

국어 교과서 평가 방안 연구*

정혜승**

〈 차례 〉

- I. 서론
- II. 국어 교과서 평가 실태
 - 1. 우리나라 국어 교과서 평가 실태
 - 2. 미국의 자국어 교과서 평가 실태
- III. 국어 교과서 평가 방안
 - 1. 국어 교과서 평가 기준 개발 방법
 - 2. 국어 교과서 평가 방법
- IV. 결론

I. 서론

이 연구는 국어 교과서¹⁾ 평가 모형을 개발하기 위한 기초 연구로 국

* 이 연구는 2003년도 경인교육대학교 학술연구 지원을 받아 수행되었음.

** 경인교육대학교 국어교육과

1) 국어 교과서란 '국어과 교육과정을 실행하는 데 필요한 표상적 자료'로 정의할 수 있다 이때 '표상적(representation)이란 구체적 물질로서의 교과서가 그 안에 교육과정에서 계획한 교수·학습 내용을 담고 있음을 의미한다. Gall(1981: 5) 참고. 즉, 국어 교과서는 추상적인 계획으로서의 국어과 교육과정을 교실 수업에서 실행할 수 있도록 구체화한 자료인 것이다. 이러한 정의는 교육과정과 교과서의 긴밀한 관계를 포착하는 데 적합하며, Warren(1981)에서 '초중등 학교 교육과정에서 사용하기 위해 적절하게 조직되고 의도된 제본 형태의 수업 자료'(Dole & Osborn, 1991: 521 재인용)로 고

어 교과서 평가 기준과 평가 방법을 체계화하는 데 목적이 있다. 교과서는 새삼 그 중요성을 강조하지 않아도 교육에서 매우 중요한 위치를 차지하고 있으며, 특히 교육의 실천적 국면에서 중요한 역할을 수행해 왔다. 교사의 자율적인 수업권이 비교적 많이 보장되어 교과서 의존도가 상대적으로 덜한 영국의 경우도 교과서가 교수·학습의 가장 일반적인 자료로 사용되고 있으며, 미국의 경우도 초등학교 수업 시간의 78% 이상이 교과서를 사용하는 데 소비된다고 할 만큼 교과서의 역할이 크다 (Marsh, 1992: 50). 교수·학습 상황에서 교과서에 대한 높은 의존도는 훌륭한 교사라고 평판이 나 있는 교사의 경우도 마찬가지여서 교실 수업의 80-90% 정도를 교과서에 의존하여 운영하고 있다고 한다(Jones, 2000). 우리나라에서도 교과서는 교사와 함께 교육과정 실행에 있어 가장 중요한 요인이 될 만큼 그 역할이 지대하다(정혜승, 2002).

그러나 교과서의 중요성에도 불구하고 교과서에 대한 비판은 그치지 않고 있다. 부정확하고 가치 편향적인 내용, 학습자의 사고력과 창의성을 계발하지 못하는 단순성에 대한 비판이 끊임없이 제기되고 있는 실정이다. 교과서에 대한 문제 제기는 우리나라는 물론 외국의 경우도 예외가 아니어서 신문이나 잡지를 통해서 학부모나 지역 공동체 수준에서 교과서 내용의 부정확성을 문제 삼거나, 전문적인 교과서 평가 기관에서 교과서의 질을 비판하는 경우가 많다²⁾.

교과서가 갖는 여러 문제점들은 교과서에 대한 연구 부족에 그 주된 원인이 있다고 볼 수 있다. 미국 중고등학교 수학과 과학 교과서를 분석한 과학발전협의회(AAAS: Association for the Advancement of Science)는 수학과 과학 교과서의 문제점이 '연구의 부재'에 가장 큰 원인이 있다는 진단을 하였다. 학생들의 학습 과정에 대한 학문적 연구 성과물들이 교

과서를 정의할 때 포함할 수 없는 멀티미디어 형태의 교재를 포함할 수 있다는 장점이 있다.

2) 예를 들어, American Textbook Council은 미국 역사 교과서가 내용이 부족하고 정확성이 떨어지며, 학생의 흥미를 고려하지 못한 채 다양한 내용을 열거하고 있다고 비판하였다(Jones, 2000).

과서에 반영되지 않았기 때문에 학생들에게 오개념(misunderstanding)을 갖게 하는 등의 문제를 발생시킨다는 것이다³⁾. 영어 교과서를 연구한 Dole과 Osborn(1991, 초판)에서 읽기와 쓰기에 대한 이론과 연구 성과가 영어 교과서에 반영이 되어 있지 않으며, 이것이 영어 교과서에 문제를 야기하는 한 원인이라고 보았다. 그러나 이런 문제 제기에도 불구하고 미국 영어교육에서 교과서에 대한 연구는 여전히 미흡한 것으로 보인다. 그들은 같은 책의 재판(2003년)에서 영어 교과서에 대한 연구가 10년 전보다 진척되었다고 보기 어려우며, 교과서 문제 역시 개선되지 않고 있다고 비판하였다. 교과서 개선은 교과서에 대한 연구가 충분히 축적되고, 연구 성과가 교과서 개발과 평가에 반영이 될 때 가능하다.

교과서를 평가한다는 것은 교과서를 분석하는 것과 다르다. 교과서 분석은 교과서를 이해하기 위해 기술하고 설명하는 것인 반면, 교과서 평가는 '특정한 기준에 의거하여 그것에 가치 판단을 내림으로써 의사 결정에 유용한 정보를 제공하는 것'이다. 교과서는 일종의 프로그램이라고 할 수 있으므로⁴⁾, 교과서 평가의 성격을 프로그램 평가에 견주어 생각

-
- 3) 교과서의 문제점은 학생들이 교과서를 통해 무엇을, 어떻게 지각하고 학습하는지에 대한 연구 부족, 혹은 연구 결과를 교과서 개발에 반영하지 않기 때문에 발생한다. Jones(2000)에서는 과학 교과서가 학생들의 오해를 유발하는 사례를 들고 있다. 과학 교과서가 물과 얼음의 분자 색을 달리 하여 그림으로써 학생들로 하여금 물과 얼음이 서로 다른 분자로 구성되었다고 인식하도록 한다는 것이다. 교과서 개발자들은 삽화의 색이 학생들의 오개념을 유발할 수 있다는 사실을 알지 못한다. 또 교과서 개발자들은 학생들이 알고 있는 것이나 이해하는 것에 대해 잘못된 가정을 종종 하곤 한다. 예를 들어, 몇몇 생물 교과서는 '적응(adaptation)'이란 용어를 생물학적인 충분한 설명 없이 일상적인 어휘로서 '적응'의 의미, 즉 '너는 새로운 상황에 적응할 필요가 있다.'는 문장에서와 같이 사용함으로써 학생들이 적응이 개체에서 발생하는 것이라는 오해를 유발한다. 그러한 교과서로 공부한 30명의 학생들에게 선다형 평가를 실시한 결과 2-3명을 제외한 모든 학생이 자연 선택에 대해 근본적인 오해를 하고 있음이 밝혀졌다.
 - 4) 프로그램(program)이란 '특정한 목표에 도달하기 위하여 구성된 활동의 조직체'이다. '활동의 조직체'는 활동의 임의적 집합이 아니라, 문제를 해결하기 위해 고안된 계획적인 일련의 활동이란 의미를 갖는다(Royse et al. 2001: 5). 교과서 역시 학습 목표를 달성하기 위해 고안된 일련의 활동들의 조직체이기 때문에 일종의 프로그램이라고 할 수 있다.

해 볼 수 있다. 프로그램 평가는 프로그램의 서비스로서의 효과성을 평가하는 것이고, 수요자의 요구에 부합하는 정도를 평가하는 것이다(Royse et al., 2001: 2). 또한 프로그램 평가는 프로그램의 목표 달성 정도를 결정하는 일, 프로그램에 관한 의사결정에 도움이 되는 정보를 제공하는 일, 프로그램의 장점이나 가치를 판단하는 일, 프로그램의 효과 및 영향을 체계적으로 사정하는 일이다(배호순, 1994: 13-14). 이들 프로그램 평가에 대한 관점을 종합하면, 프로그램 평가는 프로그램의 가치나 장점을 기술하고 판단하며, 그 효과나 영향을 확인하고, 의사결정에 기여하는 기능을 수행하는 행위로 볼 수 있다. 교과서도 일종의 프로그램으로 볼 수 있기 때문에 교과서 평가는 소기의 교육 목표 달성에의 적합성을 판단하여, 교과서 채택과 개선 방안 마련에 필요한 기준과 정보를 제공하는 것으로 그 기능을 정리할 수 있다.

교과서 평가는 교과서의 질적 개선에 필요한 분야라고 할 수 있다. 양질의 교과서가 양질의 교육에 기여한다는 가정을 할 수 있다면, 좋은 교과서를 선택하는 것이 매우 중요한 교육적 의미를 지니기 때문이다. 또 교과서 평가는 좋은 교과서를 선택하는 데에 필요한 지침만 아니라, 양질의 교과서를 개발하는 데 필요한 실질적인 지침도 제공할 수 있다⁵⁾. 교과서를 개발하는 사람은 평가를 염두에 두지 않을 수 없기 때문에 교과서 평가 기준과 방법에 민감하게 반응한다. 교과서를 평가하는 사람이 강조하고 중요하게 여기는 것이 무엇인지에 따라 교과서 개발의 강조점이 달라질 수 있다. 이는 교과서 평가가 교과서 개발에 영향력을 행사하고, 교과서 개선에 의미 있는 역할을 수행할 수 있음을 뜻한다. Chambliss (1994: 349)에서 교과서를 개발하는 출판사들이 교과서의 변화는 교과서 평가자가 더 좋은 교과서를 선택할 때 비로소 가능하다고 주장하는 것을 인용하면서 교과서 평가의 중요성을 역설한 것도, 교과서 평가가 교과서 개발에 미치는 영향력을 시사하는 것으로 해석된다.

5) Tyson(2001: 7)에서는 교과서의 적절성과 완성도를 평가하는 도구는 교과서 개선에 있어 매우 중요한 요소라고 하였다.

교과서 평가의 필요성은 교과서 자체의 개선을 위해서 뿐만 아니라, 교육의 질 개선을 위해서도 필요하다. 교과서 평가는 교육과정 평가의 일부분이며, 더 넓게는 교육 평가의 일부분이다. 지금까지 교육 평가는 학습자의 성취도 평가에 치중해 왔다. 이러한 교육 평가는 결과 중심의 평가로 교육의 과정에 대한 정보를 제공할 수 없다는 점, 교육의 책임을 학생에게만 돌린다는 점, 교육 평가가 교육 개선을 위한 기반이 되지 못한다는 문제가 있다. 교육의 질적 관리에 기여하는 평가를 하기 위해서는 학습자 평가뿐만 아니라, 교사, 교육 체제와 환경, 교육과정 및 교과서에 대한 평가가 필요하다. 특히 교육의 실천적 국면에서 중요한 기능을 수행하는 교과서에 대한 평가는 교육 평가에서도 그 의미가 크다고 할 수 있다. 교과서에 대한 평가를 통해 양질의 교과서를 선택하고, 교과서를 개선하는 데 필요한 정보를 얻을 수 있기 때문에 교과서 평가와 그를 이론적으로 뒷받침하는 교과서 평가 연구는 보다 적극적으로 수행될 필요가 있다⁶⁾.

특히 근자에 들어 정부의 교과서 발행 정책이 국가 주도형에서 민간 주도형으로 전환되어, 국정 교과서(1종 도서)를 축소하고 검인정 교과서(2종 도서)를 확대하는 상황에서 교과서 평가 연구는 더 중요하다고 할 수 있다. 국가 수준에서는 교과서를 검정하는 데, 교과서 개발자 수준에서는 교과서를 집필하고 개선하는 데, 학교와 교사 수준에서는 교과서를 선택하고 사용하는 데 체계적인 교과서 평가의 준거와 방법이 필요하기 때문이다.

그러나 우리나라 교육 연구에서, 특히 국어과 교육 연구에서 교과서 평가에 대한 논의는 찾아보기 어렵다. 교과서 분석에 대한 연구는 교육과정 개정을 전후하여 체제, 내용을 중심으로 활발하게 연구되어 왔으나, 좋은 교과서란 무엇인가, 양질의 교과서를 선택할 기준은 무엇인가에 대한 연구, 즉 본격적 의미의 국어 교과서 평가 연구는 거의 수행된

6) 장언호(1989: 29)에서도 보다 효율적인 교과서가 개발 보급되기 위해서는 기존의 교과서가 평가되고, 이 평가 과정에서 수집된 다양한 자료가 새로운 교육과정 및 교과서 개발에 투입되어야 한다고 하였다.

바 없다⁷⁾ 국어과의 경우 대부분의 교과서가 국정 체제로 개발되어 왔기 때문에 '교과서를 평가한다'는 인식을 하기 힘들었을 것으로 생각된다. 전국적으로 단일한 교과서, 더욱이 국가에서 개발한 교과서를 평가해야 할 명분과 필요성을 찾기 쉽지 않았을 것이다.

