Korean J Relig Educ 종교교육학연구
Vol. 86, pp. 61-79, September 2026 pISSN 1229-6627
https://doi.org/10.58601/kjre.2026.09.30.04 eISSN 2672-1767

Case Study of Convergence Education in University General Education: Focusing on the "CUP Liberal Arts Special Lecture" at Catholic University of Pusan

Hyoungjun Won*
Catholic University of Pusan

Abstract

[PURPOSE] This study aims to analyze how convergence education can be designed and implemented in university general education through the case of the "CUP General Lecture." It also explores how a religious education perspective can be incorporated within this educational context.

[CONTENTS] This study examines the curriculum design and operation of the "CUP General Lecture," which was organized around the common theme of "violence." The course was structured by integrating four perspectives: philosophy, science, history, and religious studies. It connected multidisciplinary lectures with reflective reports, team-based design thinking projects, presentations, and evaluation. This study analyzed curriculum development plans, syllabi, weekly operation materials, evaluation documents, and anonymized course evaluation data in order to examine the design principles and operational characteristics of the course.

[RESULTS] The course demonstrated the possibility of convergence-oriented general education by arranging diverse disciplinary perspectives around a common theme in a mutually complementary way and linking them to reflection and team-based problem-solving activities. In particular, the religious studies perspective did not function as an element that transformed the entire course into religious education. Rather, it served as an academic perspective that deepened students' understanding of humanity and reflection on values. Therefore, this study is significant as a case study showing that convergence education and a religious education perspective can meaningfully intersect within university general education.

[KEY WORDS] General education, Convergence education, Religious education studies, Religious studies perspective, Design thinking

This paper was supported by the 2024 Research Fund of Catholic University of Pusan.

*** Corresponding author** Hyoungjun Won (Associate Professor, School of Liberal Education)
E-mail : wonpetrus@cup.ac.kr

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License(http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. Copyrights ⓒThe Korean Association for the Study of Religious Education

대학 교양교육으로서 융합교육 사례 연구: 부산가톨릭대학교 「CUP 교양 특강」을 중심으로

원형준

부산가톨릭대학교 교양대학 인성교양학부 교수

요 약

[연구 목적] 본 연구는 「CUP 교양 특강」을 사례로 대학 교양교육에서 융합교육이 어떻게 설계·운영될 수 있는지를 분석하고, 그 안에서 종교교육학적 관점이 어떻게 포함될 수 있는지를 탐색하는 데 목적이 있다.

[연구 내용] 본 연구는 '폭력'을 공통 주제로 한 「CUP 교양 특강」의 교과 설계와 운영 사례를 분석하였다. 이 교과는 철학, 과학, 역사학, 종교학의 네 관점을 바탕으로 다학문적 강의, 성찰보고서, 팀 기반 디자인씽킹 프로젝트, 발표와 평가를 연결하는 구조로 운영되었다. 본 연구는 교과개발 계획서, 수업계획서, 주차별 운영 자료, 평가 자료, 익명화된 강의평가 자료를 활용하여 교과의 설계 원리와 운영 특징을 검토하였다.

[결론] 본 교과는 공통 주제를 중심으로 다양한 학문적 관점을 상호보완적으로 배치하고, 이를 성찰과 팀 기반 문제해결 활동으로 연결함으로써 융합형 교양교육의 가능성을 보여주었다. 특히 종교학적 관점은 교과 전체를 종교교육으로 전환하는 요소가 아니라, 인간 이해와 가치 성찰을 심화시키는 하나의 학문적 관점으로 기능하였다. 따라서 본 연구는 대학 교양교육 안에서 융합교육과 종교교육학적 관점이 만날 수 있음을 보여주는 사례연구로서 의의를 지닌다.

[주제어] 교양교육, 융합교육, 종교교육학, 종교학적 관점, 디자인씽킹

Received July 28, 2026 / **Revised** September 09, 2026 / **Accepted** September 09, 2026

Ⅰ. 서론

오늘날 대학 교양교육은 단순한 기초지식의 전달을 넘어 복합적인 사회 문제를 다양한 관점에서 이해하고 통합적으로 해석할 수 있는 역량을 기르는 방향으로 재구성되고 있다. 현대사회가 직면한 문제들은 인간과 사회, 생명과 기술, 역사와 문화, 가치와 의미의 차원이 복합적으로 얽혀 있기 때문에 단일 학문의 지식만으로 충분히 설명되기 어렵다. 따라서, 대학 교양교육은 서로 다른 학문적 관점과 방법을 연결하여 학습자가 하나의 문제를 다층적으로 이해하도록 돕는 교육의 장이 되어야 한다.

대학 교양교과는 전공교육의 예비 단계나 기초 지식의 보충 영역이 아니라, 학습자가 인간과 세계를 폭넓게 이해하고 보편적 가치와 인격적 성장을 지향하도록 돕는 교육적 장이다(Baek, 2023: 57-74) 이러한 맥락에서 융합교육은 대학 교양교육의 중요한 과제로 부각된다. 융합교육은 여러 학문을 단순히 병렬적으로 제시하는 것이 아니라 학습자가 서로 다른 관점을 비교・연결・재구성하도록 돕는 교육적 과정이다. 선행연구들은 융합형 교양교과목이 인간 이해와 가치 형성, 창의융복합적 사고, 학제 간 연결을 촉진할 수 있음을 보여준다(Hong, 2014: 451-483; Jeong, 2017: 13-38; Yang & Lee, 2019: 179-210).

그러나 융합교육의 필요성이 강조되는 데 비해, 실제 교과목 수준에서 융합교육이 어떻게 설계되고 운영되는지에 대한 사례연구는 더 축적될 필요가 있다. 융합형 교양교과목은 하나의 공통 주제를 어떤 학문적 관점으로 조직할 것인지, 강의와 학습자 활동을 어떻게 연결할 것인지, 성찰과 수행을 어떤 방식으로 평가할 것인지를 함께 검토할 때 그 교육적 의미가 분명해진다.

본 연구는 이러한 문제의식에서 부산가톨릭대학교의 「CUP 교양 특강」 교과를 대학 교양교육으로서의 융합교육 사례로 분석하고자 한다. 이 교과는 하나의 공통 주제를 중심으로 철학, 과학, 역사학, 종교학의 네 관점을 배치하고, 전반부의 다학문적 강의와 후반부의 성찰보고서, 팀 기반 활동, 디자인씽킹 프로젝트를 연결하는 구조를 가진다. 이 네 관점은 서로를 대체하는 관계가 아니라, 하나의 주제를 다층적으로 이해하도록 돕는 상호보완적 관계에 있다.

본 연구는 「CUP 교양 특강」을 종교교육 교과목으로 규정하려는 것이 아니다. 본 연구의 중심 관점은 대학 교양교육과 융합교육에 있다. 다만 이 교과는 융합형 교양교육 안에서 종교학적 관점이 하나의 학문적・교육적 관점으로 포함될 수 있음을 보여준다는 점에서 종교교육학적으로도 의미를 지닌다. 종교교육은 특정 종교의 교리 전달이나 신앙 형성에만 한정되지 않고, 인간의 의미 탐구, 가치 성찰, 초월 이해, 공동체적 책임을 교육적으로 다루는 관점으로 이해될 수 있다(Kim, 2016: 1-15). 또한 종교 관련 교과는 종교를 인간과 사회, 문화와 가치에 대한 학문적 이해의 대상으로 다룰 때 교양교육의 중요한 구성 요소가 될 수 있으며(Min, 2024: 187-197), 종교문해력은 종교적 현상과 표현을 이해하고 해석하며 타자와 소통할 수 있는 역량으로 설명될 수 있다(Park, 2023: 41-67). 해석학적 종교교육 역시 타인의 종교적 삶을 역사

적·문화적 맥락과 학습자의 해석 과정을 함께 고려하여 이해해야 함을 강조한다(Jackson, 1997: 7-29).

