

국어과 제재 텍스트의 요건

이성영 춘천교대

- I. 들어가며
- II. 국어교육과 텍스트
- III. 국어과 제재 텍스트의 요건
- IV. 요건들 사이의 관계
- V. 나가며

I. 들어가며

교육 현상의 필수 구성 요소는 교육과정, 교사, 학습자의 셋이다. 교육과정 혹은 교육 내용이 없는 교육이란 애당초 존재하지 않는다. 학습자가 없는 교사 혼자서의 행위는 독백에 지나지 않으며, 교사의 가르침 없는 학습자 혼자서의 행위는 학습일지언정 교육이라고 하기는 어렵다.

교재는 교육 현상의 필수 구성 요소는 아니다. 교재 없이도 교육 행위는 얼마든지 일어날 수 있다. 그러나 일반적으로 교재를 활용한 교육은 그 효율성이 높다. 교재는 교육과정의 내용이 구체화된 것으로서, 교사의 교수와 학습자의 학습이 효율적으로 일어날 수 있도록 도와주는 역할을 하기 때문이다. 따라서 교재의 효율성 여부는 교육의 성패를 결정짓는 중요한 요인이며, 이는 국어교육에서도 예외가 아니다.

국어과 교재의 대표는 국어교과서이다. 따라서 국어교육계에서는 국어교육의 효율성을 높이기 위해 국어교과서에 주목해 왔다. 국어교과서는 일반적으로 '계획 - 집필 - 검토 및 수정'의 절차를 거쳐 편찬된다. 계획 단계에서는 단원을 몇 개로 구성할 것인지, 각 단원에 어떤 성취기준을 배치할

것인지, 성취기준들을 어떤 범위와 수준, 순서로 다룰 것인지, 각 단원별 시간 배당을 어떻게 할 것인지 등을 결정한다. 집필 단계에서는 편찬 계획에 따라 실제 원고를 작성하게 되는데, 이 단계에서 가장 중요한 것이 바로 제재를 선정하는 일이다. 국어교과서¹에서 제재는 우선 분량도 가장 많고, 학습활동의 바탕이 되어 학습목표에 도달하게 하는 역할을 한다는 점에서 가장 중요한 부분이라 하지 않을 수 없다. 따라서 국어교과서 중에서 현장 교사들이 가장 크게 관심을 갖는 부분 또한 ‘제재’이다.²

이처럼 국어교과서에서 제재는 매우 중요하다. 따라서 이에 대한 연구가 더욱 활발히 이루어져야 한다.³ 이 글은 국어교과서의 제재가 어떻게 선정되는지 살펴보는 것을 목적으로 한다. 집필자들은 제재를 선정하는 과정에서 때로는 이전 교과서의 제재를 참고하기도 하지만, 많은 경우 자신의 독서 이력을 더듬고 주변 사람들의 조언도 듣고 혹은 도서관이나 서점을 무턱대고 뒤져서 적절한 제재를 찾기 위해 노력한다. 이 과정에서 집필자들은 과연 어떤 요인들을 고려하여 제재를 선정하는지, 다시 말해 국어교과서의 제재로 수록되기 위해서는 어떤 조건들을 충족시켜야 하는지에 대해서 살펴보고자 한다. 이 연구는 현실적으로 일어나고 있는 국어교과서 제재 텍스트의 선정 현상을 이론화하는 작업의 성격을 지닌다.⁴

1 이 글에서 국어교과서라 함은 초등학교의 ‘읽기’나 고등학교의 선택 과목인 ‘독서’(혹은 ‘독서와 문법’의 ‘독서 부분’)나 ‘문학’, 중학교나 고등학교 ‘국어’의 ‘읽기’나 ‘문학’ 부분에서 제재를 중심으로 단원 학습이 이루어지도록 구성된 서책 교과서를 뜻한다.

2 김은성 외(2013: 382)에서는 교과서 선정 과정에서 교사들이 가장 자주 언급하는 항목이 ‘제재(75회)’이고, 디자인(58회), 분량(47회), 학습활동(40회)이 뒤를 잇는 것으로 보고하고 있다.

3 정혜승(2003: 447-451)은 국어교과서의 제재에 대한 선행 연구들을 ‘제재의 텍스트로서의 적합성과 예술성 및 완결성 평가’, ‘제재의 주제와 가치에 대한 평가’, ‘제재 선정의 기준과 선정 적절성에 대한 평가’의 세 가지로 범주화하였다.

4 이 글에서는 국어과 제재 텍스트가 지녀야 할 요건에 한정하여 논의를 진행한다. 그러나 제재 텍스트를 선정하는 과정에는 그 밖에도 교과서의 지면 제한, 시간적 제약, 집필자의 기호, 출판사의 여건이나 영업 전략, 소비자들의 취향 등 더 많은 요인이 작용할 것이다.

II. 국어교육과 텍스트

국어교육에서 텍스트가 중요한 까닭은 단지 교재가 텍스트로 구성되고 교육 활동이 텍스트 중심으로 이루어지기 때문만은 아니다. 그것은 무엇보다 텍스트가 국어교육의 본령과 관련이 있기 때문이다. 국어교육은 국어능력을 길러주는 것을 목표로 하는데, 국어능력이란 다름 아닌 텍스트를 생산하고 수용하는 텍스트 능력이다.

국어교과서는 여러 유형의 텍스트들로 구성되는데, 크게 메타 텍스트, 서술 텍스트, 자료 텍스트, 활동 텍스트로 구분된다.⁵ ‘메타 텍스트’는 교과서 전체나 단원, 자료, 학습 방법 등에 대해 안내하는 역할을 한다. 최근의 교과서들은 교수-학습의 효율을 높이기 위해 메타 텍스트를 다양하게 활용하는 경향이 있다. ‘활동 텍스트’는 학습활동을 지시하는 역할을 한다. 워크북 형태로 구성된 교재들은 기본적으로 활동 텍스트가 중심이 된다. ‘서술 텍스트’는 그 단원에서 학습해야 하는 내용 요소에 대해 직접적으로 서술하는 역할을 한다. 가령 글의 주제를 파악하는 능력을 길러주기 위한 단원이라면 주제를 잘 파악하는 방법이나 전략에 대해 직접 서술한 부분이 이에 해당한다. 국어능력을 길러주기 위한 국어교과서에서 서술 텍스트가 어느 정도로 필요한지, 이것의 효율성을 높이는 방안에는 어떤 것이 있는지 등에 대한 연구가 필요하다. ‘자료 텍스트’는 학습활동의 대상이 되면서 그것을 통해 학습목표를 달성하도록 하는 역할을 한다. 이른바 ‘제재’라고 하는 것으로, 본고는 여

이러한 다양한 차원의 요인들이 서로 어떻게 작용하며 어떤 과정을 거쳐 실제 선택이 이루어지는지에 대해서는 별도의 연구가 필요할 것이다.

- 5 이 구분법은 이성영(2006)을 따르되 용어는 다소 바뀌었다. 이와 관련하여 신형욱·이재원(2011: 140-142)은 이 글의 ‘서술 텍스트’를 ‘수단 텍스트’로, ‘자료 텍스트’를 ‘목적 텍스트’라 하였다. 조국현(2012: 60)은 외국어 읽기 교육을 위한 교재의 구성 요소를 ‘예시 텍스트’, ‘안내 텍스트’, ‘점점 및 활용 텍스트’로 나누었다.

기에 초점을 맞추어 논의를 진행한다.

제재(題材)란 원래 ‘예술 작품이나 학술 연구의 바탕이 되는 재료’를 뜻하는데, 학교 교육에서는 학습활동의 바탕이 되는 재료 글이라는 의미로 사용된다. 일반적으로 제재는 특정한 학습목표가 따로 있고 그것을 성취하기 위한 수단으로서의 성격을 지니는 것으로 인식되고 있다. 그러나 제재가 수행하는 기능을 ‘수단’으로만 한정하는 것은 옳지 않다.

