

외국의 초등 교과서 분석을 통한 교과서 개발 방향 연구*

김 혜 정**

〈차 례〉

- I. 연구 목적 및 범위
- II. 본문
 - 1. 교재 개관
 - 2. 단원 구성
 - 3. 교재 구성의 원리
- III. 결론

I. 연구 목적 및 범위

교재를 분석하기 위해서는 먼저 분석의 기준이나 평가의 준거가 설정되어야 할 것이다. 그러나 이러한 분석 기준을 포함하여 교재 개발시 참고할 만한 이론서는 그리 많지 않은 형편이다. 특히 매 차시 교육과정마다 해당 교육과정 이론에 따라 만들어진 국정 교과서의 영역별 체제를 비판하는 논문은 많지만¹⁾ 저서는 상대적으로 적은 편이며, 외국어 교재

* 본 연구는 국어교육학회 제34회 학술발표대회(2006. 7. 8)에서 발표한 내용을 수정한 것임.

** 춘천교육대학교 국어교육과, hjkim@cnue.ac.kr

1) 교재론 일반에 대한 내용으로는 '이삼형 외(2000), 국어교육학'의 13장, '최현섭 외(1999), 국어교육학개론'의 2장 정도에 교재 구성에 대한 일반론이 들어 있는 정도이

론(ESL/EFL~외국어로서 한국어교육KFL)과 비교해 보아도 그리 많지 않은 편이다²⁾.

연구의 질적 차이는 차치하고라도, 이렇듯 선행 연구물들의 양만 보더라도 국내의 모국어 교재 일반론을 다룬 연구들이 외국어 교재론 연구에 비해 상대적으로 적은 이유는 오랜 동안 ‘국정’을 견지해 온 교과서 정책에서 원인을 찾을 수 있을 것 같다.

국정 교과서제의 경우, 교육과정과 교과서 개발 간의 관계는 상명하달식 구조에 비유된다. 우리나라의 경우도 마찬가지로서 교육과정의 해석이라고 할 수 있는 교과서 편찬은 대개 교육과정 수립자와 교육부 관료들에 의해 일방적으로 결정되어 왔고³⁾, 이 때문에 사실 교과서 내용 결정을 비롯한 개발 및 편찬의 전 과정이 폐쇄적이고 배타적인 구도를 벗어나기 어려웠다. 즉 교재를 어떻게 만들어야 할 것인가와 관련된 논의는 교과서 편찬자로 결정된 소수 권위자들의 비밀 회담에 의해 결정되고, 연구·개발(R&D)의 개념보다는 전통과 관습이 존중되었다. 따라서 이러한 분위기 하에서는 교재 구성에 대한 다양한 아이디어를 제안한다든지, 외국의 연구 사례를 소개한다는 것이 별로 우리에게 시급하거나 적절하지 않을 수 있다. 어차피 교육에 종사하는 모든 사람들의 관심사가 되지 못하니 말이다.

이와 함께 국정으로 태어난 책은 사회적 권위를 얻은 덕분에 교과서를 교육 내용의 전형으로 보게 되며, 따라서 내용에 대한 자유로운 해석

고, 최근 ‘최영환(2003), 효율적인 국어과 교재 구성 방안, 국어교육학 연구, Vol.16’의 논문은 단원 구성 원리라는 다소 발전된 논의를 전개하고 있다.

- 2) 영어 교재 이론은 외국어로서의 한국어 교재 개발의 이론적 기초를 제공한다는 점에서 영어 교재론과 한국어 교재론은 SLA(second language acquisition)의 논의들을 공통 근간으로 한다. 여기서는 한국어교재론은 제외하고, 영어 교재론만을 살펴보면, 대표적으로 배두본(1999), 박경자·장복명(2002), 정영국(2003) 등이 소개되고 있는데, 특히 배두본의 ‘영어교재론 개관’은 교재 개발의 절차와 교재의 유형을 체계적으로 서술하고 있다는 점에서 참고할 만하다.
- 3) 역대로, 최소한 4차 교육과정까지의 집필진들을 보면, 대학교수와 국문학자들이 대부분이었다가, 5차부터 연구진과 집필진이 분리되고, 학교 현장 교사들의 참여가 늘어나기 시작한다. 줄고(2003) 참조.

이 제한될 가능성이 높다. 학교 교육은 진리 판단과 가치규범의 기준이 되는 교과서 내용을 학생들에게 숙지시키는 것을 중시하고, 교과서 내용에 대한 권위는 비판적 도전을 받지 않고 수용되어야 하는 것으로 재교육된다⁴⁾.

외국의 초등 자국어 교재를 살펴보면 우선은 교재가 너무나 다양하게 개발되어 있다는 데에 가장 놀란다. 그 다양성은 교과서 제도에 기인하는데, 각 주마다 교육과정이 다른 점을 감안하더라도, 한 주의 교육과정에 따른 교과서의 종류가 출판사별로 다양하고, 한 출판사 내에서도 언어기능별로 다양한 교재 유형이 마련되어 있다⁵⁾.

본고는 외국 교과서 전체를 분석했다기보다는 현재 자국어 교과서의 교재로 쓰이고 있는 교과서 중 대표적인 출판사의 몇 권을 선정해 그 형식과 내용을 개괄적으로 살펴보는 데 목적이 있다.

이 연구는 장차 우리의 초등 국어 교과서 개발을 위해 참고할 만한 이론적 토대를 확보하고, 이 분야에 대한 연구 개발의 체계성을 높이는 것은 물론, 앞으로 차기 초등 교재 개발의 새로운 방향을 모색하는 데에 참고가 될 수 있지 않을까하는 바람에서 시작됐다.

본고에서 살펴본 자료는 미국과 독일의 초등학교 국어 교과서 몇 권씩이다. 먼저 미국의 경우, 국어(Language) 교과⁶⁾의 주교재로 가장 많

4) 국어 교재에서 필자의 의도를 파악하며 읽거나 등장인물의 성격에 대해 가치 탐구하는 등의 '텍스트 내' 비판적 읽기 활동은 해도, 텍스트 밖에서, 교과서에 실린 텍스트의 가치와 타당성을 비판하거나 주어진 학습활동이 아닌, 다른 활동을 하는 것은 별로 격려되지 않는다.

5) 아래는 Houghton Mifflin 출판사의 교재 분류이다. 초등교육 안에 'Reading & Literature'로 분류는 되어 있지만, 실제 문학은 과목 없이 읽기 안에 포함되어 있다. 문학과 비문학(실용문) 구분을 'Adult Fiction & Nonfiction'이라는 항목으로 제시하고 있다.

6) 미국의 경우, 우리의 '국어'에 속하는 하위 과목(subject)명이 주마다 또는 학교마다 다르게 설정되어 있다. 예컨대, 'Language, English, Literacy, Language Arts' 등 다양하게 불린다. 특히 초등학교의 경우, 'Language Arts'와 함께 하위 과목으로 'Reading'이라는 과목이 설정되는 경우가 많다. 그러나 각 주마다 또는 학교에 따라서 Writing, Phonics 등의 과목을 정하기도 한다는 점에서 과목 설정도 매우 자유롭다. 또한 중등으로 갈수록 언어 교과는 English와 Grammar/Literature 등의 과목으로

이 쓰이는 책을 선정했는데, 50개주에 속한 학교에서 골고루 채택되고 있다고 하는 Houghton-Mifflin 출판사(Invitation to Literacy), Macmillan/McGraw-Hill 출판사(Language Arts), 그리고 23개주에서 채택되고 있으면서 국내에 가장 많이 소개된 Scholastic 출판사(Literacy Place)의 교재를 살펴보았다. 이외에도 초등학교 수준에서 언어 과목과는 별도로 많이 채택되는 '읽기' 과목의 교재(Reading)와 내용 교과 독서를 위한 교재(Reading in the Content Areas), 교사용지도서(Teacher's Guide)와 기타 부교재 몇 권을 함께 살펴보았다.

독일의 경우는 미국과 달리,⁷⁾ 독일 교과서 전문 출판사로 잘 알려진 Klett 출판사의 Deutsch 교재(학생용 Deutsch Schulbuch) 4종류 각 1권씩과 2권의 교사용지도서(Lehrerband) 및 교사용활동지(Lehrerheft) 각 1권씩을 참고했다.

이상의 자료들을 보면서, '외국 교과서는 어떻게 생겼을까?' 하는 막연한 호기심이 조금 해소될 수 있을지 모르나, 동시에 자칫 이렇게 다양하고 복잡한 종류의 교재들 중 몇 권을 선택하여 살펴본다는 것이 마치 장님 코끼리 만지듯, 어느 일부에 대해서만 전체로 오해하게 되지 않을까 하는 걱정스러움을 떨칠 수 없다. 그렇다고 미국만 해도 수천 권에 이르는 모든 교재를 일일이 살펴보기는 불가능한 일이며, 설사 그럴 필요도 없을 것이다. 따라서 본 연구자는 교재 분석에 요구되는 전문적인 감식안(connoisseurship)도 물론 부족한 상태지만⁸⁾ 이에 앞서 자료가 가지는 위와 같은 한계를 조금이나마 극복하기 위해서 가급적 미국과 독일의 많은 주에서 채택되고 있으면서 권위있는 교재로 정평 있는 것을 선정하여 살펴보도록 했다⁹⁾.

분화된다. 이 가운데 현재는 'Language Arts'가 가장 일반적 명칭이다.

7) 국내에 제법 수입되어 있고, 잘 알려져 있는 미국 초등 교재의 경우와 달리, 독일어 교재는 수요가 많지 않기 때문에 국내에서 구하기가 쉽지 않다. 유일하고 가장 빠른 방법은 현재로선 Deutsch Amazon에서 주문하는 것이다.

8) 따라서 본고는 어떤 선입견-예컨대 외국의 교과서가 우리 것보다 낫다는 생각, 나아가 우리의 교재에 대해 다소 비판적이고, 외국의 것에 대해 상대적으로 호의적인 태도를 갖고 논의를 시작할 수 있음도 인정한다.

II. 본문

1. 교재 개관

1.1. 다양한 유형과 종류

(1) 미국의 자국어 교재의 특징

먼저 미국의 경우를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 언어 수업에서 주로 사용되는 교재(Textbook)는 “*Language Arts*” 또는 최근에는 “*literacy*”라는 이름의 교재로, ‘말하기·듣기·읽기·쓰기’를 통합한 형태의 교재이다. 이와 함께 “*Reading*”과 “*Phonics*¹⁰⁾”가 주교재와 함께 병행해서 쓰이는데, Reading이 의미 및 문학 중심 접근법을 반영한 교재라면, Phonics는 기능 및 문법 중심 접근법을 반영한 교재로 서로 상반적 관계에 있으면서도 Language Arts의 내용을 보강할 수 있다는 점에서 상보적 관계에 있는 책이라 할 수 있다. 즉 Reading책은 주로 문학적 재재를 읽음으로써 통합 활동(whole language approach)을 강조하는 하향식(top-down) 접근에 바탕으로 둔다면, Phonics책은 Spelling과 Vocabulary는 물론이고 문장 학습을 위주로 하는 상향식(bottom-up) 접근에 바탕을 두기 때문이다.

특히 Reading의 경우는 Phonics나 Writing 기능보다 더 중시되는 경향이 있는데, 이는 Phonics의 경우는 문자 학습 입문기(저학년)에서 주로 활용되지만, Reading책은 Pre-K부터 전 학년에 걸쳐 개발되어 있

9) 그 결과, 처음의 우려와는 달리, 미국 4개 출판사의 각 교재들은 비록 내용과 강조점은 달랐지만, 비슷한 형식의 교수요목을 실행하고 있어 비교가 가능하나, 독일의 경우는 한 출판사의 교재 형식만을 간략하게 소개할 수밖에 없어, 단지 특별한 예시 자료로만 제시한다.

10) 익히 알려진 바와 같이, Phonics는 음운 및 철자 교육을 의미하는 것이 아니라, 발음과 철자학습에서 시작하여 문장 학습에 이르는 상향식의 음성언어 교육 ‘방법’을 의미한다. 따라서 의미론적으로는 ‘whole language approach’와 상반된다.

