

## 우리나라 대학 전공교육과정의 구조적 특징 분석\*

신정철(申正撤)\*\*

윤세정(尹世貞)\*\*\*

정지선(丁智善)\*\*\*\*

이소연(李昭娟)\*\*\*\*\*

정혜주(鄭惠珠)\*\*\*\*\*

### 논문 요약

이 연구는 우리나라 대학의 교육과정 및 교수요목을 분석하고 이를 미국 대학과 비교함으로써 우리나라 대학 교육과정의 구조적 특징을 밝힌 연구이다. 이를 위하여 우리나라 대학들 중 해당 대학의 교육과정 편성이 타 대학에 영향이 큰 5개 대학을 선정하였으며, 이들 대학의 인문·사회·자연·공학계열의 대표적 학문영역을 집중적으로 분석하였다. 분석결과, 우리나라의 대학 교육과정은 교양과정보다 전공과정 중심으로 구성되어 있으며, 전공교육과정은 “심화전공” 중심으로 구성되어 있어 교육과정 구성에 있어 분과학문의 영향이 크다는 사실을 발견하였다. 이와 같이 우리나라 대학 교육과정은 각 분과학문의 심화전공과목 중심으로 구성되어 있기 때문에 타 학문 영역과의 통합성이 낮을 뿐만 아니라, 이들 심화과정들 간의 위계적 연계성 또한 낮게 나타났다. 또한 본 연구는 학문영역에 따라 교육과정 편성에 차이가 있음을 발견하였다. 따라서 본 연구는 향후 우리나라의 대학교육과정 개편에 있어 통합성과 위계성 등에 보다 많은 비중을 두어야 함을 시사한다.

주요어: 학부교육과정, 전공교육과정, 교양교육과정, 분과적 지식, 분과의 통합성, 교육과정의 위계성

\* 이 논문은 2010년도 정부재원(교육과학기술부 인문사회연구역량강화사업비)으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음 (NRF-2010-330-B00232).

\*\* 서울대학교 교육학과 부교수

\*\*\* 교신저자, 서울대학교 교육학과 석사수료 (dbstoal@snu.ac.kr)

\*\*\*\* University of Hong Kong, Post-doctoral Fellow

\*\*\*\*\* 서울시립대학교 교육인증원 연구원

## I. 도입

최근 우리나라 대학들은 고등교육 개혁에 대한 사회·경제적 요구를 수용하기 위해 많은 변화를 시도하고 있다. 이러한 노력은 대학의 구조적·제도적 변화 뿐 아니라 대학 변화의 핵심이라고 할 수 있는 교육과정 개편으로까지 이어지고 있다. 대학개혁은 궁극적으로 대학교육의 경쟁력을 높이기 위한 것이며, 대학교육의 경쟁력은 교육의 핵심이라고 할 수 있는 교육과정 개혁을 통해 달성되기 때문이다(김혜숙, 2004; 최미리, 2000; 홍후조, 2004; Arnold, 2004). 이러한 교육과정 개혁의 중요성에도 불구하고 기존에 이루어진 대학개혁에 관한 논의는 대학의 구조적 측면, 즉 하드웨어(hardware)적인 측면에 치우쳐 온 경향이 있다. 학생들이 대학에서 무엇을 배우고, 어느 수준의 성취를 이루고 있는지 등에 관한 실질적인 내용에 대해서는 관심이 부족했던 것이다. 이처럼 대학교육에서 교육과정의 위치와 역할이 중요함에도 최근까지는 대학 교육과정에 대한 정확한 실태조사가 제대로 이루어지지 않았다. 또한 교육과정 연구에서도 교육과정 편성 및 운영 방향보다는 학습자의 질, 교실 환경, 재정 규모, 행정 구조적인 것에 더 많은 관심을 가져 왔다(박인우 외, 2009).

대학에서 이루어지는 다양한 운영 과정을 '투입-과정-산출'이라는 체제적 관점에서 접근할 경우, 교육과정은 하나의 과정요소에 해당한다(유현숙, 2009; 최정윤, 2008). 그러나 대학의 질(quality)이나 성과에 관한 기존의 논의는 주로 인적·물적 자원에 해당하는 투입요소나 연구성과와 같은 산출요소에 초점을 두어 왔고, 과정요소에 대한 관심은 높지 않았다(유현숙, 2009; Burke, 1998). 물론 투입이나 산출요소는 양적으로 측정하기가 용이한 반면, 과정요소는 개념 정의 자체가 어렵고 객관적으로 측정하기도 어렵다는 현실적 한계를 가지고 있다(최정윤, 2007). 그러나 대학의 성과, 특히 대학생들의 학업성취도는 대학의 투입요소 뿐 아니라 교육과정을 비롯한 과정적 요소들의 영향이 크다는 점을 고려할 때, 과정요소에 대한 관심은 더욱 중요해진다(신정철 외, 2008).

이러한 현실적 필요에 따라서 한국대학교육협의회 등을 비롯한 고등교육관련 주체들은 대학 종합평가나 학문분야평가 등에 있어 대학 교육과정을 주요 평가영역으로 제시하고 있다. 그러나 대학평가 역시 그 세부 평가요소를 살펴보면, 대개 교육과정 전반의 운영 측면, 즉 강좌별 학생 수 및 수요자 만족도 등으로 구성되어 있어(김갑성, 2009; 유현숙, 2009) 교육과정 편성의 특징이나 문제점 같은 실질적 내용을 알기가 어렵다. 또한 교육과정의 내용 측면을 다룬 일부 연구들 역시 주로 교양교육과정을 중심으로 하고 있어 전공교육과정에 대한 관심은 상대적으로 부족했다. 교양교육과정은 전공교육과정에 비해 대학 차원에서 표준을 정하기가 쉬운 반면, 전공의 경우 대학 본부보다는 단과대학 혹은 학과단위에서 결정하기 때문에 대학 차원에서 표준화된 기준을 설정하기 어렵기 때문이다. 이 때문에 전공교육과정에 관한 사항은 주로 각 학문 운영단위

에 일임되어 온 경향이 있다(Stark et al., 1997).

대학의 교육과정, 특히 전공교육과정에 관한 선행연구들을 정리해 보면 주로 다음과 같은 세 가지 관점에서 교육과정 개편을 논의하고 있다(강현석, 한신일, 2002; 김대현, 이은화, 2005; 손충기, 2004). 첫째, 전공교육과정은 기본적으로 분과학문의 특성이 중요하게 작용하기 때문에 그 분야의 최근 연구 동향과 새로운 연구 결과들을 교육과정 개편에 반영한다. 이는 새로운 이론적 발견을 교육과정에 추가하는 형태로 나타나는데 대학에서는 주로 전공 심화과목 개설 등이 여기에 해당한다. 둘째, 전공교육과정은 사회 변화에 따른 시대적 요구를 반영한다. 특히 최근에는 대학생의 역량 개발에 대한 기업체의 요구가 높아지면서 대학이 직업역량을 키우기 위한 통합형 강좌를 설치하는 사례도 상당수 있다. 셋째, 전공교육과정은 기본적으로 전공 교과목 간에 연계적 성격을 갖추어야 한다. 즉, 각 학문분야별로 지식이 위계적, 체계적으로 학습될 수 있도록 교육과정이 편성되어야 하는 것이다.

위의 내용을 바탕으로 본 연구는 대학의 전공교육과정의 특성을 분과학문의 요구, 사회의 통합적 요구, 그리고 지식의 위계성에 대한 요구라는 세 가지 관점에서 분석함으로써 우리나라 대학 전공교육과정의 특징을 이해하고, 향후 대학 전공교육과정의 개편방향에 관한 시사점을 도출하고자 한다.

이러한 연구목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 대학 학부의 전공교육과정은 교육과정 편성에 있어서 분과학문적 요구를 어느 정도 반영하고 있는가?

둘째, 대학 학부의 전공교육과정은 타 학문분야와의 통합적 요구를 어느 정도 반영하고 있는가?

셋째, 대학 학부의 전공교육과정은 교과목간의 위계적 연계에 대한 요구를 어느 정도 반영하고 있는가?

## II. 선행연구 및 이론적 배경

이론적 배경에서는 대학 교육과정에 관한 선행연구를 바탕으로 우리나라 대학교육과정의 특징을 분석하고, 전공교육과정 분석을 위한 이론적 기초가 될 수 있는 학문영역 간 특성에 관하여 논의한다. 또한 서론에서 언급한 전공교육과정과 관련한 세 가지 관점에 대한 상세한 논의를 통하여 이 연구에서 사용할 분석의 틀을 설정하는데 기초로 삼고자 한다.