국어교과서의 자료 텍스트가 원래부터 제재로 인식된 것은 아니었다. 근대에는 ‘독본’이었던 것이 교수요목기 이후 마침내 ‘제재’ 개념이 등장하게 된 것이다(김혜정, 2005: 49-51). 특정한 학습목표를 도달하기 위한 재료 혹은 수단으로서의 성격을 지니는 것이 ‘제재’라면, 수록된 텍스트들이 그 자체로 교육 내용으로 기능하는 것이 ‘독본’이었다. 이처럼 자료 텍스트에 대한 인식이 독본에서 제재로 바뀌었지만, 그렇다고 해서 독본으로서의 성격이 아예 사라져 버린 것은 아니며, 기존의 독본으로서의 기능에다 제재로서의 기능이 덧붙여진 것으로 보는 것이 옳다. 국어교과서를 개발할 때 학습자들의 가슴에 다가가는 더 좋은 글을 찾기 위해 노력하는 것은 바로 자료 텍스트가 학습목표를 도달하기 위한 수단으로서만이 아니라 오로지 바로 ‘그 텍스트’임으로 해서 실리는 목적적 기능도 지니고 있기 때문이다. 국어교과서는 교수-학습의 효율성을 높이기 위한 자료일 뿐 아니라, 학생들의 독서 욕구를 충족시켜 주는 독서물로서의 역할도 수행해야 한다(정혜승, 2012: 2-3). 이것은 국어교육이 ‘무엇을 할 수 있도록 할 것인가’만이 아니라, ‘무엇을 읽도록(생각해 보도록, 경험해 보도록) 할 것인가’ 하는 것에도 관심을 가져야 함을 의미한다. 독서를 통한 의미 경험 또한 교육적으로 매우 중요한 가치를 지니고 있기 때문이다.

그렇다면 국어교과서의 자료 텍스트 혹은 제재는 구체적으로 어떤 요건을 갖추고 있어야 하는가? 다음 장에서는 이에 대해서 구체적으로 살펴보기로 한다.

III. 국어과 제재 텍스트의 요건

1. 목표 지향성

목표 지향성이란 제재가 학습목표(성취기준)를 달성하는 데 적합해야 한다는 조건이다. 성취기준은 내용 요소 기준과 내용 수준 기준의 두 가지 양상으로 구분할 수 있다. 내용 요소 기준은 학습자들이 어떤 지식을 알아야 하고 어떤 일을 수행할 수 있어야 하는가 하는 것과 관련되고, 내용 수준 기준은 그러한 지식이나 수행 능력을 어느 정도 수준까지 학습해야 하는가 하는 것과 관련된다. 따라서 여기서는 전자와 관련하여 ‘내용 요소 부합성’을, 그리고 후자와 관련하여 ‘내용 수준 적합성’을 설정하여 살펴본다.

1) 내용 요소 부합성

내용 요소 부합성이란 제재가 국어과에서 길러주고자 하는 지식, 기능, 전략, 태도 등을 학습하는 데 적절하게 기여할 수 있어야 한다는 조건이다. 가령 해당 단원의 학습목표가 글의 주제를 파악하는 능력을 기르는 것이라면, 그 단원의 제재는 주제를 파악하는 학습을 하는 데 잘 기여할 수 있는 것 이어야 한다는 것이다. 특히 5차 교육과정 이후 국어과는 목표 중심 교과서 체제를 지향하고 있는바, 이 체제 하에서는 학습목표 달성에 기여하지 못하는 텍스트는 제재로서의 자격이 없다. 따라서 제재를 선택할 때에는 학습목표를 도달하는 데 어떤 텍스트가 더 잘 기여할 수 있을 것인지 세심하게 판단하여야 한다.

한편, 내용 요소 부합성을 따질 때 그것의 포함 범위가 어디까지인가 하는 점이 문제가 될 수 있다. 특히 제재를 고를 때 어떤 텍스트 유형 혹은 종류에서 선정할 것인가 하는 점을 고려하여야 하는데, 이것이 내용 요소 부합성의 범위에 포함되는가 아닌가 하는 점이 문제가 된다. 이는 교육과정 ‘성

취기준'의 체제에 따라 달라질 수 있다. 가령 2007 국어과 교육과정에서는 각 성취기준에 구체적인 텍스트 종류가 표시되어 있었는데, 이 경우에는 성취기준이 규정한 텍스트 종류 안에서 제재를 선택하여야 내용 요소 부합성을 충족시키는 것이 된다.

2) 내용 수준 적합성

내용 수준 적합성이란 제재의 수준이 해당 학년의 발달 특성에 적합해야 한다는 조건이다. 제재의 난이도를 결정하는 요소는 여러 가지이다. 먼저 텍스트의 주제에 따라 난이도가 달라지는데, 주제 자체의 객관적인 난이도도 중요하지만 그 주제에 대한 학습자들의 관심이나 흥미 정도에 따라 영향을 받기도 한다. 그 밖에 형식적 측면과 관련해서는 미리보기나 시각 자료들, 도움말, 어휘풀이 등과 같은 장치들이 적절하게 제공되어 있는지, 그리고 어휘나 문장 차원의 이독성이 알맞은지, 서술 방식이나 내용 전개 방식이 적절한지 등도 텍스트의 난이도를 결정하는 요소로 작용한다.⁶

국어교과서의 제재를 선택할 때에는 이처럼 내용 요소와 내용 수준 차원에서 적합성 여부를 면밀히 따지는 과정을 거쳐야 한다. 이런 관점에서 보면 국어교육학이 해야 할 일 중의 하나는 국어과 성취기준들 각각과 잘 호응하는 제재 목록을 구비하는 것이다. 가령 '인물의 심리 추론'이라는 내용 요소가 있다면 이 학습 요소를 성취하는 데 잘 기여할 수 있는 <소나기>라는 작품을 짝지어 두고 그것의 적정 학년까지 타당하게 설정해 둔다면 국어교육은 그만큼 성공적으로 수행될 가능성이 높아지게 된다.

6 신형욱·이재원(2011: 151)은 '새로운 낱말 / 낱말 수 × 100'으로 계산하는 학습 부담률을 소개하고 있다.

2. 가치 지향성

국어교과서의 각 단원은 국어능력을 길러 주기 위해서 기획된 것이므로, 각 단원에 수록될 제재들은 당연히 목표 지향성을 충족시켜야 한다. 그런데 목표 지향성은 제재가 갖추어야 할 필요조건이기는 하지만 충분조건은 아니다.

국어과도 하나의 교과임으로 해서 교과적 특수성뿐 아니라 교육적 보편성 조건도 갖추어야 한다. 국어과의 교과적 특수성이 국어능력을 길러 주는 것이라면, 우리나라 교육의 교육적 보편성은 ‘홍익인간’으로 대표되는 성숙한 인간을 기르는 것으로 볼 수 있다. 국어과 또한 이에 기여해야 하는데, 이러한 지향은 현재 우리 국어과 교육과정에도 명기되어 있다. 2011 국어과 교육과정에서는 제일 첫 부분에 ‘1. 추구하는 인간상’이 제시되어 있고, ‘3. 목표’의 첫 단락에서도 ‘건실한 인격’, ‘건전한 국민 정서’, ‘미래 지향적 공동체 의식’을 함양하는 과목이라고 밝히고 있다(교육과학기술부, 2011: 1-3).

우리나라 국어과 교육과정에서는 가치 지향성을 총론 수준에서 추상적으로 언급하는 것에 그치고 있지만, 이른바 G2인 미국과 중국의 국어과 교육과정에서는 가치 지향성이 더 구체적으로 진술되어 있다. 미국의 CCSS(Common Core State Standards)에서는 읽기의 범위를 제시하고 있을 뿐 아니라, 부록에서 교사들이 사용할 수 있는 자료 텍스트와 학생들의 실제 활동 자료를 350여 쪽에 걸쳐 제시하고 있고, 중국의 교육과정에서도 자국의 유구한 문화가 반영된 각종 시문(詩文) 135수의 구체적인 목록을 부록으로 제시하고 있다(이관규, 2013: 189, 192, 201). 이러한 조치에는 특정의 가치를 담고 있는 텍스트들을 국어교육을 위한 자료로 삼아야 한다는 의지가 반영되어 있다.