이 연구는 국어 교과서 평가 기준과 평가 방법을 체계화하는 데 그 목적이 있다. 이 목적을 달성하기 위하여 연구자가 설정한 연구 문제는 다음과 같다. 1) 기존의 국어 교과서 평가는 어떻게 이루어져 왔는가? 2) 외국의 자국어 교과서 평가는 어떻게 이루어지고 있는가? 3) 국어 교과서 평가 준거를 체계적으로 구성하기 위한 방법은 무엇인가? 4) 국어 교과서를 평가할 때 고려해야 할 요소는 무엇이며, 이들을 고려한 평가 방법은 무엇인가?

II. 국어 교과서 평가 실태

1. 우리나라 국어 교과서 평가 실태

국어 교과서에 대한 평가는 제한적인 범위 안에서 이루어져 왔다. 교과서 검정과 선정 작업을 일종의 교과서 평가라고 볼 때 대부분의 국어 교과서가 국정 체제에 의해 개발되는 상황에서 국어 교과서에 대한 평가는 제한적일 수밖에 없을 것이다⁸⁾. 현행 제 7차 교육과정의 경우 심화 교육과정의 국어 생활, 독서, 문학, 작문, 화법 교과서가 검정과 선정의

7) 국어 교과서 평가 연구로는 신현재·설현구(1993)이 거의 유일하다. 서종학(2002)는 외국인인을 위한 한국어 학습자용 교과서를 대상으로 하고 있으며, 교과서 평가보다는 교과서 분석에 가깝다.

8) 동일시 할 수는 없지만 교과서 검정과 선정 작업을 교과서 평가의 일종으로 볼 수 있는 근거는 앞서 논의한 바와 같이 교과서 평가가 교과서 분석과 달리 '특정한 기준에 의거하여 그것에 가치 판단을 내림으로써 의사 결정에 유용한 정보를 제공하는 것'이기 때문이다. 즉, 교과서 검정과 선정은 특정한 기준에 의거하여 가치 판단을 내리고 의사를 결정하는 행위로, 교과서 평가의 현실적 활용태라고 할 수 있다.

대상, 곧 평가의 대상이다. 이들 교과서에 대한 검정과 선정 과정을 중심으로 국어 교과서 평가의 주체, 평가 대상과 시기 및 방법, 평가 준거를 살펴보기로 한다.

교과서 검정과 선정을 중심으로 볼 때 지금까지 국어 교과서 평가의 주체는 국가와 교사이다⁹⁾. 국가는 교과서 검정 기준을 마련하고, 검정위원을 선정하며, 검정을 실시한 뒤 합격과 탈락 교과서를 선별하고, 통과된 교과서에 대해 수정을 지시한다. 교사는 검정된 교과서를 대상으로 교육청이나 학교에서 마련한 선정 기준, 혹은 교사 개인의 자의적 기준에 따라 교과서를 선정한다¹⁰⁾. 학부모와 학생은 교과서 평가에 참여하지 못하고 있다. 그러나 교과서 역시 교육 수요자의 요구에서 완전히 자유로울 수 없고, 특히 교과서의 주요 독자가 학생이라는 점에서 학부모와 학생의 평가 참여는 제한적 수준에서라도 허용될 필요가 있다¹¹⁾.

국어 교과서 평가의 대상은 인쇄물 형태의 완성된 교과서와 교사용 지도서에 국한된다. 아직 멀티미디어 형태의 교재가 일반화되지 않음으로 해서 평가 대상은 전통적인 인쇄물 형태의 교과서와 그에 부속되는

-
- 9) 현실적으로 학부모와 학생, 혹은 지역 사회를 평가의 주체로 보기 어렵다. 물론 원칙적으로는 학교 운영 위원회가 평가에 참여하도록 되어 있어 학부모의 참여를 부분적으로 보장하고 있으나 실제로 이들이 평가권을 행사한다고 볼 수 없다. 규정에 따르면 한국교육과정평가원장이 발표한 합격 도서를 2종 교과서협회가 학교에 전시하면, 시·도 교육청은 교육인적자원부의 지침에 따라 각 학교에 2종 도서 평가 기준을 보내면서 '교과 교사 개별 평가 → 교과 교사 협의회의 3배수 추천 → 학교운영위원회 심의 → 학교장 확인'이라는 심사 과정을 진행하게 되나, 어느 학교든지 교사 협의회가 1순위로 추천한 도서를 최종 결정하게 된다(김정호, 2001: 12)는 점에서 학부모를 평가 주체로 보기에는 어려움이 크다.
- 10) 각주 10)에서 본 바와 같이 원칙적으로는 교육청에서 교과서 선정 기준을 마련하게 되어 있으나 현실적으로 교육청에서 마련한 선정 기준이 적용되는 양상은 다기하다. 교육청에서 교과서 선정 기준을 정하여 각급 학교에 일률적으로 적용하도록 하는 경우, 교육청에서 기준을 정하되 학교에서의 적용은 자율로 맡기는 경우, 학교 자체에서 별도의 선정 기준을 마련하는 경우, 교육청에서 마련한 선정 기준과 관계 없이 교사 개인의 주관에 맡기는 경우 등 다양한 양상으로 나타난다.
- 11) 주마다 혹은 학교구(school district)마다 차이가 있어서 일률적으로 말하기 어려우나, 미국의 경우 많은 학교에서 교과서를 선정할 때 약 한 달 정도 교과서를 전시하고 학부모와 학생의 의견을 수렴하여 교과서 선정에 반영한다.

교사용 지도서가 된다. 평가가 완성된 교과서를 대상으로 하고 교과서 개발 과정에 대한 평가나 개발 이후 교과서 질 관리 부분에 대한 평가가 이루어지지 않기 때문에 평가 시기는 교과서 개발이 완료된 시점이다. 교과서 개발의 전·중·후에 걸쳐 다양한 시기의 평가가 이루어지지 않고 있다. 또 교과서 평가 방법은 문헌 평가에 한정된다. 평가 기준을 마련하고 그를 준거로 양적 평가를 실시하는 것이다. 질적 평가, 실험 평가, 관찰 평가 등 다양한 평가 방법이 있는데 지금까지 국어 교과서 평가 방식은 문헌 평가로만 이루어져 왔다.

국어 교과서 평가 기준은 검정과 선정 과정에서 사용된 기준을 통해 알 수 있다. 먼저 국어 교과서 검정 기준은 모든 교과용 도서에 작용되는 보편 기준으로서 '공통 기준'과 '국어과 기준'으로 구성된다. '공통 기준'은 '대한민국의 법질서'와 '교육과정 총론 및 교과용 도서 집필상의 유의점과 관련된 기준'으로 전자에는 '헌법 정신과의 일치, 교육기본법, 교육과정과의 일치, 저작권 위배 여부, 내용의 보편타당성'이, 후자에는 '교육과정의 준수, 내용 선정 및 조직, 교수·학습 방법 및 평가, 표현·표기, 편집 및 외형 체제, 독창성'과 관련된 기준이 포함된다(교육인적자원부, 2001: 1-4).

'국어과 평가 기준'은 교과서 '공통 기준'을 국어과의 특성을 고려하여 수정한 것이다. '교육과정의 준수, 내용 선정 및 조직, 교수·학습 방법 및 평가, 표현·표기, 편집 및 외형 체제, 독창성'으로 범주화하여 제시된 '국어과 평가 기준'은 일단 평가해야 할 요소를 체계적으로 담아내고 있다고 볼 수 있다. '교육과정의 준수'는 교육과정을 구체화한 자료로서 교과서의 기본적 역할을, '내용 선정 및 조직', '교수·학습 방법 및 평가'는 교과서의 내용적 측면을, '표현·표기'와 '편집 및 외형 체제'는 교과서의 형식적 측면을 평가하는 것이다. '독창성'은 교과서 개선을 목적으로 기존 교과서와 차별되는 교과서를 개발하기 위해 포함된 기준이다. 이상 여섯 가지 기준은 교과서의 기능과 내용적·형식적 요건에 대한 평가를 내용으로 포함하고 있다.

그러나 검정 기준에서 나타나는 중요한 문제 중의 하나는 교과서 공

통 기준과 과목별 기준이 변별되지 않는다는 점이다. 또 과목과 과목 사이의 기준이 별반 다르지 않다는 점도 문제이다. 국어과 교육의 범주에 속하는 화법, 독서, 작문, 문학 교과서의 검정 기준이 서로 유사한 것은 물론이고, 이들과 다른 교과 예를 들어, 세계사, 정치, 과학- 교과서 검정 기준도 크게 다르지 않다. 이와 같은 현상은 검정 기준의 포괄성과 추상성에서 그 원인을 찾을 수 있다. 검정 기준이 구체적으로 제시되거나 과목별 특성을 반영하여 상세하게 진술되지 않은 관계로 '공통 기준'이나 과목별 기준이 유사한 형태를 띠는 것이다. 다음 <표 1>은 문학 교과서 검정 기준을 요약한 것이다(교육인적자원부, 2001: 20-21).

심사 영역	심사 관점
I. 교육과정의 준수	1. 문학 교육과정의 충실한 반영
II. 내용 선정 및 조직	2. 내용의 계속성과 위계성 3. 내용의 균형 있는 선정 4. 복수 제재 선정 5. 문학 작품 선정의 균형 6. 내용의 정확성과 균형성 7. 적절한 학습량과 시간 안배 8. 보충심화 자료의 효과적 제시 9. 범교과 학습 내용의 적절한 안배
III. 교수·학습 방법 및 평가	10. 다양한 교수·학습 방법의 제시 11. 학습 방법과 과정의 제시 12. 학습 과정의 효과적 전개 13. 교수·학습의 체계적 조직 14. 평가의 창의적 구성
IV. 표현·표기	15. 어문 규정과 어법 준수 16. 설명의 통일성과 정확성 및 용어 사용의 일관성
V. 편집 및 외형 체제	17. 외형 체제 및 편집의 효과성과 심미성 18. 참고란의 활용 편의성
VI. 독창성	19. 내용 선정의 참신성과 구성의 독창성 20. 교수·학습과 평가 활동의 독창성

<표 1. 문학 교과서 검정 기준>

<표 1>의 문학 교과서 검정 기준은 전 교과 교과서 '공통 기준' 및 교과별 교과서 기준과 매우 유사하다. '문학'이라는 교과서 명칭을 다른 과목 명칭으로 대체하여도 무방할 정도로 다른 교과 기준과 변별이 되지 않는다. 이는 검정 기준에 교과 특수적인 성격이 거의 고려되지 않고 있

음을 의미한다.

검정 기준의 포괄성과 추상성은 검정 위원의 전문성과 자율성 및 검정 과정의 융통성을 확대하는 긍정적인 효과를 낳는다. 또 앞서 논의한 바와 같이 검정 기준의 포괄성은 교과서의 기능, 교과서가 갖추어야 할 내용적·형식적 요건 등 교과서 평가에서 고려해야 할 요소들을 빠뜨리지 않고 체계적으로 평가하게 하는 장점이 있다.

그러나 포괄적이고 추상적인 검정 기준은 자칫 평가자들의 자의적 해석 여지를 지나치게 많이 제공함으로써 '기준'으로서의 기능을 수행하기 어렵다는 문제를 발생시킨다. 교과서 기준의 포괄성은 동일한 기준에 대한 평가자의 해석 사이에 큰 차이를 초래할 수 있다(Marshall, 1987: 11). 예컨대 '교육과정의 충실한 반영'이라는 기준에 대해 평가자마다 다른 해석을 한다면 이 기준은 유명무실한 것이다. '교과서가 교육과정을 반영한다'는 것을 거시적 수준에서 교과서가 교육과정이 지향하는 목표에 부합하는 것으로 해석할 수도 있고, 교육과정에 제시된 내용을 기계적으로 교과서 각 단원 학습 목표로 배치하는 것으로 해석할 수도 있으며, 교육과정 내용을 교과서 단원 구성과 학습 내용에 구체적으로 반영하는 것이라고 해석할 수도 있다¹²⁾. 검정 기준의 포괄성과 추상성은 해석의 자의성 문제를 낳을 뿐만 아니라, 검정 기준을 적용하는 데 있어 상이한 잣대를 들이댈 가능성도 있다. 교과서가 교육과정을 충실하게 반영하는지 여부를 판단하는 기준이 명확하지 않기 때문에 평가자마다 다른 기준을 적용할 수 있다. 교육과정에 제시된 내용을 모두 반영해야 충실한 반영인지, 80% 이상 반영하면 되는 것인지, 50% 정도만 반영해도 되는 것인지 알 수 없는 것이다.

교과서 검정 기준을 만족하는 정도는 각 심사 관점에 'A, B, C' 등급을 매기는 것으로 측정된다. <표 1>에는 제시되어 있지 않으나 실제 검

12) 교육과정을 반영한 경우도 직접적이고 명시적으로 반영하는 방식과 간접적이고 암시적인 방식으로 반영하는 방식이 있는데 어느 것을 충실한 반영이라고 볼 수 있는지 분명하지 않다. 교과서가 교육과정을 반영하는 방식에 대해서는 정혜승(2002)를 참고할 수 있다.

