



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

대학원 협동과정의  
칸막이 현상 연구

- 서울대학교 사례를 중심으로 -

2017년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육행정전공

김 소 현

대학원 협동과정의  
칸막이 현상 연구

- 서울대학교 사례를 중심으로 -

지도교수 신 정 철

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함  
2017년 2월

서울대학교 대학원  
교육학과 교육행정전공  
김 소 현

김소현의 석사 학위논문을 인준함  
2017년 2월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

## 국문초록

이 연구는 대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 구조와 문화를 파악하고, 협동과정 내에서 칸막이가 어떠한 모습으로 나타나는지를 구체적으로 살펴보는 데 목적이 있다. 대학원 협동과정은 학제간 융합화 및 사회적 수요에 따라 학제적 지식의 창출, 그리고 관련 연구를 수행할 수 있는 고급 연구인력 양성 등을 목적으로 도입되었다. 그러나 여전히 분과학문의 폐쇄적이고 배타적인 전통 및 단일 학제적 지향은 협력을 저해하면서 협동과정 운영에 있어 장애요인으로 작용하고 있다. 이처럼 대학원 협동과정이 정착 및 운영에 어려움을 겪고 있는 주요 원인은 내부에 칸막이가 존재하고 있기 때문이며, 따라서 칸막이 현상을 구체적으로 살펴볼 필요가 있다.

이러한 문제의식을 바탕으로 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 특성은 어떠한가?

둘째, 대학원 협동과정 내에서 칸막이는 어떠한 모습으로 나타나는가?

먼저 연구의 대상인 대학원 협동과정은 대학 학사조직에 설치되어 있으므로 학사조직 구조와 문화의 영향을 많이 받는다. 학제간 활동이나 칸막이 현상과 관련된 선행연구들을 참고하여 본 연구에서도 학사조직의 구조와 문화에 대해 먼저 파악하고, 그러한 영향에 따라 칸막이가 어떠한 모습으로 나타나는지를 구체적으로 살펴보고자 하였다.

연구 방법으로는 질적 사례연구 방법을 적용하였다. 주로 면담을 통해 자료를 수집하고 대학원 협동과정 홈페이지, 대학원 협동

과정 평가보고서 등 출판물, 대학의 조직도, 법령, 규칙, 정관, 학칙 등의 문헌 자료를 수집하여 분석의 대상으로 삼았다. 연구 참여자는 서울대학교 대학원 협동과정 5개 전공의 학생 10명과 교수 3명이다. 서울대학교는 국내를 대표하는 연구중심대학이며, 협동과정이 최초로 설치된 대학이다. 또한 정부의 대학 관련 정책 및 패러다임 확산에 있어 중요한 역할을 담당하는 초기 채택자의 성격을 지니고 있다. 이러한 점에서 서울대학교 대학원 협동과정에 소속되어 있는 학생 및 교수가 본 연구의 사례로써 적합하다고 판단하였다.

주요 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 구조는 높은 공식화 수준과 높은 집권화 수준을 보였다. 외부의 법령들, 내부의 정관과 학칙, 협동과정 관련 규정 등에 제반 사항들이 문서화되어 있으며 권한 및 책임이 명문화되어 있어 공식화 수준이 높았다. 또한 일부 교수들만이 참여하는 운영위원회에서 협동과정과 관련한 의사결정이 이루어지며 주임교수의 영향력 및 의견 반영의 정도가 높으므로 집권화 수준도 높았다. 다만 전공별로 수평적 분화와 공간적 분화 수준에는 편차가 있어 복잡성 수준에는 차이가 있었다.

둘째, 대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 문화는 주로 연구실 수준에서 나타났다. 같은 협동과정 소속 학생들이라도 다른 연구실에 배정받는 경우에는 서로 교류할 기회가 거의 없다. 대신 협동과정 학생들은 지도교수의 연구실에 배정되어 지도교수 소속 학과 출신의 대학원생들과 같은 연구실에 소속된다. 이에 따라 개별 연구실의 문화는 대체적으로 해당 학과 및 전공 문화의 영향을 받아 경성학문과 연성학문 중 어느 한 쪽의 문화가 더 강하게 나타나는 것을 확인할 수 있었다.

셋째, 대학원 협동과정 내에서 나타나는 칸막이는 학과 칸막이와 교수 칸막이로 나누어볼 수 있었다. 학과 칸막이는 참여 학과들 간 교육 내용, 교육 방식, 연구 주제, 연구 방법 등의 차이로 인해 소통이 어려운 현상으로 나타난다. 또한 협동과정의 의사결정과 운영 뿐 아니라 지배적인 연구 주제나 트렌드 등에까지 영향을 미치는 높은 영향력을 가진 특정 학과의 존재가 학과 칸막이로 작용하기도 한다. 교수 칸막이는 학생들이 지도교수 및 해당 연구실에 종속되는 현상으로 나타난다. 이는 지도교수의 제자라는 정체성과 연구실에 대한 강한 소속감, 지도교수가 개설하는 강의 및 지도교수 소속 학과 강의의 최우선적인 수강, 지도교수의 관심 주제나 소속 연구실에서 다루는 주제에 가까운 연구 주제 선택 등을 통해 확인할 수 있었다. 또한 교수 간 협동연구와 교류의 부재를 교수 칸막이 현상으로 볼 수 있었다. 협동연구와 교류 부재의 원인은 교수 개인주의와 고립적인 문화, 보상 시스템, 지나치게 높은 수평적 분화로 인한 상호연관성 결여, 협동과정에 대한 겸무교수의 관심과 애정 부족 등이었다. 이에 따라 학생 연구참여자들은 대학원 협동과정 입학 전의 기대와 입학 후 현실 사이의 간극을 경험하고 있었다. 특히 학과 칸막이와 교수 칸막이로 인해 협동이 충분히 이루어지지 못하면서, 토론이나 학제간 연구를 통해 교류할 수 있다는 기대가 가장 충족되지 못하는 것으로 나타났다.

이러한 연구결과를 바탕으로 다음의 정책적 제언을 제시하였다.

첫째, 학과 칸막이를 낮추기 위해서는 학과 간 소통의 어려움을 극복하기 위한 제도적 장치들을 개선하고 이를 보다 구체적으로 제도화하여야 한다. 윤강의 경우, 교육 내용과 교육 방식에 대해 교수들 간에 사전에 충분한 논의를 거치고 이를 바탕으로 강의를 유기적으로 설계해야 한다. 콜로키움, 워크샵, 세미나 등도 정기적이고 체계적으로 운영될 수 있도록 제도화하여야 한다.

둘째, 교수 칸막이를 낮추기 위해서는 교수들이 협동과정에 전념하여 책임을 다할 수 있는 환경이 조성되어야 한다. 우선 교수들이 수업을 개설할 때 소속 학과와 협동과정 사이에서 갈등할 필요가 없도록 시수와 관련하여 제도적 개선이 이루어져야 한다. 또한 협동과정에도 전임교원이 소속될 수 있도록 학칙 개정을 추진할 필요가 있다. 교수들이 학제적 교육 프로그램에서 역할을 다하기 위해서는 충분한 시간이 필요한데, 소속 학과 일까지 이중으로 담당해야 하다 보니 한계가 발생할 수밖에 없다. 일부 협동과정에서는 교수가 명목상으로는 다른 학과에 소속되어 있지만 실제에서는 협동과정의 업무만 담당하도록 함으로써 전임교수와 유사한 지위를 부여하고 있는 경우도 있었다. 따라서 현실의 필요를 반영할 수 있도록 학칙을 개정할 필요가 있다.

셋째, 대학원 협동과정을 현재의 학과간 프로그램이 아니라 비학과 독립조직 소속으로 이동하는 방안을 고려해보아야 한다. 비학과 독립조직의 학제간 프로그램은 예산이나 자원의 안정적인 확충이 가능하기 때문에 협동과정이 경험하고 있는 행정적·재정적 어려움을 해소할 수 있고 교육이 충실하게 이루어질 수 있을 것이다. 이러한 환경은 교수 입장에서도 다양한 학제적 연구와 활동에 몰입하는 기회가 될 수 있다.

**주요어 :** 대학원 협동과정, 칸막이, 대학 학사조직, 구조, 문화

**학 번 :** 2015-21527

# 목 차

제 1 장 서론 .....	1
제 1 절 연구의 필요성 및 목적 .....	1
제 2 절 연구문제 .....	4
제 2 장 이론적 배경 .....	6
제 1 절 대학 학사조직 .....	6
1. 대학 학사조직의 개념 .....	6
2. 대학 학사조직의 구조 .....	9
3. 대학 학사조직의 문화 .....	15
제 2 절 칸막이 현상 .....	19
1. 기존의 칸막이 현상 .....	20
2. 학문 분야에서의 칸막이 현상 .....	22
제 3 절 대학원 협동과정 .....	24
1. 학제간 교육 프로그램의 유형 .....	24
2. 대학원 협동과정 도입 배경 .....	25
3. 대학원 협동과정 현황 .....	29
제 3 장 연구 방법 .....	33
제 1 절 질적 사례연구 .....	33
제 2 절 자료 수집 .....	34
1. 연구참여자 .....	34
2. 윤리적 고려 .....	37



제 3 절 자료 분석 .....	37
1. 자료 분석 방법 .....	37
2. 연구의 신뢰성과 타당성 .....	38
제 4 장 연구 결과 .....	40
제 1 절 대학 학사조직의 특성 .....	40
1. 대학 학사조직의 구조 .....	40
2. 대학 학사조직의 문화 .....	47
제 2 절 대학 학사조직의 칸막이 현상 .....	56
1. 학과 칸막이 .....	56
2. 교수 칸막이 .....	61
3. 칸막이로 인한 기대와 현실 사이의 간극 .....	71
제 5 장 논의 .....	75
제 6 장 결론 및 제언 .....	82
제 1 절 요약 및 결론 .....	82
제 2 절 제언 .....	85
참고문헌 .....	88
Abstract .....	100

## 표 목 차

[표 1] 대학원 협동과정 평가항목, 평가기준, 평가문항 .....	26
[표 2] 서울대학교 대학원 협동과정 현황 .....	29
[표 3] 학생 연구참여자의 개인적 특성 .....	35
[표 4] 교수 연구참여자의 개인적 특성 .....	36
[표 5] 대학원 협동과정별 참여 단과대학, 학과, 참여교수 수	40
[표 6] 대학원 협동과정별 시설 현황, 분산도 .....	41
[표 7] 대학원 협동과정의 설치 및 운영 규정 발췌 .....	43
[표 8] 연구실별 협동과정 학생 비율 .....	49
[표 9] 학과 및 전공 문화에 따른 연구실 문화(A전공) .....	51
[표 10] 학과 및 전공 문화에 따른 연구실 문화(C전공) .....	52
[표 11] 학과 및 전공 문화에 따른 연구실 문화(D전공) .....	53
[표 12] 학과 및 전공 문화에 따른 연구실 문화(E전공) .....	54

# 제 1 장 서론

## 제 1 절 연구의 필요성 및 목적

최근 교육계 전반에서 융합교육에 대한 관심이 높아지고 있다. 중등교육에서는 2011년부터 과학이나 수학 과목을 공학, 기술, 예술 등과 접목시켜 가르치는 STEAM(Science, Technology, Engineering, Art & Math) 교육이 도입되었다(한국교육개발원, 2012). 고등교육에서도 학부의 연합전공, 연계전공과 대학원의 학과 간 협동과정(이하 대학원 협동과정) 등이 점차 확대되고 있다.

근대 이후, 탐구의 대상과 방법에 따라 학문은 점차 분화되어왔고 개별 분과학문들로 다원화되어 발전하였다(이돈희, 2009). 이 과정에서 어느 한 분야를 좁고 깊게 파고들어가는 시도를 통해 전문화를 이루어낼 수 있었으나(최재천, 2009), 이는 결국 지식의 파편화를 초래하였다(노상우, 안동순, 2012). 대학의 학과들은 개별 분과학문의 배타적 권력구조 속에서 유지되어 왔으며, 이러한 구조를 유지하려는 보수성이 강화되면서 필연적으로 폐쇄적인 성격을 띠게 되었다(박상환, 2007). 단과대학 간에, 심지어 단과대학 내의 학과 간 또는 전공 간에도 교류가 적고 협력 체계도 거의 확립되어 있지 않다(한상연, 구연희, 2003). 이와 관련하여 Gazzaniga(1998)는 현대의 대학이 학문적 계열(academic line)에 의해 분할되어(partitioned), 삶에 진정으로 필요한 지식을 제공해주지 못한다고 비판하였다. 또한 송승철(2010)은 분과학문 사이의 벽이 너무 높아서, 대학원 협동과정 신설 등 그동안 이를 극복하려 했던 모든 시도들이 ‘임시적 위장결혼’에 가까웠다고 언급하기도 하였다.

그러나 정보통신기술의 발달과 사회 문제의 복잡화, 세계 경제의 위기 등 일련의 상황 속에서 어느 한 분야에 국한된 지식만으로는 더 이상 문제를 해결할 수 없게 되었다. 이에 따라 현대에 요구되는 지식은 둘 이상의 학문 분야들과 밀접한 관련이 있는 학제적(interdisciplinary) 지식

이다(Gazzaniga, 1998). 또한 현대 사회에 필요한 인재 역시 학제적 지식 및 사고, 창의성을 바탕으로 파편화된 지식을 통합하여 문제를 해결해낼 수 있는 융합형 인재이다. 고급 전문가인력에 대한 수요가 확대되면서 대학원 교육의 중요성이 강조되고 있는데(신현석, 2011), 최근의 국가적·사회적 요구에 부응하기 위해서는 대학원에서도 활발한 학제적 탐구 및 지식 창출이 이루어져야 할 것이다.

학문의 발전과 학제간 융합화 및 사회적 수요에 따라 설치된 대표적인 대학원 과정으로 대학원 협동과정을 들 수 있다. 대학원 협동과정은 관련된 학과(부) 또는 전공들이 공동으로 설치·운영하는 대학원 과정을 의미한다(서울대학교 대학원 협동과정의 설치 및 운영 규정, 제1조). 이는 고등교육법 제29조 제3항의 규정에 의하여 대학원에 두는 학위과정으로 학과 또는 전공 외에 두 개 이상의 학과 또는 전공이 공동으로 설치·운영하는 협동과정을 둘 수 있다고 규정하고 있는 고등교육법 시행령 제23조에 근거하고 있다. 서울대학교의 경우, 협동과정은 80년대 이후 그 수가 꾸준히 증가하여 2015년 현재 31개 협동과정에 총 662명의 대학원생들이 재학 중이다(대학알리미, 2016). 고려대, 연세대, 부산대, 경북대 등 다른 여러 대학들도 협동과정을 설치하여 운영하고 있다.

그러나 대학원 협동과정의 운영에 있어서는 전임교수의 부재, 행정서비스 지원 미흡, 연구 공간 부족 등의 문제점들이 계속적으로 지적되어 왔다. 협동과정의 교수들이 각자의 학과에 소속되어 있으면서 협동과정의 교수직을 겸임하고 있는 형태로 운영되다 보니 강의 및 지도의 질이 미흡한 경우가 있고 협동과정 소속 대학원생의 장학금 수혜 기회 등이 적다(대학신문, 2008. 9. 21). 협동과정 담당 행정실이 없거나 직원이 배정되지 않는 경우도 있으며, 연구 공간도 기존 학과들에 비해 부족하다(한국대학신문, 2015. 2. 1). 또한 협동과정의 개설과 폐지가 유동적으로 이루어져 소속 대학원생에 대한 고려가 부족하다는 지적도 있다(대학원신문, 2009. 11. 3). 협동과정이 설치되어 운영되고 있지만, 학사조직 내부에서는 실질적인 협동이 이루어지지 않고 있으며, 이 때문에 발생하는 어려움도 제대로 해소되지 못하고 있다.

‘칸막이(silo)’ 개념은 조직의 전체적인 통합이 저해되는 현상을 설명하는 데 있어서 유용하게 사용될 수 있다. 조직행동과 관련된 문헌들에서 칸막이는 조직의 기능장애(dysfunction)와 분열(fragmentation)을 초래하는 장벽을 의미한다(Cilliers & Greyvenstein, 2012). 칸막이 현상이란 칸막이로 인한 조직 내 부서 간 의사소통의 부족 및 공통 목표의 결여를 의미한다(Hotărăn, 2009). 기존 문헌들에서 칸막이 개념은 주로 기업이나 정부 부처 간에 발생하는 칸막이 현상을 지칭하기 위해 사용되어왔다(Ready, 2004; Stone, 2004; Lencioni, 2006; Gulati, 2007; Hotărăn, 2009; Dean, 2010; Cilliers & Greyvenstein, 2012). 그러나 Schneider & Shoenberg(1999)의 연구는 학과의 구분이 칸막이로 작용하고 있는 현실을 지적함으로써, 칸막이 개념의 대학조직에의 적용 가능성을 시사하였다. 또한 Cohen & Lloyd(2014)는 대학에서 이루어지는 학술 연구가 대부분 학과 내부에서만 이루어진다는 점을 언급하면서 이러한 제한을 ‘학과 칸막이(disciplinary silo)’로 명명하기도 하였다.

이에 본 연구에서는 대학원 협동과정이 정착 및 운영에 어려움을 겪고 있는 주요 원인이 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직 내부에 존재하는 칸막이 때문이라는 가설을 세웠다. 협동과정이 설치된 이후에도 칸막이로 인해 기존 분과학문의 폐쇄성이 유지되면서 협력이 저해되고 있으며, 이는 결국 협동과정 운영의 어려움으로 이어진다는 것이다.

대학 학사조직의 칸막이 현상에 대한 선행연구는 거의 이루어진 바가 없다. 학문 분야에 존재하는 폐쇄적인 장벽을 칸막이 개념을 통해 지적하고 있는 연구들(Schneider & Shoenberg, 1999; Cohen & Lloyd, 2014; Jacobs, 2014), 그리고 칸막이를 초래하는 원인에 대해 제시하고 있는 소수의 연구들(Ready et al., 2004; Gill, 2013)이 존재한다. 그러나 구체적으로 칸막이가 나타나는 양상에 대해 살펴본 연구는 전무하다.

대학원 협동과정에 대한 선행연구 역시 부족한 실정이다. 협동과정과 관련된 연구들은 연구보고서 차원에서 교육과정을 개발하거나(우형식의, 2005; 이주성, 안성현, 이영섭, 김혜중, 2004; 정형, 송재용, 정재철, 강재철, 2004), 협동과정의 현황과 문제점을 간략히 살펴보고 해결방안을

모색하는 데 그치고 있다(진일상, 2011; 권재일, 김창민, 박찬국, 박성창, 2006). 즉, 협동과정 운영의 문제점을 살펴보는 데 있어 이론적 배경에 근거한 근본적인 원인의 탐구와 심층적인 논의는 이루어지지 못하였다.

본 연구에서는 대표적인 학제간 교육 프로그램인 대학원 협동과정을 연구의 대상으로 삼아, 협동과정 내에서 발생하는 칸막이 현상을 구체적으로 살펴보고자 한다. 협동과정은 여러 학과나 학부에서 공동으로 설치하고 운영하는 대학원 과정이므로 협동과정을 살펴보기 위해서는 협동과정이 속해 있는 대학 학사조직에 대해 살펴볼 필요가 있다. 대학의 학사조직 구조에는 단일 학제적 지향이 내재되어 있기 때문에 선행연구들은 학제간 활동의 주요 장애요인으로 대학 학사조직의 구조와 문화를 지적해왔다(김위정, 이성희, 2013; Lattuca, 2001; Frost, Jean, Teodorescu, & Brown 2004; Holley, 2009). 또한 칸막이 현상과 관련된 선행연구들 역시 조직 구조의 영향(Select Strategy, 2002; Stone, 2004; Dean, 2010)과 조직 문화의 영향(Select Strategy, 2002; Stone, 2004; Gill, 2013; Cohen & Lloyd, 2014)을 강조하고 있다. 이에 따라 본 연구에서는 대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 구조와 문화에 대해 먼저 파악하고, 협동과정 내에서 칸막이가 어떠한 모습으로 나타나는지를 구체적으로 살펴보고자 한다.

## 제 2 절 연구문제

본 연구의 주요 목적은 대학원 협동과정의 칸막이 현상을 살펴보는 것이다. 이를 위해서는 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 특성을 먼저 확인하고, 칸막이 현상이 어떠한 모습으로 나타나는지를 살펴보는 것이 적절하다. 연구문제를 보다 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

**[연구문제 1] 대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 특성은 어떠한가?**

1-1) 대학 학사조직의 구조는 어떠한가?

1-2) 대학 학사조직의 문화는 어떠한가?

[연구문제 2] 대학원 협동과정 내에서 칸막이는 어떠한 모습으로 나타나는가?

## 제 2 장 이론적 배경

### 제 1 절 대학 학사조직

#### 1. 대학 학사조직의 개념

대학조직은 단과대학 또는 학부, 학과 형태로 구성되는 학사조직, 기획실, 교무처, 학생처, 사무처와 그 하위부서로 구성되는 행정조직, 각종 연구소를 중심으로 하는 연구조직, 도서관, 박물관, 언어교육원 등의 부속기관조직, 그리고 대학정책과 운영 전반에 대한 심의의결기구로서의 각종 위원회조직을 포함한다(조광제, 2004).

이 중 대학 학사조직은 대학원, 단과대학, 학과의 종류와 구성, 전공과정의 종류와 이수형식 등을 통하여 학생들에게 실제적인 교육경험을 창출하는 대학의 제도적 조직을 의미한다(강명구, 김지현, 2010). 한편, 대학 행정조직은 대학의 본질적 기능인 교육 및 연구를 지원하기 위해 필요한 인적·물적 자원을 조달·관리하며 대학이 목표를 달성할 수 있도록 기획·조정·집행하는 조직이다(이점건, 2008). 이처럼 대학의 학사조직과 행정조직은 서로 구분되는 개념인데, 대학조직과 관련된 기존의 선행연구들(심우극, 최호규, 2014; 이영찬, 오세희, 2010; 최병일, 2010; 전용선, 2009; 이점건, 2008; 최경미, 2005)은 행정조직에 국한된 측면이 있었다.

대학 학사조직의 주요 구성요소로는 대학교수, 학과, 단과대학을 들 수 있다.

첫째, 대학교수는 교육, 연구, 봉사의 역할을 수행한다(신재철, 2002). 교수는 교육자로서 자신이 가진 지식과 학생의 학습을 연계하는 교육활동을 수행해야 한다(김양선, 2015). 또한 대학교수는 연구자로서 학문 연구 활동에 전념하여 새로운 지식을 창조하거나 논문 등 저작물을 집필하며, 전공 분야의 학문공동체의 일원으로 활동하면서 학문의 발전을 도모한다(신재철, 2002). 선행연구들을 종합하여 교육 및 연구와 관련된 대학



교수들의 활동을 제시한 최혜림(2013)의 연구에 의하면, 교육 활동에는 강의, 학생지도, 학습활동개발, 교수직 개발 등이 있고, 연구 활동에는 연구 수행, 창작 작품에 대한 편집 및 관리, 연구비에 근거한 프로젝트 수행 등이 있다. 또한 대학교수는 봉사자로서 보직교수 활동 및 대학행정 자문 활동 등 대학 내 봉사와 정부 등 각종 위원회 활동, 정책 자문 활동 등 사회봉사 활동을 하기도 한다(백명희, 1992; 신재철, 2002에서 재인용).

대학교수는 학술활동을 효과적으로 수행하기 위해 자율성을 보장받는데, 이는 외부의 간섭이나 통제로부터 자유로울 수 있음을 의미한다(O'Neil, 1999). 대학교수의 자율성은 성과를 위해 반드시 보장되어야 할 필수적인 요소로 여겨져 왔다(Baldrige, Curtis, Ecker, & Riley, 1973). 또한 대학교수는 학과나 단과대학 단위에서 학사에 관련된 사안에 대한 의사결정에 참여하고 대학의 운영 전반에 대해서 영향력을 행사하기도 한다(김양선, 2015).

둘째, 학과는 대학의 기본적인 운영단위이다(최경미, 2005). 학과의 설립은 당시의 사회적 이슈, 대학 내 이해당사자간 의견 갈등 등의 역학관계, 그리고 정부의 정책기조에 이르기까지 다양한 영향을 받는다(최은수의, 2009). 학과는 교수들의 활동을 조정하는 주요 기능을 수행하며, 자체적인 의사결정과 신입교수 선발 등에서 발언권을 가진다(최경미, 2005).

셋째, 단과대학은 학과들의 결합체이며, 예산편성의 주요 단위이다(최경미, 2005). 단과대학에서 이루어지는 의사결정은 소속 학과 관계자들의 의견 등 다양한 관점을 타협한 것으로 나타나는 경향이 있다(최경미, 2005).

한편, 대학조직은 교육조직의 하나라는 점에서 일반 조직과는 구분되는 특수성을 지닌다. 따라서 대학 학사조직 내부에서 나타나는 현상을 살펴보기 위해서는 교육조직의 독자적 특성을 고려할 필요가 있다.

첫째, 교육조직은 이완결합체제(loosely coupled system)의 속성을 지닌다. Weick(1976)에 의해 보급된 이완결합체제 개념은 말 그대로 느슨

하게 결합된 조직의 모습을 나타낸다. 이완결합체제는 조직의 하위요소들이 서로 연결되어 상호간에 반응은 하고 있으나 서로 어느 정도 분리, 독립되어 각자가 독자성을 유지하는 안정적인 연결체를 의미한다. 본 연구의 관심 대상인 대학 학사조직의 경우에도 개별 단과대학이나 개별 전공 등 조직의 하위 요소들과 내부 활동 및 현상들은 서로 연관성이 있지만 각각은 고유한 속성을 지니고 있으며, 그 독립성은 보장된다.

둘째, 교육조직은 조직화된 무정부 조직에 해당한다. 특히 Cohen, March, & Olsen(1972)은 대학과 같이 고도의 불확실성이 지배하는 상황을 ‘조직화된 무정부 상태(organized anarchy)’로 정의하였다. 조직화된 무정부 상태는 불확실한 선호(problematic preferences), 불분명한 기술(unclear technology), 유동적인 참여(fluid participation)를 특징으로 한다. 조직 구성원들의 선호는 일관되지 않기 때문에 의사결정 과정에서 모순된 선호가 존재한다. 조직에서 문제해결을 위한 다양한 기술이 사용되지만 그 기술은 시행착오나 과거의 경험에서 비롯된 것이어서 조직 구성원들조차도 그 과정에 대해 잘 이해하지 못한다. 또한 조직 구성원들은 유동적이고 그들의 참여도 가변적이기 때문에 조직의 경계가 모호하다. 대학 학사조직의 주요 구성원인 교수들의 선호는 일관되지 않으며, 의사결정 및 문제해결 과정에서 사용되는 기술 역시 불분명하다. 또한 교수들은 교수회의나 협동과정 운영위원회 등에 유동적으로 참여한다.

셋째, 교육조직은 전문적 관료제에 해당한다. Meyer & Rowan(1977)은 교육조직은 관료제로서 통제되지만, 교육조직에서 이루어지는 활동인 수업은 이러한 통제로부터 자유로운데, 이는 핵심적인 활동인 수업을 보호하기 위한 방편이라고 하였다(진동섭, 홍창남, 2006). 즉, 대학 학사조직은 관료제적 요소를 포함하는 동시에 교수의 전문성과 학문의 자율성이 인정된다는 점에서 전문적 관료제에 해당한다.

이완결합체제, 조직화된 무정부 상태, 전문적 관료제 등 이상에 제시된 교육조직의 독자적 특성으로부터 대학 학사조직은 관료제적 특성과 전문적 조직의 특성을 동시에 지닌다는 점을 알 수 있다.