한때 활발히 진행되었던 ‘정전’에 대한 논의는 가치 지향성과 관련이 깊다. 정전을 형성하는 동인이 작품 자체의 미적 속성에 있느냐 아니면 문화적·정치적 권력의 자기 정당화 기제에서 비롯된 것이냐 하는 논란도 있고,

정전의 기능이 문화 공동체의 가치를 전수하는 순기능을 수행하느냐 아니면 수동적인 인간을 생산하는 역기능을 수행하느냐 하는 등의 논란이 있지만(김혜영, 2008: 91), 이 논란의 바탕에는 교육과정의 변화에도 불구하고 지속적으로 교과서에 실리는 정전들이 존재한다는 사실, 다시 말해 교육과정에서 제시하고 있는 성취기준과는 무관하게 학생들에게 읽혀야 할 가치가 있다고 인정되는 텍스트 목록들이 존재한다는 전제가 깔려 있다.

국어교육계에서 정전 논의는 주로 문학교육 쪽에서 이루어져 왔다. 국어교육에서 문학 작품이 매우 중요한 자료 유형으로 활용되며 교사들의 장르 인식이나 선호에서 문학 중심주의가 실재하는 것도 사실이지만(이순영, 2011: 526), 그러나 다른 한편으로 학생들은 이야기책만큼이나 지식 탐구나 얹의 즐거움을 주는 정보책 읽기도 좋아하며(이순영, 2011: 508-509) <기미독립선언서>나 <백범일지> 등에서 보는 것처럼 학생들에게 읽힐 만한 가치를 지니는 텍스트가 반드시 문학 작품으로 한정되지 않는다는 점도 사실이다. 이런 점에서 문학교육에서 정전과 관련된 논의가 활발한 것처럼, 비문학 텍스트들의 국어교육적 가치에 대한 논의도 더욱 활발해져야 할 것이다.

텍스트의 가치는 여러 차원에서 입체적으로 존재하며, 각 차원의 가치들은 서로 공존 가능하다. 여기서는 개인 차원과 공동체 차원으로 나누어 개인의 성장 차원에서는 대자성을, 공동체의 가치 전수 차원에서는 문화성을 설정한다.

1) 대자성

텍스트를 분류하는 기준은 그 목적에 따라 다양하겠지만, 학습 독자들의 내적 성장에 기여하는 가치를 담고 있는 정도에 따라서도 분류할 수 있다. 용어가 적절한가 여부는 차치하고, 여기서는 성장에의 기여 가능성이 낮은 텍스트를 즉자적 텍스트로, 그 가능성이 큰 텍스트를 대자적 텍스트라 부르고자 한다. 그래서 국어과 제재는 다른 조건이 같다면 가능한 한 대자성이 큰 텍스트를 선정하여 수록하여야 한다.

즉자적 텍스트란 그 의미 혹은 본질이 이미 결정되어 있어서 다른 가능성이 거의 없는 텍스트를 뜻한다. 그것 자체만의 가치를 지녀서, 그것을 읽는 학습 독자의 마음속에서 새로운 생각의 싹을 틔울 가능성이 거의 없는 텍스트가 즉자적 텍스트이다. 예컨대 복약 설명서는 대표적인 즉자적 텍스트라 할 수 있는데, 이것은 설명 내용에 따라 약을 복용하는 것 이외에 더 이상의 가치를 지니지 않는다. 그 내용을 음미할 이유도 없고 기억할 까닭도 없다. 그 본질이 이미 확정되어 있어서 다른 가능성이 발현되기 어려운 텍스트가 바로 즉자적 텍스트이다.⁷

대자적 텍스트는 그 의미 혹은 본질이 고정되어 있지 않아서 학습 독자들에게 다양한 가치 실현의 가능성이 높은 텍스트를 뜻한다. 텍스트가 그 자체의 의미를 전달하는 데 그치지 않고 독자들의 성찰을 유발하여 새로운 의미(앎, 느낌, 생각, 깨달음, 신념)를 불러일으킬 가능성이 농후한 텍스트가 바로 대자적 텍스트이다. 대자적 텍스트는 주체로 하여금 기성의 껍질을 떨쳐버릴 수 있게 하는 변증법적 체험을 제공하는 텍스트이며(김인환, 1994: 89), 이런 점에서 독자들의 ‘성찰’과 의미나 가치의 ‘부정성(不定性)’을 그 특성으로 지닌다.⁸

대자성의 정도는 우선 텍스트 유형과 관련이 있어 보인다. 텍스트 유형을 크게 문학 텍스트와 비문학 텍스트로 나눈다면 상대적으로 문학 텍스트

7 즉자(卽自)와 대자(對自)는 헤겔 철학에서 사용된 용어이다. 본고는 헤겔의 용어를 그대로 가져와서 사용하였지만, ‘즉자적 텍스트’에는 실존주의의 ‘본질적 존재’의 개념을, 그리고 ‘대자적 텍스트’에는 ‘실존적 존재’의 개념을 포함하였다.

8 즉자적 텍스트와 대자적 텍스트의 이러한 특성은 롤랑 바르트가 구분한, 의미가 고정되어 있어서 단지 소비만 되는 ‘읽을 수 있는 텍스트’와 독자가 얼마든지 새로운 의미를 부여할 수 있는 ‘쓸 수 있는 텍스트’를 떠올리게 한다. 한편 정기철(2001: 200-202)은 ‘좋은 글’과 ‘알맞은 글’을 구분하였는데, ‘좋은 글’이란 가르치는 쪽의 가치관을 담아 일반적으로 제시되는 글이고 ‘알맞은 글’이란 학습자의 입장에서 그들에게 도움이 되는 글이라고 하였다. 그리고 ‘알맞은 글’은 ‘잘 이해되는 글, 공감이 가는 글, 감동이 있는 글, 나를 변화시키는 글, 삶의 문제를 해결할 수 있는 열쇠를 제공하는 글’이라고 하였다.

는 비문학 텍스트에 비해 대자성이 큰 것으로 볼 수 있다. 문학 텍스트는 일반적으로 삶에 대한 통찰을 주는 것을 존재 목적으로 하기 때문에 학습 독자들의 마음에 울림을 줄 가능성이 크다. 이에 비하면 비문학 텍스트들은 학습 독자의 성장과 거리가 먼 것들이 많다. 수많은 상품 광고나 교통 등의 안내문, 규정이나 법규, 각종의 보증서나 증명서, 진단서, 감정서, 계약서, 공고문, 고지서 등과 같은 실용문 부류는 대자성이 약하고 따라서 특별한 경우가 아니라면 국어과 제재로서는 마땅하지 않다.⁹

그러나 문학 텍스트 중에서도 대자성이 낮은 것도 있을 수 있고, 비문학 텍스트 중에서도 대자성이 높은 텍스트도 있을 수 있다. 따라서 학습 독자들의 성장에 기여하는 제재를 국어교과서에 신기 위해서는 텍스트의 가치를 식별해 낼 수 있는 텍스트 전문가들의 역할이 중요해진다. 문학 텍스트의 가치를 평가하는 문학 비평가가 있는 것처럼, 비문학 텍스트에 대한 비평가(전문가) 또한 필요한 까닭이다.

대자성의 정도는 텍스트 종류와도 무관하지 않다. 박여성(2011: 139)에 따르면 독후감이나 비평문, 의사 소견서, 사고 경위서는 텍스트 분류상 동일한 ‘확인 텍스트 - 묘사형 부류 - 심판하는 부류’에 속한다. 그렇지만 국어 교과서에는 독후감이나 비평문은 실리지만 의사 소견서나 사고 경위서와 같은 것은 거의 실리지 않는다. 그 까닭은 역시 대자성의 정도가 다르기 때문이다.

같은 텍스트 종류 안에서도 대자성의 정도가 다를 수 있다. 같은 여행기라도 단순한 풍경 소개 위주의 글보다는 다양한 삶의 모습이나 문화를 담고 있어서 세상과 삶에 대한 인식을 넓혀 주는 기행문이 대자성이 더 큰 것으로 볼 수 있다.¹⁰

9 만약 한국어 학습자가 생활을 위한 한국어 능력을 갖추어야 하는 상황이라면 이들 부류의 텍스트는 중요한 학습 자료로 다루어질 수 있다.