다는 점과 이와 함께 다양한 상황과 특수한 목적을 고려한 읽기 교재가 상당히 많이 개발되어 있다는 점으로 미루어 알 수 있다. 예를 들어, “Reading”이라는 이름의 주교재 외에, 읽기 부진아나 초기 읽기 능력 증진을 위한 보조 교재(supplemental learning materials)로 분류된 것이 상당히 많다¹¹⁾.

또한 “Literature”는 물론이고, 외국어로서의 영어 교재에서 흔히 볼 수 있는, “Grammar”, “Speaking(/Listening)”, “Writing” 등의 책은—최소 위의 4개 출판사의 경우—독립된 과목의 지정 교재로 분류되기보다는 언어 시간에 사용되는 부교재로 개발된 것이라 할 수 있다. 즉 *Language Arts* 또는 *Literacy*가 하나의 교과명이라면, 우리의 “국어” 책처럼 국정으로 정해진 단일 교재를 사용하는 것이 아니라, 학교 교육 과정 또는 학급 교육과정에 따라 교사가 교재를 자유롭게 선정하여 시간표를 짤 수 있다. 대부분의 경우, *Language Arts*와 *Reading*이 가장 많이 교재로 선정된다.

이 중에서 “Literature”책은 간혹 교재로 편찬되기도 하지만, 최소 중급 단계(middle level : G6-G8)에서 ‘읽기를 증진하기 위한 선택 교재(Literature is designed to give teachers a choice in teaching options and to help students enjoy reading)’로서 활용되는 경우가 많다. 그 내용은 수준별로(각 출판사별로 설정한 level에 따라), 주제를 선정하고, 주제에 맞는 독서물, 즉 동화 또는 청소년 소설을 몇 개씩 담고 있는, 그야말로 독본(Basic Reader) 형태이다. 따라서 *Literature*라는 이름의 교재는 단계에 따른 독서 목록(reading list)들에 따른 시리즈 형태이거나 각각 단권씩 출판하는 전집류(collections)가 교재로 사용되는 경우가 많다. 예컨대 Houghton-Mifflin사(이하 hm)의 *Books for Children & Teens*

11) 국내 읽기 교육에도 소개된, 최신 읽기 이론을 적용한, Reading Intervention Program(sc/hm), Guided Reading Series(sc), Reading for Meaning/G3-8(sc), Thinking Reader/G6-8(sc), Guided Reading Program(hm), Reading Advantage(hm), Reading Intervention for early success/G1-2(hm) 등등 책이 다양하다(괄호 안은 출판사 약자).

나, Scholastic사(이하 sc)의 Leveled Reading 등이 그것이다.

둘째, 학교 교재용으로 출판된 교과서뿐만 아니라 보충 학습 교재(supplemental learning materials)나 방과 후 개별학습 교재(After-School), 평가를 대비한 교재(educational assessment)는 거의 필수적으로 개발되어 있으며, 이외에도 특수한 목적의 문식성 교육을 위한 교재, 예컨대, 전술한 바와 같이, “Reading”책과는 구분되면서, 읽기 부진아 또는 읽기 능력의 심화를 위한 프로그램에 따른 교재들이 개발되어 있고(각주 11참조), 문학 작품 읽기와 관련된 독서물 시리즈가 보충 교재로서 다양하게 개발되어 있는가 하면, 문법, 쓰기 능력(writing traits)을 개발하기 위해 “English/G. K-5”(hm)가 개발되어 있기도 하다. 또한 제2언어 학습이 특별히 요구되는 학교 환경에 따라 선택할 수 있는 Bilingual/ ELL(sc) 유형의 교재들도 많다. 요컨대, 보조 교재로, 다양한 영역의 ‘평가’ 교재들과 ‘읽기’ 교재가 개발되어 있다.

셋째, 교사용 지도서 또는 교수법상의 참고서가 잘 발달되어 있다. 예를 들어, Houghton Mifflin 출판사에서 나온 주교재 “Invitation to Literacy/Grade 6”은 단권으로 되어 있는데, 이에 따르는 교사용지도서(Teacher’ Book)는 6권이 나뉜다. 하나의 Unit(단원)마다 교사용지도서 1권이 제작된 셈이다. 따라서 그 내용의 질은 차치하고서라도, 양만 봐도 얼마나 상세하고 자세히 설명되어 있는지를 충분히 짐작하고도 남는다. 이는 독일의 경우도 예외는 아니다.

넷째, 미국의 교재가 다양하다고 느끼는 이유 중에 한 가지는 분책을 지향하는 경향 때문이다. 하나의 학년이나 수준(level)에 따라, 최대 6-8개의 책으로 분책되어 있는데, 우리의 경우처럼 ‘말하기·듣기·읽기·쓰기’등 언어기능에 따라 분책된 것이 아니라, 단원별(Unit)로 분책되어 있다. 즉 대단원 한 개를 한권으로, 또는 두 개씩 혹은 세 개씩의 단원을 묶어 한 권의 책으로 구성한다. 따라서 우리 식으로 말하자면, 교육 내용의 6대 영역(말하기·듣기·읽기·쓰기·문학·문법)은 통합하되, 각 대단원 별로 분책된 셈이다. 동시에 전술한 바와 같이, 말하기·듣기, 읽기, 쓰기, 문학, 문법에 해당하는 영역별 심화 교재가 개발되어 있기 때문에 학

교 재량껏 채택할 수 있도록 했다.

이는 언어기능 영역 간의 내용 통합을 지향하고, 방법 면에서는 주제 중심 혹은 나이가 교과간 통합을 지향하는 최근의 관점과 일치한다. 우리가 살펴볼 Scholastic에서 나온 “*Literacy Place*”도 1개 학년이 평균 6개의 책으로 구성되어 있다. 이외에도 수업 목적에 따라 선택 가능한 수많은 보조 교재와 부교재, 교사용 지도서도 이러한 체재를 따르고 있으니 실제로 교재의 종류를 권수로 따지자면 한 출판사마다 많게는 100권이 넘는다.

(2) 독일의 자국어 교재의 특징

역사적으로 프로이센 공국에 바탕을 두기 때문에 기원적으로 혼종어로 이루어져 지역 방언의 세력이 강한 독일은 다인종 다민족 국가 구성에 기인하는 언어 문제를 가진 미국과 표준 공식어를 제정하고 이를 교육해야 하는 언어 정책에 있어서는 서로 상황이 유사한 듯 보인다. 그러나 언어 교육의 내용면에서는 사뭇 다른 분위기를 풍긴다¹²⁾.

미국의 언어 교육은 과학적 이론에 바탕을 둔, 특히 제2언어 교수·학습 이론을 끊임없이 개발하고 현장에 시험해보고 그 결과를 다시 이론화하는 과정을 반복함으로써, 그야말로 언어 교수의 패러다임을 다양화 시켜왔다고 할 수 있다. 그런가하면, 우리에게 잘 알려진 프랑스를 비롯하여 독일과 같은 유럽의 언어 교육은 근세(16세기) 이후부터 오랜 동안 형

12) 미국은 전 교과의 교재가 한 출판사 내에서 발간될 정도로, 거대 출판사들이 교재 사업에 경쟁적으로 주력하고 있다. 이 때문에, 한 주에서 채택하고 있는 각기 다른 교재들이 무엇이 있는지에 대한 정보가 폐쇄적이다. 즉, 한 주에서 사용하고 있는 교재의 종류를 알아보기 위해서는 각 출판사별로 따로 접근해야 한다. 이에 반해 독일은 연방마다 사용하는 교과서를 출판사별로 제시하고 있다(www.schulbuecher.de). 또한 미국의 교재가 각 출판사마다 각기 특색이 강한 반면, 독일의 교재들은 출판사 간 서로 비슷한 모양(체제)을 띠고 있다는 점, 최근 독일이 PISA에 대한 관심이 높아지는 것과 함께, 연방 정부의 법안으로 ‘국가수준교육지침(2003)’을 제정하여, 이를 각 하위 주 정부의 교육과정에 반영토록 함으로써 교육의 질에 대한 중앙 정부의 관리를 강화하고 있는 점 등, 이러한 차이는 미국과 독일의 정치 사회적인 분위기에 어느 정도 기인하는 듯하다.

성된 고전적 교양 교육에 바탕을 둬으로써, 언어 교육의 전통과 관습을 중시하는 내용 중심의 교육 방법을 고수해왔다고 할 수 있다.

그러나 이렇듯 쉽게 변화하지 않는 독일의 교육 관점에 대한 비판이 제기되면서, 최근 방법론적으로는 새로운 교과교육학 도입 필요성과 내용적으로는 의사소통 이론에 대한 강조가 제기되기 시작했다¹³⁾.

따라서 미국이 의사소통 능력 배양을 목적으로 유창성(fluency)과 숙달도(proficiency) 등의 기능 중심적 교수에 치중한다면, 상대적으로, 독일은 문학적 소양과 문법적 정확성 등 문어 중심적·내용 중심적 교수를 강조한다고 볼 수 있다.

교과서는 미국과 같이, 주별 교육과정에 근거하여 개발되고 주로 출판사들이 중심이 되어 교재 편집진을 구성하고 개발한 후 주교육국의 검정 심사를 거쳐 최종 출판되는데, 사실상 자유발행제에 가까운 검인정제이다. 따라서 교과서의 종류는 미국과 같이 각 주마다 각 학교마다 다르지만 미국의 경우보다 독일어 교재의 분류 범주가 더 세분되어 있고, 각 유형마다 교재의 종류가 더 다양하다는 것이 첫인상이다.

그러나 미국의 교재가 각 출판사마다 각기 특색이 강한 반면, 독일의 교재들은 출판사 간 교재의 체제가 서로 유사하다. 또한 미국의 교재들이 판형이 크고 사진과 그림이 많은 등 색상과 디자인 면에서도 전체적으로 화려하고 시각적인(visual) 데 반해, 독일의 교재들은 주교재(Schulbucher)는 비교적 시각적으로 다채롭지만, 연습책(Arbeitsheft/ Uebung), 방과후 학습 교재(Ausgabe) 등 부교재나 보조교재는 단색 인쇄로 되어 있고, 종이의 질이나 색상 및 디자인 면에서 지극히 소박하며 또한 노트처럼 얇게 만들어져 있다. 주교재로 사용되는 책들도 표지에서부터 내지에 이르기까지 그림 및 삽화의 빈출도, 색도 등 디자인 면에서 미국의 것

13) 2005년도 유럽리포트(<http://www.europe-report.de>)의 내용에 따르면, '독일의 교육제도는 고교 졸업생의 5%만이 대학에 진학하는 구시대에 적합한 교육제도라고 비판한다. 그러나 독일 국민들의 바탕에 깔린 기본의식이 '개인은 어느 직업을 가지든 지 자신의 적성에 맞고, 즐겁게 일하면서 인생을 향유할 수 있으면 된다'는 사고에 기초하고 있기 때문에 초등학교(약 10세)를 마칠 때 장래의 진로가 거의 결정되는 상급학교로의 진학을 별다른 문제없이 결정하고 있는 것이 아직도 일반적이다.

과 비교할 때 훨씬 소박하고 단순한 편이다¹⁴⁾.

그 양상을 각 주별로 살펴봐야 하겠지만, 여기서는 Hessen주를 중심으로 채택되고 있는 교과서의 유형과 종류를 살펴보려고 한다¹⁵⁾. Hessen주에서 채택하고 있는 교재를 보면, 아래 표에서와 같이, 전체 교과¹⁶⁾의 교재수에 비해 독일어 교재가 차지하는 비율은 50~60% 수준에 달할 만큼 독일어 교재가 상당히 많다. 초등학교에서의 독일어 수업 시수가 전체 과목의 26~27%선으로 다른 교과보다 훨씬 많지만(김봉순, 2004:208), 이를 감안하더라도 독일어 교재는 시수 비율보다 더 많은 종류가 사용되고 있는 셈이다.

교재 수량(권)	1학년	2학년	3학년	4학년
전체 교과 교재	545	533	473	449
독일어(국어)	332	313	219	208
비율	약60%	약59%	약46%	약46%

<Hessen주의 독일어 교재 비율(www.xn--schulbcher-feb.de/hessen)>

첫째, 국어(Deutsch) 교과의 경우¹⁷⁾, 언어 영역의 통합 교재가 많다. 특히 읽기(Lesen)와 쓰기(Schreiben/Schreibung) 책이 눈에 많이 띄는데, 최근 미국의 교재들이 언어 통합 활동을 근간으로 한 주제 중심 실라버스 모형에 기반하여 교재를 구성하는 경향이 있다면(이에 대해서는 다음절 참조), 독일은 언어 기능 영역 2-3개를 아우른 영역 통합 교재를 많이 발

14) 이는 실용성과 근검절약을 강조해 온 독일의 사회적 분위기가 교재의 형식에도 반영된 듯 때문인 것 같다. 독일의 모든 책이 그런 것은 아니다. 독일은 출판문화가 잘 발달되어 그 수준이 높지만, 무상으로 배부되는 학교 교재에 있어서는 실용성을 강조한 듯 하다.

