http://dx.doi.org/10.20880/kler.2016.51.3.5

국어 교재의 성격과 위상 재검토
—기본교육, 교과교육, 교과융합교육에서의 역할을 중심으로

김종철 서울대학교 사범대 국어교육과 교수, 서울대학교 국어교육연구소

† 이 논문은 국어교육학회 제3차 국제학술대회(2016년 6월 22～25일, 체코 카렐대학)에서 “국어교육에서의 교재의 성격과 위상 재검토”란 제목으로 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

† 이 논문은 2015년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2015-S1A3A2046771)

Ⅰ. 머리말
Ⅱ. 역사적 관점에서 본 국어 교재의 성격과 위상
Ⅲ. ‘국어교과’의 두 가지 역할과 그 교재
Ⅳ. 교과융합교육을 위한 국어 교재의 성격과 위상
Ⅴ. 맺음말

Ⅰ. 머리말

본고는 국어 교재의 성격과 위상에 대한 기존의 인식을 재검토하고, 교과융합교육 지향의 국어 교육을 위한 국어 교재의 성격과 위상을 논의하는 것을 주목적으로 한다.

지금까지의 국어 교재[1]에 대한 논의는 주로 (가)국어교육의 본질과 교재의 관계, (나)교재의 성격과 지향, (다)교육과정과 교과서의 관계, (라)교재의 구성 체제와 방식, (마)교과서 발행 제도와 검정 및 선정 기준, (바)근대 국어 교재의 역사, (사)외국의 자국어 교과서와의 비교 등[2]을 중심으로 전개되어왔다. 본고는 이러한 선행 연구를 바탕으로 국어교과에서의 교재의 성격과 위상을 재검토하고자 한다.

본고에서 논하는 교재의 ‘성격’과 ‘위상’은 서로 연관되어 있는 것인데, ‘성격’은 교재, 특히 교과서의 실체와 관련된 것이고, ‘위상’은 교재의 위계적, 제도적, 사회적, 문화적 지위와 관련된 것이다. 예컨대 교과서의 일부를 다른 제재로 대체한다면 이것은 교재의 가변성을 말하는 것이고, 이는 ‘성격’에 해당한다. 반면 국어 교과서 문장의 오류를 지적

1 이 글에서 ‘교재’는 ‘교과서’의 상위개념으로 쓴다. ‘교재’는 ‘교과서’와 ‘교과서 외의 제재’로 구성되는 것으로 본다.

2 이 중 (나)에 해당하는 연구가 상대적으로 많으며, 근래에는 (마)와 (사)의 연구도 늘어나고 있다. (가)~(사)의 대표적인 연구 사례들은 참고문헌 목록으로 대신한다.

하거나 제재에 담긴 이념을 비판한다면, 이는 국어 교과서를 그 사회·문화적 위상의 관점에서 보고 있는 것이다.

본고는 특히 교재의 '성격'과 '위상'과 관련하여 '민주주의적 합의'에 의한 교재의 선정과 교과융합교육에서의 국어 교재의 역할을 주목하고자 한다. '민주주의적 합의'를 주목한 까닭은 근대 교육의 교재, 특히 교과서의 기원이 이와 밀접한 관련이 있으며, 특히 본고의 과제인 교과융합교육에서는 교사와 학습자의 협의에 의한 교재 선정이 요청되기 때문이다. 그리고 교과융합교육에서의 국어 교재의 역할을 주목한 까닭은 국어교과가 오늘날 새롭게 적응해야 할 과제가 교과교육들 사이의 소통과 융합이라고 보기 때문이다. 이 적응 과제가 가치 있는 것으로 승인된다면, 이와 관련한 국어교과의 본질과 역할이 재인식될 필요가 있고, 그에 따른 국어 교재의 성격과 위상도 재정립될 필요가 있는 것이다. 지금까지 국어교과를 하나의 독자적인 교과일 뿐만 아니라 다른 교과교육을 위한 도구교과이기도 한 것으로 인식해왔는데, 이제는 교과들의 소통과 융합에서의 역할도 본격적으로 논의할 단계에 왔다고 본다.

단 본고는 국어 교재론 차원에서 특정한 과제에 대해 논증하는 것보다는 시의적 과제를 제안하는 것이 목적이다. 교재론은 그 속성상 주로 정책 및 실천 방법의 과제를 다루는데 본고도 이 경계를 벗어나지 못한다.

Ⅱ. 역사적 관점에서 본 국어 교재의 성격과 위상

국어 교재의 성격과 위상은 주로 교육과정과의 관계에서 보아왔는데, 역사적 관점에서 볼 때 보다 분명히 드러나고, 또한 그 이념적 기반도 재인식될 수 있다. 주지하듯이 중세에서 근대로 이행하면서 국가가 주도하고, 민간에서 호응한 교육 제도에서 교재가 갖는 성격과 위상이 크게 달라졌는바, 이 변화가 함축하는 의미를 교재, 특히 교과서 편찬에 관여하는 주체들이 재인식할 필요가 있는 것이다.

1. 근대 국어 교재의 위상과 성격: 한시성(限時性)과 임의성(任意性)

교재의 역사에서 보면 중세의 교재가 경전(經傳) 중심이었다면 근대의 교재는 '탈(脫) 경전(經傳)'의 교재이다.

중세에는 유학(儒學)이든 불학(佛學)이든 기초적인 식자(識字) 학습 단계를 거치면 경전이 주 교재의 역할을 했다. 경전은 교재이자 교육과정이었으며 또한 시험 과목이었다. 이이(李珥)가 「학교모범(學校模範)」에서 『소학(小學)』, 『대학(大學)』, 『근사록(近思錄)』, 『논어(論語)』, 『맹자(孟子)』, 『중용(中庸)』, '오경(五經)'의 순으로 학습(율곡선생기념사업회, 1957: 557)하도록 했을 때 각각의 책들은 교재이면서 그 독서 순서는 바로 교육과정이었다. 이 교육과정에 『사기(史記)』와 선현(先賢)의 성리서(性理書)를 함께 읽는 것은 권장되었으나 성인(聖人)의 책이 아닌 것과 무익한 글을 읽는 것은 금지되었다(율곡선생기념사업회, 1957: 557). 주요 경전을 대상으로 한 배강(背講)은 과거의 기초 시험이었으며, 학문(學問)도 주로 경전에 대한 주석(註釋) 차원에서 전개되었다.

이에 비해 근대 학교교육의 대표 교재인 교과서는 경(經)도 아니며 전(傳)도 아닌, 전혀 새로운 것이다. 근대 이전에는 경전이 신성불가침의, 다른 무엇으로 대체될 수 없는 교재였다면, 근대 학교교육의 교과서들은 법과 제도의 뒷받침을 받기는 하지만 과거의 경전이 차지했던 신성한 후광과 정전(正典)으로서의 불변의 지위는 없어진 것이다.

첫째, 교과서는 교육과정에 근거하여 편찬되게 되면서 교육과정에 연동되게 되었다. 그 결과 교육과정이 바뀌면 따라서 바뀌게 되는, 한시적인 존재가 되었다. 근대의 교과서가 교육과정이 바뀌면 다시 편찬되는 운명에 처해 있다는 것은 기본적으로 근대의 교과서는 독립된 실체로서 항구적 지속성을 유지하지 못함을 뜻한다.

