

大學에서의 教育課程 開發의 目標

李 星 鎬

(延世大 教育學科)

大學에서의 教育課程 開發은 자율적인 개혁과 창의적인 연구로 추진되어야 한다. 自律的 改革은 관료화된 교육과정의 행정 체제가 진정한 의미에서의 민주주의적 과정을 최선의 원리로 수용하여야 함을 의미한다. 創意的 研究는 이행 가능한 구체적 대안의 수립과 그것을 직접 실험하여 확인·평가함으로써 제도적으로 정착시킬 수 있는 實事性이 있는 연구라야 한다.

1. 序 言

대학교육에서 質的 向上을 이룩해 나가는 여러 가지 方略中 최선의 한 가지는 教育課程의 改善과 發展을 통한 教育 過程에서의 질적 향상이다. 왜냐하면 教育課程이란 한 教育機關의 生存과 安定 그리고 卓越性을 이룩해 나가는 場이기 때문이다. 어떻게 보면 大學教育의 質的 向上에 關連되는 많은 結構의 要因들은 결국 교육과정의 질적 향상을 위한 노력에 부수되는 必要條件들이라고 이야기해도 과언이 아닐 만큼 대학교육에 있어 質을 判別하는 關鍵적 요체는 곧 教育課程의 編成과 運營이라고 하겠다. 그렇다면 오늘의 한국 대학교육은 그 教育課程 開發에서 근본적으로 어떠한 目標을 추구하여야만 教育의 質的 向上을 가져올 수 있겠는가? 本稿는

이 문제에 대한 해답으로 다음과 같이 다섯 가지를 제기하고자 한다.¹⁾

2. 大學教育의 使命과 教育課程의 目標 設定

전통적으로 大學은 네 가지 사명을 띠고 그 存在의 價値를 구현하고자 노력해 왔다. 첫째는 知識의 傳授를 행동의 원리로 삼는 教育의 사명, 둘째는 지식의 獲得原理由 불리는 研究의 사명, 셋째는 지식의 應用으로 대변되는 奉仕의 사명, 그리고 네째는 理想的인 民主社會를 창출하고 시범 보이는 知的 行動의 사명이 그것이다. 우리나라 教育法 제 108 조는 대학교육의 목적을 ‘大學은 국가와 인류 사회 발전에 필요한 學術의 심오한 理論과 그 광범하고 精緻한 應用方法

1) 本稿는 筆者의 拙著인 大學教育課程論：爭點과 課題 (서울：연세대학교 출판부, 1987)의 第1章과 第13章의 일부 내용을 근간으로 하여 再構成된 것임.

을 教授·研究하며 지도적 인격을 도야하는 것'으로 규정하고 있다. 우리나라 각 大學의 요람을 보면, 상당 수의 대학들은 교육법에 규정된 목적을 따라서 그대로 그 大學의 教育 目的으로 규정하고 있다. 그리고 각 大學에서 표방하는 教育理念의 구호들을 보면 眞理, 奉仕, 正義, 創造, 自由의 順으로 그 빈도가 나타남을 쉽게 발견할 수 있다. 교육법에 규정된 大學教育의 目的이나 각 大學에서 표방하는 교육 이념들은 겉으로 보기에는 앞서 제시한 대학의 네 가지 사명과 크게 다를 바가 없다.

그렇다면 그러한 대학의 사명 또는 목적들은 오늘날 大學 教育課程에서 얼마나 구체적으로 구현되고 있는가? 대학의 네 가지 사명에 따라 교수의 역할을 구별하기를 教授者, 研究者(學者), 諮問奉仕者, 그리고 示範者라고 할 때, 교수들은 그들의 행동에서 네 가지 사명을 어느 정도나 구체적으로 구현하고 있는가? 좀더 폭을 좁혀서 생각할 때, 네 가지 사명 또는 역할 가운데서 교수들은 教授者로서의 역할을 얼마 만큼이나 수행하고 있는가? 왜 오늘날 많은 교수들은 教授者라기보다 學者 또는 科學者로서의 巨匠으로 인식되고 또 그렇게 인식되기를 선호하는가? 그렇기에 教育課程은 좀더 정확히 표현하여 敎科課程은 교수들의 私有領域으로 전락하고, 그러한 학술적 거장들의 學術的 支配의 永續化의 수단으로 변질되고 있는 것은 아닌가? 사회의 새로운 산업 조직들이 대학의 교육과정에 대하여 새로운 융통성을 요구하고 나섰을 때, 그리고 기존의 學問體系와 새로운 양태의 일이 새로운 결합을 요구하게 되었을 때, 그에 맞선 방어적인 硬直性이 대학 學術社會 안에 팽배되는 까닭은 무엇인가?