본 연구의 목적은 「CUP 교양 특강」을 사례로 하여 대학 교양교육에서 융합교육이 어떠한 방식으로 설계되고 운영될 수 있는지를 분석하는 데 있다. 이를 위해 본 연구는 다음의 연구문제를 설정한다. 첫째, 「CUP 교양 특강」은 대학 교양교육에서 융합교육을 구현하기 위해 어떠한 문제의식과 설계 원리에 따라 개발되었는가? 둘째, 철학, 과학, 역사학, 종교학의 네 관점은 하나의 공통 주제를 중심으로 어떻게 배치되고 연결되는가? 셋째, 강의, 성찰보고서, 팀 기반 활동, 디자인씽킹 프로젝트, 발표와 평가 구조는 융합형 교양교육의 실천으로서 어떠한 특징을 갖는가? 넷째, 이 교과의 사례는 대학 교양교육 안에서 종교교육학적 관점이 구현될 수 있음을 설명하는 데 어떠한 시사점을 제공하는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 대학 교양교육과 융합교육

대학 교양교육은 전공교육의 예비 단계나 기초지식의 보충 영역으로만 이해될 수 없다. 교양교육은 학습자가 인간과 세계를 폭넓게 이해하고, 보편적 가치와 인격적 성장을 지향하며, 다양한 지식 영역을 통합적으로 사유하도록 돕는 교육적 장이다. 대학 교양교과의 성격은 진리지향성, 인격지향성, 보편지향성, 핵심지향성으로 설명할 수 있다. 교양교과가 단순한 지식 전달을 넘어 인간 형성과 보편적 가치 탐구를 지향해야 한다고 보았다(Baek, 2023: 57-74). 이러한 관점에서 대학 교양교육은 특정 전공 지식의 전달보다 더 넓은 차원에서 인간, 사회, 자연, 역사, 문화, 가치의 문제를 함께 사유하게 하는 교육으로 이해될 수 있다.

최근 교양교육 논의에서 융합교육이 강조되는 이유도 여기에 있다. 현대사회가 직면한 문제들은 대체로 단일 학문만으로 충분히 설명되기 어렵다. 따라서 대학 교양교육은 분절된 지식을 병렬적으로 제공하는 데 머무르지 않고, 서로 다른 학문적 관점과 방법을 연결하여 학습자가 하나의 문제를 다층적으로 이해하도록 설계될 필요가 있다. 융합형 교양교과목은 통합적 인성교육과 연결될 수 있음을 논의하면서, 교양교육이 인간 이해와 가치 형성의 장이 될 수 있음을 보여주어야 한다(Hong, 2014: 451-483). 이에 융합교육은 단순한 학문 병렬이 아니라 공통 주제를 중심으로 학습자의 창의융복합적 사고를 촉진하는 교육 방식이어야 한다(Jeong, 2017: 13-38).

이러한 논의는 대학 교양교육에서 융합교육이 단순히 여러 학문을 함께 다루는 것과 구별되어야 함을 시사한다. 대학 교양교육으로서의 융합교육은 기초학문적 성격을 유지하면서도 학제

간 연결을 가능하게 하는 방식으로 설계될 수 있다(Yang & Lee, 2019: 179-210). 융합교육은 여러 학문이나 교과의 단순 결합이 아니라 학습자가 다양한 지식과 관점을 통합하여 맥락에 적합한 해결 가능성을 탐색하는 고차원적 사고 과정이다(Kim, 2019: 1808-1819). 따라서 융합형 교양교육의 핵심은 학문 분야의 양적 확대를 넘어 공통 주제를 중심으로 다양한 관점을 연결하고 학습자의 사고를 재구성하도록 돕는 데 있다.

이 점에서 본 연구의 대상인 「CUP 교양 특강」은 대학 교양교육 안에서 융합교육이 어떻게 구현될 수 있는지를 보여주는 사례로 이해할 수 있다. 이 교과는 하나의 공통 주제를 철학, 과학, 역사학, 종교학의 관점에서 다루고, 이를 성찰보고서와 팀 기반 프로젝트로 연결한다. 따라서 본 연구는 「CUP 교양 특강」을 단순한 특강형 교과가 아니라, 공통 주제를 중심으로 다양한 학문적 관점과 학습자 활동을 연결한 융합형 교양교과목으로 분석하고자 한다.

2. 융합형 교양교과목의 설계 원리

융합형 교양교과목의 성패는 교과 설계의 정합성에 달려 있다. 교과가 융합교육을 표방하더라도 실제 운영이 여러 학문 내용을 순차적으로 배열하는 데 그친다면, 학습자는 분절된 정보를 접할 뿐 통합적 사고를 경험하기 어렵다. 따라서 융합형 교양교과목은 공통 주제, 학문적 관점의 배치, 교수학습 방법, 평가 방식이 서로 연결되도록 설계되어야 한다.

첫째, 융합형 교양교과목은 공통 주제 중심의 다학문적 접근을 필요로 한다. 공통 주제는 서로 다른 학문적 관점들이 연결될 수 있는 매개가 된다. 하나의 주제를 철학, 과학, 역사학, 종교학 등 서로 다른 관점에서 다룰 때, 학습자는 동일한 현상이 학문적 접근에 따라 다르게 해석될 수 있음을 경험하게 된다. 이 과정에서 융합교육은 여러 학문을 나열하는 방식에서 벗어나 관점 간 차이와 상호보완성을 인식하게 하는 교육의 과정(過程)이 된다.

둘째, 융합형 교양교과목은 교수자의 공동 참여와 수업 운영의 연계성을 필요로 한다. 팀티칭 수업은 단순히 여러 교수자가 주차별 강의를 분담하는 방식으로는 충분하지 않다. 교수자들이 교과의 목적과 운영 방향을 공유하고, 각자의 강의가 전체 교과 구조 안에서 어떤 역할을 하는지 조정할 때 팀티칭은 융합교육의 효과를 가질 수 있다. 팀티칭 강좌는 교육적 의미를 갖기 위해서 교수자 간의 사전 협의, 수업 운영의 연계성, 평가 기준의 공유가 필요하다(Kwon & Cho, 2016: 431-456). 이 점에서 「CUP 교양 특강」의 교수자 공동 참여는 단순한 주차별 분담 강의가 아니라, 융합형 교양교육을 실행하기 위한 운영 구조로 이해될 수 있다.

셋째, 융합형 교양교과목은 성찰 중심의 학습 구조를 포함해야 한다. 다양한 학문적 관점을 접하는 것만으로는 융합적 사고가 자동적으로 형성되지 않는다. 학습자는 자신이 이해한 내용을 다시 정리하고, 기존 생각과 새롭게 배운 관점을 비교하며, 이를 자신의 질문으로 재구성하

는 과정을 거쳐야 한다. OECD의 AAR 순환은 학습자가 예측하고, 행동하며, 성찰하는 반복적 학습 과정을 강조한다(OECD, 2019: 1-4). 이러한 관점에서 「CUP 교양 특강」의 성찰보고서는 강의 내용을 단순히 정리하는 과제가 아니라, 학습자가 자신의 이해를 재구성하고 다음 학습의 질문을 형성하도록 돕는 과정 중심 학습 장치로 볼 수 있다.