둘째, 교과서를 포함한 교재는 교육과정을 구현하는데 적합하다고 평가되는 제재로 선정되거나, 가공되거나, 또는 만들어진 것으로, 그것이 교육과정을 실현하는 유일무이한 것은 아니다. 원론적으로는 교사가 학습자나 교실 상황을 고려하여 다른 제재로 바꿀 수 있는 것이다.

교과서 자체도 그것이 국정 교과서이든 검인정이든 상관없이 교사의 교육적 판단에 의해 다른 교재로 대체되거나 보완될 수 있다. 이 점에서 근대의 교재는 임의적 존재이다.

이러한 한시성과 임의성은 모든 교과의 교재에 해당되나 국어 교재는 다른 교과의 교재보다 이 조건에 적응하는 것이 특히 복잡하다. 다른 교과의 교재들을 그 텍스트가 교과 지식을 제대로 설명하는 것이면 되지만 국어 교재의 텍스트는 지식만이 아니라 텍스트 자체가 가치 평가의 기준에 맞아야 한다. 예컨대 설명문의 경우 임의의 설명문을 제재로 삼는 것이 아니다. 그 설명의 대상이 무엇이든 설명문으로서의 장르 요건과 글로서의 품격을 갖춘 텍스트가 선정되거나 그런 텍스트를 다시 써야 한다.[3] 문학 작품의 경우 특히 임의성과 한시성이 일방적으로 적용되지 않는다. 문학사적으로 좋은 평가를 받는 작품이 제재가 될 뿐만 아니라 교육과정이 여러 차례 바뀌어도 계속 제재로 선정되는 작품들이 있다. 따라서 국어 교재는 교육 과정의 변화로 초래되는 한시성과 임의성과 상당한 정도로 갈등 관계를 형성하지 않을 수 없다.

단 다른 교재와 달리 국어 교재만이 갖게 되는 이 갈등 관계를 부정적으로 볼 필요는 없다. 한시성을 잘 활용하면 문학 작품의 경우 시대의 변화에 따른 새로운 가치관 교육에 적합한 정전(正典)의 재구성이 가능해지고, 임의성을 잘 활용하면 교과서를 넘어서는 풍부한 제재를 수용할 수 있다. 다시 말해 국어 교재가 한시성과 임의성과 맺게 되는 갈등은 텍스트에 대한 가치 평가 과정인 것이다.

2. 근대 국어 교재와 언어 민주주의

중세의 경전(經傳)이 동아시아 공동문어(公同文語)였던 한문(漢文)으로 기록된 것인 반면 근대의 교재가 민족어로 기술된 것은 근대 교

3 이에 대해서 국어 교재, 특히 교과서가 모범적인 텍스트로만 구성될 필요가 없다는 반론도 가능하다. 현실 세계에는 여러 수준의 텍스트들이 존재하고 있으므로 학습자들은 이에 대한 적응 능력도 길러야하기 때문이다. 그러나 이 적응을 위한 교육은 가치 판단을 전제로 한다.

육이 민족주의의 이념적 기반 위에 구축되어 있음을 뜻한다. 특히 국어교육은 민족어 자체를 교육하는 교과라는 점에서 민족의 역사를 담당하는 국사 교과와 민족사가 전개되어 온 영토를 담당하는 지리 교과와 함께 민족주의적 이념을 강력하게 표방하는 교과라 할 수 있다.[4]

그러나 근대에 들어서서 민족의 말과 글을 '국어'로 교육하기 시작한 사실에서 보다 주목해야 할 이념은 언어 민주주의이다. 언어 민주주의는 민족을 구성하는 개개인 모두 언어생활에서 차별을 당하지 않도록 필요한 언어 교육을 받을 권리와 주체적인 언어생활과 수준 높은 문화생활을 영위할 권리를 갖는다고 보는 것이다.[5] 국어 교재, 나아가 국어 교육의 이념적 기반으로 민족주의보다 언어 민주주의를 중시해야 하는 까닭은 그것이 교육의 실질 및 근대 사회의 이념과 보다 밀접하게 관련되어 있기 때문이다. 중세의 한문으로 된 경전 중심의 교육이 지배층의 지식 독점 및 지배의 영속과 관련이 있다면 근대의 교재가 한글로 된 것은 모든 계층이 동등하게 지식에 접근하게 하고, 근대 사회의 기본 이념의 하나인 민주주의를 구현하는 핵심인 것이다.

근대 이전에 학교 교육에서 한글은 교육된 적이 없고, 민간에서 자율적으로 교육되었을 뿐이며, 교재도 19세기에 민간에서 편찬된 『언간독』이 거의 유일한 것[6]이었다. 조선시대에 외국어(漢語, 倭語 등) 학습에서 구어(口語)로서의 모국어를 대응시킨 것과, 외국인(중국인, 일본인)이 외국어로서의 한국어를 학습할 때 당시 국문소설을 교재로 활용한 것에 비추어 볼 때, 공교육에서 모국어 교육을 하지 않았을 뿐만 아니라 민간에서도 널리 인정된 모국어 교재가 없었던 것은 동아시아 공동문어(共同文語)였던 한문(漢文)의 위상을 역설적으로 웅변하는 것이라 할 수 있다. 이러한 시기를 거치고 나서 1894년 이후 한글이 국문(國文)이 되고, 일반 국민을 대상으로 한 국어교육이 학교 교육의

4 예컨대 갑오개혁을 통해 근대 국가로의 체제 변화를 도모하면서 편찬한 초기 국어 교과서에 민족주의 이념을 반영한 것을 들 수 있다. 이에 대해서는 강진호(2012) 참조

5 이에 대해서는 김종철(2004) 참조

6 이두문(吏讀文) 교재까지 확대한다면 『이문잡례(吏文襍例)』와 『유서필지(儒胥必知)』를 포함할 수 있다.

일환으로 실시되면서 국어 교재가 편찬되었는데. 이 획기적인 전환은 언어 민주주의를 이념적 기반으로 한 것이다. 세종(世宗)의 훈민정음 창제의 이념은 갑오경장을 통해 비로소 제도적으로 구현되기 시작한 것이다. 이 점에서 갑오경장 이후 학교 교육에서의 국어 교재는 언어 민주주의의 상징적 존재라 할 수 있다.

3. 국어 교재의 관여 주체와 민주적 합의

중세의 경전처럼 교재가 정해져 있지 않은 근대의 교재는 어떻게 성립되는가? 이 물음은 여러 질문들을 동반한다. 교재 편찬의 근거는 무엇이며 그 근거는 누가 마련하는가? 마찬가지로 교재 개발, 개발된 교재의 평가, 그리고 출판과 공급의 주체는 누구인가? 아울러 교재의 실제 이용자는 교재와 어떤 관계에 있는가? 이상의 질문들은 교재에 관여하는 주체가 여럿이며, 이 여럿의 상호관계 위에 교재가 성립함을 뜻한다.

앞에서 언급했듯이 중세의 경전이 교재로서 불변의 지위를 누린 것과 달리 근대 국어 교재가 한시성과 임의성을 갖는 것은 교육과정에 종속되어 있기 때문이다.