네 가지 사명 중에서 知識의 획득이라고 하는 연구적인 使命에 대한 偏向性은 곧 大學의 教育課程을 專攻 教育課程 中心體制로, 그리고 전공 교육과정도 그 폭이 지극히 협소할 뿐만 아니라 다른 인접 분야와는 지극히 단절된 상태로 과도

하게 심화된 모습으로 편성·운영되는 결과를 가져 온 것은 아니겠는가? 비록 최근에 들어와서 大學院의 門戶가 확대되고 따라서 대학원에 진학하고자 하는 학생들이 많아졌다고는 하나, 大學(學部) 教育은 아직은 대부분의 학생들에게 있어서 完成教育이다. 그렇다고 할 때, 그들을 위한 教育課程은 그들이 完成하고자 하는 目標에 부응해야 하는 것이 윤리적으로 바람직한 것이겠는가? 아니면 마치 모든 學部 學生들이 大學院에 진학할 예정인양, 그래서 대학원 교육의 豫備課程인양 학부의 전공 교과과정이 극도로 심화되어 가는 것이 바람직한 것이겠는가? N. Birnbaum은 美國大學의 교육과정의 과도한 專門化를 비판하면서 “한 가지 미세한 분야에 전문 능력을 훈련받는다든 것은 곧 다른 많은 분야에 대한 無能力을 훈련받는 것이나 다름없다”고 하고, 오늘날 미국의 大學 教育課程이 교육받은 人間으로서의 보편적 지식을 갖춘 사람 (generalist)으로 키워내는 데에는 失敗하고 있음을 지적한 바가 있다.²⁾ 대학의 교육과정은 專門性을 추구해야 하는가? 아니면 普遍性을 추구해야만 하는가? 이 兩者間의 균형을 어떻게 유지해야만 하는가?

學生들이 대학에 진학하였을 때 그들은 그들의 현실적인 목적을 머리에 그리고 있음을 간과할 수 없다. 예컨대, 보다 좋은 平生職業을 얻을 준비를 하거나 自身들의 人性을 더욱 발전시키고 보다 폭 넓은 지식을 획득하여 啓發된 人間으로서의 自由로움을 얻으려고 하는 欲求와 같은 것이다. 그러기에 일찌기 E. Gross와 P.V. Grambsch 같은 사람은 大學의 產出 目的을 네 가지로 구별하는 가운데 연구 목적과 봉사 목적 이외의 다른 두 가지는 학생들에 관련된 목적으로서 하나는 학생들의 表現的 目的이고, 다른 하나는 道具的 目的으로 설정하였는지도 모른다.³⁾ 여기에서 전자는 학생들의 正體性이나 人格을 개발하는 데 초점을 두는 것이고, 후자는 학생들의 生涯職業을 준비시키는 데 초점을 두는 것을

2) N. Birnbaum, "The Arbitrary Disciplines", *Change*, Jul./Aug. 1969, p. 12.

3) E. Gross & P.V. Grambsch, *University Goals and Academic Power* (Washington, D.C.: American Council on Education, 1968).

뜻한다. 그럼에도 우리는 대학교육을 고고한 상아탑의 이념 아래 개발된 敎育받은 人間으로만 키우는 데 흠족해야 하는가? 진실로 대학의 교육과정이 학생들의 요구에 부응하여 적절히 편성·운영된다면, 대학교육은 職業敎育 指向의으로 변질하게 될을 인정하면 안 되는가? 왜 우리는 그렇게 되면 안 되는 것처럼, 또 그렇지 않은 것처럼 위장하려고 드는가? 모든 학부 학생들은 각각 대학을 다니면서 대학 졸업 후에 무엇인가, 예컨대 자신의 삶, 未來의 직업, 인격, 심지어는 결혼, 그 무엇이든간에 그에 대한 준비를 하는 것이 아니겠는가? 왜 우리는 그것을 인정하면서 교육과정에 그러한 것들을 과감하게 끌어들이 용기를 고백하지 못하고 있는 것일까?

미래에 대한 많은 예측들이 공통적으로 지적하고 있는 것은 多元化이다. 과학 기술의 발전이 그렇고 인간의 일의 종류나 양태가 그렇다. 그러나 그것들이 진실로 어떻게 多元化될 것이냐에 대한 不確實性은 과학 기술이 고도화될수록, 人間の質的 文明化가 심화될수록 더욱 가중되고 있음이 사실이다. 이는 곧 이제까지의 교육이 한 가지 生涯職業만을 준비시키던 체제에서 벗어나 각 개인으로 하여금 다양한 役割期待에 언제나 부응할 수 있는 능력을 소유하는 인간으로 성장하도록 돕는 체제로 그 모습을 탈바꿈시킬 것을 요구하고 있다. 그렇다고 할 때, 우리는 대학의 교육과정 목표에서 모든 학생들에게 획일화된 전래의 授業 目標들을 어느 만큼이나 그대로 견지해 나갈 수 있는 것인가? 학생들의 同質性이 이제는 점점 약화되고 이와 반대로 그 異質性의 폭과 깊이는 더욱 심화되고 있음을 인식할 때 우리는 교육과정 목표에서 학생들이 개개인이 설정하고 있는 表現的 目標들을 어떻게 수렴하여야 하겠는가? 이제 알려진 지식을 학생들에게 그대로 傳授시키는 일만으로는 그 어느 누구도 만족하기 어렵다. 결국에는 그 지식을 개개인이 각자 精緻시켜 나갈 수 있는 힘을 키워서 그들 나름대로의 상징적이고 독창적인 과업을 개척함으로써 끝없이 多元化되어 가는 사회에 적응하도록 하여야 한다면, 대학의 교육과정의 목표는 결국 학생들의 個別性을 강조하는 表現的 目標들을 수렴하지 않을 수 없을

것이다.