Hall(1963)은 Weber의 관료제 이론에 근거하여 관료제의 차원을 권한

의 위계(hierarchy of authority), 노동의 분업화(division of labor), 규칙(rules and regulations), 절차의 구체화(procedural specification), 비인격화(impersonality), 기술적 경쟁력(technical competence)의 여섯 차원으로 나누었다. 이후 학교조직에 대한 Kolesar(1967), Punch(1969), Isherwood & Hoy(1973)의 연구를 통해서 Hall(1963)이 제시한 여섯 차원 중 권한의 위계, 절차의 구체화, 규칙, 비인격화는 ‘관료적 차원(bureaucratic dimension)’으로 명명되었고, 노동의 분업화, 기술적 경쟁력은 ‘전문적 차원(professional dimension)’으로 명명되었다. 주삼환(1985)은 Hall이 제시한 관료제의 여섯 차원 중 노동의 분업화와 기술적 경쟁력과 같은 전문적 차원으로 인해 교사들이 관료지향성(bureaucracy orientation)보다는 전문가 지향성(professional orientation)을 나타낸다고도 하였다(강경석, 이봉우, 1998).

따라서 대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 구조적 특성을 규명하는 데 있어서도 관료적 차원과 전문적 차원이 공존한다는 점을 고려하여야 할 것이다. 다음에서는 조직 구조의 개념을 밝히고 조직 구조의 차원을 제시하여 연구에 활용하고자 한다.

## 2. 대학 학사조직의 구조

협회의 조직 구조는 조직도표에 나와 있는 기구편제를 의미한다(Hall, 1991). 조직도표는 직무, 지위, 권한, 책임, 기능 등의 요소가 어떻게 배열되어 있는가를 보여준다(유민봉, 2012).

광의에서 조직 구조의 개념은 일원적으로 규정되기는 곤란하며 여러 학자들에 의해 정의되어 왔다(안수진, 2016; 이창길, 최성락, 2012). Blau(1970)는 조직 구조를 구성원들에게 조직 내 사회적 관계를 배분한 것이라고 보았으며, Fry(1982)는 조직 내 구성원, 부서, 그리고 여타 하부구조의 배열이라고 보았다. Mintzberg(1979)는 노동을 분절된 업무로 나누고 그 업무들 사이에 조정을 이루는 방식을 총칭하는 개념이라고 정의하였다(안수진, 2016). 김호섭, 김판석, 유흥림, 김대건(2012)은 ‘조직이

목표를 성공적으로 달성하기 위해 필요한 일을 결정하고, 그 일을 효과적으로 수행하기 위해 적절하게 나누고 통합하며 직무를 배열해놓은 정형화된 양식'이라고 하여 보다 종합적인 정의를 제공하고 있다.

조직 구조의 차원은 조직 구조의 특성을 포괄적으로 이해하기 위해 활용되는 분류이다(유민봉, 2012; 주효진, 2004; 김병섭, 박광국, 조경호, 2000). Pugh, Hickson, Hinings, & Turner(1968)는 조직 구조의 차원을 전문화(specialization), 표준화(standardization), 공식화(formalization), 집권화(centralization), 배치(configuration), 유연성(flexibility)으로 제시하였다. Stinchcombe(1965)는 전문화, 공식화, 행정적 집중도(administrative intensity)를 제시하였는데, 이 때 행정적 집중도는 집권화와 유사한 개념으로 해석된다(안수진, 2016).

학자들 사이에서 가장 보편적이고 공통적으로 사용되는 조직 구조의 차원은 Van de Ven(1976), Robbins(1983), Fry & Slocum(1984), Miller & Dröge(1986)의 연구에서 제시한 복잡성, 공식화, 집권화의 세 차원이다. 이후 조직 구조와 관련된 대부분의 선행연구들에서는 조직 내 부서 및 계층의 수 등과 관련된 '복잡성', 업무 수행 과정 및 절차의 '공식화', 의사결정의 '집권화'라는 세 가지 차원을 활용하고 있다(이경호, 2014; 김영호, 류은영, 류병곤, 2012; 이환범, 이수창, 박세정, 2005; 주효진, 2004, 강경석, 이봉우, 1998). 다만 대학조직 구조의 차원을 측정하고자 한 선행연구는 없으므로, 다른 선행연구들을 참고하여 각각의 차원을 정의한 후에 연구를 진행할 필요가 있다.

## 1) 복잡성(Complexity)

첫 번째 차원인 복잡성은 '조직이 얼마나 나누어지고 흩어져 있는가의 분화(differentiation) 정도'를 의미하며(유민봉, 2012), 구체적으로는 수평적(horizontal) 분화, 수직적(vertical) 분화, 공간적(spatial) 분화의 정도를 의미한다(민진, 2012; 오석홍, 2011; Hall, 1991). 수평적 분화, 수직적 분화, 공간적 분화는 서로 긴밀히 연결되어 있을 수도 있고 각 요소가

서로 다른 독자적 복잡성을 나타낼 수도 있다.

수평적 분화는 조직의 횡적 분화이며 조직 내 직무의 분업화를 의미하는데, 이는 고도의 훈련을 받은 전문가들에게 포괄적인 직무를 수행하게 하는 부문화의 방법과 직무를 기준으로 세분화하여 직무 전문화를 하게 하는 방법으로 구분된다(김영호 외, 2012). Hage(1965)는 고도로 훈련된 전문가가 많은 조직은 분화가 많이 일어나므로 복잡성이 크다고 하였다. 수평적 분화는 하위 단위의 수와 개인적 전문화(specialization)의 정도로 측정된다(Rainey, 1997). 즉, 조직 내에 존재하는 서로 다른 직업의 수 또는 직무상 활동의 수로 측정할 수 있다(Pugh et al., 1968).

수직적 분화는 조직의 종적 분화로서 책임과 권한의 계층적 분화를 의미한다(유민봉, 2012). 수직적 분화의 지표는 조직 내 계층의 수 또는 계서제의 깊이이다(오석홍, 2011). 즉, 조직 내 감독계층의 수, 최고관리자와 하급관리자 사이의 직위의 수, 가장 높은 부서에서의 계층의 수, 조직 전체에서의 계층의 수 평균 등을 측정함으로써 수직적 분화 정도를 파악할 수 있다(Hall, 1991). 수직적 분화 정도가 큰 조직은 명령체계가 복잡해져서(Hall, 1991) 조직 내의 의사소통이나 조정, 통제가 어려울 수 있다(이경호, 2014).

공간적 분화는 조직이 수행하는 기능과 업무가 지리적으로 분산되어 있는 정도를 의미한다(이경호, 2014). 공간적 분화의 지표로는 공간적으로 분리된 업무 수행 장소의 수, 물적 시설이 장소적으로 분산되어 있는 정도, 분산된 시설과 주요 사무소의 거리, 장소적으로 분산된 인원 수 등을 들 수 있다(오석홍, 2011).

복잡성의 수준을 측정하기 위해 Hage & Aiken(1969)은 전문적 훈련의 양, 전문적 활동의 양, 직업적 전문성의 수에 대한 설문을 진행하였다. 이경호(2014)는 직원 담당 업무의 세분화 정도, 업무분야별 부서의 세분화 정도, 업무의 부서별 전문화 정도, 조직의 지역적 분산 여부, 개인별 업무의 전문성 정도, 수직적 계층구조 심화 수준 등에 대해 설문을 실시하였다. 학교조직을 대상으로 연구를 수행한 강경석, 이봉우(1998)는 복잡성을 ‘학교조직의 과업의 정도와 업무의 세분화, 교사의 전문적 활동

정도'로 정의하고, 복잡성을 측정하기 위해 학교의 교무분장 조직, 교과별 주임교사 설치, 주임교사의 임명방법, 교무분장과 담임교사의 임명, 교내연구 연수의 장학활동, 자료와 정보의 관리방법, 교사와 주임교사의 업무 분담의 균형성에 대해 설문을 실시하였다.

본 연구에서는 수평적 분화와 공간적 분화의 차원에서 복잡성을 '대학원 협동과정의 하위 단위 수와 개인적 전문화의 정도 및 공간적 분산 정도'로 정의하였다. 구체적인 하위요인으로는 각 대학원 협동과정의 참여 단과대학 및 학과 현황, 참여교수 현황, 강의 및 연구 시설 분산 현황 등을 설정하였다.

## 2) 공식화(Formalization)

두 번째 차원인 공식화는 '어떤 업무를 누가, 언제, 어떻게 수행해야 할 것인지를 조직에서 공식적으로 규정하고 있는 정도'를 의미한다(오석홍, 2011). Fry & Slocum(1984)은 공식화의 두 가지 요소로 규칙과 절차의 존재와 규칙과 절차를 준수하도록 하는 조직의 통제를 제시하였다.

Rainey(1997)는 공식화를 '조직의 구조와 업무 절차가 성문의 규칙으로 표준화되어 있는 정도'라고 보았다. 이처럼 공식화는 문서화된 규칙, 절차, 지시, 명령으로 측정할 수 있다(Pfiffner & Sherwood, 1960). 반면, 문서화되지 않은 규범도 공식적인 행동규칙에 해당한다면 공식화의 지표에 포함할 수 있다는 관점도 존재한다(오석홍, 2011).

공식화를 통해서 조직은 구성원의 행동을 규제하고 표준화된 절차에 따라 목표 달성을 추구하게 된다(김영호 외, 2012). 명확히 규정된 규칙과 절차는 모호성과 불확실성을 줄여준다. 그러나 공식화는 직무 범위를 제한하여 지루함을 유발하고 자율과 재량을 축소시켜 무력감과 소외감을 야기하는 등 역기능도 가져온다(김영호 외, 2012; 김호정, 2004; Hulin & Blood, 1968; Hackman & Lawler, 1971). 또한 기계화, 경직화된 조직은 환경에 대한 적응력이 떨어지게 된다. 구성원들의 실제 행태가 공식적 규칙의 수준과는 합치되지 않을 가능성도 있다(오석홍, 2011).

공식화 수준을 측정하기 위해 Pugh et al.(1968)은 조직도표, 직무 설명서, 절차 매뉴얼 등 직무와 관련된 문서, 회의 계획과 시간 등 정보 전달과 관련된 문서, 직무 수행을 기록한 문서 등을 분석하였다. Hage & Aiken(1969)은 직무의 성문화 정도, 규칙을 지키는 정도, 규칙 매뉴얼이나 직무 설명서의 존재, 직무 설명서의 구체적인 정도에 대해 설문을 진행하였다. 이경호(2014)의 연구에서는 규칙 및 절차의 문서화 정도, 업무 처리 방식 및 절차의 표준화 정도, 공식적 계통을 통한 지시사항 전달 여부, 문서를 통한 지시 및 업무 협조 여부, 규칙 및 절차 위반 시의 엄격한 제재 여부, 조직 구성원 권한 및 책임 명문화 여부에 대해 설문을 실시하였다. 학교조직을 대상으로 연구를 수행한 강경석, 이봉우(1998)는 공식화를 ‘직무의 범위 및 수행방법 등을 규정하는 직무의 규정화 정도와 규칙과 규정을 시행하는 정도’로 정의하고, 공식화 정도를 측정하기 위해 규칙의 준수, 형식적 절차의 강조, 규칙이나 규정의 존재에 대해 설문을 실시하였다.

선행연구들을 참고하여 본 연구에서는 공식화를 ‘규칙 및 절차의 문서화 정도와 규칙과 절차를 시행하는 정도’로 정의하였다. 구체적인 하위요인으로는 직무와 관련된 규칙 및 절차의 문서화 정도, 조직 구성원 권한 및 책임의 명문화 여부 등이 있다.

### 3) 집권화(Centralization)

세 번째 차원인 집권화는 ‘조직 내에서 권한(authority)이 분배된 정도’를 의미한다(Fry & Slocum, 1984). 즉, 의사결정 권한이 어느 정도 위임되어 있는가를 통해 집권화의 수준을 판단할 수 있다(오석홍, 2011). 집권화와 분권화는 연속선상에 놓여 있는 개념인데, 조직 내에서 의사결정 권한이 상위 계층의 특정한 개인이나 소수에 의해 행사될수록 집권화된 조직에 해당하고, 하위 계층에 위임되어 분산될수록 분권화된 조직에 해당한다(이경호, 2014). 권한이 조직의 상층부에 집중되어 있다면 하층부에서는 재량권을 행사하기가 어려워지는데, 이러한 경우 집권화 수준이

높다고 볼 수 있다(Rainey, 1997). 이에 따라 Fry & Slocum(1984)은 권한을 행사하는 계층(hierarchy)과 의사결정 과정에서의 참여의 정도를 집권화의 두 가지 중요 요소로 제시하기도 하였다.

집권화된 조직에서는 의사결정이 특정한 개인이나 소수에 의해 이루어 지므로 의사결정이 일관성을 지닐 수 있고 시행착오의 위험을 줄일 수 있다(김호정, 2004; 김창수, 1983). 그러나 집권화된 조직은 분권화된 조직에 비해 조직 운영의 경직성이 강하므로 외부 환경 변화에 유연하게 대응하기가 어렵다는 한계가 있다(김영호 외, 2012). 또한 의사결정 과정에 참여하지 못하는 구성원들이 제한적인 자율성과 재량권을 행사하게 되어 무력감, 소외감을 느낄 수도 있다(김호정, 2004; Dewar & Werbel, 1979). 집권화는 업무의 통일성과 통제 강화, 조정의 필요, 권위주의 문화 등의 요인에 의해 촉진되고, 분권화는 조직의 민주화, 창의성의 요구, 고객지향적 서비스 요구, 변화에의 대응력 확보 등의 요인에 의해 촉진된다(오석홍, 2011).

집권화 수준을 측정하기 위해 Pugh et al.(1968)은 직접고용계약, 근로자의 승진, 관리자의 수, 승진, 해고, 새로운 부서나 직무의 신설 등 조직 내 권한과 관련된 문서들을 분석하였다. Hage & Aiken(1969)은 조직 내 의사결정에의 참여 정도, 권한을 행사하는 계층에 대해 설문을 진행하였다. 이경호(2014)의 연구에서는 고위 관리층 중심의 의사결정 여부, 직원 의견 반영의 미흡 여부, 하향식 의사결정 및 하달 여부, 업무에서 상사의 의견 반영의 정도, 자율적 의사결정 및 행동의 곤란 정도에 대해 설문을 실시하였다. 학교조직을 대상으로 연구를 수행한 강경석, 이봉우(1998)는 집권화를 ‘권력의 분배 정도’로 정의하고, 집권화 정도를 특정하기 위해 상급자에 대한 결정 권한의 집중 정도, 학교장의 최종 결정권, 상급자의 지시와 권위 등에 대한 설문을 실시하였다.

선행연구들을 참고하여 본 연구에서는 집권화를 ‘의사결정 권한의 분배 정도’로 정의하였다. 구체적인 하위요인으로는 구성원들의 의사결정에의 참여 정도, 상급자의 영향력 및 의견 반영의 정도 등이 있다.

복잡성, 공식화, 집권화의 세 차원 간의 관계를 밝힌 선행연구들도 존



재한다. Hage & Aiken(1969), Child(1972), 그리고 Lincoln, Hanada, & Olson(1981)의 연구를 통해 복잡성과 집권화가 부적 관계에 있다는 점이 밝혀졌다. 또한 Hage & Aiken(1969)의 연구에 의하면 조직에서 일상적인 작업을 수행하는 정도와 공식화 정도는 직접적인 관계에 있다고 한다. 즉, 단순하고 반복적인 직무의 경우 공식화 정도가 높고, 직무의 전문성이 높은 경우 공식화 정도는 낮기 때문에 복잡성과 공식화는 부적 관계에 있다는 것이다.

### 3. 대학 학사조직의 문화

조직 문화의 개념은 다양하게 정의되어 왔다. Ouchi(1981)는 조직의 전통과 분위기로써 조직의 내재적인 가치관과 신념을 그 구성원들에게 전달하는 상징, 의식 및 신화라고 하였다. Schwartz & Davis(1981)는 조직 문화란 조직 구성원들이 공유하는 신념과 기대의 양식인데, 이러한 양식은 조직 내 개인과 집단의 행동을 규제하는 표준으로써 영향력을 미친다고 하였다. Pfister(2009)는 어떤 집단이 외부적인 적응(external adaptation)과 내부적인 통합(internal integration)과 관련된 문제들을 해결하는 과정에서 만들어 내거나 발견·개발해낸 기본적인 가정들의 패턴이라고 보았다.

여러 학자들의 정의를 종합하면, 조직 문화란 ‘조직 내부에서 학습되고 공유된 가치, 이념 및 규범체계’를 의미하며, 이는 조직 구성원들의 행동에 영향을 미친다(안경섭, 2008; 도운섭, 2005).

조직은 여러 하부단위들로 구성되어 있으며, 조직 문화 안에는 조직 전체가 함께 공유하는 가치와 가정 외에도 조직의 특정 부분만이 공유하는 가치와 가정에 대한 다양한 층위가 존재한다(Bess & Dee, 2008). 따라서 조직 문화를 이해하기 위해서는 그 조직 내에 존재하는 하위문화에 대해 알아볼 필요가 있다. 다음에서는 대학 학사조직을 구성하는 교수 문화와 학과 및 전공의 문화를 살펴보기로 한다.

## 1) 교수 문화

대학교수의 문화는 협력적이라기보다는 다소 개인적이다. Massy, Wilger, & Colbeck(1994)은 교수들의 문화가 원자화(atomization)와 고립 상태(isolation)의 특징을 보인다고 하였다. Bennett(1998)에 의하면 이러한 교수 개인주의(faculty individualism)의 원인은 교수들의 내성적인 천성(introverted by nature)과 학문의 자유 보장에 있다. 대학교수는 전문가로서 학술활동을 효과적으로 수행하고 연구 성과를 달성할 수 있도록 자율성을 보장받는다(Austin, 1990; Dee, Henkin, & Chen, 2000; Perry, Clifton, Menec, Struthers, & Menges, 2000). 이 때문에 관료적 규제와 제약은 적게 받으면서 개인적이고 자율적으로 연구에 몰입할 수 있는 환경이 조성되며, 그러한 문화를 향유하게 된다는 것이다.

성과 평가제도 역시 대학교수의 개인적인 문화 형성에 영향을 준다. Fairweather(1996)는 학과 평가가 결국 교수 성과의 산술적인 합으로 이루어지기 때문에, 집단보다는 교수 개인의 업적에 더 강조점을 두게 된다고 하였다. Fox et al.(2006)의 연구에서도 전통적인 보상 시스템이 협동을 저해한다고 밝힌 바 있다.

일반적으로 대학교수 개인 차원에서는 연구 활동에 대한 강한 선호가 존재한다(최혜림, 2013). 그러나 대학 차원에서는 연구 뿐 아니라 교육 역시 중요하므로 대학교수는 교육과 연구 사이에서 역할 갈등을 경험하게 된다(최혜림, 2013). 이러한 가운데 성과 평가와 같은 외부 압력에 의해 대학교수는 가시적으로 나타나는 연구물에 더 많은 시간을 투자하고, 교육에는 상대적으로 소홀해지기 쉽다(김양선, 2015; 이혜정, 이지현, 2008). 수업에 최신의 내용을 추가하고 새롭게 설계하거나 학생들의 과제에 대해 피드백을 주고 논문을 지도하는 등 교육과 관련된 일은 연구와 마찬가지로의 시간 혹은 그 이상의 시간을 요하지만 그에 대한 평가기준은 모호하고 보상이나 인정이 거의 없기 때문이다(이혜정, 이지현, 2008).

## 2) 학과 및 전공 문화

학과 및 전공계열은 대학에서 서로 다른 조직 문화가 형성되게 하는 핵심요인이다(박은경, 2009). 선행연구들은 개별 학문, 학과 및 전공이 그들 나름의 인식론이나 방법론, 신념, 규범, 가치, 관행상의 특징, 지적 과업 등을 가지고 있으며 그에 따라 고유의 문화를 향유한다는 점을 밝히고 있다(Becher, 1981; Austin, 2002). Ylijoki(2000)는 이러한 개별 학문, 학과만의 믿음, 가치, 규범을 ‘도덕적 질서(moral order)’라고 명명하면서, 이러한 도덕적 질서는 소속 구성원들의 행동을 통제하는 규범적인 권력 이면서 방향을 제시하는 나침반의 기능을 한다고도 하였다.

일반적으로 학문 영역을 구분하는 기준은 학문의 기본적 속성에 따라 크게 두 갈래로 나누어지는데, Biglan(1973a)은 이를 경성학문(hard)과 연성학문(soft)으로 분류하였다. 경성학문에 해당하는 학문으로는 자연과학, 공학, 농학 등이 있고, 연성학문에 해당하는 학문으로는 사회과학, 인문학, 교육학 등이 있다. 이러한 구분은 패러다임(paradigm)의 존재 여부에 따른 Kuhn(1962)의 구분과 유사하게 나타난다(Biglan, 1973a).

학과 및 전공계열에 따라 교수들의 교육적 가치, 교육에 있어서의 지향점, 삶의 양식 등이 달라진다(Gaff & Wilson, 1971). 지식의 발전 속도, 연구물을 생산해 내기까지 할애하는 시간, 학술지 저자 수, 연구 성과에 대한 기대와 강조, 연구풍토 등도 다르다(Drew, 1985). 또한 문제를 밝히고 이를 해결하기 위한 접근 방법 등도 다르기 때문에 문화적 차이가 나타난다(Fox et al., 2006; Margles, Peterson, Ervin, & Kaplin, 2010). 경성학문의 경우에 교수는 자신이 수행하고 있는 프로젝트를 기반으로 대학원생에 대한 지도와 연구가 통합되어 있다고 인식하지만, 연성학문의 경우에는 이러한 통합성이 상대적으로 떨어지기 때문에 대학원생 지도와 본인의 연구를 이중적으로 수행해야 한다는 부담을 가지고 있다(Neumann, 2001).

학문 영역에 따른 교수들의 문화적 차이에 따라 대학원생들의 학습 및 연구 문화에도 차이가 나타난다(임희진, 김소현, 박혜연, 김경호, 2016).

경성학문에서는 교수와의 프로젝트 및 공동연구가 핵심적인 부분으로 기능하지만, 연성학문의 학생들은 상대적으로 독립적이고 방임적인 분위기 속에서 학습 및 연구에 임하게 된다(Biglan, 1973b, Kuhn, 1962). 경성학문의 경우 연성학문에 비해 실험, 실습 등이 많아 연구지원 시설 및 인력에 대한 요구가 높고 연구비 또한 많이 필요하며, 이는 결과적으로 전공계열에 따른 연구지원 환경의 차이를 야기한다(박은경, 2009). 이에 따라 컴퓨터공학과, 화학과와 같은 경성학문에서는 전문가 지향성과 기업가주의(entrepreneurship)가 더욱 강조되고, 고유한 실험실 문화가 나타나기도 한다(Ylijoki, 2000). 이러한 문화는 한국에서도 유사하게 나타난다. 박진희, 박희제(2008)의 연구와 김민선, 양지웅, 연구진(2016)의 연구에 의하면 이공계 대학원생들은 실험실 내에서 나이 및 연차 그리고 성별에 따른 서열구분을 바탕으로 하는 다양한 암묵적 규율들을 경험하며, 군대식 위계질서나 사수-부사수의 관계 등이 나타나기도 한다. 반면 교육대학원 소속 학생을 대상으로 한 임승렬(2005)의 연구에 의하면 학생들은 대학원의 교육과 연구 간의 상호 연계성이 낮으며, 교수들이 연구 활동에 학생이 참여하는 것을 권장하지 않는다고 인식하고 있어 학문간 문화의 차이를 확인할 수 있다. 또한 경성학문의 경우 합의된 패러다임이 존재하며, 연구결과가 발표, 응용 등을 통해 외부환경과 상대적으로 밀접하게 연결되는 경향이 있다(박은경, 2009). 이에 따라 연성학문에 비해 상대적으로 연구 활동의 자율성이 낮게 나타날 개연성이 있다(박은경, 2009).

대학교수들의 학제간 연구 경험에 대한 김대현, 김아영, 강이화(2011)의 연구에 의하면, 학문간 문화 차이로 인해 발생하는 의사소통의 문제는 때로는 '통역'이 필요한 수준이어서 여러 분야의 전문가들이 모여 있다는 점이 또 다른 어려움으로 작용한다고 한다. 이와 유사하게 Selby(2006)의 연구에서도 학제간 접근이 주로 인접학문 간에만 이루어지는 경향이 있다는 점을 밝히고 있다. 또한 여전히 분과학문에의 소속감이 교수들의 행동에 영향을 미치고 있다(Holley, 2009). 세분화된 전공 중심의 풍토로 인해 학제간 연구자에게는 현실적 필요에 따라 움직이는

기회주의자라는 낙인이 찍히기도 한다(김대현 외, 2011). 학제간 연구가 확대되고 있는 최근에도 여전히 학문의 전통적인 구분을 침해하는 것이 반문화적(counter-cultural)으로 여겨지는 경우가 있기 때문이다(Selby, 2006). 연구 결과물을 발표하거나 논문을 게재할 수 있는 학술지를 찾기가 어려운 문제가 발생하기도 한다(김대현 외, 2011). 반면에 기존에 중심부에 위치하고 있는 학술지들은 상대적으로 그 역사가 오래되었으며, 계속해서 높은 명성을 누리면서 전통적인 분과학문의 권력을 강화시키는 기능을 하고 있다(Stirling, 2014). 또한 협동연구는 학과 간 권력의 차이(power differential)에 의해 좌우될 수 있으며, 이를 최소화하기 위해 학과 및 전공계열에 따라 참여 학자 수를 조정하는 등의 방법을 고려할 필요도 있다(Campbell, 2005). 교수들은 이처럼 배타적인 분과학문의 구조와 문화 안에 자리하고 있으며, 이는 학문을 넘어 의사소통하고자 하는 학제적 시도를 어렵게 만들 수 있다(Tierney, 1999).

특히 경성학문과 연성학문 간에 설치된 협동과정의 경우, 겉으로는 하나의 단위로써 자리 잡은 것처럼 보이지만, 기존에 존재하는 학과 및 전공문화로 인해 칸막이가 형성되어 있을 개연성이 있다. 이에 따라 어느 한 쪽의 문화가 강하게 나타나거나 문화가 혼재되어 나타날 수도 있을 것이다. 또한 참여 학과 간 권력의 차이로 인해 협동과정의 운영이나 협동연구에 있어서도 어려움이 발생할 수 있다.

## 제 2 절 칸막이(Silo) 현상

조직이 분리되어 전체적인 통합이 저해되는 현상은 영역주의(turfism), 분파주의(tribalism), 할거주의(sectionalism) 등으로 설명할 수 있다. 영역주의는 겉보기에 공통적인 목표나 이익을 가진 조직 간에 협동이 이루어지지 않는 것으로 정의할 수 있다(Peck & Hague, 2005; Cohen & Gould, 2003; 김윤권, 2014에서 재인용). 분파주의는 한 집단의 구성원들이 자신들을 다른 집단의 구성원들로부터 구별해내는 강력한 정체성을

갖추고 있는 규범적 조건이나 상태를 의미한다(Wiseman, 2009). 할거주 의는 조직 내부의 소속 부서나 부처들이 서로 협력하지 않고 자신들의 이익만을 고려하는 현상으로, 부서 간 갈등을 초래할 뿐 아니라 조직 전체의 거시적 목표달성을 어렵게 한다(유민봉, 2012; Selznick, 1949). 이들은 모두 조직이 일종의 칸막이에 의해 분리되어 전체적인 통합이 저해되는 현상을 설명한다. 본 연구에서는 이처럼 유사한 개념들을 포괄하는데 있어서 칸막이 개념이 유용하다고 판단하고 이를 활용하고자 한다.

## 1. 기존의 칸막이 현상

‘Silo’는 본래 사료나 곡물 등을 넣어 저장하는 저장고를 의미한다. 곡물저장고(grain silo)는 높고 좁게 설계되며 창문이 없는 밀폐된 공간이기 때문에 그 안에 있는 사람은 외부와 의사소통이 불가능하다(Hotărăn, 2009). 이러한 점에서 Neebe(1987)는 곡물저장고의 예를 들어 조직 기능의 부분들이 서로 분리되어 있다는 점을 지적함으로써 칸막이 개념을 처음으로 사용하였다.