15) Hessen주는 통계에 따르면 독일 유학생수가 가장 많고, 주도는 Frankfurt.

16) 독일어, 외국어(선택), 윤리/종교, 지역과 사회, 수학, 미술, 음악, 스포츠 등.

17) Hessen주 교재와 교육과정은 www.xn--schulbcher-feb.de/hessen/gs-1(숫자: 학년)-klasse-deutsch.htm, grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan참조.

간한다. 우리나라의 경우와 같이, 철자, 어휘, 문장 학습 등의 문법 내용은 일반적으로 쓰기 활동과 통합되어 있고, 문학작품의 선집(Lesebuch)은 독본 형식의 읽기 자료로 활용된다.

따라서 독일어 교재의 전체적인 특징은 말하기·듣기, 읽기, 쓰기 등 다양한 언어기능 향상을 목적으로 하되, 특히 읽기와 쓰기를 바탕으로 한 교재가 많다. 또한 문학, 정서법 및 철자법, 문법 등 문어(written language) 중심의 문식성 학습을 강조하고 있으며, 언어 영역별로 각 유형에 해당하는 교재들이 골고루 개발되었다고 할 수 있다.

그러나 전체적으로는 “*Sprachbuch*”과 “*Lesebuch*”가 가장 중요한 쌍을 이루는 교재인데, “*Sprachbuch*”는 미국의 Language Arts에 해당하는 책으로 일종의 총체적 언어 학습과 범교과 활동까지 결합한 교재로, ‘① 말하기와 이야기 나누기, ② 읽기와 문학 경험하기, ③ 정서법에 맞게 쓰기, ④ 혼자 쓰기와 장르 바꾸기, ⑤ 언어 탐구하기, ⑥ 미니프로젝트 만들기’ 등의 6개 활동 영역¹⁸⁾으로 구분하고 있다.

독일에서 말하기(Sprache)가 강조되는 이유는 70년대말부터 시작된 의사소통 이론의 영향으로 이전까지 소외된 ‘말하기·듣기’와 같은 언어 기능에 대한 의도된 관심이 교재화된 것으로 추측해 볼 수 있다. 비록 말하기 교재라 할지라도, 그 내용 구성은 말하기(Sprachen), 쓰기(Schreiben), 읽기(Lesen), 문법(Grammatik), 나아가 놀이(Spielen)를 결합한 범교과적 통합 활동이라고 할 수 있다.

또한 “*Lesebuch*”라고 불리는 읽기 교재의 경우는 미국과 마찬가지로 다양한 유형의 교재와 독본들이 출간되어 있다. 그 하위 분류로는 독본, 즉 *Lese*(선집된 문학작품)를 통해서 자연스럽게 읽기 능력을 증진시킬 수 있도록 동화나 이야기의 시리즈로 제시되는 유형(*Fibel*, *Lesebuch*), 의미해석(*Sinnentnahme*)과 어휘력(*Bildwörter*) 훈련을 통해 읽기 기능을 연습하는 유형(*Lesetraining*), 실용문 중심의 읽기 텍스트를 읽으면서 쓰

18) Sprechen und Gespräche führen / Lesen und mit Literatur umgehen / Richtig schreiben / Für sich und andere schreiben / Sprache untersuchen / Miniprojekte 이상 6개 활동 영역으로 구분.

거나 철자법, 정서법 등을 함께 익히는 읽기 중심의 통합적 유형(lesetext) 등으로 크게 분류할 수 있다¹⁹⁾.

둘째, 교수와 학습의 목적에 따른 부교재 또는 학습자용 보조 교재가 상당히 많이 개발되어 있다. 위에서 살펴본 바와 같이, 말하기(Sprechen), 읽기(Lesen), 쓰기(Schreiben)의 각 교재에 대한 보조교재 형태, 예컨대, *Arbeitsheft*(활동책)/*Uebung*(연습책)/*Ausgabe*(과제책) 등의 형태가 발달되어 있다. 이외에도 철자법에서 어휘, 받아쓰기(*Rechtschreibtraining-Fehlerschwerpunkte*) 등은 초등교육에서 기본적인 교재로 사용된다. 예를 들어, 초등학교 저학년에서 특히 강조되는 쓰기(*Schreibung/Schreiblehrgang*)의 경우는 새 철자법 및 글씨쓰기 연습(*Schulausgangsschrift*), 철자법(*Druckschrift*), 정서법(*Rechtschreibung, Fehlerschwerpunkte*) 등의 기능 학습을 결부한 쓰기 교재들이 함께 개발되어 있다. 또 Klasse 1부터 어휘력 증진을 위한 별도의 어휘사전(*Wörterbuch*)과 기초 어휘(*Grundwortschatz*) 교재가 발달되어 있다. 이렇듯 언어 학습 영역별 교재와 교수-학습 목적에 따른 교재들이 골고루 개발되어 있다.

셋째, 미국의 경우와 마찬가지로, 교사용 지도서(*Lehrerband*)가 잘 발달되어 있다. 즉, 교재의 전체적인 목적과 의도, 사용 방법 및 각 장의 교수법과 주안점 등을 체계적으로 설명하고 있다는 의미이다. 따라서 학습자용 교재보다 훨씬 분량이 많다. 단, 색도나 종이질 면에서 출판 상태가 미국의 경우처럼 화려하거나 시각적이지 않다. 특히 교사용 지도서는 대개 단색 인쇄로 설명 위주의 실용적 책들이 주를 이룬다.

1.2. 흥미와 학습 동기를 높이는 내용과 형식

미국과 독일의 언어 교재는 공히, '자유로운 사고를 유도하는 창의성', '시선을 끌 만한 표현과 흥미로운 내용'을 갖추고 있다. 그러나 차이를 말하자면, 미국의 교과서가 '시각적(Visual)'이라면, 독일은 '실용적(Practical)'이라고 특징지을 수 있다. 미국은 시각적으로나 디자인 측면

19) 예컨대, Vereinfachte Lesetexte Serien(쉬운 읽기책 시리즈) 등.

에서 화려한 반면, 얇으면서 기능적인 것이 독일이다.

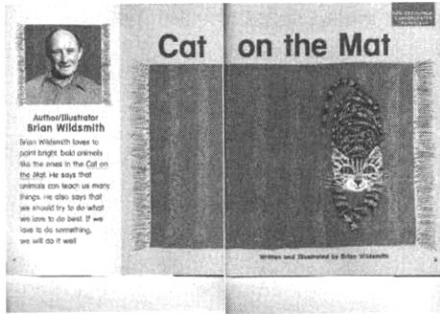
미국의 국어 교재는 전술한 바와 같이, 초등학교 때에는 'language Arts' 또는 'Literacy'라는 일종의 영역 통합형 교재를 사용하며, 중등학교부터 점차 심화 과목으로 분화된다. 독일은 주마다 조금씩 다르나, 대개 1학년때는 교과 통합형 교재를 사용하다가 2학년부터는 통합형 'Sprachbuch'를 주교재로 사용한다.

'읽기(Reading/Lesebuch)' 교재는 미국과 독일에서 공히 매우 중요하게 간주된다. 대부분 주제별로 구성된 이야기 모음집인 Anthologies 형태의 시리즈로 출간되며, 문학작품(fiction)과 현실 세계에서의 읽을거리(잡지, 신문 기사, 요리법, 시각적 도표 등의 nonfiction)들을 골고루 포함하고 있다. 이 두 나라 간에 약간의 차이가 있다면, 미국은 실용문과 문학을 모두 읽기 교재의 자료로 다루고 있는 반면, 독일은 문학작품(동화나 이야기 포함)에 대한 비중이 상대적으로 높다는 것이다.

흥미와 학습 동기를 높이는 첫째 요소로는 색상, 디자인, 글자체, 그림과 삽화 등 형식적 면에서 찾을 수 있다. 미국의 언어 교재는 그림책을 그대로 옮겨놓은 듯이 lay-out의 형태에 제한이 없고 그림이나 사진의 색상도 마치 원래 출판된 책을 읽는 듯이 선명하다. 또한 활자의 크기나 색 및 활자의 배열 등에 있어서 강조할 부분과 그렇지 않을 부분, 제목(topic)과 해설(comment)의 구분, 밑줄의 사용 등에 있어서 가독성을 충분히 고려했다는 것을 알 수 있다. 동시에 글자체와 그림 및 삽화의 배열이 텍스트의 내용과 균형을 이루고 있다는 점은 교과서 외형적 디자인의 가장 중요한 점이라 할 수 있다. 전체적으로 내용과 시각적 형식이 조화를 이룬다는 점에서 통일성의 원리를 지향하고 있다.

그 외에도 분량과 지질 등을 포함하여, 인쇄의 전체적인 상태가 양호하며, 이러한 모든 외형적인 요소들이 교재를 더욱 흥미있고, 동기화가 잘 되도록 하는 데 일조하고 있다. 예컨대, 각 학년별 선정된 주제 단어를 책제목으로 정하는 경우가 많으며, 표지는 물론 내용에서도 다양하고 컬러풀하며, 학생들의 관심을 끌 만한 흥미로운 사진과 그림들이 있다²⁰⁾.

둘째 요소로는 아이들이 좋아할 만한 흥미로운 내용이다. 학생의 인



<Literacy Place(G1.1): 도입부>

지 발달 단계에 맞는 제재를 선정하는 것은 기본적인 과제이다. 왼쪽의 교재는 Scholastic사의 Grade 1.1(1학년 1단원) 교재의 단원 도입부이다. “Cat on the Mat”이라는 이 단원에서는 “Cat: Mat”의 “c”와 “m”의 음가 차이를 인식하게 하는 것이 주된 목적이거나 동시에 하나의 완결된 텍스트

를 읽게 함으로써 음운 인식을 목적으로 하는 문법 학습은 물론이고, 문학적 반응을 학습한다.

이와 같이, 초등교육에서 ‘문학’은 따로 설정되어 있지 않고 Language 과목의 제재로서 동화나 아동문학 등이 실려있다. 바꿔 말하면, 문학 작품을 제재로서 읽고, 이 작품에 대한 반응을 말하고, 듣고, 쓰며, 동시에 이 제재에 드러난 언어 형식, 즉 문법 내용을 함께 학습한다. 따라서 문법이나 문학을 단언적이고 딱딱한 지식의 형태로 별도로 학습하는 것이 아니라, 문학작품을 읽는 전체적인 맥락 안에서 자연스럽게 익힐 수 있도록 구성된다. 이 때문에 언어와 관련된 내용 학습이 보다 효과적이고 흥미롭다 할 수 있다. 즉 흥미 요소는 형식적인 면뿐만 아니라, 제재의 내용이나 학습 내용의 제시 방식과 관련이 많다.

이와 관련해서 살펴볼 것은, 음운론적 인식이나 언어학적 패턴을 특별히 강화시키기 위해 개발된 읽기 시리즈들이 있는데, 이를 ‘Phonic-Linguistic Basals’이라고 부른다. 예컨대, 유명한 Reading Mastery (SRA Reading Reinforcement Program, McGraw-Hill사)나 Merrill Linguistic Readers(상동) 등은 음운 및 어휘 학습을 겸한 읽기 독본들로서 대개 Minibook Series로 단계별로 출간된다.

결국 학생의 흥미와 관심을 끌 수 있는 책이란 학생들로 하여금 학습

에 몰입하게 하고, 부지불식간에 책읽기의 재미를 느끼게 하는 것이란 점을 다시 한번 확인할 수 있다.

2. 단원 구성²¹⁾

2.1. 주제 중심, 언어 활동 통합 구성

(1) 미국의 교재

미국 교재의 특징은 단원 중심, 언어 활동의 통합, 활동을 위한 주제 범주의 설정에 있다고 할 수 있다.