요컨대, 우리나라 大學敎育의 敎育課程은 우선 그 目標 設定에 있어서부터 새로운 도전에 처하여 있다고 하겠다. 좀더 극단적으로 표현하면 그저 막연하게 大學의 使命, 大學敎育의 理念을 논의를 왔지만 우리는 얼마나 具體的이고 분명한 敎育課程 目標들을 설정하고 있었는가? 설정하고 있었다면 그것은 어느 정도나 대학의 本質的 使命이나 학생들의 要求, 教授들의 要求, 그리고 사회나 學問分野의 要求들을 균형있게 수렴하고 있었는가? 어느 한 部類만을 위해서 극도로 편향되어 있었던 것은 아닌가? 실제에 있어서 진정코 누구를 위한 敎育課程 目標이었던가?

3. 敎育課程의 個別的 獨特性 確保

이미 널리 알려진 A.H. Maslow의 欲求位階體制는 교육과정 개발의 行態를 비유해 볼 수 있는 하나의 좋은 기준이 된다. 예컨대, 어떤 大學이 교육과정을 개편한다고 했을 때 그 대학의 본래적 교육 이념이나 특성을 무시하고 그저 '所屬感'의 욕구에 사로잡혀 교육과정을 개발한 경우는 없었는가 하는 의문이다. 세칭 일류대학 집단에 우리도 近接하기 위해서는 우리 대학의 교육과정이 그들의 것과 최소한 外形的으로는 비슷한 것이 되어야 하지 않겠느냐 하는 欲求에 사로잡혀 무비판적으로 그대로 모방하는 경우이다. 비단 국내 대학 상호간에 이루어지는 模寫만이 아니라, 선진 외국 대학의 교육과정을 모사하는 경우도 모두 그러한 소속감 욕구에 사로잡힌 행동이라고 하겠다. 욕구 수준을 조금 높여서 보면 '尊敬'의 욕구라고 할까, 특히 외국의 몇몇 이름난 대학들의 교육과정을 여기 저기서 본다가 모자이크하는 식으로 끼워 맞추어 마치 자기네 대학이 외국의 그러한 선진 대학들 만큼의 위치와 존경을 갖고 있는 것으로 外飾하는 교육과정 개발을 볼 수 있다. 이러한 상호간의 반복되는 모사와 그로 인한 외식은 결과적으로 대학간의 교육과정의 特性 있는 차이를 가져오지 못하고, 획일화된 典型만을 扶植시키는 결과를 초래할 수 있다.

한국 대학의 교육과정이 지향해야 하는 한 가

지 목표는 바로 대학 상호간의 획일화된 모방으로부터 탈피하여 각 기관 나름대로의 특성있는 自我實現(institutional self-actualization)을 이룩하는 일이라고 하겠다. 즉 교육과정에 있어서 각 대학마다 독특하고 創造的인 個性性(idiosyncrasy)을 확보하는 일이 교육의 질적 향상을 위한 교육과정 개발의 우선 과제라고 하겠다. 문교부는 지난 1984년 당시 99개 대학 중 82개 대학이 신청해 온 1개 학과씩의 특성학과를 승인, 이들 學科를 중점 육성하도록 지원해 주기로 한 적이 있다. 물론 대학마다 그러한 특성학과를 중점 육성하는 일이 매우 바람직한 일이라는 하겠으나, 거기서 한 걸음 더 나아가 특성있는 육성은 모든 학과에 걸쳐 각 大學이 해 나가야 할 것이다. 특성있는 육성이란 곧 그 학과의 교육과정의 特性化를 전제로 하는 것이다.

한국의 大學教育을 批判하는 많은 이야기 가운데 빈번하게 들을 수 있었던 것 중의 하나는 한국의 대학교육의 劃一化 현상이다. 그리고 그러한 획일화는 해방 이후 한국의 고등교육 정책의 硬直性에 기인하는 것으로 설명되고 있다. 물론 지난 날의 고등교육 정책의 경직성이 그러한 획일화를 초래하는 데 작용하지 않은 것은 아니겠으나 더 근본적인 문제는 각 대학내의 教育課程 行政의 타성적 官僚化나 현상 유지를 위한 안일한 태도가 아니었나 自省해 볼 필요가 있는 것이다. 교육과정이란 결코 靜的인 實在이 아니다. 그것은 動的인 實體이다. 그리고 교육과정이 그러한 實體로 존재하기 위해서는 응집성 있는 논리와 합리적 근거를 지녀야 함은 두말할 나위가 없다. 그러한 근거는 여러 측면에서 조망되어야 한다. 그 학문 영역의 특성, 미래의 발전, 교수들의 신념, 그 대학의 교육 이념과 교육 목표, 학생들의 특성 등 많은 측면들을 전제로 한다. 그저 그렇게 존재한다고 해서 그 교육과정이 존재의 이유를 갖는 것은 아니다.

이제 각 대학은 자기 나름대로의 활기찬 개혁 의지에 기초한 教育課程의 正體感을 확립하여 자기 교육의 質的 向上을 기하여야 한다. 그저 단순히 전체 대학들 가운데 하나의 대학으로밖에 계산되지 않는 未分化된 存在로부터 탈피하여 각 대학은 자기의 고유한 내면적인 고결성을 기할

수 있는 自我分化를 이룩하여야 할 것이다. 비록 아파트의 외양과 내부의 기본 구조는 모두 같아도 그 안에 담는 살림과 그 속에서 풍기는 분위기는 집집마다 제각기 독특하듯 우리네 모든 대학들은 교육과정의 편성과 운영에 있어서 개별적 독특성을 신장시켜 나가야 할 것이다.