기존에 칸막이는 주로 경영학이나 행정학 분야에서 기업의 부서 간, 혹은 행정 부처 간 의사소통을 저해하는 눈에 보이지 않는 장애물을 지칭하기 위해 사용되어왔다. Greenberg & Baron(2003), Cilliers & Greyvenstein(2012)는 칸막이를 조직의 기능장애(dysfunction)와 분열(fragmentation)을 초래하는 장벽으로 정의하였다. 이러한 장벽은 눈에 보이지는 않지만 마음속에 ‘우리 부서와 다른 부서(us and them)’를 나누는 심리 상태를 유발한다(Cilliers & Greyvenstein, 2012). 이에 따라 칸막이는 구획화, 분리와 구분을 의미하는 심리적 공간을 의미하기도 한다(Diamond & Allcorn, 2004; Diamond, Allcorn, & Stein, 2004). 칸막이가 형성되면 다른 부서 사람들과 의사소통하거나 통합을 이루려는 노력을 하지 않게 된다>Select strategy, 2002). 그로 인해 칸막이 현상은 조직 내 부서간 의사소통 부족 및 공통 목표의 결여로 나타난다(Hotărăn, 2009). 칸막이로 인해 기능 간 통합이 이루어지지 않아 조직 전체에 부

정적인 영향을 미치게 되는 것이다(Select strategy, 2002). 최근의 조직 개편이나 행정개혁을 추진하는 주요 동인은 칸막이를 제거하는 것으로 나타난다(김윤권, 2014).

기업에서 칸막이가 형성되는 원인에 대해 Select strategy(2002)는 칸막이 내부의 영향(internal influences), 조직의 영향(organizational influences), 그리고 외부 환경의 영향(external environment)으로 나누어 설명하였다. 첫 번째 요인인 칸막이 내부의 영향으로는 공동의 지식, 기술, 학습, 집단 경험 등을 통해 형성된 ‘하위문화’를 들 수 있다. 칸막이 내부에서는 하위문화를 형성함으로써 조직의 나머지 구성원들과는 다른 특성을 공유하는데, 이로 인해 칸막이 내·외부의 구성원들이 서로를 이해하는 데 어려움을 겪게 된다는 것이다. 또한 하위문화가 공고히 자리 잡게 되면 칸막이가 쉽게 제거되지 않는다는 문제도 있다. 두 번째 요인인 조직의 영향으로는 인센티브 및 과제할당 제도, 부서 간 상호작용과 협동을 제약하는 공간배치 등이 있다. 세 번째 요인인 외부 환경의 영향으로는 특정 이슈에 대한 집중을 요하는 고객의 요구를 예로 들 수 있다.

Stone(2004)은 기업에서 칸막이가 형성되는 원인을 조직구조(organizational structure), 기업 문화(company culture), 불명확한 정책과 절차, 대인관계기술 훈련의 부족, 조직 리더의 성격이나 경영방식의 다섯 가지로 설명하고 있다.

Dean(2010)은 조직의 구조적 특성을 언급하면서, 최근 기업의 수직적, 위계적 구조가 완화되면서 분권화가 이루어지고 있는데, 이처럼 분권화된 구조에서 협동적인 문화가 조성되지 않으면 칸막이가 형성될 가능성이 크다고 하였다.

선행연구들에서 제시한 칸막이 형성 원인은 크게 구조적 원인과 문화적 원인으로 나누어볼 수 있다. 구조적 원인으로는 부서 간 상호작용과 협동을 제약하는 공간배치(Select strategy, 2002)와 경직된 조직구조(Stone, 2004)가 제시되었다. 문화적 원인으로는 칸막이 내부에 형성된 하위문화(Select strategy, 2002), 조직의 문화(Stone, 2004), 그리고 비협

동적인 문화(Dean, 2010) 등이 제시되었다.

## 2. 학문 분야에서의 칸막이 현상

칸막이 개념은 기업의 부서 간, 혹은 행정 부처 간 장애물을 일컫다가 최근 들어 학문 분야로 그 쓰임이 확장되었다. 다음에서는 학과 칸막이와 연구 칸막이에 대해 살펴보고자 한다.

### 1) 학과 칸막이(Disciplinary Silo)

학과 칸막이 개념은 2000년대 이후 사용되기 시작하였다(Jacobs, 2014). 20세기에는 학과가 곧 지식의 구조로 여겨졌으나, 학제적 관심과 필요가 증가함에 따라 학과는 더 이상 전형적인 지식의 구조를 대표한다고 볼 수 없게 되었다(Schneider & Shoenberg, 1999). 오히려 학과의 구분은 일종의 칸막이로 작용하고 있다(Schneider & Shoenberg, 1999). 이러한 학과 칸막이로 인해 대학의 학술 연구는 대부분 학과 내부에서만 이루어지고 있는 실정이다(Cohen & Lloyd, 2014). 또한 학과 칸막이는 강의나 연구와 관련된 교수 간의 협력, 정보와 자료의 교환 및 공동 활용, 상호간 자극을 주고받는 일 등을 어렵게 하여 교수들의 교육 능력과 연구 능력 향상에 장애 요인으로 작용하기도 한다(노진영, 2002). 칸막이로 인해 학제적으로 접근해야 할 문제들에 대한 대응이 느리다는 문제점도 있다(Borrego & Newswander, 2008).

학과 칸막이가 형성된 원인에 대해 Ready et al.(2004)은 전공마다 독특한 지식의 영역을 향유하기 때문이라고 설명하고 있다. 예를 들어 경영학 전공의 지식 기반과 회계학 전공의 지식 기반은 서로 다르며, 그러한 인식 역시 널리 퍼져 있다. 지식의 차이로 인해 전공 간에 서로를 이해하기가 어렵기 때문에 학과 칸막이가 형성되고 학제적 학습은 축소된다.

Cohen & Lloyd(2014)는 연구자들로 하여금 학과라는 제한적인 영역



내에서만 연구하도록 조장하는 보상 구조(reward structure)를 칸막이 형성의 원인으로 파악하였다. Macfarlane(2006) 역시 정부로부터의 연구 지원이 피인용지수 등의 영향력 지수(impact factor)에 달려 있기 때문에, 교수 입장에서는 자신의 전공 분야에만 주력하는 것이 더 유리하다는 점을 언급하고 있다.

Gill(2013)은 학과마다 존재하는 공유된 지식, 신념, 태도와 인공물 등이 특유의 문화를 형성하기 때문에 필연적으로 학과 칸막이가 형성될 수밖에 없다고 하였다. 이는 앞서 Select strategy(2002)가 제시한 칸막이 내부의 하위문화와 유사한 원인에 해당한다.

학과 칸막이의 경우에도 선행연구들에서 제시한 형성 원인을 크게 구조적 원인과 문화적 원인으로 나누어볼 수 있다. 구조적 원인은 지식의 영역으로부터 비롯되는 학과라는 제한적인 구조 그 자체로 볼 수 있고, 문화적 원인으로서는 학과마다 존재하는 특유의 문화(Gill, 2013)가 제시되었다. 특히 선행연구들에 제시된 학문 간 지식의 차이나 보상 구조와 같은 요인들은 문화에 영향을 줄 수 있다.

## 2) 연구 칸막이(Research Silo)

연구 칸막이는 학술적으로 연구되어온 개념은 아니다. 연구 칸막이에 대해 다루고 있는 문헌은 Macfarlane(2006)이 자신의 경험을 토대로 고등교육 분야에서의 연구 칸막이에 대해 논하고 있는 문헌이 거의 유일하다.

Macfarlane(2006)은 연구 칸막이를 부문 칸막이, 주제 칸막이, 학과 칸막이, 방법 칸막이 등의 여러 하위 칸막이로 나누어 설명하였다. 부문 칸막이(sector silo)란 연구 분야의 제한을 의미하는데, 저자의 경우 중등교육 분야를 제외한 고등교육 분야로만 연구 분야를 한정지어 연구해왔다. 주제 칸막이(thematic silo)는 유사한 주제의 연구들을 지속적으로 해나가는 것을 의미한다. 학과 칸막이(disciplinary silo)는 특정 학문, 학과의 영역 안에 매몰되어 연구하게 되는 것을 의미한다. 방법 칸막이

(methodological silo)는 양적 연구나 질적 연구 중 어느 한 쪽의 연구방법을 선호하는 것을 의미한다. 이 외에도 분석 칸막이(analytical silo), 이데올로기 칸막이(ideological silo), 지역 칸막이(regional silo), 기관 칸막이(institutional silo)를 제시하고 있다.

## 제 3 절 대학원 협동과정

### 1. 학제간 교육 프로그램의 유형

김위정, 이성희(2013)의 연구에서는 프로그램 제공 주체의 조직 형태에 따라 학제간 교육 프로그램의 유형을 학과간 프로그램, 비학과 독립조직의 학제간 프로그램, 융합학과의 세 가지 유형으로 분류하였다.

#### 1) 학과간 프로그램

학과간 프로그램은 독립적인 조직 구조 없이 두 개 학과 이상이 연계하여 학제간 교육 프로그램을 제공하는 것을 의미한다(김위정, 이성희, 2013). 본 연구의 대상인 대학원 협동과정은 학과간 프로그램에 해당한다. 학과간 프로그램은 기존의 학과 혹은 단과대학의 자원을 활용할 수 있다는 장점이 있지만 주로 겸임교수제를 채택하기 때문에 인적·물적 자원이 여의치 않을 경우에 프로그램이 존폐 위기에 처할 수 있는 위험이 있다(김위정, 이성희, 2013). 따라서 대학 차원에서 예산을 안정적으로 책정하고 프로그램에 필요한 자원을 충분히 확보하는 등 노력을 기울일 필요가 있다.

#### 2) 비학과 독립조직의 학제간 프로그램

대학 본부 등이 주도하여 새로운 학제간 센터나 연구소, 기관 등을 설

립하고, 해당 독립조직에서 다양한 학제간 교육 프로그램을 제공하는 경우도 있다(김위정, 이성희, 2013). 독립조직들은 조직 구조, 목표, 목적, 기능 및 활동 등에서 다양성을 가진다(Sá, 2008). 비학과 독립조직의 학제간 프로그램은 어느 정도 독자적인 교수진과 자원을 확보한 독립조직에 의한 자율적인 운영이 가능하다는 장점이 있다. 또한 프로그램을 통해 학계의 문화를 다기관적(multi-institutional) 학제적 협동 문화로 변화시킬 수 있다는 점도 장점으로 꼽을 수 있다(Bozeman & Boardman, 2003). 다만, 교수 임용 등 자원 확보를 위한 전략과 제도적 지원이 필요한데(Sá, 2008), 이러한 조직들은 주로 문제 또는 미션 지향적(mission-oriented)으로 형성되기 때문에 외부로부터 후원을 받기에 용이하다(Alpert, 1985).

### 3) 융합학과

전통적인 분과학문에 속하지 않던 학문 영역이 발전하여 융합학과로 신설되어 학제간 교육 프로그램을 제공하기도 한다. 신생 학문 분야가 초기에는 하나의 강좌나 프로그램으로 시작했다가 새로운 학과로 정착해 나가는 경우를 볼 수 있다(김위정, 이성희, 2013). 그러나 융합학과 신설에는 상대적으로 많은 비용이 들기 때문에 학문적 수요가 커서 임계량(critical mass)에 이르렀을 때에만 가능하다(김위정, 이성희, 2013).

## 2. 대학원 협동과정 도입 배경

대학원 협동과정은 분과적 학문만으로는 해결할 수 없는 현 시대의 다층복합적인 문제를 학문간 통섭을 통해 해결하고자 하는 목적에서 여러 대학원에서 도입해왔다. 서울대학교 대학원 협동과정 평가보고서(2004)는 대학원 협동과정에 대해 ‘기존에 설치되어 있는 학과나 학부에서 단독으로 수행할 수 없는 학제적 연구와 교육 분야의 수요를 충족시키기 위해 여러 학과나 학부의 교수들이 참여하여 연구와 교육에 협동함으로

써 소기의 성과를 올릴 수 있도록 한 제도'라고 설명하고 있다. 즉 협동과정의 설치 목적은 크게 학제적 연구와 교육에 있다고 볼 수 있다. 해당 학제적 분야에 대한 관심이 증대되고 국제적으로도 중요성이 검증되어 연구의 필요성이 제기된 경우, 그리고 해당 분야의 전문가 수요가 증대되면서 고급 연구 인력을 교육하고 양성할 필요가 있는 경우에 설치되는 것이다(대학원 협동과정 평가보고서, 2004).

서울대학교의 경우 교육대학원을 폐지하면서 교육대학원에 있던 가정교육, 상업교육, 미술교육, 음악교육의 기능을 대신하기 위해 1975년에 교육학과에 신설된 음악·미술·상업·가정교육 협동과정이 최초의 대학원 협동과정이다(서울대학교 60년사, 2006). 즉, 초기에는 대학조직 개편이 이루어지는 가운데 새로운 단과대학이나 학과를 신설하지 않고도 교원자격증을 수여하는 학위 과정을 개설할 수 있다는 점에서 협동과정 제도를 도입하였다. 이후 한동안은 추가로 설치되지 않다가, 1983년에 과학사 및 과학철학 협동과정, 분자생물학 전공 협동과정 석사과정이 신설되었다(서울대학교 60년사, 2006). 협동과정의 수는 80년대에 조금 증가하다가 90년대 이후 급격히 증가하였다.

서울대학교의 경우 2년마다 협동과정 평가위원회가 구성되어 모든 협동과정들에 대한 평가가 이루어지며, 그 결과를 '대학원 협동과정 평가보고서'를 통해 공개하고 있다. 평가의 목적은 협동과정이 설치 목적과 제시된 교육의 필요성에 맞게 운영되고 있는지 전반적인 운영 실태를 분석하고 평가함으로써 협동과정의 질적 발전을 추구하기 위한 것이다(대학원 협동과정 평가보고서, 2014). 평가보고서의 평가항목, 평가기준, 평가문항은 다음 [표 1]과 같다.

평가항목	평가기준	평가문항	배점
I. 설치 목적,	설치 목적	과정이 최초 설립 당시의 설치 목적에 잘 부합되게 운영되고 있는가?	4
	참여 학과	과정의 교육·연구 활동에 적합한 다양한 학과	4

조직 및 운영 (20)		(부)의 교수들이 참여하고 있는가?	
	참여교수	과정의 학생 정원에 비추어 참여교수 수는 적절 한가?	4
	운영위원회	과정의 운영위원회(또는 기타 위원회)가 설치되 어 있고 그 위원회는 합리적으로 효율적으로 운 영되고 있는가?	4
	주임교수	과정 설립 이후 주임교수의 전공, 역할 등은 적 절하였으며 다양한 참여 학과에서 임명되어졌는 가?	4
II. 학사 관리 (20)	입학 및 등록	입학 지원율과 입학정원 대비 등록생 수는 적정 한가?	4
	학부 전공	입학생의 전공 배경이 과정의 성격에 부합되게 다양한가?	4
	지도교수	대학원생의 지도교수 배정 방식과 참여교수의 대학원생 지도 비율은 적정한가?	4
	만족도 관리	강의평가 및 전공만족도 조사를 실시하고 자료 를 보관하는가?	4
	졸업 후 진로	과정 졸업 후 해당 분야로의 진출(박사과정 진 학 포함) 상황은 적정한가?	4
III. 교육 및 학술 활동 (20)	교과과정	과정의 목적에 맞는 독자적 교과과정을 운영하 면서, 수강지도를 위한 가이드라인을 제시하는 가?(필수/선택 등)	4
	교과목 개설	최근 3년간 개설된 교과목 학점 수는 석·박사 학위 이수학점에 비해 적정한가?	4
	교과목 운영 및 개발	교과목의 운영은 지속적이며 충실한가? 과정의 목적에 부합하는 새로운 교과목이 개발되었는 가?	4
	참여교수 강의 비율	참여교수들의 협동과정 개설 교과목 강의 비율 (강의 참여교수/전체 참여교수)은 적정한가?	4
	과정 단위의 학술 활동	협동과정 단위의 학술 활동(예: 심포지엄, 포럼, 학술대회, 학술지 등)이 활발히 이루어지고 있는 가?	4
IV. 지원 및	전용 공간 및 시설	전용 공간(행정실, 세미나실, 자료실, 학생휴게실 등)과 전용 교육시설(빔프로젝트, 소프트웨어 등)을 보유하고 있는가?	5

정보화 수준 (20)	전담 인력	과정의 전담 조교 또는 행정 인력을 보유하고 있는가?	5
	장학 지원	과정 학생에 대한 장학 지원(학내외 장학금, 교수 연구비를 통한 지원 포함)은 적절한가?	5
	정보화 수준	독자적 홈페이지를 가지고 있으며 홈페이지 운영을 통한 정보화 수준이 적절한가?	5
V. 홍보 활동 및 발전 가능성 (20)	홍보 활동	입학생 확보 및 전공 소개를 위한 적극적인 홍보 활동(소개 책자 발간, 협동과정 설명회 등)을 하고 있는가?	5
	학문적 발전 전망	독자적 영역으로 발전할 수 있는 학문적 가능성이 있으며, 그에 대한 구체적인 발전 방안을 가지고 있는가?	5
	사회적 수요 전망	사회적 변화 및 국가 정책, 제도 등의 변화 추세에 비추어 발전 가능성이 있는가?	5
	과정의 발전 의지	이전 평가 지적에 대한 개선 노력이 있으며 주임교수의 과정에 대한 애착심과 발전 의지가 확고한가?	5
합 계			100

[표 1] 대학원 협동과정 평가항목, 평가기준, 평가문항

※ 출처: 대학원 협동과정 평가보고서(2014).

대학원 협동과정 평가위원회는 설치 목적, 조직 및 운영, 학사 관리, 교육 및 학술활동, 지원 및 정보화 수준, 홍보활동 및 발전 가능성의 다섯 개 평가항목을 설정하여 다양한 측면을 평가하고 있다. 그러나 평가가 배점에 따라 점수를 부여하는 방식으로 이루어지며 서면평가 위주로 이루어지기 때문에 정성적인 측면의 평가는 미흡한 측면이 있다. 예를 들어 ‘대학원생의 지도교수 배정 방식과 참여교수의 대학원생 지도 비율은 적절한가?’ 라는 4점 배점의 평가문항을 통해 학사관리 항목 중 ‘지도교수’에 대해 평가하고 있는데, 이는 학생들이 경험하게 되는 지도교수 및 연구실 배정 과정, 그리고 지도의 실제까지는 반영하지 못한다는 한계점이 있다.

배점에 따른 점수는 공개하지 않고, 각 평가항목별로 18~20점에는 A등급, 16~17점에는 B등급, 14~15점에는 C등급, 13점 이하에는 D등급을

부여한다. 그리고 최종 점수를 취합하여 90점 이상에는 A등급(우수), 90점 미만 80점 이상은 B등급(양호), 그리고 80점 미만에는 C등급(미흡)을 부여한다. 평가에 따라 연속 A등급을 받은 전공의 경우 소정의 발전지원금을 지급하고 강의연구조교 장학생을 추가 배정하는 등 지원을 하게 된다(대학원 협동과정 평가보고서, 2014). 또한 해당 전공 분야의 연구 및 교육 기능이 효과적으로 수행되도록 협동과정 형태의 지속, 독립된 학과 또는 전공으로의 전환, 그 밖의 형태로의 발전 등 최선의 발전전략에 대해 관련 대학 및 본부와 협의할 필요가 있다고 제시하고 있다(대학원 협동과정 평가보고서, 2014).

### 3. 대학원 협동과정 현황

서울대학교에는 2015년 기준으로 총 31개의 협동과정이 운영되고 있다(대학알리미, 2016). 석사과정, 박사과정, 석박통합과정을 모두 포함하여 현재 서울대학교 대학원 협동과정에 재학 중인 학생 수는 총 662명이며, 이는 재학 중인 전체 대학원생 수인 9,124명의 7.25%에 해당한다.

협동과정 명칭	재학 학생 수(2015 기준)			
	과정	전체	남	여
가정교육전공	석사	11	1	10
	박사	3	0	3
	석박통합	0	0	0
계산과학전공	석사	3	2	1
	박사	6	4	2
	석박통합	5	5	0
공연예술학전공	석사	6	1	5
	박사	2	1	1
	석박통합	0	0	0
과학사및과학철학전공	석사	18	9	9
	박사	3	2	1
	석박통합	0	0	0

글로벌교육협력전공	석사	14	1	13
	박사	7	1	6
	석박통합	1	0	1
기록관리학전공	석사	8	3	5
	박사	0	0	0
	석박통합	0	0	0
기술경영·경제·정책전공	석사	59	34	25
	박사	52	34	18
	석박통합	3	3	0
농림기상학전공	석사	3	1	2
	박사	3	1	2
	석박통합	0	0	0
농생명유전체학전공	석사	2	0	2
	박사	2	2	0
	석박통합	5	3	2
뇌과학전공	석사	5	1	4
	박사	9	4	5
	석박통합	15	6	9
도시설계학전공	석사	18	6	12
	박사	6	3	3
	석박통합	0	0	0
미술경영전공	석사	20	1	19
	박사	11	1	10
	석박통합	0	0	0
미술교육전공	석사	13	0	13
	박사	8	1	7
	석박통합	0	0	0
바이오엔지니어링전공	석사	22	12	10
	박사	17	14	3
	석박통합	20	14	6
비교문학전공	석사	14	3	11
	박사	5	1	4
	석박통합	0	0	0
생물정보학전공	석사	8	7	1
	박사	10	5	5
	석박통합	19	15	4
서양고전학전공	석사	1	0	1
	박사	2	2	0
	석박통합	0	0	0



여성학전공	석사	5	0	5
	박사	5	0	5
	석박통합	0	0	0
유아교육전공	석사	8	0	8
	박사	2	1	1
	석박통합	0	0	0
유전공학전공	석사	3	1	2
	박사	0	0	0
	석박통합	8	6	2
음악교육전공	석사	9	1	8
	박사	10	2	8
	석박통합	0	0	0
의료정보학전공	석사	5	5	0
	박사	7	3	4
	석박통합	7	6	1
인지과학전공	석사	17	5	12
	박사	7	3	4
	석박통합	1	0	1
임상약리학전공	석사	0	0	0
	박사	4	2	2
	석박통합	12	4	8
조경학전공	석사	0	0	0
	박사	34	12	22
	석박통합	0	0	0
종양생물학전공	석사	17	6	11
	박사	8	3	5
	석박통합	11	5	6
줄기세포생물학	석사	0	0	0
	박사	0	0	0
	석박통합	0	0	0
줄기세포생물학(의학계열)	석사	4	3	1
	박사	3	1	2
	석박통합	1	0	1
특수교육전공	석사	4	0	4
	박사	5	1	4
	석박통합	0	0	0
해양플랜트엔지니어링전공	석사	4	3	1
	박사	0	0	0
	석박통합	0	0	0

환경교육전공	석사	16	3	13
	박사	6	2	4
	석박통합	0	0	0
계		662	282	380
전체 대학원생 계		9,124	5,172	3,952

[표 2] 서울대학교 대학원 협동과정 현황

※ 출처: 대학알리미(2016).

## 제 3 장 연구 방법

### 제 1 절 질적 사례연구

본 연구는 대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 특성을 구조와 문화로 나누어 파악하고, 협동과정 내에서 칸막이가 구체적으로 어떻게 나타나는지를 살펴보려는 목적을 가지고 있다. 이를 위해 본 연구에서는 질적 사례연구 방법을 사용하였다.

사례연구는 사례가 특정한 상황 속에서 가지는 복잡성과 특수성 등을 이해하기 위한 연구이며(Stake, 1995), 특히 현상의 경계와 맥락이 명확히 구분되지 않는 상황에서 사용된다(Yin, 2003). 사례연구는 단독의 혹은 적은 수의 사례들에 대한 매우 구체적인 연구로(Punch, 2005), 하나의 사건, 현상, 혹은 사회적인 단위에 대한 집중적이고 전체적인 설명과 분석을 통해 이루어진다(Merriam, 1988). 사례연구의 대상이 되는 ‘사례’에는 연구자의 관심을 끄는 사람, 집단, 프로그램, 현상 등이 모두 포함될 수 있으며, 사례는 제한성, 맥락성, 구체성, 복잡성, 현재성을 지녀야 한다(유기웅, 정종원, 김영석, 김한별, 2012). 사례연구의 결과로 얻을 수 있는 지식은 생생하고 감각적인 내용들을 담고 있기 때문에 구체적이고 맥락적이다(유기웅 외, 2012; Stake, 1981).

사례연구는 자료수집에 있어서 제한을 두지 않는다(Merriam, 1998; Yin, 2003; Punch, 2005). 즉 연구자가 연구문제의 특성과 연구 대상인 사례가 가지고 있는 특성과 맥락을 고려하여 최선의 방법이라고 판단하는 방법으로 자료를 수집하면 된다(유기웅 외, 2012). 이에 따라 Yin(2003)은 사례연구의 신뢰성과 타당성 및 질적 수준을 높이기 위해 다양한 형태의 자료를 수집할 것, 사례와 관련된 데이터베이스를 구축할 것, 연구 자료의 변화와 관련된 기록을 유지할 것을 강조하고 있다.

본 연구에서는 주로 면담을 통해 자료를 수집하고자 한다. 면담은 연구 참여자의 행동, 감정, 인식 등 관찰이 불가능한 것들에 대해 자세하고

풍부한 자료를 제공하기 때문에 보다 심층적인 연구가 이루어질 수 있다는 장점이 있다. 그 외에도 대학원 협동과정 홈페이지, 대학원 협동과정 평가보고서 등 출판물, 대학의 조직도, 법령, 규칙, 정관, 학칙 등의 문헌 자료를 수집하여 분석의 대상으로 삼고자 한다.

## 제 2 절 자료 수집

### 1. 연구참여자

본 연구는 국내의 대표적인 연구중심대학인 서울대학교의 대학원 협동과정 재학생과 졸업생, 참여교수들을 대상으로 면담을 실시하였다. 이를 통해 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 특성과 칸막이 현상의 실제에 대해 알아보고자 하였다.

일반적으로 연구중심대학은 대학원 중심의 대학이라는 전제가 마련되어 있다(민철구, 이춘근, 2000; 장희익 외, 1995). 서울대학교는 2016년 기준으로 전체 재학생 수 25,776명 중 대학원 재학생의 수는 9,265명으로 전체의 36%에 해당하며(대학알리미, 2016), 다른 대학에 비해 대학원생의 규모가 크다. 또한 서울대학교는 정부의 대학 관련 정책 및 패러다임 확산에 중요한 역할을 담당하는 초기 채택자(early adopter)의 성격을 지니고 있다(임희진 외, 2016). 즉 서울대학교가 시행하는 정책, 제도 및 그에 따른 결과는 선례로써 다른 대학들에 영향을 주게 된다(임희진 외, 2016). 실제로 1975년에 서울대학교에 최초의 대학원 협동과정이 신설되었으며(서울대학교 60년사, 2006), 이후 다른 대학들로 점차 확산되어나간 것을 확인할 수 있다.

본 연구는 대학원 협동과정에 소속되어 운영 과정과 문화 등을 직접 경험한 학생 및 교수를 사례로 하여 면담을 실시하였다. 특히 경성학문과 연성학문 간에 설치된 5개의 협동과정을 대상으로 하였다. 경성학문과 연성학문은 완전히 다른 체계를 이루며 서로 다른 궤도로 발전해왔기

때문에(채영희, 2012) 학과 및 전공문화의 차이가 명확하게 나타날 가능성이 크며, 그로 인한 칸막이를 포착하기에 용이할 것으로 기대하였다. 또한 같은 협동과정의 구성원이라도 학생과 교수의 입장은 다를 수 있기 때문에, 각각에 대한 면담을 통해 입장 차이를 확인할 필요가 있다. 그러나 협동과정별로 설립 과정이나 규모, 상황, 목표 등에서 차이가 존재하기 때문에 해석에 있어 유의해야 할 것이다.