정 과정에서는 20개의 심사 관점별로 'A, B, C' 등급을 표시하도록 되어 있다. 이른바 점검표(checklist) 형식의 평가 방법을 사용하고 있다. 점검표 형식의 교과서 평가는 평가 요소를 체계적으로 선정하고 구조화하며, 평가를 수월하게 하는 장점이 있다. 그런데 점검표 형식의 교과서 평가는 교과서의 질(quality)을 평가하는 데 한계가 있다. 평가자들은 교과서가 점검표에 제시된 기준들을 충족하는지의 여부를 간단히 표시하도록 요구받는다. 예를 들어, 점검표 형식의 교과서 평가는 '교육과정에서 제시된 학습 내용을 다 다루고 있는가'라는 항목에 대하여 '예, 아니오'로 혹은 'A, B, C' 등급으로 응답을 하도록 되어 있다. 그러나 이런 방식은 교과서에 제시된 학습 내용이 정말로 학습이 가능하도록 잘 구성되었는지, 학습 과정을 고려한 것인지에 대한 판단은 요구하지 않으며, 판단하더라도 그것을 반영할 통로가 없다(Dole & Osborn, 1991: 523). 교과서가 교사와 학생이 함께 수업을 만들어가는 과정에서 사용되는 자료라면 교육과정이 수업으로, 학생의 학습으로 실현되도록 얼마나 잘 구성되었는지를 평가하는 것은 의미 있는 일이다. 그런데 이러한 평가는 점검표 형식의 양적 평가로는 수행되기 어렵다. 각 항목에 대한 전문가들의 질적 평가가 이루어질 때 교과서의 질이 심층적으로 평가될 수 있을 것이다.

검정을 통과한 국어 교과서는 학교 수준에서 선정 과정을 거치게 된다. 교과서 선정은 '시·도 교육청이 각 학교에 2종 도서 평가 기준 송부 → 교과 교사 개별 평가 → 교과 교사 협의회 3배수 추천 → 학교운영위원회 심의 → 학교장 확인'이라는 교육인적자원부의 지침에 따른 심사 과정을 거쳐 이루어진다(김정호, 2001: 12). 시·도교육청에서는 교과서 선정과 관련된 비리를 예방하기 위해 각 학교에 교육인적자원부의 지침에 따라 교과서 선정 작업을 엄격하고 투명하게 진행하도록 요구한다. 따라서 각 학교의 교과서 선정 과정은 큰 틀 안에서는 거의 유사한 형태로 진행된다고 볼 수 있다. 이 연구에서는 서울과 인천에서 임의로 선정한 고등학교의 문학 교과서 선정 과정에 대한 조사를 통해 교과서 평가 기준과 방법에 대해 살펴보기로 한다.

먼저 서울의 A여고의 경우, 서울시 교육청에서 내린 '검정도서 선정 기준 평가표'를 그대로 교과서 평가 기준으로 사용한다. 문학 교과서뿐만 아니라 모든 교과 교과서의 평가 기준이 '교과 일반 기준'에 의해 평가되는데, 그 내용은 다음 <표 2>와 같다.

1. 교육과정의 성격에 맞고 교과 목표를 충실히 달성할 수 있도록 내용이 적절하게 선정되었는가?
2. 단원별로 중요한 기본 개념과 핵심적인 내용이 적절하게 선정되었는가?
3. 단위 배당 기준에 알맞은 분량의 내용을 선정하였는가?
4. 선정된 내용은 특정 분야에 치우치지 않고 조화를 이루도록 구성하였는가?
5. 선정된 내용은 타 교과의 영역에 속하는 경우, 해당 과목의 내용과 어긋남이 없는가?
6. 실제의 교수·학습과정에서 교과 교육과정의 '방법·평가'에 제시된 내용이 구현될 수 있도록 조직되었는가?
7. 내용과 용어는 학생의 발달 수준에 적합하고 흥미와 관심을 끌 수 있는가?
8. 내용의 전개는 학습 위계를 고려하여 체계적이고 단계적으로 조직되었는가?
9. 생활 주변에서 쉽게 찾을 수 있는 사례로부터 시작하여 점차 지적인 영역에 이르면서 문제점과 그 이치를 따져서 깨달을 수 있도록 하고 있는가?
10. 준비·확인·보충·심화 학습자료 등이 학생 성취 수준에 따라 활용하기에 적절한가?
11. 단원의 학습 목표와 제재의 성격에 따라 학습 효과를 높일 수 있고 자기주도학습이 가능하도록 내용이 조직되었는가?
12. 사물을 과학적으로 분석하고 파생되는 문제를 스스로 해결할 수 있도록 되어 있는가?
13. 기본적인 개념, 원리, 법칙의 이해를 바탕으로 사고하고 탐구하여 문제를 해결할 수 있도록 하며, 창의력과 응용력이 신장될 수 있도록 조직하였는가?
14. 단원은 학생들의 적극적인 참여와 문제 해결 중심의 교수·학습이 이루어질 수 있도록 구성하였는가?

15. 판형, 색도 등 인쇄와 편집 체제는 교과목의 특성에 맞게 잘 되어 있는가?
16. 문장은 간결 명료하며 내용은 이해하기 쉽게 진술되어 있는가?
17. 내용의 표현·표기는 한글맞춤법, 표준어 규정, 외래어 표기법, 편수자료, 각종 법령에 잘 따랐는가?
18. 사진, 삽화, 도표, 통계 자료 등은 정확하고 선명하며 신빙성 있는 최신의 것으로 제시하였는가?
19. 사진, 삽화, 도표, 통계 자료 등은 학습 의욕의 고취와 흥미의 유발, 이용의 편리성을 고려하였는가?
20. 검정도서를 활용하기에 편리하도록 차례, 단원, 찾아보기 등이 잘 정리되었는가?

〈표 2. 서울시 교육청 검정도서 선정기준 평가표〉

〈표 2〉에 제시된 20개의 항목에 각 5점씩이 배당되어 100점을 만점으로 채점한다. 이 학교의 국어과 교사는 모두 10명인데 문학 교과서 평가에는 3명의 교사가 참여하였다. 모든 국어과 교사가 문학, 독서, 작문, 국어생활 교과서 등 4권의 교과서를 다 평가하기에 어려움이 있어서 평가할 교과서를 나누고 각자 맡은 교과서를 집중적으로 평가하는 방식을 선택하였다. 개별 평가자의 점수를 모두 더하여 총점이 가장 높은 3개의 교과서를 학교운영위원회에 추천하였다.

이 학교의 교과서 선정 과정에는 여러 가지 문제가 있다. 첫째, 교과서 선정 기준이 교과 특성을 전혀 반영하지 못한다는 점이다. 전 교과가 위 기준을 가지고 교과서 선정을 하는 형편이라 문학 교과서의 특성을 살린 평가를 할 수 없다. 다른 교과 교과서와 다르게, 또 작문이나 화법 교과서와 다르게 문학 교과서가 구비해야 할 요건을 갖추었는지를 평가할 기준이 필요한데 현실은 그러하지 못하다. 만약 현실적으로 학교 수준에서 교과의 특성을 반영한 선정 기준을 구성하기 어렵다면 선정 기준 항목 사이에 가중치라도 두어서 차별화를 시도할 수 있을 것이다. 모든 교과서에 동일한 기준을 동일한 배점으로 평가할 것이 아니라, 동일한 기준이라도 과목의 특성을 살려 배점을 달리 할 수 있다.

둘째, 교과서 선정 기준에 시·도 교육청의 특성과 요구 사항은 물론이고 학교의 특성과 요구 사항이 전혀 반영되지 않았다. 2종 도서는 1종 도서가 지니는 단일성을 극복하고 다양한 집단의 특성과 요구 사항을 수용할 수 있다는 장점이 있는데, 선정 기준에 학교의 특성과 요구를 반영하지 않으면 2종 도서의 이러한 장점을 살릴 수 없게 된다. 학교 수준의 선정 기준에는 학생의 인지 수준, 학업 수준, 흥미, 관심과 요구 사항, 학부모의 특성과 요구 사항, 학교를 포함한 지역의 지리적·사회적·경제적 특성이 반영되어야 한다.

셋째, 교과서 선정 기준이 시·도 교육청의 평가 기준 및 국가에서 마련한 검정 기준과 같다는 문제가 있다. 시·도 교육청의 평가 기준은 교육인적자원부에서 마련한 검정 기준과 다르지 않으며, 학교의 평가 기준은 시·도 교육청의 그것과 동일하니, 결국 국가 수준의 검정 기준과 학교 수준의 선정 기준이 같은 것이 된다. 교과서 검정은 교과서로서 자격 요건을 갖추었는가를 평가하는 것이고, 교과서 선정은 자격을 갖춘 교과서 가운데 가장 우수한 것, 자기 학교의 수준과 요구에 부합하는 것을 선택하는 행위로 양자는 목적부터 다르다. 그런데 선정 기준이 검정 기준과 다르지 않으니 문제가 될 수밖에 없다. 교과서 선정 기준은 검정 기준보다 상세화되고 구체화된 것이어야 한다. 선정 대상 교과서는 검정을 통과하여 교과서로서의 자격을 이미 인정받았기 때문에 선정 기준은 교과서 사이의 우열을 가리고 비교할 수 있는 상세한 지침이어야 한다.

넷째, 교과서 선정 기준이 중요도에 대한 고려 없이 동일하게 5점씩 배점되어 평가되는 점도 문제이다. 예를 들어, 위 기준 가운데 1번 기준은 18-20번 기준보다 더 중요하게 평가되어야 할 요소인데, 이에 대한 고려가 없다. 좋은 교과서를 선정하기 위해서는 교과서 평가에서 보다 중요하게 고려되어야 할 요소에 가중치를 둔다든가 하는 방식으로 선정 기준을 차별화하는 것이 바람직하다.

인천 B고교는 16명의 국어과 교사가 문학 교과서 선정에 참여하였다. 인천시 교육청에서 제공한 지침을 학교에서 재구성하여 평가표를 작성하고, 그에 근거하여 채점한 것을 모두 합산하여 상위 3권의 교과서를

선정하고 학교운영위원회에 추천하였다. 이 학교의 선정 기준은 1)교과서 내용의 적합성 2)단원 배열의 체계성 3)단원 세부 조직의 활동 적합성 4)객관적이고 타당한 내용 진술 5)학습 분량과 수준의 적절성 6)영역별 배분 및 수준의 적절성 7)활자의 시각적 효과 8)학습 내용에 타당한 삽화 9)디자인의 우수성 10)문장 표현의 적절성 등이다. 각 기준에 대해 '적합하다 - 보통이다 - 부족하다'의 3단계 평가를 내리는데, 1)~4)번 기준은 15점, 5)~6)번 기준은 10점, 7)~10)번 기준은 5점을 만점으로 평가한다. 서울 A여고와 달리 중요도에 따라 선정 기준에 배점을 달리 함으로써 편집이나 삽화와 같은 형식적 요소보다는 교과서 내용의 질을 더 중시하는 평가를 의도하고 있다.

그러나 이 학교의 교과서 선정도 앞서 살펴본 서울 A여고와 유사한 문제를 안고 있다. 선정 기준에 문학 교과서의 특성과 학교의 특수한 요구 사항이 반영되지 않은 점, 국가 수준의 점정 기준과 차별되지 않고 상세화 되지 않은 점 등이 그것이다.

두 학교의 교과서 선정 과정에는 차이점도 있는데, 이들 차이점은 학교 수준의 교과서 선정이 안고 있는 또 다른 문제점을 보여준다. 두 학교는 교과서 선정에 참여하는 교사를 구성하는 방식 면에서 차이를 보인다. 서울 A여고는 10명의 국어과 교사 중 3명이, 인천 B고교는 국어과 교사 16명 전원이 문학 교과서 선정에 참여하였다. 이상적으로는 인천 B고교와 같이 국어과 교사가 전원 참여하는 것이 바람직할 것이다. 많은 사람의 의견이 반영되면 교과서 선정의 공정성과 객관성을 더 확보할 수 있기 때문이다. 그러나 현실적인 면에서 보면 그러한 형태가 꼭 바람직하다고만은 할 수 없다. 서울 A여고가 10명의 국어과 교사 중 3명만 문학 교과서 선정에 참여하게 한 이유는 교과서 선정을 보다 깊이 있게 수행하기 위해서였다. 선정 대상이 되는 문학 교과서만 해도 11권이니 독서, 작문, 화법, 국어생활 교과서 등을 합한다면 국어과 교사들이 평가해야 할 교과서의 수는 수십 종을 훌쩍 넘는다. 짧은 기간 안에 수 명의 교사가 수십 권의 교과서를 평가하기란 결코 쉬운 일이 아니다. 단기간에 다종의 교과서를 읽고 평가하도록 되어 있는 교과서 선정 체제는 교과서

내용보다는 편집과 디자인 등 외형적 요소에 좌우되는 피상적 교과서 평가와 졸속 선정으로 결과될 가능성이 높다는 문제가 있다.