4. 教育課程 編成과 運營의 多樣化

교육과정의 개별적 독특성을 확보하는 일은 필연적으로 교육과정 編成과 運營의 양태에 있어서의 다양화를 요구한다. 한국 대학교육의 질적 향상을 위한 교육과정 편성과 운영의 多樣化는 세 가지 측면에서 고려될 필요가 있다.

첫째는 상례적으로 사용되고 있는 ‘教育課程’의 의미를 확대하고 다양화시키는 일이다. 지금까지 많은 사람들에 의하여 받아들여져 온 교육과정의 좁은 의미는 엄격히 말해서 敎科課程을 뜻한다. 그러나 교육과정의 본질적인 意味는 반드시 正規 敎科課程만을 의미하는 것은 아니다. 거기에는 非形式的·非公式的인 또는 非正規的인 敎科課程이나 敎科外 課程들도 포함된다. 말하자면 학생들이 대학에 입학해서 겪게 되는 모든 종류의 學習經驗을 그 내용으로 할 수도 있다. 그럼에도 전통적으로 組織化된 知識만으로 교육과정을 규정할 때, 그 교육과정의 多樣化는 아무래도 한계에 부딪치기 마련인 것이다. 더우기 知識의 의미를 무엇으로 보느냐, 즉 지식의 本體를 무엇으로 설정하느냐에 따라서 교육과정의 내용이 다양화될 수 있음에도 불구하고 그 지식의 실체를 단순한 영구 불변의 문화 유산으로 규정한다면 교육과정의 多樣化는 어려워진다. 교육과정의 意味는 運用의 측면에서도 다양화될 수 있다. 교육과정을 모든 종류의 교육 활동의 計劃으로 생각하느냐, 아니면 모든 종류의 교육 활동의 結果로 생각하느냐가 곧 이러한 논의의 초점이 된다. 흔히 표현해서 표현적 교육과정이나 잠재적 교육과정이나에 대한 논란도 결국에는 교육과정의 운용에 있어서 計劃性을 중시하느냐, 아니면 교육의 결과로서 학생들에 나타나는 현상을 중시하느냐에 대한 문제일 수 있다.

우리가 大學에서 보면, 교육과정에 대한 개념

또는 의미에 상당한 혼란이 있음을 느낄 수 있다. 아주 쉽게는 이상적인 계획 과정에 기초한 理想的의 교육과정, 대학이 공식적으로 표명하고 있는 公式的의 교육과정, 학생들이나 그외의 관련된 사람들이 마음으로 지각하고 있는 知覺된 교육과정, 교수들이 가르치는 데 따라 자기 신념으로 믿고 행동으로 옮기는 運用的의 교육과정, 그리고 중국에는 학생들이 나름대로 경험하게 되는 經驗的의 교육과정 등 무수한 차원의 교육과정들 상호간에 상당한 괴리가 있음을 느낄 수 있다. 이러한 語意的의 혼란은 결국 교육의 질적 효율성 및 효능성을 저하시킬 수밖에 없는 것인 바, 우리는 교육과정의 개념을 적어도 대학내의 여러 관련 집단 상호간에 합의할 필요를 느낀다. 이 때의 합의는 반드시 교육과정의 의미를 폭 좁게 제한하여야 함을 전제하는 것이 아니라, 의미 확대가 오히려 그러한 기존의 어의적 혼란을 더욱 가중시키는 결과를 가져오지 않도록 예방하기 위한 것이다.

둘째로 교육과정 편성과 운영의 다양화는 대학 교육과정의 기본 요소를 각 대학마다 독특하게 규정함에서 비롯할 수 있다. 大學內에는 여러 가지의 通念化된 믿음들이 있다. 예컨대, 교육과정은 그냥 교양 교육과정과 전공 교육과정으로 양분되고, 이들은 서로 상충적인 갈등 관계에 놓여 있는 것으로 생각한다면, 또는 학문의 영역은 그냥 인문과학·사회과학·자연과학으로 3區分된다는 하는 盲信들과 같은 것이다. 대학의 교육과정의 內容的 要素들을 무엇으로 보느냐 하는 것은 앞서 언급한 바 있는 그 대학의 敎育課程의 目標, 더 크게는 그 대학의 교육 이념이나 목적에 논리적으로 부수되는 것이다. 왜냐하면 目的과 內容 選定의 관계는 상호간의 論理的 附隨性을 전제로 하는 것이기 때문이다.