즉, 우리나라 초등교재의 경우 언어 기능별 각각의 학습을 강화하기 위해 ‘(언어기능)영역별’ 분책을 실행하고 있지만, 미국의 경우는 ‘단원(Unit)별’ 분책을 지향한다. 즉 한 단원 내에서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 활동과 문법 및 문학 영역들이 각기 학습 요소로서 독립적으로 설정되어 있으면서도 동시에 상보적이고 융통성 있게 통합되어 있다. 분책의 권수는 학년별 교재마다 다르며, 반드시 동일하지는 않다.

또한 각 대단원은 설정된 주제 범주를 따른다. 따라서 분책된 대단원별 책명은 주제명을 따른다. 우리나라의 경우 국민공통기본교육과정(1-10학년)의 국어교과서는 ‘언어사용의 목적’에 따른 4가지 텍스트 유형을 ‘실제’ 범주에 실행하도록 되어 있으며, 그 결과, 정보전달 텍스트, 설득 텍스트, 친교 텍스트, 정서 표현 텍스트를 결정하고, 이에 따라 교재의 각 대단원을 하나씩 배치했다.

그러나 미국과 독일의 경우는 주제별로 대단원을 설정했는데, 예컨대, *Literacy Place(sc)*라는 책은 크게 3개의 영역, 즉 개인적, 인지적, 사회적 영역으로 분류되며, 3영역의 각 하위에는 각각 2개씩의 주제들을 설정, 총 6개의 주제를 정하고, 각 주제별로 단원(Unit)을 결정하고, 이

21) 이 절에서는 몇 가지 교재만을 선별하여 단원의 구성 내용을 간단하게 살펴보고자 한다. 이 교재들은 언어 기능을 통합하는 방식으로 구성되었기 때문에 본고는 임의로 ‘통합 교재’라는 말을 사용하고자 한다.

단원별로 분석했다.

Literacy Place	활동 영역	Grade 1	주제 범주	내용(생략)
	개인적 영역	Unit 1	Personal Voice	자신의 목소리
	인지적 영역	Unit 2	Problem Solving	문제 해결
	사회적 영역	Unit 3	Teamwork	협동
	개인적 영역	Unit 4	Creative Expression	창조적 표현
	인지적 영역	Unit 5	Managing Information	정보처리능력
	사회적 영역	Unit 6	Community Involvement	집단 참여

<Literacy Place(sc) 영역 및 1학년(G1)의 주제 분류>

또한 대단원의 하위 구분으로, 우리나라의 경우는 소단원을 규칙적으로 설정하고 있지만, 예를 들어, *Literacy Place* 시리즈의 경우는 아래 표와 같이, 주(week) 단위로 하위 단원을 구분하고 있다. 예컨대, 1학년 단원2에 해당하는 분석의 제목은 “*Problem Patrol*, (Scholastic Inc., 2000)”인데, 이 책의 단원 구성을 한번 살펴보자.

한 권, 즉 하나의 단원(Unit)은 6주에 마치도록 구성되어 있는데, 우리나라의 경우는 말하기/듣기, 읽기, 쓰기가 공히 3주에 마치도록 구성되어 있는 점과 비교해 보면, 단원의 내용이나 활동이 훨씬 상세하게 구성되어 있을 것으로 추측할 수 있다. 그러나 실제로 교재의 본문 중에는 학습활동이 전혀 드러나지 않고, 대단원을 마쳐야 과제가 나온다.

Theme : There are many kinds of problems (Grade 1의 단원2, “Problem Patrol”)			
week	제재수	제재 장르(유형)	제재의 소재목
1	1	Picture Puzzle	Who Hid It?
	2	Picture	What Is It?
	3	Puzzle Story	I Spy : A Book of Picture Riddles

2	4	Fairy Tale	Cinderquacker
	5		Poem
3	6	Play	The Picnic
	7		Fine Art
4	8	Science Nonfiction	What Is In The Egg?
	9	Fantasy	What's That Sound?
5	10	Realistic Fiction	The Good Bad Cat
	11	Science Nonfiction	Did You See That Rabbit?
	12		Riddle Rhyme
6	13	Word List	Decodable Words
	14		High-Frequency Words
	*	Wrap-up	복습

〈Literacy Place(G1.2)의 6주간 Lesson Plan〉

즉 학생용 교재에는 학습목표와 활동이 잘 드러나 있지 않은 반면, 교사용지도서에는 활동의 목표, 내용, 방법, 발문 등 교수법과 관련된 구체적인 사항이 상세히 기술되어 있다는 점은 미국 교재의 전체적인 특징이자 최근의 경향인 것 같다.

각 주차에 해당하는 하위 section(필자가 임의로 정한 단위)은 다음과 같은 공통된 학습 내용과 범주를 갖고 있다. 즉 단위별로 분책된 각 책마다 실린 제재의 유형과 내용은 각기 다를지라도, 각 주(week) 단위별 학습 절차는 공통적이다.

위의 주별 내용 중 '1주' 차(면색 표시)의 학습 절차와 내용 범주만 살펴보고자 한다.

week	제재 장르	학습 절차	학습 내용 범주	본문 내용 (생략)
1주	1. Picture Puzzle 2. Picture Puzzle Story	Weekly Plan (*학습안내)	Key Comprehension Skill	
			Phonics	
			Vocabulary	
			Spelling	
			Grammar, Usage,	

			Mechanics	
		Vocabulary	High-Frequency Words	
			Story Words	
			Game	
		Phonics ²²⁾	자음	
			모음	
		Reading	Before Reading	
			While Reading	
			After Reading	
		Activity	The Arts	
			Science	
			Math	
			Social Studies	
		Assessment	Words	
			Reading Assessment	

<Literacy Place(GI)의 주(week)별 학습내용>

요컨대, 미국의 교재의 특징은 한마디로 ‘주제 단위(thematic unit)’ 중심이라 할 수 있으며, 실제 수업에서는 ‘활동(activity)’ 중심으로 이뤄진다는 것을 교사용지도서를 통해서 충분히 짐작할 수 있다.

(2) 독일의 교재²³⁾

독일 교재도 미국과 마찬가지로 언어 활동의 통합, 활동을 위한 주제 범주의 설정 등이 특징이다. 그러나 단위별 분책하는 미국과는 달리, 학년마다 단권인 경우가 많은데, 그 대신 교재의 학습 ‘내용 영역’으로 설정된, 즉 말하기와 듣기, 읽기, 글쓰기, 철자 및 정서법, 문법, 문학 등의

22) 음소인식, 음운과 철자의 연결, 연습과 적용 등의 활동으로 구성되며, 연습과 적용은 blend words, build words, dictation, activity 등으로 구성된다.

23) 독일 초등학교 Grundschule는 2개주를 제외하고 주로 4년제이다. 초등학교정규 과목은 독일어, 수학, 미술, 음악, 체육, 종교, 사회생활(Sachunterricht) 등이며, 주당 20시간에서 24시간 정도이다. 그밖에 합창, 악기, 운동 등과 같은 특별활동 시간(주당 2시간 정도)을 마련하여 소질 및 취미 개발의 기회를 제공한다. 독일 교육 상황에 대해서는 김혜정(2000), 김봉순(2004), <http://www.keid.de>(주독한국교육원) 참조.

내용 영역별, 언어 기능을 강화하기 위한 별도의 교재가 골고루 발달되어 있다. 미국의 경우와 같이, 대부분 *Sprachbuch*과 *Lesebuch*는 한 쌍으로 구성되어 있으며, 이러한 주교재 외에 다양한 목적의 보조 교재와 언어 기능별 교재가 있다.

예를 들어, 주교재 *Sprachbuch*과 *Lesebuch* 외에, 말하기(*Sprechen*), 읽기(*Lesen*), 쓰기(*Schreiben*), 철자법(*Druckschrift*), 정서법(*Rechtschreibung*, *Fehlerschwerpunkte*) 및 글씨쓰기 연습(*Schulsausgangsschrift*) 어휘(*Grundwortschatz*, *Wörterbuch*) 받아쓰기(*Rechtschreibtraining-Fehlerschwerpunkte*) 등을 함께 사용할 수 있다. 또한 교수 및 학습 목적에 따라, *Arbeitsheft* (활동책)/*Übung*(연습책)/*Ausgabe*(과제책) 등도 사용된다.

요컨대, 이렇게 교재가 다양하게 개발되어 있을수록 학습자의 발달 단계를 고려하여 학습자마다 각각 다른 과제와 활동을 제시할 수 있다는 점에서 일종의 개별화 학습, 자기주도적 학습을 위한 교재로 사용될 수 있다는 장점이 있다.

다음에는 Klett 출판사의 'Kunterbunt' 교재 시리즈 중 Bayern주의 주교재로 사용되고 있는 '*Sprachbuch*(2006)'와 교사용 지도서(*Lehrerband zum Sprachbuch*, 2006:5-16)의 교재 내용을 살펴보기로 하겠다. 1학년은 학교 및 교사의 선택에 따라 철자법 및 쓰기, (철자를 익히기 위한) 읽기 교재 등을 선별적으로 사용하고, 2학년부터 주 교재를 사용한다.

특히 Klett사의 경우는 학습할 주제, 즉 내용(개념)을 설정하는 과정을 매우 의미있고 중요한 것으로 간주하고 이를 상세화하고 있는데, 그 과정을 예시하면 다음과 같다. 먼저 초등학교(Klasse 2-4) 교육 기간 동안 학습해야 할 주요개념(*Schlüsselbegriffe*), 예컨대, '삶의 세계와 행동 지향(*Lebenswelt und Handlungsorientierung*²⁴⁾)' 등을 정한다.

둘째, 이를 우선 5개 영역으로 분류하여, 초등학교 학습자 수준에 맞는 다음과 같은 12가지 범주(12 *Lebensweltbereiche*)를 구체화한다. 셋

24) 해설에는 Erfahrung(경험)을 뜻하는 의미로 쓰였다.

째, 각 범주에 맞는 교수 주제(Unterrichtsthemen)를 설정하는데, 이 주제가 학년별 교재의 단위명(수업단위: Unterrichtseinheiten)이 된다.

아래 표는 특정 Sprachbuch(그리고 Lesebuch)의 예시에 불과하지만, 2학년부터 4학년까지 동일한 교수 주제는 마치 나선형 교육과정과 같이 내용이 반복 심화됨으로써 학년에 따라 구조적으로 관련된다.

초등 4년의 교육주제 : Lebensweltbereiche				
인간 삶의 측면	초등학생의 삶의 범주(12)	학년별 교수 주제(단위명)		
		Thema KI,2	Thema KI,3	Thema KI,4
인간: 개인적·사회적 관점	· 나	내가 할 수 있는 것	아주 행복을 느껴!	우리는 점점 자라고 있어
	· 더불어 인간	우리 집에서	인간은 다른 사람이 필요해	혼자서는 살 수 없어
행동 공간	· 학교	학교는 어때니?	우리는 어디서나 배우지	학교와 다른 어떤 곳
	· 일과 여가	나는 여기를 잘 알고 있어	우리와 우리의 세계	작업 시간과 자유 시간
	· 교통	교통의 한가운데	육상교통과 해상교통	원과 바퀴
	· 여가와 저가	유럽을 이리저리	세계 여행 중에	가까이와 멀리
자연과의 경험과 소통	· 자연	우리는 동식물과 함께 살아	생명 존중, 생명 보호	물, 구름, 태양
	· 일년	일년동안	일년동안	일년동안
시간과의 경험과 소통	· 시간	시간이 흘러가는 방법	더 빨리 변하는 것	시간이 바껴다
	· 일년 (上同)	일년동안	일년동안	일년동안
발견력과 발명력	· 미디어	나는 이것을 알게 될 거야	너 이거 봤나?	게다가 잘 들리는 미디어
	· 기술	물과 공기	발견과 발명	왜, 무엇 때문에, 왜 (wieso, weshalb, warum)?
	· 환상의 세계	믿기지 않아!	동화같은	마술같은

<Sprachbuch(KI,2-KI,4, Klett)의 교수 주제와 단위명>

또한 Sprachbuch의 교사용 지도서(*Lehrerband zum Sprachbuch*, 2006:19)를 참조하면, 각기 단원명에 해당하는 학년별 교수 주제는 ‘Sprachbuch’과 ‘Lesebuch’, 그리고 ‘향토연구 수업 및 사회연구 수업과의 연결’이라는 3가지 활동들과 상호작용함으로써 일종의 범교과 학습으로 구현되며, 이를 통해 언어 기능과 사용법(쓰기, 정서법, 인터뷰, 관련 텍스트 읽기 등)을 학습하도록 구성되었다는 것을 알 수 있다.