교육과정은 정부 주도로 편성되므로 교재의 편찬에서도 정부의 역할이 주도적일 수밖에 없다. 국정과 검인정 체제로 교과서가 발행되고 있는 현행 체제가 이를 잘 보여주고 있다. 그러나 공교육에 대한 국가의 책임이라는 점에서 교육과정의 편성과 교과서 편찬과 발행에 정부가 관여할 수 있으나 교과서에서 가르칠 내용, 예컨대 지식이 누구에 의한 지식이며, 누구를 위한 지식이냐 하는 관점에서는 사정은 달라진다. 교육과정의 편성과 교과서의 편찬 및 발행의 권한을 갖는다는 것이 곧 교육 내용의 결정권이나 공급 권리의 독점을 의미하느냐의 문제인 것이다.

사실 정부가 교육 내용을 독점적으로 생성, 결정하거나 공급하는 것은 불가능하다. 관료들이 지식의 생산자이거나 지식을 전문적으로 다루지 않기 때문에 학계와 교육계의 도움을 받아야만 하며, 그 교육 내용을 지지하는 사회 세력이 존재해야 한다. 이 점에서 지식의 생산자[학

계] 쪽의 협조와 교육 이념과 내용의 지지 집단의 뒷받침 위에서 정부는 교육 내용을 정하여 제공하는 주체가 될 수 있는 것이다. 조선시대에 유교(儒敎)를 이념으로 내세운 사족(士族) 계층의 지지 위에서 국가 주도의 유교 교육이 이루어진 것이 좋은 사례이다.

그러나 교육의 내용에 대해 국가적 차원의 합의가 항상 유지되는 것은 아니다. 교육 이념과 내용이 정치·사회적 세력의 변화에 따라 움직이는 것은 일반적인 현상이기 때문이다. 예컨대 조선이 중국에서 수용한 성리학, 즉 신유학(新儒學)도 중국의 송대(宋代)에 등장할 때에는 예비 관리 양성 중심의 관학(官學)과 대립하여 당시의 지배집단으로부터 인정을 받지 못했었다. 신유학파는 관학에서의 유학과 문학 교육을 위인지학(爲人之學)이라 비판하고, 위기지학(爲己之學) 중심의 유학 연구와 교육이야말로 참된 학문이자 올바른 교육이라 주창하면서 사학(私學)인 서원(書院)을 기반으로 주희(朱熹)의 저술들을 중심으로 한 교육과정으로 사족(士族)을 널리 교육하여 관직과 사회에 널리 진출시켰고, 그 결과 신유학은 정치적·사회적으로 인정된 학문과 교육 내용이 되었던 것이다.[7] 그런가 하면 현재에도 진행 중인, 검인정 한국사 교과서의 국정 교과서로의 전환에 따른 갈등 역시 교육 내용과 방향에 대한 사회 집단과 세력들 사이의 인식과 이해관계의 차이로 인한 것이다.

그런데 교재에 관여하는 주체들에는 정부, 학계, 사회 집단 외에 교사, 학생[학부모], 출판사 등도 포함되며, 이들 또한 교재에 대해 일정한 권리를 행사할 수 있다.

학부모는 자신의 교육에 대한 관점이나 자신이 속한 집단의 이념과 이해관계에 따라 그 자녀가 학습하는 교재의 내용과 교수·학습 방향에 민감하게 대응할 수 있다. 미국의 경우 학부모가 자신이 믿는 보수적 기독교 교리나 교육에 대한 자신의 보수적 관념에 어긋나는 내용이 교재에 포함되어 있다고 하여 같은 견해를 지닌 학부모 및 집단과 함께 교재의 사용을 금지하기 위해 압력을 가하거나 소송을 제기한 사례가 적지 않다. 이와 반대로 진보적 집단도 교재에서의 성차별의 문제나 다문

7 이에 대해서는 Bol(김영민 옮김, 2010: 349-376) 참조

화주의의 거부 등등을 바로잡기 위한 개입을 한 사례들도 있다. 그런가 하면 출판사는 교재가 두루 채택될 수 있도록 교재의 내용이 보수와 진보 어느 편도 자극하지 않도록 교과서 내용 기술에 관여하기도 한다.[8]

그런가 하면 교수·학습이 실제로 교사와 학습자의 상호 작용으로 실현되고, 여기에 교재가 주요한 역할을 한다는 점에서는 '교사 – 교재 – 학습자'의 삼자 관계가 제일 중요하다. 먼저 교사를 중심으로 이 삼자 관계를 보기로 하자. 교사가 교육을 견인하는 완벽한 존재라고 가정하면 교재의 위상은 낮아질 수 있다. 교사가 교육과정을 잘 이해하고, 또 창의적으로 해석하고, 학습자의 수준과 특성에 맞는 제재를 스스로 마련할 수 있기 때문이다.[9] 다시 말해 교육당국이나 학부모가 교사의 능력을 전적으로 신뢰할 수 있다면, 그리고 교육 당국이 아닌, '교사'가 학생과 대면하여 가르친다는 점을 주목한다면, 교재, 특히 교과서가 이 삼자 관계에서 중심적 위치를 차지할 수 없게 된다. 교사는 교과서를 이용할 수도 있고, 교과서 이외의 교재도 이용할 수 있는 것이다. 마찬가지로 학습자의 주체성과 요구를 중시한다면 역시 교재는 의무적인 학습 대상일 수 없는 것이다. 학습자를 계몽의 대상으로 볼 경우 교사와 교재의 권위는 높아지지만 학습에서의 학습자의 주체적인 지식 구성과 탐구 활동, 그리고 학습 내용과 관련한 관심사 등을 중시한다면 교사와 교재의 위상이 절대적일 수 없게 된다. 필요한 경우 학습자와 교사는 협의에 의해 교과서 대신, 또는 교과서와 함께 다른 교재를 함께 활용할 수 있는 것이다.[10]

이상에서 보듯이 교재는 교재에 관여하는 각 주체들 사이의 역학 관계 위에 서 있다고 할 수 있고, 주체들 각자의 관점에 따라 교재의 성격과 위상은 달라지지 않을 수 없다. 이 점에서 각 주체들 사이의 역

8 교재에 대한 학부모와 사회 집단 및 출판사의 관여에 관한 전반적인 논의와 구체적인 사례 검토에 대해서는 Apple, Christian-Smith(1991), DelFattore(1992), Ravitch(2003) 참조

9 교육과정의 해석과 교과서 분석에서의 국어교사의 전문성에 대해서는 주세형·남가영(2014) 참조

10 뒤에 언급하겠지만 교과통합교육 중 '초교과통합교육'의 경우 학습 전반에 대한 학습자와 교사 사이의 민주적 협의를 권장하고 있다.

학 관계를 조화롭게 유지하는 것이 필요하다.

가령 교재에 대해 가장 권한을 많이 가진 정부가 다른 관여 주체들을 배제한다고 가정해보자. 정부는 교과서 편찬의 근거가 되는 교육과정의 수립, 교과서 편찬과 검정 지침의 수립, 검정 과정 등에서 최종 결정 권한을 가지며, 일부 교과서에 대해서는 편찬 주체이자 공급자이기도 하다. 이러한 권한을 일방적으로 행사한다면 '교육당국 ⟶ 교육과정 ⟶ 교재[교과서] ⟶ 교사 ⟶ 학습자'의 수직적 계열이 형성된다. 이 수직적 계열은 교육당국으로 하여금 문서[교육과정]와 책[교과서]으로 구현된 실체만 장악하면 의도한 대로 교육을 할 수 있다는, 또는 예상하지 않은 위험을 회피할 수 있다는 유혹에 빠지게 할 수 있는 구조이다. 이 구조에서 교재[교과서]는 정부가 인정하는 공적 지위를 얻는 대신 교사와 학습자에게 '주어지는' 존재가 된다. 국가의 교육을 행정적, 재정적으로 책임지는 교육당국의 임무에서 비롯되는 보수적 성격을 무조건 부정적으로만 볼 수 없지만 교재에 관여하는 다른 주체들의 긍정적인 기여를 차단하는 구조가 바람직하지 않음은 재론의 여지가 없다.