D. Tanner 와 L.N. Tanner 는 중등학교나 대학의 교육과정은 그 機能에 따라 세 가지로 폭

넓게 분류될 수 있다고 보았다. 즉 자유 사회의 교육받은 모든 사람이 공통적으로 가져야 하는 학습을 위한 敎養敎育, 탐색적이고 특수한 흥미의 개발이나 개인적 성숙의 풍요로움을 가져다 주기 위한 自由選擇敎育, 그리고 직업 준비를 위주로 한 專門敎育의 세 가지이다.⁴⁾ 이러한 방식의 분류가 아마도 지금까지 가장 많은 大學들이 전형적으로 받아들이고 따라 온 방식일 것이다. 그러나 이러한 分類에 반하여 여러 가지 새로운 試圖가 있는 바, 예컨대 美國의 카네기위원회는 일례로 대학의 교육과정을 다섯 가지 기본 요소로 설정한 바 있다. 즉 ① 대학 수준의 교육을 시작하기 위하여 필요로 하는 上級學習機能 교육과정(예컨대 作文, 외국어, 수학, 체육 등), ② 모든 학생들에게 공통적인 基本學習經驗을 가져다 주기 위한 基本共通學習 교육과정(예컨대 문학개론, 국민윤리, 성경 등), ③ 학생들에게 여러 가지 폭 넓은 학문 분야를 소개해 주는 關聯分野 교육과정, ④ 專攻敎育課程, 그리고 ⑤ 학생들의 자유로운 선택에 의한 自由選擇 교육과정의 다섯 가지이다.⁵⁾ 물론 여기서 보면 앞의 세 가지는 우리가 통례적으로 말하는 교양교육의 범주에 해당하는 내용이라고도 말할 수 있다. 그러나 문제는 그것들을 별개의 獨立된 課程으로 분리시켜 강조점을 두어 운영한다는 데 초점이 있다. 또다른 예시적 과정을 든다면 졸업반인 4학년 학생들을 위한 生涯開發 교육과정을 설치하여 각 학과나 단과대학별로, 아니면 인접 학문 분야를 광역화시켜 학생들의 미래의 생애 설계를 위한 여러 가지 프로그램을 전개한다면, 그것은 그것대로의 독특한 교육과정 요소가 될 수도 있을 것이다.

대학의 전형적인 교육과정은 대체로 몇 가지의 두드러진 특성을 지니고 있다. 예컨대 학생보다는 學問이 강조되었고, 학문에 있어서도 문제보다는 知識이 강조되었으며, 행동적인 실천보다는 純粹理論이 강조되었고, 실용성보다는

4) D. Tanner & L.N. Tanner, *Curriculum Development: Theory into Practice*(New York: Macmillan Publishing Co., 1975), p.469.

5) Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Missions of the College Curriculum*(San Francisco: Jossey-Bass, Inc., Pub., 1977), pp.121~123.

普通性이 강조되어 왔다. 또한 학생 개개인의 특성보다는 전체로서의 集團이 강조되었고, 그러기에 자유로운 선택보다는 누구에게나 똑같은 共通必須가 강조되어 왔다. 교육과정 전체의 응집성이나 융통성보다는 교수들의 學問性向 위주로 편성된 分節되고 不一致되는 여러 교과목들의 모음으로 교육과정이 편성되어 왔다. 이제 이러한 전통적인 교육과정에 대하여 非傳統的인 새로운 창출이 대학 교육과정에 요구되고 있다고 하겠다. 예컨대, 學生中心의 교육과정, 問題中心의 교육과정, 개별화된 교육과정, 현실의 삶과 학문적 경험을 통합시키는 교육과정, 主題中心의 교육과정 등 그 다양한 가능성은 매우 크다고 하겠다. 이런 모든 유형의 다양화는 결국 교육과정의 內容要素의 多樣化를 의미하는 바, 앞으로 한국 대학교육이 그 질적 향상을 추구하기 위해서는 여러 가지 새로운 代案들을 연구·검토하고 창출해 내는 일에 많은 투자를 하여야 할 것이다.

끝으로 교육과정의 편성과 운영의 다양화에서도 한 가지 중요한 측면은 곧 實際的 運營上의 다양화이다. 예컨대, 大學의 學非曆을 어떻게 운영하느냐와 같은 문제이다. 2학기제, 140 학점, 그 가운데서 3분의 1 이상은 교양 교육과정, 학과 중심 전공교육 제도와 같은 교육과정 운영의 여러 측면에 대한 전반적인 검토와 연구가 이루어져야 한다. 이는 어떻게 보면, 教育課程 行政의 다양화라고도 표현할 수 있다. 다양화는 결코 행정상의 便益만을 추구하는 풍토 속에서는 이루어지기 어렵다. 제도의 복잡성이 다양화를 의미하지는 않지만, 제도의 다양화는 행정의 복잡성을 초래할 수 있다. 그러나 그러한 행정의 複雜性은 행정 그 자체의 개선을 통하여 해결하여야 한다. 행정의 복잡성을 이유로 하여 교육과정 운영의 다양화를 억제할 수는 없을 것이다.

5. 教育的 卓越性的의 伸張

대학교육의 질적 향상이라는 과제에 대하여 교육과정 편성과 운영에 있어서 추구되어야 하는 또다른 目標의 하나는 卓越性을 어떻게 확보하느냐의 문제이다. 탁월성의 확보 내지는 신장을

위한 方略은 근본적으로 卓越性的의 의미를 무엇으로 규정하느냐에 달려 있는 바, 한국의 대학 교육과정은 바로 탁월성의 개념 혼미에 빠져 있는 것은 아니겠는가를 생각해 볼 필요가 있다.

