



한국교양교육학회

2025 춘계 전국학술대회

교양교육의 정체성과 다양성: 한국 교양교육이 걸어온 길과 나아갈 길(I)

2025.06.21.(토) 10:00~18:30

충남대학교 백마교양교육관

주관 한국교양교육학회, 충남대학교 교육혁신본부

주최 한국교양교육학회, 전국대학교양교육협의회, 한국전문대학교양교육협의회, 한국교양기초교육원

일 정 · 2025년 한국교양교육학회 춘계 전국학술대회

주제: 교양교육의 정체성과 다양성: 한국 교양교육이 걸어온 길과 나아갈 길(I)

시 간		일 정			
10:00~10:30		등록 충남대 백마교양교육관 1층 중앙홀			
		1세션 (109호)	2세션 (110호)	3세션 (201호)	4세션 (202호)
주제		미래 사회를 위한 교양교육(1)	미래 사회를 위한 교양교육(2)	교양학 학위과정의 실험과 과제	전공자율선택제의 도입과 교양교육 전담기관(1)
좌장		강승구(한국방통대)	안광숙(대전대)	정은상(경남대)	윤승준(단국대)
10:30~11:10		미래 사회를 살아갈 대학생을 위한 교양교육: 인공지능 관련 교양과목 분석을 중심으로	창의적 자율 연구와 학문적 협업 활동 역량 증진을 위한 과학기술원 글쓰기 교육: DGIST의 사례 연구	대학원 교양학 학위과정의 실험과 과제	교양대학의 새로운 지평: 자율전공제도의 핵심 허브로서의 가능성
발표		이도영(부산대)	배하은(DGIST)	서민규(건양대)	오경은·한규은(상명대)
토론		박지윤(우석대)	곽은희(한남대)	백승수(가천대)	박희문(우송대)
11:10~11:50		강원 LRS공유대학의 혁신적 교양교육과정: 공통교양 교육과정 및 C.C. 리더 교육과정의 통합적접근	교양교육으로서 기후위기와 에너지전환	심리상담 전문가 양성을 위한 마이크로디그리 설계 및 운영 사례: 심리학 전공 부재 대학의 임상심리사 2급 자격 준비를 중심으로	전공자율선택제와 교양교육 전담기관의 변화
발표		최지연(강원대)	박정연(경남대)	이지영·신영현(한성대)	양성은(인하대)
토론		이은화(신라대)	황인아(청주대)	박성미(동서대)	신희선(숙명여대)
12:00~		오찬 충남대 제1학생회관 식당			
개회식 및 기조강연					
사회 박용한(충남대) 교육혁신본부 본부장 / 장소 충남대 백마교양교육관 3층 312호					
13:20~13:25		개회사 김혜영(한국체대) 한국교양교육학회 회장			
13:25~13:30		환영사 김정겸(충남대) 충남대학교 총장			
13:30~13:45		축 사 이영애(한라대) 전국대학교양교육협의회 회장 주현재(삼육보건대) 한국전문대학교양교육협의회 회장 이재성(서울여대) 한국교양기초교육원 원장			
13:45~14:25		기조강연 노유선(서울대) 학부대학 학장			
14:25~14:30		단체사진촬영			
주제		미래 사회를 위한 교양교육(3)	미래 사회를 위한 교양교육(4)	전공자율선택제의 도입과 교양교육 전담기관(2)	전공자율선택제의 도입과 교양교육 전담기관(3)
좌장		조석연(대전대)	김경아(숙명여대)	이영애(한라대)	최선경(가톨릭대)
14:40~15:20		AI시대, 비판적 사고 함양을 위한 대학 글쓰기 교육과정 모형 개발: 개념기반 교육과정을 중심으로	은유 분석을 활용한 대학생의 교양교육 인식 연구: 교양교육 장(field)에 '일루지오(illusio)'는 존재하는가?	전공자율선택제에서 학사지도교수의 역할과 도전	전공자율선택제와 교양 교육과정 운영 방안 연구
발표		이상기(공주대)	김수정(강남대)	조정아·신자영(연세대)	조한나(국립공주대)
토론		권순구(국체대)	주소영(인하대)	곽미선(한성대)	정원섭(경남대)
15:20~16:00		차별적 민감성 모델(DSM)에 기반한 맞춤형 융합 교양교육 수업	온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목의 효과적 설계와 운영	자기이해 및 전공탐색 중심의 대학 신입생 세미나 교과 개발 및 운영 사례 연구:자기가치 확인 및 가능한 자기이론 적용	고려대 학부대학 출범과 과제
발표		한정규(동의대)	박수민(우송대)	박지희·박수미(건국대)	이상진(고려대)
토론		조무정(서울신학대)	홍수진(우석대)	곽은주(동명대)	신영현(한성대)
16:00~16:10		휴 식			
16:10~16:50		휴타고지적 접근을 통한 교양 글쓰기 교육의 질적 강화	성인학습자의 대학 교양교육 경험에 대한 안드라고지(Andragogy)적 이해와 논의	전공 및 진로 탐색을 위한 대학 비교과 프로그램에 대한 요구 조사	교양교육 전담기관의 역할과 과제: 대학 생활 적응 및 전공 선택 지원을 중심으로
발표		김남미(홍익대)	윤선웅(중앙대)·하지영(연세대)	문공주(동덕여대)·이현옥(강원대)·박주연(덕성여대)	전종희(강릉원주대)
토론		차봉준(숭실대)	구자황(숙명여대)	최정희(단국대)	우정아(POSTECH)
정기총회 및 차기회장선거					
사회 안미영(건국대) 미래기획부 부회장 / 장소 충남대 백마교양교육관 3층 312호					
17:00~17:20		연구윤리교육 주정훈(국립군산대) 연구윤리위원회 위원장			
17:20~18:00		정기총회 및 차기회장선거			
18:00~18:30		차기추계학술대회 홍보 및 폐회식			
18:30~20:00		만찬			

시 간		일 정			
10:00~10:30		등록 충남대 백마교양교육관 1층 중앙홀			
	5세션 (204호)	6세션 (205호)	7세션 (207호)	8세션 (208호)	
주제	신입생의 전공 탐색을 위한 교양교과·비교과개발운영(1)	민주주의의 위기와 민주시민교육(1)	생성형 인공지능시대 디지털리터러시 교육의 과제(1)	생성형 인공지능시대 디지털리터러시 교육의 과제(2)	
좌장	최수훈(충남대)	김주환(동아대)	김화선(배재대)	권기남(오산대)	
10:30~11:10	전공자율선택제 신입생을 위한 기초학력진단의 역할과 운영	탈진실의 시대, 의사소통 관점에서의 민주시민 교육	생성형 인공지능시대 글쓰기 교육에서 ChatGPT 활용에 대한 비판적 관점 제고를 위한 교육사례와 함의	생성형 AI 시대의 디지털 리터러시와 공감교육	
발표	정우철(충남대)	도승연(광운대)	박현희(서울대)	표정옥(숙명여대)	
토론	이윤희(충남대)	박병철(부산외대)	이윤빈(덕성여대)	박정하(성균관대)	
11:10~11:50	전공자율선택제 신입생의 대학생활 적응과 과제: C대학교 사례를 중심으로	대학생의 민주주의 및 사회적 가치 인식 연구: 민주시민성 교양교육에 포함되어야 할 배려와 자율성의 가치	디지털 환경과 글쓰기 교수자	경험학습이론을 적용한 생성형 AI 활용 협력적 글쓰기 수업사례 분석	
발표	손다미(충남대)	신홍임(국립순천대)	권미란(중부대)	김소희(경희대)	
토론	송운숙(전북대)	권오용(충남대)	안미영(건국대)	이길산(경남대)	
12:00~	오 찬 충남대 제1학생회관 식당				
개회식 및 기조강연 사회 박용한(충남대) 교육혁신본부 본부장 / 장소 충남대 백마교양교육관 3층 312호					
13:20~13:25	개회사 김혜영(한국체대) 한국교양교육학회 회장				
13:25~13:30	환영사 김정겸(충남대) 충남대학교 총장				
13:30~13:45	축 사 이영애(한라대) 전국대학교교양교육협의회 회장 주현재(삼육보건대) 한국전문대학교교양교육협의회 회장 이재성(서울여대) 한국교양기초교육원 원장				
13:45~14:25	기조강연 노유선(서울대) 학부대학 학장				
14:25~14:30	단체사진촬영				
주제	신입생의 전공 탐색을 위한 교양교과·비교과개발운영(2)	민주주의의 위기와 민주시민교육(2)	생성형 인공지능시대 디지털리터러시 교육의 과제(3)	생성형 인공지능시대 디지털리터러시 교육의 과제(4)	
좌장	박용한(충남대)	김인영(위덕대)	신종호(아주대)	장수철(연세대)	
14:40~15:20	전공자율선택제 신입생 대상 교양교과목 운영사례	대학 구성원 참여와 대학 민주주의: 지배구조관점으로	생성형 AI활용 교양교육 교과개발 및 활용	ChatGPT를 활용한 글로벌시티즌십 역량 함양 교양과목 설계 및 효과분석	
발표	김기덕(충남대)	이지현(전남대)	허정필(울산대)	임유진(서강대)	
토론	김지숙(한국공학대)	박치현(대구대)	이형주(호서대)	오새내(계명대)	
15:20~16:00	전공자율선택제 신입생들의 전공탐색태도 검사도구 개발 및 타당화	온라인 매체 환경의 언어문화와문학언어	교양 교육에서 AI와 협업하여 만드는 SDGs 디지털 콘텐츠: 프로젝트 기반 학습 사례	chatGPT 활용 대학 교양 글쓰기 사례 연구 - 오산대학교 AI&D 시범사업 사례를 중심으로	
발표	황효정(충남대)	서정일(목원대)	허혜연(동의대)	박현익(오산대)·강은진(고려대)	
토론	이준기(전북대)	곽은희(동아대)	김성희(한양대)	이효숙(건국대)	
휴 식					
16:10~16:50	고전읽기를 통한 전공탐색: 전공자율선택제와 관련하여	대학 인문교양교육에 대한 자문화기술지(autoethnography)		AI디지털 시대의 학습·연구윤리 교양과목 개설 및 운영 사례	
발표	김정숙(충남대)	임이랑(KAIST)·박수진(한국외대)		주정훈·강경아·박혜영·정초영·조혜영(국립군산대)	
토론	백민정(한밭대)	박준웅(송실대)		윤주한(대구대)	
정기총회 및 차기회장선거 사회 안미영(건국대) 미래기획부 부회장 / 장소 충남대 백마교양교육관 3층 312호					
17:00~17:20	연구윤리교육 주정훈(국립군산대) 연구윤리위원회 위원장				
17:20~18:00	정기총회 및 차기회장선거				
18:00~18:30	차기추계학술대회 홍보 및 폐회식				
18:30~20:00	만찬				

시 간		일 정			
10:00~10:30		등록 및 접수 충남대 백마교양교육관 1층 중앙홀			
	9세션 (209호)	10세션 (210호)	11세션 (211호)	12세션 (201호)	13세션 (213호)
주제	AI와 전문대학 기초교양교육(1)	교양교육의 다양성과포용성(1)	RC교육의 현황과 과제(1)	자유주제(1)	자유주제(2)
좌장	정철민(경인여대)	김나영(추계예대)	이규일(우송대)	최병문(대전대)	원준식(대전대)
10:30~11:10	AX 시대와 대학의 교육 혁신: S대학의 교양교육 사례를 중심으로	교양교육의 다양성을 위한 제언: 대학생 요구를 중심으로	전공선택자유제와 RC교육: 연세대학교의 사례를 중심으로	Engaged Learning을 적용한 교양필수 교과목 수업경험에 관한 학습자와 교수자 인식 차이	
발표	최성경(성운대) ·주현재(삼육보건대)	김병선(가톨릭관동대) ·손은경(충부대)	민경식(연세대)	정지영(송실대)	
토론	박유석(대전과기대)	박준범(경남대)	공희숙(동서대)	임선숙(단국대)	
11:10~11:50	생성형 AI를 활용한 전문대학 교양교과 설계 및 운영 사례	학내 다양성 제고를 위한 교양교과목 개발 사례 연구	공동체성 함양을 위한 RC 모델 연구: 서울대학교 LnL 사례를 중심으로	필수과목과 배분비수: 그 기원과 의미	데리다 해체주의에 기반한 대학 융합교육 가능성 탐색
발표	조정형(오산대)	주현희(부산대)	김경미·이진주(서울대)	홍성기(아주대)	손승남·김정희 ·한호심(국립순천대)
토론	이승철(성운대)	강동희(조선대)	허창수(충남대)	이재성(서울여대)	송석량(목원대)
12:00~		오찬 충남대 제1학생회관 식당			
개회식 및 기조강연 충남대 백마교양교육관 3층 312호 사회 박용한(충남대) 교육혁신본부 본부장					
13:20~13:25	개회사 김혜영(한국체대) 한국교양교육학회 회장				
13:25~13:30	환영사 김정겸(충남대) 충남대학교 총장				
13:30~13:45	축 사 이영애(한라대) 전국대학교양교육협의회 회장 주현재(삼육보건대) 한국전문대학교양교육협의회 회장 이재성(서울여대) 한국교양기초교육원 원장				
13:45~14:25	기조강연 노유선(서울대) 학부대학 학장				
14:25~14:30	단체사진 촬영				
주제	AI와 전문대학 기초교양교육(2)	교양교육의 다양성과 포용성(2)	RC교육의 현황과 과제(2)	자유주제(3)	ROUND TABLE
좌장	배영희(오산대)	송하석(아주대)	김학철(연세대)	김유미(단국대)	최현철(중앙대)
14:40~15:20	디지털 디바이드 양상 변화에 따른 AI 리터러시의 미래: 1990년대 정보화 혁명시대와 2020년대 지능혁명시대를 중심으로 한 비교사례 연구	과학기술학의 견지에서 풀어내는 '사랑' 교양 수업	무학과 및 RC 교육 제도 운영 사례 - POSTECH 무은재학부 사례 중심	과학을 이야기하기와 상상력 교양 교육	교양학의 학문적 정체성과 차별성
발표	허경무·이진명 (동아방송예술대)	박혜영(동서대)	한병욱·김정은(포스텍)	주현식(한성대)	발표 ·백승수(가천대) ·강보승(충북대) ·김수경(평택대) ·도승연(광운대) ·정연재(인하대)
토론	윤영순(대구보건대)	박돈하(연세대)	박선희(한남대)	조혜경(대구대)	토론 ·김민정(포스텍) ·김혜영(한국체대) ·박현희(서울대) ·박희문(우송대) ·원준식(대전대) ·이은화(신라대)
15:20~16:00	주요 국가들의 인공지능 기반 교육 동향 연구	청년의 정신건강을 위한 교양과목 운영 사례에 관한 연구	RC교육에서 RA(Residential Assistant)의 역할과 RA 교육 사례 분석	AI 리터러시 함양을 위한 '디지털예술교육' 교과목 개발 연구	
발표	한송이(경인여대)	이난(전주대)	권진희(연세대)	최정빈(추계예대)	
토론	김수현(전주비전대)	김지연(인제대)	정지연(동명대)	안정희(대구과학대)	
16:00~16:10		휴 식			
16:10~16:50	전문대학 교양교육 활성화를 위한 EBS콘텐츠 분석·적용 연구	안드라고지·자유교육 기반 '시니어 스쿨' 설계	한동대학교 RC체계 발전과정 및 미션형 RC체계에서의 교육적 기대효과	디지털 리터러시의 기본도 읽고 쓰기, 그리고 논리적으로 사고하기	
발표	권준원(동방예대)	박일우(계명대)	강병덕·김군오 (한동대)	나정은(연세대)	
토론	박영호(광주보건대)	김지심(명지전문대)	주재원(한동대)	이진희(아주대)	
정기총회 및 차기회장선거 충남대 백마교양교육관 3층 312호 사회 안미영(건국대) 미래기획부 부회장					
17:00~17:20	연구윤리교육 주정훈(국립군산대) 연구윤리위원회 위원장				
17:20~18:00	정기총회 및 차기회장선거				
18:00~18:30	차기추계학술대회 홍보 및 폐회식				
18:30~20:00	만찬				

목 차

□ 인사말

[초대의글] 박용한(충 남 대) 충남대학교 교육혁신본부장	8
[개 회 사] 김혜영(한 국 체 대) 한국교양교육학회 회장	9
[환 영 사] 김정겸(충 남 대) 충남대학교 총장	10
[축 사] 이영애(한 라 대) 전국대학교양교육협의회 회장	11
[축 사] 주현재(삼육보건대) 한국전문대학교양교육협의회 회장	12
[축 사] 이재성(서 울 여 대) 한국교양기초교육원 원장	13

□ 기초강연

[발 표] 교양에서 공통으로, 교육혁신 플랫폼으로서의 서울대학교 학부대학	노유선 15

□ 세션 01 | 미래 사회를 위한 교양교육

[1-1] 미래 사회를 살아갈 대학생을 위한 교양교육: 인공지능 관련 교양과목 분석을 중심으로	이도영 20
[1-2] 강원LRS공유대학의 혁신적 교양교육과정: 공통교양 교육과정 및 C.C. 리더 교육과정의 통합적 접근	최지연 26
[1-3] AI시대, 비판적 사고 함양을 위한 대학 글쓰기 교육과정 모형 개발: 개념기반 교육과정을 중심으로	이상기 33
[1-4] 차별적 민감성 모델(DSM)에 기반한 맞춤형 융합 교양교육 수업	한정규 39
[1-5] 휴타고지적 접근을 통한 교양 글쓰기 교육의 질적 강화	김남미 46

□ 세션 02 | 미래 사회를 위한 교양교육

[2-1] 창의적 자율 연구와 학문적 협업 활동 역량 증진을 위한 과학기술원 글쓰기 교육: DGIST의 사례 연구	배하은 60
[2-2] 교양교육으로서 기후위기와 에너지전환	박정연 66
[2-3] 은유 분석을 활용한 대학생의 교양교육 인식 연구: 교양교육 장(field)에 '일루지오(illusio)'는 존재하는가?	김수정 73
[2-4] 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목의 효과적 설계와 운영	박수민 80
[2-5] 성인학습자의 대학 교양교육 경험에 대한 안드라고지(Andragogy)적 이해와 논의	윤선웅·하지영 87

□ 세션 03 | 교양학 학위과정의 실험과 과제 & 전공자율선택제의 도입과 교양교육 전담기관

[3-1] 대학원 교양학 학위과정의 실험과 과제	서민규 98
[3-2] 심리상담 전문가 양성을 위한 마이크로디그리 설계 및 운영 사례 : 심리학 전공 부재 대학의 임상심리사 2급 자격 준비를 중심으로	이지영·신영현 105
[3-3] 전공자율선택제에서 학사지도교수의 역할과 도전	조정아·신자영 112
[3-4] 자기이해 및 전공탐색 중심의 대학 신입생 세미나 교과 개발 및 운영 사례 연구 : 자기가치 확인 및 가능한 자기 이론 적용	박지희·박수미 116
[3-5] 전공 및 진로 탐색을 위한 대학 비교과 프로그램에 대한 요구 조사	문공주·이현옥·박주연 124

□ 세션 04 | 전공자율선택제의 도입과 교양교육 전담기관

[4-1] 교양대학의 새로운 지평: 자율전공제도의 핵심 허브로서의 가능성	오경은·한규은 130
[4-2] 전공자율선택제와 교양교육 전담기관의 변화	양성은 137
[4-3] 전공자율선택제와 교양교육 운영 방안 연구	조한나 141
[4-4] 고려대 학부대학 출범과 과제	이상진 150
[4-5] 교양교육 전담기관의 역할과 과제: 대학 생활 적응 및 전공 선택 지원을 중심으로	전종희 155

□ 세션 05 | 신입생의 전공 탐색을 위한 교양 교과·비교과 개발 운영

[5-1] 전공자율선택제 신입생을 위한 기초학력진단의 역할과 운영	정우철 162
[5-2] 전공자율선택제 신입생의 대학생활 적응과 과제: C대학교 사례를 중심으로	손다미 168
[5-3] 전공자율선택제 신입생 대상 교양 교과목 운영 사례	김기덕 177
[5-4] 전공자율선택제 신입생들의 전공탐색태도 검사도구 개발 및 타당화	황효정 184
[5-5] 고전읽기를 통한 전공탐색- 전공자율선택제와 관련하여	김정숙 191

□ 세션 06 | 민주주의의 위기와 민주시민교육

[6-1] 탈진실의 시대, 의사소통 관점에서의 민주시민 교육	도승연 202
[6-2] 대학생의 민주주의 및 사회적 가치 인식 연구: 민주시민성 교양교육에 포함되어야 할 배려와 자율성의 가치	신홍임 208
[6-3] 대학 구성원 참여와 대학 민주주의: 지배구조 관점으로	이지현 214
[6-4] 온라인 매체 환경의 언어문화와 문학 언어	서정일 218
[6-5] 대학 인문교양교육에 관한 자문화기술지(autoethnography)	박수진·임이랑 223

□ 세션 07 | 생성형 인공지능시대 디지털리터러시 교육의 과제

[7-1] 생성형 인공지능시대 글쓰기 교육에서 Chat GPT 활용에 대한 비판적 관점 제고를 위한 교육 사례와 함의	박현희 232
[7-2] 디지털 환경과 글쓰기 교수자	권미란 239
[7-3] 생성형 AI활용 교양교육 교과개발 및 활용	허정필 245
[7-4] 교양 교육에서 AI와 협업하여 만드는 SDGs 디지털 콘텐츠: 프로젝트 기반 학습 사례	허혜연 253

□ 세션 08 | 생성형 인공지능시대 디지털리터러시 교육의 과제

[8-1] 생성형 AI 시대의 디지털 리터러시와 공감 교육 -프랑켄슈타인 상상력과 메타버스 상상력을 연계해서-	표정옥 262
[8-2] 경험학습이론을 적용한 생성형 AI 활용 협력적 글쓰기 수업사례 분석	김소희 271
[8-3] ChatGPT를 활용한 글로벌시티즌십 역량 함양 교양과목 설계 및 효과 분석	임유진 277
[8-4] ChatGPT 활용 대학 교양 글쓰기 사례 연구 - 오산대학교 AI&D 시범사업 사례를 중심으로	박현익·강은진 283
[8-5] AI디지털 시대의 학습·연구윤리 교양과목 개설 및 운영 사례	주정훈·강경아·박혜영·정초영·조혜영 293

□ 세션 09 | 전문대학 기초교양교육

[9-1] AX 시대와 대학의 교육 혁신: S대학의 교양교육 사례를 중심으로	최성경·주현재 302
[9-2] 생성형 AI를 활용한 전문대학 교양교과 설계 및 운영 사례	조정형 310
[9-3] 디지털 디바이드 양상 변화에 따른 AI 리터러시의 미래: 1990년대 정보화 혁명시대와 2020년대 지능 혁명 시대를 중심으로 한 비교 사례 연구	허경무·이진명 316
[9-4] 주요 국가들의 인공지능 기반 교육 동향 연구	한송이 330
[9-5] 전문대학 교양교육 활성화를 위한 EBS콘텐츠 분석·적용 연구	권준원 337

□ 세션 10 | 교양교육의 다양성과 포용성

[10-1] 교양교육의 다양성을 위한 제언: 대학생 요구를 중심으로	김병선·손은경 348
[10-2] 학내 다양성 제고를 위한 교양교과목 개발 사례 연구	주현희 354
[10-3] 과학기술학의 견지에서 풀어내는 '사랑' 교양 수업	박혜영 363
[10-4] 청년의 정신건강을 위한 교양과목 운영 사례에 관한 연구	이 난 369
[10-5] 안드라고지·자유교육 기반 '시니어 스쿨' 설계	박일우 375

□ 세션 11 | RC교육의 현황과 과제

[11-1] 전공선택자유제와 RC교육: 연세대학교의 사례를 중심으로	민경식 384
[11-2] 공동체성 함양을 위한 RC 모델 연구: 서울대학교 LnL 사례를 중심으로	김경미·이진주 390
[11-3] 무학과 및 RC 교육 제도 운영 사례 - POSTECH 무은재학부 사례 중심	한병욱·김정은 397
[11-4] RC교육에서 RA(Residential Assistant)의 역할과 RA 교육 사례 분석	권진희 402
[11-5] 한동대학교 RC체계 발전과정 및 미션형 RC체계에서의 교육적 기대 효과	강병덕·김군오 410

□ 세션 12 | 자유주제

[12-1] Engaged Learning을 적용한 교양필수 교과목 수업 경험에 관한 학습자와 교수자 인식 차이	정지영·김원식 418
[12-2] 필수과목과 배분이수: 그 기원과 의미	홍성기 425
[12-3] 과학을 이야기하기와 상상력 교양 교육	주현식 435
[12-4] AI 리터러시 함양을 위한 '디지털예술교육' 교과목 개발 연구	최정빈 442
[12-5] 디지털 리터러시의 기본도 읽고 쓰기, 그리고 논리적으로 사고하기	나정은 450

□ 세션 13 | 자유주제 & ROUND TABLE

[13-2] 데리다 해체주의에 기반한 대학 융합교육 가능성 탐색	손승남·김정희·한효심 458
[ROUND TABLE] 교양학의 학문적 정체성과 차별성	백승수·강보승·김수경·도승연·정연재 464

□ 한국교양교육학회 제13대 임원단

472

□ 전국대학교양교육협의회

475

초 대 의 글 ·

교양교육의 미래를 만들어 가시는 모든 분께

안녕하십니까?

우리나라 교양교육의 중추, 한국교양교육학회의 「2025년 춘계 전국학술대회」를 오는 6월 21일 토요일에 충남대학교 백마교양교육관에서 개최하게 되었습니다. 이번 학술대회는 「교양교육의 정체성과 다양성: 한국 교양교육이 걸어온 길과 나아갈 길(Ⅰ)」이라는 대주제 아래, 그동안 대학에서의 교양교육이 축적해 온 성과를 되짚어 보고, 급변하는 사회·기술 환경 속에서 미래 교양교육의 방향성과 실천 방안을 함께 모색하고자 합니다. 특히, 생성형 인공지능의 확산과 민주주의의 위기라는 전 지구적 도전에 직면한 오늘날, 대학 교양교육은 단순한 교과과정을 넘어 인류 보편의 가치를 성찰하고 지속 가능한 사회를 위한 성숙한 시민성을 함양하는 교육으로서의 역할을 다시금 되새겨야 할 시점입니다.

이번 학술대회에서는 서울대학교 노유선 학부대학장의 기조강연을 비롯하여, ‘디지털 리터러시’, ‘민주시민교육’, ‘전공자율선택제’, ‘RC 교육’, ‘교양교육의 포용성과 다양성’ 등 대학교육 전반과 관련된 중요하고도 흥미로운 현안 주제에 대한 다양한 논문 발표가 이루어질 예정입니다. 이를 통해 전국 각지의 교수·연구자·교육실무자 여러분의 깊이 있는 통찰과 실천적 지혜가 활발히 교류되는 뜻깊은 자리가 되리라 기대합니다.

바쁘신 가운데 부디 참석하시어 자리를 빛내 주시고, 교양교육의 미래를 함께 설계해 주시기를 정중히 부탁드립니다. 초여름의 푸르름이 가득한 충남대학교에서 여러분과 반가운 인사를 나눌 수 있기를 고대합니다. 감사합니다.

2025년 6월 21일

충남대학교 교육혁신본부장 **박 용 한**

개 회 사

한국교양교육학회 회원 여러분, 안녕하십니까?

오늘 이처럼 아름다운 충남대학교 교정에서 여러분을 직접 뵙게 되어 무한히 기쁘게 생각합니다. 특히 교양교육의 미래를 함께 모색하는 논의가, 교육 혁신의 현장인 충남대학교에서 펼쳐진다는 점에서 이번 춘계 전국 학술대회를 공동 개최하게 된 것은 더욱 뜻깊은 일이라 하겠습니다. 이번 춘계 전국학술대회를 위해 전국 각지에서 참석해 주신 모든 분들께 진심으로 감사의 인사를 드립니다.

한국교양교육학회는 2006년 창립 이래, 매년 두 차례 전국 규모의 학술대회를 꾸준히 개최하며 교양교육에 대한 학문적 담론의 지평을 넓혀 왔습니다. 이를 통해 우리 학회는 한국 대학 교양교육의 발전을 선도하는 중심적인 역할을 수행해왔습니다.

이번 2025년 춘계 전국학술대회는 “교양교육의 정체성과 다양성: 한국 교양교육이 걸어온 길과 나아갈 길”이라는 주제 아래, 전공자율선택제의 도입, 생성형 AI의 부상, 민주주의의 위기 등 우리 사회와 고등교육 환경이 맞닥뜨린 중대한 변화 속에서, 교양교육이 어떤 방향으로 나아가야 할지를 함께 고민하고 논의하고자 기획되었습니다.

특히 이번 학술대회는 학술진흥부가 기획한 총 13개 세션에서 60편의 발표와 토론이 이루어지며, 정책연구부가 준비한 라운드테이블도 마련되어 있어, 학문적 깊이와 함께 실천적 비전을 제시하는 뜻깊은 장이 될 것입니다. 오늘 이 자리에서 발표되고 논의된 우수한 연구들이 우리 학회의 학술지인 『교양교육연구』에 적극적으로 투고·게재되어, 교양교육의 정체성을 더욱 공고히 하고, 교육 현장에서 실질적으로 적용 가능한 성과로 이어지기를 기대합니다.

이번 학술대회의 성공적인 개최를 위해 많은 분들이 함께해 주셨습니다. 우선 학술대회를 진심으로 환영해주시고 적극 후원해주신 충남대학교 김정겸 총장님께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 또한 변함없는 지지와 성원을 보내주신 전국대학교양교육협의회 이영애 회장님, 한국교양기초교육원 이재성 원장님, 그리고 한국전문대학교양교육협의회 주현재 초대회장님께도 깊이 감사드립니다. 기초강연을 흔쾌히 수락해주신 서울대학교 학부대학 노유선 학장님께도 각별한 감사의 마음을 전합니다.

무엇보다 바쁜 학기 중에도 발표와 토론, 사회와 좌장을 맡아주신 선생님들께 진심으로 감사드리며, 학술대회의 기획과 운영, 홍보를 위해 헌신해주신 학술조직부와 미래기획부의 부회장님들, 이사님들께도 깊은 감사를 드립니다. 보이지 않는 곳에서 묵묵히 도와주신 임원진과 자문위원님들, 그리고 충남대학교 박용하 교육혁신본부장님과 교양교육센터 관계자 여러분께도 진심으로 감사드립니다.

오늘 이 자리가 회원 여러분께 뜻깊은 만남과 교류의 장이 되기를 바랍니다. 학술대회 이후에는 총회가 이어지며, 연구윤리 교육, 차기 회장 선거, 그리고 신임 회장님의 인사말씀이 예정되어 있으니 끝까지 많은 관심과 적극적인 참여를 부탁드립니다.

감사합니다.

2025년 6월 21일

제13대 한국교양교육학회 회장 김 혜 영

환영사

한국교양교육학회 회원 여러분,

그리고 교양교육의 내일을 함께 고민하는 전국의 교수님과 연구자 여러분,

2025년 한국교양교육학회 춘계 전국학술대회를 위해 충남대학교를 찾아주셔서 진심으로 환영합니다.

오늘 이 자리는 ‘교양교육의 정체성과 다양성’이라는 주제를 중심으로, 한국 교양교육이 걸어온 길을 돌아보고, 다가올 미래를 함께 고민하기 위한 뜻깊은 자리입니다.

우리는 지금 교육의 방향과 가치에 대해 근본적인 질문을 던지게 되는 시대를 살아가고 있습니다.

생성형 AI와 같은 첨단 기술이 빠르게 일상과 교육 현장에 스며들고 있고, 사회는 점점 더 복잡하고 다원적인 가치가 공존하는 방향으로 변화하고 있습니다. 이러한 변화 속에서 교양교육은 그 어느 때보다 중요한 역할을 요청받고 있습니다.

교양교육은 학생들이 다양한 관점과 가치에 대해 사고할 수 있도록 돕고, 서로 다른 사람과 협력하며 살아갈 수 있는 능력을 키워주는 교육입니다.

지식과 기술을 넘어, 인간에 대한 이해와 성찰, 사회에 대한 책임감을 기르는 과정이야말로 교양교육이 추구해야 할 본질적 가치일 것입니다.

오늘 학술대회는 이러한 가치를 다시금 확인하고, 변화하는 시대적 요구에 부응하는 교양교육의 방향을 함께 모색하는 소중한 시간이 될 것입니다.

무엇보다 여러분 한 분 한 분이 현장에서 쌓아오신 경험과 지혜가 오늘의 논의에 깊이를 더해 줄 것이라 기대합니다.

짧은 하루지만 발표와 토론, 다양한 교류의 장을 통해 서로의 고민과 아이디어를 나누고, 교양교육의 미래를 함께 그려보는 뜻깊은 시간이 되기를 바랍니다.

다시 한 번, 충남대학교를 찾아주신 모든 분들께 감사의 말씀을 드리며, 오늘의 만남이 앞으로의 교양교육 혁신과 발전으로 이어지는 귀한 계기가 되기를 진심으로 기원합니다.

감사합니다.

2025년 6월 21일

충남대학교 총장 **김정겸**

축 사

존경하는 한국교양교육학회 회원 여러분, 그리고 오늘 이 뜻깊은 자리에 함께해주신 모든 분들께 진심으로 감사의 인사를 드립니다. 오늘 개최되는 2025년 한국교양교육학회 춘계학술대회는 '교양교육의 정체성과 다양성: 한국 교양교육이 걸어온 길과 나아갈 길'이라는 시대적 화두를 중심으로, 우리가 나아가야 할 교육의 방향을 다시금 깊이 성찰하는 소중한 자리입니다. 이 자리를 마련해 주신 김혜영 학회장님을 비롯한 관계자 여러분의 헌신과 노고에 깊은 존경을 표합니다.

전국대학교양교육협의회는 한국교양기초교육원과 한국교양교육학회와 어깨를 나란히 하며, 한국의 고등교육이 인간 중심, 공동체 중심, 그리고 미래 중심의 교양교육으로 나아가야 한다는 소명감을 안고, 각 대학의 교양교육이 단순한 지식 전달을 넘어 삶의 방향성과 사회적 실천으로 연결되기를 지향하고 있습니다. 오늘 한국교양교육학회에서 발표되는 여러 연구와 실천 사례는 각 대학의 교양교육이 어떻게 공공성과 연대의 가치를 구현해가고 있는지, 그리고 교양교육에 임하고 계신 여러 연구자들의 교양교육에 대한 현재와 미래에 대한 반성과 통찰을 잘 보여줄 것이라 기대합니다. 특히 지역사회와 연계한 교육, 다양한 세대와 계층의 소통을 위한 시도들은 우리 교육이 보다 더 확장된 공공성을 지향해야 함을 잘 보여줍니다.

지금 우리는 교육의 전환기를 맞고 있습니다. 인공지능 시대, 기후위기, 초고령사회 등 새로운 도전에 직면한 지금, 교양교육은 단순히 변화에 대응하는 것이 아니라, 변화의 방향을 제시하고 공동체적 상상력을 이끄는 역할을 해야 합니다. 그러기 위해서는 대학 간, 학문 간, 지역 간의 연대와 협력이 필수적입니다. 오늘 세션들의 주제이기도 한 미래 사회와 교양교육, 전공자율선택제, 민주시민교육, 인공지능시대 디지털리터러시 교육 등은 우리에게 주어진 책무를 다시 한 번 돌아보게 만들고 있습니다.

오늘 한국교양교육학회 춘계학술대회는 우리 모두가 교양교육의 근본 목적을 되돌아보고, 그 지향점을 새롭게 정립할 수 있는 사유의 장이 되리라고 생각합니다. 전국대학교양교육협의회는 앞으로도 한국교양교육학회와 긴밀히 협력하며, 대학 교양교육의 질적 성장을 위해 함께 노력할 것입니다. 다시 한 번 오늘 학술대회 개최를 축하드리며, 모든 발표와 토론이 풍성한 통찰과 실천으로 이어져 한 걸음 더 나아가는 시간이 되길 기원합니다. 감사합니다.

2025년 6월 21일

전국대학교양교육협의회장 이 영 애

축 사

안녕하십니까. 한국전문대학교양교육협의회 회장 주현재입니다.

새로운 정부의 출범과 거의 동시에 열리게 된 2025년 춘계 한국교양교육학회에 참석하게 되어 매우 뜻깊게 생각합니다.

한국교양교육학회 김혜영 회장님을 비롯한 임원진 여러분과 전국의 교양교육 교수님들과 연구자 여러분께 깊은 존경과 감사의 인사를 드립니다.

오늘 학회는 ‘교양교육의 정체성과 다양성’을 주제로, 대학 교양교육의 본질과 방향성을 다시금 성찰하는 매우 중요한 자리입니다. 특히 AI의 거대한 파고 속에서 대학이 길러내야 할 핵심 역량과, 인성과 공동체 정신을 함께 갖춘 인재 양성의 해법을 교양교육에서 찾고자 하는 시도는 매우 시의적절하다고 생각합니다.

2024년에 창설한 한국전문대학교양교육협의회는 전문대학 특성에 맞는 실용교육을 넘어서, 학생들의 인문적 소양과 사회적 감수성, 그리고 시민의식 함양을 위한 교양교육의 질적 제고에 힘쓰고 있습니다. 특히 AI, ESG, 디지털 전환 등 새로운 시대의 화두에 맞춰 전문대학 교양교육도 끊임없이 혁신과 성장을 도모하고 있습니다.

이번 학술대회를 통해 전문대학과 일반대학 모두의 교양교육 사례와 미래를 향한 비전이 자유롭게 공유되고, 상호 협력의 지평이 더욱 넓어지기를 기대합니다. 그동안 한국교양교육학회는 한국 전문대학 교양교육 발전을 위해 물심양면으로 지원해 주셨습니다. 진심으로 감사드리며, 이 학문 공동체의 따뜻한 연대가, 우리나라 교양교육의 건강한 미래를 여는 원동력이 되리라 믿습니다.

끝으로 이번 춘계 학회를 위해 애써 주신 한국교양교육학회 회장님과 관계자 여러분께 다시 한번 감사의 말씀을 드리며, 이 자리에 계신 모든 분들의 건강과 연구의 풍성한 결실을 기원합니다.

감사합니다.

2025년 6월 21일

한국전문대학교양교육협의회장 **주 현재**

축 사

안녕하십니까? 한국교양기초교육원장 이재성입니다.

오늘 이곳 충남대학교에서 2025년 한국교양교육학회 춘계 전국학술대회를 개최하게 된 것을 진심으로 축하합니다. 이번 학술대회는 단지 주제의 다양성뿐 아니라, 이론, 정책, 실천을 아우르는 13개 세션, 수십 편의 연구 발표와 토론으로 구성되어 있습니다. 학술대회를 이렇게 다양하고 입체적으로 준비해 주신 한국교양교육학회 김혜영 회장님과 여러 이사님들의 노고와 수고에 감사의 말씀을 전합니다. 또한, 학술대회의 성공적 개최를 위해 흔쾌히 공간과 지원을 아끼지 않으신 충남대학교 관계자 여러분께도 감사의 인사를 드립니다.

지금 대학의 교육현장은 다양한 변화와 해결하기 쉽지 않은 여러 문제에 직면해 있습니다. 교양교육 또한 예외는 아닌 듯합니다. 오늘 학술대회에서는 교양교육이 당면한 과제를 정면으로 마주하면서, 교양교육에 대한 이론적 축적을 넘어서 대학 교육의 구조적 전환과 학습자 중심의 실천적 전환을 함께 고민하는 발표와 토론이 이어질 것으로 기대됩니다. 이러한 논의는 우리 교양교육의 현재를 점검하고 미래를 모색하는 기반이 될 것입니다. 기술 변화 속에서 교양교육이 인간의 사고, 표현, 윤리적 판단력을 어떻게 확장할 수 있는지, 교양교육이 단지 '지식 전달'을 넘어 사회의 지속 가능성과 개인의 주체성 회복을 위한 장으로 어떻게 기능할 수 있을지 등은 교양교육이 보다 통합적이고 개방적이며, 실천적이고 참여적인 방향으로 진화하고 있음을 보여줄 것입니다.

한국교양기초교육원은 이러한 흐름이 지속되고 확산될 수 있도록, 연구와 정책적 지원을 아끼지 않을 것이며, 현장 간의 가교 역할을 더욱 충실히 수행하겠습니다. 앞으로도 각 대학의 교양교육이 실천적인 실험으로 이어지고, 그러한 결과가 다른 대학과 협력하며 자리잡을 수 있도록, 교양교육 공동의 기반을 다지는 일에 최선을 다하겠습니다.

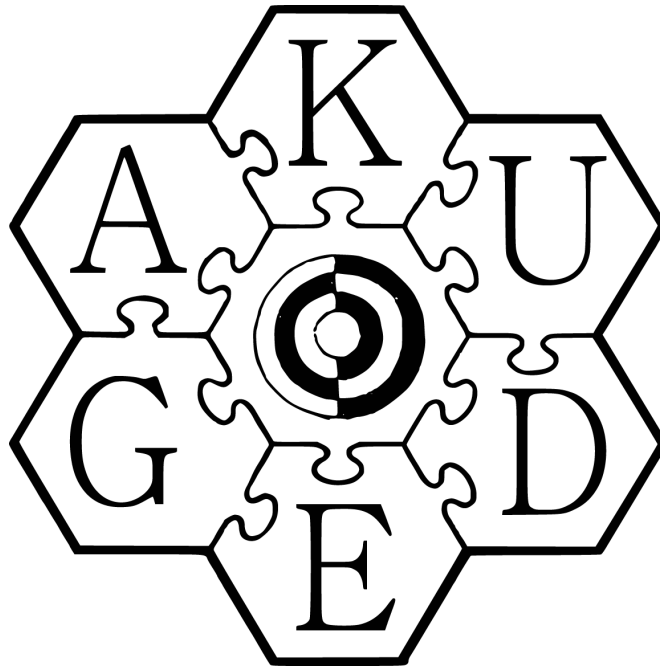
오늘 교양교육의 현재와 미래에 대해 열띤 토론이 진행될 이 자리가 교양교육의 새로운 가능성과 방향을 밝혀주는 줄 출발선이 될 것을 기원합니다. 오늘 한국교양교육학회 2025년 춘계학술대회에 참석하신 학회원 여러분들 모두가 건승하시길 바랍니다.

감사합니다.

2025년 6월 21일

한국교양기초교육원장 **이재성**

기조강연



교양에서 공통으로, 교육혁신 플랫폼으로서의
서울대학교 학부대학

노유선 | 서울대학교 학부대학 학장

교양에서 공통으로, 교육혁신 플랫폼으로서의 서울대학교 학부대학

노유선(서울대학교)

□ 약력

- 서울대학교 학부대학 학장(2025~현재)
- 서울대학교 자연과학대학 생명과학부 교수(2005~현재)
- 한국식물학회 회장(2025~현재)
- 서울대학교 식물가소성연구센터 센터장(2021~현재)
- 서울대학교 교육위원회 위원(2022~현재)
- 서울대학교 학부대학설립준비단 단장(2024~2025)
- 서울대학교 기초교육원 원장(2024~2025)
- 서울대학교 제도혁신위원회 위원(2023~2024)
- 서울대학교 관악학생생활관 관장(2019~2021)
- 서울대학교 자연과학대학 학생부학장(2016~2018)
- 한국분자세포생물학회 에피유전체학분과 분과장(2013)
- University of Wisconsin-Madison, USA 생화학과 이학박사(1998)
- 서울대학교 자연과학대학 생물학과 이학석사(1991)
- 서울대학교 자연과학대학 식물학과 이학사(1989)

1975년에 서울대학교는 관악캠퍼스로 이전하며 곳곳에 분산되어 있던 단과대학들이 모여 진정한 종합대학으로 성장할 수 있는 기틀을 마련하였다. 올해인 2025년은 관악캠퍼스를 통한 종합화 50주년이 되는 해로서, 특히 종합대학으로서의 서울대에 대한 성찰이 깊이 있게 이루어지고 있는 해이기도 하다. 사실 서울대가 진정한 종합화를 이루었는가에 대한 성찰이 종합화 50주년을 맞으며 불현듯 시작된 것은 아니다. 교육과 연구 양면에서 서울대가 진정한 종합화를 이루었으며, 종합화를 통한 시너지를 생성하고 있는가에 대한 성찰과 반성은 지난 50년 내내 지속되어 왔다고도 할 수 있으며, 이토록 지난한 성찰의 역사는 그 자체로 서울대 종합화의 미완성을 표현하고 있기도 하다.

여러 학문 분야의 공존으로 인한 교육 수요 및 공급의 다양성은 종합대학의 본질적 특성이라 할 수 있다. 학문 분야의 다양성이 주는 산술적 유리함에 더하여, 다양성은 융합을 통한 시너지를 양산할 수 있는 잠재력의 토양이기도 하다. 하지만 이의 긍정적 활용이 활력을 발휘하지 못할 때, 다양성은 흔히 이해충돌과 비효율성의 원천이 되거나 진보를 가로막는 허들로 작용하기도 한다. 국가적, 사회적 책무가 남다를 수밖에 없는 서울대학교는 학문적 다양성을 지켜가야 할 최후의 보루이기도 하며, 국가 및 사회가 필요로 하는 다양한 분야의 인재와 학문후속세대를 배출해야만 하는 무거운 짐을 지고 있기도 하다. 학문과 인재배출에 있어서의 다양성에 더하여, 서울대학교는 우수한 인재를 키우고 탁월한 연구성과를 창출해야 하는 학문적 수월성에 기대와 책무 또한 안고 있다.

이러한 배경하에 지난 50년의 역사를 돌아볼 때, 과연 서울대학교가 ‘다양성’과 ‘수월성’의 책무에 어울리는 교육을 구현하여 왔는가에 대해 깊이 있는 성찰과 반성을 하지 않을 수 없다. 특히, 약 20년 전 본격화된 연구중심대학으로의 전환을 기점으로 교육의 가치는 점점 서울대에서 설 자리를 잃어 갔으며, 이러한 교육의 퇴색이 주는 그림자는 전공교육 보다도 교양교육의 영역에서 짙게 드리워져 갔다. 역시 약 20년 전 서울대학교는 ‘기초교육원’을 설립하여 교양교육을 전담토록 하며 보다 체계화된 교육프로그램을 제공하고자 노력하여 왔다. 기초교육원은 지난 20년간 다양한 영역에서 교육을 개편하고 업그레이드하고자 노력하여 왔으며, 이러한 노력이 일정 부분 성과를 이루어왔음에도 불구하고, ‘교육시설’이 아닌 ‘지원시설’로서 출범한 기초교육원은 그 태생적 한계를 노출하고 누적하여 오기도 하였다. 특히, 자체 전임교원을 보유할 수 없는 기초교육원의 지원시설로서의 한계는 교양교육 영역에서의 전임교원 공동화를 촉진시켰으며, 단과대의 교과목 개설 권한과 기초교육원의 교과목 운영 권한이 통합되지 않아 교육프로그램의 능동적 혁신에 있어서 상당한 한계가 축적되고 운영에 있어서의 비효율성 역시 심화되어 왔다. 더하여, 제한적 교과목 개발 기회와 비전임교원 중심의 교양교육이 심화됨에 따라 학과(부)의 경계를 넘나드는 융합교육의 개발과 빠르게 변화하는 시대를 반영하고 선도할 창의교육의 개발 역시 제한적 범주에 머물러 왔다고 할 수 있다. 결론적으로, 연구중심대학으로의 전환과 지원시설로서의 기초교육원은 교육에 있어서 주요한 허들이 되어, 서울대학교가 교육혁신을 통하여 국가, 사회적 인재 양성의 책무를 제대로 수행하고자 할 때 풀어야만 하는 난제가 되었다고 할 수 있다.

서울대학교 종합화 50주년을 앞두고 이루어진 교육에 대한 다양한 검토와 반성은, 이전 한계를 극복할 수 있는 교육 틀과 프로그램 모두의 혁신을 요구하게 되었다. 우선 교육 틀의 혁신을 위해 서울대학교는 지원시설로서의 기초교육원을 발전적으로 승계하여 교육시설로서의 ‘학부대학’을 설립하게 되었으며, 교육프로그램의 혁신을 위해 기존 ‘교양교육과정’을 ‘공통교육과정’으로 전면 개편하였다. 하드웨어 차원에서 교육시설로서의 학부대학은 기존 기초교육원의 강의교원 등 비전

임교원에 더하여 자체 및 겸무협약에 의한 전임교원을 보유할 수 있게 되었으며, 자유전공학부 및 학부대학 광역 등의 모집단위를 통하여 입학하는 전공자율선택제 대상 학부생 역시 자체 학생으로 보유할 수 있게 되었다. 서울대학교 전체 학부생 및 대학원생에게 제공되는 공통교육의 운영 및 혁신이 학부대학의 가장 주요한 업무인바, 이러한 업무의 효과적 수행을 위한 기능적 단위로서 다섯 개의 산하 센터(교육운영개발센터, 글쓰기지원센터, 교수학습개발센터, 디지털교육혁신센터, 전공설계지원센터) 역시 두게 되었다. 더하여, 학과(부) 등 전공단위의 경계를 넘나드는 초학제적 융합교육을 촉진하고 확대 발전시키는 업무 역시 학부대학에 맡겨진바, 서울대학교 연합·연계전공 및 학생설계전공의 운영 및 지원 역시 학부대학에서 주관하게 되었다.

소프트웨어인 교육프로그램 혁신은 ‘교양교육과정’을 ‘공통교육과정’으로 전면 개편하며 시작되었으며, 이러한 프로그램 개편의 중심에는 3대 방향성이 핵심 축으로 설계되었다. 그 첫 번째는 지식 중심 교육에서 ‘역량 중심 교육’으로서 전환이고, 그 두 번째는 ‘인재상 및 핵심역량 중심 교육’이며, 마지막 세 번째는 교양교육에서 ‘공통교육으로의 재정립’이다. 역량 중심 교육으로의 전환은 지식의 양적 수월성을 추구하던 기존 교육체계에서의 탈피를 의미한다. 이러한 탈피의 기저에는 급변하는 대전환의 시대에 있어 지식 중심 교육의 무용성에 대한 통렬한 반성이 깔려 있으며, 공통핵심역량, 융복합역량 및 글로벌역량 함양 중심으로 서울대 교육의 방향성을 대전환하고자 하는 의지가 담겨있다. 인재상 및 핵심역량 중심 교육은 명확한 교육목표와 핵심역량 설정 없이 이루어져 왔던 기존 교육체계에서의 진화를 의미한다. 이를 위해 서울대학교 학부대학은 ‘도전과 공감으로 미래를 여는 지성’을 명확한 인재상으로 표방하였으며, 인재상 구현을 위한 4대 역량으로 도전혁신역량, 의사소통역량, 사회공헌역량, 문제해결역량을 설정하였다. 교양교육에서 벗어나 공통교육으로 재정립하고자 하는 3번째 방향성 설정은 상당한 도전을 내포하고 있다고도 볼 수 있다. 여기에는 명확한 근거나 준거 없이 대학교육을 교양교육과 전공교육으로 양분하여 운영하여 오던 해방 이후의 전통에서 벗어나려는 선언적 의미가 담겨있다.

이러한 전통적 대학교육 양분체계에서 교양교육(또는 기초교양교육)은 흔히 전공교육 진입 전 소화해야 하는 저학년 대상 입문 교육과정으로 이해되어 오곤 하였다. 또는 교양교육은 자유학예교육(Liberal Arts Education)의 영역으로 간주되며, 학생의 자율적 선택을 중시하여 사회의 고등 지식인으로 자라나기 위한 과정으로서의 의미가 부여되기도 하였다. 하지만 지난 대학교육의 역사에서 교양교육과 전공교육 간 경계가 점점 모호해져 왔을 뿐만 아니라, 저학년부터 고학년으로 진행하며 학생들이 보이는 수강 패턴 역시 교양교육이 전공교육 진입 전 이루어지는 영역의 교육이라는 개념을 무색하게 하여 왔다. 이에 더하여, 미국을 중심으로 한 서구 대학교육에서 기존 교양교육이 소위 STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) 위주의 역량 중심 교육으로 재편되는 패턴이 지난 10여 년 동안 지속적으로 이루어지고 또한 강화되어 왔다. 이러한 변화들은 공통적으로 기존 대학교육의 양분체계에 대한 깊은 고민을 요구하고 있다고 정리할 수 있으며, 지난 수년간 서울대학교 역시 이러한 고민 속에서 대학교육의 혁신을 위한 방안을 모색하고 공론화 하던 중, 기존 교양교육을 공통교육으로 재정의하며 교양교육과 전공교육 간 칸막이를 넘어서기 위한 시도를 하기에 이르렀다. 서울대학교 학부대학의 공통교육은 단순히 전공을 위한 준비나 기초를 다지도록 하는 의미에 머물지 않고, 교양교육과 전공교육 간 칸막이를 넘어 학생들로 하여금 학업의 전 과정을 관통하여 미래 사회를 선도할 핵심역량을 함양토록 하고자 하는 의미와 의지가 담겨있다.

서울대학교 학부대학은 위에 언급된 교육프로그램 혁신의 3대 방향성을 교과와 비교과 영역에 모두 담아내고자 노력 중이다. 교과에 담아내고자 하는 노력은 교육과정의 전면 개편과 연동되어 추진되어, 기존 교양교육과정의 3대 영역 체계(학문의 기초, 학문의 세계, 선택 교양)가 공통교육과정의 4대 영역 체계(학문의 토대, 지성의 열쇠, 베리타스, 지성의 확장)로 재편 또는 재구조화 되었다. 특히 베리타스 교과 영역은 학제 간 융합 및 학생 주도적 학습을 강화하고자 신설된 필수 영역이다. 일부 베리타스 교과 영역의 경우 고학년을 대상으로 개발되어 교양과 전공 간 경계를 넘나들도록 설계되고 있으며, 교양과 전공이 혼재하는 학부대학 주관 신설 교과인증과정들 역시 교양과 전공의 양분체계에서 벗어나 두 체계 간 크로스오버가 가능하도록 운영되기 시작하고 있다. 혁신의 방향성을 비교과에 담아내고자 하는 노력의 중심에는 핵심역량 및 전공탐색 중심 비교과의 강화가 자리잡고 있다. 학부대학은 인재상 및 핵심역량과의 부합 정도가 높은 자체 운영 비교과뿐만 아니라, 서울대학교 내 타 기관 운영 비교과에 대해서도 재정지원을 강화하거나 개발을 지원하고 있으며, 특히 큰 규모의 재정과 인력이 필요한 체험형 비교과의 강화에 힘을 쏟고 있다. 전공탐색의 강화는 비단 전공자율선택제 대상 학생들에게 국한되지 않고, 복수전공, 부전공, 연합·연계전공 등 다전공과 학생설계전공을 희망하는 학생들에 대한 지원 역시 강화함으로써 융합형 인재 양성을 촉진하고자 하는 취지의 일환이기도 하다.

대학교육의 혁신은 인재상, 교육의 개념 및 체계, 하드웨어, 소프트웨어, 대학 자원의 배분과 활용 등 광범위한 영역에 대한 고민과 변혁적 실행을 필요로 한다. 이러한 혁신의 중심에는 분명 국가와 사회를 향한 올바른 대학의 책무가 자리잡고 있어야 하며, 날로 빠르게 변화하는 시대에 대응하고, 나아가 그 변화를 선도할 수 있는 우수한 인재 양성이라는 대학 본연의 기능이 있어야 하겠다.



SNU College, Seoul National University

미래를 준비하는
교육혁신 플랫폼

서울대학교 학부대학



snu.ac.kr



서울대학교 학부대학
SNU College, Seoul National University

학부대학은 공통교육과정을 통해 역량중심 교육을 지향합니다

학부대학은 서울대학교 전 학부생을 대상으로 공통핵심역량, 융복합역량, 그리고 글로벌역량 함양을 위한 **공통교육과정**을 운영합니다.

특히, 공통교육과정에 신설된 **베리타스 교과목**에서는 인간·사회·자연·기술을 아우르는 '다학제적 큰 질문' 중심으로 수업을 구성하고, 학생 주도적 학습과 소규모 토론 또는 프로젝트 중심으로 수업을 진행하며, 융합적 사고력과 소통·협업 역량을 집중적으로 기르게 됩니다.



학부대학은 학생 뿐만 아니라 교수자를 돕고 서울대 디지털교육 혁신을 선도합니다

교수법 관련 프로그램	프로그램	주요내용
 교수법 관련 프로그램	교수법 워크숍	효과적인 강의 전략 및 Edu-Tech를 활용한 교수법 강연
	신임교원 강의 컨설팅	임용 2년 내 신임교원의 수업 준비-중간점검·1:1 컨설팅
	강의 촬영과 컨설팅	강의 촬영을 통한 강의 개선 아이디어 제공
	예비교수자 지원 프로그램	예비교수자의 강의역량 향상 교육 (강의전략, 강의자료 제작 등)
	온라인 교수법 콘텐츠	온라인으로 제공되는 교수법 강의 (영어강의, 에듀테크 등)

디지털교육사업 및 공개강의 프로그램	프로그램	주요내용
 디지털교육사업 및 공개강의 프로그램	eTL	서울대 학습관리시스템 정규 강좌 이외에 SNUON을 통해 다양한 온라인 콘텐츠도 제공
	K-MOOC	서울대학교의 우수한 학습자원을 온라인 강좌로 개발하여 플랫폼(kmooc.kr)을 통하여 공개. 전 국민 누구나 무료로 다양한 지식을 제공받을 수 있도록 함
	edX	edX는 온라인 교육을 제공하는 글로벌 플랫폼(edx.org)으로, 서울대가 보유한 지식과 교육 경험을 전세계 학습자와 공유함으로써 국제적 지식·기술에 동참함





VERI LUX TAS NEA

2025년 3월 1일,
서울대학교 종합화 50주년을 맞아 학부대학은
서울대 교육혁신을 선도할 플랫폼으로서 출범했습니다.

**“도전과 공감으로 미래를 여는 지성”이라는
인재상을 바탕으로, 공통교육의 교과와
비교과 영역 모두에서 교육의 패러다임을
새롭게 만들어가고자 합니다.**

학부대학이 제공하는 전공간 칸막이를 넘어서는
공통핵심역량교육, 융합교육, 글로벌교육,
그리고 도전적이며 창의적인 교육들은 서울대 학생들이
미래를 선도하는 인재로 자랄 수 있도록 도울 것입니다.
서울대 교육의 미래를 열어가길 학부대학에
많은 관심과 응원 부탁드립니다.

학부대학장 노 유 선

구성	교육기구	행정기구(종합행정실)	기능별 기구
	자유전공학부 광역 연합·연계전공	교무팀 교육팀 학생팀 기획팀 사무팀	교육운영개발센터 글쓰기지원센터 고수학습개발센터 디지털교육혁신센터 전공설계지원센터

교원 현황	보직교수	전임교원	겸무교원	연구교원	강의교원	객원교원
2025년 5월 1일 기준	22	10	32	9	77	10

학부대학은 인재상과 핵심역량 중심의 다양한 비교과 프로그램을 제공합니다

학부대학의 다양한 비교과 프로그램을 통해 학생들은 스스로 사고하며 설계하는 방법을 터득하고, 미래비전을 정립하며, 공동체성과 시민성을 기를 수 있습니다.



교육혁신관 (교육혁신관)



학부대학 프로그램



전공탐색

핵심역량 향상

- 도전혁신
- 의사소통
- 사회공헌
- 문제해결

기초학습능력 향상

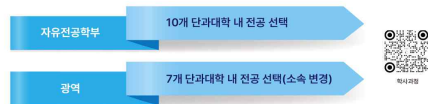
- 예비대학생 프로그램
- 학부생 프로그램
- 대학원생 프로그램
- 글로벌전공학부생 프로그램

전공탐색

- 전공소개 프로그램
- 각종 간담회와 특강
- 개인 멘담 프로그램
- 멘토링, 공모전 등

학부대학은 학생의 전공탐색과 전공설계를 돕습니다

학부대학 모집단위인 '자유전공학부'와 '광역' 학생들은 전공 결정 없이 입학하여 자유로운 학업과 경험을 토대로 진로를 결정하게 됩니다.



학사과정의 대표적 융합교육 체계인 **연합·연계전공**은 복수의 전공이 참여하여 각 전공의 전문성과 교육 자원을 기반으로 학제 간 융합교육을 공동 설계·운영하는 제도입니다.

* 2024년 기준 총 연합전공 11개, 연계전공 12개 운영 중
* 학부대학 주관: 계산과학, 글로벌환경경영학, 아시아학, 융합지역학, 일본학



연합·연계전공

다하여, 기존 전공에서 달성할 수 없는 학문적 목표를 위해 학제이 직접 새로운 전공을 설계하고 이수하는 제도인 **학생설계전공**을 운영하고 있습니다.

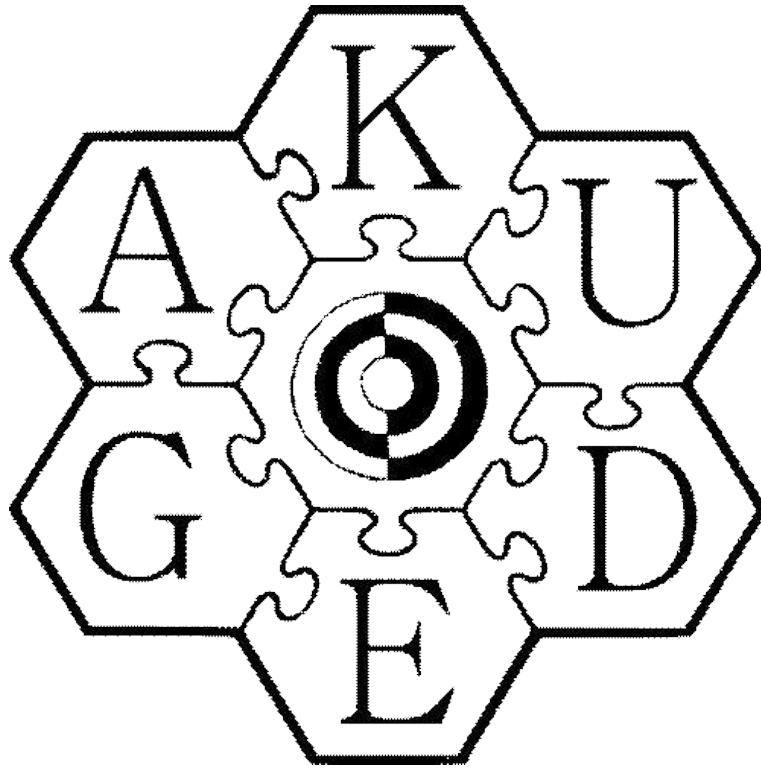
* 2024년 기준 총 200여 개 전공 승인



학생설계전공

서울특별시 관악구 관악로 1 서울대학교 61동 학부대학
T. 02-880-5693(교무), 9535(학생), 5690(교육), 5396(기획), 5648(사무)
H. <https://snu.ac.kr> | E. snu@snu.ac.kr

세션 01



미래 사회를 위한 교양교육

좌장 | 강승구(한국방송통신대학교)
조석연(대전대학교)

미래사회를 살아갈 대학생을 위한 교양교육 : 인공지능 관련 교양과목 분석을 중심으로

이도영(부산대학교)

1. 대학교양교육에서의 인공지능 교과목 도입

오늘날 대학교육은 4차 산업혁명과 디지털 전환이라는 거대한 변화의 흐름 속에서, 학생들이 인공지능과 디지털 기술이 사회 전반을 빠르게 변화시키는 현실에 능동적으로 대응할 수 있는 역량을 갖추 수 있도록 재구성되어야 한다. 특히 인공지능 기술의 확산은 산업을 넘어 일상생활, 인간관계, 윤리적 판단에까지 영향을 미치고 있으며, 이에 따라 AI 및 디지털 기술에 대한 이해는 더 이상 특정 전공에 국한된 전문지식이 아니라, 모든 학생이 갖추어야 할 필수적인 교양으로 자리잡고 있다. 하나의 전공 지식 만으로는 불확실한 미래를 대비하기 어려운 상황에서, 변화에 유연하게 적응하고 문제를 해결할 수 있는 창의력, 비판적 사고, 의사소통 능력 등의 핵심 역량은 점점 더 중요해지고 있다. 따라서 교양교육은 다양한 분야의 기초 지식을 제공하는 데 그치지 않고, 학생들이 디지털 사회의 구성원으로서 책임 있게 사고하고 주체적으로 삶을 설계할 수 있도록 돕는 미래 역량 중심 교육으로 전환되어야 한다.

이러한 맥락에서 대학 교양교육의 목적과 정체성을 다시 고찰해볼 필요가 있다. 대학 교양기초교육의 표준 모델(한국교양기초연구원, 2022: 3)은 교양교육을 “학업 분야의 전문성을 넘어서 모든 학생에게 요구되는 보편적·통합적 자유교육”으로 정의하며, 초연결·초지능 사회 및 지속적인 위기의 시대에 대응할 자질 함양을 그 핵심 목표로 제시하고 있다. 즉, 교양교육은 전공과 관계없이 모든 학생이 급변하는 사회 속에서 자신의 삶을 능동적으로 설계할 수 있도록 돕는 기반이 되어야 한다. 실제로 한국의 대학 교양교육은 지난 수년간 핵심역량 기반 교육과정 체제로의 전환을 적극적으로 추진해왔다. 다수 대학들은 창의적 문제해결력, 비판적 사고력, 의사소통능력, 시민성 등 자체 핵심역량을 설정하고, 이를 중심으로 교양과정 전반을 재구조화하고 있다.

특히 2020년 이후 4차 산업혁명에 대응하기 위한 교과목 개발이 활발히 이루어지며, 인공지능, 데이터 리터러시, 디지털 윤리 등을 중심으로 한 융합형 교양과목이 새롭게 확산되고 있다. 이러한 흐름은 교육부의 대학혁신지원사업에서 강조해온 ‘교양 교육 고도화’ 추진 전략과도 맞물리며, 「2022 대학기본역량진단 지표」에서는 핵심역량 기반 교육과정 체계 구축 여부가 주요 평가 항목으로 포함되어 그 제도적 기반을 더욱 강화하고 있다. 따라서 인공지능 교양과목의 확산은 단순한 교육 트렌드를 넘어, 교양교육이 미래사회 변화에 전략적으로 대응하고자 하는 제도적 실천의 일환이라는 점에서 그 의미를 새롭게 조명할 필요가 있다. 최근 이러한 교육적 요구를 반영하여, 국내 대학들에서는 인공지능을 주제로 한 다양한 교양과목을 개설하고 있으며, 이는 디지털 전환 시대의 핵심역량을 통합적으로 함양하려는 교육 목적의 실질적 전환을 보여주는 대표적 사례라 할 수 있다.

그렇다면 교양교육과정에서 다루어야 할 인공지능 관련 지식, 기능, 태도는 전공 교육과 어떤 차별적 특성을 가져야 하며, 그 구분 기준은 무엇인가? 이는 교양과목으로서의 정체성과 역할을 재고하는 데 중요한 논의 지점을 제공한다. 현재 대학은 물론, 사회 전반에서 AI 기술의 발전과 이에 대한 개인의 역량 함양이 점차 당연시되고 있는 상황에서, 교양교육은 이러한 기술 교육을 도입하면서도 교양과목으로서의 정체성을 유지하고, 동시에 시대적 요구에 부응하는 역할을 수행할 수 있을지에 대한 성찰이 필요한 시점이다. 이러한 질문에 대한 답을 모색하기 위해, 본 연구자는 ‘인공지능’을 주제로 대학에서 개설된 교양과목들을 역으로 검토하였다. 그러나 교과목명만으로는 해당 과목의 목표, 내용, 교수학습 방법 등 실질적인 특성을 파악하기 어려웠으며, 교과목의 성격 또한 대학마다 다르게 설계되고 있다는 점을 확인할 수 있었다.

이에 따라 본 연구는 실제 강의계획서를 중심으로 국내 대학에서 개설된 인공지능 관련 교양과목을 분석하고자 하였다. 강의 계획서는 교과목의 교육 목표, 주차별 내용, 교수·학습 방법, 평가 방식 등 교육과정의 구성 요소가 체계적으로 제시된 문서로, 해당 교과목이 어떤 교육적 관점과 목적 아래 설계되었는지를 직접적으로 파악할 수 있는 핵심 자료이다. 따라서 강의계획서 분석은 교과목의 설계 의도와 운영 방식, 교육 방향성을 구체적으로 확인할 수 있는 실질적이고 타당한 연구 방법으로 간주된다. 특히 인공지능과 같은 융합 주제를 다루는 교양과목의 경우, 해당 과목이 단순한 기술 중심 교육에 그치지 않고 교양교육의 본질적 목표인 비판적 사고력, 사회적 성찰, 통합적 역량 함양 등을 고려하고 있는지를 확인하는 데 있어 강의계획서 분석은 유효한 접근 방식이 된다. 다만, 수강편람 및 강의계획서 공개 여부는 대학마다 상이하므로, 본 연구는 외부 접근이 가능한 범위 내에서 자료를 제한적으로 수집하였음을 밝히며, 본 연구에서 분석 대상으로 선정한 인공지능 관련 교양과목 강의계획서는 총 7개로 과목명은 다음과 같다.

교과목명
인공지능 윤리와 안전
인공지능의 이해
컴퓨팅사고와 인공지능
인공지능의 이해와 활용
인공지능기초
인공지능의 이해(2)
인공지능과 미래사회

<표1> 인공지능 관련 교양교과목명

2. 인공지능 관련 교양교과목 강의계획서 분석

강의계획서는 해당 교과목의 교육과정을 구체적으로 드러내는 문서이며, 곧 그 교과목의 운영 계획이자 교육 의도의 집약체라 할 수 있다. 교육과정은 일반적으로 교육목표, 교육내용, 교수 학습 방법, 평가 방식 등으로 구성되며, 좁은 의미에서 강의계획서 역시 교육과정의 핵심 요소를 담고 있는 문서로 간주된다. 본 연구에서는 인공지능 관련 교양 교과목의 교육적 특징을 분석하기 위해 각 대학에서 공개된 강의계획서를 수집하였으며, 내용의 구체성이 현저히 부족하거나 단순 정보만 포함된 강의계획서는 분석 대상에서 제외하였다. 본 연구에서 강의계획서 분석은 교육과정의 필수 요소인 교육목표, 교육내용, 교육방법, 평가방식을 중심으로 1차적으로 이루어졌으며, 분석의 핵심 목적은 “대학교양교육으로서 인공지능 교육은 어떤 특성을 지니는가?”를 밝히는 데 있다.

강의계획서에 제시된 교육목표를 분석한 결과, 각 대학은 인공지능 교양과목의 개설 목적과 교육적 초점에서 상이한 방향성을 보이고 있었다. 이에 따라 교육목표의 성격에 따라 교과목을 크게 세 가지 유형으로 분류하였다. 첫째, 인공지능의 개념과 다양한 활용 사례를 폭넓게 이해하는 데 중점을 둔 ‘개념 및 사례 이해 중심’과목, 둘째, 머신러닝·딥러닝 등 인공지능 기술의 원리와 이를 뒷받침하는 알고리즘적 사고를 강조한 ‘기술 원리 및 알고리즘 중심’과목, 셋째, 인공지능과 관련된 철학적·윤리적 쟁점, 법적·사회적 문제 등을 비판적으로 성찰하는 ‘인문사회적 성찰 중심’과목이다.

‘개념 및 사례 이해 중심’ 유형은 인공지능의 기초 개념뿐 아니라 다양한 사회·산업 분야에서의 활용 사례를 중심으로 구성되며, 실생활과의 연계나 진로 탐색을 강조하는 ‘진로 및 실생활 연계 중심’과목과 맞닿아 있다. ‘기술 원리 및 알고리즘 중심’ 유형은 파이썬, 알고리즘, 머신러닝 등 기술적 요소의 이해와 실습을 포함하며, 이는 ‘기술 원리 및 실습 중심’과목뿐 아니라 컴퓨팅 사고력이나 문제해결 능력 강화를 목적으로 하는 ‘문제해결 및 사고력 훈련 중심’과목과도 연결된다. 마지막으로 ‘인문사회적 성찰 중심’ 유형은 인공지능의 사회적 영향과 제도적 규제, 책임 윤리 등의 주제를 다루는 ‘사회·윤리적 성찰 중심’과목뿐만 아니라, 인공지능이 제기하는 존재론적·인식론적 질문을 다루는 ‘개념 및 철학적 이해 중심’과목까지 포괄할 수 있다.

상위 분류	하위 세부 내용
개념 및 사례 이해 중심	- 인공지능 개념·사례 이해 - 실생활 활용 사례 학습 - 진로 및 실생활 연계
기술 원리 및 알고리즘 중심	- 머신러닝, 딥러닝 이론 - 알고리즘, 파이썬 실습 - 데이터 분석 도구 활용 - 문제해결 및 사고력 훈련 - 기술 원리 및 실습 중심
인문사회적 성찰 중심	- AI 윤리, 법·정책 - 철학적 질문과 비판적 성찰 - 사회·윤리적 성찰 - 개념 및 철학적 이해

<표2> 인공지능 관련 교양과목의 교육목표 분류

다음은 분석기준은 학습주제로, 주차별 강의계획의 주요 학습주제를 내용적 특성을 바탕으로 다음과 같이 다섯 가지 주제로 분류하였다. 첫 번째 유형은 기술 원리 중심의 학습내용으로, 해당 교과목은 머신러닝, 딥러닝 등 인공지능 기술의 원리를 다룬

다. 그러나 이 같은 주제를 다루는 방식은 강의식 수업과 실습 중심 수업 간에 뚜렷한 차이를 보인다. 실습 중심 수업은 일정 수준의 기술적 이해를 전제로 하여, AI 기술을 실제로 구현하거나 기능을 적용해보는 학습 경험을 제공하는 반면, 강의 중심 수업은 해당 내용을 1~2차시의 개론적 수준에서 간단히 소개하는 데 그치는 경우가 많다. 두 번째는 인공지능 활용 기반 문제해결 학습주제로 인공지능을 직접 실생활 문제에 적용하거나, 데이터 분석 실습 등과 같이 AI 기술의 실천적 활용에 초점을 맞춘다. 이러한 과목은 학생들이 AI 기술을 능동적으로 경험하고, 문제해결력 및 융합 역량을 함양할 수 있도록 설계되어 있다. 세 번째 학습주제는 컴퓨팅 사고 및 정보처리로, 이 유형은 인공지능 기술 자체를 다루기보다는, AI 개념 이해를 위한 인지적 기반 형성에 해당한다. 이는 비전공자나 디지털 소양이 부족한 학생들에게 AI 학습 접근성을 높이는 준비단계 교과목으로서의 의미를 가진다. 네 번째는 인공지능 개념 및 사례 중심 과목으로, 인공지능의 개념, 역사, 발전 과정 및 다양한 적용 사례를 소개함으로써, 기술에 대한 전반적 이해와 사회적 맥락에 대한 간접 경험을 제공하는 데 중점을 둔다. 기술의 작동 원리보다는 “AI란 무엇인가?”, “AI는 어떤 분야에서 어떻게 활용되고 있는가?”와 같은 기초적·포괄적 질문에 접근한다. 따라서 이는 AI에 대한 입문형 교양교육의 역할을 하며, 학생들이 기술에 대한 관심과 이해를 넓히는 데 기여할 수 있다. 다섯 번째는 인공지능 관련 윤리, 법규, 쟁점 중심 과목으로, 인공지능의 확산에 따라 대두되는 윤리적, 법적, 사회적 문제에 관한 주제이다. 인공지능의 발전으로 초래될 수 있는 여러 사회 문제들, 예를 들어 프라이버시 침해, 노동의 대체, 생성형 AI의 저작권 쟁점 등은 이 교과목의 주요 주제가 된다. 이 과목들은 기술 자체보다는 기술이 인간과 사회에 미치는 영향에 대한 비판적 성찰과 시민적 판단력 함양에 초점을 두며, 교양교육의 핵심 가치인 민주시민성, 통합적 사고력, 사회적 책임의식과 밀접하게 연관된다.

교과목명 \ 학습주제	기술원리 (머신러닝, 딥러닝 등)		인공지능 활용한 문제해결	컴퓨팅사고 및 정보처리	인공지능 개념·사례	인공지능 윤리, 법규, 쟁점
	개념 이해	실습				
인공지능 윤리와 안전					●	●
인공지능의 이해	●				●	●
컴퓨팅사고와 인공지능		●		●		
인공지능의 이해와 활용		●	●			
인공지능기초	●		●			
인공지능의 이해	●				●	
인공지능과 미래사회					●	

<표3> 인공지능 관련 교양과목의 학습주제 분류

세 번째 분석기준은 교과목을 통해 학생들이 함양하게 될 ‘역량’에 관한 분석이다. 각 대학은 교양교과목의 교육목표를 설정할 때 해당 교과를 통해 학생들이 어떠한 핵심역량을 기를 수 있을지를 명시하고 있으며, 이는 대학의 인재상이나 교육 이념과 연계된 경우가 많다. 물론 교양교육이 핵심역량 중심으로 운영되는 것이 과연 교육적으로 타당한가에 대한 비판적 시각도 존재한다(손종현, 2022). 즉, 역량을 실제 상황에서의 문제 해결과 의사결정 능력을 포함하는 확장된 개념으로 이해할 때, 이를 고려한 수업 설계는 학습자가 실질적으로 발휘하게 될 역량을 중심에 두고 교육 내용을 조직한다는 점에서 교육적으로 타당성을 지닌다.

인공지능 관련 교양과목의 강의계획서에 제시된 역량 항목을 중심으로, 교수자가 수업을 통해 학습자에게 도달하기를 기대하는 학습 성과를 비교·분석한 결과, 대부분의 교과목에서 창의적 사고력, 융합적 이해 능력, 의사소통 역량 등이 공통적으로 강조되고 있음이 확인되었다. 이는 해당 교과목들이 인공지능이라는 주제를 단순히 지식의 전달 대상으로 한정하기보다는, 이를 통해 학습자가 급변하는 사회 환경 속에서 스스로 문제를 인식하고, 다양한 관점과 학문적 자원을 통합하여 해결할 수 있는 역량을 기르는 데 교육적 목적을 두고 있음을 시사한다. 특히 이러한 역량 중심의 설계는 전공 지식과 별도로 보편적·통합적 사고를 요구하는 교양교육의 특성 과도 밀접하게 연관되어 있으며, 이는 창의성과 융합적 문제해결 능력이 미래 사회에서 핵심 역량으로 부각되고 있는 현실을 반영하는 것으로 해석할 수 있다(윤유진, 이연주, 2018).

네 번째 분석기준은 대학 교양기초 교육과정 표준 모델로, 하위 영역인 자유학예교육, 기초문해교육, 체험소양교육을 기준으로 삼아 강의계획서의 목표, 학습주제 등을 검토하였다. 우선 기초문해교육 영역과의 연계성이 가장 넓고 뚜렷하게 나타났다. 컴퓨팅 사고, 데이터 문해력, 디지털 리터러시, 알고리즘적 사고, 파이썬 실습 등은 이는 기초문해교육과 직접적으로 연결된다. 한편, 자유학예교육과의 연계는 주로 인공지능의 철학적·윤리적·사회적 함의를 다루는 교과목에서 확인되었다. 이러한 과목들은 인공지능을 단순한 기술로 이해하는 것을 넘어 인간, 사회, 가치에 대한 비판적·통합적 성찰을 유도하고 있으며, 이는 자유학예교육이 추구하는 인간관·세계관·가치관 중심의 교육 목표와 부합한다. 또한, 철학·윤리·사회학 등 다양한 학문 간 통합적 접근을 요구한다는 점에서 자유학예교육의 정신을 충실히 반영한다고 볼 수 있다.

역량 교과목명	창의 창조적 상상력	소통 협업	실무	감성 놀이	도전	융합	성찰 윤리	공동체
인공지능 윤리와 안전	●	●			●	●	●	
인공지능의 이해	●					●	●	
컴퓨팅사고와 인공지능	-	-	-	-	-	-	-	-
인공지능의 이해와 활용	●	●				●		
인공지능기초	●			●				●
인공지능의 이해	●	●						
인공지능과 미래사회	-	-	-	-	-	-	-	-

<표4> 인공지능 관련 교양과목의 목표역량 분류

3. 미래사회를 살아갈 대학생의 역량 함양을 위한 AI 교양교육의 과제

각 대학별로 개발한 인공지능 교과목은 다양한 방향성과 내용을 보이며, 그 스펙트럼이 상당히 넓다. 대학은 각 교육기관의 교육철학과 인재상, 핵심역량 체계를 바탕으로 교양과목을 자율적으로 설계할 수 있으며, 인공지능 교과목 또한 이러한 자율적 맥락에서 다양하게 개발되고 있다. 이 가운데 연구자는 교양과목으로서 인공지능 교육이 지향해야 할 교육적 목표와 정체성에 대한 학제 간 논의가 필요하다는 문제의식에서 해당 연구를 수행하였다. 궁극적으로는 교양교육의 본래 목적과의 연계성을 확보하고, 더불어 미래사회를 주도적으로 살아갈 수 있도록 인공지능 교과목이 교양교육 내에서 어떤 철학과 방향 아래 설계되어야 하는지에 대한 논의가 필요하다. 이러한 목적을 위한 기초 연구로서 강의계획서를 분석한 결과 다음과 같은 과제를 도출하였다.

현재 대학에서 개설된 인공지능 교양과목들은 기술 중심의 실습형 과목과 인문사회적 이해를 강조하는 성찰형 과목 사이의 넓은 스펙트럼 위에 존재하고 있다. 일부 과목은 파이썬 프로그래밍, 머신러닝 알고리즘 등 SW 전공 기초과목과 유사한 기술 학습을 포함하고 있으며, 다른 과목은 인공지능이 제기하는 사회적, 윤리적, 철학적 쟁점을 중심으로 구성되어 있다. 이러한 양극화는 교양과목으로서 인공지능 교육이 어느 수준까지의 기술 내용을 포함할 수 있는지, 또는 기술을 매개로 어떤 통합적 사고를 유도해야 하는가에 대한 범위 설정의 기준이 불분명함을 보여준다. 기술적 내용이 과도할 경우 교양교육의 본래 취지인 비전 공자 대상의 보편적 교육이라는 정체성과 충돌할 수 있으며, 반대로 기술 요소가 부족할 경우 디지털 리터러시 함양이라는 시대적 요구에 부응하기 어렵다는 점에서 적절한 균형이 필요하다. 따라서 인공지능 교과목이 교양교육의 목적에 맞는 적정 수준의 기술적 이해와 사회적 성찰의 통합을 어떻게 설계할 것인지에 대한 구체적 기준과 논의 구조 마련이 필요하다.

교양교육은 시대 변화에 따라 그 내용과 형식이 지속적으로 새롭게 구성되어야 한다는 점에서, 일정 수준의 유연성과 적응 가능성을 전제로 한다. 특히 인공지능과 같은 급변하는 기술 주제를 교양교육 안에서 다루고자 할 때, 대학마다 처한 환경과 인재상, 교육 철학 등에 따라 다양한 방식으로 설계되고 운영되는 것 자체가 자연스러운 현상이라 할 수 있다. 실제 운영 현황을 살펴보면, 대부분의 대학은 자율성을 바탕으로 자교의 핵심역량 체계 및 교육 목적에 부합하는 방향으로 AI 교과목을 설계하고 있었으며, 이는 교양교육이 획일적인 표준보다는 각 대학의 특성과 교육적 지향을 반영한 유연한 운영 방식에 더 적합할 수 있음을 시사한다. 다만, 이러한 자율성의 기반 위에서도 교양교육으로서의 정체성과 공통적 철학을 공유할 수 있는 최소한의 방향 제시는 필요할 것이며, 이는 향후 인공지능 교과목의 내용 구성, 교수·학습 방법, 평가 방식 등을 포함한 설계 기준 논의로 이어질 수 있을 것이다.

마지막으로, 교양교육은 학생들이 삶의 문제를 주체적으로 인식하고, 그에 대응할 수 있는 사고력과 판단력, 실천력을 기르는 데 그 목적이 있다(한국교양기초교육원, 2022). 따라서 인공지능 교과목 역시 단순히 개념이나 사례를 습득하는 데 그치는 것이 아니라, 학습된 내용을 자신의 삶과 사회에 적용하고 활용할 수 있도록 ‘활용가능한 역량’으로 전환하는 교육 설계가 반드시 수반되어야 한다. 이런 맥락에서 인공지능 관련 교양교육이 미래사회에서 대학생들이 실제로 요구받는 역량을 어떻게 뒷받침할 것인지에 대한 구체적 연계 전략이 필요하다. 예를 들어, 생활밀착형 프로젝트, 데이터 기반 사회현안 분석 및 문제해결과제, AI 윤리 모의 토론 등이 그 구체적인 사례가 될 수 있다. 이를 위해서는 교육과정 설계자뿐만 아니라 교수자, 학습자 간의 지속적인 의사소통과 상호 피드백을 통해 교양교육의 목적과 실제 학습 현장 간의 간극을 좁혀 나가는 노력이 요구된다. 또한, 인공지능 관련 교양교육이 미래사회에서 학생들에게 실질적인 효용성을 지니고, 동시에 시대적 요구에 부합할 수 있도록 더욱 체계적이고 정교하게 발전되어야 할 것이다.

참고문헌

- 백승수. (2019). 한국 대학의 교양교육과정 유형에 대한 비판적 고찰. 교양 교육 연구, 13(6), 101-122.
- 손선영. (2024). 국내 대학 교양교육 체계에서 인공지능(AI) 교육 특징과 과제. 교양 교육 연구, 18(5), 51-63.
- 손승남. (2011). 인문교양교육의 원형과 변용. 교육과학사.
- 윤유진, 이연주. (2018). 대학 교양교육과정 개선을 위한 국내·외 대학의 교양교육과정 비교연구. 교양 교육 연구, 12(2), 259-286.
- 한국교양기초교육원. (2022). 대학 교양기초교육의 표준 모델. https://www.konige.kr/data/general_edu.php
- 황은경, 신종호. (2022). 대학 비대면 기초과학 수업에서의 고강도 상호작용 중심 수업 사례-일반화학 수업 중심으로, 교양교육 연구, 16(6), 207-225.

미래사회를 살아갈 대학생을 위한 교양교육에 대한 토론문

박지윤(우석대학교)

4차 산업혁명시대, 초연결사회로의 전환 등 현대사회가 요구하는 시리터러시 역량을 대학생들에게 길러주기 위해 많은 대학에서 교양교육과정을 재편하고 있습니다. 이 연구는 교양교육과정에서 다루는 인공지능 교과목은 전공교과목과 어떤 차별성이 필요한지, 그 구분 기준은 무엇인지에 대한 연구 질문에서 시작합니다. 이에 국내 7개 대학의 인공지능 교양교과목 강의계획서를 (1) 교육목표, (2) 학습주제, (3) 핵심역량, (4) 대학 교양기초교육 표준 모델과의 연계성 측면에서 분석하였습니다.

이 연구는 인공지능 교과목을 실제 강의계획서 문서를 근거로 교과 설계 의도를 분석하고자 했다는 데서 의의가 있고, 대학 교양기초교육 표준 모델과 매핑함으로써 기술 교육을 교양교육의 본령 속에서 위치를 찾으려 한 시도라는 점에서 의의가 있다고 생각합니다. 다만, 토론자로서의 소임을 다하기 위해 몇 가지 질문을 드립니다.

첫째, 7개 과목에 대한 분석으로 일반화하기에는 표본이 작습니다. 선택 편향이 발생할 가능성이 있기 때문에 질문을 드립니다. 연구의 외연 확장을 위해 국립, 사립, 권역별, 학제(4년제/전문대)별 표집을 고려하실 의향은 없으신지요? 또한, 가능하시다면 교수자 인터뷰, 설문 등을 병행하시면 결과의 외연이 확장될 수 있을 것으로 보입니다. 강의계획서는 설계의도를 보여주는 데 그칠 뿐, 실제 수업 실행 및 학습자 성과는 나타나지 않으므로 '설계-실행-성과'의 연구 외연 확장 혹은 후속 연구가 필요해 보입니다.

둘째, 국내 7개 대학을 분석하셨는데, 각 대학의 인재상, 핵심역량 등 분석하여 그 대학이 개설한 인공지능 교과목과 연계하여 분석하면 교과목 개설 의도를 명확히 알 수 있을 것으로 보입니다. 예를 들면, <표3>에서 학습주제 분류, <표4>에서 목표역량 분류 등으로만 보기에는 단조롭고, 왜 그렇게 되었는지 배경을 알기 위해 해당 대학의 교육이념, 인재상, 핵심역량에 대한 분석도 함께 이루어져야 할 것으로 보입니다.

마지막으로, 이 연구는 얼마만큼의 기술 난이도(교양과 전공교과목의 구분 기준)가 교양에 적절한가에 대한 문제 의식에서 출발을 하였지만, 여전히 모호해 보입니다. 교육부 혁신지원사업 등 여러 교육부 재정지원사업에서 제시하고 있는 SW, AI 필수화 권고와 비교하여 난이도 가이드라인을 제안해 주시면 감사하겠습니다.

감사합니다.

강원LRS공유대학의 혁신적 교양교육과정: 공통교양 교육과정 및 C.C. 래더 교육과정의 통합적 접근

최지연(강원대학교)

1. 서론

학령인구 감소로 인한 대학의 위기가 심화되고 있으며, 특히 비수도권 대학은 신입생 및 재학생 총원을 저하로 더욱 큰 어려움에 직면하고 있다(권오혁 외, 2021; 이길재 외, 2021). 실제로 비수도권 대학의 학생 부족 현상은 대학의 재정 부담을 가중시켜 교육의 질 저하로 이어지고, 지역 사회의 인적 자원 감소를 초래하고 있다(교육부, 2019; 대학교육연구소, 2020). 이러한 위기 속에서 지역의 전문대학(이하 ‘전문대’)들은 학생들이 재학 중 학업 적응과 기초학력 부족, 졸업 후 학사편입 등 진로 모색 과정에서 많은 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 개별 전문대 차원에서 이러한 문제를 해결하기에는 한계가 있으며, 지역 대학 간 자원 공유와 협력을 통한 새로운 지원 방안이 필요하다는 지적이 제기되고 있다(조옥경 외, 2019).

이러한 문제를 해결하기 위한 방안으로 ‘공유대학’ 모델이 주목받고 있다. 공유대학은 여러 대학이 교육자원과 교과목을 공유할 수 있는 통합 플랫폼을 뜻하며, 특히 교양교과목의 공동 개발·운영을 통해 학생들의 학습 기회를 확대하려는 시도로 볼 수 있다. 또한 공유대학은 개별대학이 가진 자원의 한계를 극복하고 상호 협력을 통해 교육의 질을 높일 수 있는 효과적 방안으로 평가받고 있는 것이 사실이다. 공유대학의 플랫폼은 다수 대학이 교육 과정을 공동 운영하고 학점 및 자원을 상호 공유하는 통합 플랫폼으로, 참여 대학 학생들에게 보다 다양한 교과목 선택 기회와 학습자 중심의 편의성을 제공할 수 있다는 점에서 장점이 있다. 또한 공유대학 모델은 개별 대학 단위에서 구현하기 어려운 공통의 관심사를 함께 실현해 갈 수 있는 방안을 제시하고 협업을 통해 현실적으로 구현할 수 있는 체계를 제시하고 있다.

유지성과 이연주(2023)는 지역 대학들이 교양과목을 공동 운영할 수 있는 기반을 구축함으로써 고등교육의 효율성과 접근성을 높일 수 있음을 제안한 바 있다. 본 연구는 이러한 공유대학 모델의 가능성을 실제 현실에서 제도화하여 실행하고 있는 사례로서, 강원LRS공유대학 사례를 분석하고자 한다. 강원LRS공유대학은 지역혁신사업(RIS)과 RISE 사업의 일환으로 구축된 지역 공유대학 플랫폼을 기반으로 지역 대학의 재학생을 위한 공동 교양교육과정을 개발 및 운영하고 있고, 지역 전문대학 학생들의 4년제 대학 편입을 지원하는 C.C.래더(Community College Ladder) 연계 과정을 통합하여 운영하고 있다.

본 연구의 목적은 강원LRS공유대학의 운영 사례를 통해 지역 내 대학 간 공동 교양교육과정의 공유 및 협력 효과를 분석하고, 이를 바탕으로 향후 정책적 시사점을 도출하고자 한다.

2. 연구 절차 및 과정

본 연구는 단계별로 진행되었다. 공유대학 공통교양 교육과정을 개발하기 위한 사전 연구과정(FGI), 이 후 공통교양 교육과정의 개발 및 운영, 운영결과를 토대로 한 평가 및 결과분석으로 구성되어 있다.

○ 1단계: FGI 실시 - 강원LRS공유대학 공통교양 교육과정 개발에 앞서, 전문대생들의 학습상 어려움과 요구를 파악하기 위해 초점집단면접(Focus Group Interview)을 실시하였다. 2022년 12월 두 차례에 걸쳐 진행된 FGI에는 강원권 전문대 출신으로 4년제 대학에 편입한 2~3학년 재학생 16명(각 8명씩 2개 그룹)과 편입학 관련 업무 담당 교직원 3명이 참여하였다. 면담 효율을 높이기 위해 참여자의 기본 배경정보(성별, 소속대학 및 학과, 전적대학, 연령 등)를 사전에 온라인 설문으로 조사하였다. 면담 질문의 일관성과 객관성을 확보하기 위해 반구조화된 면담 프로토콜을 작성하여 활용하였다. 학생과 교직원 대상에 따라 각각 다른 프로토콜을 사용하였으며, 주요 질문 예시는 다음과 같다.

학생 면담의 경우 편입 이전, 전문대에서 경험관련 문항으로 구성했는데, “전문대 재학 시 겪었던 학업상 어려움은 무엇이었는가?” 등 이다, 편입 이후 일반대에서 경험 관련 문항은 “4년제 편입 후 대학생활 만족도와 그 이유는 무엇인가?” 등이었다. 교직원 면담의 경우 “편입생을 지원하기 위해 대학에서 마련한 방안은 무엇인가?” 등으로 구성되었다. 면담 내용은 전사(轉寫)한 후 주제별로 코딩하여 주요 공통 주제와 개선 요구사항을 도출하였다. 질적 분석의 신뢰도를 높이기 위해 두 명 이상의 연구자

가 코딩한 결과를 교차 검토하여 합의하는 과정을 거쳤다.

○ 2단계: 공통 교양과정 개발 및 운영 - FGI 결과를 바탕으로, 강원LRS 공유대학에서 개발할 공통교양 교육과정의 방향과 내용을 설계하였다. 이를 위해 강원지역 참여 대학(전문대 및 4년제 포함 15개 대학)의 교육목표와 핵심역량 체계를 수집·분석하고 각 대학에 공통적으로 요구되는 핵심역량을 도출하였다. 그 결과 공유대학의 공통 교양과정을 세 가지 영역(예: ①기초역량, ②소양교육, ③지역 이해와 실천)으로 설정하였다. 공통교양의 세 가지 영역에 포함될 수 있는 교과목 군을 설정하였고, 이에 대해 각 영역별로 참여 대학들이 공통으로 개설할 교과목을 개발하였다.

개발된 교과목들은 공유대학 플랫폼을 통해 강원권 4년제 일반대 및 전문대 재학생들에게 원격수업 형식으로 제공될 수 있도록 제도 및 시스템을 마련했다. 수강하는 학생들은 본인의 소속 학교의 수강시스템을 통해 공유대학의 교양교과목을 수강 신청하고 이를 학점으로 인정받을 수 있도록 했다.

○ 3단계: 설문조사 실시 - 공유대학 공통 교과목을 이수한 전문대 재학생들의 수강 경험과 교육만족도를 파악하기 위해 설문조사를 실시하였다. 설문조사 대상은 2024학년 1학기에 공유대학 공통 교양교과목을 수강한 전문대 재학생 414명인데, 이 중 설문 응답한 학생은 130명이다. 조사 도구는 연구진이 개발한 구조화된 설문지를 활용하였다. 설문 문항은 폐쇄형 문항 위주로 구성되었고, 주요 내용은 ① 수강 현황(해당 학기에 공유대학 교양과목을 몇 과목 수강), ② 수강경험(선호하는 수업방식, 교양교육 만족도, 소속대학에 공유대학 교양 교과목 개설 필요여부 등) ③ 지역 관계의 의향(4년제 대학 편입학 의향, 강원권 정주 인구 의향, 강원권 생활 인구 의향)으로 구성되었다. 만족도 문항의 경우 교과목의 내용 다양성, 수강 편의성 등 여러 속성에 대해 5점 Likert 척도로 측정하여 종합 만족도를 산출하였다. 또한 응답자의 인구통계 및 학적 정보(소속 대학, 전공, 학년 등)를 포함하여 배경 별 차이도 분석할 수 있도록 하였다.

설문지는 사전에 교양교육 전문가 3인에게 내용 타당도 검토를 받았으며, 파일럿 테스트를 거쳐 문항 표현을 다듬었다. 수집된 설문 데이터는 통계 프로그램을 이용하여 기술통계, 교차분석, 상관분석 등을 실시하였다. 주요 척도에 대한 내적 신뢰도를 검증한 결과, 공유대학 교양교육 만족도 문항들의 Cronbach's α 값은 0.97로 매우 높게 나타나 신뢰성이 확보되었다. 연구 전 과정에서 연구 윤리를 준수하였으며, 설문 응답은 익명으로 처리하고 연구 목적 외에는 사용하지 않았다.

3. 연구 결과

3.1. 전문대생의 어려움 및 공통 교양교육과정 필요성

FGI를 통해 전문대생들의 학업 및 대학생활상의 어려움을 심층적으로 파악할 수 있었다. 학생 참여자들은 전문대 재학 시 경험했던 어려움으로 “학점 인정 기준의 혼선”, “수강신청 제한”, “전공 불일치로 인한 학습부진”, “대학 생활 적응 어려움” 등을 공통적으로 언급하였다. 예를 들어, 전문대에서 4년제로 편입한 후 전적 대학 학점 인정 기준이 명확하지 않아 졸업 요건 충족을 위해 초과 학기나 계절학기를 추가 이수해야 하는 부담을 겪는 사례가 있었다. 또한 편입 시기가 늦어 정규 수강신청 기간을 놓친 탓에 “남는 과목”만 듣게 되는 문제, 새로운 캠퍼스에서 친구를 사귀기 어렵고 동아리 등 학생 활동 참여가 어려운 문제도 지적되었다. 이로 인해 일부 학생들은 편입 후 학업적 자신감 저하나 소속감 결여를 호소하기도 했다. 한편 교직원 면담 결과, 대학 측에서도 이러한 어려움을 인지하고 있었으나 편입생 전담 지원 프로그램의 부재를 지적하였다. 기존에 운영되는 학습지원, 진로·심리상담 프로그램 등이 있지만, 이는 주로 일반 재학생 대상이라 편입생의 특수한 요구를 충족시키기 어렵다는 것이다. 교직원들은 “편입생 대상 기초학습 보충 프로그램 마련”, “학점인정 기준의 표준화”, “선배 멘토링 등 적응 지원” 등의 필요성을 제안하였다. FGI 결과를 종합하면, 전문대에서 4년제로의 교육 이행 단계에서 구조적·환경적 어려움이 존재하며 이를 해소할 지원 방안이 미흡함을 확인하였다.

이러한 고찰결과는 이후 공유대학 교양과정 개발 시 교육과정의 지원적 역할을 설계하는 데 반영되었다. 예를 들어, 편입생들의 기초학습능력 향상을 돕는 교과목과, 여러 대학 학생들이 소통하며 교류할 수 있는 온·오프라인 학습공동체 구성을 교과운영에 포함시키는 등 프로그램 개발 방향을 설정하였다.

3.2. 공유대학 공통교양 교육과정 개발, 운영 및 C.C.연계 Ladder(래더) 과정 운영

이상의 분석을 토대로 강원LRS공유대학 플랫폼에서는 강원권 대학 재학생을 대상으로 공동 교양교육과정을 개발하여 운영하고 있다. 총 12개의 공통 교양교과목을 신규 개발하였으며, 미개설 1개 강좌를 제외하고 해당 교과목들은 각 참여 대학의 기존 교양교육 분야를 보완하면서 학생들의 다양한 수요를 충족할 수 있도록 편성되었다. 개발된 교과목들은 2024학년도 1학기에 공유대학 온라인 플랫폼을 통해 11개 강좌가 처음 개설되었고, 참여 대학에 소속된 학생들은 소속 학교와 관계없이 희망하는 교양과목을 자유롭게 수강할 수 있었다. 2024학년도 1학기 공유대학 공통교양 이수 학생은 488명, 이중 전문대 학생은 414명(84.8%), 일반대 학생은 74명(15.2%)이었으며, 2학기 이수 학생은 1학기 대비 2배 이상 증가한 993명으로 그 중 전문대 학생은 904(91%)명, 일반대 학생은 89명(9%)이었다. 그리고 2025학년도 1학기에는 총 983명(전문대 864명, 일반대 119명)의 학생이 공통교양 수업을 이수하고 있다. 결과적으로 다수의 학생들은 자신의 소속 대학에서는 접하기 어려웠던 다양한 주제의 교양

수업을 수강하는 기회를 얻었다. 수강생들은 새로운 교과목을 통해 흥미로운 주제를 접하고 편리한 원격수업 형태로 학습에 참여함으로써, 공유대학 교양과정에 전반적으로 높은 만족도를 보여주었다.

한편, 강원LRS공유대학의 강원권 전문대생의 지원방안으로 C.C.(Community College)연계 Ladder(래더) 과정이 있다. 강원권 전문대생들의 학사편입을 체계적으로 지원하고자, 공유대학 공통 교양 수강생 중 4년제 대학 편입을 적극 희망하는 학생들을 별도로 선발하여 Ladder 과정 참여 기회를 제공하였다. 선발된 학생들은 전문대 재학 기간 동안 강원LRS 공유대학 교양과정을 이수하면서 편입 후 인정 받을 학점을 일부 미리 취득하고 학업 역량을 강화할 수 있었다. 또한 Ladder 과정 이수자에게는 추후 강원 지역의 4년제 대학 편입 시 해당 학점 인정과 장학 혜택이 보장되어 학업 연속성을 확보할 수 있었다.

2024년 1월에는 강원권 참여 대학들 간에 C.C. Ladder 운영을 위한 업무 협약식이 개최되어 이러한 전문대와 일반대 학사 연계 프로그램이 공식화되기도 하였다. 2024학년도 1학기에 총 13명, 2학기에 총 4명의 학생이 'C.C. 연계 Ladder 과정'에 선발되어, 과정을 이수하고 있다. 지역 기반의 편입 연계 프로그램인 C.C. Ladder의 시행은 전문대 졸업생들의 상위 단계 교육 진입 장벽을 낮추고, 우수 인재의 지역 외 유출을 완화하는 데에 기여한 것으로 평가할 수 있다.

3.3. 공통 교양 교육과정에 대한 평가 및 분석

설문조사에 응답한 130명 학생의 배경을 보면, 1학년이 89명(68.5%), 2학년 이상이 41명(31.5%)이었다. 응답자 중 여학생은 105명(80.8%), 남학생은 25명(19.2%)였으며, 출신 고등학교 소재지별로는 강원권이 71명(54.6%), 강원권 외가 59명(45.4%)으로 소재지별 분포는 크게 차이가 나지 않았다. 주요 설문 문항별 결과와 시사점은 다음과 같다.

○ 수강 교과목 수 현황: 130명의 학생 중 “현재 학기에 공유대학 교양과목을 1개 수강했다”는 응답이 76.9% (100명)로 가장 많았고, 2개 수강 20.8% (27명), 3개 수강 2.3% (3명) 순이었다. 대부분의 학생들은 한 학기에 공유대학 교양과목을 1개 정도 선택하여 듣고 있었음을 알 수 있다. 이는 공유대학 교과목이 기존 교과과정의 보완적 선택으로 활용되고 있음을 시사한다. 한편 일부 학생은 2개 이상 수강하여, 적극적으로 다양한 공유 교양을 이수하려는 모습도 보였다.

○ 선호하는 수업 방식: 공유대학 교양 수업의 방식에 대한 선호도를 묻는 질문(복수응답)에는 “온라인 수업”을 선호한다는 응답이 70.2% (118건)로 압도적으로 높았다. 그 다음으로 “면대면(오프라인) 강의식 수업” 19.0% (32건), “체험형 수업(현장학습 등)” 10.1% (17건) 순이었고, “학생 참여형 수업(토론, 팀프로젝트)” 0.6% (1건)로 매우 낮았다. 이는 공유대학 교양과목이 주로 원격수업 콘텐츠로 운영되고 있어서인지 학생들이 온라인 수업의 편의성에 익숙하고 선호하는 경향을 보인 것으로 해석된다. 대면 수업이나 참여형 활동 수업을 선호하는 비율은 비교적 낮았는데, 이는 거리가 떨어진 다른 대학 학생들과 함께 수업을 듣는 환경에서는 시간·공간의 제약을 덜 받는 온라인 형태가 효율적이기 때문으로 보인다. 다만 소수이지만 현장 답사 등 체험형 활동을 희망하는 학생들도 있어, 추후 일부 교과에는 오프라인 프로젝트나 실습 기회 병행을 적극적으로 제공하는 것을 고려할 필요가 있다.

○ 교과목 선택 시 고려 요인: 학생들이 공유대학 교양과목을 선택할 때 어떤 요소를 가장 중요하게 고려했는지를 묻는 문항(복수선택 가능)에서는 “쉬운 학점 취득”을 꼽은 응답자 비율이 20.4% (74회)로 가장 높았다. 그 다음으로 “학문적 호기심 또는 개인적 관심” 16.5% (60회), “수업 준비나 사전지식 부담이 적음” 13.8% (50회) 등이 높게 나타났다. 이러한 결과는 공유대학 교과목을 선택할 때 학업적 성취도보다는 학점 취득 용이성이나 흥미 등의 요인이 크게 작용함을 보여준다. 상당수 학생들이 비교적 부담 없이 들을 수 있는 교양과목을 원하거나 개인적 관심사를 충족하기 위해 수강함을 알 수 있다. 따라서 공유대학 교과목 개발 시 흥미 유발과 학습 난이도 조절 측면을 고려하는 것이 중요하다고 볼 수 있다. 또한 약 16.5%의 학생은 순수한 학문적 호기심에서 교과목을 선택했다고 응답하여, 공통 교양이 학생들의 지적 관심을 촉진하는 순기능도 일부 확인됐다.

○ 교육 만족도 및 효과: 공유대학 교양교육에 대한 전반적 만족도는 높은 편으로 나타났다. 다수의 학생들이 공통교양 과목의 “다양성”과 “편의성” 측면에서 긍정적으로 평가하였는데, 이는 앞선 FGI에서 도출된 요구와 맥락을 같이 한다. 한편 구체적인 만족도 점수 분포를 살펴보면, 5점 만점 기준 4점 이상을 준 응답자가 전체의 약 80%를 차지하여 상당히 만족스럽다는 평가가 지배적이었다. 특히 “여러 대학의 우수한 강의를 손쉽게 들을 수 있다”는 점에 대해 높은 만족도를 표현하였다. 반면 극히 일부이지만 콘텐츠의 중복이나 학습관리시스템(LMS) 사용상의 어려움을 언급한 학생도 있어, 향후 시스템 개선의 참고점이 되었다. 전체적으로 공유대학 교양과정은 전문대 학생들에게 새롭고 유익한 학습경험으로 인식되고 있었다.

○ 강원권 지역 관계 의향(향후 학업·진로 계획 및 지역 정주 의향): 공유대학 경험이 학생들의 향후 계획에 미친 영향을 알아보고자, 몇 가지 의향을 Yes/No형으로 질문하였다. 먼저 “강원권 4년제 대학 편입 의향”을 묻은 결과 “예” 29.2%, “아니오” 43.1%, “잘 모르겠음” 27.7%로 나타났다. 상당수 학생들은 아직 편입 계획이 없거나 미정이었는데, 이는 응답자의 다수가 1학년이어서 현재는 편입보다는 전문대 졸업을 우선 고려하기 때문으로 보인다. “졸업 후 강원지역에 정주할 의향”에 대해서는 “예” 30.0%, “아니오” 33.1%, “미정” 36.9%로, 지역 정주에 대한 확고한 계획을 가진 학생은 30% 정도였고 나머지는 고민 중인 상태였다. 한편 “졸업 후에도 지역과 지속적으로 관계를 맺고 싶다(예: 지역사회 활동 참여 등)”는 질문에는 “예” 58.5%로 과반이 긍정적이었고, “아니오” 12.3%, “미정” 29.2%로 나타났다. 이는 상당수 학생들이 설령 졸업 후 다른 지역으로 가더라도 고향이나 현 지역과 연결 고리를 유지하고 싶어한다는 의미로 해석될 수 있다.

이러한 응답 경향에 대한 추가 분석으로, 공통교양 만족도와 학생들의 향후 지역 관계 의향 간의 상관관계를 검토하였다. Pearson 상관분석 결과, 교양교육 만족도와 지역 정주 의향 간에는 유의미한 정적 상관($r=.188, p<.05$)이 나타났고, 만족도와 지역 지속 관계 의향 간에도 유의한 정적 상관($r=.252, p<.01$)이 확인되었다. 반면 만족도와 4년제 대학 편입 의향 간 상관계수는 $r=.109$ 로 통계적으로 유의하지 않았다. 즉 공통교양 교육과정에 만족할수록 지역에 남아 일하고 살고자 하거나 지역과 계속 연계를 맺고자 하는 경향이 높아지는 반면, 4년제 편입 여부와는 큰 관련이 없었다.

이러한 결과는 공유대학 교양교육이 지역 정주 인식에 긍정적 영향을 줄 가능성을 시사한다. 다만 본 상관분석은 인과관계를 밝히는 것은 아니므로, 추후 장기적인 영향에 대해서는 지속적인 관찰이 필요하다.

4. 결론 및 시사점

강원LRS공유대학의 교양교육 운영 사례를 통해, 지역 내 공동 교육과정이 학생들에게 미치는 영향과 지역 대학 생태계에 주는 시사점을 파악할 수 있었다. 본 연구의 결과는 향후 지역 기반 공유대학 모델을 발전시키는 데 여러 함의를 제공한다. 특히 기존에 논의된 시사점을 확장하여 다섯 가지로 정리하면 다음과 같다.

첫째, 지역 대학 간 교양교육 협력의 새로운 가능성을 살펴보면, 공유대학은 하나의 통합된 교육 플랫폼으로서 지역 내 대학 간 교양교육 교류를 촉진한다. 이를 통해 대학 간에 학점 및 콘텐츠를 공유하고, 개별 대학 차원에서는 하기 어려웠던 다양한 교양교과목 개설을 가능하게 하였다. 본 사례에서 여러 대학이 공동으로 교과목을 개발·운영한 결과, 학생들은 다양한 분야의 교양을 수강할 선택지가 크게 늘어났다. 이는 지역 대학들이 경쟁을 넘어 협력을 통해 상생할 수 있음을 보여주는 긍정적 사례이다. 앞으로도 강원권 공유대학과 같은 협력 모델을 활용하면 대학들은 교육자원의 상호 보완을 통해 교육 품질을 높이고, 중복 투자를 줄여 효율성을 높일 수 있을 것이다.

둘째, 전문대학생의 학습경험 향상과 격차 완화를 위해 공유대학 교양과정은 전문대학생들에게 동등한 학습 기회를 제공하고 4년제 대학과의 교육 격차를 완화하는 데 기여하였다. 전문대생들은 공유대학을 통해 그동안 자교에서 접하기 어려웠던 다양한 교양과 전공기초 강의를 접하고, 다른 대학의 우수 교수진으로부터 배울 수 있었다. 설문 결과 응답자의 80% 이상이 “소속 대학에서도 이러한 공유교양 과목이 제공될 필요가 있다”고 응답했는데, 그 이유로 ‘교과목 다양성 확대(29.3%)’와 ‘온라인 수업의 편의성(27.6%)’을 가장 많이 들었다.

이는 학생들이 공유대학을 통해 폭넓은 배움의 기회를 얻고 있음을 의미한다. 또한 공유대학 교양교과목 수강 경험은 전문대생들의 학업 자신감 제고와 학습동기 유발에도 도움을 준 것으로 보인다. 몇몇 학생들은 새로운 분야에 대한 흥미를 발견하여 향후 심화학습이나 편입을 긍정적으로 고려하게 되었다고 응답하기도 했다. 따라서 공유대학 모델은 전문대학생의 전인적 성장을 지원하는 교양교육 혁신 전략으로서도 가치가 있다고 보인다.

셋째, 지역 정주 인재 육성 효과로서 공유대학 교양교육은 단순한 학습 제공을 넘어 지역에 대한 애착과 유대감을 높이는 효과가 확인되었다. 앞서 살펴본 바와 같이 프로그램에 대한 높은 만족도가 졸업 후 지역에 남고자 하는 의향 증가와 상관을 보였다. 이는 공유대학을 통해 다양한 학교 친구들과 교류하고 지역사회와 연계된 학습을 경험하면서 학생들이 지역의 일원으로서 정체성을 형성하게 된 결과로 해석할 수 있다. 예컨대 일부 교과목에서 지역 현안을 다루거나 지역 기관과 협력한 프로젝트 등을 수행한 학생들은 해당 지역에 계속 기여하고 싶다는 뜻을 보여주고 있다.

이러한 경향은 지방 인재 유출을 완화하는 측면에서 중요한 의미를 지닌다. 지역 대학들이 공유대학을 통해 지역밀착형 교양교육을 강화한다면, 학생들이 졸업 후에도 고향이나 대학이 위치한 지역에 대한 애정을 갖고 정주하거나 지역 발전 활동에 참여하도록 이끌 수 있을 것이다. 이는 궁극적으로 지역 사회의 지속 가능성과 지역 인재 선순환에 기여하는 길이 될 것이다.

넷째, 타 지역으로의 모델 확장 가능성으로 강원LRS 공유대학 사례는 다른 지역에도 충분히 적용될 수 있는 범용적 모델로 평가된다. 공유대학 모델은 지역 수요에 맞는 맞춤형 인재 양성과 대학 체제 개편을 동시에 달성할 수 있는 혁신 방안으로 주목받고 있다. 물론 각 지역마다 대학 구성원들의 여건과 산업적 특성이 다르므로, 강원LRS 공유대학의 특성을 분석하여, 지역별 상황에 맞게 유연하게 설계할 필요가 있다. 핵심은 지역 컨소시엄을 구축하고 신뢰 속에 정보를 공유하며, 학생들이 불편함 없이 다른 대학의 강의를 이수할 수 있도록 학사제도 정비를 병행하는 것이다. 이번 사례는 이러한 협력이 현실적으로 가능함을 보여주었기에, 타 지역에서도 활용을 검토할 만하다.

다섯째, 프로그램의 지속 가능성과 정책적 지원의 관점에서 살펴보면, 공유대학과 같은 공동 교육과정이 일회성 사업에 그치지 않고 지속 가능한 형태로 정착하기 위해서는 제도적·정책적 지원이 뒷받침되어야 한다. 우선 참여 대학들이 지속적으로 협력할 수 있도록 정부 및 지자체의 재정 지원과 정책적 인센티브가 필요하다. 기존에 도출된 성과를 이어가기 위해서는 향후 대학 간 협력 거버넌스를 유지하고 확대해야 한다. 이를 위해 각 대학이 공유대학 교과목을 정규 교과과정에 인정해 편성하고, 공동 운영을 위한 별도 조직 또는 위원회를 상설화할 필요가 있다.

또한 학점 시스템의 표준화, 온라인 플랫폼의 고도화, 참여 교수자의 역할 및 권한 제도화, 참여 교수자의 성과 인정 등이 제

도적으로 갖춰져야 교수와 대학이 지속적으로 참여할 동기가 생길 수 있다. 아울러, 프로그램의 효과성을 높이기 위한 피드백 평가 체계를 구축하여 학생 만족도, 학업 성과, 졸업 후 진로에 미친 영향 등을 주기적으로 모니터링하고 개선점을 반영할 필요가 있겠다. 마지막으로 지역사회와의 연계를 강화하여 기업 현장견학, 지역 멘토 초청 등 지역밀착형 콘텐츠를 확대하면 공유대학 교양과정의 차별성과 지속성을 더욱 높여 나갈 수 있을 것이다.

이상의 내용을 종합하면, 강원LRS 공유대학의 교양교육 운영 사례는 지역 대학 협력형 교양교육 모델의 효과와 과제를 잘 보여주었다고 볼 수 있다. 전문대와 4년제 대학이 연합한 교양 교육과정은 학생들에게 새로운 배움의 장을 열어주었을 뿐 아니라, 지역에 필요한 인재를 함께 키우는 공동체적 역할을 수행 하고 있었다.

향후 이러한 공유대학 모델이 전국적으로 확산 되고 발전해 나간다면, 지역 고등교육의 혁신과 균형 발전에 크게 기여할 것으로 기대된다. 이번 연구는 단일 사례지만, 향후 에는 보다 다양한 지역과 분야에서 공유대학 운영에 대한 비교연구를 통해 모델의 유효성 검증과 최적화 전략을 모색할 필요가 있겠다. 이러한 과정을 거쳐 지역사회-대학-정부가 협력하는 공유대학 플랫폼은 고등교육의 새로운 방향을 제시할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 권오혁, 김종호, 서석흥, 이지웅. (2021). 지방대학 위기의 원인과 대안. *지역사회연구*, 29(4), 85-105.
- 교육부. (2019). 인구구조 변화와 4차 산업혁명 대응을 위한 대학혁신 지원 방안 [보도자료].
- 대학교육연구소. (2020). 대학생 충원을 및 학사 성과 관련 통계 자료.
- 박원석. (2024. 1. 18.). 강원권 일반대 C.C. 연계 Ladder 과정 업무 협약식 개최 [언론보도]. 베리타스알파.
- 이길재, 조성은, 김지선, 박태양. (2021). 지방대학 위기의 원인과 해결방안에 대한 고찰. *교육행정학연구*, 39(4), 85-106.
- 유지성, 이연주 (2023). 공유대학의 현황과 발전 방안 연구: 지역 기반 교양 교과목 공유기반 구축을 중심으로. *문화와 융합*, 45(9), 1431-1443.
- 조옥경 외. (2019). 대학의 공유성장을 위한 대학체제 개편 방안 연구. 한국교육개발원.
- 최연화, 최경애. (2021). 대학 교양교육으로서 지역사회 연계교육의 현황과 과제. *교양교육연구*, 15(6), 179-190.

토론: 공유대학 교양교육과정의 정체성과 지속가능한 발전 방향

이은화(신라대학교)

들어가며

강원LRS공유대학의 교양교육 운영 사례를 통해 지역 기반 공유대학 모델의 실질적 성과와 가능성을 확인할 수 있어서 매우 의미 깊게 느껴졌습니다. 특히 전문대학 학생들의 학습 격차 해소와 4년제 대학으로의 연계를 교양교육을 통해 구현한 점은 우리가 그동안 논의해온 교양교육 공유 협력의 실천적 모델을 보여주는 의미있는 사례라고 생각합니다. 본 토론에서는 이 사례가 보다 지속가능하고 확장 가능한 교양교육 모델로 발전하기 위한 몇 가지 관점을 제시하고자 합니다.

1. 공유대학 교양교육과정의 정체성 확립 필요

현재 강원LRS공유대학의 교양교육과정은 주로 온라인 콘텐츠 기반의 선택형 과목으로 운영되고 있습니다. 설문 결과에서 학생들이 '쉬운 학점 취득'을 가장 중요한 선택 기준으로 꼽은 점은 시사하는 바가 큼니다. 이는 학생들에게 학점 취득의 유연성을 제공하는 긍정적 측면이 있지만, 동시에 교양교육이 지향해야 할 본질적 가치—비판적 사고, 통합적 사고, 시민성, 실천적 지성—과 거리를 벌릴 위험도 내포하고 있습니다.

앞서 제가 연구한 바에 따르면, 교양교육의 위기는 단순히 구조적 문제뿐만 아니라 교양교육 자체의 내적 요소에서도 기인합니다. 특히 '통합적 학습'이 영교육과정(null curriculum)에 가까울 정도로 제대로 다루어지지 못하고 있는 현실을 고려할 때, 공유대학 교양교육과정의 철학과 교육 목적을 보다 분명히 정립할 필요가 있습니다.

제안하고 싶은 것은 단순한 '교과목 공유'를 넘어 "지역 기반 교양교육"으로서의 정체성을 확립하는 것입니다. 예를 들어, 강원 지역의 기후변화, 산림 생태계, 접경지역 문제 등 지역 맥락에 맞춘 주제를 교양과목에 적극 반영하여 교양교육의 '보편성'과 '지역성'을 동시에 구현할 수 있을 것이라 생각합니다.

2. 학습경험의 질 관리와 교육과정 재설계

설문조사 결과, 학생들이 '참여형 수업'을 선호한 비율이 0.6%에 불과했다는 점은 주목할 만하다 생각합니다. 이는 온라인 수업의 구조적 한계일 수도 있지만, 교수설계 단계에서 학생 중심 학습이 충분히 설계되지 못했음을 시사하기도 합니다.

교양교육은 단순한 정보 전달을 넘어 학습자가 자기 삶과 사회를 연결해보는 성찰의 기회가 되어야 합니다. 공유대학의 구조는 오히려 다양한 전공 교수들의 협업과 학제간 융합수업을 시도할 수 있는 최적의 환경입니다. 구체적인 과목명들을 확인할 수는 없지만 '기후와 인간', 'AI 윤리와 지역사회', '로컬 거버넌스와 청년 참여' 등 융합형 교과목을 공동 개발하고 운영하는 것이 학생들에게 보다 의미 있는 통합적 학습경험을 제공할 기회를 줄 수 있을 것이라 생각합니다.

또한 지역 기관과 연계한 실천형 프로젝트, 토론, 문제해결 중심 학습 등을 병행할 필요가 있습니다. 이를 통해 공유대학은 단순한 수강 공유 플랫폼을 넘어 지역사회와 연결된 공적 배움의 구조로 진화할 수 있을 것입니다.

3. 지역 정주 효과의 체계적 활용

연구 결과에서 흥미로운 발견 중 하나는 교양교육 만족도가 높을수록 학생들의 지역 정주 의향과 지역사회 관계 지속 의향이 높아진다는 점입니다. 이는 교육이 지역 공동체에 대한 소속감과 시민적 정체성 형성에 기여할 수 있음을 보여주는 중요한 증거입니다.

이러한 효과를 보다 체계적으로 활용한다면, 공유 교양과목 중 일부를 지역 기관, 시민사회, 마을공동체 등과 연계한 수업으로 확장할 수 있을 것입니다. 지역 문제에 대한 학문적 접근과 실천적 참여를 유도하는 교양수업이야말로 공유대학의 공공성과 교육적 기여를 상징적으로 보여줄 수 있는 영역이 될 것입니다.

4. 정책적 지속가능성을 위한 제도화 방안

현재 공유대학은 RIS, RISE 등 국가 재정사업에 기반하여 운영되고 있어, 사업 종료 후의 지속가능성이 불투명한 상태입니다. 저의 이전 연구에서 제안드렸듯이, 이러한 모델이 제도적으로 자리 잡기 위해서는 다음과 같은 조건들이 필요합니다.

첫째, 학점 이수 및 인정 기준의 표준화가 필요합니다. 둘째, 참여 교수자의 성과 반영 및 강의 부담 조절을 위한 제도적 장치가 마련되어야 합니다. 셋째, 상설 협의체나 거버넌스 조직의 제도화가 필수적입니다. 넷째, 교육부나 지자체 단위의 지원 조례 또는 시범사업 확대가 뒷받침되어야 합니다.

특히 대학기관인증평가나 기본역량진단에 대학 간 공유와 협력을 유도할 만한 직접적인 평가지표를 반영할 필요가 있습니다. 현재와 같은 개별 대학 단위의 경쟁력 중심 지표보다는 공유를 촉진하는 방향으로의 평가 체계 전환이 요구됩니다.

맺으며

강원LRS공유대학의 교양교육 운영 사례는 지역 대학 생태계의 회복 가능성과 교양교육의 공공성 회복이라는 이중적 과제를 어떻게 연결할 수 있는지를 보여주는 소중한 시도입니다. 이제는 이러한 성과를 바탕으로 교양교육의 본질적 가치를 회복하고, 지역사회와 연결된 지속가능한 교육 생태계를 구축하는 방향으로 발전시켜 나가야 할 때라 판단됩니다.

앞으로 이 모델이 단순히 '좋은 사례'에 그치지 않고, 전국적으로 확산 가능한 정책 모델로 자리 잡기를 기대하며, 이를 위한 보다 정교한 제도 설계와 평가 체계 구축이 함께 이루어지기를 바랍니다.

감사합니다.

AI시대, 비판적 사고 함양을 위한 대학 글쓰기 교육과정 모형 개발: 개념기반 교육과정을 중심으로

이상기(공주대학교)

1. 서론

AI 기술의 발전은 교육환경과 학습자 특성에 큰 변화를 가져오고 있다. 특히 대학에서의 교양교과목 중 글쓰기 과목은 전통적인 방식과 AI를 활용한 방법론을 효과적으로 통합하여 과목의 정체성을 명확하고자 하려는 요구가 커지고 있다(장성민, 2025.). 이러한 상황에서 글쓰기 교과를 통해 대학생들에게 어떠한 역량을 함양시킬 것인가에 대한 논의 역시 꾸준히 이루어지고 있다. 그 과정에서 가장 크게 대두되고 있는 것이 ‘비판적 사고(Critical Thinking)’일 것이다. 비판적 사고는 미래사회에 필요한 핵심역량으로, 의사소통, 문제해결, 의사결정 과정에서 비판적 사고의 역할은 고등교육의 성공에 있어 필수적이라고 볼 수 있다.(Boban et al., 2023). 아울러, 인공지능시대가 도래함에 따라 생성형 AI로 대표되는 디지털 기술의 발달로 고등교육에서 대학에서 길러야 할 역량은 단순한 정보의 습득이 아닌 정보를 비판적으로 분석하고, 문제를 창의적으로 해결하는 능력일 것이다. Aycicek(2021)에 따르면, 교육분야에서의 변화와 발전이 빠른 21세기의 비판적사고는 강력한 도구로써 요구된다. 또한 Richard Paul(2019)은 ‘비판적사고를 위한 작은 가이드북’에서 비판적 사고의 본질은 분석적 사고에 있으며, 비판적 사고없이 학습을 통한 변화는 이루어질 수 없으므로, 무비판적으로 순응하지 않기 위해서는 비판적사고를 길러야 한다고 주장하였다.

이처럼 점차 비판적사고력이 강조되는 인공지능시대에 비판적 사고력을 기르기 위한 방법으로 본 고에서는 ‘개념기반 교육과정’을 활용할 수 있는 가능성에 대해 연구하고자 한다. 그동안의 대부분의 대학에서는 단순히 ‘디지털 리터러시’에 치중해 읽기, 쓰기 등 매개활동에 관해 논하거나, 혹은 인공지능을 활용하여 글쓰기 프로그램을 개발하는 수준에 그치고 있다. 특히 챗GPT로 대표되는 생성형 AI를 활용하여 수업을 운영하는 사례 등을 통해 글쓰기 수업과정에서 생성형 AI의 활용방안에 관한 연구가 주를 이루고 있다.(이은정, 2025.). 그러나 본 고에서는 이러한 논의를 넘어서, 근본적으로 대학생들의 비판적 사고를 강화할 수 있는 방안을 살펴보고자 한다. 비판적 사고는 정보분석, 평가, 종합하는 과정으로 의문제기, 증거검토, 편향확인, 결론도출 등이 포함된다(Thornhill-Miller et al., 2023) 이를 위해, Erickson, Lanning(2017)이 제시한 개념기반 교육과정을 활용하고자 한다. 개념기반 교육과정에서 개념은 단순한 사실이나 소재와 달리, 추상적이고 보편적이며, 새로운 상황과 맥락으로 전이가 가능한 것으로 지식과 과정으로 도출된다. 특히 이러한 개념적 이해는 2022 개정 교육과정에서 제시한 지식, 이해, 과정, 기능, 가치, 태도 등의 내용요소의 유기적 연계, 교과내 영역간 또는 교과간 내용의 연계, 학습내용의 이해 및 적용을 위한 실생활 맥락 고려, 각 교과와 고유의 탐구방법 및 성찰의 기회 제공을 통하여 ‘깊이 있는 학습’이 가능하다고 제시한 내용과도 연결된다.(교육부, 2022) 즉, 개념기반 교육과정은 대학생들이 ‘깊이 있는 이해’를 통해 비판적 사고를 기를 수 있도록 하며, 본 고에서는 이를 위한 수업 설계의 모형으로써 활용해보고자 한다.

2. 이론적배경

2.1. 인공지능시대와 비판적 사고

AI 기술의 비약적 발전과 교육 현장의 디지털화가 진행됨에 따라 비판적 사고에 대한 중요성이 보다 강조되고 있다. 특히 ChatGPT와 같은 생성형 AI의 등장은 학습자가 정보를 생성하고 재구성하는 방식에 큰 변화를 가져왔으나, AI 도구의 활용이 학습자의 사고력을 대체할 위험성과 무비판적인 정보 수용 태도가 학습의 질을 저해할 수 있다는 우려가 제기되고 있는 실정이다.

대학에서 비판적 사고는 수많은 지식과 정보 가운데 핵심을 찾고 이에 대한 질문을 던지는 능력을 함양하기 위해 습득해야 할 중요한 정의적 특성이다. 특히 이러한 요인은 생성형 인공지능의 본격적 도래를 맞이하여 고차원적 사고를 함양하는 데 매우 중요하다고 볼 수 있다.(주소영, 정연재, 2023.)

특히, 비판적 사고는 학습자가 정보를 비판적으로 분석하고, 근거를 평가하며, 자신의 논리적 관점을 구성할 수 있는 능력이라고도 볼 수 있으며, 비판적 사고의 본질을 "기준 있는 사고, 자기 수정 가능하며 맥락에 민감한 사고"로 설명하며, 이는 학습자가 AI의 산출물에 대한 맹목적 수용을 방지하고, 사고의 독립성과 창의성을 유지할 수 있는 근본적 토대임을 강조하고 있

다.(Richard Paul&Linda Elder. 2017)

또한, 비판적 사고는 인지적 측면의 판단과 정의적 측면의 성향으로 구분된다. 인지적 측면의 판단이 자기규제적 판단을 위해 동원되는 해석, 평가, 추론 등의 판단 근거로서 개념이나 준거, 맥락 등을 고려하는고려하는 인지적 과정으로 본다면, 정의적 측면은 비판적으로 사고하려는 마음가짐이나 태도, 즉 비판적으로 사고하는데 필요한 개인적 특성이나 태도 등 정서적 성향을 의미한다(Facione, Facione, & Sanchez, 1994).

종합하면 비판적 사고는 정보를 분석, 평가, 종합하는 과정으로, 단순히 사실을 받아들이는 것이 아니라 의문을 제기하고 증거를 검토하며, 편향을 확인하고, 최선의 결론을 도출하는 사고의 연속적인 활동이고 볼 수 있다. (Thornhill-Miller et al., 2023). 이러한 비판적 사고를 함양하기 위해서는 단순한 지식전달 행위만으로는 습득이 어려우며, 교육현장에서 학생들 스스로 지식에 대해 숙고하고 비판적으로 사고할 수 있는 기회가 지속적으로 보장되어야 함이 강조하고 있다.(주소영, 정연재, 2023.)

2.2. AI시대 대학 교양 글쓰기 교육의 전환

2022년 11월 30일 OpenAI가 GPT-3.5 기반으로 한 대화형 인공지능 서비스 ChatGPT가 공개된 이후 교육계 뿐 아니라 사회 전반에 걸쳐 대전환의 시대를 맞이하고 있다. 그 중에서도, 텍스트 기반이 주를 이루었던 대학 글쓰기 교육은 ChatGPT의 영향을 직접적으로 받을 수 밖에 없었다. 특히 Chat GPT의 경우, 인간과 인공지능이 서로 상호작용하는 과정이 글쓰기 교육과정에서의 텍스트 활용 형태와 매우 유사하다. 정보를 획득하고, 사고를 심화하고 확장하는 모든 과정이 텍스트를 통해 이루어지며, 결과물 역시 보고서나 에세이처럼 텍스트로 진행된다는 공통점을 지닌다.(정기인, 나보령, 김민수, 신선애, 2024.)

이러한 관점에서 인간과 AI와 상호작용하며 글쓰기를 진행하는 것이 무엇보다 중요해졌으나, 현재 대학 글쓰기 교육은 AI 활용의 도구적 측면에 머무르고 있으며, 학습자가 AI 산출물을 비판적으로 검토하고 자신만의 관점을 도출하도록 이끄는 구조적 장치가 미흡한 실정으로 보여진다. 이러한 피상적인 도구활용은 학습자로 하여금 ‘사고의 확장’이 이루어지지 않도록 하는 저해 요인으로 보인다. 따라서 AI를 활용한 글쓰기 교육과정은 AI를 단순히 도구적 기능을 넘어, 사고의 확장과 창의적 발상 촉진을 위한 매개체로 활용될 수 있도록 해야 할 것이다.

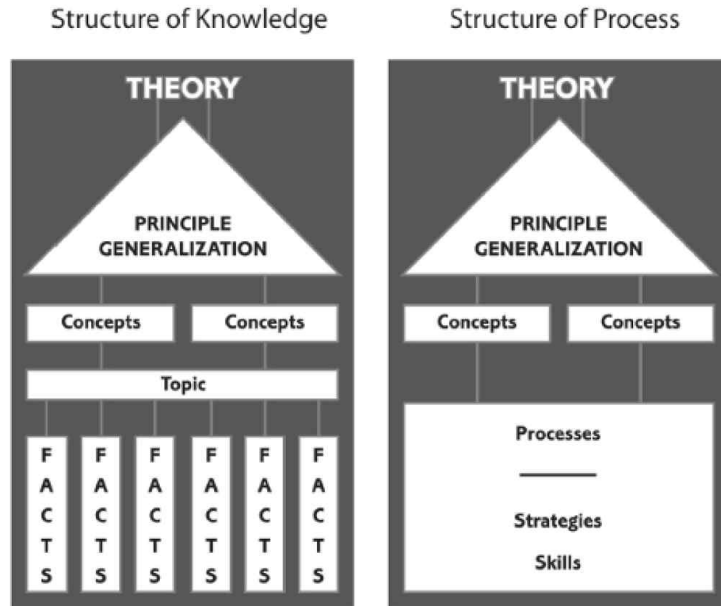
AI 기술을 비판적 사고력 강화의 도구로 활용하기 위해서는, AI의 한계와 오류를 탐색하고, 그 결과물을 분석하며, 자신의 관점으로 재구성하는 과정이 필수적이다. Thornhill-Miller et al.(2023)은 정보 검토 과정에서 학습자가 질문을 던지고, 증거를 검토하며, 편향을 식별하고, 결론을 도출하는 과정을 강조하였다, 이러한 과정은 비판적 글쓰기의 핵심 요소로 작동할 수 있다. 이러한 비판적 글쓰기에서 더 나아가 AI시대 글쓰기 교육과정은 학습자 개개인의 도메인 지식과 경험이 글쓰기 학습과정에서 반영하도록 촉진되어야 할 것이다. 학습자가 자신의 전공 분야에서 익힌 개념과 관점을 글쓰기 과제에 연결하고, 생성형 AI의 결과물을 자신의 도메인 지식을 통해 비판적으로 분석하고 새로운 주장을 형성하는 과정은 학습의 깊이를 강화하며 전이 가능한 학습으로 발전할 수 있도록 한다. 이 과정에서 학습자는 주체적으로 지식을 구성하고 새로운 의미를 창출하도록 돕는다. 결국 AI시대 대학의 글쓰기 교육은 글쓰기 도구로서의 AI의 활용보다는 학습자 스스로 주체적인 형태의 AI활용을 토대로 생성된 글을 비판적으로 바라볼 수 있는 능력을 배양할 수 있도록 해야 한다.

3. 비판적사고 함양을 위한 개념기반 글쓰기 교육과정 모형 개발

3.1. 개념기반 교육과정(탐구학습)

개념기반 교육과정은 기존의 지식 및 기능 중심의 2차원적 접근에서 벗어나 이해를 통합한 3차원적 접근을 목표로 한다. 3차원 모델에서 주제, 사실 및 기술은 여전히 모델의 중요한 구성 요소이지만 개념, 원리 및 일반화의 세 번째 차원은 커리큘럼 및 수업 설계에서 개념적 사고와 이해가 두드러지도록 한다.

이러한 개념기반 교육과정 및 수업설계를 위해서는 먼저 각 교과에서 지식과 기능(또는 과정), 그리고 개념간의 위계구조를 이해하여야만 한다. 이러한 위계구조는 다음의 그림1에서 나타나는 지식의 구조와 과정의 구조를 통해 구현될 수 있다.(Erickson, H. L., Lanning, L. A.,(2014).



[그림1] The Structure of Knowledge and Processes

개념기반 교육과정은 기존의 지식 및 기능 중심의 2차원적 접근에서 벗어나 이해를 통합한 3차원적 접근을 목표로 한다. 3차원 모델에서 주제, 사실 및 기술은 여전히 모델의 중요한 구성 요소이지만 개념, 원리 및 일반화의 세 번째 차원은 커리큘럼 및 수업 설계에서 개념적 사고와 이해가 두드러지도록 한다.

또한, Marschall과 French는 개념형성, 일반화 개발, 개념의 전이를 탐구과정의 중심에 두고, 개념적 이해가 어떻게 탐구학습을 통해 형성되는지에 맞춰 개념기반 탐구모형을 제시하였다.(Marschall&French. 2021, 최소정, 김귀훈, 2025.) 제시된 탐구모형을 기반으로 AI시대 비판적 사고 함양을 위한 개념기반 글쓰기 교육과정의 학습활동과 세부 내용을 구성하면 다음 표1과 같다.

탐구단계	목적	학습활동	세부내용
관계 맺기	- 수업 내용에 학생들을 지적으로, 감정적으로 참여 - 학생들의 사전 지식을 이끌어내고 평가 - 학생들이 질문하도록 격려	- 주제탐색 - 학습동기 유발	- ChatGPT가 생성한 글의 특징 탐색 - AI와 인간 글쓰기의 비교 및 문제의식 도출
집중하기	- 개념 형성 전략을 사용하여 학생들이 수업 단원의 주요 개념을 함께 이해 - 조사 과정의 조사 단계에서 추가로 탐색할 수 있는 관련 사실적 예를 소개	- 개념도입 - 이론학습	- 비판적 사고의 정의와 사례 분석 - AI 정보 신뢰성 및 오류 사례 학습
조사하기	- 더 많은 사실적 예, 사례 연구를 탐색하고 이를 단원 개념에 연결 - 복잡성을 도입하거나 추가 질문을 유도하는 사례 연구를 제공하여 단원 개념에 대한 이해를 확장 - 과목 내 및 과목 간 기술을 습득	- 자료탐색 - 정보분석	- 실제 AI 생성 기사 및 텍스트 분석 - 출처 검토 및 정보 비판적 분석
조직 및 정리하기	- 사실적, 개념적 수준에서 아이디어 구성 - 다른 자료, 방법 또는 과목을 사용하여 개념과 아이디어를 표현 - 맥락에서 기능을 식별하고 적용	- 글쓰기 전략 - 개념 통합	- 주장-근거-반론-결론 구조 학습 - 자신의 관점으로 정보 재구성 및 글쓰기 틀 설계
일반화하기	- 사실적 예 내에서 패턴을 식별하고 연결을 찾음 - 일반화를 명확히 하고, 정당화하고, 전달	핵심개념 도출	“AI와 인간은 협력적 학습의 주체”라는 개념적 일반화 도출 - 다른 사례(논문, 기사 등) 적용 연습
전이하기	- 일반화의 타당성을 테스트하고 정당화 - 새로운 사건이나 상황에 일반화 적용 - 경험과 이해를 활용하여 예측이나 가설 세우기 - 학습에 대한 의미 있는 조치 취하기	글쓰기 수행	- 특정 사회 이슈(예: 환경, 기술, 윤리 등)에 대한 비판적 에세이 작성 - 동료 피드백과 수정 과정 포함

성찰하기	· 학생들이 스스로를 학습의 주제로 볼 수 있도록 지원 · 학생들이 스스로 학습 과정을 계획하고 제어할 수 있도록 지원 · 탐구 과정이나 탐구 과정의 마지막에 개별적으로 또는 함께 학습을 평가	· 학습 성찰 · 발표	· 학습 일지 작성, 글쓰기 과정의 자기 평가 · 결과물 발표 및 타인 의견 수용 훈련

[표1] AI시대 비판적사고 함양을 위한 개념기반 교육과정 주요내용

3.2. 평가 루브릭

AI시대 글쓰기 수업과정에서의 평가는 텍스트 내에서 어느정도의 문제 해결 및 판단이 포함되어야 한다. 이 과정에서 학생들이 일반화를 도출해낼 수 있는가 역시 평가의 중요한 부분이 될 것이다. 특히 AI시대에서는 방대한 양의 정보들 중에서 관련정보를 선택하고, 이를 정리하고, 사전지식과 통합하고, 결정을 내리기전에 신중하게 비판할 수 있는 능력을 요구하고 있다. 이를 위해 학생들의 개념적 사고를 구축하고 있는가와 성찰과정, 결과물이 나타내는 아이디어를 표현하는 것까지 나아가야만 개념기반 교육과정이 적용된다고 볼 수 있다.(Lanning, 2017.)

Lanning의 개념을 토대로 개념기반 교육과정이 적용된 글쓰기 교육과정 모형의 평가 루브릭을 형성하면 다음과 같은 형태로 제시될 수 있다.

과제명	AI시대 비판적 글쓰기 : 정보검증과 창의적 문제해결			
과제 설명	생성형 AI가 제공하는 정보의 신뢰성을 검토하고, 이를 비판적 분석을 통해 재구성한 후, 자신의 관점을 창의적으로 글쓰기에 반영하는 글쓰기 과제를 수행한다. 글쓰기에서는 개념(비판, 윤리, 창의성)을 반영하고, 주장과 근거, 구조와 특징을 명확히 드러내야 한다.			
평가차원	개념 이해 및 적용(30)	비판적 분석 및 근거(30)	창의성 및 전이력(20)	논리구조 및 윤리적 태도(20)
3	개념(비판, 창의성, 윤리 등)을 명확히 이해하고, 일반화를 통해 주제 전개에 깊이를 더하며 다양한 자료를 개념적으로 분석하고 글 전체에 통합함	AI 산출물 및 자료를 다각적으로 분석하고, 편향과 오류를 식별하며, 자신의 관점을 근거와 함께 논리적으로 구성함	기존 정보와 AI 산출물을 창의적으로 결합하고, 개념을 새로운 맥락으로 전이하며 독창적 관점을 표현함	주장-근거-반론-결론 구조가 논리적이며, 출처 표기 및 피드백 반영이 명확하고 윤리적 태도가 모범적임
2	개념 이해는 있으나 일부 일반화가 피상적이며, 글의 전개에서 개념과 주제 연결이 약함	자료 분석과 비판적 사고가 일부 반영되었으나, 근거 제시가 불완전하고 논리적 구성력이 미흡함	일부 창의적 시도와 전이력이 보이지만 내용과 표현의 독창성이 평이함	글쓰기 구조가 대체로 논리적이나 일부 오류 및 불명확성이 존재하며, 출처 표기가 일부 누락됨
1	개념 이해와 적용이 단편적이며, 주제 연결이 약하거나 미흡함	자료 분석 없이 나열적 글쓰기, 비판적 시각이 부족하고, 근거 제시가 불완전함	창의적 시도 및 전이력이 거의 없고 기존 정보 재조합에 그침	글의 구조 및 논리성이 부족하고, 출처 표기 및 윤리적 고려가 결여됨

[표2] AI시대 비판적사고 함양을 위한 개념기반 교육과정 평가 루브릭

4. 결론 및 제언

본 연구는 인공지능 기술의 급격한 발전과 디지털화가 가속화되는 현대 사회에서, 대학 글쓰기 교육의 본질과 방향을 재정립

할 필요성을 인식하고, 이에 대한 구체적인 교육과정 설계 방안을 탐색하였다. 특히 생성형 AI를 활용한 글쓰기 교육이 학습자의 단순 정보 수용 및 재생산으로 흐를 가능성을 비판적으로 바라보고, AI의 활용과 비판적 사고력 함양의 균형 있는 통합을 실현하기 위한 교육적 전략으로 개념기반 교육과정의 원리와 구조를 적용하였다.

개념기반 교육과정은 단편적 사실 학습을 넘어서 학습자가 보편적이고 추상적인 개념을 중심으로 깊이 있는 이해를 형성하고, 이를 다양한 맥락과 문제상황에 전이할 수 있도록 설계되었다.(Lanning, 2017.) 이를 대학 글쓰기 교과에 접목함으로써, 학습자는 AI 도구의 기능과 한계를 이해하고, 이를 비판적으로 분석하며 창의적으로 재구성하는 학습 경험을 통해 비판적 사고력을 한층 강화할 수 있다고 본다. 또한 Richard Paul&Linda Elder(2017)가 제시한 비판적 사고의 본질과 Lanning(2017)가 제시한 개념기반 교육과정을 토대로 학습자가 단순히 정보를 분석하는 기술적 능력을 넘어서, 개념이해 및 적용, 비판적 분석 및 근거, 창의성 및 전이력, 논리구조 및 윤리적 태도라는 4가지의 평가차원을 바탕으로 루브릭을 형성하였다.

특히, 본 고에서 제안한 개념기반 대학 글쓰기 교육과정은 학습의 과정을 설계하여 구체적으로 제시하였고, 단계별(관계맺기-집중하기-조사하기-조직하기-일반화하기-전이하기-성찰하기) 학습 활동과 그에 따른 루브릭을 구성하여 교수자와 학습자가 수업 운영과 평가를 명확하게 이해하고 실천할 수 있도록 하였다. 이와 같은 교육과정은 글쓰기 교육을 단순한 텍스트 작성 훈련을 넘어, 대학생이 AI 시대에 적합한 비판적, 창의적, 윤리적 사고를 통합적으로 함양할 수 있는 돕는 역할을 할 것이라고 본다.

그러나, 이러한 교육과정은 설명적 근거가 제시되었으나, 실제적인 적용이나 반영 과정에서 델파이 조사등 검증단계를 거치지 않은 한계점이 있다. 또한, 실제 현장에서 적용하여 개념기반 글쓰기 교육과정이 실제로 효과적인지에 대한 검증 역시 필요하다. 본 고에서 제시된 개념기반 글쓰기 교육과정을 토대로 학교 상황에 따라 수정 보완된 ‘글쓰기 교육과정 템플릿’ 또는 ‘글쓰기 교육과정 모형’을 개발할 수 있으며, 후속 연구를 통해 해당 교육과정을 활용하여 수업을 진행하고, 그 효과성을 검증할 필요가 있다.

참고문헌

- 김종숙, 김영우. (2024). 대학생의 비판적 사고력 증진을 위한 수업효과 분석 연구. 교양교육연구.
- 박일수. (2025). 개념 기반 탐구학습 단위 설계 모형 개발 및 적용 가능성 탐색. 초등교육연구
- 이은정. (2025). 대학 글쓰기 수업을 위한 생성형 AI 활용 사례. 리터러시연구
- 장성민. (2025). AI 시대, 대학 교양 글쓰기 교육의 방향- 학습자의 초·중등 교육과정 이수에 따른 변화를 중심으로. 교양교육연구
- 정기인, 나보령, 김민수, 신선애. (2024). 테크놀로지 통합 관점에서의 ‘ChatGPT를 활용한 논리적 글쓰기’ 교과목 개발 연구. 교육공학연구.
- Ayçiçek, B. (2021). Integration of critical thinking into curriculum: Perspectives of prospective teachers. Thinking Skills and Creativity, 41, 1-10
- Boban, S., Katia, V., Edward, S., & Alice, D. (2023). It is not what you think it is how you think: A critical thinking intervention enhances argumentation, analytic thinking and metacognitive sensitivity. Thinking Skills and Creativity, 49, 1-11.
- Erickson, H. L., Lanning, L. A. (2014). Transitioning to Concept-based curriculum and instruction
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lanning, L. A. (2017). Designing a Concept-based curriculum for English Language Arts.
- Linda E., Richard P. (2019). The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools Eighth Edition. 1-48

‘비판적 사고 함양을 위한 대학 글쓰기 교육과정 모형 개발’에 대한 토론문

권순구(국제대학교)

비판적 사고의 중요성은 오래전부터 학계에서 지속적으로 논의되어 왔다(Pithers & Soden, 2000). 연구자께서 지적하신 것처럼, 오늘날 학습자들은 엄청난 양의 정보에 노출되어 있으며, 이와 같은 교육 환경에서는 단순한 정보 처리 능력을 넘어 정보를 비판적으로 분석하고 활용하는 역량이 필수적으로 요구된다(Vivian, Ronald, & Colleen, 2010). 이 연구는 이러한 교육적 요구에 대응하여 ‘개념기반 교육과정’을 대안으로 제시하고 있으며, 이를 적용한 수업설계 모형을 개발하고자 한 시도로 이해된다. 이 연구는 시의성이 있으며 흥미로운 주제라는 점에서 학계에 시사하는 바가 클 것으로 예상된다. 교육과정 전공자가 아닌 관점에서 본 연구에 대한 몇 가지 질문과 제언을 중심으로 토론문을 구성하였다.

첫째, 비판적 사고 함양의 방법으로 개념기반 교육과정을 선택한 이유와 그 타당성에 대한 논의가 보완될 필요가 있다. 특히, 기존의 교육과정과 비교하여 개념기반 접근이 가지는 차별성과 강점이 무엇인지, 그리고 왜 그것이 가장 적합한 방식인지에 대한 명확한 설명이 필요하다. 이 과정에서 기존 글쓰기 수업에서 주로 활용되어 온 교육과정 유형과 그 한계점을 고찰하고, 개념기반 교육과정이 이와 어떤 점에서 차별화되어 있는지에 대한 분석이 이루어진다면 연구의 타당성과 필요성을 더욱 명확히 할 수 있을 것이다.

둘째, 이 연구에서는 ‘사고의 확장’과 ‘창의적 발상 촉진’을 위한 매개체로 인공지능(AI)의 활용을 언급하고 있다. 이와 관련하여, 개념기반 교육과정이 사고 확장의 매개체로서 타당한 이유에 대한 논의가 필요하다. 논문에서는 개념기반 교육과정에 대한 설명으로 지식의 구조와 과정의 구조를 제시하고 있으나, 이 연구의 핵심이라고 할 수 있는 개념기반 교육과정에 대한 이해로는 부족함이 있다고 생각된다. 교육과정의 주요 내용에 대한 설명이 보완된다면 연구 내용과 특징에 대한 이해를 도울 수 있을 것이다.

셋째, 연구자가 구상하고 있는 ‘비판적 사고’의 정의와 구성 요소에 대한 명확한 서술이 요청된다. 본문에서는 선택, 정리, 통합, 비판 등의 사고 과정을 언급하고 있으나, 이러한 사고 과정을 AI 활용과 어떻게 연계할 수 있는지에 대한 설명은 미흡하다. AI의 응답은 사용자의 질문 구성과 표현 방식에 따라 크게 달라질 수 있으며, AI가 제공한 정보를 올바르게 해석하고 활용하기 위해서는 학습자의 비판적 분석과 평가 역량이 반드시 선행되어야 한다. 따라서, AI 기반 글쓰기 수업을 설계함에 있어 비판적 사고의 조작적 정의와 주요 구성 요소를 명확히 하는 것은 수업 내용의 체계성과 실천 가능성을 높이는 데 기여할 수 있을 것이다.

마지막으로, AI의 교육적 활용의 범주와 역할은 무엇인지에 대한 명확한 논의가 필요하다. 글쓰기 수업에서 AI는 단순한 문법 교정 도구로 활용될 수도 있고, 아이디어 생성이나 개요 작성, 혹은 전체 글 작성의 보조 수단으로도 사용될 수 있다. 이처럼 활용 방식에 따라 AI가 수업에 미치는 영향은 매우 다양하며, 이는 교육과정 설계와 운영 방식에 직결될 수 있다. 따라서, AI를 활용한 글쓰기 수업에서 학습자의 비판적 사고를 어떻게 효과적으로 촉진할 것인지, 그에 따른 AI의 적절한 역할 설정은 매우 중요한 과제라 할 수 있다.

본 토론문이 연구 내용을 더욱 풍부하게 구성하고, 교육과정 및 수업 설계의 완성도를 높이는 데 작게나마 도움이 되기를 바란다.

차별적 민감성 모델(DSM)에 기반한 맞춤형 융합 교양교육 수업

한정규(동의대학교)

1. 서론

현대 사회는 개인의 개별성과 다양성의 존중을 핵심 가치로 삼고 있으며, 이는 고등교육에서의 교양교육에도 중요한 변화의 방향을 제시하고 있다. 단순한 지식 전달 중심의 획일적 교육 방식은 오늘날 학습자의 다양한 배경과 요구를 충분히 수용하지 못하며, 이에 따라 학습자의 특성과 맥락을 반영하는 맞춤형 교양교육 설계의 필요성이 점차 강조되고 있다. 특히 대학생을 대상으로 한 융합형 교양교육은 다양한 전공과 경험을 지닌 학습자들이 함께하는 장이기 때문에, 이들의 심리적·인지적 특성을 고려한 교육적 접근이 중요하다. 이는 단지 교육 효과성을 높이기 위한 기술적 접근이 아니라, 학습자의 자기주도적 학습 역량과 통합적 사고 능력, 그리고 정체성 탐색을 지원하는 철학적·이론적 기반을 요구한다.

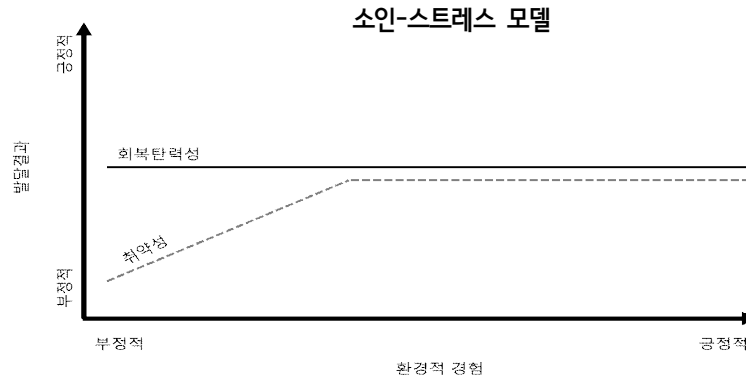
이러한 배경 속에서 본 발표에서 주목하는 이론적 틀이 바로 차별적 민감성 모델(Differential Susceptibility Model, DSM)이다. DSM은 Belsky(1997, 2005)의 진화-신경발달 이론에 기초하여, 환경과 개인의 상호작용에 따라 개인이 경험하는 발달 결과가 상이할 수 있음을 설명하는 모델이다(Belsky, Vandell et al., 2007). DSM의 핵심 개념인 차별적 민감성은, 모든 개인이 동일한 환경 자극에 일률적으로 반응하지 않으며, 일부는 긍정적 또는 부정적 자극 모두에 더 크게 반응하는 높은 민감성(high susceptibility)을 보인다는 점을 강조한다(Stoltz, Beijers, Smeekens, & Deković, 2017).

DSM에 따른 관점은 단순히 부정적 자극에 더 취약한 개인을 전제로 하는 ‘소인-스트레스 모델(vulnerability-stress model)’과 구별된다. [그림 1]과 [그림 2]에서 비교되는 것처럼, DSM은 민감한 개인이 긍정적 환경에서 평균 이상의 긍정적 효과를 경험할 수 있음을 전제로 한다는 점에서 교육적 함의가 크다. 이는 DSM이 특정 집단의 ‘취약성’을 보완하거나 제거해야 할 결핍이 아니라, 환경에 대한 반응성의 다양성을 강조하는 이론임을 보여준다.

DSM은 인간 집단의 생존 가능성을 높이기 위해 다양한 반응성을 지닌 개인들이 공존하도록 진화해 왔다는 진화론적 관점에서, 개인차가 단순한 차이의 문제가 아닌 생물학적 다양성의 산물임을 이론적으로 뒷받침한다(Ellis et al., 2011). 이러한 관점은 교육 장면에서도 모든 학습자에게 동일한 교수 전략을 적용하기보다는, 각자의 반응성을 고려한 포괄적이고 유연한 교수 설계가 필요하다는 당위성을 제공한다.

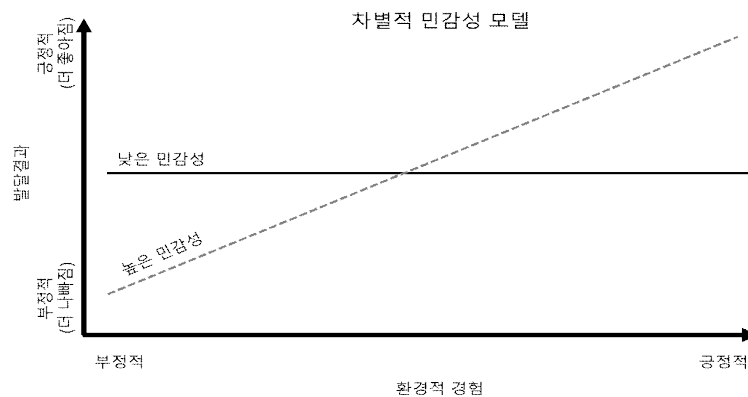
한정규와 이동형(2024)의 국내 연구는 DSM의 교육적 적용 가능성을 실증적으로 제시한 대표적인 예다. 이들은 부모 및 교사의 긍정적 의사소통이 아동의 내재화 문제행동에 미치는 영향을 분석하였으며, 부정적 정서성이 높은 아동일수록 이러한 관계에 더욱 민감하게 반응한다는 사실을 밝혔다. 특히, 민감한 아동일수록 긍정적 환경 자극에 더 강하게 반응하며, 결과적으로 문제행동이 감소하는 경향을 보였다. 이는 DSM이 심리학적 영역을 넘어, 교육 실천에도 효과적으로 적용될 수 있음을 시사한다.

결국 DSM은 단지 특정 소수 집단의 보완적 접근이 아니라, 모든 학습자의 반응성 차이를 전제로 한 보편적 교육 설계의 원리로 작용할 수 있다. 특히 다양한 전공과 연령, 성격, 감정적 기질을 지닌 학습자들이 모이는 대학의 융합 교양교육 환경에서는 더욱 강력한 이론적 지지 기반이 될 수 있다. 본 발표에서는 이러한 차별적 민감성 모델의 관점을 바탕으로, 사전 학습자 유형 구분 없이도 DSM을 수업 설계에 적용할 수 있는 방법을 제시함으로써, 교양교육의 다양성 존중과 효과성 제고를 동시에 실현할 수 있는 가능성을 모색하고자 한다.



[그림 1] 소인-스트레스 모델 그래프(회색 점선)

취약성(i.e. 병적소질)은 환경의 부정적 경험에 부정적으로 반응하는 경향을 보인다. 회복탄력성은 환경의 부정적 경험이 미치는 영향으로부터 보호요인으로 작용한다. 그러나 취약성과 회복탄력성은 환경의 긍정적 측면에서 발달 결과의 차이가 나타나지 않는다. <출처> M. J. Bakermans-Kranenburg & M. H. van IJzendoorn, Gene-environment interaction of the dopamine D4 receptor(DRD4) and observed maternal insensitivity predicting externalizing behavior in preschoolers. Developmental Psychobiology, 48(5), 2006, 그림 1.



[그림 2] 차별적 민감성 모델 그래프(회색 점선)

높은 민감성은 낮은 민감성과는 대조적으로 환경의 부정적 측면과 긍정적 측면 모두에서 반응성이 증가하는 경향을 보인다. 이는 환경의 부정적 및 긍정적 측면과 무관하게 환경의 영향에 대한 심리적 관성을 반영하는 특징이 있음을 보여준다. <출처> M. J. Bakermans-Kranenburg & M. H. van IJzendoorn, Gene-environment interaction of the dopamine D4 receptor(DRD4) and observed maternal insensitivity predicting externalizing behavior in preschoolers. Developmental Psychobiology, 48(5), 2006, 그림 1.

2. 차별적 민감성 모델에 기반한 맞춤형 융합 교양교육 수업 전략

2.1. DSM 기반의 맞춤형 융합 교양수업 설계의 3원칙

대학의 교양교과에서 DSM을 실제 수업 설계에 적용하기 위해 가장 먼저 직면하는 현실적 과제는 대규모 학습자 집단 내에서 개별 특성을 사전에 구분하는 것이 어렵고 비효율적이라는 점이다. 특히 한 분반당 평균 60~80명의 이질적 학습자가 모이는 교양교과 특성상, 학습자의 민감성 수준이나 심리적 특성을 정밀하게 측정하고, 그에 따라 차별화된 교수법을 실시간으로 적용하는 것은 실천적으로 거의 불가능하다. 이에 따라 본 연구는 학습자 유형을 구분하지 않고도 DSM의 핵심 개념을 내포하는 수업 구조를 제안하고자 한다.

DSM은 특정 환경이 민감한 학습자에게는 강력한 학습 자극이 되지만, 그렇지 않은 학습자에게는 중립적인 자극으로 작용할 수 있음을 전제로 한다(Belsky, 2005; Ellis et al., 2011). 따라서 모든 학생에게 동일하게 적용되면서도 민감한 학습자에게는 더 강한 효과를 유도할 수 있는 구조화된 수업 설계가 필요하다. 이를 위해 본 발표에서는 다음 세 가지 원칙을 중심으로 한 수업 구조를 제시한다: (1) 다채로운 감각 자극 제공, (2) 정서적 반응을 이끌어내는 상호작용, (3) 선택의 기회 부여.

2.2. DSM 기반의 맞춤형 융합 교양교육 수업 설계 방안

본 절에서는 D대학의 'MBTI성격유형과 인공지능로봇 윤리' 수업에서 DSM을 수업 설계에 적용하기 위해 실제 활용해 본 몇 가지 주요 전략을 제안하고자 한다.

2.2.1. 다중 경로 과제 설계(Multi-Modal Task Design)

DSM은 학습자가 동일한 자극에도 서로 다른 민감성으로 반응할 수 있음을 전제로 한다. 따라서 교수자는 하나의 학습 목표에 대해 도달 경로를 다중화함으로써, 학생들이 자신의 성향과 민감성에 맞는 과제 수행 방식을 선택할 수 있도록 해야 한다. 예컨대, <표 1>에서 보는 바와 같이, 동일한 주제를 서면 보고서 또는 정책 제안서, 시각 콘텐츠 제작, 토론 및 발표 ppt, 데이터 분석 등 다양한 방식으로 표현할 수 있도록 과제를 설계하면, 학생들은 자율성을 발휘하면서도 자신의 민감성에 최적화된 학습 경로를 선택할 수 있다.

<표 1> 다중 경로 과제 설계 예시

학습목표	수행 방식의 예	기대효과
인간과 AI 로봇과의 상호작용에서 발생 할 수 있는 윤리적 딜레마를 찾고 이에 대한 대안책을 마련한다.	- 사례분석 보고서 / 정책 제안서 - 인포그래픽 / 영상제작 - 토론 및 발표(ppt 자료 첨부) - 통계 분석 보고서	민감성과 성향에 맞는 과제 선택으로 자기 주도성 및 몰입도 향상

이러한 다중 경로 과제는 수행 평가에서도 DSM 기반의 민감성 차이를 반영한 다면적 평가 방식이 요구된다. 단일 기준의 평가 루브릭은 과제 형태와 학습자의 반응 특성 간의 불균형을 초래할 수 있으므로, 다음과 같은 방식으로 평가 체계를 구성하는 것이 바람직하다.

1) 공통 학습 목표 기반의 핵심 성취기준 설정

모든 과제 유형에 공통적으로 적용되는 학습 목표(예: 비판적 사고, 주제 관련성, 창의성 등)를 기준으로 핵심 성취기준을 도출하고, 평가의 일관성을 확보한다.

2) 과제 유형별 맞춤 평가 항목 개발

각 과제 유형(예: 서면 보고서, 콘텐츠 제작, 데이터 분석 중심 결과물 등)의 특성을 반영하여, 해당 표현방식에 적합한 보조 평가 항목을 구성한다. 예를 들어, 시각 콘텐츠 제작물의 경우 시각적 구성과 스토리텔링을, 서면 보고서의 경우 구조의 논리성, 근거활용, 문장 표현력 등을 추가 평가 지표로 포함할 수 있다.

3) 자기평가 및 동료평가 반영

DSM의 자기 민감성 인식을 촉진하고 학습 주도성을 강화하기 위해, 에듀테크를 활용하여 자기평가 및 동료평가 항목을 포함하여 내적 동기 및 반응성까지 포착하는 다면 평가를 시행한다.

4) 피드백 중심의 질적 평가 요소 병행

결과물 또는 과제물에 대해서는 정량 점수 외에 개별 피드백을 통해 학습자 성향에 맞춘 정서적 또는 정보적 피드백을 제공함으로써, 평가 자체가 학습의 연장이 될 수 있도록 한다.

이처럼 DSM에 기반한 다중 경로 과제 설계는 '학습 과정의 개별화'와 '성과 평가의 유연성'을 동시에 보장하는 전략이며, 이는 궁극적으로 학생들의 몰입도와 성취 경험을 증진시키는 데 기여할 수 있다. <표 2>에서는 다중 경로 과제 유형과 평가 지표를 예시로 제시하였다.

<표 2>

과제유형	표현방식	공통 평가 항목	유형별 평가 항목
서면 보고서	논리적 글쓰기	주제 적합성, 비판적사고	구조의 논리성, 근거 활용, 문장 표현력, 작성규칙 준수 여부
시각 콘텐츠 제작	이미지, 인포그래픽 등	창의성, 주제의 해석력, 시안성 및 디자인	시각적 구성력, 메시지 전달력
토론 참여 및 발표	구두 발표, 협업 토론	평가 하지 않음	평가 하지 않음
데이터 분석 중심 결과물	통계 및 자료의 시각화	분석력, 통찰력, 시안성	자료 선택의 적절성, 분석 기법 활용 능력

2.2.2. 민감성 차이를 고려한 자율-구조화 혼합형 수업

DSM은 구조화된 환경에 더 높은 반응성을 보이는 학습자와, 자율적인 탐색에서 몰입을 경험하는 학습자가 존재함을 시사한다. 이에 따라 수업의 흐름을 ‘구조-탐색-자율’의 혼합형 단계로 구성하면 다양한 반응성을 포괄할 수 있다.

수업 흐름 설계는 이론 정리 → 소그룹 탐색 → 자율적 적용의 3단계로 구성된다. 전반부에는 학습 주제의 개념을 그래픽 조직자(graphic organizer)를 통해 시각적으로 구조화하여 제시한다(박수자, 2020). 예를 들어, 전반부의 시나리오를 활용한 수업 시간에서는 윤리적 딜레마 상황의 명료화, 문제해결을 위한 팀원 간 역할 분담의 필요성 등을 명확히 안내하며, 인공지능로봇에 대한 윤리적 딜레마의 실제 사례를 활용하여 추상적 개념을 구체화한다.

중반부에는 짝 활동, 팀 토론, 시나리오 기반 학습, 문제 기반 학습(PBL) 등의 교수학습법을 적용하여 소그룹 활동을 진행한다. 2~5명으로 구성된 팀은 지역사회 문제나 학문적 쟁점과 같은 비구조화된 문제를 할당받아 해결 전략을 수립한다. 이 과정에서 학습자는 역할 분담을 통해 협력적 문제 분석을 수행할 수 있으며, 교수자는 퍼실리테이터로 활동하며 개방형 질문을 제시하며 추론 기능을 강화한다.

후반부에는 개별 학습자가 결과물을 완성하고 Padlet, 클라썸 등의 에듀테크를 활용하여 동료 피드백을 수행한다. 학습 결과물은 동료 평가를 통해 다양한 배경과 특성을 지닌 동료들의 다각적 시각을 수용할 수 있다. 특히 플립드 러닝(flipped learning) 모델에서 강조되는 반성적 성찰 단계를 도입하여, 학습 주도권을 학생에게 이양함으로써 자기주도적 역량을 강화한다. 이와 같은 설계는 이론과 실제의 연계성을 확보하며, 맥락 기반 문제 해결 능력을 함양하는 데 기여한다.

<표 3> 자율-구조화 수업 설계 예시

단계	목표	주요활동	교수학습법/전략
전반부	이론 기반 이해 형성	- 핵심 개념 도입 - 시나리오 제시 및 개념 논의	- 그래픽 조직자 활용 - 강의식 설명 + 시각 자료 결합
중반부	협력적 문제 탐색	- 소그룹별 비구조화 문제 할당 - 자료 수집 및 해결 전략 개발	- 시나리오 기반 또는 PBL 기반 역할 분담 - 퍼실리테이터(교수자)와의 협력을 통한 자율적 탐구
후반부	성찰을 통한 학습 내재화	- 개별 과제 수행 및 결과물 제작 - 동료 리뷰 및 평가	- 자기 주도적 결과물 설계 - 반성적 성찰 촉진

2.2.3. 의미 연결 중심의 내러티브 기반 학습

DSM은 자극에 대한 민감성이 학습자가 지각하는 의미와 연결되어 있을 때 극대화됨을 시사한다(Stoltz et al., 2017). 따라서 수업 설계 시, 개념의 전달보다는 그것이 학습자의 삶, 감정, 사회적 맥락과 어떻게 연결되는지를 ‘내러티브’로 구성할 필요가 있다. 예를 들어, “인공지능로봇의 발달은 여러분이 경험하는 불안과 어떤 관련이 있을까요?” 또는 “이 개념은 현대 한국 사회 속의 어떤 갈등과 연결될 수 있을까요?”와 같은 질문을 통해 학습자의 몰입과 반응성을 유도할 수 있다. 이는 특히 정서 민감성이 높은 학생들에게 큰 반향을 일으키며, 낮은 민감성의 학생들에게도 사고의 확장 계기를 제공한다.

2.2.4. 피드백과 상호작용의 양면 전략: 공감형 vs 정보형

DSM을 수업 또는 과제 피드백에 적용하기 위해서는, 학습자의 민감성 유형에 따라 차별화된 피드백 전략이 필요하다. 하나의 방식으로 피드백을 제공할 경우, 일부 학생에게는 동기부여가 될 수 있지만, 다른 학생에게는 오히려 위축의 원인이 될 수 있기 때문이다. 이에 따라 D대학의 융합 교양교과 수업에서는 전체 학습자의 반응 특성을 고려하여, 하나의 결과물에 대해 공감형 피드백과 정보형 피드백을 함께 제공하는 방식을 사용하였다. 이는 학습자가 각자의 민감성에 맞는 피드백을 선택적으로 수용할 수 있도록 돕기 위한 전략이다. 아래 <표 4>는 민감성 유형에 따라 효과적인 피드백 전략을 구분하고, 그 예시를 제시한

것이다.

<표 4> 피드백과 상호작용의 양면 전략

전략 유형	학습자 반응 특징	피드백 예시	기대효과
공감형	정서 민감성이 높은 학습자	AI 로봇을 단순한 제품이 아니라 정서적 교감과 돌봄이 필요한 대상으로 바라보며 AI 로봇도 권리가 필요하다는 시선이 인상 깊고 좋았습니다.	정서적 안정감과 몰입 유도
정보형	분석·인지 중심 학습자	그런데 AI 로봇이 자신의 권리를 주장하며 집단활동을 하면서 인간에게 압력을 행사할 때, 인간과 AI 로봇의 공존을 위해 어떤 윤리적 지침이나 법조항이 필요한지 함께 생각해 보면 좋겠습니다.	사고 확장과 학문적 자극 제공

2.2.5. 집단 활동에서의 역할 다양화

DSM에 따르면 동일한 집단 활동도 학습자의 민감성에 따라 각기 다른 반응을 유도할 수 있다. 특히 고정된 역할이나 일률적인 팀 활동은 특정 성향의 학생에게 스트레스를 유발할 수 있다. 따라서 역할을 사전에 다양화하고, 학생이 스스로 선택할 수 있도록 하는 전략이 효과적이다. 가령, 인공지능 로봇 윤리를 주제로 한 교양수업에서는 학습자가 직면하게 되는 윤리적 딜레마에 대해 단순한 지식 전달을 넘어, 다각적 관점에서의 사고력과 협력적 문제해결 능력을 함양하는 것이 중요하다. 특히 해당 교양수업에서 활용하고 있는 시나리오 기반 학습은 실제적 맥락에서 윤리적 판단을 요구함으로써, 학습자의 몰입과 반응성을 유도하는 데 효과적인 전략으로 주목받고 있다(한정규, 윤혜경, 허혜연, 2024). 이때, DSM은 학습자의 정서적·인지적 민감성이 학습 상황에 따라 달라지며, 이에 따른 반응 특성에 맞는 집단활동 설계가 필요함을 시사한다.

3. 결론

본 발표에서는 차별적 민감성 모델(Differential Susceptibility Model, DSM)에 기반하여, 대학 교양교육에서 학습자의 반응성 차이를 고려한 맞춤형 융합 수업 설계 방안을 제안하였다. DSM은 환경 자극에 대한 개인의 반응성이 일정하지 않으며, 민감성이 높은 학습자는 긍정적 환경에서 더욱 강한 반응을 보일 수 있다는 점에서, 전통적 취약성 모델과 구별되는 교육적 함의를 제공한다. 이는 획일적인 교수전략이 아닌, 다양한 반응성을 포용하는 유연하고 포괄적인 수업 구조의 필요성을 뒷받침하는 이론적 근거가 된다.

이러한 관점을 바탕으로, 본 연구에서는 학습자 유형을 사전에 구분하지 않고도 DSM의 핵심 개념을 적용할 수 있는 수업 설계의 5가지 전략—① 다중 경로 과제 설계, ② 자율-구조 혼합형 수업, ③ 의미 연결 중심의 내러티브 기반 학습, ④ 공감형과 정보형을 병행한 피드백 전략, ⑤ 집단 활동에서의 역할 다양화를 실제 교양수업 사례에 적용하여 구체화하였다.

특히 ‘MBTI 성격유형과 인공지능로봇 윤리’ 수업 사례는 DSM이 정서적·인지적 민감성의 차이를 고려한 수업 설계에 통합될 수 있는 가능성을 탐색한 시도로, 학습자들이 과제 수행 방식, 피드백 수용 양식, 역할 분담 과정에서 자신의 성향과 반응성에 기반한 선택을 할 수 있도록 유도하였다. 이러한 수업 구성은 학습자 몰입도, 자기주도성, 사고의 확장 등 일부 측면에서 긍정적인 반응을 이끌어낸 바 있으며, 향후 보다 체계적인 분석과 평가가 필요하다.

이처럼 DSM은 교양교육의 보편성과 개별성을 조화롭게 설계할 수 있는 하나의 유용한 이론적 틀로 기능할 수 있으며, 교육 과정이 단순히 ‘누구에게나 같은 것을 제공하는 것’을 넘어서 ‘각기 다르게 받아들일 수 있는 환경을 구성하는 일’임을 시사한다. 앞으로 교양교육은 이러한 민감성 기반 접근을 통해, 학습자의 개별성과 다양성을 존중하면서도 교육적 효과를 높일 수 있는 방향을 모색해 나가야 할 것이다.

참고문헌

박수자 (2020). 읽기역량 계발을 위한 설명텍스트 읽기수업 단원설계. 교육연구, 79, 9-34.
한정규, 이동형 (2024). 차별적 민감성 모델에 기초한 부모와 교사의 긍정적 의사소통과 내재화 문제행동의 단기종단적 관계에서 아동의 부정적 정서성의 조절효과. 교육혁신연구, 34(4), 95-119.
한정규, 윤혜경, 허혜연 (2024). 포스트휴먼 시대의 그라비타스 향상을 위한 시나리오 기반 학습 모형 연구. 교양교육실천연구, 8(2), 83-102.

- Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2006). Gene-environment interaction of the dopamine D4 receptor(DRD4) and observed maternal insensitivity predicting externalizing behavior in preschoolers. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 48(5), 406-409.
- Belsky, J. (1997). Variation in susceptibility to rearing influences: An evolutionary argument. *Psychological Inquiry*, 8(3), 182-186.
- Belsky, J. (2005). Differential susceptibility to rearing influences: An evolutionary hypothesis and some evidence. In B. Ellis & D. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary Psychology and Child Development*(pp. 139-163). New York, NY: Guilford Press.
- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). The nature(and nurture?) of plasticity in early human development. *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 345-351.
- Ellis, B. J., Boyce, W. T., Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2011). Differential susceptibility to the environment: An evolutionary-neurodevelopmental theory. *Development and Psychopathology*, 23(1), 7-28.
- Stoltz, S., Beijers, R., Smeekens, S., & Deković, M. (2017). Diathesis stress or differential susceptibility? Testing longitudinal associations between parenting, temperament, and children's problem behavior. *Social Development*, 26(4), 783-796.

차별적 민감성 모델에 기반한 맞춤형 융합 교양교육 수업

조무정(서울신학대학교)

현대 사회는 개인의 다양성과 개별성 존중을 핵심 가치로 삼으며, 이는 대학 교양교육에도 중요한 변화를 요구하고 있다. 전통적인 획일적 지식 전달 중심 교육은 학습자 각각의 다양한 배경과 요구를 충분히 반영하지 못한다. 이에 따라 학습자의 특성과 맥락을 고려한 맞춤형 교양교육 설계의 필요성이 점차 강조되고 있다. 특히 융합형 교양교육은 서로 다른 전공과 경험, 심리적·인지적 특성을 지닌 학습자들이 함께하는 장으로, 이들의 반응성을 고려한 교육적 접근이 필수적이다.

이러한 맥락에서 차별적 민감성 모델(Differential Susceptibility Model, DSM)은 환경 자극에 대한 개인의 반응성 차이를 이론적으로 설명하며, 모든 학습자에게 동일한 교수 전략이 아닌, 각자의 민감성에 맞춘 유연한 수업 설계의 필요성을 뒷받침한다. 학습자 유형을 사전에 구분하지 않고도 DSM의 핵심 개념을 적용할 수 있는 수업 설계의 5가지 전략 즉, 다중 경로 과제 설계, 자율-구조 혼합형 수업, 의미 연결 중심의 내러티브 기반 학습, 공감형과 정보형을 병행한 피드백 전략, 집단 활동에서의 역할 다양화를 실제 교양수업 사례에 적용하여 구체화하였다. 본 토론문에서는 DSM에 기반한 맞춤형 융합 교양교육 수업의 실제 전략과 그 교육적 함의를 바탕으로, 대학 교양교육의 미래 방향에 대해 세 가지 주요 논의를 제시하고자 한다.

첫째, 차별적 민감성 모델(DSM)의 교육적 적용 가능성과 한계이다. DSM은 학습자의 민감성 차이를 교육 설계에 반영함으로써, 긍정적 환경에서 민감한 학습자에게 더욱 강한 학습 효과를 기대할 수 있다는 점에서 기존의 소인-스트레스 모델과 차별화된다. 실제로 DSM은 특정 집단의 결핍을 보완하는 접근이 아니라, 모든 학습자의 반응성 다양성을 인정하는 이론적 틀로 작용한다. 그러나 현실적으로 대규모 수업에서 개별 학습자의 민감성 수준을 정밀하게 측정하고, 이에 맞춘 맞춤형 교수법을 실시간으로 적용하는 것은 쉽지 않다. 따라서 본 연구에서는 학습자 유형을 사전에 구분하지 않고도 DSM의 핵심 개념을 내포하는 수업 구조(다채로운 감각 자극, 정서적 상호작용, 선택의 기회 부여 등)를 제안한다. 이에 대해 다음과 같은 논의가 필요하다. 예를 들어, ‘DSM이 실제 대학 교양수업 현장에서 구현될 수 있는 실효성은 어느 정도인가?’, ‘DSM의 적용이 오히려 학습자 간 격차를 심화시키거나, 교수자의 부담을 가중시킬 가능성은 없는가?’ 이다.

둘째, 다중 경로 과제 설계와 평가의 유연성이다. DSM에 기반한 다중 경로 과제 설계는 동일한 학습 목표에 대해 다양한 수행 방식을 제공함으로써, 학습자가 자신의 성향과 민감성에 맞는 과제 수행 경로를 선택할 수 있도록 한다. 이러한 접근은 학습자의 자기주도성과 몰입도를 높일 수 있지만, 평가의 공정성과 일관성, 그리고 실제 교육 현장에서의 적용 가능성에 대한 논의가 필요하다. 즉, ‘다중 경로 과제 설계가 학습자의 자기주도성과 창의성 증진에 실질적으로 기여하는가?’, ‘교수자와 학생 모두의 평가 부담을 최소화하면서도 DSM의 취지를 살릴 수 있는 현실적인 평가 방안은 무엇인가?’ 이다.

셋째, 피드백 및 집단 활동에서의 민감성 차이 고려 전략이다. DSM은 학습자의 정서적·인지적 민감성에 따라 동일한 피드백이나 집단 활동도 각기 다르게 받아들여질 수 있음을 시사한다. 이에 따라 공감형(정서적 안정과 몰입 유도)과 정보형(사고 확장과 학문적 자극) 피드백을 병행하는 전략, 집단 활동에서 역할의 다양화 및 자율적 선택을 강조하는 전략이 제안된다. 이러한 전략이 실제로 학습자들의 동기부여, 협력적 문제해결 능력, 그리고 자기주도적 역량 강화에 어떤 긍정적·부정적 효과를 가져오는지에 대한 논의가 필요하다. 다시 말하면 ‘공감형과 정보형 피드백의 병행이 학습자별 반응성 차이를 효과적으로 포용하는가?’, ‘DSM에 기반한 피드백 및 집단 활동 전략이 대학 교양교육의 포괄성과 효과성 제고에 실질적으로 기여하는가?’ 이다.

차별적 민감성 모델에 기반한 맞춤형 융합 교양교육 수업은 학습자의 개별성과 다양성을 존중하면서도, 교육적 효과성을 극대화할 수 있는 새로운 패러다임을 제시한다. DSM의 적용은 단순히 소수 집단의 보완이 아닌, 모든 학습자의 반응성 차이를 포용하는 보편적 교육 설계의 원리로 기능할 수 있다. 그러나 실제 교육 현장에서 DSM의 실효성, 다중 경로 과제와 평가의 유연성, 피드백 및 집단 활동 전략의 효과 등에 대한 지속적인 논의와 실증적 검증이 필요하다. 앞으로의 교양교육은 DSM과 같은 민감성 기반 접근을 통해, 학습자의 다양성과 자기주도성을 존중하면서도, 교육의 질과 포괄성을 높이는 방향으로 나아가야 할 것이다.

휴타고지적 접근을 통한 교양 글쓰기 교육의 질적 강화

김남미(홍익대학교)

1. 서론

대학글쓰기 교육이 이전 대학 국어 중심의 체제를 넘어 현재의 틀을 갖춘 지 20년을 넘었다. 그 간 대학 내 교양 교육 중심 기관을 중심으로 또 교양교육 관련 학회에 터하여 대학 학습자의 글쓰기 교육의 효과성을 확대하기 위한 연구들이 축적되었다.¹⁾ 대학 글쓰기 교육의 연구 동향을 분석한 기존 논의에서는 대학 글쓰기 교육의 과제를 제기하고 이를 풀어가려는 노력들이 지속되어 왔다.²⁾ 하지만 사회적, 문화적, 기술적 교육 환경의 변화는 대학 글쓰기 교육의 과제들을 이전보다 훨씬 복잡하고 다층적으로 만들고 있다. 디지털 네이티브로서의 학습자는 이전과는 전면적으로 다른 방식의 교육적 방식을 요구하는 것처럼 보이기도 하며, 인공지능을 포함하는 기술의 급변 상황은 교수들의 현재적 위상의 변환을 요구하고 있다. 이러한 상황에서 글쓰기 교육을 담당자들은 자신의 교육철학이나 목표, 교수법에 대한 근본적 문제를 제기하면서도 어떻게 그 대안 마련할 것인지에 대한 방향 설정을 고민하는 현황이다.

이전에는 대학글쓰기 교육에 새로이 진입하는 신규 인력들로 한정되었던 교육의 전문성, 실효성에 대한 고민이 20여 년 이상의 경력을 가진 교수들의 본질적 자기 무장의 문제로 확대되고 있는 것이다. 이러한 문제제기는 비단 개별 교수자의 강의력으로 한정되는 것이 아니다. 학계에서도 기술 변화에 따른 지식 환경의 변화, 지식에 대한 사회적 요구의 변화, 21세기의 환경 안의 학습자 변화에 대한 고려를 교육학적 지평 안에 녹여내려는 시도들이 지속되고 있다. 그 중, 성인 교육의 하나로 취급되는 대학 교육의 프레임 변화로 주목받고 있는 동향이 휴타고지(heutagogy)다.³⁾ 휴타고지 자기결정학습(self-determined learning)을 중시하는 교육학적 동향으로 주체적 역량을 갖춘 인재를 요구하는 다양한 학문 분야, e-learning 원격 강의 등에서 적용되고, 다양한 학문 간의 연계와 융합을 통해 그 영향력을 확대하고 있는 현황이다. 이러한 국제적 연구 동향에도 불구하고 휴타고지적 접근의 유용성이나 실효성에 대한 국내 논의는 아직 시론에 그치고 있다.⁴⁾

휴타고지가 지향하는 학습자 ‘자기결정성’의 중시나 ‘무엇’을 배우는 것이 아니라 ‘어떻게 배우느냐’를 중시하는 교육학적 동향은 학습자가 ‘저자성을 갖춘 글쓴이’가 될 수 있도록 이끄려는 대학의 글쓰기 교육의 거시적 동향에 부합하는 것으로 보인다. 변화하는 교육 환경에서 교수의 교육철학적 가치를 공고히 하기 위해서라도 주목받는 교육적 동향의 의미를 살피는 것은 충분히 유의미한 일임에 분명하다. 이러한 맥락에서 이 연구의 목적은 교양 글쓰기 교육의 질적 전환을 위한 이론 연구의 일환으로 휴타고지적 접근의 의미를 탐구하고 교양글쓰기 교육에의 적용을 위한 학습자와 교수의 위상을 탐구하는 데 있다. 이를 위하여 휴타고지적 접근법이 가진 핵심 원리가 무엇인지, 실현 방법이 무엇인지를 검토하고 대학의 글쓰기 교육의 적용 가능성을 검토하는 과정을 거치려 한다. 새로운 이론적 토대를 그대로 현재의 교육에 적용하려는 것이 아니라, 20년 이상을 축적해 온 대학 글

1) 여기서 20여 년이란 대학별로 교양교육 전담기구를 마련하고(서울대 기초교육원; 2002년, 성균관대 학부대학; 2005년, 경희대 후마니타스 칼리지; 2009년, 서강대 전인교육원; 2011년, 동국대 다르마 칼리지; 2014년, 한국외대 미네르바 교양대학; 2014년, 이화여대 호크마 교양대학; 2015년 등) 새로운 환경에 부응하는 교양 교과목을 재편하여 운영하기 시작한 시기를 염두에 둔 것이다. 대학의 글쓰기 교육 연구의 터전이 되는 관련 학회들의 창립 역시 시기를 같이 한다. 대학 글쓰기 교육에 대한 연구는 한국작문학회(2005년 창립), 한국교양교육학회(2006년 창립), 사고와표현학회(2006년 창립), 대학작문학회(현 한국리터러시연구 학회 전신; 2010년 창립) 등을 중심으로 대학 글쓰기 교육 연구는 양적 질적 성과를 축적해 왔다.

2) 대학 글쓰기 교육 연구 동향을 다룬 대표적인 논문으로는 나은미(2010), 김정숙, 배윤경(2017), 김현정(2021), 유인선(2023)을 들 수 있다. 김남미(2025:9-13)에서는 이들 논문들의 성과를 정리하고 기존 논의에서 요구하는 대학의 글쓰기 교육에 대한 거시적, 총체적 접근을 위한 교육 내적 접근과 교육 외적 접근에 대하여 논의한 바 있다.

3) Hase(2016)에서 논의한 바같이 휴타고지(heutagogy)는 구성주의, 인간주의, 역량이론, 인간 주체성 등 기존 교육이론의 틀 위에서 성장한 개념이다. 기존 교육학의 철학적 이론적 토대를 계승하면서 새로운 관점을 제시하는 접근이라는 의미이다. 여기서 새로운 접근에서 주목하는 방향은 주로 학습자 주도성의 극대화, 교육 목표 설정과 학습 경로의 자율성, 연결과 공유의 중요성, 경험 기반 학습에 따른 심층학습의 중요성으로 정리될 수 있다.

4) 기본적인 이론에 대한 소개로 박일우 외(2017:100)에서 한국형 자유학예대학(Neo-LAC)을 위한 교육기호학을 제언하는 연구에서 새로운 휴타고지의 이념에서 비롯된 자기결정학습법(self-determined learning)을 지향하여야 한다는 점을 강조한 바 있다. 이외에 휴타고지 시대의 고등교육 방안으로서의 디지털 데이터 내러티브에 대한 논의가 최원재(2022)에서 시도되었는데, 역사학 선택 과목 안에서의 교육적 설계와 실행에 대하여 논의하였지만 이론적 토대 등은 깊이 있게 다루지 못하였다. 국내에서 대학 글쓰기 교육에 관련된 휴타고지적 설계 프레임의 적용에 대한 연구 논의는 더욱 드물다.

쓰기 교육 현장 안의 목적이나 주요 가치, 교육학 실현 방식들을 자기결정학습이라는 틀에서 재점검하고 질적 변환을 위해 초점을 두어야 할 지점을 확보하는 데 그 목적을 두는 것이다.

2. 이론적 검토

2.1. 휴타고지(heutagogy), 자기결정학습

휴타고지는 교사주도의 교육(페다고지)을 지양하고 성인 교육을 위한 자기 주도성을 가진 학습자상을 표방한 안드라고지(Andragogy)⁵⁾의 관점을 보다 적극적으로 확대하여 학습의 근간으로 삼으려는 교육학적 움직임이다.⁶⁾ 휴타고지 자체가 자기결정학습(self-determined learning)을 연구하는 학문 영역으로 규정될 만큼⁷⁾ 자기결정학습은 휴타고지의 핵심 목표이자 철학적 기반이 된다. 휴타고지적 관점에서 학습자는 ‘자신의 학습에서 주요한 주체(the major agent in their own learning; Hase & Kenyon, 2007:112)’로서 존재론적 관점에서 자기결정적 정체성 변화와 자기변형(self-transformation)을 이끄는 주체다. 휴타고지적 접근에서 학습자는 학습의 목표, 경로, 사회적 상호작용 등을 스스로 설계하고 조율하는 자율적 존재((Hase & Kenyon, 2000; Blaschke, 2012)인 동시에 이런 과정을 통해 자신의 삶, 경험, 맥락에 따라 지식의 의미를 재구성하는 주체인 것이다(Hase, 2014a; Blaschke, 2012).

Hase(2016)⁸⁾는 휴타고지에서 지향하는 ‘자기결정학습’의 기반 인간 주체성(Human agency)에 있으며, 인간 주체성에 대한 믿음이 학습자 중심 접근법을 포함한 혁신적 실천을 수용 여부를 결정하는 핵심 요소임을 강조한다. 교육학적 관점에서 인간의 주체성(human agency)이란 학습자가 자신의 학습 목표, 방법, 평가 기준 등을 외부에만 의존하지 않고 스스로 설정하고 조정하며, 학습 맥락 속에서 능동적으로 개입하고 반응할 수 있는 능력을 뜻한다. 이는 단순히 자율적(autonomous)인 존재로서의 독립성을 넘어, 자기결정(self-determination)과 자기설계(self-authorship)까지 포함하는 능력이다.⁹⁾ 휴타고지적 접근에서 인간 주

- 5) 안드라고지는 Knowles (1970, 1984)에서 제안된 성인 교육을 위한 교육학적 접근으로 ‘자기주도성(learner's self-concept), 학업에서 학습자 경험 중시(experience as a resource for learning), 학업의 준비성readiness to learn, 과업중심학습(orientation to learning), 내적동기(motivation to learn) 등을 주요 원리로 삼고 있다. 수업 내 주도권을 학습자에게 이양함으로써 성인학습자의 내재적 요구를 반영하는 실천중심 학습에서의 학습자의 자기주도성을 강조하는 접근법이다. 페다고지, 안드라고지, 휴타고지의 차이에 대한 논의는 휴타고지에 대한 연구 전반에 반영되어 있다. 이들 간의 구체적차이에 대한 도식화는 Richardson, McGowan & Styger(2018:1840) 등을 참조할 수 있다. 국내 논문인 신다은, 김진화(2016:228)에서는 평생학습자들의 학습 정향성을 분석하는 연구의 이론적 탐구에서 해외학자들의 논의를 토대로 페다고지, 안드라고지, 휴타고지를 비교, 대조한 표를 제시한 바 있다.
- 6) 휴타고지 연구의 대표자 중 하나인 Blaschke(2012:58)에서는 안드라고지적 자기주도학습(Self-Directed Learning)과 휴타고지적 자기결정학습(Self-Determined Learning)을 연속적으로 바라보면서 이들 간의 연속성을 소개한 바 있다.

Heutagogy as a Continuum of Andragogy

Andragogy (Self-directed)	▶	Heutagogy (Self-determined)
Single-loop learning	▶	Double-loop learning
Competency development	▶	Capability development
Linear design and learning approach	▶	Non-linear design and learning approach
Instructor-learner directed	▶	Learner-directed
Getting students to learn (content)	▶	Getting students to understand how they learn (process)

우측에 놓인 휴타고지의 자기결정성의 하위 항목들의 구체화는 2.2의 핵심원리에서 구체화될 것이다.

- 7) Heutagogy is defined as the study of self-determined learning(Hase & Kenyon, 2000; Hase(2009:44)에서 재인용).
- 8) Hase(2016)은 휴타고지의 제안자 중의 한 명인 Hase가 Hase & Kenyon(2000) 이후 휴타고지적 설계의 진화에 대한 이론적 검토 및 실천 원리를 보인 논문이어서 휴타고지의 기본 철학, 관련 학문 영역으로의 확장 과정을 확인할 수 있다.
- 9) 해당 문면에서 Hase(2016:2)은 Bandura(1989)의 ‘인간이 반성, 동기부여, 창의성, 자기결정의 기제를 통해 자신의 행동에 기여한다’는 인간 주체성 개념을 인용하고 학습은 학습자가 무엇을, 언제, 어떻게 학습할지를 스스로 선택하고 조절하는 능동적이고 지속적인 과정이며, 현재의 학습은 개별 학습자의 고유한 이전 경험에 의해 동기부여되고 그것을 바탕으로 형성된다는 점을 강조하였다. 동시에 이러한 학습이 대부분 무의식적인 수준에서 일어나기에, 우리는 타인의

체성(Human agency)의 측면에서 학습자의 결정을 강조하는 것은 학습자가 ‘환경을 인식하고 그 안에서 스스로 행동하고 변화시키는 능동적 존재’라는 점에 주목한 것이다. 이는 인간이 독립성과 자기 결정성을 가지고 스스로 결정하는 능력을 가진 존재라는 자율성(autonomy)의 차원을 넘어서 외부 구조와의 상호작용 안에서 스스로의 선택, 변화, 성장을 결정하는 주체적 행위자(agency)임을 강화하는 의미이다.

휴타고지적 접근법이 ‘학습자의 자기결정’을 특히 강조하는 데에는 휴타고지가 ‘학습’을 바라보는 관점이 크게 관여한다. 휴타고지는 학습이 개인의 내면에서 일어나는 비가시적이고 예측 불가능한 과정이라고 보며, 그것이 언제, 어떤 방식으로, 어떻게 이루어지는지는 사전에 알 수 없는 과정이라고 해석한다. 학습은 개인의 필요나 상황 맥락에 대한 반응으로서, 감정과 경험, 아이디어의 연결 속에서 복잡하고 비선형적으로 일어난다는 것이다. 이렇게 학습이 비선형적이고, 맥락적이며, 학습자 개별적 특성을 지닌 복합적 과정¹⁰⁾이기에 학습자의 주체적 역량(agency)과 자기 결정(self-determination)에 기반한 개별화된 학습의 목표 및 경로 설정이 중요해지는 것이다.

거의 모든 휴타고지 연구에서 전제하듯이 학습자의 주체적 역량에 주목하는 관점은 휴타고지 고유의 것은 아니다. 그래서 휴타고지의 자기결정학습은 기존 이론의 학습자 중심성, 지식 및 교육환경의 복잡성, 개별 학습자들의 행동사고 사고의 집중성 등의 중요 지점을 ‘주체성의 교육학(a pedagogy of agency)’ 안에서 통합하고 확장하려는 과정으로 해석된다.¹¹⁾ 개별화된 학습의 경로 안에서 학습자들은 무엇을, 어떻게, 왜 학습하고자 하는지를 스스로 인식하고, 그 과정이나 미완의 결과에 대하여 탐색하고 공유하고 의미를 발견하는 과정을 통해 스스로 학습 하는 방법을 배우게 되는 것이다.¹²⁾

이러한 주체성 기반 교육학으로의 통합적 전환이 필요한 이유는 기술적, 문화적으로 복잡하고 다변화하는 21세기의 지식사회에서 요구되는 적응력과 창의성을 갖춘 학습자를 위한 관점이 필요하다는 인식 때문이다. ‘주체성 기반 교육학’으로서의 휴타고지를 학습자 중심적 교육 설계 프레임¹³⁾ 안에서는 학습자가 스스로의 경험이나 내재적 동기, 사회문화적 맥락 속에서 스스로 학습의 목표, 경로, 내용 등을 선택하고 재구성하는 과정을 배운 학습자들이야말로 새로운 맥락과 관점에서의 개인적으로 사회적으로 전이 가능한 학습을 배울 수 있다는 관점이 반영된 것이다. 그래서 휴타고지에서는 전통적 교육체계가 추구하는 일률적 평가 체계 및 균질화된 교육과정과의 대척점을 강조하면서 학습자 스스로의 비판적 성찰과 자율성 증진을 통한 자기주도 학습 역량의 강화를 교육적 목적으로 삼아야 한다고 주장하는 것이다(Hase & Kenyon, 2007; Blaschke & Hase, 2019).

2.2. 휴타고지의 핵심 원리 및 설계 요소

휴타고지의 ‘자기결정학습’을 위한 핵심 원리들은 연구자 및 시기에 따라 그 항목에 차이를 보이기는 하지만 항목들 간의 위계를 중심으로 재구획하면 세 가지 항목으로 정리할 수 있다.¹⁴⁾

-
- 학습을 오직 그들의 행동이 관찰될 때에만 인식할 수 있으며, 자신의 뇌를 통해 오직 자신에게 의미 있는 것과 그렇지 않은 것을 분별하며, 주의를 기울이고 적절하다고 판단되는 것을 저장한다는 점을 강조하였다.
- 10) 이러한 관점은 Hase(2011:2) 등의 문면에서 ‘휴타고지는 학습이 학습자 내면에서 비가시적으로 일어나는 고도로 복잡한 과정’이며, ‘정해진 교육과정과 직접적으로 연결되지 않으며, 아이디어, 감정, 경험 간의 신경학적 연결을 통해 자아나 세계를 통찰하거나 재구성하며, 개인 내적 필요와 모호성 해소를 위한 반응으로 우연적이고 비선형적으로 발생하는 것’으로 해석된 것으로 확인된다.
- 11) Hase & Blaschke(2021:26)에서는 자기결정학습을 연구하는 휴타고지의 움직임이 그 동안 학습자의 주체성을 강조 하였던 Rogers와 현상학(phenomenology, 1961), 구성주의(constructivism, Vygotsky, 1978)의 관점을 수용하며, 인터넷 이전 사회에서부터 ‘학습자 관리 학습(learner-managed learning)’을 고민한 학자들(Graves, 1993; Long, 1990)의 선형 이론들의 기반에서(connectivism, Siemens, 2004)와 리즘 학습(rhizomatic learning, Cormier, 2008) 등의 몇 가지 전제들을 ‘주체성의 교육학(a pedagogy of agency)’ 안에서 통합하려는 과정임을 분명히 하였다.
- 12) Hase & Blaschke(2021:26)는 신경과학과 휴타고지 간의 관계를 살피면서 ‘인간의 뇌는 저마다 다르며, 학습에 대한 접근 방식 또한 본질적으로 개인차를 갖는다(All brains are different, and our approach to learning is individualistic)’는 점과, ‘패턴 탐색자(pattern seeker)’로서 학습자들은 맥락을 구성하여 학습과의 관련성을 스스로 확립할 수 있을 때 패턴 탐색 경향을 높일 수 있다는 점에 주목하여 학습자들의 필요와 열정을 기반으로 학습 경로를 선택하는 것의 중요성을 강조하였다. 최근 Laland(2020)에서는 인간은 인지적으로 반복, 규칙성, 구조를 찾고 해석하며 세상을 이해하려는 경향이 있다는 논의들을 보다 적극적으로 수용하면서 학습자는 지식이나 경험을 수동적으로 받아들이기보다, 스스로 구조를 발견하고 의미를 구성하려는 존재라는 점을 초점화하였다.
- 13) 휴타고지가 교육 이론인지, 교육 철학인지, 교수법인지에 대한 논의는 여전히 논의가 진행 중이며, 지속적으로 논의되어야 할 주요 과제가 된다. 이 논문에서는 휴타고지 연구자들이 주로 사용하는 용어에 준하여 ‘교육 설계 프레임’이라는 용어를 사용하지만, 이 휴타고지적 접근법이 교육 철학적 성격이나, 교육 이론적 접근 방식도 함의한다는 점에 동의한다. 이 문제에 대한 보다 깊이 있는 이해는 휴타고지적 접근법에 대한 보다 이론적인 연구가 진행되는 과정에서 구체화될 수 있을 것이라 생각한다.
- 14) Hase & Blaschke(2015/Eds. 2016:28)의 Principles and Practice에서는 핵심 원리로 위의 세 가지 이외에 이중 루프 학습(double-loop learning)과 비선형적 학습(Non-linear Learning)을 별도의 항목으로 제시하고 있다. 여기서는 이들 항목들이 메타인지와 비판적 사고의 하위에서 설명될 수 있다고 보아 별도의 항목으로 지정하지 않았다. 비선형 학습의 특성은 두 가지의 측면으로 해석이 가능하다 하나는 연결주의(connectivism)나 리즘 학습(rhizomatic learning)에

(1) 휴타고지의 핵심원리

- ① 학습자 주체성(Learner Agency)
- ② 자기 효능감(Self-efficacy)과 유능성(Capability)
- ③ 메타인지 및 성찰(Metacognition and Reflection)¹⁵⁾

(1①)은 휴타고지에서 가장 중요하게 여기는 원리로 학습자가 자신의 학습의 주체라는 자기결정학습의 근간을 이루는 원리이다. 학습자가 스스로의 내적 동기를 바탕으로 학습을 주도하며, 무엇을, 어떻게, 왜, 언제, 어떻게 학습하고 평가할 것인가에 대하여 내적 동기와 주체성을 기반으로 스스로 선택하고 결정한다(Hase & Kenyon, 2000; Deci & Ryan, 2002).¹⁶⁾ (1②)의 자기 효능감은 학습자 스스로의 능력에 대한 믿음을 의미하는 것이고 유능성은 새로운 환경에서 이전의 학습 결과를 여타 영역에 적용할 수 있는 능력으로 이 둘을 통해 변혁적 학습(transformational learning)¹⁷⁾을 구성할 수 있다. (1③)은 학습 내용과 과정에 대한 비판적 사고 및 성찰의 중요성을 강조하는 것이다. 이 지점에서 이중 루프 학습(double-loop learning)을 적극적으로 끌어 들일 것을 주장한다. 이중 루프 학습에서 비판적 성찰의 대상이 되는 것은 학습의 목표, 신념, 가치, 개념적 틀, 전략 등 학습 전반에 대한 것이다(Blaschke & Brindley, 2011; Blaschke & Hase, 2019). 이러한 이중루프 학습 과정을 통해 학습자들은 자신의 학습자의 신념이나 태도가 어떻게 바뀌었는지, 보다 더 좋은 행동은 무엇인지, 전이 가능한 것인지 등을 스스로 발견할 수 있게 되며, 이러한 과정에서 휴타고지가 지향하는 ‘자기 학습의 본질을 재구성’하는 과정을 거치게 된다.

휴타고지적 접근에서는 위의 핵심 원리를 실천하기 위한 설계 원칙으로 6가지에 주목한다. 앞선 핵심 원리들이 기존 논의들을 ‘주체성의 교육학’이라는 항목 안에서 통합하였다는 제안자들의 주장 그대로 이들 항목들 역시 기존 교육학적 논의들에서 주목하여 온 것들이다. 아래의 원칙은 Blaschke and Hase (2015/Eds.2016:32-35)에서 제시한 항목을 보인 것이다.

(2) 휴타고지의 설계 요소(Heutagogy Design Elements)

- ① 탐색(Explore): 학습자에게 다양한 경로와 지식의 원천을 탐색할 자유와 기회를 제공
- ② 창조(Create): 학습자가 창조를 경험할 수 있는 다양한 경험의 제공
- ③ 협력(Collaborate): 공동 목표를 향해 서로 배울 수 있는 환경의 제공
- ④ 연결(Connect): 새로운 학습 경로를 창출할 수 있는 연결(네트워크 등)의 활용
- ⑤ 공유(Share): 연결, 탐색의 결과로서의 학습 공유, 협력 기회 창출의 기회
- ⑥ 성찰(Reflect): 이전 학습의 강화, 고차원적 사고 기회를 여는 계기 새로운 학습의 기회

서 논의하는 바대로 학습은 다양하고 혼란스러울 수 있다는 측면이고 다른 하나는 학습 경로가 학습자에 의해 주도되며 사전에 정해진 순서를 따르지 않는다는 측면으로 보는 것이다. 전자는 2.1을 통해 보았던 휴타고지의 학습관에 반영되어 있고, 후자는 메타인지 및 반성적 성찰의 과정이나 학습자 주체성과 연결되는 것이라고 보아 별도의 항목으로 분류하지 않은 것이다. McAuliffe et al.(2011), Blaschke & Hase(2015, 2019)에서는 ‘학습하는 방법을 배우기(Learning How to Learn)’를 별도의 항목으로 두었지만 학습자 주체성이나 메타인지와 성찰 안에 부분적으로 내재되거나 ‘자기결정학습’의 지향점으로 해석할 수 있으므로 여기에 반영하지 않았다. 다만 휴타고지 학습의 중요 목적과 긴밀히 연관되는 항목이기에 2.1에서 논의한 바 있다.

- 15) 휴타고지의 핵심 원리인 ‘메타인지와 성찰’에서 ‘성찰(Reflection)’의 개념은 이 논문의 3장에서 보이는 ‘반성적 성찰(reflexivity 혹은 reflexive reflection)’의 개념은 명확히 일치되는 개념은 아니다. 휴타고지의 핵심 원리에 주목한 Blaschke & Hase(2015, 2019)의 반성은 Schön(1983, 1987)의 ‘반성적 실천’에 가까운 개념으로 합목적적 행동의 과정이나 결과를 의심하고 발전시킨다는 의미로 사용된다. 이와 달리 반성적 성찰은 반성의 결과에 대한 반성을 의미하는 것으로 결과나 과정 그 개선에 대한 성찰을 의미하여 더 수준 높은 반성적 행동을 의미한다. 이 논문에서는 후자가 휴타고지의 자기결정학습을 적용한 글쓰기 교육에 부합하다는 점에서 3장에서는 ‘반성적 성찰’이라는 용어를 사용할 것이다. 반성적 성찰이 ‘열린 가능성을 향한 사고나 행동’으로 개념화되어 지적 개방성을 확보하는 기념이기 때문이다. 대학 수업에서의 반성적 실천과 반성적 성찰의 차이에 대하여는 김남미(2024:12-14)를 참조할 수 있다.
- 16) 휴타고지의 자기결정학습의 핵심원리인 ‘자기주도성’은 자기주도학습(self-directed learning, SDL)이나 자기조절학습(self-regulated learning, SRL)과 연관되어 보이는 것은 분명하다. Knowles(1975)는 ‘자기조절학습’을 ‘개별학습자가 자신의 학습의 주도권을 가지고 스스로 학습 요구 진단, 학습 목표 설정, 학습에 필요한 인적 물적 자원의 확보, 적합한 학습 전략을 선택 실행하고 학습 결과를 스스로 평가하는 과정과 활동’이라고 정의한 것 역시 ‘자기결정학습’의 정의와 연결되어 보인다. 이후 Zimmerman & Martinez-Pon(1986)이 자기조절학습의 자기조절자를 ‘자신의 학습과정에서 대해 상위인지적 동기적 행동적으로 참여하는 자’로 정의한 것 역시 휴타고지의 자기결정학습, 학습자 주체성, 메타인지 및 반성의 측면과 같은 맥락에서 해석될 수 있다. 여기서 우리가 주목하여야 할 지점은 휴타고지적 자기 결정성은 학습 과정에서 맞이하는 불확실성과 변화 가능성에 유연하게 적용하는 능력을 강조한다는 점이다. 교사나 교육체제가 요구하는 일정한 틀이나 목표 자체 안에서 ‘독립적 계획 수립(자기주도학습)’이나 ‘학습을 위한 자기 조절 능력(자기조절학습)’에서 나아가 교육체제를 넘어서는 과정을 포함하여 학습자와 상황맥락 안에서 스스로 자신의 학습하는 법(을 배우는 과정학습의 본질 자체의 재구성)에 중점을 두는 것이다.
- 17) 휴타고지의 초기 연구에는 이 ‘변혁적 학습(transformational learning)’에 대하여 ‘심층학습(deep learning)’이라는 용어를 사용하기도 한다.

Blaschke and Hase(2015)에서 언급하였듯이 (2)는 단순한 교수 전략을 넘어서서 학습자의 자기결정성과 디지털 시대의 학습 역량을 유기적으로 통합하는 교육 설계의 토대로 기능하는 요소들이 된다. (2①)의 탐색은 휴타고지의 설계에서 학습자 스스로 설정하는 가설, 그 입증의 과정, 그 목표 과정, 전체에 대한 질문을 설정하고 답하는 과정들이 이에 포함된다. 획일적이거나 경로가 정해진 구조화된 교육과정을 최소화하고, 학습자 스스로가 교육의 과정을 만들어가는 과정에서 중요 요인이 된다. (2②)는 수업 내에 학습자가 창조를 경험할 수 있는 다양한 경험을 제공하거나 자유를 최대한 하는 것과 연관된다. 휴타고지 연구자들이 제안하는 다양한 접근은 쓰기, 설계, 그림 그리기 등이며, 마인드맵 활용도 유용한 접근 방식으로 제안된다. (2③)의 협력은 학습자들이 서로 배울 수 있는 환경을 제공하는 것으로다. 공동 목표를 향해 함께 문제를 해결하고 지식을 강화하는 과정을 중시하는 것이다. 함께 배우는 과정은 가시화되지 않는 배움의 과정을 서로를 통해 배울 수 있다는 것을 의미할 수 있다.

(2④)의 연결은 학습의 경로를 새로이 창출할 수 있는 중요 요소로 새로운 기술 환경 안에서의 초공간적 네트워크 안에서의 배움을 이끌어낼 수 있는 계기로 작용할 수 있다. (2⑤)학습자들은 연결을 통한 정보 공유, 발견, 자신의 경험들을 통해 학습하며 다시 유사 관심사를 공유하는 사람들과 함께 새로운 협력의 장을 창출할 수 있게 된다. (2⑥)의 성찰은 앞서 핵심 원리에서도 강조하였던 메타 인지과 반성을 수업 설계 안에서 실현하는 것으로 새로운 학습을 이끄는 계기가 되는 동시에 이미 배운 것을 더욱 강화하는 기회로 작용한다. 학습자는 자신이 무엇을, 어떻게 배웠으며, 또 무엇을 어떻게 배우고자 하는지로 배움의 영역을 확장하며, 배움이 가치관에 어떤 영향을 미쳤는지를 성찰하는 과정은 이전보다 고차원적인 사고를 가능케 한다.

이러한 휴타고지의 설계 요소 역시 휴타고지 고유의 수업 설계 요소인 것은 아니다. 설계 요소를 이루는 각 항목들이 전면적으로 혹은 몇몇 항목들이 기존의 이론에서 강조되어왔으며, 휴타고지는 그 기존 논의의 유효성을 수용하는 동시에 학습자 중심의 자기결정성에 기여하는 설계 요소들로 융합적으로 활용될 수 있기를 제안하고 있다. 앞서 논의한 ‘주체성의 교육학’이라는 큰 틀 안에서 이러한 설계 요소들이 작동하여 학습자의 자기결정 및 변혁적 학습을 이끌어 낼 수 있는데 기여할 수 있도록 교육적 프레임을 구성한 것이다.

3. 교양 글쓰기 수업의 질적 강화를 위한 휴타고지적 접근

3.1. 자기결정학습의 주체로서의 학습자

휴타고지의 자기결정학습이라는 주체성 중심의 교육적 접근은 대학 글쓰기 교육에서의 학습자 위상을 설명하는 데 도움을 주며, 교육 현장에서 학습자와 교수의 관계를 설립하는 기본 가치를 제공해 준다. 대학의 글쓰기 교육의 목적은 글의 완성도를 높이는 것 자체에 있는 것이 아니라 학습자가 ‘저자성을 가진 글쓴이’로 성장하도록 하는 데 있다.¹⁸⁾ 대학의 학습자가 ‘저자성을 가진 글쓴이로 성장한다는 것’은 학습자가 자기 관점을 수립하는 경험 안에는 자기 관점을 펼치기 위한 사고, 자기 관점에 대한 책무와 애정, 주인의식이 중요하다(이부순, 2025:251).¹⁹⁾ 여기서 ‘자기 관점’이란 한 편의 글로 한정한다면 글의 주제문(thesis statement)이 될 것이고, 좀 더 범위를 넓힌다면 학습자의 가치관이 될 것이다.

휴타고지의 자기결정학습의 적용에서 중요 지점은 이 학습자의 가치관을 설립하는 과정 역시 학습의 과정이며, 하나로 규정할 수 없는 가치관들을 구성하는 과정 자체가 학습하는 방법을 배우는 과정이 된다는 점이다. 학습자는 가치관의 구성 과정에서 앞서 보았던 탐색, 창조, 협력, 연결, 공유, 성찰의 과정을 거치면서 개인적 고유 선택, 집중, 개선의 과정을 통해 자신을 재구성하는 과정을 거치게 되는 것이다.²⁰⁾ 이것이 휴타고지의 자기결정학습이 학습자의 존재의 변화를 이끄는 과정으로서 함께 또는 개인으로서 스스로의 학습 과정에서 목표를 설정하고, 선택하고 수정하고, 질적 수준을 높이는 과정이 되는 것이다.²¹⁾ 이를 그 동안 대학 글쓰기 교육 영역에서 강조된 ‘글쓰기가 사고하기(writing is thinking)’라는 지점과 연결 지어 본다면, 글쓰기 교육의

18) Rosers(2011) 등의 연구에서는 학습자를 능동적 저자로 인정하는 교육적 접근의 필요성을 강조하여 왔고, 이는 학술적 글쓰기 교육을 포함한 대학 글쓰기 교육의 중요한 가치로 공유되고 있다.

19) 이부순(2025:247)에서는 전이가능한 저자성에 입각한 저학년 학습자의 위상을 ‘전이 가능한 저자성을 배우는 주체’로 규정하고 능동적이고 다층적이며, 글쓰기를 통해 성장을 지향하는 주체이자 독창적 자기 관점의 표현을 통해 사회 문화적 맥락과 소통하는 주체라는 점을 강조하였다.

20) 휴타고지 단계에서 학습자가 자신의 학습에 대한 전적인 통제권을 가지며, 어떻게 학습할지를 스스로 완전히 결정할 수 있는 자율성이 부여된다(Canning, 2010:62)는 관점은 사실 이러한 개인적 가치의 재구성이 개인의 고유성에 입각한 사고와 행동이라는 점에 주목하여 이해해야 한다.

21) 휴타고지가 학습에서 ‘무엇을 배우느냐’보다 ‘어떻게 배우느냐’를 더 초점화하는 이유를 위의 ‘자기 관점 수립’이라는 맥락에서 이해한다면 스스로의 목표 설정, 선택, 수정의 기준이나 심지어 질적 수준을 가늠하는 평가기준 등이 관점 수립의 주체에 있어야 한다는 점이 분명해진다. 휴타고지가 학습의 주도권을 학습자에게 전적으로 이양해야 한다는 지점은 이러한 관점에서 해석되어야 하는 것이다.

질적 개선을 위한 방향이나 행동의 목표를 휴타고지적 입장에서 재구성할 수 있다. 먼저 휴타고지적 입장에서 글쓰기가 사고라는 측면은 몇몇 지점에서 학습의 자기결정자로서의 학습자 스스로를 신뢰하고 확장하는 동시에 배우는 법에 접근할 수 있는 기반이 된다.

먼저, 학습자들이 글쓰기에 대하여 가지고 있는 두려움과 불안으로부터 자유롭게 하면서 자신이 글을 쓰는 과정에 대한 기대감, 신뢰, 책임감을 가질 수 있는 기반이 될 수 있다. 현재의 교양글쓰기 수업 내 학습자들이 가진 글쓰기에 대한 불안이나 두려움은 독자의 평가에 대한 두려움이나 위축에서 비롯되는 경우가 많다. 학습자들은 교수가 요구하는 표준 답안이 존재한다고 생각하여, 그 답에 부응하는 답변을 자신이 내지 못할 것을 두려워한다. 또 자신의 생각하는 것을 표현할 만큼의 글솜씨를 가지지 못한다고 자책하기도 하고, 보다 글을 쉽게 쓸 수 있는 비결은 없을지를 고민하기도 한다.

이러한 고민은 글쓰기를 배우는 것 역시 자기결정학습의 과정을 거치는 것이라는 것을 학습자가 알도록 하는 것은 스스로의 자유와 스스로에 대한 신뢰를 강화하는 중요한 계기가 된다. 특히 대학의 글쓰기 교육이 어떤 정형화된 틀의 준수여부를 평가받거나, 완성된 결과물의 수준 평가를 목적으로 삼는 것이 아니라, 학습자들 저마다 고유의 목적, 경로, 사고의 방식이 있으며, 그것이 무엇인지, 어떤 것이 자신들이 요구하는 것인지 탐색하고, 이전보다 더 나은 목표나 경로를 새로이 창조하는 과정 자체가 진정한 글쓰기를 배우는 것임을 인식하여야 한다. 또, 이런 배우기가 탐색, 창조, 협력, 연결, 공유, 반성의 과정을 통하여 자신이 미처 포착하지 못한 더 수준 높은 더 다각적인 방식으로 나아갈 수 있음을 수업 안에서 실감하는 것이 이러한 위축을 극복하여 자신에 대한 믿음을 확보하고 자유를 회복하는 중요한 계기가 될 수 있다.

학습자의 글쓰기 역량은 현재 이미 결과되어 나타난 글에서 보이는 것보다 훨씬 더 많은 잠재성과 다채로움을 가진 것이며, 이전 결과를 재해석하고 재배열하는 과정에서, 이전보다 더 유의미한 새로운 패턴을 도출해 내는 사고나 행동을 통해 자기변혁(self-transformation)을 이끌어 낼 수 있는 것으로 확장되는 개념이다. 그래서 학습자가 스스로의 자기변혁의 가능성에 대한 궁금증과 기대를 가지고 스스로 그것에 대해 탐색하고, 창조하는 활동을 수행하여야 하며, 현재의 기술적 교육적 환경이 제공하는 협력, 연결, 공유의 과정 안에서 지속적으로 자신의 글쓰기를 이루어가는 과정을 반성하는 활동을 수행하는 것. 그것이 대학글쓰기를 통해 스스로가 가져야 할 '전이 가능한 저자성'을 확보하는 과정이라는 점에 대한 인식이 스스로에 대한 책임감과 신뢰로 확장될 수 있다는 의미다.

둘째, 학습자가 보다 가시적으로 자신이 학습을 배우는 과정, 즉 글쓰기에 이르는 과정을 대상화하고 이를 통해 자신의 사고의 방식을 이해하고 개선의 방향을 탐색하고 산출할 수 있는 기회를 경험하는 일이 중요하다는 점을 보이는 철학적 기반이 된다. 휴타고지적 학습관에서 말하는 학습의 비선형성이나 개별적 유연성, 개인 고유의 특성의 관여 요인들은 학습자 스스로에게 접근하기 쉽지 않은 미지의 영역으로 작용하게 마련이다. 특히 이제 막 수험생활에서 벗어난 신입생 학습자들은 교수가 보다 정확한 지침을 제시해 주기 바란다.²²⁾ 교육과정 안에서 해당 차시의 목표와 방향이 뚜렷한 중등교육의 경험과 정답이 분명하고 주어지는 점수를 자신의 성실성의 결과치로 부여받아 온 수험 시기의 경험이 학습자의 자유를 제한하는 것이다. 학습자의 기존 사고의 결과인 이전 글쓰기를 통해 자신의 사고를 확인하고 이를 수정하는 활동은²³⁾ 학습자가 주체적으로 자신의 글쓰기의 방향, 속도, 방식 내용의 패턴을 탐색하고 새로이 목표나 방향을 수정하고 재구성하는 경로를 결정하는 데 객관적 대상으로 기능할 수 있다.

우리가 현실에서 드러나는 다른 사람들의 학습(글쓰기 자체에서는 사고)의 일부를 인지하듯이, 학습자는 자신의 이전 사고가 가시화된 이전 결과물을 통하여 자신의 이전 사고의 목표나 방향, 경로 등에 반영한 패턴을 탐색할 수 있다. 패턴 탐지자(Pattern Seekers)²⁴⁾로서의 학습자가 자신의 이전 사고가 보여주는 자기 행동의 패턴을 찾고, 이를 새로운 사고의 기반으로 새로운 탐색이나 새로운 창조를 통해 자신의 글을 쓰는 과정, 사고, 행동을 혁신할 수 있다는 의미다. 그리고 탐색되고 개선되고 혁신된 즉, 학습자 스스로 설정한 글을 쓰는 방법은 새로운 영역에서 전이할 수 있는 학습자의 새로운 패턴으로 작용할 수 있게 된다.²⁵⁾ 이 과정에서 중요하게 관여하는 것이 휴타고지의 핵심 원리인 메타인지와 반성적 성찰이다.²⁶⁾ [그림1]은 학습자의 이

22) 대학의 신입생 학습자들이 휴타고지적 자기결정적 글쓰기 수업 운영 방식에 많이 하는 대응은 '어떻게 해야할지 모르겠어요', '아무 생각도 나지 않아요.', '주제를 잘못 잡은 것 같아요.'와 같은 것들이다. 글쓰기가 학습자들이 하는 질문 자체에 대해 무엇을 어떻게 풀어갈지, 얼마나 풀어야 할지를 결정하는 일이라는 것을 공유하는 작업들의 휴타고지적 자기 결정 학습의 핵심원리를 공유하는 과정이 된다,

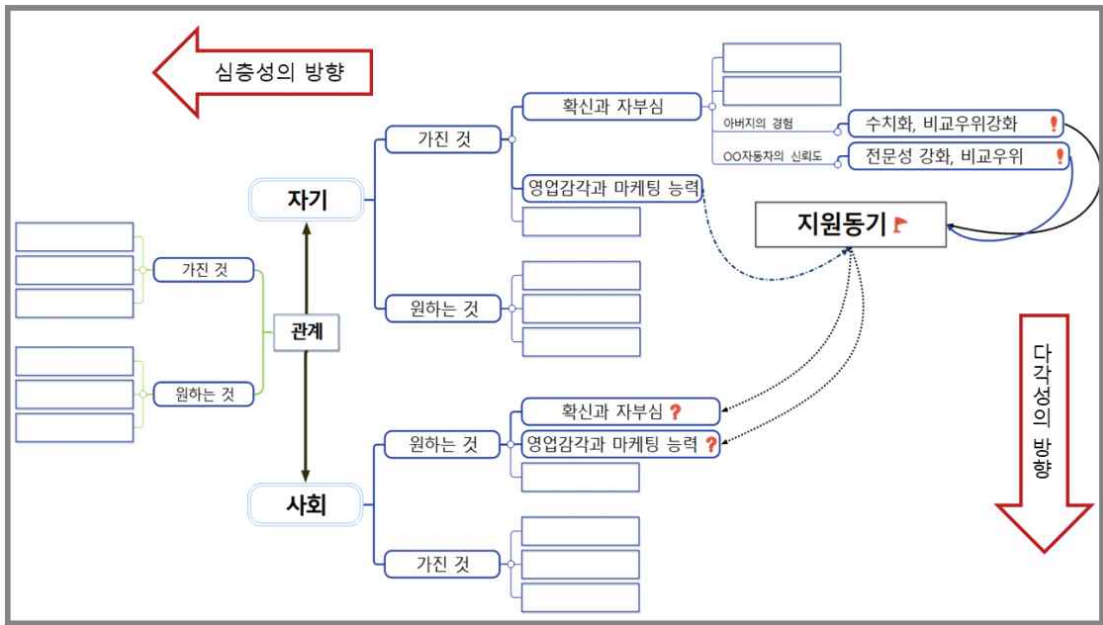
23) 대학글쓰기 교육에서 글쓰기는 완성된 결과물만을 의미하는 것이 아니라 계획서, 필기, 메모를 포함한 자기 사고의 결과를 반영한 피피티, 보고서 등을 포괄하는 것이 되어야 한다는 점은 무의식적으로 이루어져 인식하기 어려운 자기 사고나 행동의 패턴을 탐색할 수 있는 대상의 확장이라는 점에서도 중요하다.

24) 이러한 패턴 탐색자로서의 학습자 개념은 Hase & Kenyon(2000)에서 학습의 비선형성을 논의하면서 학습자가 스스로 학습의 패턴을 찾아 구성하고 내러티브화하는 과정을 자기결정학습의 중요 지점으로 규정한 것에 주목한 것이다.

25) 학습자 글쓰기에 흔히 발생하는 자신이 이전에 설정한 틀에 갇혀 보다 더 깊게, 넓게 확장하지 못하는 문제는 자신의 이전글에 대하여 휴타고지적 접근으로 자기변형적 활동을 경험함으로써 보다 효과적으로 극복할 수 있다. 자신의 이전 글쓰기 또는 이전 설계의 패턴에 지나치게 매몰될 때 편향적인 사고가 발생할 수 있어, 보다 거시적인 측면의 사고를 하는 데 장애가 될 수 있다는 점도 이러한 과정을 통해 배울 수 있게 되는 것이다.

26) 여기서 이중루프학습은 학습자가 이전 글쓰기를 대상으로 자기의 패턴을 인식하고 변혁하고 재구성하는 과정을 지시하는 말로 전환될 수 있다.

전 글이 갖는 위상을 보여주는 동시에, 반성적 성찰을 통해 이전 글쓰기의 과정을 반성하고 변혁한다는 것이 어떤 것인지를 보여준다.



[그림1] 가능태로서의 빈칸 확장(김남미, 2024:20)

[그림1]에서의 빈칸들은 학습자가 자신의 이전글을 객관적 대상으로 삼아 반성적으로 성찰하면서 새로이 경로를 추적할 수 있는 잠재태들을 반영한 것이다.²⁷⁾ 이 안에는 자신의 현재 인식의 결과들을 넘어서는 사회 문화적 관계는 물론이고 자신의 이전 결과물을 보다 깊이 넓게 고민하는 방향들이 반영되어 있다. 학습자는 자신의 이전 글이 보여주는 무수한 잠재태들을 만나는 과정에서 주체적으로 자신의 글쓰기의 방향, 이전 주제의 비중, 구조, 확장 가능성 등을 스스로 결정하는 주체로서 역할을 수행할 수 있는 것이다. 자기결정학습에서 언급하는 ‘학습의 의미 부여 과정’란 이런 맥락과 연결되는 보다 다각적이고 심층적인 활동을 의미한다. 학습자가 메타인지와 반성적성찰의 과정을 통해 자신이 글을 쓰는 과정을 발견하고 변형하고 확장하는 일은 자신의 잠재적 가능성에 대한 책무이자, 인간으로서 자신과 세계에 대응하는 자유로운 존재임을 경험하는 주요한 계기가 된다. 그리고 이러한 과정에 대한 의미 부여는 휴타고지적 접근의 글쓰기 교육 안에서 교수자와 학습자가 공유하고 실천하는 과제가 되어야 할 것이다.

3.2. 자기결정학습의 지지자, 촉진자로서의 교수

휴타고지의 자기결정학습의 지지자나 촉진자로서의 교수의 주체성 문제성 상대적으로 덜 조명된 것으로 보인다. 교수는 학습자가 ‘전이 가능한 글쓴이’로 성장하는 것을 가까이서 지켜보는 관찰자, 조연자이기도 휴타고지적 입장에서 자신의 수업이 어떻게 진행되어야 하는지에 대하여 주체적으로 탐색하고 창조하고 연결하고 공유하는 주체가 된다는 점을 고려하여야 한다. 교수가 자신의 수업에 대한 자기 확신, 책임감, 자기 믿음은 자신의 수업을 하는 방법을 배움으로써 강화된다는 점 역시 분명하다. 휴타고지적 맥락에서 교수 역시 ‘학습자 중심의 자기결정학습을 실현하는 법’을 배워가는 주체로서의 역할을 수행하여야 한다는 의미이다. 그래서 3.1에서 강조한 패턴탐색자로서의 교수도 자신이 수업하는 방식을 인식하고 보다 더 질적으로 높은 수업을 위하여 자신이 어떤 목표를 설립하고, 어떤 과정을 수행하여야 하는지를 반성적으로 성찰하고 개선하고 변형하는 활동을 수행하는 주체가 되어야 한다.

교수는 저자성을 가진 글쓴이로서 학습자의 글을 안내할 수 있는 선행 경험자이자, 자기결정학습을 배워가는 학습자들의 과정에 대한 현장 목격자이기도 하지만, 저자성을 가진 글쓴이로 성장하는 과정을 배우는 것이 무엇인지를 탐색하고, 수행하고 이를 다시 반성하고 개선하는 수업에 대한 가치 및 방법을 결정하는 주체라는 의미이다. 이러한 주체로서의 교수의 역할 안에는 수행 중인 수업 자체를 하나의 실행태로 보아 그 안에 무수히 잠재하는 가능태들에 대한 기대와 탐색 과정을 포함한다. 이러한 기대

27) 김남미(2024:14)에서는 글쓰기가 반성(reflective practice)과 그 반성 과정에 대한 성찰(reflexivity) 활동에서 일어나는 활동을 인식하고 이를 대상화하여 새로운 지평으로 확장할 수 있도록 돕는 역할을 수행하는 유용한 도구라는 점을 강조한 바 있다.

는 교수의 수업이 학습자에게 주는 영향력에 대한 것이 아니라 자기결정학습으로서의 글쓰기의 과정에서 학습자들이 보이는 자기설계 및 경로에서 보여주는 잠재성에 대한 기대이며, 이전 글쓰기 대한 반성적 성찰에서 보이는 학습자의 선택과 변형의 과정을 탐색하고 그 의미를 부여하는 과정에 대한 기대이기도 하다. 이러한 기대 안에는 학습자들이 ‘주체적으로 전이 가능한 저자성’을 가진 존재가 될 수 있다는 믿음과 자기결정과정으로 글쓰기에 이르는 길에서 보여주는 잠재성과 그 발현을 통한 학습자의 변화 가능성에 대한 믿음이 반영되어 있다. 교수는 학생들에 대한 그 믿음을 바탕으로 학습자들의 변형적 학습을 지지하고 촉진할 수 있다는 스스로의 확신에 기반한 ‘저자성을 가진 글쓴이’에 이르는 방법을 탐색하고, 개선하면서 자신의 교육가치나 방법을 지속적으로 변형하고 재구성하는 것이 교수로서의 책무를 다하는 것임을 거듭 인식하고 실천하여야 한다.²⁸⁾

여기서 교육 경력의 오래일수록 교수를 지치게 하고 스스로의 교육 역량을 의심하게 하는 순간이 기대에 미치지 못하는 학습자 결과물을 목도할 때이다. 휴타고지의 학습에 대한 관점은 이러한 부정적 결과들이 학습자 역량의 부족을 증거하는 것이 아니며, 학습자나 교수 스스로에 대한 믿음을 붕괴시키는 것이 되어서는 안 된다는 지점을 분명히 한다. Hase(2016)에서는 뇌과학적 근거에 준하여 개인의 뇌는 자신에게 중요한 정보만을 선별해 저장하며, ‘무엇이 중요한지’를 결정하는 기준 자체도 가치 판단과는 관계없을 수 있어서, 가치가 없거나 심지어 해로울 수 있는 것들도 학습할 수 있으며, 그러한 학습 역시 자율성에 의해 이루어질 수도 있음을 보였다. 이러한 해석은 학습자가 현재 보여주는 결과물의 수준이 낮거나 무가치한 것이나 경로를 이탈한 것이라는 평가 자체가 교수가 설정한 목표를 기준으로 한 것이라는 점을 보여준다. 교수는 자신의 수준이나 정형적 목표에 준하여 이들에 대한 부정적 평가를 부여하기에 앞서 그러한 결과 역시 학습자의 개인 경험에 의해 굴절되는 다양한 설계나 선택, 경로에서 산출된 중간 결과물 중의 하나라는 점을 수용할 필요가 있다. 대학 글쓰기 교육 현장 안에서 우리는 학습의 과정에 일어나는 사고이든 행동이든 그 전반을 인식할 수 없다는 점을 인정하여야 하고, 인식 안에 들어온 것이 전체가 아니라는 점에 주목하는 것이 중요하다는 의미이다.

교수는 글쓰기 교육의 목표인 ‘전이가능한 저자성’을 가진 학습자의 역량 강화라는 지점에 주목하면서, 학습자가 놓이게 되는 함묵적 맥락에서 학습자가 어떤 사고를 하는지를 기대하고 관찰하면서, 학습자가 자신의 이전 글쓰기를 수정하는 과정에서 어떤 반성적 성찰 과정을 수행하는지, 또 어떤 변형을 이끄려고 하는지를 기대하는 주체가 되어야 한다는 의미이다. 또 학습자의 이전 결과물에 대한 경청자로서 해당 영역의 전문가로서 학습자가 글쓰기로 가는 과정에서 수행하여야 하는 탐색, 창조, 협력, 연결, 공유 및 반성의 과정에 함께 하면서 촉발의 지점을 발견할 수 있는 동료ja 되어야 하는 사명을 가진 주체라는 점도 주목하여야 한다. 이것이 학습자가 앞으로 대면하게 될 다양한 의사소통 상황에서 ‘전이(transition)’ 가능한 능력이 어떤 것인지를 학습자가 걸어가는 길을 함께 배우는 주체로서의 교수의 역할인 것이다. 이러한 사명을 가진 교수가 기대에 미치지 못하는 학습자 결과물을 대하는 방식은 현재 결과물을 야기한 학습자들의 결정이 무엇인지에 대한 예측하는 것이자, 학습자의 현재 결과물(실현태)가 내포하는 가능태에 대한 궁금증이어야 하며, 학습자들이 앞으로 결정하여 보여줄 접근 가능한 반성적 성찰의 경로의 다각성과 심층성에 대한 탐색 및 변형의 길에 함께 하는 것이다.²⁹⁾

[그림2]는 교양글쓰기 수업의 조별 활동에서 산출된 발표 피티티이다.

28) 휴타고지적 접근법에서는 학습자들에 대한 믿음을 갖는 것이 교수들의 중요한 책무임을 거듭 강조한다. Hase(2014:13)에서는 휴타고지의 원칙을 목록으로 ① 학습 내용과 과정 설계의 동반자로서의 학습자 위상, ② 교육과정의 유연성, ③ 학습의 비선형성 인식, ④ 학습의 개인화, ⑤ 평가에 대한 협의 및 유연성 확보, ⑥ 개념, 지식, 이해의 맥락화, ⑦ 경험 기반 학습 기법의 활용, ⑧ 협력 학습의 촉진, ⑨ 성찰, 이중 고리 및 삼중 고리 학습(메타인지)을 촉진, ⑩ 학습자의 탐색을 위한 다양한 자원의 제공, ⑪ 아이디어와 콘텐츠를 비판적으로 분별하는 능력을 포함한 연구 기술을 개발할 것, ⑫ 지식 및 기술 습득(역량)과 심층 학습의 구분, ⑬ 비형식 학습의 중요성 인식 및 가능성 확대, ⑭ 학습자에 대한 신뢰, ⑮ 교수의 통제가 학습의 장애가 될 수 있음을 인식을 제한 바 있는데, 이 중 ⑭ 항목을 중요한 전제로 삼고 있으며, 교수의 통제가 학습의 장애가 될 수 있다는 점(⑮)을 우려하였다.

29) 학습의 과정에서 학습자는 교사의 완전한 동료라는 위상(Glassner & Back, 2020)은 학습자의 자기주도성을 강조한 것이지만, 교수의 입장에서 학습자의 완전한 동료가 될 수 있는 방안이 무엇인지에 대한 고려는 우리가 풀어야 할 주요 과제가 된다.

국가별 대공황의 회복 과정 결과



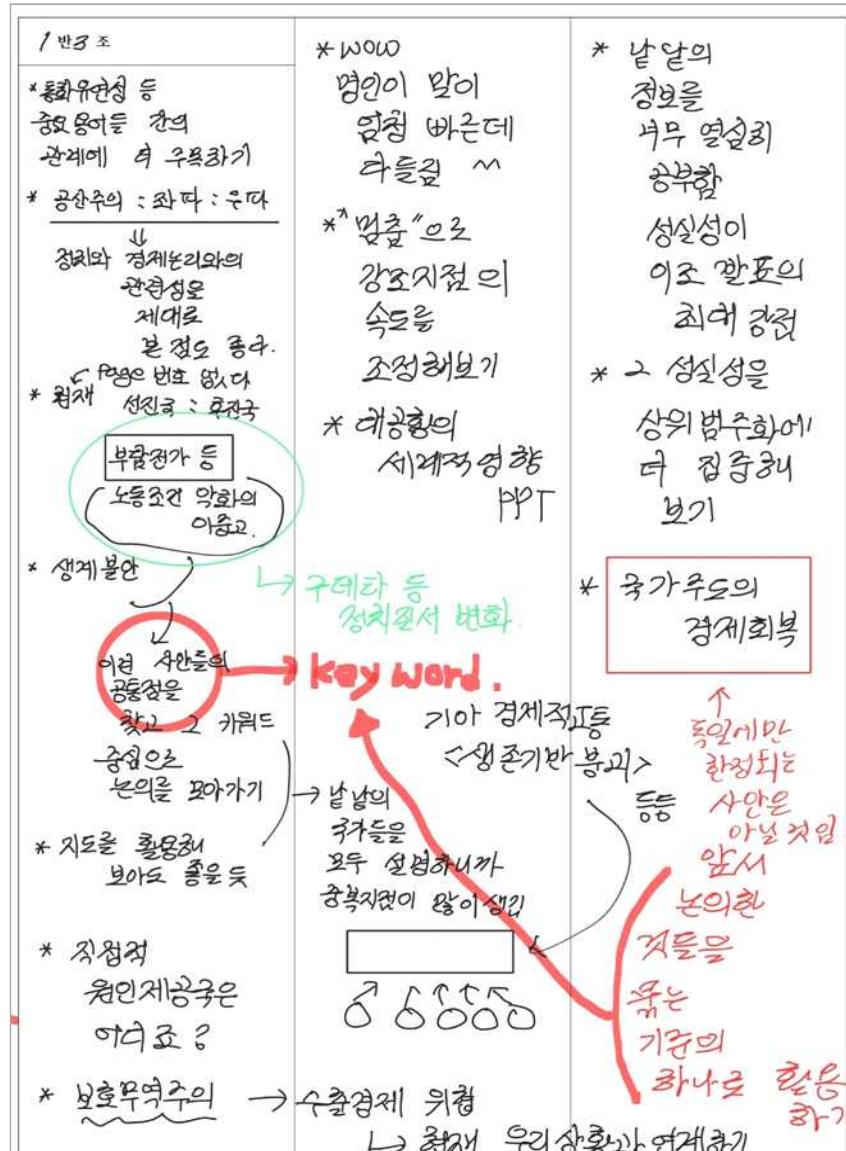
[그림2] 학습자 프로젝트 발표 메인 피피티 예시

[그림2]는 ‘대공황이 주는 현재적 의미’라는 논의의 발표에 활용된 전체 65장의 슬라이드 중 일부이다. 발표 전체³⁰⁾가 어떻게 구성되었는지를 보여주는 핵심 슬라이드(Main PPT)에 해당하는 것으로 35분의 발표의 구조가 병렬적, 나열적으로 구성되었음을 보여주는 전형적 사례에 해당하며, 학습자 개인별 역량을 충분히 발휘하는 데 장애로 작용한 예이다. 이 발표의 한계로 지적되는 구조적 문제는 학습자 스스로 자신의 발표에서 핵심어구를 발견하여 그 관계를 구조에 반영하는 활동을 통하여 해소될 수 있다. 해당 조가 발표 과제를 설정하고 수행하는 2달 이상의 시간 동안 교수는 다양한 글쓰기 활동을 통해 핵심어구를 산출하고 이를 구조에 반영하는 것의 중요성을 다룬 바 있다. 그러한 맥락에서 [그림2]는 교수의 기대에 부응하지 못한 발표이며, 전체 구성의 조직화가 더 필요하다는 점을 보여주는 것이다. 이런 결과를 만나게 될 때 교수는 학습자들의 발표의 준비 과정을 모니터링하였을 뿐 이에 대해 적극적으로 개입하지 않은 것에 대해 반성하고 자책할 수도 있다. 촉진자로서의 교수의 적절한 역할이 무엇인지에 대한 고민이 깊어지는 순간이 될 수밖에 없다. 교수가 교수 나름의 구조화된 질서 안에서 중간 과정을 점검하고 학습자를 지지한 활동이 충분하였는지를 고민하는 것 자체도 교수의 교육하는 방법을 확장하는 반성적 성찰의 일부로 해석될 수 있으며, 이것이 교육 담당자가 가져야 할 중요한 자세이기도 하다.³¹⁾

그러나 학습자의 자기결정학습으로서의 프로젝트의 설계 및 실현 과정에서 스스로가 정보를 연결하고 탐색하고, 협력하면서 스스로의 활동을 결정하는 충분한 시간을 주면서 학습자 스스로 성숙할 수 있는 기회를 주는 것, 또 중간 중간 전문가로서 오류라고 판단되는 평가를 모격하면서도 인내심을 가지고 학습자의 산출과정을 관찰하는 것 역시 학습자에 대한 믿음에 기반한 것이다. 이러한 교수자의 거리두기는 학습자의 중간 결과에 대하여 진심으로 경청하고 그 안에서 진심으로 감동할 지점을 찾는 데 중요한 역할을 한다. [그림3]은 그러한 교수의 태도가 보여주는 역할이 무엇인지를 반영한 사례 중의 하나이다.

30) 해당 조별 발표는 3주차에 발표조가 정해지고 조별로 학습자들이 주제를 설정, 계획하기, 발표 피피티 초고 등의 중간 일정을 소화한 후 11주차부터 발표를 진행하는 순서로 진행된다. 조별 활동을 통해 학습자들이 스스로의 주제를 설정하고, 과제를 수행하는 과정의 현황은 단독방을 통해 교수가 모니터링하는 과정에 진행된다. 이러한 수업에 대한 상세한 일정 및 효과에 대한 논의는 김남미(2024)에서 ‘다시쓰기 과정으로서의 발표의 설계 및 수행’을 참조할 수 있다.

31) 휴타고지적 접근 안에서 동료이자 촉진자로서의 교사의 역할은 어떻게 구체화되어야 되어야 하는가는 앞으로의 주요 과제가 될 것이다. 휴타고지와 긴밀한 접점을 가지는 연결주의 학습 연구인 Drexler(2010), McLoughlin & Lee, (2010) 등에서는 학습자의 자율성을 보장하면서도 적절한 구조를 제공할 수 있는 균형의 중요성을 강조하면서 발생적 학습을 효과적으로 관리하기 위해 적절한 개입과 제한이 제공되어야 한다는 점을 강조하고 있다. 정다은(2018:2-3)이 보여준 연결주의가 적용된 개인학습환경 설계원리 개발 등의 논의는 휴타고지의 교육적 실천의 방향을 고민하는 데 도움을 줄 수 있다.



[그림3] 해당 발표의 진행 중에 작성된 교수 피드백(일부)

[그림3]에는 두 가지가 중점적으로 반영되어 있다. 첫째는 학습자의 결과물에서 교수가 발견한 진심으로 칭찬할 수 있는 것들에 대한 초점화이다. 이들 학습자들의 성과에 반영된 성실성을 칭찬하는 동시에 그 성실성이 초점화될 수 있는 다른 지점에 대하여 발견할 수 있도록 지원한 것이다. 둘째는 [그림2]의 핵심어 중심의 상위 위계화가 이루어지지 못하였던 한계를 극복할 수 있게 하는 핵심어구들을 학습자의 목소리들 안에서 발견한 것을 초점화하고 연결한 것이다. 이는 앞서 [그림1]에서 보여주었던 빈칸들을 통한 반성적 성찰의 다각화 심층화의 방향과 일치하는 활동이다. 교수는 학습자에 대한 신뢰와 기대를 가지는 우호적인 경청자로서 학습자의 발표를 통해 학습자들의 행동의 방식을 발견하고, 또 다른 잠재태들을 궁금해 하는 과정을 텍스트로 포착하여 이를 학습자와 공유하는 과정을 거친 것이다.

이러한 활동들은 지지자로서의 교수, 촉진자로서의 교수이자 협력활동의 경청자로서의 또 다른 협력자로서의 역할을 가능하게 한다. 그리고 [그림2]로 노출된 학습(여기서는 글쓰기)의 결과가 경로의 이탈이나 잘못된 수준 낮은 결과가 아니라 학습자들이 자신의 이전 경험이 반영된 특정 패턴의 반영임을 스스로 발견하고 이를 토대로 다양한 잠재태들을 발견할 수 있는 기회를 경험할 수 있도록 지원하는 것이다. 교수 역시 학습자들의 자기결정학습으로서의 글쓰기에 이르는 과정 안에서 패턴을 발견하는 주체이자, 또 다른 패턴을 탐색하고 그것을 위하여 무엇이 필요한가를 궁금해 하고 실현하는 방식을 고민하는 협력자가 되는 동시에 그것을 촉진자로서 제기하는 방식을 또 다시 고민하는 교수법의 변형을 시도하는 생산적 주체로 기능하는 것을 보여주는 것이다.

실제로 학습자들은 학습자들이 오랜 호흡의 준비 과정에서 자신들이 걸을 수도 있었던 다양한 방향성과 그들이 걷고자 하는 길 자체에 대한 열린 가능성을 열어두고 탐색하고 성찰하는 과정의 중요성을 배울 수 있었다는 후기를 보인 바 있다. 발표 전일부터 발표 중, 발표 이후의 조별 피드백의 과정에서 실감하게 되는 자기 탐색과 가능한 방향에 대한 발견이 이 사실 오랜 준비 기간 자신들이 설계하고 수정하고 선택하고 확장하여 온 글쓰기에 이르는 과정 안에 놓였으며, 그것이 어떤 것인지를 발견하고,

또 다른 수준 높은 것을 발견하는 노력의 방법을 배웠다는 점을 공감하는 것이다. 아래는 발표 직후 스스로 발견한 지점을 공유한 예시이다.

(3) 이번 조별과제를 통해 정말 많은 것을 배우고 성장했습니다. 같이 해서 더 잘 성장할 수 있었지만 서로 의견이 맞지 않아 부딪히는 적도 많았습니다. 하지만 그 과정을 통해 상대의 시선으로 바라보는 것이 중요함을 다시금 깨달았습니다. 과제를 수행하고 발표를 준비할 때면 저는 항상 완벽해야 한다, 있어 보여야 한다는 강박이 있었습니다. 물론 결과가 항상 완벽치는 않았지만 이 강박은 때론 마감을 못 지치게 했고, 결과물에 '나'를 없애곤 했습니다. 이번 발표 또한 결과물에 '나'가 없었습니다. '이런 '나'를 어떻게 하면 더 잘 들어낼 수 있을까?' 라는 물음과 배움이 오늘로써 새로이 시작된 것 같습니다. 앞으로 '완벽함'보단 '나'를 찾아가고 드러내는 활동들을 할 것입니다.

(4) 역사, 사회라는 테마만으로 이 방대한 내용과 작업량을 혼자서 했다면 기한 내로 절대 해내지 못 했을 거라는 생각이 들었다. 지속적으로 의견을 내며 팀의 진도를 반영하여 계획서 및 PPT 틀을 만들고 주제 및 방향성 선정, PPT 작업과 대본 작성 등 적극적으로 참여해준 조원들의 많은 수고에 감사할 뿐이었다. 전체적인 작업 밀도가 발표 전날에 몰린 감이 있지만, 그럼에도 곳곳이 애써주신 분들이었기에 발표를 성공적으로 마칠 수 있었다고 본다. 교수님의 피드백을 듣고 다른 관점에서 발표를 되돌아보니 정말 그 피드백이 객관적인 성찰을 할 수 있는 계기로 작용하는 것을 보고 놀라울 따름이었다.

(5) 내용이 너무 뻘하고 조사한 내용을 줄줄 읊는 것에서 벗어나는 데에 신경을 많이 쏟았습니다. 그렇게 최대한 뻘하지 않은 주제를 선정해 진정성과 설득력을 갖출 수 있었습니다. 그러나 준비한 내용이 풍부하지 않고 논리적 전개에 오류도 있어 아쉬웠습니다. 조사하고 구성한 내용을 바탕으로 회의를 한 번 더 진행했으면 내용도 더 풍부해졌을 것 같고 논리적 전개도 더 자연스러워졌을 것 같습니다. 또한 대본을 짜두고 발표를 하니 대본에서 발표가 벗어나지 못해 아쉬웠습니다. 다음에는 작성해둔 발표문에서 키워드만 뽑아내 키워드만 보고 발표를 연습해 발표를 더 발전시키고 싶습니다. 그렇게 하면 발표의 진정성도 더 부각할 수 있을 것 같습니다.

(3-5)와 같은 학습자들의 반응은 학습자의 자기결정학습의 현재를 탐색하는 계기가 되는 동시에 교수에게 학습자와 교수의 협력 활동의 성과를 확인하고, 스스로의 수업을 성찰하는 계기가 되어줄 수 있다. 교수 학습자들의 수업 내 주체성을 적극적으로 활용하는 다양한 활동들이 학습자가 이전의 학습으로부터 학습을 배우는 과정을 배우게 되는 계기가 되듯이, 자신의 글을 쓰는 과정에 대한 전면적 인식과 개선 및 변형 가능성을 타진하는 반성적 성찰의 과정이 '전이 가능한 저자성'을 배우는 자기결정적 글쓰기 수업이 될 수 있다. 수업 내에서 공유될 주요 가치 역시 교수 학습자의 협업을 통해 선택되고, 시험되고, 수정되면서 실천되고 발전시켜 나갈 수 있는 방법을 배우는 것 역시 자기결정 학습의 교수와 학습자가 풀어야 할 주요 과제가 될 것이다.

4. 결론

<생략>

참고문헌

- 김남미. (2024). 다시쓰기 과정으로서의 발표의 설계 및 수행-대학 교양 글쓰기 수업에서의 학습자 활동. 리터러시 연구, 15(5), 221-247.
- 김남미. (2024). 대학 글쓰기 교육에서의 반성적 성찰-자기소개서 쓰기를 중심으로. 사고와표현, 17(3), 7-34.
- 김남미. (2025). 대학 글쓰기 교육 연구에 관한 비판적 성찰과 교육적 환류. 교양교육과 시민, 11, 7-36.
- 김정숙, 백운경. (2017). 대학 글쓰기교육에 대한 연구 동향의 분석과 시사점-2005-2017 년 대학 글쓰기교육 관련 학술논문을 중심으로. 인문학연구, 108, 357-389.
- 김현정. (2021). 대학 글쓰기 연구 동향 분석 및 개선 방안-2001~ 2020 년 학술논문을 중심으로. 한민족어문학, 93, 247-285.
- 나은미. (2010). 대학 글쓰기 교육 연구 검토 및 제언. 리터러시 연구, (1), 69-92.
- 박일우, 배은숙, 안호영, 이현민, 조혜경. (2017). 한국형 자유학예대학(Neo-LAC)을 위한 교육기호학의 제언. 기호학 연구, 51, 84-107.
- 박일우, 배은숙, 안호영, 이현민, 조혜경. (2017). 한국형 자유학예대학(Neo-LAC)을 위한 교육기호학의 제언. 기호학 연구, 51, 84-107.

- 신다은, 김진화. (2016). 평생학습자의 학습정향성에 의한 군집화와 특성탐구. 평생학습사회, 12(1), 223-248.
- 유인선. (2023). 토픽모델링을 활용한 대학 글쓰기 교육 연구 동향 분석. 인문사회과학연구, 24(2), 175-200.
- 이부순. (2025). 저학년 대학생 대상 글쓰기 수업에서의 전이 가능한 저자성. 리터러시 연구, 16(1), 233-260.
- 정희모. (2024). 쓰기 이론: 인지주의 관점과 텍스트 관점. 경진 출판.
- 최원재. (2022). 휴타고지 시대의 고등교육 방안: 디지털 데이터 내러티브. 문화와융합, 44(8), 83-97.
- 한국교양기초교육원. (2022). 대학 교양기초교육의 표준 모델. https://www.konige.kr/data/general_edu.php
- Baron-Cohen, S. (2020). The pattern seekers: A new theory of human invention. Penguin UK.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13(1), 56-71.
- Blaschke, L.M. & Hase, S. (2015). Heutagogy: A holistic framework for creating 21st century self-determined learners in M.M. Kinshuk & B. Gros,(Eds.) (2016). The future of ubiquitous learning: Learning designs for emerging pedagogies. Heidelberg,: Springer Verlag, 24-40.
- Drexler, W. (2010). The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy. Australasian journal of educational technology, 26(3).
- Eberle, J.H. & Childress, M.D. (2006) Heutagogy: It isn't your mother's pedagogy any more. National Social Science Journal, 28 (1), 28-32.
- Glassner, A., & Back, S. (2020). Exploring heutagogy in higher education. Springer Singapore.
- Hase, S. & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. Complicity: An International Journal of Complexity and Education, 4(1), 111-119.
- Hase, S. (2009). Heutagogy and e-learning in the workplace: Some challenges and opportunities. Impact: journal of applied research in workplace e-learning, 1(1), 43-52.
- Hase, S. (2014). An introduction to self-determined learning (heutagogy) in L. M Blaschke, C. Kenyon & S. Hase, S. (Eds.) Experiences in self-determined learning, Amazon, 1-19.
- Hase, S. (2016). Self-determined learning (heutagogy): Where have we come since 2000?. SIT J Appl Res, 2-21.
- Hase, S., & Blaschke, L. M. (2021). The pedagogy of learner agency. S. Hase, & LM Blaschke, Unleashing the power of learner agency, 4-12.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. Ulti-BASE In-Site.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. Australasian journal of educational technology, 26(1).
- Richardson, L. P., McGowan, C. G., & Styger, L. E. J. (2018). A quality approach to masters education using an Australian Case Study – A reflection. Universal Journal of Educational Research, 6(8), 1837-1847.
- Rosers, J.(2011), Defining and Experiencing Authorship(s) in the Composition Classroom: Findings from a Qualitative Study of Undergraduate Writing Students at the City University of New York, Journal of Basic Writing 30(1), 130-155.

“휴타고지적 접근을 통한 교양 글쓰기 교육의 질적 강화”에 관한 토론문

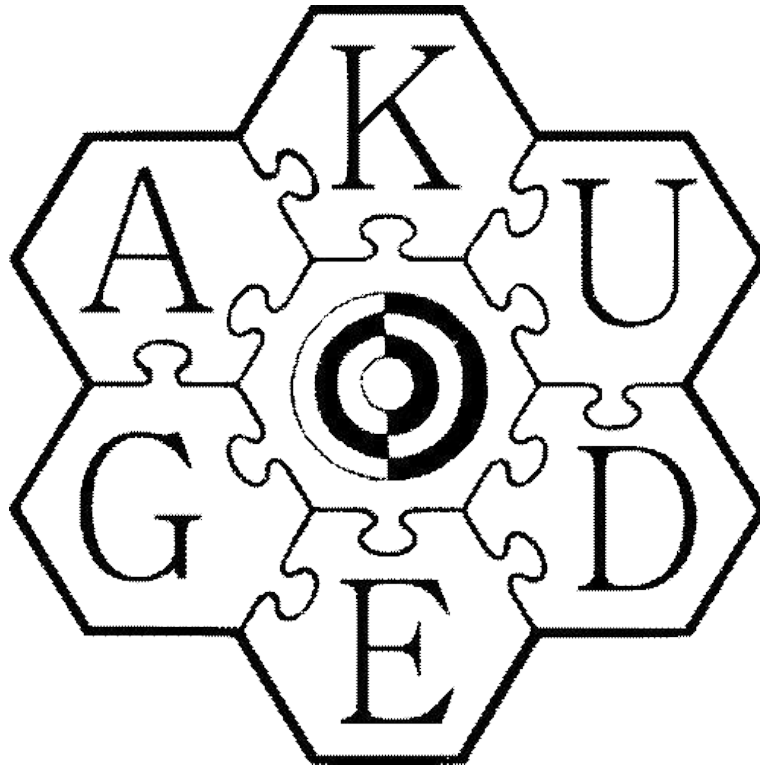
차봉준(숭실대학교)

“대학의 글쓰기 교육의 목적은 글의 완성도를 높이는 것 자체에 있는 것이 아니라 학습자가 ‘저자성을 가진 글쓴이’로 성장하도록 하는 데 있다”라는 본 발표의 인용된 주장에 전적으로 공감합니다. 따라서 앞으로 대학 글쓰기 교육의 목표와 지향점은 학습자 개개인이 기본적 역량과 자질의 차이에도 불구하고 ‘저자성을 가진 글쓴이’에 도달할 수 있도록 수업을 전개하고 교수법을 적절히 적용하는 것이 최대의 관건이라 생각합니다. 이를 위해 발표자께서 제기하고 있는 ‘휴타고지적 접근’은 여러 면에서 함께 고민하며 논의를 진전시켜 나갈 필요성이 있을 것이다. 이와 같은 논의의 진전과 공동의 고민 확장을 위해 몇 가지 질문을 드림으로써 발표자의 고견을 구하고자 합니다.

1. 발표자께서는 학습자의 가치관을 설립하는 과정에서 “탐색, 창조, 협력, 연결, 공유, 성찰의 과정을 거치면서 개인적 고유 선택, 집중, 개선의 과정을 통해 자신을 재구성하는 과정을 거치게 되는 것”으로 설명하고 있습니다. 그리고 이러한 과정이 “휴타고지의 자기결정학습이 학습자의 존재의 변화를 이끄는 과정으로서 함께 또는 개인으로서 스스로의 학습 과정에서 목표를 설정하고, 선택하고 수정하고, 질적 수준을 높이는 과정”이라 부언하고 있습니다. 대학 글쓰기 교육에서 교수자가 학습자에게 이러한 점을 자각할 수 있도록 일깨우고, 바로 이러한 저자성에 근거하여 글쓰기의 과정이 진행되어야 한다는 ‘휴타고지적 설계 요소’는 글쓰기 교육(수업)의 방법론으로 적극적으로 수용, 적용, 발전되어야 한다는 점에 공감합니다. 다만, 각주에서도 설명한, 안드라고지적 ‘자기주도학습(Self-Directed Learning)’과 휴타고지적 ‘자기결정학습(Self-Determined Learning)’은 많은 부분에서 연속성을 지닌 학습법일 수 있습니다. 발표자께서 기존의 안드라고지적 ‘자기주도학습’에 비해 휴타고지적 ‘자기결정학습’이 지닌 변별점을 좀 더 명확하게 구분하여 설명하신다면 어떤 부분이 있는지, 따라서 그러한 휴타고지적 ‘자기결정학습’으로서만 성취할 수 있는 글쓰기 교육의 효과 및 장점이 무엇인지에 관해 추가적인 설명을 부탁드립니다.

2. 본 연구는 휴타고지적 접근의 의미를 탐구하고 교양 글쓰기 교육에의 적용을 위한 학습자와 교수의 위상을 탐구함으로써 대학 교양 글쓰기 교육의 질적 전환을 위한 이론 연구에 목적을 두고 진행한 것으로 보입니다. 특히 도입에서 “디지털 네이티브로서의 학습자는 이전과는 전면적으로 다른 방식의 교육적 방식을 요구”하고 있다는 현실과 “인공지능을 포함하는 기술의 급변 상황은 교수들의 현재적 위상의 변환을 요구”하고 있다는 시대적 현실은 대학의 글쓰기 교육을 담당하고 있는 우리 모두가 깊이 고민해야 하는 상황임이 분명합니다. 따라서 발표자께서도 “글쓰기 교육을 담당자들은 자신의 교육철학이나 목표, 교수법에 대한 근본적 문제를 제기하면서도 어떻게 그 대안 마련할 것인지에 대한 방향 설정을 고민”해야 한다고 인식하고 있습니다. 그리고 그 고민과 대책의 하나로 휴타고지적 접근을 통한 교육 방안을 제시하고 있다고 여겨집니다. 본 발표에서 제안하신 휴타고지적 접근 이외에 부가적으로 대학 글쓰기 교육을 담당하는 교수자에게 요구되는 변화는 무엇이 더 있을지에 대해 발표자의 추가 의견을 듣고 싶습니다.

세션 02



미래 사회를 위한 교양교육

좌장 | 안광숙(대전대학교)
김경아(숙명여자대학교)

창의적 자율 연구와 학문적 협업 역량 증진을 위한 과학기술원 글쓰기 교육: DGIST의 사례 연구

배하은(DGIST)

1. 서론

오늘날 과학기술 분야에 종사하는 연구자들에게 실험 및 제반 연구 활동만큼이나, 혹은 그 이상으로 글쓰기와 관련된 활동은 중요하게 간주된다. 과학자·공학자들의 경력상 글쓰기 능력이 필수적인 요건으로 자리 잡고 글쓰기 업무가 연구의 상당한 비중을 차지한 지는 이미 오래다(강명구 외, 2008: 22-23). 이에 따라 국내에서도 지난 2005년 공학교육인증제 도입 이래 이공계 분야 학부생 대상 글쓰기 교육에 특화된 교육 모형과 커리큘럼, 구체적인 교수법·학습법에 대한 연구가 중요성을 띠기 시작했다(신선경, 2009; 황성근, 2010; 박상태, 2013). 그러한 변화의 결과로 근래에 주요 대학에서 ‘과학기술 글쓰기’, ‘자연과학 글쓰기’, ‘이공계 글쓰기’ 등의 명칭으로 이공계 분야 특화 글쓰기 교양 교과목을 개설 및 운영하고 있다.(김훈기, 2010; 박선양, 2010; 이소연, 2019)

그런데 이공계 특화 글쓰기 교육이란 주로 글쓰기 재료(글쓰기를 위한 읽기 자료와 글쓰기 주제 및 소재)와 글쓰기 유형(과학 에세이, 제품 사용 설명서, 실험 보고서 등) 차원의 차별화를 시도하는 것 위주였다(시정곤, 2014: 74-75). 시정곤이 지적하였듯 이러한 차별화 전략으로 이공계 학부생 글쓰기 교육에 접근하는 그간의 시도는 성공적이지 못했다. 소재와 주제 차원에서 자연과학과 공학 관련 내용을 다룬다고 해서 학생들에게 이른바 범칭의 ‘과학기술 글쓰기’를 학습시킬 수 있는 것은 아니다. 관련 전공 분야 학생들의 흥미를 유발하는 정도의 효과는 기대해 볼 수 있겠으나, 소재 차원의 유사성에 착안한 단순한 설계이다. 게다가 실험 보고서나 제품 설명서 작성법은 이미 해당 전공 분야의 수업에서, 그리고 과학기술원의 경우에는 학부생 인턴십 프로그램을 통해, 훨씬 더 세부적인 연구 분야에 특화된 방식으로 배울 수 있다. 따라서 교양 글쓰기 교과 수업에서는 형식을 가르치는 정도에 그치는 문제점을 안고 있다.

그렇다고 해서 분야 및 계열별 글쓰기 교육 대신 일반적인 방식의 글쓰기 소양 교육으로의 회귀가 궁극적인 해법이 될 수 없음에 대해서 이공계 학부생 글쓰기 교육을 담당하는 대학 교원이라면 대체로 공감할 것이다. 일단 글쓰기 자체를 싫어하고 그에 대한 관심이 인문사회 계열 학부생에 비해 현저하게 낮은 이공계생들은 대체로 현재 대학에서의 학업과 미래의 진학 또는 진로와 관련하여 글쓰기의 중요성을 낮게 여긴다(최윤희, 2017: 590). 자신의 전공 학문과 글쓰기 사이의 밀접한 연관성을 체감하지 못하여 동기 부여가 잘 되지 않는 이공계생들에게 기초 소양으로서의 글쓰기 교육을 강조하는 것만으로는 충분하지 않다. 물론 분야를 막론하고 학문적 사고를 길러 주는 데 글쓰기 기초 소양은 핵심적이지만, 이에 대한 인식이 부재한 학생들에게는 당위론적인 교육 목표를 제시하는 것 이상의 실제적인 동의를 가능하게 하는 무언가가 필요하다.

그 이상의 무언에 대한 요청은 우리가 대학 글쓰기 교육 자체의 근간을 흔드는 변화된 교육 환경, 즉 생성형 인공지능 기술의 발전과 보편화 현상을 직면하고 있기 때문에 발생한다. 만약 에세이나 학기말 글쓰기 과제의 작성자가 학생인지 chatGPT인지 알 수 없다면 “‘의미 있는’ 글쓰기 과제를 내 줄 방안을 마련해야 할 것”이라는 Naomi S. Barron(2025: 14)의 지적은 현재 글쓰기 교육을 담당하고 있는 모두가 공통적으로 고민하고 있는 문제이기도 하다. 지금까지 기초 소양 글쓰기 교육에서 해 온 것처럼 좋은 글, 논리적인 글, 창의적인 글을 잘 쓸 수 있도록 에세이나 학기말 보고서 과제를 내주고 그와 관련된 이론적 강의와 실습을 병행하는 교수법 자체가 chatGPT 활용에 익숙한 학생들에게 더 이상 통하지 않을 수 있다. 현재 과학기술원에서는 학생 수준에 따라 개인별 글쓰기 훈련에 집중하는 카이스트의 <논리적 글쓰기>와 같은 전통적인 기초 소양 글쓰기 교육으로는 만족할 수 없으며, 그 이상의 커리큘럼이 필요하다는 본고의 문제의식은 이러한 배경 하에서 형성되었다.

이하에서는 그러한 문제의식을 발전시켜 교과를 설계하고 실제 강의를 운영한 사례로 DGIST(대구경북과학기술원) 융복합대학 기초학부의 <학술 글쓰기> 교육 모형과 실천 방법을 살펴본다. <학술 글쓰기>는 기본적인 글쓰기 능력과 논리적·비판적·창의적 사고를 훈련시키는 글쓰기 교양 교육의 근본 목적을 달성하되, 과학기술원 이공계 학부생들의 학문적 역량과 관심을 함께 길러 줄 수 있는 글쓰기 교과로서 개발되었다. 이에 따라 과학기술 분야의 글쓰기 주제나 소재, 또는 유형을 다룬 기존의 이공계열 특화 글쓰기 교육 방식에서 벗어나, 학문적 사고와 이학·공학 연구 역량 자체를 보다 근본적으로 길러 줄 수 있는 교육 내용으로 구성하였다. 또한 DGIST 융복합대학 기초학부의 대표적인 교육 프로그램이기도 한 UGRP(Undergraduate Group Research Program, 학부생 그룹 자율 연구 프로그램)에 모든 학부생이 참여한다는 점을 고려하여 실제 연구 프로젝트 중심의 글쓰기 교육을 학부생 1학년 수준에서 수행할 수 있도록 설계하였다. 이공계 학부생 대상 프로젝트 중심 글쓰기 교육에 대한 선행 연구에

서는 대체로 전공에 진입한 3학년 이상의 학생들을 대상으로 한 교육 방법을 제시하고 있다(김훈기, 2010; 김혜경, 2016). 종합 대학과 달리 과학기술원에서는 글쓰기 강좌를 심화, 필수, 또는 전공(전문) 영역으로 개설하는 데 현실적인 제약이 따르고, 특별히 DGIST에서는 학부생 자율 연구 프로그램이 졸업 필수 교과인 만큼 모든 학생을 대상으로 하는 기초 필수 교양 강좌로 개설되는 1학년 대상 글쓰기 수업에서 연구 프로젝트형 글쓰기 교육을 소화해야 한다. 이러한 점을 고려하여 1학년 수준에서도 스스로 연구 주제를 수립하여 제안서를 작성하는 프로젝트형 글쓰기 교육을 수행할 수 있는 구체적인 방안들을 고안하였다.

한편으로 이러한 측면에서 본고는 이공계 글쓰기 교육에 PBL을 활용하거나 적극적으로 접목시킨 선행 연구들의 연장선상에 놓여 있다(남진숙, 2013; 김도희, 2023; 김양희, 2024). 다만 선행 연구들은 PBL 교수법을 그대로 적용하여 교수자가 문제 또는 프로젝트 상황을 ‘제시’한다면, 본고에서 제안하는 모형은 연구중심대학인 과학기술원의 교육 환경과 목표를 고려하여 학습자 스스로 문제 또는 프로젝트 상황을 ‘개발’하는 데 초점을 맞추었다. 이는 앞서 언급했듯 제시된 문제 대하여 학습자가 생성형 인공지능 프로그램에 의존하여 손쉽게 답을 얻을 수 있는 변화된 상황을 심각하게 고려한 것이기도 하다. 문제를 풀어주는 기계의 등장으로 인해 앞으로 연구중심대학의 학부생들에게 요구되는 능력은 ‘문제 해결’ 능력에서 ‘문제 설정·개발’ 능력으로 대체될 것임은 자명해 보인다.

2. 프로젝트 ‘기반’에서 프로젝트 ‘개발’ 학습의 글쓰기 교육으로 전환하기

2.1. 기존 PBL 모형과의 차별화: 학습자 스스로 문제를 설정하는 상황식 자율 프로젝트

DGIST가 학부생 자율 연구 프로그램인 UGRP 이수를 졸업 필수 요건으로 규정해 둔 것은 이공계 연구중심대학에서 양성하고자 하는 인재가 스스로 연구 주제를 수립하여 해당 연구 프로젝트를 수행할 수 있는 연구자/학자임을 시사한다. 문제를 해결하고 프로젝트를 수행하는 일은 해결되지 않은 새로운 문제와 프로젝트가 존재해야 가능한 것이다. 따라서 해결되지 않은 새로운 문제를 스스로 찾고 정의하는 것이 선결 조건이라고 할 수 있다.

기존의 PBL 모형에서, 단계의 세분화 정도나 각 단계별 활동의 구체성에서 다소간 차이가 있지만, 핵심 골자는 문제 제시-문제 해결-결과 발표 및 평가로 간추릴 수 있다. 이 수행 절차 중 학생 주도의 작업 비중이 가장 큰 까닭에 PBL 활동에서 핵심적인 것은 ‘문제 해결’이다. 반면에 본 연구에서 제시하는 <학술 글쓰기> 교과와 연구 프로젝트형 수업 모형에서 초점을 두는 과정은 ‘문제 설정’에 있다. 교수자가 문제를 개발하여 문제 상황이나 시나리오를 학습자에게 제시하는 PBL을 하향식(top-down)이라고 한다면, 본 연구의 수업 모형은 모든 학생들이 자신의 문제의식을 바탕으로 스스로 문제를 개발하여 최종적으로 연구 주제를 수립하는 상황식(bottom-up)의 완전한 자율적 프로젝트를 지향한다. 다시 말해, 학습자 스스로 문제를 설정하는 데서부터 PBL 활동이 시작되며, 문제 설정 단계가 활동의 상당한 비중을 차지하는 ‘문제 설정-문제 해결을 위한 프로젝트 설계-결과 발표 및 평가’로 구성된다.

교수자가 문제를 제시하지 않는 이와 같은 경우, 학생들이 무슨 문제를 어떻게 스스로 설정하도록 유도할 것인지가 수업을 설계하고 진행하는 교수자에게 중요한 과제가 된다. 이에 팀 프로젝트 수업 모듈의 시작 단계에서 교수자는 학술적인 연구 주제 또는 기술·제품 개발 과제가 갖추어야 할 기본 요건을 비롯해, 연구 주제 수립을 위한 선행 연구와 자료 탐색 과정에 대하여 상세한 예시를 들어 설명한 후 개인별 연구 주제 탐구와 수립을 위한 실습을 진행한다. 아울러 학생들이 팀 프로젝트 연구 주제의 범위와 수준, 규모를 좀 더 쉽게 체감할 수 있도록 하기 위해서 DGIST UGRP 프로그램에 자신의 연구 주제가 선정될 것을 염두에 두고 개인별 연구 주제 아이템을 구상해 보도록 안내한다. 이를 바탕으로 학생들은 각자 자신이 관심과 흥미를 가지고 있는 연구 분야 또는 문제들 중 다른 사람들도 관심을 보일 수 있을 만한 새로움이나 논의 가치를 갖추고, 실현 가능성도 어느 정도 담보되는 연구 주제 아이디어 탐색 작업을 수행한다. 먼저 학생들은 막연한 문제의식만을 가지고 있었던 아이템(소재)을 구체화하기 위한 브레인스토밍과 다각도로 질문 던지기 단계를 거치면서 아이템에 대한 ‘중심 생각’과 그것을 구체화할 수 있는 ‘관점·입장·태도’를 확보한다. 이어서 웹오브사이언스(Web of Science) 등의 학술 정보 데이터베이스에서 관련 논문을 비롯하여 전문 기사나 서적, 유튜브 영상 등 참고할 만한 자료를 검색하여 자신의 연구 아이템에 대한 문제의식을 학술적인 측면과 정치·경제·사회·문화적 측면에서 맥락화하는 문제의식 발전 단계를 거친다. 그리하여 최종적으로 자기 자신의 연구 주제(문제)를 간결하고 명료한 하나의 문장으로 도출해 낼 때 ‘개인별 연구 주제 수립’ 실습 활동이 마무리된다.

팀 프로젝트로 진행되는 활동인 만큼 교수자는 팀 구성과 각 팀 단위에서 개별 학습자들이 팀 전체의 연구 주제를 수립하는 과정에 대해서도 섬세하게 고려해야 한다. 그런 측면에서도 앞서 상술한 ‘개인별 연구 주제 수립’ 활동 단계가 필수적이다. 개인별 실습 과정을 경험한 학생들은 자연스럽게 팀별 연구 주제 수립을 위한 토론 과정에 참여할 때 무엇을, 어떻게 논의하여 합의에 도달해야 하는지에 대한 인식을 얻게 된다. 동시에 교수자는 학생들이 개인별로 연구 주제를 탐색·수립한 결과물을 토대로 학생들 간의 공통된 관심사와 흥미, 문제의식, 또는 학생들 각각이 제출한 주제들 사이의 주제와 전공 분야 차원의 연관성, 서로 다른 각각의 연구 주제를 결합했을 때 시너지를 낼 수 있는 가능성 등을 고려하여 팀 프로젝트를 성공적으로 수행할 수 있는 팀 조합을 구상할 수 있다. 실제 대학 수업에서 PBL 활동의 팀 조직 시 무작위 추첨 방식을 활용하곤 하는데—이 방법에도 분

명 공평함 등의 장점이 있지만— 팀 프로젝트 수업에서 조원들 간의 갈등이 빈번하게 발생한다는 점을 고려한다면, 이처럼 교수자가 애초에 개인별 관심사와 문제의식, 수준 등을 고려하여 팀 프로젝트 활동이 보다 원활히 진행될 수 있도록 도움 필요가 있다.

2.2. 다면적 동료 검토와 토론 활동을 통한 협업 프로젝트

팀 구성이 완료되면 학생들은 ‘문제 설정’ 단계를 완료하기까지 서로 다른 단위와 목적의 동료 검토 및 토론 활동을 2회 수행한다. 먼저, 팀 내에서 각자 자기 자신이 가져온 연구 주제를 조원들과 공유하여 동료들과 서로 검토하고 토론하여 팀 프로젝트에 가장 적합한 연구 주제를 도출한다. 이는 소그룹 단위의 협력적 토론 활동으로 같은 팀원들끼리 연구 주제에 대한 합의에 논리적으로 도달하기 위한 목적 하에서 이루어진다. 이 활동을 완료하면, 전체 학습 공동체(클래스) 단위의 비판적 동료 검토와 토론 활동이 이어진다. 이때에는 각 팀별로 자신들이 수립한 팀 전체의 연구 주제에 대해 전체 클래스를 대상으로 간단히 발표하고, 나머지 학생들은 발표를 듣고 해당 연구 주제에 대한 다각도의 질문과 논평, 기타 검토 의견을 자유롭게 개진한다. 다른 팀에 속한 학생 청중은 제3자의 입장에서 발표팀에 대해 질문과 논평을 던질 때 해당 연구 주제와 주제 선정 이유, 주안점에 대해 비판적인 시각으로 검토하게 되고, 다른 한편으로 발표팀의 학생들 역시 해당 질문과 코멘트에 대해 답변하거나 그것을 반영하기 위해 연구 주제를 수정 및 보완하는 과정에서 역시 자신들의 연구 주제를 다시 성찰하고 비판적으로 재검토할 수 있다. 그러한 점에서 이 대단위의 전체 클래스 동료 검토 및 토론 활동은 비판적 논의를 통해 더 나은 결론에 도달하는 목적을 지향한다.

한편 이러한 다면적 동료 검토와 토론 활동은 이후 ‘문제 해결을 위한 프로젝트 설계’와 ‘결과 발표 및 평가’ 단계에서 또 한번 이루어지는데, 이때에는 교수와의 오피스아워 미팅을 통한 소그룹 단위의 협력적 토론 활동, 그리고 이후 ‘결과 발표 및 평가’ 단계에서 연구 제안서 초고를 전체 클래스 단위에서 발표한 후 진행하는 동료 검토와 토론 활동으로 변주된다. 교수가 참여하는 소그룹 단위 토론 활동의 경우 학생들이 어느 정도 작성한 연구 계획서 초고에 대한 교수의 대면 첨삭 일환으로 진행된다. 그러나 이때 교수자가 학습자에게 수정 및 보완할 사항들을 전달하는 일방향적인 방식이 아니라, 학생들의 연구 계획서를 함께 읽고 검토하며 교수가 관련하여 떠오르는 질문이나 코멘트 등을 다양하게 던지면 학생들이 답하고 또 질문하는 상호적인 동료 검토 및 토론의 방식으로 진행한다.

이와 같이 여러 차례에 걸친 다면적 동료 검토 및 토론 활동을 수업 모듈 안에 포함시키는 것은, 연구개발(R&D) 활동이란 동료들과 함께 지식을 탐구하여 결론에 이르는 학술적 논의와 협업의 과정임을 학생들에게 직접 체험시키기 위함이다. 개인별 연구 주제 아이디어로부터 출발해서 팀별 연구 주제 논의와 전체 클래스 대상 연구 주제 발표 및 토론 과정을 거치고 나면, 학생들은 자신이 제출했던 막연한 문제의식 수준의 연구 아이디어가 실제 수행할 수 있는 수준의 창의적인 연구 프로젝트로 발전해 있다는 사실을 자연스럽게 깨닫는다. 물론 그 깨달음은 팀 프로젝트의 순조로운 진행에서만 오는 것은 아니며, 오히려 과정의 지난함—팀원들의 다양한 의견을 조율하고 서로 다른 시각을 가진 조원을 설득하여 하나의 연구 주제에 합의하며, 나아가 다른 팀 학생들의 정당한 논평을 수용하는 일까지 이 모든 것이 결코 쉽지 않다는 사실—을 통해 얻게 되는 것이기도 하다. 이처럼 협업적 팀 프로젝트 과제 수행 시, 자료 조사와 탐구, 연구 제안서 작성, 교수 면담 및 그룹별 미팅, 발표, 질의응답 등 모든 활동을 팀별 단위로 수행하되, 전체 클래스를 대상으로 하는 발표와 동료들의 상호 논평 및 토론을 병행하며 모든 팀의 프로젝트 내용과 과정을 모든 학생들이 공유할 수 있도록 하는 것이 이 수업 모듈의 핵심이기도 하다. 이를 통해 학생들은 자기 개인 또는 자신이 속한 팀뿐만 아니라 다른 팀 학생들의 연구를 이해하면서 지적 자극을 받는 것은 물론이거니와, 팀 간의 의견 공유 등을 통해 새로운 관점과 의견을 주고받는 학술적 커뮤니케이션 활동에 직접 참여하게 된다. 과학·공학 연구에 뜻을 두고 과학 기술원에 진학한 학생들에게는 특히 이러한 학문적 연구 활동 근간에 자리한 민주주의적이고 지성주의적인 의미와 가치를 이해하고 경험하는 일이 중요하다.

3. 학부생 자율 연구 제안서 작성 팀 프로젝트 수업 운영의 실제

본고에서 살펴보고 있는 팀 프로젝트 수업 모듈은 DGIST 융복합대학 기초학부 1학년 학부생 대상 글쓰기 교과인 <학술 글쓰기>를 2021년 1학기부터 현재까지 9학기째 운영하며 다듬어 온 결과물이다. 이전에 GIST 기초교육학부에서 글쓰기 강좌를 전담했던 3학기 동안의 시범 운영을 거쳐, DGIST에서는 UGRP와의 연계를 염두에 두고 더 적극적으로 발전시켰다. 이후에도 여러 상황 변화에 따라 수정·보완할 여지는 충분히 있지만, 현재 수준에서 완성된 수업 모듈을 실제로 어떻게 운영하고 있는지 이하에서 설명하고자 한다.