10 특정 텍스트 종류의 교육적 가치는 영역에 따라 달라질 수 있는 것 같다. 예컨대 어떤 일의 방법이나 차례를 설명한 설명서는 대자성이 약해서 읽을 글로서는 가치가 떨어지지만,

2) 문화성

우리 주변에는 수많은 일기 텍스트들이 있고, 그중에는 학생들의 내면에 울림을 불러일으키는 것도 상당하다. 그러나 그런 일기들을 다 채쳐 두고 국어교과서에 주로 실리는 것은 <난중일기>, <백범일지>, <안네의 일기> 등이다. 일기 장르에서 이들이 유독 선호되는 까닭은 바로 이들이 내용상으로 대자성을 지니고 있을 뿐 아니라 우리나라 혹은 인류의 역사와 관련하여 기념비적인 성격을 갖고 있기 때문이다. 학습 독자들은 이러한 텍스트를 읽으면서 시련의 역사와 그 와중에서 빛난 인물들의 마음과 행적을 되새기게 되는데, 그 과정에서 민족 혹은 인류 차원에서의 바람직한 가치나 문화적인 기억¹¹⁾들을 전수받게 된다.

교육의 궁극 목적이 무엇인가 하는 점에 대해서는 여러 이론이 있지만, 그중의 하나는 공동체가 지향하는 바람직한 가치를 전승하기 위해 교육을 한다는 것이다. 우리 세대는 부모 세대들로부터 이러저러한 책을 읽으라는 권고를 듣고서 그러한 책들을 읽어 왔고, 우리 또한 자녀 세대들에게 이러저러한 책을 읽으라고 말하는데, 그러한 과정을 통해서 우리 공동체가 바람직하다고 생각하는 가치들이 유유히 전승되는 것이다. 범위를 좁혀서 <홍길동전>이나 <춘향전>은 오랫동안 국어교과서에 실려 왔으며, 국어교육계에 종사하는 사람들은 대개 이들 작품이 국어교과서에 실려야 한다고 말한다. 그것은 문학사적 가치 이외에도 신분제 속에서 드러나는 갈등의 다양한 양상과 그것의 해결, 사랑과 정절, 비판과 혁신 등과 같은 사회적 가치뿐 아니라 해학이나 풍자와 같은 전통적인 미의식이 고스란히 담겨 있기 때문일 것이다. 이처럼 우리의 문화적 자원을 풍부히 담고 있는 텍스트들을 제재로 수록함으로써 공동체 구성원들의 국어와 국문학 및 텍스트에 대한 공통 의식

쓰기에서는 사정이 달라진다. 일의 절차나 방법을 상대방이 잘 알아들을 수 있도록 요령 있게 글로 설명하는 힘은 쓰기 교육의 중요한 내용이 될 수 있다.

11 문화적 기억에 대해서는 정래필(2013) 참고.

을 형성하며, 언어 문화적 스키마를 공유하고 계승해 나가는 것이다(김혜정, 2009: 320-321).¹²

문화성 차원의 가치가 풍부한 텍스트는 이른바 정전들이다. 우리는 정전을 통해서 문화적 일관성 혹은 동질성을 확보한다(정재찬, 2004: 100-101). 그런데 정전은 대개 그 목록이 이미 정해져 있기 때문에, 실제 교과서 편찬 과정에서는 정전들의 목록과 각 단원의 성취기준들을 짝 짓는 작업이 먼저 수행된다.¹³ 그 이후에 짝을 찾지 못한 성취기준들에 대해서는 그에 적합한 텍스트들을 발굴하기 위해 노력하게 되는데, 이때에도 문화성은 여전히 유효한 판단 기준으로 작용한다.¹⁴

국어과 제재는 공동체적 가치의 계승을 위해 문화성 조건을 갖추어야 하지만, 그렇다고 해서 언제나 전통적 가치에 매몰되는 것은 피해야 한다. 정전을 구성하는 자질들 혹은 비교적 항존성을 지니고 있는 공동체적 가치들도 사실상 시간의 흐름에 따라 변하게 마련이다. <논어>나 <주역>은 정전의 자리에서 물러난 지 이미 오래이고, <홍길동전>이나 <호밀밭의 파수꾼> 등처럼 한때 금서였던 것들이 지금은 필독서가 되기도 하는 것이다. 이러한 변화는 사회가 지향하는 가치가 달라졌기 때문이다. 따라서 제재를 선택할 때에는 과거의 가치에만 매달릴 것이 아니라 미래 사회가 요구하는 가치를 담아가려고도 해야 한다. 이를 위해서는 미래에는 사회가 어떤 모습으로 변해갈 것인지, 그러한 사회는 어떤 능력이나 소양을 지닌 개인을 요구하는지 등에

12 문화성은 대자성과 중첩되는 경우가 많을 것이다. 그러나 이 둘이 꼭 일치하는 것은 아닌데, 가령 <아프리카 고릴라는 핸드폰을 미워해>와 같이 환경의 중요성을 일깨우는 글은 문화성보다는 대자성이 강하고, <훈민정음 언해>를 가르치는 것은 대자성보다는 문화성 차원의 선택으로 볼 수 있을 것이다.

13 이 와중에서 간혹 텍스트의 성격과 성취기준 사이의 연결이 부자연스러운 경우도 발생한다. 교육적 가치가 큰 정전을 신고자 하는 욕구로 인해 빚어지는 현상이다.

14 문화성은 선택의 기준일 뿐만 아니라 배제의 기준이기도 하다. 그리하여 공동체가 지향하는 가치에 어긋나는 이념이나 풍속(성적 표현, 비속어 등)을 담고 있어서 수록하지 못하는 상황도 더러 생긴다.

대한 통찰과 탐색이 선행되어야 한다.¹⁵ 이를 통해 새로운 정전 목록이 구성되고, 나아가 공동체적 가치가 조금씩 진화되어 갈 것이다.

3. 조화 지향성

국어교과서에 실리는 제재들은 어느 한쪽으로 치우쳐서는 안 된다. 편식이 건강에 나쁘듯이 편독(偏讀) 역시 성장에 바람직하지 않기 때문이다. 이런 점에서 학습 독자들의 균형 잡힌 정신 건강을 도모하기 위하여 다양한 가치를 지닌 글들을 국어교과서에 두루 수록하기 위한 기준으로 조화 지향성을 설정한다. 조화 지향성은 텍스트의 내용이나 형식 차원에서 다양한 텍스트들이 고루 수록되어야 한다는 ‘균형성’과, 학년이나 학교급의 수준에 따라 수록되는 제재 텍스트가 서로 다르면서도 연계되어야 한다는 ‘계열성’으로 나눌 수 있다. ‘균형성’에서는 공식적 분포를 문제 삼는다면, ‘계열성’에서는 학습 순서의 선후 배치를 문제 삼는다는 점에서 차이가 있다.

1) 균형성

국어과 교과서의 제재로 수록되는 텍스트들은 우선 그 유형과 종류 차원에서 균형을 이루어야 한다.¹⁶ 텍스트 유형을 분류하는 기준에는 문체, 매체, 테마, 주제 전개 방식 등 여러 가지가 있지만, 유형 분류의 가장 일반적인 기준은 텍스트 목적(기능)이다.¹⁷ 실제로 80% 이상의 텍스트 종류의 명칭에 텍스트 기능이 반영되어 있다(박여성, 1994: 37)거나 2,100여 개의 실용 텍

15 가령 우리 사회는 점점 더 다문화 사회로 변모해 갈 것이며, 그에 따라 다원주의와 관용(tolerance)의 정신이 더욱 필요해질 것이다.

16 텍스트 유형과 텍스트 종류에 대한 개념적 구분은 조국현(2001: 402-406)을 따른다. 텍스트 종류는 하위 단계에 속하는 구체적인 텍스트 집단을 뜻하며(예, ‘서평’), 텍스트 유형은 상대적으로 상위 단계의 추상적 텍스트 집단을 뜻한다(예, ‘논증’).

17 텍스트 유형의 여러 가지 분류 방식에 대해서는 박여성(1994: 37), 김갑년(2000: 504), 이성만(2012: 37) 등 참고.