고등교육은 전통적으로 少數精銳主義에 입각하여 상아탑으로서 知的 엘리트를 키우는 源泉의 구실을 수행하여 왔다. 이 때에 소중하게 여겨진 고등교육의 權利와 特典의 하나는 업적과 결과 우위의 學問的 卓越性이었다. 그렇다면 지난 날 한국 고등교육은 얼마 만큼이나 그러한 학문적 탁월성을 견지하여 왔는가? 이에 대한 解答을 구하기도 전에 한국 대학교육은 놀라운 양적 팽창을 가져왔다. 선진국에서 擴大되고 있는 고등교육 기회의 均등화 및 보편화 추세는 이제 한국의 고등교육에 있어서도 어느 정도 실현 단계에 접어들었다. 그러나 고등교육 기회의 진정한 보편화는 고등교육에 대한 接近 機會의 개방이나 확대만으로 성취되는 것은 아니라고 본다. 오히려 고등교육에 접근한 이후 教育의 過程을 거치면서 폭 넓은 기회의 다양화를 통해 개개 학생이 자기 나름대로의 독특성을 최대한 계발하고 신장할 수 있을 때 비로소 진정한 의미의 기회 均등, 진정한 의미의 기회 보편화는 이루어질 수 있는 것이라고 본다. 오늘날의 대학의 경우처럼 교육의 과정에서 非人格性이 계속 존재하고 심대해진다고 할 때, 물리적인 기회 均등화만으로 우리는 교육의 진정한 의미를 살릴 수는 없는 것이다. 높고 커다란, 기괴하기조차 한 大學 建物 안에서 학생들이 인격적인 존재로 인식되지 못하고, 그저 몇 명 또는 몇 만 명이라는 전체 학생 수 집단의 모래 알 만큼이나 작은 부분으로밖에 인식되지 않는다면 우리는 그 속에서 어떻게 학문적 탁월성을 추구할 수 있겠는가?

이제 한국의 대학 교육과정은 그동안 소중하게 생각하였던 때로는 맹신에 가까웠던 학문적 탁월성의 개념을 教育的 탁월성 또는 교육 內質의 개념으로 확대하여야 할 절박한 필요성을 느끼고 있는 것이다. 굳이 비교하자면 교육적 탁월성은 최저 성취 수준을 설정하고 모든 학생이 그 최저 수준을 넘어선 다음, 각기 그것을 바탕으로 자신들의 최대한 발전을 추구해 나가도록

하는 데 그 의미가 있다. 그 반면에 학문적 탁월성은 최고의 성취 수준을 설정하고 그것을 성취할 수 있는 소수에게만 특전과 자격을 베푸는 데 근본적인 강조점을 둔다.

이러한 양면의 탁월성을 모두 신장해 나가는 데 갈등이 없을 수가 없겠지만, 문제는 교육적 탁월성의 기초 위에서 학문적 탁월성의 의미가 추구되어야 한다는 점이다. 물론 대학이 모든 다양한 학생들에게 하나도 빠짐없이 적절한 대답을 줄 수 있는 모든 것이 되기는 어렵다. 그러나 소수를 위해서 다수를 포기하는 敎育課程 運營이 있을 수도 없다. 교육적 탁월성은 두 가지 의미를 내포한다. 하나는 가르치는 일에 있어서의 탁월성이다. 곧 授業의 質의 卓越性이다. 교육적 탁월성의 또다른 의미는 학습자 개개인마다 자기에게는 가장 의미있는 敎育的 經驗을 갖도록 하는 것이다. 의미있는 교육적 경험으로서의 대학교육의 탁월성은 반드시 正規 敎育課程 안에서의 경험만을 의미하는 것은 아니다. 정규 수업 이외의 대학과 연계된 대학 내외의 모든 삶이 개개 학생마다에게 의미있는 교육적 경험이 되어야 한다. 이는 앞서서도 논의한 바 있듯이 대학 교육과정의 의미를 확대할 것을 요구하는 것이며, 더불어 교육과정의 다양화를 추구하는 것이다. 교육적 탁월성, 그것은 곧 대학의 교육과정을 통한 교육의 민주화, 교육의 인간화를 추구하기 위한 노력이다.

6. 敎育課程 開發過程의 民主化

교수는 곧 大學이요 敎育課程이라고 표현될 만큼 교수는 대학교육에 있어서 가장 생산적인 요소이며 대학마다의 특성을 결정하는 관건적 요체이다. 따라서 교육과정 개발 과정에 있어서 교수들의 참여 문제는 그 敎育課程의 質을 결정하고, 나아가서는 전체 대학교육의 질적 향상을 추구하는 데 있어서 매우 중요한 변인으로 작용한다. 이렇게 볼 때 오늘의 한국 대학들은 敎育課程 開發過程에서 교수들의 自發的인 參與와 合

의에 기초한 內面的 自律性을 제고하고 있지 못하다는 점에서 심한 갈등을 겪고 있는 것이 아닌가 함을 自省的으로 검토해 볼 필요가 있다.