이상 문학 교과서의 검정과 선정을 중심으로 국어 교과서 평가 실태를 살펴보았다. 국어 교과서 평가는 시기, 주체, 방법, 기준의 측면에서 여러 가지 문제를 안고 있으며, 이를 해결하기 위해서는 체계적인 교과서 평가 연구가 필요하다.

2. 미국의 자국어 교과서 평가 실태

동서를 막론하고 교과서 자체와 교사의 교과서 의존에 대한 비판은 세계 각국의 교육에서 공통적으로 목도되는 현상이다. 그러나 Jones (2000: 5)에서 지적한 바와 같이 교과서와 관련된 비판은 무성하나, 대부분의 비판이 연구자의 주관이나 선입견에 의해 이루어진 경우가 많아, 외국의 경우도 과학적이고 합리적인 연구에 근거한 비판과 평가가 흔치 않음을 알 수 있다. 진정한 교육 개혁을 위해서는 교육과정 이론을 더 연구할 것이 아니라, 교실에서 교사를 좌우하는 교과서를 더 연구해야 한다는 주장(Vann, 1994)이 계속 제기됨에도 불구하고 아직 교과서 및 교과서 평가에 대한 연구가 체계적으로 이루어지지 않고 있는 것이다. 이 장에서는 캘리포니아 주를 중심으로 미국의 자국어 교과서 평가 실태를 분석하여 교과서 평가에 어떤 문제점이 있으며, 우리나라와는 어떤 차이가 있는지 비교해 보기로 한다.

미국의 교과서 발행 체제는 기본적으로 자유발행제이다. 그러나 실질적으로는 검인정 체제로 보아도 무방할 듯하다. 미국 교육에서 교육 예산이나 학교 수, 학생 수 등 양적인 면에서 큰 비중을 차지하는 캘리포니아를 비롯한 노스캐롤라이나, 텍사스, 플로리다 등 4개의 주만 보아도 일종의 검인정제를 실시하고 있다¹³⁾. 이들 4개의 주는 교과서에 대한

13) Gall(1981)에 따르면, 캘리포니아, 노스캐롤라이나, 텍사스, 플로리다는 미국 교육을 좌우하는 이른바 'big 4'로, 특히 교육 정책 결정과 교과서 채택 과정에서 미국 전체에 막강한 영향력을 행사한다.

검인정을 실시하고, 주 교육청에서 검인정한 교과서를 채택하는 학교에 대해서 교과서 구입을 지원하고 있기 때문에 대부분의 학교가 고가의 교과서를 구입하기 위해서는 주 교육청이 인정한 교과서를 채택하지 않을 수 없는 구조를 가지고 있다¹⁴⁾.

캘리포니아 주의 경우 출판사로부터 교과서 심의 신청을 받으면 내용 검토 위원회(CRP)와 수업 자료 검토 위원회(IMAP)¹⁵⁾가 구성된다. 전자의 경우 영어과 교육 전문가로 구성되고, 후자의 경우 현장 교사와 학교 관리자로 구성된다. 이들 두 위원회는 심사 과정, 기준, 교육과정에 대한 제반 교육을 받고, 출판사로부터 교과서에 대한 설명을 들은 후 교과서를 평가한다. 캘리포니아 주 교육청이 두 개의 위원회를 구성하고 이들의 역할을 구분한 것은 엄격하고 정확한 교과서 평가를 위해서이다. 교과 전문가로 구성된 내용 검토 위원회(CRP)는 교과서에 제시된 내용의 적절성, 정확성, 교육과정과의 관계를 평가한다. 현장 교사와 관리자로 구성된 수업 자료 검토 위원회(IMAP)는 교과서에 제시된 수업의 질, 교수·학습의 가능성과 효율성 등에 중점을 두어 평가한다(California Department of Education Curriculum Frameworks and Instructional Resources Division Instructional Resources Office, 2000: 6). 이와 같이 교과 내용을 전공하는 연구자들에게 교과서 내용을, 수업을 담당하는 교사들에게 교과서의 수업 활용적 측면을 평가하게 하는 분업적 체제는 평가해야 할 요소를 놓치지 않고 고루 평가하게 하며, 전문가와 사용 당사자에 의한 깊이 있고 실제적인 교과서 평가가 가능하게 한다.

학교장과 교사는 주 교육청의 검정을 통과한 교과서들을 놓고 선정 작업을 벌인다. 교과서 선정 기준은 주 교육청에서 마련한 기준을 그대로 사용하거나 학교구에서 독립적으로 개발하거나, National Council

14) 미국의 교과서가 매우 값이 비싸기 때문에 대부분의 공립학교는 주 교육청의 지원이 없는 교과서 구입이 어려운 형편이다. 물론 예산상으로 자립이 가능한 사립학교의 경우는 주 교육청에서 검인정한 교과서 채택에서 자유로울 수 있다.

15) CRP는 'Content Review Panels', IMAP는 'Instructional Materials Advisory Panels'의 약자로, 각각을 내용 검토 위원회와 수업 자료 검토 위원회로 번역하였다.

of Teachers of English와 같은 공인된 단체나 Florence Coles Ballenger Teacher's Center와 같은 대학 연구 기관에서 개발한 기준을 활용한다.

학교 수준의 교과서 선정 과정에서 여러 가지 문제가 발생하는데 가장 큰 문제는 평가자의 전문성 결여이다. 평가 기준이 추상적이고 모호한데다가 교과서 평가와 관련된 교사 연수가 제대로 이루어지지 않아 교사들이 교과서의 질을 평가하는 데 필요한 안목과 능력을 갖추고 있지 못한 형편이다. 평가자로서 교사의 전문성이 부족하기 때문에 '그림으로 교과서를 판다.'는 말이 있는 것처럼 교사는 교과서를 '읽지' 않고 '그림'을 보고 선택하는 경향이 짙으며, 학생의 이해 가능성과 수준을 고려하기보다는 학생들을 가르치는 데 용이한 자료를 선택하는 경향이 있다 (Jones, 2000)¹⁶⁾.

교과서 평가가 질 좋은 교과서 선택으로 이어지지 않는 또 다른 원인 중의 하나는 교사들이 많은 교과서를 평가하기에 충분한 시간을 갖고 있지 않다는 점이다. 평가 시간의 부족은 교과서 평가를 형식적으로 수행하게 하는 중요한 원인으로, 교사들은 교과서를 깊이 읽고 평가할 시간을 갖지 못한다. 결과 교과서 평가 점검표를 작성할 때 많은 교사들은 교과서 구성 요소 중에 '비판적 사고 기능'과 같은 제목을 단 요소가 있으면 그 안에 정말 비판적 사고 기능을 향상시킬 수 있는 내용이 있는지, 그것의 질은 어떠한지를 꼼꼼하게 판단하지 않고, 단지 그러한 요소가 있다는 사실만으로 그 교과서가 비판적 사고 기능을 향상시키는 교과서로 인정하고 넘어간다고 한다(Jones, 2000).

교사의 전문성 부족과 평가 시간 부족으로 교과서 평가가 내용과 같은 핵심적 요소보다는 편집과 디자인 요인에 초점을 두어 이루어지는 것은 미국 교과서 선정 과정에서 제기되는 중요한 문제이다. 이러한 문제

16) 미국 교사들의 이러한 성향은 Muther(1985)에서도 확인된다. 그에 따르면 교사들은 예쁜 그림이 있고, 쉽게 쓸 수 있는 연습장이 구비되어 있으며, 사용이 용이한 설명서가 딸려 있는 교과서를 선택한다. 교사들에게 매력적인 교과서란 그림이 보기 좋거나, 길지 않거나, 가르치는데 어려워 보이지 않는 것이다.

는 앞서 살펴본 우리나라의 실정과 크게 다르지 않다. 이들 문제를 해결하기 위해서는 교과서 평가 기준을 구체화하고 교과서 평가에 필요한 지식과 기능을 갖추도록 교사를 연수하고, 교과서 평가 시간을 충분히 확보하는 방안을 고려해 볼 수 있다.

캘리포니아 주의 교과서 검토에 적용되는 평가 기준은 5개의 범주로 구성된다¹⁷⁾. 교육과정의 충실한 반영, 교과서 조직, 평가, 수준별 지도, 수업 계획과 지원 등이다. 이 중 교사용 지도서 평가와 관련된 것을 제외하고 교과서 평가에 해당하는 기준만 살펴보기로 한다. 각 범주의 하위 내용을 간략하게 정리하면 다음과 같다¹⁸⁾.

<p>1. 교육과정의 충실한 반영</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 교육과정 내용의 충실하고도 통합적인 반영 · 최신의 영어과 교육 연구 성과를 반영 · 충분한 학습 시간을 확보한 구성 · 학년별 중점 사항을 고려한 구성 · 학생 수준에 적합한 어휘 사용 · 학생의 수준, 문화, 흥미를 고려한 주제 선정 · 다양한 읽기 자료 제시 · 수준 높은 문학 작품의 제시 · 타교과의 다양한 내용의 글 수록 · 쓰기 전략의 체계적 지도와 다양한 형식의 글쓰기 지도 · 학문적인 언어 사용을 요구하는 과제 제시
------------------------	--

17) California Department of Education Curriculum Frameworks and Instructional Resources Division Instructional Resources Office(2000)에서 마련한 Reading/Language Arts 영역의 평가 기준으로 유치원에서 8학년까지의 교과서를 대상으로 한다.

18) 교과서와 교사용 지도서를 분리하여 평가하는 것이 바람직하지 않으나, 이 연구의 범위를 교과서에 한정하였으므로 교사용 지도서 평가 기준은 다루지 않을 것이다. '수업 계획과 지원' 범주는 교사용 지도서 평가만을 위한 기준이므로 <표 3>에는 포함하지 않았다.

2. 교과서 조직	<ul style="list-style-type: none"> · 교육과정과 일치하는 교과서 내용의 범위와 계열 · 수업 시간 확보가 가능한 구성 · 응집성과 논리성을 갖춘 구성 · 학습의 유지와 일반화가 가능한 구성 · 기능의 숙달이 가능한 구성 · 세부 목표 제시 · 선행 학습과의 연계 · 다양한 교수·학습 방법의 제시
3. 평가	<ul style="list-style-type: none"> · 기능과 지식의 이해와 적용 측정 · 다양한 활동과 과제 제시로 평가 안내
4. 수준별 지도 ¹⁹⁾	<ul style="list-style-type: none"> · 지각적 다양성, 인지적 다양성, 표현 수단의 다양성¹⁾을 고려한 구성 원리

〈표 3. 미국 캘리포니아 주 자국어 교과서 평가 기준〉

캘리포니아 주 자국어 교과서 평가 기준과 우리나라의 국어 교과서 평가 기준을 비교해 보면, 우선 우리나라의 교과서 평가 기준이 더 체계적으로 제시되었다고 볼 수 있다. 우리나라의 '교육과정의 준수, 내용 선정 및 조직, 교수·학습 방법 및 평가, 표현·표기, 편집 및 외형 체제, 독창성'과 같이 여섯 영역으로 구분된 평가 기준은 무엇을 평가할 것인지를 명확히 보여준다. 이에 비해 캘리포니아 주의 평가 기준은 범주화 면에서 체계성이 부족해 보인다. '교육과정의 충실한 반영, 교과서 조직' 범주 안에 교과서 내용과 교수·학습 방법이, '수준별 지도'에 편집과 디자인에 대한 기준이 포함되어 있는 등 교과서 평가 기준이 체계적으로 분류되어 있지 않다.

교과서 평가 기준을 범주화하는 방식은 우리나라와 차이가 있으나, 그 안에 담긴 구체적인 평가 요소는 크게 다르지 않다. 교육과정의 충실한 반영을 평가 기준의 가장 앞자리로 내세운 것부터 그러하다. 캘리포

19) '수준별 지도'와 관련하여 특수 학생, 부진 학생, 우수 학생, 외국인 학생, 문식성 수준이 낮은 학생을 지도하기 위한 지침이 있는데, 이는 교사용 지도서에 해당하는 내용으로 이 표에는 정리하지 않았다.

니아 주의 경우 교육과정의 충실한 반영 기준을 충족시키지 못한 교과서는 다른 평가 기준을 충족하더라도 심사 대상에서 아예 제외된다. 교육 과정에 제시된 모든 내용을 교사가 수업 시간에 깊이 있게 다룰 수 있도록 다양한 방식으로 반영하고, 모든 학생들이 성취기준에 도달하거나 뛰어넘을 수 있도록 필요한 내용과 도구를 제공해 주는 교과서가 좋은 교과서로 평가받게 되어 있다(California Department of Education Curriculum Frameworks and Instructional Resources Division Instructional Resources Office, 2000).

우리나라 교과서 평가 기준과 캘리포니아 주 교과서 평가 기준의 또 다른 공통점은 교과 특수성이 반영되지 않고 있다는 점이다. 앞서 살펴본 바와 같이 우리나라 국어 교과서 평가 기준은 다른 교과 교과서 평가 기준과 별반 다르지 않다. 캘리포니아 주 자국어 교과서 평가 기준 역시 수학이나 다른 교과 교과서 평가 기준과 다르지 않다. 두 나라 모두 국어 교과서가 다른 교과의 교과서와 달리 갖추고 있어야 할 고유한 요소가 무엇인지 고려할 수 없는 문제가 있다.