스트 명칭 중에서 근본적 명칭은 주로 지시, 명령, 위임 등과 같은 텍스트 기능이 언급되며, 파생적 명칭은 주로 매체(라디오보도, 신문기사, 전화대화 등)와 테마(날씨보도, 여행보도, 사용설명서 등)가 사용된다(김갑년, 2000: 505)는 사실들도 텍스트 기능이 텍스트의 분류에서 가장 중요한 역할을 한다는 점을 보여 준다. 이에 따라 현재 국어교육에서도 기능(목적)에 따른 유형 분류법을 채택하여, 정보전달, 설득, 친교(사회적 상호작용), 정서표현의 네 가지로 크게 나눈 다음 그 안에서 구체적인 텍스트 종류들을 다시 하위 분류하고 있다.¹⁸

이러한 국어교육의 텍스트 분류법에는 문제가 없지 않다. 교육과정에서 텍스트를 분류하는 층위가 혼란스럽기도 하고(홍기찬, 2008: 125-126), 과목이나 영역에 따라 분류 체계가 다르기도 하다(박진용, 1998: 274-277). 그러나 가장 본질적인 문제는 텍스트들 중에는 그 성격이 명쾌하게 구분되지 않는 것이 많다는 점이다. 가령 광고는 정보전달과 설득을, 그리고 기행문은 정보전달과 정서표현을 공유할 수 있다. 우화 또한 정서표현인지 설득 텍스트인지 판정하기가 쉽지 않다. 이러한 문제는 기능이란 기본적으로 상황 의존적이고 그래서 가변적일 수밖에 없기 때문이다(김봉순, 2010: 177-183)에 발생한다. 그러나 이런 문제가 있음에도 불구하고 텍스트의 기능을 대체할 만한 더 합리적인 분류 기준은 잘 발견되지 않는다.

분류 기준이 무엇이 되었건 간에 중요한 것은 텍스트 유형과 종류들 사이에서 적절한 균형을 이루면서 제재가 선정·수록되어야 한다는 점이다. 유형들 사이에 적절한 비율도 고려해야 할 뿐 아니라 각 유형에 속하는 수많은 텍스트 종류들 중에서 구체적으로 어떤 것을 선택하여 실을 것이지도 결정하여야 한다.¹⁹

18 국어과 교육과정의 텍스트 분류에 대해서는 이도영(2007: 267-268), 김혜정(2009: 353), 김봉순(2010: 193) 참고.

19 이를 위한 구체적인 지침을 마련하는 일은 별도의 논의를 필요로 하는 사안이므로 이 글에서는 논외로 한다. 다만, 이 경우에도 목표 지향성과 가치 지향성이 중요한 잣대로 작용

기능이나 목적을 국어교육을 위한 텍스트 분류의 근간으로 삼는다고 해서 다른 분류 기준을 도외시하는 것은 바람직하지 않다. 가령, 텍스트는 서술 양식에 따라서 설명, 논증, 서사, 묘사, 교술 등(이성만, 2009: 18)으로 분류하기도 하는데, 이들 사이의 균형 또한 고려해야 한다. 가령 ‘서사’라는 서술 양식은 정서표현뿐만 아니라 정보전달이나 심지어 설득을 위한 텍스트에서도 활용될 수 있다. 따라서 기능(목적)에 따른 분류에서는 균형을 잘 이루고 있지만 서술 양식 차원에서는 어느 한쪽으로 치우치는 상황도 발생할 수 있다. 그러므로 기능(목적)뿐 아니라, 서술 양식, 매체 양상, 문체 특성 등 여러 차원에서 적절히 균형을 이루면서 제재가 수록되어야 한다.

텍스트 유형과 관련하여 덧붙이고 싶은 것은 텍스트의 전형성과 개성성의 균형도 고려해야 한다는 점이다. 일반적으로 특정한 언어 기능(機能)은 특정한 언어 표현과 관습적으로 연결되어 있는 경우가 많다. 그리하여 텍스트들 중에는 해당 기능에 흔히 쓰이는 관습적인 구조와 표현 방식들이 채택되어 구성된 것도 있고, 기능과 형식(표현)의 연결이 생경한 텍스트도 있다. 전자는 전형성이 높은 텍스트이고 후자는 개성성이 높은 텍스트이다.

전통적으로 국어교과서에는 전형성이 높은 텍스트를 주로 선정하여 수록하였다. 국어교육은 학생들에게 텍스트의 다양한 형식을 두루 가르쳐야 할 의무를 지니고 있었고, 이를 위해서는 각 텍스트 종류별로 그것의 형식적 특성을 가장 전형적으로 담고 있는 텍스트를 골라서 가르쳐야 했기 때문이다. 그리고 그 결과로서 한국인이라면 기행문은 어떤 형식으로, 논설문은 또 어떤 형식으로 구성되는지에 대한 스키마를 형성할 수 있었다. 그런데 문제는 이런 전형성 위주의 제재 선정은 현재 일어나고 있는 장르 융합 혹은 장르 뛰어넘기 현상, 예를 들면 팩션, 셀픽션, 내러티브를 차용한 설명문이나 기사문,²⁰ 그림(사진)과 짧은 글의 결합(아포리즘), 일기나 편지 형식의 소설

해야 하는 것은 변함이 없다.

20 신문 기사가 언제나 6하 원칙에 따라 내용이 구성되거나 역피라미드형으로 구조화되는

등 실험적이면서도 성공적으로 제 역할을 수행하고 있는 여러 텍스트 현상들을 반영하지 못한다는 점이다. 또한 전형성 위주의 제재 선정은 현재 우리 사회의 창의성 신장 요구에 부응하기 어렵다는 점에서도 문제다. 국어교육은 제재의 형식 차원에서 창의성이 구현된 텍스트들도 수록하여 학생들에게 창의성의 씨앗을 심어주어야 한다.

국어교과서에 실리는 제재들은 주제 영역에서도 균형을 이루어야 한다. 인문, 사회, 과학·기술, 예술 등 다양한 분야의 글들이 고루 실려야 하며, 나아가 한 주제 영역 안에서 세부 주제 사이의 균형 또한 놓쳐서는 안 된다. 가령, 인문 영역 안에서 문학, 역사, 철학 사이에, 그리고 사회 영역 안에서 정치, 경제, 일반사회, 지리 등 세부 영역 사이의 균형을 세심하게 고려해야 한다. 그래야만 인간과 사회, 세상에 대한 균형 잡힌 이해가 가능해지고, 이를 통해 무엇보다도 삶의 입체성에 대한 이해에 도달할 수 있기 때문이다. 주제에서 범위를 조금 더 넓혀서 텍스트 내용을 구성하는 여러 요소들, 예컨대 배경이나 인물, 분위기 등에서도 가급적 어느 한쪽으로 몰리지 않도록 고려하는 것이 좋다.

대상을 바라보는 태도 또한 균형을 이루는 것이 바람직하다. 텍스트에는 그 텍스트가 다루고 있는 대상에 대한 서술자의 태도가 다소간 담겨 있게 마련이다. 따뜻하고 수용적인 태도를 지닐 수도 있고 차갑고 비판적인 태도를 취할 수도 있다. 낙관적일 수도 있고 비관적일 수도 있으며, 회고적이거나 보수적일 수도 있고 미래지향적이거나 진보적일 수도 있다. 제재가 이들 중 어느 한쪽 태도에만 집중되는 것은 바람직하지 않다.

제재를 선정할 때에는 텍스트의 유형과 주제뿐 아니라 생산 맥락의 균형도 고려해야 한다. 생산 맥락이란 텍스트가 어떤 사회·문화적 배경 하에서 생산되었는가 하는 것으로, 좁혀서 말하면 그 글을 쓴 필자가 누구인가 하는 점이다. 그리하여 편찬 단위 안에서는 같은 필자의 글을 여러 편 실지

것이 아니라는 것에 대해서는 신명선(2005: 363-370) 참고.

않는 것이 원칙이다. 지면이 제한되어 있으므로 가급적이면 다양한 생산 배경의 텍스트를 수록하는 것이 바람직하기 때문이다. 같은 필자는 아니지만 생산 배경이 유사한 글이 어느 한쪽으로 몰리는 것도 바람직하지 않다. 따라서 필자들이 살았던 시대나 지역, 성별, 나이 등의 차원에서 균형을 이루어야 한다. 이와 관련하여 영미권 필자에 치중되어 있는 것을 다양한 문화권으로 다면화하는 것, 여성 및 학생 필자의 글을 더욱 풍부하게 확보하는 것 등이 과제라 할 수 있다.