첫째, 대학은 본래 다른 사회 조직들에서 볼 수 없는 독특성을 지닌 複合的 組織體이다. 그 어느 조직체보다도 水平的인 의사 소통이 질실히 요구되는 專門學術人의 共同體라고도 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 광범위한 다수의 구성원들의 자발적인 참여가 단위 대학의 교육과정 개발 과정에서 축성되지 못하고 소수에 의한 수직적인 行政的 管理가 팽배한다면 그것은 결국 자신들의 대학의 교육과정에 대하여 無關心과 自嘲를 유발시키고, 그들 스스로 내면적인 自律性의 권리를 포기하는 상태로 발전하게 될 수 있다. 교수 개개인으로 分化되어서 각개 교수가 자신들의 교과목에 대한 所有意識을 드높이고 자신들의 폭 좁고 제한된 학문 영역 안에서 단절된 교육과정 개발 작업을 하게 된다면, 그때의 교육과정은 단순한 몇 개 영역의 교과목 모음만으로 진략할 우려가 높다. 인간 관계상의 어려움을 최소화시키기 위한 일념만으로 교수들이 서로 교육과정을 균등하게 分配하는 식의 사고가 만약 대학 교육과정 개발 과정에서 최선의 원리로 인식된다면, 그것은 교육과정 본래의 용어가 함축하고 있는 凝集性·連繫性·順次性 등의 의미를 살리기 어려운 것이다. 모든 교수들의 관심있는 적극적인 참여, 그리고 토론과 설득과 합의에 기초한 교수들 상호간의 적극적인 의사 소통 통로가 교육과정 개발 과정에 확립될 필요가 있다.

둘째, 교수들은 改革에 대해 保守的인 것으로 인식되고 있으며 더불어서 대학 사회 자체가 매우 보수적인 것으로 인식되고 있다. 이러한 보수성을 C. Kerr는 교수의 組合精神으로 표현하고 있다.⁶⁾ 여기에서 뜻하는 조합 정신의 대표적인 속성은 예컨대 개혁에 대하여 저항적이고 외부 사회에 대하여 폐쇄적이며 소비자 권익보다는 생산자인 자신들의 권익을 우선시하며 소수의 上位職級 교수들의 執政(oligarchy)이 두드

6) C. Kerr, "Conservatism, Dynamism, and the Changing University" in A.C. Eurich(ed.), *Campus 1980* (New York: Dell Pub. Co., Inc., 1968), pp.299~321.

러지는 것과 같은 특징들이다. 자기들만의 소왕국을 세우려고 한다면 조금 지나친 표현이 되겠지만, 그리고 교수들의 그러한 조합 정신은 그것 나름대로의 장점도 갖고 있겠으나, 교육과정 개발에 있어서 나타나는 危險로운 점은 장점을 훨씬 능가하는 것이 사실이다. 예컨대, 교육과정 개발보다는 교수 충원이 앞서고 교수 충원에 따라 교육과정 변화가 부수된다든가 자신들의 교육과정을 개발하는 데 있어서 그 원칙이 자신들에게 유리하다면 쉽게 담합하고 외부 세계에 대해서는 적극 저항적으로 문을 폐쇄한다는 것과 같은 경우이다. N. Sanford는 바로 이러한 점이 대학내에서 대학 교수들에 의해 주도된 改革이 극히 드물게 된 원인이라고 지적하고 있다.⁷⁾ 교육과정 개발이란 교육의 過程에서 우리가 당면하는 교육에 관련된 부단한 물음들에 대한 해답을 추구하고, 미래의 보다 나은 教育을 위한 漸進的인 改革過程이다. 즉 교육과정 개발은 단순히 현재의 문제를 치유하거나 또는 곧 닥쳐올 문제에 대한 예방책만을 강구하는 것이 아니라, 미래의 새로운 創出과 發展을 가져오기 위한 미래지향적인 노력이다. 역사의 가속화 시대라고 할 만큼 변화의 복잡성·다양성·신속성·전문성이 더해 가는 시대 상황에서 교육은 홀로 정제되어 서 있을 수 없는 것이다. 교육과정 개발은 現時代의 사회 변화에 대한 교육적 응답이자 미래 시대의 사회 변화를 선도하기 위한 教育的 代案을 창출하는 改革過程이다. 이러한 改革으로서의 교육과정 개발을 촉진하기 위해서는 교수들 개개인의 改革的인 자세와 노력이 교육과정 개발 과정의 민주적 절차를 통하여 집합적으로 收斂될 수 있어야만 할 것이다.

세째, 교수들이 改革意志를 지니고 교육과정 개발에 자발적으로 적극 참여하기 위해서는 교수들이 단순히 자신들의 專攻分野에 있어서만 최고의 學術人이 되는 데 만족해서는 안 될 것이다. 근본적으로 대학에 대한 폭 넓은 이해와 인식을 높여야 할 필요가 매우 크다. 특히 현금의 대학

원 교육이 단순히 연구 위주의 學者 養成에 치중되어 있지 그것이 교수 양성에는 실패하고 있다고 할 때, 교수들의 대학에 대한 새로운 이해와 인식은 무엇보다도 중요하다. 대학에 대한 이해와 인식은 여러 가지 요소를 그 안에 내포하고 있다. 예컨대, 대학교육의 사명이나 이념의 발전에서부터 대학 교육과정의 본질적 특성과 그 개발 절차, 교수—학습 방법, 대학의 학사 관리 및 재정 운영 등 그 내용은 이를 데 없이 많을 수 있다.

물론 대학 교수 모두가 高等教育 專門家가 되어야 함을 의미하는 것은 아니다. 企業人이 企業이라는 조직의 체질과 과정을 이해 못한다고 할 때, 그 기업을 성공적으로 이끌어 갈 수 없듯이 교수도 그들이 이끌어 가는 대학의 체질과 대학의 과정을 최소한 이해하지 않으면 안 될 것이다.