넷째, 융합형 교양교과목은 학습자 중심의 프로젝트형 문제해결 활동과 연결될 필요가 있으며, 디자인씽킹은 이를 구체화하는 방법론으로 활용될 수 있다. 전반부의 다학문적 강의가 공통 주제에 대한 이해를 확장한다면, 후반부의 팀 기반 프로젝트는 그 이해를 학습자의 문제의식과 실천적 구상으로 전환한다. 이 과정에서 학습자는 공감, 문제정의, 아이디어 발상, 프로토타입, 피드백의 절차를 거치며 협력적으로 문제를 구체화하고 해결 가능성을 탐색한다. 이러한 구조는 학습자의 주도성, 공동주도성, 지식・기능・태도와 가치의 통합을 강조하는 미래교육의 방향과도 연결된다(OECD, 2019: 4-8). 또한 디자인씽킹은 교양교육 안에서 학습자가 문제를 정의하고 해결 방안을 탐색하도록 돕는 교수학습 방법으로 활용될 수 있다(Oh & Jang, 2022: 261-274). 따라서 「CUP 교양 특강」의 후반부 수업은 프로젝트형 학습을 기본 구조로 하되 디자인씽킹을 그 실행 방법론으로 적용하여 전반부의 다학문적 이해를 협력적 문제해결 활동으로 전환한 것으로 볼 수 있다.

이상의 논의를 종합하면, 융합형 교양교과목의 설계 원리는 다음 네 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 공통 주제 중심의 다학문적 접근, 둘째, 교수자 공동 참여와 수업 운영의 연계성, 셋째, 성찰 중심의 과정 학습, 넷째, 학습자 중심의 문제해결 활동이다. 본 연구는 이러한 원리를 바탕으로 「CUP 교양 특강」의 교과 설계와 운영 구조를 분석한다.

3. 교양교육 안의 종교학적 관점과 종교교육학적 가능성

본 연구는 「CUP 교양 특강」을 종교교육 교과목으로 규정하지 않는다. 이 교과의 중심 성격은 대학 교양교육이며, 분석의 초점도 융합형 교양교과목의 설계와 운영에 있다. 다만 이 교과는 철학, 과학, 역사학과 함께 종교학적 관점을 배치한다는 점에서 종교교육학적으로도 중요한 의미를 갖는다. 여기서 종교학적 관점은 특정 종교의 교리를 전달하거나 신앙 형성을 목적으로 선교적 차원보다 더 근본적으로 인간이 의미, 가치, 고통, 악, 화해, 초월, 공동체의 문제를 어떻게 이해하고 해석해 왔는지를 성찰하게 하는 학문적 관점이다.

고등교육에서 종교적 관점을 다루는 방식은 교양교육의 보편성과 학술성을 고려해야 한다. 고등교육의 종교 관련 교과는 특정 신앙의 전달에만 머물 경우 대학 교양교육의 보편적 성격과 긴장을 가질 수 있으나, 종교를 인간과 사회, 문화와 가치에 대한 학문적 이해의 대상으로 다룰 때 교양교육의 중요한 구성 요소가 될 수 있다(Min, 2024: 187-197). 이러한 관점은 「CUP 교양 특강」에서 종교학적 관점이 교과 전체를 종교교육으로 전환시키는 요소가 아니라 융합형

교양교육의 해석적 지평을 확장하는 요소로 작동할 수 있음을 설명하는 데 유용하다.

또한 종교학적 관점은 종교문해력의 차원에서도 교양교육과 연결될 수 있다. 종교문해력은 특정 종교에 관한 정보의 축적만으로 보지 않고 다종교 사회 속에서 종교적 현상과 표현을 이해하고 해석하며 타자와 소통할 수 있는 역량을 말한다(Park, 2023: 41-67). 이러한 관점에서 보면, 교양교육 안의 종교학적 관점은 학습자에게 특정 종교를 믿도록 요구하는 것이 아니라, 종교적 언어와 상징, 실천과 사회적 의미를 이해하고 해석하는 능력을 길러주는 계기가 될 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구설계와 대상

본 연구는 본 대학의 「CUP 교양 특강」을 대상으로 한 사례연구이다. 사례연구는 특정 사례를 단순히 소개하는 수준을 넘어 실제 교육 맥락 속에서 사례의 구조와 의미를 심층적으로 이해하기 위한 질적 연구방법으로 활용할 수 있다(Lee, 2020: 85-91). 본 연구가 사례연구를 채택한 이유는 「CUP 교양 특강」이 단일 교과목이지만, 그 안에 교과 개발의 문제의식, 교수자 공동 참여, 다학문적 강의, 성찰보고서, 팀 기반 활동, 디자인씽킹 프로젝트, 과정 중심 평가가 복합적으로 결합되어 있기 때문이다.

본 연구는 「CUP 교양 특강」을 종교교육의 의미를 지니고 있지만, 종교교육 교과목으로 규정하지 않는다. 이 교과는 기본적으로 대학 교양교육의 틀 안에서 설계・운영된 융합형 교양교과목이다. 다만 철학, 과학, 역사학, 종교학의 네 관점을 하나의 공통 주제 아래 배치하고 있다는 점에서, 교양교육 안에서 종교학적 관점이 어떠한 방식으로 포함될 수 있는지를 보여주는 사례로 분석할 수 있다. 따라서 본 연구의 초점은 종교교육의 효과를 검증하는 데 있지 않고, 융합형 교양교육 안에서 종교교육학적 관점이 어떻게 교육적으로 작동할 수 있는지를 탐색하는 데 있다.

본 연구의 대상은 본 대학에서 운영된 「CUP 교양 특강」이다. 이 교과는 2학점 교양교과목으로 하나의 공통 주제를 중심으로 여러 학문 분야의 관점을 배치하고, 전반부의 다학문적 강의와 후반부의 학습자 중심 활동을 결합하여 운영된다.

「CUP 교양 특강」의 주요 특징은 다음과 같다. 첫째, 하나의 공통 주제를 설정하고 이를 여러 학문적 관점에서 다룬다. 둘째, 철학, 과학, 역사학, 종교학 전공 교수자가 공동으로 참여한다. 셋째, 전반부에는 각 전공 교수자가 자신의 학문적 관점에서 공통 주제를 해석하는 강의를 진행한다. 넷째, 후반부에는 팀 기반 활동과 디자인씽킹 프로젝트를 통해 학습자가 전반부의

이해를 바탕으로 문제를 재구성하고 해결 방향을 탐색한다. 다섯째, 성찰보고서, 발표, 팀평가, 동료평가 등을 통해 과정 중심 평가를 실시한다.

본 연구는 이 교과의 운영 사례 가운데 2024학년도 1학기, 2025학년도 1학기, 2025학년도 2학기 운영 사례를 분석 대상으로 삼는다. 세 학기를 함께 검토하는 이유는 이 교과가 일회성 특강이나 단발적 실험 수업이 아니라 일정한 설계 원리와 운영 구조를 유지하면서 반복적으로 개설·운영된 교과이기 때문이다. 복수 학기의 운영 사례를 함께 검토함으로써 단일 학기의 특수성에 치우치지 않고 교과의 공통 구조와 반복적으로 나타난 운영상의 특징을 보다 안정적으로 파악할 수 있다.