국어과 제재는 친숙성과 참신성 또한 균형을 이루어야 한다. 친숙성이 높다는 것은 기존 국어교과서의 제재로 여러 차례 수록되어 친숙한 것을 말하고 참신성이 높다는 것은 이전 교과서에서는 수록된 적이 없어서 낯선 것을 뜻한다. 텍스트의 유형과 주제, 그리고 생산 맥락 등 모든 차원에서 균형을 이루고 있지만 그 텍스트들이 전부 이전 교과서에 실린 것들이라든지 역으로 모두가 새로 발굴된 낯선 것들이라면 바람직한 선정으로 보기 어렵다. 교육은 항존적 가치를 이어가기도 해야 하고 다른 한편으로는 새로운 가치의 창출을 유인하기도 해야 하기 때문이다.

친숙성 혹은 참신성 여부를 판정하는 주체는 교과서 개발자나 사용자(교사, 학생)이다. 여타의 기준이 텍스트 자체가 지니고 있는 특성에 근거한 것이라면, 이 기준은 텍스트를 사용하는 사람 즉 교사나 학생 입장에서 그 정도가 판가를 난다는 점에서 외적 기준이라고 할 만하다. 그런데 학생 사용자는 이 기준과 무관할 수 있는데, 그것은 그들에게는 모든 텍스트가 처음 접해 보는 것일 가능성이 크기 때문이다.²¹ 친숙성 여부는 특히 교사들에게 민감한 요건이다. 새 교과서에 실린 제재의 친숙성 여부에 따라 교재 연구에 참여할 노력이 달라지기 때문이다.

21 학생들에게 친숙성과 참신성은 역전되는 것일 수도 있겠다. 오래 전에 생산된 정전류는 생경한 반면 최근에 생산된 텍스트가 오히려 친숙하게 다가갈 가능성이 크기 때문이다.

2) 계열성

교과서 개발자들은 자신이 담당하고 있는 편찬 단위 내 교과서에 대해서만 통제권을 지닌다. 따라서 제재를 선정할 때에는 우선은 편찬 단위 내에 수록할 텍스트들이 학습 난이도에 따라 학습 순서가 계열을 이루도록 노력해야 하며, 나아가 편찬 단위 밖의 이미 편찬되어 있는 국어교과서의 제재와의 계열성 또한 고려하여야 한다.

제재를 선정할 때에는 먼저 텍스트 유형의 계열성을 고려하여야 한다. 이와 관련된 문제 중의 하나는 국어과 교육과정에서는 학년이나 학교급을 막론하고 제시되는 텍스트 유형의 비율이 기계적으로 고정되어 있다는 점이다. 이 바탕에는 ‘정보전달’, ‘설득’, ‘친교’, ‘정서표현’의 텍스트 유형이 모든 학령의 학습자들에게 유사하게 활용되며, 네 유형을 활용하는 능력이 평행하게 발달한다는 잘못된 가정이 깔려 있다. 이는 ‘학습자들의 심리(발달 특성)’보다는 ‘텍스트의 논리(존재 양상)’를 더 중시했기 때문이다. 학령에 따라 텍스트 유형의 비율을 달리하여 제시하는 것이 학습자들의 심리에 부합한다. 가령 초등 저학년에게는 정서표현(문학)과 친교 위주의 텍스트가 제시되어야 할 것이고 이후 학년이 높아가면서 점차 정보전달이나 설득 텍스트의 비중이 높아져야 할 것이다.²²

텍스트 종류들 상호간에도 계열성을 고려하여야 한다. 텍스트 종류에 따라 요구되는 사고의 복잡도가 달라질 수 있기 때문이다. 가령, 동일한 현상에 대한 설명문과 비평문이 있다면 논리적으로 볼 때 설명문보다는 비평문이 더 복잡하고 따라서 더 나중에 학습하는 것이 옳다. 비평문에는 현상에 대한 설명적 내용과 함께 그에 대한 필자의 평가적 견해가 덧붙여 있기 때문이다. 또한 독서 감상문보다는 서평이 더 복잡하다. 독서 감상문에서는 필자

22 이와 관련하여 듣기와 말하기, 읽기, 쓰기의 각 영역에서 네 가지 텍스트 유형이 한결같이 강조되는 현 체제도 개선되어야 한다고 믿는다. 가령 읽기에서는 ‘정보전달’이나 ‘정서표현’이 상대적으로 강조되고 듣기와 말하기에서는 ‘친교’나 ‘설득’이 더 큰 비중을 차지하는 것이 바람직할 것이다.

의 감상을 있는 그대로 적기만 하면 되지만, 서평에서는 감상이나 평가에 대한 타당한 근거가 제시되어야 하기 때문이다. 이런 점에서 계열성이 살아 있는 국어교육을 기획하고 수행하기 위해서는 장르들 각각의 성격과 복잡도를 규명하고 그에 따른 위계화의 원리를 도출하는 연구가 뒷받침되어야 할 것이다.

계열성은 텍스트의 전형성 및 개성성과도 관련된다. 일반적으로 저학년에서는 텍스트의 기능과 형식이 관습적으로 결합되어 있는 전형성 높은 텍스트 위주로 선정하고, 이후 점차 개성성이 높은 텍스트의 비중을 높여가는 것이 좋아 보인다.

계열성 요건은 텍스트의 주제 차원에서도 충족되어야 한다. 텍스트 주제의 계열성을 살리는 일반 원칙은 ‘단순 → 복잡’, ‘구체 → 추상’, ‘개인 → 사회’ 등이다. 그러나 이러한 일반 원칙이 실제 제재 선정 상황에서 유용하게 활용되기 위해서는 더욱 구체적인 계열화 방안이 마련되어야 한다. 교과서 편찬 과정에서 현실적으로 취할 수 있는 쉬운 방법은 직전 학년이나 학교급의 교과서를 분석하여 그것에서 확장·심화되도록 하는 것이다. 그러나 본질적인 해결책은 학습자들의 지적 수준과 관심사의 발달적 변화 양상에 대한 객관적인 연구 결과에 바탕을 두어 주제 계열화의 틀을 마련하는 것이다. 주제와는 좀 다른 차원에서 텍스트 내용의 성격 차원에서도 계열성 문제를 생각해 볼 수 있다. 가령, 초등 저학년에서는 환상성이 강한 텍스트를 다수 수록하다가 이후 점차 사실성이 강한 텍스트들의 비중을 높여 가는 것이 바람직할 것이다.

생산 맥락의 계열성 또한 충족되어야 하는데, 이와 관련하여 동일 작품이 학년이나 학교급을 달리하면서 반복적으로 수록되는 것은 바람직하지 않다. 가령, 〈소나기〉는 오랫동안 중학교 국어교과서에 수록되어 초등이나 고등에서는 수록되지 않았다. 계열성 요건이 작동했기 때문으로 해석된다. 그런데 2007 교육과정에 따른 교과서 개발 과정에서 초등에 먼저 수록되면서 중학교에서는 이를 다시 수록하기 어려운 상황이 발생했었다. 이런 점에서 7

차 교육과정기 때 초등 1학년 읽기 교과서와 중학교 1학년 국어교과서에 <강아지똥>이 동시에 수록된 것은 문제라 할 수 있다. 물론 동일 텍스트라 해도 서로 다른 수준의 학습 요소를 다룰 수 있다. 그러나 제재 텍스트가 지니고 있는 여러 가치를 감안할 때, 그 성취 기준을 반드시 그 텍스트로만 달성할 수 있는가 하는 점과, 이왕이면 서로 다른 텍스트를 통한 다양한 의미 경험을 제공하는 것이 좋지 않은가 하는 점들을 고려해 보면, 그리 바람직한 현상이라고 하기는 어려워 보인다.

IV. 요건들 사이의 관계

앞 장에서 살펴본 국어과 제재가 갖추어야 할 요건들을 정리하면 다음과 같다.

개별 텍스트 차원				상호 텍스트 차원	
목표 지향성		가치 지향성		조화 지향성	
내용 요소 부합성	내용 수준 적합성	대자성	문화성	균형성	계열성

목표 지향성과 가치 지향성은 개별 텍스트 차원에서 작용한다는 공통점이 있다. 이 두 요건은 같은 차원에서 작동하기 때문에 서로 얹혀서 다양한 양상을 빚어낸다. 첫 번째는 목표 지향성과 가치 지향성이 모두 충족된 경우이다. 두 번째는 목표 지향성은 충족시키지만 가치 지향성은 낮은 경우이며, 세 번째는 목표 지향성은 미흡하지만 가치 지향성이 강한 경우이고, 네 번째는 목표 지향성과 가치 지향성 모두 낮은 경우이다. 두 지향이 모두 충족된 첫 번째 경우는 매우 행복한 경우이며, 교과서 개발자는 이러한 제재를 발굴하기 위해 노력한다. 반대로 두 지향 모두 충족시키지 못하는 네 번째 경우

라면 교과서 개발자는 수록 여부에 대해 전혀 고민할 필요가 없다. 선택이 힘든 경우는 두 번째와 세 번째가 서로 경쟁할 때이다. 이 상황에서 어떤 것을 선택할 것인가 하는 것은 국어교육관이나 교과서 취향에 따라 달라진다.