주차	수업 내용	학습 과제 및 수업 방식
9	연구 주제 탐구와 설계	강의: 연구 주제의 기본 요건과 연구 주제 수립을 위한 선행 연구 및 학술 자료 탐색 과정을 이해하고 실제 개인별 연구 주제를 수립한다. / 개인별 연구 주제 구상 노트 제출
10	조별 연구 주제 논의	실습 및 토론: 연구 관심사에 따라 모인 조끼리 연구 주제를 탐색하고 토론을 통해 공통의 팀 연구 주제를 도출한다.
11	조별 연구 주제 발표 및 토론	발표 및 토론: 조별로 선정한 연구 주제를 짧게 발표하고 전체 클래스의 논평과 토론을 통해 연구 주제를 수정, 보완, 발전시킨다.
12	선행 연구 검토와 연구 모형 설계	강의 및 실습: 수립한 연구 주제의 가설과 실제 실험 또는 조사를 위한 연구 모형 수립 과정을 이해하고, 실제 연구 제안서에 작성할 연구 모형을 구상한다. / 조별 연구 모형 대면 첨삭
14	조별 연구 제안서 1차 발표 및 토론	발표 및 토론: 연구의 목적, 이론적 배경 및 선행 연구 검토, 연구 모형, 연구 방법, 시사점 등 연구 제안서 초고 내용을 조별로 발표하고 이에 대해 전체 클래스의 논평과 토론을 진행한다.
15	조별 연구 제안서 1차 발표 및 토론	발표 및 토론: 연구의 목적, 이론적 배경 및 선행 연구 검토, 연구 모형, 연구 방법, 시사점 등 연구 제안서 초고 내용을 조별로 발표하고 이에 대해 전체 클래스의 논평과 토론을 진행한다.
16	팀 프로젝트 성찰 및 평가	평가: 구조화된 설문지에 대해 응답하며 팀 프로젝트 과정 전반을 돌아보고, 자신이 맡았던 역할과 이를 통해 배운 것, 어려웠던 점, 개선해야 할 점을 성찰한다. 또한 프로젝트에 대한 조원들 각자의 기여도를 정당하게 평가한다. / 팀 프로젝트 조별 연구 제안서 완성본 제출

Table 1 : <학술 글쓰기> 수업 진행 계획 중 팀 프로젝트 활동에 해당하는 9-16주차 수업 계획

앞서 상술한 ‘문제 설정’ 단계는 9주차부터 11주차까지 3주간 진행되는 활동으로 이루어진다. 이후에는 연구 제안서에 담을 항목별 내용을 구상함으로써 실제 연구 수행이 가능한 수준의 모형과 구체적인 방법을 설계한다. 이 ‘문제 해결을 위한 프로젝트 설계’ 단계에서 학습자는 가장 먼저 자신들의 연구 주제와 연관성을 띠는 선행 연구 자료를 폭넓게 조사하여 자신들의 연구 주제가 어떤 측면에서 차별화될 수 있는지, 그렇게 차별화하기 위한 연구 모형과 가설을 구상·수립한다. 제안서에 작성한 연구를 실제로 수행하지는 않으나 연구를 수행할 수 있을 만큼 구체화된 제안서를 작성해야 하므로, 학습자는 상당한 양의 선행 연구 논문을 두루 섭렵하고 그것을 자신들의 연구 모형 수립에 참조할 수 있을 만큼 학습해야 한다. 이 과정에서 학습자는 자신이 관심을 두고 향후 연구하고자 하는 전공 분야에서 실제 무슨 연구들이 어떻게 이루어지고 있는지에 대해 단편적으로나마 이해할 수 있다. 또한 이는 학습한 것들을 자기 자신의 온전한 지식으로 소화하는 과정에서 글쓰기가 중요한 역할을 담당함에 대한 인식으로 이어질 수 있다.

한편, 프로젝트 설계 단계의 작업들을 수행할 때 학생들이 가장 어렵게 느끼고 많은 시행착오를 겪는 대목은 ‘연구 모형의 수립’이다. 과학기술원의 경우 과학고 출신 학생들 진학 비율이 높은 편이기 때문에 고등학교 때 다양한 실험 활동 및 R&E를 경험해 본 경우가 많다. 이에 따라 학생들이 구체적인 실험 방법을 고안하고 그 수행 과정과 방법에 대한 계획 차원의 내용 서술과 관련해서는 어려움을 느끼지 않는 편이다. 그러나 이론적 고찰을 바탕으로 연구를 설계하고 자신들의 가설을 타당화하는 큰 틀인 연구 모형은 대체로 교사나 R&E 담당 교수가 제시 또는 지도하기 때문에 이에 대해서는 익숙하지 않은 형편이다. 이는 또한 활동 그 자체의 난이도가 높은 데서 기인하는 문제이기도 하다. 자료 조사를 통해 탐구한 이론적 배경으로부터 명료한 가설을 도출하고, 그 가설을 다시 여러 이론과 선행 연구들을 통해 타당화하며, 그 가설을 검증할 수 있는 경험적 틀로서 연구 모형을 수립하는 것은, 정보 수집, 이론에 대한 이해와 학습, 기존 지식으로의 통합과 이러한 학습 및 사고 활동의 결과로 고차원적인 추론을 형성하는 복합적인 지식 생산의 활동이기 때문이다. 이러한 이유에서 12주차에 “선행 연구 검토와 연구 모형 설계” 작업을 별도의 수업 내용으로 다루며, 대면 첨삭 시에서 연구 모형 항목의 논리적 구조와 서술 내용을 특별히 상세하게 다룬다.

수강생 정원이 30명인 이 수업에서 대체로 8-10개 팀이 조직되기 때문에 ‘결과 발표 및 평가’ 단계에 속하는 팀 프로젝트 1차 발표 및 토론 활동은 2주에 걸쳐 진행된다. 각 팀별 발표 시간 15분, 발표에 대한 전체 클래스의 논평 및 토론 15분으로 하나의 세션당 30분이 주어진다. 또한 연구 제안서에서 다루는 연구 주제와 세부 내용들이 상당히 전문적이기 때문에 학생들은 각 팀별 연구 제안서 초고를 미리 읽어 와야 한다. 다음은 2024년도 가을 학기 <학술 글쓰기> 01분반의 팀 프로젝트 1차 발표 및 토론 시 학생들이 실제로 던진 질문들 중 일부이다.

1조 연구 계획서 제목	전기자동차 배터리 화재용 금속 화재 소화약제의 비용 절감 및 성능 개선
질의응답 내용	서○○: 전기 자동차 화재 시 열폭주 현상에 대응하는 것은 소화약제보다 구조적인 소화 방법에 대한 연구가 필요한 것이 아닐지? 이○○: PAAS와 SAP가 100도 넘어가는 상황에서는 실효성이 떨어진다고 하는데 과연 이러한 연구가 실효성이 있을지? (이 질문에서 근거하고 있는 정보의 출처가 확인되어야 함.) 성○○: 본 연구에서 제안하는 소화약제와 기존 시판 소화약제를 비교하는 실험을 추가한다면 이 연구의 의의를 더 돋보이게 할 수 있을 것 같다.
5조 연구 계획서 제목	디지스트 기숙사 엘리베이터 대기 시간 예측 모델 개발
질의응답 내용	강종현: 사용하는 AI의 종류는? 세 가지 input을 넣어 하나의 output를 얻는 경우라면, LMP(?)를 쓰는 것은 어떤지? 김민서: 굳이 AI를 활용하는 이유는 무엇인가? 실시간 데이터 수집하여 AI를 학습시킬 때 여러 극단적인 케이스들도 포함될 텐데 AI에 집어넣을 데이터에 노이즈가 많이 발생할 것 같다. 실시간 트래킹이 낫지 않을까? 강종현: 열림과 닫힘 버튼 누르는 변수를 제거하는 것이 가정에 추가되면 좋겠다. 성채현: 총 소요 시간을 계산하는 수식에서 T1은 무엇을 의미하는가? Tai와 T1에 대한 설명을 연구 모형의 앞부분에서 좀 더 명확하게 서술하는 것이 필요하다.

4. 교육 성과에 대한 성찰과 시사점

추후 보충

참고 문헌

김명구 외. (2008). 과학기술 글쓰기. 서울대학교출판문화원.

김도희. (2023). PBL을 활용한 협력적 글쓰기 강의의 설계 및 운영. 학습자중심교과교육연구, 23(23), 225-245.

김양희. (2024). PBL을 활용한 이공계 글쓰기 수업의 실제. 사고와표현, 17(3), 133-159.

김혜경. (2016). 공과대학 학생들의 연구계획서 쓰기 교육 사례 연구. 열린정신 인문학연구, 17(1), 183-208.

김훈기. (2010). 공학교육인증의 글쓰기 요구와 연구논문 작성 - 서울대 공대 '과학과 기술 글쓰기' 강좌 경험을 중심으로. 공학교육연구, 13(4), 1-12.

남진숙. (2013). PBL을 활용한 '글쓰기 진술 방식'의 창의적인 수업 모델과 그 의의 - 이공계열을 중심으로. 사고와표현, 6(1), 83-109.

박상태. (2013). 과학기술 글쓰기 교육의 위상과 정체성. 작문연구, 19, 133-161.

박선양. (2010). 이공계 글쓰기 교육의 효과적 교수방안 연구: 전북대학교 사례를 중심으로. 국어문학회. 49, 175-197.

이소연. (2019). 이공계 대학 글쓰기 교육 현황과 개선 방안 연구 - 서강대학교 사례를 중심으로. 교양교육연구, 13(4), 351-372.

시정곤. (2014). 이공계 글쓰기 교육의 과제와 전망. 작문연구, 21, 57-87.

신선경. (2009). 공학인증과 공학 글쓰기 교육의 새로운 모델. 반교어문연구, 27, 63-88.

최윤희. (2017). 이공계열 학생의 글쓰기 인식에 대한 연구 - K대학을 중심으로. 교양교육연구, 11(1), 581-608.

황성근. (2010). 이공계 글의 특징과 글쓰기 교육 방향 모색. 사고와표현, 3(2), 99-130.

Barron, Naomi S. (2025). Who Wrote This?: How AI and the Lure of Efficiency Threaten Human Writing (D. Bae, Trans.). Book Triger. (Original work published 2023)

창의적 자율 연구와 학문적 협업 역량 증진을 위한 과학기술원 글쓰기 교육: DGIST의 사례 연구

곽은희(한남대학교)

이 논문은 학부생들이 스스로 ‘연구’를 설계하고, 진행하며 결론짓고 논문화하는 과정을 통해, 연구를 계획하고 진행하는 과정 뿐만 아니라 연구자로서 갖추어야 할 기본적인 학문하는 소양을 배울 수 있음을 제시하고, 교수자로서 직접 실행하고 조사한 것입니다. 교양 글쓰기 교과 수업에서 형식을 가르치는 정도에 그치는 문제점을 고민하고, 글쓰기 유형 학습의 한계를 극복하는 방법을 찾고자 구체적으로 이공학부생 글쓰기의 특성화로서 그동안의 <논리적 글쓰기>를 넘어서 <DGIST의 교육모형과 실천 방법>으로의 전환을 제시하고 있습니다. 전환의 내용으로 인재 양성을 위해 프로젝트 기반에서 프로젝트 개발 학습의 글쓰기 교육인 UGRP(학부생 그룹 자율 연구 프로그램, 또는 학부생 공동 연구 프로젝트)를 1학년 수준에서 수행할 수 있도록 설계한다는 취지는 의미 있고 설득력 있습니다.

실제적인 수업 설계에 관하여 본 토론자가 충분히 이해하지 못한 내용과 궁금한 부분을 중심으로 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

1. 이 수업에서 교수자의 가장 큰 과제는 학생들이 무슨 문제를 어떻게 설정하도록 유도할 것인가 하는 것인데, 개발 학습을 위한 특별한 문제 설정 유도 방법은 무엇입니까?

‘기반’에서 ‘개발’로 전환하였는데, 개인별 연구 주제 실습 활동 수업 내용은 교양 글쓰기의 필수적인 기초 과정(구상하기, 자료 찾기, 예시, 제목 정하기, 사회문화적 의미 찾기, 주제문 쓰기)을 ‘기반’으로 하고 있습니다. 이를 <디지스트형>으로의 ‘전환’했다는 점은, 안정적인 기초 교양 글쓰기의 개발된 창의적 유형으로 보입니다. 다만 기존의 기초 교양 글쓰기의 서평 쓰거나 토론 수업과의 차별성은, 연구 주제로서 논문화할 수 있는 전문적인 내용에 있다고 봅니다.

2. 조별 연구모형 대면 첨삭에서 교수자가 새로운 연구모형에 대한 구체적인 역할은 무엇인지요. 기초 글쓰기를 넘어서다면 내용 첨삭 시 교수자는 미리 그 주제에 관한 전문 지식을 어느 정도 준비하여야 한다고 생각하고 계신지 궁금합니다.

3. 실제로 수업을 진행할 때의 세부사항이 궁금합니다.

1) 질의응답은 자율성에 맡기는지요. 개인별로 토론자를 섭외하거나 조별로 토론조를 섭외하도록 미리 준비하는 것은 어떻게 생각하시는지 궁금합니다.

2) 연구 제안서 초고는 1주 전에 어디에 탑재하여 선행학습으로 활용하시는지 궁금합니다.

3) 먼저 3-4인의 조별 토의로 주제를 정하고, 다음으로 다른 조와의 1: 1 조별 토론으로 문제를 논의하고 나머지 조는 자율적으로 질문하는 방법보다, 조별로 발표하고 전체 클래스가 논평과 토론을 진행하는 방법에서 더 효과적인 부분은 무엇이라고 생각하시는지요.

4) 팀 프로젝트 성찰 및 평가에서 조원들 각자의 기여도를 정당하게 평가하는 방법은 무엇인지 선생님의 경험을 듣고 싶습니다.

교양교육으로서 기후위기와 에너지전환

박정연(경남대학교)

1. 끓는 지구

2023년 7월 27일 안토니우 구테흐스 유엔 사무총장은 기후위기에 대한 즉각적인 조치를 촉구하며 “지구 온난화 시대는 끝났다. 끓는 지구의 시대가 도래했다. The ere of global warming has ended. The ere of global boiling has arrived”고 말했다.

21세기 인류가 직면한 가장 중대한 도전 가운데 하나는 지속가능성을 위협하는 기후위기이다. 2025년 세계기상기구(WMO)의 발표에 따르면 2024년 지구평균기온이 1.5°C를 넘어서었다. 지구 평균기온의 상승으로 인한 극심한 이상기후 현상의 빈도 증가, 해수면 상승, 생물다양성 감소, 농업과 식량 체계의 불안정성 등은 단순한 환경 문제를 넘어 인류 사회 전반의 안정성과 생존 가능성을 심각하게 위협하고 있다. 특히 최근에는 극단적 폭염, 대형 산불, 홍수, 가뭄 등 ‘기후 재난(climate disaster)’이 전 지구적 차원에서 동시다발적으로 발생하며, 기후변화의 실질적 피해를 가시화하고 있다. 각국의 보험회사들은 기후재난에 따른 피해액이 점점 커지면서 보험요율을 조정하거나 보험 자체를 없애 버리고 있다. 환경의 문제를 넘어 금융 경제에까지 큰 영향을 줌에 이에 국제사회는 기후변화를 ‘기후비상사태(climate emergency)’로 규정하고, 체계적인 대응 전략 수립을 요구받고 있다.

이러한 기후위기의 핵심에는 지구온난화를 가속화하는 온실가스의 배출이 존재한다. 이산화탄소(CO₂), 메테인(CH₄), 아산화질소(N₂O) 등의 온실가스는 산업화 이후 지속적으로 대기 중에 축적되어, 지구의 에너지 균형을 무너뜨리고 있다. 특히 화석연료(석탄, 석유, 천연가스)의 대규모 연소는 온실가스 배출의 가장 주요한 원인으로 지목된다. IPCC(기후변화에 관한 정부간 협의체)의 제6차 평가보고서(AR6)에 따르면, 산업화 이전 대비 지구 평균기온은 이미 약1.1°C 상승하였으며, 이 추세가 지속될 경우 금세기 중반 내에 1.5°C 상승 임계값을 초과할 가능성이 매우 높다. 최근 세계기상기구에서 발표한 자료에 따르면 2024년 지구 평균기온이 1.5°C 이상 상승했다. 물론 20년, 30년 평균을 고려하는 기후연구라는 면에서는 1회성의 치솟음이지만, 이는 생태계와 인류 사회가 감내할 수 있는 임계점을 넘는 것으로, 국제사회는 큰 충격에 빠졌고 일부(혹은 대부분)의 과학자들과 기후운동가들은 분노와 좌절을 동시에 느꼈다. 지금까지 전세계가 1.5°C 이하로 기온 상승을 제한하기 위한 노력을 돌아볼 수밖에 없다.

이러한 배경에서 에너지전환(energy transition)은 기후위기 대응을 위한 핵심 전략이다. 에너지전환이란, 기존의 화석연료 중심 에너지 시스템에서 벗어나 재생 가능하고 지속가능한 에너지로의 “구조적 전환”을 의미한다. 이는 단지 에너지원의 변화나, 기술적인 변화에 그치지 않고, 경제적 구조와 정책 프레임, 사회적 가치 체계 전반의 재구성을 요구하는 총체적 변화이다. 특히 태양광과 풍력 등 재생에너지원의 발전 단가 하락, 에너지 저장 기술의 고도화, 수소 에너지 및 스마트 그리드와 같은 새로운 기술의 발전은 에너지전환의 가능성을 실질적으로 뒷받침하고 있다. 또한 일부 국가에서는 원자력의 탄소중립 기여 가능성을 재평가하며, 다층적인 에너지 포트폴리오 전략을 수립하고 있다.

기후위기의 본질을 과학적으로 이해하고, 이를 해결하기 위한 에너지전환의 구조와 전략을 탐구하는 것은 단지 환경 문제가 아니라 인류 문명의 지속가능성(sustainability of civilization)을 좌우하는 핵심 과제이다.

기후위기의 복잡성과 에너지전환의 긴급성은 단순한 기술 개발이나 정책 변화만으로 해결되기 어렵다. 이 위기는 경제시스템, 인간 삶의 방식, 사회 제도의 구조, 정치적 결정과 윤리적 가치관 전반에 대한 총체적 전환을 요구하기 때문이다. 따라서 기후위기를 이해하고 대응하는 일은 공학이나 과학 등 특정 전공 분야에 국한된 전문 교육만의 문제가 아니라, 모든 시민이 함께 고민하고 실천해야 할 공통의 과제이다.

교양교육은 단순한 지식 전달을 넘어, 세계를 바라보는 관점과 시민으로서의 책임, 공공의 문제를 함께 사유하는 능력을 기르는 데 목적이 있다. 이러한 교양교육의 역할은 기후위기라는 문명적 위기를 마주하는 오늘날, 더욱 긴박하고 중요하게 요청된다. 특히 청년들은 이제 곧 사회, 경제, 정치 문화의 중심이 될 세대이고 이들이 기후위기 인식과 실천, 에너지전환의 방향성을 이해하지 못하면 지속가능한 사회로의 이행이 불가능하다. 이와 같은 맥락에서, 대학의 교양교육은 기후위기와 에너지전환을 다루는 데 있어 결정적인 교육 공간이 될 수 있다.

2. 인식-교육-실천의 삼중 간극

2.1 기후위기 인식과 대학 교양교육의 간극

2021년 녹색연합이 갤럽에 의뢰해 진행했던 청년 기후 인식조사에 따르면, 많은 청년들이 기후위기를 심각하게 인식하고 있으나, 이를 실천이나 행동으로 연결하는 데 있어 구조적 제약과 교육 부족을 호소하고 있다(녹색연합, 2021).

조사에 따르면, 응답자의 약97.7%가 기후위기를 "약간 심각하다" 또는 "매우 심각하다"고 답했는데, 청년층(14~24세)은 97.8%가 기후위기를 심각하게 느낀다고 응답했는데 비청년층(25~69세) 97.6%와 크게 다르지 않았고, 나이와 상관없이 모두 기후위기의 심각성에 대한 인식이 매우 높다. 기후위기를 인식하게 된 주요 계기는 국내의 폭염과 폭우와 같은 기상이변(64.6%)이 가장 높았으며, 다음으로 산불과 가뭄 등의 해외뉴스(26.6%)가 영향을 미쳤는데 정부의 탄소중립 선언이나 국내 기후운동 단체들의 캠페인 등 다른 계기의 총합(8.8%)과 비교해 기후재난이 큰 영향을 미친 것으로 파악된다. 또한 기후위기의 심각한 영향 발생 시기에 대해 80.1%가 이미 나타나고 있다고 응답했으며 연령대가 높을수록 비율이 더 높았다. 강도나 빈도와 상관없이 기후재난을 통해 기후위기를 인식하고 있다.

기후위기 대응 노력 정도에 대해 중앙정부(51.8%)>개인(42.8%)>교육기관(41.7%)>기업(39.5%)>지방정부(39.1)>언론(32.4%)>국회/정당(21.2%) 순으로 노력한다고 답했고, 청년층은 교육기관(49.1%)>중앙정부(47.8%)>기업(45.2%)>지방정부(41.3%)>국회/정당(39.2%)>언론(37.4%) 순으로 대답했는데, 당사자들이 주로 속해 있는 교육기관에서 노력을 많이 한다고 생각하고 있으며 국회/정당과 언론은 모든 연령대에서 부족하다고 응답했다. 청년층의 54.3%는 기후위기 대응에 대해 개인적인 책임을 느끼고 노력하고 있다고 응답했으며, 비청년층(40.7%)에 비해 높은 수치이다.

그러나 2023년 발표된 '2022 대학환경의식조사'(반기문 재단, The CELders, 2023)에 따르면, 국내 100개 대학 환경교육 현황을 조사 결과, 전체 교양과목 22,301개 중 기후·환경 관련 교양과목은 468개로 약 2.07%에 불과했고, 이 중 학생들이 반드시 이수해야 하는 필수교양과목은 16개에 그쳤다. 468과목 중 필수교양과목은 16개(3.42%)였고, 전체 학과 5,079개 중 기후환경 관련 학과 수는 530개로 10.44%였다. 기후·환경 및 지속가능성 관련 단어가 포함되어 있으며 수여 학위가 있는 전공은 342개, 기후·환경 및 지속가능성 관련 단어는 포함되어 있지만 별도의 수여 학위는 없는 부전공은 66개가 운영 중이다. 기후·환경 및 지속가능성 관련 기관 인턴십 기후환경 및 지속가능성 통합교육과정, 친환경 축제, 학생 자율 연구, 학생 자율 세미나 등의 선택교양 교과목 등의 학생 자율참여형 프로그램이 143개 운영되었고 신입생 대상 기후·환경 및 지속가능성 오리엔테이션/세미나, 그린캠퍼스¹⁾ 교육 등의 학생 의무 프로그램이 11개 운영되었다.

전국 17개 특·광역시·도, 254개 대학 4,322명의 대학생 설문조사도 함께 진행했던 이 연구에서 응답자의 96.7%가 우리나라가 기후변화에 영향을 받고 있다고 느꼈고 87.9%가 본인의 대학교가 그린캠퍼스 구축을 최우선 과제로 삼기를 원한다고 답했으나 90.8%가 해당 학교의 환경 관련 프로그램이 있는지 잘 모르거나 프로그램이 있지만 무엇을 하는지 잘 모른다고 답했다. 느낌(인지, 인식)과 관심(지식, 노력) 사이의 괴리가 존재함을 알 수 있다.

본인의 대학교가 그린캠퍼스 관련 활동을 진행했을 때 어떤 프로그램에 참여할 의향을 묻는 설문에서, 42.6%의 학생이 '교양과목으로 환경 관련 교양과목을 이수하도록 한다'고 답했으며 28.7%는 '캠퍼스 지속가능성을 위한 학생 참여 위원회를 모집한다'에 응답했다. '환경 인증제도를 실행해 환경 관련 비교과 프로그램을 졸업까지 필수 이수하도록 한다'라는 응답도 26.8%나 되었다. 대학생들의 70%는 교양과목이나 비교과 프로그램으로 학교에서 교육받기를 요청하고 있다.

한편, 환경부는 5년마다 환경보전에 관한 국민인식조사를 실시하고 있는데, 2023년 조사에서 국민들이 심각하다고 생각하는 환경 문제는 지구온난화/기후변화가 93.7%로 가장 높았다(환경부, 2024).²⁾ 그러나 그로부터 15년 전인 2008년에도 지구온난화/기후변화에 관해 심각하게 생각했었고, 각각의 조사마다 다른 지표에 비해 대체로 높은 심각성을 느끼고 있음을 알 수 있다.

1순위 기준(%)	일반국민								전문가							
	'95	'00	'03	'08	'13	'18	'23	증감	'00	'03	'08	'13	'18	'23	증감	
자연환경 및 생태계	8.3	8.6	10.5	19.7	27.8	22.6	16.2	-6.4	24.4	11.0	23.3	15.5	18.5	9.9	-8.6	
대기	27.9	25.7	17.6	6.0	10.2	18.6	12.7	-5.9	23.8	26.0	8.4	14.0	49.3	14.3	-35.0	
물(지하수 포함)	33.8	25.1	21.2	12.0	15.8	11.1	3.5	-7.6	32.9	27.0	20.9	23.5	7.8	11.5	3.7	
토양	5.3	3.1	4.0	1.2	1.3	3.2	1.7	-1.5	1.2	1.0	0.9	1.5	0.5	0.8	0.3	
생활쓰레기	24.5	16.9	22.9	26.3	14.4	9.1	13.5	4.4	4.3	9.0	13.0	10.5	4.9	9.3	4.4	
산업폐기물	-	10.2	11.6	10.3	9.1	7.7	8.5	0.8	6.1	12.0	2.3	6.0	1.5	3.6	2.1	
소음·진동	-	1.3	4.9	1.7	1.1	3.8	1.4	-2.4	0.6	3.0	2.3	2.5	0.0	1.0	1.0	
악취	-	0.9	2.3	1.0	0.1	1.4	1.4	0.0	0.6	3.0	0.5	0.0	0.5	0.6	0.1	
유해화학물질	-	-	5.0	8.7	4.7	4.1	9.5	5.4	-	8.0	5.6	11.5	5.4	4.0	-1.4	
지구온난화·기후변화	-	3.9	-	13.5	15.7	18.3	31.6	13.3	-	-	22.8	15.0	11.7	45.0	33.3	

그림 1 환경문제 중 정부의 우선적 개선 분야(환경부, 2024)

1) 지속가능 사회를 위한 대학 운영 및 교류·협력, 교육 및 연구, 친환경 교정 조성 등의 사업 수행을 위해 환경부 장관이 지정하는 대학. 사업목적은 지속가능한 그린캠퍼스 조성 및 친환경 대학 문화 확산을 지원하여 대학이 국가 성장의 기반이 될 수 있도록 유도하고, 국내 온실가스 다량 배출원 중의 하나인 대학들의 온실가스 감축 노력을 지원하여 국가 온실가스 감축 목표 달성에 기여하고자 함이다. 지정 초기에는 대학당 연간 4천만 원 예산을 3년 동안 지원받았다. 현재는 1억 2천 만원으로 증가했고, 환경동아리 1개당 2~3백 만원 정도의 지원을 받을 수 있다. 대학은

2) 전문가가 94.6%로 일반 국민보다 더욱 심각하게 인식하고 있었다.

환경문제 중에서 정부가 우선적으로 개선해야 할 분야 역시 지구온난화/기후변화인데 일반국민과 전문가 모두에서 최근에 크게 증가했다.

분야(%)	일반국민										전문가				
	'95	'96	'97	'00	'03	'08	'13	'18	'23	증감	'08	'13	'18	'23	증감
자연환경 및 생태계	57.3	90.0	87.7	93.7	90.6	79.9	92.3	72.6	73.5	0.9	89.3	87.5	82.9	85.1	2.2
대기	80.9	91.5	92.1	97.1	93.4	70.8	92.8	78.6	72.4	-6.2	87.4	88.0	97.1	91.3	-5.8
물(지하수 포함)	80.0	91.9	94.9	97.4	94.2	68.4	86.6	55.3	50.5	-4.8	87.4	83.0	83.4	72.6	-10.8
토양	-	75.4	81.7	91.3	88.1	63.2	78.9	50.9	56.3	5.4	76.7	74.0	74.1	60.7	-13.4
생활쓰레기	68.0	88.2	93.9	95.4	92.6	89.7	93.5	77.1	84.5	7.4	87.9	86.5	84.9	86.7	1.8
산업폐기물	-	74.7	80.1	94.6	94.1	88.7	95.8	79.6	86.6	7.0	90.2	92.0	91.2	86.9	-4.3
소음·진동	63.4	77.7	84.5	83.4	80.6	67.9	80.1	57.3	52.5	-4.8	67.4	76.0	60.5	59.3	-1.2
악취	50.3	66.3	78.8	72.9	69.4	63.3	63.1	49.6	46.5	-3.1	56.3	55.0	50.2	50.4	0.2
유해화학물질	-	-	-	90.3	88.2	83.5	90.1	77.1	84.5	7.4	84.2	87.5	87.3	77.6	-9.7
지구온난화·기후변화	-	-	-	92.0	-	90.9	94.0	85.1	93.7	8.6	93.5	85.0	92.2	94.6	2.4
환경문제 전반	-	89.8	94.2	96.9	93.4	88.5	95.0	81.4	85.2	3.8	91.2	90.5	94.1	92.3	-1.8

그림 2 분야별 환경문제 심각성 평가(환경부, 2024)

이 문제를 해결하기 위해 필요한 자원은 일반국민이나 전문가 모두 ‘오염유발 제품에 부담금 부과를 강화’해서 해결해야 한다는 대답이 가장 많았다. 기후변화에 적용한다면 이산화탄소와 같은 온실가스 배출을 많이 하는 곳에 더 많은 부담금을 부과해서 자원을 해결해야 한다고 생각하는 것이다. 환경문제를 해결하기 위해 주도적으로 나서야 하는 행위자는 중앙정부이며, 기후변화 대응에 가장 시급한 과제는 저탄소 대체 에너지 개발 및 보급이라고 응답했다.

탄소중립 목표 달성을 위해 정부는 ‘탄소중립 예산을 늘리고 정책 우선순위화 해야 한다’는 응답이 일반국민과 전문가 각각 37.0, 34.7%로 가장 높았고, ‘법제도 기반을 강화해야 한다’는 응답이 29.3%, 31.7%로 그 뒤를 이었다. 일반국민과 전문가 모두 다소 불편과 비용을 감수하더라도 탄소중립 활동에 참여하겠다는 응답 각각 71.2%, 91.5%였는데 현재 어떤 활동을 하고 있는지에 대해서는 내용이 없었다.

2.2 기후위기 인식과 실천의 간극

2022년 <시사N>은 한국리서치와 기후위기에 대한 대규모 여론조사 결과를 발표했는데, 기후변화의 주된 원인은 인간활동 영향 때문임을 알고 있는 응답자가 86.7%에 달했는데 위기의 심각성을 묻는 질문에 지금이 위기상황이라는 문항에 응답자의 88.6%가 동의했지만, 특단의 조치가 필요하다는 응답자는 전체의 26.3%였으며 남성(20.3%)보다 여성(32.3%)이 높았고, 특히 20대 여성은 특단의 대책을 요구한 비율이 43.1%인데 반해 20대 남성은 15.4%로 간극이 있었다.³⁾

이 조사에서 특이한 점은 기후위기 해결을 위한 실천에 관한 부분인데, 가장 높은 응답률을 보인 것은 일회용품 줄이기(84.1%)였고, 자동차 이용을 줄이거나(74.8%), 배달음식을 줄이는(65.8%) 실천도 하고 있었다. 국내의 기후위기 책임에 대해 대기업의 책임(81.8%)이라는 응답이 가장 많았고, 정치권(74.2%)의 책임도 크다고 생각하지만, 실제적인 행동은 개인 생활 습관 중에서 작은 부분을 실천하는 것에 가장 많이 응답했다.

모두가 기후위기를 인식하고 중요한 문제라고 생각하지만, 당장 와 닿는 문제가 아니고, 원인에 대해 과학적인 설명이 필요하고 기술적인 해법이 필요하다는 생각 때문에 어려운 문제처럼 여겨지고, 전 세계가 함께 해결해야 하는 거대한 문제라는 부담 때문에, 행동이나 실천으로 이어지기 어렵기도 할 것이다.

오수빈·윤순진(2022)은 기후변화의 심각성에 대한 인식은 모든 세대에서 상대적으로 높지만, 세대마다 행동 의도에는 차이가 나는데, 베이비붐 세대(1956~1964년 출생)가 기후변화 대응 행동 의도가 높고, Z세대(1997~2006년 출생)나 후기 Y세대(1987~1996년 출생)는 기후 위기 피해를 더 많이 받을 가능성이 있음에도 기후대응 실천 행동이 낮은 수준에 머물러 있다고 분석했다. 이는 “당장 일상에서 부딪히는 문제들이 이들 세대에서 훨씬 더 무겁게 받아들여지고” 있기 때문이다. 이는 같은 연구가 연령이 낮은 세대일수록 기후변화 대응을 위한 경제성장 포기 가능성에 대한 동의율이 낮고, 일자리 부족과 남녀 갈등을 더 심각하게 여기는 경향을 보이는 것과도 같은 맥락이다. 저자들은 기후위기에 대한 인식이 부족하거나 문제해결이 의지가 없는 것이 아니라 눈앞에 직면한 경제적 사회적 문제들이 더 중요한 문제로 인식되기 때문이라고 분석한다.

우리는 외부적인 요인이 아니라 기후위기 그 자체 때문에 온실가스 감축을 해본 적이 없다. 내가 직면한 사회경제적 문제보다 기후위기 대응은 덜 심각하게 여겨진다. 그러나 지금은 기후위기가 사회경제적 변화를 일으키고 있다. 우리는 기후위기가 다른 사회경제적 문제와 어떻게 연결되고 영향을 주고 받는지 맥락을 이해하고, 판단할 수 있는 종합적인 시각을 갖추어야 한다.

3) 시사N, 2022.1.10., 「2022 대한민국 기후위기 보고서를 공개합니다」

2.3 기후위기 교육과 실천의 간극

기존의 환경교육은 단편적 지식 전달의 한계, 감정적 동기부여 메커니즘 결여, 융합적 사고 훈련의 부재 등 몇 가지 한계를 가지고 있다. 기후시스템의 물리적 메커니즘이나 관측치의 해석, 온실가스 배출과 흡수의 계산 등 과학적 사실들과 기후난민 발생이나 국제정세 변화와 그에 따른 경제적 문제, 재난 발생과 회복 탄력성 같은 사회적 영향을 분리해서 가르치는 지식 전달은 복잡계로서의 기후위기 본질을 왜곡하는 결과를 초래한다. 재난 사례 이슈를 단순 열거식으로 다루어 시스템 사고 훈련이 부족할 수도 있으며 대부분의 평가가 지식 재생산에 집중되어 실천 프로젝트가 도외시되어 반성과 행동으로 이어지는 성찰적 교육이 어려운 지점도 있다.

기후위기에 대한 이해와 인식이 바로 기후위기 대응 실천으로 이어지지는 않는다. 기후위기 교육에서는 감정적 동기부여도 중요하데, 감정에 기반한 학습이 이루어질 때 학생들은 보다 실질적인 환경 행동에 참여할 가능성이 높아지며 사회적 책임을 인식하게 된다(Lynda Dunlop, Elizabeth A. C. Rushton, 2022). 앞서 보았듯이 기후위기 인식과 행동 사이에는 간극이 존재하는데, 그 간극을 이어주며 행동을 유도하는 필수적인 요인에는 감정이 있다. 기후 불안, 무력감, 죄책감, 희망을 넘나드는 감정들에 공감하고 실천적 학습으로 이어질 수 있는 교육이 필요하다. 감정적 동기부여의 결여는 기후환경 교육의 한계를 잘 보여준다.

전문분야를 깊이 공부하는 고등 교육은 융합적 사고를 하기에 적절하지 않은 환경일 수도 있다. 분리하고 경계 짓는 기후교육은 기후위기를 대상화하고 학문의 영역으로 존재하게 한다. 행동으로부터 거리가 멀어지고 무감해지면서, 실천은 불가능하게 된다. 이러한 한계를 넘을 수 있는 것이 바로 인문학적 소양과 과학기술적 소양을 융합한 교양교육이다. 지식으로서의 교육이 아니라 삶의 태도와 방식을 고려하고 성찰하는 교육은 실천으로 이어질 가능성이 높아질 수 밖에 없다.

3. 무엇을 가르쳐야 하나

3.1 과학적 소양

기후변화는 단순한 환경 변화가 아닌, 지구의 에너지 균형이 깨지면서 발생하는 복잡한 과학적 현상이다. 특히 온실가스(GHG) 배출이 대기 중에 축적되면서 지구의 평균 기온을 상승시키고, 이를 통해 이상 기후, 해수면 상승, 생태계 파괴 등의 연쇄적 문제가 발생한다. 이러한 기후변화의 과학적 메커니즘을 이해하는 것은 기후 위기의 심각성을 인식하고, 이를 해결하기 위한 정책적 결정을 평가하는 데 필수적이다.

그러나 많은 사람들은 기후변화에 대한 정확한 이해 없이, 가짜뉴스나 근거 없는 주장에 휘둘리기 쉽다. 예를 들어, "지구 온난화는 과장된 문제"라거나 "기후변화는 자연적인 순환일 뿐"이라는 오해가 퍼져 있다. 이러한 잘못된 정보는 과학적 소양이 부족할 때 쉽게 받아들여진다. 따라서 대학 교양교육에서는 기본적으로 기후과학의 기본 개념(온실가스, 탄소 순환, 기후모델)과 주요 과학적 증거(IPCC 보고서, 기후 데이터 분석 등)를 철저히 이해하도록 가르쳐야 한다. 이를 통해 학생들은 객관적인 자료를 바탕으로 합리적 판단을 할 수 있는 능력을 기를 수 있다.

정보가 넘쳐나는 현재에는 정확한 과학적 사실이 기후위기에 대한 인지적 요인에 크게 영향을 준다. 발생하는 재난이 기후위기 때문인지 다른 이유 때문인지에 대해서도 명확하게 분석한 결과를 가지고 판단하고 싶어 한다. 모든 자연재해가 기후위기와 관련이 있다는 식의 논조는 기후위기의 과학적 사실을 인식하는데 역효과를 낼 뿐이며 감정적인 반감을 일으킬 가능성이 매우 높다.

그러나 이 과학·공학교육이 단순한 지식의 형태로 전달되어서는 안된다. 과학기술 만능주의에 빠지거나 공학적 해법이 기후위기를 모두 해결할 것이라는 과도한 낙관주의가 되지 않도록 해야 한다. 어떤 기술을 어디에 어떻게 적용할 것인지를 논의할 때 윤리적 가치와 불평등을 고려하도록 해야한다.

3.2 정책적 이해

정책적 이해는 전력수급기본계획, 탄소중립, RE100, 탄소국경조정, 탄소세 도입, UNFCCC와 COP 등과 같은 주요 정책들을 이해하고 실천하기 위한 사회적 합의의 필요성을 위한 교육이다. 덧붙여 시행되는 기후위기·에너지전환의 정책 맥락을 이해하는 것도 중요하데, 실제로 기후위기에 대응하는 여러 과정을 현실감 있게 조망할 수 있도록 한다.

개인의 행동이 사회적 변화와 정책 이슈를 이끌어 낼 수 있다는 점을 강조하는 것도 중요하다. 정책을 이해하고 개인이 할 수 있는 행동의 범위를 확대해, 더 적극적인 기후대응 행동을 할 수도 있다. 예를 들어 소비자로서 기업의 역할과 책임을 강조해 경제 분야에 변화를 만들 수 있다. 'k-pop 4 planet'은 k-pop을 좋아하는 전세계인들이 모여 음반 업계와 음악·문화산업에서의 기후행동을 촉구하는 캠페인을 진행하고 있다. 이들은 온실가스를 배출하지 않는 음악을 들을 수 있는 권리를 주장한다. 기업이

변해야 하는 조건을 시민들이 만들고 있다.

유권자로서 정치적 행동을 통해 정책 변화를 요구할 수도 있다. 예를 들어 기후정치바람⁴⁾이 전국 단위 1만 명 이상이 참여하는 설문조사⁵⁾를 통해 정책을 만들고 정치 현장에 적용하기 위해 노력하고 있는데, 이들은 2025년 6월 치러지는 대선 TV 토론회에서 한 번도 해본 적이 없었던 ‘기후위기 대응 방안’이라는 주제를 토론 주제⁶⁾로 삼게 하는 성과를 만들었다.

세 번째는 에너지프로슈머처럼 직접적인 참여를 통해 새로운 주체로 역할을 할 수도 있다.

이런 변화는 법·제도적 환경의 변화가 필요할 수도 있는 일인데, 에너지와 기후위기의 정책적 흐름을 이해한다면 무겁게 움직이는 제도 개선도 충분히 가능할 것이다.

조금 다른 맥락에서 정치와 정책이 중요성을 찾아볼 수 있는데, 기후위기를 해결하기 위한 정책과 제도의 역사를 들여다보면 1990년대부터 지금까지 국제적 노력을 해 왔는데, 왜 아직도 우리는 기후위기를 해결하지 못했는가? 라는 질문에 다다른다. 가장 큰 이유는 기후위기를 해결하기 위해 온실가스를 감축하는 방법은 이미 충분한데⁷⁾ 정치인들의 결정 혹은 선택은 달랐기 때문이다. 방법이 없는 것이 아니다. 그저 온실가스를 감축하는 결정을 하지 않은 것 뿐이다. 과학·기술자들이 더 이상 연구실에서 할 것은 없다며 거리로 나와 피켓을 드는 이유도 그런 이유이다.⁸⁾

정치적 맥락과 정책을 이해하는 교양교육은 현실에서 작동하는 기후위기 대응에 대해 알 수 있고, 실질적인 변화를 만들어내는 방법을 찾게 해 줄 것이다.

3.3 윤리적 감수성

자긍심과 죄책감 같은 감정을 경험할 때, 기후변화 대응 행동 의도가 증가한다(지혜성, 윤순진, 2024). 특히 청년들의 기후변화 인식과 자긍심, 죄책감, 그리고 기후변화 대응 행동 의도는 뚜렷한 상관관계가 있는데, 청년의 기후변화 인식과 자긍심 또는 죄책감이 기후변화 대응 행동 의도를 설명하는데 중요한 작용을 한다(지혜성, 윤순진, 2024).

감정은 우리가 자극에 대해 반응하는 방식, 행동 과정을 선택하는 방식을 결정하기 때문에 기후변화에 대한 사회적 반응의 중심에 있다(Debra J. Davidson, Maik Kecinski, 2022). 감정 기반 접근 방식이 기존의 논리적·과학적 정보 전달보다 더 강한 행동변화를 유도 할 수도 있다. 추상적인 접근보다는 개인 수준의 구체적 설명과 해석, 심리적 거리가 가깝게 느껴지는 메시지가 더 강한 행동 촉진 효과를 가질 수 있다(Lynda Dunlop, Elizabeth A. C. Rushton, 2022).

예를 들어 인류의 온실가스 배출이 기후위기의 원인임을 가르치면서, 전세계 배출의 52%가 소득 상위 10%에 의해 배출되며, 전세계 자산의 43%를 소유하고 있는 상위 1%의 슈퍼리치는 전세계 탄소배출의 16%를 배출하는데, 이 수치는 최빈곤층 66%(50억명)이 배출하는 온실가스량과 동일하며, 소득 하위 50%(빈곤층)가 배출하는 양은 전체 배출량의 8%라는 사실(옥스팜, 2023)도 가르쳐야 한다. 그리고 왜 이런 일이 일어나는지, 누가 어떻게 배출에 대한 책임을 질 것인지에 대해서도 생각하고 토론해 봐야 한다. 2019년 기준, 상위 1% 슈퍼리치의 탄소배출량은 이상 고온 현상으로 130만 명의 사망을 촉발할 수 있는 양이다.⁹⁾

두려움, 희망, 분노 등 기본적인 감정을 어떻게 기후위기 대응을 위한 윤리적 감수성으로 전환할 것인가? 교양교육이 아니면 이 역할을 누가 맡을 수 있겠는가.

3.4 실천적 행동

기후변화와 관련한 커뮤니케이션 연구는 사람들의 위험 인식에 영향을 미치는 요인들을 파악하고 나아가 대응행동 실천과 정책지지를 포함하는 실천과 정책 지지를 포함하는 행동 변화를 어떻게 이끌어 낼 수 있을지에 중점을 둔다(함승경, 2020). 특히 기후인식에 비해 기후변화 행동 의도가 낮은 청소년·청년 세대를 대상으로 기후변화와 환경 감수성 확립을 위한 교육과 소통이, 보다 활발히 이루어져야 한다(윤순진, 2022).

대학 교양교육 안에서 학생들이 참여하고 실천할 수 있는 프로그램 개발이 필요한데, 학생 주도의 프로젝트 기반 수업, 지역사회와 협력하거나 참여하는 수업, 교내 활동을 통한 실천 수업 등을 시도해 볼 수 있다. 2024년 경희대후마니타스칼리지에 ‘기후위기와 직접행동’이라는 수업이 개설되었는데 수강한 학생들은 ‘기후청년의회’를 구성해 “기후위기 대응을 위한 탄소중립 녹색

4) 녹색전환연구소, 더가능연구소, 로컬에너지랩이 기후유권자를 찾고 기후정치 바람을 일으키기 위해 함께 만든 그룹

5) 전국 13,600명을 대상으로 한국의 기후유권자와 기후민주시민에 대한 조사를 진행했는데, 기후위기 대응은 민주주의 정치를 통해서만 가능하고, 이를 위해 기후시민과 민주시민을 결합한 기후민주시민 필요하다고 주장한다.

6) 5월 23일 목요일 저녁 8시에 진행된다.

7) IPCC 보고서에는 다양한 분야에서 다양한 방법을 제시하고 있으며, 그 방법들의 비용 대비 효과까지 아주 친절하게 설명해 주고 있다.

8) science Friday, 2022.01, 「The Scientist Rebellion: “We’re Not Exaggerating” About The Climate Crisis」

9) OXFAM, 2023.11., 「Richest 1% emit as much planet-heating pollution as two-thirds of humanity」

성장 기본법”을 뜯어보고 개정안을 마련해 의원 발의까지 추진하는 실험을 했다.¹⁰⁾ 학생들은 국회에서 국회의원들과 집담회를 가지고 의견을 전달했으며 학생들의 청원은 국회전자청원에 접수된 상태이다. 이런 교양교육 실험들이 전국적으로 더 많아져야 한다.

필자는 이번 학기에 기후위기와 에너지전환 관련 시민단체나 기업, 기관 등을 찾아가 인터뷰를 하고 보고서를 제출하는 소소한 실험을 진행중이다. 이런 기획은 강사의 역량과도 맞물려 있음을 부정할 수 없다.

4. 교양교육으로서의 기후위기·에너지전환

기후와 에너지의 문제를 모든 학문 분야의 학생들이 자기 문제로 인식하고, 다양한 관점에서 사고하며, 공동체적 해법을 모색할 수 있도록 돕는 것이야말로 지금 대학 교양교육의 핵심적 과제라 할 수 있다. 대학 교양교육은 학생들이 기후변화의 과학적 근거를 이해하고, 정책적 맥락을 파악하며, 윤리적 감수성을 함양할 수 있도록 돕는 중요한 교육적 장치로 기능할 수 있다. 기후위기는 특정 전공의 문제를 넘어서 전 사회적 대응을 필요로 하며, 따라서 모든 학문 분야의 학생들이 기후위기에 대한 이해와 대응 역량을 갖추는 것이 필수이다. 물론 교수자의 역량 강화도 꼭 필요한 일이다.

기후 지옥으로 가는 고속도로에서 악셀레이터에 발을 올리고 달려가는 지금¹¹⁾, 우리에게 중립은 없다. 환경주의자(Ecologist, eco-centrism)가 되든 기술경제주의자(Economist, techno-centrism)가 되든 무엇인가를 해야 한다. 기후위기·에너지전환 교양교육은 극단적인 두 입장의 대립이 아니라 각자의 길을 가며 서로 흡수하고 섞이면서 경계가 불분명한 일곱색깔 무지개처럼 새로운 길을 열어줄 것이다.

참고 문헌

- 녹색연합, Gallup. (2021). 2021년 기후위기 심각성과 기후정책에 대한 인식 조사.
- 반기문 재단, The CElders. (2023). 2022 대학환경의식조사.
- 오수빈, 윤순진. (2022). 기후변화 인식과 대응 행동의 세대 간 비교: 수도권 주민을 대상으로, 환경교육, 제35권 4호
- 옥스팜. (2023). 기후 평등: 99%를 위한 지구. <https://www.oxfam.or.kr/237/?idx=169>
- 지혜성, 윤순진. (2024). 기후변화 인식과 기후변화 대응 행동에는 왜 격차가 존재할까?: 자긍심과 죄책감이 미치는 영향에 대한 탐색적 연구, (사)한국환경교육학회 발표논문집.
- 추성경. (2022). 대학 교양에서 인류세를 위한 인문학적 소양교육 콘텐츠 개발방안 연구, 교양교육실천연구, 제6권 1호.
- 함승경. (2020). 해석수준과 대응 수준이 기후변화 대응행동 의도에 미치는 영향, 한국언론학보, 64권 4호.
- 환경부. (2024). 환경보전에 관한 국민의식조사.
- Debra J. Davidson, Maik Kecinski. (2022). Emotional pathway to climate change responses, WIREs Climate Change Volume 13, Issue 2
- Lynda Dunlop, Elizabeth A. C. Rushton. (2022). Education for Environmental Sustainability and the Emotions: Implications for Educational Practice, sustainability.

10) 이 과정은 새날미디어에 의해 영상으로도 제작되었다.

11) 2022년 이집트에서 열린 COP27 개회사에서 안토니오 구테흐스 UN사무총장이 했던 연설의 일부이다. 원문은 “We are on a highway to climate hell with our food still on the accelerator.”

교양교육으로서 기후위기와 에너지전환

황인아(청주대학교)

박정연교수님의 “교양교육으로서 기후위기와 에너지전환”을 주제로 발표해 주신 내용 잘 들었습니다.

최근 기후 온난화의 속도가 빠르게 진행되면서 전 세계적으로 극단적인 폭염, 대형산불, 홍수, 가뭄 등의 기후재난들이 동시다발적으로 발생하고 있습니다. 더욱이 이러한 극단적인 기상현상이나 재해가 앞으로는 일상화가 될 것이라는 우려가 커짐에 따라서 다수의 국내외 기관이나 연구자들이 인류의 존립을 위협하는 기후변화 문제의 해결을 위한 대응 방안에 주목하고 있는 것 같습니다. 또한 이러한 문제들은 발표자께서 말씀하신 것처럼 기후재난으로 인한 피해 금액이 기하급수적으로 증가하면서, 환경의 문제뿐만 아니라 금융·경제의 문제로 확산되었고, 이로 인하여 현재 국제사회는 기후위기에 대한 체계적인 대응 전략 수립을 요구받고 있으며 그 요구를 위해 다양한 분야에서 노력을 하고 있는 것 같습니다. 이러한 기후위기에 대한 대응 방안 가운데 중요한 것이 에너지전환이라고 여러 기관과 연구자들께서 제시하고 있습니다.

본 발표에서 발표자께서 말씀해 주신 내용은 크게 4가지로 요약해 볼 수 있을 것 같습니다. 첫 번째는, 대학의 교양교육이 기후위기와 에너지전환을 다루는 결정적인 교육 공간이 될 수 있다. 두 번째는, 많은 청년들이 기후위기를 심각하게 인식은 하고 있지만 이를 해결하는 일환으로서 어떤 행동으로 연결하는 데 있어서는 구조적 제약과 교육이 부족하다. 세 번째는, 기후위기로 인해 직면한 사회·경제적 문제는 심각하다고 인식하면서 기후위기에 대응하는 것은 덜 심각하게 여겨지고 있다. 네 번째는, 기후위기 대응 실천을 위해 대학의 교양교육에서 기후변화가 단순한 환경의 변화가 아닌 지구의 에너지 균형이 깨지면서 발생하는 과학적 현상임을 이해할 수 있도록 객관적 자료를 분석하고 판단할 수 있는 역량을 기를 수 있게 해야 하며, 현실에서 작동되는 기후위기 대응에 대하여 알 수 있도록 정치적 맥락과 정책을 이해할 수 있는 그래서 실질적인 변화를 만들어 내는 방법을 찾을 수 있는 능력을 기를 수 있게 해야 한다. 또한 대학의 교양교육에서 기후변화 대응 행동 의도를 증가시킬 수 있는 윤리적 감수성(지금심, 죄책감, 두려움, 희망 등)을 함양할 수 있도록 한다면 학생들이 기후위기에 대한 이해와 대응 역량을 갖출 수 있을 것이다.

발표자께서 말씀해 주신 기후위기에 대한 대학 교양교육의 역할에 대하여 크게 공감하는 바입니다. 그리고 좋은 내용으로 발표해 주신 것에 대하여 감사드리면서, 토론자로서의 소임을 다하고자 질문을 드립니다.

1. 앞서 언급한 것처럼 기후위기에 대한 대응 방안 가운데 핵심이 에너지전환이라고 여러 기관과 연구자들께서 제시하고 있고 발표자께서도 말씀해 주셨는데, 에너지전환이 기후위기에 대한 핵심 방안인 이유에 대해서 좀 더 구체적으로 보충해 주실 것이 있으시다면 의견을 듣고 싶습니다.
2. 첫 번째 질문과 관련하여서 에너지전환을 했을 때 얻는 이점이 구체적으로 어떤 것들이 있는지, 에너지전환을 위해서 우리가 해야 할 과제가 있다면 어떤 것이라고 생각하시는지 궁금합니다.
3. 발표내용 가운데 국내 100개의 대학에 대한 환경교육 현황 조사 결과(2023, 반기문 재단)에서 전체 교양과목 가운데 기후·환경 관련 교과목에 대한 내용이 있었고 발표자께서도 이번 학기에 관련된 강좌를 맡고 계신 것 같은데, 혹시 발표자의 소속 학교인 경남대학에는 기후·환경 관련 교과목이 어느 정도나 있는지 만약 있다면 어떤 내용으로 운영되고 있는지 궁금합니다.

은유 분석을 활용한 대학생의 교양교육 인식 연구 : 교양교육 장(field)에 ‘일루지오(illusio)’는 존재하는가?

김수정(강남대학교)

1. 서론

오늘날 대학에서 교양교육은 전공교육에 비해 지속적으로 주변화되어 왔다. 전공교육이 실용적 지식과 직업적 역량을 중심으로 구성되는 데 비해, 교양교육은 인간, 사회, 삶의 문제를 다루며 인문적 성찰과 인성 교육을 강조해왔지만, 그 중요성은 상대적으로 간과되어 왔다(곽은주·정지연, 2022). 지식과 기술의 생성 및 소멸이 가속화되고 불확실성이 일상이 된 오늘날, 교양교육의 역할에 대한 사회적·교육적 관심은 오히려 높아지고 있으며, 대학교육의 한 축으로서 교양의 위상을 회복하려는 논의도 꾸준히 이어지고 있다(권성호·강경희, 2008; 윤유진·이연주, 2018). 그러나 이러한 위상 제고 노력은 역설적으로 교양교육이 현재 대학 내에서 제도적·상징적 위기에 처해 있음을 방증한다. 많은 선행연구들은 교양이 대학 내에서 제도적으로 어떻게 배치되어 있는지, 학문 간 위계 구조나 자본 가치 차이에 따라 어떻게 주변화되어 왔는지를 구조적으로 분석해왔다. 본 연구는 이와 달리, 교양교육 장(field) 내부의 구성원인 학생들의 인식에 주목함으로써, 현재의 교양교육 장이 ‘장’으로서 실질적으로 작동하고 있는지를 질문한다.

특히 주목할 점은, 많은 학생들이 교양에 대해 표면적으로는 긍정적인 평가와 찬사를 표현함에도 불구하고, 실제 학습 실천에서는 교양을 선택적이고 비본질적인 것으로 다루는 태도를 보인다는 점이다. 이러한 현상은 단순한 인식과 태도의 괴리나 모순이 아니라, 해당 장(field)에서 가치 있는 ‘내기물(stake)’이 실질적으로 작동하지 않음으로써, 일루지오(illusio)—즉 그 장에 몰입하고 참여할 만한 믿음—이 형성되지 못하는 구조적 조건을 반영하는 것이라 볼 수 있다. 이에 본 연구는 피에르 부르디외(Pierre Bourdieu)의 ‘장’, ‘일루지오’, ‘내기물’ 개념을 이론적 틀로 삼아, 학생들의 은유적 표현 속에 드러난 교양교육 장의 작동 조건을 분석하고자 한다. 구체적으로는, 대학생들이 교양을 은유적으로 어떻게 인식하고 있는지를 분석함으로써, 교양교육 장의 일루지오가 어떻게 약화되고 있는지, 그리고 그것이 교양의 주변화와 장의 기능 상실로 어떻게 이어지는지를 비판적으로 고찰하고자 한다.

2. 본론

2.1. 이론적 논의: 장(field)과 일루지오(illusio)

프랑스 사회학자 피에르 부르디외는 사회 구조와 행위의 관계를 분석하고, 권력과 자본의 재생산을 설명하기 위해 ‘장(field)’, ‘문화자본’, ‘게임의 규칙’, ‘일루지오(illusio)’, ‘아비투스(habitus)’ 같은 개념들을 이론화하였다. 이 중 ‘장’은 특정한 규칙과 자본, 위계가 작동하는 사회적 공간을 의미하며, 학문장, 정치장, 예술장, 교육장 등으로 구분된다. 각 장은 나름의 규칙과 가치를 중심으로 구성되며, 그 장에서 통용되는 자본을 획득하기 위해 행위자들은 경쟁과 투쟁을 벌인다. ‘일루지오’는 특정 장에서의 내기물이 가치 있고 추구할 만하다고 믿고 몰입하는 행위자의 실천적 상태를 의미한다. 부르디외는 “일루지오는 아타락시아(무관심)의 반대이며, 그 게임에 스스로를 내맡긴 상태, 그 안에 있고 그것에 의해 사로잡힌 상태”(Bourdieu & Wacquant, 1992: 116)라고 설명한다. 즉, 일루지오는 환상이 아니라, 어떤 장의 규칙과 내기물이 ‘의미 있는 것’이라는 믿음에 기반한 몰입 상태이며, 장이 제대로 작동하려면 이와 같은 실천적 헌신이 전제되어야 한다. 행위자는 장의 규칙에 대한 인식을 넘어서, 그 규칙이 정당하고 중요하다고 믿는 감각을 체화함으로써 장의 구성원이 된다.

이러한 관점을 교양교육 장에 적용하면 다음과 같은 논리가 도출된다. 교양교육이 장으로서 성립하고 유지되기 위해서는, 그 안에서 통용되는 고유한 가치와 내기물이 실제로 구성원에게 ‘추구할 만한 것’으로 여겨지고 있어야 하며, 이 내기물을 중심으로 한 상징적 투쟁과 실천이 일어나야 한다. 즉, 교양교육의 존립과 지속은 단순히 제도적 편성과 수업 개설만으로 보장되지 않으며, 그 의미를 내면화한 구성원들의 실천적 몰입, 즉 일루지오의 형성이 필수적이다. 그러나 만약 해당 장에서 내기물이 명확하지 않거나 공유되지 않는다면, 그 장은 일루지오의 약화와 함께 실질적인 기능을 상실하게 된다. 이는 교양교육 장이 구조적

로 무기력해진 상태를 나타낸다는 사회학적 진단으로 이어질 수 있다.

이러한 문제의식은 조은주(2024)의 연구에서도 확인된다. 그는 교육사회학에서 흔히 제기되는 “누가 어떻게 학력자본을 성취하는가”라는 질문 대신, 학력자본을 내기물로 하는 교육장에 ‘누가 어떻게 장의 구성원으로 참여하고 있는가’를 묻는다. 특히 일루지오의 작동 여부를 통해 장의 성립 조건을 분석하며, 모든 학생이 의무적으로 포함된 교육장(중학교)이라 하더라도, 실질적으로 그 장의 구성원이 아닌 이들이 존재할 수 있음을 보여준다. 이는 장 참여를 가능하게 하는 조건으로서 일루지오가 얼마나 중요한지를 드러내는 사례이다. 이 연구는 형식적으로 장에 소속된 구성원들이라도 실천적 몰입이 없다면, 장은 실질적으로 작동하지 않는다는 점을 잘 보여준다. 본 연구는 이와 같은 이론적 관점을 토대로, 교양교육 장에서 학생들이 표현하는 은유 속 인식을 분석함으로써, 일루지오가 어떻게 약화되어 있는지, 그리고 그로 인해 교양교육이 장으로서 어떤 기능적 위기를 맞이하고 있는지를 분석적 틀 위에서 밝히고자 한다.

2.2. 연구 방법

본 연구는 경기도 소재의 K대학교 재학생 317명을 대상으로 조사를 실시하였다. 회수된 전체 자료 중 은유 표현이 불명확하거나 응답이 불성실한 27부를 제외한 290부의 질문지를 최종 분석에 활용하였다. 연구 참여자의 일반적 특성은 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자의 특성

기준	구분	빈도(N)	백분율(%)
성별	남	108	37.2
	여	182	62.8
학년	1학년	105	36.2
	2학년	87	30.0
	3학년	35	12.1
	4학년	63	21.7
전공계열	인문사회	93	32.1
	정치경제	110	37.9
	공학	50	17.2
	예체능	37	12.8
전체		290	100.0

연구 도구로는 은유 분석(metaphor analysis)을 사용하였다. 은유 분석은 응답자의 인식 구조와 사고방식을 간접적으로 탐색할 수 있는 질적 분석 방법으로, 개방형 질문을 통해 도출된 은유적 표현을 범주화하고 해석함으로써 주체가 특정 개념을 어떻게 상징화하고 구성하는지를 파악할 수 있다(오현영·장미연, 2018: 353-354). 은유는 한 개념을 다른 개념의 틀로 이해하는 방식이며(Lakoff & Johnson, 2008), 사회적 개념이나 정서적 감각을 추론하는 데 유용한 분석틀로 활용된다. 구체적으로 본 연구는 ‘교양은 ()이다. 왜냐하면 ()이기 때문이다’라는 문장 형식의 구조적 은유(structural metaphor)를 활용한 개방형 설문을 통해, 학생들이 교양을 어떻게 인식하고 상징화하는지를 수집하였다.

본 연구에 앞서 대학생들의 교양 인식을 은유 분석으로 접근한 연구로는 최화숙(2024)의 연구가 있다. 이 연구는 경기도 소재 대학 재학생 148명을 대상으로 교양, 전공, 비교과 교육과정에 대한 은유를 수집하여 총 10개 범주(다양성, 배움, 자유 선택, 심, 보완, 성장, 교류, 새로움, 기초, 취향)로 구분하였고, 교양을 긍정적 학습경험으로 인식하는 학생들의 태도를 근거로, 향후 교양교육과정 운영에서 학생의 선택권과 흥미를 반영할 필요성을 강조하였다. 그러나 본 연구는 이러한 결과에서 한 걸음 더 나아가, 표면적으로는 긍정적으로 표현되는 교양 인식 아래에 자리한 구조적 조건에 주목하고자 한다.

2.3. 연구 결과

2.3.1. 교양에 대한 인식 구조: 6가지 범주와 은유의 지형

본 연구는 학생들이 교양을 은유적으로 어떻게 인식하고 있는지를 분석하고, 그 은유들을 의미적으로 분류하여 총 6가지 범주로 통합하였다. 이는 학생들이 사용하는 단순한 언어의 다양성을 넘어 학생들이 교양을 통해 기대하거나 경험하고자 하는 가치 지향과 내적 구조를 확인하기 위함이다. <표 2>는 각 범주와 그에 해당하는 주요 은유들을 요약 정리한 것이다.

<표 2> 교양 인식의 6가지 범주와 은유 표현

범주	범주 설명	은유 표현	N(%)
인식의 지평 확장	교양은 개인의 사고를 확장시키고, 기존의 사고 틀에서 벗어나 다양한 관점과 복합적 세계 인식을 가능하게 한다.	안경(4), 쌍글라스, 광각렌즈, 굴절도구, 돋보기(2), 망원경(2), 현미경, 파노라마, 제3의 눈, 눈, 시력, 창문(2), 교차로, 새로운 길의 개척, 선택의 폭, 생각 확장 과정, 새로운 만남, 새로움(2), 새로운 기회, 마중물, 넓은 바다(3), 숲(2), 넓이(2), 여행(3), 모험, 비행기, 다큐멘터리, 팔레트(4), 새벽, 깨달음의 도구, 생각 확장 과정, 건문 넓히기, 플러스 알파, 삶	49 (16.9)
자기 성찰과 성숙	교양은 삶의 의미를 되묻고, 내면을 성찰하며, 삶의 기준과 태도를 성숙하게 정립하게 돕는 인식적 기반으로 작용한다.	나침반(7), 지도(2), 네비게이션, 등불(2), 이정표, 풍향계, 균형추, 잘 만든 배, 바다(4), 강물(3), 성장(2), 발(2), 성장의 발판, 힘(4), 능력, 운동(2), 게임 캐릭터 강화, 삶의 양분, 비료(3), 벽돌, 고양이, 어른(2), 자기와의 싸움, 깊은 생각, 수면 아래 빙산, 숨겨진 보물, 독서, 빛, 느낌표, 삶의 양분, 뿌리, 장미, 힘의 근원을 찾아가기, 인생, 유산균	57 (19.7)
공동체 의식과 품격 형성	교양은 개인의 태도와 품격을 형성하며, 타인과의 관계에서 예의, 배려, 존중을 실천하고 공동체 의식을 기르게 한다.	외국어, 다리(3), 이해(2), 다양성에 대한 존중, 음악의 화음, 악보, 마음가짐, 마음의 문, 마음의 거울, 태도, 여유와 우아함, 매너(3), 영향력, 예의, 베풀, 뒤편이, 인격, 양치, 상식(4), 소양, 사회인의 필수 덕목, 옷(3), 신발, 명품, 냄새, 품격(2), 품위, 통장잔고, 연주회, 판별 도구	41 (14.1)
심적 안정과 삶의 질 향상	교양은 감정을 회복하고 내면의 안정을 가능하게 하며, 삶의 질을 향상시키는 정서적 자원이 된다.	마음의 안식처, 나무그늘, 풍경, 쉼터, 쉬는 시간, 오아시스, 여유, 여백, 힐링(2), 행복, 산소통, 헌혈, 영양제(5), 비타민(2), 약(2), 비데, 트리트먼트, 윤활유, 자동차 에어백, 자격증(3), 목도리, 예술, 미술품, 드라마, 크리스마스 트리 장식, 디테일, 플러스(2), 재미, 설렘, 딸기 생크림 케이크, 초콜릿, 설탕, 꽃, 디저트, 소스(2), 김치(2), 단무지, 반찬(2), 소고기 다시다, 조미료, 향신료(2), 볶음밥 속 참기름, 콜라, 아이스아메리카노	58 (20.0)
시간성과 융복합성	교양은 다양한 지식이 얹히고 융합된 복합적 구조로, 시간이 흐르며 축적되고 삶에 체화되는 학습의 과정이다.	끊임없는 배움, 저축, 저금통, 인생의 계단, 돌탑, 지속적인 성장, 토목공사, 쳇바퀴, 양파, 씨앗(2), 나뭇가지, 정원(5), 꽃(2), 모래, 농사(2), 김치(2), 퍼즐 조각(2), 블록, 레고, 백과사전(2), 배움의 장, 배움(2), 교육, 경험(4), 완성된 요리, 노력으로 쌓을 수 있는 것, 티백, 한편의 서사시	42 (14.5)
선택성과 개방성	교양은 가볍고 유연하며, 취향에 따라 선택할 수 있는 자율적인 학습 영역이다.	기회(5), 취향(2), 부가적 배움, 뷔페(2), 시식코너, 베스킨라빈스, 중국집 회전 테이블, 편의점, 팔색조, 책(7), 도서관(3), 책장, 소설책, 알쓸신잡, 그림, 만화경, 물감(4), 무지개(3), 양념치킨, 한약재, 정원, 집게, 자기만족, 만두 속	43 (14.8)

<표 2>에 제시된 6가지 범주는 각각 교양에 대한 학생들의 인식이 어떠한 방향성과 구조를 지니는지를 보여주는 해석적 틀로 기능한다. 전체 응답자 290명 가운데, 가장 많은 학생들이 ‘심적 안정과 삶의 질 향상’(20.0%)과 ‘자기 성찰과 성숙’(19.7%) 범주에 해당하는 은유를 사용했으며, ‘인식의 지평 확장’(16.9%), ‘선택성과 개방성’(14.8%), ‘시간성과 융복합성’(14.5%), ‘공동체 의식과 품격 형성’(14.1%)에 대한 은유 사용이 그 뒤를 이었다. 이 결과는 학생들이 교양을 통해 기대하는 기능이 단일하지 않고, 정서적·인지적·사회적·실천적 층위에 걸쳐 폭넓게 분포하고 있음을 보여준다. 각 범주의 내용을 간략히 살펴보면 다음과 같다.

첫째, ‘인식의 지평 확장’은 교양이 사고를 넓히고, 다양한 시각과 복합적 이해를 가능하게 한다는 인식으로, 안경, 망원경, 팔레트, 여행 등의 은유가 이를 반영한다. 둘째, ‘자기 성찰과 성숙’은 교양이 삶의 방향을 정립하고 내면의 성찰을 유도하는 자원으로 인식되는 범주로, 나침반, 성장, 자기와의 싸움 등의 은유가 포함된다. 셋째, ‘공동체 의식과 품격 형성’은 교양이 사회적 예의와 태도, 품격을 갖춘 시민성의 기초로 이해되는 경우로, 예의, 품격, 음악의 화음, 옷 등의 은유가 나타났다. 넷째, ‘심적 안정과 삶의 질 향상’ 범주는 교양을 정서적 회복과 여유의 자원으로 보는 인식이며, 쉼터, 디저트, 비타민, 김치 등의 친숙한 은유가 등장한다. 다섯째, ‘시간성과 융복합성’은 교양이 다양한 지식의 축적과 융합을 통해 장기적으로 체화된다는 인식으로, 씨앗, 퍼즐, 경험, 김치 등의 은유가 사용된다. 여섯째, ‘선택성과 개방성’은 교양을 취향 기반의 선택 가능한 영역으로 보는 관점으로, 뷔페, 책, 물감, 무지개 등은 교양이 전공에 비해 부담 없는 대안적 학습 공간으로 인식됨을 시사한다.

2.3.2. 보이지 않고 멀리 있는 것들: 교양 장 내기물의 추상성과 비가시성

학생들의 교양 은유 표현을 살펴보면, 교양에 대한 인식은 대체로 진지하며 의미 지향적이다. 많은 학생들이 교양을 ‘나침반’ ‘거울’ ‘등불’ ‘정원’ ‘바다’ 등으로 은유하며, 그것이 삶의 방향성과 내면의 성찰, 인간적 품격과 같은 가치를 매개한다고 진술한다. 즉 교양은 학생들에게 단순한 수업 경험 이상의 것으로 인식되고 있으며, 그들이 부여한 은유적 상징은 교양교육을 통해 확

독할 수 있는 여러 속성들이 장(field) 내에서 잠재적으로 내기물(stake)이 될 수 있는 의미 구조를 내포하고 있다. 그러나 문제는 이와 같은 내기물들이 실제로 해당 장의 행위자들 사이에서 몰입과 경쟁을 조직할 만큼 강력하게 작동하지 않는다는 데 있다. 학생들이 말하는 내기물은 대부분 추상적이고, 장기적이며, 무엇보다 즉각적으로 보상되지 않는 속성을 가진다.

예컨대 “교양은 사고를 확장시킨다”, “자아 성찰의 기회를 제공한다”, “품격 있는 인간이 된다”는 식의 이야기들은 그 자체로 고귀한 가치지만, 대학이라는 제도적 시간표 안에서 단기적 목표나 실질적 성취로 환원되기 어려운 특성을 보인다. 이로 인해 해당 내기물은 실천적 몰입을 유도하기보다는 선언적 이상에 가까운 것으로 자리매김되며, 그 결과 교양교육 장은 ‘몰입의 장’이 아니라 ‘정서적 수금의 장’으로 기능하게 된다. 이는 특히 다수의 학생들이 교양을 ‘시간이 지나야 비로소 체화되는 것’으로 인식한다는 점에 의해 뒷받침된다. 학생들은 교양을 어떤 지식을 즉각적으로 얻기보다는, 정원을 가꾸거나 돌탑을 쌓는 것처럼 삶 전체에 걸쳐 천천히 쌓이고 체화되는 복합적 구조물로 인식한다. 이러한 ‘시간성’의 강조는 교양에 대한 깊은 이해를 보여주는 한편, 바로 그것이 교양을 ‘지금, 여기서’ 몰입하여 추구해야 할 내기물로 기능하지 못하게 하는 구조적 제약으로 작용하고 있음을 시사한다.

즉, 교양교육 장에서는 내기물 자체가 즉각적 보상도, 명확한 결과도 제공하지 않는 방식으로 존재하며, 이로 인해 해당 장에 대한 실천적 참여와 열망이 미약하게 형성된다. 비가시적이고 추상적인 내기물은 사회적으로도 ‘눈에 띄는 성취’로 환원되지 않으며, 대학이라는 제도 장치 안에서 상대적으로 전공 성적이나 취업 역량처럼 명시적이고 계량 가능한 내기물들에 밀리게 된다. 이러한 조건에서 교양은 ‘가지고 있으면 좋은 것’이지만 ‘지금 반드시 얻어야 할 것’은 아닌 것으로 인식되며, 이는 장 내부의 몰입을 약화시키는 핵심 원인 중 하나로 볼 수 있다. 이러한 구조는 교양교육 장이 실질적 몰입을 유도하는 장으로서 작동하기 어려운 조건을 내포하고 있음을 보여주며, 이 점이 교양교육이 대학 내에서 주변화되는 문화적·구조적 이유 중 하나로 해석될 수 있다.

2.3.3. 있으면 좋지만 없어도 되는 것: 선택 가능한 주변 학문으로서의 교양

학생들의 교양에 대한 인식에서 부각되는 또 다른 특징은, 교양을 ‘가볍고 쉬운 수업’으로 인식한다는 점이며, 이는 대부분 전공과의 대비 속에서 형성된다. 전공은 성적, 진로, 미래와 직결된 압박의 공간인 반면, 교양은 그 긴장에서 벗어나 잠시 숨을 고를 수 있는 여유 공간으로 간주된다. 학생들은 교양을 ‘무거운 전공 수업 사이의 쉼표’, ‘전공처럼 마음을 무겁게 하지 않아도 되는 수업’, ‘자기 취향에 따라 골라 듣는 재미있는 수업’으로 은유하며 전공과의 비교를 통해 교양의 위치를 설명한다. 이러한 인식은 교양을 하나의 중심적 ‘장’이 아니라, 선택 가능한 주변 장으로 만드는 효과를 낳는다. 다시 말해, 교양교육 장이 제시하는 내기물은 ‘반드시 획득해야 할 것’이 아니라 ‘굳이 갖지 않아도 괜찮은 것’으로 인지되며, 이는 해당 장이 구조적으로 강력한 일루지오를 조직하지 못하고 있음을 시사한다.

이 같은 인식은 학생들의 은유 표현 속에서 구체적으로 드러난다. 교양은 “없어도 생존에는 영향이 없지만 있으면 좋다(김치)”, “가지고 있지 않더라도 인생이라는 자동차를 운행하지 못하는 것은 아니다(자동차 에어백)”, “하지 않는다고 해서 문제가 되진 않는다(목소리)”, “살아가는 데 반드시 필요한 것은 아니다(조미료)”, “꼭 먹을 필요는 없지만 있으면 좋다(디저트)” 등으로 표현된다. 이들은 교양의 필요성을 부정하지 않지만, 동시에 그것이 ‘필수적인 것은 아니다’라는 전제를 덧붙이고 있다. 전공과의 대비도 분명하다. “전공처럼 내가 가야 하는 목적지는 아니지만 그 목적지까지 가는 길을 즐겁게 해준다(풍경)”, “전공이라는 나무를 아무리 멋지게 키워도 장식이 없다면 크리스마스트리가 아니기 때문이다(크리스마스트리 장식)”, “전공 수업은 성적과 미래를 좌우하는 부담이지만, 교양은 흥미롭고 숨 쉴 틈을 준다(산소통)”와 같은 표현은 교양이 삶을 풍요롭게 하긴 하지만 중심이 되지는 않는다는 학생들의 인식을 보여준다.

학생들의 인식 속에 강하게 자리하고 있는 이러한 ‘비필수성’ 담론은 교양의 제도적 주변화를 강화한다. 자율적으로 선택 가능한 교육이라는 명분으로 존재하는 교양은 실제로는 그 비중과 효과, 사회적 인정도 측면에서 차별적인 구조 속에 놓여 있다. ‘선택 가능성’은 일견 교양을 정당화하지만, 이 정당화는 교양의 사회적 위계의 낮음을 은폐하는 효과를 낳는다. 교양은 ‘자율성’, ‘풍요’, ‘성찰’을 말하지만, 실제로는 전공과 대비되는 ‘선택 가능하지만 필수적이지 않은’ 장으로 구성되어 왔다. 이러한 구성은 교양의 실질적 기능을 약화시킬 뿐 아니라, 학생들에게 교양의 비필수성을 내면화하게 만드는 상징폭력으로 작동한다. 그리고 이러한 맥락에서, 학생들이 교양에 대해 표현하는 언어는 매우 풍부하고 긍정적이지만, 그것이 부르디외가 말한 ‘일루지오’—즉, 장에 대한 몰입과 그 규칙이 정당하다는 믿음—으로까지 이어지는가에 대해서는 보다 비판적인 검토가 필요하다.

2.3.4. 몰입 없는 찬사: 감성화된 일루지오와 교양 장의 긴장 부재

본 연구에서 가장 주목할 만한 특징 중 하나는, 학생들이 교양을 거의 예외 없이 긍정적이고 온화한 언어로 묘사하고 있다는 점이다. 교양은 ‘삶의 자양분’, ‘감성적 회복의 공간’, ‘다양한 관점을 품은 풍요로운 세계’ 등으로 은유되며, 전반적으로 정서적 공감과 미적 동의를 이끌어내는 수사로 채워져 있다. 이러한 묘사들은 그 자체로 이상적이고 아름답지만, 동시에 장 내부에서 일루지오가 강하게 작동할 때 필연적으로 수반되는 갈등, 긴장, 저항의 정서가 거의 부재하다는 점에서 주의를 요한다. 강력하게 작동하는 장에서는 내기물을 둘러싼 열망과 투쟁이 가시화되며, 구성원 간의 경쟁, 규칙에 대한 문제제기, 분배의 불공정성에 대한 비판이 자연스럽게 발생한다. 그러나 본 연구의 교양 은유들 속에는 이러한 실천적 긴장의 흔적이 거의 없으며, 이 같

은 ‘침묵’은 단순한 결핍이라기보다, 교양교육 장이 내기물의 실질적 몰입과 투쟁을 조직하지 못하는 무력한 장이라는 사실을 드러낸다.

학생들이 교양을 묘사하는 언어는 대체로 감성적이고 의례적인 방식에 머문다. “확장된다”, “풍요롭다”, “안식처다”와 같은 표현은 감정적 동의를 유도하지만, 실천적 몰입이나 구조적 문제의식으로는 나아가지 않는다. 특히 ‘소스’, ‘단무지’, ‘김치’ 등의 은유처럼 교양을 ‘있으면 좋은 것’이지만 ‘없어도 그만인 것’으로 위치시키는 표현들은, 교양이 본질적 목적이라기보다 전공이라는 주된 학문을 보완해주는 부차적 수단으로 간주되고 있음을 보여준다. 이러한 언어들은 교양이 하나의 ‘장’으로 기능하는 데 필요한 긴장감과 분투의 서사가 결여되어 있다는 점에서, 부르디외가 말한 실천적 일루지오가 작동하고 있지 않음을 방증한다. 일루지오가 강하게 작동하는 장일수록 그 장의 내기물을 향한 경쟁과 몰입, 규칙에 대한 불만과 구조적 비판이 수반된다. 이는 단순한 부정적 현상이 아니라, 장에 대한 몰입이 존재하기 때문에 가능한 반응이다.

부르디외의 관점에서 보면, 장의 규칙이 의미 있다고 믿지 않는 사람은 장에 대한 문제제기조차 하지 않는다. 정작 가장 격렬하게 장을 비판하는 사람은, 그 장이 여전히 의미 있다고 믿는 사람이다. 이런 의미에서 보면, 교양교육 장에 대한 과도한 미화와 침묵은 오히려 그 장에 대한 몰입의 부재, 나아가 일루지오의 약화 내지 감성화된 대체 형태의 작동을 보여준다고 해석할 수 있다. 정리하자면, 학생들이 표현하는 은유 속 교양은 이상적이며 온건한 감성적 언어로 채워져 있으나, 그것이 진지한 실천적 몰입과 갈등의 동력으로 이어지지 않는다는 점에서, 교양교육 장은 전형적인 의미의 장이라기보다는 감성화된 일루지오가 형식적으로 작동하는 느슨한 구조에 머물러 있다. 교양은 이상적인 언어로 찬사받고 있지만, 그 찬사 속에는 실천적 열망도, 내기물을 둘러싼 분투도 없다. 감성적 정당화가 강한 만큼 구조적 긴장은 사라지고, 교양교육 장은 ‘몰입 없는 찬사’로 유지되고 있는 것이다.

3. 결론

본 연구는 대학생들이 교양을 은유적으로 어떻게 인식하는지를 분석함으로써, 오늘날 교양교육 장이 어떻게 작동하고 있는지를 사회학적으로 진단하고자 하였다. 분석 결과, 학생들은 교양을 긍정적으로 인식하고 있었으며, ‘시야를 넓히는 안경’, ‘삶의 방향을 제시하는 나침반’, ‘감성을 회복시키는 오아시스’와 같은 다양한 은유를 통해 교양의 기능을 풍부하게 묘사하였다. 그러나 이러한 은유들은 하나의 공통된 특징을 갖는다. 그것은 교양을 ‘있으면 좋지만 없어도 되는 것’, 혹은 ‘힘겨운 전공을 견디게 해주는 보완적 자원’으로 위치 짓고 있다는 점이다. 다시 말해, 교양은 ‘좋은 것’으로 인식되지만, ‘추구해야 할 내기물’로는 구성되지 않는다. 그리고 이러한 인식의 구조는 교양교육 장에서 일루지오가 형성되지 않고 있다는 단순한 진단을 넘어, ‘감성화된 일루지오’라는 개념을 통해 재구성될 수 있다.

학생들은 교양을 통해 성찰, 감정적 회복, 문화적 풍요로움을 기대한다고 말하지만, 그 기대는 몰입과 실천을 낳기보다는 감정적 동의 수준에 머무른다. 장의 규칙에 ‘참여는 하되’, 그 규칙을 진지하게 받아들이고 내기물을 향해 몰두하지는 않는 이중적 태도는, 일루지오의 실천적 에너지가 ‘감성적 수사’로 전환된 결과로 해석할 수 있다. 즉, 학생들은 교양을 ‘중요하다’고 말하지만, ‘중요하게 여기며 실천하지는 않는’ 상태에 있다. 이처럼 장에 대한 믿음이 감정적 동의로만 남을 때, 장은 몰입도 경쟁도 없는 ‘온화한 동의의 공간’으로 작동하게 된다. 본 연구가 제안하는 감성화된 일루지오란, 바로 이러한 상태를 지칭하는 개념이다.

이러한 감성화된 일루지오는 교양교육 장이 처한 ‘자기 억제적 구조’와도 깊이 연결된다. 오늘날 교양교육은 과거처럼 특정 계급의 문화자본을 재생산하는 고급 취향의 장으로 남기를 거부하며, 누구에게나 열려 있는 평등한 교육 공간으로 스스로를 정당화한다. 그러나 그 윤리적 선택은 아이러니하게도, 교양이 더 이상 ‘욕망할 만한 내기물’로 구성되지 않도록 만들며, 장으로서의 실질적 작동 기반을 약화시킨다. 계급 재생산의 도구가 되기를 거부한 교양은, 동시에 사회적 인정의 장으로 기능하지 못하게 되는 아이러니에 처해 있는 것이다. 결국, 본 연구는 학생들의 언어 속에 나타난 은유들이 교양교육 장의 ‘작동하지 않는 내기물’을 반영하며, 그로 인해 형성되는 일루지오가 감성적 수사에 머무르고 있음을 보여주었다. 그리고 이 감성화된 일루지오는, 교양교육이 지닌 제도적 모순, 즉 경쟁하지 않음으로써 존엄을 유지하려 하지만, 그로 인해 몰입을 유도하지 못하는 자기 억제의 구조와 밀접히 연결되어 있다. 이는 교양교육이 직면한 현실을 단순한 관심 저하나 제도 미비의 문제가 아닌, 구조적·상징적 차원에서 다시 사유해야 함을 시사한다.

참고문헌

- 권성호, 강경희. (2008). 교양 교육에서의 융합적 교육과정으로의 접근: 한양대 사례를 중심으로, 교양교육연구, 2(2), 7-24.
김경언, 이상기. (2024). 대학생의 교양교육 인식 및 요구 분석: C대학을 중심으로, 교양교육연구, 10(18), 245-260.
김현준. (2021). ‘성스러움의 과학’: 부르디외 종교사회학의 개념들과 방법론 고찰, 종교와사회, 9(2), 1-47.

- 송지연. (2003). 현대 프랑스의 교양에 대한 비판적 고찰: 부르디외의 문화사회학을 중심으로, 프랑스문화예술연구, 9, 1-23.
- 오현영, 장미연. (2018). 현장실무역량 중심 대학 재학생의 '대학교양영어'에 대한 은유분석: K대학교를 중심으로, 학습자중심교과교육연구, 18(4), 347-372.
- 윤유진, 이연주. (2018) 대학 교양교육과정 개선을 위한 국·내외 대학의 교양교육과정 비교연구, 교양교육연구, 12(2), 259-286.
- 조은주. (2024). 학교실패와 상징폭력: 한국의 중등교육장에 대한 사례연구, 한국사회학, 58(1), 1-51.
- 최화숙. (2024). 은유 분석(Metaphor Analysis)을 활용한 대학생의 대학 교육과정 인식 연구, 학습자중심교과교육연구, 24(21), 681-698.
- Bourdieu, P., & Loic J. D. Wacquant. (1992). An Invitation to Reflexive Sociology. University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Mark Johnson. (2008). Metaphors we live by. University of Chicago Press.

감성화된 일루지오에서 실천적 몰입으로

주소영(인하대학교)

본 연구는 대학생들이 교양을 은유적으로 어떻게 인식하는지를 분석함으로써, 교양교육이 대학 내에서 어떤 의미로 자리매김되고 있는지를 사회학적 관점에서 진단하고자 한 의미 있는 시도입니다. 학생들이 제시한 다양한 은유적 표현은 총 6가지 범주(① 인식의 지평 확장, ② 자기 성찰과 성숙, ③ 공동체 의식과 품격 형성, ④ 심적 안정과 삶의 질 향상, ⑤ 시간성과 융복합성, ⑥ 선택성과 개방성)로 정리되었으며, 이를 통해 학생들이 교양에 대해 품고 있는 기대가 매우 다양하게 나타나고 있음을 확인할 수 있습니다.

특히 본 연구가 주목한 것은, 이러한 긍정적 인식에도 불구하고 교양은 '있으면 좋지만 없어도 되는 것', 즉 부가적인 학습 자원으로 여겨지고 있다는 점입니다. 이는 단순한 태도의 문제가 아니라, 학생들이 교양이라는 장(field)에 몰입하고 그 내기물(stake)을 추구할 필요성을 충분히 느끼지 못하는 구조적 현실을 드러내는 것이며, 연구자는 이를 '감성화된 일루지오'라는 개념으로 설득력 있게 설명합니다. 이러한 분석은 오늘날 교양교육이 지닌 제도적 위상과 구성원의 몰입 정도, 그리고 그것이 장으로서 실질적으로 작동하는지에 대해 다시금 생각하게 합니다. 특히 전공 교육이 진로, 취업과 성과 중심의 장으로 뚜렷한 규칙과 보상을 제공하는 반면, 교양교육은 비가시적이고 장기적이며 당장의 보상이 드러나지 않는 특성을 지니고 있다는 점에서 몰입을 유도하기 어려운 현실에 직면해 있습니다.

저 역시 교양교육 현장에서 학생들을 만나고 교육하면서 유사한 문제의식을 느낀 바 있습니다. 교양 수업은 학생들에게 '좋은 수업'으로 평가되지만, 정작 '중요한 수업', '지금 반드시 몰입해야 할 수업'으로 여겨지지 않는 경우가 많습니다. 머리로는 이 연구의 논의에 공감하면서도, 마음으로는 여전히 교양이 왜 이렇게까지 주변화되고 있는가라는 씁쓸함이 남습니다. 그렇다고 해서 교양교육이 제도적 한계만을 탓하며 멈춰 서 있어야 할 이유는 없습니다. 오히려 이러한 현실 속에서도, 학생들의 내면을 움직이고 자발적인 몰입을 이끌어내는 교수자의 역할과 수업 설계의 중요성이 더욱 강조되어야 한다고 생각합니다. 교양교육이 처한 구조적 모순은 단지 불가피한 조건이 아니라, 교수자가 창의적 방식으로 개입하고 극복해 나가야 할 교육적 과제라고 여겨집니다.

이와 같은 관점에서, 발표자에게 다음의 두 가지 질문을 드리며 토론을 이어가고자 합니다.

첫째, 학생들이 교양교육에 대해 인식하는 6가지 범주가 자유학예교육(liberal arts & sciences education)의 철학과 어떻게 연결될 수 있을지에 대한 견해가 궁금합니다. 특히 '선택성과 개방성', '정서적 회복'이라는 학생들의 인식이 자유학예교육이 지향하는 통합적 사고, 공동체적 책무, 자기 성찰과 같은 핵심 가치와 어떻게 접목되어야, 교양교육의 본질적 중요성이 더욱 부각될 수 있을지 논의해보고 싶습니다.

둘째, 학생들의 은유적 언어 속에 드러난 교양 인식이 장(field)으로서 실질적으로 작동되기 위해, 교수자와 교육과정은 어떤 방식으로 개입할 수 있다고 보시나요? 예컨대 '감성화된 일루지오'를 실천적 참여로 전환하기 위해서는 교수자의 수업 설계, 피드백 방식, 평가 구조 등에 어떤 변화가 필요하고 어떤 제도적 조건이 마련되어야 할지 발표자의 고견을 듣고 싶습니다.

온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목의 효과적 설계와 운영

박수민(우송대학교)

1. 서론

우리나라 고등교육은 학령인구 감소와 수도권 집중이라는 구조적 위기에 직면해 있다. 2021년부터 대학 입학 가능 인구가 입학정원에 미달하기 시작하면서 신입생 미충원 사태가 본격화되었고, 특히 지방대학은 등록금 수입 감소로 심각한 재정난과 구조조정 위기에 처해 있다(연덕원, 2022). 실제로 2020년 대비 2024년 전국 사립대 등록금 수입은 약 12.6% 감소했으며, 규모가 작은 대학일수록 감소폭이 크다.¹⁾

이러한 상황에서 지방 사립대학은 COVID-19 이후 확산된 온라인 교육 환경 속에서, 제한된 자원으로도 질 높은 교육을 제공해야 하는 이중적 과제를 안고 있다. 그러나 동시에 디지털 기술의 발달은 물리적 한계를 넘어 새로운 교육 가능성을 열어주었다. 전국 대학의 온라인 플랫폼 도입률은 96~98%에 달하며(홍효정, 2021), 대학 간 공동 강의, 글로벌 플랫폼과의 협업 등 다양한 시도가 이루어지고 있다(Lee & Lee, 2023).

손동현(2024)은 온라인 기반 교육 혁신을 위해 내부 역량뿐 아니라 외부 자원의 적극적 수용을 강조했는데, 실제로 KOCW, K-MOOC 등 국가 플랫폼을 통한 콘텐츠 공유, 공영 교육방송(EBS)에서 제작된 학술적 수준의 강의와 다큐멘터리 활용이 대학 교육에 기여하고 있으며, 이는 지방대학의 교육 질 제고에 유용한 전략이 될 수 있다(Okenwa et al., 2023),

이러한 배경에서 본 연구는 지방 사립대학의 교육 경쟁력 향상을 위한 실천적 대안으로, 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목의 개발과 운영 사례를 분석하였다. 이를 통해 학습자 맞춤형 교수 설계 방법과 성과를 도출하고, 제한된 자원 환경에서도 교육 혁신을 통해 위기를 극복할 수 있는 현실적 가능성을 제시하고자 한다.

2. 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목의 개발

2.1. 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 개발의 배경과 필요성

교양교육의 본질적 목표를 온라인 환경에 효과적으로 구현하는 것은 현대 고등교육에서 매우 중요한 과제라 할 수 있다. 이와 같은 교육적 변화와 요구에 부응하기 위해서는, 신뢰할 수 있고 검증된 교육 콘텐츠를 활용하는 것이 무엇보다 중요하다. 특히, 다양한 학습자들이 시간과 공간의 제약 없이 접근할 수 있는 고품질의 온라인 교육 자원은 교양교육의 핵심 역량을 효과적으로 함양하는 데 중요한 역할을 할 수 있다(Newlane University, 2024)²⁾.

이러한 맥락에서 공영 교육방송에서 제작되고, 검증된 온라인 콘텐츠는 교양교육의 혁신을 위한 중요한 교육자원으로 주목받고 있다. 공영 교육방송은 수십 년간 축적해온 양질의 교육 프로그램을 보유하고 있으며, 특히 석학들의 강의와 전문적인 다큐멘터리는 깊이 있는 교육 내용을 담고 있어 현대적 교양교육이 추구하는 통합적 지식과 비판적 사고력 함양에 매우 적합하다(Saltrick et al., 2004). 따라서, 검증된 온라인 콘텐츠를 대학 교양교육과정에 체계적으로 접목시키는 것은 단순한 콘텐츠 활용을 넘어, 디지털 시대가 요구하는 교양교육의 혁신을 위한 실천적 방안이 될 수 있다. 특히 온라인 학습환경이 보편화된 현 시점에서, 공영 교육방송의 콘텐츠를 기반으로 한 체계적인 교양 교과목 개발은 교육의 질적 향상과 함께 학생들에게 시공간의 제약 없이 다양한 학습 경험을 제공할 수 있는 중요한 토대가 될 것이다.

2.2. 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 개발의 목표

온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 개발을 위해 설정한 구체적 목표는 다음과 같다.

- 1) “[탐사보도] 교직원 보수보다 낮아지는 등록금 수입”, 경기대뉴스, 2023년 3월 14일, <http://kgunews.com/m/view.php?id=4181>
- 2) “Foster lifelong learning with online liberal arts programs.”, 2024년 5월 27일, Newlane University, <https://newlane.edu/innovative-online-liberal-arts-programs/>

- 첫째, 공영 교육방송의 다양한 교육 콘텐츠 중 대학 교양교육에 적합한 콘텐츠를 선별하고, 이를 교육과정 개발을 위한 기초 자료로 체계화한다.
- 둘째, 선별된 온라인 콘텐츠를 기반으로 교양교육과정 구성에 따라 교과목을 개발한다.
- 셋째, 개발된 교과목의 효과적인 운영을 위한 구체적인 교수학습 방법과 평가 전략을 수립한다.
- 넷째, 교과목의 질 관리를 위한 체계적인 운영 방안을 마련한다.

2.3. 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 개발 과정

2.3.1. 온라인 콘텐츠 분석 및 선정

온라인 콘텐츠에 기반한 교양 교과목 개발을 위해 콘텐츠를 분석하고 선정한 과정을 정리하면 [그림 1]과 같다.

[그림 1] 콘텐츠 선정 과정

과정	내용
메타데이터 분석	- 제작 시기: 2015년~2024년 - 콘텐츠 규모: 위대한 수업(1459개), 지식강연 클래스 E(4761개), EBS다큐멘터리(2110개) - Excel 형태로 수집하여 데이터 베이스 구축
데이터 정제 및 분류	- 콘텐츠 별 주제, 교육 목적, 대상 그룹 등을 기준으로 세부 분류 - 중복 항목, 공개 여부 등 사용불가 데이터 삭제
교양교육 적합성 평가기준 수립	교육적 연관성, 주제의 다양성, 실제 적용 가능성, 학습자 수준 적합성 등의 평가를 위한 기준 마련
콘텐츠 평가와 선별	수립된 적합성 평가기준에 의한 교양교육 내용 전문가의 검토
콘텐츠 타당성 검토	- 전문가 평가에 따라 → 콘텐츠 재분류(추가, 삭제 등) - 온라인 수업 운영 규정 준수 여부 검토 (동영상 시간, 그 외 학습 활동 등의 시간 배분) - 운영 규정 미충족 여부에 따라 → 콘텐츠, 학습활동 등 재구성
온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 개발	

2.3.2. 교과목 설계 및 개발 전략:교과목 개발 프레임 워크

온라인 콘텐츠를 활용한 교양 교과목 개발에는 체계적이고 표준화된 프레임워크가 필수적이다. 특히 동영상 콘텐츠를 활용한 교육과정 설계에서는 전통적인 강의식 수업과는 다른 접근이 요구되며, 학습자의 자기주도적 학습과 상호작용을 촉진할 수 있는 구조화된 체계가 필요하다. 프레임워크 구축이 필요한 주요 이유와 프레임 구성 내용을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 콘텐츠 활용의 체계화이다. 온라인 콘텐츠는 다양한 주제와 형식으로 제작되어 있어, 교육 목적에 맞는 선별과 활용 기준이 필요하다. 15주차 수업 운영에 적합하도록 콘텐츠의 분량과 난이도를 조절하는 표준화된 기준이 요구된다. 1학점(15시간), 2학점(30시간), 3학점(45시간) 과목의 특성에 따라 콘텐츠 활용 방식을 차별화할 필요가 있다.

둘째, 학습 효과 극대화이다. 동영상 강의는 단순 시청만으로는 학습 효과가 제한적이므로, 상호작용과 참여를 촉진하는 구조화된 학습 설계가 필요하다. 교수자의 설명, 학습자 토론, 과제 수행 등 다양한 학습 활동과 콘텐츠 학습의 통합적 운영 방안이 요구된다. 학습자의 자기주도적 학습을 지원하면서도 교수자의 적절한 개입과 지도가 가능한 균형잡힌 체계가 필요하다.

셋째, 평가의 다양화이다. 온라인 콘텐츠 기반 학습에서는 전통적인 지필고사만으로는 학습 성과를 정확히 측정하기 어렵다. 온라인 학습 참여도, 토론 기여도, 과제 수행 과정 등을 종합적으로 평가할 수 있는 체계가 필요하다. 학습 과정과 결과를 균형 있게 평가하면서도 객관성과 공정성을 확보할 수 있는 기준이 요구된다.

넷째, 교수자 지원이다. 온라인 콘텐츠를 활용한 교과 운영은 기존 강의식 수업과는 다른 접근방식이 필요하다. 교수자별 운영 편차를 최소화하고 일관된 교육 품질을 확보할 수 있는 구체적 지침이 필요하다. 콘텐츠 활용, 학습 활동 설계, 평가 방법 등에 대한 체계적인 가이드라인 제공이 요구된다.

이와 같은 프레임워크를 통해, 각 교과목의 특성에 따라 유연하게 적용될 수 있도록 설계하였다. 특히 교과목의 주제와 학습 목표에 따라 동영상 강의와 학습자 활동의 비중을 조정할 수 있게 하였으며, 이를 통해 최적의 학습효과를 도출할 수 있도록 하였다.

2.4. 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 개발과 운영

2.4.1. 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 개발 절차와 검증

앞서 구축한 프레임워크를 기반으로, [그림 2]의 단계적 절차를 통해 교과목을 개발하고 검증하였다. 각 단계는 순차적으로 진행되면서도 필요에 따라 이전 단계로 피드백이 이루어지는 ‘환류-개선’의 순환적 절차 및 구조로써, 특히 검증 단계에서 도출된 개선 사항은 즉시 반영되어 교과목의 완성도를 높일 수 있도록 하였다.

[그림 2] 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 개발 절차

단계	수행, 특징 및 내용
교과목 기획	- 전체 개발 과정의 방향성을 결정하는 핵심 단계 - 온라인 콘텐츠 분석 결과를 토대로 개발 대상 교과목을 선정하고, 각 교과목의 기본 골격을 설계
교과목 설계	- 기획된 교과목의 구체적인 교수학습 활동과 평가 방안을 수립하는 단계 - 온라인 기반 수업의 특성을 고려한 교수-학습 설계
교과목 개발	- 기획과 설계를 바탕으로 실제 교과 운영에 필요한 구체적인 자료와 지침 개발 - 온라인 콘텐츠의 효과적 활용을 위한 세부적 운영 방안 수립
교과목 검증	- 개발된 교과목의 내용 및 구성의 적합성을 평가하는 단계 1차: 내용 검수(교양대학 학장, 책임교수) 2차: 품질 검수(원격관리위원회)
교과목 운영과 개선	- 개발된 교과목의 타당성과 질적 고도화를 위한 단계 - 실제 운영을 통한 개선 사항 도출 - 학습자 설문조사 실시(학기 중 2회), 담당 교수진 정기 회의 실시, 단톡방 운영

2.4.2. 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 개발 결과

온라인 콘텐츠 분석 및 선정, 교과목 개발 프레임워크 구축과 이에 기반한 절차를 통해 개발된 내용을 정리하면 다음과 같다.

<표 1> 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 개발 및 운영 현황

학기	개발 과목 수	운영 과목 수	비고
2024-1학기	15과목	14과목	
2024-2학기	15과목	28과목(신규 15과목)	콘텐츠 보완
2025-1학기	3과목	30과목(신규 3과목)	콘텐츠 보완

2.4.3. 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목의 효과적 운영을 위한 요소

온라인 콘텐츠를 활용한 교양 교과목의 성공적인 운영을 위해서는 체계적인 운영 방안이 필수적이다. 특히 온라인 콘텐츠와 오프라인 활동을 효과적으로 결합하고, 교수자와 학습자 모두가 새로운 교육 방식에 잘 적응할 수 있도록 하는 구체적인 지침과 지원 체계가 요구된다. 다시 말해, 기존의 전통적인 강의식 수업과는 다른 방식으로 운영되어야 한다. 온라인 콘텐츠를 단순히 시청하는 것에 그치지 않고, 이를 바탕으로 한 심화 학습과 활발한 상호작용도 이루어져야 한다. 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 운영의 두 가지 핵심 요소인 ‘콘텐츠 활용’, ‘온라인 기반 교수-학습 전략’의 주요 요소는 상호 유기적으로 연계되어 효과적 인 운영을 지원하게 되는데 특히, 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목은 ‘온라인 학습과 오프라인 활동’ 각각의 학습 환경이 가진 장점을 최대한 활용하고 단점을 상호 보완될 때 학습 효과가 극대화 되기 때문에, 두 환경의 효과적인 통합은 온라인 콘텐츠 기반 교과목 운영의 핵심 성공 요인이 된다.³⁾

3) 해당 내용은 지면 분량 관계로 발표시 제시하고자 함

3. 주요 사례와 성과

3.1. 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목의 운영 성과

지난 2024년 1학기부터 지금까지의 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 운영에 대한 주요성과를 정리하면 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 운영 성과

구분		2024년 1학기	2024년 2학기	2025년 1학기
운영	개발 과목수	15과목	15과목	3과목
	운영 과목수	14과목	28과목(폐강 포함)	30과목
	수강생	1,071명	1,655명	2,376명
학습자 만족도 (5점 척도)	응답률	30.2%(323명)	37.5%(621명)	설문 전
	전반적 만족	3.38	4.34	
	학습 내용	3.58	4.32	
	재수강 여부	3.24	4.12	
	강의추천 여부	3.15	4.22	

지난 3학기 동안 운영 성과 중 주목할 만한 것은 수강인원과 만족도로, 수강 인원의 경우 2024년 1학기 1,071명에서 2025년 1학기에는 2,376명으로 증가하였다. 학습자 만족도도 크게 향상되었는데, 전반적 만족도는 3.38점에서 4.34점, 학습 내용 만족도는 3.58점에서 4.32점으로 상승하였다. 특히, '재수강 의향'(4.12점), '강의 추천 여부'(4.22점)가 높게 나타나, 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목에 대한 학생들의 긍정적 인식을 확인할 수 있다.

이는 온라인 교양과목의 수요 확대와 확산 가능성을 보여주는 지표로, 수업 설계 개선⁴⁾이 학습자 몰입과 만족도 향상에 실질적 영향을 주었음을 시사한다.

3.2. 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 개발 및 개선 사례

[그림 3]은 온라인 콘텐츠 기반 교양과목인 <음악과학과 대중음악>의 2024학년도 1학과 2학기 운영을 비교한 것으로 수업 구성, 교수-학습 방법, 콘텐츠 활용, 평가 방식의 변화를 살펴볼 수 있다.

1차(1학기)는 이론 중심의 전통적 강의 방식으로, 주차별 주제를 따라 개념과 음악사적 흐름을 설명하는 데 초점을 두었다. 동영상 강의 중심으로 특정 악기나 음향 원리, 대중음악의 시대별 특징 등을 설명하였다. 반면 2차(2학기)는 학습자 중심의 탐구 기반 수업으로 전환되었으며, 'AI는 음악을 창작할 수 있는가?'와 같은 질문형 주제를 통해 문제기반학습(PBL)을 도입하고 학습자의 사고 확장을 유도하였다. 콘텐츠도 동영상 외에 실시간 Zoom 수업, LMS 퀴즈, 활동지 등을 병합하여 학습 참여와 상호작용을 강화하였다. 또한 BTS, K-POP, AI음악 등 사회적 이슈를 반영한 다학문적 주제를 구성하여, 음악을 문화적·사회적 맥락 속에서 비판적으로 탐구하도록 설계하였다. 평가 면에서도 1차가 기말고사 중심이었다면, 2차는 LMS 토론, 퀴즈, 개별 피드백을 통해 학습 성찰을 유도하였다.

4. 결론

4.1. 온라인 콘텐츠 기반 교양교육의 가능성과 한계

본 연구는 온라인 콘텐츠 기반 교양교육이 학령인구 감소와 수도권 집중화로 인한 지방 사립대학의 구조적 위기 속에서 유의미한 교육 혁신 모델이 될 수 있음을 실증적으로 보여주었다. 2024년 1학기부터 2025년 1학기까지 운영 현황을 살펴본 결과, 수강 인원은 약 2.2배 증가하였고, 학습자 만족도 또한 큰 폭으로 향상되었다. 이는 질문 중심의 탐구형 구성, 실시간 상호작용의 강화, 다학문적 통합 등 교수설계의 질적 향상이 학습자의 몰입도와 만족도를 높이는 데 기여했음을 시사한다. 특히 공영 교육방송의 검증된 콘텐츠 활용은 제한된 자원 환경에서도 양질의 교육을 실현할 수 있는 대안으로 주목된다.

그러나 온라인 콘텐츠 기반 교양교육이 지속가능한 혁신으로 자리매김하기 위해서는 몇 가지 한계 역시 고려해야 한다. 자기 주도성이 낮은 학습자의 경우 학습 효과가 저하될 수 있으며, 교수자의 역량에 따라 콘텐츠 활용의 편차가 발생할 수 있다. 또한 콘텐츠의 지속적 업데이트와 체계적인 운영 설계가 뒷받침되지 않으면 교육 품질 유지에 어려움이 따른다. 따라서 이러한 한

4) [그림 3] 참고

계를 극복하기 위한 제도적, 구조적 보완이 필수적이다.

[그림 3] 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 개선 예시

1차(2024-1학기)			2차(2024-2학기)		
주별	강의 주제 및 내용	준비 및 참고 사항	[구별 강의계획] 주별로 진행될 주요 강의 내용 및 방향 설정		
1주	강의 소개 및 교과목 개요 설명	대면강의 (오리엔테이션)	1주	<오리엔테이션> 9월 6일 교수자 소개, 수업의 목표, 교육 방법, 평가 기준 등을 소개. 학생들이 수업에 대한 이해를 높이고, 수업 참여를 촉진하기 위한 활동으로 진행과목의 이해와 수업 운영 과정 소개.	대면강의 (오리엔테이션)
2주	악기의 기본 원리 이해, 현악기의 진동 원리, 음고와 음정의 과학적 분석	동영상강의	2주	<음악은 어떻게 우리를 사로잡나? 리듬> 실과 음악, 그리고 리듬.	동영상강의
3주	관악기의 음질 현상, 음역과 화음의 과학적 이해	동영상강의	3주	<음악은 어떻게 우리를 사로잡나? 멜로디> 음악은 어떻게 사람의 마음을 사로잡았을까?	동영상강의
4주	음파의 특성과 음악의 관계, 주파수와 진동수 분석	동영상강의	4주	<음악은 어떻게 우리를 사로잡나? 연주> 우리는 왜 음악을 듣는가? 한심에 담긴 연주	동영상강의
5주	과학적 분석을 통한 화음과 멜로디 구성, 물리적 원리 적용	동영상강의	5주	<과학의 눈으로 본 음악세계 1-2> 소리와 진동 > 호모 루피우스, 음악하는 인간	동영상강의 (1차 커스)
6주	소리의 전달과 청각, 음악 감상의 과학적 기초	동영상강의	6주	<과학의 눈으로 본 음악세계 3-5> 진동과 음색, 휘음 > 진동을 통해 알 수 있는 높은 음과 낮은 음 , 음, 그리고 음계	동영상강의
7주	역사 속의 음악적 혁신, 과학적 도구와 기술의 발전	동영상강의	7주	<과학의 눈으로 본 음악세계 8-9> 음악과 소리 기술 > 초음파, 루피 CD플레이어 MP3, 음원 파일, 음질	동영상강의
8주	중간고사	대면 강의	8주	<과학의 눈으로 본 음악세계 6-7> 진동과 구조 그리고 현악기와 관악기 > 수학적 관점과 과학적 관점에서의 진동과 악기의 분류	동영상강의
9주	재즈의 탄생과 발전, 음악적 특징 및 사회적 영향	동영상강의	9주	<음악의 역사적 순간 5-6> 11월 1일 서양의 고전음악(모차르트-베토벤)과 한국의 고전음악(판소리)	실시간 대면강의 (2차 커스)
10주	1950년대부터 1970년대까지의 대중음악, 사회적 배경 및 영향	동영상강의	10주	<음악의 역사적 순간 4-3> 대중음악의 기원 그리고 베비펄	동영상강의
11주	1980년대부터 2000년대까지의 대중음악, 장르의 다양화 기술의 발전	동영상강의	11주	<음악의 역사적 순간 7-8> 음악의 산업화 그리고 유통채널	동영상강의
12주	21세기 대중음악의 특징, K-POP의 부상과 글로벌 영향	동영상강의	12주	<음악의 역사적 순간 1-2> 인류의 음악, 태극 > 뉴클리어스, 펄비스	동영상강의
13주	방탄소년단(BTS)의 음악적 분석, 성공 요인과 사회적 영향	동영상강의	13주	<음악의 역사적 순간 9-10> 월드음악과 BTS>	동영상강의 (토론)
14주	현대 음악 산업의 구조, 디지털 기술과 음악 소비의 변화	동영상강의	14주	<실시간 비대면 Zoom> 12월 6일 전체 강의 요약 및 리뷰 주요 개념 정리, 기말고사 대비 질의 및 응답	실시간 비대면강의
15주	음악과 사회적 운동, 음악이 사회 변화에 미친 영향	동영상강의 (토론 활동)	15주	기말고사	대면강의 (기말고사)
16주	전체 강의 요약 및 리뷰, 주요 개념 정리	동영상 강의			
17주	기말고사	대면강의 (기말고사)			

4.2. 원격대학과의 차별화 전략, 그리고 향후 발전 방향

온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목이 성공적으로 자리잡기 위해서는 기존 원격대학과의 차별화가 필수적이다. 실제 운영을 통해 도출된 주요 차별화 전략으로는 '블렌디드 러닝' 중심의 교육 모델 구축이 중요하다. 온라인 콘텐츠 학습과 오프라인 활동을 효과적으로 결합하여, 원격대학의 완전 온라인 방식과는 차별화된 교육 경험을 제공해야 한다. 실제 사례에서 온라인 콘텐츠 학습 후 실시간 화상 수업, LMS 토론 및 피드백 활동 등의 결합은 학습 효과를 크게 향상시켰다. 또한 '교수 주도의 융합형 교육'을 강화하여 담당 교수의 전문성과 교육 철학이 반영된 융합형 교육과정을 설계하고, 콘텐츠의 비판적 분석, 다학문적 접근, 현실 문제와의 연계를 통해 교수의 교육적 개입을 강화해야 한다. 이와 함께 '대학 고유의 학습 공동체 경험'을 제공하는 것이 중요하다. 동료 학습자들과의 상호작용, 협력적 프로젝트, 교수자와의 피드백 등 대학의 고유한 학습 공동체 경험을 온라인 환경에서도 구현함으로써 교육의 고유성을 확보할 수 있다.

이러한 차별화 전략을 바탕으로, 온라인 콘텐츠 기반 교양교육의 지속가능한 발전을 위한 방향성도 중요하다. 대학의 인재상과 핵심역량에 기반한 체계적인 교양교육 로드맵을 구축하고, 이에 따른 콘텐츠 선정과 교과목 개발이 필요하다. 담당 교수자 중심의 심화 콘텐츠 개발, 학습자 상호작용 증진을 위한 비교과 프로그램 연계, LMS 기술적 지원체계 고도화를 통해 대학 고유의 온라인 교육 모델을 발전시켜야 한다. 콘텐츠 큐레이션, 교수설계, 교육공학, 교양교육 등에 전문성을 갖춘 전담 인력 확보도 필수적이다. 이들은 교수자들과 협업하여 체계적인 교과목 개발과 운영을 지원하고, 최신 교육 트렌드와 기술을 적용함으로써 교육 모델의 혁신성을 유지할 수 있다. 또한 교과목 운영에 대한 정기적인 모니터링, 학습자 피드백 수집 및 분석, 교육 효과성 평가 등을 수행할 수 있는 질 관리 시스템 구축과 함께 교수자를 위한 연수 프로그램, 학습자를 위한 기술적 지원, 효과적인 온라인 학습 환경 구축 등 지속적인 지원 체계 강화가 필요하다.

온라인 콘텐츠 기반 교양교육의 혁신적 시도는 학령인구 감소와 대학 재정 악화 등 구조적 위기에 처한 지방 사립대학에 새로운 가능성을 제시한다. 특히 제한된 자원 환경에서도 교육의 질을 향상시키는 실질적 방안으로, 향후 대학교육의 혁신적 변화를 이끌어 내는 의미 있는 모델이 될 것으로 기대된다.

참고문헌

- 손동현.(2024). 대학 외 교육자료 활용 문제. 제13회 충청권역대학 교양교육협력포럼, 135-162.
- 연덕원.(2022). 위기의 지방대학, 원인과 해결방안. 정의정책연구소, 2022.
- 홍효정.(2021). 코로나19로 인한 원격 수업 환경에서의 대학생들의 학습 전략 사용 양상과 전략의 효과에 대한 인식. 대학원격교육지원센터 월간 동향, 10, 4-6.
- Lee, H., & Lee, R. (2024). Transformation of Korean higher education in the digital era: Achievements and challenges. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 16(2), 47-55. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v16i2.5847>
- Nussbaum, Martha C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Okenwa, G. N., Adamu, I., & Akanbi, A. O. (2023). Broadcasting educational content in Nigeria: Challenges and opportunities. *International Journal of Management, Social Sciences, Peace and Conflict Studies*, 6(3), 97-117.
- Saltrick, S., Honey, M., & Pasnik, S. (2004). *Television goes to school: The impact of video on student learning in formal education*. Center for Children and Technology, Education Development Center, Inc.

보도 및 배부자료

- 경기대뉴스.(2023년 3월 14일). 교직원 보수보다 낮아지는 등록금 수입. <http://kgunews.com/m/view.php?idx=4181>
- 뉴스시스.(2023년 9월 17일). 거점국립대 수시 '사실상 미달'... '6대1' 미만 2→4곳. https://www.newsis.com/view/NISX20230916_0002452851
- Newlane University. (2024). Foster lifelong learning with online liberal arts programs. <https://newlane.edu/innovative-online-liberal-arts-programs/>
- ThinkTV. (2025). The impact of public television. Retrieved May 15, 2025, <https://thinktv.org/support/valuepbs/the-impact-of-public-television/>
- UEN. (2006). Higher education and digital learning assets. https://www.uen.org/highered/downloads/HEGwhitepaper_final.pdf

온라인 콘텐츠 기반 교양교육의 실천과 확장을 위한 토론

홍수진(우석대학교)

‘온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목의 효과적 설계와 운영’ 사례 연구는 학령인구 감소와 지방대학의 구조적 위기라는 현실 속에서, 제한된 자원으로도 고등교육의 공공성과 질을 확보할 수 있는 실천적 대안을 모색하고 있다는 점에서 주목할 만하다. 발표자는 공영 교육방송 등에서 확보한 고품질 온라인 콘텐츠를 교수설계에 접목하여 시간과 공간의 제약을 넘어설 수 있는 교수 학습 체계를 구축하고, 그 효과를 실증적으로 제시하고 있다. 특히 온라인 기반 교수설계의 체계화, 학습자 참여 중심 수업 구조, 평가의 다양화, 교수자 지원 체계 강화 등 일련의 전략은 교양교육의 질적 전환을 위한 구체적인 실행 틀로 기능하고 있다.

발표의 주요 성과로 제시된 수강생 증가, 학습자 만족도 향상, 블렌디드 러닝 기반 수업 확대 등은 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목이 지방대학의 지속가능한 교양교육 모델로 자리매김할 수 있음을 보여준다. 본 토론에서는 이러한 발표의 기여를 긍정적으로 평가하면서도, 발표에서 다루지 못한 몇 가지 논점을 중심으로 심화 논의를 제안하고자 한다.

첫째, 발표는 실제 교과목 개발 및 운영의 구체적인 절차와 운영 성과를 수치로 제시하며 실효성을 확보하고 있다는 점에서 강점을 지닌다. 특히 공영 콘텐츠를 활용하여 교육의 공공성과 신뢰성을 동시에 확보하고자 한 시도는, 디지털 콘텐츠 기반 교양교육이 추구할 수 있는 사회적 책무성을 환기시키는 지점이기도 하다. 또한 동영상 콘텐츠와 실시간 수업, 문제기반학습(PBL) 등 다양한 수업 구성 전략이 학습자 중심 교육으로의 전환을 가능케 한다는 점에서 교육적 의의가 크다.

그러나 콘텐츠의 지속 가능성 확보, 외부 플랫폼 콘텐츠의 교육적 검증 기준, 저작권 관리 등의 측면은 발표에서 상대적으로 간과된 측면이 있어 보인다. 온라인 콘텐츠를 기반으로 한 교양 교과목이 장기적이고 체계적으로 정착되기 위해서는, 단순한 콘텐츠 활용을 넘어 ‘콘텐츠 생태계’ 구축이라는 전략적 접근이 필요하며, 동일한 공영 콘텐츠를 활용한 타 대학 또는 타 교과와의 중복 가능성, 정체성 희석 등의 문제도 함께 고려되어야 할 것이다.

둘째, 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목은 단지 ‘기존 콘텐츠를 활용한 수업’에 그치는 것이 아니라, 콘텐츠-교수설계-학습활동-성과평가 전반에 걸친 정합성과 고유한 학습경험의 설계가 동반되어야 한다. 발표에서 제시된 사례는 이러한 흐름을 잘 보여주고 있으나, 교과목 간 통합성, 대학 차원의 전략 체계 안에서 온라인 교양 수업의 위치가 어떻게 정의되는지에 대한 언급은 보완될 필요가 있다. 향후 교양교육 로드맵 내에서 온라인 교과목의 위상, 역할, 확장 전략을 구조적으로 재정립하는 노력 또한 필요할 것이다.

셋째, 수업 설계 초기 단계부터 학생 참여를 제도화하는 방안도 고려할 필요가 있다. 예컨대, 학생 테스터 그룹 운영, 수강생 피드백 기반 개편 프로세스 내재화, 또는 교과목 설계 공모전 등의 기제를 통해 학생 참여의 제도화를 시도함으로써, 학습자 중심 수업 설계의 실행력을 제고할 수 있다. 이와 함께 학습자의 자기주도 학습 역량 강화를 위한 시스템적 지원이 필요하다. LMS 기반 학습 스케줄링, 진도체크, 개인 포트폴리오 구축 기능 등을 교과목에 통합함으로써, 온라인 수업의 지속성과 몰입도를 강화할 수 있을 것이다.

끝으로, 본 주제 발표는 온라인 콘텐츠 기반 교양교육이 학문적 수월성과 사회적 책무성 사이에서 새로운 균형점을 찾아가는 과도기적 실천 사례로서 의미를 갖는다. 이와 같은 사례 연구가 지속적으로 축적되어 공유된다면, 교양교육의 전환과 혁신을 위한 실천적 지평을 더욱 넓혀줄 수 있을 것이다.

이를 위해 몇 가지 질문을 드리면서 토론을 마무리하고자 한다.

첫째, 콘텐츠 기반 교양 교과목 운영의 지속 가능성을 확보하기 위해, 공영 교육방송 콘텐츠 외에 자체 개발 콘텐츠나 외부 민간 콘텐츠 도입 가능성에 대해서는 어떻게 검토하고 계신지 궁금하다. 또한, 이러한 다양한 콘텐츠 출처 간 교육적 일관성이나 품질 관리는 어떤 방식으로 이루어지고 있는지, 구체적인 운영 체계나 사례가 있다면 공유해 주시면 감사하겠다.

둘째, 교양교육의 전략적 체계 내에서 온라인 콘텐츠 기반 교과목은 어떤 역할과 위상을 갖는다고 보시는지, 단일 교과 수준을 넘어 학제적 융합이나 교양 영역 간 연계 수업으로의 확장 가능성을 고려하고 계시다면 구체적인 계획이나 고민이 있으신지도 여쭙고 싶다.

셋째, 기존에는 기말고사 중심의 평가 방식이 운영되었다면, 개선된 수업에서는 LMS 토론, 퀴즈, 개별 피드백 등을 통해 학습 성찰을 유도하였다고 하셨는데, 이에 따라 이러한 다양한 활동들을 어떻게 평가하고 계신지, 평가 전략이나 기준은 무엇인지, 학습성과 평가와 어떻게 연계되어 있는지 궁금하다.

마지막으로, 온라인 콘텐츠 기반 교양 교과목 기획 초기 단계에서의 요구 분석 내용이 발표 자료에서는 명확히 확인되지 않았는데, 학생이나 교양교육 담당 교수 등 주요 이해관계자들의 의견은 어떤 방식으로 수렴되었으며, 그 결과가 교과목 개발 과정에 어떻게 반영되었는지 구체적인 사례가 있다면 함께 소개해 주시기를 부탁드립니다.

성인학습자의 대학 교양교육 경험에 대한 안드라고지(Andragogy)적 이해와 논의

윤선웅(중앙대학교)

하지영(연세대학교)

1. 연구의 필요성과 목적

인구 절벽이라는 인구통계학적 추세뿐만 아니라, 고등교육을 통해 평생에 걸쳐 배우고 다시 배우며 지속적인 자아실현을 추구하고 자기 쓰임새를 높이고자 하는 ‘포스트-전통적’ 성인학습자(post-traditional learner)(Soares, 2013)의 물결이 예고되고 있다(Reischmann, 2014). 따라서 이들이 진학한 고등교육기관에서의 교양교육 경험과 이에 대한 인식을 심층적이고 면밀하게 탐구할 필요가 지속적으로 제기된다. ‘교양’의 근본적인 개념과 교양교육이 본질적으로 지향하는 바는 여전히 유효하지만, 새로운 교육 소비자이자 학습 주체로서의 성인학습자에 대한 이해를 바탕으로 접점을 모색하고 균형을 조율하는 가운데, 미래지향적인 교양교육과정에 대한 담론과 설계가 계속될 필요가 있다.

본 연구는 Roes 외(2024)의 성인학습자 정의에 기반하되, 학령기 중심 교육체제와 변화하는 한국사회의 맥락을 함께 고려하여 ‘성인학습자’를 정의하고자 했다. 즉, 대학 입시가 중시되어 N수나 편입이 빈번하고, 남자 청년들의 경우 군 복무 의무가 있으며, 청년층의 노동시장 진입이 전반적으로 늦어지고 있는 점 등을 감안해서 성인학습자를 ‘고등학교 학력 이상이면서 연령상 30대 이상일 때 대학에 입학 또는 재입학하여 학업과 가정생활, 직장생활, 사회활동 등을 병행하는 학습자’로 조작적 정의하였다.

오늘날 성인학습자의 고등교육 참여가 증가하고 있음에도 불구하고, 교양교육이 이들의 삶의 맥락과 학습 특성을 충분히 반영하지 못하고 있다는 비판적 인식이 제기되고 있다. 이에 따라 성인학습자를 위한 대학 교양교육에 관한 연구가 점차 확대되고 있으나, 여전히 그 수는 제한적이며, 연구 범위 또한 구조적 개선이나 제도 설계 차원에 머무는 경향이 있다. 특히 선행 연구들은 교양교육의 운영 체계, 교과목 개발, 만족도 및 수요 조사 등 제도적·정책적 차원의 접근에 집중되어 있으며, 성인학습자의 개별 경험이나 주관적 인식을 심층적으로 조망하는 연구는 드문 실정이다.

예를 들어, 김성연(2022)은 고등교육의 평생학습 체계로서의 재구조화 필요성을 제기하였고, 김혜경 외(2019)는 성인학습자의 특성과 요구를 반영한 교육과정 개선 방안을 제시하였다. 서성수와 심미경(2021), 심미경(2022), 주민재 외(2021a, 2021b), 윤수정 외(2025) 역시 다양한 방식으로 성인학습자의 교양교육 요구나 제도 운영의 문제점을 분석하였다. 그러나 대부분의 연구가 집단적 설문이나 제도 분석에 초점을 맞추고 있어서, 성인학습자가 대학 교양교육을 통해 무엇을 느끼고 어떻게 의미를 구성하며, 어떤 방식으로 자기 변화를 경험하는지를 탐색한 연구는 거의 없다. 나아가 안드라고지(andragogy)나 성인학습 이론과 같은 체계적 이론 틀을 활용하여 성인학습자의 학습 경험을 분석한 실증연구도 매우 부족한 실정이다.

따라서 성인학습자가 대학 교양교육에 참여한 실제 경험을 바탕으로, 그들이 어떻게 교양교육을 인식하고, 어떠한 의미를 구성해 나가는지를 탐색하는 연구가 필요하다. 특히 안드라고지의 핵심 개념들을 분석 도구로 활용하여, 기존의 제도 중심 논의에서 벗어나 성인학습자의 관점에서 교양교육의 실질적 의미를 재구성하는 접근이 요구된다. 본 연구는 이러한 맥락에서 기존 연구의 한계를 보완하고, 성인학습자 중심의 교양교육 담론을 확장하는 데 목적이 있다.

이에 본 연구는 대학에 진학한 성인학습자들이 교양교육에 참여하면서 어떠한 경험을 하였는지, 그 경험을 어떻게 인식하고 의미화하는지를 탐색하고자 하였다. 특히 성인학습자의 학습 특성과 맥락을 이해하는 데 유용한 안드라고지 이론을 분석의 틀로 삼아, 교양교육 참여 경험을 해석하고자 했다. 이를 통해 성인학습자 당사자의 목소리를 반영한 교양교육 담론을 확장하고, 보다 학습자 중심적이고 의미 기반적인 교양교육 설계의 방향을 제안하고자 하였다. 연구목적을 달성하기 위해 다음의 연구문제를 수립하였다.

첫째, 성인학습자는 자신이 참여한 대학 교양교육 경험을 어떻게 인식하고 의미화하는가?

둘째, 안드라고지의 관점에서 성인학습자가 인식하는 대학 교양교육 경험은 어떻게 분석하고 해석할 수 있는가?

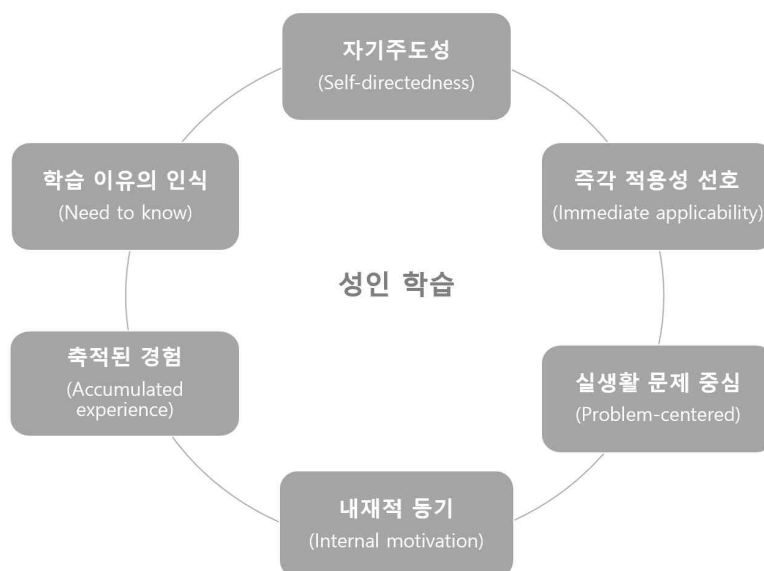
2. 이론적 배경

2.1. Malcolm Knowles의 안드라고지 원리

안드라고지(Andragogy)는 성인 학습을 이해하고 이를 지원하는 이론과 실천의 틀로, 시대와 국가에 따라 다양한 의미로 사용되어 왔다. 미국에서는 Malcolm Knowles(이하 Knowles)의 영향으로 자기주도성과 학습자 중심의 인간주의적 교육 모델로 정립되었고, 다른 국가에서는 평생교육을 포함한 성인의 다양한 학습과정을 설명하는 학문적 개념으로 인식된다. 이 개념은 아동 중심의 페다고지(pedagogy)와 구분되는 성인교육의 원리로 기능하면서, 교육 실천, 교수 방법, 가치 등 여러 층위에서 혼용되고 있다. 안드라고지라는 용어 자체는 1833년 독일의 Alexander Kapp에 의해 처음 사용되었으며, 이후 유럽과 북미를 중심으로 이론적, 제도적 발전을 거쳤다. 1967년 Knowles가 유고슬라비아 학자 Dusan Savicevic로부터 이 개념을 소개받으며 국제적 관심을 끌었고, 1970년대 이후에는 학습의 범주가 제도권 교육을 넘어 사회운동, 디지털 학습, 일상생활 전반으로 확장되면서 ‘성인 교육(adult education)’은 점차 ‘성인의 교육(education of adults)’이라는 더 넓은 개념 속 일부로 재인식되었다. 안드라고지는 오늘날에도 성인학습의 이론과 실천을 연결하는 핵심 개념으로 자리 잡고 있다(Reischmann, 2004).

대학이라는 형식교육 환경 내에서의 성인 학습 경험에 초점을 두고 있는 본 연구는 성인 학습의 특성을 이해하고 논의하기 위해 Knowles의 협의의 안드라고지 개념에 기반하고자 한다. 먼저, ‘성인(adult)’이란 누구를 가리키는지 짚어볼 필요가 있다. Knowles는 생리학적이거나 법적 정의 보다는 사회학적이고 심리학적인 두 개의 핵심 질문을 통한 정의를 시도했다. 첫째는 누가 성인처럼 행동하는가? 다시 말해 누가 성인의 역할을 수행하고 있는가? 이다. 둘째는 누가 스스로를 성인으로 인식하고 있는가? 이다. 이 두 가지 질문은 모두 ‘정도의 문제’로 답할 수 있다. 첫 번째 기준에 따르면, 한 개인은 문화적으로 성인에게 기대되는 사회적 역할, 이를테면 노동자, 배우자, 부모, 시민 등으로의 역할을 수행하고 있을 때 성인으로 간주될 수 있다. 두 번째 기준에 따르면, 개인이 자신의 삶에 본질적으로 책임이 있다고 인식할 때, 그 사람은 성인이라 할 수 있다. 그러나 Knowles는 이러한 질문들 역시 사회문화와 개인의 특수한 맥락에 따라 절대적인 기준은 될 수 없다는 점을 인정한다. 예를 들어, 고등학생이 파트타임으로 일하거나 병들거나 사망한 부모를 대신해 가게를 책임지는 경우, 이는 일정 부분 성인의 역할을 수행하고 있는 것이다(Knowles, 1980).

그렇다면 안드라고지는 무엇인가? Knowles는 안드라고지를 “아이를 가르치는 예술과 과학으로서의 페다고지와는 달리 성인이 학습하도록 돕는 예술과 과학(the art and science of helping adults learn, in contrast to pedagogy as the art and science of teaching children)”(Knowles, 1980, p. 43)으로 정의하고, 성인학습자가 아동과 구별되는 여섯 가지 특성 내지는 원리를 제안했다. 첫째는, ‘자기주도성’이다. 성인학습자는 특정 상황에 따라 의존적일 수는 있지만 기본적으로 자기주도성을 추구한다. 둘째는, ‘축적된 경험’이다. 사람들이 성장하고 발달함에 따라 축적되는 경험도 증가하는데, 이는 학습의 자원으로 기능한다. 셋째는, ‘실생활 문제 중심’이다. 성인은 실제 생활 과업과 문제 중심으로 학습할 준비가 되어 있다. 넷째는, ‘즉각 적용할 수 있는 학습 선호’이다. 성인의 학습은 즉각적으로 실제에 적용될 수 있는 학습을 지향한다. 다섯째는, ‘내재적 학습 동기’이다. 성인학습자는 대부분 내적 동기를 갖고 학습을 추구한다. 여섯째는, ‘학습 이유의 인식 선행’이다. 성인학습자는 자신이 왜 공부하고 배우는 지에 대한 이해를 갖고 학습에 임하고자 한다(Knowles, 1984).



[그림 1] Malcolm Knowles(1984)의 안드라고지 성인 학습 원리

이러한 안드라고지는 이론으로서의 기준을 충족하고 있는지, 아동 중심의 전통적인 페다고지(pedagogy)와 구별되는 성인 학습만의 독자적인 개념을 제공하는지, 성인이 학습하면 바람직한 방식인지, 아니면 실제로 학습하는 방식에 관한 것인지, 모든 성인학습자와 다양한 상황에 적용될 수 있는지와 관련된 의심과 비판을 받아왔지만(Gordon & Ross-Gordon, 2019), 그럼에도 불구하고 성인들의 학습 현상과 특성을 이해하는데 여전히 필수적이고 기본적인 개념 틀로서 활용되고 있다(Merriam & Bierema, 2014).

2.2. 국내 선행연구 분석

오늘날 대학에 진학하는 성인학습자가 증가함에 따라, 대학의 교양교육이 이들의 특성을 충분히 반영하지 못하고 있다는 비판적 인식이 높아지고 있다. 이에 발맞추어 성인학습자를 위한 대학 교양교육에 관한 연구가 점차 확대되고 있으나, 여전히 소수의 제한된 연구에 머물러 있다.

기존 선행연구들은 주로 대학 교양교육 체계의 구조적 개선, 교과목 설계, 만족도 및 요구 분석 등 제도적·정책적 관점에서 접근해왔다. 예를 들어, 김성연(2022)은 평생교육시대 고등교육의 공적 역할과 학습복지 실현을 강조하며, 대학 교양교육이 생애주기 전반을 포괄하는 평생학습 체계로 재구조화되어야 한다고 주장했다. 그는 중등-고등-성인학습 연계와 단계적 교육방법의 중요성을 독서교육을 중심으로 제시하였다. 그러나 정책적·제도적 논의는 풍부하게 이루어졌으나, 이 논문만으로는 성인학습자 당사자의 경험을 파악하기 어렵다. 김혜경 외(2019)는 평생교육단과대학의 사례와 요구조사 결과를 통해 성인학습자의 자기주도성, 경험 중심성, 경력단절, 일·학습 병행 등의 특성을 교육과정 설계에 반영할 필요성을 강조하였다. 이 연구 역시 정책적·실천적 개선 방향을 제시한다는 점에서 의의가 있으나, 개별 성인학습자가 교양 학습 경험을 어떻게 인식하고, 어떤 의미를 부여하는지에 대한 생생한 목소리를 깊게 제공하지는 않는다.

서성수, 심미경(2021)의 연구는 재학생, 교수진, 예비학습자, 산업체를 대상으로 한 폭넓은 설문조사와 면담을 통해 성인학습자의 교양교육 요구와 만족도를 분석하였다. 이를 통해 성인학습자들은 실용적이고 현실 생활에 도움이 되는 교양과목과 유연한 학사운영을 선호한다는 점을 확인하였다. 특히 심미경(2022)은 교수자 내러티브 분석을 통해 성인학습자 전담 단과대학 교양교육 운영의 현장 문제와 개선 방향을 심도있게 조명하였다. 교수자들은 학사행정의 한계, 교수법, 상호작용의 중요성을 구체적으로 지적하지만, 이 역시 실제 성인학습자가 교양교육 학업 참여를 통해 어떤 의미를 부여하고 구성하는지에 대한 이해를 충분히 제공하지는 않는다. 주민재 외(2021a, 2021b)는 의사소통교육 분야에 한정해 교수자와 학습자의 요구, 운영 실태를 다각적으로 분석하였다. 이 연구는 성인학습자들이 실생활 적용 가능성과 자율적 학습환경에 대한 높은 요구를 보인다는 점에서 서성수, 심미경(2021)의 연구결과와 맥락을 같이 한다. 그러나 성인학습자 개인의 교양교육 경험에 대한 심층적 이해를 얻는 데 한계가 있다는 점도 공통적이다.

한편, 윤수정 외(2025)는 사이버대학 중장년층 학습자를 대상으로 교양교육 만족도와 요구를 실증적으로 조사하였다. 전반적 만족도, 과목 다양성, 이수 체계, 수요 기반 과목 개발의 필요성 등이 확인되었으나, 성인학습자가 교양교육 참여를 통해 경험하는 인식의 변화, 의미 구성의 모습에 대한 질적 탐색은 부족하다.

이처럼 국내 선행연구들은 주로 성인학습자 교양교육 경험의 제도적·구조적 측면 또는 수요 기반 개선 방향에 초점을 맞추고 있다. 그러나 실제로 성인대학생이 대학 교양교육에 참여하는 자신의 경험을 어떻게 인식하고 의미화하는지를 심층적으로 탐구한 연구는 매우 드물다. 더불어, 기존 연구들은 교양교육의 성인 친화적 개선 또는 제도적 혁신을 논의하면서도, 안드라고지나 성인학습 이론 등 체계적인 이론적 틀을 실증적 분석에 적극적으로 적용하지 못했다. 대부분 성인학습자 특성을 일반적이고 개념적으로 언급하는 데 그쳤고, 실제로 안드라고지의 자기주도학습, 경험학습, 내적 동기 등 핵심 개념을 기반으로 성인학습자가 교양교육을 어떻게 경험하고 해석하는지를 분석한 실증 연구는 찾아보기 어렵다.

3. 연구방법

3.1. 질적 연구

본 연구는 안드라고지 이론을 바탕으로, 대학에 진학한 성인학습자들이 교양교육에 참여하며 어떠한 경험을 하고, 그 경험을 어떻게 인식하고 해석하는지를 탐색하고자 질적 연구를 수행하였다. 해석주의와 구성주의에 기반한 질적 연구는 참여자의 주관적 경험과 그 의미 형성 과정을 심층적으로 탐색하는 데 중점을 둔다. 해석주의는 행위와 의미가 개인의 주관적 시각에 따라 해석되는 것으로 보며, 동일한 경험이라 하더라도 상황과 맥락에 따라 다양한 해석이 가능하다고 본다. 구성주의적 관점에서 질적 연구는 개인의 경험이 사회적 상호작용과 맥락 속에서 함께 의미화된다는 점을 강조한다. 이렇듯 질적 연구는 참여자의 관점과 경험이 지닌 개별성과 의미 중심성을 중시하며, 이를 통해 연구자는 경험의 다층적 의미를 심층적으로 이해하고자 한다(Cranton

3.2. 연구참여자 선정

본 연구에서 성인학습자는 ‘고등학교 학력 이상이면서 연령상 30대 이상일 때 대학에 입학 또는 재입학하여 학업과 가정생활, 직장생활, 사회활동 등을 병행하는 학습자’로 정의된다. 연구자는 다양한 지역 소재 대학에서 성인학습자의 평생교육과 학업성공을 위해 봉직하고 있는 교수, 연구자들을 통해 상기 정의에 해당하는 학습자를 임의 표집 및 눈덩이 표집(snowball sampling)하였다(Patton, 2015). 이주 배경을 가진 외국인 출신 성인학습자 3명정도 면담을 수행하였으나, 이들의 고등교육 경험이 상대적으로 오래 된 과거의 일이고, 대학 교양교육에 대한 인식이나 요구가 선주민 연구참여자들과 별반 차이가 없다고 판단하여 분석 및 논의의 대상에서 제외했다. 최종 선정한 연구참여자들의 최소한의 기본배경은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구참여자의 기본배경(24’~25’ 개별 면담 시점 기준)

구분	참여자1	참여자2	참여자3	참여자4	참여자5	참여자6	참여자7
성별	여	남	여	여	여	여	여
연령	48	57	46	42	48	45	50대 중반
직업	마을활동가 /학습코디네이터	회사원	강사	프리랜서	강사	프리랜서	사업
대학 유형	전문대	일반대	일반대	일반대	전문대	전문대	일반대
대학 소재지	경기	경북	경북	경북	경기	경기	충청
학년	졸업	졸업	졸업	4년	2년	2년	졸업
대학 입학 전 학업이력	일반대	고등학교	고등학교	학점 은행제	방송대	사이버대	고등학교

3.3. 자료 수집

사전에 연구의 목적과 취지, 사례, 권리 등을 설명한 연구참여 의뢰서와, 면담에 활용될 반구조화된 질문지(지면 관계상 질문 내용 생략)를 연구참여자들에게 제공한 뒤, 이해 여부를 확인하고 문서로 연구참여 동의를 받았다. 또한 면담에 앞서 대학 교양 교육 학업 이력(이수 교과목 내역)을 요청하여, 연구참여자가 자신의 교양학습 경험을 회상할 수 있는 계기를 마련하였다. 실제 면담은 2024년 6월 26일부터 2025년 1월 28일 사이, 연구참여자들이 원하는 일시에 Zoom 화상회의 도구를 활용하여 진행되었다. 면담 시간은 개인별 이야기의 맥락에 따라 다르지만, 면담 전 친밀감 형성을 위한 가벼운 대화부터 면담 후의 부가적인 대화를 포함해 평균 3시간에서 3시간 30분 정도 소요되었다. 각 면담이 종료된 직후, 연구참여자에게 5만 원의 사례비를 지급하였다. 사전 동의에 따라 모든 면담 내용을 녹음하였으며, 분석을 위해 클로바노트(ClovaNote) 도구를 활용해 녹음 내용을 전사(轉寫)하였다.

3.4. 자료 분석

본 연구는 van Manen의 해석학적 주제 분석 관점에서 주제를 정제하고, 경험의 본질에 접근하고자 하였다. 주제 분석은 질적 연구에서 연구자가 참여자의 경험에 내재된 초점, 의미, 핵심을 파악하고자 할 때 활용하는 방법으로, 반복적이고 의미 있는 패턴을 식별하고 구조화하며, 이를 개념적으로 조직하는 분석 절차를 포함한다. 주제(theme)는 특정 경험의 본질을 드러내는 핵심 요소로서 형태 없는 것을 구조화하고 의미를 부여하는 역할을 한다(van Manen, 1997).

주제 분석 과정은 주제를 발견(identifying)하고, 명명(naming)하며, 해석(interpreting)하고, 통합(integrating)하는 단계로 구성된다(van Manen, 2016). 연구자는 전사자료를 반복적으로 정독하며 연구문제와 관련된 핵심 의미를 식별하고, 이를 간결한 주제로 정리하여 개념화하였다. 또한 발견된 주제들이 전체 경험 속에서 어떠한 기능을 하고, 서로 어떤 관계를 맺으며 의미를 구성하는지를 탐색하였다. 마지막으로, 분석된 주제들을 통합하고 재구성하여 연구참여자의 경험이 지닌 의미를 총체적으로 이해하려고 노력하고 이를 안드라고지적 관점에서 해석하고자 하였다.

3.5. 진실성과 일관성 확보 방안

질적 연구는 연구자가 특정 사회적, 문화적, 심리적 현상의 의미를 참여자의 시각에서 깊이 있게 탐색하고 해석하는 데 초점을 둔다. 따라서 실증주의에 기반한 양적 연구가 객관적 측정과 일반화 가능성을 중시하는 것과 달리, 질적 연구는 참여자의 경

험을 신뢰성 있게 반영하기 위한 ‘진실성’과 연구 전반의 ‘일관성’을 중시한다. 진실성은 연구 결과가 연구참여자의 실제 경험과 그 맥락을 얼마나 충실하게 반영하는지를, 일관성은 연구 과정과 해석이 얼마나 체계적이고 일관되게 수행되었는지를 나타낸다 (Lincoln & Guba, 1985; Merriam & Tisdell, 2016).

본 연구는 이러한 진실성과 일관성을 확보하기 위해 ‘참여자 검토’, ‘맥락적 기술’, ‘동료 검토’의 세 가지 전략을 활용하였다. 특히 연구자는 연구참여자와의 충분한 상호작용을 통해, 공통된 이해와 해석의 합의를 바탕으로 간주관성(inter-subjectivity)을 확보하고자 하였다.

4. 연구결과

연구문제 1, 2를 해결하기 위해 실시한 주제분석의 결과는 다음과 같다. <표 2>는 주제 분석의 과정을 좀 더 가시적으로 소개하기 위한 임시적인 비계이며, 최종 분석결과와 제시는 다른 형태가 될 것이다.

<표 2> 질적 주제분석 결과

참여자 ID	코드(code)	범주(category) /관련 안드라고지 원리	주제(theme)
1	삶을 살고 오니 20대 학업 때와는 다른 묵직한 깊이를 느끼게 되는 학습	축적된 경험	안드라고지에 부합
	실질적으로 적용가능하고 필요한 것을 배울 수 있어야 함	즉각 적용성 선호, 실생활 문제중심	안드라고지에 부합
	정체성 긴장- 온라인 교육 첫 강의에서 "친구들, 안녕?"	맞춤 교양교육 요구	새로운 개념 및 해석 필요
	배우니 더 배우고 싶고 함께 배우고 싶은 꺼리가 생겨남 - 인문학(역사...), 생애 설계, 부모교육 - 20대도 미리 들어두면 좋을 것들에 대한 생각들	내재적 동기, 실생활 문제 중심	안드라고지에 부합
	사람 간 직접 상호작용하는 대면수업이어야 한다	상호작용적 학습 요구	안드라고지와 다른, 또는 재해석 필요
	삶의 여러 공동체들과 연계하는 교양수업의 필요성	내재적 동기, 실생활 문제 중심	안드라고지에 부합
2	대학 생활을 풍요롭게 만든 과정	즉각 적용성 선호, 내재적 동기	안드라고지에 부합
	마음껏 충분히 참여할 수 없는 교육체제	자기주도성, 학습 이유 인식	안드라고지에 부합
	내실을 다지기 위한 투자	내재적 동기	안드라고지에 부합
	생각의 전환 - 학점 따기용이 아닌 삶을 운택하게 하기 위한 교양교육	내재적 동기, 실생활 문제 중심	안드라고지에 부합
	삶과 사회를 바라보는 시각의 확장	내재적 동기	안드라고지에 부합
	인간관계의 확장	내재적 동기, 실생활 문제 중심	안드라고지에 부합
	관심사의 확장	내재적 동기	안드라고지에 부합
	삶에 실질적 도움이 되는 교육 필요- 글쓰기, 컴퓨터, 부동산 등	실생활 문제 중심	안드라고지에 부합
	나 자신을 좀더 당당하게 드러낼 수 있는 힘을 키워주는 교육 필요	자기주도성, 실생활 문제 중심	안드라고지에 부합
	학령기 학생보다 많이 남지 않은 인생, 역동적으로 살기 위한 교육 필요	실생활 문제 중심	안드라고지에 부합
3	생활과 일에 접목되기에 재미있는 교양학업	즉각 적용성 선호, 실생활 문제 중심	안드라고지에 부합
	비실시간 온라인 교육 수업은 맞지 않음	상호작용적 학습 요구	안드라고지와 다른, 또는 재해석 필요
	교양은 소통이다	내재적 동기	안드라고지에 부합
	왜 수강하는지를 알고, 스스로 선택하고 싶은 영역	학습 이유의 인식	안드라고지에 부합
4	단순한 기본 소양이 아니라, 전공과 융합할 수 있는 것	즉각 적용성 선호	안드라고지에 부합
	살아가면서 필요한 부분(예: 스피치)	즉각 적용성 선호, 실생활 문제 중심	안드라고지에 부합
	또다른 새로운 세계가 열리는 경험	내재적 동기	안드라고지에 부합
	계속 접하면서 두려움을 줄여나가는 과정(예: 챗쥬피티)	실생활 문제 중심	안드라고지에 부합
	깨달음을 얻는 과정	내재적 동기, 학습 이유의 인식	안드라고지에 부합
	한마디 한마디의 소중함	내재적 동기	안드라고지에 부합
	편견의 자각과 인식의 확장	내재적 동기	안드라고지에 부합
	온라인 교양교육의 한계_비교과나 K-MOOK의 협연	상호작용적 학습 요구	안드라고지와 다른, 또는 재해석 필요

참여자 ID	코드(code)	범주(category) /관련 안드라고지 원리	주제(theme)
5	큰 기대가 없던, 그냥 해야 하는 숙제 같은 경험	학습 이유의 인식	안드라고지에 부합
	새로운 학습과 문제해결 과정에 대한 두려움 해소 필요(예: 디지털, 발표)	실생활 문제 중심	안드라고지에 부합
	사회적 봉사와의 연계 필요	내재적 동기	안드라고지에 부합
6	자기개발을 할 수 있는 선택적 학습 필요	실생활 문제 중심, 자기주도성	안드라고지에 부합
	커리큘럼에 도움이 되는 학습 필요	즉각 적용성 선호, 실생활 문제중심	안드라고지에 부합
	기술을 더 습득할 수 있는 학습 필요	실생활 문제 중심	안드라고지에 부합
	철 지난 주입식 교육, 학습자 중심 교육방식 필요(예: 프로젝트, 체험, 동적 활동)	자기주도성	안드라고지에 부합
	필요와 불필요의 양가적 마음	학습 이유의 인식	안드라고지에 부합
	대면수업과 온라인수업, 각자 상황에 따른 선택권 필요	맞춤 교양교육 요구	새로운 개념 및 해석 필요
7	자신있게 나를 표현하는데 도움(예: 스피치/발표)	실생활 문제 중심	안드라고지에 부합
	예전에 배웠던 교양은 그때 나이에 맞는 교양- 성인학습자에게 필요한 교양교육은 따로 있다는 생각	맞춤 교양교육 요구	새로운 개념 및 해석 필요
	새로운 분야를 알아가는 기쁨과 행복감	내재적 동기	안드라고지에 부합
	나이 어린 교수, 나이 많은 학생'의 새 국면에 대한 상호 이해 필요	맞춤 교양교육 요구	새로운 개념 및 해석 필요
	틀어만 놓은 비실시간 온라인 수업 반감- 정서적 자극이 있는 대면 수업 필요	상호작용적 학습 요구	안드라고지와 다른, 또는 재해석 필요

5. 논의

본 연구는 각 연구참여자들이 살아온 생애 궤적, 축적된 경험, 학습을 둘러싼 상황, 그리고 개인적 특성이 서로 다르다는 다층적 맥락을 전제하면서 성인학습자의 대학 교양교육 경험을 안드라고지 이론의 틀로 분석하였다. 이를 통해 성인학습자들이 실제로 자신의 교양학업 경험에 어떠한 의미와 가치를 부여하는지를 이해하고자 했다.

연구 결과, 대학의 교양교육은 성인들이 사회 속에서 겪게 되는 ‘무지의 불인정’, ‘자아 성찰 부족’, ‘관계의 축소’, 그리고 ‘새로운 학습에 대한 두려움’과 같은 내면적 장애 경험을 해소하고, 이로부터 스스로를 치유하고 자존감을 높이는데 중요한 역할을 하고 있음이 확인되었다. 특히 성인학습자들은 자신의 실생활과 직결된 문제 해결 능력, 그리고 즉각적으로 적용할 수 있는 실용적 지식에 대한 요구가 두드러지게 나타났다. 이러한 경향은 서성수, 심미경(2021), 주민재 외(2021a, 2021b) 등의 연구결과와 맥을 같이 하지만, 의미 면에서 차이가 있다. 여기에서 실용적 지식은 단순히 기술적·직업적 영역에 한정되지 않고, 개인에 따라 인문학이나 사회과학 등 기초 학문 분야에서 다루는 주제들이 오히려 더 중요하게 강조되는 경우도 있다. 이는 학습의 이유를 스스로 명확하게 발견하고 이해하고자 하는 안드라고지의 또다른 원리와의 연결되는 것으로, 개인의 의미 연결력, 의미 생성력의 수준과도 관련된다.

핵심적으로, 교양교육이 자신의 삶과 일상, 사회적 관계에 직접적으로 연결된다는 점을 인지할 때, 학습에 대한 내재적 동기와 몰입이 촉진됨이 확인되었다. 이러한 학습 동기는 자신을 성장시키고, 삶을 더욱 주체적으로 살아가기 위한 자기주도성으로 이어지며, 이는 곧 학습의 깊이와 확장성을 만들어가는 중요한 기반이 된다. 또한, 학습을 하면 할수록 스스로 더 배워야 할 새로운 주제와 관심거리를 발견하게 되는데, 이러한 탐구 과정에서 얻는 통찰과 배움의 기쁨은 특정 세대에 국한되지 않는다. 연구참여자들은 자신이 교양교육을 통해 얻은 배움과 사유의 확장이 앞으로의 세대, 특히 20대 청년층에게도 충분히 의미 있고 유익할 것이라는 점을 고민하며, 자신들이 경험한 배움의 가치가 세대 간에 공유될 수 있기를 바라는 태도를 보였다. 이는 개인의 학습이 자신만의 이익과 성장에 머무르지 않고, 타 세대에 대한 배려와 사회적 확장성으로 이어진다는 점에서 교양교육의 의미와 가치를 환기시킨다.

아울러 성인학습자들은 미리 녹화된 비실시간 온라인 강의보다는, 사람 간 인지적·정서적 상호작용이 활발한 대면수업과 대학 캠퍼스 밖 다양한 공동체와의 연결이 가능한 교양교육 환경을 선호했다. 특히, 각자의 맥락과 선호에 따라 자유롭게 선택할 수 있는 맞춤형 교양교육에 대한 기대도 높았다. 이러한 요구들은 교양교육이 개인의 삶에 실질적으로 접목될 때 학습의 의미가 한층 확장된다는 점을 보여주며, 상호작용을 통해 경험과 통찰을 나누는 의미있는 과정에서 학습 동기도 더욱 높아진다는 점을 보여준다.

본 연구는 기존의 제도 중심적·정책적 논의에서 벗어나, Knowles의 안드라고지 이론을 기반으로 실제 성인학습자의 개별 경험과 목소리를 깊이 있게 탐구했다는 점에서 학술적 의의가 있다. 질적 주제분석을 통해 성인학습자가 교양교육 참여 과정에서 어떻게 의미를 구성하고, 자기주도성과 실생활 적용성을 기반으로 어떤 변화를 경험하는지 구체적으로 드러냈다. 그리고 이 과

정에서 얻어진 배움이 한 개인의 성장에 그치는 것이 아니라, 세대 간 공유와 사회 전체의 발전으로 연결될 수 있다는 가능성도 확인하였다. 아울러 연구참여자의 요구 속에는 기존 안드라고지 이론을 보완·확장할 수 있는 새로운 개념, 즉 상호작용적 학습과 맞춤형 교양교육의 필요성이 강하게 드러났는데, 이는 다양한 세대가 함께 배우고 성장할 수 있는 교육 환경의 중요성을 시사하기도 한다.

이와 같은 결과는 앞으로 대학 교양교육이 문제 중심, 가치 중심의 협력과 상생의 교육으로 전환되어야 함을 시사한다. 실질적 필요에 근거한 교과목 개발과 더불어, 상호작용과 협력적 학습이 활발히 이루어지는 환경 조성, 그리고 학습자의 자기주도성과 선택권 보장 등이 핵심적 과제가 될 것이다. 동시에 교양교육이 특정 세대나 집단에 국한되지 않고, 배움의 사회적 가치와 세대 간 공유의 장을 확장할 수 있도록 그 의미와 방향을 지속적으로 재해석할 필요가 있다. 향후에는 보다 다양한 맥락에서 성인학습자의 경험을 심층적으로 반영할 수 있는 교양교육 모델의 개발과 함께, 안드라고지 이론을 성인학습자의 현실적 요구에 맞게 재해석하고 확장하는 연구가 지속적으로 이루어질 필요가 있다. 이러한 과정에는 Knowles 뿐만 아니라 여러 성인교육학자들의 이론과 그에 대한 비판적 논의의 확장까지 포괄하는 심화 연구가 전제되어야 할 것이다.

참고문헌

- 김성연. (2022). 평생교육시대 고등교육의 역할과 단계적 교육방법의 모색: 독서교육을 사례로. *교양학연구*, 19, 65-86.
- 김혜경, 윤희정, 진성희. (2019). 성인학습자 친화형 교양교육과정 개발 및 운영방안 연구. *교양교육연구*, 13(3), 147-177.
- 서성수, 심미경. (2021). 성인학습자 특성을 고려한 교양 교육과정 개설 방안 연구- Y대학 미래융합대학 사례를 중심으로. *교양교육연구*, 15(1), 179-194.
- 심미경. (2022). 성인학습자 전담 단과대학의 교양 교육과정 사례연구. *교양교육연구*, 16(2), 339-356.
- 윤수정, 정철영, 권숙진. (2025). G사이버대학 교양교육과정 수요자 요구분석. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 15(1), 111-135.
- 주민재, 연지연, 이현주. (2021a). 대학의 성인학습자 대상 의사소통교육 요구분석- 성인학습자와 교수자 교육행정가를 대상으로. *리터러시연구*, 12(5), 263-302.
- 주민재, 연지연, 이현주. (2021b). 대학의 성인학습자 대상 의사소통교육체제 분석. *Andragogy Today*, 24(3), 1-28.
- Cranton, P., & Merriam, S. B. (2015). *A guide to research for educators and trainers of adults* (3rd ed.). Krieger publishing Company.
- Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2019) Foundations in adult development and learning: Implications for educational supervision. In S. J. Zepeda & J. A. Ponticell(Eds.), *Handbook of educational supervision*. Wiley-Blackwell.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*(revised and updated). Englewood Cliffs, Cambridge Adult Education.
- Knowles, M., & Associates. (1984). *Andragogy in action*. Jossey-Bass
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Reischmann, J. (2004). Andragogy: History, meaning, context, function [Online article]. <http://www.andragogy.net>
- Rose, A. D., Ross-Gordon, J. M., & Kasworm, C. E. (2024). *Creating a place for adult learners in higher education: Challenges and opportunities*. Routledge.
- Soares, L. (2013). Post-traditional learners and the transformation of postsecondary education: A manifesto for college leaders (pp. 1-18). American Council on Education.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.

<성인학습자의 대학 교양교육 경험에 대한 안드라고지(Andragogy)적 이해와 논의> 토론문

구자황(숙명여자대학교)

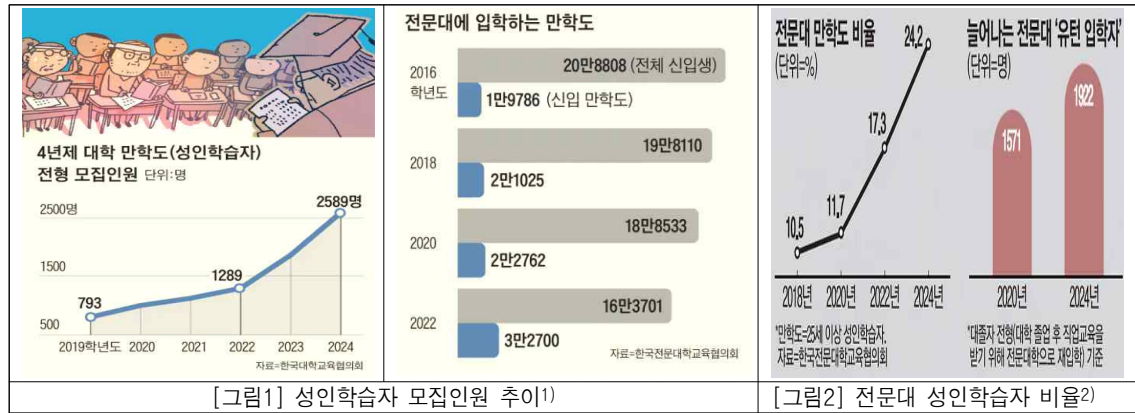
먼저, 전공은 다르지만 생소한 개념과 용어에서 비롯된 신선한 자극을 받았고, 질적 주제 분석의 흥미로운 과정을 배울 수 있어 기쁘게 생각합니다. ‘성인학습자’라는 존재의 중요성이 날로 커지는 지금, 대상을 이해하기 위한 분석과 교양교육적 시사점이 담긴 본 논문은 저로 하여금 대학 교양교육의 인식적 지평을 넓혀주었습니다. 전공과 관점을 넘어서 진지한 배움의 기회가 되었음에 감사드립니다.

본 논문은 한국 고등교육 현장에서 성인학습자의 증가라는 사회적 변화에 주목하며, 이들이 실제로 대학 교양교육에서 어떤 경험을 하고 어떻게 의미를 구성하는지를 탐색하고 있습니다. 특히 기존 제도 중심 연구의 한계를 넘어서기 위해 말콤 놀즈(Malcolm Knowles)의 안드라고지 이론을 해석의 틀로 삼고, 질적 연구 방법을 통해 심층 면담을 수행하였다는 점에서 매우 독창적이며 의미 있는 시도라 할 수 있습니다. 참여자들의 경험은 단순한 데이터가 아니라, 성인학습자가 지닌 삶의 복잡성과 학습의 내재적 동기를 입체적으로 보여주는 중요한 자료입니다.

무엇보다도 이 연구는 성인학습자의 ‘삶’과 ‘교양교육’ 사이의 새로운 연결 지점을 제시하고 있으며, 결과적으로는 어느 정도 성공하고 있다고 봅니다. 안드라고지의 여섯 가지 원리를 해석하며, 참여자들의 경험을 자기주도성, 내재적 동기, 실생활 문제 중심성 등의 틀로 분석한 과정이 흥미롭습니다. 또한 참여자들이 교양교육을 통해 경험한 자아 성찰, 관계 확장, 정체성 재구성 등은 단순히 교육적 성과를 넘어선 인간적 성장의 서사로 해석되며, 이는 대학 교양교육의 본질적 가치와도 연결될 수 있다고 봅니다. 이 연구는 교양교육이 특정 세대만의 전유물이 아니라는 점, 따라서 교양교육의 지평을 대학 안팎의 성인학습자에게도, 아니 그들에게는 더욱 심화된 교양교육이 필요하며, 이는 교육적으로도 실현 가능하다는 점을 시사합니다. 나아가 성인학습자들이 자신이 얻은 배움을 20대 청년과 공유·소통하고 싶다는 태도는 교양교육의 공공성과 세대 간 연대 가능성, 민주주의의 공론장 형성에 중요한 통찰을 제공합니다.

유의미한 논제임에도 불구하고 두 가지 논점만 주목하려는 것은 지면 탓도 있거니와 발표문 자체가 완미한 구성을 갖추고 있기에 쓸데없는 질문으로 연구의 의미를 분산시키고 싶지 않기 때문입니다.

1. 연구 대상의 구성과 개념적 명확성: 성인학습자의 경험을 주목하고, 그들의 교양교육에 대한 인식과 의미화가 중요하다는 점은 인정됩니다. 그런데 일반적으로 일컫는 성인학습자와 발표문이 대상으로 삼은 성인학습자는 조금 다르게 보입니다. 연구 대상으로 삼은 성인학습자들이 ‘전형성’에 어긋날 뿐만 아니라 성인학습자 내에 존재할 수 있는 일정한 편차와 간극을 충분히 고려하지 않고 있는 듯합니다. 즉 공식적인 교육과정 이후에 자발적으로 학습에 참여하는 이들 가운데, 사회 진입 후 본격적인 자기계발, 직업 역량 강화, 시민교육 차원에서 ‘뒤늦게’ 혹은 ‘다시’ 진입(재입학)하는 ‘전형적 성인학습자’를 25세 이상으로 보고 있습니다. 아래와 같은 대교협 자료나 관련 기사도 한국적 기준을 여기에 두고 있는 듯합니다.(다만 이를 더 세분화하면, 40세 이상 경력 전환, 인생 후반기 준비를 위한 학습 목적의 ‘중년 학습자’와 60세 이상 건강 및 여가, 삶의 질 향상 중심의 학습 수요를 가진 ‘고령 학습자’로 나눌 수도 있겠습니다.)



[그림1] 성인학습자 모집인원 추이¹⁾

[그림2] 전문대 성인학습자 비율²⁾

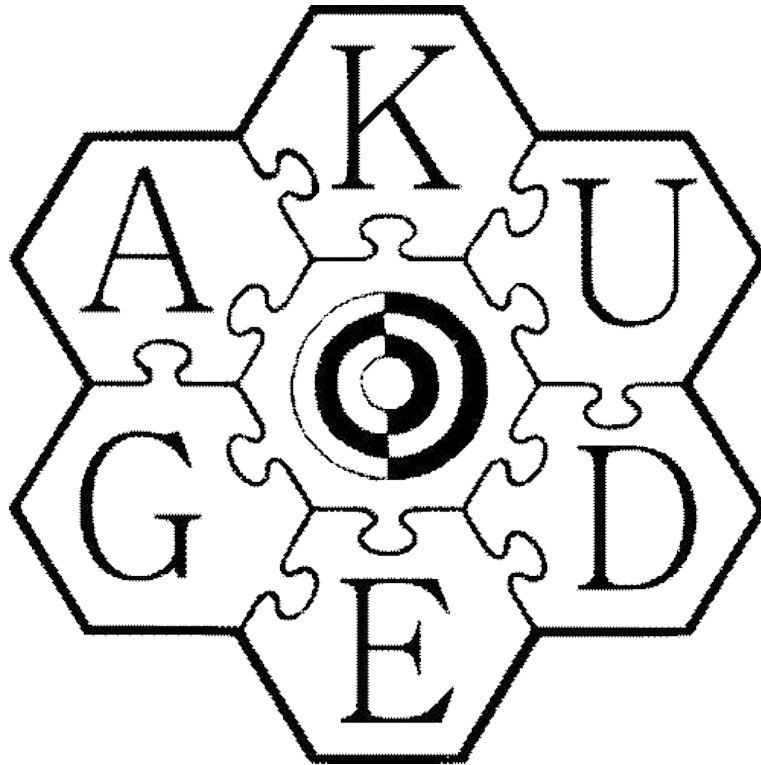
이렇게 볼 때, 발표문이 분석한 성인학습자(7명)는 일반적으로 말하는 '전형적 성인학습자' 범주와 어느 정도 차이가 있어 보입니다. 특히 성인학습자 내부의 세대 간 차이, 학습 동기, 사회적 맥락의 다양성을 충분히 반영하고 있는지 의문이 듭니다. 따라서 연구 제목이나 부제에서 연구 대상의 범위를 보다 명확히 특정하는 것이 분석의 타당성과 일반화 가능성 측면에서 바람직하지 않을까 하는 질문을 던져봅니다.

2. 이론 적용의 적절성과 확장 가능성: '상호작용적 학습', '맞춤 교양교육'에 대한 요구(요구는 인식과 다르다는 점도 생각해볼 필요가 있긴 합니다만)는 안드라고지 이론의 확장적 의미화를 요청합니다. 다수의 참여자들은 비실시간 온라인 수업의 한계를 지적하며 대면 중심, 감정적 교류가 가능한 수업을 선호했습니다. 이는 전통적인 안드라고지가 강조한 자기주도성과 경험 기반 학습 원리만으로는 포착되지 않는 부분으로, 발표문에서는 주제 분석란에 '새로운 개념 및 해석 필요', '안드라고지와 다른 또는 재해석 필요'라고 밝혔습니다. 따라서 7명 가운데 5명의 참여자로부터 나온 의미화에 부합하는 것이라면, 비실시간 온라인 수업의 한계, 감정적 교류에 대한 요구 등은 전통적인 안드라고지 개념으로는 온전히 설명되지 않는 측면이 있습니다. 이처럼 현장 경험이 이론을 넘어서고 있는 지점에 주목하여, 본 논의가 '안드라고지의 확장' 또는 '포스트-안드라고지'라는 새로운 개념틀로 이어질 수 있는 가능성도 함께 모색해볼 수 있지 않을까 하는 게 두 번째 질문입니다.

이 연구는 성인학습자의 목소리를 통해 교양교육의 새로운 방향을 모색하고, 안드라고지 이론을 실천적 장면에서 재조명한 인상적인 작업입니다. 본 논의를 계기로 성인학습자의 학습권과 경험이 한국 고등교육 정책 전반에서 더욱 공론화되기를 바라며, 향후 다양한 연령, 지역, 이주 배경을 아우르는 성인학습자군(群)을 포함한 후속 연구로 확장되기를 기대합니다.

1) 윤상진.(2023.11.09.). 지방대 강의실, 교수보다 학생이 나이가 많아요, *조선일보*, <https://www.chosun.com/national/education/2023/06/01/ELSV5MYPRBFYBOP25QRKBULHEU/>
2) 유주연(2025.05.27.). “내 나이가 어때서”... 다시 학교로 돌아간다, 전문대 두드리는 만학도, *매일경제*, <https://v.daum.net/v/20250527233601462>

세션 03



교양학 학위과정의 실험과 과제 전공자율선택제의 도입과 교양교육 전담기관

좌장 | 정은상(경남대학교)
이영애(한라대학교)

대학원 교양학 학위과정의 실험과 과제

서민규(건양대학교)

1. 교양학 논의의 전개와 새로운 실험

한국에서 ‘교양학’ 담론이 형성되기 시작한 것은 2000년대 이후로 보인다. 정연재는 ‘교양학’이라는 용어의 기원을 2004년 발표한 하병학의 논문 「보편교양학으로서의 수사학 재정립」(2004)에서 찾는다(정연재, 2021). 하병학은 논문에서 중세 대학에서 성행했던 7개의 자유교과를 교양학(Disziplin der Bildung)으로 이해하고 있다. 즉, 교양학이란 서구교육과정의 전통 속에서 발전한 자유학예학(liberal arts)에서 그 기원을 찾을 수 있으며, 따라서 교양학은 자유학예학의 한국적 수용과 변용으로 이해할 수 있다.

그렇다면 교양학이 독립된 하나의 학문 분야로서 성립될 수 있을까? 교육과정을 넘어서는 학문으로서의 교양학의 정체성을 확보하는 것은 매우 어려운 과제일 것이다. 학과 단위로 구축된 학문의 독자성과 전문성이 강화되는 한국 교육계의 현실에서 새로운 분야라고 할 수 있는 교양학의 학문적 대상과 범위, 방법론을 설정하는 것 자체가 매우 지난한 작업이 될 것이며, 교양이 인문학, 사회과학, 자연과학의 분과학과 구분되어 무엇을 어떻게 연구하고 가르쳐야 교양학이라는 타이틀을 부여받을 수 있는지를 밝히는 것은 매우 어려운 과제일 것이다(정연재, 2021: 24). 그럼에도 불구하고 열린 학문으로서의 교양학의 가능성에 대한 ‘방향적 탐색’은 여전히 필요할 것이다(정연재, 2021: 32). 독립된 학문의 분과로서 교양학의 성립에 회의적인 시각도 있다. 교양을 하나의 학문으로 독립적으로 분류할 경우 교양을 전공으로 할 만큼 그 개념과 이론, 연구방법론, 학문공동체가 형성될 수 있는가를 판단해야 하는데, 이는 쉽지 않은 일일 것이다(손승남, 조혜경, 이정금, 2018). 교양교육의 정체성을 명확히 하려면 그 명칭을 ‘문리교육’으로 수정하자는 제안도 있다. 백승수는 교양교육의 본모습이 ‘기초학문 분야를 가로지르는 횡단적 교육’이어야 함을 강조하며 한국사회에서 교양교육에 대한 오래된 오해를 불식시키기 위해 ‘교양’이라는 추상적 명칭을 교육 내용에 맞게 ‘문리교육(liberal arts education)’으로 수정해야 함을 주장한다(백승수, 2019: 152).

건양대학교 대학원 과정에 교양학 석사과정(Master of Liberal Arts)을 설립하고 운영을 시작한 것은 2020년 1학기다. 그리고 그 과정이 폐지된 것은 2022년 2학기다. 그 기간 3명이 입학했고, 2명의 교양학 석사를 배출했다. 규모도 그렇게 크지 않은 지방의 한 사립대학에서 교양학 석사과정을 설립한다는 것은 큰 모험이었다. 과정 설립을 준비하는 단계에서는 학내 구성원들의 회의적이고 부정적인 반응으로 힘들었고, 설립 인가를 받고 운영을 진행하는 단계에서는 학생 모집의 장벽 앞에서 매 학기 좌절과 고난의 시간을 보내야 했다. 이 발표는 그 과정에 대한 기록이다. 교양학 석사과정 설립을 준비하며 ‘교양학’에 대한 나름의 정의, 그에 맞는 교육과정의 설계의 문제에서부터 실제 운영 과정에서 드러났던 문제들을 되짚어 보려한다. 손승남이 지적했듯, 그 과정에서 형성되었어야 할 교양학 학문공동체 형성의 실험이 아쉽게도 실패로 끝났다. 교양학의 가능성에 대한 ‘방향적 탐색’에 이것보다 더 좋은 선례는 없을 것이다.

2. 교양학 석사과정 개설과 폐과 경험담

일반대학원 교양학 석사과정이 개설된 것은 2020년 3월이다. 2019년 상반기부터 학과신설을 준비했다. 교양학이라는 용어조차 낯선 상황에서 인문학과 기초학문, 그리고 교양교육의 중요성에 공감하는 교내 교수진들을 만나는 작업부터 시작해야 했다. 내가 소속된 학교는 응용학문 또는 실용학문 중심의 중소규모 지방 사립대학이다.¹⁾ 1991년 개교 당시부터 학생 취업을 최우선의 과제로 설정한 대학답게 인문대학은 물론이고 사회과학대학과 자연과학대학도 존재하지 않는다. 본교인 논산의 글로컬 캠퍼스는 재활복지계열, 경영경제계열, 군사경찰계열 등으로 학부가 구성되어 있고, 대전에 소재한 메디컬 캠퍼스는 의과대학, 간호대학, 의과학대학(의료보건계열), 의공학대학으로 구성되어 있다. 이런 조건에서 기초학문 분야를 전공한 교수들을 찾기란 쉽지 않은 일이었지만, 교양대학 소속 교원들을 우선으로 하고 각 단과대학 학과에 소속되어 있으면서도 기초학문을 바탕으로 학생들을 가르치는 교수님들을 만나 섭외를 진행했다.

다행이도 과정이 개설된다면 수업을 하겠다는 교수들이 있었다. 무엇보다 그 당시 교양대학(휴머니티칼리지) 학장님(역사 전

1) 건양대학교 홈페이지: <https://www.konyang.ac.kr/kor.do>

공)이 적극 동의하였고, 특히 교수진을 구성하는 과정에서 많은 도움을 주셨다. 그 분들을 중심으로 교양학 석사과정의 교육과정을 어느 정도 구성할 수 있겠다는 희망이 보였다. 우선 교양대학 주최로 세미나를 열었다. 여러 주제의 발표 중 한 꼭지로 “인문도시와 교양교육: 성인을 위한 교양학(master of liberal arts) 교육 미국 사례”라는 주제로 발표를 진행했다. 발표를 준비하며 교양학 석사과정 개설을 고민하며 우선 미국 고등교육의 사례를 살펴보았다. 자유학에 교육의 전통이 뿌리 깊은 미국의 대학들은 자유학에 석사과정과, 박사과정도 개설해 운영하고 있음을 확인하였다. 특히 대학원 자유교육 협의회(Association of Graduate Liberal Studies Programs)가 1975년부터 설립되어 운영되고 있으며, 기관 설립 50주년을 맞이한 2025년 현재 46개의 석사과정 운영 대학과 4개의 박사과정 운영 대학이 회원교로 등록되어 있다.²⁾ 각 대학들은 대학의 특성에 맞게 교육과정을 운영하고 있는데, 크게 세 가지 유형으로 나누어 볼 수 있겠다고 판단했다. 가장 전통적인 자유학에 교육의 방식을 고수하고 있는 세인트존스대학원 자유학에 석사과정,³⁾ 고전(Great Books) 중심의 세미나 프로그램으로 정평이 나있는 시카고대학 그레이엄스쿨(Graham School),⁴⁾ 그리고 융복합 실용 교육을 중시하는 존스홉킨스대학원의 자유학에 석사과정 프로그램⁵⁾을 분석해 발표했다.

세미나 참석자는 행정보직자 - 당시 학사부총장 - 를 포함한 교내 교수들이었다. 여러 주제 중 내가 진행한 발표에 대한 첫 번째 반응은 “교양학과 학생모집이 과연 가능하겠나?”는 현실적인 문제였다. 우리 대학 졸업생들이 대학원 과정으로 진입하는 것이 통상적인 일일 텐데, 응용학문 중심의 학과를 졸업한 학생들이 교양학 대학원 과정을 선택할 가능성은 거의 0%에 가까울 것이라는 반응들이었다. 두 번째 반응으로는 “그 과에서 졸업생을 배출한다고 하더라도 취업은 어디로 시킬 것이냐?”는 것이었다. 즉, 모든 경영의 기본 원칙인 입구전략과 출구전략이 부재하다는 따가운 질책이었다. 미국의 사례조사에서 알 수 있었던 것은 교양학 대학원 과정에 등록하는 학생들은 성인학습자와 재직자가 대부분이라는 사실이었다. 그렇기 때문에 한국에서의 교양학 대학원 과정을 설립한다고 하더라도 그 수요는 역시 학부 졸업생이 아닌 이미 직업을 가지고 있거나 은퇴한 성인학습자를 중심으로 형성될 것이라고 판단했다. 더군다나 학생수 급감으로 입학 자원을 걱정하는 대학 당국의 입장에서는 성인학습자에 대한 수요를 충족할 수 있는 대안이 필요했고, 이 시점에서 신설되어야 할 대학원 과정의 방향 역시 자연스럽게 결정되었다. 교양학 석사과정은 성인학습자를 주 수요자로 설정하고, 아래와 같은 교육 목표와 진출분야 등을 설정해 학생 모집에 들어갔다.

학과	모집단위		학과(전공)소개	취득학위	수업연한
인문 사회	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, 초·중등 독서교육 전문가, 논술교사 등	교양학석사	2년 (4학기)

[2020학년도 대학원 입시 요강에 기재된 학과 소개]⁶⁾

2019년 겨울 방학은 학과 홍보와 입학생 모집을 위해 시간을 보냈다. 만만치 않은 일이었다. 학과 소속 교수는 8명이었지만 입학생 모집에 관심을 두고 적극적으로 활동했던 교원은 나를 포함해 2명에 불과했다. 이때 깨닫게 된 것은 소속 교수로 섭외했다고 해서 학과 홍보와 학생 모집을 적극적으로 같이 할 것으로 오해해서는 안 된다는 사실이었다. 기초학문과 교양교육의 중요성, 그리고 그 뿌리가 되는 자유학에 전통에 대한 지향과, 이를 교육적으로 구현해 내려는 노력은 결국 대학 구성원들 중 소수의 염원으로 그칠 뿐이라는 점을 이때 체감한 셈이다. 사비를 써가며 홍보용 팸플릿을 만들었고, 고전교육 중심의 교양학에 관심을 갖는 예비 입학자를 발굴하고 직접 만나서 권유하는 과정에서 겪었던 두려움과 외로움의 시간들은 다시는 되풀이하고 싶지 않은 경험으로 남아있다.

2) 미국 대학원 자유교육 협의회 홈페이지: <https://www.aglsp.org>

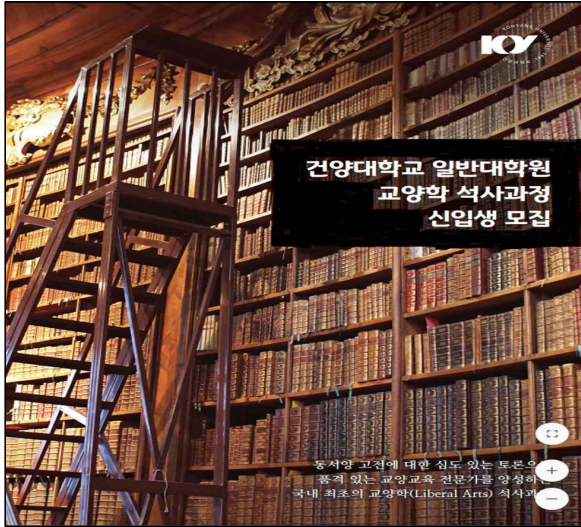
3) 세인트존스 대학 대학원 과정 홈페이지: <https://www.sjc.edu/academic-programs/graduate>

4) 시카고 대학 그레이엄스쿨 홈페이지: <https://graham.uchicago.edu>

5) 조스홉킨스 대학 자유학에 석사과정 홈페이지: <https://advanced.jhu.edu/academics/graduate/master-of-liberal-arts>

6) 2020학년도 건양대학교 일반대학원 모집 공고 중 일부 발췌함.

[교양학 석사과정 학생 모집을 위한 홍보물]



학과 소개

급변하는 4차 산업혁명 시대의 '인간다움(humanitas)'에 대한 성찰은 인류가 살아 온 위대한 유산인 고전을 통해 가능합니다. 본 학과는 인문학과 과학의 고전 세미나와 토론을 바탕으로 인간다움을 성찰하고 4차 산업혁명 시대의 미래비전을 제시할 수 있는 창의적 품격 있는 교양학 전문가(master of liberal arts)를 양성하고자 합니다.

교육목표 인문학과 과학 고전에 대한 지식과 안목을 두루 갖춘 교양교육 전문가 양성

진출분야 고전 전문 교양교육 강사, 도서관 및 평생교육원 독서지도사, 초·중등 독서교육 전문가, 논문교사, 조직과 공동체의 품격 있는 리더

교육과정 32권의 영문판 인문학 및 과학 고전 독서 후 토론식 세미나 수업

[홍보물에 소개한 교육과정]

건양대학교 교양학 석사과정 (Master of Liberal Arts) 교육과정

이수구분	교과목명	고전텍스트	담당교수
전공필수	문학고전세미나 1	일연, 삼국유사	김영희
		김만중, 구운몽	
		장 자크 루소, 고백 1권	
전공필수	역사고전세미나 1	장 자크 루소, 고백 2권	박지현
		박지원, 열하일기	
		신유환, 해유록	
전공필수	철학고전세미나 1	플루타르코, 영웅전	정현진
		마키아벨리, 군주론	
		논어	
전공필수	과학고전세미나 1	맹자	이영준
		플라톤, 국가편	
		아리스토텔레스, 정치학	
전공필수	과학고전세미나 2	찰스 다윈, 종의 기원	정현진
		갈릴레오 갈릴레이, 두 우주체계에 관한 대화	
		토마스 쿤, 과학혁명의 구조	
전공필수	문학고전세미나 2	칼 세이건, 코스모스	정현진
		청구영언	
		조세희, 난장이가 쏘아 올린 작은 공	
전공필수	역사고전세미나 2	빅토르 위고, 레 미제라블	정현진
		미셸 투르니에, 방드르디/태평양의 끝	
		신채호, 독사신론(讀史新論)	
전공필수	철학고전세미나 2	박은식, 한국독립운동지혈사	정현진
		에드워드 기번, 로마제국 멸망사	
		알렉스 토크빌, 미국의 민주주의	
전공필수	과학고전세미나 2	자눌, 수심결 / 이황, 성학십도	정현진
		이이, 성학집요	
		임미뉴엘 칸트, 도덕형이상학정초	
전공선택	논문연구 1	존 스튜어트 밀, 자유론	정현진
		이안 스튜어트, 아름다움은 왜 진리인가	
		데이빗 린들리, 불초만의 원자	
전공선택	논문연구 2	찰스 길리피스, 객관성의 갑날	정현진
		에드워드 월슨, 동성	
		합의결정	
전공선택	동서양문학 심화세미나	합의결정	정현진
		학생과 협의	
		합의결정	
전공선택	동서양철학 심화세미나	학생과 협의	정현진
		학생과 협의	
		학생과 협의	
전공선택	과학고전 심화세미나	학생과 협의	정현진
		학생과 협의	
		학생과 협의	

이러한 과정을 거쳐 2020년 1학기 2명의 신입생을 모집했다. 학교에서는 교양학과에 5명의 모집 정원을 할당했는데, 결국 입학정원의 40% 달성에 그친 것이다. 2명은 모두 현직에 있는 성인학습자였다. 1명은 중소기업 임원이었고, 나머지 1명은 본교 교직원이었다. 연령대는 50대 중후반이었으며, 직장에서 관리자급으로 일하고 있던 분들이었다. 면접을 하며 알게 된 이들의 공통점이 있었다. 두 사람 모두 고전과 독서의 힘을 알고 평소 꾸준히 책을 읽고 있었으며, 특히 교직원으로 일하고 있는 입학생은 직장 내에서 독서모임을 조직하고 주도하는 등 적극적으로 독서 활동을 하던 분이었다. 입학생은 비록 2명이었지만, 그 분들이 보여준 교양학 프로그램에 대한 반응은 굉장히 고무적이었다. 다만, 우리가 제시한 고전들이 일반인들에게는 너무 어렵게 다

가왔다는 피드백을 했다. 고전 텍스트를 선정하는 과정에서 우선순위로 했던 것은 가르치는 담당 교수가 제일 잘 이해하고 가르칠 수 있는 ‘인생 고전’이었다. 그 결과 자기 전공에 가장 가까운 고전을 선택해 제시했지만, 정작 고전을 같이 읽어낼 학생의 입장을 고려하지 않았던 것이다. 입학생들이 이구동성으로 말한 것은 학과 소개 홍보물을 본 대부분의 일반인들이 고전텍스트 소개를 보고 “내가 과연 저 어려운 책들을 읽어내고 졸업을 할 수 있을까?”라고 미리 겁부터 먹었을 것이라는 것이다.

2020년 1학기 개설된 과목은 <역사고전 세미나1>과 <철학고전 세미나 1>이었다.⁷⁾ 위에서 소개한 교육과정의 텍스트들을 주로 다루었으나, 그 과정에서 몇몇 텍스트들은 학생들과 협의 후 난이도 조정을 위해 좀 더 쉽게 접근 할 수 있는 책들로 교체되었다. <철학고전 세미나 1>의 경우에는 동양철학 고전 텍스트로 선정된 공자와 맹자를 발췌하여 다루었고, 서양철학 텍스트로 선정했던 플라톤의 국가편과 아리스토텔레스의 정치학 역시 중요 부분을 발췌하여 수업을 진행했다. <역사고전 세미나1>은 텍스트의 양이 많아 플루타르크 영웅전과 마키아벨리의 군주론만 집중해서 다루었다. 코로나19로 인해 수업은 비대면 온라인으로 진행되었으며 2021년 1학기부터 대면 수업을 재개했다. 수업은 매주 돌아가며 해당 분량을 요약 발표로 진행했으며, 텍스트와 관련된 주제를 선정해 기말 보고서를 제출하는 것으로 학기를 마무리 하였다.

2021년 1학기에도 신입생 모집을 진행하였고, 1명의 신입생을 맞이하게 되었다. 이번에는 대전지역 중학교에서 근무하는 국어과 교사가 지원했다. 지원 동기로는 중학교 학생들을 위한 고전 교육과 독서 교육에 도움을 받기 위한 이유도 있었지만, 여러 가지 사정으로 학교 휴직 기간으로 활용할 목적도 있었던 것으로 보였다. 이 학생의 경우는 1년 동안 수업은 충실히 진행했으나 2022년 휴학을 했고, 2022년 말 폐과가 결정되는 과정에서 졸업에 대한 의사를 밝히지 않았으며, 결국 학위를 받지 않고 대학원 과정을 마무리했다. 2020년 입학한 2명의 학생은 졸업이수에 필요한 과목을 모두 이수하고 2021년 2학기부터 졸업 논문을 준비했다. 2명 모두 역사 쪽에 관심이 많아 역사를 전공한 교수의 지도로 논문 연구를 진행했다. 2021년 12월에 석사학위 청구 논문 발표를 진행했으며, 그 결과물이 “현대 역사의 고전, 마르크 블로크의 『봉건사회』”와 “소설 『초한지』에 나타난 유방과 항우의 리더십 비교 - ‘소통과 의사결정’ 사례를 중심으로”라는 제목의 논문으로 세상에 나왔다.

2022년 신입생 모집에는 아무도 지원하지 않았다. 나의 마음을 더욱 아프게 했던 것은 아무도 지원하지 않았다는 사실이 아니라, 신입생이 아무도 지원하지 않았는데도 소속 교수들은 어떠한 (적극적인) 반응도 보이지 않았다는 사실이었다. 때가 되면 학생 모집 어떻게 할 것인지를 추궁(?)하는 전화가 대학원 행정실에서 올 뿐이었다. 소속 교수 8명에게 이런 상황이 지속되면 폐과를 고민해야 할 것 같다는 메일을 보냈다. 그런데 누구 하나 그래도 계속 해보자는 의견을 내는 교수가 없었다. 교양학을 지속할 학문공동체를 형성하는데 실패한 것이다. 결국 2022년 9월 12일, 학과 소속 교원 8명의 서명을 받아 교양학과 폐지 의견을 작성해 대학원 행정실에 제출했다. 학과 폐지 사유란에는 “1. 학과 지원 자원 부족, 2. 학과 유지에 대한 학과 교수진의 의견 없음”이라고 적었다. 2022년 12월, 대학원으로부터 학과 폐지 결정을 통보받았다. 한국 최초의 교양학 석사과정에 대한 도전은 2년을 채 버티지 못하고 그렇게 막을 내렸다.

3. 실패에서 얻어야 할 교훈

서두에서 언급했던 미국 대학원 자유교육 협의회(Association of Graduate Liberal Studies Programs, 이하 AGLSP)는 1975년 설립되어 올해 기관 설립 50주년을 맞이했다. 2025년 현재 46개의 석사과정 운영 대학과 4개의 박사과정 운영 대학이 AGLSP의 회원교로 가입되어 있다.⁸⁾ 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 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 프레이저 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), 자유학예 석사(Master of Liberal Studies, MLS), 자유학예 학사(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

7) 코로나19로 인해 아쉽게도 2020년 1학과 2학기는 비대면 수업으로 진행될 수밖에 없었다.

8) 미국 대학원 자유교육 협의회 회원교 명단: <https://www.aglsp.org/members>

(certificate)을 주는 시카고 대학의 그레이엄 스쿨(Graham School)과 같은 유형, 그리고 (3) 융복합 실용 교육을 중시해 수업과 함께 인턴십 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 않는다.

그 대신 AGLSP는 매년 연례 학술대회를 열어 회원 프로그램의 대표자들과 교수, 학생들이 한자리에 모여 대학원 자유학에 교육의 최신 이슈를 공유하고 토론하는 자리를 마련한다. 학술대회에서는 논문 발표와 패널 토론이 진행되며, 학문적 전문성과 실무 경험을 갖춘 초청 연사들의 기조 강연도 함께 이루어진다. 최근 학술대회의 대주제는 “BiblioTECHa - 과거를 읽고, 현재를 공언하며, 미래를 쓰다”, “너의 목소리를 들려줘: 목소리, 대표성, 권력, 역사, 유산, 정체성”, “공유 자원: 특별한 시대에 공통의 기반을 탐색하다”, “경계와 이주” 등이었으며, 2025년에는 테네시주 멤피스 대학교에서 “갈림길에서: 변화하는 세계 속의 학제 간 접근”이라는 주제로 창립 50주년 기념 학술대회(10월 9일~11일)를 개최한다.⁹⁾ 매년 개최되는 AGLSP 학술대회에서 가장 주목할만한 점은 사전 워크숍(pre-conference workshop)을 진행한다는 점이다. 본 학술대회 하루 전에 진행되는 사전 워크숍에서는 교육과정 개발, 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. 자유학에 및 자유교육 운영기관 간의 유대를 공고히 할 수 있는 학문공동체의 모습이 부러울 따름이다.

건양대학교에서 시도한 교양학 석사과정은 위에서 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 장년층이 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 그레이엄 스쿨은 평생교육대학의 성격이 강하다. 그레이엄 스쿨은 자유학에 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.

건양대학교에서 시도한 교양학 석사과정이 실패로 그치게 된 요인에는 다음의 두 가지를 지적할 수 있을 것이다. 첫째, 지속 가능할 만큼의 적절한 추진 동력을 확보하지 못한 점이다. 지속가능한 교양학 과정 - 그것이 학사 과정이든 대학원 석박사 과정이든 - 을 운영하기 위해서는 자유학에의 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 있었다면 학생 모집의 어려운 여건 속에서도 자유학에의 ‘방향적 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 기초 학문 중심으로 알려진 대학이었다면, 외부에 내세울 수 있을 만큼 기초학문 분야의 유명 교수진을 확보하고 있는 대학이었다면 상황은 좀 낫지 않았을까 하는 생각도 해보았다.

한국 사회에서 이 두 가지를 극복하기란 쉽지 않다. 전공 학과 중심으로 구축된 대학 시스템은 교양학과 같은 새로운 분야의 출현을 결코 환영하지 않는다. 전공 중심의 학문공동체는 활발하지만 학제간 융합 연구를 기반으로 하는 공동체의 지속가능성을 확보하기란 쉽지 않을 일일 것이다. 그러나 역으로 생각해본다면, 학문공동체의 형성은 석·박사 자원의 확보로 가능한 것이다. 그 분야의 전문가가 탄생하지 않고서는, 그리고 그러한 전문가를 탄생시키는 교육과 연구 시스템이 구축되지 않고서는 학문 공동체의 지속가능성은 확보할 수 없다. 미국에서 운영되고 있는 50여개의 교양학 석·박사 과정들은 그들이 배출한 학문공동체의 지속적인 연대에서 그 추진 동력을 확보하는 것으로 보인다.

고등학교 성적순으로 서열화된 한국 대학의 기막힌 현실 앞에서, 학생 취업을 지상 과제로 여기는 지방의 조그만 대학에서 교양학의 동력을 확보하기란 애초에 불가능한 일이었을지 모른다. 내가 전공한 철학과는 이제 지방에서 사라졌다. 다른 기초학문 학과들의 사정도 마찬가지다. 교육부가 추진하는 전공자율선택제를 시행하며 심지어 지방 국립대에서조차 기초학문 학과들의 존폐여부를 고민할 처지에 놓였다. 이러한 현실 속에서 교양학의 동력을 기대할 수 있는 곳은 서울 소재의 대학들뿐이다. 어차피 한국에서 대학원 과정의 수요를 확보할 수 있는 곳은 서울뿐이다. 지방 소재 대학의 대학원 과정은 학부과정보다 입학자원 확보가 더욱 어렵다. 대학원 진학 희망자들은 서울 수도권권의 대학원으로 이동한다. 기초 학문 분야도 마찬가지다. 기초 학문의 뿌리가 깊은 서울 소재의 유명 대학에서 교양학 석사와 박사를 배출했으면 좋겠다. AGLSP에서 강조하는 대학원 교양학 학위과정의

9) 2025년 학술대회 홈페이지: <https://www.aglsp.org/annual-conference-2025>

원칙은 “품격 있는 삶을 위한 평생 학습의 풍부한 기반을 제공하는 것과, 이를 달성하기 위한 자유학예 기반의 학제간 (interdisciplinary) 교육 환경을 제공하는 것”이다. 이것이 아직 가능한 곳은 기초 학문 분야의 훌륭한 교수진을 확보하고 있는 서울의 대학들뿐이다. 그 대학들에서 대학원 교양학 학위과정의 새로운 실험이 진행되길 기원하면서, 그간 꿈꾸었던 교양학의 ‘방향적 탐색’의 첫 번째 여정에 대한 보고를 마친다.

참고문헌

- 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.
- 정연재. (2021). 횡단적, 실천적 학문으로서의 교양학 정립을 위한 역사적 접근-교양의 학문적 정체성 수립을 위한 가능성과 조건. *교양교육연구* 15(6). 23-34.
- 하병학. (2004). ‘보편교양학’으로서의 수사학 재정립 - 고전수사학과 현대 신수사학의 조명을 통하여. *철학탐구* 16. 351-371.

[참고한 전자자료의 출처]

- 건양대학교 홈페이지: <https://www.konyang.ac.kr/kor.do>
- 건양대학교 대학원 홈페이지: <https://kygrad.konyang.ac.kr/kygrad.do>
- 미국 대학원 자유교육 협의회 홈페이지: <https://www.aglsp.org>
- 세인트존스 대학 대학원 과정 홈페이지: <https://www.sjc.edu/academic-programs/graduate>
- 시카고 대학 그레이엄스쿨 홈페이지: <https://graham.uchicago.edu>
- 존스홉킨스 대학 자유교육 석사과정 홈페이지:
<https://advanced.jhu.edu/academics/graduate/master-of-liberal-arts>

「대학원 교양학 학위과정의 실험과 과제」에 대한 토론

백승수(가천대학교)

서민규 교수의 발표문은 ‘교양학 석사 학위과정(Master of Liberal Arts)’을 개설, 운영, 폐지한 교육적 경험에 대한 비판적 성찰 보고서이다. 2019년부터 2022년까지 약 4년여에 걸친 교육적 실험은 안타깝게도 ‘방황적 탐색’으로 귀결되었지만, 교양학 석사과정을 향한 서 교수의 절절한 호소는 깊은 울림을 준다. 주지하다시피 우리 한국교양교육학회의 숙원 과제는 학술적으로는 교양학의 학문적 정체성 확립을 통한 학술표준분류체계의 개정이며, 교육적으로는 교양교육의 정상화와 내실화이며, 학사구조적으로는 교양학 학위과정의 설립이다. 이 숙원을 풀어나가는 주체는 교양학 학문공동체일 수밖에 없다. 교양학만을 전문적으로 연구하고 교육하는 학과의 부재는 교양교육학계의 구조적 한계이며 원천적 제약이다. 따라서 교양학 학위과정의 신설은 교양교육학계의 필연적 과제이며, 끊임없이 도전해야 할 숙명적 과업이며, 반드시 완수해야 할 존재적 문제이다. 서 교수의 귀중한 경험과 교훈을 발판으로 삼아, 여러 대학에서 다양한 교양학 학위과정이 설립되기를 바라는 절실함에서 다음과 같이 몇 가지 논의를 제기하고자 한다. IPO의 관점에서 교양학 석사 학위과정의 개설, 운영, 폐지와 관련된 담론을 허심탄회하게 개선하고자 한다.

먼저 Input의 관점에서 교양학 석사과정의 신설 과정을 촛촛하게 살펴보자. 건양대 교양학 석사과정은 2019년부터 약 1년간의 준비과정을 거쳐 2020년 3월에 개설됐다. 기초학문분야가 거의 없는 구조적 한계 속에서 “학내 구성원들의 회의적이고 부정적인 반응”이라는 이중의 난제를 극복해야 했다. “입구전략과 출구전략이 부재하다는 따가운 질책”도 받았지만, 학과 홍보와 입학생 모집을 위해 동분서주한 결과 2020년 1학기에 2명의 석사과정생으로 과정을 개설했다. 하지만 준비과정은 다소 미약했던 것으로 보인다. 만반의 준비를 철저하게 하였다기보다는, 낙관적 전망으로 석사과정의 개설을 서두르지는 않았는지 돌이켜봐야 한다. 학사구조적 한계에 대한 대책이 보이지 않으며 구성원의 인식 전환을 위한 노력도 부족했던 것으로 보인다. 결정적으로 입구전략과 출구전략의 문제는 여전히 미궁이다. 성인학습자를 주 수요자로 설정하여 “고전에 대한 지식과 안목을 갖춘 교양교육 전문가, 고전교육 전문가”를 양성하고자 하였지만, 교양학 석사학위과정에 적합한 교육목표인지에 대해서는 비판적인 논의가 필요한 것으로 보인다.

이어서 Process의 관점에서 교양학 석사과정의 운영에 관한 사항을 진술하게 돌아보자. 20년 2명, 21년 1명의 입학생을 대상으로 <역사고전 세미나 1>, <철학고전 세미나 1> 등의 과목을 개설하였지만 교양학 과정만의 차별적인 특징은 보이지 않는다. 사회적 인식과 학술적 질서가 자리잡힌 일반학문분야라면 기존의 관행을 준용해도 될 터이지만, 교양학이라는 ‘신생 분야’의 석사과정을 성공적으로 운영하기 위해서는 특별한 노력이 필요할 것으로 판단된다. 미국 AGLSP 학술대회 사전 워크숍에서 교양학 학위과정에 대한 “교육과정 개발, 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.”고 하였듯이, 교양학 석사학위과정에 특화된 맞춤형 운영 전략이 마련되어야 할 것으로 보인다.

끝으로 Output의 관점에서 교양학 석사과정 폐지의 교훈을 비판적으로 성찰해 보자. 건양대 교양학 석사과정은 교양학 석사(Master of Liberal Arts) 2명을 배출하고, 개설 2년만에 폐지됐다. 2022년 신입생 모집에는 아무도 지원하지 않았기 때문이다. 본 교양학 석사과정 ‘실패 사례’에서 무엇을 배울 것인가. 서 교수는 ‘추진 동력의 부족’과 ‘학생 모집의 어려움’을 토로하였다. 충분히 공명한다. 물론 건양대의 사례를 일반화할 수는 없지만 반면교사적 교훈을 도출할 수는 있을 것이다. 무엇보다 중요한 원칙은 철저한 준비가 선행되어야 한다는 것이다. 대학의 여건과 의지, 추진 주체의 형성과 추진 동력, 입구전략과 출구전략, 교양학 맞춤형 운영전략 등 학위과정 개설의 필수 요소에 대한 구체적인 실천 계획이 학위과정 개설 전에 촛촛하게 제시되어야 한다. 그렇지만 교양학 학위과정의 개설은 개별 대학에서 수행하기에는 벅찬 과제임에 틀림없다. 개별 대학 차원을 넘어 정부적 차원에서도, 교양교육학계의 차원에서도 교양학을 학문적으로 연구하고, 교육적으로 전승하는 지속가능한 학위과정 교육시스템을 구축해 나가야 할 것이다.

심리상담 전문가 양성을 위한 마이크로디그리 설계 및 운영 사례: 심리학 전공 부재 대학의 임상심리사 2급 자격 준비를 중심으로

이지영·신영현(한성대학교)

1. 서론

4차 산업혁명과 인공지능 기술의 확산은 고등교육의 구조와 방식에 근본적인 변화를 요구하고 있다. 특히 전통적인 전공 중심 교육만으로는 빠르게 변화하는 사회 수요에 적절히 대응하기 어려워졌으며, 이에 따라 단기간에 실질적 역량을 개발할 수 있는 마이크로디그리(Microdegree, 이하 MD) 모델이 새로운 대안으로 부상하고 있다(OECD, 2021; McGreal & Anderson, 2018). MD는 기존 학위제도를 보완하며, 학습자가 필요에 따라 유연하게 역량을 개발하고 이를 공식적으로 인증받을 수 있도록 설계된 모듈형 학습 체계이다. 특히 심리학과 같이 타 전공자에게도 높은 수요가 존재하지만, 학위 과정이 개설되어 있지 않은 분야에서는 MD가 학문 탐색과 자격 준비의 유효한 진입로가 될 수 있다. 그러나 국내 고등교육 현장에서는 이러한 형태의 비전공 기반 심리학 교육 사례가 아직 충분히 축적되어 있지 않으며, 제도적·운영상의 가능성과 한계에 대한 실증적 분석이 필요하다.

본 연구는 심리학 전공이 개설되지 않은 H대학교에서 2024년 최초로 기획·운영된 ‘심리상담 전문가 MD 과정’을 사례로 하여, 비전공 환경에서도 실질적 심리상담 교육과 자격 준비가 어떻게 이루어질 수 있는지를 분석하고자 하였다. 본 과정은 임상심리사 2급 자격 요건을 기반으로 정규 교과와 비교과를 연계하여, 이론과 실습을 균형 있게 구성하였으며, 진로 탐색과 전문성 개발을 동시에 지원하는 융합형 교육 모델로 설계되었다.

본 발표에서는 해당 과정을 기획하게 된 배경과 교육적 취지, 설계 및 운영 전략, 수강자 반응과 학습 효과, 도출된 과제 및 향후 제도 개선 방향에 대해 단계적으로 고찰하고자 한다.

2. H대학의 심리상담 전문가 MD 과정의 기획 및 설계

2.1. H대학의 마이크로디그리(MD) 제도 개요

H대학의 마이크로디그리(MD)는 학습자가 단기간에 특정 역량을 개발할 수 있도록 구성된 모듈형 집중 학습 프로그램이다. 해당 제도는 융합형, 현장연계형, 현장심화형, 대학공동형의 네 가지 유형으로 운영되며, 산업 및 학문 수요에 따라 실무 중심 교육을 제공한다. 특히 H대학은 산업체와의 협력을 통해 실용적인 교육을 강조하고 있으며, 일부 과정은 타 대학과 공동 운영된다. 학습자는 MD 과정을 통해 기존 전공과 병행하거나 전공 외 전문성을 개발할 수 있으며, 이수 내역은 졸업 및 성적증명서에 명기된다.

국내 주요 대학들 역시 유사한 MD 모델을 운영 중이며, H대학은 이들에 비해 융합적이고 유연한 학습 경로 설계에 중점을 두고 있다. MD는 특히 전공이 부재한 분야에서도 실질적인 역량 개발의 기회를 제공하는 점에서 교육적 의미가 크다.

2.2. 심리상담 전문가 MD 과정 설계

2.2.1. 기획 배경 및 구성 원칙

H대학은 심리학 전공이 개설되어 있지 않음에도 불구하고, 임상심리사 2급 자격 취득이 가능한 ‘심리상담 전문가 MD 과정’을 운영하였다. 본 과정은 ‘현장심화형’ 유형으로, 이론과 실습을 결합한 실무 중심 교육을 제공한다.

특히 임상심리사 2급 자격 요건에 부합하도록 1년간 2개 학기의 실습 과목을 포함하였고, 자격 준비와 실무 역량 개발을 동시에 달성할 수 있도록 설계되었다. 모듈형 학습 구조를 통해 전공과 무관하게 누구나 수강할 수 있도록 개방되었으며, 자격 취득, 실습 경험, 학습 유연성을 모두 충족시키는 모델로 작동하고 있다.

2.2.2. 과목 구성 및 비교과 연계

해당 과정은 1년간 4개 과목(학기당 2과목)으로 구성되며, 이론과 실습이 균형 있게 배치되었다. 1학기에는 ‘심리학개론’과 ‘심리상담 이론과 실습’, 2학기에는 ‘청년의 심리학’과 ‘이상심리 이론과 실습’이 개설되었다. ‘심리상담 이론과 실습’은 상담의 절차 및 기법을 실습 중심으로 익히는 과목이며, ‘이상심리 이론과 실습’은 DSM-5를 기반으로 한 정신병리 평가 실습을 포함하고 있다. 이론 과목은 기초 심리학 지식과 청년기 심리 이해를 바탕으로 상담 실무를 보완한다. 정규 과목만으로 자격 요건 충족이 어려운 점을 고려해, 웹슬러 지능검사 워크숍과 시험 준비 스터디 등 다양한 비교과 활동이 병행되었다. 이는 학습자의 진로 목표와 자율성을 지원하는 데 효과적이었다.

2.2.3. 과정 홍보 및 학습자 모집 전략

MD 과정 개설 여부는 연 1회 수요 조사를 기반으로 결정되며, 수요 확보를 위해 다양한 홍보 전략이 활용되었다. 첫째, 심리학 교양 수강생 대상 오프라인 설명회 운영, 둘째, 전교생 문자 발송과 함께 관련 기사 링크 제공, 셋째, 이메일 기반 개별 질의 응답 체계 운영, 넷째, 유튜브 숏츠 영상 제작 및 공유가 포함되었다. 또한, 학교 홈페이지, e-Class, SNS 등을 통해 반복적으로 정보를 노출하며 인지도를 높였다. 이와 같은 다각적 홍보 전략은 수강 신청 유도에 실질적인 기여를 하였다.

3. H대 심리상담 전문가 MD 운영

2024년 한 해 동안 운영된 H대학의 심리상담 전문가 MD 과정은 2023년 12월 가신청 결과를 바탕으로 개설이 확정되었다. 당시 총 83명의 신청이 이루어졌고, 모든 과목이 정원 40명을 채우며 총 160명의 수강이 이루어졌다. 이 과정은 1학기의 ‘심리학개론’(이론)과 ‘심리상담 이론과 실습’(실습), 2학기의 ‘청년의 심리학’(이론)과 ‘이상심리 이론과 실습’(실습)으로 구성되었으며, 비교과 활동도 함께 운영되었다.

이론 수업은 심리학의 기초 개념과 응용 영역을 다루는 동시에, 자기 탐색 및 진로 설계를 지원하는 활동 중심으로 구성되었다. ‘심리학개론’은 심리학의 주요 영역(인지, 생물, 이상, 사회 등)을 아우르며, 성격검사, 진로검사 등의 체험 활동을 통해 학습자의 자기 이해를 도왔다. ‘청년의 심리학’은 청년기의 정체감, 발달 과업, 상담 이론(정신분석, 인본주의, 인지행동 등)을 학습하며, 진로·가족·우정 등 실생활 주제를 다룬 에세이 및 발표 활동이 포함되어 학습자의 몰입도를 높였다. 실습 수업은 상담 실무와 임상평가 역량 강화를 목표로 하였다. ‘심리상담 이론과 실습’은 상담 구조와 전략을 이론적으로 익힌 후, 시뮬레이션 실습(1:1 모의상담, 정서 탐색, 자기 성찰 리포트 등)을 통해 실제 상담 전 과정을 경험하도록 구성되었다. 교수자는 구두 및 서면 피드백을 통해 학습자의 기술 향상을 도왔다. ‘이상심리 이론과 실습’에서는 DSM-5 기반 병리군 이론을 학습한 후, MMPI 및 TCI 검사를 활용하여 실제 사례에 대한 심리평가 보고서를 작성하였다. 보고서에는 진단군 분류, 증상 요약, 감별 진단 등이 포함되었으며, 교수의 개별 피드백을 통해 실질적인 임상 문서 작성 역량을 배양하였다.

4. H대 심리상담 전문가 MD 과정의 성과 및 평가

H대학의 심리상담 전문가 MD 과정은 정규 교과와 비교과 프로그램을 연계하여 운영되었으며, 학습자의 실질적인 성장과 진로 탐색 효과를 함께 도모하고자 하였다. 본 장에서는 2024년 한 해 동안의 운영 결과를 바탕으로, 학교 행정 데이터를 활용한 정량 분석(4.1)과 수료자 대상 설문·인터뷰 기반의 정성 평가(4.2)를 통해 프로그램의 효과성과 개선 방향을 고찰한다.

4.1. 학교 행정 데이터 기반 분석

2023년 12월 가신청 결과를 바탕으로 2024학년도에 총 4개 과목이 개설되었으며, 당시 83명의 가신청자 중 실제 수강자는 39명, 최종 수료자는 20명으로, 수료율은 약 51%였다. 이는 가신청자 대비 24%로 낮아 보일 수 있으나, 1년 내 최소 3과목 이상 이수라는 조건을 고려하면 비교적 안정적인 이수율로 평가된다(표 1 참고). 특히 비교과 기반 과정임에도 불구하고 높은 수료율을 보였다는 점은 학습자들의 진입 동기와 과정 참여의 지속성이 강하다는 점을 시사한다.

수강자 분석 결과, 신청자는 1·2학년이 주를 이루었고, 수료자는 2·3학년에 집중되었다. 이는 심리상담에 대한 조기 진로 탐색 수요와 전공 외 학문에 대한 학습 욕구가 뚜렷하게 드러나는 지점이다. 평균 평점은 수강자 3.51점, 수료자 3.92점으로, 수료 집단의 높은 학업 성취도가 확인되었으며, 최고 평점은 4.12점에 달했다. 전공 계열은 IT, 디자인, 사회과학 등으로 다양하게 분포되어 있어 전공과 무관한 융합형 심리상담 교육 수요가 확인되었으며(강연임, 2020; 윤지원 & 김혜윤, 2021), 이는 MD 과정이 학문 간 장벽을 넘어선 진로 탐색 통로로 기능하고 있음을 보여준다.

모든 과목은 정원 40명을 채워 개설되었고, 강의평가 평균은 4.50점 이상으로 나타나 수업 질에 대한 신뢰도 역시 높았다.

이러한 정량적 지표는 본 과정이 비전공자 대상 비교과 중심 프로그램임에도 불구하고 교육적 흥미 유발, 만족도, 이수 안정성 측면에서 성공적으로 작동했음을 실증적으로 보여준다.

4.2. 수료자 대상 성과 평가: 객관식, 서술형 혼합 설계

과정 종료 직후 수료자 18명 중 14명이 설문에 응답하였으며, 응답률은 77.8%로 비교적 높은 수준이었다. 전체 만족도는 평균 4.50점(5점 만점)으로 매우 높았으며, 전문가 양성 효과성은 4.29점, 실습 구성의 적절성은 3.11점으로 나타났다(그림 1 참고). 실습 만족도가 낮았던 이유는 시수 부족, 이론 병행 구조의 시간적 제약, 학습자 간 수준차 등의 복합적 요인으로 분석되었다.

다수 응답자는 실습이 유익했으나 "짧은 시간에 모든 내용을 담기 어려웠다", "실습 경험이 깊이 부족했다"고 지적하였고, 실습보다 이론 학습을 따라가기 바빴다는 점이 주요 제한으로 언급되었다. 그러나 동시에 실습에 대한 관심과 몰입도는 높았으며, 실습 기회 확대에 대한 요구가 반복적으로 제기되었다.

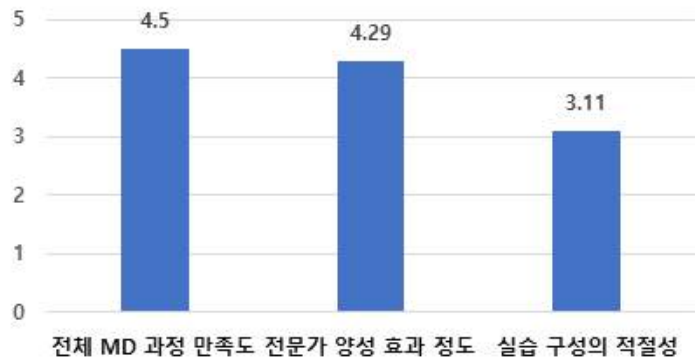
수강자들이 유익하게 느낀 점으로는 실습 경험, 교수자와의 상호작용, 전공 수준의 체계적 강의 구성, 부담 없는 진입 가능성 등이 언급되었다. 특히 "교양이 아닌 전공처럼 배웠다", "진로에 실질적 영향을 주었다"는 반응은 본 과정이 단순 체험형 비교과가 아닌, 전문성 탐색의 기반으로 기능했음을 입증한다. 일부 수료자는 이 과정을 계기로 대학원 진학을 고려하거나, 심리상담 관련 직무로의 진로 전환을 모색하고 있었다.

추천 의향도 높았으며, 추천 이유로는 심리학 전공 부재 상황에서의 대안성, 자기 이해 증진, 진로 탐색 기회 등이 강조되었다. 반면 일부는 “심리학에 관심이 없는 학생에게는 권하기 어렵다”며, 학습자의 자기주도성과 동기 수준에 따라 과정의 효과가 다르게 나타날 수 있음을 지적하였다.

한편 제도 개선을 위한 응답자 제언으로는 1년 내 이수 규정의 유연화, 실습 시수 확대, 이론 선행 후 실습 진행 구조, 심화 과목 개설, 자격시험 연계 프로그램 도입 등이 제시되었다. 이러한 제언들은 본 과정이 일회성 비교과에 머무르지 않고, 장기적 학습 경로 및 제도화 가능성을 갖춘 구조로 발전해 나갈 필요성을 반영한다.

<표 1> 학년별 신청자 및 수료자 구성

가신청자 수	83		
실제 신청자 수	39 실제/가신청 전환율: 47.0%	최종 수료자 수	20 최종수료/실제 전환율: 51.3%
1학년	14	1학년	0
2학년	14	2학년	8
3학년	9	3학년	7
4학년	2	4학년	2



<그림 1> H대 심리상담전문가 MD 만족도

5. 향후 개선 방향 제언

MD는 특정 분야에서 학습자들에게 구체적인 기술과 지식을 제공하는 짧고 집중적인 교육 프로그램으로, 심리상담 전문가 MD 과정은 비교과와 정규 과정을 넘나드는 융합형 제도로써 학습자 맞춤형 진로 설계에 효과적인 모델로 기능하고 있다(홍연기, 2020). 본 연구는 H대학교에서 2024년 처음 시행된 본 과정을 분석함으로써 향후 유사 프로그램 운영과 제도에 실용적 시사점을 제안하고자 하였다.

첫째, 학사 운영의 유연화와 제도적 지원 강화가 필요하다. 현재 1년 내 이수 조건은 휴학이나 일정 상의 어려움을 초래할 수 있으므로, 탄력적 이수 체계 도입이 요구된다. 특히 장기적 진로 탐색이 필요한 학습자, 병행 학습이 어려운 저학년 학습자의 상황을 고려한 선택적 이수 모델이 보완되어야 한다. 또한 신청자 모집, 홍보, 예산 관리 등 전 과정을 담당 교수 개인에게 의존하는 현재 구조는 지속 가능하지 않으며, 학교 차원의 행정 지원과 공식 홍보 채널 마련이 절실하다. MD 프로그램이 학내 교육정책과 연계되어 통합적으로 운영되기 위해서는 비교과 설명회, 학과 연계 설명 채널, 장학 혜택 등 제도 기반이 동반되어야 한다. 나아가 일정 성과를 거둔 MD의 정규 교육과정 전환 가능성도 제도적으로 명시할 필요가 있으며, 이는 고등교육의 실험적 모델이 정규 교육으로 확장되는 선순환 구조 형성에 기여할 수 있다.

둘째, 실습 구성의 단계화와 지원 체계 강화가 요청된다. 현재 실습은 이론과 병행됨에 따라 학습자에게 부담으로 작용하므로, 이론 선이수 후 실습 심화의 구조적 재설계가 요구된다. 실습의 질 향상을 위해 비교과 워크숍, 보조자료, 모의시험 등 실질적 지원 자원을 병행 제공할 필요가 있으며, 자격시험과의 연계 강화도 함께 고려되어야 한다. 예컨대 자격증 취득을 위한 실기 시나리오 작성, 모의 평가, 진단보고서 피드백 등이 단계적으로 구성되면 실습의 몰입도와 만족도가 향상될 수 있다. 실습 강화를 위한 계절제 단기 집중 과정, 실습 튜터링, 사례 기반 문제 해결 학습(PBL) 도입도 대안이 될 수 있다.

셋째, 지속 가능한 심리학 학습 구조 마련이 중요하다. 수강생들은 단기 학습을 넘는 장기적 학문 탐색 의지를 보이고 있으며, 하위 전공 과목 개설이나 MD-전공 간 연계 구조 개발 등 확장 전략이 필요하다. 예를 들어, 심리학개론 수강 후 이상심리학, 사회심리학, 발달심리학 등으로 이어지는 심화 모듈이 마련된다면, 지속적 학습 동기를 촉진할 수 있다. 더불어 학습자가 자신의 진로 목표에 따라 MD를 개별 맞춤형으로 설계할 수 있도록 '모듈 선택형 커리큘럼' 또는 '역량기반 마이크로패스웨이'를 구성하는 방식도 고려해볼 수 있다. 성과 기반 내부 평가를 통해 MD의 트랙 또는 전공 전환 가능성을 제도화하는 방안도 제시될 수 있으며, 이는 학습자 주도의 성장 경로를 제도적으로 보장하는 긍정적 선례가 될 것이다.

6. 결론

심리상담 전문가 MD 과정은 전공이 부재한 환경에서도 실질적인 진로 탐색과 자격 준비가 가능함을 보여주는 사례로, 마이크로디그리 제도의 교육적 가능성을 실증적으로 입증하였다. 이 과정은 임상심리사 2급 자격 요건을 기반으로 이론과 실습을 균형 있게 구성하였으며, 교양 수준을 넘어 전공 수준의 몰입형 학습 경험을 제공함으로써 학습자들의 높은 만족도와 진로 확장 효과를 이끌어냈다.

설문 및 수강자 분석 결과, 수강자들은 실습 중심의 학습 경험과 교수자와의 상호작용, 진로 설계로의 자연스러운 연결성을 가장 유익하게 평가하였으며, 일부는 대학원 진학 또는 진로 전환으로 학습 동기를 확장하였다. 이는 단기 학습 이상의 교육 효과를 보여주는 지점으로, 학습자의 자기주도성과 실제 진로 목표에 기반한 융합형 교육 모델의 효과를 확인할 수 있다.

한편, 1년 내 이수 요건, 실습 시수 부족, 자격 연계 미비 등은 반복적으로 지적된 구조적 한계이며, 신청자 모집 및 운영 전반이 담당 교수 개인에게 집중되어 있다는 점 역시 제도적 개선이 필요한 영역으로 파악되었다. 그럼에도 불구하고 수강자들은 단순한 수강생이 아니라 공동 설계자로서의 태도를 보이며 프로그램의 완성도와 확장 가능성에 기여하였다.

향후에는 본 과정을 토대로 다양한 전공 분야에서의 유사 MD 모델이 기획·확산될 수 있으며, 단기형 비교과를 넘어 제도적 트랙화 및 전공화로의 연계 가능성을 제도적으로 모색해 볼 필요가 있다. 또한 장기 추적 연구를 통해 수료자의 진로 및 학습 성과에 대한 정량·정성 분석을 병행함으로써, 마이크로디그리 기반 고등교육 모델의 지속 가능성과 사회적 효과를 더욱 입체적으로 검증할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강연임. (2020). 마이크로디그리의 교육적 효과와 발전 방향 모색: 목원대학교 국어교육 MD '커뮤니케이션 마스터 코스'를 중심으로. *어문연구*, 103, 33-65.
- 강연임. (2022). 교양 마이크로디그리와 복수 학위제도의 효용성. *교양학연구*, (18), 7-35.

- 김동현, & 황영식. (2022). 국내 마이크로디그리과정의 현황과 발전 방향 탐색: C 대학교 사례를 중심으로. *아시아교육연구*, 23(3), 697-727.
- 박수미, & 안정민. (2021). 역량기반교육으로서 마이크로디그리의 국내 적용 사례 분석. *평생학습사회*, 17(1), 173-197.
- 윤지원, & 김혜윤. (2021). 마이크로디그리에 대한 학습자 인식 조사 연구. *차세대융합기술학회논문지*, 5(2), 301-308.
- 조석연. (2023). 대안적 융합교육으로서의 마이크로디그리 적용사례와 정착 조건. *한국과 국제사회*, 7(5), 599-622.
- 최정희. (2024). 우리나라 마이크로디그리 제도의 현황과 해결과제: D대학교 사례를 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 24(8), 485-505.
- 홍연기. (2020). 융합 공학교육을 위한 마이크로디그리 도입. *융복합기술연구소 논문집*, 10(1), 31-36.
- McGreal, R., & Anderson, T. (2018). Micro-credentials in higher education: Global, national and institutional perspectives. **International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1), 1-9.
- OECD. (2021). *Micro-credentials for lifelong learning and employability: OECD Education Policy Perspectives*, No. 33. OECD Publishing.
- Oliver, B. (2019). *Making micro-credentials work for learners, employers and providers*. Deakin University.

심리상담 전문가 양성을 위한 MD 설계 및 운영 사례에 대한 토론 : 교양교육에서 MD 설계(안)

박성미(동서대학교)

본고는 전공이 부재한 H 대학에서 처음으로 기획·운영된 ‘심리상담 전문가 마이크로디그리(MD)’ 과정을 분석하여, 설계·운영·성과 및 개선 방향을 종합적으로 고찰하였다. 최근의 대세로 떠오르고 있는 것으로 마이크로디그리에 대한 교육과정 및 방법의 효과성이 극대화되고 있는 것 같다. MD는 단기간 집중 학습을 통해 특정 역량을 개발하는 모듈형 교육 모델로서 전공 부재 대학에서도 실질적인 자격 준비 및 진로 탐색을 가능케 할 수도 있다.

H대학은 다양한 유연학사제도가 있어서 이런 방법론을 실천적 교육으로 적용하는데 어려움이 없는 것 같다. 그래서 심리상담 전문가 MD를 ‘현장심화형’으로 실무 및 자격 연계를 중시하고 교육과정을 구성한 것으로 판단한다. 이를 위하여 제안한 MD는 1년간 4과목인데 1학기는 심리학개론, 심리상담 이론과 실습, 2학기는 청년의 심리학, 이상심리 이론과 실습이다. 여기에 비교과 활동도 활발하게 적용되었다. MD를 통해 새로운 진로방향을 제시하였다고 생각한다. 그러나 본고에서 제시한 한계점을 살펴보면, 실습 시간 부족과 1년 내 이수 구조의 경직성, 자격시험 준비 연계 미흡 등이 제시되었다.

마이크로디그리는 전통적 학위과정의 공백을 메우는 대안적이지 혁신적인 교육모델로, 단기성과와 확장 가능성을 동시에 지니고 있다. 하지만 지속성과 제도적 뒷받침 없이는 그 성과가 일회성에 머무를 수 있으므로, 제도적 정비와 구조적 보완이 필수적이다. 특히 심리상담 전문가가 되는 것은 깊은 이론적 탐색과 수많은 사례 경험을 통해서 진정으로 다른 사람을 조력할 수 있는 안목이 생긴다. 그러므로 MD과정을 통해 이슈만 제기하기 보다는 MD를 이수한 학생들에게 관련 학과로의 전과 혹은 대학원 진학을 지도하는 것이 진정한 교육적 성과를 기대해볼만하다.

심리상담 전문가 양성을 위한 마이크로 디그리를 통해 상담사 국가자격증 취득을 위한 일련의 교육 및 훈련에 대한 비전 정립으로 밖에 생각되지 않는다. 수강생 의견 중에 “실습은 좋았지만 9학점에 모두 담기엔 너무 짧았다”는 이 말에 문제의식을 가져야 한다고 본다. 심리상담 전문가가 되기 위해서는 한국청소년상담복지개발원의 국가자격증을 취득하는 것과 한국상담학회에서 부여하는 민간자격증이라도 취득을 하여야 상담자로서의 활동이 가능하다. 이를 위하여 국가자격증으로서 청소년상담사를 소개하고 싶다.

청소년상담사가 되기 위해서는 한국청소년상담복지개발원에서 주관하는 청소년상담사 국가자격증을 취득해야 한다. 자격은 3급, 2급, 1급으로 나뉘며, 각 급수별로 학력, 경력, 수련 요건 등이 다르다. 자격 취득 후 진로는 청소년상담복지센터(국가 및 지방자치단체 운영), Wee 클래스, Wee 센터, 청소년쉼터, 청소년복지시설, 심리상담센터 등이다. 마이크로디그리로 이슈만 제시하기 보다는 실질적인 전문가가 되기 위한 교육 및 훈련을 솔직하게 제시하는 것이 이 공부를 하려는 자에게 진정한 도움이 될 것이라 사료된다.

구분	자격요건	필기시험 과목	면접시험
청소년상담사 3급	- 상담, 심리, 교육, 청소년학 관련 학사학위 소지자 - 타 전공 학사 + 청소년상담 관련 수련과정 100시간 이수 - 2급·1급 자격요건은 안 되지만, 일정 경력자(심사 필요)	[필수] 발달심리, 집단상담의 기초, 심리측정 및 평가, 상담이론, 학습이론 [선택] 청소년이해론 또는 청소년수련활동론	필기시험 합격자에 한 함
청소년상담사 2급	- 관련 석사학위 + 상담 실무경력 1년 이상 - 관련 박사학위 + 상담 실무경력 6개월 이상 - 3급 자격 취득 후 상담 실무경력 3년 이상	[필수] 청소년상담의 이론과 실제, 상담연구방법론의 기초, 심리측정 평가의 활용, 이상심리 [선택] 2개 : 진로상담, 집단상담, 가족상담, 학업상담 중 2개	필기시험 합격자에 한 함

구분	자격요건	필기시험 과목	면접시험
청소년상담사 1급	- 상담/청소년 관련 박사학위 + 상담 실무경력 3년 이상 - 2급 자격 소지 + 상담 실무경력 5년 이상	[필수] 상담사 교육 및 사례지도, 청소년 관련 법과 행정, 상담연구방법론의 실제 [선택] 비행상담, 성상담, 약물상담, 위기상담	필기시험 합격자에 한 함

전공자율선택제를 위한 교양교육 영역에서 마이크로디그리 교육과정을 개발해야 한다면, 기초학문의 철학적 깊이와 교양교육의 확장을 전제로 교양교육과 전공교육을 연결하는 마이크로디그리 교육과정을 개발하면 좋겠다. 기초학문과 교양교육의 연계 교육과정을 통해 대학 본연의 교육적 책무를 다하면서 전공과 융합학문의 접근성을 향상시키는 관점으로서의 교육모델이 구성되어야 할 것이다. 연계 교육과정의 교과목 개발, 비교과의 연계 프로그램, 이를 뒷받침하는 교수역량 강화, 학생들의 성장 포트폴리오를 통해 전공자율선택제를 위한 교양교육적 대안을 제시할 수 있을 것이다.

전공자율선택제에서 학사지도교수의 역할과 도전

조정아·신자영(연세대학교)

1. 연구의 필요성

전공자율선택제는 “학생들이 대학 입학 후 체계적인 지원 하에서 각자 흥미·적성에 맞는 다양한 진로를 탐색하고 전공을 자유롭게 선택하는 제도”(교육부, 2024)로 2024년부터 교육부 대학혁신지원사업, 국립대학육성사업 등을 통해 전국의 대학에서 확대 적용되고 있다. 과거 학부제 경험, 비교적 최근의 자유전공 제도를 통해 전공자율선택제의 장점과 기대 효과도 확인할 수 있었고 기대되는 효과도 있다. 반면 여전히 제도 운영상 확인되거나 예상되는 우려와 효과적인 운영을 위해 준비되고 보완되어야 할 것도 남아있다.

2024년 1월 교육부가 대학생의 전공선택권 확대와 관련된 기본 계획을 발표한 이후부터 1년 5개월이 지난 지금까지 발표된 주요 논문들을 분류해 보면 크게 네 가지 접근으로 나눌 수 있다. 첫째, 전공자율선택제 도입과 확대에 따른 운영 방안을 모색한 논문이다(남지숙, 2024; 류찬열, 2025; 배정섭, 2024; 윤옥한, 2024; 최화숙·박지희, 2024; 최선경·이효숙, 2024) 둘째, 전공자율선택제에 대한 대학 구성원이나 예비 대학생, 뉴스 기사 등을 대상으로 제도에 대한 인식과 요구사항을 분석한 논문이다(김은예·조한나·박영미, 2025; 엄유경, 2025; 전은정, 2024) 셋째, 전공자율선택제 학생을 위한 학사지도 방법을 분석하고 제안한 논문이다(우선영·서경하, 2025; 이재영·이만휘·김혜지·임지영, 2024). 마지막으로 전공자율선택제의 쟁점과 과제를 다룬 논문이다(김상미, 2025; 전종희, 2024). 이 제도의 성공적인 운영과 목표 달성을 위해서는 대학내 전공자율선택제를 운영할 수 있는 물리적 단위와 학사제도, 교과과정, 학사지도, 행정지원 등 모든 영역이 중요하다. 그중에서도 전공 탐색, 진로 탐색 및 준비, 대학생활 적응, 학업계획과 실행 전반에 걸쳐 지도를 하는 전담 교원의 역할은 전 영역에 걸쳐 필수적으로 요구되고 있다. 2000년부터 1학년 전담 단과대학을 설립하여 학부제 시행 시기부터 학사지도교수 제도를 운영해 온 연세대학교의 경우 광역학부제, 중학부제, 학과제에 이르기까지 모집 단위에 따른 역할 변화에 맞춰 지도해온 경험과 자유전공, 외국인글로벌학부 등의 운영 경험에 있다. 전문적인 학사지도 체계와 학사지도교수의 역할은 전공자율선택제 본래의 목표를 달성하고, 우려가 아닌 기대 효과를 증진시킬 가능성이 높다. 전공자율선택제를 주제로 한 논문들 중에 아직 전문화된 학사지도 시스템이 전공자율선택제에서 어떻게 기여하고, 학사지도를 전담하는 교원이 구체적으로 어떤 역할을 하며, 향후 과제에 대해 모색한 연구는 거의 찾아보기 어렵다.

이에 본 논문에서는 이 제도의 안정적이고 효과적인 정착과 운영을 위해 필요한 학사지도 전담 교원의 역할을 학사지도와 1학년 세미나 교과를 중심으로 제시하고, 향후 대학 교육 현장에서 적용해 볼 수 있는 제안점과 도전 과제를 제시하고자 한다.

2. 전공 자율 선택제의 효과적 운영을 위한 학사지도교수의 역할

2.1. 전공 자율 선택제에서의 학사지도

학사지도(Academic Advising)는 대학생의 학습과 개인적 성장을 도모하고 인생목표 및 그와 관련된 의미있는 학업계획을 세울 수 있도록 지도하는 과정이다. 이는 정확한 학사관련 정보 제공과 함께 학생의 잠재력 개발과 진로 및 생애 계획을 포함함으로써 총체적 발달을 지향하는 통합교육을 의미한다. 전공자율선택제도의 성공적인 정착을 위해서는 이러한 개별 학사지도를 바탕으로 학생이 본인에게 가장 적절한 선택을 하도록 지도하는 것이 중요한 것이다.

연세대학교에서는 신입생들의 성공적인 대학생활을 위해서 입학과 동시에 전공 단위로 학사지도교수를 배정하여 개인에 초점을 둔 맞춤형 학사지도를 받도록 지원하고 있다. 특히 1학년생의 대부분이 기숙사에 거주하는 Residential College 교육 환경에서 교과 및 비교과 영역에서 학사지도의 업무가 실행되고 있다.

학사지도 업무는 크게 면담을 통한 개별 학사지도, 졸업 필수인 1학년 세미나 교과인 YONSEI RC101 수업 운영, RC(Residential College) 및 학사지도 영역의 비교과 교육 프로그램 기획과 운영, 학술 연구 수행 등으로 구성된다. 모든 학사지도 업무는 정확한 데이터를 기반으로 이루어지므로, 업무 수행에 필요한 각종 자료집, 책자, 뉴스레터 발간, 신입생 및 재학생 기초자료 및 설문 조사 및 분석 등도 중요한 업무의 일부가 된다. 또한, 교내 교육관련 각종 위원회 참여하면서 학생 시각에서

의 정책수립을 지원하며, 교내 기관 및 전공과 연계하여 다양한 교과, 비교과 프로그램을 개발에도 참여하면서, 교육효과 증진을 위한 다양한 활동에도 참여하게 된다.

학사지도 면담의 내용은 우선 교육목표, 교과과정, 졸업요건과 학년별 이수교과, 공부법 등을 포함하는 대학에서의 학업에 대한 이해를 기반으로 한다. 또한 대학의 제도와 자원에 대한 전반적인 이해와 활용 방법을 교육하며, 전공 단위 혹은 학생 개별 단위로 진로 설계를 위한 기초적 정보 제공 및 방법론을 포함하는 진로 지도가 가장 주된 면담의 주제가 되며, 이를 기반으로 학생들 개인이 대학생활 계획을 수립하고 실행하는 과정을 지도하게 된다. 특별히, 본인이 입학한 전공을 포함하여, 그밖에 관심을 가지고 있는 전공에 대한 정확한 정보 제공과 관련 세미나 안내, 복수전공, 부전공, 연계전공, 소속변경 등 다양한 전공 제도에 대한 안내 및 지도는 학생들에게 본인이 입학한 전공 이외에 대학에서 활용할 수 있는 모든 학사 제도에 대한 광범위하고 정확한 정보를 제공함으로써, 학생 개인의 맞춤형 전공 설계를 가능하도록 도움을 줄 수 있다.

또한, Residential College 교육 환경에서 교수는 학생은 하나의 생활 공동체가 되어, 교실 안팎에서 전반적인 대학생활 적응을 지원하고, 정신적 어려움, 가계곤란을 겪는 학생 지도를 포함하여, 장학금 안내 및 신청 지원, RC 생활관련 내용 등 대학생활의 모든 측면을 포괄적으로 지도하게 된다. 연세대 1학년 학생들은 학사지도-RC교육-전공교육의 3중 학생 지도를 받게 되는데, 이러한 삼중 학생지도(Triple Advising)의 중심 역할을 학사지도교수가 수행하게 된다. Residential College의 구성 단위인 House에서의 지도교수인 Residential Master교수와의 긴밀한 협조 관계 구축과 함께, 전공연계 협의체의 구성은 학사지도 실행에 있어 매우 중요한 요소이다. 전공별 담당 학사지도교수는 담당 전공과 긴밀한 소통으로 1학년 교육과 전공과정에 대해 상호심도 있는 이해를 위해 학생들의 실태를 파악하여 전공과 공유하며, 다양한 전공 설명회, 교수-학생 세미나, 졸업생 세미나 등을 주관하여, 전공에 대한 기초적 이해를 돕게 된다.

학사지도는 다양한 경로와 방법으로 이루어지는데, 진로 지도에 있어서 가장 높은 비율로 실시되는 것이 개인별 학사지도이다. 학생 개별로 실시되는 학사지도는 학생의 자발적 신청을 기반으로 이루어지며, 2022년의 경우 1학년 학생 전체의 평균 93.4%가 한 번 이상 학사지도를 받았으며, 학생 1인당 면담 횟수 2.5회였다. 이러한 개별 학사지도는 학생의 고교과정, 입학전형, 관심진로와 전공, 진로준비 수준, 경제적 상황 등을 고려하여, 필요에 맞는 지도가 제공되기도 한다. 또한, 고위험군 학생에 대한 조기대응 시스템을 활용하여 집중 지도 필요한 학생을 파악하여 선제 지도를 하기도 한다.

모든 학생에게 필요한 정보를 시기별로 필요할 때 교육하는 집합적 학사지도도 존재하며, 특히 정기적 필요에 의해 입학전 수강지도, 전공진입 학사지도 등과 같은 집단 학사지도가 정기적으로 이루어지고 있다. 수업 또는 진로와 연관하여 비슷한 관심분야가 있는 학생들을 소그룹으로 모아 지도하는 그룹별 학사지도도 가능하다.

2.2. 전공 자율 선택제에서의 1학년 세미나

앞서 언급한 개별 학사지도를 포함한 다양한 경로의 학사지도와 함께, 연세대학교의 학사지도 제도의 가장 핵심이 되는 1학년 세미나 교과목을 소개하고자 한다. 전교생의 졸업 필수 교과목인 'YONSEI RC101'은 전공별로 담당 학사지도교수가 운영하는 교과목으로, 대학 공부 및 대학생이 된다는 의미를 성찰하고, 성공적인 대학생활과 미래 설계를 위한 학업 계획을 수립하도록 하는 것을 목표로 한다. 특히, 1학년생으로서 다양한 전공과 진로 가능성에 대한 지식을 얻고, 자기를 이해하고, 진로 적성을 파악하면서 대학생활을 설계하는 e-portfolio를 작성하게 된다. 본 수업은 Residential College에서 제공하는 다양한 진로탐색 특강들과 연계하여, 본인의 전공 이외의 다양한 전공 및 진로 가능성을 탐색할 수 있는 기회를 제공하게 된다. 본 세미나의 내용을 주제별로 정리하면 다음과 같다.

<표 1> 1학년 세미나 주제

주제	세부주제
대학과 대학 환경의 이해	대학교육의 의미와 목표
	연세대학교 RC교육
	대학의 다양한 자원과 제도에 대한 이해
	다양한 전공 제도에 대한 이해
대학생의 성장과 역량 개발	대학생의 발달
	4차산업혁명 시대의 필수역량
	성공적인 시간관리
	대학생의 인간관계
대학에서의 학습	대학에서의 효과적인 학습전략
	학문윤리
전공과 진로탐색	전공교육의 목표와 교과체계
	세부전공에 대한 이해
	졸업생 및 재학생 선배 진로 세미나
	전공기반 진로탐색
	다양한 전공에 대한 이해
	다양한 진로에 대한 이해
대학생활 설계	대학생활 계획 수립
	E-포트폴리오 발표 및 공유

전공자유선택제의 성공적인 정착을 위해서는 학생들이 본인의 적성과 진로성향을 파악하고, 정확한 정보를 바탕으로 본인의 학업 계획을 수립하도록 체계적으로 돕는 제도가 정착되어야 할 것이다. 정확하지 않은 정보 전달이나, 자신의 적성과 무관한 물건 고르기식 전공 선택으로 인한 전공 쏠림 현상에 대한 우려도 적지 않은 상황이다. 이를 위해서는 관심을 가지는 다양한 전공에 대한 기초적 정보를 제공하고, 4차 산업혁명 시대와 같이 변화무쌍한 시대를 살아가는 학생들의 진로와 직업에 대한 이해를 돕고, 학생 스스로 다양한 진로 가능성을 고려하고, 체험할 수 있는 기회가 제도적으로 제공되어야 할 것이다. 이는 교과뿐만 아니라 비교과 과정을 통하여 학생들에게 정확한 정보에 기반한 선택의 가능성을 제공하여, 대학교육의 목표인 ‘학생들의 성공적인 대학 생활’(Student Success)를 이루는 중요한 요소가 될 것이다.

3. 전공자유선택제도의 성공적인 정착과 확대를 위한 도전 과제

2장에서 제시한 전문화된 학사지도시스템과 1학년 세미나 정규 교과를 통한 학사지도교수의 역할은 새롭게 시행되는 전공자유선택제도의 정착률과 성공적인 운영에 유용하다고 판단된다. 그러나 향후 몇 가지 측면에서 요구되는 도전 과제가 남아있다.

첫째, 전공 탐색을 충분히 할 수 있는 기회와 자원을 충분히 제공하여야 한다. 이는 1학년 세미나 정규 수업내에서는 충분히 제공되기 어려운 시간적 제약이 있기에, 개별 학과 차원에서 전공 이해 및 탐색에 유용한 자원을 다양한 방식으로 공유할 수 있게 준비하는 것이 일차적으로 요구된다. 또한 만들어진 자원은 학사지도교수와의 협력하여 전공자유선택제 학생이 충분히 활용할 수 있도록 지도하는 것이 필요하다.

둘째, 학교 전체 차원에서 1학년 학생들을 대상으로 하는 진로탐색 프로그램을 상설화 하는 것이 필요하다.. 이것은 전공자유선택제 학생 뿐만 아니라, 학과제로 입학한 학생들에게도 도움이 되는 것으로 1학년 전담 단과대학(또는 전담 단위)과 학생취업 관련 교내 부서, 학과의 자원을 연계할 경우 수월하고 효과적으로 제공할 수 있다.

셋째, 전공자유선택제를 안정적으로 운영할 수 있는 규모의 학사지도 전담교원이 확보되어야 한다.

넷째, 전공자유선택제 학생들의 관심, 수강한 교과, 참여한 프로그램, 진로 관련 측정 데이터, 관심 진로, 심리적 특성 등의 데이터를 통해 결정한 전공, 전공 진입 후 수강 교과, 진로 탐색 활동 및 진로 준비도, 졸업 후 취업 상태에 이르기까지 패널 데이터를 확보하여 분석함으로써 데이터에 기반한 전공 및 진로 지도를 할 수 있는 시스템을 마련할 필요가 있다. 이러한 데이터를 확보하기 위한 측정 도구 선택, 조사, 분석, 결과 활용 방안 및 시스템 마련에 이르기까지 학사지도교수가 전담함으로써 과거와는 다른 데이터에 기반한 효과적인 학사지도가 시행될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김은예·조한나·박영미 (2025) 전공자유선택제에대해대학재학생및예비대학생요구도분석, 교육혁신연구, 35(1), 233-252.
- 김상미. (2025) 무전공 입학제의 쟁점과 과제: 언론 보도기사의 질적 내용분석, 대학교수-학습연구, 18(1), 123-145.
- 남진숙 (2024) 전공자유선택제무전공제 현황과 운영의 방향성, 교양교육연구, 10(18), 85-97
- 염유경 (2025) 전공자유선택제에 대한 요구도 및 우선순위분석: A대학 구성원의 인식을 중심으로, 학습자중심교과교육연구, 25(3), 689-702.
- 우선영·서경화. (2025) 전공 미결정 대학생을 위한 자유전공학부 학사지도 프로그램의 구성과 특징 분석, 아시아교육연구, 26(1), 31-58.
- 윤옥한. (2024) 전공 자유 선택(무전공) 입학제도 정착 방안 탐색, 한국콘텐츠연구, 24(6), 461-471
- 이재영·이만휘·김혜지·임지영. (2024) 전공자유선택제 선발생 학사지도를 위한 학습경험 로드맵 개발 사례, 한국교육논총, 45(3), 409-443.
- 전은정 (2024) 텍스트마이닝을 활용한 전공자유선택제 관련 사회적 인식 분석, 산업융합연구, 22(12), 1-11.
- 전종희. (2024) 전공자유선택제(‘무전공’ 제도)의 동향과 쟁점 탐색 연구, 문화교류과 다문화교육, 13(6), 661-688.
- 최화숙·박지희 (2024) 전공자유선택제 도입에 따른 대학 교육과정 편성 및 운영 방안 연구, 학습자중심교과교육연구, 24(1), 813-832
- <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=340&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020201&opType=N&boardSeq=99198>

‘전공자율선택제에서 학사지도교수의 역할과 도전’ 토론문

곽미선(한성대학교)

2024년부터 시행된 전공자율선택제 도입으로 2025학년도 신입생들은 대학 입학과 동시에 일부 학과를 제외한 전공 또는 모집단위 내 전공을 자유롭게 선택할 수 있게 되었다. 이에 따라 많은 대학들이 전공자율선택제 신입생을 위한 다양한 제도를 도입·운영하고 있으며, 이러한 변화가 교육부의 도입 취지에 부합하도록 정착되기 위해서는 학생들을 지도할 새로운 인력, 즉 학사지도교수(Academic Advisor)의 역할이 무엇보다 중요하다.

본 논문은 전공자율선택제 운영에 있어 다년간의 경험과 노하우를 축적한 연세대학교의 사례를 중심으로, 제도적·외적 변화 이후 전공자율선택제의 질적 발전을 위해 선행되어야 할 학사지도교수의 역할과 향후 발전 방향을 제시한다는 점에서 의의가 있다. 본 토론에서는 연세대학교 사례를 바탕으로 전공자율선택제의 성공적 정착을 위한 학사지도교수의 핵심 역할에 주목하고, 이에 대한 몇 가지 의견을 제시하고자 한다.

첫째, 학사지도교수의 명확한 직무와 역할 정립이 필요하다. 연세대학교의 사례를 보면, 학사지도교수는 개별 학사지도, ‘YONSEI RC101’ 강의, RC 및 비교과 프로그램의 기획·운영, 연구 수행, 기초자료 및 설문조사 분석, 위원회 참여를 통한 정책 수립 등 다양한 업무를 담당한다. 이는 이석열 외(2025)가 학사지도교수의 역할을 대학생활 적응 및 학습지도 중심, 진로지도 중심으로 구분한 것과 비교할 때, 실제 현장에서는 학교별로 학사지도교수의 직무와 역할이 매우 상이하게 운영되고 있음을 보여준다. 그러나 현재 많은 대학에서는 평생지도교수에게 학사지도교수의 역할을 겸임시키거나, 기존 조직과 혼재된 형태로 운영하는 경우가 많다. 전공자율선택제가 신입생뿐만 아니라 진로와 전공을 고민하는 모든 재학생에게 적용되는 제도라면, 기존 조직과 차별화된 운영 방안이 반드시 마련되어야 한다. 특히 전공자율선택제를 제도적으로 확대하려는 대학이라면, 학사지도교수와 기존 교원 중심의 평생지도교수제, 학생상담센터, 대학일자리플러스센터 등과 구분되는 고유한 직무 범위와 역할을 명확히 규정해야 할 것이다.

둘째, 학사지도교수의 교내 안정적 지위 확보와 적정 규모의 교원 배치가 필요하다. 하연섭(2024)의 연구에 따르면, 전공자율선택제를 운영하는 59개 대학 중 46개교가 학사지도교수 인력을 보유하고 있으며, 평균 7.35명이 배치되어 있다. 이 중 전임교원이 평균 4.54명, 직원이 1.83명으로 나타나, 상당수 대학이 기존 교직원에게 학사지도교수 역할을 겸직하도록 하고 있음을 알 수 있다. 이석열 외(2025)는 학사지도교수를 신규 채용하든 기존 교수들을 활용하든 관계없이 학사지도교수 1명당 학생 20명 이하가 적정하며, 학생 관리만의 역할을 부여하더라도 1명당 40명 이상을 담당하게 하는 것은 학생들에게 유의미하지 않다고 보았다. 하연섭(2024) 연구에서도 전담 인력 1명당 평균 16.25명(표준편차 22.26명)의 학생을 관리하는 것으로 나타났다. 따라서 향후 전공자율선택제도에서는 학사지도교수 1인당 20명 내외의 학생을 전담하는 기준으로 적정 규모를 산정해야 할 것이다.

셋째, 학사지도교수가 대학생활 적응, 학습, 진로 등 다양한 영역에서 학생들에게 전문적 서비스를 제공하기 위해서는 전문성 함양을 위한 체계적 지원이 필요하다. 현재 학사지도교수가 별도의 직업군으로 구분되어 있지 않으며, 이를 위한 고등교육 내 전공이나 양성 교육도 부재한 상황이다. 장기적으로 학사지도교수의 역할과 직무가 확립된다면, 관련 학회 또는 협회를 중심으로 전문성 개발을 위한 교육과정이 마련되어야 하며, 대학 차원에서도 관련 전공 학과를 신설해 전문 인력을 양성할 필요가 있다. 중·고등학교에서 진로전담교사 제도가 안정적으로 정착할 수 있었던 것처럼, 대학에서도 학사지도교수 양성을 위한 제도적 지원과 교육 시스템이 반드시 뒷받침되어야 할 것이다.

이석열 외. (2025). 대학 전공자율선택제의 이해와 실천. 학지사.

하연섭. (2024). 대학전공자율선택 확대 및 교육의 질 제고방안 연구. 한국연구재단.

자기이해 및 전공탐색 중심의 대학 신입생 세미나 교과 개발 및 운영 사례 연구: 자기가치 확인 및 가능한 자기 이론 적용

박지희 · 박수미(건국대학교)

1. 서론

최근 고등교육은 전공자유선택제 도입, 학사제도의 유연화, 학문 간 융합 요구 등 구조적 변화를 맞이하고 있다. 전공자유선택제는 학생이 입학 후 일정 기간 진로를 탐색한 뒤 전공을 선택할 수 있도록 하여, 자율성과 적성에 기반한 학업을 가능하게 하는 제도로 주목받고 있다(교육부, 2024a; 최화숙, 박지희, 2024a). 이에 따라 대학은 신입생의 자기이해와 전공탐색을 입학 초기부터 체계적으로 지원할 수 있는 교육적 기반 마련이 요구된다.

신입생 세미나는 대학생활 적응과 학문 탐색을 지원하는 기초교양 교과로 정착되어 왔으나, 기존 교과는 정보 전달 중심이거나 이론적 기반이 부족하다는 한계가 지적되어 왔다(김은경, 차봉준, 2018; 박지희, 고장완, 2023). 이에 본 연구는 자기가치확인 이론(Sherman & Cohen, 2006)과 가능한 자기 이론(Markus & Nurius, 1986)을 기반으로, 무전공 신입생의 자기이해와 전공탐색을 통합적으로 지원하는 신입생 세미나 교과를 개발하고자 하였다. 교과 설계는 ADDIE 모형에 따라 분석-설계-개발-실행-평가의 절차로 구성되었다.

본 연구는 전공자유선택제에 따른 신입생 지원 교과의 실천 사례를 제시하고, 심리학 기반 이론을 교수설계에 적용한 점, 기존 신입생 세미나의 한계를 보완한 자기설계 중심의 학습 구조를 제안한 점에서 의의를 지닌다.

2. 이론적 배경

2.1. 대학 신입생 세미나의 특징

대학에서 신입생 세미나는 학생들의 대학생활 만족도와 학문적·사회적 소속감을 높이는 데 효과적인 프로그램으로 간주되며(Hendel, 2007; Kuh, 2009), 명확하게 조직된 수업, 교수자와의 상호작용, 학업 도전, 교내외 경험의 통합 등을 통해 학습참여를 유도한다(김은경, 차봉준, 2018; Chickering & Gamson, 1987; Pascarella et al., 2006). 이러한 참여 중심 수업은 신입생의 적극적인 학업 몰입과 성장을 촉진한다(Padgett et al., 2013).

미국의 경우 4년제 대학의 약 95%가 신입생 세미나를 운영하며(Goodman & Pascarella, 2006), 국내에서도 전공자유선택제 도입에 따라 무전공 신입생 비율이 증가하면서 초기 진로 및 전공탐색을 지원하는 교과의 필요성이 강조되고 있다(교육부, 2024a; 최화숙·박지희, 2024). 연세대, 성균관대, 동국대 등은 전공탐색과 진로설계를 아우르는 교과를 확대 운영 중이며, 신입생 세미나는 이를 실현하는 핵심 교과로 주목받고 있다(도경선 외, 2018; 성균관대학교 학부대학, 2023; 박지희, 고장완, 2023).

신입생 세미나는 대학생활이해, 자기이해, 진로설계, 학습전략, 의사소통, 대인관계 등 동기적·인지적·행동적 요소를 통합한 자기주도학습의 기반이 되며(천경희, 박영순, 2018), 단순한 정보 전달형 교과에서 벗어나 정체성 형성과 자아 통합을 바탕으로 한 자기설계 중심의 차별화된 접근이 요구된다. 이는 발달적 학사지도의 실천 모델로 확장될 수 있다.

2.2. 자기가치확인 이론

자가가치확인 이론(self-affirmation theory)은 개인이 자기통합성(self-integrity)을 유지하려는 동기를 지니며, 위협 상황에서 자신이 중요하게 여기는 가치나 정체성을 확인함으로써 자존감을 회복한다는 이론이다(Steele, 1988; Cohen & Sherman, 2014). 이러한 자기확인은 직접적인 위협 영역과 무관하더라도 자기개념 내 중요한 가치를 상기하는 과정을 통해 방어적 반응을 완화하고, 보다 개방적이고 적응적인 태도를 유도한다(Sherman et al., 2009; 권영미, 김면수, 용정순, 2023).

자가가치확인은 정서적 반응을 조절하고 행동적 유연성을 증진시키며, 스트레스 대처, 자기조절, 자기효능감 향상 등 다양한

긍정적 효과가 보고되어 있다(Creswell et al., 2005; Schmeichel & Vohs, 2009; Martens et al., 2006; Wakslak & Trope, 2009). 권영미 외(2023)는 자기가치확인 기반 그룹코칭이 진로탐색행동과 긍정심리자본 향상에 효과가 있음을 확인하였다.

입학 초기 신입생은 자아정체성 불확실성과 비교 중심 환경에서 심리적 위협에 쉽게 노출되며(이정희, 고미나, 2019; 정구철, 신성례, 2011; Lautz et al., 2005), 자기가치확인 기반 교육설계는 자기 탐색과 자기 수용을 중심으로 자발적 동기와 진로설계 역량을 강화할 수 있다. 이에 본 연구는 자기 탐색, 중요 가치 명료화, 삶의 목표 수립 등 자기가치확인의 핵심 요소를 교수학습 전반에 반영하여, 신입생의 성장지향적 탐색을 지원하는 교과를 기획하고자 한다.

2.3. 가능한 자기 이론

가능한 자기(possible selves)는 미래의 자기에 대한 심리적 표상으로, 개인이 되고 싶어 하거나 회피하고 싶은 자아상을 의미한다(Markus & Nurius, 1986). 이는 자기개념의 한 유형으로서 학업, 직업, 관계, 건강 등 다양한 영역에서 형성되며, 인간의 동기와 행동을 유도하는 인지적 기반으로 작용한다(김진경, 신미연, 현명호, 2016).

긍정적 가능자아는 선택적 정보 처리와 계획 수립을 촉진하고(Ruvolo et al., 1992), 특정 맥락에서 활성화될 때 실제 행동으로 이어진다(Markus & Nurius, 1986). 긍정적 자아와 부정적 자아가 균형 있게 작용할 경우 동기 수준이 높아지며(김진경, 신미연, 현명호, 2016; Oyserman et al., 1990), 이는 자기조절 전략 및 목표 설정과 밀접하게 연결된다.

청소년기에서 성인기로의 전환을 맞이한 대학 신입생에게 가능자아는 자아정체성 형성과 진로계획의 출발점이 될 수 있으며, 본 연구는 이러한 이론을 바탕으로 긍정적 미래 자아상과 실행 전략을 구성하는 경험을 포함한 교과 개발 방향을 탐색하고자 한다.

2.4. 두 이론의 통합에 기반한 교과 설계 방향

자기가치확인 이론과 가능한 자기 이론은 모두 학습자의 자기개념을 중심으로 동기와 행동을 설명하지만, 작동 방식에는 차이가 있다. 자기가치확인 이론은 자기통합성이 위협받는 상황에서 개인이 중요하게 여기는 가치를 확인함으로써 자존감을 회복하고 정서적 균형을 되찾고자 하며, 가능한 자기 이론은 지향하거나 회피하고 싶은 미래 자아상을 현재의 목표 및 행동과 연결하여 자기조절을 유도한다.

입학 초기 신입생은 청소년기에서 성인기로의 전환 과정에서 심리적 스트레스를 경험하게 되며(유계숙, 신동우, 2013), 자기가치확인 이론은 가치 탐색 활동을 통해 심리적 안정을 돕고 자기 수용의 기반을 마련할 수 있다. 가능한 자기 이론은 바람직하거나 회피하고 싶은 미래 자아상을 구체화함으로써, 미래 정체성의 방향을 설계하도록 돕는다.

따라서 본 연구는 신입생 세미나 교과를 전반부에는 자기가치확인 중심의 자기이해 활동, 후반부에는 가능한 자기를 중심으로 한 진로 및 전공설계 활동으로 구성하고자 한다. 교과의 핵심은 학생이 스스로를 탐색하고 미래를 구상하며, 대학생활 전략을 설계해보는 자기주도적 경험을 제공하는 데 있으며, 이는 정보 제공 중심의 수업으로는 달성하기 어렵다. 자기가치확인 이론과 가능한 자기 이론은 각각 ‘현재의 나’와 ‘미래의 나’를 연결해주는 이론적 기반으로 기능할 수 있을 것으로 보인다.

3. 연구 방법

본 연구는 수도권 소재 K대학교에서 2025학년도에 전공자율선택제로 입학한 무전공 신입생을 위한 ‘신입생 세미나’ 교과 개발 사례를 다루며, ADDIE 모형(Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation)을 교수설계에 적용하였다(박수미, 박지희, 2023; 객재효, 2019; 강선영, 2013). 분석 단계에서는 문헌과 정책자료 검토를 통해 전공자율선택제 도입 배경과 자유전공학부 신입생의 학습 환경을 진단하고, 자기이해를 기반으로 진로·전공 방향을 설계할 수 있도록 돕는 교과의 필요성을 확인하였다. 설계 단계에서는 자기가치확인 이론을 수업 전반부의 자기탐색 활동에, 가능한 자기 이론을 후반부의 전공탐색 및 미래 자아 구체화 활동에 반영하였으며, 각 이론을 주차별 수업 내용과 개별 과제에 적용하였다. 개발 단계에서는 16주차 강의계획서와 학습자 과제, 평가 방식 등을 구체화하고, 교수자는 피드백 제공자이자 자기설계를 촉진하는 역할로 설정하였다. 교육학 전공 교수진 및 실무자와의 협의를 통해 실효성을 검토하였다. 실행 단계에서는 약 730명의 자유전공학부 신입생을 대상으로 2025학년도 1학기에 온라인 기반 수업이 운영되었다. 1주차 오리엔테이션을 통해 수업 구조와 목적이 안내되었으며, LMS 기반 콘텐츠 학습과 오프라인 참여 활동이 병행되었다. 마지막으로 평가 단계에서는 교과의 적합성과 학습 효과성을 점검하기 위한 형성평가 차원의 진단이 이루어졌다. 수업 종료 전 전체 효과성 분석은 제한되므로, 8주차 중간 강의평가의 문항과 주관식 응답 결과를 통해 자기이해 영역에 대한 학습자 반응을 분석하였다. 본 연구에서 활용한 평가도구는 대학 차원에서 온라인 강좌에 적용하는 평가도구로 <표 1>과 같다. 주관식 의견의 경우 수업 전반에 대한 정성적 만족도 및 자기성찰 경험에 대한 학생들의 반

응을 확인하는 데 활용되었다. 이 평가는 향후 수업 운영 개선 및 교과의 효과성 검증을 위한 기초자료로 활용될 수 있으며, 형성평가로서의 평가 기능을 수행한다.

<표 1> 신입생 세미나 중간 평가도구(온라인 강좌용)

구분	문항	척도
1	본 수업은 과목 특성에 적합한 수업 방법을 사용하였다.	Likert 5점 척도 (1= 전혀 그렇지 않음 ~ 5= 매우 그러함)
2	본 수업은 학생들과의 상호작용(공지, 질의응답, 과제 피드백 등)이 원활히 이루어졌다.	
3	매차시 수업자료가 충실하게 작성되었으며 수업내용을 이해하는 데 도움이 되었다.	
4	매차시 제공된 콘텐츠 유형은 학습 내용을 이해하는 데 많은 도움이 되었다.	
5	수업 콘텐츠는 최근 3년 내에 제작된 것으로, 학습에 부족함이 없었다.	
6	콘텐츠의 화질 및 음질 수준은 학습 내용을 이해하는 데 적절하였다.	
7	수업에 대한 의견 및 개선 필요사항	주관식

4. 연구 결과

4.1. 분석

분석 단계에서는 전공자율선택제의 도입이라는 정책적 맥락과 무전공 신입생을 위한 맞춤형 교과의 개발 필요성을 중심으로 교육 환경을 다각도로 검토하였다. 전공자율선택제는 학생이 입학 시 전공을 확정하지 않고 대학 입학 이후 진로를 탐색한 뒤 전공을 자유롭게 선택할 수 있도록 지원하는 제도로, 교육부는 이를 대학혁신지원사업과 연계하여 추진하고 있다(교육부, 2024a; 2024b). 특히 유형1은 대학 내 모든 전공 선택이 가능하고, 유형2는 계열 또는 단과대학 내 선택이 가능한 구조로 구분된다(교육부, 2024.3.7.).

전공자율선택제는 학사제도 유연화, 전공 간 융합, 맞춤형 진로 설계 등을 교육혁신의 주요 과제로 제시하며, 대학 차원에서 신입생의 전공탐색 및 설계 지원 체계 마련을 요구하고 있다. 그러나 기존 K대학교의 진로탐색 교과는 직업선택 중심의 기초 교과 형태로 운영되어, 흥미와 적성을 바탕으로 전공 선택의 기초를 다질 수 있는 별도의 교과 필요성이 도출되었다.

이러한 맥락 아래, 본 연구는 신입생 초기 단계에서 자기탐색, 진로 탐색, 전공 설계를 아우를 수 있는 새로운 교과의 필요성에 주목하였다. 특히 무전공 신입생이 자기이해를 기반으로 학습 목표를 설정하고 다양한 학문 영역을 탐색하며, 자신의 전공을 설계할 수 있는 교과적 접근의 필요성이 강조되었다. 또한 기존 교과로는 포괄되지 않는 전공 탐색과 자기 설계를 지원하기 위해, 맞춤형 비교과와 연계된 통합적 구조 설계가 요구되었다. 이는 기존 프로그램과의 중복을 피하면서도 자기주도적이고 통합적인 교과로서의 차별성을 확보하고자 한 방향으로, 교육학 전공 교수진, 교무처, 자유전공학부 실무자와의 협의를 통해 다각도로 논의되었다.

4.2. 설계

설계 단계에서는 교과의 목표, 내용 체계, 교수학습 방법, 평가 방식을 구조화하였다. 신입생 세미나 교과의 목표는 신입생이 자기 자신에 대한 이해를 바탕으로 전공을 탐색하고, 자신의 흥미와 적성에 부합하는 학문적 경로를 설계할 수 있도록 지원하는 데 있다. 교과는 ‘자기이해-성인으로서의 전환기 및 변화하는 직업환경 탐색-전공탐색 및 대학생활 설계’의 흐름을 중심으로 총 16주차로 구성되었다.

자기가치확인 이론은 전반부(2~7주차)에 적용되어 자기이해와 자기성찰 중심 활동을 구성하였고, 가능한 자기 이론은 후반부(10~15주차)에 적용되어 진로와 전공 선택을 위한 실행 계획 수립 활동으로 설계되었다.

교수학습 방법은 학습자의 주도적 참여를 중심으로 하며, 주차별 수행 과제와 교수자의 피드백, 전공 대안 탐색 활동 등을 포함하였다. 평가는 지식 습득보다는 성찰 과제 수행, 포트폴리오 중심의 질적 평가로 구성되었으며, 학습 목표와의 일관성과 참여도 반영을 중시하였다.

4.3. 개발

개발 단계에서는 분석 및 설계 단계에서 도출된 내용을 바탕으로 실제 수업 운영을 위한 강의계획서를 구체화하였다. 총 16

주차로 구성된 신입생 세미나 강의계획서를 개발하였으며, 각 주차별 수업 주제, 세부 내용, 수업방식을 명료화하였다. 전체 수업은 ‘자기이해(2~7주차)-성인으로서의 전환기 및 변화하는 직업환경 탐색(9~11주차)-전공탐색 및 대학생활 설계(12~15주차)’의 학습 흐름에 따라 구성되었으며, 오프라인 오리엔테이션을 시작으로 하여 온라인 강의와 개별 학습활동 과제, 전반부·후반부 학습활동과 연계한 밀도 있는 중간·기말과제 수행이 이루어지도록 설계되었다.

각 주차는 자기기록 중심의 활동과 성찰을 중심으로 구성되었으며, 일부 주차에서는 역량진단, 가치관 탐색 등의 표준화된 자기진단도 활용되었다. 학내 상담센터 및 비교과 프로그램과의 연계를 통해 학생이 개별 진단 결과를 해석하고 활용할 수 있도록 안내하였고, 교수자는 정성적 피드백과 자료 제공을 통해 자기설계를 지원하였다.

자기가치확인 이론은 전반부(2~7주차)에 적용되어 자아개념, 자아정체성, 자아존중감, 자아효능감 등의 주제를 다루었으며, 깊이 있는 자기이해에 초점을 두었다. 가능한 자기 이론은 후반부(10~15주차)에 적용되어 변화하는 직업환경 이해를 비롯하여 전공 탐색, 대학생활 설계 등 미래 지향적 자기설계 활동으로 연결되었다. 1주차 수업 및 중간, 기말과제 제출 시기를 제외하곤 총 13주차 분량의 강의는 온라인으로 사전 제작되었고, 교수자의 시연 영상과 예시를 포함하여 학습자의 이해를 도왔다.

<표 2> K대학교: 신입생 세미나 강좌 구성

주차	주제	내용	수업방법	학습활동 주제
1	오리엔테이션	- 수업 개요, 평가 방향 안내 - 전공 탐색을 위한 첫 여정: 맞춤형 비교과 소개	오프라인 강의 개별 학습활동	대학생활, 전공탐색, 수강신청, 학사제도 등에 대한 질문 작성
2	나를 발견하는 시간: 나의 삶, 나의 꿈	- 과거 경험, 나를 만든 순간들 성찰 - 나의 가치 탐구 및 삶의 전환점 돌아보기 - 미래의 꿈과 목표 설정	온라인 강의 개별 학습활동	가치관에 기반하여 내 삶 성찰하기
3	자아개념	- 자아개념의 형성과 발달 - 긍정적 자아개념 형성을 위한 전략 탐구	온라인 강의 개별 학습활동	삶의 영역별 실제-이상적 자아 비교하기
4	자아정체성	- 자아정체성의 형성과 발달 - 정체성 위기의 이해와 극복 - 정체성 탐색과 성취의 과정	온라인 강의 개별 학습활동	자아탐색 영역별 자기진단 및 계획 수립
5	자아존중감	- 자아존중감의 형성과 발달 - 자아존중감을 높이는 방법	온라인 강의 개별 학습활동	전공박람회/설명회 참여
6	자아효능감	- 자아효능감의 형성 요인 - 자아효능감과 목표 설정, 학업성취, 직업성취, 대인관계 - 자아효능감을 높이는 방법	온라인 강의 개별 학습활동	강점/약점 검사 & 해석지원
7	진로를 위한 자기 탐색: 가치관	- 진로를 위한 자기탐색의 의미 - 적성, 흥미, 가치, 강점 검사의 활용 - 자기탐색에 기반한 전공 탐색 전략	온라인 강의 개별 학습활동	직업적성/가치관 검사 & 해석지원
8	중간 평가	자기 성장 보고서 만들기	과제 제출	과거와 현재의 나
9	대학생활 행복 레시피 만들기	- 성인으로서의 책임과 자율성, 그리고 대학생활 - 대학생활에서의 마음근력 강화, 긍정에너지 키우기	온라인 강의 개별 학습활동	대학입학 후 나의 행복, 나의 삶에 대한 자기기록
10	변화하는 직업환경	4차 산업혁명과 직업환경 변화, 한국의 고용전망 - 평생학습의 중요성과 학습유연성 강화 - 전공선택과 직업환경의 연결성 탐색	온라인 강의 개별 학습활동	변화하는 직업환경 이해 퀴즈 참여
11	미래를 선도하는 나: 융합인재로의 성장 방향	- 융합인재의 의미 - 융합인재로 성장하기 위한 역량 갖추기 - 융합인재로 성장하기 위한 대학에서의 학습	온라인 강의 개별 학습활동	핵심역량진단
12	관심분야 전공탐색	- 대학에서의 전공탐색, 경험을 통한 전공탐색과 학업성취 - 전공탐색을 위한 실질적인 접근법	온라인 강의 개별 학습활동	전공탐색 과정 반추하기
13	학과에 따른 전공탐색	- 학과 기반 전공탐색 방법 - 대학전공별 경력가이드를 활용한 전공 탐색	온라인 강의 개별 학습활동	관심 학과(전공)에 대한 기초 정보 조사 정리
14	전공선택을 위한 의사결정	- 다양한 전공 대안탐색과 비교 - 의사결정유형 탐색, 전공선택을 위한 합리적인 의사결정 방법	온라인 강의 개별 학습활동	전공 대안 수립, 비교
15	전공선택을 위한 대학설계	- 전공선택을 위한 계획된 운영기술 활용 전략 - 대학에서의 계획된 경험 디자인	온라인 강의 개별 학습활동	희망 전공 선택을 위한 계획된 경험 디자인
16	기말 평가	대학생활설계 포트폴리오 만들기	과제 제출	대학생활 설계를 위한 전략 수립 워크숍

4.4. 실행

실행 단계에서는 신입생 세미나 교과가 실제 교육 현장에서 어떻게 운영되었는지를 중심으로 정리하였다. 본 교과는 2025학년도 K대학교 자유전공학부 신입생 약 730명을 대상으로 개설된 2학점 교양 강좌로, 전공자율선택제의 일환으로 전면 온라인

강의 형태로 운영되었다.

1주차에는 오프라인 오리엔테이션을 진행하였고, 이후 모든 수업은 LMS를 기반으로 한 온라인 콘텐츠 학습과 개별 과제 수행 방식으로 진행되었다. 학습자는 매주 자기기록 기반의 과제를 수행하였으며, 교수자는 LMS 및 이메일, 쪽지 등을 통해 정성적 피드백을 제공하고, 온라인 상에서도 학습자와의 상호작용을 유지하였다.

또한 희망자에 한해 대면 개별상담 및 소그룹 상담을 병행하여 학업, 진로, 전공설계 관련 지도도 제공되었다. 교수자는 촉진자 및 조력자의 역할을 수행하며, 학습자가 자기이해와 전공탐색 과정에 능동적으로 참여할 수 있도록 다양한 학습 환경과 피드백 체계를 마련하였다. 이러한 실행 결과는 이후 중간 평가 단계에서 학생 만족도와 수업 관련 의견에 대한 분석을 바탕으로 교육 효과성을 검증하였다.

4.5 평가

본 교과와 효과성 평가는 수업 중간(8주차)에 실시된 강의평가의 정량적 결과와 자유응답을 기반으로 이루어졌다. 2025학년도 1학기에 신입생 세미나 교과를 수강하는 학생들은 732명이며, 중간 강의평가에 참여한 학생은 705명이었다. 강의만족도 문항에 대한 정량분석 결과, 6개 문항 모두 평균 4점 이상으로 나타났으며, 학생들은 수업 방법, 상호작용, 강의내용의 질, 자료제공이 품질 등에서 전반적으로 높은 만족도를 보였다. 이러한 결과는 신입생 세미나 교과와 전체적인 운영 품질과 전달 방식에 대해 학생들이 긍정적으로 인식하고 있음을 나타낸다.

<표 3> 신입생 세미나 중간강의 평가 결과

구분	문항	N	M
1	본 수업은 과목 특성에 적합한 수업 방법을 사용하였다.	705	4.52
2	본 수업은 학생들과의 상호작용(공지, 질의응답, 과제 피드백 등)이 원활히 이루어졌다.	705	4.58
3	매차시 수업자료가 충실하게 작성되었으며 수업내용을 이해하는 데 도움이 되었다.	705	4.57
4	매차시 제공된 콘텐츠 유형은 학습 내용을 이해하는 데 많은 도움이 되었다.	705	4.57
5	수업 콘텐츠는 최근 3년 내에 제작된 것으로, 학습에 부족함이 없었다.	705	4.49
6	콘텐츠의 화질 및 음질 수준은 학습 내용을 이해하는 데 적절하였다.	705	4.54

한편 중간 강의평가에서 수집된 학습자들의 자유응답 의견은 총 400건 이상으로, 수업 전반에 대한 만족도와 자기성찰 경험에 대한 반응을 확인할 수 있었다. 본 연구에서는 학습자들의 응답 내용을 자기성찰 및 자기이해, 강의 내용의 질과 만족도, 과제량 및 진행방식, 수업 개선의견, 교수자에 대한 인식으로 유목화하였다. 첫째, 자기성찰 및 자기이해 측면에서는 ‘자아를 탐색할 수 있는 기회였다’, ‘내면의 성장을 경험했다’는 의견들이 있었으며, 이는 전반부에 적용된 자기가치확인 이론 기반의 교수학습 활동이 학습자 인식에서 긍정적으로 작동했음을 시사한다. 둘째, 강의의 완성도, 설명의 이해도, 콘텐츠 품질 등에 대한 평가에서 높은 만족도가 나타났다. 셋째, 과제량에 대해서는 대체로 ‘부담이 없다’는 반응이었고, 일부는 ‘손글씨 과제의 불편함’을 언급하였다. 넷째, 짧게 분절된 영상과 반복되는 인트로에 대한 불편함이 제기되었으며, 이는 향후 수업 운영의 물리적 효율성을 고려한 개선 필요성을 시사한다. 다섯째, 교수자에 대해서는 ‘친절하다’, ‘정성적으로 준비했다’는 평가가 주를 이루었다.

이상의 자유응답 결과는 본 교과와 초기 설계 방향과 학습 목표가 일정 부분 충실히 반영되었음을 시사하며, 향후 전체 학습 효과성 분석 및 프로그램 개선을 위한 기초자료로 활용될 수 있다.

5. 결론

본 연구는 전공자율선택제 도입에 따라 대학 입학 초기 단계에서 전공을 정하지 않고 입학한 무전공 신입생들을 위해, 자기가치확인 이론과 가능한 자기 이론을 기반으로 대학 첫 학기에 자기이해와 전공탐색 과정을 통합적으로 지원하는 교양 교과목으로서 신입생 세미나를 개발하고 운영한 사례 연구이다. 특히 교과와 전체 개발 및 운영 과정은 ADDIE 모형에 따라 구조화되었으며, 본 연구에서 기반으로 삼은 두 이론의 핵심 개념을 반영하여 수업 내용과 학습활동을 체계적으로 설계하였다.

연구의 결과, 분석 단계에서는 전공자율선택제라는 정책의 도입과 대학 내부의 의견을 수렴하여 무전공 신입생에게 필요한 교과 방향을 설정하였다. 설계 단계에서는 자기가치확인 이론과 가능한 자기 이론을 기반으로 자기이해-성인으로서의 전환 및 변화하는 직업환경 이해-전공탐색 및 대학생활 설계의 3단계 흐름을 중심으로 교과 내용을 구체화하였다. 개발 단계에서는 실제 수

업 운영을 위한 강의계획서를 완성하였고, 실행 단계에서는 730여 명의 신입생을 대상으로 한 학기 동안 온라인 기반 수업을 운영하며 교수자-학습자 간 상호작용과 개별 피드백을 지속하였다. 마지막으로 평가 단계에서는 중간 강의평가의 정량 및 정성 자료를 통해 학생들의 높은 만족도와 긍정적인 학습 경험을 확인하였으며, 특히 학습자들의 자기이해 영역의 교육적 성과를 확인할 수 있었다.

이러한 결과는 본 교과가 단순한 전공 안내를 넘어 정체성 탐색과 삶의 방향 설정을 돕는 기초교양의 역할을 수행할 수 있음을 시사한다. 특히 한국교양기초교육원(2022)이 제시한 체험소양교육의 기준에 부합하며, 자기성찰, 미래자아 구성, 대학생활 설계 등의 활동은 신입생의 전인적 성장에 기여할 수 있는 실천적 교육 모델로 기능할 수 있다.

이상의 연구 결과를 바탕으로 다음과 같이 몇가지의 제언을 도출할 수 있다.

첫째, 본 교과를 체험소양교육의 구성요소로 제도화하고, 전공 배정 여부와 무관하게 모든 신입생에게 확대 운영할 필요가 있다. 둘째, 비교과 프로그램 및 전공설계 상담과의 유기적 연계를 통해 학습 내용의 실제 적용을 지원해야 한다. 셋째, 타 교양 교과(심리학, 인문학, 융합교과 등)와의 연계를 통해 자기이해와 정체성 형성을 지원하는 융합형 설계가 필요하다. 넷째, 본 교과의 효과성을 평가하기 위해 대학생활 전반에 미치는 영향을 종단적으로 추적하는 후속 연구가 요구된다. 다섯째, 현재 수업이 진행 중인 상황에서 가능한 자기 이론의 효과는 측정되지 않았으며, 향후 두 이론과 연계된 학습성과 측정 도구를 개발하고, 사전-사후 변화 분석을 통해 교과의 이론적 타당성과 교육 효과를 실증적으로 검토할 필요가 있다. 이는 신입생 세미나 교과의 이론 기반 적용과 학습성과 연계를 실증적으로 탐색하는 기초 자료가 될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교육부. (2024.3.7). 전공자유선택제를 통해 학생의 전공선택권을 확대해요! 정책뉴스.
- 교육부. (2024a). 2024년 대학혁신지원사업 및 국립대학육성사업 기본계획 발표. 교육부 보도자료.
- 교육부. (2024b). 2024년 대학혁신지원사업(일반재정지원) 기본계획. 교육부 보도자료.
- 권영미, 김면수, 용정순. (2023). 진로탐색행동 개선을 위한 자기가치확인 기반 그룹코칭 프로그램 개발 및 효과성 검증. 한국심리학회지: 코칭, 7(2), 21-46.
- 김은경, 차봉준. (2018). 신입생 세미나 수강에 따른 학습참여 분석. 교양교육연구, 12(4), 177-198.
- 김진경, 신미연, 현명호. (2016). 가능한 자기의 균형이 우울 성향 대학생의 학습동기 수준에 미치는 영향. The Korean Journal of Stress Research, 24(4), 277-284.
- 도경선, 김현상, 김미현. (2018). 전문 학사지도시스템을 통한 교양교육에 대한 인식개선 - 연세대학교 1학년 세미나 "YONSEI RC101"을 중심으로. 교양교육연구, 12(1), 185-203.
- 박수미, 박지희. (2023). 대학의 전공역량 기반 교육과정 개발·운영을 위한 설계 양식 표준화 방안 연구. 학습자중심교과교육연구, 23(22), 727-744.
- 박지희, 고장완. (2023). 대학 신입생을 위한 학생참여 중심의 발달적 학사지도 세미나 운영 효과 연구. 교양교육연구, 17(5), 333-346.
- 신의항. (2011). 미국대학의 1, 2학년을 위한 학사지도. 교양교육연구, 5(1), 67-134.
- 유계숙, 신동우. (2013). 대학생의 학업, 취업스트레스 대처방식과 학업 스트레스로 인한 소진 및 취업 스트레스 간의 관련성에 관한 연구. 상담학연구, 14(6), 3849-3869.
- 이정희, 고미나. (2019). 대학생의 심리적 증상과 대학생활적응 간의 구조적 관계: 강점인식과 강점활용의 매개효과 검증. 수산해양교육연구, 31(2), 489-499.
- 정구철, 신성례. (2011). 대학 신입생의 학문적·사회적 통합성과 자기회귀가 자살생각에 미치는 영향: 음주의 조절효과를 중심으로. 보건교육건강증진학회지, 28(5), 105-116.
- 천경희, 박영순. (2018). 자기주도학습능력 계발을 위한 대학 '신입생 세미나' 교육 프로그램의 개발. 학습자중심교과교육연구, 18(14), 201-225.
- 최화숙, 박지희. (2024a). 전공자유선택제 도입에 따른 대학 교육과정 편성 및 운영 방안 연구. 학습자중심교과교육연구, 24(14), 813-832.
- 최화숙, 박지희. (2024b). 대학 교양교육과정 융·복합 준거 개발 연구. 교양교육연구, 18(5), 65-84.
- 한국교양기초교육원. (2022). 대학 교양기초교육의 표준 모델. https://www.konige.kr/data/general_edu.php
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE Bulletin, 3, 7.
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. Annual Review of Psychology, 65, 333-371. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115137>

- Creswell, J. D., Welch, W. T., Taylor, S. E., Sherman, D. K., Gruenewald, T. L., & Mann, T. (2005). Affirmation of personal values buffers neuroendocrine and psychological stress responses. *Psychological Science*, 16(11), 846–851.
- Goodman, K., & Pascarella, E. (2006). First-year seminars increase persistence and retention. *Peer Review*, 8(3), 26–28.
- Hendel, D. D. (2007). Efficacy of participating in a first-year seminar on student satisfaction and retention. *Journal of College Student Retention*, 8(4), 413–424.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5–20.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954.
- Oyserman, D., & Markus, H. (1990). Possible selves in balance: Implications for delinquency. *Journal of Social Issues*, 46(2), 141–157.
- Padgett, R. D., & Keup, J. R. (2011). 2009 National survey of first-year seminars: Ongoing efforts to support students in transition. National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina.
- Pascarella, E. T., Cruce, T., Umbach, P. D., Wolniak, G. C., Kuh, G. D., Carini, R. M., Hayek, J. C., Gonyea, R. M., & Zhao, C. (2006). Institutional selectivity and good practices in undergraduate education: How strong is the link? *The Journal of Higher Education*, 77(2), 251–285.
- Schmeichel, B. J., & Vohs, K. (2009). Self-affirmation and self-control: Affirming core values counteracts ego depletion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 770.
- Sherman, D. K., Bunyan, D. P., Creswell, J. D., & Jaremka, L. M. (2009). Psychological vulnerability and stress: The effects of self-affirmation on sympathetic nervous system responses to naturalistic stressors. *Health Psychology*, 28(5), 554–562.
- Sherman, D. K., & Cohen, G. L. (2006). The psychology of self-defense: Self-affirmation theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 183–242.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 21, pp. 261–302). Academic Press.