이외에도, 독일의 교과서는 가급적 원본 제재를 중심으로 필수적인 학습 안내만을 제시한 반면, 교사용 지도서에는 학생용 교과서에 나타나 있지 않은 학습 목표, 학습 요소, 발문 방법 및 내용, 교수 및 평가 방법 등이 상세하게 설명되어 있으며, 교사용 지도서의 뒷부분에는 매단원 수업에 활용할 수 있는 활동지(werk-blatt)가 부록으로 첨가되어 있는데 내용과 기능 면에서 매우 효과적이라 할 수 있다.

요컨대, 이로써 독일의 경우도 주제 단원 중심(thematic unit)으로 교재를 구성하고 있으며, 범교과 활동 학습을 지향하고, 교사용 지도서가 잘 발달되어 있다는 점을 살펴볼 수 있었는데, 이런 점들은 미국과 비슷하다고 할 수 있다.

(3) 기타 Reading 교재

예컨대, “Surprise Me!(2004)”나 “Exploring Nonfiction, Reading in the Content Areas(2004)²⁵⁾”와 같은 미국의 읽기 교재들은 다음과 같은 단원 구성을 취하고 있다 : Phonics story(reading text) - Apply (reading text) - Reader Response(activities) - Language Arts (activities). 이 가운데 ‘Reader Response(activities)’와 ‘Language Arts(activities)’는 말하고 듣고 읽고 쓰는 다음과 같은 언어 ‘활동’들을 내용으로 하고 있다.

25) *Reading, Surprise Me!*(2004), Pearson Education Inc. (G. 1.6), *Exploring Nonfiction, Reading in the Content Areas*, — Student Reading Cards for Science · Social Studies · Language Arts · Mathematics, Level 6(2003), Teacher Created Materials, Inc.

순서	Section	학습 내용 성격	내용 요소
1	Phonics story	reading text (칠자와 관련된 텍스트)	제재1
2	Apply	reading text (main-text)	제재2
3	Reader Response	activities : 이해(내용 확인) 점검 활동	- Let's Talk - Let's Think - Let's Write - Game : (예컨대, A Stormy Day Game "Make A Face")
4	Language Arts	activities 'Read Together' : '표현(창의적 읽기)' 활동	- Grammar : (예컨대, Noun) - Talk - Write

<Reading, Surprise Me!(2004) Grade 1.6 : 학습 요소의 절차>

이상과 같이, 읽기 교재라 하더라도 텍스트를 직접 읽는 활동이 주가 되며, 텍스트를 매개로 읽기 전중후 과정에서 '말하기·듣기·읽기·쓰기'와 같은 언어사용 기능이 자연스러운 방법으로 결합되어 있음을 알 수 있다. 뿐만 아니라, 'Phonics와 Grammar'가 주요한 학습 요소로 확정되어 있고, 또한 대부분의 교재가 문학적 제재(Fiction)와 실용문(Nonfiction)과 같은 읽기 제재를 골고루 '본문'으로 구성함으로써 읽기(또는 보기) 활동이 다른 활동의 매개가 되도록 구성하고 있다. 또한 각각의 개별적인 하위 기능을 추가로 연습하고, 지식을 확장하고자 한다면, 다양한 형태로 상당히 많이 출판된 보조 교재를 교사나 학습자들이 적절한 수준과 필요에 따라 선택하여 사용할 수 있다.

읽기 교재도 마찬가지로, 학생용 교재와 달리, 교사용지도서는 수업에 필요한 전문적이고 상세한 내용을 실음으로써 그 기능이 더욱 강화되었다고 할 수 있다. 매단위 수업의 목적과 의도, 교수 절차와 방법, 또한 교수 기법으로서의 질문법과 교수 자료로서의 수업시간에 활용할 수 있는 활동지는 물론이고, 학생들에게 확장적 지식을 제공할 수 있도록 구

체적인 참고 내용과 범교과 활동을 지도할 수 있는 방법과 지식을 모두 기술하고 있다.

독일의 경우도 미국과 비슷하지만, 미국에 비해, 교양 교육을 중시해 왔던 전통으로 인해서, 문어 중심의 언어 학습, 예컨대, 읽기와 쓰기, 철자법과 문학 영역들에 대해 오랜 동안 강조해왔고, 교육과정에 이러한 관점들이 반영되었다.

이런 경향은 과거 4차 교육과정 이전의 우리나라와 다소 비슷한 분위기라고 할 수 있다. 그러나 현재 독일 초등교재는 주제 중심의 기능 통합적 방법으로 교재를 구성하고 있기 때문에, 기능 중심의 기능별 분책을 교재 형식으로 하는 우리의 7차 교육과정과는 다른 느낌이다.

3. 교재 구성의 원리

이상의 교재들의 내용을 살펴본 결과, 대략 다음과 같은 교재 구성의 원리를 추출할 수 있는데, 하나는 통합적 접근으로서의 균형잡힌 문식성 교육 방법의 지향이고, 또 다른 하나는 '주제-기능' 중심의 다중적인 교수요목의 원리가 그것이다. 이 둘은 접근법과 모형으로서 상호 관련성이 높다.

3.1. 표현의 원리

교육과정을 논의할 때 가장 많이 제기되는 문제점들 중의 하나가 학습자가 도달해야 할 학년별 표준 성취수준에 대한 전문적인 합의와 그에 따른 내용 선정 작업이 필요하다는 내용이다(이도영, 2000:71; 서혁, 2004:345, 재인용). 이를 위해서는 텍스트의 수준, 분량, 과제 해결시간, 사고 깊이 등이 구체적으로 고려되어야 하고, 텍스트의 수준으로는 어휘, 문장, 내용, 표현 방법 등에 대한 고려가 따라야 할 것이라고 했다.

특히 서혁(2004:347)은 수준별 교육과정 운영의 문제를 제기하면서, 초등학교 교과서에 대해서는 '현행 대단원 체제는 통합적 활동, 교사의 수업 유연성 확보, 심화 보충 활동이 유리하다는 등의 장점으로 도입되

었으나, 다른 한편으로 교과서 혹은 영역 간 활동의 반복과 중복, 그에 따라 학습자가 지루함을 느낀다는 점 등의 문제점을 지적했다. 이러한 교육과정과 교재에 대한 비판을 요약하자면, ‘학습 내용의 선정과 조직’이 관건인데, 이러한 문제가 제대로 해결되지 않는다는 지적이다.

본고에서는 이러한 학습 내용의 선정과 조직을 거친 다음 단계로 ‘선정·조직된 내용의 표현’을 중요하게 거론하고 싶다. 즉, 교재의 표현 방식이란, 일종의 학습 과제 및 제재(텍스트)의 구체적인 제시 및 문장 기술(description) 방식을 의미한다. 이는 또한 디자인과 삽화의 문제를 포괄하고 있다. 교육과정 상에서 가르쳐야 할 학년별 내용요소가 결정되고 나면²⁶⁾, 교재 수준에서 이를 구현하기 위해서는 추상적인 학습 내용을 어떻게 구현할 것인지와 관련된 구체적인 학습 제재의 선정과 표현 방식에 대해 고려해야 한다. 이는 학습자가 어떻게 재미있고, 쉽고, 즐겁게 학습할 수 있을지, 즉 학습의 흥미를 결정하는 교재 수준에서의 ‘단원 내용’의 요소가 되며, 이 과정을 통해서 교육과정상의 결정된 ‘학습 내용’이 구체적으로 실현된다. 이 구체적이고 시각적인 교재화의 과정에 작용하는 것이 표현의 원리이다. 즉 어떤 방식으로 표현할 것인가는 학습의 흥미를 결정하는 외적 요소가 된다.

어떤 측면에서는 학습의 흥미라는 것은 학습자가 이미 가지고 있다고 전제하는 것이 아니라, 즉 활성화시키는 개념이 아니라, 교재를 대하는 순간 학습에 없던 흥미가 저절로 생겨나게 해야 하는 것이다. 학습 동기와 흥미를 유발하는 교과서는 학습 내용의 선정과 조직은 물론이거니와 이를 구체적으로 표현하는 방식에 있어서도 학습자의 관점이나 요구를 먼저 고려해야 할 것이다.

표현 방식 중 첫째는 문장 기술 방식에서 드러난다. 즉, 학습의 의도와 목적을 달성하기 위해 학생들에게 무엇을 감추고, 무엇을 얼마만큼 어떻게 드러내느냐 하는 점이다. 예컨대, 미국의 교재에는 우리처럼 대단원

26) 물론 ‘성취수준에 따른’ 것이 전제이나 여기서는 추상적이다 못해 가상적인 이 성취수준에 대해서는 잠시 논외로 한다. 또한 교육과정을 결정하는 수준에서의 학습 내용의 선정과 조직의 문제도 다루지 않고자 한다.

과 소단원의 머리말에 학습 목표가 교재에 제시되어 있지 않다. 우리의 경우, 그 딱딱한 문장 표현(‘~한다/할수있다’식)은 물론이고, 학습 목표가 자리할 위치와 형태가 고정되어 있으며, 또한 모든 수업의 도입부에서 전체 학생들이 한꺼번에 읽도록 강요될 정도이다. 이것이 여전히 교재에 대한 엄숙주의를 보여주는 전근대적인 표현 방식은 아닌지 의심이 든다.

또한 우리처럼 제재를 읽고(혹은 듣고) 또는 읽기 전에 어떻게 ‘-하라’는 식의 학습활동 문항, 즉 지시문이 단원의 중간에 배치된 것이 아니라 대부분 대단원의 제재들이 다 제시된 다음에 후치되어 있다. 즉 단원을 구성하고 있는 텍스트 제재들을 통합하는 인지 활동을 요구한다. 또한 활동의 지시문이 있는 경우에도 구체적인 답변을 요구하기보다는 창의적인 반응을 유도할 수 있도록 포괄적이다.

우리는 학습 활동이 인지 과정의 매 절차마다 이뤄져야 한다는 이론을 학생들에게까지 일방적으로 드러내고 또 강요하고 있지 않은지 의심해볼 만하다. 쓰기와 읽기 활동에서 부여된 일련번호에 따른 지시문은 학생들의 창의성과 흥미를 오히려 방해하고 있을 수도 있다. 절차와 과정은 어쩌면 교사가 알아야 할 교수 내용인지도 모른다.

이 때문에 전술한 바와 같이, 미국과 독일의 학생용 교과서는 얇은데 반해, 교사용지도서는 두껍고 자세하다. 교재가 1책이라면, 교사용지도서는 그 안에 구성된 6개 단원별로 각각 1권씩 총 6권에 이르기까지 한다. 이 단원에서 의도하고 목표해야 할 학습 목표는 물론, 교수상의 세부적인 수업 절차, 그리고 읽기 제재의 전중후 각 단계마다 교사가 제시해야 할 세부적인 질문들까지도 안내하고 있기 때문이다. 즉 교사가 교재를 가지고 활동시켜야 할 부분은 모두 교사용 지도서에 자세히 제시되어 있다.

또 특이한 것은 문학 작품을 제재로 실을 경우, 작가(author)와 삽화가(illustrator)를 사진과 함께 간단한 이력을 학습자의 수준에 맞는 문장 표현으로 재미있게 소개한다. 이것마저도 교재 내용의 중요한 한 요소로 작용한다. 왜냐하면, 학생들이 텍스트를 읽고 보면서 작가(삽화가)를 떠올리고, 읽기 후 활동으로서 작가와 의사소통하는 데(예컨대, 작가에게 편지쓰기 등) 훨씬 도움이 되기 때문이다. 이는 비록 만나보지 않은 작가와 사람

들에게 가까이 감으로써 읽기 활동은 물론 제재에 대한 흥미를 유발한다.