## 1) 학생

학생 연구참여자는 경성학문과 연성학문 간에 설치된 5개 협동과정에 재학 중이거나 졸업한 지 1년 미만인 학생들이다. [표 3]은 학생 연구참여자의 개인적 특성을 정리한 것이다. 학생 연구참여자는 총 10명이며 이 중 남학생은 6명, 여학생은 4명이다. 학위과정은 석사과정 2학기에서부터 박사과정 3학기까지 다양하게 분포되어 있다. 연령은 25세부터 31세까지 분포하며, 평균연령은 28.5세이다.

전공명	이름	학위과정	학기	성별	연령
A전공	Q	석사과정	3학기	여	27
	R	석사과정	4학기	여	29
B전공	S	석사과정	3학기	남	25
	T	박사과정	1학기	남	29
	U	박사과정	1학기	남	31
C전공	V	석사과정	2학기	남	30
	W	석사과정	3학기	남	28
D전공	X	석사졸업	-	남	27
E전공	Y	석사졸업	-	여	30
	Z	박사과정	3학기	여	29

[표 3] 학생 연구참여자의 개인적 특성

## 2) 교수

교수 연구참여자로써는 현재 협동과정에 참여하고 있는 교수 3명을 선정

하였다. [표 4]는 교수 연구참여자의 개인적 특성을 정리한 것이다. 특히 현재 주임교수를 맡고 있거나 과거에 주임교수를 맡은 경험이 있어 협동 과정에 대해 잘 알고 있고, 운영에도 활발하게 참여하고 있는 교수들을 대상으로 면담을 실시하였다.

이름	성별	직위	주요사항
교수 1	남	정교수	과거 주임교수 경험
교수 2	남	부교수	현재 주임교수
교수 3	남	정교수	현재 주임교수

[표 4] 교수 연구참여자의 개인적 특성

연구참여자들은 경성학문과 연성학문 간에 설치된 협동과정에 소속되어 있다는 점에서 경계성이라는 제한성을 충족한다. 학생 연구참여자들은 현재 협동과정에 재학 중이거나 졸업하였다도 졸업한 지 1년 미만인 학생들이며, 교수 연구참여자들 역시 현재 협동과정에 참여하고 있는 교수들이라는 점에서 현재성도 충족한다. 또한 연구참여자들이 직접 경험한 구체적이고도 복잡한 현상 및 상호작용에 대한 정보를 제공해줄 수 있다는 점에서 맥락성, 구체성, 복잡성 조건을 충족한다.

학생 면담은 2016년 7월부터 9월까지 약 3개월에 걸쳐 진행되었으며, 교수 면담은 2016년 11월 한 달 간 진행되었다. 면담은 학내 카페, 강의실, 연구실 등에서 1~2회에 걸쳐 이루어졌으며, 면담 시간은 짧게는 30분부터 길게는 2시간까지 소요되었다. 면담의 유형은 연구자가 인터뷰 질문지를 사전에 준비하되, 개방형 질문을 던지고 질문의 가변성을 허용하는 반구조화된 면담(semi-structured interview) 방식을 사용하였다. 학생 면담에서는 협동과정 입학 동기 및 입학 전의 기대, 그리고 협동과정에서 이루어지는 교육, 지도, 연구와 연구실 생활 등 입학 후의 경험을 구체적으로 묻는 데 중점을 두었다. 교수 면담에서는 협동과정의 설립 배경, 협동과정 내부의 의사결정 과정 및 운영 방식, 교수 간 교류와 협동연구 등에 대해 구체적으로 질문하였다. 모든 면담 내용은 연구참여자의 동의를 구하여 녹음하였으며, 빠른 시일 내에 전사하여 연구자의 노

트북에 보관하였다.

## 2. 윤리적 고려

본 연구는 서울대학교 소속 연구자에 의해 서울대학교에서 수행되는 인간대상연구에 해당하므로 서울대학교 생명윤리위원회 규정의 적용을 받는다. 이에 따라 본 연구는 연구 계획 단계에서부터 연구의 윤리적·과학적 타당성, 연구참여자의 안전 및 개인정보 보호 대책과 관련하여 위원회의 심의 및 승인 절차를 거쳤다. 또한 면담을 실시할 때마다 ‘연구참여자유 설명서 및 동의서’를 배포하여 본 연구의 목적, 연구의 과정, 개인정보의 비밀 보장과 관련된 사항들을 충분히 설명하고 이에 대한 동의를 받았다.

## 제 3 절 자료 분석

### 1. 자료 분석 방법

면담을 통해 자료를 수집해나가는 과정에서부터 이미 분석은 시작된다고 볼 수 있는데, 초반의 면담을 통해 다음 면담의 방향을 조금씩 수정해나가기도 하였다. 연구 초반에는 수집한 자료를 바탕으로 최초 범주화를 하기 위해 개방 코딩(open coding)을 실시하였다. 개방 코딩은 어지럽게 흩어져 있는 자료들을 해체하고 검토하여 개념을 형성하고 범주화함으로써 어떤 현상을 의미 있게 파악하고 이해하는 데 도움이 된다(유기웅 외, 2012). 개방 코딩은 전사자료의 줄 단위(line by line) 분석, 연구자의 메모 등을 통해 하위범주를 도출하고 이를 묶어내는 상위범주를 분류해내는 작업을 거친다.

이후에는 연구문제에 따라 범주 간의 관련성을 확인하여 연결하고 통합하며 정교화하는 선택 코딩(selective coding)을 실시하였다(유기웅 외,

2012). 선택 코딩을 통해서 분석의 결과물인 핵심 범주에 대한 이야기 윤곽을 마련하고, 이해를 돕기 위해 표를 활용하기도 하였다.

## 2. 연구의 신뢰성과 타당성

질적 연구는 인과관계, 일반화, 검사, 예측 등에 관심을 두고 있는 양적 연구와는 달리, 깊이 있는 심층 기술(in-depth description)을 통한 이해에 더 관심을 두고 있다(유기웅 외, 2012). 그 때문에 질적 연구를 평가하는 데 있어서는 양적 연구에서 주로 논의되는 신뢰도와 타당도가 아닌 다른 척도를 사용해야 한다는 지적이 많다(신경림, 조명옥, 양진향, 2004). 본 연구에서도 질적 연구의 패러다임에 적합하다고 여겨지는 ‘신뢰성’과 ‘타당성’의 두 기준을 고려하여 연구를 진행하였다.

### 1) 신뢰성(Reliability)

질적 연구에서 신뢰성이란 일관성(consistency), 의존성 등을 의미한다(Lincoln & Guba, 1985). 즉 수집된 자료를 가지고 일관성 있는 결과가 도출될 수 있다면 신뢰성을 확보한 것으로 본다.

연구의 신뢰성을 담보하기 위해 본 연구는 삼각검증법을 활용하였다. 삼각검증법은 다수의 자료, 다수의 방법, 다수의 조사자 등을 활용하여 연구의 신뢰성을 향상시키는 방법이다(유기웅 외, 2012). 본 연구에서는 13명의 연구참여자를 면담하여 풍부한 자료를 얻을 수 있었고, 면담 내용을 녹음 및 전사하여 재검토가 가능하도록 하였다. 또한 연구자의 지나친 주관이나 편견이 개입되는 것을 방지하기 위해 연구의 수행과정을 문서 형태로 상세히 기록하였다. 윤리적 이유로 이러한 기록을 제 3자와 공유하는 감사추적(audit trail) 기법을 활용하지는 못했지만, 기록을 통해 연구자 스스로 연구 과정의 엄격함을 유지할 수 있도록 노력하였다.

### 2) 타당성(Validity)



질적 연구에서 타당성이란 신빙성(credibility)을 의미하는데, 이는 연구가 수행되고 있는 사회적 맥락에서 연구참여자들이 연구 결과물에 나타난 서술과 해석을 보고 그 진실성을 인정할 수 있는 정도를 의미한다(Lincoln & Guba, 1985).

연구의 타당성을 담보하기 위해 본 연구는 연구참여자 확인법(member check)을 활용하였다. 연구참여자 확인법은 연구참여자 1명~3명에게 연구의 분석과 결과물을 공유하고 연구참여자들의 견해를 물어 연구의 정확성을 추구하는 방법이다(유기웅 외, 2012). 본 연구에서도 코딩 결과 얻은 범주들 및 주요 이야기 윤곽에 대해 연구참여자들의 확인을 구함으로써 타당성을 높이고자 하였다.

## 제 4 장 연구 결과

### 제 1 절 대학 학사조직의 특성

#### 1. 대학 학사조직의 구조

##### 1) 복잡성

대학 학사조직의 복잡성 수준은 조직의 분화 정도를 통해 파악해볼 수 있다. 수평적 분화, 수직적 분화, 공간적 분화는 서로 긴밀히 연결되어 있을 수도 있고 각 요소가 서로 다른 독자적 복잡성을 나타낼 수도 있다. 본 연구에서는 수평적 분화와 공간적 분화의 차원에서 복잡성을 ‘대학원 협동과정의 하위 단위 수와 개인적 전문화의 정도 및 공간적 분산 정도’로 정의하였다. 구체적인 하위요인으로는 각 대학원 협동과정의 참여 단과대학 및 학과 현황, 참여교수 현황, 강의 및 연구 시설 현황과 분산도 등이다.

우선 수평적 분화 수준을 알아보기 위해 각 대학원 협동과정에 참여하는 단과대학의 수, 학과의 수, 그리고 참여교수 수를 살펴본 결과는 다음 [표 5]와 같다.

전공명	참여 단과대학 수	참여 학과 수	참여교수 수(명)
A전공	7	13	18
B전공	2	3	10
C전공	9	15	31
D전공	7	12	40
E전공	3	5	11

[표 5] 대학원 협동과정별 참여 단과대학, 학과, 참여교수 수

[표 5]에 의하면 대체적으로는 여러 단과대학 및 학과의 참여로 인해

수평적 분화 정도는 높은 것으로 보이지만, 전공에 따라 차이가 나타난다. C전공의 경우 참여 단과대학 수와 참여 학과 수가 각각 9개, 15개이고 참여교수 수는 31명이다. D전공의 경우에도 참여 단과대학 수와 참여 학과 수가 각각 7개, 12개이고 참여교수 수는 40명에 이르므로, C전공과 D전공은 높은 수평적 분화 수준을 보인다고 볼 수 있다. 반면 B전공의 경우에는 참여 단과대학 수와 참여 학과 수가 각각 2개, 3개에 불과하며 참여교수의 수도 비교적 적은 10명이므로 수평적 분화 정도가 상대적으로 낮다고 볼 수 있다.

대학교수는 전문분야를 전공하고 교육, 연구 등 학술활동을 하는 대학의 주요 구성원으로서 전문가에 해당한다(김양선, 2015). 마찬가지로 본 연구의 대상이 되는 모든 협동과정의 참여교수들은 국내외 우수 대학에서 학사, 석사 및 박사 학위를 취득하였고, 박사후연구원, 객원교수, 학회나 위원회 위원 등의 경력을 가지고 있었다. 또한 현재는 한국을 대표하는 연구중심대학의 교수로 재직하면서 각각의 분야에서 교육 및 연구에 전념하고 있으므로 개인적 전문화의 정도는 높다고 볼 수 있다. 이에 따라 수평적 분화 수준도 높다.

공간적 분화 수준을 살펴보기 위해 대학원 협동과정의 강의 및 연구 시설 현황과 분산도를 확인해본 결과는 다음 [표 6]과 같다.

전공명	전용 시설 보유 정도	강의 및 연구 시설 분산도
A전공	보유	낮음
B전공	보유	낮음
C전공	부족	높음
D전공	매우 부족	매우 높음
E전공	부족	높음

[표 6] 대학원 협동과정별 시설 현황, 분산도

※ 출처: 대학원 협동과정 평가보고서(2014).

[표 6]에 의하면 A전공과 B전공의 경우 전용 공간 및 전용 교육시설을 모두 보유하고 있으며, 이에 따라 강의 및 연구 시설의 지역적 분산도가 낮으므로 공간적 분화 정도는 낮다. 반면 C전공과 E전공의 경우

전용 공간 및 전용 교육시설의 일부만을 갖추고 있으며, D전공의 경우에는 전용 시설이 없이 타 전공과 공동으로 사용하고 있는 실정이다. 이에 따라 C전공, D전공, E전공의 경우 강의 및 연구 시설이 교내 여러 공간에 분산되어 있어 공간적 분화 정도는 높은 편이다.

대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 수평적 분화 및 공간적 분화 정도를 종합해보면, B전공의 경우 수평적 분화 수준과 공간적 분화 수준이 모두 낮아 상대적으로 낮은 정도의 복잡성을 보이는 반면, C전공과 D전공은 수평적 분화 수준과 공간적 분화 수준이 모두 높아 상대적으로 높은 복잡성 수준을 보이는 것을 확인할 수 있다.

## 2) 공식화

대학 학사조직의 공식화 수준은 문서를 통해 명시된 규칙과 절차의 존재와 그것을 준수하도록 하는 조직의 통제 정도를 통해 파악해볼 수 있다. 본 연구에서는 공식화를 ‘규칙 및 절차의 문서화 정도와 규칙과 절차를 시행하는 정도’로 정의하였다. 구체적인 하위요인으로는 직무와 관련된 규칙 및 절차의 문서화 정도, 조직 구성원 권한 및 책임의 명문화 여부 등이 있다.

대학 학사조직의 운영과 관련된 규칙 및 절차로는 우선 외부에서 작용하는 다양한 법령들이 있다. 현행법상 모든 대학은 「대학설립·운영 규정」 및 「대학설립·운영 규정」 및 「대학설립·운영 규정 시행규칙」을 따르도록 되어 있다(안수진, 2016). 서울대학교의 경우 「국립대학법인 서울대학교 설립·운영에 관한 법률」, 「국립대학법인 서울대학교 설립·운영에 관한 법률 시행령」, 「국립대학법인 서울대학교 설립·운영에 관한 법률 시행규칙」을 따른다.

또한 각 대학은 내부의 정관과 학칙의 규율을 받는다. 정관에는 대학의 임원 및 이사회 구성과 역할, 교직원의 임면과 보수, 징계, 학교규칙, 자산과 회계와 관련된 사항들이 규정되어 있다. 학칙에는 교육목표를 달성하기 위한 교육조직, 부속시설, 행정조직, 위원회 관련 사항과 더불어

어 학사운영, 입학과 등록, 수강신청, 학점 취득, 수료와 졸업, 장학과 관련된 사항들이 규정되어 있다.

또한 대학원 협동과정은 「대학원 협동과정의 설치 및 운영 규정」을 따른다. 규정에는 설치 요건, 운영 원칙, 전공주임과 교수, 교수회의, 협동과정 위원회, 과정 이수 및 교과과정 운영, 장학금, 평가 등 제반 사항이 규정되어 있다. 조직 구성원의 권한 및 책임의 명문화 여부를 확인하기 위해 구체적인 조항을 살펴보면 다음 [표 7]와 같다.

<p>제6조(겸무교수 등)</p> <p>① 협동과정에는 겸무교수를 두며, 협동과정별로 참여하는 겸무교수 등의 범위는 당해 협동과정 학생정원을 고려(학생편제정원 이내 원칙)하여 협동과정별로 정한다.</p> <p>② 겸무교수의 겸무기간은 2년으로 하되, 연임할 수 있다.</p> <p>③ 겸무교수는 그 기간 동안 1과목 이상의 협동과정 관련 교과목 강의(팀제 수업 포함)를 담당하여야 한다. 다만, 그 과정의 특성상 필요한 경우 논문지도 및 심사 등의 업무만을 수행할 수 있다.</p> <p>제7조(교수회의)</p> <p>① 각 협동과정은 전공주임 및 겸무교수 등으로 구성된 교수회의를 둔다.</p> <p>② 교수회의는 당해 협동과정의 운영 전반에 관한 사항을 심의한다.</p> <p>③ 교수회의는 구성원 일부로 이루어진 운영위원회를 설치하여 제2항의 규정에 의한 사항을 위임하여 처리할 수 있다.</p>
--

[표 7] 대학원 협동과정의 설치 및 운영 규정 발췌

[표 7]의 제7조에 의하면 교수들은 교수회의를 통해 당해 협동과정의 운영 전반에 관한 사항을 심의할 수 있는 권한을 부여받는다. 또한 제6조에는 겸무교수가 겸무기간 동안 1과목 이상의 협동과정 관련 교과목 강의를 담당하는 책임을 진다는 점이 명시되어 있다. 이처럼 대학원 협동과정의 운영과 관련된 제반 사항은 법령, 규칙, 정관, 학칙 등으로 문서화되어 있으며 권한 및 책임이 명문화되어 있어 높은 공식화 수준을 보인다.

그러나 구성원들의 실제 행태가 공식적 규칙과 합치되지 않는 경우도 있다(오석홍, 2011). 대학원 협동과정의 운영과 관련하여 전임교수 부재의 문제는 자주 논란이 되는 부분이다(대학신문, 2008. 9. 21). 학칙에 의하면 전임교원은 대학(원)의 학과나 학부에 소속되기 때문에 학과나 학부에 해당하지 않는 협동과정에는 전임으로 소속될 수가 없다. 이러한 문제를 해결하기 위해 일부 협동과정에서는 교수가 명목상으로는 타 학과나 타 학부에 소속되어 있으나, 실제에서는 “소속된 과에서는 제자를 안 받”고 협동과정에서만 지도학생을 받고 “지도”하거나 강의를 개설하는 등 협동과정의 업무 위주로만 담당하도록 하는 경우가 있다. 본 연구의 연구 대상 중에 A전공과 B전공의 경우가 그러하다.

“그 소속된 과에서는 제자를 안 받으세요. (중략) 대학원에는 저희만 받으세요. 학부생들 제자는 당연히 있으신데, 지도교수님 등록된 그 제자는 있는데 대학원생 제자는 저희밖에 없어요.” (Q, A전공 석사과정 3학기)

“제가 알기로 협동과정이라는 거는 어떤 학과의 밑에 산하에 있어야 된다고 알고 있어요. 그렇기 때문에 저희 교수님들은 다 \*\*학과 밑으로. 근데 그게 전임일 거예요, 그래요. (중략) 이게 좀 애매한데, 협동과정이 탄생을 했고 그러면서 그 과정 때문에 오신 교수님들이 한 절반 정도 계신데, 예를 들어서 \*\*학과에 계셨던 분들은 그 학과 출신 학부생들을 대학원생으로 받고, 저희 과정 대학원 입학한 사람들도 받고 그런 연구실도 있고. 그렇지 않고 아예 순수하게 저희 대학원 쪽에만 받는 분들도 계시고.” (T, B전공 박사과정 1학기)

“그게 \*\*학과 수업을 안 하셔가지고. 저희 과 학생들만 지도하고 하셔서.” (U, B전공 박사과정 1학기)

그러나 여전히 교수는 “학과에 소속되어 있기 때문에 학과의 일들을 해야 되는” 경우가 더 많다. 교수 입장에서는 소속 학과의 교수로서 “담당하는 프로그램들”이 있는데다가 협동과정 업무까지 이중 부담을 지게 되는 것이다. 이 때문에 연구참여자 교수 2는 소속 학과의 업무를 담당해야 하는 상황에서 협동과정에서도 전임교수의 역할을 다 할 수 있으리

라고 기대하는 것은 “어폐가 있”다고 이야기하기도 하였다.

“학부생 지도, 학과 내의 이런저런 활동들, 행정적인 지원. 협동과정 하고는 전혀 상관이 없는 일들을 그 이상 많이 할 수밖에 없는 거죠. 적어도 여기서부터 자유롭다고 할 때 전임교수라고 얘기를 할 수가 있겠죠. 적어도 전임교수라고 이야기하는 건 그 전공과 그 전공과 관련된 일에 집중할 수 있는 상황이 됐을 때 전임교수라고 하는 거죠.”  
(교수 2)

공식화가 극단적으로 적용되면 규칙을 위한 규칙을 지키는 데 급급해질 수 있다(강경석, 이봉우, 1998). 이러한 규칙은 현실과 괴리되어 실제 필요를 제대로 반영하지 못하며, 환경에 대한 적응력을 잃고 비효율을 낳을 수 있다는 한계를 내포한다.

### 3) 집권화

대학 학사조직의 집권화 수준은 권력이 조직 계층의 어디에 있는가를 통해 파악해볼 수 있다. 본 연구에서는 집권화를 ‘의사결정 권한의 분배 정도’로 정의하였다. 구체적인 하위요인으로는 구성원들의 의사결정에의 참여 정도, 상급자의 영향력 및 의견 반영의 정도 등이 있다.

「협동과정의 설치 및 운영 규정」에 의하면 대학원 협동과정 운영 전반에 관한 사항은 협동과정의 전공주임 및 전체 겸무교수들이 참여하는 교수회의에서 심의해야 하지만, 대신 일부 구성원들만으로 이루어진 운영위원회를 설치하여 이를 위임하여 처리할 수 있다. 그래서 대부분의 의사결정은 일부 교수들만이 참여하는 운영위원회에서 이루어지게 된다. 운영위원회에서는 “학사”, “입학, 졸업”, “강의 개설”, “학생들의 요구사항”이나 “개선할 것” 등에 대해 다루며, “전 학기 평가”와 “다음 학기 계획”등 “운영을 할 때 필요로 하는 것들”에 대한 의사결정을 하게 된다. 이러한 의사결정은 “계속 루틴하게 돌아가는” 경향이 있다.

협동과정에 참여하는 교수들의 의사결정에의 참여 정도에 대해서는 교수 연구참여자 모두 “활발하지 않”은 편이라고 답하였다. 전체 참여교수

들 중 “절반 정도”만이 운영위원회에 참여하게 되며, 과정에 따라 운영위원들의 참여율마저 저조한 경우도 있었다.

이에 따라 협동과정의 의사결정 권한은 상대적으로 일부 교수들에게 집중되게 된다. 주로 협동과정에서 지도학생을 받고 있거나 강의를 개설하는 등 협동과정에 관심을 가지고 업무를 담당하는 일부 교수들이 운영위원회에서의 의사결정에 참여하는 경향을 보인다.

“그 (운영위원회) 회의를 잡았을 때 실제로 참석하시는 분은 말 그대로 지도제자가 한 명이라도 있는 분들이 오시죠.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

대학원 협동과정에서 ‘상급자’는 협동과정의 운영 전반을 관장하는 전공주임교수라고 볼 수 있다. 교수들은 “회의 내용을 결정”하고 “기본 안”을 가지고 오는 “기획”에서부터 “일 실행”에 이르기까지 “기본적으로 행정적인 일들이 진행되는 데 있어서” “주도적으로 역할을 하는 사람이 주임교수”라고 하였다. 의사결정에 있어서도 나머지 참여교수들은 “아주 강한 의견을 내시기보다는” 주임교수의 의견을 따라가게 되는 경우가 많다. 따라서 주임교수가 협동과정 운영에 미치는 영향력은 상당히 큰 편이며 의견 반영의 정도도 높다. 일반적으로 교육 및 연구, 학술활동과 관련된 의사결정에 있어 대학교수들은 자율성을 보장받는다. 그러나 일부 협동과정에서는 주임교수가 지도학생을 배정하는 등 간섭을 하는 경우도 있다(대학원 협동과정 평가보고서, 2014).

“대부분 안을 가지고 오면 다른 분들은 거기 대부분 따라가죠. 왜냐하면 제일 잘 알기 때문에.” (교수 1)

“영향력이 강하다고 하는 걸 모든 사람이 인지를 하기는 어렵다 하더라도, 실제 회의가 진행이 되고 회의의 결과가 나오는 방식은 아마 영향력이 강한 방식으로 도출되지 않나 이런 생각이 듭니다.” (교수 2)



학생들 역시 주임교수가 협동과정 업무의 대부분을 수행한다고 인식하고 있었다. 또한 어떤 학과의 교수가 주임교수를 하는가에 따라, 그리고 주임교수가 얼마나 열심히 임하는가에 따라 전공 전체가 영향을 많이 받게 된다고 이야기하였다.

“일은 다 주임교수님이 하시는 거 같은데요. 예를 들어 면접에도 들어오셨던 거 같고. 면접에는 누가 올지, 논자시(논문자격시험)는 어떻게 낼지.” (X, D전공 석사 졸업)

“주임교수님이 바뀌면 이런 내규나 분위기가 많이 바뀌어요.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

“시스템적으로는 좀 위태위태한 게 있는 거 같아요. 그러니까 (주임교수님이) 열심히 하시면 좋은 거고, 잘 하는 거고. 대충 하시면 좀 그런 거고.” (V, C전공 석사과정 2학기)

또한 대학원 협동과정 평가보고서(2014)에 의하면 소수의 운영위원들이 주임교수를 번갈아 맡는 경우가 빈번하다. 즉, 일부 교수들만이 운영위원회를 통해 의사결정에 참여하며, 주임교수의 영향력 및 의견 반영 정도가 높으므로 협동과정의 집권화 수준은 높다고 볼 수 있다.

## 2. 대학 학사조직의 문화

### 1) 전공보다는 연구실 문화: “각개전투”

일반적으로 대학 학사조직의 하위문화는 학과 및 전공의 문화로 볼 수 있다. 그러나 대학원 협동과정에서는 문화가 학과 및 전공의 수준에서라기보다 주로 연구실 수준에서 나타난다는 특징을 보인다.

대부분의 연구 참여자들은 협동과정에 전공 차원의 문화가 존재하는가에 대해서는 부정적인 반응을 보였다. 학과 및 전공의 문화는 나름의 인식론, 방법론, 신념, 규범, 관행 등을 지니며, ‘도덕적 질서’로써 구성원들

을 통제하면서 방향을 제시해주는 두 가지 역할을 담당한다(Ylijoki, 2000). 따라서 전공의 문화가 없기 때문에 전공만의 규범이나 관행, 지침 없이 구성된 개개인이 알아서 해야 한다는 점에서 이를 “각개전투”로 표현한 연구참여자도 있었다.

“되게 특별하게 우리 (전공)만의 문화가 있냐고 하시면 잘 모르겠어요.”(V, C전공 석사과정 2학기)

“저희는 전공의 문화라고 할 만한 게... 각개전투죠.” (W, C전공 석사과정 3학기)

전공 전체의 문화가 형성되지 않은 이유는 전체 학생 간 교류가 충분히 이루어지지 못하기 때문인 것으로 보인다. D전공의 경우, 입학과 동시에 지도교수를 배정받기 때문에 학생들이 1학기 때부터 지도교수 연구실에 소속된다. 따라서 같은 해에 입학한 동기간이거나 같은 협동과정의 선후배간이더라도 다른 연구실에 소속되어 있다면 서로 교류할 기회가 거의 없게 된다.

입학 후 2~3학기 째에 지도교수를 배정받는 나머지 협동과정들의 경우, 초반에는 같은 해에 입학한 동기들과 약간의 교류가 있으나 지도교수 배정 이후에는 “랩으로 다 흩어지”기 때문에 교류의 기회가 적어진다. 마찬가지로 같은 협동과정 선후배간이더라도 다른 연구실에 소속되어 있다면 서로 교류할 기회가 거의 없다.