## 1. 우리나라 대학 교육과정의 특징

선행연구에서는 다양한 관점을 바탕으로 우리나라 대학교육과정의 특징을 밝히고 있는데 그 논의를 종합해 보면 대체적으로 다음과 같은 세 가지로 요약된다.

첫째, 우리나라 대학 학부교육과정은 지나치게 세부적인 전공과목으로 구성되어 있다(김대현, 이은화, 2005; 전남대학교 교육발전연구원, 2005; 최미리, 1996, 2000). 이러한 현상은 대학들이 대학원 수준의 과목들을 학부수준에 개설했기 때문에 나타난 현상이다. 우리나라에서 대학원 교육에 관심을 가지고 본격적으로 투자를 하기 시작한 시점이 1990년대 중반이라는 점을 감안하면, 그 이전에는 많은 대학들이 대학원 수준에 설치할 과목을 학부에 개설했기 때문이다.

둘째, 다른 학문 분야와의 통합성이 부족한 편이다. 즉 세부 전공들 사이에 상호 연계가 부족하기 때문에 학생들은 단절된 과목 형태로 각 전공을 학습하게 되고, 이 때문에 학문간 통합의 비중은 현저히 낮아지는 것이다(김대현, 이은화, 2005).

셋째, 교양과목을 분과학문의 맥락에서 인식하는 경향이 있다. 즉 대학들은 교양과목을 다른 학문 분야의 기초로 인식하기보다는 각 전공과목의 선수학습으로 활용하는 것이다. 이 때문에 교양과목을 공통의 교양교육 관점에서 이해하기보다는 특정 학문계열에 종속된 것으로 인식하는 경우가 많다(최미리, 2001).

이러한 문제점들은 대개 우리나라 대학 교육과정이 지나치게 분과학문 중심으로 편성되기 때문에 나타난다. 물론 이러한 현상이 우리나라에만 국한된 것은 아니다. 독일이나 일본의 경우, 전통적으로 대학교육을 중국교육으로 인식하는 경향이 강하며, 이 때문에 사회생활에 필요한 직업적 전문교육의 최종적 완성을 학부단계 교육에 두기 때문에 학부 단위에 분과학문적 전통이 깊이 배어 있는 것을 볼 수 있다(Clark, 1983).

## 2. 분과학문의 특징과 교육과정 개편

대학에서 이루어지는 교육과정 개편 논의를 보면 학문 영역별로 상당히 다른 관점을 가지고 있다. 예를 들어, 인문대학 교수들은 포괄적이고 통섭적인 과목을 신설(통합성)하는 것에 대해 적극적인 반면, 교과목들 간의 위계적인 질서(위계성)에 대해서는 상대적으로 소극적이다. 반대로 자연계열 교수들은 교과목들 간의 통합에는 소극적이지만, 교과목들 간의 위계적 관계에 많은 관심을 가지고 있다(Becher, 1981; Lattuca & Stark, 1994; Thompson & Brewster, 1978). 이러한 현상은 학문에 대한 기본적인 관점이 분과학문에 따라 다르기 때문이다. Kuhn(1962)은 이를 가리켜 ‘패러다임’이라는 용어를 사용하여 설명한 바 있다. 즉 분과학문에 따라 지식에 대한 인식(인식론), 지식을 생산하는 방법(방법론), 지식을 가르치는 방법 등에 있어 서로 차이가 있다는

것이다.

지난 1960년대 이후, 분과학문들 간의 인식론, 방법론, 교육에 대한 관점 등에 착안하여 이들 간의 공통점과 차이점을 분석하고, 이를 연구에 활용하는 사례가 많아지고 있다(Biglan, 1973; Braxton & Hargens, 1996). 예를 들어, Biglan(1973)은 분과학문을 경성과 연성(hard vs. soft), 순수와 응용(pure vs. applied), 그리고 생명과학과 비생명과학(life vs. non-life science)로 분류하여 제시하였으며, 본 연구에서는 Biglan의 분류 중에서 경성과 연성, 순수와 응용의 분류를 활용하여 분과학문의 특성을 분석해 보고자 한다. Biglan에 의하면, 학문 내에서 공통적인 인식론, 방법론, 교육적 관점을 가지고 있는 hard science는 주로 하나의 학문 패러다임에 기반한 경우로서 대체로 자연과학·공학·의학과 같은 분과학문들이 여기에 속한다. 반대로 soft science는 복수의 패러다임을 가지고 있는 학문분야로 인문학·사회과학·예체능 등이 여기에 해당된다. Biglan이 말하는 순수-응용의 기준을 적용해 보면, 자연과학이나 인문학은 pure science, 공학·의학·사회과학 등은 applied science에 해당하게 된다.

이러한 분류는 대학의 교육과정을 이해하고 분석하는 데에도 많은 시사점을 준다. 예를 들어, 하나의 패러다임이 있는 자연과학·공학·의학의 경우 비교적 엄밀한 위계적 지식체계에 따라 교육과정을 구성하는 경향이 있다. 또한 위계에 따른 선수과목을 조기에 이수할수록 심화과목을 학습할 수 있는 준비가 빨리 되기 때문에 과목 세분화 및 심화과목의 조기이수 현상 등이 나타나기도 한다. 이에 비하여, 복수의 패러다임이 있는 인문·사회과학의 경우에는 학생들이 필요와 흥미에 따라서 다양한 과목을 선택하여 학습할 수 있으며 (결국 선택과목의 폭을 넓혀야 하며), 학습에 있어서 어떤 위계보다는 학생의 통합적인 관심을 만족시켜 주는 것에 역점을 둔다 (Braxton, Olsen, & Simmons, 1998; Healey, 2000). 이러한 학문분야별 차이를 이해하는 것은 교육과정 연구 및 교육과정 개편에 대한 논의에 많은 시사점을 줄 수 있다.

### 3. 대학 교육과정 개편의 방향

오늘날 대학의 교육과정에 대한 개편 요구는 대중화와 국제화라는 고등교육 발전 동향과 깊은 관련이 있다. Shin and Harman(2009)이 OECD 국가의 고등교육 이수율을 분석한 결과, 우리나라의 경우 2006년 기준으로 91% 이상의 학령기 학생들이 고등교육(학위과정 혹은 비학위과정을) 받고 있는 것으로 나타났다. 이러한 고등교육 보편화 현상은 과거처럼 고등교육이 엘리트층을 위한 교육이 아니라 중등교육의 연장 성격으로 일종의 보통교육화(normal education) 과정을 밟고 있는 것이라고 이해할 수 있다. 이 때문에 최근 연구 동향에 따르면, 대학 교육과정 역시 보편적 중등교육을 마친 사람들이 입학하여 학습할 수 있는 보통교육의 연장선상에서 이해되어야 한다. 교육과정 편성에 있어서도 분과학문적 지식보다는 포괄적 교양 수준의 내용 중심으로

구성하고, 분과학문적 지식은 대학원과정을 중심으로 제공하는 것이 바람직하다는 주장이 제기되고 있는 것이다(Ensor, 2004; Mason et al., 2001). 이 때문에 최근의 대학 교육과정은 분과적 지식생산을 극복하는 통합적 교육과정, 즉 ‘학제간(interdisplinary)’ 연구의 형태로 나타나기도 한다(박상환, 2007; 윤민희, 2007).

그러나 분과학문적 관점에서 보면, 대학의 교육과정 개편 요구는 고등교육 환경의 변화 및 통합된 지식에 대한 요구보다는 해당 분과학문의 심도 있는 지식을 중심으로 교육과정을 편성해 달라는 요구로 이해한다. 이 때문에 학부 교육과정도 보다 깊이 있는 전공교육과정을 중심으로 개편되어야 한다고 이해한다. 따라서 각 전공에서는 대학원 과정에 해당되는 일부 과목을 학부에 개설하거나 추가하는 형태로 교육과정을 개편하기도 한다. 이러한 경향은 대학의 학부교육과정을 전공을 중심으로 심화하고 세분화하며, 학문적 위계에 따라 체계화하는 형태로 나타난다. 이러한 현상에 대해 학생들은 교수들이 전공지식의 심화라는 명분하에 사회적인 요구와 동떨어진 교육과정을 구성한다고 불만을 표출하기도 한다 (Bercuson et al., 1997; Huber & Shaw, 1992).