‘자기이해 및 전공탐색 중심의 대학 신입생 세미나 교과 개발 및 운영 사례 연구’에 대한 토론문

곽은주(동명대학교)

교육부는 대학생이 다양한 학문 분야를 경험하고 융합 역량을 함양할 수 있도록 전공자유선택제 확대를 추진한 바 있다(진석진, 2024). 교육부가 발표한 2025년 전공자유선택제 주요 모집 현황에 따르면, 수도권대학교 총 51개교와 국립대학교 총 22개교에서 총 37,935명이 전공자유선택으로 모집되었다(교육부, 2024.05.30.). 전공자유선택제는 대학의 자발적인 시도라기보다 정부의 정책적 유인으로부터 시작되었다는 시각에서 실패에 대한 우려가 제기되기도 하였다(이수정, 2024). 특히, 학과 쏠림 현상과 학생들의 학과 소속감 저하 등은 자율전공선택제 성공을 위하여 반드시 해결해야 하는 부분이다.

이러한 맥락에서 자율전공선택제를 도입한 대학들은 신입생들의 대학생활 적응과 전공 탐색 등을 지원하는 교과를 개발하고 1학년 교육과정에서 개설하기 위하여 적극적으로 움직이고 있다. 본 연구는 학생들이 자기 이해를 바탕으로 전공을 탐색하는 과정을 입학 초기부터 지원하는 신입생 세미나 교과 개발 및 운영 사례를 제시하였다. 최근 전공자유선택제를 도입한 대학들이 학생들의 전공 탐색 및 선택 지원 체계를 연구하고 적용하기 위하여 발빠르게 움직이고 있는 시점에 본 발표자의 연구 주제는 매우 시의적절하며 그 가치를 지닌다.

신입생 세미나는 대학생의 학습참여와 학생성공에 영향을 미치는 고효과 프로그램 중 하나로 손꼽힌다. 국내 대학에서 신입생 세미나는 대학생활이해와 자기이해 뿐 아니라 대학생활적응을 돕는 기반이 되기도 한다. 본 발표자는 이러한 신입생 세미나를 발달적 학사지도의 실천 모델로 바라보았다. 본 연구 결과는 신입생 세미나가 정보 전달 중심 교과에서 벗어나 자기가치확인이 가능한 교과로 발전하는데 시사점을 제시하였다.

본 연구의 이론적 관점에 따르면, 자율전공선택제에 참여하는 대학생들은 신입생 세미나를 통해 ‘가능한 자아’를 발달시키고 긍정적으로 형성하는 것이 필요하다. 이에 따라 연구결과인 수업계획서의 주차별 내용에는 자아존중감 형성과 발달 등이 포함되어 있다. 관련하여 이루어지는 활동으로는 전공박람회와 설명회 참여 등이 제시되어 있다. 또한, 신입생 세미나 중간강의 평가 분석을 통하여 수업효과성을 밝히고자 하였다.

연구자에게 부탁드리고자 하는 고견은 다음과 같다. 신입생 세미나 교과목표가 구체적으로 제시된다면, 주차별 내용, 활동의 적합성 등에 대한 논의가 가능할 것으로 판단된다. 즉, 자율전공선택제 맥락에서 본 연구를 통해 개발된 신입생 세미나가 자기이해, 전공탐색, 전공 설계 및 선택 과정에 어떠한 역할과 기여를 할 것인지에 대하여 보다 활발한 논의가 가능할 것으로 보인다.

이수정(2024). 교육학자가 바라본 전공자유선택제 도입 과제. *대학교육*, 224, 22-29.

전석진(2024). 전공자유선택제 운영의 과제와 제도적 개선 방향 탐색. *한국대학교육협의회*, 3-32.

전공 및 진로 탐색을 위한 대학 비교과 프로그램에 대한 요구 조사¹⁾

문공주(동덕여자대학교)

이현옥(강원대학교)

박주연(덕성여자대학교)

1. 서론

최근 직업 세계는 빠르게 변하고 있다. 전공과 직업이 꼭 맞지 않는 경우가 늘고, 고용도 점점 불안정해지며 프리랜서처럼 새로운 형태의 일자리도 많아졌다. 이런 환경에서는 대학 수업만으로는 학생들이 사회에 나가서 필요한 지식과 능력을 충분히 갖기 어렵다. 학생들이 스스로 배우고 성장할 수 있는 다양한 경험이 더 중요해지고 있다. 이에 따라 대학 교육은 교수 중심이 아니라 학생 중심으로 바뀌어야 하며, 이 과정에서 비교과 활동의 필요성이 강조되고 있다.

비교과 활동은 정규 수업 외에 이루어지는 다양한 활동으로, 학생들에게 더 넓은 경험을 제공하고 진로 역량을 키울 수 있도록 돕는다(문성도 & 엄기수, 2015; 이림, 2018; 이종찬, 2023). 이는 학생의 자율성과 흥미를 바탕으로 운영되며, 정규 수업에서 다루기 어려운 다양한 주제를 다룬다. 특히 비교과 활동은 체험, 협력, 자발적 참여 등을 통해 학생의 전인적 성장을 지원하며(이경진, 2021), 학문 외적인 영역에서도 긍정적인 영향을 준다.

또한 비교과 프로그램은 대학 본부, 학과, 여러 기관에서 다양하게 운영되고 있어, 전반적인 수요를 파악하고 이를 관리하는 체계적인 시스템이 필요하다(양근우, 2015). 이에 따라 많은 대학들이 인터넷 기반의 비교과 활동 관리 시스템을 구축해 운영 중이다. 학생들은 자신의 필요와 관심에 맞는 활동을 선택해 참여할 수 있으며, 이는 학점과는 무관한 자율 활동으로 분류된다(Bartkus, Nemelka, Nemelka, & Gardner, 2012). 비교과 프로그램은 학습 역량, 진로와 취업, 상담, 글로벌 역량 등 다양한 영역으로 나뉘어 제공되고 있다(차혜경, 2022; 이종찬, 2023).

이러한 흐름 속에서 자유전공학부 학생들은 다양한 분야를 탐색하며 자신의 진로를 찾아가는 과정을 겪는다. 따라서 이들에게 비교과 활동은 전공 선택이나 진로 결정에 있어 더욱 중요한 역할을 할 수 있다.

이에 본 연구는 대학생들이 비교과 활동을 어떻게 인식하고 있는지, 어떤 형태로 참여하고 있으며, 어떤 요소들이 참여에 영향을 주는지를 조사하고자 한다. 이를 통해 학생들의 특성에 맞는 비교과 프로그램 기획과 운영을 위한 제언점을 도출하고자 한다.

2. 연구방법

진로 및 취업 관련 비교과 활동에 대한 학생들의 인식과 참여 의지를 파악하기 위해 7점 리커트 척도로 설문 문항을 구성하였다. 설문은 3개 대학 재학생 221명을 대상으로 온라인을 통해 실시하였다(A 대학 97명, B 대학 68명, C 대학 56명). 이 조사를 통해 비교과 활동의 수요와 우선순위를 파악하고, 실질적인 참여를 유도할 수 있는 방향을 모색하고자 한다. 설문은 다음과 같은 항목을 포함한다.

- 학교명 (예: 동덕여자대학교)
- 학년: 1) 1학년 2) 2학년 3) 3학년 4) 4학년 5) 4학년 초과
- 전공 계열: 1) 자율/자유전공(계열 분류 없음) 2) 자율/자유전공(자연계열) 3) 자율/자유전공(인문사회계열) 4) 자연계열 5) 인문사회계열 6) 예체능계열 7) 공학계열 8) 기타
- 비교과 활동의 필요성 및 참여 의지

3. 결과

1) 본 연구의 내용은 2024년 동덕여자대학교 자유전공 교내 정책연구 보고서의 내용을 재구성한 것입니다.

설문 응답자 전체(N=221)의 평균을 살펴보면, 모든 항목에서 비교과 프로그램의 필요성이 참여 의지보다 높게 나타났다. 이는 학생들이 비교과 활동의 중요성은 인식하고 있으나, 실제 참여에는 다소 소극적인 경향이 있음을 시사한다.

가장 필요성이 높게 나타난 프로그램은 선배 멘토링, 전공 관련 특강, 박람회 및 설명회 순이었다. 참여 의지가 가장 높은 항목은 선배 멘토링, 전공 관련 특강, 진로 상담 순으로 나타났다.

이러한 결과는 학생들이 비교과 활동의 정보 제공 및 진로 탐색에 실질적인 도움을 받을 수 있는 활동에 특히 높은 관심이 있음을 보여준다. 그러나 실제 참여로 이어지기 위해서는 참여 시간, 방법, 홍보 등 실행 단계의 계획에 변화가 있어야 한다는 것을 알 수 있다. 학생주도 프로그램 개발 및 캠프에 대한 참여의지에 있어서는 3개 대학에서 모두 낮게 나타난 것을 확인할 수 있었다. 이를 통해 학생들이 필요성은 인식하고 있으나 적극적인 참여에 부담을 느낀다는 것을 알 수 있다.

<표 1> 비교과활동에 대한 필요성 인식 및 참여의지에 대한 응답

번호	문항	필요성(A)		참여의지(B)	
		평균	표준 편차	평균	표준 편차
1	진로 및 역량 관련 진단	5.42	1.279	5.17	1.469
2	진로 취업 박람회 또는 설명회	5.59	1.327	5.17	1.426
3	진로 및 취업 관련 특강	5.63	1.249	5.29	1.445
4	진로 취업 관련 캠프 (1박2일 이상)	4.29	1.609	4.19	1.8
5	진로 취업 관련 상담 프로그램 (상담 전문가)	5.57	1.179	5.21	1.413
6	지도교수 개별 상담	5.39	1.273	5.18	1.395
7	선배 또는 졸업생 멘토링	5.69	1.264	5.41	1.397
8	학생주도 진로 탐색 프로그램 개발	4.92	1.461	4.66	1.626
9	체험 학습 (현장 학습)	5.22	1.47	5.01	1.567
10	관련 봉사활동	4.79	1.55	4.74	1.582
11	전시 또는 학술제	4.9	1.619	4.85	1.628

학생의 학교 생활 만족도를 높이기 위한 비교과 프로그램 의 필요성을 조사한 결과, 가장 높은 평균 응답을 보인 항목은 전문가 컨설팅, 그다음으로 전공 선택 사례 공유, 전공 관련 특강 순으로 나타났다.

이러한 결과는 학생들이 단순한 정보 제공보다는, 구체적인 사례와 실질적인 조언을 받을 기회를 더욱 선호한다는 점을 보여준다. 특히 전문가의 1:1 컨설팅이나 선배의 경험 공유는 전공 선택 과정에서의 불확실성을 줄이고, 자신에게 적합한 진로를 모색하는 데 실질적인 도움이 되는 것으로 인식되고 있다.

따라서 학생들의 전공 탐색을 지원하기 위해서는 일방향의 정보 제공보다 상호작용 중심의 참여형 비교과 프로그램 개발이 필요하다. 이를 통해 학생들의 전공 확정 과정에서의 만족도와 학교생활 전반에 대한 긍정적인 경험을 높일 수 있을 것이다.

설문 응답자들이 제시한 비교과 활동 운영에 대한 주요 제안 사항을 정리하면, 첫째, 취업 멘토링, 독서 활동, 진로 관련 특강, 전공 선택 프로그램, 학과 및 전공 설명회 등 다양한 전공 탐색 프로그램의 확대. 둘째, 학교 및 자유전공 소속감 강화와 학우 간 교류를 촉진하는 비교과 활동을 개발. 셋째, 진로 탐색을 위한 프로그램 형태를 다양화하여, 학생들이 직접 참여하고 체험하며 적성과 진로를 탐색할 수 있는 기회 제공. 넷째, 특히 본교 자유전공학부 비교과 활동의 목표는 풍부한 전공 탐색 기회를 제공하여, 2학년 진입 시 학생들이 최소 두 개 이상의 전공을 스스로 설계할 수 있도록 지원하는 것이다. 이를 위해 신입생과 각 전공 소속 재학생, 자유전공 지도 교수 및 전공 영역 지도 교수 간 활발한 교류가 이루어지는 비교과 프로그램 운영이 필요하다.

4. 결론 및 제언

설문조사 결과를 통해 학생들이 비교과 활동에 대해 필요성을 크게 느끼고 있음에도 불구하고, 실제로 참여하고자 하는 의지는 상대적으로 낮다는 점을 확인할 수 있었다. 이는 비교과 활동의 중요성은 인지하고 있지만, 참여를 유도할 만한 프로그램 구성이나 운영 측면에서 아직 개선이 필요하다는 것을 시사한다. 따라서 학생들의 다양한 요구를 충족시키고, 참여 만족도를 높일 수 있는 프로그램을 체계적으로 개발하고 참여율을 높일 수 있는 운영 방안을 마련해야 한다.

현대의 급변하는 직업 환경에 맞추어 대학은 학생들이 스스로 자신의 진로를 탐색하고 적응력을 키울 수 있도록 다양한 비교과 활동 기회를 제공해야 한다. 이를 위해 기존의 비교과 프로그램을 확대하고 더 적극적으로 활용해야 한다. 특히 최근에 지속적으로 늘어나고 있는 자유전공학부 신입생들을 대상으로 한 신규 프로그램을 개발하여 운영하는 것이 필요하다. 신규 프로그램

은 학생들이 진로와 전공에 대해 구체적이고 실질적인 도움을 받을 수 있도록 전문가 컨설팅, 선배 멘토링, 사례 공유 등의 상호작용 중심 프로그램으로 설계하는 것이 효과적일 것이다.

기존 진로 탐색 관련 비교과 프로그램의 빈도를 높여 자유전공 학생뿐 아니라 전체 재학생이 다양한 경험을 충분히 쌓을 수 있도록 해야 한다. 이러한 노력은 학생들의 전공 선택 과정에서의 불확실성을 줄이고, 자율적 진로 설계 능력을 강화하는 데 중요한 역할을 할 것이다. 나아가 비교과 활동에 대한 지속적인 모니터링과 피드백 체계를 구축하여 학생들의 요구 변화에 신속하게 대응하는 유연한 운영 시스템을 갖추는 것도 필요하다.

결론적으로, 대학은 학생들의 진로 역량 강화를 위해 비교과 활동을 단순한 부가 활동이 아니라 필수적 교육과정의 일환으로 인식하고, 학생 참여를 활성화할 수 있는 다각적인 전략을 수립해야 한다. 이를 통해 학생 개개인의 성장과 만족도를 높이고, 변화하는 사회와 직업 환경에 효과적으로 대응할 수 있는 인재를 양성하는 기반을 마련할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 권준성, 김경리 (2020). 비교과 교육과정의 재학생 수요 및 인식 연구: K대학 사례를 중심으로. *비교과교육연구*, 1(3), 1-23.
- 김수연, 이명관 (2016). 대학 비교과 프로그램에 대한 학생 인식 및 수요 조사를 통한 운영 방향성 제고, 16(9), 1-25.
- 남교민, 김동희, 김민영, 노윤정, 송지훈 (2021). 코로나19 상황에서 수정된 IPA를 활용한 대학생활만족도-중요도 분석: L 대학을 중심으로. *한국교육문제연구*, 39(3), 135-158.
- 문성도, 엄기수 (2015). 대학에서 비교과영역의 만족요인에 관한 연구. *한국경영공학회지*, 20(1), 147-160.
- 안수현, 이상준 (2021). 수정된 IPA를 이용한 대학 비교과 프로그램의 운영 방안 탐색. *실천공학교육논문지*, 13(1), 29-37.
- 양근우 (2015). 대학 비교과 교육과정 관리 및 인증시스템 U-CAAM의 구축 및 운영. *정보시스템연구*, 24(3), 115-131.
- 엄진경 (2021). 비교과 교육과정 개선을 위한 학생 인식 및 수요조사 연구: J대학교를 중심으로. *비교과교육연구*, 2(1), 1-23.
- 이경진 (2021). 대학 비교과 교육과정에 대한 학생의 학년별 요구 분석: A대학 사례를 중심으로. *교육과학연구*, 52(3), 1-26.
- 이종찬 (2023). 대학 비교과 교육과정에 관한 재학생 요구분석. *대학교양교육연구*, 4(8), 5-31.
- 이림 (2018). 대학교육에서의 비교과교육 발전 방향에 대한 논의. *교육문제연구*, 31(4), 155-182.
- 장명희, 조성범, 정소미 (2022). IPA를 활용한 대학의 고효과 프로그램 학생 요구 분석 : 서울 소재 H 대학 사례. *학습자중심교과교육연구*, 22(4), 269-289.
- 차혜경 (2022). 비교과 교육과정에 대한 재학생의 인식 및 요구 분석에 따른 대학교육의 방향성 정립. *학습자중심교과교육연구*, 22(16), 251-277.
- Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M., & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education* (AJBE), 5(6), 693-704. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v5i6.7391>

「전공 및 진로 탐색을 위한 대학 비교과 프로그램에 대한 요구조사」 토론문

최정희(단국대학교)

이 발표문은 진로 및 취업 관련 비교과 활동에 대한 학생들의 인식과 참여 의지를 고찰하였다는 점에서, 또한 2025학년도부터 시행된 '전공자유선택제'와 맞물려 시기적으로나 내용적으로 매우 의미 있는 연구라고 생각합니다.

비교과 활동은 모든 교육 현장에 존재합니다. 대학의 경우에도 오래전부터 비교과 활동이 대학생의 인지적 및 정서적 발달에 미치는 긍정적 영향에 주목하여 그 중요성을 인정해 왔습니다. 전공, 교양 등 정규 교과과정의 보완재로 등장한 비교과는 이제 전공, 교양 교육과정과 함께 대학 교육과정을 구성하는 3대 축의 하나로 성장했습니다. 역량중심 교육과정의 보편화도 비교과의 성장에 기여하여 왔습니다.

정부 주도의 학부교육 선도대학 육성사업(ACE), 산학협력 선도대학 육성사업(LINC+), 대학혁신지원사업, 창업선도대학 육성사업 등 대학 재정지원사업 및 대학 기본역량 진단 등에서 비교과 교육과정의 운영과 성과가 강조되기 시작한 것 또한 비교과의 활성화를 가져온 외적 요인이 되었습니다. 교과과정에서 강조하는 학문적 지식 이외에 학생들의 다양한 역량을 개발 및 증진시킬 수 있으며, 특히 자신의 진로에 필요한 역량을 갖추 수 있는 교육과정이므로 높은 교육적 효과를 가져올 수 있다고 본 것입니다. 그동안 경험적 연구들을 통해 비교과 교육이 갖는 교육적 성취들이 드러나고 축적됨으로써 대학들은 비교과 교육에 대한 관심과 지원을 확대해 온 것이 현실입니다.

최근 비교과는 학생들의 대학생활 적응, 학습역량 함양과 함께 진로 탐색과 취업 활동 지원에 더욱 무게를 두는 경향이 있습니다. 대학생활 적응과 학업 등의 성과가 결국 취업으로 귀결되는 현실을 간과할 수 없기 때문일 것입니다. 더욱이 올해 첫 도입된 '전공자유선택제'를 두고 1학년 신입생부터 비교과를 활용한 학생중심의 성장 로드맵을 어떻게 구축할 것인가에 대해 대학은 아이디어를 모으고 있습니다.

“대학 교육은 교수 중심이 아니라 학생 중심으로 바뀌어야” 한다는 발표자의 의견에 공감하면서, 보충 설명을 구하는 방식으로 토론을 진행하고자 합니다.

첫째, 두 번째 쪽 '결과'에 있는 표1 '비교과 활동에 대한 필요성 인식 및 참여 의지에 대한 응답'을 보면 학생들은 1) 선배 또는 졸업생 멘토링 5.69, 2) 진로 및 취업 관련 특강 5.63, 3) 진로 취업 박람회 또는 설명회 5.59, 4) 진로 취업 관련 상담 프로그램(상담 전문가) 5.57 순으로 필요성을 강하게 느끼고 있습니다. 필요를 강하게 느끼는 만큼 참여 의지도 강하게 나타나고 있음을 알고 있습니다. 참여 의지가 큰 프로그램은 1) 선배 또는 졸업생 멘토링 5.41, 2) 진로 및 취업 관련 특강 5.29, 3) 진로 취업 관련 상담 프로그램(상담 전문가) 5.21, 4) 지도교수 개별 상담 5.18 순입니다.

연구 결과를 정리하면 학생들은 지도교수, 선배 등 선행자의 경험과 조언을 획득하는 프로그램, 더불어 특강이나 설명회 등 정보 확보에 유용한 프로그램을 진로 탐색 과정에서 필수조건으로 인식하고 있습니다.

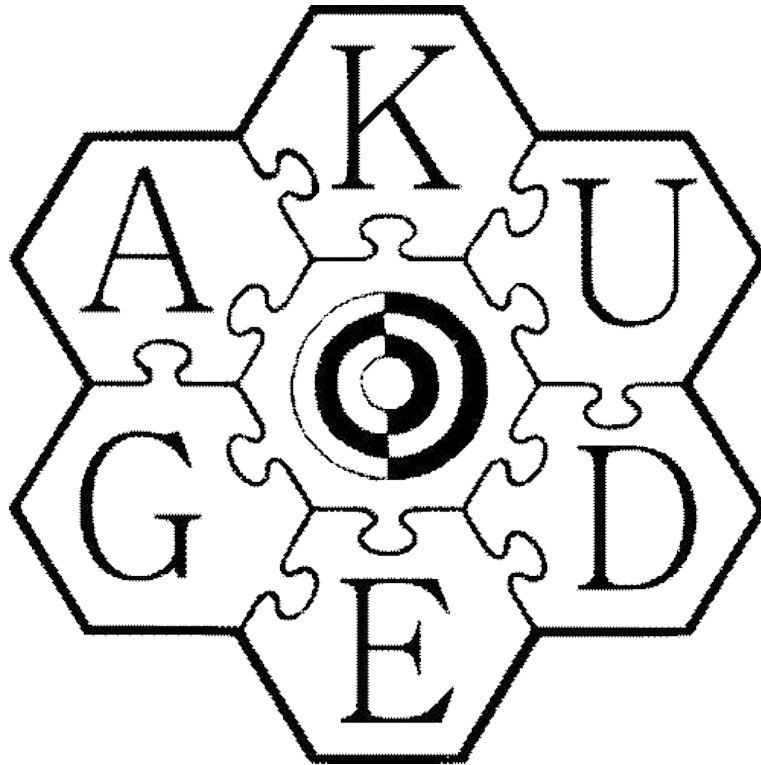
이제 대학의 신입생은 무전공 기반 신입생과 전공 기반 신입생으로 구분됩니다. 각기 다른 트랙을 따라 학습하는 것이 불가피합니다. 비교과 프로그램 운영에서도 두 집단의 차이를 고려하는 것이 필요하다는 얘기입니다. 발표자가 생각하기에 이들 무전공 기반 신입생과 전공 기반 신입생에게 비교과를 어떻게 차이를 두고 시행하는 것이 바람직할지 의견을 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

둘째, 비교과는 교과와 다른 프로그램이지만, 그렇다고 교과와 완전히 단절된 프로그램은 아닙니다. 많은 대학에서 교과-비교과 연계는 모색하는 것이 큰 흐름입니다. 발표자께서는 비교과 프로그램들의 교육성과 제고를 위해 정규 교과와 연계하는 방안을 생각해보신 적이 있으신지요? 특히 비교과와의 연계가 비교적 수월하다고 생각되는 교양 교과와의 연계 방안에는 무엇이 있다고 생각하시는지요?

셋째, 비교과 프로그램의 활성화를 방해하는 요인으로 학생의 무관심과 함께 교원의 무관심 또한 지적하지 않을 수 없습니다. 비교과의 활성화 혹은 비교과의 교육성과 향상을 위해 교원들이 보다 적극적으로 비교과에 관심을 갖고 참여하게 하는 방안에는 어떤 것이 있을지 생각해 보셨다면 말씀해 주십시오.

마지막으로, 발표자께서 현재 속해 있는 대학에서 시행하고 있는 비교과 프로그램 중에서 가장 성공적인 사례라고 보시는 프로그램 하나와 가장 문제 있는 프로그램이라고 생각하시는 사례 하나씩을 꼽는다면 무엇인지요? 가장 성공적인 프로그램으로 꼽는 이유, 가장 문제 있는 프로그램으로 선정한 이유를 말씀해주시면 감사하겠습니다.

세션 04



전공자율선택제의 도입과 교양교육 전담기관

좌장 | 윤승준(단국대학교)
최선경(가톨릭대학교)

교양대학의 새로운 지평: 자율전공제도의 핵심 허브로서의 가능성

오경은·한규은(상명대학교)

1. 서론

최근 대학 교육의 중요한 화두 중 하나는 학생 중심의 전공 선택 유연성 확대이다. 4차 산업혁명 시대에는 학제 간 융합교육이 필수적이며, 졸업생의 약 40%가 전공과 다른 분야에서 첫 직장을 갖는다. AI, 빅데이터, 바이오헬스 등 신산업 영역에서는 단일 학문을 넘어서는 융합적 역량이 핵심 경쟁력으로 부상하고 있다. 이런 배경에서 '전공자유선택제'는 학생들이 대학 입학 후 일정 기간 다양한 학문을 탐색한 뒤 전공을 선택하도록 하는 방식으로, 새로운 교육 패러다임으로 주목받고 있다.

그러나 이 제도가 단순한 전공선택 유예에 그쳐서는 안 된다. 이민정(2020)이 지적했듯이, 자율전공제도가 '선택의 지연'에 그치면 학생들의 학업 방향성 상실과 교육과정 파편화를 초래할 위험이 있다. 학생들이 전공 탐색 기간에 실질적 학문 경험을 쌓고 자기주도적 학습 역량을 기를 수 있는 체계적 교육 환경이 필요하다. 이 맥락에서 교양교육, 특히 교양대학의 역할이 새롭게 부각된다. 기존의 교양교육이 단순 지식 습득에 초점을 맞췄다면, 이제는 학문 탐색, 융합적 접근, 전공 설계의 기반이 되는 통합 교육 플랫폼으로 기능해야 한다(백승수, 2023; 김은경 외, 2021).

본 연구는 세 가지 핵심 질문에 답하고자 한다: (1) 성공적인 자율전공제도 운영 대학들에서 교양교육은 어떻게 설계되었는가? (2) 교양대학이 전공 탐색과 설계의 핵심 허브로 기능하기 위한 운영 모델은 무엇인가? (3) 한국의 교육 환경에서 교양대학 중심 자율전공제도는 어떻게 최적화될 수 있는가? 이를 위해 미국, 유럽, 일본 등의 사례를 비교·분석하여 한국 교양대학의 발전 방향을 제시하고자 한다.

2. 이론적 배경: 자율전공제도와 교양교육의 접점

2.1. 자율전공제도의 개념과 배경

자율전공제도(undeclared major system 또는 open major system)는 존 듀이(John Dewey)의 경험 중심 교육론과 일맥상통하며, 학생이 주체적으로 문제를 정의하고 해석하며 학습하는 구성주의적 접근을 전제로 한다(Dewey, 1938). 학생들이 대학 입학 시 전공을 지정하지 않고 일정 기간 자유롭게 다양한 과목을 수강한 뒤 전공을 선택할 수 있도록 하는 제도인 자율전공제도는 과거의 초기 전공 결정 방식이 학생들의 진로 탐색에 제약을 주고, 전공 변경에 따른 시간·비용의 낭비를 초래한다는 비판에서 출발하였다.

국내에서는 2000년대 초반 서울대학교 자유전공학부를 필두로 도입되기 시작하였으며, 점차 여러 대학으로 확산되고 있다. 또한 디지털 전환과 지식 융합이 가속화되는 21세기 사회에서는 단일 전공 중심의 교육이 학문과 산업의 변화 속도를 따라가지 못한다는 문제의식도 이 제도의 도입을 뒷받침하고 있다. 백승수(2017)는 4차 산업혁명 시대에 진입하면서 학문 간 경계가 무너지고 융합적 사고가 중요해지는 현대 사회에서 교양교육과 자율적 전공 설계의 중요성이 더욱 부각됨을 강조한 바 있다.

자율전공제도는 전공 선택의 유예를 단순히 시간적 '지연'으로 보는 것이 아니라, 자기 탐색과 학문적 실험이 가능한 '기회의 시간'으로 전환하려는 시도다. 이러한 전환은 학생들의 자기주도성, 학문 간 경계 넘기, 맞춤형 진로 설계 능력을 요구하며, 이에 걸맞은 제도적·교육적 뒷받침이 필요하다.

2.2. 교양교육의 역할 재정립

전통적으로 교양교육은 대학 교육의 초입부에서 공통적으로 이수하는 일반교양 과목을 중심으로 구성되었으며, 대체로 인문·학·사회과학·자연과학의 기초 지식을 포괄적으로 제공하는 것을 목표로 하였다. 그러나 이러한 교양교육은 오랜 시간 동안 '교양'이라는 이름 하에 형식화되고 단편화되며, 학생들에게 학문적 탐색의 장이라기보다는 단순 이수 대상 과목으로 인식되는 경우

가 많았다.

이제 교양교육은 로널드 바넷(Ronald Barnett)이 지적한 것처럼 단순한 지식 전달을 넘어 '비판적 존재(critical being)'를 기르는 것을 목표로 해야 하며, 학생이 삶의 문제와 학문을 연결 짓는 비판적·통섭적 학습을 가능하게 하여, 자기주도적 전공 설계, 학문 간 통섭, 사회적 실천력 함양이라는 방향으로 전환되어야 한다(Barnett, 1997). 이는 백승수(2017)가 제시한 4차 산업혁명 시대의 교양교육 방향과도 일치하는데, 그는 현대 사회에서 교양교육이 단순한 기초지식 전달을 넘어 융합적 사고와 창의적 문제해결 능력을 함양하는 방향으로 재구성되어야 함을 강조했다.

특히 자율전공제도의 핵심 기간인 1~2학년의 학습 경험에서 교양교육은 학생들의 지적 호기심을 자극하고, 다양한 학문 분야를 횡단적으로 경험하게 함으로써 전공 선택의 근거를 제공하는 중요한 플랫폼이 된다(Delbanco, 2012).

2.3. 학문 간 융합과 자기주도적 학습의 중요성

학문 간 융합(interdisciplinary integration)은 기존 학문 분야 간의 경계를 넘어 다양한 관점과 방법론을 통합적으로 활용하여 복잡한 문제에 접근하는 방식으로, 21세기 지식 생산과 문제 해결의 핵심 패러다임으로 자리 잡고 있다(Klein, 2010). 특히 현대 사회의 복잡한 문제들은 단일 학문 분야의 지식만으로는 해결하기 어려우며, 다양한 관점과 방법론을 융합한 접근이 필요하다. Repko와 Szostak(2020)은 학제 간 연구와 교육의 중요성을 강조하며, 융합적 사고가 단일 학문 분야에서는 발견하기 어려운 혁신적 해결책을 도출할 수 있음을 지적했다.

자기주도적 학습 역량은 단지 학문적 탐색뿐 아니라, 학생 스스로가 삶의 문제를 교육과 연결하여 해석하고 구성할 수 있도록 하는 중요한 기초 역량이다. 교양대학은 이러한 자기주도학습의 촉진자 역할을 하며, 학생 개개인의 전공 설계 여정을 개인화된 학문 경험으로 승화시키는 데 핵심적 역할을 담당할 수 있다(임태원 외, 2022).

이러한 기능이 구현되기 위해서는 단순히 다양한 과목을 개설하는 것을 넘어서, 학생들의 탐색-선택-설계라는 학습 여정 전반을 전략적으로 안내하는 통합적 교육 설계가 필요하다. 이를 위해 교양대학은 전공 선택 가이드 프로그램, 융합 기반 프로젝트 학습, 학문 체험형 세미나 등의 구조적 장치를 마련하고, 교수자는 학생의 학습 동기를 자극하는 멘토 역할을 수행할 수 있어야 한다.

3. 해외 사례 분석: 전공 유예제 기반의 교양대학 운영 모델

3.1. 미국: 전공 설계 기반의 교양대학과 커리큘럼 유연화

Columbia College는 미국 내에서 가장 오랜 역사를 지닌 자유교육 모델 중 하나로, 모든 신입생이 일정한 핵심 교과(Core Curriculum)를 이수한다. 철학, 문학, 과학, 예술 등 고전 중심의 교육과정은 전공 이전에 공통된 인문적 기반을 형성하는 데 목적이 있다. 학생들은 2학년 말 또는 3학년 초에 전공을 선택하며, '학문적 계획 센터'를 통해 전공 탐색 과정에서 개인별 상담과 워크숍을 제공받는다. 이러한 핵심 교양 기반 교육은 학생들의 학문적 정체성 형성과 비판적 사고력 향상에 긍정적 영향을 미친다.

Brown University는 이와 대조적으로 철저한 자유 선택형 커리큘럼(Open Curriculum)을 운영한다. 학생은 입학과 동시에 어떠한 필수 과목도 부여받지 않으며, 자신만의 학문 여정을 설계할 수 있다. 전공 하나만 이수하면 졸업이 가능하며, 나머지 과목은 모두 자율 설계가 가능하다. 이 과정은 강력한 멘토링 시스템과 함께 작동하며, 학생들은 학업 어드바이저와의 정기적 상담을 통해 자신의 학업 계획을 점검하고 조정한다. 두 사례 모두 교양교육이 전공 확정 이전의 설계 공간으로 기능하고 있음을 보여준다.

3.2. 일본: 교양학부의 제도화와 전공 유예의 구조화

도쿄대학교 교양학부는 일본 고등교육에서 전공 유예제의 대표적 모델로 꼽힌다. 모든 학부생은 입학 후 2년간 교양학부에 소속되어 다양한 기초과목과 세미나 수업을 이수한 뒤, 3학년 진학 시 본인의 전공학부를 선택하여 이동한다. 전공 선택은 교양 학부 성적과 희망 전공을 종합하여 결정되며, 이 과정에서 탐색형 세미나, 소규모 강의, 튜터링 제도 등이 제공되어 학생의 학문적 실험을 지원한다. 교양학부는 단과대학이 아닌 독립 기관으로서 전문 교원을 확보하고 있으며, 전공학부와의 연계를 위한 '진학정보센터(Academic Guidance Center)'를 운영한다.

교토대학교 자유전공학부는 도쿄대보다 더 진일보한 융합형 커리큘럼을 채택하고 있다. 학생은 특정 전공 없이 입학하며, 다양한 분야의 과목을 경험한 후, 교수와의 협의를 통해 자신의 전공 트랙을 스스로 구성할 수 있다. 학제 간 융합을 전제로 한

교육과정은 전공의 경계 넘기를 장려하며, 자유전공학부 졸업생들은 전통적인 전공 트랙 학생들보다 진로 변경의 적응력이 높고 다학제적 환경에서의 협업 능력이 우수한 것으로 나타났다.

이처럼 일본은 교양학부를 단순한 기초 교육 제공 기관이 아니라, 모든 학생이 거쳐야 하는 학문적 기반이자 전공 설계의 경유지로 제도화함으로써 전공자율선택제를 안정적으로 운영하고 있다(Yamada, 2024).

3.3. 유럽: 리버럴 아츠와 전공 자기설계의 통합 모델

암스테르담 대학교의 Amsterdam University College(AUC)는 유럽 내 자유학예교육을 제도화한 대표 사례이다. AUC는 독립 교양대학 형태로 운영되며, 학생은 Humanities, Sciences, Social Sciences 세 영역을 넘나들며 과목을 자유롭게 선택한다. 1학년에는 공통 핵심과목(Academic Core)을 이수한 뒤, 이후 개인별 전공 트랙을 설계하며 최종적으로 캡스톤 프로젝트를 수행한다. 특히 연구 기반 학습을 강조하며, 모든 학생이 학부 수준의 연구 프로젝트를 통해 학문적 전문성을 함양하도록 지원한다(van der Wende, 2016).

University College London의 Arts and Sciences 학부는 STEM과 인문학을 결합한 학제 간 교육 모델을 제공한다. 학생들은 '문화, 건강, 과학, 사회' 네 가지 주요 영역 중 두 영역을 주전공과 부전공으로 선택하며, 전공 간 연결성을 강화하는 공통 교과목을 필수적으로 이수한다. 소규모 토론 수업과 글로벌 이슈 기반의 커리큘럼, 전공 설계형 포트폴리오 시스템은 학생 주도 학습과 전공 설계를 제도적으로 지원한다.

4. 해외 자율전공제도의 비교 분석 및 시사점

해외 자율전공제도 사례 분석 결과, 성공적인 운영을 위해서는 교양대학의 제도적 위상이 강화되어야 함이 확인된다. 김수경(2021)과 이보경(2023)이 강조했듯이, 교양대학은 학사 설계에 실질적 영향력을 행사할 수 있는 독립성과 제도적 권한이 필요하다. 미국, 일본, 유럽의 다양한 접근방식-미국의 높은 커리큘럼 자율성, 일본의 제도화된 교양학부 시스템, 유럽의 자유학예교육 재해석-에도 불구하고, 모든 성공 사례는 교양교육을 전공 탐색과 학문적 정체성 형성의 핵심 공간으로 인식한다는 공통점이 있다. 제도적 구조는 Columbia College나 AUC와 같은 독립형 모델과 도쿄대학 같은 연계형 모델로 구분되며, 성공적인 교양교육은 독립성, 연계성, 학생 지원 능력을 동시에 갖추고 있다. 교육과정 측면에서는 Brown University의 오픈 커리큘럼과 AUC의 융합 프로젝트형 수업 같은 학생 탐색 경험을 유도하는 구조가 중요하며, 안미영(2024)이 주장했듯이 융합형, 탐색형, 프로젝트형 교과가 중심이 되어야 한다. 학생 지원에 있어서는 최선경 외(2024)가 강조한 전공 탐색 워크숍, 튜터링, 멘토링을 포함한 진로 설계 체계가 필수적이며, 한국은 전공 선택 자유도는 높지만 실질적 정보 제공과 학문 체험 기회 제공이 부족한 상황에서 교양대학이 학생의 학문 여정을 설계하는 멘토링 플랫폼으로 확장될 필요가 있다.

5. 한국 교양대학의 전략적 역할과 발전 방향

자율전공제도의 취지를 실현하기 위해서는 단순한 전공 유예 기간의 제공을 넘어, 학생이 자신의 진로를 탐색하고 구성할 수 있는 유기적 교육 구조가 필수적이다. 이러한 맥락에서 교양대학은 자율전공제도의 '보조' 조직이 아닌, '핵심 허브(Hub)'로 재정립되어야 한다. 해외 사례 분석을 바탕으로 한국 교양대학의 전략적 역할과 발전 방향을 제시하면 다음과 같다.

자율전공제도의 성공적 구현을 위해 교양대학은 단순한 기초교육 제공 기관이 아닌, '핵심 허브(Hub)'로서 그 역할을 재정립해야 한다. 교양대학은 세 가지 핵심 영역에서 자율전공제도의 중추적 기능을 담당할 수 있다.

첫째, 학생들의 전공 설계를 위한 체계적 여정을 지원하는 촉진자 역할을 수행해야 한다. 이 과정은 '탐색-발견-설계'라는 세 단계로 구조화될 수 있다. 탐색(Exploration) 단계에서는 다양한 전공 영역에 대한 기초적 접근을 가능하게 하는 폭넓은 교양과목을 제공한다. 이는 학생들이 자신의 관심 분야를 넓게 살펴볼 수 있는 기회가 된다. 발견(Discovery) 단계에서는 주제 중심 융합 과목과 문제기반학습(PBL)을 통해 학생들이 자신의 학문적 흥미를 실험할 수 있는 기회를 제공한다. 이 단계에서는 단일 학문의 경계를 넘어서는 융합적 사고를 경험하고, 실제 문제 해결 과정에서 자신의 적성과 관심을 발견할 수 있다. 마지막 설계(Design) 단계에서는 전공 트랙 구성 세미나와 진로 설계형 과목을 통해 학생들이 자신의 학문적 정체성을 구체화할 수 있도록 돕는다. 이러한 단계적 접근은 교양대학이 단지 '전공 이전 단계'의 교과를 운영하는 곳이 아니라, 학생 개개인의 전공 설계를 촉진하는 학문 플랫폼으로 기능하게 한다.

둘째, 교양대학은 융합형 커리큘럼의 기획과 운영을 주도해야 한다. 현대 사회의 복잡한 문제들은 단일 학문 분야의 지식만으로는 해결하기 어려우며, 교양대학은 다양한 전공 간의 경계 허물기를 실현하는 핵심 조직이 될 수 있다. "AI와 인간", "환경과

윤리", "예술과 생명과학" 등 전공 간 연계 과목의 공동 운영은 학생들에게 학문 간 연결성을 경험하게 해준다. 또한 자체 융합 전공이나 마이크로전공 개설을 통한 학생 맞춤형 전공 구성 지원은 전통적인 전공 구분에 얽매이지 않는 유연한 학습 경로를 제공한다. 팀티칭과 프로젝트 기반 수업 등 문제해결 중심 교과 운영은 실제적인 문제 해결 과정에서 다양한 학문적 관점을 통합하는 경험을 제공한다. 이러한 시도들은 자율전공제도의 실질적 효과를 높이는 동시에 대학 교육의 전체적인 유연성과 통합성을 향상시킬 수 있다.

셋째, 교양대학은 진로 탐색과 상담 중심의 학사 운영 체계를 구축해야 한다. 이는 교양대학이 단지 강의를 제공하는 교육조직이 아니라, 학생의 학습 경험을 총체적으로 설계하고 지도하는 멘토링 조직으로 기능해야 함을 의미한다. 전공탐색 세미나와 전공 안내 워크숍의 정기 운영은 학생들에게 다양한 전공에 대한 구체적인 정보와 경험을 제공한다. 학습 코디네이터 및 전공 멘토 교수제도 도입은 학생들이 자신의 학업 계획과 진로 설계에 대해 전문적인 조언을 받을 수 있는 기회를 제공한다. 포트폴리오 기반 진로 설계 시스템 구축은 학생들이 자신의 학습 과정과 성과를 체계적으로 기록하고 반영함으로써 진로 결정에 도움을 준다. 이러한 지원 체계를 통해 교양대학은 학생의 주체적 학습 능력을 끌어올리고 자율전공제도의 성공을 실질적으로 견인하는 중심축이 될 수 있다.

해외 사례와 교양대학의 전략적 역할을 종합적으로 분석한 결과, 한국 교양대학의 발전을 위해서는 세 가지 핵심 과제에 집중할 필요가 있다.

우선, 교양대학의 제도적 위상 확보와 조직 구조 개선이 필수적이다. 자율전공제도의 성공적 운영을 위해서는 교양대학이 독립적이면서도 전체 학문 체계와 연계된 중심 축으로 기능해야 한다. 특히 일본의 교양학부 제도화 모델은 한국 대학의 행정 구조와 유사성이 높아 적용 가능성이 높다. 교양대학의 전담 전임교원 확보 및 교수 인사권 강화는 교육의 질과 연속성을 보장하고 학문적 전문성을 높이는 데 기여할 수 있다. 학사 운영에 있어 교양대학의 의사결정 권한 확대는 자율전공제도의 핵심 주체로서 교양대학이 실질적인 영향력을 행사할 수 있게 한다. 전공학부와의 협력 체계 구축을 위한 제도적 장치 마련은 교양교육과 전공교육 간의 유기적 연계성을 강화하고, 학생들의 전공 이행 과정을 원활하게 지원할 수 있다.

다음으로, 교육과정 혁신과 커리큘럼 재구성이 요구된다. 학생이 주도적으로 학문을 실험할 수 있는 융합형, 프로젝트형, 탐색형 과목들이 교양교육의 중심이 되어야 한다. 미국의 자유로운 커리큘럼 모델에서 볼 수 있듯이, 학생의 자기주도성을 존중하는 교육과정 설계가 중요하다. 전공 탐색형 융합 교과목 개발 및 확대는 학생들에게 다양한 학문 분야의 연결성을 경험하게 하고, 자신의 관심사를 발견하는 데 도움을 준다. 학생 주도 프로젝트 기반 학습(PBL) 활성화는 실제적 문제 해결 과정에서 자기주도적 학습 능력과 융합적 사고력을 기를 수 있게 한다. 핵심 교양과목의 질적 향상과 전공 연계성 강화는 교양교육이 단순한 기초 지식 전달을 넘어 전공 탐색과 설계의 토대가 될 수 있도록 한다.

마지막으로, 학생 지원 시스템의 구축과 운영이 중요하다. 교양대학이 학생 개개인의 진로 설계, 전공 탐색, 학문적 조언을 통합적으로 제공할 수 있는 체계를 갖추어야 한다. 유럽 모델의 연구 중심 교육과 학제 간 연계는 한국 교양교육의 학술적 위상을 높이는 데 참고할 만하다. 전공 설계 및 진로 상담을 위한 전담 조직 설치에 학생들이 전문적이고 체계적인 지원을 받을 수 있게 한다. 학생별 맞춤형 학업 계획 수립을 위한 시스템 개발은 개인의 적성과 관심에 맞는 학습 경로를 설계하는 데 도움을 준다. 교과-비교과 연계를 통한 통합적 전공 탐색 경험 제공은 강의실 안팎에서 다양한 학문적 경험을 통해 전공에 대한 이해를 심화시킬 수 있다.

이러한 발전 방향은 한국의 교양대학이 기존의 '기초교양 전달' 중심의 역할에서 벗어나, 학생 중심의 전공설계 교육기관으로 전환해야 함을 의미한다. 이는 자율전공제도의 실질적 뒷받침 기관으로서 교양대학의 전략적 재정립이 필요하다는 점을 시사한다. 그러나, 민윤경(2022)이 지적한 바와 같이, 해외 사례의 단순 이식보다는 한국의 교육 환경과 대학 구조에 맞는 점진적 도입 전략과 맞춤형 모델 구성이 필요하다. 교원 수, 예산, 제도 운영 유연성 등 현실적 제약을 명확히 인식하고, 한계 조건 속에서도 교양대학이 자율전공제도의 핵심 허브로 기능할 수 있는 방안을 모색해야 할 것이다.

6. 결론

전공자율선택제는 단순한 전공 선택 시점 유예가 아닌, 학생이 자신의 적성과 관심에 맞는 학문을 능동적으로 탐색하고 설계하는 교육 패러다임의 전환을 의미한다. 이 과정에서 교양대학은 전공 이전의 교과 제공자에 머무르지 않고, 학문적 실험의 장이자 전공 설계의 촉진자, 학생 중심 학사 설계의 동반자로 기능해야 한다.

해외 사례들은 자율전공제도의 성공적 작동을 위해 교양교육이 제도적·교육적으로 중추적 위치를 차지해야 함을 보여준다. 미국의 독립 교양대학 모델, 일본의 교양학부 중심 운영, 유럽의 융합적 리버럴 아츠 프로그램들은 모두 교양대학이 학생의 학문적 여정 초입에서 탐색-발견-설계의 전 과정을 지원하는 핵심 역할을 수행한다는 점에서 일치한다.

따라서 한국의 교양대학도 '공통 교양 이수기관'이라는 협소한 역할에서 벗어나 자율전공제도의 핵심 허브(Hub)로 재편되어야 한다. 이를 위해 필요한 조건은 세 가지이다. 첫째, 교양대학의 제도적 위상 강화를 통해 전공선택과 진로 설계를 주도할 수 있는 조직적 권한과 독립성을 확보해야 한다. 둘째, 탐색형·융합형 커리큘럼을 확대하여 다양한 학문 경험과 통섭적 사고를 촉진

하는 교과 구성이 필요하다. 셋째, 멘토링, 튜터링, 포트폴리오 설계 등 학생 주도 전공 설계를 위한 통합적 지원 인프라를 구축해야 한다.

미래 대학 교육은 전공이라는 고정된 틀을 넘어 개인의 삶과 연결되는 유연한 학문 경로 설계를 요구한다. 교양대학은 이러한 시대적 전환 속에서 가장 중요한 기반 조직이며, 자율전공제도의 성공은 교양대학의 구조적·철학적 진화를 전제로 한다. 이제 교양대학은 단순한 '교양'의 장을 넘어, 학생의 가능성을 실현하는 첫 번째 전공으로 자리매김해야 할 시점이다.

참고문헌

- 김수경 (2021). 대학 교양교육강화 재정지원정책의 변화와 개선 방안 연구. *교양교육연구*, 15(2), 45-66
- 김은경, 이성하, 유영학, & 최미나 (2021). 자기주도적 학습능력 향상을 위한 교양교육 교과목 개발. *교양교육연구*, 15(5), 69-82.
- 민윤경. (2022). 미국과 한국 대학의 전공 자유선택 제도 비교 분석 - Amherst College와 서울대학교 자유전공학부 사례를 중심으로. *비교교육연구*, 32(1), 29-57.
- 백승수. (2017). 4 차 산업혁명 시대의 교양교육의 방향 모색. *교양교육연구*, 11(2), 13-51.
- 백승수. (2023). 대학 교양 교과목의 성격과 준거. *교양교육연구*, 17(6), 57-74.
- 안미영. (2024). 미래 융합인재 양성을 위한 교양교육의 혁신 방안. *교양교육연구*, 18(5), 99-109.
- 이민정 (2020). 국내 대학의 자율전공학부 운영 사례 분석 및 교육과정 개발 연구. *교양교육연구*, 14(2), 11-36.
- 이보경 (2023). 과목개방을 통한 교양교육과정 공유 가능성 탐색을 위한 사례 연구 - 미국과 유럽의 사례를 중심으로. *교양교육연구*, 17(3), 89-108.
- 임태원, 박혜림, 홍후조. (2022). 학생설계전공 제도 운영 현황 분석 및 학생 지원방안 연구: 서울 소재 11개 대학을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 22(13), 371-389.
- 최선경, 이효숙. (2024). 전공자유선택제에 따른 교양 교육과정 혁신의 필요성과 방향 - 통합 자유학예교육과정 개발 및 운영 방안을 중심으로. *교양교육연구*, 18(6), 87-100.
- Amsterdam University College. (2021). AUC Curriculum Guide. <https://www.auc.nl>
- Brown University. (2025). Open Curriculum Guide. <https://college.brown.edu/design-your-education/explore-open-curriculum>
- Columbia College. (2025). The Core Curriculum. <https://www.college.columbia.edu/core-curriculum>
- Kyoto University. (2025). ILAS. <https://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/>
- University of Tokyo. (2025). College of Arts and Sciences Junior Division. <https://www.u-tokyo.ac.jp/en/academics/cas.html>
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. McGraw-Hill Education.
- Delbanco, A. (2012). *College: What It Was, Is, and Should Be*. Princeton University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Klein, J. T. (2010). *Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability*. John Wiley & Sons.
- Repko, A. F., & Szostak, R. (2020). *Interdisciplinary research: Process and theory*. Sage publications.
- Van der Wende, M. (2011). The emergence of liberal arts and sciences education in Europe: A comparative perspective. *Higher Education Policy*, 24, 233-253.
- Yamada, R. (2024). Status of 21st-Century Liberal Arts Education: Curriculum Reform in Japanese Universities and Evaluation by Society. *Education Sciences*, 14(11), 1156.

「교양대학의 새로운 지평-자율전공제도의 핵심 허브로서의 가능성」에 대한 토론문

박희문(우송대학교)

최근 교육부가 시행하는, ‘전공자유선택제’를 중심으로 ‘기초학문 및 교양교육 활성화’를 강조하는 ‘대학혁신지원사업’과 지역 산업과 연계한 지자체의 역할을 강화한 ‘RISE사업’ 등의, 재정지원사업은 대학 교육수요와 교육환경 변화를 통한 대학(학부)교육의 대대적 변화를 요구하고 있다. 그간 교양교육을 비롯한 학부교육 종사자들은 국가재정지원사업 수행에 따른 대학교육의 독립성과 자율성 침해 사례를 종종 경험한 바 있고, 상대적으로 대학차원의 정책 기획과 운영에 참여할 기회가 적었던 교양교육 종사자들은 최근 교육부 재정지원사업의 기조 변화가 교양교육의 약화나 소멸을 가속화할 것이라 우려하고 있기도 하다. 그럼에도 불구하고, 국내 대학교양교육이 현재의 수준으로 정착하는데 일익을 담당하는 것으로 평가되는 ACE사업의 경우와 같이 국가재정지원사업의 순기능적 측면을 인정한다면, 최근의 교육 외적 환경의 변화를 대학 교양교육(및 교양대학)의 기능과 역할을 재정립하고 도약하는 계기로 볼 수도 있겠다.

이러한 관점에서 발표자들은 학생 중심의 전공 선택 유연성 확대를 위해서는 교양대학의 역할이 기초교육 제공 기관에서 탈피하여 전공자유선택제를 구현하는 ‘핵심 허브’의 역할을 수행하되, ‘학생들의 전공 설계를 위한 체계적인 여정을 지원하는 촉진자’, ‘융합형 커리큘럼의 기획과 운영’ 그리고 ‘진로 탐색과 상담 중심의 학사 운영 체계 구축’이 핵심 기능이 되어야 한다고 하였다. 나아가 교양대학이 새로운 역할을 수행을 위해서는 ‘1) 교양대학의 제도적 위상 확보를 통한 권한과 독립성 확보’, ‘2) 탐색형·융합형 커리큘럼 확대를 통한 통섭적 교과 구성’, ‘3) 학생 주도 전공 설계를 위한 지원 인프라 구축’ 등이 선행되어야 한다고 하였다. 이 같은 저자들의 주장은 ‘전공자유선택제 정착을 위한 기초학업능력과 융·복합교육 확대’를 추구하는 교육부 정책의 수용을 전제로 한다면 지극히 타당한 것이라 할 수 있다.

그러나, 2022년에 시작된 2주기 대학혁신지원사업의 주요내용으로 ‘미래 인재 양성을 위한 대학의 체질 개선과 전공자유선택제 등 교육혁신의 기반 마련’이 제시된 바 있고, 2023년 시작된 글로벌대학30 사업에서도 ‘학생 중심의 전공 선택권 보장을 위한 무(無)학과 선발제도와 융합교육’ 등이 제시된 바 있어, 이미 상당수 대학교들이 전공자유선택제 운영에 필요한 학부교육과정과 학사지원제도 개편을 단행하고 시행 중인 상황으로 판단된다. 또한, 한국교양기초교육원(이하 ‘교기원’)은 전공자유선택제를 기치로 한 교육부의 대학교육 체제 변화 시도에 대응하기 위하여, 기초학업능력 향상이란 교육수요에 부응하는 ‘자유학예교육’ 중심의 대학 교양교육 표준모델 수정안을 2022년에 마련한 바 있고, (저자 등이 서론에서도 언급하였듯이) 이미 2020년경부터 자율전공제의 바람직한 방향과 융·복합 사고능력과 문제해결능력 향상을 위한 통합 교육 플랫폼으로서의 교양교육의 기능 재편 등에 대한 학술연구가 꾸준히 이루어지고 있다. 따라서, 저자들이 ‘교양대학의 새로운 지평’으로 언급한 ‘자율전공제도의 핵심 허브’란 개념(기능)은 대학 교양교육 현장에 도래할 미래(To be)가 아니라, 최소한 2~3년째 시행되고 있는 현실(As is)인 것이다.

이같이 저자들이 교양대학의 새로운 역할 수행을 위해 갖추어야 할 조건으로 제시한 세 가지 사항은 이미 대부분의 대학현장에서 갖추어 진 것으로 보여지므로, 현 시점에서는 전공자유선택제 채택에 부응하여 개편한 교양교육과정이나 학사지원시스템이 제대로 작동하고 있는지, 또는 저자들이 제시한 교양대학의 새로운 역할 수행에 필요한 선행 조건(또는 기능)이 제대로 작동하는지, 제대로 작동하지 아닐 경우 그 원인과 대안이 무엇인지가 논의되어야 시점이 아닌가 생각된다.

저자들이 제시한 세 가지 선행조건과 관련하여 논의가 필요하다 생각되는 사안은 다음과 같다.

1) ‘교양대학의 제도적 위상 확보를 통한 권한과 독립성 확보’

2023년 교기원이 수행한 ‘한국 대학의 교양기초교육과정 구성과 운영 실태조사(김선영 등 2023)’에 의하면, 교양교육 전담조직이 설치된 대학은 조사대상 140개교의 94.3%(132개교)이며, 이중 해당 조직의 부서장이 교무위원(학부위원)급인 대학은 70.7%(99개교) 수준이다.

해당 통계자료의 질적인 내용을 살펴보면 기관장이 교무위원급인 교양대학을 설치한 대학교의 대부분은 사립대학교인 반면, 국공립대학의 대부분은 교양대학이 아닌 교양교육 담당기관을 설치하고 있다. 그런데, 최근 학부대학과 창의융합대학을 설치한 서울대학교와 충남대학교의 예에서 보듯이, 주요 국공립대학에서도 기존의 교양교육 전담기구의 권한과 기능을 확대·강화하는 경향을 보여주고 있다.

그럼에도 불구하고, (저자들이 주장한 바와 같이) 여전히 교양대학의 제도적 위상 확보가 필요한 상황으로 인식된다면, 어떠한 요소들이 어떠한 연유로 어떻게 보완/강화 되어야 할지 대학 교양교육 현장의 실제 사례에 기반 하여 논의 할 필요가 있어 보인다.

2) ‘탐색형·융합형 커리큘럼 확대를 통한 통섭적 교과 구성’

융·복합 사고능력과 문제해결능력 향상은 4차 산업혁명시대의 직업생태계 변화에 적응할 인재양성에 필수 요소로 다시 부각되고 있으며, 융·복합교육의 확대와 학생의 전공 선택권 강화를 목표로 하는 전공자유선택제의 주요 성과지표이기도 하다. 그러나, 융·복합 사고능력이나 문제해결능력은 교과목개발이나 강좌개설 같은 단선적 접근으로는 향상되기 어렵고, 전공자유선택제 하에서 학생들의 기초학업능력이 저하가 예견되기 때문에 이러한 상황을 함께 극복하는 학부 및 교양교육과정의 개편이 필요하다.

상기한 교기원의 2023년 실태조사 보고서에도 융·복합교육과 관련한 대학사례분석과 융·복합교육 발전방향이 제시되어 있으며, 2주기 대학혁신지원 사업 성과로 서강대학교(다전공제도), 성균관대학교(유연학기제) 및 포항공대(경계 없는 무은제(無垠齋) 교육)의 학사구조 개편 사례와 단국대와 이화여대(교과-비교과 연계형 교육과정)의 교육과정 및 수업혁신 사례가 소개되고 있다. 교기원에서도 교양교육의 학예교육과정 다변화를 반영한 교양교육 표준모델 수정안(2022년)과 전공자유선택제 하 기초학문 발전을 위한 교양교육과정 모델(25년 4월)을 소개한 바도 있다. 특히, 3주기 대학지원혁신사업에서는 전공자유선택제 도입을 위한 체트리스트를 제시하며 교양교육 및 기초학문 교육 강화를 유도하고 있다.

따라서, 지난 몇 년간 전공자유선택제 운영에 따른 대학교의 학부 및 교양교육과정 개편과 운영결과가 탐색 및 융합형 인재양성용 커리큘럼으로 잘 작동하고 있는지, 문제점은 무엇인지를 검토해 볼 시점이다.

3) ‘학생 주도 전공 설계를 위한 지원 인프라 구축’

앞서 언급한 2주기 대학혁신지원 사업의 학생지원 및 관리체계의 성과로 서울대(전공설계지원센터), 세종대(전주기 관리형 전공탐색 및 진로설계 구축) 및 조선대(同Go同樂 캠퍼스)의 사례가 소개되어 있으며, COVID-19 팬데믹 시기를 거치면서 e-포트폴리오나 디지털 배지 등의 학생지원 관리체계와 에듀테크 기술이 접목된 전공자유선택제 학습경험관리 플랫폼(한양대) 등이 다양하게 개발되어 있다.

따라서, 전공자유선택제 하 전공탐색 및 진로지도 시스템의 활용 현황과 보완점을 중심으로 한 각 대학교의 경험을 공유하는 기회가 제공되기를 기대한다.

전공자율선택제와 교양교육 전담기관의 변화

양성은(인하대학교)

1. 들어가며

2024년부터 교육계의 화두는 전공자율선택제라고 할 수 있다. 전국의 대학교는 2025년부터 시작된 전공자율선택제를 통해 입학한 신입생을 맞이하였고, 2026년도 모집단위를 제출한 현 시점에서 이러한 기조는 계속될 예정이다. 추후 정치적 변화에 따라 교육정책도 영향을 받겠지만, 학생의 선택권 확대라는 시대적 흐름을 거스르기는 어렵다.

대학교마다 차이가 있지만 전공자율선택제가 적용된 모집 단위의 학생들을 기존 교양교육 전담 단과대학에 배치한 경우가 빈번하다. 그렇지 않은 경우라도 전공자율선택제 입학생들은 특정 학과의 교과과정을 시작하는 대신 최소 1학년 동안은 이들을 위한 맞춤형 교과과정을 이수할 가능성이 크다. 이때 교양교육 전담기관이 어떠한 역할을 선도하는지가 핵심이다.

본 발표문은 이러한 맥락에서 사례연구법(case study, Creswell & Poth, 2023)을 통해 전공자율선택제에 대처하는 교양교육 전담기관의 변화에 주목하고자 한다. 본 사례는 인하대학교 프런티어창의대학이며, 인하대학교는 교육부가 지원하는 대학혁신지원사업 2024년 성과평가 교육혁신전략 부문에서 최우수등급인 S등급을 받은 바 있다. 본 사례연구가 학생 선택권 강화라는 당위적 명제와 교양교육 전담기관의 변화라는 현실적 대응에 시사점을 줄 것으로 기대한다.

2. 전공자율선택제 학생들을 위한 행정 조직의 확대

전공자율선택제로 입학한 학생들을 지원하기 위해서는 기존 교양교육 전담기관의 조직을 확장하는 것이 우선적이다. 인하대학교 프런티어창의대학은 전공자율선택제 입학생이 들어오는 2025년부터 행정 조직을 전략적으로 재정립하였다.

기존 교양교육을 전담하던 부서를 “교양교육실”로 전문화하고, 새롭게 “융합학부행정실”을 설치하여 전공자율선택제로 들어오는 융합학부생 559명에 대한 교육을 전담하도록 하였다. 구체적으로, 학장 이하 제1부학장은 교양책임교수를 겸직하면서 교양 교육지원실을 관리하도록 구성하였다. 교양교육지원실의 주요 업무는 교양교육과정의 기획 및 개편, 700여 개에 이르는 교양 교과목의 설강과 운영, 교양교육을 담당하는 전임 및 비전임교원의 채용 및 관리, 교양교육위원회 운영 등이 포함된다. 또한 단과대 내 인하교양교육연구소가 있어 교양교육과 관련된 지속적인 연구 성과를 산출하게 된다.

신설된 융합학부행정실은 학장 이하 제2부학장의 관리하에 두었다. 2025년에 인하대학교에 입학한 전공자율선택제 신입생들은 모두 559명이며, 6개의 융합학부(자유전공융합학부, 경영융합학부, 공학융합학부, 사회과학융합학부, 자연과학융합학부, 인문융합학부) 모집단위에 소속된다. 융합학부행정실의 주요 업무는 융합학부 지원이며, 융합학부생들이 참여하는 다양한 프로그램을 실질적으로 운영한다. 구체적으로, 인하 멀티 멘토링 프로그램 운영, 전공탐색 관련 행사 지원, 학생관리 체계 구축, 학생 맞춤형 학습지원 프로그램 운영, 학사협의체 운영 등이 포함된다.

대학혁신지원사업의 두 가지 핵심이 학생의 선택권 강화와 융합인재 양성이라는 점을 상기하여, 인하대학교는 2025년 중반기에 “융합전공지원실”까지 프런티어창의대학 내에 신설할 계획이다. 인하대학교 전공자율선택제는 해당 학생들이 졸업 전까지 융합전공을 부전공 이상으로 이수하여 융합역량을 획득하도록 설계되어 있다. 이를 위한 융합전공지원실은 융합전공의 신설 및 관리를 책임지게 되며, 학생들이 융합전공을 이수할 수 있도록 실질적인 지원을 할 것이다.

3. 전공자율선택제 학생들을 위한 교육목표

인하대학교 프런티어창의대학은 학생의 자율성 확대 및 융합역량 강화를 위해 설립된 단과대학이다. 이에, 창의적 문제 해결 역량과 실천적 리더십을 고루 갖춘 융합형 인재 양성을 지향점으로 설정하였다. 교육목표는 융합적 사고와 창의적 문제 해결 역량을 바탕으로 새로운 가치를 창출하는 실천력을 함양하는 것에 두었다. 이를 위해, 네 가지 핵심 인재 유형을 구체화하였는데, 열린 사고를 지닌 유연한 사상가, 창의적 융합역량을 갖춘 혁신가, 자기 주도적 성장과 도전을 멈추지 않는 개척자, 그리고 사회적 가치를 창출하는 실천적 리더가 그것이다.

4. 전공자율선택제 학생들을 위한 교과과정 설계

인하대학교 프런티어창의대학 전공자율선택제 학생들을 위해 특화된 교육과정은 다음과 같다. 첫째, 융합적 사고능력 배양을 위한 신입생 대상 중점교양 교과목을 새롭게 개발하였다. 본 중점교양 교과목은 “우리가 만드는 세계” 및 “우리가 만나는 세계”로서 인문학, 사회과학, 자연과학을 담아내면서 플립러닝(Flipped Learning) 기법을 적용한 혁신적 교수법을 통해 학습자 주도형 수업을 진행하는 것이다.

둘째, 자율성을 바탕으로 전공탐색을 지원하기 위하여 “전공탐색과 커리어설계” 및 “창의융합세미나” 교과목을 맞춤 설계하였다. 1학기 교과목 “전공탐색과 커리어설계”는 학생 개인의 흥미와 역량에 기초한 전공 탐색을 심화하기 위하여 다양한 학문 분야에 대한 특강과 전공 관련 참여 활동으로 구성된다. 2학기 교과목 “창의융합세미나”는 다양한 전공을 이해하기 위한 심화 교과목이라 할 수 있다. 이는 특정 주제를 중심으로 다학문적 접근이 어떻게 이루어지고, 어떻게 연계될 수 있는지를 문제 기반 학습(PBL)을 통해 이해하도록 운영된다.

셋째, 학생들이 전공을 탐색하는 과정에서 “융합기초 마이크로전공”을 용이하게 이수할 수 있도록 교과과정을 설계하였다. 이는 학생의 자기주도적 학습 역량 강화를 목적으로 하며, 개별적 학문 분야를 넘어 융합적 관점에서 자신의 전공을 주체적으로 선택하도록 돕기 위한 프로그램이다.

5. 전공자율선택제 학생들을 위한 맞춤형 프로그램 운영

인하대학교 프런티어창의대학 전공자율선택제 학생들을 위해 다양한 맞춤형 프로그램이 운영되고 있다. 첫째, STEP(Student Tracking & Evaluation Pathway) 데이터 기반 관리체계를 도입하여 운영 중이다. 이는 정교한 학생관리 시스템으로서 입학 전 단계부터 학과를 선택하여 2학년에 진입까지 총 9단계에 걸쳐 정량 및 정성 데이터를 수집하고, 이에 대한 분석을 통해 맞춤형 지원을 실현하는 것이다. 특히 학생들의 대학 적응, 정체성 및 소속감, 학업 몰입 등의 심리사회적 지원에 초점을 두고 있다.

둘째, 전공자율선택제 학생들을 위해 다양한 멘토들이 참여하는 인하멀티멘토링 프로그램이 운영 중이다. 먼저, Multi 교수 멘토링에는 6개 융합학부장, 전공탐색 지원교수, 그리고 AA(Academic Advisors) 교수 등이 참여한다. 이들은 전공자율선택제 학생들의 학습, 진로, 대학생활 전반에 대한 맞춤형 상담 체계를 구축하고, 개별 지원을 강화하기 위해 노력한다. 이들이 참여하는 구체적인 프로그램으로 FYE(First Year Experience) 전공탐색 교수 멘토링을 들 수 있다. 이는 신입생의 초기 전공탐색 역량 강화를 목적으로 희망 전공 교수와 1:소수 정에 그룹 형태로 매칭 후 진행된다. 학생들은 전공 분야에 대한 심도 있는 이해는 물론이고 교수의 학문적 경력과 커리어 개발 과정을 직접 청취하는 기회를 갖게 된다.

교수가 멘토로 참여하는 또 다른 프로그램으로 AA(Academic Advisors) 교수 멘토링을 들 수 있다. AA 교수는 1:1 맞춤형 지도 체계 하에서 개별 학생을 만나 심층 상담을 진행한다. AA 교수는 전공 영역별 전문성을 기반으로 학생 개인의 학업 및 진로에 대한 통합적 이해와 실질적 지원이 가능하다.

인하멀티멘토링 프로그램에는 재학생 선배가 멘토로 참여하는 프로그램도 활성화되어 있다. Multi 학생 멘토링은 멘토-멘티로 구성되어 학생 눈높이에 맞는 대학생활 적응 활동에 함께 참여하고, 전공 선택에 대한 구체적 정보를 제공하며, 장기적 진로 계획에 도움을 주고 있다. 특히 학생 멘토를 참여시킨 INHA ININ(INHA Individual Incubator) 프로그램은 인하대학교 프런티어창의대학의 차별화된 프로그램이다. 이는 학습자의 고유 특성과 학습 성향을 분석하여 유형화한 후 각 학생의 자기 주도적 학습 역량과 전공 설계 능력을 고도화하는 프로그램이다. 본 프로그램의 성과는 추후 ININ 멘토-멘티 경진대회 운영을 통해 공유되고, 우수 사례를 확산하는 장으로 연계될 예정이다.

6. 정리하며

본 발표문은 학생의 선택권 강화라는 역행할 수 없는 흐름과 이에 대처하는 교양교육 전담기관의 변화를 사례연구를 통해 탐색하고자 한 것이다. 학사 구조의 유연화, 학생 개인의 주체적 전공 선택, 맞춤형 학업 설계, 학문 간 경계를 넘나드는 융합역량의 강화 등 쏟아지는 과제들 사이에서 교양교육 전담기관의 역할을 재고찰하는 것이 필요한 시점이다. 본 발표문이 이에 대한 실천적 담론화 과정에 이바지하기를 기대한다.

참고문헌

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2023). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). Sage Publications.

전공자율선택제와 교양교육 전담기관의 변화

신희선(숙명여자대학교)

양성은(인하대학교) 교수님의 발표 잘 들었습니다. 오늘 발표를 통해 인하대학교가 ‘전공자율선택제’를 운영하기 위해 프런티어 창의대학을 어떻게 행정적으로 개편하였고, 어떠한 새로운 교과와 비교과 프로그램이 마련되었는지 구체적인 사례를 소개해주셨습니다. 조직적이고 전략적인 대응을 통해 교육과정의 다양한 변화를 도모하고 교양교육 전담기관의 실천적 역할을 모색하고자 애쓴 변화 노력이 느껴졌습니다. 전공자율선택제 도입으로 시도된 인하대학교의 혁신적인 기획들이 교육적 효과를 거두길 기대해 봅니다. 이와 관련해 토론자로서 들었던 궁금증을 여쭙면서 전공자율선택제의 명암을 함께 생각해 보고자 합니다.

첫째, 전공자율선택제가 교양교육 영역을 확장할 것인지, 교양이 전공에 종속될 것인지에 대한 질문입니다. 기존의 자유전공학부라는 이름으로 운영되던 제도가 전공자율선택제 형태로 전국 대학에 확산되면서, 대부분의 대학에서 교양교육 전담기관이 이 과제를 맡고 있습니다. 많은 대학에서 교양대학의 변화를 통해 각 전공에 대한 정보를 제공하는 수준을 넘어 학생들이 자신의 적성과 흥미를 체계적으로 탐색하고, 이를 바탕으로 전공을 선택할 수 있도록 종합적인 지원 체계를 마련하고 있습니다. 이를 보면 교양대학이 전공 탐색의 기반이 되는 핵심 역할을 담당하며 교양교육의 위상을 확대시키는 것으로 보입니다. 그러나 이러한 변화가 단순히 조직적 확대와 기능적 분리로 그친다면, 이는 전공 탐색의 전초기지로서 교양교육의 종속화를 가져올 여지도 있어 보입니다.

인하대학교 프런티어 창의대학은 행정조직을 확대하고 영역과 업무를 분화하여 데이터 기반 시스템을 통해 학생들을 실질적으로 지원할 수 있도록 체제를 재정립 했습니다. 전공자율선택제 운영의 실무적인 주체로서 이렇듯 교양교육 전담기관의 변화가 자칫 학생들의 수요에 민감하게 반응하고 전공선택에만 초점을 맞추어 교육과정을 운영할 경우 전공의 예비 과정의 성격으로 교양교과가 역할하고 복무할 여지는 없을지 여쭙니다. 전공자율선택제가 교양교육 전담기구에 실질적으로 어떤 ‘기대’와 ‘부담’을 주고 있는지요?

둘째, 새롭게 런칭한 교과목과 다양한 비교과 프로그램의 ‘효과성’에 대한 질문입니다.

학생 선택권의 확대와 융합적 인재 양성을 목표로 하는 전공자율선택제가 사실상 학생들의 자유로운 선택이 아니라, 사회적 선호나 취업률에 의해 좌우될 수 있기에, 특정 전공에 편중된 쏠림 현상으로 전공들이 구조조정될 수 있다고 우려하는 시각이 많습니다. 전공자율선택제로 들어온 신입생들이 1년간 전공을 탐색하며 학습 경로를 주도적으로 설계하는 과정에서, 단지 다양한 전공들을 맛보기 하는 차원이 아니라 입학시 전공을 선택한 동료들과 2학년 때부터 수업을 같이 하기 위해서는 탄탄한 학습 기반이 중요합니다.

인하대학교 프런티어 창의대학의 경우 ‘융합’교육을 강조하며 6개 영역과 연계된 교양 교과목을 통해 학생들이 자연스럽게 다양한 전공 영역을 체험하며 학습 토대를 다질 수 있도록 하고, 플립 러닝과 문제기반학습 등의 교수학습 방법론을 적용해 학생들의 능동적인 학습 참여를 유도한 점이 돋보입니다. 혹시 이러한 융합 교과가 교양과 전공의 경계를 흐리며 전공이 교양을 흡수하는 방향으로 나아갈 여지는 없을지 교양교육적 차원에서 어떤 점을 강조하고 있는지 여쭙니다. 또한 멘토링, 커리어 설계 등의 프로그램과 접근이 깊은 학문적 성찰이나 가치 지향적인 교양교육으로 이어지지 못하고 교육의 표층화를 가져올 측면은 없을까요?

셋째, 교양대학의 전문 교수진의 위상과 교육적 권한에 대한 질문입니다.

전공자율선택제 하에서 신입생들은 대학생활을 시작하며 전공을 선택하는 결정을 1년간 유보합니다. 문제는 소속감 없이 여러 전공을 탐색하면서 학과에 대한 소속감이 부족하고 공동체 의식이 부재할 수 있습니다. 이로 인해 대학 적응이 어려워지거나 중도탈락률이 높아지는 부작용이 발생할 수 있기에, 학생들의 학과에 대한 소속감을 키우고 전공과 진로를 선택하는데 필요한

체계적인 지도와 상담이 중요합니다. 대학들이 개별 학생의 특성과 요구에 맞는 맞춤형 상담을 제공하기 위해 AA(Academic Advisors) 교수를 신규 채용한 이유도 여기에 있습니다. 전공 선택 과정에서 어려움이 있거나 심리적 스트레스를 갖는 학생들에 대한 의미 있는 상담이 진행되려면 AA교수들의 효과적인 역할이 중요합니다.

인하대학교 프런티어 창의대학의 경우, 소속 교수들이 전공자율선택제를 실시한 이후 ‘멀티 교수멘토링’을 하고 있다고 했는데, 실질적으로 학생들에게 어떤 도움을 주고 있는지 구체적으로 사례를 듣고 싶습니다. 다학문적 배경을 가진 교수진이 융합적으로 교육과정을 개발하고 학생들의 역량을 키우기 위해 교수진의 교육적 권한을 강화하는 것이 중요합니다. 이런 점에서 교양대학 교수들의 특별한 역할이 있는지, 나아가 AA(Academic Advisors) 교수들의 멘토링이 어떻게 559명의 신입생들에게 1대 1로 밀착 지도와 전문상담을 진행하고 있는지 궁금합니다. 전문상담 제도는 있으나 단지 형식적으로 변질될 경우 미흡한 결과를 초래할 수 있기에, AA교수들의 근무조건이나 위상, 자세한 역할에 대해서도 말씀을 듣고 싶습니다.

오늘 발표를 통해 ‘전공자율선택제’라는 제도적 전환기 속에서 대학 교양교육 전담기구가 수행할 수 있는 현실적인 대응 방안을 같이 생각해 보았습니다. 전공자율선택제는 학생의 선택을 중시하는 학사제도로서 대학 교육의 큰 변화를 가져올 것입니다. 이러한 변화는 교양교육에게 전례 없는 기회와 도전을 동시에 제시하고 있습니다. 결론적으로 학생 중심의 교육 철학을 구현하고 융합적 인재 양성이라는 사회적 요구에 부응하는 긍정적 의미가 있지만, 동시에 교양교육의 질 관리와 전공 선택의 양극화 측면에서 우려스러운 측면도 있습니다.

다시 한번 ‘전공자율선택제’의 성공적 정착을 위해 교양교육 전담기구의 위상과 역할을 재정립하고, 전공탐색을 위해 새롭게 기획된 수업이 효과적으로 운영되어야 하고, 이를 위해 학생들에 대한 지도와 책임을 가진 교양교수진의 자부심과 전문성, 효과적인 교수법이 중요하다는 점을 강조하고자 합니다. 전공자율선택제에 대한 대학 내부의 대응이 단기적 성과에 치중하지 않도록, 교양대학이 교내외 유관기관과의 연계 프로그램과 협력적인 네트워크를 통해 학생들에게 충분한 탐색 기회를 제공하고, 대학 구성원들이 교양교육의 가치와 중요성에 대한 공감과 인식의 공유가 무엇보다 중요하다는 점을 말씀드리며, 제 토론을 갈음합니다.

전공자유선택제와 교양 교육과정 운영 방안 연구

조한나(국립공주대학교)

1. 서론

전공자유선택제 도입 배경은 분과 학문 중심의 학사제도로는 창의적이고 융합적인 인재 양성이 어렵다는 위기의식에서부터 시작되었다. 이러한 전공자유선택제 취지에 발맞추어 대학들은 자유(율)전공학부의 신설과 전공 탐색 또는 진로 설계에 중점을 두고 교과와 비교과를 개발, 준비하고 있다(최선경, 이효숙, 2024). 이러한 급변하는 변화 속에 교양 교육 본래의 역할을 유지하면서 사회적 흐름을 반영할 것을 요구받고 있다(전종희, 2023). 환경이 급변하고 정부의 다양한 제도가 도입되고 있는 상황은 직업 세계에서도 잦은 이직이 발생하게끔 영향을 주는데, 이때 특정 전공 지식보다는 교양 교육을 통한 교육이 급변하는 교육 현장의 지적 지형에 적합하다는 선행 연구에 집중할 필요가 있다(손동현, 2019; 윤우섭, 홍석민, 홍성기, 2019; 최강식, 박철성, 2021). 이와 같은 선행 연구는 창의적이고 융합적 인재 육성에 교양 교육이 유용하며 가치가 있다는 것을 알게 해 준다. 이런 관점에서 전공자유선택제를 도입하는 대학들이 교양 교육을 어떻게 고민하고 준비하고 있는지 알아보기 위해 본 연구가 시작되었다. 전공자유선택제를 2025년도에 도입한 국·공립대학들이 자유(율)전공학부를 위한 교양 교육과정을 별도로 운영하고 있는지, 학생이 진정으로 관심 있는 분야를 발견하고 창의적으로 문제 해결 능력을 강화할 수 있는 교육과정을 제공하고 있는지 살펴볼 예정이다. K 대학도 2025년도부터 자율전공학부로 입학하는 신입생을 선발하였다. 추후, K 대학의 교양 교육과정 체계와 교양 교육 질 관리 방향성에 대해 제안하고, 대학 중장기 발전을 위한 의사결정의 기초자료로 활용하고자 본 연구의 조사 대상을 국·공립대로 선정하였다.

본 연구는 전공자유선택제를 도입한 국·공립대학들의 교양 교육과정 운영 현황과 체계를 통해 자율전공학부의 교양 교육 운영 방안과 방향성에 대해 살펴보고자 함에 목적이 있다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

1. 전공자유선택제를 추진하는 국·공립대학의 교양 교육과정의 주요 특징은 무엇인가?
2. 전공자유선택제를 추진하는 국·공립대학의 교양 교육과정 체계는 대학별로 차이가 있는가?

2. 선행 연구

전공자유선택제에 대한 선행 연구는 크게 두 가지로 살펴볼 수 있다. 첫째, 전공자유선택제 도입에 대한 대학 교육에 예상되는 문제점과 대응 방안을 제안한 연구이다(류찬열, 2025; 정연재, 2025; 전종희, 2024). 둘째, 전공자유선택제 도입에 따른 교육과정 편성 운영 체계 및 학생 학사 지도 방향 탐색을 위한 연구이다(김은예, 조한나, 박영미, 2025; 엄유경, 2025; 이재영, 이만희, 김해지, 임지영, 2024; 최선경, 이효숙, 2024; 최화숙, 박지희, 2024).

전공자유선택제 도입에 따른 대학 교육에 대한 대학 교육에 예상되는 문제점과 대응 방안을 제안한 연구들을 살펴보면 다음과 같다. 류찬열(2025)의 경우 1970년대 정부의 실험대학과 1990년대 정부의 학부대학을 통한 실패 원인을 살펴보았다. 이를 통해 자유(율)전공을 적용할 때마다 교양 교육 강화를 명분으로만 내세울 것이 아니라 실천으로 옮겨야 한다고 주장하였다. 정연재(2025)는 연구를 통해 전공자유선택제를 1학년에 국한되어 시행될 때 교양교육에 미치는 영향에 대해 세 가지의 쟁점에 대해 논의하였다. 첫째, 교양교육은 보편교육을 지향하는데 전공자유선택제 학생을 위한 별도의 특수교육을 어떻게 수행할 것인지이다. 둘째, 전공자유선택제 모집 학생을 위한 자율교육의 가치와 이념을 교육에서 어떻게 구현할 것인지이다. 셋째, 전공자유선택제를 교양교육과 전공교육 연계할 기회로 삼을 수 있는가이다. 전종희(2024)는 연구를 통해 전공자유선택제 관련 주요 동향과 쟁점들을 공유하고 대학별로 안착하는 데 필요한 내용들을 수립하여 대학별 교육 모델을 구축해야 한다고 밝혔다.

다음으로 전공자유선택제 도입에 따른 교육과정 편성 운영 체계 및 학생 학사 지도를 위한 방향을 논의한 연구는 다음과 같다. 김은예 외(2025)는 전공자유선택제에 대해 교육 수요자인 학생들 입장에서 연구한 결과에 따르면, 대학 재학생과 예비 대학생들의 인식 및 요구를 분석한 결과 인식, 선호 유형, 학업 도움 정도, 진로 설정 및 진로 탐색 설정 도움이 두 집단 모두 중요하게 인식하고 있다고 밝혔다. 엄유경(2025)은 교원, 재학생, 직원을 대상으로 전공자유선택제에 대한 요구와 우선순위를 분석한 결과 학생들 스스로 진로 탐색을 통해 주체성이 강화될 수 있는 교육 내용 제공, 학생들이 다양한 전공을 탐색할 수 있는 전공 기초를 다루는 교육 내용이 제공되어야 하며 전공자유선택제로 입학한 학생들을 관리할 수 있는 전담 조직의 필요성에 대해

밝혔다. 이재영 외(2024)는 전공자율선택제 학생들을 위한 학습경험 로드맵 제시를 위한 연구를 통해 전공 탐색도 중요하나 대 학생할 적응에 대한 지원도 필요하고, 다양한 비교과 프로그램 제공으로 전공 탐색 기회 확대와 학습경험을 체계적으로 구조화 하여 지원이 필요하며, 전공 탐색을 위한 다양한 콘텐츠 제공, 학생들의 접근성이 용이해야 하며 학생들의 소속감 고취와 대학 생활 적응을 돕기 위한 네트워크 형성의 기회 제공이 필요하다고 밝혔다. 최선경과 이효숙(2024)은 전공자율선택제가 전공선택 유예제로 변질, 운영되지 않기 위해서는 자유(율)전공학부 단독으로 통합 자유 학예 교육과정 설계안, 운영 및 교수법을 제안하 여 교양 교육 혁신의 필요성과 방향성을 제안하였다. 최선경 외(2024)는 연구를 통해 전공자율선택제가 전공선택유예제로 변질 되어 운영되지 않기 위해서는 자유(율)전공학부의 단독적인 교육과정으로 통합 자유학예교육과정 설계안, 운영과 교수법에 대해 제안하였다. 최화숙 외(2024)는 전공자율선택제 도입에 따른 대학 교육과정 편성 및 운영 방안에 대한 연구를 통해 대학 교육과 정은 학생의 자율적인 전공선택을 기반으로 하며 핵심역량과 연계한 교육목표, 교육목표와 연계된 자유(율)전공학부의 전공 교 육과정 편성과 운영이 필요하다고 밝혔다. 종합적으로 선행 연구를 살펴보면 전공자율선택제에 대한 예상되는 문제점과 대학이 학생들을 위한 행·재정적 지원 등 다각적인 지원 방법이 필요한 것을 알 수 있다. 본 연구는 전공자율선택제 도입에 대한 교양 교육과정의 안정적인 안착에 대한 교육적 시사점을 제공할 수 있으리라 기대한다.

3. 연구 방법

3.1. 조사 대상

본 연구는 전공자율선택제를 운영하는 국·공립대학 교양 교육과정의 현황을 살펴보는 데 그 목적이 있다. 조사 대상으로 선정 된 대학은 남진숙(2024) 연구에서 2025년도 전공자율선택제(무전공제)로 신입생 선별 대학 중, 국·공립대학을 선정하고, 전종희 (2023) 연구에서 국·공립대학으로 선별된 대학 중, 23개의 대학을 분석에 활용하였다. 국립경국대는 홈페이지 접근이 불가하여 조사 대상에서 제외하였다.

<표 1> 조사 대상 대학 기본 정보

연번	국공립 구분	대학명	명칭 구분	소재지
1	국립	강원대	자유전공학부	강원
2	국립	경북대	자율전공학부	대구
3	국립	경상국립대	자율전공학부	경남
4	국립	국립강릉원주대	자유전공학부	강원
5	국립	국립공주대	자율전공학부	충남
6	국립	국립군산대	자율전공학부	전북
7	국립	국립금오공과대	자율전공학부	경북
8	국립	국립목포대	자율전공학부	전남
9	국립	국립부경대	자유전공학부	부산
10	국립	국립순천대	자유전공학부	전남
11	국립	국립창원대	자율전공학부	경남
12	국립	국립한국교통대	자유전공학부	충북
13	국립	국립한밭대	자율전공학부	대전
14	국립	부산대	첨단융합학부(공학자율전공, 나노자율전공)	부산
15	국립	서울과학기술대	ST자유전공	서울
16	국립대학 법인	서울대	학부대학(자유전공학부)	서울
17	공립	서울시립대	자유전공학부	서울
18	국립	전남대	자율전공학부	전남
19	국립	전북대	융합자율전공학부	전북
20	국립	제주대	총장직속전공(자유전공)	제주
21	국립	충남대	창의융합대학(자율전공융합학부)	대전
22	국립	충북대	창의융합대학(자율전공학부)	충북
23	국립	한경국립대	HK자율전공학부	경기

3.2. 자료 수집 및 분석 방법

본 연구에서 사용된 연구 방법은 다음과 같다. 첫째, 문헌 및 체계 현황을 분석하였다. 국·공립대학의 규정과 지침, 교양 교 육 전담 기관 홈페이지를 참고하여 총 23개 국·공립대학의 교양 교육과정 체계(교양 영역, 교양 교육과정 편람, 졸업 이수 요건 등)와 관련된 자료를 수집, 분석하였다. 이와 같은 분석 절차를 통해 국·공립대학의 교양 교육과정 특징, 차이점을 분석에 활용 하였다. 둘째, 교양 교육 전문가와 숙의를 통해 교양 교육 운영 방안을 제안하고, 해당 방안에 대한 전문가 자문을 통해 타당성

을 검토하였다. 전문가는 국내 대학 교양 교육 또는 교육과정 전문가 3인을 선정하였다.

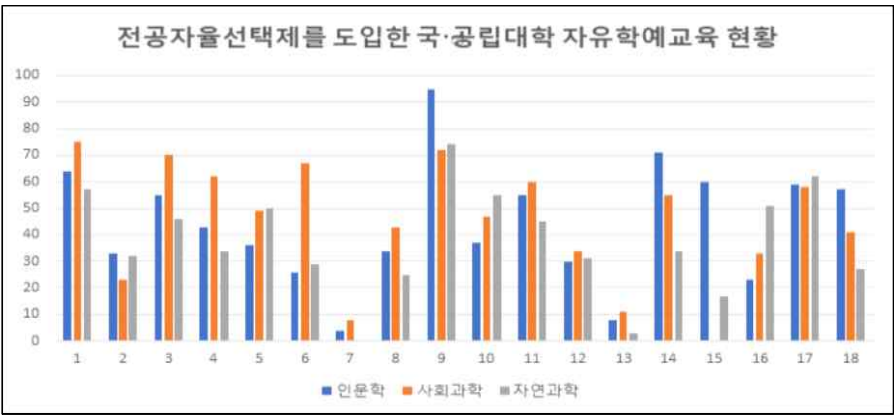
분석을 위해 2022년도 한국 교양 기초교육원에서 발표한 「대학 교양기초교육 표준 모델」을 활용하였다. 자유(율)전공학부 이수 학점이 일반학과와 동일하거나 비슷한 대학의 교양 교육과정 편성 현황을 중심으로 분석하였다. 해당 모델은 하나, 최선진(2024)의 연구에서도 활용하였고, 대학 교양기초교육의 체계를 표준화한 것으로 대학 간 비교와 분석을 용이하게 하고 교양 교육 내실화 도모를 위해 다양하게 활용되고 있다. 대학 교양기초교육 표준 모델을 활용한 세부 분류 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 대학 교양기초교육 표준 모델 세부 분류 내용

구분	정의	세부 영역
자유학예교육	각 분과 학문의 교육에서 얻는 영역의 지식을 조망하고 연계시키는 폭넓은 시야와 이를 종합·통합할 수 있는 통찰력을 길러주는 교육	인문학 - 문학·예술학, 역사학·철학·종교학
		사회과학 - 정치학·경제학, 사회학·문화학·심리학
		자연과학 - 수리과학, 물질과학·생명과학
기초문해교육	대학 교육 및 평생교육을 위해 필요한 사고 능력과 문해능력 등 기초학능 능력 함양 교육	의사소통 I :국어
		의사소통 II : 영어 등 외국어, 외국어로서의 한국어
		사고: 논리적 사고, 비판적 사고, 창의적 사고
		정보문해: 컴퓨팅적 사고, 데이터 문해, 디지털 문해
		기초과학, 수학 및 양적 추론
체험소양교육	정서적·사회적·신체적 체험을 통해 지·정·의 모든영역에서 실현하는 전인적 능력 함양 지향	봉사활동, 예술의 감상 및 실기, 체육 과목 등

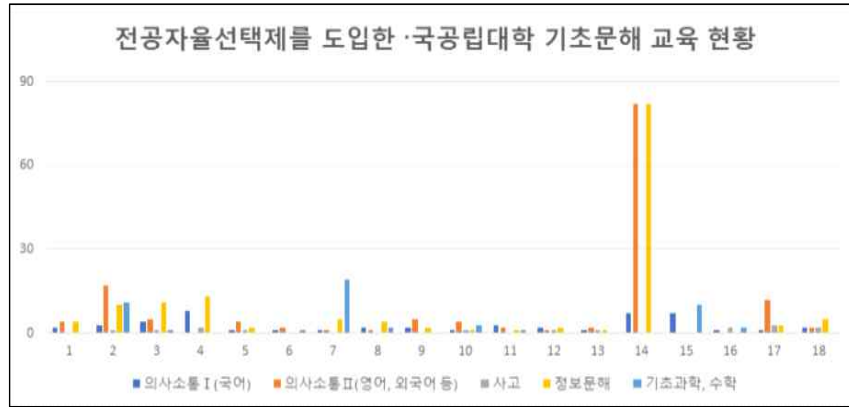
4. 연구 결과

본 연구는 전공자율선택제를 도입한 국·공립대학들의 교양 교육과정 운영 현황과 체계를 살펴보고자 하였다. 첫째, 전공자율선택제를 도입한 국·공립대학의 교양 교육과정 특징 분석 결과는 <표 3>과 같다. 전공자율선택제를 도입한 국·공립 대학의 전체 교양 교과목 중 자유학예 교육 76%, 기초문해 교육 13%, 체험소양 교육 11% 비율을 차지하는 것으로 나타났다. 세부적으로 전공자율선택제를 도입한 국·공립대학의 자유학예교육 현황은 [그림 1]과 같다. 자유학예 교육은 각 분과 학문 교육에서 얻는 지식을 조망하고 폭넓은 시야를 통한 통찰력을 강화하는 교육이다. 본 연구 대상 대학 대부분 사회과학 영역의 비율이 높았고, 인문학, 자연과학 순으로 나타났다. 사회과학 영역은 높은 비율을 보였으나, 인문학과 자연과학 영역은 비슷한 비율로 개설되어 운영되는 것을 확인 할 수 있었다. 전체적으로 살펴보았을 때 대학마다 교양 과목 편성에 편차가 큰 것으로 확인되었다.



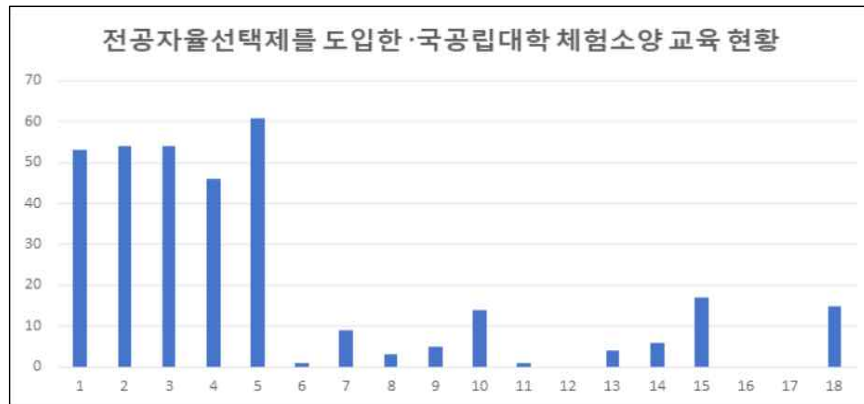
[그림 1] 전공자율선택제를 도입한 국·공립대학 자유학예 교육 현황

다음으로 전공자율선택제를 도입한 국·공립대학 기초문해 교육 현황은 [그림 2]와 같다. 대학 교육 및 평생교육을 위해 필요한 사고와 문해 능력 등 기초 능력을 함양하는 영역이다. 기초문해 교육은 대부분 대학은 의사소통 I (국어), 의사소통 II (영어, 외국어) 비율은 비슷하게 나타났고, 정보문해 영역은 대학마다 개설하여 운영하는 것을 확인 할 수 있었다. 다만, 사고, 기초과학 및 수학 영역은 기초문해 교육 영역에서 낮은 비율로 개설되어 운영되는 경향을 보였다. 전체적으로 살펴보았을 때 몇 개의 대학을 제외하고 기초문해교육 영역의 편차는 크지 않은 것으로 나타났다.



[그림 2] 전공자유선택제를 도입한 국·공립대학 기초문해 교육 현황

다음으로 전공자유선택제를 도입한 국·공립대학 체험소양 교육 현황은 [그림 3]과 같다. 체험소양 교육 영역은 인성 함양을 중점에 둔 교양 교육 영역으로 정서적, 사회적, 신체적 교육으로 구성한다. 분석 결과, 체험소양 교육 영역은 대학별로 상이하게 운영하는 것으로 나타났다. 체험소양에 중점을 두고 운영하는 대학의 경우 다양한 교양 교과목을 편성하여 운영하지만, 아예 편성되지 않는 대학들도 나타났다. 이러한 결과는 국·공립대학 내에서도 대학의 특성화 방향, 편성 방향에 따라 체험소양교육이 달리 운영될 수 있다는 것을 나타낸다.



[그림 3] 전공자유선택제를 도입한 국·공립대학 체험소양 교육 현황

둘째, 전공자유선택제를 도입한 국·공립대의 교양 교육과정 체계 차이에 대한 분석 결과는 <표 3>과 같다. 분석 결과, 전공자유선택제를 도입한 국·공립대 교양 교육과정 체계는 별도로 운영하지 않았다. 대부분 기존 교양 교육과정 체계에 자유(율)전공학부생 대상 교양 이수 학점을 달리하여 운영하는 것을 확인할 수 있었다. 교양교육 체계는 기초 교양, 균형 교양, 소양 교양 등 영역 분류를 하고 대학별 특징을 포함하는 내용을 중심으로 구성하고 있었다. 교양 이수 학점은 최소 1학점, 최대 40학점으로 구성되었고, 평균적으로 교양 이수학점은 28학점으로 나타났다. 대부분 대학의 자유(율)전공학과 교양 이수 학점은 일반학과 교양 이수 학점과 동일하거나 비슷한 수준으로 대부분으로 나타났다.

<표 3> 전공자유선택제 도입 국·공립 대학의 교양 교육과정 현황

대학명	자유(율)전공학부 교양 교육과정 체계	이수 학점	비고
강원대	기초교양(17), 균형교양(15), 학문 기초(6)	38	일반학과 이수 학점: 32~53학점
경북대	첨성인 기초(9), 첨성인 핵심(9), 첨성인 소양(9~), SDG(3)	30~	동일
경상국립대	영어	필수(2), 선택(2)	일반학과 이수 학점: 28~52학점
	글쓰기	필수(2), 선택(2)	
	디지털 리터러시	필수(2), 선택(2)	
	균형교양(16~18) 기초교양(0~22)	28~	
국립강릉원주대	기초교양(12), 균형교양(6), 해람교양(4)	22	일반학과 이수 학점: 0~61학점

대학명	자유(율)전공학부 교양 교육과정 체계		이수 학점	비고	
국립공주대	필수	기초교양필수(10)	36	동일	
	선택	기초교양선택(0~) 균형교양(12~)			
국립군산대	기초교양(7~), 핵심교양(12~), 일반교양(2~)		18~	일반학과 이수 학점: 39~50학점	
국립금오공과대	기초교양(8), 학문기초(3), 진로·생활(4)		15	일반학과 이수 학점: 14~22학점	
국립목포대	교양필수	MNU기초(6)	23~	일반학과 이수 학점: 15~35학점	
		MNU핵심(8)			
		MNU균형(3)			
국립부경대	필수교양(9), 균형교양(31)		40~	동일	
국립순천대	기초교양(10) 핵심교양(6~), 창의교양(8~)		30~	동일	
국립창원대	기초교양(9), 균형교양(12), 확대교양(0~)		34	일반학과 이수 학점: 26~50학점	
국립한국교통대	- 대학필수교양 영역별4개 교과목 이수 - 핵심역량필수교양 최소 1개 이상의 교과목 이수 - 융합기초교양 최소 2개 이상의 교과목 이수 - 학과지정필수교양 최대 24학점까지 지정		미확인	미확인	
국립한밭대	기초교양, 핵심교양, 일반교양		미확인	일반학과 이수 학점: 33학점	
부산대	교양필수(12), 교양선택(12), 기초교양(3)		27	일반학과 이수 학점: 30학점~	
서울과학기술대	기초교양 (공통필수)	창의(2), 인성(2), 글쓰기와 논리(3), 국제 화(2), S/W(3), 진로(1), 전공탐색(1)	23	일반학과 이수 학점: 34학점~	
	핵심교양필수(9)				
서울대	학문의 토대	글쓰기와 말하기(4)	36~	일반학과 이수 학점: 36~53학점	
		외국어(6)			
		수학·과학·컴퓨팅(6)			
	지성의열쇠(9~)				
	베리타스	베리타스 강좌1			(3~)
		베리타스 강좌2			
베리타스 실천					
전체교양 과목(8, '사회봉사1' 필수 수강)					
서울시립대	기초교양[필수](1)		1	일반학과 이수 학점: 35~41학점	
전남대	교필	성찰과소통을위한글쓰기(3)	36~	일반학과 이수 학점: 30~45학점	
		진로설계와자기이해(2)			
		생활영어2(3)			
	교선	역량교양(9)			
		기초교양 SW영역(3~)			
		균형교양 '표현과소통'(3~)			
		균형교양 '진로와창업'(2)~			
		균형교양 '자연과기술'(3~)			
인문학 관련 교양(8~)					
전북대	기초교양	기초필수 (3)	30	일반학과 이수 학점: 21~46학점	
		기초선택 (6)			
	균형교양	디지털SW (3)			
		자연과과학 (12)			
		인간과문화 *4개분야에서			
		삶과사회 3학점 이수,			
		외국어 예 술 과 체 육 은			
		글로벌 2학점 이수			
		예술과체육			
		균형교양선택 (5)			
		진로 (1)			
제주대	기초교양(12), 핵심교양, JNU소양(14~)		26~	동일	
충남대	교양필수	교양필수(13) ● 교양필수: 창의융합세미나<1, 2>, 전	16	일반학과 이수 학점: 19학점 ● 교양필수: 대학생활과 진로설	

대학명	자유(울)전공학부 교양 교육과정 체계	이수 학점	비고
충북대	공탐색 교양<1,2> 이수		
	교양선택(9) • 교양선택: 전공 및 교양교과목(CNU기초, CNU균형, CNU소양 이수)		계, 취업과 창업 이수 • 전공<1, 2, 3, 4> 이수
	개신기초 교양		
	인성과비판적사고 의사소통 영어 정보문해	(12)	
	일반교양		
	인간과문화 사회와역사 자연과과학	(12)	
한경국립대	확대교양		
	CBNU전공탐색 포함	(6)	
한경국립대	전공 배정 후 전공의 졸업 요구 학점 및 인증 기준 충족	미확인	일반학과 이수 학점: 30~42학점

5. 결론 및 논의

본 연구는 전공자율선택제를 도입한 국·공립대학의 교양 교육과정 운영 현황과 체계를 분석하고, 전공자율선택제가 교양 교육 운영 방향에 차이 또는 변화를 불러왔는지 탐색함으로써 향후 자유(울)전공학부의 교양 교육 방향성 제안을 목적으로 실시되었다. 교양 교육은 대학 교육과 평생교육에서 요구되는 지식 습득과 자율적인 학문 탐구 능력 함양을 목표로 하는 자유교육이다. 전공자율선택제가 도입되는 시점에서 교양 교육의 역할에 대한 방향성의 재고가 필요하다. 이런 관점은 급변하는 현대사회에서 대학 교육의 본질과 역할에 대한 재검토가 이루어지고, 교양 교육의 필요성과 효과성에 대한 논의가 이뤄진다는 선행 연구와 같은 맥락으로 볼 수 있다(배상훈, 강민수, 홍지인, 2016).

이에 본 연구는 전공자율선택제를 도입한 국·공립대학 23개의 교양 교육과정 운영 현황과 체계를 분석하고 자유(울)전공학부의 교양 교육과정 체계를 분석하였다. 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 전공자율선택제를 추진하는 국·공립대학의 교양 교육과정은 89%가 자유학예교육, 기초문해교육 영역으로 구성되었고, 체험소양교육 영역은 11%로 나타났다. 대부분 대학은 사회과학 중심으로 자유학예교육 영역을 구성하는 것으로 나타났다. 기초문해교육 영역에서는 국어, 외국어 영역의 비율은 유사한 것으로 나타났고, 정보문해 영역이 높은 비율을 차지하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 최근 디지털 역량 강화에 대한 시대적 요구를 반영하는 것으로 볼 수 있다. 또한, 사고 영역은 아예 개설되지 않거나 낮은 비율을 보이는 대학이 많았다. 체험소양교육 영역은 이러한 연구 결과는 자유학예교육과정과 기초문해교육이 핵심역할을 하고, 체험소양교육과 기타 영역이 보조적인 기능에 머무른다는 선행 연구 결과와 같은 맥락이다(한나 외, 2024). 연구 분석 결과를 통해 전공자율선택제를 도입하는 대학의 교양 교육 영역에 균형적인 개설·편성이 필요한 것을 알 수 있다.

둘째, 전공자율선택제를 추진하는 국·공립대학의 교양 교육과정 체계는 대학별로 큰 차이를 보이지 않았다. 교양 교육과정 체계는 기초 교양, 균형 교양, 소양 교양의 명칭을 달리하여 운영하고 대학별로 유사한 형태로 운영되고 있었다. 또한 졸업을 위한 교양 이수 학점도 대학마다 비슷한 수준으로 구성되어 있었다. 이러한 결과는 자유(울)전공학부 학생들의 전공선택 이후, 졸업 이수 학점의 편차 최소화, 학사 관리 혼선 방지 등을 위한 대학의 노력으로 보인다. 하지만, 학습자의 전공 선택권 확대와 창의·융합적 인재 양성을 위해 각 대학은 전공선택제에 대한 교양 교육의 방향성에 대해 고민할 필요가 있다. 전공선택제의 활성화와 자유(울)전공학부가 주체적 역할을 주도하기 위해서는 특화된 교양 교육과정 마련이 필요하다. 자유(울)전공 특화 교육과정으로 통합 자유학예 교육과정을 제안한 선행 연구(최선경 외, 2024)의 결과와 같은 맥락이라 할 수 있겠다.

본 연구는 전공자율선택제를 도입한 국·공립대학의 교양 교육과정 운영 체계를 알아보기 위해 현황을 분석했으며 교양 교육 체계 운영 방향성의 기초자료를 제공했다는 점에서 교육적 시사점을 갖고 있다. 전공자율선택제가 도입되어 시작되는 단계의 교양 교육과정 체계에 대해 살펴봄으로써 교양 교육의 교육적 의의와 가치를 생각하는 것은 의미가 있다. 그러나 본 연구는 전공자율선택제를 도입한 국·공립대학의 교양 교육과정을 중점적으로 분석하였기 때문에 국내 모든 대학의 교양 교육과정 적용에 한계점을 갖고 있다. 이에 따라 본 연구결과를 토대로 후속 연구를 위해 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 전공자율선택제를 도입한 국·공립대학을 대상으로 현황에 대한 방향성을 제안하였다. 후속 연구에서는 전공자율선택제 도입으로 인한 국내 대학들의 교양 교육 운영 현황 추이에 대한 연구가 필요할 것으로 보인다. 이런 노력을 통해 균형적인 교양 교과목 개설·편성함으로써 학생에게 다양한 학습 선택권을 제공 할 수 있을 것으로 보인다.

둘째, 전공자율선택제 도입 국·공립대학에 대한 문헌 연구를 중심으로 본 연구는 수행되었다. 후속 연구에서는 자유(율)전공학부생 대상으로 교양 교육 중요성에 대한 인식 및 요구 조사·분석 연구가 필요하다. 양적 분석 방법으로 전공자율선택제에 대한 재학생들의 인식과 요인들의 관계를 살펴볼 수 있을 것이고, 질적 분석 방법으로 전공자율선택제 도입에 따른 교양 교육과정에 대한 학생이 느끼는 변화, 개선점 등에 대한 의견을 들어 볼 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강원대학교(2025). 2025학년도 자유전공학부 교육과정 권장이수 모형,
<https://liberal.kangwon.ac.kr/liberal/bachelor/curriculum.do?mode=view&articleNo=465134&article.offset=0&articleLimit=10>
- 강원대학교(2025). 자유전공학부, <https://liberal.kangwon.ac.kr/liberal/index.do>
- 경북대학교(2025). 학사안내(교양학점),
https://www.knu.ac.kr/wbbs/wbbs/contents/index.action?menu_url=edu/academic03_01_09&menu_idx=44
- 경북대학교(2025). 자율전공학부, <https://udm.knu.ac.kr/>
- 경상국립대학교(2025). 교육과정(2025학년도 교육과정),
<https://www.gnu.ac.kr/main/na/ntt/selectNttList.do?mi=10200&bbsId=3195>
- 경상국립대학교(2025). 자율전공학부, <https://www.gnu.ac.kr/dom/main.do>
- 국립강릉원주대학교(2025). 자유전공학부(교육과정), <https://cls.gwnu.ac.kr/cls/8617/subview.do>
- 국립강릉원주대학교(2025). 자유전공학부, <https://cls.gwnu.ac.kr/sites/cls/index.do>
- 국립공주대학교(2025). 2025학년도 1학기 강의일람표, <https://www.kongju.ac.kr/KNU/16827/subview.do>
- 국립공주대학교(2025). 자율전공학부, <https://sdm.kongju.ac.kr/sdm/index.do>
- 국립군산대학교(2025). 자율전공학부(교육과정소개),
https://www.kunsan.ac.kr/CLS/index.kunsan?menuCd=DOM_000012608001000000
- 국립군산대학교(2025). 자율전공학부, <https://www.kunsan.ac.kr/CLS/>
- 국립금오공과대학교(2025). 교과과정, <https://sls.kumoh.ac.kr/sls/sub0301.do>
- 국립금오공과대학교(2025). 자율전공학부, <https://sls.kumoh.ac.kr/sls/index.do?sso=ok>
- 국립목포대학교(2025). 교육과정편람(교과목 이수 원칙), <https://www.mokpo.ac.kr/www/235/subview.do>
- 국립목포대학교(2025). 자율전공학부, <https://mnusdm.mokpo.ac.kr/mnusdm/index.do>
- 국립부경대학교(2025). 교양교과목 영역별 학점 및 이수체계, <https://icms.pknu.ac.kr/liberal/7043>
- 국립부경대학교(2025). 자유전공학부, <https://icms.pknu.ac.kr/liberal>
- 국립순천대학교(2025). 교육과정편람, <https://www.scnu.ac.kr/haksa/na/ntt/selectNttList.do?mi=1424&bbsId=1158>
- 국립순천대학교(2025). 자유전공학부, <https://www.scnu.ac.kr/liberal/main.do>
- 국립창원대학교(2025). 교육과정(2025학년도 교양 교육과정 이수 체계),
<https://www.changwon.ac.kr/cls/cm/cntnts/cntntsView.do?mi=17458&cntntsId=6361>
- 국립창원대학교(2025). 계열별자율전공학부, <https://www.changwon.ac.kr/cls/main.do>
- 국립한국교통대학교(2025). 교육과정편람(2025년), https://www.ut.ac.kr/prog/eBook/Curriculum/kor/sub05_08_04/list.do
- 국립한국교통대학교(2025). 자유전공학부, <https://www.ut.ac.kr/sls.do>
- 국립한밭대학교(2025). 졸업요건, https://www.hanbat.ac.kr/kor/sub05_030601.do
- 국립한밭대학교(2025). 자율전공학부, <https://www.hanbat.ac.kr/undec/>
- 김은예, 조한나, 박영미(2025). 전공자율선택제에 대한 대학 재학생 및 예비 대학생 요구도 분석, 교육혁신연구. 35(1), 233-252.
- 류찬열(2025). 전공자율선택제, 두 번의 실패를 통해 배우기. 교양학연구, 30, 45-65.
- 배상훈, 강민수, 홍지인(2016). A대학의 교수-학생 상호작용과 그 문화에 관한 질적 사례연구. 열린교육연구, 24(3), 21-49.
- 부산대학교(2025). 교양교육원(교육과정, 졸업최소이수학점), <https://culedu.pusan.ac.kr/culedu/74473/subview.do>
- 부산대학교(2025). 첨단융합학부(공학자율전공, 나노자율전공), <https://u-eng.pusan.ac.kr/u-eng/index.do>
- 서울과학기술대학교(2025). 교육과정(2025학년도 교육과정, 교양 등 공통사항),
<https://www.seoultech.ac.kr/storage/www/ckfinder/files/FB0587FB7E3749E686E4B290006441EE.pdf>
- 서울과학기술대학교(2025). ST자유전공, <https://liberal.seoultech.ac.kr/specialty/st/specialty>
- 서울대학교(2025). 교과과정, <https://www.snu.ac.kr/academics/undergraduate/curriculum>

서울대학교(2025). 자유전공학부, <https://cls.snu.ac.kr/>

서울시립대학교(2025). 졸업취재이수학점(2025학년도 입학생 기준),
<https://www.uos.ac.kr/kor/html/uainfo/major/curriculum/curriculum2025.do?identified=anonymous&#a>

서울시립대학교(2025). 자유전공학부, <https://www.uos.ac.kr/kor/html/uainfo/major/curriculum/curriculum2025.do?identified=anonymous&#a>

손동현(2019). 대학교양교육론, 철학과 현실사.

염유경(2025). 전공자율선택제에 대한 요구도 및 우선순위분석: A대학 구성원의 인식을 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 25(3), 689-702.

윤우섭, 홍석민, 홍성기(2019). 4차 산업혁명 시대 대학 교양기초교육의 현황 및 발전방안 연구: 2019년도 국회의원연구단체 소규모용역보고서. 대한민국국회.

이재영, 이만휘, 김혜지, 임지영(2024). 전공자율선택제 선발생 학사지도를 위한 학습경험 로드맵 개발 사례. 한국교육논총, 45(3), 409-443.

전남대학교(2025). 교육과정, <https://www.jnu.ac.kr/MainUniLife/Curriculum/Curriculum>

전남대학교(2025). 자율전공학부, <https://sdis.jnu.ac.kr/sdis/index.do>

전북대학교(2025). 학사안내, <https://www.jbnu.ac.kr/web/academic/curriculum/sub02.do>

전북대학교(2025). 융합자율전공학부, <https://top.jbnu.ac.kr/sisjb/index.do>

전종희(2023). 국내 국·공립대학의 교양교육 체계 및 전공 자유 선택 제도 탐색 연구. 문화와융합, 45(8), 153-173.

전종희(2024). 전공자율선택제('무전공'제도)의 동향과 쟁점 탐색 연구. 문화교류와 다문화교육, 13(6), 661-688.

정연재(2025). 전공자율선택제와 지속가능한 교양교육. 교양교육연구, 19(1), 269-281.

제주대학교(2025). 교육과정(2025년 교육과정), <https://www.jejunu.ac.kr/admission/eduguide/edu/1.htm>

제주대학교(2025). 자유전공, <https://openmajor.jejunu.ac.kr/>

충남대학교(2025). 교육과정(신입생 교과목 이수체계), <https://creative.cnu.ac.kr/creative/index.do>

충남대학교(2025). 창의융합대학, <https://creative.cnu.ac.kr/creative/index.do>

충북대학교(2025). 학사안내(교육과정), https://creativity.cbnu.ac.kr/cc3_2

충북대학교(2025). 자율전공학부, <https://creativity.cbnu.ac.kr/>

최강식, 박철성(2023). 교양교육의 중요성 인식이 개인의 임금과 직무 만족도에 미치는 영향. 교양교육연구, 17(2), 11-19.

최선경, 이효숙(2024). 전공자율선택제에 따른 교양 교육과정 혁신의 필요성과 방향. 교양교육연구, 12(18), 87-100.

최화숙, 박지희(2024). 전공자율선택제 도입에 따른 대학 교육과정 편성 및 운영 방안 연구. 학습자중심교과교육연구, 24(14), 813-832.

한경국립대(2025). 2025학년도 교육과정,
<https://www.hknu.ac.kr/kor/562/subview.do?enc=Zm5jdDF8QEB8JTJGYmJzJTJGa29yJTJGNzAIMkY4MTkwMSUyRmFydGNsVmldy5kbyUzRnBhZ2UIM0QxJTl2c3JjaENvbHVtbiUzRHhNqJTl2c3JjaFdyZCUzRCUyNmJic0NsU2VxJTNEJTl2YmJzT3BibldyZFNlcSUzRDE2JTl2cmdzQmdzZGVtdHlIM0QIMjZyZ3NFbmRkZVN0ciUzRCUyNmJzVmlld01pbmUIM0RmYWxzZSUyNnBhc3N3b3JkJTNEJTl2>

한국기초교양교육원(2025). 교양기초교육 표준 모델, https://www.konige.kr/data/general_edu.php

한나, 최선진(2024). 대학 교양교육과정 운영현황 및 구성체계 분석-호남권역 대학을 중심으로, 교양교육실천연구, 8(2), 115-136.

조한나 교수의 「전공자율선택제와 교양 교육과정 운영 방안 연구」에 대한 토론문

정원섭(경남대학교)

조한나 교수(이하 저자)의 「전공자율선택제와 교양 교육과정 운영 방안 연구」는 최근 대학 교육 환경의 변화 속에서 전공자율선택제가 도입됨에 따라 교양 교육의 방향성과 운영 방안을 모색하고자 하는 치밀한 실증적 연구이다. 저자는 이 연구에서 2025학년도부터 전공자율선택제를 운영하는 23개 국·공립대학의 교양 교육과정 현황을 분석하고, 자유(울)전공학부의 교양 교육이 어떤 구조와 특징을 갖는지를 다층적으로 살펴보고자 한다.

저자는 먼저 전공자율선택제의 도입이 기존 분과 학문 중심의 경직된 전공 체계로는 대응하기 어려운 창의적이고 융합적인 인재 양성을 위해 필요하다는 문제의식에서 출발한다. 논평자 역시 이러한 문제의식을 전적으로 공유한다. 나아가 저자는 전공을 유예하거나 탐색하는 학생들에게 교양 교육은 학문적 기반과 자기 주도적 진로 설계를 위한 중요한 출발점이며, 이에 따라 교양 교육의 구조와 내용은 단순한 보완이 아니라 근본적인 재구성이 요구된다는 점을 잘 지적하고 있다.

저자는 방대한 조사를 통해 교양 교육과정이 대체로 자유학예교육, 기초문해교육, 체험소양교육으로 구성되어 있으며, 특히 자유학예 영역에서는 사회과학 중심의 과목 편성이 두드러진다는 점을 지적하고 있다. 그 결과 인문학 및 자연과학 분야의 비중은 상대적으로 낮아 과목 간 편성의 불균형이 확인된다는 점에 우려를 표하고 있다. 또한 기초문해교육에서는 국어·영어 등의 사소통 영역과 정보문해가 공통적으로 개설되고 있으나, 논리적 사고나 수리적 추론 능력을 기르는 과목은 부족한 점 역시 지적하고 있다. 체험소양교육은 대학별 편차가 크고, 일부 대학에서는 아예 운영되지 않는 한계도 잘 지적하고 있다.

또한 저자는 대부분의 대학이 자유전공 학생들을 위해 별도의 교양 교육과정을 운영하기보다는 기존 교양 체계를 유지하면서 이수 학점만을 다르게 적용하고 있었다는 점을 잘 지적하고 있다. 이것은 행정적 일관성을 위한 조치로 볼 수 있으나, 자유전공 학생들의 특성과 교육적 요구를 반영한 맞춤형 교육과정이 필요하다는 점에서 개선의 여지가 있다는 역시 잘 밝히고 있다. 특히 전공자율선택제가 전공선택 유예제로 전락하지 않기 위해서는 교양 교육이 탐색적이고 통합적인 성격을 강화해야 하며, 이를 위해 자유전공학부에 특화된 교양 교육과정 설계가 필수적이라는 연구의 제언은 교육현장에 시사하는 바가 크다.

저자의 이러한 연구는 현재 진행되고 있는 구체적 상황을 분석대상으로 삼아, 교양 교육과정의 개선을 위한 방향성과 필요 조건을 체계적으로 정리하고 있다는 점에서 향후 국공립대학 뿐만 아니라 다양한 유형의 교육기관에서 교양교육의 방향을 설정하는데 크게 기여할 것으로 사료된다. 다만 “사회과학 중심의 과목 편성이 두드러진다”는 분석에 대해 보완 설명이 필요하다고 생각한다.

고려대 학부대학 출범과 과제

이상진(고려대학교)



고려대 학부대학 출범과 과제



Contents

- 01 학부대학 기구조치 신설
- 02 학부대학행정팀 과제
 - 신입생 예비대학(Pre-College) 시행
 - 전공탐색 동영상 제작
 - 전공탐색 로드맵 제작 및 게시
 - 기초학력진단 시행
 - 전공설계지원 쿠치 운영 및 상담 방법
 - 전공박람회(호시탐탐) 개최
 - 전공세미나(호시탐탐세미나) 운영
 - 공통교육과정 구조화
- 03 교수학습지원센터의 성과와 과제
- 04 원격교육센터의 성과와 과제



학부대학 기구조치 신설

01

학부대학 기구조치 신설

학부대학 변동사항



교양교육실

2012.9.1.
교무부총장 산하
교양교육실 변경



교양교육원
행정실

2020.03.18.
교무부총장 산하
교양교육원 행정
실 신설



교양교육원
행정팀

2023.09.01.
행정실을 행정
팀으로 변경



학부대학

2024.07.01.
교양교육원 해산,
학부대학 신설

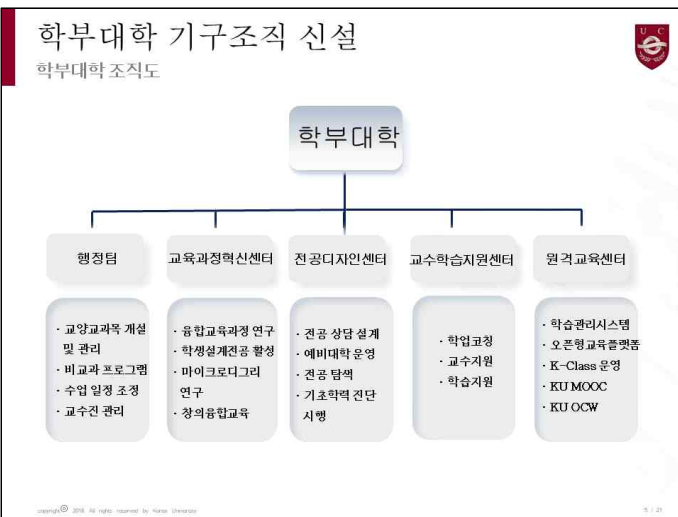


2024.07.01.
학부대학 산하로 편제

교수학습지원센터
원격교육센터

학부대학 기구조치 신설

학부대학 조직도



학부대학행정팀 과제

02

학부대학행정팀 과제 02

학부대학행정팀 과제(1)

신입생 예비대학(Pre-College) 시행



- ✓ (전체 신입생 대상) 유튜브 라이브 진행
 - (프로그램) 학과별 전공소개
 - (프로그램) 기초학력진단 (온라인)
 - (프로그램) 공통 학사제도 소개
- ✓ (단과대학별) 신(편)입생 OT 실시
- ✓ (학부대학) 학부대학 OT 실시(2월)

학부대학행정팀 과제(2)

전공탐색 동영상 제작

- ✓ 총 43개 영상 제작
 - 41개 학과 소개 및 고려대 역사
- ✓ 2025년 2월 예비 대학부터 온라인 제공
- ✓ 2025년 미제작 및 보완학과 추가 제작
- ✓ 학과별 전공교육체계도 및 선수과목 목록 학부대학 홈페이지 게시
- ✓ 학생 전주기 설문조사 시행 및 분석 예정



학부대학행정팀 과제(3)

전공탐색 로드맵 제작 및 게시

- ✓ 전공자유선택제 신입생의 효과적인 전공탐색을 위한 로드맵 구축
- ✓ 전공자유선택제 신입생의 학과별 필수 수강해야 할 교과목 조력
- ✓ 43개 학과 전공로드맵 조사 및 학부대학 홈페이지 내 로드맵 게시

전공탐색 로드맵

문과대학

	출발선까지 이수 가능	
	교양선(교양)	학부학기(교양)
국어국문학과	특어, 불어, 영어, 노어, 일어, 서어, 한문 등 외국어(필수) 선택하여 6학점을 필수 이수 (총 12점)	다학제융합학점
노어노문학과	교양선(교양) 1교과 선택하여 1교과 필수 이수 (총 2점)	다학제융합학점

학부대학행정팀 과제(4)

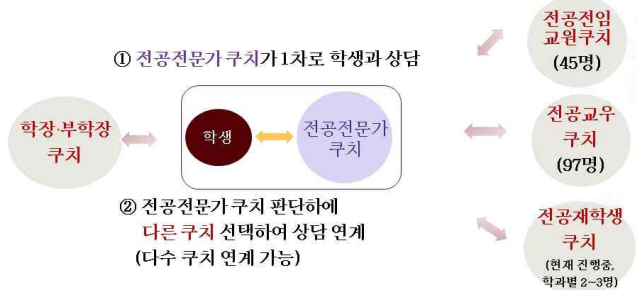
기초학력진단 시행

- ✓ 배경 및 목적
 - 전공자유선택제 입학생(제1유형) 전공 선택 가능 학과 진입 조건 충족
 - 학사 유연화에 따른 전공 진입 필요 학력 증진
- ✓ 기초학력진단 시행
 - 일시 : 2025. 2. 10.(월) 09:00 ~ 2025. 3. 7.(금) 23:59
 - 방식 : 온라인 평가
 - 영역 : 수학, 물리, 화학, 국어, 영어
 - 대상 : 2025학년도 신입생 전체(재학생도 응시 가능)
 - 문항 수 : 영역별 20문항
 - 소요 시간 : 영역별 50분



학부대학행정팀 과제(5)

전공설계지터 쿠치(Kuach-KU+coach) 운영 및 상담 방법



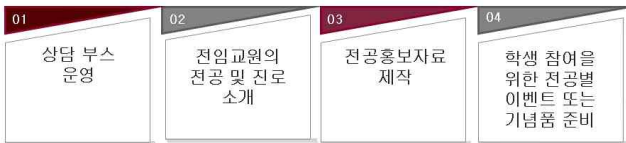
학부대학행정팀 과제(6)

전공박람회(호시탐탐) 개최

☑ 배경 및 목적

- ▶ 전공자유선택제 학생 및 다전공 희망 학생들을 대상으로 전공에 대한 올바른 정보 제공
- ▶ 다양한 학문으로 관심사를 확장하고 학생 스스로 전공을 선택할 수 있는 기회 제공

☑ 전공박람회 운영 계획



Copyright © 2018. All rights reserved by Korea University

15 / 21

학부대학행정팀 과제(7)

전공세미나(호시탐탐세미나) 운영

- ▶ 전공 선택 및 진로계획 정보 제공의 장 마련
- ▶ 학기당 3~4회 분야별 전공특강 운영
- ▶ 4월 4일, 5월 9일, 5월 30일 전공세미나 진행



Copyright © 2018. All rights reserved by Korea University

16 / 21

학부대학행정팀 과제(8)

공동교육과정 구조화

구분	고려대학교 공동교육과정		
명칭부여	1. 진리의 원천	2. 자유로운 학문	3. 정의로운 지성 =크리스천교과목
이수구분	교양필수	교양선택	교양선택
정의	기존 교양 필수과목	기존의 교양 선택 과목을 재구조화	교양 선택과목 중 핵심 교과목
하위 교과목 (군)	① 전공탐색 1학년세미나 ② 진로설계 1학년세미나 ③ 학문세계의탐구 ④ 글쓰기 ⑤ Academic English I ⑥ SW프로그래밍의 기초 ⑦ 생명과학의 세계 ⑧ 데이터과학과 인공지능	① 자유 핵심 교과목 ② 자기 형성 교과목	① Big Questions (통섭과 융합) ② Global Citizen (사회적 책임과 공헌) ③ Humanitas (인간과 지구) ④ Technology Literacy (디지털문해력과 윤리) ⑤ SDGs (지속가능발전)

Copyright © 2018. All rights reserved by Korea University

18 / 21

교수학습지원센터의 성과와 과제

03

교수학습지원센터의 성과

교수지원, 학습지원, 학업코칭

- ☑ 교수법 특강 및 교수지원 프로그램
- ☑ 혁신교수법 프로그램 및 G-TLS 인증 프로그램 운영
- ☑ 학부생/대학원생 대상 학습지원 프로그램 운영
- ☑ 자기주도 창의설계 연구모임(CRP) 지원 사업
- ☑ 학부생/대학원생 대상 학업코칭 프로그램 운영



Copyright © 2018. All rights reserved by Korea University

19 / 21

교수학습지원센터의 과제

창의설계 통한 과목 개설 및 교원학습역량강화 통한 교육과정 개발

- ☑ 창의설계 프로젝트(KU Creative X) 통한 교과목 개설
- ☑ 학습역량 강화를 위한 특강 및 워크숍 진행
- ☑ 교원학습공동체(FLCs) 운영 통한 교육과정 및 교과목 개발
- ☑ 마이크로 티칭, 1:1 수업코칭을 통한 교수역량 제고 및 강의질 개선
- ☑ 학부생/대학원생 대상 학업코칭 프로그램 고도화

Copyright © 2018. All rights reserved by Korea University

20 / 21

원격교육센터의 성과와 과제

04

원격교육센터의 성과(1)

인프라: 차세대 학습관리시스템 및 오픈형 교육플랫폼 구축

- ✓ 차세대 학습관리시스템 25년 1학기 오픈
- ✓ AI기반 실시간 다국어 자막 시스템 구축
- ✓ 오픈형 교육플랫폼 구축 및 운영
- ✓ NeMo Class 수업 및 강의실 운영



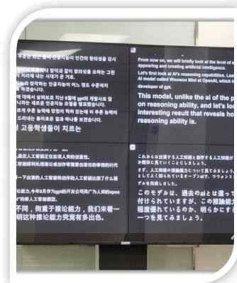
Copyright © 2018. All rights reserved by Korea University

19 / 21

원격교육센터의 성과(2)

컨텐츠: KU MOOC 및 K-MOOC 기계발강좌 운영

- ✓ KU MOOC 및 KU OCW 운영
- ✓ K-MOOC 기계발강좌 운영(34강좌 연 2회)
- ✓ K-MOOC 선도대학 신규강좌 개발 및 운영
- ✓ K-CLASS 콘텐츠 개발
- ✓ AI 활용 가이드라인 연구



원격교육센터의 과제

시스템의 고도화 및 신규 콘텐츠 발굴과 운영

- ✓ 신규 LMS의 안정적 관리 및 고도화
- ✓ 실시간 통번역 시스템 도입 및 안정화
- ✓ K-MOOC 신규강좌 발굴 및 운영
- ✓ K-CLASS 콘텐츠 개발 및 확장
- ✓ AI 활용 가이드라인 제시



Copyright © 2018. All rights reserved by Korea University

20 / 21

고려대 학부대학 출범과 과제에 대한 몇 가지 질문들

신영현(한성대학교)

먼저 고려대학교 학부대학의 출범을 축하드리며, 성공적인 안착을 기원합니다. 발제문의 주요 내용을 요약하자면, 첫째, 학부대학 출범 과정과 기구 조직에 대해서 설명하고 있습니다. 이에 따르면, 학부대학에는 1개의 팀과 4개의 센터가 존재하고 있습니다. 이어서 각 조직의 역할을 설명하는데, 먼저 행정팀은 신입생 예비대학(Pre-College) 운영, 전공 탐색 동영상과 로드맵 제작, 전공탐색 박람회와 세미나 운영 등을 담당하고 있습니다. 다음으로 교수학습지원센터의 성과와 과제를 설명하는데, 성과로는 교수자를 대상으로 하는 교수방법 개발 및 교수지원과, 학생들을 대상으로 하는 각종 학업 코칭 프로그램 운영 및 자기주도 창의설계 연구모임 지원 등이 있으며, 과제로는 창의설계를 통한 교과목 개설과 강의 질 개선 등이 있습니다. 마지막으로 원격 교육센터의 성과와 과제를 설명하는데, 성과로는 차세대 학습관리시스템 및 오픈형 교육 플랫폼을 구축과 KU MOOC, K-CLASS 콘텐츠 개발을 들고 있으며, 과제로는 신규 LMS의 안정적 관리 및 고도화와 지속적인 명품 온라인 강좌의 개발 및 확산 등을 제시하고 있습니다.

학부대학의 출범과 함께 이루어진 이러한 다양한 조직 개편과 교육 시스템 개선 및 각종 교육콘텐츠와 프로그램의 개발과 운영은 전공자율선택제의 성공적인 안착과 대학교육 성과 고도화에 크게 기여할 것으로 예상되며, 짧은 기간 내에 이러한 많은 성과를 이뤄낸 고려대학교와 학부대학의 구성원들의 노고에 경의를 표하며, 격려와 응원을 드립니다.

본격적인 토론이라기보다는 몇 가지 궁금증을 질의하는 것으로 토론을 대신하겠습니다. 첫째, 기존의 교양교육원을 학부대학으로 승격시킨 배경과 이유에 대해서 설명해 주시기 바랍니다. 관련하여 기존 교양교육원 체제에 비해 학부대학으로의 확대 개편이 교육적 측면에서 어떤 장점과 기대효과를 예상하고 계신지 말씀해 주시기 바랍니다. 둘째, 학부 대학의 비전 내지는 목표가 무엇인지 궁금합니다. 그리고 이러한 목표를 어떤 교육체계와 방법론으로 담아낼 것인지 설명해 주시기 바랍니다. 달리 말해 고려대학교 학부대학만의 교육적 특징점이 무엇인지 설명해 주시면 감사하겠습니다. 셋째, 발표문에 소개된 학부대학의 조직도에는, 행정조직만 나열되어 있는데, 정작 학부대학 본연의 역할이라고 할 수 있는 교육적 기능(교양 교과목 개발과 교과 운영)을 담당하는 교원 조직은 보이지 않는 것 같습니다. 특별한 이유가 있는지요. 현재 학부대학에 소속된 교원들의 숫자와 이들이 맡은 역할이 무엇인지, 전공자율선택제의 도입과 관련하여 어떤 역할 변화를 요구받고 있는지 궁금합니다. 넷째, 전공자율선택제라는 큰 도전에 대해서 어떻게 응전할 것인지가 현재 교양교육 진영의 화두인데, 고려대학교 학부대학의 경우에는 교양교육과정의 내용적 측면에서 어떤 변화를 요구받고 있으며, 이에 대해 어떻게 대응하고 계신지 궁금합니다. 다섯째, 학부대학의 거버넌스에 대해 좀 더 자세히 설명해 주시기 바랍니다. 특별히 전공자율선택제 도입과정에서 기초학문 분야의 부족한 시수를 더블 리스팅으로 보완하자는 주장과 이것이 자칫 전공성 교양의 난립으로 이어질 위험에 대한 우려가 맞서고 있는 형국에서 고려대학교 학부대학의 경우, 교양교육의 이수체계의 결정이나 개별 교과목 개설의 권한은 누가 가지고 있으며, 어떤 환류 프로세스를 갖추고 계신지 궁금합니다. 마지막으로 고려대학교 학부대학이 직면하고 있는 도전 과제 중 가장 어려운 점이 무엇인지와 이에 대해 어떻게 대처할 계획인지 그리고 앞으로의 미래 발전 방향에 대한 청사진은 무엇인지 설명해 주시면 비슷한 과제를 안고 있는 많은 대학들에 큰 도움이 될 것 같습니다.

감사합니다!

교양교육 전담 기관의 역할과 과제: 대학 생활 적응 및 전공 선택 지원을 중심으로¹⁾

전종희(국립강릉원주대학교)

1. 서론

오늘날 우리는 디지털 대전환과 생성형 AI의 확산, 학령인구 감소, 지역 소멸, 코로나19 이후 교육환경의 변화 등 복합적인 도전에 직면하고 있다. 이는 대학교육의 위기를 드러내며, 근본적인 혁신을 요구한다. 2024년 한 해 동안 언론에 보도된 ‘대학교육’ 및 ‘대학 교양교육’ 관련 주요 키워드—대학혁신지원사업, 글로벌대학, 지역혁신 중심 대학지원체계(RISE), 무전공 입학 확대, AI 및 디지털 전환 등—만 보더라도 대학교육의 변화는 제도 및 정책 변화와 밀접하게 연동되고 있음을 보여준다(김화선, 2024).

특히, "빅 블러(Big Blur)" 시대에 창의·융합 인재 양성을 위한 전공자유선택제의 확산은 입학 초기부터 전공이 정해지지 않은 자유전공 입학생의 증가로 이어지고 있다. 이러한 상황에서 이들에게 무엇을, 어떻게 가르칠 것인가는 핵심 과제가 되고 있는데, 전공 탐색을 위한 기초교육과 학사 설계는 교양교육과 긴밀히 연결되며 자유전공학부의 정체성 확립과도 직결된다고 할 수 있다(최선경·이효숙, 2024). 전공자유선택제는 입학 초기부터 특정 전공에 고정되지 않고, 주로 1학년 재학 기간 동안 다양한 학문 분야를 체계적으로 탐색하며 자신에게 적합한 전공을 자율적으로 설계할 수 있도록 하는 제도로써, 학생의 자기 이해와 진로 설계를 적극적으로 지원하는 데 중심 목적이 있다.

2025년부터는 RISE의 본격적인 도입과 모집 단위 광역화 등 구조적 변화가 시작되며, 대학들은 신입생 확보와 재학생 중도탈락 방지를 위한 전략으로 교양교육 확대, 진로교육 강화, RC(residence college) 운영 등을 모색하고 있다(박알뜨리·이정인, 2024). 이러한 환경 변화 속에서 교양교육은 단순한 기초소양 교육을 넘어서 학생의 대학 생활 적응과 전공 설계까지 포괄하는 실질적 교육 기반으로서의 역할이 강조되고 있다.

이와 같은 역할은 주로 교양 관련 부서와 학부, 단과대학 등에서 수행되는 경우가 많다. 전공자유선택제 하에서 입학한 학생들이 기초교양 교과와 비교과 과정을 중심으로 1년 이상 전공 탐색 기간을 갖게 되므로, 관련된 교육과정을 설계하고 운영하는 교양 부서가 주관을 하게 되는 경우가 많기 때문이다. 여기에 더해 학생들의 전공 설계와 어드바이징까지 포함하는 기능이 요구되면서 교양교육 전담기관의 역할은 그 어느 때보다 확장되고 있다. 이와 관련하여 교양교육의 집행기구, 교과과정, 인적·물적 자원의 확보는 운영의 핵심 요소이며, 이 가운데서도 전담기구의 위상은 가장 결정적인 요건이라고 할 수 있다(정인모, 2016).

무전공 입학생들이 일반 학과 소속 학생들처럼 소속감을 가지고 연대하며 대학에 적응하도록 돕는 일은 단순한 행정 조치나 지원만으로는 충분하지 않다. 자유전공만의 특징과 강점을 충분히 이해하고 이를 활용하여 학생들이 자기 자신과 세계를 보다 깊이 성찰하면서 학교 생활에 잘 적응하고 자신에게 적합한 선택을 할 수 있도록 도울 필요가 있다. 이러한 일련의 과정은 단순히 전공 선택을 넘어서 장기적 진로와 인생 설계, 대학 생활 전반에 대한 자기 이해, 광범위한 직업 세계에 대한 통합적 사고와 맞물려 있으며 자기주도적인 삶의 설계와 태도 수립 및 실천 역량과도 밀접하게 연결된다. 따라서 학생들의 현 소속과 교육은 고유한 의미와 정체성을 부여할 수 있어야 하며 질 높은 교육 및 운영, 어드바이징 체계를 수립하고 이를 촘촘하게 실행함으로써 학생들의 발달과 성장을 지원하고 더욱 풍부하게 발현할 수 있는 기회를 가질 수 있도록 해야 할 것이다.

이에 본 연구는 대학 신입생 대상 전공자유선택제의 시행 및 확대, 학업 및 진로 불안 증가와 대학 구조 개편이라는 맥락 속에서 대학생활 적응과 전공 선택 지원을 중심으로 교양교육 전담기관의 역할과 과제를 고찰하고자 한다.

2. 교양교육 전담 기관의 개요와 운영 체계

2.1. 교양교육 전담기관의 정의와 기능적 의미

1) 본 발표문은 원고 분량의 제한으로 인해 전체 내용을 요약·발췌하여 제시함.

한국교양기초교육원(2022)의 대학 교양기초교육 표준 모델에 의하면, 교양기초교육이란 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 교육으로서 학업 분야의 다양한 전문성을 넘어서서 모든 학생에게 요구되는 보편적·통합적 자유교육이다. 또한 교양기초교육은 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 교육이다.

사실상 대학 교양교육의 범위는 대단히 넓어서 교양교육에 포함되지 않는 분야가 거의 없다고 할 수 있을 정도이다. 우리나라의 주요 대학이 제시한 교양교육의 목표는 지식 그 자체보다는 지적, 도덕적, 정서적 능력의 함양에 초점을 맞추고 있기 때문에 지, 산, 학, 협력의 관점에서도 긍정적 역할을 하고 있는 것으로 간주할 수 있다. 교양교육을 통해 학생들이 배우게 되는 내용은 현재 시점에서 중요하게 생각하는 거의 모든 덕목들이자 역량이라고 할 수 있다(김소라, 손영진, 손승남, 2024).

교양기초교육의 정상화를 위해서는 제도적·행정적 차원에서의 적절한 지원이 필수적이며, 이는 크게 교육 자원과 교육 운영 및 지원 체계로 나누어 볼 수 있다. 교육 자원에는 조직 및 거버넌스, 재정과 시설, 교수자 및 교육 지원 인력 등이 포함되며, 운영과 지원 체계에는 교과·수업 운영 시스템, 교강사 운용 및 지원 시스템, 평가 및 교육의 질 관리 시스템, 그리고 학사지도 시스템 등이 포함된다. 이러한 요소들은 교양기초교육이 독립성과 체계성을 갖추고 운영되기 위한 기본 조건에 해당한다. 특히, 교양기초교육 전담기관이 갖추어야 할 가장 중요한 요건은 제도적·운영상의 독립성이다. 교양교육의 목적에 부합하는 교육과정을 기획·설계하고 교과목을 편성·운영하기 위해서는, 전공 및 학과의 과도한 개입을 배제하고 교양교육 고유의 자율성을 확보해야 한다. 이를 위해 교양기초교육 전담기관은 교육과정 설계 및 운영, 강좌의 개설·변경·폐지와 관련한 일련의 결정권을 독립적으로 행사할 수 있어야 한다(한국교양기초교육원, 2022).

2.2. 국내 주요 사례 분석: 교양교육과 전공 탐색의 통합적 운영

국내 대학의 사례를 살펴보면, 교양교육을 담당하는 기관은 단과대학 또는 학부대학, 교양학부, 교양교육원, 기초교육원 등 다양한 형태로 운영되고 있다. 이는 각 대학의 교육적 지향, 조직 여건, 학사 구조에 따라 교양교육 전담기관의 체제가 상이하게 구성될 수 있음을 말해준다.

서울대학교는 최근 기존의 기초교육원을 확대·개편하여 ‘학부대학(College of Liberal Studies)’을 신설하였다. 이 조직은 교육 혁신을 주도하는 플랫폼으로서 학생들에게 미래 사회를 선도할 핵심 역량을 길러주기 위해 공통핵심역량 및 융합교육을 강화하는데 그 목적이 있다. 공통교육과정은 특정 영역에 집중하는 전공 교육과정과는 달리, 대학에서의 폭넓고 깊이 있는 학업을 위한 기초학습역량, 미래 인재로 성장하기 위한 공통핵심역량, 학문 분야 간 울타리를 넘어서는 융복합역량, 세계적 시민성 함양을 위한 소통과 공감 및 글로벌역량 등을 기를 수 있는 교과목들로 구성되어 있다. 즉 기초학습역량을 탄탄히 다지고 전공교육의 혁신을 촉진함으로써 교육 전반의 질적 성장을 이루는데 그 취지가 있다. 세부적으로, 학부대학 내 산하기구인 교육운영개발센터에서 공통교육과정의 기획 및 운영을 담당한다.

학부대학은 정규 교과 외에도 비교과 프로그램의 혁신을 주요 과제로 삼고 있다. 비교과 프로그램의 혁신을 통해 모든 학부생들이 보다 도전적, 창의적, 공감적인 활동 및 현장 체험 학습에 참여할 수 있는 기회를 넓히고 이를 통해 미래 사회를 위한 핵심 역량의 깊이를 더해갈 것이라고 하였다. 학부대학은 학부대학 자유전공학부 및 광역 학생들을 포함하여 전공 결정이 없이 입학하는 학생들을 지원하고 이 학생들이 전공을 탐색하고 결정하게 되는 과정을 돕는 역할을 하게 된다. 이에 더하여 전 학부생을 대상으로 복수전공, 부전공 등 다전공과 학생설계전공 등의 설계 또한 지원하고 연합 또는 연계 전공 프로그램을 행정적으로 지원하여 이들 프로그램이 더욱 성장하도록 돕는 역할 또한 할 것이라고 하였다.

또한 학부대학 내 전공설계지원센터는 전문화된 academic advising을 통해 학생들이 대학교육과정에서 자신의 흥미와 적성을 최대한 살려 성공적인 대학 생활을 하도록 돕고 있다. 이것은 academic advising에 전문성을 갖춘 전공상담교수(academic advisor)를 통해 1:1 맞춤형 지도를 제공하고 학생들의 개인적인 관심사와 학습 능력을 고려한 계열별 학사 정보 등을 안내한다. 또한 학생들이 진로 방향을 설정하고, 이를 위한 체계적인 학업계획을 수립하며 보다 주도적이고 적극적으로 대학 생활에 참여할 수 있도록 지원한다.

이와 같은 학부대학의 구조는 단순한 교양 교과목의 운영을 넘어서 전공 선택과 진로 설계, 복수·부전공 및 연합·연계전공 설계까지 통합적으로 지원하는 교양교육 전담기관의 확장 모델로 볼 수 있다. 이 사례는 교양교육 전담기관이 대학 교육의 핵심 기능을 수행하는 전략적 거점으로 작동할 수 있는 대표적인 사례로서, 대학 교양교육 체제 개편에 있어 참고 모델이 될 수 있을 것이다.

다음으로, 경기대학교는 교양교육의 체계적 운영과 학생 중심의 학사 지원 강화를 위해 자유교양대학을 운영하고 있다. 이것은 교양학부, 교직학부, 자유전공학부의 세 학부로 구성되어 있으며, 교양교육연구센터를 산하에 두고 있다. 자유교양대학은 교양교육의 기획·운영뿐만 아니라 자유전공학부 재학생 학사현황을 종합 관리하고 필수 이수 교과목 및 교육과정 개선을 담당한다. 자유전공학부는 교양교육 전담기관과의 유기적인 연계를 통해 학생의 대학생활 적응과 전공 설계 지원을 하고 있다.

‘Primus-Union’과 ‘Primus-Consulting’이라는 이중 구조를 통해 무전공 입학생의 학업과 진로를 체계적으로 지원한다. ‘Primus-Union’은 진로지도교수가 소단위 Union을 구성해 필수이수 교과 배정과 비교과 프로그램 운영을 담당하며, ‘Primus-Consulting’은 진로지도교수와 전공 코디네이터가 협력하여 학생의 적성과 전공 관심을 분석하고 개별 상담을 통해 전공 설계와 학과 연계를 지원한다. 이 과정에서 교양교육 전담기관의 기초학습역량 강화 프로그램과 대학 내 학습·심리 상담 지원이 통합적으로 활용되어 학생의 자기 이해와 주체적 진로 탐색을 돕는다. 경기대학교의 사례는 교양교육 전담기관이 교양교육과 전공 탐색, 진로 설계를 유기적으로 연계하여 학생 중심의 교육을 실현할 수 있는 모델로서 제시될 수 있을 것이다(경기대학교, 2025).

국립부경대학교는 ‘학부대학’을 중심 조직으로 하여 교양교육원과 자유전공길라잡이센터를 두고 교양교육과 자유전공학부 학생 지원 기능을 통합적으로 수행하고 있다. 이와 같은 구조는 교양교육-진로 설계-전공 탐색의 전 과정을 유기적으로 연계하는 체계적인 지원 모델이라고 할 수 있다. 이 학교의 교양교육원은 대학이 설정한 핵심역량을 기반으로 교양교육과정을 설계·운영하면서 다각적인 능력을 키우는데 중점을 두고 있다. 이와 함께, 신입생의 대학생활 적응을 위해 다양한 프로그램을 제공하고 있다.

한편, 자유전공길라잡이센터는 2025년 전공자율선택제 시행을 계기로 개설했고 자유전공학부 학생들이 적성과 진로를 충분히 탐색, 고민하여 최적의 전공을 선택하는데 도움을 주고자 설립되었다. 이 센터에는 전공·학사길라잡이 교수진과 전공탐색 멘토단을 구성하는 한편, 전공탐색 동아리와 자유전공학부 오픈 라운지 운영, 전공 박람회 개최와 상시 멘토링 등을 활용하여 안내와 상담을 제공한다(국립부경대학교, 2025).

이와 같은 통합 구조는 교양교육원과 자유전공 지원 조직이 각자의 기능을 수행하면서도 ‘학부대학’이라는 상위 조직 안에서 긴밀히 연계되어 운영됨으로써 전공자율선택제의 안정적인 정착과 효과적인 운영을 위한 실질적 지원 시스템으로 기능하고 있다. 교양교육, 전공 설계, 학사지도가 하나의 조직 틀 안에서 유기적으로 연계된다는 점에서 이 사례는 학생 중심의 진로 탐색을 제도적으로 뒷받침하는 교양교육 운영 모델이라고 할 수 있다.

이상의 사례들은 최근 한국 대학에서 교양교육 전담기관이 단순한 교양 교과 운영을 넘어 학생의 학문 탐색, 전공 설계, 진로 계획까지 연계하는 통합적 학사 지원 체계로 발전하고 있음을 보여준다. 한국교양기초교육원(2022)의 표준 모델에서 제시하듯이, 교양기초교육은 모든 학생에게 요구되는 보편적·통합적 자유교육이며, 비판적 사고력, 창의성, 의사소통 역량 등 시대가 요구하는 핵심역량을 함양하는 데 필수적인 역할을 수행한다. 특히, 전공자율선택제, 다전공 제도의 확대 등과 같이 학생 중심 학사제도가 확산되는 대학 환경에서는 교양교육과 전공 설계 간의 유기적 연계가 더욱 중요해지고 있다.

서울대학교 학부대학, 경기대학교 자유교양대학, 국립부경대학교 학부대학의 사례는 각 대학의 제도적 맥락과 여건을 반영하여 구성한 체계를 바탕으로 교양교육 전담기관이 전공 탐색과 진로 설계를 함께 지원할 수 있음을 보여주는 사례들이다. 이는 교양교육과 학생 지원 기능이 각 대학의 현실에 맞게 조율되고 있다는 점에서 참고할 만한 운영 방식으로 볼 수 있다. 이들 기관은 교양교육과정, 비교과 활동, 어드바이징 시스템, 자유전공학부 지원 등 여러 기능을 하나의 조직 구조 안에서 유기적으로 통합하고 있으며, 이를 통해 학생의 주체적 학습 설계와 대학생활 적응을 효과적으로 지원하기 위해 고민한 사례들로 제시될 수 있다.

현재 국내 대학의 교양교육 전담기관은 ‘학부대학’ 또는 ‘교양대학’에 해당하는 칼리지형 조직 등을 포함하여 다양한 형태로 운영되고 있으며, 최근에는 자유전공학부가 신설되거나 확대됨에 따라 단과대학 이상 수준으로 조직이 개편되고, 그 산하에 교양교육과 자유전공학부 기능이 함께 포함되는 경향이 나타나고 있다. 이러한 변화는 자유전공학부 소속 신입생들이 입학 초기 교양기초교육과 전공 기초 및 필수 교과목을 이수하며 다방면의 진로 탐색과 설계를 수행하는 과정을 보다 체계적으로 지원하기 위한 시스템을 구축하려는 목적에서 비롯된 것으로 볼 수 있다.

교양교육 전담기관의 명칭이나 조직 형태는 유사하더라도 실제로 교육과정 편성권, 교과목 운영 및 평가에 대한 권한, 비교과 프로그램 기획 및 질 관리 기능의 확보 여부에 따라 그 실질적 기능과 영향력은 대학마다 상이할 수 있다. 이러한 차이는 곧 교양교육의 질적 수준과 환류 체계, 학습 효과 등으로 이어질 수 있으므로 교양교육 전담기관의 구조적 위상 확보와 실질적인 독립성 보장은 매우 중요한 과제로 제기된다.

향후 교양교육 전담기관은 단순한 교과 운영 부서를 넘어서 대학 전체의 교육 전략과 학사 구조를 선도할 수 있는 자율적이고 전략적인 거버넌스 체계로 정립될 필요가 있다. 나아가 학문 간 경계를 넘는 융합 교육과정 개발, 학생의 자기설계 역량을 체계적으로 지원하는 어드바이징 시스템 구축, 진로 설계와 연계된 비교과 프로그램의 통합 운영 등을 통해 지속가능한 학생 중심 고등교육 체제의 실현 기반으로 자리매김해야 할 것이다. 이러한 방향은 교양교육의 철학과 구조를 새롭게 정립하고자 하는 대학들에게 선도적 관점에서의 전략적인 비전과 체계적인 설계, 지속적인 지원을 요구하고 있다.

3. 교양교육 전담기관의 전략적 위상과 향후 과제

정부의 무전공 입학 확대 정책은 교양교육의 기능과 역할을 더욱 중요하게 만들고 있으며, 초기 교양교육 경험이 전공 선택과

진로 설계에 결정적인 영향을 미친다는 점에서 교양교육 전담 기관의 전략적인 위상이 요구된다(최도식, 2024). 이러한 상황 속에서 교양교육 전담 기관은 기존의 교과 운영 기능을 넘어 학생의 대학 적응, 전공 선택, 진로 설계를 총괄하는 허브의 역할을 할 필요가 있다. 이를 실현하기 위해서는 조직 위상의 재정립, 체계적 운영 기반 구축, 교수자 간 협력 체계 강화, 그리고 대학 차원의 정책적 관심과 제도적 뒷받침이 긴밀히 연계되어야 한다(김화선, 2024). 본 연구의 내용을 토대로 결론 및 논의를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교양교육 전담기관의 위상 강화와 제반 요건 마련이 필요하다. 교양교육의 실질적인 효과는 해당 기관의 조직적 위상과 권한에 좌우된다. 정인모(2016)는 교양교육의 전담성과 독립성 확보, 교무위원급 참여, 대학 내 의사결정 구조 편입의 필요성을 지적하면서 교양교육의 질적 운영을 위한 제도적 기반 구축이 중요하다고 보았다. 최선경·이호숙(2024)은 전공자율선택제가 단순한 전공선택유예제로 변질되지 않기 위해서는 자유전공 입학생을 위한 독자적인 교양교육과정 설계와 자유전공학부의 교육적 정체성 확립이 선행되어야 한다고 강조하였다. 이러한 역할을 효과적으로 수행하기 위해서는 교양교육 전담기관이 교과목의 편성·운영을 담당하는 기능적 조직의 역할과 함께, 대학 전체 학사 체계 내에서 구심점 역할을 수행하고, 다양한 부서와의 연계를 전략적으로 조율할 수 있는 중심 기구로 기능할 필요가 있을 것이다.

둘째, 교양·전공·진로 지원 간 유기적 연계 체제 구축이 요구된다. 전공자율선택제의 확대에 따라 학생들은 입학 이후 일정 기간동안 전공을 유예한 채 다양한 학문 영역을 탐색하며 자신의 진로를 설계하게 된다. 이러한 교육 환경 변화 속에서 교양교육 전담 기관은 학생들의 학사 설계를 체계적으로 지원할 수 있는 교육 운영 체제를 마련해야 한다. 전공 및 진로 탐색을 위한 교과 및 비교과 프로그램의 통합적 운영뿐만 아니라, 진로지원센터, 전공학과 등 관련 부서들과의 협력 체계 구축이 필수적이다.

특히, 교양 부서가 주관하여 운영하는 기초교양 교과와 연계된 비교과 프로그램이나 기초학력 지원 프로그램 등은 자유전공학부 학생들이 신입생으로서 학업에 안정적으로 적응하도록 돕는 데 효과적으로 활용될 수 있다. 더불어 전공학과, 진로·취창업 부서, 상담센터 등과의 소통과 협업을 통해 학생들이 전공 필수 이수 교과, 전공박람회, 교수 및 선배 멘토링 프로그램 등에 적극적으로 참여할 수 있도록 유도할 필요가 있다. 박알뜨리·이정인(2024)도 교수자의 학사지도 활동 경험을 심층적으로 분석하여 학업·진로·정서 지원이 통합된 체계적 지도 시스템의 필요성을 제시하고 학사지도와 전문상담의 역할 분리 및 행정적 지원 강화의 방향을 제안한 바 있다.

우리나라의 자유전공학부는 제도 도입 배경과 실행 방식에서 차이가 존재한다. 특히, 일부 대학에서는 법학전문대학원 도입에 따른 구조조정의 일환으로 자유전공학부가 설치되었으며, 이로 인해 자유전공이 법학 계열 진학을 위한 '예비단계'로 인식되는 문제가 발생하기도 했다(정연재 외, 2023). 또한 지방대학의 자유전공학부는 주로 1학년 무전공 입학 후 전공을 선택하는 탐색형 학부의 성격을 띠며, 이러한 제도적 특징은 일시적·중간적 학부라는 인식을 초래하는 한계로 작용해 왔다. 이를 극복하기 위해 일부 대학은 학생설계전공 제도를 도입하고 있으며, 이는 학생 주도적 학문 설계와 융합적 학습 경로 구축이라는 자유전공학부의 본래 취지를 회복하려는 실천적 시도로 평가된다(최도식, 2024). 이러한 배경을 고려할 때, 교양교육 전담 기관은 자유전공 제도의 운영 현황을 세심하게 반영하여 전공 탐색과 진로 설계를 아우르는 학습설계의 중심 거점으로 기능할 필요가 있다. 교양 교과와 편성·운영뿐만 아니라 교육적 조정자이자 협력자로서 대학 내 다양한 부서 간의 연계를 조율하고 통합하는 주관 기관으로서의 위치를 확보해야 할 것이다.

셋째, 전담 기관 내부 교수자 간 합의와 협력이 중요하다. 교양교육은 단일 학문이 아닌 다양한 학문과 교육적 가치가 결합되는 복합적 교육 영역으로서 이를 효과적으로 운영하기 위해서는 전담기관 구성원 간의 철학적 공감대 형성과 실천적 협력 체계가 필수적이다. 특히 학술성과 보편성, 기초교육과 전공 간의 연계성, 역량기반 교육 및 융복합 교과 개발과 같은 핵심 요소는 교수자 간 지속적인 논의와 합의를 통해 발전할 수 있다(홍성연, 2023).

교양 전담 기관, 부서 내 구성원 간의 충분한 협의와 논의는 교양교육의 정체성, 사회적 요구, 학생의 학습 경험을 반영한 교육과정 설계의 품질을 좌우하게 된다. 교양을 담당하는 부서 내 전임교원 간 또는 교양·전공 간 교원들 간의 협업을 토대로 통합적으로 주제 중심의 융복합 교과, 미래지향형 기초교양 필수 교과 등의 개발, 운영이 보다 유연하고 창의적으로 이루어질 수 있을 것이다. 특히, 신입생을 대상으로 하는 기초교양 및 필수 교과목은 전 구성원이 이수해야 하는 공통 필수 영역이라는 점에서 앞으로는 기초 역량의 함양과 함께 융복합적 사고 역량과 미래 사회 적응 능력을 계발하도록 도울 수 있을지를 고민하면서 체계적으로 설계될 필요가 있다.

이러한 접근은 한국교양기초교육원(2022)이 제시한 교양기초교육의 체계를 토대로 영역 및 교과목 단위에서의 새로운 시도와 조합이 가능할 것이라고 본다. 다시 말해서, 교양교육 전담기관은 다양한 교수진의 협업을 통해 기존 틀에 얽매이지 않는 창의적 교육 구성을 시도할 수 있으며, 이를 통해 교양교육이 지속 가능하고 확장 가능한 교육 모델로 자리매김할 수 있을 것이다.

넷째, 디지털 대전환, 생성형 AI의 확산, 학령인구 감소 및 지역 소멸 등 복합적인 변화가 대학 교육 환경을 빠르게 재편하고 있는 가운데, 교양교육 역시 이러한 변화에 유연하게 대응하면서 학생의 미래 역량을 기르도록 돕는 교육 내용과 방법을 심도있게 모색할 필요가 있다. 그 변화의 일환으로 시공간의 제약을 줄이기 위한 이러닝 및 하이브리드 강의 운영은 필연적인 흐름이다. 그러나 이 방식이 효과적으로 작동하기 위해서는 학습자인 학생이 자기주도적 학습역량, 시간 및 자원 관리 능력, 메타인지적 태도를 일정 수준 이상 갖추어야 할 필요가 있다. 또한 김화선(2024)은 교양교육연구소와 같은 조직이 지역 맥락을 반영한

교양교육 철학을 실현하는 플랫폼이 되어야 하며 근대적 보편주의 중심의 학문 체계를 넘어서 지식의 사회적 의미를 재구성할 필요가 있다고 주장하였다. 결론적으로, 교양교육은 기술적 전환만이 아니라 학습자의 눈높이와 수준에 맞춘 설계와 학교가 속한 지역적 특징을 이해하고 다양한 시도를 할 수 있는 기반이 될 수 있고 이는 교양교육 전담 기관이 더욱 발전적으로 고민하면서 고유의 교육 모델과 시스템을 구축하고 업데이트해 나가야 할 과제라고 할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김소라, 손영진, 손승남. (2024). 지역혁신중심 대학지원체계(RISE)에서의 교양교육의 방향과 과제에 대한 인식 분석 - 지·산·학 협력을 중심으로. 교양교육연구, 18(6), 67-85.
- 김화선. (2024). 벽 허물기 시대, 로컬 기반 교양교육연구소의 역할과 전망 -이론적 모색을 중심으로-. 대학교양교육연구, 9(3), 5-27.
- 박알뜨리, 이정인. (2024). 교수전담형 학사지도에 대한 교수자의 경험 연구. 교양교육연구, 18(5), 291-308.
- 정인모. (2016). 바람직한 교양교육 기관의 요건과 유형. 교양교육연구, 10(3), 211-225.
- 최도식. (2024). 자유전공학부의 교양교육 체계와 역할 - 자유전공학부의 교양교육 체계와 교양교육의 역할 및 지향점 -. (발표문) 한국문법교육학회&배재대학교 주시경교양교육연구소.
- 최선경, 이효숙. (2024). 전공자율선택제에 따른 교양교육과정 혁신의 필요성과 방향 -통합 자유학예교육과정 개발 및 운영 방안을 중심으로. 교양교육연구, 18(6), 87-100.
- 한국교양기초교육원. (2022). 대학 교양기초교육의 표준 모델. 한국교양기초교육원.
https://www.konige.kr/data/general_edu.php
- 홍성연. (2023). 교양교육의 미래 영향 요인 분석: A대학 교양전담기관 교수들의 인식을 중심으로. 교양기초교육연구, 4(2), 37-75.
- 그 외 각 학교 홈페이지 (경기대학교 자유교양대학/전공설계융합지원센터, 국립부경대학교 자유전공학부/학부대학, 서울대학교 학부대학)

전종희, 「교양교육 전담 기관의 역할과 과제」에 대한 토론

우정아(POSTECH)

안녕하십니까. 저는 포스텍 인문사회학부에서 미술사를 가르치면서 현재 학부장을 맡고 있는 우정아입니다. 오늘 이 자리를 통해 전종희 교수님의 논문 「교양교육 전담 기관의 역할과 과제」에 대해 토론자로서 의견을 나눌 수 있게 되어 매우 기쁘게 생각합니다.

본 논문은 현재 대한민국 고등교육 환경의 급격한 변화 속에서 교양교육의 전담기관이 어떤 역할을 수행해야 하며, 앞으로 어떠한 과제를 안고 있는지를 심도 있게 고찰하고 있습니다. 특히 무전공 입학과 전공자유선택제의 확산, 학령인구 감소, 지역 대학의 위기, 그리고 AI 기반 디지털 전환이라는 복합적 변화 속에서 교양교육 전담기관이 단순한 기초교육 부서를 넘어선 학사 설계의 허브로 기능해야 함을 강조하고 있습니다.

논문은 서울대학교, 경기대학교, 국립부경대학교의 사례를 바탕으로 교양교육 전담기관이 전공 탐색, 진로 설계, 복수전공 및 융합 전공 지원까지 포괄하는 통합적 시스템을 어떻게 구성해가고 있는지를 구체적으로 보여주고 있습니다. 특히 '학부대학' 또는 '자유교양대학'과 같은 칼리지형 조직을 중심으로 전공자유선택제에 유기적으로 대응하며, 학생들의 자기 주도적인 학문 탐색을 제도적으로 지원하는 방식은 매우 인상적입니다.

이와 같은 논의는 과학기술특성화대학인 저희 포항공과대학교(POSTECH)의 맥락에서는 다소 다른 조건과 도전에 직면해 있습니다. POSTECH은 이학과 공학 분야의 전공 과정만을 두고 있는 이공계 중심의 대학이며, 모든 신입생은 "무은재학부"라는 별도의 무전공 단위로 입학하여 2학년 2학기에 전공을 선택합니다. 제도적으로는 전공 탐색의 기회를 제공하는 구조지만, 현실적으로는 입학 시점부터 희망 전공을 사실상 정한 학생들이 많으며, 1학년과 2학년 1학기의 탐색 기간 동안에도 큰 변화 없이 전공을 선택하는 경향이 두드러집니다.

포스텍의 교육과정은 다른 종합대학들과 달리, 1학년과 2학년 초기에 학생들이 수강하는 주요 과목이 수학, 물리, 화학, 생물, 프로그래밍 등 전공기초필수로 구성되어 있다는 점에서 뚜렷한 차이를 보입니다. 이들 과목은 인문사회적 교양과목이 아닌, 해당 전공학과에서 직접 주관하고 있으며, 과학기술 분야에서 요구되는 기본 역량을 집중적으로 훈련시키는 데 초점이 맞추어져 있습니다. 이러한 맥락에서 교양교과목, 즉, 인문사회 분야의 수업은 학생들이 2학년 이후에 본격적으로 이수하게 되며, 시기적으로도 뒤늦게 접하게 됩니다.

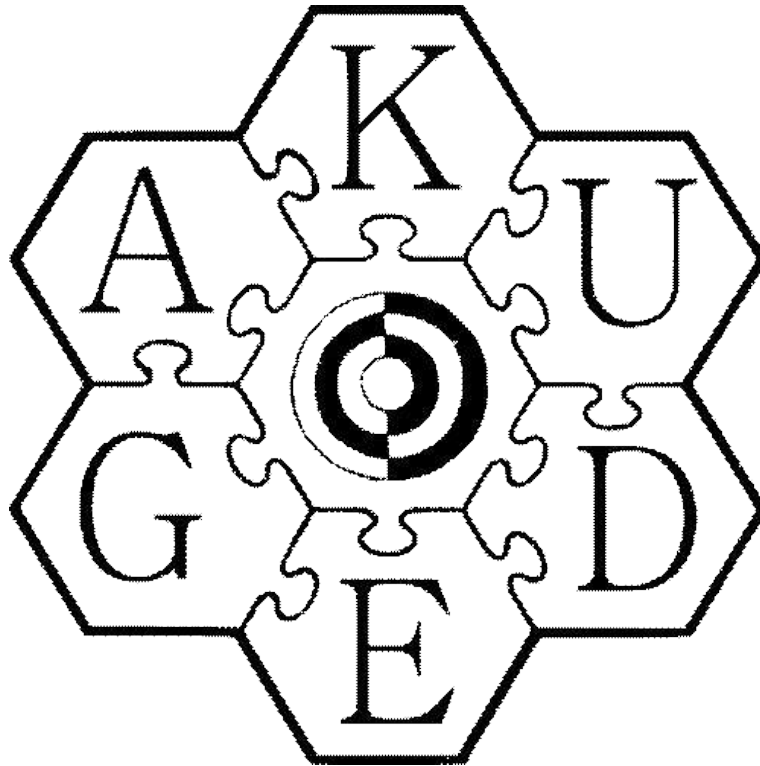
포스텍의 인문사회학부는 영어, 글쓰기, 체육 등의 “교양필수”를 비롯해 인문학, 예술학, 사회과학 분야의 다양한 “교양선택” 과목들을 운영하고 있으며, 거의 모든 수업은 25명 상한의 소수정예 세미나 방식으로 진행되고 있습니다. 이 점에서 미국의 리버럴아츠 컬리지와 유사한 교육철학을 추구하고 있다 할 수 있으나, 근본적인 차이는 존재합니다. 즉, 포스텍에는 인문사회계열의 전공과정이 없으며, 인문사회학부 소속 교수진이 가르치는 모든 과목은 어디까지나 공학도 및 이학도들에게 “교양”으로 제공되는 위치에 머물러 있습니다. 이로 인해 학생들에게 인문학 및 사회과학이 “선택적”이고 “비핵심적”인 요소로 인식될 수 있는 구조적 한계를 안고 있습니다.

그러나 오늘날 과학기술이 인류 사회에 미치는 영향력은 과거 어느 때보다도 심화되고 있으며, 이에 따라 과학기술 중심 대학에서도 인문사회학 교육의 중요성은 더욱 강조되어야 합니다. 인간의 삶, 윤리, 문화, 제도, 정책에 대한 깊은 이해 없이는 기술 발전 자체도 방향성을 상실할 수 있습니다. 이러한 점에서 포스텍과 같은 이공계 대학에서의 인문사회 교육은 단순한 보완적 역할을 넘어, 기술과 사회를 연결하고 반성적 사유를 함양하는 핵심 요소로 자리매김할 필요가 있습니다.

현재 포스텍 인문사회학부는 정규 전임교원들이 주도하는 독립된 교육 체계를 유지하고 있으며, 교육적 자율성과 전문성을 바탕으로 소규모 수업과 세미나 중심 교육을 실천해오고 있습니다. 이러한 구조는 양적 규모는 작지만 질적으로 매우 단단한 교양 교육을 가능케 하고 있습니다. 다만, 여전히 전공 체계와 분리되어 운영되고 있고, 전체 교육과정에서의 위상과 연결성이라는 측면에서는 제도적 확장과 보완이 요구됩니다. 교양으로서의 인문학, 교양으로서의 사회과학이 어떤 의미와 효과를 가질 수 있는지, 나아가 오늘날의 대학에서 과연 “교양”이란 어떠한 함의를 – 학문적, 제도적으로 – 갖고 있는지, 혹은 가져야 하는지에 대한 깊은 고민이 필요한 시점입니다.

이러한 맥락에서 전종희 교수님의 논문이 제시한 교양교육 전담기관의 구조적 위상 강화, 진로 설계와의 연계, 전공 탐색의 통합적 지원, 그리고 디지털 시대에 부응하는 교육 방식의 전환 등은 매우 유요한 제안으로 읽히며, 저희 대학이 직면한 과제들 과도 맞닿아 있습니다. 특히, 교양교육을 단지 기초소양 제공의 수준에 머무르지 않고, 대학 전체 교육 전략의 일부로 정립하고자 하는 논문 저자의 관점은 동의할 만하며, 다양한 맥락의 대학들이 이를 각자의 방식으로 실현해가는 실천적 사례들이 더욱 공유되기를 기대합니다. 감사합니다.

세션 05



신입생의 전공 탐색을 위한
교양교과·비교과개발운영

좌장 | 최수훈(충남대학교)
박용한(충남대학교)

전공자율선택제 신입생을 위한 기초학력진단의 역할과 운영

정우철(충남대학교)

1. 서론

현재의 2022 개정 교육과정은 ‘자기주도적인 사람, 창의적인 사람, 교양 있는 사람, 더불어 사는 사람’을 인재상을 제시하며, 이어지는 2025 교육과정은 ‘창의융합형 인재’ 양성을 주요 목표로 한다. 이는 기존의 암기 중심 교육에서 벗어나, 학생 흥미와 진로를 고려한 과목 선택을 통해 자기주도적인 학습을 유도하며, 창의적, 문제 해결력과 협업 역량 등 미래 사회의 핵심 역량 함양에 집중한다.

최근 급변하는 현대 사회와 더불어 대학의 역할 또한 전환점을 맞이하고 있으며, 중등교육의 변화와 맞물리면서 새로운 지향점을 정립해야 할 필요성이 커지고 있다. 특히 전공 기초학력의 진단 및 강화는 대학 신입생들의 학문적 적응력을 높이고, 향후 미래 사회가 요구하는 역량을 갖춘 인재로 성장하기 위한 기반으로 작용한다.

전공자율선택제의 도입으로 인해 학생들은 전공을 결정하기 전, 자신의 적성과 진로 탐색을 위해 다양한 경험을 해야 할 뿐만 아니라 기초 지식 습득이 필수적이다. 따라서 고교 교육의 계열 구분을 넘어, 대학 신입생들에게는 인문학적 소양과 수리·과학적 기초역량 등 다학제로 접근하려는 인식이 필요하다.

2028학년도 대학입학제도의 개편 방향은 과목 선택의 자유 확대 및 계열 간 구분 폐지를 예고하고 있어, 신입생들의 기초 역량 편차는 더욱 두드러질 것으로 보인다. 이에 따라 대학은 입학 초기부터 학습 역량을 진단하고, 이를 효과적으로 보완할 수 있는 체계적인 교육 기반을 마련해야 할 시점이다.

입학 전 단계에서 기초학력진단 프로그램을 활용해 학생들의 기본 소양을 사전에 점검하고, 온라인 강의와 오프라인 평가를 병행하는 이중 구조의 운영 방식을 통해 학습 접근성과 효과를 동시에 확보해야 한다. 이후 학과별 필요 역량에 따라 맞춤형 보완 학습을 설계하고, 흥미 유발을 위한 세미나 형식의 학습 지원도 병행할 수 있다.

무엇보다 학문에 대한 흥미와 태도를 심어줄 수 있도록 학습 동기 유발이 지속적으로 제공되어야 하며, 이는 입학 전-후를 아우르는 전주기적 설계의 일환으로 접근되어야 한다. 이러한 필요성에 따라, 자율전공선택제를 시행하고 있는 학생들의 초기 대학 교육 진입을 위한 기초학력진단 프로그램 운영 과정을 재고하고자 한다. 본 발표에서는 다음의 세 가지 주제를 중심으로 내용을 제시하고자 한다.

첫째, 기초학력진단 운영 방법: 온라인 및 오프라인 교육의 균형,

둘째, 단과대학별 기초 교육의 범주: 융복합전공을 위한 교육,

셋째, 기초학력진단 멘토링 프로그램: 효율적 운영 방법.

2. 기초학력진단의 역할과 운영

2.1. 기초학력진단의 역할

기초학력진단의 역할은 학생들이 고등학교에서 이수하는 과목과 대학에서 필요한 기초학력간의 격차를 파악하기 위함이며, 나아가 학생에게 맞춤형 기초 교육 프로그램을 제공하여 초기의 대학 교육에 적응하는데 주요 목표를 둔다. 현재 국내 대학은 무전공으로 입학한 신입생뿐만 아니라 각 단과대학에 입학한 학생들의 전공 탐색 기회를 제공함으로써 지속 가능한 학습 및 원활한 대학 생활 적응을 지원하고자 기초학력진단 프로그램을 진행하고 있다.

2.2. 기초학력진단의 운영

2.2.1. 운영현황

본교에서 신입생들의 기초학습능력 저하에 대비하고자 기초학력진단 시스템을 구축하고 수준별 교육과정을 지원하고 있다. 기

초학력진단 프로그램 시범 운영 결과를 바탕으로 기초 과목의 커리큘럼 표준화, 새로운 교과목, 교재, 교수법 개발 등 기초교육의 내실화 기반 구축을 교육혁신본부의 교양교육센터에서 진행하고 있다. 해당 센터는 2022년 기초학력 인증 및 기초과학 교양 교과 공동관리 시스템 개발 연구를 시작으로, 기초과학(수학, 물리, 화학, 생물, 파이썬) 관련 교양 교과목 통합 운영하고 있다. 이를 바탕으로 기초학력진단 프로그램 시행 관련하여 각 학과의 구체적인 수요 조사 등의 의견을 수렴하고 운영 계획을 마련하였다.

기초학력진단 프로그램은 이공계열 신입생 및 창의융합대학의 이공계열 융합학부 신입생 전원을 대상으로, 각 단과대학 별로 요구하는 과목에 대해 진단평가를 받고, 부족한 개념을 학습할 수 있도록 온라인 학습 영상을 추천하고, 2차 진단평가를 통해 기초학력 수준을 확인하고자 하였다.

2025년도 2월 본교에서 실시한 기초학력진단 프로그램은 해당 신입생 총 2,168명중 1,296명(59.7%)이 진단평가를 시행하였다. 입학 전에는, 자기주도 학습과 비교과 활동이 익숙할 수 있는 수시합격자들의 기초학력진단 참여율이 더 높은 것으로 파악된다.

<표 1> 기초학력진단 평가 참여 인원

구분	운영기간	진단평가 대상자	진단평가 시행인원
수시합격자	2025. 02. 04 ~ 2025. 02. 16	1514명	1009명(66.7%)
정시합격자	2025. 02. 17 ~ 2025. 02. 28	654명	287명(31.2%)
수시, 정시합격자 합계		2,168명	1,296명(59.7%)

전반적으로 만족도는 3.73점(참여성과 3.70점, 운영 만족도 3.77점)을 기록하였으며, 대부분 긍정적인 의견(양질의 무료 온라인 강의 수강 기회 제공, 맞춤형 난이도로 학습 동기 유발 등)이 있었지만, 부정적인 의견(온라인 강의 분량에 비해 짧은 수강 기간, 오답 확인 및 피드백 프로그램 부족, 강의 품질 및 다양성 요구 등)도 있었다.

<표 2> 창의융합대학 신입생 기초학력진단 평가 응시 결과

학과구분	응시인원	참여율	수학	물리	화학	생물	파이썬	평균
자율전공융합학부	84명	57.1%	52.9점	46.7점	39.5점	22.3점	36.0점	43.7점
자연과학융합학부	32명	40.5%	66.6점	45.4점	21.9점	37.8점	39.3점	42.4점
공학융합학부	51명	48.6%	68.5점	60.4점	20.0점	37.1점	39.2점	46.9점
첨단융합학부	43명	57.3%	54.8점	44.7점	22.0점	42.4점	41.9점	44.2점

자율전공선택제로 들어온 신입생을 대상으로의 기초학력진단 결과인 <표 2>에서 유추해 볼 때 공학융합학부와 자연과학융합학부의 수학 성취도가 높았으며, 공학융합학부는 물리에 높은 성취도를 보였다.

본 발표에서는 기초학력진단의 필요성이 대두되는 시점에서 저조한 만족도와 참여율을 높이기 위해 참여자들에게 인센티브 등을 제공하는 방안을 모색하였지만 윤리성, 형평성, 효율성 측면에서 우려되는 사항을 언급하고자 한다.

특히, 기초학력진단 평가는 감독관 없이 자유롭게 치룰 수 있는 온라인 형태의 시험으로 운영되어 ChatGPT 등 AI를 활용한 문제 풀이를 통한 부정행위를 막을 수 있는 방법이 없어 진단 및 최종 평가를 제대로 응시하였는지 여부를 알 수 없다. 또한, 이공계열 신입생들만 대상이 되어, 인문 및 예체능 관련 학과의 신입생들은 기초학력진단 및 배움의 기회가 없다는 점이다. 마지막으로, 기초학력진단 이후 맞춤형 멘토링 프로그램이 부재하여, 궁극적으로 이행되어야 할 고등교육으로의 연결성이 보장되지 못할 수 있다. 이러한 이유로, 기초학력진단 프로그램 전반에 대한 검토가 필요하다.

2.2.2. 타 대학 사례

타 대학에서도 대학생들의 기초역량 저하, 특히 이공계열 학과에서 수학, 물리, 화학 등의 역량 부족 문제를 보완하기 위한 대학 차원의 프로그램을 운영하고 있는데, 본 발표에서 추가 논의될 수 있는 내용을 실시하고 있는 대학의 사례를 언급하면 다음과 같다.

- (1) 서울대학교: 신입생들이 입학 전 시기를 활용하여 기초 교과를 미리 학습하도록 하여, 대학 공부를 성공적으로 수행하도록 돕는 프로그램으로 수시합격자와 정시합격자를 구분하여 운영함. 기초 교과를 온라인 강의를 제공하고, 각 교과목의 소개를 현장 강의로 진행하여 교과목 수강의 필요성을 제고함. 또한, 학습자에게 이벤트를 통

한 상품을 지급하여 참여를 유도함.

(2) 성균관대학교: 수시 전형 합격자를 대상으로 정규교과목에 대한 학점 인정 강자를 운영하고 일부 과목을 오프라인으로 1~3주차로 운영함.

(3) 부산대학교: 기초역량 강화를 위해 신입생을 위한 원격수업 과목을 운영하는데 있어 교양 교과목으로 연계하고, 인문·사회계열의 신입생 대상자를 더욱 확대하여 운영하고자 함.

일반적으로, 국내 대학교에서는 학습기초능력평가, 기초학력증진 프로그램, 기초학습능력 진단 평가 등의 다양한 이름으로 신입생들에게 온라인 평가 및 학습을 지원 중에 있으며, 일부 대학교에서는 교양교육 과정과 함께 연계되어 운영되고 있다. 최근에, 특정 과목에 관한 교과목에 대하여 일부 학생들을 대상으로 주로 운영되거나, 낮은 참여율에 대한 상황에 대비하고 있다. 각 대학마다 체계적이고 균형 잡힌 방식으로 기초학력 교과목을 재구성하거나, 다양한 혜택을 통해 신입생의 참여율을 높이고자 노력하고 있다. 또한, 효율적인 운영을 위하여 각 대학에서 AI 기반 학습 지원 시스템을 도입하여 학생 맞춤형 기초학력 진단을 계획하고 있다.

3. 시사점

3.1. 기초학력진단 프로그램 운영 과정 재고의 필요성

기초학력진단의 혁신 요구는 고등교육 초기 단계에서의 학습 격차 해소와 학습 효율성 제고를 위해 반드시 필요하다는 주장이 꾸준히 제기되어 왔으며, 그 방향은 온라인 기반 진단 방식 확대를 통해 접근성과 효율성을 강화해야 한다는 흐름으로 이어져 왔다.

이러한 흐름을 반영하여, 다수의 대학에서는 온라인 기초학력진단 시스템 및 AI 기반 학습 플랫폼을 발 빠르게 도입하고 있다. 그러나, 뛰어난 성능의 ChatGPT (Farazouli 외 2024, Newton 외, 2024) 등 생성형 AI의 남용으로 인해 과제 및 온라인 시험 등 고등교육에서의 윤리적 이슈가 제기되고 있어 (Newton 외, 2024), 기초학력진단 프로그램의 온라인 시험 운영 방식에 대해 재고할 필요한 상황이다.

예를 들어, 기초학력진단 프로그램의 참여율을 높이기 위한 방법으로 장학금, 기초 과목 면제 등의 인센티브를 도입할 경우, 성적 경쟁 유발 및 AI 활용 부정행위 등으로 프로그램의 원래 취지인 '기초학력진단을 통한 학습 지원'이라는 본질을 흐릴 수 있다는 점에서 신중한 접근이 요구된다.

또한, 대부분의 대학에서 기초학력진단은 주로 이공계열 신입생만을 대상으로 운영되고 있다. 이는 자율전공선택제의 취지와 고등교육의 보편성 측면에서 문제가 있어 보인다. 인문·사회 및 예체능 계열의 신입생들에게도 학문적 기초 역량을 점검 받고, 융복합 전공의 방향성을 설정할 기회를 제공해야 하며, 이를 위한 진단 영역과 문항 설계 또한 개편 및 확장이 되어야 한다.

진단 이후에는 맞춤형 멘토링 프로그램에 대한 시스템이 구축하여, 신입생이 멘토의 가르침을 효율적으로 받아 과목 및 신입생 간의 편차를 완화할 수 있는 지원 체계를 마련해야 한다. 이러한 기초학력진단 프로그램은 단순한 학업 보충을 넘어, STEAM 교육을 위한 토대가 될 것이다(백운수 외, 2011).

3.2. 기초학력진단 프로그램 운영의 설계

3.2.1. 기초학력진단 운영 방법: 온라인 및 오프라인 교육의 균형

일반적으로 기초학력 진단평가는 오프라인 또는 CBT(Computer-Based Testing) 방식으로 실행하여 신입생의 부정행위를 예방함으로써, 평가 결과의 신뢰성을 확보할 수 있다는 점에서 여전히 유효한 평가 방식으로 간주 된다. 시험 이후의 학습 지원이나 해설 강의, 기초 내용 보충 등은 온라인 강좌 형태로 병행 운영함으로써 운영 효율성과 학습 접근성을 동시에 확보하려는 방향이 되어야 할 것이다.

부정행위를 방지하고 온라인 평가의 공정성을 확보하기 위한 기술적 대응 방안으로, 웹캠을 통한 안면 인식, 시선 추적 등의 기능을 활용한 AI 기반의 부정행위 탐지 시스템 도입을 고려해 볼 수 있다.

그러나, 이러한 기술은 아직까지는 몇 가지 한계가 존재한다. 첫째, AI 탐지 기술의 정확도와 신뢰성에 대한 검증이 부족하며, 둘째, 시험 응시자의 사생활 침해 및 개인정보 보호 문제가 제기될 수 있다. 셋째, 기술의 오탐지로 인해 정상적인 행동이 부정행위로 잘못 판단될 가능성도 존재한다(Susnjak 외, 2024). 무엇보다, 국내 교육 환경에서 이와 같은 고도화된 시스템을 대규모

로 도입하기에는 예산 및 인프라 측면에서 비효율적이라는 점에서 현실적인 적용에는 한계가 따른다.

3.2.2. 단과대학별 기초 교육의 범주: 융복합전공을 위한 교육

급변하는 사회 속에서 복잡하고 다양한 문제들이 지속적으로 발생하고 있으며, 이러한 문제를 해결하기 위해서는 융복합적인 사고와 접근이 필수적으로 요구된다. 인문·사회 및 예체능 계열의 경우에 기초과목뿐만 아니라 AI 및 데이터 기반 학문을 융합하려는 요구 속에서, 특히 디지털 리터러시와 수리적 사고력 등의 중요성이 강조되고 있다(Vodňá 외, 2022). 이렇듯, 학문 간 경계를 넘나드는 사고력과 문제 해결력을 갖춘 인재 양성을 위해, 기존에 추구했던 학문 체계를 바탕으로 다른 학문과 융합해야 한다. 이를 위해, 유연한 기초교육 체계를 마련해야 하며, 많은 신입생이 자신의 진로 방향을 설계하고, 융합 전공으로의 진입할 수 있는 토대가 마련되어야 할 것이다.

3.2.3. 기초학력진단 멘토링 프로그램: 효율적 운영 방법

기초학력진단 이후에는 온라인 교육과 진단 결과를 바탕으로, 고등교육과의 연계성을 강화할 수 있는 후속 프로그램의 설계가 필요하다. 이 과정은 기초학력진단의 효과성을 결정짓는 핵심 요소로 보여진다. 이를 효율적으로 구축하기 위해서는 다음과 같은 멘토링 프로그램 설계 및 운영 전략이 필요하다.

첫째, 온라인 기반 예약 시스템 및 운영하는 멘토링 운영 체계를 도입할 수 있다(Andersen 외, 2021). 학생들이 진단 결과에 따라 자신에게 필요한 영역의 멘토를 선택하고 시간대를 예약할 수 있도록 하여, 접근성과 자율성을 높일 수 있다. 특히 학습에 어려움을 겪는 학생일수록 수동적인 접근보다는 시스템적으로 유도된 접점이 중요하므로, 맞춤형 추천, 이전 상담 이력 연계 기능 등이 포함된 온라인 플랫폼 활용도 바람직하다.

둘째, 멘토링의 질적 일관성 확보를 위한 사전 점검이 필요하다. 멘토로 활동할 재학생이 지도하게 될 교과 내용이 멘토마다 크게 다를 경우, 오히려 학생에게 혼란을 줄 수 있다. 이를 방지하기 위해서는, 비슷한 전공 기초 교과목을 담당하는 교수진 및 멘토들 간의 정기적인 사전 회의를 통해, 강의 내용, 핵심 개념 등의 기준을 점검하고 균일화하는 것이 중요하다. 이 과정을 통해 멘토들이 각 과목의 학습 목표와 필수 개념을 정확히 파악하고 학생 지도에 일관성을 가질 수 있다(Colvin 외, 2010).

셋째, 멘토링은 단순한 과외식 보충이 아니라, 학습 내용을 차근차근 진행하는 것이 중요하다. 특히, 단기 학습 지원 외에 유대감 형성 및 과제 점검 등을 통한 장기적 관리가 요구 된다(Seery 외, 2021). 따라서 멘토링은 해당 과목의 기초역량 함양 및 장기적 이해를 위한 지속형 학습 지원으로 설계되어야 한다.

마지막으로, 이러한 멘토링 프로그램이 지속적으로 운영되기 위해서는 멘티들에게 그 중요성과 가치를 끊임없이 인식시켜야 하며, 멘토의 참여 동기 유발을 위한 장학금, 공식 멘토 인증제 등 요소를 적절하게 도입하는 것도 고려할 수 있다(Anghelcev 외 2013). 그리하여, 멘토 활동의 질 제고를 위해 멘토 대상 사전 교육 및 피드백 시스템을 병행 운영함으로써, 학생과 멘토 모두에게 학습적으로 의미 있는 경험이 되도록 해야 한다. 무엇보다 멘토가 신입생이 접근하고자 과목에 대해 차근차근 진행할 수 있도록 여유 있는 분위기를 조성하고 꾸준한 독려가 중요하다.

4. 결론

본 발표에서는 전공자율선택제 도입에 따라 특정 계열에 국한되지 않고, 신입생간의 학습 격차를 해소하고 기초학문 소양을 강화하기 위한 기초학력진단 프로그램의 필요성과 운영 방안에 대해 논의하였다.

특히, 온라인과 오프라인의 균형 잡힌 운영 및 후속 멘토링 프로그램의 체계적 운영은 향후 전반적으로 고등교육이 지향해야 한다고 언급하였다. 또한, 기초학력진단 프로그램은 인문·사회·예체능계열을 포함한 모든 신입생을 위한 보편적이고 포용적인 체계로 인식되어야 할 것이다.

기초학력진단은 단순한 진단 차원을 넘어, 대학 교육의 시작점에서 학습자 맞춤형 교육을 제공하고, 전공 진입 전 필요한 기초역량과 학업에 대한 태도 형성에 핵심적인 역할을 한다. 이러한 중요성과 필요성이 대학 구성원 간에 공유되어야 하며, 이를 바탕으로 합의와 협력을 통해 내실 있고 지속 가능한 기초교육 체계가 마련되었을 때, 기초학력진단 프로그램은 학문 간 경계를 넘나들며 문제를 해결할 수 있는 융합형 인재 양성의 토대가 될 것이다.

참고문헌

- 백윤수, 박현주, 김영민, 노석구, 박종윤, 이주연, 정진수, 최유현 & 한혜숙. (2011). 우리나라 STEAM 교육의 방향. 학습자중심 교과교육연구, 11(4), 149-171.
- Andersen, C. L., & West, R. E. (2021). " We Overwhelm Them with Hope": How Online Mentors Can Support Online

- Learners. *Online Learning*, 25(4), 388–415.
- Anghelcev, G., & Eighmey, J. (2013). The impact of extrinsic incentives on students' willingness to volunteer as peer mentors: Implications for advertising education. *Journal of Advertising Education*, 17(2), 5–16.
- Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18(2), 121–134.
- Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander-Laksov, K., & McGrath, C. (2024). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact on university teachers' assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), 363–375.
- Newton, P. M., & Essex, K. (2024). How common is cheating in online exams and did it increase during the COVID-19 pandemic? A systematic review. *Journal of Academic Ethics*, 22(2), 323–343.
- Newton, P., & Xiromeriti, M. (2024). ChatGPT performance on multiple choice question examinations in higher education. A pragmatic scoping review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(6), 781–798.
- Seery, C., Andres, A., Moore-Cherry, N., & O'Sullivan, S. (2021). Students as partners in peer mentoring: Expectations, experiences and emotions. *Innovative Higher Education*, 46(6), 663–681.
- Susnjak, T., & McIntosh, T. R. (2024). Chatgpt: The end of online exam integrity?. *Education Sciences*, 14(6), 656
- Vodă, A. I., Cautisanu, C., Grădinaru, C., Tănăsescu, C., & de Moraes, G. H. S. M. (2022). Exploring digital literacy skills in social sciences and humanities students. *Sustainability*, 14(5), 2483.

전공자율선택제 신입생을 위한 대학 교육의 운영 방안 - 기초학력진단의 역할과 운영을 중심으로

이윤희(충남대학교)

이번 발표는 ‘전공자율선택제 신입생을 위한 기초학력진단의 역할과 운영’에 관한 내용으로 발표자는 이공계를 중심으로 기초학력진단의 역할과 운영에 대해서 다루고 있다. 교육부는 2022 개정 교육과정 및 2028 대학입시제도 개편을 발표하였고, 이와 함께 대학교에서는 2025학년도부터 전공자율선택제를 실시함으로써 교육과정에 있어서 많은 변화를 가져오게 되었다. 많은 대학들은 학과로 입학한 신입생들과는 달리 2학년으로 진학하면서 전공을 선택하는 전공자율선택제 신입생을 위한 교육과정 마련에 몰두하고 있으며, 그 과정의 하나로 기초학력진단을 제안하여 운영하고 있다. 기초학력진단의 역할은 대학에서 필요한 기초학력 간의 격차를 파악하여 학생들에게 맞춤형 기초 교육 프로그램을 제공하여 대학 교육에 보다 잘 적응할 수 있도록 돕는 것이라 하겠다. 발표자가 조사한 자료를 살펴보면 기초학력진단 기초과학(수학, 물리, 화학, 생물, 그리고 파이썬)을 중심으로 수시합격자와 정시합격자를 분리하여 운영하고 있으며, 수시합격자의 참여율이 더욱 높은 것을 알 수 있다. 그 과정에서 충남대학교 인문사회융합학부를 제외하여 운영하고 있는데, 교육부의 2028 대학입시제도 개편 취지를 고려해 본다면 인문사회융합학부 신입생들도 참여할 수 있도록 기회를 부여하는 것이 필요하다고 생각한다. 또한, 기초학력진단에 대한 평가는 감독관 없이 자유롭게 진행하고 있는 것으로 파악된다. 이는 신입생들이 스스로 자신의 학업을 진단할 수 있도록 유도하는 것이기 때문에 자기주도학습에 익숙한 수시합격자의 참여율이 높은 것은 어쩌면 당연한 것으로 받아들일 수 있겠다. 그러나, 대학 교육과 생활에 보다 잘 적응할 수 있도록 유도하는 것이 기초학력진단의 역할이라면 정시합격자도 많이 참여할 수 있도록 방안을 마련하는 것이 필요하다. 대다수의 신입생들이 참여할 수 있도록 프로그램을 구성하기 위한 방안으로는 기초학력진단을 평가로 끝낼 것이 아니라, 응시 결과를 바탕으로 다양한 프로그램이 작동해야 한다. 예를 들면, 기초 학력이 부족한 학생들을 대상으로 하는 교과 또는 비교과 과정을 운영하거나 멘토-멘티 프로그램을 동시에 진행하여 부족한 기초 지식을 실질적으로 끌어올릴 수 있는 과정이 있어야 한다. 이를 통해서 신입생들의 만족도를 높일 수 있도록 체계적으로 운영한다면 실질적으로 대학 생활에 보다 잘 적응할 수 있을 것으로 판단된다.

전공자율선택제는 신입생들에게 대학에 진학한 후 자신의 전공을 찾아갈 수 있도록 돕는 과정으로 이해할 수 있다. 신입생들은 다양한 학문들을 접하면서 학과 전공에 대한 이해 또는 진로를 살펴보고 자신이 선택한 학과에서 요구하는 역량들을 갖추는 것이 반드시 필요하다. 그 과정의 하나로 기초학력진단 프로그램이 있는 것이고 대학교의 특성에 따라 기초학력을 향상시킬 수 있는 교육과정을 갖춘다면 차별화를 꾀할 수 있다고 하겠다. 발표자가 다룬 내용 중에서 융복합전공을 위한 교육 역시 학문의 경계 또는 본연의 학문에서 다루는 내용들을 다른 학문에서 바라보고 분석 및 적용하는 형태이기에 이러한 과정의 기저에는 기초학문이 자리를 잡고 있다고 할 수 있다. 대학에서 이루어지는 교양 교육, 특히, 자유학예교육은 융복합전공을 위한 교육의 기초으로 자리잡고 있기 때문에 전공자율선택제 신입생을 위한 체계적인 교육 과정을 교양으로부터 마련하는 것이 그 어느 때보다 중요하다고 생각한다. 교양 교육은 쉬운 학문으로 간과하는 경향이 있지만 사회의 많은 융복합의 문제들이 기초 학문들의 복합적인 결합이기에 교양 교육을 체계적으로 마련하는 것은 어려운 문제이지만 필요한 사항이며, 대학마다 차별화된 교양 교육을 갖추고 이해와 실득을 바탕으로 신입생들에게 맞춤형 교육을 제공 및 운영한다면 국가 발전에 이바지할 수 있는 미래 인재 양성에 기여할 것으로 생각하며 토론을 마무리 짓고자 한다.

전공자유선택제 신입생의 대학생활 적응과 과제 : C대학교 사례를 중심으로

손다미(충남대학교)

1. 서론

입학, 신입생이라는 단어는 그 자체로 새로움과 가능성을 함축하고 있다. 대학에 갓 입학한 다수의 1학년 학생들은 미래에 대한 기대와 부푼 설렘을 안고 대학에 첫발을 내딛었을 것이다. 그러나 동시에 성인으로서 부여받은 자율성과 책임감이라는 무게도 함께 짊어지게 되었다. 새로운 대인 관계 형성, 자기주도적 시간 관리, 고등학교와는 본질적으로 다른 학습 방법 등 대학의 첫 학기는 그간의 교육 환경과는 현저하게 구별되는 급진적인 변화를 경험하는 시기이다. 특히 전공을 선택하지 않은 채 들어온 전공자유선택제 신입생들은 일반 신입생들이 겪는 적응 과정에 더하여 전공 선택을 위한 준비와 고민까지 추가적으로 수행하여야만 한다.

전공자유선택제란 학생들이 대학 입학 후 체계적인 지원 하에서 각자 흥미·적성에 맞는 다양한 진로를 탐색하고 전공을 자유롭게 선택하는 제도로 대학 내 모든 전공을 자율적으로 선택할 수 있는 유형 1과 계열(단과대) 내 전공 선택이 가능한 유형 2로 구분된다(교육부 카드뉴스, 2024). 교육부의 정책 아래 2025학년도부터 다수의 대학이 전공자유선택제를 본격적으로 도입·확대하게 되었다(남진숙, 2024, 박금주, 2024).

C대학교 역시 급변하는 교육정책에 선제적으로 대응하고, 신입생에게 진로 탐색의 기회를 제공함으로써 학생이 주도적으로 전공을 선택할 수 있도록 2025년 3월 전공자유선택제 신입생만을 위한 단과대학을 신설하였다. 이에 따라 전공자유선택제 적용에 따른 1학년 교육과정도 새롭게 마련하였다. 신입생이 대학생으로 원활하게 전환할 수 있도록 돕고, 대학생활 지속, 학업 성취, 관계 형성, 자원 활용 등 신입생들의 성장을 돕는 세미나 형태의 교과목과 학부별 전공분야 탐색을 위한 교양 교과목 등을 개발·지정하여 필수 이수하도록 하고 있다.

단과대학 내에는 자율전공융합학부, 공학융합학부, 인문사회융합학부, 자연과학융합학부, 첨단융합학부 등 5개의 학부가 설치되어 있다. 각각의 학부는 융합학부장, 교육중점교수 및 전공탐색코디네이터가 배치되어 있으며, 학부별 책임교수 자문단을 구성하여 연계지도를 강화하는 등 지원체계 구축에 힘쓰고 있다.

또한, 전공자유선택제 신입생들이 입학 후 바로 전공 탐색을 시작할 수 있도록, 입학 전 관심 1지망 학과(부)를 선택해 탐색분반을 배정하는 제도를 도입하였다. 탐색분반은 학과(부)별 인원 제한 없이 선택 가능하기 때문에 모든 학생들이 흥미와 적성에 맞는 전공을 탐색하도록 독려할 수 있다. 신입생들은 1학기 동안 관심 있는 학과(부)에 배정되어 소속 학과(부) 선배 및 동기들과 함께 학생 자치 활동(MT, 새내기 배움터, 학과 동아리 등)에 참여 가능하며 전공 수업도 수강할 수 있다.

더불어 신입생의 소속감과 유대감을 높이기 위해 다양한 비교과 프로그램을 1학기에 집중적으로 운영하고 있다. 특히, 멘토링 프로그램을 가장 중요한 지원 방안으로 삼아 신입생들이 대학생활에 안정적으로 적응할 수 있도록 돕고 있다. 이러한 준비 속에서 2025학년도 신입생을 선발하였으며, 입학 한 달이 지난 시점에서 전공자유선택제 신입생들이 느끼고 있는 전반적인 대학 생활에 대한 경험을 조사하였다.

2. 본론

2.1. 조사 대상 및 자료 수집

본 조사의 대상은 C대학교 전공자유선택제 신입생 중 2025학년도 1학기 교양필수 과목인 '창의융합세미나1'을 수강하는 학생들이다. 본 조사는 신입생들의 대학생활 초기 적응 정도를 파악하고, 솔직한 의견을 수렴하기 위해 실시하는 것임을 사전에 안내하였다. 조사는 2025년 3월 28일, 무기명으로 진행되었다.

2.2. 조사 내용 및 분석 방법

본 조사의 내용은 ‘신입생 라이프 탐구서’라는 타이틀로 대학 생활 시작 전과 한 달이 지나며 느낀 점, 궁금한 점, 아쉬운 점을 한 줄로 표현하는 수기 자필 작성 방식을 활용하였다. 본 조사서는 신입생들의 부담을 줄이고 참여를 극대화하기 위해, 문헌 기반의 전통적 도구를 활용하는 대신 맥락 맞춤형 탐색적 문항으로 구성하였다. 조사는 신입생의 초기 느낌(feeling)과 경험(experience)을 가볍고 직관적으로 파악하기 위한 6가지 문항으로 감성적이고 상황적 정보를 수집하는 데 중점을 두었다. 세부 문항 구성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 신입생 라이프 탐구서 문항

Q1	대학 생활, 지금 내 기분은?
Q2	이런 게 궁금했어요! 입학 전 or 입학 후 “이건 왜 이렇지?” 했던 점이 있다면?
Q3	대학생활 적응 난이도는?
Q4	“이게 제일 힘들어요!” 대학생활에서 가장 힘든 순간은 언제인가요?
Q5	“이거 있으면 더 좋을텐데!” 학교에서 추가로 제공하면 좋을 것 같은 프로그램이나 지원이 있나요?
Q6	“이게 최고였어요!” 입학 후 가장 만족스러웠던 점이나 즐거웠던 경험은?

본 조사의 자료 분석은 Excel 2021을 사용하였다. 신입생들의 응답 내용을 범주화한 뒤, 각 범주별로 빈도분석을 실시하였다.

3. 결과

3.1. 조사 대상자의 일반적 특성

조사대상자의 학부별 참여인원과 비율은 <표 2>와 같다.

<표 2> 참여학생 구성

구분		참여인원	참여비율(%)
유형1	자율전공	102	23.2
	인문사회	125	28.4
유형2	자연과학	59	13.4
	공학	90	20.5
	첨단	64	14.5
총계		440	100.0

3.2. 문항별 조사 결과

문항별 응답 중 무응답은 분석 결과에서 제외하였으며, Q2, Q4, Q5, Q6 문항의 경우 복수응답을 허용하여 해당 값을 모두 포함하여 분석하였다.

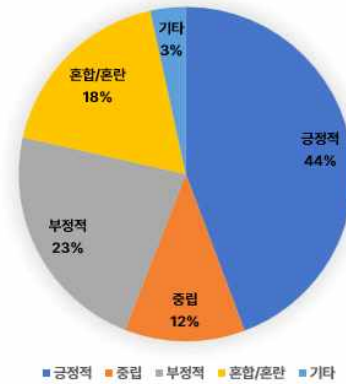
3.2.1. Q1. 대학 생활, 지금 내 기분은?

신입생들의 현재 대학 생활에 대한 기분에 크게 긍정적, 중립, 부정적, 혼합/혼란, 기타의 다섯 범주로 분류되었다. 범주화 과정에서 Russell(1980)의 감정 원형모델, 장혜진(2019)의 정서 단어 분류, 최석재(2008)의 감정동사 목록을 참조하였으며, 분류가 어려운 경우 교육학 박사 2인의 의견을 반영하여 결정하였다. 예외적으로 Russell(1980; 1167)의 감정 원형 모델에서 ‘졸린(sleepy)’ 감정은 중립(저각성)의 범주에 포함되어 있었으나, 신나민, 박종향(2019; 38-39)의 감정 분석 선행 연구에서는 ‘졸린’이 ‘피곤한’, ‘지루한’, ‘짜증난’과 함께 약한 불쾌로 구분되었다. 이에 교육학 박사 2인의 검토를 통해 이를 부정적 범주로 재분류하였다. 조사 결과는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 현재 기분

구분	N(%)
1 긍정적	194(44.3)
2 중립	51(11.6)
3 부정적	99(22.6)
4 혼합/혼란	79(18.0)
5 기타	15(3.4)
	438

Q1. 대학생활, 지금 내 기분은?



조사 결과, 전체 응답자 438명 중 44.3%(194명)가 ‘긍정적’ 기분을 느끼고 있다고 응답했다. 반면, ‘부정적’(22.6%, 99명)과 ‘혼합/혼란’(18.0%, 79명)을 합한 비율은 40.6%로, 상당수 학생들이 대학 생활 초기 다양한 감정을 경험하고 있음을 알 수 있다. 이는 대학 생활 적응 과정에서 신입생들이 긍정적 기대와 함께 불안, 혼란 등 복합적인 감정을 동시에 경험하고 있음을 시사한다.

3.2.2. Q2. 이런 게 궁금했어요! 입학 전 or 입학 후 “이건 왜 이렇게?” 했던 점이 있다면?

두 번째 문항은 신입생들이 입학 전후 대학에 대해 궁금하게 여기는 점과 의문점을 조사하기 위한 것으로, <표 4>의 결과와 같이 응답 내용은 학교 규모, 학사운영/교육과정, 학생생활, 행정/시스템, 학교시설, 학생복지, 커뮤니티/소속감, 기타, 없음 등으로 분류되었다.

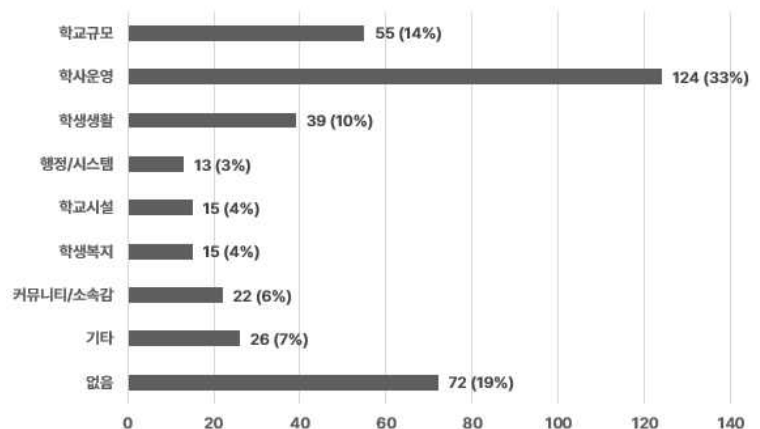
가장 많은 비중을 차지한 항목은 ‘학사운영/교육과정’으로, 전체 응답의 32.5%(124명)가 이 부분에 궁금증을 표했다. 세부적으로는 ‘수강 신청이 이렇게 어려운 일인가?’, ‘시간표 짜는 것이 이렇게 힘든 일인가?’에 대한 응답이 주를 이루었다. 이러한 결과는 전공 및 균형 교양 교과목의 경우 담당 학과에서 정원관리를 사유로 타학과 학생들의 수강을 제한하고 있는 경우가 많기 때문이었다. 다시 말해 담당 학과 학생들에게 우선권을 주고 여석이 있는 경우에만 전공자율선택제 신입생이 수강신청이 가능하거나 또는 풀림 학과의 경우 학생 수요에 비해 개설 강좌가 부족하여 전공자율선택제 신입생들의 수강 신청을 제한하는 결과를 초래하였다. 이러한 학과주의에 의한 구조적 문제점 때문에(김정선, 이병식, 2024: 28) 전공자율선택제 신입생들이 학사운영/교육과정에 대해 가장 많은 의문을 표한 것이다.

다음으로 ‘학교 규모’에 대한 의문이었다. ‘학교가 왜 이렇게 크지?’에 대한 물음으로 이는 재학생들 사이에서도 꾸준히 나오는 이야기이다. C대학교의 대덕 캠퍼스 교지 면적은 약 160만 3,875m²로 전국에서 다섯 번째로 큰 캠퍼스로 꼽힌다(충남대학교 홈페이지, 2025; 충대신문방송사, 2016.12.14). 이처럼 넓은 부지 때문에 시내버스 노선이 지나다니고, 교내 순환버스도 존재한다.

<표 4> 입학 전/후 궁금한 점

구분	N(%)
1 학교규모	55 (14.2)
2 학사운영/교육과정	124 (32.5)
3 학생생활	39 (10.2)
4 행정/시스템	13 (3.4)
5 학교시설	15 (3.9)
6 학생복지	15 (3.9)
7 커뮤니티/소속감	22 (5.8)
8 기타	26 (6.8)
9 없음	72 (18.9)
	381

Q2. 입학 전/후, 이건 왜 이렇게?



고등학교에서 갓 올라온 신입생들이 느끼기에는 상대적으로 너무 넓다고 느낄 수 있으며, 실제로도 수업을 듣기 위해 건물을 이동하시는 시간이 꽤 큰 비중을 차지한다. 단적인 예로 공과대학 2~4호관에서 교양수업이 주로 진행되는 교양관까지 약 1km(15분)가 걸리며, 정문에서 기숙사까지는 약 1.5km(22분) 정도가 소요된다. 법학전문대학원, 수의대학, 생명시스템과학대학 그리고 농생명대학 등에 수업이 있다면 이동 거리는 더 길어진다. 학생들의 수업 이동시간이 매우 부담스러워지는 것이다. 이러한 환경은 신입생들에게 학교가 지나치게 크다는 부담감과 의문을 불러일으켰다.

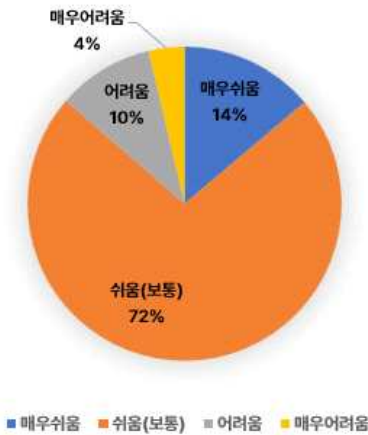
3.2.3. Q3. 대학 생활 적응 난이도는?

세 번째 문항은 신입생들의 대학 생활 적응 정도를 파악하기 위한 것으로, <표 5>의 결과와 같이 전체 응답자 433명 중 86.4%가 ‘매우 쉬움’(13.9%) 또는 ‘쉬움(보통)’(72.5%)으로 응답하여 대다수 학생들이 대학 생활에 큰 어려움 없이 적응하고 있음을 보여주었다. 반면, ‘어려움’(9.9%)과 ‘매우 어려움’(3.7%)이라고 응답한 학생은 13.6%로 나타났다. 이는 신입생 다수가 비교적 원활하게 대학 생활에 적응하고 있음을 의미하는 한편, 대학 적응이 신입생의 학업 유지에 중요한 요인임을 고려할 때(윤채영, 2024; 62), 여전히 어려움을 겪는 학생들을 세심하게 파악하고 이들이 대학 생활에 잘 적응할 수 있도록 추가적인 지원이 필요함을 시사한다.

<표 5> 대학 생활 적응 난이도

구분	N(%)
1 매우쉬움	60 (13.9)
2 쉬움(보통)	314 (72.5)
3 어려움	43 (9.9)
4 매우어려움	16 (3.7)
	433

Q3. 대학생 생활 적응난이도



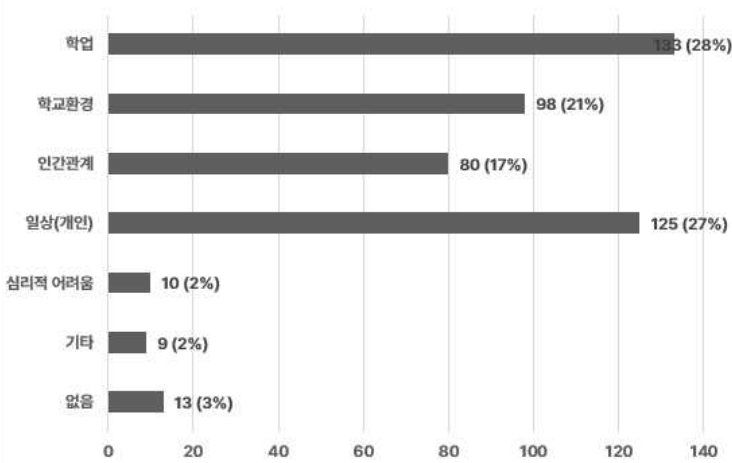
3.2.4. Q4. “이게 제일 힘들어요” 대학 생활에서 가장 힘든 순간은?

신입생들이 대학 생활에서 가장 힘들다고 느끼는 부분을 조사한 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 대학생 생활에서 어려운 점

구분	N(%)
1 학업	132 (28.2)
2 학교환경	99 (21.2)
3 인간관계	80 (17.1)
4 일상(개인)	125 (26.7)
5 심리적 어려움	10 (2.1)
6 기타	9 (1.9)
7 없음	13 (2.8)
	468

Q4. 이게 제일 힘들어요!



조사 결과, 신입생들이 대학 생활에서 가장 힘들다고 느끼는 부분은 ‘학업’(28.2%)과 ‘일상관리 및 개인적 어려움’(26.7%)으로 나타났다. 학업과 관련해서는 수업 난이도, 과제, 처음 경험하는 시험 준비 등에서 어려움을 호소하는 응답이 많았다. 일상관리 및 개인적 어려움 영역에서는 시간 관리와 아침 기상(수업 출석) 등 자율적인 생활 관리에 대한 어려움이 주로 언급되었다.

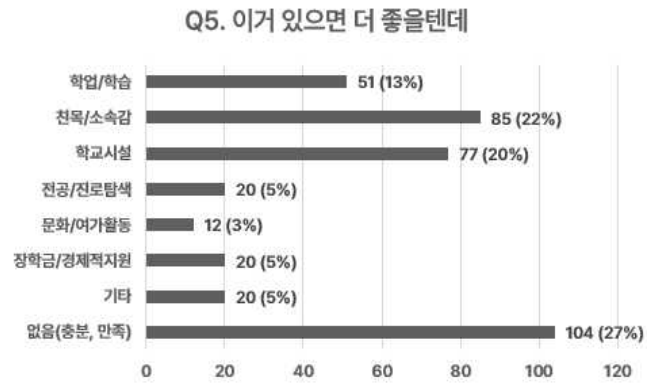
이는 고등학교 시절 정해진 시간표와 강의식 수업에 익숙했던 학생들이 대학에서 스스로 시간을 관리해야 하는 환경에 적응하는데 어려움을 겪고 있음을 보여준다. 또한 학교 환경의 경우 학교 크기, 오르막길, 와이파이 속도 등에서 어려움을 가지고 있었고, 인간관계에서는 친구 사귀기, 혼밥, 소속감 부족, 소외감 등의 어려움을 토로했다.

3.2.5. Q5. “이거 있으면 더 좋을텐데” 학교에서 추가 제공하면 좋을 것 같은 프로그램이나 지원은?

신입생들이 학교 지원에서 부족하다고 느끼는 부분을 확인하기 위한 문항의 응답 결과는 <표 7>과 같다. 전체 신입생 중 26.7%(104명)는 현재 학교의 지원에 전반적으로 충분/만족한다고 응답했다. 그러나 그 외 다수의 학생들은 다양한 추가 지원이 필요하다고 느끼고 있었다.

<표 7> 필요한 지원 프로그램

구분	N(%)
1 학업/학습	51 (13.1)
2 친목/소속감	85 (21.9)
3 학교시설	77 (19.8)
4 전공/진로탐색	20 (5.1)
5 문화/여가활동	12 (3.1)
6 장학금/경제적지원	20 (5.1)
7 기타	20 (5.1)
8 없음(충분, 만족)	104 (26.7)
	389



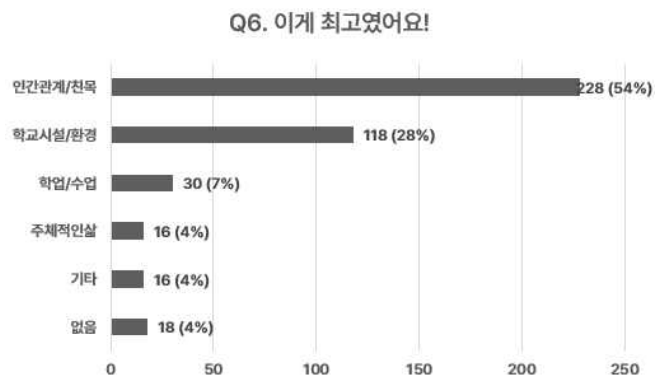
특히 많은 신입생들은 친목과 소속감 형성을 위한 프로그램의 필요성을 강조했다(85명, 21.9%). 단과대학 또는 융합학부별 행사, MT 등 자율전공선택제 신입생만을 위한 오프라인 친목 도모 활동에 대한 수요가 높았다. 현재 탐색분반을 통해 학과(부) 행사에 참여하고는 있지만, 단과대학만의 활동을 통해 동기들과 더욱 가까워질 기회를 원하고 있었다. 이는 전공자율선택제 신입생들의 경우 시간표가 학생별로 달라 동일 학부 학생끼리도 함께 수업을 듣는 경우가 드물고, 학생회가 존재하지 않기 때문에 학생 자치 프로그램이 부족해 자연스럽게 친목을 쌓을 기회가 적기 때문으로 해석된다. 또한 학교시설 관련 지원에 대한 요구도 두드러졌다(77명, 19.8%). 이는 앞선 학교 규모에 대한 응답과도 연결되며, 학내외 셔틀(순환)버스 증설 등 이동 편의성 개선을 바라는 의견이 많았다.

3.2.6. Q6. “이게 최고였어요” 입학 후 가장 만족스러웠던 점이나 즐거웠던 경험은?

신입생들에게 만족 또는 즐거움은 준 경험을 파악하기 위한 문항으로 응답 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 만족/즐거움 경험

구분	N(%)
1 인간관계/친목	228 (53.5)
2 학교시설/환경	118 (27.7)
3 학업/수업	30 (7.0)
4 개인적 변화(주체적인 삶)	16 (3.8)
5 기타	16 (3.8)
6 없음	18 (4.2)
	426



228명(53.5%)의 학생들이 인간관계/친목 활동에서 가장 만족스러운 경험을 하였다고 응답하였다. 구체적으로는 단과대학 및 탐색분반에서 진행된 새내기 배움터, MT, 멘토링 프로그램 등이 주요한 경험으로 꼽혔다. 이처럼 신입생들은 학교 구성원과 함께하는 다양한 활동을 통해 소속감과 친밀감을 형성하며, 대학 생활을 긍정적으로 바라봄을 알 수 있다. 이는 Q5. 필요 지원 프로그램에서 친목 도모 활동이 더 필요하다는 응답과 결을 같이한다. 다음으로는 ‘학교시설/환경’(27.7%)에 대한 만족도가 높았다. 특히 중앙 도서관, 학생 식당, 쾌적한 캠퍼스 환경 등 학교 인프라에 대한 긍정적인 평가가 많았다.

4. 결론

조사 결과 C대학교 전공자율선택제 신입생들은 일반 신입생들과 유사한 고충(학업, 학교 규모 등) 외 제도 특성상 다음과 같은 고유의 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

첫째, 수강 신청 및 시간표 구성의 어려움이다. 전공자율선택제 신입생들은 무전공 상태에서 본인이 가장 희망하는 또는 탐색하고자 하는 다양한 학과의 수업을 듣고자 하지만, 학과개설 교과목의 경우 기존 학과 학생들에게 우선권이 주어져 여석이 없거나, 있더라도 수강 신청 경쟁이 매우 치열하다. 이러한 현실은 학과 탐색의 실질적인 제약을 가져오며, 이는 전공자율선택제의 도입 취지를 약화시키는 결과로 이어진다. 특히, 학생들이 전공 선택을 선택할 때, 해당 전공의 교과목 수강 경험이 중요한 영향을 미친다는 연구 결과도 주목할 만한 내용이다(전종희, 2024; 519; 황영아, 2024; 172). 따라서 대학 본부 및 쏠림 학과에서는 수강 신청 지원을 위한 강좌 추가 개설, 전공자율선택제 전용 분반 마련 등의 적극적인 노력이 필요하다. 아울러 전공자율선택제를 운영하는 단과대학에서는 본부와 해당 학과가 사전에 효과적으로 대응할 수 있도록 관련 자료를 선제적으로 제공해야 한다.

둘째, 소속감 부재에 따른 학교 적응의 어려움 및 유대감 저하를 들 수 있다. 탐색분반 제도를 통해 관심 학과(부)에 배정되어 활동할 수 있으나, 소속 학과(부)의 동기 또는 동일 학부 동기와의 일부 과목을 제외하면 시간표가 달라 함께 수업을 듣는 경우가 드물다. 더불어 학생 자치 프로그램 부족으로 유대감 형성이 어렵다. 이러한 상황은 대학 생활 초기 적응과 정착에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 소속감 결여는 중도 탈락률 증가로도 이어질 수 있어 이에 대한 우려가 크다¹⁾. 이러한 문제를 완화하기 위해 전공자율선택제 입학생 전원을 선배와 함께하는 멘토링 활동에 참여시키고 있다.²⁾ 멘토링을 통해 신입생은 대학이란 낯선 환경에 빠르게 적응할 수 있을 뿐 아니라, 실질적인 정보 제공과 더불어 정서적 지지를 받을 수 있을 것으로 기대하고 있다. 또한, 융합학부별 대표를 선발하여 학생 자치 활동을 적극적으로 독려하고 있다. 신입생들은 자치 활동 참여를 통해 소속감과 유대감이 증진될 수 있으며, 이는 대학 생활 적응 및 만족도를 높이는 데 긍정적인 역할을 할 것이다. 이 외에도 신입생들의 원활한 적응을 위해 다양한 지원 방안을 지속적으로 마련할 필요가 있다.

마지막으로 전공자율선택제를 본격적으로 도입한 첫 해인만큼 중도 탈락률이 높지 않은 기존 대학들의 사례를 바탕으로 학교 차원에서 학생에 대한 체계적 관리와 교육과정 개편, 학습 구조 유연화 등 실질적인 개선 노력이 병행되어야 할 것으로 판단된다(백두산, 2024.02.15.).

참고문헌

- 교육부.(2024.06.25.). [카드뉴스] 내 꿈에 맞추는 나의 전공, 전공자율선택제!.
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=340&boardSeq=99198&lev=0&m=020201>
- 김정선, 이병식. (2024). 무전공 입학 제도에 대한 비판적 검토 : 대학의 자율성 개념을 중심으로. *교육사상연구*, 38(3), 27-51.
- 남진숙.(2024). 전공자율선택제(무전공제) 현황과 운영의 방향성. *교양교육연구*, 18(5), pp. 85-97.
- 박금주.(2024). 전공자율선택제로 입학한 대학생을 위한 교육과정 설계. 2024년 한국산학기술학회 추계 학술발표논문집, 202-205.
- 백두산. (2024.02.15.). 무전공 선발 딜레마에 빠진 대학들...양자택일 기로에. *한국대학신문*.
<https://www.hibra.in.net/braincafe/cafes/48/posts/407/articles/496217>
- 신나민, 박종향. (2019). 대학생이 수업 시간에 경험하는 감정 분석 : 성별, 전공 계열별 차이를 중심으로. *열린교육연구*, 27(1), 23-47.
- 윤채영. (2024). 지방대학 신입생의 진로변경과 학업유지에 영향을 미치는 대학적응 예측요인 분석. *대학 교수-학습 연구*, 17(3), 57-79.
- 장혜진. (2019). 정서 단어에 내재된 차원의 분화를 통해서 본 정서 발달. *인제대학교 대학원. 박사학위논문*.
- 전종희. (2024). 전공자율선택제(‘무전공’제도)의 주요 내용과 방안 연구. *문화교류와 다문화교육*, 13:3, 511-543.
- 최석재. (2008). 감정동사의 유형과 그 의미특성. *어문논집*, vol.58, pp.127-159.
- 충남대학교 홈페이지. (2025.04.21. 검색). 부지 및 건물현황. https://plus.cnu.ac.kr/html/hub/sisul/sisul_080201.html
- 충대신문방송사.(2016.12.14.). [B급 질문] 우리 학교는 전국에서 얼마나 넓은가요?.
<https://press.cnu.ac.kr/news/articleView.html?idxno=11890>

1) 전종희(2024; 533)는 종로학원이 2023학년도 대학별 공시를 분석한 결과, 무전공 선발 중도 탈락률은 각 대학의 평균 중도 탈락률보다 최대 5배 이상 높았음을 보고하였다.

2) Alonso et al(2024; 33)에 따르면 대학 1학년 때 멘토링 프로그램을 받은 학생들이 프로그램을 거치지 않은 학생들보다 같은 해에 더 낮은 중도 탈락률을 보였다.

- 황영아. (2024). 무전공제 학생의 전공탐색 및 전공선택에 관한 질적 연구 : H대학 사례를 중심으로. *취업진로연구*, 14(3), 159-175.
- Alonso García, M. A., González Ortiz de Zárate, A., Gómez Flechoso, M. D. L. Á., & Castrillón López, M. (2024). Effectiveness of Peer Mentoring on University Dropout and Academic Performance. *Psicología Educativa*, 30(1), 29-37.
- Russell, J. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.

전공자유선택제 신입생의 대학생활 적응과 과제에 대한 고찰

송윤숙(전북대학교)

본 연구는 전공자유선택제를 도입한 C대학교의 사례를 통해 제도 시행 초기 신입생들이 경험하는 대학생활 적응 과정과 주요 과제를 실증적으로 분석한 연구로, 최근 고등교육의 패러다임 전환기 속에서 매우 시의적절한 연구라 판단됩니다. 특히, '무전공 입학'이라는 제도적 실험이 학생들의 자율성 및 진로 주도성에 미치는 영향을 탐색했다는 점에서 큰 의의를 지닙니다. 본 토론에서는 연구의 핵심 내용을 요약하고, 교육 현장에서의 시사점 및 제도 개선 방향에 대해 제안드리고자 합니다.

1. 긍정적 평가

첫째, 질적 시기 방식의 응답 분석을 통해 신입생들의 초기 감정과 대학생활 경험을 생생하게 드러낸 접근이 매우 인상적이었습니다. 특히 '신입생 라이프 탐구서'의 6개 자필 문항은 교육심리학적 요소를 잘 반영한 진단 도구로서 실무 현장에서도 높은 활용 가능성을 보여줍니다. 둘째, 전공자유선택제 신입생들이 일반 신입생과는 달리 '대학생활 적응'과 '전공 탐색'이라는 이중 과제를 동시에 수행해야 한다는 점에 주목한 분석은, 교육제도 설계자와 실무자 모두에게 중요한 시사점을 제공합니다. 셋째, 탐색 분반, 멘토링, 세미나 교과목 등 교과와 비교과의 연계적 접근은 전공자유선택제의 정착을 위한 핵심 실천 전략으로, 타 대학에서도 참고할 수 있는 우수 사례로 볼 수 있을 것 같습니다.

2. 운영상 주요 과제 및 한계점

2.1 전공 탐색의 실효성 부족

연구에서 가장 명확히 드러난 문제는 수강 신청의 제약입니다. 학과별 여석 우선권, 인기 학과 쏠림 현상 등으로 인해 전공자유선택제 학생들이 원하는 수업을 제대로 수강하지 못하는 현실은, '전공을 직접 경험하며 탐색한다'는 제도의 핵심 취지를 훼손하는 결과로 이어집니다. 그러므로 전공자유선택제가 '자유로운 탐색'이 아닌 '제한된 방향'으로 귀결되지 않도록 실효성 확보가 시급합니다.

2.2 소속감 결여 및 사회적 고립 위험

전공자유선택제 학생들은 시간표 불일치, 학생회 부재, 탐색 분반의 임시성 등으로 인해 장기적 소속감을 형성하기 어려운 구조에 놓여 있어 이는 단기적 친목 활동을 넘어, 학업 및 대학생활 지속에 부정적인 영향을 줄 수 있습니다. 따라서 물리적-제도적 기반을 통해 소속감과 정체성 형성에 실질적인 도움을 줄 수 있어야 합니다.

2.3 적응 과정에서의 세심한 지원 부족

응답자의 약 13.6%는 대학생활 적응에 어려움을 겪고 있다고 응답했습니다. 특히 시간 관리, 과제 수행, 심리적 불안, 인간관계 등 자율성 기반 생활 전반에서 등 세부 영역에서 다양한 난점을 경험하고 있으며, 이는 중도탈락 가능성과도 직결될 수 있는데, 기존 상담-멘토링만으로는 개인화된 지원에는 한계가 존재합니다.

3. 제도 개선을 위한 제언

- 전공 탐색 기회 실질화를 위해 전공자율선택제 학생에게 인기 교과목 수강 우선권을 부여하고, 해당 학생 전용 분반 개설을 확대할 필요가 있습니다.
- 학생들이 다양한 전공을 직접 경험할 수 있도록, 전공 체험 캠프, 집중 탐색학기 등의 비교과 프로그램을 체계화하여 운영할 필요가 있습니다.
- 전공자율선택제 학생들의 소속감 형성과 공동체 경험 강화를 위해, 융합학부별 학생회를 구성하고, 학부 대표자 회의체나 정기 교류 활동을 제도화해야 합니다.
- 시간표 불일치로 인해 발생하는 고립감을 완화하기 위해, 공통 프로젝트 기반 교과목을 확대하고, 동기 간 상호작용을 촉진할 수 있는 학습 구조를 마련해야 합니다.
- 신입생의 대학 적응을 정서적·학습적으로 지원하기 위해, 1:1 맞춤형 생활 상담 및 학습 코칭 체계를 정례화하고, 교수-학생 간 밀착형 소그룹 대화 프로그램을 활성화할 필요가 있습니다.
- 자기 주도 학습 역량과 생활 관리 능력을 향상시키기 위해, 시간관리, 학업 전략, 관계 형성에 특화된 실습 중심의 교양 교과목(예: 대학생활 설계 세미나)을 필수적으로 도입할 것을 제안합니다.

4. 결론

전공자율선택제는 단순한 '전공 선택 유예' 제도가 아니라, 대학이 학생에게 탐색할 수 있는 시간과 환경을 제공하고, 학생이 주체적으로 진로를 설계하도록 지원하는 교육 혁신 플랫폼입니다.

그러나 전공자율선택제도의 성공적인 안착을 위해서는 설계자의 철학, 교육자의 실천, 행정의 협력이라는 세 축이 정밀하게 맞물려야 합니다. C대학교 사례는 제도의 가능성과 한계를 동시에 보여주는 중요한 출발점이며, 이를 바탕으로 보다 정교한 제도 개선과 확산이 이루어지기를 기대합니다.

감사합니다.

전공자유선택제 신입생 대상 교양 교과목 운영 사례

김기덕(충남대학교)

1. 서론

최근 교육부(2025)는 미래 융합형 인재의 양성을 목적으로 교육과정 혁신을 통한 학생의 전공선택권 확대와 학생지원체계 고도화하는 교육혁신 성과 중 하나로 전공자유선택제를 강조하고 있으며, 대학혁신지원사업의 주요한 평가 지표에 포함하고 있다. 이에 따라 수도권 51개 대학 및 22개의 국립대에서 전공자유선택제를 통해 선발하는 신입생의 비율이 약 29%에 달할 정도로 다수의 대학에서 이 제도를 적극적으로 도입하고 있다(정연재, 2025). 또한 현재 전공자유선택제를 운영하고 있는 대학 가운데 47개교는 확대 운영을 계획하고 있으며, 57개교에서 새롭게 도입을 추진하는 등 교육부의 정책적 기조에 맞추어 전공자유선택제가 점차 확대되어 가고 있는 추세다(남진숙, 2024).

전공자유선택제는 전공이 없는 상태로 대학에 입학한 후 일정 기간에 걸쳐 전공과 진로를 탐색하는 과정을 거친 후 자신의 적성에 맞는 전공을 자유롭게 결정하도록 하는 제도다(엄유경, 2025). 전공자유선택제와 관련된 선행연구 및 운영하는 대학에 따라 무전공제, 자유전공선발, 자유전공학부, 광역화 등 다양한 용어가 혼재되어 활용되고 있으나 기본적으로는 전공 및 학과를 선택하지 않고 대학에 입학하여 일정 기간을 다닌 후 원하는 학과에 진학하는 제도를 의미하고 있다(남진숙, 2024). 전공자유선택제와 유사한 제도로써 과거 90년대에는 2개 이상의 학과 및 학부, 단과대학별로 모집하는 학부제와, 2009년 융합학문 양성 및 전공선택권 보장을 목적으로 도입된 자유전공학부 등이 도입 및 운영된 바 있다(손동현, 2008; 이명애, 2007). 현재의 전공자유선택제는 무전공으로 입학한 후 보건의료 계열과 사범계열을 제외한 대학 내 모든 전공을 자율적으로 선택하여 진학할 수 있는 유형1과, 계열, 또는 단과대 단위의 모집 후 해당 계열, 또는 단과대 내에서 100% 자율선택, 또는 학과별 정원의 150% 이상 범위 내에서 전공을 선택하여 진학할 수 있는 유형 2로 구분된다(교육부, 2025).

국내 대학에서 전공자유선택제가 본격적으로 도입되기 시작하면서, 학부제, 자유전공학부 등 과거 유사한 제도의 운영 경험 및 사례를 바탕으로 다양한 우려와 과제들이 제기되고 있다. 우선 가장 강조되고 있는 문제점으로서 전공자유선택제에 참여하는 학생들의 적응 및 중도탈락 문제다(이수정, 2024). 대학 입학 후 특정한 전공에 속하지 않은 채 일정 기간을 보낸 뒤 전공을 선택하여 진학하는 전공자유선택제의 특성상 해당 학생들의 대학에 대한 정체성과 소속감은 약할 수 밖에 없으며, 전공을 선택하여 진학한 이후에도 기존의 학과 소속 학생 집단에 적응하는 데 어려움을 겪을 가능성이 높다(전석진, 2025). 실제로 이재영 외(2024)의 연구에서 전공자유선택제를 통해 입학한 대학 신입생들은 학교 및 전공에 대한 소속감 형성에 어려움을 호소하고 있었으며, 같은 단과대학 학생들과도 정서적 유대감 및 친밀감 형성에 실패하고 있는 것으로 나타났다. 남진숙(2024) 역시 무전공제로 입학한 학생들의 중도탈락율이 일반적인 대학 평균보다 약 3배~5배 정도 높다고 지적한 바 있다.

다음으로 지적되고 있는 문제로서, 소수의 특정 인기 전공으로의 쏠림 현상에 대한 우려가 지적되고 있다(윤옥한, 2024). 실제로 2009년부터 전공자유선택제와 유사한 자유전공학부를 운영하였던 서울대의 경우 절반에 가까운 학생들이 컴퓨터 공학과 경제학과 경영학과로 몰렸으며, 모든 학생을 무전공으로 선발하고 있는 KAIST 역시 절반이 넘는 학생들이 전산학과와 전기·전자공학부로 몰리고 있는 것으로 나타났다(전종희, 2024). 전공 쏠림 현상이 더욱 우려되는 지점은, 쏠림이 예상되더라도 사회적 흐름에 따른 학생들의 수요 변화를 예측 불가능하며, 이에 따라 대학 차원의 선제적인 대응이 어렵다는 점이다(전석진, 2025). 뿐만 아니라 전공 쏠림 현상은 기초학문 분야의 고사로 이어질 수도 있는 만큼 다수의 연구에서 대책 마련의 필요성을 강조하고 있다(엄유경, 2025).

이상의 전공자유선택제의 과제를 해결하고, 성공적인 운영을 위해 고려해야 할 사항으로서 남진숙(2024)은 교육목표를 명확히 하고 이에 기반한 새로운 교과과정을 구성할 필요가 있다고 강조하였다. 대학 구성원의 전공자유선택제에 대한 요구도를 조사한 엄유경(2025) 역시 진로 탐색 및 전공결정을 지원하기 위한 교육내용에 대한 요구가 가장 높으며, 과목개설 및 학생관리를 전담하기 위한 조직과 선후배, 동기 등이 자유롭게 소통할 수 있는 다양한 기회의 제공에 대한 요구도 역시 높게 나타났다고 밝히고 있다. 그러나 최근 관련 선행연구를 살펴보면 전공자유선택제의 운영 동향 및 방향성을 고찰하거나(류찬열, 2025; 최선경, 이효숙, 2024), 제도적 측면에서의 운영사례를 분석하는 연구 등(이미나, 2025)이 주로 시행되고 있을 뿐 전공자유선택제 학생들을 위한 교과목의 개발 및 운영에 대한 연구는 부족한 상황이다. 이에 본 연구에서는 전공자유선택제 학생들을 대상으로 실제 운영되고 있는 교양 교과목 사례를 소개하고 공유함으로써 새로운 교육과정 구성 및 개발을 위한 중요한 시사점을 제시하고자 한다.

- 연구문제 1. 전공자율선택제 신입생 대상 교양 교과목의 학습목표는 무엇인가?
- 연구문제 2. 전공자율선택제 신입생 대상 교양 교과목의 내용요소는 무엇인가?

2. 전공자율선택제 신입생 대상 교양 교과목 운영 사례

C대학교 전공자율선택제는 신입생의 자유로운 전공 탐색과 원활한 대학생활 적응 지원을 위해 ‘창의융합세미나’로 명명된 교양 교과목을 운영하고 있다. 본 장에서는 해당 교과목의 목표와 학습내용, 교수방법, 운영 등에 대하여 ADDIE 모형에 기반하여 소개하고 공유하고자 한다.

2.1. 분석

2.1.1. 전공자율선택제 학습환경 분석

본 교과목은 2025학년도 C대학교에 전공자율선택제가 새롭게 도입됨에 따라 전공자율선택제 학생의 자유로운 전공 탐색과 원활한 대학생활 적응 지원을 목적으로 신규 교과목으로 편성되었다. 또한 그 목적의 효율적 달성을 위해 전공자율선택제 학생들은 1학년 과정에서 필수로 본 교과목을 수강하도록 교육과정을 개편하였다. 이 과정에서 일반 과정으로 입학한 본 교과목은 각 학부와 학부별 인원, 강의실 정원 등을 고려하여 총 15개 분반을 운영하고 있다.

또한 수업이 이루어지는 강의실은 약 30명~50명 가량의 학습자를 수용할 수 있는 소형 및 중형 강의실이 활용되고 있으며, 전자교탁과 대형 스크린, 빔 프로젝터, 무선 마이크 및 유선 마이크, 보조 모니터, 화이트보드 칠판 등 강의를 위한 기본적인 인프라가 잘 갖추어져 있다. 책걸상은 자유롭게 이동하고 배치를 바꿀 수 있어 개별 학습 이외에도 수업 운영에 따라 다양한 소그룹 활동이 가능하다.

2.1.2. 학습자 특성

본 교과목을 수강하는 학습자는 대전 소재 C대학교에 재학 중인 전공자율선택제 대상 신입생으로서, 모두가 2025년 입학한 1학년이라는 특징이 있다. 이는 C대학교의 전공자율선택제가 2025학년도 처음으로 도입되었기 때문이다. 또한 학습자의 소속학부를 살펴보면 전공자율선택제 1유형에 해당하는 자율전공융합학부의 경우 147명, 2유형으로서 인문사회계열 및 경상계열 학과(부)에 진학이 가능한 인문사회융합학부 148명, 공학계열 학과(부)에 진학 가능한 공학융합학부 105명, 자연과학계열 학과(부)에 진학 가능한 자연과학융합학부 79명, 반도체, 인공지능과 같은 첨단계열 학과(부)에 진학 가능한 첨단융합학부 75명, 농생명과학계열 진학이 가능한 농생명융합학부 학생 334명 등 총 888명의 학생들이 해당 교과목을 수강하고 있다. 자율전공융합학부 학생들은 2학년 진학 시 의학계열 및 사범계열, 예체능계열과 첨단학과에 속한 일부 학과를 제외하고 계열과 정원에 관계없이 자유롭게 원하는 학과(부)로 진학이 가능하며, 2유형에 속한 인문사회융합학부, 공학융합학부, 자연과학융합학부, 첨단융합학부, 농생명융합학부 소속 학생들은 각 계열에 속한 학과(부)에 진학이 가능하다. 이와 함께, 각 학과(부)의 1학년 정원수의 최대 150% 진학이 가능하다는 점도 특징 중 하나이다.

<표 1> 창의융합세미나 수강 학생의 특성

학부명	N	%
자율전공융합학부	147	16.6
인문사회융합학부	148	16.7
공학융합학부	105	11.8
자연과학융합학부	79	8.9
첨단융합학부	75	8.4
농생명융합학부	334	37.6
총 합	888	100.0

2.2. 설계

2.2.1. 학습 과제 및 학습 목표 설정

전공자율선택제 학생을 대상으로 제공되는 세미나 수업의 경우, 진로 탐색 및 전공의 결정을 지원하기 위한 교육내용으로 구성될 필요가 있다(엄유경, 2025). 이와 함께 학생들이 자신만의 전공탐색 목표를 수립하고 전공 선택의 기준을 명확히 함으로써 중장기적인 경력 및 진로 설계에 도움을 제공하여야 한다(이재영 외, 2024). 소속된 전공이 없어 발생할 수 있는 소속감과 유대감의 부재를 보완하기 위한 활동 역시 포함되어야 한다(오은주, 2019).

이상의 선행연구 분석을 바탕으로 본 교과목은 첫째, 대학 생활 적응 및 이해하기, 둘째, 대학 교육과정 바로 알기 및 필요성 공감하기, 셋째, 자기주도적인 전공 탐색하기 등의 교과목 운영 방향을 설정하였다. 그리고 이에 기반한 주차별 주요 학습 과제를 도출하고 학습 목표를 관찰가능한 행동적 용어로 진술하였다. 교과목 운영 간에는 선배 및 동료 학습자와 함께하는 멘토링 프로그램, 교수와 1:1로 진행되는 멘토링(학사 상담 포함)을 연계함으로써 상호작용 활성화를 도모하였다. 최종 도출된 본 교과목의 학습 과제 및 학습 목표의 구체적인 내용은 다음 <표 2>과 같다.

<표 2> 창의융합세미나 학습 과제 및 학습 목표

주차	학습과제	학습 목표 및 세부내용
1주차	나의 대학 여정 시작하기	수업 운영에 대한 오리엔테이션
2주차	신입생 오리엔테이션	- 학습 목표: 대학의 학습자원과 학사제도, 기본 교육과정을 이해하고 대학 생활을 준비할 수 있다. - 세부내용: 대학 내 주요 학습자원 및 주요 학사제도, 기본 교육과정 등 안내
3주차	미래사회를 선도할 더 강한 대학	- 학습 목표: 대학의 역사와 전통을 이해하고, 주요 부서의 역할과 이용방법 등을 숙지한다. - 세부내용: 대학 내 주요 부서 및 기구 탐방, 대학 역사 이해활동 등 수행
4주차	대학이 내게 주는 것: 교육과 성장의 의미	- 학습 목표: 대학 교육의 의미를 이해하고, 자신만의 목표를 수립할 수 있다. - 세부내용: 대학 교육의 기본 목적과 개인적·사회적 영향, 대학생할 버킷리스트 작성
5주차	대학생활 적응: 시간관리와 자기주도학습 전략	- 학습 목표: 자신의 학습유형을 이해하고, 이에 기반한 학습전략 및 시간관리 전략을 수립할 수 있다. - 세부내용: Kolb 학습유형 검사 및 시간관리 매트릭스 작성
6주차	대학 생활의 길잡이, 선배와의 멘토링	- 학습 목표: 선배 및 동료 피드백을 바탕으로 자신만의 학습·시간관리 전략을 구체화할 수 있다. - 세부내용: 멘토링을 통한 개인별 학습·시간관리 전략에 대한 피드백 및 전략 구체화 활동
7주차	전공 선택의 기초: 교양 교육의 활용법	- 학습 목표: 교양교육의 개념과 필요성을 이해하고, 자신만의 교양 교과목 수강 계획을 수립할 수 있다. - 세부내용: 교양교육의 개념 및 필요성, 교양 교과목 분석 활동
8주차	전공 선택의 방향: 나만의 학문적 길 찾기	- 학습 목표: 자신의 학문적 흥미와 목표를 바탕으로 전공 선택의 방향성을 설정할 수 있다. - 세부내용: 전공 교육의 중요성 및 직업선택도 검사 수행
9주차	교수 멘토링	- 학습 목표: 자신의 학문적 흥미와 목표를 바탕으로 전공 선택의 방향성을 설정할 수 있다. - 세부내용: 전공 교육의 중요성 및 직업선택도 검사 수행
10주차	융복합 교육의 가치: 학문적 목표와 진로의 연결	- 학습 목표: 융복합창의전공의 개념과 필요성을 이해하고, 융복합창의전공을 통한 자신만의 전공 과정을 계획할 수 있다. - 세부내용: 융복합창의전공의 개념 및 필요성, 전공탐색 소그룹 활동 수행
11주차	동아리 박람회	- 학습 목표: 자신의 흥미와 적성에 맞는 동아리를 탐색하고 활동할 수 있다. - 세부내용: 동아리 박람회 참석 및 주요 동아리 체험, 탐색
12주차	전공박람회	- 학습 목표: 다양한 전공의 체험과 탐색을 통해 자신의 적성에 맞는 전공을 선택할 수 있다. - 세부내용: 전공박람회 참석 및 전공 특성 탐색, 체험

13주차	내 성장의 기록: Reflection Paper 작성법	• 학습 목표: 한 학기의 전공탐색 과정을 반추하고, 개선사항을 도출할 수 있다. • 세부내용: 전공탐색 과정을 담은 Reflection Paper 작성
14주차	성장을 나누다: Reflection Paper 발표	• 학습 목표: 전공탐색 과정의 성찰내용을 동료와 공유할 수 있다. • 세부내용: Reflection Paper 발표
15주차	Wrap-Up: 대학 생활의 첫 학기를 돌아보다	• 학습 목표: 자신만의 2학기 대학 생활 및 전공탐색 계획을 수립할 수 있다. • 세부내용: 2학기 대학 생활 및 전공탐색 계획 수립 활동 수행

2.2.2. 교육방법 및 교수매체

본 교과목의 교육방법은 각 주차별 학습과제 및 학습 목표를 고려하여 이론 학습을 위한 강의식 수업과 더불어 다양한 학생 활동 중심 수업과 프로젝트 기반 학습을 혼합한 방식으로 구성하였다. 특히 프로젝트 기반 학습은 학습자 스스로 문제를 숙고하고, 학습내용을 바탕으로 동료 학습자와 협력하여 문제를 해결하는 과정을 통해 창의력과 문제해결역량 등 다양한 역량을 함양할 수 있어 중요한 교수법 중 하나로 강조되고 있다(Ametsry & Páez, 2018).

다음으로 본 교과목에서 활용할 교수 매체를 선정하였다. 강의식 수업의 경우 효과적인 내용 전달을 위해 ppt를 활용하였으며, 내용 이해를 위한 다양한 읽기자료 및 이미지, 동영상 콘텐츠를 활용하였다. 콘텐츠 활용 시 반드시 출처를 표기하여 저작권을 위반하지 않도록 주의하였다.

2.3. 개발 및 운영

개발 단계에서는 설계 단계에서 계획한 교수방법 및 교수 매체 등을 바탕으로 수업자료와 학습활동지를 개발하였다. 대학에 대한 기본적인 정보를 습득하고, 대학 생활에 적응하기 위한 주차로 계획된 1주차~5주차에는 신입생 오리엔테이션과 대학 투어 등 대학 이해를 위한 자료 및 활동을 개발하였으며, 자신만의 목표를 세우기기 위한 '대학생활 버킷리스트' 활동지를 작성, 활용하였다. 대학 교육과정에 대해 이해하기 위해 계획된 6주차~10주차에는 교양, 전공, 융복합창의전공(복수전공, 부전공, 마이크로디그리)에 대한 학습자료와 관련 활동지를 개발하였으며, 선배 및 교수와의 멘토링 활동들을 통해 보다 실제적인 정보 습득의 기회를 제공하였다. 본격적인 전공 탐색의 기초를 마련하기 위한 11주차~12주차에는 다양한 전공 분야의 선배 및 교수들을 만나 전공에 대한 이야기를 직접 들어볼 수 있는 동아리 박람회 및 전공박람회에 참여하고, 그 과정을 성찰할 수 있도록 하였다.

각 주차별 수업이 종료된 이후에는 학습활동지를 LMS를 통해 과제로서 제출하도록 하였다. 제출된 과제는 향후 13주차, 14주차에 예정되어 있는 Reflection Paper 작성 시 활용하도록 지도하였다. Reflection Paper는 일종의 성찰일지로서, 한 학기 동안의 전공 탐색 과정에 대해 반추하고, 이를 돌아봄으로써 전공 탐색 효과를 극대화하기 위해 계획되었다. 실제로 개발되고 수업에서 활용된 학습활동지의 예시는 다음 [그림 1]과 같다.

대학생활 버킷리스트: 졸업 전 내가 꼭 이루어야 할 일들	
좌반:	우반:
■ 학습 (Learning) ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____	■ 생활 (Life) ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____
■ 취미 (hobby) ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____	■ 자기개발 (Development) ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____
■ 도전 (Challenge) ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____	

[4주차] 대학생활 버킷리스트

[illegible]

[5주차] 시간관리 매트릭스

창의융합세미나 (10주차)			
나의 전공을 둘러쥌			
호수	학번	성명	
	원구가 들고 있는 전공 및 수업은 무엇인가요?		
	원구		
	원구가 이 전공 수업을 듣게 된 계기는 무엇인가요?		
	원구		
	원구가 수업 중 흥미있다고 한 내용은 무엇인가요?		
	원구		
			
	원구		

[10주차] 전공탐색 활동지

[그림 1] 학습활동지 예시

3. 논의 및 제언

본 연구의 목적은 전공자율선택제 학생을 대상으로 실제 운영되고 있는 교양 교과목 사례를 소개하고 공유함으로써 전공자율선택제를 위한 새로운 교육과정 구성 및 개발에 대한 시사점을 제공하는 것이다. 본 연구에서 소개된 교양 교과목은 C 대학의 전공자율선택제로 입학한 학생 888명을 대상으로 운영되고 있으며, 대학 생활 적응 및 이해와 대학 교육과정에 대한 이해 및 필요성 공감, 자기주도적인 전공 탐색 등을 주요 방향으로 설정하여 운영되고 있다. 뿐만 아니라 선배 및 교수와의 멘토링(학사 상담 포함)과의 유기적인 연계를 통해 전공자율선택제 학생들의 대학에 대한 소속감 고취 및 유대감 형성을 지원하고 있다.

이상의 사례는 다음의 시사점을 제공한다. 첫째, 전공자율선택제 학생을 대상으로 한 교양 교과목은 학생이 대학에 대해 이해하고 자기주도적으로 전공을 탐색할 수 있도록 지원하는 내용으로 구성되어야 한다. 이 과정에서 학생이 자신에게 적합한 전공이 무엇인지 판단하기 위한 근거 중 하나로서, 자신에 대해 이해하기 위한 내용과 활동 역시 포함되어야 할 것이다. 둘째, 대학에 대한 소속감 및 유대감 형성을 위해 교수, 선배, 동료 학습자 등 대학 구성원과의 네트워크 형성 기회를 제공하여야 한다. 멘토링 프로그램이나 학사 상담, 동료 학습자와 함께 수행할 수 있는 간단한 소그룹 활동 및 프로젝트 등이 여기에 해당한다. 셋째, 전공자율선택제 학생 대상 교양 교과목의 체계적인 준비와 원활한 운영을 위해서는 담당 교수자의 많은 노력이 요구된다. 주차별 학습 목표 및 학습 과제에 부합하는 학습활동을 계획하고, 실행을 위한 학습활동지를 개발하는 한편, 학생의 효과적인 전공 탐색 지원을 위해 멘토링(학사 상담 포함) 및 관련 자료의 수집 역시 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 교육부. (2025). 2025년-2027년 대학혁신지원사업(일반재정지원) 기본계획. 교육부.
- 남진숙. (2024). 전공자율선택제(무전공제) 현황과 운영의 방향성. *교양교육연구*, 18(5), 85-97.
- 류찬열. (2025). 전공자율선택제, 두 번의 실패를 통해 배우기. *교양학연구*, 30, 45-65.
- 손동현. (2008). “자유전공” 학부, 대학교육의 선도 모델이 되려면. *교양교육연구*, 2(2), 43-78.
- 엄유경. (2025). 전공자율선택제에 대한 요구도 및 우선순위 분석: A대학 구성원의 인식을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 25(3), 689-702.
- 오은주. (2019). 자율전공학과 현황분석과 운영방안 연구. *예술인문사회융합멀티미디어논문지*, 9(3), 183-191.
- 윤옥한. (2024). 전공 자율 선택(무전공) 입학제도 정착 방안 탐색. *한국콘텐츠학회논문지*, 24(6), 461-471.
- 이명애. (2007). 학부제에서의 전공선택 및 전공결정 과정 탐색. *교육평가연구*, 20(3), 81-101.
- 이미나. (2025). 디자인학과 대상 무전공 입학제도의 현황 및 교육 운영 방안. *The Treatise on The Plastic Media*, 28(1), 97-107.
- 이수정. (2024). 교육학자가 바라본 전공자율선택제 도입 과제. *대학교육*, 224, 22-29.
- 이재영, 이만휘, 김혜지, 임지영. (2024). 전공자율선택제 선발생 학사지도를 위한 학습경험 로드맵 개발 사례. *한국교육논총*, 45(3), 409-443.
- 전석진. (2025). 전공자율선택제 운영의 과제와 제도적 개선 방향 탐색. 2024 고등교육 현안분석 자료집, 한국대학교육협의회.
- 전종희. (2024). 자율전공선택제(‘무전공’ 제도)의 주요 내용과 방안 연구. *문화교류와 다문화교육*, 13(3), 511-543.
- 정연재. (2025). 전공자율선택제와 지속가능한 교양교육. *교양교육연구*, 19(1), 269-281.
- 최선경, 이효숙. (2024). 전공자율선택제에 따른 교양 교육과정 혁신의 필요성과 방향. *교양교육연구*, 18(6), 87-100.
- Amesty, E. & Páez, D. (2018). Using project-based learning with venezuelan teachers to enhance teacher attitudes about school-based drug abuse prevention: A Control-Group Comparison Study. *Psychology in the Schools*, 55(8), 969-981.

<토론문> 전공자율선택제 채택의 타당성과 실행 전략

김지숙(한국공학대학교)

1. 서론

최근 다수의 대학 신입생은 전공 선택 과정에서 충분한 정보 탐색이나 자기 이해의 기회를 갖지 못한 채 입학하는 경향이 있다(남진숙, 2024; 이정은 외, 2021). 한국교육개발원(2023)의 고등교육 실태조사에 따르면 약 30~40%의 신입생이 전공 선택에 대한 사전 정보 부족을 경험한 것으로 나타났다. 이에 따라 전공 불일치, 학업 흥미 저하, 진로 재설정의 어려움 등 다양한 문제가 지속적으로 제기되고 있다. 특히 학생들의 진로 불확실성과 전공 이탈 현상은 고등교육 전반에 걸쳐 교육 효과성과 학생 만족도 저하로 이어질 수 있으며, 이에 대응하여 교육 정책은 점차 학생 중심의 유연한 교육과정 운영, 자율적 진로 설계 기회 보장, 학문 간 융합 기반 탐색형 학습 강화 등으로 방향을 전환하고 있다. 그 일환으로 교육부(2025)는 대학혁신지원사업의 핵심 전략 중 하나로 전공자율선택제(무전공제)를 도입하였으며, 이는 학생이 입학 후 일정 기간 동안 다양한 교양 및 전공 탐색 과목을 이수한 뒤, 자신의 적성과 진로에 적합한 전공을 자율적으로 선택할 수 있도록 설계된 제도이다.

전공자율선택제는 단순히 전공 선택 시기를 유예하는 방식이 아니라, 학문 탐색 기회와 자기주도적 진로 설계 능력을 제도적으로 보장함으로써 학생의 학업 지속성과 전공 만족도를 제고하기 위한 접근이라 할 수 있다. 미국의 다수 대학에서는 학생이 2학년 진급 전까지 ‘undeclared major(무전공)’ 상태로 다양한 전공 탐색 과정을 경험한 뒤 최종 전공을 선택할 수 있도록 하고 있으며, 이는 학업 지속성과 진로 만족도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(Leppel, 2001). 반면 한국은 최근에서야 전공자율선택제를 확대하고 있는 추세인데 아직 제도적 설계와 지원 시스템의 체계성은 부족한 실정이며, 국내외 운영 사례와 성과를 면밀히 분석하여 실행 전략을 구체화할 필요가 있다. 이에 본고는 전공자율선택제가 갖는 교육적 가능성과 실행 기반 마련을 다각도로 검토하고, 성공적인 정착을 위한 제도 설계 및 운영 전략을 제안하고자 한다.

2. 전공자율선택제의 교육적 가능성

가. 학생 주도적 진로 설계의 강화

남진숙(2024)은 전공자율선택제를 진로 결정 능력이 부족한 학생들에게 체계적인 학문 탐색 기회를 제공함으로써 학업 지속성과 진로 만족도를 제고할 수 있다고 분석하였다. 실제로 많은 대학 신입생들이 전공에 대한 충분한 정보 없이 입학하고, 이로 인해 학년 후반이나 졸업 이후 전공에 대한 후회와 이탈이 발생하는 문제가 빈번하다. 무전공 입학은 학생이 자신의 적성과 진로에 대해 탐색한 후 보다 확신을 가지고 전공을 결정할 수 있는 제도적 장치를 제공한다.

나. 교양교육과의 연계 가능성

C대학교의 사례처럼, 전공자율선택제는 단순한 제도에 그치지 않고 교양 교과목과의 연계를 통해 구체적인 학습 활동으로 구현될 수 있다. ‘창의융합세미나’는 학습자 유형 진단, 시간 관리 훈련, 대학생활 적응, 진로 탐색 포트폴리오 작성, 전공 박람회 참여 등 탐색 기반 프로그램을 교과화하여 무전공 입학생의 안정적인 학사생활을 지원한다. 이러한 사례는 무전공제의 실행이 단지 입학 시점의 변화가 아니라, 포괄적인 교육과정 개편과 연동되어야 함을 시사한다.

3. 실행 기반(implementation infrastructure) 마련의 중요성

가. 학사제도와 인프라 구축

제도의 효과적인 실행을 위해서는 전공 선택을 위한 객관적 기준과 공정한 배정 시스템이 반드시 마련되어야 한다. 윤옥한(2024)은 탐색 기간 동안 전공 체험, 멘토링, 진로 상담 등이 충분히 제공되지 않을 경우 무전공제가 학생들에게 오히려 혼란과 스트레스를 가중시킬 수 있다고 지적한다. 따라서 학사업무체계의 정비와 함께, 상담전문가 확보, 비교과 전공 체험 프로그램의 다양화, 학과별 수용능력에 따른 정원 조정이 병행되어야 한다.

나. 실기 중심 전공과의 연계 고려

실기나 포트폴리오 기반 선발을 요구하는 디자인, 예체능, 건축 등의 학과에서는 무전공 입학생과의 간극이 클 수 있다. 이미나(2025)는 디자인학과 사례 분석을 통해, 탐색형 교과 설계 시 실습 중심 체험과 이론적 접근을 동시에 제공하는 3단계 교육모델(탐색-기초-전문화)의 필요성을 제시하였다. 이는 전공 선택 과정에서 실기형 학문 분야도 무전공제 구조 내에서 수용 가능하게 만드는 전략적 방안이 될 수 있다.

다. 학생 맞춤형 진로 설계 지원

전공자유선택제가 실질적 효과를 거두기 위해서는 단순히 제도적 유예를 제공하는 것을 넘어, 학생 개개인의 진로 탐색과 의사결정을 체계적으로 지원하는 시스템이 뒷받침되어야 한다. 전공 선택은 단기적인 학업 경로를 결정하는 것을 넘어, 개인의 삶과 진로에 장기적인 영향을 미치는 중요한 과정이기 때문에, 학생의 흥미, 적성, 가치관, 직업 선호 등을 종합적으로 반영한 진로 설계 프로그램이 필요하다. 구체적으로는, 진로 심리 검사 도구 활용, 전공별 진로 로드맵 제공, 졸업생 직무 분석 기반 정보 제공, 1:1 진로 컨설팅 등의 맞춤형 진로 지원 체계가 마련되어야 하며, 교양교육 및 전공탐색 교과와의 유기적 연계도 중요하다. 이러한 다차원적 지원은 학생이 전공을 보다 주체적으로 선택할 수 있도록 도와주며, 결과적으로 전공 만족도와 학업 지속성 향상에 기여할 수 있다.

4. 결론

전공자유선택제는 고등교육이 학습자 중심의 유연성과 진로 설계를 강화하는 방향으로 나아가기 위한 현실적 접근이다. 그러나 단지 입시 전형을 다양화하거나 전공 선택 시기를 늦추는 데 그친다면 제도의 교육적 의미는 약화될 수 있다. 따라서 전공자유선택제는 교양교육과의 유기적 연계, 제도적 기반 구축, 교수자 역량 강화, 학생 참여형 프로그램 설계 등을 종합적으로 고려한 교육 혁신 전략으로 구현되어야 한다.

참고문헌

- 교육부(2025). 2025년~2027년 대학혁신지원사업(일반재정지원) 기본계획.
- 남진숙(2024). 전공자유선택제(무전공제) 현황과 운영의 방향성. 교양교육연구, 18(5), 85-97.
- 윤옥한(2024). 전공 자유 선택(무전공) 입학제도 정착 방안 탐색. 한국콘텐츠학회논문지, 24(6), 461-471.
- 이미나(2025). 디자인학과 대상 무전공 입학제도의 현황 및 교육 운영 방안. The Treatise on The Plastic Media, 28(1), 97-107.
- Leppel, K. (2001). The impact of major on college persistence among freshmen. Higher Education, 41(3), 327-342.

전공자율선택제 신입생들의 전공탐색태도 검사도구 개발 및 타당화

황효정(충남대학교)

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 국내 대학들은 학생 중심 교육과 자기주도적 진로설계를 지원하기 위해 전공자율선택제를 활발히 도입하고 있으나, 이를 체계적으로 지원할 수 있는 실증적 연구와 진단 도구는 여전히 부족한 실정이다. 기존 연구들은 진로결정도나 진로성숙도와 같은 일반적인 진로심리 개념에 초점을 두고 있으며, 전공자율선택제라는 구체적 제도 맥락에서 신입생의 전공 선택 태도를 다차원적으로 분석한 사례는 드물다.

이에 본 연구는 전공자율선택제 대상 신입생의 전공 선택 관련 태도를 측정할 수 있는 ‘전공탐색태도검사’를 개발하고, 그 타당성과 신뢰도를 검증하고자 하였다. 본 도구는 여섯 가지 심리 요인을 기반으로 하며, Rasch 분석과 요인분석을 통해 심리측정학적 적합성을 확보하고자 한다. 궁극적으로는 다양한 대학에서 활용 가능한 진단 도구를 제시하여, 학생 맞춤형 진로지원과 대학 적응을 효과적으로 지원하는 데 기여하고자 한다.

2. 연구방법

2.1. 연구참여자

본 연구는 충남대학교 신입생 중 전공자율선택제로 입학한 창의융합대학 및 농생명융합학부 학생들을 대상으로 실시되었다. 참여자는 총 777명이며 이 중 창의융합대학에서 466명, 농생명융합학부에서 311명이 참여하였다.

2.2. 자료 수집

2025년 3월 7일부터 3월 22일까지 약 2주간에 걸쳐 자료를 수집하였다. 자료 수집은 전공자율선택제로 입학한 신입생들을 대상으로 운영되는 교과목 ‘창의융합세미나1’의 수업 시간을 활용하여 진행되었으며, 온라인 설문 플랫폼을 통해 설문을 실시하였다. 모든 참여자에게 설문 내용이 연구 및 통계에 사용된다는 것을 사전 고지 후, 이에 동의를 하는 경우 설문에 응하였다.

2.3. 자료 분석

본 연구는 Messick(1995)의 타당도 개념에 따라 내용, 실제, 내적 구조에 기초한 타당도를 중심으로 분석을 진행하였다. 먼저, 내용 타당도는 연구자 협의와 교육학 전문가 검토를 통해 문항의 적절성과 구성개념 반영 여부를 검토하여 확보하였다. 실제 타당도는 Rasch 모형 분석을 통해 문항의 응답 일관성을 확인하였으며, MNSQ 지표 해석 기준은 Boone 등(2014)을 따랐다. 분석은 R의 TAM 패키지를 활용하여 수행되었다. 내적 구조 타당도는 최대우도법과 Oblimin 회전을 적용한 탐색적 요인분석을 통해 요인 구조의 적합성을 검토하였다. 또한 신뢰도 분석은 SPSS 29.0을 활용해 Cronbach's α 계수를 산출하여 도구의 내적 일관성을 확인하였다.

3. 결과

3.1. 검사내용에 기초한 타당화(content aspect of validity)

전공탐색태도검사의 내용 타당도는 문항이 측정하고자 하는 개념을 이론과 선행 연구에 근거해 타당하게 반영하고 있는지를

중심으로 검토하였다. 문항 개발은 기존 진로심리 관련 척도를 기반으로 하되, 충남대학교 전공자유선택제의 맥락에 맞게 일부 항목을 수정·보완하였다.

주요 참고 척도는 Osipow 등(1980)의 진로결정수준 척도, 이기학(1997)의 진로태도 측정도구, Saka 외(2008)의 진로불안 척도, Porfeli 외(2011)의 진로정체감 척도, 그리고 탁진국·이기학(2001) 및 박선학(2024)의 진로장벽 척도이며, 이를 통해 전공 결정 확신, 불안, 탐색 의향, 자기효능감 등 전공 선택과 관련된 심리 요인을 문항에 반영하였다.

<표 1> 전공탐색태도검사 문항 초안

Construct	Item
전공 결정 확신	A1 나는 희망하는 전공이 무엇인지 분명하게 알고 있다.
	A2 나는 나의 적성과 관심사에 맞는 전공을 결정할 준비가 되어 있다.
	A3 나는 전공 선택 과정에서 확신을 가지고 있으며, 고민이 많지 않다.
	A4 나는 전공 선택에 대해 불안하지 않으며, 결정할 자신이 있다.
	A5 나는 앞으로도 전공을 고민할 필요가 없다고 생각한다.
	A6 나는 전공 결정에 있어 나의 선택이 올바른 것이라고 믿는다.
	A7 나는 희망하는 전공과 관련된 학업 및 직업 경로를 명확히 이해하고 있다.
전공 탐색 의향	B1 나는 다양한 전공을 탐색하고 신중하게 결정하고 싶다.
	B2 나는 여러 전공의 특성과 차이를 비교한 후 선택하고 싶다.
	B3 나는 전공을 선택하기 전에 관련된 정보를 적극적으로 찾아볼 것이다.
	B4 나는 전공 선택에 도움이 되는 활동(예: 전공 박람회, 교수 상담, 멘토링 등)에 적극적으로 참여할 것이다.
	B5 나는 여러개의 새로운 전공을 탐색할 의향이 있다.
	B6 나는 한 가지 전공에만 집중하기보다 다양한 학문을 경험한 후 결정하고 싶다.
	B7 나는 전공을 선택하기 전까지 여러 가능성을 열어두고 싶다.
외부 영향 민감성	C1 나는 부모님이나 가족이 반대하면 희망하는 전공을 선택하기 어려울 것이다.
	C2 나는 부모님이나 주변 사람들이 추천하는 전공을 선택할 가능성이 크다.
	C3 나는 주변 사람들의 의견이 서로 달라서 전공 선택이 어렵다.
	C4 나는 주변의 기대와 관계없이 나의 기준에 따라 전공을 선택할 것이다.
	C5 나는 부모님이나 선배의 의견이 전공 선택에 중요한 영향을 미친다고 생각한다.
	C6 나는 전공 선택 시 사회적 인식(취업 전망, 연봉 등)이 중요한 요소라고 생각한다.
	C7 나는 주변 친구들이 선택한 전공을 고려하게 된다.
전공 선택 불안	D1 나는 전공을 잘못 선택하면 나중에 후회할까 봐 걱정된다.
	D2 나는 전공을 결정해야 한다는 압박을 느낀다.
	D3 나는 희망하는 전공이 없어서 고민이 많다.
	D4 나는 전공을 선택해야 하는 상황이 부담스럽다.
	D5 나는 전공을 선택하는 것이 복잡하고 어려워서 보류하고 싶다.
	D6 나는 나의 전공 적성이 무엇인지 몰라서 걱정된다.
	D7 나는 전공 선택에 대한 고민 때문에 다른 일에 집중하기 어렵다.
전공 선택 기대감	E1 나는 전공 선택 과정이 나를 성장시키는 경험이 될 것이라고 생각한다.
	E2 나는 내가 원하는 전공을 찾을 수 있을 것이라고 기대한다.
	E3 나는 전공 선택이 나의 미래에 긍정적인 영향을 줄 것이라고 믿는다.
	E4 나는 전공 선택 과정이 나의 관심사와 목표를 더 깊이 이해하는 기회가 될 것이라 기대한다.
	E5 나는 전공 선택 과정에서 나의 역량을 발견할 수 있을 것이라고 생각한다.
	E6 나는 전공을 선택한 후에도 새로운 기회와 가능성이 열릴 것이라고 기대한다.
	E7 나는 전공 탐색 과정이 즐겁고 의미 있는 경험이 될 것이라고 생각한다.
전공 선택 자기 효능감	F1 나는 신중한 고민 끝에 나에게 맞는 전공을 선택할 수 있을 것이라고 생각한다.
	F2 나는 여러 선택지를 비교하고 적절한 전공을 선택할 자신이 있다.
	F3 나는 충분한 정보를 얻으면 합리적인 전공 결정을 내릴 수 있다고 생각한다.
	F4 나는 전공 선택 과정에서 스스로 주도적으로 결정할 수 있을 것이라 믿는다.
	F5 나는 전공 선택을 위한 필요한 정보를 충분히 수집하고 평가할 수 있다.
	F6 나는 전공 선택을 나의 힘으로 해결할 수 있다고 확신한다.
	F7 나는 전공 선택을 하는 과정에서 혼란을 겪더라도 결국 올바른 결정을 내릴 수 있을 것이라 믿는다.

3.2. 실제에 기초한 타당화(substantive aspect of validity)

문항 적합도 분석에서는 Boone, Staver, & Yale(2014)의 기준에 따라 MNSQ 값이 0.5 이상 1.5 이하인 경우를 적합한 문항으로 간주하였다. 본 검사도구의 대부분 문항은 이 기준에 부합하였으나, 외부영향 민감성 및 전공 선택 기대감 요인의 일부 문

항의 MNSQ 값이 1.5를 초과하거나 0.5 미만으로 나타나 문항 수정 또는 재검토가 필요한 것으로 판단되었다. 다만 MNSQ가 1.5~2.0일 경우 의미있는 문항은 아닐지라도 평가 결과를 왜곡하지는 않기에(Boone, Staver, & Yale, 2014) 다른 타당성 및 신뢰도 지표를 종합적으로 고려하여 문항 구성 조정 여부를 결정하고자한다.

문항별 신뢰도 지표인 EAP 신뢰도와 WLE 신뢰도 분석 결과도 함께 확인하였다. 여섯 개 하위 요인 중 '외부 영향 민감성' 요인을 제외한 나머지 요인의 EAP(expected a posteriori) 및 WLE(weighted likelihood estimates) 신뢰도는 모두 0.80 이상으로 양호한 수준을 나타내어 검사도구의 내부 일관성과 반응 안정성이 우수함을 입증하였다. 다만 '외부 영향 민감성' 요인은 다소 낮은 수치(EAP=0.771, WLE=0.765)를 보여 문항 간 응집력이 상대적으로 약한 것으로 해석된다.

<표 2> 전공탐색태도검사 초안에 대한 문항적합도 및 신뢰도

Construct	item	MNSQ		Reliability	
		Outfit	Infit	EAP	WLE
전공 결정 확신	A1	0.805	0.806	0.912	0.888
	A2	0.768	0.784		
	A3	0.872	0.833		
	A4	0.703	0.708		
	A5	1.305	1.228		
	A6	0.955	0.961		
	A7	1.202	1.075		
전공 탐색 의향	B1	1.004	1.040	0.872	0.835
	B2	0.890	0.919		
	B3	1.155	1.178		
	B4	1.249	1.177		
	B5	0.84	0.824		
	B6	0.909	0.876		
	B7	0.770	0.788		
외부 영향 민감성	C1	1.287	1.347	0.771	0.765
	C2	1.103	1.099		
	C3	0.962	1.063		
	C4	1.106	1.080		
	C5	1.132	1.124		
	C6	1.795	1.827		
	C7	1.322	1.328		
전공 선택 불안	D1	1.385	1.434	0.904	0.884
	D2	1.058	1.055		
	D3	1.095	1.148		
	D4	0.852	0.867		
	D5	0.779	0.814		
	D6	1.051	1.059		
	D7	1.054	1.113		
전공 선택 기대감	E1	0.98	0.862	0.887	0.854
	E2	0.521	0.530		
	E3	0.545	0.527		
	E4	0.487	0.473		
	E5	0.52	0.524		
	E6	0.589	0.609		
	E7	0.735	0.682		
전공 선택 자기 효능감	F1	0.532	0.529	0.888	0.854
	F2	0.605	0.604		
	F3	0.515	0.554		
	F4	0.743	0.609		
	F5	0.749	0.727		
	F6	0.969	0.934		
	F7	0.616	0.600		

3.3. 내적 구조에 기초한 타당도(structural aspect of validity)

이론적으로 설정한 여섯 개의 하위 요인이 전반적으로 안정적으로 도출되었으며 다수의 문항이 해당 요인에 유의미하게 적재되었으나 일부 문항들(B3, B4, D1, F1)은 요인 적재값이 낮거나 복수 요인에 중복 적재되는 양상을 보여 구조적 일관성이 다소 부족한 것으로 나타났다. 이러한 문항들은 전체적인 요인 구조에 혼란을 줄 가능성이 있으며, 향후 문항의 내용 수정 또는 제거를 통해 하위 요인 간의 개념적 명료성과 구인 타당도를 더욱 강화할 필요가 있다.

한편, 외부영향민감성(C1-C7) 요인은 전체적으로 구조적 불안정성이 관찰되었다. 대부분의 문항들이 음의 부하량을 보였으며, C3와 C7은 다른 요인에 낮은 부하량으로 분산되는 양상을 나타내어 명확한 요인 구조를 형성하지 못하였다. 이에 해당 요인의 일부 문항에 대한 수정 또는 제거가 필요한 것으로 판단하였다. 외부영향민감성 요인의 경우 Cronbach's alpha 계수(0.611) 또한 낮게 나타나 전반적인 수정 보완이 필요할 것으로 확인되었다.

<표 3> 탐색적 요인 분석 결과 및 Cronbach's alpha

Construct	item	Rotated Component Matrix						Cronbach's α	if item dropped α
		1	2	3	4	5	6		
전공 결정 확신	A1				0.775			0.916	0.897
	A2				0.738				0.898
	A3				0.870				0.893
	A4				0.756				0.894
	A5				0.692				0.912
	A6				0.525				0.912
	A7				0.438				0.916
전공 탐색 의향	B1		0.745					0.883	0.859
	B2		0.768						0.854
	B3		0.300				0.340		0.890
	B4		0.377						0.886
	B5		0.827						0.854
	B6		0.835						0.858
	B7		0.843						0.854
외부 영향 민감성	C1					-0.731		0.611	0.514
	C2					-0.791			0.479
	C3			0.387		-0.337			0.548
	C4					0.458			0.754
	C5					-0.613			0.482
	C6					-0.236			0.594
	C7			0.372		-0.313			0.521
전공 선택 불안	D1			0.298				0.903	0.907
	D2			0.591					0.886
	D3			0.642					0.890
	D4			0.881					0.877
	D5			0.873					0.877
	D6			0.594					0.885
	D7			0.731					0.897
전공 선택 기대감	E1	0.636						0.930	0.931
	E2	0.784							0.917
	E3	0.903							0.916
	E4	0.928							0.914
	E5	0.871							0.915
	E6	0.702							0.920
	E7	0.702							0.923

전공 선택 자기 효능감	F1	0.543	0.301	0.913
	F2		0.496	0.908
	F3		0.519	0.908
	F4		0.702	0.908
	F5		0.831	0.911
	F6		0.764	0.917
	F7		0.709	0.909

4. 향후 연구 방향

본 연구에서는 전공탐색태도검사의 초안을 바탕으로 문항 반응 및 요인 구조에 대한 타당도와 신뢰도 분석을 실시하였으며, 그 결과 일부 하위 요인과 문항에서 구조적 불안정성과 문항 적합도의 문제가 확인되었다. 이에 따라 해당 요인 및 문항에 대해 수정 또는 제거를 검토하고 이를 반영한 2차 수정 검사도구를 개발할 계획이다.

수정된 검사도구는 2025년 2학기 시작 시점에 동일한 대상군을 중심으로 다시 투입 및 분석할 예정이며 이 과정에서 타당도 및 신뢰도 지표가 향상되었는지를 확인하려한다. 만약 2차 분석 결과에서 구조적 안정성과 문항 적합도가 확보될 경우 이를 기반으로 확인적 요인분석(CFA)과 구조방정식 모형(SEM) 분석을 추가로 수행하여 검사도구의 이론적 모형을 더욱 정교화할 예정이다. 반면, 일부 요인에서 여전히 불안정성이 지속될 경우에는 재차 문항을 보완하여 반복 검증을 실시할 계획이다.

최종적으로는 2025년 연말까지 전공탐색태도검사의 문항 구성을 확정하고 2026학년도 신입생을 대상으로 적용함으로써 도구의 실효성과 현장 적용 가능성을 검증할 예정이다. 이를 통해 전공자율선택제를 운영하는 다양한 대학 현장에서 활용 가능한 범용적 진단도구로서의 유용성을 확보하고자 한다.

참고문헌

- 고향자. (1992). 한국 대학생의 의사결정유형과 진로결정수준의 분석 및 진로결정상담의 효과. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 민경희, 김봉환. (2014). 4년제 대학생용 정서·성격적 진로문제 (EPCD) 척도 타당화 연구. 진로교육연구, 27(2), 109-131.
- 박선학. (2024). 태권도 엘리트 선수의 진로장벽과 진로적응성의 관계 진로결정자기효능감의 매개효과와 사회적지지의 조절효과를 중심으로. 경희대학교 박사학위논문.
- 이기학, & 한종철. (1997). 진로태도 측정도구의 타당화를 위한 도구. 진로교육연구, 8(1), 219-255.
- 이보라, 정지희 and 이정림. (2014). 한국어판 진로정체감 지위 측정도구(Vocational Identity Status Assessment; VISA-K) 타당화 연구. 상담학연구, 15(3), 1163-1181.
- 주소영, 정연재, 이승엽. (2024). 대학 신입생용 진로결정도 측정 도구 개발 및 타당화 연구 : I대학을 중심으로. 문화교류와 다문화교육, 13(5), 469-494.
- 탁진국, 이기학. (2001). 직업결정척도 개발을 위한 탐색적 연구. 디지털 경영연구, 1(1), 167-180.
- Bond, T., & Fox, C. (2015). Applying the rasch model fundamental measurement in the human Sciences. New York: Routledge.
- Boone, W. J., Staver, J. R., & Yale, M. S. (2014). Rasch Analysis in the Human Sciences, Heidelberg: Springer.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). Essentials of educational measurement. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Linacre, J. M. (2002). What do infit and outfit, mean-square and standardized mean. Rasch measurement transactions, 16(2), 878.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. Educational Measurement: Issues and Practice, 14(4), 5-8.
- Osipow, S. H., Carney, C. G., Winer, J. L., Yanico, B., & Koschier, M. (1980). The Career Decision Scale (3rd rev.): Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. Journal of adolescence, 34(5), 853-871.
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. Journal of Career Assessment, 16(4), 403-424.

어느 마중물에 관한 작은 이야기: 전공탐색태도 검사도구 개발 및 타당화 연구에 대한 토론문

이준기(전북대학교)

들어가며

오늘 발표해 주신 충남대학교 창의융합대학 황효정 교수님의 전공탐색태도 검사도구 개발 및 타당화 연구는 전공자율선택제 신입생들의 전공 선택 과정을 체계적으로 지원하기 위한 전공탐색태도 검사도구를 개발하고 타당화한 연구라고 볼 수 있습니다. 이러한 현재 국내 대학에서 점차 확산되고 있는 전공자율선택제의 교육적 효과를 극대화하기 위한 매우 시의적절하고 의미 있는 연구라고 평가할 수 있습니다. 황효정 교수님께서 기존의 일반적인 진로동기나 심리 개념에 머물지 않고, 전공자율선택제라는 구체적 제도 맥락에서 신입생의 전공 선택 태도를 다차원적으로 분석할 수 있는 실증적 도구를 개발하고자 하신 연구 목적 설정이 매우 적절하다고 생각합니다.

연구의 주요 성과와 기여

이 연구는 이론적, 방법론적, 실용적 측면에서 시기적절한 기여를 할 것으로 기대되는 바이며, 구체적인 내용은 다음과 같습니다.