구체성 측면에서 두 나라의 교과서 평가 기준을 비교해 볼 때 캘리포니아 주 자국어 교과서 평가 기준 역시 우리나라와 마찬가지로 추상적이다. 예컨대 '교육과정 내용의 충실하고도 통합적인 반영'과 같은 평가 기준은 모호해서 '충실한 반영'이란 무엇인지, '통합적 반영'의 정도는 어떠해야 하는지에 대한 구체적인 안내를 받을 수 없다. 앞서 우리나라 교과서 평가 기준의 추상성을 지적할 때도 언급하였지만, 이와 같이 추상적인 기준은 평가자의 주관적 해석을 지나치게 허용하여 기준으로서의 기능을 제대로 수행할 수 없게 한다. 또 모호한 평가 기준은 평가자의 전문가적 능력을 요구한다. 평가 기준을 적절하게 해석하고 실제 교과서 평가에 활용하기 위해서는 평가자가 전문가로서 고도의 안목과 식견을 갖추어야 하기 때문이다. Armstrong & Bray(1986: 14)에서 미국 교과서 평가 기준이 빈약하고 초점이 없으며, 구체적이지 않아서 고도로 훈련받은 전문가가 아니면 평가 기준으로 사용하기 어렵다고 비판한 것도 이와 같은 사정을 염두에 둔 것이다.

캘리포니아 주 교과서 평가 기준에서 주목되는 점은 우리나라 국어 교과서 평가 기준보다 학생의 수준을 고려하는 것을 매우 강조하고 있다는 점이다. '수준별 지도' 범주 이외에도 '교육과정의 충실한 반영' 범주에서도 학생 수준에 대한 고려가 빈번하게 다루어지고 있다. 수준별 교육 과정을 지향하는 우리나라보다도 더 수준별 학습을 강조하고 있는 것이다. 교육과정을 수준별로 제시하는 것보다 교과서를 수준별로 제시하는 것이 실효성 측면에서 훨씬 클 것이라는 점을 생각한다면 교과서 평가 기준에서 수준별 학습에 대한 고려가 강조될 필요가 있다.

미국의 교과서 평가는 주 교육청 수준에서의 검정과 학교 수준에서의 선정으로 끝나지 않는다. 대부분의 주에서 검정과 선정 이후에도 교과서 평가를 지속적으로 실시하여 교과서 오류에 대해 출판사에게 벌금을 부과하고 오류를 시정하게 하는 조치를 취하고 있다. 예를 들어, 1992년 한 해 텍사스 주 교육청은 교과서에서 3,700군데의 오류를 발견하여 출판사에 86만불의 벌금을 부과한 바 있다. 캘리포니아 주 교육청은 교과서의 오류를 발견하여 수정하기 위해 50만 달러를 들여 전문가 집단으로 하여금 상시적으로 검토하는 체계를 가동하고 있다. 정부 차원에서 뿐만 아니라 민간 단체인 미국인출판인협회는 'ACCURACY E-LINE'이라는 사이트를 개설하여 교과서 오류 수정을 위한 통로를 열어 놓고 있으며, Prentice Hall 같은 출판사는 웹에 교과서를 올려놓고 관련 전문가나 일반인이 오류를 찾아줄 것을 요청하여 교과서 개선 노력을 지속적으로 하고 있다. 교과서 검정과 선정 작업이 종료된 이후에도 정부나 교과서 개발 관련 단체나 출판사에서 지속적으로 교과서에 대한 평가를 실시하여 질 높은 교과서를 제공하려는 노력을 하고 있다(박도순 외, 2001: 60). 교과서 개선을 위해서는 교과서 상시 평가 체제의 도입을 고려해 볼 적하다.

Ⅲ. 국어 교과서 평가 방안

1. 국어 교과서 평가 기준 개발 방법

Ⅱ장에서 우리나라와 미국의 국어 교과서 평가 실태에 대하여 살펴보았다. 두 나라 모두 국어 교과서 평가 기준이 다른 교과와 변별되지 않으며, 추상적으로 진술되어 있어 국어 교과서를 평가하는 데 실질적인 지침으로 작용하지 못하는 문제점이 발견되었다. 진정한(authentic) 교과서 평가를 위해서는 교과서 평가 기준에 대한 개선이 필요하다. 이 장에서는 교과서 평가 기준을 개발하는 데 준거가 되는 원리와 교과서 평가 기준 개발 방법에 대해 논의하기로 한다.

교과서 평가 기준을 체계적으로 개발하기 위해서는 먼저 교과서 평가 기준을 개발하는 데 준거가 되는 원리를 탐색할 필요가 있다. 국어 교과서 평가 기준 개발의 준거가 되는 원리는 기존 교과서 평가 기준이 지닌 문제를 해결할 수 있는 것이어야 한다. 이 연구에서는 다음 일곱 가지 원리를 제안하고자 한다.

첫째, 특수성의 원리이다. 국어 교과서 평가 기준 개발의 준거로서 특수성의 원리는 다른 교과와 변별되는 국어과의 목표와 성격적 특성, 다른 교과의 교과서와 변별되는 국어 교과서의 특성, 다른 교과의 수업과 변별되는 국어 수업의 특성을 반영하는 원리이다. 특수성의 원리에 따르면 국어 교과서 평가 기준에는 언어 사용과 관련되는 지식과 활동의 제공, 다양한 언어 경험과 실제적 자료의 제공, 교사와 학생, 학생과 학생 사이의 언어적 상호작용을 촉진하는 수업 모델 제공 여부가 중요한 평가 기준으로 포함될 수 있을 것이다. 특수성의 원리가 충실하게 적용된다면 국어과 교육의 특성을 제대로 반영한 국어 교과서 평가 기준을 체계적으로 개발할 수 있을 것이다.

둘째, 구체성의 원리이다. 구체성의 원리는 기존의 교과서 평가 기준이 추상적이고 모호해서 실제 평가 기준으로 역할을 다하고 있지 못하는

문제를 개선하기 위하여 선정된 원리이다. 평가자들의 평가 자의성을 배제하고, 동일한 기준으로 평가를 수행하도록 하기 위해서는 평가 기준이 구체적이어야 한다. 구체성의 원리는 평가의 신뢰성을 확보하기 위한 장치로, 누가 평가하더라도 유사한 결과가 나오도록 평가 기준이 구체적이어야 한다는 것이다. 평가 기준의 구체성은 교과서의 어떤 점을, 어떻게 보아야 할 것인지를 명확하게 기술하여 판단을 용이하게 내릴 수 있게 한다. 구체성의 원리는 교과서 평가 기준의 범위와 초점을 명확히 하고, 판단의 준거를 정확하게 제시하는 등의 방법으로 구현될 수 있을 것이다. 예를 들어, '교육과정을 충실하게 반영하는가?'와 같은 평가 기준은 '교육과정에서 제시한 학년별 내용이 교과서 단원 학습 목표와 학습 내용으로 반영되는 비율은 몇 %인가?'와 같은 방식으로 수정할 수 있다. 전자는 '교육과정'이 교육과정 목표를 의미할 수도 있고, 학년별 내용을 의미할 수도 있다는 점에서 모호하다. 또 '충실한 반영'의 의미도 사람마다 다르게 해석하고, 다른 잣대를 사용하여 충실한 반영 정도에 대한 판단을 내릴 수 있다는 점에서 자의적이다. 그러나 후자는 구체적으로 무엇을, 어떻게 보라는 것인지 비교적 분명한 지침을 제공한다는 점에서 구체적인 평가 기준이 될 수 있다.

셋째, 실제성의 원리이다. 실제성의 원리는 국어 교과서 평가 기준이 국어 교과서가 실제로 수업에서 사용될 때의 역할과 기능을 고려하여 개발되어야 함을 의미한다. 이와 관련하여 일찍이 NCTE(1979)에서는 교과서 평가 기준은 교과서 사용 철학에 기반하여 구성되어야 한다고 하였다. 보다 구체적으로 말해서 교사들이 왜 교과서를 사용하는지, 교과서 사용을 통해 얻을 수 있는 이점은 무엇인지에 대해 평가자들이 인식론적으로 합의하고 그에 터하여 교과서 평가 기준을 마련해야 한다는 것이다. 교과서가 교실 맥락에서 실제 사용될 때의 모습을 고려하지 않은 교과서 평가는 교과서가 갖추어야 할 핵심적 요소를 간과하기 쉽다. 이런 측면에서 볼 때 실제성의 원리는 평가의 타당성 문제와도 관련이 된다. 평가는 평가해야 할 것을 평가해야 하는 내용 타당성을 갖추어야 하는데, 실제성의 원리는 좋은 교과서의 여부를 판단하는 기준을 교과서가

실제 사용되는 맥락에서 추출해야 한다는 지침을 제공해 주고 있다는 점에서 교과서 평가 기준에 타당성을 부여할 수 있다. 따라서 실제성의 원리에 따라 국어 교과서 평가 기준은 국어 교사가 교과서를 왜 사용하는지, 어떻게 사용하는지, 국어 교과서가 수업에서 어떤 역할을 수행하는지를 분명히 알고 그 점에 주목하는 것이어야 한다.

넷째, 공공성의 원리이다. 공공성의 원리는 교과서 평가가 국가와 공공의 이익에 부합하는 기준에 의해 이루어져야 함을 의미한다. 국가에서 개발한 1종 도서이든 출판사가 개발한 2종 도서이든 교과서는 사회에서 공적인 지위에 있는 텍스트이고, 학습자에게 교육적 내용을 제공해야 할 의무가 있는 텍스트이다. 교과서의 공적인 기능, 교육적 기능을 고려할 때 교과서가 공공의 가치와 이익에 반하지 않는지를 평가하는 기준이 포함될 필요가 있으며, 공공성의 원리에 의해 그러한 기준들이 포함될 수 있을 것이다.

다섯째, 민주성의 원리이다. 민주성의 원리란 교과서 평가 기준이 교과서 관련자의 관심과 요구를 공정하게 반영하는 것을 의미한다. 교과서 관련자는 교육 외적 관련자와 교육 내적 관련자로 분류할 수 있다. 교육 외적 관련자에는 국가와 사회, 각종 이익 단체, 학부모가 포함되며, 교육 내적 관련자에는 학교 당국 및 관리자, 교사, 학생이 포함된다. 그런데 지금까지 교과서는 교육 외적 관련자로는 국가와 사회, 교육 내적 관련자로는 교사의 관심과 요구를 중심으로 개발되어 왔고, 평가 기준 역시 이들의 요구와 관심을 중심으로 개발되었다고 볼 수 있다. 국어 교과서는 특히 국정 교과서 체제로 개발되어 온 까닭으로 국가와 사회의 요구가 더 강하게 반영되어 온 면이 없지 않다. 교과서에는 그와 관련된 자들의 관심과 요구를 균형 있게 반영해야 하며, 그동안 상대적으로 소홀히 해왔던 학부모, 지역 사회는 물론이고 무엇보다 교과서의 주된 독자인 학생의 관심과 요구를 반영하는 데 주의를 기울일 필요가 있다. 교과서가 관련자들의 다양한 요구를 민주적으로 반영하고 있는지를 판단할 수 있는 준거들은 바로 민주성의 원리에 의해 교과서 평가 기준으로 포함될 수 있다.

여섯째, 포괄성의 원리이다. 포괄성의 원리는 교과서 평가 기준이 양질의 교과서가 갖추어야 할 요건들을 두루 평가할 수 있도록 개발되어야 함을 의미한다. 이상적인 교과서 평가란 교육과정을 구체화한 자료로서, 교실 수업을 원활하게 하는 교수·학습의 도구로서, 내용과 형식을 갖춘 온전한 텍스트로서 교과서가 갖추고 있어야 할 요건들을 빠짐없이 평가하는 것이다. 교과서의 한 측면만을 강조하거나, 중요한 기준을 누락하거나 배제하는 평가는 바람직하지 않다. 따라서 교과서 평가 기준은 포괄성의 원리에 의하여 교과서의 전반적인 요소를 평가할 수 있도록 개발되어야 한다.

일곱째, 차별성의 원리이다. 차별성의 원리는 교과서 평가에서 중요한 것과 중요하지 않은 것, 강조할 것과 그렇지 않은 것을 분명하게 나타내야 함을 의미한다. 교과서 평가 기준은 모두 동일한 가치와 중요성을 갖지 않는다. 어떤 평가 기준은 다른 기준보다 더 중요하고 비중 있게 다루어져야 하기 때문이다. 예를 들어, 교과서 내용의 정확성이나 학습 과정을 절차적으로 풀어내는 것과 관련된 평가 기준은 편집의 심미성이나 참고란의 효율적 활용과 같은 기준보다 더 강조되고 우선적으로 평가되어야 할 것이다. 차별성의 원리는 학생의 수준에 따라 교과서 평가의 강조점이 달라져야 함을 의미하기도 한다. 교과서가 학생의 수준을 고려하는 것이라면 평가 기준도 그에 준하여 달라질 수 있을 것이다. 예를 들어, Florence Coles Ballenger Teacher's Center에서 개발한 노스캐롤라이나 영어 교과서 평가 기준은 초중등 학교급별로 평가의 강조점이 다르다.