따라서 각 주체들의 역학 관계가 쓸모 있는 교재의 마련에 기여할 수 있기 위해서는 각 주체들 사이의 민주적 합의가 전제되어야 한다. 주체들 중 어느 하나가 배제되어도 교재는 성립되지 않거나 기능을 발휘하지 못하며, 어느 한 주체가 일방적인 위상을 점해도 마찬 가지의 결과를 가져 올 것이기 때문이다. 민주적 합의는 교육과정이 고정되지 않고 수시로 바뀌는 체제에서는 더욱 필요하다. 교육과정이 수시로 바뀐다는 것은 교육의 목적과 구체적 내용의 변화에 대한 요구가 자주 제기된다는 것을 전제하는데, 이 요구의 반영 과정에서 정부, 학계, 교육계 그리고 사회집단 사이의 민주적 합의가 결여되면 특정한 관여 주체의 이해관계에 따라 교육 전반이 표류하게 될 것이다.

교재와 관련해서는 두 차원의 민주적 합의가 실현되어야 한다고 본다. 이 민주적 합의는 학습 목표에 적합한 교재의 구성이나 선정을 위한 것일 뿐 아니라 이것을 가능하게 하는 효과적인 체제의 구축을 위한 것이기도 하다.

우선 교수·학습 차원에서의 교사와 학습자 사이의 자율적 합의 과정이 실현되어야 한다. 교육이 실질적으로 교실에서 교사와 학생 사이의 역동적 관계 속에서 이루어진다는 점에서는 이 두 주체의 관점에서 교재를 볼 필요가 있는데, 교육과정에서 설정한 표준[성취 기준]과 개별 학습자 사이의 거리를 구체적으로 잴 수 있고, 그 거리를 좁힐 수 있는 효과적인 제재를 선별할 수 있는 존재는 사실상 교사이기 때문이고, 동시에 교사의 교수 활동에 대응하는 학습의 주체는 학습자이기 때문이다. 그리고 교사와 학습자의 관계를 수평적 관계로 본다면 학습자 역시 학습 자료 선정의 주체가 될 수 있다. 이에 대해서는 학습자의 동기 유발과 주체적인 탐구 학습 등 지지하는 여러 가지 근거가 있다.[11] 다음으로 정부, 학계, 교육계, 사회 집단 사이의 민주적 합의가 실현되어야 한다. 교과의 설치와 교육 내용의 선정과 함께 교수·학습을 위한 사례 선정을 둘러싸고 이 네 주체들이 벌이는 갈등은 거의 상존하다시피 하지만 그 갈등의 해소가 항상 민주적 합의의 과정을 거치는 것은 아니다. 갈등 자체를 부정적으로 보거나, 토론을 불필요한 것으로 보거나, 다른 주체들을 불신하는 풍조가 강하여 대부분의 갈등은 파행으로 끝나고 민주적 합의에 도달하는 경우는 매우 드물다.

다른 교과의 교재와 달리 국어 교재는 민주적 합의가 제대로 구현된다면 보다 이상적인 교재에 접근할 가능성이 높다는 점을 주목할 필요가 있다. 언어로 된 텍스트 차원에서는 국어 교재는 다른 교재와 달리 무한한 자원을 갖고 있기 때문이다. 이 무한한 텍스트들 중에서 교육 목표에 적합한 최상의 것들을 제재로 선정하는 데에는 다양한 관점의 충돌과 조정 과정이 오히려 유용할 수 있다. 국어 교재는 교재 편찬자의 설명이 위주가 되는 교재가 아니라 사회의 여러 부문, 여러 집단과 계층, 또는 각각 주체적인 삶을 영위하는 개인들 등등 수많은 언어 주체들

11 이와 관련해 '교육의 자유'는 '학생과 교사의 자유, 즉 교육을 담당하는 학교의 자유'이며 '교사의 자유는 학생의 배우는 자유를 위한 필요조건'이며, '교육과 학습의 자유는 민주주의를 존속시키기 위한 사회개조에 진실로 자유롭게 참여하는 지력(知力)을 가진 시민의 자질을 형성하기 위하여 절대적으로 필요한 것이다.'라는 듀이(이돈희 편역·해설, 1992: 274−276)의 견해를 참조할 필요가 있다.

의 다종다양한 발화들을 제재로 선택하는 교재라는 점에서 특히 그렇다.

요컨대 근대 국어 교재는 중세 시기 내내 불변의 지위를 누렸던 경전(經典) 중심의 교육 체제가 해체되고 필요에 따라 수시로 개정되는 교육과정 중심의 교육 체제로 전환되면서 한시적 성격과 임의적 위상을 갖게 되었다. 그리고 이 한시성과 임의성에도 불구하고 지속적으로 교육 목표에 유용한 교재로서의 역할을 할 수 있는 기반은 교재에 관여하는 여러 주체들 사이의 민주적 합의라 할 수 있다. 국어교육은 모든 국민이 국어생활에서 차별을 받지 않고 주체적이고 문화적인 국어생활을 할 수 있는 교육을 받을 권리가 있다는 언어민주주의에 입각해 있으며, 민주주의는 근대 사회를 구성하는 기본 이념이기 때문이다.

Ⅲ. '국어 교과'의 두 가지 역할과 그 교재

1. '기본 교과'로서의 '국어 교과'와 그 교재

주지하듯이 읽고 쓰는 능력과 계산하는 능력이 모든 교과 학습의 기반이 된다는 점에서 국어 교과는 수학 교과와 함께 '도구(道具) 교과'로 인식되고 있다. 그런데 (가)국어 교과 자체가 도구 교과인지, (나)국어 교과가 도구 교과의 역할을 겸하는지, 아니면 (다)국어 교과의 어떤 부분이 도구 교과의 역할을 겸하는지에 대해 엄밀한 구분이 없다. (가)는 국어 교과의 분과 교과로서의 독자적인 정체성을 부정하는 것이고, (나)는 국어 교과를 도구 교과로 보는 일반적인 인식에 부합되는 것처럼 보이나 국어 교과의 내용 영역 모두가 도구적 기능을 갖는 것이 아니기에 타당한 관점이 아니다. 정확히 규정하기 어려운 표현이지만 '읽고 쓰는 능력'이 다른 교과 학습의 기반이 된다는 점에서 일단 (다)의 관점이 적절해 보인다.

그러나 (다)의 관점을 수용한다 해도 '도구 교과로서의 국어교과'의

정체가 분명해지는 것은 아니다. 지금까지 교육과정상으로 국어 교과와 구분된, 소위 '도구 교과로서의 국어교과'의 교육과정이 따로 존재하지 않았던 것은 이것의 정체가 매우 모호함을 잘 말해준다. 모든 교과의 학습을 가능하게 하는 기본적인 국어 능력의 습득을 국어 교과가 담당한다고 할 때 첫째, 국어 교과의 어떤 내용 영역이 주로 관련되는가, 둘째, 초등학교 1학년부터 이 능력을 기른다고 할 때 언제까지 담당해야 하는가 하는 질문에 답해야 하는데, 그 답변은 쉽지 않다.