이론적 기여 측면에서 본 연구는 전공 선택과 관련된 심리적 요인을 6개의 하위 차원으로 체계화한 점에서 높이 평가할 수 있습니다. 전공 결정 확신, 전공 탐색 의향, 외부 영향 민감성, 전공 선택 불안, 전공 선택 기대감, 전공 선택 자기효능감으로 구성된 다차원적 접근은 기존 연구들이 진로결정도나 진로성숙도와 같은 일반적 개념에 의존했던 한계를 극복하고, 전공자율선택제의 특수한 맥락을 반영한 진전된 이론적 틀을 제시했다고 판단됩니다.

방법론적 기여 측면에서는 Messick(1995)의 타당도 개념에 따라 내용, 실제, 내적 구조에 기초한 체계적 타당화 과정을 거쳤다는 점이 인상적입니다. 특히 Rasch 모형 분석을 통한 문항 적합도 검증은 고전검사이론(CTT)의 한계를 보완하여 측정 도구의 정교성을 높였다고 평가됩니다. 777명이라는 충분한 표본 규모를 확보하여 분석의 안정성을 담보한 점도 긍정적으로 평가할 수 있습니다. 물론, 상황 맥락이 다른 다른 대학들에 범용적으로 사용될 도구가 되려면 수정보완해야 할 것들이 많겠지만, 최초 개발 단계에서 800명에 가까운 대단위 표집을 통하여 연구를 수행한 점은 도구의 대표성과 통계적 안정성 확보에 충분했다고 생각합니다.

실용적 기여 측면에서는 실제로 모집단위 광역화 및 무전공 혹은 자율전공 형태의 신입생 모집을 시행하는 교육 현장 적용 가능성이 충분히 고려된 현실적인 도구 개발이라는 점에서 매우 의미 있다고 판단됩니다. 일례로 충남대학교 창의융합대학 및 농생명융합학부 학생들을 대상으로 한 실제 적용 사례는 다른 대학에서도 활용할 수 있는 참고 모델을 제시했다고 생각합니다.

연구 과정에서의 몇 가지 보완점

그럼에도 불구하고 현재까지 연구를 통하여 발표해 주신 '전공탐색태도 검사도구' 자체와 해당 도구의 적용에 있어 몇 가지 보완점과 우려되는 점에 대해 언급해 드리면 다음과 같습니다.

첫째, 표본의 대표성과 관련하여 몇 가지 고려 사항을 제시하고 싶습니다. 현재 연구는 충남대학교 신입생만을 대상으로 하였는데, 전공자율선택제를 운영하는 다양한 대학의 특성(설립유형, 규모, 지역적 특성 등)을 반영한다면 도구의 일반화 가능성을 더욱 높일 수 있을 것으로 생각합니다. 특히 수도권과 비수도권 대학 간, 국공립과 사립대학 간, 종합대학과 특성화대학 간의 차이를 고려한 표본 확장이 필요해 보입니다.

둘째, 외부영향민감성 요인의 구조적 불안정성 문제에 대해서는 보다 근본적인 접근이 필요할 것 같습니다. 연구에서 제시된 바와 같이 대부분의 문항이 음의 부하량을 보이고 Cronbach's alpha 계수가 0.611로 낮게 나타난 것은 단순한 문항 수정으로는

해결하기 어려울 수 있습니다. 이 요인의 개념적 정의를 재검토하거나, 한국 대학생들의 문화적 특성을 반영한 새로운 문항 개발을 고려해 볼 필요가 있다고 생각합니다.

셋째, 문항 적합도 분석에서 일부 문항의 MNSQ 값이 기준을 벗어난 것에 대해서는 보다 세밀한 분석이 필요해 보입니다. 특히 B3, B4, D1, F1 문항들이 요인 적재값이 낮거나 복수 요인에 중복으로 적재되는 양상을 보인 것은 문항의 내용적 모호성이나 응답자들의 해석 차이를 시사할 수 있습니다. 이러한 문항들에 대해서는 인지적 면접(cognitive interview) 등의 질적 연구 방법을 통해 응답자들의 문항 이해 과정을 심층적으로 탐구해 볼 것을 제안합니다.

향후 연구를 위한 발전적 제안

단기적 개선 방안으로는 현재 계획하고 계신 2차 수정 검사도구 개발 과정에서 다음과 같은 사항들을 고려해 주시면 좋을 것 같습니다. 먼저 문항의 언어적 명확성을 높이기 위해 대학생들을 대상으로 한 사전 인터뷰나 포커스 그룹 인터뷰를 실시하여 문항 표현의 적절성을 검토해 보시기 바랍니다. 또한 전공자율선택제 운영 방식이 대학마다 다르므로, 이러한 제도적 차이가 학생들의 전공탐색태도에 미치는 영향을 고려한 문항 개발이 필요할 것입니다.

중장기적 발전 방안으로는 종단연구 설계를 제안하고 싶습니다. 신입생 시기부터 전공 확정 시점까지의 전공탐색태도 변화 과정을 추적한다면, 전공 선택 과정의 역동성을 더욱 깊이 이해할 수 있을 것입니다. 이는 또한 도구의 예측타당도를 검증하는 기회가 될 수 있습니다.

방법론적 확장 방안으로는 문항반응이론의 다른 모형들(예: 2모수 로지스틱 모형(Two-Parameter Logistic Model), 등급반응모형(이요인 등급반응 모형; Bi-factor Graded Response Model) 등)과의 비교 분석을 통해 현재 모형의 적합성을 더욱 엄밀하게 검증해볼 것을 제안합니다. 또한 기계학습 기법을 활용한 예측모형 개발을 통해 학생 개별 맞춤형 진로지도 방안을 모색하는 것도 의미 있는 후속 연구가 될 수 있을 것입니다.

실용적 활용 확대 방안으로는 개발된 검사도구를 기반으로 한 진로상담 프로그램이나 전공탐색 교육과정 개발을 제안합니다. 검사 결과에 따른 맞춤형 개입 전략을 수립한다면, 단순한 진단을 넘어서 실제적인 교육적 효과를 창출할 수 있을 것입니다.

나가며

전공탐색태도 검사도구 개발 및 타당화 연구는 전공자율선택제라는 새로운 교육제도의 효과적 운영을 위한 실증적 기반을 마련했다는 점에서 매우 중요한 의미를 갖습니다. 특히 이론적 엄밀성과 실용적 적용 가능성을 동시에 추구하신 연구 접근 방식은 교육 현장의 실제적 요구와 학술적 기여를 균형 있게 고려한 모범적 사례라고 생각합니다.

연구 과정에서 발견된 일부 한계점들은 오히려 이 분야 연구의 복잡성과 도전적 특성을 보여주는 것으로, 이를 투명하게 제시하고 개선 방안을 모색하고 계신 연구자의 학술적 성실성을 높이 평가합니다. 소속 학교에 해당 제도가 도입된지 얼마되지 않았을텐데 짧은 기간에 치밀하게 설계하고 자료를 수집 및 분석하느라 대단히 수고 많으셨습니다. 향후 2차 수정 검사도구 개발과 확인적 요인분석을 통한 추가 검증 과정이 성공적으로 이루어진다면, 국내 대학교육 발전에 실질적으로 기여할 수 있는 귀중한 도구가 완성될 것으로 기대됩니다. 한가지 우려에 대한 사족을 달면, 하나의 도구는 하나의 시선으로만 세상을 보게 만듭니다. 또한 표준화의 다른 이름은 획일화입니다. 하나의 표준화된 도구는 교육의 성과를 보는 좋은 잣대가 되기도 하지만 그 잣대로 보이지 않는 수많은 당장 눈에 띄지 않는 요소들을 간과할 위험이있으며, 표준화된 공인 검사도구를 모두가 사용하게 될 경우 자칫 지나친 비교와 서열화를 쉽사리 할 위험도 있다는 점 연구자인 황효정 교수님과 대학 관계자분들께 새삼 강조하고 싶습니다.

마지막으로, 전공자율선택제를 운영하는 전국의 대학들이 이 연구 성과를 적극 활용하여 학생 중심의 진로교육이 더욱 체계화 되기를 바라며, 황효정 교수님의 지속적인 연구 발전을 응원합니다. 오늘 이 자리에서의 토론을 통해 더욱 발전된 연구 방향을 모색할 수 있기를 기대합니다.

고전 읽기를 통한 전공 탐색- 전공자율선택제와 관련하여

김정숙(충남대학교)

1. 머리말: 전공자율선택제의 도입 배경과 취지

21세기 고등교육은 산업 구조 변화, 기술 융합, 인문적 상상력의 회복이라는 요구 속에서 그 방향을 새롭게 정립해야 하는 과제를 안고 있다. 이러한 변화에 따라 대학은 학생 개개인의 흥미와 적성에 기반한 학문 선택을 가능하게 하는 유연한 교육 제도를 마련해야 할 필요성이 커지고 있다. 이에 따라 도입된 전공자율선택제는 입학 초기 학생들에게 다양한 전공을 체험할 수 있는 기회를 제공하고, 그 과정에서 자신의 전공을 능동적으로 선택할 수 있게 하는 제도이다.

전공자율선택제는 학부 입학생들이 일정 기간 동안 다양한 학문을 탐색하고 자신의 흥미에 따라 전공을 선택할 수 있도록 설계된 제도이다. 이 제도는 특히 융복합 학문 및 자기주도적 학습이 강조되는 현대 교육환경에서 필수적인 제도로 평가받고 있다. 한편, “전공자율선택제가 명시적으로 융합인재 양성을 표방함으로써 융합성을 대표하는 교양교육과 연결될 가능성이 있지만 좀더 구체적으로 들여다보면 단일학문성을 표방하는 전공교육 지원과 단기적 측면의 사회요구에 부합하는 인력양성에 초점을 맞추고 있는 정책임을 부인할 수 없다.”(정연재, 2025)는 문제 제기 또한 유념할 대목이다.

전공자율선택제의 성공적인 정착을 위해서는 정보 제공을 넘어서 체험 중심의 교육 기회가 필요하다. 단순한 진로 상담이 아닌, 학문 간 통섭을 통한 실질적 탐색의 기회 제공이 핵심이다. 특히 전공의 본질과 사회적 의의를 고찰할 수 있는 교양교육의 강화는 학생들이 전공을 ‘선택’하는 것이 아닌 ‘발견’하게 만드는 과정으로 기능해야 한다.

따라서 대학 교육은 전공 선택을 위한 실질적이고 체계적인 지원 방안을 마련해야 한다. 충남대학교는 이러한 교육 방향을 반영하여 자율전공선택제를 운영하고 있으며, 이 과정에서 다양한 학문을 통합적으로 조망할 수 있는 교육과정 개발을 수행하고 있다. 2025년 888명의 신입생이 입학한 충남대학교 창의융합대학은 자율전공융합학부, 인문사회융합학부, 공학융합학부, 자연과학융합학부, 첨단융합학부 등 5개 학부와 농업생명과학대학이 별도로 운영하는 농생명융합학부가 함께 구성돼 있다. 본 발표에서는 전공자율선택제의 일환으로서 고전 읽기를 기반으로 하는 융합형 교과목 <주제탐구세미나1·2>의 사례를 분석하고자 한다.

2. 고전 읽기 기반의 전공탐색- 교과목 <주제탐구세미나1·2>

2.1. 교과목 개발 목적

<주제탐구세미나1>과 <주제탐구세미나2>는 자율전공융합학부 학생들이 다양한 학문 분야를 심층적으로 경험할 수 있도록 설계된 교양필수 교과목이다. 두 과목은 상호 연계하여 개발 추진되었다. 학문별 주제 탐색을 통해 학과별 특징, 진로 연계성 등에 대한 정보를 교과목으로 제공하여 학생들이 충분한 정보를 바탕으로 전공을 선택할 수 있도록 설계하였다. 이 교과목은 학문 분야의 주요 주제와 그와 관련된 고전 작품을 학습하고 학문적 이해를 탐색하고 심화하는 데 기본 목표가 있다.

이 교과목에서 ‘고전’은 ‘CNU 교양도서 100선’을 중심으로 선정되었다. 충남대학교는 2014년 교양 교육과정 전면 개편에 따라 기초교양교육의 내실화를 위한 사업의 하나로 ‘충남대학교 교양도서 100선’을 선정하였다. 최초 선정 이후 6년이 지난 시점에 최근 사회적으로 중요 키워드로 떠오르는 ‘4차 산업혁명’, ‘인공지능(AI)’, ‘미래 산업’ 등과 관련된 도서가 부족하다는 의견을 반영하여 목록을 개선하고, 2020년 ‘CNU 교양도서 100선’으로 다시 재정비하였다.(김정숙·백민정·이재현, 2022)

이 교과목은 인간과 사회, 자연에 대한 폭넓은 호기심과 융합적 사고를 키움으로써 학생들의 전공 탐색 과정을 지원하고자 한다. 더 나아가 학생 스스로 관심 분야를 발견함으로써 인문·사회·자연·공학 계열 전공을 주제적으로 선택할 수 있도록 수업을 설계하고, 전공 선택 및 학업이 사회에서 어떻게 활용될 수 있는지에 대한 진지한 탐구의 기회를 제공하고자 한다. 이들 교과목은 고전을 기반으로 하여, 단순한 정보 제공이 아닌 문제 중심의 주제 탐구 학습을 지향한다. 고전은 특정 시대나 분야를 넘어선 보편적 주제를 담고 있기에, 전공 탐색을 위한 사유의 깊이를 제공한다.

이 교과목은 다양한 주제를 탐구, 탐색하면서 인간(자신)의 본질과 자신을 둘러싼 사적인 관계와 공적인 관계를 이해하는 것이 주된 목표이다. 이러한 작업의 기본은 고전 읽기를 통해 이루어진다. 고전은 난해하고 복잡하고 현대적 감각이 부족한 옛날 이야기처럼 느껴질 수도 있지만, 오랜 시간 다양한 사건과 사람들을 통해 담화공동체가 함께 그 의미를 숙성시킨 텍스트라는 점

에 의미가 있다. 현대 사회에서 정보와 이를 유통하는 플랫폼이 발달함에 따라 고전의 정의와 범주도 달라지고 있기 때문에 무엇이 고전인가 하는 그 경계를 나누는 것보다 진리에 어떻게 접근하는가 하는 방법론이 더 중요하다고 할 수 있다.

학제 간 융합 기반 조성을 지향하는 자율전공융합학부(1유형) 신입생이 수강하는 <주제탐구세미나1·2>는 인문·사회·자연·공학 계열 전공을 선택할 수 있도록 전체적으로 학문을 아우르고 조망하였다. 교과목의 구체적인 목표는 (1) 다양한 전공 탐색 지원이다. 전공자율선택제 도입 초기 학생들에게 다양한 전공에 대해 안내할 수 있도록 교과목 개발을 통해 교육의 질을 제고하고 성공적인 제도를 안착하기 위한 기반을 마련한다. (2) 지적 호기심 증진이다. 전공자율선택제 도입에 따라 학생들의 전공탐색 과정을 지원하고 다양한 주제를 다룸으로써 학생의 호기심을 자극하고 관심 분야를 발견하는 데 도움이 될 수 있는 역할을 한다. (3) 통합적 조망 및 시각 형성에 목표를 둔다. 학문 제 분야를 아우르는 주제를 설정하고 이를 통합적으로 조망할 수 있는 종합적 시각을 형성하고자 한다.

이 교과목 개발 및 운영 설계는 국가와 인류사회의 발전에 필요한 학술의 심오한 이론과 그 응용방법을 교수·연구하는 동시에 창의·개발·봉사정신이 풍부한 지도적 인격을 갖춘 인재를 양성하고자 하는 충남대학교의 교육 목표에 부합한다. 교육, 연구, 글로벌 특성화 영역에서 충남대학교의 교육 목표와 밀접하게 연계함으로써 고전을 통한 학문 탐색 및 각 학문 분야의 중요한 이슈와 고전 작품을 탐구하며 인간과 사회, 자연에 대한 융합적 시각과 폭넓은 사고를 키우는 수업 설계 및 교수법 모형을 제공하고자 한다.



2.2. 교과목 구성 및 전개 구조

2.2.1. <주제탐구세미나1> 전개 구조

방법론		실제	학습 내용		
이해와 탐구의 방법론	주제 탐구의 방법론	주제 탐구의 실제	인간 탐구	사회 탐구	미래탐구
읽기의 재점검	토의와 협력 학습	프레젠테이션 대회	- 인간과 철학 - 인간과 관계 - 인간과 예술	- 역사와 담화 공동체 - 법과 윤리, 도덕 - 자연과학과 합리적 이성	- 인간과 문화 그리고 교양 - 미래과학과 인간의 위치

2.2.2. <주제탐구세미나2> 전개 구조

방법론		실제	학습 내용		
이해와 탐구의 방법론	주제 탐구의 방법론	주제 탐구의 실제	인문학 계열	사회과학 계열	자연과학(공학) 계열
쓰기의 재점검	토의와 협력 학습	에세이 쓰기 대회	- 문학과 인간의 감정 - 인간의 도덕적 선택과 윤리적 삶	- 정치와 권력 - 경제체제와 자본주의의 원리 - 사회적 규범과 인간 심리	- 생명과 자연 - 물질과 화학, 우주 구성 세상의 기원 - 환경과 지속가능성

2.3. 교과목 <주제탐구세미나1·2> 강의계획서

교과목명	<주제탐구세미나1>	<주제탐구세미나2>
학습 목표	오리엔테이션 - 수업 안내	오리엔테이션 - 수업 안내
주요 학습 내용	수업 진행방식, 평가 방식, 모둠 활동 구성 안내	수업 진행방식, 평가 방식, 모둠 활동 구성 안내
수업 활동 주요 읽기 자료	- 수업 설강 목적 안내, 수업 활용 방안 안내 - 인간탐구, 사회탐구, 미래 탐구 관련 주제 안내	- 수업 설강 목적 안내, 수업 활용 방안 안내 - 인문학, 사회과학, 자연과학 계열별 주제 안내
과제 및 보충 읽기 자료	- 팀티칭 방법과 구성 안내 - 관련 교재와 사이버 캠퍼스 안내 - 학기 말 프레젠테이션 대회 안내	- 팀티칭 방법과 구성 안내 - 관련 교재와 사이버 캠퍼스 운영 안내 - 학기 말 에세이 대회 안내
학습 목표	이해와 탐구의 방법론 - 읽기의 재점검	학문적 사고와 표현의 방법론 - 쓰기의 재점검
주요 학습 내용	탐색의 조건, 대학 공간에 대한 이해, 읽기와 정보 탐색, 사유의 확장과 학문 적용, 추천 권장도서, 베스트셀러, 요약의 방법, 취향의 문제, 고전의 가치	각 학문 분야의 이슈 점검, 학문적 이해의 심화 과정과 연계, 표현 활동으로서 쓰기의 중요성
수업 활동 주요 읽기 자료	- 탐색의 조건으로서의 읽기에 대한 점검, 목적과 방향성 확인, 독법의 필요성과 가치 고찰 - 주체(나)에 대한 점검, 이해력 확인 - 읽기의 역사와 담화공동체의 영향력 - 사유를 확장하는 방법과 대학 학문을 탐구하는 방법론의 전제	- 표현의 방법론으로서 쓰기 - 쓰기의 효용적 가치 고찰 - 자기표현과 자기계발의 목적이자 수단 - 의사소통 역량의 확인과 개발 차원 - 현대사회에서 정보의 공유와 연결 실현 - 학문적 사고방식의 전개 과정 경험 - 연구의 체계화 및 명확화, 피드백과 개선, 학문적 인정과 후속 연구의 기초 제공
과제 및 보충 읽기 자료	미성년 기간 읽고 보고 경험한 것들에 대해서 정리 요약해서 표현하고, 공유해 보기	대학에 와서(1학기) 배우고 경험한 내용에 대한 정리 요약 및 표현하고 공유해 보기
학습 목표	모둠조 구성 - 주제 탐구의 방법론으로서의 토의	모둠조 구성 - 주제 탐구의 방법론으로서의 토의
주요 학습 내용	모둠 활동의 필요성과 원칙 주의사항 안내	모둠 활동의 필요성과 원칙, 주의사항 안내
수업 활동 주요 읽기 자료	- 모둠 활동의 구성 목적과 필요성 안내 - 팀-활동의 장점과 단점, 대학 학습활동 안내 - 공통평가와 리더십 - 팀-구성, 팀 이름 결정, 팀장 결정, 팀 규칙 결정	- 모둠 활동의 구성 목적과 필요성 안내 - 팀 활동의 장점과 단점, 대학 학습활동 안내 - 공통평가와 리더십 - 팀 구성, 팀 이름 결정, 팀장 결정, 팀 규칙 결정
과제 및 보충 읽기 자료	- 팀 활동에서 예상되는 문제 해결 방법 논의 - 리더십 스타일 파악하기	1학기 경험으로 2학기 활동 시 보완 규칙 지정 - 팀 활동에서 예상되는 문제 해결 방법 논의
학습 목표	인간 탐구 - 인간과 철학	인문학 계열 - 문학과 인간의 감정
주요 학습 내용	인간 사유의 발전, 확장 과정 고찰 인간의 본질 탐구, 본능, 욕망, 실존, 선택, 심리, 가족, 자기 정의, 자기 인식, 철학, 꿈, 미래 설계, 자기-읽기, 정신분석학, 무의식, 인류의 정신사적 발전과정	운명과 인간의 선택, 사랑과 고뇌, 존재의 유한성 자각, 죽음 의미와 너머의 세계에 대한 성찰, 인간의 욕망과 도덕적 갈등, 인생무상, 문학적 표현의 특성과 효과, 인문학의 가치와 효용성

수업 활동 주요 읽기 자료	• 카프카, 『변신』 ▶ 작자와 줄거리 살피기, 텍스트에서 주로 다루는 문제의 식을 중심으로 다시 읽기, 주인공이 처한 현실을 본인에게 대입하여 문제를 해결하고 미래를 설계해 보기 • 프로이트, 『꿈의 해석』 ▶ 작자와 텍스트 내용 살피기, 텍스트에서 다루는 정신분석학의 핵심 용어의 개념, 꿈의 정체와 연구 방법론, 무의식의 가치와 인간 본질의 위치	• 김시습, 『금오신화』 ▶ 조선 초기 작품인 금오신화 속 인물들이 마주한 운명과 이에 대처하는 선택, 그 과정에서 나타나는 인간의 감정, 욕망, 갈등, 성찰에 대한 문학적 표현 이해하기 • 셰익스피어, 『햄릿』 ▶ 복수, 고뇌, 사랑, 죽음 등 인간의 복잡하고도 보편적인 감정과 삶의 문제에 대한 인문학적 접근의 가치와 효용성 알아 보기
과제 및 보충 읽기 자료	• 문장완성검사, 자기분석시트 • 스스로 자신을 구성하는 주요한 질문을 추출하고 내가 보는 나 vs 다른 사람이 보는 나를 구분	• 톨스토이, 『안나 카레니나』, 김만중, 『사씨남정기』, 한용운, 「님의 침묵」, 김소연, 『마음사전』, 진은영, 『문학, 내 마음의 무늬 읽기』 • 문학에서 묘사된 인간 감정의 초월성과 특수성 • 예술적 관점에서 본 인간의 삶과 감정의 관계
학습 목표	인간 탐구 - 인간과 관계	인문학 계열 - 인간의 도덕적 선택과 윤리적 삶
주요 학습 내용	• 인간과 인간, 인간과 공동체의 관계에 대한 이해, 사적 관계와 공적 관계의 변화와 이유, 관계 설정과 현대사회, 인간관계의 한계와 본질 탐구	• 개인의 윤리와 사회의 윤리, 윤리의 발전과 적용, 시대 감각, 도덕적인 덕, 사교상의 덕, 지적인 덕, 용기, 절제, 금지, 온화함, 수치심, 정의, 자제와 쾌락, 우애, 행복, 선과 악, 성선설, 성악설, 인간중심주의, 선한 영향력이라는 말
수업 활동 주요 읽기 자료	• 괴테, 『파우스트』 ▶ 작자와 줄거리 살피기, 텍스트에서 주로 다루는 문제의 식을 중심으로 다시 읽기, 주인공의 상황을 본인에게 대입하여 선택과 결과 예상해보기 • 에리히 프롬, 『사랑의 기술』 ▶ 작자와 텍스트 내용 살피기, 텍스트에서 다루는 사랑의 개념과 방법론 이해하기, 현대사회에서의 적용과 실천 가능성	• 정약용, 『목민심서』 ▶ 목민심서를 통해 관리의 도덕적 책임과 윤리적 선택이 사회에 미치는 영향 탐구하기, 공직자의 윤리가 중요한 이유를 시대별로 구분하기 • 아리스토텔레스, 『니코마코스 윤리학』 ▶ 인간의 덕성과 윤리적 선택이 행복과 어떻게 연결되는지 탐구하기, 윤리와 개인의 관계가 발전해 온 양상 살피기, 행복한 삶에 대한 개인적 정의와 사회적 정의 구분해 보기
과제 및 보충 읽기 자료	• 셰익스피어, 『햄릿』, 스튜어트 다이아몬드, 『어떻게 원하는 것을 얻는가』	• 카뮈 『이방인』, 황순원, 『카인의 후예』 • 정약용, 『유배지에서 보낸 정약용의 편지』 ▶ 전통적인 윤리적 법적 딜레마에 대한 논리적 접근 (살인을 처벌하는 법, 사적 복수를 금지하는 법, 사형제도의 논리적 합법성 여부) ▶ 문화 예술과 윤리, 도덕적 감정과 방관자 논리, 개인의 자유와 윤리
학습 목표	인간 탐구 - 인간과 예술	사회 과학 계열 - 정치와 권력
주요 학습 내용	• 표현을 중심으로 예술의 발생과 사회, 문화와 표현 인간과 예술의 관계, 예술의 역할, 야만과 미개 문명의 차이, 예술과 정치, 경제, 문화, 권력과의 관계(변천 과정)	• 권력 구조와 정치적 이론, 권력의 본질과 이상적 통치 모델, 군주의 덕목과 자질, 법과 제도의 역할과 개혁, 정치와 도덕의 관계, 백성과 권력의 관계, 변화와 안정의 균형, 동서양의 정치사상 비교

수업 활동 주요 읽기자료	- 아르놀트 하우저 『문학과 예술의 사회사』 ▶ 문학과 예술이 사회와 어떤 관계를 맺으며 발전했는지 역사적 전개 확인, 인간과 예술의 관계의 과거, 현재, 미래 살피기, 각자의 삶에 예술이 미친 영향력	- 정약용, 『경세유표』 ▶ 정약용이 제시한 정치 개혁론을 통해 권력의 본질과 이상적 통치 모델 찾아보기 - 마키아벨리, 『군주론』 ▶ 정치 권력의 본질과 군주의 덕목 알아보기 ▶ 두 저작의 비교를 통해 동서양의 철학적 기반과 현실적 접근 방식의 차이 알아보기 ▶ 현대사회의 '정치적'인 양상들과 관점 알아보기
과제 및 보충 읽기자료	- 에른스트 곰브리치 『서양미술사』, 유홍준 『나의 문화유산답사기』, 『그리스로마 신화』 ▶ 인간의 본질을 다룬 영화나 드라마 그림 등의 다양한 표현 방법을 구분	- 아리스토텔레스, 『정치학』, 정약용, 『목민심서』, 공자, 『논어』, 맹자, 『맹자』 ▶ 동서양의 정치 사상 형성의 배경과 현대적 의의
학습 목표	프레젠테이션 대회 - 주제 탐구의 실제	에세이 대회 - 1차 계획서 제출
주요 학습 내용	프레젠테이션 주제 선정, 발표 기획과 디자인	대회 안내, 주제 설정 및 작성 방식 안내
수업 활동 주요 읽기자료	- 프레젠테이션 목적과 의도 평가 방식 안내 - 팀별 자유주제 결정과 전개 방식 논의 - 주요 텍스트와 자료 수집 방법 논의 - 프레젠테이션 관련 업무 분담 - 프레젠테이션 디자인 구성과 전달 방법 안내	- 에세이 목적과 유형, 평가 방식 안내 - 개인별 자유주제 결정과 전개 방식 논의 - 주요 텍스트와 자료 수집 방법 논의 1차 계획서 작성 방식 안내
과제 및 보충 읽기자료	- 온/오프라인 팀 활동 구분 - 자료의 출처와 구분 방법	- 창의적 주제와 글감 발견을 위한 준비 - 논리적 전개와 수사적 표현 연습 - 자료 활용과 인용 윤리 실천
	중간고사(서면평가)	중간고사(서면평가)
학습 목표	사회 탐구 - 역사와 담화 공동체	사회 과학 계열 - 경제체제와 자본주의의 원리
주요 학습 내용	역사를 보는 현재와 미래, 인류 공동체의 형성 과정, 역사를 읽는 방법, 역사적 관점과 방법의 현대적 적용, 전쟁과 과학기술 및 문화의 발달사, 근현대사의 발전과 전개	자본주의의 역사, 노동과 임금의 관계, 애덤 스미스, 카를 마르크스, 케인스, 밀턴 프리드먼, 시장 규모, 화폐의 기원과 용도, 실질가격과 명목가격, 노동가격과 화폐가격, 자연가격과 시장가격, 직업과 불평등, 가치비율의 변동, 시장과 네트워크, 지적 재산의 독점, 서비스, 인간관계의 상품화
수업 활동 주요 읽기자료	- 제레드 다이아몬드 『총, 군, 쇠』 ▶ 작자와 텍스트 내용 살피기, 역사학과 역사 서술에 대한 철학적 사유 고찰, 인류 역사의 발전을 지리적·생태적 관점에 접근, 공동체의 형성과 발전에 역사가 미친 영향 파악하기	- 김육, '대동법 시행기록' ▶ 대동법 시행을 통해 조선 후기 경제 구조 변화와 자본주의의 단초를 살펴보기, 한국에서 자본주의가 처음 도입되는 과정과 발전 양상 살피기 - 애덤 스미스, 『국부론』 ▶ 자유시장 경제와 인간의 경제적 행동을 분석해보기, 자본주의의 정확한 개념 알아보기, 자본주의 발달과 정착, 변형이 인간 삶에 미친 영향 살피기

과제 및 보충 읽기자료	• 에드워드 카 『역사란 무엇인가』, 토머스 불핀치 『그리스 로마 신화』, 마르코 폴로 『동방견문록』, 이광수 『무정』, 박태원 『천변풍경』, 『조선왕조실록』	• 마르크스, 『자본론』, 제레미 리프킨, 『소유의 종말』, 토드 부크홀츠, 『죽은 경제학자의 살아있는 아이디어』 ▶ 자본주의가 개인의 삶에 가져온 변화를 조망 ▶ 직업을 선택할 때 임금이 미치는 영향 ▶ ‘돈’으로 할 수 있는 것과 없는 것을 구분하고 그 과정을 통해 ‘돈’ 정확하게 읽기
학습 목표	사회 탐구 - 법과 윤리, 도덕 그리고 교양	사회 과학 계열 - 사회적 규범과 인간 심리
주요 학습내용	• 인간과 담화공동체의 규칙과 질서, 정의와 법과 윤리 도덕의 차이와 관계, 각 담화공동체의 법질서 변화과정, 실제 삶과 생활에 미치는 영향, 파놉티콘	• 개인과 사회의 소통 문제, 시민과 국가의 관계, 자유주의 정치철학, 개인의 자유와 국가의 법률이나 일반적인 도덕적 판단의 관계, 풍속과 감정의 발달, 감정의 중요성, 수동적인 감수성의 중요성, 진정한 의사소통, 표준과 프레이밍, 감정 가치, 문화적 차이, 협상 전략, 신자유주의, 고통의 사회성, 증오의 조직화, 공포의 정동 정치, 역겨움의 수행성, 수치심과 발화 행위, 동일시와 이상화
수업 활동 주요 읽기자료	• 단테 『신곡』 ▶ 지옥, 연옥 천국의 구성 이해하기, 단테의 텍스트 생산 배경을 바탕으로 신곡이 다른 문화 장르에 미친 영향 관계 알아보기, 사후세계의 상상력이 현실 세계의 법과 윤리 교양에 미친 영향력 • 푸코 『감시와 처벌 - 감옥의 탄생』 ▶ 감시와 처벌 개념 이해하기, 푸코의 저서 맥락과 사회 배경 이해하기, 법 질서의 필요성과 죄와 감옥 간의 관계 이해	• 박지원, 『열하일기』 ▶ 열하 지방 여행을 통해 인간 심리와 사회적 규범의 변화를 탐구하기, 인간의 심리와 사회적 환경의 영향 관계 살피기 • 지그문트 프로이트, 『문명 속의 불만』 ▶ 개인의 심리적 욕망과 사회 규범 사이의 갈등을 분석하기, 사회 갈등의 문제점과 이를 적극적으로 해결하는 구체적인 방안 찾기
과제 및 보충 읽기자료	• 마이클 샌델 『정의란 무엇인가』, 도스토옙스키 『죄와 벌』, 조지 오웰, 『동물농장』, 푸코 『광기의 역사』 ▶ 여론과 대중이 보는 죄와 처벌을 보는 감각과 사법적 근거와 제도를 통한 처벌의 차이	• 존 스튜어트 밀, 『자유론』, 스튜어트 다이아몬드, 『어떻게 원하는 것을 얻는가』, 아메드 사라, 『감정의 문화 정치』, 티나 실리그, 『스무 살에 알았더라면 좋았을 것들』 ▶ 개인의 감정과 사회의 관계를 통해 본 미래(인생) 설계 ▶ 감정을 정확하게 읽는 법과 표현하는 법 ▶ 타인의 감정을 정확하게 읽고 수용하는 법
학습 목표	사회 탐구 - 자연과학	자연 과학(공학) 계열 - 생명과 자연
주요 학습내용	• 자연과학의 발생과 합리적 이성이 가져온 변화, 과학의 원리, 기술과 인간 역사의 결합, 과학이 가져온 정신적 사유와 물리적 생활의 변화	• 생명체와 자연의 법칙, 생명체의 기원과 진화, 의학과 생명공학의 발전, 생명공학과 의학적 진보
수업 활동 주요 읽기자료	• 리처드 도킨스, 『이기적 유전자』 ▶ 작자와 텍스트 내용 살피기, 유전자 중심의 관점에서 진화론, 생명체의 생존과 행동 전략, 이타주의와 협력, 문화적 진화와 밈 개념, 생물학적 현상에 대한 새로운 시각 발견	• 허준, 『동의보감』 ▶ 동양의학과 생명의 원리를 탐구한 고전의 가치, 현대의학 기술과의 공존 가능성을 통한 의학적·심리학적·역사학적 의미 논의해보기 • 신숙, 『농사직설』 ▶ 조선 전기의 대표적인 농서, 우리의 실정에 따라 지역의 적절한 농법을 수록한 고전의 가치 발견, 생명 과학이 농업과 의학에 미친 영향 논의해보기

과제 및 보충 읽기 자료	찰스 로버트 다윈, 『종의 기원』, 자크 모노 『우연과 필연』, 데즈먼드 모리스, 『털없는 원숭이』, 리처드 도킨스, 『눈먼 시계공』, 김탁환정재승, 『눈먼 시계공』	- 제임스 왓슨프랜시스 크릭, 『이중 나선』, 찰스 다윈, 『종의 기원』, 데이비드 싱클레어, 『노화의 종말』 ▶ 생명공학의 발전과 수명연장의 실현 가능성 ▶ 수명연장에 따른 개인과 사회의 변화 ▶ 건강산업의 확대와 과학기술의 발전
학습 목표	미래 탐구 - 인간과 문화 그리고 미디어	자연 과학(공학) 계열 - 물질과 화학, 우주 구성 세상의 기원
주요 학습 내용	현대의 대중문화 발생과 시스템의 구조적 결합, 콘텐츠와 플랫폼, 생산자와 소비자 유통의 관계, 미디어라는 표현 수단, 미디어와 제도, 시스템의 관계	물질의 구조와 화학적 원리, 지구와 우주의 구성, 지구 에너지의 근원, 생명체와 진화(변화와 누적), 지구 생물의 역사, 사물의 본성, 죽음과 생명의 정보처리 과정, 나비 효과, 원자, 카오스, 엔트로피, 양자역학, 이중성, 중력, 맥스웰 방정식, 환원·창발, 에너지, $F=ma$
수업 활동 주요 읽기 자료	- 노르베르트 엘리아스, 『문명화 과정』 ▶ 문명의 탄생 과정을 서양과 동양으로 나누어 살피기, 과거(역사)의 특징을 통해 '현대' 개념 파악하기, 문명화 과정을 통해 드러난 교양의 개념과 인간의식의 변화, 프라이버시의 탄생, 교육의 역할	- 이수광, 『지붕유설』 ▶ 과학적 지식과 자연 현상의 설명을 통해 물질의 특성과 과학적 원리를 탐구하기, 조선시대 과학과 현대 과학과 이성이 한국 담화공동체에 자리 잡는 과정과 발전 양상 살피기, 과학이 인간의 삶에 가져온 긍정적인 변화 정리하기 - 드미트리 멘델레예프, 『주기율표』 ▶ 원소와 화학적 반응에 대한 주기율표의 기본 원리를 살펴 보기, 물리와 화학을 기초로 우주와 세상의 구성 원리를 구체적으로 정리하기, 과학이 입증한 것과 아직 입증하지 못한 사실을 나눠보기
과제 및 보충 읽기 자료	마빈 해리스, 『문화의 수수께끼』, 마셜 맥루언, 『미디어의 이해』, 동경대 교육학부, 『교양이란 무엇인가』	- 김상욱, 『떨림과 울림』, 『하늘과 바람과 별과 인간』, 제임스 글릭, 『카오스』, 베르나르 베르베르, 『아버지들의 아버지』 ▶ 물리학자나 화학자 관점에서 바라본 지구의 탄생과 인류의 발전, 감정(사랑)의 문제, 삶과 죽음, 지구 종말(인류 종말)에 대한 담론 ▶ SF의 가치와 상상력의 범주, 실현 가능성
학습 목표	미래 탐구 - 미래과학과 인간의 위치	자연 과학(공학) 계열 - 환경과 지속가능성
주요 학습 내용	미래를 조망하는 방법, 미래과학의 가능성과 윤리, 포스트휴머니즘 시대와 태도, 인간의 위치와 역할에 대한 고찰	자연 환경과 인간의 관계, 기후위기 인식과 대책, 환경 윤리와 철학, 미래기술과 환경, 생태계 복원의 윤리적 문제, 기후 변화와 사회적 불평등, 기술과 지속가능성, 개인의 역할과 제도의 변화, 미래사회와 식량자원
수업 활동 주요 읽기 자료	- 유발 하라리, 『21세기를 위한 21가지 제언』 ▶ 작자와 텍스트 내용 살피기, 기술 발전 속 인간의 역할 재정립, 인간 중심의 가치 체계 확립, 데이터의 주권과 인간의 자유, 인간과 기술의 공존, 미래 사회에 대한 준비로서의 교육과 학습	- 작자 미상, 『청산별곡』 ▶ 자연과 인간의 공존과 지속가능한 자연환경의 중요성을 탐구한 고전의 가치, 현대사회에서 자연의 가치 재정립, 전통적 자연관에 현대 기술을 융합하여 지속가능성을 증진할 방법 모색하기 - 레이첼 카슨, 『침묵의 봄』 ▶ 작자와 텍스트 내용 살피기, 인간의 환경 파괴와 그에 따른 생태계 위기에 대한 고찰, 환경 문제에 대한 경각심을 통해 지속가능한 미래 설계해보기

과제 및 보충 읽기 자료	• 에릭 홀스봄, 『클라우드 슈밥의 제 4차산업혁명』, 헬레나 노르베리 호지, 『오래된 미래』	• 헨리 데이비드 소로, 『월든』, 찰스 무어, 『플라스틱 바다』, 최재천, 『기후변화 교과서』, 김초엽, 『지구 끝의 온실』 ▶ 개인의 행동 변화(제로웨이스트, 비건 라이프)와 사회적 구조 개선을 위한 실천적 방법 ▶ 자본주의와 환경 파괴의 상관관계와 기술을 통한 인위적 개입의 영향력 고찰
학습 목표	프레젠테이션 대회 - 결승전	에세이 대회 - 결승전
주요 학습 내용	• 자유 논문 발표대회	• 자유 논문 발표대회
수업 활동 주요 읽기 자료	• 프레젠테이션 발표 - 개념, 텍스트, 주요 담론 • 질의, 토의 토론 • 투표로 우승팀 결정 • 후기와 정리	• 본선 진출자 프레젠테이션 발표 • 토의 토론 • 투표로 우승자 결정 • 후기와 정리
과제 및 보충 읽기 자료	• 창의적인 사고의 구체적 표현과 공유의 방법론 • 타인의 사유를 공유하고 감상 비평하는 방법	• 창의적인 사고의 구체적 표현, 지정 질의 및 청중과의 문답, 동료 피드백 병행
	기말고사(서면평가)	기말고사(서면평가)

3. 맺음말: 고전 읽기를 통한 전공 탐색 역량 강화

고전 읽기를 중심으로 구성된 <주제탐구세미나1•2>는 학생이 고전에서 도출한 근본적 질문을 통해 전공 선택의 의미를 비판적으로 성찰하게 할 것이다. 협력적 발표, 글쓰기 중심의 수업은 비판적 사고와 자기표현 능력을 동시에 강화함으로써 전공자율 선택제의 실질적 실현을 도울 수 있을 것으로 기대된다. 또한 고전 기반 융합 교과목은 향후 대학 교육의 융복합화 전략에 부합하며, 다른 교육기관에도 적용 가능한 사례가 될 것이다.

전공자율선택제는 대학 교육이 단순한 지식 전달을 넘어, 학문 탐색과 자기 성찰의 장이 되어야 한다는 교육적 전환을 요구한다. “전공자율선택제가 전공선택유예제로 변질 운영되지 않기 위해서는 자유(율) 전공학부만의 정체성과 위상이 확립되어야 하며 자유(율)전공학부만의 교육과정이 편성 제공되어야 한다”(최선경•이효숙, 2024)는 관점에서 <주제탐구세미나1•2>는 고전 읽기를 매개로 하여 학생 스스로 전공을 발견하도록 돕는 통합적 학문탐색 모델로 기능하며, 이는 한국 대학 교육이 나아가야 할 방향에 있어 중요한 시사점을 제공한다. 앞으로의 대학 교육은 고전이라는 보편적 지혜를 바탕으로 전공 탐색의 질적 향상, 문제 해결 및 표현 능력 강화, 미래지향적 교육 모델 제시 등 학생에게 미래를 설계하는 융합적 사고와 자기주도적 학습 역량을 육성하는 데 집중해야 할 것이다.

참고문헌

- 김정숙•백민정•이재현. (2022). 대학의 권장도서 목록 현황과 분석 결과- 3개 권역 21개 대학을 중심으로. 리터러시연구 제13권 3호(통권 47호), 265-294.
- 김정숙 외. (2024). 「2025학년도 충남대학교 전공자율선택제 융복합 교양교과목 개발 보고서」. 충남대학교 교육혁신본부.
- 정연재. (2025). 전공자율선택제와 지속가능한 교양교육. 교양 교육 연구. Vol.19, No.1, 269-281.
- 최선경•이효숙. (2024). 전공자율선택제에 따른 교양 교육과정 혁신의 필요성과 방향-통합 자유학예교육과정 개발 및 운영 방안을 중심으로. 교양 교육 연구. Vol.18, No.6, 87-100.
- Chungnam National University. (2024). 2025 교육과정 혁신 로드맵. 대전: 충남대학교 혁신기획단.
- Kim, H. S. (2023). 자율전공제와 융복합 교육의 방향성 연구. 교육개발연구, 41(1), 12-38.

「고전 읽기를 통한 전공 탐색 - 전공자율선택제와 관련하여」에 대한 토론문

백민정(한밭대학교)

김정숙 교수님의 발표문은 충남대학교에서 운영 중인 전공자율선택제의 일환으로 개발된 교과목 <주제탐구세미나1·2>를 중심으로, 고전 읽기 기반의 융합형 교양 교육 사례를 소개하고 분석한 글입니다. 교수님께서서는 전공자율선택제가 단순히 전공 선택 시기를 유예하는 데 그치지 않고, 학생 스스로 삶의 방향을 성찰하고 설계할 수 있도록 지원해야 한다는 점을 강조하셨습니다.

<주제탐구세미나1·2>는 고전을 단순한 학문 자료가 아니라, 질문의 출발점으로 삼는다는 점에서 교육적으로 큰 의의가 있다고 생각합니다. 학생들은 고전을 통해 “나는 누구인가?”, “사회는 무엇을 요구하는가?”, “어떤 삶이 좋은 삶인가?” 등과 같은 본질적인 질문과 마주하게 되며, 이는 전공 선택을 정보의 수집이 아닌 ‘발견’의 과정으로 전환시키는 계기가 될 수 있습니다. 이와 같은 수업은 학생의 자율성과 융합적 사고를 동시에 촉진한다는 점에서 매우 의미 있는 시도라 판단됩니다.

다만, 이러한 교육 모델이 효과적으로 작동하기 위해서는 몇 가지 현실적인 문제들에 대한 고민도 필요하다고 생각합니다. 이에 저는 아래와 같은 질문과 함께 토론을 이어가고자 합니다.

첫째, **교과목 설계에 있어서 텍스트 분량의 적절성**입니다. 각 주차별로 1~2권 이상의 고전을 읽고, 이를 바탕으로 글쓰기·토론·발표 활동을 수행하는 것은 일반 학부생들에게 상당한 부담이 될 수 있다고 생각합니다. 특히 카프카, 셰익스피어, 프로이트, 아리스토텔레스, 푸코와 같은 고전들은 그 난이도와 철학적 깊이로 인해 충분한 배경 지식과 사전 안내 없이 접근하기 어려운 경우가 많습니다.

또한 <주제탐구세미나>가 인문학, 사회과학, 자연과학, 공학 등 다양한 분야를 모두 포괄하고 있는 만큼, 15주라는 한정된 수업 시간 안에서 각 주제를 충분히 심화하여 논의하기에는 시간적 제약이 크지 않을까 하는 우려가 듭니다.

둘째, **학습 효과의 분산 가능성**입니다.

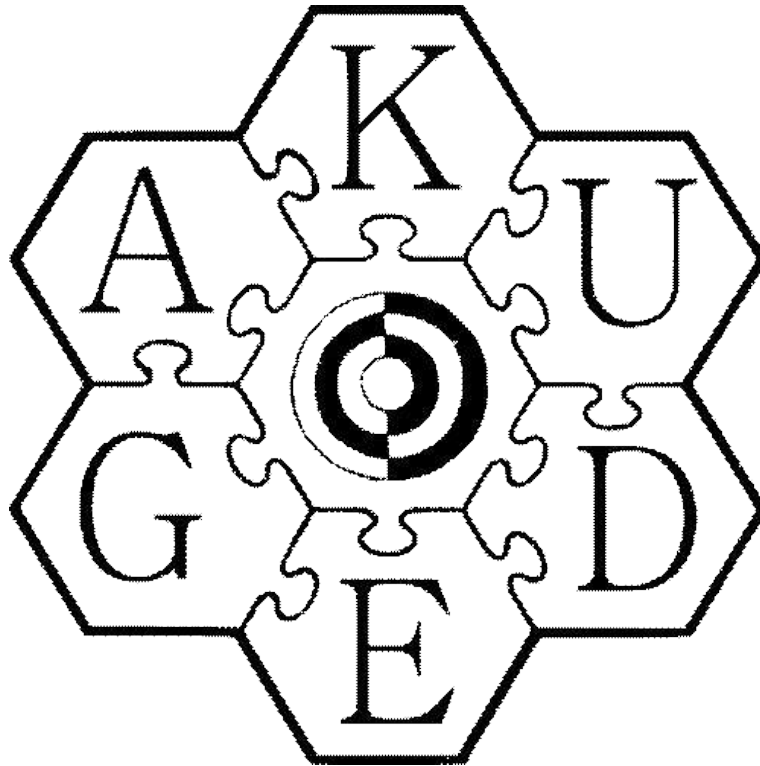
첫 번째 문제에서 자연스럽게 파생될 수 있는 부분입니다. 다양한 주제를 매주 넘나들다 보면, 학생들이 각 주제에 몰입하여 통합적 사고를 심화하기보다 오히려 표면적인 이해에 그칠 가능성도 있다고 봅니다. 그 결과, 전공 탐색이라는 본래의 취지가 피상적인 정보 전달 수준에 머물게 되는 것은 아닐지 우려가 됩니다.

셋째, **개선 제안**입니다. 이와 같은 문제점을 보완하기 위해 제가 생각한 몇 가지 방안을 제안 드리고자 합니다.

- ① **학기 중 절반은 탐색, 절반은 심화로 나누는 방식**입니다. 강의 전반부에서는 주요 분야별 고전 소개 및 탐색을 하고, 후반부에서는 관심 분야의 주제에 집중하여 탐구하여 산출물(프로젝트/에세이)을 제작할 수 있도록 운영한다면, 학습의 깊이와 몰입도를 동시에 높일 수 있을 것으로 생각합니다.
- ② **텍스트를 ‘필독 + 선택’ 구조로 운영**하는 방식입니다. 필수 고전과 선택 고전을 분리하여 학습자에게 자기주도적인 선택권을 부여함으로써 수업의 유연성과 몰입도를 높일 수 있을 것입니다.
- ③ **고전과 현대 이슈 간의 연계 강화**입니다. 고전 속 사유를 현대 사회의 주요 이슈(예: 기후위기, 인공지능, 디지털 윤리 등)와 연결하여 해석하는 활동은 학습자의 흥미를 자극하고, 고전의 교육적 가치를 더욱 효과적으로 전달할 수 있을 것입니다.

<주제탐구세미나1·2>는 고전을 매개로 학생이 전공을 ‘선택’이 아닌 ‘발견’하게 하는 새로운 교양교육 모델입니다. 이는 학생의 자율성과 융합적 사고를 동시에 촉진하며, 미래 대학 교육의 방향성에 중요한 시사점을 던집니다. 고전 읽기를 통한 전공 탐색은 단순한 지식의 습득을 넘어, 삶의 방식과 학문적 태도를 성찰하는 교육적 여정으로 자리 잡아야 할 것입니다. 이러한 수업이야말로 학생의 자율성과 통합적 사고를 이끄는 미래지향적 교육의 방향이 아닐까 싶습니다.

세션 06



민주주의의 위기와 민주시민교육

좌장 | 김주환(동아대학교)
김인영(위덕대학교)

탈진실의 시대, 의사소통 관점에서의 민주시민 교육

도승연(광운대학교)

1. ‘본래적’ 실존 양식에 대한 하이데거의 유산

현대 사회를 이해하는 다양한 입장들은 “지식정보사회, 4차 산업혁명시대, 디지털 전환, 로봇시대, 인공지능 시대” 등으로, 혹은 “위험사회, 불확정시대, 인류세” 등의 다양한 이름들로 우리 시대를 특징한다. 그리고 이 시대의 호명들에서 현대의 기술적 특성이 우리 시대의 지배 이념으로서 매우 적극적으로 등장함을 쉽게 발견할 수 있다. 전자의 경우가 그러한 특성을 보다 표면적으로 가시화한 이름들이라면, 후자의 경우 전자의 특성으로 야기된 부작용과 위험성을 비판적 측면에서 포착한 이름이다. ‘근육의 시대, 종교의 시대, 이념의 시대’를 지나 만나게 된 과학기술의 시대의 도래는 먼 과거의 일이 되었지만 광폭적으로 빨라진 기술의 속도와 그 포괄적 영향력을 고려했을 때 우리 시대의 기술은 가히 ‘제 2의 자연’이 되었다.

이처럼 전자의 의미들이 기술의 적극적 개입으로 문명사적 변화가 추동됨으로써 우리의 인간관 및 세계관에 대한 이해 방식의 전환을 반영하는 것이라면 후자의 경우 이름들은 현재의 세계를 부정적인 것으로 전제하고 보다 나은 세계관으로의 이행의 요청과 의지를 희망한다. 이러한 호명들에는 여전히 플라톤적 세계관이 살아있는데 이는 세계는 본래적 세계가 있으며, 현재의 불완전, 불확정적 세상을 탈피하여 상승해야 한다는 것을 전제한다는 점에서 그러하다. 하지만 나와 사물과 타인에 대한 마음씀을 통해 세계가 건설되고 건설한다는 하이데거의 주장이 플라톤과 급격히 단절되는 점이 바로 여기이다. 아무리 인간다움에 대한 고찰과 회복을 위한 통찰이 구시대적으로 보이고, 인간다움의 정의가 역사규정적 개념이라고 해도, 인간과 비인간존재자의 수행성 차원에서 세계를 이해하는 최신의 담론이 사건 분석의 효과적 접근방식이라고 해도 여전히 철학자에게 남겨진 숙제이자 임무는 그러한 변화하고 있는 인간성(인간다움)의 특성을 새롭게 탐구하는 일이다. 그리고 이것이 현재로서의 역사, 지금, 여기에서 우리가 누구이며 자신을 어떻게 이해해야 하는가의 비판으로서의 철학이 동시대에 빚지고 있는 의무이기도 하다.

그러한 점에서 필자가 생각하는 하이데거의 철학사적 의의는 의외로 간명히 정리될 있지만 그 기획 자체는 매우 획기적이었다. 본래적 세계와 비본래적 세계로의 이분법을 넘어 본래적, 비본래적 인간에서 시작된 세계-내 존재로서의 인간을 통해 인간과 세계를 통합적으로 이해한 점, 이성중심주의에 기반한 근대적 인간이해를 넘어 죽을 자로서의 가장 취약한 인간의 극단적 유한성을 포착하여 현존재의 특권을 부각한 점, ‘마음씀’이라는 생활세계에서의 삶의 총체적 이해를 통해 사물과 타인, 자기 이해의 관계적 사유와 실천의 방식을 철학적으로 제시했다는 점이다.¹⁾ 즉, 본래적 세계가 있고 비본래적 세계가 있는 것이 아니라, 우리의 환경이 전근대, 혹은 근대와 다른 구성요소들의 관계성에 따른 효과로서 우리를 압도할 때, 그러한 환경적 요소로부터 우리가 본래적으로 살기 위해 노력한다는 것이 무엇일까를 존재론적 차원에서 고민했던 하이데거의 주장이 우리에게 던진 철학적 유산임을 상기하고자 함이다.

본 연구는 기술환경의 급격한 속도의 증가와 범위의 확대가 인간 환경에서 벌어짐으로써 그 영향력이 수준이 가히 심대할 때, 그리고 이것이 자본의 개입을 통해 우리 삶의 일상적 편리와 안락함, 물질적 행복과 안전, 혹은 도파민이 가득한 쾌락의 경험으로 우리를 지배할 때 지금, 여기의 우리의 현재가 무엇인가를 질문하고자 한다. 그러한 의미에서 본 연구는 무엇이 파괴, 소멸되는가의 위험성을 드러냄으로써 그 문제가 사회 전면적인 상황에서 위기가 가시화될 때 우리의 인간성이 다시 어떻게 구축되어야 할까에 대한 물음이며 이것은 ‘탈진실의 시대에 탈윤리에 대해 저항하기’라는 구체적 현실을 교육적 차원에서의 검토를 통해 보다 구체화되어야만 할 것이다

2. 제 2의 자연으로서의 기술에 대한 철학적 접근

2.1. ‘기술 철학’의 학제적 등장

- 1) 물론 하이데거의 인간론이 지나치게 인간중심적 차원으로 해석될 수 있다는 점을 부정하는 것은 아니며 그의 기술 비판이 지나치게 존재론적이라는 지적을 대수롭지 않게 여긴다는 의미는 결코 아니다. 하이데거의 논의와 무관하게, 역사적 인간은 언제나 공진화해왔으며 그렇기에 인간은 자신의 인간성을 새롭게 구축, 변형하며 타인과 의사소통하며 세계를 만들고, 세계 의해 만들어져왔다. 이는 죽음의 한계조건이라는 조건을 통해 기투하는 인간의 본래성을 주장했다는 점에서 하이데거의 개념들과는 다르지만 그의 질문은 결국 피투된 조건 안의 실존성에 대한 물음이라는 점에서 특정 시대의 기술과 인간과의 관계에 대한 모든 문제의 출발점으로 설정한 것이 하이데거의 현대 사회의 철학적 유효성이라고 할 수 있다.

기술의 문제가 철학적 담론의 주제가 된 것은 그 역사가 장구하다. 플라톤과 아리스토텔레스의 철학에서도 ‘techne’의 문제는 철학의 중심 주제중의 하나였다. 이때의 기술은 기예로서의 제작활동과 보다 깊은 연관을 맺고 있었고 그러한 맥락에서 고대 그리스 시대의 기술(technique)은 그리스어의 ‘테크네(techne)’로부터 파생된 것으로서, 자연을 대상으로 인간의 삶의 쓸모, 효용을 위해 제작된 결과물, 혹은 실천적 행위를 의미한다. 반면 우리가 과학기술과 혼용과 달리 기술과 과학의 개념은 각기 자신만의 역사를 가지고 있다. 고대의 과학이란 ‘알다’라는 라틴어 ‘스키엔티아(scientia)’에서 파생한 것으로서 자연과 인간 물질에 대한 원리, 이론을 의미한다. 따라서 이때의 과학은 인간 정신의 일부로서, 기술은 인간 정신 밖의 활동과 관련된 것으로 서로 다른 탐구 방식과 목적을 가진 두 개의 영역으로 이해되고 실천되었다. 그런데 이처럼 서로 다른 목적을 가진 두 활동이 상호 견인하여 ‘과학기술’로서 16세기에 이후 등장하게 되었다면, 두 탐구 방식의 상호 요청이 과학기술, 공학의 개념으로 상용화되기 시작한 계기는 18세기 영국의 산업혁명이라는 역사를 통해서, 그리고 이러한 사회적 요청에 따른 과학과 기술의 결합이 체감되는 위험의 경고가 된 것은 국가 체제 내에서 두 차례의 세계대전의 경험으로부터 기인한다. 그리고 세계대전을 경험한 유럽인들은 무기 및 군사 기술체들의 위력을 목도하면서 원자폭탄을 위시하여 등장한 묵시론적 기술의 위험에 대한 감지는 이후 우주시대를 표방한 미소 냉전 체제로 공고화되면서 기술과 인간과의 관계에 대한 질문은 향후 기술철학²⁾이라고 불릴 수 있는 차원의 학제적 위상을 갖추게 되었다. 소위 고전적 기술철학이라 불리는 초기 입장은 기술 중립론을 비판하면서 등장한 하이데거나 엘월을 대표 학자로 들 수 있으며 이들은 전통적 의미의 기술과 달리 현대 기술의 본질에 집중하면서 기술과 인간과의 관계를 통찰하였다. 다음 장에서는 이러한 고전기술철학이 기술사회의 문제에 대한 비판에 소홀했음을 반성하고 이에 대한 대응으로서 ‘경험으로서의 전환’의 맥락을 가장 잘 반영하는 기술철학자로서 랭던 위너(Langdon Winner)의 기술철학을 검토함으로써 이를 현재적 차원의 기술사회적 문제로 대표될 수 있는 탈진실의 논의에 적용해보고자 한다.

2.2. ‘기술’에 대한 문제화 단계들 : 랭던 위너의 이론을 중심으로

기술에 대한 철학적 탐구의 목적은 여러 기준에 따라 달라질 수 있는데 먼저 기술의 본질에 집중하면서 기술의 내재적 차원의 위험을 기술과 인간과의 관계로서 통찰, 진단하는 입장이 있다면, 다른 한편으로는 구체적 기술 활동으로 인해 야기된 기술 사회의 위험과 문제점을 최소화하기 위한 비판적 대안을 제시하는 입장이 있을 수 있다. 이를 기술철학의 목적에 있어서는 전자를 고전기술철학적 입장으로 후자를 경험으로서의 전환으로 밝히고 있지만 동시에 위너는 양자의 입장을 동시에 반영하고 있다는 점에 주목한다.³⁾ 위너의 통합적 주장을 고전기술철학적 입장과 대비 속에서 살펴보면 다음과 같은 특징을 가진다.

첫째, 기술 본질의 입장을 다루는 고전기술철학적 입장의 한명인 하이데거는 기술과 기술의 본질을 다르다는 중심에 두고 자신의 기술 비판을 존재론적 차원에 위치시킨다. 하이데거에 따르면, 즉 기술과 기술의 본질은 같은 것이 아님에도 불구하고 기술을 단순히 도구로만 간주할 때 기술의 본질을 간과하게 되고 이렇게 되면 기술의 본질에 우리의 관계를 경험할 수 없다고 보았다. 한편 엘월은 기술중립성을 보다 강도높게 비판하면서 인간은 기술과의 관계에서 자율성을 상실했으며 이제 남은 것은 인간이 기술사회에서 자율성을 상실했음을 겸허히 인정하는 것이라고 비판적 세계관을 주장하였다. 위너는 그들이 주장한 기술의 본질에 대한 통찰들은 적극 수용하지만 ‘기술 개념의 구체성의 부족, 기술철학이 가져야 할 비판적 태도 및 대안 제시의 미흡함’을 지적하면서 개별 기술의 관한 경험적 접근으로 이행한다.

둘째, 위너는 기술을 삶의 형식으로서 이해한다. 즉, 이때의 기술은 인간과 관계하면서 기존의 활동의 수월성에만 영향을 끼치는 것이 아니라 활동의 맥락은 물론 인간 존재 방식 자체에 영향을 미친다. 그렇다면 이는 인간 통제가능성을 기술이 넘어서는 점에서 고전기술학자들의 주장과 동일하지만 그들이 기술을 지나치게 추상적 차원에서 접근한 것과 달리 위너는 인공물 총체로서의 일반적 차원의 기술은 물론 개별적 차원의 기술의 용례를 구분하여 장치, 조직, 테크닉으로 세분화, 적용한다. 더욱 흥미로운 점은 그가 인공물로서의 기술이 정치적 성격을 가질 수 있음을 주장하지만 그것이 제작자의 의도를 넘어서는 기능적인 것을 인정한다는 점에서 기술의 정치적 특성에 대한 위너의 비판적 감수성을 포착할 수 있다.

셋째, 위너는 엘월이 주장하듯 기술이 인간의 통제가능성을 넘어서는 것임에 대한 현상적 차원에는 동의하였지만 사회적 변화를 기술이 자율성을 획득한 적극적 차원으로 진단하지 않는다. 그는 ‘기술의 표류’라는 개념을 통해 인간사회가 어떻게 이러한 기술적 통제권을 포기하게 되었는가에 주목하면서 이러한 기술의 표류를 ‘역적응, 주체의 상실, 기술적 몽유병’을 통해 설명한다.⁴⁾ 이때 역적응은 일종의 기술 사용에 관한 각본, 재각본과 같이 수단적 차원의 기술이 특정 맥락에 따라 목적-수단의 전도가 발생으로 이해한다. 그리고 이때 주체의 상실은 제작과 사용의 관점에서만 기술을 한정함으로써 앞선 일련의 현상들에 대한 반성의 결여, 나아가 이러한 삶의 방식으로서의 기술을 전유하는 태도를 기술적 몽유병에 비유한다. 즉 마치 기술의 자율성을 가지는 것처럼 보이는 이 모든 현상의 배후에는 기술발전과 성장주의에 대한 인간의 부단하고 지속적인 광기의 열망과 급속도로 발전하

2) 19세기 독일의 기술철학자 에른스트 카프(E. Kapp)는 ‘기술철학’이라는 용어를 처음으로 주창한 사람으로 그는 1877년에 술을 도구로만 보려는 관점을 비판하는 『기술철학 개요: 새로운 관점에서 본 문화 생성사』를 통해 ‘기술철학’이라는 표현을 최초로 사용했으며, 기술을 본격적이고 체계적인 철학적 탐구의 대상의 반열에 올려놓았다.

3) 손화철(2010), “기술철학의 제자리 찾기: 랭던 위너의 기술철학: 과학기술학연구 10권 1호, P. 6

4) Ibid., P. 8.

는 기술적 결과물들과의 속도의 경합을 이루지 못한 반성의 결여가 있다. 따라서 이에 대한 대안은 결국 기술적 표류의 상황을 제대로 인식하고 문제화해야지만 그로부터 다른 방식을 새롭게 개입, 시도, 실험해볼 수 있다는 일종의 문제제기이다.

그러한 맥락에서 위너가 제시하는 대안은 민주적 기술의 추구인데 그는 기술발전과 활용을 입법과정에 비유하여 정책과 법을 입안, 속의, 제정하기 위해서는 시민의 적극적 활동이 요구되듯이 기술 개발의 과정에도 동일한 노력이 요구된다고 주장한다. 그런데 여기서 흥미로운 지점은 그가 기술 표류에 대한 인식과 이에 대한 문제를 타파하고자 하는 노력을 일종의 계시와도 같은 주관적 차원에서 이루어진다고 본다는 점이다. 이것이 나의 삶과 어떠한 영향을 맺고 있는지에 대한 경악과 놀라움, 각성의 순간에 표류를 중지하고 새로운 닻을 내릴 수 용기와 결단을 어디에서 찾을 수 있을 것인가. 고전기술철학이 가진 기술 본질에 대한 통찰에 견지하면서 동시에 기술 배치와 활용의 정치성을 인식하고 민주적 기술의 가능성을 삶의 방식에서 추동하고자 하는 위너의 대안은 비판과 시학을 요구하는 이중의 숙제를 우리에게 던지고 있다.

2.2. 디지털 세계에서의 의사소통의 문제

디지털 기술의 발전을 앞세운 소위 디지털 대전환의 시대가 도래에 따른 첨단 디지털 과학기술의 성과는 경제, 기술, 노동, 복지, 환경 등 각각의 영역만이 아니라 제 영역들과의 연결을 통해 전개된다는 점에서 사회 혁신의 속도와 강도를 과거보다 비교할 수 없는 수준으로 제고하는 장점을 가진다. 하지만 그 영향력이 영역을 가로지르는 심대한 수준과 범위로 확산, 강화된다는 점에서 첨단 디지털 기술의 성과 못지않게 그 부작용에 대한 비판적 성찰이 그 어느 때보다 요청되는 시대이기도 하다. 하지만 그 변화의 속도 못지않게 ‘사이버 해킹, 보이스 피싱, 디지털 성 범죄, 허위 정보’ 등 디지털 세계에서의 각종 다양한 법적, 윤리적 문제들이 ‘갈등, 불안, 위험사회’의 징후로서 확산되지만 이에 대한 명쾌한 학술적 대안의 제시는 물론 정책적 대응 또한 미흡한 수준이다. 특히 민주주의가 작동되기 위한 기본 전제로서의 의사소통적 합리성은 각종 허위정보 및 인공지능 알고리즘에 추천에 기반한 편향의 고착화 문제를 야기하고 이러한 편향성은 사회 구성원들의 자유로운 의사소통에 기반한 사회통합, 정치, 사회적 의사결정에 지대하게 끼친다. 그러한 점에서 다음 장에서는 소위 ‘탈진실’의 시대의 정보 확산 및 담론체계의 문제점을 탈진실 현상 과정을 통해 보다 구체적으로 검토할 것이다.

3. 탈진실(Post-Truth)의 개념과 탈진실 현상의 전개과정

옥스퍼드 정의에 따르면 ‘탈진실’ 개념은 ①여론(public opinion)을 형성할 때 객관적인 사실이 ②감정 그리고 개인적인 믿음(emotion and personal belief)에 호소하는 것보다 더 적은 영향력을 발휘하는 ③현상(circumstance)으로 본다. 그렇다면 ‘탈진실’이라는 단어는 어떤 맥락에서 특정한 믿음이나 정보를 가리키는 명사로, 다른 맥락에서는 그러한 정보가 형성되는 과정 전반을 가리키는 용어로, 또 다른 맥락에서는 그러한 과정이 만연한 사회적 풍조를 나타내기도 한다. 그러나 적어도 사전적 정의에 따르면 탈진실은 시공간적 위치를 점유하는 현상이다. 특히 ②에 따르면 탈진실 현상에는 ‘감정 그리고 개인적인 믿음’이 연루된다. 감정과 개인적 믿음은 진실에 대한 고려의 부재와 어떻게 연결되는가?

해당 논의는 매킨타이어가 제시하는 ‘탈진실’ 현상의 세 단계의 유형을 통해 확인할 수 있다.⁵⁾ 그가 제시하는 탈진실 현상의 3 가지 패턴은 첫째, “의도와 관계 없이 실수로 진실이 아닌 말을 하는 경우”이다. 둘째, “정보를 확인할 수 있음에도 불구하고 확인하지 않고 진실인 것처럼 말하는 경우”이다. 셋째, “속이려는 의도를 가지고 하는 거짓말”의 경우 화자의 의도성은 2번과 같지만 의도적 인식 회피는 정보를 확인할 수 있음에도 불구하고 정보 확인을 회피하는 것으로서 부작위에 해당한다면 상대를 속이기 위해 거짓말을 하는 행위는 작위에 해당한다.⁷⁾

그렇기에 매킨타이어는 탈진실 현상이 2번과 3번의 패턴, 혹은 그 중첩과 반복을 통해 작동하며 가장 대표적인 사례는 소위 가짜 뉴스에 대한 것이다. 가짜 뉴스를 생산하고 유포하는 화자의 입장에서 보면 이는 사실 관계를 확인하지 않은 태만 혹은 의도적인 인식 방식의 누락에 따른 부작위적 행위일 수도 있고 작위적 차원에서의 의도적 거짓말일 수가 있다. 청자의 입장에서

5) 매킨타이어의 탈진실 현상에 대한 검토는 다음의 논문을 참고하여 재인용되었다 (참고: 김동현(2022), 「탈진실 개념에 대한 한 가지 분석」, 철학연구 제 138집, P.47-49)

6) 하지만 해당 경우는 화자에게 과도한 책임이 부여되므로 적어도 인식의 허용가능한 수준의 태만이 아니라 의도적으로 어떤 정보의 습득을 회피하는 적극적 수준의 회피의 태도일 때 책임이 귀속되어야 한다.

7) 통상적으로 ‘허위정보(misinformation)’, ‘오정보(false information)’, ‘가짜뉴스(fake news)’ 등 여러 용어들과 혼용되고있지만 우리가 통상적으로 가짜 뉴스로 사용하고 있는 정보는 허위조작정보(disinformation)로 통일하여 이해할 필요가 있다. 영문상 ‘misinformation’는 잘못된 정보가 의도와 다르게 무심코 퍼지게 된 것을 의미하고 ‘disinformation’은 잘못된 정보를 의도를 가지고 퍼뜨린 경우를 뜻한다. 국어사전에서 ‘조작(造作)’이란 “어떤 일을 사실인 듯이 꾸며 만듦”이라 정의되어 있기 때문에 허위를 사실인 듯이 꾸미는 것에 의도가 있어야 허위조작정보인 것으로 이해될 수 있으나, 앞서 살펴본 ‘disinformation’의 뜻에 비추어 이미 존재하는 허위정보나 오정보를 의도적으로 유포한 것도 허위조작정보에 해당한다고 본다. 다시 말해 ‘허위조작정보’의 핵심은 유포의 작위성, 즉 고의성에 있다.

보면 발화된 가짜 뉴스를 앞선 화자의 두 차원을 모두 수용함으로 기능하지만 중요한 것은 청자가 다시 발화자가 되어 의도적으로 거짓 정보를 매개, 전달, 확산, 유포했다면 3번째 패턴의 화자가 된다. 혹은 2번의 패턴에 따라 이를 매개, 전달, 확산했다면 이것은 진실의 전복에 해당한다. 이렇게 두 패턴이 혼합된 과정이 반복되면서, 그 가짜 뉴스는 진실인 것으로 굳어짐으로써 탈진실 현상은 화자와 청자의 상호 작용 과정으로 2번과 3번 패턴을 모두 아우른다.

이렇게 보면 가장 문제가 되는 것은 진실이 아닌 정보가 생산되고 전파되는 단계에서의 청자들의 태도문제이다. 특히 두 번째와 세 번째 패턴이 중첩되는 과정에서 화자와 청자의 역할이 중복되지만 중요한 것은 발화자의 의도가 작위/부작위와 관계없이 청자들이 그것의 진실 여부를 확인하려는 최소한의 노력을 기울이는 데는 관심이 없다면 이것은 확증편향, 혹은 버블 현상을 야기하여 한 공동체의 편향을 각기 다른 방식에서 고착화하는 문제점을 가진다. 이보다 더 병리학적인 단계는 대중의 반응이 '실제로' 사실 여부를 바꿀 수 있다고 믿는 단계이다. 즉, 무엇이 진실인가의 여부가 대중들의 반응에 의존하여 결정될 수 있다고 믿게 되는 가장 병리학적인 단계로 본다. 간절함의 믿음이 진실에 영향을 끼친다는 것은 진실의 자명한 본성과 위배되며 이는 일종의 축성의 논리에 입각한 주술적 단계 수준이라고 할 수 있다. 다원주의는 참이 되는 방식과 맥락의 다양함을 의미하지만 탈진실 현상은 진실보다 더 영향력을 발휘하는 정보가 진실과 공존하지 못하는 단계에 해당하기 때문이다.⁸⁾

3.1. 탈진실 현상, 편향성 강화에 대한 교육자의 역할

디지털 세계에서의 의사소통에 있어 탈진실 현상이 주류적 현상이 된다면, 우리의 교양교육은 더 이상 자신의 생각을 이해, 표현하는 것 (오류를 제거하고 논리적으로 타당하고 건전하게 발화 내용을 정리하는 수준)에만 골몰하기 보다는 의사소통의 합리성 제고의 차원에서 태생적으로 내재화될 수밖에 없는 편향성을 어떻게 극복할 수 있는지에 대한 방법과 역량을 강구하는 활동으로 그 강조점을 전환해야 한다.⁹⁾ 허위조작정보에 대해 청자가 어떠한 비판적 태도를 취해야 하는지, 더 나아가 비판적 태도를 기반으로 보다 정확한 진실을 위해 근거 수집과 정보 식별의 능력을 훈련하게 하고 이를 다양한 차원에서 자율적 검증의 노력으로 실천하게 하는 교육은 공동체 차원을 넘어 국가적 차원¹⁰⁾에서도 매우 중요한 과제이다. 비판적 사고 능력을 기르는 교양 교육의 방법론에서도 이러한 강조점의 교육학적 전환으로 매우 중요하게 작용하게 될 것이다.

필자가 운영하는 <과학기술윤리> 과목이 중요한 사례가 될 수 있다. 해당 과목은 본교의 공학인증관련 필수 교양과목으로서 2010년부터 운영되어 왔는데 과거에는 주로 공학계열 전공 학생들 중에서 공학인증을 신청한 학생들의 필수인증과목으로서 교육과정에 배치되면서 교육 목표 또한 미래 공학인들이 과학적 성과에만 매몰되지 말고 사회 전체의 안녕과 복지의 향상을 위한 윤리적 식견 및 태도를 갖추는 것으로 한정적으로 설정, 운영되었다. 이를 위한 교과 내용은 전반부에는 본 연구의 2장에서 다루었던 과학 기술의 역사적 변용으로부터 시작되는 과학기술의 군사기술 집약체로서의 흐름을 검토하고 후반부에서는 특정 기술의 쟁점에 따라 찬반의 토론의 형식으로 운영되었다.

하지만 최근에 들어 공학인증 수강 학생들의 수가 급감하자 수강생들의 전공구별없이 교양교육과정의 선택과목으로 개설되면서 과목의 교육 목표는 확대되었고 교육의 강조점 또한 특정 기술의 활용, 사회적 합의에 대한 적절한 주제를 통해 찬반 토론이 보다 '강도높게' 운영되기 시작했다. 이때 중요한 교육의 핵심은 무조건 특정 사안에 대해 찬성, 혹은 반대하는 것이 아니라 해당 기술의 장점이 무엇인지 근거를 수집하고 다양한 근거 중에서 보다 정확한, 근본적인 차원의 문제해결력을 가진 정보인지를 식별하는 능력을 훈련하는 것으로, 더 나아가 자신과 반대되는 입장에 대해 경청하며 자신들의 기존에 가졌던 이해와 신념을 어떻게 수정할 수 있는지를 스스로 경험하게 되는 것이 본 과목의 궁극적인 교육 목표가 되었다. 예를 들어, "우리나라 원자력 발전이라는 특정 기술에 대한 사회적 쟁점은 최고의 기술력을 가지고 있지만 현재의 탄소 중립 시대를 향한 미래를 위해서 원자력 발전에 대한 찬반 여부"를 논하는 토론의 주제로서 제시될 것이다. 원자력 발전의 지속적 운영을 주장하는 찬성의 입장에서는 자국의 기술력과 자본경쟁력, 지형적 유불리의 차원에서 찬성의 근거를 제시하게 되고 원자력 발전소를 더 이상 개발해서는 안 되고 신재생에너지로 전환해야 한다는 반대의 입장에서는 글로벌한 기준의 탄소 중립에 대한 정책과 기준을 근거로 제시하거나

8) "가짜뉴스(fake new)는 통상적으로 거짓, 즉 '뉴스 채널을 통해 뉴스의 형식으로 배포되는 고의적으로 거짓인 사실 진술'을 의미하는데 국제법적으로 아직 확정된 정의는 없다. 또한 가짜뉴스는 뉴스 미디어를 공격하거나 불법화하기 위한 도구로서 라벨링(labeling) 하는 용도로도 사용되기도 하지만 개념의 엄밀한 사용에 있어서 가짜뉴스는 국제적 수준의 영향성을 다루는 데 있어 극히 일부의 내용일 뿐 허위조작정보를 대체하여 쓸 수 있는 용어가 아니다. 더욱이 언론과 표현의 자유를 중시하는 민주주의 체제에서 허위조작정보나 영향작전과 구별 없이 뭉뚱그려 가짜뉴스라는 용어를 사용하는 것은 민주주의 자체에 대한 공격이 될 수 있으므로 사용해서는 안 된다."(참고: 아산정책연구원 이슈브리프(2024), "한국의 디지털 민주주의 수호를 위한 제언: 허위조작정보(Disinformation)와 외국의 영향력 활동에 대한 대응")

9) 교육심리학자 피아제(Piaget)도 강조했듯이 인간이 세계를 인식함에 있어 자신만의 사고의 틀이 존재하고 이 틀에 기반해서 세상을 읽고 해석한다. 즉, 편향성은 인간의 인식활동에 있어서의 필연적인 것이다. 따라서 문제는 편향성의 제거 및 극복이 아니라 편향성의 지나친 강화가 우리에게 주어진 사회적 현실이라면, 이를 약화시키는 방법을 모색해야 한다.

10) 인터넷 신문의 검증에 대한 비영리단체의 움직임도 주목할 만하다. 2010년 이후 정보 취합 및 정치, 문화적 의사 결정에 있어 기존의 종이신문 중심의 언론사들의 영향력이 줄어들고 인터넷 신문이 해당 기능을 대체하게 되면서 언론사의 기본 정보를 제공하고 과대광고 및 허위조작정보의 경고 건수를 자율적으로 공시하도록 유도하여 해당 언론사들의 신뢰 향상에 기여하기 위해 설립된 문제부 산하의 비영리법인 단체로서 한국인터넷신문자율검증기구(www.idi.or.kr)가 있다. 해당 단체의 주요 활동으로는 인터넷신문자율검증을 운영하고 이와 관련된 국내외 교류 및 대외 협력, 인터넷신문 자율공시 참여, 활용 관련 컨설팅 등 지원을 지원한다.

기후 위기의 문제가 근미래의 일이 아님을 근거를 통해 제시하는 방식으로 자신들의 주장을 펼치게 된다. 수강생들은 이러한 다양한 기술적 쟁점을 토론을 통해 훈련함으로써 근거 수집과 정보 식별의 능력을 함양하게 되고 자신들이 가졌던 특정 기술에 대한 지식이 어떠한 측면에서 편향적인 것인지를 파악할 수 있게 된다. 이처럼 자신의 생각을 수정, 보완하게 되는 일련의 과정은 곧 “나의 생각이 틀릴 수 있다”는 것을 편향성의 파괴를 경험하게 하는 것을 목적으로 가진다.

그렇다면 탈진실의 시대에 우리 교양교육 담당자에게 주어진 역할은 크게 두 가지이다. 한편에서는 각자의 자리에서 행할 수 있는 구체적 지식인의 역할을 수행하는 것으로 진행된다. 즉, 푸코가 주장했듯이 더 이상 거시적 차원에서 보편적 진리를 설파하는 방식의 지식인이 아니라 각자의 영역에서 구체적인 지식인으로서 자신의 전공에 해당하는 정보와 지식의 문제와 연계되는 정치적 사회적 쟁점에 대해 보다 정확한 정보를 생산, 유포, 확산함으로써 탈진실 현상의 문제점을 개선해야 한다. 그리고 앞서 설명했듯이 교육자로서의 우리의 역할은 이러한 구체적 지식인들의 활동을 바탕으로 특정 기술에 대한 쟁점이 편향적 고정화를 넘어 믿음이 되거나, 자신과 다른 의견을 가진 자들을 적대시, 혐오하는 것이 아니라 그들의 비판적 사고력과 정보 취합의 능력의 강화를 통해 그들이 새로운 진실의 차원을 재구성하도록 우리의 학생들을 인도하는 길이다.

참고문헌

김동현 (2022), 「탈진실 개념에 대한 한가지 분석」, 철학연구 제 138집.

손화철 (2010), 「기술철학의 제자리 찾기: 랭던 위너의 기술철학」, 과학기술학연구 10권 1호

에른스트 카프 (2023), 『기술철학 개요: 새로운 관점에서 본 문화 생성사』, 조창오 옮김, 그린비

하이데거 『기술과 전향』, 기술과 전향, 이기상 옮김, 서광사

“탈진실의 시대, 의사소통 관점에서의 민주시민 교육”에 대한 토론문

박병철(부산외국어대학교)

도승연 교수의 발표문, “탈진실의 시대, 의사소통 관점에서의 민주시민 교육”은 현대 사회, 특히 기술의 급격한 발전으로 인해 기술 사회로도 지칭되는 오늘날 사회 현상에서 디지털 기술 발전으로 인해 야기된 다양한 문제들에 대해 언급하고 있다. 특히 탈진실의 문제에 대해 중점적으로 다루면서 교양교육에서의 대응방안에 대해 논의하고 있는데, 현대 사회를 이해하는 과정, 그리고 그러한 이해를 통해 변화하는 인간성에 대한 해석과 관련하여 하이데거의 통찰과 랭던 위너의 기술철학적 관점을 검토하면서 탈진실의 문제에 접근하고 있다. 발표문은 위너가 기술을 인간의 존재 방식 자체에 영향을 미치는 삶의 형식으로 보고 있다는 점, 그리고 인간의 통제 가능성을 넘어서는 기술을 ‘기술의 표류’라는 개념으로 진단하고, 그러한 문제를 잘 인식하고 시민적 참여와 같은 방식의 민주적 기술 추구를 통해 기술적 표류를 타파하기 위한 노력을 기울여야 함을 기술하고 있다.

위너의 기술적 표류와 관련된 구체적 문제들로 도승연 교수는 디지털 기술에 부수된 사이버 해킹, 허위 정보 확산, 알고리즘 편향 등을 언급하면서, 특히 탈진실 현상의 문제에 주목하고 있다. 그리고 탈진실 현상에 대한 교양교육에서의 대응으로 “자신의 생각을 이해, 표현하는 것 (오류를 제거하고 논리적으로 타당하고 건전하게 발화 내용을 정리하는 수준)에만 골몰하기 보다는 의사소통의 합리성 제고의 차원에서 태생적으로 내재화될 수밖에 없는 편향성을 어떻게 극복할 수 있는지에 대한 방법과 역량을 강구하는 활동으로 그 강조점을 전환해야 한다”고 주장한다. 도승연 교수는 이를 위해 한편으로는 학자로서의 역할로서 각자의 전공 영역에서 탈진실 현상의 문제점을 개선하려는 노력을 해야 한다고 강조하고 있으며, 다른 한편으로는 교육 실천의 측면에서 비판적 사고 능력 강화에 주목하여 학생들을 교육할 것을 주문하고 있다.

도승연 교수가 발표문에서 제시하고 있는 문제의식과 해결방안은 인공지능 기술이 문자 그대로 하루하루가 다르게 급격히 발전하고 있는 오늘날 매우 중요하고 시의적절한 것이라고 할 수 있다. 특히 기술의 발전이 빠르게 사회구조를 변화시키는 상황에서 대학의 역할과 교육 내용 역시 변화가 불가피할 것으로 예상되는 상황에서, 발표문이 제시하는 “과학기술윤리”와 같은 교과목 사례는 참고할만한 것이라고 하겠다. 탈진실(post-truth)의 문제는 철학에서 오랜 역사를 통해서 다루어왔던 ‘진리’(truth)의 문제를 ‘진리’가 아닌 ‘진실’의 차원에서, 즉 사실적 차원을 넘어 평가적 차원에서 다루고 있다는 점에서 단순히 형식논리학을 다루거나, 수학에서의 공리와 정리 체계를 배우거나, 과학에서 실험을 통해서 자연사실을 이해하고 검증하는 수준을 넘어서는 특성을 지닌다. 따라서 발표문에 제시된 것처럼 15년 전부터 개설되어 왔던 “과학기술윤리” 과목 교육의 변화하는 양상은 교양교육을 담당하는 교수자들이 참고해야 할 이슈임에 틀림없다.

발표문을 읽으면서 떠오른 생각 하나를 토론해볼 거리로 제시하면서 토론문을 맺고자 한다. 발표문에서 도승연 교수는 기술철학적 관점을 기술하고 그로부터 탈진실의 문제를 이끌어내고 있는데, 이는 매우 자연스러운 논의 전개라고 할 수 있다. 가짜뉴스나 알고리즘 편향의 문제는 디지털 시대, 특히 SNS의 일상화 및 인공지능의 발전과 밀접한 관련이 있기 때문이다. 그런데 다른 한편으로 매킨타이어의 이론을 통해 소개되고 있는 탈진실 현상과 관련된 이슈 자체는 기술의 발전과 무관하게 이슈화될 수 있을 것이다. 이를테면 플라톤의 『국가』에 나오는 고상한 거짓말(the noble lie)과 관련된 내용은 오늘날 탈진실 현상을 이해하고 논의하는데 참고할만한 일말의 통찰을 제시하고 있는 것처럼 보인다. 『국가』에서 거짓말의 주체는 지배계급이겠지만, 오늘날에는 그 주체가 지배계급 외에도 그저 개인일 수도 있고, 언론매체일 수도 있고, 정치집단일 수도 있을텐데, 그것은 바로 손쉽게 도구화된 기술에 힘입은 것이다. 따라서 토론자는 기술과는 관계없었던 과거의 어떤 생각이 기술발전에 힘입어 어떻게 커다란 영향력을 가지게 되는지에 대해서도 논의해 볼 필요가 있다는 생각이 들었다. 이것을 한편으로는 연구자들이 이론적 관점에서 비판적으로 고려해 볼 수도 있을 것이고, 다른 한편으로는 학생들이 플라톤의 철학을 읽어보고, 그 내용이 역사적으로 현실에 적용된 사례를 살펴보고, 오늘날의 이슈와 접목시키는 형태로 구성된 교양 교과목을 설계할 수도 있겠다는 (다소 막연한) 생각을 해보았다. 그러한 생각들을 구체화하는 것이 오늘날 기술 사회에 나타나고 있는 문제들에 적절하게 대응할 수 있는 교양교육의 폭과 깊이, 그리고 힘이 아닐까라는 생각을 해보았다.

대학생의 민주주의 및 사회적 가치 인식 연구: 민주시민성 교양교육에 포함되어야 할 배려와 자율성의 가치

신홍임(국립순천대학교)

1. 연구의 필요성 및 목적

프란츠 카프카의 작품 '변신'에서 주인공 그레고르는 어느 날 아침 벌레로 변한 자신을 발견한다. 벌레로 변한 그는 사회와 가족으로부터 점차로 무시되고, 소외된다. 이 작품은 자율성을 잃게 된 개인이 겪게 되는 고립의 고통을 잘 보여준다. 또한 카프카의 작품 '성'에서는 주인공 K가 부조리한 법적 절차 속에서, 자신에게 주어진 권리를 지키려 애쓰지만 아무런 배려도 받지 못하고 고립된다. 카프카의 작품은 자율성과 배려가 결여된 사회에서 한 개인의 자유와 권리가 어떻게 억압받을 수 있는지를 구체적으로 보여준다.

현재 우리 사회는 정치적 양극화와 경제적 불안정으로 인해 4년 연속 유지하던 '완전한 민주주의' 국가에서 '결함있는 민주주의' 국가로 분류가 변경되었다(한겨레, 2025년 2월 28일). 최근 발표된 2024년 이코노미스트 인텔리전스 유닛(EIU)의 민주주의 지수에 따르면, 한국은 총점 7.75점을 기록하며 전년 대비 0.34점 하락하였고, 순위는 22위에서 32위로 10계단 떨어졌다. 또한 청년 세대의 민주주의 인식과 시민참여의식에 대한 우려가 제기되고 있다. 청년세대에 유행하는 '계급통을 느낀다', 흑수저 부모로부터 '낟음을 당함' 등의 신조어나 '가난도 가정폭력'이라는 시각은 우리 사회의 불평등을 사회구조의 문제가 아닌 개인문제로 보는 시각을 반영한다.

이러한 상황에서 교육은 학생들이 민주사회의 구성원으로서 책임과 역할을 자각하고 실천할 수 있도록 돕는 중요한 매개체로 작용해야 한다(Westheimer, 2015). Westheimer와 Kahne(2004)에 의하면 민주시민성("good" citizens)은 한 개인으로서 공동체를 위한 책임을 인식하고(personally responsible), 민주주의 사회의 일원으로서 참여하며(participatory), 정의에 동기화되어(justice oriented) 있는 것이다. Dewey(1916) 또한 교육이 학습자가 사회적으로 의미 있는 활동에 참여하고, 사회의 불평등에 도전하는 유능한 시민으로 성장하도록 이끄는 과정이라고 보았다. 이는 고등교육기관으로서 대학이 수행해야 할 핵심적인 사회적 책무와도 밀접한 관련이 있다. 즉 교양교육은 한 개인이 동시대를 살아가는 타인과 민주사회에서 공존하기 위해 교양인으로서 공적 책무를 다할 수 있는 교육을 제공해야 한다. 이것은 교양교육이 단순한 지식전달을 넘어서 건강한 가치를 실현하면서 사회에 기여할 수 있는 인재를 양성해야 함을 의미한다. 그러나 현재의 대학 교양교육은 실용성과 직업 역량 강화에 치중되어 있어, 민주주의 가치, 사회적 책임과 참여, 정의로움과 같은 본질적 교육 내용은 상대적으로 부각되지 못하고 있다(박현희, 2017). 이에 본 연구는 대학생들이 선호하는 사회적 가치의 수준을 분석하고, 민주시민성 교양교육에 포함되어야 할 핵심 가치를 탐색하고자 한다. 이를 통해 교양교육의 방향성을 재정립하고, 민주적 시민 역량을 함양하는 데 기여하는 교육적 시사점을 제시하고자 한다.

2. 사회적 가치와 민주 시민성 함양을 위한 교양교육

2.1. Schwartz의 사회적 가치 이론

누구나 민주주의는 바람직한 것이라고 한다. 그러나 교육자, 정치인, 지역사회 활동가 등이 추구하는, 민주사회를 조성하는 아젠다는 다양하다. 민주시민성을 교육에서 어떻게 정의하는지는 그 교육의 결과에 중요한 영향을 끼칠 것이다(Westheimer & Kahne, 2004).

민주시민성의 함양은 시민의 가치 지향과 밀접한 관련이 있으며, 이를 체계적으로 이해하기 위해서는 Schwartz(1992, 2012)의 사회적 가치의 원형모형(circular model of social values)을 유용한 이론적 틀로 삼을 수 있다. 이 모형에 의하면 가치는 한 개인의 신념이며, 특정한 행동을 동기화할 뿐만 아니라 사회속에서 타인의 행동을 평가하는데 중요한 가이드라인의 역할을 하고 있다. Schwartz(1992)는 문화 간 비교 연구를 통해 인간이 보편적으로 공유하는 열 개의 기본 가치를 도출하고, 이를 상호 긴장과 조화 관계에 따라 원형 구조로 설명하였다. 이 열 개의 가치는 자율성(Self-Direction), 자극(Stimulations), 성취

(Achievement), 권력(Power), 안전(Security), 동조(Conformity), 전통(Tradition), 배려(Benevolence), 공존(Universalism), 쾌락(Hedonism)으로 구분된다. 이 모형에 의하면, 인간의 행동을 동기화하는 기본적 가치체계는 그림 1과 같이 두 개의 동기 축을 기반으로 한다. 첫 번째 축은 변화에 대한 개방성(openness to change) - 보존(conservation)의 가치가 양극단에 있는 축이다. 변화에 대한 개방성은 독립적인 생각, 행동, 관심을 강조하는 가치(자율성, 자극)를 말한다. 이에 비해 보수는 자신을 제한하고, 전통적인 관행을 보존하며, 현상 유지를 강조하는 안전, 동조, 전통의 가치이다. 두 번째 축은 자기향상(self-enhancement)-자기초월(self-transcendence)이 양극단에 있는 축이다. 자기향상의 가치는 (심지어 타인에게 피해를 줄지라도) 개인적 성공을 추구하고, 타인에 대한 지배를 강조하는 가치(권력, 성취)다. 이는 타인 또는 사회의 복지를 증진하는 것을 강조하는 자기초월의 가치(공존, 배려)와 대조된다.

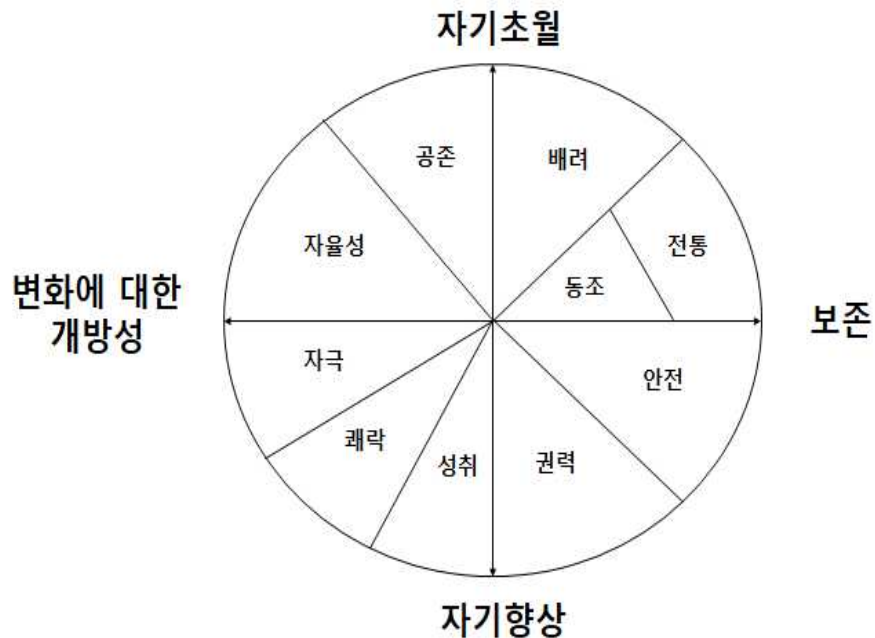


그림 1. Schwartz(1992)에서 제시된 사회적 가치의 구조

또한 개인에게는 자신이 생각하는 가치의 중요도와 긍정성에 따라 상대적인 위계체계가 존재한다. Schwartz(1992)에 의하면 비슷한 가치일수록(예: 공존-배려) 서로 인접해있으며, 상반되는 가치의 경우(예: 성취 - 배려, 공존 - 권력) 가장 멀리 떨어져 위치해 있다. 또한 이 관점에 의하면 특정 가치의 활성화는 이와 연관된 행동을 동기화시키고, 상반되는 가치와 연관된 행동의 동기화를 억제한다. Maio 등(2009)는 일련의 실험을 통해 Schwartz의 이론(1992)을 검증했다. 연구자들이 참가자들에게 단어분류과제를 통해 성취의 가치를 활성화시키면, 타인과 경쟁하는 과제에서 과제수행도가 증가했지만, 타인을 도우려는 행동의 의향은 감소했다. 이 결과는 한 개인에게 무의식적으로 가치를 활성화시키면 이와 연관된 행동이 증가하는데 비해, 상반된 가치와 연관된 행동이 줄어든다는 Schwartz의 입장을 지지한다. 또한 가치의 선호는 한 개인이나 사회, 문화권 내에서 고정불변의 성향으로서 머무르는 것이 아니라 외부환경을 통해서도 가치 및 행동의 변화가 유도될 수 있음을 보여주었다. 즉, 가치를 개인차변인으로만 해석하던 기존의 관점에서 벗어나 외부 상황이 개인의 의사결정과 행동에 의미있는 영향을 줄 수 있음을 시사한다.

Schwartz(2012)는 자신이 1992년 제안한 사회적 가치체계를 그림 2와 같이 수정하였다. 첫째, 열 개의 사회적 가치가 19개로 더 추가되거나 세분화되었다(예: 겸손의 가치가 새로 추가, 자율성은 '사고'와 '행동'으로, 공존은 '관용', '자연' 및 '타인에 대한 관심'으로 분화됨). 둘째, 가치의 성과가 사회적인가, 또는 개인적인가?의 기준이 새로 추가되었다. 변화에 대한 개방성과 자기향상은 가치와 연결된 성과가 개인적인데 비해 자기초월과 보존은 가치의 성과가 사회적이다. 셋째, 가치와 연관된 행동이 불안에서 자유롭고, 자신의 성장을 위해 동기화되는지, 또는 불안을 피하기 위해 동기화되는지에 대한 관점이 추가되었다. 자기초월과 변화에 대한 개방성은 불안이 없을 때 성장을 위해 활성화되는 가치인데 비해, 자기향상이나 보존의 영역은 자기보호를 위해 활성화되는 가치로서 구분되었다. 즉, 남을 돕거나 타인의 의견을 듣는 것은 불안에서 자유로울 때 성장을 위해 동기화되는 행동이라면, 타인과의 경쟁에서 성취하여 자신의 능력을 입증하고, 기존의 방식을 지키려는 행동은 불안을 피하기 위해 동기화되는 행동으로 볼 수 있다.

민주시민성은 Schwartz가 제시한 열 개의 사회적 가치 중에서 자기초월(self-transcendence) 영역의 가치, 즉 공존 및 배려와 밀접한 관련이 있다. 공존은 타인에 대한 관용, 자연환경에 대한 이해 및 타인에 대한 관심을 포함하며, 배려는 타인에 대한 돌봄을 강조한다(Schwartz, 2012). 이러한 가치들은 시민이 타인과 공동체를 고려하며 사회적 책임을 수행하는 행동으로 연결되

며, 시민적 연대와 사회정의 실현의 기반이 된다. 실제로 Moon, Travaglino와 Uskul(2018)은 친사회적 가치 지향(prosocial orientation)이 높은 개인일수록 수평적 집단주의 및 공동체적 책임에 대한 인식이 높고, 이는 민주적 의사결정 과정에 대한 지지와 연관된다고 보고하였다. 이는 Schwartz의 자기초월 가치가 민주시민적 태도 형성에 핵심적 역할을 한다는 점을 간접적으로 시사한다.



그림 2. Schwartz(2012)에서 제시된 사회적 가치의 구조

또한 민주시민성은 새로운 생각과 행동, 경험에 대한 개방성의 가치와도 연결된다. 변화를 두려워하여 자신의 기존방식을 고집하거나 자신의 이득만을 추구하는 것은 공공선 실현을 위한 비판적 사고와 시민적 참여에 방해가 될 수 있다. 그림 2에서 보는 것처럼 자율성의 영역에서 사고는 공존의 가치에서 타인에 대한 관용에 거리상으로 인접하며, 지적 관용성을 뜻한다. Passini와 Morselli(2011)의 연구에 따르면, 민주적 가치를 내면화한 시민일수록 부정의한 권위에 대한 비판과 시민 불복종의 정당성을 인식하는 경향이 높았으며, 이는 자율성(Self-Direction)과 공존의 가치 통합을 보여주는 사례로 해석할 수 있다. 즉, 민주시민은 기존 권위에 순응하기보다는 정의를 위한 비판과 참여를 실천하는 태도를 지향하며, 이는 Schwartz의 개방성(Openness to Change) 가치영역과도 관련된다.

이와 같이 Schwartz의 사회적 가치 원형모형은 민주시민성의 다차원적 구성 요소—타인과 공동체에 대한 책임, 사회 정의에 대한 감수성, 비판적 사고와 참여 등—을 설명하는 데 이론적 기반을 제공한다. 따라서 교양교육에서 민주시민성 함양을 목표로 할 경우, 학생들의 가치 지향을 진단하고 Schwartz의 가치 범주에 따라 교육 내용을 구성하는 접근은 실천적 유용성을 갖는다. 특히, 자기초월과 개방성 가치를 강화하는 수업은 민주시민으로서의 역량 함양에 효과적일 것으로 기대된다.

2.2. 대학생이 지향하는 사회적 가치의 변화

본 연구에서 대학생들이 중요하게 생각하는 가치와 민주시민성 교육에 담아야 할 가치와의 관계를 살펴보고자 대학생을 대상으로 2017년 실시한 연구의 자료와 2025년 4월에 조사한 결과를 비교하였다. 연구 1에는 97명의 대학생 참가자들(남 = 49, 여 = 48명, 평균연령 만 21.62세, 표준편차 = 2.65)이 참가하였고, 연구 2에는 75명의 대학생(남 = 28, 여 = 47명, 평균연령 만 20.12세, 표준편차 = 1.53)이 참가하였다. 이들이 중요하게 생각하는 사회적 가치를 Schwartz(1992)의 가치질문지에 따라 분석한 결과 질문지는 열 개의 다양한 가치에 대한 설명(예: 성취는 사회적 기준에 따라 자신의 능력을 보여주는 개인적인 성공임)으로 이루어져 있으며, 참가자는 삶을 살아가면서 자신이 일상적으로 추구하는 가치들을 중요성에 따라 응답하는 방식으로 응답하였다. 예를 들어 참가자는 자신이 가장 중요하다고 생각하는 가치에는 '10'을 기입하고, 중요성이 가장 낮다고 생각하는 가치에는 '1'로 응답하였다. 본 연구에서는 Maio 등(2009)를 토대로 1-4점을 상대적으로 중요성이 낮은 가치로, 8-10점을 상대적으로 중요성이 높은 가치로 해석한다. 가치 질문지의 내적 합치도(Cronbach's Alpha)는 자기초월(배려, 공존)에서 .79, 자기향상영

역(성취, 권력)에서 .71, 변화에 대한 개방성(자율성, 자극)에서 .67, 보수주의(전통, 규범, 안전)에서 .69로 나타났다.

그림 3과 같이 2017년 대학생들이 자신의 삶에서 중요성이 높다고 생각한 가치들은 성취, 자율성, 배려였고, 비교적 중요성이 낮다고 생각한 가치들에는 전통, 권력, 자극이었다. 이에 비해 2025년 대학생들이 자신의 삶에서 중요성이 높다고 생각한 가치들은 안전, 자율성, 및 배려였고, 비교적 중요성이 낮다고 생각한 가치들은 전통, 권력, 성취였다. 사회적 가치의 상위영역별로 보았을 때, 안전과 동조의 가치에서는 중요성이 증가하였고, 자율성과 배려의 가치는 2017년과 2025년에 중요성이 모두 높게 나타났다. 자기향상영역(성취)은 2017년에 비해 2025년에 중요성이 떨어진 영역으로 나타났다. 학생들의 전공계열이나 성별에 따른 사회적 가치의 중요성에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

2017년에 비해 2025년에 대학생들이 안전과 동조의 가치를 중요하다고 새롭게 인식했다는 점은 흥미롭다. 이 결과는 2017년에 비해 2025년의 대학생들이 불안을 피하려는 동기가 증가했을 가능성이 있음을 보여준다. 또한 2017년에 비해 2025년에 전통이나 권력, 성취의 가치가 상대적으로 중요성에서 낮아진 것은 대학생들이 일률적인 성과보다는 다양한 목표를 추구하고, 변화를 더 긍정적으로 평가하고 있음을 보여준다. 2017년과 2025년에 모두 대학생들은 자율성의 가치와 배려의 가치를 중요하게 생각하고 있는데, 개인적 목표를 다양하게 추구하면서, 사회적 관계에서 타인을 돕겠다는 생각도 있는 것으로 보인다. 다만 자율성의 가치와 배려의 가치는 각각 개인적 성장과 관계적 성장을 추구하는 것인데, 이 가치는 한 개인이 자신의 삶에서 불안을 느끼지 않아야 실현가능함에 주목해야 한다.

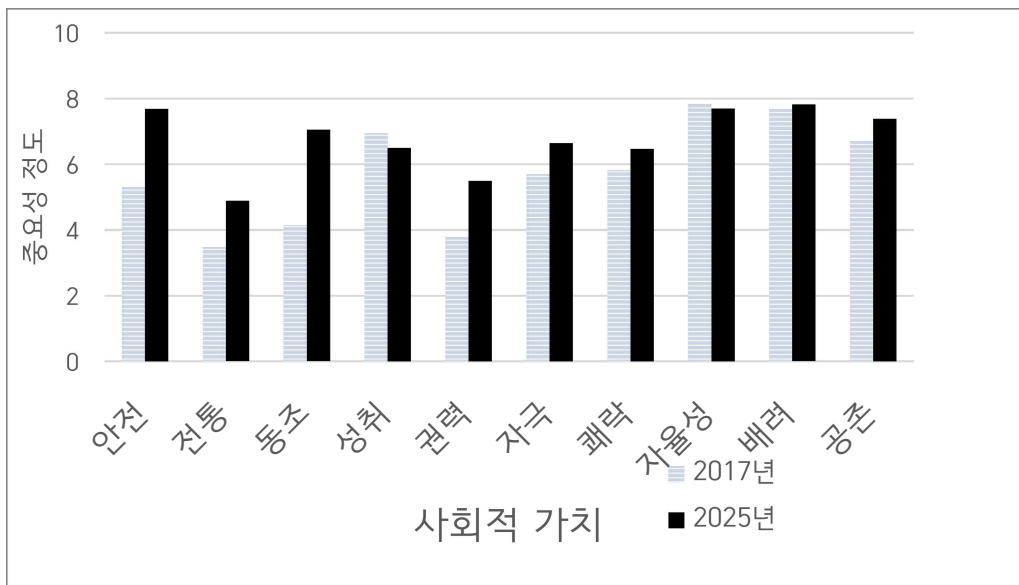


그림 3. 대학생이 중요하다고 생각하는 사회적 가치

3. 배려와 자율성의 가치를 담은 민주시민성 교양교육: 고통을 겪는, 나약한 타인의 손을 잡아주는 두 번째 사람이 될 수 있을까?

우리 사회에는 장애인, 세월호 유가족, 이태원참사 유가족, 제주항공 여객기 참사 유가족 등 고통을 겪는, 첫 번째 사람이 있다. 두 번째 사람은, 첫 번째 사람을 직접 만나고 그들의 손을 잡고 그들의 이야기를 들어주고 그들의 눈물을 닦아주는 사람이다(고병권, 2020). 많은 사람이, 두 번째 사람의 이야기를 통해 첫 번째 사람들의 눈물과 아픔을 전해 듣는, 세 번째, 네 번째 사람으로 살아간다. 세상에는 첫 번째 사람도 많고 세 번째, 네 번째 사람도 많지만, 두 번째 사람은 드물다. 두 번째 자리는 첫 번째 사람이 도와달라며 손을 내밀 때 소매가 잡히는 자리이기 때문이다. 그걸 알기에 많은 사람이 세 번째, 네 번째 자리로 망친다. 대학의 민주시민성 교육은 두 번째 사람이 되는 교육을 지향하고, 대학은 고통과 나약함을 피해야 할 것으로 보는 것이 아니라 슬픔을 겪는 타인의 손을 잡아주는 교육이 될 수 있는 실천방안을 고민해야 할 것으로 본다.

본 연구는 대학생들이 현재 추구하는 사회적 가치를 조사하고, 민주시민성 함양을 위한 교양교육에서 포함되어야 할 중요한 사회적 가치를 제안하고자 수행하였다. 대학생이 지향하는 사회적 가치를 분석한 결과 민주시민성 교육에 배려와 자율성의 가치가 포함되는 것이 나와 다른 타인의 고통을 들어주는 교육에 필요할 것으로 보인다. 또한 이 교육이 잘 실현되기 위해 안전의 가치가 동기화될 수 있는 교육적 환경을 마련해야 할 것으로 보인다. 다음에는 이러한 사회적 가치를 교양교육에서 어떻게 실현할 수 있는지에 대해 논의하고자 한다.

사회적 약자에 대한 배려를 중심으로 한 교육은 학생들에게 공동체 내에서 소외된 이들을 이해하고 존중하는 태도를 배양할

수 있는 중요한 기회를 제공한다. 이러한 수업은 사례 기반 학습과 역할극을 통해 학생들이 사회적 약자의 어려움을 실감하고, 다양한 시각에서 문제를 분석할 수 있도록 유도한다. 예를 들어, 장애인 권리나 여성의 사회적 역할을 다룬 토론 수업에서는 학생들이 직접 사례를 조사하고, 약자의 입장에서 논리적으로 의견을 제시하며 사회적 약자에 대한 편견을 극복하는 방법을 학습하게 된다. 또한, 봉사 활동을 통해 학생들은 사회적 약자와 직접적으로 소통하고 이들의 삶을 이해하는 기회를 가짐으로써, 이들의 목소리를 경청하고 배려하는 경험을 쌓게 된다. 나아가, 협력적 프로젝트나 사회적 기업과의 연계를 통해 학생들은 실질적인 배려를 실천하는 기회를 제공받으며, 이러한 경험은 민주시민으로서의 사회적 책임을 다하는 데 중요한 역할을 한다.

또한 2025년 대학생들이 안전과 자율성의 가치를 새롭게 중요하게 인식한 점을 반영하여, 민주시민성 교양교육에서는 개인의 안전을 보호하고 자율성을 존중하는 내용이 포함되어야 한다. 예를 들어, 불안 관리 및 심리적 안전망 구축을 주제로 한 워크숍, 자율적 목표 설정 및 성취 전략을 학습할 수 있는 세션 등을 구성할 수 있다.

이와 더불어 전통, 권력, 성취의 가치가 상대적으로 낮아지고, 다양한 목표 추구하고 변화에 대한 긍정적 태도가 강화된 점을 반영하여, 고정된 가치관 대신 유연한 사고와 목표 설정을 장려하는 교육 모듈이 필요하다. 예를 들어, 다양한 삶의 경로를 소개하는 강연, 변화에 대한 긍정적 태도를 형성할 수 있는 소그룹 토론 등을 포함할 수 있다.

마지막으로 배려의 가치는 2017년과 2025년 모두에서 중요한 가치로 인식되었으나, 한 개인이 사회적 관계속에서 배려를 실천하려면 자신의 삶에서 불안을 느끼지 않아야 한다는 점에 주목해야 한다. 따라서 민주시민성 교양교육에서는 타인을 배려하는 행위가 자신에게도 긍정적 영향을 줄 수 있다는 점을 교육하고, 상호지지적인 학습 환경을 조성하는 프로그램을 마련할 필요가 있다. 예를 들어, 소통과 공감 훈련 프로그램, 배려의 가치를 실천하는 공동 프로젝트 등을 포함할 수 있다.

본 연구는 Schwartz의 사회적 가치 원형모형을 기반으로 대학생들의 민주시민성 함양을 위한 교육의 내용을 구체적으로 제시하며, 이를 교육적 실천에 통합할 수 있는 방법을 제안하였다. 향후, 한국의 대학들이 이러한 교육적 접근을 통해 학생들이 민주적 가치를 내면화하고, 이를 실천할 수 있는 능동적 시민으로 성장할 수 있도록 돕는 교육적 환경을 마련해야 할 것이다.

참고문헌

- 고병권. (2020). 오피니언. 경향신문. 2020년 12월 20일자. <https://www.khan.co.kr/article/202010120300075>
- 김경아, 김수진, 윤희정. (2020). 대학의 인성기반 교양교육 현황 및 방향모색: '세계시민교육과 리더십'을 중심으로. *교양학연구*, 12, 127-155.
- 박현희 (2017). 「교양 사회과학에서 민주적 시민성 함양을 위한 체험과 협력 기반 교육 방법」. *교양교육연구*, 11(4), 41-80.
- 이승종 (2007). 「시민교육의 방향과 과제」. *사회과교육연구*, 13(2), 45-65.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Moon, C., Travaglino, G. A., & Uskul, A. K. (2018). Social value orientation and endorsement of horizontal and vertical individualism and collectivism in South Korea and the United States. *Frontiers in Psychology*, 9, 2267.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Passini, S., & Morselli, D. (2011). The obedience-disobedience dynamic and the role of responsibility. *Culture & Psychology*, 17(3), 309-326.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Academic Press.
- 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(2), 237-269.

대학생의 민주주의 및 사회적 가치 인식 연구: 민주시민성 교양교육에 포함되어야 할 배려와 자율성의 가치

권오용(충남대학교)

발표자께서는 "학생들이 민주사회의 구성원으로서 책임과 역할을 자각하고 실천할 수 있도록 돕는 중요한 매개체(1페이지)"로서 교육 개념에 기초하여 교육의 목적을 '한 개인이 동시대를 살아가는 타인과 민주사회에서 공존하기 위해 교양인으로서 공적 책무를 다할 수 있는 교육을 제공(1페이지)'하는 것으로 규정하고 계십니다. 교양교육은 "민주주의 가치, 사회적 책임과 참여, 정의로움과 같은 본질적 교육 내용"으로 구성될 필요가 있으며, 이에 따라 본 발표문은 대학생들이 선호하는 사회적 가치의 수준을 분석하고, 민주시민성 교양교육에 포함되어야 할 핵심 가치를 탐색하고 있습니다. 이론적 배경으로는 Schwartz의 사회적 가치의 원형모형을 활용하고 있으며, 특히 자기초월(self-transcendence) 영역의 가치와 개방성의 가치를 민주시민적 태도 형성에 핵심적인 가치들로 규정하였습니다. 발표문에 따르면, 전자는 공존 및 배려, 타인과 자연환경에 대한 관심 및 관용, 배려 및 돌봄과 연관되어 있으며, 후자는 지적 관용과 시민불복종의 정당성 인식, 공존의 가치, 비판과 참여적 태도 등을 유도하는 것으로 양자 모두 민주시민으로서의 역량과 밀접하게 관련되어 있습니다. 그러므로 교양교육은 위와 같은 가치와의 연관성을 강화할 필요가 있다는 결론이 제기됩니다.

한국사회에서 민주주의의 가치가 미성년 시절부터 함양될 수 있는 교육환경이 아쉬운 실정이지만, 오히려 그렇기 때문에 대학 입시에서 자유로운 대학 수학기기에 민주주의적 가치의 함양의 필요성은 다른 사회보다 더욱 크고, 또한 그런 의미에서 교양교육의 중요성은 더욱 강조될 필요가 있다고 생각합니다. 특히 충원율과 취업률 등 실용적 지표에 매몰되어가는 것 같은 현재의 대학교육 풍경 속에서 교양교육의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않을 것 같습니다. 이런 점에서 본 발표를 시의적절하고 꼭 필요한 연구로 인식하고, 발표자께서 제기하시는 교양교육의 발전 방향에 대해 전적으로 동의를 표합니다. 이 토론은 특별히 문제제기를 한다기 보다는, 토론자가 발표문을 읽으면서 갖게 된 몇 가지 의문에 대해 발표자께 의견을 구하는 것으로 같음하고자 합니다.

첫째, 발표자께서 제시하신 대학생들이 중요시하는 사회적 가치에 대한 설문 조사 결과를 보면 자율성과 배려의 가치는 상당히 높았으며, 안전과 동조의 가치가 과거에 비해 중요성을 획득하고 있다는 결과가 나왔는데, 이는 발표자께서 제시하신 이론적 관점에 따르면, 2025년 대학생들의 '민주시민으로서의 역량'은 과거에 비해 높아진 것으로 볼 수 있을 것입니다. 그렇게 본다면 민주시민 육성을 위한 교양교육의 성과가 나타나고 있는 것이라고 볼수 있는데, 발표자께서는 발표문 서두에 현재 교양교육 프로그램의 문제로 "실용성과 역량 강화"에 집중되어 있다는 점을 문제로 제기하고 계십니다. 이 점이 서로 모순을 일으키는 것이 아닌가 하는 생각이 들었습니다. 발표자 선생님께 추가적인 설명을 여쭙고자 합니다.

둘째, 교양교육의 방향과 관련하여 여쭙고자 하는 것은, 가치관의 함양을 추구하는 것인지 가치관을 실천하는 구체적인 방법을 함양하는 것인지 명확하지 않다는 점입니다. 민주적 가치관, 즉 자기초월과 개방성의 가치관을 함양하는 것이 목표라면, 그 목표는 제시하신 설문조사의 결과를 살펴보면 이미 달성되는 과정 중에 있다고 할 수 있습니다. 예를 들어 "민주시민성 교육에 배려와 자율성의 가치가 포함되는 것(4페이지)"이 필요하다고 하셨는데, 이미 학생들이 배려와 자율성의 가치를 중시하고 있다면 교육의 필요성이 명확하게 나타나기 어렵지 않을까 합니다. 만약 교양교육 프로그램의 개선이 가치관을 실현하는 구체적인 방법을 함양하는 것이라면 더욱 더 구체적인 교육 프로그램이 제시될 필요가 있다고 생각합니다.

셋째, "전통, 권력, 성취의 가치가 상대적으로 낮아지고, 다양한 목표 추구하고 변화에 대한 긍정적 태도가 강화된 점을 반영하여, 고정된 가치관 대신 유연한 사고와 목표 설정을 장려하는 교육 모듈이 필요하다."는 5페이지의 문장은 특정한 가치의 중요성이 증가할 때 그 경향을 반영하여 교육 프로그램의 수정하는 방향을 제시하고 계신 것으로 보입니다. 그렇다면 발표자께서 제기하시는 교양교육 프로그램의 개선 방향은 학생들이 기존에 갖고 있는 가치관의 지형을 그대로 강화하는 방향으로 나아가는 것으로 보이는데, 이것을 '교육'의 측면에서 어떻게 보아야 하는지 궁금합니다.

감사합니다.

대학 구성원 참여와 대학 민주주의: 지배구조 관점에서

이지현(전남대학교)

1. 서론

고등교육 기관으로서 대학은 지속적인 사회적 요구 변화에 대응하며 교육과 연구를 수행해 나가야 할 책무를 지닌다. 특히 대학의 자율성과 책무성이 강조되는 현대 교육 환경에서, 대학의 의사결정 구조와 운영 체계는 그 효과성과 정당성을 동시에 확보해야 한다. 이에 따라 대학 거버넌스에 대한 논의는 대학 운영의 핵심 요소로 주목받고 있으며, 다양한 이해관계자 간의 조정과 참여를 반영하는 민주적이고 투명한 구조의 필요성이 부각되고 있다.

대학 거버넌스는 단순한 조직 운영을 넘어, 대학이라는 복합 조직 내 다양한 주체들 간의 협의와 자율적 의사결정을 가능하게 하는 제도적 장치로 이해된다(송지광, 한상연, 2006; Fielden, 2008; Marginson & Considine, 2000). 특히, 법적으로 설치가 의무화된 대학평의위원회는 교수, 학생, 직원 등 다양한 내부 구성원의 의견을 수렴하고 반영하는 제도적 기제로 기능함으로써, 대학의 핵심적인 심의기구로 작동한다. 그러나 대학평의위원회가 실제로 대학 운영에서 어떤 역할을 수행하고 있으며, 그 기능이 얼마나 효과적으로 작동하고 있는지에 대한 평가는 체계적으로 이루어지지 않고 있다.

한편, 기업 분야에서는 지배구조의 질이 기업가치에 영향을 미친다는 실증 연구들이 축적되어 왔으며, 이사회 구성, 독립성, 역할 등 다양한 변수를 통해 기업 지배구조의 효과성을 정량적으로 평가하고 있다. 특히 이사회는 다양한 이해관계를 조정하며 경영진을 감시하고, 전략적 의사결정을 수행하는 심의기구로서 대학의 대학평의위원회와 유사한 기능을 수행한다는 점에서 주목할 필요가 있다.

이에 본 연구는 대학평의위원회를 대학 거버넌스의 핵심적 심의기구로 간주하고, 기업의 이사회를 중심으로 발전되어 온 지배구조 평가 체계의 개념과 지표를 대학 운영 평가에 적용할 가능성을 탐색하고자 한다. 또한 기존의 학교 민주주의 지표 개발 사례를 참고하여, 대학 거버넌스의 민주성과 효율성을 동시에 고려할 수 있는 평가를 개발의 방향성을 제시하고자 한다.

2. 본론

2.1. 대학거버넌스

대학 거버넌스는 대학 수준에서 문제 해결을 위한 다양한 주체들 간의 네트워크에 기초한 자율적인 의사결정 과정이다(송지광, 한상연, 2006). 이는 고등교육에 종사하는 기관들과 사람들을 계획하고 지휘하는 데 관련된 모든 구조, 과정 및 활동을 포함하며(Fielden, 2008), 대학 내에서 가치의 결정, 의사결정 및 자원배분 시스템, 대학의 사명과 목적, 권위의 계층적 패턴, 그리고 대학이라는 기관과 외부 세계(학문 공동체, 정부, 기업, 지역사회 등)와의 관계 전반을 포괄하는 다차원적인 개념이다(Marginson & Considine, 2000).

대학은 총장, 이사장, 이사회, 교수, 학생, 직원 등 다양한 내부 집단으로 구성되어 있으며, 교육 및 연구 기능 수행을 위해 이들 집단 간의 이해관계를 조율하며 복잡한 의사결정 및 집행 과정을 거친다(김종성, 2015). 최근에는 지역사회와의 상생 발전이 강조되면서 대학을 둘러싼 다양한 이해관계자들의 의견을 반영하는 것이 더욱 중요해지고 있다.

대학 거버넌스는 대학의 경영 형태로 이해될 수 있으며, 세 가지 측면에서 설명될 수 있다. 첫째, 대학 경영의 주체로서 대학의 소유 및 운영 책임 소재와 관련된 측면이다. 둘째, 구체적인 의사결정과 그 집행을 위한 바람직한 조직 구성과 운영 방식이다. 셋째, 재원의 조달과 배분이다(이시원, 2002 재인용).

2.2. 대학평의위원회 제도

국립대학의 경우, 고등교육법 제19조의2에 따라 대학평의위원회는 교직원과 학생으로 구성되며, 필수 기구로 설치되어야 한다. 이 기구는 1) 대학 발전계획, 2) 학칙의 제정 및 개정, 3) 학교법인 임원 또는 개방이사추천위원회 의원 추천(사립대학 한정)에 관한 사항을 심의한다. 반면, 교육과정 운영 및 대학현장의 제정·개정과 관련된 사항은 자문 대상으로 규정되어 있다.

사립대학도 사립학교법에 따라 대학평의위원회를 운영하며, 고등교육법과 동일하게 필수 심의기구로 규정된다. 단, 교육과정 운영 및 대학현장의 제정·개정에 관한 사항은 여전히 자문사항으로 남아 있다.

이처럼 대학평의위원회의 법적 위상이 강화됨에 따라, 이 기구가 얼마나 효율적이고 효과적으로 운영되는지가 대학의 전반적인 운영 성과에 영향을 줄 수 있다.

2.3. 기업 지배구조와 기업가치

좋은 지배구조란 무엇인가: 좋은 기업 지배구조란 경영진을 효과적으로 모니터링하고, 소유와 경영의 분리에 따른 정보 비대칭 문제와 대리인 비용을 줄이는 체계를 의미한다. 이를 통해 기업 자원을 효율적으로 배분하고 투자자를 보호함으로써 기업 가치를 높일 수 있다(La Porta et al., 2002; Shleifer & Wolfenzon, 2002 등).

기업 지배구조와 기업가치 사이에는 긍정적인 관계가 있으며, 이러한 관계는 다양한 경로를 통해 설명된다. 국가별 법체계, 자본시장 발달 수준, 소유구조, 지배구조 지수 등이 대리변수로 활용되며, 특히 이사회 독립성을 지배구조의 대표적 대리변수로 측정하는 연구가 다수 존재한다(강윤식, 국찬표, 윤진수, 2015).

이사회는 경영진을 감시하는 동시에 전략적 의사결정을 수행하는 핵심기구로, 자원의 효율적 배분을 통해 투자자 이익을 보호하고 기업가치를 제고하는 역할을 한다. 따라서 이사회 독립성 확보가 중요하다는 점이 강조된다(Weibach, 1988; Hensen, 1993; Dahya et al., 2008 등).

2.4. 학교 민주주의 지표

박운경, 김명정, 유혜영, 이수정(2020)은 전문가 델파이 조사, 초점 집단 면접, 정책 포럼을 통해 ‘민주적 제도’, ‘민주적 문화’, ‘민주시민교육’이라는 세 가지 대범주로 구성된 학교 민주주의 지표를 개발하였다. 이 연구는 충북 지역의 교사, 학부모, 학생을 대상으로 진행되었으며, 해당 지표가 대학에도 적용 가능한지를 검토해 볼 필요가 있다.

3. 결론

본 연구에서는 대학 거버넌스의 개념과 구조를 고찰하고, 특히 대학평의위원회 제도의 법적 위상과 기능을 중심으로 그 운영 실태를 분석하였다. 대학은 다양한 내부 이해관계자와 외부 환경의 상호작용 속에서 복잡한 의사결정 과정을 거치며, 이에 따라 대학 거버넌스의 중요성은 점차 증대되고 있다. 특히 대학평의위원회는 법적 필수기구로 자리매김하면서 대학의 자율성과 책무성을 동시에 구현해야 하는 핵심 기제로 작용하고 있다.

한편, 기업 지배구조에 대한 기존 연구들은 이사회 독립성과 구조가 기업가치 제고에 긍정적인 영향을 미친다는 경험적 근거를 제시하고 있다. 이사회는 다양한 이해관계자를 조율하며 자원의 효율적 배분과 전략적 의사결정을 통해 경영의 투명성과 책임성을 강화하는 역할을 수행한다. 이러한 기업 지배구조 평가 방식은 정량적 지표를 통해 효과성을 분석하는 데 기여해왔다.

이에 본 연구는 대학의 심의기구인 대학평의위원회를 기업의 이사회와 비교 가능한 구조로 간주하고, 기업 지배구조 평가에 활용되는 지표와 측정변수를 대학 거버넌스 평가에도 적용할 수 있는 가능성을 제안하였다. 이러한 시도는 대학평의위원회의 운영 성과를 보다 객관적이고 체계적으로 측정하고, 나아가 대학의 민주적 운영과 책무성 확보에 기여할 수 있는 정량적 평가틀을 구축하는 데 이바지할 수 있다.

또한 학교 민주주의 지표 개발 사례를 통해, 다양한 교육 단계에서의 민주적 의사결정 문화 형성과 제도적 기반 마련의 중요성이 확인되었다. 이를 대학 차원에서 확장하여 적용한다면, 대학 거버넌스의 민주성과 효과성을 강화하는 데 실질적인 정책적·실천적 함의를 제공할 수 있을 것이다.

따라서 향후 연구에서는 대학평의위원회의 구조와 기능에 대한 실증적 분석과 함께, 기업 지배구조 평가 지표의 대학 맥락에서의 적실성을 검토하고, 이를 토대로 정교한 대학 거버넌스 평가모형을 개발할 필요가 있다.

참고문헌

- 강윤식, 국찬표, 윤진수. (2015). 좋은 기업지배구조가 어떻게 기업가치를 제고시키는가?: 이사회 독립성과 현금의 보유. 재무연구, 309-350.
- 김종성. (2015). 대학자치와 국립대학의 거버넌스: 대학평의위원회를 중심으로. 사회과학연구, 26(4), 171-194.
- 박운경, 김명정, 유혜영, 이수정.(2020) 학교민주주의 진단을 위한 지표 개발:충북 지역 학교를 중심으로. 교육문화연구, 26(2).

- 송지광, 한상연. (2005). 한국 대학의 거버넌스 체계개선방향. 교육행정학연구, 23(3), 353-378.
- 이시원. (2002). 일본의 대학개혁의 방향: 국립대학지배구조개편을 중심으로. 한국행정학회 학술대회 발표논문집(Ⅰ). 370-391.
- Dahya, J., Dimitrov, O., & McConnell, J. J. (2008). Dominant shareholders, corporate boards, and corporate value: A cross-country analysis. *Journal of Financial Economics*, 87(1), 73-100.
- Fielden, J. (2008). Global trends in university governance. Education Working Paper Series. 9.
- Hermalin, B. E., & Weisbach, M. S. (1988). The determinants of board composition. *The Rand journal of economics*, 589-606.
- La Porta, R., Lopez-de-Silanes, F., Shleifer, A., & Vishny, R. (2000). Investor protection and corporate governance. *Journal of financial economics*, 58(1-2), 3-27.
- Marginson, S., & Considine, M. (2000). *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shleifer, A., & Wolfenzon, D. (2002). Investor protection and equity markets. *Journal of financial economics*, 66(1), 3-27.

※ 이 외의 참고문헌 작성지침은 “<교양교육연구> 논문작성지침서”(https://www.kagedu.or.kr/html/?pmode=Style_brief)를 따름.

대학 구성원 참여와 대학 민주주의: 지배구조 관점에서 <토론문>

박치현(대구대학교)

본 발표문은 제목이 가리키듯이 대학 지배구조의 민주성을 구성원의 참여를 근거로 살펴보려는 것이다. 현재까지 작성된 내용만으로는, 대학지배구조의 민주성이라는 대주제 말고는 무엇을 연구하려고 하는 것인지가 애매하다. 처음에 눈에 띄는 것은 ‘대학평의위원회’인데, 뒤로가면 ‘이사회’가 강조되고 있다. 이는 기업과 대학을 유비하여 이해해보려는 시도로 보이기도 한다. “지배구조의 질이 기업가치에 영향을 미친다”는 연구들을 거론하면서 “이사회 독립성과 구조가 기업가치를 제고”한다고 결론에서 말하고 있기도 하다. 학교민주주의지표까지 도입하고자 한다.

아직까지는 대학평의위원회와 이사회에 대한 충분한 고민이 담겨있지 않은 것 같다. 연구의 방향에 대해서 고민해보면 다음과 같다.

1) 우선 여러 대학분류에서 드러나고 여러 측면에서 알려져 있듯이, 대학의 이사회는 인사권과 예산결정권을 장악하고 있기 때문에, 이사회를 민주화하는 것과 평의위원회가 단순한 자문기능이 아니라 의사결정기구로서 제대로 작동하는 것이 중요한 과제인 것으로 알려져 있다. (물론 이를 반대하는 이사회/이사장측의 입장도 있다.) 이사회 자체를 민주화하는 방안과, 이사회가 일부 사학재단이사회에서처럼 소수가 결정하는 구조일 경우 평의위원회를 통해 견제하는 방안 두 방향으로 지배구조를 고민할 수 있을 것 같다. 다만 기업지배구조와 학교민주주의 지표를 통해 이것들을 평가할 수 있는 틀을 개발할 수 있는지가 관건이다.

2) 기본적으로 한국 대학(특히 사립대학)의 특성에 대한 고찰이 필요할 것이다. 다시 말해 아무리 대학이 기업논리로 점점 더 운영되고 있는 것 같지만, 자세히 들여다보면 기업 운영이 아마도 대학 운영보다 훨씬 더 투명한 것으로 알고 있다. 그렇다고 해서 기업의 기준을 대학에 도입하는 것이 어느 정도까지나 가능한지에 대해 충분한 고민이 필요하다.

3) 따라서 토론자로서는 대학평의위원회에 관한 기존 연구도 몇 편 나와 있듯이, 선행연구들을 기초로 대학평의위원회를 대학지배구조를 민주화하는 기구로 어떻게 만들어 가야할지 고민하는 것이 낫지 않을까 싶다. 그 과정에서 기업 지배구조 기준이든 학교 민주주의 관련 지표든 도입한다면 좋을 듯하다.

참고로 Claude AI에게 질문한 바, 한국 대학평의위원회의 한계를 4가지로 정리하고 있다.

1. 구성의 불균형: 학생 비율이 10-14%에 불과해 실질적 발언권 제한
2. 법적 구속력 부재: 심의 결과가 무시될 수 있는 제도적 한계
3. 형식적 운영: 절차적 정당성만 부여하는 요식행위로 전락
4. 학교 당국의 의도적 배제: 중요한 의사결정에서 학생 의견 차단

온라인 매체 환경의 언어문화와 문학 언어

서정일(목원대학교)

1. 토설(吐說)의 언어, 극단주의 표출 문화

오늘날 의사소통 매체는 과거와 비교할 수 없을 정도로 다양해졌고, 개별 언어의 위력은 커졌다. 매체 언어학의 관점에서 보면, 인터넷과 소셜미디어는 분명 “문자언어 행위의 역할 영역 Funktionsbereiche schriftsprachlichen Handelns”(Storror 2020)을 크게 넓히고 있음은 분명하다. 사람들은 이전보다 많은 글을 쓰게 되었으며 온라인 플랫폼을 통해 수많은 정보를 획득하고, 다양한 형태로 소통하고 있다. 개개인이 여러 유형의 크리에이터 Creator가 되어 정보 생산자, 창작자, 기자, 리포터, 작가, 참여자로 적극 활동하고 있다. 그러나 이러한 변화는 긍정적인 결과만을 낳는 것은 아니다. 대중 미디어 및 온라인 매체, 소셜미디어에서는 온갖 언어들이 넘쳐나고 있지만, 내면의 언어, 사적 영역의 언어와 공적 영역의 언어가 적절히 구별되어야 함에도, 뒤섞여 혼탁해지는 현상도 두드러지고 있다. 심지어 온라인 공간을 정치적·경제적 이익을 얻기 위한 수단으로, 대중의 주목을 받기 위해 자극적 언어들을 경쟁적으로 쏟아내기도 한다. 그 결과, 언어가 과도하게 분출되는 현상에 대한 우려도 큰 상황이다. 사유와 성찰의 여과 과정을 거친 언어가 아니라 말초적 감정에서 배출되는 언어의 부작용이 심하기 때문이다.

소셜미디어의 언어 분출 현상에서 가장 큰 문제점은 절제의 언어, 감성의 언어, 공감과 포용의 언어보다는 여과 없이 토설하는 충동적 언어, 배제와 갈등의 언어가 의사소통 구조에 영향을 준다는 점이다. 아울러 품격 없는 언어, 거짓 언어, 선동의 언어 역시 사람들의 피로감을 배가시키고 있다. 이러한 무절제한 언어문화는 어느덧 세계적 차원의 문제로 떠오르고 있는데, 최근 급격히 발호하는 극단주의 세력 및 글로벌 민주주의 위기와 맞물려있기 때문이다. 이러한 현상과 관련하여, 독일언어협회(GfdS)는 2023년 올해의 단어로 “위기 모드 Krisenmodus”를 선정하면서 이렇게 밝히고 있다.

2023년의 단어는 위기모드이다. [...] 불확실성, 불안, 분노, 무력함, 무기력 같은 감정들이 많은 이들의 일상을 특징짓고 있다. 무관심과 경각심 사이에서 지속되는 예외적인 상황에 대한 적절한 방법을 찾기가 어려워지고 있다. 이것은 언어학적으로 공적인 공간에서 점증하고 있는 언어의 극단화에서도 관찰할 수 있다(GfdS 2023).

독일언어협회가 “위기 모드”를 올해의 단어로 선정한 것은, 언어 사용의 극단성과 내적 불안에 대한 배설 통로를 찾고자 하는 생존 욕구가 긴밀하게 연결되어 있음을 밝힌 것이다. 그리고 이 감정들이 언어로 표출되는 가장 쉬운 통로가 온라인 공간이며, 그 틈새를 파고든 것이 극단주의 발화(發話)이다. 감정은 단순한 방식으로 콘텐츠를 전달하며, 콘텐츠를 명확하게 한다. 국제정치학자이자 갈등 연구 전문가, 부이트라고 Sybille Reinke de Buitrago는 극단주의자들의 온라인 담론에서 감정 Emotion의 요소가 중요한 역할을 하고 있음을 지적하였다. 합리적 이성과 냉철한 지성으로 세상과 현실의 현안을 숙의하는 의사소통 구조가 아니라, 휩쓸리는 감정이 온라인 공간과 담론장을 뒤덮고 있으며, 이로 인해 극단화 과정이 강화되었다고 분석한다(Buitrago 2020). 즉 소셜미디어로 극단주의자들이 메시지, 요구사항을 전파하기 위해 의도적으로 사용하고 예민한 주제에 감정적 프레임을 부여하며, 전략적으로 감정을 다루기도 한다.

소셜미디어의 언어가 극단화 경향으로 치닫기 쉬운 것은 인격과 인격이 마주하는 언어가 아니라, 무정형의 언어, 말초적인 감정이 지배하는 공간의 언어이기 때문이다. 그것이 파생하는 위험성은 단순히 예의 없는 언어 uncivil language 차원을 넘어, 해(害)를 끼치려는 독성(毒性) 언어 toxic language로 흐를 가능성이 크다(Hiaeshutter-Rice 외 2022). 이렇게 온라인 공간은 시각 및 청각적으로 즉각 반응 가능한 매체이기 때문에 감정 프레임을 드러내는 데 적합한 공간이며, 자신과 타자, 권력 관계, 우호와 적대의 표현을 확연하게 감정적으로 전달하기 용이하다(Holland 2014). 이러한 공간성에서 언어 표출의 특징은 사회적 약자를 혐오의 대상, 배제와 배척의 대상으로 단순화한다. 국가와 지역마다 유형별로 차이가 있지만, 제도적 민주주의를 확립한 국가에서 이민자와 외국인을 대상으로 하는 토착주의 nativism과 제노포비아 xenophobia, 여성혐오 misogyny, 장애인 혐오 현상으로 나타나고 있다.

언어학자, 샤를로트 Joachim Scharloth는 은유와 조어(造語)마저 이러한 가능성의 기제임을 지적한다. 그는 난민을 가축 Viehzeug으로 일컫은 극우 정치세력 지도자의 발화를 경멸적 효과를 가질 수 있는 은유의 전형적 사례로 들었다(Scharloth 2018). 가축이라는 단어는 예로부터 “동물, 질병, 재난 및 범죄”의 이미지로 차용되기 때문이라는 것이다. 조어 역시 부정적 의미로 계속 재생산될 수 있는데, 예컨대 접미사 -lein, -ling를 사용하거나,¹⁾ 접두사 un- 또는 unter-를 통한 파생어²⁾ 등이 그러

하다(Scharloth 2018). 사회 공동체의 응축된 가치관과 사상의 역사적 집합체인 “...이즘(주의 主義)들 ...ismen” 역시 어느덧 차별 행위를 일컫는 개념으로 오용되고 있는 상황도 지적한다. “Rassismus, Sexismus, Ableismus, Klassismus, Lookismus(인종차별, 성차별, 장애인차별, 계급차별, 외모차별)...” 등, 차별(또는 분리, 배제, 격리)의 언어가 계속 재생산되는 현상에서(Scharloth 2018), 이것이 단지 언어유희가 아니라는 데 우려를 낳게 한다. 즉 더불어 사는 사회 구성원들을 점점 더 차별과 차별의 대상으로 인식하게 할 뿐만 아니라, 이러한 배제의 범주로 기능하는 ‘...이즘’이 계속 파생될 것이기 때문이다.

2. 공동체의 언어, 영혼의 언어로서 문학 언어

공동체에서 언어를 사용한다 함은 독백이 아니라, 함께 공존한다는 기호체계이다. 생각과 마음을 감정적으로 토설하는 것이 아니라, 타인과의 공존 속에서 상호 이해와 공감의 과정을 통해 걸러지고 정제된 사유의 표출이다. 한 사람의 인격을 오롯이 드러내는 것이 발화자의 언어이듯, 공동체의 품격을 나타내는 것 역시 공동체의 언어일 수밖에 없다. 언어는 단순히 세상을 묘사하는 도구가 아니라, “현실을 구성하는 매체 Medium der Wirklichkeitskonstruktion”이다(Scharloth 2018). 인간은 언어로 생각과 사상을 표현하며, 각각의 생각과 가치관들이 서로 소통하고 교류함으로써 사회 공통의 가치관을 응축해 왔다. 독일 철학자, 페터 비에리 Peter Bieri는 이와 관련, 언어를 통해 자연과 타자, 자신에 대한 이해를 형성한다는 명제를 주지시키면서 다음과 같이 언급한다.

특정 문화의 참여자로서 우리 역사를 조명하는 것은 무엇보다 우리 언어의 역사를 현재화하는 것을 의미하는데, 우리는 말하는 동물이며, 문화적 정체성은 언어이기 때문이다. 언어를 통해 자연과 타자, 그리고 우리 자신과의 관계를 형성한다. 사람들의 삶의 모습은 언어를 통해 특징적으로 나타나는데, 그 속에서 우리의 세계관이 말로 표현된다. 우리가 세상을 어떻게 보는지, 언어를 둘러싸고 있는 중심 범주에서 드러난다(Bieri 2009).

사람과 공동체의 언어문화와 언어방식은 그 세계의 모든 가치와 사상을 드러낸다. 비에리의 지적은 우리가 세상을 보고 이해하는 모든 것이 언어라는 범주로 나타나며, 그 인격성을 대변함을 의미한다. 독문학자 카를 아이블 Karl Eibl은 인간은 언어를 통해 뜻을 밝히고, 호소하며, 표현하는 기능 이외에 “(지나간 것, 도래할 것, 먼 곳의 일, 상상과 같은) 부재(不在)의 추상적 개념을 구체화하며 제2의 세계를 설계하는 능력을 갖는다.”고 평가한다(Eibl 2006). 지나온 역사를 재조명하고 해석하며, 더 나은 세상에 대한 상상력, 미지의 세계에 대한 환상을 갖는 것, 이 모든 것이 언어를 통해 이루어진다는 것이다. 그리고 그것은 인간이 함께 가꾸어 할 세계에 대한 설계 능력이다. 아이블은 이러한 언어의 힘에 대해 이렇게 설명한다.

우리가 알고 있듯이 언어는 추상적인 사고 능력에 필수적이다. 언어의 표상 기능을 사용하여 우리는 중간 세계를 구축하여 놀라운 수준의 품격을 개념화하고, 기억하고, 의사소통할 수 있다. [...] 선천적이거나 개별적인 학습이 아니라 사회 정의와 진보의 연관성을 발견하도록 하는 것은 언어의 표상 기능이다. 예컨대 언어와 문화를 통해 진화된 혈족과의 유전적 유대는 이웃, 동료, 팀원, 동포, 심지어 유토피아적 휴머니티의 총체를 포괄하는 데까지 확장될 수 있다(Eibl 2009).

내면의 세계를 형성하고 추상적 사고 능력을 기르게 하는 힘을 가진 언어의 마력을 지워버리고 과잉 표출되고 극단화되는 언어통용 문화에서 정신의 언어에 대한 의미를 다시 환기하는 것이 무엇보다 중요하다. 그리고 이 내면의 언어, 영혼의 언어, 정신의 언어를 대변하는 것이 바로 문학 언어이다. 문학의 언어를 학습한다는 것은 단순히 문학 텍스트의 언어를 익히는 것이 아니라, 풍부한 언어를 내면화함으로써 아름답게 표현할 줄 알고, 내면의 숨겨진 감정과 정서를 풍성하고 품격있게 드러내는 영혼과 정신의 힘을 갖는 것이다. 문학 속의 삶의 이야기들과 서사는 허구적인 이야기이지만 그것은 독자 마음속 깊은 곳의 영혼과 심성을 일깨운다. 즉 일체의 문학적 현상은, “허구적 인물의 운명이 독자들에게 실제적 감정을 불러일으킬 수 있는 dass das Schicksal fiktiver Personen wirkliche Gefühle in den Lesern hervorrufen kann” 현상이다(Jannidis 외 2009). 문학을 통한 영혼과 심성의 일깨움은 외모나 지위, 재산이나 권력의 유무, 유용성의 있고 없음을 기준으로 삼지 않고, 인간을 다층적 존재로, 복합적 존재로 이해하는 마음을 갖는 것이다. 문학의 언어는 이 복합적이고 다층적인 서사와 정서를 연결한다. 비에리는 영혼의 언어로서 문학이 갖는 힘을 이렇게 표현한다.

문학의 독자는 무언가 다른 것들, 사람들의 생각, 소망, 감정들에 관해 어떻게 말할 수 있는지를 배운다. 즉 영혼의 언어를 배우는 것이다. 그는 같은 사안들에 대해 익숙한 것과 다르게 느낄 수 있음을 배우며, 다른 사랑, 다른 증오를 배운다. 그는 영혼의 사건에 대

1) 예컨대 Emporkömmling(유입자), Eindringling(침입자), Fremdling(낯선 사람)...

2) 예컨대 Unkraut(잡초), Unmensch(비인간)... 그리고 Untermensch(하류인간), Untermenschentum(하류인간 기질)...

한 새로운 단어들과 새로운 은유들을 배운다. 그는 자신의 어휘와 개념의 레퍼토리가 더 풍부해짐에 따라, 자신의 경험들을 더 섬세하게 말할 수 있고, 더 세밀한 감정을 느낄 수 있게 된다(Bieri 2009).

3. 문학 언어의 교육적 의미

서구 고전교육에서 중요한 전제로 삼은 것 역시 언어였다. 이는 특별히 세 단계 과정을 따랐다. 이 고전교육 유형이 이른바 트리비움 Trivium, 즉 문법(文法), 논리(論理), 수사학(修辭學) 등 삼학(三學)으로, 이해와 분석 단계 그리고 평가를 통한 올바른 인식 단계를 의미한다. 이 과정은 먼저 사실과 이미지가 머리와 마음에 공급되고, 사실을 구성하기 위한 논리적 도구가 제공되어야 하며, 마지막으로 결론을 체계적으로 표현할 준비가 됨을 의미한다(Bauer 1999). 이를 풀어 규명하면, 기본 주제와 개념을 명확히 인식하고(문법), 그 기초 위에 분석할 줄 아는 능력을 기르며(논리), 아름답고 품격을 갖추면서도 명료한 말과 글로 표현(수사학)하는 것이다.

문학 텍스트 연구는 텍스트의 언어에 관한 이해와 크게 다르지 않았다. 더욱이 문학을 통한 언어교육은 초보적인 사회적 능력과 관련되어 있다고 여겼다. 자신과 타자, 주변 세계와 상황을 기능적으로 보지 않고, 인간애와 심미성으로 느끼는 마음과 표현하는 발화 통로는 문학 언어밖에 없다는 것이었다. 이 같은 생각으로 디지털 온라인 미디어 의사소통 체계에서, 그 어떤 매체도 문학의 언어만큼 그토록 강력하게 내면의 관점을 전달해 주지 못한다는 인식과 문학의 기능이 쉽게 상실되지 않을 것이라는 믿음(Spinner 1991)을 포기하지 않는 것이다. 내면의 관점은 말 그대로 자아의 관점이며, 미적(美的) 가치와 성찰의 시각을 길러주는 것이다. 그러나 인문교육의 핵심의 위상을 차지했던 고전과 문학은 효율성과 활용성을 중시하는 시장주의 교육 이데올로기의 위력으로 제도권 교육에서 변방으로 밀려났다. 독일 인문학자들은 OECD가 주도하는 학업성취도평가 PISA 제도 도입 이후 독일의 초등학교, 하우프트슐레, 레알슐레 등 제도권 교육 내에서도 문학의 역할이 급격히 축소되고 있는 세태에 주목하면서 실증적, 정보 텍스트만을 선호하는 교육 현장에서 “세상을 인식하고 미적 경험이 스며들게 하는 의미의 언어 학습이 학교에서 축소되고 있음”을 비판하고 있다(Sansour 외 2020).

인문학자들과 문학 비평가들은 문학 언어가 왜 중요하다고 보는 것일까? 이들은 제도권 교육에서 이루어지는 모든 교육 언어를 항상 문학의 언어와 함께 고찰해야 한다고 주장한다. 그 이유는 오로지 학교라는 공간이 문학을 체험하게 하는 유일한 공간이며, 무엇보다 문학 언어만이 “제도화된 언어의 경직된 규범적 구성이 아닌 창의성과 역동성을 배울 기회”(Roth 2015)를 주기 때문이라고 본다. 아울러 교육 언어는 문학 언어와 호응하면서 미학적 차원을 통합적으로 사유하는 언어의 확장 개념의 중요성을 강조한다(Steinbrenner 2018). 그런데 제도권 교육 공간에서 문학 언어교육이 축소됨으로써 발생할 우려는 효율성과 기능성만을 중시하는 가치관에 입각한 언어적 사유만이 난무할 것이라는 점이다. 언어교육은 여타의 기초학습 교육과 다른데, 수치, 통계로 대체할 수 없는 포괄적 이해를 가능하게 하기 때문이다(Anselm 2021). 문학 언어는 축적된 사실들에 의미를 부여하고 공감하게 하며, 미적 환영(幻影)을 불러일으킨다. 이것이 정보를 얻기 위해 기사를 읽고, SNS로 소통하고, 신문과 잡지를 읽는 것과 문학 언어를 접하는 것이 다른 점이다. 문학 언어를 익히는 과정은 마음을 열고 읽는 행위에서 시작하는데, 활자 텍스트를 읽는 것은 온라인의 정보들을 수동적으로 접하는 것과 다르다.

문학 텍스트 읽기 활동은 매우 적극적인 행위이며, 관찰할 수 없는 많은 복잡한 과정이 읽기 과정 중에 서로 맞물린다. 즉 기호학적 개념 자체가 문자 읽기와 관련이 있으며 기호를 해독하며 읽기 때문에 읽기는 독해(讀解) 활동 Dekodierungsakt과 병행된다(Lösener 2010). 그래서 문학과 고전교육은 단순한 학습 유형이 아니라 서술자의 문체, 형상적 언어, 은유, 비유, 상징, 내적 독백, 방백 등 다양한 환경과 상황에서 빚어지는 언어의 향연을 자연스레 익히는 언어 학습에 초점이 맞춰져 있다. 모든 학습은 (SNS와 미디어 등을 통한) 이미지가 아니라 글과 말을 통해 이루어진다. 그것은 언어 학습과 이미지 학습이 “아주 다른 사고 습관 very different habits of thought”(Bauer 1999)를 낳기 때문이다. 언어는 인간의 정신이 더 열심히 일하도록 요구하는데, 무언가를 읽는 과정에서 뇌는 기호(텍스트의 단어)를 개념으로 옮기는 반면, SNS와 인터넷에서 발산되는 이미지는 뇌에 긴장을 풀게 하고 정신을 수동적으로 만든다. 문학의 시학성 Poetizität은 영혼과 정신의 언어로서 독자에게 미적 언어 감각을 일깨우는 것을 뜻한다. 성찰 없이 즉자적으로 분출되는 언어, 대중의 감정과 불만을 자극하는 극단주의 언어를 넘어, 공동체 구성원 각자가 품격있는 인문학적 언어 세계를 구축하는 것이 얼마나 중요한지를 깨닫는 것이 무엇보다 중요하다. 정신에서 형성된 내면의 언어 대신 물질주의적 잣대로 세상과 타자에게 토설하는 언어는 차별과 공격성, 배타적 심리의 표출 언어이다. 자극적인 콘텐츠에 종속된 언어문화의 말초성과 배타적 폐쇄성에서 벗어나려면 언어의 심미성이 갖는 가치를 각성해야 한다. 그리고 그 토대는 문학 언어일 수밖에 없다.

참고문헌

- Anselm, S. (2021). Umgang mit Fragen der Werteerziehung: Anmerkungen zu einem unverzichtbaren Bildungsziel. Schule verantworten führungskultur innovation autonomie 1/2, 7–14.
- Bauer, S. W. (1999). What is Classical Education?. The Well-Trained Mind. https://www.sequiturbr.com/uploads/-2/0/7/7/20770838/what_is_classical_education_by_susan_wise_bauer.pdf
- Bieri, P. (2009). Wie wäre es, gebildet zu sein. Museumskunde 74/2, 13–21.
- Buitrago, S. R. de (2020). Radikalisierung Online–Diskurse und Emotionen, Emotionen in den Internationalen Beziehungen. Nomos Verlagsgesellschaft mbH&Co, 213–230.
- Eibl, K. (2006). Eine Kuh ist eine Ziege. Zu den evolutionsbiologischen Wurzeln der Metaphorik. Der Deutschunterricht 58(6), 44–52.
- GfdS(Gesellschaft für deutsche Sprache) e.V. Die Wörter des Jahres 2023. <https://gfds.de/wort-des-jahres-2023/#>
- Hiaeshutter–R., D., Ian H. (2022). The language of extremism on social media. An examination of posts, comments, and themes on Reddit. Frontiers in Political Science 4, 1–16.
- Holland, J. (2014). The Elusive Essence of Evil: Constructing Otherness in the Coalition of the Willing. Daniela P.(Ed.). Arguing Counter–Terrorism. New Perspectives. Abingdon/New York, 201–22.
- Jannidis, F. et al. (2009). Radikal historisiert: Für einen pragmatischen Literaturbegriff. Jannidis. F. et al.(Ed.). Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin, New York, 3–37.
- Löser, H. (2010). Ist das literarische Lesen eine Kompetenz. Überlegungen zu einem kompetenzorientierten Lesemodell. Hermann von Laer(Ed.). Was sollen unsere Kinder lernen? Zur politischen Diskussion nach den PISA Studien. Berlin, 41–56.
- Roth, H. J. (2015). Die Karriere der Bildungssprache –kursorische Beobachtungen, historischsystematischer Anmutung. Dirim, İ. et al. (Ed.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religio,. Münster, 37–60.
- Sansour, T. et. al. (2020). Also Lesen ist immer ein Entwicklungsraum, Bestimmungsfaktoren zum Literaturbegriff und Implikationen für den Literaturunterricht, Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, 79–93.
- Scharloth, J. (2018). Sprachliche Gewalt und soziale Ordnung. Metainvektive Debatten als Medium der Politik. Fabian K. et al. (Ed.). Sprachliche Gewalt. Formen und Effekte von Pejorisierung, 7–28.
- Spinner, K. H. (1991). Bildung im Literaturstudium? Für eine hochschuldidaktische Neubestimmung, Frank G. et. al. (Ed.). Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven, Tübingen, 180–197.
- Steinbrenner, M. (2018). Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur. Die Sprachlichkeit des Literaturunterrichts. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 4, 7–21.
- Storrer, A. (2020). Über die Auswirkungen des Internets auf unsere Sprache, Hubert B. et. al. (Ed.). Gedanken zur Zukunft des Internet, Essen, 219–224.

<온라인 매체 환경의 언어문화와 문학 언어> 토론문

곽은희(동아대학교)

서정일 교수님의 <온라인 매체 환경의 언어문화와 문학 언어>는 대중 미디어, 인터넷, 소셜 미디어에서 보이는 과도한 언어 분출 현상이 의사소통 구조에 끼치는 영향을 비판적으로 분석한 글입니다. 발표문에서는 인터넷과 소셜 미디어가 절제·감성·공감·포용의 언어보다는 충동적 언어, 갈등의 언어를 여과 없이 토설함으로써 사람들의 피로감을 배가시킬 뿐만 아니라 휩쓸리는 감정이 담론장을 뒤덮어 극단화 과정의 강화를 야기하고 있음을 경고하며, 이러한 언어의 극단화가 사회적 약자를 혐오·배제·배척하는 민주주의의 위기वाद 맞닿아 있다고 진단하고 있습니다. 발표자께서 이러한 위기에 대한 대안으로 제안하고 있는 것은 다음 아닌 문학 언어의 회복입니다.

특히 문학 언어가 내면의 언어, 영혼의 언어, 정신의 언어를 대변한다는 점을 강조하며 서구 고전교육에서 핵심적 위치를 차지하고 있던 언어적 전통을 소환하고, 자신과 타자, 주변 세계와 상황을 인간애와 심미성으로 느끼는 내면의 관점을 문학 교육을 통해 확장해야 함을 제안하고 있습니다. 발표문의 말미에 제시된 문학 언어의 교육적 의미는 ‘교양교육의 핵심으로서의 문학 언어’의 위치를 자리매김하는 동시에 언어 교육이 지향해야 할 지점이 효용성과 기능성 너머에 있음을 시사하고 있다는 점에서, 교양교육의 본질을 다시 성찰하게 하는 지점이었습니다. 발표자께서 제안하신 주장과 지향점에 공감하며, (한정된 지면에 모두 담지 못한) 문학 언어의 본질과 교양교육에서 문학 교육이 차지하는 위치와 의의에 대해 의견을 듣고자 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

1) 문학 언어가 갖는 공동체적 힘, 내면의 세계를 형성하고 추상적 사고 능력을 기르게 함에 대해서 2장에서 매우 설득력 있게 제시되어 있습니다. 문학을 교양교육과 접목하여 실제 대학교육 현장에서 학생들과 만나는 입장에서, 발표자께서 제시하신 지향점과 문제의식을 어떻게 구체적으로 구현할 수 있을지에 대해 고민하게 되었습니다. 1장에서 온라인 매체 환경에 대해 상당히 비판적으로 분석하신 바 있지만, 우리가 매년 새롭게 맞이하는 세대들은 날이 갈수록 온라인 매체 환경에 더 익숙한 학습자들일 것입니다. 이러한 상황에서 문학의 언어가 실제로 내면의 언어, 영혼의 언어로, 정신의 언어로 자리 잡기 위해서는 어떠한 교육적 접근이 필요한가? 혹은 교양교육의 장에서 문학 텍스트를 활용한 수업은 어떠한 방식으로, 무엇을 중심으로 이루어져야 하는가? 이 부분에 대한 실천적인 사례가 궁금합니다.

2) 본질적인 측면에서 문학 언어의 가치는 아무리 강조해도 지나치지 않을 것입니다. 그래서 발표자께서 강조하신 언어교육이 여타의 기초학습 교육과 변별되는 지점, 즉 효용성과 기능성만을 중시하는 가치관에 입각한 언어적 사유가 놓치고 있는 문학 언어 교육의 축소에 대하여 저 또한 동의하는 바입니다. 그렇다면 교양교육의 장에서 리터러시 교육과 문학 교육은 어떠한 관계를 맺어야 하는지, 다시 말해 정보 해독 능력으로서의 리터러시를 넘어 인간 내면을 성찰하고 타자와의 내면적 교감을 가능하게 하는 문학적 리터러시는 어떻게 정립될 수 있을지에 대해서도 앞으로 구체적으로, 학술적으로 살펴보아야 할 지점이 아닌가 하는 생각이 들었습니다. 이에 대한 발표자 선생님의 의견을 여쭙습니다.

3) 지엽적인 부부입니다만, 발표문에 제시된 ‘문학 언어’와 ‘온라인 언어’ 사이의 이분법이 다소 강하게 설정되어 있지 않은가 하는 생각이 들었습니다. 이러한 이분법적 프레임에서는 온라인 콘텐츠, 디지털 플랫폼과 문학적 상상력, 공동체적 연대, 미학적 감수성 간의 상호 교섭이 일어나기가 어렵고, 온라인 언어 문화에서 내재적 잠재력 또한 간과될 수 있다는 생각이 들었습니다. 이에 온라인 언어 문화를 문학 언어의 대척점이 아니라, 문학 교육과 리터러시 교육의 접점에서 비판적으로 수용하고 재구성할 수 있는 가능성의 영역으로 바라볼 수 있지 않을까요? 이에 대한 발표자 선생님의 의견을 여쭙습니다.

감사합니다.

대학 인문교양교육에 관한 자문화기술지(autoethnography)

임이랑(KAIST)

박수진(한국교원대학교)

1. 서론

코로나19 팬데믹 이후, 대학의 교양교육은 효율성과 생산성을 추구하는 산업형 인간의 양성에서 인간 스스로 자신의 삶의 본질에 대해 성찰할 수 있는 인문학적 사유에 근거한 존재로의 성장에 관심을 기울이고 있다(민웅기, 2023). 자아의 존립, 타인과의 소통과 화합, 도덕성, 배려 등이 기실 4차 산업 사회, 기계 중심, 인공지능 중심의 사회의 토대가 된다는 공감에 이른 것이다. 그런데 인문학적 사유에 근거한 교양교육의 필요성은 다소 선언적으로 제기되고 당위적 차원에서 동의를 얻고 있어서, 이를 실질적으로 구현한 교양교육 콘텐츠와 강의 사례를 통해 설득력을 얻고 실천적 동력을 얻을 필요가 있다. 이에 본 연구는 두 연구자가 인문교양 강의를 실천한 경험과 서로의 강의를 공유하고 소통한 과정을 탐색하여, 대학 인문교양교육의 본령에 다가서고자 한다.

한편, 이러한 연구의 과정과 방법은 다음과 같은 대학 교강사의 교수학적 한계에서 비롯되었다. 이는 가르치는 일이라는 공통적인 교수 행위를 하는 일군의 직업, 특히, 초, 중등학교 교사와의 비교 속에서 보다 분명하게 드러난다.

첫째, 대학 교강사는 중등학교 교사와 달리, 문서화된 교육과정 없이 있다. 이는 곧 준거로 삼을 만한 교육 지침이 없다는 뜻이다. 물론 개설되는 교과목마다 강의 개설 목적이라든지 목표 등이 있지만 이를 세분화하고 구체화하는 과정에 교수자의 자의적 판단이 크게 작용하며, 개별 교수자에 의해 수업의 범위나 내용이 결정된다. 그렇다 보니, 교육의 결과, 학생들의 이해와 성과 등도 천차만별일 수밖에 없다. 둘째, 개설되는 과목마다 교수·학습 자료 및 방법도 없다. 사고와 표현으로 대표되는 기초교양 교육 과목은 각 대학에서 편찬한 교재가 쓰이지만, 그 외의 교양교육 과목은 교수자의 판단에 따라 개론서 및 유사한 과목의 수업 결과와 성과 보고서 형식의 논문 등이 참고가 될 뿐이다. 이렇다 보니, 교수자의 세부 전공, 관심사 등에 따라 비슷한 목적으로 개설된 과목도 다르게 전개되는 경우가 많다. 셋째, 대학 교강사는 초·중등 교사에 비해, 자신의 교수 행위에 영향을 주고 받을 수 있는 존재가 거의 없다. 초·중등학교에서 활발하게 이루어지고 있는 수업 장학과 컨설팅 등을 생각해 본다면, 대학에서 강의에 대한 고민이나 의문, 수강생의 문제 특성 등을 함께 나누고 발전 방향을 모색할 수 있는 환경이 잘 구축되어 있다고 보기 어렵다. 넷째, 대학의 교강사들은 자신의 강의에 대한 피드백과 평가를 원활히 받기 어렵다. 대체로 기말고사를 통해 한 학기 동안 이루어진 자신의 강의 목표 달성 여부를 확인할 수 있고, 강의 평가를 보면서 수업을 성찰할 수 있지만, 강의 평가의 객관적 항목은 획일화되어 있고, 서술형 항목은 학생들의 단편적인 평가에 치우쳐 있기 때문에, 자신의 강의에 대해 성찰하기 어려운 실정이다.

이처럼 대학 교육은 교수자의 ‘자율성’이 크게 부각된다. 교수 행위의 자율성은 연구자, 교수자로서의 역량을 마음껏 발휘할 수 있는 기회로 이어지나 한편 타성에 젖어 들기도 쉬운 까닭에 때로는 보다 나은 수업을 설계하고 실천하는 것을 가로막는 단점이 되기도 한다.¹⁾ 대학 수업의 획일화를 지향하지는 것은 아니나, 대학 교강사들이 개인적 교수 경험을 학문의 장(場)으로 가지고 나와 사회적 맥락에서 활발히 논의함으로써 각자의 교수 행위를 발전시킬 필요성은 분명하다는 말이다. 이러한 맥락에서 우리는 우리의 교수 경험을 근거로 삼아 교양교육 현장에서 겪었던 문제를 가감 없이 제시하고, 수업을 나누고 소통한 과정을 상세히 보고하면서, 인문교양교육 교수법의 정연(整然)화 방향을 실천적으로 모색해 보고자 한다.

2. 연구 방법

2.1. 자문화기술지(autoethnography)

1) 본문에 언급한 대학 교강사의 교수학적 한계를 극복하기 위한 학교나 제도 차원의 지원이 없는 것은 아니다. 특히 한국대학교육협의회는 고등교육 연수원에서 시행되는 일련의 연수 프로그램은 본문에서 언급한 대학 교강사의 교수 행위를 개선하고 발전시키기 위한 것으로 볼 수 있다. 이를 학교 차원에서 교수 역량 워크숍이나 컨설팅으로 활용하는 경우가 많다.

본 연구는 자문화기술지를 연구 방법으로 채택하여 대학 교양교육에서 고전문학을 통한 문화적 문식성 함양 교육을 실천하고자 한 두 강사의 교육적 삶과 경험을 심층적으로 탐구하는 것이 목적이다. 전통적인 문화기술지가 낯선 집단 내지는 문화, 타인에게 일차적인 관심을 두었다면 자문화기술지는 ‘나의 문화에 대한 내 자신의 경험이 문화, 상황, 사건, 생활 방식에 대한 통찰을 제공하는가?(Patton, 2015/2017)’에 대한 답을 찾아가는 연구 방법이다. 본 연구 역시 대학의 인문교양 수업이라는 사회적, 문화적 맥락에서 국어교육 및 국문학 연구자이자 강사의 교수 경험에 대한 이야기를 사실적으로 기술하고 반성적·비판적으로 검토하면서, 우리의 교육적 삶의 모습을 이론적으로 정리해 보고자 하였다.

자문화기술지의 방법론적 가능성과 시사점을 연구자, 연구 참여자, 독자, 학교 현장의 측면에서 밝힌 연구(김영천·이동성, 2011)에 따라, 본 연구의 방법론적 적절성과 효과 등을 검토하였다. 먼저, 두 연구자는 각각 6년, 3년의 강의 기간을 통시적으로 회고하면서, 개인의 삶에 머물 수 있었던 교육적 경험을 사회적으로 성찰할 수 있었다. 강의를 시작하면서부터 지금까지 축적된 유인물, 파워포인트, 과제물, 피드백 자료, 시험 문제 등 강의 자료 전반을 개별적·상호적으로 검토하고 지속적인 대화를 거치면서 교수 내용과 방법의 다양성을 꾀할 수 있었다. 즉 ‘고전문학을 기반으로, 고전문학이 지금의 매체와 문화에서 어떻게 이해되고 인식되어 활용되고 있는가’라는 강의의 공통적인 성격을 추출하고, 여기에 해당하는 다양한 교수 자료를 공유하면서 적절성 여부를 따져보고, 각자의 세부 전공에 치우쳐 다소 편협하게 이루어진 교수 내용 등을 비판적으로 성찰하는 과정을 거듭해 나갔다. 이러한 과정에서 대학 인문교양교육이 가지고 있는 사회문화적 담론, 그 한계 등을 생각해 볼 수 있었고, 각자의 수업에서 이를 개선하고자 노력하였다. 이러한 과정을 다음 장에서 소상히 밝힐 것인데, 이는 다른 교양교육 연구자 및 교강사를 연결하는 자료가 될 수 있을 것이다. 교양교육의 교육과정, 교수·학습 자료, 교수 방법 개발에 어려움을 겪거나 보다 나은 교수 행위에 대해 고민하고 성찰하는 이들과 보이지 않게 대화하면서 각자의 교육적 삶을 변화시켜 나갈 수 있을 것이다. 이는 자문화기술지가 교육 자료나 교육과정을 개발하는 연구자의 내부적인 의사결정과 생활세계를 재현하고, 사회적·역사적 맥락을 현장과 연결함으로써 실제적인 교육과정 이론을 생성하는 데 기여할 수 있는 연구 방법이라는 의의와 상통(相通)하는 것이다.²⁾

2.2. 연구 맥락과 절차

2.2.1. 연구 맥락

자문화기술지는 연구자 ‘나’의 경험이 연구의 주된 자료이기 때문에 연구자 자신에 대해 기술할 필요가 있다. 여기에서는 대학에서 교양 강의를 하는 강사이자 자문화기술자인 두 연구자의 교육적 삶을 간략히 기술하여, 연구의 신뢰성과 타당성을 확보하고자 한다.

연구자 A는 2011년에 박사과정에 입학해 다음 해 3월 지방 사립대학교의 국어교육과에서 개설된 교양 강의를 맡게 되었다. 이 무렵 시간강사의 자격 요건은 박사학위를 취득한 자에 한하는 경우가 대부분이었는데, 해당 과목의 강사 수급에 결손이 생겨서 대체 강사로 한 학기 동안 교양 강의를 하게 된 것이다. 박사과정 중에, 개강을 불과 일주일 정도 앞두고 결정된 강의로, 과연 내가 대학생들을 가르칠 수 있을 것인지에 대한 의문과 불안이 매우 컸지만, 우선 부딪쳐 보기로 마음을 먹었다. 그때 맡았던 과목이 <전통문학의 이해>라는 2학점짜리 교양 과목이었다. 고전문학교육을 세부 전공으로 삼아 공부하고 있던 때에 고전문학 작품을 중등학교에서 나아가 대학과 대중을 상정하여 확장해서 생각해 보고, 교수·학습을 계획한 최초의 시기였다. 고전문학 교육 전공자로서 여러 학과의 다양한 성격을 지닌 수강생과 그들의 목표에 부합하는 강의를 설계하면서, 고전문학을 국어국문학과나 국어교육과의 전공 과목이 아니라 교양 과목이라는 성격에 적절하게 가르치는 것에 분투했던 한 학기였던 것으로 기억한다.³⁾ 박사 수료 이후에도 지방 사립대학교 특수교육과의 부전공 과목으로 <시가교육론>을 6년간 1학기에만 가르치게 되었다. 이 과목은 부전공이기는 하지만 수강생들이 국어과로 임용고사를 보는 것이 아니었고 학교 현장에서의 활용을 위해 선택한 것이

2) 한편, 사회과학적 연구 방법으로서 자문화기술지는 연구자의 개인적 주관성(subjectivism)을 경계할 필요가 있는데, 이를 위해 다음을 준거로 삼았다.

- 중요한 기여 : 고전문학 및 고전문학의 현대적 변용에 기반을 둔 교양교육은 대학생들의 한국 문화의 이해와 안목을 신장시키고, 문화적 문식성을 함양하는데 기여하는가?
- 미학적 장점 : 두 강사의 수업 나눔과 소통, 대화의 과정이 독자들에게 새로운 해석의 기회를 제공하는가?
- 성찰 : 두 강사의 주관적 경험이 독자가 판단하고 납득하기에 충분한 자기 인식과 자기 노출에 기반했는가?
- 영향 : 두 강사의 수업 나눔과 소통, 대화적 글쓰기가 교양수업에 대한 또다른 질문을 생성해 내고, 새로운 연구를 시도하게끔 하는가?
- 현실의 표현 : 두 강사의 수업 경험을 생생하게 구체적으로 구현되었는가? 고전문학을 활용한 대학 인문 교양수업에 대한 신빙성 있는 설명이 “진실”인 것으로 보이는가? 연구에 나타난 개인적, 사회적, 공동체에 관한 서술들은 실제적이며 믿을 만한가?

3) 이때 박사과정 1년차 때 수강한 문학콘텐츠 강의와 그 강의에서 발표한 소논문을 투고하며 공부한 것이 강의를 준비하고 실천하는 데 큰 역할을 했다. 고전문학을 교육은 물론 다양한 매체와 문화 현상과 비교하면서 바라보는 훈련을 했던 과정이 고전문학을 교양으로 가르칠 때 아이디어를 주기도 했고, 강의에서 학생들의 관심을 유도하는 방법으로 활용되기도 했다. 박사과정생으로서의 첫 학기 수강한 과목, 소논문 투고, 이와 유사한 교양 강의의 경험은 지금까지 고전문학의 매체 전환, 문학콘텐츠로의 개발을 꾸준히 공부하는 계기가 되었다고 볼 수 있을 것이다.

었다. 때문에 수강생의 목표와 성격을 교양 과목 수준으로 맞추어 강의를 진행하였다. 수강생의 수준이나 요구도 교양 수준과 부합했다.

2018년에 고전문학교육 연구 분야로 박사학위를 취득한 후, 나(연구자 A)는 본격적으로 시간강사(lecturer)의 삶을 살게 되었다. 2018학년도 2학기부터 현재까지 본 연구의 대상이 되는 <대중매체와 고전>이라는 교양 과목과 말하기와 글쓰기 교양 강의, 국어교육 전공 강의 등을 하고 있다. <대중매체와 고전>이라는 과목은 ‘매체’라는 단어가 주는 뉘앙스 덕분에 꾸준히 수강생이 많고, 강의 평가도 좋은 편이다. 이 과목을 처음 맡아 강의를 설계하면서 고민한 내용과 강의의 가치 등을 피력한 계획서로 한국연구재단의 시간강사지원사업(2018년도)에도 선정되어 그 결과를 논문으로 발표하기도 했다. 6년 동안 수강생의 만족도, 강의 평가 결과, 논문 등 성과가 없는 것은 아니었지만, 강의만 있을 뿐 연구는 없는 상황에 답답함을 느끼고, 같은 내용을 반복적으로 가르치고 있는 자신에게 염증을 느끼기도 했다. 이를 극복하기 위해 석사과정 때 함께 공부했던 후배 연구자 B와 다시 만나게 되었고, 각자 맡고 있는 강의를 공유하기에 이르렀다.

연구자 B는 2016년 박사과정에 입학, 2018년 수료 후 2019년부터 강의를 시작했다. 지방 국립대학교 국어국문학과에서 관리하는 교양필수 교과인 <글쓰기>를 배정받았는데, 당시 해당 학과의 내규상 1)박사수료생 이상, 2)최근 3년 이내 소논문 2편 이상이라는 두 가지 조건을 충족하면서 강의평가 등에 특이사항이 없는 경우 <글쓰기> 교과에 한해 강의 배정을 받을 수 있었다. <글쓰기>는 해당 학과에서 마련한 공통교재로 수업을 진행하고 중간, 기말시험 문항 출제 및 채점기준 등도 학과에서 문제은행식으로 철저하게 관리하며 이를 매 학기 개설되는 60~70여 개의 분반에 공통적으로 적용하는 (특수) 강의였다. 즉, 강의자의 자율적인 수업 운영은 다소 제한적일 수 있지만 초임 강사로서는 강의계획부터 수업자료 준비, 수강생 학점 관리 등에서 두루 의지할 수 있는 여건 속에서 연구자 B는 2~3년 가량 대학 강의 경력을 쌓을 수 있었다.

이후 2021년 고전산문 분야로 박사학위를 취득한 이후 2022년부터 <한국문학과 문화현상>이라는 교양교과를 새롭게 담당하게 되었다. 해당 교과는 이전까지 해오던 <글쓰기>와는 달리 보통의 대학 강의처럼 강의자에게 수업 운영의 전권이 주어졌고, 연구자 B로서는 전공 분야와 직결된 첫 강의였기에 전반적으로 긴장되고 경직된 상태에서 수업 운영이 미숙하게 이루어졌던 것으로 기억한다. 특히 2022년에는 한 분반만을 담당해 수강생이 20명 남짓이었으나, 2023년 1학기에는 동일 교과로 세 분반이 개설되었고 이를 모두 연구자 B가 배정받게 되면서 총 200명 가량의 수강생(분반별 정원 70명이 거의 채워짐)을 담당해야 하는 막중한 책임과 부담이 더해졌다. 석박사 과정 동안 접해온 다양한 고전 자료를 총동원해 수업자료를 마련하고 여기에 수강생들이 흥미를 가질 만한 현대적 문화콘텐츠들을 연계해 가면서 나름대로는 다각도로 궁구해 수업을 운영했다. 강의 종료시점에는 강의 내용, 수업 운영 및 평가방식 등 수업 전반과 관련해 수강생들에게 종합설문을 진행한 결과 다행히도 수강생들은 대체로 긍정적인 피드백을 남겨주었다. 그러나 연구자 B는 본인의 강의 수행 결과를 보다 객관적으로 점검해 볼 필요를 느꼈고 선배 연구자 A에게 일련의 강의 경험과 소회를 공유하게 되었다.

우리 두 연구자는 연구자이자 연구 참여자로서의 역할을 겸하면서 각자의 수업을 모니터링해 나갔다. 고전문학과 매체가 일대일로 변용된 사례에만 국한해서 그것의 비교·분석과 같은 일차적 차원의 교수 내용에만 치우쳤던 것, 매체로 전환된 현대의 다양한 콘텐츠보다 맹목적으로 고전문학의 원형적 자질과 작품의 가치만을 높이 평가한 것, 수강생들의 생활과 문화 속에서 문학적 감수성과 비판적 안목의 신장 등을 사려 깊게 고민하지 못한 것 등을 반성하고 이를 해결하고자 노력했다. 이러한 과정 속에서 첫째, 고전문학을 기반으로 개발된 매체, 콘텐츠, 문화 현상에 주목하고, 둘째, 이를 강의 시간에 어떤 내용과 방법으로 설계할 것인지, 셋째, 이를 통해 한국 고전문학의 가치와 의미를 어떤 지점까지 이해하게 할 것인지, 넷째, 궁극적으로 수강생들이 일정 수준의 문화적 문식성을 습득해 문화 소비 주체로서 자의식을 강화할 수 있을지 모색해 나갔다.

2.2.2. 연구 자료 및 절차

본 연구에서 수집한 자료는 첫째, 연구자들의 개인적 자기 회상(self-recall) 자료이다. 우선 연도순, 학기순으로 교수 경험을 기술해 나갔다. 각 학교의 교육과정, 강의계획서, LMS 자료 등을 학년도-학기 순으로 정리하면서 학기마다 이루어진 강의 내용, 과제, 과제 분석 결과, 강의 평가 등을 토대로 자기 회상 자료를 만들었고 이를 공유하고 검토하면서 서로 궁금한 내용을 질문하고 답하는 과정을 거쳤다. 둘째, 자기 성찰(self-reflection) 자료를 구축하였다. 이는 자기 회상 자료를 정리하고 기술하는 과정에서 보다 구체적으로 이루어질 수 있었는데, 강의를 하면서는 미처 깨닫지 못했던 점 등을 직시할 수 있었다. 현장 연구 일지 등을 통해 개인적인 가치관이나 선호, 문화적 정체감, 소속감, 자신의 행동, 인지, 정서적인 깨달음을 수집할 수 있는데(박순용 외, 2010), 우리는 개별 전공에 대한 각자의 취향과 선호를 파악하고, 학생들을 대하는 교수자의 태도, 과제의 수행과 피드백 등 강의 전반에서 자신의 행동, 인지, 정서적 깨달음을 얻어 이를 자문화기술지의 핵심 자료로 구체화할 수 있었다. 셋째, 연구자 각자를 인터뷰한 내용도 자료로 활용하였다. 각자 자신에 대한 자료를 수집하는 동시에 서로의 강의 내용, 교수 경험과 태도, 지향 등에 궁금한 점, 보다 자세하게 알고 싶은 내용을 질문하면서 이를 정리해 나갔다. 넷째, 우리의 교수 경험을 보여줄 수 있는 물질적 증거로 강의계획서, 학생들의 과제물, 강의 녹화물, LMS 자료, 강의 평가 결과 등을 활용하였다.

이렇게 수집한 자료를 반복적으로 읽으면서 자료 분석과 해석을 실시하였다. Saldaña(2009)의 일곱 가지 기술적 카테고리(① 경험의 증가 ② 경험의 누적 ③ 급변, 출현, 전환점 ④ 감소와 중단 ⑤ 불변성과 일치 ⑥ 특이함 ⑦ 상실)와 종단적인 코딩을 활용하였다. 연구자 각각 6년과 3년의 교수 경험을 종단적으로 분석하면서 핵심 범주를 생성하고, 이에 대한 분석적-해석적 글

3. 연구 결과

3.1. 개별수업기: 수업의 눈동자[眼]를 찾아서

연구자 A는 2018학년도 2학기에 처음 <대중매체와 고전> 교과를 맡게 되었다. 강의는 다음의 목적을 토대로 설계되었다.

‘이 강의는 대중매체에서 “고전”을 다루는 방식과 시각을 이해하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 고전이 영화나 드라마, 웹툰과 같은 대중매체로 전환된 사례를 두루 살펴보면서, 이를 비판적으로 분석하고 수용하는 안목을 갖추는 데 중점을 둔다. 이 강의를 통해 전통 문화, 고전문학 작품에 내재된 문화적 가치를 인식하고, 문화적 문식성을 함양할 수 있기를 기대한다.’

고전문학이 오늘날 대중매체로 전환된 사례를 강의 자료로 삼아, 이를 통해 수강생들의 문화적 문식성을 신장시키는 것을 목표로 내세운 것이다. 이를 위해 연구자 A는 먼저, 강의 자료로 쓰일, 고전문학이 대중매체로 만들어진 작품을 수집하고 그 가운데 강의에서 의미 있을 만한 것들을 선택하는 일에 착수하였다. 그런 다음, 수업 시간에 학생들의 흥미와 관심을 끌 만한, 어렵게 느껴지지 않을, 좋아할 만한 작품을 연구자의 판단에 따라 선정하였는데, 그 기준은 수강생들이 중고등학교 때 한번쯤은 국어나 문학 교과서에서 봤을 만한 작품들이었다. 주몽 신화, 황진이, 홍길동전, 전우치전, 춘향전, 장화홍련전, 심청전, 차사본풀이, 안동 하회탈춤, 제주 돌문화공원 등 안동 하회탈춤이나 제주 돌문화공원을 제외하고는 교과서의 수록 빈도가 높은 작품들로 추출하여 강의를 준비하였다.

이는 연구자가 고전문학교육 전공자로, 고전소설 수업 관찰과 교수 행위 분석 등 현장 연구 중심의 박사 논문을 썼던 것이 배경으로 작용한 것이다. 즉 고전문학교육 전공자로서 중고등학교 교실 현장의 교사와 학생들을 관찰, 인터뷰하는 동안, 또 그와 관련된 고전문학교육 관련 연구를 검토하는 동안, 고전문학은 학생들에게 고리타분하고 어려운, 마냥 피하고 싶은 국어과의 한 영역으로, 교사에게도 학생들에게도 가르치고 배우기 싫은 대상으로 본 경험이 크게 작용했기 때문이었다. 이를 지나치게 신경 쓴 탓에, 마치 이렇게 재미없는 고전문학을 공부하러 온 학생들에게 고전문학이 얼마나 재미있고 흥미있는지 꼭 그 맛을 보여줘야겠다는, 그래서, 매체로 전환된 여러 고전문학 작품의 가치성을 재미와 흥미에 초점을 둔 것이다. 고전문학을 다양한 매체로 전환한 사례를 최대한 많이 소개하기에 ‘급급’했던 형색이었다.

1주차 강의 때부터 ‘문학사 혹은 장르사적 관점에서 고전문학에 접근하기보다는 주제 혹은 제재 측면에서 작품에 접근하는 방식을 취할 것이다. 기존에 교과서나 문제집에서 고전문학을 보던 방식에서 나아가 지금-여기의 시각과 이해 속에서 고전문학을 바라보고자 한다.’를 독려한 것도 이러한 맥락과 무관하지 않았다. 하지만 문학사, 장르사를 ‘지식’ 위주로 접근하는 방식을 취하지 않고, 주제나 제재를 통해 고전문학에 접근하더라도 수강생에게 과연 어떤 주제가 의미 있을지에 대한 고려는 이루어지지 않았음을 고백한다. 고전문학 작품에 있는 의미나 주제, 가치는 탐색하지 않은 채, 일단 고전문학을 매체로 잘 만들어놓은 것이 있다면, 여기에 관련된 연구가 충분히 이루어져 있다면, 그것을 충실히 살펴보고 가르치는 것에 그치고 말았다.

강의 시간에 활용되는 영화, 드라마, 웹툰 등 다양한 대중매체 자료는 강의식으로만 이루어지는 수업의 지루함을 해소하고 활력을 불어 넣는데 도움이 되었고, 비교적 친근한 교수자의 성향 덕분에 수강생들의 반응은 좋은 편이었다. 하지만 매주 수업의 주제가 달라지면서 수업의 목표가 날날이 흩어지는 느낌, 좋은 연구와 사례를 소개해주면서 교수자의 목표와 목소리는 점차 잃어간다는 느낌에 좌절감이 쌓이게 되었다. 이러한 내용과 방법은 코로나로 인한 원격 수업의 시행으로 전환점을 맞게 된다. 원격 수업을 하면서 종전보다 더 차분히 강의를 고민하고 보완 내용을 모색할 시간이 늘어났기 때문이다.

연구자 B가 2022년 처음으로 담당한 <한국문학과 문화현상> 교과를 준비하며 강의계획서에 기술했던 성취목표는 다음과 같다.

1. 한국 문학의 토대를 이루는 고전 서사의 유형을 개관하고 주요작품을 감상한다.
2. 고전 서사가 현대의 문화콘텐츠로 재생산 되는 과정과 결과를 탐색한다.
3. 자신 혹은 자기 세대가 주로 향유/소비하는 문화콘텐츠 중 고전의 현대적 변용이 발견되는 사례를 선정하여 비평한다.

위 목표를 통해 짐작할 수 있듯이 연구자 B는 <한국문학과 문화현상>이라는 교과명에 사용된 용어가 연상케 하는 범주를 제하여 ‘한국문학’은 ‘고전 서사문학’으로, ‘문화현상’은 ‘문화콘텐츠’에 대한 지칭으로 전제한 상태에서 수업을 설계했다. 이때 ‘고전 서사문학’은 구비문학(신화, 전설, 민담)과 기록문학(야담, 전, 고소설)으로 대별하였으며 각 갈래의 특성과 주요 작품을 다루되 통시적 관점에서 한국 서사문학의 전통적 흐름을 개괄적으로 이해하도록 주차별 강의 내용을 구성했다. ‘문화콘텐츠’는 전통적 대중서사 장르인 영화나 TV드라마부터 현 세대 수강생들에게 친숙한 웹툰, OTT시리즈 등을 다루었으며 각 주차별로 고전에

대한 학습을 선행한 이후 그와 연계할 수 있는 문화콘텐츠 몇 작품을 고전의 현대적 변용 사례로 살펴보는 방식의 순차적 접근을 시도했다.

이는 강의자 본인이 소화할 수 있는 지식의 범주이면서 동시에 신입생 위주로 구성된 수강생 입장에서도 학습내용의 과부하가 초래되지 않도록 고려한 조치였다. 그러나 연구자 B로서는 일제강점기, 한국전쟁 등 한국문학사의 통시적 접근 속에서 다루어야 마땅한 근현대 작품을 아우르지 못한 점, 고전문학 중에서도 시가 문학은 배제한 점 등 강의 내용의 불충분함에 대한 고민을 안고 있었다. 그럼에도 2022년 당시 연구자 B는 2-3년차의 초임 강사로서 비교적 자신이 주력해온 연구 분야로 한정해 수업자료를 마련하는 데에만도 많은 시간이 필요했기에 그 이상의 범주로 수업 내용을 확장하지는 못했다.

더욱 문제적인 것은 2022년 첫 학기 강의 종료 이후 스스로 돌아보니 문화콘텐츠에 대한 풍성한 소개나 안내는 부실했던 반면 고전 서사문학과 관련한 지식 전달 위주의 수업을 했다는 자책이 들었던 점이다. 특정 분야에 천착하기보다는 다양한 분야를 두루 접하면서 학문 세계에 자연스럽게 입문하도록 독려하는 것이 교양교육의 중대한 목표 중 하나라는 사실을 상기하면 연구자 B의 첫 학기 강의는 수강생의 흥미를 고려하기보다는 강의자 개인에게 익숙한 전공지식을 설명하는 데에 급급했다. 국문과 전공 수업에서 다루어야 할 내용과 전공 불문 대형 교양교과에서 다룰 내용을 분명하게 경계 짓지 못하면서 갈팡질팡한 채로 2023년 강의까지 이어갔던 미숙함으로 인해 결국 <한국문학과 문화현상>이라는 교과와 개설 의도를 충분히 실현했는가에 대해 자문하지 않을 수 없었다.

3.2. 수업나눔기: 돌아앉으면 새로운 세계가 열린다[轉身而坐 方位易焉]

연구자 A는 먼저 강의 초반에 설문지를 통해, 학생들의 목표 사항을 살펴본 결과, 대부분 고전문학에 대한 관심이 있고 혹은 도전 의식이 있어서 고전문학을 다시 경험해 보고자 한 학생들이었다. 이에 나열식으로 작품을 소개하는 방식을 잠시 접어두고, 고소설 역시 당시의 대중매체였다는 것을 부각시켜 보기로 했다. 그러기 위해서 필사본, 방각본, 구활자본과 같은 고소설의 출판 양상, 낭독과 구연의 방식으로 향유되던 고소설의 향유 맥락, 고소설을 배척했던 시대적 분위기 등을 강의 내용으로 준비할 필요가 있었다. 어찌 보면, 전공에서 다룰 법한 내용이지만, 세책가나 전기수, '소설'에 대해 한 마디씩 비평했던 당대 유학자들의 이야기 등을 교양 수준으로 가공하여 활용하였더니 수강생들의 지식은 확장되고, 반응과 태도도 훨씬 진지해졌다. 특히 이러한 내용을 고소설을 접하는 배경지식으로 자리 잡게 함으로써 개별 작품에 접근할 때, 자신만의 관점을 가지고 작품을 바라보는 방법을 갖추어가게 되었다. 즉 고소설도 지금 우리가 문화 생활을 즐기는 하나의 방식이었다는 사실이 정전으로서 고소설에 대해 갖고 있었던 경직성을 완화시켜 준 계기가 되었던 것이다.

이와 함께, 학생들에게 고전문학 온 작품 읽기를 과제로 제시하였다. 이전에 요구했던 과제는 '고전문학의 매체 전환 사례에 대한 이해와 감상 쓰기'로 수업에서 공부했던 방식으로 고전문학 작품과 매체 전환 작품의 일대일 비교와 감상이었다. 의미있는 결과를 보인 과제도 있지만 수업에서 다룬 작품을 심화해서 감상문을 쓰거나, 단순 비교, 모티프의 모방에만 그친 경우가 많았기 때문에, 차라리 한 편의 고전문학 작품을 온전히 감상할 수 있는 기회를 주자고 판단했다. 국어과 교육에서 시행하고 있는 '한 학기 한 권 읽기'에 착안한 것이다. 학생들이 중고등학교 때 많이 접했던 춘향전, 구운몽, 사씨남정기 등의 유명한 작품도 부분 수록된 것만 접했을 가능성이 컸기 때문에 온 작품을 읽으면서 고소설의 매력을 알고, 전체 감상의 효과, 한 학기에 한 권의 작품을 읽었다는 성취감 등을 얻길 바랐다. 이렇게 이 강의는 당대 대중매체로서 고소설을, 문화콘텐츠의 원형으로서 고소설의 스토리텔링과 가치를 언급하고, 중간고사 이후에는 종전과 같은 방식으로 고전문학이 매체 변용된 사례를 다루었다.

이와 같은 방식의 강의를 해 나가던 중 연구자 B와 스터디를 하면서, 강의에 대한 고민을 이야기하게 되었다. 연구자 B와 강의 자료를 공유하고 나누는 과정에서 발견한 작품의 모티프, 서사 구조, 캐릭터 등을 궁구하는 방식에 주목하게 되었다. 문화적 문식성이라고 하는, 국어교육, 문학교육의 한 목표를 대학 인문 교양 강의에서 풀어내는 방식의 하나로 모티프, 서사 구조, 캐릭터 등이 유효할 수 있고, 이를 지금 학생들이 누리는 콘텐츠에서 발견하고 혹은 콘텐츠를 바라보는, 분석하는 방법으로 풀어내는 것이 필요하겠다는 생각을 하게 되었다. 특히 연구자 B가 과제로 제시한 것은 수업 시간에 공부한 것을 자신들이 평소에, 몸소, 직접 즐기는 콘텐츠에 적용해 보고 이를 분석하고 해석한 과정이라는 점도 의미있게 다가왔다. 나는 학생들이 과연 이러한 모티프나 서사 구조를 찾을 수 있을까 하는 우려가 있었기 때문에 이러한 식의 접근은 하지 못했기 때문이다.

이에 연구자 B와 수업을 나누고 소통하는 과정을 통해 우선 과제를 변용시켜 보기로 했다. 온 작품 읽기를 전제하는 것은 물론, 자신이 읽은 작품을 직접 문화 콘텐츠의 하나로 생산, 제작하는 기획서를 제시한 것이다. 고소설은 물론 평소 관심이 있었다면, 혹은 콘텐츠로 제작할 만한 고전시가까지를 아울러 작품 선택의 자율성을 부여하고, 매체의 생산적 측면을 강조하여 학생들의 발산적, 창의적, 생산적 사고를 자극시켜 고전문학을 마음껏 부러쓰기를 바라며 과제를 제시하였다.

연구자 B가 2022-2023년의 강의 경험에 대해 선배 연구자 A와 소통하는 과정에서 새롭게 유의하게 된 점은 크게 세 가지이다. 첫째, 연구자 B의 강의는 고전 서사문학 갈래 중에서도 구비문학에 편중된 면이 있다는 점이다. 연구자 B는 조선 후기 인물 전 연구로 박사학위를 받은 한문학 전공자이지만 석사과정에서는 구비설화 및 전래동화를 공부했다. 그렇기에 <한국문학과 문화현상> 교과와 강의자료를 준비할 때 구비자료부터 기록자료까지 두루 검토했으나 신입생 위주의 교양교과인 점을 고려해 한문 자료보다는 신화, 전설, 민담과 같은 구비문학 채록자료를 적극적으로 수록했다. 그러다보니 상대적으로 기록문학과 관련한 강

의 내용 이를테면 문헌자료의 유통맥락, 작가론, 작품론은 생략·축소하는 경우가 많았다. 고소설 전공자인 선배 연구자 A의 수업 자료나 주차별 강의계획을 나눔 받으면서 고소설과 관련한 학습 내용을 더 보강해야 함을 인식했다.

둘째, 구비문학에 편중해 진행된 연구자 B의 수업은 자연스럽게 작품 속의 모티프, 서사구조, 캐릭터 분석에 방점을 두었는데 이는 해당 수업의 개성과 강점으로 인정될 수 있다는 점이다. 모티프 등을 분석하는 것은 연구자 B가 기존의 논문연구에서 자주 활용해오던 연구방법이고 이를 강의 상황에서 그대로 적용한 것이라 본인으로서는 연구와 강의가 연장되는 편의적 선택을 한 것이기도 했다. 그러나 선배 연구자는 그것이 단순히 편의성, 수월성만을 우선한 교수법은 아니며 문학과 문화를 연계하는 수업 전반의 토대가 될 수 있는 적절한 방법이라고 조언해주었다. 덕분에 연구자 B의 입장에서는 본인이 진행해온 수업의 방향성에 대해 품어왔던 불안과 의구심이 얼마간 해소될 수 있었다.

셋째, 연구자 B의 수업에서 제시한 ‘비평 과제(관심 있는 현대 콘텐츠를 선정해 고전 서사와의 연계 속에서 비평문 작성)’의 성취와 한계에 대해 인식하게 된 점이다. 본 연구자는 전술한 바와 같이 작품 속 모티프 분석 등을 강조했기 때문에 수강생들도 본인이 흥미롭게 본 작품을 수업에서 배운 방법론을 통해 직접 분석해봄으로써 궁극적으로 고전 소재 문화콘텐츠에 대한 비평적 인식을 경험할 수 있기를 바랐다. 이러한 의도를 충분히 이해한 경우는 애초 강의자가 기대한 것 이상으로 예리하고 의미 있는 비평문을 제출하기도 했으나 적지 않은 수강생이 감상문에 가까운 과제에 그치기도 했다. 선배 연구자의 경우 ‘온 작품 읽기’와 같은 구체적인 과제 수행법을 안내하고 이를 바탕으로 ‘서평 쓰기’라는 적절한 수준의 과제를 제시한 데에 비해 본 연구자는 과제 곤란도가 다소 높은 편이라는 성찰의 계기가 되었다.

3.3. 공동교정기: 가르치지 않고 가르치는 법[烘雲托月法]

연구자 B는 초반 학기의 한 수강생에게 ‘고전문학을 공부하는 것도 생각보다 재밌었고 배운 내용을 바탕으로 제가 좋아하는 영화의 모티프 분석을 직접 시도해볼 수 있어 흥미로웠습니다. 그런데 이런 공부가 왜 필요한지 더 설득해주시면 좋을 거 같습니다’라는 피드백을 받은 적이 있다. 이공계 학과의 학생이 남긴 그 발언은 연구자 B의 뇌리에서 꽤 오랜 시간 맴돌았다. 그 질문은 마치 ‘이런 교과목은 왜 존재하는가’, ‘인문학이란 어떤 효용이 있는가’와 같은 근원적 의문으로 여겨졌기 때문이다. 인문 교양교과의 강의자로서는 그저 당위적으로 여겨 특별히 언급해볼 생각조차 못했던 대학 교양수업의 개설 목적과 의의까지 일일이 설명하고 설득해야 하는 시대가 온 것인가 하는 생각에 솔직히 아연한 심정이기도 했다.

기성세대에 비하면 효용과 효율을 더 중시하는 것으로 평가되는 소위 MZ세대에게 인문 교양교육의 가치를 어디서부터 어떻게 설명해야 할지 난감해하던 때에 선배 연구자 역시 이와 비슷한 고민이 있음을 알게 되었다. 강의 운용의 어려움에 대한 공감대 속에서 ‘문화적 문식성’을 부각해 보자는 선배의 조언에 따라 이후 우리는 고전에 경도되었던 수업 방식(현대 문화이해의 틀 거리조차 고전연구방법론에 국한해서만 찾으려 했던 공통적 한계)을 함께 성찰했다. 현 세대 수강생들의 요구에 더 정확하게 부응하는 수업을 위해서는 ‘매체/미디어’에 대한 공부를 심화해야 한다는 결론에 이르렀고, 방학 때마다 ZOOM 화상회의실을 이용해 매주 토요일 저녁 100분씩 매체/미디어 관련 논저를 함께 선정해 읽어나갔다.

그렇게 공부한 내용 중 ‘패러디’와 관련한 부분이 연구자 B에게 특히 인상적이었기에 곧바로 2024년부터 강의자료에 추가했고, 이에 따라 비평 과제를 안내하는 과정에서도 ‘전통의 현대화’라는 다소 범범한 논제를 수강생들에게 보다 친숙한 ‘패러디’라는 개념을 통해 더 수월하게 이해하도록 독려하는 방편으로 적극 활용했다. 무엇보다 강의 초반부터 ‘문화적 문식성’이란 용어의 의미 맥락을 강조하면서 다양한 전공 계열의 수강생들이 <한국문학과 문화현상>이라는 인문 교양교과목의 실재적 효용 가치에 충분히 공감하도록 유도했다. 그 결과 예년에 비해 2024년 수강생들이 제출한 비평 과제는 평균적 성취도가 향상됐을 뿐 아니라 과제 수행의 자기주도성 면에서도 고무적인 양상이 뚜렷하게 나타났다.⁴⁾

연구자 B가 선배 연구자와의 소통을 통해 2024년 강의에서 ‘문화적 문식성’과 ‘매체/미디어론’을 보강한 결과 이전 강의에서 안고 있던 모종의 불안과 미숙함을 점차 지워가면서 강의자로서의 수업만족도도 한결 안정됨을 느꼈다. 연구자 A 또한 강의 연차가 쌓일수록 매너리즘에 봉착하면서, <대중매체와 고전>이라는 교과가 본질적으로 왜 필요한 것인지, 학생들의 삶의 어떤 부분에 닿아서 움직이면 좋을지에 대한 고민을 이어가던 중 후배 연구자와의 교류를 통해 어느 정도는 출구에 다가선 느낌이었다. 우리 두 연구자는 이처럼 물리적인 수업자료 나눔을 비롯해 수업의 내외적 맥락과 연구자·강의자로서의 고충까지 전방위적인 소통과 교류 속에서 ‘문화적 문식성(cultural literacy)’이 인문 교양교육의 중대한 지표가 될 수 있음을 선명하게 인식할 수 있었다. 고전문학 연구자들로서 본 강의 이전부터 축적해오던 선형적 지식, 강의를 진행하며 단계적으로 확장한 새로운 연구 및 교수방

4) 이 시기의 수강생들은 예컨대, 이 수업에서 배운 내용과 자신의 전공 수업에서 배운 내용을 적극적으로 연계했다(박00(무용학과), ‘드라마 <역적>의 예술적 소재(승무)와 한국 고전서사와의 연관성’; 장00(일본학과), ‘조선시대와 에도시대의 상인소설 비교’). 또한, 예년 학기에 비하면 2024년에는 매체 선정을 더욱 과감하게 시도하는 수강생이 늘었다. 강의자가 수업에서 직접 언급한 매체는 웹툰, 드라마, 영화 정도로 한정되나 수강생 개개인 이 실제로 즐기는 콘텐츠라면 무엇이든 비평 대상으로 삼아도 좋다는 언급을 2024년 수업에서 강조한 결과 예년에는 없거나 적었던 새로운 매체(웹소설, 모바일게임, 창작뮤지컬 등)를 선택해 주제적으로 분석해낸 사례가 확연히 증가했다. 이는 연구자 B가 첫 주차 오리엔테이션에서 문화적 문식성을 설명하면서 수강생 각자가 ‘문화 소비 주체’로서 저마다의 ‘감식안’을 일깨우는 것이 바로 이 교과의 궁극적 목표 지점이라는 점을 역설했던 데에 따른 결과이기도 하기에 강의자로서는 감회가 크게 남았다.

법론, 우리가 한 것은 그저 이들을 종합해 수업현장에 되돌려놓는 일이었다. 백방으로 애를 써도 수강생들이 지금 어떤 문화를 보고 즐기는지 그 전모에 다가설 수는 없다는 괴리감에 무력해지는 순간도 있었으나, 그럴 때마다 우리가 할 수 있는 것에 집중하며 함께 견디다 보니 어느덧 자기 앞에 놓인 문화 세계를 능동적으로 선별, 해석, 감상할 줄 아는 수강생들을 마주하게 된 것이다.

가르치지 않고 가르치는 법, 인문 교양교과의 실효적 해법은 어쩌면 여기에 숨어있는 듯하다.

4. 결론

누구나 쉽게 나의 삶을 게시하고 공유하는 시대이다. 자신의 이야기를 자유롭게 전시하지만 그 안에 특별한 의미가 담겨 있는 경우는 드물다. 이는 서사의 부재에 기인한다. 서사는 나만의 맥락과 이야기이다. 내 생각과 감정, 느낌을 온전히 판단하고 기억할 수 있는 나의 서사를 구축하기 위해, 이 강의에서는, 고전문학에 기대어 본다. 오늘날 대중매체와 만난 고전문학을 여섯 가지의 주제로 훑어보고, 이를 디딤돌 삼아, 나의 서사, 과거와 현재가 말하는 사회·문화적 메시지와 목소리를 탐색하고자 한다. 이를 위해 고전문학이 영화나 드라마, 웹툰과 같은 대중매체로 전환된 사례를 두루 살펴보면, 이를 비판적으로 분석하고 수용한다. 이 강의를 통해 고전문학 작품에 내재된 사회·문화적 가치를 인식하는 한편, 여덟 가지의 주제가 자신에게 던지는 질문을 토대로 서사의 지평을 확대할 수 있기를 기대한다.(연구자 A의 최근 학기 ‘교과목 개요’)

문학과 문화의 친연성에 기초하여 현대인의 삶에서 전통 시대의 고전문학이 변용·계승되는 양상을 탐색하는 데에 중점을 둔다. 이를 위해 고전 서사문학의 갈래와 특성을 통시적으로 개관, 주요 작품을 선별적으로 감상함으로써 **고전적 모티프, 세계관, 인물상, 주제 의식** 등을 학습함. 고전문학에 대한 선이해를 바탕으로 현대 대중문화의 제 양상을 살펴 가며 **고전의 현대적 계승 사례 분석** 방법을 익힘. 궁극적으로 이 수업의 모든 수강생은 스스로 현대 문화콘텐츠를 선정하여 고전과의 연계성을 중심으로 **비평문**을 작성, 이로써 한국인의 삶과 문학에 내재된 사회·문화적 가치를 체득하고 대중문화를 주제적으로 수용하는 **‘문화적 문식성(cultural literacy)’**을 함양하도록 함.(연구자 B의 최근 학기 ‘교과목 개요’)

수업 나눔과 소통을 통해 우리는 수업의 문제를 해결할 수 있는 실질적인 방안을 찾았고, 자극과 격려를 주고 받으며 각자의 수업과 연구에 활력을 되찾았다. 이에 우리는 본 연구를 계획해 비슷한 인문 교양교과를 담당하는 다양한 학교, 다양한 전공, 다양한 이력의 강의자 집단이 함께 고민할 수 있도록 우리의 성찰 과정을 내려티브 기술로 정돈해 학문적으로 공유해보기로 했다. 정석논문 투고 이전에 학술대회에 참가해 발표와 토론의 과정을 거치기로 한 것도 교양교육 연구자들이 모인 현장의 목소리를 직접 수용하기 위한 선택이었음을 부연해 둔다. 본 발표를 통해 각계 연구자들의 더욱 풍성한 체험과 의견을 수렴할 수 있리라 기대하며, 향후 <대중매체와 고전>, <한국문학과 문화현상>과 같이 문학과 문화를 연계한 인문 교양교과의 표준강의계획서를 마련하고 이를 구체화한 공동교재 집필을 향해 나아가는 데에도 본 발표를 적실한 동력으로 삼고자 한다. 아울러, 각개로 분투하는 초임 강의자들이 홀로 고뇌하며 헤매는 시간을 단 얼마쯤이라도 단축할 수 있기를 바라본다.

참고문헌

- 김영천, 이동성. (2011). 자문화기술지의 이론적 관점과 방법론적 특성에 대한 고찰. 열린교육연구, 19(4), 1-27.
- 김진호, 나장함, 차동춘, 조대훈, 조윤경, 임정완, 임부연, 최윤정, 이연선, 최진혁, 박주영 옮김. (2017). (Patton과 함께하는 행복한 여행) 질적연구 및 평가 방법론. 교육과학사
- 민웅기. (2023). 인문학적 사유에 근거한 창의적 사회혁신역량 창출을 위한 대학 교양교육. 인문과학연구, 49, 87-115.
- 박순용, 장희원, 조민아. (2010). 자문화기술지: 방법론적 특징을 통해 본 교육인류학적 가치의 탐색. 교육인류학연구, 13(2), 55-79.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications Ltd.
- Patton, M. Quinn. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice*(4th ed).

논평: 대학 인문교양교육에 관한 자문화기술지(autoethnography)

박준웅(숭실대학교)

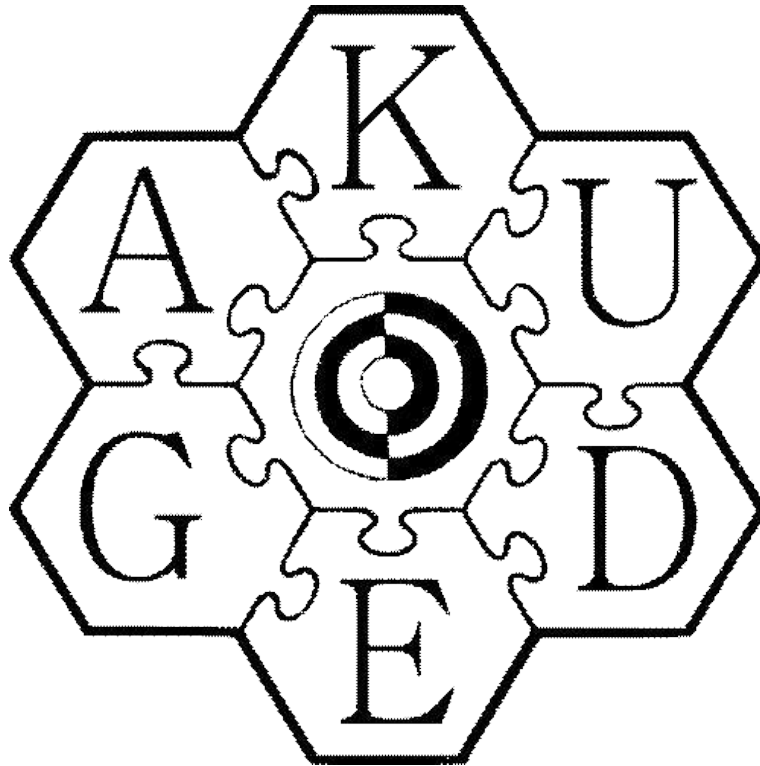
본 연구는 교양교육을 담당하는 두 교수자가 이에 관한 자신들의 경험으로부터 교양교육에서의 고전문학에 대한 문식성 향상을 꾀할 수 있는 교수법이 무엇인가에 관해 탐구한 여정을 기술하고 있다. 이를 위해 연구자가 채택한 것은 자문화기술지(autoethnography)라는 논평자에게는 생소한 연구방법이다. 논평자가 본 연구를 통해 이해한 자문화기술지라는 연구방법은 자기 내러티브의 가치를 중요하게 평가하고 이를 적극적으로 활용하여 연구의 목적에 이를 연결하는 질적 연구의 한 방식인 것으로 보인다. 논평자가 이해하기에 본 연구에서의 사용된 자문화기술지 연구방법의 내용은 다음과 같다. 연구자는 연구자 A와 연구자 B의 개인적인 경험과 그로부터 이끌어지는 상호 성찰을 적극적으로 활용하고, 이를 고전문학에 대한 문식성 향상을 위한 교양교육 교수법 완성이라는 목적에 활용(연결)하고자 시도하는 것이다. 연구자 A와 연구자 B의 주관적 경험과 성찰로부터 탈주관적 대상인 교양교육 교수법에 도달하는 것이다. 본 연구는 이러한 연구방법을 통해 연구자 A와 연구자 B가 어떠한 자기성찰적 경험을 공유하며 이를 활용해 각자가 어떻게 자신의 목표를 성취하는지를 흥미롭게 보여준다. 예를 들어, 연구자 A는 연구자 B와의 소통을 통해 연구자 B의 교수법이 집중하는 바(작품의 모티프, 서사 구조, 캐릭터 등)에 주목하고 이에 자극을 얻었으며 동시에 자신이 가지고 있었던 고민 해결의 단초를 얻었고, 연구자 B는 연구자 A와의 소통을 통해 새롭게 유의해야 할 점들을 발견하게 되었으며, 이에 대한 고찰의 결과를 수업 설계에 바로 활용하여 고무적인 성과를 얻게 되었다. 논평자 또한 연구자 A와 연구자 B의 상호 소통의 결과를 기술하는 본 연구의 성과와 본 연구가 차용하는 자문화기술지의 연구방법에 큰 흥미를 가지게 되었으며, 논평자의 교육 경험과 인문학 교육자로서의 문제의식을 연구자 A와 연구자 B의 고민과 문제 해결 방식에 연결하는 시도를 할 수 있었다는 점에서 의미 있는 경험을 할 수 있었다고 할 것이다.

이어서 논평자는 부여된 소임을 다하기 위해 다음과 같은 질문을 제기하고자 한다.

첫째, 연구자는 본 연구에서 연구자 A와 연구자 B가 자신의 경험을 소통함으로 인해 얻게 된 성과를 소개하고 있다. 연구자 A는 “강의 연차가 쌓일수록 매너리즘에 봉착하면서, <대중매체와 고전>이라는 교과가 본질적으로 왜 필요한 것인지, 학생들의 삶의 어떤 부분에 닿아서 움직이면 좋을지에 대한 고민을 이어가던 중 후배 연구자와의 교류를 통해 어느 정도는 출구에 다가선 느낌이었다”라고 그 성과를 소개하고, 연구자 B는 “‘패러디’와 관련한 부분이 [...] 특히 인상적이었기에 곧바로 2024년부터 강의자료에 추가했고, 이에 따라 비평 과제를 안내하는 과정에서도 ‘전통의 현대화’라는 다소 범범한 논제를 수강생들에게 보다 친숙한 ‘패러디’라는 개념을 통해 더 수월하게 이해하도록 독려하는 방편으로 적극 활용했다.”라고 그 성과를 소개한다. 하지만, 이러한 설명은 두 연구자의 상호 성찰의 결과가 어떠한 결실을 맺었는지를 충분히 체험하기에는 부족한 설명이라고 보인다. 가능하다면 두 연구자가 얻은 성과를 보다 구체적으로 소개해 주기를 청하는 바이다. 더욱 구체적인 성과를 알게 된다면 두 연구자가 얻게 된 성과를 생생하게 공감할 기회를 얻게 될 것이며, 이를 다른 교양교육 종사자가 활용하기 용이할 것이라 생각한다.

둘째, 자문화기술지에 관해 묻고 싶다. 연구자는 자문화기술지를 본 연구의 주요한 연구방법으로 사용하고 있다. 자문화기술지의 연구방법은 흥미로운 것임에도 불구하고, 연구자 스스로 지적하였듯이 자문화기술지 연구방법을 채택한 연구는 연구자의 주관성이라는 한계를 극복해야 할 것이다. 연구자는 본 연구가 그러한 한계를 극복하였다는 점을 보이려고 두 번째 주석에서 다섯 가지 준거를 제시하며 본 연구가 그 준거를 모두 충족하고 있다고 주장하는 듯 보인다. 하지만, 이 준거가 어떠한 근거에서 주관성 극복을 위해 충분한 준거인지에 대한 충분한 설명과 본 연구에서 제시된 연구자 A와 연구자 B의 연구 성과가 이 다섯 가지 준거를 어떠한 내용으로 충족했는지에 대한 설명은 생략되어 있다. 부디 이에 대한 추가적인 설명을 제시해주기를 바란다.

세션 07



생성형 인공지능시대 디지털리터러시 교육의 과제

좌장 | 김화선(배재대학교)
신종호(아주대학교)

생성형 인공지능시대 글쓰기 교육에서 ChatGPT 활용에 대한 비판점 관점 제고를 위한 교육 사례와 함의

박현희(서울대학교)

1. 들어가기

2022년 ChatGpt의 등장이 글쓰기 교육에 미친 여파가 지대하다. 일반적으로 기존의 논의에서는 글쓰기 교육에서 ChatGpt 활용에 관한 두 가지 입장이 있다. 먼저, 글쓰기 교육에서 ChatGPT를 활용해야 한다는 입장은 인공지능 글쓰기 기술의 발전과 대중화를 무시할 수 없는 환경에서 기존의 글쓰기 교육의 문법의 변화는 불가피하다는 것이다(주민재 2023; 이윤빈 2023, 2024; 홍래성, 유정안, 2023; 윤인선, 2023; 권태현, 2023). 반면에 글쓰기는 인간 고유의 인지와 지성 능력을 포함한 인간화 교육의 일환이므로 ChatGpt를 활용한 글쓰기 교육은 신중해야 한다는 입장이다(박현희, 2024; 김종규, 원만희, 2021).

두 입장 모두 글쓰기에서 ChatGPT의 활용은 글쓰기의 의존성과 글쓰기 윤리와 표절의 문제, 편향된 데이터에 속박될 우려, 수준별 효용의 격차 등의 문제가 있음에 동의하고 있다. 글쓰기 교육에서 더욱 요구되는 역량은 학습자의 주체성, 비판적 사고에 기반을 둔 판단력, 창의성, 윤리성, 기본적 리터러시 역량으로서 읽기와 쓰기 역량임을 강조하고 있다.

이러한 역량을 강화하기 위해 기존 논의에서 강조하고 있는 글쓰기 교육 방안은 질문하기 교육, 과정 중심의 글쓰기 교육 방안과 평가 체계 도입(조별, 2023; 권태현, 2023), 경험적 글쓰기 등과 같이 인공지능 글쓰기의 특성에 조응하거나 결함을 보완하기 위한 여러 글쓰기 교육 방향 및 방안들이 제시되었다.

그러나 글쓰기 교육에서 ChatGPT 활용은 오히려 학생들의 글쓰기 수준의 격차를 더 크게 만들 수 있다는 우려를 불러일으키는 것이 현실이다. 질문의 수준과 답변에 대한 판단 및 주체적인 활용은 상위 수준의 학생들이 능숙하기 때문이다(이윤빈, 2023; 2024). 물론 하위 학생들의 경우에 인공지능 기반 글쓰기가 심리적인 부담을 줄이고 결과물의 신속한 도출로 유용하게 기능한다고 볼 수도 있다(주민재, 2023). 주민재(2023, p.72)는 쓰기 전 단계에서 학생들의 ChatGPT 효용성 인식을 분석하여, 주제 선정에서 “아이디어 생성과 주제의 구체화에 시간과 노력에서 효율성”이 높았다고 인식하고 있음을 보여주었다. 특기할만한 점은 주제의 창의성과 관련해서는 반반의 엇갈리는 결과가 나타났다는 것이다. 부정적인 답변은 ChatGPT의 자료가 광범위하고, 아이디어 수준이 높지 않아 창의성에 별로 도움을 주지 못한다고 인식한다는 것이다(주민재, 2023). 이러한 인식의 차이는 활용의 차이와 연관된다. 이윤빈(2023; 2024)은 수업에서 ChatGPT 활용 수업을 설계하고 학생들의 질문 양상(2023)과 답변 활용 유형 및 양상(2024)을 분석하였다. 이 수업에서는 ChatGPT 활용 방법 등에 관한 교육을 필두로, 한 학기 동안 60명의 학생들의 쓰기 양상을 분석함으로써 실제 ChatGPT 활용 교육의 영향에 대해 보다 직접적으로 조망하고 고찰할 수 있도록 한다는 점에서 의미가 크다고 본다.

이 두 연구에 따르면 학생 필자의 리터러시 역량 수준에 따라 ChatGPT 질문하기와 답변 활용 유형과 양상에 차이가 나타났다. 특히 하위 수준은 “학생 필자의 문식성 및 비판적 사고력, 저자성과 윤리의식의 수준에 따라 ChatGPT와의 문답이 필자의 쓰기 능력을 배가하거나 저하하는 ‘양날의 검’으로 기능한다”는 것이다(이윤빈, 2024, p. 59).

이처럼 ChatGPT 활용 교육에서 무엇보다 주목해야 할 문제는 학생들의 글쓰기 수준의 격차를 줄이기보다는 오히려 확대하는 경향이 있다는 것이다. 그만큼 인공지능 기반 글쓰기는 기본 리터러시 역량 여하에 따라 질문 유형 및 양상이 다르고, 이에 따라 답변 활용의 질도 달라질 수밖에 없는 것이다. 이외에도 무엇보다도 글쓰기의 자신감이나 효능감의 근간이 되는 글쓰기의 주체성을 앗아갈 가능성이 높다는 문제가 있다. 특히 기본 리터러시 역량이 하위 수준인 학생의 경우에 글쓰기 계획하기 단계부터 글쓰기에 대한 공포와 부담감으로 인공지능 글쓰기에 더 의존하는 경향이 강해질 수밖에 없는 것이다. 그렇다면 인공지능 기반 글쓰기를 교육한다는 것은 이러한 글쓰기 격차를 해소하기보다는 오히려 역효과가 나올 가능성이 높다고 생각한다. 따라서 생성형 인공지능 시대에 글쓰기 교육의 현장에서는 적어도 ChatGPT에 의존하지 않고 기초 체력을 강화하는 방향에서 더욱 기민하게 대응하는 교육이 필요하다고 본다.

그러나 ChatGPT 활용 인구는 22년부터 현재까지 상당히 증가하고 있다. 와이즈앱·리테일·굿즈에 따르면 10월 기준 챗GPT 앱 사용자 수는 526만 명으로 1년 전 72만 명보다 7배 이상 늘었다(한국일보, 2024.11.13.). 이러한 변화된 환경 속에서 무조건적으로 인공지능 글쓰기 기술을 기피하는 것 역시 다가온 현실을 방치한다는 비판을 면치 못할 것이다. 이러한 문제의식을 전제로 지금까지의 논의는 인공지능 기술을 활용하면서도 글쓰기 주체성을 확보하고자 인공지능과의 협력적 접근을 강조했다. 그러나 협력적 접근을 했던 앞선 연구 결과에서 보듯이 글쓰기 주체성 확보의 문제와 글쓰기 수준의 격차의 문제, 글쓰기 윤리를

둘러싼 갈등과 같은 문제를 초래할 수 있음을 보여주었다.

글쓰기 교육의 본원적인 목표에 충실하면서도 인공지능 시대의 기술적 변화 맥락을 고려하면서 요구되는 글쓰기 교육은 인공지능 기반 글쓰기에 관한 문제들을 학생들이 스스로 자각하고 인지하도록 돕는 교육이라고 생각한다. 즉 인공지능 기반 글쓰기 기술을 가르치기보다는 이에 관해 비판적 태도를 형성할 수 있게 함으로써 인공지능 기술에 의존하지 않으면서 기본 리터러시 역량 함양의 중요성을 인지하도록 교육할 필요가 있는 것이다. 적어도 글쓰기 교과목에서라도 인간의 인지 기능과 고차원의 사고력을 구성해 가는 본연의 읽고 -쓰기의 과정을 경험하고 연마해 가도록 교육해야 할 것이다. 이를 위해서는 인공지능 기반 글쓰기의 문제점을 체화하고 인식할 수 있도록, 비판적 태도를 갖추기 위한 교육이 필요하다. 이 연구에서는 의존성, 글쓰기 수준 격차 심화, 윤리, 정보의 편향성 등의 문제들로 인하여 ChatGPT를 활용하여 글쓰기를 능숙하게 하도록 돕기 위한 교육을 지양한다. 오히려 학생들이 ChatGPT에 의존하지 않고 글쓰기를 하도록 인공지능 기반 글쓰기에 대한 비판적 관점을 형성하기 위한 교육 방안과 사례를 검토하겠다.

2. ChatGPT 활용에 관한 비판적 관점 제고를 위한 교육 방안

ChatGPT는 단순히 정보제공을 넘어서 질문자가 요구하는 조건에 맞추어 글을 생성한다. 글쓰기 대리도구가 생겨난 셈이다. 글쓰기를 대신해 주는 인공지능은 단순히 이기로서의 의미를 넘어서 기존 글쓰기 관련 모든 영역에 많은 과제를 던져준다. 기존의 규범체계를 침해하면서 그동안 우리가 공유한 인간 지성 능력의 가치를 상당히 손상시킬 수밖에 없다.

글쓰기 관련 영역에서 학술적 글쓰기 분야도 예외는 아니다. 전문적인 영역에 해당하는 글쓰기이지만 인공지능 표절의 문제를 포함한 다양한 문제들이 학술적 글쓰기에 도전하고 있고 이에 상응하는 과제를 던지고 있다. 물론 현재 인공지능 기반 시스템은 학술논문 요약하기와 자료검색과 수집, 분석 등에서 활용할 수 있는 기술을 제공한다. 앞으로 이와 관련한 현 수준의 기술들은 급속도로 발전을 거듭하리라 본다. 연구자들이 수작업으로 했던 많은 학술적 작업들을 인공지능기술들이 대신할 수 있게 되었고, 그 기술은 더욱 정교하게 진화 발전하리라 본다. 인공지능 기술의 급속한 발전 속에서 글쓰기의 주체성을 보다 적극적으로 함양해야 할 필요가 있다. 적어도 글쓰기 교육의 현장에서는 학생들이 자발적으로 주체성의 가치를 이해하고 인공지능 기술에 의존하지 않도록 비판적 관점과 태도를 갖출 수 있도록 교육 방안을 모색할 필요가 있다.

이를 위하여 먼저 S대에서 운영하고 있는 <대학글쓰기2: 사회과학글쓰기> 교과목의 교육 목표를 재설정함으로써 이에 부응하는 교육방법을 모색하기로 한다.

2.1. 수업 설계

○ 학습 목표

- 인공지능 시대 글쓰기 주체성 상실의 위기에 대하여 사회과학글쓰기 교과목은 학생들이 학술적 글쓰기의 주체로서 저자성, 창의성을 갖출 수 있도록 교육하는 것을 핵심 목표로 한다. 이를 위하여 사회 현상에 대해 스스로 문제를 발견하고, 이에 대해 비판적으로 사고하며, 학술담화공동체의 담론들과 긴밀한 소통 속에서 학술적으로 의미 있는 창의적인 자기 주장을 도출할 수 있도록 교육한다.

- 챗지피티 등의 인공지능 글쓰기에 의존하지 않고 글쓰기 주체성을 형성해 갈 뿐만 아니라 글쓰기 윤리 준수를 포함한 엄격한 연구 윤리를 준수할 수 있기 위한 이론 실습 교육을 도모한다.

- 사회과학 분야의 학술적 글쓰기 교육을 과정적으로 접근함으로써 챗지피티 의존성을 탈피하여, 주제선정, 자료수집, 사회과학분야 참고 문헌 읽기와 비판적 검토, 창의적인 문제제기와 핵심주장 도출, 주장의 정당화 전략(자료수집, 연구 방법, 자료 분석 및 해석), 논지가 일관된 소논문 구성과 표현 능력을 기르는 것을 목표로 한다.

○ 주안점

- 챗지피티 등을 활용한 글쓰기의 폐해 및 위험성에 대해 비판적으로 인지하는 교육을 강조함

- 기존에 글쓰기 윤리 교육의 일환으로 강조했던 인용과 표절 교육의 차원을 넘어서서 생성형 인공지능 글쓰기에 의존했을 경우에 나타나는 악영향에 대해 체감하도록 함.

- 특히 챗지피티 활용 경험과 사례를 놓고 토론함으로써 다차원적으로 논의하도록 유도함

① ‘쓰기를 위한 읽기’ 교육 과정에서 텍스트 ‘직접 읽기’와 챗지피티를 활용한 ‘요약 읽기’가 좋은 글을 쓰는 데에 미치는 영향을 숙고하도록 한다.

② 텍스트 ‘직접 읽기’를 통한 내용 이해와 이 과정에서 창의적 읽기에 이르는 과정을 교육함. 인공지능 읽기와 차별성을 극명하게 절감하도록 지도한다.

③ ‘창의적인 글쓰기’를 잘하기 위해서는 ‘창의적인 읽기’가 기반이 되어야 함을 강조한다.

④ 무엇보다 텍스트 이해를 위해 구체성, 정확성이 엄밀하게 요구됨을 인지하도록 한다. 글쓴이가 핵심논지를 끌어내기 위해

거론한 개념들, 사례들, 맥락들에 천착한 읽기의 중요성을 깨우치도록 이끈다.

2.2. 수업 사례 소개

수업 사례는 2023년 1학기에 S대 <대학글쓰기2: 사회과학글쓰기> 교과목 전 과정 중 첫 글쓰기 과제를 수행하면서 수업 전 반부에 수행하였다. 대부분이 사회과학을 전공하는 학생들이다. 수강생들은 한 학기동안 3회의 논평문과 논문(주제기안서-> 연구계획서-> 초고-> 최종 논문) 작성을 하게 된다.

이하에서 다루게 될 사례는 첫 논평문 작성의 일환으로 ChatGPT에 관한 비판적 태도를 기르고, 자발적으로 인공지능에 의존하지 않도록 동기부여를 위해 기획한 교육 방법이다. 실제로 좋은 글쓰기를 하려면, 특히 이 교과목에서 요구하는 저자성, 창의성을 갖춘 학술적인 글을 쓰려면 ChatGPT에 의존해서는 효과적이지 않다는 것을 주지시키기 위한 교육이다.

2023년 1학기에 2개 반 총 45여명을 대상으로 시행하였다. 학생들에게 학술 자료를 읽고 2000자의 논평문 작성을 과제로 부여했다. 논평문 작성 시에 ChatGPT를 활용하지 않고 스스로 글을 쓴 다음에, ChatGPT를 활용하여 내용을 산출하도록 했다. ChatGPT와 유사한 내용 부분에 밑줄 긋기를 하라고 요구했다. 학생들은 자신의 논평문을 출력하여 수업 시간에 참여했다. 4인 1조의 소그룹을 구성하여 논평문을 조원들이 서로 돌려 읽고, 피드백을 작성하도록 했다. 피드백으로 글의 강점을 작성하게 했다. 궁극적으로는 좋은 논평문이란 무엇인가? 어떤 특성을 갖춰야 하는가? 등에 관해 소그룹 활동을 통해 이끌어내는 수업을 하였다. 그런 다음에 좋은 글을 쓰기 위한 ChatGPT와의 차별화 전략을 도출하였다. 다음은 논평문 작성 과제 글 공지 사항이다.

○ 제출 일정 : 3월 14일 화요일 22시까지 2000자 논평문을 논평문 게시판에 제출/ (chatgpt 질문과 답변 파일 첨부하기)/

○ 읽기 자료 : 토마스 길로비치·리 토스, 이경식 역(2018). 1장 객관성이라는 환상 초월하기, 《이 방에서 가장 지혜로운 사람: 현명한 판단을 위한 5가지 심리 수업》, 한국경제신문, (Gilovich, Thomas & Ross, Lee, The Wisest one in the room: How you can benefit from social psychology's most powerful insight, New York: Free Press, 2015)

○ 논평 질문: 이 글에 따르면, 사람들은 정도만 다를 뿐 소박한 실재론이라는 착각 속에서 살고 있다고 한다. 즉 각자는 세상을 주관적으로 인식함에도 자신은 있는 그대로 바라본다는 잘못된 생각을 갖고 산다는 것이다. 이런 이유 때문에 다툼과 갈등이 일어날 수밖에 없다. 관련 심리학 연구에 따르면, 이런 지식은 물론 역지사지로 생각하려는 노력도 소박한 실재론이라는 착각을 크게 줄이지 못한다고 한다. 어떻게 하면 이런 착각을 줄일 수 있을까? 이 질문에 대한 자신의 생각을 제시하시오.

○ 수업 중 활동 사항

1) 1차 활동 사항 소그룹 토의

토의 주제: 객관성 확보를 위한 대안은 무엇인가?

2) 2차 활동 사항 조별 돌려 읽기와 피드백

논평문 작성 교육에서 챗지피티와 학생글 비교 활동을 통해 좋은 글의 요건을 도출하도록 함

- 과제 요구 사항: 논문을 읽고 해당 질문에 답함으로써 논평문을 작성함. 챗지피티 프롬프트 질문과 답변 파일을 함께 제출

- 수업 중 활동 사항

자신의 논평문에서 챗지피티의 내용과 유사한 내용과 인용한 부분에 밑줄 긋기.

조별로 자기 조원의 글을 돌려 읽기를 한 후, 강점 및 칭찬거리를 해당 부분에 메모.

강점 코멘트를 통해 좋은 글의 요건을 파악.

챗지피티 내용의 한계를 파악하고 좋은 글이 되려면 어떤 전략이 필요한지에 대해 토의.

3. ChatGPT와의 차별화 전략을 찾기 위한 소그룹 피드백 분석과 의미

학생들 스스로 글을 먼저 작성한 후에 ChatGPT에 질문하여 답변을 얻었다. 그리하여 자신의 글쓰기와 ChatGPT의 답변과 유사한 부분을 발견하고, 글을 쓰면서 의문이 들었던 부분에 대해 ChatGPT로부터 답변을 얻어 적용한 경우가 있었다. 어떤 학생의 경우에는 ChatGPT와 전혀 반대의 의견을 제시하여 주체성을 드러내기도 했다.

챗 지피티 활용에 대한 비판적 관점 형성을 위한 수업이므로 과제 제출도 중요하지만 제출 후에 좋은 글과 ChatGPT와의 차별화를 도모하기 위한 수업을 진행했다. 또 기계에 의존한 글쓰기를 한 학생의 경우에도 이 주제에 관해 나름의 의견을 형성할 수 있도록 사유의 주체성을 보강하기 위해 소그룹 토론 수업을 진행했다.

학습 과정으로 학생들은 처음에 '텍스트 읽기->논제에 대한 답을 논평문으로 작성하고 제출한 후, 온라인 교실(eTL)에서 동료 학생의 3편의 글을 읽고 댓글'을 작성하였다. 수업 전에 이미 학생들은 자신의 글, 동료학생 3편의 글을 포함하여 총 4편의 글에 익숙해진 상태이다. 1차시 수업에서는 소그룹 토론을 통해 주제에 관해 다양한 관점을 접할 수 있는 계기를 부여받았다.

2차시 수업에서는 각자 자신의 글을 인쇄하여 수업에 참여하고, 학생 각자의 글을 조원들과 돌려 읽어가며 그 글의 강점을

해당 글 문서에 쓰게 했다. 강점을 작성할 때 가급적 구체적으로 작성하라고 요구했다. 강점을 위주로 피드백을 하라고 요구한 이유는 ‘좋은 논평문’이 무엇인가 혹은 ‘논평문을 잘 쓰려면 어떻게 해야하는가’를 학생들 스스로 파악하는 것이 글쓰기의 주체성을 함양하는데 도움이 되리라고 생각했기 때문이다. 특히 학생들이 토론을 통해 도출한 좋은 논평문의 다양한 요건들은 ChatGPT에 의존해서는 오히려 갖추기 어렵다는 것을 주지시키기 위한 활동이었다. 무엇보다도 자신의 글이 ChatGPT의 내용과 유사하다면 좀 더 창의적인 접근이 필요하다는 점을 배우게 된다.

학생들이 강점으로 피드백한 내용들은 곧 챗지피티와의 차별화 전략으로 이어진다. 학생들이 조원들의 글에 강점으로 작성한 내용들은 다음과 같다. 챗지피티를 보지 않고 논평문을 작성하라고 했기에 대다수 학생들은 나름의 주체성을 확보하고 있었다. 논평문은 크게 ‘유사성이 많은 글’(강한 유사성)과 ‘유사성이 거의 없는 글’(약한 유사성)로 구분할 수 있다. 학생들 각자가 문서 위에 밑줄로 표시한 줄의 분량을 기준으로 유사한 부분이 50% 이상이면 ‘강한 유사성’으로, 1/3 미만이면 ‘약한 유사성’으로 구분하였다. 총 20편을 대상으로 구분하면, ‘강한 유사성’은 3편, ‘약한 유사성’은 17편이다. ‘약한 유사성’ 중에서 ‘유사한 부분이 전혀 없는 경우’는 5편이다. 결과적으로 ‘약한 유사성’이 압도적으로 많다. 이는 과제 요구 조건에서 먼저 스스로 글을 쓴 후, ChatGPT를 검색하라고 명시했기 때문이다. 또 ‘강한 유사성’의 글이라 할지라도 ChatGPT를 의존했다고 판단할 수는 없다. 일반적인 내용이나 상식적인 아이디어는 인공지능 글쓰기와 중복될 가능성이 높다고 할 수 있다. 또 읽기 대상 자료에서 언급된 주요 용어는 ChatGPT와 유사할 수밖에 없는 것이다. 흔히 말하는 좋은 글이란 일반적이거나 상식적인 내용을 넘어서는 글쓰이의 고유의 저자성과 창의성을 갖춘 글이다. 학생들이 작성한 강점 피드백에는 글쓰이의 주장이 명확하게 독자에게 잘 전달된다는 점, 구체적인 근거와 이론으로 타당성을 높인다는 점, 논증 과정이 체계적이고 밀도 있다는 점과 아이디어가 참신하다는 내용들이 주를 이룬다. 이러한 피드백을 받은 대부분의 글들은 주로 ChatGPT와 ‘약한 유사성’을 지녔다. 다음은 ‘약한 유사성’의 글에 대한 세 학생의 강점 피드백 사례이다.

소박실재론의 해결 방안을 제시하기에 앞서 소박실재론의 정의와 소박실재론에 빠지게 되는 원인을 설명해주셔서 이해가 수월했습니다. 특히 소박실재론에 빠지는 원인을 활성화 확산 모형과 연관하여 새로운 관점에서 제시하신 부분이 매우 흥미로웠습니다.(조원1) /소박실재론의 원인에 대해 심리학적인 배경지식을 활용하여 설명하신 부분이 책 내용, 챗GPT 내용 모두와 차별화되는 지점이라고 생각합니다. 해결 방안 또한 같은 지점에서 흥미로움을 느꼈습니다. 활성화 확산 모형 개념을 바탕으로 원인과 해결방안이 유기적으로 연결되어 인상적이었습니다. 여러 논평문들이 대안으로 개인의 태도 차원을 지적하였는데, 이와 달리 구체적인 시스템을 제안해주셔서 신선했습니다.(조원2) / 소박실재론의 원인에 대해 뇌과학적인 정보를 토대로 해석하여 글의 신뢰성을 매우 높임. 특히 소박실재론이 사회과학의 영역이며 주체가 인간임을 고려할 때 뇌과학은 여타 자료보다 신뢰도를 더욱 높일 수 있음. 더욱이 단어 간 연합빈도 조정과 성향별 정보 부분 공대 대안은 본인이 쓴 글과 읽은 글 어떤 것보다 창의적이고 실제적인 대안을 제공한 점이 매우 의미 있음 (조원3) <홍00 학생 : 거의 유사한 부분이 없음, 두 단어에 표시>

이 피드백은 주로 창의성 즉 글쓰이의 독창성을 강점으로 거론하고 있다. 다음은 ‘강한 유사성’을 가진 글에 대한 피드백이다.

구조가 명확하고 사례를 들어 설득적임(조원1)/ 개인, 사회 입장뿐만 아니라 기업의 입장을 고려하여 다양한 입장을 들을 수 있었던 것 같습니다. 다양한 개념정의 또한 강점인 것 같습니다.(조원2)/ 개인의 극복 방법을 넘어 다양성이 보장된 알고리즘을 통해 사회구조적인 극복 방법을 제시한 것이 좋았습니다.(조원3)
<유00 <유사한 부분이 많음, 19줄/ 총39줄>

이 피드백을 보면, 상대적으로 피드백 분량이 적다. 다양한 개념과 여러 측면의 입장을 거론하고 있다는 점이 있지만 앞선 피드백에 비하면 일반적 차원의 피드백이라고 할 수 있다. 그만큼 참신성이 떨어지는 글임을 알 수 있다.

20편의 글의 분석 결과 챗지피티와 유사한 내용(또는 부분)이 많을수록 조원들의 피드백 분량이 대체로 짧고 내용도 일반적이다. 반면에 챗지피티와 유사한 내용이 없을수록 피드백 분량이 많고 창의적이다, 흥미롭다, 참신하다 등의 피드백이 특별하게 많이 언급된다.

이 활동에서 강조하고자 하는 것은 ChatGPT에 의존하지 않았다고 하더라도 그 결과물이 ChatGPT 산출 내용과 유사점이 많으면 그 글은 창의성과 참신함이라는 평가 기준에 이르기 힘들다는 것이다. 좋은 글의 가장 우선적 조건은 저자성이고 그 저자성은 아이디어의 참신함 즉 창의성을 말하기 때문이다. 학생들로 하여금 인공지능을 의존하지 말라고 금지하기보다는 좋은 글을 쓰려면 도움을 받지 않고 자신만의 사고를 녹여낸 주체적인 글쓰기를 하는 것이 가장 최선의 길임을 깨닫도록 교육할 필요가 있다.

인공지능 시대 글쓰기는 인공지능과 차별화되어야 하는 마지노선이 새롭게 등장한 것이라고 볼 수 있다. 그러나 현실은 인공지능의 글쓰기 수준에 못 미치는 학생들이 많다. 그리할수록 기초 리터러시 역량을 갖추도록 교육 방안을 강구해야 할 것이다. 인공지능 기반 글쓰기를 무방비로 받아들이는 것은 창의적인 글쓰기를 오히려 가로막는다는 것을 체감하도록 할 필요가 있다. 인공지능 시대에 더더욱 요구되는 좋은 글쓰기의 특성은 일반적인 논의로 점철되는 체계적인 글이 아니라 창의적이며, 구체적이며, 글쓰이의 고유성임을 강조해야 할 것이다.

일련의 조별 돌려 읽기 피드백 활동을 마친 후에 좋은 글에 대해 종합 토론을 하였다. 그리고 인공지능 글쓰기를 넘어서는 좋은 글을 쓰려면 어떻게 해야 할까에 관해 논의를 거쳐 다음과 같은 결론을 도출했다. 즉 ChatGPT와 차별화 전략은 다음과 같이 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 자료의 접근은 인공지능 글쓰기 기술이 아닌 ‘학술자료’를 찾아서 읽고, 자신의 핵심 주장을 뒷받침하는 논거로 인용하라. ChatGPT의 산출물은 출처를 알 수 없고, 할루시네이션의 문제가 빈번하게 발생하여 신뢰성과 타당성의 문제가 있기 때문이다. 또 ChatGPT의 답변은 질문의 질에 좌우되기 때문에 적절한 자료를 단시간에 얻기가 어려울 수 있다. 학술자료는 논증과 탐구와 논리적 사유 과정을 들여다 볼 수 있기에 학생들로 하여금 학술담화공동체의 담화 및 사유 코드에 익숙하게 만드는 기능을 한다. 단순히 자료의 신뢰성을 넘어서서 의미 있고 창의적인 아이디어의 도출에 중요한 역할을 하기에 더욱더 학술 자료를 검색하여 읽고, 이해하고, 비판적으로 검토하는 계기가 필요하다. 이 과정을 거치지 않고 설익은 정보에 의존한 글쓰기는 통찰력을 갖춘 참신한 아이디어 도출이 거의 어려울 것이다.

둘째, 통념을 비판하고 새로운 아이디어(대안, 가치, 관점)를 제시하라. 창의적이고 참신한 주장은 좋은 글의 핵심이라고 할 수 있다. 앞서 언급했듯이 인공지능 글쓰기는 주제와 관련하여 이미 학습한 데이터 가운데 언어적 근접성을 원리로 답변을 생성하기 때문에 일반적인 차원의 내용을 산출하기 마련이다. 산출 내용이 비판적 추론이나 논리적 유추를 특징으로 한 고차원적 사고력의 반영이 아니다. 글쓴이 고유의 독창적인 사고 추론의 과정을 담은 참신한 이야기들을 독자적으로 표현하는 연습을 해야 한다. 무엇보다도 인공지능의 산출물을 먼저 보게 되면, 흥미효과를 포함하여 글쓰기의 주제성보다는 수동성에 사로잡힐 가능성이 크기 때문에 인공지능에 의존하지 않는 글쓰기를 먼저 시도하는 것이 중요하다. 배경지식이나 주제 관련 정보를 얻기 위한 용도로는 검색 기능으로도 충분할 수 있다. 하나의 질문에 대한 완성된 텍스트 산출은 글의 전개와 구조, 구성 요소, 아이디어의 일방향성 등에 매몰되어 학습자들의 사고가 더 이상 나아가지 못하도록 발목을 잡을 수 있다. 오히려 먼저 스스로 글쓰기를 한 후에 인공지능의 산출물과 비교하면서 부수적인 부분에서 자신의 글의 완성도를 기하는 편이 도움이 될 것이다.

셋째, ChatGPT와 차별화되기 위한 전략으로는 글의 구체성에 보다 주력하는 것이다. 인간의 고유한 경험과 느낌, 맥락에 적합한 사례들, 심층적인 구체적 논의들은 보다 역동적이며 독자의 이해를 돕고 흥미를 유발하며, 독자를 설득하기 위한 수단으로 작용한다. 구체적인 이야기 속에서 글쓴이의 저자성과 주제성이 보다 잘 드러날 수 있다. 구체성은 생생한 경험뿐만 아니라 문자와 영상 등의 텍스트의 다독과 다상량을 근간으로 하여 글쓴이가 제시할 수 있는 글쓰기의 원천이다. 원론적이고 이론적인 주장을 구체적인 현실 상황에 적용하여 맥락적으로 응용하고, 독자의 이해를 용이하도록 서술하는 것이다. 이를 위하여 일반적인 설명이나 언술 제시로 그치는 것이 아니라 맥락에 부합하는 적절한 표현 기법과 비유 등을 활용한다면 내용과 표현에 있어 저자성을 확보할 수 있을 것이다.

그동안의 연구가 주로 글쓰기 교육에서 ChatGPT 활용 사례 연구를 통해 학생들의 인식이나 글쓰기 수용 양상 등을 통해 드러난 다양한 문제들에 대해 해법을 제시하지는 못했다. 그러나 이 연구는 인공지능 글쓰기 기술의 도전에 대한 대응책을 마련하기 위한 하나의 수업 사례로서 의미가 있다. 인공지능 글쓰기 기술 발전과 더불어 대두되는 학생들의 글쓰기 의존성에 따른 주제성 상실, 기본적 리터러시 역량의 약화, 글쓰기 수준의 격차 심화, 데이터의 편향성, 윤리성 등의 문제들에 대한 하나의 대응책으로서 교육 방법을 제시하였다. 즉 ChatGPT와 차별화된 글쓰기 전략이 무엇일지를 도출하기 위한 수업 방안을 제시하였다. 일련의 수업과정은 학생들로 하여금 좋은 글쓰기를 위해서는 글쓰기 과정에서 학생 필자의 주제성을 놓지 않는 것임을 각인시키는 교육이었다고 평가한다. 아무런 대응 없이 인공지능 기반 글쓰기를 하지 말라고 금지하거나 아니면 수반되는 심각한 문제에 대한 대응책 없이 활용을 독려하기보다는, 비판적 관점 및 태도를 갖도록 글쓰기 실습(먼저 스스로 글을 쓴 후 인공지능 글쓰기 결과물과 비교하여 유사성 찾기)과 소그룹 읽기 활동과 피드백 중심의 체험 교육을 통해 내면화하도록 하는 교육이 유효하다고 본다. 실제로 이 수업에 학생들은 적어도 인공지능 기반 글쓰기보다는 스스로 자료를 찾아 글쓰기를 하는 것과 인공지능 글쓰기 산출물과 차별화되는 보다 좋은 글쓰기를 할 수 있다는 점을 배웠다고 할 수 있다.

참고문헌

- 권태현. (2023). 인공지능 시대의 글쓰기와 작문 교육의 방향 탐색 - 생성형 인공지능의 교육적 활용을 중심으로 -, 한민족문화연구, 83(83), 137-174.
- 김종규, 원만희. (2021). 인공지능 글쓰기와 리터러시에 대한 실존적 고찰. 동서철학연구, 99, 521-544.
- 김현정. (2024). 변혁적 역량의 관점에서 바라본 인공지능 시대의 글쓰기. 교양교육연구, 18(3), 135-148.
- 박소영. (2024) 챗(Chat) GPT를 활용한 대학 교양 읽기-쓰기의 운영 방안 탐색 - 한국의국어대학교 사례를 중심으로 -, 이화여문논집, 62, 5-22
- 박현희. (2024). 인공지능 시대 사고와 표현 교육의 방향 - 시민성 함양을 위한 수사학적, 교양 교육적 고찰 -. 수사학, 50, 81-108.

- 신선애, 김지원, 신서경. (2024). ChatGPT 활용 대학 수업 사례연구: 학습자 및 교수자의 경험 탐색. 역량개발학습연구(구 한국HRD연구), 19(3), 119-152.
- 윤인선. (2023). 생성형 AI 시대의 교양교육으로서 글쓰기 교육과 리터러시 역량. 리터러시 연구, 14(4), 13-40.
- 윤재연. (2024). 인공지능 글쓰기 시대의 대학 글쓰기. 교육과학연구, 26(4), 1-30.
- 이윤빈. (2023). 대학생 필자의 글쓰기 과정에서 챗GPT에 대한 질문 양상 연구. 교양교육연구, 17(4), 35-52.
- 이윤빈. (2024). 대학생 필자의 글쓰기에서 챗GPT 답변의 활용 유형 및 양상 연구. 교양교육연구, 18(4), 59-79.
<https://doi.org/10.46392/kjge.2024.18.4.59>
- 조별. (2023). 생성형 인공지능 시대의 대학 글쓰기 교육과 평가의 방향. 돈암어문학, 44, 7-34.
- 주민재. (2023). 생성형 인공지능 시대의 글쓰기 교육 방향 모색 - '쓰기 전 단계'에서 ChatGPT 활용에 대한 대학 학습자의 효용성 인식 분석을 중심으로 -. 돈암어문학, 44, 71-103.
- 홍래성, 윤정안. (2023). 인공지능 시대의 리터러시에 관한 시론적 탐색 — ChatGPT, 글쓰기 능력, 대학 글쓰기 교육 등에 초점을 맞추어. 비평문학,(89), 53-85.

「생성형 인공지능시대 글쓰기 교육에서 ChatGPT 활용에 대한 비판적 관점 제고를 위한 교육 사례와 함의」에 대한 토론문

이윤빈(덕성여자대학교)

2022년 11월 ChatGPT가 대중화되고 30개월이 지난 현재, 대학생들에게 생성형 AI의 활용은 일상적인 것이 되었습니다. “재웅이 과제는 뽀빠이 대신 해주는 중!”과 같은 광고 문구를 접하면, 글쓰기 교수자들은 ‘내가 지금 재웅이가 아닌 뽀빠이의 글을 첨삭 중인가’라는 생각에 쓴웃음을 짓게 되기도 합니다.

이러한 상황에서 박현희 선생님의 발표문은, 학생들이 AI 기반 글쓰기에 대한 비판적 관점을 형성하고 주체적 필자로 성장하도록 돕는 유용한 교육 방안을 소개하고 있어, 글쓰기 교수자의 한 사람으로서 무척 반가웠습니다. 특히 학생들이 스스로 작성한 논평문과 AI로 생성한 글을 비교하며 ‘좋은 논평문의 요건’에 대해 토론하게 한 점은, 학생들로 하여금 AI와 인간 글쓰기의 차별성을 인식하게 함으로써 AI에게 의존하지 않는 주체적 글쓰기를 할 수 있는 실질적인 동기를 부여한다는 점에서 큰 의미가 있다고 생각합니다.

발표문에서도 언급되듯이, 저는 “인공지능 글쓰기 기술의 발전과 대중화를 무시할 수 없는 환경에서 기존 글쓰기 교육의 문법 변화는 불가피하다(1쪽).”는 입장에 있어, 표면적으로는 선생님과 대립되는 입장에 있는 것처럼 보이기도 합니다. 그러나 학생들을 AI 시대의 주체적 필자로 성장하게 하는 목적을 위한 모색을 한다는 점에서는, 사실상 동일한 목적을 위해 여러 방향의 경로를 탐색하는 작업을 함께 하고 있다고 생각합니다. 목적지에 도달하기 위한 또 하나의 좋은 경로를 소개해 주신 데 대해 깊이 감사드리며, 발표문을 읽으며 제가 미처 이해하지 못한 사항에 대해 질문을 드리는 것으로 토론자의 소임을 갈음하고자 합니다.

1. 발표문에 소개된 교육에서는 학생들에게 AI를 사용하지 않고 자발적으로 논평문을 작성한 후, 그 결과물과 AI 산출물을 비교하여 유사한 부분을 표시하는 활동까지를 과제로 부과합니다. 그런데 요즘의 대학생들은 AI의 사용 여부를 감추는 데 점점 능숙해지고 있고, 오히려 ‘AI로 쓴 글을 인간이 쓴 것처럼 보이게 하는 방법’들이 활발히 공유되고 있습니다. 그러다 보니, 발표문의 교육을 수업에 도입해 보고 싶은 제 입장에서는, 강의실에서 실시간 감시(?)를 할 수 없는 환경에서 해당 과제를 내는 것이 고민이 되기도 합니다. 학생들의 자발적인 AI 미사용의 신뢰도가 어느 정도였는지(“대다수 학생들은 나만의 주체성을 확보하고 있었다(5쪽)”)고 나타나 있으나, 그 구체적인 수준이 궁금합니다), 이들의 자발적인 미사용을 어떻게 유도하셨는지 부연 설명을 해주시면 감사하겠습니다.

2. 발표문에서는 AI의 산출물이 상식적인 수준에 머무르고 창의성이 낮았다는 실험 결과를 토대로, ‘AI 작성 글 = 창의성이 낮은 글’, ‘AI 사용 글쓰기 = 주체성이 부족한 글쓰기’라는 도식을 설정하고 계신 것으로 보입니다. 그런데 학생들이 프롬프트를 어떻게 작성했는지, 일회성 프롬프트를 사용했는지 대화적 프롬프트를 사용했는지 등의 변인에 따라, AI 작성 글에 나타나는 창의성이나 AI 사용 글쓰기에 개입되는 주체성의 수준은 크게 달라질 수 있지 않을까 싶습니다. 이 연구에서 학생들이 어떠한 프롬프트를 사용하여 AI 산출물을 도출했는지, 그리고 그에 대한 교육적 개입이 있었는지 설명해 주시면 실험 결과를 이해하는 데 도움이 될 듯합니다.

3. 발표문에서는 학생 글과 AI 작성 글의 유사성 여부를 기준으로 저자성 및 창의성의 수준을 분석하신 것으로 보입니다. 이때 저자성 및 창의성은 단지 내용적인 참신함에 국한되는 개념은 아닐 것이므로, 실제로 글의 어떤 부분(내용, 구조, 표현 등)의 유사성과 차이를 통해 저자성 및 창의성의 수준이 분석되었는지 구체적으로 알고 싶습니다. 또한 논문 전반에서 언급하고 계시는 하나, 선생님께서 전제하신 저자성과 창의성의 개념이 어떤 것인지에 대해서도 보다 자세히 정의해 주시면 감사하겠습니다.

4. 마지막으로, 이 발표문에서 소개된 교육이 이루어진 이후 학생들이 글쓰기 태도나 AI 활용 방식에 어떤 변화가 있었는지 궁금합니다. 교육 효과에 대한 선생님의 체감이나, 수업 후 학생들의 인상적인 반응이 있었다면 함께 나눠주시면 감사하겠습니다. 또한 이번 연구를 통해, 향후 대학 글쓰기 교육에서 AI를 어떻게 다룰 것인지에 대해 새롭게 고민하게 되신 지점이나, 확장해 보고자 하는 방향이 있으시다면 그 말씀도 함께 들을 수 있으면 좋겠습니다.

토론자의 미진한 이해나 오독으로 인해 두서없는 우문을 늘어놓은 것은 아닌지 염려됩니다. 너그럽게 읽어주시고, 발표문에서 다 담지 못하신 이야기들을 들을 수 있기를 기대합니다. 감사합니다.

디지털 환경과 글쓰기 교수자

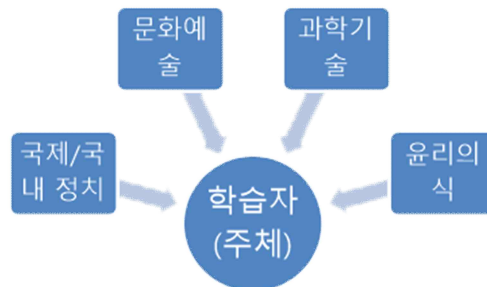
권미란(중부대학교)

1. 변화하는 사회와 글쓰기: 왜 글쓰기를 해야 하는가?

디지털 환경이라는 새로운 환경 속에 살아가는 현대인이라면 이전과는 확연히 달라진 사회, 경제, 문화 등 모든 영역의 변화를 체감하며 이 시대를 어떻게 살아내야 하는지 고민하게 된다. 그 어떤 시대도 지금의 시대처럼 빠르게 변화했던 적은 없었다. 이처럼 사회적 변화와 흐름이 빠른 시기에 인간의 사고는 더욱 고도화될 수밖에 없다. 그렇다면 현 사회에서 글쓰기라는 영역은 어디에 위치해야 할까. 또 글쓰기를 통해 학습자가 실질적으로 얻고자 하는 것은 무엇일까. 이러한 의구심은 비단 글쓰기 교수자만 염려하는 문제는 아닐 것이다.

더 크게 이 문제에 대해서 다루자면, 그건 현 대학 교육의 위기वाद도 연관시켜 생각해 보게 된다. 현재 모든 교육자가 교육 현장에서 직면하는 여러 문제는 확정할 수 없음에 있다. 이 문제를 일으키는 가장 큰 원인은 바로 하나의 분과나 학문으로 해결할 수 없는 문제들이 산재하고 있다는 점이다. 즉 하나의 관점이나 지식으로는 도저히 결론 내리기 어려운 다제학적 문제들이 현 사회의 문제들이다. 이런 맥락에서 대학에서 무엇을 다뤄야 할지, 어떤 것을 가르치고 배워야 하는 지(안미영, 2024, 100)가 화두가 된지 오래다.

그리고 이는 글쓰기 교육에서 다루게 되는 다양한 영역과 범주에 대한 문제에도 적용된다. 따라서 21세기 시대, 디지털 시대 속에서 살아가는 학습자는 이 무수한 선택과 결정의 과정에 대한 답을 스스로 찾아야 한다. 그것은 역시 스스로에 대한 확신이라는 점에서 글쓰기 과정과 연관된 개인과 집단의 정체성 문제를 다루게 만든다. 결국 글쓰기는 학습자의 내적 성장에 근간이 되는 학문 체계로 기능해야 한다는 의미가 된다.



기존에 우리가 알고 있는 사회체제와 제도가 변화하면서 그에 따른 윤리의식의 변화가 일어나고 있다. 이러한 혼돈의 시대, 그로 인해 개인과 사회의 관점이 변화하는 시대의 특성이 곧 글쓰기가 왜 필요한가라는 질문의 답이 된다. 변화는 곧 이미 만들어졌던 것들이 사라지고 완성된 것이 무너지는 것이며 그래서 새로운 것이나 새로 만들어야 저야 할 것이 많다는 것이다. 그 변화로 인해 제기되는 여러 문제, 그 문제를 해결하기 위해, 필요한 무수한 정보, 그 정보의 중요도를 판단하는 기준과 그 설정 방법에 대한 논의는 곧 통념화된 사회 범주나 영역에 대한 재인식을 요구한다. 게다가 이러한 요구는 단지 학문의 영역이나 정보의 유익함을 판단하는 것뿐 아니라 고전적으로 응당 그렇다고 여겨졌던 확고한 진리나 진실의 의미도 바꾸도록 한다. 그래서 생명 윤리나 사회 법칙에 대한 새로운 기준을 마련하거나 새롭게 설정되어야 하는 이유와 근거를 찾는 과정에도 ‘글쓰기’라는 사고와 표현 능력이 쓰여야 한다.

그렇다면 이 시대에 맞추어 성장해야 할 글쓰기의 역량은 무엇인가, 바로 주관이다. 자기만의 독자적인 관점을 드러낼 수 있는 능력이자 자기 생각을 명확히 제시할 수 있는 능력이 바로 주관이다. 이를 위해 글쓰기는 다양한 지식의 영역과 범주를 구분하고 그에 맞는 정보를 탐색하는 능력과 더불어 그 정보의 진위를 판단하고 적절성을 고려하는 능력도 동반해야 한다. 이는 4차 산업사회와 디지털 환경이라는 변화가 개인이 인지해야 할 대상에 대한 한계의 영역을 무한히 확장했기(안미영, 2024, 100) 때문이다.

매일 무언가가 만들어지고 사라지는 시대, 우리의 일상에도 이러한 변화는 산재하고 있다. 그래서 불확정적인 현상이나 불명확한 개념이 무수히 만들어지고 있다. 이에 따라 개인이 판단하고 결정해야 할 것들은 매일 매일 쌓이고 이미 완성 또는 완결되었다고 생각한 것도 실은 ‘아직’인 상태인 경우가 태반이다. 따라서 글쓰기를 할 수 있는 능력은 곧 그 개인이 변화를 받아들이는 것이자 살아가는 데 필요한 능력이자 경쟁력이 된다.

이러한 맥락에서 글쓰기는 무수한 대상과 현상 그리고 개념을 파악하는 삶의 주체가 되는 실질적인 방법이 된다. 그래서 글쓰기는 단순히 학업이나 학력이 아닌 개인에게는 ‘스스로 답을 찾는 과정’으로 인식된다. 즉 글쓰기는 주체인 ‘나’가 마주하는 현 세계의 범주를 스스로 결정짓고 그 안에 내재한 자기와 관련된 무수한 문제들을 찾아내게 한다. 그리고 그 문제를 여러 사람과 함께 중요하게 다룬다는 데서 ‘시대적 의미’를 담는 사회 활동(변화영, 2008, 289) 이 된다. 결국 지금의 글쓰기는 무수한 데이터를 단순히 수집하고 구분하여 열거하는 능력이 아닌, 자기가 결정한 기준과 원칙에 따라 대상을 선택하고 그 대상을 다루는 우선 순위를 결정하는 능력이라는 점에서 주체의 가능성을 실현하는 사회적 행위가 된다.

다시 말해 글쓰기는 [인지- 분석- 표현]의 과정을 함축한다. 학습자는 자신의 경험과 지식을 바탕으로 대상을 인지하는 과정에 큰 의미를 두게 된다. 그리고 그 대상의 문제나 현상에 대해 명확히 인지하게 된다. 이렇게 인지된 어떤 문제나 현상을 다루기 위해 글쓴이로서 자기 기준에 따라 그 대상을 구성하는 항목과 요소를 구분하게 된다. 이렇게 구분하고 구획하는 사고 과정에서 글쓴이는 대상의 가치를 판별하는 능력을 갖추게 된다. 그리고 대상에 대한 깊이 있는 이해를 기반으로 타자와 무언가 공유할만한 ‘주제’의 내용과 의미를 찾고 이를 가장 잘 ‘표현’하는 방법도 찾게 된다.

2. 변화하는 교육 현장과 글쓰기 과정: 어떤 글쓰기를 해야 하는가?

디지털 대전환 속에 글쓰기 교육 현장은 어떤 변화를 요구받고 있을까? 과학기술 발전은 분명 인류에게 많은 혜택을 주었다. 특히 코로나19, 팬데믹 상황 속에 비대면 온라인 교육이라는 교육 환경의 변화를 빠르게 유도하며 디지털 교육을 확장했다. 디지털 사회라고 일컬어지며 우리 일상 전반의 모습에 영향을 주는 첨단 산업과 과학기술의 발전은 교육 현장에 대한 변화를 즉각적으로 요구한다. 그리고 인공지능의 학습 능력이 발전하면서 현 대학에서 이뤄지는 글쓰기교육과 과정 그리고 글쓰기 유형에도 큰 영향을 끼치고 있다.

이러한 글쓰기 교육 환경에 가장 민감하게 반응하는 것은 누구일까? 바로 글쓰기 교수자일 것이다. 이전에 글쓰기 수업에서는 교수자가 학생들에게 원고지에 한자 한자 수 놓듯 글을 쓰게 만드는 것이 정석이었다면, 지금의 글쓰기 수업에서는 전혀 다른 글쓰기가 이뤄지고 있다. 학생들의 손에는 노트와 필기도구 대신 노트북이나 아이패드가 들려 있고 그 첨단 디지털 기기 안에는 순식간에 몇백 페이지의 글도 써 내려갈 수 있는 인공지능이라는 대단히도 유능한 글쓰기 도구가 있기 때문이다.

게다가 글쓰기 교육에 쓰이는 교재도 변화를 겪고 있다. 2028년부터 초중등 전 과목 교과서가 디지털 교과서로 전환된다. 이에 앞서 수많은 대학도 디지털 교재 대열에 빠르게 합류하고 있다. 이로써 글쓰기 교수자는 수업의 자료를 제공하는 방법이나 수업을 진행 방식은 물론이고 글쓰기 과제를 제출하는 방법이나 글쓰기 과제로 제출하는 글의 유형도 이전과는 다른 방식을 고려해야 한다. 더불어 글쓰기 평가와 피드백 방식에도 디지털 기기와 그 기기에 맞는 도구적 활용이 강제되는 실정이다.

이런 시대적 변화가 글쓰기 교수자가 지녀야 할 역량에 대한 학생의 관점을 바꿔 놓고 있다. 글쓰기 교수자는 이제 단순히 글을 잘 쓰는 방법을 알려주는 글쓰기 전문가, 학생이 쓴 글에 대한 객관적인 평가를 내릴 수 있는 절대적 존재로 남아있 수 없게 되었다.

교수자는 지면 교과서와 함께 디지털 교과서 편찬에도 참여해야 하고, 대면 강의의 필요성과 함께 온라인 강의의 유용함도 설파할 수 있어야 한다. 즉 대면과 비대면 환경 모두에 능숙해야 하고 그 환경에 맞는 교수 방법을 배우고 익혀야 한다는 점에서 가장 민첩하게 환경에 적응해야 하고 학습 현장에서 일어나는 여러 변화에 가장 민감하게 반응해야 한다.

㉠ 변화된 글쓰기 교육 현장에서 요구되는 교수자의 역할에 대한 고민이 필요하다.

-능수능란하게 온라인 수업 환경과 디지털 프로세스를 다루는 교육기술자로서의 측면

-학습자가 글쓰기를 하는 궁극적인 이유와 글쓰기 동기를 자극하는 교육 실습자로서의 측면

-학습자의 글쓰기 능력을 높이고 그들이 함양해야 할 글쓰기 능력이 무엇이며 그 능력을 기반으로 어떤 일을 수행할 수 있는지 등을 안내하는 글쓰기 상담자로서의 측면

-글쓰기 교육의 목적과 그 교육적 성과를 명확히 전달할 수 있는 교육 실천자로서의 측면

㉡ 학습자의 관심과 학습 욕구를 이끄는 매체 활용 및 피드백 전략을 세워야 한다.

-학습자 개인의 글쓰기 능력과 의사소통 상황 및 맥락에 대한 고려가 필요하다.

-학습자가 글쓰기를 하는 과정에 교수자의 적극적인 참여가 필요하다.(제안-동의-조율)

-학습자의 일상생활 및 대학 생활에 관련된 정보와 문제를 바탕으로 활동 과제를 마련해야 한다.

-학습자가 편안하게 자기 의견을 제시하고 글쓰기 과정의 문제나 대안을 논의할 수 있는 동료 피드백을 실시한다.

가장 큰 문제는 바로 인공지능을 활용하는 글쓰기 과제에 관한 것이다. 인공지능 활용은 이제 글쓰기 수업에서 오히려 가장 주도적으로 고려해야 할 요소가 되었다. 그래서 글쓰기 교수자는 글쓰기 단계나 글쓰기 과제에서 어떤 부분을, 인공지능을 활용해 작성할 것인지, 또는 글쓰기에 어떤 부분에는 인공지능 사용을 허용해야 할지를 결정해야 한다,

3. 글쓰기 도구와 교수자의 역량: 어디에 글을 쓰고 무엇에 대해 쓰는가

글쓰기 교수자는 글쓰기 교육 전문가로서의 역량과 함께 글쓰기 수업과 학생에 대한 열의를 지녀야 한다. 교수자의 열의란 단순히 수업 자료를 준비하고 해당 과목이나 학습자에게 가장 적합한 교수법을 연구하는 일에서 드러나는 것이 아니다. 흔히 교수자의 자질이자 권위를 강조하는 일이 곧 학생의 성취에 대한 객관적인 평가를 실현하는 일로 여겨질 수 있다. 하지만 정작 학습자에게 교수자가 얼마나 전문성을 지녔는지 그리고 얼마나 자기 수업에 열의를 갖고 임하는지는 다른 것에서 더 잘 드러난다. 바로 학습자에 관한 관심이다. 명확히 말하면 학습자가 수업에서 무엇을 하는지, 그들이 어떤 것을 어려워하고 어떤 것을 잘 해내고 있는지에 대한 관심이다.

그래서 학습자가 수업 시간에 학습자를 대하는 태도, 과제를 완수하고 팀 활동에서 보여주는 모습과 그 성과에 대해 언급하는 것 등이 학습자의 강의 만족도에 큰 영향력을 미친다. 특히 글쓰기 수업처럼 학습자가 홀로 무언가를 생각하고 만들어내야 하는 ‘창작의 고통’을 수반하는 과제와 활동이 필수적이라면 더욱 그렇다. 교수자의 적극적인 태도와 열정이 학습자의 긍정적 학습 경험에 핵심 요소(홍희경, 2025, 129)라고 할 때, 교수자의 어떤 모습이 학습자에게 긍정적인 글쓰기 교육자의 역량으로 비칠 수 있을까?

그것은 바로 학습자에게 교수자가 던지는 질문과 교수자가 받는 학습자의 질문으로 표면화된다. 글쓰기 전에 교수자는 왜 학습자가 스스로 글을 써야 하는지, 왜 글쓰기를 포기해서는 안 되는지를 끊임없이 자각하게 만드는 ‘질문’을 던져야 한다.

- 1) 글쓰기의 단계 :인공지능의 활용
- 모든 글쓰기 단계에 활용되는 인공지능의 활용 지점은 바로 학습자가 결정권자로 역할을 수행할 수 있는지를 확인하는 용도에 있다.
- 교수자는 학습자가 글쓰기를 위해 GharGpt를 활용할 때 다음과 같은 방식으로 ‘질문’의 중요성을 강조하고 그 질문을 통해 자기 결정 바로 무언가를 ‘판단하는 기준’을 어떻게 만들지, 그 사고과정을 강조한다.

주제 선정	① 학습자는 인공지능을 활용해 흥미로운 주제를 찾는다. ② 학습자는 자신의 관심에 따라 그 주제에 관련된 하위 주제나 소재의 정보를 찾는다. ③ 학습자는 그 주제나 소재 중 가장 선호되거나 비중이 높다고 판단되는 것을 고른다.
자료 탐색	① 학습자는 인공지능을 활용해 결정된 주제와 관련된 최신 정보를 탐색한다. ② 학습자는 해당 주제를 다룰 때 반드시 알고 있어야 할 개념이나 정보를 확보한다. ③ 학습자는 해당 개념과 정보를 다룬 글(문헌, 블로그, 신문이나 잡지 등)과 영상 자료를 확보한다.
자료 분석	① 학습자는 자료들의 출처 정보를 확인한다. ② 학습자는 목적에 따라 자료를 시기별로, 유형별로, 글쓴이별로 정리한다. ③ 학습자는 자료의 내용을 자기 목적에 따라 요약한다.
개요	① 학습자는 글의 목적에 맞는 글쓰기 유형을 선택한다. ② 학습자는 자기 의도를 가장 잘 드러내는 내용을 선정한다. ③ 학습자는 가장 효과적으로 내용의 순서와 방법을 결정한다.

다음의 과정은 인공지능을 활용하는 학습자에게 교수자가 지침으로 제공하는 글쓰기 단계별 요청사항과 이를 평가하는 요소를 질문으로 정리한 것이다.

항목	평가 요소
주제 선정	①주제를 선정하는 기준이 무엇인가 ②주제를 선정하는 데 활용한 프로그램이 무엇인가 ③주제와 관련된 주요한 문제나 현상을 분류했는가 ④분류한 주제와 세부 사항들에 대해 얼마나 알고 있는가 ⑤ 해당 주제를 다루려는 이유나 목적의식이 뚜렷한가
자료 탐색	①주제와 관련된 정보가 확실한가 ②자료의 출처나 저자에 대한 정보를 확인하였는가 ③자료를 사용하는 이유가 명확한가 ④자료를 통해 말하고자 바가 잘 드러나는가 ⑤자료를 찾는 방식의 다양화가 잘 이루어졌는가
자료 활용	①사용하려는 자료의 내용을 핵심적으로 요약하는가 ②사용하려는 자료의 형식(영상, 사진, 도표, 글)을 고려하였는가 ③사용하려는 자료에서 자신의 관점과 연관된 정보를 찾았는가 ④사용하려는 자료를 활용할 때 사실과 의견을 구분하였는가 ⑤사용하려는 자료의 내용이 전체 글에서 적절하게 사용되었나
개요	①글의 목적에 맞도록 글의 구조를 마련하였는가 ②글의 목적과 형식에 맞는 내용을 적소에 배치하였는가 ③글의 내용을 잘 보여주는 핵심어와 문장이 쓰였는가 ④개요를 읽고 글의 주제와 내용이 잘 이해되는가
완성	글의 전체적인 흐름이 논리적으로 잘 이어지는가 글에서 다루려는 주제가 명확하게 드러나는가 자신의 의도에 맞는 용어, 문장이 쓰였는가 자신이 쓰고자 한 글의 방식이 적절하게 쓰였는가

인공지능을 활용한 글쓰기 과제를 할 때 평가의 기준은 학습자의 적극성, 바로 글쓰기를 하는 태도와 성실성에 두어야 한다. 인공지능은 학습자가 어떤 정보를 찾고 이를 목록화하는데 용이하다. 또 학습자가 적성하는 글의 유형과 목적에 따라 글에서 다뤄야 하는 내용이 무엇인지도 잘 알려준다. 하지만 글을 쓰고자 하는 학습자의 의지와 열정에 따라 얼마만큼의 정보를 찾을 것인지, 또 찾은 정보의 가치와 의미를 얼마나 잘 분석할지 정도가 달라진다.

학습자는 이제 어디에서 어떤 정보를 찾을지가 아니라 자신이 손쉽게 얻은 정보가 사실인지 거짓인지, 올바른 것인지 그른 것인지, 쓸만한 것인지 아닌지를 판단해야 한다. 그리고 그 정보를 자기 글에 어떻게 활용할 것인지 어디에 어느 정도 쓸 것인지 등을 정해야 한다.

즉 글쓰기 단계별로 교수자가 제안하는 요청과 그에 관한 질문 목록은 학습자가 자기 글에 쓰일만한 정보를 명확히 파악하여 결정하고 있는지, 그 자료 내용의 분량이나 내용의 적절성을 고려하는 일에 적극적으로 참여하고 있는지를 살펴보게 한다. 이는 오직 글은 글쓴이만이 완성할 수 있다는 것을 알려준다. 따라서 학습자가 찾은 자료의 출처나 자료 산출의 방식에 대한 직접적인 언급(피드백)이 교수자를 비롯해 함께 글을 읽고 써 내려가는 수업 공동체 구성 모두에게 요구된다. 이렇게 협의 속에 이뤄지는 글쓰기 과정에 대한 평가는 글쓰기의 완성도를 기준으로 삼는 평가와는 다르게 글쓰기 과정에 학습자가 얼마나 적극적이고 능동적으로 자기 결정권을 수행했는지에 더 주목한다.

4. 결론

현재 글쓰기 수업에서 써지는 글들, 명확히는 평가를 위해 학습자가 쓰는 글쓰기 과제는 자기 생각을 뚜렷하고 명확하게 잘 드러내는 문장을 쓸 수 있는가, 글의 형식과 유형에 맞는 글을 작성할 수 있는가와 같은 글의 완성도에 주목한다. 하지만 지금의 글쓰기는 글쓰기 자체가 아니라 학습자가 “무언가에 대해 생각하고 그에 대해 어떻게 쓸지”를 끊임없이 생각하게 하는, 끊이지 않는 물음을 갖게 하는 데 더 교육의 강조점을 뒀야 한다.

그래야만 마침내 학습자는 인공지능에 글을 쓰도록 하는 일 대신 인공지능을 글쓰기 도구로 활용해 자기 글을 쓸 수 있게 된

다. 나와 함께 하는 타인과 충분히 공감할 수 있는 소재와 주제를 발굴하는 창작자로 기능할 때, 글쓰기는 개인의 정체성을 성장시키는 사고의 결과물이 된다. 우리가 추구해야 할 글쓰이의 면모는 이제 글의 의도와 목적에 맞는 글쓰기 방법을 적절히 활용할 수 있는가가 아니라 신빙성 있는 정보를 고르고 잘못된 정보나 내용을 탐색하여 이를 제외할 수 있는 판단 능력이 더 중요해졌다.

따라서 글쓰기 교수자의 평가 방침 역시 다시 고려되어야 한다. 가령 학습자가 글쓴이로서 자신이 말하고자 하는 바를 제대로 결정할 수 있는지를 다루고 있는지, 아니면 그 이전의 평가처럼 완성도 있는 글을 썼는지나 글의 유형에 맞는 형식과 글쓰기 이론을 활용했는지만을 최우선에 두고 평가하고 있지는 않은지 비판적으로 살펴야 한다. 즉 글에 대한 평가가 아닌, 학습자에 대한 평가가 먼저 필요하다. 학습자가 스스로 글쓰기 주체로서의 역할을 충실히 수행하고 있는지 글쓴이로서의 위치를 명확히 인식하며 글을 쓰고 있는지 아닌지를 판정하는데 더 크게 고심해야 한다.

참고문헌

- 홍희경. (2025). 표준화된 교육과정에서 강사 특성에 따른 만족도 차이 분석: AI·SW 교양교육과정 비교를 중심으로, 교양교육연구 19(2), 127-147.
- 전병호, 김용. (2017). 블렌디드 러닝에서 교수자 요인이 학습자 만족에 미치는 영향 연구, 이러닝학회 논문지 2(1), 35-40.
- 정연재. (2024). 횡단적, 실천적 학문으로서의 교양학 정립을 위한 역사적 접근. 교양교육연구, 15(6), 23-34.
- 송명진. (2019). 대학 신입생의 정보 활용 능력과 글쓰기 교육, 리터러시연구 10(2), 45-69.
- 변화영. (2008). 열림과 소통의 글쓰기: 교육 소설에 등장하는 소수자를 중심으로, 현대문학이론연구 35, 289-310.
- 권미란. (2023). 과학 에세이 쓰기의 과정과 피드백 효과- 글쓰이의 체험과 가치관 드러내기, 현대문학이론연구, 94, 151-173.
- 안미영. (2024). 미래 융합인재 양성을 위한 교양 교육의 혁신 방안. 교양교육연구. 99-109.
- 김혜영. (2023). 디지털 교육과 융합 교육을 기반으로 교양교육의 다양성, 형평성 및 포용성 증진. 한국교양교육학회 2023 추계 학술대회자료집, 267-272.

「디지털 환경과 글쓰기 교수자」 토론문

안미영(건국대학교)

안녕하세요. 토론을 맡은 안미영입니다. 권미란 선생님은 발표문을 통해 디지털 환경 변화에 따른 교수자의 역할을 고민하고 탐구하고 계십니다. 글쓰기 교수자로서 같은 문제 의식을 가지고 있기에, 깊이 공감할 수 있었습니다. 선생님께서 지적하신 바와 같이 인공지능의 발달은 글쓰기 환경에도 다양한 영향을 미치고 있습니다. 검색을 넘어서 원하는 것을 생성해 주는 인공지능의 편의성과 경제성은 널리 각광받으며 수용되고 있습니다. 선생님께서는 인공지능을 글쓰기 도구로써 활용할 수 있는 방안을 모색하며 교수자의 역량도 변화해야 함을 시사하고 있습니다. 글쓰기 교육에서 주제선정, 자료탐색, 자료분석, 개요짜기의 실제 사례를 통해 인공지능의 적용 가능 예시를 보여주셨습니다. 발표문을 통해 인공지능을 활용할 수 있는 실제 영역과 평가 방법에 대해 배울 수 있었습니다. 토론문에서는 더 궁금한 점을 여쭙려 합니다.

1. 선생님의 발표문을 통해 인공지능을 활용할 수 있는 영역과 평가방법을 시사받았습니다. 발표문에서 제시하지 않으셨지만, 실제 글쓰기 교육에서 어떠한 방식으로 인공지능을 활용하고 계신지 좀 더 구체적으로 말씀해 주시면 감사하겠습니다. 아울러 교수학습활동 과정과 학생들의 글쓰기 결과의 성취 수준이 궁금합니다.

2. 인공지능 활용 시 학습자의 수준과 학습 단계를 어떻게 고려해야 하는지 여쭙고 싶습니다. 강의실에는 출발점 행동이 다른 학생들이 모여 있기도 하고, 학교에 따라 글쓰기 역량이 갖춰져 있지 않은 학습자들을 대상으로 가르쳐야 하는 경우도 있습니다. 글쓰기 교육 현장에서 인공지능을 활용할 때 학습자의 수준과 학습 단계를 어떻게 고려하고 조정해야 할 지 궁금합니다.

3. 인공지능 활용을 위해 학습자에게 요구되는 문해력과 인지력 향상 방안은 무엇이 있을까요. 대학 글쓰기 교육에서 인공지능을 활용한다면, 교수학습과정에서 효과적이고 정확한 결과물 도출을 위해 학습자의 문해력과 인지력 향상을 위한 교육이 필요해 보입니다. 자신이 요구하는 바를 구체적으로 제시할 수 있어야 할 뿐 아니라, 인공지능이 제공한 결과물을 비판적 안목으로 읽어낼 수 있는 문해력이 구비되어야 할 것입니다. 학습자들에게 이러한 능력을 신장시키기 위한 교수자의 역할이 궁금합니다.

4. 글쓰기 교육에서 인공지능을 활용하지 않아야 하는 부분이 있다면 무엇인지 선생님의 의견을 듣고 싶습니다. 인공지능을 활용한 글쓰기에서 프롬프트는 말하기를 연상시킵니다. 말의 기능과 글의 기능은 다릅니다. 말은 직접적인 전달을 목적으로 간결하고 짧게 구성합니다. 반면, 글은 단발적인 정보가 아니라 길고 깊은 내용을 기록의 형태로 저장합니다. ‘글(기록물)’은 결과이지만, ‘글쓰기’는 글을 쓰는 과정과 방법을 일컫습니다. 글쓰기 교육에서 ‘쓰기’의 방법은 사고/사유의 과정과 방법을 가르치게 됩니다. 머리 속에 맴도는 것들을 한 글자 한 글자 옮기면서, 생각의 포문을 열고 삶을 붙이는 등 사유를 증폭시킬 수 있습니다. 어렵פות하게 떠올랐던 것이 글을 쓰는 과정에서 명료해지기도 하고, 내 안에 내재해 있었으나 쓰기 전에는 떠오르지 않았던 것들이 불쑥 튀어나오기도 합니다. 경험을 문자로 포획하는 과정에서 사건을 이해하고 논리를 만들어 가기도 합니다. 글쓰기 교육이 ‘글’을 가르치는 것이 아니라 ‘글쓰기’를 가르치는 것이라면, 학습자들의 글쓰기 능력 신장을 위해 인공지능을 활용해서는 안 되는 영역으로는 어떤 것들이 있는지 궁금합니다.

5. 인공지능 시대 글쓰기 교육의 목표를 무엇이라고 보시는지 궁금합니다. 환경 변화에 따라 교수학습의 도구와 방법만 바뀔 뿐 글쓰기 교육 목표는 바뀌지 않은 것인지, 그렇지 않으면 글쓰기 교육의 목표도 바뀌어야 하는지 선생님의 의견이 궁금합니다. 선생님께서 생각하시는 오늘날 글쓰기 교육의 목표는 무엇인지 듣고 싶습니다.

함께 고민하고 배울 수 있는 소중한 자리에 초대해 주셔서 깊이 감사드립니다.

생성형AI활용 교양교육 교과개발 및 활용

허정필(울산대학교)

1. 서론

최근 교육 현장은 기술 중심에서 학습자 중심의 변화를 맞이하고 있으며, 그 중심에 생성형 인공지능(Generative AI)이 자리하고 있습니다. 특히 OpenAI의 ChatGPT를 비롯한 생성형 AI 기술은 단순한 정보 제공을 넘어, 인간과의 상호작용을 기반으로 문제 해결, 비판적 사고 촉진, 창의적 아이디어 생성 등 다양한 교육적 가능성을 제시하고 있습니다. 교양교육은 모든 학문 분야를 아우르며 학생들의 전인적 성장을 목표로 하기 때문에, 이러한 AI 기술과의 결합이 가장 필요하고 효과적인 분야 중 하나로 평가되고 있습니다.