목표 지향성 위주로 선정되면 텍스트 자체의 매력도는 떨어질 가능성이 크다. 특히 5차 교육과정 이후 언어 사용의 기능을 강조하고 그에 따라 목표 중심 교과서 체제가 채택되면서 상대적으로 재미와 감동이 덜한 제재들이 실리기도 했다.²³ 따라서 교과서에 수록되었다는 것만으로 그 텍스트의 가치가 보장되는 것은 아니다. 오로지 목표 지향성 때문에 수록되었을 수도 있기 때문이다. 이들은 해당 성취기준이 바뀌면 바로 교과서 수록 목록에서 탈락될 가능성이 크다. 이에 비해 가치 지향성 위주로 선정되면 학습목표와의 호응이 부자연스러워지는 약점이 생길 수 있다. 7차 고등학교 국어교과서에 김구의 〈나의 소원〉이 실렸는데, 이 제재를 통해 흠문장, 이어진 문장, 안은 문장 등 문장의 짜임에 대해 학습하도록 구성된 것(교육인적자원부, 2006: 75-81)이 이에 해당한다.

수차례에 걸친 교육과정의 변천에도 아랑곳없이 대다수 국어교육의 내용 요소들은 지속되어 왔고, 그 학습 요소를 위한 제재 탐색 과정이 누적되어 왔다. 그 과정에서 목표 지향성과 가치 지향성의 두 요건을 잘 충족시키는 제재 목록들이 만들어지고 있다. 가령 ‘문학과 사회의 관련성’ 혹은 ‘주체와 사회 제도의 갈등’과 관련되는 학습 요소에 대해서는 누구나 머릿속에 〈홍길동전〉을 떠올리게 되는 것이 바로 이런 경우이다. 국어교육의 발전은 바로 이러한 제재 목록의 확충 과정이라고 해도 지나치지 않다. 이와 관련하여 우리가 후손들에게 읽혔으면 하는 이른바 정전 텍스트들이 지니고 있는 국어교육적인 여러 가능성들을 더욱 면밀히 탐구해 내는 일 또한 놓쳐서는 안 된다.

23 국어교과서 수록 제재의 변천 과정을 목표 지향성과 가치 지향성 사이의 변증법적 발전 과정으로 파악할 수도 있다. 초창기에는 가치 지향성이 우위에 있었다면(正), 5차 교육과정에서는 목표 지향성이 극단적으로 강조되었고(反), 이후 양 측면을 모두 놓치지 않으려는 쪽으로 나아가고 있는 것이다(合).

목표 지향성과 가치 지향성이 개별 텍스트 차원에서 작동하는 요건인 반면, 조화 지향성은 후보로 거론되고 있는 여러 텍스트들 상호간의 관계에서 작동하는 요건이다. 일반적으로 제재를 선정하는 과정에서 조화 지향성은 초기에는 약하게 작동한다. 초기 단계에서는 결정된 텍스트들의 수가 적기 때문에 조화성 여부를 따질 계제가 아닐 뿐더러, 이후 선택할 텍스트를 통해서 조화 지향성을 얼마든지 충족시켜 나갈 수 있기 때문이다. 그러나 각 단원의 제재가 거의 다 고정되어 가는 시점이 되면 그때부터 검토하는 후보들 하나하나의 조화 지향성에 위배되지 않는지 엄밀한 점검을 거쳐야 한다. 그리하여 극단적으로는 특정 텍스트가 목표 지향성과 가치 지향성을 모두 충족시키에도 불구하고 조화 지향성에 위배되어 탈락하는 경우도 종종 발생한다. 다른 한편으로 목표 지향성은 강하지만 가치 지향성은 약한 텍스트와 그 반대 경우의 텍스트가 서로 경쟁하는 경우, 어느 것이 조화 지향성 면에서 더 도움이 되는지를 따져서 선택과 탈락이 결정되기도 한다. 이런 점에서 조화 지향성은 개별 텍스트 차원에서 목표 지향성과 가치 지향성을 충족한 텍스트들을 상대로 전체적인 균형과 계열을 점검하고 조절하는 역할을 한다. 는 점에서 메타 요건의 성격을 지니는 것으로 볼 수 있다.

조화 지향성까지 고려하면 후보 텍스트들의 양상은 훨씬 더 복잡해진다. 세 가지 요건 모두를 충족시키는 경우, 두 가지만을 충족시키는 경우(목표 지향성 + 가치 지향성, 목표 지향성 + 조화 지향성, 가치 지향성 + 조화 지향성), 어느 한 가지만을 충족시키는 경우(목표 지향성, 가치 지향성, 조화 지향성), 하나도 만족시키지 않는 경우 등이다. 여기에다가 세부 요건들까지 감안하면 요건들 사이의 관계 양상은 기하급수적으로 증폭한다. 이러한 복잡한 양상 속에서 교과서 개발자는 합리적인 판단을 내려 최선의 제재를 선택하여야 한다.

V. 나가며

어떤 텍스트가 국어교과서의 제재가 되기 위해서는 학습 목표를 달성하는 데 효과적으로 활용될 수 있어야 할 뿐 아니라, 그 텍스트 자체가 읽을 만한 가치를 지니고 있어야 하고, 나아가 제재로 수록되는 다른 텍스트들과 조화를 이루어야 한다. 국어교과서 개발자들은 목표 지향성, 가치 지향성, 조화 지향성을 두루 갖춘 텍스트를 선정하여 제재로 수록하려고 노력한다. 이런 점에서 이 요건들은 편찬 과정에서 작용하는 제재 선정의 지침으로 활용할 수 있다.

다른 한편으로 이 요건들은 국어교과서에 수록된 제재들의 적합도를 판정하는 평가 기준으로 활용할 수도 있다. 이와 관련하여 검정교과서의 검정 기준이나 각 학교에서 교과서 선정 시 활용하는 평가 기준에는 목표 지향성 요건뿐 아니라 가치 지향성 요건과 조화 지향성 요건도 포함되어야 한다. 나아가 이 요건들은 개별 교사가 학급 아이들에게 혹은 학부모가 자녀에게 책을 권할 때에도 적용 가능하다. 그 책이 아이들 수준에 적합한지(내용 수준 적합성),²⁴ 어떤 점에서 읽힐 가치가 있는지(가치 지향성), 이전에 읽은 책들과 조화를 이루는지(조화 지향성) 등을 살펴서 읽도록 권하거나 읽어 줄 책을 고를 수 있다.

그런데 이들 요건들을 활용할 때 유의할 점은 각 요건의 충족 여부를 판정할 수 있는 객관적인 기준은 존재하지 않는다는 것이다. 그리하여 편찬 주체가 누구인가에 따라 예컨대 현대문과 고문의 적정 수록 비율에 대한 판단이 서로 다를 수 있다. 그리고 수용 주체들(교사, 학생, 검정 심사자 등) 또한 적정 비율에 대한 판단이 서로 다를 수 있다. 그래서 어떤 학교에서는 현대문이 많이 수록된 교과서를, 그리고 다른 학교에서는 고문이 상대적으로 더

24 이 경우에는 목표 지향성 중에서 '내용 요소 부합성' 요건은 불필요해진다.

많이 수록된 교과서를 균형성이 잘 갖추어졌다고 판단하여 선택하여 가르치는 것이다.