위와 같이 우리나라에서는 대학들이 대학원보다 학부의 교육과정 개편을 통해 교육과정 개편에 관한 사회적 요구를 흡수하려는 경향이 있다. 즉 심화된 분과학문적 지식을 통해 사회에 필요한 지식과 기술을 가르쳐야 한다는 관념이 지배적이기 때문에 대학들은 학부 교육과정의 세분화·전문화를 통하여 대학교육에 대한 사회적 수요를 충족시키고자 하는 것이다. 예를 들면, 우리나라에서는 대부분의 대학들이 대학원 교육보다는 학부교육에 치중하고 있기 때문에 미국의 대학원 과정에 개설되어 있는 세부 전공들이 자연스럽게 학부과정에 개설된다.

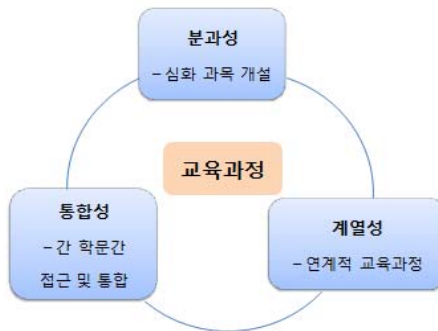
대학들은 한편에서는 대학교육에 대한 사회적 수요를 보다 통합적이고 포괄적인 지식의 형태로, 다른 한편에서는 깊이 있는 분과적 지식의 확대를 통하여 해결하고자 한다(Mason et al., 2001). 이러한 상충된 입장은 대학교육과정에 관한 논의에 있어서 교양교육과정을 강화하고자 하는 입장과 전공교육과정의 확대를 꾀하는 입장으로 대별된다. 최미리(1996)에 의하면, 미국 대학의 경우 교양교육과 전공교육 간의 비중을 둘러싼 논쟁이 계속되어 오다가 1980년대 이후부터 교양교육의 비중이 다시 높아져가는 추세이다. 이러한 입장 차이는 주로 교양교육과정을 주로 책임지는 인문·사회 계열과 전공교육과정 개발에 관심이 많은 아·공계열 간의 입장으로 구분되기도 하고, 대학 본부와 학문 운영 단위간의 입장 차이로 나타나기도 한다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 분석의 초점

이상의 논의를 토대로 대학의 교육과정 결정에 영향을 미치는 주요 요인들을 살펴보면, 학문 영역별 심층적 전공지식에 대한 분과적 요구(중적인 심화과정), 지식의 통합성에 대한 요구(횡적 연계), 위계성에 대한 요구(계열성)로 요약해 볼 수 있다. 본 연구에서는 이렇게 서로 다른 요구들이 실제로 대학의 전공교육과정 편성 및 운영에 어떻게 반영되는가에 초점을 둔다.

우선 대학교육과정의 주된 결정권자이면서 실질적인 운영 주체인 학과(학부)의 경우, 보다 심화된 분과 학문적 전공지식을 통해 학생들을 지적으로 훈련하고자 한다. 반면 대학경영자들의 입장에서는 대학교육과정이 보다 포괄적으로 여러 전공영역을 아우를 수 있도록 하는 학제적 구성에 관심이 많다. 이와는 다르게, 교육과정 연구자를 비롯한 연구자들은 학문내용의 난이도나 선후관계와 같은 위계적 연계에 관심이 많다. 따라서 대학 교육과정은 이러한 세 요소들 간의 영향력을 바탕으로 일정 수준에서 결정된다고 볼 수 있다. 세 요소들 간의 관계를 그림으로 표현해 보면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 대학교육과정의 개관 방향

본 연구에서는 학문 영역별 특성에 따라 교육과정 구성에 있어 학문의 분과성, 통합성, 위계성 등이 어떻게 다르게 나타나고 있는가에 역점을 두고 분석한다. 우선 대학교육과정 구성에 있어 분과성은 전공심화 과목을 강조하는 방향으로, 통합성은 간학문간 접근을 강조하는 방향으로 나타난다. 이 연구의 또 다른 관심은 전공교과목들 간의 연계성이다. 손충기(2004)에 의하면, 전공교과들은 수평적·수직적인 상호유기적인 관련성을 지녀야 하는데 수직적 조직 원리의 핵심인 계열성은 교육내용을 가르치는 순서로 나타난다. 다시 말해 1학년부터 4학년에 이르기까지 배우게 되는 각 교과목들이 선후관계 및 기초-응용 관계 등 교육과정 위계에서 체계성을 지녀야 한다는 것이다.

## 2. 분석 대상

이 연구의 분석 대상은 인문, 사회, 자연과학, 공학 분야의 교육과정이며 이 가운데 계열별 특성을 가장 잘 반영하고 있다고 판단되는 전공을 선정하여 집중 분석하였다. 인문학에서는 역사학, 사회과학에서는 사회학, 자연과학에서는 화학, 공학에서는 컴퓨터공학을 선정하였다.

분석 대상이 된 대학들의 특성을 살펴보면 다음과 같다. 우선 이들 5개 대학은 서울 소재 대학으로 인지도와 선호도 등이 높은 대학들이다. 이들 대학을 분석대상으로 선정한 이유는 이 대학들의 교육과정이 비교적 타 대학의 교육과정 개혁에 벤치마킹 대상이 될 것이라고 판단했기 때문이다. 이들 대학은 규모가 커서 대개 15개 이상 단과대학, 70개 이상 학과를 운영하고 있으며, 대학원 전공 과정이 다양하고 일반대학원과 더불어 전문대학원, 특수대학원 등을 활발하게 운영하고 있다. 교육뿐만 아니라 연구에도 많은 비중을 두고 있는 대학으로 대학원 교육이 상당히 활성화되어 있고, 이러한 분과학문의 영향력은 학부 전공교육과정에도 많은 영향을 준다. 그 밖에 설립유형, 전공별 교수 및 학생 현황 등은 <표 1>과 같다.

대학의 전공별 교수 및 학생 수는 해당 전공의 규모를 나타내며, 결국 전공의 규모는 해당 대학이 제공하고 있는 전공교육과정의 규모와도 관계가 깊다. 예를 들어, 교수 및 학생 수가 적은 전공에서 제공하는 교과목의 수는 타 전공 혹은 타 대학의 동일 전공에 비하여 적게 나타날 것이다. 특히 교수들의 해외 박사학위 취득비율을 살펴보면 대부분의 전공에서 그 비율이 매우 높은 것을 알 수 있고, 취득 국가를 살펴보면 이 가운데 90% 이상이 미국 대학인 것으로 나타났다. 학과 교수들의 이 같은 학문적 배경은 교육과정 편성 및 운영, 수업 등에 많은 영향을 끼치게 된다.

<표 1> 분석대상 대학의 설립구분 및 전공별 교수·학생 수

대학	설립 유형	교수 수				학생 수			
		사회학	역사	컴퓨터 공학	화학	사회학	역사	컴퓨터 공학	화학
A	국립	15(11)	7(6)	31(25)	37(34)	182	54	291	215
B	사립	10(9)	5(0)	17(13)	29(20)	232	277	276	255
C	사립	13(9)	5(3)	43(36)	20(19)	522	193	394	207
D	사립	6(6)	11(4)	25(15)	24(18)	68	308	416	280
E	사립	8(8)	8(3)	13(9)	24(23)	89	122	46	177

참고 1: A대학 역사학과는 서양사학과만을 조사하였음. C대학의 컴퓨터공학은 전기전자전파공학부에 속해있으며, 졸업 시 주 전공이 없음.

참고 2: 교수 수의 ( )는 해외대학 박사학위 취득 숫자임.



다음으로 우리나라 대학교육과정에 있어 분과학문의 영향을 살펴보기 위하여 본 연구에서 선정한 네 분야의 전공 교육과정을 미국 대학 학부 및 대학원 교육과정과 비교하였다. 이를 위하여 우리나라의 연구중심대학 중 하나인 A대학교와 2008년 기준 US News & World Report에 의하여 각 전공별 1위 대학을 선정하여 각 전공을 비교하였다. 구체적으로 역사학은 Stanford University, 화학은 California Institute of Technology, 컴퓨터 공학은 U.C. Berkeley, 사회학은 University of Wisconsin-Medison을 선정하였다. 이를 통해 우리나라 대학교육과정의 특징을 보다 심층적으로 보여줄 수 있을 것이다

### 3. 분석 기준 및 분석 방법

교육과정은 교육목표를 달성하기 위하여 해당 내용을 체계적으로 조직한 전반적인 계획을 가리키며, 이는 교과과정이라는 실질적 형태로 나타난다. 또한 이 교과과정은 교수요목이라는 형태로 구현되어 교과목마다 가르쳐야 할 내용을 제시해 주고, 특히 대학에서는 이를 교과목편람이나 수강편람이라는 형태로 제공하기도 한다. 따라서 본 연구는 각 학과의 교과목이 어떻게 구성되어 있는지 분석함으로써 교육과정의 특징을 이해하고자 한다.