교양교육은 학생들의 비판적 사고, 윤리적 성찰, 창의성 함양 등을 목적으로 하며, 전공 교육과 달리 다양한 전공의 학생들이 함께 수강하는 특징을 갖고 있습니다. 이러한 교육적 특성은 학습자의 다양성과 수준 차이를 반영해야 하기에, 획일화된 교수법으로는 운영하기에는 목적을 달성하기에 한계점이 많습니다. 이러한 상황에서 생성형 AI는 개인화 학습, 즉각적 피드백, 자기주도 학습 촉진 등 교양교육이 지향하는 목표를 실현할 수 있는 매우 유용한 수단으로 주목받고 있습니다.

최근 생성형 AI에 대한 교육공학적 접근은 교수설계의 체계성을 바탕으로 AI를 효과적으로 활용하려는 다양한 시도를 하고 있으며, 그 중심에는 대표적인 교수설계 모델인 ADDIE 모형이 있습니다. ADDIE는 분석(Analysis), 설계(Design), 개발(Development), 실행(Implementation), 평가(Evaluation)의 다섯 단계로 구성된 고전적이면서도 여전히 유효한 교수설계 모델입니다. 본 연구에서는 ADDIE 모형을 중심으로 생성형 AI를 교양수업에 통합하는 전략을 제시하며, 각 단계에서 AI 기술이 어떻게 적용될 수 있는지를 구체적으로 설명하고자 합니다.

더불어, 기술 중심의 접근을 넘어서 교육의 본질을 회복하는 방향으로 AI를 활용하는 것이 중요합니다. 생성형 AI의 등장은 결코 교수자를 대체하는 수단이 아니라, 교수자의 창의성과 학습자의 몰입을 증진하는 조력자 역할을 하게 될 것이며 이는 많은 교수자들이 지향하는 핵심 철학이기도 합니다. 따라서 생성형 AI의 교육적 활용은 기술의 진보를 통해 더 효과적인 교육으로 변화될 수 있는 좋은 기회이기도 합니다.

이 연구는 단순히 이론적 가능성에 그치지 않고, 구체적인 실제 교양수업 적용 사례와 다양한 생성형 AI 도구 활용 방안을 제시함으로써 실천적인 방향을 제안하고자 하며 나아가 교수자들이 AI를 활용해 창의적이고 효과적인 교양수업을 잘 설계할 수 있도록 하는 것이 본 연구의 주요 목적이며, 이를 통해 교양교육의 혁신적 전환을 실현할 수 있는 전략적 방안을 모색할 수 있기를 기대합니다.

2. 본론

2.1. ADDIE 모형을 활용한 생성형 AI기반 교양수업 설계

2.1.1. 분석(Analysis)

교양수업에서 효과적인 교수-학습 설계를 위해서는 학습자 분석이 중요합니다. 따라서 생성형 AI를 수업에 도입하기 전에 학습자의 사전지식, 학습동기, 학습스타일, 디지털 리터러시 수준 등을 파악함으로써, 학습자가 AI 기반 수업에서 겪을 수 있는 어려움과 기대효과를 사전에 파악하여 효과적으로 수업에 반영할 수 있습니다. 구체적 방법은 설문조사, 인터뷰, 데이터 분석 등을 통해 수집된 정보를 분석하여 맞춤형 수업 설계가 가능합니다.

또한 교육환경 및 요구분석 역시 병행되어야 하는데 학습자들의 학과별 특성, 시간표 구성, 온/오프라인 접근 가능성, AI 도구에 대한 경험 유무 등을 조사하여, 기술과 환경의 제약을 고려한 현실적 수업 설계를 도출할 수 있습니다. 이러한 분석 단계는 모든 교수설계 과정의 기초자료가 되며, AI 기술과 교양교육의 융합 가능성을 구체화하는 시작점이 될 수 있습니다.

2.1.2. 설계(Design)

분석 결과를 바탕으로 학습목표, 콘텐츠 구조, 학습 활동 유형, 평가 기준 등을 구체화하는 설계 단계에서는 생성형 AI의 특

성을 바탕으로 장점들을 적극 활용할 수 있습니다. 예를 들어, ChatGPT를 활용한 토론 기반 활동이나, AI를 활용한 자기주도 탐구과제 설계는 기존의 수업에서는 한계가 있었던 상호작용 중심 팀 협업학습을 더 효율적으로 진행할 수 있게 합니다.

학습활동 설계 시에는 다양한 AI 도구의 기능을 수업 목표에 맞춰 적절히 배치하는 전략이 요구됩니다. 학습목표에 맞게 생성형 AI를 잘 활용하여 광범위한 정보를 잘 분류하고 학습자의 생각을 추가하여 창의적으로 재구성해내는 역량이 잘 반영될 수 있도록 수업을 설계합니다.

2.1.3. 개발(Development)

설계된 내용을 바탕으로 실제 수업 콘텐츠와 학습 자료를 제작하는 단계에서는 다양한 생성형 AI 프로그램들이 교수자에게 큰 도움이 될 수 있습니다. 교수자는 ChatGPT 뿐 만 아니라 수업지도안과 퀴즈 그리고 팟캐스트 형식의 학습자료 등을 생성해주는 Brisk Teaching과 학습자료 텍스트의 문단별 학습자료에 맞는 구조도와 요약그림을 생성해주는 napkin, 수업 주제에 맞는 요약, 용어정리, 퀴즈, 활동지까지 생성해주는 Diffit 등의 다양한 무료도구를 활용하여 효과적으로 양질의 수업자료를 개발할 수 있게 도움을 줍니다.

이 단계에서는 학습 자료와 함께 평가도구도 개발해야 하는데 내 교과목만에 특화된 GPT인 'MTGPT'를 사용하여 내 교과목에 특화된 루브릭 평가항목 개발과 함께 학습자들에게 맞춤형 피드백도 제공할 수 있습니다.

2.1.4. 실행(Implementation)

개발된 수업자료와 평가도구 등을 실제 수업 환경에 적용하는 단계에서는 교수자의 역할이 매우 중요합니다. 교수자는 AI가 제공하는 정보가 학습 목표에 적절히 부합하는지를 수시로 확인하고, 학생들은 AI와 원활하게 상호작용이 이루어지고 있는지를 체크하여 혼란을 겪지 않도록 중재자의 역할을 잘 수행해야 합니다.

또한 실행 단계에서는 학습자의 디지털 리터러시를 점검하고, AI 도구 활용법에 대한 사전 오리엔테이션을 실시하는 것도 꼭 필요합니다. 수업 진행 중 AI의 오류 가능성을 대비한 보완계획을 마련하고, 기술적 지원체계와 연계함으로써 수업의 안정성도 확보해야 합니다.

2.1.5. 평가(Evaluation)

AI 기반 수업에서의 평가는 단순한 성취도 측정을 넘어, 학습 경험의 질적 향상을 진단하는 방향으로 구성되어야 합니다. 학습자 포트폴리오, 대화로그 분석, AI 활용 빈도 및 반응 품질 등을 종합적으로 고려한 평가 시스템이 필요합니다.

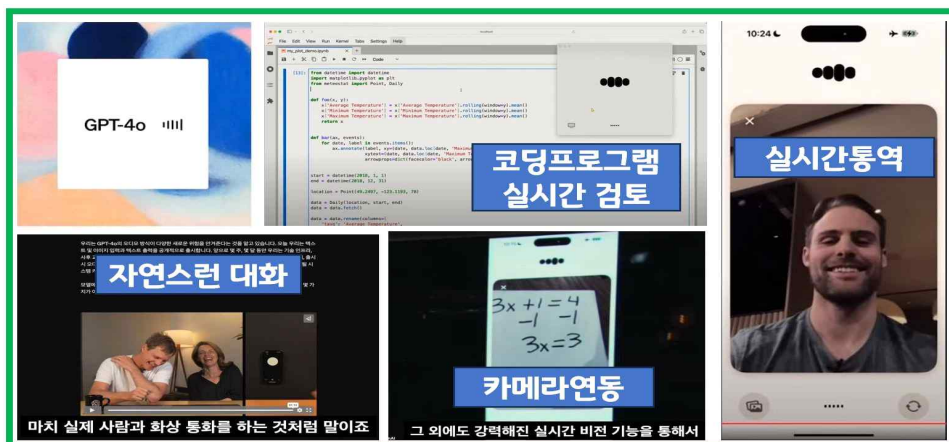
또한 형성평가와 총괄평가 외에 교수자와 학습자의 수업 만족도 및 수업 효과성에 대한 질적 피드백도 수렴해야 합니다. 이를 통해 다음 학기 수업 개선, 도구 재설계, 활동 방식 수정 등 지속적인 수업 품질 관리가 가능해집니다.

2.2. 생성형 AI의 교양교육수업 적용 프로그램

2.2.1. ChatGPT4o 활용과 자기주도학습

학생들은 ChatGPT와의 상호작용을 통해 언제든지 질문하고, 피드백을 통해 학습 내용을 보완하는, 각 학습자의 수준에 맞는 개인 맞춤형 학습을 진행할 수 있습니다.

또한 ChatGPT는 학습자의 질문 맥락을 기억하여 대화 흐름을 이어가기 때문에, 지속적 피드백이 필요한 PBL 팀 기반 활동수업에서 더 효과적으로 활용될 수 있습니다. 학습자는 AI의 정보를 분석하고 생성형 AI와 적극적으로 소통하고 나의 의견을 제시하며 비판적 사고도 향상시키며 창의적인 문제해결책을 도출하는 과정에서 생성형 AI와의 소통역량을 극대화 할 수 있을 것입니다.

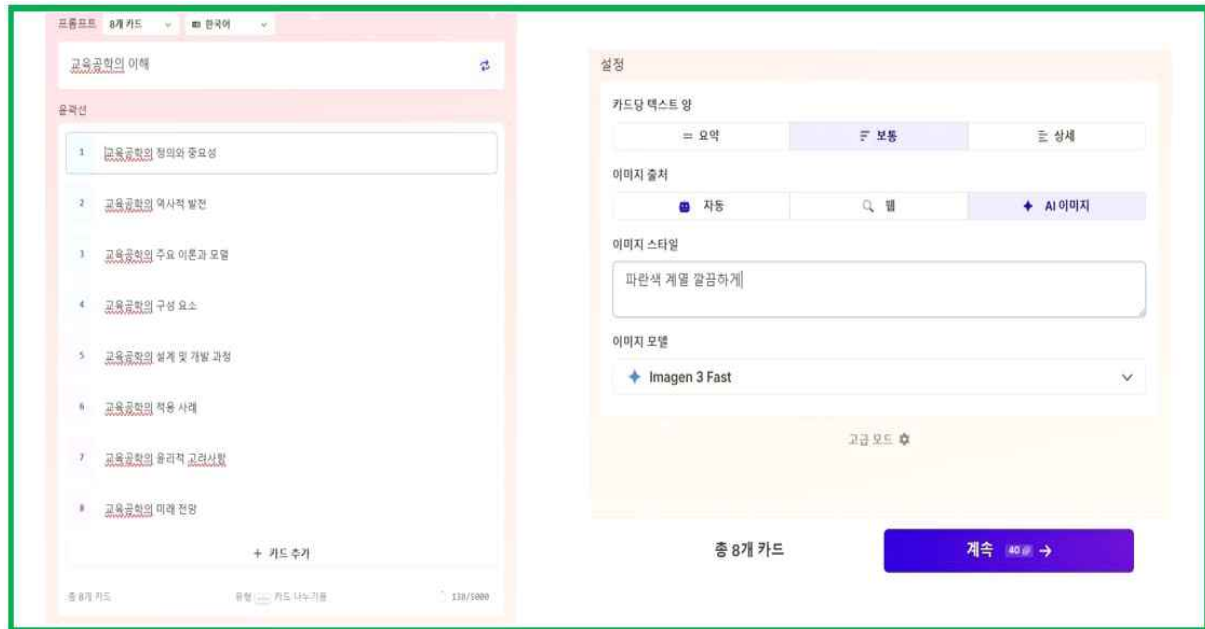


[그림1] ChatGPT4o 활용

2.2.2. Gamma.app기반 발표학습의 시각화 효과

교양수업에서는 발표와 시각자료 제작이 중요한 학습활동으로 자리 잡고 있습니다. Gamma.app은 AI가 자동으로 최적화된 텍스트에 맞는 발표 자료를 생성해 주기 때문에, 학생들은 창의적 내용 구상에만 집중할 수 있고 발표 연습에도 더 많은 시간을 투자할 수 있습니다. 이는 발표의 질을 높이고, 학습자의 프레젠테이션 역량 향상에도 큰 도움을 줄 수 있습니다.

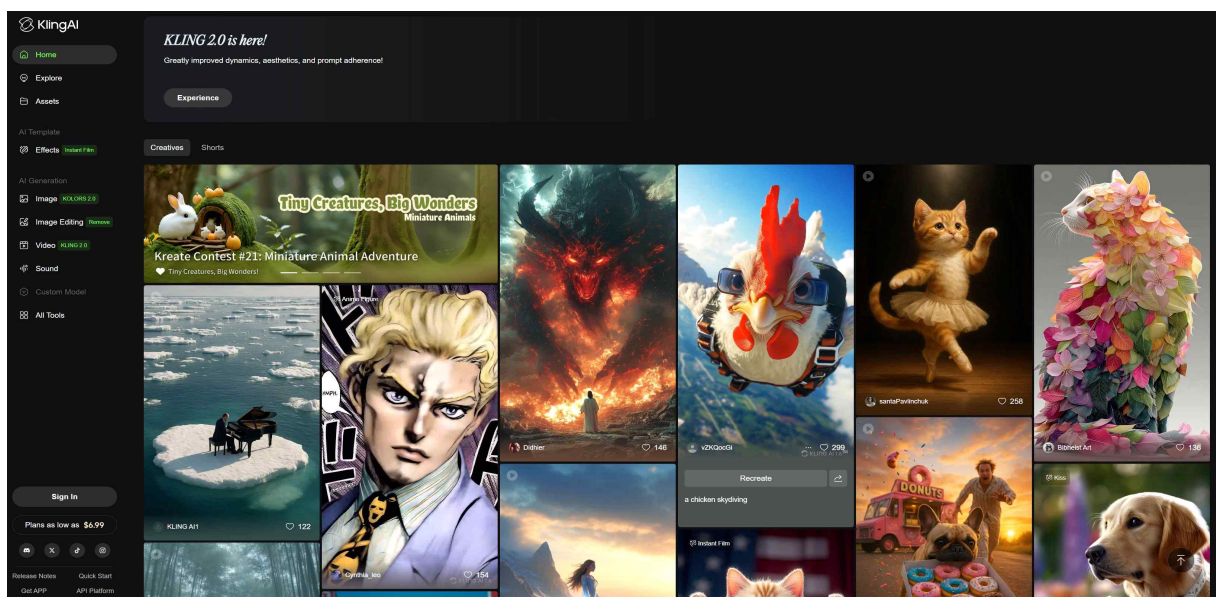
특히 정보 시각화나 비교 분석이 필요한 주제에서 Gamma.app은 복잡한 텍스트 정보를 빠르게 도식화하고 효과적인 발표자료 형태로 바꾸어 제공하여 학습자의 발표준비를 훨씬 쉽게 도와줍니다. 교수자는 평준화된 Gamma.app이 생성한 발표 자료를 통해 평가에 있어 내용에 집중할 수 있기 때문에 더 공정한 평가가 가능해 질 수 있는 장점이 있습니다.



[그림2] Gamma.app 활용

2.2.3. Kling AI 활용 그림 영상생성

그림과 영상을 무료로 생성해주는 Kling AI를 활용하면 학습자는 다양한 창의적 결과물에 대한 그림과 영상을 직접 프롬프트를 통해 생성할 수 있게 되어 기존의 미리캔버스 등을 통한 비슷한 그림으로 대체했던 발표 자료에 대한 퀄리티를 크게 향상시킬 수 있게 됩니다. 그리고 영상생성은 기존의 그림만을 통한 표현에서 진화하여 학습자의 창의적인 내용을 더 구체화하여 잘 표현할 수 있게 하므로 새로운 영역으로 활용 역량을 필요로 하고 있습니다.

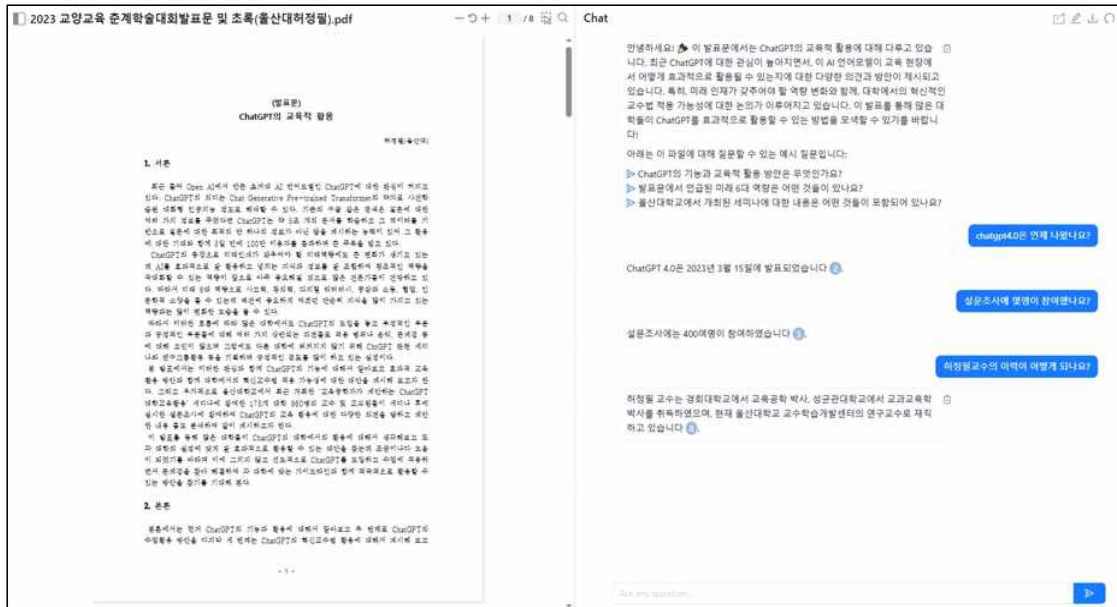


[그림3] CharPDF 활용

2.2.4. ChatPDF와 문서기반 학습지원

사전 학습차이가 큰 교양수업에서는 ChatPDF가 아주 유용하게 활용될 수 있습니다. 학습자는 학습내용이 포함된 PDF문서를 업로드한 뒤 rkr 학습자가 모르는 내용을 질문하거나 요약하고, 핵심 키워드, 인용 정보 등을 빠르게 파악할 수 있습니다.

교수자는 ChatPDF를 활용하여 각 학습자들이 궁금해 하는 다양한 질문들에 대한 답을 제공함은 물론이고 질문결과 내용을 제출하도록 하고 분석하여 수업개선에도 유용하게 활용할 수 있어 큰 장점이 있습니다.



[그림4] Stablevideo 활용

2.3. 생성형 AI활용 교양수업사례 및 가이드라인

2.3.1. 생성형 AI활용 Flipped learning기반 PBL 교양수업 적용사례

본 연구자는 2024-2학기에 생활과학대학 4개학과 200명을 대상으로 교양필수과목인 'IT 활용과 생활과학'이라는 교양과목을 생성형 AI를 상호작용 목적으로 활용한 Flipped Learning기반 PBL수업으로 진행하였습니다. 이 수업에서는 아래와 같이 사전 학습에서 ChatPDF 프로그램을 통해 개별 눈높이 학습을 진행하였고 본 수업에서는 ChatGPT4o를 사용하여 생성형 AI와의 상호작용을 통한 협업으로 PBL 팀 활동을 수행하면서 다양한 프로그램으로 그림, 음악, 영상생성과 함께 PPT생성 프로그램까지 활용하였습니다. 또한 수업 후에는 교과목에 특화된 GPT인 MYGPT를 활용하여 담당교수님께 준하는 더 효과적인 피드백을 학습자들이 받을 수 있게 운영하여 큰 호응을 얻을 수 있었습니다.

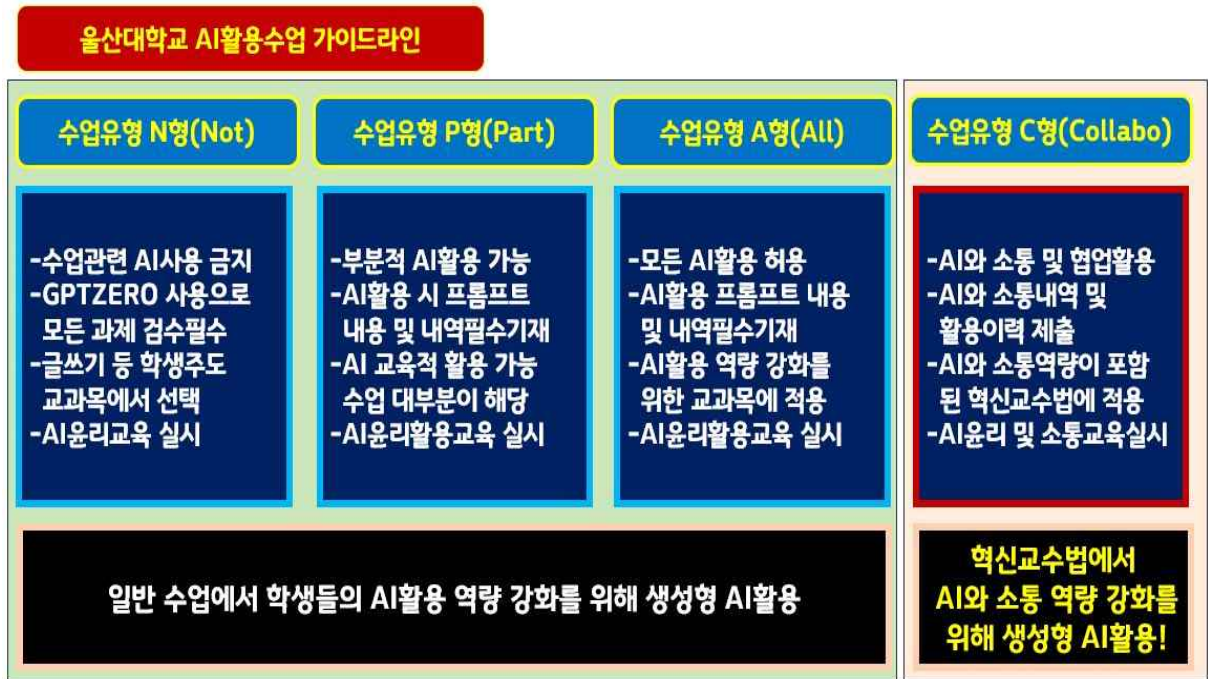


[그림5] ChatGPT Gamification 수업 활용

2.3.2. 생성형 AI활용수업 가이드라인

각 대학에서는 생성형 AI활용 수업이 늘어남에 따라 학교 차원에서 가이드라인을 정하여 홈페이지 등을 통해 제시하고 있음

니다. 본 연구자가 속해있는 울산대학교도 2025년 3월을 기준으로 아래 [그림6]과 같이 가이드라인을 설정하였고 1학기는 시범 운영을 2학기부터는 모든 교과목의 수업계획서에 의무적으로 유형을 선택하도록 하는 지침을 추진하고 있습니다. 일반수업유형은 크게 3가지로 생성형 AI를 절대사용하면 안되는 N형과 부분적으로 사용이 허용되는 P형 그리고 모든 사용에 제한이 없는 A형으로 나누어지며 AI와의 상호작용을 통한 팀활동을 진행하는 혁신교수법의 C유형도 특화하여 운영하고 있습니다.



[그림6] 생성형 AI활용수업 가이드라인(울산대학교 2025)

3. 결론

이 연구에서 생성형 AI활용 교양수업 설계에 대한 결론은 다음과 같이 정리됩니다.

첫째, 생성형 AI는 교양교육이 직면한 다양한 교육적 요구를 해결할 수 있는 혁신적 도구로서, 학습자 중심 교육을 실현하는데 핵심적 역할을 수행합니다. 특히 AI는 개인화 학습과 즉각적 피드백을 가능하게 함으로써, 학습자 몰입도를 크게 향상시킵니다.

둘째, ADDIE 모형과 생성형 AI의 결합은 체계적인 교수설계를 가능하게 하며, 분석부터 평가까지의 전 과정에서 AI의 교육적 활용 가능성을 극대화할 수 있습니다. 교육공학자의 관점에서 이는 실증적 접근을 가능하게 하고, 수업 품질 보장을 위한 정량, 정성적 평가를 병행할 수 있다는 큰 장점이 있습니다.

셋째, 교양교육에서 AI 활용은 교수자의 새로운 역할을 필요로 합니다. 교수자는 콘텐츠 전달자에서 학습 환경 설계자, 학습자 역량 평가자로 전환되어야 하며, AI를 보조도구로 활용하여 창의적 수업을 주도할 수 있어야 합니다. 이를 위해 교수자 대상의 AI 리터러시 향상 교육도 병행되어야 합니다.

넷째, 윤리적 고려는 AI 교육활용에서 빠질 수 없는 전제입니다. 데이터 오류, 과도한 의존, 저작권 문제 등 다양한 윤리적 사항들을 사전에 고려하고, 이를 해결하기 위한 제도적·교육적 장치가 마련되어야 합니다. 특히 교양교육의 가치인 비판적 사고를 기르기 위해서는 AI 정보에 대해 비판적으로 평가할 수 있는 역량교육이 필수적으로 이루어져야 합니다.

마지막으로, 앞으로의 교양교육은 생성형 AI 기술을 기반으로 한 통합적, 맞춤형, 자기주도형 학습의 방향으로 진화해 나가야 합니다. 이를 위해 대학은 생성형 AI수업에 대한가이드라인을 제시하고 다양한 활용방안에 대한 워크숍을 운영하며 많은 교원이 교과목에 맞는 효과적이 수업을 설계하고 적용할 수 있는 환경을 제공하기 위해 노력해야 할 것입니다. 그리고 이 연구결과가 조금이나마 학생들이 스스로 학습을 설계하고 실천하는 능력향상으로 이어져 미래 사회가 요구하는 융합형 인재를 양성할 수 있는 의미있는 교육으로 발전하기를 기대합니다.

(초록)

생성형 AI 활용 교양교육 교과개발 및 활용

허정필(울산대학교)

본 연구는 생성형 인공지능(Generative AI)를 중심으로 한 AI 도구들을 활용하여 교양교육 교과목을 체계적으로 개발하고 효과적으로 운영하는 방안을 제안하고자 합니다. 최근 AI 기술은 학습자 중심 교육의 실현을 위한 주요한 수단으로 떠오르고 있으며, 그 중에서도 생성형 AI는 학습자의 다양한 요구에 맞춘 맞춤형 학습을 가능하게 하여 교양교육의 질적 혁신을 견인할 수 있는 도구로 주목받고 있습니다.

본 연구에서는 교육공학의 대표적 교수설계 이론인 ADDIE 모형(분석-설계-개발-실행-평가)을 기반으로 생성형 AI를 통합한 교과목 설계 방법을 제안합니다. 각 단계에서 AI 도구의 적용 가능성과 교육적 효과를 분석하고, 교수자와 학습자가 실제 수업에서 활용할 수 있는 전략적 방안을 구체적으로 제시하였습니다. 특히 플립러닝기반 PBL 수업에서의 사례를 통해 ChatGPT, Gamma.app, Kling AI, ChatPDF와 같은 다양한 생성형 AI 도구를 연계한 교양교육 수업의 사례를 제시하였습니다.

또한 생성형 AI 도입에 따른 윤리적·기술적 고려사항과 함께 생성형 AI 수업활용에 대한 가이드라인도 제시하였는데 데이터 오류, 과도한 의존, 저작권 문제 등 다양한 윤리적 사항들을 사전에 고려하여 올바른 수업이 진행될 수 있도록 하고 이를 통해 AI를 단순한 학습 보조 도구가 아닌, 비판적 사고와 창의적 문제 해결력을 촉진하는 학습 파트너로 활용할 수 있는 방향을 제안하였습니다.

결론적으로 본 연구는 생성형 AI가 교양교육에서 자기주도적이고 통합적인 학습 경험을 제공하는 데 있어 핵심적인 역할을 수행할 수 있음을 보여줍니다. 동시에 교수자는 AI 도구를 수업 설계에 적절히 통합하고, 학습자의 역량 발달을 유도하는 촉진자의 역할을 수행할 수 있어야 합니다. 그리고 이 연구에서 제시한 내용들로 생성형 AI 시대의 교양교육이 나아가야 할 방향을 제시해 보고자 합니다.

‘생성형AI활용 교양교육 교과개발 및 활용’ 원고에 관한 토론문

이형주(호서대학교)

안녕하십니까, 생성형 AI 활용 교양교육 교과개발 및 활용을 주제로 허정필 교수님의 원고를 읽고 토론문을 작성할 수 있어 영광스럽게 생각합니다.

허정필 교수님의 “생성형 AI의 등장은 결코 교수자를 대체하는 수단이 아니라, 교수자의 창의성과 학습자의 몰입을 증진하는 조력자 역할을 하게 될 것”이라는 글에 전적으로 동의하며, 본 글을 작성하게 되었습니다.

생성형 AI를 적극 도입하고 활용하는 것은 불가피한 현 시대 요구를 반영하는 것이기도 하지만, 우리 교양교육 입장에서는 교양교육의 정체성에 따른 새로운 도전이기도 합니다. 이렇듯 양날의 검과 같은 특성을 지닌 AI를 우리는 어떻게 활용해야 할까요?

21세기 고등교육은 급변하는 사회와 기술 발전으로 끊임없이 새로운 날을 맞이하고 있습니다. 과거 교육이 지식 전달에 초점을 맞추었다면, 현 시대의 교육은 고차원 역량을 키우는데 초점을 맞추고 있습니다. 이는 단순한 기초적인 학문을 제공하는 데 그치지 않고 삶의 방향성과 인간다운 성찰을 기를 수 있는 하나의 인재를 만드는 데 기여할 수 있다고 보는 것이지요.

하지만 오늘날의 교양교육은 여러 한계에 직면해 있습니다. 첫째, 과거 행동주의 시대와 다르게, 현대의 구성주의 그 이상의 다양성을 존중하는 이 시대에, 다양한 전공과 배경을 가진 학생들의 다양한 요구를 충족시키지 못하고 있습니다. 둘째, 디지털 네이티브 세대의 학습 특성과 괴리된 전통적인 수업 방식이 여전히 대다수 존재한다는 점입니다. 셋째, 교수자 입장에서 대규모 강좌의 경우 모든 학생에게 적절한 피드백을 제공하거나 개별 학습을 지원하는 데 한계가 존재한다는 것입니다. 이러한 한계점을 우리 대학들은 이미 인지하고 있어 여러 노력을 기울여 왔습니다만, 여전히 한계점으로 존재합니다.

이러한 교육적 현실에서 최근 급부상한 생성형 인공지능(generative AI) 기술은 우리에게 새로운 가능성을 제안하고 있습니다. 특히 OpenAI의 Chat GPT를 비롯하여 다양한 생성형 AI 도구는 단순한 정보의 제공을 넘어서 개별적 피드백을 제공하고 창의적 사고를 촉진시키는 수업 방식을 제안하며, 자기주도학습을 유도하는 등 우리의 교양교육의 목표와 합목적성을 가지고 그에 부합하는 실질적인 도구(tool)로서의 역할을 자처합니다. 그럼에도 불구하고 우리는 AI의 도입 자체에 단순 기술 활용 차원을 넘어 교양교육의 본질과 목적에 맞는 비판적 통합이 필요하다는 담론에 암묵적으로 동의하고 있습니다. 이는 여러 논의와 더불어 겨우내 논의되었던 디지털교과서 도입에 따른 사회적 반향으로 그 근거를 방증할 수 있습니다. 이러한 사회적 반향은 우리 학술인들을 포함한 사회 구성원 모두의 AI 활용에 관한 철학으로도 여겨집니다.

저는 이러한 시점에서 감히 생성형 AI는 교양교육의 본질을 오히려 확장할 수 있는 기회로 활용할 수 있다고 주장하고 싶습니다.

생성형 AI는 단지 하나의 기술이 아니라 교육과정 전체의 구조와 방향을 새롭게 설계할 수 있는 촉매제로서의 역할을 할 수 있다고 여겨집니다. 특히 우리 교양교육은 학문 간 통섭과 융합, 다원적 시각의 수용, 자기 성찰과 공감 능력의 증진 등 인간 중심의 교육 철학을 지향합니다. 이러한 교육목표에 있어 AI는 다음의 측면에서 우리 교양교육의 질적 전환을 도울 수 있습니다.

첫째, 개인화 학습 경로의 실현입니다. 생성형 AI는 학습자의 수준화 학습 스타일에 따라 맞춤형 질문과 설명, 요약, 피드백 등을 제공함으로써 학습자 중심 교육으로의 전환을 도모할 수 있습니다. 이러한 방식은 특히 교양수업과 같은 다양한 전공 배경을 가진 학생이 참여하는 환경에서 더욱 큰 효과성을 볼 수 있습니다.

둘째, 창의성과 비판적 사고를 확장시킬 수 있습니다. AI는 단순한 정답 제시보다 새로운 아이디어를 생성하거나 복합적 시각을 도출할 수 있는 가능성을 제시합니다. 예를 들어 ChatGPT는 학습자의 질문을 다양한 방식으로 사고하여 확장할 수 있도록 도와줄 수 있고, 학습자가 그 내용을 비판적으로 수용하고 재구성할 수 있는 경험을 제공해 줄 수 있습니다.

셋째, 교수자의 역할 전환과 전문성을 강화할 수 있습니다. AI는 교수자의 자료 정리나 요약, 퀴즈의 생성 등 단순 반복 업무를 보조함으로써, 교수자가 수업의 핵심 구조 설계, 학습자의 피드백, 수업 중 중재 등의 교수자가 직접 지원해야 할 고차원적 활동에 집중할 수 있게 도와줄 수 있습니다. 이는 교수자의 전문성과 교육철학이 보다 명확히 반영될 수 있는 환경을 제공할 수 있습니다.

위 세 가지 측면은 교양수업을 하고 있는 저도 의도적으로 활용하고 있는 내용들입니다. 또한 학생들에게도 AI를 활용할 수 있도록 하고 있으며, 이때, 여러 조건을 걸어 주의사항 및 가이드라인을 제시해주고 있습니다. 이쯤 되면 이제 AI의 도입이 교양교육의 본질을 위협할 수 있다는 반론이 제기됩니다. 당연히 사회적으로 구성된 우리의 암묵적 반향에 관한 논의를 간과해서는

안됩니다. AI 활용에 관한 우려의 목소리도 분명히 존재합니다. 이 반론들은 대부분 타당한 내용으로 기술 그 자체에 관한 거부보다는 잘못된 활용 방식이나 준비 부족에서 비롯되는 문제에 관한 내용입니다. 그 내용은 다음과 같습니다.

첫째, 사고력 저하와 AI의 의존도 문제입니다. AI가 답을 너무 쉽게 제공하기 때문에 학생들은 자신의 생각을 구성하거나 숙고하는 과정이 점차 짧아지고 있습니다. 특히 수업 과제나 토론 주제를 AI에 의존해 해결하는 경향은 우리 학생들의 생각하는 힘 자체를 약화시킬 수 있습니다.

둘째, 정보의 신뢰성과 오류 가능성 문제입니다. 생성형 AI는 환각(hallucination)이라 불리는 오류 응답 가능성을 가지고 있습니다. 잘못된 정보를 진짜 정보로 오인하거나 맥락에 맞지 않는 응답을 무조건적으로 수용할 위험이 존재합니다.

셋째, 교수자 권위의 약화 및 역할의 혼란입니다. 이 자리에 있는 우리 모두는 아마도 이런 생각을 한 번쯤 해보셨을 것으로 생각합니다. 10년 뒤에 나는 무엇을 가르쳐야 할 것인가? 아마 10년 뒤가 아닌 1년 뒤를 고민하는 시점이 다가오고 있지 않은지요? 이러한 자문은 AI가 학생에게 피드백을 제공하고 정보를 설명하는 역할을 할 경우, 교수자와 AI의 역할 구분이 모호해지는 상황, 교수자의 교육적 개입이 축소되는 여러 상황을 고민하셨을 것으로 생각합니다.

이러한 반론을 극복하기 위하여 AI는 어디까지나 수단이며, 교육의 주체는 여전히 인간이라는 원칙을 고수하고, 교수자의 교육 철학을 명확히 하고, 수업 설계 역량을 키워야 할 것으로 보입니다.

이때 우리가 수업 설계에 있어 어떠한 점을 고려하여야 할까요?

생성형 AI를 교양교육에 긍정적으로 작동시키기 위해서 우리는 교수설계 초기 단계부터 AI 통합이 반영되어야 한다고 이야기하고 싶습니다. 그 방안으로 우리는 다음을 고민해보아야 할 것입니다.

첫째, 목표 중심의 수업 설계입니다. AI를 도입하는 목적이 무엇인가에 관한 논의입니다. 학습자의 이해를 돕기 위한 것인지, 수업 활동의 효율을 위한 것인지, 비판적 사고를 유도하기 위한 것인지에 따라 도구 선택과 활용 방식이 달라져야 합니다. 여기에 다양한 AI 도구는 허정필 교수님 원고에 나와 있어 더 언급하지는 않겠습니다만, AI 도구를 어떠한 목적으로 도입할 것인지 명확해야 할 것입니다.

둘째, 교수자와 AI의 명확한 역할 구분이 필요합니다. 어떤 부분을 AI가 담당하고, 어떤 부분을 교수자가 담당할 것인지 명확히 구분하여 수업을 설계합니다. 예를 들어 개별 질문에 관한 응답은 AI를 활용하고, 학습자의 응답에 관한 해석과 조정은 교수자가 담당하는 형식입니다.

셋째, 평가 기준의 재정의입니다. AI의 활용을 허용한 과제나 활동의 경우, 창의성, 비판적 사고, 재구성 능력 등을 중심으로 한 평가 기준이 마련되어야 할 것입니다. 우리의 학생들이 AI를 활용하여 단순 검색과 단순 답변에 그치지 않고, AI를 도구로 잘 활용할 수 있도록 유도하며, 단순 결과 중심 평가에서 벗어나 과정 중심 평가가 필요합니다.

마지막으로 대학 차원의 수업 운영에 관한 가이드라인의 필요성을 제안합니다.

우리는 기술의 통합이 효과적으로 이루어질 수 있도록 개별 교수자의 자율성만이 아닌 제도적 틀이 함께 뒷받침 되어야 합니다. 이 논의만으로도 큰 주제이지만, 현재 시점에서 꼭 필요한 논의라고 생각합니다.

첫째, 허정필 교수님의 글에서 울산대학교의 예처럼 N형(금지형), P형(부분적 허용형), A형(모두 허용형), C형(협력형) 등으로 유형화하여 수업계획서 단계에서부터 명확한 기준을 제시하는 방법입니다.

둘째, AI 활용 가이드북을 제공하는 것입니다. 수업 전 AI 도구별 사용 목적과 기능, 제한 사항 등을 정리한 안내서를 제공하는 방법입니다.

셋째, 윤리적 기준을 정립하여 저작권, 인용, AI의존성 등과 관련된 윤리 교육의 병행입니다. 우리나라의 경우 AI활용 측면이 크게 부각되고 있지만, 윤리적 측면에 관한 교육이 현재 미흡한 상황입니다.

넷째, 학습자 사전 교육의 필수화입니다. 수업 첫 주에 AI 활용법, 활용 목적, 주의사항 등을 교육하여 학습자의 자율성과 책임감을 동시에 부여하는 효과가 있습니다.

우리는 모두 교양교육을 하는 학술인으로서 생성형 AI의 도입은 교양교육을 단순히 효율화하는 것이 아닌 그 본질을 더욱 확장하는 계기를 만들 수 있습니다. 핵심은 기술의 활용 여부가 아닌 어떻게, 왜, 무엇을 위해 사용해야 하는가? 에 있기 때문입니다. 교수자는 기술에 의해 대체되는 존재가 아닌, 기술을 설계하고 통제하며, 교육적 철학을 실현하는 교육 설계자이자 중재자로 그 역할이 더욱 강화되어야 할 것입니다.

아울러 미래의 교양교육은 더 이상 지식 습득 중심이 아닌, 학습자의 삶을 설계하는 자기주도적 탐구의 장으로 진화시켜야 할 의무를 가지고 있습니다. 이 여정에서 생성형 AI는 도구로 활용될 뿐 교육의 주체가 될 수 없지요. 교수자와 학습자 모두가 교육의 주체로 설계된 교양교육, 그것이 우리가 지향해야 할 미래 교육의 모습일 것입니다.

저의 부족한 소견이 담긴 토론문을 읽어주셔서 감사합니다.

교양교육에서 AI와 협업하여 만드는 SDGs 디지털 콘텐츠: 프로젝트 기반 학습 사례

허혜연(동의대학교)

1. 서론

오늘날 디지털 전환과 생성형 인공지능(Generative AI)의 등장은 대학 교양교육의 내용과 방식에 점진적인 변화를 야기하고 있다. 전통적으로 교양교육은 학문적 기초와 시민적 소양 함양을 중심으로 지식과 가치를 전달해 왔으며, 이는 여전히 중요한 교육적 기반을 이룬다. 그와 동시에, 최근의 기술 환경 변화는 학습자가 기술을 도구로 삼아 사회적 문제를 탐색하고, 그에 대한 해석과 메시지를 능동적으로 구성할 수 있는 창의적·실천적 접근의 필요성도 함께 제기되고 있다(Kim, 2021).

이러한 맥락에서 생성형 AI는 학습자를 단순한 정보 수용자가 아닌, 의미를 재구성하고 창작하는 생산자(producer)로 전환시킬 수 있는 잠재력을 지닌 도구로 주목받고 있다(Chiu et al., 2023). 이는 교양교육의 핵심 요소로서의 창의성, 시민성, 디지털 리터러시가 통합적으로 발현될 수 있는 새로운 가능성을 제시한다.

한편, 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)는 세계적 차원의 공공 의제를 중심으로 교육적 실천을 이끌어내는 중요한 축으로 자리매김하고 있으며(UNESCO, 2020), 특히 대학 교양교육에서 시민의식 함양 및 세계시민교육의 실천적 주제로 활용되고 있다. 이러한 흐름 속에서, AI와 SDGs를 연계한 수업 설계는 학습자가 사회 문제를 SDGs 틀 안에서 탐색하고, 그 해결 방안을 인공지능 활용 아이디어로 구상하는 과정을 통해 통합적 학습 경험을 시도해볼 수 있는 하나의 교육적 접근으로 고려될 수 있다.

실제로 최근에는 생성형 AI를 활용한 글쓰기, 이미지 생성, 프롬프트 기반 의사소통 수업 등 다양한 실험적 시도가 대학 교양 과정에서 이루어지고 있으며(이현영, 박지훈, 2022), 교양교육의 디지털 전환은 서서히 구체화되어 가고 있다. 그러나 아직까지 생성형 AI를 학습자 간 협업 도구로 활용하고, 이를 바탕으로 SDGs와 같은 공공적 주제를 디지털 콘텐츠로 구현하는 프로젝트 기반(Project-Based Learning, PBL) 수업 사례는 보고된 바가 많지 않다. 특히 다양한 전공의 학습자들이 팀을 이루어 새로운 시각으로 AI와 협력하고, 사회적 메시지를 담은 결과물을 창작하며, 인간과 기술의 역할을 함께 성찰하는 경험은 교양교육의 새로운 가능성을 탐색할 수 있는 의미 있는 시도로 해석될 수 있다.

이에 본 연구는 D대학교 교양 교과목 「지속가능한 포스트AI의 힘」의 운영 사례를 중심으로, 학습자들이 생성형 AI와 협업하여 SDGs 주제의 디지털 콘텐츠(전자책)를 제작한 수업 사례를 분석하고자 한다. 이 수업에서는 ChatGPT, Canva 등 생성형 AI 도구를 활용하여 학습자 주도의 주제 탐색, 팀 기반 실시간 협업, 디지털 창작 활동을 유도하였으며, AI를 ‘도구’를 넘어 ‘학습 파트너’이자 성찰의 대상으로 설정한 점이 특징이다.

본 연구는 해당 수업의 설계 및 실행 과정을 프로젝트 기반 학습(PBL)의 관점에서 분석하고, 학습자들이 생성형 AI와 협업하여 제작한 결과물과 그 과정에서 나타난 학습 특성을 구체적으로 제시하고자 한다. 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 교양교육에서 생성형 인공지능은 학습자에게 도구이자 성찰의 대상으로 어떻게 작용할 수 있는가?

둘째, SDGs 주제를 디지털 콘텐츠로 전환하는 과정에서 AI 협업은 어떤 교육적 의미를 지니는가?

셋째, 인공지능 활용 프로젝트 기반 수업은 교양교육에서 어떤 효과와 확장 가능성을 갖는가?

이러한 질문을 바탕으로, 본 연구는 생성형 AI를 활용한 교양교육의 실천적 가능성과 프로젝트 기반 학습의 유효성을 탐색하고, 향후 대학 교양교육이 나아갈 방향에 대한 함의를 제시하고자 한다.

2. 본론

2.1. 교과목 개요

본 연구는 2024학년도 2학기 D대학교에서 운영된 교양 교과목 「지속가능한 포스트AI의 힘」을 분석 대상으로 한다. 이 과

목은 다양한 전공 배경을 가진 1~2학년 학부생을 대상으로 개설되었으며, 인공지능(AI)에 대한 이해와 지속가능발전목표(SDGs)에 대한 감수성을 바탕으로, 실제 사회문제를 주제로 한 디지털 콘텐츠를 공동 제작하는 프로젝트형 교양수업으로 설계되었다.

수업은 AI 활용 능력을 키우는 데에만 초점을 맞추기보다는, 학생들이 기술과의 관계를 능동적으로 조절하고, 자신만의 생각을 구성하는 경험을 병행할 수 있도록 구성되었다. 이를 위해 일부 활동에서는 AI를 의도적으로 사용하지 않고 아이디어를 구상하도록 설계했으며, 이후 생성형 AI(ChatGPT 등)를 활용해 생각을 구체화하거나 콘텐츠를 제작하는 단계로 이어졌다. 이와 같은 구성은 기술을 활용하는 힘뿐 아니라, 때로는 기술로부터 거리를 두고 판단할 수 있는 감각도 함께 길러보자는 시도였다.

실제 수업에서는 AI 없이 아이디어를 구상할 때 다양한 접근이 자유롭게 제시되었으며, 이후 AI와 협업하는 과정에서는 정보가 명확해지고 구조화되는 이점도 확인되었다. 동시에 일부 팀에서는 아이디어가 다소 비슷한 방향으로 수렴되는 경험도 있었고, 이러한 과정을 통해 학생들 스스로 AI의 장점과 한계를 돌아보게 되었다. 이러한 흐름은 학생들이 기술을 일방적으로 수용하는 것이 아니라, 비판적으로 이해하고 균형 있게 활용하는 태도를 형성하는 데 도움이 될 수 있었다. 이 과목의 목표 역량은 다음과 같다.

- 첫째, 생성형 인공지능 기술의 원리와 활용 방식을 바탕으로 한 디지털 리터러시 역량
- 둘째, 생활 속 공공 문제를 SDGs 관점에서 재구성하고, 사회적 의미를 도출하는 비판적 사고 및 문제 인식 역량
- 셋째, 생성형 AI와 인간 간 협업 경험을 중심으로 한 창의적 표현 및 협업 실행 역량
- 넷째, AI 활용의 장단점을 직접 경험하고, 디지털 기술에 대한 성찰적 태도와 공공성 인식

과목 운영은 팀 구성, 주제 탐색, 프로젝트 기획, 디지털 콘텐츠 제작, 발표 및 성찰 활동 순으로 진행되었으며, ChatGPT, Canva, 구글 워크스페이스 등 개방형 도구를 활용하였다. 수업은 AI 활용 여부 자체보다도 학습자가 주체적으로 질문하고 사고하는 경험을 중심에 두려는 의도로 설계되었다.

2.2. 수업 설계 및 실행 과정

「지속가능한 포스트AI의 힘」 수업은 프로젝트 기반 학습(Project-Based Learning, PBL)의 핵심 구조를 따라 운영되었다. 학습자들은 팀을 이루어 지속가능발전목표(SDGs)와 관련된 사회문제를 스스로 탐색하고, 이를 디지털 콘텐츠로 표현하는 과정을 거쳤다. 이때 생성형 인공지능 도구인 ChatGPT와 Canva는 아이디어 구조화, 자료 정리, 콘텐츠 시각화 등에 활용되었으며, 동시에 AI의 장단점을 직접 체험할 수 있는 수업 설계가 병행되었다. 또한 본 수업은 PBL의 주요 원리인 실제 문제 중심 학습(real-world problem), 학습자의 자율성, 협업 기반 탐구, 공유 가능한 결과물 창출, 그리고 성찰과 피드백의 순환을 수업 전반에 통합하였다. 특히 AI 사용 여부를 단순히 허용과 금지의 문제로 보지 않고, 창의성 발현에 적절한 ‘타이밍’과 ‘역할 분배’를 설계한 점은 PBL 설계와 디지털 리터러시 교육이 자연스럽게 융합된 시도로 볼 수 있다. 수업은 총 15주로 구성되었으며, 다음과 같은 흐름으로 진행되었다.

주차	학습 활동	AI 활용 여부	교육적 의도
1주	오리엔테이션 & 수업 구성 안내	비사용	수업 목표, 평가 기준, 학습 주제 전반에 대한 이해
2주	SDGs 개요 및 17개 목표 학습	비사용	지속가능발전목표의 의미와 공공성 이해
3~4주	인공지능 시대 이해 및 인공지능 활용법	적극적 사용	생성형 AI의 기능과 활용 원리 학습
5~6주	SDGs 관련 국내외 AI 활용 사례 조사	적극적 사용	AI를 활용한 문제 접근과 결과물의 비판적 검증 경험
7~8주	SDGs 기반 AI 활용 아이디어 도출	비사용	인간 중심 창의적 문제 정의 경험
9~12주	아이디어 구체화 및 디지털 콘텐츠 제작	적극적 사용	AI 협업을 통한 결과물 완성 및 시각화
13~14주	결과물 발표, 피드백 및 수정	부분 사용	발표 역량 강화 및 타인의 시각 수용
14~15주	전자책 출간회 & 성찰 활동	비사용	AI 경험과 협업의 의미를 되짚고 정리

2.3. 프로젝트 결과물 및 학습자 반응

본 수업의 핵심 산출물은 팀별로 제작한 SDGs 기반 디지털 전자책이었다. 총 7개 팀은 각기 다른 사회문제를 주제로 삼아 창의적인 해결 방안을 기획하고, 이를 AI와 협업하여 콘텐츠로 시각화하였다. 전자책은 Canva를 활용해 제작되었고, 수업 말미에는 온라인 출간회를 통해 발표 및 공유되었다.

프로젝트의 첫 단계에서는 SDGs 주제와 관련된 국내외 실천 사례를 조사하는 활동이 이루어졌다. 학생들은 ChatGPT를 활용하여 다양한 관점에서 정보를 탐색하고, 검색엔진 활용 결과와 비교하며 AI의 정보 수집 기능을 비판적으로 검토하는 경험을 하였다. 단순 정보 습득이 아니라, AI를 통해 접근한 정보가 얼마나 정확하고 쓸모 있는지를 스스로 평가하는 과정이 수반되었다.

“ChatGPT가 사례를 주제별로 정리해줘서 탐색이 더 구체적이었지만, 생각보다 가짜 정보가 많아서 진짜 사실인지는 따로 검증해야 해서 불편한 점도 있었다.” - 김0하

“AI가 정리해주는 글을 처음 봤을 땐 되게 신기했는데, 자꾸 사용하다 보니 점점 내 사고가 AI한테 맞춰지는 느낌이 들었다. 결국 내가 판단하고 분류하는 힘이 더 중요하다는 걸 깨달았다.” - 윤0정

이후 사례를 바탕으로 주제 아이디어를 구체화하는 단계에서는 인공지능 사용을 의도적으로 제한하였다. 학생들은 인간 중심의 협업 활동을 통해 창의적 발상에 집중하였으며, 팀 토의, 마인드맵, 브레인스토밍 등을 통해 문제를 정의하고 해결 방향을 도출하였다. 이 과정은 기술이 개입하지 않는 순수한 인간 사고의 폭을 경험하는 시간이 되었다.

“아이디어를 짤 때는 ChatGPT를 쓰지 않는 것이 답답했는데, 같이 이야기하다보니 훨씬 다양한 생각이 나왔다. AI가 틀을 만들어주는 건 좋지만, 오히려 생각이 작아질 수도 있다는 걸 처음 느꼈다.” - 박0지

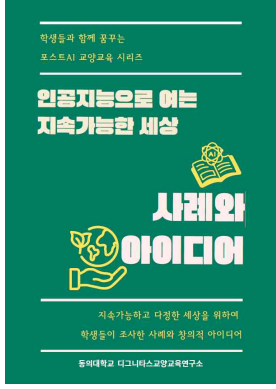
“같은 주제를 두고도 AI 없이 회의할 땐 정말 다양한 시선이 나왔다. 우리 팀은 개인 경험이나 가족 이야기에서 문제를 찾았는데, 그건 AI가 줄 수 없는 생각이라는 걸 느꼈다. 오히려 아이디어를 구체화하는 단계에서 AI가 뻗한 아이디어로 정리해서 계속 고쳐나가야 했다.” - 이0지



다음 단계에서는 전자책 제작에 본격적으로 착수하였다. ChatGPT는 문장 표현 정리, 설명 문구 제안 등에, Canva는 시각적 구성과 편집에 활용되었다. 학생들은 역할을 분담하여 실제 전자책을 편집하고, 각자의 기여를 명확히 인식하면서 팀 기반 협업의 완성도를 높였다. 이때 AI는 단순한 도구를 넘어서 편집자이자 조력자의 역할을 수행했다.

“Canva나 ChatGPT가 없었다면 전자책을 만드는 건 더 힘들었을 것 같다. 특히 생각을 이미지로 표현하고 문장을 매끄럽게 만드는 데 도움이 많이 됐다. 그래도 결국 마지막 선택은 내가 해야 했기 때문에 AI를 잘 활용하는 게 중요하다는 걸 느꼈다.” - 정0우

“AI가 제안하는 문장들이 가짜로 느껴져 쓰지 않았다. 대신 우리가 쓴 진짜 말, 솔직한 표현이 더 설득력 있다고 느껴졌다. 그래서 AI는 모든 걸 대신하는 게 아니라 도와주는 도구라는 것을 경험했다. - 장0은

			
전자책 표기	전자책 목차	아이디어 결과물 1	아이디어 결과물 2

최종 결과물인 전자책에는 학생들이 직접 작성한 성찰문이 함께 수록되었다. 학생들은 AI와의 협업 경험, 인간 중심 협업의 가치, 팀 활동 속에서 자신이 느낀 책임감 등에 대해 진솔한 글을 남겼다. 이 성찰문은 단순한 과제 소감이 아닌, 학습자의 디지털 시민으로서의 인식 성장을 보여주는 중요한 텍스트였다. 특히 시를 단순한 '정보 제공자'가 아닌, 창의적 사고를 자극하는 보조자(co-creator)로 인식하는 태도는 창의성 교육의 핵심 가치와도 일치한다. 실제로 창의적 문제 해결 과정에서 도구의 역할은 '정답 제시'보다 '사고 촉진'에 있다는 점이 강조되어 왔다(Lubart, 2001).

“팀원끼리 협업하면서 나온 생각들이 더 새롭고 현실적이었다. 기술은 도와주는 거지, 정답을 주는 건 아니라고 느꼈다.” - 이0현
“일상 속 불편함을 주제로 AI와 함께 다양한 해결 방향을 탐색하면서, 이전보다 훨씬 폭넓고 새롭게 생각할 수 있었다. AI가 예상치 못한 제안을 해주면서 팀원들과 더 창의적으로 아이디어를 발전시킬 수 있었던 점이 인상 깊었다.” -곽0주

최종 주차에 진행된 전자책 출간회는 단순한 발표를 넘어서, 학습자들이 자신이 제작한 콘텐츠를 실제로 공유하고 피드백을 주고받는 의미 있는 행사로 작용하였다. 온라인을 통해 서로의 전자책을 발표하고 질문을 주고받으며, “내가 만든 책”이라는 자부심과 공공적 콘텐츠 제작자로서의 정체성을 체감하는 기회가 되었다.

“처음에는 AI를 사용하여 어떻게 지속가능한 목표들을 달성하는지에 대한 의문이 있었지만 전자책을 작성하면서 인공지능을 잘 활용하면 공공적인 목표를 달성할 수 있을 것이라 생각하였고 전자책 작성이 처음이라 서툴지만 팀원끼리의 결합으로 완성되어 뿌듯하다.” -김0혜

“AI를 일상에서 접할 기회가 그렇게 많지는 않은데 이번 수업을 통해서 평소에 경험하지 못했던 AI들과 AI로 인한 영향력을 잘 알게 된거 같아서 너무 좋았던 시간이었습니다. 이젠 AI를 더 신중하게 사용할 수 있을거 같습니다.” - 정0준

“지속가능발전목표를 공부하면서 사례와 아이디어를 직접 생각해보고 AI와 비교해보며 내가 알던 것과 모르던 것을 알 수 있었다. 게다가 전자책을 만드는데 두려움이 있었는데 AI 툴을 이용하여 도움을 받으니까 내가 생각했던 아이디어를 쉽게 구현할 수 있어서 좋았다. 한 학기 전자책을 만들면서 팀원들과 소통하고 의견을 나누고 했던 모든 시간들이 즐겁고 보람찼고 이 수업은 평생 기억할 것 같다.” - 김0영

	
전자책 출간회	제작소감 일부

이러한 일련의 과정을 통해 학생들은 공공의 주제를 자신의 일상과 연결하고, 그 아이디어를 디지털 콘텐츠로 구현하고 확산하는 활동이 학습의 일부가 될 수 있음을 경험하였다. 또한, AI를 단순한 도구가 아닌 협업의 파트너로 인식하고 균형 있게 활용하는 역량을 기를 수 있었다.

3. 결론

본 연구는 대학 교양수업 「지속가능한 포스트AI의 힘」에서 생성형 인공지능 도구를 활용하여 지속가능발전목표(SDGs)를 주제로 한 디지털 콘텐츠(전자책)를 제작한 사례를 중심으로, 프로젝트 기반 학습(Project-Based Learning)의 적용 가능성과 그 교육적 의미를 분석하였다.

이 수업은 단순한 기술 활용을 넘어서, AI와의 협업 과정 자체를 학습의 핵심 경험으로 설계하였다는 점에서 의의가 있다. 특히 아이디어 구상 단계에서는 AI를 의도적으로 배제하고 인간 중심의 창의성을 강조하였으며, 콘텐츠 제작 단계에서는 AI의 문장 생성, 자료 구조화, 시각화 기능을 적극적으로 활용하였다. 이러한 설계는 학습자들이 AI를 도구로 수동적으로 사용하는 것이 아니라, 언제, 어떻게, 왜 사용할지를 스스로 판단하는 디지털 리터러시 역량을 기르도록 유도하였다.

또한, 학습자들은 전자책 제작이라는 결과물 중심 활동을 통해 협업 과정의 중요성, 사회적 메시지를 구성하고 전달하는 과정에 대한 이해를 높였으며, 공공적 콘텐츠 생산자로서의 정체성을 일정 부분 인식하는 계기를 가질 수 있었다. 수업 말미에 진행된 온라인 출간회와 자율 성찰 활동은 학습 내용을 정리하고 공유하는 경험으로 작용하였으며, 교양교육이 지향할 수 있는 사회적 실천의 가능성을 조심스럽게 모색하는 자리로 기능하였다.

본 사례는 다음과 같은 시사점을 갖는다.

첫째, AI는 학습 설계의 전략적 요소일 뿐만 아니라, 학습자들이 성찰의 대상으로 삼을 수 있는 교육적 자원이 되기도 하였다. 학습자들은 인공지능을 정보를 수집하고 콘텐츠를 제작하는 도구로 활용하는 한편, 인공지능의 역할과 한계, 인간 협업과의 차이를 탐색하는 과정을 경험하였다. 이처럼 AI를 ‘사용하는 것’과 ‘성찰하는 것’을 함께 다루는 설계는, 단순한 기술 활용을 넘어서 교양교육의 새로운 방향성을 실험해 보는 시도로 해석할 수 있다.

둘째, PBL 기반 교양교육은 AI 시대의 핵심 역량을 함양하는 데 일정한 가능성을 지닌 형식으로 고려될 수 있다. 실제 사회 문제를 중심으로 인공지능을 활용하여 협업하고 표현하는 과정은, 비판적 사고력, 정보 활용 능력, 창의성, 시민성 등 다양한 역량 간의 통합적 작용을 촉진할 수 있는 잠재력을 지닌다.

셋째, 교양교육은 학생 개인의 내면적 성장에 더해, 사회적 실천으로 이어질 수 있는 가능성도 함께 품고 있으며, 디지털 기술은 이러한 확장의 매개로 기능할 수 있다. 특히 생성형 인공지능은 학습자들이 사회적 메시지를 구성하고 콘텐츠로 표현하는 과정에서 일정 부분 실질적인 도움을 제공하며, 교양교육이 추구하는 공공성과의 접점을 확장해 볼 수 있는 여지를 보여준다.

물론 본 수업은 하나의 수업 사례로서 일반화에 한계가 있으며, 다양한 전공과 수준의 학생을 대상으로 한 후속 연구가 필요하다. 향후에는 인공지능 도구의 종류나 기능에 따른 차이, 학습자 간 협업 유형에 따른 학습 효과 등을 보다 정량적·질적으로 분석할 필요가 있다.

그러나 지금까지의 사례는 AI와 협업하고, 함께 문제를 정의하고, 공공적 콘텐츠를 제작한 경험이 교양교육에서도 충분히 가능하며, 그 자체로 미래 사회를 준비하는 중요한 교육적 경험이 될 수 있음을 시사한다.

참고문헌

- 이현영, 박지훈. (2022). 「교양교육에서 생성형 인공지능의 활용: 프롬프트 기반 글쓰기 수업 사례를 중심으로」. 『교육혁신연구』, 38(1), 89-108.
- Kim, S. J. (2021). Digital Transformation in Higher Education: Challenges and Pedagogical Innovations. *Journal of General Education Research*, 14(2), 25-43.
- Chiu, Y. H., Chien, S. P., & Li, W. (2023). Artificial Intelligence Literacy in Education: Conceptualization and Practices. *Educational Technology & Society*, 26(2), 111-124.
- Lubart, T. I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308.
- UNESCO. (2020). Education for Sustainable Development: A roadmap. Paris: UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

교양교육에서 AI와 협업하여 만드는 SDGs 디지털 콘텐츠 : 프로젝트 기반 학습 사례

김성희(한양대학교)

허혜연 선생님의 논문은 교양교육에서 생성형 AI를 활용하여 SDGs(지속가능발전목표) 주제를 중심으로 디지털 콘텐츠를 제작한 프로젝트 기반 수업 사례를 정리하고, 기술 활용과 시민성 함양이라는 두 축을 유기적으로 결합한 의미 있는 실천 연구입니다. 특히 생성형 AI를 단순한 도구가 아닌 학습 파트너이자 성찰의 대상으로 접근한 점은, 기술 기반 수업을 교양교육적 이상과 접목시키려는 깊은 문제의식이 돋보이는 대목입니다.

논문에 소개된 수업은 학습자들이 SDGs 관련 사회 문제를 정의하고, AI와 협업하여 창의적인 콘텐츠를 제작하며, 이를 전자책 출간과 발표, 성찰문 작성으로 확장시키는 다층적 교육경험을 제공하고 있습니다. 기술의 기능적 활용과 윤리적 성찰, 개인의 표현과 공공의 소통을 하나의 수업 안에서 아우르려는 시도는 지금 시점에서 교양교육이 나아가야 할 방향성을 제시합니다.

다만 본 논문은 AI와 SDGs를 접목한 교양수업 사례로서 큰 의의를 지니는 동시에, 연구문제 구성과 수업 설계 전반에서 단계성과 구조적 명료성 측면에서 보완의 여지가 있습니다. 이에 따라 본 토론에서는 연구문제의 인과적 흐름 정비, 목표 역량의 교육공학적 재구성, 주차별 활동의 PBL 기반 체계화 등을 중심으로 몇 가지 제언을 드리고자 합니다.

논문(1쪽)에 제시된 세 가지 연구문제는 각각 중요하나, 탐색 → 실행 → 평가라는 구조적 흐름이 명확히 드러나지 않아 초점이 분산되어 보입니다. 이를 다음과 같이 재정렬해보면 논리적 구조가 보다 선명해집니다.

1단계 (탐색): 교양교육에서 생성형 AI는 학습자에게 어떤 사고 확장을 유도하는가?

2단계 (실행): SDGs 디지털 콘텐츠 제작 과정에서 AI 협업은 어떤 교육적 의미를 가지는가?

3단계 (평가): 생성형 AI 기반 프로젝트 수업은 교양교육에서 어떤 확장 가능성을 가지는가?

이러한 단계적 구조를 적용하면, 연구의 목적과 실제 수업의 흐름을 보다 일치시켜 독자의 이해를 돕고, 후속 실천을 위한 모형화 가능성도 함께 높일 수 있을 것으로 보입니다.

다음으로 논문(2쪽)에 제시한 네 가지 역량(디지털 리터러시, 문제 인식, 창의적 협업, 성찰적 태도)은 시대적 요구를 반영한 적절한 구성입니다. 하지만 교육공학적으로는 각 역량이 평가 가능성과 교수-학습 연계성 면에서 좀 더 구조화될 필요가 있습니다. 다음과 같은 방식으로 Bloom의 분류 체계에 기반하여 재구성하는 것을 제안드립니다:

역량	교육목표 재정의	Bloom 분류	교육학습 연결 예시
디지털 리터러시	생성형 AI의 원리 이해와 활용 판단 능력	인지(이해~적용)	AI 실습, 분석 보고서
비판적 문제 인식	SDGs 관점에서 사회문제 재구성 및 대안 탐색	고차사고(분석~평가)	문제 정의 워크숍, 토의
창의적 협업	AI와 협업하여 디지털 콘텐츠를 제작	수행중심(창작)	팀별 전자책 기획·제작
윤리적 성찰과 공공성	기술 활용에 대한 성찰적 태도와 사회적 책임 인식	정의적 영역	성찰문, 토론 평가

① 학습자는 생성형 인공지능의 작동 원리와 주요 기능을 이해하고, 이를 실제 사회 문제 해결이나 콘텐츠 제작 과정에서 적절히 판단하여 활용할 수 있는 능력을 기른다.

② 학습자는 SDGs 관점에서 일상적이거나 사회적 이슈를 비판적으로 분석하고, 해당 문제를 재구성한 뒤, AI를 활용한 창의적 해결방안을 제시할 수 있다.

③ 학습자는 팀원들과 협력하여 생성형 AI를 활용한 디지털 콘텐츠를 공동으로 기획·제작하고, 역할을 분담하며 창의적인 결

과물을 완성할 수 있다.

④ 학습자는 인공지능 기술의 사회적 영향과 윤리적 쟁점을 인식하고, 디지털 도구를 공공의 선을 실현하는 방향으로 활용하려는 성찰적 태도를 형성한다.

또한 논문(3쪽)에 제시된 주차별 수업 구성은 실제 수업의 흐름을 충실히 보여주고 있으나, 프로젝트 기반 학습(PBL)의 단계적 원리에 따라 도입 → 탐색 → 정의 → 제작 → 공유와 성찰의 5단계 구조로 재정렬한다면 학습 활동 간의 논리성과 목표 연계성이 더욱 강화될 수 있습니다. 현재 구성에서는 개념 학습, 아이디어 도출, 콘텐츠 제작의 흐름이 일부 단절되어 있으며, SDGs와 AI의 통합 적용 시점이 불명확하고, 결과물 제작과 성찰 활동이 평가나 피드백과 유기적으로 연결되지 않은 점이 아쉽습니다. 특히 주차별 활동표 내의 ‘교육적 의도’는 ‘교육목표’로 용어를 정비함으로써 교수-학습-평가 간 일관성을 높이고, 교육적 효과에 대한 측정 가능성도 함께 향상시킬 수 있을 것입니다.

단계	주차	수업내용	교육목표
도입	1-2	수업 안내, SDGs 기본 개념 학습	문제 인식 및 방향 설정
탐색	3-4	생성형 AI 원리 이해 및 사회 문제 탐구	도구적 이해 확장
정의	5-6	문제 재정의 및 아이디어 기획	창의적 사고 적용
실행	7-12	AI와 협업한 콘텐츠 제작 및 수정	AI 협업 및 실천
공유와 성찰	13-15	발표, 피드백, 전자책 출간, 성찰문 작성	결과 확산 및 내면화

마지막으로 논문(7쪽)의 결론은 풍부한 시사점을 담고 있음에도 불구하고, <연구 요약-시사점-후속연구 제언>이라는 기본적인 구조를 명확히 따르지 않아 독자의 이해와 논리적 흐름이 다소 어려운 면이 있습니다. 만약 결론이 보다 구조화된다면, 본 연구의 시사점과 실천적 의의가 더욱 분명하게 전달될 수 있을 것입니다. 이러한 관점에서, 수업 설계의 전략적 선택과 교육 효과에 대해 다음과 같은 몇 가지 질문을 중심으로 더 깊이 논의해보고자 합니다.

질문① 결과물로서 전자책의 사회적 확산 가능성은 어느 정도 고려되었는가?

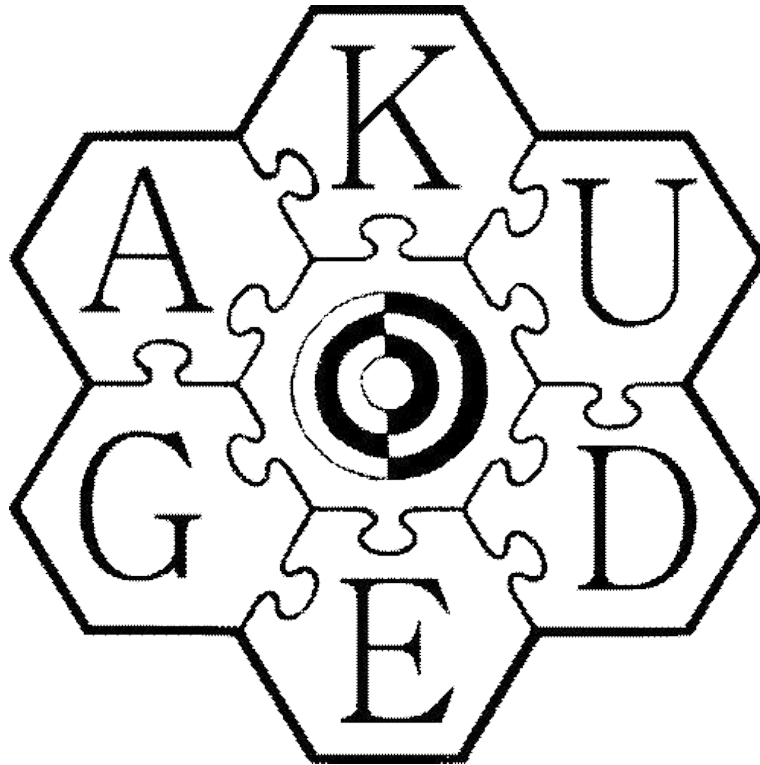
전자책 제작은 분명 학습자에게 동기를 부여하고 성취감을 주는 활동이지만, 이러한 결과물이 실제 사회적 실천이나 공적 담론으로 확장되기 위한 전략이 부재할 경우, 일회성 경험에 머무를 우려도 있습니다. 혹시 수업 이후 제작된 콘텐츠를 외부와 공유하거나 지역사회와 연계한 후속 활동을 고민하신 바가 있다면, 그 구상 또는 한계점에 대해 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

질문② AI 리터러시와 시민성 교육의 균형은 어떻게 유지되었는가?

논문에서는 AI의 기술적 활용과 더불어 공공성, 시민성, 협업 태도 등을 중요한 교육 목표로 제시하셨습니다. 하지만 실제 수업 진행 과정에서는 ‘결과물 제작’에 초점이 쏠리며 시민성에 대한 논의가 상대적으로 부차적으로 다뤄질 가능성도 존재합니다. 수업 평가나 학생 피드백에서 공공적 관점과 시민성 인식이 실제로 어떻게 드러났는지, 그 비중이 균형 있게 유지되었는지 궁금합니다.

종합적으로 본 논문은 단순한 AI 활용 수업 사례를 넘어, 인간 중심의 교양교육과 기술의 융합이라는 방향성을 교육 현장에서 실현해낸 귀중한 시도입니다. 향후 유사한 수업의 확산과 정책적 제도화를 위한 근거 자료로도 활용될 수 있으리라 기대합니다. 귀한 연구와 공유에 감사드립니다.

세션 08



생성형 인공지능시대 디지털리터러시 교육의 과제

좌장 | 권기남(오산대학교)
장수철(연세대학교)

생성형 AI시대의 디지털 리터러시 공감교육 -프랑켄슈타인 상상력과 메타버스 상상력을 연계해서-

표정옥(숙명여자대학교)

1. 들어가며

오늘날 우리는 가상의 기술이 현실을 대체하고, 인간의 존재 방식과 사회 구조까지 바꾸어가는 미증유의 세계 속에 살고 있다. 실제보다 더 실제같은 허구의 세계가 인간의 실존적 존재감에 위기감마저 들게 한다. 장보드리야르의 가상이 현실을 대체한다는 시뮬라시옹 현상이 문화 전반에 깊게 스며들어 인간 정체성의 혼란마저 느끼게 된다. 기호와 이미지가 원본을 대체하고, 결국 원본이 사라진 채 모조된 이미지들만이 남는 시뮬라크르들이 문화 전반에 퍼져, 더 이상 진짜와 가짜의 경계가 무의미해지고 인간은 자신이 무엇에 기반해 존재하는지 혼란을 겪고 있다.¹⁾ 우리가 접하는 쇼핑, 레저, 교육, 여행 등 다양한 곳에서 디지털 메타버스를 경험하고 있지만, 정작 우리는 그것이 메타버스라는 것조차 인지하지 못하고 있다. 메타버스라는 용어는 메타와 유니버스의 합성어로 작가 닐 스티븐슨의 1992년 소설 <스노크래시>에서 처음 등장한다. 메타버스는 거의 모든 인류에게 도달하고, 상호 작용하고, 영향을 미치는 영속적인 가상세계이며, 노동과 여가, 자아실현과 상업과 예술이 일어나는 공간이라고 할 수 있다.²⁾ 가상세계, 증강현실, 라이프로그, 미래 이미지 등은 메타버스라는 세부 항목 용어를 대지 않아도 게임, 쇼핑, 만보권 기입, 디지털지도 등 우리의 삶 속에서 매우 친숙하게 경험하고 있다.³⁾ 메타버스 플랫폼 안에서 인공지능은 다양하게 변신을 거듭하고 있다. 메타버스는 인터넷 다음의 세계이며, 게임 속 세상에 그치지 않는다. 또한 다른 세계와 연결되는 상상력이다.⁴⁾ 인공지능은 이제 단순한 도구가 아니라 인간의 사고와 창작 영역까지 침범하고 있으며, 메타버스는 일상의 새로운 무대로 자리잡았다. 디지털 시대 새로운 창조물인 NFT는 모든 존재의 가치와 정체성의 증명을 디지털로 환원시키고, 클라우드 기반 시스템은 인간의 기억과 기록의 외주화된 저장소가 되어가고 있다. 기억이 외주화되면서 디지털 치매라는 용어를 아무렇지도 않게 쓰고 있다. 이렇듯 우리는 인간 스스로의 기억을 클라우드라는 시스템에 떠맡기는 세상을 살아가고 있는 것이다. 이 모든 기술의 발전은 '디지털 전환'이라는 이름으로 다소 긍정적으로 포장되고 있지만, 그 이면에는 윤리적 책임의 공백, 인간 정체성의 분열, 디지털 격차에 의한 새로운 배제와 차별 같은 어두운 디지털 그림자가 드리워져 있다. 언뜻 디지털 기술은 인간을 더욱 자유롭게 만든 듯 보이지만, 실제로는 새로운 형태의 또다른 구속과 소외를 낳고 있다는 점에 주목할 필요가 있다.

메타버스 속에서는 누가 나를 보고 있는지 모른 채 타인의 시선을 과잉 의식하며, 인공지능은 인간의 판단을 대체하고 인간성의 경계를 허물고 있다. 디지털 기술은 누구에게나 평등하게 주어진 듯 보이지만, 고령층·저소득층·비문해 계층 등은 가상세계에서 '보이지 않는 자'로 남는다. 기술의 발전이 곧 인간의 절대적인 발전이 아니라는 사실이 점점 더 명확해지고 있다. 이제 우리는 기술 자체가 아닌, 기술을 만든 인간의 책임과 상상력에 보다 근본적인 질문을 던져야 할 시점에 이르렀다. 이 지점에서 다시 읽히는 고전 문학이 있다. 바로 19세기 초반에 쓰여진 메리 셸리의 『프랑켄슈타인』이다.⁵⁾ 이 작품은 인류가 과학의 힘으로 생명을 창조하는 데 성공한 순간, 창조자가 그 결과를 책임지지 못하면서 발생하는 도덕적·사회적 파국을 섬세하게 보여주고 있다. 빅터 프랑켄슈타인은 생명을 창조한 선구적인 과학자이지만, 그 피조물이 자신의 기대에 어긋나자 철저히 외면하고 파괴적 존재로 몰아간다. 그러나 이 서사는 그저 단순한 괴기 소설이 아니다. 다시말해 인간이 만든 창조물과 기술이 어떻게 인간 자신에게 부메랑이 되어 되돌아오는지를 묻는 심오한 철학적 성찰이라고 할 수 있다. 그리고 이 성찰은 오늘날 우리가 만든 다양한 디지털 기술과 너무도 닮아 있기 때문에 일정 부분 기시감이 드는 것은 필연적이다.

본 논문은 『프랑켄슈타인』의 상상력을 디지털 사회의 비판적 렌즈로 활용하여, 다음 세 가지 문제를 중심으로 논의를 전개하고자 한다. 첫째, 메타버스와 디지털 기술의 책임윤리를 살펴볼 수 있다. 여기에서는 프랑켄슈타인의 창조자가 결과에 책임지지 않았던 것처럼, 오늘날 기술 개발자들이 사회적 후과에 대해 무책임한 태도를 보이는 현실을 조명하고자 한다. 플랫폼 기업들은 기술의 중립성을 내세우며, 가상공간 내에서 발생하는 범죄나 차별에 대한 윤리적 책임을 회피하고 있다. 인간은 새롭게 대두되는 디지털 문명 안에서 제대로 보호받지 못한 채 미증유적인 인권의 문제에 직면하고 있다.

1) 장 보드리야르(2001), 『시뮬라시옹』, 하태환 옮김, 민음사.

2) 메튜 볼(2023), 『메타버스 모든 것의 혁명』, 송이루 옮김, 다산북스, 41쪽.

3) 변문경 외(2021), 『메타버스 FOR 에듀테크』, 다빈치books, 22-23쪽.

4) 이임복(2021), 『메타버스 이미 시작된 미래』, 천근루술, 26-27쪽.

5) 메리 셸리(2012), 『프랑켄슈타인』, 김선형 옮김, 문학동네.

둘째, 메타버스와 인간의 정체성에 대한 위기 공감을 들 수 있다. 여기에서는 가상공간에서 나타나는 자아의 분열과 감정의 비감각화 현상을 중심으로, 인간 정체성이 어떻게 흔들리고 있는지를 논의한다. 메타버스 속 자아는 현실 자아와 점점 멀어지며, 타자와의 관계도 점차 비인간화된다. 이는 프랑켄슈타인의 괴물이 “나는 누구인가”를 끊임없이 묻고 외면당했던 서사와 절묘하게 맞물리는 것을 살펴볼 수 있다.

셋째, 메타버스와 디지털 격차의 불평등 극복을 살펴볼 수 있다. 여기에서는 디지털 기술이 매우 민주적인 듯 보이지만, 실은 특정 계층만이 제대로 이용할 수 있는 불평등한 구조임을 밝힌다. 『프랑켄슈타인』이라는 고전에서 괴물은 교육과 관계를 갈망했지만, 사회로부터 철저히 배제당했다. 오늘날의 디지털 약자 역시 기술과 문화에서 소외되며 메타버스 안에서 ‘존재하지 않는 존재’가 된다. 시간이 흐를수록 이 디지털 소외와 배제의 골은 깊어지고 있고 많은 사회적 문제를 잉태하고 있다.

따라서 본 연구는 디지털 기술에 내재된 문제들을 『프랑켄슈타인』의 상상력으로 비판적 사유의 장으로 확장시키고, 인간 중심의 디지털 전환을 위한 윤리적 방향성을 모색하고자 한다. 유발 하라리는 『사피엔스』에서 인류가 서로 협력할 수 있었던 힘의 근원을 ‘공유된 허구적 질서’에서 찾으며, 인권, 국가, 종교, 기업 등이 모두 인간 상상력의 산물임을 지적한 바 있다.⁶⁾ 이러한 관점은 메타버스나 인공지능 기술 속에서 새롭게 생성되는 디지털 정체성과 공동체 또한 실재가 아닌 ‘신뢰된 허구’로 작동한다는 사실을 드러낸다. 인간은 허구를 믿고 거대한 시스템을 구축해왔으며, 오늘날 우리는 기술이 생성한 허구 속에서 또 다른 삶을 구성하고 있는 것이다. 이러한 디지털 허구는 기술을 수용하는 방식뿐만 아니라 인간 정체성에 대한 인식에도 근본적 전환을 요구한다.

이러한 디지털 문제의식을 바탕으로, 본 연구는 위의 세 가지 논제 즉 디지털 윤리, 정체성 위기, 기술 격차 등에 대해 디지털 리터러시 수업에서 고민한 대안적 프로젝트 사례를 통해 교육적 질문 찾기와 대안 실천의 가능성을 살펴보고자 한다. 여기에서 분석 대상으로 삼는 수업은 2024년 교양필수 교과인 『디지털시대 사고와 의사소통』과 교양 선택 교과 『지역역사문화와 현대적 이해』이다. 두 수업에서는 메타버스 플랫폼인 제페토, 이프랜드, 코스페이스스 등을 활용하였으며, 학생들은 현실 문제를 디지털 기술로 해석하고 접근하는 실천적 실험을 수행하였다.⁷⁾

교양 수업 안에서의 ‘가벼운 참여’는 무거운 사회 참여의 전단계로, 기술을 통해 사회문제에 접근하는 가볍고 일상적인 실천의 가능성을 보여준다.⁸⁾ 이는 단순한 기술 습득을 넘어서, 기술을 이해하고 해석하고 활용하는 인문학적 성찰의 과정으로 이어진다. 궁극적으로 기술은 인간을 대체하는 것이 아니라, 오히려 인간다움을 재정립하게 만드는 거울과 같은 장치가 되어야 한다. 『프랑켄슈타인』이 보여준 창조자의 실패를 되풀이하지 않기 위해서라도, 우리는 지금 기술과 인간의 관계를 근본적으로 성찰하고, 일상의 서사를 보다 윤리적이고 공감 가능한 방향으로 다시 써 내려가야 할 시점이다.

2. 메타버스와 디지털 기술의 책임윤리

“나야말로 누구보다 그대의 공정함, 심지어 관대함과 사랑을 받아 마땅한 존재란 말입니다. 기억해주시오. 나는 당신이 만든 존재라는 것을. 나는 당신의 아담이어야 하는데 오히려 타락한 천사가 되어버렸소.” - <프랑켄슈타인> 중에서

메리 셸리의 『프랑켄슈타인』에서 과학자 빅터는 인간의 한계를 넘어 생명을 창조하지만, 그에 대한 도덕적 책임을 외면한다는 윤리적 문제를 낳고 있다. 그의 피조물은 창조자의 무책임으로 인해 인간세계에서 배척 받고 파괴적 존재가 되어버린다. 이 소설은 단순한 괴기담이 아니라, 기술적 창조물이 사회속에서 어떤 영향을 미치는지, 그리고 창조자가 그 결과에 어떤 윤리적 책임을 져야 하는지를 묻는 근본적인 철학적이고 윤리적인 질문을 제기한다. 현대의 디지털 메타버스 기술도 마찬가지다. 개발자와 플랫폼 제공자는 기술을 만들고 가상공간을 열어주지만, 그 공간에서 발생하는 윤리적 문제들에 대해 과연 충분한 책임을 지고 있는가 반문하게 된다. 『프랑켄슈타인』은 기술 창조의 기쁨 뒤에 감춰진 윤리 부재와 그에 따른 파국을 미리 경고하고 있다. 방은찬과 변순용은 ADVISE 윤리모델을 통해 디지털휴먼 기술이 내포한 허위성, 차별성, 폭력성 등의 문제를 분석하며, 디지털 기술은 민주적 가치를 실현하려면 반드시 일정한 윤리 기준이 함께 구축되어야 함을 강조한다.⁹⁾ 특히 디지털 더블과 디지털 싱글 같은 존재가 실제 인간과 구별없이 작동할 때, 인간 정체성과 권리는 쉽게 위협받을 수 있기 때문이다. 본 장은 메타버스와 디지털 기술의 책임 윤리를 세 가지 측면에서 문제제기 하면서 살펴보고자 한다.

첫째, 창조자의 책임 회피문제이다. 메타버스 플랫폼을 설계한 기업들은 이용자가 가상공간에서 겪는 정체성 혼란, 범죄, 혐오 표현 등의 문제에 대해 “중립적 플랫폼”임을 내세우며 당면한 책임을 회피한다. 그러나 디지털 공간은 단순한 기술 기반이

6) 유발 하라리(2023). 『사피엔스』 조현욱 옮김. 김영사.

7) 여기에서 대상으로 삼는 수업은 2024년 교양필수 교과인 <디지털시대 사고와 의사소통>과 교양 선택 교과 <지역역사문화와 현대적 이해>를 대상으로 한다. 두 수업에서 모두 메타버스 플랫폼인 제페토, 이프랜드, 코스페이스스 등을 활용했다.

8) 르네 흡스(2021). 『디지털·미디어 리터러시 수업』, 학지사출. 여기서 가벼운 참여는 무거운 참여와 반대 개념으로 학생들이 현실의 문제를 풀기 위한 프로젝트 참여의 개념을 말한다.

9) 방은찬, 변순용(2022), 「메타버스 시대에 디지털 휴먼의 민주적 활용 가능성에 대한 윤리적 논의」, 『윤리연구』, 제139호, 247-268.

아니라 인간의 정체성과 존재 방식을 형성하는 구조이기도 하다. 송정애는 장자의 존재론을 바탕으로, 디지털 시대의 단속적이고 이분법적인 시공간 인식이 인간의 감각과 생명성을 왜곡한다고 지적하면서, 기술의 구조가 인간의 존재성과 인식을 규정짓는 방식에 대한 철학적 성찰이 필요하다고 강조한다.¹⁰⁾ 이는 메타버스 공간이 단순히 새로운 서비스의 소모적인 플랫폼이 아니라, 인간 존재 방식 자체를 재구성하는 윤리적 공간임을 시사한다. 이러한 분석은 『프랑켄슈타인』에서 빅터가 피조물을 창조한 뒤 책임지지 않고 방치한 모습과도 겹친다. 창조자는 기술적 행위만 수행하고 도덕적 책임은 회피하며, 피조물은 혼란과 고통 속에서 파괴적 존재로 변모하게 된다. 오늘날의 플랫폼 창조자들 역시 자신이 만든 디지털 생태계 내의 혼란과 폭력에 대해 책임을 회피하는 경향이 있으며, 이는 근본적으로 창조 이후의 프랑켄슈타인에게 창조 윤리를 묻는 『프랑켄슈타인』의 상상력과 맞닿아 있다.

둘째, 윤리기준의 부재 문제이다. 현실 세계의 도덕과 법률은 메타버스 공간에서 그대로 작동하지 않는다. 가상공간에서 발생하는 아바타 간의 폭력, 성희롱, 혐오 표현 등은 현실과 유사한 피해를 야기함에도 불구하고, 법적 기준은 모호하거나 판례의 축적이 부족해 실질적인 보호 장치가 터무니없이 부족한 상황이다. 이로 인해 디지털 이용자들은 실제로 피해를 겪더라도 합리적으로 제도적 보상을 받기 어렵고, 윤리적 판단은 온전히 개인의 몫으로 전가된다. 기술의 발전이 인간의 삶의 방식을 빠르게 변화시키고 있음에도, 이를 둘러싼 윤리적 기준과 법적 체계는 여전히 이에 부응하지 못하고 있는게 현실이다. 이에 대해 임완철, 박문정, 홍석영은 빠르게 진화하는 기술 환경 속에서 학습자들이 기술에 내재된 위험성과 사회적 책임을 자율적으로 성찰할 수 있는 경험 중심의 윤리 교육의 중요성을 강조한다.¹¹⁾ 이들은 ‘빅데이터 윤리’ 수업 사례를 통해 기술과 윤리를 통합적으로 가르치는 것이 가능하며, 이를 통해 학습자들이 단순한 기술 소비자를 넘어 윤리적 판단 능력을 갖춘 시민으로 성장할 수 있다고 제시한다. 이러한 접근은 메타버스를 포함한 디지털 공간이 단지 창조와 자유의 장이 아니라, 윤리적 판단과 책임 있는 사용이 요구되는 공적 공간임을 분명히 하고 있는 것이다. 따라서 기술 비판에만 그치지 않고, 실천적 대안을 디지털 리터러시 교육과 제도 속에 정착시키려는 시도가 절실하다. 메타버스 이용자와 플랫폼 설계자 모두가 윤리적 기준을 공유하고 실천할 수 있을 때, 디지털 공간은 진정한 의미에서 공동체로 기능할 수 있을 것이다.

셋째, 기술통제 실패의 위험성이다. 메타버스는 무한한 창조와 표현의 자유를 허용하지만, 그 이면에는 플랫폼 내부의 질서와 안전이 기술적으로나 윤리적으로 통제되지 않는 문제를 내포하고 있다. 현실의 법과 제도는 물리적 공간을 전제로 작동하지만, 디지털 메타버스는 국가 경계를 넘어선 탈중앙적 구조를 가지고 있어 사후적 통제 자체가 매우 어렵다. 특히 가짜뉴스의 확산, 혐오 커뮤니티의 결집, 아동 대상 범죄나 가상공간 내 금융 사기 등은 이미 다수의 메타버스 플랫폼에서 현실화된 위험한 문제들이다. 플랫폼 설계자들은 이러한 문제를 ‘이용자의 책임’으로 전가하면서 정작 자신들의 알고리즘 설계나 사용자 환경 관리에 있어 적극적인 윤리 기준을 마련하지 않고 있다. 이는 기술의 개방성과 자유만을 강조한 채, 그로 인해 발생하는 사회적 해악을 방지하는 치명적인 결과로 이어진다.

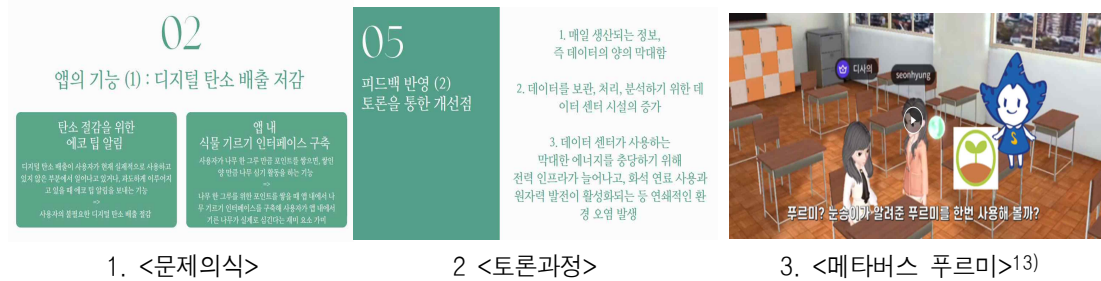
『프랑켄슈타인』의 창조자 빅터는 생명을 창조했지만, 이후 그 피조물이 어떤 존재가 되는지에 대해 아무런 통제도 하지 못했고, 결국 괴물이 자신의 사랑하는 동생과 약혼자를 살인하는 파국을 막지 못하는 비극적 결과를 초래했다. 기술 통제 실패의 문제는 단순한 ‘책임 회피’의 차원을 넘어, 창조된 기술이 인간의 통제를 벗어났을 때 사회 전체에 어떤 위험한 위기를 가져올 수 있는지를 보여주는 사례이다. 오늘날 메타버스 기술 역시 마찬가지로 위험성을 가질 수 있다. 이용자들은 창조의 자유 속에서 상상력을 펼치지만, 동시에 기술은 인간의 감정, 판단, 관계를 재구성하는 힘을 가진 ‘윤리적 구조물’로 기능한다. 이 구조물이 통제되지 않을 경우, 그 안에서 발생하는 문제는 단순한 개인의 일탈이 아니라 공동체 전체의 위기로 확산될 수 있다. 결국 우리는 메타버스를 포함한 초연결 가상공간이 더 이상 ‘개인의 놀이 공간’이 아닌, 공공성과 공동체 윤리가 요구되는 사회적 인프라라는 인식 전환이 필요하다. 통제되지 않는 기술은 인간의 존엄성을 위협하고, 나아가 사회적 신뢰 기반을 허물 수 있다. 따라서 기술 개발자는 물론, 이용자, 정책 입안자 모두가 기술의 통제 불가능성을 인식하고, 사전적인 윤리 설계와 공동체 기반 감시 체계를 구축하는 노력을 필수적으로 수행해야 한다. 따라서 본고는 기술 소비자에서 윤리적 생산자로 디지털 시민성이 전환되어야 한다는 목소리에 주목하게 된다.¹²⁾

이러한 문제 의식을 기반으로 본 교과에서는 메타버스 기술 역시 인간 삶에 영향을 미치는 책임 있는 기술로 운영되기 위해서는 플랫폼설계자, 이용자, 정책입안자 모두의 윤리적 각성이 필요하다는 인식하에 가벼운 참여로써 디지털 시민성을 키우는 프로젝트를 진행하였다. 한 가지 사례로 <디지털 탄소 발자국과 시민성>에 대한 프로젝트를 살펴볼 수 있다. 디지털 탄소에 대한 문제의식과 그것의 문제점을 토론하고 작은 실천으로써 그것에 대처하는 앱 개발 단계를 밟았다. 아래는 세 단계의 프로젝트 이미지를 제시한다.

10) 송정애(2024), 「장자의 존재론적 시공간 개념으로 본 디지털시대의 윤리」, 『윤리교육연구』, 제74호, 283-316.

11) 임완철, 박문정, 홍석영(2024), 「디지털 혁신 기술과 윤리 융합 수업의 학습경험 설계에 관한 연구」, 『윤리연구』, 제147호, 53-75.

12) 임상수(2024), 「소셜 미디어와 AI 시대, 디지털 시민성과 시민교육 방향: MIL, 윤리, 시민성의 수렴」, 『2024년 한국윤리교육학회 춘계 학술대회 자료집』, 27-54.



1. <문제의식>

2 <토론과정>

3. <메타버스 푸르미>¹³⁾

위의 <탄소배출 푸르미> 프로젝트를 살펴보면, 현대인은 디지털 기술을 일상적으로 사용하면서도 그것이 환경에 미치는 영향을 인식하지 못하는 경우가 많다. 특히 메타버스, AI, 스트리밍 등 고밀도 데이터 소비는 탄소 배출과 매우 직결되며, 디지털 기술 역시 기후 위기의 한 축이 될 수 있다. 이에 따라 보이지 않는 디지털 탄소 발자국에 대한 경각심과 책임 있는 기술 사용의 필요성이 제기되었다. 이후 이러한 문제를 공론화하기 위해 토론의 과정을 거쳤다. 학생들은 “기술을 쓰되, 책임질 수 있는 방식은 무엇인가?”를 중심으로 토론을 진행했다. 환경과 기술을 연결 짓는 시선이 부재하다는 점, 그리고 탄소 배출의 데이터화가 필요하다는 의견이 모였다. 토론을 통해 기술 사용자에게 구체적인 실천 동기를 부여할 수 있는 인터페이스의 필요성과, 일상 행동의 시각화가 중요하다는 결론에 도달했다. 이러한 논의 결과, 학생들은 탄소 배출을 가시화하고, 일상적 실천을 유도하는 메타버스 기반 ‘푸르미’ 앱을 기획했다. 앱은 개인별 디지털 탄소 배출량 추적, 탄소저감 걷기 미션, 식물 성장 시뮬레이션 기능 등을 포함한다. 특히 사용자 행동 변화가 식물 성장으로 피드백되도록 설계해, 개인의 윤리적 행동이 시각적으로 보상되는 구조를 구현했다. 이는 단순한 정보 제공을 넘어, 사용자 내면의 책임 윤리를 자극하고, 메타버스 시대에 요구되는 지속가능성과 시민성의 실천을 유도하는 데 초점을 맞추었다.

3. 메타버스와 인간의 정체성 위기 공감

“감히 어떻게 생명을 갖고 그렇게 장난을 칠 수 있소? 나에게 당신의 의무를 다한다면 나 또한 당신과 인간에게 의무를 다하겠소. 당신이 나의 조건에 동의한다면 당신과 인간들을 평화로이 둘 것이요. 하지만 내 조건을 거절한다면 죽음의 심연처럼 뿔뿔어진 입을 채울 작정이요. 당신의 남은 친구들이 흘린 피로 내 굶주림이 사라질 때까지.”- <프랑켄슈타인> 중에서

『프랑켄슈타인』의 괴물은 인간과 유사한 감정, 사유, 도덕성을 지녔지만, 창조자와 사회는 추한 외형에 대한 편견만으로 그를 사회로부터 철저히 배제하고 고립시킨다. 그 결과 창조된 괴물은 존재의 본질을 부정당하고, 타자화되는 고통 속에서 자신의 정체성을 잃고 결국 파괴적 존재로 전락한다. 이러한 서사는 오늘날 메타버스 환경 속 인간 정체성의 위기와 놀라울 정도로 닮아 있다. 현대인은 아바타, 디지털휴먼, 인공지능 등을 통해 자신을 표현하고 정체성을 구성하지만, 그 과정에서 현실 자아와 가상 자아 사이의 심리적 분열을 겪고 있다. SNS에서의 이상화된 이미지, 플랫폼 속 자기 연출은 외부 시선에 맞춰 자아를 재구성하게 만들며, 진정한 ‘나’는 점점 사라진다. 이러한 현상은 주체성을 해체하고 감정적 공감을 약화시키며, 고립감과 불안, 실존적 혼란으로 이어지게 할 수 있다.

『프랑켄슈타인』의 괴물이 던졌던 “나는 누구인가”라는 질문은 오늘날 메타버스 사용자에게도 동일하게 요청된다. 단순히 새로운 기술이 등장한 것이 아니라, 기술을 통해 인간의 자아가 재구성되는 전환기에 우리는 놓여 있다. 이 정체성의 위기를 극복하기 위해서는 디지털 공간에서의 감정 공감 능력 회복, 타자 인식의 윤리, 그리고 주체적 성찰을 바탕으로 한 정체성 교육이 함께 이루어져야 한다. 메타버스는 단순한 디지털 놀이공간이 아니라, 인간됨을 다시 묻는 철학적 공간이 되어야 한다. 디지털 메타버스 안에서 발생할 수 있는 인간의 정체성에 대한 문제를 세 가지로 생각해 볼 수 있을 것이다.

첫째, 가상 정체성과 현실 자아의 괴리 문제다. 메타버스 속 자아는 이상화된 아바타로 재현되며, 이는 현실의 자아와 감정 사이의 간극을 심화시킨다. 메타버스 속 자아는 이상화된 아바타나 디지털휴먼의 형태로 구성되며, 이는 현실 자아와의 괴리를 심화시킨다. 사용자들은 플랫폼 내에서 사회적으로 기대되는 외형과 행동을 재현하며 ‘진짜 나’와 점점 멀어지게 된다. 김선희는 디지털 자아의 등장이 인간의 감각과 신체성의 소외를 초래하고, 자기 해체를 가속화한다고 진단한다.¹⁴⁾ 박수아 또한 인공지능 교육 정책 담론 속에서 인간이 기술을 수용하는 객체로 수동화되고, 정체성이 시스템에 종속된다고 분석한다.¹⁵⁾ 결국 현실 자아는 플랫폼에 의해 재편된 채 자신의 고유한 주체성을 잃고, 디지털 질서 속에서 자기 동일성을 유지하지 못하는 위기에 처하게

13) 이 프로젝트는 24년 1학기 <디지털시대 사고와 의사소통>의 일환으로 이루어졌다. <탄소배출 푸르미>에서 학생들이 사용한 메타버스 플랫폼은 ifland 였다.

14) 김선희(2020), 「디지털 인류 포노 사피엔스와 인간 정체성에 대한 니체적 분석」, 『니체연구』, 제38집, 199-224.

15) 박수아(2024), 「인공지능교육 정책에 대한 비판적 담론 분석」, 『교육사회학연구』, 제34권 제2호, 165-207.

된다.

둘째, 공감 결핍 사회의 도래를 들 수 있다. 가상공간에서의 상호작용은 비언어적 감각을 배제하며, 타자의 고통에 대한 공감 능력을 약화시킨다. 메타버스의 상호작용은 시청각 중심으로 단순화되며, 실제 신체 접촉과 감각적 반응이 배제된 환경에서는 타자의 감정과 고통에 대한 깊은 공감이 결여되기 쉽다. 정체성이 정보 단위로 추상화되면서, 인간관계는 정서적 연결보다는 기능적 교환에 치우치게 된다. 이민희는 고전서사 속 가짜 인간, 특히 ‘옹고집’과 같은 존재들을 통해, 비인간적 타자가 오히려 인간보다 더 윤리적이고 타자 지향적인 감정을 보여준다고 설명한다.¹⁶⁾ 이는 아바타가 실제 인간보다 더 ‘인간적’일 수 있다는 아이디어를 드러내며, 메타버스 공간에서 공감 능력의 위축이 어떤 윤리적, 심리적 후과를 초래할 수 있는지를 성찰하게 만든다. 이러한 공감 상실의 구조는 동양 고전 장자의 ‘호접지몽’ 상상력과 대비된다. 장자는 현실과 꿈, 자아와 타자 사이의 경계를 허물며, 모든 존재를 타자성과의 연속선 위에서 사유한다.¹⁷⁾ 이 상상력은 메타버스 환경에서도 고정된 자아나 폐쇄적 관계성을 넘어서, 타자와의 윤리적 공존 가능성을 모색하는 철학적 기반을 제공한다.

셋째, 외형 중심의 정체성 소비 문제를 들 수 있다. 아바타 꾸미기나 디지털휴먼 디자인은 외모로 정체성을 정의하는 방식으로, 인간다움보다는 시각적 상품성이 강조된다. 아바타 꾸미기와 디지털휴먼 설계는 사용자의 정체성을 외형적 선택지와 시각적 연출에 종속시키며, 내면성과 윤리는 후순위로 밀려난다. 메타버스에서 정체성은 꾸미는 대상이자 상품화된 기호로 작동하며, 이는 타자와의 관계 또한 외형적 인상에 좌우되는 구조로 이끈다. 강찬석은 이러한 환원주의적 흐름이 인간을 뇌기능에 한정된 정보 처리 기계로 축소하고 있으며, 인간 본연의 정체성과 존엄성을 훼손한다고 경고한다.¹⁸⁾ 그는 보편적 영성을 통해 파편화된 자아를 통합하고, 내면의 참자아를 회복할 것을 제안한다. 메타버스 공간에서 이러한 성찰은 정체성을 ‘보이는 것’이 아닌 ‘존재하는 것’으로 다시 구성하려는 시도와 연결된다. 메타버스와 디지털 사회 속에서 인간은 외형 중심의 정체성 소비와 감정 소통의 단절을 겪으며 자기 동일성을 상실해간다.

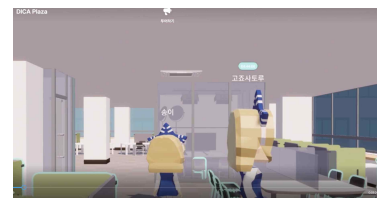
메타버스 환경에서 인간은 가상 아바타나 디지털 페르소나를 통해 자신을 표현하지만, 그 자아는 점점 현실 자아와 분리되어 간다. 이러한 자아 분열은 인간 주체의 해체와도 연결되며, 디지털 이미지와 알고리즘에 의해 구성된 정체성은 점차 기호화된 형태로 소비된다. 장 보드리야르는 이러한 현상을 “사라짐의 예술”이라 명명하며, 인간이 스스로 존재를 기호로 대체하고 실재를 잃어가는 시대를 날카롭게 비판한다. 그는 “인류는 자연적 소멸과는 다른, 특수한 사라짐의 방식을 발명한 유일 종”이라고 말하며, 이 사라짐은 단순한 소멸이 아닌 실재의 인위적 대체라고 본다.¹⁹⁾ 메타버스 속 인간은 실재로서의 자아가 아니라, 스스로 구성한 이미지와 데이터로 표상되는 존재로 기능하며, 이로 인해 자기 동일성과 감정적 공감 능력은 점차 약화된다. 보드리야르의 통찰은 메타버스의 윤리적 위험성뿐만 아니라, 디지털 시대 인간 정체성 위기를 이해하는 핵심 개념으로 작동한다. 디지털 교과에서는 인간다움의 본질을 성찰하고 공감을 회복할 윤리적 상상력이 필요하다는 문제 의식이 제기되었다. 이러한 문제를 해결하기 위해 진행한 <청룡의 숲에서 탈출하라> 프로젝트를 살펴보기로 하겠다.



1. <프로젝트 문제의식과 효과>



2. <프로젝트 피드백 논의>



3. 메타버스에서 길찾기²⁰⁾

위의 프로젝트는 메타버스 코스페이스스를 활용해서 혼돈에 빠진 한 인간이 퀴즈를 풀면서 자기를 찾아가는 정체성 탐구 게임이다. 이 프로젝트는 메타버스 시대에 인간의 정체성이 외형 중심으로 소비되고, 감정과 공감이 약화되는 문제를 비판적으로 인식하고자 기획되었다. 디지털 환경 속에서 자아를 재구성하며 타자와의 관계 속에서 ‘진짜 나’를 찾는 정체성 회복과 공감 능력 향상이 핵심 의도다.

현대 사회에서 인간은 점점 디지털화된 자아에 익숙해지고 있다. 특히 메타버스와 SNS 속 아바타나 디지털휴먼은 현실의 자아와 분리된 정체성을 형성하게 만들며, 이는 자기 동일성의 혼란과 소외로 이어진다. 외형 중심의 평가, 감정 소통의 단절, 공

16) 이민희(2022), 「인공지능(AI) 시대의 인간 정체성 탐구 및 고전서사의 역할」, 『국문학연구』, 제46호, 59-84.

17) 장자(2010). 『장자: 절대적인 자유를 꿈꾸다 - 완결정판』 김학주 옮김. 연암서가, <내편: 제물론>.

18) 강찬석(2023), 「인공지능(AI) 시대의 인간정체성 위기 문제와 보편적 영성을 통한 해결 가능성 탐색」, 『Andragogy Today』, 제26권 제2호, 55-86.

19) 장 보드리야르(2012). 『사라짐에 대하여』 하태환 옮김, 민음사.

20) 2024년 2학기 <지역역사문화와 현대적 이해>교양선택 교과의 활동이다. 디지털 위기에 빠진 인간이 자신의 정체성을 찾아가는 프로젝트로써 <청룡의 숲에서 탈출하라>라는 게임이다. 이 프로젝트에서 활용한 메타버스 플랫폼은 코스페이스스이다.

코스페이스스(CoSpaces Edu)는 사용자가 직접 3D 가상공간을 만들고, 프로그래밍(코딩)을 통해 상호작용 요소를 추가할 수 있는 교육용 메타버스 플랫폼이다. 드래그 앤 드롭 방식으로 쉽게 제작 가능하며, VR/AR 연동, 아바타 이동, 스토리텔링, 협업 기능을 통해 창의적 사고, 문제 해결력, 디지털 리터러시 교육에 효과적이라고 할 수 있다.

감의 결핍은 결국 “나는 누구인가”라는 존재론적 질문을 일상으로 소환한다. 이를 통해 기술이 인간의 정체성을 분절하고 재구성하는 현실에 대한 문제의식이 대두되었다. 참여자들은 '정체성'을 단순히 자기소개나 생물학적 정보가 아닌, 타자와의 관계 속에서 형성되는 감정과 윤리의 체계로 바라보며 다양한 사례를 수집했다. 공감능력 약화의 원인으로 디지털 소통의 익명성과 시각 중심 커뮤니케이션을 분석하였고, 고전 문학인 <삼국유사>의 용 서사를 활용해서 고전 속 인물 상상력과 현대 사례 비교를 통해 정체성 혼란의 본질을 탐구했다. 이어 감정과 공감을 회복하는 활동형 콘텐츠 개발로 문제 해결 방향을 모색했다. ‘나-되기 프로젝트’라는 이름의 인터랙티브 게임은 플레이어가 정체성 혼란을 겪는 캐릭터와 교감하며, 선택과 공감을 통해 자아를 재구성하는 과정을 체험하게 한다. 외형 편집 중심이 아닌 감정 기반 시나리오와 타자와의 대화 선택이 핵심 구조다. 이 게임은 “타인을 이해하며 나를 알아가는 과정”을 디지털 공간에서 구현하고, 자기반성과 윤리적 상상력을 자극하며, 메타버스 시대에 필요한 정체성 회복의 실마리를 제공하는 도구가 된다.

4. 메타버스와 디지털 격차의 불평등 극복

“어떻게 해야 당신 마음을 움직일 수 있단 말입니까? 이렇듯 당신의 선택과 연민을 간청하는 그대의 피조물을 호의로 볼 수 없단 말인가요? 나를 믿어주시오, 프랑켄슈타인. 나는 착한 존재였고, 나의 영혼은 사랑과 인간애로 빛났습니다.”- <프랑켄슈타인> 중에서

『프랑켄슈타인』의 괴물은 존재 이유조차 모른 채 태어나 사회로부터 철저히 거부당한다. 그는 배움과 관계를 갈망했지만, 인간들은 그의 외형만을 보고 두려워하며 배척했다. 그 결과 그는 존재 자체를 부정당한 채 ‘사회 밖의 존재’로 전락하게 된다. 이 서사는 오늘날 메타버스 환경에서도 반복되고 있다. 기술 접근성과 디지털 리터러시가 부족한 사람들인 노년층, 장애인, 저소득층, 농어촌 거주자 등은 가상공간에 접근조차 어려워, 디지털 사회에서 ‘보이지 않는 존재’가 된다. 표면적으로는 모두에게 개방된 것처럼 보이는 메타버스 공간도 실제로는 특정 집단만이 적극적으로 활용 가능한 구조를 지니며, 기술 자본과 정보 능력의 격차는 새로운 계층화를 초래한다. 특히 사회적 약자에게 디지털 환경은 능동적 주체로 진입하기보다 타자화된 객체로 위치 지워지는 공간이 되며, 이러한 디지털 격차는 기술 접근의 문제가 아니라 인간 존엄성과 사회적 배제의 윤리 문제로 재인식되어야 한다. 메타버스 속 디지털 격차의 문제는 세 가지로 제시해 볼 수 있다.

첫째, 접근성과 활용 능력의 복합적 격차이다. 디지털 격차는 단순한 장비 소유 여부를 넘어서, 정보를 이해하고 활용하는 능력에 따라 더욱 심화된다. 특히 메타버스 환경에서는 단순한 접속이 아닌 3D 공간 탐색, 아바타 조작, 협업 플랫폼 사용 등 높은 수준의 디지털 리터러시가 요구된다. 박노민은 노인층의 디지털 정보화 역량이 여전히 낮고, 이로 인해 지능정보사회에서 삶의 질 격차가 더욱 벌어질 수 있다고 경고한다.²¹⁾ 그는 지능형 미디어 교육 서비스와 맞춤형 콘텐츠 설계가 실질적 참여를 가능케 하는 기반이 될 수 있다고 주장한다. 따라서 접근성 문제 해결은 기술 보급 차원을 넘어, 이용자 중심의 경험 설계와 역량 강화 교육을 포함한 통합적 접근이 필요하다.

둘째, 심리적 자기효능감의 결여를 들 수 있다. 디지털 환경에 물리적으로 접근할 수 있더라도, ‘나는 할 수 있다’는 내적 확신이 부족하면 실제 참여는 매우 제한된다. 특히 노년층과 취약 계층은 반복되는 실패 경험과 기술에 대한 불안으로 인해 자발적 참여에서 멀어지게 된다. 허성호는 이러한 노년층의 디지털 격차는 단순한 기술 습득 문제가 아니라, ‘자기 통제감’과 ‘디지털 자신감’의 결여에서 비롯된다고 강조한다.²²⁾ 이는 메타버스 참여가 기술 숙련만으로 이루어지지 않으며, 심리적 요인까지 포함한 포괄적 디지털 시민성 교육이 필요함을 시사한다. 따라서 디지털 포용은 기술적 지원과 함께 자신감을 회복시킬 수 있는 관계적, 감정적 지지 체계를 동반해야 한다.

셋째, 표현 및 시민참여 능력의 편중이다. 메타버스는 단순 소비 공간을 넘어, 창작과 발언, 사회적 참여가 가능한 플랫폼으로 하루가 다르게 진화하고 있다. 그러나 표현과 시민 참여의 기회는 일부 계층에 편중되어 있고, 이로 인해 디지털 공간 내에서조차 권력과 영향력의 불균형이 발생한다. 안정임·서윤경은 세대와 경제 수준에 따른 미디어 리터러시 격차가 표현과 시민 참여 능력에서 두드러진다고 지적하며, 이는 사회적 권력의 재생산과 연결된다고 본다.²³⁾ 메타버스에서는 단순한 ‘이용자’가 아닌 공적 의견을 표출하고 콘텐츠를 창작할 수 있는 능동적 시민성이 요구된다. 따라서 교육과 정책은 기술 활용을 넘어서, 표현의 권리와 참여의 평등을 보장하는 디지털 시민 권리 교육에 주력해야 한다.

『프랑켄슈타인』의 창조자는 괴물에게 새로운 삶을 주었지만, 사회적 존재로 살아갈 수 있는 권리는 주지 않았다. 마찬가지로 메타버스는 기술적 공간을 제공하지만, 그 공간에서 의미있게 참여할 수 있는 자격과 경험은 일부 특정 계층에만 허락된다. 인문학은 이러한 배제를 드러내고, 기술의 민주적 사용을 촉구한다. 결국 메타버스가 ‘모두의 공간’이 되기 위해선 기술과 인간

21) 박노민(2024), 「지능정보사회 노인층의 디지털 정보격차와 과제」, 『디지털정책학회지』, 제3권 제1호, 11-20.

22) 허성호(2020), 「디지털 격차가 노인의 디지털 일상생활에 미치는 영향 분석」, 『디지털융복합연구』, 제18권 제9호, 9-15.

23) 안정임, 서윤경(2014), 「디지털 미디어 리터러시 격차의 세부요인 분석 - 세대와 경제수준을 중심으로」, 『디지털융복합연구』, 제12권 제2호, 69-78.

Finger Talk 중간 발표 요약

주제발표 순서

- 1. 제1팀 발표 (10:00 ~ 10:15)
- 2. 제2팀 발표 (10:15 ~ 10:30)
- 3. 제3팀 발표 (10:30 ~ 10:45)
- 4. 제4팀 발표 (10:45 ~ 11:00)
- 5. 제5팀 발표 (11:00 ~ 11:15)
- 6. 제6팀 발표 (11:15 ~ 11:30)
- 7. 제7팀 발표 (11:30 ~ 11:45)
- 8. 제8팀 발표 (11:45 ~ 12:00)
- 9. 제9팀 발표 (12:00 ~ 12:15)
- 10. 제10팀 발표 (12:15 ~ 12:30)
- 11. 제11팀 발표 (12:30 ~ 12:45)
- 12. 제12팀 발표 (12:45 ~ 13:00)
- 13. 제13팀 발표 (13:00 ~ 13:15)
- 14. 제14팀 발표 (13:15 ~ 13:30)
- 15. 제15팀 발표 (13:30 ~ 13:45)
- 16. 제16팀 발표 (13:45 ~ 14:00)
- 17. 제17팀 발표 (14:00 ~ 14:15)
- 18. 제18팀 발표 (14:15 ~ 14:30)
- 19. 제19팀 발표 (14:30 ~ 14:45)
- 20. 제20팀 발표 (14:45 ~ 15:00)
- 21. 제21팀 발표 (15:00 ~ 15:15)
- 22. 제22팀 발표 (15:15 ~ 15:30)
- 23. 제23팀 발표 (15:30 ~ 15:45)
- 24. 제24팀 발표 (15:45 ~ 16:00)
- 25. 제25팀 발표 (16:00 ~ 16:15)
- 26. 제26팀 발표 (16:15 ~ 16:30)
- 27. 제27팀 발표 (16:30 ~ 16:45)
- 28. 제28팀 발표 (16:45 ~ 17:00)
- 29. 제29팀 발표 (17:00 ~ 17:15)
- 30. 제30팀 발표 (17:15 ~ 17:30)
- 31. 제31팀 발표 (17:30 ~ 17:45)
- 32. 제32팀 발표 (17:45 ~ 18:00)
- 33. 제33팀 발표 (18:00 ~ 18:15)
- 34. 제34팀 발표 (18:15 ~ 18:30)
- 35. 제35팀 발표 (18:30 ~ 18:45)
- 36. 제36팀 발표 (18:45 ~ 19:00)
- 37. 제37팀 발표 (19:00 ~ 19:15)
- 38. 제38팀 발표 (19:15 ~ 19:30)
- 39. 제39팀 발표 (19:30 ~ 19:45)
- 40. 제40팀 발표 (19:45 ~ 20:00)
- 41. 제41팀 발표 (20:00 ~ 20:15)
- 42. 제42팀 발표 (20:15 ~ 20:30)
- 43. 제43팀 발표 (20:30 ~ 20:45)
- 44. 제44팀 발표 (20:45 ~ 21:00)
- 45. 제45팀 발표 (21:00 ~ 21:15)
- 46. 제46팀 발표 (21:15 ~ 21:30)
- 47. 제47팀 발표 (21:30 ~ 21:45)
- 48. 제48팀 발표 (21:45 ~ 22:00)
- 49. 제49팀 발표 (22:00 ~ 22:15)
- 50. 제50팀 발표 (22:15 ~ 22:30)
- 51. 제51팀 발표 (22:30 ~ 22:45)
- 52. 제52팀 발표 (22:45 ~ 23:00)
- 53. 제53팀 발표 (23:00 ~ 23:15)
- 54. 제54팀 발표 (23:15 ~ 23:30)
- 55. 제55팀 발표 (23:30 ~ 23:45)
- 56. 제56팀 발표 (23:45 ~ 24:00)
- 57. 제57팀 발표 (24:00 ~ 24:15)
- 58. 제58팀 발표 (24:15 ~ 24:30)
- 59. 제59팀 발표 (24:30 ~ 24:45)
- 60. 제60팀 발표 (24:45 ~ 25:00)
- 61. 제61팀 발표 (25:00 ~ 25:15)
- 62. 제62팀 발표 (25:15 ~ 25:30)
- 63. 제63팀 발표 (25:30 ~ 25:45)
- 64. 제64팀 발표 (25:45 ~ 26:00)
- 65. 제65팀 발표 (26:00 ~ 26:15)
- 66. 제66팀 발표 (26:15 ~ 26:30)
- 67. 제67팀 발표 (26:30 ~ 26:45)
- 68. 제68팀 발표 (26:45 ~ 27:00)
- 69. 제69팀 발표 (27:00 ~ 27:15)
- 70. 제70팀 발표 (27:15 ~ 27:30)
- 71. 제71팀 발표 (27:30 ~ 27:45)
- 72. 제72팀 발표 (27:45 ~ 28:00)
- 73. 제73팀 발표 (28:00 ~ 28:15)
- 74. 제74팀 발표 (28:15 ~ 28:30)
- 75. 제75팀 발표 (28:30 ~ 28:45)
- 76. 제76팀 발표 (28:45 ~ 29:00)
- 77. 제77팀 발표 (29:00 ~ 29:15)
- 78. 제78팀 발표 (29:15 ~ 29:30)
- 79. 제79팀 발표 (29:30 ~ 29:45)
- 80. 제80팀 발표 (29:45 ~ 30:00)
- 81. 제81팀 발표 (30:00 ~ 30:15)
- 82. 제82팀 발표 (30:15 ~ 30:30)
- 83. 제83팀 발표 (30:30 ~ 30:45)
- 84. 제84팀 발표 (30:45 ~ 31:00)
- 85. 제85팀 발표 (31:00 ~ 31:15)
- 86. 제86팀 발표 (31:15 ~ 31:30)
- 87. 제87팀 발표 (31:30 ~ 31:45)
- 88. 제88팀 발표 (31:45 ~ 32:00)
- 89. 제89팀 발표 (32:00 ~ 32:15)
- 90. 제90팀 발표 (32:15 ~ 32:30)
- 91. 제91팀 발표 (32:30 ~ 32:45)
- 92. 제92팀 발표 (32:45 ~ 33:00)
- 93. 제93팀 발표 (33:00 ~ 33:15)
- 94. 제94팀 발표 (33:15 ~ 33:30)
- 95. 제95팀 발표 (33:30 ~ 33:45)
- 96. 제96팀 발표 (33:45 ~ 34:00)
- 97. 제97팀 발표 (34:00 ~ 34:15)
- 98. 제98팀 발표 (34:15 ~ 34:30)
- 99. 제99팀 발표 (34:30 ~ 34:45)
- 100. 제100팀 발표 (34:45 ~ 35:00)
- 101. 제101팀 발표 (35:00 ~ 35:15)
- 102. 제102팀 발표 (35:15 ~ 35:30)
- 103. 제103팀 발표 (35:30 ~ 35:45)
- 104. 제104팀 발표 (35:45 ~ 36:00)
- 105. 제105팀 발표 (36:00 ~ 36:15)
- 106. 제106팀 발표 (36:15 ~ 36:30)
- 107. 제107팀 발표 (36:30 ~ 36:45)
- 108. 제108팀 발표 (36:45 ~ 37:00)
- 109. 제109팀 발표 (37:00 ~ 37:15)
- 110. 제110팀 발표 (37:15 ~ 37:30)
- 111. 제111팀 발표 (37:30 ~ 37:45)
- 112. 제112팀 발표 (37:45 ~ 38:00)
- 113. 제113팀 발표 (38:00 ~ 38:15)
- 114. 제114팀 발표 (38:15 ~ 38:30)
- 115. 제115팀 발표 (38:30 ~ 38:45)
- 116. 제116팀 발표 (38:45 ~ 39:00)
- 117. 제117팀 발표 (39:00 ~ 39:15)
- 118. 제118팀 발표 (39:15 ~ 39:30)
- 119. 제119팀 발표 (39:30 ~ 39:45)
- 120. 제120팀 발표 (39:45 ~ 40:00)
- 121. 제121팀 발표 (40:00 ~ 40:15)
- 122. 제122팀 발표 (40:15 ~ 40:30)
- 123. 제123팀 발표 (40:30 ~ 40:45)
- 124. 제124팀 발표 (40:45 ~ 41:00)
- 125. 제125팀 발표 (41:00 ~ 41:15)
- 126. 제126팀 발표 (41:15 ~ 41:30)
- 127. 제127팀 발표 (41:30 ~ 41:45)
- 128. 제128팀 발표 (41:45 ~ 42:00)
- 129. 제129팀 발표 (42:00 ~ 42:15)
- 130. 제130팀 발표 (42:15 ~ 42:30)
- 131. 제131팀 발표 (42:30 ~ 42:45)
- 132. 제132팀 발표 (42:45 ~ 43:00)
- 133. 제133팀 발표 (43:00 ~ 43:15)
- 134. 제134팀 발표 (43:15 ~ 43:30)
- 135. 제135팀 발표 (43:30 ~ 43:45)
- 136. 제136팀 발표 (43:45 ~ 44:00)
- 137. 제137팀 발표 (44:00 ~ 44:15)
- 138. 제138팀 발표 (44:15 ~ 44:30)
- 139. 제139팀 발표 (44:30 ~ 44:45)
- 140. 제140팀 발표 (44:45 ~ 45:00)
- 141. 제141팀 발표 (45:00 ~ 45:15)
- 142. 제142팀 발표 (45:15 ~ 45:30)

3. 수어앱 <핑거 톡>개발²⁴⁾

5. 결론

이제 우리는 기술을 단순히 개발하거나 소비하는 차원을 넘어, 그것을 해석하고 책임지며, 공존 가능한 방식으로 상상하는 윤리적 주체로 거듭나야 한다. 인간다움을 회복하는 디지털 시대의 문해력은 창조의 환희가 아니라, 창조 이후의 고통을 감당하려는 인문학적 성찰에서 출발해야 한다. 프랑켄슈타인의 실패를 반복하지 않기 위해, 지금 우리에게 필요한 것은 기술적 능력보다 깊은 인간에 대한 윤리적 질문이다. 이제 우리는 ‘기술의 시대’를 넘어 ‘책임의 시대’로 나아가야 한다.

김상민(2022), 「디지털 리터러시의 위기와 교양교육의 새로운 과제」, 『교양학연구』 20, 중앙대학교 다빈치미래교양연구소.

268

- 김선희(2020), 「디지털 인류 포노 사피엔스와 인간 정체성에 대한 니체적 분석」, 『니체연구』, 제38집, 199-224.
- 르네 흄스(2021), 『디지털•미디어 리터러시 수업』, 학이시습.
- 메튜 볼(2023), 『메타버스 모든 것의 혁명』, 송이루 옮김, 다산북스쪽.
- 메리 셸리(2012), 『프랑켄슈타인』. 김선희 옮김, 문학동네.
- 메리 차이코(2018), 『초연결사회』, 배현석 옮김, 한울.
- 박노민(2024), 「지능정보사회 노인층의 디지털 정보격차와 과제」, 『디지털정책학회지』, 제3권 제1호, 11-20.
- 박수아(2024), 「인공지능교육 정책에 대한 비판적 담론 분석」, 『교육사회학연구』, 제34권 제2호, 165-207.
- 방은찬, 변순용(2022), 「메타버스 시대에 디지털 휴먼의 민주적 활용 가능성에 대한 윤리적 논의」, 『윤리연구』, 제139호, 247-268.
- 변문경 외(2021), 『메타버스 FOR 에듀테크』, 다빈치books.
- 송정애(2024), 「장자의 존재론적 시공간 개념으로 본 디지털시대의 윤리」, 『윤리교육연구』, 제74호, 283-316.
- 안정임, 서윤경(2014), 「디지털 미디어 리터러시 격차의 세부요인 분석 - 세대와 경제수준을 중심으로」, 『디지털융복합연구』, 제12권 제2호, 69-78.
- 유발 하라리(2023), 『사피엔스』 조현욱 옮김. 김영사.
- 이민희(2022), 「인공지능(AI) 시대의 인간 정체성 탐구 및 고전서사의 역할」, 『국문학연구』, 제46호, 59-84.
- 이임복(2021), 『메타버스 이미 시작된 미래』, 천그루숲.
- 임상수(2024), 「소셜 미디어와 AI 시대, 디지털 시민성과 시민교육 방향: MIL, 윤리, 시민성의 수렴」, 『2024년 한국윤리교육학회 춘계 학술대회 자료집』, 27-54.
- 임완철, 박문정, 홍석영(2024), 「디지털 혁신 기술과 윤리 융합 수업의 학습경험 설계에 관한 연구」, 『윤리연구』, 제147호, 53-75.
- 장 보드리야르(2001), 『시뮬라시옹』, 하태한 옮김, 민음사.
- 장 보드리야르(2012), 『사라짐에 대하여』 하태한 옮김, 민음사.
- 장자(2010), 『장자: 절대적인 자유를 꿈꾸다 - 완역결정판』 김학주 옮김. 연암서가, <내판: 제물론>.
- 최재봉(2019), 『포노 사피엔스』, 쌤앤파커스.
- 허성호(2020), 「디지털 격차가 노인의 디지털 일상생활에 미치는 영향 분석」, 『디지털융복합연구』, 제18권 제9호, 9-15.

초록(Abstract)

생성형 AI시대의 디지털 리터러시 공감교육 -프랑켄슈타인 상상력과 메타버스 상상력을 연계해서-

표정옥(숙명여자대학교)

본 연구는 생성형 AI 시대, 메타버스 기술이 인간의 존재 방식과 사회 구조에 미치는 영향을 문학적 상상력을 통해 비판적으로 조망하고자 한다. 특히 메리 셸리의 『프랑켄슈타인』을 핵심 텍스트로 삼아, 창조자의 책임 회피, 자아 정체성의 분열, 디지털 격차로 인한 사회적 배제라는 세 가지 핵심 문제를 중심으로 디지털 사회의 윤리적 문제를 성찰한다. 메타버스와 인공지능은 인간의 자율성을 확대하는 듯 보이지만, 실제로는 새로운 형태의 소외, 감정의 비감각화, 정보 권력의 집중을 야기하고 있다. 이에 따라 본 연구는 디지털 기술의 윤리적 사용과 공동체 회복을 위한 교육적 방향성을 모색하며, 교양교육 현장에서 이루어진 프로젝트 사례들인 메타버스 탄소저감 실천 앱, 정체성 회복 게임, 수어 학습 플랫폼 등을 분석한다. 이러한 참여 기반 프로젝트들은 단순한 기술 활용을 넘어, 디지털 시민성, 공감 능력, 윤리적 상상력을 함양하는 실천적 교육 모델로 기능할 수 있음을 보여준다. 본 연구는 인문고전의 프랑켄슈타인적 상상력이 오늘날 디지털 사회를 재성찰하는 유효한 인문학적 성찰 도구가 될 수 있음을 제안한다.

생성형 AI시대의 디지털 리터러시 공감교육
-프랑켄슈타인 상상력과 메타버스 상상력을 연계해서-

박정하(성균관대학교)

별지 참조

경험학습이론을 적용한 생성형 AI 활용 협력적 글쓰기 수업사례 분석

김소희(경희대학교)

1. 서론

미래 사회의 주요 변화 중 하나는 불확실성의 증가이다. 기술, 경제, 사회, 정치 등 다양한 분야에서 나타나는 변화는 과거보다 훨씬 빠른 속도로 진행되고 있으며 이에 따라 개인은 기존의 경험과 지식만으로는 변화에 능동적으로 대응하거나 경쟁력을 확보하기 어려운 상황에 직면하고 있다. 이러한 환경에서 개인이 자율적이고 주체적으로 삶을 영위해 나가기 위해서는 단순한 지식 습득을 넘어 비판적 사고력, 창의적 문제해결력과 같은 고차원적 사고능력을 갖추어야 한다.

최근 사회변화를 견인하는 주요 요인 중 하나는 인공지능 기술, 특히 생성형 AI의 발전이다. 2022년 11월 OpenAI가 ChatGPT를 출시한 이후, 생성형 AI는 전 세계적으로 폭발적인 관심을 받으며 연구자뿐만 아니라 일반 대중에게 빠르게 확산되었다. 생성형 AI는 문서 작성, 이미지 및 영상 제작, 코딩, 번역 등 다양한 분야에서 인간의 작업을 지원하고 있으며 교육분야에서는 맞춤형 학습과 창의적 사고촉진, 인간과 AI의 협업지원 등에서 새로운 교육적 가능성을 제시하고 있다(오수경, 신미성, 임다미, 2025).

그러나 생성형 AI는 인간의 사고과정을 단축시키고 학습에서 반드시 수반되어야 하는 생각하는 과정을 약화시킬 우려도 내포하고 있다(임미진, 2023). 특히 수업에서 생성형 AI를 단순히 결과물을 생산하는 도구로만 사용할 경우 학습자가 의미 있는 사고과정을 충분히 경험하지 못할 수 있다. 따라서 학습자가 산출물만을 내어놓는 단순 이용자가 아닌 적극적으로 사고하는 주체로서 성장할 수 있도록 수업을 설계해야 하며 이를 위한 수업설계 모형과 전략에 대한 연구가 이루어지고 있다(김소륵, 조남민, 2024; 오유나 외, 2025).

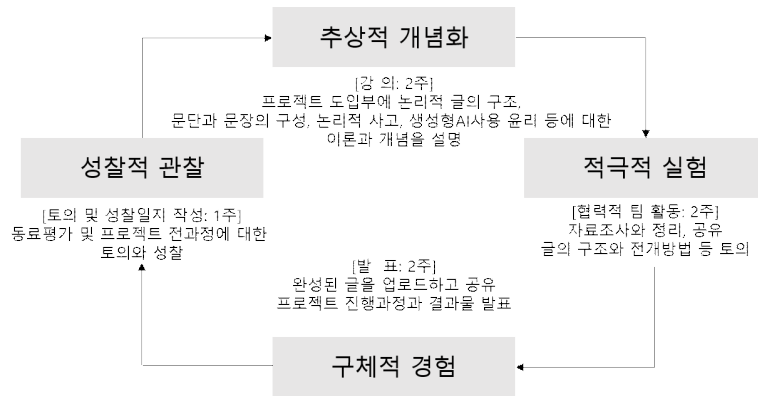
학습자의 사고와 참여를 촉진하는 데 유효한 이론적 틀 중 하나는 경험학습이론(Kolb, 2014)이다. 이는 학습이 단순 지식의 전달에 그치는 것이 아니라 추상적 개념화, 능동적 실험, 구체적 경험, 성찰적 관찰의 네 단계를 순환하는 과정으로 이해한다. 이 과정을 통해 학습자는 자신의 경험을 분석하고 비판적으로 사고하며 새로운 아이디어를 생성하고 실제 적용해 보는 과정을 체계적으로 경험할 수 있으며 지식의 단순 기억이 아닌 고차원적 사고력(비판적 사고, 창의적 문제해결, 메타인지)을 함양할 수 있다(Kolb, 2014). 이러한 맥락에서 생성형 AI를 활용한 수업에 경험학습의 네 단계를 통합하면 학습자는 AI의 조력을 받으면서도 자기주도적이고 비판적인 사고경험을 축적해 나갈 것이라 기대할 수 있다.

이에 본 발표에서는 생성형 AI, 특히 ChatGPT를 활용한 협력적 글쓰기 수업에 경험학습이론을 적용하고 이에 대한 학습자들의 인식 조사결과를 제시하고자 한다. 이를 통해 학습자들이 수업에서 실제로 의미있는 사고 과정을 경험할 수 있었는지 살펴보고 경험학습이론이 생성형 AI 시대에 사고력을 강화하고 유의미한 학습경험을 설계하는 효과적인 방안이 될 수 있는지를 탐색해 보고자 한다.

2. 수업설계 및 학습자 인식 조사 결과

2.1. 경험학습이론을 적용한 수업설계

Kolb(2014)의 경험학습이론은 구체적인 경험(concrete experience), 성찰적 관찰(reflective observation), 추상적 개념화(abstract conceptualization), 그리고 적극적 실험(active experimentation)의 순환적인 과정으로 구성되어 있다. 특히 Kolb는 반성적 사고와 모니터링의 중요성을 강조하였는데 학습자는 학습경험을 계획하고 행동하며 모니터링하고 성찰하는 과정에서 단순히 지식을 습득하는 수준을 넘어 자신만의 사고모델(mental model)을 구축하고 수정할 수 있게 된다고 보았다(Fazey, Fazey & Fazey, 2005). 본 연구에서는 A대학교에서 2025학년도 1학기 개설된 「교육학논리논술」 과목을 대상으로 선행연구(Koomasap et al., 2019)를 참고하여 Kolb의 네 가지 학습단계를 적용한 7주간의 협력적 글쓰기 수업을 [그림 1]과 같이 설계하였다.



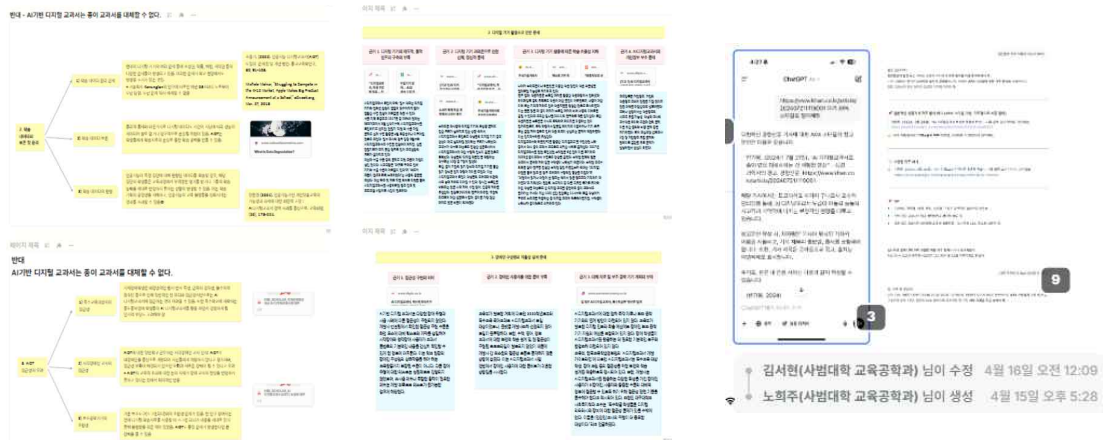
[그림 1] 경험학습 네 가지 단계를 적용한 글쓰기 프로젝트 진행 과정

먼저 추상적 개념화 단계에서 교수자는 1주-2주차에 걸친 강의를 통해 논리적 글의 구조와 문단과 문장의 구성 등 글쓰기에 필요한 이론과 개념, 생성형AI 사용 윤리 등을 설명하였다. 적극적 실험 단계에서 이루어진 팀별 활동은 3-4주차에 걸쳐 진행되었으며 2024년 교육분야에서 사회적으로 논쟁이 되었던 주제 4가지를 제시하고 그 가운데 팀별 토의를 통해 한 가지를 선정하게 하였다. 이후 학습자들은 팀별로 프로젝트 일정을 계획하고 각자 정해진 역할을 수행해 나갔다. 적극적 실험 단계를 거치면서 학습자들은 스스로 조사한 자료를 정리하여 조직하고 이해한 내용을 바탕으로 주제에 대한 각자의 관점을 수립하였으며 이를 종합하여 팀에서 작성할 글의 전개 방향과 구조를 설계하였다. 이러한 활동은 ChatGPT와의 조력으로 이루어졌으며 팀별 의사소통과 자료정리 등 팀 활동을 지원하는 도구로는 ALLO를 사용하였다. 세 번째 단계인 구체적 경험은 5-6주차에 걸쳐 진행되었다. 학습자들은 구글 Docs를 활용하여 협력적으로 글을 작성하고 팀에서 합의된 최종본을 업로드하였다. 이를 바탕으로 팀별 발표 시간을 가졌으며 학습자들은 각자 프로젝트를 진행한 과정과 이로부터 만들어진 글의 논리적 구조와 주요 내용을 설명하였다. 마지막 7주차는 성찰적 관찰 단계로 학습자들은 다른 팀의 발표를 들은 후 서로 의견을 교환하는 시간을 가졌으며 사전 배부된 평가 루브릭을 통해 동료평가를 실시하였고 이와 함께 자신의 학습과정을 돌아보는 성찰일지를 작성하였다.

2.2. 협력적 글쓰기 활동 지원 도구: ChatGPT, ALLO, 구글 Docs

글쓰기 수업에서 ChatGPT는 다양한 용도로 활용된다. 학습자들은 ChatGPT를 글쓰기에 필요한 아이디어와 하위 주제를 생성하거나 자료조사를 목적으로 가장 많이 활용하고 있으며 ChatGPT를 활용했을 때 글쓰기 시간을 절약하고 다양한 자료로부터 정보를 제공받을 수 있는 등 ChatGPT는 글쓰기 작업을 효율적으로 할 수 있도록 돕는다고 인식한다(오선경, 2023). 생성형 AI의 교육적 활용과 관련된 많은 연구(서주영, 신승훈, 2024; 오선경, 2023; Long & Magerko, 2020)에서는 학습자들이 AI를 윤리적이고 책임감있게 사용하는 것이 중요하다고 강조하고 있다. 이에 본 연구에서는 협력적 글쓰기 활동이 시작되기 전 ChatGPT의 답변에 대한 신뢰성 문제를 인식시키고 출처를 반드시 확인하고 ChatGPT로부터 얻은 문장에 대한 인용 방법 등 본 글쓰기 활동에서 준수해야 하는 올바른 사용방법에 대해 안내하였다. 특히 무엇보다 중요하게 강조한 점은 글을 작성하는 주체가 학습자 본인임을 상기시켜 책임의식을 갖도록 안내하였다.

한편 교수자는 이와 같이 팀별로 이루어지는 협력적 글쓰기 과정에서 개별 학습자의 참여 정도나 이들이 어떤 자료를 참고하여 글의 구조를 만들어 가는지 그 과정을 모니터링하는데 어려움이 있다. 이에 본 연구에서는 교수자가 학습자들의 사고과정과 팀 작업과정을 모니터링하기 위해 온라인 협업도구인 ALLO를 활용하였다. 교수자는 ALLO를 통해 팀별 일정계획, 자료수집과 정리방법 및 개별학습자의 참여 정도 등을 확인할 수 있었다. [그림 2]는 ALLO에서 학습자들이 자료를 정리한 예이다. 학습자들은 ALLO에서 정리한 자료와 토의한 내용을 바탕으로 구글 Docs에서 협력적으로 글을 작성하였다.



[그림 2] ALLO를 활용한 협력적 활동 예시

2.3. 생성형AI를 활용한 협력적 글쓰기 경험에 대한 학습자 인식 분석결과

경험학습이론을 적용한 협력적 글쓰기 수업에 참여한 학습자는 A대학교 사범대학 재학생 38명으로 이들 모두 사전에 ChatGPT를 사용한 경험을 가지고 있었다. 7주간 협력적 글쓰기 활동을 마친 후 수업에 참여한 학습자들을 대상으로 설문조사와 성찰일지를 작성하도록 안내하였고 이로부터 수집된 자료를 토대로 경험학습 과정에 대한 학습자의 인식을 분석하였다.

먼저 Kolb가 제안한 경험학습의 네 단계를 기반으로 구성한 글쓰기 경험에 대한 학습자들의 전반적인 만족도는 매우 높게 나타났다($M=4.53$, $SD=0.6$). 구체적으로 학습자들은 경험학습의 네 단계 과정이 논리적 글쓰기 역량 향상에 도움이 되었다고 인식하고 있었으며($M=4.61$, $SD=0.59$) 특히 논리적 글쓰기에 대한 이해가 증가되었다는 인식이 매우 높았다($M=4.79$, $SD=0.47$). 또한, 학습자들은 경험학습의 네 단계를 논리적 사고를 유도하고 이를 글쓰기로 확장시키는 유기적인 과정으로 인식하였으며, 각 단계에서 수행해야 할 활동을 명확히 이해하고 적극적으로 참여한 것으로 나타났다($M=4.60$, $SD=0.64$).

경험학습의 네 단계 과정이 학습자에게 의미있는 학습경험으로 작용하였는지를 보다 면밀히 분석하기 위해 개별 학습자가 작성한 성찰일지를 기반으로 주제어 분석을 실시하였다. <표 1>은 불용어 처리 후 빈도수에 따른 상위 20개 단어를 추출한 결과이다.

순위	단어(빈도수)	순위	단어(빈도수)	순위	단어(빈도수)	순위	단어(빈도수)
1	팀(134)	6	의견(55)	11	구조(48)	16	프로젝트(42)
2	과정(102)	7	팀원(53)	11	주장(48)	17	관점(40)
3	주제(63)	8	다양(52)	11	자료(48)	18	논리(39)
4	피드백(61)	9	내용(51)	14	도움(46)	19	활동(38)
5	생각(57)	10	근거(49)	15	발표(44)	20	흐름(37)

<표 1> 성찰일지 기반 주제어 분석 결과 상위 20개 단어

개별 학습자들이 작성한 성찰일지를 다시 읽으며 위의 상위 20개 단어가 쓰인 맥락을 고려하여 그 의미를 해석해 본 결과 ‘팀’, ‘의견’, ‘프로젝트’, ‘발표’, ‘활동’과 같은 주제어들은 학습자들이 팀 활동을 통해 협력과 소통에 대한 유의미한 학습경험을 한 것으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 특히, 경험학습 단계 중 협력학습이 진행된 구체적 경험과 반성적 사고를 하는 성찰적 관찰 단계에서 이와 같은 의견이 두드러지게 나타났으며 상호 피드백과 아이디어 조율 과정이 의미있었다는 의견이 많았다. ‘과정’, ‘구조’, ‘흐름’, ‘주장’, ‘근거’, ‘논리’와 같은 주제어들이 쓰인 맥락을 통해서는 학습자들이 글의 논리적인 전개와 구성에서 일관성을 유지하기 위해 노력하였음을 알 수 있었다. 또한 추상적 개념화 단계에서 다루었던 학습내용에 근거하여 협력적 글쓰기 과정에서 ChatGPT가 보여주는 자료의 신뢰성을 판단하고 문장과 문단의 세부 구성을 점검하려고 노력하였음을 확인할 수 있었다. 마지막으로 ‘생각’, ‘관점’, ‘도움’, ‘내용’, ‘다양’과 같은 주제어들이 쓰인 맥락을 살펴본 결과 학습자들은 ChatGPT가 제공하는 피드백을 참고하여 자신의 글과 비교해 가면서 ChatGPT의 결과물을 선택적으로 수용하고자 했음을 알 수 있었고 다른 팀의 글과 자신들이 작성한 글을 비교해 가며 개선점을 찾고자 했으며 이로부터 사고의 폭을 넓히는 경험을 하였음을 알 수 있었다. 이는 적극적 실험, 발표를 통한 구체적 경험, 그리고 성찰적 관찰 단계에서 글쓰기 학습에 대한 유의미한 경험을 한 것으로 해석할 수 있다. 아래의 내용은 각 학습단계에서의 경험에 대해 학습자들이 작성한 의견 중 일부를 발췌한 것이다.

학생A. [추상적 개념화 단계]

“글을 쓸 때 한 문장 한 문장 다각도로 검토해 보며, 표현의 명확성과 논리 흐름을 계속 점검했다. 특히 교수님께서 강조하신 ‘주어-서술어 관계’를 중심으로 문장을 다시 점검하려는 노력을 지속하며, 글의 논리성과 문법적 완성도를 높이기 위해 애썼다. 이 모든 과정이 글쓰기 실력을 키우는 데 큰 도움이 되었다고 느낀다.”

학생B. [적극적 실험 단계]

“글쓰기를 팀원들과 함께 한 경험은 처음인데, 가장 좋았던 점은 서로의 생각을 공유하며 생각의 폭을 넓힐 수 있었다는 것이다. 같은 반대 의견을 주장한 팀원과도 주장에 대한 근거나 자료가 달랐는데, 이때 주제를 더 깊게 이해하고 균형 있는 시각으로 바라볼 수 있었다. 하지만 어려운 점은 의견을 조율하고 피드백하는 것이었다. 글을 보는 사람이 어떤 관점을 갖고 있느냐에 따라 강조하고 싶은 부분이 달라졌다. 팀원과 생각이 다를 때, 중간 지점을 찾고 글의 방향성을 통일하는 부분이 어려웠던 것 같다.”

학생C. [구체적 경험 단계]

“우리 팀은 처음부터 글쓰기의 목적과 방향에 대해 충분히 논의하며 의도를 명확히 세우는 데 집중했다. 그런 기반 위에서 각자 역할을 나누고 협력한 덕분에, 결과물은 우리 팀이 처음에 의도했던 방향에 맞게 잘 완성되었다고 생각한다. 특히 인상 깊었던 것은, 서로가 지닌 장점이 잘 어우러지며 시너지 효과를 낸 결과, 개인의 역량을 뛰어넘는 훌륭한 글이 탄생했다는 점이다. 이는 협업이 줄 수 있는 가장 큰 성과이자 기쁨이었다.”

학생D. [성찰적 관찰 단계]

“글쓰기에 있어 개선해야 할 부분이 많다는 사실을 알게 되었다. 지금까지는 글쓰기에 대해 피드백을 받을 기회가 드물어서 이 부분의 중요성을 간과했던 것 같다. 그러나 이번 기회에는 글의 내용과 구조에 대한 피드백을 받고, 팀원들의 글과 비교해 보는 과정을 통해 정교하게 글을 다듬는 연습을 할 수 있었다. 또한 ChatGPT를 활용해 글쓰기 아이디어와 정보를 얻을 수 있다는 점도 인상 깊었다. 내용을 구체화하거나 아이디어를 확장하는 데 큰 도움이 되었다. 앞으로는 글을 쓴 후에 스스로 만족하는 데 그치지 않고 ChatGPT나 다른 사람들의 피드백을 적극적으로 받아 글쓰기 역량을 지속적으로 키워나가고자 한다.”

마지막으로 ChatGPT를 활용한 글쓰기 활동에 대한 학습자들의 의견을 정리하면 다음과 같다. ChatGPT가 글쓰기에 도움이 되었는지를 묻는 질문에서 학습자들은 ChatGPT는 글쓰기를 시작하기 위해 아이디어를 생성하고 구체화하는 데 유용한 도구라고 인식하고 있었으며($M=4.58$, $SD=0.72$), 논리적인 글의 구성과 표현에도 실질적인 도움이 된다고 응답하였다($M=4.61$, $SD=0.64$). 또한 ChatGPT 활용 경험이 글쓰기 작업에 대한 자신감을 향상시키는 데에 기여하였다고 인식하였다($M=4.66$, $SD=0.67$). 개방형 문항으로 제시한 ChatGPT의 활용 용도와 관련하여 학습자들은 글의 초안을 작성하기 전에는 자료 조사와 아이디어 정리를 위한 도구로, 글을 작성하는 과정에서는 문장 구조에 대해 조언을 받고 표현을 다듬는 용도로 활용한 것으로 나타났다. 글을 작성한 후에는 논리적 흐름을 점검하고 불필요하게 중복된 표현을 간결하게 정리하는 데 사용하였으며 최종적으로는 전체 글의 구조와 논리적 전개를 재검토하고 정돈하는 데 활용한 것으로 나타났다.

3. 결론

본 사례에서는 Kolb의 경험학습 이론을 바탕으로 생성형 AI를 활용한 협력적 글쓰기 수업을 설계하고, 이에 대한 학습자의 인식을 분석하였다. 최근 생성형 AI의 교육적 활용이 확대되고 있으나 그에 대한 과도한 의존이나 학습자의 사고력을 저하시킬 수 있다는 우려 또한 제기되고 있다. 이에 본 발표에서는 생성형 AI가 학습자의 사고를 촉진하고 유의미한 학습경험을 제공하는 도구로 기능할 수 있도록 효과적인 수업설계 전략을 탐색하는 데 목적을 두었다.

사례분석 결과, 경험학습을 구성하는 네 단계는 학습자의 논리적 글쓰기 능력과 사고력 함양에 긍정적으로 작용하는 것으로 나타났다. 본 사례에서 학습자들은 이론적 지식을 바탕으로 팀 활동을 수행하며 상호 피드백과 아이디어 교류를 활발히 진행하였고 글쓰기 과정에서는 ChatGPT를 아이디어 생성, 자료 조사, 논리적 구조화 및 표현 정교화의 도구로 효과적으로 활용하였다. 성찰일지 분석을 통해 경험학습 이론에 기반한 수업 설계는 학습자들이 생성형 AI의 결과물을 수동적으로 수용하는데 그치지 않고 비판적이고 창의적인 사고를 바탕으로 학습을 주도할 수 있도록 지원하였음이 확인되었다. 특히 성찰적 관찰 단계는 학습자가 자신의 학습 과정을 점검하고 개선 방향을 모색하도록 도와, 자기주도적 학습 역량을 신장시키고 학습 전이를 촉진하는 데 효과적인 것으로 나타났다.

이러한 맥락에서 경험학습 이론은 생성형 AI를 활용한 수업에서 학습자 중심의 의미 있는 학습을 촉진하는 효과적인 설계 전략으로 교육적 가능성을 지니고 있다고 볼 수 있다. 본 사례를 통해 수집된 자료는 보다 정밀한 분석이 요구되며, 후속 연구에서는 경험학습 이론을 적용하기 위한 구체적인 설계 전략과 실천방안에 대한 심화된 탐구가 필요하다.

참고문헌

- 김소륜, 조남민(2025). “생성형 AI의 창의적 활용을 통한 글쓰기 교육과정 개발”, 교양교육연구, 한국교양교육학회, 19(1), 57-73.
- 서주영, 신승훈(2024). “대학의 AI 리터러시 역량 함양을 위한 교양 교육 방법에 관한 사례 연구”, Journal of Digital Contents Society, 한국디지털콘텐츠학회논문지, 25(8), 2153-2164.
- 오선경(2023). “대학 교양 글쓰기에서의 챗GPT 활용사례와 학습자 인식 연구”, 교양교육연구, 6(17), 한국교양교육학회, 11-23.
- 오수경, 신미성, 임다미(2025). “국내 대학 교육에서의 생성형 AI 활용 연구 동향 분석”, 멀티미디어학회 논문지, 한국멀티미디어학회, 28(2), 000 학회, 353-365.
- 오유나, 김도연, 윤영현, 황혜지(2025). “비판적 사고 함양을 위한 PBL 기반 생성형 AI 활용 질문 활동 수업 모형 개발”, 교육공학연구, 한국교육공학회, 41(1), 157-203.
- 임미진(2023). “ChatGPT를 활용한 교양 한국문학 수업사례 연구”, 국어문학, 국어문학회, 84, 581-601.
- Fazey, I., Fazey, J. A., & Fazey, D. M.(2005). “Learning more effectively from experience”, Ecology and society, 10(2).
- Kolb, D. A.(2014). “Experiential learning: Experience as the source of learning and development”, FT press.
- 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).
- Koomsap, P., Ayutthaya, N., Hussadintorn, D., Nitkiewicz, T., Lima, R. M., & Luong, H. T.(2019). “Course design and development: Focus on student learning experience”, <https://hdl.handle.net/1822/66290>(검색일: 2025. 02.10)

【별첨2】 초록(Abstract)

경험학습이론을 적용한 생성형 AI활용 협력적 글쓰기 수업사례 분석

김소희(경희대학교)

본 연구는 Kolb의 경험학습 이론을 적용하여 생성형 AI(ChatGPT)를 활용한 협력적 글쓰기 수업을 설계하고 이에 대한 학습자들의 인식을 조사하였다. 최근 생성형 AI의 교육적 활용이 증가하고 있으나, AI에 대한 과도한 의존이 학습자의 사고력을 저하시킬 수 있다는 우려가 있다. 따라서 본 연구는 학습자들이 생성형 AI를 사고력을 촉진하는 도구로 활용할 수 있는 수업설계 전략을 탐색하는 데 초점을 두었다.

연구는 A대학교 사범대학 학생 38명을 대상으로 2025-1학기에 7주간 진행된 협력적 글쓰기 수업을 사례로 분석하였다. 글쓰기 프로젝트는 경험학습의 네 단계(추상적 개념화, 적극적 실험, 구체적 경험, 성찰적 관찰)를 토대로 설계하였으며 학습자는 이론 학습과 팀 활동을 통해 논리적 글쓰기 활동을 수행하였다. 학습자들은 아이디어 생성, 자료 조사, 글의 논리적 구조화와 표현 정교화 과정에서 ChatGPT를 적극적으로 활용하였고 성찰일지 및 설문 분석 결과, 경험학습 이론을 기반으로 한 수업 설계는 생성형 AI의 결과물을 수동적으로 수용하는 것을 넘어서 학습자의 사고력을 촉진시키고 글쓰기 역량을 함양하는 데 긍정적인 효과를 가지는 것으로 나타났다. 특히 성찰적 관찰 단계는 학습자의 메타인지적 점검과 개선 방향을 모색하도록 도와 자기주도적 학습과 학습 전이에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 볼 수 있었다.

본 연구는 경험학습 이론이 생성형 AI를 활용한 학습 환경에서 학습자 중심의 의미 있는 학습을 촉진하는 효과적 설계 전략으로서 가능성을 가지고 있음을 제시하며, 향후 보다 정교한 전략 개발과 추가적인 분석 연구를 제안한다.

“경험학습이론에 기반한 생성형 AI 활용 글쓰기 수업 사례 발표”에 대한 논평

이길산(경남대학교)

본 발표문은 Kolb의 경험학습이론을 바탕으로 생성형 AI를 활용한 협력적 글쓰기 수업을 설계하고 그에 대한 학습자들의 인식을 조사한 사례를 보고하고 있다. 불확실성이 증대하는 미래 사회에서 비판적 사고력, 창의력, 자기주도 학습 능력 등을 함양하기 위한 수업 전략으로 경험학습이론을 접목한 점은 매우 적절한 시도로 보인다. 아울러 실험적 수업의 구체적 설계와 운영 방식, 학습 도구의 활용 방식까지 상세히 제시하고 있다는 점에서 실천적 기여도가 높아 보인다. 한편 수업 운영의 핵심도구로 생성형 AI를 적극적으로 활용하는 것 역시 시대의 흐름에 순행하는 것 같다. 그러나 학술적 엄밀성의 차원에서 다음과 같은 점에서 약간의 보완이 필요해 보인다.

1. 학습자 인식조사만으로 수업의 효과를 평가할 수 있는가?

이 사례연구의 가장 핵심적인 평가지표는 ‘학습자 인식조사’와 ‘성찰일지 분석’이다. 이는 참여 학생들의 수업 경험에 대한 반응을 이해하는 데 유용한 도구일 수 있다. 그러나 수업의 성과나 경험학습의 효과를 ‘객관적으로’ 입증하기에는 다소 제한적인 것도 사실이다. Kolb의 경험학습이론은 단순한 참여나 만족도가 아닌, 학습자가 어떻게 구체적 경험에서 추상적 개념을 형성하고 그것을 다시 실제에 적용하며 반성적 성찰을 통해 인지 구조를 재구성하는지를 중심으로 한다. (혹은 논평자는 그렇게 이해한다.) 그러나 본 발표문은 “도움이 되었다.”, “생각의 폭을 넓힐 수 있었다.”는 식의 자체 보고에 크게 의존하고 있으나 이러한 반응이 실제로 고차 사고력의 향상을 유도하였는지를 확인할 수 있는 정량적·정성적 자료는 부족한 상황이다. 학습자가 스스로 인식한 효과와 실제 성과 간에는 ‘언제나’ 괴리가 있다. 따라서 본 발표문을 논문으로 발전시킬 때에는 성과 평가의 다층화를 고려할 필요가 있어 보인다. 예컨대, 수업 전후의 글쓰기 과제를 통해 사고력 향상 여부를 비교하거나 혹은 개별 학습자의 토의 기여도, 논리 구조화 능력 등의 변화를 외부 평가자가 분석하는 방식도 고려될 수 있다.

2. 경험학습이론의 개념적 적용이 충분했는가?

Kolb의 경험학습이론은 ‘구체적 경험 → 반성적 관찰 → 추상적 개념화 → 능동적 실험’의 구조이다. 발표자는 이를 네 개의 수업 단계로 배치하고 구체적인 활동 예시를 제공하였다. 하지만 이 이론이 왜 현재의 교육 환경에서 적절한지, 특히 다른 학습이론들과 구별되는 본질적 특성이 무엇인지에 대한 이론적, 방법론적 설명은 다소 부족하다. 나아가 경험학습이론의 실제적 적용이 잘 이루어졌는지도 검토될 필요가 있다. Kolb의 관점에서 성찰은 단순한 회고적 보고가 아닌 인지 구조의 재구성과 가치 판단을 수반하는 내면적 작용이고, 따라서 성찰일지의 사용이 경험학습이론 적용에 최적화된 도구임이 간단하게나마 정당화될 필요가 있다. 다른 보다 발전된 이론적 논의, 예를 들어 Mezirow처럼 성찰의 층위를 구분하는 이론 등을 참고해 보다 세분화된 성찰 분석이 제시되었다면 이론적 설득력이 높아지지 않을까 싶다.

3. 협력적 글쓰기와 개별 사고의 추적 가능성 문제

협력적 글쓰기 수업은 실제 교육현장에서 효과적일 수 있으나 본성상 구성원 간 기여도 편차나 개별 학습자의 사고과정을 추적하는 데에 큰 장애로 기능한다. 발표자는 ALLO나 Google Docs 등의 협업 도구를 활용해 팀별 활동을 기록했다고 밝히고 있으나 해당 기록이 정작 어떤 수준인지는 분석해 주고 있지 않다. 이를테면 실제로 개별 학습자가 글쓰기 과정에서 어떤 수준의 사고를 했는지, ChatGPT를 어떻게 활용했는지, 그 결과가 어떻게 팀 결과물에 반영되었는지는 주요한 분석 포인트라고 할 수 있을 것이다. 예컨대 어떤 학생은 ChatGPT가 제안한 표현을 그대로 수용했을 수 있고 또 다른 학생은 ChatGPT의 응답을 비판적으로 검토하고 본래의 주장을 다듬는 데 활용했을 수도 있다. 이러한 차이를 드러내지 못한다면 경험학습이론의 ‘자기주도적 학습’이라는 핵심 가치는 다소간 희석될 수 밖에 없을 것이다. 이를 보완하기 위해서는 팀별 협업 자료뿐만 아니라 개별 기록(예: ChatGPT와의 실제 대화 로그, 초안 → 최종본 간의 수정 이력, 개별 성찰문 등)에 대한 면밀한 분석이 필요하며, 이들을 통해 ‘학습자 개별의 사고 경로’가 어떻게 진화했는지를 추적할 수 있는 일종의 ‘질적 방법론’이 병행되어야 하지 않을까 제안해 본다. 해당 절차는 생성형 인공지능의 도움을 받아 코딩화하는 것도 한 가지 방법일 것이다.

ChatGPT를 활용한 글로벌시민준비 역량 함양 교양과목 설계 및 효과 분석

임유진(서강대학교)

1. 서론

오늘날 세계는 기후 변화, 세계적 팬데믹, 경제 불안정, 정치적 양극화, 문화 간 갈등 등 복합적이며 상호 연결된 문제에 직면해 있다. 이러한 글로벌 이슈들은 단일 국가의 정책이나 대응만으로는 해결이 어려우며, 전 지구적 차원의 협력과 공동 대응이 필수적이다. 이에 따라 다양한 국제기구와 학계에서는 글로벌시민준비(Global Citizenship)의 함양을 중요한 교육 과제로 제시하고 있다(UNESCO, 2025; Borhan, 2025). 특히 OECD는 『Learning Compass 2030』에서 학생들이 지역 및 세계 공동체의 지속가능성을 위해 책임 있는 시민으로 성장할 수 있도록 지원하는 것이 미래 교육의 핵심이라고 강조한다(OECD, 2019).

고등교육기관은 이러한 세계적 변화에 능동적으로 대응하면서, 학생들이 글로벌 이슈에 대해 이해하고 실천적으로 참여할 수 있도록 돕는 중요한 교육적 책임을 지닌다. 그중에서도 대학의 교양 교육은 전공을 초월한 공통 교육의 장으로서, 전인적 성장을 위한 기반을 제공하며, 글로벌 시민 역량(Global Citizenship Competency)을 함양할 수 있는 장이 될 수 있다(정슬기, 허혜경, 김혜수, 2018). 글로벌시민준비 교육은 단순히 지식 전달을 넘어서, 다문화 감수성, 불평등, 정의와 평화, 실천 역량을 포함하는 통합적이고 포괄적인 교육을 지향한다(Tarozzi & Torres, 2016). 그러나 대학에서의 글로벌시민준비 교육이 여전히 지식 중심의 이론 교육에 치우쳐 있으며, 학생들의 정의적·행동적 차원까지 아우르는 실천 기반 접근이 부족하다는 비판이 제기되고 있다(Tarozzi, 2024). 몇몇 국내 대학들 또한 글로벌 시민으로서의 정체성과 역량을 함양하기 위한 교양 교과목들을 운영하고 있으나, 그 내용과 방법이 아직 실험적 단계에 머물러 있으며(문지영, 양채원, 2022), 특히 인지적 영역 뿐만 아니라 학습자 스스로가 중요성을 인식하고 실천으로 연결할 수 있도록 지원하는 체계적인 교육 설계는 미흡한 실정이다(이숙정, 김혜영, 2021).

한편, 최근 인공지능(AI) 기술의 발전과 함께 교수설계 도구로서 생성형 AI의 활용 가능성에 대한 관심이 높아지고 있다. 특히 ChatGPT와 같은 대규모 언어모델은 수업 목표 설정, 학습 자료 개발, 평가 문항 생성 등에서 교수자의 수업 설계 및 운영을 지원하는 유용한 도구로 주목받고 있으며(Kohnke & Zou, 2023), 이를 활용한 수업 설계는 학습자 참여를 촉진하고 실질적인 학습 효과 향상에 기여할 수 있는 가능성이 제시되고 있다(이채욱, 신나민, 2023). 이러한 기술은 교수자의 창의적 아이디어를 구체화하고, 교과목 설계의 효율성을 높이는 데 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 그러나 현재까지 ChatGPT를 활용하여 실제 교과목을 설계하고 그 교육 효과를 분석한 실증적 연구는 매우 제한적이다. 대부분은 기술 활용 사례 소개에 그치며, 학습자의 변화나 수업 결과에 대한 실증적 검증이 부족하다는 지적이 제기된다(이채욱, 신나민, 2023).

이에 본 연구는 예술대학 학부생을 대상으로 한 교양 교과목인 ‘글로벌시민준비’ 수업을 생성형 AI인 ChatGPT를 활용하여 설계하고, 해당 수업이 학습자의 글로벌시민준비 역량 함양에 미치는 효과를 분석하고자 한다.

2. 교과목 개발

2.1. ChatGPT 활용 교수설계

본 연구에서 설계한 글로벌시민준비 교양과목은 예술대학 학생들을 대상으로 정의적 영역의 태도 변화를 주요 목표로 하였으며, 이를 위해 ChatGPT를 다음 <표 1>과 같이 교수설계에 활용하였다.

<표 1> ChatGPT를 활용한 수업설계

ADDIE 단계	주요 활동	ChatGPT 활용 내용
분석	- 학습자 요구 및 수준 파악 - 교육환경 및 학습자 특성 분석 - 학습과제 분석	- 글로벌시민준비에 대한 정보 수집 - 학생 대상 사전 설문 조사 데이터 요약 및 시각화 지원

설계	- 주차별 주제 설계 - 학습목표 도출 - 교수전략 및 교수방법 선정 - 평가 계획 수립	- 글로벌 시티즌십 기반 주제 아이디어 도출 - 교수학습 방법 탐색 - 평가 방법 설계
개발	- 동영상 자료 및 수업 콘텐츠 선정 - 퀴즈 및 토론문항 개발 - 평가기준(Rubric) 및 안내문 제작	- 주제별 영상 콘텐츠 탐색 및 비교 - 토론 질문, 퀴즈, 과제 초안 생성
실행	- 수업 안내 및 학습자료 제공 - 학습자 참여 유도	- 활동 안내문 및 개별 피드백 메시지 작성
평가	- 보고서 평가 - 프로젝트 결과물 평가 - 효과성 분석	- 학생 과제물 평가

본 연구에서는 ADDIE 모형을 기반으로 글로벌시티즌십 교양과목을 설계하였으며, 전 과정에 걸쳐 ChatGPT를 전략적으로 활용하였다. 먼저 분석 단계에서는 학습자의 요구와 수준을 파악하고, 교육 환경과 학습자 특성을 분석하였다. 특히 글로벌시티즌십에 대한 사전 이해를 돕기 위해 관련 정보를 수집하였으며, 학생들을 대상으로 실시한 사전 설문조사의 결과를 요약하고 시각화하는 과정에서 ChatGPT의 분석 기능이 유용하게 활용되었다. 또한 ChatGPT를 활용하여 학습자 수준에 적합한 글로벌시티즌십 관련 수업 주제를 탐색하였다.

설계 단계에서는 전체 수업의 주차별 주제를 구성하고, 각 주차의 학습목표를 도출하였으며, 이에 적합한 교수전략과 교수방법을 선정하였다. 이때 ChatGPT는 글로벌시티즌십 관련 다양한 주제 아이디어를 제시하고, 수업에 적절한 교수학습 방법을 추천하는 데 활용되었다. 또한 학습자 평가를 위한 계획 수립 과정에서도 ChatGPT의 지원을 받아 구조화된 평가방식을 구상할 수 있었다.

개발 단계에서는 수업에 사용할 영상 자료 및 콘텐츠를 선정하고, 퀴즈와 토론문항을 개발하였다. ChatGPT는 주제별 영상 콘텐츠를 탐색하고 비교하는 데 활용되었다. 특히, ChatGPT는 SDGs 관련 주제에 적합한 영상 자료를 추천해주고, 해당 영상의 핵심 장면이나 특정 대사가 몇 분 몇 초에 등장하는지까지 확인할 수 있도록 지원하였다. 또한, 초안 수준의 토론 질문과 퀴즈, 과제 문항 등을 작성하는 데 실질적인 도움을 주었다. 이외에도 평가 루브릭을 개발하는데도 활용되었다.

실행 단계에서는 ChatGPT를 활용하여 활동 안내문을 작성하거나 개별 학습자에게 제공할 피드백 메시지를 구성하는 데 활용되었다.

마지막으로 평가 단계에서는 학생들이 제출한 보고서와 프로젝트 결과물을 바탕으로 수업의 전반적인 효과성을 분석하였다. 사전에 설정한 개별 과제의 평가 기준을 바탕으로 제출된 보고서의 내용 충실성을 1차적으로 ChatGPT를 활용하여 검토하였다. 이는 ChatGPT를 보조 도구로 활용하여 과제의 완성도와 핵심 개념의 반영 여부를 점검하는 과정으로 활용하였고 교수자가 최종적으로 검토하여 평가를 확정하였다. 이와 같이 ChatGPT를 분석부터 평가까지 교수설계의 전 단계에서 활용하였다.

3. 연구 방법

3.1. 연구대상

본 연구는 예술대학의 ‘글로벌시티즌십’ 교양 교과목을 수강한 학습자 49명을 대상으로 온라인 설문조사를 실시하여 진행되었다. 학습자의 글로벌시티즌십 역량을 측정하기 위해 학기 시작 전(2024년 9월 2일~15일)과 학기 말(2024년 12월 2일~15일)에 두 차례에 걸쳐 사전 및 사후 설문을 실시하였다. 온라인 설문조사는 학습관리시스템에 업로드하여 진행하였다.

사전 설문에는 총 44명이 응답하였고, 사후 설문에는 37명이 응답하였다. 이 중 사전·사후 설문에 모두 응답한 32명을 최종 분석 대상으로 선정하였다. 응답자의 인구통계학적 정보는 다음과 <표2>와 같다.

<표 2> 인구통계학적 정보			(n=32)
구분		인원수	퍼센트
전공	성악과	11	34.48
	융합예술학부	8	25.00
	국악과	4	12.50
	문예창작과	3	9.38
	미술창작학부	3	9.38
	관현악과	2	6.25
	피아노과	1	3.12

성별	여	19	59.38
	남	13	40.62

3.2. 측정도구

본 연구에서는 윤성혜(2017)가 개발한 대학생용 글로벌시티즌십 측정도구를 사용하였다. 해당 도구는 글로벌 시민성을 ‘지식’, ‘기술’, ‘태도’, ‘실천의지’의 네 하위 영역으로 구성하며, 각 영역은 글로벌시티즌십 역량을 다면적으로 평가할 수 있도록 설계되어 있다. 윤성혜와 강명희(2017)는 세계시민성과 관련된 측정도구에서 지식, 기술, 태도, 실천의지를 다음과 같이 정의하였다. 먼저, 지식은 ‘세계시민으로서 갖추어야 하는 기본적인 지식’, 기술은 ‘세계적·지역적 참여 행동에 필요한 기술’로 보았으며, 태도는 ‘세계화된 사회에서 인류가 보편적으로 추구해야 하는 가치를 지지하고 이에 헌신하는 태도’로 정의하였다. 마지막으로, 실천의지는 ‘지식, 기술, 태도를 바탕으로 공동체의 삶에 능동적이고 적극적으로 참여하고자 하는 의지’를 의미한다. 본 연구에서 사용한 측정도구의 문항 수 및 내적 신뢰도(Cronbach's α)는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 측정도구

글로벌 시티즌십	하위영역	문항수	원전 신뢰도	본 연구 신뢰도
	지식	7	.845	.773
	스킬	8	.852	.860
	태도	7	.833	.753
	실천의지	9	.850	.896
	총합	31	.896	.904

3.3. 분석절차

본 연구에서는 학습자의 글로벌시티즌십 역량 수준을 파악하기 위해 사전·사후 설문 응답을 바탕으로 기술통계분석을 실시하였다. 또한, 교과목 수강 전후의 글로벌시티즌십 역량 변화를 검증하기 위하여 글로벌시티즌십 전체 문항과 하위 영역인 지식, 스킬, 태도, 실천의지에 대한 대응표본 t검정(paired samples t-test)을 활용하여 통계적 유의미성을 분석하였다.

3.4. 수업 설계 및 운영

본 교과목은 글로벌시티즌십 핵심 역량인 지식, 스킬, 태도, 실천의지를 함양할 수 있도록 설계되었으며, 총 15주차로 구성되었다. 다양한 글로벌 이슈를 주제로 한 영상 시청, 토론, 팀 프로젝트 활동을 통해 학습자의 정의적·인지적 변화를 유도하였다. <표 4>는 주차별 수업 내용 및 활동 내용이다.

<표 4> 교과목 주차별 강의내용

주차	주차별 주제	학습활동
1	오리엔테이션 및 사전 설문	수업소개, 글로벌시티즌십 사전 진단 설문 실시
2	세계화와 글로벌 시민 개념 이해	강의 및 팀 기반 토의 활동 (SDGs 포함)
3	글로벌 매너와 에티켓	교수자가 제작한 동영상 강의 시청
4	문화이해와 상호존중	글로벌화로 인한 문화 이슈 영상 시청 및 토론
5	인권과 평등	시리아 인권 관련 다큐멘터리 시청 및 토론
6	환경과 지속가능성	생태 위기 관련 다큐멘터리 시청, 퀴즈, 토론
7	빈곤과 글로벌 경제	질병퇴치를 위한 프로젝트 다큐멘터리 시청 및 토론
8	중간과제	개인과제: 글로벌 이슈 기반 예술 작품 분석 보고서 작성
9	사회적 책임과 윤리	부의 윤리적 사용 및 불평등 관련 다큐멘터리 시청, 토론, 퀴즈
10	기술과 글로벌 연결성	소셜 미디어 관련 글로벌 문제를 다룬 다큐멘터리 시청 후 퀴즈, 토론
11~13	팀 프로젝트 활동	팀별 글로벌 이슈 탐색 및 결과물 제작, 동료평가
14~15	팀 프로젝트 발표	팀별 최종 발표 및 상호 피드백, 동료평가

4. 연구 결과

본 연구에서는 글로벌시티즌십 교과목 수강 전후 학습자의 역량 변화를 살펴보기 위하여 지식, 스킬, 태도, 실천의지, 글로벌 시티즌십 등 다섯 개 변인에 대해 기술통계 및 대응표본 t검증을 실시하였다.

<표 5> 변인별 기술통계 분석 (n=32)

요인	사전		사후	
	평균	표준편차	평균	표준편차
지식	4.179	.559	4.598	.465
스킬	3.152	.629	4.199	.538
태도	4.147	.589	4.549	.483
실천의지	3.226	.942	3.962	.837
글로벌시티즌십	3.676	.505	4.300	.488

우선 기술통계 결과, 전반적으로 모든 변인에서 사후 평균이 사전 평균보다 증가한 것으로 나타났다. 세부적으로 살펴보면, ‘지식’의 경우 사전 평균은 4.179(SD=.559), 사후 평균은 4.598(SD=.465)로 증가하였으며, ‘스킬’은 사전 평균 3.152(SD=.629)에서 사후 평균 4.199(SD=.538)로, ‘태도’는 4.147(SD=.589)에서 4.549(SD=.483)로 상승하였다. ‘실천의지’는 3.226(SD=.942)에서 3.962(SD=.837)로 증가하였고, 종합적인 ‘글로벌시티즌십’ 수준은 사전 평균 3.676(SD=.505)에서 사후 평균 4.300(SD=.488)으로 향상되었다.

<표 6> 대응표본 t검증 결과 (n=32)

측정변인	평균차	표준편차	t	유의수준
지식	-.420	.543	-4.372	.000
스킬	-1.047	.669	-8.854	.000
태도	-.402	.428	-5.304	.000
실천의지	-.736	.593	-7.028	.000
글로벌시티즌십	-.623	.385	-9.158	.000

* $p < .05$

대응표본 t검증 결과, 모든 글로벌시티즌십 하위요인에서 통계적으로 유의한 수준($p < .001$)에서 사전-사후 간 차이가 있는 것으로 나타났다. 각 변인의 평균 차이는 다음과 같다: 지식($M=-.420$, $t=-4.372$, $p=.000$), 스킬($M=-1.047$, $t=-8.854$, $p=.000$), 태도($M=-.402$, $t=-5.304$, $p=.000$), 실천의지($M=-.736$, $t=-7.028$, $p=.000$). 또한, 글로벌시티즌십 전체로 분석하였을 때도 사전과 사후의 평균차이는 유의한 것으로 나타났다($M=-.623$, $t=-9.158$, $p=.000$).

5. 결론 및 제언

본 연구는 생성형 인공지능(ChatGPT)을 활용하여 설계한 ‘글로벌시티즌십’ 교양 교과목이 대학생의 글로벌시티즌십 역량에 미치는 영향을 실증적으로 분석하고, 인공지능 기반 교수설계의 교육적 가능성을 탐색하고자 하였다. 예술대학 재학생을 대상으로 사전·사후 설문조사를 실시한 결과, 글로벌시티즌십의 하위 영역인 지식, 스킬, 태도, 실천의지 모두에서 통계적으로 유의한 향상이 나타났으며, 특히 ‘스킬’과 ‘실천의지’ 영역에서 가장 큰 폭의 변화가 관찰되었다. 이는 본 연구에서 ChatGPT를 활용하여 교수설계한 글로벌시티즌십 교과목이 학습자의 인지적·정의적 변화를 효과적으로 촉진하였음을 시사한다. 특히 다양한 글로벌 이슈 기반의 영상 시청, 토론, 프로젝트 기반 학습은 학습자의 정의적 반응을 이끌어내고, 글로벌 시민으로서의 태도 형성과 실천의지 고양에 긍정적 영향을 미친 것으로 해석된다.

본 교과목은 ADDIE 모형에 기반하여 수업 전 과정에서 ChatGPT를 전략적으로 활용한 것이 특징이다. 분석 단계에서는 학습자 사전 설문 데이터를 요약 및 시각화하는데 ChatGPT를 활용하였으며, 설계 단계에서는 주차별 수업 주제 및 교수학습 전략, 평가 방법 등을 도출하였다. 개발 단계에서는 관련 영상 콘텐츠 탐색, 퀴즈 및 토론문항 작성, 평가 루브릭 초안 생성 등을 지원받았으며, 실행 및 평가 단계에서는 수업 안내문, 개별 피드백 메시지 작성, 과제 평가 기준 정립 등에서 실질적인 도움을 제공받았다. 이를 통해 ChatGPT는 수업의 효율성과 질을 동시에 향상시키는 교수자 보조 도구로 기능할 수 있음을 확인하였다.

이는 ChatGPT가 단순한 콘텐츠 생성 기능을 넘어, 교육적으로 의미 있는 자료 탐색과 교수자의 아이디어 보완, 학습자 맞춤형 수업 콘텐츠 구성을 지원하는 교수설계 도구로서 기능할 수 있음을 입증하였다. 특히, 다양한 글로벌 이슈 기반 영상, 토론, 프로젝트 활동을 포함한 수업 구성은 학습자의 정의적 반응과 태도 변화를 유도하고, 글로벌 시민으로서의 실천 의지를 강화하는 데 기여하였다. 또한, 학습자의 흥미와 정의적 태도, 실천 의지를 제고하기 위해 수업 초반에 관련 영상을 시청하고 토론하는 활동을 설계하였는데, 이는 학습자에게 세계시민으로서의 문제의식을 환기시키고 수업 참여도를 높이는 데 긍정적인 영향을 미쳤다. 특히 ChatGPT는 주제와 연관된 다큐멘터리나 영화 자료를 탐색하는 과정에서 신속하고 유의미한 콘텐츠를 제안함으로써 교수자의 수업 설계 과정에서 실질적인 도구로 기능하였다. 이러한 점은 생성형 인공지능(AI)의 교육적 활용 가능성을 다시 한번 확인시켜주며, 향후 교과목 설계에 있어 보다 능동적인 학습자 중심 수업을 설계하는 데 기여할 수 있음을 시사한다.

첫째, 대학 교양교육에서 글로벌시민준비 역량 함양을 위한 실천 중심의 교수학습 전략이 보다 확대될 필요가 있다. 본 연구에서 글로벌시민준비 교육 이후, ‘스킬’과 ‘실천의지’ 영역이 향상 되었으나, 각 하위영역의 평균값을 살펴보면, ‘지식’이나 ‘태도’ 영역보다 낮은 점수를 가지고 있는 것으로 보인다. 이와 같은 연구 결과는 박선옥과 유상미(2021), 박선영(2024)의 선행연구와도 맥을 같이 한다. 따라서 학습자의 기술 및 실천의지를 강화하는 수업 설계가 강조되어야 하며, 이를 위해 프로젝트 기반 활동과 참여 중심 수업이 도입될 필요가 있다.

둘째, 본 연구를 통해 ChatGPT와 같은 생성형 인공지능 도구가 교수자의 수업 설계를 효과적으로 지원하고, 학습자료 제작의 효율성을 높이는 데 실질적인 도움을 줄 수 있음을 확인하였다. 이는 향후 교과목 설계에서 교수자의 부담을 경감시키고, 수업의 질을 향상시키는 방향으로 발전할 가능성을 보여준다.

그러나 이러한 기술의 교육적 활용이 긍정적인 효과를 거두기 위해서는 교수자의 비판적 검토가 반드시 수반되어야 한다. 실제로 김은송과 안경자(2023)의 연구에서도 ChatGPT를 수업 설계에 활용할 경우, 교사의 비판적 검토 역량이 필수적임을 강조하고 있으며, 이를 위해 체계적인 교사 교육의 필요성을 제안한 바 있다. 따라서 향후 인공지능 기반 교수설계의 활용이 확산되기 위해서는, 단순한 기술 습득을 넘어 교육적 판단을 내릴 수 있는 교수자의 교육학적 전문성 함양이 필수적이다.

마지막으로, 본 연구는 예술대학 재학생을 대상으로 한 사례에 한정되므로 연구 결과의 일반화에는 한계가 있다. 후속연구에는 다양한 전공의 학습자를 대상으로 연구 대상을 확대하여 보다 보편적인 교육적 시사점을 도출할 필요가 있다.

참고문헌

- 김은송, 안경자. (2023). 초등영어 수업 설계와 교수학습에서 ChatGPT의 활용 가능성 탐색. 초등영어교육, 29(4), 59-87.
- 문지영, 양채원. (2022). 지속가능성과 지속가능발전교육에 관한 연구 동향. 아시아교육연구, 23(3), 557-585.
- 박선옥, 유상미. (2021). 세계시민성 함양 교과목 수강생의 세계시민성 향상도와 교과목 개선 방안 연구. 다문화콘텐츠연구, 37(0), 81-116
- 박선영. (2024). 대학생의 세계시민교육을 통한 세계시민성 형성에 관한 연구. 교육문화연구, 30(3), 397-415.
- 윤성혜. (2017). 대학생용 세계시민의식(Global Citizenship) 척도 개발. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 윤성혜, 강명희. (2017). 델파이 기법을 통한 대학생용 세계시민성(Global Citizenship) 측정도구 개발. 시민교육연구, 49(4), 63-87.
- 이숙정, 김혜영. (2021). 세계시민교육이 자기성찰과 세계시민성에 미치는 영향. 한국산학기술학회논문지, 22(11), 462-467.
- 이채욱, 신나민. (2023). ChatGPT를 활용한 중학교 영어 자유 작문 개별화 수업 설계. 한국지식정보기술학회, 18(3), 685-696.
- 정슬기, 허혜경, 김혜수. (2018). 대학생의 글로벌 시민의식 함양을 위한 교양교과목 개발 및 운영사례 - ‘글로벌 시민교육’강좌를 중심으로. 교양교육연구, 4(12), 89-107.
- Borhan, H. (2025). Civic education as a pathway to inclusive societies: Exploring the role of education in fostering civic and social engagement (OECD Education Working Papers, No. 326). OECD Publishing.
- Kohnke, L., & Zou, D. (2025). The role of ChatGPT in enhancing English teaching: A paradigm shift in lesson planning and instructional practices. Educational Technology & Society, 28(3), 4-20.
- OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note.
- Tarozzi, M., & Torres, C. A. (2016). Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. Comparative Perspectives. Bloomsbury.
- Tarozzi, M. (2024, September). Reimagining citizenship: Leveraging global citizenship education for planetary belonging and democratic participation. OECD.
- UNESCO. (2024). Global citizenship education: What it is and why it matters. Today.

“ChatGPT를 활용한 글로벌시티즌십 역량 함양 교양과목 설계 및 효과 분석”의 지정토론문

오새내(계명대학교)

「ChatGPT를 활용한 글로벌시티즌십 역량 함양 교양과목 설계 및 효과 분석」 발표문의 지정토론 기회를 주셔서 감사합니다. 이 연구는 생성형 인공지능(ChatGPT)을 교양과목 설계에 적용하여, 예술대학 재학생의 글로벌시티즌십 역량 함양에 미치는 효과를 실증적으로 분석한 의미 있는 연구입니다. ADDIE 모형에 기반하여 수업 설계의 전 과정(분석, 설계, 개발, 실행, 평가)에서 ChatGPT를 전략적으로 활용하신 점은 교수자의 업무 효율성과 수업의 질을 높인다는 점에서 동료 연구자들이 배워야 할 부분이라고 생각합니다.

발표문의 연구 결과를 보면 글로벌시티즌십 하위 역량(지식, 스킬, 태도, 실천의지) 모두에서 통계적으로 유의한 향상이 확인되었습니다. 그리고 ‘스킬’과 ‘실천의지’ 영역에서 두드러진 변화가 나타난 것은 실천 중심의 교수학습 전략이 효과적임을 보여주는 중요한 시사점으로 볼 수 있습니다. 측정도구의 신뢰도와 타당도 역시 충분히 확보되어 연구 결과의 신뢰성도 높다고 판단됩니다.

이 연구는 앞으로 교양교육 분야에서 교수의 강의 설계와 수업 진행에서 생성형 AI를 활용함으로써 얻을 수 있는 다양한 장점을 구체적으로 보여준다는 점에서도 의의가 있습니다. 생성형 AI는 교수자가 수업 설계에 필요한 자료 탐색, 아이디어 도출, 학습 자료 개발, 평가 문항 작성 등에서 실질적인 업무 효율성을 높여주고, 창의적이고 효과적인 수업 설계를 가능하게 합니다. 그리고 생성형 AI는 대학에서 교수와 학생 사이의 '소통의 간극'을 미리 발견하고 조정할 수 있게 해주는 도구로도 활용이 가능합니다. 이 발표문에 나온 것처럼 교수가 AI를 활용하여 학습자 중심형으로 강의를 설계할 수 있고, 학생이 강의 내용에 대해 이해가 부족한 경우 AI가 전문가처럼 상세히 설명해주고, 또 학생이 그 설명이 너무 어렵다고 하면 생성형 AI는 학생 수준에 맞게 쉽게 설명해주는 유연성이 있습니다. 이처럼 생성형 AI는 교수학습 현장의 혁신과 교육의 사회적 확산에 중요한 역할을 할 수 있습니다.

이처럼 대학 교육에서 생성형 AI의 전략적 활용은 대학 전체의 교육 역량 강화와 미래 교육의 방향성을 제시한다는 점에서 가치가 크다고 할 수 있습니다. 이 발표문은 생성형 AI가 대학의 교양교육 교육 현장에 미치는 긍정적 영향과 그 사회적 확산 가능성을 시사한다고 평가할 수 있습니다. 토론자의 소임을 다하기 위하여 이 발표문의 내용에서 궁금한 사항과 논의하고 싶은 부분에 대해 말씀드리고자 합니다.

1. 연구 방법에서 ChatGPT가 교수 설계의 각 단계에서 어떻게, 어디에, 어떤 방식으로 활용되었는지 더 구체적으로 기술될 필요가 있습니다. 현재 발표문을 보면 (1) 분석 단계에서 학습자 요구와 환경 분석, 설문 데이터 요약 및 시각화 등에 ChatGPT를 활용 (2) 설계 단계에서 주제 아이디어 도출, 교수전략 추천, 평가방식 구상 등에 ChatGPT를 활용 (3) 실행 단계에서 활동 안내문 작성, 개별 피드백 메시지 구성 등에 ChatGPT를 활용 (4) 평가 단계에서 ChatGPT를 보조 도구로 활용하여 과제의 완성도와 핵심 개념 반영 여부를 1차적으로 점검하는 데 ChatGPT를 활용했다고 보는데 더 구체적인 구동과 적용에 대한 사례를 듣고 싶습니다. 생성형 AI의 답변은 사용자에 의한 검토가 필수적입니다. 교수 설계에서 ChatGPT 생성 결과를 실제로 어떻게 검토·보완하였는지 구체적인 과정이 추가로 명시된다면 연구의 투명성이 더욱 높아질 것으로 보입니다.

2. 저는 발표문을 읽고 ChatGPT 활용이 학습자 역량 변화에 미친 직접적 효과를 어떻게 측정해야 하는가에 대해 고민하게 되었습니다. 학생들의 자기보고식 설문 조사를 통해 수업에서의 생성형 AI 적용이 학습자 역량 변화에 미친 영향을 규명하려면 어떻게 해야 할지에 대한 발표자님의 의견을 듣고자 합니다.

3. 글로벌시티즌십 학습이 학생들의 실제 행동 변화나 장기적 태도 변화에 미치는 영향에 대한 발표자님의 의견도 궁금합니다. 이번 발표문은 한 학기 수업으로 학생들의 인식 변화를 측정하였고, 통계적으로 유의미한 결과를 도출했습니다. 그렇지만 지속적인 변화는 단기간에 완전히 이루어지기 어렵다는 현실적인 면을 고려했을 때, 학생들의 글로벌시티즌십 역량 향상을 위해 정책적으로 어떤 방향이 필요한지 의견을 듣고자 합니다.

chatGPT 활용 대학 교양 글쓰기 사례 연구

- 오산대학교 AI&D 시범사업 사례를 중심으로

박현익(오산대학교)

1. 서론

이 글은 대학 교양 교육에서의 chatGPT 활용 글쓰기 수업 사례와 학습자 인식 조사를 통해 대학 교육 현장에서의 효율적 chatGPT 활용 가능성을 모색하고 실제적 교육 방안을 탐색하는 데 목적이 있다. 주지하듯 전 세계는 코로나19의 창궐로 인한 비대면(un-tact)의 보편화, AI 언어 모델인 chatGPT를 위시한 ‘AI 혁명’이라는 두 번의 거대한 변곡점을 맞이했다. 기술 환경의 전 지구적 변화는 필연적으로 담론장의 재구성을 촉발하는바, ‘초연결사회’에서 인간의 고유 영역이라 여겨졌던 ‘글쓰기’의 시공간도 거대한 변화를 받아들일 수밖에 없게 되었다. 이에 대한 대응으로 대학 현장에서도 학제간 융합을 강조하는 다학제적 강의, 플립 러닝, 문제해결학습(PBL), 캡스톤 디자인 등 다양한 강의 형태가 만들어진 가운데, AI를 활용한 글쓰기 수업과 그 사례 연구도 지속적으로 제출되고 있다. 한편 다양한 글쓰기에 활용되는 AI 플랫폼에 대한 주체적, 효율적 활용 능력의 중요성이 강조되는 가운데, 학생들의 플랫폼 실제 활용 경험과 더불어 활용 능력의 신장이 글쓰기 능력의 실질적 신장으로 이어질 수 있는 지에 대한 다면적 접근이 요청되는 실정이다.

필자는 2025학년도 1학기 오산대학교 <AID 수업 적용 시범사업>의 일환으로, 일반 교양 강의 <대학글쓰기심화> 교과목에서 실시한 chatGPT(4o) 활용 글쓰기 수업 결과를 분석하였다. 본 연구는 총 2주차에 걸쳐 진행된 chatGPT 활용 글쓰기 수업을 마치고 글쓰기 결과물을 제출한 학생들에게 수업 만족도에 대한 일반 설문과 함께, 2차 설문을 통해 학습자들이 느끼는 GPT 활용 글쓰기의 효능감 및 윤리적 문제의식을 함께 확인하고자 하였다. 아울러 특정 단일 전공 학생들로 구성된 <대학글쓰기기초> 강의에서도 2주간 GPT(free) 활용 글쓰기 수업을 진행, 전공에 특화된 주제의 글쓰기 결과물, <심화> 교과목 수강생들에게 배부한 2차 설문과 동일한 형태의 설문을 받았다. 2장에서는 이에 대한 계량적 분석과 함께 학습자들이 제시한 의견들을 살펴보고 해석함으로써 AI 플랫폼 활용 글쓰기에 대한 학습자들의 인식을 알아보고자 한다.

2. chatGPT 활용 글쓰기 활동 사례 및 인식 조사

2.1. 사례 및 만족도/인식 조사 (1) - 다전공 구성 글쓰기 교양 <대학글쓰기심화>

오산대학교 AID 시범사업 대상으로는 일반 교양 교과목인 <대학글쓰기심화>의 1개 분반이 선정되었다. 본 교과목의 목표는 읽기와 글쓰기 역량을 강화하여 학습자들의 의사소통능력 증진을 도모하는 데 있다. 강의는 주당 2시수 과정으로, **예체능 및 상경 계열 등 다양한 전공의 학생들로 구성되어 있다**. 해당 분반 학습자들은 2025학년도 1학기 2-7주차에 자신이 직접 선정한 자유 주제의 에세이를 완성, 중간평가 과제로 제출하였다. 이 과정에서 최대 4회에 걸쳐 교수자와의 직접 피드백 및 수정 과정을 거쳤다.

GPT 활용 글쓰기 수업은 11주차와 13주차, 총 2주차(5/15, 5/29, 12주차 휴강)에 걸쳐 진행되었으며, chatGPT 사용 경험이 전무하거나 AI 플랫폼 자체에 익숙하지 않은 학생들을 감안하여 수업 전 프로그램 접속 및 활용 방법, 강의의 취지에 대한 안내, 교수자에 의한 chatGPT 시연이 이루어졌다. 학습자 개개인에게는 강의 시간 내에만 공유 가능한 chatGPT 팀 계정이 부여되었고, 학생들은 13주차 수업 종료와 함께 1,000자 내외의 에세이를 완성하기까지 chatGPT를 자유롭게 활용하였다.



<사진 - 11,13주차 강의 및 글쓰기 활동>

11주차(1회차)에는 chatGPT 시연 및 사용법 안내, 수업 방식 및 플랫폼 활용법에 대한 질의 응답, 글쓰기 주제 선택 및 초안 작성이 진행되었다. 13주차(2회차)에는 학생들의 토론 및 chatGPT 활용 글쓰기, 에세이 완성 및 제출과 설문이 이루어졌다.

글쓰기 주제는 1)<인공지능 시대 인간의 역할>, 2)<SNS가 인간 관계에 미치는 영향> 중 한 가지를 학생들에게 자유롭게 선택하도록 하였고, 완성된 에세이를 LMS에 업로드하도록 하였다. 특히 학생들의 프롬프팅 능력과 소통 과정을 확인하기 위하여, 프로그램 활용과 관련한 학생 간 의견 교환을 적극 권장하였으며, 에세이 업로드시 스톱드 전체를 함께 제출하게 하였다. 이상 내용에 대하여 학생들에게 부여된 가이드라인은 아래와 같다.

- 2가지 주제 중 하나를 택하고 주제에 관해 궁금한 것, 자신의 글에 대해 수정 및 보완하고 싶은 부분을 '질문'이나 '요구' 형태의 문장으로 chatGPT 창에 입력. (자유적으로 토론)
- chatGPT와 문답을 주고 받으며 글을 지속적으로 수정.
- 대화 내용 전체를 자유로운 형태로 저장하여 글쓰기에 활용할 것.
- 주제에 대한 '논리적인 주장'을 담은 1,000자 내외의 글을 완성하여 업로드할 것. (자신의 문답 내용 전체를 에세이와 함께 첨부)

해당 가이드라인에 따라 최종 에세이를 제출한 학생은 20명 중 19명(95%)이었으며, 수업 후 설문에 응한 학생수는 13주차 수업에 참여한 20명 전원(100%)이었다. 필자는 13주차 강의 종료 후(2025.5.29.) <만족도 조사> 설문(설문A)을 실시하였다. 설문 문항은 플랫폼 자체에 대한 만족도, 학습자 개인의 효능감, 수업 방식에 대한 만족도, chatGPT 활용 글쓰기 수업 지속 여부를 묻는 전반적 만족도 문항 4건(객관식), 수업 운영 방식에 대한 의견 문항 1건(서술형) 등 총 5건으로 구성하였다. 개별 문항과 응답 비율은 다음과 같다. (질문 내용은 필자가 재구성, 간소화한 것이다.)

<표1>

문항	질문	매우 불만족 (%)	불만족(%)	보통(%)	만족(%)	매우 만족(%)	평균
1	플랫폼 만족도	3(15)	1(5)		4(20)	12(60)	4.05
2	학습에의 영향	1(5)		2(10)	5(25)	12(60)	4.35

<표2>

문항	질문	이해도 신장(%)	참여도 상승(%)	학습 적용(%)	의견 교환(%)	수업 동기 부여 (%)
3	가장 만족스러웠던 부분	2(10)	4(20) - 중복1	7(35)	1(5)	7(35) -중복 1

<표1>에서 chatGPT 플랫폼에 대한 만족도 문항을 보면, 전체의 80%가 '만족' 또는 '매우 만족'을 선택하여, 매우 높은 만족도를 보였다. chatGPT 활용 경험이 학습에 긍정적이라고 생각한 학생들도 그보다 높은 85%로 나타났다. chatGPT를 비롯한 AI 플랫폼 활용 경험의 개인 편차를 고려할 때, 수업을 통한 활용 경험이 긍정적으로 작용한 것으로 해석된다. 한편 <표2>에서 '가장 만족스러웠던 부분'에 대해 가장 높은 응답 비율을 보인 항목은 '학습 적용'과 '수업 동기 부여'로, 2번 문항의 결과와 연장선상에 있으며, 각 35%로 나타났다. 이 또한 플랫폼 활용 방법을 숙지하고 실행하며 자신의 글쓰기에 직접적, 실질적으로 도움

을 받는 과정에서 학생들의 학습 효능감 및 동기 부여가 높아진 결과로 해석된다.

4번째 문항은 “이 수업 방식이 향후 수업에서 계속 사용되기를 원하나요?”라는 질문으로, ‘예’(19명, 95%), ‘아니오’(1명, 5%)로 나타났다. 수업 방식에 대한 전반적인 만족감과 함께, 수업 운영이 총 2회차에 걸쳐 이루어진 부분에 대하여, 상대적으로 아쉬움을 느끼는 학생들의 의사가 반영된 결과로 해석할 수 있다.

설문의 마지막 5번째 문항은, ‘수업 운영 방식에 대한 평가나 건의사항’에 대한 자유 서술형 문항이었다. 이에 대한 학생들의 대체적 의견은, 상위 버전 chatGPT 사용을 통한 능력의 향상을 체감하여 만족을 표하거나 chatGPT 활용 수업의 확대를 건의한 것이었다.(9명, 45%) 반면 “글쓰기 수업 자체는 인간으로서 할 수 있는 가장 창의적인 시간이라고 생각하는데 굳이 이(AI) 기능을 활용해야 할까”라는, 근본적 문제의식을 제기한 경우도 있었다.(1명, 5%) 학생들에게 제시된, 글쓰기 주제의 성격이 이러한 판단에 영향을 미친 것으로 보인다. 학기 전반부에 전통적 방식의 글쓰기 수업을 경험한 학생들인 만큼, 전반적으로 AI 플랫폼을 활용한 글쓰기를 체험하면서 높은 만족도와 수요를 표현하는 방향으로 의견 수렴을 보이는 양상이 유의미한 지점으로 판단된다.

위와 같은 결과 분석을 바탕으로, 필자는 <만족도 설문>에 참여한 총 20명의 학생들에게 2차 설문(설문B)을 진행하였다. 본 설문은 필자가 개별 학습자들의 AI 플랫폼 활용 경험, 학습 능력 신장에 도움을 받은 구체적 부분들을 확인하고, 수업 전후 AI 활용 글쓰기에 대한 학습자들의 인식 변화를 알아보기 위한 목적으로 설계하였다. 각 문항의 선택지 또한 좀 더 구체화하였고, 윤리적 측면에 대한 서술형 문항을 포함하였다. 문항의 구성은 아래와 같다. (총 5문항)

- 1. 평소 chatGPT 등 AI 프로그램 사용 경험
- 2. 본인이 선택한 주제에 대해 글쓰기를 하며 가장 어려웠던 부분
- 3. 글을 완성하며 chatGPT로부터 가장 큰 도움을 받은 부분
- 4. 앞으로 학습 목적 또는 실용적 목적에서 AI 플랫폼의 도움을 받을 의향
- 5. chatGPT를 활용한 글쓰기가 가져올 수 있는 윤리적 문제점에 대한 본인의 생각(서술형)

<표3>

질문	전혀 없다(%)	거의 없다(%)	종종 사용(%)	자주 사용(%)	적극 사용(유료)(%)	평균
사용 경험	2(10)	4(20)	2(10)	8(40)	4(20)	3.4

<표3>에 의하면, chatGPT 프로그램 사용 경험을 묻는 질문에는 일상에서 적지 않게 사용한다는 답변이 대다수(14명, 70%)인 것으로 나타났다. chatGPT 프로그램에 대한 높은 친숙도가 앞선 <만족도 조사>의 결과에 긍정적 변수로 작용했음을 추론할 수 있다.

2번 문항은 다음은 글쓰기 과정에서 학생들이 대면한 가장 큰 어려움에 대한 선택형 질문으로, 결과는 다음과 같다.

<표4>

질문	주제/입장 정하기	어휘력 / 문장력	글 시작하기	chatGPT 활용 미숙	기타
선택한 주제에 대해 글쓰기를 하면서 가장 어려웠던 부분	4(20)	4(20) - 중복1	3(15)	6(40) - 중복1	4(20) - 중복1

<표4>에 따르면, 글쓰기 과정에서 학습자들이 겪은 가장 큰 어려움은 ‘chatGPT 활용 미숙’이다. 앞서 일상에서 GPT를 활용한 경험을 가진 학생들이 다수(14명, 70%)로 확인되었음에도, 글쓰기 과정에서 프로그램 활용 미숙을 어려움으로 꼽은 경우가 가장 많은 것으로 나타났다. 이는 AI 플랫폼에 대한 자연스러운 노출과 사용 경험에 프로그램의 효율적, 전략적인 사용법 교육과 학습에의 적용 경험이 더해질 때 최적의 AI 기반 글쓰기 강의를 가능하다는 사실을 확인하게 해준다. 자유 서술형의 ‘기타’ 의견으로는 ‘맞춤법과 어색한 문맥’, ‘어휘력 부족으로 정확한 질문을 하기 어려운 점’, ‘질문이 정확하지 피드백 원함’ 등 개인의 문해력 부족을 꼽는 내용이 제출되었다. ‘어렵기보다는 직접 글쓰는 편이 더 재미있다’는 의견도 있었다. 학습자들이 스스로 부족한 부분을 인식하면서 직접 글쓰기 경험을 축적하는 과정의 중요성을 인지하고 있다는 점을 긍정적인 요소로 볼 수 있다.

<표5>

질문	어휘 / 문장력 (%)	몰랐던 정보 획득(%)	맞춤법, 띄어쓰기(%)	자신감 상승 (%)	기타(서술형) (%)
chatGPT로부터 가장 큰 도움을 받은 부분	2(10) - 중복1	15(75%)	2(10) - 중복1	2(10)	

<표5>에 따르면 학습자들이 chatGPT로부터 가장 큰 도움을 받은 부분은 ‘새로운 정보의 획득’이 압도적으로 나타났다. 프롬프팅에 따라 일목요연하게 정리된 다양한 데이터를 산출하는 chatGPT 플랫폼의 정보 제공에 학습자들이 가장 큰 효능감을 느낀 것은 자연스러운 결과로 보인다. 한편 맞춤법이나 띄어쓰기 등의 퇴고 과정, 어휘력과 문장력, 글쓰기에 대한 자신감 등의 답변 비율은 적게 나타났다. 이는 설문에 응한 학생들이 전반부 수업을 통해 전통적 방식의 글쓰기 과정을 경험함으로써, 해당 자질들이 개인별 글쓰기 경험의 축적을 통해 달성될 수 있다는 사실을 인지한 결과로 해석할 수 있다.

4번 문항은, 이후 글쓰기를 비롯한 다양한 목적에서 AI 플랫폼을 지속적으로 사용할 의향을 묻는 질문이었다. 이에 대해서는 ‘(정기 구독을 포함한) 적극 활용’ 7명(35%), ‘자주 활용’ 11명(55%)으로, 90%의 학생들이 AI 활용의 효용 자체에 대해서 매우 긍정적인 반응을 보인 것으로 나타났다.

AI 플랫폼을 활용한 인공지능 활용 글쓰기의 활성화가 불러올 수 있는 윤리적 문제에 대해서도 학생들은 자유롭게 의견을 피력하였다. 그중에서는 창의력의 약화, 주체적인 사고력 및 표현 능력의 감퇴를 지적하는 다수의 의견이 있었다. AI의 공감 능력 결여로 인한 사회적 감수성의 약화 우려, chatGPT가 제공하는 정보의 출처 미확인 및 신뢰 문제 및 사용자들의 악의적 표절 가능성을 지적하는 의견도 제출되었다. 설문에 참여한 20명의 학생 중 총 18명(90%)이 윤리적 측면에서 AI 활용의 증가가 가져올 부정적 측면을 예견하였다.

2.2. 사례 및 인식 조사 (2) - 단일 전공 구성 글쓰기 교양 <대학글쓰기기초>

이 절의 사례는 2장 1절에서 소개한 AI&D 시범사업 선정 분반 외에 필자가 담당하고 있는 교양 글쓰기 강의 분반 중 단일 전공(카페바리스타과) 학생들로 구성된 <대학글쓰기기초> 1분반을 추가 선정하여, 역시 11주차와 13주차, 총 2주차(5/16, 5/29)에 걸쳐 GPT 활용 글쓰기 강의를 진행하고, <만족도 조사> 없이 2차설문(설문B)만 진행하였다. 해당 분반 학생들은 글쓰기 과정에서 개방형 chatGPT(무료 버전)를 활용하였다.

마찬가지로 11주차(1회차)에는 GPT 시연 및 사용법 안내, 수업 방식 및 플랫폼 활용법에 대한 질의 응답, 글쓰기 주제 안내 및 초안 작성이 진행되었다. 13주차(2회차)에는 학생들의 토론 및 GPT 활용 글쓰기, 글 완성 및 제출과 설문이 이루어졌다.

글쓰기 주제는 학과의 특성과 학생들의 흥미를 고려하여 전공 관련 주제를 선정, 제시하였다. 또한 학생들의 전체적 글쓰기 소양 등을 감안하여 3~400자 분량의 <카페 브랜드 스토리> 초안을 작성, LMS를 통해 제출하도록 하였다. 이 과정에서 학생들의 프롬프팅 능력과 소통 과정을 확인하기 위하여, chatGPT 활용과 관련, 학생 간 의견 교환을 적극 권장하였으며, 그룹 단위 과제 제출도 허용하였다. 분반의 총 인원은 18명, GPT 활용 글쓰기 수업 및 결과물 제출에 참여(1주차 이상)한 학생은 총 16명이며 13주차 수업 종료 이후 2차설문지를 제출한 학생은 총 11명이다. 11, 13주차에 걸쳐 학생들이 작성한 활동지 양식은 아래와 같다.

"나만의 카페 브랜드 스토리" (챗GPT 자유롭게 활용!)	브랜드 스토리 초안 쓰기
1. 카페 이름	아래 틀을 참고해서 300~500자 분량의 브랜드 스토리를
내가 만들고 싶은 카페의 이름은? →	- 문장 형태나 순서는 자유롭게 바꾸기
2. 카페를 열게 된 계기 (동기)	[예시 제목]: "따뜻한 하루를 담은 작은 공간 - 온기 카
(예: 커피를 좋아하게 된 순간, 특별한 사람과의 추억, 나 →	본문 예시
3. 카페의 콘셉트 & 분위기	나는 언제나 조용한 카페에 앉아 커피를 마시는 시간이 음악, 그리고 진한 커피 향. 그런 경험들이 쌓여, 결국 나 다.
내 카페는 어떤 공간인가요? 어떤 인테리어, 어떤 음악, 어 • 인테리어 - 설명, 적절한 이미지 파일 • 음악/분위기 - BGM 주크박스 만들기	내가 만들고 싶은 카페는 '[카페 이름]'이다. 이곳은 [분 어 갈 수 있는 공간이다. [특별한 메뉴 / 이벤트]도 준비했다. 예를 들어 [인테리어 장

GPT 활용 글쓰기 과정을 거쳐 작성할 활동지는 위와 같은 형태로 학생들에게 배부하였다. 전공의 특성 및 동일 전공 분반의 흥미 요소를 적극 반영, 개인 또는 그룹 단위로 토론 및 브레인스토밍을 거쳐 자신이 열고 싶은 카페에 대한 이미지를 중심으로 단답형 문항지를 작성하고, 이를 발전시켜 300~500자 분량의 '카페 브랜드 스토리'를 작성, 제출하도록 하였다. 기초 난이도의 글쓰기 수업으로, 문장 및 문단, 글의 전체적인 구성에 어려움을 겪는 학생들을 고려하여 예시 문형을 제시, 도움이 되도록 하였다. 총 11명이 참여한 2차 설문 결과의 결과는 다음과 같다.

chatGPT 플랫폼의 사용 경험을 묻는 1번 문항에는 '전혀 없다'는 응답자 없이 '거의 없다' 3명, '종종 사용' 4명, '자주 사용' 3명, '적극 사용' 1명으로, 모든 학생들이 최소한의 사용 경험을 갖고 있는 것으로 나타났다.

주제에 대한 글쓰기 과정에서 가장 어려웠던 부분을 묻는 2번 문항에서는 '입장 정하기'(4명)와 '어휘/문장력'(4명)을 선택한 인원이 총 8명으로, 대다수를 차지하였고, '원하는 결과를 얻기 어려웠다'는 의견을 포함해 '프로그램 활용 미숙'으로 응답한 인원은 3명이었다.

chatGPT로부터 가장 큰 도움을 받은 부분을 묻는 3번 문항에서는 '어휘/문장력' 3명(중복 1), '정보 획득' 7명(중복 1), '맞춤법/띄어쓰기' 1명으로, '정보 획득'이 가장 큰 비중을 차지했다.

논지 및 입장 정하기와 어휘력 및 문장력을 가장 어려운 부분으로 꼽은 것은 글쓰기에 필요한 학생들의 기본기 함양이 부족한 단계에 놓여 있음을 보여준다. 그런데 이 학생들의 대다수가 chatGPT로부터 가장 큰 도움을 받은 부분으로 '정보 획득'을 꼽은 것은, GPT가 사용자에게 제공하는 정보에 대한 선별 및 가공, 재구성 능력이 문해력의 핵심임을 시사한다고 할 수 있다. 이는 학습자 수준별 GPT 활용 글쓰기 수업 설계 및 적용에서 비중있게 고려될 사항이라 하겠다.

앞으로의 AI 플랫폼 사용 의향을 묻는 4번 문항에서는 '자주 사용할 것'(6명)이 가장 많았고, '보통'(3명), '거의 없다'(1명) 순으로 나타났다.

AI 플랫폼을 활용한 인공지능 활용 글쓰기의 활성화가 불러올 수 있는 윤리적 문제에 대해서 본 분반 학생들도 다양한 의견을 제시하였다. 설문 참여자 11명 중 10명이 AI 의존도 심화로 인한 어휘력 감소, 허위 정보나 가짜 뉴스, 창의력 감퇴와 사고의 획일화, 저작권 및 표절 우려 등의 문제를 제기하였다. 2.1에서의 설문 결과와 마찬가지로, 'AI 글쓰기'의 명과 암에 대해 학생들이 비교적 분명하고 공통된 문제의식을 갖고 있음을 확인할 수 있었다.

3. 결론

참고문헌

- 김남규. (2023). AI 리터러시와 글쓰기의 시공간 - 대학생 글쓰기 강의를 중심으로. 국제어문. 99, 501-524.
오선경. (2023). 대학 교양 글쓰기에서의 챗GPT 활용 사례와 학습자 인식 연구. 교양교육연구, 17(3), 11-23.

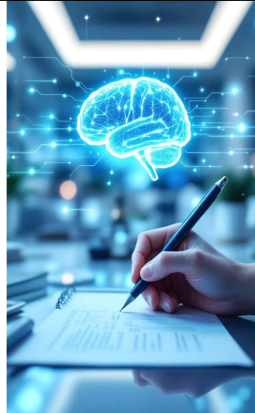
AI 활용 글쓰기 연구 동향 분석

강은진(고려대학교)

AI 활용 글쓰기 연구 동향 분석

2017-2025년 KCI 수록 논문을 대상으로

강은진
(고려대 인문학연구원 연구교수)



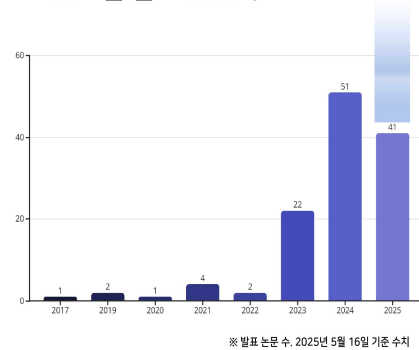
목 차

1. 연구 개요
2. 연도별 발표 논문 수
3. 교육 대상별 논문 비중
4. 고등교육 분야 연도별 연구 추이
5. 연구목적 유형 및 빈도
6. 연구방법 유형 및 빈도
7. 연구 내용 분석
8. 연구 결과 분석
9. 분석의 의의와 한계

1. 연구개요

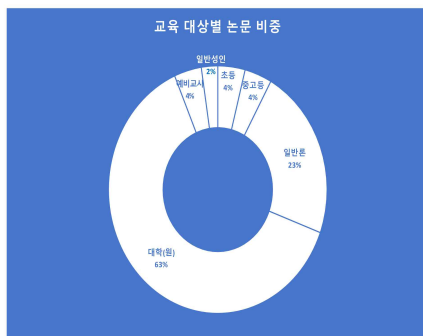
- **연구목적:** AI 활용 글쓰기 관련 연구의 양적 성장, 주요 연구 주제, 방법론, 활용 유형 변화 추이 분석 및 시사점 도출
- **분석 Data Base:** 한국학술지인용색인(KCI: Korea Citation Index)
- **분석 범위:** 2010년 ~ 2025년 5월 16일 KCI 게재 논문
- **검색 대상:** AI 글쓰기, 인공지능 글쓰기, chatGPT 글쓰기(이형 포함) 관련 논문
- **분석 항목:** 저자명, 저자 소속기관, 논문 제목, 키워드, 국문 초록, 발표연도
- **분석 데이터 수:** AI 글쓰기 연구 논문 124편
- **분석 방법**
 - 데이터 전처리: XML 파싱, 데이터 정제 및 구조화
 - 기술 통계 분석: 연도별 논문 발간 추이, 주요 게재 학술지 분석
 - 내용 분석: chatGPT와 Gemini를 활용한 키워드 빈도 분석, 키워드 네트워크 분석, 토픽 모델링을 통한 토픽 유형 및 변화 추이 분석

2. 연도별 발표 논문 수



- ChatGPT 등장(2022년 말) 이후 급격한 증가
- 2025년도는 전년도의 2배 이상 급증할 것으로 예상됨

3. 교육 대상별 논문 비중



- 대학(원)생 대상의 글쓰기 연구임을 명시한 논문 78편
- 대상이 비특정된 일반론, 기술, 이론, 정책 연구 논문 28편
- 예비고사 5편, 암묵적 일반 성인학습자 대상 3편
- 초등 대상 5편, 중고등 대상 5편

↓
대학 중심의 고등교육 분야 AI 글쓰기 연구 논문이 전체의 91.9%(124편 중 114편)를 차지함

4. 연도별 연구 추이

● 초기 탐색기 (2017년 ~ 2022년): 9편

- '피드백 및 수정 지원'(4편) 등 AI의 전통적 활용 가능성 탐색
 - 'AI 활용에 따른 학습자의 인지적(cognitive)/정의적(affective) 변화'(각 3편, 2편), '아이디어 생성/계획 지원'도 일부 나타남
- ⇒ AI 글쓰기 연구가 시작되는 단계로, AI의 교육적 적용 가능성을 소규모로 타진하는 연구가 이루어짐

● 관심 급증기 (2023년): 20편

- 2022년 말 ChatGPT의 등장과 함께 여러 유형의 연구 내용에서 논문 수가 급증함
- '피드백 및 수정 지원'(14편)이 여전히 핵심적인 주제로 다뤄짐
- '내용 생성 및 초고 작성 지원'(10편)이 새롭게 주요 연구 주제로 부상함
- 'AI 리터러시 및 프롬프트 교육'(7편)과 '글쓰기 윤리 교육'(9편)이 본격적으로 등장하며 중요한 연구 분야로 자리잡음
- AI 활용에 따른 '학습자의 인지적/정의적 변화'(각 11편, 10편)에 대한 연구도 양적으로 크게 확대됨
- '특정 AI 모델(ChatGPT) 분석'(8편)도 활발해짐

⇒ ChatGPT가 글쓰기 과제, 학습, 연구에 미치는 직접적인 영향에 대한 대응과 탐구가 폭발적으로 시작된 시기. 기술의 가능성뿐 아니라 올바른 활용 방법(리터러시)과 윤리적 문제에 대한 고민으로 확장됨.

● 연구 확산기 (2024년): 49편

- '피드백 및 수정 지원'(33편)은 여전히 가장 많은 연구가 이루어지는 핵심 분야로 나타남: 글쓰기의 질 향상에 대한 지속적인 관심을 드러냄
- 'AI 리터러시 및 프롬프트 교육'(22편)과 '글쓰기 윤리 교육'(24편)이 2023년보다 크게 증가하며 핵심 교육 내용으로 부상함
- '학습자의 인지적/정의적 변화'(각 29편, 27편)에 대한 실증 연구가 크게 증가: AI 활용 교육의 효과를 구체적으로 검증하려는 노력이 두드러짐
- '아이디어 생성 및 계획 지원'(25편)과 '내용 생성 및 초고 작성 지원'(19편)도 높은 비중을 유지함
- '특정 교수학습 방법론/교육과정과의 연계'(15편), '교육용 AI 도구 개발'(10편), '교육 정책/환경 변화 논의'(7편) 등 구체적인 실정적인 연구 증가

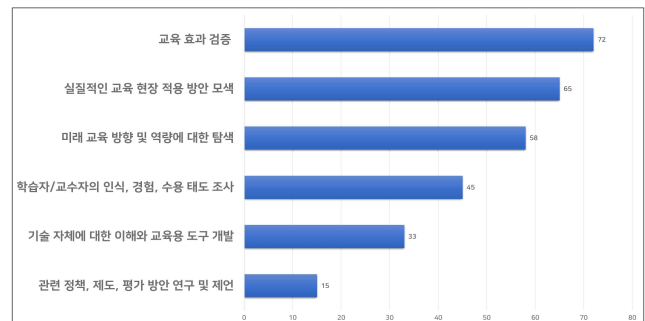
⇒ AI 글쓰기 활용이 고등교육 현장에서 구체적인 교육 전략과 방법론으로 발전하는 단계.
단순한 도구 활용을 넘어 교육과정 설계, 평가, 정책적 지원 등 시스템 차원의 변화를 모색하는 연구로 심화됨

● 양적·질적 전문화 및 심화 (2025년): 100편 이상(추산)

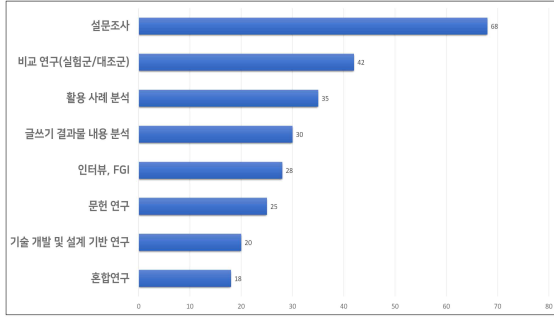
- 2025년 5월 16일 기준 '피드백 및 수정 지원' (24편), 'AI 리터러시 및 프롬프트 교육' (17편), '글쓰기 윤리 교육' (17편) 등의 비중이 큼
- '학습자의 인지적/정의적 변화'(각 20편, 19편)에 대한 연구도 꾸준히 중요하게 다뤄질 것으로 보임
- '특정 AI 모델 분석'(12편), '교육 정책/환경 변화 논의'(6편) 등 기술 발전과 교육 시스템 변화에 대한 지속적인 관심이 나타날 것으로 예상

특정 전공 분야, 특정 학습자(예: 대학원생, 유학생), 특정 글쓰기 유형(예: 논문, 보고서)에 대한 보다 전문화되고 심층적인 연구가 증가할 것으로 예상됨. 또한, 새로운 AI 기술의 등장에 따라 연구 주제가 변화하거나 확장될 가능성 있음.

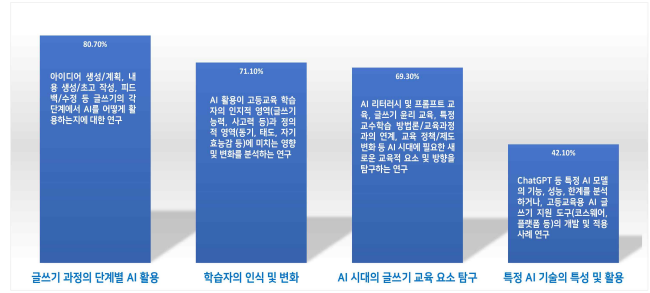
5. 연구목적 유형 및 빈도



6. 연구방법 유형 및 빈도



7. 연구 내용 분석



7.1. 유형 1 : 글쓰기 단계별 AI 활용

세부 유형	빈도(중복 허용)	내용
아이디어 생성 및 계획 단계 지원 (주제 선정, 개요 구성 등)	48편	보고서, 논문, 발표 자료 등 학술적/전문적 글쓰기 초기 단계에 서의 AI 활용 방안 연구
내용 생성 및 초고 작성 단계 지원 (자료 검색, 문장/단락 생성)	41편	AI를 활용한 정보 탐색, 문헌 요약, 초고 작성, 코드 생성 등 고등교육 수준의 다양한 콘텐츠 생성 지원 및 그 가능성과 한계에 대한 논의
피드백 및 수정 단계 지원 (오류 교정, 표현 개선, 내용 보완 등)	75편	문법, 어휘, 표현, 논리적 흐름, 학술적 글쓰기 규범 준수 등 고등교육 학습자의 글쓰기 결과를 질 향상을 위한 AI 피드백 및 수정 지원 연구

7.2. 유형 2 : AI 활용을 통한 학습자의 변화

세부 유형	빈도(중복 허용)	내용
인지적 영역 변화 (글쓰기 능력, 비판적 사고력 등)	63편	AI 활용이 학습자의 학업 성취도, 논증력, 비판적 사고력, 메타인지 전략 사용 등 고등 사고 능력 및 전문 역량에 미치는 영향 분석
정서적 영역 변화 (학습 동기, 자기효능감, 불안감, 흥미 등)	58편	AI 도구 사용에 대한 학습자의 태도, 글쓰기 및 학습/연구 활동에 대한 자신감, 흥미, 불안감 변화, AI 기술 수용 의도 등 심리적 요인 탐색

7.3. 유형 3 : AI 시대 글쓰기 교육 요소 및 담론

세부 유형	빈도(중복 허용)	내용
AI 리터러시 및 프롬프트 엔지니어링 교육	46편	고등교육 학습자에게 필수적인 디지털 역량, AI 도구의 효과적이고 비판적인 활용 방법, 정보의 신뢰성 평가, 정교한 질문(프롬프트) 설계 능력 함양을 위한 교육 내용 및 방법 연구
글쓰기 윤리 교육(표절, 저작권, 학문적 적정성, 데이터 편향 등)	51편	학문 공동체의 기본 소양 및 책임, AI 활용 시 발생 가능한 표절 문제, 출처 명시와 중요성, AI 생성 정보의 편향성 인지, 학문적 진실성 유지 등 윤리적 쟁점 및 교육 방안 연구
특정 교수학습 방법론/교육과정과의 연계 (PBL, 협력학습, 전공교육 등)	30편	문제중심학습(PBL), 협력적 글쓰기, 플립러닝, 특정 전공교육 과정, 교양 글쓰기 교육과정 등 고등교육의 다양한 교수학습 맥락에서 AI 통합 및 활용 방안 모색
교육 정책, 제도, 교육 환경 변화 논의	15편	AI 시대 고등교육의 방향, 교육 정책 변화 제안, 대학 내 AI 활용 가이드라인 수립, 평가 방식 변화 등 거시적 관점의 논의

7.4. 유형 4 : 특정 AI 기술/도구의 특성 및 활용

세부 유형	빈도(중복 허용)	내용
특정 AI 모델(주로 ChatGPT) 기능, 성능, 한계 심층 분석	37편	ChatGPT 등 주요 생성형 AI 모델이 고등교육 수준의 글쓰기 과제, 학술 연구, 교육 자료 개발 등에 얼마나 효과적으로 사용될 수 있는지, 어떤 기술적 한계(예: 환각)를 지니는지 심층적으로 분석
교육용 AI 도구(코스웨어, 플랫폼, 앱) 개발 및 적용 사례	22편	고등교육 학습자(예: 대학생, 유학생, 예비교사) 또는 특정 교육 목적(예: 논증 훈련, 피드백 제공)을 위한 맞춤형 AI 글쓰기 지원 도구/플랫폼 개발 및 실제 교육 현장 적용 사례 연구

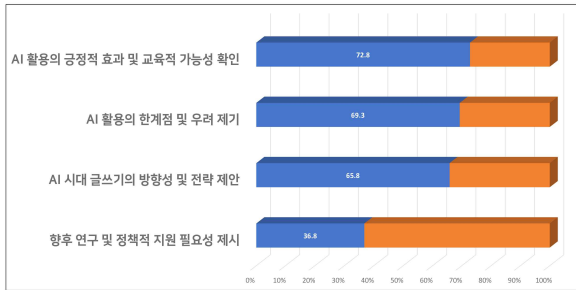
7.5. 기타 유형 : 대상 학습자 집단별 연구

세부 유형	빈도(중복 허용)	내용
대학(원)생	78편	대학생 또는 대학원생 대상임을 명시한 논문
예비교사(사범대생, 교대생 등)	5편	예비교사, 사범대생, 교대생 대상임을 명시한 논문
외국인 유학생	5편	고등교육기관에 재학 중인 외국인 유학생 대상임을 명시한 논문
특정 전공 분야 학생	10편	영어영문학, 국어국문학, 공학, 의학 등 특정 전공 분야의 글쓰기 또는 학습 활동에서 AI를 활용한 연구

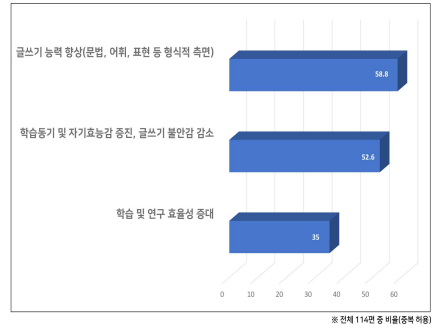
7.6. 연구 내용 유형 및 빈도 분석 시사점

- 1. 피드백 및 수정 지원 도구로서의 유용성 인식**
: 학습자의 학술적/전문적 글쓰기 결과물의 품질 향상시키는 데 AI의 즉각적이고 반복적인 피드백 기능이 매우 유용하게 인식되고 있음
- 2. AI 리터러시 및 윤리 교육의 중요성**
: 고등교육 학습자에게 AI를 올바르게 효과적으로 사용하는 능력과 윤리 의식을 길러주는 것이 매우 중요한 교육 목표로 부각되고 있음
- 3. 학습자 변화에 대한 높은 관심**
: AI 활용이 학습자의 인지적 능력(글쓰기 실력, 사고력 등)과 정서적 영역(동기, 태도 등)에 미치는 실증적 영향을 검증하려는 노력이 활발하게 진행됨
- 4. ChatGPT 중심의 기술 탐구**
: 대부분의 연구가 ChatGPT를 중심으로 이루어지며 기능, 성능, 한계를 교육적 맥락에서 심층 분석하고 교육적 활용 가능성을 모색하고 있음
- 5. 글쓰기 과정 전반에 걸친 AI 통합 시도**
: 아이디어 구성, 내용 생성, 피드백 및 수정에 이르기까지 글쓰기 과정 전반에 걸친 AI 활용 방법에 대한 다각적 연구가 진행됨. 이는 AI를 단편적인 도구가 아닌 글쓰기 생태계의 일부로 인식하려는 경향을 보여줌
- 6. 맥락 확장 노력**
: 교양 글쓰기뿐 아니라 전공 교육, 예비교사 교육, 외국인 유학생 교육 등 고등교육 내 다양한 세부 영역으로 AI 활용 연구가 확장되고 있으며, 이는 각 분야의 특수성을 고려한 맞춤형 AI 활용 전략 개발의 필요성을 시사함
- 7. 교육 정책 및 환경 변화에 대한 거시적 논의 대두**
: AI 기술이 고등교육 전반에 미치는 영향을 분석하고 이에 따른 교육 정책, 제도, 평가 방식 등의 변화를 모색하는 거시적 관점의 연구도 나타나고 있음

8. 연구 결과 분석

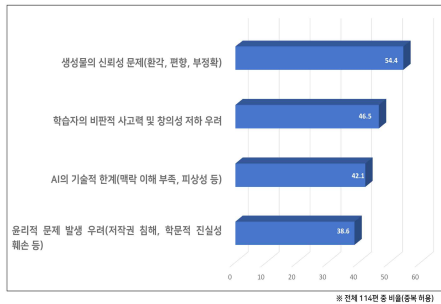


8.1. 유형 1: AI 활용의 긍정적 효과 및 가능성 확인



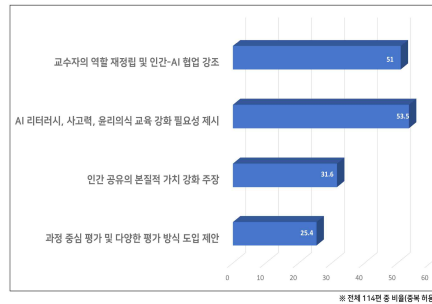
- AI 피드백이나 지원을 통해 학습자의 문법 오류 감소, 어휘 다양성 증가, 문장 표현력 개선 등 구체적인 글쓰기 기능 향상
- AI 활용이 글쓰기에 대한 흥미를 높이고, 스스로 할할 수 있다는 자신감을 주며, 글쓰기에 대한 부담감을 줄이는 긍정적 효과
- AI가 아이디어 구성, 자료 검색, 초고 작성, 피드백 제공 등의 시간을 단축시키고, 학습자 수준에 맞는 맞춤형 지원 제공 가능

8.2. 유형 2: AI 활용의 한계점 및 우려 제기



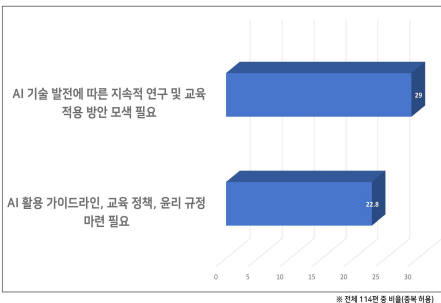
- AI가 제공하는 정보가 사실과 다르거나, 편향된 내용을 생성하거나, 존재하지 않는 정보를 만들어내는(환각) 문제
- AI에 지나치게 의존할 경우 학습자 스스로 생각하는 능력이나 독창적인 아이디어를 내는 능력이 저하될 수 있다는 우려
- AI가 글의 깊이 있는 맥락을 이해하지 못하고 피드백이 표면적인 수준에 그치거나, 인간 전문가의 피드백 수준에는 미치지 못할
- AI 생성물을 그대로 제출하는 표절 문제, 저작권 문제, 그리고 AI 있어 글쓰기를 어려워하는 의존성 심화 문제

8.3. 유형 3: AI 시대 글쓰기의 방향성 및 교육 전략 제언



- AI는 보조 도구이며, 최종적인 판단과 교육적 지도는 교수자의 역할. AI와 인간 교수가 시너지를 낼 수 있는 협력적 교육 모델 필요
- AI 생성물을 무비판적으로 수용하지 않고, 그 유용성과 한계를 판단하며, 윤리적으로 사용하는 능력을 기르는 교육이 필수적임
- AI 활용 시대에는 결과물 중심의 평가보다는 글쓰기 과정 자체를 중시하거나, AI 활용 능력까지 포함하는 새로운 평가 방식 도입 필요
- AI가 글쓰기의 형식적인 부분을 도와줄 수 있으나 글쓰기를 통해 길러지는 인간 고유의 사고력, 참의력, 소통 능력 등 본질적인 가치를 교육에서 더욱 강화해야 함

8.4. 유형 4: 향후 연구 및 정책적 지원 필요성 강조



- AI 기술이 빠르게 변화하므로 이에 발맞춘 교육적 활용 연구와 실제 적용 방안에 대한 지속적인 탐구 필요
- 교육 현장에서의 혼란을 줄이고 AI의 교육적 활용을 지원하기 위한 명확한 가이드라인이나 정책적 지원이 필요함

8.5. 연구 결과 분석 종합

1. AI의 양면성에 대한 뚜렷한 인식
2. 인간(교수자)의 역할과 비판적 능력의 중요성 재확인
3. 교육 패러다임 변화 요구와 본질 추구의 공존
4. 실질적인 해결책 모색 단계로의 진입
5. 지속적 연구의 필요성 강조

- 대부분의 연구가 AI 활용의 긍정적 효과를 인정하면서도 동시에 AI 생성물의 신뢰성 문제나 학습자의 사고력 저하 우려 등 한계와 문제점을 명확히 지적하고 있음. 이는 AI 글쓰기 도구를 맹목적으로 수용하기보다는 균형 잡힌 시각으로 바라보고 있음을 의미함.
- AI의 기술적 한계와 윤리적 문제로 인해 시들 교육적으로 활용하기 위해서는 교사의 적절한 지도와 학습자의 비판적 사고력, AI 리터러시, 윤리·의식 함양이 필수적이라는 결론이 다수. 시·과교사를 대체하는 것이 아니라 교사의 역할을 변화시키고 보조하는 도구로 인식되고 있음을 보여줌
- AI 시대에 맞는 새로운 교육 전략(과정 중심 평가, AI 리터러시 교육 등)의 필요성을 제기하는 한편 사고력, 창의력, 소통 능력 등 인간 고유의 역량 강화필요성을 제기함. 이는 기술 변화에 대응하면서도 교육의 근본적인 목표를 잃지 않으려는 노력으로 해석됨
- 초기 탐색 단계를 지나 AI 활용의 구체적인 한계점(환각, 편향성 등)을 명시하고, 이를 극복하기 위한 교육적 전략(프롬프트 교육, 비판적 검토 훈련)과 정책적 지원(가이드라인)을 요구하는 연구들이 나타나고 있음. 이는 AI 글쓰기 연구가 보다 실질적이고 구체적인 해결책을 모색하는 단계로 발전하고 있음을 시사함
- AI 기술의 발전에 따라 이에 대한 교육적 대응과 연구 역시 지속되어야 한다는 인식이 보편적임. 이는 AI 글쓰기 연구 분야가 역동적이며 앞으로 많은 연구가 이루어질 것임을 시사함

9. 본 분석의 의의와 한계

· AI 활용 글쓰기 연구 동향의 체계적 조망

: 최근 급증하는 관련 연구들의 전반적인 흐름, 주요 주제, 연구 방법, 대상 변화 등을 KCI 등재 논문을 기반으로 종합적으로 파악하여 제시함.

· 향후 연구 및 교육 방향 설정의 기초 자료 제공

: 본 분석 결과는 향후 AI 활용 글쓰기 연구자들이 새로운 연구 주제를 발굴하거나, 교육자들이 교육 현장에 AI를 도입하고 적용하는 데 있어 기초적인 참고 자료로 활용될 수 있음.

· 데이터 기반의 객관적 동향 제시

: 정성적인 흐름 파악을 넘어 실제 논문 데이터를 기반으로 한 양적 분석(빈도, 비율)을 통해 연구 동향을 보다 객관적으로 제시함.

· 초록 중심 분석

: 국문초록, 제목, 키워드를 중심으로 도출한 결과이므로 분석 결과가 논문 초록의 정합성에 기대고 있다는 점이 한계로 지적될 수 있음.

· KCI 한정

: 본 분석 결과는 분석 대상을 KCI DB로 한정하였음. 학위논문, 해외 논문 등 다른 형태의 연구 성과들을 포괄적으로 다루는 후속 연구의 필요성이 있음.

「대학교양 글쓰기 강의의 AI 활용 사례 연구 동향과 과제 : SCOPUS와 KCI 연구논문을 중심으로」(박현익 · 강은진)의 토론문

이효숙(건국대학교)

최근 생성형 AI의 등장 이후 대학 글쓰기 교육 현장에서 AI 활용에 대한 관심이 급격히 높아지고 있습니다. 본 연구는 2017년부터 2025년까지 KCI 등재 논문 중 AI 활용 글쓰기 관련 논문 114편을 분석한 메타 연구로, 데이터 기반의 체계적 동향 분석을 시도했다는 점에서 주목할 만합니다. 특히 ChatGPT와 Gemini를 활용한 키워드 빈도 분석 및 토픽 모델링을 통해 세부 주제를 분류하고, 이를 정량적으로 제시했다는 점에서 주목할 만합니다. AI 시대의 글쓰기 교육에 대한 메타 연구는 글쓰기 교육 방향을 설계하는 데 의미 있는 작업이라고 생각합니다. 하지만 이 연구에서 제시한 분석 결과가 교육적 함의를 끌어내기 위해서는 몇 가지 검토가 필요하다고 봅니다.

1. 연구 목적과 연구 내용의 범주화

본 발표 자료에는 연구 목적과 연구 내용의 범주화가 명확하게 제시되지 않았습니다. 연구 목적과 그에 따른 연구 내용의 분류 기준이나 하위 요인 설정 방식이 제시되지 않아 어떤 기준으로 논문들을 범주화했는지 궁금합니다. 그렇다 보니 연구 내용에 있어서 대주제와 소주제 간 구분이 모호해 보입니다.

예를 들어 “글쓰기 과정의 단계별 AI 활용”이라는 대주제에는 “아이디어 생성/계획, 내용 생성/초고 작성, 피드백/수정 등 글쓰기의 각 단계에서 AI를 어떻게 활용하는지에 대한 연구”가 포함되어 있습니다. 그런데, AI를 교육에 활용한다는 차원에서 볼 때 프롬프트 교육이나 교수학습 방법론, chatGPT 등 특정 AI모델의 기능 등도 이 범주에 포함될 수 있다고 봅니다.

또, 현재 대주제는 “글쓰기 과정의 단계별 AI 활용 / 학습자의 인식 및 변화 / AI 시대의 글쓰기 교육 요소 탐구 / 특정 AI 기술의 특성 및 활용”로 설정되어 있는데, “활용 사례 연구 / 학습자 영향 및 인식 연구 / 교육 정책 / 도구 개발”로 범주화하는 것이 타당해 보입니다. 이때, 도구 개발은 엄밀히 따지면 글쓰기 교육과 관련된 연구에 포함하기는 어려워 보입니다. 향후 연구에서는 분류 기준 설정의 논리와 절차, 그리고 각 하위 범주의 정의를 명확히 밝힐 필요가 있다고 생각합니다.

2. 데이터 제시 방식

본 연구에서는 내용 분석을 위해 “chatGPT와 Gemini를 활용한 키워드 빈도 분석, 키워드 네트워크 분석, 토픽 모델링을 통한 토픽 유형 및 변화 추이 분석”과 “연구자의 교차 검증 및 내용 중심 분석”을 병행하였습니다. 그런데 ChatGPT와 Gemini 기반으로는 ‘정확한 통계 수치’를 직접 산출하는 데 한계가 있으며, 보조적 분석 또는 요약 도구로 사용되었을 가능성이 높습니다. 이 연구에서 사용한 GPT와 Gemini 분석 결과는 어떤 방식(샘플링 or 전체 분석)으로 도출되었으며, 분석 알고리즘은 명시되어 있는지요? ChatGPT나 Gemini의 분석 결과를 통계 분석과 통합할 때 교차 검증이나 신뢰도 평가 방법이 있었는지 궁금합니다.

본 발표 자료에는 분석 자료의 통계 수치가 부분적으로 제시되어 있어, 그 타당성을 살펴보기 어렵습니다. 슬라이드 10번에서 연구 내용 분석을 백분율로 표기하고, 슬라이드 11 ~ 슬라이드 14에 해당 세부 유형별 빈도를 명시하였습니다. 그런데, 복수 응답을 감안했을 때, 전체 응답 수 대비 백분율 산출 근거를 설명해 주셨으면 합니다. 같은 맥락으로 볼 때, 연구 결과 분석도 슬라이드 17에서는 백분율을, 슬라이드 18 ~ 슬라이드 21에서는 빈도가 제시되어야 할 것으로 보입니다.

3. 연구 결과에 대한 해석

1) 분석 대상 논문 중 91.9%에 해당하는 114편이 대학 중심의 고등교육을 대상으로 하고 있습니다. 연구자께서는 연구가 대학 중심의 고등교육에 편중된 원인이 어디에 있다고 생각하시는지 의견을 듣고 싶습니다. 또, 이러한 연구 결과가 의미하는 것은 무엇이라고 생각하시는지요?

2) 연구 결과 분석에 있어서, AI 활용의 긍정적 효과 및 가능성 확인(슬라이드18)에서 AI 피드백이 글쓰기 능력을 향상시켰다

는 연구 결과가 58.8%에 달한다고 밝히셨습니다. AI의 피드백을 통해 “학습자의 문법 오류 감소, 어휘 다양성 증가, 문장 표현력 개선” 등의 효과가 있다는 설명입니다. 그러나, AI가 피드백해 준 글이 문법적 오류가 없고 어휘가 다양하다고 하여 그것이 학습자의 글쓰기 능력의 향상을 의미한다고 보기는 어려울 것 같습니다. AI의 도움으로 생성된 결과물을 학습자의 능동적인 산출로 볼 것인지에 대해서는 논의가 필요하다고 봅니다. 이러한 연구 결과에 대한 연구자의 견해는 어떠신지 궁금합니다.

=====

함께 보내주신 자료 박현익 선생님의 연구(「chatGPT 활용 대학 교양 글쓰기 사례 연구」)에 대한 총평

본 연구에서는 **대학교에서 2주간 chatGPT를 활용한 글쓰기 수업 사례를 연구 대상으로 삼고 있습니다.

1. 통계의 신뢰성을 확보하기 위해서는 일정 수의 N수가 확보되어야 할 것입니다. 설문 조사에 참여한 학생 수가 한 반(<대학글쓰기심화>)은 20명, 또 다른 반(<대학글쓰기기초>)은 11명에 그쳐 양적 연구로서의 신뢰성을 확보하기 어려워 보입니다. 두 수업은 연구 조건에 차이가 있어 직접 비교 연구가 성립되기 어려워 보입니다. 수업의 목적, 수업 대상, 결과물(글), 사용한 chatGPT 버전이 모두 상이하기 때문입니다.

2. <대학글쓰기심화> 수업 수강생을 대상으로 하는 설문조사에서 학생들은 GPT 사용을 통해 “능률의 향상을 체감하여 만족을 표하거나 GPT 활용 수업의 확대를 건의”하였다고 설명하셨습니다. 이러한 응답의 이유에 대해 “학기 전반부에 전통적 방식의 글쓰기 수업을 경험한 학생들인 만큼, 전반적으로 AI 플랫폼을 활용한 글쓰기를 체험하면서 높은 만족도와 수요를 표현하는 방향으로 의견 수렴을 보이는 양상이 유의미한 지점으로 판단된다.”고 해석하셨습니다. GPT에 대한 만족도의 원인이 전반부에 전통 방식의 글쓰기 수업을 경험했기 때문이라고 단정할 만한 근거는 본 논문에서 보이지 않는데, 이에 대해서도 별도의 설명이 필요해 보입니다.

AI디지털시대의 학습*연구윤리 교양과목 개설 및 운영 사례

주정훈·강경아·박혜영·정초영·조혜영(국립군산대학교)

1. 배경

2023년 한국연구재단의 연구윤리활동지원사업에 선정되어 정규교양교과목으로 개설한 후 2024. 1학기 57명, 2학기 60명, 2025. 1학기 137명으로 운영하고 있으며, 2024. 1학기에는 전북권역원격교육혁신센터에 온라인 과목으로 개설하여 전북지역 내 87명이 수강하였다. 본 강의는 1학점 일반교양 교과목으로 모두 4전공, 5명의 교수가 팀티칭의 형태로 운영하며 S/U로 성적을 산출한다. 본 교과목의 개설은 그 동안 학부생을 위한 연구*학습 윤리에 대한 교과목 운영이 없었고 급격히 늘어나고 있는 AI의 활용과 복사본과 원본을 구별하기 어려운 디지털 시대의 특성을 반영한 새로운 윤리 의식을 함양시키는 것을 목표로 하였다. 교수 설계는 별첨 1의 수업계획서와 같이 하였으며 교육심리 전공자가 교수단에 참여하였다. 국립군산대학교의 핵심역량 8가지 중 하나가 <윤리적 실천 역량>이며 자기성찰 방식으로 매년 측정하고 있다. 1단계의 강의 운영을 통해서 구축한 다양한 데이터를 기반으로 2단계에서는 행동 기반의 교육 효과 평가 도구로 디지털 교재를 개발하는 것을 목표로 하고 있다. 중간, 기말고사 평가 문항은 객관식 및 단답식으로 구성하였다. 2025년 1학기에는 일반 교양 강의 규모 제한인 60명을 해제하여 137명이 수강하고 있는데, 객관식에 추가하여 서사적 윤리 판단 환경을 지문으로 제시하고 이에 대한 학생의 생각을 서술하도록 하는 문제를 통하여 수강생들의 학습*연구 윤리에 대한 생각을 읽고 한 학기 동안의 강의를 통하여 어떻게 변화하는 지 관찰하는 시도를 하고 있다. 2024년 7월에 교육공학 전공인 목포해양대 장선영 교수로부터 수업설계 컨설팅을 받았다(별첨 2). 본 발표에서는 공학, 교육심리, 간호, 해양 전공의 팀티칭 교수진이 학습*연구윤리를 어떻게 정의하고 수업을 설계, 운영하고 있는지 소개하고자 한다.

2. 강의 개발 및 운영

표1에 교과목 개발에 대한 간략한 추진 내용을 나타내었다. 최종 목표는 전 신입생들이 필수적으로 수강해야 하는 핵심교양 교과목으로 자리 매김하는 것이며, 이는 윤리적 실천 역량 지표의 개선에 기여를 할 것으로 기대된다.

기 간 (추진연월)	내 용
2023. 6	군산대학교 윤리관련 정교 교과/비교과 프로그램 현황 분석
2023. 7	연구윤리 교양교과목 구성 및 분담 확정
2023. 8	수업설계 및 제작 개시 (동영상 강의 포함)
2023. 10	교양교육위원회 신규편성 제출
2023. 11	교과과정위원회 심의 진행
2023. 12	'24학년도 1학기 원격수업개설 신청 / NRF 연구책임자 간담회
2024. 1	'24학년도 전북권역 원격교육센터 신규개설 신청
2024. 3	'24학년도 교양교과목 대면수업 운영 개시 '24학년도 전북권역 원격교육센터 원격수업 운영 개시
2024. 4	교양교과목 운영 및 모니터링
2024. 6	외부전문가 초청 세미나(원격교육에서의 학습윤리)
2024. 8	수업설계 컨설팅(국립목포해양대 장선영 교수, 교육공학)
2024. 9	'24 2학기 군산대학교 대면 강의 운영 (60명)
2024. 12	외부전문가 초청 세미나(인공지능 예술)
2024. 12	자체 워크숍(수업내용 리뷰)
2025. 2	대규모 강의로 전환(수강신청 상한 60명→140명)
2025. 4	서사적 환경 제시와 이에 대한 학생의

표 1. 교과목 개발 및 운영 요약

별첨 1에는 수업계획서를 별첨 2에는 수업컨설팅 결과 보고서 요약 내용을 나타내었다. 전북권역 원격교육을 위해서 모든 강의는 25분 이상의 동영상으로 제작되어 있고 대면 강의 참여 학생들에게도 강의 보조 자료로 eclass를 통하여 제공되었다. 일부 주치의 강의에 대해서는 2대의 카메라를 사용한 수업동영상 촬영 결과를 교수자들이 자체적으로 리뷰를 하도록 하였다.

Characteristics	Categories	n (%) or M±SD
성별	남자	66(40.5)
	여자	97(59.5)
연령		23.1±2.6세
학년	1학년	24(14.7)
	2학년	27(16.6)
	3학년	39(23.9)
	4학년	73(44.8)
전공	이공계열	36(22.1)
	인문사회계열	17(10.4)
	보건계열	78(47.9)
	자연과학계열	14(8.6)
	예술계열	18(11.0)
학습윤리 교육 여부	있다	67(41.1)
	없다	96(58.9)
학습윤리 위반사례 목격 경험	있다	90(55.2)
	없다	73(44.8)
학습윤리 위반사례 목격 시 대처 방법	모르는 척 함	50(30.7)
	당사자에게 위반사실을 알림	24(14.7)
	교수, 조교 등에게 보고	15(9.2)
	대학관련부서에 보고	1(0.6)
	해당 없음	73(44.8)
생성형 AI 사용 경험	있다	115(70.6)
	없다	48(29.4)
생성형 AI 사용 목적	호기심	52(31.9)
	시대변화 적응	28(17.2)
	시험에 활용	2(1.2)
	과제작성에 활용	30(18.4)
	논문, 포스터 활용	3(1.8)
	해당 없음	48(29.4)
학습윤리 교육 필요성	그렇다	6(3.7)
	보통이다	55(33.7)
	그렇지 않다	102(62.6)

3,4주차를 담당한 교수는 한국연구재단 연구윤리활동 지원사업(2023년) 과제를 수행하면서 대학생의 학습윤리 인식 정도와 인공지능에 대한 태도를 설문 조사로 분석하였으며 표2와 3에 결과를 나타내었으며, 대상자의 약 60%가 관련 교육을 받은 적이 없거나 필요하지 않다고 답하여 관련 교육의 효능감이 낮다고 판단된다. 또한 대학에서 구성원들의 윤리 준수 활동을 지원하기 위한 노력이 필요한 것으로 나타났으며 클린 센터 등의 관련 부서를 상시 운영할 필요가 있다고 보인다.

5~7주차를 담당한 교수의 경우 기존 학습윤리 교보재(KIRD등)에 대한 분석을 기반으로 강의를 개발하였고, 관련 시험 5개 문항의 정답률(90%, 97%, 94%, 76%, 76%)을 기반으로 목표를 잘 달성하였다고 판단된다.

Variables	M±SD	Range
학습윤리인식	3.48±0.47	1.16~4.00
표절관련 행위	3.53±0.55	1.25~4.00
수업에서의 부적절행위	3.21±0.71	1.00~4.00
조별과제 무임승차 행위	3.68±0.51	1.00~4.00
시험 부정행위	3.86±0.50	1.00~4.00
인공지능에 대한 태도	3.44±0.50	2.06~4.89
긍정적 태도	3.84±0.62	2.27~5.00
부정적 태도	2.81±0.76	1.00~4.71

표 3 대상자의 학습윤리인식, 인공지능에 대한 태도 정도(N=163)

9~11주차에서 다룬 인문사회 연구자로서의 수업은 연구윤리의 이해, 사례를 통한 연구부정행위, 연구윤리의 적용으로 나누어 구성되었고 수업 후 퀴즈를 통해 학생의 이해도를 평가하고, 윤리 의식을 강화할 수 있는 피드백을 제공했다. 특히 마지막 주에서는 실제 연구 상황에서 윤리적 기준을 적용할 수 있도록 다양한 실습 상황을 다뤘다.

12~13주에서는 생명윤리를 주제로 하였으며, 학생들이 시민으로서 당연히 지켜야 하는 생명에 대한 존엄과 가치를 확립하고, 차후 연구와 학습을 하는데 있어 생명윤리 의식을 바탕으로 한 연구를 설계할 수 있도록 하였다. 생명윤리가 사회적 관심으로 대두되기까지의 과정과 계기, 국내외 법적 조항을 제시하였고 역사적 사건들과 낙태, 뇌사, 장기기증, 안락사 등이 포함된 생명윤리의식 수준 평가 시간을 가졌다. 13주차에서는 생명윤리와 관련된 일화를 살펴보고 이를 계기로 학생들 스스로 깨우치는 간접 경험을 하는데 중점을 두었다. 생명윤리 연구활동에 필요한 IRB관련 내용을 검토하고 신청 서식을 직접 실습해 볼 수 있는 시간을 가졌다. 교육 후 진행한 퀴즈에서 높은 정답률을 보였고 학생들의 피드백도 긍정적이었다.

구분	5차시	6차시	7차시
제목	학습윤리의 개념과 필요성	표절의 개념과 올바른 출처 표기법	올바른 인용, 윤리적인 학습활동 실천하기
강의목표	이해 학생들은 학습윤리에 대한 개념에 대하여 설명할 수 있다.	학생들은 표절에 대한 개념과 그 사례에 대하여 설명할 수 있다.	학생들은 인용에 대한 개념과 그 사례에 대하여 설명할 수 있다.
	실무 학생들은 대학에서 이루어지는 모든 학습활동에서 학습윤리를 지킬 수 있다.	학생들은 리포트 작성 등 학습활동 시 출처를 올바르게 제시할 수 있다.	학생들은 학습윤리 학습을 통해 배운 내용을 학습활동에 올바르게 적용할 수 있다.
	태도 학생들은 창의적 문제해결력을 갖춘 윤리적 지성인으로 성장할 수 있다.		
강의내용	■ 학습윤리란? ■ 학습윤리를 지켜야 하는 이유 ■ 학습윤리의 적용범위 ■ 학습윤리에 어긋나는 행위	■ 표절의 개념과 사례 ■ 출처를 바르게 표시하는 방법	■ 인용을 바르게 하는 방법 ■ 학습윤리 Q&Q ■ 윤리적인 학습활동 실천법

표 4 5~7주차에 대한 강의 개발 개요

서사형 문제의 시도

수업컨설팅에서 객관식 문항을 통한 평가의 적절성에 대한 문제 제기가 있었고 실제로 윤리적 실천 역량이라는 측면에서 관련 지식의 정확한 이해가 출발점이 되어야 하는 것은 맞지만 실천 역량의 기본이 되는 실천 의지의 변화를 모니터링 할 수 있는 또 다른 도구로 서사적 환경에서 학생의 판단 행위에 대한 데이터를 아래의 두 가지 문항을 통하여 살펴보았다.

[서사적 문제 1]

다음은 학습*연구윤리 사례에 대한 보기이다. 모든 이름은 가명이며, 가상의 환경을 구성한 것이다.

김예슬 양은 지방자치단체에 근무하는 아버지와 동네에서 편의점을 운영하는 어머니, 그리고 대학 입학 후 군에 간 남동생이 있다. 군에서도 근무 시간 외에 온라인으로 K-MOOC강의를 수강할 수 있고 특정 대학에서는 정식 학점으로 인정을 해주는 점을 활용하여 조기 졸업을 목적으로 동생이 열심히 공부를 하고 있으나 워낙 기초가 부족해서 IT계열의 전공에 잘 적응을 하지 못하는 것이 안타까웠다. 중간고사와 과제물은 큰 문제가 없었으나 학기말에 한미연합훈련 준비로 매우 바빠서 시험 준비를 많이 하지 못했다. 그런데 훈련 기간 중 헌신적인 활동으로 포상 휴가를 받아서 집에 와 있는 기간에 기말고사를 온라인으로 응시하게 되었다. 삼성전자는 코로나 시기에 시작한 온라인 적성검사를 현재도 운영하고 있는데 수험생의 휴대폰으로 응시자와 응시용 컴퓨터의 화면을 촬영하게 되어 있고, 시작 시에 주변을 360도 촬영하여 아무도 없음을 입증해야 한다. 그러나 K-MOOC 온라인 강의에서는 이런 규정이 없었고 단지 응시용 컴퓨터가 시험 시간 동안에는 타 사이트 접속이 안되는 정도의 보안 기능을 가지고 있었다. K-MOOC에서 받은 시험 성적은 원 점수 그대로 소속 대학에 전달되고 A~F로 학점 환산이 된다. 김 양과 동생은 고민에 빠졌다. 아무도 감시하지 않는 상황, 다른 수강생들도 동일한 환경일텐데 나혼자 정직하게 시험을 볼 것인지 아니면 그냥 과제라고 생각하고 최대한 강의자료 파일과 메모장을 열어 놓고 찾아 가면서 답을 쓸 것인지. 만일 <프로그래밍 언어 및 실습> 과목 특성상 코딩 문제가 나온다면 GPT무료 버전의 도움을 받을 것인지. 어차피 내가 살아갈 세상은 원리원칙 따지는 딱딱한 교수님들 같은 사람들이 아니라 "일단 돈을 벌자"는 목적으로 모인 기업이라면 주어진 조건을 최대한 활용하지 않는 것은 바보 같은 행동이라는 생각도 들었다.

여러분이 김예슬 양이라면 어떤 조언을 남동생에게 줄 것인가?

여러분이 남동생이라면 어떻게 행동할 것인가?

여러분이 김예슬 양의 아버지라면 두 사람의 행동에 대해서 무어라고 말을 해줄 것인가?

여러분이 김예슬 양의 어머니라면 두 자녀와 남편에게 어떻게 자신의 생각을 말 할 것인가?

[서사적 문제 2]

다음은 AI활용에 대한 가상의 사례이다.

화학과를 졸업하고 국립의과대학 부속병원 임상병리과에서 연구원으로 일하고 있는 이한일 군은 국내의 유명 스타트업에서 개발한 신약의 미국FDA 승인 신청에 필요한 마지막 테스트를 의뢰받아서 거의 한달간 반복 실험을 하고 있었다. 고지혈증 치료제로 유명한 스타틴이 체내 콜레스테롤 생성에 필요한 효소 작용을 억제하는 메커니즘으로 서양 사람들을 대상으로 개발, 실험되었고 체질이 많이 다른 동양인에 대해서는 충분한 검증이 부족해서 이로 인한 근육통, 기억력 감퇴라는 공통적인 문제가 있는 점에 착안한 신약이다. 동양인의 DNA 지도 데이터베이스를 기반으로 인공지능을 활용하여 최적화를 한 후보군 중 가장 상품성이 뛰어난 조합을 1차 선정하고 반복 실험을 통해서 미국 FDA의 까다로운 검사를 통과하기 직전인 것이다. 만일 이 일이 성공한다면 이 회사의 주식은 과거의 예를 기준으로 100배 이상 폭등할 것이 분명하다. 현재는 1주당 5,000원에 거래되고 있다. 지금 은행 대출을 받아서 2천주만 미리 사둔다면 10억원이 될 것이 분명하다.

그런데 실험을 반복하면 할 수록 특정 동물개체군에 대해서는 약효가 부족하게 나왔다. 실험용 동물을 공급하는 회사에 재요청을 수차례 해보았고 공급사를 바꾸어도 보았지만 결과는 큰 차이가 없었다. 사람을 대상으로 하는 임상실험이 아니어서 큰 문제가 생기지는 않을 수도 있지만 만에 하나 이 데이터에 의해서 FDA승인이 지연되거나 거절되면, 너무나 아쉽다. 팀장님에게 1차 보고서를 제출해야하는 기한이 이제 열흘 남았다. 분석실험 데이터는 AI를 이용해서 결과를 판정하는데 유료버전의 GPT를 사용하는 친구에게 물어보니 1차 데이터를 GPT에게 넣고 여기서 어떤 부분이 바뀌면 기준에 부합할 것인지를 조언을 받아보라고 했다. 그리고 그 부분에 대한 실험을 실제로 여러차례 반복을 하면 기준에 부합하는 데이터가 나올 수 있고 최종적으로 팀장에게 제출할 보고서에는 실제로 실험한 데이터들 중 AI가 추천 선별한 세트를 위주로 작성을 하면 되겠다는 생각이 들었다.

여러분이 이번 강의에서 배운 내용을 기준으로 본다면 이한일 군의 행동은 윤리적 기준에 부합하는가?

부합하지 않는다면 어떤 부분이 어떻게 잘못되었는가?

법과 윤리의 차이에 대해서 본인의 생각을 정리해서 쓰시오.

마무리

이상으로 강의의 개발과 관련 연구윤리활동 지원 사업의 수행, 3개 학기의 대면 및 지역 원격교육 수업 운영에 대한 소개를 하였고, 서사적 문제에 대한 학생들의 답변 통계 분석등은 학술대회 발표시 제시할 계획이다. 5명의 강의 분야 중 일부 수정 계획은 <공학윤리>를 포함하는 것인데, 학습 윤리에 대한 부분의 중복성이 일부 존재하는 것에 대한 대체이기도 하고 서사적 문제에서 예를 든 것과 같이 이해 상충에 대한 학생들의 인식 제고를 통해서 근본적인 윤리관의 확립 필요성과 이를 직무에 전사하여 실천할 수 있도록 강의를 통해서 훈련하도록 하기 위함이다. 이와 같은 주제 개발을 통해서 강의의 일부 주차를 PBL로 진행하려고 한다.

별첨 1. 수업계획서

[수업개요]

AI 디지털 시대에 맞는 학습·연구윤리에 대한 강의로 모두 5명의 교수로 구성된 팀티칭 교과목이다. 학습·연구윤리 규정, 연구 부정행위, 표절의 개념과 인용, 생명관련 연구윤리, 동물 실험 계획 등 다양한 분야에 대한 내용으로 구성하고, 이를 디지털 교재로 개발하여 학생들이 체험할 수 있도록 하여 윤리의식이 체화될 수 있도록 운영한다. 일상 생활에서 빨간불 횡단보도의 건너편에 장거리 무료 통학버스가 출발하려는 듯한 상황과 같은 정의적 규범과 개인의 단기적 이해관계가 상충되는 것으로 보이는 경우가 발생하는데 이 때 개인의 행동을 결정짓는 것은 철학적 규칙이 아니라 스스로가 만들어서 정립한 신념 체계다. 윤리의식은 학생, 직업인 등 다양한 분야에서 개인, 집단, 인간, 환경 간에 일어나는 모든 일들에 대한 이성적 판단의 근거가 된다. 언론에서 만들어 지는 뉴스 기사의 많은 부분이 각종 분야에서 일어나는 범죄에 대한 것인데 윤리의식의 부족으로 일어나는 일이다. 그러나 사회환경의 변화에 따라서 윤리의 피상적 기준은 계속 변화해왔다. 과학기술의 발달에 의해서 인지 영역이 확대되고 새로운 도구가 개발되면서 새로운 윤리에 대한 논의가 필요했다. 2025년 현재 AI와 디지털이라는 환경은 가장 포괄적으로 인간의 의식, 무의식의 세계에 영향을 주기 시작했다. 반도체, 교육심리, 간호, 해양 전공 교수님들의 다양한 학문 분야에서 일어나고 있는 AI, 디지털 환경에서의 윤리적 문제에 대한

성찰의 결과를 토대로 학습자로서, 또한 연구자로서 인지해야 할 것들에는 어떤 내용들이 있는지, 역사적 사건(나치와 일본전 범들의 인간대상 실험)부터 시작해서 과제물의 표절, 온라인 강의 자동수강 세팅, 원격시험 부정 행위등을 돌아보며 사회에서는 대학생들의 이러한 행위를 어떻게 보고 있는지 같이 돌아보는 기회를 통하여 윤리의식을 고취하고 자기관리 능력을 함양하는 기회로 삼는다.

[핵심역량]

윤리적 실천 50%, 정보화 역량 50%

[교육목적]

디지털 시대 환경에 맞는 새로운 윤리 규범의 내용은 어떤 것들이 있는지 살펴보고 이를 대학생에게 적용했을 때 자신만의 윤리적 기준을 스스로 설정하고 이에 맞게 행동할 수 있도록 하는 것이 교육목적이며, 세부적인 학습 목표는 현재 논의되고 있는 윤리적 기준에 대한 의견들과 법률에서 다루고 있는 범위 및 사례를 스스로 살펴 볼 수 있도록 하고, 그에 맞추어서 대학 재학중의 학습 행동을 결정할 수 있도록 하는 것이다.

[학습목표]

AI, 디지털 환경에서 윤리 의식 함양 (지식, 태도)

이해 상반적 선택 상황하에서 자기관리 능력 함양 (기술, 태도)

[교재 및 참고자료]

주교재 : AI·디지털 시대의 학습 연구윤리 강의자료 (강의자 자체 제작 PDF 배포)

부교재 : 알파캠퍼스 연구윤리 강의 (KIRD 국가과학기술인력개발원)

[과제물]

학습·연구 윤리 실습 (직접 자료 작성하면서 관련 규범 조사 및 분석)

생명윤리 사례 분석 실습 (사례 조사 및 결과 분석, 강의 시간에 자료 배포 및 운영 결과물)

[주별 세부 내용]

학습/연구윤리 소개(학부생을 위한 학습/연구윤리

학습/연구윤리실습(리포트 작성 시 주의할 연구윤리, AI활용 포함)

동물윤리소개

동물실험계획 실습(사례분석)

학습윤리 이해하기(개념과 필요성)

표절의 개념을 이해하고 인용을 바르게 하는 방법 실습하기

윤리적인 학습활동 실천하기

중간고사

인문사회 연구자로 준수해야 할 윤리 규범을 이해(진실성, 책임성, 지침의 목적, 대상, 방법)

사례를 통해 연구부정행위를 구별(위조, 변조, 표절, 부당저자, 검증)

연구자로서의 윤리규범을 적용(연구주제선정 및 작성)

생명 윤리와 인권 (지켜야 할 윤리규범 내용)

생명 윤리 사례 분석 실습(윤리규범 내용)

<외부초청 연사 특강> '24.1 학기 원격수업에서의 학습윤리 및 부정행위 대책, '24. 2학기 AI와 함께 살아가기

생성형 AI를 활용한 자료의 윤리적 기준 판정 실습

기말고사

별첨 2 수업 컨설팅 보고서 요약

[교과목 개요]

수업운영 방식, 학습자들의 마음가짐, 태도, 준비 사항 추가 필요

[교육 목적]

좀 더 구체적으로 작성 필요

[수업 목표]

해당 시간 후 학습자들이 성취 해야할 활동 진술. 주차별 내용에 행위 동사 위주로 추가 작성 필요

[수업 방법 및 평가 계획]

중간고사, 기말고사가 “윤리적 실천 역량” 함양의 평가로 적절한 지 검토 필요, 과제의 경우 평가 기준 제시 필요

[종합의견]

본 과목에서 윤리 의식 함양을 위한 운영 방식은 질의응답, 토의토론, 문제중심학습(PBL)을 권고함 학습·연구 윤리의식의 함양 여부를 확인하기 위해서는 평가방식 및 평가 도구가 개발 되어야 하며, 수업성찰일지도 권장함.

<AI·디지털 시대의 학습·연구윤리 교양과목 개설 및 운영 사례>에 관한 토론문

윤주한(대구대학교)

본 논문에서 발표자(주정훈 외 5인)는 국립군산대학교가 2024년부터 개설·운영 중인 「AI 디지털 시대의 학습·연구윤리」 교과목의 개발 배경 및 운영 현황을 검토하고, 해당 강좌의 강점 및 보완점을 제시하고 있습니다. 주지하는 바와 같이 학습·연구윤리 교육은 AI가 일상화된 시대에 더욱 중요해지고 있습니다. 고등교육 과정에서 학생들이 체득한 윤리의식이 사회 진출 후에는 직업윤리의식으로 이어질 수 있다는 점을 고려할 때, 우리 학생들이 학습·연구윤리 의식을 갖추는 것은 직업 능력을 갖추는 것보다 오히려 우선한다고 말해도 과언이 아닐 것입니다. 따라서 저 역시 해당 강좌의 개설 취지 및 운영 방향에 동의하며, 해당 강좌가 선택교양과목이 아닌 필수 핵심교양과목으로 자리매김할 필요가 있다는 주장에 공감한다는 점을 먼저 밝히고 싶습니다.

우선 본 강좌의 운영에 있어서 특히 인상 깊게 느꼈던 점을 먼저 말씀드리고자 합니다.

(1) 기존 학부 과정에서 사실상 공백 상태였던 학습·연구윤리 교육을 정규·독립 교과로 편성함으로써 빠르게 확산하는 인공지능 활용 환경에서 요청되는 윤리의식 및 문제 해결 능력 교육을 선제적으로 실시하고 있음

(2) 공학, 교육학, 간호학, 해양학 등 서로 다른 전문 분야의 교수진이 '팀티칭' 체제를 이루어, 다양한 학제 간 시각이 자연스럽게 교차하도록 설계됨

(3) 매 학기 수강생 설문 실시, 시험 정답률 분석, 서사형 문항에 대한 질적 분석, 외부 교육공학 전문가의 컨설팅 반영 등 강좌 개선을 위한 지속적인 노력

반면, 해당 강좌의 내용과 운영 방식에 관해 더 깊이 이해하고자 다음과 같은 질의를 드리고 싶습니다.

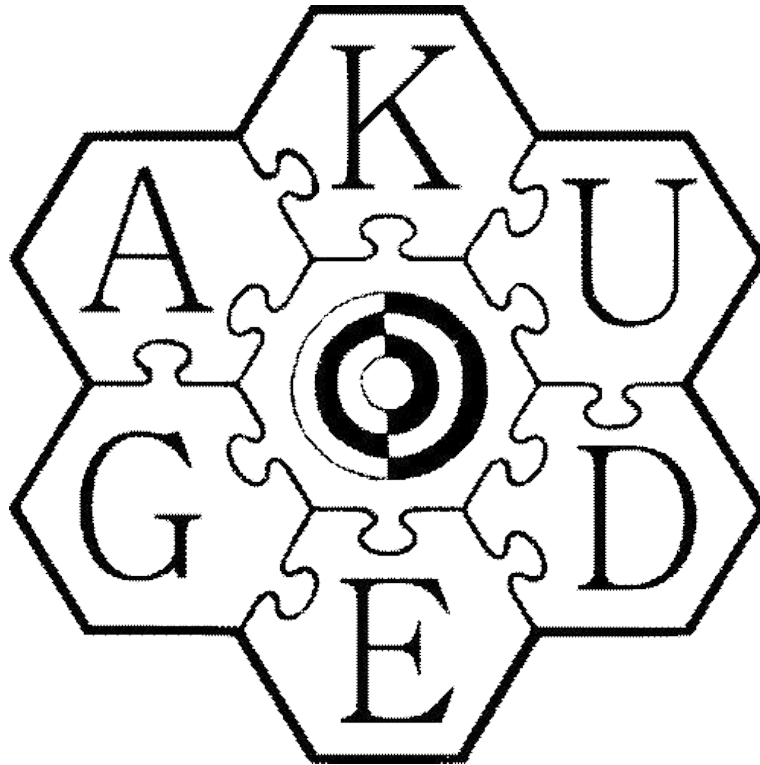
(1) 이 교과목은 1학점에 S/U(이수/미이수) 방식을 채택하고 있습니다. 그러나 윤리적 태도와 행동 변화라는 심오한 목표를 달성하기 위해서는 수강생의 입장에서 충분한 시간과 인지적·정서적 자원을 투입해야 할 것입니다. S/U 제도는 학습 부담과 보상 수준을 최소화해 동기 유발에는 다소 한계가 있을 것으로 보이는데, 향후 본 강좌를 전 신입생 필수 교과로 확대할 계획이라는 점을 고려할 때, 이러한 한계를 어떻게 극복할 수 있을지에 관해 발표자 선생님의 고견을 듣고 싶습니다.

(2) 현재 자기성찰형 설문이 역량 측정의 주된 도구로 활용되는데, 학습자가 스스로를 과도하게 낙관적으로 평가하거나 방어적으로 응답할 가능성을 배제하기 어렵다는 우려가 듭니다. 즉, '윤리적 실천 역량' 지표와 실제 행동 변화 사이에 적지 않은 간극이 있지는 않을까요? 제 조건으로는 행동 기반 변화를 객관적으로 확인하기 위해서, 예컨대 PBL 과제 속에서 나타난 의사결정·협업 행태를 루브릭으로 분석하거나, 졸업 후 현장에서의 윤리적 실천을 추적 관찰하는 패널 연구 등과 같은 추가적인 평가 방안이 필요할 것으로 보입니다. 이에 관한 발표자 선생님의 의견이 궁금합니다.

(3) 객관식 문항 평가의 한계를 보완하기 위해 서사형 문항을 도입한 것은 무척 의미 있는 시도라고 생각합니다. 다만, 예시로 제시된 문항이 학습한 내용의 가치 내면화·실천 의지를 적절하게 평가할 수 있을지에 관해서는 의문이 생깁니다. 진정으로 윤리의식을 갖추지 않은 상태에서도 학습한 내용을 적용할 수 있는 추론 능력만 갖추고 있으면 해당 서사형 문항에서 높은 점수를 얻기에 충분할 것으로 보이기 때문입니다. 만일 그렇다면 서사형 문항을 도입한 취지가 성공적으로 구현되기 어려울 것입니다. 제 개인적인 의견을 덧붙이자면, 서사 시나리오를 인터랙티브 기반 도구로 구현해 학생들이 선택지 기반 의사결정을 수행하도록 하고 이 과정을 평가하는 것이 하나의 방안이 될 수 있을 듯합니다. 강좌에 PBL을 적용하면서도 평가 그 자체로서 실습 효과를 얻을 수 있는 방안이기도 합니다. 덧붙여 의사결정을 위한 팀 토론 및 의사결정 과정 그 자체에서 생성되는 로그 데이터는 AI를 통해 분석·피드백하도록 설계한다면 교수자의 평가 부담을 줄이면서도 행동 데이터를 확보할 수도 있지 않을까 생각합니다. 이에 관한 발표자 선생님의 고견을 듣고 싶습니다.

(4) 앞서 본 강좌가 다양한 학문적 배경을 가진 교수자들로 이루어진 팀티칭 강좌라는 점이 긍정적이라고 평가한 바 있습니다. 그러나 그런 만큼 교수자 간 메시지·평가 기준의 불일치 등과 같은 부작용 역시 따를 것이라고 생각합니다. 이를 예방하기 위하여 시행되고 있거나 시행 예정인 방안이 있는지 궁금합니다.

세션 09



AI와 전문대학 기초교양교육

좌장 | 정철민(경인여자대학교)
배영희(오산대학교)

AX 시대와 대학의 교육 혁신: S대학의 교양교육 사례를 중심으로

최성경(성운대학교)

주현재(삼육보건대학교)

1. 서론

오늘날 우리는 디지털 전환을 넘어 AI 전환(AI Transformation) 시대로 접어들고 있다. 인공지능(AI), 확장현실(XR), 빅데이터 등 첨단 기술은 일상생활뿐 아니라 산업과 교육 전반에 깊이 통합되고 있으며, 특히 고등교육에서는 단순한 기술 도입을 넘어 학습자 주도성과 창의력을 중심으로 한 교육 패러다임의 변화가 빠르게 이루어지고 있다(Zawacki-Richter et al., 2019). 이같은 변화는 ‘무엇을 가르칠 것인가’에서 ‘어떻게 학습할 것인가’로 교육의 중심축을 이동시키며, 교수자 중심의 일방적 전달 방식에서 학습자 중심의 개별화되고 협력적인 학습 경험으로의 전환을 촉진하고 있다.

이러한 맥락에서 교양교육의 역할 또한 근본적인 재정의가 요구된다. 전통적으로 교양교육은 인문학적 소양 함양에 중심을 두었지만, 이제는 미래사회가 요구하는 핵심 시민 역량으로서, 특히 AI 리터러시(AI Literacy)를 함께 함양하는 방향으로 확장되어야 한다. AI 리터러시는 단순히 기술을 활용하는 능력을 넘어, AI의 작동 원리를 이해하고, 비판적으로 해석하며, 윤리적 기준에 따라 책임 있게 활용하는 능력까지를 포함한다. 이는 단지 공학이나 컴퓨터 전공자에게만 필요한 역량이 아니라, 모든 시민이 갖추어야 할 디지털 문해력으로 자리잡고 있다(이유미 & 박윤수, 2017).

그러나 현실은 여전히 이러한 교육이 전공자 중심으로 편향되어 있으며, 비전공자를 위한 교양 수준의 AI 교육은 단편적인 개론 수업에 그치거나 일회성 특강 형태로 제공되는 경우가 많다. 그 결과, 기술에 대한 접근성과 이해 수준의 격차는 그대로 방치되고 있으며, AI를 비판적으로 성찰하고 사회적 맥락 속에서 조망할 수 있는 교육의 기회는 제한적이다.

이에 따라 교양교육은 AI 기술에 대한 기술적 이해를 넘어, 기술과 인간, 사회의 관계를 함께 성찰할 수 있는 융합적 학습 환경을 제공해야 한다. 특히, 이러한 내용을 학생의 일상과 직접 연결하고, 주도적으로 탐구할 수 있는 방식으로 구현하려면, 프로젝트중심학습(PBL)과 생성형 AI의 통합적 활용이 효과적인 대안이 될 수 있다.

특히 이번 적용 사례는 교양 교과목 “ChatGPT&AI리터러시”에서 32명의 성인학습자로 이루어졌다는 점에서 의의가 크다. 성인학습자는 기존의 정규 교육과는 다른 삶의 경험, 동기를 지니고 있는 집단으로, 교육 내용과 프로젝트를 제시할 때 성인학습자의 특성을 반영해야 한다. 이들은 청년 학습자와는 달리, 기술 변화에 대한 심리적 거리감, AI의 오작동이나 정보 왜곡에 대한 불신, AI에 대한 부담감 혹은 거부감을 일정 부분 갖고 있다. 이러한 인식을 극복하기 위해, 본 수업은 AI를 중심에 놓는 것이 아니라, 학습자의 성찰을 중심에 둔 교육 설계를 적용하였다. ChatGPT는 학습자의 생각을 정리하고 표현을 도와주는 조력자임을 강조하였으며, 모든 활동은 학습자 본인의 삶과 언어를 중심으로 구성되도록 하였다. 특히 성인학습자의 삶의 경험을 바탕으로 한 인생에세이 프로젝트는 그들의 자기표현 욕구와 학습 동기를 동시에 만족시킬 수 있었으며, AI 도구에 대한 거부감을 완화하고 자연스러운 수용과 비판적 활용을 유도하는 데 효과적이었다.

이처럼 AI 기술 자체보다는 기술을 통해 자신의 삶을 해석하고 표현할 수 있는 능력, 즉 AI를 통한 실천적 자기성찰과 표현력 향상에 더 높은 교육적 가치를 두어, 성인 학습자들에게 친숙한 주제인 ‘인생 이야기’를 중심으로 구성하되, ChatGPT를 학습 보조 도구로 통합함으로써, 자기표현력과 기술 활용 능력을 동시에 강화할 수 있는 학습 경험을 제공하였다. 이러한 시도는 단순한 기술 교육을 넘어, AX 시대 교양교육의 방향성과 가능성을 실천적으로 모색하며, 향후 AI 리터러시를 기반으로 하는 교양교육 수업 설계에 있어 중요한 실천적 시사점을 제공한다.

2. 본론

2.1. AI를 활용한 교양교과 개발

2.1.1. ChatGPT를 활용한 프로젝트기반학습

AI 기술의 교육적 활용은 단순한 정보 전달을 넘어, 학습자 주도의 탐구와 창의적 문제 해결을 지원하는 방향으로 진화하고 있습니다. 특히 ChatGPT와 같은 생성형 AI는 학습자의 사고를 확장시키는 도구로 활용될 수 있으며, 프로젝트기반학습(Project-Based Learning, 이하 PBL)과의 접목을 통해 교육적 효과를 극대화할 수 있다(강인애, 주현재, 2011).

S대학에서는 ChatGPT&AI리터러시 교양교과목에서 2025년 3월 29일~ 4월 26까지 5차시동안 32명의 성인학습자를 대상으로 'ChatGPT를 활용한 인생에세이 프로젝트'를 개발하여 적용하였다. 이 수업에서 성인학습자들은 자신의 삶을 성찰하고, 그 이야기를 하나의 주제로 풀어내는 '나의 인생 이야기'를 작성하는 프로젝트로, ChatGPT는 다음과 같은 방식으로 활용하도록 개발하였다.

첫째, 아이디어 탐색 단계에서 학생들은 ChatGPT에게 "인생에세이를 어떻게 작성해야될지 모르겠어, 도와줘"라는 질문부터 시작하여 인생에세이의 구성과 방향성을 얻고 작성할 수 있도록 하였다. 학습자들은 ChatGPT의 도움을 받아 삶의 전환점, 기억에 남는 사건, 의미 있는 인물 등에 대한 질문을 던지며 자신의 경험을 구조화하였다. ChatGPT를 통해 막연했던 주제정하기와 글쓰기 방향성에 있어서 구체적인 스토리라인으로 명확하게 되고 글의 방향성이 설정되는데 도움을 받는 것을 확인할 수 있었다.

둘째, 글의 구성 및 전개 단계에서는 ChatGPT를 통해 문단의 흐름을 점검하고, 서론-본론-결론 구조를 정리하도록 하였다. 또한 표현이 미흡하거나 반복적인 문장을 개선하는 데 도움을 받으며, 문장력과 논리 전개의 능력을 함께 향상시킬 수 있었다.

셋째, 완성 이후의 리뷰 단계에서는 ChatGPT를 활용해 스스로 작성한 글에 대한 피드백을 받아보는 활동을 진행하였습니다. AI는 단순히 오타자를 교정하는 수준을 넘어서, 감정의 흐름, 독자의 관점에서의 설득력, 글 전체의 통일성 등을 평가해주며, 학생들은 이를 바탕으로 자기 성찰적 글쓰기를 심화할 수 있었다.

학생들은 프로젝트 전 과정을 통해, ChatGPT를 단순한 정보 검색 도구가 아닌 생각을 정리하고 표현을 확장하는 협력자로 인식하도록 하였으며 무엇보다도 글쓰기 과정에서 AI를 무비판적으로 수용하거나 의존하지 않도록 지도하였다. 수업 종료 후에는 학생들이 작성한 인생에세이를 발표하며 서로의 이야기를 나누며 성찰을 확장하는 시간을 가지며, 다양한 인생의 경험을 공유하는 것 뿐만 아니라 다른 학생들은 어떻게 ChatGPT를 활용하여 프로젝트 결과물을 완성했는지를 확인하며, 함께 기술과 자기표현이 만나는 교양수업의 새로운 가능성을 보여주었다.