먼저 내용 영역의 문제를 보기로 하자. 읽고 쓰는 능력, 즉 기초적인 식자(識字) 능력만으로 다른 교과의 학습이 가능하다고 본 것은 매우 초보적인 수준의 학교 교육을 가정한 것이다. 말하고 듣는 구어 능력은 국어 교과 교육이 없어도 일상생활에서 습득되는 것이라는 전제에서 읽고 쓰는 능력이 학습의 기본적인 능력으로 설정된 것이다. 교사의 수업 담화에 적응하는 구어 능력을 넘어서 발표와 토의의 능력을 갖추지 않고서는 초등 단계의 학습도 불가능해진다. 읽고 쓰는 능력 또한 마찬가지이다. 문자를 읽고 쓸 줄 아는 능력이나 구어를 문자로 전환하는 능력이 교과 학습을 위한 충분한 능력이라고 볼 수 없는 노릇이기 때문이다. 그러나 교과 학습을 위한 국어 능력이 초보적인 수준의 말하고 듣고, 읽고 쓰는 의사소통능력이 아니라는 점에 동의한다 해도 그 수준과 범위를 어디까지 설정해야 하는지의 문제는 여전히 남는다. 뿐만 아니라 문법과 문학의 영역은 처음부터 배제되어야 하는지도 문제이다. 간단한 사례를 들자면 하나의 문장을 언어 규범에 맞게 쓰는 것과 맥락에 적절한 표현을 선택하는 문학 능력 또한 기본적인 국어 능력이라는 점에서 그러하다.

교과 학습을 위한 국어 능력을 언제까지 길러야 하는지의 문제도 간단하지 않다. 학습자가 도구 교과를 통해 학습 도구를 마련하는데 시간이 많이 소요된다면 본말이 전도되는 것이므로 도구 마련의 시간은 짧을수록 좋을 것이다. 그러나 이러한 가정은 대학 교육에서 교양 국어라는 이름의 국어교육이 사실상 도구 교육으로서 행해지고 있는 사실 앞에서는 성립하기 어렵게 된다. 오늘날 많은 대학이 작문과 발표

및 토론 중심의 국어교육을 하고 있고, 이러한 국어교육이 중등 교육 과정에서 제대로 이루어지지 않아 중복 교육을 하는 것이 아니라면[12], 교과 학습을 위한 국어 능력 교육의 시한은 없는 것이나 다름없음을 대학의 교양 국어교육이 말해주고 있는 것이다. 이것은 교과 학습의 수준이 높아지면 그에 비례해서 그 학습을 가능하게 하는 국어 능력 또한 신장되어야 함을 뜻한다. 다시 말해 도구교과는 도구를 한번 마련해 주는 것으로 그 임무가 끝나는 것이 아니라 그 도구 자체를 계속 발전시켜야 하는 임무를 띠고 있는 것이다.

이와 함께 국어 교과가 다른 교과들과의 관계에서 담당하는 역할을 '도구 교과'라는 용어가 적절히 나타내는지도 따져볼 필요가 있다. 일종의 비유적 표현인 영어 'tool subject'의 직역인 이 용어는 다른 교과 학습에서의 국어 교과의 역할을 형상화하는 데는 적절하다 할 수 있다. 그러나 톱[도구]으로 나무[대상]를 자르는 것처럼 다른 교과에서 다루는 지식[대상]과 국어 능력[도구]을 이분법적으로 나누는 것이 문제이다. 이는 다른 교과에서 다루는 지식이 언어와 절연된 관념으로 존재한다고 가정하는 것이므로 언어와 사고를 불가분의 관계로 보는 관점에서는 타당하지 않다. 언어 능력은 인간의 기본 능력에 해당하므로 도구 교과로서의 국어 교과는 인간의 기본 능력을 기른다고 보아야 하며, 이 점에서 '도구 교과' 대신 '기본 교과'라는 명칭이 타당할 것이다.

이처럼 '도구 교과'를 '기본 교과'라 할 경우, 다른 교과들을 기본 교과의 심화와 확장으로 볼 수 있다. 이 경우 심화와 확장이란 다른 교과에서도 이해와 표현의 국어 활동을 한다는 뜻만이 아니라 지적 세계의 심화·확장과 함께 국어 능력도 심화·확장된다는 뜻이다. 예컨대 각 교과 영역의 세계를 탐구하여 습득하게 되는 지식을 주요 개념어를 중심으로 설명, 적용할 수 있는 능력을 갖추게 되는 것을 말한다. 뒤에서 거론하겠지만 '기본 교과'이든 '분과 교과'로서의 '국어교과'이든 국어교육이 다루는 '국어'와 '세계'는 한정되어 있지 않은 반면 다른 교과들은 주로 다

12 초·중등교육의 국어교육과 대학 국어교육의 연계성과 차별성에 대해서는 김종철 (2013)에서 자세히 논의한 바 있다.

루는 세계가 한정되어 있다. ‘국어’와 ‘세계’를 중심으로 보면 다른 교과들은 일반적으로 분과 학문적 관점에서의 전문 영역의 세계를 그 분과 학문의 지식과 전문 용어를 중심으로 다루는 것이다. 이를 통해 학습자는 세계에 대한 지식을 전문적인 수준으로 심화·확장한다. 동시에 학습자는 각 교과에서 다루는 세계에 대한 일상어 수준의 대응 능력에 더하여 전문어 수준의 대응 능력을 갖추게 되는 것이다.[13]

그렇다면 기본 교과로서의 국어 교과의 교재는 어떠해야 하는가?

한 때 교과별 교재의 학습을 위한 국어 교육을 실천하는 방안으로 중학교 국어 교과서에 타 교과의 교과서 일부를 수록한 적이 있다. 그 실효성은 차치한다 해도 기본 교과로서의 국어교육의 임무를 교재 차원에서 실천하려 했다는 점에서 그 의의를 인정할 수 있다. 기본 교과로서의 교재를 따로 편찬하지 않는다면 그 교재는 두 가지 형태로 존재할 수밖에 없을 것이다. 하나는 국어 교과의 교재가 기본 교과의 교재를 겸하는 기존의 형태이다. 다른 교과가 다루는 지식 및 그 지식과 관련된 세계에 대한 글들을 국어 교과의 교재에 수록하는 것인데, 이 경우 학습자의 발달 단계, 각 교과의 지적 수준 등을 중심으로 한 교과 사이의 긴밀한 협의와 조정이 동반되어야 한다. 다른 하나는 다른 교과의 교재 자체가 국어 교재의 성격을 겸하는 형태이다. 다른 교과의 교육을 통해서도 국어교육이 이루어진다는 점에서 타 교과의 교재를 국어 교재로 인식할 필요가 있다.(물론 교재만이 아니라 수업도 포함된다) 예컨대 ‘쓰기 능력 향상을 위한 쓰기교육’은 국어 교과에서 담당하고 ‘교과 학습을 위한 쓰기’는 다른 교과에서 하는데, 두 교과의 학습은 연계되어 있기 때문이다. 따라서 다른 교과의 교재를 국어교재의 관점에서 평가할 필요가 있다.[14]

---

13 거시적으로 보면 이 심화·확장은 국어를 학문의 언어로 발달시키는 과제와 연결된다. 사회과학, 특히 자연과학 분야에서의 국어가 학문 언어의 역할을 하지 못하는 문제를 해결하는 출발점은 국어 교과와 다른 교과의 관계를 재인식하는데 있다고 본다.