대학 교육과정이 어떻게 구성되어 있는지를 분석하기 위해서 연구자들은 교양과 전공, 선택과 필수, 구분 등과 같은 다양한 분석 기준을 제시하고 있다(김대현, 이은화, 2005; Fife & Goodchild, 1991; Wang, 2002). 본 연구에서는 우리나라 대학의 전공교육과정을 분석하기 위하여, 위에 설정한 세 영향요소를 중심으로 Fife & Goodchild(1991), Wang(2002) 그리고 김대현과 이은화(2005)의 분석틀을 참고하여 다음과 같이 전공기초, 전공심화, 교과 통합적 전공 및 계열성 등 네 가지 형태로 전공교육과정을 분석하였다.

- 전공기초는 분과적 학문의 기초가 되는 세부 분과적 지식의 개괄적인 소개에 역점을 둔 과목들이다. 각 분과학문의 기초에 해당되는 과목들이 이에 해당한다. 예를 들면, 교육학의 경우에는 교육학개론, 교직과 교사 등과 같은 과목이다.
- 전공심화는 분과적 기초에 바탕을 두고 각 분과의 세부적인 전공을 소개한 과목이다. 이 과목들은 해당 분과의 세부전공에 해당되는 강좌, 연구방법, 세미나 등의 형태로 제공되는 강좌이다. 예를 들면, 교육학 전공의 교육정책론, 웹기반 교육, 인지발달 등 세부적 전공을 전공심화로 분류하였다.
- 교과통합적 과목은 타 분과와의 연계 혹은 해당 분과적 전공 내에서 세부 분과적 전공간의 통합적 지식을 제공하는 과목들이다. 흔히 이 강좌들은 학제적 접근을 하는 교과들이다. 예를 들면, 화학의 경우 화학생물학, 생물리화학 등과 같이 간학문적 융합을 도모하는 과

목들이 여기에 해당한다.

- 계열성의 분석은 해당 대학의 교육과정표에 선수과목으로 지정되어 있는지 여부, 혹은 권장학년을 표시하여 운영하고 있는지 여부, 그리고 이와는 별도로 과목별 이수 순서인 교과목 로드맵을 제공하고 있는지 여부 등을 통하여 분석하였다.

각 대학의 교육과정 분석은 다음과 같은 세 단계를 통하여 코딩하였다. 우선 대학교육과정의 개괄적 내용을 파악하기 위해 각 대학의 교과목 구성을 분석하였다. 교과과정의 분석은 일차적으로 각 교과목의 명칭, 교과 해설 및 편람을 전체적으로 참고하여 코딩하는 방법을 활용하였다. 다음 단계로, 코딩의 정확성을 높이기 위하여 각 대학의 해당 전공 홈페이지 등에 공개된 교수요목(syllabus) 혹은 개별 접촉을 통하여 각 과목의 교수요목을 확보하여 코딩을 수정하였다. 또한 최종적으로 코딩의 엄밀성을 기하기 위하여 해당 분과영역을 전공한 복수의 박사과정 수료생 및 전공 교수들과의 확인과정을 통해 코딩내용을 최종적으로 확정하였다. 각 영역별로 코딩에 도움을 준 해당 영역 전문가들은 사회학(1명), 역사학(2명), 화학(3명), 컴퓨터 공학(2명) 등이다.

## IV. 발견 및 토론

연구결과, 우리나라 대학교육과정은 다음과 같은 세 가지 특징을 가지고 있었다. 첫째, 대학 교육과정은 교양 및 전공과정을 불문하고 분과학문 중심으로 구성되어 있다. 이러한 분과학문의 지배는 미국의 학부교육과정과 상대적인 비교를 통해서도 확인된다. 둘째, 전공 교육과정 운영에 있어 분과학문의 지배는 결과적으로 교육과정의 통합성을 낮추는 결과를 초래하여 지식의 통합과 사회와의 통합을 어렵게 한다. 셋째, 동일한 분과 학문 내에서도 교과목들 간에 위계성이 부족하고, 교수 개인에 따라 다양하게 교육과정을 운영하고 있다. 이러한 특징들을 보다 상세하게 살펴보면 다음과 같다.

### 1. 분과학문 중심의 교육과정 운영

본 연구에서는 우선, 학부교육에 있어서 교양과정과 전공과정의 비중에 관한 논의를 통해 대학 교육과정 전체 맥락에서 전공교육과정의 특성을 파악하고자 하였다. 오늘날과 같이 복잡하고 변화무쌍한 지식사회의 요구에 부응하기 위해서는 지나친 전공심화 위주의 구성보다 교양교육과정의 비중을 높여야 한다는 요구들이 많다. 그러나 현실적으로 대학 교육과정의 전체 이수학점에서 교양과목이 차지하는 비중은 높지 않다. 많은 대학들이 교육과정을 교양과목·전공과목

그리고 선택과목 등으로 구성하고 있는데, <표 2>에서 보는 바와 같이 교양과목(26.2%)에 비해 전공과목의 비율(35%)이 대체적으로 더 높은 것을 알 수 있다.

<표 2> 대학 교육과정의 현황

단위: 학점 수(%)

대학	과	교양			전공			일반선택	졸업 학점
		필수	선택	계	필수	선택	계		
A	사회학	15(11.5)	21(16.2)	36(27.7)	12(9.3)	27(20.7)	39(30)	55(42.3)	130
	역사	24(18.5)	12(9.2)	36(27.7)	6(4.6)	30(23.1)	36(27.7)	58(44.6)	130
	컴퓨터공학	30(23.1)	6(4.6)	36(27.7)	33(25.4)	6(4.6)	39(30.0)	55(42.3)	130
	화학	29(22.3)	7(5.4)	36(27.7)	12(9.2)	27(20.8)	39(30.0)	55(42.3)	130
B	사회학	12(9.5)	22(17.5)	34(27.0)	12(9.5)	36(28.5)	48(38.0)	44(35.0)	126
	역사	12(9.5)	22(17.5)	34(27.0)	12(9.5)	36(28.6)	48(38.1)	44(34.9)	126
	컴퓨터공학	12(8.6)	28(20.0)	40(28.6)	21(15.0)	39(27.9)	60(42.8)	40(28.6)	140
	화학	12(9.5)	28(22.2)	40(31.7)	24(19.0)	27(21.4)	51(40.4)	35(27.9)	126
C	사회학	33(25.4)	3(2.3)	36(27.7)	12(9.2)	24(18.5)	36(27.7)	58(44.6)	130
	역사	8(6.2)	27(20.7)	35(26.9)	6(4.6)	36(27.7)	42(32.3)	53(40.8)	130
	컴퓨터공학	8(6.2)	36(27.6)	44(33.8)	15(11.6)	27(20.8)	42(32.4)	44(33.8)	130
	화학	8(6.2)	36(27.6)	44(33.8)	30(23.1)	6(4.6)	36(27.7)	50(38.5)	130
D	사회학	42(35.0)	0(0.0)	42(35.0)	54(45.0)	0(0.0)	54(45.0)	24(20.)	120
	역사	25(20.8)	0(0.0)	25(20.8)	0(0.0)	57(47.5)	57(47.5)	38(31.7)	120
	컴퓨터공학	25(19.2)	0(0.0)	25(19.2)	0(0.0)	64(49.2)	64(49.2)	41(31.6)	130
	화학	25(19.2)	0(0.0)	25(19.2)	0(0.0)	62(47.7)	62(47.7)	43(33.1)	130
E	사회학	15(12.0)	15(12.0)	30(24.0)	3(2.0)	39(31.0)	42(33.0)	54(43.0)	126
	역사	15(11.9)	15(11.9)	30(23.8)	0(0.0)	42(33.3)	42(33.3)	54(42.9)	126
	컴퓨터공학	12(8.9)	12(8.9)	24(17.8)	31(23.0)	3(2.2)	34(25.2)	77(57.0)	135
	화학	12(9.5)	12(9.5)	24(19.0)	12(9.5)	18(14.3)	30(23.8)	72(57.2)	126
평균	사회학	23.4(18.7)	12.2(9.6)	35.6(28.3)	18.6(15.0)	25.2(19.7)	43.8(34.7)	47(37.0)	126.4
	역사	16.8(13.3)	15.2(12.0)	32.0(25.3)	4.8(3.8)	40.2(31.8)	45(35.6)	49.4(39.1)	126.4
	컴퓨터공학	17.4(13.1)	16.4(12.3)	33.8(25.4)	20.0(15.0)	27.8(20.9)	47.8(35.9)	51.4(38.7)	133.0
	화학	17.2(13.4)	16.6(12.9)	33.8(26.3)	15.6(12.1)	28.0(21.8)	43.6(33.9)	51.0(39.8)	128.4
	전체평균	18.7(14.6)	15.1(11.6)	33.8(26.2)	14.8(11.4)	30.3(23.6)	45.1(35.0)	49.7(38.8)	128.6