앞서 논의한 바와 같이 교과서 평가가 교과서 개선에 중요한 역할을 수행할 수 있기 때문에 차별성의 원리는 평가 기준 개발에 있어 더 의미 있는 준거가 된다. 교과서 개선의 중점 사항을 교과서 평가 기준으로 반영할 수 있고, 교과서 평가에서 강조하는 기준은 교과서 개발 과정에서 중요하게 다루어질 것이기 때문이다. 교과서 개발자들은 언제나 평가를 염두에 둔다. 특히 국가 수준에서 검정을 통과하고, 학교 수준에서 선정되는 것을 목표로 하는 2종 도서 개발자에게 교과서 평가는 매우 중요한

문제이며, 그들은 좋은 평가를 받기 위해서 평가 기준에 충실한 교과서를 개발하지 않을 수 없다. 교과서 개선은 단번에 이루어지지 않는다. 기존 교과서에서 개선해야 할 부분이 있다면 교과서 평가 기준에서 강조하여 반영하면 된다. 평가를 통해 교과서의 점진적인 개선이 가능하다.

그런데 차별성의 원리는 일견 포괄성의 원리와 상충되어 보인다. 교과서의 전반적인 요소를 아우르는 평가 기준을 개발해야 한다는 포괄성의 원리와 평가 기준 사이에 중요도와 비중을 달리 해야 한다는 차별성의 원리가 모순 관계에 있다고 비춰질 수도 있다. 그러나 포괄성의 원리에 의해 교과서를 균형 있게 보되, 차별성의 원리에 의해 중요한 요소에 집중하고 강조할 수 있는 평가 기준을 개발할 수 있게 된다는 점에서 양자는 상충된다고 보기보다는 상호보완적인 관계에 있다고 보는 것이 더 합리적이다.

이상 국어 교과서 평가 기준을 개발하는 데 준거가 되는 원리를 일곱 가지로 나누어 살펴보았다. 이들 일곱 가지 원리는 교과서 평가 기준을 개발하고, 개발된 교과서 평가 기준을 점검하는 준거로 활용할 수 있을 것이다.

체계적인 국어 교과서 평가 기준 개발을 위해서는 이상에서 살펴본 것과 같은 원리 수준의 지향점 모색 이외에도 방법론적인 차원의 논의가 필요하다. 어떤 방법으로 교과서 평가 기준을 개발하느냐에 따라 그 성격과 내용이 달라질 것이기 때문이다. 교과서 평가 기준을 개발하는 방법으로는 논리적 구성법, 수렴적 구성법, 요구 분석법 등이 있다.

논리적 구성법은 교과와 특성에 비추어 이상적인 교과서가 갖추어야 할 요건이나, 좋은 프로그램이 구유해야 할 요건을 논리적으로 분석하고, 이를 근거로 교과서 평가 기준을 개발하는 방법이다. 논리적 구성법은 교육과정 자료로서, 교수·학습 및 평가 자료로서, 학습용 텍스트로서 교과서의 본질적 특성을 구명하고, 이를 고려하여 체계적이고 종합적인 평가 기준을 마련한다. 논리적 구성법에 따른 교과서 평가 기준은 노명완·박영목·권경안(1991: 93-96)에서 제시한 일곱 가지 교과서의 기능·관점 반영, 내용 제공 및 재해석, 교수·학습 자료 제공, 교수·학습

방법 제시, 학습 동기 유발, 연습을 통한 기능 정착, 평가 자료 제공-이
 나, 최현섭 외(1999: 110-111)에서 제시한 교과서의 조건 여섯 가지-철
 학적 적합성, 심리적 적합성, 사회적 적합성, 담화적 적합성, 학문적 적
 합성, 교육과정적 적합성, Royse et al.(2001: 6-11)이 제안한 좋은 프
 로그램의 요건 일곱 가지-학습자에 친숙하고 기능 습득이 가능한 것, 예
 산에 적합한 것, 정체성 확인이 가능한 것, 철학적 기반이 공고한 것, 과
 학적으로 신뢰성 있는 자료에 근거한 것, 구체적인 근거가 있는 것, 체계
 적인 이론적 모델에 근거한 것- 등과 같은 교과서의 기능, 요건에 대한
 이상적인 그림을 그린 후 이를 구체화하고 상세화하는 방식으로 개발된
 다. 논리적 구성법은 교과서 전반에 대한 이론적인 탐구를 기반으로 하
 기 때문에 체계적인 평가 기준 개발이 가능하고, 비교적 시간과 비용을
 절약할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 다양한 집단의 요구를 반영하는
 데 미흡하며, 연구자 개인의 교과서에 대한 관점과 의견이 편협하게 반
 영될 가능성이 있다. 뿐만 아니라 교과서에 대한 논리적이고 이론적인
 접근이 갖는 한계, 곧 교실에서 교과서가 사용될 때 어떤 기능을 수행하
 고, 어떤 문제를 야기하는지에 대한 정보를 갖지 못하고, 그것을 고려하
 지 못하기 때문에 교과서 평가 기준이 교과서의 작용태를 고려하지 못한
 채 개발될 가능성이 있다.

수렴적 구성법은 기존의 교과서 평가 기준을 종합하여 평가 기준을
 개발하는 방법이다. 교과서에 대한 특정한 관점과 이론에 입각하여 평가
 기준을 새롭게 개발하는 것이 아니라, 이미 사용되거나 제안된 국내외의
 교과서 평가 기준을 분석하고 비교하고 수렴하여 평가 기준을 수립하는
 방법이다. 강대구(1991)는 실업 교과서 평가 기준 개발에 대한 연구에서
 수렴적 구성법을 부분적으로 사용하였다. 이 연구는 관련 선행 연구에서
 논의된 실과 교과서 평가 기준을 분석하여 49개의 요소를 추출하고, 이
 를 설문 문항으로 작성하여 교과서 집필자와 연구자, 교육부 편수관을
 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 응답의 항목별 점수를 계산하여, 평
 균 점수가 필요 이상(4.00 이상)으로 평정된 내용을 중심으로 요인 분석
 을 실시하고 평가 기준을 개발하였다²⁰⁾. 수렴적 구성법은 기존의 국내

의 교과서 평가 기준을 종합하고 수렴하기 때문에 평가 기준이 포괄적이고 균형 있게 개발될 수 있다. 또 기존의 평가 기준에 대한 분석과 종합이라는 개발 방식이 시간과 비용을 절감할 수 있으므로 개발이 용이하다는 장점도 있다. 그러나 기존의 평가 기준을 종합하고 수렴하는 방식으로는 기존 평가 기준이 가지고 있던 문제를 개선하기 어렵다는 점, 평가 기준을 상세화하기 어렵다는 문제가 발생할 수 있다.

요구 분석법은 교과서 관련자들의 교과서에 대한 요구를 조사, 분석하여 교과서 평가 기준으로 개발하는 방법이다. 일반적으로 설문지 조사법을 실시하여 요구를 분석할 수 있는데, 앞서 살펴본 강대구(1991)에서 요구 분석법의 부분적 사용을 볼 수 있다²¹⁾. 요구 분석법은 교과서가 그와 관련된 사람들의 관심과 요구를 반영할 수 있다는 점에서 민주적이다. 기존의 교과서 평가 기준이 국가와 사회 및 교사의 요구를 중심으로 반영해 왔다면 이제는 학생은 물론 학부모와 지역 사회 등의 요구도 반영이 될 필요가 있다. 특히 학생의 요구 분석은 학습자 중심의 교과서 개발에도 의미 있는 정보를 제공할 수 있다는 점에서 고려해 볼 만하다. 그러나 조사 대상 선정이 분석 결과에 대한 일반화가 가능하도록 일정 규모 이상으로 적절하게 이루어져야 하고, 학생과 학부모, 지역 사회와 같은 비전문가의 요구가 수용되기 어려운 것이거나 연구자, 교사, 학교 관리자와 같은 전문가들의 의견과 상충될 가능성을 배제할 수 없다는 문제가 있다. 또 사람들의 요구가 특정 분야에 국한되거나 단편적이라면 요구 분석 결과만으로 체계적이고 종합적인 교과서 평가 기준을 개발하는데 한계가 있다.

교과서 평가 기준을 개발하는 세 가지 방법은 모두 장단점이 있고, 교과서 평가에 기여할 수 있는 부분이 상이하다. 논리적 구성법은 평가

20) 이 연구에서 개발한 실과 교과서 평가 기준은 내용 구성 요인, 체제 요인, 학습 편의 요소 요인, 학습 지도 요소 요인, 교과서 활용 요인, 학습 과제 요인, 내용의 타당성 요인, 내용의 신뢰성과 체계화 요인, 교과서 개발 방법 요인, 내용 수준 요인 등이다.

21) 강대구(1991)에서 설문 조사 대상으로 선정한 집단은 교과서 집필자와 연구자, 교육부 편수관으로 전문가와 교육관리자에 국한되어 교사, 학부모, 학생의 요구가 반영되지 않았다.

기준의 체계성과 합리성은 담보할 수 있지만 실제성과 다양성의 측면에서는 취약하고, 수렴적 구성법은 평가 기준의 포괄성과 다양성은 강점이지만 개혁성 면에서 취약하다. 요구 분석법은 민주적이고 현실적인 평가 기준을 제공할 수 있으나 체계성과 전문성 측면에서 문제를 발생시킬 수 있다. 따라서 가장 이상적인 교과서 평가 기준 개발 방법은 이 세 가지 방법을 종합하여 사용하는 것이다. 예컨대 논리적 구성법에 의해 이상적인 교과서가 갖추어야 할 요건에 대한 밑그림을 그리고, 수렴적 구성법에 따라 기존의 국내외 교과서 평가 기준을 비교, 검토하여 평가 기준으로 구체화하며, 요구 분석법에 따라 다양한 집단의 요구를 종합하여 평가 기준을 실제화 할 수 있다²²⁾.

2. 국어 교과서 평가 방법

교과서 평가 기준을 개발한 다음에는 이를 구체적으로 적용하여 교과서를 평가한다. 교과서 평가는 우리나라와 미국 국어 교과서 평가 실태에서 본 바와 같이 여러 가지 문제를 안고 있다. 이 장에서는 교과서 평가의 목적, 주제, 중점 사항, 시기, 대상, 방법이 어떤 방식으로 상호 관련되는지 살펴봄으로써 교과서 평가 방법을 체계적으로 제안하고자 한다.

우선 교과서 평가 목적을 보면, 지금까지 교과서 평가는 그 목적을 교과서 검정과 선정에 한정하여 이루어져 왔다고 볼 수 있다. 교과서 평가를 교과서 문제를 확인하고 개선에 환류하기 위한 정보 수집과 개선 활동으로 인식하지 못한 것이다. 교과서 평가가 교과서 개선에 도구로 기능할 수 있기 때문에 교과서 평가의 목적을 교과서 개선으로 확대하는 것이 바람직하다.

교과서 평가의 주제 역시 국어과 교육 전문가, 교사에서 학부모, 학

22) 세 가지 개발 방법을 종합하는 방식은 다양할 수 있으며, 이 연구에서는 그 중 한 예를 들어 보았다.

생, 지역 사회로 확대할 필요가 있다²³⁾. 민주적이고 공정한 교과서는 관련자의 다양한 관심과 관점을 반영하는 것이기 때문에, 다양한 집단의 평가 참여는 고려해 볼 만하다. 전문성과 능력, 관심에 따라 각 평가 주체가 평가할 내용을 달리 하는 것이 좋다. 캘리포니아 주에서 교과서를 검정할 때 IMAP와 CRP 체제를 도입해서 교사가 중심이 된 평가 집단은 교과서가 수업을 어떻게 안내하고 원활한 학습이 이루어지도록 구성되었나를 평가하고, 교과 전문가가 중심이 된 평가 집단은 교과서 내용의 적절성과 정확성을 중심으로 평가하게 한 것처럼 평가의 중점 사항이나 평가 목적에 따라 평가 주체를 달리 구성할 수 있다. 단, 학생이 평가의 주체가 되는 경우 평가 내용을 제한할 수 있다. 최호성·강정일(2001)에서 실시한 바와 같이 학생이 평가하는 내용을 편집이나 디자인 등의 외형적 체제나, 제재의 어려움 혹은 학습 활동의 흥미로 한정하여 평가하게 할 수 있다.

평가의 중점 사항은 교과서 평가에서 무엇을 강조하여 볼 것인가와 관련된 문제이다. 평가의 중점 사항은 평가 목적에 따라 달라진다. 교과서로서 갖추어야 할 기본적인 요건을 구비하고 있는지를 평가하는 검정이 목적이라면 교과서가 갖추어야 할 요건을 전반적으로 평가하겠지만, 이미 검정을 통과하여 교과서로서의 가능성을 인정받고 상대적인 우위를 비교하고 평가자의 특수한 요구에 부합하는 것을 선택하는 교과서 선정이 목적이라면 학교와 교실의 특성과 수준, 학습자의 수준과 관심 고려라는 보다 구체적인 분야에 평가의 중점을 둘 수 있다. 교과서 개선을 위한 평가라면 교과서의 문제점 발견에, 그리고 개선이 요구되는 부분에 평가의 초점이 두어질 것이다.