14 다른 교과에서도 국어교육이 이루어진다는 점에서 보면 교사 양성 과정에서 이 점이 충분히 고려되어야 한다. 모든 교사는 학습자의 의사소통능력에 유의하면서 교수·학습 과정을 이끌 수 있어야 하기 때문이다.

2. '국어 교과'의 교재의 성격과 위상

교과교육으로서의 국어 교과의 교재, 특히 교과서에 대한 논의는 상대적으로 많이 이루어졌으므로 여기에서는 두 가지 점에 국한하여 논의를 하고자 한다. 하나는 국어 교과의 교과로서의 정체성 또는 정당성을 드러내는 차원에서의 교재의 성격이고, 다른 하나는 국어 교과가 다른 교과와 달리 특수하게 감당해야 하는 문화적 압력과 관련한 교재의 위상이다.

1) '국어 교과'의 정당성과 국어 교재의 성격

국어 교과서에서는 다른 교과의 교과서에서는 볼 수 없는 특징들이 있다. 첫째, '장르의 다양성'이다. 국어 교과서에는 초대장, 편지, 일기, 보고서, 연설, 설명문, 논설문, 문학 작품 등등 온갖 종류의 텍스트가 제재로 등장한다. 둘째, '정보의 무제한성'이다. 사회 및 과학 교과의 교과서가 그 분야의 자료를 주로 다룬다면 국어 교과서의 제재들은 인문, 사회, 자연 분야 모두에 걸친 삼라만상을 그 내용으로 다루고 있다. 즉 수록된 제재의 주제나 대상, 이들을 다루기 위해 동원된 어휘가 지칭하거나 의미하는 것만을 가지고 본다면 국어 교과서는 온갖 사물과 관념을 다루고 있는 것이다. 셋째, '발화의 다성성'이다. 다른 교과의 교과서가 주로 교과서 편찬자의 발화를 중심으로 설명의 형식을 일관되게 취하고 있는 데 비해 국어 교과서는 교과서 편찬자의 발화보다 편찬자가 선정한 다종다양한 제재들이 대부분을 차지하며, 이 제재들의 화자들의 발화들로 일종의 다성(多聲) 세계를 형성하고 있는 것이다.[15] 이 세 가지 특징은 지금까지 편찬된 모든 국어 교과서에

15 물론 국어 교과서도 다른 교과의 교과서처럼 편찬자의 목소리 중심으로 설명 위주로 편찬될 수 있다. 설명 위주에다 간단한 예시문과 학습 활동으로 구성된 교과서를 만들 수 있는 것이다. 그럼에도 불구하고 지금까지 국어 교과서가 그렇게 편찬되지 않은 것은 국어 교육이 교과 지식 습득과 그 적용에 못지않게 담화와 글에 대한 폭 넓은 경험을 중시해왔음을 말해준다.

공통적으로 나타나는 현상이다.

그렇다면 이 특징들은 분과 교과로서의 국어 교과의 정당성에서 유래되는 필연적인 것인가? 하나의 교과가 성립하기 위해 갖추어야 하는 정당성을 외재적 근거와 내재적 근거에서 찾는 관점(이홍우, 1992: 153-182)을 수용하여 '국어교과'의 정당성과 국어 교과서의 세 가지 특징과의 관련성을 검토해 보기로 한다.

교과의 정당성의 외재적 근거는 그 교과가 교과 밖의 무엇에 '필요'한 존재가 된다는 것인데, 이 '필요'의 관점에서 국어교과는 두 가지로 유용하다 할 수 있다. 하나는 '사회화'를 위한 필요에 부응하는 것이다. 학습자는 모국어 공동체의 여러 언어 규범과 의사소통의 장르 체계를 익혀야 성공적인 사회화를 이룰 수 있기 때문이다. 다른 한 가지는 앞에서 본 바와 같은 '기본 교과'로서의 역할에 해당하는 것이다. 즉 다른 교과의 학습을 수월하게 하므로 그 정당성이 인정된다고 할 수 있다. 따라서 이 '필요'에 의해 국어 교과서가 의사소통의 여러 장르들과 교과들의 탐구 대상 세계에 관련된 글들로 구성되어 결과적으로 '장르의 다양성', '정보의 무제한성' 및 '발화의 다성성'을 갖게 된다고 할 수 있다.

이에 비해 교과의 내재적 정당화는 교과의 교육 그 자체 내에 정당성이 있다는 관점이다. 즉 그 교과의 교육을 받음으로써 학습자가 어떤 가치 있는 상태(예컨대 지적 이해와 지적 안목의 획득)에 도달하는 데에서 그 교과의 정당화가 가능해진다는 것이다. 이 가치 있는 상태에 도달하는 길은 '문명(文明)된 삶의 형식'을 가능하게 하는 '지식의 형식'을 학습하는 것이며, 이 '지식의 형식'은 '학문'과 같다는 관점(이홍우, 1992: 169-180)을 받아들인다면 국어 교과는 어떤 '지식의 형식' 또는 '학문'을 추구하는가? 이 질문에 대해 국어 교과가 그 내용상 국문학[문예학], 국어학[언어학], 그리고 수사학을 기반으로 하고 있으며, 이 세 학문을 포괄하는 인문학이 오랜 전통의 '문명된 삶의 형식'을 가능하게 하는 학문이라는 것으로 답할 수 있다.

물론 이 답변은 충분히 만족스러운 것은 못 된다. 국어 교과가 인문학만이 아니라 사회과학과도 상당한 관련을 갖는다는 점에서도 그렇

고, 앞에서 제시한 내재적 정당화의 논리대로라면 근본적으로는 인문학과 사회과학을 주요한 기반으로 한 '국어교육학'이 하나의 '지식의 형식' 또는 '학문'일 때 국어 교과는 그 정당성을 제대로 가질 것이기 때문이다.[16] 그러나 국어교육학이 무엇인가는 이 대목의 논의 과제가 아니고, 국어 교과의 내재적 정당성이 과제이므로 국어 교과가 인문학에 속하는 언어학과 문예학, 그리고 사회과학에 속하는 심리학 및 언론정보학 등을 기반으로 한다는 것으로도 어느 정도의 내재적 정당성은 확보할 수는 있다. 그리고 인문학과 사회과학의 여러 학문 분야가 다루는 세계의 다양성은 국어 교과서의 세 가지 특징, 즉 '장르의 다양성', '정보의 무제한성' 및 '발화의 다성성'을 초래한다고 할 수 있다.

그렇다면 이 세 가지 특징을 가진 제재들과 국어 교과의 실제적 교육과정인 내용 영역들과는 어떤 관련이 있는지 검토될 필요가 있다. 국어 교과의 내용 영역을 현재의 여섯 영역으로 가정한다면 이 여섯 영역에서 이루어지는 '지식의 형식' 학습의 본질은 무엇이며, 그것이 세 가지 특징과 어떤 관련이 있는가 하는 것이다. 다시 말해 국어 교과의 내용 영역에서의 학습자의 '지식의 형식' 추구가 하필이면 이런 특징을 지닌 교과서로 이루어져야 하는가 하는 질문이다. '지식의 형식' 추구가 근본적으로 학습자의 지적 안목 및 지적 이해를 위한 것이라는 점, 그리고 그것은 사실적 정보를 많이 갖는 것과는 질적으로 다른 것이며, 일종의 합리적 사고의 틀을 갖게 되는 것이라고 할 때(이홍우, 1992: 172-173) '장르의 다양성', '정보의 무제한성' 그리고 '발화의 다성성'은 일견 사실적 정보를 많이 갖는 것처럼 보일 수 있기 때문이다.