“수업은 거의 1~2학기 차에만 듣기 때문에 그게 끝나면 사실 좀 더 본인이 관심을 두고 하지 않는 이상 잘 안 보고 그러니까. 그래서 뭐 ‘누구는 뭐하고 살아?’ ‘프로젝트 하고 산대.’ 이런 식으로 하고 끝나는.” (R, A전공 석사과정 6학기)

“여기는 들어와서 랩으로 다 흩어지고, 자기가 원하는 세부분야 가서, 랩 가서 하는 거 같아서” (V, C전공 석사과정 2학기)

“1년 지나면 다 자기 연구실로 가버리면 그 뒤로는 별로...” (W, C전

공 석사과정 3학기)

“워낙 그 쪽이 철저하게 랩이 분리되어 있고, 뭔가 접근하기 어려운 느낌이 있어요. 그래서 그쪽이랑은 전혀 몰라요. (중략) 그러니까 아예 다른 세계.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

이에 따라 연구참여자들은 공통적으로는 협동과정에는 전공 차원의 문화보다는 개별 연구실의 문화가 존재하며, 같은 협동과정 내에서도 소속 연구실에 따라 문화의 차이가 존재한다는 점을 이야기하였다. 대부분의 경우 개별 연구실의 문화는 지도교수 소속 학과 및 전공의 문화를 반영한다. 연구실 자체가 지도교수가 소속되어 있는 학과의 연구실에 해당하며, 그 학과 출신의 대학원생들과 같은 연구실에 배정되는 경우가 대부분이기 때문이다.

“(연구실마다) 많이 다르죠. 주제 자체도 좀 많이 다르죠. 방법론도 달라지고. 스케줄도 좀 많이 달라지죠.” (S, B전공 석사과정 3학기)

“그 연구실에 \*\*학과 소속으로 입학한 사람들도 있거든요.” (R, A전공 석사과정 6학기)

“(랩 안에) 모든 전공이 다 섞여 있어요.” (X, D전공 석사 졸업)

전공명	연구참여자	연구실 내 협동과정 학생 비율
A전공	Q	100%
	R	100%
B전공	S	100%
	T	100%
	U	100%
C전공	V	60%
	W	30%
D전공	X	20%
E전공	Y	30%

	Z	30%
--	---	-----

[표 8] 연구실별 협동과정 학생 비율

[표 8]은 각 연구참여자들이 소속되어 있거나 소속되어 있었던 연구실 내의 협동과정 학생 비율을 정리한 표이다. A전공과 B전공의 경우 참여 교수들이 명목상으로는 타 학과에 소속되어 있지만 실제에서는 전임교수 처럼 참여하기 때문에, 연구실 내의 모든 학생들이 협동과정 학생들인 것을 확인할 수 있다. 반면 C전공, D전공, E전공 연구실의 경우 협동과정 학생의 비율은 20%에서부터 60%에 이르기까지 다양하다. 연구실 내의 협동과정 학생 비율이 낮을수록 개별 연구실의 문화가 지도교수 소속 학과 및 전공 문화의 영향을 받을 가능성은 커질 것이다.

## 2) 개별 연구실 문화의 양상

그렇다면 개별 연구실의 문화가 구체적으로 어떻게 나타나는지에 대해 살펴볼 필요가 있다. C전공, D전공, E전공의 경우, 협동과정 학생들과 지도교수 소속 학과 출신의 학생들이 연구실을 함께 사용한다. 따라서 연구실 내 협동과정 학생의 비율이 연구실 문화에 영향을 미칠 수 있다. 한편, A전공과 B전공의 경우 연구실 내의 모든 학생들이 협동과정 학생들이다. 그러나 여전히 지도교수가 익숙하게 여기는 믿음, 가치, 규범을 따라 개별 연구실의 문화는 지도교수 소속 학과 및 전공의 문화를 반영하게 될 개연성이 높다.

연구실 문화는 학과 및 전공 문화의 영향으로 인해 어느 한 쪽의 문화가 강하게 나타나는 경우와 혼재되어 나타나는 경우로 구분해볼 수 있다. 우선 A전공, C전공, D전공, E전공의 경우 지도교수 소속 학과 및 전공 문화의 영향으로 인해 어느 한 쪽의 문화가 더욱 강하게 나타나는 것을 확인할 수 있었다.

A전공의 경우 연구실이 협동과정 학생들만으로 구성되어 있지만 지도교수의 소속 학과 및 전공, 학문적 지향성에 따라 연구실 문화에 차이가

나타난다. 지도교수의 소속 학과 및 전공, 학문적 지향성이 경성학문에 가까운 경우에는 공동의 “프로젝트”를 많이 한다. 그 때문에 매주 “랩 세미나” 등을 통해 랩의 구성원들이나 교수님과 미팅을 할 기회가 많으며, 위계적인 실험실 문화가 나타나기도 하는 등 경성학문의 문화적 특성을 보인다. 반면 연성학문에 가까운 경우에는 연구실에 “자발적으로 나와서” 각자의 공부를 하고 연구를 하게 되며, 위계적인 문화와는 거리를 보이는 등 연성학문의 문화적 특성을 보인다.

지도교수 소속 학과·전공	연구실 문화
경성학문	<p>“랩 세미나를 매주 하고, 그런 프로젝트를 엄청나게 많이 하고.”</p> <p>“랩은 진짜 자주 만나거든요. 일주일에 한 세 번씩은 만나거든요.”</p> <p>“(교수님을) 워낙 뵈 기회가 많았어가지고.”</p>
연성학문	<p>“몇 시부터 출근해서 몇 시까지 있어라 이렇게 정해진 게 하나도 없고. 다만 리딩이 너무 많아서 다들 자발적으로 나와서 오래 공부할 뿐”</p> <p>“개인 연구를 그냥 연구실에서 하는 거기 때문에 연구실이라는 게 이공대에서 말하는 그런 랩실의 느낌이 아니라, 그냥 정말 공부하는 자리. 문과의 연구실들과 좀 더 유사한 거 같고요.”</p> <p>“위계랑은 거리가 멀고”</p>

[표 9] 학과 및 전공 문화에 따른 연구실 문화(A전공)

C전공의 경우 연구참여자들의 지도교수 소속 학과 및 전공이 연성학문이기 때문에 상대적으로 독립적이고 “자유로운” 연성학문의 연구실 문화를 확인할 수 있었다.

다만 연성-응용학문 연구실의 경우 지도교수의 학문적 지향성이 경성학문에 가까우며, 이에 따라 “프로젝트”가 많이 이루어지기도 한다. 연구참여자는 연구실에 지도교수 소속 학과 출신 대학원생의 비율이 높으며 “그 사람들 간의 유대관계가 좀 강하게 있는” 관계로 프로젝트는 주로

그 학과를 통해서 온 사람들끼리 하게 된다고 이야기하였다. 특히 연구 참여자는 “내 연구실이 아니”기 때문에 “눈치 봐야 되니까” 연구실에 적응하는 것이 힘들었다고 이야기하기도 하였다. 이처럼 연구실 내 협동과정 학생의 비율이 낮을수록 협동과정 학생들의 입지는 작아질 수밖에 없으며, 소속감이나 유대감을 형성하거나 문화에 적응하는 데 있어서도 어려움을 겪게 될 개연성이 높다.

지도교수 소속 학과·전공	연구실 문화
연성-응용학문 (경성학문)	<p>“막 그렇게 실험을 매일 돌려야 하고 이런 게 아니다보니까 좀 더 수월한 거 같기는 해요. 근데 수월하다는 게 스케줄이 빡빡하지 않아서 그런 거지, 본인이 논문 읽고 계획하고 하는 걸로 치면 뭐. 근데 하여튼 막 분위기가 쪼이고 이런 분위기는 아니에요, 확실히.”</p> <p>“저희 연구실은 출퇴근 시간도 딱히 없어요.”</p> <p>“연구실 사람들도 다 자기 일 자기가 하는 거고, 서로 간섭을 안 하죠.”</p> <p>“저희 연구실이 연구실 안에서 돌아가는 프로젝트는 많이 있는 걸로 알고 있는데, 그거는 주로 **학과를 통해서 온 사람들끼리 하고,”</p>
연성-순수학문	<p>“지금 자체는 인문대에 더 가까운 거 같은데.”</p> <p>“지금은 좀 자유로운 편이에요. 출퇴근은 지금은 없어요.”</p>

[표 10] 학과 및 전공 문화에 따른 연구실 문화(C전공)

D전공의 경우 연구참여자의 지도교수 소속 학과 및 전공이 경성-응용학문에 해당한다. 이에 따라 연구실 문화에 지도교수 소속 학과 및 전공 문화의 영향이 나타나는 것을 확인할 수 있었으며 연구참여자 역시 자신이 “공대 랩”에 소속되어 있다는 정체성을 명확하게 가지고 있었다. 또한 공동의 프로젝트를 수행하는 문화와 비공식적이기는 하지만 사수-부사수 관계 역시 나타난다.

추가적으로 같은 경성학문이라도 실험의 유무가 문화에 차이를 가져온다는 것을 알 수 있었는데, 이는 선행연구의 결과와도 상통하는 부분이다(박은경, 2009; Ylijoki, 2000). 실험이 연구에서 중요한 부분을 차지하는 경성-순수학문의 경우에는 실험을 가장 우선순위에 두게 된다. 이에 따라 출퇴근 시간이 엄격하게 지켜지고 연구지원 시설 및 인력에 대한 요구가 높으며 특유의 실험실 문화가 나타나는 것을 확인할 수 있었다.

지도교수 소속 학과·전공	연구실 문화
경성-응용학문	<p>“연구실 문화가 공대 쪽이랑 약간 비슷해요. 우리는 공대 랩이니까.”</p> <p>“기본적으로 딱 고정된 사수-부사수는 없어요. 근데 이제 그런 니즈가 부사수 입장에서 있을 수도 있잖아요. ‘누가 나를 좀 가르쳐줬으면 좋겠다’ 그러면 그럼 그 사람이랑 개인적으로 친해져서, 뭐 일할 때 가능하면 같이 하려고 하고 이런 식으로. 그러니까 비공식적이고 고정되어 있지 않은 형태로. 그 다음에 보통 프로젝트가 여러 개가 굴러가기 때문에, 딱 팀이 있어서 그 프로젝트만 하는 건 아니고, 한 사람이 여러 프로젝트 팀에 속해 있어서.”</p>
경성-순수학문	<p>“실험하시는 분들은 약간 이렇게 커뮤니티하고 좀 외부 활동할 시간이 없으셔서 보통. 실험이 너무 바빠가지고. 그런 데는 보통 출퇴근 시간도 되게 엄격하고, 실험이 몇 시간씩 걸리는데, 한번 실패하면 하루 다 날아가는 거라서, 하루 종일 실험실에 있는 경우가 많아서.”</p> <p>“실험 열심히 하는 거를 더 중요하게 생각하지 막 다른 사람과 교류해서 아이디어 얻고 하는 거에 시간을 별로 안 쓰는 거 같더라고요. 왜냐하면 아이디어 있어봤자 별로... 실험할</p>

[표 11] 학과 및 전공 문화에 따른 연구실 문화(D전공)

E전공의 경우에도 지도교수의 소속 학과 및 전공, 학문적 지향성에 따라 연구실 문화에 차이가 나타나는 것을 확인할 수 있었다. 지도교수의 소속 학과 및 전공, 학문적 지향성이 경성학문에 가까운 경우에는 “랩 활동”, “출퇴근”, “실험”의 존재 등에서 볼 수 있듯이 연구실 문화에 경성학문의 문화적 특성이 나타난다. 반면 지도교수의 소속 학과 및 전공, 학문적 지향성이 연성학문에 가까운 경우에는 실험이 없고 프로젝트가 상대적으로 적기 때문에 수평적인 문화를 향유한다.

한 가지 특기할만한 점은 연성학문의 경우에 지도교수가 연구 주제나 방향을 “강요한다거나” “학문적인 경계에 대해서 꼭 단혀서 생각하지 않”았고 “열려 있”었기 때문에 학생 입장에서 다양한 시도를 해볼 수 있었다는 부분이다. 연구참여자는 이러한 부분이 학문이나 학과의 특성이라기보다는 “교수님의 성향”에서 기인한 것 같다고 이야기하였다. 그러나 연성학문의 경우 합의된 패러다임이 존재하지 않기 때문에 연구 활동에서 보다 큰 자율성을 누릴 수 있다는 점에서 이를 학과 및 전공의 문화 관점에서 해석해볼 여지도 충분하다.

지도교수 소속 학과·전공	연구실 문화
경성학문	“**전공 교수님 아래에 가면 진짜 **전공과 관련된 완전 이과식의 실험 중심 연구를 하게 되고요.” “랩 활동을 하고 출퇴근을 하고 실험을 하고.” “**학과 랩으로 자리를 옮기게 돼요. 철저히 이과 식의 랩 시스템으로 가는 거죠. (중략) 연구 주제도 그렇고, 랩도 아예 바뀌게 돼요.”
연성학문	“저희 연구실 자체는 아무래도 인문사회에 가까운 거 같아요. 9~6시 출근 이런 게 없고, 실험 같은 걸 하는 게 아니기 때문에. 그리고



	<p>저희는 진짜 수평해요. 심지어 선후배 간에도 그런 거 없다 할 정도로 수평해요.”</p> <p>“굳이 권력관계를 형성할 이유가 없어요 저희는. 프로젝트가 빠센 것도 아니고.”</p> <p>“아예 문화가 없다고 할 수는 없거든요. 문화가 분명히 존재해요. 수평적인 문화 그 자체에 적응하는 것도 필요한 거 같아요. 한국 사람은 되게 선배, 후배 그런 권위 관계에 익숙하잖아요. 그리고 좀 수동적이고 그런 게 있잖아요. 누군가 딱 짜주는 걸 좋아하고 그런데, 저희 과정은 연구실에 나오지 않으면 정보를 알 수 없는 그런 게 되게 많고, 이 과정에 자발적으로 알아서 받을 많이 붙여야 문화적으로도 정보도 얻고, 연구 관련해서도 역량이 많이 늘고.”</p> <p>“자기 전공의 성격을 되게 강요한다거나 그게 되게 강해야 된다가나 하지 않으셨기 때문에 오히려 되게 다양하게 해볼 수 있는 여지가 좀 있었고.”</p> <p>“워낙 좀 열려 있으셔서, 학문적인 경계에 대해서 딱 닫혀서 생각하지 않으셨기 때문일 수도 있을 것 같은데.”</p>
--	---

[표 12] 학과 및 전공 문화에 따른 연구실 문화(E전공)

반면 B전공의 경우 경성학문과 연성학문의 문화가 혼재되어 나타나는 것을 확인할 수 있었다. B전공의 연구참여자들은 자신들의 연구실 문화에 대하여 공통적으로 “문과 쪽 대학원과 공대 대학원 그 사이”라고 언급하였다. 연구참여자들은 “공대 쪽은 아닌 거 같”으면서 “그렇다고 딱히 인문대 쪽도 아닌” 문화가 “실험기기 쓰고 하는 실험이 아예 없는” 환경에서 기인한다고 보고 있었다.

연구자: 연구실 문화가 좀 궁극한데, 인문·사회 쪽의 경우에는 약간 개인 연구 위주고, 교수님이 크게 터치를 안 하시는 부분도

있고 그런데, 공대 쪽으로 가면 좀 출퇴근, 그리고 사수가 부사수를 가르치고 이런 부분들이 있잖아요? 그래서 연구실 문화가 어느 쪽에 더 가까운지 궁금해요.

참여자U: 공대 쪽은 아닌 거 같은데.

참여자T: 그렇다고 딱히 인문대 쪽도 아니고. 저희도 출퇴근은 없어요.

연구자: 연구를 하실 때 실험을 하거나 그런 건 아닌가요?

참여자T: 실험을 하지는 않죠. 그러니까 이제 그렇죠. 실험이 없기 때문에 굳이 사수가 부사수를 가르쳐줄 이유도 없고. 오히려 그냥 학생들이 필요하다고 느끼면 선배들 찾아가서 지도를 요구하는 경우가 있고. 아니면 팀 미팅이나 교수님이랑 개인 미팅, 아니면 선배와의 연구 미팅을 통해가지고 그 사이에 자기가 준비했던 거를 보여주고 그런 식이라.

## 제 2 절 대학 학사조직의 칸막이 현상

대학원 협동과정의 높은 복잡성 수준과 높은 집권화 수준은 개별 연구실 수준에서 나타나는 문화와 맞물려 칸막이 현상을 야기하게 된다. 다음에서는 협동과정에서 학과 칸막이와 교수 칸막이가 어떠한 모습으로 나타나는지를 구체적으로 살펴보고자 한다. 그리고 칸막이로 인해 학생들이 느끼게 되는 입학 전의 기대와 입학 후 현실 사이의 간극에 대해서도 살펴보고자 한다.

### 1. 학과 칸막이

학과 칸막이 개념은 학과의 구분이 더 이상 전형적인 지식의 구조를 대표하지 못하고 일종의 칸막이로 작용함(Schneider & Shoenberg, 1999)으로써 학제적 활동을 저해한다는 의미로 사용되기 시작하였다. 대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직에서 학과 칸막이는 참여 학과들 간의 차이로 인해 소통이 어려운 현상, 그리고 참여 학과들 중 특정 학과의 영향력이 크게 작용하는 현상 등으로 나타난다.

## 1) 학과 간 차이로 인한 소통의 어려움

참여 학과들 간의 차이는 크게 교육 내용과 교육 방식, 연구 주제와 연구 방법에서 나타난다. 이는 Macfarlane(2006)이 제시한 칸막이의 유형과도 상통하는 부분이다. 우선 같은 협동과정 내에서도 학과에 따라 교육 내용이나 교육의 방식이 달라질 수 있다. 이에 따라 같은 협동과정의 전공과목일지라도, 자신의 지도교수와 다른 학과나 전공에 소속되어 있는 교수의 강의를 수강하게 되는 경우, 교육 “내용”이나 “방식”의 차이로 인해 학생들이 강의 내용을 이해하는 데 어려움이 발생하기도 한다.

“제 주변에 있는 공대나 화학과 출신의 사람들의 경우에는 어렵다고 토로하는 것을 많이 봤어요. 그냥 뭐 수업 방식 자체도 다르고, 글쓰기를 할 일이 없었다가 갑자기 해야 된다가나 이런 경우들이 있으니까.” (Q, A전공 석사과정 3학기)

“진짜 막 수식을 쓰시거든요. 수식 쓰시고, 어려운 수식 쓰시면 학생들도 전공이 다양하잖아요. 인문사회전공 학생들은 모르는 거죠. 그런 게 있고. 또 반대로 인문사회 쪽 수업을 하시면 이과 학생들은 잘 이해를 못 하죠.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

참여 학과에 따라 연구 주제나 연구 방법의 차이도 나타난다. 어떠한 학문적 기반을 가지고 있는가에 따라 같은 현상을 조망하더라도 “문제의식”과 연구 “주제”, “방법론”이 “많이 달라”질 수 있는 것이다. 어떤 학과에서는 “몇 시간씩 걸리는” “실험”이라는 연구 방법을 최우선으로 활용하는 반면, 어떤 학과에서는 “질적 연구”를 중점적으로 수행하기도 한다. 한 연구참여자는 연구 주제나 연구 방법의 차이로 인해 협동과정 참여 학과들이 “나뉘지는 느낌”을 받기도 하며, “언제든지 이혼할 수 있을 것 같”다고도 이야기하였다.

“실험하시는 분들은 약간 이렇게 커뮤니티하고 좀 외부 활동할 시간

이 없으셔서 보통. 실험이 너무 바빠가지고. 그런 데는 보통 출퇴근 시간도 되게 엄격하고, 실험이 몇 시간씩 걸리는데, 한 번 실패하면 하루 다 날아가는 거라서, 하루 종일 실험실에 있는 경우가 많아서.” (X, D전공 석사 졸업)

“예를 들면 \*\*전공은 정말 사회학적인 연구 많이 하게 되고, ##전공 교수님 아래에 가면 진짜 ##전공과 관련된 완전 이과식의 실험 중심 연구를 하게 되고요. 영향을 받아요.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

학과들 간에 교육 내용과 교육 방식, 연구 주제나 연구 방법의 차이는 협동과정 내부에서 학과 간 소통의 어려움을 낳게 된다. 이러한 문제를 해결하기 위해 윤강, 콜로키움, 워크샵, 세미나 등의 제도적 장치들을 운영하고 있는 협동과정들도 있다.

우선 윤강은 특정 전공필수 과목에 대하여 협동과정에 참여하는 모든 학과의 교수들이 매주 돌아가면서 하는 강의를 의미한다. 윤강은 관련 내용을 포괄적으로 다루어볼 수 있다는 점에서 학생들이 느끼게 되는 학과 칸막이를 낮추는 데 기여할 수 있다. 윤강을 경험한 연구참여자들은 윤강이 해당 “협동과정의 아이덴티티”이며, 일반적으로는 자신이 “연구하려는 주제 이외에 사실 잘 못 접하는 경우가 많은데” 윤강을 통해 “사실상 모든 분들의 강의를 듣는 셈”이 되기 때문에 “포괄적으로 영향을 받”았다고 이야기하였다.

그러나 학과 간 차이의 문제를 극복하기 위해 설치된 윤강이 오히려 학과 간 교육 내용과 교육 방식의 차이를 고려하지 않고 이루어지는 경우도 있으며, 이는 혼란을 초래하기도 한다. 한 연구참여자는 윤강이 “한 사람이 처음부터 끝까지 유기적으로 설계를 해서” 만든 것이 아니다보니 “열 분이 하시면 열 분이 각자 자기의 인트로덕션을 하”거나 “맡은 파트를 전혀 모르는 사람한테 설명한다고 생각을 안 하고 엄청 깊게 설명해 버리는 분도 계시고” “똑같은 얘기만 여러 번 들을 때도 있”다고 토로하였다. 이처럼 “내용에 대한 합의와 공유”가 충분히 이루어지지 않은 상태에서 윤강이 진행되는 경우, 학과 간 교육 내용과 교육 방식의 차이로 인해 학생들은 매주 다른 교수로부터 “들쭉날쭉한” 수업을 듣고 이를 이

해해야 하는 어려움을 배로 경험하게 된다.

모든 협동과정 소속 학생들이 참여하여 함께 연구 주제를 공유하고 연사를 초청하여 강연을 듣도록 하는 콜로키움, 워크숍, 세미나 등의 제도적 장치들을 운영하고 있는 전공들도 있다. 그러나 이러한 장치가 잘 운영되는 전공이 있는 반면 상대적으로 잘 운영되지 못하는 전공도 있다.

잘 운영되고 있는 전공들을 살펴본 결과, 이러한 장치들이 상당히 구체적으로 제도화되어 있는 것을 확인할 수 있었다. 매 달 혹은 매 학기마다 정기적으로 이루어지고, 학생들은 몇 번 이상 참석해야 한다는 것이 졸업 요건의 하나로 규정되어 있어 참여를 독려하기에 용이하다. 또한 원칙적으로 지도교수를 제외한 다른 학과의 교수가 장을 맡아야 하는 등 구체적인 제도화가 이루어져 있었다.

반면 상대적으로 잘 운영되지 못하는 전공의 경우 학생과 교수의 참석률이 저조한 것으로 나타났다. 그 이유는 학과 차이에 따른 관심 연구 주제 및 학문적 지향의 차이에서 찾을 수 있다. “\*\*학과의 주제면 ##학과가 안 오고, ##학과 주제면 \*\*학과가 안 오”기도 한다는 것이다. 해당 협동과정의 연구참여자는 “근본적으로 서로 궁금해 하는 게 다르고 지향이 다르기 때문에” 교류가 있기는 하지만 그러한 교류가 “진정으로 섞이는 교류 같지는 않”다고도 이야기하였다.

## 2) 특정 학과의 영향력이 크게 작용함

대학원 협동과정에 참여하는 학과들 중에서도 영향력이 높은 소위 “메인” 학과가 존재하며, 이 학과의 영향력 때문에 학과 칸막이가 나타나기도 한다. 우선 처음에 해당 협동과정이 설치되는 데 있어서 “구심점”이 되었거나 “주도적”인 역할을 한 “주관학과”가 가장 많은 겸무교수를 보유함으로써 메인 학과로 여겨지는 경우가 있다.

“우리 연구실 같은 경우에는 우리가 하는 게 D전공이 모인 그 구심점하고는 조금은 어긋나있기는 했었던... (중략) D전공 같은 경우에, 사실 제 생각에 메인은 실험하고 이렇게 하는 게 더 크다고 생각하

는데.” (X, D전공 석사 졸업)

“저희 과정을 세우신 게 \*\*학과 교수님인데, 이분이 되게 주도적으로. 지금까지도 저희 전공의 아버지라고 많이 하거든요. 그분의 어떤 개인적인 리더십과 그런 게 좀 있었던 거 같아요.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

“주관학과에서 해당 전공과 관련해서 가장 많은 연구를 하고 있는 교수 중심으로 교수진들이 구성이 되는 거 같고. 그리고 주관학과 내에서 이 협동과정에 대한 어떤 생각들을 나름 비치신 분들이 겸무교수로 참여를 하시게 되죠.” (교수 2)

일부 협동과정의 경우 행정적 지원이 부족한 상황에 놓여 있다. 이 때문에 협동과정 참여 학과들 중 큰 영향력을 가진 메인 학과에 “파생되어” “행정적으로” “의존하는” 형태로 존재하기도 한다.

“저희는 \*\*학과에 약간 파생되어 있어요. 행정적으로는 \*\*학과에 되게 의존하는 편이고요. 그쪽에서 졸업 관련, 모든 장학, 행정 관련 정보를 주시는 거죠.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

일부 협동과정의 경우 메인 학과 자체의 영향력은 높지 않지만, 협동과정에는 전임교원으로 소속될 수가 없다는 학칙상의 한계로 인해 형식적으로만 파생된 형태로 존재하는 경우도 있다.

“교수님들도 \*\*학과 소속이긴 하시지만 여기만 하시고. 그러니까 완전히 좀 독립된 과정이라고 생각을 하시는 거 같아요, 교수님들도. 실제로도 그렇게 운영도 되고 있고. 학위만 저렇게 나오지 사실. \*\*학과 밑에 있긴 한데 \*\*학과랑은 거의 연관관계가 없어요.” (S, B전공 석사과정 3학기)

이처럼 협동과정 내에서 영향력을 가진 메인 학과가 존재하는 경우, 협동연구는 여러 학과들의 자유롭고 유연한 참여를 통해 이루어지기보다는 메인 학과의 영향을 많이 받게 된다. Campbell(2005)이 제시한 것처럼

럼 협동연구가 학과 간 권력 차이에 의해 좌우되는 경우가 있기 때문이다. 또한 메인 학과의 존재는 협동과정의 의사결정이나 운영 뿐 아니라 협동과정 내의 지배적인 연구 주제나 트렌드 등에도 영향을 줄 수 있다. 일부 협동과정에서 대부분의 학위논문이 모두 특정 학과의 교수들에 의해 지도된 경우가 있었다는 점이 이를 방증한다(대학원 협동과정 평가보고서, 2010). 대학원 협동과정의 집권화 수준은 이미 높는데, 메인 학과의 존재는 이를 고착화시켜 학과 칸막이로 작용하고 있는 것이다.

## 2. 교수 칸막이

교수 칸막이는 기존의 선행연구들에서 다루어진 개념은 아니다. 그러나 대학원 협동과정에서 문화는 주로 지도교수 연구실 차원에서 나타나고 있기 때문에 이러한 특징을 구체적으로 드러내기 위해 “교수 칸막이” 개념을 도입하였다. 본 연구에서는 Schneider & Shoenberg(1999)의 학과 칸막이 정의와 유사하게 ‘지도교수 및 지도교수에 따른 연구실의 구분이 학제적 활동을 저해하는 칸막이로 작용하는 현상’을 교수 칸막이로 보기로 한다. 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직에서 교수 칸막이는 학생들이 지도교수 및 연구실에 종속되는 현상, 그리고 교수 간 협동연구와 교류의 부재 등으로 나타난다.

### 1) 지도교수 및 연구실에 종속됨

학생들이 지도교수를 배정받아 연구실에 소속되게 되면 그 지도교수 및 연구실에 종속되어, 전공보다는 연구실 문화를 공유하게 된다. 따라서 같은 협동과정의 동기 또는 선후배간이더라도 서로 다른 연구실에 소속되어 있는 경우에는 서로 교류할 기회가 부족하다. 연구참여자들은 공통적으로 다른 연구실에 대해서는 잘 모르며, 기존에 교류가 있었던 사이라도 연구실 배정을 받은 후에는 각자의 연구실 일로 바빠지고 만나기가 어려워지기 때문에 자연스럽게 교류가 없어진다고 이야기하였다.