둘째, 표현 방식은 시각적인 디자인의 문제와도 맞물려 있다. 특히 미국의 경우는 사진과 그림, 삽화, 글자체, 색상 및 디자인(layout) 등 시각적인 부분에서 단연 학습자의 흥미를 유발하는, 그야말로 실제성(authenticity)을 갖춘 교재이다. 활동 부분의 제재는 그 텍스트만 보면 완전히 하나의 그림책이자, 작품집이다. 읽기에 몰입할 동안에는 그 어떤 학습의 부담이나 시각적인 방해(예컨대, '좌우 날개의 활동지시문')를 받지 않고 읽기의 즐거움을 만끽하는 듯하다. 그러나 다음 장을 넘기면 다시 그림책에서 빠져나와 새로운 학습활동과 연계된다.

뿐만 아니라, 중학교 입학을 앞둔 6학년 단계의 교재는 지적 호기심과 학문적 탐구심을 불러일으킬 수 있도록 수준 높은 학습 흥미를 유도하고 있으며, 보다 심화된 활동이 제시된다.

셋째, 학습자의 흥미를 고무하는 교재의 내적인 요소는 학습 내용을 구현하기 위한 학습 주제(theme)의 선정과 관련된다. 또한 이 주제(theme)의 선정은 제재(텍스트)의 선정과 직접 관련된다.

미국과 독일의 교재들은 "Thematic Units", 즉 주제 중심 단위 구성이 기본 원리이다. 교재의 표지(앞면 또는 뒷면)에 전체 주제(thema)가 제목 대신 들어가 있고, 각 교재는 이 대주제와 관련된 하위 주제들로 소단원을 구성한다. 이러한 주제들은 학생들이 그 나이에 관심을 가질 법하거나 알아야 할 내용들을 선정한 것이고,²⁷⁾ 이를 구현하기 위해 다양한 텍스트들을 제재로 선정하고 있다.

뿐만 아니라, 조직 방식에 있어서는 '말하기·듣기·읽기·쓰기'는 물론 '문법'과 '문학'의 6가지 활동과 내용이 통합되는 방식으로 "Whole Language Approach" 교수법을 근간으로 하며, 나아가 범교과 수업이 자연스럽게 이뤄지도록 구성하고 있다. 우리나라의 경우, 처음에는 언어 기능 각 개별적 능력을 집중적으로 신장할 목적으로 분책되었다. 그러나 이로 인해 활동의 중복과 지루함을 야기한다고 지적하는데, 통합 교재는

27) 전철의, 독일의 교재 단위 구성편 참조.

다시 한번 고려해 볼 점이다.

우리의 경우, 학습자의 학습에 대한 태도, 즉, 흥미나 동기 등을 다소 추상적이고 안일한 생각으로 설정하고 있는 것은 아닌지 궁금해진다. 마치 학습자는 교과서를 대하기 전에 어느 정도의 학습 동기가 준비되어 있을 것이라고 전제하는 것 같다. 학습자의 수준에 대한 개념을 정의적인 영역까지 포함하여 기술한 것이 그것이다. 이를 해석하는 데 있어 보다 융통성을 발휘할 필요가 있다.

우리의 수업과 교재에서 내용만큼이나 강조하는 것이 학습자의 흥미와 태도의 유발인데, 교과서를 보면 전혀 흥미롭지 않다. 이는 단순히 어떤 텍스트 제재를 선정할 것인가의 문제로만 해결되지 않는다. 어떻게 보여줄 것인가, 즉 가시적인 표현 방식이 더 관건이다. 흥미는 학습자의 연령별 흥미 발달 단계에 따라 이미 발달되어 있는 것이 아니라, 교재에 드러난 글, 그림, 색 등을 통해서 유발되는 것이다.

이와 함께 체계적이면서도 상세한 교수 절차를 안내하고 있는 교사용 지도서(guidebook)이면서 참고서(reference)인 교수지도서의 개발이 시급하다. 우리의 교사용 지도서는 따분하고 형식적이다. 교재를 가르치는 데 필요한 교수법으로서의 절차와 모형, 질문과 평가안들이 즉각적으로 활용될 수 있도록(Practice-Sheet, Kopieren-Blaetter) 상세화되어 있다가 보다는, 마치 교재를 변명하는 듯하다(예컨대, 단원 성격 및 선정 취지 부분).

외국의 교사용지도서는 각 단원별로 교육적 의도와 단원별 수업의 목표, 강조점 등을 체계적으로 제시하고 있는 것은 물론, 각 단계에서 교사의 질문, 범교과 활동들의 예, 수업 시간에 활용할 활동지의 내용과 관련되는 보조 교재의 페이지까지 제시하고 있다. 어떤 책(예컨대, 'literacy place')은 교사의 설명이 필요한 부분에서는 '〈think aloud〉'라는 section을 설정하여 특정 교수법을 활용한 교사의 교수 발화(내레이터)를 직접 보여준다. 뿐만 아니라, 공통적으로 매 지도서에는 수업시 복사하여 학생들에게 나눠줄 수 있는 활동지(worksheet/Werkheft)를 제시하고 있다. 마치 반드시 교사가 아니더라도 교사용 지도서를 가지고 있으면 누구나 가르칠 수 있도록 수업의 절차와 내용이 잘 안내되어 있다. 다만 우리와

같이, 교수-학습 과정안(일명, 지도안)이 없는 것은 다른 점이다.

요컨대, 미국이나 독일의 국어 교과서는 이미 검인정제가 오래된 때 문인지, 유형과 수준은 차치하더라도, 일단 수적으로 다양하게 많은 교재가 개발되어 있다. 예컨대, 단일 학년 단권 체제를 지양하는 것은 우리와 유사하지만, 언어기능별로 분책한 우리와는 다르게, 단원별로 분책한다. 또한 수많은 종류의 workbook이 개발되어 있고, 이를 수업이나 과제로 활용하고 있다. 디자인이나 외부적인 형식 면에서는 그래픽, 색채의 화려함 등을 들 수 있다. 이는 시각적으로 호기심과 학습 의욕을 불러일으킨다.

3.2. 조직 및 통합의 원리

(1) 균형잡힌 문식성 교수법의 원리

특히 미국의 교재들은 전술한 바와 같이, 과학적 연구 방법론에 따른 새로운 패러다임을 교재에 즉각적으로 반영하는 데 익숙한 듯하다. 최근의 언어 교재들을 보면, '통합'으로서의 '균형'을 강조한다²⁸⁾. 여기서는 균형잡힌 문식성의 개념보다는 이의 교재 구현 측면만을 살펴보기로 한다.

첫째, 외국의 교재들은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 활동들의 균형을 강조한다는 점에서 균형있는 문식성 접근법에 기초한다. 즉, 발음 중심 학습법(phonics)과 총체적 언어 접근법(whole language approach)을 포괄한다. 뿐만 아니라, 실제적인(authentic) 읽기 및 쓰기 경험과 명시적(explicit) 교수법의 강조, 철저하게 학습자 중심의 교수법과 안내자로서의 교사의 역할을 전제하고 있으며, 개개의 학습자의 요구와 학생들에게 필요한 적절한 방법들과 자료들을 선택하는 데 중점을 두고 있다. 이 접근법은 개별 학습자의 필요에 따른 차별화된 교수법을 적용하며, 교사는 텍스트의 의미를 전하는 것이 아니라 학습자들이 의미를 구성할 수 있도록 환경을 조성해 주는 역할을 할 것을 강조한다.

28) 이 새로운 접근법은 1993년 세계독서학회(IRA)에서 공식화되었다(Blair-Larsen & Williams, 1999). 자세한 것은 김혜정(2006:172-180) 참조.

예를 들어, 미국은 주로 여름방학용 교재나 문식성 부진아 학생들을 대상으로 제안되는 초기 중재 프로그램(Early Intervention Program)이나 지원자 읽기 지도(Volunteer tutoring)와 같은 프로그램들을 위한 교재들이 잘 개발되어 있는데, 이는 개별 학습자의 요구를 반영한 실제적인 교재들이라 할 수 있다.

뿐만 아니라, 미국과 독일의 교재들은 범교과 영역의 사고 및 표현 활동을 고려해서 만들어졌다. 교사용 지도서에 제시된 대부분의 읽기 후 활동(After Reading)들은 ‘예술, 과학, 수학, 쓰기와 그리기(writing and Drawing)’등으로 아예 영역이 구분되어 제시되고 있는데, 이처럼 범교과 통합 활동을 강조한다.

최근의 교재 개념은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 활동 외에 ‘보기(viewing)’ 활동을 포괄하고 있는데, 미국의 경우 미디어 교육의 발달로, 대표적인 교재들은 출판사 웹상에서 학습이 가능하도록 구현되어 있고, 인터넷을 통해 학습은 물론 교재의 내용을 확장할 수 있는 여러 사이트에 링크됨으로써 종이책의 상호보완적 역할을 담당하고 있다²⁹⁾.

둘째, 독자의 배경지식이나 언어기능 전략 등 인지적 측면과 동기와 태도 등 정의적 측면의 균형, 나아가 사회적 상호작용이라는 사회적 측면과의 균형을 강조한다. 동기화된 독자는 읽기에 더 많이 몰입되며 읽기에 대해 긍정적인 태도를 지닐 수 있게 되며, 읽기에 관한 사회적 상호작용에 적극적으로 참여하게 된다는 것은 자명한 사실이다.

예컨대, “Literacy Place”와 같은 책의 교사용 지도서에서는 ‘Independent Reading, Cooperative Reading, Guided Reading, Shared Reading’과 같은 읽기 활동을 제시하고 있는데, 이러한 상호작용적 활동을 통해서 책에 대한 친밀감, 호기심 등 학습자의 학습 동기를 유발시키는 여러 가지 요소를 구현하고 있다. 활동뿐만 아니라, 학생들이 좋아할 만한 관심있는 주제들을 선정하여 호기심을 유발한다. 또한

29) 국내에도 edunet이 인터넷 학습 프로그램을 제공하고 있고, 본고에서 살펴본 교재의 경우 MacGraw-Hill에서 나온 “Language Arts”가 가장 잘되어 있다.

시각적인 면에서도 친근감이 넘치는 삽화, 사진, 그림, 그리고 익숙한 등장인물 설정(예컨대, 다양한 인종, 다양한 생활환경의 또래 학습자) 등을 통해 책과의 친밀감을 높인다.

요컨대, 외국의 교재들은 균형잡힌 문식성 교육을 바탕으로 하며, 기계적으로 제시된 교재를 사용하기보다는 교실 상황에 적절하게 교재들을 선택·결합(combinations of modes)할 수 있도록 편찬되어 있다고 할 수 있다.

(2) 다중 교수요목 모형(multi-syllabus model)의 구성 원리

교재는 교육 목적을 구현하기 위한 실라버스, 즉 교수요목에 의해 구현된다. 이는 교재 내용의 구성 원리라고 할 수 있는데, 체계적인 교수요목을 이론적 근간으로 하지 않는다면, 통일성 있고, 일관성을 갖춘 교재가 되지 못할 것이다³⁰⁾.

여기서는 외국의 교재들이 어떤 교수요목을 교재의 내용 구성 원리로 설정하고 있는지 살펴보고자 한다.

주지하다시피, 언어교육에서 교수요목 모형에 대한 패러다임은 1970년대를 기점으로, 이전의 구조주의 언어교육과 이후의 의사소통적 언어교육으로 나뉜다. 최근 영어 교재론에서는 이 둘을 결합한 대안적 교수요목 모형에 대해 인용하고 있는데(Jo MacDonough & Christopher Shaw, 1993; 박명자, 2002, 재인용), 이는 미국의 언어 교육에 있어서 균형잡힌 문식성 교육 프로그램(balanced literacy program)을 강조하는 앞의 논의와 무관하지 않다.