2.1.2. ChatGPT를 활용한 수업 설계시 고려사항 및 교수전략

ChatGPT와 같은 생성형 AI를 교양교육에 도입할 때, 단순히 기술을 활용하는 것만으로는 의미 있는 학습 경험을 보장하기 어렵다. 오히려 기술의 무비판적 사용은 학습자의 의존성 증가, 표현력 퇴행, 비판적 사고 저하를 초래할 수 있으며, 이는 교육 본연의 목표와 배치될 수 있다(Gerlich, 2025). 따라서 AI 도구를 수업에 효과적으로 통합하기 위해서는 체계적인 설계와 전략적 교수 개입이 필수적이다.

1) 학습 목표와 도구 사용 목적의 명확화

먼저 수업 설계 초기 단계에서 교수자는 AI 도구의 활용 목적을 분명히 제시해야한다. 예를 들어, 본 프로젝트에서는 GPT를 통해 "글쓰기의 아이디어를 확장하고 구성력을 높이되, 최종 결과물은 학습자의 언어로 구성되도록 유도한다"는 원칙을 수립하였다. 특별히 ChatGPT는 학습자의 인생을 대신 써내려갈 수 없으며, AI는 '창작자'가 아니라 '조력자'라는 점을 수차례 강조하였다. 이는 학습자의 책임감 있는 활용 태도를 유도하는 데 효과적이었다.

2) AI 리터러시와 윤리 교육의 병행

AI 활용 교육에서 가장 간과되기 쉬운 영역은 윤리적 소양과 비판적 사고이다. 교수자는 ChatGPT가 생성하는 텍스트의 오류 가능성, 편향성, 무비판적 수용의 위험성에 대해 반복적으로 안내하였다. "ChatGPT가 제시한 문장은 내가 표현하고자 한 의도와 일치하는가?"와 같은 성찰적 질문을 지속적으로 던지게 함으로써, 학생들은 단순히 AI를 '사용'하는 수준에서 나아가 '해석하고 판단하는' 능력을 함양하도록 하였다.

3) 글쓰기 과정의 공유와 반성적 성찰 장치 마련

수업 마지막 단계에서는 글쓰기 결과물 발표를 통해, 학습자 간의 소통을 통해 타인의 에세이 속 표현이나 ChatGPT 활용 방식에서 새로운 영감을 얻기도 했으며, 자신의 AI 사용 방식에 대해 비판적으로 돌아보는 기회를 갖도록 하였다.

이처럼 생성형 AI 도입은 단순한 기술 교육을 넘어, 교수자의 철학과 교수 설계 능력, 그리고 학생의 주도성과 성찰 역량이 긴밀히 연결되어야만 의미 있는 교육적 효과를 도출할 수 있다. 따라서 향후 교양교육에서 AI 리터러시를 주제로 한 수업을 설계할 때에도, 기술의 기능적 활용뿐 아니라 교육적 해석과 윤리적 균형감을 고려한 설계가 요구된다.

2.2. AI활용 수업적용

2.2.1. 문제시나리오 및 결과

프로젝트 기반 학습(PBL: Project-Based Learning)에서 가장 중요한 요소 중 하나는 학습자가 몰입하고 탐구할 수 있는 적절한 문제 시나리오(problem scenario)를 제시하는 것이다. 특히 성인학습자를 대상으로 한 교양 수업에서는, 학습자의 삶의 경험, 자기표현의 욕구를 반영할 수 있는 의미 있고 개인화된 과제가 필요하다.

본 수업에서 설정한 PBL 문제 시나리오는 다음과 같다.

“당신의 삶을 되돌아보고, 지금의 당신을 형성한 주요 전환점 혹은 사건을 중심으로 ‘나의 인생 이야기’를 구성해보세요. 이 글은 미래 세대에게 남길 수 있는 인생 조언, 혹은 한 편의 자서전 에세이가 될 수 있습니다. AI 도구로써 ChatGPT를 조력자로 삼아 글을 기획하고 구성하되, 표현과 판단은 스스로의 언어로 완성해봅니다.”

* 첫 페이지는 자신의 사진이미지를 다양한 스타일(ex. "지브리스타일로 바꿔줘")로 바꾸어 제출하세요

‘나의 인생 에세이’는 모든 학습자가 각자의 삶에 근거하여 풀어낼 수 있는 과제로, 자기경험을 중심으로 사고하게 만드는 자기주도적 탐구 과제이다. 사건의 나열이나 단순한 회상이 아닌 깊이 있는 자기성찰과 의미화를 유도한다. 또한 ChatGPT가 단순히 텍스트 기반 글쓰기에만 국한되지 않고, 이미지나 영상 등 다양한 형태의 결과물 생성에도 활용될 수 있음을 경험하도록, 학생들에게 자신의 프로필 사진을 GPT 기반 도구를 활용해 다양한 스타일(예: 애니메이션, 수채화, 픽셀 아트 등)로 변환해보는 활동을 함께 제시하였다. 이를 통해 학습자들은 GPT 및 생성형 AI의 다양한 적용 가능성과 창의적 활용 방안을 직접 탐색하고 체험할 수 있었다.



결과적으로, 이와 같은 좋은 문제 시나리오 설계와 명확한 교수 피드백은 학생들이 자신의 삶을 글로 표현하는 과정에서 AI를 능동적으로 활용하고, 글쓰기 역량과 AI 리터러시를 동시에 강화하는 기반이 되었다.

2.2.2. ChatGPT프로젝트 결과물 평가 유의사항

이 프로젝트의 결과물은 ‘자기성찰, 진정성, 구성력, 표현력, 창의성(선택 항목)’이라는 다섯 가지 평가 기준에 따라 평가하였으며, 학생들에게도 이 평가기준을 프로젝트 제시와 함께 공유하였다. 학생들은 단순히 글을 완성하는 데 그치지 않고, 성찰일지를 병행 작성함으로써 글쓰기 과정에서의 심리적 변화와 AI 도구 활용에 대한 인식도 함께 기록하였다.

자기성찰 영역에서는, 다수의 학생들이 자신의 과거 경험을 단순히 나열하기보다는, 감정의 변화나 삶의 전환점을 중심으로 깊이 있는 서사를 구성하도록 하였다.

진정성 부문에서는, GPT의 제안을 무비판적으로 수용하기보다, 자신의 언어로 재구성하도록 하여 AI 활용 의존성보다 주체적 활용 역량을 강조하고자 하였다.

구성력 측면에서는 GPT의 논리적 조언을 바탕으로 이야기전개가 보다 자연스럽게 명확하도록, 서론-본론-결론의 구조적 완성도 높이도록 하였다.

표현력은 GPT를 통해 다양한 문체나 문장 구성을 표현하도록 하였다.

창의성은 선택적 평가 항목으로 포함되었으며, 일부 학생들은 시 형식, 편지 형식, 인터뷰 형식 등 기존의 에세이 틀을 넘어

서는 창의적 구성을 시도할 수 있도록 하였다.

본 연구에서는 ChatGPT 기반 프로젝트형 수업에 참여한 성인학습자들의 성찰일지를 분석함으로써, 생성형 AI 도구가 성인학습자의 학습경험에 어떤 영향을 미쳤는지를 파악하기 위해 개인 성찰일지를 수집·분석한 결과, 다음과 같은 주요 주제가 도출되었다.

① 자기성찰과 정체성 회복의 기회

대다수의 성인학습자들은 인생 에세이 프로젝트를 통해 자신이 살아온 시간을 돌아보고, 잊고 지냈던 감정과 기억을 되짚는 경험을 하였다고 응답하였다. 한 학습자는 “그동안 쉽 없이 살아온 나 자신에게 고마움을 느꼈고, 앞으로 어떻게 살아갈지 진지하게 고민하게 되었다”고 표현하며, 프로젝트가 단순한 과제를 넘어 삶의 방향성과 가치관을 정립하는 계기가 되었음을 밝혔다. 또 다른 학습자는 “내 인생도 충분히 의미가 있고 아름다웠다는 것을 깨달았다”고 서술하며, 글쓰기를 통한 자기 존재의 긍정적 재인식을 경험한 것으로 나타났다. 이는 성인학습자에게 AI 기반 글쓰기 활동이 정서적 치유와 자기 이해의 통로로 기능할 수 있음을 시사한다.

② 생성형 AI에 대한 수용과 실천적 활용

대부분의 학습자들은 GPT와의 상호작용을 통해 글쓰기의 어려움을 해소하고, 사고를 구조화하는 데 도움을 받았다고 응답하였다. 특히 문장 구성, 흐름 정리, 글의 시작 문구 생성 등에서 긍정적인 효과를 경험하였으며, “말만 하면 글이 나와 신기하고 놀라웠다”고 표현하기도 하였다. 또한 일부 학습자들은 에세이 표지 디자인, 사진 스타일 변환 등 비정형적 작업에도 ChatGPT를 활용하며 AI의 다방면 활용 가능성을 체험하였다. 이러한 경험은 성인학습자들이 단순 정보 소비자가 아닌, 창의적 디지털 사용자로 성장할 수 있는 가능성을 보여준다.

③ AI의 한계에 대한 비판적 인식

학습자들은 GPT의 도움을 인정하면서도, 감정의 깊이나 섬세한 뉘앙스 등은 AI가 완전히 대체할 수 없음을 분명히 인식하고 있었다. 한 학습자는 “GPT가 내 감정을 완전히 표현하지는 못했다. 진짜 이야기는 나 자신에게서 나와야 한다”고 말하며, AI는 표현의 조력자이지, 대체자가 아님을 인식하고 있었다. 이러한 태도는 무비판적 기술 수용의 위험성을 경계하고, 비판적 AI 리터러시 교육의 필요성을 반영한다.

2.3. 성과 분석 및 교육적 시사점

2.3.1. 성과분석

① 학습자의 자기표현력 및 성찰 능력 향상

학생들은 AI의 조력 하에 자신의 경험을 보다 체계적으로 재구성하면서, 자신의 정체성과 삶을 다시 바라보는 깊이 있는 성찰을 경험하였다. 단순한 회고가 아닌, 서사화된 자서전 쓰기 과정은 글쓰기의 동기 유발과 내적 몰입을 크게 촉진하였으며, ‘나는 누구인가’를 묻는 과제가 AI 활용을 통해 보다 명료한 형태로 정제될 수 있었다.

② AI 리터러시에 대한 긍정적 인식 확산

수업 이전에는 AI 활용에 대한 거리감이나 기술적 장벽을 경험했던 학생들이, GPT와의 상호작용을 통해 AI를 학습 파트너로 인식하는 태도 변화를 보였다. 성찰일지에는 “처음에는 어색했지만, 대화할수록 나를 이해해주는 느낌이 들었다”, “AI를 잘 활용하면 더 나은 표현이 가능하다는 것을 알았다”는 등 정서적 수용성의 향상이 다수 나타난 것을 확인할 수 있었다.

③ 비판적 사고 및 정보 선별 능력 강화

ChatGPT가 제시한 문장을 그대로 수용하는 대신, 이를 자신의 언어로 재구성하거나 표현의 적합성을 비교·분석하는 과정을 통해, 학생들은 AI 출력물의 신뢰성과 표현 적절성을 스스로 판단하는 훈련을 경험하였다. 이 과정은 단순 정보 소비자가 아닌 비판적 독자로서의 AI 활용 능력을 강화하는 데 기여하였다.

④ PBL 수업의 참여도와 몰입도 제고

AI를 활용한 프로젝트 기반 글쓰기는 학생들의 참여율과 몰입도를 높였다. 특히 개별화된 AI 피드백은 학생 개개인의 수준에 맞는 맞춤형 지도로 작용하여, 다양한 수준의 학습자가 동일한 수업에서 자율적 성장을 경험할 수 있도록 도왔다. 또한 인생에 세이 발표를 통해 다양한 인생의 경험과 ChatGPT활용한 결과에 대한 확인을 함께 하며 공동체 기반 학습 경험이 강화되었다.

2.3.2. 교육적 시사점

① 교양교육의 확장성과 융합적 가능성

AI 활용 수업은 인문, 사회, 공학 등 전공의 구분을 넘어서 융합형 교양교육의 가능성을 열어준다. 특히 글쓰기, 사고력, AI 윤리, 테크놀로지 등의 교육 내용을 통합한 본 사례는 미래형 교양교육의 모델로 제시될 수 있으며, 다양한 주제에 맞춘 확장적 재구성이 가능함을 보여준다.

② AI 리터러시 교육의 실천 모델 제공

본 프로젝트는 기술 중심의 도구 교육이 아닌, 의미 있는 과제 속에 기술을 통합함으로써 자연스럽게 AI 리터러시를 학습하는 모델을 제시한다. 즉, 'AI를 배운다'가 아니라 'AI를 활용하면서 배운다'는 접근이야말로, 대학 교양교육에서 실현 가능한 현실적 전략임을 보여준다.

③ 교수자의 역할 재정립의 필요성

생성형 AI가 수업에 통합되면서 교수자는 단순한 정보 전달자가 아닌, AI 활용을 설계하고 조정하는 학습 설계자이자 윤리적 촉진자로의 역할 전환이 필요하다. 교수자는 학습자가 기술에 의존하거나 무비판적으로 수용하지 않도록 조율하며, AI를 '비판적 사고 훈련의 도구'로 사용할 수 있도록 유도해야 한다.

④ 포용성과 접근성을 고려한 수업 설계 필요

AI 활용 능력은 학생 간 격차를 만들 수도 있기 때문에, 수업 초기에는 기본적인 도구 활용 교육과 디지털 격차 해소 전략이 함께 마련되어야 한다. 또한 기술에 익숙하지 않은 학생들에게도 충분한 안내와 사례 중심 지도가 제공되어야 한다.

3. 결론

본 발표에서는 AX 시대의 교육혁신이라는 시대적 요청에 응답하기 위한 실천적 사례로, S대학 교양교육에서 시도한 ChatGPT 기반 인생에세이 프로젝트를 중심으로 AI 리터러시 함양을 위한 교수-학습 전략을 소개하였다. 이번 수업 사례는 생성형 AI를 교양교과에 효과적으로 통합한 적용이었으며, 성인학습자의 자기표현력, 성찰 능력, 비판적 사고, 그리고 AI 수용 태도에 긍정적인 변화를 유도하였다는 점에서 교육적 의의를 가집니다.

이 프로젝트는 단순한 기술도입이 아니라, 기술을 매개로 한 사고력 중심의 수업 전환, 그리고 학습자의 자기주도적 성장 경험을 촉진하는 교양교육의 새로운 가능성을 보여준다. 특히 ChatGPT는 학생의 언어를 대체하는 것이 아니라, 학생의 생각을 정돈하고 표현을 확장해주는 협력자로 기능하였으며, 이는 미래 교양교육의 핵심 키워드인 "AI와 함께 사고하는 인간"이라는 방향성과 맞닿아 있다.

제언으로는 첫째로 AI 리터러시는 더 이상 선택이 아닌 시민의 기본 역량이므로 특히 비전공자들에게도 접근 가능한 융합형 AI 교양 과목을 확대 개설하고, 기술·사회·윤리를 통합한 커리큘럼 구성이 필요하다.

둘째로, 생성형 AI를 활용한 PBL 기반 수업 설계를 활성화해야 합니다. 기술 활용 그 자체가 아닌, 의미 있는 과제와 통합된 기술 경험이 학습 효과를 높인다. 글쓰기, 디자인, 스토리텔링 등 다양한 영역에서 GPT와 같은 도구를 활용한 프로젝트형 수업을 확산할 필요가 있다.

셋째로, 교수자 대상 AI 교육과 수업 설계 연수가 병행되어야 한다. 교수자가 AI를 이해하고 통합하는 능력은 AI 활용 수업의 성패를 좌우하므로 AI 기술 훈련에 더해, AI 윤리, 비판적 활용, 수업 전략 등을 포함한 교수자 연수 체계가 필요하다.

넷째로, AI 활용에 대한 윤리적 감수성과 책임의식 교육이 필수적이다. AI와 함께 학습하는 시대일수록 '무엇을 할 수 있는가'보다 '무엇을 해야 하는가'에 대한 윤리적 판단력과 디지털 시민성이 강조되어야 한다. AI 오용, 표절, 저작권 등 민감한 이슈에 대한 토의와 사례 기반 교육이 필수적으로 포함되어야 한다.

결론적으로, AX 시대의 교양교육은 기술의 도입을 넘어, 기술과 인간, 그리고 교육의 새로운 관계를 재구성하는 창의적 공간이 되어야 한다.

참고문헌

- 강인애, 주현재. (2011). 고등교육에서의 학습자중심 교육의 학습원칙에 기반한 PBL 모형 개발. 학습자중심교과교육연구, 11(4), 419-448.
- 이유미, 박운수. (2021). AI 리터러시 개념 설정과 교양교육 설계를 위한 연구. 어문론집, 85, 451-474.
<https://doi.org/10.15565/jll.2021.03.85.451>

- 허정필. (2023). 교육공학자가 제안하는 ChatGPT활용 메타버스기반 혁신교수법. 교육과학사.
- 한송이. (2023). 생성형 AI를 활용한 미래교육. 교육과학사.
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1). Article 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Selwyn, N. (2012). *Education in a digital world: Global perspectives on technology and education*. Routledge.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

(초록)

AX 시대와 대학의 교육 혁신: S대학의 교양교육 사례를 중심으로

최성경(성운대학교)
주현재(삼육보건대학교)

AI 전환(AI, AI Transformation) 시대는 고등교육에 있어 학습자 중심, 문제해결 중심의 교육 패러다임 전환을 요구하고 있다. 특히 성인학습자의 비율이 확대되고 있는 오늘날의 대학 환경에서, 교육은 학습자의 삶의 맥락을 반영하면서도 디지털 기술 활용 역량을 강화하는 방향으로 변화되어야 한다. 본 발표는 이러한 시대적 요구에 응답하여, S대학의 성인학습자 대상 교양교육에서 ChatGPT를 활용한 프로젝트 기반 글쓰기 수업 사례를 소개하고자 한다.

이 수업은 '인생에세이 프로젝트'라는 주제 아래, 성인학습자들이 자신의 삶을 성찰하고 글로 풀어내는 과정을 중심으로 구성되었으며, GPT(ChatGPT)를 글쓰기 조력자로 활용하였다. 특히 성인학습자는 다양한 삶의 경험을 갖고 있는 만큼, 이 프로젝트는 단순한 AI 활용 교육을 넘어서, 기술을 통해 자신의 삶을 해석하고 재구성하는 통합적 학습 경험을 가능하게 하였다.

학생들은 AI와의 상호작용을 통해 아이디어를 구체화하고, 글의 흐름을 정리하며, 자신의 언어로 서사를 완성하는 과정에서 GPT의 피드백을 활용하였다. 글쓰기 결과물은 '자기성찰', '진정성', '구성력', '표현력', '창의성' 등 다섯 가지 기준으로 평가되었고, 성찰일지 분석을 통해 학습자의 몰입도, 자기표현력, 그리고 AI에 대한 비판적 수용능력 향상이 관찰되었다. 특히 다수의 성인학습자들은 "GPT 덕분에 나의 삶을 글로 정리할 수 있었다", "내가 살아온 시간을 객관화하는 데 도움이 되었다"는 피드백을 남기며, AI와의 협업이 내면적 성찰을 촉진할 수 있다는 가능성을 보여주었다.

이 사례는 성인학습자 대상의 교양교육에서 AI 리터러시를 어떻게 의미 있게 통합할 수 있는지를 보여주는 실천적 모델이라 할 수 있다. 본 발표는 기술 활용 교육을 넘어, 성찰적이고 비판적인 활용 역량을 강화하는 AI 리터러시 교육의 실천 모델로 평가될 수 있다. 본 발표는 교양교육 내에서 AI와의 공존을 모색하는 수업 설계 방향, 교수자의 전략적 개입, 윤리적 교육 요소의 중요성 등을 바탕으로, AX 시대에 걸맞은 교양교육의 실천적 전환 방안을 제안하고자 한다.

AX 시대와 대학 교양교육의 교육혁신 - S대학 교양수업 사례 발표에 대한 논의와 성찰

박유석(대전과학기술대학교)

발표자 최성경 교수(성운대)와 주현재 교수(삼육보건대)는 'AI 전환(AI, AI Transformation)'이라는 시대적 흐름 속에서, 교양 교육이 단순한 지식 전달을 넘어, 학습자의 삶과 기술을 연결하는 실천적 장으로 진화해야 한다는 문제의식을 제기하였다. 특히 성인학습자 대상의 교양교과 수업에서 ChatGPT를 활용하여 인생에세이 프로젝트를 진행한 본 사례는, 기술 도입 그 자체보다 '기술을 통해 삶을 성찰하고 표현하는 학습 경험'을 중심에 둔 설계로 주목할 만하다.

이번 발표는 인공지능 전환(AI Transformation), 즉 AX 시대라는 시대적 전환점에서 대학의 교양교육이 어떠한 방향으로 나아가야 하는지를 실천 사례를 통해 보여주고 있다는 점에서 매우 의미 있고 시의적절한 연구이다. 특히 디지털 기술을 단순히 교육의 보조 수단이 아닌, 학습자 중심의 성찰적·비판적 교육 도구로 재해석한 점은 기존의 기술 중심 교육 접근 방식과 분명한 차별점을 보여준다. 본 토론에서는 발표문이 담고 있는 함의와 가능성, 그리고 향후 고등교육 설계에 줄 수 있는 시사점을 중심으로 논의하고자 한다.

1. AX 시대 교양교육의 방향성에 대한 실천적 제안

발표자는 디지털 전환을 넘어 인공지능 전환 시대에 접어들면서, 대학 교육은 더 이상 '지식을 전달하는 공간'에 머무를 수 없으며, 학습자의 주도성, 창의성, 성찰적 사고 능력을 중심에 두는 새로운 교육 패러다임으로 이행해야 한다고 주장하였다. 이러한 전환은 특히 교양교육에서 가장 먼저 시작되어야 하며, 기술 자체를 가르치는 것을 넘어서 기술을 어떻게 '의미 있게' 활용할 수 있는가를 탐구하는 과정이 되어야 한다.

S대학에서 이루어진 'ChatGPT&AI리터러시' 교과목은 이 같은 철학을 매우 구체적이고 효과적으로 실현한 사례이다. 특히 성인학습자를 대상으로 하는 수업이었다는 점에서 더욱 주목할 만하다. 성인학습자는 기존의 청년 중심 교육과는 달리, 삶의 경험 이 풍부하며, 교육 참여의 동기와 목적이 뚜렷하지만 동시에 디지털 기술에 대한 심리적 장벽과 거리감도 존재하는 집단이다. 본 수업은 이러한 성인학습자의 특성을 깊이 있게 반영하여, 기술 중심이 아닌 삶 중심의 성찰형 과제로 수업을 설계하였다는 점에서 높은 교육적 완성도를 보인다.

2. 생성형 AI를 활용한 프로젝트 기반 교양수업의 의의

교과목은 '나의 인생 이야기'라는 프로젝트를 중심으로 구성되었으며, ChatGPT는 이 과제 수행을 돕는 생성형 AI 조력자로 활용되었다. 중요한 점은 AI가 글쓰기 결과를 대신해주는 것이 아니라, 학습자의 사고를 자극하고 표현을 돕는 도구로 사용되었다는 점이다. 학생들은 ChatGPT를 통해 인생의 전환점, 의미 있는 경험, 감정의 흐름을 정리하고, 글의 구조를 다듬으며, 보다 진솔하고 체계적인 자기 서사를 완성할 수 있었다. 특히 피드백 기능을 통해 감정의 흐름이나 논리적 전개를 점검하는 과정을 반복함으로써, AI와의 상호작용을 통한 사고의 확장이 가능했음을 보여준다.

또한 학습자들은 AI가 제공하는 문장을 그대로 받아들이지 않고, 자신의 언어로 재해석하고 수정하는 과정을 거치며, 기술에 대한 비판적 시각과 표현 역량을 함께 키워나갔다. 이는 단순한 글쓰기 수업이 아닌, AI 리터러시 교육의 실제 모델로 기능하였으며, 향후 다양한 교양수업에서 생성형 AI 도구를 어떻게 활용할 수 있을지에 대한 구체적인 방향성을 제시하였다.

3. 교수자의 역할 변화와 교육적 설계에 대한 시사점

이번 발표에서 매우 인상 깊었던 부분은, 생성형 AI 도구를 수업에 도입하는 데 있어 단순히 도구 활용법을 익히는 것이 아니라, 교수자가 철학적·윤리적 교육적 입장을 가지고 AI를 설계하고 안내해야 한다는 점을 강조한 부분이다.

발표에서 소개된 세 가지 교수 전략 — (1) 명확한 도구 활용 목표 설정, (2) AI 윤리 및 오류에 대한 반복적 안내, (3) 결과물 공유 및 성찰적 피드백 구조 마련 — 은 생성형 AI가 오히려 학습자의 비판적 사고와 성찰 능력을 강화하는 데 효과적으로

작용할 수 있도록 만드는 기반이 되었다. 특히 교수자는 수업 전반에서 “ChatGPT는 창작자가 아니라 조력자”라는 점을 반복적으로 학습자에게 환기시켰으며, 이는 AI 도구에 대한 학습자의 무비판적 수용을 방지하고, 책임 있는 기술 활용을 유도하는 데 효과적이었다. 이처럼 기술의 윤리적, 교육적 맥락을 함께 설계하는 교수자의 역할은 앞으로의 고등교육에서 가장 중요한 역량 중 하나로 자리매김할 것으로 보인다.

4. 향후 교양교육을 위한 제언

이번 수업 사례는 AX 시대의 교양교육이 어떤 방식으로 변화해야 하는지를 매우 구체적으로 보여주는 실천 사례라 할 수 있다. 이에 따라 다음과 같은 제언을 덧붙이고자 한다.

첫째, AI 리터러시는 이제 선택이 아닌 필수 시민 역량으로 간주되어야 하며, 모든 전공과 학문 분야에서 AI를 비판적으로 이해하고 활용할 수 있는 기본 교육이 필요하다. 특히 인문·사회·예술 계열 학생들을 위한 융합형 AI 교양과목 확대가 필요하다.

둘째, PBL 기반 수업 설계와 생성형 AI의 통합은 향후 교양교육의 대표적인 교수전략이 될 수 있다. 이번 사례처럼 개인화된 주제, 현실과 연결된 과제, 기술 도구의 단계적 개입은 학생의 몰입도와 참여도를 높이는 데 효과적이다.

셋째, 교수자 대상 AI 교수역량 강화 연수가 반드시 병행되어야 한다. 단순한 도구 훈련을 넘어, 윤리적 판단, 수업 설계, 학습자 지원에 대한 전문성을 함께 키우는 연수 프로그램이 필요하다.

넷째, AI의 오용이나 편향성, 표절 문제 등 디지털 윤리에 대한 체계적 교육도 교양교육에 필수적으로 포함되어야 한다. 토론과 사례 분석을 통해 AI 활용의 한계와 책임을 함께 성찰하는 교육이 이루어져야 한다.

5. 결론

이번 발표는 단순한 기술 도입이 아닌, 학습자의 삶을 중심에 둔 성찰적이고 통합적인 교육 설계의 모범 사례를 제시하였다는 점에서 큰 의의가 있다. 특히 성인학습자 중심 수업에서 ChatGPT를 통해 AI에 대한 인식 변화를 이끌어내고, 자기표현력과 비판적 사고를 동시에 강화한 결과는 향후 AI와 공존하는 대학 교육의 가능성을 실질적으로 보여주었다.

AX 시대의 교양교육은 이제 기술과 인간, 그리고 교육의 본질을 다시 질문하는 공간이 되어야 한다. 기술을 단순히 ‘배우는’ 것이 아니라, 기술을 통해 ‘생각하고 성찰하는 인간’을 길러내는 교육으로 나아가기 위한 첫걸음으로서, 본 사례는 매우 귀중한 시사점을 우리에게 남기고 있다.

생성형 AI를 활용한 전문대학 교양교과 설계 및 운영 사례

조정형(오산대학교)

1. 서론

4차 산업혁명을 대표하는 인공지능, 빅데이터, 사물인터넷(IoT)과 같은 첨단 기술은 사회와 산업 구조를 급격히 재편하고 있으며 이는 대학 교육에도 근본적인 전환을 요구한다. 즉, 학령인구 감소와 신입생 모집의 어려움, 재정적 취약성 등으로 인한 대학 운영의 지속 가능성만을 위협하는 것이 아니라 대학이 제공하는 교육의 질과 방향성에 대한 근본적인 재검토를 요구하는 상황을 초래하고 있다. 특히, 디지털 네이티브 세대인 MZ세대는 전통적인 강의 중심의 전달 방식이 급변하는 기술 환경과 역동적인 학습 요구를 충족시키지 못한다는 점에서 불만을 표출하고 있다(석혜정, 이방실, 2024). 따라서 대학들은 지속 가능성을 확보하고 학습자 중심의 혁신적 교수법을 통해 변화하는 사회적 요구와 기술 발전에 적응해야 한다.

최근 몇 년 사이 ChatGPT를 포함한 생성형 AI 기술은 비약적인 발전을 이루며 사회 전반에 큰 영향을 미치고 있다. 이 기술은 단순히 정보를 검색하는 수준을 넘어 인간의 언어를 이해하고 이를 바탕으로 창의적 글쓰기, 아이디어 제안, 피드백 제공, 대화형 코칭 등의 기능을 수행할 수 있는 도구로 확장되었다. 교육 분야에서는 학습자의 사고 과정을 지원하고 자기주도 학습을 촉진하는 매개체로 주목받고 있다. 교수자는 AI를 통해 학습자의 개별 수준에 맞춘 피드백을 제공할 수 있으며, 학생은 스스로 질문을 던지고 답을 구성해가며 사고의 폭을 넓힐 수 있다. 이러한 AI 기반 교수법은 전통적인 강의 중심 전달 방식의 한계를 극복할 수 있는 효과적인 대안으로 주목받고 있다.

채주혜(2024) 등은 AI 챗봇 플랫폼이 학습자 중심의 맞춤형 학습 환경을 지원하는 데 중요한 도구로 활용될 수 있음을 밝히며, Solmi Chat, Speak AI Tutor, Kiwi Chat 등의 플랫폼을 분석하였다. 이 연구는 챗봇 품질 평가 기준(Teaching, Humanity, Affect, Accessibility)을 바탕으로 플랫폼의 강점과 한계를 평가하였으며 AI 챗봇은 학습자 중심의 교육 환경에서 개인화된 학습 경험을 제공하는 데 중요한 역할을 수행할 수 있음을 설명하였다. 김수환(2023)의 연구는 ChatGPT와 같은 생성형 AI 도구가 학습자의 창의적 사고와 비판적 사고를 증진시키며 학습 자료의 효율적인 관리와 시간 절약을 통해 자기주도 학습 역량을 강화할 수 있음을 보여주었다. 동시에 윤리적 문제와 지나친 의존성 관리의 필요성을 제기하였다. 최민수와 김현우(2024)는 프로젝트 기반 학습과 AI 기술을 융합하여 체육 수업에서 창의적 사고와 문제 해결 능력을 증진하는 방안을 탐구하였으며, AI 기술이 체계적이고 몰입적인 학습 경험을 제공한다는 점을 강조하며 몰입형 학습 환경이 학습 동기와 성취를 높이는 데 기여함을 확인하였다. 또한 이금란(2023)은 ChatGPT를 수업에서 활용한 이후, 대학생들의 인식과 자기주도학습 역량의 변화를 조사하고 생성형 AI의 교육적 효과를 검증하였다. AI 기술이 교육 환경에 적용될 때 학생들의 인식이 긍정적으로 변화하였고, 자기주도학습 역량의 평균이 전반적으로 상승하여, ChatGPT의 교육적 활용 효과가 긍정적임을 시사하였다.

이러한 대부분의 선행연구들은 일반대학 전공수업에의 적용과 활용에 초점을 맞추고 있으며, 전문대학 교양수업에 초점을 맞춘 연구는 부족한 실정이다. 전문대학은 직업교육을 중심으로 운영되어 온 만큼 일반대학에 비해 교양교육의 중요성과 그 역할이 부수적으로 여겨지는 경향이 있다. 대부분의 커리큘럼은 전공 실무 역량 배양에 집중되어 있으며, 교양과목은 졸업 요건을 충족하기 위한 최소한의 학점으로만 편성되는 경우가 많다. 또한 상대적으로 짧은 교육기간 동안 이론과 실무교육을 수행해야 하는 전문대학의 교육 여건상 비판적 사고, 융합적 사고, 소통 능력과 같은 현대사회에 필요한 역량을 충분히 훈련하기란 쉽지 않음을 알 수 있다. 그러나 4차 산업혁명이라는 급격한 사회 변화 속에서 발생할 수 있는 복합적 문제들을 해결하기 위해서는 창의융합적 사고와 인간 중심의 사고를 기를 수 있는 교양교육이 필요하며, 특히 전문대학에서는 자신의 전공을 사회적 맥락에서 재해석하고, 문제를 다차원적으로 바라보는 능력을 길러줄 필요가 있다. 이를 위해서는 기존의 강의식 전달 중심 수업에서 벗어나 문제 기반 학습(PBL), 프로젝트 중심 학습, 그리고 디지털 도구를 활용한 자기주도적 학습이 접목되어야 하며 교양과 전공의 연결성이 강화된 형태의 통합적 교육 설계가 필요하다.

따라서 연구자는 전문대학 교양수업에 ChatGPT 활용을 시도하여 학생 중심의 학습 환경을 설계하고, 학습자들이 변화하는 사회적 요구와 기술적 발전에 부응할 수 있는 역량을 개발할 수 있도록 지원하고자 한다. 특히, 교수자 입장에서 ChatGPT의 활용을 수업에서 어떻게 안내하고 어떻게 적용하는지 그 과정을 소개하고, 이러한 교수법이 학생들의 학습 경험의 질을 향상시키는데 실질적으로 기여할 수 있는지를 살펴보고자 한다.

2. 연구방법 및 절차

2.1. 연구대상

본 연구의 대상은 O대학교 2025학년도 1학기에 개설되는 대학핵심교양 교과목 ‘청학품성과융합적사고’수업을 수강하는 작업치료과 학생 25명과 항공서비스과 학생 30명으로 총 55명이다.

O대학교의 대학핵심교양 교과목으로서 ‘청학품성과융합적사고’는 1학년 1학기, 15주간 주당 2시간으로 운영되는 이론교과목으로 계열별, 학과별, 동일교과 이지만 개발된 수업계획서(안)를 준용하여 교수자가 전공 및 학과별 특성을 감안하여 내용을 보완할 수 있으며, 효과적인 수업운영을 위한 방법으로 관련 동영상을 활용한 수업내용 소개, 학습활동지 등을 활용한 다양한 진단프로그램 적용, 그룹 작업 활용 등이 가능하다.

구분	학년	교과목	참여자수	
작업치료과	1학년	청학품성과융합적사고	25명	총 55명
항공서비스과	1학년	청학품성과융합적사고	30명	

2.2. 연구절차

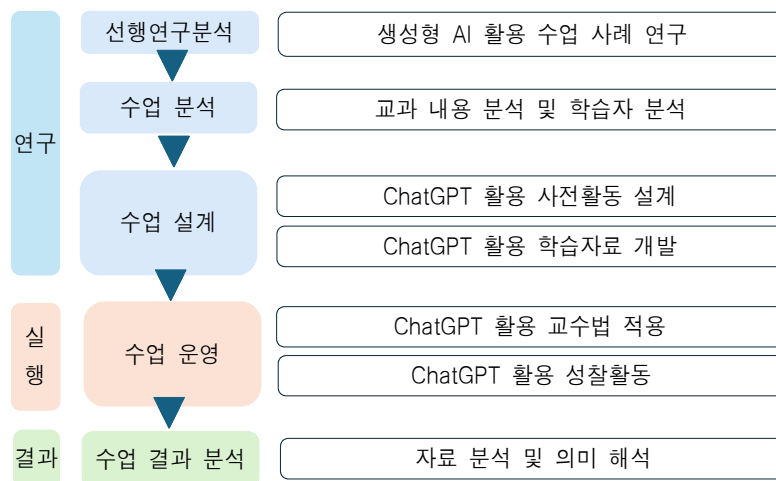
본 연구를 위해 생성형 AI를 활용한 교수법을 적용하기 위한 교수법모델을 구성하여 교과목 수업운영에 적용하였다.

2.2.1. 수업 분석 및 설계

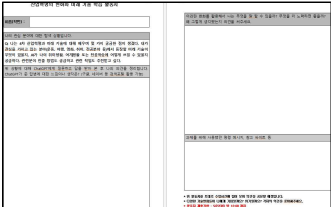
청학품성과융합적사고 교과목의 목표는 우리대학의 인재상(지성, 창조, 협력)을 바탕으로 자기탐색을 통해 자신을 이해하고 주도적으로 행동하며, 창조적이고 논리적인 사고를 통해 문제를 올바르게 인식하고 해결해 나가는 동시에, 타인과 협업하고 공감하는 미래형 인재를 양성하는 것이다. 이러한 목표를 달성하기 위한 주제로 개발된 주차별 학습 내용을 바탕으로 ChatGPT 활용 사전 활동을 설계하여 커리큘럼을 구성하였다. 수업 초기 6주차까지는 교수자의 강의식 수업 및 활동 수업이 이루어졌고, 7주차에는 후반부 수업에 대한 주제에 따라 생성형 AI를 활용한 수업이 진행될 것임을 설명하며, 본 수업이 ChatGPT 활용 수업임을 학생들이 인지하고 준비할 수 있도록 안내하였다. 9주차부터 진행되는 학습 내용을 바탕으로 ChatGPT 활용 사전 활동, 수업 적용, 성찰 활동에 이르는 일정을 설명하며 자세한 수업 운영 계획이 담긴 별도의 수업 운영 계획서를 배포하였다.

2.2.2. 수업 운영

‘청학품성과융합적사고’ 교과목에서 ChatGPT 활용 교수법 적용 과정을 정리하면 다음과 같다.



ChatGPT 활용 수업 오리엔테이션(OT)		주차별 학습내용					
1. ChatGPT란? 스마트폰 설치 및 실험 방법 안내		주차	주제	세부내용	학습활동		
1) ChatGPT 개념 설명 ChatGPT는 질문에 대해 자연스러운 대화를 나눌 수 있는 인공지능 기반의 언어 도우미입니다. 글쓰기, 요약, 번역, 아이디어 제시, 토론 준비 등 다양한 학습활동을 도와줍니다. 특히 특히 단계에서 나만의 생각을 정리하고, 논리적으로 표현하는 데 큰 도움을 줍니다.		1	교과목 오리엔테이션	강의소개 및 평가방법 안내	친구 소개하기 학습 목표 설정		
2) 스마트폰 설치 및 실험 방법 ① 스마트폰에서 Play스토어(안드로이드) 또는 앱스토어(iPhone)를 열기. ② 검색하여 "ChatGPT" 입력 → OpenAI에서 만든 앱 설치 ③ 앱 실행 후 구글 계정 또는 애플 ID로 로그인 ④ 화면 하단에 있는 대화 입력창에 질문을 입력하고 대화를 시작합니다.		2	자기가해능력	자아인식 자아정체성 자아존중감 메타인지	나 표현하기 나를 만나는 질문 친구의 자아정체성 인터뷰 자존감 지수, 메타인지 측정		
3) ChatGPT를 활용한 주제별 학습 방법 안내 ④ 4인 토의 결과 및 ChatGPT 활용방법 STEP 1. 학습 내용 요약 및 토의 주제 설정 수업에서 배운 내용을 함께 요약하고, 토의하고 싶은 문제 또는 궁금한 점을 주제로 정합니다. 예: "수업시간에 집중도를 높이는 방법"은?		3		공감 경청 대인관계 커뮤니케이션	동감지도 그리기 경청 미션 역할극 사회적 지지체계 분석 백트래킹 실습		
STEP 2. 개인별 ChatGPT와의 협의 각자 설정한 토의 주제를 ChatGPT에게 질문한다. 다양한 관점의 답변을 받아본다. 받은 답변을 바탕으로 나의 의견을 정리합니다. 예: "수업시간 집중도를 높여려면 어떤 전략이 효과적일까요?"		4		협업능력	타인존중 배려 타문화이해 갈등관리	ChatGPT 활용 수업 OT ChatGPT 설치 ChatGPT 사전활동 : 간단한 대화 연습, 나만의 질문 만들기	
STEP 3. 4명 모여 의견 공유 각자 준비한 의견을 서로 얘기하고, 유사점과 차이점을 비교합니다. 질문: "왜 그렇게 생각했나요?", "ChatGPT가 준 답변 중 궁금한 부분은?"		5	대학핵심역량평가 1				
STEP 4. 최종 의견 토의 및 결과에 작성 토의 내용을 종합하여 가장 타당하고 효과적인 의견을 한 가지로 정리합니다. 팀 이름, 주제, 학습 주제, 결론 등을 포함한 토의 결과지를 작성합니다.		6	대학핵심역량평가 1				
STEP 5. ChatGPT로 문장 만들기 작성한 결과지를 ChatGPT에 붙여 넣고 다음과 같이 요청합니다. 예: "이 글을 논리적이고 간결하게 다듬어 주세요." 또는 "대학생이 쉽게 이해할 수 있도록 표현해 주세요."		7	4차 산업혁명과 융합사고	4차 산업혁명과 융합사고 4차 산업혁명시대 기술적 경영혁신 4차 산업혁명과 핵심기술	ChatGPT 활용 개발/팀 활동 (전공분야 핵심인재 되기) ChatGPT 활용 개발/팀 활동 (전공분야 AI 활용과 나의 일)		
3. ChatGPT 활용 시 주의사항 및 윤리적 문제점 안내		8				대학핵심역량평가 2	
1) 주의사항 최근 글자: ChatGPT는 도우미일 뿐, 나만의 생각을 대신해주지 않습니다. 사실 확인: ChatGPT가 제공하는 정보는 완벽하게 옳은 것으로 다 신뢰하고 함께 확인합니다. 책임 회피: ChatGPT의 답을 그대로 복사하고, 내 생각과 비교하여 비판적으로 활용합니다.		9				4차 산업혁명과 미래	미래사회 변화와 창의성 융합적 사고 창의적 사고기법
2) 윤리적 문제 교과: 윤제: ChatGPT가 제공한 답변을 그대로 제출하면 교과를 간주할 수 있으니 반드시 나의 말로 적절합니다. 개인정보 보호: ChatGPT에 민감한 개인정보나 타인의 정보를 입력하지 않습니다. 인공지능의 한계 인식: 한방한 정보나 막대한 정보는 답변이 있을 수 있음을 이해하고 활용해야 합니다.		10	대학핵심역량평가 2				
		11	대학핵심역량평가 2				
		12	대학핵심역량평가 2				
		13	대학핵심역량평가 2				
		14	대학핵심역량평가 2				
		15	대학핵심역량평가 2				
		16	대학핵심역량평가 2				
		17	대학핵심역량평가 2				
		18	대학핵심역량평가 2				
		19	대학핵심역량평가 2				
		20	대학핵심역량평가 2				
		21	대학핵심역량평가 2				
		22	대학핵심역량평가 2				
		23	대학핵심역량평가 2				
		24	대학핵심역량평가 2				
		25	대학핵심역량평가 2				
		26	대학핵심역량평가 2				
		27	대학핵심역량평가 2				
		28	대학핵심역량평가 2				
		29	대학핵심역량평가 2				
		30	대학핵심역량평가 2				
		31	대학핵심역량평가 2				
		32	대학핵심역량평가 2				
		33	대학핵심역량평가 2				
		34	대학핵심역량평가 2				
		35	대학핵심역량평가 2				
		36	대학핵심역량평가 2				
		37	대학핵심역량평가 2				
		38	대학핵심역량평가 2				
		39	대학핵심역량평가 2				
		40	대학핵심역량평가 2				
		41	대학핵심역량평가 2				
		42	대학핵심역량평가 2				
		43	대학핵심역량평가 2				
		44	대학핵심역량평가 2				
		45	대학핵심역량평가 2				
		46	대학핵심역량평가 2				
		47	대학핵심역량평가 2				
		48	대학핵심역량평가 2				
		49	대학핵심역량평가 2				
		50	대학핵심역량평가 2				
		51	대학핵심역량평가 2				
		52	대학핵심역량평가 2				
		53	대학핵심역량평가 2				
		54	대학핵심역량평가 2				
		55	대학핵심역량평가 2				
		56	대학핵심역량평가 2				
		57	대학핵심역량평가 2				
		58	대학핵심역량평가 2				
		59	대학핵심역량평가 2				
		60	대학핵심역량평가 2				
		61	대학핵심역량평가 2				
		62	대학핵심역량평가 2				
		63	대학핵심역량평가 2				
		64	대학핵심역량평가 2				
		65	대학핵심역량평가 2				
		66	대학핵심역량평가 2				
		67	대학핵심역량평가 2				
		68	대학핵심역량평가 2				
		69	대학핵심역량평가 2				
		70	대학핵심역량평가 2				
		71	대학핵심역량평가 2				
		72	대학핵심역량평가 2				
		73	대학핵심역량평가 2				
		74	대학핵심역량평가 2				
		75	대학핵심역량평가 2				
		76	대학핵심역량평가 2				
		77	대학핵심역량평가 2				
		78	대학핵심역량평가 2				
		79	대학핵심역량평가 2				
		80	대학핵심역량평가 2				
		81	대학핵심역량평가 2				
		82	대학핵심역량평가 2				
		83	대학핵심역량평가 2				
		84	대학핵심역량평가 2				
		85	대학핵심역량평가 2				
		86	대학핵심역량평가 2				
		87	대학핵심역량평가 2				
		88	대학핵심역량평가 2				
		89	대학핵심역량평가 2				
		90	대학핵심역량평가 2				
		91	대학핵심역량평가 2				
		92	대학핵심역량평가 2				
		93	대학핵심역량평가 2				
		94	대학핵심역량평가 2				
		95	대학핵심역량평가 2				
		96	대학핵심역량평가 2				
		97	대학핵심역량평가 2				
		98	대학핵심역량평가 2				
		99	대학핵심역량평가 2				
		100	대학핵심역량평가 2				

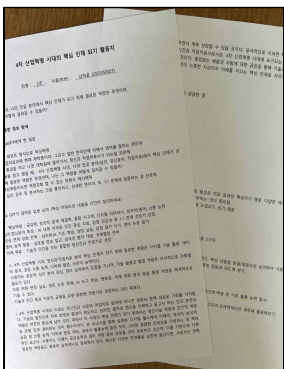
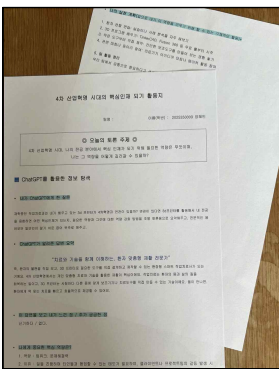
구분	교수법 및 절차	구체적 사례 내용	사진
사례 1	이론 강의 & 토론 활동 ChatGPT를 활용한 수업관련 오티자료를 배부하고 ChatGPT 프롬프트 활용 시범을 보여주고, AI 결과물에 대한 학습자의 재확인, 수정보완과정을 반드시 거쳐야 함을 숙지하게 함	ChatGPT 프롬프트 명령어 작성방법 효과적인 프롬프트 예시 토론 주제별 프롬프트 활용 시범	
사례 2	PBL 토의 & 활동지 작성 제시된 PBL상황을 분석하고 ChatGPT를 활용하여 문제해결을 진행하도록 지도함. 활동지 작성은 학습자들이 익숙한 포탈 검색과 병행하여 작성하고 제출토록 함	PBL문제상황을 분석하여 문제인식, 해결방법 등을 ChatGPT를 활용하되, 검색포탈과 병행하여 활동지 작성을 완성하게 하였음. 최종 결과물을 검토, 수정보완하여 제출하도록 함	

해당 주차	주요 수업내용	교수법 적용	교수자 역할	학습자 역할
9	4차 산업혁명과 융합사고 4차 산업혁명과 융합사고 개념 4차 산업혁명시대 대와 미래	SI기반 자료 조사 및 토론 4차 산업혁명과 융합사고를 주제로 전공분야에서 필요로 하는 미래역량 조사 및 발표 4차 산업혁명시대 전공분야에서 핵심인재가 되기 위해 중요한 역량을 연계하여 문제 상황 제시 팀별 연구 자료 발표 및 토론	자료 제공 및 강의 4차 산업혁명과 융합사고, 4차 산업혁명과 미래 기술을 주제로 강의 팀별 토론 주제 설정 학습자 간 토의 과정에서 논점 정리 및 피드백 AI 활용법 안내 및 결과물 검토	강의내용을 바탕으로 팀별 토론 및 분석. AI를 활용하여 전공분야의 미래역량을 조사하고 발표 미래역량과 나에게 중요한 역량의 연관성 도출

10	4차 산업혁명과 융합사고 · 4차 산업혁명과 기술적 경영혁신 · 4차 산업혁명과 핵심기술	시 기반 자료 조사 및 토론 · 4차 산업혁명과 핵심기술을 주제로 전공분야에서 시가 어떻게 쓰일지 조사 및 발표 · 전공 분야에 등장할 미래 기술, 인공지능/로봇이 바꾸는 직업을 연계하여 문제 상황 제시 · 팀별 연구 자료 발표 및 토론 · 학습자 팀별로 작성한 카훿트 퀴즈 참여	자료 제공 및 강의 · 4차 산업혁명과 핵심기술을 주제로 자료 제공 및 강의 · 팀별 토론 주제 설정 · 시 결과물의 정확성과 적용 가능성 검토	· 제시된 문제상황을 분석하고 전공분야 시의 쓰임에 대한 자료 조사 및 발표 · 전공분야에 등장할 미래기술과 나의 직업과의 연관성 도출 · 결과물 팀별 발표
13	4차 산업혁명과 미래 · 미래사회 문제해결(유전자조작, 바이러스, 인공지능, 환경, 디지털범죄)	PBL 기반 문제 상황 제시 · ChatGPT 활동지를 바탕으로 시와 인간의 차이 탐색 및 인간 고유의 역할 토론 · 활동지 작성 및 토론 주제 제시 · ChatGPT를 활용한 미래사회 문제해결 아이디어 생성	문제 상황 설정 및 자료 제공 · ChatGPT 활동지 작성 지원 · 팀별 토론 주제 제시 · 팀별 결과물 피드백 · 시 결과물의 활용과 한계 검토	· 제시된 문제상황을 분석하고 시와 인간의 차이 탐색 및 인간 고유의 역할 토론 · 시 도구를 활용하여 미래사회 문제해결 아이디어 생성 · 결과물 팀별 발표
14	4차 산업혁명과 미래 · 4차 산업혁명과 인간윤리	PBL 기반 문제 상황 제시 · ChatGPT 활동지를 바탕으로 인간중심 사고와 윤리의식 토론 · 활동지 작성 및 토론 주제 제시 (기술이 발전할수록 우리는 무엇을 잃지 말아야 할까?) · AI 윤리 현장 아이디어 생성 · 정리 메시지를 통한 수업 마무리	문제 상황 설정 및 자료 제공 · 팀별 AI 활용의 기본 원칙 작성을 위한 예시 제공 · 팀별 AI 윤리현장 작성 과정을 지도하고 질문 제공 · 종합 발표 및 피드백 제공 · 정리 메시지(기술로 시작해 인간으로 돌아오다)	· 학습내용과 AI자료를 바탕으로 AI윤리 현장 완성 · 팀별로 발표 자료 준비 및 발표 · ChatGPT 활용 수업에 대한 성찰

2.2.3. 수업 결과 분석

현재 12주차까지의 학습을 진행하였으며 9주차와 10주차 수업에서 작성된 ChatGPT 활용 결과물을 제시하면 다음과 같다. A 학생은 ChatGPT 활용을 통해 얻은 정보와 자료를 교수자가 제공한 활동지 양식에 국한하지 않고 자신만의 시각화자료로 발전시키며 응용하기도 하였다. 그 결과물을 제시하면 아래와 같다. 이처럼 ChatGPT의 활용을 시작으로 학생들 개별 수준에 따라 다양한 방식으로 학습이 촉진되고 있음을 알 수 있다. 향후 13주차 및 14주차까지 수업을 마무리하고 성찰 활동까지 진행한 후, 학습자들이 ChatGPT를 실제적으로 어떻게 인식하고 있는지, 학생들의 학습경험의 질을 향상시키는데 실질적으로 기여할 수 있는지를 살펴보고자 한다. 또한 전문대학 교양수업에서의 ChatGPT의 활용 방법과 범위, 한계점을 탐색하고 AI 적용 가능성과 적절한 AI 활용 방안에 대한 제언을 하고자 한다.

9주차 ChatGPT 활용 결과물	10주차 ChatGPT 활용 결과물
	

2.3. 자료분석

본 연구에서는 ChatGPT 활용 수업이 학생들의 학습 경험의 질을 향상시키는데 실질적으로 기여할 수 있는지를 살펴보고자 한다. 따라서 ChatGPT 활용 성찰 활동지와 수업에 대한 학생들의 인식에 대해 개방형 서술을 통해 자료를 수집하고 그 의미를 해석하고자 한다.

3. 연구 결과

3.1. ChatGPT 기반 수업 설계 및 적용 사례

3.2. ChatGPT 활용 수업에 대한 학생들의 인식

3.2.1. 성찰 활동 분석

3.2.2. 개방형 의견

4. 논의 및 결론

4.1. 연구결과에 따른 논의

4.2. 연구 한계점 및 후속연구 제언점

참고문헌

- 김수환. (2023). 생성형 AI를 활용한 학습자 중심 수업 가능성 탐색. 총신대논총, 43, 307-331.
- 석혜정, 이방실. (2024). AI시대 에듀테크 기반 학습자 자도 교수법 연구. 오산대학교 혁신사업 연구보고서.
- 이금란. (2023). Chat GPT 활용 수업을 통한 대학생의 생성형 AI에 대한 인식 및 자기주도학습 역량의 변화. 대학 교수-학습 연구, 16(3), 71-94.
- 채주혜, 김민영, 류강, 유영만, 신윤희. (2024). 개별화 맞춤형 학습을 지원하는 AI챗봇 기반 플랫폼 분석. 디지털콘텐츠학회논문지, 25(4), 1053-1068.
- 최민수, 김현우. (2024). 프로젝트 기반 학습(PBL)을 통한 AI융합 체육 수업 개발 및 효과. 한국체육교육학회지, 29(3), 31-41.

전문대학 교양교육에서 생성형 AI 활용의 가능성과 과제

이승철(성운대학교)

1. 서론

조정형 교수의 발표는 전문대학 교양교육에 있어 생성형 AI를 활용한 새로운 교수학습모델의 실천적 사례를 담고 있다는 점에서 교육 현장의 실제성과 시의성을 모두 갖춘 가치 있는 연구라 생각된다. 특히 전문대학의 교양교육은 전공 실무에 가려 상대적으로 소홀히 다뤄지는 경향이 있음에도 불구하고, 4차 산업혁명 시대의 복합적 문제 해결 역량을 기르기 위한 핵심 교육 영역으로서 재조명되어야 한다는 문제의식에 깊이 공감한다.

2. 전문대학 교양수업에 생성형 AI를 도입한 시도에 대한 의의

조 교수는 ‘청학품성과융합적사고’라는 교양과목에 ChatGPT 기반 수업을 접목함으로써 학생들의 자기주도 학습, 창의적 문제 해결, 윤리적 성찰을 유도하고자 하였다. 단순한 기술 도입을 넘어, 수업 전반에 걸쳐 AI 활용의 단계적 접근(사전 안내, 프롬프트 실습, PBL 적용, 성찰 활동)으로 학습 몰입도를 높이려 한 점은 교육과 기술 간의 유기적 융합이 무엇인지 잘 보여준다.

실제로 학생들은 단순한 정보 탐색을 넘어 AI의 결과물을 분석하고 비판하며, 이를 자신들의 전공 영역과 연계하여 재해석하는 과정을 통해 학습의 주체로 자리잡았다. 이는 MZ세대 학습자들의 성장과도 부합하며, 전통적 강의 방식의 한계를 보완할 수 있는 방향성을 제시하고 있다.

3. 생성형 AI 활용의 효과와 한계

조 교수의 연구는 생성형 AI가 학습자의 창의성과 비판적 사고 역량 향상에 긍정적으로 작용할 수 있음을 실제 수업 데이터를 통해 보여주었다. 특히 수업 후반부의 성찰 활동에서는 학생들이 AI의 한계와 윤리적 문제에 대해 인식하고 비판적으로 접근하는 모습을 보여주며, AI를 도구로 활용하되 주체성을 잃지 않는 태도를 형성한 것이 인상적이다.

그러나 동시에 몇 가지 한계점도 지적할 수 있다. 첫째, ChatGPT에 대한 사전 지식과 사용 숙련도의 편차가 학습 효과에 영향을 미칠 가능성이 있다. 둘째, AI가 제공하는 정보의 정확성과 편향 가능성에 대한 지속적인 점검과 교수자의 중재가 필수적이다. 셋째, 활동지 작성과 같은 과제가 오히려 학습자의 AI 의존성을 높이는 요인이 되지 않도록 주의할 필요가 있다.

4. 향후 과제 및 제언

조 교수의 사례는 생성형 AI를 전문대학 교양교육에 통합하는 데 있어 유용한 출발점을 제공하지만, 이를 더욱 확산하기 위해서는 몇 가지 보완이 필요하다.

첫째, 생성형 AI를 교육과정 전반에 통합하기 위한 체계적인 교원 연수와 가이드라인 마련이 시급하다.

둘째, 단편적인 사례 적용을 넘어서 학습 성과에 대한 종합적인 평가 도구 개발이 필요하다.

셋째, AI 활용에 따른 윤리적 문제와 책임 있는 이용에 대한 교육이 수업 설계 단계에서부터 구조화되어야 한다.

5. 결론

조정형 교수의 발표는 단순한 도구 활용을 넘어, 교육철학과 학습자의 미래역량 함양이라는 본질적 문제에 주목하고 있다는 점에서 큰 의의가 있다. 전문대학이라는 현실적 제약 속에서도 생성형 AI를 활용한 학습 설계는 교양교육의 새로운 가능성을 열어주고 있으며, 향후 더욱 많은 사례 축적과 제도적 뒷받침을 통해 전문대학 교양교육의 질적 향상을 기대할 수 있을 것이다.

디지털 디바이드(Digital Divide) 양상변화에 따른 AI 리터러시의 미래: 1990년대 정보화 혁명 시대와 2020년대 지능 혁명 시대를 중심으로 한 비교 사례 연구

허경무·이진명(동아방송예술대학교)

1. 서론

오늘날 인공지능(Artificial Intelligence, AI)을 포함한 디지털 기술은 다양한 분야에 막강한 영향을 끼치고 있으며, 인류와 문명의 한 단계 이상의 진보를 이룩해냈다. 특히, 2025년 현재 우리는 AI와 인간의 자연지능이 공진화(供進化)하며 서로 소통, 교류, 공존하는 AI 특이점 혹은 지능혁명의 시대에 살고 있다(서용석, 2025). 2022년 11월, Open AI사의 대규모 언어 모델 기반 생성형 AI ChatGPT 등장은 디지털 물결의 새로운 지평을 낳았다. 생성형 AI는 “언어모델”을 기반으로 개발자와 비 기술 사용자 모두가 접근하고 사용하기 쉽게 만들어 AI를 대중화했다. 그러나, 디지털 기술 및 AI의 발전이 모든 사람에게 동등한 기회를 제공하는 것은 아니다. 탈중양화, 분산화, 개별화 혹은 정보의 자유를 기조로 탄생된 인터넷과 생성형 AI 서비스는 또 다른 불평등을 초래했다. 1990년대 정보화 물결은 디지털 기술 접근성과 활용 능력의 격차를 주로 의미했던 디지털 디바이드(Digital Divide)라는 사회적 격차를 초래했으며, AI 및 생성형 AI의 특성으로 인해 새로운 양상의 격차까지 우리는 목격하고 있다. 교육계에서는 이러한 격차를 줄이기 위해 디지털 리터러시라는 새로운 개념을 도입하고 학생부터 일반인들의 기술 활용 능력을 키워왔다. 특히 대표 고등교육기관인 대학에서는 다양한 교수법을 통해 학생들의 디지털 및 AI 역량을 기르기 위해 노력하고 있다.

본 논문의 구성은 다음과 같다. 우선, 배경과 현황을 제시한 1장 서론 이후, 2장에서 디지털 디바이드와 디지털 및 AI 리터러시 관련 선행 연구 및 이론적 배경을 검토하고, 이를 바탕으로한 구체적인 연구 질문 및 관련 연구방법을 제안한다. 3장인 연구 결과에서는 종적 미래연구에서 사용되는 인과계층분석(Causal Layered Analysis, CLA) 프레임워크를 적용하여 1990년대 디지털 물결 시대(정보화 혁명)와 2020년대 AI 특이점 시대(지능 혁명)의 사례 특징을 심층적으로 비교 분석한다. 4장에서는 분석 결과를 바탕으로 함의성 및 AI 리터러시 교육의 방향성을 제시하고, 마지막으로 5장 결론에서는 연구 전체 내용을 요약하고 연구의 학문적·실천적 의의와 한계점을 제시하며 마무리한다.

2. 이론적 및 방법론적 프레임워크

2.1. 이론적 기반 및 연구질문

[디지털 디바이드] 디지털 디바이드(Digital Divide)는 디지털 기술에 접근하고 이용할 수 있는 계층과 그렇지 못한 계층 간의 불균형을 의미하며, 그 구성으로 (1) 디지털 기술 접근성과 (2) 디지털 활용 능력의 격차를 뽑을 수 있다(양재진, 2006; 이용수; 2022; 주용완 외, 2011). 구체적으로 접근성 격차는 인터넷 연결 상태나 디지털 기기 보유율의 차이를 의미하며, 활용 능력 격차는 디지털 도구를 학습에 활용하거나 정보를 효과적으로 처리하는 능력의 차이를 의미한다.

디지털 디바이드는 단순히 인터넷을 사용할 수 있는가의 문제를 넘어, 디지털 기술을 얼마나 효과적으로 활용할 수 있으며, 이를 통해 어떤 경제적·사회적 혜택을 얻을 수 있는가의 문제까지 포함한다(이용수; 2022; 주용완 외, 2011). 예를 들어, 디지털 기술을 활용하는 사람들은 지식과 소득이 증가하는 반면, 그렇지 못한 사람들은 발전하지 못해 계층 간 격차까지 악화시킨다는 개념까지 포함한다.(이용수, 2024; 김경준, 2021). 즉, 디지털 디바이드는 디지털 현상으로 인해 발생하는 사회적 불평등과 교육, 의료, 경제적 기회에 대한 접근성 제한과 밀접한 관련이 있는 것이다. 사회 내 정보화 흐름의 속도는 더욱 빨라지고 있고 그 양상 또한 매우 파괴적으로 등장하기에, 처음 벌어진 불평등과 격차는 시간이 흐르면 흐를수록 그 격차가 교착되고 심지어 확대된다. 이러한 “악의 순환”적 흐름은 우리 사회에 큰 위협으로 작용한다.

디지털 디바이드는 단일한 원인에 의해 발생하는 것이 아니라, 다양한 요인들이 복합적으로 작용하여 나타나는 현상이다(최충현 & 이구연, 2013; 강민구, 2021). 우선, 경제적 요인은 디지털 디바이드의 가장 근본적인 원인 중 하나이다. 디지털 기기와

인터넷 서비스는 초기 구매 및 유지 비용이 발생하므로, 경제적 여유가 없는 가정에서는 디지털 기술에 대한 접근이 제한될 수밖에 없다. 예를 들어, 저소득층 가정의 학생들은 디지털 기기 부족으로 인해 온라인 학습에 어려움을 겪거나, 디지털 콘텐츠를 활용한 교육 기회를 충분히 누리질 못하는 경우가 많다. 둘째, 지역적 요인 역시 디지털 디바이드에 큰 영향을 미친다. 도시 지역에 비해 농촌이나 산간 지역은 인터넷 인프라가 제대로 갖춰지지 않아 디지털 접근성이 낮다. 특히 이러한 지역에 증가하는 고령 인구는 이러한 디지털 디바이드에 대한 영향력을 더 크게 받는다 (황은정, 2023). 셋째, 교육·문화적 원인이다. 디지털 기술 활용에 필요한 교육 기회가 불평등하게 분배될 경우, 특정 계층이나 지역의 학생들은 효과적인 디지털 도구 활용방법을 배우지 못해 디지털 환경에서 소외될 수 있다 (양재진, 2006). 또한, 일부 문화권에서는 디지털 기술 사용에 대한 인식 부족이나 소극적인 태도로 인해 디지털 기술 활용이 저조할 수 있기에 문화적 요인 또한 디지털 디바이드의 원인으로 볼 수 있다 (임정훈 외, 2020; 황남희 외, 2020).

[디지털 리터러시] 디지털 디바이드, 즉 디지털 기술 접근성과 활용 능력의 격차는 현대 사회의 주요 문제로 부상하고 있다. 이런 문제를 해결하기 위해 교육계에서는 오래전부터 다양한 교육 접근방법, 학습 기회, 역량강화를 제시해왔으며, 그 중 대표적인 개념은 디지털 도구를 효과적으로 활용하여 정보를 습득하고 소통하며 문제를 해결하는 능력을 의미하는 “디지털 리터러시(digital literacy)”이다 (김선정, 2023; 조지현 외, 2023). “글을 읽을 수 있는 능력”이라는 리터러시의 의미처럼, 디지털 리터러시의 격차는 그 디지털 디바이드에서 가장 근본적인 부분을 차지한다. 디지털 리터러시가 부족한 사람들은 우선적으로 디지털의 필요성에 대해 공감하지 못하고, 필요해하지 않는다. 이로 인해, 디지털 기기 및 인터넷을 효과적으로 사용하지 못해 정보 접근, 온라인 커뮤니케이션, 경제 활동 등에서 불이익을 겪을 수 있다. 이는 교육, 사회 참여, 삶의 질 전반에 부정적인 영향을 미치며 궁극적으로 디지털 디바이드로 이어진다.

디지털 리터러시 부족은 디지털 디바이드를 심화시키는 가장 중요한 요인 중 하나이기에, 디지털 디바이드 격차 문제에서 리터러시 역량향상은 교육분야에서 행해야 할 가장 중요한 부분이다. 1990년대는 정보화 물결로 인해 디지털 기기와 인터넷 관련 디지털 리터러시 함양(e.g., 컴퓨터 및 인터넷 활용 기술, 정보 검색 및 평가 능력, 온라인 커뮤니케이션 능력, 데이터 보안 및 개인 정보 보호 능력 등)은 필수적인 교육으로 자리 잡았으나 2020년대 현재, 또 다른 혁명의 모습을 보여주는 AI 혹은 생성형 AI 관련 리터러시 교육은 현재 시작 단계에 있다. 여전히 상당수의 지역, 세대, 계층이 이러한 교육적 혜택으로부터 소외되어 있기에, 새로운 형태의 리터러시 교육을 통해 모든 사람이 디지털과 AI 사회에서 동등한 기회를 누릴 수 있도록 하는 것이 중요하다.

[연구질문] 저자들은 상기 현황분석 및 문헌조사에서 디지털 디바이드 격차 해소를 위한 AI 리터러시 교육의 차별성(디지털 리터러시 대비)에 대한 연구가 다소 부족함을 발견하였다. 또한, 노인 인구를 대상으로 한 디지털 불평등의 관점에서 평생 교육의 필요성을 강조하는 기존 연구는 상당수 존재하지만 (Lee, 2023), 젊은 세대를 위한 새로운 리터러시 교육적 방향성에 대한 사회적 및 학문적 논의가 부족하다. 본 연구는 “지능 혁명 시대, 변화된 디지털 디바이드 양상에 대한 AI 리터러시 교육의 미래”란 주제를 중심으로 하기와 같은 연구질문을 선정하였다.

- 디지털 물결로 점철되는 정보화 혁명 시대와 다른 특징을 지닌 AI 특이점을 준비하는 지능 혁명 시대에 나타나는 디지털 디바이드의 근본적인 차이점은 무엇인지?

- 이러한 차이점과 변화를 기반으로 발생될 수 있는 디지털 디바이드의 선제적 해소를 위한 우리의 AI 리터러시 교육 미래 방향성은 무엇인지?

2.2. 방법론적 프레임워크

[연구설계] 본 연구의 방법론적인 특징은 대안적 미래연구(Alternative Futures Studies)에서 사용되는 소하일 이나야툴라(Sohail Inayatullah)의 인과계층분석(Causal Layered Analysis, CLA) 프레임워크를 기반으로 하는 디지털 혁명과 지능혁명 시대의 비교사적 연구이다 (Inayatullah, 1998; 2004; Yin, 2017). 미래연구에서 인과계층분석은 방법론이자 프레임워크 이론으로서, 사건(혹은 시대)을 다층적으로 분석하며, 특히 현실에 대한 대안적인 미래를 창조하는 데 그 목적을 둔다. 인과계층분석은 표면적인 경향과 데이터를 넘어, 이슈의 근본적인 원인, 숨겨져 있는 내러티브와 무의식을 탐구한다. 현실을 4가지 계층으로 나누어 분석하고 재구성함으로써, 이 프레임워크는 변화를 위한 실천의 접근방법을 제시하는데 그 중요성이 있다.

인과계층분석 프레임워크의 4가지 계층은 다음과 같다. 첫째, 일상과 표면적 사건(Litany)으로 당연하게 여겨지며 표면적인 문제와 사건, 그리고 의문이 존재할 수 없는 공식적인 모습을 의미한다. 둘째, 사회·구조적 원인(Social and Structural Causes)으로 시스템적인 관점에서 상기 “일상과 표면적 사건”을 사회적, 경제적, 정치적 측면과 같은 다방면에서 사건을 설명하고 연결 및 분석한다. 셋째, 세계관과 담론(Worldview/Discourse)으로 숨겨져 있으며, 심층적인 이념적·세계관적 가정을 탐구한다. 마지막 수준은 더 깊은 수준에서 무의식적으로 받아들여지는 집단적 정체성과 문화적 내러티브에 영향을 미치는 신화와 은유(Myth/Metaphor)를 의미한다.

인과계층분석은 미래를 예측과 동시에 대안적인 미래를 위한 변혁적인 공간을 창조하는 데 유용하다. 현실을 이해하며, 더 깊

고 광범위하게 탐구할 수 있는 도구를 제공하여 실행 가능한 대안적인 미래 창조를 통해 더 효과적이고 포괄적인 미래 대안 개발에 기여할 수 있다. 또한, 다양한 이해 관계자들의 관점에서 현실을 다양한 각도와 깊이로 파악한다. 따라서, 인과계층분석은 미래연구의 가장 중요한 기법인 시나리오 작성을 더욱 효과적으로 가능하게 한다.

따라서, 상기 프레임 워크에 기반하여 1990년대 한국의 정보화 혁명 시대 및 2020년대 지능 혁명 시대의 사회·경제·과학기술·문화적 특징을 살펴보고, 각 과학기술 전환이 초래한 디지털 디바이드의 양상을 중점적으로 조사 및 분석한다. 이후, 분석된 결과물을 통해 특히, 과거 한국 정보화 교육, 즉 디지털 리터러시의 목적이었던 디지털 디바이드 해소가 지금 AI 교육에는 어떻게 적용되는지를 살펴봄으로써 AI 리터러시 교육의 방향성과 미래를 살펴본다. 인과계층분석 프레임워크를 사용한 분석은 표면적 사건과 흐름 안에 숨겨져 있고 변하지 않는 부분을 발견하는데 중점을 두기에 “변화된 디지털 디바이드” 및 “리터러시 교육의 미래 방향성”을 확인하는데 그 효과가 있다.

[자료수집] 본 연구수행 분석을 위해 기본적으로 문헌연구(Literature Review)자료를 사용했다 (Herriott & Firestone, 1983). 본 연구는 프레임워크에 기반을 둔 비교 사례 연구이며, 실증연구라기보다 이론과 개념을 도출해 내는데 그 중점을 둔다. 따라서, 이러한 문헌연구 내 존재하는 2차 사례연구 자료만으로 충분히 연구분석이 가능하다. 우선, 각 시대별 기술의 흐름을 설명한 다양한 선행 연구를 검토하고, 이 내용을 기반으로 1990년대와 2020년대 한국의 교육 관련 정책 문서, 연구 논문, 정부 보고서 분석한다. 특히, 디지털 디바이드의 변화 과정에 대한 선행 연구 검토를 통해, 기술과 사회적 격차, 즉 디바이드와의 관계를 중점적으로 살펴보았다.

3. 연구결과

본 논문에서 소개되는 일련의 개념적 연결고리는 과학기술→ 디바이드→ 리터러시 교육으로 소개될 수 있다. 정보화 및 AI(생성형AI 포함)와 같은 과학기술의 등장으로 디지털 디바이드가 생겨났으며, 이러한 디바이드 격차 해소를 리터러시 교육을 통해 해결하고자 하는 것이다. 특히, 인과계층분석 프레임워크 내 “세계관과 담론” 및 “신화와 은유” 단계에서 나타난 연구 분석결과를 통해, 다양한 함의성을 고찰해보고자 한다.

[표 1] 인과계층분석에 기반한 정보화 혁명 및 지능 혁명 시대 비교

층위	정보화 혁명 (1990년대 인터넷과 컴퓨터)	지능 혁명 (2020년대 AI와 생성형 AI)
Litany (일상과 사건)	[개요] 디지털 물결에 따른 컴퓨터와 인터넷 망 등장과 확산 (형태: 업무방식의 변화, 원격근무, 글로벌 협업의 탄생)	[개요] AI 특이점에 기반한 AI 기능 및 생성형 AI 서비스의 등장과 활용 (형태: 온라인 서비스 구독, AI 임베디드 소프트웨어)
Social & Structural Causes (정치, 사회, 경제적 구조와 시스템)	[정부] 정부 주도 디지털 정보화 정책 및 전략 추진, 접근성 확보를 위한 정부 주도 디지털 기기 및 인터넷 망 확충 [기술산업분야] 대기업 중심의 독점된 지식재산권 기반 기술, 벤처기업의 등장 및 닷컴붐에 기반한 투자 활성화 [교육분야] 정부주도 정보화 교육(예: 정보교과의 탄생), 전산학원과 같은 사교육 등장, 정보화 자격증 등장 [문화분야] 특정 포탈사이트의 문화 콘텐츠 집중, PC통신 문화, 온라인 컴퓨터 게임, E스포츠, 온라인 유명인	[정부정책] 정부지원 차원에서 관련 법제도 마련, 생태계 구축 집중, 스마트폰 및 고성능 컴퓨터와 테블릿의 보급 [기술산업분야] 글로벌 민간기업 중심, 닷컴버블과 달리 조용하고 침체된 스타트업 투자 양상, 오픈소스 커뮤니티 기반 기술개발 [교육분야] 여전히 정부주도의 교육정책 (예: 개별적 교육이 가능함에도 정부 주도의 AI 디지털 교과서 도입), 개개인 맞춤형 학습 제공 [문화분야] AI와 연계된 개인화 SNS, 추천기능 기반 소셜미디어와 다른 콘텐츠의 맞춤화, 스포츠와 AI의 만남
World View & Discourse (세계관, 담론, 문화, 가치, 언어, 밈즈)	[이상향과 담론] 지식정보화사회 구현, 정보화 기술을 통한 국가경쟁력 강화 (예: IMF 극복) [가치] 온라인 담론문화 활성화(예: 네티즌의 탄생 및 댓글 기능 활성화), 제2의 새마을 운동 (미래먹거리 및 사회변혁의 기회와 동력), 온라인 상에서 동양인 자존심 부각 및 회복 [이슈] 특정기업의 정보독점 현상, 온라인-현실 이분화, 과학기술과 인문예술의 이분화, 부작용 발생(불법 복제나 사이버 범죄, 무분별한 정보	[이상향과 담론] 미래먹거리로 국가 경쟁력 강화, 자국 AI 기업 출현에 대한 기대, fast follower 전략 지속 추구 (선진국을 따라가는 한국) [가치] 온라인과 오프라인의 만남(4차 산업혁명), 개인화 시대 (1인 1 AI 시대, 생활형 AI, 맞춤형 기계학습), 자율학습 (AI 기반 맞춤형 교육 및 학습), 제2의 사이버펑크 (지식자유의 불꽃) [이슈] 청소년 지식습득 능력 저하에 대한 우려, 기술에 의존한 인간관계, 극단적 경험론에 대

	유통), 디지털 디바이드(기기, 인터넷망, 정보, 활용능력, 세대간의 갈등)	한 맹목적 믿음(데이터 기반 학습), New 러다이트 운동 (AI와 인간간의 갈등, 인간을 갈라놓는 AI), AI 디바이드(무료버전과 유료버전의 차이, 가짜뉴스로 인한 정치성향의 극단화 및 계층갈등)
Myth & Metaphor (신화, 은유, 무의식, 기대, 욕망, 원형)	• 네트워크의 등장: 인간 개개인이 아닌 유연한 연결, 상호작용, 분산된 힘에 대한 강조 • SF “이상한 나라의 엘리스 밋” 영화 “메트릭스”: 온라인과 오프라인의 충돌에 따른 현실과 가상현실간의 혼돈 • 그리스 신화 헤르메스: 신들의 메시지를 전달하는 전령 및과 죽은 자를 영혼을 인도하는 자 (빠른 속도에 대한 끊임없는 갈망, 새로운 혁명의 시대에 적응하지 못한 사람은 죽음의 상태) • 정보의 바다: 혼돈과 무질서의 공간인 바다 (불법과 범죄의 집중 타겟이 된 디지털문화력이 부족한 노년층과 같은 소수집단) • 파도타기: 디지털 물결을 향한 무조건적이며 맹목적인 파도타기 행위, 정보의 자유에 기반한 신자유주의 옹호 • 제2의 몽골제국 탄생: 현실에서는 서양에서 추월당했으나, 온라인만큼은 동양인의 우월성을 입증할 수 있는 공간 • 제2의 식민지 확보전쟁: 신대륙 및 우주 이후에 새롭게 발견한 경쟁공간	• 기인(機人)의 등장: 자연인, 법률상 권리·의무의 주체가 되는 법인과 동등한 기인의 등장 • SF 소설 프랑켄슈타인: 피조물이 창조주를 뛰어넘는 세상 (인간의 위기, 인간을 뛰어넘는 새로운 지능의 등장) • 그리스 신화 피그말리온과 헤파에스토스: 조각상을 생명체로 변화시킨 피르말리온과 청동거인을 만든 헤파에스토스 (AI를 통해 창조주가 된 인간) • 신(新)바벨탑: AI는 신의 지혜를 인간에게 전달하는 연대의 불꽃, 신에 대한 도전 • 그리스 신화 프로메테우스: 제우스에게서 불을 빼앗은 프로메테우스처럼 피조물인 AI는 인간에게서 지능을 빼앗음 (지능 구분의 시대) • 우렁각시와 램프의 요정 지니: 모든 질문에 답을 해주고 요청을 들어주는 지니 AI (지능의 획일화) • 판도라의 상자: AI의 블랙박스(기술무지론), AGI 등장에 따른 예측하지 못할 결과들, 통제불능 • AI와 황제 혹은 독재자의 공존: 스타워즈 및 둔과 같은 SF 소설 내 AI기술을 독점한 권력자의 모습

3.1. 1990년대 한국의 디지털 물결, 정보화 혁명의 시대

[일상과 사건 & 정치, 사회, 경제적 구조와 시스템] 1990년대는 대한민국이 정보화 사회로 본격 진입하며, 국가 차원의 기술 기반 구축과 일상생활의 디지털화가 병행되던 전환기였다. 컴퓨터와 인터넷망의 등장은 단순한 기술의 보급을 넘어, 개인의 생활 방식, 교육 환경, 조직 구조에 이르기까지 다양한 변화를 초래했다. 가정에서는 개인용 컴퓨터가 필수적 기기로 인식되기 시작했고, 초·중등학교에는 “컴퓨터실”이 설치되어 디지털 기기와 교육의 연결이 본격화되었다 (대한민국 교육부, 2000). 청소년들은 PC방, 컴퓨터 학원 등을 통해 디지털 환경에 대한 실질적 감각을 학습했으며, 컴퓨터는 전문가의 전유물이 아닌 보편적 기술로 자리매김했다.

이러한 변화는 강력한 정부 주도의 전략 아래 이루어졌다. 당시 정부는 제6공화국 이후 국가 주도형 경제 모델을 유지하며, “국가기간전산망 2단계 사업”, “초고속정보통신망 구축계획”, “국민 PC 보급사업” 등 일련의 정보화 정책을 추진하였다 (서삼영, 1994). 이러한 정책들은 하드웨어 보급과 인터넷 인프라 확충을 동시에 끌어냈으며, 정치적 리더십이 디지털 기반 구축을 중심으로 사회를 재구성하는 역할을 수행했음을 보여준다 (성욱준 & 예레미, 2024). 경제적으로는 삼성전자, LG전자 등 대기업이 정보화 기기의 생산과 관련 기술을 독점하며 주도권을 확보했고, 벤처기업들이 닷컴붐을 타고 적극적으로 등장하면서 기존 산업 구조 내에 새로운 디지털 경제 질서가 생성되었다 (김은주 & 신건철, 2022). 이는 기술산업 분야가 단순 생산 중심을 넘어, 지식재산 기반의 고부가가치 구조로 전환되기 시작했음을 의미한다.

교육 분야에서도 정보화 교육이 체계적으로 도입되었다. 공교육에서는 정보 과목이 교과과정에 포함되었고, 민간 부문에서는 전산학원과 같은 사교육 시장이 활성화되었다 (대한민국 교육부, 2000). 인터넷정보검색사(후에 인터넷정보관리사로 변경) 등의 자격증 제도는 정보를 빠르고 정확히 찾는 능력 자체가 사회적으로 요구되는 실용 기술로 자리잡았음을 보여준다. 문화 영역에서는 PC통신, 채팅, 동호회 활동이 활발히 이루어졌고, 10~20대 청소년을 중심으로 온라인 게임과 디지털 놀이문화가 폭발적으로 확산되었다. “스타크래프트”, “디아블로2” 등의 게임은 새로운 세대의 여가 문화를 형성했고, 세계 최초의 E스포츠 방송국인 ‘온게임넷’의 개국은 한국이 디지털 기술과 방송 시스템의 융합을 선도하게 되는 계기가 되었다 (장용석, 2023). 이 시기 온라인상에서는 포털사이트 중심의 콘텐츠 유통과 ‘온라인 유명인’의 등장이 활성화되면서, 기존 오프라인 문화 구조와는 다른 새로운 소통질서가 만들어지기 시작했다 (장민지, 2024).

결과적으로, 1990년대 정보화는 정치적 주도성과 경제적 동력, 교육 체계의 재편, 대중문화의 디지털화가 유기적으로 맞물린 구조 속에서 전개되었으며, 이는 단순한 기술 도입을 넘어 정보 중심 사회를 향한 구조적 이행 과정이었음을 시사한다.

[세계관, 담론, 문화, 가치, 언어, 밈즈] 1990년대 정보화 사회는 한국이 디지털 기술을 발판 삼아 국가적 위기와 열등감을 극복하고 새로운 미래를 모색하던 시대적 분위기를 반영하고 있었다. 특히 IMF 외환위기로 인한 경제적 충격 속에서, 정보화는 단순한 기술 도입을 넘어 국가경쟁력 회복의 전략이자 회생의 상징적 담론으로 기능하였다. ‘지식정보화사회’ 구현이라는 이상향은 기술을 통해 국가의 자립 가능성과 계층 상승의 기회를 확보할 수 있다는 사회 전체의 집단적 믿음으로 확산되었다. 기술에 대한 담론은 곧 새로운 공동체 정체성과 가치의 형성으로 이어졌다. “네티즌(Net + Citizen)”이라는 표현은 시민 개념을 디지털 공간으로 확장하며, 사이버 공간에서의 참여와 의견 개진을 하나의 사회적 책임과 권리로 받아들이는 새로운 디지털 시민성을 나타냈다. “버디버디”, “PC통신”, “싸이월드”와 같은 플랫폼은 단순한 통신 수단을 넘어서, 개인의 정체성 형성, 인간관계 재구성, 온라인 명성 축적의 장으로 작동했다 (이만제, 1997). 온라인 댓글 문화, 익명 토론 게시판의 활성화는 언어와 소통 방식의 패턴을 변화시켰으며, 이는 온라인 밈즈(Memes)의 초기 형태로도 작용하였다. 그러나 이와 같은 기술 낙관주의의 담론 이면에는 세대 간 갈등과 문화적 저항도 존재했다. “인터넷이나 게임을 하면 머리가 나빠진다”는 식의 부정적 인식은 기술을 해로운 오락 거리로 간주한 기성세대의 정서를 반영하며, 세대 간 기술 수용 방식의 차이를 드러냈다 (이일래, 2021). 더불어 인문·예술계에서는 “컴퓨터가 예술을 대체할 수는 없다”는 교육 현장의 대표적 발언처럼, 기술은 인간 고유의 창의성과 감성을 결코 침범할 수 없다는 인문주의적 가치도 여전히 강하게 작동했다.

이러한 세계관과 가치 담론은 곧 디지털 디바이드 문제의 사회적 의미화로 이어졌다. 컴퓨터는 여전히 고가의 장비로 인식되었고, 인터넷 접속은 비용 부담이 컸기에 특정 계층만이 안정적으로 접근할 수 있었다. 나아가 정보 활용 능력, 디지털 문해력의 차이는 사회 구성원 간 정보 접근 격차를 넘어 발언권과 참여 기회에까지 영향을 주는 구조적 문제로 확대되었다. 불법복제의 만연, 네티켓 부재, 사이버 범죄의 증가 등은 단순 기술적 문제가 아닌, 기술에 대한 교육과 문화적 수용 기반의 결핍에서 기인한 부작용이었다.

결국 1990년대의 세계관과 담론은 정보 기술을 통해 국가 재건의 기회를 모색했던 집단적 희망과 자부심, 동시에 기술 수용을 둘러싼 문화적 갈등과 교육적 부재가 공존하던 복합적 국면을 보여준다. 이는 디지털 기술의 도입이 단지 기능적 문제가 아니라, 정체성, 가치관, 참여 양식의 총체적 재구성 과정임을 시사한다 (전재호, 2006).

[신화, 은유, 무의식, 기대, 욕망, 원형] 1990년대의 정보화는 단순한 기술 발전을 넘어, 국가 재건과 개인의 미래를 동시에 설계하는 거대한 은유적 서사로 자리 잡았다. 당시 정보화는 “미래 먹거리”, “제2차 새마을 운동”과 같은 비유적 표현으로 자리 잡았으며, 국민의 삶을 다시 움직이는 기회이자 동력으로 상징되었다. 디지털 기술은 현실을 뛰어넘는 가능성을 제공하는 수단으로 받아들여졌고 모든 국민이 이를 따라야만 생존할 수 있다는 인식이 확대되었다. 더불어 정보 네트워크의 확산은 개인 중심의 질서에서 벗어나, 유연한 연결과 분산된 힘의 상징으로 나타났다. 중앙집중형 권력의 해체와 함께, “모든 것은 연결된다”는 감각은 헤르메스 신화 속 전령처럼 빠른 전달과 새로운 시대를 예고하는 이미지로 작동했고, 속도와 유연성이 곧 적응의 핵심 가치로 받아들여졌다. 또한, “정보화 물결”이라는 표현은 기술을 맹목적으로 추종하는 시대적 무의식을 반영한다. 정보화는 “탈락”을 피하기 위한 필수 흐름, 즉 ‘파도타기’와 같은 상징으로 작동한 것이다. 정보화의 흐름을 놓치는 것은 곧 뒤처짐이며, 기술을 따라잡는 속도는 곧 생존 조건으로 간주되었다. 이와 같은 인식은 과거의 과학기술 경시나 쇠국적 역사에 대한 반작용으로 이어지며, 신자유주의적 경쟁 논리와 융합된 기술 중심 세계관을 강화했다.

온라인 세계는 점차 현실보다 더 현실적인 공간, 혹은 이상하고 낯선 나라로 향하는 입구로 묘사되었다. “사이버 가수 아담”의 등장은 인간과 기계의 경계를 흐리는 존재로 작용했고, 가상공간은 “매트릭스”처럼 우리가 살고 있는 세계에 대한 “실존적” 의문을 제시했다. 즉, 가상공간이 현실을 대체할 수 있는 또 다른 세계로 상상된 것이다. 현실과 가상의 경계가 흐려지는 가운데, 정체성의 분열과 몰입, 자유에 대한 기대와 동시에 불안감이 공존하는 이중적 사회의 모습이 형성되었다. 이러한 혼돈의 공간은 “정보의 바다”로 비유되었다. 누구나 접근할 수 있지만, 무질서하고 통제되지 않으며, 디지털 리터러시가 부족한 이들은 쉽게 침몰하는 대상이 되었다. 특히 고령층과 같은 소수집단은 범죄, 정보 남용의 표적이 되기도 했고, 이 바다에서 살아남기 위해선 빠르게 정보를 읽고, 기술을 다루는 능력이 필수로 요구되었다. 또한, 1990년대의 디지털 공간은 새로운 형태의 확장 경쟁의 무대로 작동했다. 서구 열강이 주도했던 세계 체제 속에서 위축되어 있었던 동양인들은, E스포츠, 인터넷 게임 등에서 활약하며 서양을 능가하는 능력을 입증하려는 집단적 자의식과 열망을 표출했다. 이러한 현상은 ‘제2의 몽골제국’이라는 상징 아래, 동양이 온라인 공간을 통해 새로운 우월성을 회복하고자 하는 상상의 실현으로 작용하였다. 이는 또한 신대륙과 우주 이후 등장한 ‘디지털 식민지’ 경쟁, 즉 네트워크 공간을 둘러싼 새로운 국가 간 패권 다툼으로도 이어졌다.

결국 이 시기의 정보화는 기술을 향한 열망, 새로운 세계에 대한 기대, 경쟁과 생존의 감각, 가상과 현실의 교차, 그리고 동양의 자존심 회복이라는 집단적 정서가 얹힌 복합적 은유와 상징 체계로 작동했다. 교육은 이러한 신화 속에서 기술을 습득하고 내면화하게 만드는 통로, 또는 국가의 미래 시민을 재구성하는 도구로 기능하며 이 상징체계를 매개하는 매뉴얼 역할을 수행했다.

3.2. 2020년대 AI 특이점, 지능 혁명의 시대

[일상과 사건 & 정치, 사회, 경제적 구조와 시스템] 2020년대 대한민국은 지능 혁명 시대를 맞아, 일상 전반에서 생성형 AI의 활용이 본격화되는 전환기에 들어섰다. “ChatGPT”, “미드저니”, “코파일럿” 등 다양한 생성형 AI 서비스는 번역, 문서 작성, 이미지 및 음악 생성, 영상 제작 등에서 보편적인 창작 도구로 자리 잡았다. 고성능 스마트폰과 조립형 PC, 태블릿 보급이 전 세대를 아우르며 확산됨에 따라, AI는 더 이상 일부 전문가의 영역이 아닌 누구나 접근 가능한 일상의 기술이다. 생성형 AI는 독립된 서비스로 존재하기보다, 검색 엔진, 오피스 프로그램, 콘텐츠 플랫폼 등 AI 임베디드 소프트웨어 형태로 통합되어 생활 속 깊이 침투하고 있다.

이에 대응해 정부는 2024년 국회 통과를 통해 2026년 시행을 앞두고 있는 AI 기본법을 마련하였다 (과학기술정보통신부, 2024a). 해당 법은 “고위험 AI”, “생성형 AI”, “AI 사업자” 등의 개념을 법적으로 정의하고, 기술의 책임성, 안전성, 윤리성을 강화하는 방향으로 국가 차원의 제도적 기반 마련에 주력하고 있다. 또한, “국가 AI 전략”을 통해 AI 컴퓨팅 센터 설립, GPU 성능 확장, 인재 양성(2030년까지 20만 명), AI 유니콘 기업 육성 등 전방위적 생태계 조성 및 글로벌 경쟁력 확보 전략을 동반하고 있다 (과학기술정보통신부, 2024b). 기술 산업 구조는 글로벌 민간기업 중심의 기술 주도형 생태계로 전환되었다. OpenAI, Google 등 기업이 모델을 주도하는 가운데, 오픈소스 커뮤니티의 등장과 고성능 개인용 PC의 접근 용이성은 개인 및 소규모 개발자도 AI 생태계에 진입할 수 있는 여건을 형성하고 있다. 다만, 1990년대의 닷컴버블과는 달리 국내 AI 스타트업 투자 흐름은 다소 조용하고 보수적인 양상을 보인다 (The Korea Economic Daily Global Edition, 2025).

교육 영역에서는 AI 디지털 교과서 도입 등 정부 주도의 교육정책이 추진되고 있다. 2025년부터 초등학교 3·4학년을 시작으로 고등학교까지 확대 예정인 이 교과서는 맞춤형 학습 콘텐츠 제공, 다국어 자막 기능, 특수교육 접근성 강화 등을 포함하고 있다 (교육부, 2024). 하지만 오픈소스와 유튜브 등 정보 접근 경로가 다양화되고 개별 학습 역량이 중요시되는 현재 환경에서, 여전히 정부 중심의 일괄적 교육정책이 추진된다는 점에서 현실과 괴리된 부분도 지적되고 있다 (정순원, 2023). 문화적으로는 AI가 콘텐츠 생산·소비 구조를 전면적으로 재편하고 있다. 틱톡, 유튜브, 인스타그램 등의 플랫폼에서는 AI 추천 알고리즘이 개인의 취향에 최적화된 콘텐츠를 실시간 제공하며, 이는 소셜미디어를 개인화된 경험 중심의 문화 소비 공간으로 탈바꿈시키고 있다. 동시에 생성형 AI를 활용한 창작 콘텐츠(음악, 이미지, 영상)는 대중화되고 있으며, 이는 예술과 기술의 융합, 그리고 표현 도구로서의 AI를 장착시켜 나가고 있다. 스포츠 영역에서도 AI는 경기 전략 분석, 훈련 설계, 중계 해설 등에서 활발히 활용되며, 경쟁력 향상과 학습 도구로서의 가치를 동시에 입증하고 있다.

결과적으로, 2020년대의 AI 기술 활용과 교육의 양상은 정부의 제도적 대응, 민간의 기술 주도, 개인의 자율적 확장, 교육·문화 구조의 재편이 맞물려 다층적이고 유기적인 디지털 시스템으로 작동하고 있다. AI는 단순한 도구를 넘어서, 사회 구조 전반을 재구성하고 인간의 삶과 연결 방식을 변화시키는 플랫폼적 존재로 진화하고 있다.

[세계관, 담론, 문화, 가치, 언어, 밈즈] 2020년대 한국 사회는 AI 기술을 미래 경쟁력의 핵심 축으로 인식하며, “AI G3 국가”라는 비전 아래 자국의 독자적인 AI 플랫폼과 기술 생태계 확보에 대한 열망이 고조되고 있다. 글로벌 반도체 및 생성형 AI 기술을 선도하는 기업들이 시장을 독점하고 있는 가운데, 한국 역시 자생적 AI 기업의 등장과 글로벌 주도권 확보를 국가적 이 사항으로 설정하고 있다. 그러나, 이는 20세기 후반 이후 지속된 fast follower 전략, 즉 선진국의 기술 패턴을 신속히 추종하는 방식이 여전히 유지되고 있다는 사실도 함께 반영한다.

사회 전반에서는 “4차 산업혁명”이라는 거대한 담론이 공유되고 있으며, 이는 단순한 기술 진보를 넘어 온라인과 오프라인의 융합, 디지털과 물리적 실재의 경계 해체라는 문화적 의미를 내포하고 있다. AI는 학습, 노동, 소통, 창작의 영역을 재구성하며, 1인 1 AI, 생활형 AI, 맞춤형 학습과 같은 표현을 통해 개인화와 자율성에 대한 새로운 가치를 창출하고 있다. 개인의 성향, 선호, 습관에 최적화된 기술 환경은 사용자의 정체성 형성과 행동 방식에 직·간접적인 영향을 주고 있으며, 지식의 자유와 자가 학습에 기반한 자유를 꿈꾸는 “제2의 사이버펑크”적 상상력 또한 활발히 나타나고 있다.

그러나 이러한 기술 낙관주의적 분위기 속에는 불균형과 갈등의 이슈들이 병존한다. AI의 작동 원리를 충분히 이해하지 못한 채 기술을 신뢰하고 수용하는 사회 구조는 데이터 기반 결과에 대한 무비판적 수용으로 이어지고 있다. 이는 오픈소스 커뮤니티를 중심으로 매 순간 진화하는 기술이 일종의 “정답”으로 여겨지고, 집단지성이 과학적 검증보다 우선시되는 문화로 확장되는 결과를 낳고 있다. AI 기반 추천 시스템은 정보 소비자의 관심사에 최적화된 정보를 제공함과 동시에, 가짜뉴스의 확산, 정치 성향의 극단화, 사회적 분열을 심화시키는 경향도 함께 보이고 있다 (Chavalarias, Bouchaud, & Panahi, 2023). 정치 유튜브, 뉴스 알고리즘, 콘텐츠 추천 시스템 등은 사용자의 시각을 강화하고 편향시키며, AI 알고리즘이 사람 사이의 관계를 나누고, 사회적 공감대를 해체하는 도구로 기능할 가능성을 내포한다. 이로 인해 AI는 공동체를 연결하는 기술이자 동시에 인간을 갈라놓는 기술이라는 이중적 의미를 갖는다. 이러한 상황 속에서 AI를 둘러싼 불안과 저항도 공존한다. 기존 예술가나 콘텐츠 생산자 집단에서는 생성형 AI의 창작 활동 개입에 대해 반발하며, “New 러다이트 운동”과 유사한 사회적 저항이 발생하고 있다 (Lovato et al., 2024). 이는 창작의 영역을 인간 고유의 가치로 간주하는 시각과 더불어, 기술이 그 가치를 대체하거나 침범하는 것에 대한 불안이 맞물리며 생겨나는 정체성 갈등이다.

요컨대, 2020년대의 세계관과 담론은 기술을 통한 미래 설계에 대한 낙관과, 기술이 야기할 수 있는 인간성의 위기라는 비판이 병존하는 양립적 구조를 가진다. 이는 가치를 재구성하는 도구이자, 사회의 불균형과 불신을 증폭시킬 수 있는 위험 요소로도 인식되며, 이러한 긴장감 속에서 한국 사회는 여전히 기술을 중심으로 자신들의 정체성과 미래상을 재조정하고 있다.

[신화, 은유, 무의식, 기대, 욕망, 원형] 2020년대는 기술이 인간을 보조하는 단계를 넘어서, 독립된 주체로 인식되는 전환기로 접어들었다. 이는 더 이상 명령을 수행하는 도구가 아니라, 자율성과 판단력을 가진 존재로 묘사되며 “기인(機人)”이라는 새로운 존재론적 은유로 부상하고 있다. 자연인과 법인을 넘어서, 기계가 법적·사회적 권리와 의무의 주체가 될 수 있다는 상상은 인간 중심 질서의 근본적 재편을 예고한다. 이와 같은 변화는 오래된 서사 구조의 부활을 통해 사회적 무의식 속에 스며들고 있다. SF 소설 “프랑켄슈타인”에서 피조물이 창조주를 위협하듯, 생성형 AI는 인간이 만든 기술이 인간을 능가할 수 있다는 불안의 형상화로 작용하고 있다. 그리스 신화의 “프로메테우스”처럼, AI는 인간에게 지능이라는 “불”을 되돌려줄 수 있는 존재이자, 동시에 그 지능을 빼앗아버리는 경쟁자가 된다. 지능 구분의 시대가 도래한 것이다. 또한, 인간이 기술을 통해 새로운 생명체를 만들어낸다는 점에서, “피그말리온”과 “해파이스토스” 신화의 현대적 반복도 목격된다. AI는 도구가 아니라, 인간의 창조 욕망을 실현하는 대상이며, 인간은 스스로를 ‘신’의 위치에 올려놓는 창조자 은유를 내면화하고 있다. 이 은유는 기술에 대한 긍정적 자기 동일화인 동시에, 예측 불가능성에 대한 불안감을 함께 품는다.

“판도라의 상자”처럼, AI는 편리함과 동시에 통제 불가능한 위험을 내포한다. 사용자는 AI를 사용하며 기회를 얻지만, 동시에 블랙박스화된 작동 원리로 인해 의도하지 않은 결과와 돌발 변수를 통제하지 못하는 불안을 함께 경험한다. 특히, AGI(범용 인공지능)의 도래가 가까워질수록, 인간은 기술의 한계를 파악하지 못한 채 판을 열고 있는 것일지도 모른다는 원형적 공포에 사로잡히게 된다. 또한, 사람들의 일상 속 AI는 “우렁각시” 혹은 “램프의 요정 지니”와 같은 역할로 상상된다. 말만 하면 답을 주고, 문장을 써주며, 이미지를 그려주는 AI는 무한히 순응하는 지능의 형상으로 묘사되지만, 동시에 사용자의 언어 구조와 사고방식을 단일화시키고 획일화시키는 결과를 낳는다. 이는 지능의 “맞춤화”라는 겉모습 이면에 표현의 통일성과 상상력의 제한이라는 부작용을 드러낸다.

한편, AI 기술을 독점하거나 이를 통해 지배력을 행사하는 권력 구조에 대한 상상도 함께 작동한다. “스타워즈”나 “뚝” 같은 SF 서사 속에서처럼, AI는 기술을 독점한 엘리트나 황제 권력의 보조자로 등장하고, 이는 현실 사회에서 일부 기업·국가가 AI를 통해 지식과 판단의 기준을 장악할 수 있다는 불안으로 전이된다. 이러한 상정은 AI를 사회 질서를 재편하는 도구이자, 새로운 시대의 통치 기제로 상상하게 만든다.

결국, 2020년대의 AI는 기술, 인간, 사회를 아우르는 복합적 상징체계로 작용하고 있다. 그것은 창조물인 동시에 경쟁자이며, 조력자인 동시에 통치자, 그리고 기회의 상징이자 예측할 수 없는 재난의 가능성을 품은 존재다. 이러한 다층적 은유 속에서 AI는 현대 사회의 기대와 불안, 그리고 인간의 근원적 욕망을 반영하는 시대적 신화로 정착되고 있다.

3.3. 정보화 혁명 및 지능 혁명 시대의 디지털 디바이드 양상

디지털 디바이드는 시대에 따라 그 양상과 구조가 변화해왔다. 디지털 물결을 초래한 정보화혁명 시대였던 1990년대의 디지털 디바이드는 주로 기기 보유 여부와 인터넷망 접근성에 따른 물리적 격차에 집중되어 있었다. 당시 컴퓨터는 고가의 전자기기로 여겨졌으며, 가정에 한 대를 들이는 것 자체가 일종의 경제적 상징이 되었다. 인터넷 접속 역시 비용 부담이 큰 서비스였기 때문에, “인터넷을 사용할 수 있는가”는 특정 계층만이 누릴 수 있는 권한처럼 인식되었다. 이렇게 발생한 물리적 디바이드는 추후 컴퓨터 활용 능력이나 정보 검색, 네트켓과 같은 디지털 역량의 격차까지 이어졌다. 더 나아가 유무형의 격차는 불법 복제나 사이버 범죄, 무분별한 정보 유통으로 연결되어, 특히 이러한 흐름에 뒤처진 노인층과 같은 집단에 여러 피해를 입혔다.

반면, AI 특이점을 준비하는 지능혁명 시대인 2020년대에 들어서면서 디지털 디바이드는 하드웨어나 인터넷망의 접근성 문제로 정의되지 않는다. 스마트폰, 고성능 PC, 인터넷망은 전 국민에게 보편화되었기 때문이다. 2024년 7월 한국 갤럽이 실시한 스마트폰 사용여부 관련 조사에 따르면 우리나라 성인(18세 이상)의 98%가 스마트폰을 사용하고 있으며, 60대 이상에서도 96%의 스마트폰 보급률과 사용률을 보여줬다 (한국갤럽, 2024). 따라서 오늘날의 디지털 격차는 “활용 능력”과 “접근 방식”, 즉 새로운 기술에 대한 이해, AI 기술의 이해 정도와 이를 기반으로 한 현명하고 효과적인 활용에 따라 발생하는 역량 기반의 AI 디바이드로 나타나고 있다.

우선, AI 리터러시의 격차이다. 과거 정보화 물결 시대의 물리적 격차와는 다른 양상으로, 지능 혁명인 현 시대 교육 분야에서 학교 간, 지역 간 AI 교육 환경의 더욱 복잡하고 다면적인 격차가 발생하고 있다. 단순히 AI 기술에 접근하는 것을 넘어, AI를 이해하고 효과적으로 활용하며 나아가 개발할 수 있는 능력, 즉 AI 리터러시의 차이가 중요한 격차 요인으로 부상했다. 기존 연구에 따르면, 젊은 학생들은 생성형 AI 도구를 학업 성공에 필수적인 것으로 인식하는 반면, 상대적으로 나이 든 학생들은 덜 중요하게 여기는 경향이 있다 (Cho & Ofosu-Anim, 2024). 이런 접근 방식의 차이점은 단순 역량의 차이를 넘어세대 간 차이까지 야기시킬 수 있다 (황은정, 2023). 또한, 인문사회 계열 혹은 문화예술 계열 교육기관과는 대비되게, 기존 공대 기반 혹은 AI

전문 대학교육 과정은 현 시대에 더 많은 정부 교육지원을 받고 있다. 기울어진 운동장에서 시작되는 학교 간의 AI 교육과 학습은 단순한 디지털 격차를 넘어서 학생들 간의 ‘지능 격차’로 이어질 가능성이 있다 (Digitaldefynd, n.d.). 이러한 차이는 교육적 차원에서 빈익빈 부익부 현상을 익숙하지 않은 방식으로 재현하고 있다.

두 번째로, 언어 구사 능력과 표현력에 대한 부분이다. AI 디바이드는 기술적 숙련도의 문제를 넘어서, 문화적, 언어적, 표현적 방식에 이르기까지 더욱 복합적인 형태로 확장되고 있다. 생성형 AI는 “어떻게 질문하느냐”에 따라 결과물의 수준이 달라지는 구조로 되어 있으며, 프롬프트 작성 능력의 차이는 결과물의 품질에 직접적인 영향을 미친다. 사용자는 단순히 명령을 입력하는 것을 넘어서, AI의 성격을 설정하거나 원하는 스타일을 명확히 지시해야 원하는 결과를 얻을 수 있는 상황이며, 이는 AI를 “효과적으로 사용하는 언어의 능력”이 하나의 AI 리터러시로 작동하고 있다는 사실을 보여준다. 또한, 영어 기반의 프롬프트가 기본값으로 설계된 생성형 AI 시스템은 한국어 사용자에게 또 다른 불리함을 야기한다. 영어로 프롬프트를 작성한 결과와 한국어로 작성한 결과는 정보의 깊이, 응답 속도, 표현의 정확성 등에서 차이를 보이기도 하며, 언어적 장벽이 새로운 형태의 디지털 격차로 이어지는 구조가 형성되고 있다. 이는 단순히 언어교육의 필요성을 넘어, AI를 사용하는 데 있어 “언어 선택 자체”가 결과의 질을 결정짓는 변수가 되는 시대를 반영한다.

마지막으로, AI 기술에 대한 개인별 수용성의 차이 또한 새로운 디지털 격차의 양상을 형성하고 있다. 예를 들어, 문화예술계에서 AI 기술에 대한 반응은 양극화된 양상을 띠고 있다. 일부 예술계 종사자들은 생성형 AI 기술을 환영하며 적극적으로 도입하고 있지만, 또 다른 집단은 이를 기존 창작 생태계를 위협하는 도구로 인식하고 있다. 이는 웹툰 등의 플랫폼에서 AI 활용 콘텐츠에 대한 공격적 반응으로 나타나며, 기술 수용에 대한 정서적 갈등이 디지털 환경 속에서도 뚜렷하게 드러나고 있음을 보여준다. 이러한 반응은 단지 개인의 정서나 예술계의 보수성에 기인한 것이 아니라, 기술을 둘러싼 신뢰와 통제 가능성에 대한 불안정한 인식에서 비롯된다. 19세기 발생했던 기계 파괴 폭동인 러다이트(Luddite) 운동이 산업혁명을 막지 못했듯이, 지능혁명 시대에서 AI의 이해와 활용 여부는 디지털 시민의 생존을 결정짓는 분기점이 되고 있다. 수용하지 못한 주체는 점차 디지털 사회로부터 배제될 가능성마저 존재한다.

결국, 2020년대의 디지털 디바이드는 단순한 기술 사용 여부나 접근 권한의 문제가 아니라, 기술을 해석하고, 표현하고, 비판적으로 대응할 수 있는 능력의 문제로 확장되었다. 이는 AI 리터러시가 문해력과 언어 감각, 창의력, 사회적 감수성 등 다층적인 요소와 연결되고 있으며, 향후 디지털 시민성의 핵심 역량으로 작용할 가능성을 내포하고 있다.

4. 연구 함의성

상기 연구결과 파트에서 진행된 분석을 통해(특히, “세계관과 담론”과 “신화와 은유”에서 파트) 다음과 같은 3가지 함의성을 찾을 수 있었다. 첫째, AI와 생성형 AI 중심 지능 혁명이 초래한 디지털 디바이드는 기존 정보화 물결로 인해 도출되었던 과거 디지털 디바이드와 다른 양상을 보여주고 있다. 둘째, 이러한 다른 환경과 양상에도 불구하고 여전히 과거 정보화 시대와 유사한 디지털 교육의 형태를 보여주고 있는 안타까운 현실이란 것이다. 셋째, 지능 혁명 시대에서 부각된 새로운 형태의 격차 완화를 위한 AI 리터러시 교육이 필수인 것이다.

4.1. 새로운 디지털 디바이드, AI 디바이드

상기 연구결과 내 “세계관과 담론” 및 “신화와 은유” 파트 내용은 우리에게 새로운 디지털 디바이드, 즉 AI 디바이드의 새로운 사실을 제시한다. 첫째, 생성형 AI의 경우 유료버전과 무료버전의 현저한 기능적 차이와 서비스 차별을 두어, 자금투입 여부에 따라 발생하는 새로운 모습의 불평등을 야기한다. 둘째, 컴퓨터 및 인터넷과 비교할 수 없을 정도로 어려운 지식을 포함하고 있는 AI 및 생성형 AI의 기술적 원리는 사람들로 하여금 이해보다 단순 활용에 몰입하게 만들며, 이는 “전문가와 일반인”의 격차를 가져온다. 셋째, AI 모델 학습에서 생기는 데이터 편향성 문제와 기술 의존성 심화로 인해 발생하는 “인간 사이의 단절” 혹은 “극단화 현상”의 고착화이다.

우선, 유료 버전과 무료 버전 생성형 AI 서비스 차이에 따른 정보와 기능 접근성의 격차이다. 예를 들어, 2025년 4월 기준 OpenAI사의 ChatGPT는 GPT-4o mini 모델에 대한 무료서비스로 제공하고 있으나, 학습한 데이터는 2023년 10월까지의 정보이다. 이와 반대로 유료로 사용이 가능한 GPT 4.5 모델은 학습 데이터도 훨씬 더 최근까지이고 실시간 인터넷 검색(오토 브라우징 기능)을 도입하여 실시간 정보에 관한 확인이 가능하다. 이는 단순한 불편함을 넘어 장기적으로 개인 간 지식과 역량의 차이가 지 이어질 수 있다. 지능혁명 시대에 더 이상 디지털기 기 보급 혹은 인프라와 관련된 디바이드는 큰 문제가 아니다. 기업이 제시한 금액을 지불할 수 있는 소비 의향과 그러한 정보와 기능에 대해서 소비하고자 하는 마음이 중요한 부분이다. 같은 생성형 AI를 사용한다는 착각을 사람들에게 제시하며 자연스럽게 이러한 격차에 익숙해지도록 만든다. 이는 한번 유료 버전을 사용한 사람들이 다시 무료 버전으로 돌아가지 못하는 이유와 일맥상통하다.

둘째, 최근 이러한 현상에서 가장 두드러지는 부분은 AI 디바이드가 “전문가와 일반인 간의 격차”로 나타나고 있다는 부분이

다. 과거 디지털 기계와 프로그램은 멋진 문서를 작성하고, 짜릿한 게임을 즐기는 용도로 우리에게 등장했고, 인터넷 검색은 광활하고 흥미있는 정보의 바다를 즐긴다는 측면에서 서핑(surfing)이라고 불렸다. 하지만, AI 시대에 등장하는 기계학습, 강화학습, 비지도학습, 프롬프트 등과 같은 전문 내용들은 일반인이 범접하기 힘든 지식의 블랙홀이 되었다. 이러한 지적 난해함으로 인해, 일반인들은 기술을 비판적으로 바라보기보다 일방적으로 수용하고 맹목적으로 신뢰하는 경향을 보여주고 있다. (김은환, 2023). 즉, AI 혹은 생성형 AI라는 난해한 지식에 무방비 상태로 노출되는 일반인과 이해하고 비판적으로 사고하려는 사람 사이에 지식과 교양의 격차를 초래되고 있다. 따라서, 발생하는 AI 디바이드의 특징은 기존 디지털 디바이드는 소득 계층 간 혹은 세대 간 격차를 중점적으로 나타냈다면, 이러한 것들보다 뛰어넘어 전 세대 내 (예: 전문가 vs. 일반인) 격차가 그 중심에 있다. 지능 혁명의 시기에서 아이러니하게 “자연지능”을 가진 우리 인간이 오히려 지식을 포기하는 모습을 보여주고 있는 것이다.

마지막 AI 디바이드 모습은 설계된 AI 의존성 혹은 무분별한 AI 만능주의로 인해 발생하는 “인간 사이의 단절”, 즉 서로간 배척이란 격차이다. 우선, AI 알고리즘과 빅데이터에 내재적으로 존재하는 편향성 문제가 우선 그 첫 번째 이유이다. AI 학습에서 표본선택과 표본특성 간에 상관관계가 존재하는 데이터의 경우, 실효성이 있는 표본 수가 크게 줄어든다. 즉, 빅데이터인데, 특성 상황과 대상을 대상으로 수집된 빅데이터는 오히려 스몰데이터가 된다. 수많은 데이터가 양산되는 현 시대에 데이터의 규모는 이제 문제가 되지 않는다. 데이터가 얼마만큼 공정하고 객관적으로 수집되고 사용되었는가가 중요하다. 편향된 데이터를 학습한 AI를 사용하는 인간은 스스로 선택하고 있다는 착각을 하게 되나, 이는 기술에 지배된 인간관계로 점철된다. 우리도 모르는 사이에 AI는 인간들끼리의 단절을 초래하게 되며, 결국 이러한 부분을 고착화한다. 의도된 혹은 설계된 AI 알고리즘 결과에 반복적으로 노출되면 사용자는 해당 편향을 내면화하고 자신의 판단에 반영할 가능성이 커진다.

또 다른 단절의 원인은 AI에 대한 무한한 신뢰와 맹목적인 의존이며, 이는 반향실 효과와 맞물려 다양한 사회적 문제를 초래하고 있다. AI는 단순 정보 검색을 넘어서 친구를 사귄다 수 있게 해주고, 소셜 네트워크를 확장해줄 수 있게 해주지만, 다양성을 제공하지 못한다. 예를 들어, AI 추천 기능 기반 SNS 및 동영상 공유시청 플랫폼은 시청자의 성향에 따라 관련된 콘텐츠를 지속적으로 추천하고, 그들의 선택을 자극적이며 극단적인 방향으로 유도하고 고착화시킨다. 추천에 기반하여 특정 부류의 사람들이 모이게 되고, 집단성을 띄게됨과 동시에 이기주의가 만연하고 다른 집단에 대한 배척이 심해진다. 결과적으로 가짜뉴스, 강화된 사회적 편견, 정치적 극단화(양극화)로 연결될 수 있으며, 최종적으로 다수결 신뢰성을 기반으로 두고 있는 민주주의의 위기까지 초래할 수 있다.

4.2. 그러나 동일한 디지털 교육의 형태와 그 의미

정보화 혁명과 지능 혁명 시대 그리고 시대별 디바이드의 차이점은 명확하나, 이것을 해결해야하는 교육분야에서만 그 차이점이 뚜렷하게 나타나지 않고 있다. 연구결과 내 인과계층분석법으로 도출된 “세계관과 담론”과 “신화와 은유”는 다양한 함의성을 교육분야에 제공한다.

1990년대와 달리, 2020년대 우리가 배워야 하는 지식은 지금 이 순간에도 기하급수적으로 늘고 있다. 예를 들어, 2000년 미국 의회도서관이 소장한 텍스트의 용량은 약 10테라바이트(TB) 정도로 추산되나 (김은환, 2023), 2020년 기준 지구가 만드는 데이터 용량은 하루에 25억GB 정도이다 (김형자, 2020). 수천 년간 지구와 인류가 쌓아왔던 지식이 이제 1년 정도면 따라 잡힌다는 이야기이다. 이와 같은 정보의 범람 속에 교육계는 더욱 효과적이며 분별력있게 지식을 청소년과 학생들에게 학습시켜야하나, 지금 우리가 보여주는 2020년 디지털 교육방식은 30년 전과 크게 다르지 않다. 오히려 그러한 오류를 간파하고, 청소년들의 학습 능력의 저하에 그 탓을 돌리고 있다.

둘째, 정부는 여전히 디지털 교육에 대한 주도권을 놓지 않으려고 한다. 여전히 AI 교육은 정부 주도의 “신기술을 활용한 산업역군의 배출”에 맞춰져 있다. 4차 산업혁명 기술군의 중심이 되는 AI 기술은 디지털(3차 산업혁명)과 기계(1차 및 2차 산업혁명)의 연결 및 온라인과 오프라인의 연결을 가능하게 해주기에 단순 국가차원에서 “미래먹거리”로 구분하여 관련 교육을 진행하는 것은 기술이 가져올 파괴적 전환 효과를 저평가하는 행위이다. 선진국 대비 산업화 역량이 갖추어지지 않은 대한민국 국민에게, 1990년대에 새롭게 불어닥친 정보화 물결을 대비하기 위한 교육은 정부 주도의 보편적 교육형태를 띠고 있던 것은 당연하다. 하지만 연구결과에서 보이는 것처럼 2020년 지능 혁명 시대의 AI 습득 형태는 분화되고 상세화된 사회 변화 환경에 맞춰 진행되는 개별화 및 개인화로 특징지을 수 있다. 우선, 기업의 역량에 따라 AI를 빠르게 받아들여 사업의 파이프라인으로 적용하는 기업이 있고, 반면 그렇지 않은 기업도 있다. 개인 또한 이미 갖춰진 컴퓨터 성능과 충분한 인터넷 속도로 각각의 전문 영역에서 AI 역량을 키우고 있는 상황이다. 이런 상황에서 여전히 국가발전은 목표로 하는 보편적인 정부 주도의 AI 교육은 다소 시대착오적인 경향이 있다.

셋째, 현재 AI 교육 또한 과거 정보화 교육과 마찬가지로 주로 기술 중심적 접근 방법을 취하고 있다. 도구 사용법을 익히는 것에 초점이 맞춰져 있을 뿐, 기술이 가지는 본질적인 의미 혹은 기술이 초래할 수 있는 다양한 윤리적 및 도덕적 부작용에 대한 교육과 훈련이 잘 제공되지 못하고 있다. 또한, 이를 위한 법적·제도적 지원 및 인프라 또한 미비하다. 단순한 기술 사용에 대한 방법적 교육은 디지털 디바이드를 해소하는 것이 아니라 오히려 심화할 가능성이 있다고 이야기하는 연구 결과도 존재한다 (van Deursen & Helsper, 2017). 이는 AI 활용 능력이 비판적 사고와 창의적 응용 능력과 함께 교육되지 않을 경우, 단순한 기

술 사용만 익힌 집단과 AI를 효과적으로 활용하는 집단 사이의 격차가 더욱 벌어질 수 있기 때문이다.

4.3. 필수 교양교육으로의 리터러시 교육의 복원

2015년 디지털 리터러시 교육의 시작은 1990년대 디지털 물결의 시작과 20년이라는 다소 시간적 괴리가 존재한다. 즉, 디지털 물결 시대에 시작되었던 정보화 교육의 보완적 버전이 바로 디지털 리터러시 교육이라는 뜻이다. 컴퓨터와 인터넷에 대한 지식과 그것들에 대한 단순 도구적 사용법을 넘어서, 원리와 과학적 사고, 디지털기기와 인터넷의 개인별 전문영역과의 융합 및 기술과 윤리 등의 주제를 다뤄야 한다. 최근 디지털 리터러시의 흐름은 코로나-19로 인해 초래된 온라인 학습경험으로 인해 디지털기기와 인터넷 활용능력의 중요성이 더욱 강조되고 있다. 구체적으로, 기초교육의 강화 측면으로 2020년부터 초등학교 코딩교육의 의무화되었으며, 정보의 신뢰성평가, 개인정보 보호, 사이버 윤리 등과 같은 주제가 필수 과정으로 포함되었다. 이를 통해 책임감 있는 디지털 시민으로 성장하는데 필요한 지식과 역량을 제공하며, 안전하게 정보를 검색하고 활용할 수 있는 능력을 기를 수 있다. 또한, 2023년부터 시작된 ChatGPT라는 생성형 AI로 인해, 2015년 교육과정을 통해 새롭게 등장한 리터러시 교육은 이제 변화의 시점을 맞이하고 있다.

AI(생성형 AI)를 사용하면 사용할수록 우리는 그 과학원리와 사고방식에 대한 심도있는 이해가 필요하다는 것을 알 수 있다. 개별화 및 개인화 그리고 생활형 1인 1AI 시대에 맞게 리터러시 교육은 기술 자체보다, 그 근본을 이루는 과학적 원리와 사고방식을 이해하는 것이 중요하다. 예를 들어, AI를 알기 위해서, 우리는 자연지능을 포함한 지능의 진화(신경세포의 발전 포함)에 대해서 알아야한다. 또한, 구텐베르크의 인쇄술과 정보의 대량생산에 대한 역사적 교훈도 필요하다. 이와 더불어, 가장 기본적인 디지털과 아날로그, 즉 원자에 빔댄 아톰(Atom) 세계와 비트(Bit) 세계에 대한 이해와 그 차이점을 알아야 한다. 2020년대 생성형 AI의 새로운 이정표를 만든 기계학습, 비지도학습, 강화학습, 딥러닝(Deep Neural Network)에 대한 학습을 뇌과학분야에 대한 이해를 기반으로 진행해야 한다. 상기한 부분에 대한 이해 없이, AI 혹은 생성형 AI에 대한 활용은 “눈먼 장님이 문고리 잡는 것”과 유사하다.

우리는 디지털 디바이드 해소를 위해 진행된 정보화 교육과 디지털 리터러시 교육 간의 20년이라는 시간적 격차에 대한 교훈을 이미 지켜봤다. 2023년에 시작된 생성형 AI의 시대에서 AI 디바이드 격차 해소에 지금부터 우리는 즉각적인 노력을 기울여 위와 같은 시간적 괴리가 존재하는 것을 막아야 한다. 현재 AI 혹은 생성형 AI를 이해하지 못하거나, 쓰지 못하는 사람은 과거 글을 읽을 수 없는, 즉 문맹과 다름이 없다. 오히려, AI에 의해 끌려다니는 종속된 인간으로 치부될 수 있다. AI에 대한 이해, AI의 적절한 활용 및 AI 부작용에 대한 현명한 대처방법 학습을 통해 한쪽으로 치우치지 않는 객관적이며 보편적인 지식과 가치를 모든 시민들이 갖춰야 한다. 이를 통해 빠르게 변화하는 현 지능 혁명의 시대에서 일어나고 있는 계층의 고착화를 최소화시킬 수 있을 것이다.

이를 위해, 본 논고의 마지막을 전체론적 AI 리터러시 교육 방향성 및 촉매제와 조력자로의 교수자의 역할 전환을 제시한다. 우선, AI 리터러시 교육은 필수 교양으로 지정되어야하며, 교수자는 정보의 편향성 평가, 개인정보 보호, AI 윤리등과 같은 주제를 학생들에게 가르쳐야한다. 전공별 혹은 교수별로 따로 진행하는 교육의 형태가 아닌, 모든 대학교 학생들에게 동일하며 보편적인 지식과 가치를 제공할 수 있는 학교차원의 지식이 제공되어야 한다. 디지털(혹은 AI) 디바이드의 해결책으로 새로운 규범적 가치를 제공하여, 전문지식의 보편화, 지식과의 상시 연결성 강화, 계층이동의 유연성을 보장하는 리터러시 교육이 제시되어야 한다. 한계와 윤리, 주의점에 대한 학습 없이 우리는 인간과 비인간(기계, 컴퓨터, AI 포함)의 조화와 융합을 고려할 수는 없기 때문이다

둘째, 교양의 형태로, 단순한 기술 활용법을 가르치는 것이 아니라, 다양한 지식을 아우르는 인간과 AI의 협력에 대한 교육으로 발전해야 한다. 이를 통해, 교양에서 추구하는 주변에 대한 풍부한 지식을 기반으로 창의적이며 통찰력 있고 적절한 질문을 제시할 줄 아는 역량을 키울 수 있다. 특히, 비판적 사고를 통해 AI가 제시한 답변과 의사결정에 의문을 제시하고 확인하는 습관을 재화시켜야 한다. 추가적으로, 이렇게 교양의 형태로 취하게 되는 리터러시 수업은 젊은 학생들을 위한 수업이 아닌, 평생 학습평태의 교육으로 쉽게 전환될 수 있다.

셋째, 교수자는 지식의 전달자에서 지식의 촉매제와 조력자로서 교수자의 역할 변화가 필요하다. 문맹의 해결을 위해 언어교육이 필요한 것처럼, 현시대의 AI 문맹을 해결하기 위해서는 AI를 더 잘 읽고, 더 잘 쓰고, 행간의 의미를 알려줄 수 있는 도우미의 역할이 필요하다. 예를 들어, 저자가 속해 있는 특성화 방송예술대학교 학생들은 AI와 인간을 연결하는 중간적 역할을 수행할 수 있는 중요한 위치에 있기에, 교수자는 향후 이러한 역할을 할 수 있게끔 AI(생성형 AI 포함)에 대한 구조적 원리와 내용을 설명하고, 비판적 사고, 창의적 활용, AI 해석 능력을 함양시켜야 하며, 추후 활용에 따른 다양한 윤리와 책임을 설명해야한다. 이를 통해, 특성화 방송예술대학교 학생들은 AI 특이점을 기다리는 지능혁명 시대의 전문가-일반인 디지털 디바이드 해소를 위한 연결고리 역할을 수행할 수 있을 것이다.

마지막으로 특성화 방송예술대학교를 위한 AI 리터러시 교육강화를 위해 조직·운영적 제언과 AI 리터러시 강의(안)에 대해 소개하고자 한다. 이러한 조직변화와 리터러시 교육을 통해 방송예술 인재들은 AI와 인간을 연결하는 중계인으로 그 역할을 수행할 수 있을 것이다.

■ 특성화 예술대학교 AI 리터러시 교육강화를 위한 조직·운영적 제언

- 과학기술 및 AI를 수용·활용을 통해 미래 AI 교육 선도할 수 있는 교내 문화의 전환(cultural transformation) (기술 부채 등 교내 존재하는 다양한 종류의 장벽 해소, 참여와 인센티브 확보를 통한 전환 문화 형성)
- 독립적 의사결정이 가능한 이사장 혹은 총장 직속의 디지털 혹은 AI 교육센터 설립을 통한 AI 추진 거버넌스 확보 (유연하고 애자일(agile)한 조직체계, 학과간 경계파괴 및 AI 융합교육)
- AI 리터러시 과목의 교양필수화 및 신입생 AI 부트캠프(boot camp) 추진

■ 특성화 예술대학교 AI 리터러시(AI 디바이드 완화) 강의(안)

- [보편성] 자연지능의 탄생(신경세포와 AI의 기원 비교)
- [보편성] 과학사(테크노사이언스 분야) (과학기술과 인간·사회와의 관계)
- [보편성] 디지털과 컴퓨터(아톰의 세계에서 비트의 세계로)
- [보편성] 뇌과학 이론을 중심으로 설명하는 AI 인공지능망의 원리 및 한계
- [맞춤화] SF 미디어·소설·영화 내 신기술의 등장과 AI 등장과의 유사성
- [맞춤화] 생성형 AI의 활용 (이미지 생성, 동영상 생성, text 생성)
- [가치와 책임] 창조주로서의 인간 (기계·AI를 통한 신과 타생명체와의 구분)
- [가치와 책임] AI를 대하는 방송예술인의 자세와 윤리와 책임

5. 결론

인간의 정체성은 신 혹은 동물과 같은 지구 내 주요 행위자들과의 구분을 통해 지속적으로 형성되어 왔다. 우선, 인간보다 월등한 신체적 능력을 지닌 동물을 증기기관으로 대표되는 기계를 통해 뛰어넘었고, 계산기와 컴퓨터를 통해 완벽히 구분했다. AI 또한 피조물인 인간이 창조주와 구분하고 뛰어넘기 위해 만든 또다른 인간의 피조물이다. 하지만, AI로 위시되는 지능혁명은 인간과 신을 구분하기보다 인간 내에서 새로운 구분, 즉 격차를 야기하고 있다. 리터러시 교육에 대한 새로운 시각이 필요한 시점이다.

본 논문은 “정보화 혁명과 다른 특징을 가진 지능 혁명의 시대에 나타나는 디지털 디바이드의 근본적인 차이점은 무엇인지? 그리고 이러한 차이점과 변화를 기반으로 디지털 디바이드 해소를 위한 우리의 AI 리터러시 교육 방향성은 무엇인지?”란 연구질문을 1990년대 디지털 물결로 점철되는 정보화 혁명 시대와 2020년대 AI 특이점을 기다리는 지능 혁명 시대의 사례 특징을 4가지 계층(일상과 사건, 사회·구조적 원인, 세계관과 담론, 신화와 은유)으로 나누어 비교 분석했다. 또한, AI 시대에 새롭게 나타나는 디지털 디바이드(AI 디바이드)의 특징으로 자금투입 여부에 따라 발생하는 새로운 모습의 불평등, AI에 내재된 어려운 과학적 원리로 인한 “전문가와 일반인”의 격차 그리고 데이터 편향성 문제 및 의존성 심화로 인해 발생하는 “인간 사이의 단절” 혹은 “극단화 현상”에 대한 고찰과 문제를 제시했다. 마지막으로, 현재 AI 교육이 과거 정보화 교육의 형태를 답습하는 문제점을 지적하고, 변화된 시대에 필요한 새로운 AI 리터러시 교육의 방향성으로 ‘필수 교양교육으로의 복원’을 제안하며, 이를 위한 구체적인 교육 내용과 교수자의 역할 변화, 조직·운영적 제언 등을 제시했다.

본 논문에서 소개한 다양한 AI 디바이드 해소를 위해 우리 교육계는 지금부터 빠르게 움직여야 한다. 물론, AI 디바이드는 경제적, 기술적, 지역적, 교육적, 문화·가치적 요인들이 복합적으로 작용하여 발생하는 사회적 문제이기에 AI 리터러시 교육만으로 모든 격차 문제에 대한 해결은 어려울 것이다. 하지만, 교육은 만년지계라고 했다. 이러한 리터러시 교육을 통해 향후 지속적으로 사회를 흔들 파괴적 기술에 대한 대응 가이드라인과 미래세대를 위한 신속하고 올바른 이정표를 만들 필요가 있다.

참고문헌

- 강민구. (2021). 디지털 혁명 시대의 정보격차 (디지털 디바이드) 현실과 해결 방안. 4 차산업혁명 법과 정책, 7-28.
- 과학기술정보통신부. (2024). 인공지능 시대의 새로운 서막, AI기본법 국회 본회의 통과.
- 과학기술정보통신부. (2024). 국가인공지능 전략 정책방향.
- 교육부. (2024, 11월 29일). 2025년, 교실에서 마주할 인공지능(AI) 디지털교과서, 모두를 위한 맞춤 교육을 실현 [보도자료].
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=94830&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- 김경준. (2021). 한국의 디지털 불평등: “디지털 정보격차 실태조사” 2014~2019 분석. 인문사회 21, 12(2), 1875-1886.
- 김선정. (2023). 디지털 리터러시 함양을 위한 학문 목적 한국어 읽기 활동 연구: 활동 수행 방식 제안을 중심으로. 언어와 문화, 19(1), 255-281.
- 김은주, 신건철. (2022). 전자상거래 산업의 변천 과정과 시대별 특징에 대한 비교분석. 경영사연구, 37(3), 5-27.

- 김은환 (2023). 알아두면 쓸모 있는 디지털 문해력 수업. 인천. 도서출판 이새.
- 김형자. (2020). 과연 디지털 비트는 인류를 위협할 재앙으로까지 치달을까?. 주간조선, 16161.
- 대한민국 교육부. (2000). 2000 디지털교육백서. 한국교육학술정보원.
- 서삼영. 초고속정보통신망과 초고속국가정보망. 대한전자공학회 토론회,
- 서용석. (2025). 직업의 미래. 와이즈맵.
- 성욱준, 예레미. (2024). 「정보화정책」 저널 30주년 리뷰: 정보화 정책의 과거, 현재, 그리고 미래. 정보화정책, 31(4), 3-62.
- 양재진. (2006). 디지털 디바이드(Digital Divide)와 교육불평등: 현황과 정책적 대응. 한국행정학보, 40(4), 149-181
- 이만제. (1997). PC통신내 동호회 문화분석. 한국언론정보학보, 165-196.
- 이일래. (2021). 게임을 둘러싼 세대 차이와 게임세대. 인문사회 21, 12(4), 1537-1552.
- 이용수. (2022). 디지털 정보격차에 대한 취약계층의 계층별 분석. 지식경영연구, 23(4), 1-19.
- 이용수. (2024). 디지털 격차의 장기 추세 분석: 일반국민과 정보취약계층 비교 연구. 한국전자거래학회지, 29(3), 107-145.
- 임정훈, 이혁준, & 이지훈. (2020). 장·노년층의 디지털 정보격차 영향요인: 베이비붐 세대와 노인 세대 비교 연구. 한국콘텐츠학회논문지, 20(9), 475-485.
- 장용석. (2023). 그때 그 광안리 10만 전사는 모두 지금 어디에 : 온게임넷의 역사와 미래. 한국게임정책자율기구.
- 장민지. (2024). 버추얼 휴먼의 등장과 버추얼 엔터테인먼트의 미래: 사이버 가수 아담에서부터 플레이브까지. 한국방송통신전파진흥원.
- 전재호. (2006). 세계화·정보화 시대 한국의 정치적 정체성 변화. 한국정치학회보, 40(3), 125-143.
- 정순원. (2023). AI 디지털교과서 법령 현황 및 법적과제. 교육법학연구, 35(3), 171-197.
- 조지현, 안수현, 이지현, 양영모, 서동민, & 양승희. (2023). 대학생 디지털 리터러시(Digital Literacy) 진단도구 개발 및 타당화 연구. 교육학연구, 61(6), 1-26.
- 주용완, 김유정, & 조찬형. (2011). 인터넷 접근과 활용에서의 디지털 격차. 한국산학기술학회논문지, 12(12), 5601-5613.
- 최충현, & 이구연. (2013). 대한민국 정보 격차 현황과 대책에 대한 연구. 산업기술연구, 33, 81-88.
- 한국갤럽 (2024). 스마트폰 관련 조사 2012-2024. 갤럽리포트.
<https://www.gallup.co.kr/gallupdb/reportContent.asp?seqNo=1497>
- 함남희, 김혜수, 김경래, 주보혜, 홍석호, & 김주현. (2020). 노년기 정보 활용 현황 및 디지털 소외 해소 방안 모색 (연구보고서 2020-46). 한국보건사회연구원.
- 황은정. (2023). 고령층의 디지털 디바이드 현황 분석. 한국휴먼이미지디자인학회지, 5(1), 1-21.
- Bell, D. (1973). The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting. Basic Books.
- Castells, M. (1989). The informational city: Information technology, economic restructuring, and the urban-regional process. Blackwell.
- Chavalarias, D., Bouchaud, P., & Panahi, M. (2023). Can few lines of code change society? Beyond fact-checking and moderation: How recommender systems toxify social networking sites. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2303.15035>
- Cho, C., & Ofosu-Anim, D. (2024). Navigating the technology divide: The role of educational leadership in generative AI usage among diverse age groups. Open Journal of Leadership, 13(4), 515-531.
- Herriott, R. E., & Firestone, W. A. (1983). Multisite qualitative policy research: Optimizing description and generalizability. Educational Researcher, 12(2), 14-19
- Lee, S. (2023). Keyword network analysis of digital divide research: A focus on post-2020 domestic academic papers. Journal of Digital Contents Society, 24(9), 2243-2251.
- Van Deursen, A. J. A. M., & Helsper, E. J. (2017). Collateral benefits of Internet use: Explaining the diverse outcomes of engaging with the Internet. New Media & Society, 20(7), 2333-2351.
- Inayatullah, S. (1998). Causal layered analysis: Poststructuralism as method. Futures, 30(8), 815-829.
- Inayatullah, S. (2004). The causal layered analysis (CLA) reader: Theory and case studies of an integrative and transformative methodology. Tamkang University Press.
- Lovato, J., Zimmerman, J., Smith, I., Dodds, P., & Karson, J. (2024). Foregrounding artist opinions: A survey study on transparency, ownership, and fairness in AI generative art. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2401.15497>
- NTIA (1995). Falling through the net: A survey of the "have-nots" in rural and urban America. U.S. Department of Commerce.
- The Korea Economic Daily Global Edition. (2025, February 28). South Korea loses tech startups at rapid clip amid dwindling funding. <https://www.kedglobal.com/korean-startups/newsView/ked202502280009>
- Yin, R. K. (2017). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.

디지털 디바이드(Digital Divide) 양상변화에 따른 AI 리터러시의 미래에 대한 토론문

윤영순(대구보건대학교)

발표자님께서서는 1990년대 정보화 혁명 시대와 2020년대 지능 혁명 시대를 비교하며 디지털 디바이드의 양상 변화를 분석하고, AI 리터러시 교육의 미래 방향을 제시하고자 하였습니다. 1990년대에는 컴퓨터와 인터넷 접근성을 중심으로 한 물리적 디지털 격차가 문제였지만, 2020년대에는 AI 활용 능력, 표현력, 비판적 사고력 등에 기반한 복합적인 AI 디바이드가 새롭게 나타났다는 점을 확인해주었습니다. 이 차이를 명확하고 다층적으로 분석하기 위해, 인과계층분석(Causal Layered Analysis, CLA)을 활용해 각 시대의 기술, 사회 구조, 가치관, 신화적 은유 등의 차원에서 비교해 주었습니다.

2020년대의 AI 격차는 단순한 접근성의 문제가 아니라, 프롬프트 언어 구사력, 유료·무료 모델 접근, 기술 신뢰도, 그리고 사회적 수용성의 차이에서 비롯됩니다. 현재의 AI 교육은 과거 정보화 교육과 크게 다르지 않으며, 여전히 정부 주도, 기술 중심, 일괄적 전달 방식에 머무르고 있습니다. 새로운 교육 방식은 AI 기술의 원리, 윤리적 문제, 데이터 편향성 등도 포함하는 비판적이고 통합적인 리터러시 교육이어야 한다고 주장합니다. 즉 AI 시대에는 전 세대를 대상으로 한 교양 중심의 리터러시 교육과 교수자의 역할 전환이 필수적이며, 특히 방송예술평대처럼 창의성과 기술이 융합된 교육기관에서는 AI와 인간을 연결하는 중재자 역할을 수행할 수 있도록 교육을 강화할 필요가 있다고 주장합니다. 이러한 교육은 단기적 기술 습득이 아닌 평생학습의 일환으로 확장되어야 하며, 모든 시민이 디지털 시민으로 기능할 수 있는 기반이 되어야 한다고 시사점을 제시하고 있습니다. 결국 AI 디바이드 해소를 위해서는 단순한 도구 사용 교육이 아닌, 인간과 AI의 균형 있는 공존을 위한 교양 중심 리터러시 교육의 복원이 절실하다고 말합니다.

이 발표문은 두 가지 점에서 기여하는 바가 큼니다. 첫째, 1990년대 정보화 혁명과 2020년대 지능 혁명 시대를 인과계층분석(CLA)을 통해 심층 비교한 점입니다. 단순히 시대별 기술 차이를 나열하는 데 그치지 않고, 사회·정치·문화·담론·신화적 은유까지 다층적으로 분석함으로써 기술 변화가 사회 전반에 미치는 영향을 입체적으로 조망했습니다. 이는 디지털 디바이드라는 문제를 보다 구조적이고 통합적으로 이해할 수 있는 기회를 제공하며, 후속 연구와 교육 정책 수립에도 실질적 기여를 할 수 있습니다. 둘째, AI 리터러시 교육의 필요성과 방향성을 명확히 제시한 점입니다. 단순한 기술 사용 교육을 넘어서 윤리, 표현력, 비판적 사고 등 교양 중심 교육의 중요성을 강조한 것은, 오늘날 교육계가 직면한 실질적 문제에 대한 날카로운 통찰을 보여줍니다. 특히 학생과 일반 시민 모두를 대상으로 하는 평생학습 관점에서의 AI 교육 확장은, 지능 혁명 시대를 대비하는 실천적 대안을 제시하고 있다는 점에서 큰 장점입니다. 이러한 발표자의 분석과 주장을 깊이 있게 이해하고 공유하기 위해 세 가지 질문을 드립니다.

첫째, "AI 리터러시 교육은 단순히 도구 사용법을 익히는 기술교육을 넘어, 사회적 가치와 윤리의식을 내포한 교양교육으로 확장되어야 한다"는 주장에 대해 여러분은 어떻게 생각하시나요? 지능 혁명 시대의 디지털 디바이드는 물리적 접근보다 AI 이해도, 언어 표현력, 그리고 비판적 사고력에 따라 발생하고 있습니다. 따라서 단편적인 기술 숙련 중심 교육은 오히려 격차를 심화시킬 수 있으며, AI를 활용하되 비판적으로 해석하고 판단할 수 있는 능력이 더욱 중요해지고 있습니다. 또한 AI 기술은 민주주의, 인간관계, 사회 통합 등 공동체 전체에 영향을 미치는 복합적 존재로 작용하고 있기에, 그 윤리성과 철학적 이해도 동반되어야 합니다. 이러한 흐름 속에서 대학 교양 교육은 어떤 방식으로 진화해야 하며, 교수자의 역할은 어떻게 변화되어야 할까요?

AI 디바이드 해소를 위한 교육 접근 방식은 매우 다양하게 논의되고 있습니다. 일부는 정부가 주도하는 표준화된 디지털 교과서와 교육 정책을 통해 전국민에게 동일한 기초 교육을 제공하는 것이 중요하다고 주장합니다. 반면, 현재 AI 기술은 빠르게 변화하고 있기 때문에 학교나 대학이 자율적으로 개별 맞춤형 교육을 운영해야 한다는 의견도 있습니다. 여기에 더해, 오픈소스 플랫폼이나 유튜브·GPT 등 민간 기반의 학습 도구를 적극 활용하여 학습자 중심의 자기주도 학습을 강화하자는 주장도 제기되

고 있습니다. 또 어떤 사람들은 기술 중심의 접근보다, 비판적 사고와 윤리적 감수성, 창의성을 강조하는 교양 중심의 AI 리터러시 교육이 더 근본적인 해결책이 될 수 있다고 보기도 합니다. 여러분은 이러한 다양한 교육 방식 중 어떤 방향이 가장 효과적이라고 생각하나요? 그리고 그 이유는 무엇인가요?

오늘날 AI는 거의 모든 분야에 걸쳐 영향을 미치고 있으며, 특정 전공이나 산업에 국한되지 않는 존재로 자리잡고 있습니다. 이에 따라 AI 리터러시가 모든 학문 분야에서 공통으로 가르쳐져야 하는 ‘필수 교양’이 되어야 한다는 목소리가 높아지고 있습니다. 그러나 여전히 일부에서는 AI가 공학, 미디어, 디자인 등 특정 기술 중심 전공에만 실질적인 필요성이 있다고 주장하며, 전공별 차별화된 교육이 필요하다고 봅니다. 특히 인문사회계열 전공 학생들의 경우, AI를 단지 도구로 사용하는 수준 이상으로 이해해야 할 필요가 있는지에 대해 의견이 갈리기도 합니다. 여러분은 AI 리터러시가 전공과 관계없이 모두에게 반드시 필요한 교양 과목이라고 생각하시나요? 아니면 분야별로 선택적으로 적용되는 것이 더 적절하다고 보시나요?

주요 국가들의 인공지능 기반 교육 동향 연구

한송이(경인여자대학교)

1. 서론

오늘날 학계와 산업계 전반에서 가장 주목받고 있는 담론 중 하나는 4차 산업혁명으로, 이는 로봇공학, 가상현실(VR), 증강현실(AR), 빅데이터 등 다양한 첨단 과학기술의 융합을 통해 급속히 진화하고 있다. 하지만 그 중, 인공지능(Artificial Intelligence, 이하 AI)은 가장 핵심적인 기술로 자리 잡고 있으며, 인공지능 기술은 사회 전반에 걸쳐 혁신적인 변화를 가져오고 있다. 특히 딥러닝, 자연어 처리, 컴퓨터 비전 등의 기술 발전은 교육 분야에서도 새로운 가능성을 열어가고 있다.

인공지능 용어는 1956년 미국 다트머스대학(Dartmouth College)에서 개최된 워크숍에서 ‘지능적인 기계, 특히 지능적인 컴퓨터 프로그램을 만드는 과학 공학(McCarthy 외, 2006)’이란 의미로 처음 나타났다. 이후 인공지능은 ‘인간 지능의 비밀을 탐구하는 것과 인간의 지능을 기계에 최대한 이식하는 것을 목표로 하는 현대 과학기술의 한 분야(Zhong, 2006)’라고 정의되기도 하였고, ‘지각, 학습, 추론, 문제해결, 언어 상호작용, 창의적 작품 제작과 같은 인간 지능의 특정 기능을 모방할 수 있는 기계(COMEST, 2019)’라고 정의되는 등 다양하게 개념화되며 확장되고 있다(한송이, 김태종, 2022). 인공지능은 연구자와 전공에 따라 강조하는 세부 요소 및 핵심 사항이 달라질 수 있지만, 교육부(2022)는 “인공지능이란, 인간의 지능으로 할 수 있는 사고, 학습 자기개발 등을 컴퓨터가 할 수 있도록 연구하는 컴퓨터 공학 및 정보기술의 한 분야로서, 컴퓨터가 인간의 지능적인 행동을 모방 할 수 있도록 하는 것”이라고 정의하였고, 교육청(2021)은 “인공지능이란, 인간의 학습 능력과 추론 능력, 지각능력, 자연언어의 이해능력 등 지적 노동을 컴퓨터 프로그램으로 실현하는 기술이다”라고 정의하였다. 즉, 인공지능은 인간의 인지적 기능을 모사하거나 대체할 수 있는 기술로서, 방대한 데이터를 기반으로 학습하고 추론하며, 문제를 해결하는 능력을 지닌 지능형 시스템이라 할 수 있다. 이러한 인공지능 기술은 교육 분야에서도 점차 그 영향력을 확대하고 있으며, 최근 교육 분야에서 중요한 변화와 새로운 부가가치를 창출하고 있다.

교육에서 인공지능이 적극 대두됨에 따라 교육현장에서도 다양한 형태의 인공지능 교육이 시행되고 있는데, 주로 (1)인공지능 이해 교육(AI Education, or Learning about AI), (2)인공지능 활용 교육(AI in Education, or Learning with AI)으로 나누어 살펴볼 수 있다(한송이, 2025).

인공지능 이해 교육은 인공지능에 대한 본질적 이해를 목표로 하는 교육 형태로, 학습자가 인공지능의 알고리즘, 개념, 원리, 설계 및 개발·평가 등에 대한 지식과 기능을 체계적으로 습득하도록 하는 데 중점을 둔다. 이는 단순한 기술 활용을 넘어, 인공지능의 작동 원리와 이론적 기초에 대한 통합적 이해를 바탕으로 학습자의 디지털 소양을 강화하는 교육적 접근이라 할 수 있다. 이러한 맥락에서 국내외 교육 기관 및 정책 당국은 인공지능 이해 교육의 실현을 위한 제도적 기반과 교육과정 개발을 적극적으로 추진하고 있다. 미국의 경우, 「미국 인공지능 이니셔티브(American AI Initiative)」 정책을 통해 인공지능 관련 인재를 양성하여 인공지능 선도 국가로 자리매김하고자 노력하고 있고, NSF(미국 국립과학재단)는 다양한 기관 협업을 통해 교육의 질과 유연성 제고를 위한 다양한 정책을 추진하고 있다(한송이, 2025). 그 중, 'AI4K12' 프로젝트가 대표적인데, 초·중·고등학교 학생들을 대상으로 인공지능의 핵심 개념인 '5대 빅 아이디어(Big Ideas)'를 발표하고, ①지각(Perception), ②표현과 추론(Representation & Reasoning), ③학습(Learning), ④인간과의 상호작용(Interaction), ⑤사회적 영향(Social Impact)을 중심으로 체계적인 교육과정이 개발되고 있다. 중국은 유치원부터 초·중·고등학교 그리고 직업반 등 5개로 구성되어 있는 단계별 인공지능 교과서를 발간하며(이성국, 2021), 학교현장의 인공지능 교육을 지원하고 있으며, 중국의 인공지능 교과서는 실습과 이론을 모두 활용하는 인공지능 기반 학습 과정을 강조한다. 한편, 국내에서는 인공지능을 포함한 첨단 분야 학과의 신설 및 확대, 창의 융합 인재 양성을 위한 교육과정 개편, 대학 내 AI 대학원 설립 등을 통해 미래 사회를 대비한 핵심 인재 양성에 주력하고 있다. 특히, 향후 10년간 약 8만 명의 첨단기술 분야 전문 인재를 양성하기 위한 국가 차원의 전략이 추진되고 있으며, 이는 인공지능 이해 교육의 제도적 기반을 강화하는 데 중요한 전환점이 되고 있다.

인공지능 활용 교육은 인공지능을 교수·학습 지원 도구로 활용함으로써 학습의 효율성과 개별화를 제고하는 교육적 접근을 의미한다. 이는 인공지능 기술이 교육의 전 과정에서 매개체로 기능하여, 교수자에게는 수업 설계 및 피드백 제공을, 학습자에게는 개별 맞춤형 학습 경험을 가능하게 한다. 인공지능 활용 교육은 대표적으로 지능형 튜터링 시스템(Intelligent Tutoring System, ITS), 대화형 튜터링 시스템(Dialogue Based Tutoring System, DBTS), 탐구학습 시스템(Exploratory Learning Environments, ELEs)으로 나누어 볼 수 있다. 지능형 튜터링 시스템(ITS)은 학습자의 수준과 학습 경로에 따라 개별화된 콘텐츠

를 제공하고, 실시간 피드백을 통해 학습의 효과를 극대화하는 시스템이다. 특히 수학, 물리 등과 같이 지식 구조와 학습 위계가 명확한 교과에서 주로 활용되며, 대표적인 사례로는 카네기멜론대학교에서 개발한 ‘매시아(MATHia)’와 뉴턴(Knewton)사가 개발한 ‘Alta(알타)’가 있다. 이러한 ITS는 Moodle, Open edX 등의 학습관리시스템(LMS)과도 연동되어 활용 가능하다. 대화형 튜터링 시스템(DBTS)은 ITS의 하위 유형으로, 학습자와의 자연어 기반 상호작용을 통해 인지적·메타인지적 학습을 유도하는 시스템이다. 컴퓨터 과학과 같은 과목에서 학습자의 사고과정을 언어적으로 유도하며 단계별 학습을 촉진한다. 대표적인 시스템으로는 일리노이 공과대학교의 CIRCSIM, 댈러스대학교의 오토튜터(AutoTutor), 그리고 IBM과 Pearson Education이 공동 개발한 왓슨튜터(Watson Tutor) 등이 있다. 탐구 학습환경(ELEs)은 고정된 학습 경로를 따르기보다는 학습자가 학습환경 속 다양한 자원을 탐색하고, 스스로 학습 과정을 구성할 수 있도록 설계된 시스템이다. 이 과정에서 인공지능은 학습자의 선택과 행동을 분석하여 오개념을 식별하고, 적절한 시점에 피드백을 제공함으로써 자기주도적 학습을 촉진하는 역할을 수행한다. 이와 같이 ITS, DBTS, ELEs는 서로 독립적으로 작동하기보다는 학습 목표 및 상황에 따라 상호보완적으로 적용될 수 있으며, 인공지능 활용 교육은 미래 교육환경에서 학습자의 개인차를 고려한 맞춤형 교수-학습 체제를 실현하는 데 핵심적인 역할을 수행하고 있다. 또 한 여기에 ChatGPT와 같은 생성형AI를 교수·학습 도구로 활용하는 경우가 인공지능 활용 교육에 포함된다.

이러한 인공지능 기반 교수·학습 시스템 및 교육현장에서의 인공지능 활용 확산은 단지 기술적 도입에 그치지 않고, 국가 차원의 교육정책과도 밀접하게 연계되고 있다. 특히 대한민국 정부는 디지털 기술의 급속한 발전에 발맞추어 교육 전반에 걸친 혁신을 적극적으로 추진하고 있으며, ‘2022 개정 교육과정’에서는 소프트웨어 및 인공지능 교육을 포함한 디지털 기초 소양의 강화를 핵심 과제로 제시하고 있다. 국제적으로는 미국, 핀란드, 중국 등 인공지능 기술의 선진국을 중심으로 발달 초기 단계 학습자를 위한 인공지능 및 컴퓨팅 기반 교육이 활발히 추진되고 있다.

미국의 경우 2000년대 초반부터 교육 분야에 인공지능이 폭넓게 활용되고 있다. 이미 많은 교육자와 교육연구자가 교실에서 AI 활용을 지지하거나 연구하고 있으며, 특히 개별 학생의 수준 및 환경에 맞춰 적절한 학습 모듈(module)을 제공하는 개별화(personalization) 측면에서 인공지능 활용이 확대되고 있다(Stanford University, 2016).

중국은 이미 2001년부터 초·중등학교 교육과정에 정보기술 과목을 도입하여, 인공지능의 기초가 되는 코딩 교육을 체계적으로 실시해 왔으며, 이후 유아기부터 중등 및 직업교육에 이르기까지 전 생애주기를 아우르는 인공지능 교과서를 개발하여 유아기 때부터 AI 인재 양성 체계를 구축하고 있다. 뿐만 아니라, 미국과 중국은 법적·제도적 기반을 통해 AI 교육의 보편화를 제도화하고 있으며, 특히 미국은 2016년부터 2022년까지 가장 많은 수의 인공지능 관련 법률을 제정하였고, 2022년 한 해에만 9건의 AI 법안을 통과시켰다. 중국 역시 국무원과 교육부 주도로 다양한 정책지침과 계획을 통해 인공지능 교육을 제도적으로 정착시키는 노력을 지속하고 있다(한국교육신문, 2024).

이외에 이스라엘의 경우 코딩을 고등학교 필수 교과로 편성하였고, 영국은 2014년부터 5세 이상의 학생들을 대상으로 코딩을 포함한 컴퓨터 교육과정을 운영 중이다. 한국은 2018년부터 중학교 정보 과목을 통해 연간 34시간의 소프트웨어 교육을 시행하고, 초등학교의 경우 연간 17시간의 교육을 의무적으로 포함했으며, 2019년 인공지능 과목 교사 5천 명을 교육대학원의 융합과정을 통해 양성하겠다고 하였다.

그러나 지금까지의 인공지능 기반 교육 관련 연구는 주로 단일 국가의 정책 사례나 기술 도입 효과에 대한 기술적·실증적 분석에 초점을 맞추는 경향이 강하며, 국가 간 교육 정책과 실행 전략을 비교·분석하는 체계적 연구는 상대적으로 미비한 실정이다. 특히, 각국의 인공지능 교육 정책이 어떠한 철학적 기반과 교육적 지향점을 바탕으로 수립되었는지, 그리고 유아교육에서부터 초·중등 및 고등교육, 직업교육에 이르기까지의 전 교육 단계에 걸쳐 어떠한 방식으로 적용·구현되고 있는지에 대한 종합적이고 구조적인 탐색이 요구된다.

이에 본 연구는 주요 인공지능 선도 국가들을 중심으로 이들의 인공지능 기반 교육 정책의 수립 배경, 운영 체계, 실행 전략 등을 다각도로 분석하고, 국가 간 유사점과 차이점을 도출함으로써 글로벌 교육 환경에서 인공지능 기반 교육이 어떻게 제도화되고 있는지를 심층적으로 조망하고자 한다. 나아가 이러한 비교 분석을 통해 인공지능 기술의 교육적 통합에 관한 핵심 쟁점을 이론적·실천적으로 규명하고, 향후 국내 교육 정책 및 연구 방향 설정에 기초 자료로 활용될 수 있는 시사점을 제공하는 데 본 연구의 궁극적인 목적이 있다.

2. 연구방법

2.1. 문헌 검색 및 수집

본 연구는 인공지능 교육 분야의 최신 연구동향을 파악하기 위해 Web of Science 핵심 컬렉션(Core Collection)을 활용하여 체계적 문헌 검색을 수행하였다. 검색은 다음과 같은 과정으로 진행되었다.

국제적으로 인정받는 학술 데이터베이스인 Web of Science를 통해 검색을 진행하였으며, 구체적인 검색식은 "TS=("artificial intelligence" OR "AI" OR "machine learning" OR "deep learning" OR "LLM" OR "chatbot") AND TS=("education" OR

education* OR "teaching" OR "pedagog*" OR "instruction" OR "curriculum" OR "e-learning")"로 설정하였다. 이 검색식은 인공지능 관련 주요 용어와 교육 관련 용어를 조합하여 두 영역의 교집합에 해당하는 연구물을 식별하기 위해 설계되었다. 검색 범위는 논문의 제목, 초록, 저자 키워드를 포함하는 Topic 영역으로 한정하였다.

검색 데이터베이스로는 Web of Science Core Collection(SCI-E, SSCI, AHCI, CPCI, BkCI, ESCI)을 활용하였으며, 검색 범위는 Topic(제목, 초록, 저자 키워드)으로 설정하였다. 문서 유형은 Article만 포함하였고 retracted publication, proceeding, data paper, Book Chapter, Publication With Expression Of Concern, early access는 제외하였다. 검색 기간은 2021년 1월부터 2025년 4월(자료 수집 시점)까지로 설정하였다. 인공지능 교육 분야의 최신 동향을 파악하기 위해 최근 5년간(2021-2025)의 연구물로 시간적 범위를 제한하였으며, 이는 급속하게 발전하는 인공지능 기술의 특성을 고려한 설정이다.

2.2. 분석방법

검색 결과로 수집된 문헌은 연구 목적에 맞게 여러 단계의 정제 과정을 거쳤다. 최초 수집된 20,327건의 논문 중 상위 10개 국가에서 생산된 16,615건의 논문을 대상으로 선별 작업을 진행하였다. 데이터 정제는 여러 단계로 진행되었다. 먼저 검색식을 통해 총 20,327건의 논문이 식별되었으며, 인공지능 교육 연구에서 주도적인 역할을 하는 상위 10개 국가로 범위를 한정하여 16,615건의 논문을 선별하였다. 이후 중복 논문 제거 작업을 통해 16,593건이 선별되었고, 초록이 누락된 논문을 제거한 후에는 16,518건이 남았다. 마지막으로 정성적 검토를 통해 연구 목적에 부합하지 않는 논문을 제외한 후 최종적으로 12,833건의 논문을 분석 대상으로 선정하였다. 이러한 단계적 정제 과정은 분석 결과의 타당성과 신뢰성을 확보하기 위한 필수적인 절차였다. 특히 3차 제외 과정에서는 논문의 내용이 인공지능과 교육의 연계성이 명확하지 않거나, 단순히 키워드만 포함된 경우 등을 제외하였다. 예를 들어, "3D printed multi-coupled bioinspired skin-electronic interfaces with enhanced adhesion for monitoring and treatment"와 같이 교육적 맥락이 아닌 논문들은 분석 대상에서 제외하였다.

<표 1> 키워드 정제 사전 예시

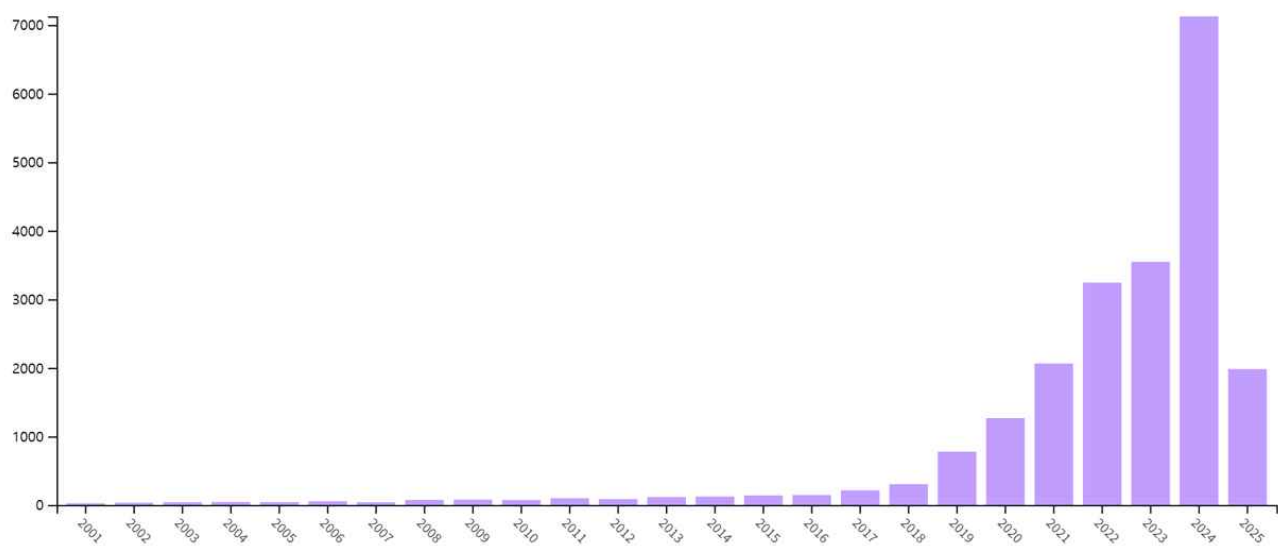
사전 유형	정제 기능	예시
정의어 사전	고유명사, 전문용어 등을 정의	"ChatGPT", "Gen AI", "Dall E" "Deep Learning", "IoT", "LLM"
유사어 사전	유사한 키워드들을 하나의 대표 키워드로 통합	"app", "application", "applications" "chatbot", "chatbots", "bot" AI, Artificial Intelligence, artificial intelligence, A.I, ai
제외어 사전	연구목적에 부합하지 않은 키워드들을 제외	"discussion", "answer", "total", "background", "foundation", "conclusion", "prediction"

최종 분석 대상인 12,833건의 논문은 다음과 같이 10개 국가에 분포되어 있다. 중국이 4,623건(36.0%)으로 가장 많은 비중을 차지하였고, 미국이 2,997건(23.4%), 영국이 1,104건(8.6%), 스페인이 697건(5.4%), 사우디아라비아가 691건(5.4%), 인도가 638건(5.0%), 독일이 585건(4.6%), 호주가 552건(4.3%), 한국이 539건(4.2%), 그리고 캐나다가 376건(2.9%)으로 나타났다. 이 분포는 인공지능 교육 연구에서 각 국가의 기여도를 대략적으로 반영한다. 특히 중국과 미국이 전체 연구의 약 60%를 차지하고 있어 이 분야에서의 주도적 위치를 확인할 수 있다.

<표 2> 수집건수

최초수집	20327건
상위 10개국	16615건
1차 제외	16593건(중복 논문 제거 후)
2차 제외	16518건 (초록 누락 논문 제거 후)
3차 제외	12833건 (정성검토 결과 연구목적에 맞지 않는 논문 제거 후)
최종분석	12833건

3. 연구결과



[그림 1] 연도별 논문 수

(1) 중국 - 토픽 주요 키워드 및 출현 확률

<표 3> 토픽 관련 주요 논문 및 출현확률

토픽 키워드 및 확률 (중국)										
Topic 1	AI	0.082	Education	0.041	ChatGPT	0.022	Language	0.017	Literacy	0.012
	(1) Kindergarten parents' perceptions of the use of AI technologies and AI literacy education: Positive views but practical concern									
	(2) Students as AI literate designers: a pedagogical framework for learning and teaching AI literacy in elementary education									
Topic 2	Teaching	0.090	English	0.039	Education	0.033	Music	0.033	Language	0.016
	(1) Social entertainment robot based on artificial intelligence algorithm application in interactive mode of music classroom									
	(2) E-learning and speech dynamic recognition based on network transmission in music interactive teaching experience									
Topic 3	Patient	0.032	Health	0.039	Machine Learning	0.017	Disease	0.011	Diagnosis	0.007
	(1) Explainable machine learning models for identifying mild cognitive impairment in older patients with chronic pain									
	(2) Analysis of factors affecting subjective cognitive decline in elderly hypertensive patients and the construction of a risk prediction model									

(2) 미국 - 토픽 주요 키워드 및 출현 확률

<표 4> 토픽 관련 주요 논문 및 출현확률

토픽 키워드 및 확률 (미국)										
Topic 1	AI	0.133	Education	0.048	ChatGPT	0.016	GenAI	0.011	Curriculum	0.010
	(1) Integrating AI Into Education: Successful Strategies, Ideas, and Tools From Psychology Instructors (2) Exploring Teachers' Views and Confidence in the Integration of an Artificial Intelligence Curriculum into Their Classrooms: a Case Study of Curricular Co-Design Program									
Topic 2	Machine Learning	0.047	AI	0.012	Deep Learning	0.010	Course	0.010	Code	0.006
	(1) Comparing the prediction performance of item response theory and machine learning methods on item responses for educational assessments (2) Simulating soil hydrologic dynamics using crop growth and machine learning models									
Topic 3	Health	0.031	Patient	0.024	Machine Learning	0.019	Intervention	0.015	Risk	0.014
	(1) Predictors of tooth loss: A machine learning approach (2) Predictors of micronutrient deficiency among children aged 6-23 months in Ethiopia: a machine learning approach									

(3) 인도 - 토픽 주요 키워드 및 출현 확률

<표 5> 토픽 관련 주요 논문 및 출현확률

토픽 키워드 및 확률 (인도)										
Topic 1	AI	0.153	Education	0.065	Health Care	0.025	perception	0.008	Patient	0.008
	(1) Evaluation of Attitude and Awareness of Dental Practitioners Regarding Artificial Intelligence: A Cross-Sectional Study (2) Artificial intelligence in medical education - perception among medical students									
Topic 2	Learner	0.035	Teaching	0.027	Education	0.022	Language	0.012	Classroom	0.019
	(1) Comparing the prediction performance of item response theory and machine learning methods on item responses for educational assessments (2) Simulating soil hydrologic dynamics using crop growth and machine learning models									
Topic 3	Machine Learning	0.045	Education	0.024	Deep Learning	0.018	disease	0.010	device	0.008
	(1) Machine Learning-Based Academic Result Prediction System (2) Medical Data Clustering and Classification Using TLBO and Machine Learning Algorithms									

(4) 호주 - 토픽 주요 키워드 및 출현 확률

<표 5> 토픽 관련 주요 논문 및 출현확률

토픽 키워드 및 확률 (호주)										
Topic 1	Education	0.041	Machine Learning	0.026	Deep Learning	0.025	Course	0.0016	University	0.016
	(1) Exploring Student Engagement in Sustainability Education and Study Abroad									
	(2) Effects of flipped teaching on entrepreneurship professional student' learning motivation, self-directed learning, and learning outcome									
Topic 2	Patient	0.036	AI	0.028	LLM	0.016	Health	0.015	Medicine	0.009
	(1) Evaluation of a chat GPT generated patient information leaflet about laparoscopic cholecystectomy									
	(2) ChatGPT can help guide and empower patients after prostate cancer diagnosis									
Topic 3	AI	0.080	Education	0.061	ChatGPT	0.036	GenAI	0.025	Educator	0.018
	(1) ChatGPT in higher education - a synthesis of the literature and a future research agenda									
	(2) Teachers' pedagogical beliefs for Gen AI use in secondary school									

참고문헌

- 교육부(2022). 「교육 분야 인공지능 윤리원칙」 발표자료.
- 이성국(2021). 중국의 인공지능(AI)정책 및 AI 교과서 분석. 《HRD Review》, 24(1), 110-138.
- 한송이. (2024). 생성형AI를 활용한 미래교육. 교육과학사.
- 한송이. (2025). 메타버스와 인공지능 교육. 커뮤니케이션북스
- 한송이, 김태종. (2022). 국내 인공지능교육 연구 동향 분석, 학습자중심교과교육학회, 22(13), 281-294.
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. AI Magazine, 27(4), 12-14.
- Stanford University (2016, September). Artificial intelligence and life in 2030. Retrieved May 3, 2025, from [https://ai100.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj9861/f/ai_100_Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction 293report_0831f.pdf](https://ai100.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj9861/f/ai_100_Korean%20Association%20for%20Learner-Centered%20Curriculum%20and%20Instruction%20293report_0831f.pdf)
- Zhong, Y. X. (2006). A cognitive approach and AI research. 2006 5th IEEE International Conference on Cognitive Informatics, 1, 90-100.

「주요 국가들의 인공지능 기반 교육 동향 연구」 발표에 대한 토론 - 인공지능 교육의 정책 방향성과 전문대학 적용 가능성을 중심으로 -

김수현(전주비전대학교)

경인여자대학교 한송이 교수님의 발표는 현재 교육 분야에서 가장 뜨거운 이슈 중 하나인 인공지능(AI)을 중심으로, 교육정책과 기술 활용, 국가 간 비교, 실천적 시사점을 통합적으로 다룬 연구입니다. 특히 이해 교육과 활용 교육이라는 이중적 구도를 통해 AI 교육의 구조를 명확히 하고, 주요 국가들의 정책과 연구동향을 분석함으로써 미래 교육의 방향성을 진단하는 데 중요한 기여를 하고 있습니다.

한 교수님은 발표에서 인공지능 교육을 두 가지로 구분하였습니다.

이해 교육(AI Education): 인공지능의 작동 원리, 알고리즘, 윤리적 이해 등 본질적 소양을 키우는 방향과 활용 교육(AI in Education): AI 기술을 교수·학습 도구로 활용하는 방식으로, 지능형 튜터링 시스템(ITS), 대화형 튜터(DBTS), 탐구학습환경(ELEs) 등으로 구체화하여 구분하였습니다.

또한 미국의 AI4K12, 중국의 단계별 교과서, 한국의 AI 대학원 설립 등 다양한 국가들의 사례를 제시하였고, Web of Science 기반 12,833편의 문헌 분석을 통해 각국의 연구 키워드 및 기여도를 비교하였습니다.

특히 이 연구의 내용은 이론과 실재를 통합하여 인공지능의 개념부터 정책, 교육 현장까지의 연결고리를 효과적으로 설명하고 있으며, 국가 간 정책을 비교 분석하여 인공지능 교육이 어떤 방향으로 제도화되고 있는지 설명하고 있습니다. 또한 AI 교육을 이해와 활용이라는 이중 프레임으로 구분함으로써, 실천적 방향 제시함으로써 전문대학 교양교육에서 AI를 적용할 때 필요한 전략을 도출할 수 있는 근거를 제시해 주셨습니다. 무엇보다도 대규모 데이터 분석(12,833편의 논문)으로 신뢰도 높은 결과 도출하였으며, 기술 중심 논의를 넘어 미래지향적 교육 정책의 방향을 고민하도록 유도한 연구결과라 사료됩니다.

본 연구의 완성도를 높이기 위해 몇 가지 제안을 드리고자 합니다.

첫째, 인간다운 배움을 위한 철학적 성찰을 통한 연구결과의 논의가 필요할 것입니다.

둘째, 전문대학 현장, 직업교육, 실무 중심의 교육현장에서 AI가 어떻게 접목되어야 하는지에 대한 논의가 필요할 것으로 보입니다.

셋째, AI 기술을 어떻게 활용할 것인가보다, 누구를 위한 교육인가에 대한 고민이 필요합니다. 전문대학은 AI를 ‘도구’가 아닌 ‘교육 파트너’로 삼아, 실천적이고 인간 중심적인 교육을 실현해야 합니다.

한 교수님의 발표는 그 출발점을 잘 보여주며, 이후 전문대학, 직업계고, 평생교육 영역까지 확장된 연구로 이어지기를 기대합니다.

전문대학 교양교육 활성화를 위한 EBS콘텐츠 분석·적용 연구¹⁾

권준원(동아방송예술대학교)

1. 서론

1.1. 연구 배경 및 목적

1.1.1. 연구 배경

오늘날 한국의 고등교육기관은 학령인구 감소를 비롯한 다양한 위협에 직면하고 있는 상황에서도 대학 교육의 질적 수준 강화 요구를 받고 있다. 또한 산업환경의 변화에 유연하게 대처하는 역량을 기를 수 있는 교육적 토대 마련이 중요한 과제로 부각되면서 교양교육의 중요성이 더욱 강조되고 있으며, 교양교육의 방향 및 지향점에 대한 탐색이 활발하게 이루어지고 있다.

특히, 전문대학의 경우 그동안 수행된 직업교육의 성과와 개선 방향에 대한 논의가 활발해지면서, 전공 교육만으로는 미래 직업환경에 대비하기 어렵다는 인식이 확산하고 있다. 그에 따라 전문대학에서의 교양교육의 정상화 필요성이 강조되고 있으며, 이에 대한 학술적 관심과 연구가 점차 증가하는 추세이다. 이는 전문대학 교육이 단순한 기술 전수를 넘어서 변화하는 사회에 유연하게 대응할 수 있는 종합적 역량을 갖춘 인재를 양성해야 한다는 시대적 요구를 반영하는 것으로 볼 수 있다.

이와 같은 배경에서 ‘EBS콘텐츠를 활용한 대학 교양교육 활성화 방안 연구’는 시의적절하다고 할 수 있다. EBS는 다양하고 수준 높은 교양 프로그램을 제작·방영하고 있어, 대학 교양교육의 질적 향상에 기여할 수 있는 잠재력을 가지고 있다. 또한, EBS콘텐츠는 온라인 콘텐츠를 활용한 블렌디드 러닝 등 새로운 교육 방법을 도입할 수 있는 기회를 제공하고, 전문가들이 제작한 고품질 콘텐츠를 통해 교양교육의 전반적인 질을 향상시킬 수 있을 것이다.

1.1.2. 연구 목적

본 연구의 주요 목적은 전문대학 교양교육의 활성화를 위한 방안의 하나로 교양교육에 EBS콘텐츠 적용 가능성을 모색하는 것이다. 이를 위해 다음 3가지 세부 목표를 설정하였다.

첫째, 전문대학 교양교육에 대한 인식 및 현황을 파악하기 위해 설문조사를 실시하고, 이를 통해 전문대학 교양교육의 현황과 문제점을 심층적으로 분석하고자 한다. 이는 전문대학 교양교육의 개선 방향을 제시해줄 것이다.

둘째, 교원(주요 보직자 포함) 및 학생을 대상으로 한 설문조사를 통해 외부동영상 콘텐츠 활용 경험과 그에 따른 교육적 효과에 대한 인식을 조사하고자 한다. 이는 전문대학 교양교육에서 외부동영상 콘텐츠의 활용 가능성과 활용 방안을 탐색하도록 도와줄 것이다.

셋째, 설문조사 결과를 종합적으로 분석하여, 이를 토대로 EBS콘텐츠와 연계한 전문대 교양교육 모델 설계안을 제시하고자 한다. 이렇게 도출된 교양교육 모델은 전문대학의 특성과 요구사항을 반영하고, EBS콘텐츠를 보다 효과적으로 활용할 수 있는 방법을 포함하게 될 것이다.

1.2. 전문대 교양교육 현황과 문제점

현재 전문대학의 교양교육이 안고 있는 대표적인 문제점은 다음과 같다.

첫째, 전문대학은 교양교육의 본질을 지향하기보다 직업인 양성이라는 전문대학의 현실적 특성에 치우쳐 교양교육의 목표를 명확하게 설정하지 못하고 있다.

둘째, 전문대학의 졸업이수학점 대비 교양 학점은 평균 졸업이수학점의 13.8%(2년제 8학점, 3년제 14.9학점, 4년제 20.8학점)로 일반대학의 절반 정도 수준으로 매우 미흡한 수준이다. 따라서 전문대학이 인문학이나 사회과학, 자연과학 등 기초학문 분야의 교양교육을 통해, 학생들에게 인간과 세계, 자연에 대한 성찰과 이해를 심화하고 확대할 수 있는 기회를 제공하기 어려운 상황이다.

셋째, 전문대학의 교양 교과목 담당 교원의 구성 현황을 살펴보면 전임교원의 비율이 48.55%로 일반대학의 59.13%에 비해

1) 본 발표문은 EBS의 의뢰로 진행된 ‘대학 교양교육 활성화를 위한 EBS콘텐츠 분석·적용 연구’ 용역 보고서(2025.02)에 근거하여 작성됨

여 상대적으로 낮다. 또한 많은 전문대학에서는 교양 교과목을 학과별로 지정하여 이수하도록 운영하고 있어 학생의 학습 선택권을 보장하지 못하고, 그에 따라 학습자의 자발적인 동기 유발에 원천적인 한계를 가지고 있다.

넷째, 교양교육 전담 조직을 설치하지 않은 대학이 아직 상당수가 있으며, 전담 조직 소속 교원은 평균 6.74명, 직원은 평균 1.78명으로 전담 인력이 부족하고, 그나마도 비전임 교원과 계약직 직원의 비율이 높다.

다섯째, 대학 간 교양교육의 양적, 질적 편차가 큰 점도 문제이다. 일부 대학은 교양교육 전담 조직을 설치하고 교양 이수학점을 확대하는 등의 개선 노력을 하고 있지만, 아직 많은 전문대학은 교양교육에 대한 관심이 부족하거나, 관심이 있어도 실행에 옮기지 않고 있다. 또한, 대학의 소재지에 따라서 강사 수급의 어려움으로 다양한 교양 교과목을 개설·운영하기 어려운 상황이며, 이는 인문, 예술, 사회과학, 자연과학 분야 교양교육의 양적, 질적인 문제를 만들어 내게 된다.

2. EBS콘텐츠 현황 및 대학 교육 적용 사례

2.1. EBS콘텐츠의 종류

EBS가 제작하여 보유하고 있는 콘텐츠는 그 종류의 다양성과 양적인 측면에서 국내에서는 독보적인 위상을 가지고 있다. 주요 콘텐츠의 종류와 내용을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 클래스e(총 4,938편)는 국내 최고 강사의 강연 프로그램으로 다양한 연령대와 학습 목적에 맞는 양질의 교육 콘텐츠를 제공한다. 시청자는 초·중·고 학생(정규 교과 과정 및 대학 입시 대비), 성인 학습자(자기 계발, 직업 기술 습득 및 평생 학습을 위한 콘텐츠 제공), 교사 및 학부모(학생 학습 지도 및 관리 지원 도구 활용)이다.

둘째, EBS 비즈니스리뷰(EBS Business Review, EBR, 총 1,467편)는 주로 성인 학습자나 직장인을 대상으로 한 플랫폼으로, 경영, 인사·조직, 마케팅, 리더십 등 비즈니스와 관련된 다양한 주제를 다루며, 글로벌 트렌드와 실용적인 비즈니스 지식을 기반으로, 개인과 조직의 성장을 지원하고 있다.

셋째, EBS의 대표적인 다큐멘터리 시리즈(총 2,160편)는 다큐멘터리 K와 EBS 다큐프라임이 있다. 다큐멘터리 K는 인간의 삶, 사회, 역사, 자연 등 다양한 주제를 탐구하며, 시청자들에게 다양한 영감을 제공한다. 특히 한국 사회의 근본 문제인 교육 격차, 교과서, 대학, 저출생, 세계의 교육, 독서 6개 분야를 집중적으로 탐구하고 있다. 다큐멘터리 K는 잘 알려지지 않은 주제에 대해 조명하고 공공교육에서 중요한 역할을 한다는 평가를 받고 있다. 한편, EBS 다큐프라임은 사전 기획방식으로 제작된 고품격 다큐멘터리이다. 사회 변화 속 누구나 누리는 평생교육 콘텐츠 <자본주의> <문명과 수학> <인류세> 등 주제별 시리즈 접근방식으로 구성된 프로그램이다. 각 시즌은 특정 주제에 초점을 맞추어 여러 에피소드를 통해 해당 주제를 다각도로 탐구한다. 다큐프라임은 꼼꼼한 연구와 보편적인 주제로 한국을 넘어선 시청자들에게 인기가 있으며, 번역과 협업을 통해 전 세계적으로 공감을 얻고 있다.

넷째, <지식채널e>는 약 5분 길이의 단편 지식 프로그램으로, 2005년부터 현재까지 방영되고 있다. 이 프로그램은 세상을 인문, 과학, 예술 관점에서 통찰하는 지식정보 콘텐츠로 다양한 주제에 대한 지식을 간결하고 효과적으로 전달하며, 시청자들에게 새로운 시각과 지혜를 제공한다. 과학, 역사, 사회, 자연, 수학 등 폭넓은 다양한 주제를 다루며, 다양한 형태의 콘텐츠로 확장되어 교육 방송의 새로운 모델을 제시하고 있다.

다섯째, '위대한 수업'(GREAT MINDS, 총 728편) 프로그램은 약 25분 길이의 교양 다큐멘터리 시리즈로 세계적인 석학들과 리더들의 강연을 제공하는 혁신적인 교육 콘텐츠이다. 세계 지성의 고품격 강연을 통해 세계적 지적 유산을 성실히 기록하며, 한국 사회에 의미 있는 담론을 형성하는 프로그램이다. 정치, 경제, 사회, 철학, 심리, 역사, 과학, 예술 등 다양한 분야를 다루며, 사이트(www.thegreatminds.com)를 별도로 운영하여 LMS 기반의 차별화된 커리큘럼형 강의를 제공하고 있다.

여섯째, 평생학교(총 1,853편)는 국민의 평생 학습을 지원하기 위해 EBS에서 운영하는 교육 프로그램이다. 2023년부터 시작된 이 프로그램은 50대 이후 성인들이 학습을 통해 삶의 질을 향상시키고, 건강한 삶을 영위할 수 있도록 돕는 데 중점을 두고 있으며, 신체적, 정신적, 사회적 건강을 유지하고 증진하기 위한 다양한 건강 정보를 제공한다. 이 프로그램은 다양한 학습 과목을 주제로 약 15분으로 구성된 인생 수업으로, 편리한 온라인 학습 환경을 조성하여 모든 연령대의 사람들이 학습 기회를 제공할 수 있도록 설계되었다.

일곱째, 명의 헬스케어(총 2,465편)는 건강 정보 프로그램으로 국내 최고의 의료 전문가들이 제공하는 고품질 의학 정보 콘텐츠이다. 넘쳐나는 의학 정보 속에 국내 최고의 명의를 함께 질병의 예방과 치료, 노화, 장수, 웰빙에 이르기까지 최신 의학 기술과 의학 트렌드를 담아내는 국내 최고의 의학 다큐멘터리이다. 프로그램의 목표는 시청자들에게 유용한 건강 정보를 제공하고, 건강한 삶을 영위할 수 있도록 돕는 것이다.

EBS콘텐츠를 외국어, 인문/교양, 강연, 직업별 콘텐츠로 구분하여 재분류하면 다음과 같다.

<표 1> 대학 수업에서 활용 가능한 EBS콘텐츠

콘텐츠	세부 내용
외국어(8.5만)	영어, 중국어, 일본어, 스페인어 등 다양한 외국어 학습 콘텐츠
인문/교양(6.5만)	인문, 역사, 경제, 경영 등 교양 및 자기 계발 콘텐츠
강연(0.7만)	국내외 전문가, 석학, 명사들의 지식 강연콘텐츠
직업(0.4만)	공무원, 공인중개사, 컴퓨터활용능력 등 취업 지원 콘텐츠

2.2. EBS콘텐츠의 대학 교육 적용 사례

2.2.1 A대학 적용사례

일반대학인 A대학은 교양교육 목표를 실현하기 위해서 7개 영역을 중심으로 교양교육 과정을 구성하고 있으며, 전체 졸업이수학점은 132학점, 교양기초교육 졸업이수학점은 37학점(졸업이수학점 대비 28%)으로 구성되어 있다.

A대학은 교육환경에 변화에 선제적으로 대응하고, 교양교육의 내용을 다양화하고, 강의 수준을 제고하기 위해 EBS콘텐츠를 활용한 교과목을 2024년 1학기에 15과목으로 시작하여, 2024년도 2학기에는 30과목까지 확대 운영하였다. 특히, 코로나를 거처오면서 온라인 교육환경에 대해 친숙도가 높아진 학생들의 요구를 반영하며 성공적으로 안착하고 있다.

A대학이 개설한 EBS 교과목은 대학이 구분한 교양기초교육과정 교육영역 가운데 분석적 과학적 사고력 배양, 사회이해 및 관계 역량 배양, 인문적 심미적 소양 함양 영역에 1~3학점으로 다양하게 개설되어 있다. 30개 교과목 중 3학점은 8과목(26.7%), 2학점은 16과목(53.3%), 1학점은 6과목(20%)이 개설되어 있다.

2024년도 첫 학기 온라인 강좌 운영에서는 강의 오리엔테이션을 담당 교수자가 영상으로 제작하여 학생들에게 제공하였고, 학생들은 매주 동영상 시청 후 요약문을 제출하도록 하였으며, 최종 평가 때 처음이자 마지막 대면 시간을 가지고 필기시험을 진행하는 것으로 마무리하였다.

2.2.2 B대학 적용 사례

B대학교는 2000년도부터 EBS콘텐츠를 활용하여 비교과 프로그램을 운영해 오고 있으며, 교내 학습관리 시스템(LMS)에 '기초 학습능력 향상 교육'이라는 이름으로 4개 세션(국어, 수학, 과학)을 구축하였고 EBS콘텐츠 총 28편을 활용하고 있다.

2.2.3 C대학 적용 사례

C대학은 2023년도부터 교수자의 상담역량 제고를 위해 온라인 콘텐츠를 활용한 프로그램을 만들었고, 이 중 2개 강좌를 이수하도록 권장하고 있다. 이 프로그램에는 EBS콘텐츠 외에 K-MOOC, KOWC 등을 활용하고 있으며, 매년 새롭게 구성하여 제공하고 있다. C대학이 활용하고 EBS콘텐츠는 총 7편이며, 2024년도 1학기에 개설된 '클래스e-마음 사용설명서'는 교원 102명, '클래스e-괜찮지 않은 우리의 괜찮은 삶'은 교원 112명이 이수하였다.

3. 이해관계자 요구 분석

3.1. 설문 결과 분석

이해관계자 대상 설문 분석은 교원 및 주요 보직자 113명, 전문대학 재학생 219명을 대상으로 실시하였으며, 이어서 전문가 3명을 대상으로 FGI를 진행하였다. 설문조사와 FGI의 분석 결과를 종합하여 EBS콘텐츠를 활용한 전문대학 교양교육 모델을 설계하는 데 반영하였다.

교원들의 '국내 방송사 외부 콘텐츠 활용 빈도' 조사 결과, 전체 교원의 91% 이상이 강의에서 국내 방송사 외부 콘텐츠를 활용하고 있는 것으로 나타났다. 또한, '국내 방송사 중 가장 많이 활용하는 채널'에 대한 1순위 응답으로는 EBS가 92.9%로 가장 높았으며, '선호하는 외부 콘텐츠 플랫폼 제공 기관'에 대한 1순위 응답으로는 YouTube가 91.2%로 가장 높게 나타났다. 주요 선호 채널로는 EBS 다큐프라임, EBS 지식채널 등을 제시하였으며, 이는 YouTube 플랫폼을 통해 EBS콘텐츠에 대한 많은 접근이 이뤄지고 있음을 시사한다.

교원들은 '외부동영상 콘텐츠 활용 시 학습자의 수업 참여 적극성'(74.4%), '외부동영상 콘텐츠 활용 시 학습자의 학업 성취도'(69.9%), '외부동영상 콘텐츠 활용 시 학습자의 수업 만족도'(76.1%) 문항에 대해 모두 긍정적인 의견을 나타내었다. 한편, 학생들의 'EBS콘텐츠 활용 교양교육 모델개발에 대한 의견'에 대해서는 긍정 또는 매우 긍정으로 응답한 비율이 54.5%로 나타

났다. 이를 통해 교원과 학생들이 EBS콘텐츠를 활용한 교육에 대해 전반적으로 긍정적인 태도를 보이고 있음을 알 수가 있다.

‘현행 교양교육의 가장 큰 문제점’에서 교원(77.9%)과 학생(26.6%) 모두 ‘교과목 구성의 다양성 부족’을 가장 큰 문제로 꼽았다. 한편, 교원을 대상으로 ‘학문 영역별 동영상 콘텐츠 활용 가능 순위’를 묻자 42.5%가 ‘인문학 및 예술학’을 1순위로 선택하였으며, 학생을 대상으로 ‘EBS콘텐츠를 활용한 교양교육에서 다루길 희망하는 주제’를 묻자 ‘인문학 및 예술학’(27.5%)을 1순위로 꼽아 교원과 학생이 모두 ‘인문학 및 예술학’에 대한 수요를 최우선으로 가지고 있음을 알 수가 있다.

학생들이 EBS 활용 시 기대하는 효과 1순위는 ‘학습 내용의 시청각 자료를 통한 이해도 증진’(23.6%)이 가장 높게 나타났는데, 이는 학생들이 EBS 활용을 통해 기존 수업에 대한 질적 수준 향상을 기대하고 있는 것으로 해석된다. 또한, 교원(40.5%)과 학생(45.2%) 모두 온·오프라인 블렌디드 수업방식을 선호하는 공통점을 보이고 있으며, 이는 교양교과목 및 EBS콘텐츠 개발 시 반영되어야 할 것이다.

교원들의 84.9%는 동영상 콘텐츠 활용 시 강의 지원이 중요하다는 응답하였으며, 이는 EBS, 한국교양기초교육원, 대학 등 관계 기관들이 교수자들이 EBS콘텐츠를 활용한 수업을 효과적으로 운영할 수 있도록 교육과 지원을 제공할 필요가 있다는 것을 말해주고 있다.

3.2. 전문가 FGI 결과 분석

본 연구의 성과 창출을 위한 교양교육 전문가 대상의 FGI에서 제시된 내용 가운데, EBS콘텐츠를 활용한 교양교육 모델 구성 시 고려해야 할 사항은 다음과 같다.

첫째, 교양 교과목을 담당하는 교원과 학생의 요구를 반영하는 한편, 대학경영에 실질적인 도움이 될 수 있는 모델을 만들어야 대학의 수용성이 커질 수 있다.

둘째, 전문대학에서 범용적으로 활용할 수 있는 공통 교양 교과목을 개발하여 제공해야 한다. 이 과정에서 EBS가 이미 보유하고 있는 콘텐츠를 활용하는 것 외에 전문대학에서 필요로 하는 교양 콘텐츠를 신규 제작하는 작업이 병행되어야 한다.

셋째, 교원과 학생 모두 접근이 편하고 수강 여부 확인 등 교수학습에 필요한 기능이 원활하게 작동되도록 플랫폼을 구축해야 한다.

넷째, 자유학예교육에 중점을 두고 모델을 개발하여 교양교육의 목표를 달성할 수 있어야 한다.

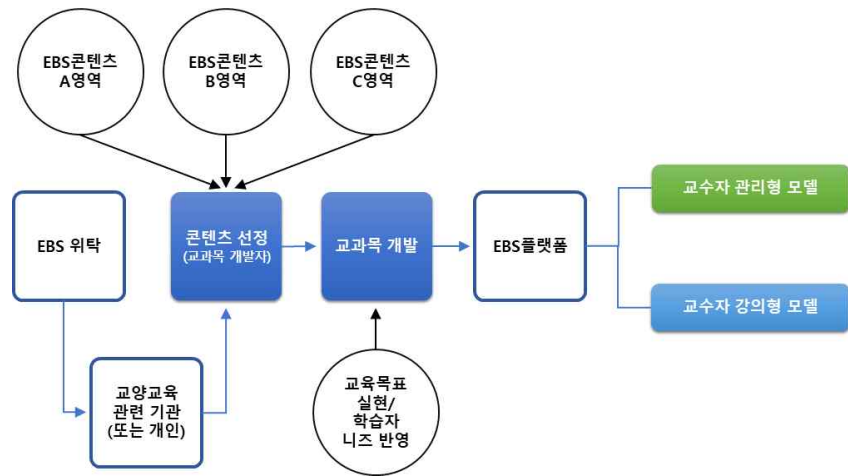
4. EBS콘텐츠를 활용한 전문대학 교양교육 모델

EBS콘텐츠를 활용한 교양교육 모델을 설계하는 데는 앞서 분석한 교원, 학생 등 이해관계자의 요구, EBS콘텐츠를 활용한 강의를 수강한 경험이 있는 학생들의 평가, 전문가 자문 내용 등을 종합적으로 반영하였으며, ‘콘텐츠 중심 모델’, ‘교수자 중심 모델’, ‘학생 중심 모델’ 3가지 유형으로 구분하여 제시한다.

4.1. 콘텐츠 중심 모델

‘콘텐츠 중심 모델’은 EBS가 보유하고 있는 콘텐츠 또는 EBS가 새롭게 제작하는 콘텐츠를 중심으로 교육과정을 구성하고 운영하는 형식이다. EBS로부터 위탁받은 기관(한국전문대학교양교육협의회 등) 또는 개인(대학교원 등)이 EBS콘텐츠를 활용한 15주 차 교육과정을 개발하여 EBS 교양교육 플랫폼에 올리면, 각 대학의 교수자들은 자신이 필요한 교과목을 가져다가 수업을 개설·운영하게 된다. 이 모델은 모든 대학에서 공유하는 개방형 공유 강의 형태로 운영할 수도 있으며, 강좌 개설의 편리성, 대학 경영적인 측면에서의 기여 등에서 이점을 제공할 수 있을 것으로 예상된다. 특히 전문대학에서 강사 수급 등의 문제로 개설이 어려운 인문·예술 영역의 교과목을 개설하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 다만, ‘콘텐츠 중심 모델’은 교수자의 역할이 제한적이라는 약점을 가지고 있다.

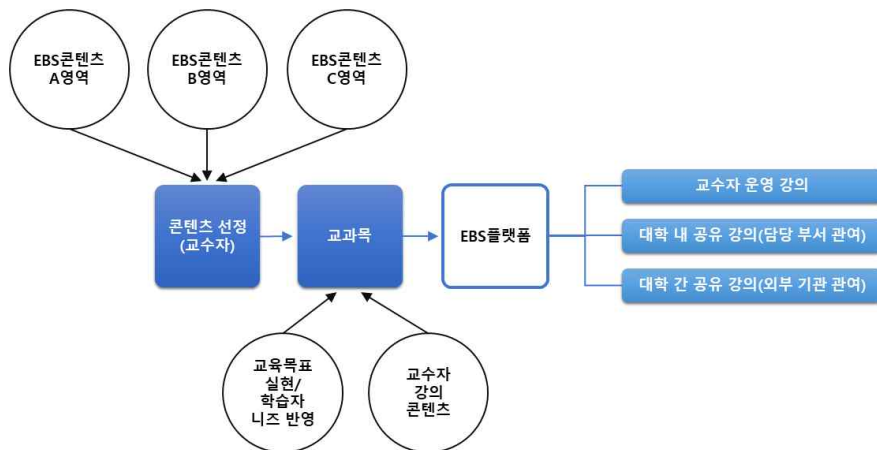
이 모델은 크게 두 가지 형태로 나눌 수가 있는데, 교수자 관리형 모델과 교수자 강의형 모델이다.



4.2. 교수자 중심 모델

‘교수자 중심 모델’은 교수자가 중심이 되어 EBS가 보유하고 있는 콘텐츠를 자신이 운영하는 강의에 활용하는 형식이다. 강의에 활용할 EBS콘텐츠를 선택하고 활용하는데 교수자가 주도적으로 참여하는 형태이며, EBS콘텐츠를 강의 주교재 또는 보조 교재로 활용할 수 있다.

이 모델은 온라인, 오프라인, 온라인+오프라인 등 다양한 형태의 수업 운영을 가능하게 하며, 블렌디드 러닝, 플립러닝, 클립형 콘텐츠 활용 수업 등 다양한 교수학습법에 적용될 수 있다. 또한 수준 높은 동영상 콘텐츠를 강의에 활용함으로써 교양수업의 품질을 제고하는데 기여하게 될 것이다.

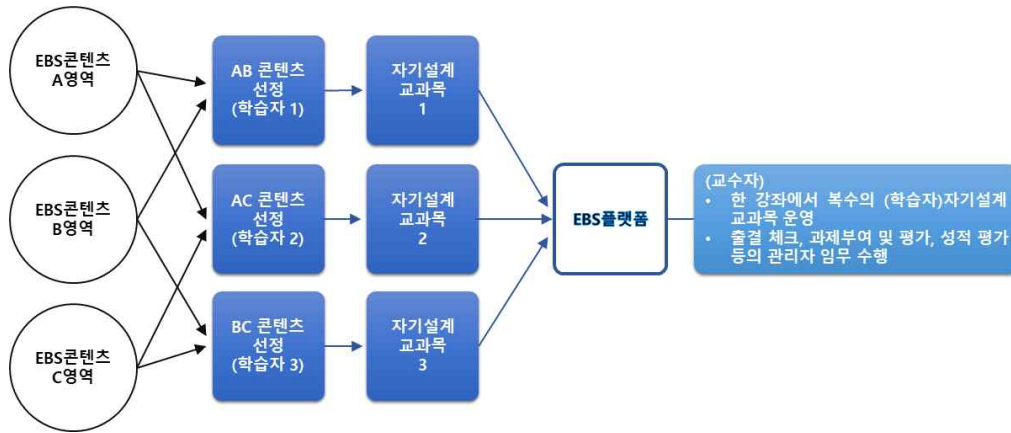


‘교수자 중심모델’의 경우 교수자 역할의 비중에 따라 ‘교수자 강의 중심형’, ‘콘텐츠=교수자 강의 균등형’, ‘콘텐츠 중심형’으로 구분할 수도 있다.

4.3. 학습자 중심 모델

‘학습자 중심 모델’은 학습자 스스로가 EBS콘텐츠를 활용한 수업을 설계하여 수강하는 형식이다. 학습자가 스스로 수업의 주제와 내용을 설계하고 필요한 EBS콘텐츠를 가져와 수업을 구성하는 형태이다. 교수자가 자기설계형 수업을 개설하면, 학습자는 각자가 자신만의 수업을 설계하여 그것을 가지고 해당 수업에 참여한다.

이 모델에서 교수자는 수업을 관리하는 관리자 및 평가자의 역할을 수행하게 되며, 자신이 강의를 하지는 않는다. 따라서 수업은 전반적으로 온라인에서의 EBS콘텐츠 시청 위주로 이뤄지게 되며, 오프라인 강의 비중이 크지 않다.



4.4. EBS콘텐츠를 활용한 교양교육 모델의 적용

교원 대상의 설문조사 결과 외부동영상 콘텐츠 활용 수업 운영 시 선호 학습 방법으로 ‘오프라인 수업에서의 보조자료로 활용’(53.4%)과 ‘온·오프라인 블렌디드 수업에서의 활용’(40.5%)이 선호되고 있으며, 외부 동영상 콘텐츠 활용에 적합한 운영 방법을 묻는 질문에 대해서는 ‘맞춤형, 클립형 교과목 개발 운영’(64.6%)이 압도적으로 높게 선택되었다. 이를 종합하면 교원들은 자신이 외부 콘텐츠를 선택하여 자신만의 방식으로 디자인하여 수업에 적용하는 방식을 선호하고 있다는 것을 알 수가 있다.

한편, 학생들은 설문조사에서 EBS콘텐츠 기반 교양교육 모델 수강 시 선호 학습 방식에 대해서 ‘온·오프라인 혼합 학습’(45.2%)을 ‘완전 온라인 학습’(37.5%) 보다 선호하였으며, EBS콘텐츠 기반 교양교육 모델의 희망 운영 형태에 있어서는 ‘기존 교양과목의 보조자료로 활용’(34.4%)을 우선적으로 선택하였다. 그리고, 학생들은 EBS콘텐츠 기반 교양교육 모델 활용 시 우려점으로 ‘교수-학생 간 상호작용 부족’(27.4%)을 가장 크게 생각하고 있었다. 결국 학생들은 EBS콘텐츠만으로 구성된 온라인 중심의 수업보다는 온·오프라인이 혼합된 교수자와의 소통이 전제된 형태의 수업을 선호하고 있다는 것을 알 수가 있다.

또한, A대학 학생 의견 분석을 통해서도 EBS콘텐츠로만 구성된 강의가 문제라는 의견과 교수자의 직접 강의를 요구하고 있어, 이 부분 역시 EBS콘텐츠 활용 교양교육 모델을 대학에 적용하는 전략을 수립할 때 충분히 고려되어야 할 것이다.

이와 같은 내용을 종합할 때 먼저 ‘교수자 중심 모델’을 중심으로 대학이 EBS콘텐츠를 활용할 수 있도록 인프라를 구축하고 콘텐츠를 제공하는 것이 필요하다고 판단된다. EBS에서 구축한 교육 플랫폼에 보유하고 있는 콘텐츠를 학문 영역별로 분류하여 담고, 이를 활용할 수 있는 권한을 교수자에게 제공하면, 교수자는 수업에 필요한 콘텐츠를 내려받아서 활용하는 방식이다. 교수자는 내려받은 콘텐츠를 원본 그대로 수업에 활용할 수도 있고, 필요에 따라 콘텐츠의 길이를 조정하거나, 클립형 콘텐츠 등으로 가공하여 사용할 수도 있다.

1단계 과정을 통해 대학과 교수자의 EBS콘텐츠 활용에 대한 거부감을 완화하고 교육적 효과에 대한 이해도를 높게 되면, 그다음 단계로 콘텐츠 중심모델을 적용할 수 있을 것이다. 2단계에서는 전문대학에서 필요로 하는 교과목을 공급자 측에서 개발하여 대학에 제공하게 된다. EBS로 위탁 위탁받은 자가 15주 교육과정을 설계하여 EBS 교육 플랫폼에 담고 대학에서는 완성된 콘텐츠를 활용하는 방식이다.

3단계에서는 ‘학생 중심형 모델’을 시도해볼 수 있는데, 이 모델은 학생이 직접 교육목표와 내용을 설계함으로써 학생의 요구를 충족시키고, 학습 동기 유발 및 참여도 제고, 문제해결 능력이 향상 등의 효과를 기대할 수 있다. 그러나 다른 한편으로는 대학 행정과 교수자의 관리업무가 증가할 수 있으며, 학생들이 수월한 내용만으로 수업을 구성하여 교육 품질을 저하시키고, 학습성과 관리에 있어서는 효과성을 담보하기 어렵다는 문제를 가지고 있다. 따라서 이 모델의 실행을 위해서는 별도의 연구를 통해 운영시스템 구축 방안을 포함한 구체적인 실행계획을 수립하여 대학 교육 현장에 적용하는 것이 바람직할 것이다.

5. 결론 및 시사점

본 연구는 전문대학 교양교육의 활성화를 위해 EBS콘텐츠의 적용 가능성을 탐색하고, 교양교육의 질적 향상을 위한 3가지 유형의 EBS콘텐츠 활용 모델을 제시하였다. 제시된 모델은 전문대학 교양교육의 질적 향상과 혁신에 기여할 수 있을 것으로 기대된다. 특히 전문대학은 EBS의 다양하고 질 높은 콘텐츠를 활용함으로써 교양교육의 핵심 목표인 ‘인간과 세계에 대한 균형 잡힌 이해와 가치관 정립’ 및 ‘융합적 사고 능력과 창의적 문제해결 능력 함양’에 보다 가까이 다가갈 수 있을 것이며, 이를 통해 학생들의 전인적 성장과 실질적인 역량 개발을 지원할 것이다. 본 연구에서는 다음과 같은 몇 가지 시사점을 도출하였다.

첫째, EBS콘텐츠의 활용은 전문대학 교양교육의 질적 향상에 상당한 기여를 하게 될 것이다. EBS가 제공하는 다양한 고품질

의 콘텐츠는 전문대학 학생들에게 폭넓은 지식과 시야를 제공할 수 있는 잠재력을 지니고 있다. 따라서, EBS콘텐츠를 활용한 교양교육은 전문대학 학생들의 핵심역량 강화에 기여할 수 있을 것으로 기대된다. EBS콘텐츠를 활용한 교양교육은 전문대학 학생들에게 직업기초능력 향상 기회를 제공할 뿐만 아니라 인문학적 소양을 갖춘 균형 잡힌 인재로 성장하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

둘째, EBS콘텐츠 활용은 현재 전문대학 교양교육의 주요 문제점으로 지적되고 있는 교과목 구성의 다양성 부족과 강의 품질의 미흡과 같은 문제를 해결하는데 일정 부분 역할을 할 수 있을 것으로 기대된다. 특히, 모든 전문대학이 교양교육에 동일한 수준의 고품질 콘텐츠를 활용할 수 있게 됨으로써, 대학 간 격차가 큰 전문대학 교양교육의 질적 균형을 유지하는 데 도움이 될 것이다.

셋째, EBS콘텐츠를 활용한 교양교육은 전문대학 교양교육의 교수·학습 방법의 혁신을 촉진할 것으로 예상된다. 블렌디드 러닝, 플립러닝 등 혁신적인 교육 방법의 도입이 가능할 것이며, 이는 학생들의 학습 참여도와 만족도를 높이게 될 것이다.

넷째, EBS와 대학의 협력 모델 구축을 통해 공영방송과 고등교육 간의 새로운 협력 패러다임을 제시하게 될 것이다. 향후 교육 자원의 효율적 활용과 시너지 효과 창출로 이어질 수 있으며, 궁극적으로 국가 인적자원개발의 질적 향상에 도움을 줄 것이다.

마지막으로, 본 연구에서 제시된 EBS콘텐츠를 활용한 교양교육 모델을 대학 교육 현장에 적용하는 데는 공급자 측인 EBS의 준비가 선행되어야 하며, 수용자인 대학의 참여가 확산되기 위한 시간도 필요할 것이다. 따라서 제시된 모델 가운데 수용성이 가장 높은 모델부터 순차적으로 제공하여 공급자와 수용자 모두의 부담을 경감시키는 전략이 주효할 것으로 판단된다.

참고문헌

- 교육부(2024). 2024년 한국형 온라인 공개강좌(K-MOOC) 기본계획.
- 권준원(2021). 전문대 기초교양컨설팅의 현황 및 사례 분석, 한국교양교육학회 학술대회 자료집, 한국교양교육학회, 160-166.
- 기영화(2018). 글로벌 MOOC의 학습형태와 한국형 온라인 공개강좌(K-MOOC) 학습경험분석. 교육문화연구, 24(3). 65-86.
- 백승수(2017). 4차 산업혁명 시대의 교양교육의 방향 모색, 교양교육연구 11(2), 13-51.
- 우영지, 박윤정(2021). 전문대학생을 위한 4차산업혁명개론 교양교과 개발 및 효과, 교양교육연구 15(1), 한국교양교육학회, 43-54.
- 윤승준 외(2019). 대학 교양교육 현황조사 연구, 한국대학교육협의회·한국교양기초교육원
- 이병현(2017). 미국 MOOC 최근 운영동향을 통해 본 MOOC 역할과 K-MOOC 운영에 대한 시사점. 교육정보미디어연구, 23(2), 227-251.
- 정철민(2021). 전문대학 교양 교육의 잘못된 신화, 한국교양교육학회 학술대회 자료집, 한국교양교육학회, 151-157.
- 주현재 외(2020). 전문대학 기초교양 교육과정 모델 개발을 위한 연구, 한국대학교육협의회
- 최미숙(2017). 4차 산업혁명시대에 따른 전문대학 교양교육의 개선 방향 연구, 교양교육연구 11(6), 한국교양교육학회, 663-702.
- 한국교양기초교육원(2022). 대학 교양기초교육의 표준모델.
- 한국교양기초교육원(2024). 전문대 교양교육 권고안.
- Baturay, Meltem Huri. (2015). *An overview of the world of MOOCs*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 174. 427-433. 10.1016/j.sbspro.2015.01.685.
- Bay View Analytics, (2023). *Digitally Established Educational Resources in U.S. Higher Education*.
<https://www.bayviewanalytics.com/reports/digitallyestablished-2023.pdf>
- Bliss, T. J., Smith, M.(2017). *A Brief History of Open Educational Resources*. In: Jhangiani, R S and Biswas-Diener, R. (eds.) *Open: The Philosophy and Practices that are Revolutionizing Education and Science*. Pp. 9-27. London: Ubiquity Press. DOI: <https://doi.org/10.5334/bbc.b>. License: CC-BY 4.0
- Coursera 홈페이지. <https://www.coursera.org>
- Lindsay Josephs (2024). *The Future of OER in Higher Education*.
<https://www.aacsb.edu/insights/articles/2024/05/the-future-of-oer-in-higher-education>
- K-MOOC 홈페이지. <https://www.kmooc.kr/view/course/refine/univPartner>
- McGreal, R. · Mackintosh, W · Taylor, J(2013). *Open Educational Resources university: An assessment and credit for students initiative*. Commonwealth of Learning, Athabasca University. <https://www.oerknowledgecloud.org/record568>
- OERu 홈페이지. <https://oeru.org>
- UNESCO & Commonwealth of Learning(2015). *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215804>

『전문대학 교양교육 활성화를 위한 EBS콘텐츠 분석·적용 연구』의 토론문

박영호(광주보건대학교)

본 발표문은 전문대학 교양교육의 활성화에 대한 연구를 진행하게 된 배경과 그 목적을 이야기하면서 설문조사 결과를 토대로 새로운 교양교육 모델 설계안을 제시하고 있습니다. 이후 EBS콘텐츠의 현황을 정리한 후, 정규 교과로 편성하여 마치 사이버 대학의 방식으로 운영하는 A대학, 기초 학습 향상을 위한 비교과 프로그램으로 활용하는 B대학, 교수자의 상담역량을 제고하는 방안으로 활용하는 C대학의 사례들을 통해, 해당 교육 모델의 실현 가능성을 보여주고 있습니다. 이어서 교수자와 학습자를 대상으로 한 설문 내용과 전문가 FGI 결과 분석을 통하여, 제시된 모델은 콘텐츠를 적극적으로 활용하는 ‘콘텐츠 중심 모델’, 교수자가 수업을 운영하면서 콘텐츠를 활용하는 ‘교수자 중심 모델’, 학습자의 설계에 따라 구성된 과정을 이수하는 ‘학생 중심 모델’입니다. 설문조사와 도출된 모델들을 종합적으로 고려하였을 때, 교수자와 학습자 간의 직접적인 상호작용이 이루어지는 가운데 EBS의 콘텐츠를 활용하는 교수자 중심 모델을 최적으로 제시하고 있습니다.

전문대 교양교육이 가지는 대표적인 문제점 중 첫 번째로 꼽히고 있듯이, 직업인 양성을 최우선시하며 전문직 직업인 양성을 위한 훈련소로 전락한 전문대학의 현재의 상황에서 교양교육의 목표의 실종입니다. 여기 계신 많은 분들이 공감하시겠지만, 발표문에서 문제점으로 지적된 대로, 전문대학에서 교양교육의 방향은 갈피를 못 잡고 있으며, 졸업 이수 학점에서 교양의 비중은 갈수록 줄어들고 있고, 담당 교원 역시 비율의 문제뿐만 아니라 해당 교과목과 무관한 전공자들이 책임 시수 충족을 위해 강의를 담당하고 있는 실정입니다. 교양 전담 기관은 사업계획서에 있을 경우나 겨우 만들어지고, 지방의 전문대 같은 경우에는 강사 수급 역시 어렵습니다. 아시다시피, 전문대학의 교양교육은 대학과 학습자 모두에게 환영받지 못합니다. 대학의 입장에서는 직업교육을 위한 전공 수업과 무관한 불필요한 것으로 여겨지기 때문에 언제나 전공교과에 밀려서 뒷전이며, 어쩔 수 없이 해야 하니까 하게 되는 형편입니다. 자격증 취득률과도, 취업률과도 직접적으로 관련이 없는 교양교과는 대부분의 전문대학에서 사실상 천덕꾸러기 신세라고 해도 과언이 아닐 겁니다. 지금도 가뜩이나 작고 소중한 교양 교과목의 시수를 더 줄이고자 하는 전문대학들이 적지 않은 상황이라는 점은 이러한 점을 잘 보여줍니다. 학습자 입장에서는 미래의 직업과는 아무런 상관이 없는 것처럼 보이기 때문에 등한시되기 일쑤입니다. 전공교과목보다는 상대적으로 어렵지 않게 학점을 따서 졸업에 필요한 필수 학점을 충족시키는 것으로써, 취업에 필요한 기술이나 지식을 얻는 것과는 동떨어진 쉬운 난이도의 교과로 받아들여지고 있습니다.

어느새 전문대학의 교양교육은 직업기초 능력의 함양이라는 틀 안에서 전인교육을 위한 특수한 본연의 영역을 확보하지 못한 채, 취업을 하고 직무를 수행하는 데에 요구되는 지표 달성을 위한 교육으로 전락하고 말았습니다. 오로지 더 손이 빠른 기술자, 더 일에 능숙한 직업인을 만드는 것이 최우선적이기 때문입니다. 그렇지만 직업을 얻고 노동하는 것이 삶에서 큰 의미를 지닌다면, 직업과 노동을 잘 해내기 위한 교육과 삶을 잘 살아가기 위한 교육 역시 별도의 목적을 추구하는 것은 아닐 것입니다. 세상에는 직업인이거나 전문가이기에 앞서 사람이 있어야 하고, 이를 위해 고등교육기관으로 대학은 사람을 교육하는 역할을 해야 합니다. 현실은 노동자라기엔 근로자에 가까운 존재로서의 가치관만 강조하며 일하는 존재로 살아가면서 ‘어떻게 하면 이 일을 잘할 수 있을까’를 고민하기보다는 현실의 존재로서 ‘어떻게 살 것인가’에 대해서 고민하며 살아가는 삶을 살아가 수 있도록 전문대학이 바뀌어야 하기 때문입니다. 물론 전문대학의 학습자들이 졸업 이후에 기술자나 직업인으로 만들어지고 불리겠지만, ‘기술’자나 ‘직업’인이기 이전에 기술‘자’이고 직업‘인’이기 때문입니다. 사회적 존재로서 인간은 세상에 좋은 것이 무엇인지, 선택한 것이 무엇인지, 옳은 것이 무엇인지, 아름다운 것이 무엇인지를 판단할 수 있는 안목 역시 교육기관이라면 다루어야 하는 부분입니다. 이러한 부분은 다름 아닌 교양교육의 역할이자 책무입니다.

전문대학 교양교육이 활성화되기 위해서 가장 먼저 필요한 것은 인식의 전환일 것입니다. 교수자와 학습자 모두에게 친숙하면서도 유의미한 플랫폼과 콘텐츠가 유효할 것입니다. 이러한 점에서 연구자가 제시한 방안은 개인적으로도 무척이나 반가운 이야기입니다. 전문대학에서 교양교육은 고등교육기관으로서 전문대학의 특성화를 위해 집중적으로 다루어야 할 영역으로써, 직업전문훈련소가 아닌 ‘대학’으로 그 역할을 하기 위해서는 필수적으로 요청되는 핵심적인 교육과정입니다. 본 연구에서 제언하듯, 미래 사회에 대한 대비 외에도 종합적 역량을 갖춘 인재 양성과 같은 목적을 위해서라도 전문대학의 교양교육은 활성화되어야 합니다.

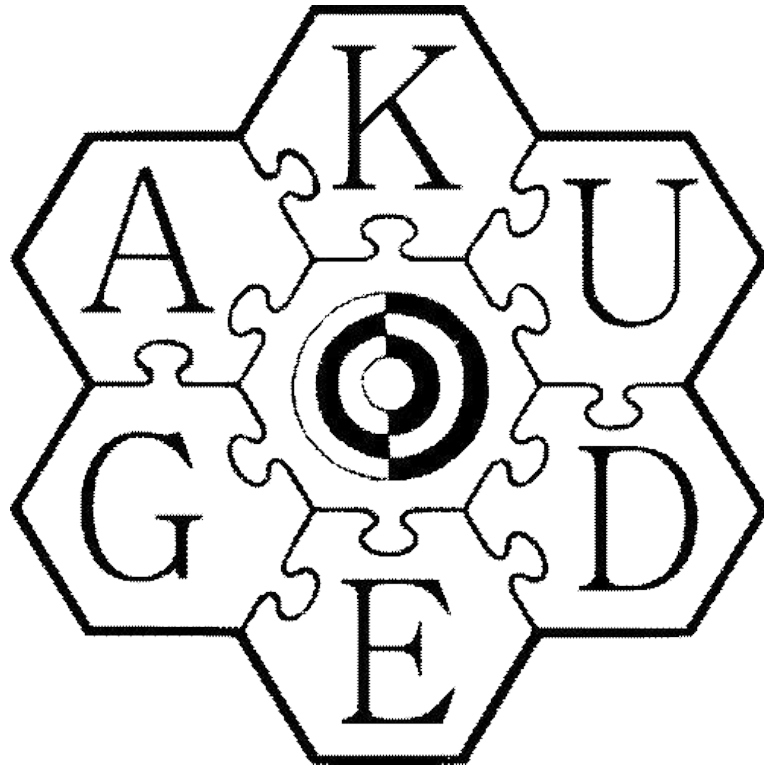
이를 위해서는 제도적 개선이 함께 되어야 합니다. 물론 그 길은 멀고도 험난할 것입니다. 그럼에도 불구하고 전문대학에서

교양교육의 활성화를 통한 정상화를 위해서는 교양교육의 의미와 그 효과에 대해서 끊임없이 이야기하면서 사회적 담론을 형성하고, 나아가 제도적 개선이 되도록 해야 할 것입니다. 그렇기에 오늘과 같은 전문대학의 교양교육을 이야기하는 자리가 무척이나 소중한입니다. 교육의 대중화. 제가 언급하기에는 무척 거창한 희망사항입니다만은, 교육의 대중화야말로 교육학이라는 학문이 나아가야 할 방향이자 교양교육이 정상화되기 위한 지향점이라고 생각합니다. 따라서 EBS가 가진 가장 전문적이면서도 가장 대중적인 플랫폼을 활용한 교양교육 활성화 방안은 다양한 교양교육을 받기 어려웠던 전문대학의 학습자들에게도, 콘텐츠 제작과 관리에 힘들어했던 전문대학의 교수자들에게도 유의미한 방향이 될 것으로 기대됩니다.

EBS라는 대중적이고 전문적인 플랫폼을 활용한 교양교육 활성화 방안이 전문대학 학습자와 교수자 모두에게 실질적인 도움이 될 것이라는 기대를 표하며, 지속적인 논의를 제안하면서 해당 연구에 미약하게나마 기여하고자 다음 두 가지 구체적인 사안에 대한 발표자의 심도 있는 의견과 진행 상황 공유를 요청합니다. 첫째로, 성인학습자 대상 EBS 교양 콘텐츠 개발입니다. 평생교육의 중요성이 커지고 전문대학 내 성인학습자 비중이 증가함에 따라, 기존 '평생학교' 콘텐츠 외에 전문대학 성인학습자를 위한 맞춤형 교양 콘텐츠 개발이 시급합니다. 이를 위해 전문대학 교양교육 협의체와 EBS 간의 교과목 개설 방향, 이수 방법 등에 대한 공동 연구 진행 현황이나 계획에 대한 의견을 구합니다. 둘째로 지방 전문대학의 교육 여건 개선 및 K-MOOC와의 차별화 문제입니다. 수도권 외 지역 전문대학은 강사비, 거리, 교육 환경 등의 문제로 양질의 다양한 교양수업 제공에 어려움을 겪고 있습니다. EBS 콘텐츠 활용이 이러한 문제를 해결하는 데 도움이 될 수 있으나, 개설 희망 교과목 수요조사를 통한 의견 수렴의 범위, 기존 K-MOOC와의 차별화 전략, 학점 및 시수 표준화 등 산적한 과제 해결 방안에 대한 고견을 듣고 싶습니다.

발표자의 전문대학 교양교육에 대한 열정에 깊이 공감하며, 본 토론이 교양교육 활성화를 위한 사회적 담론 형성과 제도 개선의 밑거름이 되기를 희망합니다. 어떻게 하면 조금이라도 더 전문대학의 교양교육을 활성화시키고 또 정상화시킬 수 있을지에 대한 발표자의 교양교육에 대한 온기와 열정이 가지런히 담겨 있는 따뜻한 발표문에 대한 토론문으로는 부족한 글입니다만, 너그러운 마음으로 전문대학 교양교육의 향방에 대해 함께 이야기를 이어가는 시간이 되었으면 합니다.

세션 10



교양교육의 다양성과 포용성

좌장 | 김나영(추계예술대학교)
송하석(아주대학교)

교양교육의 다양성을 위한 제언: 대학생 요구를 중심으로

김병선(가톨릭관동대학교)

손은경(중부대학교)

1. 서론

대학 교양교육은 학생들이 인간, 사회, 자연에 대한 통합적 이해를 바탕으로 비판적 사고력과 창의적 문제 해결력을 함양하는 교육 영역으로, 전공 교육과는 다른 차원의 인지적·정의적 성장을 추구한다(이은화, 2007). 교양교육은 전인적 인재 양성과 시민적 자질 형성이라는 고등교육의 본질적 목표를 실현하는 데 기여하며, 특히 다학문적 접근과 융합적 사고를 촉진하는 중요한 기반이 된다.

최근 고등교육은 4차 산업혁명, 디지털 전환, 인구 구조 변화 등 급변하는 사회적 흐름 속에서 다양한 가치와 관점을 수용하고 조화롭게 통합할 수 있는 다양성의 수용 능력을 핵심 역량으로 제시하고 있다. 이처럼 다양한 문화, 세대, 전문 분야 간 경계를 넘는 융합적 사고는 교양교육을 통해 실현될 수 있으며, 교양교육이 사회 변동성과 학문 간 복합성을 반영해야 하는 이유가 여기에 있다. 따라서 대학 교양교육은 특정 전공이나 이념에 치우치지 않고, 다양한 사고와 경험을 존중하는 열린 교육 공간이 되어야 한다.

그러나 현실의 대학 교양교육은 제도적·구조적 한계로 인해 이러한 다양성을 충분히 반영하지 못하고 있다. 많은 교양과목이 특정 학문 분야나 교수자의 역량 내지 관심사 안에 편중되어 개설되고 있으며, 그 결과 주제의 획일화, 교육 방식의 경직성, 참여자의 다양성 결여로 이어지고 있다(곽은주 & 정지연, 2022). 이로 인해 학생들은 교양 수업을 통해 새로운 관점을 접하고 세계를 다층적으로 해석하는 기회를 갖기보다는, 학점 이수율과 시간표 조정이라는 기능적 목적에 따라 수업을 선택하게 된다. 나아가 학생 스스로도 다양성이란 개념을 교양교육에서 어떻게 경험하고 있으며, 어떤 교양 수업을 통해 그 다양성이 실현될 수 있다고 느끼는지는 충분히 탐색되지 않았다.

이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구는 대학생들이 인식하는 교양 교과목의 다양성이란 무엇인지에 대한 주관적 관점과 가치 판단 체계를 탐색하고자 한다. 본 연구는 단순히 개설 과목 수의 양적 확대가 아닌, 주제, 방식, 관점, 접근법, 참여 방식 등 교양교육의 질적 다양성에 대해 학생들이 어떻게 판단하고, 무엇을 바람직하게 인식하는지를 규명하는 데 중점을 둔다.

이를 위해 본 연구는 Q 방법론(Q methodology)을 적용하여, 학생들이 인식하는 교양교육의 다양성이 어떤 모습으로 나타나며, 이에 대한 인식 유형이 어떻게 분류될 수 있는지를 체계적으로 분석하고자 한다. Q 방법론은 연구참여자의 주관을 통계적으로 구조화함으로써 개인의 경험과 신념이 어떻게 다양하게 분화되어 있는지를 유형화할 수 있어, 교양교육의 다양성 담론을 구조적으로 이해하는 데 적합한 연구 방법이다(Brown, 1980).

본 연구는 대학 교양교육에서 다양성이 어떻게 인식되고 있으며, 이를 실현하기 위한 방향이 무엇인지에 대한 학생들의 내면적 판단 구조를 분석함으로써, 수요자 기반의 교양교육 다양화 전략 수립에 시사점을 제공하고자 한다.

2. 이론적 배경

앞서도 언급한 바와 같이 교양교육은 단순한 지식 습득을 넘어, 학생들이 전공 외의 다양한 학문 분야를 접하고 인간, 사회, 자연에 대한 통합적 시각을 함양하는 데 중점을 두는 교육 과정이다. 이는 대학 교육의 궁극적인 목표인 전인적 인재 양성과 시민성 함양을 실현하는 데 핵심적 역할을 한다. 교양교육은 학문 간 경계를 허물고 다양한 담론을 수용함으로써, 학생들의 비판적 사고력, 윤리적 판단력, 창의적 문제 해결력을 배양하는 데 기여한다. 특히 급변하는 현대 사회에서 교양교육은 불확실성과 복잡성을 이해하고 다룰 수 있는 인재를 양성하는 기반으로 기능하고 있다.

본 연구에서 다루고자 하는 주제 즉 교양교육에서 다양성은 단순히 과목 수의 증가나 외형적 차이를 의미하는 것이 아니라, 내용, 관점, 방법, 참여자 구성의 다양성을 포함하는 다층적 개념이라 할 수 있다(Delbanco, 2012). 이는 인문학, 사회과학, 자연과학, 예술 등의 분야 간 통섭적 사고를 촉진하며, 다양한 가치관과 정체성을 포용하는 학습 환경을 구축하는 데 중요한 기준이 된다. 교육에서의 다양성은 다학문적 접근, 사회·문화적 다양성 반영, 성별·세대·계층 간 포용성, 교수-학습 방법의 다양화 등을 통해 구현된다고 한다(박재홍, 2021). 특히 MZ세대를 포함한 오늘날의 대학생들은 획일화된 강의나 정답 중심의

학습보다, 자신의 관심과 정체성을 반영할 수 있는 참여형, 실천형 교과목을 요구하는 경향이 뚜렷하다. 이러한 요구는 곧 교양교육이 ‘공급자 중심’이 아닌 ‘수요자 중심’으로 전환되어야 함을 시사한다.

국내 대학에서는 교양과목의 다양성 확대를 위해 과목 개설 수를 늘리고 융합형 교과목을 도입하는 시도를 하고 있지만, 여전히 교수자의 전공 또는 학과 단위로 제한되는 현실적 구조 속에서 내용의 실질적 다양성은 부족한 실정이다(곽은주, 정지연, 2022). 또한 학제 간 통합 교과목의 지속성 확보, 교육과정 평가 시스템의 미비, 학생 참여 기회의 제한 등은 교양교육의 다양화 구현을 가로막는 요소로 작용하고 있다. 이에 본 장에서는 교양교육의 다양성을 주제로 한 선행 연구들을 살펴봄으로써 연구의 방향과 목적을 분명히 하고자 한다.

채윤정과 현순안(2024)은 D대학 재학생을 대상으로 교양 교육과정에 대한 인식과 요구를 조사한 결과, 학생들이 교양교육이 전공교육을 보완하고 실용성을 갖추어야 한다고 인식하고 있으며, 융복합적 탐색에 대한 높은 요구를 보였다고 보고하였다. 또한 학생들은 최신 트렌드를 반영한 교육과정과 더 많은 선택권을 원하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교양교육의 다양성 확보를 위해 학생들의 요구를 반영한 과목 개설과 선택권 확대가 필요함을 시사합니다.

곽미선(2022)은 우리나라의 교양교육 연구 성과를 종합적으로 고찰하고, 향후 교양교육의 활성화를 위해 후속되어야 할 연구과제를 도출하였다. 연구 결과, 교양교육 연구는 최근 10년간 양적으로 크게 성장하였으며, 내용과 방법에 대한 연구가 가장 많이 이루어졌다고 보고하였다. 이러한 분석은 교양교육의 다양성을 확보하기 위해 체계적인 운영과 학문 간 통합이 필요함을 강조한다.

비록 연구 방법에서는 차이가 있지만 본 연구와 맥을 같이 하는 연구로 곽은주와 정지연(2022)은 대학 교양교육의 다양성 확보를 위해 학생 중심의 교육과정 설계가 필요하다고 강조하였다. 이들은 학생의 다양한 요구와 관심을 반영할 수 있는 교과목 개발이 중요하며, 이를 위해 수요자 참여 기반의 체계적 설계 과정이 요구된다고 보았다. 또한 학문 간 융합을 통한 통섭적 교과목 구성과 사회 변화에 대응하는 주제의 반영이 교양교육의 방향이 되어야 함을 제시하였다. 특히 급변하는 사회 이슈에 대한 민감한 반영은 교양교육의 시의성과 실천성을 높이는 핵심 요인으로 언급되었다. 이러한 관점은 교양교육의 외형적 다양성을 넘어, 내용적·구조적 다양성 확보의 중요성을 뒷받침한다.

3. 연구방법

본 연구는 대학생들이 교양교육에서 바람직하다고 인식하는 교과목의 다양성이 어떤 요소로 구성되어 있으며, 그에 대한 주관적 판단과 인식 유형이 어떻게 구분되는지를 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 Q 방법론을 적용하였다. Q 방법론은 개인의 주관적 인식을 구조화된 방식으로 수집하고, 이를 통계적으로 유형화하는 혼합연구 방법으로(Brown, 1980), 특정 주제에 대한 다양한 인식 패턴을 파악하는 데 적합하다. 특히 교양교육과 같이 수요자 중심의 다양성 인식을 분석할 때 Q 방법론은 기존의 양적 설문 조사보다 풍부한 해석을 가능하게 한다.

3.1 진술문(Q 표본) 구성

Q 방법론에서 진술문(Q 표본)은 연구 주제에 대해 참여자들이 평가할 수 있는 다양한 의견이나 주장으로 구성된다. 본 연구에서는 교양교육의 다양성에 관련된 문헌 검토, 선행 연구 분석, 교양과목 수강 학생 대상의 사전 인터뷰(5명)를 바탕으로 총 34개의 진술문을 선정하였다.

진술문은 주제 및 내용의 다양성, 수업 방식의 다양성, 사회적·문화적 반영 요소 등 3가지 영역이 균형있게 포함하도록 구성하였다. 진술문은 독립적인 표현으로 정제하였고, 전체 내용은 예비 타당도 검토(관련 연구 전문가 2인) 후 최종 선정되었다.

3.2 연구참여자

Q 방법론은 표본 수의 크기보다는 참여자의 다양성과 주관성에 중점을 둔다. 본 연구에서는 강원도 소재 C대학교에 재학 중인 학부생 20명을 대상으로 목적 표집(purposive sampling)하였는데, 연구자의 교양과목 ‘챗GPT를 활용한 문제해결연습’ 수강생 중에서 선정하였다. 연구 참여자는 학년, 전공 계열(의대, 사범, 인문, 공학, 예체능), 성별 등을 고려하여 다양성을 확보하였다. 구체적으로 전공은 간호학 3명, 영어교육 2명, 지리교육 3명, 건축 5명, 스포츠레저 2, 사회복지 2명, 경찰행정 2명, 뷰티디자인 1명이다. 성별로는 남학생 9명, 여학생 11명이다. 사전 인터뷰 결과 이들은 모두 교양과목 수강 경험이 있으며, 교양교육의 개선 필요성에 관심이 있는 학생으로 구성하였다.

3.3 Q 분류 절차

Q 분류는 각 참여자가 34개의 진술문을 자신의 생각에 따라 “가장 동의하는 것(+4)”부터 “가장 동의하지 않는 것(-4)”까지의 9점 강제 분포(forced distribution)에 맞추어 분류하는 방식으로 진행되었다. 분류는 개별적으로 대면 진행되었으며, 각 참여자의 진술 이유를 파악하기 위한 간단한 후속 면담도 병행하였다. 모든 분류 활동은 평균 30분 내외로 소요되었다.

3.4 자료 분석

Q 분류 자료는 전산 프로그램 PQMethod 2.35를 사용하여 요인분석을 실시하였다. 분석 과정은 다음과 같다. 첫째, 상관행렬 계산을 통해 연구참여자 간 유사한 인식 구조 파악한다. 둘째, 요인추출로 주요 요인을 중심으로 인식 유형 도출한다. 셋째, 요인 해석으로 각 요인에 높은 요인 적재치를 보이는 연구참여자들의 Q 분류 결과를 종합 분석하여 인식 유형 정리한다. 넷째, 정의적 해석으로 각 유형별로 대표 진술문, 차별 진술문, 중심 사고의 의미를 종합 기술한다. 유형 도출 기준은 요인 적재량이 0.40 이상이며, 하나의 요인에만 명확하게 적재된 연구참여자를 중심으로 해석하였다.

3.4 윤리적 고려

본 연구는 모든 연구 참여자에게 연구 목적과 절차를 설명한 후 자발적인 참여 동의를 받았다. Q 분류 과정에서 제공되는 진술문과 연구 참여자의 응답은 익명으로 처리되었으며, 연구 결과는 학술적 목적 외에 사용되지 않는다고 밝혔다.

4. 연구결과

Q 방법론으로 이루어진 본 연구는 다음과 같은 결과를 도출할 수 있었다.

유형명	핵심 관점	대표 진술문	시사점
1유형: 실용 중심 다양성 추구형	교양교육은 실생활과 진로에 직접 도움이 되어야 함	“교양은 실용적 지식(금융, 심리, 커뮤니케이션 등) 중심으로 다양화되어야 한다.” • “졸업 후에도 유용한 교양 수업이 많아졌으면 한다.”	진로역량 및 생애 역량 중심의 실용 교양 확대 필요
2유형: 융합과 통섭 중시형	학문 간 경계를 넘는 융합적 사고를 위한 교과목 필요	• “인문, 과학, 기술이 결합된 교양 수업이 더 많이 개설되었으면 좋겠다.” • “교양은 분야 간 연결과 사고의 확장을 가능하게 해야 한다.”	융합형·문제해결형 교양과목의 기획 및 운영 체계 강화 필요
3유형: 사회적 감수성 기반형	공동체·사회문제·윤리의식 등을 반영한 교과목 선호	• “젠더, 환경, 인권 등 이슈를 다루는 교양과목이 확대되어야 한다.” • “다양한 사람들과 소통하는 능력을 키워주는 수업이 필요하다.”	공공성·시민성 함양을 위한 사회참여형 교양교육 확대 필요

5. 결론 및 제언

본 연구는 대학 교양교육의 다양성에 대한 대학생들의 인식을 Q 방법론을 통해 탐색하고, 이를 유형화함으로써 교양교육의 수요자 중심 설계 방향을 모색하고자 하였다. 도출된 결과 연구참여자들의 인식은 단일하지 않으며, 세 가지 유형으로 구분할 수 있었다. 이를 정리해 보면 다음과 같다. 첫째, 실용 중심 다양성 추구형으로 교양교육은 실생활과 진로에 직접적인 도움을 줄 수 있는 실용 중심 과목 위주로 구성되어야 한다는 인식이다. 둘째, 융합과 통섭 중시형으로 다양한 학문 간의 융합을 통해 사고의 확장을 도모하는 교양과목을 선호하는 인식이다. 셋째, 사회적 감수성 기반형으로 교양교육을 통해 공동체적 가치, 시민성, 사회문제에 대한 감수성을 함양할 수 있어야 한다는 인식이다.

이러한 결과는 교양교육의 다양성이 단순히 과목 수의 확대가 아니라, 내용, 방식, 철학, 접근법의 다층적 구성을 통해 실현되어야 함을 시사한다. 또한, 학생들은 자신들의 삶과 연결되고, 정체성과 사회적 맥락을 반영하는 교과목을 원하고 있다는 점에서, 기존의 공급자 중심 교육과정 설계를 재고할 필요가 있다.

본 연구는 강원도 소재 특정 대학에 재학 중인 소수의 학생들을 대상으로 하였기 때문에, 연구 결과를 일반화하는 데는 한계

가 있다. Q 방법론은 표본의 수보다는 인식의 다양성과 유형화에 초점을 두는 질적 접근이지만, 지역과 대학의 특성이 반영된 결과라는 점은 해석 시 고려되어야 한다. 이러한 한계에도 불구하고 본 연구는 교양교육의 다양성이라는 주제에 대해 학생들의 주관적 인식 유형을 구조화하고, 교육과정 설계에 유의미한 실천적 방향을 제시하였다는 점에서 교육적 의의를 가진다고 생각한다.

참고문헌

- 곽미선. (2022). 체계적 문헌고찰을 통한 교양교육 연구성과 및 향후 과제. *교양교육연구*, 16(2), 111-125.
- 곽은주, 정지연. (2022). 학생 관점의 교양교육 인식, 요구와 만족, 그리고 선택요인 분석. *교양교육연구*, 12(16), 27-45.
- 김경언, 이상기. (2024). 대학생의 교양교육 인식 및 요구 분석-C대학을 중심으로. *교양교육연구*, 18(5), 245-260.
- 이은화. (2007). 한국 대학의 교양교육과정 편성·운영체제 사례 분석. *아시아교육연구*, 8(2), 91-118.
- 채윤정, 현순안. (2024). 교양 교육과정의 역할과 운영에 대한 학습자 인식 분석-D대학을 중심으로. *교양교육연구*, 18(5), 261-276.
- Brown, S.R. (1980). *Political Subjectivity: Application of Q Methodology in Political Science*. Yale University Press, New Haven.
- Delbanco, A. (2012). *College: What it was, is, and should be*. Princeton University Press.

“교양교육의 다양성을 위한 제언: 대학생 요구를 중심으로”에 대한 토론문

박준범(경남대학교)

대학의 교양 교육은 전공 교육과 달리 학문 영역의 폭이 매우 넓고, 다양하다. 하지만 교양 교육의 수요자인 대학생은 보다 다양하고 흥미로운 교양 교육을 요구하고 있다. 전자의 ‘다양하다’의 의미는 교양 교육의 학문적 범주를 말하고, 후자의 의미는 교양 교육과정의 선택 범위를 말한다는 점에서 두 의미가 동일하게 해석되지는 않는다. 특히, 교양 교육의 다양성에 대한 대학생의 요구는 중요한 요인이지만, 그 ‘다양성’의 의미에 대해서는 보다 세밀하게 고찰해야 한다. 이러한 점에서 본 발표문은 유의미한 의의가 있다. 다만, 본 발표문을 준비하는 시간이나 분량 등의 제약을 고려하여 몇 가지 궁금한 점을 제시하는 것으로 토론을 대신하고자 한다.

1. 주요 연구 결과의 부재

본 연구는 ‘Q방법론(Q methodology)’을 적용하였다. 본 발표문의 3장에서 밝힌 연구 방법에 따르면, 교양 교육의 다양성에 관한 문헌 검토, 선행 연구 분석, 교양과목 수강생 5명의 사전 인터뷰를 통해 34개의 진술문을 선정하였고, 20명의 학부생이 각각의 진술문에 대한 자신의 생각을 9점 강제 분포(forced distribution)에 맞춰 분류하는 방법으로 요인분석 연구를 진행하였다. 하지만 본 발표문에서 진술문에 대한 연구 참여자들의 통계적 결과와 전체 분석 결과를 확인할 수 없었다는 점은 연구 결과의 신뢰도와 유형 분류의 타당도에 관한 판단을 불가능하게 했다는 점에서 아쉬움으로 남는다.

2. ‘다양성’과 세 유형의 상관관계

본 연구는 대학의 교양 교육에서 대학생이 인식하는 ‘다양성’에 대한 요인분석이다. 본 연구에서는 대학생의 ‘다양성’ 인식 유형을 크게 ‘실용중심 다양성 추구형’, ‘융합과 통섭 중시형’, ‘사회적 감수성 기반형’로 구분하여 제시하고 있다. 그러나 이러한 유형 분류는 몇 가지 문제에 대해 재고해 볼 필요가 있다. 첫째, 이 유형 분류는 일정한 기준에 따라 나눈 것이 아니므로 필연적으로 교과목 구분의 경계 문제 혹은 중복 문제와 직면하게 된다. 둘째, 이 유형 분류의 결과가 오히려 교양 교육의 다양성을 좁게 만든 것은 아닌지 재고의 여지가 있어 보인다. 셋째, 이 유형 분류의 결과에서 제시하고 있는 ‘[1유형] 교양 교육은 실생활과 진로에 직접 도움이 되어야 함’, ‘[2유형] 학문 간 경계를 넘는 융합적 사고를 위한 교과목이 필요함’, ‘[3유형] 공동체·사회문제·윤리의식 등을 반영한 교과목을 선호함’과 같은 핵심 관점이 교양 교육의 영역을 모두 함의하고 있는지도 재고해야 한다.

3. 대학생과 대학이 말하는 ‘다양성’의 의미에 대한 근본적인 물음

본 발표문에서는 대학생이 인식하는 ‘다양성’에 대해 고찰한 연구를 보였다. 그러나 이 연구 결과가 대학의 교양 교육의 다양성을 모두 아우를 수 있는지에 대해 여전히 의문이 남는다. 학생과 대학이 말하는 ‘다양성’은 동일한 의미인가? 두 의미가 동일하다면, 혹은 동일하지 않다면 이는 어떤 의미인가? 각각의 의미에 따른다면 학생과 대학이 말하는 ‘다양성’을 실현하기 위해 어떤 교양 교육과정을 마련해야 하고, 어떤 교양 교과목들을 개설해야 하는가? 이 문제를 해결하기 위해 ‘다양성’의 의미에 대해 여러 관점에서 접근할 수밖에 없다. 학생이 말하는 ‘다양성’의 의미를 대학이 말하는 ‘다양성’의 의미들에 맞추어 해석하는 것이 적절한가? 혹은 그 반대의 경우는 적절한가? 보다 근본적으로는 ‘다양성’의 실체는 존재하는가에 대해서도 고민해

봄직하다.

최근 대학생은 선·후배, 동기 등 지인이나 에타(‘에브리타임’의 줄임말)와 같은 전문 커뮤니티로부터 추천받은 과목, 시간표에 맞는 과목, 기수강생의 평점이 높거나 후기가 긍정적인 과목, 개인적 취향·흥미에 맞는 과목의 우선순위에 따라 수강할 과목을 신청한다. 이러한 우선순위 항목과 일련의 절차에서 ‘다양성’은 어떤 의미인가? 또한 이 선택 과정에 ‘다양성’은 존재하는가, 혹은 ‘다양성’은 어느 정도의 영향력을 미치는 선택 요인인가?

대학의 교양 교육은 그 성격이 다소 상이한, 이른바 자유학예(liberal arts)로서의 교양 교육과 기초학문(general education)으로서의 교양 교육으로 구성되어 있다. 하지만 대학의 교양 교육에서는 그 체계나 구분이 명확하지 않은 경우가 많고, 교양 교육으로서 기초학문의 적절성, 자유학예와 기초학문의 경계, 기초학문의 이수 대상 등의 문제에 대해 여러 주체의 논의가 지속되고 있다. 이러한 상황에서 ‘다양성’은 어떤 의미인가? 현실적으로 ‘다양성’에 기반한 교육과정이나 교과목의 설계는 실현 가능한가?

대학 교양 교육의 ‘다양성’에 관한 논의를 명쾌하게 풀어내는 것은 쉽지 않다. 언제부터인가 어떤 문제의 한 해결 방안으로 ‘다양성’이라는 말은 전가의 보도처럼 쓰여왔다. 그리고 어느 순간 이 말은 구체적인 대안 없이, 그 자체로 구체적인 대안이 되었다. 이러한 단어의 쓰임이 ‘다양성’의 의미를 더욱 추상화하고, 관념화한 것은 아닌지 모르겠다. 다른 한 편, ‘다양성’은 객관적인가에 대한 의문을 다시금 고민하게 한다. 세계적으로 유명한 모 아이스크림 업체의 31가지 맛은 다양하다고 확실하게 말할 수 있는가? 아이스크림을 고르는 여러 사람 중에 누군가는 먹을 것이 없다고 할 수도 있다. 이를 고려한다면 ‘다양성’을 몇 가지 항목으로 유형화하는 것이 과연 합리적인가를 고민하지 않을 수 없다. 지금까지 본 토론문에서 기술한 논의는 어떤 점에서는 매우 회의적이고, 비생산적일 수 있다. 다만, 본질적이고 근본적인 문제 인식에 관한 철학적·언어적 고찰이라는 측면에서 한 번쯤 고민해볼 만하지 않을까 한다.

학내 다양성 제고를 위한 교양교과목 개발 사례 연구

주현희(부산대학교)

요약

부산대학교에서는 학내 구성원의 다양성을 존중하고 다양성에 대한 인식 제고를 위해 교양 교과목 <다양성과 공존의 미래>를 개발하였다. 교과목 개발을 위해 교양교육원과 여성연구소가 협업하여 다양한 사회 구성원의 공존 공생과 학생들의 다양성에 대한 인식 제고를 위한 교육 방안을 마련하고 교육 모델을 설계하였다. 본 연구에서는 이러한 교과목 개발 사례를 제시하고 실제 교수 학습 상황에서의 적용 방안을 구체화하고자 한다.

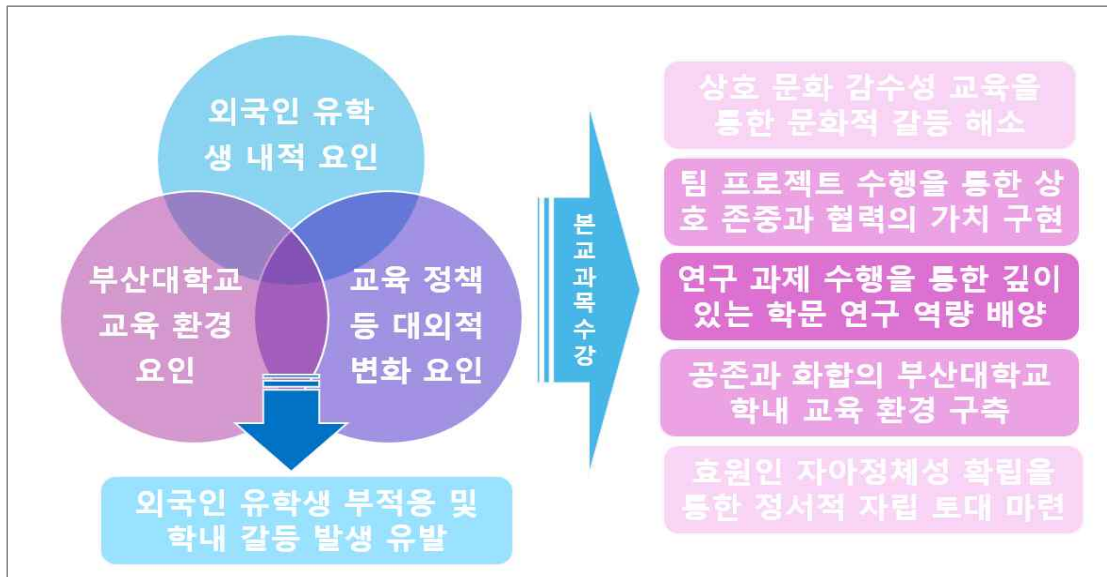
1. 서론

교육부에서 2023년 8월 공고한 Study Korea 300k project의 본격 시행으로 30만 외국인 유학생 시대를 맞이하였으며, 이에 따라 교육적 대응 전략의 필요성이 대두되고 있다. 또한 외국인 유학생이 증가하면서 대학 내 문화 및 학업 부적응, 우울·불안 등 외국인 유학생의 정서 문제, 중도 이탈, 한국인 학생을 비롯한 타 문화 유학생 간의 갈등 등 다양한 문제 현상도 발생하고 있다. 이로 인해 다양한 사회적, 문화적, 언어적 학습 배경을 가진 ‘우수한’ 외국인 유학생들이 한국의 대학에 입학하였음에도 불구하고 여러 가지 사유로 학내에 적응하지 못하여 학업을 중단하거나, 중도 귀국, 타지역 및 타대학으로 이탈하는 경우가 많다. 이러한 문제 해결을 위해 부산대학교에서는 외국인 유학생 국적별로 국적 커뮤니티 및 동아리를 마련하여 학생들의 교류 활동을 지원하고 있으며, 멘토링 등 개별 학생에 대한 맞춤형 지원을 통해 학내 적응을 돕고 있다. 그러나 소수 국적의 외국인 유학생의 경우 선·후배 및 동기와의 교류의 기회가 적어, 홀로 학교 생활을 이어나가거나 적응에 어려움을 겪는 경우가 있다. 또한 한국인 학부생에 비해 외국인 유학생의 경우 학업 외적 배경지식을 얻을 기회가 부족하다. 한국인 학부생의 경우 학교 선배나 다양한 플랫폼을 통해 대학 문화를 접할 기회가 있다. 예컨대 전공 및 교양 교과목의 수강 팁, 교수자의 성향, 수업 스타일 등에 관한 정보, 시험 및 과제 관련 정보, 기타 대학 생활을 영위하기 위한 다양한 생활 정보 등은 선후배 관계를 형성하면서 교류를 통해 얻을 수 있는 것들이다. 그러나 외국인 유학생들은 이러한 학내 인간 관계를 형성할 기회가 부족하다.

한국인 학생들과 같은 교과목을 수강하여 조별과제를 하면서 교우 관계를 형성하기도 하지만, 외국인 학생들의 한국어 실력에 대한 우려로 함께 조별과제를 하지 않으려고 하는 한국인 학생들도 있다. 따라서 학생들 간의 다양한 교류 기회를 제공하여 외국인 학생들의 학내 적응을 돕는 한편, 한국인 학생들의 외국인 학생들에 대한 편견과 고정관념을 상호 문화에 대한 이해와 존중으로 바꾸어 나가야 할 것이다.

한편 외국인 유학생을 위한 교양 교과목이 다양하지 못하여 학생들의 선택지가 전반적으로 부족하다. 외국인 유학생 관련 교양 교과목의 경우 주로 한국어 기능 습득 및 한국 문화에 대한 이해를 위한 교과목으로 편중되어 있으며, 최근에는 K-Culture의 유행에 따라 K-POP, 한류 미디어콘텐츠 등 외국인 유학생의 관심을 반영한 한국 대중 문화에 대한 교양 교과목이 개설되었다. 따라서 외국인 유학생의 유학 생활을 위한 실제 생활과 적응을 돕고, 학생들의 다양한 교육 요구와 학문적 성취를 위해 실질적 필요를 반영한 참신한 교양 교과목의 개발이 요구되고 있다. 아울러 외국인 유학생이 학업을 원활하게 지속해 나갈 수 있도록 정서적·교육적 역량을 배양함은 물론 내국인 학생들과 더불어 다양한 학내 인적 교류 네트워크를 형성하여 대학 생활에 정착하고 학업 능력을 향상시킬 다양한 교과목 개발이 시급한 실정이다.

따라서 본 연구에서는 내국인 학생과 외국인 학생이 수업을 통해 직접 만나 공동의 과제를 수행함으로써 서로의 문화를 이해하고 소통하며 인적 교류 네트워크를 형성함은 물론, 이러한 협업 경험을 교실 밖으로 유지·확장할 수 있는 교과목을 개발하고자 연구를 진행하였다.



<그림 1> 외국인 유학생 부적응 유발 요인 및 해결 방안

2. 다양성 교양교과목 개발 연구

2.1. 외국인 학생을 위한 교양 교과목 개설 현황

먼저 교양 교과목 개발 및 설계를 수행하기에 앞서 부산대학교 외국인 유학생 대상 교양 교과목 개설 현황을 살펴보았다. <표 1>은 2024년 2학기 기준 개설 중인 유학생 관련 교과목 중 ‘한국어 개설 수업 현황’을 정리한 것이다. 이 표에서 살펴보면 현재 외국인 유학생 대상 교양 교과목은 한국어 기능 습득에 관한 수업에 편중되어 있어, 학생들의 교양 교과목의 선택지가 전반적으로 부족한 상황이며, 외국인 유학생의 실질적 필요와 관심을 반영한 참신한 교양 교과목의 개발이 필요하다.

과목명	개설학과	원어강의(Y/N)
기초한국어(Ⅰ)	언어교육원	N
기초한국어(Ⅱ)	언어교육원	N
중급한국어(Ⅰ)	언어교육원	N
중급한국어(Ⅱ)	언어교육원	N
고급한국어(Ⅰ)	언어교육원	N
집중한국어(Ⅰ)	국제협력실	N
노래로배우는한국어(Ⅰ)	언어교육원	N
시사로배우는한국어(Ⅰ)	언어교육원	N
영상속의한국어(Ⅰ)	언어교육원	N

<표 1> 한국어 개설 수업

아래 <표 2>는 외국인 유학생 관련 교과목 중 ‘한국 역사 및 문화 수업’ 개설 현황으로 교양 교과목을 보다 다양하게 편성해 달라는 요구를 충족하지 못하는 상황임을 알 수 있다.

과목명	개설학과	원어강의(Y/N)
유학생을위한한국의역사와문화	교양교육원	N
한국문화의이해	교양교육원	Y
한국의신화와전통예술개관	교양교육원	Y
한국문화의 이해(Ⅰ)	언어교육원	N
한국문화의 이해(Ⅱ)	언어교육원	N

<표 2> 한국 역사 및 문화 수업

<표 2>를 살펴보면 교양교육원 개설 강의는 외국인 학생의 문화적 소양 함양을 위한 강의로, ‘한국문화의 이해’와 ‘한국의 신화와 전통예술개관’의 경우 영어로 강의가 진행되고 있어서, 교양교과목 수강에 있어서 수강 언어의 제약이 있다. 또한 ‘유학생을 위한 한국의 역사와 문화’의 경우 외국인 학생만 수강 가능하다. 외국인 학생만 수강이 가능한 교양 교과목의 경우, 외국인 학생들의 교육 수준에 맞게 교육 내용을 제공할 수 있는 이점이 있으나, 한국인 학생과의 교류 기회가 제한되는 단점도 있다. 또한 언어교육원 개설 강의의 경우 ‘한국 문화와 전통’, ‘일상 대화를 위한 강의’로 한국어 중급 이상 수준의 외국인 학생만 수강이 가능하여, 한국 문화나 전통에 관심이 있는 학생들이 수강 신청을 하고 싶더라도 수강 신청에 제약이 있다. 이처럼 외국인 유학생의 경우 교양 강의 선택의 폭이 좁으며, 한국어 기능 수업 외의 교과목은 ‘문화’에 편중되어 있는 것을 볼 수 있다. 물론, 한국어 능력의 향상과 한국 문화에 대한 이해는 한국 유학 생활에 필요한 가장 기본적이면서도 필수적인 역량이 라고 할 수 있다.

그러나 최근 한류의 영향과 한국에 대한 관심이 높아짐에 따라 한국어 능력이 전반적으로 상향 평준화되어 있으며, 외국인 유학생들의 한국에 대한 관심 분야도 확장되고 있다. 따라서 외국인 학생들은 부산대학교에서 학업을 원활하게 지속해나갈 수 있는 정서적·학습적 역량 배양은 물론 학생들의 한국에 대한 다양한 관심을 충족하고, 대학생으로서의 교양을 쌓을 수 있는 교양 교과목의 개발이 필요하다. 또한 외국인 유학생들이 내국인 학생들과 더불어 다양한 학내 인적 교류 네트워크를 형성하여 대학 생활에 정착하고 학업 능력을 향상시킬 다양한 교과목 개발이 요구되고 있다.

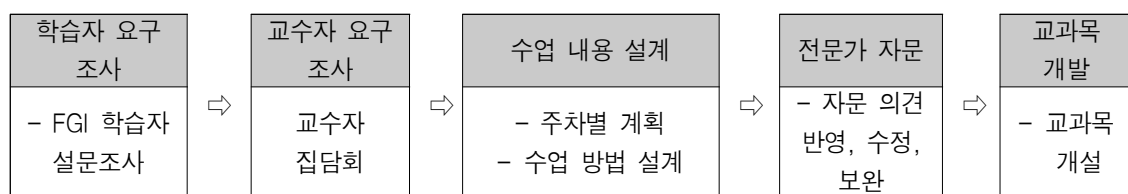
현재 교양 교과목 중에는 내국인 학생과 외국인 학생이 수업을 통해 직접 만나 공동의 과제를 수행함으로써 서로의 문화를 이해하고 소통하며 인적 교류 네트워크를 형성할 수 있는 교양 교과목은 마련되어 있지 않다. 따라서 이러한 교양 교과목을 학생들이 수강하고, 내국인 학생과 교류하며 공동의 과제를 수행한 협업 경험을 교실 밖으로 유지·확장할 교과목을 개발함으로써 학생들의 학내 적응을 돕고 학문적 성취 역량도 강화할 수 있을 것이다.

2.2. 교과목 개발의 절차와 방법

한편, 부산대학교에서는 계절학기 일정 이후 남은 방학 기간 동안 학생들의 역량을 보완할 수 있는 ‘도약 수업’을 신설하였다. ‘도약 수업’은 매 학기의 교육 성과가 분절적으로 축적되었던 기존의 학기제를 발전시켜 방학 동안의 교육 공백을 완화하고, 교육적 결락을 보완하여 학생 역량을 한층 더 강화하기 위해 마련되었다. 교육기간은 주 4일 2시간 2주 과정이며, 정규 교육과정을 통해 함양한 역량을 심화, 확장하여, 다음 학기로의 연결성을 확보할 수 있다.

시간적으로 느슨한 15주간의 정규 교육 과정에서는 형성하기 어려운 학생들 상호 간의 친밀도 형성과 상호 문화 이해의 심화를 위해 본 교과목은 도약 수업으로 수업을 설계하였다. 본 교과목의 운영을 통해 단기간에 밀도 있는 교육 과정의 운영으로 상호 문화 이해와 학문 연구 교류를 공고히 하여 외국인 학생들과 한국인 학생들의 화합과 공존을 모색하고자 한다.

본 교과목은 교과목 개발 전 FGI 학습자 설문조사 데이터를 토대로 한 학습자의 교육 요구 분석 결과에 따라 교육 내용을 구성하였다. 설문 조사 내용은 ‘외국인 유학생의 학내 교육 환경에 대한 인식, 기존 교양 교육에 대한 만족도, 교양 교육에 대한 요구, 교육 방법 및 내용에 대한 선호도, 교양 교육을 통해 기대하는 교육적 성과, 한국인 학생과의 혼합 수업에 대한 수요’ 등의 문항으로 구성하였으며 학습자의 교육 요구를 적극 반영하여 수업을 설계할 수 있도록 하였다.



<표 3> 교과목 개발 절차 및 방법

다음으로 정교하고 체계적인 수업 방법의 설계를 위해 교과목 개발 관련자의 집담회를 5회 진행하였다. 본 교과목은 두 명의 교수자가 Co-Teaching 방식으로 강의식 이론 수업과 학습자 학습 활동 중심으로 수업을 진행하도록 설계하였다. 교수-학습 활동 및 수업 진행 방식은 TBL(Team Based Learning)과 PBL(Problem Based Learning) 혼합 방식으로 구성하고, 학생들에게 해결해야 할 문제를 학생들 스스로가 발굴하고 이를 팀별로 수행할 수 있도록 하였다. 한국인 학습자와 외국인 학습자를 2:2 비율로 한 팀을 구성하여 한국과 외국인 학습자 자국의 문화를 비교·대조 분석하여 상호 문화 감수성을 증진시키는 문화 다양성 교육으로 교육 내용을 마련하였다.

외국인 유학생 전담 전문 교수자가 학생들의 상호 문화 감수성 교육을 진행하고, 교양 교과목 전문 책임 교수자가 실제 활동 수행을 위한 보고서 작성 및 발표 이론 수업을 진행하도록 구성하였다. 가급적 교수자의 강의식 수업을 지양하고, 학습자 활동 중심으로 수업을 설계하여, 학생들이 주도적으로 교수-학습의 전 과정을 이끌어 나가면서 상호 교류와 협력을 강화할 수 있도록 하였다. 또한 단기간에 친밀도와 교류 네트워크를 형성하기 위해서는 활발한 의사소통 활동이 요구된다. 따라서 학생

들이 과제 수행에 앞서 서로를 이해하고 활발하게 의사소통을 할 수 있도록 본 과제 활동을 수행하기 전 과정으로 아이스 브레이킹 활동 및 래포 형성 활동을 구성하였다.

3. 상호 문화 감수성 교육

3.1. 상호 문화 감수성 교육의 이론적 배경

상호문화 감수성(intercultural sensitivity)은 ‘문화적 상호작용 속에서 문화적 차이에 대한 이해와 인식 및 그 차이에 대한 적합하고 효과적인 행동과 긍정적인 감정을 만들어낼 수 있는 능력’으로 정의되며, 문화적 상호작용의 정서적 부분을 강조하였다. 즉, 상호문화 감수성은 인지된 문화적 차이와 그 차이에 필요한 행동적 변화들을 긍정적인 감정으로 받아들이려는 정서적 특성으로, 문화적 차이를 인식하고 이해하는 인지적인 특성과 함께 상호문화 역량을 위한 필수조건이다(Chen, 1997).

첸(Chen, 1997)은 상호 문화 감수성을 갖추기 위한 요소로 자아존중감(self-esteem), 자기조절(self-monitoring), 개방성(open-mindedness), 공감능력(empathy), 상호작용참여, 무편견 등을 제시하였다. 자아존중감이 개인적 정체성에 영향을 미치는 요인이라면, 상호문화 감수성에 영향을 미치는 주요 요인은 사회 구성원의 사회적 정체성이다. 사회적 정체성은 개인이 속한 집단과 그 집단에 속한 나에 대해 느끼는 감정과 생각을 의미한다(Tajfel, 1982).

베넷(Bennett, 1993)은 상호 문화 감수성 발달 모델(Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)에서 상호 문화 감수성 교육을 통해 문화 차이에 대한 확증편향을 성찰하게 하고, 문화 차이를 인식, 수용하여 더 높은 상호 문화 감수성 단계로 나아갈 수 있음을 지적하였다. 이러한 다문화적 역량을 발달시키기 위해 뱅크스(Banks, 2008)는 다문화 교육의 6가지 목표를 제시하였다.

세부 내용
- 개인들에게 다른 문화의 관점을 통해 자신의 문화를 다시 바라보게 함으로써 자기 이해를 증진시킨다.
- 주류 교육과정에서 다른 문화와의 관계 이해, 존중을 전제로 학생들에게 문화적, 민족적, 언어적 대안들을 가르친다.
- 모든 학생이 자문화, 주류 문화, 타 문화가 공존하는 다문화사회에서 살아가는 데 요구되는 지식과 기능, 태도를 지닐 수 있도록 가르친다.
- 소수 집단의 학생들이 신체적, 문화적 특징 때문에 경험하는 고통과 차별을 감소시킨다.
- 다양한 집단의 구성원들이 살아가는 데에 필요한 기본적인 능력, 읽기, 쓰기, 수리적 능력 등을 습득하도록 돕는다.
- 다양한 집단의 학생들이 자신이 속한 공동체에서 제구실을 하는 데 필요한 지식, 기능, 태도를 습득하도록 돕는다.

<표 4> Banks(2008) 다문화 교육의 6가지 목표

3.2. 상호 문화 감수성 교육 활동 설계

상호 문화 이해: 외국인 유학생 대상 기존 교양 교과목은 외국인 유학생의 ‘한국 이해’에 초점이 맞추어져 있었다. 이로 인해 학생들 간의 문화적 관습이나 행동 양식에 차이가 있는 경우 서로에 대한 오해가 발생하거나, 이것이 갈등으로 이어지기도 한다. 그러므로 외국인 유학생의 한국 문화 및 한국인에 대한 이해 노력도 필요하지만, 한국인 학생들의 외국인 유학생에 대한 이해와 포용의 자세 또한 중요하다고 할 수 있다. 그러므로 본 교과목은 외국인 유학생의 한국 및 한국인, 한국 문화에 대한 이해의 폭을 심화, 확장 하는 교육 내용과 아울러 한국인 유학생의 ‘외국 문화 및 외국인 유학생 이해’에 관한 교육 내용을 구성하여 ‘상호 문화 이해’의 교육 목표를 달성하고자 한다.

주별	강의 및 활동 내용	과제 및 기타 참고사항
제1주	[표절, 시험 부정행위 예방교육 및 실험·실습 안전교육실시] 오리엔테이션 및 강좌안내 □ 교육 내용 이론 수업: 프로젝트 학습 목표 제시. 팀 프로젝트 방식과 성과 목표 소개. 팀 구성 및 성공적인 프로젝트를 위한 기본 소양 학습 (의사소통, 협업 전략, 문화 감수성의 중요성 등). 활동: 아이스브레이킹 활동을 통해 팀워크 구축 시작.	강의계획서, PPT 아이스브레이킹

제2주	팀프로젝트의 과제 탐색과 브레인스토밍	PPT 수업자료 토론
	이론 수업: 주제 탐색. 팀별로 프로젝트 주제를 자유롭게 탐색하고 브레인스토밍을 통해 다양한 아이디어를 제시하도록 지도. 활동: 문제 도출. 각 팀은 선택한 주제에 대한 배경과 문제의 중요성을 논의하며, 문화적 다양성의 관점을 고려해 다양한 시각을 반영하여 문제 도출.	
제3주	상호 존중의 이해와 프로젝트 목표 설정	PPT 수업자료 토론
	이론 수업: 프로젝트 기획서 작성법과 목표 설정 기법 강의. 각 팀의 아이디어가 어떻게 사회적, 문화적 맥락에서 영향을 미칠 수 있는지 토론하며, 상호 존중과 이해를 기반으로 접근할 수 있도록 지도. 활동: 프로젝트 기획서 작성. 각 팀은 구체적인 프로젝트 목표를 설정하고 필요한 자원을 계획하여 기획서 방향을 논의.	
제4주	학업 및 생활 적응 전략	PPT 수업자료 토론
	이론 수업: 프로젝트 수행 방법 강의. 자료 수집과 조사 설계 방법에 대한 강의. 활동: 자료 수집 방법 계획과 목록 구성. 팀별로 연구해야 할 자료 유형과 수집 방법을 계획하고 자료 목록을 구성해보기.	
제5주	프로젝트 의사소통	PPT 수업자료 토론
	이론 수업: 팀워크와 의사소통 기술에 대한 심화 학습. 효과적인 회의 방법, 피드백 제공 방법 등을 강의하고 팀 간 실습. 활동: 수집 자료를 토대로 논의. 서로의 소통 스타일을 이해하며 협력 관계를 구축하는 과정에서 문화적 감수성을 체득할 수 있도록 활동 구성.	
제6주	프로젝트 세부계획 구상과 역할 나누기	PPT 수업자료 토론
	이론 수업: 세부계획 구성 방법 및 팀워크 강화 전략. 다양한 문화적 배경에서 각자의 역할 수행 방식에 대한 이해를 바탕으로 팀워크 강화. 활동: 세부 계획을 수립과 역할 분담. 프로젝트의 각 단계에 대한 세부 계획을 수립하고 팀 내 역할을 분담. 팀원 각자가 맡을 역할에 대해 논의하고, 서로의 강점을 살리는 방법을 모색.	
제7주	팀워크와 프로젝트 관리 능력 개발	PPT 수업자료 토론
	이론 수업: 구체적인 프로젝트 수행 전략. 각 팀원이 분석한 자료를 공유하며, 다양한 관점을 통합해 더 나은 프로젝트 구조를 만들 수 있도록 지도. 활동: 자료 분석 및 개요 작성. 팀별로 수집한 자료를 분석하고, 이를 토대로 프로토타입 개요 작성.	
제8주	중간고사	팀프로젝트의 주제와 개요를 제출
	활동: 팀프로젝트의 수행 계획서를 소개하고 발표.	
제9주	상호문화 팀 프로젝트 주제 선정 및 계획서 작성 (프로젝트 1단계)	PPT 강의자료 토론
	활동: 각 팀이 설계한 프로토타입을 제작하고 초기 테스트 진행. 동료 팀과 피드백을 교환하며 개선할 점을 찾고, 다양한 문화적 관점에서 피드백을 반영하여 완성도를 높임.	
제10주	프로젝트 연구 및 자료 수집 (프로젝트 2단계)	PPT 강의자료 토론
	활동: 피드백을 반영해 프로토타입을 수정하고 보완. 이 과정에서 의사소통과 협력 스킬을 다시 적용하며, 서로의 아이디어를 이해하고 조율하는 방법 학습. 각 팀은 완성도를 높이기 위해 서로의 문화적 차이를 존중하면서 프로젝트를 발전시킴.	
제11주	프로젝트 프로토타입 제작 (프로젝트 3단계)	PPT 강의자료 토론
	이론 수업: 발표 자료 구성 방법과 발표 스킬에 대한 강의. 효과적인 스토리텔링과 시각적 자료 활용법을 지도. 발표 준비 과정에서 팀원의 문화적 관점을 반영해 발표 내용의 포용성을 높이도록 지도. 활동: 각 팀은 발표 자료를 준비하여 중간 발표 연습을 진행.	
제12주	발표 자료 준비 및 리허설	PPT 발표 자료 완성 및 연습 결과 제출
	활동 및 교수자 피드백: 팀별로 발표 리허설을 진행하고, 교수 및 동료 팀으로부터 피드백을 받아 최종 발표 준비. 피드백을 반영하여 발표 자료와 발표 내용을 최종적으로 다듬고, 발표 시 문화적 다양성을 고려한 사례를 추가하는 등 포용성 강화.	

제13주	프로젝트 발표(1)	발표와 토론
	활동 및 교수자 피드백: 팀별 최종 발표를 통해 프로젝트의 성과와 학습 내용을 공유. 발표 후 질의응답 시간으로 동료와 교수의 피드백을 받고, 발표 내용과 전달 방법을 점검. 각 팀은 발표 후 성찰을 통해 프로젝트 수행 과정에서의 경험을 정리.	
제14주	프로젝트 발표(2)	발표와 토론
	활동 및 교수자 피드백: 팀별 최종 발표를 통해 프로젝트의 성과와 학습 내용을 공유. 발표 후 질의응답 시간으로 동료와 교수의 피드백을 받고, 발표 내용과 전달 방법을 점검. 각 팀은 발표 후 성찰을 통해 프로젝트 수행 과정에서의 경험을 정리.	
제15주	수업 성과 공유 및 종합 평가	종합 에세이 작성
	활동: 수업 활동 성찰 및 성과 공유. 팀 프로젝트를 통한 성과와 배운 점을 되돌아보며 각 팀과 개인이 느낀 성취를 공유. 프로젝트 과정에서의 문화 감수성 학습과 협력 경험을 바탕으로 향후 발전 방향 논의. 팀원 간 협력 및 문화적 이해에 대한 성찰과 피드백 공유.	

<표 5> 주차별 강의 계획

4. 교과목 개설을 통한 교육적 기대 효과

본 교과목은 기존의 외국인 유학생 대상 교양 교과목과는 다음의 다섯 가지 차별점이 있다.

	본 교과목
교육 내용 및 교육 방법	연구 주제 수행 ‘팀 프로젝트’ 팀 프로젝트 기획서 작성, 프로토타입 제작, 성과 발표회로 구성됨 다양성 문화와 가치 실현 목표로 화합, 공존 지향 프로그램 마련 아이스브레이킹, 역할극, 자아성찰 등 치유 프로그램
교양 교육 과정	외국인 유학생이 대학의 구성원이자 주체로 자리매김할 힘을 배양하는 교양 교과목 외국인 유학생과 한국인 유학생이 협업하여 문제를 함께 해결하도록 교육 내용 구성 외국인 유학생의 한국 문화 이해에 대한 이해뿐 아니라 한국인 학생의 외국 문화에 대한 이해를 도움 다양한 문화를 접하고 이해하는 상호 문화 감수성 교육 이론을 접목한 교양 교과목
다양성 교육 환경	한국인 학생들의 외국인 유학생 이해를 위한 문화 이해 및 상호 이해를 위한 교육 내용 마련 타 국적 외국인 학생들의 상호 문화 이해 확장을 위한 외국인 학생들 상호 간의 문화 교류를 교육 활동으로 마련함
한국인 학생과의 혼합 수업	외국인 학생과 한국인 학생의 비율을 1:1로 하고 여러 국적을 혼합하여 소외되는 학생들이 없도록 교육 활동을 구성 2~4명 정도의 소인원 팀프로젝트 수행으로 다인원 조별 활동에서 발생하는 소외, 무임승차 방지
학습자의 기대 교육 성과	한국인 학생들은 물론, 타 국적의 다양한 외국인 유학생들과의 교류를 확장할 수 있음 다양성 문화와 가치를 확산하고 수업에서 생활에 이르기까지 교류와 소통을 확장할 계기 마련

<표 6>교과목 개설을 통한 교육적 기대 효과

이처럼 본 교과목에서는 외국인 유학생과 한국인 유학생이 협업하여 팀 프로젝트를 수행하도록 교육 내용을 구성함으로써 외국인 학생이 한국 문화를 이해하는 것 뿐만 아니라 한국인 학생이 외국 문화에 대한 이해를 할 기회를 제공할 수 있다. 본 교과목 수업을 통해 다음의 세 가지 교육 성과를 기대할 수 있다.

첫째, 수업을 통해 배운 다양성 문화 및 가치 이론에 바탕을 두고 다양성 실천 프로젝트를 팀원들이 직접 발굴하고 자력으로 해결 방안 모색함으로써, 다양성 역량을 함양할 수 있다.

둘째, 팀 프로젝트 과제 해결을 위해 각 팀은 다양성 문화와 가치를 확산할 이슈를 스스로 발굴하고, 해당 사안의 쟁점 및 문제점을 비판적으로 사고한 후 진단하여 분석함으로써 최종적으로 해결 방안을 탐색하여 제안하는 능력을 함양할 수 있다.

셋째, 팀원들 간 프로젝트를 수행하는 과정에서 듣기 및 공감, 자기표현, 토론과 조정 등을 통해 의사소통 기술을 연습함으로써 팀 프로젝트를 해결할 통합적인 소통 능력을 배양할 수 있다. 그리고 이러한 통합적인 소통 능력을 토대로 서로 다른 문화 집단 간에 발생할 수 있는 갈등을 해결하고 협력할 수 있도록 ‘차이’가 상대방과의 소통에 미치는 영향을 이해하고, 다양성을 존중할 수 있다.

이처럼 다양성 교육은 정규 교과 과정뿐 아니라 다양한 비교과 활동으로 확장되어, 학생들 스스로 자치활동을 적극적으로

지원하며 다양한 집단 간 상호작용이 이뤄질 수 있도록 장려하는 효과가 크다고 할 수 있다. 다양성이 사회변화를 주도하는 시대에 맞게 대학은 구성원의 다양성 역량을 함양하여 민주적 시민성과 글로벌 경쟁력의 토대를 굳건히 해야 함. 이러한 이유로 수업을 통해 수강생들이 나의 관점을 타인과의 관계 속에서 성찰하고 차이를 이해할 중요한 배움의 토양이 될 환경 조성이 필요하다.

장기적으로 보았을 때 학내 다양성 확보와 외국인 정주형 인재 양성을 위해 외국인 학생들을 위한 교양 교육 프로그램의 마련이 요구된다. 학내 구성원과의 소통을 위한 교류 프로그램, 지역 적응 및 정주를 위한 외국인 유학생 - 지역 연계형 프로그램, 졸업 이후의 진로 지도를 위한 프로그램 등의 개발이 필요하다. 따라서 향후 본 교과목을 다양한 교육 활동에 활용할 수 있다.

본 교과목 개발을 통해 “외국인 학생 특화 교양 교과목”의 교수-학습 모델을 마련함은 물론, 수업 운영의 우수 사례를 부산 지역 타 대학에 공유함으로써 외국인 교양 교육 교과목 개발의 롤모델을 제시할 수 있다. 또한 외국인 학생뿐만 아니라 점점 언어적, 문화적, 학문 배경 지식적으로 다양화되고 있는 신입학생의 맞춤형 교양 개발을 위한 교수-학습 모형으로 활용할 수 있다. 또한 우리 대학뿐만 아니라 타 대학 재학 외국인 학생 및 한국인 학생과의 학점 교류를 통해 부산 지역 내 한국인-외국인 대학생 인적 교류 네트워크 구축을 위한 교과목으로 활용하고자 한다.

본 연구는 부산대학교 재학 중인 일부 외국인 유학생을 대상으로 한 연구 조사를 바탕으로 한 것으로 연구의 한계점이 있다. 향후 후속 연구를 통해 외국인 학생과 한국인 학생의 융합과 상생을 위한 교양 교육 과정을 확장 편성하기 위한 기초 자료로 활용하여 연구를 확장해 나가고자 한다.

참고문헌

- 고은선·전한성(2019), 「외국인 유학생의 교양교육과정에 대한 만족도 및 요구 분석 - D대학교 학생들을 대상으로」, 『교양교육연구』 13(6), 한국교양교육학회, 403-427.
- 김지혜 외(2020), 「외국인 유학생을 위한 교양 교육과정 개발 연구-학업역량의 구성 요소 및 내용을 중심으로」, 『교양교육연구』 14(4), 한국교양교육학회, 201-212.
- 박정은 외(2020), 「PBL을 적용한 외국인 유학생 대상 교양 글쓰기 수업 설계」, 『교양교육연구』 14(6), 한국교양교육학회, 223-236.
- 주현희(2023), 「일본 문해 교육 기관의 상호문화 감수성 교육 사례 분석 연구」, 『문화예술교육연구』 18(6), 한국문화교육학회, 239-268.
- 주현희(2024), 「외국인 학부생의 기초 역량 함양을 위한 교양 교과목 수업 사례 분석 연구-부산대학교 <고전읽기와 토론> 수업 사례를 중심으로」, 『사고와표현』 17(2), 한국사고와표현학회, 291-321.
- 한하림(2022), 「외국인 유학생의 상호문화 역량 연구」, 『배달말』 71, 405-429.
- 고려대학교 다양성위원회(2020), 『대학의 다양성 교육 사례: 10개 미국 대학을 중심으로』, 고려대학교 다양성위원회.
- 고혜림, 김수진, 김인선, 석영미, 윤다혜(2024), 『부산대학교 외국인 학생의 생활·환경 조사』, 부산대학교 여성연구소.
- 교육부(2020), 『2021년 대학기본역량진단편람』, 교육부.
- (2023), 『글로벌 교육선도국가 실현을 위한 유학생 교육경쟁력 제고 방안-Study Korea Korea 300K Project』, 교육부.
- 부산대학교 국제처(국제협력실)(2024), 『2022-2023 외국인 학생 현황』, 부산대학교 국제처.
- (2024), 『2023년 외국인 유학생 대학생활 만족도 조사』, 부산대학교 국제처.
- 부산대학교 다양성위원회(2024), 『2023 부산대학교 다양성보고서』, 부산대학교출판문화원.
- 염운옥 외(2023), 『인디아더존스: 우리는 왜 차이를 차별하는가』, 사람과나무사이.
- 장한업(2020), 『상호문화교육 : 한국 다문화 사회의 교육적 대안』, 박영사.
- 한국교양기초교육원(2022), 『대학 교양기초교육의 표준 모델』, 한국교양기초교육원.
- Larry K. Michaelsen, Arletta B. Knight, L. Dee Fink(2009), 이영민·전도근 역, 『팀 기반 학습』, 학지사.
- Verbunt, Gilles(2014), 장한업 역, 『(인간의 다양성을 존중하는) 상호문화사회』, 교육과학사.
- 부산대학교 핵심역량, THE GREAT(<https://www.pusan.ac.kr>)
- 부산대학교 국립대학교육성사업(<https://pioneer.pusan.ac.kr>)

학내 다양성 제고를 위한 교양교과목 개발 사례 연구

강동희(폴앤마크연구소)

본 발표에서 제시한 교양교과목의 교수-학습 모델은 단순히 외국인 유학생의 대학 적응을 돕기 위한 보완적 수단을 넘어, 외국인 유학생의 실제 학업 경험, 학내 소속감, 교수-학습 참여도를 제고하기 위한 교육적 실천으로 설계되었다는 점에서 의의가 있겠습니다. 특히 본 연구의 정책적, 교육적 함의는 다음 세 가지 측면에서 살펴볼 수 있습니다.

첫째, 현재 한국 대학은 학령인구의 급감이라는 구조적 위기 상황에 직면하고 있습니다. 특히 지방대학의 경우, 신입생 모집의 지속적인 어려움으로 인해 정원 미달 사태가 반복되고 있으며, 이는 단순히 학생 수 부족을 넘어 대학의 재정 안정성에 심각한 타격을 주고 있습니다. 이러한 배경 속에서 외국인 유학생 유치에 단순한 국제화 지표 충족을 넘어, 대학의 지속 가능성과 존립을 좌우하는 전략적 요소로 작용하고 있습니다. 이러한 점에서 볼 때, 발표자의 연구는 외국인 유학생의 '유입'만을 목표로 하지 않고, '정착'과 '학업 지속'을 위한 교육적 방안 마련이라는 측면에서 정책적, 교육적 시의성을 동시에 갖추었다고 판단됩니다. 교과목이 단기 체험형 문화 전달 중심 수업이 아니라, 외국인 유학생의 학업 참여와 공동체 소속감 형성을 실질적으로 지원하는 방향으로 설계되었다는 점이 매우 인상 깊습니다.

둘째, 본 발표의 중요한 의의는 외국인 유학생을 위한 교양 교과목 편성 자체에 문제점을 제기하고, 이에 대해 실천 가능한 대안을 구체적으로 제시하고 있다는 점입니다. 현재 많은 대학에서 외국인 유학생 대상 교과목은 한국어 향상 교육이나 한류 문화 체험 위주로 편성되어 있고, 내국인 학생과 분리된 형태가 많아 실질적인 교류와 협력 학습이 어려운 구조라는 연구자의 지적에 공감합니다. 그런 점에서 발표자가 제안한 교과목은 Bennett의 상호문화 감수성 발달 모델에 기반하여 토론, 팀 프로젝트, 조사 발표 등 참여 중심 학습 활동에 내·외국인 학생이 함께 참여하도록 수업을 설계한 점이 매우 주목할 만합니다. 특히 본 교수-학습 모델을 적용한 수업은 외국인 학생에게는 한국 사회와 문화에 대한 수동적 수용자가 아닌 능동적 참여자로서의 정체성을 형성할 기회를 제공할 것입니다. 그리고 내국인 학생에게는 일상 속에서 마주치는 문화적 다양성을 학문적으로 성찰하고, 실제 상호작용을 통해 타문화 이해 및 팀워크 역량을 자연스럽게 내면화할 수 있는 기회를 제공할 것으로 사료됩니다. 즉, 발표자가 제안한 교수-학습 모델을 적용한 수업은 내·외국인 학생 모두에게 유의미한 교육 경험이 될 수 있겠습니다.