그러나 일반선택 과목들을 포함하여 교양과 전공의 비율을 살펴보면 다른 결론에 도달하게 된다. 즉 일반선택 과목은 학생들의 폭넓은 선택을 보장하기 위하여 도입된 과목 구분이지만, 대학에 따라서는 일반선택 과목을 통해 전공 심화과정을 이수하도록 하는 경우가 많아서 단순히 교양 및 전공의 비율만을 가지고 논하는 것은 바람직하지 않다(김대현, 2006; 최미리, 2001, 2002; 홍후조, 2004). 오히려 교육과정을 운영하기에 따라서는 전공과목의 비율이 최대 80%까지도 확대될 수 있다. 이러한 경향은 주로 학문 패러다임의 단일성을 전제하는 이공계열에서 많이 나타난다. 예를 들어, 최근 많은 대학들이 교육과정을 개편하고 복수전공 기회 등을 확대하고 있는데 이를 자세히 살펴보면, 해당 전공의 심화과목 이수를 통해 복수전공을 대체하는 경우도 있다. 이러한 변화들은 외형상으로는 학생들의 선택폭을 넓힌 것처럼 보이나, 결과적으로는 학생들이 선택폭을 대폭 축소하고 전공분야의 심화과정을 이수하도록 유도하는 결과를 초래한다(김대석, 홍후조, 2009; 서울대학교, 2008). 더욱이 미국 대학들이 교양, 전공, 일반선택의 비중을 비슷한 비율로 균형 있게 유지하는 것에 비해 우리나라 교육과정은 상당히 불균형적인 구조를 가지고 있다(최미리, 2002).

또한 교육과정 운영에 있어서 선택과목보다는 필수과목을 많이 지정하고, 과목선택을 허용하더라도 실제로 선택할 수 있는 과목 수는 제약되어 있어서 교육과정 운영이 경직화된 경우가 많다. 물론 <표 2>에서 보는 바와 같이, 전공과목의 경우, 선택과목 비중이 상대적으로 높게(평균 필수비율 11.4%, 평균 선택비율 23.6%) 나타나고 있으나, 실제로 많은 대학에서는 전공분야의 개설 과목수가 적기 때문에 과목 선택의 기회는 제한된다.

전공선택이나 전공필수 과목의 운영방식을 보면, 이공계(컴퓨터공학 및 화학)와 인문사회계(역사학)에서 차이점이 나타나는데, 인문사회계열은 대체적으로 필수보다 선택의 폭을 넓히고 있으나, 이공계에서는 필수 비중이 높게 나타나고 있다. 즉 비교적 단일의 학문 패러다임을 가지고 있는 이공계의 경우, 하위 단계의 교과목을 충분히 학습하지 않으면 상위 단계의 교과목을 학습할 수 없기 때문에 상대적으로 많은 필수과목을 지정해 놓고 있다. 이에 비해, 패러다임의 다양성을 인정하고 있는 인문사회계열의 경우에는 학생들이 보다 폭넓은 과목 수강을 통하여 학문에 대한 다양한 관점을 학습할 수 있도록 유도하는 경향이 있기 때문에 과목 지정에서도 선택의 폭이 상대적으로 넓게 나타난다.

분과학문의 지배현상은 전공과목의 운영뿐만 아니라 교양과목 운영에서도 나타난다. 각 대학의 교육과정편람을 살펴보면, 교양과목 이수 규정을 통해 해당 전공에서 필요로 하는 기초 과목들을 필수로 이수할 것을 규정한 학과가 많다. 특히, 이공계열은 그 정도가 훨씬 심하다. 예를 들어, A대학의 교과과정을 보면 공과대학의 경우 이수해야 할 교양과목의 학점이 총 54학점이다. 그 중 학문의 기초 및 선택의 합이 45학점이다. 세부이수규정을 살펴보면, 공과대학 각 학부의 기초에 해당하는 학문을 학기별로 8학점씩 이수하는 것을 원칙으로 하고 있다. 특히 이들 전

공에서는 전공과 연계해서 수강해야 할 과목을 미리 지정해 놓고 있기 때문에 교양이라는 명목 하에 세부전공의 개론 및 기초 혹은 기타 전공 관련 교과목을 필수로 이수하도록 구성해 놓고 있다. 이는 특정 영역의 분과학문적 지식을 교양과목으로 강좌 구분만 바꾸어 제공하는 사례가 많다는 것을 의미하며, 포괄적인 지적, 인격적, 실천적, 학문적 특성을 갖추게 한다는 교양교육 고유의 목표에 부합하지 못하고 있음을 보여준다.

이러한 분과학문의 지배현상은 미국의 학부 교육과정과의 비교를 통해서도 잘 나타난다. 우리나라 연구 대상 학교 중 각 영역에서 선두권에 있는 A대학과 각 전공분야에서 2008 US News 에 상위에 랭크된 대학을 선정하여 전공요람을 비교한 결과(<표 3>), 우리나라 학부 전공과목들은 미국의 해당 전공분야 대학원 교육과정과 유사하다는 점을 발견할 수 있다. 이것은 대체적으로 미국의 대학원 교과목들이 우리나라의 학부교육과정에 개설되어 있다는 것을 의미한다.

<표 3> 우리나라 A 대학 학부 전공교육과정과 미국 학부 및 대학원 전공 교육과정 비교

단위: 과목 수(%)

구 분	사회학	역사학	화학	컴퓨터공학
미 학부와 유사과목	19(57.6)	7(26.9)	3(11.5)	18(42.9)
미 대학원과 유사과목	23(70.0)	11(42.3)	11(42.3)	6(14.3)
한국 학부 전체 과목 수	33(100)	26(100)	26(100)	42(100)

참고: 우리나라와 미국과 비교하기 어려운 과목 제외

실제로 우리나라 대학들이 학부 교육과정을 개설함에 있어서 미국의 대학원 과정을 일정 수준 벤치마킹하여 학부과정에 과목을 개설한 측면이 있을 것이다. 또한 교수 자신이 미국의 대학원에서 공부한 교과목을 커다란 여과 없이 학부에 그대로 개설하였을 가능성도 배제할 수 없다. 특히 우리나라의 경우, 대학원 교육이 활성화되어 있지 않기 때문에 교수들은 미국의 대학원 과정에서 자신이 공부한 내용을 학부단계의 교과목으로 개설했을 가능성이 높다. 우리나라 대학 교수의 상당수(40%)가 외국에서 유학을 하였고, 이들 중 미국대학 출신의 교수가 65% 이상(한국 교육개발원, 2008)인 점을 고려해 볼 때 당연한 결과일 수도 있다. 분석 대상이 된 A대학의 각 학과들을 보더라도 학과 교수 가운데 약 90% 가까운 인원이 국외에서 박사학위를 취득하였고, 이들 중 상당수는 미국에서 수학하였다. 국외 대학에서 공부한 교수들은 자신들이 대학원에서 배운 교과목과 교육과정을 현재 자신이 소속한 대학의 학부과정에 반영하게 될 가능성이 높다.

이를 전공별로 살펴보면 화학 및 역사학의 경우 대체적으로 미국의 대학원 과목들이 A대학의 학부에 개설되어 있는 경우(약 40% 내외)가 많다. 예외적으로 컴퓨터공학의 경우에는 미국의 학

부교육과정에 개설되어 있는 많은 과목들이 우리나라의 학부에도 개설되어 있음(42.9%)을 발견할 수 있다. 이것은 다소 심층적인 연구가 필요한 부분이기도 하지만, 컴퓨터공학의 경우 직업세계와 밀접히 연계되어 있어 미국에서도 상당히 깊이 있는 분과적 과목을 학부단위에 개설한 것으로 보인다. 특히 컴퓨터공학의 경우, 관련 지식이 급속하게 변화하므로 학부 교육과정에서도 교양수준의 강좌보다는 직업세계의 요구에 빠르게 부응할 수 있도록 세부적 전공과목들을 학부에 개설한 경우가 많기 때문일 것이다. 사회학의 경우에는 미국 대학의 대학원에 개설되어 있는 과목들이 상당수 우리나라 학부과정에 개설되어 있는 과목과 일치하는 것으로 나타났다. 즉, A 대학 사회학과 학부에 개설되어 있는 과목의 70%정도가 미국에서는 대학원에 개설되어 있는 과목이라는 것이다. 다만 우리나라의 학부과정에 개설된 과목과 미국의 대학원에 개설된 과목들이 과목의 명칭은 유사하지만 내용상으로도 유사한 수준인지 여부는 별도의 심층적인 분석이 필요하다.