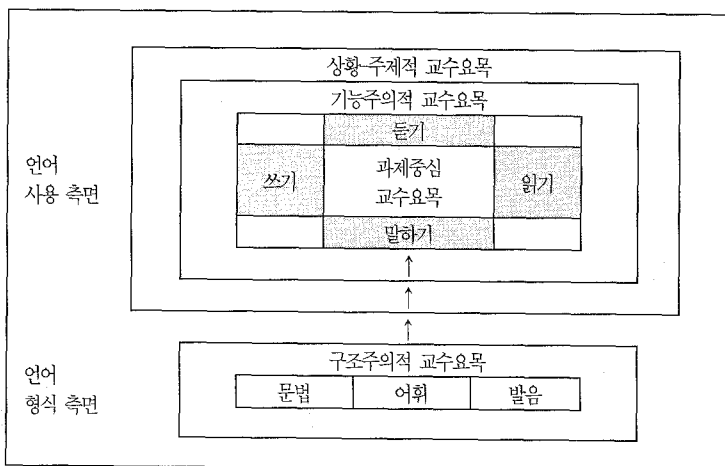
대안적 교수요목으로서 ‘다중 교수요목’이란 하나의 교수요목 내에 기능, 의미, 상황, 주제, 발음, 구조, 어휘의 내용이 모두 포함되는 교수요목이다. 다중 교수요목에 대한 개념은 1970년대부터 의사소통적 언어교육 이론에서 탄생되었는데, multi-dimensional syllabus란 용어를 various

30) 우리나라의 경우는 과거 4차 교육과정기까지 읽기 제재들을 장르 중심, 주제 중심으로 묶은 단순 독본 위주의 교재를 만들어왔기 때문에, 특별한 교수모형을 적용했다기 보다는 지식 또는 개념 중심의 교수요목을 지향했던 정도였다. 그러나 5차 이후, 구조·기능 중심의 교수요목을 설정하고, 인지 과정 중심으로 기술하기 시작했다.

units of organization are used로 정의하였다. 즉 기능중심적 교수요목을 택한다고 해서 단순한 언어 '기능'만을 제시할 것이 아니라 '개념, 주제, 상황, 역할, 활동, 구조'를 모두 고려해야 한다는 것이다.

장복명(1995:155)은 다음 그림과 같은 다중 교수요목을 소개했는데, 여기서 교수요목의 범주를 크게 언어의 사용적 측면과 언어의 형식적 측면으로 구분하고, 언어 사용 측면의 비중을 강화시키고 그 중에서도 기능주의 교수요목이 핵심적 작용을 하는 것으로 보았다.

즉 기능주의 교수요목에서 결정된 '기능'에 따라 구체적인 '과제'가 형성되고 구체적인 과제를 수행하는 데 필요한 언어의 '형식적 지식'은 학습자의 발달 단계에 따라서 문법, 어휘, 발음 지도 내용을 선정하여 제시한다. 이러한 다중 교수요목을 기초로 하여 교재가 작성될 때는 다음 절차를 따라 구성된다.



<다중 교수요목 구성의 절차 모형>

- ① 상황-주제적 교수요목(situational-thematic syllabus) : 상황-주제적 내용을 결정한다.
- ② 기능주의적 교수요목(functional syllabus) : 상황-주제를 배경으

로 의사소통 기능 항목을 선정한다.

- ③ 과제중심적 교수요목(task-based syllabus) : 선정된 의사소통 기능 항목을 중심으로 4가지 언어기능에 대한 구체적인 과제를 결정한다.
- ④ 구조주의적 교수요목(structural syllabus) : 기능주의적 교수요목에 의하여 결정된 과정을 수행하는 데 필요한 문법, 어휘, 발음 등 언어의 형식적인 내용을 지도한다.

다중 교수요목과 기존의 교수요목과의 차이점은 의사소통 기능을 항목별로 제시하는 데서 그치지 않고 ‘상황-주제적 내용’과 ‘의사소통 기능’ 항목을 밀접히 연관시켜, 각 언어기능 지도 내용을 ‘과제’를 통하여 통합시켜 지도할 수 있고, 다양화시키는 방법을 제시했다는 점이다. 즉, 이 교수요목을 적용할 경우, 주된 교수요목 하에 제2 또는 제3의 교수요목이 중첩적으로 적용될 수 있다.

요컨대, 본고가 앞서 언급한 미국과 독일의 대표적인 주 교재들은 모두 표면적으로는 ‘주제 단위(Thematic Unit)’ 구성이라는 원리를 중심으로 편성되었다. 이 주제 단위 구성은 표면적으로는 주제를 표방하고 있지만, 내부적으로는 언어 기능(skill)과 개념(notion), 언어 목적(function)과 언어 형식(text-type)을 결합하여, 그림에서와 같이, 구조주의적·기능주의적·주제적 원리를 통합하고 있다.

잘 구조화된 외국의 교재들은, 선정된 어떤 ‘주제’와 관련된 구체적인 ‘텍스트’를 읽고, 그 주제에 대해 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’ 활동을 수행하며, 그 텍스트를 이해하는 과정에서 필수적으로 학습해야 할 ‘문법적 지식’과 ‘문학적 반응’을 학습하도록 만들어져 있다.

이와 비교하자면, 우리의 경우는 어떤 특정 언어 기능을 학습 내용으로 선정하고, 이를 학습하기 위해서 인위적인 학습 상황을 설정한다. 즉 언어 기능 그 자체를 개별적으로 분리하여 가르치는 경향이 강하다. 이러한 인위적인 학습 상황의 설정, 기능 학습을 달성하기 위한 최적의 텍스트만을 선정하는 과정에서 분절적인 언어 기능은 더욱 분절적이고 비

실제적으로 느껴진다.

대신, 개별적 언어 기능의 숙달을 위해서는 이러한 목적 달성을 직접적인 목적으로 고안된 부교재 또는 보조 교재를 이용한다. 예를 들어, 미국과 독일의 ‘말하기’, ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘철자법’, ‘문법’, ‘발음 및 어휘’ 등 특정 기능이나 영역을 교재명으로 삼고 있는 많은 책들이 그 예이다.

그러나 이러한 책들을 제외한 주교재로 사용되는 것들은 일반적으로 기능(function)³¹⁾ · 개념(notion) · 과제(task) · 언어기능(language-skill) 중심의 각 교수요목들이 주제적 혹은 상황중심 교수요목의 하위 요소들로 구성됨으로써 다중 교수 요목을 지향하고 있다.

III. 결론 대신 : 자유발행제의 폐단을 경계하며

외국의 자국어 교과서를 보면서 우리의 미래 교과서의 모습을 상상해 보는 일은 즐거운 일이다. 오랜 동안 국정을 고수해 온 덕에 고정된 우리의 시각 때문인지, 그야말로 시각적이고 내용적인 표현에 있어서 거침없는 미국과 개별 학습자의 요구를 반영하여 다양하게 개발된 독일의 교재를 살펴보면, 교과서의 자유발행제가 주는 출판의 자유를 충분히 상상할 수 있었다.

그러나 교과서 편찬과 발행이 자유로우면 자유로울수록 그에 반하는 폐단도 따르기 마련이다. 교육을 지배하고자 했던 권력이나, 정책 목표 실현의 수단으로 교육을 이용하고자 하는 사회에서는 교과서 개발을 통제하거나 교과서 편찬에 직접 개입하여 특정 지배 이데올로기나 신념을 주입하고자 한다. 더군다나 교과서는 지면의 제한으로 인해 삶의 실체나 문화 자체를 총체적으로 반영하기가 매우 어렵기 때문이다. 그럼에도 불구하고 교육과정은 교재에 의해서 구현된다.

31) 언어 기능(language skill)이 아니라, 기능(function)이다. 예컨대, 요약하기 자체는 전지에 속하지만, 반응하기, 표현하기 등은 기능이다.

미국의 경우처럼, 군소 출판사가 몰락시키고 살아남은 몇몇 거대 자본의 출판사는 교과서 시장의 패권을 장악하고 교육의 내용과 질을 독단적으로 결정함으로써 자칫 과거의 국정 교과서가 지니던 독선을 되풀이할 수도 있다. 국정제에서는 교재뿐만 아니라 교육에 대한 일체의 연구와 개발에 대한 의무와 책임이 국가에 우선적으로 주어진다고 여겨졌으나, 자유발행제를 실시하고 있는 미국을 보면, 교과서 인쇄만이 아니라, 교과서의 개발과 편찬이 모두 출판사에 일임되는 현상을 찾아볼 수 있다. 주 교육부는 교재 편찬에 있어서는 중재자로 뒤에 물러서 있을 뿐이다. 즉 인쇄에서 배포까지 시장 경제의 원리에 따라 진행되며, 편집진을 구성하는 것은 물론, 학습자 및 교사, 학부모와 학교 등 교육 현장의 요구와 필요를 수시로 확인하고, 이를 즉각적으로 반응한다. 따라서 미국의 교재를 보면 출판사가 교과서 제작의 모든 권한을 가지고 있음이 여실히 드러난다³²⁾. 뿐만 아니라 우리와 같이 전국적으로 입시열이 높은 나라에서 수준별 교재의 종류와 수가 지나치게 많아지면, 학습자 측면에서는 오히려 교육적 부담이나 선택의 혼선을 더 가중시킬 수도 있다. 이렇듯 국정제가 가진 문제점들의 일면이 자유발행제에서도 일어날 수 있음을 예상할 수 있을 것이다.

우리의 국정교과서는 외국의 것과 단순 비교해 볼 때, 교육과정을 구체화하는 과정이 일방적이고 폐쇄적인 때문인지, 개발된 교과서가 시대의 변화나 학습자의 요구를 따라가지 못하고 단조롭다는 인상이 든다. 현재 우리에게 있어 보편타당성의 강박이 지나쳐서인지 창의적인 발상의 전환이 실현되지 못하고 교과서는 여전히 전환기였던 5차 교과서에서 천천히 느린 속도로 변화되고 있는 수준이다.

그럼에도 불구하고 학교급별로 점진적인 검인정제를 고려하고 있는 우리로서는 외국의 선례를 교훈삼아, 실제 교육 현장으로부터의 요구에

32) M. Apple의 보고에 따르면, 1986년 현재 미국의 교과서 시장은 15억불에 이르고 출판사 간 경쟁은 치열하다. 상위 20개 출판사가 교과서 시장의 80%를 석권하고 있고, 그 중 상위 4개 출판사가 40%를 차지하고, 갈수록 이러한 현상이 더 가속된다 (곽병선 외, 1987:51, 재인용)고 했다.

귀를 기울일 수 있는 몇 가지 제도적인 보완책을 함께 마련한다면 교과서 제도의 변화는 교과서의 질적 변화를 유도할 수 있는 중요한 전환점이 될 것이다. 국정제와 자유발행제의 장단점을 면밀히 살펴 우리의 상황에 융통성 있게 적용해야 할 것이다.*

* 본 논문은 2006. 10. 15. 투고되었으며, 2006. 11. 15. 심사가 시작되어 2006. 11. 26. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

1. 교과서 자료

- Literacy Place(2000), Hello!, Scholastic Inc.(1A - 1.1)
_____ (2000), Problem Patrol!, Scholastic Inc.(1A - 1.2)
_____ (2000), Team Spirit, Scholastic Inc.(1A - 1.3)
_____ (2000), Imagine That!, Scholastic Inc.(1B - 1.4)
_____ (2000), Information Finders, Scholastic Inc.(1B - 1.5)
_____ (2000), Hometowns, Scholastic Inc.(1B - 1.6)
Language Arts(2005), Macmillan/McGraw-Hill.(G.1)
Invitations to Literacy(2001), Share, Houghton Mifflin Company: Boston(L.1.3)
_____ (2001), Share : Teacher's Book, Houghton Mifflin Company:
Boston(L.1.3)
_____ (2001), Quest, Houghton Mifflin Company: Boston(L.6)
_____ (2001), Quest : Teacher's Book, Houghton Mifflin Company:
Boston(L.6)
Core Skills, Language Arts(2003), Steck-Vaughn.(G.6) : Workbook.
Language Arts Handbook(2005), Improving Skills Series, Steck-Vaughn.(G.6)
Reading, Good Times We Share(2004), Pearson Education Inc. (1.1)
Reading, Take a Closer Look(2004), Pearson Education Inc. (1.2)
Reading, Let's Learn Together(2004), Pearson Education Inc. (1.3)
Reading, Favorite Things Old and New(2004), Pearson Education Inc.(1.4)
Reading, Take me There(2004), Pearson Education Inc. (1.5)
Reading, Surprise Me!(2004), Pearson Education Inc. (1.6)
Exploring Nonfiction, Reading in the Content Areas, — Student Reading Cards
for Science · Social Studies · Language Arts · Mathematics, Level 6(2003),
Teacher Created Materials, Inc.
Exploring Nonfiction, Reading in the Content Areas, — Teacher' Guide, Level
6(2003), Teacher Created Materials, Inc.
Vereinfachte Lesetexte, Simon und Katharina, Leseheft, Ernst Klett Grund-
schulverlag.
Sicher zum Lesen, Übungsheft A-1./2. Schuljahr, Ernst Klett Grundschulverlag.
Sicher zum Grundwortschatz, Lehrerband - 2.Schuljahr, Ernst Klett Grund-
schulverlag.