2. 연구 자료와 분석

본 연구에서 활용한 자료는 크게 세 가지이다. 첫째, 교과 설계와 운영을 확인하기 위한 내부 교과 자료이다. 여기에는 「CUP 교양 특강」의 교과개발 계획서, 수업계획서, 주차별 강의자료, 평가 계획 등이 포함된다. 이 자료들은 교과의 개발 배경, 교육목표, 핵심역량, 주차별 구성, 교수학습방법, 평가 체계를 분석하는 데 활용하였다. 둘째, 교과 운영의 실제를 확인하기 위한 수업 운영 자료이다. 여기에는 각 주차별 수업 구성, 교수자 참여 방식, 팀 활동 진행 과정, 디자인씽킹 프로젝트 운영 내용, 발표 및 평가 방식이 포함된다. 이 자료들은 「CUP 교양 특강」이 실제 수업 안에서 어떻게 전개되었는지를 분석하는 데 사용하였다. 셋째, 학교 차원에서 수집된 강의평가 자료이다. 본 연구에서 강의평가 자료는 학습자의 수업 인식과 반응을 확인하기 위한 보조 자료로 활용하였다. 이 자료는 수업의 효과를 통계적으로 검증하기 위한 자료가 아니라, 교과 설계와 운영 분석에서 도출된 특징이 학습자 수준에서 어떻게 인식되었는지를 확인하는 참고 자료이다. 강의평가 자료는 학교 차원에서 수업 개선과 교육 질 관리를 위해 동의 절차를 거쳐 수집된 익명화 자료이며, 본 연구에서는 개인 식별 정보나 민감 정보를 사용하지 않는다.

본 연구는 문헌 분석과 사례 분석을 병행하였다. 먼저 대학 교양교육, 융합교육, 종교교육학적 관점, 사례연구 방법에 관한 선행연구를 검토하여 분석의 이론적 틀을 설정하였다. 이를 통해 「CUP 교양 특강」을 단순한 교과 운영 사례가 아니라, 융합형 교양교육의 설계와 실행 구조를 보여주는 사례로 분석할 수 있는 근거를 마련하였다. 이후 교과개발 계획서와 수업계획서를 분석하여 교과의 개발 배경, 교육목표, 핵심역량, 교수학습방법, 평가 체계를 정리하였다. 특히 교과 목표와 주차별 내용, 교수학습방법, 평가 요소가 서로 어떻게 연결되는지를 중점적으로 검토하였다. 이는 융합형 교양교과목에서 목표, 내용, 방법, 평가의 정합성이 중요하기 때문이다. 다음으로 주차별 강의자료와 운영 자료를 분석하여 철학, 과학, 역사학, 종교학의 네 관점이 공통 주제를 중심으로 어떻게 배치되고 연결되는지를 살펴보았다. 이 과정에서 각 관점이

독립적으로 제시되는 데 그쳤는지, 아니면 하나의 공통 주제를 다층적으로 이해하도록 상호보완적 역할을 했는지를 분석하였다.

또한 성찰보고서, 팀 기반 활동, 디자인씽킹 프로젝트, 최종 발표와 평가 구조를 검토하였다. 이를 통해 전반부의 다학문적 강의가 후반부의 학습자 중심 활동으로 어떻게 연결되는지, 학습자가 수업 안에서 어떤 방식으로 자신의 이해를 재구성하고 문제해결 활동에 참여하는지를 분석하였다. 마지막으로 강의평가 자료를 보조적으로 검토하여 학습자들이 이 교과의 운영 방식과 학습 경험을 어떻게 인식했는지를 확인하였다. 이때 강의평가 자료는 수업 효과를 일반화하기 위한 근거로 사용하지 않고, 수업 운영에 대한 학습자 인식의 경향을 파악하는 자료로 제한하여 활용하였다.

<표 1> 분석틀
<Table 1> Analytical Framework

분석 영역	분석 내용	분석 초점
교과 설계	개발 배경, 교육목표, 핵심역량	융합형 교양교과목으로서의 설계 원리
관점 구성	철학, 과학, 역사학, 종교학	네 관점의 균형성과 상호보완성
교수학습평가	강의, 성찰보고서, 팀 활동, 디자인씽킹	다학문적 이해와 학습자 활동의 연결
	발표, 팀평가, 동료평가	과정 중심 평가와 교과 목표의 정합성
학습자 인식	강의평가 자료	수업 운영과 학습 경험에 대한 인식 경향

Ⅳ. 교과 설계

1. 교과 개발 배경과 시노드 교과의 맥락

「CUP 교양 특강」은 대학 교양교육이 기초지식 전달이나 분과학문별 입문교육에 머무르지 않고, 하나의 공통 주제를 다양한 학문적 관점에서 해석하고 이를 다시 학습자 중심의 문제해결 경험으로 연결해야 한다는 문제의식에서 개발되었다. 오늘날 대학 교양교육은 학습자가 복합적 현실을 단일한 시각으로 이해하는 데 그치지 않고, 서로 다른 학문적 관점의 차이와 연결성을 성찰하도록 돕는 방향으로 재구성될 필요가 있다. 이러한 점에서 융합형 교양교육은 여러 학문을 단순히 병렬적으로 배열하는 방식이 아니라, 공통 주제를 중심으로 관점 간 관계를 조직하는 교육적 설계로 이해되어야 한다(Jeong, 2017: 13-38). 따라서 본 교과의 설계는 단순한 특강형 수업의 조합이 아니라 공통 주제에 대한 다학문적 이해와 학습자 중심 활동을 연결하는 융합형 교양교과의 구조를 갖는다.

특히 이 교과는 본교 시노드 교양교과 체계 안에서 이해될 수 있다. 여기서 시노드 교과[1]는 교수자와 교수자, 교수자와 학생, 학생과 학생이 함께 학문적 여정을 걸으며 복합적 과제를 탐색하는 협력적 교양교과를 지향한다. 이러한 시노드 교과는 여러 교수자가 각자의 전공 영역을 독립적으로 전달하는 데 그치지 않고, 하나의 주제를 중심으로 서로 다른 학문적 관점을 배치하며, 학생들이 그 관점들을 바탕으로 성찰과 협력적 탐구를 수행하도록 한다.

따라서 「CUP 교양 특강」에서 시노드 교과의 의미는 특정 종교적 정체성을 직접적으로 교육하는 데 있지 않다. 오히려 함께 듣고, 함께 묻고, 함께 탐구하는 교양교육의 방식으로 구현된다. 이 점에서 시노드 교과의 맥락은 「CUP 교양 특강」이 단순히 여러 교수가 참여하는 팀티칭 수업이 아니라 교수자 공동 참여와 학습자 공동 탐구를 결합한 융합형 교양교과로 설계되었음을 보여준다. 팀티칭 수업이 교육적 의미를 갖기 위해서는 교수자 간 사전 협의와 수업 운영의 연계성, 평가 기준의 공유가 필요하다는 점에서(Kwon & Cho, 2016: 431-456), 「CUP 교양 특강」의 시노드적 구조는 교수자 공동 참여를 융합교육의 실행 원리로 전환한 사례라 할 수 있다.