이와 관련하여 국어교과는 원리와 실제 양자를 균형 있게 학습해야 하는 것이 특징임을 유념해야 한다. 원리 중심 학습이 효과적일 것으로 보이는 문법 영역도 마찬가지이다. 예컨대 단어 형성의 원리를 안다고 해서 어휘 능력이 그것에 비례하여 증대하지 않는다. 어휘는 많이 알수

16 이는 역사학의 '지식의 형식'이 역사 교과의 정당성을, 물리학의 '지식의 형식'이 물리 교과의 정당성을 뒷받침하는 것과는 달리 국어국문학의 '지식의 형식'이 국어 교과의 정당성을 완전히 뒷받침하지 않는다는 관점이다.

록 좋은 것인데, 이를 위한 효과적인 방법은 있을지언정 원리가 있는 것은 아니다. 물론 원리에 입각하여 국어 현상을 설명할 수 있다. 그러나 그 원리로 모든 상황에 적합한 국어 능력을 발휘할 수 있는 것은 아니다. 문학의 경우도 마찬가지이다. 문학 원리를 알면 작품을 이해하고 평가하는데 도움이 되지만 그것이 문학 작품을 실제로 수용하여 얻게 되는 문학 경험을 대신해 주지는 못한다. 모든 문학작품은 각각 독자적인 존재이고, 제대로 감상한다면 '문명된 삶의 형식'을 갖추게 하는 명작들이 매우 많으며, 학교 교육만이 아니라 평생 교육의 관점에서 보면 명작들을 지속적으로 감상하는 것이 문학교육의 본질에 가깝다. 읽기와 쓰기, 말하기와 듣기 영역도 마찬 가지이다. 각 영역에 일반적 원리가 있다 해도, 보다 중요한 것은 담화와 글의 장르들이고, 이것들은 사회·문화적으로 형성된 것들로서 이 개별 장르들에 익숙해져야 제대로 된 의사소통을 할 수 있다. 특히 말하기와 쓰기는 담화와 글을 생산하는 것이고, 해당 장르의 규범을 잘 활용하여 구체적 사안에 대한 담화와 글을 생산하는 것은 원리의 이해만으로 충분히 달성되는 국어 활동이 아니다. 여기에는 무엇보다도 담화와 글의 주제나 대상, 그리고 이들과 연관된 수많은 관련 정보들을 종합하고 체계화하는 과정이 요청되고, 주제나 대상에 대한 다른 사람들의 시각과 주장을 충분히 고려해야만 한다. 이렇게 보면 국어 활동에서 '장르의 다양성', '정보의 무제한성' 및 '발화의 다성성'은 필연적으로 동반되는 조건이라 할 수 있다.

학교 밖의 현실 세계와 과거의 세계에 등장한 수많은 담화와 글에 비하면 교과서의 담화와 글들은 인간세계와 자연세계를 표상하는 대표적이거나 범례적인 것들이라 해도 학습자에게 충분한 경험을 제공할 수 있는지는 의문이다. 과거와 현재, 그리고 미래에 걸쳐 등장했거나 등장할 수 많은 담화와 글에 비추어보면 교과서는 매우 제한된 종류와 숫자의 글을 다룰 수 있을 뿐이기 때문이다. 그리고 읽기와 쓰기, 듣기와 말하기 영역의 담화와 글들도 다른 담화와 글로 쉽게 교체할 수 있다고 보는 것은 잘못이다. 셈법을 배울 때 사과 대신 배를 사례로 드는 것과는 차원이 다르기 때문이며, 나아가 문학 작품이 아닌 담화와 글들 중에는 '문명된 삶

의 형식'을 갖추게 하는 명품(名品)들도 매우 많기 때문이다.

따라서 국어 교과서는 원리의 학습을 기반으로 하되 범례적인 담화와 글에 대한 경험의 양을 확대하고 질을 높일 수 있는 방향으로 편찬되어야 하며, 이를 통해 국어 활동 전반에 대한 '지식의 형식'을 갖추도록 해야 한다. 이를 위해서는 국어 교과는 교과서 외에 관련 보조 교재를 동반해야 할 필요도 있다.[17] 이 경우 보조 교재는 꼭 교과서의 형태로 구성되거나 편찬될 필요는 없다. 명작과 명품 선집으로도 가능하기 때문이다.

2)문화적 압력하의 국어 교재

국어 교재가 문화적 압력 하에 있다는 것은 모국어 발달과 모국어로 된 문화 의 계승과 발전을 지향해야 한다는 뜻이다. 모국어 발달과 모국어로 된 문화의 계승과 발전은 한편으로는 언어 산물로 나타나고 다른 한편으로는 교양인의 언어로 구현된다고 할 수 있다. 국어 교과가 이 과제를 수행해야 하는 것은 영광이자 부담인데, 이 과제는 국어 교과만이 꼭 짊어져야 할 것은 아니고, 사실은 사회 전체의 과제이기 때문이다. 이와 관련하여 국어 교재가 감당해야 할 점은 두 가지라고 본다. 하나는 비유적으로 표현한다면 국어로 된 '경전(經傳)'을 형성해야 하는 일이고, 다른 하나는 교양인의 국어에 대한 합의 추구이다, 이것이 교재의 과제인 것은 실체적 존재로서 제시되어야하기 때문이다.

국어로 된 '경전'은 문학 영역에서는 이른바 '정전(正典)' 논의로 해결할 수 있다. 물론 국어교육에서의 문학 정전들에 대한 분명한 합의는 아직 이루어지지 않았지만 그 동안의 국어 교과서의 편찬 역사와 문학 공동체의 해석의 역사에서 어느 정도 접근이 이루어지고 있다고 할 수 있다. 그리고 교과서에서의 문학 정전의 수용은 교과서 편찬의 근간이 되는 교육과정보다 문화적 압력이 크게 작용하는 것이 특징이다. 예컨대 미군정기에 처음으로 편찬된 중등 국어 교과서에 <심청전>이 수록

17 이는 문학교육에 특히 필요하다. 교과서에 명작들을 충분히 수록하지 못하므로 따로 목록을 정하여 감상할 수 있도록 해야 한다. 명품의 담화와 글도 마찬가지이다.

된 뒤 이 작품은 지금까지 지속적으로 교과서에 수록되고 있다. 고전문학의 경우 <구운몽>, <춘향전>, <관동별곡> 등의 작품이 교육과정의 변천을 초월하여 지속적으로 교과서에 수록되는 현상은 국어 교과서가 국어 교과의 교재만으로 존재하지 않음을 말한다.

문학의 정전과 함께 인문학, 사회과학, 과학·기술, 예술 등등의 분야의 '정전'도 논의되어야 한다. 우리 문화사에서 국어로 된 '정전'을 발굴하고, 교육과정의 변천과 관계없이 교육 자료로 선정하여 국어로 고차적 사유와, 가치 있는 경험을 하게 해야 한다. 12년의 교육을 받아도 머리와 가슴 속에 항상 존재하는 민족 고전이 거의 없는 현실을 방치해서는 안 되기 때문이다.