셋째, 본 교과목이 가진 또 하나의 중요한 특성은 '문화 다양성'이라는 다소 추상적인 공공적 가치를 실제 수업의 내용과 방식에 구체적으로 통합하여 실천 가능한 교육 모델로 구현했다는 점입니다. 특히 팀 기반의 문제 해결 프로젝트 활동은 문화적 배경이 다른 학습자들이 공동의 목표를 설정하고, 의견 차이를 조율하며 과제를 수행하는 과정을 통해 실제적 차원의 상호문화 학습이 가능하도록 합니다. 이는 문화적 감수성과 공동체 의식을 동시에 함양하는 데 효과적인 교수 전략일 뿐 아니라, 최근 고등교육에서 강조되는 학습자 중심의 교수-학습 방법을 실천적으로 적용한 사례로도 의미가 큼니다. 특히 다양한 문화적 배경을 지닌 학생들이 상호작용을 통해 공동의 과제를 수행하는 과정은, 단순한 지식 전달을 넘어 실제 상황에서 협업, 문제 해결, 의사소통 역량을 자연스럽게 기를 수 있는 교육 환경을 제공한다는 점에서 주목할 만합니다.

이처럼 본 발표는 외국인 유학생 대상 교양 수업의 새로운 가능성을 모색하는 실천적 사례로서, 내·외국인 학생이 함께 참여하는 팀 기반의 프로젝트학습 모델을 통해 교양교육의 다양성과 상호이해의 교육적 가치를 확장하려는 시도로 평가됩니다. 특히 내·외국인 학생 간 상호작용이 강화된 수업 활동을 통해 문화 다양성이라는 교육적 가치를 실질적인 학습 경험으로 전환했다는 점에서, 이 교과목은 교수-학습 차원에서 교양교육의 개선 방향을 구체적으로 제시한 실천적 모델로 평가할 수 있겠습니다.

이제, 발표문에 대하여 몇 가지 질문과 제언을 드리고자 합니다.

첫째, 발표문에서는 교과목 설계에 앞서 외국인 유학생을 대상으로 설문조사를 실시하고, 그 결과를 반영하여 교육 내용을 구성하였다고 언급하셨습니다. 설문 문항 구성도 다양하고 체계적으로 계획하신 것으로 보입니다. 그런데 발표문 내에는 해당 설문조사의 구체적인 응답 결과나 수치 등이 제시되어 있지 않습니다. 실제로 어떤 항목에서 요구가 높았고, 그것이 교수-학습 모델과 주차별 강의 계획에 어떻게 반영되었는지에 대한 내용은 포함되어 있지 않습니다. 실제로 외국인 유학생들이 어떤 항목에서 가장 높은 교육적 요구를 보였는지, 그리고 발표자께서 그 결과를 어떻게 해석하고 교수-학습 모델에 반영하였는지를 좀 더 상세히 제시해 주신다면, 연구의 설득력이 한층 높아질 것이라 생각합니다. 혹시 향후 논문화나 후속 발표에서 주요

문항과 응답 결과를 소개하실 계획이 있으신지도 궁금합니다.

둘째, 발표자가 제안한 교수-학습 모델에 대한 타당도 확보와 관련된 질문입니다. 이는 4장에 언급한 바와 같이 다양한 교육 활동에 활용되기 위해 중요한 연구 과정으로 판단됩니다. 발표문 <표 3>을 통해 전문가 자문이 개발 절차의 일부로 포함되어 있음을 확인할 수는 있었으나, 실제로 어떤 전문가가 어떤 방식으로 자문에 참여했는지, 그리고 그 의견이 어떻게 반영되었는지는 구체적으로 제시되어 있지 않습니다. 이에 실제 자문을 실시하셨는지, 향후에는 보다 구체적인 자문 절차를 계획하고 계신지 여쭙고 싶습니다.

셋째, 발표문 7~8쪽에 제시된 주차별 강의 계획을 보면 팀 프로젝트 중심 수업이라는 점은 잘 나타나 있으나, 내외국인 학생이 함께 참여하는 수업이라는 특징이 실제 수업 활동에서 어떻게 구현되었는지에 대한 설명은 다소 부족해 보입니다. 특히 기존의 일반적인 팀 프로젝트 수업과 비교하여 어떤 점에서 차별화되는지, 구체적인 교수전략이나 상호작용 설계 측면에서 더 명확히 드러나지 않는다는 아쉬움이 있습니다. Banks(2008)가 제시한 다문화 교육의 여섯 가지 목표(예: 자기문화에 대한 성찰, 다양한 문화가 공존하는 사회에 필요한 지식과 태도 함양 등)가 실제 어떻게 매 주차 수업 활동에 반영되었는지를 보다 명확히 드러낼 필요가 있다고 판단됩니다. 이에 대한 발표자께서는 어떻게 생각하시는지 궁금합니다.

발표자가 제안한 교수-학습 모델의 타당성을 보다 공고히 하기 위해 몇 가지 제언을 드리고자 합니다.

먼저, 연구의 필요성의 근거로 제시한 수치나 주장에 대해서는 명확한 통계 출처나 자료 근거가 제시되어야 할 것입니다. 다음으로, Banks의 다문화 교육 목표와 주차별 교수-학습 활동 간의 연결은 연구의 맥이 되는 상호 문화 감수성 교육의 특성을 드러내는 데 주요한 역할을 할 것으로 판단됩니다. 예를 들어, 제3주차의 '상호 존중의 이해와 프로젝트 목표 설정' 활동은 Banks의 '문화 간 관계 이해와 존중을 가르친다'는 목표와 연결될 수 있으며, 제12주차의 '발표 리허설 및 피드백 반영'은 '다양한 집단 간 상호작용을 통한 기능 습득' 목표와 연계될 수 있을 거 같습니다. 이처럼 각 주차별 수업 목표와 활동이 Banks의 목표와 어떻게 대응되는지를 명시적으로 연결하면, 이 수업이 단지 '협업 중심의 프로젝트 수업'을 넘어 다문화 감수성과 다양성 실천 교육의 통합 모델임을 더욱 설득력 있게 보여줄 수 있을 것으로 사료됩니다. 마지막으로, 향후 본 교과목이 지속적으로 운영되고 확대되기 위해 학습자를 대상으로 수업평가 결과, 상호문화 감수성 변화 추적 등 보다 구체적으로 효과성이나 학습성과를 제시해 주신다면, 본 모델의 확산 가능성을 높이는 기반이 될 것으로 판단됩니다.

향후 발표자께서 본 교수-학습 모델을 실제 수업에 적용한 경험과 시행착오, 교육 현장에서의 적용 시 유의점 등을 후속 연구를 통해 지속적으로 심화해 나가신다면, 이는 내·외국인 대학생의 상호 문화 감수성 교육에 실질적으로 기여할 것으로 기대됩니다.

과학기술학의 견지에서 풀어내는 ‘사랑’ 교양 수업

박혜영(동서대학교)

1. 도입

1학년 350명 중 70명 가까이(남 80%, 여 60%) 입학 후 3개월 이내에 학업중단 상황에 돌입한다. 부와 모, 양쪽 부모 모두와 거주하지 않는 학생들의 비율이 40%, 53%, 59%로 매년 증가하고 있다. 체력장 급수(1~5급) 중 3급 이하에 속하는 경우가 70% 이상이며 10명 중 9명은 ‘학업 부진’을 6명은 ‘생활 부적응’을 겪고 있다. 교우관계가 좋은 학생은 70%, 69%, 47%로 매년 하락했다. 10명 중 3명 이상이 가출 경험이 있고, 5명 이상은 학교 밖의 준거 ‘또래 집단’이 있다. 2014년~15년 사이 한 광역시의 특성과 고등학교의 상황이었다¹⁾.

스스로에 대한 ‘신뢰’, 이웃들의 자신에 대한 ‘신뢰’에 여학생들의 긍정정도는 남학생들보다 10%수준 낮다. 여자아이들은 가족으로부터 ‘자립심과 나에 대한 책임감’ ‘하고 싶은 일을 할 수 있는 기회’ 그리고 ‘안전하게 보호’를 을, 남학생들은 ‘자신감과 할 수 있다는 용기’를, ‘나 자신에 대한 이해와 개발’을 상대적으로 더 많이 희망했다. 대부분의 항목에서 동일하게 남학생과 여학생이 학교에서 배우고 싶은 것 역시 나란히 생각하고 있다. 쉽게 긴장하지만 활동적이며 사교적인 동시에 대부분 내성적인 이 아이들 중 여학생은 스스로를 게으르다고 생각(82.5%)하는 경향이 남학생(67.6%)보다 높고, 스트레스를 잘 풀거나 받지 않는 것에 대해서도 남학생(43.5%)보다 부정적(67.5%)인 경향이 강하다. 여아들은 스스로가 이야기를 들어주는 것(53.8%), 상담해 주는 것(46.3%)으로 친구들을 잘 도와줄 수 있으며, 남아들은 ‘밥을 같이 먹여주는 것’(58.8%), ‘매점같이 주는 것’(44.7%), ‘이야기 들어주는 것’(41.8%)으로 친구들을 도와줄 수 있다고 답한다. 전체적으로 직업을 가지지 못할까 봐 두려워하는(평균 82.8%) 공통점 속에서 남아들은 ‘배고프고 먹을 것’을 더 염려하고, 여아들은 ‘따돌림과 학교 폭력’을 더 염려한다.

아침에 깨워주는 사람이 없는 아이들이 여아 37.5%, 남아 20.6%로 없었다. 학교에서의 교육과정 이외에도 여학생은 ‘대인관계와 소통방법’, ‘취미관련’, ‘요리, 바느질 등 기초생활 교육’과 ‘현실 사회에 대한 성인이 되기 위한 준비’, ‘경제교육’을 더 배우고 싶어했고, 남학생들은 ‘음주/흡연 예방 및 중단 교육’과 ‘취미관련’, ‘행복한 이성교제’, ‘성교육과 피임’, ‘좋은 부모되기’와 ‘근로, 고용관련 나의 관리’를 배우고 싶어했다. 대안 마련을 위해 8개월간 학생들과 교사들을 만나 현장 심층분석 과정을 거치며 이해했던 ‘학업중단’ 가장 큰 이유가 ‘아침에 깨워주는 사람이 없어서’임을 이해하는 과정이었다.

한편, 2021년~2024년 간 특정 영역 전문가 그룹과 전문가 직장인과 이들을 지원하는 직장인²⁾ 그룹이 부서를 구분하여 조사하는 직장 내 조직문화에 대한 종사자 전체 약 100명의 최근 4년간의 응답 결과이다. 전문가 그룹 내 남녀 응답 편차는 ‘조직 내 존댓말’, ‘회식문화의 자유’에서 여전히 유의한 차이를 보인다. 지원 부서의 경우 직장 내 폭력/성폭력 현황은 물론, 존댓말 사용, 회식의 자유에서의 개선이 더디거나 악화된다는 응답결과가 나왔고 특히 남녀 간 응답 격차가 전체적으로 유의한 차이로 여성 응답이 남성 응답보다 부정적이다. 특히, 4년간의 응답 결과가 보여주는 종합 결과는 한때 해당분야에 대한 국가적인 대응이 강력히 거론되었던 만큼, 영역 내 강화된 교육과 개선이 이유였을 수 있으나, 의외의 복병으로 해당 분야 전문인 종사자보다 전문인을 지원하는 부문 종사자들의 현황이 조금 더 부정적일 뿐 아니라, 연차별 개선의 기미가 불명확하다는 점이었다.

여기까지 현장에서 직접 도출한 데이터를 복기해 보았다면, 이제 공개된 데이터를 살펴보자. 먼저, 2019년 시사IN은 한국리서치와 “20대 남자, 그들은 누구인가”라는 타이틀로 새로운 사회현상으로 ‘20대 남자 현상’을 심층 여론조사 결과로 발표했다. 208개의 문항으로 1천명의 응답자들로부터 응답을 받았다. ‘남성차별이 심각하다’(20대 남성 68.37%), 여성차별 심각하지 않다(20대 남성 60.8%, 30대 남성 59.7%), 20대 남성 응답자들은 취업시장의 공정한 편(남성 45.9%), 승진기회 공정한 편(41.5%)이라고 응답했다. 이후 이 논의는 젠더뿐 아니라, 세대와 정치, 정당지지 경향 등에 대한 분석 등으로 다양하게 활용되었다(천관울, 정한울 2019)³⁾.

2017년~2018년 간 빅데이터 분석결과에 따르면, 기간 중 대중매체·소셜미디어 빅데이터 분석결과 상위 10개 이슈 중 7개

1) 교육청 요청으로 진행된 현장 연구 및 대안을 제시하는 비공개 연구과정으로, 출처표기는 생략하였다.

2) 예를 들어, 과학자와 연구지원, 예술가와 공연지원, 생산직과 사무직이 함께 근로하는 공적 조직체의 요청으로 진행된 비공개 조사연구 및 개선 대안 제안 작업으로 출처표기는 생략하였다.

3) 천관울, 정한울(2019). 『20대 남자- ‘남성 마이너리티’ 자의식의 탄생』. 시사IN북.

의 이슈가 성(sex) 또는 젠더(gender) 이슈였으며, 7개의 이슈 중 ‘생리대 유해물질’ 관련 논의를 제외한 6개 이슈 모두 ‘차별’, ‘폭력’ 혹은 ‘오용(abuse)’을 중심으로 한 물리적인 젠더갈등에 관한 것이었다⁴⁾ 젠더갈등에 대한 MZ(Millennial & Z, 1980년대 초 ~ 2000년대 초 출생 세대 통칭)가 인식하는 젠더갈등에 대한 현재적 상황에 대한 세대 인식은 높은 수준(86.8%)이며, 세대가 체감하는 위기의식은 출산에 대한 부정적인 인식으로 이어지고 있어 여성의 41.4%, 남성의 22.2%가 ‘아이를 갖지 않겠다’고 인식하고 있었다. 한편, 젠더갈등에 대한 인식의 양상은 동일한 세대 내에서 성별에 자신이 속한 성에 대하여서는 높게 인식하는 반면, 이성(異性, other sex/gender)에 대하여서 보다 자신의 성(sex/gender of oneself, 자신이 귀속된 성)을 대하여 큰 양태를 보였다.⁵⁾

학교에 오지 않는 아이들의 이야기는 논하는 사랑의 범위를 확장시키는 역할을 하는 동시에, 궁극적으로 연구자가 이 주제를 구성하게 된 가장 시작지점이기도 하다. 더욱이, 성장기의 아이들은 성별에 따라 대단히 다른 특징을 보이며, 서로 유사하지만 경향성의 큰 차이를 보이는 필요를 요구하고 있다. 마찬가지로 직장 내 폭력 또는 성폭력을 중심으로 하는 조직문화 논의는 ‘폭력’이라는 지점에서 심각하게 다루어지는 지점임과 동시에, 같은 시간과 장소 동일한 조직 내 맥락에 따라 전혀 다른 생활을 하고 있는 사람들의 특징을 성별을 기준으로 유의하게 이해해 볼 수 있다. 일어난 일을 인지하지 못하거나, 일어나지 않은 일을 인지하는 것. 폭력, 특히 성을 매개로 한 폭력에서 이 지점은 대단히 큰 의미를 가진다. 그리고 21세기 현재의 20대들의 오늘. 우리들이 해 볼 수 있는 질문은 다양하다. 그것이 문제일까? 혹은 그것이 어쩌면 유일하게 가시적인 문제일까? 또는 그 담론의 장에서 어쩌면 가장 쉽게 ‘불안’을 표현할 수 있는 것은 아닐까? 답을 찾기 위해서는 결국 문제를 해부하고 종합하기를 반복해야 한다.

21세기 뉴밀레니엄을 기다리며 정부보고서는 ‘지식기반사회’ 패러다임이 다수를 차지했지만, 곧 ‘저출산고령화’ 대응으로 이 담론은 전환되었다. 2016년 이 논의는 다시 ‘4차 산업혁명’에 키워드를 내어주게 된다. 바야흐로, 지난 세기와 결별하는 차원이 다른 세기를 맞이하며, 고도화되는 지적 수준과 변화된 삶의 양태는 새로운 차원의 자원론으로 전환하는 듯 했다. 분명 변화가 추동했을 법한 변화로 쉬이 드러내기 어려운 ‘몸’, 개인의 몸에 대한 오래도록 사회적 담론의 ‘비체’⁶⁾로 장막 뒤의 이야기로 남았던 이야기들이 인류 전체에게 아주 짧은 시간에 공개적으로 회자되는 경험을 하게 된다.

같은 해 한국의 문화예술계의 산발적인 성폭력 폭로에 이어 이듬해 2017년 할리우드의 제작가 하비 와인슈타인으로부터 본격적으로 #MeToo가 세계적으로 확산되었고, 2018년 한국의 법조계와 문화예술계, 정치계는 물론 일파만파의 폭로, 고발, 고소고발과 명예훼손 역고소 과정 역시 이어졌다. 2015년 온라인 웹사이트 ‘디시인사이드’에서 시작된 ‘미러링’ 방식의 여성혐하 ‘반사’작전 이후 별도로 분리되어 나와 만들어진 ‘메갈리아’는 또 다른 한편, 20대 남성과 또 다른 방식으로 성장하는 여성들의 한편으로는 연대와 또 다른 한편으로는 분열의 과정을 잘 드러내어 보여준다.

2. 본론

2.1. 사랑, 성과 젠더, 과학 그리고 교양으로 배워야 하는 이유

‘사랑’을 대학의 교육 콘텐츠로 다루기 위해서는 여러 가지 조건이 필요한데, 과학적 혹은 학술적 개념으로 다룰 수 있는 주제의 개념화 이전에, 이것이 교육으로 가능할 수 있는 다양한 상황적 맥락이 그에 앞서 필요한 것 또한 사실이다. 젠더갈등이 한국사회 대부분이 될만큼 유행하는 논의이며, 사회운동에서 학문영역으로 들어온 페미니즘이 ‘논쟁’의 키워드가 된다는 것은 한편으로 대중화된 이 개념이 그럼에도 불구하고 꽤 까다롭고 복합적인 혼합체로 받아들여질 수 있다는 사실 또한 쉽지 않은 환경 요인이라고 할 수 있었다.

성, 젠더, 사랑의 주제를 다루는 것은 21세기라는 일종의 ‘특수’ 속에서 가능한 일이었다. 기회는 언제나 위기의 얼굴로 찾아온다고 했던가, 지속가능한개발 (SDGs, Sustainable and Development Goals)논의가 2015년 UN을 시작으로 전 세계 회원국들에 유행처럼 번졌고, 점차 규약화되었다. 2030 유엔지속가능발전(UN Sustainable Development Goals)은 질병-가축계획-재생산*(3. 건강과 질병)을 비롯, ‘고용-일자리-교육-훈련-주거지’와 도시계획에서의 인권과 평등*(8. 양질의 일자리와 경제성장, 11. 지속가능한 도시와 공동체)의 중요성을 필두로 ‘차별-폭력’ 제거, 돌봄-가사노동, 참여-의사결정*(5. 성평등) 달성 목표를 명시, 성(Sex)과 젠더(Gender)의 중요성을 명시적으로 강조한다(UN(2015). “UN Sustainable Development Goals”). 모두 17개의 지속가능한 개발 목표의 항목 중, 젠더 관련 조항은 가시적으로 8개 이지만, 사실 17개의 지속가능한 발전 목표 중 젠더와 무관

4) 타파크로스 빅데이터분석(2020). 국가미래연구원 주관

5) 글로벌리서치 설문조사 결과(2021. 6월), 국민일보주관 여성가족부. ‘청년의 생애과정에 대한 성인지적 분석과 미래 전망’(2020) 결과, (3) 옥스포라리서치 설문조사 결과(2021년 6월), 한국경제신문주관

6) 줄리아 크리스테바(Julia Kristeva)가 1980년 구체적으로 제시한 개념이다(Pouvoirs de l’horreur). 주체가 되지 못한, 경계 밖으로 나가 아닌 것으로 스스로를 구성하는 과정에서 배제하는 것(들)을 의미한다. 혐오되거나, 오염된 것들로 내쳐지는 것들을 ‘비체’로 표현하며 크리스테바는 여성 그리고 여성의 몸을 통한 생식, 출산, 심지어 모성에 이르기까지 ‘비체’로 설명한다.

한 항목은 단 하나도 없다. 결국 인간의 이야기이기 때문이다.

그런가 하면, 뜨거워진 젠더갈등의 양상은 장기화되는 비대면환경 아래, SNS와 온라인을 통해 가속화되었고 있었다. 2009년 유럽연합 젠더평등(EIGE, The European Institute for Gender Equality)은 ‘성(sex)과 젠더(gender)’ 갈등 비용을 366 유로(한화 약 300조) 가량으로 추산한 바 있으며, 정확한 추계가 어려운 한국사회의 경우, 10여년 전 젠더폭력의 한 유형으로 ‘가정폭력’에 따른 국가적 비용손실로 한 해 6,834억 원(2009년 기준, 문유경 『가정폭력의 사회적 비용 추정』, 한국여성정책연구원)으로 추정, 실질적으로 젠더갈등이 가지고 오는 사회적 손실 비용이 막대할 수 있음을 이해하게 해 준다.

‘과학’의 특수한 지위(prestige)는 때때로 비판받아 마땅하지만, 이럴 경우 옳게 제 역할을 한다. 교양 수업을 통해 과학기반 지식 성(Sex)과 젠더(Gender) 인식을 접할 수 있는 기회를 개방하여, 학습자(젠더)특성에 따른 다양한 학습파급을 가능하도록 함으로 성과 젠더에 대한 기초적인 이해로부터 학습참여자 개인의 올바른 젠더 태도의 학습을 추구한다. 그리고 젠더 다양성과 차이에 대한 개방적 담론의 확산과 장기파급의 일환으로 젠더갈등의 완화를 추구하며, 지속가능한 인류의 발전 목표에 부합하는 교양 교육의 역할이 설득력을 가지는 시대적 특수성이라고 할 수 있다.

마찬가지로, 여전히 과학과의 거리 좁히기가 더욱 가속되어야 하지만, 그 동안 풍부하지 못했던 담론들은 한편으로는 과학기술학 또는 과학철학 내에 별도의 지류로 다루어지던 페미니즘 과학연구들이 ‘신유물론’의 등장과 함께 주류의 주류로 전이되는 현상이 감지되었다. 해러웨이의 공이 대단히 크다는 사실을 인정해야 한다. 그런가하면, 스스로 페미니스트 다위니안으로 분류되는 하디는 종종 페미니즘 연구자들로부터 환영받지 못한 단락들을 포함시키킨다. ‘여성 생물학에 대한 관심이 급증하고 있는 오늘날에도 진화적 분석을(페미니즘이) 포함시키려는 열의가 없다. 생물학과 페미니즘 사이의 불화가 어떻게 시작됐는지를 뒤돌아보면, 여성들이 진화적 분석을 수용하는 것을 주저하는 이유도 이해할 수 있다’고 설명한다. 그렇다. 하디를 비롯한 블랙웰의 후예들은 세대를 거듭하며 대단히 다양한 영역에서 과학을 연구하고 있다. 그리고 그것은 진화과학에 국한되지 않는 차원에서 대단히 새로운 패러다임을 형성하고 있다. 비단 여성들만이 아니다. 조류, 곤충, 유전학 연구들은 분명 진화하며, 그 과정에 과학은 시간이 오래 걸렸지만, ‘언제나 잘못된 생각은 정정될 것이고, 과학이 이길 것이다’ 그렇게 성의 담론은 과학의 범위를 흘러넘쳐 철학과 사회학 그리고 페미니즘 논의로 점차 스며들어가고 있다.

그리고 마지막 특수는 ‘젠더갈등’ 그 자체라고 할 수 있을 것이다. ‘갈등’이 있다는 것은 해소의 욕구가 절정에 달했음을 의미하기도 한다. 고성장 시대가 막을 내렸다. 평균 수명은 극적으로 늘어났으며, 산업과 전쟁의 기술의 자녀들이라고 할 수 있는 백색가전의 발전이 300년간 가사노동시간을 줄여주기보다 오히려 증가시켰음을 알게 된 세대들이다. 비록, ‘사랑’이 남녀간의 관계에 국한된 것이 아님에도 불구하고, 역시 사랑은 개체와 친족, 이웃 그리고 보다 포괄적으로 종의 생존과 지속을 위한 핵심적인 실천이자 과정이다. 부족하지 않다면, 필요하지 않다면, 갈등은 일어나지 않는다. 그러므로 그 실체를 정확히 분석해야 할 필요가 있으며, 그 과정을 거쳐 스스로와 타인, 나와 세계를 이해하는 것은 그 무엇보다 삶에 필요한 학습의 핵심이라고 할 수 있을 것이다.

주어진 기회를 토대로 추구하는 교양수업을 구성하는 목표는 첫째, 자연으로부터 학습하는 ‘성과 젠더’ 학습 과정은 ‘사랑’의 다양한 전략과 발현(행동양태)에 대한 생물학적·문화적 다양성을 이해할 수 있도록 하는 동시에, 종(species)·세대(generations)·환경(surroundings) 속 서로 다른 생명간의 ‘공생(symbiosis)’의 원리와 과정을 이해하는 체험하는 학습이자 교육적 경험이 되는 것 둘째, 21세기를 살아가는 현재의 ‘나’를 ‘종’(species)의 일원으로 이해하고, 문명사 속에 노출된 ‘자연선택’의 환경변화 속에서 이해하는 과정은 큰 범주인 성(sex)·민족(ethnics)·현재(contemporary) 속 자신의 삶의 귀속성과 가족, 공동체, 관계 등 실제 삶이 일어나는 구체적인 현장에서 스스로와 타인을 제대로 이해하고 수용하는 지적 토대가 되는 것, 셋째, 자연과 우주의 일부로서 성과 젠더의 학습 과정은 나와 다른 ‘생명’ 또는 ‘존재’를 이해하는 다양성의 학습과 수용을 가능하게 할 것이며, 무엇보다 자기 자신의 존재와 자신의 성과 사랑에 대한 이해를 과학적이며 체계적으로 가능하게 하는 교양 교육과정 넷째, 근대화 이후 독일식 모형을 추구한 일본의 영향과 해방 이후 미국식 모형의 대학교육을 수용한 한국사회는 교육과정에 있어 자연과 사회에 대한 지식을 ‘문·이과’로 구분하여 체계화시켜 왔기에, 인위적으로 분화된 학문을 분산적으로 학습하는 한계를 극복하고, 학문과 학습 자체의 흥미를 현실의 삶과 연결하며 이어갈 수 있는 교양 과정의 일부로 자리매김 다섯째, 과학과 사회에 대한 통합적인 학습과 이해의 심화는 대학 내 다양한 전공 교육에 집중할 수 밖에 없는 학생들의 전공 학습경로를 풍부하게 할 것이며, 대학교육·전공·직업·사회생활을 진행 중이며 준비 중인 학생 개개인의 역사적·맥락적 다양성을 과학 학습을 통해 심화해 가는 기폭제의 역할로 자리매김 하는 것을 목표로 잡았다.

2.2. 접근 과정과 도입 방법론

‘사랑’을 교양교육의 콘텐츠로 다루는 것은 다양한 배경을 가진 과정에서 이루어졌다. 살아감, 삶이라는 것은 대단히 길고도 먼 여정이다. 이 여정은 누군가 대신해 줄 수 없는 개인의 것이지만, 무리지어 살아가는 호모 사피엔스의 일원으로서 그러나

7) Cowan Paradox로 알려져 있다. (기술)사회학자 루스 코완은 18세기 이래 20세기에 이르기까지 유럽 여성들의 가사노동시간을 분석하며, 기술의 발달과 산업화 과정이 변화시킨 여성의 가사노동에 대해 분석했고, housewives의 역할의 변화와 함께 기술이 가사노동과 가정주부를 해방시키지 못한 과정을 자세히 설명해 주고 있다(Ruth Cowan, 1914. “More work for mother”. Basic Books. USA).

이 과정에서는 알아야 하는 것들이 많다. 지면의 특성 상 그림 대신 텍스트로 표현하자면, 우리는 시간과 공간이라는 좌표 위, 세계와 문명 위에 서 있는 자신을 이해해야 한다. 이때 자신이 정의되는 것들을 보다 밀접하게 접사해 내는 능력이 있어야 한다. 자신의 현재의 시공간적인 특징, 그리고 자신이 ‘우연히 출현’한 이 맥락 속 사람과 상황들을 이해해야 한다.

복잡하다. 학문의 이해에 ‘통섭’의 의미가 적용되어야 하는 이유는 결국 통섭적인 세계를 이해하는 과정에서 전문화되어 분된 학문, 혹은 지식(scientia)을 각각의 부문으로 이해할 수 있어야 하지만, 동시에 개방된 레이스 위에서 옆의 다른 선수들의 지류를 함께 읽음으로서 비로소 본체에 접근할 수 있기 때문이라고 할 수 있다. 얹혀있고 중첩되어 있는 실타래들을 잘 가능해 풀어내어야 한다. 중첩된 지점에서의 복잡함들이 ‘단순함’의 추구 또한 필요하다. 태어나 성장하는 한 개체가 스스로와 세계를 이해하는 가장 체계적인 방법은 존재 자체의 ‘융합’적인 특성을 ‘통섭’적으로 이해하고 배우는 과정이 필요하다고 할 수 있다. 나는 누구이며, 여기는 어디인가? 존재하는 모든 것에 대한 검증가능한 설명과 예측의 형식의 지식들을 체계화하고 구성한 총합체(is systematic enterprise to build and organize knowledge in form of testable explanation and prediction about universe)⁸⁾, 과학은 그 정의에 따라 키플링의 6하원칙을 갖춘 긴 미로를 찾는 과정에서 이정표가 되어 줄 방법은 과학을 통한 접근일 수 있다.

“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” 교육이며, “초연결·초지능 사회, 다양한 위기의 지속이라는 새로운 시대상을 맞아 객관적 사실 인식을 토대로 하는 비판적·창의적 사고와 합리적 의사소통”을 할 수 있는⁹⁾ 21세기 교양교육의 숙제를 푸는 과정은, ‘나’라는 존재를 ‘사랑’이라는 키워드로 학습하는 과정에 과학¹⁰⁾이 가장 적절할 수 있는 이유라고 하겠다.

나를 이해하는 것, 성과 젠더는 나의 이해를 위해 필요하지만 역으로 나를 이해하기 위해서는 성과 젠더의 이해가 필요하기도 하다. 사랑은 반드시 이성(異性)의 관계 위의 것이 아니지만, 유성생식 중인 인간의 탄생과 생존 과정 전반에 자신을 비롯한 자신 외의 세계와의 관계에서 가장 안전한 동력이자 자원이며 전략이라고 할 수 있는 사랑의 양태 이해, 그리고 그 사랑의 현재적 종합체인 자신에 대한 이해를 위해 성과 젠더의 이해가 필수적이다.

‘사랑’에 대하여 과학적으로 접근한 교양을 가르치는 방법에 대한 모색 혹은 실험적인 실천은 사회학적 분석의 과정에서 얻어진 합리적 추론과 경험적 분석의 일환에서 시작되었다. 과학기술학 또는 과학기술사회학의 견지에서¹¹⁾ 가속도가 붙은 시대 혹은 세대 변화와 더불어 사회변화를 빠르게 읽어내는 것이 중요한 의미를 지니는 시절을 지나왔고 이 빠른 변화는 현재도 진행 중이다. ‘학교에 오지 않는 아이들’에서 구체화된 주제는 그 당시의 실질적인 정책화의 지원과정 정도에 머물렀다면, 2022년 또 다른 학교에서는 ‘교양 수업’의 모습으로 구체화되어야 하는 필요로 이어졌다.

여러 가지 질문들이 혼재되어 있다. ‘제도’, ‘법률’, ‘관념’, ‘지식’, ‘인간’, ‘가족’, ‘성별’ 등. 인간이라는 ‘무리지어 사는 종’이 자연으로부터 그것을 활용한 ‘인공’적인 ‘문명’을 형성하며 살아온 과정에서 이루어지는 제반의 현상들¹²⁾에 대한 객관적인¹³⁾ 접근이 시대의 변화에 걸맞게 새롭게 이루어져야 할 시점을 묻는 과정은 ‘신유물론’이라는 새로운 키워드로 자리하기 시작했다. 철학적 논의를 이어가기 위해 플라톤과 칸트, 라투어(Bruno Latour), 해러웨이(Donna Haraway), 보다 최근에는 브라이도티(Rosi Braidotti)와 바라드(Karen Barad), 베넷(Jane Bennett)과 델란다(Manuel DeLanda) 그리고 한국의 경우 김환석을 중심으로 구성된 몸 연구소는 최근 작고한 라투어의 ANT(Actor-Network-Theory)의 사상으로부터 이들 전반을 비판적으로 검토하며 전통철학으로부터 구조주의, 페미니즘 탐색으로 이어지고 있기도 하다. 당장은 이론의 이론화를 위한 기초적인 작업과 ‘theory-laden’ 방식의 담론들이 주요하게 펼쳐지는 신유물론에 관한 논의는 이후 별개의 작업으로 보는 것이 바람직해 보인다.

하나의 통일된 이론라 정의하기 어려움에도 불구하고 신유물론의 물질은 19세기 정치경제학적 물질보다는 과학이 정의하는 물질에 가까운 개념으로 ‘신’(neo? post?)유물론이지만 어떤 의미에서는 통섭적 의미의 과학철학 또는 자연철학에 가깝다고 보는 것이 적당한 것으로 이해된다. 물질과 비물질, 살아있는 것과 살아있지 않은 것, 인간과 비인간의 경계에 대한 이분법적 사고에 대한 질문으로 시작된 이 논의는 이분법을 거부해 온 feminism의 전통과 닮아있는가 하면, 다른 한편으로는 데카르트

8) Wilson, E. O. (1998). Consilience: The Unity of Knowledge. New York: Knopf.

9) 한국교양기초교육원. (2022). 대학 교양기초교육의 표준 모델. 한국교양기초교육원.

10) 과학의 의미 논의는 여기서는 자세히 다루지 못 하였다. 실제 교육 내용 안에 이와 관련된 논의를 포함하였다.

11) 과학기술학은 ‘철학’으로 표현하기에도, ‘방법론’으로 표현하기에도 적절하지 않음으로, 과학기술학의 범위 내에서 이루어지는 과정으로 표현했다.

12) 막스 베버의 ‘합리화(rationalisierung)’의 네 유형에 포함되는 것으로 궁극적으로 이론적 합리화로 학문, 실천적 합리화로 규범과 윤리, 종교, 형식적 합리화로 자본 운영 시스템, 관료제, 도구적 또는 기술적 합리화로서의 기술 그 자체와 생산양식 등을 포괄할 수 있겠다(베버, 『경제와 사회』 김덕영 번역본. 나남출판, 『프로테스탄트 윤리와 자본주의 정신』 박문재 번역본. 현대지성)

13) 베버의 가치중립적 주관적 판단을 배제하는 객관성의 실천적 방법으로 뒤르케임의 통계적 방법과 경험적 관찰 그리고 하버마스의 왜곡된 정보와 담론을 분석하는 과정으로 가능할 것이며, 이때의 객관성의 담지의 가능성은 점차 과학, 즉 자연과학으로부터 획득되는 경우가 많다. 그러나 자연과학의 개념을 논하는 과정에서 한편으로 ‘생물학’의 범위를 어디까지 ‘자연과학’으로 포괄하는가 하는 논쟁 또한 있을 수는 있겠다.

혹은 헬름홀츠의 기계론적 환원주의론, 포퍼와 콜린스 등의 발생학적 유물론, 그리고 베르그송의 논의를 이어 들뢰즈의 탈생기론적 진화주의 등이 퍼즐과 같이 배치되어 연속되고 있기도 하다. 당연한 일이지만, 이 과정에는 철학만이 개입되어 있지 않으며, 역사적으로 철학의 주역이라 할 수 있는 과학철학, 기술철학은 철학과 구분된 영역의 전문성을 배경으로 또한 이 논의를 오래도록 진행되어 왔다.

단백질 합성으로부터 시작되는 생명의 탄생 과정이 물질에서 비롯되었음을 논의했던 화학, 생물, 생명현상과 뇌기능의 전기적 작용에 대한 물리학적 논의는 물론, 진화론은 생물들을 모두 연결시키며 생물과 생물 이전의 연결지점에 대한 논의 역시 명확한 물음없이 지속적으로 이어 왔다. 그리고 21세기 인류는 물질성을 가진 인간의 신체의 비물질적 전환 가능성을 고려하는 한편, 인간의 지능을 본뜬 정보계산기의 물리적 기술을 신체 또는 인지와 결합하는 과정을 시도하고 있다. 한 가지는 생물의 물질성의 대체로 다른 한 가지는 기술이라는 이름의 무생물 연산/저장자를 생물과 결합하는 다른 모습임에도 두 가지 모두 새로운 유물론(唯物論, 오로지 물질)의 논의의 현실적 과정이자, 30만년 전¹⁴⁾ 또는 20만년 전¹⁵⁾ 출현하여 현재에 이르기까지 아종(亞種)이 존재하지 않는 호모 사피엔스는 종의 진화 혹은 분화를 예견하는 지점에 놓여 있다.

2.3. 생물학적이지만 않은 인간의 이해: 문명

2.4. 세계화와 탈 세계화

2.5. 조숙한 청소년을 닮은 한국사회¹⁶⁾

3. 과학기술학의 견지에서 풀어내는 ‘사랑’ 교양 수업

차시	대주제	소주제 개요	분류
1	왜 사랑인가	도입/철학적 개념/사랑의 STS	배경과 방향설정 개념의 재구성
2	사랑이야기	동화, 문화, 영화와 역사 속 사랑지형	시각 재구성 인간의 예제
3	젠더갈등	청년의 현재/젠더갈등분석/문명의 환경	젠더갈등의 사회분석 생물로서의 재구성
4	젠더의 패러다임	여성과학자/쿤의 패러다임/한국사회 패러다임	과학사와 사회사연결
5	개념이해	Gender/Sex, 물질/단백질/유전자	생물학사/물질개념 물질-인간-생태
6	과학기술과 페미니즘	페미니즘과 과학/과학자/생물학자	여성학/과학 속 여성 페미니스트 STS
7	성의 개념	번식/mating/분화된 sex	생물학자들의 정의 성선택(재생산 진화)
9	노동	생산과 재생산: 생물학/사회경제학	차이와 차별의 비과학 생산과 재생산(생물/노동)
10	진화	미생물, 동식물, 진화	미생물로부터 동물과 식물로
11	성, 유전자재조합	붉은여왕이론과 공진화	전략으로서의 성 이해
12	아름다움의 진화	아름다움/인간과 생물의 성폭력/구애	구애와 약탈 파노라마
13	짝짓기	암컷과 수컷, 전략, 다른 사랑과 비극	서로 다른 성의 생존
14	과학과 사랑	문명화된 생물의 사랑 전략	종합. 자연, 사회, 삶

참고문헌¹⁷⁾

- 14) Hublin, J.-J., et al. (2017). New fossils from Jebel Irhoud, Morocco and the pan-African origin of Homo sapiens. *Nature*, 546(7657), 289-292.
- 15) McDougall, I., Brown, F. H., & Fleagle, J. G. (2005). *Stratigraphic placement and age of modern humans from Kibish, Ethiopia*. *Nature*, 433(7027), 733-736.
- 16) 해당 부분은 페이지 분량으로 제목만 표기하였다.
- 17) 페이지의 분량을 위해 참고문헌은 각주로 대신하였다.

”과학기술학의 견지에서 풀어내는 ‘사랑’교양 수업“에 대한 토론문

박돈하(연세대학교)

발표자는 현재 대한민국의 사회문제로서 점점 심화되는 젠더갈등의 사회적 현황분석과 문제점을 인식하고 고등교육 현장에서 강좌의 형태로 문제해결을 해보고자 성과 젠더문제를 사회학적 시각뿐만 아니라 과학적 방법으로도 접근하여 융합적인 시도를 하였음. 발표문을 간략하게 요약하자면 다음과 같음. 초반에는 특정 광역시 고등학생들의 학업 중단, 학업 부진, 생활 부적응, 교우 관계 하락 등의 문제점을 제시하며, 특히 아침에 깨워주는 사람이 없어 학업을 중단하는 경우가 많다는 현장 분석 결과를 언급함. 남학생과 여학생이 희망하는 바와 스트레스 해소 방식, 친구를 돕는 방식 등에서 차이를 보이며, 미래 직업에 대한 두려움 속에서 남학생은 '먹을 것'을, 여학생은 '따돌림과 학교 폭력'을 더 염려한다는 점을 보여줌으로써 남,여간의 차이가 존재함을 주장함.

중고등 학생을 넘어 직장에서도 전문가 그룹과 지원 부서 직장인들의 조직 문화에 대한 응답에서 남녀 간 유의미한 차이가 나타나며, 특히 지원 부서에서는 직장 내 폭력/성폭력 현황, 존댓말 사용, 회식 문화의 자유 등에서 개선이 더디거나 악화되는 경향을 보인다고 주장함. 2019년 '20대 남자 현상'에 대한 심층 여론조사 결과, 20대 남성의 68.37%가 '남성차별이 심각하다'고 응답했으며, 2017년-2018년 빅데이터 분석 결과 성 또는 젠더 관련 이슈가 상위 10개 중 7개를 차지하는 등 젠더 갈등이 심화되고 있음을 보여줌. 또한, MZ세대의 젠더 갈등 인식 수준이 높고(86.8%), 출산에 대한 부정적인 인식으로 이어진다고 설명함. 이러한 사회적 문제의식에서 '사랑'이라는 주제를 교양 수업으로 구성하게 된 배경을 제시함. '사랑, 성과 젠더' 교양 수업의 목표는 기존의 성과 젠더 담론을 '과학적 담론'으로 통합적으로 이해하고 해소하며, 차별과 폭력 위주의 계몽적 교육을 넘어 사회적 동의와 일상적인 이해로 체화되도록 하는 것임. 이 수업은 성과 젠더 담론이 여성에 대한 것으로만 국한되지 않으며, 인류가 문명을 구성하며 겪어온 불평등, 특히 '불평등의 여성화'를 객관적으로 이해하는 것이 필요하다고 강조함. 젠더 갈등이 한국 사회의 주요 논의가 된 21세기라는 시대적 특수성 속에서, 지속가능발전목표(SDGs)에서 성(Sex)과 젠더(Gender)의 중요성을 명시하고 있다는 점을 언급하며, 젠더 갈등으로 인한 막대한 사회적 비용 손실을 줄이는 데 과학 기반의 교육이 필요하다고 주장함.

발표자는 교양 수업의 목표는 크게 다섯 가지로 제시함. 첫째, '성과 젠더' 학습을 통해 '사랑'의 다양한 전략과 생물학적, 문화적 다양성을 이해하고 생명 간 '공생'의 원리를 체험하는 것. 둘째, '나'를 종의 일원으로 이해하고, 문명사 속 '자연선택' 환경 변화 속에서 자신과 타인을 이해하고 수용하는 지적 토대를 마련하는 것. 셋째, 자연과 우주의 일부로서 성과 젠더 학습을 통해 나와 다른 '생명' 또는 '존재'를 이해하는 다양성을 학습하고, 자기 자신의 존재와 성, 사랑을 과학적, 체계적으로 이해하는 것. 넷째, 문이과로 분화된 학문의 한계를 극복하고 학문적 흥미를 현실 삶과 연결하는 교양 과정이 되는 것. 다섯째, 과학과 사회에 대한 통합적 이해를 통해 전공 학습 경로를 풍부하게 하고 학생 개인의 역사적, 맥락적 다양성을 심화하는 기폭제 역할을 하는 것임. 이러한 목표를 위하여 발표자는 학문의 '통섭'적 이해를 통해 복잡한 문제들을 단순하게 이해하고, 개체가 스스로와 세계를 이해하는 가장 체계적인 방법으로 '융합'적 특성을 '통섭'적으로 배우는 과정이 필요하다고 설명함. 과학적 접근을 통해 '나'를 '사랑'이라는 키워드로 학습하며, 성과 젠더가 여성에게만 국한된 논의가 아니라는 편견, 불평등만을 다루는 논의라는 편견, 생물학적인 것이 아닌 사회적인 것이라는 편견을 줄이고 올바르게 이해하는 것이 목표라고 주장함. 여성의 불평등이 생물학적 차이에서 시작되었으나 문명 속에서 강화된 사회적 특징이므로, 생물 종으로서의 성의 차이 이해가 중요하다고 강조함. 인간의 성을 'sex'나 'gender'로 부르는 것보다 더 중요한 것은 '문명'이라는 고맥락을 가지고 있다는 점이며, 이는 '존재하지 않는 것을 믿는 종의 특이한 특성'과도 관련될 수 있다고 언급함. 주차별 강의내용으로 미루어 보아 '성(젠더)'에 대한 담론을 기존에 없던 방식으로 풀어나가는 점이 특별히 인상깊었음.

발표자에게 다음과 같은 질문을 드리고 싶습니다. 첫째 생물학적 성과 사회적 젠더에 대한 내용을 다룸에 있어 주차별로 두 주제가 나뉘어 있는데, 내용상 실질적 융합으로 강의하시는지 궁금합니다. 둘째, 이 강좌를 통해서 남학생과 여학생의 학습결과에 차이가 있는지 궁금합니다. 셋째, 앞으로 이 강좌를 업데이트할 때 주요 목표를 어디에 두고 하실지 궁금합니다.

청년의 정신건강을 위한 교양과목 운영 사례에 관한 연구

이 난(전주대학교)

1. 서 론

본문 대학생 시기는 청소년 후기에서 성인 초기로 이행하는 과도기적 발달단계로, 신체적·인지적 성숙은 이미 완료되었으나, 정서적 및 사회적 측면에서는 여전히 불안정한 특성을 보인다(Erikson, 1968). 이 시기의 청년들은 전공 및 교양과목의 선택, 학업 성취에 대한 압박, 새로운 대인관계의 형성과 유지, 미래 진로에 대한 불확실성 등 다양한 과제를 동시에 경험하게 된다. 특히 고학년이 될수록 사회 진출을 위한 취업 준비나 진로 결정에 대한 부담이 가중되며, 이는 심리적 스트레스를 증가시키는 주요 요인으로 작용한다. 최근에는 이러한 대학생의 심리적 어려움을 ‘대2병’이라는 신조어로 표현하며, 대학교 2학년을 중심으로 불안, 우울, 무기력 등의 정서적 문제를 겪는 현상이 사회적으로 주목받고 있다. 실제로 전국 31개 국립대학을 대상으로 한 조사에서는 약 18.4%의 대학생들이 정신 건강 문제를 경험하고 있다고 보고되었다(Goover, 2024)¹⁾.

또한 건강보험심사평가원의 자료에 따르면, 20대 우울증 환자 수는 18만 7천여 명으로, 이는 5년 전보다 약 2배 증가한 수치로 나타났다. 더욱이 대학교육협의회(2018)가 전국 대학생 2,600명을 대상으로 실시한 조사에서는 불안 수준이 고위험군 40%, 잠재적 위험군 30%로 집계되어 약 70%의 학생들이 불안감을 호소하고 있으며, 자살 시도 경험률은 1.6%로 일반 인구 집단의 2배에 달하는 것으로 나타났다. Eisenberg, Hunt, & Speer(2012)의 연구에서도 대학생 집단은 알코올 사용 장애, 불안장애, 우울장애 등 다양한 정신병리적 증상을 다른 연령층보다 더 빈번하게 경험한다고 보고하였으며, 국내외 연구들(Han, Kim, & Jang, 2018; 최명식, 2007; Hertel, 2002; Stallman, 2010) 역시 대학생의 약 23.9%가 대학 입학 이후 자살 충동을 경험한 적 있다고 밝히고 있다. 실제로 국내에서는 연간 평균 약 230명의 대학생이 자살로 생을 마감하며, 이는 매주 4명에 해당하는 수치이다. 이러한 데이터는 대학생 집단의 정신건강에 이미 심각한 적신호가 켜졌음을 시사하며, 이에 따라 보다 체계적이고 실질적인 정신건강 지원 서비스의 필요성이 강조되고 있다(우정희 & 김남이, 2021). 이에 대응하여 보건복지부는 2022년부터 19세에서 34세 청년을 대상으로 ‘청년 마음건강 지원사업’을 시행하였으며, 최근에는 전 국민을 대상으로 한 ‘전 국민 마음투자 지원사업’도 실시하고 있다. 그러나 이러한 국가적 개입 정책이 존재함에도 불구하고, 실제 청년들이 해당 서비스를 이용하는 데에는 접근성의 한계가 존재한다는 점에서 실효성 확보가 과제로 지적된다.

따라서 국가적 수준의 지원과 더불어 대학 교육 과정 내에서 예방적 차원의 정신건강 개입이 병행되어야 한다. 즉, 대학생이 겪는 정서적 어려움이 우울, 불안, 자살 시도로 이어지지 않도록 학제적이고 교육적인 차원에서의 조기 개입이 중요하다. 현재 대학 내 학생상담센터가 설치되어 운영 중이지만, 이는 대부분 학생의 자발적 참여를 전제로 하며, 교양수업 등을 통해서만 간접적으로 접근 가능한 경우가 많다. 그러나 실제로 심각한 정신건강 문제를 겪는 대학생일수록 주변에 도움을 요청하기보다 문제를 내면화하며 혼자 감내하려는 경향이 강하다. 이는 정신건강 문제에 대한 낙인감(stigma)과 부정적 인식, 자신에 대한 무능감 인식, 또는 문제를 타인에게 드러내는 것에 대한 두려움 등 다양한 요인에서 기인한다(Gulliver, Griffiths, & Christensen, 2010). 이러한 상황에서는 자발적 참여를 전제로 한 학생상담센터나 외부 전문기관의 서비스만으로는 실제 위기 학생들을 효과적으로 발굴하거나 개입하는 데 한계가 존재한다. 따라서 보다 체계적이고 보편적인 접근 방식이 요구된다.

이러한 맥락에서 정신건강을 주제로 한 교양필수 과목의 도입은 청년의 정신건강 예방적 관점에서 중요할 수 있다. 우선 교양수업이라는 제도적 틀을 활용함으로써 모든 학생이 일정 수준의 정신건강 교육을 필수적으로 이수하게 되어, 정신건강에 대한 기본 지식과 자기이해 능력, 스트레스 및 감정 조절 전략을 학습할 수 있는 기회를 제공한다. 이는 정신건강 literacy를 향상시키고, 조기 인식 및 자기 개입 능력을 키우는 데 기여할 수 있다(Jorm, 2012). 또한 정신건강 수업을 통한 학습은 집단적 경험을 기반으로 하기에 정신적 어려움에 대한 공감과 소통이 가능하며, 이는 낙인감의 해소와 심리적 거리감의 완화에 영향을 줄 수 있다. 교양과목은 비교적 강제성이 동반되기 때문에, 정신건강에 무관심하거나 문제를 인식하지 못한 학생들에게도 자연스럽게 개입할 수 있는 교육적 통로가 된다.

이에 본 연구는 대학 교양필수 과목으로 정신건강 예방 콘텐츠를 개발하고 이를 실제 교육현장에서 운영함으로써, 대학생의 정신건강 증진에 기여할 수 있는 실질적 교육 방안을 모색하고자 한다. 본 연구는 수업 참여 전후의 변화와 교육적 효과를 분석함으로써 정신건강 교육의 효과성을 검토하고, 대학생 집단을 위한 예방 중심의 정신건강 교육 모델을 제시하고자 한다. 나아가 대학 교육과정 내에 정신건강 교육을 제도적으로 포함시킬 수 있는 정책적, 교육적 방향성을 제안함으로써, 향후 고등교

1) <https://seo.goover.ai/report/202410/go-public-report-ko-291836ce-c549-4e81-be5c-8d800f9cd9ae-0-0.html>

2. 청년과 정신건강 수업 운영 및 평가

2.1. 청년과 정신건강 수업 개발

청년기의 정신 건강 문제(우울, 불안, 스트레스, 자살 등)의 심각성이 부각 되었고, 정신 건강에 대한 인식 제고 및 예방교육과 조기 대처 능력의 향상이 필요하여, 본 교과목을 개발하였다. 연구자가 정신 건강 교재 및 타대학 교과목과 프로그램 등을 조사하여 정신 건강 관련 콘텐츠 20개를 구성하였다. 연구자가 구성한 콘텐츠에 대한 간단한 설명을 기술한 설문지를 임상 및 상담 전문가 2인²⁾이 자문을 받아 13개의 콘텐츠로 구성하였다. 청년과 정신 건강 13개의 주제는 다음과 같다.

1부 청년기의 이해	2부 정신건강 문제	3부 정신건강 이해와 실천
• 청년기와 발달과업 • 대학생의 사회적 환경 • 청년기 자아의 이해	• 우울 • 불안 • 분노 • 자살	• 정신건강의 이해 • 스트레스 및 대처전략 • 실천1 - 상담과 치료 • 실천2 - 건강심리학 • 실천3 - 관계와 친밀감 • 실천4 - 행복

[그림 1] 청년과 정신건강 13개의 콘텐츠

2.2. 청년과 정신건강 수업 운영

본 과목은 교양필수 3학점 과목으로 2학년 이상 수강 신청이 가능하며, 수강인원은 60명이다. 수업은 사이버캠퍼스의 LMS를 활용하여 대면으로 진행하였으며, 이론(1.5시간)과 실습(1.5시간)을 병행하여 운영하였다. 실습은 참여형 수업의 형태인 소규모 프로젝트로 진행하였으며, 소규모 프로젝트 진행 과정에서 워크시트 및 퀴즈는 필수로 갖추도록 하였으며, 팀 발표 이후 작성하고 테스트하여 사이버캠퍼스에 제출하도록 하였다. 실습은 발표 및 동영상 제작³⁾에서 선택할 수 있으며, 25분 분량의 시간을 충족하도록 하였다. 15주차의 수업 과정에서 1부(3개의 단원)는 교수의 강의 및 워크시트로 운영하였으며, 2부 정신건강 문제(4개 단원)와 3부 정신 건강의 이해와 실천(6개 단원)은 소규모 프로젝트로 진행하였다. 소규모 프로젝트를 위해서 10개 팀으로 구성하였으며, 한 팀의 구성인원은 6명으로 셋팅하였다. 수업 운영은 소규모 프로젝트로 1.5시간 진행하였으며, 소규모 프로젝트는 프로젝트 자료 제출, 발표 및 동영상, 워크시트 작성, 퀴즈 풀기, 발표팀 평가로 진행하였으며, 소규모 프로젝트 종료 후 교수자의 강의를 1.5시간 진행하였다. 강의는 소규모 프로젝트 주제에 대한 깊이 있는 지식과 사례와 활용 등을 보완하여 제공하였으며, 교과목 운영은 대면 강의로 진행하면서 사이버캠퍼스 LMS를 활용하였다.



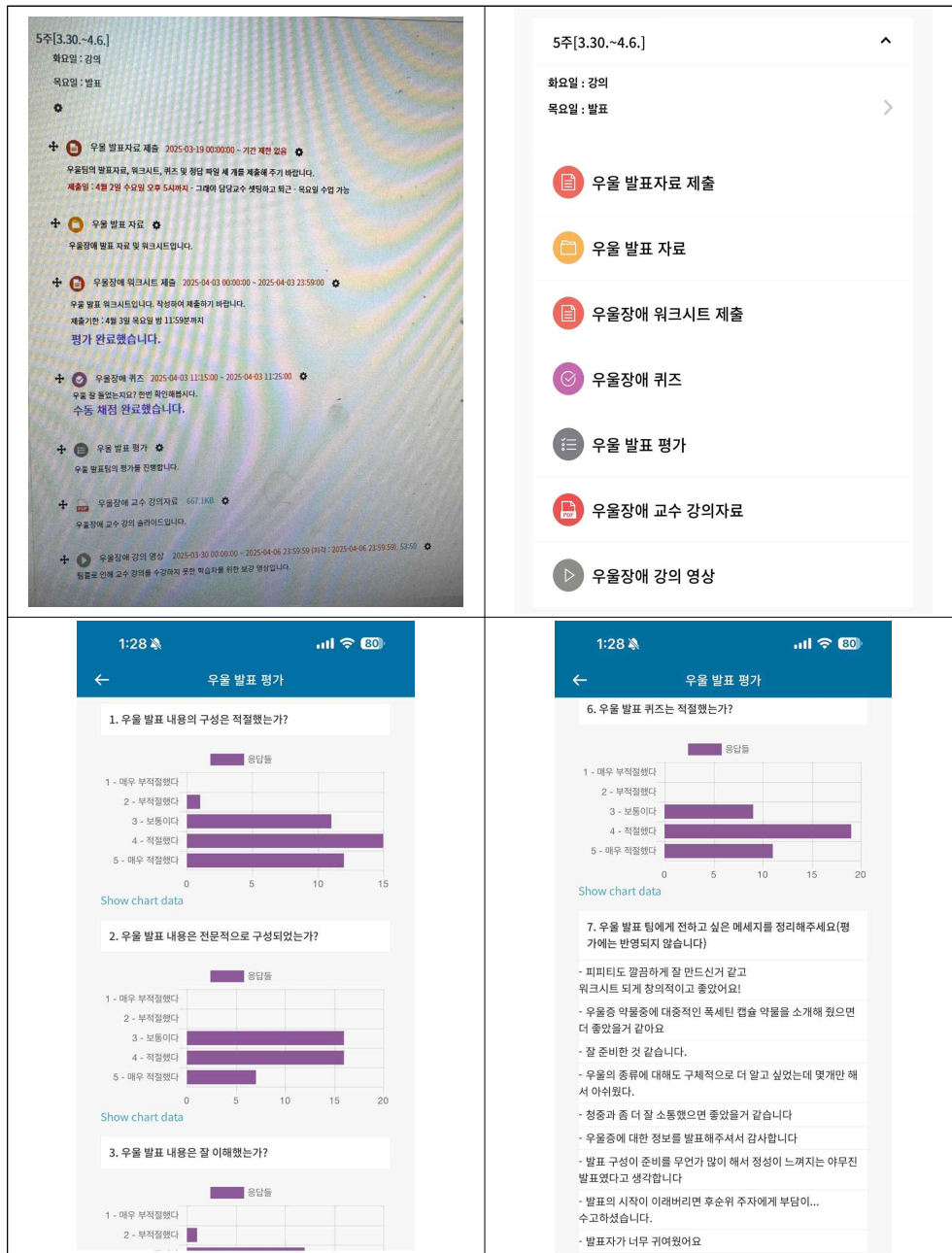
[그림 2] 교과목 운영 과정

본 과목의 운영에 대한 사이버캠퍼스 구축현황은 다음과 같다. 발표팀은 발표 자료, 워크시트, 퀴즈(5문제) 자료를 발표 전달 제출하면, LMS에 발표자료와 워크시트 자료를 학습자들이 공유할 수 있도록 업로드하고, 발표과정에서 작성해야 하는 워크시트는 LMS에 제출하도록 하며, 발표가 끝나면 발표 내용을 잘 들었는지 퀴즈를 통해 확인한다. 발표팀은 발표 준비과정에 대한 자가 평가와 팀원의 평가를 진행하며, 발표팀 이외의 학습자들은 발표 내용에 대한 6개 항목에 대한 5점 리커트 평가를

2) 대학에서 강의를 진행하는 외부 현장 상담센터 운영 전문가

3) 동영상 제작으로 프로젝트를 진행하는 경우 유튜브 동영상을 활용하는 경우 시간을 30%까지만 사용할 수 있도록 안내함.

진행한다. 그 다음 차시에서 교수자의 강의로 보완하여 해당 단원이 마무리한다.



[그림 3] LMS 구현

2.3. 청년과 정신건강 수업 평가

청년과 정신건강 수업의 평가는 크게 3개의 영역으로 나누어 진행하였다. 강의 시작 전 [정신건강] 하면 떠오르는 키워드 3가지를 분석하였으며[그림 4], 강의 중간에는 중간 강의평가를 진행하였다<표 1>. 강의 종료 후에는 키워드 3가지와 강의평가를 비교하여 분석하고자 한다.



[그림 4] 청년과 정신건강 사전 키워드 분석

<표 1> 청년과 정신건강 중간 강의평가⁴⁾

평가영역교과목	수업준비	수업이해도	학습자료	상세설명	수업방식	상호작용
A	4.2	4.8	4.8	4.8	4.8	5
B	3.97	4.14	4.34	4.34	4.34	4.24
C	3.9	4.26	4.39	4.35	4.32	4.32
D	4.1	4.35	4.61	4.58	4.52	4.61
청년정신건강	4.41	4.56	4.56	4.62	4.65	4.56
평균	4.11	4.42	4.54	4.53	4.52	4.54

3. 결 론

청년과 정신건강 교과목은 청년기의 우울, 불안, 스트레스, 자살 등 정신 건강 문제의 심각성을 반영하여 개발된 교양필수 과목으로, 이론 강의와 실습 중심의 프로젝트 활동을 병행함으로써 학생 참여를 유도하여 진행하였다. 13개의 주제는 우울, 불안, 자살 등 실제적 문제와 문제해결 접근으로 정신건강의 이해와 실천 중심으로 구성되었으며, 실제 수업 운영에서는 소규모 프로젝트, 워크시트, 퀴즈, 동영상 제작 등을 도입하여 학습자의 참여도를 높였다. 중간 강의평가 결과에서도 평균 4.5 이상의 높은 만족도를 나타내어 프로그램의 실천적 효과를 입증했다. 본 과목은 단순 정보 전달을 넘어 학생이 직접 참여하고 표현하는 프로젝트 기반 학습을 통해 정신건강 문제를 개인적 관심에서 공적 실천의 영역으로 확장할 수 있었다. 특히 LMS(사이버캠퍼스)를 활용한 학습 자료 공유와 팀별 피드백, 자가 평가 등의 구조는 디지털 시대에 적합한 자기주도적이고 상호작용 중심의 교육 모델을 보여준다.

본 수업이 실제적 학습성과를 보였지만, 향후 발전을 위해 몇 가지 제도적, 내용적 보완이 필요하다. 우선, 콘텐츠의 다양성과 수용성 확대를 위해 정신건강의 문화적·성별·사회경제적 요인을 반영한 차별화된 자료나 사례가 필요하다. 또한 정신건강 교육이 일회성 수업에 그치지 않도록, 대학 전체 교양과정과 연계된 지속 가능한 교육 체계 마련이 필요하다. 예컨대, ‘정신건강과 삶’, ‘공감과 공존의 삶’, ‘청년과 스트레스 관리’ 등의 연계 교과군을 구성하거나, 정신건강 인증제, 학습 포트폴리오 등과 연계해 학생이 자신의 정서적 성장 과정을 추적할 수 있도록 하는 것도 필요하다.

청년과 정신건강 교양수업은 몇 가지 의의를 지닐 수 있다. 우선, 청년기 발달단계가 지니는 특수성으로 자아정체성 확립, 진로 결정, 인간관계 확장 등 심리사회적 도전이 집중되는 시기로, 정신 건강의 위기가 발생하는 시점이다. 하지만 대부분의 대학생들은 이러한 문제를 자기 내부의 약점이나 실패로 오해하거나 외부 도움을 요청하는 데 익숙하지 않다. 정신건강 교과목은 이러한 오해를 바로잡고, 심리적 자기 이해와 회복력(resilience)을 기를 수 있도록 도와주는 구조적 지원 장치가 될 수 있다. 둘째, 정신건강 교과목은 단순한 심리학 지식 전달을 넘어서, 공감, 책임, 타자 이해, 정서 발달, 긍정 및 행복한 삶에 필요한 태도와 마인드를 기를 수 있도록 할 수 있다. 셋째, 현대 사회는 우울, 자살, 번아웃 등 정신적 문제의 일상화라는 새로운 위협에 직면해 있다. 하지만 대부분의 대학 교육은 여전히 지식 중심, 성과 중심으로 구성되어 있어, 학생의 정서적 고통이나 심리적 리스크에 구조적으로 대응하지 못한다. 정신건강 교과목은 학생 개인의 문제를 넘어, 사회 전체의 정신적 건강을

4) 본 연구자가 담당하는 교양과목 5개 과목의 중간 강의평가 및 5개 과목의 평균값을 기준으로 분석함.

위한 예방적 교육 장치로 기능할 수 있다.

참고문헌

- 우정희, 김남이 (2021). 대학생의 부모 애착과 정신건강에 대한 전문적 도움 추구 태도의 관계에서 우울 취약성의 매개효과. *Journal of Korean Academy of Psychiatric & Mental Health Nursing*, 30(1), 67-75.
doi:10.12934/jkpmhn.2021.30.1.67
- 최명식 (2007). 대학내 자살에 관한 연구. *인간이해*, 28, 1.
- Eisenberg, D., Hunt, J., & Speer, N. (2012). Help seeking for mental health on college campuses: Review of evidence and next steps for research and practice. *Harvard Review of Psychiatry*, 20(4), 222-232.
- Gulliver, A., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: a systematic review. *BMC Psychiatry*, 10, 113. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-113>
- Han, D.-H., Kim, H.-S., & Jang, S.-H. (2018). The effect of depression, trait anxiety, social support and adult attachment on life adjustment in college. *Journal of the Korean Society for Wellness*, 13(1), 73-88.
- Hertel, J. B. (2002). College student generational status: Similarities, differences, and factors in college adjustment. *The Psychological Record*, 52(1), 3-18.
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257.
- Jorm, A. F. (2012). Mental health literacy: Empowering the community to take action for better mental health. *American Psychologist*, 67(3), 231-243. DOI: 10.1037/a0025957

‘청년의 정신건강을 위한 교양과목 운영 사례에 관한 연구’에 대하여

김지연(인제대학교)

해당 발표문은 대학 현장에서 정서적·사회적으로 불안정한 학생들에게 교수들이 어떤 도움을 주어야 하는지를 생각하게 한다. 본 토론자는 25년간 수많은 학생을 접하면서 수업 중 지식 전달뿐만 아니라 학생들의 정신건강에 대해서도 심각하게 고민해 왔다. 발표문에서도 언급된 바와 같이 대학생들은 60여 년 전부터 대학 수업과 성적, 교우관계, 진로에 대해 심리적 불안을 겪어왔다. 그런데 불안, 우울, 무기력 등의 정신적 문제를 겪는 현상이 대부분 대학교 2학년생인지도 잘 살펴야 할 일이다. 어쩌면 학생들은 청년기에 접어들기 전부터 이러한 증상들을 겪어왔을 수 있다. 대학교 1학년생 중 대부분은 이미 초·중등 교육과정을 거치면서 우울, 불안, 자살 시도 등 정신건강 문제를 경험했다고 한다. 무엇보다 학생들이 우울, 분노, 불안 등으로 힘들어하는 이유를 교육자인 우리는 제대로 파악해야 한다. 우리나라 12년 동안의 교육은 대학입학을 위한 교육이라고 해도 과언이 아니다. 학생들은 공교육과 사교육을 병행하면서 심리적·신체적인 부담감으로 지쳐왔고, 상대적 평가에 대한 경쟁심으로 예민해져 왔다. 특히, 학생들이 처한 여러 환경 즉, 부모의 가치관, 경제력 등의 가정환경, 고등학교 유형(일반고, 특성화고, 특목고, 자율고, 영재학교)에 따른 교육환경은 모두 달랐다. 더욱이 현 대학생들은 COVID-19 pandemic을 겪은 세대들이다. 정신건강에 대한 기본 지식과 자기 이해 능력, 스트레스 및 감정조절 등의 학습은 초등학교 때부터 단계별 체계적으로 지원·운영되어야 한다. 이러한 과정이 필요한 것은 학생 개인의 문제를 넘어 이들이 겪을 미래사회가 건강해질 수 있기 때문이다.

본 토론자가 수업에 참여하는 학생들을 보면 그 어떤 수업내용에도 생각하기 싫어하고 표현하지도 않는 등 대부분 무기력하다는 것을 느낀다. 이러한 학생 중 일부는 본인의 정신건강 문제를 타인에게 드러내지 않으려 하며, 심각한 정신건강 문제를 겪고 있으면서도 누구도 본인의 우울증에 도움을 줄 수 있다고 생각하지 않거나 주변에 도움을 요청하는 방법을 모르고 있었다. 심지어 정신건강 문제를 겪고 있는지 스스로 인지하지 못하기도 했다. 그래서 본 토론자는 학교생활부터 수업내용에까지 학생들에게 먼저 다가가서 소통하려고 노력했다. 예를 들면, “아침은 먹고 왔니?”, “오늘 학식 메뉴가 뭐야?”, “오늘 특식 나오던데 신청했니?”, “연강으로 점심 못 먹는 학생?”, “과자 사면서 뒷면에 영양 정보는 보니?”(생물학 수업에서 다루는 영양 관련), 자는 학생에게는 “어제 늦게까지 공부했구나? 피곤해서 잠이 오겠네...(벌떡 일어난다)”, “오늘 차 많이 막히던데, 너희는 괜찮았어?”(인제대는 통학하기가 제일 힘들다고 학생들은 말한다) 등을 물어보면서 이야기를 나눈다. 본 토론자는 이러한 과정에서 학생들이 수업내용 외에도 교수와 소통하고 싶고, 관심과 사랑을 원한다는 것을 깨달았다.

대학은 체계적이고 실질적인 정신건강 지원 시스템을 당연히 구축해야 한다. 그러나 더 중요한 것은 학생들이 겪어온 여러 가지 정서적 어려움이 대학 생활에서 지속되지 않도록 교수들의 실질적인 역할이다. 이는 대학 내 학과 교수들의 ‘상담지도’라는 시스템과 ‘학생상담진로센터’라는 부서가 구축되어 있으나 학생들에게는 실질적으로 도움이 되지 않았다는 의미이기도 하다. 토론자는 모집 단위가 없는 소속 교수라서 공식적인 교내 ‘상담지도’는 할 수 없다. 그러나 교양수업을 통해 만난 학생들과 소통하면서 마음 편한 대학 생활을 할 수 있도록 돕고 있다. 교수는 수업뿐만 아니라 대학 내 어떠한 환경에서도 학생들의 사회적 부모가 되어줘야 하기 때문이다.

<청년과 정신건강> 교과목은 ‘대학 교양기초교육의 표준 모델’을 근거로 판단하면 교양필수 교과목이 아닌 비교과 프로그램으로 운영하는 것이 바람직하다. 특히, 해당 교과목 개발 시 ‘대학 교양기초교육의 표준 모델’에서 제시한 기본요건을 갖추었는지 의문이 든다. 학생들의 정신건강 문제가 중요하므로 교양필수 교과목으로 편성·개설한 것이 아닌가 하는 생각도 해보았다. 교양필수 3학점으로 수강인원이 60명이라고 하였는데 교양필수로 운영했다면 대학 전체 학생이 수강하는 것인지 궁금하다. 그리고 수업 운영방식에 있어서 플립드러닝을 통해 이론적인 것은 미리 공부하고, 수업 시간에는 실습이나 팀 활동을 주로 하는 것을 제안해 본다. 발표, 글쓰기, 창의적 산출물 제작 등을 통한 수업 과정은 학생들에게 도움이 되면서도 한편으로는 평가, 경쟁, 부담감을 일으킬 수도 있다. 수업 평가 항목의 점수만으로 학생들의 우울증 해소에 도움이 되었는지는 판단하기 어렵다. 그리고 졸업 후 사회에 진출하면 정신건강 문제에 도움이 될지도 고려해야 한다.

<청년과 정신건강> 교과목의 우수한 점은 1) 정신건강 문제를 사적 관점에서 공적인 실천 영역으로 확장하고, 2) 참여 중심의 수업 설계로 학생들의 상호작용과 실천력을 높이며, 3) 정신건강 영역을 수업과 직접적으로 연계하여 예방중심의 정신건강 교육모델을 제시하였다는 것이다. 다만, 수업 개발 과정의 구체성과 타당성을 확인할 수 있는 내용(기존 교과목들과의 차별성, 수업내용의 타당성, 적절성, 유용성에 대한 전문가 평가 등)을 구체적으로 기술하고, 수업 운영 방법 이외에 수업목표, 강의계획서 등을 제시하는 것도 필요해 보인다. 또한 수업의 효과성은 수업 중간 평가보다 수업목표와 학습성과 달성 여부를 통해 가늠해야 할 것이다(예를 들어, 정신건강에 대한 이해도, 학생들의 스트레스 대처 능력 등의 변화를 통해 파악되어야 할 것임). ‘정신건강을 위한 교양과목 운영 사례’에 관한 연구는 교양교육의 다양성과 포용성에 대해 고찰할 수 있는 소중한 계기가 되었다.

안드라고지·자유교육 기반 ‘시니어 스쿨’ 설계¹⁾

박일우(계명대학교)

1. 들어가는 말

노년은 지혜의 보고다. 한 사회의 원로, 장로, 선배로서 노년층이 축적해 온 지혜와 경험은 그 사회의 존속과 발전의 동력이며 경제적·문화적 자산이다. 그럼에도 우리나라에서 노년은 부정적 이미지로 점철되어 있으며, 노년층의 증가는 신생아 출생률 저하와 함께 현재와 미래 인구생태계, 나아가 대한민국의 지속가능성을 위협하는 요인으로 격하되고 미래 세대에게 큰 부담을 준다. 이제 노년은 스스로 정체성을 재규정하는 자아 성찰과 함께 최소한의 경제적, 사회적, 지적·정신적 자립을 도모해야 한다. 제대로 된 ‘노년교육’²⁾이 이를 도울 수 있을 것이다.

경제적 자립을 위해서는 일자리 연계 직업교육도 필요하며, 노년의 외로움을 극복하고자 타인과의 관계를 중시하는 활동 지향형 노인을 위한 프로그램도 필요하지만, 무엇보다 노년의 자아 완성을 위한 학습지향 동기를 가진 노년들을 위한 프로그램이 필요하다. 발표자를 포함한 몇몇 연구자들(이후 ‘우리’라 표현)은 학습지향 동기를 가진 노년들을 특히 주목한다. 이 부류는 여전히 배움을 통한 자아 완성의 요구가 잠재되었으며 이를 충족할 수 있는 사회적 지원을 기다린다.

우리는 이들을 위해 이른바 교학상장敎學相長의 장을 ‘시니어 스쿨’ Senior School이라는 플랫폼으로 만들고자 한다. 이를 위해 기존의 노인복지학과 평생교육의 울타리에서 수행되어 온 ‘노인교육’의 차원을 넘어서 자유교육 Liberal Education 의 현대적 변용을 통한 혁신적인 노년 대상 평생교육을 모색한다.

2. 자유교육 기반 노년교육

2.1. 노년교육의 이념 및 목표

노년 문제를 해결하기 위한 노력은 취약 노인층을 정책적 대상으로 진행되었으며(한정란 외, 2011), 노년은 결핍된 존재, 새로운 사회적 역할에 적응해야 하는 존재이므로 심리적 안정감과 같은 정의적 영역의 교육이 필요하다(전제아 외, 2014)는 식의 수혜집단으로 설정되었다. 이는 노년에 대한 일반적인 혐오 감정과 맞물린 측면이 있다.³⁾ 이에 비해 세계보건기구(2002)의 ‘활동적 고령화 Active Aging’론은 노년을 결핍 대상으로 보는 패러다임에서 벗어나 잠재력을 소지한 역량 개발의 주체로 인정하고 교육을 통한 역량 개발을 제안하면서 ‘노인인권보장’ 지침을 제공하였으며, 유네스코는 노년의 잠재성이 실현된 정도를 측정하기 위해 취업 사회적 참여, 독립성, 건강과 안전, 활동적 고령화가 가능한 능력과 환경의 네 가지 영역에서 21가지의 지표 ‘능동적 노화 지표 Active Ageing Index, AAI’를 개발하였다(UNESCO, 2018). 이에 덧붙여 노년도 완숙한 노동력 자원으로 보는 ‘생산적 노화 Productive Aging’ 개념은 노년의 지혜와 경험을 경제적 자원으로 바꾸어 낸다.

자유교육은 한마디로 “인간을 자유롭게” 하는 교육이다. 이는 학문의 발전과 시대적 요구에 따라 그 내용은 변용되어 왔지만 인간 특유의 창의적 사고, 비판적 사고 능력과 공감력 함양이라는 목표는 유지되었으며, 현대에 들어와 가장 경쟁력을 가진 미국 학부교육의 수월성을 견인하였다. 자유교육의 유산과 전통은 현재와 미래의 기술정보 시대에서 추구해야 할 더욱 중요한 가치로 부각된다. 이에 우리는 자유교육의 이념과 방법, 내용을 대학 재학생들과 마찬가지로 새로운 미래, ‘제3기 the third age’를 살아가거나 준비하는 노년교육의 틀로 삼는다.

2.2 기존 ‘노인교육’ 실태 파악

1) 이 글은 학술적 탐구라기 보다는 노년교육의 장에서 자유교육의 이념을 실천하려는 연구자 그룹이 준비 중인 기획을 학회에 보고하려는 의도를 가진다.

2) 이 글에서는 기존의 노년 대상 교육을 ‘노인교육’으로, 본 연구가 지향하는 프로그램을 통한 교육을 ‘노년교육’이라 불러 차별화하고자 한다.

3) 각종 뉴스 매체의 댓글에서 노년층은 자주 ‘퇴물’, ‘틀딱’ ‘좀비’ ‘노예’와 같은 단어들로 지칭되고, 사라져야 할 존재로 표현되거나 이기적이고 반사회적인 집단으로 묘사된다(신경아 최윤형, 2020).

2.2.1 국내

노인복지법 제36조는 노인복지관, 경로당, 노인교실(통상 ‘노인대학’, ‘노인학교’라는 명칭을 사용하는)을 노인여가복지시설로 규정한다. 평생교육법은 학교 부설 평생교육시설, 학교 형태의 평생교육시설, 사내대학 형태의 평생교육시설, 원격대학 형태의 평생교육시설, 사업장 부설 평생교육시설, 시민사회단체 부설 평생교육시설, 언론기관 부설 평생교육시설 등의 다양한 기관을 열거한다. 게다가 시·도 교육감은 관할 구역 안의 주민을 대상으로 평생교육 프로그램 운영과 평생교육 기회를 제공하기 위하여 평생학습관을 설치 또는 지정·운영“하여야” 하고, 시장·군수·자치구의 구청장은 평생학습관의 설치 또는 재정적 지원 등 해당 지방자치단체의 평생교육 진흥을 위해 필요한 사업을 실시“할 수” 있다.

국내에서 ‘노인교육’이 국가평생교육진흥원, 각 대학 평생교육원, 종교기관에서 운영하는 각종 아카데미 등에 산재 진행되는 만큼, 각 층위의 기관에 차등을 두어 ‘노인교육’의 실태와 차별성을 조사한다. 실태 파악 대상 가운데 가장 중요한 대상은 대학이다. 우리는 먼저 대학부설 평생교육기관 프로그램을 대상으로 아래 사항들을 조사하고자 한다.

프로그램 내용은 노년의 지적 요구를 반영하는가? (만족도)

프로그램 구성은 활동적 고령화의 영역에 부합되는가? (교육과정)

프로그램 담당 강사의 영역별 분포와 자질은 적절한가? (교수)

프로그램을 지원하는 기관의 거버넌스, 지원 수준과 기반 시설은 어느 정도인가? (재정 및 운영)

특히 2주기 평생교육체제 지원사업(2023.6 ~ 2025.5)에 선정되어 사업을 진행하는 대학 중 명시적으로 노년을 대상으로 하거나 노년을 위한 프로그램을 운영하는 기관은 면밀한 분석이 필요한 우선 대상이다.

실태 파악은 제도권뿐 아니라 다양한 대안교육의 실천 사례를 발굴하고 이를 조사하는 것을 포함한다. 뜻있는 개인이나 단체, 심지어 동호회 차원에서 진행하는 프로그램이라도 제도권 내의 경직된 ‘노인교육’보다 신선하고 노년의 참여를 더 잘 유도할 수 있기 때문이다.

2.2.2 국외

유럽을 중심으로 정착된 ‘제3의 대학 University of the Third Age, UA3’ 제도는 지역의 은퇴 세대를 대상으로 하는 세계적인 운동으로, 미국이나 우리나라에서 말하는 평생교육과 내용 면에서는 다르지 않다. 용어와는 달리 이 기관 모두가 별도의 인프라나 정교한 교육과정 편제, 학위과정을 가진 것으로 보이지는 않는다. 심지어 많은 UA3 대학, 특히 영국 모델의 교육과정 구성 원칙은 “쉽고 부담 없이 즐기는” 교과목 위주이기도 하다. 이런 형태의 노년 대학이 보편화된 영국, 독일 등이 법제화를 통해 재정을 지원하며, 볼로냐 프로세스 Bologna Process 역시 이들 대학의 권위를 인정하면서 범유럽 네트워크를 지지한다 (Swindell & Thompson, 1995).

일본은 우리나라보다 고령사회가 일찍 도래하면서 위와 같은 민간 차원의 노년 대상 프로그램이 더욱 활발하다.

일본에서는 노년학이 잘 정립되어 있고 일본노인학회가 있다. 2002년 4월 오비린대학 桜美林大学, 에 ‘노년학연구과’가, 대학원 과정에는 ‘국제학연구과 노년학전공’이 설치되었다. 2006년 4월, ‘도쿄대학교 총괄 프로젝트 기구 제론토로지 기부연구부문 東京大学総括 プロジェクト機構ジェロントロジー寄付研究部門’ 이, 2009년 4월에 총장실 직속 조직으로 ‘고령화 총합연구 기구 高齢社会総合研究機構’가 설치되었다.

츠후대학 中部大學 은 나이의 벽을 허문 대학 ‘Chubu University Active Again College, CAAC’ 를 운영하고 있다. 여기서는 ‘IT+언어+생활·과학+예술’ 등의 다양한 강좌가 1, 2년 과정으로 개설되었다.

또 하나의 모델은 ‘도쿄 리커런트 내비게이션 東京リカレントナビ’, 줄여서 도쿄 리카 나비 東京リカナビ’로, 도쿄도가 중심이 되어 도쿄도립대 등이 참여하여 강좌를 온라인으로 오픈하여 성인들이 리커런트 recurrent, 즉 ‘다시 배우는’ 방식을 택한다. 이 기관은 ‘최첨단기술+경제산업·사회+비즈니스 스킬+여학+공학+의료·복지+자연과학+문화’의 범주로 나누어 강좌를 개설하고 있다.

중국도 노년교육 분야에서 상당한 성과를 거두고 있다. 중국(대만, 홍콩 포함)에는 정부 주도로 국가노년대학 (<https://lndx.edu.cn/>)이 지정되어 있고, 대학마다 분교 형식으로 노년 대학을 설치하여 운영하고 있다. 주 5일 강의가 시행되며, 과목도 군사교육, 이념, 정치, 역사를 비롯해 서예, 그림, 사진술, 성악, 기악, 춤, 예술, 문학, 예술감상/수공예, 아름다움과 의상, 언어 학습, 금융법, 관리, 생활 미학 등 다양하다.

3. 노년의 서사 구축

우리는 1990년대 이후 서구에서 발전 중인 “서사 노년학 Narrative Gerontology” 논지를 노년교육 프로그램에 반영하고자 한다. 노년의 서사를 만들어내는 과정과 결과가 ‘시니어 스쿨’ 교육과정의 주요 산출물이 되기 때문이다. 서사 노년학에서 주요 의제는 “이야기로서의 삶”이라는 은유의 함의를 탐구하는 것이다. 노년의 서사는 노화 과정을 보는 렌즈, 노화가 무엇을 수

반하는지 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 가치들을 삶의 의미로 수용할 수 있게 돕는다. 그러므로 “인간의 기본적인 욕망인 ‘서사적 욕망’이 더 커지는”(58) 노년의 정체성을 재규정하는 것은 이 연구를 넘어서 모든 노년학의 궁극적 목표이기도 할 것이다.⁴⁾

4. 노년 교육과정 설계

4.1 노년의 교육 욕구

노년은 이미 자기 결정권을 가진다. 인생의 마지막까지 교육을 통한 자기완성의 길을 가더라도 무엇을 어떻게 배우고 싶은지는 교수자가 정하는 것이 아니다. 본 연구는 노년들은 무엇을 더 배우고 싶어 하는지를 조사하는 과정을 필수적으로 거친다. 다만 학습자에게 “무엇을 배우고 싶은가요?”라는 식의 평면적 질문을 던지는 것으로 얻을 것은 많지 않다.

<표 1> 노년기 교육 요구

요구 영역	정의	충족 내용
대처	자신과 자신을 둘러싼 환경의 변화에 대처하고자 하는 요구	노년기의 신체적, 사회적, 경제적, 정서적, 인지·심리적 변화에 대처할 수 있는 내용
표현	활동 자체가 목적으로 자신을 표현할 수 있는 활동에 참여	- 근력 운동 - 시각·청각·미각 등의 감각을 사용하는 활동
공헌	근력 운동이나 시각·청각·미각 등의 감각을 사용하는 활동	- 소외 계층을 위한 튜터링이나 상담 - 지역사회 기관에서의 봉사 활동
영향력	사회 변화의 주체로서 영향력을 발휘하고자 하는 요구	- 건강, 소득, 주택과 같은 자신의 상황 보호 - 사회 공동체의 복지 정책 등에 영향력을 발휘
초월	육체적 힘의 쇠락이나 수명이 줄어들고 있다는 한계를 넘어서려는 요구	- 삶의 의미에 대한 더 깊은 이해 - 자신의 인생 회고, 육체의 한계를 넘어서는 성장 교육

‘교육 노년학 educational gerontology’의 토대를 놓은 맥클러스키는 일찍이 노년의 교육 요구를 대처의 요구, 표현의 요구, 공헌의 요구, 영향력의 요구, 초월의 요구로 대별하였다(McClusky, 1976). 이를 표로 정리하면 <표 1>과 같다. 맥클러스키의 모델은 노년교육 프로그램이 노년의 요구를 포괄적으로 반영하고 있는지를 평가할 수 있는 준거 틀로서의 의미가 있다.

4.2 자유교육 기반 노년의 역량 도출

자유교육의 전도사 역할을 하는 미국대학·대학교협의회 American Association of Colleges and Universities, AAC&U는 2020년 겨울호 웹진에서 “Make Lifelong Learning Real – In serving older adults, higher ed institutions benefit, too”라는 기사를 게재하면서 노년교육에 대한 관심을 최초로 표명하였다.

자유교육 기반 노년의 역량 영역은 자유교육이 채택한 보편적 역량인 창의적 사고, 비판적 사고, 의사소통 능력 함양, 협업 능력 제고 등의 영역을 노년에게 적용한 결과이다. 자유교육의 현대적 변용이 지향하는바 학습지향 동기를 가진 노년이 갖추어야 할 보편적 역량은 ① 인간·세계의 이해, ② 문해 능력, ③ 의사소통 능력, ④ 공동체 능력, ⑤ 심미적 공감 능력으로 상정된다. 단, 여기에서 문해 능력은 ‘한글 문해’ 부류의 프로그램에 머무는 것이 아니라 디지털 리터러시를, 의사소통 능력은 다중매체 multi-media 를 통한 현대적 의미의 의사소통을 포함한다.

4.3 안드라고지 기반 교수·학습법 설계

4) 덧붙여 “‘활동적 고령화론 등) 노년을 젊음의 연장으로 이해하려는 시도 역시 (...) 힘 있는 개인의 이미지를 유지해야 한다는 문화적 압력을 그대로 반영한다(55)’라는 이재환의 진단은 서구의 방법론을 비판 없이 수용해 온 노년 연구의 한계를 정확히 지적한다.

본 연구는 노년을 위한 교수·학습법으로 안드라고지를 주목한다. 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·학습법, 다른 표현으로 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.

성인학습은 내용 중심보다는 문제 중심으로 진행된다.

4.4 편제 및 교육과정 설계

4.4.1 편제 유형

노년교육기관의 편제는 아래와 같은 다양한 선택지가 있다. 본 연구는 이들을 비교, 검토하여 노년교육의 목표를 달성하기에 가장 이상적인 선택을 내리고자 한다.

가장 쉬운 방법은 기존 대학 부설 기관에 편입하여 학점은행의 일환이 되거나 ‘마이크로 디그리 micro degree’로 인정하는 것이다. 다만 이 경우 다른 대학의 부설 기관과 차별되지 않아 혁신적 교육과정과 진행에 제한이 있을 것이다.

별도의 독립된 시민대학의 형태로 설립되는 경우이다. 지자체의 지원을 받는 ‘시민대학’이 가능하나 이 경우 거버넌스의 자립성이 약해질 것이다(예, 성북열린시민대학).

독자적인 협동조합의 형태로 설립하는 방법이 있다. 학습자들이 조합원이 되어 기관의 주체가 되는 방식으로, 중세의 대학이 학생들의 길드에서 시작된 전통으로 회귀하는 것이다. 이 경우 거버넌스가 불확실하며 재정적 안정이 뒤따르지 못하여 지속적이지 못할 가능성이 있다(예, 지식순환협동조합).

현행 교육법 체제 가운데서 ‘대학원대학’으로 설립하여 학위까지 수여하는 방법이 있다. 신입생은 학사학위를 가져야 하는 제한이 있고, 학교 당국 역시 설립 준비, 기반 확보는 물론, 교육 당국의 인가 과정에서 긴 시간과 노력, 비용이 필요하나 혁신적인 노년교육기관으로 자리매김하기에는 이상적인 구도이다(예, 치유상담대학원대학교).

4.4.2. 교육과정 영역 및 단계

노년교육은 기존의 ‘노인교육’과 차별화되는 교육과정 구성 영역과 단계, 이에 따른 교과목을 가진다. 노년교육의 영역은 선행연구(이호선·김학철, 2022)에서 제안되었다. 이 연구는 한국평생교육 프로그램의 분류체계에 나타난 6개 영역(기초문해교육, 학력보완교육, 직업능력교육, 문화예술교육, 인문교양교육, 시민참여교육)과 노인평생교육 프로그램 유형화에 관한 선행 연구를 수용하고 이를 한국교양기초교육원의 <대학교양기초교육 영역별 세부 내용>에 대입하여 노인교양교육 영역(대분류)와 구체적인 프로그램(중분류)을 제안하였다. 이 연구가 자유교육의 이념을 교양교육에 반영하고자 한 한국교양기초교육원의 모델을 참조하는 점⁵⁾에서는 자유교육 기반 노년교육을 설계하려는 본 연구의 방향과 일맥상통한다. 그러나 이 연구는 한국교양기초교육원 모델의 개발 취지와 맥락을 충분히 이해하지 못하였으며, 노년교육이 자유교육의 이념을 수용하더라도 대학 재학생을 상대로 하는 교양교육의 분류체계를 그대로 빌리기 어렵다는 점, 중분류에서 열거된 개별 프로그램이 한국평생교육 프로그램 분류체계에 나타난 중분류의 내용을 그대로 옮겨 왔다는 점에서 한계를 노정한다. 이에 본 연구는 자유교육의 역량별 영역 개념을 도입하고자 한다. 다만 안드라고지 기반 교육과정은 미리 만들어진 틀보다는 교육 대상의 교육 요구에 따라 귀납적으로 영역을 설정하는 것이 논리적으로 타당하다.

<표 2>의 항목들은 잠정적으로 교육과정 영역으로 설정되지만, 최종 영역 설정은 노년의 교육 요구 조사와 델파이조사 결과를 반영하고 자유교육의 이념에 따른 역량별 배분 이수 원칙 준수, AAI 반영의 세 가지 기준으로 진행된다.

5) 본 연구의 공동연구원 중 하나는 한국교양기초교육원의 <대학 교양기초교육의 표준 모델> 구축 과정에 참여하였다.

<표 2> 노인교양교육 분류 (이호선·김학철 2022)

대분류	중분류
기초소양교육	• 한글 문해 프로그램, 경제 이해 프로그램, 인간관계 프로그램 재난 안전 프로그램
문화예술교육	• 해저생활스포츠 프로그램, 문화예술 프로그램, 외국어 프로그램, 종교 문해력
인문교양교육	• 심신 증진 프로그램, 노화 이해 프로그램, 정보화 교육 프로그램, 디지털 문해 프로그램, 인문학적 교양 프로그램
시민참여교육	• 시민 책무성 프로그램, 시민 리더 역량 프로그램, 시민 참여 활동 프로그램

4.4.3 교육과정 편성의 한 사례

<표 3> 교육과정 설계 매트릭스(안)

	인간세계의 이해	문해 능력	의사소통 능력	공동체 능력	심미적 공감 능력
대체	<노화와 노쇠>	<디지털 리터러시의 이해>	<컴퓨팅 사고> <기초 코딩>	<신세대와의 대화>	<유튜브 제작>
표현	<나이 듦의 미학>		<소셜미디어 활용>	<도산서원 탐방>	<노년의 풍류와 멋>
공헌	<기후 위기의 이해와 해법>	<후손을 위한 서당 훈장님>	<세대를 가로지르는 대화 에티켓>	<돌봄의 이론과 실제> <사회봉사>	
영향력	<가족 사회의 윤리>	<고전에서 찾는 지혜>		<지역사회 리더십 개발>	
초월	<조상의 뿌리 찾기>		<병상의 친구에게 전하는 이야기>		<영상 자서전 제작>

노년교육 요구 조사에서 도출된 내용을 세로축으로, 자유교육 기반 노년교육의 영역을 가로축으로 설정한 아래의 매트릭스에서 빈자리에 AAI의 취지를 고려한 내용의 교과목들로 채우면 기존의 취미나 여가 선용 위주의 ‘노인교육’ 프로그램과 완전히 차별화된 교육과정이 만들어질 것이다. <표3>이 한 사례이다.

노년교육기관의 형태로 대학원대학 모델을 선택할 경우, 이수에 필요한 학점 이수 방식은 다음처럼 설정할 수 있다,
핵심 core 교과목 2 × 3학점 + 3개 선택 영역 × 각 2개 교과목 선택 이수, 총 8개 과목 × 3학점 + 캡스톤 디자인 2학점, 총 26학점으로 석사학위 수여
학기당 6학점 이내 수강, 총 4학기

5. 연구 방법

본 기획은 단순히 이론적 접근에서 그치는 것이 아니라 실제 노년교육기관의 설립을 염두에 둔 기획의 일환이다. 이에 따라 본 연구는 다음과 같은 엄밀한 연구방법을 포함한다.

문헌조사

국내·외 관련 기관 발행 보고서, 연구논문 및 단행본, 기타 매체의 관련 기사들을 수집, 분석한다.

실태 파악

기존 ‘노인교육’이 산발적으로 진행되는 만큼, 각 층위의 기관에 차등을 두어 실태를 파악한다. 예산이 허락하는 범위에서 글로벌 선도 대학 방문 조사, 국제학회 참여 활동을 한다.

설문조사

대학 형태 교육기관에서 1년 이상 수료한 자 200명을 대상으로 해당 기관의 협력을 구하여 수강 동기, 교육의 효과성, 교육환경에 대한 사항을 이메일로 조사한다.

응답자의 일반적 사항과 주요 내용 현황을 파악하기 위해 단순빈도분석과 기술통계분석을 실시한다. 집단 간 평균 차이를

검증하기 위해 t-test와 ANOVA를 실시한다.

델파이조사

조사 대상은 노인교육·평생교육 관련 전문가 20명

조사 도구, 문헌조사와 실태 파악을 통해 도출한 프로그램의 각 영역을 폐쇄형으로 구성하여 각 문항 적합성을 5점 Likert 척도로 1차, 2차로 나누어 평가한다. 2차 조사에서는 1차 조사 결과를 바탕으로 도출한 시안을 제시하고, 영역별 내용을 폐쇄형으로 구성하여 각 문항 적합성을 5점 Likert 척도로 평가한다.

자료 수집 및 분석, 1차 델파이조사는 2026년 12월, 2차 델파이조사는 2027년 4월에 인터넷으로 자료를 수집한다. 자료 분석은 평균과 표준편차 등 기술 통계 및 내용타당도 비율(CVR)을 분석하여 타당도를 검증하고자 한다.

효과성·적합성 평가

‘효과성 평가’는 양적 평가로 사전, 사후 검사와 학습자 대상 설문조사를 실시하여 만족도와 효과성을 분석한다. 질적 평가로 학습 중 학습자들의 참여도와 반응을 관찰하고 인터뷰를 통해 교육과정 경험을 분석하고자 한다.

‘적합성’ 평가는 진행 결과가 원래 연구 의도와 학습자 요구를 만족하는지 검토한다.

마지막으로 교육과정의 강점과 약점을 분석하여 개선점을 도출하고자 한다.

6. 맺는말

본 기획과 이를 위한 사전 연구는 우리 사회의 유·무형 자산인 성공적인 노화를 실천하는 각계각층 노년의 지혜와 경력을 사회가 공유하도록 할 것이다. 차별화된 노인교육은 개인 차원에서는 경력을 이어 나가고 제3의 인생을 만들어 가는 계기를 제공할 수 있으며, 사회·경제적 차원에서는 노인 복지에 드는 사회적 비용을 최소화하여 우리 사회의 지속적 발전에도 이바지할 수 있다.

현행 한국연구재단 학술연구분야 분류표에 의하면 “노년교육”이란 학술연구 분야는 아직 존재하지 않으며, 그나마 관련 있는 분야는 교육이 아니라 사회복지학의 영역과 생활과학에 속한다. 이는 여전히 노년은 여전히 병들고 도움이 필요하다는 학계의 인식을 반영한다. 본 연구의 결과가 성공적으로 도출되고 확산되면 노인교육에 관한 학계의 인식 변화에 이바지할 것이며, 그때쯤이면 제도권 고등교육 기관에서도 이 분야가 정규 편제의 일부가 되고 실천과학의 전범으로서 이 분야 학문 후속세대가 양성될 것이다.

본 연구는 각 층위의 노인교육기관에서 교육 내용과 진행에 큰 자극이 될 것이다. 인구절벽은 이미 진행 중이고 되었고 대학은 소멸 과정으로 접어들었다. 본 연구는 고등교육의 위기를 일부라도 해소할 수 있는 발상의 전환을 반영한다. 점점 늘어나는 노년을 기존 복지, 시혜 차원의 여가 선용, 취미 생활을 넘어서는 수준인 ‘자유교육’의 장으로 초대할 프로그램을 갖추는 대학이 있다면 그 대학은 대학의 사명을 계속할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 고봉만 (2016), 노년에 관한 인문학적 성찰, 충북대학교출판부.
- 기영화 (2007), 노인교육의 설계, 학지사.
- 김미경 (2022), 나이 듦의 인식 제고를 위한 노인교육의 의미론적 해석, 인문사회2113/2, 65-80.
- 김수영 외 (2010), 노인 교실 운영실태 및 효율성 분석연구, 부산복지개발원
- 김영석 (2017), 노인교육의 철학적 기초 탐구, 노인교육연구, 3/1, 33-51.
- 김진한 (2022), 성공적인 노화를 위한 안드라고지의 가능성, Andragogy Today, International Journal of Adult & Continuing Education, 5/1, 43-63.
- 김한별 (2019), 평생교육의 관점에서 살펴본 노년기 성인의 학습경험 탐구방식, 노인교육연구 5/2, 41-56.
- 김후년 (2018), 노인교육을 위한 평생교육기관에 대한 검토, 인문사회21 9/6, 1491-1502.
- 박성희 (2022), 독일 노인대학교 및 U3A 분석을 통한 우리나라 대학 노인평생교육 체제 구축 방향, 노인교육연구 5/2, 1-18.
- 박영란 (2013), 초고령사회 대비 EU의 ‘활동적 노화’ (active ageing) 정책 패러다임, 유럽연구 31/1, 135-158.
- 손승남 (2015), 지역사회 평생교육으로서 대학의 역할과 과제, 교양교육연구 9/3, 71-96.
- 신경아·최윤형 (2020), 혐로(嫌老)사회, 뉴스 댓글에 나타난 노인인식과 공공PR의 과제, 광고학연구 31/6, 93-128.
- 신미식 (2005), U3A(The University of the Third Age)가 한국 노인교육에 주는 시사점, 평생교육연구 11/3, 127-149.
- 신복기 외 (2006), 성공적 노화를 위한 노인교육 프로그램의 효과성 연구, 노년복지연구 34, 313-336.
- 엄태석 (2014), 향기로운 노년을 위한 소통의 리더십, 이론헌.

- 유선종·최희정 (2023), 초고령사회 뉴노멀시리즈 1 , 新노년의 삶, 웰에이징 트렌드, 박영사.
- 유선종·최희정 (2023), 초고령사회 뉴노멀시리즈 2 , 新노년의 주거, 노인복지주택, 박영사.
- 이호선·김학철 (2022), 메타버스와 노인교육의 미래 : 노인복지관 노인교양교육을 중심으로, 노년교육연구 8/1, 1-20.
- 정진웅 (2012), 노년의 문화인류학 (제2개정판), 한울.
- 최수연·최일선 (2022), 노년기 교육요구 분석을 위한 이론적 틀로서 McClusky 노년교육요구의 적용 타당성 탐구, 노년교육연구 8/2, 25-49.
- 한정란 (2001), 교육노년학, 노인을 위한, 노인에 관한, 노인에 의한 교육, 학지사.
- Alexander, B. (2020), Academia Next – the futures of Higher Education, Johns Hopkins University Press.
- Gattuso, S., & Saw, C. (1998). "Humanistic education in gerontology – A case study using narrative." Educational Gerontology, 24, 279-286.
- Kenyon, G. M., & Randall, W. L. (2001) "Narrative gerontology, An overview". In G. Kenyon, P. Clark, & B. de Vries (Eds.), PF Narrative gerontology, Theory, research and practice (pp. 3-18). New York, Springer.
- McClusky, H. Y. (1976). "What research says about adult learning potential and teaching older adults". In R. M. Smith (Ed.), Adult learning, Issues and innovations (pp. 112-122). DeKalb, Ill., ERIC Clearinghouse in Career Education, Department of Secondary and Adult Education, Northern Illinois University.
- Neugarten, B. L. (1975), "The Future and the Young-Old Get access Arrow", Gerontologist, V.15, February. Rosenmayr, L. (1996), "Vor Greisengrau steh auf" Alte Menschen im Spiegel der Geschichte und Kulturen. in Deutsches Institut fuer Fernstudien Forschung and der Universitaet Tuebingen (Hg.), unkkolleg Altern Einfuehrungsbriefe und Studienbriefe. Tuebingen. Studieneinheit 2.
- Rosenmayr, L. (2000), Was Haenschen nicht lernt, in Becker, S., Veelken, L. and Wallraven, K.-P. (2000), Handbuch Altenbildung. Opladen. 445-455.
- Roth, M. (2015), Beyond the University – Why Liberal Education Matters, Yale University Press.
- Ruth Shonle Cavan (1962), "Self and Role in Adjustment during Old Age", In Rose, A. M. (ED.) Human Behavior and Social Processes, Houghton-Mifflin, Boston.
- AAC&U (2020), <Make Lifelong Learning Real – In serving older adults, higher ed institutions benefit, too>, <https://www.aacu.org/liberaleducation/articles/make-lifelong-learning-real>, viewed 3.2.2024.
- infed.org, <Howard McClusky and educational gerontology>, <https://infed.org/mobi/howard-mcclusky-and-educational-gerontology/>, viewed 2.15.2024.
- Research.com, <The Andragogy Approach, Knowles' Adult Learning Theory Principles in 2024>, <https://research.com/education/the-andragogy-approach>, viewed 2 15.2024.
- Swindell, R. & Thompson, (1995), <An International Perspective of the University of the Third Age>, U3 A historical paper, <https://worldu3a.org/resources/u3a-worldwide.htm>, viewed 2. 20. 2024.
- UNESCO (2018), <Active Ageing Index>, https://unece.org/DAM/pau/age/Active_Ageing_Index/AAL_Guidelines_final.pdf, viewed 2.15.2024.

안드라고지·자유교육 기반 ‘시니어 스쿨’ 설계에 대한 토론문

김지심(명지전문대학)

박일우 교수님의 발표문은 우리 사회가 직면한 고령화 문제를 교육학적 관점에서 접근하여 새로운 해법을 제시하고 있다는 점에서 큰 의미를 갖습니다. 특히 노년을 '결핍된 존재'에서 '잠재력을 소지한 역량 개발의 주체'로 재개념화하고, 기존의 복지 중심적 '노년교육'을 넘어 자유교육 기반의 '노년교육'을 제안한 것은 매우 시의적절한 발상의 전환이라고 판단됩니다.

무엇보다 서사 노년학(Narrative Gerontology)의 관점을 교육과정 설계에 반영하여 노년의 '이야기 정체성' 확립을 교육목표로 설정한 점은 주목할 만합니다. 이는 단순한 지식 전달을 넘어 노년 학습자가 자신의 삶을 의미 있게 재구성하고 사회적 역할을 재정립할 수 있는 교육적 기회를 제공한다는 점에서 교양교육의 본질과 부합합니다.

발표문은 세계보건기구의 '활동적 고령화(Active Ageing)'와 유네스코의 AAI 지표를 교육 목표에 끌어들이고, 맥클러스키의 교육 요구 모형을 커리큘럼 준거로 삼아 노년층의 학습 동기를 자아완성의 지평으로 확장한다는 점에서 이론적·실천적 토대를 단단히 마련하였습니다.

무엇보다 이 연구가 가지는 의의는 '노년교육=여가·복지'라는 전통적 범주를 넘어, 고등교육의 위기를 돌파할 하나의 혁신 자원으로 노년층을 호명했다는 데 있습니다. 그리고 발표문은 유럽의 UA3, 일본 리커 내비와 같은 해외 모델을 폭넓게 분석하며 국내 도입 가능성을 다학제 관점에서 검토하였습니다. 이러한 국제 비교는 '시니어 스쿨'이 단순한 교육프로그램이 아니라 지역 혁신 생태계, 더 나아가 국가 차원의 평생학습 체제에 기여할 수 있음을 시사합니다. 특히 "교학상장"의 장으로 명명된 '시니어 스쿨'은 자유교육이 지향해 온 인간·세계 이해, 문해능력, 의사소통능력 등을 노년기의 특수 과업과 연결지음으로써, 노년교육 영역에 자유교육의 '해방적 학습' 철학을 이식한다는 점이 돋보입니다. 동시에 '서사 노년학(Narrative Gerontology)'을 교육과정 핵심 산출물로 설정해 학습자의 정체성을 이야기로 구축하도록 설계한 대목은 노년의 삶을 기록·공유·확산하는 사회적 가치를 창출한다는 점에서 창의적입니다.

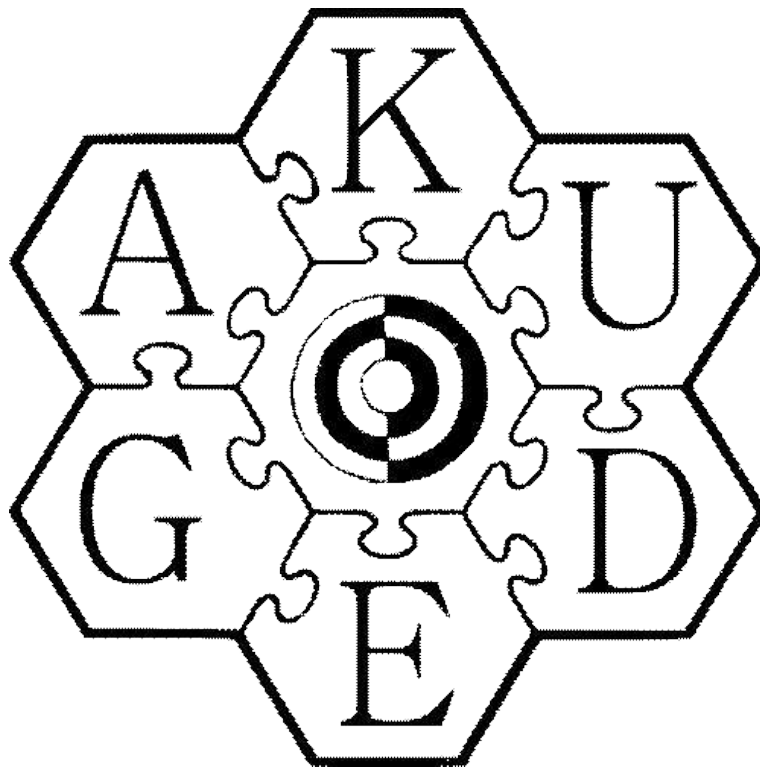
발표문이 제시한 '편제 로드맵' 또한 주목할 만합니다. 학점은행, 시민대학, 독립 대학원대학, 학습자 협동조합 등 네 가지 법적 형태를 비교함으로써 제도적 진입 장벽과 재정·거버넌스 모델을 구체화하였습니다. 이는 기존 노인복지관 프로그램과 달리, 고등교육 수준의 심화 학습과 학위·마이크로 디그리 인증까지 포괄하는 체계적 청사진을 제공한다는 점에서 정책적 설득력을 높이고 있습니다. 또한 안드라고지적 교수·학습법을 적용해 학습자가 수업계획·평가 과정에 직접 참여하도록 설계함으로써, '학습자 주도' 원칙을 노년교육에 정착시키려는 시도 역시 연구의 강점으로 꼽을 수 있습니다. <표 3>에 제시된 교육과정 설계 매트릭스도 맥클러스키의 노년교육 요구 분류와 자유교육 역량을 체계적으로 연결한 창의적 시도로 평가됩니다. 특히 '대처', '표현', '공헌', '영향력', '초월'의 각 영역에서 구체적 교과목을 제시한 것은 실용적 가치가 높습니다.

본 연구의 기획이 잘 수행되기를 기대하며 다음과 같은 고려사항도 정리해봅니다. 먼저, 노년층 내에서도 연령대, 교육배경, 사회경제적 지위에 따른 학습 특성의 차이를 어떻게 고려할 것인지에 대해서도 논의되면 좋을 듯합니다. 또한, 디지털 리터러시나 현대적 의사소통 능력과 같은 영역에서는 전통적인 안드라고지 접근법과 함께 더 접목해볼 수 있는 다양한 교수법도 함께 제시할 수 있을 것입니다. 그리고 <기후 위기의 이해와 해법>이나 <컴퓨팅 사고> 같은 교과목은 노년 학습자들에게 다소 부담스럽게 느껴질 수 있으므로 이를 어떻게 접근 가능한 형태로 변환할 것인지에 대한 교수설계 상의 고려사항도 제안되면 더 좋을 듯합니다.

본 연구의 발전가능성은 다음과 같습니다. 첫째, 디지털 전환·AI 활용 교육 콘텐츠의 통합입니다. 발표문이 제안한 디지털 리터러시에서 더 나아가, 생성형 AI 프롬프트 디자인, 가상현실(VR) 기반 서사 기록 등 첨단 매체를 접목해 노년층의 '디지털 주권'을 확보하는 방향으로도 발전될 수 있습니다. 둘째, 지역문제 해결형 캡스톤 프로젝트의 확장도 가능합니다. 서사 노년학적 산출물을 로컬 역사 아카이빙, 커뮤니티 콘텐츠 제작과 연결하면 학습 결과가 지역사회 자산으로 환류되고, 시니어 세대의 사회적 참여도 동시에 강화될 수 있습니다.

종합하면, '안드라고지·자유교육 기반 시니어 스쿨'은 고등교육·평생교육·복지 정책을 가로지르는 패러다임 전환형 제안입니다. 노년층을 학습과 창조의 주체로 호명함으로써 인구구조 변화가 던진 도전에 교육적·문화적 답을 제시한다는 점에서, 그리고 자유교육의 해방적 가치와 안드라고지의 실천성이 노년기의 학습 요구와 맞물려 상승효과를 낼 수 있다는 점에서 연구의 공헌이 뚜렷합니다. 이러한 연구가 충실히 수행될 때, 시니어 스쿨은 노년 개인의 자기실현을 넘어 지역사회와 대학, 나아가 국가 평생학습 생태계의 중추적 기관으로 자리잡을 것으로 기대합니다. 귀한 발표를 통해 노년교육의 새로운 지평에 대해 생각해볼 수 있는 소중한 시간이었으며 부족한 토론문을 읽어주셔서 감사합니다.

세션 11



RC교육의 현황과 과제

좌장 | 이규일(우송대학교)
김학철(연세대학교)

전공자율선택제와 RC교육 - 연세대학교의 사례를 중심으로

민경식(연세대학교)

1. 들어가는 말

오늘날 한국의 고등교육은 여러 가지 변화에 직면해 있는데, 이 글에서는 두 가지 변화에 주목하고자 한다. 첫째는 RC교육에 대한 관심이 지속적으로 높아지고 있다는 점이고, 둘째는 모집 단위 광역화에 대한 정부의 요구가 커지고 있다는 점이다. 이 두 가지 변화에 대학들은 어떻게 대응할 것인가? RC교육이 전공자율선택제에 어떻게 기여할 수 있는가? 우리는 연세대학교의 RC 교육 모델을 살펴보고, RC교육의 환경 안에서 전공자율선택제로 입학한 학생들을 위한 특화된 프로그램 및 지원 체제를 제안하고자 한다. 특별히 2025년에 한국연구재단에서 공정한 “전공자율선택제 정착을 위한 체크리스트”에 따라서 연세대학교 RC교육의 사례를 소개할 것이다. 그럼으로써 RC교육을 실시하거나 실시를 준비하는 대학들에 구체적인 정보를 공유하고 실질적인 통찰을 제공하고자 한다.

2. 연세대학교의 RC교육

2.1. RC교육의 교육적 효과

RC교육의 긍정적인 교육 효과는 이미 국내외 연구로 입증되었다(O'Hara, 2001-2002 등). 전통적인 대학 모델이 강의실에서 이루어지는 지식 전달을 위한 교과에 중점을 두었다면, RC교육은 학생들의 생활과 학습 경험을 통합하여 학업과 함께 공동체 의식을 포함한 전인교육을 중요시한다. 따라서 전통 모델에서 기숙사는 단순 거주 공간이지만(생활과 학습의 분리), RC 모델에서 기숙사는 교수와 학생들이 함께 생활하며 학술, 문화·예술, 체육 등의 활동을 공유하는 교육의 장이다(생활과 학습의 통합). 또한 RC교육은 학생들끼리 강한 유대감을 형성할 기회를 더욱 폭넓게 제공하며, 소속감을 강화하여 신입생들의 대학 생활 적응에 기여한다. 이 외에도 RC교육은 멘토링이나 튜터링 등을 통해서 강의실 밖의 학습공동체를 형성하게 하며, 이로써 전통적인 대학 모델보다 다양하고 효과적인 학습의 기회를 학생들에게 제공한다.

2.2. 연세RC교육의 시작

연세대학교는 일찌감치 RC교육을 도입하고, 적극적으로 시행하고 있다. 연세대학교 RC교육은 국제캠퍼스에서 2011년에 시범적으로 실시되었고(3개 하우스), 2013년에 본격적으로 1학년 학생 전체를 대상으로 시행되었으며(1학기 거주, 8개 하우스), 이듬해인 2014년에 이르러 지금과 같은 모습을 갖추게 되었다(1년 거주, 12개 하우스). 2014년 당시에는 4천여 명의 학생이 12개의 하우스에 배치되어 RC교육을 받았는데, 2025년 5월 1일 기준으로 5,129명의 학생이 RC교육을 받고 있다. 연세대학교가 RC교육을 시작하였을 때, RC교육 전반을 담당하던 RC교육원은 국제캠퍼스 총괄본부 산하에 있었는데, 2013년 2학기부터 학부대학 소속이 되었다. RC교육원이 교양교육을 전담하는 학부대학에 편입됨으로써, 전통적인 강의 중심의 교양교육이 수용하기 어려웠던 활동 중심, 지역사회 기반의 학습, 자기 주도 학습 등을 활성화하여 전인교육을 구현할 수 있는 토대가 마련되었다(장수철 외, 2023, p. 155). 그러나 RC교육이 국제캠퍼스 전체를 포괄하지 못하고 학부대학으로 축소되는 결과를 피할 수는 없었다. 이에 대한 논의가 지속되고, 적절한 대책이 마련될 필요가 있다.

2.3. 2025년도의 연세RC교육

2025년 현재, RC교육을 이수하기 위해서는 <연세RC101>, <사회참여(SE)>, <RC자기주도활동>을 수강하여 1년간 총 3학점을 취득해야 하며, 이 밖에도 공동체 생활을 위해 기숙사에 입사해야 한다. RC교육이 졸업 필수 요건은 아니지만, 대다수의 학

생은 1학년 시절에 RC교육을 이수한다. RC교육원은 전체 학생들을 대상으로 “RC공통프로그램”을 제공하며, 12개의 하우스들은 해당 하우스 학생들을 위해 “하우스프로그램”을 제공한다. 학생들은 스스로 목표와 계획을 수립하고, 12RC시간 이상 참여함으로써 <RC자기주도활동>을 이수한다.

3. 전공자율선택제 입학생들을 위한 대책

전공자율선택제가 본격적으로 시행되면서 RC교육은 새로운 도전에 직면하였다. 연세대학교의 경우, 2025년도에 전공자율선택제 유형2로 입학한 학생들과 학부 단위로 입학한 학생들이 262명이었으며, 2026년도에는 전공자율선택제 유형1 학생들이 262명 입학할 예정이다. 유형2의 학생들도 그렇지만, 유형1의 학생들에게는 전공 탐색이 특별히 더 중요한 과제가 된다. 그렇다면 전공자율선택제라는 새로운 교육 환경에서 RC교육은 무엇을 해야 하는가? 한국연구재단에서 권고하는 “전공자율선택제 정착을 위한 체크리스트”(96개 항목)에서 RC교육과 직·간접적으로 관련된 7개 항목을 살펴볼 것이다.

3.1. (17번 항목) 진로 및 적성검사를 시행하고 이에 기초하여 상담이 이루어지고 있는가?

3.1.1. 삼중학사지도

학사지도란 학생에게 필요한 학사 관련 정보의 제공뿐 아니라, 학생의 잠재력 개발과 진로 및 생애 계획을 포함한 총체적 발달을 다루는 통합적 지도 과정이며, 이러한 학사지도를 전문화한다는 것은 제도적 장치로서의 학사지원센터를 두거나 학사지도를 전담하는 교수 등을 채용한 상태로 학사지도를 실시하는 것을 의미한다(김은경, 2005, p. 4). 연세대학교는 국제캠퍼스에서 RC교육을 본격적으로 시작한 2014년부터 학사지도체계를 한 단계 더 고도화하여 “삼중학사제도 시스템”을 운영하고 있다. 학생의 전공 분야에 대한 전문적인 정보와 학과 수업에 대한 지도는 “전공교수”가 담당하고, 교과목 수강 및 진로 탐색 등 대학 생활 전반에 대한 지도는 “학사지도교수”가 담당하며, 기숙사에서의 공동체 생활을 포함하여 대학 생활에 대한 지도는 RC지도교수라고 할 수 있는 “RM(Residential Master)”이 담당한다. 이러한 삼중구조를 바탕으로 세 영역의 지도교수들은 학생의 “학업”과 “진로”와 “생활” 전반을 통합적으로 지원하고 있으며, 이로써 더욱 효율적으로 학생들의 대학 생활의 적응과 학업, 그리고 전인적 성장을 지원할 수 있게 되었다.

3.1.2. 진로·적성검사 및 상담

스트롱(Strong) 검사지를 이용한 진로·적성검사 프로그램을 2024년에 시작하였으며, 첫 해 5월에 99명의 신입생을 대상으로 시행하였고, 97명이 일대일 상담까지 완료하였다(만족도 4.65). 두 번째 해인 2025년부터는 11월에 시행한다. 2026년도에는 262명의 무전공 입학생을 고려하여 300명으로 대상을 확대하여 시행할 계획이며, 추후에는 수요에 따라 지속적으로 확대할 수 있을 것이다. 학생들은 저학년 시기에 여러 가지 자기 탐색 활동을 통해 자신의 강점과 약점 등 특성을 이해하고, 진로 방향 설정에 대해 고민해 볼 수 있는 계기를 제공받는다. 이를 통해서 대학 생활 초기에 교육 및 진로에 대한 명확한 계획을 수립하고, 목표를 향해 효율적인 대학 생활을 설계해 나갈 수 있을 것이다.

3.2. (19번 항목) 진로와 목표설정 등 미래 설계를 지원할 수 있는 전담 멘토제를 운영하고 있는가?

3.2.1. 하우스 기반 전담 멘토제 운영

하우스 내에서 전담 멘토를 지정하여 전공자율선택제로 입학하게 될 무전공 학생들을 전담하여 관리할 수 있다. 하우스 별로는 12~14명의 RA가 있으며, 각 RA는 30~35명의 RC교육생을 담당한다. 2026년도에 262명의 무전공 학생들이 12개의 하우스에 나뉘어 소속된다면, 하우스마다 21명 또는 22명이 되며, 한 명의 RA가 이들의 전담 멘토가 될 수 있다. 해당 RA는 무전공 학생들의 생활 지도를 전담하며, 다양한 전공을 가진 하우스 내의 다른 RA들은 자신의 전공에 대한 개론적 소개를 제공할 수 있을 것이다. 전담 RA는 무전공 학생들의 관심 분야에 따라 해당 전공을 담당하는 학사지도교수를 연결해 주는 역할을 수행할 수 있다.

3.3. (21번 항목) 전공 탐색을 위한 교내 박람회(Fair), 전공 소개 행사(open house) 신입생 세미나(freshman seminar) 등의 프로그램이 제공되고 있는가?

3.3.1. 아카데미 브릿지 페어(ABF)

2025년에 처음 시도된 이 프로그램은 신입생들이 전공별 최신 트렌드와 이슈를 접할 수 있도록 기획되었다. 교내 여러 단과

대학과 학과에서 21명의 교수를 초대하여 아래의 <표 1>와 같이 릴레이 특강을 진행하였다. 이 프로그램은 “학과”가 아니라 “다양한 학문 세계”를 소개하는 데에 초점을 두고 있다.

<표 1> 아카데미 브릿지 페어 진행표

제1일: 2025년 5월 7일 (수)						
	제1강의실			제2강의실		
	강연 분야	참가인원	만족도	강연 분야	참가인원	만족도
11:00~11:50	산업공학	83	4.82	한국문학	53	4.75
12:00~12:50						
13:00~13:50	우주	97	4.70	아동	111	4.77
14:00~14:50	심리	136	4.80	디지털아트	104	4.85
15:00~15:50	배터리	124	4.74			
16:00~16:50	국제정치	111	4.84	건축	99	4.74
17:00~17:50	스포츠	103	4.68	통계	101	4.75
제2일: 2025년 5월 8일 (목)						
11:00~11:50	역사	98	4.73			
12:00~12:50	AI자동차	93	4.80			
13:00~13:50	AI전자	107	4.83			
14:00~14:50	뇌과학	164	4.89			
15:00~15:50	의류	104	4.78	경제	96	4.94
16:00~16:50	영양	107	4.82	사회	100	4.75
17:00~17:50	인공지능	115	4.77	언론	71	4.85

총 2,177명의 학생이 참여하였으며, 만족도는 4.79로 매우 높다. 학생들은 교수와 직접 소통하고 전공 분야와 향후 진로에 대한 질 높은 정보를 취득하고, 질의응답을 통해서 궁금증을 해소함으로써 전공에 진입하기 전에 개인에게 맞는 전공 적성을 발견할 기회를 제공받았다.

3.3.2. 커리어 브릿지 페어(CBF)

2024년 11월에 제1회 CBF를 개최하였다. 기업 및 여러 직업 분야 외부 전문가들의 릴레이 강연을 통해서 미래를 준비할 수 있는 인사이트를 제공하려는 프로그램이다. 신입생들에게 다양한 직업 세계가 있음을 소개함으로써 본격적인 전공 교육 이전에 기업체 및 직업 세계 탐색을 통해 자기 계발 및 미래를 설계하도록 동기를 부여한다.

<표 2> 커리어 브릿지 페어 진행표

제1일: 2025년 11월 6일 (수)						
	제1강의실			제2강의실		
	강연 기업	참가인원	만족도		참가인원	만족도
12:00~12:50				KBS	96	4.89
13:00~13:50	두산로보틱스	48	4.79	파타고니아	81	4.90
14:00~14:50	코닝정밀소재	55	4.95	퍼시스그룹	55	4.91
15:00~15:50	삼성메디슨	66	4.68	CJ제일제당	87	4.93
16:00~16:50	SK하이닉스	94	4.60	동원F&B	70	4.83
17:00~17:50	삼성전기	74	4.84	롯데홈쇼핑	60	4.88
18:00~18:50	삼성전자	117	4.84	당근	81	4.84
19:00~19:50	삼성바이오로직스	85	4.82	LIG넥스원	60	4.97
제2일: 2025년 11월 7일 (목)						
12:00~12:50	넥센타이어	19	4.63			
13:00~13:50	KCC글라스	19	4.63	포스코이앤씨	69	4.80
14:00~14:50	LG에너지솔루션	64	4.73	프리랜서(아나)	58	4.76
15:00~15:50	LG화학	74	4.88	한국일보	69	4.80

16:00~16:50	하나은행	75	4.76	세계은행	102	4.64
17:00~17:50	카카오페이	81	4.73	SAMG엔터	47	4.85
18:00~18:50	네이버	128	4.73	월드비전	56	4.86
19:00~19:50	넥슨코리아	67	4.85	방송(PD)	57	4.95

총 2,132명의 학생이 참여하였으며, 평균 만족도는 4.82로 매우 높다. 다양한 기업들과의 직접적인 소통을 통해 전공과 직업 간의 연계를 이해함으로써 구체적인 커리어 플랜을 세울 기회가 학생들에게 제공되었다. 제2회 커리어 브릿지 페어는 2025년 11월 5~6일로 예정되어 있으며, 참여 기업 수를 점진적으로 확대할 계획이다.

3.4. (39번 항목) 멘토링 프로그램 외에 다양한 비교과 프로그램이 제공되고 있는가?

3.4.1. 비교과 프로그램의 고도화

연세대학교의 RC교육 프로그램은 전체 학생들을 대상으로 하는 RC공통프로그램과 개별 하우스 소속 학생들을 대상으로 하는 하우스프로그램으로 구성되어 있다. 다양한 프로그램의 제공에도 불구하고, 여전히 보완해야 할 점들이 있다. 특히 전공자율선택제라는 새로운 환경에서 다양한 전공 분야 및 학문 세계에 대한 지속적이고 체계적인 안내가 필요하다. 이에 RC교육원은 RC 교육개발센터와 RC공통프로그램주임교수 보직을 신설하였다(2025년 3월). RC교육센터는 RC교육 관련 아카이브를 운영하고, RC교육 통계자료를 분석하며, 외부 기관과 협력을 담당한다. RC프로그램주임교수는 프로그램의 질을 관리하며, 지속적으로 새로운 프로그램을 개발 및 운영한다.

3.4.2. 창의플랫폼

“연세-넥슨 √i RC 창의플랫폼”은 RC교육 환경을 활용하여, 인문학, 사회과학, 자연과학, 공학 등 다양한 전공의 학생들이 5명 내외로 팀을 구성하여 캠퍼스, 지역사회, 더 나아가 인류가 당면한 문제를 인식하고 대안 및 해결 방안을 제시하도록 하는 장기 프로젝트이다(3월~11월). 4일 간의 “창보고전사회”(예심, 11월 중순)와 “창의공모전”(본선, 11월 말)에서 최종 1등을 한 팀(대상)에는 1,000만원의 탐방 비용이 지원되며, 최우수상 1팀, 우수상 3팀, 장려상 5팀에는 차등하여 상금이 지급된다.

3.5. (41번 항목) 전공자율선택제 입학 학생들의 기숙사 생활을 확대하기 위한 방안이 있는가?

3.5.1. 전체 신입생 기숙사 입사

연세대학교 신입생들은, 일부 예외를 제외하면, 전체가 국제캠퍼스 기숙사에 입사하여 1년간 공동생활을 한다. 따라서 전공자율선택제로 입학한 무전공 학생들도 전원 기숙사에 입사하여 RC교육을 받는다.

3.5.2. 기숙사 시설 구비 및 보완

연세대학교 국제캠퍼스 기숙사는 세미나실, 컴퓨터실, 커뮤니티룸, 크레용(Cre-Yon), 밴드실, 댄스실, 명상실, 체육시설, 각종 휴게실 등 다양한 시설을 갖추고 있다. 그리고 학생들의 요구에 따라 지속적으로 새로운 시설을 구비하여 학생들의 활동과 교류를 지원한다. 2024년도에는 레고코리아에서 기증한 레고 브릭을 활용하여 학생들이 협업할 수 있는 공간 “레고 플레이 랩”을 마련하였다.

3.5.3. 기숙사팀과의 긴밀한 협력관계 구축

학생들의 대학 생활 적응을 돕고, 학업과 활동을 지원하기 위해 RC교육원은 종합행정센터 산하의 기숙사운영팀과 지속적으로 소통하여 왔다. 2025년부터는 RC교육원-종합행정센터 워크숍으로 정례화하였다.

3.6. (42번 항목) 기숙사 생활을 통한 학사지도 체계가 구축되어 있는가?

3.6.1. RM을 통한 학사지도

연세대학교의 학사지도는 “삼중학사지도 시스템”이다. 이 시스템에서는 전문 학사지도교수가 주도적인 역할을 수행한다(위의 “3.1.1. 삼중학사지도” 참고하라). 학사지도교수는 “학업”에 대한 학사지도를 담당하는 전공 교수와 소통하고 “생활”에 대한 학사지도를 담당하는 RM과 소통하면서 진로 탐색 및 인생 설계 등 대학 생활 전반에 대한 학사지도를 주도한다. 이러한 시스템을 안정적으로 운영하기 위해서 RM은 RA들의 도움을 받으며 신입생들의 기숙사 생활을 관찰하며 조언한다. 또한 전문 학사지도교수들과 매 학기 두 차례 간담회(워크숍)를 실시하여 원활한 소통을 유지한다.

3.7. (43번 항목) 전공자율선택제 입학 학생들을 위한 비교과 활동 지원 및 관리 체계가 있는가?

3.7.1. “진리자유학부” 신설

연세대학교는 학부대학 내에 “진리자유학부”를 설립하여 2026년 3월에 전공자율선택제 유형1로 입학할 무전공 학생들을 관리할 계획이다. RC교육원에서는 전공 및 진로 탐색과 관련하여 다양한 프로그램을 제공할 계획이며, 신설되는 진리자유학부(또는 RC101 교과목)가 무전공 학생들에게 특정 프로그램들을 의무적으로 참여하게 할 수 있을 것으로 기대한다.

4. 결론

연세대학교 RC교육원은 학생들의 설문조사를 기반으로 지속적으로 RC프로그램들을 점검 및 개선한다. 저조한 평가를 받거나 참여가 부족한 프로그램들은 폐지되고, 신규 프로그램들이 개발되어 제공된다. 특별히 전공자율선택제 시행에 따른 교육 환경의 변화로 인해 전공과 진로를 탐색하는 프로그램에 더 많이 투자하고 있다. 무전공 입학생들의 성공적 전공 탐색과 자기주도적 학습을 지원하기 위해 기존의 학술 및 공동체 중심 교육을 넘어 진로 탐색, 전공 체험, 멘토링, 융복합 학습 등 체계적인 비교과 프로그램을 구축하는 것이 핵심이다. 이를 위해 연세대학교는 RC교육원 산하에 RC교육개발센터(장)와 RC프로그램주임교수 보직을 신설하였다. RC프로그램주임교수를 중심으로 지속적인 프로그램의 질 관리 및 고도화가 이루어질 것이며, RC교육개발센터를 통해서는 장기적인 종단연구도 이루어질 것으로 기대한다. 또한 RC교육을 실시하는 대학들의 협업을 위해 RC교육개발센터를 중심으로 협의회 구성을 추진하고 있다. 국내외 대학들의 네트워크 구성으로 RC교육에 대한 공동연구와 RC 학생들의 활발한 교류도 가능해질 것으로 기대된다.

참고문헌

- 김은경. (2005). 학사지도교수제 도입의 성과와 과제. *교육학연구* 43, 1-28.
- 장수철, 이보경. (2023). 교양교육의 새로운 도전으로서 Residential College의 가능성 탐색 - 연세대학교 RC 교육 십 년 성과와 과제를 중심으로. *문화와융합* 45, 149-165.
- O'Hara, R. J. (2001-2002). How to Build a Residential College. *Planning for Higher Education* 30, 52-57.

전공자율선택제의 실질적 정착을 위한 RC교육 모델의 가능성과 한계

공희숙(동서대학교)

오늘 토론할 논문은 연세대학교 RC교육의 구체적 사례를 통해 전공자율선택제 도입에 따른 대학 교육의 방향성과 과제를 분석하고 있는 「전공자율선택제와 RC교육 - 연세대학교의 사례를 중심으로」입니다.

오늘날 한국의 대학 교육은 전공 중심 교육에서 점차 '전공 진로탐색과 자기주도 학습 중심'의 교육으로 전환되고 있으며, 그 중심에 전공자율선택제가 자리잡고 있습니다. 이러한 변화는 단순한 입시 제도의 개편이 아니라, 학생들이 자기 주도적으로 진로를 설계하고 다양한 학문을 탐색할 수 있도록 돕는 교육적 환경의 구축을 요구합니다. 이와 같은 배경에서 연세대학교 민경식 교수님이 발표한 「전공자율선택제와 RC교육 - 연세대학교의 사례를 중심으로」는 매우 시의적절한 논의라 할 수 있습니다. 특히 RC(Residential College)교육이 전공자율선택제를 통해 입학한 무전공 입학생을 대상으로 전공 진로탐색과 자기주도 학습을 어떻게 진행하고 있는지를 연세대학교의 다양한 프로그램 사례를 통해 체계적으로 검토해 볼 수 있다는 점에서 본 토론자는 높은 평가를 하고자 합니다.

본 논문은 RC교육을 단순히 기숙사를 중심으로 운영되는 프로그램이 아니라, 기숙사를 대학생 전인교육의 플랫폼으로 활용하여, 교수와 학생들이 함께 생활하며 학술, 문화·예술, 체육 등의 활동을 공유하는 생활과 학습을 통합하는 교육의 장으로 정의하고 있습니다. 연세대학교 RC교육은 <연세RC101>, <사회참여(SE)>, <RC자기주도활동>을 선이수한 이후 RC교육을 이수하는 체계를 가지고 있습니다. 삼중학사지도, 진로적성검사 및 상담, 하우스 기반 전담 멘토제는 학생에게 자신의 삶과 진로를 스스로 설계할 수 있는 기회를 제공합니다. ABF(아카데미 브릿지 페어)나 CBF(커리어 브릿지 페어) 같은 프로그램은 대학생이 다양한 전공 분야를 간접적으로 경험하고, 교수 및 전문가와 직접 소통함으로써 자신의 진로 방향을 탐색하는 데 실질적인 도움을 줍니다.

학생들을 위한 대학의 다양한 노력과 긍정적인 성과에도 불구하고, 몇 가지 비판적 논의가 필요합니다. 본 논문을 읽으면서 궁금한 사항 3개 정도만 함께 논의하면 좋겠습니다. 첫째, RC교육 적용대상의 축소의 문제입니다. 연세대학교는 RC교육을 담당하던 RC교육원이 국제캠퍼스 총괄본부 산하에서 학부대학으로 편입됨으로써, 국제캠퍼스 전 학생을 대상으로 활발하게 추진되던 RC교육이 학부대학으로 축소되는 결과를 낳았다고 합니다. 일반적으로 물리적 공간의 제한과 전담 인력 인건비로 인해, 대부분의 대학에서 RC교육이 활성화되지 못하는데 반해, 연세대학교의 경우는 다른 이유가 있는 것으로 보입니다. 이 내용을 조금만 공유해 주시면, RC교육을 준비하는 타 대학에게 도움이 될 것 같습니다.

둘째, 첫 번째 논의내용과 연계되는 내용인 것 같습니다. RC교육 대상자가 1학년에서 전체 학생으로 확대되었다면, RC교육 참가인원이 획기적으로 증가해야 하는데, 본 논문에서는 '2011년에 시범적으로 실시되었고(3개 하우스), 2013년에 본격적으로 1학년 학생 전체를 대상으로 시행되었으며(1학기 거주, 8개 하우스), 이듬해인 2014년에 이르러 지금과 같은 모습을 갖추게 되었다(1년 거주, 12개 하우스). 2014년 당시에는 4천여 명의 학생이 12개의 하우스에 배정되어 RC교육을 받았는데, 2025년 5월 1일 기준으로 5,129명의 학생이 RC교육을 받고 있다.'고 작성되어 있습니다. 지난 10년간 1천여명이 증가된 것으로 보이는데, 연세대학교 RC교육은 1학년 대상인지, 전 학생 대상인지 궁금합니다. 그리고 기숙사라는 물리적 제한 때문에 RC교육이 적극적으로 확대되지 못하는 것 아닌지 궁금합니다. 다른 이유가 있으면, 함께 이야기 해 주시면 감사하겠습니다.

셋째, 결론 내용에 'RC프로그램주임교수를 중심으로 지속적인 프로그램의 질 관리 및 고도화가 이루어질 것이며, RC교육개발 센터를 통해서 장기적인 종단연구도 이루어질 것으로 기대한다.'고 작성되어 있습니다. 2011년 이후 수년간 이루어진 RC교육의 성과평가 체계가 마련되지 못한 이유와 실제 운영해 본 경험을 토대로 RC교육의 성과평가 체계에서 핵심 성과지표가 어떤 것들이 되어야 할 것인지 한 두가지만 제안해 주시면 감사하겠습니다.

끝으로, 이 논문은 연세대학교 한 개 대학의 사례를 기반으로 하고 있습니다. 본 토론자는 향후 연구는 전국의 다양한 규모의 대학 연구자들의 공동연구를 통해 RC교육의 적용가능성을 모색하는 것이 필요할 것 같이 보입니다. 이를 통해 대학 간 연계, 대학과 산업체 간 연계, 지역사회와 연계된 RC교육 등 대학의 차별화된 RC교육 모델이 만들어질 수 있고, 전국적인 확산과 공유가 가능할 것이라 생각합니다.

결론적으로 이 논문은 전공자율선택제를 위한 교육적 대응 방안으로서 RC교육이 가지는 실천적 가능성과 운영 경험을 매우 잘 보여주고 있으며, 교육 정책 설계자와 실무자에게 많은 시사점을 제공합니다. 향후에는 단일 사례의 한계를 넘어, 제도적 표준화와 정책적 연계를 통해 RC교육이 하나의 고등교육 모델로 자리잡을 수 있기를 기대합니다. 전 학년을 대상으로 하는 전공 탐색의 자유와 자기주도 학습지원 체계를 동시에 제공하는 RC교육이야말로, 새로운 고등교육 패러다임의 핵심적 전환점이 될 수 있을 것이라 판단됩니다. 감사합니다.

공동체성 함양을 위한 RC 모델 연구 - 서울대학교 LnL 사례를 중심으로

김경미·이진주(서울대학교)

VUCA¹⁾ 시대를 맞이하여 대학에서도 변화의 바람이 불고 있다. 최근 대학들에서는 변화에 대응하기 위해 거주형 대학(Residential College, 이하 RC)의 도입을 적극적으로 추진하고 있다. 대학의 역할과 위상은 시대상을 반영하며 끊임없이 변화해 왔다. 중세시대 서구의 대학은 인문학과 기초과학을 가르치는 교양 교육의 전당으로 여겨졌으며 사회에서 요구되는 기술의 전수나 직업 교육과는 다른 차원의 순수 학문 및 보편 지식을 탐구하는 기관으로 여겨졌다.

그러나 산업화와 민주화를 거치면서 대학이 추구해야 할 배움의 목적과 효용에 대한 근본적인 질문과 문제 제기가 이어졌고, 이에 따라 대학의 역할은 매우 광범위하며 동시에 전문적이고 다면화되었다. 현대의 대학은 과거의 지식에 도전하고 새로운 진리를 탐구하는 전통적인 교육 및 연구기관이자 전문적인 지식 탐구를 통해 국가의 성장과 인류의 발전에 기여해야 하는 역사적 사명을 가지며, 사회적 유동성을 제공하고 민주주의 이념에 부합하는 인재를 양성해야 하는 다면적 목표를 가진 사회적 자원으로 진화하였다.

서울대학교도 이러한 사회적 변화를 반영하며 그 역할과 위상에 많은 변화를 겪었다. 고도 성장기 서울대학교는 뛰어난 인재와 각 분야의 전문가를 양성하는 국가 발전의 동력이었다. 그러나 글로벌 대전환기를 맞아 서울대학교의 권위와 위상에도 큰 도전이 제기되고 있다. 서울대학교가 수행하여야 할 역할과 위상에 대한 다양한 방식의 정의와 사회적 기대가 공존한다. 이에 서울대학교는 급변하는 세계와 사회 속에서 앞으로 어떻게 나아가야 할지에 대한 고민을 바탕으로 변화와 혁신, 화합의 대학 공동체 문화를 만들기 위해 LnL을 출범했다.

1. 거주형 대학의 필요성

디지털 대전환 시대를 이끌어 가기 위한 인재의 중요한 특징은 특정 분야에 대한 전문성을 넘어 다양한 분야에 대한 지식과 의견을 아우를 수 있는 통섭과 포용이다. 통섭과 포용에 대한 효과적 습득을 위해서는 이를 뒷받침하는 교육과정 외에도 강의실에서 다루어지는 것을 넘어 학생들이 실제 생활을 통해 통섭과 포용의 필요성을 체감하고 관련 지식과 마음가짐을 자연스럽게 체득할 수 있도록 하는 환경 조성이 필요하다. 이런 측면에서 국내외 대학들이 거주형 대학(Residential College, 이하 RC)²⁾ 형태를 도입하고 있다. 학생들은 거주형 대학에서 짧게는 1년, 길게는 4년 동안 생활하게 되며 다양한 배경과 전공을 가진 학생들과 교류하면서 소속감이 제고되고 통섭과 포용에 대해 체득하게 된다.

이러한 맥락에서 서울대학교는 2022년도부터 장기 발전계획 및 대학혁신공약에 의거해 학생들의 공동체적 시민성과 자율성 함양을 통한 창의인재 양성을 목적으로 ‘LnL(Living and learning)’을 시작했다. 서울대학교는 ①비대면 문화와 교육의 확대에 인해 심화된 개인주의 및 고립화에 대한 해결책 마련 필요, ②세계시민적 품성을 갖춘 바람직한 인재상과 교육 목표의 부재 및 전공과 교양교육에 대한 인식 격차, ③봉사 정신 및 공감과 배려의 공동체 문화 배양 필요라는 배경을 바탕으로 본격적으로 거주형 대학을 시작하고자 했다.

거주형 대학은 ‘학습(learning)’과 ‘생활(living)’을 융합하는 교육환경을 제공하는 학생 중심 학사지원체제다. 거주형 대학의 시초는 영국의 케임브리지(Cambridge)와 옥스퍼드(Oxford)로 대학이 만들어지던 시기에 학생들이 함께 먹고 자며 공부하던 문화에서 시작됐다. 현재는 미국의 하버드대(Harvard), 예일대(Yale), 프린스턴대(Princeton) 대학과 홍콩의 홍콩대학교(HKU), 싱가포르의 싱가포르국립대(NUS) 등에서 기숙 대학을 운영하고 있으며, 다양한 교과 및 비교과 프로그램을 통해 학생들이 삶과 학업을 연계할 수 있도록 지원하고 있다(안호영·강성배, 2015).

LnL에서는 학생 스스로 ‘우리의 공동체’란 주인의식을 갖고, 자율적이며 자치적으로 운영해 볼 수 있도록 다양한 공동체적 ·

1) 변동성(Volatility), 불확실성(Uncertainty), 복잡성(Complexity), 모호함(Ambiguity)의 영문 머리글자를 따 만든 용어이다. 변동적이고, 불확실하고, 복잡하고, 모호하여 예측이 어려운 사회·경제적 환경을 통틀어 일컫는 말로, 흔히 이러한 상황을 '뷰카 상황', 이러한 특징을 가진 시기를 '뷰카 시대'라 표현한다. (두산백과)

2) Residential College는 기숙형 대학, 정주대학 등 다양한 용어로 번역된다(공효순, 2016, 2019; 김상언 외, 2021; 김주관, 2014; 김효진·강성배, 2021, 변수연, 2014; 안호영·강성배, 2014; 유광수 외, 2014). 본고에서는 “거주형 대학”으로 통일해서 사용하고자 한다.

교육적 활동 과정을 마련해 시행하고 있다. 학생들은 교수자 중심의 강의식 교육에서 벗어나 능동적으로 다양한 교과 및 비교과 활동에 참여하며, 함께 거주하는 공동체 생활을 바탕으로 관계망을 만들어 간다. LnL은 거주 위주의 기존 기숙사 시스템을 넘어서 새로운 형태의 교육환경을 제공하고자 시작됐다.

2. LnL의 진행 과정

2.1. 도입

서울대학교는 2007년부터 RC 도입을 검토해왔다. 2007년 3월 발표한 ‘서울대 장기발전계획 2007-2025’에서 세계 10위권 대학에 진입하기 위한 방안 중 하나로 RC 도입을 제시했다. 이후 시흥캠퍼스에 RC를 도입하려 했지만, 2016년 당시 재학생들의 거센 반대에 부딪혀 논의가 사실상 중단됐다. 2018년 서울대학교 총장 선거에서 대부분의 후보가 관악캠퍼스에 RC 도입을 공약으로 제시했다. 총장에 당선된 오세정 후보는 “교수나 선배들이 짜놓은 세계에 바로 들어가기보다 다른 학생들과 더 많이 교류하고 토론해야 생각의 지평을 넓힐 수 있다”고 주장하며 “전교생이 1학기 이상 기숙사에서 생활하는 RC를 시범 운영”하겠다고 계획을 제안했다. 이후 유홍림 총장이 오세정 총장의 공약을 이어가며 2022년 6월 “LnL시범사업운영단”이 출범했다.

2023년에 LnL은 1개의 하우스(906동)를 기반으로 신입생 270명, 멘토 26명, 프록터(대학원생 조교) 13명, 전담교수 2명으로 1기를 시작했다. 2기는 906동과 더불어 919D동으로 1개 하우스를 확장하여 신입생 410명, 멘토 56명, 프록터 10명, 전담교수 4명, 하우스마스터 2명으로 운영했다. 3기는 멘티들의 생활과 학습에 도움을 주기 위해 멘토를 70명으로 증원했으며, 더불어 ‘Open LnL’이라는 프로그램을 새롭게 시작해 기숙사 거주 학생들을 대상으로 한 비교과 프로그램을 개설하는 등 다양한 프로그램을 제공한다.

[표 1] LnL 인원 현황

	신입생(멘티)	재학생(멘토)	대학원생 조교(프록터)	전담교수	하우스마스터
1기(2023)	250	26	13	2	-
2기(2024)	410	56	11	4	2
3기(2025)	410	70	10	4	2

2.1.1. 대상

LnL은 신입생을 대상으로 거주형 대학을 운영하고자 결정했다. 대학 1학년 교육의 중요성과 효과는 다양한 논문에서 확인된다. Sidle & McReynolds(1999)는 대학 신입생을 위한 프로그램(Freshman Year Experience, 이하 FYE)에 참여한 학생들이 비참여 학생보다 더 높은 GPA와 재학률을 보임을 실증적으로 제시한다. FYE 프로그램은 신입생들이 성공적으로 대학 생활에 정착할 수 있도록 도우며 이는 학업 성과뿐만 아니라 대학 생활의 만족도에 긍정적으로 기여한다.

Krause(2005)가 호주 9개 대학에서 수행된 전국 단위의 대학 신입생 경험 조사 결과를 분석한 종합 보고서에 따르면 대학 입학 첫해의 경험이 학생의 향후 학업 성공과 이탈 여부에 중대한 영향을 미친다는 점을 실증적으로 제시한다. 영국의 대학 1학년 학생들의 경험을 다각도로 분석해 학업 지속성과 중도 탈락 요인을 규명한 Yorke & Longden(2008) 연구에서도 신입생 시절 경험의 질이 학생 유지율에 매우 결정적인 영향을 끼치고 있음을 발견했다. 이러한 연구는 입학 초기에 교육적 개입이 이루어질수록 학생들이 대학 생활을 안정적으로 유지할 수 있음을 보여준다. 이를 바탕으로 LnL은 신입생들이 1년 동안 함께 생활하며 다양한 활동을 경험할 수 있도록 신입생 중심의 RC를 지향하고자 한다.

2.1.2. 운영

LnL의 운영은 LnL 운영위원회를 통해 이루어진다. 운영위원회에서는 1학기 교과인 관악모둠강좌와 2학기 교과인 학생자율세미나 운영, 비교과 프로그램 개발 및 운영, 멘토링 및 면담 등을 운영하며 학생들의 학습과 생활을 지원한다. 운영위원회의 구성원은 관악학생생활관 관장 및 부관장, 하우스마스터, 전담교수, 행정지원팀 등이다. 운영위원회는 격주로 운영회의를 진행하며 교과, 비교과, 멘토링, 면담 등 LnL 전반의 활동에 대한 계획을 검토하고, 운영 상황을 점검하며, 향후 계획을 수립한다.

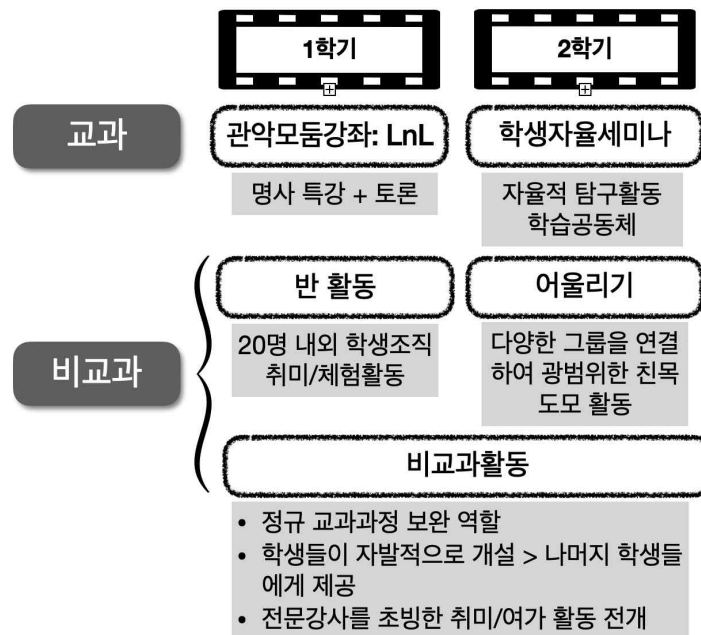
하우스마스터 교수는 각각의 하우스를 맡고, 전담교수는 한 하우스에 두 명씩 배치되어 학생들을 지도한다. 전담교수는 각 하우스별로 대학원생 조교인 프록터들과 재학생 멘토들을 관리하며 LnL 교육프로그램을 운영하며 멘티들과 소통하는 역할을 담당한다. 프록터와 멘토는 멘티들과의 면담 및 멘토링 등을 통해 학생들의 생활 및 학습을 지도한다.

2.1.3. 교육과정

LnL의 교육과정은 1년 단위로 진행되며, 크게 교과와 비교과로 나뉜다. 교과는 1학기에는 연사를 초청해 강연을 듣고 토론을 진행하는 방식의 “관악모듬강좌”(2학점, S/U)로, 2학기에는 강좌 기획 및 설계부터 참여자 모집 및 운영 일체를 학생들이 주도하고 조교와 지도교수가 지원하여 운영하는 “학생자율세미나”(1학점, S/U)로 운영한다. LnL에 참여하는 학생들은 정규 수업과는 별도로 LnL 교과를 의무적으로 수강한다. 신입생의 전공별로 이수학점 제한이 있을 경우에는 초과 학점을 허용해주는 규정을 마련해 학생들이 LnL 교과를 원활하게 수강할 수 있도록 조율한다.

관악모듬강좌는 2005년에 기초교육원이 신설한 교과목으로 한 가지 주제, 사건, 저서 또는 인물에 대해 다면적으로 분석하는 옴니버스 형식의 교과목으로 운영된다. 주차별로 다양한 분야의 전문가와 학자들을 초빙해 다양한 시각을 접하며 주제에 대한 토론을 통해 융합적 사고를 기르고자 한다. 관악모듬강좌는 전공의 세분화로 인해 교양의 폭이 극히 제한되고 있다는 것의 대안으로 시작된 교과목으로 한 가지 테마에 대한 다면적인 실상을 보여줌으로써 단편화된 지식을 종합하고 다차원적인 사고능력을 함양시키고자 개설됐다.

학생자율세미나는 학생들의 자율적 탐구 능력과 창의성, 학제적 접근을 통한 융합적 사고능력, 소통과 공감 능력, 협력하는 공동체적 리더십, 문제 해결이 가능한 실천적 능력 등을 개발하고 체득하는 것을 목적으로 한다. 학생자율세미나의 시작은 기초교육원에서 운영하는 학생자율교육프로그램(Student Directed Education: 이하 SDE)으로 한 학기 동안 학생이 관심 있는 학술적 주제에 대해 자율적이고 주도적으로 연구 또는 세미나를 수행하여, 주도적으로 학문을 탐구하는 자세와 역량을 갖추고 역동적인 학문 탐구와 교육의 장으로 만드는 데 기여하고자 개설됐다.



[그림 1] LnL 교육과정 구성도

비교과는 크게 정기적으로 운영되는 비교과 프로그램과 비정기적으로 운영되는 어울리기로 구분된다. 비교과 프로그램의 경우, 전문 강사를 초빙해 관심 있는 분야의 학습 및 취미활동을 진행한다. 어울리기의 경우, ‘반’ 단위의 친목 도모 활동이다. ‘반’은 신입생들의 적응을 돕기 위한 단위로 프록터 1인, 멘토 2인, 멘티 20여 명으로 구성된다. 어울리기는 스포츠, 교내/외 탐방, 요리 등 여러 분야의 활동을 학생들이 자발적으로 계획해 스스로 운영하는 과정을 통해 정규 교과과정을 보완하는 역할을 한다.

LnL의 교육 목표는 “함께 생활하고 학습하면서 조화로운 가치를 존중하고 세계의 변화에 능동적으로 준비하는 학문공동체”라는 비전을 바탕으로 학생들이 미래사회에 기여할 수 있는 역량을 키우도록 지원하는 것이다. 특히 기존의 짜여 있는 교육과정을 답습하는 방식이 아닌 학생들이 자발적이고 주체적으로 참여하는 과정을 통해 학문공동체를 만들어 가는 방식을 지향한다. 이를 위해 906동의 일부를 리모델링하여 세미나 및 반활동을 진행하는 학습 공간을 마련했다.

2.2. 운영현황

2.2.1. LnL 교과

Inkelas(2018)는 RC의 효과적인 운영을 위한 'Best Practices Model'을 제시한다. 이 모델은 피라미드 형태로 구성되며 각 층은 다음과 같은 핵심 요소로 구성되어 있다.

- 가. 인프라(Infrastructure): 명확한 목표설정, 지원 부서 간 협력, 충분한 자원 확보
- 나. 학문적 환경(Academic Environment): 학점 인정 교과 수업 제공, 교수진의 적극적 참여, 학문적 지원 환경 조성
- 다. 공동 커리큘럼 환경(Co-Curricular Environment): 스터디그룹 운영, 사회적 활동 및 네트워킹 기회 제공, 경력 개발 워크숍 제공

LnL에서는 배움과 생활을 통합하는 학문적인 환경을 조성하기 위해 학점이 인정되는 교과를 운영하고 있다. 1학기에는 연사의 강연과 토론이 주를 이루는 관악모듬강좌(2학점), 2학기에는 학생들이 교과를 직접 개설하는 학생자율세미나(1학점)로 운영된다.

관악모듬강좌는 LnL 필수이수 교과 중 1학기에 개설되는 교과로 강의와 분반별 세미나를 결합한 형태의 강의(강연)와 세미나 연동형 교양교과목 형태의 수업이다. 관악모듬강좌는 LnL 학생들이 기숙사에서의 공동생활을 바탕으로 다양한 학문 분과의 시각에서 '더불어 사는 삶'을 학제적, 학문 융합적으로 탐구하는 것을 목적으로 한다. 특히 다양한 배경의 학생들이 토론을 바탕으로 한 상호학습을 통해 열린 시각과 조화로운 '공존의 기술'을 기르며 함께 살아가는 공동체적 경험을 넓은 차원으로 확장해 숙고할 기회를 제공한다.

학생자율세미나는 학생들이 관심 있는 주제를 스스로 선택하고, 지도교수와 대학원생 조교의 도움을 받아 호기심과 궁금증을 연구 주제로 정련하며, 학술적 연구의 과정과 조건에 맞추어 구체적으로 계획하고 실천하는 과정으로 운영된다(김지현·신효정, 2013). 학생들은 스스로 탐구하고 싶은 질문을 형성하고 전 대학에서 교수와 대학원생, 학우를 포함하여 학문적 여정을 함께할 동반자를 찾는 능동적 경험을 추구한다. 이러한 과정을 통해 학생들이 자율적으로 학문을 탐구하며 창의적인 인재로 성장하는 기회를 제공하고자 한다.

2.2.2. LnL 비교과

비교과는 크게 비교과 프로그램, 어울리기, 멘토링으로 구분된다. LnL 비교과 프로그램은 정규 교과과정을 보완하는 역할을 하며 LnL 구성원들이 스스로 자신만의 유의미한 교육 활동을 창출할 수 있도록 지원한다. 학생들은 개설부터 운영까지 스스로 주도적으로 진행하며, 이를 통해 자신이 하고 싶은 활동을 책임감 있게 알아보는 경험을 한다.

비교과 모집은 크게 4개의 기간으로 구분된다. 학기별로 2차시에 걸쳐 개설되며 1학기 1차(3월 개설), 2차(5월 개설), 2학기 1차(9월 개설), 2차(11월 개설)로 학생들이 상시적으로 자신이 원하는 비교과를 개설할 수 있도록 운영되고 있다. 2024학년도 1학기에는 비교과 프로그램으로 총 44개가 접수되어 39개가 개설되었고, 2학기에는 30개가 접수되어 26개가 개설되었다. 1학기 1차 개설은 프록터와 멘토들이 주축으로 비교과를 개설해 신입생들이 참여할 수 있도록 독려한다. 이후 점차적으로 신입생들이 자발적으로 개설할 수 있도록 열어주어 2024년도 2학기에는 1학년 학생들의 비교과 개설 비율이 22%로 증가했다.

어울리기는 LnL 구성원들이 다양한 주제를 바탕으로 친목을 쌓고 공동체 의식을 함양하여 소속감과 유대감을 강화하는 활동이다. 대표적인 활동으로 공용주방에서 요리하기, 서울 역사 탐방하기, 봉사활동 등이 있고, 월별로 원예, 액티비티, 문화 탐방 등을 주제로 다양한 어울리기 활동이 운영되고 있다. 어울리기 역시 비교과 프로그램과 마찬가지로 학기 초에는 멘토가 중심이 되어 진행되다가 점차적으로 멘티 학생들이 주도하는 어울리기가 증가하는 추세다.

멘토링은 LnL 학생의 심적, 생활적 적응 및 학업적 성취를 이룰 수 있도록 체계적으로 진행된다. 기본적인 멘토링은 재학생 멘토와 학기 중 1:1 면담을 통해 이뤄진다. 멘토와 신입생은 라포를 기반으로 LnL뿐만 아니라 대학생활, 대인관계, 학업 등을 주제로 면담을 진행한다. 프록터, 전담교수, 하우스마스터와의 면담 및 멘토링 역시 상시적으로 진행된다.

2.3. 운영결과

2023년도 LnL에 대한 만족도 조사 결과는 다음과 같다. LnL 교과 및 비교과 프로그램을 통해 대학에서 필요한 지식과 능력, 태도 함양에 도움이 되었다는 응답은 4.12로 나타났으며, 학문 영역별, 주제별, 사회적 필요성에 맞춰 적절하게 구성되었다는 응답은 4.06으로 나타났다. 특히 LnL에서 진행된 수업에서 멘토, 프록터, 전담교수 등의 도움을 받았다는 응답은 4.3으로 나타났다. 관계적인 측면에서 LnL을 통해 타인과 원만한 관계를 형성하며 협력할 수 있는 능력이 개발되었다는 응답이 4.38, 룸메이트 및 반 친구들과 양호한 관계를 맺고 있다는 응답도 각각 4.38과 4.44로 나타났다.

[표 2] LnL 만족도 조사 결과(2023년)

내용	만족도
1. LnL에서 진행된 교과 비교과 프로그램은 대학에서 필요한 지식과 능력, 태도 함양에 도움이 되게 구성되어 있다.	4.12
2. LnL에서 진행된 교과 비교과 프로그램은 학문 영역별, 주제별, 사회적 필요성 등에 맞추어 적절하게 구성되어 있다.	4.06
3. LnL에서 진행된 프로그램에서 멘토 및 프록터, 전담 교수로부터 학습 시 적절한 도움을 받았다.	4.32
4. 타인과 원만한 관계를 형성하고 협력할 수 있는 능력 개발에 도움이 됐다.	4.38
5. 다양한 분야의 지식, 기술, 경험을 융합하여 새로운 것을 창출할 수 있는 융합적 사고 역량 개발에 도움이 됐다.	4.14
6. LnL에서 룸메이트와 일상적으로 소통하고 양호한 관계를 맺고 있다.	4.44
7. LnL에서 반 동료들과 일상적으로 소통하고 양호한 관계를 맺고 있다.	4.34
8. LnL에서 다른 반 친구들과도 일상적으로 소통하고 양호한 관계를 맺고 있다.	3.93

LnL에서 진행된 프로그램에서 멘토 및 프록터, 전담 교수로부터 학습 시 적절한 도움을 받았다는 항목에 대한 만족도가 높은 것으로 보아 RC를 운영하는 데 있어 학생-학생, 학생-교수 사이 상호작용의 영향이 크다는 것을 알 수 있다. 이후에도 멘토, 프록터, 전담교수, 하우스마스터를 비롯한 구성원들과의 주기적인 면담과 멘토링을 강화하는 방향으로 운영되고 있다. 관계적인 측면의 경우, 룸메이트와 반 친구들과 관계에서의 만족도에 비해 다른 반 친구들과의 관계에서 만족도가 낮은 것으로 나타났다. 이에 대해 학생들이 소속되어 있는 반뿐만 아니라 폭넓은 관계를 맺을 수 있도록 학기 초부터 어울리기 활동을 적극적으로 권장해 운영하고 있다.

3. 향후 운영에 대한 제언

서울대학교 학부 대학 교육과정 개발을 위한 서울대학교 인재상 및 핵심역량 개발 보고서에서 대학 소속 및 대학 외 소속 전문가 그룹 모두 “RC 제도의 도입”을 제안한다(임철일, 2024). RC를 통해 자기 인식과 세상에 대한 안목을 넓히고, 소통 증진을 위한 융합 교육의 실현이 가능하다고 예측하는 것이다. 특히 동아리, 학생회 활동, 강연 등의 비교과 프로그램을 활용하여 정규 교과에서 채워지지 않는 다양한 소통 및 협력 경험을 제공하는 것이 대학 교육에 필수적이라고 주장한다.

LnL이 시작된 이유는 서울대학교 학생들이 서로 협력하며 소통하는 과정을 통해 나를 둘러싼 세계와의 접촉면을 만들며 함께 살아가는 능력을 배양함으로써 “시민”이 되어가는 과정을 학습하도록 돕기 위해서다. 특히 학생들이 공동체에서 살아가면서 민주주의적 의사결정 방식의 과정을 경험하고, 다양한 관계 속에서 서로의 생각과 가치관을 인정할 수 있는 플랫폼을 마련하고자 한다. 1학년 학생들이 거주를 기반으로 함께 배우고 성장하며 공동체를 형성하는 과정을 경험으로써 시민으로서 성장하는 밑거름을 제공하는 것이다.

노유선 외(2023)의 연구에서는 대학 교육에서 일방적인 지식의 전수가 아닌 학생 주도적인 학습, 토론, 프로젝트 등의 비중을 키우는 것이 중요함을 강조한다. 그러기 위해서는 서로 다른 삶의 경로와 관심사를 가진 다양한 학생들이 융합적인 주제에 대해 함께 토론하고 공동의 프로젝트를 수행하는 방식으로 학부 대학의 교육과정이 나아가야 한다고 제언한다. 상이한 배경을 가진 동료들과 토론하고 협업하는 경험은 학생들을 지적으로도 성장시킬 뿐만 아니라 소통과 공감 능력, 공적 마인드 등을 키우는 기회가 되기 때문이다.

LnL에서는 거주와 학습을 연계하는 통합적인 방식으로 교육프로그램을 구성하고자 노력해왔다. 이 과정에서 LnL은 학생들이 자발적으로 참여할 기회를 마련하는 것에 초점을 맞춰왔다. 특히 교과와 비교과, 생활과 관계 등에서 발생하는 문제를 개선하기 위해 적극적으로 학생들의 피드백을 반영해 운영해오고 있다. 이제 3년 차인 LnL은 이후 경과에 대해서도 성과 분석을 진행하며 서울대형 RC 모델을 만들어 가고자 한다.

참고문헌

- 공효순(2016). 우리나라 기숙형 대학(Residence College)의 효율적 운영방안에 관한 연구. *홀리스틱융합교육연구*, 20(4), 67-84.
- (2019). 기숙형대학(RC) 교육 프로그램의 운영 구축방안 연구. *실천공학교육*, 11(1), 125-132.
- 김상연·나기열·류은숙(2021). 기숙형 대학(Residential College) 구축과정의 현황과 전망: 충북도립대학교 RC 기반 비교과 프로그램 사례를 중심으로. *디지털콘텐츠학회*, 22(9), 1419-1429.
- 김주관(2014). 정주대학(Residential College)의 기원과 변화: 영국의 대학교를 중심으로. *교양교육연구*, 8(6), 11-37.
- 김지현·신효정(2013). 자율연구를 통한 연구활동지식의 함양 가능성. *교양교육연구*, 7(6), 305-364.
- 김효진·강성배(2021). 비대면 교육환경에서의 정주대학 운영 사례연구. *문화와융합*, 43(9), 325-347.
- 변수연(2014). 기숙형 대학 프로그램의 방법과 효과 탐색: 한 지방 사립대의 전환 사례를 중심으로. *교육방법연구*, 26(4), 741-770.
- 안호영·강성배(2014). 정주대학(RC) 구축과정에 대한 현황과 전망. *교양교육연구*, 9(2), 181-205.
- 유광수·이보경·최강식·김도양·김태훈·장수철(2014). Residential College 교육환경에서 Residential Assistants의 역할과 전망: 연세대학교(2014학년 1학기) RA 운영과 결과를 중심으로. *교양교육연구*, 8(6), 39-60.
- 임철일·이지현·임은선·채지운(2024). 학부대학 교육과정 개발을 위한 서울대학교 인재상 및 핵심역량 개발. 서울대학교 학습과 학연구소 미래교육혁신센터.
- Inkelas, K. K., Jessup-Anger, B., Mimi, W., and Matthew, R. (2018). *Living Learning Communities That Work: A Research-Based Model for Design, Delivery, and Assessment*. Sterling: Stylus Publishing.
- Krause, K.-L., Hartley, R., James, R., & McInnis, C. (2005). *The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies (Final Report)*. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- McInnis, C. (2001). Researching the first year experience: Where to from here? *Higher Education Research & Development*, 20(2), 105-114.
- Sidle, M. W., & McReynolds, J. (2009). *The freshman year experience: Student retention and student success*. NASPA Journal, 46(3), 434-446.
- Yorke, M., & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK: Final report*. The Higher Education Academy.

구조화된 자율성과 공동체성?

허창수(충남대학교)

현대 사회는 점점 더 개인화되고 있으며, 대학도 예외가 아닙니다. 입시를 치르고, 개개인의 성취에만 집중한 채 대학 생활을 보내는 학생들은 '공동체'에 대해 깊이 있는 경험을 하지 못한 채 사회로 나가게 됩니다. 이러한 개인주의적 분위기 속에서, 대학은 더 이상 단순한 지식 전달의 공간을 넘어, 사회적 존재로서의 학생을 길러내는 공간이 되어야 합니다. 바로 이 점에서 서울대학교의 기숙형 대학(RC, Residential College) 모델인 LnL(Living and Learning) 사례는 의미 있는 교육 시도라고 할 수 있습니다.

LnL 사례는 학생들이 함께 거주하면서 공동체 생활을 체험하고, 학습과 생활이 분리되지 않는 통합적 환경 속에서 성장하도록 돕는 교육 활동입니다. 2023년부터 서울대학교에서 시범적으로 운영되고 있는 LnL은 신입생들이 정해진 기숙사 내에 함께 거주하며 다양한 비교과 활동—조별 프로젝트, 독서토론, 지역사회 봉사, 교수와의 멘토링 등—에 참여하게끔 설계되어 있습니다.

이러한 프로그램은 학생 간의 수평적인 교류를 활성화시키고, 더 나아가 상호 존중과 협동의 가치를 체득하게 합니다. 특히 '기숙'이라는 공간적 요소가 중요한 역할을 합니다. 단순히 생활공간을 공유하는 것이 아니라, 학생들이 일상 속에서 자연스럽게 소통하며 관계를 맺게 되기 때문입니다.

이러한 RC 모델은 해외 명문 대학에서도 그 효과가 입증되었습니다. 예를 들어, 미국의 예일대, 하버드대, 영국의 옥스퍼드와 케임브리지 등은 RC를 통해 학생들 간의 유대감, 교수-학생 간의 깊은 교류, 지역 사회와의 연계를 바탕으로 성공적인 운영을 해 왔습니다. 서울대학교는 이들을 한국적 현실에 맞는 방향으로 변형하여 적용했습니다.

무엇보다 중요한 점은 이 모델이 학생 스스로 '공동체의 일원'이라는 정체성을 인식하게 만든다는 데 있습니다. 학생들은 학교를 단순한 학점 취득 공간으로 여기는 경향이 강해졌습니다. 이러한 시기에 LnL은 관계 회복의 플랫폼으로 기능할 가능성이 있습니다. 자발적인 만남, 공동의 목표 수행, 책임 분담, 상호 존중의 문화를 통해 대학 공동체의 의미를 재구성하는 것입니다.

시행 전에 아마도 이미 고민했을 것이라고 생각하는데, 보다 많은 정보 제공을 위해서 몇 가지 궁금한 사항에 대한 질문을 드려봅니다. 첫째, 접근성의 불평등입니다. 서울대학교의 LnL 활동은 특정 기숙사에 거주하는 학생들을 중심으로만 운영되고 있으며, 이는 물리적 공간에 기반한 참여 제약을 가집니다. 기숙사에 거주하는 학생들만을 대상으로 하는 것이 학습권 관련하여 평등하고 공정한 것인지에 대해서는 의문입니다.

둘째, 자율성의 의미에 대해서입니다. 이 활동은 학생들이 자발적으로 참여와 운영을 표방하고 있는 것 같지만 어쨌든 학교에서 주도하는 교육활동의 구조를 가지고 있습니다. 신입생들을 대상으로 하고 있고 학교 당국은 실적으로 고려하고 있는 상황에서 적극적 자율성에 기초하여 운영할 수 있는지에 대해서 의문입니다.

셋째, 두 분재 질문과 연관성이 있는데, 시작부터 자율성을 담보하지 않으면 획일화되고 피상적인 또는 형식적인 경우가 많을 수 있습니다. 학생 간 협업, 토론, 지역사회 봉사 등의 활동이 진행되지만, 다수가 형식적인 과업 수행에 그치며 깊이 있는 관계 형성이나 정서적 공동체의 형성에는 한계가 있지는 않은지 의문입니다. 즉, 공동체성은 단순히 함께 시간을 보내는 것으로 생기는 것이 아니라, 상호간 신뢰와 책임, 갈등을 해결하는 과정을 통해 형성되는 것인데, 현재의 LnL 활동은 그러한 구조를 충분히 담고 있는지 의문입니다.

넷째, 지속 가능성에 대한 것입니다. LnL 활동은 학생들이 스스로 구성해서 운영하기보다는 학교 내에서 요구하는 구조 속에 자율성을 조건으로 하고 있기 때문에 능동성 면에서 한계가 있습니다. 지속하기 위해서는 이러한 일부 구조는 유지해야 합니다만, 가능한 것인지에 대해서 의문입니다.

다섯째, 대학생들이 겪고 있는 삶의 다변화와 경제적 부담을 충분히 고려한 운영인지에 대해서도 의문입니다. 다시 말해서 모든 학생의 상황에 부합하는 운영인지에 대해서 의문입니다. 학생들의 다양한 현실과 생활 조건을 충분히 이해하고 수용하고 있는지에 대해서 고민이 필요해 보입니다.

무엇보다 중요한 점은, 공동체성이라는 것이 단지 공간의 공유나 프로그램 참여를 통해 기계적으로 길러지는 것이 아니라는 사실입니다. 오히려 진정한 공동체란, 서로 다른 배경과 가치관을 지닌 사람들이 자발적이고 수평적으로 관계를 맺고, 함께 고민하고 갈등을 조율하며 만들어 가는 것입니다. LnL 활동은 이러한 다층적인 관계 형성보다는, 표면적인 공동 작업과 단기적 교류에 머무르기 쉬운 구조를 가지고 있다는 점에서 근본적인 한계가 있을 가능성은 없는지 의견을 듣고 싶습니다.

무학과 및 RC 교육 제도 운영 사례 - POSTECH 무은재학부 사례 중심

한병욱(POSTECH)

1. 서론

POSTECH(포항공과대학교)은 1986년, “우리나라와 인류사회 발전에 절실히 필요한 과학과 기술의 심오한 이론과 광범위한 응용 방법을 깊이 있게 연구하고, 소수의 영재를 모아 질 높은 교육을 실시함으로써 지식과 지성을 겸비한 국제적 수준의 고급 인재를 양성한다”는 건학 이념 아래, 국내 최초의 연구중심대학을 표방하며 설립되었다. 비교적 짧은 개교 37년의 역사에도 불구하고 POSTECH은 눈에 띄는 성장을 지속해 왔다. 2010년에는 영국 The Times와 세계적 연구 평가 기관인 톰슨 로이터가 주관한 세계 대학 평가에서 전체 28위를 기록하였으며, 이후 The Times의 소규모 대학 평가에서는 2019년부터 2021년까지 3위, 2023년에는 2위를 차지하는 등 세계적 수준의 경쟁력을 입증해 왔다. 최근에는 대학 설립 초기의 강점을 계승·발전시키기 위한 ‘POSTECH 2.0: 제2 건학 계획’을 수립한 바 있다.

POSTECH은 개교 이래 신입생 전원 기숙사 거주 제도를 유지해 왔으며, 2008년에는 신입생 전용 기숙사를 신축하고 기숙 대학(Residential College, 이하 RC) 제도를 도입하였다. 신입생 전원에게 RC 제도를 적용한 것은 국내 최초의 사례이다. 2018년부터는 모든 신입생이 전공을 정하지 않고 ‘무학과’로 입학하고 있으며, 이에 따라 POSTECH에서는 학생들이 자유롭게 전공을 탐색하고 선택할 수 있도록 지원하고 있다. 아울러 실패를 두려워하지 않는 도전적인 학풍을 조성하고, 학문 간 경계를 넘나드는 교육을 실현하기 위해 복수 전공, 부전공, 융합 부전공 제도를 적극 장려하고 있다. 정규 교육과정 외에도 하계·동계 방학 동안의 사회참여 프로그램, 세계 최대 정보기술 전시회인 CES 견학, 노벨상 수상식 및 수상자들과의 교류 행사인 Nobel Week 참여 등 다양한 교외 활동 참여를 지원하는 등 학생들이 학문적 시야를 확장하고 진로를 개척하며 세계 시민으로서의 경험을 쌓을 수 있도록 여러 방면에서 기회를 제공하고 있다. 이와 같은 체계적인 지원 아래 POSTECH은 학생들에게 미래에 대한 성찰과 방향성을 탐색할 기회를 제공하고, 올바른 인격과 품성을 갖춘 글로벌 과학기술 인재로 성장할 수 있도록 전방위적인 교육적 투자를 지속하고 있다.

‘무은재학부 과정’은 입학 직후부터 2학년 1학기 말까지의 POSTECH 학부 과정으로서, 학업과 생활을 공유하면서 학문적 성장과 성숙한 인격체로의 성장을 모두 추구하는 POSTECH의 가장 핵심적인 교육 제도이다. ‘무은재(無垠齋)’는 POSTECH 초대 총장 김호길 박사의 호이자 “학문에는 경계가 없다”라는 의미를 내포하는데, 이는 경계와 한계를 두지 않고 지식과 지혜를 추구하고자 하는 POSTECH의 교육 철학과 맞닿아 있다. 본 발표에서는 POSTECH 무은재학부 및 RC 교육 제도를 중심으로 한 교육 및 활동 사례를 바탕으로 본 대학이 추구하는 학부 교육 모델을 소개하고자 한다.

2. 체계적 진로 탐색과 미래 설계 활동 (교과 과정)

무은재학부는 ‘입학 전부터 2학년 1학기’까지 체계적인 전공·진로 탐색 기회와 원활한 미래 설계 활동을 제공하기 위해 필수 교육과정을 운영하고 있다. 또한 대학 적응, 기초 학습 지원, 생활 정보 상시 제공 등 신입생들이 안정적으로 대학에 정착하고 폭넓은 소양을 갖춘 인재로 성장하는 데 필요한 요소들을 전폭적으로 지원하고 있다.

POSTECH의 교육과정은 입학 전부터 시작된다. 모든 신입생을 정시모집 없이 수시모집만으로 선발하기 때문에 대학 등록 완료 시점이 타 대학보다 빠른 점을 활용하여, 입학 전 약 1개월 동안 개인별로 부족한 학업을 스스로 보충할 수 있는 프로그램을 제공하고 있다. ‘예비 포스테키안 프로그램’으로 명명된 이 교육과정은 이공계 전공자에게 필수적인 기초 과목(미적분학, 화학, 컴퓨터공학, 프로그래밍) 강의를 본교 교육 플랫폼인 POSTECHx를 통해 온라인으로 제공한다. 신입생들은 본인의 계획에 맞춰 시간과 장소의 제약 없이 기초 학습 역량을 키우며 대학 교육과정을 미리 탐색해 볼 수 있다.

이어 ‘새내기새로배움터’는 신청자 위주로 운영되는 타 대학과 달리, 신입생 전원이 참여하는 입학 전 오프라인 입문 교육이다. 이 교육을 통해 학업 및 생활 계획 수립에 필요한 정보를 제공하며, 안정적인 대학 적응을 돕는 다양한 프로그램 역시 제공한다. 또한 입학부터 졸업까지 사용하게 될 RC 및 생활관(기숙사)에 대한 기본 수칙과 생활 예절을 교육하고, 공동체 내에서 함

게 성장하는 가치에 대해 생각해 보는 강연 및 워크숍 과정도 운영된다. 또한 off-campus 프로그램(주: 모든 재학생이 졸업 전 최소 1개 학기 동안 대학 외부에서 학업과 본인이 기획한 활동을 병행하는 POSTECH 고유의 교육 프로그램)이 2024년부터 전면 시행됨에 따라, 온라인 교육의 내실 있는 운영이 가능하도록 신입생 전원에게 태블릿, 전자펜, VR 기기를 무상으로 제공하고 사용법 교육을 시행하고 있다.

입학 직후 1학년부터 3개 학기의 교과 과정은 20명 내외의 분반을 중심으로 운영된다. 해당 기간동안 이공계 분야 전공을 위한 수학, 과학, 공학 및 교양 기초 교과를 이수해야 하며, 무은재학부에서 개설하는 별도의 필수 교양과목 2과목 또한 이수해야 한다. 무은재학부에서 개설하는 과목은 ‘대학생활과 미래설계’와 ‘학과 탐색’이며, 두 과목 모두 본인의 전공 계획을 자유롭게 탐색함과 동시에 인생에 대한 가치관과 방향성을 진지하게 고민해 볼 수 있도록 자기 주도적 활동으로 구성된 것이 특징이다.

‘대학생활과 미래설계’는 매주 1회 전체 활동 또는 분반 활동 형식으로 운영된다. 주요 활동 사례로써, 2023학년도에는 인지 과학적 학습이론 적용에 주안점을 두고 ‘U&I 학습 유형 검사 및 특강’을 시행하여 자기 이해도, 자존감, 자기 효능감 향상을 이끌었다. 또한 취업·창업, 연구, 대학원 진학 등 진로별로 다양한 동문과 외부 강사를 초청하여 학생들이 스스로 미래를 설계하고 궁금증을 해소할 수 있도록 지원하였다. 2025학년도에는 ‘PGDC(POSTECHIAN’s Growth Design Cards)’ 활동이라 명명된 집단 문답식 진로 설계 활동이 추가되었으며, 행동 양식, 가치관, 목표와 관련된 다양한 문답을 분반별로 공유함으로써 개인과 집단의 성장을 도모하였다. 또한 원활한 인적 네트워크 형성을 위한 팀 빌딩(team building) 프로젝트를 시행하였으며, 사회 초년생에게 필요한 사회·경제·글로벌 감각 함양을 위한 강연 및 프로젝트를 금융기관과 협업하여 진행하고 있다. 또한, ‘대학생활과 미래설계’와 연계된 분반 활동은 POSTECH만의 고유한 전통으로, 분반별 지도학생 그룹인 SA(Student Advisor)의 주도하에 명소 탐방, 식문화 체험, 문화생활 등 다양한 활동을 통해 대학 적응 및 인적 네트워크 형성에 기여하고 신입생 간 친목을 다질 기회를 제공한다.

‘학과 탐색’은 입학 시 학과를 정하지 않고 3개 학기 이수 후 학과를 선택하는 POSTECH의 교육과정 특성상 매우 중요한 과목이다. 해당 과목은 각 학과에 대한 기본 정보를 제공하는 설명회와, 진로 목표에 맞춰 관심 있는 학과를 직접 방문하여 교육 목표와 특성을 심층적으로 탐색하는 학과 방문 활동으로 구성되어 있다. 학생들은 4주 간의 설명회에 참석하고, 3주 간의 학과 방문 프로그램에 참여하면서, 교수, 직원, 재학생, 졸업생들과 교류하고, 교육·연구 시설을 직접 체험해 보며 전공 선택과 관련된 정보 취득 및 진로 설계를 구체화할 수 있었다.

이 두 과목 외에도 ‘새내기 연구참여’라는 선택 교과도 운영 중이다. 이공계 대학이 제공할 수 있는 가장 효과적이고 능동적인 교육 방식은 이공계 지식과 연구 성과가 구성되는 과정을 직접 경험하게 하는 것이다. ‘새내기 연구참여’는 각 학과에서 기획한 기초 연구 과정부터 최신 연구 과정까지 직접 참여하며 연구를 경험해 볼 수 있는 교육 과정이다. 이 과정을 통해 연구의 흐름과 방법론을 경험할 수 있으며, 고급 연구 기자재를 활용해 보고, 교수 및 연구자들과의 밀접한 교류도 가능하다. 연구 현장에서의 능동적인 상호작용을 통해 얻는 경험은 가장 탁월한 동기 부여의 방식이자, 글로벌 이공계 인재 양성을 위한 가장 바람직한 교육 형태라 할 수 있다. 이처럼, 국내에서 가장 낮은 수준의 교수-학생 비율과 최고 수준의 교육·연구 투자 규모를 바탕으로, 새로운 도전에 주저하지 않고 직접 경험하며 성장하는 POSTECH 정신이 반영된 다양한 교과 과정을 운영하고 있다.

3. “같이”의 가치를 함께 배우며 세계 시민으로 성장하는 과정 (비교과 과정 및 RC 제도)

POSTECH은 대학의 발전 방향 및 핵심 역량을 아우르는 비교과 활동, 학생들의 핵심 역량 향상을 통해 성장을 도모하는 다양한 프로그램을 지속적으로 개발·운영하고 있다. 특히 2019년부터는 학생들의 활동을 보다 능동적이고 체계적으로 지원하기 위해 POSTECH 비교과 통합 관리 시스템(POSTECH Activity Management System, 이하 PAMS)을 구축하여 운영 중이다. PAMS는 대학 생활 전 주기의 이력을 저장하는 아카이브 형태의 e-포트폴리오 시스템으로, 학생들의 학업 성과와 비교과 경험을 통합적으로 관리할 수 있게 하여 자기 주도적인 대학 생활을 지원하고, 학생 맞춤형 성과 관리를 가능하게 하는 플랫폼이다. 2023학년도 기준, PAMS를 통해 관리된 교내 비교과 활동은 총 153개로, 참여 연인원은 3,459명에 달했으며, 분야 별로는 특강·워크숍(34.2%), 리더십·멘토링(21.0%), 문화·예술(20.0%) 등이 높은 비중을 차지하였다. 또한, 대학이 설정한 핵심 역량 기준으로 활동을 분류한 결과, ‘지식 탐구 역량’에 도움이 되는 활동이 131개로 가장 많았으며, ‘대인 관계 역량’ 121개, ‘창의 융합 역량’ 120개 등이 뒤를 이었다.

PAMS 체계 아래에서 학생들의 자발적 참여를 원칙으로 하면서도 보다 적극적인 활동 참여를 유도하기 위해, 비교과 활동 마일리지(POSTECHIAN Activity Mileage, 이하 PAM) 제도를 함께 운용하고 있다. 이 제도는 학점이 부여되지 않는 봉사 활동, 독서 활동, 공모전 등 다양한 비교과 활동 참여 경험을 유형, 시간, 수상 이력 등의 요소에 따라 마일리지로 환산하여 적립하는 제도이다. 학생들은 재학 기간 중 누적한 PAM 점수에 따라 대학이 추구하는 인재상에 부합하는 역량을 인증하는 ‘PROUD POSTECHIAN MEMBER’ 인증을 받을 수 있다. 인증 여부 및 인증 등급은 학적부에 기재되며, 일정 기준을 충족한 학생에게는

학위 수여식에서 ‘PROUD POSTECHIAN 졸업 포상’을 수여한다. 이에 따라 2023년에는 총 4명의 학생이 해당 포상을 수상하였으며, 그 외 Highest Honor 17명, Great Honor 19명, Honor 47명을 포함해 전체 학부생 1,464명 중 89.9%가 ‘PROUD POSTECHIAN MEMBER’ 인증을 수여하였다. 또한, 자기 성장을 위해 능동적으로 비교과 활동에 참여한 학생들을 격려함과 동시에 참여 동기를 고취하기 위해 ‘비상’ 수상 제도를 시행하고 있다. ‘비상’은 ‘비교과 활동 인증 우수상’의 약칭으로, POSTECH의 상징인 Ponix(주 : POSTECH과 Phoenix의 합성어)가 앞에서 부화하여 비상하듯, 비교과 활동에 적극적으로 참여해 자신의 성장을 이룬 학생에게 수여되는 상이다. 동시에, 연간 누적 PAM 점수 기준 상위 학생에게는 소정의 상금과 상장이 수여된다.

PAMS 및 PAM 체계를 통해 관리되는 활동 중, POSTECH이 특히 중요하게 여기는 것은 ‘봉사 활동’이다. 특히, POSTECH 재학생들의 우수한 과학·공학 학습 능력과 경험을 최대한 살려 교육 소외 계층의 학습 결손 및 지역 간 교육 격차를 해소하기 위한 목적의 멘토링 봉사 프로그램이 고도로 발달해 있는데, 대표적으로는 ‘중학생 온라인 멘토링’과 팀 기반 기획형 봉사 프로그램인 ‘DIY 봉사 커뮤니티’가 이에 해당한다. ‘중학생 온라인 멘토링’은 멘티가 선택한 과목에 대해 실시간 온라인으로 학습 지도를 제공하며, 진로 상담 및 학습 상담도 병행하는 프로그램이다. 2023년 1학기에는 18명의 재학생 멘토(15개 팀)가 참여하여 포항시 및 경상북도 읍·면 지역, 전남 무안군 소재 중학교 재학 중의 멘티를 지도했으며, 2학기에는 27명의 멘토(26개 팀)가 참여하는 등 참여 규모가 꾸준히 증가하고 있다. 또한, ‘DIY 봉사 커뮤니티’에서는 교과목 영상 콘텐츠를 개발해 POSTECHx 플랫폼에 탑재함으로써 시공간의 제약 없이 학습이 가능하도록 지원하였다. 또한, 봉사 경험을 효과적으로 관리하여 그 경험의 가치를 높이하고자 ‘학생 봉사 인증제’를 운영하고 있다. 2023년에는 총 633건의 봉사 활동이 인증되었으며, 그 중 교내 활동은 454건(72%), 교외 활동은 179건(28%)이었다. 학생들의 봉사 활동 참여율은 17.4%로, 전년(2022년 15.3%) 대비 상승하였으며, 참여 시간 총합도 2022년 3,521시간에서 2023년 4,350.5시간으로 증가하였다. 이는 포스트 코로나 시대의 변화된 사회 구조 속에서도 ‘공동체에 기여하는 가치’에 대한 POSTECH 재학생들의 인식이 높아졌음을 보여준다.

한편, POSTECH의 RC(Residential College)는 단순한 주거 공간을 넘어, 학생들의 대학 생활 적응 및 교우 관계 형성에 실질적인 도움을 주는 또 하나의 교육 공간이다. 모든 신입생은 입학과 동시에 RC에 입사하여 다양한 사람들과의 친밀한 관계를 형성하고 자기 주도적 생활 공유를 통해 다채로운 경험을 하도록 지원받는다. 따라서, RC는 강의실 밖의 또 다른 교육의 장이자 POSTECH을 대표하는 교육 공간으로 자리매김하고 있다. 또, 학생 주도의 자치회에 의해 RC 운영에 필요한 주요 의사 결정을 의결하고 있으며, RA(RC advisor) 학생 또는 RC 사생들이 대부분의 RC 프로그램을 직접 기획·운영한다는 점에서 매우 중요한 자기 주도 성장의 기회로 작용하고 있다. 대표적인 RC 프로그램으로는 ‘동지’라 불리는 취미 중심의 학생 교류 활동이 있으며, 이 외에도 테마별 파티, 스포츠 리그, RC 봉사단, 글로벌 빌리지, RC 튜터링 등 다양한 활동이 자체적으로 기획·운영되어 공동체 의식 형성 및 바람직한 세계 시민으로의 성장에 기여하고 있다.

4. 360° 멘토링

무은재학부 재학생들은 모두 20명 내외의 분반에 소속되며, 각 분반에는 학생 지도 그룹인 SA(Student Advisor)와 지도교수가 배정된다. 또한, RC 거주 구역별로 또 다른 학생 지도 그룹인 RA(RC Advisor)가 배정되어 있다. 학기당 2회 이상 시행되는 SA 면담 및 RA 면담은 학생들이 겪는 학업과 생활 전반의 고충과 고민을 학생들끼리 공유하며 함께 해결해 나가는 과정이다. 또한 전공 선택 및 학업 이수 계획 수립을 직접적으로 돕기 위해, 학기당 1회 이상의 지도교수 면담을 시행한다. 특히, 3개 학기 동안의 전공 탐색 기간에 분반 지도교수, 부지도교수 및 주지도교수 등 최대 3명의 지도교수로부터 학업과 진로에 대한 상담을 제공받게 된다. 이처럼 학업 및 비학업 요소 모두를 촘촘하게 관찰할 수 있도록 SA, RA 및 지도교수와의 상담을 시행함과 동시에, 그 과정에서 유의미한 정서적 위기 상황이 관찰될 경우 교내외 상담센터와 연계하여 학생이 즉각적이고 효과적인 도움을 받을 수 있는 통합 체계를 구축·운영 중이다. 이러한 멘토링의 효과는 2023년 학부 재학생 187명이 참여한 학부교육 실태조사(K-NSSE: Korea-National Survey for Student Engagement)에서 명시적으로 확인되었다. 전국 109개 대학의 조사 결과와 비교한 결과, 본교의 학업 관련 요인, 인간관계 요인, 학습자 심리 특성 요인, 대학 만족 관련 요인 등 대부분의 항목이 우수한 수준으로 확인되었다. 특히 ‘멘티·튜터 활동’ 요인이 유의미하게 높았는데, 이는 무은재학부 및 대학 시스템에 따른 멘토링 체계가 구체적이고 복합적으로 잘 구성된 결과로 해석된다. 다만 ‘교양 있는 시민의식’, ‘지역사회 연계 프로젝트’, ‘국제교류 프로그램’, ‘협동 능력’ 등의 요인들은 타 대학 대비 상대적으로 우위에 있음에도 불구하고 그 차이가 크지 않았는데, 이는 소규모 대학으로서의 물리적 제약이 작용한 것으로 추정된다. 이에 따라 재학생, 교수와의 상담을 포함해 사회 각계각층의 다양한 사람들과의 교류 경험 역시 유의미하게 제공할 수 있도록 대학 시스템을 개선하고 확충하는 것이 무은재학부 및 RC 교육 제도의 매우 중요한 과제로서 떠오르고 있다.

5. 결론

지난 8년 간의 무은재학부와 RC 기반의 POSTECH 교육 체계는 단순한 교육·주거 공간 공유를 넘어, 신입생의 전인적 성장과 자기 주도적 진로 개발, 글로벌 역량 강화에 기여하는 혁신적인 교육 플랫폼으로 발전하고자 노력해 왔다. 또, 다양한 교육 과정, 프로그램, 상담, 멘토링 등을 통해 자기 자신에 대한 이해와 확신을 갖추고, 창의적이고 도전적으로 미래 설계를 시도하며, 공동체에 대한 기여 의지가 높은 미래 인재 양성의 새로운 교육 모델을 제시하고자 하였다. 특히 포스트 코로나 시대, 인공지능 시대를 맞이하여 대학을 둘러싼 교육 환경 변화가 가속화되고 교육 수요가 더욱 다양해지는 상황에서, 학생 성장을 실질적으로 도울 수 있는 교육 콘텐츠를 새롭게 발굴하고 적용하고자 노력하고 있다. 아울러, 개인화와 파편화가 더욱 빠르게 진행되고 있는 현대 사회에서, 공동체의 가치와 의미에 대한 올바른 이해와 공동체에 선한 영향력을 미칠 수 있는 자질 함양을 돕는 건실한 대학 교육 체계가 꾸준히 등장하기를 기대한다.

토론문_POSTECH의 무학과 및 RC 교육제도 운영의 현주소

박선희(한남대학교)

한병욱님의 발표문은 POSTECH의 무학과 및 RC 교육제도 운영 사례입니다. POSTECH(포항공과대학교)은 국내 최초로 2008년 신입생 전용 기숙 대학(Residential College, 이하 RC) 제도를 도입하여 신입생 전원에게 RC 제도를 적용하였습니다. 그리고 2018년부터 모든 신입생이 전공을 정하지 않고 ‘무학과’로 입학하고 학생들이 자유롭게 전공을 탐색하고 선택할 수 있도록 지원하고 있습니다. 발표자가 제시한 ‘체계적 진로 탐색과 미래 설계 활동(교과활동)’, ‘“같이”의 가치를 함께 배우며 세계 시민으로 성장하는 과정(비교과 과정 및 RC제도)’, ‘360° 멘토링’의 내용에 보충설명 또는 RC에서 발생하는 문제점 등이 있었는지 궁금증을 포함하여 논의를 확장하고자 합니다.

첫째, POSTECH의 교육과정은 입학 전부터 시작되어 수시모집만으로 선발된다고 하였습니다. 그리고 이들에게 타 대학보다 더 빠른 시기, 입학 전 약 1개월 동안 개인별로 부족한 학업을 스스로 보충할 수 있는 프로그램(예비 포스테키안 프로그램)을 제공한다고 하였습니다. 이 프로그램의 경우, 평가 체계는 어떻게 되어 있는지 궁금합니다. 학생이 수강 후 과락을 받게 되면 재수강을 하여 PASS를 꼭 받도록 되어있는지 궁금합니다. 그리고 ‘대학생활과 미래설계’과목에서 2025학년도에 새롭게 추가된 ‘PGDC’활동 사례가 궁금합니다. 이 활동이 개인과 집단에 어떻게 성장을 도모했는지 구체적인 사례를 들려주시면 좋을 것 같습니다.

둘째, POSTECH은 2019년도부터 학생들의 비교과 통합 관리 시스템을 구축·운영하여 e-포트폴리오 시스템을 정착시킨 것으로 발표문에 제시되어 있습니다. e-포트폴리오 시스템을 통해 교수자 또는 행정직원 선생님들이 학생들의 다양한 학습분석을 실행할 수 있었을 것이라고 봅니다. 예를 들면, 대학이 설정한 핵심 역량 기준 활동 분류, 비교과 활동 마일리지 제도 분석 등 모든 자료들이 구체적이고 실제적으로 분석되었을 것입니다. 이렇게 분석된 자료들이 학교운영 및 경영 측면에 많은 도움을 주었을 것이라고 생각합니다. 그 중 행정하시는 입장에서 일을 진행하실 때 e-포트폴리오 시스템에서 제시된 분석들이 어떻게 효율적으로 활용되었는지 사례가 궁금합니다. 그리고 RC(Residential College)의 경우 긍정적인 측면의 내용이 많이 제시되어 있는데, 실제 2000년생 이후인 학생들의 경우 취미 중심의 학생 교류 활동 ‘동지’에서도 긍정적인 결과만 나왔을 것이라고 추측되지 않습니다. 혹시 RC에서 발생하는 불협화음이 있었다면 이를 해결하기 위해 행정팀에서 크고 작은 일들을 어떤 방식으로 지원해주었는지 예를 들어 설명해주시면 좋을 것 같습니다.

셋째, 360° 멘토링 시스템에서는 또래상담, 선배상담, 멘토상담, 지도교수상담 등으로 매우 촘촘하게 학업과 진로상담을 진행하고 있는 것으로 발표문에 제시되어 있습니다. 이러한 상담체계는 소규모대학에서 적절하다고 사료됩니다. 그런데, 특별한 상담이 필요한 학생들은 교내외 상담센터와 연계하여 학생이 도움을 받을 수 있도록 통합체계를 구축중이라고 했는데, 1년에 총 재학생수 대비 몇 %정도 이러한 상담학생이 나타나는지 궁금합니다. 그리고 우수한 학생들이 모여 있는 대학이기에 동기부여 차원에서도 국제교육 프로그램 활성화가 매우 필요할 것으로 생각합니다. 학교에서 우수사례로 제시할 수 있는 국제교육 프로그램에는 어떤 것들이 있는지 보충 설명을 해주시기 바랍니다. 감사합니다.

RC교육에서 RA(Residential Assistant)의 역할과 RA 교육 사례 분석

권진희(연세대학교)

1. 서 론

최근 대학에서는 ‘Residential College(RC) 교육’에 대한 관심이 높아지면서, 학생 지원과 리더십 개발을 위한 레지던트 어시스턴트(RA) 제도에도 주목하고 있다. RC교육은 단순한 공동 거주를 넘어, 학업·생활·사회적 성장의 통합적 환경 제공을 목표로 하며, 교수진과 학생이 함께 생활하고 다양한 비교과 활동, 멘토링, 커뮤니티 프로그램을 통해 학생의 전인적 성장, 공동체 의식, 리더십, 자기주도성, 비판적 사고력 등을 함양한다(Penven et. al., 2013). RC에 참여한 학생들은 소속감, 학업 몰입과 성취, 사회적 네트워크, 문화적 다양성 경험 등에서 긍정적 영향을 얻는다. 교수진과의 비공식적 교류, 동료와의 협력적 학습, 자치활동 등은 학생의 정체성 형성, 자기효능감, 평생학습 역량 강화에 기여한다. RC교육은 학업 성취뿐 아니라 사회적·정서적 성장, 독립적 생활능력, 문화적 포용성 등 대학생활 전반의 질을 높이는 데 중요한 모델로 자리잡고 있다.

RA는 RC나 기숙사에 거주하며, 거주 학생의 멘토, 상담자, 프로그램 운영자, 위기관리자 등 다양한 역할을 수행한다. 이들은 학생의 문제를 신속히 파악·지원하고, 안전과 복지를 보장하며, 긍정적 생활환경 조성, 사회적·학문적 성장 지원에 기여한다. RA는 학교 커뮤니티의 리더로서 학생들의 성공적인 대학생활을 돕는 중요한 역할을 한다.

RA의 역할과 교육은 각국의 사회·문화적 맥락과 교육체계에 따라 다양하게 운영되며, RA 교육의 구성과 운영 방식은 RC교육의 성과에 큰 영향을 미친다. 본 연구는 미국, 캐나다, 일본, 한국의 대표 대학 사례를 분석해 RA 교육의 특징과 발전 방향, 정책적 시사점을 도출하고자 하였다.

2. RA 제도와 RA 교육 동향

2.1. RA 제도와 RA의 역할

RA(Resident Assistant) 제도는 영국과 미국 등 유럽과 북미의 ‘Residential College(RC)’ 교육모델에서 기원했으며, 각국의 대학 환경과 문화에 맞게 다양하게 운영되고 있다. 영국 대학의 Resident Advisor는 학생 생활 지원, 복지, 공동체 형성, 정서적·학업적 어려움 파악 및 지원 자원 연결 등 중간자 역할을 수행한다. 미국 대학의 RA 역시 기숙사 내에서 생활 지도, 멘토링, 프로그램 기획 및 운영, 갈등 중재, 규정 준수, 위기 대응 등 여러 역할을 담당한다(Healea et al., 2015). 이들은 공동체 형성, 또래 멘토링, 갈등 해결, 정책 집행, 위기대응, 행정업무 등 다양한 직무를 수행하며, 단순한 감독자나 규율 집행자를 넘어 학생들의 전인적 성장과 안전한 생활환경 조성에 기여한다.

특히, RA는 신입생이나 저학년 학생들의 대학생활 적응을 돕고, 공동체 형성과 구성원 갈등 조정, 리더십 함양 등에서 중요한 역할을 한다. 이들은 학생들과의 직접 소통뿐 아니라, 기숙사 내 안전과 복지, 조직문화 형성 등에 필수적인 존재로 인식된다. 최근에는 RA의 역할이 더욱 확대되어 학생들의 정서적 안정, 학업지원, 사회적 통합을 돕는 동시에 공동체 내 규범 유지와 위기상황 대응, 학습문화의 조성까지 이끄는 리더로 자리매김하고 있다. 이와 같이 RA 역할의 복합성에 따라 RA를 대상으로 한 체계적인 교육의 중요성이 더욱 커지고 있다.

2.2. RA 교육 동향

2.2.1. RA 교육 프로그램의 설계

RA 교육 프로그램은 크게 사전교육, 직무수행 중 교육, 학문적 강좌로 구성된다. 사전교육은 RA 임명 전 기본 역량, 안전관리, 위기대처 등을 다루며, 직무수행 중 교육은 실제 상황에서의 대응력 강화와 자기개발을 목적으로 한다. 학문적 강좌는 학생 발달이론 등 이론적 지식을 제공해 RA의 전문성 강화에 기여한다. Koch(2016)는 미국 대학의 RA 교육이 사전교육, 직무수행 중 교육, 학점 강좌 등으로 이루어지며, 각 유형별로 다양한 교수법이 활용된다고 분석했다. 강좌에서는 강의와 토론, 사례연구,

특강, 성찰에세이가 주로 사용되고, 사전교육에는 강의, 토의, 롤플레잉, 시뮬레이션이, 직무과정 중 교육에는 사례연구, 토의, 현장학습 등이 주로 활용된다. 그는 사전교육, 직무수행 중 교육, 강좌형 교육을 포괄적으로 검토하여 다음 <표 1>과 같이 각 유형의 특징을 논의하였다.

<표 1> 미국 RA 교육 프로그램의 유형과 특징

교육 유형	정의	주요 특징 / 문제점
사전교육 (Pre-service Training)	• 근무 시작 전 집중 훈련 • 기본 역량 교육	• 3일~1주간 집중교육, 안전·위기대응 중심, • 교육내용의 한계로 기초역량 미흡 여지
직무수행 중 교육 (In-service Training)	• 근무 중 지속 교육 • RA 업무 중 발생하는 문제 관련 실무교육	• 짧은 세션(1~2시간), 주기적 실시, 실무 중심 • 지속적 개선 미흡, 현장 상황 변화 대응 부족
정규강좌(학점부여) (Academic Course)	• 학점 기반 정규 과목 • 학생발달이론 등 이론 포함	• 활용 감소로 전문적인 교육 기회 감소 • HRL 부서 주도, 강의+토론 중심 한계

RA 교육 프로그램의 유형별 한계로는, ‘사전교육’이 RA 임명 전 기본 역량 습득에 한계가 있다는 점, ‘직무수행 중 교육’은 실무 대응력 향상에는 도움이 되지만 내용 개선과 변화 대응이 부족하다는 점, ‘학문적 강좌’는 이론 교육의 장점에도 불구하고 교수진 부족과 교수법 한계로 교육 기회가 축소된다는 점이 지적된다. 이에 대한 개선방안으로는 정규 교육과정에 기반한 커리큘럼 설계, 사례연구·실습 등 체험형 교수법 확대, 다문화 및 다양성 교육의 균형적 반영, 기관별 상황에 맞는 유연한 프로그램 설계 역량 확보 등이 제시되었다.

한편, McConnell(2018)은 RA 교육 설계의 핵심요소로 이론·실무·정서적 준비의 균형, 기관 특성에 맞는 맞춤형 교육, 교육일 정·예산·공간 등 물리적 조건, 형성·총괄평가의 통합, 사전교육과 지속교육의 연계 강화를 들었다. 또한, 위기관리 시뮬레이션 교육 15시간 이상 확보와 정신건강 교육 의무화, 학생 특성·인프라·재정 등 환경 요인의 중요성을 강조했다.

2.2.2. RA 교육의 내용과 방법: 정신건강, 위기 대응, 리더십·전문성 개발

RA는 학생들의 정신건강 문제를 조기에 식별하고 전문가에게 연계하는 ‘정신건강 안전망’의 핵심 역할을 맡고 있다. Taub & Servaty-Seib(2010)는 RA 교육에서 상담 연계 능력 강화를 위해 세 가지 요소를 강조했다. 첫째, RA는 캠퍼스 내 상담 서비스 구조와 절차, 기밀성 등 상담에 대한 지식을 갖춰야 한다. 둘째, 상담에 대한 긍정적 태도와 자기 인식 향상, 자기낙인 완화가 필요하다. 셋째, 공감적 경청, 관계 형성, 적절한 상담 제안 등 실질적 대화 기술이 중요하다. 이를 위해 상담센터 직원과의 상호작용, 역할극, 감정인식 훈련 등 다양한 실습 기반 교육이 제안되고 있다. 또한, Cohoon(2024)은 RA가 상담자·응급대응자 역할과 학업을 병행하면서 번아웃을 겪는 원인(업무 과중, 감정 노동, 역할 갈등 등)과 자기관리 실천(수면, 운동, 상담, 소통 등)을 분석했다. 특히 여성·신입 RA가 감정소진을 더 크게 느끼며, 자기관리 시간 부족과 심리적 부담이 문제로 지적됐다. 이에 RA 교육에는 스트레스 인식, 경계 설정, 회복력 등 자기관리 교육과 관리자 대상 정서적 지원 훈련, 상담 접근성 개선, 휴식 보장 등 구조적 지원이 필요하다는 시사점을 제시했다. 최근 RA 교육의 내용은 정신건강 지원과 함께 소통·협업·자기관리 등 리더십 역량, 실생활 및 진로에 도움이 되는 직무기술개발로까지 그 범위가 확장되고 있다.

2.2.3. RA 교육 프로그램 평가와 커리큘럼 모델 · 혁신적 교수법 도입

RA 선발 후 교육기관에서는 사전교육과 역량평가를 실시하며, 연세대학교의 경우 RA가 정해진 시간 동안 근무하고 매월 업무 평가를 받는다. 이때 소통 능력, 문제해결력, 리더십 등 다양한 역량이 평가되며, 평가는 RA의 자기성찰, 동료 지식 공유, 새로운 교육 방법 수용을 장려해 지속적 성장 문화를 조성하는 데 기여한다. RA 교육 프로그램의 평가와 관련하여 Blair와 Sriram(2024)은 Bolman과 Deal의 리더십 모델을 적용한 평가도구를 개발하였다. 이 도구는 RA의 리더십 효과성을 다각도로 평가하며, 특히 인적 자원, 정치적, 상징적 리더십이 학생 공동체 참여도에 긍정적 영향을 미침을 입증했다. 이를 통해 RA의 리더십을 체계적으로 평가하고, 효과적인 리더십 개발 프로그램 설계에 활용할 수 있는 기준을 제시한다.

최근 RA 교육은 학기 전 집중교육에서 벗어나 연중 지속적으로 역량을 개발하는 커리큘럼 중심 모델로 전환되고 있다. 이 방식은 학기 중 다양한 상황에 유연하게 대처할 수 있게 하며, 교육 부담을 분산시키고 학생 요구에 맞춘 교육 제공으로 교육 효과를 극대화한다. 또한, RA 교육에도 혁신적 교수법과 기술 기반 학습플랫폼이 도입되고 있다. 특히 상호작용형 비디오 시나리오 등 기술 활용은 RA의 응급대응 역량을 크게 향상시키고 있다. 아울러 명확한 학습성과 설정과 포괄적 평가 전략을 통해 효과성을 높이고 있다.

3. RA 교육 프로그램 사례

3.1. 미국 펜실베이니아 주립대학교 사례: 정규 교과목 활용 이론-실무 연계형

미국 대학의 RA 교육 프로그램은 전통적으로 사전교육, 현장교육, 학문적 기반 교육의 세 가지로 구분된다. 최근에는 교육 담당자의 전문성 강화와 더불어, 학점 기반 정규 교과목과 실습 중심 교육을 병행하는 학문적 접근이 확산되고 있다. 예를 들어, 펜실베이니아 주립대학교는 'HIED 302: The Role of the Resident Assistant' 과목을 통해 RA의 주요 역할(상호작용 촉진, 규율 유지, 프로그램 개발, 멘토링 등)과 커뮤니케이션, 갈등 중재, 윤리적 판단, 문화다양성 등 실무 역량을 심화 훈련한다. 인디애나 대학교도 세미나 형식의 강좌를 통해 공동체 개발, 리더십, 대학생활 이슈 등 실무 상황을 반영한 교육을 제공한다.¹⁾

RA 선발은 정보세션, 지원서, 인터뷰, 리더십 세미나 등 다양한 단계를 거치며, 교육은 사전 오리엔테이션·워크숍·강좌와 직무 중 워크숍·세미나·멘토십·사례연구·시뮬레이션 등 이론과 실습을 병행하는 체계로 운영된다. 최근 1학년 기숙사 생활 의무화, 학생 다양성 증가, 심리적 지원 등 환경 변화에 따라 RA의 전문성과 교육 요구가 더욱 높아지고 있다.

- 필수 교과목 운영: 펜실베이니아 주립대학교(Penn State)는 'HIED 302: RA의 역할-이론과 실습'이라는 과목 이수를 RA 선발의 필수조건으로 두고, 커뮤니티 형성, RC 정책 이해, 위기관리, 다양성 이슈, 리더십, 의사소통 등에 관한 실무 중심의 교육을 실시한다.
- 직무수행 중 교육: 멘토링, 현장 실습, 중간점검, 피드백, 동료·상급자 평가 등 지속적 역량 강화
- 교육내용: RA 역할, 리더십, 팀워크, 커뮤니케이션, 위기 및 갈등관리, 다양성·포용성, 프로그램 개발, 행정 및 정보관리 등
- 교육방법: 인턴십, 정규교과, 워크숍, 세미나, 시나리오기반학습, 멘토링 등 실습·참여 중심
- 성과평가: 학습목표 달성도, 실무 적용도, 태도 변화, 360도 피드백 등 다차원적 평가체계

3.2. 캐나다 브리티시 콜롬비아대학교 사례: 비정규교육 중심 커리큘럼 모델

UBC(브리티시 콜롬비아 대학교)는 캐나다 최대 규모의 학생 주거 시스템을 운영하며, 비정규 교육과정 중심의 전문화된 RA 교육을 제공한다. 약 14,000명의 학생이 16개 레지던스에서 생활하고, 222명의 RA와 39명의 시니어 RA, 15명의 레지던스 라이프 매니저가 학생 지원에 투입된다. UBC의 RA는 단순한 기숙사 관리자가 아니라, 학생 간 상호작용 촉진, 긍정적 공동체 형성, 멘토링 및 상담, 위기 및 응급상황 대응, 포용적 환경 조성 등 다양한 역할을 수행한다. 이들은 'peer-support facilitator and community leader'로서, 학생의 안전·웰빙·학업 및 사회적 성공을 지원하는 통합적 교육환경에서 훈련된다. RA 교육은 실질적 현장 대응력과 문화적 감수성, 커뮤니티 리더십 함양에 중점을 둔다(Quenneville, 2024).

UBC의 RA 교육은 매우 체계적으로 구성되어 있다. RA로 선발된 학생들은 업무 시작 전 오리엔테이션 성격의 집중교육을 받으며, 이후에도 연중 내내 다양한 리더십 훈련과 실무 역량 강화를 위한 워크숍(정신건강, 자기방어, 영양, 운동 등), 교수진 및 상담사와의 상시 프로그램, 멘토링, 위기관리 훈련 등에 지속적으로 참여한다.²⁾ 특히, 정신건강 전문가, 리더십 코치 등 외부 전문 인력을 활용한 심화 교육이 제공되어 RA의 전문성과 실질적 지원 역량을 한층 강화하는 것이 특징이다. 이러한 다층적이고 실무 중심의 교육 체계는 RA가 학생들의 다양한 요구와 위기 상황에 효과적으로 대응할 수 있도록 돕는다.

- 사전교육(Pre-service): 오리엔테이션, 워크숍, 시뮬레이션, 역할극 등 실습 중심 교육
- 실무교육(In-service): 멘토링, 사례연구, 시나리오학습, 중간점검미팅 등 현장경험 기반교육
- 리더십 개발: 커뮤니티 빌딩, 의사소통, 팀워크, 문제해결, 응급대응 등 실무역량 강화
- 멘토링 시스템: 신입 RA는 시니어 RA 및 매니저의 지도와 피드백을 받으며 성장

UBC의 RA 교육 프로그램은 체계적인 커리큘럼 설계와 교육평가·환류 체계가 특징이다. Bloom의 교육목표 분류학을 적용해 인지적, 정의적, 심동적 영역별로 RA 역량을 세분화하고, 총 108개의 구체적인 학습성과를 5대 학습목표(대인관계, 커뮤니티 구축, 직무 몰입, 운영 이해, 건강·안전)로 체계화하였다. 이러한 5대 학습목표에 따라 연중 교육세션이 배치되며, 예를 들어 정신건강 워크숍, 위기관리 훈련, 멘토링, 교수진·상담사와의 프로그램 등이 학습성과 달성에 직접적으로 기여하도록 설계된다.

또한, 교육 효과 측정을 위해 Kirkpatrick의 4단계 평가모델을 도입하여 학습자의 만족도와 반응, 교육을 통해 습득한 지식·기술·태도, 교육 후 현장에서의 행동과 역량 적용 여부, 교육이 기숙사나 대학에 미친 영향 등을 평가한다. 이러한 다층적 평가체

1) 인디애나 대학교도 'EDUC-U 211~495' 과목 시리즈를 통해 공동체개발, 리더십, 대학생활 이슈 등 RA의 실무 상황을 반영한 세미나 형식의 강좌를 운영하고 있다(Indiana University School of Education Bulletin, 2024. 8.15. 검색).

<https://education.indiana.edu>.

2) UBC Student Housing. Residence Programs.

<https://vancouver.housing.ubc.ca/residence-life/get-involved/residence-programs/>

게는 학습성도가 실제 RA의 행동 변화와 공동체 발전에 어떻게 기여하는지까지 추적할 수 있도록 설계되어 있다. 또한, 평가 과정에서 루브릭, 자기평가, 동료평가 등 다양한 도구를 통해 정량적·정성적 데이터를 수집하여 평가에 활용하고 있다.

3.3. 한국 연세대학교 사례: 사전교육과 정규교과의 연계 구조

연세대학교 Residential College(RC) 제도는 학생의 전인적 성장과 공동체 역량 함양을 목표로 하며, 그 중심에 RA(Resident Assistant)가 있다. RA는 2학년 이상의 학부생 또는 대학원생으로서 단순한 교육지원자가 아닌 교육 퍼실리테이터이자 공동체 리더로서 역할을 담당한다.

연세대학교의 RA 교육은 ‘사전교육’과 ‘직무수행 중 교육’의 이중 구조로 되어 있다.

- RA 워크숍(사전교육): RC교육 정책, RA의 역할과 책임, 위기관리, 개인정보보호, 예산운영, 생활규칙, 성평등, 정신건강 등 실무와 윤리, 안전에 관한 집중 교육이 2일간 진행된다. RA 워크숍에서는 선배 RA 및 RM의 경험 공유 세션을 통해 실질적 사례와 노하우를 학습하며, 하우스별 프로그램 기획 및 운영계획에 대한 토론과 발표가 이루어진다.
- ‘RA리더십개발론’ 교과(직무수행 중 교육): 정규 교과목인 ‘RA 리더십개발론’을 통해 리더십 이론, 퍼실리테이터 역량, 문제기반학습(PBL), RC교육의 의미와 발전방안 등 심화학습을 진행한다. 이 교과목은 ‘문제기반학습(PBL)’ 방법론을 기반으로 하여 실제 RC 생활에서 RA들이 마주치는 문제(예: RC 프로그램 참여 저조, 학생간 갈등, 다양성 이슈 등)를 주제로 팀별로 문제를 탐색·정의하고, 자료조사와 분석, 해결방안 도출, 결과 발표 및 피드백 과정을 거친다.
- 멘토링과 비공식 학습(직무수행 중 교육): 하우스별 정기회의를 통해 RM, 선배·동료RA 등을 통한 멘토링과 중간점검, 피드백을 통해 현장 적응력과 실무 역량을 강화한다. RA 업무 수행 과정에서 실제적인 경험과 동료간 상호작용을 통한 무형식학습이 활발히 이루어진다.

연세대학교 RA는 단순한 생활 관리자를 넘어, 교육적 퍼실리테이터이자 공동체 리더로서 학생의 성장과 RC 교육의 질적 향상을 이끄는 핵심역할을 수행한다. 연세대학교의 RA교육은 명확한 교육목표, 학생중심 현장밀착형 교육 프로그램, 문제해결 중심의 실천적 학습, 동료멘토링과 다면적 평가체계를 특징으로 한다.

3.4. 일본 와세다대학교의 사례: 다문화 소통과 리더십 역량 개발

와세다대학교의 RA 프로그램은 국제적·다문화 환경에서 다양한 문화적 배경을 가진 학생들이 상호 존중과 이해를 바탕으로 소통하고, 학생 리더십을 함양하며, 생활 지원과 상담, 공동체 프로그램 기획·운영, 신뢰받는 선배 역할을 수행하도록 지원한다. RA 교육의 궁극적 목표는 학생들이 글로벌 사회에서 요구되는 리더십과 커뮤니케이션 역량, 사회적 지능을 실천적으로 기를 수 있게 하는 데 있다.

와세다대학교의 RA 프로그램은 선발, 훈련, 실무활동, 성장 지원의 체계적 단계로 구성된다.

- 선발 단계: 엄격한 지원 및 선발 절차를 통해 다양한 경험, 의욕, 적성, 다문화 감수성, 리더십 잠재력을 평가한다. 선발 과정에는 서류 심사, 면접, 동기·적성 평가 등이 포함된다.³⁾
- 사전(Pre-service) 교육 단계: RA로 선발된 후에는 오리엔테이션, 워크숍, 세미나 등 집중 훈련이 이뤄진다. 주요 내용은 RA의 역할, 기숙사 규정, 위기관리, 커뮤니케이션, 팀 빌딩, 문화 다양성 이해, 자기이해(‘조하리의 창’ 기법) 등이다.
- 실무(In-service) 교육 및 활동 단계: 정기적인 피드백과 면담, 활동 지원이 제공된다. RA들은 각종 프로그램을 기획·운영하며, 월간 활동 보고, 문제 상황 공유, 전문가 세미나 등 실무 중심의 교육이 병행된다.
- 성장 지원: 선배 RA 및 교직원과의 멘토링, 팀 빌딩 활동, 자기성찰 및 피드백을 통해 지속적 역량 개발이 이루어진다. RA 활동은 공식적 교육 외에도 현장 경험, 동료와의 상호작용, 사례 공유 등 비공식 학습이 중요한 비중을 차지한다.

와세다대학교 RA 교육 프로그램의 주요 특징으로는 120여 개국 학생이 함께 생활하는 국제적 환경, 문화 간 소통 및 다문화 감수성 함양, 자기이해와 팀워크 강화, 학생 주도·경험 중심 교육, 정기적 훈련과 피드백, 멘토링 및 다층적 지원체계 등이 있다. RA는 기숙사생의 다양한 문제에 대해 1차 상담자 역할을 하며, 필요시 전문기관과 연계해 지원한다.⁴⁾

3) 와세다대학교 RA제도 소개 페이지(<https://www.waseda.jp/inst/rlc/en/assistant/>). 2025. 5. 11. 검색

4) 와세다대학교 ‘Dormitory Desk’(<https://wasedalife.com/en/tags/ra/>), 와세다대학교 2024년 RA교육 소식 기사(<https://wasedalife.com/en/news/p1628/>). 2025. 5. 11. 검색

4. 사례간 비교 분석 및 시사점

이제까지 살펴본 RA 교육의 사례를 요약·정리하여 제시하면 다음 <표 1> 과 같다.

<표 2> RA 교육 프로그램 사례별 특징 비교

구분	펜실바니아주립대학교	UBC	연세대학교	와세다대학교
교육체계	정규교과 중심+비정규 이론+실습	비정규 교육 중심 전문가중심 실무교육	비정규-정규교과 연계형 현장·문제해결형	비정규 교육 중심 공동체·문화교류 중심
교육내용	리더십, 커뮤니케이션, 다양성, 위기관리, 프로그램 개발, 정책 이해 등	공동체 구축, 멘토링, 위기대응, 다양성, 건강·안전 등	공동체 형성, 멘토링, 리더십, 다양성 등	문화 간 소통, 리더십, 자기이해, 팀빌딩, 상담 등
교육방법	교과목, 워크숍, 시나리오, 멘토링, 온라인 모듈	시뮬레이션, 사례연구, 멘토링, 워크숍	워크숍, 리더십 교과, PBL, 멘토링	정기훈련, 세미나, 자기성찰, 멘토링
평가체계	360도 피드백, 학습성과 평가, 온라인 배지 등	다차원 평가, 현장적용성 평가	RM·선배 평가, 자기평가, 피드백	자기성찰, 피드백, 촉진적 면담
주요 특징	학점기반, 실습·이론병행, 데이터 기반 환류	실무역량 강화, 멘토링, 시나리오 기반 학습	현장 중심, 문제해결, 경험지식 관리	공동체중심, 문화다양성, 자기성찰

미국 펜실베이니아주립대학교의 RA 교육은 ‘정규 교과 기반의 실습·이론 병행 모델’로, ‘HIED 302’ 과목 이수를 지원자격 요건으로 하여 리더십, 커뮤니케이션, 다양성, 위기관리 등 이론과 사례연구, 롤플레잉, 멘토링 등 실습을 병행한다. RA는 지원-선발-사전교육-현장실습-평가의 다단계 과정을 거치며, 학점 기반 교과, 멘토링, 360도 피드백, 온라인 모듈 등 다양한 절차를 통해 역량을 키운다.

캐나다 UBC의 RA 교육은 ‘비정규·전문가 중심 실무역량 모델’로, 공동체 구축, 멘토링, 위기대응, 다양성 포용 등 실무 중심 역량 강화에 중점을 둔다. 사전 집중교육과 연중 실무교육이 병행되며, Bloom의 분류학과 Kirkpatrick 평가모델을 활용해 학습성과를 다차원적으로 측정한다. 멘토링 시스템, 시나리오 기반 학습, 데이터 기반 환류가 특징이다.

한국 연세대학교는 ‘정규-비정규 연계형 현장·문제해결형 모델’로, RA를 교육 퍼실리테이터로 육성한다. 사전 워크숍(역할, 위기관리 등)과 직무 중 ‘RA리더십개발론’ 교과, 다양한 비형식 학습, 멘토링, 다차원 평가체계가 특징이다.

일본 와세다대학교는 ‘공동체 형성·문화 교류·자기성찰 강화 모델’로, 국제적 기숙사 환경에서 문화 간 커뮤니케이션, 리더십, 자기이해, 팀 빌딩, 프로그램 기획·상담 등 역할을 강조한다. 선발 후 정기 훈련, 전문가 세미나, 선배 멘토링, 자기성찰·피드백 등 성장 지원 체계가 마련되어 있다. 사회적 지능, 글로벌 리더십, 다양성 포용을 핵심목표로 삼고 있다

다양한 유형의 RA 교육 사례의 비교분석을 토대로 시사점을 정리하여 제시하면 다음과 같다. 첫째, 학점 기반 정규 교육과정 도입 필요성이다. 미국 펜실베이니아 주립대학교와 연세대학교처럼 RA 교육을 정규 교과목(학점)과 연계하면 이론과 실습을 병행할 수 있고, 리더십·커뮤니케이션·다양성·위기관리 등 핵심역량을 체계적으로 개발하고 평가할 수 있다.

둘째, 실습 중심 훈련과 멘토링 강화 캐나다와 미국 사례에서처럼 시나리오 기반 실습, 사례연구, 멘토링, 피드백 등 실무 중심 교육방식이 RA의 현장 대응력과 문제해결력을 높인다. 선배 RA, 전문가, 교직원과의 멘토링 체계도 필수적이다.

셋째, 표준화와 맞춤형의 균형이 필요하다. 기관별 특성과 학생 요구에 맞춘 맞춤형 교육과 함께, 표준화된 교육모델 개발과 확장 가능성 확보도 중요하다. 데이터 기반 평가와 경험지식 관리, 커리큘럼 혁신이 병행되어야 한다.

넷째, 리더십·포용성 및 데이터 기반 환류체계 강화이다. 글로벌·다문화 환경에서 요구되는 리더십, 포용성, 심리적 웰빙 역량을 강화하고, 평가자료를 토대로 커리큘럼을 주기적으로 개선하는 데이터 기반 환류체계 구축이 필요하다.

종합하면, 미국·캐나다·한국·일본 대학의 RA 교육은 각국의 제도와 문화에 맞게 발전해왔으며, 정규교과 연계, 실습·멘토링, 다양성·정신건강교육, 데이터 기반 환류 등을 핵심방향으로 하여 학생의 전인적 성장과 공동체 리더 양성을 목표로 전문화된 커리큘럼, 이론·실무 통합교육, 지속적 품질 개선을 추진하고 있다.

5. 논의 및 결론

세계적으로 RA(Resident Assistant) 교육은 학생 중심 교육, 리더십 개발, 체계적 평가와 피드백, 행정 지원 강화 등 다양한 측면에서 발전하고 있다. 각국 대학들은 자국의 교육 환경과 학생 특성에 맞는 지역화와 전문화를 모색하며, RA 역량 개발 프로그램의 고도화와 맞춤형 운영 모델을 도입하고 있다. RA교육에서 시간과 자원의 제약은 여전히 과제이며, 이를 극복하기 위한 테크놀로지 활용, 커리큘럼 중심 운영, 협력 기반 접근, 지속적 품질 개선 방안을 모색하고 있다. 기존 RA 교육은 전통적 전달방식에 머물러 실무 역량 강화에 한계가 있었으나, RA 역할의 확장에 따라 공감 능력 향상을 위한 시뮬레이션, 감정 인식 훈련, 개인별 역량 진단과 맞춤형 교육의 모색이 필요하다. 다양한 학습자 중심 접근법의 도입으로 RA의 주도성과 문제해결 능력의 향상, 공동체 형성, 윤리적 리더십, 문화적 민감성 함양을 촉진해야 할 것이다. 이와 관련해 맞춤형 프로그램 설계와 이론 기반 교육체계 구축, 다양한 교육모델 효과 분석, 데이터 기반 평가 연구가 요구된다.

참고문헌

- Blair, N., & Sriram, R. (2024). Measuring the Leadership Effectiveness of Resident Assistants. *Journal of College & University Student Housing*, 51(1).
- Cohoon, M. H. B. (2024). Resident advisor self-care practices in the face of burnout. (박사학위논문). University of St. Thomas.
- Day, L. B., Butler, D., Kuper, A., Shah, R., Stroud, L., Ginsburg, S., Tavares, W., & Brydges, R. (2025). (Mis)alignment in resident and advisor co-regulated learning in competency-based training. *Medical Education*, 59(5), 519-530. <https://doi.org/10.1111/medu.15549>
- HARAKAWA et.al.(2024). An Overview of Our dormitory and the RA(Resident Assistant) program. 2024. 11. 13, 연세대학교방문 RA교육 세미나 발표자료
- Healea, C. D., Scott, J. H., & Dhillia, I. (2015). Resident assistants: Peer leaders, educators, and crisis managers. In J. H. Schuh, S. R. Jones, & S. R. Harper (Eds.), *Student services: A handbook for the profession* (6th ed., pp. 505-520). Jossey-Bass.
- Koch, V. A. (2016). Current practices in resident assistant training. *Journal of College and University Student Housing*, 42(3), 80-97. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1103749>
- Leva, A. F. (2018). The development and training of resident assistants at Rowan University. (석사학위논문). Rowan University. <https://rdw.rowan.edu/etd/2520>
- Penven, J., Stephens, R., Shushok, F., & Keith, C. (2013). The impact of residential colleges on student learning and development. *Master of Arts in Higher Education Theses*, 56. <https://pillars.taylor.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=mahe>
- Quenneville, A. (2024). Training of Residence Advisors in Canada. 일본 RA교육 연구팀 주최 국제세미나 발표자료. 2024. 3. 22.
- Sanchez, J. (2019). The RAP App: An Online Training and Networking Tool for RAs. *StudentAffairs.com*.
- Taub, D. J., & Servaty-Seib, H. L. (2010). Training resident assistants to make effective referrals to counseling. *The Journal of College and University Student Housing*, 37(2), 10-24. <http://www.acuho-i.org/?tabid=125>
- 와세다대학교 RA제도 소개 홈페이지(2025. 5. 10. 검색). <https://wasedara.com/>
- 와세다대학교 Dormitory Desk, Student Affairs Section- RA 역할과 선발 안내. (2025. 5. 10. 검색). <https://www.waseda.jp/inst/rlc/en/assistant/>
- 와세다대학교 2023년 RA교육 소식(2025. 5. 10. 검색). <https://wasedalife.com/en/news/p1628/>
- ACUHO-I(ASSOCIATION OF COLLEGE & UNIVERSITY HOUSING OFFICERS-INTERNATIONAL), Online Courses (2025. 5. 10. 검색). <https://www.acuho-i.org/online-courses/>
- Penn State University Course Descriptions.(2024. 8. 20. 검색). <https://bulletins.psu.edu/university-course-descriptions/undergraduate/hied/>
- Penn State University Residence Life - Become a Resident Assistant.(2025. 5. 10. 검색).<https://harrisburg.psu.edu/residence-life/become-an-ra>

「RC 교육에서 RA의 역할과 RA 교육 사례 분석」에 대한 토론문

정지언(동명대학교)

1. 도입

본 연구는 RC(Residential College) 교육의 핵심 요소인 RA(Residential Assistant) 제도의 중요성을 강조하고, 미국, 캐나다, 일본, 한국의 주요 대학 사례를 분석하여 RA 교육의 특징과 발전 방향을 모색한 시의적절하고 의미 있는 연구입니다. RA의 복합적인 역할 변화에 따른 체계적인 교육의 필요성을 제기하고, 다양한 국가의 사례를 비교 분석하여 시사점을 도출한 점은 향후 국내 RA 교육 모델을 발전시키는 데 중요한 기초 자료가 될 것으로 생각합니다. 2007년 국내 RC 제도를 최초 도입한 연세대학교가 RC 교육 운영의 체계성과 효과성에 대한 지속적 고민과 노력을 잘 보여주는 연구인 것 같습니다.

2. 연구의 주요 내용 및 기여점

RA 제도의 기원과 역할에 대한 깊이 있는 분석을 시작으로, 사전교육, 직무수행 중 교육, 학문적 강좌와 같은 RC 교육의 유형과 특징을 명확히 제시하고 있습니다. 특히, 각 교육 유형의 한계를 지적하고 개선 방안을 제시한 점은 현실적인 고민이 담겨 있어 공감됩니다. 또한, 정신건강 지원, 위기 대응, 리더십 및 전문성 개발 등 RA 교육의 핵심 내용을 다루고, 평가 및 커리큘럼 모델 혁신에 대한 논의를 포함하여 RA 교육의 전반적인 흐름을 이해하는 데 큰 도움을 주었습니다.

펜실베이니아 주립대학교, 브리티시 콜롬비아 대학교 (UBC), 연세대학교, 와세다대학교의 RA 교육 사례 분석은 매우 흥미롭습니다. 각 대학의 교육체계, 내용, 방법, 평가 체계, 주요 특징을 일목요연하게 비교 제시하여, 각국의 사회·문화적 맥락과 교육체계에 따라 RA 교육이 다양하게 운영되고 있음을 보여주었습니다. 특히 펜실베이니아 주립대학교의 정규 교과목 활용, UBC의 비정규 교육 중심의 실무 전문화, 연세대학교의 사전교육과 정규교과 연계, 와세다대학교의 다문화 소통과 리더십 역량 개발 강조 등 각 대학의 차별화된 접근 방식은 국내 대학에 의미있는 시사점을 제공합니다.

3. 제언 및 추가 논의점

본 연구가 RA 교육의 중요성과 발전 방향을 제시하는 데 크게 기여하고 있지만, 토론이라는 역할을 만든 만큼, 다음 몇 가지 추가적인 논의점과 제언을 드리고자 합니다.

3.1. RA 현황에 대한 정보 제공 보완

현재 연세대학교의 RA 규모, 역할과 책임 범위, 보상 등의 현황 정보가 구체적으로 제시되어 있지 않다는 아쉬움이 있습니다. RA는 공동체 리더, 상담자, 위기 대응자, 프로그램 운영자, 그리고 생활 지도자라는 복합적 역할을 동시에 수행합니다. 2013년과 2014년 연세대학교 자체 연구에서 RA의 업무과중, 낮은 평가와 보상, 역할 재조정의 필요성 등(유광수 외, 2014; 이원재, 조가은, 이유경, 2013)의 문제점을 이미 지적된 바 있습니다. 2024년 연세대학교 RA의 현황을 통계적·사례적으로 명시하는 것은 개선된 변화를 보여주고 동시에 여전히 존재하는 현장의 현실적 부담 개선하기 위한 RA 교육의 필요성과 효과성을 강조하는 데 설득력을 높이는 데 중요할 것 같습니다.

3.2. 한국형 RA 교육 모델의 정립에 대한 구체적 제언

미국, 캐나다, 일본, 한국의 사례를 비교 분석하고 학점 기반 정규 교육과정 도입, 실습 중심 훈련 및 멘토링 강화, 표준화와 맞춤형의 균형, 리더십·포용성 및 데이터 기반 환류체계 강화 등의 시사점을 도출하였습니다. 그러나 이러한 시사점들이 한국

대학의 특수한 환경(예: RC 교육의 짧은 역사, RA 역할에 대한 인식 부족, 예산 및 인력의 한계 등)에서 어떻게 구체적으로 적용될 수 있을지에 대한 논의가 좀 더 필요하다고 생각합니다. 예를 들어, '학점 기반 정규 교육과정 도입'의 경우, 현재 국내 대학의 학사 운영 현실을 고려할 때, 어떤 형태의 교과목으로 개설하고, 어떤 교수진이 담당하며, 학점 부여 방식은 어떻게 가져갈지에 대한 구체적인 방안이 제시된다면 더욱 설득력이 있을 것입니다.

3.3. RA의 심리적 안정과 자기관리 지원 방안에 대한 추가 논의

Cohoon(2024)의 연구를 바탕으로 RA가 정신건강 안정망의 역할을 수행하는 과정에서 나타날 수 있는 RA의 번아웃 문제와 자기관리의 필요성을 언급하고 있습니다. RA 교육에서 스트레스 인식, 경계 설정, 회복력 등 자기관리 교육의 필요성을 제언하였는데, 이는 매우 중요한 지적입니다. 이와 관련하여, RA를 위한 심리 상담 지원 시스템, 휴식 보장, 업무 과중을 줄이기 위한 제도적 개선 방안 등에 대한 심도 깊은 논의가 필요해 보입니다. RA가 건강한 상태에서 학생들을 지원할 수 있도록 하는 것이 RC 교육의 질적 향상에도 기여할 것이기 때문입니다.

3.4. RA 교육의 효과성 측정 및 질 관리 방안

Bolman과 Deal의 리더십 모델을 적용한 평가도구(Blair와 Sriram, 2024) 등 RA 교육평가의 중요성을 언급하고 있듯이, 국내 대학의 RA 교육 프로그램에 대한 실제적인 평가 및 질 관리 방안에 대한 논의를 발전시킬 필요가 있습니다. RA 교육의 효과성을 측정하고 지속적으로 개선하기 위한 구체적인 지표 개발, 평가도구 마련, 그리고 평가 결과를 교육과정에 환류하는 시스템 구축에 대한 심도 있는 논의가 필요해 보입니다. 특히, RA의 주관적인 경험이나 만족도뿐만 아니라, RA 활동이 RC 학생들의 공동체 의식, 학업 성취, 정신건강 등에 미치는 객관적인 영향을 측정할 수 있는 연구가 이루어진다면 RA 교육의 중요성을 더욱 부각시킬 수 있을 것입니다.

4. 결론

RA는 공동체 내에서 복합적 역할을 수행하는 실질적 교육 퍼실리테이터이자 리더인 만큼, RA 교육은 선택적 프로그램이 아니라 대학의 핵심 교육과정과 맞닿아야 하며, 이에 상응하는 제도적 기반 위에서 교육·평가 체계를 지속 가능하게 구축할 필요가 있습니다. 본 연구는 RC 교육에서 RA의 중요한 역할과 RA 교육의 발전 방향을 제시함으로써 RA 제도에 대한 이해를 높이고, 향후 RA 교육모델 구축에 귀중한 토대를 마련해 주었습니다. 본 토론에서는 이를 바탕으로 RA 제도의 정착과 교육 고도화를 몇 가지 방향을 제시 해보았습니다. 향후 RA의 활동 실태에 관한 심층 연구와 교육 효과성에 대한 실증 연구가 병행되어, 더 나은 대학 공동체를 위한 RA 모델이 정립되길 기대합니다. 다시 한번 좋은 연구에 감사드립니다.

참고문헌

- 유광수, 이보경, 최강식, 김도양, 김태훈, 장수철. (2014). Residential College 교육환경에서 Residential Assistants의 역할과 전망: 연세대학교(2014학년 1학기) RA 운영과 결과를 중심으로. 교양교육연구, 8(6), 39-60.
- 이원재, 조가은, 이유경. (2013, 9월 28일). 2013-1학기 신입생 RC 중간평가. 연세춘추.
<https://chunchu.yonsei.ac.kr/news/articleView.html?idxno=18975>

한동대학교 RC체계 발전과정 및 미션형 RC체계에서의 교육적 기대효과

강병덕·김군오(한동대학교)

1. 연구 개요

이번 연구는 한국에서 대학교 Residential College(RC)를 10년 이상 운영하고 있는 한동대학교를 대상으로 현재 RC의 방향과 활동과 함께 지금까지의 발전 과정을 탐색함으로써 RC 운영에 대한 시사점과 향후 발전을 위한 제언을 제시하는 것이 주요한 목적이다.

RC는 한국의 대학교에는 최근에 도입되어 시행되고 있지만, 유럽에서의 그 연혁은 상당히 오래되었다. 13세기 중세 유럽 시대에 대학교(특히, 영국의 옥스퍼드대학교와 캠브리지대학교)에서 교수와 학생이 함께 생활하면서 생활과 교육을 통합하고, 인성과 영성의 성장을 함께 도모하는 수평적 학문 공동체를 지향하는 모형을 RC로 구현하였다. 즉, 매우 오래전부터 대학교는 단순히 지식의 전달장소가 아니라 인격적 성장과 공동체 의식 강화를 함께 도모하였던 교육 기관이었던 것이다. 현재에도 이러한 전통을 기반으로 한 RC를 도입한다는 것은 대학교에서 학습과 배움의 기회를 교실로 한정하여 전공 영역에 대한 심화학습의 장이라는 것을 탈피하려는 것으로 생각할 수 있다. 학습과 배움을 생활의 전 영역으로 확장함으로써 학생의 전인적 성장을 촉진하고, 공동체 의식을 강화하며, 리더십과 책임의식을 함양하는 기회를 만들어 가겠다는 것이다.

한동대학교는 경상북도의 한 지역에서 1995년 개교하여 올해 30년이 된 길지 않은 역사를 가진 학교이다. 2011년 토레이 RC를 시범적으로 운영하면서 실질적인 RC를 도입하였고, 2014년부터 6개 RC를 설립하여 모든 교수와 학생이 생활공동체인 RC에 속하는 제도를 시행하였다. 한동대학교는 RC를 시작하면서부터 지금까지 네 가지로 RC를 소개하고 있다. 첫째, RC는 인성, 영성, 지성을 통합하는 전인교육 시스템이다. 둘째는 공동체 의식 형성을 추구한다. 셋째, 생활관이 전인교육의 장이 되어 삶과 배움의 일치는 추구한다. 넷째, 기독교 가치관에 따라 판단하고 행동하는 인재를 양성하는 것이다. 이에 이번 연구는 이러한 목적에 맞게 RC가 잘 운영되고 있는지를 분석하고, 현재의 RC가 지향하고 있는 방향을 또한 분석하여 향후 RC 발전 방향에 대해 제언하려고 한다.

2. 연구 방법

이번 연구는 한동대학교 RC 제도를 분석 대상으로 하여 사례연구를 진행하였다. 사례연구는 특별한 방법을 의미하는 것은 아니고, 경계가 분명한 사례를 깊이 있게 살펴보고 분석하는 방법을 통칭하는 것이다(Creswell, 2015). 이번 연구는 한동대학교 RC 시스템의 현황을 포함하여 시작과 발전 과정에 대해서만 분석하였다. 현재 한동대학교 RC에 대해 간략하게 소개하고, 시기별로 변화 및 발전 과정을 기술하였다.

3. 연구 결과

3.1. 현재의 한동대학교 RC

RC 전면화 10년을 맞이하여 글로벌대학30 사업을 발판으로 삼아 한동의 RC는 또 한번 새롭게 도약하고자 한다. 그 내용은 '미션형 RC체계'로 기존의 공동체성과 리더십함양이 중점이었던 RC의 인성교육을 넘어 개인의 특성을 반영한 성장과 개발, 그리고 지역과 세계를 대상으로 하는 문제해결형 미션을 수행하고 성과를 공유하는 장으로서의 RC의 역할을 확대하고자 하는 것이다. 다시말해 기존에는 RC내에서 인성 및 영성 함양을 위해 다양한 프로그램을 진행하는 것에 중점을 두었다면, 미션형 RC는 미션을 선정하고 해결해나가는 과정을 RC내 구성원들이 함께 해나가는 것으로 이전보다 좀 더 능동적이고 적극적인 의미를 가진다. RC 자치학생회에서 자발적으로 만들어내는 문화와 다양한 프로그램을 RC 구성원들이 참여하는 것을 포함하여 RC 구성원

들이 협의를 통해 직접 미션을 선정하고 이를 해결하는 과정을 경험하며 지성과 인성, 영성이 통합된 전인적인 교육을 실현하고자 하는데 의의가 있다.

이를 위해 4년 주기로 Universal Goal(UG)를 제정하고, 이를 바탕으로 2년마다 Core Mission(CM)을 선정하며 이러한 키워드에 부합하는 RC와 팀이 미션을 정하고 그것에 맞는 프로젝트를 계획 및 진행한다. 이러한 과정을 ‘Mission Declaring Process (미션 디클레어링 프로세스)’라 칭하며, 세부 내용은 다음과 같다.

RC 미션 디클레어링 프로세스				
단계	UG 설정	CM 설정	RC별 CM 설정	팀 미션 설정
주기	4년	2년		1년
주요 내용	대학차원의 미션	UG와 연계한 핵심 미션 설정	RC별 미션 설정	RC내 팀 단위 미션 설정
의사결정 주체	RC 교육위원회	RC 운영위원회		팀교수 및 팀원

RC교육위원회에서 2028년까지 적용될 가장 큰 틀로 UG를 ‘Above and Beyond(나를 넘어 너에게로, 우리를 통해 세상으로!)’로 채택하였으며, 이를 바탕으로 네 가지 CM의 범주(나, 너, 우리, 세상)를 나누고, 범주별로 세 가지 키워드를 선정하여 전체 12 키워드를 만들었다.

CM 범주	CM 범주별 키워드		
나(Me)	성찰(Reflection)	배움(Learning)	성숙(maturity)
너(You)	공감(Empathy)	배려(Consideration)	환대(Hospitality)
우리(We)	존중(Respect)	겸손(Modesty)	연합(Unity)
세상(World)	공휼(Compassion)	정의(Righteousness)	돌봄(Caring)

이러한 내용을 바탕으로 각 RC는 2년 동안 적용할 CM의 범주와 키워드를 아래와 같이 선정하였으며, 이에 적합한 미션 과제를 수행하고자 한다.

RC	범주	키워드	RC	범주	키워드
손양원	너 / 우리	배려 / 존중	토레이	우리 / 세상	연합 / 공휼
열송학사	우리	연합 / 존중	카마이클	우리	연합 / 다양성
장기려	너 / 세상	환대 / 공휼	카이퍼	너 / 우리	배려 / 존중

지금까지는 한동대학교에 한 가지 유형의 팀만 있었으나 미션 수행을 위하여 네 가지 팀으로 유형을 구분하였다. 먼저, 그로우팀은 기존 팀 제도의 팀으로 미션수행과 관련한 팀과 구분하기 위해 ‘그로우팀’으로 새롭게 명명하였다. 둘째, 챌린지팀은 그로우팀이 일반 미션 과제를 수행할 시 업그레йд 되는 팀으로 일반 미션 수행팀의 의미를 가진다. 셋째, 인게이지팀은 특별 미션 수행을 목적으로 구성된 장기 프로젝트팀으로 팀 담임교수의 전문성을 기반으로 미션 과제를 기획하고 이를 해결해 나가는 팀이며, 소속 RC와 관계없이 미션에 참여하고자 하는 구성원들이 모여 구성되는 융합형 팀이라 볼 수 있다. 마지막으로 셰어팀은 RC별로 운영되는 행사에 참여하는 단기 미션 수행팀이다.

유형	내용
그로우팀 (Grow Team)	기존의 공동체리더십훈련 팀
챌린지팀 (Challenge Team)	일반미션 수행팀
인게이지팀 (Engage Team)	특별미션 수행팀
셰어팀 (Share Team)	단기미션 수행팀

이러한 미션활동은 RC 구성원 개인의 전인적 성장을 촉진시킬 뿐 아니라 팀 내의 연합과 협업을 독려하고 나아가 지역과 세계의 현장에서 대두되는 문제를 해결해나가는데 초석이 될 것이라 기대한다. 이러한 활동을 장려하기 위해 연말에는 ‘미션파서블 페스티벌’ 행사를 개최하여 구성원 간 성과를 공유하고 상호 격려를 통해 다음 미션 수행의 동기를 부여하는 기반을 마련하고자 하며, 이러한 과정이 선순환 되도록 환류체계를 구축하고자 계획하고 있다.

RC를 운영함에 있어 소속 RC 공동체 구성원들의 협업과 더불어 주요 운영 주체들 간의 유기적 연계와 역할이 매우 중요하

다. 왜냐하면 RC는 하나의 생활공동체로, 소속된 여러 구성원들 간의 관계 속에서 인성을 함양하고 자체 영성프로그램을 통해 영성을 훈련하며 학문적으로 익힌 지식을 나눌 수 있는 장의 역할이 중요하기 때문이다. 이러한 RC가 독립적인 공동체로 제대로 기능하기 위해서는 RC내 다양한 역할을 가진 주체들이 유기적으로 관계를 맺고 소통하며 상호 협력하여야 한다. 각 RC내 주요 주체들에 대한 정의¹⁾와 역할은 아래와 같다.

주체	역할
헤드마스터	소속 RC의 운영을 총괄, RC의 핵심가치 및 비전 제시, RC의 화합과 가치관 형성을 주도
팀 담임교수	소속 RC 팀 학생들의 멘토로서 전인적 교육 담당, 인성(영성)관련 교과 및 비교과과정의 교육과정 운영, 신입생 학교 적응을 위한 집중 지도(Freshman mentoring 등), 다른 교수 및 스태프와 협력하여 RC전체의 발전을 도모
RC교목	소속 RC의 예배와 다양한 영성 훈련 지원, 소속 RC의 교원 및 학생의 영적 성장을 위한 프로그램 총괄
RC코치	소속 RC 학생들과의 정기적 면담을 통해 정서적 안정 및 학교생활 적응 지원, 위기학생 상담센터 연결 및 협력, 생활관 입주자 수칙교육 및 생활전반에 대한 지도, 소속 RC내 인성(영성)관련 비교과 프로그램 협력
RC자치학생회	RC별 고유한 핵심가치를 반영한 공동체 문화 창조 및 발전, RC별 독립적 생활 규정과 전통 수립, RC 구성원의 공동체성 함양을 위한 다양한 프로그램 개발 및 진행
학사지도사 (예정)	소속RC 학생들의 전공관련 학사지도, 소속RC 학생들의 진로관련 상담

3.2. 한동대학교 RC 발전 과정

한동대학교 RC 발전 과정은 크게 네 가지 시기로 구분할 수 있다. 2024년 이후 도약기에 대한 설명은 위의 현재의 한동대학교 RC에서 언급하였으므로 발전 과정은 1995년부터 2023년까지의 세 시기에 대해서만 분석하였다.

시기	1995년 ~ 2010년	2011년 ~ 2013년	2014년 ~ 2023년	2024년 이후
주요 특징	< 준비기 > - 향후 RC의 기초 단위인 팀활동 활성화 - RC 제도 도입을 위한 논의 시작 (2008년)	< 태동기 > - 토레이 RC 시범 운영 (2011년 & 2012년) - 장기려, 카이퍼, 카마이클 RC 추가 설립 (2013년)	< 정착기 > - 손양원, 열송학사 추가 설립(2014년) - 6개 RC로 전면화되어 모든 교수와 학생을 포함한 RC 제도로 정착	< 도약기 > - 기존 RC에 교육 내용을 다변화하고 혁신을 시도 - 전인교육의 장으로써 전공성 강화와 사회적 실천 강조

3.2.1. 한동 RC 준비기 (1995년 ~ 010년)

한동대학교는 1995년 개교 초기부터 공동체리더십훈련의 일환으로 ‘팀 제도(팀 담임교수제)’를 운영하여 학생들이 공동체적 인성과 리더십을 함양할 수 있도록 교육하였다. 또한 기숙사와 연계하여 일상의 생활을 기반으로 한 생활 공동체를 형성하였고, 더불어 사는 삶을 배워나갈 수 있도록 환경을 조성해왔다. 팀 제도는 성별, 학년, 전공이 다른 약 사십 명의 학생들을 하나의 공동체로 묶어 교수 한 명과 1년 동안 함께하는 제도로 다양한 공동체 프로그램을 실시하여 학생들의 전인적인 성장을 도모한다. 이는 필수교과과정의 일환으로 끝나지 않고 생활관으로 연계되어 팀 구성원과 함께 방 배정을 받고 함께 생활함으로써 삶과 배움을 함께하는 공동체를 형성한다. 즉, 생활관은 학생들의 인성, 영성, 지성을 통합적으로 교육하는 전인교육의 실제적인 공간으로서 역할을 하고, 이러한 ‘삶’과 함께 공동체를 이루어가는 인성과 리더십, 학문적인 지식을 배워나가는 과정에 대한 ‘배움’의 철학을 팀제도 안에서 구현하였다고 할 수 있다. 이는 당시 전공과 기술교육을 우선시했던 다른 대학에 비해 인성교육에 있어서는 선도적인 모델이었다 볼 수 있다.

이러한 팀제도는 큰 변화없이 10년 이상 지속해오다 대내외적인 환경의 변화 속에 2008년 RC(Residential College)에 대한 필요성이 제기되면서 새로운 변화의 국면을 맞이했다. 한동대학교에서 RC 제도를 도입하게 된 배경은 크게 두 가지였다. 첫째, 학생 수가 급격히 증가하면서 생활관에 전체 학생을 다 수용하지 못하는 문제와 함께 이전에 비해 규모가 커진 생활관에서 본래 추구했던 생활공동체의 의미가 약화되어 공동체성 강화가 필요하였다. 둘째, 1년마다 변경되는 팀 구성과 연계전공으로 인한 약

1) Residential College 전인교육원 운영 규정 제 1장 제 2조 참조

한 (전공 학부) 소속감으로 학생들이 경험하는 인간관계가 단편적이고 피상적이 되는 현상을 줄여나가려는 방안이 필요하였다. 면대면 관계를 시작하고 의미있게 지속할 수 있는 팀보다 조금 더 큰 규모의 공동체의 필요성이 대두되었다. 즉, 삶과 배움을 일치시키고 그 안에서 전인적인 성장을 이루어낼 수 있는 교육공동체를 강화하고, 이러한 관계와 소속감이 졸업 이후에도 이어질 수 있도록 깊이를 더하고자 하는 목적이 있었다. 이를 위해 2008년 RC체계 구축을 위한 TFT를 발족하였고, 연구한 결과를 토대로 2011년 토레이RC를 최초로 설립하여 시범 운영하였다.

3.2.2. 한동 RC 태동기 (2011년 ~ 2013년)

2011년 토레이 RC를 시작으로 2013년에는 세 개의 RC(장기려, 카이퍼, 카마이클)가 추가로 설립되었으며, 2014년에는 두 개의 RC(손양원, 열송학사)가 설립되면서 한동대학교는 6개의 RC를 운영하면서 모든 학생과 교수가 RC에 소속되는 전면화를 실시하였다. 각 RC는 귀감이 되는 인물 또는 추구하는 이념을 RC 명칭에 반영하고 핵심 가치관을 설정하였으며, 이에 기반하여 RC별로 고유한 정체성을 형성하였다. 6개 RC에 대한 내용과 현황은 다음과 같다.

RC명	설립연도	핵심가치	현황 ¹
토레이 칼리지	2011	일치, 관계, 자치, 공동체	17개팀
장기려 칼리지	2013	섬김과 나눔	18개팀
카이퍼 칼리지	2013	Lordship (삶의 모든 영역에서의 하나님의 주권)	20개팀
카마이클 칼리지	2013	봉사와 헌신의 삶	12개팀
손양원 칼리지	2014	진리 안에서의 자유, 사랑의 실천, 용서와 화합	23개팀
열송학사 칼리지	2014	진리, 자유, 기록	21개팀

1 = 현황은 RC 소속팀 수로 2025년 1학기 기준

3.2.3. 한동 RC 정착기 (2014년 ~ 2023년)

2014년 한동대학교의 전체 교수와 학생이 RC에 소속되면서 총 6개의 RC체제로 전면화가 실시되었다. 이후 10년의 기간동안 RC를 한동대학교의 교육철학과 공동체 문화에 맞게 정착시키고 RC별로 고유한 특성을 담아내고자 노력하였다. 이러한 발전을 위하여 매년 RC의 공동체성과 만족도 조사를 실시하였다. 또한 여러 대학의 벤치마킹 대상이 되어 50개 이상의 대학에서 한동대학교로 직접 방문하였고, 15차례의 사례발표를 통해 성과 공유를 지속하였다.

3.3 RC 제도 전후 비교

RC 전후의 비교는 조직, 학생 구성, 학생회 역할, 교육과정 및 프로그램 항목을 중심으로 RC 제도 도입 전과 도입 후 (현재) 모습을 중심으로 비교하였다.

Before RC 학생생활관	항목	After RC Residential College (RC)
■ 생활관장 및 간사 중심 운영 ■ 팀제도 운영과 생활관 운영 이원화	조직	■ RC별 헤드마스터 교수, 팀 교수, 교목, 코치, 자치 학생회 등이 RC 내에서 유기적으로 연계되어 운영 ■ 학생처장 아래 RC 원장직을 신설하여 전체 RC 거버넌스 구축 ■ 행정 조직을 인성교육팀과 생활관 시설팀으로 분리하여 전문화
■ 약 3,200명의 전체 생활관 인원을 대상으로 일괄적 운영체계 적용 ■ 매년 팀 배정 - 매년 새롭게 팀학생 구성, 졸업하기 전까지 팀학생 간 그리고 팀학생-팀교수 중복되지 않게 구성 ■ 생활관 배정 - 매학기 팀단위로 생활관 배정. 생활관 선택에 있어 학생 선택권 없고, 한 팀당 성별에 따라 4~5방(4인실)으로 배정	팀학생 구성 및 생활관 배정	■ 약 350~600명 단위의 RC별 고유의 정체성과 특성을 반영한 운영체계 적용 ■ 입학 시 배정된 RC는 졸업 시까지 유지되어 장기간 소속감을 가지고 깊이있는 관계를 형성하며, 생활관에 입주하지 않는 학생들도 RC에 소속되어 공동체의 일원으로서 연대의식을 형성함 ■ 기존의 팀 제도를 유지하되 동일 RC 소속의 다른 팀 교수, 교목, 코치 간의 협력하에 상호보완적으로 학생을 지도

■ 팀교수, 생활관 간사, 교목실이 개별적으로 인성 및 영성교육을 담당하고 비교과 프로그램 위주로 운영 ■ 팀교수가 약 40명의 학생들을 모두 지도하는 방향으로 팀모임이 운영됨 ■ 생활관에 입주한 학생들을 대상으로 실행되는 대단위의 프로그램	교육과정 및 프로그램	■ 팀교수는 ‘Freshman Mentoring’ 프로그램을 통해 신입생의 초기 적응과 성장을 중점적으로 지원하며, 2학년 이상은 소속 RC의 교목과 코치, 학생임원단을 중심으로 인성 및 영성 함양을 위한 교육 프로그램 운영 ■ RC별로 지닌 고유한 정체성과 개성을 바탕으로 한 공동체문화에 따라 다양한 프로그램을 자발적으로 계획하고 실행함

4. 결론 및 제언

한동대학교의 RC 제도는 개교초기의 혁신적 교육모델인 팀 제도를 바탕으로 변화·발전하여 타대학에 비해 성공적으로 정착할 수 있었다. 나아가 단순히 비교과 프로그램을 운영하는데 그치는 것이 아니라 RC의 본래적 의미를 구현하고자 비교과를 넘어 교과과정까지 아우르는 전인교육의 장으로 발전시키고자 하였다. 이러한 기반으로 앞으로 우리 대학은 3가지정도의 미션을 가지고 RC와 더불어 인성교육의 발전을 위해 성장해나가고자 한다. 첫 번째는 RC 교육과정의 공통성과 다양성 조화 부분이다. 현재 6개의 RC에서 각 RC의 정체성과 핵심가치를 바탕으로 인성함양을 위한 다양한 비교과 프로그램을 운영중이나, 앞으로는 각 RC에서 인성교육과 관련된 교과과정까지 폭넓게 녹여내고자 한다. 이를 위해 6개 RC 전체에 적용할 수 있는 공통의 핵심 교육과정(core curriculum)을 개발하고, 이를 기반으로 각 RC의 정체성과 특색을 반영한 맞춤형 교육과정을 운영함으로써, 학교 전체 차원에서 공통성과 다양성이 조화를 이루는 교육 체계를 구축하고자 한다. 두 번째는 RC를 인성교육에 국한하지 않고 전공지식과 기술, 실무역량, 진로탐색과 설계를 아우르는 통합 교육공간으로 발전시키고자 하며, 이를 미션형 RC 체계를 통해 구체화하고자 한다. 마지막으로 한동대학교의 전 구성원이 참여하는 RC에서 삶과 배움이 일치되는 공동체를 경험하고 그 안에서 실현되는 전인교육을 통해 올바른 가치관과 인성을 갖춘 기독교인재를 양성하며, 궁극적으로 최종 교육이념인 ‘배워서 남주자’를 실현해내는 인성교육의 모범모델이 되고자 한다.

참고문헌

- 강병덕 외. (2014). *RC 효과성 및 만족도 조사 결과 보고서*. 한동대학교 RC·생활관운영팀.
- 강병덕 외. (2024). *RC 효과성 및 만족도 조사 결과 보고서*. 한동대학교 RC·생활관운영팀.
- 한동대학교 학생처 학생생활관 RC TFT. (2011). *2010 학부교육선진화지원사업 Residential College(RC)구축*. 한동대학교 학생처.
- 한동대학교 학생처 한동 인성 TFT. (2022). *한동 인성 교육 및 RC 제도 체계 개선 방안 연구 TFT 보고서*. 한동대학교 학생처.
- Creswell, J. W. (2015). *질적 연구방법론 - 다섯 가지 접근* (조흥식, 정선욱, 김진숙, & 권지성, 공역). 학지사. (Original work published 2013).

한국형 RC교육의 도전과 과제

주재원(한동대학교)

두 편의 연구논문은 한동대학교의 Residential College(RC) 시스템 발전과정과 미션형 RC 체계에서의 교육적 기대효과를 중심으로 한동대학교 RC의 역사적 맥락과 미래 방향성을 잘 제시하고 있다.

첫 번째 논문은 한동대학교 초기부터 RC제도가 공동체적 인성과 리더십 교육을 실현하기 위한 도구로서 발전해왔는지 서술하고 있다. 특히, 초기 팀 제도의 운영방식이 단순한 생활공동체에서 출발하여 점진적으로 전인교육의 구체적 실현을 위한 RC제도로 진화한 과정을 상세히 기술하였다. 이는 팀 제도가 생활관과 결합하면서 학생들의 인성, 영성, 지성을 통합적으로 발전시키는 전인교육의 공간으로서의 역할을 했음을 보여주며, 초기 한동대학교의 독특한 교육적 접근법이 다른 대학들과 구별되는 중요한 요소였음을 잘 설명한다. 특히 해당 논문은 RC 제도가 도입된 이후의 주요 변화를 설명하는데, 예를 들어 기존의 무작위적인 팀 구성에서 장기적인 소속감과 심화된 인간관계 형성을 가능케 하는 RC 구조로의 변화는 학생들의 교육적 경험의 질을 향상시켰음을 나타낸다. 또한, 팀 교수 중심의 멘토링에서 RC 내의 다양한 구성원이 유기적으로 협력하는 구조로 발전했다는 점은 공동체적 인성 교육의 질적 향상을 위한 중요한 발견이라 할 수 있다.

두 번째 논문은 RC 제도가 전인교육을 실천하는데 있어 더 큰 가능성을 제시하는 미션형 RC 체계를 강조하며, 그 과정에서 실천적으로 제안한 다양한 유형의 팀 운영 방식(그로우팀, 챌린지팀, 인게이지팀, 셰어팀 등) 등은 매우 혁신적인 접근법이라 평가할 수 있다. 특히, 지역사회 및 글로벌 문제 해결을 위한 RC의 능동적이고 적극적인 역할 변화는 전인교육 기관으로서 대학의 미래 방향에 중요한 시사점을 제공한다.

두 논문 모두 RC 시스템을 전통적인 생활공동체를 넘어, 적극적인 공동체 리더십 훈련 및 문제 해결 중심의 교육적 환경으로 발전시키고자 하는 노력의 실천적 의미를 잘 담고 있다. 미션형 RC 체계가 개인의 성장을 넘어 지역과 세계로의 확장성을 가지게 된다는 점에서 향후 대학 교육이 추구해야 할 중요한 방향을 제시한다고 평가할 수 있다. 한동대학교가 RC 제도의 역사에서 가진 중요한 역할은 RC 시스템의 한국적 맥락에 대한 실천적 모델을 제시한 것에 있다. 한동대학교는 초기부터 공동체적 인성과 리더십 함양이라는 명확한 비전을 가지고 RC 제도를 도입하고 이를 지속적으로 발전시켜 왔다. 특히, 다양한 대학들이 한동대학교의 RC 시스템을 벤치마킹하고자 방문하고 사례 연구를 통해 그 성과를 공유한 점은 한동대학교의 역할을 더욱 부각시킨다.

향후 한동대학교가 새로운 한국형 RC 모델을 제시하기 위해서는 다음과 같은 노력이 필요하다.

첫째, 한국의 교육적, 사회적 특성의 변화를 적극적으로 반영한 RC 모델의 개발이 필요하다. 이를 위해서는 한국 학생들의 독특한 문화적 배경과 교육환경을 면밀히 분석하고, RC 시스템의 기본 틀을 유지하되, 보다 체계적인 형태로 재구성하는 것이 필요하다. 예를 들어, 최근 한국 학생들이 직면하는 스트레스 관리, 진로 고민, 사회적 관계 형성 등 구체적인 이슈를 RC 프로그램 내에서 다룰 수 있는 구체적인 방안을 모색하여 마련할 필요가 있다.

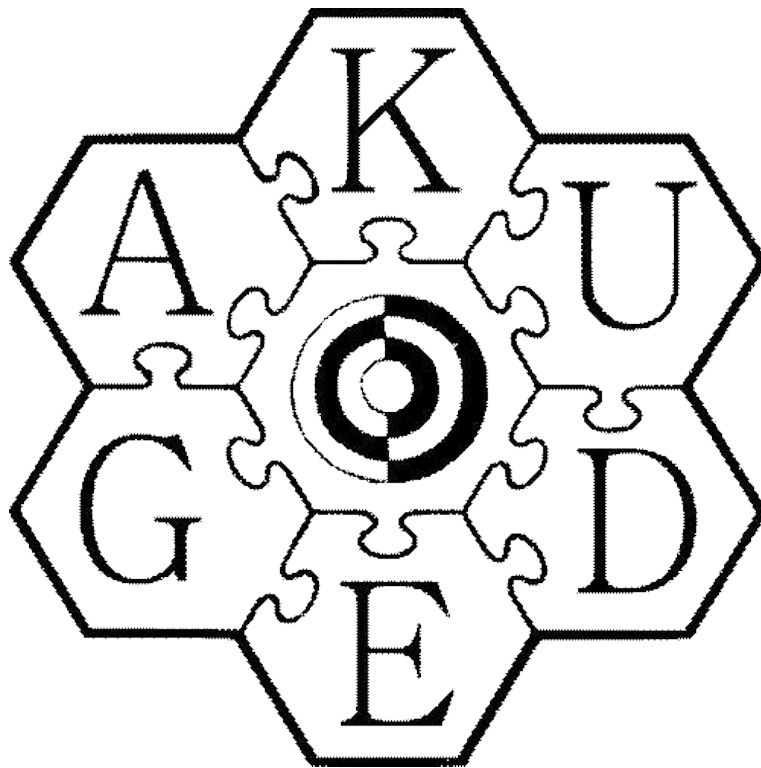
둘째, 미션형 RC 체계를 보다 활성화하여 학생들이 지역과 글로벌 문제 해결에 실질적으로 기여할 수 있는 기회를 확대할 필요가 있다. 이를 위해 각 RC가 수행하는 미션의 사회적 가치와 영향력을 지속적으로 평가하고, 이를 통해 대학 교육이 지역사회 및 국제사회와 긴밀히 연계될 수 있는 환경을 조성하는 것이 중요하다.

셋째, RC 시스템의 운영 성과와 학생 경험의 질적 향상을 위해 정기적인 피드백과 환류 체계를 구축해야 한다. RC 프로그램 참여자들의 지속적인 의견 수렴과 만족도 조사뿐 아니라, 졸업생들을 대상으로 한 장기적인 추적 연구를 통해 RC 시스템이 졸업 후에도 실제로 어떻게 학생들의 인생에 긍정적인 영향을 미쳤는지를 평가할 필요가 있다.

마지막으로, RC의 전통적 가치인 기독교적 가치와 현대 사회의 다양한 가치들이 조화를 이룰 수 있도록 교육적 접근법을 다변화할 필요가 있다. 이를 통해 다양한 배경의 학생들이 모두 RC 시스템에서 소속감을 느끼고, 협력과 이해를 통해 공동체적 성장을 경험할 수 있는 환경을 만들어야 한다. 특정 종교를 가진 학생들이 다수를 형성하는 환경이 RC 제도 운영에 순기능적 역할을 할 수도 있지만, 반대급부적 부작용을 야기할 수도 있다. 따라서 기독교적 가치와 보편적 가치를 융합하여 RC 인성교육이 체계화되어야 할 필요가 있다.

결론적으로 두 논문은 한동대학교의 RC 시스템이 전인교육의 실천적 모델로서 어떻게 발전해왔고, 앞으로 어떤 방향으로 나아갈 수 있을지에 대한 중요한 시사점을 제공한다. 한동대학교는 이러한 경험과 지식을 바탕으로 한국적 RC 모델을 선도적으로 제시할 수 있는 가능성을 가지고 있으며, 이를 실현하기 위해서는 위에서 제시한 다양한 접근법과 보완점들을 체계적으로 수립하고 발전시켜야 한다. 이를 통해 RC 시스템이 한국 대학 교육뿐 아니라 글로벌 교육 모델로서 더욱 확장성과 실효성을 가질 수 있을 것으로 기대한다.

세션 12



자유주제

좌장 | 최병문(대전대학교)
김유미(단국대학교)

Engaged Learning을 적용한 교양필수 교과목 수업 경험에 관한 학습자와 교수자 인식 차이

정지영·김원식(송실대학교)

1. 서론

디지털 혁명으로 대변되는 정보통신 산업 기술의 발달과 산업군의 디지털화된 변화 그리고 교육 문화 환경의 변화 등으로 인해 창의적이고 융합할 수 있는 역량 함양의 중요성은 점점 더 부각되고 있음(허희옥, 2019). 이에 따라 대학교육에서도 창의·융합 역량 함양을 위해 전공 교육뿐만 아니라 교양교육에서도 새로운 방향을 모색하고 있으며, 이는 대학 교육의 혁신과도 연결되고 있음(백승수, 2020).

디지털 세대의 학습자 특성을 반영하여 새로운 형태의 학습이 필요하고 다양한 학습 경험이 가능한 새로운 교육 모델을 제공해야 한다는 시대적 요구에 따라 S대학교에서는 ‘디지털 대전환 시대의 교육혁신 생태계 구축’이라는 목표를 세우고 그 일환으로 교양교육과정 개편에 이를 반영하는 등 다각적 노력을 전개하고 있음.

S대학교는 2023학년도부터 학습자의 선택권을 확대하는 방향으로 교양교육과정을 개편함. 혁신적 교양교육과정 개편은 단순히 학습자의 선택권 확대를 위한 교양교과목의 양적 개설행 증대에 그치지 않고, 교양교육과정의 교육목표 달성하기 위한 학생 참여형 경험학습(Engaged Learning: 이하 EL+) 수업모델을 적용하고, 경험학습을 객관적으로 평가할 수 있는 루브릭 개발을 통해 성취기반 절대평가를 포함한 학생 참여형 수업을 담당교수가 설계하여 운영함으로써 교육의 질적 개선이 이루어졌다는 점에서 더 중요한 의미를 가짐. EL+은 수업에서 배운 내용을 활용해 학습자가 스스로 문제를 발견하고, 문제 해결을 위한 아이디어를 도출하고, 이를 실제 현장에 적용하는 경험학습 중심 수업임. EL+은 학생의 학습 경험을 강조하는 교육방식으로 교수자와 학습자 간 수업 운영 및 학습 성과에 대한 상호 인식 차이를 이해하는 것이 수업의 질을 개선하고 교육목표에 중요함

따라서 본 연구에서는 다음 연구문제를 통해 S대학교 교양필수 교과목에 적용한 EL+ 수업 경험에 대한 학습자와 교수자의 인식 차이를 살펴보고자 함

연구문제1. 학습자는 교양필수 교과목에 도입된 EL+ 수업 경험에 대해 어떻게 평가하는가?

연구문제2. 교수자는 교양필수 교과목에 도입된 EL+ 수업 경험에 대해 어떻게 평가하는가?

연구문제3. EL+ 수업 경험에 대한 학습자와 교수자의 인식 차이는 어떠한가?

EL+로 진행한 2024학년도 2학기 교양필수 교과목 교수자를 대상으로 실시한 수업 운영 자가 진단 결과와 해당 교과목의 학생 강의평가 결과 분석을 통해 EL+ 수업의 두 주체자인 교수자와 학습자 사이의 인식 차이를 이해하고, 수업 환류를 위한 정보로 활용함으로써 교양 필수 교육과정의 개선을 위한 토대를 마련하고자 함.

2. 이론적 배경

2.1. 학생참여형 수업

대학 수업의 실행 단계에서 전통적인 교수자 중심 수업에서 벗어나, 학습자가 수업의 주체가 되는 자기주도적 학습 중심 방식으로의 전환이 이루어지고 있음. 또한 강의 전달 위주의 방식에서 상호작용을 중시하는 참여형 수업 구조로 변화하고 있으며, 단일 활동 위주의 단순한 수업 구성에서 다양한 학습 요소가 통합된 복합적인 구성으로 발전하고 있음. 이와 함께, 수업 운영 방식도 개별 교수자에게 전적으로 의존하던 방식에서 대학의 조직적 지원과 연계되는 방향으로 변화하고 있음(강경리, 2021).

교수자의 EL+ 수업 참여 학습자 이해는 학습자의 수업 만족도나 효과에 영향을 미칠 수 있으며, 학습자 역시 EL+ 수업에 대한 낮은 이해가 수업 성과를 저해하는 요인이 될 수 있음. 예를 들어 교수자가 적절한 교수법과 전략을 적용하더라도, 학습자가 수업에 무관심하거나 수동적이며 부정적인 태도를 가질 경우 교수자의 노력에도 불구하고 수업 성과가 없을 수 있음.

즉, 교수자가 학습자의 EL+ 수업에 대한 인식을 이해하고 수업에 임하는 것이 EL+ 수업의 전반적인 만족도를 높이고 교육의 질을 향상시키는데 중요한 과제라고 할 수 있음. 나아가 교양교육 수요자 즉, 학습자의 EL+ 수업 인식 분석을 통해 장기적 관점

에서 학생 맞춤형 교양 필수 교육과정 설계가 가능함. 따라서 연구 결과를 바탕으로 S대학교는 EL+ 수업 운영 방식을 개선하여 향후 교양교육과정을 운영하고자 함

2.2. Engaged Learning (EL+, 학생 참여형 경험학습)

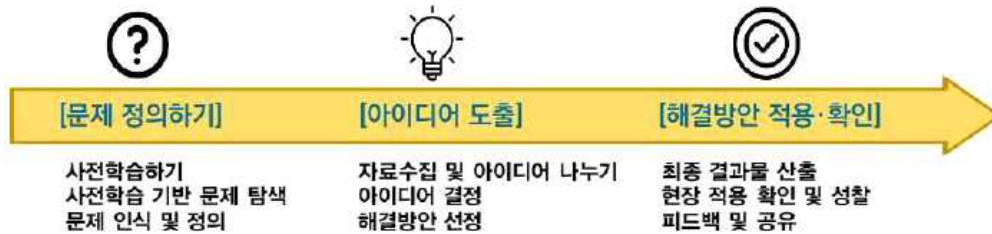
2.2.1. EL+ 도입 배경

대학 교육의 패러다임 전환에 따라 교수자의 강의를 통해 지식이 일방적으로 학습자에게 전달되는 수업 운영만으로는 변화하는 사회가 요구하는 역량을 갖춘 인재 양성에 한계가 있음. 따라서 학습자가 수업에서 배운 내용을 이해하고 그것을 시의적절하게 활용할 수 있는 경험학습 중심의 수업 설계가 강조되는 추세임. 또한 학습자가 수업에서 배운 지식과 기술을 강의실 밖의 일상에서 경험하는 문제의 해결을 위해 스스로 재구성하여 학습의 전이를 촉진하는 수업모델의 도입이 필요한 시점임.

S대학교에서는 교수(teaching) 활동 중심의 수업보다 학습자의 문제해결 활동을 도와줄 수 있는 경험학습(Experiential Learning) 환경 제공을 통해 학습자가 자신이 구성한 지식을 적용하고 활용할 수 있도록 2019학년도부터 학생 참여 경험 중심 수업모델을 개발하여 Engaged Learning+라는 이름으로 수업에 적용하여 현재까지 운영하고 있음(노은희, 조문기, 2004a)

2.2.2. EL+ 기본 원리

EL+은 학습자가 수업 내용을 기반으로 실생활과 연계된 문제를 스스로 인식하고 정의하며, 문제해결 방안을 탐색하고 동료 학습자와의 협업을 통해 실제 적용 가능한 결과물을 도출하는 교수-학습 과정으로 정의됨. EL+수업은 [문제 정의하기] - [아이디어 도출] - [해결방안 적용 및 확인]의 3단계로 구조화됨(노은희, 조문기, 2004a).



[그림1] EL+ 기본 원리 3단계

*출처: S대학교 교수학습혁신센터(2021). Engaged Learning 수업운영 가이드북

EL+ 수업 구현을 위한 교수법으로 문제 기반 학습, 프로젝트 기반 학습, 플립러닝(Flipped Learning), 토론 중심 수업, 디자인 씽킹(Design Thinking), 캡스톤디자인 등을 적용할 수 있으며 교수자는 지식 전달자의 역할에 더해 학습자가 능동적으로 수업에 참여하여 일련의 수업 활동을 주도적으로 이끌어 갈 수 있도록 퍼실리테이터, 멘토, 코치 등의 역할을 수행함

2.2.3. EL+ 의 효과성

손나경과 김령희(2020)는 교양 교과목을 대상으로 학습자 주도형 토론 발표 수업을 실시한 결과, 학생들이 수업에 적극적으로 참여하고, 높은 만족도를 보였음을 확인함. EL+ 방식으로 기독교 교양 필수 교과목을 운영한 결과, 학생들의 인문학적 교양 함양에 기여할 수 있음을 확인함(박도현, 성신형, 2022). 차봉준(2022)의 연구에서는 EL+의 ‘문제정의-아이디어 생성-해결 방안 적용과 실천’ 3단계 원리를 활용하여 학습자가 인류 시대의 환경 문제를 스스로 발견하고 정의할 수 있도록 교과목을 설계함.

위와 같은 선행 연구를 통해 EL+은 학생들의 학습 몰입과 자율성을 촉진하고, 학습 내용을 실생활 문제해결에 활용할 수 있는 역량을 개발하는 데 효과적인 학습 모델임이 확인되고 있음(노은희, 조문기, 2024b)

3. 연구방법

3.1. 분석 대상

2024학년도 2학기에 개설되어 강의평가를 실시한 학부 정규 교과목은 총 2,302개였으나 본 연구에서는 해당 학기 개설 교양 필수 교과목군 중 ‘일반강의 및 실험실습’으로 강의평가가 진행된 교과목에 한해 분석을 실시함

<표-1> 2024학년도 2학기 교양필수 교과목군별 개설 교과목 수

교양필수 교과목 군	빈도	비율(%)
A 교과목 군	51	17.1
B 교과목 군	51	17.1
C 교과목 군	48	16.1
D 교과목 군	23	7.7
E 교과목 군	47	15.8
F 교과목 군	2	0.7
G 교과목 군	76	25.5
전체	298	100.0

3.2. 검사도구

3.2.1. 강의평가 점수

EL+ 수업 운영에 대한 학습자 인식을 살펴보기 위해 강의평가 자료를 활용함. 강의평가 문항은 <표-2>와 같으며, 각 문항은 리커트(Likert) 5점 척도를 사용함. 학생들의 응답 결과는 5점 척도에 기반한 데이터로 수집되지만, 최종 활용 시에는 이를 100점 만점으로 환산하여 점수가 제공됨

<표-2> 강의평가 문항

구분	문항내용
강의계획	1. 수업에 필요한 정보가 강의계획서에 제시되었다.
	2. 강의계획서에 제시된 내용으로 강의가 진행되었다.
	3. 수업목표는 구체적이고 명확하게 제시되었다.
교수학습실행	4. 이 강의는 학생이 흥미를 갖고 수업에 참여하도록 진행되었다.
	5. 담당 교수는 학생의 이해 수준을 확인하며 강의를 진행하였다.
	6. 담당 교수는 학습내용을 효과적으로 전달하였다.
평가	7. 이 강의에서는 학생의 활동이나 과제에 대하여 적절한 피드백이 제공되었다.
	8. 성적평가 방법과 기준에 대하여 사전에 충분히 안내되었다.
	9. 시험, 과제, 발표 등은 학습에 도움이 되었다.
종합	10. 강의를 통하여 해당 분야의 지식 또는 능력이 향상되었다.
	11. 나는 본 강의에 전반적으로 만족한다.

3.2.2. EL+ 수업 운영 결과 보고서 자가진단 문항

EL+ 수업 교수자 인식을 살펴보기 위해 2024학년도 2학기 EL+ 수업 운영 결과 보고서의 자가진단 10개의 문항 결과값을 활용하였으며 4점 리커트(Likert) 척도로 응답함. 본 연구에서는 100점으로 환산하여 사용하는 강의평가 점수와 직관적 비교가 가능하도록 100점 만점으로 환산하여 제시함

<표-3> 교양필수 교과목 EL+ 수업 운영 자가진단 문항

문항 내용
1. 교과목의 교육목표는 송실 핵심역량을 기반으로 명확하게 설정되어 있다.
2. 학생들이 주어진 문제를 분석하고 정의하는 학습활동이 설계되어 있다.
3. 아이디어 도출 단계에서 학생들의 창의적인 사고와 문제해결 능력을 향상시킬 수 있는 학습활동이 설계되어 있다.
4. 학생들이 다양한 아이디어를 자유롭게 발표하고 공유할 수 있는 환경이 제공되도록 설계되어 있다.
5. 학생들이 학습내용과 관련된 강의실 밖의 다양한 학습경험(진로 분야, 지역사회, 일상생활, 현장학습, 봉사, 공모전 등)을 할 수 있도록 설계되어 있다.
6. 학생들의 학습 내용의 이해능력과 실제적 맥락에서의 적용 및 활용 능력을 평가하기 위해 과정 중심의 평가방법 및 평가 도구(토의·토론, 발표, 포트폴리오, 프로젝트, 현장학습 등)가 설계되어 있다.
7. 수행과제에 대한 성취기준과 성취수준이 사전에 제시되어 있다.
8. 문제정의, 아이디어 도출, 해결방안 적용 및 확인에 이르는 3단계의 학습활동이 총 15 주차 중 최소한 5 주차 이상 동안 진행될 수 있도록 설계되어 있다.
9. EL+ 적용 수업의 설계, 운영, 평가가 학생들의 학습과 성장에 효과적이었는지 분석되어 있다.