요컨대, 교육과정 개발의 指導性 發揮는 교수들에게 크게 달려 있는 바, 교수들은 대학에서의 교육과정의 質的 管理의 최후 보루임을 강조해 두고자 한다. 교수들에 대한 통어 관리자는 없다고 해도 과언이 아니다. 교수 자신들이 곧 그들의 학문 세계에서 종국적인 관리자가 되며 그들의 최후 통어 관리자가 있다면, 그것은 교수들의 學者的인 그리고 가르치는 사람으로서의 良心뿐이다.

이러한 점에서 볼 때, 교육과정 개발에 있어서 교수들의 責任있는 參與와 自由로운 合意는 매우 중요한 일이다. 교육과정의 문제를 찾아 그것을 개선하고 발전시키는 일은 결코 끝이 있을 수 없는 부단히 계속되는 점진적인 개혁 과정이며, 이때에 교수들은 改革促媒者로서의 역할을 수행하게 되는 것이다. 교수가 자율적인 책임과 권리를 갖고 교육과정 개발에서 지도성을 발휘하고자 할 때, 그들은 우선 교수로서의 자신들의 자질을 보다 체계적이고 종합적인 과정을 거쳐 승화시키는 노력을 경주하여야 할 것이다.

7) N. Sanford, "Higher Education as a Social Problem" in N. Sanford(ed.), *The American College: A Psychological and Social Interpretation of the Higher Learning* (New York: John Wiley & Sons, 1962), p.19.

7. 結 言

이상으로 本稿에서는 大學에서의 敎育課程 開發이 積極적으로 어떤 目標을 지향하여야 하는가를 대별하여 다섯 가지로 논의하였다. 이제 그러한 다섯 가지 목표를 지향하는 데 있어 필요 조건이라고 할까 또는 선행 조건이라고 할까, 기본적인 두 가지의 행동 원칙을 結言으로 제시하고자 한다. 하나는 自律的 改革이고 다른 하나는 創意的 研究의 행동이다.

대학은 전통적으로 自律을 생명으로 여겨 왔다. 자율이 위협받거나 자율의 능력을 상실할 때, 대학은 생명을 잃게 되는 것이다. 앞으로 한국 대학에서의 교육과정 개발은 각 대학의 自律的 改革으로 추진되어야 한다. 자율적 개혁은 곧 대학의 교육과정이 맹종과 모방의 타성으로부터 벗어나는 일이다. 그것은 곧 대학의 교육과정을 인습의 굴레에서 해방시키는 일이기도 하다. 대학의 교육과정 개발에서의 자율적 개혁은 교수 개개인, 개개 학과로부터 출발하는 자발적 의식 표출의 民草的 接近으로 전개되어야만 한다. 결코 각 대학의 行政首都로부터 하달되는 전면 개혁으로 추진되어서는 안 된다. 이는 대학의 관료화된 교육과정 행정이 진정한 의미에서 민주주의적 과정을 최선의 원리로 받아들여야 함을 의미하는 것이다.

대학은 思考의 寶庫, 샘 솟는 知性의 원천으로 불리어 왔고, 또 실제로 그렇게 불리울 만큼의 일을 해왔다. 한국의 대학도 마찬가지이다. 그동안 한국 대학은 각 전문분야에서 뛰어난 교육과 연구 활동을 통하여 국가 사회 발전에 기여하는 사고의 보고, 지성의 원천 역할을 해 왔다

고 하겠다. 그러나 대학은 대학 안의 문제를 스스로 해결하는 데 있어서는 그렇게 많은 지혜를 발휘하지 못했음을 느낄 때가 있다. 앞으로의 한국 대학은 최소한 자기네 대학의 교육과정을 개발하는 데 있어서 사고의 보고, 샘 솟는 지성의 원천으로서의 체면을 회복하여야 할 것이다. 이는 곧 교육과정 개발에 있어서 각 대학마다의 창의적인 연구가 더욱 촉진되어야 함을 의미하는 것이다. 사변적인 주장이나 논쟁에 그치지 않고 그러한 창의적인 연구는 실제의 개혁으로 곧 이행될 수 있는 구체적인 대안들을 세우고, 그것을 직접 실험하여 확인하고 평가함으로써 제도적으로 정착시키는 실사성이 있는 연구라야 할 것이다. 그것은 교육과정의 여러 문제들 중에서 대학 전체에 관계되는 하나의 커다란 주제에 대한 연구일 수도 있겠지만, 작은 강의실 안에서 소리 없이 진행되는 현장 실험 연구일 수도 있다. 어느 수준의 연구이든간에 그것은 대학의 교육과정을 개발하고 창출하는 데 연결될 수 있는 개혁적이고 독창적인 연구이어야 할 것이다. 예컨대, 대학 밖의 지역 사회의 하수 처리 문제에 대한 연구를 함으로써 지역 사회 발전에 기여한 바는 컸으나 자기네 대학의 하수 처리 문제는 해결하지 못한 채 하수의 악취를 그냥 감내하려는 듯한 태도를 갖고는 교육과정 개발을 통한 대학 교육의 질적 수월성 추구를 하기가 어려운 것이다.

각 대학이 스스로의 문제를 해결하는 데 창의적인 힘을 발휘하지 못한다고 할 때, 우리는 어떻게 그러한 대학이 그 대학의 교육의 질에 대한 사회적 신뢰를 얻을 수 있을 것이라고 기대하겠는가? *