“다 세분화되어가지고 그 사람들을 잘 몰라요. 몇 학기에 졸업했다는 거를 물어 물어야지 알 수 있어가지고.” (V, C전공 석사과정 2학기)

“다른 연구실은 잘 몰라요. (중략) 만날 기회가 없죠. 전필도 그냥 이제 수업 듣고 시험 보는 거니까 뭐 팀 프로젝트가 있다거나 페이퍼 발표를 한다거나 하는 게 아니니까, 거의 교류가 없다고 봐야죠.” (X, D전공 석사 졸업)

“지도교수님이 선정이 되면 아무래도 각자 하는 게 있어서 바쁘니까 많이 만나기는 힘들기는 하죠.” (S, B전공 석사과정 3학기)

“다 자기 연구실로 가버리면 그 뒤로는 별로 (교류가 없어요).” (W, C전공 석사과정 3학기)

학생들은 연구실 내의 규범과 문화를 습득하는 사회화 및 적응의 과정을 거치면서 연구실에 대한 소속감을 더 강하게 느끼게 된다. 즉, 협동과정에 소속되어 있지만 협동과정 학생으로서의 정체성보다는 지도교수의 제자 또는 해당 연구실의 구성원이라는 정체성을 더욱 크게 느낀다는 점을 확인할 수 있었다. 협동과정 학생들과의 교류가 잘 이루어지지 않는 대신, 전공은 다르더라도 같은 지도교수의 제자로서 같은 연구실을 사용하는 학생들과의 교류는 계속적으로 이루어지기 때문이다.

“그래서 저는 D전공으로서의 소속감보다는 랩 자체의 소속감이나 정체성이 더 크고.” (X, D전공 석사 졸업)

“그 학생들하고 저희 쪽 학생들하고 같이 스터디를 한다든가. 아니면 스승의 날 행사 같은 게 있잖아요. 교수님 아래 행사를 같이 해요.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

물론 연구실 내에 협동과정 학생의 비율이 낮을수록 협동과정 학생들의 입지는 작아질 수밖에 없다. 이전까지 서로 “뭘 어떻게 공부를 했는지 모르”기도 하고 “친해지는 데도 또 상당히 시간이 걸리”기 때문에 문



화에 적응하고 서로 유대를 형성하는 데 있어서 어려움을 겪게 되는 것이다. 그러나 전공이 다르더라도 여전히 “같은 한 교수님의 패밀리”라고 생각하기 때문에 오히려 다른 연구실의 협동과정 학생들보다 교류를 더 많이, 자주 하게 되며 교류를 꾸준히 이어가기도 한다. 한 연구참여자는 같은 지도교수 아래 학생들이 “제자 모임”을 할 때 그 제자 모임에 참석할 수 있다는 점을 장점으로 꼽기도 하였다.

“지도교수님들이 제자 모임을 하시니까 제자 모임을 할 때 거기 갈 수 있느냐 아니냐의 부분이 있기는 하죠.” (Q, A전공 석사과정 3학기)

대학원 협동과정은 학제적 성격을 띠고 있기 때문에 전공필수와 전공선택 몇 과목을 제외하고는 협동과정 내외에서 학점 이수가 비교적 자유롭게 이루어진다. 연구참여자들 역시 “반드시 들어야 된다고 정해진 강의가 많지 않은 편”이고 “학과 구분 없이” “듣고 싶은” 수업을 들을 수 있다는 점에서 “기대”를 했다고 이야기하였다. 이러한 기대는 일정 부분 충족되는 것으로 보인다. 자신에게 “필요한 걸로” “여러 군데에서 나눠서 다양하게 들었”다는 연구참여자들이 많았다.

그러나 기본적으로는 지도교수의 수업을 “최우선으로 듣고” 지도교수 수업 뿐 아니라 지도교수 소속 학과의 수업까지도 많이 듣게 된다. 즉 지도교수의 수업을 수강하는 것이 가장 기본이고, 그 이후에 듣고 싶은 강의를 자유롭게 수강하는 것이 관행으로 여겨진다. 이는 협동과정 교육에 있어서의 교수 칸막이라고 볼 수 있다.

“지도교수님 수업은 최우선으로 듣고, 나머지 과목 중에 관심 있는 것들, 필요한 것들.” (V, C전공 석사과정 2학기)

“\*\*학과 교수님을 지도교수님으로 택하면 당연히 지도교수님 수업을 들어야 되잖아요? 그래서 그 쪽 가서 수업 들어요. (중략) (지도)교수님이 속한 전공의 대학원 수업을 많이 들어요.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

교육 뿐 아니라 연구에 있어서도 지도교수의 영향력은 크게 작용한다. 우선 학생들은 지도교수의 관심 주제나 소속 연구실에서 주로 다루는 연구 주제로 연구를 하게 되는 경우가 많다. 연구참여자들은 연구실에 배정되면 다들 “교수님의 전공을 따라” 해당 연구실이나 학과 내에서 하는 연구를 하게 된다는 점을 밝히고 있다.

“다들 그냥 자기 연구실 가면 끝이에요. 연구실 가면 그냥 지도교수님 따라서 해버려요.” (W, C전공 석사과정 3학기)

“이제 이미 하고 있던 선배들을 보면 그냥 그 지도교수님이 하고 있는 전공의 밑에 있는 랩에 가는 식. 그러니까 우리 전공 안에서의 어떤 그 교수님이 우리를 도와주는 식이라기보다는 이미 그 교수님이 만약 \*\*학과면 \*\*학과 내에서 그냥 할 수 있는 걸 하는. 되게 그게 어차피 그 교수님의 전공을 따라 들어가게 되는. 그래서 결국 E전공에는 아무것도 남은 것이 없는. 저는 그런 느낌을 받았었어요.” (Y, E전공 석사 졸업)

특히 지도교수의 학문적 지향성이나 연구 방향이 기대했던 것과 다른 경우에 학생들은 혼란을 경험하기도 한다. 지도교수의 연구 방향이 협동과정의 학제간 연구 주제라기보다 본래 소속 학과의 주제에 가까우면 학생이 “하고 싶은 주제”와 지도교수가 “재미있게 보는 게 되게 다른” 경우가 있기 때문이다. 이처럼 “너무 방향이 다”르면 학위논문을 준비하는 데에도 어려움이 있을 수 있다. 학생이 연구실에 “들어가고 싶다고 하면” 지도학생으로 “받아는 주시는” 경우가 많다. 그러나 연구실에 배정 받은 이후에 “세부적인 지도”가 잘 이루어지지 않는 어려움이 발생할 수 있으며, 이 때문에 “여기저기 갈팡질팡하”게 된다고 토로하는 연구참여자도 있었다.

이 때문에 충분히 지도를 받으면서 학위논문을 준비하기 위해서 학생들은 “교수님의 본래 전공에 굉장히 가까운 연구”를 선택하기도 한다. 결국 학생이 입학 전에 하게 되리라고 기대했던 협동과정의 학제간 연구

주제와는 멀어질 수 있는 것이다.

“왜냐하면 여러 개의 주제를 가지고 있는 학생을 다 받아주는 교수님이 계시긴 한데, 그분은 받아주셔도 사실 세부적인 지도는 또 안 되게 될 테니까. (중략) 그러니까 아예 E전공이랑 조금 떨어져서 굉장히 낮은 정도의 E전공을 적용한 논문을 쓰거나. (중략) ‘혼자서 하는 거다’라는 생각을 대부분 가지고 있었던 거라. 그 학생들은 그냥 그렇게 체념을 하고 ‘그런가보다’ 하고 혼자서 하는 사람들이거나 아니면 그 교수님의 본래 전공에 굉장히 가까운 연구를 하고.” (Y, E전공 석사 졸업)

그러나 교수 입장에서는 소속 학과에서 “기본 시수”를 채워야 한다는 규정 때문에 소속 학과가 아닌 “협동과정에서 강의를 개설하는 게 어려운 측면이 있다. 이 때문에 협동과정 학생들이 지도교수 소속 학과에서 개설되는 수업을 들을 수밖에 없다는 것이다.

연구와 관련해서도 지도교수 입장에서는 “옆에 있으면” “매일 점검이 되”기 때문에, 학생을 자신의 연구실에 소속시켜 공부하고 연구하도록 하는 것은 지도를 잘 하기 위한 방편이 된다. 그래서 다른 연구실에 가 있는 학생들에게는 “별로 관심이 없어”진다고 이야기하기도 하였다. 연구 주제에 대해서는 학생들이 협동과정에서 다루게 되는 주제들을 포괄적으로만 살펴보고 진학을 결정하는 경향이 있기 때문에 진학 후에도 통합적인 주제에만 몰입하는 경향이 있다고 하였다.

“따로따로도 연구할 수 있는 거고. 같이도 연구할 수 있는 거고. 그러한 능력을 모두 다 가져야 돼. 근데 그 생각을 안 하고 두 개 합쳐진 것만 자꾸 얘기하는 게 있어요.” (교수 1)

교수 칸막이로 인한 부작용은 협동과정이 “원하는 연구실에 가기 위한 중간다리” 정도로 여겨지는 경우가 발생한다는 것이다. 실제로 몇몇 연구참여자들은 협동과정은 “시험”과 같은 입학 “절차가 훨씬 간단”하며, 지도교수 소속 학과나 연구실로는 “티오(TO)가 안 나”거나 해당 학과 출신이 아니면 입학하기가 “힘든” 게 있기 때문에 “좀 뒷구멍 같은 느

낌”으로 협동과정이라는 “루트”를 통해 암암리에 원하는 연구실로 들어가는 경우도 있다고 이야기하였다. 이는 학제간 연구와 이를 수행하는 고급 연구인력 양성이라는 협동과정의 목적보다 교수 칸막이가 더 부각되고 있음을 단적으로 보여준다.

## 2) 교수 간 협동연구와 교류의 부재

대학원 협동과정 평가보고서(2004)는 협동과정이 학과나 학부에서 단독으로 수행할 수 없는 학제적 연구를 수행해야 함을 밝히고 있어 협동연구의 필요성을 명시적으로 드러내고 있다. 그러나 대부분의 연구참여자들은 공통적으로 교수 간에 협동연구와 교류가 잘 이루어지지 않는다는 점을 이야기하였다.

“제가 알기로는 연구는 없어요. 교수님들이 같이 하는 건 거의 없으니까. (중략) 지금 현재도 교수님들이 같이 하시는 거는 잘 없는 걸로 알고 있어요.” (W, C전공 석사과정 3학기)

“(교수 간 협동연구가) 지금까지 없어요. 그게 제일 아쉬워요.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

“학생을 통해서 하는 거야. (중략) 교류가 논문심사야, 대부분은.” (교수 1)

“협동과정이 정책적으로 연구가 많이 활발하게 되는 데야 그렇게 되어 있지만 안 되는 데는 할 수 없어요.” (교수 3)

우선 교수 간 협동연구와 교류 부재의 원인은 교수 개인주의와 고립적인 문화에서 찾을 수 있다. 기본적으로 교수들은 학문의 자유를 누리고 자율성을 보장받으면서 개인적이고 자율적으로 연구에 몰입할 수 있는 환경에 놓인다. 이로 인해 자연스럽게 협업에 관심이 적은 “풍토”, “분위기”가 형성되게 된다.

“교수님들이 얼마나 협업에 관심을 갖고 있는가가 이슈가 된다고 생각해요. 풍토가 좀 그런 풍토가 아니지 않나. 같이 협업을 하는 그런 분위기는 아니진 않나 하는 생각도 좀 해보긴 해요.” (W, C전공 석사과정 3학기)

“교수님들이 각각 전공에서 자기들 개인 프로젝트를 다 하시잖아요. 그게 너무 바빠가지고 딱히 협동과정 내에서 뭔가를 같이 하는 경우는 제가 입학한 이래로는 못 봤어요. 교수님들끼리 그렇게 친하지도 않고.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

협동연구가 이루어지지 않는 이유는 보상 시스템에서도 찾을 수 있다. 교수 입장에서는 자신의 전공 분야에 주력하는 것이 피인용지수 등의 영향력 지수를 높이기 위해 용이하다(Macfarlane, 2006). 같은 이유로 학제간 연구 성과를 다루는 학술지보다는 이미 중심부에서 높은 명성을 누리고 있는 학술지들에 연구 성과를 게재하는 것이 연구자의 명성에 더 유리할 수 있다는 점도 하나의 이유로 추측해볼 수 있다. 실제로 한 연구참여자는 학제간 연구 성과를 투고할 수 있는 학술지도 있지만 그 학술지보다는 지도교수 소속 학과와 관련된 보다 저명한 등재학술지에 투고한다고 하였다.

이처럼 협업이 이루어지지 않는 풍토나 보상 시스템으로 인한 교수 개인주의는 이미 선행연구들(Austin, 1990; Fairweather, 1996; Bennett, 1998; Dee, Henkin, & Chen, 2000; Perry et al., 2000; Wergin, 2003; Fox et al., 2006)을 통해 논의되어온 내용으로, 대학원 협동과정의 특수성을 충분히 반영하고 있지는 못하다. 반면 지나치게 높은 수평적 분화 정도, 그리고 협동과정 자체에 대한 교수의 관심과 애정의 부족은 협동과정의 특수성이 반영된 교수 칸막이 형성 원인으로 볼 수 있다.

학문간 의사소통의 문제로 인해 학제간 접근은 주로 상호연관성이 높은 인접학문 간에 이루어지는 경우가 많다(Selby, 2006). 대학원 협동과정에서도 학문적 지향성이 유사해서 서로 “겹치는” 부분이 존재하는 경우에는 교수 간의 협동연구가 잘 이루어지기도 한다는 것을 확인할 수 있었다.

“\*\*전공이랑 ##전공 사이에는 엄청엄청 많고요.” (Q, A전공 석사과정 3학기)

“연구 분야가 겹칠 수도 있고. 아니면 프로젝트 같은 거를 하다가 연구가 같이 되는 경우도 있는 거 같아요. 교수님 2~3분이 같이 묶여 있는 프로젝트라면.” (U, B전공 석사과정 3학기)

“\*\*라는 주제로 사람들이 모여서 뭔가를 해보겠다고 이야기를 하는 거고. ##라는 주제로 그 어떤 분야의 교수나 연구팀하고도 함께할 수 있는 분야가 생기는 거고.” (교수 2)

그러나 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 구조는 기본적으로 높은 수평적 분화를 보인다. 즉 상호연관성이 낮은 다양한 학문들이 함께 참여하다보니 교수 간에 협동연구를 하기가 어려운 측면이 있다.

“워낙 다양하기 때문에 공동연구 이런 거는 어려워요. 쉽지가 않아.” (교수 1)

“너무 다양한 분들을 모아놓으니까 오히려 그분들 사이에 겹치는 게 없는.” (X, D전공 석사 졸업)

또한 교수 간 협업이 이루어지는 경우에도 “동등하게 융합을 한다기보다는” 타 전공의 “부족한 부분을” 채워주는 것에 불과하다고 이야기하는 연구참여자도 있었다. 이러한 경우 Campbell(2005)이 언급한 학과 간 권력의 차이가 작용하는 경우도 있으리라고 추측해볼 수 있다.

협동과정 자체에 대한 관심과 애정의 부족으로 인해 헌신적으로 참여하는 교수 수 자체가 적기 때문에 교수 간 협동연구와 교류가 이루어지지 않는다고 보는 연구참여자들도 있었다.

“교수님들도 애정이 많으신 분이 있고 자기 과에 더 애정이 많으신 분도 있고 이래가지고. (중략) 그분들끼리는 뭐 잘 할 수 있을 거 같은데, 애정이 별로 없으신 분들은 그냥 어떻게 보면 크게 교류도 많

은 거 같지 않고.” (V, C전공 석사과정 3학기)

“제가 생각했던 그런 전공 간의 교류 이런 거, 뭐 같이 해서 연구를 하고 이런 식의 아이디어가 전혀 없었고. 교수님들도 어차피 자기들 관심 전공이 이미 따로 있었기 때문에 협동과정 자체에 대해서 그렇게 크게 뭔가 성의를 보이신다거나 뭔가 아이디어를 공유하자는 식의 액션이 전혀 없었고.” (Y, E전공 석사 졸업)

특히 학생들은 겸무교수들이 협동과정을 “메인이라고 생각을 안” 하며 협동과정과 관련된 일에 일부 교수들만이 참여하는 것에 실망하거나 불만을 가지고 있기도 했다. “겸무교수라고 이름만 올려놓”고 실제로 전공의 일에는 잘 참여하지 않는다는 점에서 “허수가 많”다고 이야기하기도 하였다.

“사실 애착 정도가 그 쪽이 훨씬 더 강한 거 같고요. 전공 자체가 워낙 특이성이 그쪽에 더 강할 것이기 때문에 본인이 관심 가지고 있으신 분야랑 밀접하게는 거기가 더 관련이 있으니까. 주가 이쪽이 아니니까. (중략) 교수님들 자체가 저희 과정을 메인이라고 생각을 안 하세요. 그래서 뻥세게 관리하시고 그러지 않아요. 본인들이 다 본인 메인 학과가 있으시기 때문에 그렇죠. 거기가 메인인데, 협동과정에서 누군가가 본인한테 지도를 받고 싶다고 컨택이 오면 그냥 해주시는 그런 거죠. 우리를 그냥 받아주시는 거죠.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

“실제 이 과정의 일을 하는 선생님들은 몇 분 안 되시고... 적어요. 우리 과를 케어해주는 분들의 숫자가 너무 적으니까.” (Q, A전공 석사과정 3학기)

“겸무교수라고 이름만 올려놓은 사람이 많아서 실질적으로는 지금 거의 전공 모임 같은 걸 한다고 하면 안 오시는 분이 반이 넘고. (중략) 지도교수님도 막 그렇게 크게 생각하시지는 않는 거 같아요. 본인도 분명 그런 뜻이 있으시니까 겸무교수를 하시겠지만, 그렇다고 막 그렇게 많이 헌신까지는 아닌 거 같고.” (W, C전공 석사과정 3학기)

교수들 역시 협동과정에 열심히 참여하는 겸무교수의 수가 적다는 점에 동의하였으며, 겸무교수의 한계에 대해서 인지하고 있었다.

“예를 들어서 겸무교수 회의를 하는데 한 번도 안 와요. 학생들 세미나에도 한 번도 안 와. 바쁘니까. 그런 분들은 있으나 마나야.” (교수 1)

“겸무교수님들이 공정하고 민주적으로 똑같이 분담해가지고 이 일을 할 수 있는 여지가 있느냐. 그럴 가능성은 없다고 봅니다. 따라서 기존 학과에 대한 책임감만큼이나 이 겸무교수로 참여하시는 분들이 동일한 입장이나 의지, 혹은 생각을 가지고 협동과정에 참여하지 않는다고 보는 거죠. (중략) 당신들이 속해있는 전공이나 학과나 이런 데서 이미 하고 있는 프로그램을 놓칠 수가 없는 거고. 그 강좌들에서부터 벗어나서 또 다른 강의를 부담하기는 쉽지가 않다는 거죠. (중략) 일단 하나의 제도로 존재하긴 하지만 이 프로그램에 대한 어떤 애착이나 의지나 관심이나 열정, 그리고 뭐 여기서 담당해야 될 당신들의 책임이나 의무 이런 것들은 상당히 약하다고 보는 겁니다.” (교수 2)

이처럼 일부 교수들만이 협동과정 일에 헌신하고 의사결정 과정에 참여하는 경우, 학생들은 해당 교수들만을 “과정의 선생님”으로 생각하게 된다. 그리고 해당 교수들에게만 지도학생이 집중되는 현상이 나타나기도 한다. 이는 협동과정 내부의 교수 칸막이를 더욱 고착화시키고 협동연구나 교류를 더욱 어렵게 만들 수 있다.

“수업을 여시거나 그런 것도 지금 겸무교수 메인으로 계시는 선생님들이 다 결정을 해서 여니까.” (R, A전공 석사과정 6학기)

“정말 많은 겸무교수님들이 리스트에 있는데 실은 실제로 여기에 정말 열심히, 정말 ‘과정의 선생님이다’라고 할 수 있는 분은 다섯 분? 대여섯 분 정도 되는 거 같아요.” (Q, A전공 석사과정 3학기)

특히 앞서 살펴보았듯이 협동과정의 운영 전반을 관장하는 주임교수가 협동과정 운영에 미치는 영향력은 상당히 크며, 의견 반영의 정도 역시



높은 편이다. 주임교수의 재직 기간이 길어지면 학생들이 극심하게 주임교수에게 쏠려 논문지도를 받고자 하는 현상이 나타나기도 한다(대학원 협동과정 평가보고서, 2014). 연구참여자들 역시 학생들이 “주임교수님들한테 물리는 경향이” 있다는 점과 주임교수 또한 지도학생을 많이 받으려고 한다는 점을 공통적으로 언급하였다.

“일단은 주임교수님들한테 물리는 경향이 있어요. 사전에 정보가 적으니까 웬지 그냥 주임교수님이 제일 유명할 거 같고. 이거는 입학시에 협동과정 자체에 대한 정보가 많이 없고, 아무래도 주임교수님이 책임감 때문에 과정 행사에 많이 나오시게 되잖아요. 그럼 자주 본 사람한테 갈 수밖에 없는 거고.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

“(학생을) 많이 받으시는 분은 지금 전공주임 교수님.” (W, C전공 석사과정 3학기)

물론 이는 주임교수가 “애정”과 “책임감”을 가지고 협동과정 운영에 임하고 있기 때문일 것이다. 그러나 학생들이 일부 교수들에게만 물리는 경우 교수 칸막이가 심화될 수 있다는 점을 염두에 두어야 한다.

### 3. 칸막이로 인한 기대와 현실 사이의 간극

연구참여자들은 대학원 협동과정에 입학하기 전에 해당 분야가 “하나의 학문으로 다룰 수 없는 주제”이기 때문에 협동과정으로 설치되어 있는 것이 적절하며 “그렇게 배울 수 있으면 되게 좋을 거라고 생각”하고 “많이 기대를 하고” 들어왔다. 그러나 다수의 연구참여자들이 입학 전의 기대와 입학 후 현실 사이의 간극을 느끼고 있었으며, 이는 앞서 살펴본 칸막이에서 기인하는 것으로 보인다.

협동과정에 입학하기 전에 학생들은 다양한 학과에서 다양한 분야의 강의를 자유롭게 수강할 것을 기대한다. 이를 통해 자신이 관심을 가지고 있는 분야에 필요한 새로운 내용들을 배워갈 수 있기 때문이다.

“일단은 대학원에서 되게 다양한 수업을 들을 수 있잖아요? 아시겠지만 저희는 학과 구분 없이 수업 다 들을 수 있고, 그래서 그 부분이 좀 기대가 됐었어요.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

“우리가 장점을 살리면서 새로운 분야를 배울 수 있으니까. 그거를 실제로 배울 수 있다는.” (U, B전공 박사과정 1학기)

다양한 분야의 학생들과 토론이나 학제간 연구를 통해 교류하고, 이를 통해 융합적 관점을 가질 수 있을 거라는 기대를 가지기도 한다.

“기대했던 거는 진짜 막 학문분야가 다양하다고 하는데, 여기에 있는 사람들이 같이 물어봐주고, 자유롭게 마음 편하게 막 토론도 하고 이런 걸 약간 기대했었어요.” (V, C전공 석사과정 2학기)

“융합적 관점을 가질 수 있다 이런 거를 생각했던 거 같아요.” (T, B전공 박사과정 1학기)

우선 다양한 과목을 수강할 수 있다는 기대는 충족되는 것으로 보인다. 전공필수와 전공선택 몇 과목을 제외하고는 협동과정 내외에서 학점이수가 비교적 자유롭게 이루어지기 때문이다.

“그런 거는 좋은 거 같아요. 유들유들해가지고 필요한 거 들으면 돼가지고. (중략) 자기가 원하는 수업 들을 수 있고.” (V, C전공 석사과정 2학기)

“저는 되게 여러 군데에서 나눠서 다양하게 들었어요. (중략) 그냥 그때그때 열리는 것 중에 내가 필요한 걸로. 그래서 수강편람 볼 때 다른 과 관련되어 있는 것도 다 보게 되죠. (중략) 그렇게 필수과목이 많지 않아서 내가 듣고 싶은 수업 들을 수 있다는 게 제일 메리트였어요. \*\*학과 같은 경우에는 대조적으로 그 수업 기준이 되게 딱 세요. 그래서 뭐 한 서너 가지 트랙으로 나뉘어져 있고, 반드시 여기에서 몇 개 이상 들어야 되고, 그 다음에 다른 과 걸로 대체하려면은 이걸 증명하는 서류를 또 내야 되고. 또 뭐, 여기에서 각각의 평점이 얼마 이상이고 이런 식의 엄격한 수업 기준 같은 게 있는데 우리는

없어서 내가 원하는 대로 들을 수 있어서 그게 좋았어요.” (X, D전공 석사 졸업)

학생 구성의 다양성과 관련된 기대 역시 충족된다. 대학원 협동과정 평가보고서(2014)에도 모든 협동과정에서 입학생의 전공 배경이 협동과정 성격에 부합하게 다양하다고 기술되어 있다. 학생들의 “분야가 다양”하고 “세부 전공들은 다 다르”기 때문에 연구실 내부에서도 학제적 접근이 어느 정도 가능하다고 보는 연구참여자도 있었다.

“(학생들이) 다 분야가 다양해요. 베이스 자체가 엄청. 사회과학 공부하시다 오신 분들도 계시고 자연과학 공부하다 오신 분들도 계시고. 직군 자체도 엄청 다양하신 분들이 오셔가지고. 그게 제일 재밌는 거 같아요. 다양성.” (T, B전공 박사과정 1학기)

“학생이 많아서 기본적으로 공동연구보다는 그냥 자체 소화하는 게 더 많았던 거 같아요. (중략) 학생이 많으니까 어차피 인력이 많으니까. 학생들마다 어차피 세부 전공들은 다 다르고, 그 학생들끼리 협력시키면 굳이 리소스가 외부에서 와야 된다고 하는 거는 많지는 않았던 거 같아요.” (X, D전공 석사 졸업)

반면 가장 기대에 미치지 못한 부분은 토론이나 학제간 연구를 통한 교류나 협동의 결핍이었다. 이러한 기대와 현실 사이의 간극은 학과 칸막이 및 교수 칸막이로 인해 협동이 충분히 이루어지지 못하면서 발생하게 된다. 처음에는 해당 협동과정이라는 “비슷한 관심사를 가진” 교수들과 학생들이 모였지만, 결국에는 참여 학과별로, 지도교수별로, 연구실별로 “세분화돼서 각자 관심분야에 집중”하게 되는 반면, “자유롭게 토론하”거나 “같이 연구를 하고” “아이디어를 공유하”고자 하는 움직임은 없다는 것이다. 기존 분과학문의 폐쇄성과 지식의 파편화를 극복하기 위해 설치된 대학원 협동과정이 다시 “반대로 가”면서 칸막이는 계속 유지되고 공고화되고 있다는 것이다.