Rechtschreibbegleiter, Lateinische Ausgangsschrift, Übungsheft - 2.Schuljahr,
Ernst Klett Grundschulverlag.
Das Kunterbunt Sprachbuch, Ausgabe Bayern, Arbeitsheft für das 2.Schuljahr,
Ernst Klett Grundschulverlag.
Das Kunterbunt Sprachbuch, Ausgabe Bayern, Lehrerband - 2.Schuljahr, Ernst
Klett Grundschulverlag.

2. 논저

- 김봉순(2004), 독일 자국어교육의 현황, 국어교육학연구 21집.
김혜정(2000), 독일의 자국어교육 -교과서와 연구 동향의 소개-, 국어교육학연구, 10집.
_____(2003), 해방 직후, 국어에 대한 인식 및 교과형성 과정 연구, 국어교육학연구 18집.
_____(2006), 읽기 교육 방법론에 대한 재고, 국어교육학연구, 26집.
박경자·장복명(2002), 영어교재론, 박영사.
배두본(1999), 영어교재론, 한국문화사.
우리말교육연구소 엮음(2003), 외국의 국어교육과정 Vol. 1-2, 나랏말.
이도영(2000), 제7차 국어과 교육과정의 내용에 대한 비판적 고찰, 한국초등국어교육, 16집,
한국초등국어교육학회.
서혁(2004), 국어과 수준별 교육과정 운영의 문제점과 개선 방안, 국어교육학연구 21집, 국어
교육학회.
Cooper, J. David with Nancy D. Kiger(2004), *Literacy : Helping Children
Construct Meaning* (fifth edition), Houghton Mifflin Company Boston,
NewYork.
Gaffney J. & R. C. Anderson(2000), Trends in Reading Research in the United
States, In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (eds.)
Handbook of reading research, vol. III. NJ: LEA.
Gunning, Thomas G.,(2004), *Creating Literacy : Instruction for all Children*, 5th
ed., Allyn and Bacon.
Husen, Torsten·T.Neville Postlethwaite(ed.)(1994), *The International Ency-
clopedia of Education*(2nd Edition), Vol.11, pp.6360-6370.
Lewy, Arie(ed.)(1991), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon
Press.
Ruddell, R. B.(2002), *Teaching children to read and write : Becoming an effective
literacy teacher*(3rd), Allyn and Bacon.
Strickland, D.S., L. Galda, B.E. Cullinan(2004), *Language Arts : Learning and*

Teaching, Thomson-Wadsworth.

3. 교과서 출판사 인터넷 사이트

<http://hmco.com> (<http://www.eduplace.com>)

<http://www.scholastic.com>

<http://www.macmillanmh.com>

<http://www.xn--schulbcher-feb.de>

<http://klett.de>

<초록>

외국의 초등 교과서 분석을 통한 교과서 개발 방향 연구

김혜정

본 연구는 외국의 초등 교과서를 분석해 봄으로써 향후 우리의 초등 교재 개발을 위한 바람직한 방향을 제안하는 데 목적이 있다.

본고는 주로 미국과 독일의 대표적인 주 교재들을 살펴보았는데, 내용적으로는 '주제 단위(Thematic Unit)'이라는 구성 원리를 적용하고 있으며, 표면적으로는 학습자의 흥미와 학습 동기를 높이고 학습자의 발달 수준에 맞는, 시각적 '표현 방식'의 원리를 적용하고 있으며, 실라버스 구성 원리로는 균형잡힌 문식성 접근법과 '주제-기능-구조'를 통합한 다중 교수요목 모형을 적용하고 있다. 즉 겉으로는 주제 중심으로 단원을 구성하고 있지만, 내부적으로는 주제를 중심으로 언어 기능과 개념을 연결하고 있다.

예컨대, 잘 구조화된 외국의 교재들은, 선정된 어떤 '주제'와 관련된 구체적인 '텍스트'를 읽고, 그 주제에 대해 '말하기, 듣기, 읽기, 쓰기' 활동을 수행하며, 그 텍스트를 이해하는 과정에서 필수적으로 학습해야 할 '문법적 지식'과 '문학적 반응'을 학습하도록 만들어져 있다.

【핵심어】 주제 단위, 표현 방식, 주제, 기능, 구조, 균형잡힌 문식성 교육, 다중 교수요목

<Abstract>

A Study on the Direction of a Development of Elementary Textbook

- Through Analysis of Foreign Elementary Textbooks -

Kim, Hye-jeong

The purpose of this paper is to suggest a direction of a development of elementary textbook, through analysis of foreign(USA', Deutsch) textbooks. Textbooks of foreign elementary education are organized with a few principles of textbook-composition : thematic unit, balanced literacy program, expression for high-motivation and visualization, multi-syllabus model. Especially, multi-syllabus model is alternative model, which coordinate with language structure(grammar, literature knowledge) and language skill(speaking, listening, reading, writing), laying the principle of thema-context(thematic units) on the surface.

Therefore, our direction of a development of elementary textbook must refer to desirable models of a foreign education.

【Key words】 thematic unit, balanced literacy program, expression for high-motivation and visualization, multi-syllabus model

【토론문】

‘외국의 초등 교과서 분석을 통한 교과서 개발 방향 연구’에 관한
토론문

한명숙(공주교육대학교)

발표문에서 보인 미국 4개 출판사와 독일 1개 출판사의 자국어 교육 교재 분석 결과를 흥미롭게 읽었다. 그것을 토대로 그들의 자국어 교육이 어떻게 이루어지고 있는가에 관한 흥미한 추측과 해석도 눈을 끌었다. 정리할 수 있었던 내용은 크게 네 가지이다. 첫째, 두 나라의 교과서는 “유형과 종류”가 다양하다. 둘째, 두 나라의 교과서는 “내적·외적” “흥미”를 고무하고 있다. 셋째, 이들 교재의 단원 구성을 살펴보면 미국의 교재는 창의적이고 학습 동기를 불러일으킨다. 넷째, 교재 구성의 원리는 “균형잡힌 문식성 교육”과 “다중 교수요목 모형(multi-syllabus model)”이다.

이러한 내용을 알게 된 것 외에도 의미 있는 소득을 얻었다. 미국의 교사용 지도서가 아주 상세하여 두껍게 편찬되었다는 사실을 알게 된 것이다. 물론 미국의 경우는 초등학교 교사가 가르치는 과목 수가 우리 나라처럼 많지 않아서 교사용 지도서가 두꺼워도 교사의 부담이 우리와는 다르겠다는 생각이 든다. 그렇기 때문에 그렇게 두꺼운 지도서를 우리 나라 교사에게 제공하기는 무리가 따른다는 결론을 얻을 수 있다. 우리 나라 초등학교 교사는 영어나 예체능 교과와 전담 교사가 있는 경우 최소한 5개 과목 이상의 교과를, 그렇지 않은 경우 고학년이라면 보통 9개 교과를 가르치기 때문이다. 국어 교과의 중요성을 고려해도 한 교사에게 국어 교과를 가르치기 위한 준비의 부담을 무리하게 많이 줄 수는 없다. 이로써 외국의 어떤 제도나 현상을 고찰하고 분석하는 경우에는 그 결과를 어떻게 해석하고 적용할 것인가 하는 고민이 따르기 마련임도 알 수 있었다.

그런데 발표자는 두 나라의 5가지 교과서 소개를 끝으로 나름대로의 해석과 시사점 및 그로부터 얻은 결론을 다소 겸손하게 제시하지 않았나 한다. 논

의 결과로 얻은 결론에서는 두 가지 주장을 읽을 수 있었다. 하나는 미국의 자유발행제는 사상과 표현의 자유를 상상하게 한다는 점이다. 다른 하나는 국정 교과서는 '교육과정을 구체화하는 것도 일방적이고 폐쇄적이어서 단조롭고, 시대의 변화나 학습자의 요구를 따라가지 못하고 있다는 비판을 면하기 어려우니 국정제의 장단점과 자유발행제의 장단점을 면밀히 잘 관찰하여 우리의 상황에 적용하자'는 주장이다.

결론이 소략하기에 논의 결과로 얻은 성과를 더 확인하고 싶다. 발표자께서는 누구보다 앞서 진지하게 두 나라의 5가지 교과서를 소개하고 나름대로의 분석 기준으로 그것을 상세하게 들여다 보았으니, 그 결과 무엇을 얻을 수 있었는가 궁금하다는 뜻이다. 만일 일정한 기준을 세워 교과서를 분석하고 그 결과를 체계적으로 비판하거나, 그것을 우리 교과서와 비교·대조했으면 어떤 결론이 나왔을지도 궁금하다. 외국의 교과서가 적당히 익숙해서 그런지 소개와 분석에서도 색다른 어떤 점을 발견하기 어려워 스스로 어떤 결론을 유추할 수 없었기에 떠오른 의문이다.

이 논문의 전체적인 논의 성과가 무엇인가도 명료하게 묻고 싶다. 그래서 어찌저는 논의인가 하는 물음이다. 두 나라의 교과서가 그러하니, 논문의 전체적인 논조나 각주 2)의 내용으로 추론하여 자세히 말하자면, 두 나라의 교과서가 더 좋으니, 우리도 다음 번 교과서는 그런 좋은 점을 모방하거나 참고하여 개발하자는 주장인가 하는 생각도 든다. 만일 그렇다면 어떤 점이 왜 좋으니 그 점을 우리가 어떻게 받아들이면 발전적일겠다는 전망이 논리적으로 제시되어야 마땅하겠다. 그러나 이런 논의로 발전되려면 이 두 나라의 자국어 교육 현상과 한국의 국어 교육 현황이 갖는 독자성이 고려되어야 논리가 바로 설 것이다. 토론자로서는 그런 논의를 기대했기에 이 논문을 읽고 토론자로서의 소임을 제대로 해 내기가 어렵다.

지금 대다수의 우리 나라 국어교육 연구자는 외국 교과서 제도나 교과서 모습의 개관을 어느 정도 파악하고 있다. 미국의 교과서는 더욱 그러하다. 프랑스 교과서를 보아도 다소의 차이는 있을지언정 하늘 아래 새로운 것이 없다는 말을 절감하게 한다. 이런 시점이 아니더라도 외국의 교과서를 분석함은 특정한 기준이 전제되어야 하고, 그 기준을 중심으로 비판이 이루어져야 하며, 거기에서 우리가 취하고 버릴 옥석을 가려 내어 우리 교과서 개발과 우리 초등 국어교육의 발전을 위한 밑거름으로 삼아야 바람직하다고 본다. 여기에

발표자의 논의는 많은 기여를 하겠다.

끝으로 “외국의 자국어 교과서 분석을 통한 ‘초등 국어’ 분석”이라는 논문 제목이 무엇을 의미하는지 명확하게 설명해 주시길 청한다. ‘초등 국어’란 어떤 개념이며, 무엇을 함의하는지, 그것이 누구의 무엇을 뜻하는지 가닥이 잡히지 않는다. 두 나라의 초등 국어교육인지, 교과서인지, 아니면 다른 의미인지 판단하기 어렵다. 제목 전체에서 읽을 수 있는 논의점도 분명치 않아서 해석이 어렵다. 외국의 자국어 교과서를 ‘분석’하여 ‘초등 국어’의 어떤 면모를 ‘분석’한다는 뜻인지 논문을 다 읽고도 제목의 뜻을 알아차리지 못하는 토론자의 아둔함이 부끄럽고 죄송스럽다.

발표자의 노고에 감사드린다. 상세하게 두 나라의 교과서 발행 제도를 소개해 주시고, 교과서 종류와 그 내용을 면밀히 분석하는 과정에서 얼마나 많은 노고가 따랐을지 충분히 짐작이 된다. 발표자 덕분에 앞으로 발행될 우리 교과서에 대해 많은 생각을 하게 되었음에도 고마운 마음이다. 이 논의를 기반으로 우리는 우리에게 적합하고 질 좋은 교과서를 만들 수 있으리라고 전망한다. 토론문에서 보이는 오독이나 미숙함은 모두 토론자의 몫이다. 토론자의 문식력을 높여 주시고 논리 또한 깨우쳐 주시길 청하면서 토론문을 마친다.