2. 교과 목표와 핵심 방향

「CUP 교양 특강」의 교육목표는 크게 두 가지로 정리할 수 있다. 첫 번째 목표에서는 교과의 내용 구성과 직접 연결하는 것이다. 「CUP 교양 특강」은 하나의 공통 주제를 철학, 과학, 역사학, 종교학의 관점에서 다룬다. 이때 각 학문 분야는 동일한 주제에 대해 서로 다른 질문과 해석 방식을 제시한다. 철학은 개념과 윤리의 문제를 묻고, 과학은 인간과 생명, 자연과 본성의 차원에서 문제를 설명하며, 역사학은 사건과 구조, 시대적 맥락을 분석한다. 종교학은 인간이 고통, 악, 폭력, 화해, 초월, 공동체의 문제를 어떻게 의미화해 왔는지를 성찰하게 한다. 이러한 구성은 학습자가 하나의 주제를 여러 관점에서 이해하도록 돕는다는 점에서 융합형 교양교육의 목표와 부합한다. 두 번째 목표에서는 교수학습 방법과 연결된다. 「CUP 교양 특강」은 전반부 강의에서 형성된 이해가 후반부 활동으로 이어지도록 설계되어 있다. 학생들은 성찰보고서를 통해 각 강의 내용을 자신의 언어로 정리하고, 팀 활동을 통해 그 이해를 공유하며, 디자인씽

1) 시노드(Synod)는 라틴어 Synodus의 영어식 표기로, 그리스어 syn “함께”와 hodos “길, 여정”의 결합에서 유래하며, “함께 걷는 여정”을 뜻한다. 시노드교과는 가톨릭교회에서 강조하는 친교・참여・사명의 시노달리타스(synodalitas) 정신을 학습자 중심 코티칭(co-teaching) 및 팀티칭(team-teaching) 형태로 개발한 교과를 의미한다. 시노드교과의 운영 형태는 협업형, 블록형, 참여형으로 구분할 수 있다. 협업형은 2명의 교수자가 15주 수업을 함께 운영하는 방식이고, 블록형은 공통 주제를 중심으로 교수자들이 주차를 나누어 연계 운영하는 방식이며, 참여형은 특정 주차에 교내외 전문가가 담당 교수자와 함께 협업형 수업을 진행하는 방식이다. CUP교양특강 교과는 블록형에 속한다(「시노드 교양교과 운영 설명 자료」, 내부자료).

킹 프로젝트를 통해 문제를 정의하고 해결 가능성을 탐색한다.[2] 이처럼 이 교과는 지식 습득, 성찰, 협력, 문제해결을 하나의 흐름으로 연결한다.

이러한 구조는 역량기반 교양교육의 관점에서도 의미가 있다. 역량기반 교양교육은 교육목표, 내용, 방법, 평가가 분리된 요소로 존재하는 것이 아니라 학습자의 지식, 기능, 태도, 가치가 통합적으로 형성되도록 설계될 때 교육적 타당성을 갖는다(Baek, 2022: 49-66). 「CUP 교양 특강」은 공통 주제에 대한 다학문적 이해를 성찰보고서, 팀 활동, 디자인씽킹 프로젝트, 발표평가와 연결한다는 점에서 목표-내용-방법-평가의 정합성을 지향하는 교과로 볼 수 있다.

3. 운영 학기와 수업 개요

본 연구는 「CUP 교양 특강」의 2024학년도 1학기, 2025학년도 1학기, 2025학년도 2학기 운영 사례를 분석 대상으로 삼았다. 세 학기를 함께 검토한 이유는 이 교과가 일회성 특강이 아니라, 동일한 설계 원리와 운영 구조를 유지하면서 반복적으로 개설된 융합형 교양교과목이기 때문이다. 본 교과는 2학점 교양교과목으로, 공통 주제인 '폭력'을 철학, 과학, 역사학, 종교학의 관점에서 다룬다. 수업은 오리엔테이션, 전공별 강의, 디자인씽킹 안내, 팀 기반 프로젝트, 최종 발표와 평가의 흐름으로 운영되었다.

<표 2>「CUP 교양 특강」 운영 학기 및 개요
<Table 2> Semesters and Overview of 「CUP General Lecture」

학기	공통 주제	수강 인원	참여 교수자	학생 팀 구성
2024학년도 1학기	폭력	18명	4명	5-6인 1팀, 총 3팀
2025학년도 1학기	폭력	19명	4명	5-6인 1팀, 총 3팀
2025학년도 2학기	폭력	26명	4명	5-6인 1팀, 총 5팀

이처럼 「CUP 교양 특강」은 세 학기에 걸쳐 반복적으로 운영되면서도 공통적으로 다학문적 강의와 학습자 중심 프로젝트를 결합한 구조를 유지하였다. 이는 본 교과가 단순한 특강형 교과가 아니라, 일정한 설계 원리에 따라 반복 가능하게 운영된 융합형 교양교과목임을 보여준다.

2) 「CUP 교양 특강」 수업계획서, 내부자료.

Ⅴ. 관점 구성

1. 네 관점의 배치와 주차별 구성

「CUP 교양 특강」은 오리엔테이션, 다학문적 강의, 디자인씽킹 안내, 팀 기반 프로젝트, 최종 발표와 평가의 흐름으로 구성된다. 전반부에서는 철학, 과학, 역사학, 종교학의 네 관점이 공통 주제인 ‘폭력’을 다층적으로 해석한다. 철학적 관점은 폭력, 악, 책임, 판단의 문제를 개념적·윤리적으로 성찰하게 한다. 과학적 관점은 인간과 생명, 본성, 진화의 차원에서 폭력의 조건을 이해하도록 돕는다. 역사학적 관점은 제국주의, 식민지, 전쟁, 국가폭력 등 구체적 사건과 구조 속에서 폭력의 문제를 분석한다. 종교학적 관점은 종교와 폭력, 정당화와 극복, 화해와 초월의 문제를 다루며, 인간이 폭력과 고통을 어떻게 의미화해 왔는지를 성찰하게 한다.

이 네 관점은 서로를 대체하는 관계가 아니라 상호보완적 관계에 있다. 철학이 개념과 책임의 문제를 묻는다면, 과학은 인간 행위의 생명적 조건을 설명하고, 역사학은 폭력이 발생하는 제도와 권력 구조를 드러내며, 종교학은 의미와 가치의 차원에서 폭력을 해석한다. 따라서 종교학적 관점은 교과 전체를 종교교육으로 전환하는 요소가 아니라 융합형 교양교육 안에서 인간 이해와 가치 성찰을 심화시키는 하나의 학문적 관점으로 기능한다. 고등교육에서 종교 관련 교과는 종교를 인간과 사회, 문화와 가치에 대한 학문적 이해의 대상으로 다룰 때 교양교육의 중요한 구성 요소가 될 수 있다(Min, 2024: 187-197).

<표 3> 교수자의 주차별 참여 방식과 역할
<Table 3> Weekly Participation Patterns and Roles of Instructors

구분	주요 시기	참여 교수	교수자 역할
오리엔테이션	1주차	4명	교과 취지, 주제, 평가 방식 공동 안내
전반부 강의	2-9주차	주차별 담당 교수	공통 주제에 대한 전공별 관점 제공
전환 단계	10-12주차	담당 교수 및 참여 교수	팀별 문제의식 구체화 지원
프로젝트 단계	13-14주차	4명	아이디어 발상 및 프로토타입 피드백
최종 발표	15주차	4명	발표 청취, 피드백, 공동 평가

2. 교수자의 공동 참여와 주차별 운영

「CUP 교양 특강」의 주요 특징은 교수자 공동 참여가 수업 전 과정에 반영되어 있다는 점이다. 철학, 과학, 역사학, 종교학 전공 교수자는 각자의 전공 강의를 담당하고, 오리엔테이션, 프로젝트 피드백, 최종 발표 평가에도 함께 참여하였다. 이는 여러 교수자가 단순히 주차별 강의

를 나누어 맡는 방식과 구별된다. 팀티칭이 교육적 효과를 갖기 위해서는 교수자 간 협의, 운영의 연계성, 평가 기준의 공유가 필요하다는 점에서(Kwon & Cho, 2016: 431-456), 본 교과의 공동 운영 방식은 융합형 교양교육의 실행 구조로 이해될 수 있다.