“비슷한 관심사를 가진 사람들이 모였는데 다 뿔뿔이 다 흩어지다

보니까 딱 모였을 때 물어보고 싶어도. (중략) 이게 다 뭐 나뉘져 가지고 좀 그런 것들. 자유롭게 토론하는 게 아니라 다 다시 세분화돼서 각자 관심분야에 집중되는 거 같아서 그런 건 좀 아쉬웠는데.” (V, C전공 석사과정 2학기)

“제가 생각했던 그런 전공 간의 교류 이런 거, 뭐 같이 연구를 하고 이런 식의 아이디어가 전혀 없었고. 교수님들도 어차피 자기들 관심 전공이 이미 따로 있었기 때문에 E전공 자체에 대해서 그렇게 크게 뭔가 성의를 보이신다거나 뭔가 아이디어를 공유하자는 식의 액션이 전혀 없었고.” (Y, E전공 석사 졸업)

“지금은 필연적으로 세부전공이 C전공 전체를 이루고 있다고 생각해 버리기 때문에. 그래서 사람들이 이 프레임에서 벗어나지를 못하는 거예요. ‘요것만 하면 돼.’ 이렇게 생각을 해버리니까. 이 중에 하나로 가버리면 C전공에 대해서 고민하지 않게 돼요. 근데 C전공은 ‘다 자기 것만 하다보니까 답이 없는데?’라고 생각을 해서 ‘뭔가 우리가 새로운 걸 해보자’라는 그런 모티브에서 나온 건데, 오히려 우리는 반대로 가고 있어요.” (W, C전공 석사과정 3학기)

## 제 5 장 논의

본 연구는 대학원 협동과정 내에서 발생하는 칸막이 현상에 대해 구체적으로 살펴보고자 하였다. 이를 위해 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 구조와 문화를 살펴보고, 이로 인해 나타나는 칸막이 현상을 학과 칸막이와 교수 칸막이로 구분해볼 수 있었다.

개별 분과학문 또는 학과의 배타적 성격은 전문화를 이루어내는 가운데 필연적으로 발생한 것으로 볼 수 있다. 학문의 발전과 더불어 개별 분과학문 또는 학과들은 나름의 칸막이를 세워 그들만의 가치, 규범, 질서를 확립하고 정체성을 공고히 하려는 노력을 거듭해왔다. 하부조직에 해당하는 개별 분과학문 및 학과의 입장에서는 전문화를 위해 칸막이를 활용할 수밖에 없었고, 이러한 기제는 잘 작동해왔다.

그러나 칸막이로 인해 분리된 각 하부조직 사이에 의사소통이나 협동이 잘 이루어지지 않는다면 조직 전체의 통합은 저해될 수 있다. 또한 현대에 요구되는 지식은 학제적 지식이므로 분과학문 또는 학과 간의 활발한 교류와 협력을 통해 이러한 지식을 생산하고 제공할 필요가 있다. 현재 분과학문 간, 학과 간에는 전문화를 이유로 형성된 칸막이가 공고하게 자리 잡고 있어 대학이 사회적 수요에 부응하기가 어려운 상황이다. 따라서 칸막이를 낮추어야 할 필요성이 제기된다.

물론 이러한 배타성과 보수성은 분과학문이나 학과 차원에서 시작된 문제이기 때문에 대학원 협동과정만의 문제로 치부할 수는 없을 것이다. 다만 협동과정이 분과학문 사이의 칸막이를 극복하려는 목적을 가지고 도입된 만큼, 협동과정의 칸막이 현상에 대한 연구는 칸막이 극복의 시발점이 될 수 있다는 점에서 의미가 있다. 다음에서는 대학 학사조직의 구조 및 문화와 칸막이의 관계를 살펴보고, 칸막이를 낮추기 위한 방안에 대해 논의해보고자 한다.

학사조직의 구조를 세 차원으로 살펴보았을 때, 복잡성 수준은 협동과정별로 차이가 있었다. 특히 복잡성 수준이 심화될수록 조직 구성원들의 의견을 조장하기가 더 어려워지기 때문에(강경석, 이봉우, 1998) 학과 칸

막이와 교수 칸막이를 유발하게 된다는 점을 확인할 수 있었다. 우선 복잡성 수준이 높은 C전공과 D전공의 경우 학과 칸막이와 교수 칸막이가 관찰되었다. 교육 내용, 연구 주제나 방법 등의 차이로 인한 학과 칸막이가 나타났으며 이를 극복하기 위해 도입된 윤강 등의 제도적 장치가 잘 운영되지 못하면서 오히려 학생들의 혼란을 초래하기도 하였다. 윤강에 참여하는 교수들 간에 강의에 대한 충분한 논의 및 조율이 이루어지지 않는 것이다. 또한 학생들이 협동과정보다는 지도교수 및 연구실에 대한 소속감을 강하게 느끼는 등 교수 칸막이도 관찰되었다. 전공의 복잡성 수준이 높을수록 연구실 내 협동과정 학생의 비율은 상대적으로 낮게 나타난다. 이에 따라 연구실 문화의 양상도 지도교수 소속 학과 및 전공 문화의 영향을 많이 받아 어느 한 쪽의 문화가 두드러지게 나타나는 것을 확인할 수 있었다.

반면 복잡성 수준이 낮은 B전공의 경우 학과 칸막이와 교수 칸막이가 비교적 적게 관찰되었다. 물론 여러 학과들이 참여하기 때문에 연구 주제나 방법 등의 차이로 인한 학과 칸막이가 나타나기는 했다. 그러나 콜로키움, 워크샵, 세미나 등의 장치가 구체적으로 제도화되어 잘 이루어짐으로써 학과 간 차이의 문제를 극복하는 데 기여하고 있었다. 또한 교수 칸막이는 거의 관찰되지 않았다. 연구실이 협동과정 학생들만으로 구성되어 있어 특정 학과 및 전공 문화의 영향을 크게 받지 않았으며, 연구실 문화에도 경성학문과 연성학문의 문화가 혼재되어 나타났다. 또한 교수들은 실질적으로 해당 전공의 전임교수 역할을 수행하고 있었다. 이에 따라 학생들은 연구실에서의 소속감 뿐 아니라 협동과정 학생으로서의 정체성도 느끼고 있었다.

그러나 B전공이 소위 “잘 되는 협동과정”으로 여겨지는 이유는 단순히 복잡성 수준이 낮기 때문만은 아니다. 그보다는 교수들과 학생들이 해당 협동과정을 “분야 자체가 따로 있는” “독립된 과정”, 즉 독립 학과 처럼 인식하고 있기 때문인 것으로 보인다.

“융합이 아니고 아예 그냥 분야 자체가 따로 있는 거 같아요. 다른 학문들이랑 구별되는 저희만의. (중략) 그러니까 융합이라고 하면 공

통된 부분이 다른 학과에 존재를 해야 되잖아요. 그런데 그런 게 없는 거 같고 명확하게 좀 구분이 되는 거 같아서.” (T, B전공 박사과정 1학기)

참여자S: 공식 명칭은 협동과정 B전공이에요. 대외적으로는 협동과정이라는 말을 빼죠, 보통.

연구자: 그런 특별한 이유가 있나요?

참여자S: 협동과정이라는 말을 굳이 쓸 이유가 없다는 생각이신 거 같아요. 협동과정이라고 하기에는 다른 과와의 협동이 별로 없다고 생각을 하시나 봐요. 다른 협동과정은 교수님들이 이 과 저 과에서 오셔서 강의를 하시잖아요. 근데 저희 과는 그런 게 거의 없거든요. 그리고 교수님들도 \*\*학과 소속이긴 하시지만 여기만 하시고. 그러니까 완전히 좀 독립된 과정이라고 생각을 하시는 거 같아요, 교수님들도. 실제로도 그렇게 운영도 되고 있고. 학위만 저렇게 나오지 사실. \*\*학과 밑에 있긴 한데 \*\*학과랑은 거의 연관관계가 없어요.

그렇다면 대학원 협동과정 내에 존재하는 칸막이를 낮추기 위해서는 협동과정이 독립적인 학과로 정착할 수 있도록 지원해야 하는가? 대학원 협동과정 평가보고서(2010)에 의하면 평가 결과에 따라 부진한 협동과정의 폐지를 진지하게 검토하고, 우수한 협동과정의 경우에는 정식 학과나 전공으로의 승격도 추진해야 한다고 명시하고 있다. 따라서 협동과정의 궁극적인 목적을 독립적인 학과로의 정착으로 볼 개연성이 있다.

그러나 대학원 협동과정에서 수행하게 되는 학제적 연구는 서로 다른 학문적 배경을 가지고 있는 연구자들이 연구문제 해결이라는 공동의 동기를 가지고 각자의 개념과 이론, 데이터 수집, 방법론 등을 가지고 통합적 관점에서 접근하는 것을 의미한다(한승환, 김정운, 2011; Bruhn, 1995; Perez-Vázquez & Ruiz-Rosado, 2005). 연구문제에 따라 다양한 분야의 연구자들이 유연하게 참여할 수 있어야 하는 것이다. Margles et al.(2010)의 연구에서도 학제간 접근으로써 얻고자 하는 것은 분야를 하나로 통일(homogenize)하는 것이 아니라 다양한 학과들을 대화, 토론, 프로젝트에 참여시킴으로써 새로운 통찰(insight)을 얻고자 함이라고 밝

히고 있다. 이러한 점에서 대학원 협동과정 역시 다양한 학과나 학부의 유연한 참여를 더 강조한다고도 볼 수 있다.

따라서 협동과정의 궁극적인 형태가 어떠해야 하는가에 대해서 일률적으로 규정할 수는 없을 것이다. 협동과정마다 “설립 과정”과 상황이 다르고 목표하는 바가 다를 것이기 때문이다. 연구참여자 교수 2는 협동과정에 참여하는 교수들의 목적은 다양하기 때문에 협동과정이 어떠한 “목적 하에 이루어진다”거나 무엇을 “목표로 활동을 하고 있”다고 규정하기는 어렵다고 이야기하였다. 따라서 개별 협동과정의 상황과 목표에 따르되, 칸막이가 발생할 때 이를 유연하게 해결할 수 있어야 할 것이다.

“협동과정이 여러 가지 설립 과정과 개념이 다 다르잖아요? (목적은) 다 다른 거 같아요.” (교수 3)

“어떤 사람은 그건 중요한 학제의 영역이기 때문에 협동과정을 하고 있는 거고. 어떤 사람은 굳이 학제로 인정받지 않는다 하더라도 사회적인 요구가 있으니까 그러한 인력들을 키워내기 위해서 협동과정을 하는 거고. 어떤 사람들은 진짜 여러 사람들이 참여할 수 있는 장을 만들기 위해서 그렇게 하는 거고. 따라서 하나의 목적을 가지고 협동과정이 이런 목적 하에 이루어진다, 혹은 이것 목표로 활동을 하고 있다, 최종 목적은 뭐다 이렇게 얘기하기는 어렵다고 생각을 합니다.” (교수 2)

다음으로 협동과정이 설치되어 있는 학사조직의 공식화 수준은 높았으나, 현실과 괴리되어 있는 공식적 규칙으로 인해 칸막이가 조장되기도 하였다. 학칙에 의하면 전임교원은 대학(원)의 학과나 학부에 소속되기 때문에 학과나 학부에 해당하지 않는 협동과정에는 전임으로 소속될 수가 없다. 교수 입장에서는 소속 학과 업무 뿐 아니라 협동과정 업무까지 이중 부담을 지게 되는 것이다. 이에 따라 학과 간 차이를 극복하기 위한 논의, 교수 간 협동연구나 교류 등에 할애할 수 있는 시간이 상대적으로 부족해지며 이는 칸막이를 낳게 된다. 이러한 한계로 인해 B전공의 경우 명목상으로만 참여 학과에 과생되어 있을 뿐 실제로 참여교수들은 협동과정의 업무를 주로 담당하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 이처럼



현실과 괴리되어 있는 공식적 규칙은 명목상으로만 지켜지고, 실제 행태는 규칙과 합치되지 않았다.

학생 연구참여자들은 학칙상의 한계로 인해 협동과정 자체에서 전임교수를 채용할 수 없다는 점에 대해서 문제의식을 가지고 있었다. 학제간 접근이라는 관점에서는 현행 제도가 적절할 수 있겠지만, 학생들에 대한 교육과 “채용”의 관점에서는 불합리하다고 보는 것이다.

“문제 같은 게 협동과정 자체가 교수를 채용할 수는 없는 걸로 알아요. 여러 교수님들이 말씀하시는 거지 딱 협동과정으로는 교수를 받을 수가 없는 거예요. 그게 사실은 ‘interdisciplinary’의 핵심이기도 하죠. 근데 반대로 전공이 있고, 이걸로 박사를 받는 분들이 분명히 있잖아요? 근데 그분들이 다시 여기에 채용이 될 수가 없는 거죠.” (Z, E전공 박사과정 3학기)

교수들 역시 협동과정에서 전임교수를 채용하지 못하는 점을 문제로 인식하고 있었다. 그 문제는 학칙에서 비롯된 것이기 때문에 협동과정이라든지 단과대학에서 할 수 있는 일이 아니라 “학교 자체의 문제”라고 이야기하기도 하였다. 전임교수가 없다는 것은 곧 책임지는 사람이 없다는 것이라고 비판하고, 학생들에 대한 지도나 일 측면에서 보았을 때 전임교수를 채용하는 것은 교수들도 원하는 바라고도 하였다.

“전임교수가 없다는 이야기는 책임지는 사람이 없다는 이야기인거죠. 책임지는 사람이 없으면 이게 산으로 가든 뭐로 가든 알 수가 없는 일이죠. (중략) 즉, 전임교수가 없기 때문에 이 프로그램은 말 그대로 모래 위에 지어진 성 같은 느낌이 드는 거죠.” (교수 2)

“전임교수가 있으면 제일 좋아요. 전임교수가 한 명이나 두 명만 있어도 학생들을 잘 지도를 하고 하는 것들이 좋죠. 왜냐면 일 자체가 중복이 되지 않으니까. 그래서 지금 주임교수도 일이 중복이 되기 때문에, 자기 본래 소속하고 협동과정하고 중복이 돼서 일 하는 거는 쉽지는 않아요. 일이 두 배인데 뭐. 그거는 학생들뿐만 아니라 교수들도 원하는 거예요, 그게.” (교수 1)

따라서 협동과정에도 전임교원이 소속될 수 있도록 학칙을 수정하는 방안을 고려해볼 필요가 있다. 이미 미국의 대학들에서는 학제간 교육 프로그램에서 자체적으로 교수를 채용하는 경우가 있다(Holley, 2009). 기존 분과학문 영역 내의 주제보다 학제적 주제에 관심이 있는 교수들을 채용함으로써 교수 간 교류와 협동을 촉진하여야 한다.

마지막으로 집권화 수준 역시 높았다. 의사결정이 소수의 운영위원들에 의해 이루어지면 일관성 있는 결정의 강력한 집행을 통해 효율성을 담보할 수 있다(강경석, 이봉우, 1998). 그러나 조직 운영의 경직성이 강해지므로 외부 환경의 변화에 유연하게 대응하기 어렵다는 점이 문제로 지적될 수 있다(김영호 외, 2012). 협동과정은 여러 학과나 학부의 교수들이 참여하여 학제간 연구와 교육을 담당한다는 점에서 조직 운영의 유연성이 강조된다고 볼 수 있는데, 이러한 협동과정에서 높은 집권화 수준은 칸막이를 심화시킬 수 있다. 학생들이 주임교수에게 쏠려 논문지도를 받고자 하는 경향이 있다는 점이 이를 단적으로 보여준다.

이처럼 일부 겸무교수들 또는 주임교수만이 협동과정에 특별한 관심과 책임감을 가지고 임하고 있는 것은 반대로 많은 수의 겸무교수들이 협동과정에서 강의를 개설하거나 협동과정 업무를 담당하기 어려운 환경에 놓여있기 때문이기도 하다. 따라서 교수들이 협동과정에 관심을 가지고 책임과 의무를 충분히 담당할 수 있는 환경이 먼저 조성될 필요가 있다.

특히 겸무교수들이 수업 시수와 관련하여 소속 학과와 협동과정 사이에서 갈등할 필요가 없도록 제도적 개선이 이루어져야 한다. 미국 워싱턴대학교(University of Washington)의 학제간 프로그램인 'Program on the Environment'에서는 겸무교수들이 학제간 주제인 환경 관련 강의를 하는 경우에 본래 소속 학과의 시수로 인정해주고, 소속 학과에는 강의 시간만큼을 예산으로 보상해준다(Committee on Facilitating Interdisciplinary Research, 2005). 또한 미국 미시간주립대학교(Michigan State University)에서는 겸무교수와 해당 학과 각각의 권리와 역할을 구체적으로 문서화한 양해각서(Memorandum of Understanding)를 해당 교수와 학과가 작성하도록 한다(Inside Higher Ed., 2013, April 21). 이

는 겸무교수제 도입으로 인한 학과 간 이해관계의 충돌을 미연에 방지하는 효과가 있다. 이처럼 겸무교수들이 협동과정에서 강의를 개설하면서 수업 시수를 충족할 수 있고 소속 학과에도 피해가 가지 않게 하는 방향으로 제도를 개선할 필요가 있다.

또한 예산이나 자원의 안정성을 담보하기 위해서는 현재의 학과간 프로그램을 비학과 독립조직 소속으로 전환하는 방안도 고려해볼 수 있다. 비학과 독립조직의 학제간 프로그램은 독자적인 교수진과 자원을 확보하고 있으면서 운영의 유연성도 어느 정도 담보할 수 있기 때문이다. 일본 큐슈대학에서는 독립적인 연구조직을 만들어 교수들을 단과대학이나 학과가 아닌 연구조직에 소속시킨 결과, 교수들이 연구 주제에 따라 다양한 학부와 대학원에서 강의를 할 수 있었고, 다른 학과 교수들과의 학제적 활동도 촉진할 수 있었다(Ogawa, 2002).

특히 우리나라 대학은 학과와 전공 단위로 교수 채용이 이루어지고, 어느 학과에 소속된다는 것이 마치 ‘호적’처럼 연구자의 이력에 남는 풍토가 있어 학제간 연구자들에게 불리하게 작용하기도 한다(김대현 외, 2011). 비학과 독립조직을 통해 교수를 채용하게 되면, 교수가 칸막이의 영향에서 벗어나 다양한 학제적 연구에 주력할 수 있는 환경이 조성된다는 장점도 있다.

## 제 6 장 결론 및 제언

### 제 1 절 요약 및 결론

본 연구는 대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 구조와 문화를 바탕으로 협동과정 내에서 칸막이가 어떠한 모습으로 나타나는지를 살펴보았다. 대학원 협동과정은 학제적 탐구와 지식의 창출, 그리고 학제적 연구를 수행할 수 있는 고급 연구인력 양성 등을 목적으로 도입되었다. 그러나 여전히 분과학문의 폐쇄적 전통 및 단일 학제적 지향은 협동과정 운영에 있어 장애요인으로 작용하고 있다. 본 연구는 협동을 저해하는 장벽을 칸막이로 제시하고, 그 현상을 구체적으로 설명하고자 했다는 점에서 의미가 있다.

서울대학교는 국내를 대표하는 연구중심대학이며, 협동과정이 최초로 설치된 대학이기도 하다. 또한 정부의 대학 관련 정책 및 패러다임 확산에 있어 중요한 역할을 담당하고 있다. 이러한 점에서 서울대학교 대학원 협동과정에 소속되어 있는 학생 및 교수가 본 연구의 사례로써 적합하다고 판단하고 질적 사례연구를 진행하였다.

구체적인 연구 결과는 다음과 같다.

우선 대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 구조를 복잡성, 공식화, 집권화의 세 차원으로 파악하였다. 첫 번째 차원인 복잡성의 수준은 대체적으로 높았다. 그러나 협동과정별로 복잡성 수준에는 차이가 있었으며, B전공의 경우에는 수평적 분화와 공간적 분화 정도가 낮아 상대적으로 낮은 복잡성을 보이기도 했다. 두 번째 차원인 공식화는 높은 수준으로, 외부의 다양한 법령들과 내부의 정관과 학칙, 협동과정 관련 규정 등이 문서화되어 있었으며 권한 및 책임도 명문화되어 있었다. 세 번째 차원인 집권화 역시 높은 수준이었는데, 일부 교수들만이 참여하는 운영위원회에서 협동과정과 관련된 의사결정이 이루어지며 상급자인 주임교수의 영향력 및 의견 반영의 정도가 높았다.

다음으로 대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직의 문화는 주로 연구실 수준에서 나타났다. 같은 협동과정 소속 학생들이라도 다른 연구실에 배정받는 경우에는 서로 교류할 기회가 거의 없다. 대신에 협동과정 학생들은 지도교수 소속 학과의 연구실에 배정되어 그 학과 출신의 대학원생들과 같은 연구실에 소속된다. 이에 따라 개별 연구실의 문화가 해당 학과 및 전공 문화를 반영한다는 것을 확인할 수 있었다. A전공, C전공, D전공, E전공의 경우 연구실의 문화는 지도교수 소속 학과 및 전공 문화의 영향을 받아 경성학문과 연성학문 중 어느 한 쪽의 문화가 더 강하게 나타난다. 반면 B전공의 경우 경성학문과 연성학문의 문화가 혼재되어 나타나는데, 이는 해당 협동과정의 교수들과 학생들이 협동과정을 독립된 학과로 인식하면서 새로운 연구실 문화를 형성해가고 있기 때문이라고 유추해볼 수 있었다.

대학원 협동과정 내에서 나타나는 칸막이는 학과 칸막이와 교수 칸막이로 나누어볼 수 있었다. 학과 칸막이는 참여 학과들 간 교육 내용, 교육 방식, 연구 주제, 연구 방법 등의 차이로 인해 소통이 어려운 현상으로 나타난다. 이를 해소하기 위해 윤강, 콜로키움, 워크샵, 세미나 등 제도적 장치를 운영하고 있는 전공들도 있었으나 참석률이 저조한 등 진정한 의미의 교류를 추진하기가 어렵다는 것을 확인할 수 있었다. 또한 협동과정 주관학과 등 높은 영향력을 가진 특정 학과의 존재가 학과 칸막이로 작용하기도 한다. 특정 학과가 협동과정의 의사결정과 운영 뿐 아니라 지배적인 연구 주제나 트렌드 등에까지 영향을 미치는 것이다.

교수 칸막이는 지도교수 및 지도교수에 따른 연구실 구분이 학제적 활동을 저해하는 칸막이로 작용하는 현상을 지칭하기 위해 본 연구에서 도입한 개념이다. 교수 칸막이는 학생들이 지도교수 및 해당 연구실에 종속되는 현상으로 나타난다. 학생들은 협동과정에 대한 소속감보다는 지도교수의 제자라는 정체성을 가지고 연구실에 대한 소속감을 강하게 느낀다. 교육에 있어서는 지도교수가 개설하는 강의 및 지도교수 소속 학과의 강의를 최우선으로 듣고, 연구에 있어서는 지도교수의 관심 주제나 소속 연구실에서 다루는 주제에 가까운 연구 주제를 선택함으로써 학제

간 연구 주제와는 멀어지기도 한다. 심지어 교수 칸막이가 지나치게 부각되어, 협동과정이 단순히 특정 연구실에 가기 위한 중간다리 정도로 여겨지는 경우도 있었다. 또한 교수 간 협동연구와 교류의 부재를 교수 칸막이 현상으로 볼 수 있었다. 협동연구와 교류 부재의 원인은 교수 개인주의와 고립적인 문화, 보상 시스템, 지나치게 높은 수평적 분화로 인한 상호연관성 결여, 협동과정에 대한 겸무교수의 관심과 애정 부족 등으로 파악해볼 수 있다. 특히 겸무교수의 한계로 인해 주임교수를 포함한 일부 교수들에게만 지도학생이 편중되는 현상이 나타나고 있었는데, 이는 교수 칸막이를 더욱 심화시킬 수 있다.

학생 연구참여자들은 대학원 협동과정에 입학하기 전에 가졌던 기대와 입학 후 현실 사이의 간극을 경험하고 있었다. 특히 토론이나 학제간 연구를 통해 교류를 할 수 있을 것이라는 기대가 충족되지 않았는데, 이는 학과 칸막이와 교수 칸막이로 인해 협동이 충분히 이루어지지 못하기 때문으로 보인다.

본 연구의 분석 결과를 바탕으로 도출한 결론은 다음과 같다.

첫째, 대학원 협동과정이 설치되어 있는 대학 학사조직에는 조직의 구조와 문화로부터 비롯된 학과 칸막이와 교수 칸막이가 나타났다. 협동과정은 기존 분과학문의 폐쇄성과 배타적 권력구조를 극복하고 과편화된 지식을 통합하려는 대표적인 시도에 해당하나, 칸막이로 인해 이러한 시도가 저해되고 있다. 따라서 현상을 주의 깊게 살펴보고 진단함으로써 이를 유연하게 극복하기 위한 노력이 필요할 것이다.

둘째, 협동과정의 설립 과정, 목적, 상황 등은 전공마다 상이하기 때문에 협동과정의 궁극적인 형태가 어떠해야 하는가에 대해서는 일률적으로 규정할 수 없다. B전공의 경우 비교적 낮은 복잡성 수준을 보이고, 연구실에 협동과정 학생들이 소속되며, 교수들도 실질적으로는 전임교수와 같은 역할을 수행하는 등 협동과정을 독립된 학과처럼 인식하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 이에 따라 다른 전공의 연구참여자들도 B전공을 잘 운영되고 있는 전공으로 인식하고 있었다. 그러나 무조건 독립적인 학과로 정착하는 것을 지향하기보다는 개별 협동과정의 상황을 고려하여

해당 전공에 가장 도움이 되는 발전 방향을 설정하는 것이 적절할 것이다.

셋째, 같은 현상에 대해서도 교수 연구참여자와 학생 연구참여자의 입장에 차이가 있는 것을 확인할 수 있었다. 강의 개설과 관련하여 교수 입장에서는 소속 학과에서 충족해야 하는 시수가 있기 때문에 소속 학과에서 강의를 개설하게 되는 경우가 많지만, 학생들은 협동과정에서 강의를 개설하지 않는 교수에 대해 실망하거나 불만을 나타내기도 한다. 지도교수 배정과 관련해서도 학생들은 계속적으로 협동과정에 관심을 가지고 학생들을 지도해온 일부 교수들을 신뢰하고 지도받기를 원하는 반면, 교수들은 학생들이 원하는 교수가 한정되어 있기 때문에 나머지 교수들은 참여의 폭이 좁아질 수밖에 없다고 토로하였다. 따라서 협동과정을 이루는 주요 구성원인 교수와 학생이 서로의 입장을 이해하고 이를 조율해나갈 필요가 있다.

## 제 2 절 제언

본 연구의 결과를 바탕으로 대학원 협동과정의 칸막이를 낮추기 위한 정책적 제언을 제시하고자 한다.

첫째, 학과 칸막이를 낮추기 위해서는 학과 간 소통의 어려움을 극복하기 위한 제도적 장치들을 개선하고 이를 보다 구체적으로 제도화하여야 한다. 윤강의 경우, 사전에 교육 내용과 교육 방식에 대해 교수들 간에 충분히 논의를 거치고 이를 바탕으로 강의를 유기적으로 설계함으로써 학생들의 이해를 도와야 할 것이다. 콜로키움, 워크숍, 세미나 등에서 연구 주제를 공유하고 강연을 진행하는 경우에도 정기적이고 체계적으로 운영될 수 있도록 제도화함으로써 교수와 학생의 참석률을 높일 수 있을 것이다.

둘째, 교수 칸막이를 낮추기 위해서는 교수들이 협동과정에 전념하여 학제적 연구와 고급인력 양성과 같은 책임을 다할 수 있는 환경이 조성

되어야 한다. 우선 교수들이 수업을 개설할 때 소속 학과와 협동과정 사이에서 갈등할 필요가 없도록 시수와 관련하여 제도적 개선이 이루어져야 한다. 앞서 제시된 미국 대학들의 사례를 참고하여, 겸무교수가 협동과정에서 강의를 개설하면서 소속 학과에서 시수를 인정받는 대신, 소속 학과에는 예산으로 보상해주는 등 양측 모두에 피해가 가지 않는 방향으로의 개선이 가능할 것이다. 또한 협동과정에도 전임교원이 소속될 수 있도록 학칙 개정을 추진할 필요가 있다. 교수들이 학제적 교육 프로그램에서 역할을 다하기 위해서는 충분한 시간과 노력이 필요한데, 소속 학과의 일까지 이중으로 담당해야 하다 보니 한계가 발생할 수밖에 없다. 특히 일부 협동과정에서는 교수가 명목상으로는 다른 학과에 소속되어 있지만 실제에서는 협동과정의 업무만 담당하도록 함으로써 전임교수와 유사한 지위를 부여하고 있는 경우도 있다. 따라서 현실의 필요를 반영할 수 있도록 학칙을 개정할 필요가 있다.