교과서 평가 시기는 평가 대상과 긴밀하게 관련된다. 교과서 평가 시기는 교과서 개발 중, 후와 상시(常時) 평가로 나누어 볼 수 있다. 교과서 개발이 진행되는 시점에서 평가 대상은 교과서 개발이 합리적인 절차에

23) 교과서 평가에 학생들을 참여시키는 것에 대해 비판적인 의견도 존재한다. 학생들이 교과서를 평가할 능력이 없으며, 단지 학생이라는 이유를 그들을 교과서 평가에 참여시키는 것은 아무 의미가 없다는 것이다(Jones, 2000).

따라 적절하게 진행되는지, 그 시점까지 개발한 교과서가 평가 기준을 만족하는지 '과정'을 평가하는 것이고, 교과서 개발이 완료된 후의 평가는 결과물로서의 교과서를 평가하는 것이다. 상시 평가는 특정 시점과 무관한 지속적인 평가를 의미한다. 상시 평가는 검정이나 선정과 상관없이 교과서를 평가하여 문제를 파악하고 개선을 요구하는 평가자에 의해서 수행된다. 교과서 평가 시기와 대상이 이렇게 달라질 수 있음에도 지금까지 국어 교과서 평가는 교과서 개발이 완료된 후 결과물로서의 교과서를 평가하는 데 치중하였다. 그러나 좋은 교과서를 개발하기 위해서는 결과물로서의 교과서를 개발 완료 후에만 평가할 것이 아니라 '교과서 개발 과정'을 '교과서 개발 도중'에 평가하는 것이 필요하다²⁴⁾. 또 앞서 미국의 자국어 교과서 평가 실태에서도 논의한 바와 같이 교과서 상시 평가는 교과서를 개선하는 데 중요한 기능을 수행한다. 검정과 선정 과정에서 수행되는 평가는 단기간에 일회적으로 이루어지기 때문에 표지나 그림, 편집과 같은 외형적 체제와 관련된 내용이나(Muther, 1985), 맞춤법, 띄어쓰기, 표기와 같은 기계적인(mechanics) 문제를 중심으로 평가하는 문제가 발생하기 쉽다. 따라서 지속적인 평가를 통해서 내용과 형식을 아우르며, 교과서의 핵심적 문제를 개선하는 상시 평가가 요구된다고 하겠다.

교과서 평가 방법에는 크게 정적(static) 평가와 동적(active) 평가, 양적 평가와 질적 평가가 있다. 정적 평가는 교과서를 하나의 고정되고 완결된 텍스트로 간주하고 일정한 기준에 따라 평가하는 방법이다. 이에 비해 동적 평가는 교과서가 교수·학습 상황에서 사용되고 기능하는 모습, 곧 교과서의 작용태를 평가하는 방법이다. 기존의 교과서 평가 방법은 정적 평가 위주로 이루어져 왔는데, 완전한 교과서의 모습을 파악하

24) 학습 프로그램을 수업 디자인으로 간주하는 Morrison, Ross & Kemp(2001)에서는 교과서 개발 단계별로 형성, 총괄, 확인 평가가 필요하다고 하였다. 이 중 강조되는 것은 형성 평가인데, 형성 평가는 목표, 교과 내용, 학습 방법, 자료의 적합성과 사용자의 역할, 도구와 장치의 유용성, 적절한 분량, 수행의 적절성 등을 개발 과정에서 평가하는 것이다.

기 위해서는 동적 평가가 요구된다. 교과서에 제시된 활동과 안내에 대한 지시가 명확한지, 교수·학습 방법이 교실에서 실행 가능한지, 교사와 학생이 상호작용할 수 있는지를 교실 현장에서 평가해야 한다(Muther, 1985). 이론상으로 문제가 없어 보이는 교과서도 실제 그것이 사용되는 교실 맥락에서는 예상하지 못한 문제를 발생시킬 수 있다. 일례로 교과서 수준이 개발자가 교과서를 개발하면서 가정한 학습자의 수준과 다른 문제가 있을 수 있다. 교과서 개발자는 경험과 직관에 의지하여 혹은 이독성 공식(readability formula)과 같은 객관적인 도구를 활용하여 학습자의 수준에 적합하다고 생각하는 제재와 학습 활동을 구성한다. 그런데 이러한 예측과 달리 학습자가 교과서를 어려워하거나 너무 쉬워서 지루해 할 수 있다. 학습자 수준의 적절성 여부는 실제 교실 투입과 관찰이라는 동적 평가를 통해 신뢰성 있게 평가할 수 있다.

양적 평가는 교과서의 질을 계량적으로 평가하는 방법이다. 일정한 평가 기준에 의거하여 점수를 매기는 점검표 형식의 평가가 양적 평가의 대표적인 예이다. 점검표 형식 이외에도 특정한 평가 도구를 개발하여 교과서의 질을 평가하거나, 교과서의 질을 좌우하는 주요 변인을 통제하여 실험하는 평가 역시 양적 평가 범주에 속한다. 전자의 예로는 Romey의 평가틀을 이용하여 과학 교과서의 탐구적 성향을 객관적으로 평가한 김숙진(1995)과 김현정(2002)이나, '교수 질 프로필'이라는 도구를 이용하여 제 6차 초등학교 국어 교과서를 평가한 신헌재·설현구(1993)가 있다. 후자의 예로는 교과서 글과 질문의 곤란도(difficulty)를 조절하여 전통적 교과서와 개선된 교과서를 실험 집단과 통제 집단에게 투입하여 비교 평가를 실시한 Mikk(2002)가 있다. 실험 평가는 과학적이고 객관적이며, 엄밀한 평가를 가능하게 한다는 점에서 교과서 평가 방법으로 충분한 가치를 지닌다. 그러나 비용이 많이 들고 시간이 많이 소요된다는 문제가 있다(Mikk, 2002: 137-138). 질적 평가는 문자 그대로 교과서의 질을 질적으로 평가하는 방법이다. 질적 평가에는 크게 두 가지 방식이 포함되는데, 하나는 관찰 평가이다. 교과서가 실제 사용되는 수업을 관찰하면서 교과서에 제시된 학습 활동이 절차적으로 잘 풀려졌는지, 교사

와 학생, 학생과 학생 사이의 언어적 상호작용이 원활하게 일어나도록 교과서가 도움을 주는지 등등을 평가하는 방법이다. 질적 평가의 다른 형태는 점검표 형식의 평가를 하되, 양화된 점수를 매기는 것이 아니라 심층적인 분석을 통해 평가자 개인의 의견을 질적으로 진술하는 방식이다. 질적 진술은 평가자로 하여금 진지하고 세밀하게 교과서를 '읽게' 하며, '개인의 목소리'를 담아낼 수 있다. 국어 교과서뿐만 아니라 지금까지 우리나라 교과서 평가 방법은 점검표 형식의 양적 평가에 의해 수행되어 왔다. 점검표 형식의 양적 평가는 앞서 실태 분석에서도 언급한 바와 같이 평가를 형식적이고 단편적이게 할 우려가 있다. 이러한 문제를 개선하기 위해서는 실험 평가나 질적 평가를 교과서 평가에 보완적으로 사용할 필요가 있다.

이상에서 교과서 평가의 목적, 주체, 중점 사항, 시기, 대상, 방법에 대해 간략하게 살펴보았다. 교과서를 평가할 때 이들 여섯 가지 요소들은 서로 긴밀하게 관련된다. 다음 <표 4>는 교과서 평가의 목적을 중심으로 평가 주체, 중점 사항, 시기, 대상, 방법이 어떻게 상호 관련되는지를 보여준다.

평가 목적	평가 주체	평가의 중점 사항	평가 시기	평가 대상	평가 방법
검정	· 교과 전문가 · 교사	· 교과서가 갖추어야 할 전반적인 요건	· 교과서 개발 중 · 교과서 개발 후	· 교과서 개발 과정과 절차 · 교과서 자체	· 점검표 형식의 양적, 질적 평가 · 관찰 평가 · 실험 평가
선정	· 교사 · 학생 · 학부모, 지역사회	· 지역 사회와 학교가 처한 특성 · 교실 학생의 수준 고려	· 교과서 개발 후	· 교과서 자체	· 점검표 형식의 양적, 질적 평가 · 설문지 형식 평가

개선	· 교과 전문가 · 교사 · 교과서 개발자	· 교과서가 지닌 문제점 · 교과서 개선의 주요 관심 사항	· 상시	· 교과서 자체 · 교과서 개선 정도	· 질적 평가 · 관찰 평가 · 실험 평가
----	-------------------------------	-------------------------------------	------	-------------------------	-------------------------------

〈표4. 교과서 평가 요인들의 상호 관련 방식-평가 목적을 중심으로〉

〈표 4〉는 교과서 평가와 관련된 제 요인들의 상호연관성을 소략하게 보인 것이다. 교과서 평가의 목적이 검정에 있을 때 평가의 주체는 교과 전문가와 교사가 될 수 있다. 교과 전문가는 교과서 내용을 중심으로, 교사는 교과서의 학습 과정을 중심으로 평가한다. 검정을 목적으로 하는 평가의 특성상 평가의 중점 사항은 교과서가 갖추어야 할 기본적인 요건을 전반적으로 점검하는 데 주어진다. 평가 시기는 평가 대상과 맞물려 교과서 개발 종과 후에 이루어진다. 교과서 개발 중에는 교과서 자체는 물론 교과서 개발 과정과 절차도 평가의 대상이 되며, 교과서 개발 후에는 교과서 자체가 평가의 대상이 된다. 평가 방법은 점검표 형식의 양적 평가를 주로 사용하되, 교과서를 심층적으로 분석하는 질적 평가나 실험 평가, 관찰 평가를 병행할 수 있다.

평가의 목적이 교과서 선정에 있을 때 평가의 주체는 교사, 학생, 학부모와 지역 사회가 될 수 있다. 교과서 선정은 이미 검정을 통과하여 교과서로서의 질을 인정받은 책을 대상으로 하기 때문에 교과서의 질적 수준을 문제 삼기보다는 평가자 자신에게 적합한 교과서를 선택하는 데 초점이 맞추어지므로 교과서와 관련된 여러 집단의 요구와 관심이 반영되도록 교사뿐만 아니라 학생은 물론 학부모와 지역 사회도 평가의 주체로 참여할 수 있다. 평가자 자신에게 적합한 교과서를 선택하는 것이 목적이라면 평가의 중점 사항은 자연스럽게 학교와 교실이 처한 상황의 적합성, 학생의 수준과 요구에의 부합성 등에 놓이게 된다. 평가 시기는 교과서가 개발된 이후로 평가 대상은 교과서 자체가 된다. 평가 방법은 점

검표 양식의 양적, 질적 평가가 가능하다. 평가 주체가 교사인 경우 일정한 평가 기준을 제공하고, 그를 준거로 질적인 평가를 수행할 수 있다. 학생, 학부모나 지역 사회가 평가의 주체라면 평가 범위를 축소하고 점 검표 양식의 양적 평가나 점검표 양식을 간소화한 설문지 형식의 평가를 수행할 수 있다.

교과서 개선을 목적으로 하는 평가의 경우 교과서 평가의 주체는 교과 전문가, 교사와 교과서 개발자가 될 것이다. 교과 전문가와 교사는 내용 및 학습 과정 측면에서 문제를 발견하고 개선안을 제공할 수 있으며, 교과서 개발자는 교과서를 개발하는 과정에서 발생한 문제와 교과서가 지닌 문제에 대해서 가장 잘 알고 있고 향후 교과서 개선에 일차적인 책임을 지고 있다는 점에서 평가의 주체로 참여하는 것이 바람직하다. 교과서 개선이 목적인만큼 평가의 중점 사항은 교과서가 지닌 문제점을 발견하고 개선안을 제공하는 데 있을 것이다. 평가 시기는 특정한 시점에서 일회적으로 이루어지는 것이 아니라, 장기간에 걸쳐 지속적으로 이루어진다. 평가 대상은 교과서 자체는 물론 교과서 개선 정도도 포함된다. 교과서 개선 정도에 대한 평가는 교과서에 대한 일차적인 평가 이후 제기된 문제점을 어느 정도 해결했는지를 점검하는 평가이다. 이는 교과서 평가가 교과서 개선으로 이어지기 위한 실용적 조치로 이해할 수 있다. 교과서 평가 방법으로는 질적 평가, 관찰 평가, 실험 평가를 사용할 수 있다. 일정에 쫓겨 평가가 이루어지는 검정과 달리 개선을 목적으로 하는 평가는 시간의 제약을 덜 받기 때문에 관찰 평가나 실험 평가를 할 때 관찰과 실험의 대상과 범위를 확대하여 실시할 수 있으며, 그러한 평가 방법의 사용은 교과서 문제에 대한 본질적이고 핵심적인 접근을 가능하게 할 것이다.