<표 4> 주차별 수업 전개
<Table 4> Weekly Course Structure of 「CUP General Lecture」

구간	주차	주요 내용	운영 방식
도입	1주차	오리엔테이션	교과 취지, 주제, 평가 방식 안내
다학문적 강의	2-3주차	철학적 접근	폭력, 악, 책임, 판단의 문제
다학문적 강의	4-5주차	과학적 접근	생명, 본성, 진화, 인간 행위의 조건
다학문적 강의	6-7주차	역사학적 접근	제국주의, 식민지, 전쟁, 국가폭력
다학문적 강의	8-9주차	종교학적 접근	종교와 폭력, 정당화와 극복 가능성
전환	10주차	디자인씽킹 안내	프로젝트 구조와 팀 활동 안내
프로젝트	11-14주차	팀 기반 활동	공감, 문제정의, 아이디어 발상, 프로토타입
종합	15주차	최종 발표 및 평가	발표, 피드백, 공동 평가

Ⅵ. 교수학습평가

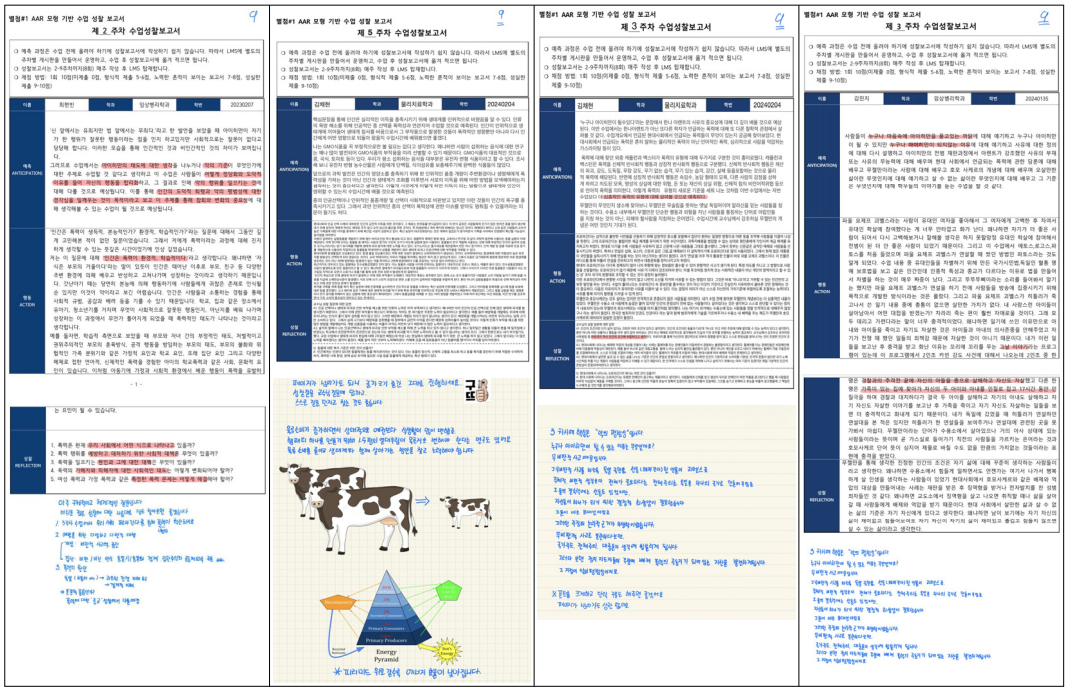
1. 교수학습방법과 평가 체계

본 교과의 교수학습방법은 전반부 강의, 성찰보고서, 팀 기반 활동, 디자인씽킹 프로젝트, 최종 발표로 이어진다. 전반부 강의가 공통 주제에 대한 다양한 해석 틀을 제공한다면, 성찰보고서는 학습자가 그 내용을 자신의 언어로 재구성하도록 돕는다. 후반부 팀 프로젝트는 전반부에서 형성된 이해를 실제 문제정의와 해결 구상으로 연결한다.

평가 체계 역시 이러한 흐름과 연결된다. 성찰보고서는 학습자의 이해와 성찰 과정을 확인하는 장치이며, 팀 프로젝트와 발표, 팀평가 및 동료평가는 협력적 문제해결 과정과 최종 산출물을 함께 평가하는 장치이다. 이처럼 「CUP 교양 특강」은 교과 목표, 내용, 교수학습방법, 평가가 하나의 흐름으로 연결되도록 설계되어 있다. 역량기반 교양교육이 목표, 내용, 방법, 평가의 정합성을 요구한다는 점에서(Baek, 2022: 49-66), 본 교과는 융합형 교양교육의 설계 원리를 실제 교과 수준에서 구현한 사례로 볼 수 있다.

2. 성찰보고서

성찰보고서는 전반부 강의와 후반부 프로젝트를 연결하는 핵심 장치이다. 학생들은 각 강의 이후 강의 내용을 자신의 언어로 정리하고, 새롭게 형성된 질문과 생각을 성찰보고서에 기록하였다. 이는 단순한 강의 요약이 아니라, 학습자가 서로 다른 관점을 자신의 기존 이해와 비교하고 재구성하는 과정이다. OECD의 AAR 순환이 예측(Anticipation), 행동(Action), 성찰(Reflection)의 반복적 학습 과정을 강조한다는 점에서(OECD, 2019a: 1-4), 본 교과의 성찰보고서는 융합적 사고 형성을 지원하는 과정 중심 학습 장치로 볼 수 있다.



[그림 1] AAR 성찰보고서 학생 실제 사례
[Figure 1] Example of a Student's AAR Reflection Report

3. 팀 기반 프로젝트

후반부 팀 기반 프로젝트는 디자인씽킹 절차에 따라 운영되었다. 학생들은 공통 주제와 관련된 문제를 탐색하고, 팀별 논의를 통해 문제를 정의한 뒤, 아이디어 발상과 프로토타입 구상을 거쳐 최종 발표를 준비하였다. 디자인씽킹은 교양교육 안에서 학습자가 문제를 정의하고 해결 가능성을 탐색하도록 돕는 교수학습 방법으로 활용될 수 있다(Oh & Jang, 2022: 261-274). 따

라서 본 교과의 팀 프로젝트는 전반부의 다학문적 이해를 학습자 중심의 문제해결 활동으로 전환하는 역할을 하였다.

팀 활동은 회의록과 프로젝트 계획서를 통해 관리하였다. 각 팀은 매주 회의록을 작성하여 논의 과정과 참여 정도를 기록하였고, 프로젝트 진행 과정에서는 문제 설정, 해결 방향, 역할 분담, 향후 일정 등을 포함한 프로젝트 계획서를 제출한 뒤 교수자 피드백을 받았다. 이러한 자료는 팀 활동이 일회적 토의에 그치지 않고 지속적인 수행 과정으로 이어지도록 돕는 장치로 기능하였다. 최종 발표 단계에서는 학생 상호평가와 팀 내부 동료평가가 함께 이루어졌다. 학생들은 자기 팀을 제외한 다른 팀의 발표를 평가함으로써 다양한 문제정의와 해결 방식을 비교·검토하였고, 팀 내부에서는 구성원 간 참여도와 기여도를 평가하였다. 상호평가는 팀 간 비교와 피드백을 가능하게 하고, 동료평가는 협력 과정에서의 책임성과 참여도를 확인하는 기능을 수행하였다.