한 가지 더 제안하는 것으로 이 글을 마무리하고자 한다. 국어교육학에서는 텍스트에 대한 연구를 순수 텍스트언어학적 관점에서 벗어나 국어교육적 관점에서 접근하려고 노력해야 한다. 가령 텍스트 분류에 대해서 생각해 보자. 텍스트언어학에서는 기능이나 기타 다른 기준으로 텍스트를 분류한다. 국어교육에서는 물론 이러한 분류법도 적절히 활용해야 하겠지만, 거기서 나아가 대자성과 문화성, 친숙성(혹은 참신성) 정도에 따라서도 분류가 가능하고 이러한 분류 또한 국어교육에서는 중요한 의미를 지닌다. 국어교육을 기획하고 실천하는 담당자들이 이에 대한 인식과 감식력을 갖출 때 국어교육은 한층 발전할 수 있지 않을까 한다.

참고문헌

- 교육과학기술부(2011), 『국어과 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제2011-361호.
- 교육인적자원부(2006), 『고등학교 국어(상)』, 서울대학교 국어교육연구소.
- 김갑년(2000), 「텍스트유형의 화행론적 분류」, 『독일문학』 74, 한국독어독문학회, pp. 500-523.
- 김봉순(2010), 「국어교육을 위한 텍스트 분류 체계 - 읽기와 쓰기 영역을 중심으로」, 『국어교육학연구』 39, 국어교육학회, pp. 169-209.
- 김은성·김호정·박재현·남가영(2013), 「사용자 중심의 국어과 교과서 선정 기준 개발 방향 연구 - 국어 교사의 실제 선정 활동 분석을 토대로」, 『국어교육연구』 31, 서울대 국어교육연구소, pp. 371-400.
- 김인환(1994), 「J. 크리스테바의 텍스트 유형에 관한 연구 - 생성 텍스트, 현상 텍스트 및 의미실천을 중심으로」, 『불어불문학연구』 29-1, 한국불어불문학회, pp. 83-102.
- 김혜영(2008), 「현대문학 정전 재검토」, 『문학교육학』 25, 한국문학교육학회, pp. 87-129.
- 김혜정(2005), 「국어 교재의 문중 및 지은이 변천에 대한 통시적 검토 - 현대 교육과정 전후 변화를 중심으로」, 『국어교육』 116, 한국어교육학회, pp. 35-66.
- _____(2009), 「국어 교육용 텍스트 자료 유형에 대한 연구 - 역대 교육과정 국어 교재를 중심으로」, 『국어교육학연구』 36, 국어교육학회, pp. 319-362.
- 박여성(1994), 「화행론적 텍스트유형학을 위하여」, 『텍스트언어학』 2, 한국텍스트언어학회, pp. 7-60.
- _____(2011), 「텍스트 유형학의 흐름 - 화행론과 기호학을 중심으로」, 『학술논문발표집』, 한국어교육학회, pp. 121-146.
- 박진용(1998), 「국어과 교육의 텍스트 유형 분류」, 『청람어문학』 20, 청람어문학회, pp. 261-282.
- 신명선(2005), 「텍스트유형 교육에 관한 비판적 고찰 - 신문 기사문을 중심으로」, 『국어교육학연구』 24, 국어교육학회, pp. 361-384.
- 신형욱·이재원(2011), 「교과서의 텍스트언어학적 고찰 - 텍스트언어학의 과제와 한계」, 『텍스트언어학』 30, 한국텍스트언어학회, pp. 135-160.
- 이관규(2013), 「한국·중국·미국의 국어과 교육과정 비교 연구」, 『한글』 300, 한글학회, pp. 183-212.
- 이도영(2007), 「국어과 교육과정에 나타난 텍스트 유형에 대한 비판적 검토」, 『텍스트언어학』 22, 한국텍스트언어학회, pp. 249-276.
- 이성만(2009), 「텍스트유형학의 현황과 과제」, 『텍스트언어학』 26, 한국텍스트언어학회, pp. 1-53.
- _____(2012), 「텍스트 유형학의 최근 경향」, 『텍스트언어학』 33, 한국텍스트언어학회, pp. 27-53.
- 이성영(2006), 「국어 교과서를 구성하는 텍스트들의 유형」, 『한국초등국어교육』 32, 한국초등국어교육학회, pp. 283-305.

- 이순영(2011), 「교사들의 텍스트 유형별 선호와 인식 연구 - '정보 텍스트'에 대한 논의를 중심으로」, 『국어교육학연구』 42, 국어교육학회, pp. 499-532.
- 정기철(2001), 『인성교육과 국어교육』, 역락.
- 정래필(2013), 「문화적 기억의 문학교육적 가능성」, 『2013년 한국언어문화학회 여름학술대회 자료집』, pp. 31-40.
- 정재찬(2004), 『문학교육의 현상과 인식』, 역락.
- 정혜승(2003), 「국어 교과서 연구의 현황과 반성」, 『국어교육학연구』 16, 국어교육학회, pp. 433-469.
- _____(2012), 「국어 교과서의 문제와 개선의 방향 - 국어 교과서의 기능을 중심으로」, 『한국어문교육』 11, 고려대학교 한국어문교육연구소, pp. 1-28.
- 조국현(2001), 「텍스트종류 연구의 과제 및 절차」, 『독일문학』 79, 한국독어독문학회, pp. 401-422.
- _____(2012), 「독일어 교재의 읽기 과제에 대한 텍스트유형학적 연구」, 『독어교육』 54, 한국독어독문학회교육학회, pp. 53-77.
- 홍기찬(2008), 「텍스트 유형 분류와 논증 텍스트 - 개정 국어과 교육과정을 중심으로」, 『청람어문교육』 30, 청람어문교육학회, pp. 115-142.

국어과 제재 텍스트의 요건

이성영

국어과는 학습자들의 텍스트 능력을 길러 주는 것을 목적으로 하며, 따라서 국어교과서를 개발할 때에는 어떤 텍스트를 제재로 선택하여 수록할 것인가를 결정하는 것이 중요한 과업이 된다. 이런 점에서 이 연구는 국어교과서에 수록되는 제재 텍스트들은 어떤 요건을 갖추어야 하는가 하는 점에 대해 살펴보았다.

국어과 제재 텍스트는 우선 성취기준이나 학습목표를 달성하는 데 기여해야 한다. 이 조건은 목표 지향성이라고 하는데, 이에 는 내용 요소 부합성과 내용 수준 적합성이 포함된다. 다음으로 제재 텍스트는 그 자체로 읽을 만한 가치를 지니고 있어야 한다는 가치 지향성을 지녀야 하는데, 이에 는 학습자들의 성장을 자극하는 대자성과 공동체의 문화적 가치를 전승하는 문화성이 포함된다. 마지막으로 제재 텍스트들은 여러 가지 면에서 조화 지향성을 지녀야 하는데, 이에 는 균형성과 계열성이 포함된다. 목표 지향성과 가치 지향성이 개별 텍스트 차원에서 요구되는 조건이라면, 조화 지향성은 상호 텍스트 차원에서 요구되는 조건이라는 점에서 차이가 있다.

국어교과서 개발자들은 이들 여러 요건들을 복합적으로 고려하면서 최선의 텍스트를 선택하여 제재로 수록한다. 따라서 이들 제재 텍스트의 요건들은 우선 국어교과서 편찬 과정에서 참조해야 하는 기준으로 활용 가능하며, 편찬된 교과서들을 선정할 때의 판단 기준으로도 활용할 수 있고, 나아가 가정이나 학교에서 교과서 이외의 독서물을 선택할 때에도 활용할 수 있다.

핵심어 제재 텍스트, 국어교과서, 제재의 요건, 텍스트의 가치, 교과서 편찬

ABSTRACT

Requisites for material texts of korean subject

Lee, Seong-Young

The aim of korean subject is to bring up students' textual abilities. So the main task in compiling korean textbook is to select proper material texts. The purpose of this paper is to scrutinize requisites for material texts of korean subject.

First of all, material texts of korean subject should contribute to accomplish instructional objects. They call it as inclination to object. Material texts should be suit to educational contents and developmental properties of students. Second, material texts of korean subject should have inclination to value which encourages mental growth and which transmits cultural heritages. Finally, material texts of korean subject should have inclination to harmony which contains balance and hierarchy. Unlike inclination to object and inclination to value which are requisites in dimension of individual text, inclination to harmony is requisite in dimension of inter-text.

We can use these requisites in various times when we compile textbooks of korean subject, when we select one among them, and when we select various reading materials other than textbooks.

KEYWORDS material texts, textbooks of korean subject, requisites for material texts, values of texts, textbook compilation