## 2. 교육과정의 통합성

오늘날 대학의 교육과정 개편은 학생들의 다양한 학습 욕구를 충족시키고 급변하는 사회에 필요한 인재를 양성하기 위해 학문간 교류 및 연계를 강화하고, 교육과정 개편에 있어서도 이러한 사회적 요구를 수용하여야 한다는 것이 대체적인 방향이다(강현석 외, 2002). 그러나 <표 4>에서 나타난 바와 같이, 대부분의 대학에서 전공영역의 교육과정을 구성함에 있어서 교과통합을 하지 않는 학과들도 있었으며, 교과통합의 비율은 전체적으로 낮고, 특히 전공교육과정의 통합성(1.1%)은 매우 약한 것으로 나타났다. 그러나 예외적으로 C대학과 E대학의 사회학과는 통합성 부분에서 각각 20.4%, 17.1%로 높은 비율을 보이고 있다. 이는 사회학이라는 학문의 특성상, 주요 사회 이슈에 따라서는 간학문적 접근이 필요한 경우도 많기 때문이라고 해석할 수 있다. 또한 심화전공의 비율은 44.4%(C 대학 사회학과)에서 96.7%(B 대학 역사학과)까지 나타나고 있다. 이는 분과학문의 지배로 인해 여전히 학문 간 높은 벽이 존재한다는 것을 의미한다.

이러한 현상은 분석 대상이 된 네 학문분야에서 유사한 형태로 나타난다. 연구자들은 순수학문인 화학과 역사학에 비하여 응용학문인 컴퓨터공학의 경우 전공의 사회적 맥락 및 응용을 강조할 것으로 판단하였으나, 전공교육과정 분석에서는 그러한 증거를 찾을 수 없었다. 이것은 우리나라의 대학교육과정이 전공을 불문하고 대체적으로 사회적인 요구와 유리되어 있는 교육과정을 개설하여 운영하고 있음을 보여준다. 물론, 해당 교과목이 구체적으로 사회적인 요구를 얼마나 잘 반영하고 있는지 여부는 구체적으로 해당 교과목을 심층적으로 분석하여 사회적인 요구에 얼마나 합치하는지 여부를 가지고 판단하여야 할 것이나, 본 자료에 따르면 대학의 전공교육과정이 사회적인 요구를 충분히 반영하고 있지는 못한 것으로 나타났다.

이것은 우리나라의 대학 전공교육과정이 분과학문의 지배를 많이 받고 있어 학문 간의 통합과 교류가 쉽지 않다는 점을 교육과정 측면에서 보여주고 있는 것이다. 이러한 현상은 우리나라의 학문발전 수준과 다양한 사회문화적 맥락 등을 통하여 설명될 수 있을 것이나, 일차적으로 외국에서는 대학원 단위에서 분과화되어 있는 전공들이 우리나라에서는 학부수준에서 학과로 개설되어 있기 때문일 것이다. 또한 우리나라의 대학들이 대학원 수준보다는 학부 수준에서 분과적 요구를 반영하고 있기 때문일 것이다.

&lt;표 4&gt; 전공교육과정 개설현황

단위: 과목 수(%)

대학	구분	전공기초	심화전공	교과통합	전체
A	사회학	6(18.2)	27(81.8)	0(0.0)	33
	역사학	6(23.1)	20(76.9)	0(0.0)	26
	화학	5(19.2)	20(76.9)	1(3.9)	26
	컴퓨터공학	11(26.2)	29(69.0)	2(4.8)	42
B	사회학	6(9.7)	56(90.3)	0(0.0)	62
	역사학	2(3.3)	60(96.7)	0(0.0)	62
	화학	0(0.0)	26(100)	0(0.0)	26
	컴퓨터공학	5(12.2)	36(87.8)	0(0.0)	41
C	사회학	19(35.2)	24(44.4)	11(20.4)	54
	역사학	3(5.9)	48(94.1)	0(0.0)	51
	화학	12(33.3)	24(66.7)	0(0.0)	36
	컴퓨터공학	6(12.8)	41(87.2)	0(0.0)	47
D	사회학	11(40.7)	16(59.3)	0(0.0)	27
	역사학	3(21.4)	11(78.6)	0(0.0)	14
	화학	0(0.0)	37(100.0)	0(0.0)	37
	컴퓨터공학	2(8.3)	22(91.7)	0(0.0)	24
E	사회학	4(9.7)	30(73.2)	7(17.1)	41
	역사학	3(5.9)	47(94.1)	0(0.0)	51
	화학	12(33.3)	24(66.7)	0(0.0)	36
	컴퓨터공학	6(12.8)	41(87.2)	0(0.0)	47
평균	사회학	9.2(22.7)	30.6(69.8)	3.6(7.5)	43.4
	역사학	3.4(8.4)	37.4(91.6)	0(0.0)	40.8
	화학	5.8(17.5)	27.2(81.9)	0.2(0.6)	33.2
	컴퓨터공학	6.0(14.9)	33.8(84.0)	0.4(1.1)	40.2
	전체	6.1(15.9)	32.25(81.8)	1.1(2.3)	39.4

### 3. 교육과정의 계열성

대학의 전공교육과정은 전공분야의 지적체계를 잘 드러낼 수 있도록 학문적 위계를 가지고 제시되어야 한다. 본 연구에서 전공교육과정의 계열성을 살펴보기 위하여 교육과정요람에 제시되어 있는 선수학습 및 권장학년에 대해 조사하였다. 분석결과 <표 5>에서 보는 바와 같이 전공 과목들 간에 위계적인 순서에 따라 선수과목이 지정되어 있는 정도는 낮은 편이었다. 물론 권장 학년을 제시하여 교과목을 개설하는 경우에는 이를 선수과목을 지정한 것과 유사한 성격으로 분류해 볼 수는 있으나, 엄밀한 의미에서 권장학년을 근본적으로 해당 교과목의 선택여부를 학생의 선택에 맡기는 것이기 때문에 선수과목 지정과는 다르다.

대체적으로 단일의 패러다임이 있는 것으로 간주되어 온 이공계열의 경우에는 학문의 위계가 뚜렷하기 때문에 선수과목을 이수하지 않고 심화과목을 이수하기 어렵다. 그러나 패러다임의 다양성을 인정하고 있는 인문사회계열의 경우에는 선수과목을 지정하지 않는 경향이 있다. 이러한 차이는 본 연구를 통해서도 잘 나타나고 있다. <표 5>에서 보여 주듯이, 사회학과 역사학은 선수과목을 지정한 정도가 각각 3.4과목 및 2과목이었으나, 이공계열에 해당하는 화학과 컴퓨터 공학은 대체로 10과목 이상 선수과목을 제시하고 있으며, 많게는 전체 과목의 71%(B 대학 화학과) 까지 제시되어 있었다. 이는 앞서 제시한 학문 계열의 특성 상 하나의 패러다임을 가지고 있는 이공계가 과목간의 위계가 높다는 사실을 뒷받침해 준다.

선수과목 지정은 동일한 전공 안에서 대학별로 차이가 있다. B대학과 C대학의 경우, 역사학을 제외하고는 대체적으로 선수과목을 많이 제시하고 있다. 반면 E대학은 선수과목은 거의 지정하고 있지 않았으나, 교육과정요람을 살펴본 결과 전공별 로드맵을 제공함으로써 각 학과 학생들이 수학 목표에 따라 체계적으로 교육과정을 이수할 수 있도록 하였으며, 대다수 과목에서 권장학년을 제시하고 있었다. 이는 E대학의 경우 정책적으로 과목들 간에 계열성을 높이기 위하여 노력하고 있음을 보여준다.