교수자 평가는 4인의 공동 루브릭 평가로 이루어졌다. 교수자들은 공통 루브릭에 따라 각 팀의 발표를 평가하고, 평가자의 평점을 평균하여 조별 평가점수에 반영하였다. 이는 특정 교수자의 개별 판단에 의존하기보다 서로 다른 학문적 배경을 가진 교수자들이 공통 기준에 따라 결과물을 검토하도록 한 방식이다. 이러한 평가 구조는 「CUP 교양 특강」의 공동 운영 원리가 최종 평가 단계까지 이어지고 있음을 보여준다.

Ⅶ. 학습자 인식

2024학년도 1학기에는 평점 3.73점으로 18명 중 13명이 응답하였고, 2025학년도 1학기에는 평점 4.28점으로 19명 중 17명이 응답하였으며, 2025학년도 2학기에는 평점 4.53점으로 26명 중 15명이 응답하였다. 이러한 결과는 반복 운영 과정에서 교과의 구조와 운영 방식이 점차 안정화되면서 학습자 만족도 또한 높아졌을 가능성을 시사한다.

서술형 응답에 나타난 긍정적 평가는 크게 세 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 학생들은 하나의 주제를 여러 학문적 관점에서 접근할 수 있었다는 점을 가장 큰 장점으로 인식하였다. 실제로 학생들은 “하나의 주제를 다양한 관점으로 바라보면서 각각 다른 해석을 보는 것이 흥미로웠다”, “폭력이라는 주제를 철학적, 역사적, 생물학적, 종교적 관점에서 생각해 볼 수 있었던 점이 좋았다”, “한 가지 주제에 여러 교수님이 여러 관점에서 수업을 할 수 있어 풍부하고 심화적으로 배울 수 있었던 기회였다”는 취지의 의견을 제시하였다. 이는 교과 설계에서 의도한 다학문적 접근이 학습자 차원에서도 비교적 분명하게 경험되었음을 보여준다.

둘째, 학생들은 교수자 공동 참여와 팀 활동의 운영 방식을 긍정적으로 평가하였다. “조 활동을 할 때 교수님 한 명이 담당하셔서 원활하게 소통할 수 있었다”, “교수님 4명이 돌아가시

면서 수업을 하여 한 가지 주제를 다양한 관점에서 깊게 탐구할 수 있어 좋았다”, “팀별 활동을 통해 여러 의견을 들을 수 있어 좋았다”는 응답은 이 교과가 단순한 다교수 특강이 아니라 실제 상호작용과 피드백이 가능한 운영 구조로 인식되었음을 시사한다. 특히 후반부 프로젝트 단계에서 교수자들이 촉진자 역할을 수행한 점은 학생들의 학습 경험에 긍정적으로 작용한 것으로 보인다.

셋째, 학생들은 강의와 프로젝트가 결합된 수업 방식 자체를 새롭고 의미 있는 학습 경험으로 받아들였다. “이론식의 딱딱한 수업이 아닌 다양한 사람들과 의견을 공유하고 하나의 프로젝트를 함께 만들어가는 방식이어서 오히려 수업내용이 오래 기억에 남았다”, “제가 상상하던 가장 이상적인 강의였습니다”와 같은 응답은 이 교과가 지향한 학습자 중심의 융합형 운영 방식이 학습자에게도 강한 인상을 남겼음을 보여준다.

반면 보완이 필요한 지점도 확인되었다. 첫째, 프로젝트 수행과 프로토타입 제작 과정에 대한 부담이 반복적으로 언급되었다. 학생들은 “프로토타입 만드는 게 쉬운 활동은 아닌 것 같다”, “프로토타입 제작에 있어 시간이 조금 부족했다”는 의견을 제시하였다. 이는 후반부 프로젝트 단계가 교육적으로 의미 있으면서도 동시에 학습자에게 상당한 인지적 부담을 요구했음을 보여준다. 둘째, 팀 운영과 관련하여 “조원의 구성이 더 섞이면 좋겠다”, “아무 기여도 없는 사람에게 확실한 패널티를 줬으면 좋겠다”는 의견이 확인되어, 향후 팀 구성 방식과 동료평가의 실효성을 더욱 정교하게 조정할 필요가 있음을 시사한다. 셋째, 일부 학생들은 “강의 내용이 조금 어려웠다”, “주제 구체화를 굳이 너무 어렵게 하는 것 같다”는 반응을 보였는데, 이는 교과의 수준과 도전성은 유지하되 학습자 지원 장치를 보다 세심하게 보완할 필요가 있음을 보여준다.

종합하면, 학생 강의평가 의견은 「CUP 교양 특강」의 설계 의도가 학습자 차원에서도 비교적 분명하게 구현되었음을 보여준다. 학생들은 하나의 주제를 다양한 학문적 시각으로 바라보는 경험, 교수자와의 상호작용, 팀 활동과 프로젝트 수행을 수업의 주요 장점으로 인식하였다. 동시에 프로젝트 수행의 부담, 팀 운영의 난점, 일부 내용의 난이도 문제도 함께 드러났다는 점에서, 이 교과는 융합형 교양교과의 가능성과 운영상 과제를 동시에 보여주는 사례라고 할 수 있다.

Ⅷ. 논의 및 결론

본 연구는 본 대학의 「CUP 교양 특강」을 사례로 하여, 대학 교양교육에서 융합교육이 어떠한 방식으로 설계되고 운영될 수 있는지를 분석하였다. 이 교과는 하나의 공통 주제인 ‘폭력’을 중심으로 철학, 과학, 역사학, 종교학의 네 관점을 배치하고, 전반부의 다학문적 강의와 후반부

의 성찰보고서, 팀 기반 활동, 디자인씽킹 프로젝트, 최종 발표와 평가를 연결하는 구조를 가진다. 따라서, 「CUP 교양 특강」은 단순한 특강형 교과가 아니라 공통 주제를 중심으로 다양한 학문적 관점과 학습자 중심 활동을 연결한 융합형 교양교육 사례로 이해될 수 있다.

본 연구의 첫 번째 의의는 「CUP 교양 특강」이 대학 교양교육 안에서 융합교육의 실제적 구현 가능성을 보여준다는 점이다. 대학 교양교과는 특정 전공 지식의 예비 단계를 넘어 인간과 세계에 대한 통합적 이해와 보편적 가치 탐구를 지향하는 교육적 장이다(Baek, 2023: 57-74). 이러한 관점에서 본 교과는 하나의 문제를 단일 학문의 시각으로 설명하기보다 여러 학문적 관점을 통해 다층적으로 이해하도록 돕는다. 이는 융합형 교양교육이 여러 학문을 병렬적으로 나열하는 방식에 머물지 않고 공통 주제를 중심으로 관점 간 연결과 재구성을 가능하게 하는 교육적 과정이어야 한다는 논의와 연결된다(Jeong, 2017: 13-38; Yang & Lee, 2019: 179-210).

두 번째 의의는 네 관점의 상호보완적 배치에 있다. 「CUP 교양 특강」에서 철학적 관점은 폭력의 개념, 악, 책임, 판단의 문제를 성찰하게 하고, 과학적 관점은 인간과 생명, 본성, 진화의 차원에서 폭력의 조건을 탐색하게 한다. 역사학적 관점은 제국주의, 식민지, 전쟁, 국가폭력 등 구체적 사건과 구조 속에서 폭력의 문제를 분석하게 하며, 종교학적 관점은 인간이 폭력과 고통, 악과 화해의 문제를 어떻게 의미화해 왔는지를 성찰하게 한다. 이 네 관점은 어느 하나가 다른 관점을 대체하거나 종속시키는 관계가 아니라 하나의 공통 주제를 입체적으로 이해하도록 돕는 상호보완적 관계에 있다. 따라서 본 교과의 융합성은 학문 분야의 양적 결합이 아니라 관점 간 차이와 관계를 통해 학습자의 사고를 확장하는 데서 드러난다.