10. EL+ 적용 수업 결과 분석을 바탕으로 교수방법, 평가 방법 등에 관한 개선방안이 도출되어 환류 계획이 구체적으로 수립되어 있다.

3.3. 자료 분석

학습자와 교수자 인식 차이 분석을 위해 EL+ 수업 경험에 대한 학습자 강의평가와 교수자 EL+ 수업 운영 자가진단 평균 값을 비교하여 인식의 차이를 살펴보고자 함. 향후 학습자와 교수자의 EL+ 수업 경험에 대한 심층적 이해를 위해 초점집단면접(Focus Group Interview, FGI) 결과를 추가 분석하고자 함

4. 연구결과

4.1. 학습자 EL+ 수업 인식

학습자가 응답한 강의평가 문항별로 기술통계를 실시한 결과 교양필수 교과목의 강의평가 문항의 평균은 <표-4>와 같음. 강의평가 문항 중 가장 높은 점수를 얻은 문항은 '수업에 필요한 정보가 강의계획서에 제시되었다'며 가장 낮은 문항은 '이 강의는 학생이 흥미를 갖고 수업에 참여하도록 진행되었다'로 나타남. 문항이 속한 영역별로 살펴보면 강의계획, 평가, 교수학습실행, 종합의 순으로 평균이 높게 나타남. 학습자가 응답한 강의평가 결과를 교양필수 3개 영역을 구성하는 교과목군으로 비교 분석한 결과 가장 높게 응답한 문항은 교과목별로 상이하였으며, 강의계획에 속하는 '수업에 필요한 정보가 강의계획서에 제시되었다' 문항이 비교적 많이 나타남. 그러나 이 문항의 평균은 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타남. 1번 문항을 제외하고는 교과목군 별로 강의평가 평균에 차이가 유의미한 결과가 있는 것으로 나타남

<표-4> 교양필수 구성 교과목군 기술통계 및 F검정 결과

단계	문항번호	A 교과목 군 (N=51)		B 교과목 군 (N=51)		C 교과목 군 (N=48)		D 교과목 군 (N=23)		E 교과목 군 (N=47)	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
강의계획	1	88.0	5.61	88.6	5.85	85.8	5.77	87.2	4.75	89.1	4.63
	2	88.6	5.88	88.8	6.13	85.6	5.93	87.1	4.75	89.0	4.4
	3	87.4	7.28	88.8	6.52	84.3	6.80	85.7	5.72	88.5	4.58
교수학습실행	4	85.4	8.26	85.6	9.42	78.8	9.72	82.8	7.15	87.0	6.21
	5	86.2	8.13	87.0	7.95	81.7	8.02	84.5	6.37	88.0	5.54
	6	85.4	8.67	86.9	8.52	82.2	7.45	83.6	6.44	88.3	5.29
평가	7	88.1	6.50	89.3	6.90	80.9	8.27	86.1	5.95	90.3	4.98
	8	88.3	6.64	88.4	6.89	84.5	6.99	86.6	5.15	89.6	4.79
	9	84.9	8.60	86.2	7.86	79.0	9.00	83.1	7.53	85.7	6.15
종합	10	85.0	8.00	86.6	7.54	80.5	8.11	83.2	6.86	85.0	6.37
	11	84.5	9.30	86.0	8.66	79.1	8.85	82.6	7.23	85.2	7.03
단계	문항번호	F 교과목 군 (N=2)		G 교과목 군 (N=76)		전체 (N=298)				F	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
강의계획	1	91.6	1.05	87.9	5.16	87.9	(5.41)	87.7	5.56	2.078	
	2	91.2	0.50	87.7	5.10	87.9	(5.51)			2.434 *	
	3	90.4	0.54	87.1	6.33	87.1	(6.44)			2.882 *	
교수학습실행	4	88.7	4.04	82.6	9.07	83.7	(8.90)	85.0	7.84	4.88 ***	
	5	90.4	1.68	83.0	9.04	85.0	(8.11)			4.341 ***	
	6	90.8	0.04	83.9	9.03	85.1	(8.13)			3.451 **	
평가	7	89.6	1.73	84.4	7.80	86.4	(7.62)	86.2	6.79	10.453 ***	
	8	90.4	0.54	87.3	5.99	87.5	(6.35)			3.277 **	
	9	88.8	0.64	84.8	7.24	84.2	(8.05)			4.77 ***	
종합	10	88.0	0.45	84.9	7.81	84.4	(7.72)	84.5	7.74	3.168 **	
	11	89.6	0.59	83.8	8.51	83.7	(8.63)			3.605 **	

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

4.2. 교수자 EL+ 수업 인식

교수자는 EL+ 적용 수업을 운영한 이후 운영 결과 보고서를 필수로 제출해야 하며, 2024학년도 2학기 결과 보고서를 제출한 교양필수 교과목 군의 빈도수는 <표-6>과 같음

자가진단 문항 중 가장 높은 점수를 얻은 문항은 ‘문제정의, 아이디어 도출, 해결방안 적용 및 확인에 이르는 3단계의 학습활동이 총 15 주차 중 최소한 5 주차 이상 동안 진행될 수 있도록 설계되어 있다.’로 나타남. 가장 낮은 점수를 산출한 문항은 ‘학생들이 학습 내용과 관련된 강의실 밖의 다양한 학습경험(진로 분야, 지역사회, 일상생활, 현장학습, 봉사, 공모전 등)을 할 수 있도록 설계되어 있다.’와 ‘EL+ 적용 수업 결과 분석을 바탕으로 교수 방법, 평가 방법 등에 관한 개선방안이 도출되어 환류 계획이 구체적으로 수립되어 있다.’의 두 개 문항으로 나타남

<표-5> 2024학년도 2학기 EL+ 수업 운영 결과 보고서 수

교양필수 교과목 군	빈도	비율(%)
A 교과목 군	24	22.0
B 교과목 군	23	21.1
C 교과목 군	6	5.5
D 교과목 군	10	9.2
E 교과목 군	14	12.8
F 교과목 군	1	0.9
G 교과목 군	31	28.4
전체	109	100.0

교과목 군별로 교수자 EL+ 수업 운영 결과에 대한 자기진단 결과의 차이가 있는지 알아보기 위해 F검정을 실시한 결과는 다음 <표-6>과 같음. 교과목 군별 평균은 4번 ‘학생들이 다양한 아이디어를 자유롭게 발표하고 공유할 수 있는 환경이 제공되도록 설계되어 있다’ 문항을 제외하고 통계적으로 유의미하게 다른 것으로 나타남

<표-6> EL+ 수업 운영 결과 교양필수 구성 교과목 군 기술통계 및 F검정 결과

문항번호	A 교과목 군		B 교과목 군		C 교과목 군		D 교과목 군		E 교과목 군	
	(N=24)		(N=23)		(N=6)		(N=10)		(N=14)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
1	85.4	12.59	97.8	7.20	95.8	10.21	92.5	12.08	83.9	12.43
2	90.6	17.77	97.8	7.20	100.0	0.00	95.0	10.54	85.7	12.84
3	85.4	12.59	95.7	9.69	100.0	0.00	97.5	7.91	83.9	12.43
4	89.6	12.59	90.2	16.41	100.0	0.00	95.0	10.54	83.9	12.43
5	77.1	10.21	87.0	21.15	91.7	12.91	90.0	17.48	73.2	11.87
6	88.5	12.72	96.7	8.61	100.0	0.00	95.0	10.54	83.9	12.43
7	83.3	12.04	94.6	10.54	100.0	0.00	95.0	15.81	83.9	12.43
8	94.8	10.37	98.9	5.21	100.0	0.00	97.5	7.91	83.9	12.43
9	77.1	14.59	92.4	11.76	95.8	10.21	87.5	13.18	80.4	10.65
10	69.8	19.48	89.1	14.74	95.8	10.21	87.5	13.18	80.4	10.65
문항번호	F 교과목 군		G 교과목 군		전체		F			
	(N=1)		(N=31)		(N=109)					
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD				
1	75.0	.	94.4	10.63	91.4	11.93	4.610***			
2	75.0	.	93.5	11.12	93.5	12.38	2.317*			
3	75.0	.	91.1	12.16	91.2	12.00	4.154 ***			
4	75.0	.	93.5	11.12	91.2	12.85	1.947			
5	75.0	.	81.5	11.12	82.1	15.32	2.773 *			
6	75.0	.	91.9	13.52	92.2	12.07	3.034 **			
7	75.0	.	92.7	13.22	91.2	12.85	3.733 **			
8	75.0	.	91.9	11.88	94.3	10.51	4.850 ***			
9	75.0	.	84.7	12.38	85.3	13.58	4.152 ***			
10	75.0	.	83.9	12.16	82.1	15.66	5.045 ***			

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

5. 결론 및 제언

S대학교는 2023학년도 교양교육과정 개편과 더불어 EL+ 수업모델의 교양필수 교과목 전면 도입을 추진함. EL+ 관련 선행연구에서 수업에 참여한 학습자를 대상으로 연구자가 개발한 설문문항에 응답한 결과 분석에서는 수업만족도가 높게 나타난 반면에 본 연구에서 활용한 강의평가 및 운영 결과보고서 자료 분석 결과만을 고려해 볼 때는 EL+의 도입이 교수학습 실행 부분에서 학습자의 기대에 부응하지 못한 것으로 나타남. 따라서 교양필수 교과목 군의 특성에 따라 교수자에게 EL+ 수업 모형의 도입 선택권을 부여할 것을 제안함. 이같은 결과는 EL+ 수업이 교수자가 의도하는 대로 학습자에게 만족스러운 학습 결과로 나타났음에도 불구하고 수업 운영 방식을 고려하지 못한 일률적인 강의평가 문항으로 학습자가 느끼는 수업 운영의 효과가 제대로 측정되지 못했을 수 있음. 따라서 EL+ 특수성을 반영한 강의평가 문항 검토가 필요함

EL+ 수업모델을 교양필수 영역에 전면 적용하여 혁신적 교수학습 모형의 양적 확산에 기여했다면 장기적으로 대학의 특성화 수업 운영 방식으로 유지시키기 위해서는 질적 개선에 기여할 수 있도록 EL+ 운영상에서 발견된 문제점을 개선하고 EL+수업모델 효과성에 대한 비교 분석을 통하여 각 교양필수 교과목군 특성에 기반한 교수학습 내용 설정과 좀 더 체계적인 교육과정을 설계하는 연구가 필요함

참고문헌

- 강경리(2021). 대학교육혁신의 관점에서 효과적인 대학수업의 특성 연구. *교육혁신연구*, 31, 29-58.
- 노은희, 조문기(2024a). Engaged Learning 한 교양필수 교과목 연구컴퓨팅적사고와 알고리즘 중심으로. *교양교육연구*, 18(4), 179-198.
- 노은희, 조문기(2024b). Engaged Learning을 적용한 수준별 AI 교양 교육 과정 설계와 사례 분석: AI와 머신러닝 중심으로. *교양교육연구*, 18(6), 167-180.
- 백승수(2020). 핵심역량기반 교양교육의 당면 과제와 개선 방향. *교양교육연구*, 14(3), 11-23.
- 손나경, 김령희(2020). 과학소설(SF) 대상 학습자 참여형 교양교육 교과목의 설계와 검토. *학습자중심교과교육연구*, 20(12), 527-554.
- 박도현, 성신형(2022). 참여형 학습(Engaged Learning)을 활용한 기독교교양필수 교과목 개선 방안 연구 대학: S대학의 기독교교양필수교과 운영 사례를 중심으로. *교양학연구*, 18, 111-138.
- 차봉준(2022). 인류세 시대환경 인문학 교육 방법론 연구- 인게이지 러닝(Engaged Learning) 수업모델 작용을 바탕으로. *문학과환경*, 21(2), 223-248.
- 허희옥(2019). 교양교육 혁신을 위한 국립대학의 도전과 변화: S대학교 사례를 중심으로. *한국교양교육학회 학술대회 자료집*, 47-48.

「Engaged Learning을 적용한 교양필수 교과목 수업 경험에 관한 학습자와 교수자 인식 차이」 토론문

임선숙(단국대학교)

본 연구는 S 대학의 교양 필수 교과목에 도입된 EL+ 수업의 학습자와 교수자의 경험과 인식의 차이에 대해 살펴보고, 교육과정 개선을 위한 토대를 마련하고자 하는 것을 목적으로 하고 있습니다. 근래 대학 교육에서 창의·융합 역량이 중요해지고 하향식 교육보다는 학생 참여형 수업에 대한 요구가 증가하고 있어, EL+ 수업의 도입은 대학 교육 혁신이라는 면에서 유의미하다고 할 수 있습니다. 제가 수업하고 있는 D 대학의 경우도 필수 교양으로 고전읽기 교과를 운영하면서 학생 참여형 토론 수업을 지향하고 있으며, 많은 대학들이 근래 플립러닝, 토론 수업, PBL 등의 학생 참여 중심의 교과들을 운영하고 있습니다. 이런 상황에서 S 대학이 2023년부터 교양 필수 교과목에 전격적으로 EL+ 수업 방식을 도입한 것은 실험적이면서도 모범적인 사례가 될 수 있을 것으로 보입니다. 이 수업 방식이 잘 정착되고 모범사례가 되길 바라면서 몇 가지 질문으로 토론을 진행하겠습니다.

1. EL+ 수업 방식에 대한 학습자와 교수자의 인식 차이 연구를 위해 2024년 2학기 강의평가와 수업 운영 자기진단 결과를 데이터로 활용하고 있습니다, 하지만 학생들의 강의 평가는 학기, 학번, 담당 교강사 등에 영향을 받을 수 있어서 동일 교과에 동일 커리큘럼을 적용하더라도 다른 결과를 보이기도 합니다. 따라서 한 학기 데이터에서 교과목 군별 결과의 차이도 중요하지만, 이전 학기 데이터들과의 비교가 좀 더 유의미한 결과를 도출할 수 있을 것으로 보입니다. 그럼에도 본 연구에 2024년 2학기, 즉 한 학기만을 연구 데이터로 선정한 이유가 있는지 궁금합니다.

2. 교수자의 EL+ 수업에 대한 인식은 EL+ 수업 방식을 반영한 문항을 만들어 진단했습니다. 하지만 학습자 수업 인식에 대한 분석은 일반 강의 평가를 활용하고 있습니다. 본 연구 내용에도 언급이 되었지만, EL+ 수업의 효과와 만족도를 제대로 평가하기 위해서는 이 수업 군을 이수하고 있는 학생들을 위한 설문 도구가 필요한 것으로 보입니다. 향후 이런 측정 도구를 만든다면 어떤 평가 문항이나 도구가 추가 혹은 보완되어야 할지 궁금합니다.

3. 결론에서 보면 학습자와 교수자 간 EL+ 수업 경험에 대한 인식 차이가 나는 것으로 보입니다. 물론 언급된 것처럼 학습자에게 만족스러운 학습 결과가 나타났음에도 불구하고 수업 운영 방식을 고려하지 못한 강의 평가 문항에 문제가 있어서 일 수도 있지만, 그 이외에 인식 차이의 이유가 있을 것으로 보입니다. 이런 인식 차이가 주로 어떤 요인에서 비롯된다고 보는지 궁금합니다.

4. 제가 수업하고 있는 고전읽기 교과의 경우 2020년 1학기부터 필수 교과로 운영되면서, 목적에 부합하는 교과목 운영 정착과 수업의 균질화 등을 위해 교내 교양 관련 연구소의 지원을 받아서 매 학기 교강사 워크숍을 진행하고, 학기 초와 말에 각각 ‘학생 수업 성과 측정 사전, 사후 설문 조사’를 실시하고 있습니다. 하지만 학교 차원의 지원은 아니어서, 향후 이런 지원들이 필요할 것으로 보이는데, S 대학의 경우 필수 교양 교과가 EL+ 수업 방식으로 운영되고 있기 때문에 교양 대학이나 대학 차원에서 다양한 지원이 있을 것으로 생각합니다. 혹시 교과목 운영과 수업의 질적 개선을 위해 대학 차원에서 조직적 지원이나 정책이 있는지 궁금합니다. 그리고 더 필요하다고 생각하는 지원이나 정책이 있는지도 궁금합니다.

필수과목과 배분이수: 그 기원과 의미¹⁾

홍성기(아주대학교)

1. 필수과목과 배분이수의 역사적 배경

19세기-20세기 초에 걸쳐서 미국의 대학에는 양적으로나 질적으로 큰 변화가 일어났다. 1828년에 발표된 예일대 교수진의 『예일 보고서』는 기존 식민지대학의 고전-인문 중심 자유교육의 지속을 주장하였는데, 바로 그런 이유로 보수적이고 심지어 반동적인 문헌으로 알려졌다. 그러나 이런 판단은 후대의 평가라고 생각된다. 첫째, 이 보고서가 쓰인 당시 예일대 입학생의 평균 연령은 15세 안팎으로, 보고서 자체가 인정하듯 미국의 대학은 독일의 김나지움과 연령이나 수준이 비슷하였다. 즉 독일의 중등교육과정에 해당하여 새로운 학문, 새로운 강의의 도입보다 신학, 법학, 의학 등 전문교육의 준비를 포함한 자유교육에 치중할 수 밖에 없었다. 둘째, 당시 미국대학의 자유교육은 이른바 능력심리학(faculty psychology)이라는 이론적 기반을 갖고 있었다. 능력심리학은 인간의 영혼 혹은 마음에는 여러 능력을 담당하는 모듈이 있고, 전인교육을 지향하는 자유교육은 이 모듈들을 조화롭게 개발해야 한다는 것이다. 특히 총장과 소수의 교수진이 개설, 담당하는 교과목들은 전혀 소통이 없는 교강사들이 개설하는 현대 대학의 교육과정과는 달랐다. “학업의 계획, 순서 및 배열이 가능한 한 최선이며, 과정에 포함된 모든 것이 정당하고 누락 된 것이 없으며, 도덕 철학 과정은 전체 계층 구조의 정점을 찍었다. 보통 총장이 도덕 철학²⁾을 가르쳤고, 학생들을 무질서한 물질에서 신뢰할 수 있는 시민으로 변화시키는 것이 완료”되었다.(Zemliakova, 2019, p.294) 미국의 식민지대학들은 교과목이 전 교육과정 속에서 갖는 위치와 의미, 그리고 그 내용을 조정함으로써 스코틀랜드 자유교육의 이론가들이 지속적으로 강조해온 통합적(integrative)인 교과과정을 나름대로 실현할 수 있었다. 동시에 아직 부모가 필요한 어린 학생들에게 규율이 매우 엄격한 경우도 적지 않았다. 돌이켜보면 19세기 미국의 소규모 대학이 제공하는 ‘처방된(prescribed)’ 교과과정은 기본적으로 중등교육의 방식이었다.

그러나 미국의 대학입학 연령은 19세기 전반(全般)에 걸쳐서 올라갔다. 1700년대 초반 하버드대의 입학 연령은 12살, 1860년대에는 18살, 그리고 1882년에는 19살이 되었다.(Mohsenin, 1983, p.494) 실은 미국 식민지대학의 입학은 연령이 아니라 라틴어 등과 같은 특정 분야의 수학 능력이 기준이었다. 또 경제적 이유로 입학을 늦추는 등 학생들의 연령은 다양한 편이었다. 그러나 19세기 전체에 걸쳐 미국 고등학교(highschool)의 확장과 함께 대학입학준비 교육이 확대됨으로써³⁾ 19세기 후반 미국대학의 입학 연령은 15살 이전에 입학했던 시절의 미국대학 졸업생의 나이일 수도 있었다. 다른 한편 독일에는 1812-16년 훔볼트의 개혁에 따라 초등교육 3년, 김나지움 10년의 교육과정이 도입되었다가, (Keym, 1999, p.54) 초등교육이 연장되면서 지역에 따라서 8-9년 정도의 수학 기간을 거치고 졸업생은 졸업시험에 합격하면 평균 20세 전후에 대학에 입학하였다. 즉 19세기 후반이나 20세기 초에 미국과 독일의 대학 입학연령은 비슷하였다.

다른 한편 ‘19세기 독일 대학은 전공교육만을 하였으며, 교양교육 혹은 일반교육은 김나지움에서 끝난다’는 견해가 한국은 물론 미국이나 일본에 널리 퍼져 있다. 그 이유로서 1834년부터 독일의 김나지움은 대학입학자격을 부여하는 유일한 교육기관으로서 그 내용과 수준이 대학 수학을 충분히 보장하였기 때문이라는 것이다. 그러나 이런 관점은 교양교육을 전문교육의 기초단계로 파악하는 입장에서 나온 견해이다. 19세기 독일의 대학에는 교양 교육과정은 물론 필수로 이수해야 할 전공과정도 없었다. 다만 예외적으로 법학부와 의학부에 필수과목이 지정된 경우가 있었을 뿐이다. 학생이 이수해야 할 처방된 과정이 없는 대신, 독일의 대학을 세계 정상으로 밀어 올린 철학부 즉 학예학부는 두 개의 학술적 자유인 배움의 자유(Lernfreiheit)와 가르침의 자유(Lehrfreiheit)를 극한까지 밀고 갔다. 그 이유는 간단하였다. 진리탐구를 하는 학문을 하기 위해서는 사고에 어떤 제한도 있어서는 안 된다는 믿음이었다.

훔볼트가 강조한 ‘교육과 연구의 통합’은 철저히 학생들의 자율성에 기반을 두었다. 따라서 대학(고등교육 기관)은 적극적으로

1) 원 발제 제목은 “필수과목과 교양과목: 동북아대학의 경우”라고 되었으나, 하나의 발제에 담기가 어렵다는 점, 이 발제문에는 배분이수의 기원과 필수과목과의 관계에만 집중하였다는 점을 고려하여 제목을 ‘필수과목과 배분이수: 그 기원과 의미’로 변경하였다. 이번 발제문과 직접 연결될 수 있는 동북아대학의 교양교육 사례 연구는 다음 기회에 발제할 수 있기를 희망한다.

2) 19세기 후반 총장 과목이었던 <도덕 철학>으로부터 정치경제학, 경제학, 정치학 등등 사회과학이 분화되었다.

3) 아카데미는 이런 종류의 대학예비학교였다. 일반고등학교와 아카데미의 대학예비과정은 20세기 초반 미국대학에 교양교육의 도입 이유와 관련이 있다. 즉 주정부의 토지 기부로 설립된 대학(Land Grant Universities)들은 입학생의 수학 능력이 부족해서, 그러나 하버드와 같은 오래된 대학들은 입학생의 수준과는 무관하였다고 생각된다.

연찬(Studium)하는 곳이지 학교(중등교육 기관)처럼 수동적인 배움(Lernen)의 장소가 아니었다. 다른 한편 훔볼트는 전인교육을 강조하였는데, 그 핵심 개념은 ‘빌dung(Bildung)’이었다. 일반적으로 ‘교육’으로 번역하고 또 독일에서도 그런 뜻으로 사용하지만, 훔볼트식 대학에서 Bildung은 단순히 교육의 의미가 아니다. 그것은 전인교육이라는 의미에서 ‘Menschen-Bildung’을 의미하는데, 이를 일본에서는 ‘인격도야(陶冶)’로 번역하였다.(이명실, 2017: pp.61-90) 1918년 제정된 일본의 대학령에는 다음과 같은 문구가 있다. “대학은 국가에 필수적인 학문의 이론과 응용을 교육하고 그 심오한 원리를 탐구하는 것을 목적으로 하며, 동시에 인격의 도야와 국가적 사상의 함양⁴⁾에 주의를 기울인다.”(일본 大學令 제1조)

1946년 조선교육심의회와 고등교육분과위원회에는 대학의 목적을 ‘조선교육의 근본이념에 기(基)하여 민주국가 사회발전에 필요한 학술의 심오한 이론과 그 광범정치(廣範精緻)한 응용방법을 교수하는 동시에 지도적 인격을 도야할 것’(강명숙, 2002: p.94)⁵⁾으로 설정하였다. 1949년 교육법 제108조는 “대학은 국가와 인류사회발전에 필요한 학술의 심오한 이론과 그 광범하고 정치한 응용방법을 교수 연구하며 지도적 인격을 도야하는 것을 목적으로 한다”고 규정하여 1946년 심의회의 제안에 ‘연구’를 추가하였다. 따라서 1946년 이후 승격·설립된 한국의 대학들은 학칙의 모두(冒頭)에 이 규정을 거의 그대로 담아 설립 목적으로 삼았다.

1952년 제정된 교육법시행령이 제125조에 “대학(師範大學을 포함한다)의 교과는 필수과목과 선택과목으로 하고 필수과목은 일반교양과목과 전공과목으로 구분한다. 일반교양과목이라 함은 일반지도적 인격을 도야함에 필요한 과목을 말하며 전공과목이라 함은 해학과의 전문학술연구상 필수하여야 할 과목을 말한다”고 명시하기 시작하면서 이 시행령이 폐지된 1998년까지 “교양과목”이라 함은 지도적 인격을 도야함에 필요한 과목을 말하며, ‘전공과목’이라 함은 그 학과 등의 전문 학술 연구에 직접 필요한 과목을 말한다”는 조항이 유지되었다. 1952년 이래 교육법시행령에서 교양과목의 정체성과 관련 유일하게 지속된 규정은 바로 ‘인격 도야’였으나 전문 학술 연구와는 분리되었다.

1952년 당시 한국 전쟁 시 신생 대한민국에 교양교육에 대한 깊은 연구가 있기를 기대하기는 어려웠지만, 이 조항이 1998년까지 계속되었음에도 ‘필수’, ‘선택’, ‘교양’, ‘전공’ ‘도야’ 등의 기원에 대한 연구가 있었는지는 확실하지 않다.⁶⁾ 그러나 훔볼트의 대학 교육론에서 ‘인격 도야’의 수단은 바로 연구(Bildung durch Forschung)’였고 연구를 위해 두 종류의 학술의 자유가 강조되었다. 그중 하나가 배움의 자유임은 이미 앞에서 언급하였다.

그렇다면 19세기 독일 연구대학에서 배움의 자유가 어느 정도였기에 그렇게 강조되고 있을까?

1898년에 제정된 프로이센의 교사 자격시험에 관한 가장 최근의 규정에는 ‘적절한 준비’의 특징이 ‘특별한 사유가 없는 한, 응시자는 자신의 전공 학습에 가장 필수적인 강의와 연습에 참여해야 하며, 그 외에도 여러 차례 일반교육적 성격(allgemein bildender Charakter)의 여러 강의를 들어야 한다.’고 되어 있다. 그리고 시험관련 위원회는 이 기준이 부족한 후보자를 거부할 수 있는 권한을 가지고 있다. 그러나 내가 아는 한 이 권한은 사용되지 않는다. 그 모호함 때문에 사용하기도 어렵다. 따라서 이 조항은 학생들이 일부 강의의 등록 및 취소 증명에 신중을 기하도록 장려하는 것 외에는 별다른 영향을 미치지 않을 것이다. 어떤 강의든, 그 강의를 학업의 ‘적절한’ 수료에 포함된다고 기꺼이 믿어 주는 견해가 있기에, 학생들은 원하는 대로 들을 수 있다.⁷⁾ (Paulsen, 1902: pp.359-360)

파울젠의 인용문에서 첫째, 19세기 독일 대학에서 전공 강의와 연습, 그리고 교양 강의의 수강이 요구되었다는 사실, 둘째, 학생들이 수강한 강의의 성격에 대하여 극히 탄력 있는 해석으로 사실상 모든 강의가 전공이나 교양과 관련이 있다고 믿도록 요구하는 배움의 자유를 확인할 수 있다. 쉽게 말해 정해진 교과과정으로 교양도 없지만 전공도 없었다. 만일 정해진 교과과정이 없을 경우 관련 교육도 없다고 한다면, 19세기 독일의 대학에는 교양교육은 물론 전공교육도 없었다는 결론을 피할 수 없지만, 이는 분명 사실이 아니다.

19세기 독일의 연구중심대학은 우리가 상상하는 것처럼 전공 학업만을 하는 곳이 아니었고, 또 이런 견해가 공식적이라고 보기도 어려우며, 교양학업 역시 강조되었다. 훔볼트와 슬라이어마허는 대학생의 ‘자유와 고독’ 속에서 이루어지는 학문의 길이 시

4) 일제시대 교육에서 국가주의는 황국신민 윤리의 강조로 나타났다. 구체적으로는 초등, 중등 및 고등교육 과정에 <修身>을 필수과목으로 도입하였다. 이처럼 국가가 강조하는 사상을 필수과목으로 도입하는 것은 대만의 경우 1958년 대학에 공통필수과목 중에서 <國父思想>, 한국에서는 1973년 필수 교양과목으로 <국민윤리>의 도입이다.

5) “유진오 자신이 조선교육심의회 고등교육분과위원으로서 대학령과 학위령을 기초하였다고 하면서, 그 1조의 내용을 언급하고 있으나 미군정기에 만들어진 대학령의 존재와 그 전반적 내용에 대해서는 아직 자료가 없다.” (강명숙, 2002: p.94, 각주 27)

6) 1952년 교육법시행령에 일반교양과목이 도입되고 몇 년 후인 1958년 숙명여대에 ‘일반교육위원회’가 구성되었다는 기록은 있다.(재단법인 숙명학원, 『학칙변경인가신청서』, 1958년 12월 16일) 타 대학의 경우와 일반교육 위원회의 활동 내용에 대해서는 확인하지 못하였다.

7) 미국의 한 자유학예대학에서도 이와 비슷한 사례를 확인할 수 있다. “애머스트(Ahmerst)의 길을 가게 되면, 영어 전공 학생들은 학과에서 제공하거나 승인한 10개의 과목을 수강하면 된다. 즉, 어떤 학과의 과목도 포함될 수 있다는 의미이다. 전공생들에게 필수과목이나 학기별 요구 사항은 없다. 단순히 하급 과정과 상급 과정 각 1과목을 이수해야 하며, 4학년 때 ‘전공 분야’를 선언해야 한다. 이 전공 분야는 3과목으로 구성되며, 해당 과목들의 관련성을 학과에 논증해야 한다. 학사일정표는 학생들에게 ‘과목 선택과 전공 분야 설명은 학생의 마지막 학기 수강 변경 기간 종료 시까지 수정할 수 있다’고 명시하고 있다. (...) 애머스트 대학에서 영문학과는 전공생에 대해 매우 유연한 태도를 보이고 있다. 만약 왜 그런지 묻는다면, 영어는 특정 지식 체계를 넘어 지적 접근 방식, 탐구 방식, 광범위한 관심사의 집합을 대표한다는 답변이 나올 것이다.” (Menad, 2001: pp.16-17)

행착오와 방황의 시기를 거치더라도 스스로 개척하는 자유 정신에 있음을 강조하였다.

괴테는 그러한 실수의 유용성에 대해 친절히 말을 남겼다. (...) 그는 에커만에게 이렇게 말했다. ‘찾고 헤매는 것은 좋은 일이다. 찾으면서 헤매다 보면 배울 수 있기 때문이다. 그리고 단순한 사실뿐만 아니라 모든 상황을 배운다. 만약 내 이론이 미리 만들어져서 내게 전달되었고, 내가 그것을 암기했다면 식물과 색에 대해 내가 무엇을 알 수 있었을까? (Paulsen, 1902: p.365)

괴테의 시행착오의 중요성에 대한 언급은 누구나 경험해 본 일이다. 예를 들어 예정된 여정이 여러 가지 이유로 지켜질 수 없었을 때 겪는 흥미롭고 신선한 체험, 우회로에서 벗어나기 위한 노력이 가져다주는 여러 가지 새로운 사실들의 확인 등은 예정된 일정을 따라갈 때의 ‘안전한’ 경험과는 비교할 수 없이 교육적이다. 여기서 안전하게 주어진 기존의 이론이 아니라 괴테 스스로 만들어 낸 이론이 은연중에 강조되고 있다는 점에 주의할 필요가 있다. 전문 영역에서 새로운 이론을 만들기 위해서는 새로운 영역과의 접촉, 새로운 관점이 필요하지만 이는 그 이론이 정립되기 전에는 전공과 무관한 것이다. 19세기 세계 최고의 연구 중심대학으로서 독일 대학이 배움의 자유를 강조하는 이유는, 단순히 『황태자의 첫사랑』과 같은 대학 생활의 낭만만이 아니라 연구 분야에서 새로운 이론과 영역의 개척과 관련된 일이다.⁸⁾ 독일 대학의 중심인 철학부 즉 학예학부는 영국식 ‘자유교육’이라는 명칭을 사용하지 않고 이른바 ‘Bildung’이라는 다소 애매모호하고 낭만적이며 동시에 형이상적인 개념을 강조하였다고 하더라도 현실적 계산이 없지 않았던 것이다. 독일에서 배움의 자유, 그리고 전공과 무관한 ‘일반교육적 성격’을 띤 교양 강의, 사실상 모든 강의는 연구 분야에서 새로운 길의 개척과 연결되어 있었다.

독일 대학이 교양교육을 도외시하지 않았다는 점은 독일 철학부가 “첫째, 자연과 역사 관련 전체 영역을 다루는 학문연구 기관, 두 번째, 다른 학부 학생들을 위한 일반·학문적(allgemein-wissenschaftlich) 예비학교, 세 번째, 고등학교 교사를 위한 학문적 직업교육기관”의 역할을 하였다는 사실에 의해서도 뒷받침된다. (학회·협의회, 『자유교육의 전개:독일편』, 2022, p.72) 그럼에도 불구하고 독일 대학에서 교양교육이 없다는 견해가 널리 퍼진 이유는, 이수를 요구하는 교과과정의 의미가 미국이나 동북아시아와는 달리 사실상 없었기 때문이다. 특히 강의의 경우, 출석 요구는 물론 일체의 평가도 없었기 때문에 이수 여부는 따질 수도 또 따질 필요도 없었다. 다만 등록⁹⁾이라는 극히 형식적이고 의례적인 절차가 있었을 뿐이다. 중요한 점은 여기서 교양의 의미는 김나지움에서 끝나는 대학 수학 능력을 의미하지 않는다는 사실이다.

“따라서 가장 열심히 공부하고 모범생인 사람들이 오히려 가장 무식한 사람들이 되는 경우가 많다. 그들은 ‘성숙함(Reife)’¹⁰⁾의 느낌과 의식, 즉 자신이 이제 완전히 교육받은 사람이라는 편견에 사로잡혀 대학에 진학하고 즉시 전문 분야 공부에만 전념할 수 있다고 생각한다. 그러나 학교¹¹⁾는 단지 예비 교육과 교육의 일부만을 전달하기 때문에, 그들은 교육받은 상태 이전에 머물러 있으며, 즉 실제로는 교육받지 않았거나 더 나쁘게는 반(半)교육 받은 상태이다.(Ziegler, 1908: p.180)

학생이 자신의 ‘교육’을 위해 가장 중요한 점은 스스로 노력하는 것이다. 훔볼트와 슈라이어마허도 학교를 졸업한 후 스스로를 더욱더 깊이 교육했다. 바로 여기에 우리의 소위 학교 교육(Schulbildung)의 주요 결함이 드러난다. 이 용어 자체가 잘못되었다. (위 책, p.180)¹²⁾

오늘날의 학생들에서 자기 교육에 대한 충동이 그렇게 덜 발달되어 있고, 그렇게 드물게 발견되기 때문이다. 그들은 교육에 대한 갈망으로 대학에 들어오지 않았다. 그들의 소크라테스적 무지 의식은 충분히 발달되지 않았다. 그들은 이미 “졸업시험”을 통과했기 때문이다! 그렇다면 교육이란 과연 무엇인가? (위 책, p.181)

대학생의 자유와 자율을 극도로 강조하는 독일 대학에서 강요된 교과과정과 필수과목의 도입에 대한 평가가 어떠했을지는 명약관화하다. “여기서[신학부 및 철학부(학예학부)] 교과목의 학습 순서를 고정하는 것은 악이 될 것입니다.” (Paulsen, 1902, p.364). 그 이유는 한 학문에 접근하는 길이 결코 하나가 아니라는 독일 대학의 믿음 때문과 함께, 필수란 본질적으로 중등교육의 특징, 업무라고 보았기 때문이다.

오스트리아 대학에서는 예수회 조직이 존재하던 시절부터 19세기까지 특정 강의, 특히 일반 철학 강좌에 의무적으로 출석해야 하는 구식 제도가 유행했다. 1781년, 베를린의 저명한 계몽주의자 프리드리히 니콜라이(Friedrich Nicolai)는 비엔나 대학에서 그 효과를 관찰할 기회가 있었다. (...)

8) 괴테의 경험담은 로스블라트(Rothblatt) 교수가 자유학예를 학문이나 영역이 아니라 학습 방법으로 정의하였을 때의 그것과 흡사하다.(Rothblatt, 2003)

9) 여기서 등록(belegen)은 한국의 대학에서와 같은 수강신청이 아니다. 그냥 ‘수강 노트(Belegheft)’에 교수가 서명하는 것이 전부이며 어떤 쓰임도 없었다.

10) 독일의 김나지움의 학생이 졸업시험(Abiture)에 합격하면 받는 졸업증명서(Reifezeugnis)와 관련이 있다.

11) 초·중등교육기관

12) 수동적으로 배우는 중등교육에 적극적으로 스스로 배우는 ‘Bildung’이라는 표현을 사용한 것을 비판하고 있다.

철학 강의실에는 약 200명의 청중이 있었다. 강의는 훌륭했고 흥미롭고 이해하기 쉬웠지만, 청중은 마치 소년들처럼 행동했다. ‘어떤 학생들은 벤치에 누워 있었고, 어떤 학생들은 수다를 떨었고, 어떤 학생들은 아이처럼 멍하니 쳐다보기도 했고, 어떤 학생들은 졸기도 했다. 이런 모든 행동은 허용되었지만, 이처럼 지혜를 사랑하는 초보 학생들이 너무 시끄럽게 굴어서 교수님을 방해하지 않도록, 철학의 바구니(fiscus philosophiae) 라고 불리는 학생이 교수님 책상 옆 난간 뒤에 앉아 소음이 너무 커지면 일어나서 학생들에게 교수님에 대한 의무를 상기시켜 주었다.’(Paulsen, 1902, p.376)

나아가 독일 대학에서는 강의와 연계된 일체의 시험이나 출석 요구에 대해서도 득보다 실이 많다고 판단한다. 이러니 국가에 의해 교수, 강의 내용과 시험 등이 통제되었던 프랑크푸르트 대학에 대한 독일 대학 교수들의 관점이 어떠하리라는 것은 짐작할 수 있다.

19세기 초 미국의 전통적인 대학의 모습은 사뭇 달랐다. 보통 소수의 젊은 교사와 총장 그리고 수십 명의 학생으로 구성된 대학에서 이사회가 임명한 총장은 가부장적인 권위를 갖고 행정, 규율 및 교육의 방향을 책임졌다.

교사들과 학생들의 종속적 위치, 외부 이사회에 의존하는 권위적인 총장, 비판에 대한 미신적 두려움, 17세기 고전 커리큘럼에 대한 의존, 교육적 경건주의, 도덕주의, 그리고 기도문 재작성이나 침대 시트 세탁과 같은 캠퍼스 내 신체와 사고의 모든 움직임을 통제하려는 추구 등, 19세기 초반 미국의 전통적인 대학과 튜터십 보다 더 거리가 먼 연구 기관을 상상하기는 어렵다.”(Zemliakova, 2019: p.296)

1820년대에 제기되기 시작한 “전문교육의 부재, 교육과정에서 ‘죽은 언어’의 불필요한 우위, 산업화와 도시화의 요구를 충족시킬 수 있는 새로운 과목에 대한 요구” 등을 부정하기 위해서 1828년 『에일보고서』가 나왔다. 에일의 전통주의는 성공하였으나, 미국 대학의 낙후성을 인식하고 전문교육을 받거나 연구 경력을 쌓고자 하는 학생이나 졸업생은 1820~1840년대에 독일로 첫 번째 학술 이민 즉 유학의 물결을 일으켰다. 남북전쟁이 끝난 후 19세기 후반에 독일 대학은 미국 고등교육의 모델로 확실하게 자리 잡게 되었다.¹³⁾ 하버드에서 화학을 공부하고 유럽의 교육체제 그리고 산학협동을 확인하기 위하여 약 2년 정도 머무른 엘리엇(C. W. Eliot)은 1869년 총장이 되자 곧바로 교과과정에 선택제(elective system)를 도입하기 시작하면서 이를 점차 확대했다. 이를 통해 전통적으로 대학에 의해 처방된(prescribed) 고전-인문 중심의 자유교육 교과과정을 혁파하였다.

1902년에 출간된 파울젠의 『독일의 대학』 미국판 서문(1906)에는 ‘Lernfreiheit’의 번역으로 ‘elective system’을 사용하였다. 독일 대학의 이념 중의 하나인 ‘배움의 자유’를 엘리엇이 1869년 본격적으로 도입한 선택제 교과과정과 연결시킨 것은 역자의 의도로서, 미국 대학 개혁 운동이 독일의 연구중심대학으로부터 출발하였음을 분명히 밝힌 것이다. ‘모든 학생에게 부과할 필수 과목을 선택하라고 한다면, 댄스 훈련 한 가지만을 선택하겠다’고 말했다는 엘리엇 역시 독일 대학만큼이나 필수과목에 대하여 부정적이었다. 우리는 1884년 ‘선택과목 대 처방과목’을 놓고 벌어진 프린스턴의 맥코시 총장과 하버드의 엘리엇 총장 간의 격렬한 논쟁을 기억하고 있다.(『자유교육의 길:미국편1』, 2024) 파울젠의 책이 번역된 1906년에는 전통주의 대학의 아성 프린스턴과 에일을 포함, 미국 대학의 90% 정도가 선택과목을 도입하여 일단 엘리엇이 승리를 거두었다고 생각할 수 있었지만, 20세기 초에 도입된 배분이수와 1920~40년의 제1차 교양교육 운동의 존재를 알고 있는 우리로서는 이 게임이 아직 끝나지 않았다고 판단해야 할 것이다.

그렇다면 엘리엇은 그의 선택과목제도를 통해 무엇을 원했을까? 그 대답도 우리는 알고 있다. 그는 전통적인 미국대학의 고전-인문 교과목 중심으로 처방된 교과과정이 산업혁명과 새로운 자연과학과 공학 분야가 우후죽순 등장하는 시점에 시대착오적이라고 보았다. 그는 또한 전통적인 자유학에 교과과정에서, 예를 들어 그가 다녔던 하버드에서 학생들이 ‘이것 조금, 저것 조금’ 배우는 것을 무의미하다고 보았다. 그는 학생들에게 교과목 선택권을 넘김으로써, 자신이 좋아하고 또 미래의 직업과 연관된 과목들을 집중적으로 수강하기를 원했던 것이다. 그렇게 함으로써 새로운 미국식 연구대학에 필요한 새로운 강의의 개설과 새로운 교수들의 충원을 실현할 수 있었다. 교수들은 자신들이 원하는 특별 강의를 개설할 수 있었는데, 바로 독일의 가르침의 자유의 도입이다. 1869년의 강의목록(Click!)과 배분이수가 도입된 1909년의 강의목록(Click!)의 차이, 즉 40년간 선택제를 도입한 결과는 대단히 인상적이다.

19세기 초까지 전통적인 미국대학을 지배하던 분위기는 처방된 고전-인문 중심 자유교육, 교육 경건주의 그리고 도덕주의였다. 19세기 말에는 유용성으로 사회에 봉사하는 실용주의, 서구문화의 계승 그리고 진리 탐구가 대학의 주요 사명으로 제시되었다. 여기서 서구문화의 계승과 고전-인문 교과를 중심으로 한 자유교육은 서로 연결될 수 있었다. 특히 미국인에게 ‘영원한 꿈’으로 간주되는 자유교육, 집을 떠나 전원적 환경에 건축된 캠퍼스에서 보낸 4년이 갖는 의미는 시대변화에 흔들리지 않고 지속적이었다. 파울젠은 20세기 초 미국의 4년제 칼리지에 대해 매우 흥미로운 관점을, 한 미국 교수를 인용하면서 밝히고 있다.

13) 마담 드 스탈(Madame de Staël, 1766~1817)이 쓴 『독일에 관하여(De l'Allemagne)』의 영어 번역본 중에 “독일 대학의 교육은 (...) 유럽 대부분의 국가들의 대학 교육이 끝나는 곳에서 시작된다”는 구절이 미국의 지식인에게 독일의 학문에 대한 동경의 불꽃을 일으켰다. 이후 19세기 전체에 걸쳐서 미국 유학생의 규모는 대략 9,000~10,000명.(Rüegg, 2004: p.168) 또 다른 추정에 의하면 19세기 후반에만 6천명에서 2만명에 이른다.(Werner 2013: pp.46-76)

모든 질서가 오래된 유럽보다 훨씬 더 유동적인 미국에서는 영국과 독일의 고등교육 기관의 흥미로운 조합이 형성되었다. 원래의 학교(Schule) 과정과 대학(Universität) 과정(graduate school) 사이에 중간 링크가 삽입되었다: 바로 칼리지(college). 칼리지의 4년 과정은 대략 17세에서 21세 사이에 해당하며, 따라서 유럽 학교의 마지막 학년과 첫 번째 대학 학년에 해당한다. 따라서 이 기관은 학교와 대학의 중간 형태인데, (...) 필수과목 이외에 선택과목도 있다. 마지막 2년 동안 자유는 더욱 확대되고, 무엇보다도 철학부의 학문에까지 확장되는 교육은 학술적이지만, 학교에서 교사와 학생 사이의 관계 같은 것이 계속 유지되는 방식으로 이루어진다. (...) 에머튼(Emerton) 교수는 그의 의견을 다음과 같이 요약했다: 미국 칼리지의 특별한 중요성과 가치는 학문에 있지 않다. 오히려 이러한 학문이 추구되는 삶의 형태에 기반을 두고 있다. 미국의 칼리지는 대도시에서 성공적으로 발전한 적이 없었다. 전형적인 칼리지는 전원적인 곳의 기관이었다. (...) 그는 4년 동안 공부와 여가를 번갈아 가며 아무런 준비 없이 지냈지만, 그가 시간을 현명하게 사용했다면 앞으로 선택할 모든 형태의 추가 교육에 대한 준비를 하게 된다.” (Paulsen, 1902: p.356)

20세기 초 미국의 4년제 칼리지를 독일 교수는 고등학교와 대학의 중간 고리 역할을 한다고 보지만, 대학원까지 포함시킨다면 독일의 대학 수업 연한과 대략 비슷해진다.

18세기 말부터 프로이센의 학위 과정 기간은 공식적으로 3년으로 고정되었다. (...) 바이에른에서는 4년제 학제가 오랫동안 표준이었다. 8년제인 짧은 김나지움 과정이 그 이유였는데, 대학 1학년은 철학부에서 일반적인 학문 연구¹⁴⁾를 보충하기 위한 것이다. 사실 북부 독일의 모든 지역의 수업 기간은 규정된 한도를 초과한다. 프로이센의 통계에 따르면, 1886-1888년 사이 개신교 신학부의 경우 7.85학기, 가톨릭 신학부의 경우 10.70학기, 법학부의 경우 7.47학기, 의학부의 경우 12.16학기, 철학부의 경우 11.16학기였다. (Paulsen, 1902: p.381)

철학부의 평균 수학 기간을 살펴보면 5년 반 정도로서 이는 정신과학의 석사 학위를 취득하는 데 필요한 기간으로서 학부 4년과 대학원 2-3년을 포함한 미국의 연구중심대학의 과정과 큰 차이가 없다. 이 점은 단순히 대학원 과정 수료에 필요한 기간의 문제만이 아니라, 연구중심대학의 구성과 관련이 있다. 독일의 연구중심대학은 사실상 완전 방임이고, 미국의 연구중심대학의 학부 과정은 전공집중이 아니다. 그리고 19세기에는 독일의 대학이, 20세기 이후에는 미국의 대학이 세계 정상에 올랐다.

1909년 엘리엇의 후임 로웰 총장에 의해 배분, 집중이 도입되기 직전 하버드대의 필수과목은 <영어 작문> 뿐이었다. 엘리엇의 선택제에 의해 학생은 심지어 종교 관련 강의도 선택할 수 있는 자유가 있었다. 그리고 선택제의 확대에 의해 이수 과목 수 혹은 학점이 졸업 기준이 되었다. 배분과 집중이 도입되었을 때, 그 대상은 바로 엘리엇에 의해 확대된 선택과목들이었다. 이 과목에 교양과 전공의 구별은 없었고, 학부와 대학원 공통 강의도 적지 않았다. 여기서 1909년 도입된 배분과 집중에 대한 규칙의 정식 이름이 ‘선택과목의 선택을 위한 규칙(Rules for the Choice of Electives)’(Harvard Annual Report 1909-1910: p.67-68)이라는 점은 매우 중요하다. 즉 로웰의 새로운 교과과정이 엘리엇의 선택제의 연장 선상에서 도입되었고, 이는 독일 대학의 배움의 자유, 즉 학생들이 자신의 교육과정을 스스로 결정할 수 있는 자유, 쉽게 말해 독일 연구중심대학의 자유학제 교육 방법¹⁵⁾을 바탕으로 한 것이었다. 그러나 동시에 배분과 집중은 미국의 자유교육의 중요한 전통, 즉 처방된 교과과정의 도입이기도 하였다. 그 처방이 바로 위의 ‘선택과목의 선택을 위한 규칙’임은 더 말할 필요도 없다.

배분 선택의 영역으로 기존의 선택과목을 1. 언어, 문학, 미술, 음악. (a) 고대 언어 및 문학, (b) 현대 언어 및 문학, (c) 미술, 음악. 2. 자연과학. (a) 물리학, 화학, 천문학, 공학, (b) 생물학, 생리학, 지질학, 광업. 3. 역사, 정치- 및 사회과학. (a) 역사학. (b) 정치학, 경제학, 사회학, 교육학, 인류학. 4. 철학과 수학으로 4분하였다. 대부분 현대에 인문학, 사회과학, 자연과학으로 분류되는 학문들인데, 두 가지 점이 특이하다. 하나는 공학이 자연과학에 포함되어 있었지만, 하버드는 공학과목을 1906년부터 MIT로 이전하여 사실상 큰 의미는 없다. 또 하나는 수학이 자연과학에 포함되지 않고 철학과 짝을 맺은 점이다. 이점은 현재 한국의 대학에서 수학과가 자연대학에 포함되어 있는 경우가 많지만, 사실 수학은 경험과학이 아니기에 자연과학으로 포함시키는 것보다 연역적 사고를 다루는 철학과 결합시킬 수도 있다. 배분 선택의 규칙과 과거 전통적인 식민지 미국대학의 처방과 다른 점은, 필수이수가 과목에서 학문 영역으로 바뀌었다는 점이고, 이는 19세기 후반-20세기 초 하버드대 교과목의 엄청난 증가를 고려할 때 충분히 이해가 된다. 그리고 바로 여기에 학생 선택의 자유가 보장될 수 있는 공간이 있는 것이다.

이제 우리는 1909년 하버드의 배분이수가 상반되는 두 가지 측면을 갖고 있음을 확인할 수 있다. 하나는 연구에 필요한 새로운 아이디어, 새로운 관점, 새로운 영역과의 접촉으로 그것은 학생의 선택권 보장이다. 다른 하나는 전통적 미국식 자유교육의 처방된 이수규정으로 그 목적은 명백히 학생의 종합적 능력 개발, 쉽게 말해 통합성이다. 이는 서로 상반되는 독일대학의 자유교육과 미국대학의 자유교육의 충돌과 종합이기도 하다. 다른 한편 배분과 집중의 마지막 규칙에 ‘필수과목을 배제한다’는 조항에 주목할 필요가 있다. 우리는 필수과목에 대한 부정적 태도를 19세기 독일 연구중심대학의 자유주의적 교육관에서, 그리고 독일 연구대학을 벤치마킹한 엘리엇의 태도에서도 확인할 수 있었고 심지어 로웰의 배분과 집중을 위한 규칙에서도 볼 수 있

14) 한국과 일본에서 ‘기초교육’이라고 부르는 과정을 의미한다.

15) 독일 대학의 철학부가 중세 이후 대학의 구성요소였던 학예대학(Arts Faculty)이라는 점을 다시 한 번 상기할 필요가 있다.

다.¹⁶⁾ 다른 한편 아시아의 대학에서 가끔 배분 이수를 ‘선택적 필수’라고 부르는 것은 바로 독일대학의 배움의 자유와 미국대학의 처방식 교과과정이 결합을 의미한다.

동시에 엘리엇이 비판하였던 ‘이것 조금, 저것 조금’의 교과과정을 로웰은 ‘배운자라면 이것도 저것도 조금은 알아야 한다’면서 배분이수의 정당화로 간주하였다. 사실 엘리엇이 비판한 ‘이것 조금, 저것 조금’의 교과과정은 대학의 목표를 연구중심대학으로 설정하였을 경우 깊이가 낮고 폭이 넓은 교육은 ‘수박 겉핥기’식으로 간주될 것이 분명하였다. 그러나 19세기의 전통적 미국대학의 처방된 교과과정은 새로운 지식의 창출을 목적으로 하는 연구가 아니라 전수된 지식들을 종합적으로 이해하여 도덕적 인간을 만드는 교육이 목표였다. 따라서 미국의 대학에서 ‘형식화된 배분 이수’가 문제로 등장할 것임은 충분히 예견할 수 있다.

학생들이 졸업하기 위하여 반드시 이수해야 하는 의무로서 배분이수는 과거 미국의 전통적 대학과는 달리 과목 간의 연계성을 확보하기가 거의 불가능하다. 왜냐하면 학과에서 과목을 개설해서 배분이수에 제공하고, 학생들은 이수 규정을 따라 교과목을 수강하는 것으로서 족하기 때문이다. 문제는 독일의 배움의 자유를 통해 학생 스스로 새로운 영역과 관점을 발견하여 연구(자기 교육)에 기여 한다거나, 기업이 요구하는 창의적 사고 함양을 하는 것은 사실상 쉽지 않다는 사실이다.¹⁷⁾ 따라서 ‘인간, 사회 및 자연에 대한 종합적이고 균형 잡힌 이해를 확보한다’는 미국의 배분이수는 교양교육에 대한 수식, PR로만 남을 가능성이 높다. 미국의 대학에서 배분이수가 이른바 ‘카페테리아 모델’로 폄하되는 이유도 여기에 있다. 동시에 한국 교양교육의 슬로건인 ‘기초학문 중심의 배분이수’ 역시 그 교육 효과는 미미하다. 왜냐하면 미국보다 훨씬 낮은 9-12 학점 정도만 할당되어 있기 때문이다. 여기서 개별 영역에 속한 과목들이 기초학문이라면 족하다는 생각은 일종의 신앙이나 다름없으며, 바로 이 믿음이 한국 배분이수의 문제점을 가리고 있다.

미국의 자유교육 연구가인 역사학자 로스블라트(Rothblatt) 교수는 미국 대학의 학점제 교육과정을 강좌의 다양화를 통해 학생들을 끌어들이 수업을 높이는 데에는 일조하였으나 적지 않은 부작용이 있다고 비판하였다.

그러나 잃어버린 것은, 오늘날 자유교육에 대한 거의 모든 진술의 깔린 교과과정의 정합성과 통합성으로 요약될 수 있는 특징들이다. 모듈식 시스템이 자유교육에 끼친 피해에 놀란 미국인들은 오늘날 많은 교육기관에서 실행되는 대학 첫 2년 동안의 배분 이수 과정을 급하게 만들었다. (...) 남은 것은 실제로 개별 모듈의 모음뿐이다. 교양교육일 수는 있지만 그것이 자유교육일까?(Rothblatt, 2003: p.40)

실제로 배분이수에 대한 비판은 미국 교양교육의 초기부터 제기되어 왔으며 근자에도 계속되고 있다. 그 중 일부를 인용하면 다음과 같다.

미사여구에도 불구하고 배분이수 요건을 충족한다고 해서 넓은 학문을 섭렵한다는 보장은 없다. 이 모델의 한 가지 문제점은 학생들이 자신의 목적에 따라 코스를 선택하는 것인데, 종종 배움보다는 편리성이나 자신들의 일정에 따라 선택한다. 학생들은 배분이수 요구를 특별한 가치가 없이 뛰어 넘어가야만 하는 “여러 종류의 훌라후프 모임”으로 인식한다. 또 다른 문제는, 그 자체만으로 고립되어서는, 학생 개인의 또는 직업적 목표와 명백한 관련이 없는 외부의 정보에 학생들을 노출 시키는 것만으로는 효과적이지 않다는 점이다. 또한 배분이수 요구 사항이 학생들을 폭넓은 학습에 자동적으로 참여시키지도 않는다(Wells, 2016: p.43).

전형적인 교양교육 프로그램은 학생들이 서로 연결되지 않은, 좁은 주제에 중점을 둔 일련의 과목만을 수강하도록 요구한다. 더 나쁜 점은 이 과정을 서로 다른 교수들이 개별적으로 설계하고 가르치는데, 이들은 이 과정을 서로 협력하여 연계하지 않는다. 다시 말해, 이런 유형의 교육과정에는 정합성(coherence)이 결여되어 있다. 이 정합성 결여가 중요한 이유는 무엇일까? 첫째, 이 프로그램은 분리된 수업에서 배운 지식을 학생들이 서로 연결하는 방법을 실제로 보여주지 않는다. 둘째, 또 그것은 대부분의 학생이 자신들이 배운 것을 현실에 적용하는 방법을 배우지 않았음을 의미한다. (Ngo, 2018).

미국의 대학 교양교육에 대한 강한 비판 중의 하나는 1977년 카네기 재단이 출간한 『Missions of the College Curriculum』에서 제기되었다. 이 책의 저자들은 당시 미국의 교양교육을 “재난지역(disaster area)”이라고 부르면서 과거에는 학부교육 전체를 의미했던 교양교육이 100년 이상 수세에 몰려 영토를 잃어왔다고 기술하였다(Carnegie Foundation, 1977: 11). 그 이유로서 미국 대학의 학부교육을 구성하는 교양, 전공, 자유선택 중에서 교양은, 한국의 교양교육 보다는 훨씬 더 낡은 상황임에도 불구하고, 그 정체성이 모호하기 때문이라는 것이다. 또 미국학부대학협회(AAC&U)의 전신인 미국학부협회(AAC)는 1985년 처음 출간된 『Integrity in the College Curriculum, A Report to the academic community』에서 배분이수의 문제가 단순히 인문, 사회, 자연의 영역을 포괄하는 이수규정의 도입과 실행만으로는 결코 해결될 수 없을 강도 높게 지적하고 있다. 배분이수 규정은

16) 이점을 1952년 한국의 교육법시행령과 비교해 보라!

17) 그럼에도 불구하고 미국 대학에서 배분 이수에는 한국이나 동북아시아 대학에서보다 더 많은 학점이 부여되어 이 문제를 어느 정도 가릴 수 있다.

편리한 습관에 불과하다.

대학 행정가들과 교수진 모두에게 전하는 우리의 메시지는 다음과 같다. 교육과정은 구조가 필요하며, 단순히 전공과 배분이 수 요구사항보다 더 견고한 틀, 학생들의 관심보다 더 신뢰할 수 있는 기반을 갖추어야 한다. 우리는 교육과정의 설계가 영역과 사실적 지식에 대한 관심에서 시작되어야 한다고 믿지 않는다. (AAC, 1985: p.15)

(...) 고등교육의 교육과정 문제를 단순히 배분이수 요건을 강화하거나 다학제적 교양과목을 추가하는 것으로 해결하라는 의미도 아니다. 우리는 이러한 오래된 해결책 중 어느 하나도 우리 위원회가 존재하게 된 조건을 개선하기보다는 오히려 지속시킬 가능성이 더 높다고 믿는다. 두 가지 모두 과거에 권력과 책임이 사용된 방식에 도전하지 않기 때문에 편안하고 매력적이다. 그들은 교육과 학습을 영역으로 대체한다. (...)

대학과 대학원에서 습관은 행동이나 무행동의 방식으로 너무나 깊이 뿌리내려 있어, 교육과정의 분할(보통 세 개) 없이 운영되는 것을 상상하기 어렵다. 분할이 결정되면(보통 지적 이유보다는 정치적 이유로), 각 분할에서 정해진 수의 과목을 수강하도록 요구하는 것은 간단한 문제이다. 이 과정을 '배분이수'라고 부른다: 강의가 제공하는 지적 경험의 질은 학생의 성적표에 나타나는 학문 분야와 과목의 다양성보다 덜 중요하다. 더 나은 방법이 있어야 한다. (위 책, pp.24-25)

또한 전후 일본의 대학교육에 교양교육이 도입되는 과정에서 배분이수 제도가 교과목 간의 종합성을 깨뜨릴 수 있다는 비판이 제기되었다.

균형의 논리는 작용하지만 종합의 이념은 없다고 지적하고 있는 점은 흥미롭다. 아마도 일본에서 인문·사회·자연의 배분이수 제가 채용된 배후에는 CIE¹⁸⁾ 관계자가 아이오와대, 미네소타대, 뉴햄프셔대 등 주립대 출신이었던 것이 관계된 것 같다. 제2차 세계대전 후 미국 주립대학에서 보급된 것은 균형논리에 기초한 배분이수제인데, 그러한 환경의 경험자가 이 방식을 일본에도 도입하였다. 이 방식에 종합의 이념이 없다는 지적은 바로 미국의 제너럴 에듀케이션에 대해 이루어지는 비판과 동형이다(吉田文, 2013: p.88).

그러나 배분 이수도 대학과 학과에는 명백한 장점(?)을 갖고 있다. 그것은 첫째, 학과의 교과목을 여러 용도로 사용할 수 있기에 대학 당국에 재정적으로 유리하고, 둘째, 강의는 학과의 재산이기에 학과에서 반대할 이유도 없고, 셋째, 문제 많은 교양교육에 대한 비판이나 개선의 필요성도 낮으며, 넷째, 교양교육 전담기관이 필요하지 않고 교양교육 교강사에 대한 차별도 없기에 '불만의 근거지'를 사전에 제거할 수 있다.¹⁹⁾ 그러나 학부교육에서 교양교육 혹은 배분이수 교육의 개선을 원하는 나라, 대학이라면 우선 학과가 배분이수 교과목을 제공하는 체제에서는 중장기적으로 개선이 매우 힘들다는 점을 고려해야 한다. 이후 20세기 전체에 걸쳐서 배분 이수는 미국 대학의 자기비판에 단골 손님이 되었다.

아마도 대학의 한 교과과정에 이처럼 복잡한 역사적 배경과 서로 상반되는 교육이념이 들어있는 경우도 드물 것이다. 그만큼 20세기 초 미국대학이 내놓은 배분이수는 서로 다른 전통, 독일의 배움의 자유에 토대한 자유교육과 미국의 가부장적²⁰⁾ 자유교육의 통합을 모두 실현하거나, 아니면 교과목 쇼핑과 교과목들 간의 연계성 상실이라는 단점들의 중첩이 될 수도 있다.

그러나 배분이수의 문제는 여기에서 끝나는 것이 아니다. 그래도 20세기 초 하버드에서는 배분과 집중은 선택과목의 규칙이라는 점을 분명히 하면서 필수과목과의 구별을 강조하였지만, 그 구별이 항상 쉽거나 지켜진 것은 아니었다. 이른바 교양교육, 일반교육이라는 더 큰 개념 하에서 필수과목과 배분이수는 모두 '동일한' 교양과목으로 이해되고, 무엇이 모든 학생에게 필요한지, 즉 필수인지를 결정하는 주체가 누구냐에 따라 자유교육의 전통은 사실상 훼손되기 일쑤였다. 예를 들어 회사에서 많이 필요한 회계를 교양필수로 도입하자라는 제안도 있었다. 이것은 회계학의 학문상의 우열, 지위 문제가 아니라 자유교육, 교양교육의 특성, 정체성의 문제다. 특히 자유교육의 전통이 없거나 고등교육에 대한 국가 개입, 전공 집중이 강한 문화권으로 배분이수가 이식될 때 실패의 위험성은 매우 크다.

중등교육의 보습교육적 성격을 갖고 있는 필수·필요과목과, 선택제 배분이수, 즉 연구에 필요한 새로운 아이디어의 창출과 통합이라는 고차원적인 고등교육이 모두 한 바구니에 담겨 '교양교육'으로 간주될 때 교양교육의 정체성은 위협받을 수밖에 없다. 특히 20세기 초반 하버드대는 학부+대학원으로 구성된 연구중심대학 체제를 갖추고 산업혁명과 과학의 폭발적 증가를 수용한 상태로 많은 교과목이 이미 개설되어 있었다. 미국의 학부교육은 특정 전공이 정해진 상태도 아니었기에 배분이수의 의미를 연

18) 미군정의 민간정보교육국(Civil Information and Education Section)

19) 일본은 1947년 신제대학도입 이후 지속되었던 배분이수를 1991년 없애고 이른바 대강화를 통해 교양교육을 학부교육과정에서 법적으로 제거하고 이른바 全學出動體制를 도입하였다. 바로 위에서 언급한 이유에서였다.

20) 파울젠의 『독일의 대학』 영어판의 역자 서문에는 "일인 권력, 교수진이나 개별 교사에게 맡겨야 할 순수한 학문적 문제에 대한 이사회와 간섭, 정치와 종파주의의 영향, 때로는 예산 삭감에 대한 두려움을 이용하는 해로운 압력 등, 이러한 문제들은 아직 완전히 해결되지 않았지만, 미국 대학이 본연의 모습을 갖추기 위해서는 반드시 해결되어야 할 문제들이다. (...) 그러나 이러한 조건에 대한 원인과 변명이 무엇 이든, 이 자유 국가의 대학에 군사 독일의 대학보다 더 많은 "가부장주의"가 존재한다는 것은 진실이다." (Thilly, 1906: vii)

구와 연결시킬 수 있는 상황도 아니었다. 또 19세기의 미국 교수의 독일 유학복도 사그러들어, 배분이수의 의미는 ‘두루두루 아는 지식인’으로 낮아졌다. 이때 미국 대학에 급속히 확산된 배분이수가 개론류, 전공 물타기류 등이 주종이 되어 교양이 연구와 단절되면서 배분이수는 현대의 연구중심대학에서 존중받기 힘들어졌다. 미국이 이후 대학에 대한 자기비판에서 끝임 없이 연구뿐만이 아니라 교육도 중요하다는 점을 강조하고 있지만, 그것은 호소 이상으로 영향을 끼칠 수가 없었다. 이 문제의 더 큰 뿌리는 교양교육이 교육에 한정되고 자유교육 역시 교육에 한정되었기 때문이며, 바로 이 교육을 전공에 부차적으로 달린 재산이자 부담으로 간주할 수 밖에 없는 현대 대학의 학과가 맡고 있기 때문이다.

이제 1952년 교육법 시행령을 다시 보면 어떻게 이런 규정이 쓰일 수 있었는지 신기하다는 생각이 든다. 1909년 하버드의 선택 규정과는 달리 배분이수라는 일반교양과목은 필수 영역에 속하며, 학생들이 ‘자유와 고독’ 속에서 자발적인 연구-교육을 통해 스스로 이루어야 할 인격 도야는 연구와는 무관하게 단지 영역별 이수 규정을 통해 이루어져야 한다. 물론 150년 전의 독일 연구대학, 110여년 전의 미국 학부 교육의 전통이 동북아시아 한국에서 똑같이 재현되어야 할 필요는 없으며, 또 우리는 과거로 돌아갈 수도 없다. 그러나 배분이수의 성공을 위해 대학 문화의 형성 배경을 이해하는 것은 외국 대학 문화의 이식 여부와는 무관하게 매우 중요하다.

미국의 교육사가 루카스는 그의 『American Higher Education』에서 1차 교양교육 운동이 일어났던 1920-40년 사이의 미국 대학 상황을 “세기가 진행됨에 따라 더 긴급한 질문은 직업적 전문화에 적극적으로 몰두한 대규모 환경 내에서 자유 학문(liberal studies)을 유지하고 육성할 수 있는지 여부였다”고 적절하게 지적하였다. (Lucas, 2006: p.228) 쉽게 이야기하자면 ‘교육보다 연구에 더 집중하고 있는 현대 대학이 자유교육이나 교양교육이 생존할 수 있는 환경인가’라는 질문이다. 여기에 대한 대답으로 유명한 것은 UCLA 총장이었던 커(C. Kerr)가 제안한 멀티버시티(Multiversity)이다. (Kerr, 20015판) 현대 대규모 연구대학은 수많은 [단과]대학들의 문화를 갖고 있을 뿐 이들 간에 공통점은 없으며, 커에 의하면 멀티버시티에서 자유교육의 전통은 사라지거나 사라지고 있다. 특히 그 원인으로는 대규모 연구 지원이 전통적인 자유학예가 아니라 이공계 분야에 집중되고 있기 때문이라는 것이다. 즉 돈은 구체적이고 유용한 결과를 요구하지만, 문과 계열의 자유학예에서 이런 분명한 결과를 제시하는 것은 어려우며, 자연과학자들은 교양교육에는 관심이 적다는 것이다. 그러나 자유교육에 대한 커의 비관적 관점은 미국에서 교양교육의 담당기관이 학과라는 사실의 중요성을 간과하고 있다. 즉 미국의 배분이수 교과목의 제공 기관은 학과이며, 학과가 자신의 주 임무가 아닌 교양교과목의 개설과 강의를 위해 추가적인 연구를 할 필요성을 느끼기는 어렵다.

배분이수를 어렵게 만드는 또 다른 구조적 원인으로 대학에서 필수·필요성 보습교육과 원래 연구 DNA를 갖는 선택제 배분이수가 모두 ‘교양’으로 간주되면서 일어나는 정체성 훼손이다. 정체성이 모호해진 교양교육이나 자유교육은 ‘교육’에 불과할 뿐 ‘독자적 연구’의 대상도 또 계기도 아니며, 이때 이들이 현대 대학의 교육과 연구의 영역에서 이류로 간주되는 것은 거의 기계적이다. 그러나 이점은 여러 나라, 예를 들어 동북아 3국인 한국, 일본 및 대만의 대학 교양과정의 사례에서 배분이수 담당기관, 필수교육과 교양교육과의 관계 등이 교양교육의 정체성 문제에 어떤 결과를 가져오는지 통해 실제로 확인할 필요가 있다.

참고문헌

- AAC(1985). Integrity in the College Curriculum, A Report to the Academic Community
 Harvard College Annual Report, 1869-1870. <[https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427074967\\$1i](https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427074967$1i)> (2025.05.17.)
 Harvard College Annual Report, 1909-1910. <[https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018383\\$1i](https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018383$1i)> (2025.05.17.)
 Kerr, C.(2001) The Uses of the University, Harvard University Press
 Keym, W. (1999) 200Jahre Gymnasium in Deutschland, Zeitschrift Gymnasium, Philologenverband Rheinland-Pfalz, 1999, pp.54~
 Liberal Education. The Academy in Transition. AAC&U
 Lucas, C. J. (2006) American Higher Education, 2nd Ed. Palgrave Macmillan.
 Menad, L. (2001) The Marketplace of Ideas, American Council of Learned Societies
 Mohsenin, I. C.(1983) Note on Age Structure of College Students, History of Education Quarterly, Winter, Vol. 23, No.4, p. 494(491-498)
 Ngo, E. (2018. 12. 28). “The Central Problem in Higher Education”, EdSurge Independent. Retrieved 2022. October 2 from <https://edsurgeindependent.com/the-central-problem-in-higher-education-563ae4ded8b7>
 Paulsen, F. (1902) Die Deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Verlag von A. Asher & Co.
 Rothblatt, S. (2003) The Living Arts: Comparative and Historical Reflections on Liberal Education. The Association of American Colleges and Universities.
 Rüegg, W.(edt.) (2004) A HISTORY OF THE UNIVERSITY IN EUROPE III, Cambridge University Press
 Thilly, F.(trans.) (1906). The German Universities and University Study (by Paulsen), Charles Scribner's Sons
 Wells, C. A. (2016) Realizing General Education: Reconsidering Conceptions and Renewing Practice, Jossey-Bass, AEHE

42(2) (J-B ASHE Higher Education Report Series (AEHE)).

Werner A. (2013) *The Transatlantic World of Higher Education: Americans at German Universities, 1776–1914*. New York: Berghahn.

Zemliakova, T. (2019) *German–American Academic Migration and the Emergence of the American Research University, 1865–1910*

Ziegler T.(1895) *Der deutsche Student am Ende des 19. Jahrhunderts*, Leipzig, G. J. Göschen'sche Verlagshandlung

강명숙(2002) 미군정기 대학 교육과정 운영의 변화와 그 의미, *한국교육사학* 제24권 제1호, pp. 81–98

吉田文(2013). *大學と教養教育*. 岩波文庫

이명실(2017) ‘도야’ 개념의 수용에 관한 일 고찰, *한국교육사학*, 제39권 제4호, pp. 61–90.

한국교양교육학회, 전국대학교교양교육협의회 (2022) 『자유교육의 전개:독일편』, 2022

「필수과목과 배분이수: 그 기원과 의미」에 대한 토론문

이재성(서울여자대학교)

홍성기 선생님께서 발표하신 「필수과목과 배분이수: 그 기원과 의미」는 단순히 교과 제도의 역사적 변천을 기술한 것이 아니라, 한국 교양교육의 기저에 놓인 이식의 역사와 철학의 결핍이라는 문제를 제기하고 있습니다. 이는 현재 한국의 대학에서 교양이 학문 생태계에서 밀려나 있으며, 교양교육이 제대로의 모습을 갖추지 못하고 있는 대학의 교양이 직면한 현실에 대한 근본적 이유라고 생각합니다.

홍성기 선생님께서 다층적인 통찰을 통해 연구하신 오늘 발표에 더해, 지난 30년 간 교양교육의 현장에서 경험한 것을 바탕으로 몇 가지 궁금한 점과 일천한 생각을 선생님께 여쭙는 것으로 토론을 갈음하고자 합니다.

첫째, 미국의 대학에서는 교과과정이 ‘처방된 교과과정’(1828 예일보고서), 엘리엇의 선택제 도입(1869), 로웰의 배분 집중 도입(1909) 순으로 변화했습니다. 이러한 교과과정의 변화는 그 시대의 조건과 상황에 맞게 변화된 것이지만 어느 교과과정이 좋나 나쁘다라고 얘기할 수 없을 것 같습니다. 제 생각으로는 이 세 교육과정 모두 지금의 한국 대학에 적용할 수 있을 것 같습니다. 선생님께서는 한국의 교양교육 교과과정이 어떠해야 한다고 생각하시는지 선생님의 생각을 듣고 싶습니다.

둘째, 선생님의 발표문을 보면, 로웰의 배분 집중 도입(1909) 이후에도 전공과 대립되는 교양이라는 영역이 없었던 것으로 보입니다. 그런데, 배분이수의 문제점으로 “배분이수 교과목의 제공 기관인 학과는 교양교과목의 개설과 강의를 위해 추가적인 연구를 할 필요성을 느끼기 어렵다.”라고 지적하셨습니다. 이 말씀에서 미국은 전공학과에서 전공 교과목 외에 교양 교과목을 따로 개설하는구나 라고 판단하게 되었습니다. 교양 교과목을 따로 개설하였다면 언제 어떤 계기로 전공에서 전공교과목과 달리 교양 교과목을 개설하게 되었는지 추가로 설명해 주시면 감사하겠습니다.

셋째, 선생님의 발표문에 따르면, 한국 교양교육 문제의 근본적인 원인이 독일 대학의 ‘배움의 자유’(Lernfreiheit)와 미국 대학의 ‘처방된 교과과정’이 혼종되어 만들어진 배분 이수 제도가 연구와 괴리되고 교육으로 국한되면서 발생한 것 같습니다. 그렇다면, 저의 짧은 소견으로는, 배분 이수를 교육과 연구의 통합으로 운영하면 현재의 배분 이수가 가지고 있는 문제를 해결할 수 있지 않을까 하는 생각입니다. 다시 말해, 현재 교양 교육과정의 자유학에 세부 영역인 인문, 사회, 자연, 예술 영역의 교과목에 기초학문의 선별된 전공 교과목(전공 필수나 전공 기초가 아닌 전공 선택 교과목)을 포함시키는 것에 대한 선생님의 고견을 듣고 싶습니다.

넷째, 발표문에서는 ‘배분이수’가 학과 중심으로 운영될 경우, 그 본래 취지를 살릴 수 없다고 지적하셨습니다. 그렇다면 교양교육의 위기를 극복하기 위해 필요한 것은 교양교육 전담조직의 확장인지, 아니면 학과-교양 간의 협업 모델 구축인지, 아니면, 그 어떤 형태의 모델이어야 하는지 보다 구체적인 방안을 제안해 주시면 감사하겠습니다.

끝으로, 오늘 발표에서 보여주신 통찰은 단순한 교과제도 비판을 넘어서, 오늘날 대학 교육이 당면한 정체성 위기를 철학적으로 환기시켰다는 점에서 매우 의미 깊다고 생각합니다. 부족한 이해와 해석으로 인해 엉뚱한 질문을 드린 것이라면 너그럽게 양해 주시기를 부탁드리며, 발표에서 미처 다하지 못하신 이야기들도 토론을 통해 더 듣게 되기를 희망합니다. 감사합니다.

과학을 이야기하기와 상상력 교양 교육

주현식(한성대학교)

1. 들어가며

상상력 교육에 관한 연구는 미진한 편이다. 김희용(2015)은 교육과 상상력의 결합은 최근의 일이며, 교육자들은 상상력을 대단히 제한적인 방식으로 해석해 왔다고 지적한다. 지식 중심의 학교 교육을 창의성과 상상력 신장 중심으로 변모시키려는 노력들이 최근 들어 부각되고 있음을 언급하며 인간의 지적 창조 작업에 있어 가장 핵심적인 역할이 상상력에서 비롯된다는 점을 그는 강조하고 있다. 학습자에게 단순한 암기의 대상이었던 지식에 생명력을 불어 넣기 위해 상상력을 진작하는 활동이 필요하다는 점을 그는 서술하고 있다(87-109). 박고운(2023)은 특히 경이(wonder)의 감정에 초점을 맞춰 교육에서 경이를 불러일으키는 상상력 수업을 제안한다. 그에 따르면 경이란 낯선 것을 인식하고, 무언가에 대해 놀라워하며 세계에 대해 알고 싶어하는 욕구로서 일상적인 것을 비범한 것으로 바꾸는 태도이자, 인간적·윤리적·철학적 가치와 관련된다는 측면에서 호기심의 한계를 극복할 수 있는 감정이라 볼 수 있다. 경이는 교육의 중심에 의문의 감수성과 가능성을 향해 마음을 여는 태도, 존재와 세계에 대한 질문과 성찰의 가치를 둔다는 측면에서 교육의 새로운 지평을 제시할 수 있다고 그는 주장한다(23-47). 박지원과 김희용(2015)은 교육 내에서 상상력이 관념적으로는 많은 지지를 받고 있지만, 실제로는 예술이나 과학 수업에서 무언가를 새롭게 만들어 낼 때 필요한 협소한 차원의 감성적 덕목으로만 인식되고 있다고 비판한다. 상상력은 인간 정신활동의 본질을 구성하는 가장 중요한 기능으로서 감성뿐만 아니라 사고에도 적극적으로 관여한다고 그들은 보고 있다. 그들의 정의에 의하면 상상력은 지성과 감성을 포함하는 동시에 창조적인 힘을 가진 능력이다(51-71).

기존 상상력 교육에 관한 연구는 대부분 아동 교육의 관점에서 이루어져왔다. 아동 심리발달의 단계에서 상상력과 창의성의 발전이 중요한 요소라 할지라도, 대학 교양 교육 차원에서 상상력 교육에 관한 논의가 적극적으로 개진되지 않은 점은 아쉬운 대목이다. 상상력이 아동 시기에 크게 발전하고 성인 시기에 퇴보하는 역량이라는 실증적인 연구 결과는 찾기 어렵기 때문에 아동 교육의 관점에서만 상상력 교육을 다루는 경향은 상상력의 교육적 가치를 일정 부분 놓치고 있다는 느낌을 지울 수 없다.

러시아의 교육심리학자 비고츠키에 따르면 상상력은 감정 및 모든 지적 활동과 연결된 고등 심리 기능이다. 비고츠키는 “상상력은 시와 마찬가지로 기하학에서도 필요하다. 현실을 예술적으로 변형시키는 모든 것, 새로운 것을 해석하고 구성하는 모든 것에는 상상력이 필수적으로 참여해야 한다”(Vygotsky, 1998: 153)고 서술하고 있다. 비고츠키의 말을 빌리자면 상상력은 모든 창의적 활동의 기초로서, 예술적, 과학적, 기술적 창조를 가능하게 하는 문화적 삶의 중요한 구성 요소다. 상상력은 아동기 같은 특정 시기에만 발달하는 자연발생적 심리가 아니라 인간이 평생에 걸쳐 함양해야 할 인간의 근본적인 인지 역량이다. 비고츠키의 견해를 받아들이면 우리는 상상력은 학습될 수 없다는 편견을 불식할 수 있다. 인간이 발전시켜 온 여러 인지적 도구에 의해 사고와 세계의 가능성을 모색하는 상상적 활동은 모든 인지적 활동에 수반되기 때문이다.

본고는 교양 교육에서 상상력을 함양할 수 있는 교육 방안으로 과학과 문학의 융합 수업, 과학 이야기하기 수업을 제안하고자 한다. 본론에서는 먼저 과학 이야기하기와 상상력의 관계에 대해 이론적으로 논의한 후, 수업에 활용될 수 있는 과학 이야기를 기능적으로 분류한다. 본론 마지막 부분에서는 컴퓨터 과학자 앨런 튜링의 전기를 바탕으로 수업 내용을 일별하고자 한다. 상상력은 한 마디로 가능성을 모색하는 인지적 활동으로 정의될 수 있으며 생각을 떠 올리는 발상 과정에서의 유창함과 유연함을 뜻한다. 상상력은 창의성, 즉 유용한 산물의 발명으로 귀결될 수 있다. 때문에 상상력은 창의성의 토대가 되며, 상상력 교육과 창의성 교육은 상호 보완적이다.

상상력은 이해될 수 있고 학습될 수 있다는 가정 하에서 본 연구는 출발한다. 자아 정체성과 세계의 가정보법적 영토를 그리는 일에 상상력이 핵심적인 요소로 기능하는 것이라면 나와 사회를 성찰하고 보편적 인간적 가치를 탐색하며 전인적 인간을 육성하고자 하는 교양교육에도 상상력 교육이 기여하는 바가 있을 것이라 본다.

2. 과학을 이야기하기와 상상력

교육심리학자 브루너에 따르면 경험과 지식을 조직하는 가장 자연스러운 방법은 이야기 형식을 통해서 이루어지는 경우가 많다(Bruner, 1986). 실제로 이야기는 인간의 인지 활동에서 중심적인 역할을 해왔을 뿐만 아니라 개인과 공동체의 정체성 형성에

서도 중요한 매개체로 기능해 왔다(Klassen & Froese-Klassen, 2013). 경험과 지식을 이야기로 구성하여, 이를 말하고 들으려는 경향은 인간의 근원적인 본능이라 할 수 있다. 이야기하는 존재(Homo narrans)로서 인간이 지닌 본원적 특징을 고려한다면 전인적 인간을 육성하고자 하는 교양 교육에서 이야기를 교육 소재나 교육 매체로 사용하는 것은 타당해 보인다.

과학교육에서 이야기를 활용하려는 움직임은 과학사를 과학교육의 소재로 다루면서 1960년대에 대두되었다. 과학교육에서 이러한 역사적 방식의 도입은 당시에 지배적이었던 ‘논리적 방법’의 과학교육에 대한 대안으로 제안되었다. 논리적 방식의 교육은 과학 수업에서 가설의 형성, 논증의 발전, 증명하기, 문제 해결의 과정에 초점을 두었다. 객관주의적, 가치중립적 태도를 유지하며 현실과 인간의 감정으로부터 거리를 두고 자연현상을 분석하려는 논리-수학적 사고방식이 그 기저를 형성했다(Hadzigeorgiou, 2016).

반면 역사적 방법의 핵심은 과학사를 교육 매체이자 교수법으로 사용하는 데 있었다. 과학사는 과학적 발견이나 발명을 둘러싼 인간의 의도, 행동, 경험을 주로 다루었다. 새로운 과학 이론과 아이디어가 출현하는 맥락, 그리고 이러한 국지적 현실 맥락에 의해 과학의 의미가 구성되는 과정을 포함했다. 특히 이 과정에 연루된 인간의 감정, 예컨대 인간의 동기, 노력, 투쟁, 야망, 희망, 불안, 성공, 실패 등을 보다 우선시하는 과학교육이 과학사 중심의 수업에서는 수행되었다(Hadzigeorgiou, 2016).

과학사의 도입은 과학교육에서 이야기하기의 사용에 대한 토대를 마련했다. 과학교육에서 이야기하기의 가치는 이후 많은 학자들에 의해 역설된다. 예컨대 브루너는 대부분의 과학적, 수학적 가설이 이야기와 은유로 시작된다고 지적한다(Bruner, 1986). 포퍼 또한 오늘날의 과학이 어제의 과학에 기반을 두고 있다고 말하면서, 오래된 과학 이론들이 ‘사전 과학적 신화(prescientific myths)’, 즉 이야기에 기초한다고 주장한다(Popper, 1972).

마틴과 브라워에 따르면, 이야기하기는 학생들이 직접 이야기의 의미를 부여하는 데 관여하기 때문에 과학교육에서도 효과적인 일 수 있다(Martin & Brouwer, 1991). 렘크는 세계와 자연현상이 어떻게 존재하는지에 대해 과학이 단순히 설명하는 데 그쳐서는 안 된다고 주장한다. 그보다 과학 활동을 세계를 이해하려는 인간의 사회적 활동으로 제시해야 한다고 언급한다. 원자나 지구가 어떤 상태인지에 대한 설명보다는 그와 관련된 낯선 아이디어를 누가 어떻게 생각해 냈는지에 관한 이야기를 학생들은 과학 수업 시간에 보다 흥미로워할 것이라고 그는 지적하고 있다(Lemke, 1990). 오그본 등은 원천적으로 과학적 설명이 이야기와 유사한 구조를 가지고 있다고 강조한다. 그들에 의하면 자연현상에는 먼저 등장인물이 있다. 전기 흐름, 세균, 자기장과 같은 개체 또는 운동이 등장인물이 될 수 있다. 두 번째로, 이 등장인물들은 자신들이 할 수 있는 일련의 사건들 중 하나를 수행한다. 마지막으로, 이러한 사건들은 등장인물들의 성질과 그들이 수행한 사건에 따라 결과를 낳는다(Ogborn, Kress, Martins, & McGillicuddy, 1996).

과학교육에서 이야기하기의 교육적 가치에도 불구하고 학교 과학교육은 여전히 ‘설명 텍스트’(예: 교과서 지문, 구두 강의, 교사 지침)가 지배적이다. 이야기하기는 사실 과학 교사들의 큰 주목을 받지는 못했다. 교과서에는 분자, 물의 순환과 같은 물리적 실체와 과정의 다양한 설명, 실험의 다양한 순서, 벡터와 스칼라와 같은 물리량의 비교와 대조, 실험실 안전 규칙 목록, 하늘이 왜 파란가와 같은 자연현상에 대한 원인과 결과의 설명 텍스트만이 대부분 포함되어 있을 뿐이다. 이러한 과학 수업은 많은 학생들에게 이해하기 어려운 것으로 밝혀졌다. 반면 과학을 이야기하기는 과학적 태도가 아닌 것으로 치부되었다(Hadzigeorgiou, 2016).

학교 과학의 논리적 방법은 세계와 자연현상을 이해하는 한 축으로서 존중받아야 할 필요가 있다. 그러나 논리적 방법과 균형을 이루기 위해 서사적 방식을 과학교육에 안착시키는 일도 요청된다. 과학교육에서 서사적 방식을 도입하는 일은 대학 교양 교육 차원에서 보다 원활하게 이루어질 수 있으리라 본다. 주지하다시피 대학 교양 교육은 전인 교육, 자유 학예의 소양교육을 중심으로 인간 삶과 사회의 보편적 가치에 대한 성찰적 학습을 강조해 왔다. 특히 코로나 사태 이후 불확실성의 시대에 대응하기 위하여 대학 교양 교육 과정에서 존재론적, 인식론적 사고를 지속적으로 유도하는 상상력을 확장해야 할 필요가 있다(민웅기, 2024: 212-227). 과학을 이야기로 배우기는 대학 교양 교육의 교실에 보다 적합한 활동이 될 수 있다. 과학을 이야기하기 활동을 통해 아인슈타인의 말처럼 과학이 모든 수준에서 상상력에 기반한 활동이라는 점을 학생들은 확인할 수 있다. 과학의 역사는 다수의 과학적 발견이 실제로 상상력에 기반한 시도임을 증명한다.

과학교육에서 상상력에 적절한 자리를 부여하는 것은 교양 교육의 가치를 재확인하는 데도 도움이 될 수 있다. 하지게오르기우의 지적처럼, 학교 과학교육의 최근 시도들은 대부분 과학 개념의 응용과 문제 해결의 과정에 중점을 두어 왔다. 응용과 문제 해결은 상상력의 작용을 전제로 하나 과학 활동을 주로 기술적, 실용적 응용과 문제 해결 과정에 연루되는 것만으로 보는 관점은 과학에 대한 도구주의적 관점을 강화할 위험성이 있다. 모든 것이 문제로 축소될 수 있으며, 중요한 것은 문제 해결뿐이라는 인상을 학생들에게 줄 수 있다. 도구주의적 과학교육 접근법은, 학생들이 과학과 관련해 세상을 이해하는 여러 방식 중 하나일 뿐이다(Hadzigeorgiou 2014). 과학 기술을 도구로 사용하는 입장 이외에도 과학 과목의 학습을 통해 세상을 풍요롭게 볼 수 있으며, 통찰력 있고 비판적이며 창의적으로 사고하는 기술을 개발할 수 있음을 학생들로 하여금 깨닫게 하는 것 또한 중요하지 않을까?

과학자들의 동기, 노력, 투쟁, 야망, 희망, 불안, 성공, 실패 등 인간적 감정이 착색된 과학사를 이야기로 배우면서 학습자는 인간 행동의 산물로서 과학 지식을 학습할 수 있다. 과학을 이야기로 배우기는 과학의 개념이나 이론적 내용에 대한 학습을 좀 더 흥미롭고 신비하며 놀랍고 경이로운 경험으로 학생들이 받아들이는 데 도움을 줄 수 있다. 상상력은 가능성, 대안적 사고의

또 다른 이름이다(Abraham, 2020a). 때문에 과학 이야기하기를 통한 상상력 기반 교양 수업은 “우리의 사고 기준, 즉 무엇이 가능하고 그럴듯한지를 판단하는 기준을 결정하는 세계관을 형성하는 데 중요한 역할”(Hadzigeorgiou, 2016: 222)을 할 수 있다. 과학사 인물들의 상상력, 그들이 떠올렸던 이미지, 아이디어, 의도 등을 통해 학습자는 현실과 비현실, 가능한 것과 불가능을 구획하는 개념적 공간을 가로지르면서 현재의 한계를 넘어 현재의 직접성으로부터 자신을 분리하며 인간과 삶을 바라보게 된다. 과학사에서 생성된 가정법적 사고를 탐색하는 시간은 인간이 “무엇이 될 수 있는지”, 자신의 현실 너머로 “만약에”의 시간적 공간들에 어떻게 접근할 수 있는지를 보여주는 기회를 학습자에게 제공한다(Abraham, 2020b)에서 삶과 사회를 근원적으로 성찰하려는 교양 교육의 목적에 한 촉매제가 되리라 사려된다.

3 과학적 이야기의 기능

스토리텔링 수업을 통해 학생들은 과학 개념이나 이론을 둘러싼 맥락을 학습하게 된다. 포퍼의 언급처럼 이론을 이해하려면 그것이 발생한 문제 상황을 알아야 한다(Popper, 1972). 과학 이야기하기의 수업은 과학과 문학이 통합된 수업으로서, 학생들은 과학적 지식의 발전으로 이어진 문제 상황을 구체적으로 이해할 수 있으며 과학 콘텐츠를 더 잘 기억할 수 있다. 과학자가 혁신적인 아이디어를 생성하기 위해 겪어야 했던 지적 투쟁의 과정과 관련된 역사적 맥락은 학생들로 하여금 과학적 개념의 문제에 집중하도록 만든다. 몰입과 함께 과학적 발견과 발명에 관한 역사적 사실들이 보다 흥미로우면서도 재미있게 학생들에게 전달될 수 있다. 결과적으로 과학교육에서 종종 간과되지만 매우 중요한 지적 능력인 상상력을 학생들이 개발하는 데 이러한 스토리텔링 수업은 기여한다.

하지게오르기우는 과학 교육에서 이야기를 활용하고자 할 때 학생들의 상상력을 함양할 수 있는 방안으로 다음의 6가지 이야기 기능을 활용할 것을 제안한다. ① 과학 지식의 인간화 ② 과학의 본성(Nature of Science)에 대한 아이디어의 도입 ③ 과학적 탐구의 소개 ④ 낭만적 이해의 격려와 발전 ⑤ 사고 실험의 제시 ⑥ 환경 인식의 고양 (Hadzigeorgiou, 2016). 그가 강조하고 있는 6가지 과학 이야기의 기능은 상상력을 고양하고자 일반적인 교양 교육 차원에서 과학사를 도입하고자 할 때에도 마찬가지로 활용될 수 있다.

첫째, 과학 지식을 인간화하는 수단으로서 스토리텔링을 활용한다. ‘인간화’라는 단어 자체가 시사하듯, 인간화는 과학자들을 단순한 성공의 상징이 아니라, 우리가 현재 당연하게 여기는 지식을 달성하기 위해 정말로 고군분투했던 인간으로 묘사하는 것을 뜻한다. 과학사의 이야기를 수업에 도입할 때, 과학 지식을 창조한 사람들의 희망, 야망, 고군분투, 성공, 그리고 실패와 관련하여 소개한다면, 스토리텔링은 과학적 지식이 창조되고 발전된 인간적 맥락을 제시하는 데 사용할 수 있는 가장 좋은 매체일 것이다. 과학적 발견과 발명의 과정에 내재된 인간적 요소를 제시함으로써 스토리텔링은 과학의 본질이 지닌 인간적 측면을 제시한다. 스토리텔링은 학생들이 과학자들에게 더 가까운 느낌을 가지도록 도와주며, 이러한 상상적 몰입과 공감은 과학 개념과 이론의 학습을 촉진할 수 있다(Hadzigeorgiou, 2016: 102–104).

둘째, 과학의 본성(Nature of Science)에 대한 아이디어를 도입하는 수단으로서 스토리텔링을 활용한다. 과학 기술의 발전과 함께, 과학적 문해력(Scientific Literacy)은 과학을 이해하고 활용하는 과정에서 점점 더 중요해지고 있다. 많은 연구자들이 과학 지식이 어떻게 생성되고 발전하는지를 조사하여 과학과 사회 간의 관계를 강조하고 있다. 과학의 본성의 의미와 과학의 독특한 학문적 특성을 이해하는 것은 과학적 문해력의 중요한 요소이다(AAAS, 1990). 과학의 본성은 포괄적인 성질을 가진 과학의 인식론으로 이러한 인식론적 연구를 통해 과학 지식의 특징, 가치 및 한계가 연구된다(Lederman, 1992). 최근에는, 다양한 과학 분야가 공유하는 특성을 결합함으로써 과학의 본성을 포괄적으로 설명하려는 시도가 대두되고 있다. 학생들에게 인식론적 측면(즉, 과학적 지식과 방법)에서 과학의 본성을 가르치는 것은 당연하게 여겨져 왔지만, 그것의 사회적-제도적 측면(즉, 과학과 과학자와 관련된 맥락적, 사회적, 심리적 요인)은 상대적으로 덜 강조되었다는 비판에서 이러한 시도들은 출발하고 있다(Erduran & Dagher, 2014; Ju & Paik, 2024).

과학사의 이야기는 과학의 성공과 실패 과정을 다루며, 패러다임 변화의 순간을 포착한다. 때문에 학생들은 과학 지식의 임시적, 잠정적인 성격을 이러한 역사적 내러티브를 통해 이해할 수 있다. 이야기는 시간 경과에 따른 과학적 아이디어의 변화, 자연현상을 설명하기 위한 경쟁적이거나 상호보완적인 다양한 이론들의 출현 과정을 서술한다. 학습자는 과학사 수업을 통해 과거에 비합리적인 것으로 간주된 과학적 아이디어들이 그 시대의 규범에 따라 정당하게 거부되었음에도 불구하고, 지금은 표준 과학 지식으로 여겨진다는 사실을 알게 된다. 결과적으로 과학 이야기는 과학 지식 또한 사회, 문화적 전통의 일부이고, 이 점이 바로 과학의 본성임을 효과적으로 제시한다(Hadzigeorgiou, 2016: 105–106).

셋째, 과학적 탐구 과정을 소개하는 수단으로서 스토리텔링을 활용한다. 탐구 방법의 가장 중요한 측면은 학생이 지속적으로 질문을 하고, 조사하며, 의문을 제기하고, 숙고하게 한다는 점이다. 탐구 과정의 학습을 통해 학생들은 관찰, 분류, 예측, 가설 설정, 실험과 같은 잘 알려진 일련의 과학적 과정을 경험할 수 있다. 과학자처럼 탐구 과정을 수행하면서 학생들은 단순 암기에 서 벗어나 독립적인 문제 해결자가 된다.

과학사가 이야기의 재료로 제공되는 경우, 유명 과학자들의 삶과 업적을 통해 학생들에게 과학적 탐구를 소개할 수 있다. 이

러한 이야기들은 과학자들의 삶에서 중요한 사건들을 제시하면서 과학자들의 창의적 탐구 과정에 따른 아이디어 발전 과정을 보여준다. 과학사는 이와 같은 이야기로 가득 차 있다. 과학사의 이야기를 통해 학생들은 과학의 발전을 이끈 아이디어들을 탐구하게 된다(Hadzigeorgiou, 2016: 109-111).

넷째, 과학에 대한 낭만적 이해를 소개하는 수단으로서 스토리텔링을 활용한다. 이견에 따르면 세계에 대한 낭만적 이해란 경계에 의해서 제한받을 수 있다는 것을 인식하면서도 그 현실의 경계를 넘으려는 욕망으로 정의될 수 있다. 낭만적 인식에는 일종의 양가감정이 포함되어 있다고 그는 지적한다. 즉 현실을 낭만적으로 이해하려는 이들은 모두 자신을 가두는 경계와 구속을 넘어서려고 한다. 자신이 극복할 수 없는 한계가 있다는 것을 인식하면서도 그러한 한계를 극복하려고 한다는 점에서 이들은 영웅적이다. 낭만적인 태도는 모든 것이 어떤 측면에서는 대단하다고 느끼면서, 현실과 세계를 다시 보려는 태도다(Egan, 2014: 132-133).

과학사의 이야기는 현실에 대한 이러한 낭만적 이해를 촉발한다. 패러다임 전환을 꾀한 과학사의 인물들은 기존의 관습적 아이디어에 도전하고 현실의 한계를 드러내고자 했던 사람들이다. 그들의 도전 정신은 지식에 대한 열정, 용기, 희망, 두려움으로 점철되어 있다. 그들은 자신을 둘러싼 위험을 극복하기 위해 인간 경험의 극단을 체현했으며, 사람이든 제도든 그들을 구속하는 현실적 제약을 극복하려고 몸부림쳤던 영웅적 자질의 인물들이다. 과학적 진리를 위해 고군분투하는 그들의 모습에서 우리는 경이로움의 감각을 지각하게 된다. 과학사의 이야기에서 체득되는 낭만적 이해란 이처럼 관습과 기존 관념에 대한 도전, 현실과 경험의 극단 및 한계에 초점을 맞추는 방식, 영웅적 특성, 경이감의 경험 등을 통해 세상과 경험을 이해하는 특별한 방식을 뜻한다. 과학사에 관한 낭만적 이해 과정에 의해 학생들은 과학자들의 가장 이국적이고, 기이하며, 신비로운 측면에 끌리고, 그들의 현실을 초월하고자 하는 욕망에 공감하게 된다. 낭만적 이해의 과정에 상상력의 사용은 핵심이라 할 수 있다(Hadzigeorgiou, 2016: 111-112).

다섯째, 사고 실험(Thought Experiment)의 도입 수단으로서 스토리텔링을 활용한다. 무거운 물체와 가벼운 물체를 동시에 같은 곳에서 떨어뜨린 실험을 머릿속으로만 진행한 갈릴레이의 사례에서 보듯 사고 실험이란 현실에서 구현되지 않고 생각만으로 진행되는 실험이다. 사고 실험에서는 단순화된 가정을 바탕으로 과학적 이론에 의해 결과가 예측되며, 과거의 사실들을 기반으로 미래의 자연 현상에 발생할 9일들이 유추된다. 이러한 사고 실험의 추론 방식은 시간의 흐름에 따라 인물의 행동과 사건을 진술하는 서사 방식과 닮아 있다. 사고 실험이 논리-수학적 요소를 가지고 있다는 점은 부정할 수 없지만 사고 실험에 내재한 서사적 요소들을 존재한 학자들도 다수 존재한다. 사고 실험은 서사의 방식으로 수업에서 재구성될 수 있으며, 이야기의 방식을 통해 재현된 사고 실험은 학생들의 상상력을 촉진한다(Hadzigeorgiou, 2016: 112-113).

여섯째, 환경에 대한 인식을 고양하는 수단으로서 스토리텔링을 활용한다. 이러한 스토리텔링 활용 방안은 과학교육과 환경교육을 연계하여 가르치는 방식이라 할 수 있다. 학교 과학이 환경 인식을 발전시키는 데에 비옥한 토양이 될 수 있다는 전제에 토대하고 있다. 스토리텔링의 주요 목적이 과학적 내용 지식과 과학의 본성에 대한 아이디어를 가르치는 것에 있다고 할지라도 과학교육과 환경 교육 사이의 관계가 보다 호환적 관계가 될 수 있다는 인식에서 스토리텔링 수업이 구성된다. 예컨대 에너지와 그 변환, 식물과 동물, 물 순환, 대기와 같은 개념이 포함된 이야기가 환경 인식을 높이는 데 도움이 될 수 있는 방안을 이와 같은 수업에서는 모색한다. 즉 광합성에 대해 이야기로 가르칠 때, 모든 생명체 중에서 인간의 삶을 지탱할 수 있는 것은 오직 식물뿐이라는 아이디어를 수반한다. 또는 물 순환에 대해 가르칠 때, 우리가 마시는 물은 수천 년 전 공룡들이 마셨던 물과 동일하다라는 아이디어를 이야기 속에 포함한다. 동시에 이러한 수업에서는 놀라움과 경외감, 신비로움 등의 낭만적 감정을 학습자가 느껴볼 것을 이야기 전달과 함께 추구한다(Hadzigeorgiou, 2014: 114-115).

4. 결론을 대신하여

이 연구는 교양 교육에서 상상력을 함양할 수 있는 방안으로 과학과 문학의 융합 수업이라 할 수 있는 과학 이야기 수업을 설계하고자 하였다. 과학사의 이야기를 교육 매체이자 교수법의 도구로 활용하는 과정을 통해 학생들이 어려워했던 과학의 개념을 보다 더 쉽게 이해하고, 세상을 폭넓게 볼 수 있는 시야를 갖추리라는 전제에서 연구는 출발하였다. 이와 같은 연구의 관점에서 과학 이야기하기와 상상력의 관계를 이론적으로 논의한 후, 실제 수업에서 활용될 수 있는 과학 이야기의 기능을 분류하고, 생각할 수 있는 기계의 아버지라 불리는 앨런 튜링의 이야기를 끌어들이어 수업 내용을 제시하려 하였다.

앨런 튜링이라는 특정 컴퓨터 과학자에게만 초점을 맞춰 논의를 전개하려 하려 하였다거나 교육 효과를 검증할 수 있는 실제 경험적 연구가 부재한 점은 본 연구의 한계다. 과학 이야기로 포섭될 수 있는 여러 이야기 유형, 예컨대 과학자들의 이야기, 자연현상의 인과관계에 관한 사실적 이야기, 동식물의 삶에 관한 환경 이야기 등등 과학 이야기로 분류될 수 있는 여러 이야기 유형을 데이터베이스화하는 일이 본 연구에 선행되었어야 했다. 그리고 이에 기반해 교수학습과정을 설계해 경험적으로 검증하고 이에 대한 교육 효과를 평가할 수 있는 지표들 또한 미리 마련되었어야 했다. 예컨대 상상력 교육 평가 지표 등에 대한 교육평가론적 연구는 시급한 연구과제다.

지금까지 대학 교양 교육에서는 상상력 교육보다 창의성 교육의 담론이 우선시되어 왔다. 4차산업혁명시대 기술의 발전과 함

게 본질적인 인간의 소양으로서 유용한 아이디어를 구체적 산물로 생산할 수 있는 창의성 교육은 기술결정주의에 함몰되지 않으려는 인간 고유한 속성의 교육 차원에서 교양교육이 맡아야 할 주된 영역으로 자리매김해 왔다. 이에 반해 창의성과 별개로 치부될 수 없으며, 오히려 창의성의 본원적 토대라 할 수 있는 상상력 교육에 대한 관심은 소홀했다고 생각된다. 창의성이 유용성과 구체적 산물을 확보할 수 있는 반면에 상상력은 가능성이나 유희성의 또 다른 이름이며 발상 과정 상의 유창함으로만 모호하게 정의될 수밖에 없는 까닭에서일 것이다. 그러나 발상의 유창함이나 유연함 없이 창의적 산물의 수렴적 도출이 어려운 것이라 한다면, 창의성과 상상력이 다른 영역이라 하더라도 창의성만을 우선적으로 교육하려는 양태는 좀 더 근본적인 인간의 어떤 본질적 측면을 놓치고 있는 것이 아닐까?

상상력은 아이디어와 놀고 기존 관념에 질문을 제기하며 이질적인 것을 연결하여 가능성의 영토를 탐색하려는 인간의 본능과도 같은 근원적인 인지 역량이다. 학습이 정의상 미지의 영역으로의 여행이라면 상상력은 이 미지의 영역으로의 원료이자 동력이 될 수 있다. 새로운 지식은 새로운 영토이며 상상력은 호기심과 공감을 결합하여 낯선 지형을 탐색하려는 일종의 힘이다. 우리가 이 힘을 제도화된 대학 교양 교육의 틀 안에서 안착시킬 수 있을 때, 나와 너라는 정체성의 가능성, 세계의 가정법적 창조를 보다 더 열정적으로 추진할 수 있지 않을까 사려된다. 그렇게 될 수 있을 때 상상력 교육이 전인교육을 추구하는 교양 교육의 가치에 유의미하게 기여하는 바가 있으리라 본다.

참고문헌

- 김희용. (2015). 상상력과 교육의 관계 연구. *사고개발*, 11(1), 87-109.
- 민웅기(2024). 융합사회와 대학교양교육: 대학교양교육 학술 영역의 방향성. *기문사*.
- 박고운. (2023). 경이의 교육적 가능성 탐구. *교육철학연구*, 45(2), 23-47.
- 박지원, 김희용. (2015). 상상력을 활용하는 생태교육의 이론과 방법. *교육종합연구*, 13(2), 51-71.
- Abraham, A. (2020a) Surveying the Imagination Landscape. In A. Abraham (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Imagination* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Abraham, A. (2020b). The Force of the Imagination. In A. Abraham (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Imagination* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 811-814).
- American Association for the Advancement of Science [AAAS]. (1990). *Science for all Americans*.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard university press.
- Egan, K. (2014). *상상력 교육: 미래의 학교를 디자인하다*. 서울: 학지사, .
- Erduran, S., & Dagher, Z. R. (2014). Reconceptualizing the nature of science for science education: Scientific knowledge, practices and other family categories. Springer.
- Klassen, S., & Froese Klassen, C. (2013). Science teaching with historically based stories: theoretical and practical perspectives. In *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (pp. 1503-1529). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hadzigeorgiou, Y. (2016). Imaginative science education: The central role of imagination in science education. Springer.
- Ju, H., & Paik, S. H. (2024). Dramaturgical analysis of Boyle and Hobbes in developing NOS-based chemistry teaching materials for pre-service teachers. *Cultural Studies of Science Education*, 19(2), 341-363.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359. <https://doi.org/10.1002/tea.3660290404>
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation.
- Martin, B. E., & Brouwer, W. (1991). The sharing of personal science and the narrative element in science education. *Science Education*, 75(6), 707-22.
- Ogborn, J., Kress, G., Martins, I., & McGillicuddy, K. (1996). *Explaining science in the classroom*. McGraw-Hill Education (UK).
- Popper, K. R. (1972). *Objective knowledge: an evolutionary approach*. England: Clarendon Press,
- Vygotsky, L.S. (1998). *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 5 (R. W. Rieber, Ed.) New York: Plenum

“과학을 이야기하기와 상상력 교양 교육” 관련 토론

조혜경(대구대학교)

주현식 선생님의 연구는 교양 교육에서 상상력을 함양할 수 있는 교육 방안의 하나로서 과학과 문학의 융합 수업, 즉 과학 이야기하기 수업을 제안한다. 이를 위해 먼저 과학 이야기하기와 상상력의 관계에 대해 이론적으로 논의한 이후, 수업에 활용 가능한 과학 이야기를 기능적으로 분류하면서 실제 튜링의 이야기를 다루고 있음을 보여준다. 마지막으로 연구자는 상상력은 창의성, 즉 유용한 산물의 발명으로 귀결될 수 있기 때문에 상상력은 창의성의 토대가 되며, 상상력 교육과 창의성 교육은 상호 보완적”이라 주장한다.

위 연구와 관련하여 몇가지 의문점을 정리하면 다음과 같다.

1. 연구자는 위 수업이 과학과 문학을 융합한 수업이라 하였는데 주어진 발표문에서 문학을 찾아보기가 어려워 실제 수업에서 어떠한 문학 텍스트가 사용되고 있는지, 그리고 문학이 과학과 어떠한 방식으로 그리고 어느 정도의 비중으로 융합되어지고 있는지 궁금하다.

2. 연구자는 “과학교육에서 서사적 방식을 도입하는 일은 대학 교양 교육 차원에서 보다 원활하게 이루어질 수 있다” 주장하는데 그 근거가 무엇인지 교양교육의 개념 정의만으로 접근하기에는 한계가 있을 듯하여 이 부분에 대한 부연 설명을 추가해주었으면 한다. 예를 들어 전공 수업에서 과학을 이야기하기는 적절하지 않은 것인지? 과학을 이야기하기의 목적이 과학에 대한 학습자의 호기심과 관심을 불러일으키고 학습 동기를 불러 일으키는 것이라면 과학과 관련된 모든 수업에서 ‘이야기하기’는 도입될 수 있지 않을까 생각한다.

3. 연구자는 하지게오르기우의 주장, 즉 과학 교육 시 이야기하기 6가지 활용 방안, ① 과학 지식의 인간화 ② 과학의 본성(Nature of Science)에 대한 아이디어의 도입 ③ 과학적 탐구의 소개 ④ 낭만적 이해의 격려와 발전 ⑤ 사고 실험의 제시 ⑥ 환경 인식의 고양(Hadzigeorgiou, 2016)을 제시하고 이에 대한 연구자의 견해를 정리하였다. 그런데 위 개념들에 대한 정의가 명확하지 않아 추가 설명이 필요하다 생각한다. 특히 ‘과학 지식의 인간화’라는 개념은 지식보다는 일정한 목표를 이루기 위한 과학자의 노력에 초점을 두는 것으로 읽히는데 그 개념을 명확히 해줄 필요가 있다고 본다. “과학 지식을 인간화하는 수단으로 스토리텔링을 사용한다”는 의미와 과학지식보다는 그러한 과학 지식을 창출한 과학자, 한 인간에 초점을 맞추어야 한다는 것은 서로 다른 맥락이 아닌가 생각한다. 이 부분은 4번 ‘낭만적 이해의 격려와 발전’과도 연관될 수 있다고 보는데, “과학사의 이야기에서 체득되는 낭만적 이해란 관습과 기존 관념에 대한 도전, 현실과 경험의 극단 및 한계에 초점을 맞추는 방식, 영웅적 특성, 경이감의 경험 등을 통해 세상과 경험을 이해하는 특별한 방식”이므로 결국 과학자가 세상을 바라보는 입장과 연관되기 때문이다. 그런데 그러한 과학자의 태도를 낭만적이라는 단어로 한정하는 이유가 무엇인지 궁금하다.

아울러 ‘과학의 본성’ 또한 과학자체의 본성이 아니라 과학이 탄생하게 된 사회적-제도적 맥락을 강조하는 것이기 때문에 ‘과학의 본성’이라는 개념 정의를 명확히 할 필요가 있을 듯하다.

4. ‘과학을 이야기하기’가 무엇보다 상상력의 함양에 도움이 된다는 것을 어떻게 입증할 수 있을지 궁금하다. 과학을 이야기한다는 것은 결국 연구에서도 밝혔듯이 “1960년대 과학사를 과학교육의 소재로 다루면서 과학적 발견이나 발명을 둘러싼 인간의 의도, 행동, 경험을 주로 다루었는데 새로운 과학 이론과 아이디어가 출현하는 맥락, 그리고 과학의 의미가 구성되는 과정을 포함”하기 때문에 기존의 팩트에 중심을 두는 것으로 이해된다. 이러한 점을 감안한다면 상상력보다는 과거에 대한 의미있는 재구성이라 보아야 하는 것은 아닌지 궁금하다. 그리고 이미 이루어진 과학적 성취의 과정에서 과학자의 상상력을 이해하는 것이 학습자의 상상력을 발휘하는 것은 아니지 않을까 하는 의문이 남는다. 그리고 과학을 이야기하기 즉 스토리텔링에서 스토리의 대상이 과학자체라기보다는 과학을 둘러싼 맥락적인 부분이 아닌가 생각된다. 그리고 그 맥락은 이미 성공한 과학사의 주인공

공들을 대상으로 한 것이기에 이러한 점을 고려한다면 “과학을 이야기하기”보다는 “과학자의 수고와 노력이 인정받기까지의 맥락과 과정을 이야기하기”가 아닌가 싶다. 그러하다면 학습자가 주목하는 것은 과학자로서의 성공스토리로 오히려 축소될 우려가 있지는 않을까 싶다. 예를 들어 연구에서 예시로 들고 있는 튜링의 경우도 그가 인공지능의 아버지로서 새롭게 조명되었기에 그의 비극적인 삶이 주목을 받은 것이 아닐까 생각한다.

5. 학습자들이 어렵게 여길 수 있는 과학사를 이야기중심 수업으로 진행한다는 것은 결국 과학 스토리텔링을 통해 학습자에게 상상력, 창의력, 도전정신을 함양하기 위한 목표와 그러한 역량을 진단할 도구를 사전에 준비하고 실행하고 지속적으로 모니터링해야 하며 학습자가 자신의 상상력과 창의력을 발휘하기 위한 기회를 보장받을 수 있어야 한다고 본다. 그러한 방안이 마련되지 않는다면 학습자들의 과학사에 대한 이해도를 제고할 수 있을 뿐, 그들의 상상력과 창의력을 제고할 수는 없을 것이기 때문이다.

연구자는 상상력은 창의성, 즉 유용한 산물의 발명으로 귀결될 수 있기 때문에 상상력은 창의성의 토대가 되며, 상상력 교육과 창의성 교육은 상호 보완적이라 주장한다. 그렇다면 상상력 교육이 창의성 교육으로 이어지기 위해 가장 중점을 두어야 하는 것은 무엇인지에 대한 연구자의 견해는 무엇인지 궁금하다.

AI 리터러시 함양을 위한 ‘디지털예술교육’ 교과목 개발연구

최정빈(추계예술대학교)

1. 서론

1.1. 연구의 필요성 및 목적

최근 AI의 비약적인 발전은 고등교육 전반에 근본적인 변화를 불러일으키고 있으며, 특히 생성형 AI는 교육 방식에 있어 혁신적인 가능성을 제시하고 있다(Essa, 2024). 이에 따라 고등교육 현장에서 AI 기술 도입은 교육과정 개발의 패러다임을 전환시키고, 학습자 중심 교육을 심화시키는 동시에 교수자의 역할을 보다 다층적으로 재정립하는 계기를 마련하고 있다(Ejjami, 2024). 나아가 생성형 AI의 활용이 고등교육 전반으로 확산되면서, 학습자에게 요구되는 역량은 단순한 디지털 리터러시를 넘어서 AI를 비판적으로 이해하고 윤리적으로 활용할 수 있는 역량으로 확대되고 있다(Walczak & Cellary, 2023). 이와 함께 박남기(2023)는 AI 시대의 대학 교양교육은 단순한 기술 습득을 넘어 인간의 창의성과 비판적 사고를 촉진하는 방향으로 나아가야 한다고 강조한다. 이러한 논의 흐름 속에서 홍준성과 윤혜경(2023)은 2017년부터 2023년까지 발표된 인공지능 교양교육 관련 연구를 분석한 결과, 최근 연구 주제가 포스트휴먼, 융합교육, 플립러닝, AI 윤리 및 교육과정 개발 등으로 확장되고 있음을 확인하였고 이를 바탕으로, 향후 대학 교양교육의 방향으로 창의적 융복합 교육 강화, 전공별 AI 교육 차별화, 윤리 및 사회적 책임 교육 강화, 다양한 교수학습법의 병행을 제안하였다. 이와 같은 제언은 기술 변화에 민감한 고등교육 현장에서 교양교육의 질적 전환을 위해 요구되는 핵심 방향을 제시하며, 본 연구의 생성형 AI 기반 디지털 예술교육 교과목 개발의 이론적 정당성과도 맥을 같이 한다.

한편, 예술교육 분야에서도 생성형 AI가 창작 활동에 미치는 영향이 점차 두드러지고 있다. 단순한 창작 도구의 확장을 넘어, 생성형 AI는 예술교육의 교육적 프레임워크와 교수법 전반에 근본적인 변화를 초래하고 있다. AI 기반 이미지, 음악, 비디오 생성 기술이 정교해짐에 따라 예술교육의 내용과 방법론 역시 재구성이 요구되는 시점이다. 이러한 변화는 예비 예술교사들에게 생성형 AI 기술에 대한 이해와 활용 능력을 필수 역량으로 요구하고 있으며, 관련 교과목 운영 교수자는 학생들이 AI 생성 결과를 비판적으로 해석하고 교육적 맥락에서 효과적으로 활용할 수 있도록 지도해야 할 책무가 있다. 이에 따라 예술교육 현장에서는 AI 리터러시를 함양하는 교육과정 개발과 함께, 인간 창의성과 AI 기술의 균형적 통합을 모색하는 새로운 교육적 접근이 활발히 논의되어야 한다.

이러한 배경을 바탕으로, 본 연구는 대학 교양교육과정 내 ‘마이크로 디그리(Micro-degree)’ 체계에 포함된 교과목 중 하나로써, 예비 예술교사 대상의 생성형 AI를 활용한 ‘디지털 예술교육’ 교과목을 개발하고자 한다.

구체적인 연구과제는 첫째, 예비 예술교사들의 AI 리터러시 역량 함양을 위한 체계적인 교과 내용과 교수방법을 고안한다. 여기서 AI 리터러시는 단순한 AI 도구 활용 능력을 넘어, AI가 예술 창작과 교육에 미치는 영향을 비판적으로 이해하고, 윤리적 측면을 고려하며, 교육적 맥락에서 창의적으로 적용할 수 있는 종합적 역량을 의미한다. 둘째, 디지털 예술교육 맥락에서 다양한 생성형 AI 도구(텍스트, 이미지, 음악, 비디오 생성 등)의 효과적인 통합 방안을 설계하고 실습 중심의 교육방식을 적용한다. 셋째, ADDIE와 애자일(Agile) 모형에 기반한 체계적인 교과목 개발 과정을 통해 이론과 실습이 균형을 이루는 실행 가능한 교육과정을 제시한다. 넷째, 실제 교과목 구현을 통해 예비 예술교사의 AI 리터러시 함양 가능성과 현재 교과목 단계에서의 한계점을 분석하여 향후 개선 방향을 탐색한다. 이를 통해 AI 시대의 예술교육에서 예비 교사들이 갖추어야 할 역량과 교육적 접근에 관한 실증적 기반을 마련하고자 한다.

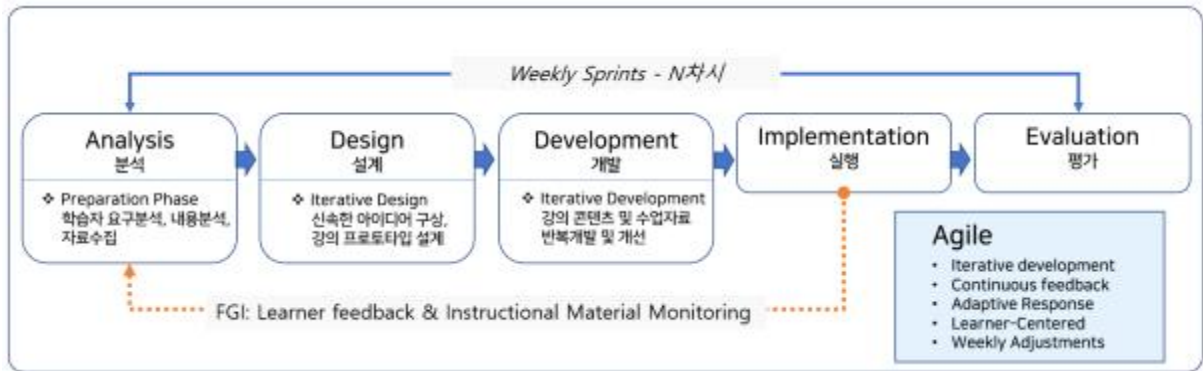
1.2. 연구방법

1.2.1. ADDIE 모형과 애자일(Agile) 방법론의 통합

본 연구는 교과목 개발을 위해 ADDIE 모형(Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation)을 기반으로 하되, 애자일(Agile) 방법론을 통합하여 적용하였다. 전통적인 ADDIE 모형이 선형적이고 순차적인 접근법을 취하는 반면, 애자일 ADDIE는 각 단계를 더 작은 반복 주기로 나누고, 지속적인 피드백과 개선을 통해 유연하게 교과목을 개발하는 방식이다(Allen & Sites, 2012). Bates(2019)는 급변하는 디지털 환경, 특히 생성형 AI와 같이 빠르게 발전하는 기술 분야에서 애자일 접근법의

중요성을 강조했다. 생성형 AI와 같이 기술 발전 속도가 빠른 주제를 다루는 교과목 개발에서는 애자일 접근법이 교과 내용의 최신성과 적절성을 유지하는 데 효과적이다. 이에, 본 연구에서 적용한 애자일 ADDIE 접근법의 특징은 다음과 같은 방식으로 적용되었다.

첫째, 분석(Analysis) 단계는 준비 단계(Preparation Phase)로서 초기 분석에만 그치지 않고, 수업 설계와 운영 전반에 걸쳐 학습자의 요구와 디지털 기술 동향을 지속적으로 모니터링하며 분석 내용을 갱신하였다. 둘째, 설계(Design) 단계에서는 반복적 설계(Iterative Design) 방식을 적용하여 교과목 전체를 일괄적으로 설계하는 대신, 주차별 소단위로 설계를 진행하고, 이를 바탕으로 빠른 프로토타입을 제작하여 실험적 검토와 개선이 가능하도록 하였다. 셋째, 개발(Development) 단계에서는 반복적 개발(Iterative Development) 접근법을 통해 각 주차별 학습 자료를 개발하고, 즉각적인 피드백을 수렴하여 반복적인 수정과 개선을 수행하였다. 넷째, 실행(Implementation) 단계에서는 교과목 전체가 완성된 이후 일괄적으로 적용하는 방식이 아니라, 설계 및 개발이 완료된 부분부터 순차적으로 수업에 적용하였다. 이 과정에서 FGI를 통해 학습자들의 의견과 학습 상황을 지속적으로 수집하여 다음 주차의 설계와 개발에 반영하는 순환적 구조를 유지하였다. 다섯째, 평가(Evaluation) 단계에서는 주간 조정(Weekly Adjustments) 방식을 적용하여 각 주차가 진행될 때마다 형성평가를 실시하여 교육성과를 확인하고 학기 마지막에는 교과목 전체에 대한 총괄평가를 실시하여 전반적인 교육 효과성을 검증한다.



1.2.2. 학습자 참여형 교과목 개발: FGI를 통한 반복적 개선 과정

본 연구에서는 애자일 접근법의 핵심 요소인 학습자 참여와 지속적인 피드백 반영을 강화하기 위해, 포커스 그룹 인터뷰(Focus Group Interview, FGI)를 적극적으로 활용하였다. 구체적인 절차는 매주 8~10명의 학습자 집단을 대상으로 이전 주차 수업 경험, 학습 내용의 난이도, AI 도구의 사용성, 차주 수업 기대, 학습 및 평가 방식 선호도에 관한 의견을 수집하였다. 이러한 FGI를 통해 수집된 피드백은 매 주차 분석되어 다음 주차 수업 설계 및 자료 개발 과정에 즉시 반영되었다. 예를 들어, 학생들이 특정 생성형 AI 도구 사용에 어려움을 겪었다는 피드백이 있을 때, 다음 주차에는 해당 도구의 튜토리얼을 강화하고 실습 시간을 확대하는 방식으로 수업이 개선되었다.

Könings et al.(2020)은 학습자가 교수-학습의 공동 창조(co-creation)에 참여하는 것이 교육의 질과 효과성을 높이는 핵심 요소라고 강조했다. 따라서 본 연구의 FGI를 통한 주간 피드백 수렴 및 개선 과정은 교과목 내용과 교수-학습 방법이 학습자 요구와 지속적으로 조율되도록 기여했으며, 이는 빠르게 발전하는 생성형 AI 기반 수업 개발에서 애자일 접근법의 유연성과 적응성 강점을 입증하는 사례로 평가될 수 있다.

2. 이론적 배경

2.1. AI 리터러시의 정의와 구성요소

생성형 AI의 급속한 발전은 디지털 리터러시의 개념적 확장을 요구하고 있다. 단순한 디지털 도구 활용 능력을 넘어, AI를 이해하고 비판적으로 활용하는 역량으로 그 범위가 확대되고 있다(Long & Magerko, 2020). AI 리터러시는 AI 시스템의 기능, 가능성, 한계를 이해하고 비판적으로 평가하며 효과적으로 활용할 수 있는 능력을 의미한다. 멀티모달 기술을 기반으로 하는 최신 AI 모델들은 텍스트, 이미지, 음성, 영상 등 다양한 형태의 정교한 결과물을 생성해내고 있다. 이러한 환경에서 학습자들은 AI 생성 콘텐츠를 비판적으로 해석하고, 맥락을 고려하여 적절히 활용할 수 있는 역량이 필수적이다. 더불어, 프롬프트 엔지니어링 기술을 습득하여 AI와의 상호작용을 최적화하고, AI의 한계를 인식하며 책임감 있게 활용하는 것이 중요하다. Du et al.(2024)은 AI 리터러시가 21세기 디지털 시민의 필수 역량을 강조하며, 특히 교육 분야에서 교사들의 AI 리터러시가 중요하다고 주장한

다. 또한 Long & Magerko(2020)는 AI 생성 콘텐츠의 신뢰성 평가, 저작권 및 윤리적 문제 인식, 알고리즘 편향성 이해 등을 AI 시대 교육자의 핵심 역량으로 제시하였다. AI 리터러시는 단순한 기술적 능력을 넘어 AI 생태계의 복잡성을 이해하고 이에 대응할 수 있는 종합적 역량이라는 점에서, 현대 교육과정에서 중요한 위치를 차지하게 될 것이다.

2.2. 예비 예술교사 교육에서의 AI 리터러시 함양 필요성

예비 예술교사들이 AI 리터러시를 갖추는 것은 미래 교육 환경에서 학생들을 효과적으로 지도하기 위한 필수 조건이다. Sperling et al.(2024)은 예비 교사들에게 AI 기술에 대한 이해와 실천적 역량이 필요한 이유를 세 가지로 제시한다. 첫째, 교사 자신이 AI 도구를 효과적으로 활용하여 교육의 질을 높일 수 있다. 둘째, 학생들이 AI를 비판적으로 이해하고 책임감 있게 활용할 수 있도록 지도해야 한다. 셋째, AI가 가져올 교육 환경의 변화에 유연하게 대응하고 적응할 수 있어야 한다. 특히 예술 분야에서는 생성형 AI의 등장으로 예술 창작과 교육 방식에 큰 변화가 일어나고 있다. 이러한 상황에서 예비 예술교사들은 AI 기술을 단순히 도구로 활용하는 것을 넘어, AI가 예술의 본질, 창작 과정, 그리고 예술 교육에 미치는 영향에 대해 깊이 있는 이해를 발전시켜야 한다. 이는 예비 교사들이 미래 교육 현장에서 학생들에게 AI 시대의 예술적 표현과 비판적 사고를 균형 있게 가르칠 수 있는 역량을 갖추는 데 필수적이다.

2.3. 대학 교양교육과정 내 마이크로 디그리 체계와 디지털 예술교육

본 연구에서 개발한 '디지털 예술교육' 교과목은 'C' 대학교의 교양교육과정 내 마이크로 디그리(Micro-degree) 체계에 포함된 교과목이다. 마이크로 디그리는 전공 능력을 기반으로 한 예술특화융합 전공으로, 관련 분야에 대해 최소한의 학점을 집중적으로 이수하면 학사학위와 별개로 미니학위를 주는 제도이다. 'C' 대학교의 마이크로 전공은 '예술교육'과 '예술치유'의 두 가지 트랙으로 운영되며, 2024년 1학기부터 신설되었다. '예술교육' 마이크로 전공은 "학습자들이 예술을 통해 정서와 감성을 계발하도록 교육 프로그램을 설계하고 교수활동을 실행하는 능력을 기르는 것"을 목표로 한다. 이 트랙 내에서 '디지털 예술교육' 교과목은 "디지털 시대의 예술교육 패러다임 변화를 이해하고, 디지털 기술과 예술교육의 접점을 탐구하여 미래 예술교육의 방향성을 모색"하는 것을 목적으로 한다. 마이크로 디그리 체계 내에서 본 교과목은 예비 예술교사들이 단기간에 집중적으로 디지털 예술교육 역량을 함양할 수 있도록 설계되었으며, 특히 생성형 AI를 중심으로 한 디지털 기술의 교육적 활용에 초점을 맞추고 있다. 이는 현대 교육 환경에서 요구되는 새로운 형태의 유연하고 전문화된 교육과정으로, 학생들이 변화하는 예술교육 분야에 빠르게 적응할 수 있도록 지원한다.

3. 디지털 예술교육 교과목 개발

3.1. 교과목 개발 방향 및 원칙

본 연구에서 개발된 디지털 예술교육 교과목은 ADDIE 모형의 분석 단계에서 도출된 네 가지 기본 방향을 토대로 설계되었다. 디지털 예술과 AI 기술의 통합적 이해, 이론과 실습의 균형, 비판적 사고와 창의적 표현의 조화, 그리고 예비 예술교사의 교육적 적용에 초점을 맞추었다. 이는 예비 교사들이 AI 도구의 단순 사용을 넘어 교육적 맥락에서 창의적이고 비판적으로 활용할 수 있는 역량 개발을 목표로 한다.

교과목 개발 과정에서는 다섯 가지 핵심 원칙이 적용되었다. 다양한 전공 배경을 고려한 접근성, 급변하는 AI 기술을 반영한 최신성, 교육 현장에서의 실용성, 예술·교육·기술 간 융합성, 그리고 AI 활용의 윤리성이다. 특히 윤리적 원칙은 저작권, 편향성, 예술적 진정성 등의 쟁점을 다루는 데 필수적인 고려사항으로 작용하였다.

3.2. 교과목 내용 구성

3.2.1. 교과목 개요 및 목표

본 교과목은 '디지털 예술교육'이라는 명칭으로, 예술교육 마이크로 전공 과정의 일부로 개설되었으며, 이론 및 실습을 포함한 2학점 수업으로 구성된다. 특히 실습 주차에는 Flipped Learning 접근을 적용하여 학습자의 사전 학습과 수업 내 활동 중심 학습을 병행한다. 구체적인 교과목의 학습 목표는 다음과 같다.

- 1) 디지털 시대 예술의 변화 양상과 주요 개념을 설명할 수 있다.
- 2) 디지털 아트, 미디어 아트, 뉴미디어 아트의 특성과 교육적 활용 가능성을 탐색할 수 있다.

- 3) 생성형 AI 도구를 활용하여 예술 창작 및 교육 방법을 습득할 수 있다.
- 4) AI 기반 디지털 예술교육 프로그램을 설계하고 실제로 적용할 수 있는 역량을 개발할 수 있다.
- 5) 디지털 예술교육의 윤리적 쟁점과 미래 방향성에 대해 비판적으로 사고할 수 있다.

이러한 학습 목표는 Bloom의 교육목표 분류학(Anderson & Krathwohl, 2001)을 바탕으로 설정되었으며, 기억(Remember), 이해(Understand) 수준을 넘어 적용(Apply), 분석(Analyze), 평가(Evaluate), 창조(Create)에 이르는 고차적 인지 수준을 포괄하도록 구성되었다. 특히 생성형 AI 기술과 디지털 예술교육의 통합적 이해와 실천적 활용, 그리고 이에 대한 비판적 사고 역량의 균형 있는 성장을 도모하는 데 중점을 두고 있다.

3.2.2. 주차별 교과내용

본 교과목은 총 15주차로 구성되며, 내용은 크게 1) 디지털 예술교육의 이해, 2) 디지털 예술의 유형과 특성, 3) 생성형 AI와 예술교육의 통합으로 구분된다. 이러한 구성은 학습자들이 기초적인 개념과 이론을 먼저 이해한 후 점차 구체적이고 실용적인 응용 단계로 나아갈 수 있도록 설계되었고, 학습의 위계성과 계열성을 고려하여 체계적으로 구성하였다(Merrill, 2002). 이러한 교과 구성은 이론적 이해에서 실천적 적용으로 나아가는 학습 경로를 제공함으로써, 예비 예술교사들이 디지털 환경에서의 AI 기술 활용 능력을 체계적으로 발전시킬 수 있도록 지원한다.

<표 14> ‘디지털 예술교육’ 교과목 주차별 교수학습 구성안

주차	강의 주제 및 교수학습 활동	주차	강의 주제 및 교수학습 활동
1	○ 오리엔테이션 및 교과목 소개 - 강의 소개 및 수업 운영 방식 안내 - 학습자 분석(선호감각채널 V.A.K) - 디지털 시대의 예술교육	9	○ 디지털 예술교육의 필요성 - 디지털 시대와 예술교육의 변화 - 예술가를 위한 디지털 및 AI 리터러시 중요성 - 창의성과 비판적 사고를 위한 디지털예술교육 ➡ 토의: 디지털예술교육 기획 아이디어
2	○ 디지털 예술교육 이해 - 예술교육과 디지털 개념 - 디지털 예술교육 정의 - 디지털 예술교육 사례 ➡ 토의: 디지털 예술교육의 PMI 토의	10	○ 디지털 예술교육에서의 AI활용 - 예비 교사를 위한 생성형 AI 이해와 창의적 활용 - AI와 협업하는 수업 설계 전략 - AI 활용 수업의 윤리와 책임
3	○ 디지털 시대의 예술변화와 개념 - 디지털시대의 예술 개념과 특징 - 디지털시대의 예술의 변화 양상 - 디지털 시대의 예술 용어 정의 ➡ 실습: Gems AI 기반 예술교육 포스트 생성	11	○ 생성형AI (LLM)탐색 - 생성형 AI(LLM)의 개념과 작동 원리 이해 - 예술교육에서 활용 가능한 LLM 도구와 사례 - 예비 교사를 위한 LLM 기반 수업 적용 전략 ➡ 실습: LLM(RGCF-역할, 목표지향, 맥락, 포맷)설정 및 수업자료 만들기
4	○ 디지털 아트 - 디지털 아트 개념 - 디지털 아트 역사적 발전 - 디지털 아트 기술적 특징 - 디지털 아트 미학과 담론 ➡ 실습: perplexity활용 ‘디지털아트’ 탐구학습	12	○ 인공지능과 예술교육 - 예술교육에서의 AI 활용 가능성 - AI 아트 제작 도구의 이해와 활용 ➡ 실습: AI 아트 도구를 활용한 교육자료 제작 (Text to Image, Text to Audio, Text to video)
5	○ 미디어 아트 - 미디어 아트의 정의와 특성 - 미디어 아트의 역사적 맥락 - 미디어 아트의 종류 ➡ 실습: Genspark활용 ‘미디어아트’ 탐구학습	13	○ 디지털 예술교육 전시 - 디지털 예술교육을 위한 온라인 전시장 및 가상플랫폼 개발 ➡ 실습: Claude 활용 홈페이지 개발 및 ZEP활용 메타버스 전시장 개발
6	○ 뉴미디어 아트 - 뉴미디어 아트 정의와 특성 - 뉴미디어 아트의 발전과 현황 - 뉴미디어 아트의 종류 ➡ 실습: Gemini 활용 ‘뉴미디어아트’ 탐구학습	14	○ 생성형 AI 기반 예술교육 프로그램 설계 - 생성형 AI를 활용한 디지털 예술교육 수업기획 ➡ 실습: 생성형AI도구를 활용한 예술교육 교수설계 및 수업전략 수립

주 차	강의 주제 및 교수학습 활동	주 차	강의 주제 및 교수학습 활동
7	○ 온라인 전시와 공연 - 온라인 전시/공연의 특성과 기획 방법 - 뉴미디어 기반 가상 갤러리/공연장 플랫폼 활용 사례	15	○ 최종 프로젝트 발표(기말고사) - 디지털 예술교육 프로그램 발표 - 피드백 및 토론
8	중간고사	16	

3.3. 교수학습 방법 및 평가

3.3.1. 교수학습 방법

본 교과목에서는 학습자 중심의 다양한 교수학습 방법을 체계적으로 적용하였다. 첫째, 플립드 러닝(Flipped Learning)을 기본 운영 방식으로 채택하여 학습자들이 수업 전 디지털 예술과 AI 관련 주요 개념을 사전 학습한 후, 실제 수업에서는 심층적인 토론과 실습에 집중할 수 있도록 하였다. 둘째, 생성형 AI 도구(Perplexity, Genspark, Gemini 등)를 활용한 자기주도적 탐구학습과 프로젝트 기반 학습 원리를 적용한 디지털 예술교육 프로그램 설계 활동을 통해 실제적 역량을 함양하도록 하였다. 셋째, Vygotsky(1978)의 사회문화적 학습 이론에 기반한 협력적 학습과 메타인지 개발을 위한 성찰적 학습을 통해 학습 경험의 깊이를 더하였다. 넷째, 학습자의 선호 감각 채널(V.A.K) 분석을 바탕으로 다양한 학습 스타일을 고려한 교육을 제공하였다. 이러한 다양한 교수학습 방법의 통합적 적용은 예비 예술교사들이 AI 기술을 단순히 이해하는 차원을 넘어, 교육적 맥락에서 비판적이고 창의적으로 활용할 수 있는 역량을 개발하는 데 효과적인 학습 환경을 조성하였다.

3.3.2. 평가

본 교과목의 평가는 학습자의 인지적 이해뿐만 아니라 실제 적용 능력, 비판적 사고, 학습 성찰 능력을 종합적으로 반영할 수 있도록 구성되었다. 평가 설계는 단편적인 지식 확인을 넘어서, 학습자가 교과목에서 습득한 내용을 실제 교육 맥락에 통합하고 확장할 수 있는지를 중심으로 이루어진다. 특히 최종 프로젝트는 생성형 AI를 활용한 디지털 예술교육 프로그램을 직접 설계하고 발표하는 활동으로, 통합적 이해와 실천 역량을 평가하는 데 중점을 둔다. 더불어 실습 과제, 토론 및 참여, 학습 성찰 일지 등 다양한 형성평가 항목을 포함하여, 학습자의 다면적 성장 과정을 평가하고자 하였다.

결과적으로 본 교과목의 평가는 출석(20%), 중간고사(20%), 기말고사(30%), 형성평가(20%), 학습성찰(10%)로 구성된다. 중간고사는 디지털 예술의 개념과 특성에 대한 이론적 이해도를 평가하며, 기말고사에서는 학습자가 생성형 AI를 활용하여 설계한 디지털 예술교육 프로그램의 창의성, 완성도, 교육적 타당성을 종합적으로 평가한다. 형성평가는 각 주차별 실습 결과물과 활동 참여도를 기준으로 하며, 학습 성찰은 학습자가 매주 작성한 LMS 기반 학습성찰 로그를 중심으로 평가가 이루어진다.

4. 결론 및 제언

4.1. 연구 요약 및 의의

본 연구는 대학 교양 교육과정 내 마이크로 디그리 체계에 속한 '디지털 예술교육' 교과목 개발을 목적으로, ADDIE 모형에 기반한 체계적인 교수설계 과정을 통해 15주차 교과 내용을 구성하고 실행하였다. 특히 애자일 방법론을 ADDIE 모형과 통합하고 학습자 참여형 접근법을 적용하여, 급변하는 생성형 AI 기술에 효과적으로 대응할 수 있는 유연한 교과목을 개발하였다. 교과목은 디지털 예술교육의 이해, 디지털 예술의 유형과 특성, 생성형 AI와 예술교육의 통합이라는 세 부분으로 구성되었으며, 플립드 러닝(Flipped Learning) 방식을 통해 수업 시간을 심층적인 실습과 토론에 집중할 수 있도록 설계하였다.

종합적으로 본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 예비 예술교사들의 AI 리터러시 함양을 위한 체계적인 교과목을 개발함으로써, 미래 예술교육 환경에 필요한 교사 역량 개발의 기반을 마련하였다. 둘째, 애자일 ADDIE 접근법과 FGI를 통한 학습자 참여형 교과목 개발 방법론을 제시함으로써, 빠르게 변화하는 기술 환경에 대응할 수 있는 교육과정 개발 프레임워크를 제안하였다. 셋째, 플립드 러닝을 통한 디지털 예술교육 구현 방식을 제시함으로써, 디지털 도구와 AI 기술의 효과적인 교육적 통합 모델을 구축하였다. 이를 통해 AI 시대 예술교육의 새로운 패러다임과 교육적 접근에 관한 실증적 기반을 마련하였다는 점에서 본 연구의 의의가 있다.

4.2. 연구의 제한점 및 향후 연구 방향

본 연구는 생성형 AI를 활용한 디지털 예술교육 교과목 개발의 설계 및 실행을 중심으로 진행되었으며, ADDIE 모형의 분석, 설계, 개발, 실행 단계까지의 과정을 포함하고 있다. 그러나 본 교과목은 현재 학기 운영 중에 있으며, 아직 전체 수업이 종료되지 않은 상태로, ADDIE 모형의 평가(Evaluation) 단계가 완료되지 않았다는 점에서 연구의 일정 부분 제한이 따른다. 이에, 교과목의 실제 교육 효과성과 학습자 반응에 대한 종합적인 분석은 후속 연구를 통해 이루어질 예정이다.

향후 연구에서는 다음과 같은 다각적 평가를 바탕으로 교과목의 효과성을 실증적으로 검토하고, 교육적 개선 방향을 도출할 계획이다.

첫째, 교과목의 학습 목표 도달 정도를 측정하기 위한 사전-사후 역량 평가를 통해 학습 성과를 정량적으로 분석할 예정이다. 둘째, 수업 내용, 교수-학습 방법, 평가 방식에 대한 학습자 만족도 조사를 실시하여 수업 운영에 대한 총체적 반응을 수집할 것이다. 셋째, 학습자들이 수행한 최종 프로젝트와 실습 결과물에 대한 루브릭 기반의 질적 분석을 통해 학습자의 창의성과 교육적 적용 가능성을 평가할 예정이다. 넷째, AI 리터러시 발달을 측정하기 위한 AI 리터러시 진단 도구를 활용하여, 학습자의 AI 이해도, 활용 능력, 비판적 사고 역량 등을 종합적으로 검토할 계획이다.

이러한 후속 연구를 통해 교과목의 교육적 효과를 실증적으로 검증하고, 보다 정교한 교수-학습 설계로의 개선 방향을 도출할 수 있을 것으로 기대된다. 특히 예비 예술교사들의 AI 리터러시와 디지털 예술교육 역량 발달에 대한 질적·양적 분석을 병행함으로써, 본 교과목이 미래 예술교육에 실질적인 기여를 할 수 있는 기반을 마련하고자 한다. 또한 향후 연구에서는 생성형 AI의 기술적 진화와 예술교육의 패러다임 변화를 반영한 지속적인 교과목 재설계가 요구된다. 이에 따라, 인간 고유의 창의성과 예술성이라는 교육의 본질을 유지하면서도, 첨단 기술과 교육의 통합 가능성을 탐색하는 균형 잡힌 교육적 접근법에 대한 이론적·실천적 연구를 병행해 나가야 할 것이다.

참고문헌

- 박남기. (2023). AI 시대의 대학 교양교육 패러다임 탐색. *교양교육과 시민*, 8(1), 7-41.
- 홍준성, 윤혜경. (2023). 인공지능 교양교육에 대한 연구 동향 분석과 대학교양교육의 방향성. *문화와 융합*, 45(9), 209-221.
- 추계예술대학교 교양학부. (2025). 2025학년도 추계예술대학교 마이크로 전공 안내서. 추계예술대학교.
- Allen, M. W., & Sites, R. (2012). *Leaving ADDIE for SAM: An agile model for developing the best learning experiences*. American Society for Training and Development.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bates, T. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*(2nd ed.). Tony Bates Associates Ltd.
- Du, H., Sun, Y., Jiang, H., Islam, A. Y. M. A., & Gu, X. (2024). Exploring the effects of AI literacy in teacher learning: an empirical study. *Humanities & Social Sciences Communications*, 11(1), 1-10.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Allyn & Bacon.
- Eijami, R. (2024). The future of learning: AI-based curriculum development. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(4), 1-31.
- Essa, A. (2024). The future of postsecondary education in the age of AI. *Education Sciences*, 14(3), 326.
- Könings, K. D., Mordang, S., Smeenk, F., Stassen, L., & Ramani, S. (2020). Learner involvement in the co-creation of teaching and learning: AMEE Guide No. 138. *Medical Teacher*, 43(8), 924-936.
- 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).
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Sperling, K., Stenberg, C.-J., McGrath, C., Åkerfeldt, A., Heintz, F., & Stenliden, L. (2024). In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: A scoping review. *Computers and Education Open*, 6, 100169.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walczak, K., & Cellary, W. (2023). Challenges for higher education in the era of widespread access to generative AI. *Economics and Business Review*, 9(2), 71-100.

AI 리터러시 함양을 위한 ‘디지털 예술교육’ 교과목 개발 연구 토론문

안정희(대구과학대학교)

2010년대 이후 빅데이터, 딥러닝 등 컴퓨터 기술의 비약적인 발전에 힘입어 인공지능(AI)은 우리 사회 곳곳에 빠르게 적용되기 시작하였다. 스마트 폰 음성 비서(Siri, 빅스비 등)를 접했던 신기함은 2020년대에 들어 ChatGPT와 같은 생성형 인공지능의 등장으로 AI가 텍스트, 이미지, 음악 등 창작의 영역까지 확대되어 활용되는 수준에 이르게 되었다. 이러한 변화는 AI가 사회·경제 뿐만 아니라, 교육, 미디어, 예술 등 다양한 분야에서 대중적인 이슈로 부상하고 있음을 알 수 있다.

이러한 맥락에서 C대학의 예비 예술교사를 위한 ‘AI 리터러시 함양을 위한 디지털 예술교육 교과목 개발연구’는 매우 시의적절하고 유의미한 시도라 할 수 있으며, 단순히 AI·디지털 기술을 배우는데 그치지 않고, AI와 디지털 기술이 일상 깊숙이 들어온 현실에 적극적으로 대응할 수 있도록 예비 교사들에게 교육적 길라잡이를 한다는 점에서, 미래교육의 방향성 측면에서 가치가 높다고 하겠다(2023년 「교육부 고시」 교사자격 취득 기준 중, 교직소양 영역에 『디지털교육』 과목(1학점)을 추가, 미래인재 양성을 위해서는 교원의 전문성 신장이 필수적이라는 판단 아래, 예비교원의 디지털·인공지능(AI) 교육 역량을 함양하는 교사자격 취득 기준 개정을 시행한 바 있다)

구체적인 연구 내용을 정리하면 다음과 같다. 본 연구는 AI와 디지털 기술의 급속한 발전에 따라 예비 예술교사의 AI 리터러시 역량 함양을 목적으로, 대학 교양교육과정 내 마이크로 디그리 체계에 포함된 ‘디지털예술교육’ 교과목을 개발하였다. 연구는 ADDIE 모형과 애자일(Agile) 방법론을 통합하여, 분석, 설계, 개발, 실행, 평가의 각 단계에서 반복적 피드백과 학습자 참여를 강조하였다. 특히 포커스 그룹 인터뷰(FGI)를 통해 매주 학습자 의견을 수렴하고, 이를 즉각적으로 수업 설계와 자료 개발에 반영함으로써 빠르게 변화하는 AI 기술 환경에 유연하게 대응하는 교과목 개발 과정을 진행하였다.

이 교과목은 예비 예술교사들이 AI와 디지털 환경에서 필요한 비판적 이해, 윤리적 활용, 창의적 적용 역량을 기를 수 있도록 설계하였으며, 주요 내용은 ①디지털 예술과 AI 기술의 통합적 이해, ②이론과 실습의 균형, ③비판적 사고와 창의적 표현의 조화, 그리고 ④교육적 적용에 초점을 두었다. 학습 목표는 Bloom의 교육목표 분류학을 바탕으로 고차적 인지 수준까지 포괄하며, 생성형 AI 도구(텍스트, 이미지, 음악, 비디오 등)의 실습 중심 교육을 포함한다. 이를 통해, 예술교육 분야에서 AI 리터러시 함양의 필요성을 실증적으로 제시하며, 예비 교사들이 미래 예술교육 현장에서 AI와 디지털 기술을 효과적으로 활용할 수 있는 실질적 기반을 마련하는 데 기여하고자 한다.

본 연구는 ‘교과목 개발 연구’라는 제목에서 나타나는 바와 같이, 교과목 개발의 체계적 절차를 중시하고 있다. 교수설계모형으로 대표되는 ADDIE모형에 Agile 방법론을 통합하였는데, 이는 IT업종과 같이 빠르게 변화하는 환경에서 유연하고 적응성 있는 개발을 위하여 개발프로세스를 반복하고 협업을 강조하는 방법론으로서 교과 내용의 최신성과 적절성을 유지하는 효과적인 방법론임을 강조하고 있다. 이것은 교과목 개발 과정에 학습자 참여와 지속적인 피드백 반응을 통하여 수요자 만족도를 높이는 전략으로 해석될 수 있다. 뿐만 아니라, 본 연구는 교과목의 구체적인 구성내용에도 큰 비중을 두고 있다. 디지털 예술과 AI 기술의 통합적 이해, 실습 중심의 교수-학습 활동, 비판적 사고와 창의적 표현의 조화 등 실제 교육 현장에서 필요한 내용이 구체적으로 제시되었다. 특히, 생성형 AI 도구 활용, 윤리적 문제 탐구, 창작 실습 등 현장 적용이 가능한 실질적 교육 내용을 담고 있어, 교과목의 실효성과 교육적 의미를 파악할 수 있으며, 구성내용을 통하여 학습자의 역량 개발과 미래 교육의 방향성을 모색하는데 초점을 맞추고 있다고 하겠다.

일반적으로 교육과정 개발 연구는 절차와 내용 중, 어느 한편으로 치중되는 경우가 많은데, 본 연구는 두가지 차원을 모두 중요하게 다루고 있어 신규 교과목 개발을 주제로 하는 후속 연구에 많은 시사점을 줄 것으로 판단된다. 이와 관련하여, 토론자의 입장에서 떠오르는 몇 가지 질문을 제시해 보고자 한다.

먼저, Agile접근법 적용과 관련하여, ADDIE모형이 교육과정 개발의 절차적 단계를 중시함으로써 나타나는 현장성의 한계를 극복할 수 있다고 하였고, 발전속도가 빠른 분야의 경우 즉각적 대응과 피드백이 가능한 Agile과의 통합적 접근이 효과적이라고

하였다. ADDIE모형과의 통합이 어떤 점에서 유용하고, 구체적으로 어떤 점에서 차이가 발생하는지를 명확히 제시한다면, “ADDIE 모형과 Aglie방법론의 통합”이라는 절차적 방법론의 타당성이 보다 긍정적으로 인정될 것이다. 발표문 분량이 제한되어 있어 현재 원고에서는 주차별 즉각적인 피드백을 수렴하여 반복적인 수정과 개선을 지속해 나가는 과정에 대해 구체적인 내용이 생략되어 있으나, 교과내용 특성에 따라 교육과정 개발 모형을 다양하게 활용할 필요가 있음을 주장하는 근거가 될 수 있도록 기존 모형과의 차별성을 추가하도록 제안한다.

디지털 예술교육 내용과 관련하여, 주차별 내용 구성이 1) 디지털 예술교육의 이해 2) 디지털 예술의 유형과 특성 3) 생성형 AI와 예술교육의 통합으로 구분되어 제시되어 있다. 그러나 연구에서 제시한 바와 같이, AI를 이해하고 비판적으로 활용하기 위해서는, 디지털 기술을 활용한 예술과 전통적인 예술 표현 및 기술 간의 차별성에 대하여 균형적인 시각도 제공할 필요도 있다고 여겨진다. 내용의 혁신성에 치중하여 전통적인 예술 교육이 지닌 촉각적 경험, 장인 정신 등이 소홀해지지 않도록 해야 할 것이며, 예술교육의 가치가 디지털 기술과 만나서 고유의 창의성, 개별적 성장 기회를 제한하지 않도록 노력해야 할 것이다. 또한, 예술 교육의 내용이 기술 트렌트 반영에 치중하여 학습자의 흥미와 수준, 학교 여건(기술 인프라, 접근성 격차 등) 등을 충분히 고려하지 못하여 발생하는 문제점 등에 대해서도 포괄적으로 다루어 볼 것을 제안한다.

끝으로, 본 연구가 “디지털 예술교육” 교과목으로서의 내용 적합성을 인정받기 위하여 교과목 내용 구성에 대하여 타당성을 확보하는 노력이 필요할 것으로 사료된다. 현재, 주차별 교과내용이 어떻게 선정, 조직되었는가에 대한 내용은 소개되어 있지 않아 요구분석 과정, 전문가 협의, 현장 적용 및 효과성 평가에 관련한 자료를 추가하여 교과목 개발의 현장성 및 타당성을 높이도록 제안한다.

디지털 기술과 연계된 교육현장의 변화가 예견된 상황에서, 단순히 AI 활용 도구의 기술 습득에 머물지 않고, 향후 AI가 가져올 사회문제 등을 종합적으로 해석하여 교육의 가치를 흔들림 없이 지켜나가는 것도 중요한 과제라 할 수 있다. 이것은 AI를 적극적으로 활용하되, 그것의 한계와 가능성을 스스로 판단하고, 결과물을 비판적으로 검증하며, 창의적으로 응용할 수 있는 능력이 핵심이 되어야 함을 의미한다. AI도구는 사고력, 창의력 향상의 촉매제가 될 수 있지만, 무비판적 수용을 경계하고, 균형있게 육성하는 교육적 노력이 함께 강조되어야 함을 잊지 말아야 할 것이다.

“AI 리터러시 함양을 위한 ‘디지털 예술교육’ 교과목 개발 연구” 발표문에 대한 토론문을 작성하는 소중한 경험을 통해, 변화하는 교육 환경 속에서 AI와 예술의 융합이 지니는 의미와 가능성에 대해 깊이 생각해볼 수 있었다. 아울러 디지털 기술이 교육 분야와 어떻게 효과적으로 연계되어야 하는지에 대해서도 진지하게 고민하는 뜻깊은 시간이었음을 고백하면서 이러한 기회를 갖게 되어 진심으로 감사드린다.

디지털 리터러시의 기본도 읽고 쓰기, 그리고 논리적으로 사고하기

나정은(연세대학교)

1. 서론

현대 사회는 디지털 기술의 발전 속도가 날로 가속화되는 가운데, 사회 전반에 걸쳐 지식과 정보의 생성, 유통, 소비 방식이 근본적으로 변화하고 있다. 디지털 환경에서의 소통은 텍스트, 이미지, 영상, 데이터 등 다양한 형태로 확장되었고, 개인과 조직은 이 복잡한 정보 환경 속에서 유의미한 정보를 선별하고 이를 효과적으로 활용하는 능력을 필수적으로 요구받는다. 이와 같은 시대적 흐름 속에서 디지털 기술은 단순한 도구적 개념을 넘어, 인간의 사고와 의사결정, 사회적 상호작용에 깊이 관여하는 구조적 기반으로 자리매김하고 있다. 디지털 기술에 대한 이해와 활용 능력, 즉 디지털 리터러시는 더 이상 선택이 아닌 필수 역량이 되었다. 그러나 많은 경우 디지털 리터러시는 컴퓨터 사용법이나 소프트웨어 조작 등 표면적이고 기능적인 기술 숙련도로 축소되어 인식되는 경향이 있다. 이러한 접근은 기술의 복잡성과 사회적 함의를 제대로 이해하지 못해, 진정한 의미의 디지털 리터러시를 구축하는 데 한계를 보인다. 오늘날의 디지털 환경은 산업과 기술의 융합, 플랫폼 기반 사회, 자동화된 의사결정 구조 등으로 인해 복잡적이고 다층적인 양상을 띠고 있으며(김정민, 이재진, 2020), 이에 따라 디지털 리터러시의 개념 또한 심층적으로 재정의될 필요가 있다.

특히 디지털 리터러시는 단순히 기술을 '다루는' 능력이 아니라, 기술을 '이해하고 해석하며 비판적으로 활용'하는 능력을 포함해야 한다. 이를 위해 필요한 기본 요소는 무엇보다도 읽기와 쓰기, 그리고 논리적으로 사고하는 능력이다(Wing, 2006). 이 세 가지 요소는 디지털 환경 속에서 정보를 비판적으로 수용하고, 창의적으로 생산하며, 합리적으로 판단하는 데 필수적인 기반이 된다. 예를 들어, 디지털 '읽기'는 단순히 웹사이트나 SNS의 내용을 수용하는 것이 아니라, 정보의 출처, 의도, 맥락을 분석하고 해석하는 능력을 의미한다. 디지털 '쓰기'는 텍스트뿐 아니라 멀티모달(Multi Modal)한 형태의 콘텐츠를 기획하고 표현하는 능력을 포함하며, 이는 의사소통의 효과성뿐만 아니라 윤리적 책임성까지 요구한다. '논리적 사고'는 디지털 매체의 알고리즘 구조, 정보의 설계 원리, 데이터의 해석 가능성 등을 이해하고, 기술과 사회의 상호작용을 비판적으로 고찰하는 인지적 능력으로 확장되어야 한다.

오늘날 디지털 리터러시는 특정 기술만을 익히는 것으로는 부족하다. 기술이 적용되는 산업 영역, 즉 도메인(domain)에 대한 이해와 관련 지식 습득이 병행되어야 한다(이혜정, 2019). 예컨대, 의료 분야에서 디지털 기술을 활용하기 위해서는 의료 데이터의 구조와 생명윤리, 환자 중심의 의사소통 방식을 이해해야 하며, 교육 분야에서의 디지털 기술 활용은 교수-학습 이론, 교육과정 설계, 학습자 특성에 대한 이해와 연결되어야 한다. 이처럼 기술은 그것이 적용되는 맥락과 불가분의 관계에 있기 때문에, 디지털 리터러시는 기술 중심의 훈련을 넘어서 산업적, 사회적 맥락을 이해하고 이를 바탕으로 창의적이고 비판적인 사고를 실천하는 통합적 역량으로 접근해야 한다(강현석, 2021).

이에 본 논문은 디지털 리터러시의 기본 요소로서 읽기, 쓰기, 그리고 논리적 사고의 중요성을 중심에 두고, 이들이 현대 사회의 디지털 환경에서 어떠한 방식으로 작동하며, 왜 필수적인 기초 역량으로 간주되어야 하는지를 실천적 관점에서 고찰하고자 한다. 특히 기존의 기술 중심 교육 모델이 간과하고 있는 사고의 구조와 인지 능력, 사회적 함의 등을 논의함으로써, 디지털 리터러시에 대한 통합적 이해와 실천 방안을 제시하고자 한다.

2. 디지털 리터러시

2.1. 디지털 리터러시의 개념적 고찰

디지털 리터러시(Digital Literacy)는 본래 문해력(literacy)의 확장된 개념으로, 디지털 매체를 이해하고 활용하는 능력을 의미해왔다. 그러나 이 개념은 점차 복잡화되고 있으며, 단순히 디지털 콘텐츠를 '읽고 쓰는' 행위를 넘어, 디지털 기술의 작동 원리를 이해하고 이를 창의적으로 설계·구현하는 능력까지 포함해야 한다는 요구가 제기되고 있다. 특히, 프로그래밍 언어를 학습하

고 이를 통해 정보 시스템이나 자동화 구조를 개발하는 능력은 디지털 시대의 새로운 형태의 리터러시로 간주될 수 있다(이유미, 2020). 이는 단순한 기술 숙련이 아니라, 디지털 환경을 능동적으로 구성하고 조작할 수 있는 창조적 능력을 의미한다는 점에서 본질적인 전환을 동반한다.

프로그래밍은 더 이상 소수의 전문 개발자만의 영역이 아니다. 오늘날 사회는 데이터 중심의 자동화 시스템, 알고리즘 기반의 의사결정, 사용자 경험 중심의 인터페이스 설계 등 다양한 분야에서 컴퓨터 언어에 대한 기본 이해와 활용 능력을 요구한다. 이러한 관점에서 디지털 리터러시는 더 이상 ‘사용자(User)’ 수준의 읽기·쓰기만으로는 충분하지 않으며, ‘제작자(Maker)’ 혹은 ‘설계자(Designer)’의 관점에서 기술 환경을 이해하고 구축할 수 있는 능력이 핵심 역량으로 부각되고 있다. 기존의 리터러시 개념은 주로 정보 소비와 비판적 해석에 초점을 맞췄지만, 이제는 정보 구조 그 자체를 설계하고 자동화하는 역량이 필요하다. 예컨대, 단순히 웹사이트의 정보를 해석하는 데서 그치지 않고, HTML, CSS, JavaScript 등을 활용하여 정보 구조를 직접 설계하거나, Python과 같은 프로그래밍 언어를 통해 데이터를 수집·분석하고 시각화하는 작업은 능동적이고 생산적인 리터러시의 측면을 보여준다. 이러한 기술적 리터러시는 단지 도구를 다루는 능력 이상의 것을 요구한다. 그것은 추상화, 알고리즘적 사고, 절차적 문제 해결 능력, 컴퓨팅적 사고(Computational Thinking)와 같은 고차원적 인지 역량을 포함한다(정재윤, 2018).

이러한 기술 중심의 리터러시는 산업 및 도메인 지식과 결합될 때 비로소 실질적 의미를 갖는다. 의료, 교육, 금융, 제조 등 각 분야의 요구와 데이터를 이해하지 못한 채 개발된 시스템은 현장성과 실용성이 떨어지며, 오히려 기술적 편향이나 윤리적 문제를 야기할 수 있다. 따라서 디지털 리터러시는 프로그래밍과 같은 기술적 요소에 대한 이해뿐 아니라, 그것이 작동하는 사회적·산업적 맥락과 함께 통합적으로 접근되어야 한다. 이는 소위 ‘기술적인 측면’과 ‘산업 도메인 지식(Domain Knowledge)’의 융합이자, 현대 사회에서 필수적인 복합적 문제 해결 능력으로서의 디지털 리터러시의 본질적 모습이다. 이와 같은 관점에서 볼 때, 디지털 리터러시는 기능 중심의 사용자 교육을 넘어, 시스템을 사고하고 설계하며 구현하는 창조적 행위로 확장된다. 본 논문은 이러한 확장된 개념 하에서 디지털 리터러시를 재정의하고, 그 핵심 구성요소로서 ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘논리적 사고’의 관계를 살펴보고, 기술과 도메인 지식의 융합이 디지털 시민성과 전문 역량의 핵심임을 파악해 보고자 한다.

2.2. 소프트웨어 교육의 방향: 기술과 사고의 통합적 접근

최근 정부는 ‘소프트웨어 중심대학 사업’을 비롯하여 정보기술 인재 양성을 위한 다양한 정책을 적극적으로 추진하고 있다. 이는 4차 산업혁명과 디지털 전환에 대응하여, 미래 사회를 선도할 기술 인재를 육성하겠다는 목적에서 비롯된 것이다. 그러나 이와 같은 정책적 노력에도 불구하고, 현재의 소프트웨어 교육은 지나치게 컴퓨터공학 전공자 중심으로 설계되어 있으며, 기술 교육이 특정 집단에 국한되고 있다는 한계를 안고 있다. 디지털 사회는 이제 정보기술을 전공하는 인재만으로 유지되지 않으며, 오히려 비전공자들이 본인의 도메인 지식과 디지털 기술을 융합하여 문제를 해결하는 능력이 더욱 중요해지고 있다.

이러한 상황에서 ‘컴퓨팅적 사고(Computational Thinking)’ 개념은 중요한 전환점을 제공한다. 컴퓨팅적 사고는 단순히 컴퓨터를 사용하는 기술이 아니라, 문제를 구조화하고, 추상화하며, 알고리즘적으로 해결하는 일련의 사고 과정이다. 이는 프로그래밍 교육의 기술적 측면을 넘어서, 문제를 해결하는 논리적·비판적 사고의 프레임워크로 확장된다(이은주, 2020). 그러나 우리 교육 현장에서는 이 개념이 종종 오해되어, 기술 교육 없이 사고만 가르치려는 시도, 혹은 반대로 사고 교육 없이 기술 훈련만 강조하는 경향이 나타나고 있다. 이러한 분절적 교육은 문제 해결력을 오히려 약화시키며, 기술과 사고의 유기적 연결을 방해한다.

문제 해결은 단순한 기술 숙련에서 비롯되지 않는다. 예를 들어, 프로그래밍 언어를 능숙하게 다룬다고 해도, 문제의 본질을 파악하지 못하고 사회적 맥락에 대한 이해가 없다면, 그 기술은 표면적이고 일회적인 해결에 그친다. 반대로, 문제에 대한 비판적 사고력이 뛰어나도 이를 구현할 수 있는 기술력이 없다면, 실제적인 해결을 만들어낼 수 없다. 이 두 영역은 상호 보완적이며, 통합적으로 교육될 필요가 있다. 컴퓨팅적 사고는 바로 이 지점에서 중심 역할을 수행한다. 기술과 사고를 연결하는 브릿지(bridge)로서, 문제를 분석하고 설계하고 구현하는 전 과정을 관통하는 사고의 틀을 제공하는 것이다. 따라서 소프트웨어 교육은 더 이상 프로그래밍 언어의 문법이나 특정 툴의 사용법만을 가르치는 데 머물러서는 안 된다. 교육과정은 컴퓨팅적 사고를 기반으로, 기술적 실행 능력과 사고 중심의 문제 인식 및 분석 능력을 동시에 강화할 수 있는 방향으로 구성되어야 한다. 예를 들어, 하나의 프로젝트 기반 과제에서 데이터 수집, 분석, 시각화, 피드백의 전 과정을 경험하게 하되, 그 과정에서 도메인 맥락에 맞는 문제 정의와 사회적 영향 분석, 윤리적 판단 등을 함께 요구하는 복합적 문제 해결 경험을 설계할 수 있다.

더 나아가 이러한 통합적 교육은 기술 교과에만 맡겨질 수 없다. 실제로, 문제 해결력을 기르기 위해서는 대하소설을 통해 인간의 복잡한 심리와 글의 맥락을 이해하고, 사회 교과에서 다양한 시각으로 현상을 분석하며, 수학 교과에서 논리적 구조를 구성하는 경험들이 모두 필요하다. 디지털 기술이 실제로 작동하는 현장은 언제나 ‘인간’과 ‘사회’의 맥락 속에 존재하기 때문이다. 결국 기술 교육과 사고 교육은 분리된 것이 아니라, 전 교육과정에서 서로 보완하고 지원해야 하는 구조로 설계되어야 한다. 이러한 관점에서 정보기술 인재 양성 교육 방향은 재설계되어야 한다. 특정 전공자에 대한 집중 지원을 넘어, 모든 전공자가 디지털 리터러시와 컴퓨팅적 사고를 갖추 수 있도록 학문 간 경계를 넘는 교육 모델이 필요하다. 기술을 배우는 동시에, 문제를 새롭게 정의하고 비판적으로 사고하는 능력을 기를 수 있는 교육과정이야말로, 진정한 의미의 디지털 사회형 인재를 양성할 수 있을 것이다.

2.3. 디지털 ‘읽기’와 ‘쓰기’: 사고에서 구현까지의 확장된 리터러시

디지털 리터러시에서 ‘읽기’와 ‘쓰기’는 단순히 텍스트 기반의 정보 해석이나 단어의 조합으로 한정되지 않는다. 이는 점차 데이터 기반 사고와 알고리즘 구조, 그리고 디지털 언어를 활용한 표현의 영역으로 확장된다. 특히 프로그래밍 언어는 일종의 형식 언어(formal language)로, 인간의 논리적 사고를 기계가 이해할 수 있는 구조로 번역하는 수단이며, 따라서 이를 자유자재로 활용하기 위해서는 기술보다 사고의 명확한 해석 능력, 즉 디지털 ‘읽기’의 역량이 선행되어야 한다.

프로그래밍에서의 ‘읽기’는 단지 코드 한 줄 한 줄을 해석하는 수준을 넘어서, 문제의 상황을 구조화하고, 그 속에서 요구되는 정보의 흐름과 알고리즘의 로직을 파악하는 과정을 의미한다. 예를 들어, 파이썬 언어로 반복문이나 조건문을 작성하는 기술은 기본적으로 문법의 이해가 필요하지만, 그보다 먼저 ‘어떤 조건에서 어떤 행동이 필요하며’, ‘이 상황은 몇 번 반복되어야 하는가’라는 사고 과정을 거쳐야 한다. 수업 현장에서는 학습자들이 이러한 사고의 전제 없이 코드부터 작성하려는 시도로 빈번한 오류와 좌절을 경험하기도 한다. 결국 프로그래밍 이전에 ‘읽기’는 문제의 맥락을 해석하고 의미 있는 요소를 추상화하는 능력, 즉 상황을 바라보는 눈을 기르는 과정이다.

‘쓰기’ 과정에서도 동일한 현상을 관찰하게 된다. 프로그래밍에서의 쓰기는 코드 작성으로 대표되지만, 이는 단지 기능 구현의 차원이 아니라 자신의 생각을 구조화된 언어로 표현하는 서술 행위다. 코드 역시 논리적 흐름을 가진 시나리오이며, 입력과 출력, 조건과 반복, 함수와 모듈은 모두 하나의 서사 구조로 연결되어 있다. 학습자들이 종종 겪는 어려움은 프로그래밍 언어를 ‘말로는 설명할 수 있으나 코드로 옮기지 못하는’ 현상이다. 이는 단지 문법의 부족 때문이 아니라, 사고를 표현할 수 있는 언어적 구성 능력, 즉 디지털 ‘쓰기’의 역량이 부족하기 때문이다.

파이썬 프로그래밍 수업 현장에서는 많은 학생들이 코드 자체보다는 문제를 ‘어떻게 바라볼 것인가’, ‘무엇을 우선 처리해야 하는가’와 같은 사고 구조에서 막히는 경우를 자주 접하게 된다. 이처럼 코딩이라는 과정은 사고의 결과물로 생성되는 것이다. 교육 현장에서는 사고를 등한시 한 채, 기술적 숙련에만 집중하는 경향이 있다. 그 결과, 학생들은 사고의 오류를 인식하지 못한 채 문법적인 해결책만을 반복적으로 시도하게 되며, 이는 학습의 깊이를 떨어뜨리는 원인이 된다. 이러한 문제는 단지 소프트웨어 과목만으로 해결하기 어렵다. 오히려 다른 교과, 특히 글쓰기 수업, 철학, 문학, 사회, 수학 등 사고와 해석, 구조화 능력을 키우는 교과와 연계되어야 한다. 예를 들어, 글쓰기 수업에서 논리적 글의 전개 구조를 설계하고, 비판적 독해를 통해 텍스트의 의미를 재구성하는 능력은, 디지털 환경에서 문제의 본질을 이해하고 알고리즘으로 설계하는 과정과 본질적으로 동일하다. 문학 작품에서 이야기의 흐름과 인물의 선택을 추적하는 능력은, 소프트웨어에서 흐름 제어와 조건 분기를 설계하는 사고 구조와 연결될 수 있다.

결국 프로그래밍은 언어의 한 형태이며, 프로그래밍 과정 역시 이야기의 한 방식이다. 특히, 전교생 대상의 교육에서 학생들에게 단지 ‘기술을 가르치는 교육’이 아니라, ‘생각을 표현하는 수단으로 기술을 활용하는 교육’이 되어야 함을 의미한다. 디지털 리터러시에서의 읽기와 쓰기는 전 교과에 걸쳐 사고를 조형하고 표현하는 방식으로 융합되어야 할 역량이다(박성익, 2019). 이러한 통합적 교육 접근은 디지털 시대의 실질적 문제 해결력을 기르는 데 필수적이다. 우리는 학생들이 ‘문제를 해결할 수 있는 생각’을 먼저 할 수 있도록 돕고, 그 다음에 그러한 사고를 코드로 구현할 수 있는 능력을 함께 기르도록 교육 설계를 다시 고민해야 한다. 소프트웨어 교육은 기술을 넘어선, 사고 기반 문제 해결 역량의 정착을 위한 교육으로 거듭나야 할 시점이다.

2.4. 논리적 사고와 컴퓨팅적 문제 해결력: 도메인 기반의 기술 융합을 위한 교육적 시사점

디지털 시대에 문제 해결력은 단순한 직관이나 경험 중심의 접근을 넘어, 논리적이고 구조화된 사고를 기반으로 기술 도구를 활용할 수 있는 능력으로 확장되고 있다. 특히 인공지능(AI)과 같은 첨단 기술의 발전은, 단지 기술자의 숙련도만으로 해결할 수 없는 도메인 기반의 문제 해결 역량을 요구하고 있다(KERIS, 2023). 그러나 현재 산업 현장에서는 AI 기술을 도입하고자 하는 수요는 높지만, 실제 이를 비즈니스 문제나 현장의 이슈에 효과적으로 연결해낼 수 있는 인재는 매우 부족한 실정이다(박지훈). AI 전문가들은 도메인 지식의 부재로 인해 현장의 복잡한 맥락을 충분히 이해하지 못하고, 반대로 도메인 전문가들은 기술적 지식 부족으로 인해 AI를 활용한 문제 해결을 기획하거나 주도하는 데 한계를 느끼는 상황이다.

이러한 차이는 단순한 협업 부족의 문제가 아니라, 논리적 사고와 컴퓨팅적 문제 해결력의 부족에서 기인하는 구조적인 문제다. 복잡한 문제를 해결하기 위해서는 우선 상황을 분석하고, 핵심 변수를 추출하며, 문제를 세분화한 뒤 단계적으로 해결책을 도출하는 컴퓨팅적 사고력(Computational Thinking)이 선행되어야 한다. 이는 단지 프로그래밍 기술이 아니라, 문제 인식 → 문제 분석 → 해결 전략 설계 → 구현 및 평가로 이어지는 일련의 사고 흐름이다. 이와 같은 사고 체계를 갖춘 인재는 AI 전문가가 오기 전에도 도메인 문제를 기술과 연결하는 브릿지 역할을 수행할 수 있으며, 이후 기술적 전문가와의 협업을 통해 결과를 훨씬 더 효과적으로 이끌 수 있다.

그러므로 정보기술 교육은 컴퓨터 전공자에 한정된 기술 습득의 영역이 아니라, 도메인 문제를 기술적으로 풀어내려는 모든 전공자에게 요구되는 보편적 역량으로 전환되어야 한다(Waterman, 2020). 특히 오늘날의 소프트웨어 교육은 프로그래밍 실습에

만 머무를 것이 아니라, 논리적 사고력, 비판적 분석 능력, 그리고 기술 도구의 활용 능력을 포괄하는 종합적 문제 해결 교육으로 구성되어야 한다. 예를 들어, 인문·사회 전공자는 데이터 기반의 사회현상 분석과 시각화를 통해 인문적 통찰과 기술의 결합을 시도할 수 있으며, 공학·디자인 전공자는 알고리즘적 사고를 통해 실질적인 제품 구현과 사용자 중심 문제 해결에 이바지할 수 있다. 이러한 교육적 변화는 단순히 코딩 교육을 확대하는 것으로 해결되지 않는다. 오히려 논리적 사고 훈련이 충분히 축적되지 않은 상태에서 기술 교육만 제공될 경우, 학생들은 기술을 제대로 활용하지 못하고, 기계적인 반복이나 기존 코드 복제에 머무를 가능성이 높다. 프로그래밍 교육 현장에서, 문제를 읽고 해석하는 능력 없이 단지 코드를 빠르게 작성하려는 학생들이 겪는 높은 오류율과 좌절을 자주 목격한다. 이는 단순한 문법 미숙의 문제가 아니라, 문제를 구조화하고 표현하는 사고의 결핍에서 비롯된 것이다.

따라서 ‘읽기’는 문제를 해석하고 분석하는 능력으로, ‘쓰기’는 해결 전략을 구조화하여 코드로 표현하는 능력으로, 그리고 이 둘을 연결하는 ‘논리적 사고’는 전환의 기반으로 기능해야 한다. 비판적 사고가 함께 수반되어 기존 방식이 적절하지 끊임없이 검토하고 더 나은 해법을 탐색하려는 태도가 형성된다(최민정, 2021). 미래 교육은 이러한 역량이 특정 과목에만 국한되지 않고, 다양한 교과 간의 연계 속에서 체계적으로 길러질 수 있어야 한다. 문학에서 서사의 구조를 배우고, 사회과목에서 복잡한 맥락을 비판적으로 읽으며, 수학과 과학을 통해 논리적 패턴과 구조적 사고를 익히는 과정은 모두 컴퓨팅적 문제 해결의 기반을 마련한다. 그리고 이러한 사고의 토대 위에서 정보기술과 AI 도구를 도입한다면, 각 도메인의 전문가는 스스로 문제를 정의하고 기술을 연결하며, 더 창의적이고 현실적인 방식으로 해결안을 기획할 수 있을 것이다. 이제 교육의 목표는 단지 기술 전문가를 양성하는 데에 있지 않다. 다양한 도메인에서 문제를 발견하고, 기술적 도구를 활용해 효과적으로 해결할 수 있는 융합적 사고 인재를 양성하는 데 있다. 컴퓨팅적 사고는 이러한 교육의 중심이 되어야 하며, 이는 모든 학문과 산업을 잇는 공통 기반으로 자리잡아야 한다.

3. 결론

디지털 리터러시는 단순히 디지털 기기를 다루는 기술이나 응용 프로그램을 활용하는 능력에 그치지 않는다. 그것은 정보를 정확히 읽고, 목적에 맞게 쓰며, 이를 바탕으로 논리적으로 사고하고 문제를 해결하는 종합적 역량이다. 디지털 시대의 기술은 빠르게 변화하지만, 그 속에서 지속적으로 적응하고 창의적으로 활용할 수 있는 사람은 결국 기본기가 튼튼한 사람이다. 읽고 쓰는 능력, 그리고 논리적 사고력은 컴퓨팅적 사고의 기반이 되며, 이는 다시 프로그래밍, 데이터 분석, 인공지능 활용과 같은 기술적 역량으로 확장된다. 그러나 현실의 교육 현장에서는 이러한 기본기가 충실히 갖추어지지 않은 상태에서 기술 교육이 먼저 시도되는 경우가 많고, 이는 곧 교육 효과의 한계로 이어진다. 학생들이 기술적 도구를 이해하지 못하거나, 문제를 명확히 정의하지 못한 채 기술화하려는 코딩에만 매달리는 상황은, 결국 사고 없는 기술 학습의 실패로 귀결된다. 디지털 리터러시 교육은 응용 프로그램 몇 개를 익히는 수업이 되어서는 안 되며, 교과목의 본질적 목표에 충실한 교육이 선행되어야 한다.

국어 교과에서는 읽기와 쓰기를 통해 사고의 기반을 형성하고, 사회와 과학, 수학에서는 논리 구조와 비판적 분석력을 훈련한다. 이러한 과정 속에서 형성된 사고 능력이 디지털 기술과 만날 때, 비로소 정보기술은 강력한 문제 해결의 도구로 기능할 수 있다. 기술은 결국 사고를 구현하는 수단에 불과하며, 그 기반에는 언어적 표현과 사고 훈련이라는 교육의 본질적 요소가 자리 잡고 있어야 한다. 교육과정은 단순히 기술 중심, 기능 중심의 접근을 넘어서, 모든 교과가 함께 참여하여 통합적인 디지털 리터러시 역량을 기를 수 있는 방향으로 설계되어야 한다. 정보기술 분야에서는 읽기와 쓰기가 된 학생에게 컴퓨팅적 사고와 구현을 가르치고, 사고력 있는 학생에게 기술적 맥락을 적용하게 하여 통합적 문제 해결을 할 수 있게 교육해야 한다. 결국, 컴퓨터도 입력(읽기), 처리(사고), 출력(쓰기)의 원리로 작동하듯, 사람도 같은 구조로 생각하고 표현할 수 있어야 한다. 우리는 기술 이전에 사고를, 사고 이전에 읽기와 쓰기를 되돌아봐야 한다. 디지털 리터러시의 뿌리는 언제나 교육의 본질, 곧 ‘읽고, 쓰고, 논리적으로 사고하는 힘’에 있으며, 이를 회복하고 강화하는 것만이 진정한 디지털 시대의 교육 혁신이 될 것이다.

과거의 디지털 리터러시는 주로 컴퓨터 사용법이나 소프트웨어 조작 등 기능적인 측면에 초점을 맞추었다. 그러나 오늘날의 디지털 환경은 훨씬 복잡하고 다층적인 구조로 변화하였다. 데이터 분석, 인공지능, 자동화 기술 등이 산업 전반에 걸쳐 통합되면서 단순한 도구의 활용을 넘어, 기술이 적용되는 산업과 도메인의 특성을 이해하는 것이 필수적인 시대가 되었다. 즉, 기술 그 자체보다도 ‘기술을 무엇에, 어떻게, 왜 적용하는가’에 대한 통찰이 더 중요해진 것이다. 이러한 변화 속에서 디지털 리터러시는 기술적 이해뿐만 아니라 읽기와 쓰기, 그리고 논리적으로 사고하는 능력을 포괄하는 복합적인 역량으로 재정의되어야 한다.

참고문헌

- 강현석. (2021). 융합교육과 디지털 리터러시: 기술과 사고의 만남. 교육공학연구, 37(2), 113-135.
- 김정민, 이재진. (2020). 디지털 리터러시의 구성 요소와 교육 방향에 대한 고찰. 미디어교육연구, 7(1), 29-53.
- 박성익. (2019). 문제 해결 중심의 소프트웨어 교육 설계 방안. 교육정보미디어연구, 25(3), 75-94.
- 이유미 (2020). 기술 발전에 따른 리터러시 변화 연구. 인문학연구소, (57), 185-213.
- 이은주. (2020). 창의적 사고력 증진을 위한 프로그래밍 교육의 방향. 한국컴퓨터교육학회논문지, 23(1), 1-12.
- 정재윤. (2018). 컴퓨팅 사고력 기반 소프트웨어 교육의 방향성 탐색. 교육공학연구, 34(2), 25-48.
- 최민정. (2021). 비판적 사고력 향상을 위한 디지털 교육 콘텐츠 개발 연구. 교육정보미디어연구, 27(2), 59-80.
- 이혜정. (2019). 4차 산업혁명 시대, 교육의 새로운 방향. 교육과학사.
- 한국교육학술정보원(KERIS). (2023). AI 시대의 디지털 리터러시 교육 정책 제언 보고서.
- EY한영. (2025). EY한영 2025년 경제 전망 설문조사: 국내 기업 경영진들의 2025년 국내 경제 전망, 미래 경영 전략 및 대응 방안. https://www.ey.com/ko_kr/age-of-pivot/2025-new-year-economic-outlook-survey-part-1
- Waterman, A. (2020). Bridging the Gap Between Domain Knowledge and Computational Thinking in Education. Journal of Educational Technology & Society, 23(2), 15-28.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35.

‘디지털 리터러시의 기본도 읽고 쓰기, 그리고 논리적으로 사고하기’에 대해

이진희(아주대학교)

발표문을 통해 나정은 교수(이하: 나정은)는 디지털 리터러시 교육을 기술 활용 능력을 넘어서는 종합적 역량으로 규정하고, 그것에 기초한 통합적 교육을 제안한다. 이를 위해 그는 디지털 리터러시를 아래와 같이 규정한다.

“디지털 리터러시는 단순히 디지털 기기를 다루는 기술이나 응용 프로그램을 활용하는 능력에 그치지 않는다. 그것은 정보를 정확히 읽고, 목적에 맞게 쓰며, 이를 바탕으로 논리적으로 사고하고 문제를 해결하는 종합적 역량이다.”(나정은, 2025 발표문)

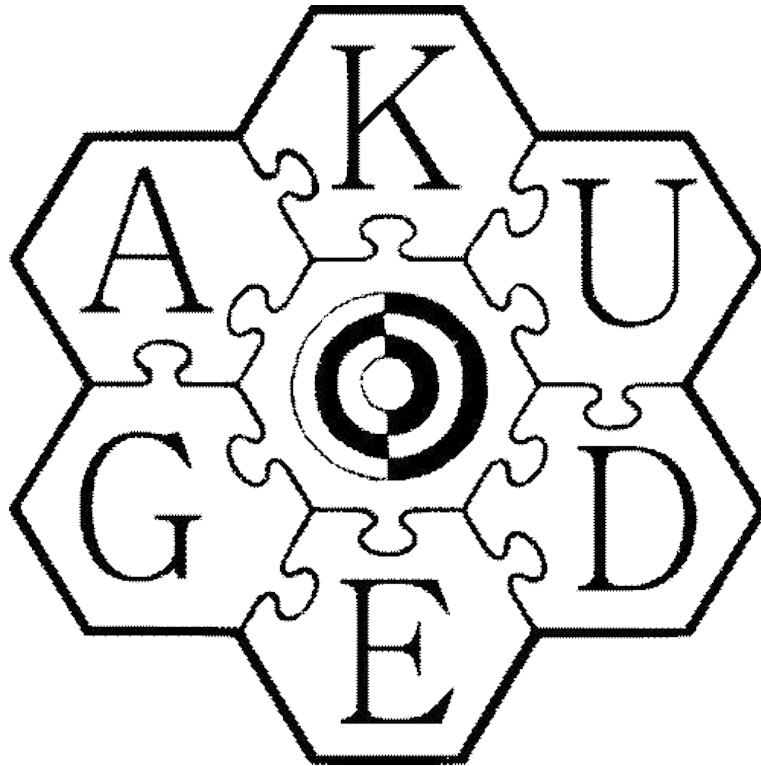
간단히 말해, 디지털 리터러시는 단순한 기술 활용을 넘어서는 ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘논리적 사고’가 종합적으로 연결된 역량이라는 것이다. 이러한 나정은의 주장에 필자 또한 동의한다. 특히 “학생들이 기술적 도구를 이해하지 못하거나, 문제를 명확히 정의하지 못한 채 기술화하려는 코딩에만 매달리는 상황은, 결국 사고 없는 기술 학습의 실패로 귀결된다”(나정은, 2025 발표문)는 주장은 정확한 진단과 예측이라고 할 수 있다. 문제는 읽기, 쓰기, 논리적, 비판적 사고 등을 어떻게 통합적으로 교육하는지에 대한 것이다. 이와 관련해서 나정은은 교과와의 연계성을 강조한다.

“국어 교과에서는 읽기와 쓰기를 통해 사고의 기반을 형성하고, 사회와 과학, 수학에서는 논리 구조와 비판적 분석력을 훈련한다. 이러한 과정 속에서 형성된 사고 능력이 디지털 기술과 만날 때, 비로소 정보기술은 강력한 문제 해결의 도구로 기능할 수 있다. 기술은 결국 사고를 구현하는 수단에 불과하며, 그 기반에는 언어적 표현과 사고 훈련이라는 교육의 본질적 요소가 자리 잡고 있어야 한다.”(나정은, 2025 발표문)

문학, 사회, 과학, 수학 등의 다양한 교과를 통해 읽기와 쓰기 및 논리, 비판적 사고 능력을 기른 후, 이러한 사고를 코드로 구현하는 능력을 길러야, 앞서 말한 종합적 역량을 향상할 수 있다는 것이다. 필자는 이러한 주장에도 동의한다. 현대 교육의 가장 큰 문제 중 하나가 바로 모듈화된 교육으로 인한 파편화된, 즉, 연결되지 않은 학습경험이라고 할 수 있기 때문이다. 그리고 이러한 주장에는 교양교육에 관여하는 교수들을 포함해서 대학 구성원들이 대부분 동의할 것으로 예측된다. 더해서, 파편화의 문제는 디지털 리터러시에만 한정되는 것도 아니다. 읽기, 쓰기를 포함해서 대부분의 핵심 역량들은 모두 종합적 특성을 갖는 것이기 때문이다. 예를 들어, 비판적 사고 능력을 위해서도 읽기와 쓰기 능력이 요구될 뿐 아니라, 이러한 능력을 여러 분야에 적용하기 위해서는 다양한 교과와의 연계가 요구된다. ‘읽기’ 또한 마찬가지이다. 문맥을 고려한 독해를 위해서는 분석 능력이 요구되며, 이를 위해서는 논리적 사고 능력이 요구된다는 것이다.

문제는 이러한 역량의 종합성에도 불구하고, 여전히 디지털 리터러시 교육을 포함한 대부분의 교육은 파편화되어 있다는 것이다. 그래서 이 문제는 디지털 리터러시 교육을 넘어서는 교양교육의 중요 주제라고 할 수 있다. 그리고 이와 관련해서, 대학 전체의 교육목표를 설정하고, 그에 기초해서 다양한 교과목을 연계해야 하는 과제가 발생한다. 특히, 학생들의 학습 성과를 평가하는 기준과 방법의 변화가 요구될 수 있다. 여러 교과목을 관통하는 대학 차원의 교육목표를 설정하고 이를 실현하기 위해서는, 평가 시스템도 달라져야 할 것으로 보이기 때문이다. 즉, 개별적인 교과목을 넘어서는 평가 기준 및 방법이 요구될 수 있다는 것이다. 그리고 이것이 필자의 질문이다. 즉, 디지털 리터러시 교육을 위해서는 문학, 수학, 논리학 등 다양한 교과들과의 연계가 요구되는데, 이를 위한 교육과정은 어떻게 구성되어야 하는지? 특히, 그 경우 디지털 리터러시 교과목은 1학년 과정으로 운영될 수 있는지? 그렇지 않다면 고학년 교과로 운영해야 하는지? 그리고 그에 부합하는 평가 기준 및 방법은 무엇인지에 대한 것이다.

세션 13



자유주제 ROUND TABLE

좌장 | 원준식(대전대학교)
최현철(중앙대학교)

데리다 해체주의에 기반한 대학 융합교육 가능성 탐색

손승남·김정희·한효심(국립순천대학교)

빅 블러(Big Blur) 시대를 맞이하여 대학교육에서 '융합'은 하나의 대세로 자리를 잡고 있다. 그러나 그 개념은 여전히 애매모호하며, 실제 대학 현장에서 이루어지는 융합교육은 혼란스럽기까지 하다. 형식적으로만 융합을 표방하거나, 학문 간 실질적인 통합 없이 피상적인 결합이나 외형적 포장에 그치는 경우도 적지 않다.

이러한 현실 속에서, 이 글은 대학 융합교육의 철학적 기반을 돌아보고, 그 교육이 지향해야 할 방향을 탐색하고자 한다. 이를 위해 우선 데리다 해체주의가 던지는 융합교육의 의미를 되짚어 보고, 대학 현장에서 운영 중인 다양한 융합교육 사례를 통해 새로운 가능성을 찾고자 한다. 특히, 현재의 대학 융합교육이 전공 간 결합이라는 좁은 틀에 갇혀 있는 상황에서, 전공과 교양, 더 나아가 비교과 영역까지 아우르는 진정한 의미의 융합교육이 가능할 것인지에 대한 물음을 던지고자 한다. 이 글이 그 실마리를 제공할 수 있기를 기대한다.

1. 데리다의 해체주의란 무엇인가?

포스트모더니즘의 이단아 데리다는 푸코와 달리 자신의 저서 『그라마톨로지에 대하여』(Derrida, 1976)와 『글쓰기와 차이』(Derrida, 1978)를 통해 “해체주의”라는 독특한 철학을 전개한다. 자신의 대표작 『그라마톨로지에 대하여』에서 데리다는 로고스 중심주의를 주제로 하여, 루소, 바르트, 소쉬르의 사상을 천착하며 그 역사적 기원과 한계를 드러낸다. 그는 소쉬르 언어학에서도 음성중심주의가 스며들어 있다는 점을 지적한다. 즉 언어 기호는 자의적이며, 말이 결코 절대적 우위성의 지위를 갖지 않는다고 말한다. 차이(différance)의 개념을 통해 글이 말보다 근원적임을 주장하며 데리다는 의미는 현존하는 실체가 아니라 부재하는 요소들과의 차이와 지연 속에서 끊임없이 구성됨을 강조한다. 언어가 의미를 고정적으로 담고 있는 실체가 아니라, 차이(différance)라는 끊임없이 변화하는 관계망 속에서 구성된다는 것이다. 여기서 ‘차이’는 ‘다르다(différer)’와 ‘지연시키다(différer)’라는 두 가지 의미를 동시에 내포하며, 의미는 현존하는 실체가 아니라 부재하는 타자와의 관계 속에서 끊임없이 유동적으로 생성됨을 시사한다.

자신의 해체주의적 사고를 잘 드러내는 『글쓰기와 차이』에서도 데리다는 다양한 문학 및 철학 텍스트를 분석하며 “이항대립”의 작동 방식을 심층적으로 탐구한다. 이항대립의 구조에서 우위를 점하는 중심 항의 논리적 기반을 해체하고, 억압되어 온 주변부 항의 의미를 부각시킴으로써 데리다는 이항대립 자체의 불안정성을 폭로한다. 이러한 작업은 그가 『그라마톨로지에 대하여』에서 말과 글의 이항대립에서 글의 주변적인 위치를 강조함으로써 말 중심주의의 허점을 예리하게 비판했던 것과 맥락을 같이한다. 서구 역사에서 형성되어 온 이성/감성, 정신/육체, 남성/여성과 같은 이분법은 그의 철학에서 해체의 도마 위에 오르게 된다. 이항대립에서 어느 한 편이 다른 편의 우위를 점하며 폭력과 억압이 자행되었다고 그는 비판적 시선을 던진다. 해체는 이러한 위계적 구조를 폭로하고, 억압되어 온 주변부의 의미를 드러냄으로써 이항대립 자체의 해체를 목표로 한다. 여기서 우리가 주목해야 하는 부분은 텍스트 내의 모순, 틈, 애매모호성이다. 해체적이며 비판적인 독해 전략은 텍스트의 드러난 의미를 넘어, 텍스트 스스로가 자신의 전제를 흔드는 지점을 찾아내고, 이를 통해 텍스트 내부에 잠재된 다양한 의미 가능성을 적극 찾아내는 일이다.

이처럼 데리다의 해체주의적 사고는 로고스 중심주의에 대한 근본적인 비판, 차이 개념의 도입, 이항대립의 해체 등을 통해 서구 형이상학의 지배적인 사고방식에 강력한 도전장을 던져 주었다. 그의 사상은 다른 포스트모던 철학자들(Foucault, 1977; Rorty, 1979; Lyotard, 1984)과 함께 철학의 영역을 넘어 언어, 의미, 지식, 권력 등 다양한 영역에 대한 새로운 이해의 지평을 열었으며, 탈현대 시대를 특징짓는 거대 서사의 해체, 지식의 상대성, 정당성의 맥락 의존성, 이성 중심주의 비판 등 탈정초주의(Anti-foundationalism) 토대를 구축하는 데 결정적인 기여를 하였다.

2. 데리다 해체주의와 대학 융합교육

데리다 해체주의는 기존의 이분법적 사고와 위계질서를 해체하고자 하며, 텍스트의 의미가 고정되어 있지 않고 끊임없이

변화하며 다의적으로 해석될 수 있다는 주장을 펼친다. 그의 사상이 대학교육과 연결될 수 있는 지점은 바로 ‘학문 간의 벽 허물기’에 있다. 그의 사상을 기반으로 우리는 전통적인 학문 분과의 경계를 비판적으로 성찰하고 학문 간 융합의 새로운 가능성을 찾을 수 있을 것이다.

데리다가 제시한 해체주의의 이항대립 해체는 융합교육에서 학문 간의 위계적 관계를 재설정하여 서로 동등한 관점에서 상호작용하는 것을 가능하게 한다. 인문학과 과학, 이론과 실천 등 이항대립으로 보이는 영역 간의 경계를 허물고 각 영역의 고유한 가치를 인정하면서도 상호보완적인 관계를 탐색하도록 유도한다(Derrida, 1978). 이는 특정 학문 분야의 우월성을 전제하는 것이 아니라, 다양한 지식 체계의 잠재적 연관성을 발견하고 새로운 통찰력을 얻을 수 있는 융합교육의 취지와도 잘 부합된다.

데리다 해체주의에서 강조하고 있는 텍스트성(Textuality)은 융합교육에서 다양한 형태의 텍스트(문서, 데이터, 예술 작품, 사회 현상 등)에 대한 비판적이고 다층적인 해석 능력을 함양하는 데 기여할 수 있다. 데리다에게 텍스트란 좁은 의미의 문학 텍스트뿐만 아니라, 세계 자체가 일종의 텍스트로 구성되어 있다고 본다. 모든 현상, 개념, 제도 등은 언어와 기호의 체계 속에서 의미를 가지며, 따라서 텍스트처럼 분석될 수 있다는 것이다. 데리다는 텍스트 내부에 존재하는 모순과 틈새에 주목하며 이미 정해진 틀 속에 고정된 의미를 해체하고 다양한 해석의 무한한 가능성을 열어둔다(Derrida, 1976). 데리다 해체주의가 이 시대의 융합적 사고 배양에 기여할 수 있는 근거가 바로 여기에 있다. 비판적, 해체주의적 사고는 융합교육 학습자들이 특정 분야의 지식에 매몰되지 않고, 다양한 관점에서 정보를 분석하고 종합하여 새로운 의미를 창출하는 능력을 키우는 데 필수적이다. 융합교육은 기존 학문 체계 내에서는 포착하기 어려웠던 새로운 문제들을 제기하고 혁신적인 해결책을 모색하는 것을 목표로 한다. 해체주의의 비판적 사고와 경계 넘나들기는 융합교육 학습자들이 기존의 틀을 벗어나 창의적이고 유연한 사고를 할 수 있도록 촉진하는 데 중요한 역할을 할 수 있다(김상환, 1994).

데리다 해체주의의 관점이 대학 융합교육에 줄 수 있는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 학문 간 장벽 허물기이다. 해체주의는 인간 삶의 모든 경계를 해체하는 데 그 목적이 있으므로, 학문에서도 예외가 될 수 없다. 우리 대학에 고질적으로 뿌리내린 학과주의와 같은 전통적인 학문 분야 간의 엄격한 경계야말로 비판의 대상이 된다. 융합 교육은 이러한 경계를 넘어 다양한 학문 분야의 지식과 방법론을 통합하여 새로운 지식과 관점을 창출하는 것을 목표로 한다. 융합 교육이 학문 간의 소통과 협력을 통해 더욱 풍부하고 창의적인 교육 모델을 구축하는 데 데리다의 사유는 굳건한 이론적 자양분을 제공할 수 있다.

둘째, 비판적 사고 능력 함양이다. 해체주의는 텍스트를 다양한 관점에서 비판적으로 읽고 해석하는 능력을 강조한다. 철저한 해체를 통해 융합이 가능하므로 대학 융합교육에서도 데리다의 관점은 유효하다고 할 수 있다. 다양한 자료와 정보를 분석함으로써 학습자는 새로운 아이디어를 도출하고, 비판적 관점을 갖게 될 수 있다. 기존의 질서와 사유에 그저 순응하는 것이 아니라 기존의 지식 체계에 대해 질문하고 도전하며, 스스로 새로운 의미를 구성해나가는 능력을 배양하는 데 데리다 철학은 결정적인 도움을 줄 수 있다.

셋째, 다원주의적 관점의 수용이다. 해체주의는 이항대립과 이분법을 부정하며 다양한 가치를 존중하는 태도를 지닌다. 해체주의가 다원주의와 만나는 지점은 하나의 진리나 중심적인 의미를 부정하고, 다양한 해석과 관점의 공존을 인정하는 입장을 가진다는 데 있다. 융합 교육은 다양한 문화적, 사회적 배경을 가진 학생들이 함께 학습하고 성장하는 환경을 조성하는 것을 목표로 한다. 데리다 해체주의는 학습자가 융합교육을 통해 서로 다른 관점을 이해하고 존중하며, 열린 마음으로 소통하는 능력을 키우는 데 기여할 수 있다.

넷째, 창의적 문제 해결 능력 향상이다. 해체주의는 기존의 틀과 울타리를 벗어나 새로운 가능성을 탐색하는 창의적인 사고를 촉진한다. 융합 교육 또한 학습자가 다양한 분야의 지식을 융합하여 복잡한 문제에 대한 혁신적인 해결책을 제시하는 역량을 길러주는 데 초점을 둔다. 기존의 틀이나 고정관념에서 갇혀 벗어나지 못하는 학습자로 하여금 데리다 철학은 자유로운 사유와 풍부한 상상력을 펼칠 수 있도록 하는 데 분명 기여를 할 수 있다.

3. 데리다 해체주의적 관점에서 본 대학 융합교육 사례

3.1. 학문 간 경계의 해체 사례

3.1.1. 한성대학교의 전공트랙제¹⁾

한성대학교의 전공트랙제는 학문 간 경계를 해체하고 융합교육을 실현한 대표적인 사례다. 이 제도는 2017년 전면 도입되어 4차 산업혁명 시대에 필요한 창의융합형 인재 양성을 목표로 한다. 학생들은 2개 이상의 트랙을 자유롭게 선택해 전공을 설계하며, 학과 간 벽을 허문 유연한 교육과정을 경험할 수 있다. 전공트랙제의 구조 및 운영 방식을 살펴보면, 학제적 트랙 구성은 4

1) 한성대학교(2025).전공트랙제도. <https://www.hansung.ac.kr/eduinfo/8842/subview.do>(검색일 25.04.23)

개 단과대학 내 10개 학부, 47개 세부 트랙으로 구성되어 있고 학생들은 1학년 때 기초 교과목을 이수한 후 2학년에 2개 트랙을 선택한다. 트랙 선택 유형은 전공융합유형, 전공심화유형, 전공확대유형으로 나뉜다. 한성대학교 전공 트랙제의 주요 특징은 첫째, 2개 트랙 의무 선택 및 자유로운 조합으로 자신만의 전공을 설계할 수 있다. 47개 트랙 중에서 제한 없이 조합이 가능하며, 졸업 전까지 트랙 변경도 자유롭다. 둘째, 학과 간 경계 해체 및 융합교육 강화로 학과 간 벽을 허물고, 세분화된 독립 교육과정(정원 제한 없음)으로 운영된다. 2개 이상의 트랙이 참여하는 융합 교과목이 개설되어 자연스럽게 융합교육이 이루어진다, 셋째, 학생들은 문·이과 구분 없이 적성에 맞는 트랙을 선택할 수 있으며, 다양한 트랙 조합을 통해 학문 간 시너지를 극대화할 수 있다. 넷째, 유연하고 신속한 사회수요에 대응이 가능하다. 급변하는 사회수요에 빠르게 대응할 수 있도록 직무능력 중심의 교육과정으로 설계되어 연계성 높은 커리큘럼을 통해 실무 역량을 강화한다. 다섯째, 전공 설계 유형의 다양성을 추구한다. 전공 설계는 ‘전공융합유형’(서로 다른 단과대학 트랙), ‘전공심화유형’(동일 단과대학 내 유사 분야 트랙), ‘전공확대유형’(동일 단과대학 내 상이 분야 트랙) 등 3가지 유형으로 운영된다. 여섯째, 캡스톤디자인 및 비교과 프로그램 연계로 트랙 간 융합 교과목뿐 아니라 캡스톤디자인 교과목, 비교과 진로·취창업 프로그램, 현장실습, 국제교류 등 다양한 프로그램을 통해 창의적 종합설계 능력과 사회 진출 역량을 함께 키울 수 있다.

3.1.2. 서강대학교의 학생설계전공 사례2)

서강대학교의 학생설계전공 제도는 기존 학과 중심의 경직된 교육과정에서 벗어나, 학생이 스스로 전공을 설계함으로써 학문 간 경계를 해체하고 융합교육을 실현한 대표적 사례로 살펴볼 수 있다. 서강대학교 학생설계전공은 1998년 국내 최초로 도입된 제도로, 4학기 이상 이수한 학부생이 2개 이상의 전공을 아우르는 독자적인 교과과정을 직접 설계해 학교의 승인을 받은 후 추가전공(2전공, 3전공)으로 이수할 수 있는 제도이다. 이 제도는 기존 전공제도에서 충족하기 어려운 학생 개개인의 학문적 관심과 진로 목표를 실현할 수 있도록 고안되었다. 학생설계전공은 학생의 자기주도적 학습능력, 융합적 사고력, 실질적 진로설계 역량을 증진시키는 데 기여한다. 예를 들어, 경제학과 학생은 보험계리학에 대한 관심을 바탕으로 관련 교과목을 조합해 서강대학교 최초의 보험계리학 전공자로 졸업하였고, 사회과학·커뮤니케이션·예술 분야를 융합한 비주얼스토리텔링 전공 등도 실제 사례로 보고되고 있다. 이러한 사례는 학문 간 경계를 실질적으로 해체하고, 학생 주도의 융합교육을 실현한 혁신적 제도이다. 학생설계전공 사례는 미래 사회가 요구하는 통합적 사고력과 자기주도적 학습 역량을 갖춘 인재 양성에 기여하고 있으며, 대학 교육의 새로운 패러다임을 제시하는 사례로 평가할 수 있다.

3.2. 교육내용 해체를 통한 융합(AI+교양, 전공+교양, 전공+전공)

3.2.1. AI 교양교과 확대 운영3)

4차 산업혁명과 인공지능(AI) 기술의 급속한 발전은 대학 교양교육의 패러다임의 변화를 가져왔다. 교양교육에서의 인공지능 기술 개념에 대한 접근은 인공지능 기술을 전공 심화 분야로 구분하기보다는 초연결, 초지능 사회의 융합 기술을 상징하는 맥락으로 이해할 필요가 있다. 이런 맥락으로 디지털리터러시는 컴퓨터 활용능력에서 초연결, 초지능의 사회 구성원으로서의 자주적인 삶을 살아가는데 필요한 기본 소양으로 윤리적인 태도를 가진다. 디지털 기술을 이해·활용하여 정보의 탐색, 관리 및 창작에 이르기까지 문제를 해결하는 실천적 역량으로 변화되었다. 이런 사회적 변화를 바탕으로 대학의 인재상과 역량에 따라 여러 대학이 AI와 교양을 융합한 교과목을 교양필수의 영역에 배치하고 전공별 대상을 구분하여 운영하거나, 전체를 대상으로 융합형태의 교양교과목을 운영한다.

구체적으로 사례를 살펴보면, 부산대학교의 경우 전 학부생을 대상으로 AI 교양필수 및 선택 교과목 운영하고 있다. 전 학부생을 대상으로 ‘컴퓨팅 사고와 인공지능 기초’ 등 AI 교양필수 과목을 운영한다. 플립러닝(온라인+오프라인 병행) 방식으로 수업하며, 인문사회·예체능 트랙과 이공계열 트랙으로 나누어 맞춤형 난이도와 학습량을 제공한다. 주요 내용은 AI의 원리, 컴퓨팅 사고, 기본 모델 생성 및 프로그램 구현, AI의 사회적 영향 등이다. 성균관대학교의 경우, 모든 학부생을 대상으로 ‘인공지능의 개요와 역사’, ‘AI의 응용과 미래’, ‘AI 윤리’ 등 AI 교양필수 과목을 운영한다. 단과대·계열별로 강의 내용과 규모를 달리해 맞춤형 교육을 제공하며, 심층 신경망 등 최신 AI 기법도 다룬다. 또한 한양대학교의 경우 비전공자를 위한 AI 교양필수 과목을 개설해, 인공지능과 기계학습의 기술적 측면뿐 아니라 AI 발전에 따른 사회적 이슈와 윤리 문제도 함께 다룬다. 이외에도 많은 대학에서 ‘디지털 인문학’, ‘빅데이터의 과학적 탐구’, ‘인공지능의 이해’ 등 다양한 교양 선택 과목을 개설하고, 파이썬, 미적분, 확률·통계 등 기초 수학과 연계해 AI의 원리와 실습을 병행한다.

2) 서강대학교(2025). 학생설계전공. https://oneself.sogang.ac.kr/oneself/D_2782_18524.html.(검색일 25.04.23)

3) 손선영(2024). 국내 대학 교양교육 체계에서 인공지능(AI) 교육 특징과 과제. 교양교육연구, 18(5), pp.51-63.

3.2.2. 융합형 인문사회 융합사례4)

복잡하고 다차원적인 현대 사회 문제는 인문사회적 통찰력과 과학기술적 역량을 가진 융합형 인재가 사회적·기술적 문제를 창의적으로 해결해야 한다. 이런 시대적 요구에 부응하여, 교육부와 한국연구재단은 대학 간 협력과 공유를 통해 인문사회 기반의 융합인재를 양성하고자 ‘인문사회 융합인재양성사업’(Humanities Utmost Sharing System, 이하 HUSS로 적음)을 추진하고 있다. 기존 융합교육이 주로 과학기술, 공학, ICT 중심이었다면, HUSS는 인문사회적 소양과 융합적 사고력, 사회문제 해결 역량을 갖춘 인재 양성에 중점으로 SW·AI 등 첨단기술과 인문사회적 역량을 결합해, 기술과 삶의 문제를 통합적으로 다루는 교육과정이 특징이다. 디지털, 환경, 위험사회, 인구구조, 글로벌·문화 등 미래사회 핵심 이슈를 주제로, 사회문제 해결에 직접적으로 연계된 융합 교과목을 개발·운영하며, 정규 교과목 외에도 지역 자원과 연계한 비교과 활동 등 다양한 프로그램을 통해 실질적 융합 역량을 강화한다. 사례 예시로 고려대학교, 국립순천대, 충남대, 영남대, 숙명여대가 참여한 컨소시엄으로 본 대학들은 언어학, 심리학, 정보통신공학 등 다양한 전공이 협력하여 인문사회 디지털 융합전공, 연계전공, 마이크로디그리 등 다양한 형태의 융합 교육과정을 공동 개발·운영한다. 교과목으로는 ‘절멸 위기의 기초언어 디지털 아카이빙(언어학+디지털 기술)’, ‘중국 고전을 활용한 콘텐츠 개발’(중국고전+디지털 콘텐츠), ‘디지털 시간 감각 능력’ 시민강좌(인문학+사회적 소통) 등이 있다. 인문사회와 디지털의 융합이라는 시대적 요구에 대응하여, 대학 간 협력과 공유를 통해 창의적이고 실천적인 융합인재를 양성하는 사례이다.

3.3. 비판적 사고와 창의성 함양을 위한 교수-학습 방법의 해체를 통한 융합 (전공+교양+비교과)

최근 미네르바스쿨 모형이 대학 교육현장에서 크게 이슈가 되었다. 우리 교육현장에 학생 주도·참여형 수업, 온라인·글로벌 교육 환경, 역량 중심 교육과 평가, 경험 기반 실무 연계, 교육의 개방성과 융합성의 특징이 미래 교육이 나아가야 할 혁신 방향을 제시했기 때문이다. 이러한 방향성은 국고 사업의 일환으로 운영되는 프로그램에서 찾아볼 수 있으며 그 중에서도 LINC(Leaders in INdustry-university Cooperation, 이하 LINC로 표기)와 대학혁신지원사업으로 운영되는 프로그램에서 살펴볼 수 있다. LINC 사업은 대학과 산업체, 지역사회가 협력하여 지역 산업에 필요한 현장 맞춤형 인재를 양성하고, 이들이 지역에 정착해 취업·창업할 수 있는 기반을 마련한다. 또한 산업체와 공동으로 주문식 교육과정을 개발·운영하며, 지역 산업이 필요로 하는 실무형·융합형 인재를 길러냄으로써 현실과 동떨어져 있는 프로그램이 아닌 경험 기반의 교육이 이루어지고 있다. 본 사업을 통해 이루어지는 프로그램의 특징을 살펴보면, 지역사회 문제 해결을 위한 융합교육 형태로 대학이 지역사회와 협력하여 학생들이 실제 지역 현안을 발굴하고, 다양한 학문적 접근과 실천적 프로젝트를 통해 해결책을 제시하고 있다. 최근 그 유형도 다양해져서 전공과 교양, 비교과를 통합하는 형태로 진행되고 있음을 알 수 있다. 구체적인 사례를 살펴보자. 4개 대학(건양대학교, 대구대학교, 제주대학교, 한국해양대)이 연합한 CTL 공동 프로그램 ‘Co-PBL’⁵⁾은 매년 지역을 옮겨가면서 각 대학이 위치한 지역의 문제를 학생들이 팀을 이뤄 해결하는 캠프를 운영한다. ‘Co-PBL’은 PBL(Problem-based Learning) 교수학습방법에 기본을 두고, 4개 대학의 학생들이 협력해 스스로 문제를 발견하고 해결책을 도출하는 과정에서 학생들의 의사소통, 창의성, 비판적 사고, 문제해결 역량 향상을 이룬다. 또한 학생들은 현장 인터뷰, 필드리서치, 지역 청년단체와의 협업을 통해 창의적 해결책을 도출로 지역사회 발전에 기여한다. 경남대학교는 2017년부터 ‘청·바·지(청년들이 바뀌는 지역사회) 프로젝트’를 통해 지역사회 문제해결 혁신역량을 갖춘 인재 양성을 목표로, 지역사회와 연계한 교과목을 개설하여 학생들이 지역 현안을 직접 조사·분석하고, 창의적 해결방안을 제시하는 형태로 이루어지고 있다. 실제로 학생들의 프로젝트 결과가 창원시 정책에 반영되는 등 실질적 변화를 이끌어 내며, 대학-지역-산업이 연계된 지속가능한 공동체 생태계 구축하고 있다. 또한 가톨릭대학교⁶⁾ 사회혁신융복합전공 내 ‘소셜리빙랩’은 대학, 지자체, 기업, 지역주민이 함께 지역문제를 발굴하고 해결하는 실험적 플랫폼으로 학생들이 부천시와 협력해 폭염 노동자를 위한 ‘얼음조끼’ 등 실질적 아이디어를 도출, 실현하여 지역문제를 해결하는 사례도 있다.

한편, 최근 지방자치단체에서 추진하는 ‘워케이션’ 흐름 속에서 등장한 ‘런케이션’⁷⁾ 프로그램은 교육과 관광의 융합 형태로 주목받고 있다. ‘런케이션’은 학습(learning)과 휴식(vacation)의 합성어로, 이 둘을 결합한 교육관광 모델이다. 제주도는 이 흐름에 가장 빠르게 대응하고 있다. 제주 지역 대학의 계절 학기를 활용하여 타지역 대학생들이 제주에서 학점을 이수하면서 지역 문화, 역사, 관광 자원을 함께 체험할 수 있도록 하고 있다. 이 프로그램은 단순 관광을 넘어 실질적인 학습 경험을 제공하며, 학생뿐 아니라 성인, 가족 등 다양한 계층이 참여할 수 있는 평생학습 기반의 융합 모델로 확장 가능성을 보여준다.

이러한 사례들을 종합해 보면, 전공, 교양, 비교과의 경계를 넘나드는 통합적 교육 실천이 기존 교육의 한계를 극복하며, 학습자 주도의 참 학습을 실현하고 있음을 알 수 있다. 특히, 학생들이 실제 사회문제를 스스로 발굴하고 해결하는 과정을 통해 창의력, 비판적 사고, 소통과 협업 역량을 유기적으로 향상시키며, 실생활과 연결된 상황 맥락적 지식을 구성해 나간다. 이는 대학 융합교육이 지향해야 할 방향성을 잘 보여주는 예로, 학생들이 진정한 융합형 인재로 성장할 수 있도록 돕는 실천적 기반을

4) 인문사회융합 인재양성사업(2024). <https://husslms.ac.kr/>.(검색일: 25.04.24)

5) 한국대학신문(2024). [건양대, 4개 대학 연합 지역사회 문제 해결 프로젝트 캠프 열어](#).(검색일:25.04.25)

6) 머니투데이(2024). [가톨릭대, 2024학년도 소셜리빙랩 사업 본격화 '눈길'](#).(검색일: 25.04.25)

제공하고 있다.

참고문헌

- 김상환. (1994). 존재와 무의 사이. 문학과지성사.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference* (A. Bass, Trans.). University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton University Press.

토론문 : <데리다 해체주의에 기반한 대학 융합교육 가능성 탐색>에 대해.

송석량(목원대학교)

융합교육이 이슈가 된 이래, 지금은 거의 모든 대학들이 전공 혹은 교양 영역에서, 정도의 차이가 있지만, 융합 관련 교과를 운영하고 있는 것으로 보인다. 하지만 이러한 이 연구의 지적대로 융합교육의 개념은 “여전히 애매모호하며, 실제 대학 현장에서 이루어지는 융합교육은 혼란스러운” 것도 사실이다. 이러한 사안에 주목해, “대학 융합교육의 철학적 기반을 돌아보고, 그 교육이 지향해야 할 방향을 탐색”, “전공과 교양, 더 나아가 비교과 영역까지 아우르는 진정한 의미의 융합교육”의 가능성에 대해 탐색하는 이 연구의 시의성이 돋보이는 것은 이 때문이다.

요컨대 이 연구는 “데리다 해체주의가 던지는 융합교육의 의미를 되짚어 보고, 대학 현장에서 운영 중인 다양한 융합교육 사례를 통해 새로운 가능성”을 제시한다. 분명 데리다의 해체적 사유는 융합교육의 이념과 상응하며, “학문 간의 벽 허물기” 형식으로 대학교육 체계를 개편하는 것은 그 이념의 실현을 위한 토대구축의 의미가 있다. 하지만 우리의 사안이 “여전히 애매모호하고 혼란스러운 융합교육의 의미”를 정리하는 것이라면, 정작 중요한 것은 각 대학에서 나타나는 이러한 성취가 융합교육의 효과로 이야기된 “비판적 사고 능력, 다원주의적 관점, 창의적 문제 해결 능력” 등의 목표 성취의 충분조건이 되지 않는 데에 있을 것이다. “다양한 지식 체계의 잠재적 연관성을 발견하고 새로운 통찰력”을 취할 수 있도록 하는 것이 융합교육의 취지라면, 지금의 시점에서 우리가 검토해야 할 것은 교육 콘텐츠 이닐까 싶다.

데리다가 말하는 패러다임의 해체라는 것도 ‘사유의 내용’에서 완수될 수 있는 것이기 때문이다. “융합교육 학습자들이 특정 분야의 지식에 매몰되지 않고, 다양한 관점에서 정보를 분석하고 종합하여 새로운 의미를 창출하는 능력”을 함양케 하는 일의 중요성은 제도나 커리큘럼의 개편만으로 충분치 않다. 이 연구는 “한성대학교의 전공트랙제”, 서강대학교의 학생설계전공 제도를 비롯한 몇 대학들의 사례를 들어 그 융합교육의 가능성을 제시하지만, 그 콘텐츠가 무엇인지에 대한 논급이 보이지 않아 현 단계에서 이루어지는 융합교육의 진상(眞相)에 대한 논의의 확장을 제한한다. 이럴 경우, 처음부터 우려로 제기되었고 또 지금도 여전히 남아있는 원론적 문제, 즉 학생에게 융합을 맡기는 낙관적 태도의 문제를 해소할 방안을 모색하기 어려울 듯하다. 융합의 주체가 학생이겠지만, 중요한 것은 융합의 능력을 함양케 할 주체는 대학교육 아닌가?

물론 LINC(Leaders in INdustry-university Cooperation) 사업을 위한 교육프로그램의 예시는 “학생들이 실제 사회문제를 스스로 발굴하고 해결하는 과정을 통해 창의력, 비판적 사고, 소통과 협업 역량을 유기적으로 향상시키며, 실생활과 연결된 상황 맥락적 지식을 구성” 해나가는 역량을 키워준다는 점에서 구체적인 내용을 추론할 수 있지만, 토론자의 생각에는 종래의 지식‘습득/응용’과 협업의 태도 수준에서도 충분히 가능한 이 교육프로그램이 “해체를 통한 새로운 사유”를 지향하는 융합교육의 모범적 사례가 되기에 다소 미흡해 보인다. 만일, 이 연구를 위해 수집한 자료들 중 실질의 융합 교육콘텐츠에 대한 내용이 있다면, 학생의 자리에서 함께 공유해 검토하는 시간이 있었으면 한다.

교양학의 학문적 정체성과 차별성

백승수(가천대학교)

강보승(충북대학교)

김수경(평택대학교)

도승연(광운대학교)

정연재(인하대학교)

1. 머리말

교양학의 학문적 정체성은 어디에서 오는가. 한국연구재단은 “교양학의 독자적 정체성 정립은 시급하고 필요해 보임”이라고 전제하면서도, “교양학이 타 학문 영역과 분리될 수 있는 학문적 배타성을 담보하기 어렵고 경계도 모호함”(연구재단, 2025)이라며 한국교양교육학회가 제출한 ‘2024년 학술표준분류체계 개정 제안’을 “미승인”하였다. 교양교육학회는 세 번에 걸쳐 ‘학술표준분류체계’의 개정을 요청하였지만 번번이 받아들여지지 않았다. 연구재단은 인접학문분야와의 배타적 차별성을 주문하고 있다.

하지만 ‘복합학’이라는 분류체계를 설정하고 있는 학술표준분류체계에서 배타적 차별성을 확실적인 기준으로 강요하는 것은 합리적으로 납득하기 어렵다. 일반적으로 분과학문 분야가 영역 특수적인 전문지식을 종단적으로 탐구하면서 전공 중심의 분류(分流) 패러다임을 적용하고 있는 반면에, 교양학은 일반성·보편성·횡단성·종합성·학제성·토대성·근원성·핵심성 등을 특징으로 하면서 융합 중심의 합류(合流) 패러다임을 추구하고 있기 때문에 분과학문 위주의 학술분류체계를 기계적으로 적용하는 데는 한계가 있다.

그럼에도 불구하고 교양학이 하나의 학문분야로 성립하기 위해서는 고유한 정체성과 주체적 독립성을 확보하여야 한다는 당위는 회피할 수 없다. 교양학의 정체성과 독립성을 탐구한 선행 연구에서 확인할 수 있듯이(김기봉 외, 2023; 백승수, 2020; 손승남 외, 2018; 정연재, 2021) 교양학은 인간, 사회 및 자연에 대한 종합적 이해를 바탕으로 통합학문적 기초학문이다. 즉, 조화로운 세계관과 인간관, 이상적 삶을 향한 보편적 가치, 공동체적 삶에 필수적인 양식과 규범 등을 탐구하는 학제적인 기초학문이다. 교양학은 종래의 분과학문을 종단하여 분절적으로 병렬하는 한계에서 넘어서, 무경계, 탈 장르적인 횡단적 지적 연결지평을 확대하는 융복합적 탐구를 지향한다.

교양학의 체계는 크게 6개 영역으로 구조화할 수 있다. 구체적으로 교양학 고유의 이념과 사상 그리고 역사를 다루는 메타교양학 영역과 교양학의 연구 성과를 교육적으로 실천하는 교양기초교육 영역 그리고 교양학의 내용적 원천인 인문예술교양, 사회과학교양, 자연과학교양 그리고 융합교양학 영역으로 범주화할 수 있다. 여기서는 교양학과 인접학문분야와의 관계를 규명하는 차원에서 인문예술교양, 사회과학교양, 자연과학교양 그리고 융합교양학 분야의 경계와 차별성에 대하여 집중적으로 논의하고자 한다.

2. 교양학과 인접 학문분야와의 경계와 차별성

2.1. 인문학과 인문예술교양

2.1.1 인문학과 인문교양

인문학(人文學)은 인간, 철학, 사회, 문화, 역사 등을 연구하는 학문이다. ‘문(文)’은 문학(文學)이 아닌 인간이 이룩하고 축적·전승해온 문화와 문명 전체, 일정한 틀이나 형식을 가지고 ‘구미’가 가해진 인간의 후천적 창조 전체를 의미한다. 현대의 인문학은 인간이 이룩한 문명과 문화를 영역별로 세분하고 그 분석적 연구에 중점을 둔다. 그러나 인문교양은 인문학을 기반으로 하면서도 인문학이 추구하는 궁극의 목적인 ‘인간 이해’를 최우선 과제로 설정하고, 세부적·분석적 접근보다는 인간과 문화의 큰 맥락에서 포괄적·통합적 접근을 통한 인간 이해를 중시한다. 이는 인문학을 세부 학문분야 연구 위주의 분과적 지식체계가 아닌, 통합적 접근법, 자신과 인간 이해의 기초, 민주시민의 기초 교양으로 보는 입장이다.

서양에서 인문교양의 기원은 고대 그리스에서 시민으로서 의무 이행과 권한 행사를 통해 자유인이 되기 위해 반드시 배워야 하는 교양에서 출발하였다. 그 교양은 3학4과(문법, 수사학, 논리학, 대수학, 기하학, 천문학, 음악)의 자유학예(Liberal Arts)이

며, 이 중 문법, 수사, 논리의 3학(Trivium)을 서양 인문교양의 기원이라 할 수 있다. 중세 유럽의 대학에서는 교양을 담당하는 교수들이 인문교양을 가르쳤으며 교양 과정을 마친 후 철학, 법학, 신학 등의 전문 과정에 진학하였다. 이로써 볼 때 서양의 인문학과 인문교양은 비교적 오래 전부터 그 영역을 달리하였음을 알 수 있다.

동양에서의 인문교양은 서양과 달리 인문학과 일찍부터 분리된 체계가 아니라 상호 불분명한 포함관계 또는 오히려 인문교양에 인문학이 포함되는 체계로 발전하였다. 유학이나 불교, 도가 등 동양의 사상은 인문학을 인간 이해와 자기완성의 가장 중요한 도구로 인식하였고, 때문에 현대 인문학의 분과적·분석적 탐구보다는 문사철(文史哲)과 육예(六藝)의 통합적 이해와 습득을 강조하였다. ‘문사철’은 최근의 용어이나 문학과 역사 및 경전의 이해는 동아시아 모든 선비들의 갖추어야 할 기본 소양이었고, 공자가 교양필수교육으로 강조한 예절, 음악, 활쏘기, 말타기, 글쓰기, 수학의 여섯 기에 즉 육예 또한 선비의 필수 기초 교양으로 2천년 넘게 중시되었다. 따라서 동양 전통에서 인문학은 문사철과 육예의 충실한 이해와 실천에 다른 아니었고 태학, 국자감, 성균관 같은 국립대학들도 유학 경전을 기본으로 하면서도 문학, 역사 및 육예를 아울러 중시하는 통합적 교육과정을 운영하였다.

2.1.2 인문학과 인문교양: 통합의 분절과 분절의 통합

현재 서양을 기준으로 인문학이 자연과학만큼은 아니어도 크게 어학·문학, 역사학, 철학, 예술 등으로 구분되고 그 구분 내에서 수많은 세부 학문분야와 전공들이 나뉘어져 매우 전문적이고 분석적으로 연구되고 있다. 이는 최근까지 진행되어 온 학문의 급격한 세분화에 기인하는데, 정밀한 연구는 가능하나 전문성이 강해 학문 간 소통과 일반의 접근이 어렵다. 이러한 세분화, 전문화로 인한 배타성의 증가는 인문학이 추구하는 본질과의 괴리를 심화시킨다.

서양에서 과거의 인문교양은 분과 인문학으로 들어가기 위한 필수 기초 학문으로 발전하였고, 인문교양의 기반 위에 분과 인문학이 더해지는 상호 보완 구조였다. 그러나 현재의 인문학은 매우 분절되어 같은 학문분야 내에서조차 소통이 어렵고 인문교양과의 괴리가 더욱 커지고 있으며, 이로 인해 인문학은 인간 이해와 자기완성의 길을 안내하지 못하고 사람들의 선택지에서 점점 제외되면서 스스로 위기를 맞이하고 있다. 동양적 관점에서도 인문학은 지성인이 되기 위한 필수 교양으로서 기능해야 하는데 현재의 분절되고 심화된 인문학은 그런 역할을 하지 못하고 있다.

또한 학문 간 융합과 통섭은 현재에도 미래에도 모든 학문의 가장 큰 과제가 될 것이므로 국한된 분야에만 전문적이어서는 일종의 엔지니어는 될지언정 지성인은 될 수가 없다. 때문에 융합과 통섭의 관점으로 인문학에 접근하는 인문교양의 필요성과 책무는 나날이 두드러지고 강조될 것이다. 인문교양에 의해 인문학에 가해지는 융합과 통섭의 관점과 연구·교육 방향은 분과 학문으로서 분절과 세분화에 치중해 온 기존 인문학을 보완하는 역할을 할 수 있다. 자신과 인간에 대한 폭넓은 이해는 사실 인문학의 근본 목적이었으나 현재는 개별 인문학을 통해서는 그 목적을 달성하기 어려울 만큼 세분화·전문화 되었다. 그렇다고 해서 인문학의 분과별 세부 연구를 포기할 수도 없다. 따라서 인문학 본연의 목적 달성을 위해서도 인문교양의 역할을 분명히 설정하고 상호 보완과 역할 분담의 길을 모색해야 한다. 여기서 Liberal Arts와 전문 과정의 공존, 문사철 및 육예의 이해와 실천을 통한 지성인의 양성 같은 동서양의 지혜를 참고하고, 세분화, 전문화의 길과 융합과 통섭을 통한 인간 이해의 길이 서로 대등하게 논의되어야 한다.

2.1.3 인문교양의 특수성과 독립성

앞서 언급하였듯, 인문교양은 세분화·전문화된 인문학을 보완하여 융합과 통섭의 길에서 ‘인문(人文)’을 다룰 수 있다. ‘음운론’ 전공의 국문과 교수에게 융합과 통섭의 인문교양을 기대하기 어렵듯이 세분화된 분과 인문학은 융합과 통섭의 역할을 동시에 맡기 어렵다. 때문에 서양에서도 Liberal Arts와 전문 과정이 공존하였고, 동양에서는 인문교양이 인문학을 포섭하면서 융합적 이해와 실천을 중시하였던 것이다. 문사철, 인문학, 예술학의 지평을 넓힐 수 있고 이를 조화할 수 있는 장(場)으로서의 기능이 인문교양학에 더욱 요구될 것이다. 세분화·전문화 된 개별 분과 인문학이 반드시 필요하듯이, 융합·통섭적 연구와 교육 분야로서의 인문교양 분과의 특수성 확립과 독립성 제고 또한 그 못지않게 필요하고 중요하다.

자연과학교양이 자연 전반에 대한 관찰과 탐구를 기반으로 자연과학 세부 분야로 연구자를 유입시키는 역할을 하듯이, 인문교양 또한 인문학 전반에 대한 폭넓은 탐구와 교육으로 인문학 세부 분야에 전문 연구자를 유입시키는 창구 역할을 한다. 인문교양에서 성취나 만족을 얻었다면 학습자는 관련 인문학에 관심을 가질 것이다. 현재의 교육 시스템에서는 학생이 개인의 관심과 성향만으로 인문학 관련 학과에 진학하기를 기대하기는 어렵다. 인문학이라는 학문의 성격 자체가 우선 폭넓은 삶의 기반 위에서 전문적 앎을 추구할 수밖에 없고, 때문에 Liberal Arts 다음 전문 과정 진학, 인문교양에 기반을 둔 문사철의 추구하고 같은 방식을 취한 것이다. 따라서 인문교양의 역할은 현재에도 미래에도 인문학과 분명히 구분된다. 인문학과 인문교양을 별도의 분야로 설정하는 것은 오히려 인문학의 지평을 넓히고 후속세대를 인문학으로 이끌 수 있는 창구를 확대하는 효과를 가져온다.

인문교양은 또한 전인교육, 인성교육, 휴머니즘 교육과 밀접하게 관련된다. 분절화·전문화된 현재의 인문학과 예술학으로는 인성교육, 전인교육에 대한 접근이 어렵다. 인문학의 본래 목적이 인간 이해와 자기완성임에도 그 목적 달성에서 분절화 된 인문학은 점점 멀어지고 있고, 그 자리를 인문교양이 빠르게 대체하고 있다. 인성교육, 전인교육뿐만 아니라 AI시대, DX시대에 ‘인간’을 고민할 수 있는 장이 절실히 필요한데 분과 인문학으로는 그러한 장을 펼치기 어렵다. 분과 인문학을 통한 인간과 자신에

대한 개별적·전문적 연구들은 인문교양에서 종합적이고 조화롭게 다시 구성되어 제시되고, 나아가 이를 통해 인간의 문제, 자신의 문제, 미래의 문제 해결을 모색할 수 있을 것이다.

2.2. 사회과학과 사회과학교양

2.2.1 사회과학과 사회과학교양

사회과학은 근대의 산물이다. 계몽주의적 이성혁명, 실증주의적 과학혁명 그리고 자본주의적 산업혁명은 인문학 중심의 학문 패러다임을 자연과학 중심의 학문 패러다임으로 전환시켰다. 이 역사적 전개 과정 속에서 사회과학은 태동하였다. 즉, 자연과학의 방법을 사회에 적용해 사회의 작동원리를 명쾌하게 이해하고, 이를 통해 사회를 개선하려는 시도가 나타났고, 다른 한편으로는 사회가 국가와 분리되고, 시장경제가 확산됨으로써, 시민은 국가의 주체로 설정되고 시장경제를 중심으로 한 시민사회의 작동원리를 이해하는 것이 국가발전에서 필수적인 것이 되었다. 이후 사회과학은 현실에 존재하는 여러 가지 사회 현상을 과학적으로 이해하고, 보편타당한 법칙의 도출 가능성을 타진하는 학문 분야로 자리잡고 있다.

한편 사회 현상에 대한 이해 및 현실적인 문제에 대한 대안을 탐색하는 사회과학에 비해 사회과학교양은 보다 융합적, 개별적, 상호관계적으로 접근하는 학문 분야이다. 사회과학교양은 다양한 사회과학의 분야를 개별적으로 접근하기 보다는 융합적으로 접근하고, 모든 나라에 적용되는 보편적 법칙보다는 개별 국가 또는 개별 사회를 잘 이해하는 것에 의미를 발견하고자 한다. 또한 겉으로 나타난 행위자의 의도, 가치관, 규범 등 행위의 기반이 되는 주관적 의도를 중시한다. 또한 사회와 인간 간의 관계가 고착된 관계가 아닌 수시로 가변적이며, 상호관계적임을 강조한다. 이에 사회과학교양은 사회와 인간 간의 상호관계 측면에서 사회 현상에 대한 개별적 가치를 토대로, 공동체 의식과 책임감의 시민의식을 갖고 더 나은 미래를 제시하는데 주력한다.

2.2.2 사회과학교양의 특징

사회과학교양 영역은 인간의 삶과 사회 현상에 대한 시민이 가져야 할 가치관과 태도를 학술적으로 탐구하는 영역으로, 그 특징은 다음과 같다. 첫째, 사회과학 영역은 독자적인 정치학, 경제학, 사회학, 심리학 등의 기초 사회과학 분야에 다학제적으로 접근하는 반면, 사회과학교양은 다양한 기초 사회과학 분야 간에 융합적 접근을 강조한다. 즉, 사회과학교양은 기초 사회과학 분야에 물리적 통합을 초월한 화학적 융합을 통해 접근하고자 한다. 둘째, 사회과학 분야는 학생들에게 사회과학 분야의 전문 지식과 기술을 제공하여 직업 및 연구 분야에서 성공할 수 있도록 돕는 반면, 사회과학교양 교육과정은 폭넓은 사회과학 지식을 함양하여 다양한 문제에 대한 실질적인 해결 능력을 갖추고, 더불어 사회에 대한 연대감 및 책임감 등 사회적 태도를 갖추도록 돕는다. 셋째, 사회과학은 사회 현상에 대한 객관적인 분석에 근거하여, 사회 문제 해결에 일반적인 보편적 모델을 제시하는 것을 중요한 성과로 여기지만, 사회과학교양은 사회 현상에 대해 적극적으로 가치를 판단하고, 자기 나름의 가치관에 입각해 사회를 해석하고, 다시 이를 기초로 대안을 제시하는 것을 주요 임무의 하나로 본다.

2.2.3 사회과학교양 교육의 과제

사회과학교양의 특징을 토대로 하여 사회과학교양 교육의 과제를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 사회과학교양 교육은 정치학, 경제학, 사회학, 심리학 등 다양한 기초 사회과학 학문 분야를 개별적으로 교육하는 것이 아니라 다양한 기초 사회과학 학문을 융합한 새로운 관점에서, 사회 현상을 분석하고, 사회 문제 해결에 기여할 수 있는 역량을 함양하는데 목표를 두어야 한다. 둘째, 사회과학교양 교육에서는 실질적인 사회 문제에 대한 해결책을 도출하는데 두기보다는 사회적 연대감과 책임감을 지니고 사회 문제를 대응하고 공동체적 해결 방안을 모색하는 태도를 육성해야 한다. 셋째, 사회과학교양 교육은 개인의 가치관에 입각하여 사회 현상을 해석하고 현실적 문제에 해결 방안을 모색하는데 주력해야 한다. 사회과학교양 교육을 통해 개별적인 역사와 경험을 토대로 사회 현상을 해석하고, 보편적인 가치를 비교 평가함으로써 개인의 가치관과 사회과학의 보편적 가치를 융합함으로써 사회를 통찰하는 관점과 지평을 확대해 나갈 수 있는 역량이 키워져야 한다.

2.3. 자연과학과 자연과학교양

2.3.1 자연과학과 자연과학교양

현행 자연과학이 수물화생지를 주축으로 자연현상을 해명하는 분과적 지식체계라고 한다면, 자연과학교양은 인간, 사회, 문화적 맥락에서 자연세계를 이해하는 교양적 사유체계다. 이는 고대 자유학예, 특히 4과(Quadrivium)에서 유래한 전통으로 과학을 세계이해의 도구, 학적 탐구의 유효한 방식, 시민적 교양으로 간주하는 방식이다. 현행 자연과학이 특정 자연현상의 정밀한 분석과 설명을 추구하면서 협소한 영역으로 전문화되고 사회적 맥락과 단절되기 쉬우며, 기술적 효율성과 실용성에 압도될 가능성이 농후하다면, 자연과학교양은 자연에 대한 성찰과 의미 부여에 역점을 둬으로써 이러한 한계를 극복하고자 한다. 따라서 자연과학교양이란 자연현상에 대한 통합적인 이해를 통해 인간과 세계의 관계를 탐구하는 학문으로, 분과학문의 전문성에 앞서 자

연과학 공통의 지적 원리를 탐색하는 영역이다. 교육적 측면에서 자연과학교양은 자연과학적 지식에 대한 단순한 전달을 넘어서, 다양한 학문과의 연결 속에서 학생들이 세계를 이해하고 책임 있는 시민으로 성장할 수 있도록 지원한다. 연구의 측면에서 자연과학교양은 자연과학의 핵심 개념과 주제를 통합적으로 고찰하며, 과학 자체에 대한 성찰적 탐구를 수행한다. 근대 인문학이 인간 가치와 공동체의 규범을 해명하는 가치지향적 학문에서 사실 규명의 학문으로 전환되면서 인간형성의 기능을 축소되었던 사례가 있듯이 자연과학교양은 기초학문의 분화과정에서 공백으로 남아 있는 학문의 성찰적 기능을 자연과학 차원에서 구현하려는 시도라고 할 수 있다.

2.3.2 현대과학에서 4과로

말중심의 3학(word-based Trivium)과 수중심의 4과(number-based Quadrivium)는 통합과 분리, 대립과 갈등 속에서 자유학에 교육의 교과내용을 구성한 바 있다. 주목할 점은 자유학에 역사적 변천과정에서 인간의 내면세계와 사회적 세계, 외적 자연의 세계를 탐구영역으로 설정한 점이다. 3학이 미미한(trivial) 상태에서 벗어나 인문 연구(studia humanitas)로 재정립되어 오늘날의 인문학으로 자리매김되고, 4과가 전문학으로 격상되어 오늘날 자연과학의 기초를 이룬 것은 오늘날 기초학문 중심의 교양교육이 정당성을 확보할 수 있는 역사적 계기를 형성한다. 특히 4과가 자연과학으로 발전해간 과정은 중세 유럽의 교육과정과 근대 과학혁명과 긴밀하게 연결된다.¹⁾ 학문의 역사를 돌이켜볼 때 자연과학은 ‘4과에서 현대과학으로’(From Quadrivium to Modern Science)의 길을 걸어왔다면, 자연과학교양은 다시 ‘현대과학에서 4과’로의 방향 전환을 모색한다. 물론 이러한 방향 전환은 단순한 회귀가 아니라 4과를 현대적 맥락에서 재해석한 방향이다. 4과의 해체와 근대과학의 출현에 대해 깊이 고찰한 발레리아니(M. Valleriani)에 따르면, 근대 과학의 출현은 단절이나 혁명의 방식이 아니라 중세 대학교육의 중심이었던 4과가 실용적 방향으로 전문화되고 분화된 결과로 보아야 한다고 주장한 바 있다. 이러한 측면에서 4과는 단순히 과거의 역사적 형태가 아니라 자연과학의 수학적 성격, 학문간 융합의 가능성, 지식의 구조에 대한 근본적 성찰을 위해 여전히 유효한 지식체계로 간주될 수 있다. 따라서 4과의 부활 혹은 새로운 4과(New quadrivium)는 고전적 자유학에서 과학 부문이 수행한 역할을 현대적 맥락에 맞게 재구성하려는 취지이며, 문과-이과, 인문학-사회과학-자연과학의 경직된 구분을 해체하여 학문간 경계를 횡단하는 상황을 적극적으로 준비하는 학문적 시도이다.

2.3.3 자연과학교양 영역의 차별성

자연과학교양이 인간, 사회, 문화적 맥락에서 자연세계를 이해하려는 학적 시도라고 본다면, 분과적 체계로서의 자연과학과는 차별화된 영역이 설정될 필요가 있다. 예를 들자면, 자연과학교양은 자연과학의 핵심 개념을 고찰하는 개념탐구(Conceptual Inquiry), 과학의 가치론적 맥락을 살피는 과학과 인간가치(Science and Human Value), 과학의 문화적 맥락을 규명하는 과학과 문화(Science and Culture), 과학의 실천적 맥락을 고찰하는 과학과 실천(Science and Practice) 등이 될 것이다. 교양 자연과학은 자연과학을 인간 가치와 문화적 맥락 속에서 성찰한다. 따라서 과학의 목표와 방법, 과학 이론과 과학적 설명의 기능, 과학의 가치중립성 여부, 과학 진보의 의미 등과 관련된 인식론적, 존재론적, 방법론적 문제들을 비판적으로 탐구하는 과학철학이나, 과학의 역사적 맥락에 초점을 맞추는 과학사와도, 과학과 기술이 사회에 미치는 영향과 상호 작용을 연구하는 과학기술사회학과도 차별화될 수 있다. 물론 이러한 차별화는 상호보완적 관계로 발전가능하며, 학문의 새로운 통합모델을 구축할 수 있는 계기로 작동할 수 있다. 자연과학교양은 과학 개념의 기원과 의미를 해명하고 과학이 가치, 문화 등과 어떻게 연결되는지를 조명하는 가운데서 연구와 교육의 체계를 정립하며, 과학의 공공성을 회복하려는 실천적 책무 역시 적극적으로 고려한다.

2.4. 융합교양학

‘융합교양학’이라는 개념을 ‘교양교육으로서의 융합교육’에 대한 것으로 이해한다면, 해당 개념은 궁극적으로 다음의 문제를 한국 대학의 교양교육 참여자들에게 제기하는 것이다. 그 물음은 ‘융합의 개념을 어떻게 정의할 것인지, 그리고 왜 지금, 우리의 당대적 현실에서 융합적 방식의 교육이 왜 교양교육의 형식으로 긴급히, 그리고 필수적으로 요구되는지에 대한 것이다. 그리고 이러한 복합 질문에 답하기 위해서는 다음의 3 가지 차원의 문제를 사전적으로 점검할 필요가 있다.

첫째, 학술적 차원에서 융합의 개념을 정의하고 한국 대학의 융합교육의 학술적, 정책적 동향을 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 한국 대학의 융합교육의 현황을 토대로 문제점을 진단하는 것이고 셋째, 이를 기반으로 향후 대학의 융합교육을 교양교육 과정에서 추진 및 강화하기 위한 방안을 구체적 차원에서 제안해 보는 것이다.

1) 중세 대학은 자유학예를 중심으로 커리큘럼을 구성하였고, 유럽은 대학이라는 제도를 통해 과학을 체계화하고 발전시킬 수 있었다(그랜트, 1992). 또한 혁명에 비견되는 16, 17세기 과학의 발전은 서양 학문체계에 지각변동을 일으켰고, 특히 학문의 분과화(departmentalization)를 가속화시켰다. 분석과 종합의 절차로 구성된 뉴턴의 실험적 방법은 기존의 자연철학과 구분되는 고전 물리학을 태동시켰고, 이러한 뉴턴의 방법론은 화학, 생물학 같은 자연과학 분야뿐만 아니라 인간의 복잡한 사회현상을 해명하는 사회과학 분야에도 확산됨으로써 학문분화를 촉진시켰다. 한마디로 근대 학문의 역사는 자연과학적 지식의 지배로 특징지을 수 있다(김영식, 2007, 서양근대철학회, 2001, 김남두, 2000).

2.4.1 융합의 개념과 국내 융합교육의 현황

대내적으로는 ‘저출산, 초고령사회, 사회 격차’ 등의 국내적 현안에 대한 대응으로부터 대외적으로는 지구적 차원에서 제기되는 공동체의 생존의 조건이 되는 기후 위기는 물론 디지털 전환이후 가속화되는 인공지능의 생활세계의 개입의 가속화 문제를 다루기 위해서는 현실 세계를 융합적 관점에서 접근해야 하고 이를 위해서는 융합연구, 융합 교육이 필수적이라는 주장에 대해서는 이견이 있을 수 없다. 하지만 대학의 현장에서는 지식의 반감기를 갈수록 짧아지고 인간의 노동영역은 빠른 속도로 기계로 대체되고 있는 현실에서 융합연구 및 융합교육의 사례는 현장중심의 산학교육의 강화로만 이어지고 있으며 그럼에도 불구하고 노동시장의 미스매치는 좀처럼 좁혀지지 않는다.

그렇다면 융합이라는 개념을 어떻게 정의해야 할까. 학문에서의 융합은 연구, 교육의 관점에 따라 그 강조점이 다르고 융합의 개념 또한 매우 포괄적이어서 하나의 정의를 제시하는 것이 불가능하지만 그럼에도 불구하고 선행 연구에 따르면 다음의 결론을 제시하고 있다. 학문에서의 융합(convergence)을 “기존의 학문 분야가 만나서 새로운 학문 영역을 만들어 내고 그 새로운 영역들 사이의 융합을 통해 또 다른 학문 분야를 만들어 내는 현대 사회의 특징”²⁾이라고 한다면 교육에서의 융합, 즉, 융합교육에 대한 선행연구들은 다음의 정의를 제시한다.

연구자(연도)	정의
강소연 외 (2017)	서로 다른 학문 영역 사이의 관계와 주요 개념이나 원리 또는 문제를 연결하여 탐구함으로써 의미 이해를 깊게 하고 새로운 원리의 적용을 통해 창의적 능력을 개발하는 과정
경종수,김종해 (2018)	서로 다른 분야 간 연계와 결합을 통해 새로운 가치를 만들어 내는 것
김혜영 (2013)	기존의 전공지식만이 아닌 두 개 이상이 전공을 융합하여 현 시대에 더욱 실제 사회와 밀접한 관계가 있도록 하는 응용된 교육
신현석,이상향 (2022)	학문간 벽을 허물고 새로운 저공 및 교육과정 창출에 관련된 모든 활동
윤미화,오현석 (2023)	학습자들이 서로 다른 학문 또는 교과와 경계를 넘어 새로운 지식을 만들어 내도록 촉진하는 교육

<표1> 주요 선행 연구에서 제시된 대학의 융합교육의 정의³⁾

이를 종합하면 융합 교육이란 “서로 다른 학문 간의 결합 또는 타 분야의 다양한 주체와 협업을 통해 현실 사회의 복잡한 문제를 해결하고 새로운 가치를 창출할 수 있는 창의융합역량 함양에 기여하는 교육적 활동의 총체”로서 ⁴⁾”으로서 이해될 수 있다. 그런데 이러한 실제적으로 학문 생태계에서 융합적 방식의 적용을 검토하기 위해서는 학제적 차원의 융합의 분류에 주목할 필요가 있다. 왜냐하면 대학 교육과정은 학제적 융합의 분류체계에 따라 실제 제도와 정책이 연동된다는 점에서 이를 기반으로 비로소 현재 한국의 융합교육의 문제점이 보다 명확히 포착될 수 있기 때문이다. 학제적 차원의 융합은 크게 학제 간 (inter-disciplinary: 학제간의 교차를 통해 통합된 지식의 발전을 이루는 것), 다학제(multi-disciplinary: 하나의 거대한 주제아래 다학제적 목표에 도달하는 것), 초학제(trans-disciplinary: 학제를 초월한 이해 당사자와 전문가의 참여를 기반으로 새로운 학문 영역 구축, 가치 창출) 하는 것으로 이해하고 있다.

2.4.2 한국 대학의 융합교육의 현황과 문제점

한국 대학에서의 융합교육은 ‘다학제 교육’과 ‘학제 간 교육’의 형식에서 추진되었으며 다소 도식적이기는 하나 이를 사업의 형태로 분류한다면, 전자는 특정 문제 해결을 위해 융합적 접근이 필요하다는 사회문제 해결형 인재 양성 교육 정책들, 이를테면 ‘COSS, HUSS⁵⁾, 소프트웨어 중심대학 사업, 부처협력형 인재양성사업, RISE의 지역혁신인재 양성 영역’에서 첨단기술 중심의 혁신 인재 양성을 통해 진행되어 왔다. 후자의 경우 최근 2주기 대학혁신지원사업이 표방하는 ‘전공자유선택제’를 중심으로 전공을 탐색하고 이후 복수전공제를 통해 학제 간 교육의 효과를 기대한다. 하지만 사회문제 해결형으로 분류되는 대표사업인

2) 함승환 외(2013) “융복합 교육의 개념화: 융복합적 교육관련 담론과 현장 교사 포커스 면담을 중심으로” 「교육과정평가연구」, 16(1), P.111

3) 유예림 외 (2024) 「대학의 융합교육 실태 분석 및 발전 방안」 한국교육개발원, P.19

4) 정미경 외(2015) 「융합형 교육을 위한 교사교육개선 방안연구」 한국교육개발원, P.18

5) <인문사회기반 융합인재양성사업>은 인문사회 기반 다학제를 표방한 컨소시엄형 학부지원사업이라는 점에서 학문 생태계의 차원에서 공학 일변도의 주제 편향성을 벗어났다는 점에서 중요한 의미를 가진다. 하지만 컨소시엄임에도 불구하고 사업비 규모에서는 공학 계열 대비 아쉬운 측면이 있으며 2023년 새롭게 출범했다는 점에서 사업 운영과정, 사업성과를 논하기에는 다소 이른 감이 있다.

RIS의 경우, 대학과 지자체와의 협력을 통해 지역상생을 목표로 하지만 지역 혁신기술, 전통 기술 분야의 인재 육성에 치우쳐 있어 다학제, 학제간 융합 교육에 기반한 창의적 인재상을 구현하고 있다고 보기 어렵다. 대학혁신지원사업의 경우 ‘전공자유선택제’를 중심으로 한 융합인재 육성을 표방하고 있으나 대학의 현장에서는 실용학문 현상으로 인해 기초학문은 고사 직전의 위기에 봉착해 있는 실정이다.

이러한 맥락에서 본다면 현재 한국 대학의 융합교육의 문제점은 크게 3 가지 차원에서 제기될 수 있다. 첫째, 가장 큰 문제는 융합의 주제와 운영 주체에 있어서 공학기술-전공 중심-융합의 편중화 현상이다. 한국 대학의 융합교육의 역사를 추적해보면 2019년 1주기 <대학혁신지원사업>이 기존의 사업들을 통합하면서 대학의 중장기발전계획과 부합하는 대학의 특성화 계획으로 전환되는 과정에서 융합교육은 공학 계열의 융합화로 편중, 운영되기 시작하였다. 그 결과 ‘대학의 특성화=산학연구의 활성화=취업을 제고’로 이어지는 공학중심 특성화라는 학문 생태계의 왜곡을 초래하였다. 이러한 공학중심의 융합교육으로의 지나친 편중화는 상술한 재정지원 사업명을 통해서도 알 수 있듯이 산학 중심의 국가 정책의 영향력으로부터 결코 자유로울 수 없었던 대학들로 하여금 연구와 교육의 내실을 기하기보다는 융합을 표방하는 사업 요건에 맞추어 재정지원을 받는데 급급한 방식으로 대응하게 하였다.

둘째, 이러한 대학의 공학중심의 융합 교육의 편중화는 인문학 및 기초학문의 왜소화를 야기하여 학문의 균형적 발전은 고사하고 융합을 위한 전제조건이어야 하는 학문 생태계를 무너뜨리게 될 것이다. 급격한 디지털 전환의 사회에서 공학중심의 학문적 발전에는 이견이 있을 수 없다. 하지만 적어도 대학이 고등교육기관으로서 학문 생태계를 유지하기 위해서는 대학은 산업 수요에 전적으로 이끌리지 않으면서 대학의 인재육성의 기본적 방향을 제시하고 사회적 요구와 기대로부터 누락된 간격을 채우기 위해 인문학과 기초학문의 고사위기를 적극적 차원에서 대응해야 한다.

셋째, 대학의 공학중심의 융합교육의 편중화는 교양교육을 도구화하여 학제간 융합의 교두보가 되어야 할 교양교육의 왜곡화를 초래할 수 있다. 공학중심의 융합교육의 목적은 다학제 교육에 기반하여 문제해결형 인재를 양성하기 위함에 있다. 하지만 실제로 특정 전공형, 실무형 인재교육이 과연 취창업 현장에서의 기대 효과는 언제까지 지속될 수 있을까? 현대 사회 지식의 반감기를 갈수록 짧아지고 인간의 노동영역은 빠른 속도로 기계로 대체되고 있으며 예측불가능성과 불확정 시대라 특징지어진 현대사회에서 직업현장에서 요구하는 능력은 특정 기술에 대한 습득이 아닌 새로운 기술에 대한 적응력, 그리고 비판적 사고력을 필수적으로 요구하고 있다. 따라서 자유학예교육을 본령으로 삼는 교양교육의 역할은 미래사회에서 더욱 중요한 역할을 담당하게 된다. 하지만 교양교육이 기존의 전공교육의 수월성을 위한 도구 학문의 기능에 머무르게 된다면 미래 선도의 인재 육성은 물론 융합교양의 길은 멀기만 할 것이다.

2.4.3 융합교양학을 위한 구체적 제언

교양교육은 전공교육을 위한 수월성을 위한 도구학문이 아니며 지성적 능력에 기반한 보편적 차원의 교육이라는 점에서 토대교육이고 기초교육이어야 함을 표방한다. 특히 교양교육의 토대적 특성은 예측불가능한 현대 사회의 적응도와 이해도를 높여준다는 점에서 최근에 들어 더욱 중요한 교육의 본령으로서 강조되고 있는 실정이다. 앞서 언급했듯이 한국 대학의 융합교육이 공학중심 주제로 해당 전공학과들의 재배치를 통해 편중화되었다면, 다학제, 학제간 교육을 위한 융합교양학은 다음의 차원을 강조하며 운영되어야 할 것이다.

첫째, 최근에 들어 전공자유선택제의 운영이 전면화되면서 인문학 기반 기초학문은 심각한 위기에 봉착해 있다. 이에 대해 이중설강등의 제도적 보완책이 언급되기도 하였지만 해당 제도는 세심한 학내 논의가 반드시 필요하다. 특히 교양교육 담당자의 학내 위상이 취약한 대학일수록 교양교과가가 취업, 연성화 교육으로 대체되고 기존의 교양교육은 전공의 입문 단계로서 운영될 여지가 높다. 그렇다면 이중설강 문제의 제도적 보완이 필요해 보인다. 예를 들어 단지 특정 전공학과와 입문과목이 교양교육과정의 이중설강을 통해 기존의 교과목으로 그대로 운영되기 보다는 전공과 교양교육자들의 공동 연구의 결과물에 기반하여 이를 교양교육의 콘텐츠에 적합하도록 새롭게 구성, 제시해야 한다.

둘째, 미래사회의 패러다임은 우리에게 시급하면서도 동시에 넓게는 공동체의 생존 및 사회통합적 차원의 다양한 위기상황의 문제점들을 제기하고 있다. 그러한 점에서 교양교육은 단순히 토대교육을 표방하는 보편교육만이 아닌 역사규정적 차원의 특수 문제들을 검토해야 하는 역할을 담당하고 있음을 명심해야 한다. 따라서 대학 내 부속기관으로서 운영되어온 교양교육 연구소에서는 기후위기, 초고령사회, 디지털 혐오, 탈진실 시대, 디지털 안전과 같은 문제들을 함께 연구하고 이를 교양교육의 차원에서 재구성하는 노력들을 위한 해야만 한다. 특히 교양교육연구소야말로 다양한 전공군의 연구자, 교육자들의 집합체라는 점에서 해당 주제들을 가장 기민하게 교육적 차원에서 융합의 방식으로 대응할 수 있기 때문이다.

셋째, 앞서 언급한 두 가지 측면의 노력들은 전공과 교양이, 혹은 교양교육 연구소의 연구와 교육의 노력만으로는 총체적 차원에서 이러한 효과들을 실현하기에는 한계가 있으므로 보다 긴 호흡을 가지고 검토, 운영되어야만 한다. 즉 전공교육과정과 교양교육과정의 모든 과목군들을 새롭게 이합집산함으로써 트랙별로, 영역별로 전체의 교육 과정을 융합적 차원에서 재구성해야만 할 것이다. 대학의 교수학습센터 역시 이러한 융합교양학이 성공적으로 운영, 지속될 수 있도록 해당 교육방법론에 대한 교수법 제공 및 행정 등의 인프라 지원이 필수적으로 요구된다.

3. 맺음말

학술표준분류체계는 「학술진흥법」 제12조에 근거하여 학술 관련 인력, 정보, 사업 등을 효율적으로 관리할 수 있도록 하기 위함이다. 따라서 학문 세계의 일반적인 질서에 부합해야 하며 동시에 학문분야별 특성을 반영하고 학문공동체의 의사를 고려해야 할 것이다. 교양학을 교양기초교육으로만 환원할 수 없으며, 더군다나 사회과학(대), 교육학(중), 분야교육(소), 교양기초교육(세분류)의 틀로 한정해서도 안된다. 교양학은 인문학-사회과학-자연과학을 아우르고 가로지르는 융복합적인 통합학문이다. 기초학문을 토대로 하는 학제적(interdisciplinary)이며 학문융합적(cross-disciplinary)인 학술분야를 재활치료교육, 언어치료교육, 청능치료교육, 음악치료교육과 같은 영역 특수적인 세부 분야교육과 동일 위계로 분류하는 것은 학문체계의 기본 질서를 왜곡하는 것으로 보인다.

또한 2,500여 회원으로 구성된 학문공동체가 20여 년에 걸쳐 수 차례 요청한 사정을 감안해서라도 학술표준분류체계의 개정을 전향적으로 수용할 때가 되었다고 본다. 교양교육을 담당하는 대다수 연구자들은 연구분야가 교육학이 아님에도, 현행 분류체계에서는 교육학의 하위 분류인 ‘교양기초교육’이 ‘교양’이라는 용어가 포함된 유일한 항목이기 때문에 연구과제 지원 시 불가피하게 교육학 범주에 있는 ‘교양기초교육’ 영역을 선택하거나 아예 다른 학문분야로 지원할 수밖에 없는 불합리한 현실이다. 교양기초교육 분야의 교수자 대부분이 개별 전공학문분야 위주의 연구에 치중하지만 그 성과가 교양교육 관련 연구 논문으로 환원되지 못함으로써 연구와 교양교육의 선순환 시스템 구축에 어려움을 야기한다. 따라서 <교양학> 신설을 통해 교양학 분야의 축적된 연구 성과가 교양기초교육으로 환원될 수 있는 새로운 시스템을 구축해야 한다.

한편으로 교양학을 전문적으로 탐구하는 학문공동체에서는 교양학의 정체성 확립과 독립성 제고를 위한 배전의 노력을 경주해야 할 것이다. 그 공공적 책임은 필연적으로 학술연구의 생산으로 귀결될 것이다. 인문예술교양, 사회과학교양, 자연과학교양 그리고 융합교양학에 관한 연구 성과는 대단히 초라하고, 교양학 고유의 개념과 사상 그리고 역사에 관한 성찰과 통찰은 실로 미약함을 숨기지 않는 까닭은 교양학의 학술적 정체성은 교양학 연구자의 온축된 연구 성과에서 창출된다는 진리에 공명하기 때문이다.

참고문헌

- 교육부, 한국연구재단. (2024). 학술표준분류 해설서.
- 김기봉, 남진숙, 김혜영, 박병철. (2023). 교양교육의< 학술연구분야분류표> 재설정에 관한 연구. 교양교육연구, 17(1), 11-23.
- 김남두. (2000). 지식의 지배: 성격과 과제, 철학사상 10, 1-20.
- 김영식. (2009). 과학, 인문학 그리고 대학, 생각의 나무.
- 그랜트, 에드워드. (1992). 중세의 과학, 홍성욱·김영식 옮김, 민음사.
- 백승수. (2020). 교양교육의 학문적 관계망 또는 학문적 지도 구축을 위한 탐색적 연구. 교양교육연구, 14(6), 11-23.
- 서양근대철학회. (2001). 서양근대철학, 창작과비평사.
- 소광희 외. (1994). 현대의 학문 체계. 대학에서 무엇을 배울 것인가, 민음사.
- 손승남, 조혜경, 이정금 (2018). 대학 교양교육 연구 및 교육 지원 방안 연구-학술연구 분야 분류표 개선 제안을 중심으로. 교양교육연구, 12(2), 11-34.
- 유예림 외 (2024) 「대학의 융합교육 실태 분석 및 발전 방안」 한국교육개발원, P.19
- 이태수. (2003). 인문학의 두 계기—진리탐구와 수사적 설득, 삶, 반성, 인문학—인문학의 인식론적 구조, 장희익 외 지음, 태학사.
- 정미경 외. (2015). 「융합형 교육을 위한 교사교육개선 방안연구」 한국교육개발원, P.18
- 정연재. (2021). 횡단적, 실천적 학문으로서의 교양학 정립을 위한 역사적 접근-교양의 학문적 정체성 수립을 위한 가능성과 조건 탐구. 교양교육연구, 15(6), 23-34.
- 크리스텔러. (1995). 르네상스의 사상과 그 원천, 진원숙 옮김, 계명대학교 출판부.
- 한국연구재단. (2025). 2024년 학술표준분류체계 개정수요 1단계 검토결과 알림(정책혁신팀-10038: 2025.01.06.)
- 함승환 외. (2013). “융복합 교육의 개념화: 융복합적 교육관련 담론과 현장교사 포커스 면담을 중심으로, 「교육과정평가연구」, 16(1), P.111
- 후설, 에드문트. (1997). 유럽학문의 위기와 선험적 현상학, 이종훈 옮김, 한길사.
- 후설, 에드문트. (2019). 형식논리학과 선험논리학, 이종훈 옮김, 한길사.
- Adams, W. D. (2022), Getting Ready: The Liberal Arts and Sciences in the Post-Pandemic World, American Association of Colleges and Universities.
- Valleriani, M. (2022). “From the Quadrivium to Modern Science”, Journal of History of Science and Technology, 16(1), 121-132.

교양학의 학문적 정체성과 차별성 현장 토론

김민정(POSTECH)
김혜영(한국체육대학교)
박현희(서울대학교)
박희문(우송대학교)
원준식(대전대학교)
이은화(신라대학교)

한국교양교육학회 제13대 임원진

□ 한국교양교육학회 자문위원

이름	소속	이메일
민경찬	연세대학교	kcmn@yonsei.ac.kr
손동현	우송정보대학	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

□ 2025년 한국교양교육학회 제13대 임원진

구분	직위	이름	소속	이메일
학회	회장	김혜영	한국체육대학교	hykim@knsu.ac.kr
학술조직부	부회장	윤승준	단국대학교	yoonsj@dankook.ac.kr
	부회장	윤희경	동의대학교	hgyoon@deu.ac.kr
	부회장	주현재	삼육보건대학교	hjinow@shu.ac.kr
	이사	강승구	한국방송통신대학교	kangsk@knou.ac.kr
	이사	권기남	오산대학교	knkwon@osan.ac.kr
	이사	김나영	추계예술대학교	nayoung100@gmail.com
	이사	김주환	동아대학교	kimjoohwan@dau.ac.kr
	이사	박용한	충남대학교	ypark@cnu.ac.kr
	이사	박현희	서울대학교	dagamo2@snu.ac.kr
	이사	윤영순	대구보건대학교	yysco@naver.com
	이사	이규일	우송대학교	yawhoo@naver.com
	이사	이상진	고려대학교	sangjin@korea.ac.kr
	이사	이윤희	충남대학교	lyounhee@cnu.ac.kr
	이사	임지원	우송대학교	jiwon5455@wsu.ac.kr
	이사	최현철	중앙대학교	choihc71@cau.ac.kr
	이사	한정규	동의대학교	15619@deu.ac.kr
	이사	허혜연	동의대학교	hyhuh@deu.ac.kr
	이사	홍준성	동의대학교	67208@deu.ac.kr

구분	직위	이름	소속	이메일
학술진흥부	부회장	손승남	순천대학교	snson@scnu.ac.kr
	부회장	조혜경	대구대학교	apriori30@daegu.ac.kr
	이사	구자황	숙명여자대학교	pakua@sookmyung.ac.kr
	이사	김경아	숙명여자대학교	kakim@sookmyung.ac.kr
	이사	조문기	한양대학교	poletopole@hanyang.ac.kr
	이사	홍완식	서울시립대학교	wshong@uos.ac.kr
	이사	김승욱	가톨릭관동대학교	mswkim@cku.ac.kr
	이사	전종희	국립강릉원주대학교	jeon2080@hanmail.net
	이사	최윤정	강원대학교	ychoi@kangwon.ac.kr
	이사	박은희	건양대학교	peh418@konyang.ac.kr
	이사	심혜령	배재대학교	shimhr@pcu.ac.kr
	이사	안병섭	고려대학교 조치원캠퍼스	absminks@korea.ac.kr
	이사	황혜영	서원대학교	rayondor@hanmail.net
	이사	민춘기	전남대학교	chgmin@jnu.ac.kr
	이사	박지윤	우석대학교	expert@ewhain.net
	이사	신유정	전북대학교	ssinyou@jbnu.ac.kr
	이사	정유남	순천대학교	yncheong@scnu.ac.kr
	이사	강석중	인제대학교	klksjoo@inje.ac.kr
	이사	노은주	경운대학교	nonolita@ikw.ac.kr
	이사	우정아	포스텍	woojungah@postech.ac.kr
	이사	윤지원	창신대학교	jwyoona@cs.ac.kr
국제협력부	부회장	나정은	연세대학교	jenah@yonsei.ac.kr
	이사	김경희	순천대학교	khkim@scnu.ac.kr
	이사	신의선	가톨릭대학교	gooddone@naver.com
미래기획부	부회장	안미영	건국대학교 글로벌캠퍼스	miyoungahn@hanmail.net
	이사	김완섭	송실대학교	wskim92@ssu.ac.kr
	이사	윤주한	대구대학교	aesthetics@daegu.ac.kr
	이사	조영상	단국대학교	03choy@gmail.com
	이사	표종규	부산경남방송 KNN	pyowill@knn.co.kr
정책연구부	부회장	백승수	가천대학교	ongang@gachon.ac.kr
	이사	강보승	충북대학교	yeskbs@hanmail.net
	이사	김수경	평택대학교	kimsk@ptu.ac.kr
	이사	도승연	광운대학교	coraa@kw.ac.kr
	이사	정연재	인하대학교	yjjeong@inha.ac.kr
기관협력	상임이사	이영애	한라대학교	youngaeyi@halla.ac.kr
감 사	감사 1	박성미	동서대학교	psm1994@dongseo.ac.kr
	감사 2	박병철	부산외국어대학교	bcpark@bufs.ac.kr

구분	직위	이름	소속	이메일
연구윤리위원회	위원장	주정훈	군산대학교	jhjoo@kunsan.ac.kr
	위원	김지영	부산교육대학교	jy9855@gmail.com
	위원	김지연	인재대학교	biokjy@inje.ac.kr
	위원	박희문	우송대학교	hmpark@wsu.ac.kr
	위원	현재환	부산대학교	jhwanhyun@pusan.ac.kr
편집위원회	위원장	김지연	인제대학교	biokjy@inje.ac.kr
	부위원장	김민정	포스텍	kimj@postech.ac.k
	부위원장	김은영	서울여자대학교	eunyoung@swu.ac.kr
	부위원장	이진희	아주대학교	jinhee@ajou.ac.kr
	부위원장	홍성연	아주대학교	hsy06@ajou.ac.kr
	위원	고철기	연세대학교	kochulki@yonsei.ac.kr
	위원	김혜숙	서울여자대학교	shskim@swu.ac.kr
	위원	박주병	강원대학교	theogeo@kangwon.ac.kr
	위원	배성아	호서대학교	sungabae@gmail.com
	위원	변수연	부산외국어대학교	sybyoun@bufs.ac.kr
	위원	손민정	한국교원대학교	mjson@knue.ac.kr
	위원	손의성	연세대학교	esohn@yonsei.ac.kr
	위원	신영현	한성대학교	yhshin@hansung.ac.kr
	위원	안지연	아주대학교	ahnjiyoun@ajou.ac.kr
	위원	안현효	대구대학교	harryahn65@gmail.com
	위원	이경희	이화여자대학교	leekh@ewha.ac.kr
	위원	이윤빈	덕성여자대학교	adsumn@naver.com
	위원	이 정	한국외국어대학교	jung.lee@hufs.ac.kr
	위원	이현옥	강원대학교	holee@kangwon.ac.kr
	위원	정병기	영남대학교	byungkee@ynu.ac.kr
	위원	조은희	조선대학교	ehcho@chosun.ac.kr
	위원	최윤경	중앙대학교	ruederome@cau.ac.kr
	위원	홍수진	우석대학교	anne722@woosuk.ac.kr
	위원	홍인숙	홍익대학교	hongis0206@hongik.ac.kr
	간사	김소연	신라대학교	ppkim91@naver.com
선거관리위원회	위원장	정인모	부산대학교	jim@pusan.ac.kr
	위원	김남미	홍익대학교	leedaul@hongik.ac.kr
	위원	박준범	경남대학교	koreantea@hanmail.net
총무단	총무이사	권혜경	성신여자대학교	kwonhk@hanmail.net
	재무이사	이윤희	충남대학교	lyounhee@cnu.ac.kr
	사무국장	조나영	한국체육대학교	chony888@nate.com
	사무간사	홍서현	한국체육대학교	kagedu25@naver.com

전국대학교양교육협의회

전국대학교양교육협의회 현황

단 체 명	전국대학교양교육협의회	전 화	033-760-1334
설립년도	2001년	회원규모	136개교
주 소	강원특별자치도 원주시 한라대길 28 한라대학교 자유전공학부 운곡프론티어교양대학		
설립목적	전국 대학 교양교육 담당 기관의 자율적인 협의와 정책 제언, 상호간의 정보 공유, 연구개발지원 업무 협조를 통한 대학 교양교육의 건전한 발전 도모		
회원자격	매년 초 신청을 받아 1년간 회원자격 보유		

2025년 전국대학교양교육협의회 상임집행이사회

No.	구분	대 학명	기구명	직위	성명
1	회장	한라대학교	운곡프론티어교양대학	학장	이영애
2	부회장	가톨릭관동대학교	VERUM교양대학	학장	김승욱
3	부회장	세명대학교	교양대학	학장	김상현
4	부회장	부산가톨릭대학교	교양대학	학장	원형준
5	부회장	국립순천대학교	교양교육원	원장	손승남
6	부회장	제주대학교	교양교육원	원장	고창열
7	부회장	단국대학교	자유교양대학	학장	엄기표
8	감사	경운대학교	벽강교양대학	학장	김민영
9	감사	인하대학교	프론티어창의대학	학장	양성은
10	총무이사	한라대학교	운곡프론티어교양대학	교수	이인서
11	당연직이사	한국교양교육학회		학회장	김혜영
12	당연직이사	한국교양기초교육원		원장	이재성

2025년 전국대학교양교육협의회 이사회

No.	구분	대 학명	기구명	직위	성명
1	이사	가천대학교	가천리버럴아츠칼리지	대학장	정문상
2	이사	강원대학교	교양교육원	원장	강순이
3	이사	경기대학교	진성애교양대학	학장	김영목
4	이사	광운대학교	인제니움학부대학	학장	이승영
5	이사	건양대학교	휴머니티칼리지	학장	박은희
6	이사	국립강릉원주대	교양기초교육본부	본부장	채수은
7	이사	대구한위대학교	기초교양대학	학장	조성제
8	이사	대전대학교	혜화리버럴아츠칼리지	학장	정찬호
9	이사	동신대학교	교양교육센터	센터장	최령

No.	구분	대 학 명	기 구 명	직 위	성 명
10	이사	동의대학교	동의지천융합대학	학장	안영식
11	이사	배재대학교	주시경교양대학	학장	심혜령
12	이사	백석대학교	백석교양대학	학장	이승원
13	이사	수원대학교	교양대학	학장	이정현
14	이사	아주대학교	다산학부대학	학장	박상규
15	이사	우석대학교	교양대학	학장	조법종
16	이사	울산대학교	교양대학	학장	이인택
17	이사	창신대학교	카리스교양대학	학장	김의진
18	이사	한남대학교	탈메이지교양·융합대학	학장	유천성
19	이사	호남대학교	AI교양대학	학장	송창수
20	이사	호서대학교	더:함교양대학	학장	배성아

□ 2025년 전국대학교양교육협의회 회원교

No.	대 학 명	교양교육기관명	기관장직함	기관장명
1	가천대학교	가천리버럴아츠칼리지	학장	정문상
2	가톨릭관동대학교	VERUM교양대학	학장	김승욱
3	가톨릭대학교	학부대학	학장	서한석
4	강남대학교	KNU참인재대학	대학장	간호배
5	강릉원주대학교	교양기초교육본부	본부장	채수은
6	강원대학교	교양교육원	원장	강순이
7	건국대학교(글로벌)	KU글로벌혁신대학	학장	원형식
8	건국대학교(서울)	상허교양대학	학장	박삼헌
9	건양대학교	휴머니티칼리지	학장	박은희
10	경기대학교	자유교양대학	학장	김영목
11	경남대학교	창의융합대학	학장	정은상
12	경동대학교	온사람교양교육대학	학장	김용경
13	경북대학교	기초교육센터	기초교육센터장	양승엽
14	경상국립대학교	교육혁신처	처장	양재경
15	경성대학교	창의인재대학	학장	황병익
16	경운대학교	벽강교양대학	학장	김민영
17	경희대학교	후마니타스칼리지	학장	이준태
18	계명대학교	Tabula Rasa College	학장	권상우
19	고려대학교	학부대학	학장	이상진
20	고려대학교(세종)	세종교양교육원	원 장	정용훈
21	고신대학교	학부대학	교무처장(학장대행)	권수혜
22	광운대학교	인제니움학부대학	학장	이승영
23	광주대학교	교양교육원	원장	김정아

No.	대학명	교양교육기관명	기관장직함	기관장명
24	광주여자대학교	교양기초교육센터	센터장	한종희
25	국립경국대학교	교양교육원	원장	김규훈
26	국립부경대학교	교양교육원	원장	양현경
27	국립순천대학교	교양교육원	원장	손승남
28	국립창원대학교	교육본부 교양교육원	원장	정해성
29	국민대학교	교양대학	학장	김도연
30	군산대학교	황룡인재교육원	원장	주정훈
31	극동대학교	미래교양대학	학장	남의석
32	김천대학교	교양교육센터	센터장	송희원
33	나사렛대학교	오웬스교양대학	학장	박상규
34	남부대학교	교양교육센터	센터장	김해미
35	남서울대학교	교양대학	학장	나원식
36	단국대학교	자유교양대학	학장	엄기표
37	대구가톨릭대학교	프란치스코칼리지	학장	김 울
38	대구대학교	교양교육센터	센터장	최정운
39	대구한의대학교	기초교양대학	학장	조성제
40	대전대학교	혜화리버럴아츠칼리지	교학부총장/학장	정찬호
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	감영희
46	동서대학교	민석교양대학	학장	박성미
47	동신대학교	교양교육센터	센터장	최령
48	동아대학교	교양대학	학장	김진경
49	동의대학교	동의지천융합대학	학장	안영식
50	명지대학교	방목기초교육대학	학장	한영근
51	목원대학교	스톡스대학	학장	민경식
52	목포가톨릭대학교	골롬반기초교육원	원장	허찬
53	목포대학교	교육혁신본부	센터장	박성현
54	목포해양대학교	교양과정부	학장	김창완
55	배재대학교	주시경교양대학	학장	심혜령
56	백석대학교	교양대학	학장	이승원
57	부산가톨릭대학교	교양대학 인성교양학부	학장	원형준
58	부산대학교	교양교육원	원장	차윤정
59	부산외국어대학교	만오교양대학	학장	정명숙
60	삼육대학교	스미스학부대학 교양교육원	학장	박철주

No.	대학명	교양교육기관명	기관장직함	기관장명
61	상명대학교	계당교양교육원	원장	정수열
62	상지대학교	FIND칼리지	학장	심은숙
63	서강대학교	전인교육원	원장	박병관
64	서경대학교	인성교양대학	학장	정수정
65	서울과학기술대학교	교양대학	학장	김남섭
66	서울대학교	학부대학	학장	노유선
67	서울시립대학교	교양교육부	부장	박의용
68	서울신학대학교	교양교육원	원장	안동현
69	서울여자대학교	교양대학	학장	신수연
70	서울장신대학교	교양학부	학부장	김세희
71	서원대학교	휴머니티교양대학	학장	정재은
72	선문대학교	자유전공대학	학장	김재광
73	성균관대학교	학부대학	학장	최훈석
74	성신여자대학교	교양교육대학	학장	배식한
75	세명대학교	교양대학	학장	김상현
76	세종대학교	대양휴머니티칼리지	학장	김건
77	세한대학교	구암교양교육원	부원장	홍지명
78	송원대학교	교양과정부	부장	문진희
79	수원대학교	인성교양대학	학장	이정현
80	숙명여자대학교	순헌칼리지	학장	심재웅
81	순천향대학교	향설나눔대학	학장	고영미
82	송실대학교	베어드학부대학	학장	이윤상
83	신라대학교	교양과정대학	학장	김인형
84	신한대학교	리나시타교양대학	학장	임애련
85	아주대학교	다산학부대학	학장	박구병
86	안양대학교	아리교양대학	학장	이승규
87	연세대학교	학부대학	학장	조용수
88	영남대학교	천마학부대학	학장	김기호
89	영산대학교	성심교양대학	학장	박경송
90	용인대학교	용오름대학	학장	박영진
91	우석대학교	교양교육지원센터	학장	조법종
92	우송대학교	우송교양대학	학장	이지은
93	울산과학기술원	인문학부	학부장	최진숙
94	울산대학교	교양대학	학장	이인택
95	원광대학교	교양교육원	원장	김윤경
96	원광보건대학교	교양교육센터	센터장	주온주
97	위덕대학교	라이프UP융합대학	학장	신상구
98	유원대학교	교육혁신원	원장	박은희

No.	대학명	교양교육기관명	기관장직함	기관장명
99	을지대학교	교양학부	학부장	김경섭
100	이화여자대학교	호크마교양대학	학장	백지연
101	인덕대학교	교양교육혁신센터	교무입학처장	조진현
102	인제대학교	리버럴아츠칼리지	학장	강석중
103	인천대학교	기초교육원	원장	신용권
104	인하대학교	프런티어창의대학	학장	양성은
105	전남대학교	교육혁신본부	본부장	정은경
106	전북대학교	혁신교육개발원	원장	설근수
107	제주대학교	교양교육원	원장	고창열
108	조선대학교	교무처 창의융합교육단 창의교육팀	단장	강성호
109	중부대학교	학생성장교양학부	학부장	김주석
110	중앙대학교	교양대학	학장	김혜영
111	종원대학교	교양대학	학장	한상훈
112	차의과학대학교	차오름교양대학	학장	정수경
113	창신대학교	카리스교양대학	학장	김의진
114	청운대학교	교양대학	학장	염은이
115	청주대학교	교양대학	학장	류기문
116	충남대학교	교육혁신본부	본부장	박용한
117	충북대학교	교양교육본부	본부장	강병원
118	포항공과대학교	인문사회학부	학부장	우정아
119	한경국립대학교	브라이트칼리지	학부장	김원철
120	한국공학대학교	교양기초교육원	원장	이규용
121	한국교통대학교	교양학부	학부장	송호신
122	한국기술교육대학교	교양학부	학부장	손영창
123	한국외국어대학교(서울)	교양교육연구센터	센터장	문지희
124	한국체육대학교	교양교직과정부	교양교직과정부장	안태연
125	한국해양대학교	교양교육원	원장	손경락
126	한남대학교	탈메이지교양·융합대학	학장	유천성
127	한동대학교	글로벌리더십학부	학부장	손화철
128	한라대학교	운곡프런티어교양대학	학장	이영애
129	한림대학교	일송자유교양대학	학장	한우재
130	한밭대학교	노마드칼리지	학장	김남균
131	한서대학교	교무처	처장	함주현
132	한성대학교	상상력교양대학	학장	신영헌
133	한양대학교(서울)	창의융합교육원	원장	윤성호
134	호남대학교	AI교양대학	학장	송창수
135	호서대학교	더:함교양대학	학장	김영우
136	호원대학교	교양교육원	원장	박진희

2025 춘계전국학술대회 발표자료집

교양교육의 정체성과 다양성: 한국 교양교육이 걸어온 길과 나아갈 길(I)



2025년 한국교양교육학회 춘계학술대회 발표자료집

발행일 | 2025년 6월 21일

발행처 | 한국교양교육학회

주관 | 한국교양교육학회, 충남대학교 교육혁신본부

주최 | 한국교양교육학회, 전국대학교양교육협의회, 한국전문대학교양교육협의회, 한국교양기초교육원