<표 5> 전공교육과정의 계열성 현황

단위: 과목 수(%)

대학	구분	사회학	역사학	화학	컴퓨터공학
A	선수과목 지정	0(0.0)	1(3.8)	2(7.7)	13(31.0)
	권장학년 지정	33(100.0)	26(100.0)	26(100.0)	42(100.0)
	지정 없음	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
	전체	33(100)	26(100.0)	26(100.0)	42(100.0)
B	선수과목 지정	13(18.0)	0(0.0)	22(71.0)	21(51.2)
	권장학년 지정	41(57.0)	64(100.0)	31(100.0)	41(100.0)
	지정 없음	18(25.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
	전체	72(100)	64(100.0)	31(100.0)	41(100.0)



C	선수과목 지정	4(9.6)	1(2.5)	16(47.1)	30(58.8)
	권장학년 지정	1(2.4)	0(0.0)	0(0.0)	4(7.9)
	지정 없음	37(88.0)	39(97.5)	18(52.9)	17(33.3)
	전체	42(100)	40(100.0)	34(100.0)	51(100.0)
D	선수과목 지정	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	2(8.3)
	권장학년 지정	27(100.0)	14(100.0)	37(100.0)	24(100.0)
	지정 없음	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
	전체	27(100.0)	14(100.0)	37(100.0)	24(100.0)
E	선수과목 지정	0(0.0)	8(18.6)	8(0.2)	3(7.5)
	권장학년 지정	0(0.0)	33(76.7)	33(80.5)	36(90.0)
	지정 없음	41(100.0)	5(11.6)	6(14.7)	4(10.0)
	전체	41(100.0)	43(100.0)	41(100.0)	40(100.0)
평균	선수과목 지정	3.4(5.5)	2.0(5.3)	9.6(28.4)	13.8(36.9)
	권장학년 지정	20.4(51.9)	27.4(73.3)	25.4(75.1)	29.4(78.6)
	지정 없음	19.2(42.6)	8.8(23.5)	4.8(14.2)	4.2(11.2)
	전체	43(100.0)	37.4(100.0)	33.8(100.0)	37.4(100.0)

## V. 맺음말

이 연구는 우리나라 전공교육과정의 특성을 분과성 요구, 통합적 요구, 그리고 위계적 연계성에 대한 요구 등의 관점에서 분석하였다. 본 연구에서 분과성에 대한 요구는 전공과목의 필수지정 비중을 통하여 살펴보았으며, 통합성에 대한 요구는 구체적으로 대학의 네 전공분야를 대상으로 학문 간의 통합 정도를 분석하였다. 위계적 연계성에 대한 요구는 교육과정의 선수학습 제시 및 선수학년 제시 혹은 로드맵 구성 여부로 분석하였다. 본 연구 결과를 정리해 보고 그 시사점을 제시해 보면 다음과 같다.

첫째, 우리나라의 대학교육과정은 교양과목에 비하여 상대적으로 전공과목의 비중이 높고, 일반선택으로 구성되어 있는 과목들도 사실상 심화전공으로 운영되는 사례가 있었다. 교양과목의 경우에도 그 취지와 다르게 사실상 전공기초로 활용되는 경향이 있었다. 또한 미국 대학의 학부 교육과정과 비교한 결과, 우리나라의 전공교육과정은 미국의 대학원 수준에 개설되어 있는 전공과목들이 학부교육과정으로 개설된 경우가 많았다. 이는 학부 교육과정이 지나치게 세분화, 전문화되어 있음을 보여준다.

둘째, 우리나라의 전공교육과정은 계열을 불문하고 학문 간의 통합성이 낮았으며, 사회적 요구를 충분히 반영하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 이것은 학문의 융합과 통섭을 추구하고, 학문 간의 통합을 통해 학습자로 하여금 사회를 바라보는 폭 넓은 안목을 키우고, 지식의 재구조

화 및 창조를 고무해야 할 사회적 요구가 높음에도 불구하고 여전히 학문 간의 높은 벽이 존재하고 있음을 보여준다.

셋째, 우리나라의 전공교육과정은 위계성 면에서 여전히 부족함을 알 수 있다. 지식이 구조화되고 나선형으로 제시되어야 학습자들이 지식의 계열성을 가지고 체계적으로 학습할 수 있다. 그러나 대학의 전공교육과정 구성을 분석해 본 결과, 선수과목 제시가 부족하여 위계적 연계성을 가진 학습을 하기 어려운 구조로 구성되어 있었다. 다만, 선수과목 지정은 학문 계열 간, 대학 간에 다소 차이가 있는데, 학문 계열의 특성상 하나의 패러다임을 가지고 체계적으로 학습하는 것을 중시하는 이공계는 인문·사회계열에 비하여 상당한 위계성을 가지고 있음을 알 수 있다.

지식의 폭발이라고 불리는 21세기 지식정보사회에서 대학은 선택과 기회의 장이 되어야 하며, 학생의 학습에 대한 선택권을 존중함과 동시에 사회적 변화에 유연하게 대처할 수 있는 지식 통합의 장이 되어야 한다. 따라서 대학은 전통적인 분과학문에 기반을 둔 교육과정을 개선하고, 사회가 요구하는 역량을 가진 인재를 길러낼 수 있어야 한다. 그러한 점에 비추어 보면, 앞으로 우리나라 대학교육과정은 지나친 분과학문적 요구에서 벗어나 보다 다양한 사회적 요구와 학문 통합의 요구를 반영한 방향으로 개선되어야 할 것이다. 물론, 각 분과학문은 그 학문이 지닌 고유의 특성이 있기 때문에 획일적으로 교육과정 구성에 있어서 사회적 요구를 일정한 수준 이상 반영하여야 한다거나 혹은 모든 전공교육과정이 통합적으로 제시되어야 한다는 것은 아니다. 전공분야에 따라서는 사회적 수요에 비교적 민감한 분야도 있고, 또한 학문의 속성상 타 학문분야와 연계에 유리한 학문분야도 있는 반면 그렇지 못한 학문도 있기 때문에 대학 교육과정의 사회적·학문적 통합성은 이러한 분과학문적 특성을 바탕으로 논의되어야 할 것이다.

본 연구는 우리나라 대학교육과정의 구조적인 특성을 전공교육과정의 사회적 요구 및 통합성의 측면에 역점을 두어서 실증적으로 분석·제시함으로써 향후 대학의 전공교육과정 개편에 시사점을 준다는 점에서 의의가 있다. 다만, 본 연구는 5개 대학에 한정하여 각 영역별로 대표적인 4전공 영역만을 분석하였기 때문에 모든 대학, 모든 전공분야로 그 성격을 일반화하기에는 한계가 있다. 또한 참여관찰 등의 형태로 각 전공 교육과정을 세밀하게 분석하였다기보다 각 대학의 교과과정, 교수요목, 그리고 해당 전공분야의 전문가들의 판단 등에 의지했기 때문에 그에 따른 한계가 있다. 이러한 제약점은 향후 보다 심층적인 연구를 통하여 보완되어야 할 것이다.

## 참고문헌

- 강내희 (1997) 분과학문 체계의 해체와 지식생산의 '절합적 통합'. **문화과학**, 11, 13-35.
- 강현석, 한신일 (2002). 대학 교육과정에서 연계전공의 편성과 운영상의 특징 분석. **비교교육연구**, 12(1), 239-269.
- 기획재정부 경제정책국 경쟁력전략과 (2008). **IMD의 2008년 세계경쟁력 평가 결과 분석**. KDI 경제정보센터. 보도자료 RAA14-0805228.
- 김갑성 (2009). **교원양성기관 평가체제 정립 연구**. 한국교육개발원.
- 김대석, 홍후조 (2009). 대학교육과정의 확대와 정합성에 대한 역사적 고찰: 미국 대학교육과정사를 중심으로. **비교교육연구**, 19(1), 111-129.
- 김대현, 이은화 (2005). 대학교육과정의 구조적 특성에 관한 연구-교육학과 교육과정을 중심으로. **한국교육**, 32(2), 217-246.
- 김혜숙 (2004). 지각된 학교학습 환경과 직업전망이 대학생활만족과 학업성취에 미치는 영향. **청소년학연구**, 11(3), 199-215.
- 박상환 (2007). 인문학의 "위기"와 문화연구를 위한 시론 -분과학문의 배타성을 넘어 공존의 학문으로-. **대동문화연구**, 57, 117-137.
- 박인우 외 (2009). 고등교육 교육과정 현황분석 및 지원정책. 고등교육정책연구소 RR 2009-02.
- 서울대학교 (2008). **2008 서울대학교 교과과정**. 서울대학교 교무처.
- 손충기 (2004). 사범대학 교육과정 편성, 운영방법 개발을 위한 교사의 요구 분석 연구. **교육과정연구**, 22(4), 251-271.
- 신정철, 정지선, 신태수 (2008). 대학생의 학업성취도와 그 영향요인들 간의 인과관계 분석. **교육행정학연구**, 26(1), 287-313.
- 유현숙 (2009). **대학정보공시제를 활용한 대학평가 모델 개발 및 평가 연구**. 한국교육개발원.
- 윤민희 (2007). 학문적 통섭에 기초한 대학 미술이론 교육과정개발. **조형교육**, 30, 108-209.
- 전남대학교교육발전연구원 (2005). **대학 교양교육에 대한 분과학문의 성찰**. 전남대학교출판부.
- 조덕주 (1984). **통합교육과정의 이론적 고찰**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최미리 (1996). 한국과 미국 대학의 전공 교육과정 비교 연구. **고등교육연구**, 8(1), 195-226.
- 최미리 (2000). 한·미 주요 대학의 교양교육 비교 분석 연구. **교육행정학연구**, 18(2), 299-328.
- 최미리 (2001). 2001년도 덕성여자대학교 교양교육과정 연구보고서. **교육연구**, 9, 29-66.
- 최미리 (2002). 미국 대학 중핵 교양 교육 프로그램 사례 연구. **고등교육연구**, 13(1), 135-154.