IV. 결론

이 연구는 국어 교과서를 과학적이고 엄밀하게 평가할 수 있는 교과서 평가 모형이 필요하다는 문제 의식에서 출발하였으며, 교과서 평가 모형 구성을 위한 기초 작업으로 국어 교과서 평가 실태를 분석하고 평가 방안을 탐색하는 데 주된 목적이 있다.

국어 교과서 평가 실태는 우리나라와 미국의 국어 교과서 검정과 선정 과정을 중심으로 분석하였다. 분석 결과 두 나라 모두 교과서 평가 기준이 모호하고 추상적이어서 평가 준거로서 제 역할을 다하고 있지 못하다는 점, 과정보다는 결과 중심으로 평가가 이루어지고 있다는 점, 교과서 내용을 질적으로 깊이 있게 평가하기보다는 편집과 디자인 중심으로 피상적이고 형식적인 평가가 이루어지고 있다는 점 등의 문제를 가지고 있었다.

이러한 문제를 개선하기 위하여 이 연구에서는 국어 교과서 평가 기준을 개발하는 데 준거가 되는 원리를 일곱 가지로 제안하고 평가 기준 개발 방법을 제시하였다. 교과서 평가 기준은 특수성, 구체성, 실재성, 공공성, 민주성, 포괄성, 차별성의 원리에 따라 개발되어야 하며, 개발 후에는 이들 일곱 가지 원리에 의해 점검되어야 한다고 보았다. 교과서 평가 기준을 개발하는 방법으로는 논리적 탐구법, 귀납적 구성법, 요구조사법이 있으며, 이 세 가지 방법을 종합할 때 이상적인 평가 기준을 개발할 수 있음을 논의하였다.

국어 교과서 평가는 평가 목적에 따라 적절한 평가 방법을 사용해야 한다고 보았다. 평가 목적에 따라 평가 주체, 중점 사항, 시기, 대상과 방법이 좌우되기 때문이다. 기존의 평가가 평가 목적에 대한 고려 없이 천편일률적으로 이루어져 왔다면 앞으로는 평가 목적에 맞게 평가의 주체를 결정하고, 평가의 초점을 달리하며, 평가 시기와 대상을 조절해야 한다고 보았다. 또 평가 목적에 따라 양적 평가와 질적 평가, 과정 평가와 결과 평가, 실험 평가와 관찰 평가 등 다양한 방법 중에서 적절한 방

법을 선택하여 사용해야 한다는 의견을 피력하였다.

이 연구는 다음과 같은 후속 과제를 남긴다. 첫째 과제는 교과서 평가 기준의 개발이다. 이 연구는 평가 기준 개발의 준거가 되는 원리를 탐색하고 방법론을 논의하였을 뿐 구체적인 국어 교과서 평가 기준을 직접 개발하지는 못하였다. 이 연구에서 제안한 원리와 방법을 비판적으로 활용하면서 구체적인 국어 교과서 평가 기준이 구성되어야 할 것이다. 둘째 과제는 평가 대상이 되는 국어 교과서의 범위를 확대하는 것이다. 이 연구는 인쇄 매체 교과서에 한정하여 평가 방법을 논의하였는데, 장차 교과서가 전자 교과서 형태로 개발될 것을 예상할 수 있다면 비인쇄 매체 교과서 평가에 대한 연구도 수행될 필요가 있다. 셋째 과제는 교사용 지도서 평가 방법을 개발하는 것이다. 이 연구는 교과서 평가 문제만 다루었는데, 교사용 지도서 평가에 대한 문제도 심각하게 다루어질 필요가 있다. 교사용 지도서는 교과서와 상호보완적인 관계를 맺고 있기 때문에 교과서를 온전하게 평가하기 위해서라도 교사용 지도서에 대한 평가가 이루어져야 한다.*

* 본 논문은 2004. 10. 22. 투고되었으며, 2004. 11. 12. 심사가 시작되어 2004. 11. 24. 심사가 종료되었음.

□ 참고문헌

- 교육인적자원부(2001), 『제 7차 교육과정에 따른 고등학교 2종도서 검정 기준(안)』, 교육인적자원부.
- 김정호(2001), "2종 교과용 도서의 질적인 개선 방향", 『연구자료 ORM 2001-17 2종 교과용 도서의 개선 방향 워크숍 자료집』, 한국교육과정평가원.
- 김현정(2002), "Romey의 교과서 평가 방법을 이용한 제 7차 교육과정에 따른 중학교 6종 과학교과서의 탐구적 성향 분석", 이화여자대학교 교육대학원 석사논문.
- 노명완·박영목·권경안(1991), 『국어과교육론』, 갑을출판사.
- 박도순 외(2001), 『교과서 심의·채택 제도 국제 비교 연구-한국, 미국, 독일, 프랑스, 일본을 중심으로-』, 한국교과서연구재단 연구보고서 01-2, 한국교과서연구재단.
- 배호순(1994), 『프로그램 평가론』, 원미사.
- 배호순(2000), 『교육과정 평가 논리의 탐구』, 교육과학사.
- 신현재·설현구(1993), 『교수 질 프로필에 의한 국어과 교육과정 및 교과서 평가, 교육과정 평가도구 개발연구』, 한국교원대학교.
- 이숙진(1995), "교과서 선정을 위한 중등학교 과학 교과서 평가를 개발", 이화여자대학교 교육대학원 석사논문.
- 장현호(1989), "교과서 분석 및 평가 모형", 『교육논총』 9(1), 국민대학교 교육연구소.
- 정혜승(2002), 『국어과 교육과정 실행 연구』, 박이정.
- 최수영(1993), "교과서의 질적 평가를 위한 교수 질 프로필 활용연구", 『교육과정 평가도구 개발연구』, 한국교원대학교.
- 최현섭 외(1999), 『국어교육학개론』 2판, 삼지원.
- 최호성·강정일(2001), "교과서 외형 체제의 적합성에 대한 학습자 평가 분석", 『교육과정연구』 19(2), 한국교육과정학회.
- Armstrong, J. & Bray, J.(1986) How can we improve textbooks? ERIC ED 292208.
- California Department of Education Curriculum Frameworks and Instructional Resources Division Instructional Resources Office.(2000). AB2519 Reading/Language Arts and Mathematics Adoption Report.
http://www.cde.ca.gov
- Chambliss, M. J.(1994), Evaluating the Quality of Textbooks for Diverse Learners. Remedial and special education 15(6)

- Dole, J. A. & Osborn, J.(1991), The selection and use of language arts textbooks. In J. Flood, J. M. Jenson, D. Lapp & J. R. Squire (Eds.). Handbook of Research on Teaching the English Language Arts, pp.521-528. New York: Macmillan.
- Dole, J. A. & Osborn, J.(2003), Elementary language arts textbooks: A decade of change. In J. Flood, J. M. Jenson, D. Lapp & J. R. Squire (Eds.). Handbook of Research on Teaching the English Language Arts(2nd ed.), pp.631-639. New York: Macmillan.
- Florence Coles Ballenger Teacher's Center(2003), Evaluating K-12 Textbooks. <http://www.eiu.edu/~booth/about/fcbtc/EvaluatingTextbooks.html>.
- Gall, M. D.(1981). Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials. Allyn and Bacon, Inc..
- Jones, R.(2000). Textbook troubles. <http://www.asbj.com/2000/12/1200coverstory.html>
- Marsh, C. J.(1992). Key Concepts for Understanding Curriculum. London: The Falmer Press, 박현주 역(1996), 『교육과정 이해를 위한 주요 개념』, 교육과학사.
- Marshall, J. D.(1987), Better Textbooks, Better Criteria: The Role of Research in Directing Efforts for Reform. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research association. ERIC ED 285251.
- Mikk, J.(2002). Experimental evaluation of textbooks and multimedia. In Selander, S. & Tholey, M.(Eds.). New educational media and textbooks, pp.121-140. Stockholm Institute of Education Press.
- Morrison, G. R, .Ross, S. M. & Kemp, J. E.(2001). Designing Effective Instruction(3rd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Muther, C.(1985). What every textbook evaluator should know. Educational leadership 43, 4-8. ASCD.
- National Council of Teachers of English(1979), Textbook selection. Support for Learning and Teaching of English 5(1). National Council of Teachers of English.
- Royle, D. et al.(2001), Program evaluation(3rd eds.). Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Tyson, H.(2001), Overcoming structural barriers to good textbooks. <http://www.negp.gov/reports/Tyson.htm>
- Vann, A.S.(1994), Curriculum and textbooks: A happy marriage? Principal 73(4)

〈초록〉

국어 교과서 평가 방안 연구

정혜승

이 연구는 국어 교과서 평가 모형을 개발하기 위한 기초 연구로 국어 교과서 평가 방법을 체계적으로 탐색하는 데 목적이 있다. 교과서는 교육에서 매우 중요한 위치를 차지하고 있으며, 특히 교육의 실천적 국면에서 중요한 역할을 수행해 왔다. 교과서가 중요한 만큼 교과서에 대한 비판은 지속적으로 제기되어 왔으나, 객관적이고 엄밀한 의미의 교과서 평가 연구는 거의 수행된 바 없다. 교과서 평가 연구의 부족은 교과서 평가에 여러 가지 문제를 발생시킨다. 따라서 교과서 평가 연구는 교과서 평가를 체계적으로 수행하는 데 도움을 줄 수 있을 뿐만 아니라 양질의 교과서를 선택하고 개발하는 데, 나아가 교과서를 이해하는 데 의미 있는 시사점을 줄 수 있다.

교과서 평가 방안을 제시하기 전에 우리나라와 미국의 자국어 교과서 평가 실태를 교과서 검정과 선정 과정을 중심으로 분석하였다. 두 나라 모두 교과서 평가 기준이 모호하고 추상적이어서 평가 준거로서 제 역할을 다하고 있지 못하다는 점, 과정보다는 결과 중심으로 평가가 이루어지고 있다는 점, 교과서 내용을 질적으로 깊이 있게 평가하기보다는 편집과 디자인 중심으로 피상적이고 형식적인 평가가 이루어지고 있다는 점 등이 문제로 지적되었다.

이러한 문제를 개선하기 위하여 이 연구에서는 국어 교과서 평가 기준을 개발하는 데 준거가 되는 원리 일곱 가지와 평가 기준 개발 방법을 제안하였다. 교과서 평가 기준은 특수성, 구체성, 실제성, 공공성, 민주성, 포괄성, 차별성의 원리에 따라 개발되어야 하며, 개발 후에는 이들 일곱 가지 원리에 의해 점검되어야 한다. 교과서 평가 기준을 개발하는 방법으로는 논리적 탐구법, 귀납적 구성법, 요구 조사법이 있으나, 이 세 가지 방법을 종합할 때 이상적인 평가 기준을 개발할 수 있다.

국어 교과서 평가는 평가 목적에 따라 평가 주체, 평가의 중점 사항, 평가 시기, 평가 방법이 달라져야 한다고 보았다. 기존 평가가 평가 목적에 대한 고려 없이 천편일률적으로 이루어져 왔다면 향후 평가는 평가 목적에 맞게 다양한 방법으로 이루어져야 한다고 제안하였다.

【핵심어】 국어 교과서, 교과서 평가, 국어 교과서 평가 실태, 미국 자국어 교과서, 교과서 평가 기준, 교과서 평가 방법

〈Abstract〉

The Research on the Evaluation of Korean Textbooks

Chung, Hye-seung,

As the basic study for developing the evaluation models for Korean textbooks this study aims at seeking the plans for developing the evaluative criteria for the textbook and systematically exploring the evaluative methods for it. The textbook occupies a very important position in education, and has played an important role especially in the practical phase of education. To the extent that it is important, continuous criticisms have been made against it, but the evaluative research for it in an objective and strict sense has scarcely been made. Thus, the research can be not only helpful to the systematic implementation of the evaluation, but can be significantly suggestive in selecting and developing a textbook of good quality, further, in understanding it.

Prior to presenting the evaluative plans for the textbook I have analyzed how Korea and America evaluate the textbooks in their own languages focusing on the process of approving and selecting them. The following problems are raised: the evaluative criteria for the textbook not playing a proper role as evaluative standards because of their ambiguity and abstractness in both of the countries, the evaluation centering on result rather than on process, and superficial and formal evaluation centered on editing and design rather than on qualitative depth for the contents of a textbook.

To improve such problems, this study proposed seven standard principles in developing the evaluative criteria of Korean textbook and three methods of developing the criteria. The criteria should be developed according to the principles of particularity, concreteness, practicality, publicity, democraticity, totality and discriminativeness. After

developed they should be checked according to the principles. The methods of developing the criteria include logical exploration, inductive construction and demand investigation, but the combination of the three methods can lead to developing ideal evaluative criteria.

It was seen that one can use a proper method of evaluating Korean textbook according to the purpose, subject, period and objects of evaluation. Since existing evaluation has been made focusing on quantity without considering evaluative situation, I proposed that one should use various methods such as quantitative and qualitative evaluations, process and result evaluations, and experimental and observational evaluations in accordance with the situation in the future.

[key words] Korean textbooks, textbook evaluation, textbook evaluation in Korea, textbook evaluation in America, the criteria of textbook evaluation, methods of textbook evaluation