셋째, 대학원 협동과정을 현재의 학과간 프로그램이 아니라 비학과 독립조직 소속으로 이동하는 방안을 고려해보아야 한다. 비학과 독립조직의 학제간 프로그램은 예산이나 자원의 안정적인 확충이 가능하기 때문에 협동과정이 경험하고 있는 행정적·재정적 어려움을 해소할 수 있다. 또한 학제간 연구자들로 독자적인 교수진을 확보할 수 있어 충실한 교육이 가능해질 것이다. 이러한 환경은 교수 입장에서도 다양한 학제적 연구와 활동에 몰입하는 좋은 기회가 될 수 있다.

본 연구의 한계점을 바탕으로 후속 연구에 대한 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 다양한 협동과정들에 대한 후속 연구가 진행되어야 한다. 본 연구는 경성학문과 연성학문 간에 설치된 5개의 협동과정을 대상으로 하였다. 경성학문과 연성학문 간에는 학과 및 전공문화의 차이가 명확하게 나타날 가능성이 크고, 그로 인한 칸막이를 포착하기에 용이할 것으로 기대하였기 때문이다. 그러나 그만큼 학과 및 전공 문화의 차이가 극명하게 대비되어 나타났을 가능성을 배제할 수 없다. 연성학문 간에 혹은 경성학문 간에 설치된 협동과정의 경우 학과 및 전공 문화의 차이가 적



게 나타날 수 있고, 그로 인한 칸막이의 양상도 다를 수 있으므로 다양한 협동과정의 사례를 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 서울대학교 이외의 대학들에 대한 후속 연구가 진행되어야 한다. 서울대학교는 정부 정책의 초기 채택자로서 다른 대학들의 선례가 될 수 있다는 점에서 본 연구의 대상이 되었다. 그러나 그만큼 협동과정 설립이 비교적 오래되었고, 대부분의 학생들이 전일제이고 학계로의 진출을 희망하며, 정부 재정지원 정책의 수혜를 받아 장학금 규모가 큰 편인 등 서울대학교만의 특징이 존재한다. 따라서 다른 대학들에서는 대학 학사조직의 특성이나 칸막이의 모습이 다르게 나타날 수 있으므로 서울대학교 이외의 대학들에 대한 후속 연구가 이루어질 필요가 있다.

## 참 고 문 헌

- 강경석, 이봉우(1998). 학교조직의 전문화·조직구조특성·조직효과성간의 인과관계. **교육행정학연구**, 16(3), 127-148.
- 강명구, 김지현(2010). 한국 대학의 학사구조 변화와 기초교양교육의 정체성 확립의 과제. **아시아교육연구**, 11(2), 327-361.
- 고등교육법. 법률 제 14054호, 제29조, 제3항.
- 고등교육법 시행령. 대통령령 제26683호, 제23조.
- 권재일, 김창민, 박찬국, 박성창(2006). **인문학의 학제적 연구·교육 현황과 활성화 방안**. (경제·인문사회연구회 인문정책연구총서 2006-01).
- 김대현, 김아영, 강이화(2011). 국내 대학 교수들의 학제간 연구 경험. **교육과정연구**, 29(4), 265-287.
- 김민선, 양지웅, 연규진(2016). 이공계 여성 대학원생의 진로선택과 대학원 경험에 관한 질적 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 28(1), 191-216.
- 김병섭, 박광국, 조경호(2000). **조직의 이해와 관리**. 서울: 대영문화사.
- 김양선(2015). **제도적 맥락에서 본 대학교수의 학술활동 분석**. 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 김영호, 류은영, 류병곤(2012). 조직환경과 조직구조가 조직효과성에 미치는 영향: 47개 한국중앙행정기관을 중심으로. **한국인사행정학회보**, 11(3), 185-215.
- 김위정, 이성희(2013). 고등교육의 학제간 교육 프로그램 활성화 방안: 해외 사례를 중심으로. **한국교육**, 40(2), 79-102.
- 김윤권(2014, 12). **조직 칸막이 형성요인과 극복방안에 대한 연구**. 2014 한국행정학회 동계학술대회집.
- 김호섭, 김관석, 유홍림, 김대건(2012). **행정과 조직행태**. 서울: 대영문화사.
- 김호정(2004). 조직구조와 조직효과성. **한국조직학회보**, 1(2), 25-56.
- 김창수(1983). **상황모델에 의한 조직구조, 상황 및 조직유효성의 상호관련성에 관한 실증적 연구**. 박사학위 논문, 부산대학교 대학원.
- 노상우, 안동순(2012). 학문융합 관점에서 본 현대교육의 이론적-실천적 변화 모색. **교육종합연구**, 10(1), 67-88.

- 노진영(2002, 1). 대학의 장기 발전 방안: 목포대학교 사례 중심으로. **대학교육**, 115.
- 대학알리미(2016). 재직 학생 현황(대학원).
- 도운섭(2005). 조직문화와 조직효과성과의 관계에 대한 연구경향 분석: 행정학 분야를 중심으로. **행정논총**, 43(3), 75-95.
- 민 진(2012). **조직관리론**. 서울: 대영문화사.
- 민철구, 이춘근(2000). 연구중심대학의 효과적 육성방안. 과학기술정책연구원 정책연구 2000-14.
- 박상환(2007). 인문학의 "위기"와 문화연구를 위한 시론 - 분과학문의 배타성을 넘어 공존의 학문으로. **대동문화연구**, 57, 117-137.
- 박은경(2009). 대학교수의 조직문화에 대한 인식이 연구성과에 미치는 영향. **고등교육연구**, 16(1), 109-131.
- 박진희, 박희제(2008, 6). **실험실 문화와 압목지 - 한국 이과 대학원생들의 경험을 중심으로**. 2008 한국사회학회 사회학대회 논문집.
- 서울대학교 60년사(2006). 서울대학교.
- 서울대학교 대학원 협동과정의 설치 및 운영 규정, 제1조.
- 서울대학교 대학원 협동과정 평가보고서(2004). 서울대학교.
- 서울대학교 대학원 협동과정 평가보고서(2010). 서울대학교.
- 서울대학교 대학원 협동과정 평가보고서(2014). 서울대학교.
- 송승철(2010, 9). 원칙과 자율성의 절묘한 배합이 필요하다. **대학교육**, 167.
- 신경림, 조명옥, 양진향(2004). **질적 연구 방법론**. 이화여자대학교출판부.
- 신재철(2002, 5). 대학교수의 역할과 자질. **대학교육**, 117.
- 신현석(2011). 대학원 체제의 미래 비전과 추진방안 탐색, **한국교육학연구**, 17(1), 156-192.
- 심우극, 최호규(2014). 대학의 조직문화가 직무만족, 고객지향성, 서비스제공수준에 미치는 영향. **창조와 혁신**, 7(2), 191-224.
- 안경섭(2008). 공공부문의 조직문화가 조직성과에 미치는 영향. **한국정책과학학회보**, 12(4), 103-131.
- 안수진(2016). **대학조직의 구조와 성과간의 관계에서 환경의 조절효과 분석: Burns and Stalker의 논의를 중심으로**. 석사학위논문, 서울대학교 행정대학원.
- 오석홍(2011). **조직이론**. 서울: 박영사.

- 우형식, 권기철, 송향근, 김창호, 박영구, 이광수(2005). **연계전공 및 학제간 협동과정을 통한 특성화 교육 시스템 구축**. (한국연구재단 연구성과물 2002-076).
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별(2012). **질적 연구방법의 이해**. 서울: 박영사.
- 유민봉(2012). **한국행정학**. 서울: 박영사.
- 이경호(2014). 중앙행정기관의 조직특성과 조직효과성의 관계에 관한 연구. **행정논총**, 52(1), 1-34.
- 이돈희(2009, 10). **지식융합시대의 교육학의 과제**. 2009 한국교육학회 학술대회 논문집.
- 이영찬, 오세희(2010). 대학행정조직의 성과평가 과정분석을 통한 성과평가 개선 방안 탐색: 지방 국립 S대학 사례를 중심으로. **한국조직학회보**, 7(2), 157-181.
- 이점건(2008). **대학행정조직의 지식공유 활성화 방안 연구: 서울시내 종합사립대학교를 중심으로**. 석사학위논문, 경희대학교 행정대학원.
- 이주성, 안성현, 이영섭, 김혜중(2004). **협동과정을 통한 수리과학분야의 첨단 교과목개발과 현업에서의 직접적인 활용방안에 관한 연구**. (한국연구재단 연구성과물 076-2002-1-H00017).
- 이창길, 최성락(2012). 조직구조와 직무특성이 조직효율성에 미치는 영향: 수직적·수평적 의사소통의 매개효과를 중심으로. **행정논총**, 50(2), 65-88.
- 이혜정, 이지현(2008). 대학 '교수(teaching)'의 질 제고를 위한 대학교육평가지표 개선 방안 연구. **아시아교육연구**, 9(3), 173-204.
- 이환범, 이수창, 박세정(2005). 조직환경 및 조직구조가 권위주의 행태에 미치는 영향요인 분석. **한국행정논집**, 17(2), 459-478.
- 임승렬(2005). 유아교육전공 교육대학원 교육에 대한 학생과 교수의 인식과 요구. **유아교육연구**, 25(4), 105-132.
- 임희진, 김소현, 박혜연, 김경호(2016). 연구중심대학 석사과정 학생의 대학원 학습경험에 대한 연구. **아시아교육연구**, 17(3), 379-408.
- 장희익 외(1995). **대학 기능 분화를 통한 대학 교육 다양화에 관한 연구**. 교육부.
- 전용선(2009). **비영리조직의 성과평가에 관한 연구: 대학 행정조직을 중심으로**. 석사학위논문, 건국대학교 행정대학원.
- 정형, 송재용, 정재철, 강재철(2004). **동양학 연계 전공 및 학제간 협동 교육과**

- 정 모형 개발. (한국연구재단 연구성과물).
- 조광제(2004). **대학행정론**. 서울: 원미사.
- 주효진(2004). 조직구조, 조직문화 및 조직 효과성의 관계에 관한 연구: 업무특성별 기관분류를 중심으로. **행정논총**, 42(2), 29-53.
- 진동섭, 홍창남(2006). 학교조직의 특성에 비추어 본 학교 컨설팅의 가능성 탐색. **한국교원교육연구**, 23(1), 373-396.
- 진일상(2011). **인문학 분야 대학원 협동과정 현황과 개선방안 - 문화 분야 인력양성을 중심으로**. (경제·인문사회연구회 인문정책연구총서, 2011-02).
- 채영희(2012). 인문학과 공학 융합 교육의 방법 모색. **공학교육동향**, 19(1), 18-22.
- 최경미(2005). **대학행정조직의 운영 방안 개선에 관한 연구: 기업조직과 대학조직의 비교 중심으로**. 석사학위논문, 경희대학교 행정대학원.
- 최병일(2010). 대학의 조직문화 유형과 조직유효성간의 관계에 대한 연구: 대구 경북지역의 국립사립대학교를 중심으로. **한국지역혁신논집**, 5(1), 51-77.
- 최은수, 박윤희, 김영길, 김향식, 박미애, 이윤하(2009). 대학 내 학과 성장을 위한 문화와 리더십 형성 과정의 성인교육학적 함의. **한국성인교육학회**, 12(1), 79-100.
- 최재천(2009, 10). **21세기 문화와 지식의 통섭**. 2009 한국교육학회 학술대회논문집.
- 최혜림(2013). **연구중심대학의 교육과 연구의 관계에 대한 탐색적 연구: 대학교수의 교육 활동 경험에 대한 인식을 중심으로**. 석사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 한국교육개발원(2012). **현장 적용 사례를 통한 융합인재교육(STEAM)의 이해**. (현안보고 OR 2012-02-02).
- 한상연, 구연희(2003). 외국 대학과 한국 대학의 학사구조 및 운영체제 비교. **교육행정학연구**, 21(3), 337-358.
- 한승환, 김정운(2011). 학제간 융합연구의 촉진을 위한 실증분석: 학문분야 간 인식 차이를 중심으로. **한국정책학회보**, 20(1), 151-178.

- Alpert, D. (1985). Performance and paralysis: The organizational context of the American research university. *Journal of Higher Education*, 56, 241 - 281.
- Austin, A. E. (1990). Faculty cultures, faculty values. *New directions for institutional research*, 68, 61-74.
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94 - 121.
- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. P., & Riley, G. L. (1973). The impact of institutional size and complexity on faculty autonomy. *The Journal of Higher Education*, 44(7), 532-547.
- Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6(2), 109 - 122.
- Bennett, J. B. (1998). *Collegial Professionalism: The Academy, Individualism, and the Common Good*. Oryx Press.
- Bess, J. L., & Dee, J. R. (2008). *Understanding college and university organization: The state of the system (Vol. 1)*. Stylus Publishing, LLC.
- Biglan, A. (1973a). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195 - 203.
- Biglan, A. (1973b). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 204 - 213.
- Blau, P. M. (1970). A formal theory of differentiation in organizations. *American sociological review*, 35(2), 201-218.
- Borrego, M., & Newswander, L. K. (2008). Characteristics of successful cross-disciplinary engineering education collaborations. *Journal of Engineering Education*, 97(2), 123.
- Bozeman, B., & Boardman, C. (2003). *Managing the new multipurpose, multidiscipline university research center: Institutional innovation in the academic community*. Washington, DC: IBM Endowment for the Business of Government.

- Bruhn, J. G. (1995). Beyond discipline: Creating a culture for interdisciplinary research. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 30(4), 331-341.
- Campbell, L. M. (2005). Overcoming obstacles to interdisciplinary research. *Conservation biology*, 19(2), 574-577.
- Child, J. (1972). Organizational structure, environment and performance: The role of strategic choice. *Sociology*, 6(1), 1-22.
- Cilliers, F., & Greyvenstein, H. (2012). The impact of silo mentality on team identity: An organisational case study. *SA Journal of Industrial Psychology*, 38(2), 75-84.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative science quarterly*, 17(1), 1-25.
- Cohen, E. B., & Lloyd, S. J. (2014). Disciplinary Evolution and the Rise of the Transdiscipline. *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 17, 189-215.
- Committee on Facilitating Interdisciplinary Research(2005). *Facilitating interdisciplinary research*. Washington, D. C.: The National Academies Press.
- Dean, K. S. (2010). Strategies and Benefits of Fostering Intra-Organizational Collaboration. *College of Professional Studies Professional Projects*, 15.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Chen, J. H. H. (2000). Faculty autonomy: Perspectives from Taiwan. *Higher Education*, 40(2), 203-216.
- Dewar, R., & Werbel, J. (1979). Universalistic and contingency predictions of employee satisfaction and conflict. *Administrative science quarterly*, 24(3), 426-448.
- Diamond, M. A., & Allcorn, S. (2004). Moral violence in organisations: Hierarchic dominance and the absence of potential space. *Organisational & Social Dynamics*, 4(1), 22 - 45.
- Diamond, M. A., Allcorn, S., & Stein, H. F. (2004). The surface of organizational boundaries: A view from psychoanalytic object relations theory. *Human Relations*, 57(1), 31 - 53.

- Drew, D. E. (1985). *Strengthening academic science*. Praeger Publishers.
- Fairweather, J. S. (1996). *Faculty work and public trust: Restoring the value of teaching and public service in American academic life*. Longwood Division, Allyn and Bacon.
- Fox, H. E., Christian, C., Nordby, J. C., Pergams, O. R., Peterson, G. D., & Pyke, C. R. (2006). Perceived barriers to integrating social science and conservation. *Conservation Biology*, *20*(6), 1817-1820.
- Frost, S. H., Jean, P. M., Teodorescu, D., & Brown, A. B. (2004). Research at the crossroads: how intellectual initiatives across disciplines evolve. *The Review of Higher Education*, *27*(4), 461-479.
- Fry, L. W. (1982). Technology-Structure Research: Three Critical Issues. *Academy of Management Journal*, *25*(3), 532-552.
- Fry, L. W., & Slocum, J. W. (1984). Technology, structure, and workgroup effectiveness: A test of a contingency model. *Academy of Management Journal*, *27*(2), 221-246.
- Gaff, J. G., & Wilson, R. C. (1971). Faculty cultures and interdisciplinary studies. *The Journal of Higher Education*, *42*(3), 186-201.
- Gazzaniga, M. S. (1998). How to change the university. *Science*, *282*(5387), 237.
- Gill, T. G. (2013). Culture, complexity, and informing: How shared beliefs can enhance our search for fitness. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, *16*, 71-98.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2003). *Behavior in organizations*. (8th edition.). Thousand Oaks: Upper Saddle River.
- Gulati, R. (2007, May). Silo busting: How to execute on the promise of customer focus. *Harvard Business Review*.
- Hackman, J. R., & Lawler, E. E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of applied psychology*, *55*(3), 259.
- Hage, J. (1965). An axiomatic theory of organizations. *Administrative science quarterly*, *10*(3), 289-320.
- Hage, J., & Aiken, M. (1969). Routine technology, social structure, and organization goals. *Administrative science quarterly*, *14*(3), 366-376.



- Hall, R. H. (1963). The concept of bureaucracy: An empirical assessment. *American Journal of Sociology*, 69(1), 32-40.
- Hall, R. H. (1991). *Organizations: Structures. Processes and Outcomes*. New Jersey: Prentice Hall.
- Holley, K. A. (2009). Interdisciplinary strategies as transformative change in higher education. *Innovative Higher Education*, 34, 331-344.
- Hotărăan, I. (2009). Silo effect vs. supply chain effect. *Review of International Comparative Management*, 10, 216-221.
- Hulin, C. L., & Blood, M. R. (1968). Job enlargement, individual differences, and worker responses. *Psychological Bulletin*. 69(1): 41-55.
- Isherwood, G. B., & Hoy, W. K. (1973). Bureaucracy, powerlessness, and teacher work values. *Journal of Educational Administration*, 11(1), 124-138.
- Jacobs, J. A. (2014). *In defense of disciplines: Interdisciplinarity and specialization in the research university*. University of Chicago Press.
- Kolesar, H.(1967). *An Empirical study of Client Alienation in the Bureaucratic Organization*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Alberta.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lattuca, L. R. (2001). *Creating interdisciplinarity: interdisciplinary research and teaching among college and university faculty*. Vanderbilt University press.
- Lencioni, P. (2006). *Silos, politics and turf wars*. John Wiley & Sons.
- Lincoln, J. R., Hanada, M., & Olson, J. (1981). Cultural orientations and individual reactions to organizations: A study of employees of Japanese-owned firms. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 93-115.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Macfarlane, B. (2006). *Talking among ourselves? A personal journey across*

- the silos of educational research*. Paper presented in Higher Education Research & Development Society of Australasia (HERDSA) Conference, Perth.
- Margles, S. W., Peterson, R. B., Ervin, J., & Kaplin, B. A. (2010). Conservation without borders: building communication and action across disciplinary boundaries for effective conservation. *Environmental Management*, 45(1), 1-4.
- Massy, W. F., Wilger, A. K., & Colbeck, C. (1994). Departmental cultures and teaching quality: Overcoming “hollowed” collegiality. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 26(4), 11-20.
- Merriam, S. B. (1988). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 83(2), 340-363.
- Miller, D., & Dröge, C. (1986). Psychological and traditional determinants of structure. *Administrative science quarterly*, 31(4), 539-560.
- Neebe, A. W. (1987). An Improved Multiplier Adjustment Procedure for the Segregated Storage Problem. *Journal of the Operational Research Society*, 38(9), 815-825.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135-146.
- Ogawa, Y. (2002). Challenging the traditional organization of Japanese universities. *Higher Education*, 43(1), 85-108.
- O’Neil, R. M. (1999). Academic freedom: Past, present, and future. In Michael N. B., Philip G. A., & Patricia J. G (Eds), *American Higher Education in The Twenty-First Century: Social, Political and Economic Challenges*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z*. MA: Addison-Wesley.
- Perez-Vázquez, A., & Ruiz-Rosado, O. (2005). Interdisciplinary research: A SWOT analysis and its role in agricultural research in Mexico. *Tropical and Subtropical Agroecosystems*, 5, 91-99.

- Perry, R. P., Clifton, R. A., Menec, V. H., Struthers, C. W., & Menges, R. J. (2000). Faculty in transition: A longitudinal analysis of perceived control and type of institution in the research productivity of newly hired faculty. *Research in Higher Education, 41*(2), 165-194.
- Pfiffner, J. M., & Sherwood, F. P. (1960). *Administrative organization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pfister, J. (2009). *Managing Organizational Culture for Effective Internal Control: From Practice to Theory*. Heidelberg: Springer.
- Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R., & Turner, C. (1968). Dimensions of organization structure. *Administrative science quarterly, 13*(1), 65-105.
- Punch, K. F. (1969). Bureaucratic structure in schools: Towards redefinition and measurement. *Educational Administration Quarterly, 5*(2), 43-57.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rainey, H. G. (1997). *Understanding and Managing Public Organizations (2nd)*. San Francisco, California : Jossey-Bass Publishers.
- Ready, D. (2004). How to grow great leaders. *Harvard Business Review, 82*(12), 92-100.
- Ready, K. J., Hostager, T. J., Lester, S., & Bergmann, M. (2004). Beyond the silo approach: Using group support systems in organizational behavior classes to facilitate student understanding of individual and group behavior in electronic meetings. *Journal of Management Education, 28*(6), 770-789.
- Rhoten, D. (2004). Interdisciplinary research: Trend or transition. *Items and Issues, 5*(1-2), 6-11.
- Robbins, S. P. (1983). *Organizational theory: The Structure and Design of Organizations*. Prentice Hall College Div.
- Sá, C. M. (2008). 'Interdisciplinary strategies' in US research universities. *Higher Education, 55*(5), 537-552.
- Schneider, C. G., & Shoenberg, R. (1999). Habits hard to break: How persistent features of campus life frustrate curricular reform.

- Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(2), 30-35.
- Schwartz, H., & Davis, S. M. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational dynamics*, 10(1), 30-48.
- Selby, D. (2006). The catalyst that is sustainability: bringing permeability to disciplinary boundaries. *Planet*, 17(1), 57-59.
- Select strategy. (2002). *Improving performance by breaking down organizational silos*. Select Strategy 2002.
- Selznick, P. (1949). *TVA and the grass roots: A study of politics and organization (Vol. 3)*. Univ of California Press.
- Stake, R. E. (1981, May). *Case study methodology: An epistemological advocacy*. 1981 Minnesota Evaluation Conference. Minneapolis: Minnesota Research and Evaluation Center.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stirling, A. (2014, June). Disciplinary dilemma: working across research silos is harder than it looks. *Guardian Online*. 1-4.
- Stone, F. (2004). Deconstructing silos and supporting collaboration. *Employment Relations Today*, 31(1), 11-18.
- Tierney, W. G. (1999). *Building the responsive campus: Creating high performance colleges and universities*. Sage Publications.
- Van de Ven, A. H. (1976). A framework for organization assessment. *Academy of Management Review*, 1(1), 64-78.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 21(1), 1-19.
- Wergin, J. F. (2003). *Departments That Work: Building and Sustaining Cultures of Excellence in Academic Programs*. Anker Publishing Company, Inc.
- Wiseman, A. W. (2009). *Educational Leadership : Global Contexts and International Comparisons*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ylijoki, Oili-Helena (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying - A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39(3), 339-362.

대학신문(2008. 9. 21). 대학원 협동과정 총체적 부실 - 전담교수 없고 행정지원도 미흡해 학생 불만 고조.

대학원신문(2009. 11. 3). 학과간 협동과정은 '학과'가 아닌가.

한국대학신문(2015. 2. 1). 학문융합 꿈꾸던 대학원 협동과정, 갈피 못 잡고 '흔들'.

Inside Higher Ed. (2013, April 21). Making interdisciplinarity possible.

## Abstract

# A Study about Silo Effect in Interdisciplinary Programs in Graduate School – Focusing on the Case of Seoul National University –

Sohyun Kim

Educational Administration

Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

This study aims to investigate the structure and culture of university organization in which the interdisciplinary program in graduate school is established in and examine how the silo is presented. The interdisciplinary program in graduate school is

introduced in order to create interdisciplinary knowledge and educate more research experts in the field. However, the exclusive nature of academic discipline hinders cooperation and is interrupting the operation of the program. The silo inside the university organization is the main cause of the difficulty regarding program adjustment. Therefore, it is essential to examine silos in detail.

Two research questions were set as follows.

First, what are the characteristics of university organization in which the interdisciplinary program in graduate school is established in? Second, how is the silo presented in the interdisciplinary program in graduate school?

The interdisciplinary program is affected by the organizational structure and culture of the university. Based on precedent studies, this study aimed to investigate the structure and culture of university organization first and then examine how the silo is presented in detail.

For this study, qualitative case study method was applied. Research participants were ten students and three professors in five different interdisciplinary programs. Seoul National University is a representative research university in Korea and interdisciplinary programs were first established in Seoul National University. Also, the university plays an important role in government policy diffusion as an early adopter. In this perspective, the students and professors in Seoul National University were concluded to be appropriate and were interviewed.

The major research findings are listed as follows.

First, the organizational structure of the university shows high level of formalization and centralization. Various matters are documented and authority and responsibility are stipulated in the law,

the articles of association and university regulations. Only some of the professors participate as committee members and make important decisions regarding the program. Also, the head professor is influential in decision making processes. However, there are variations in horizontal and spatial differentiation level that the level of complexity varied between programs.

Second, the organizational culture of the university was presented at laboratory level. Even students in the same interdisciplinary program don't have much chance to interact with each other if they belong to the different lab. Instead, students of interdisciplinary program share the same lab with the students from academic advisor's discipline. Thus, the culture of each lab is affected by the culture of the discipline, so that either the culture of hard discipline or soft discipline appeared.

Third, the silo presented in the interdisciplinary program can be divided into disciplinary silo and professor silo. Disciplinary silo could be described as absence of communication because of the differences regarding content of education, education method, research topic, and research method between programs. Also, particular discipline which has high influence over not only decision making process but also research topic and trends of the program could be regarded as disciplinary silo. Professor silo is presented as students' dependency on the academic advisor and the lab. Students feel their identity as the advisor's disciples, share strong sense of belonging, take the advisor's lecture by priority, and select research topic which is close to the advisor's interest. In addition, absence of cooperative research and communication could be considered as professor silo. Faculty individualism, isolated nature, academic reward system, high level of horizontal differentiation, and adjunct professor's lack of interest on



the program are the causes. Student research participants are experiencing a gap between expectation before the admission and reality after the admission. Because of disciplinary silo and professor silo, there is not enough cooperation which doesn't fulfil students' expectations of interdisciplinary work and research.

Given the research findings above, several suggestions are made.

First, in order to lower the disciplinary silo, lecturing in turn, colloquiums, workshops, and seminars should be improved and more concretely institutionalized. In case of lecturing in turn, lecturers should fully discuss about the content or method of education beforehand and organize the lecture well.

Second, in order to lower the professor silo, the environment that professors could dedicate themselves into should be promoted. Systems regarding lecture hours should be improved and university regulations regarding affiliation should be revised. Adjunct professors need more time to perform their duties regarding interdisciplinary program, but currently their burdens are doubled. Also, in some of the programs, professors nominally belong to certain academic discipline but only take charge of interdisciplinary program in reality. Therefore, university regulations should be revised to reflect actual necessity.

Third, transferring the interdisciplinary program to non-discipline independent organization should be considered. Programs in a non-discipline independent organization could secure budget and resources, which would help resolve the administrative and financial difficulties and make possible fidelity to education. It would also help professors to immerse themselves into diverse interdisciplinary researches and activities.

Keywords : Interdisciplinary program in graduate school, Silo,  
University Organization, Structure, Culture

*Student Number : 2015-21527*