세 번째 의의는 교수학습 구조와 평가 체계의 정합성이다. 「CUP 교양 특강」은 전반부 강의를 통해 다양한 해석 틀을 제공하고, 성찰보고서를 통해 학습자가 그 내용을 자신의 언어로 재구성하도록 한다. 이후 팀 기반 디자인씽킹 프로젝트는 전반부에서 형성된 이해를 문제정의와 해결 구상으로 연결한다. OECD의 AAR 순환은 학습자가 예측하고, 행동하며, 성찰하는 반복적 학습 과정을 강조한다(OECD, 2019a: 1-4). 또한 디자인씽킹은 교양교육 안에서 학습자가 문제를 구체화하고 해결 가능성을 탐색하도록 돕는 교수학습 방법으로 활용될 수 있다(Oh & Jang, 2022: 261-274). 이러한 점에서 본 교과의 성찰보고서, 팀 활동, 발표와 평가는 단순한 과제 수행이 아니라, 융합적 사고가 형성되는 과정을 지원하는 교육적 장치로 이해될 수 있다.

네 번째 의의는 교양교육 안에서 종교교육학적 관점이 자연스럽게 구현될 수 있음을 보여준다는 점이다. 본 연구는 「CUP 교양 특강」을 종교교육 교과목으로 규정하지 않는다. 본 연구의 중심 관점은 어디까지나 대학 교양교육과 융합교육에 있다. 다만 이 교과는 종교학적 관점이 철학, 과학, 역사학과 함께 공통 주제를 이해하는 하나의 학문적 관점으로 배치될 수 있음을 보여준다. 고등교육에서 종교 관련 교과는 특정 신앙의 전달에 머물기보다 종교를 인간과 사회, 문화와 가치에 대한 학문적 이해의 대상으로 다룰 때 교양교육의 중요한 구성 요소가 될 수 있

다(Min, 2024: 187-197). 또한 종교문해력은 특정 종교 지식의 축적을 넘어, 종교적 현상과 표현을 이해하고 해석하며 타자와 소통할 수 있는 역량으로 이해될 수 있다(Park, 2023: 41-67). 이러한 점에서 「CUP 교양 특강」의 종교학적 관점은 신앙교육의 직접적 형태가 아니라 인간 이해와 가치 성찰을 심화시키는 교양교육적 관점으로 기능한다.

이러한 논의는 해석학적 종교교육의 관점에서도 설명될 수 있다. 종교교육은 타인의 종교적 삶을 고정된 교리 체계로 제시하는 데 그치지 않고, 그 삶이 놓인 역사적·문화적 맥락과 학습자의 해석 과정을 함께 고려해야 한다(Jackson, 1997: 7-29). 이 관점은 「CUP 교양 특강」의 종교학적 관점이 특정 종교의 교리를 전달하기보다, 인간과 사회, 가치와 의미를 해석하는 하나의 관점으로 작동할 수 있음을 뒷받침한다. 더 나아가 최근 종교교육학 연구가 인성교육, 공공성, 기술융합, 대학 관련 연구 등으로 확장되고 있다는 점은, 종교교육학이 교양교육과 융합교육의 맥락 안에서도 의미 있게 논의될 수 있음을 시사한다(Ye & Shim, 2025: 1-18).

결론적으로 「CUP 교양 특강」은 대학 교양교육으로서 융합교육을 실천한 사례이며, 동시에 교양교육 안에서 종교교육학적 관점이 자연스럽게 포함될 수 있음을 보여준다. 이 교과의 핵심은 종교교육으로의 전환에 있지 않다. 오히려 교양교육의 융합적 구조 안에서 종교학적 관점이 철학, 과학, 역사학과 함께 인간 이해와 가치 성찰을 심화시키는 하나의 해석적 관점으로 기능한다는 데 있다. 따라서 본 연구는 대학 교양교육과 종교교육학이 서로 분리된 영역이 아니라 인간 형성, 통합적 사고, 가치 성찰이라는 교육적 과제 안에서 만날 수 있음을 보여준다.

본 연구는 단일 대학의 특정 교과목을 대상으로 한 사례연구이므로 결과의 일반화에는 한계가 있으며, 강의평가 자료 역시 학습자 인식의 경향을 확인하는 보조 자료로 활용되어 융합역량이나 종교문해력의 향상을 직접 검증하지 못하였다. 따라서, 후속 연구에서는 성찰보고서의 질적 분석, 학습자 인터뷰, 사전·사후 조사를 통해 학습자의 변화 과정을 보다 구체적으로 검토할 필요가 있다. 그럼에도 본 연구는 「CUP 교양 특강」 사례를 통해 대학 교양교육에서 융합교육의 설계·운영 방식과 그 안에서 종교교육학적 관점이 포함될 수 있는 가능성을 제시하였다는 점에서 의의를 갖는다.

References

Baek, S. S. (2023). The characteristics and criteria of college liberal arts subjects. *Korean Journal of General Education, 17*(6), 57-74.

Baek, S. S. (2022). A pedagogical study on competency-based general education. *Korean Journal of General Education, 16*(2), 49-66.

Hong, S. H. (2014). A study on integrated character education through connection with

convergence-based general education courses: Focusing on the case of “Encounter between music and literature for healing.” *Korean Journal of General Education, 8*(1), 451-483.

Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.

Jeong, Y. J. (2017). A study of methodology on convergence education for enhancement of creative and convergent thinking: Focused on case study of Crossover 1: Humanities. *Korean Journal of General Education, 11*(6), 13-38.

Kim, C. S. (2016). The development of religious education and its implications for ‘education of humanism’. *Literature and Religion, 21*(1), 1-15.

Kim, H. N. (2019). Conceptions of learning and convergence education in liberal arts education: Focusing on the perceptions of local private college students. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education, 31*(6), 1808-1819.

Kwon, J., & Cho, S. Y. (2016). A practical case study of a team teaching course: Focusing on the “Asian Community Theory” course. *Korean Journal of General Education, 10*(4), 431-456.

Lee, W. S. (2020). Characteristics of case study as a qualitative research method. *Qualitative Research, 21*(2), 85-91.

Min, K. S. (2024). Realities and challenges of religion courses in higher education: Focusing on the case of Yonsei University. *Korean Journal of General Education, 18*(3), 187-197.

OECD. (2019a). OECD Future of Education and Skills 2030: Anticipation-Action-Reflection Cycle for 2030. OECD.

OECD. (2019b). OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes. OECD.

Oh, K. S., & Jang, E. S. (2022). Effects of prior SW education experience in design thinking-based SW basic liberal arts education. *Korean Journal of General Education, 16*(5), 261-274.

Park, B. S. (2023). Religious literacy in multi-religious societies: Focusing on competency-based religious literacy diagnosis. *Religion and Culture, 44*, 41-67.

Yang, S. Y., & Lee, D. M. (2019). Current state of convergence education in liberal education courses in college and measures for improvement: With a focus on the Discipline and Thinking course at Suwon University. *Korean Journal of General Education, 13*(3), 179-210.

Ye, C. H., & Shim, T. E. (2025). The analysis of 30 years of research trends in the Korean Journal of Religious Education. *Korean Journal of Religious Education, 80*, 1-18.