- 최정윤 (2009). **한국 대학의 질적 수준 분석 연구(II)**. 한국교육개발원.
- 한국교육개발원 (2008). **2008 한국의 인재교육지표**. 한국교육개발원 인재통계정보본부 교육통계센터. 통계자료 SM 2008-8호.
- 홍후조 (2004). 4년제 일반 대학의 학부 교육과정의 문제와 과제. **교육과정연구**, 22(3), 267-295.
- Arnold, G. B. (2004). Symbolic politics in curriculum reform. *Journal of Higher Education*, 75(5), 572-593.
- Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6(2), 109-112.
- Bercuson, D., Bothwell, R., & Granatstein, J. L. (1997). *Petrified campus: The crisis in Canada's Universities*. Toronto: Random House of Canada.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195-203.
- Braxton, J. M., & Hargens, L. L. (1996). Variation among academic disciplines: Analytical frameworks and research. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education : Handbook of Theory and Research* (Vol. 11, pp.1-146). New York: Agaton Press.
- Braxton, J. M., Olsen, D., & Simmons, A. (1998). Affinity disciplines and the use of principles of good practice for undergraduate education. *Research in Higher Education*, 39(3), 299-318.
- Burke, J. C. (1998). Performance funding indicators: Concerns, values, and models for state colleges and universities. *New Direction for Institutional Research*, 97, 49-67.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System*. California: University of California Press.
- Ensor, P. (2004). Contesting discourses in higher education curriculum restructuring in South Africa. *Higher Education*, 48, 339-359.
- Fife, J. D., & Goodchild, L. F. (Eds.) (1991). *Administration as a Profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- Harvey, M. G., & Buckley, M. R. (1997). Managing inpatriates: Building a global core competency. *Journal of World Business*, 32(1), 35-52.
- Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching in higher education: a discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 169-189.
- Huber, L., & Shaw, G. (1992). Towards a new studium generale: Some conclusions. *European Journal of Education*, 27(3), 285-301.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lattuca, L., & Stark, J. (1994). Will disciplinary perspectives impede curricular reform? *Journal of Higher Education*, 65(4), 401-426.
- Lee, J. J. (2004). Comparing institutional relationships with academic departments: A study of five academic fields. *Research in Higher Education*, 45(6), 603-624.
- Mason, T. C., Arnove, R. F., & Sutton, M. (2001). Credits, curriculum, and control in higher education: Cross-nation perspectives. *Higher Education*, 42, 107-137.
- Paulsen, M. B., & Wells, C. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college graduates. *Research in Higher Education*, 39(4), 365-384.
- Shin, J., & Harman, G. (2009). New challenges for higher education: Global and Asia-Pacific perspectives. *Asia Pacific Education Review*, 10(1), 1-13.
- Stark, J. S., Lowther, M. A., Sharp, S., & Arnorld, G. L. (1997). Program-level curriculum planning: An exploration of faculty perspectives on two different campuses. *Research in Higher Education*, 38(1), 99-130.
- Thompson, M. E., & Brewster, D. A. (1978). Faculty behavior in low paradigm versus high-paradigm disciplines: A case study. *Research in Higher Education*, 8(2), 169-175.
- Wang, X. (2002). *A Study of the Curriculum Structure and Content of Doctoral Programs in Higher Education in the People's Republic of China*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Baylor.

\* 논문접수 2010년 5월 3일 / 1차 심사 2010년 6월 1일 / 2차 심사 2011년 2월 25일 / 게재승인 2011년 3월 4일

\* 신정철(申正澈, Shin, JungCheol): 서울대학교 행정대학원에서 정책학 전공으로 석사학위를 취득하였으며(1992년 2월), 미국 Florida State University에서 Educational Leadership & Policy Studies 전공으로 박사학위를 취득한 후(2003년 5월), 현재 서울대학교 교육학과 부교수로 재직 중이다. 최근에 발표된 주요 논저로는 'Building world-class research university: the Brain Korea 21 project'(2009, Higher Education, 58권 5호), 'New challenges for higher education: Asia-Pacific and global perspectives'(2009, Asia Pacific Education Review, 10권 1호) 등이 있다.

\* E-mail : jcs6205@snu.ac.kr

\* 윤세정(尹世貞, Youn, SaeJung): 서울대학교 교육학과에서 교육행정전공 석사과정을 수료하였으며, 현재 부산광역시 문현초등학교 교사로 재직 중이다. 주요 논문으로는 '학교컨설팅의 개념 및 주요 관련자에 관한 인식 연구'(2009년, 교육행정학연구, 27권 4호, 공저)가 있다.

\* E-mail : ysjpray@hanmail.net

\* 정지선(丁智善, Jung, JiSun): 서울대학교 교육학과에서 교육행정전공 박사학위를 취득하였다(2011년 2월). 현재 University of Hong Kong의 Post-doctoral Fellow로 근무 중이다. 주요 논문으로는 '대학생의 사교육 참여 및 사교육비 지출에 영향을 미치는 변인 분석'(2009년, 교육재정경제연구, 18권 3호, 공저), '고등교육의 학문적 연구 동향 분석'(2008년, 한국교육, 35권 3호, 공저), '대학생의 학업성취도와 그 영향요인들 간의 인과관계 분석'(2008년, 교육행정학연구, 26권 1호, 공저) 등이 있다.

\* E-mail : concerto22@snu.ac.kr

\* 이소연(李昭娟, Lee, SoYeon): 서울대학교 교육학과에서 교육행정전공 석사학위를 취득하였으며(2010년 8월), 현재 서울시립대학교 교육인중원 연구원으로 재직 중이다. 주요 논문으로는 '우리나라 4년제 대학의 슬로건 분석: 동형화 · 특성화 · 경쟁우위의 관점으로'(2010년, 고등교육연구, 17권 2호)가 있다.

\* E-mail : onideal@uos.ac.kr

\* 정혜주(鄭惠珠, Jung, HyeJoo): 서울대학교 교육학과에서 교육행정전공 석사학위를 취득하였으며(2010년 8월), 현재 서울시립대학교 교육인중원 연구원으로 재직 중이다. 주요 논문으로는 '학부제에서 학과결정에 영향을 미치는 요인 분석'(2010년, 고등교육연구, 17권 2호)가 있다.

\* E-mail : junghj@uos.ac.kr

## Abstract

## Structural Characteristics of Undergraduate Subject Major Curriculum in Korea\*

Shin, JungCheol\*\*

Youn, SaeJung\*\*\*

Jung, JiSun\*\*\*\*

Lee, SoYeon\*\*\*\*\*

Jung, HyeJoo\*\*\*\*\*

This study explored structural characteristics of undergraduate curriculum focusing on subject major. To analyze structural characteristics of undergraduate curriculum, we collected data from program of study and course syllabus, and checked with scholars in each disciplines that we selected for this study. For this study, we selected four disciplines from five universities, that represent each of humanities, social sciences, natural sciences, and engineering. Compared to liberal arts courses, through the analysis, we found that disciplinary subject-related courses have strong influences on undergraduate curriculum. In addition, subject-related courses are mainly consisted of intensive subject-related topics. As a result, the integrations with other disciplines and the link with social demand were relatively less represented in undergraduate curriculum. Further, each course did not link each other according to the sequence of each subject. These structural characteristics were not different across four disciplines chosen for this study. Therefore, we concluded that disciplinary subject knowledge dominates undergraduate curriculum in Korea.

Key words: undergraduate curriculum, disciplinary subject courses, disciplinary domination, interdisciplinary curriculum, sequence of curriculum

\* Partial fulfillment of this study has been supported by the National Research Foundation of Korea (NRF-2010-330-B00232).

\*\* Associate Professor, Seoul National University

\*\*\* Corresponding author, Graduate Student, Seoul National University, contact information(dbstoa1@snu.ac.kr)

\*\*\*\* Post-doctoral Fellow, University of Hong Kong

\*\*\*\*\* Researcher, University of Seoul