한편 '교양인의 국어'가 실체의 차원에서 무엇인가 하는 과제는 국어교육의 모든 영역에서 진지하게 고찰해야 하고, 그 적절한 교육 자료를 선정하는 일도 시급하다. 국어교육의 최종 단계가 이것의 실현이라 해서 그 이하의 단계에서 이를 소홀히 해서는 안 된다. 이를 고상한 언어 자료라고 오해해서는 안 된다. 언어 규범의 준수, 회의 규칙의 준수, 토론의 예절 등등 모든 영역의 목표가 이와 관련이 되어 있다. 다시 말하면 교과 영역의 지식의 습득과 실천에서의 문화적 요소와 가치를 충분히 인지해야 한다는 것이다. 이 점에서 국어 교과의 교재는 교육의 자료이면서 동시에 그 자체가 문화적 가치를 지닌 독자적 존재이기도 한 것이다.

Ⅳ. 교과융합교육을 위한 국어 교재의 성격과 위상

1. 교과통합교육과 교과융합교육

개별 교과의 교과서가 오로지 해당 교과의 내용만 다루지 않는다는 점에서 논의를 시작해 보자. 특정한 교과에서만 담당하기 어려운, 또는 개별 교과를 별도로 만들어 교육하기에는 경제적이지 않은 교육 과제들을 범교과적 교육 내용들이라 하여 개별 교과의 교과서에 포함되도록

하고 있는데, 이는 어떤 교과의 교과서이든 그 교과의 주권이 배타적으로 작용하는 것은 아님을 말해준다. 나아가 개별 교과는 각각의 교과의 테두리를 넘어서 다른 무엇과 연계될 수 있음을 뜻한다.

예컨대 양성평등의 가치관을 국어 교과서에 수용한다고 할 때 이것은 담화의 주제는 될 수 있으나 담화 장르 학습과는 필연적인 관계가 없다. 양성평등 대신 환경 문제를 다룬 담화를 제재로 담화 장르 학습이 가능하기 때문이다. 그렇지만 양성평등과 환경 문제가 학습자가 삶을 영위하면서 반드시 실천하거나 해결해야 할 과제이며, 이 실천과 해결이 인간다운 삶의 영위와 직결되어 있다면, 이 실천과 해결에 국어 교과가 어떤 역할과 기여를 할 수 있는가는 중요한 과제가 아닐 수 없다. 앞에서 검토한 바와 같이 국어 교과의 내재적 정당성이 인간다움의 실현에 기초해 있다면 양성평등이나 환경문제를 실천하고 해결하는 데에 기여하는 국어능력을 기르는 일은 국어 교과의 과제인 것이다. 나아가 범교과적 교육 내용들은 여러 교과가 함께 다룰 수 있다. 즉 양성평등 문제는 사회 교과와 국어 교과가, 환경 문제는 국어 교과, 사회 교과, 과학 교과가 협동하여 다룰 수 있다. 이러한 교과 사이의 협동은 학습자의 사고력 차원에서는 이미 실천되어온 것이기도 하다. 이해력, 분석력, 판단력, 비판력 등등의 사고력은 모든 교과에서 함께 추구하는 바이기 때문이다.

이상에서 우리는 개별 교과교육으로는 다루어지지 않는 교육의 과제가 존재한다는 것, 개별 교과는 자신의 고유한 영역 이외의 교육 과제도 분담할 수 있다는 것, 각 교과가 공동으로 지향하는 교육 목표가 있다는 것을 확인할 수 있다. 이것은 분과별 교과교육 체제가 완벽한 교육 체제가 아니며 교과들 사이의 관계, 교과 체제에 속하지 않는 영역과 교과의 관계 등등에 대한 점검이 필요하며, 이를 통해서 개별 교과 교육의 목표와 교육의 일반 목표가 재정립될 수 있음을 시사한다. 따라서 다음과 같은 문제 제기가 가능할 것이다.

(가)현재의 교과교육 체제는 마땅히 교육해야 할 내용을 모두 포괄하는가?

(나)교육의 실행 범주가 분과 학문에 기초한 분과별 교과교육으로만 이루어져야만 하는가?

(다)분과 학문별로 구분된 교과들은 특별한 교육적 조치가 없어도 학습자의 내부에서 자동적으로 유기적 관계를 형성하는가?

(라)분과 학문별 교과교육 체제는 과제에 대한 복합적인 인식 능력과 창의적인 해결 능력을 습득하게 하는가?

(가)는 답하기가 쉽지 않다. 가령 앞에서 검토한 바 있는 교과의 정당성의 기준 중 현실적 '필요'의 기준에서는 현재의 교과교육 체제는 미흡할 것이고, 반면 내재적 정당성의 기준에서는 현재의 교과 체제, 특히 고등학교의 심화 과정의 교과는 불필요하게 많다고 할 수도 있다. 다만 교육할 가치가 있고, 교육해야만 할 무엇을 제대로 교육하고 있는지의 여부와 관련하여 현행 교과교육 체제를 반성할 필요가 있는 것이다.

(나)는 현재의 교과 체제가 교육의 목적을 달성하는데 적합한 체제인가에 대한 질문이자 현재의 초·중등 교과교육 체제가 대학의 분과 학문 체제, 보다 밀접하게는 대학의 교양교육 체제에 위계적으로 연결되어 있는 것에 대한 문제 제기이다. 대학의 교양교육 체제와의 위계적 계열성은 분명 타당한 측면이 있으나 초·중등 교육의 목적을 달성하는데 분과 학문 기반의 교과 체제가 유일한 방식인가 반성할 필요도 있다. 지식인이 곧 지성인이 아니라는 점은 분과 교육 체제의 한계를 잘 보여준다.

(다)는 전인교육(全人敎育)의 관점에서 보면 문제가 무엇인지 자명해진다. 가령 학습자가 학교에서 국어, 수학, 역사, 물리, 음악 교과의 수업을 받았다고 할 때, 이 개별 교과들은 학습자 내부에서 어떤 관계를 형성하는가에 대한 질문이다. 하나의 거시적 교육 목적 하에 그 목적을 달성하기 위한 교과들이 존재한다면 교과들이 구축한 지식의 전체적 체계와 상호 관계가 암묵적으로 가정되어야 하지만 현재의 교과 교육 체제는 이에 대한 어떤 가정도 하지 않으며, 또한 교과 사이의 유기적인 연계를 위한 교육적 조치를 취하지도 않는다.

(라)는 (다)의 문제제기의 연장인데, 학습자로 하여금 주어진 과제를

인식하고 그 해결 방안을 모색하는데 교과별 지식들을 함께 활용하게 하는 학습 경험을 제공하느냐는 것이다. 개별 교과의 지식과 그 응용으로 해결되는 과제들도 있지만 대부분의 과제는 복합적인 문제들로 구성되어 있어서 여러 교과에서 학습한 바를 함께 활용해야 해결된다. 그리고 이러한 과제 해결은 분과별 지식을 유기적으로 연계하여 하나의 새롭고 유용한 지식의 연결망을 형성한 것이므로 창의적인 것에 해당한다.

물론 (가)의 문제 제기가 타당하다 해도 새로운 교과를 만들어 분과 교육 체제의 허점을 메우는 방식은 교과의 부담을 늘이는 것이 되어 현실적으로 불가능하다. 그러나 (나), (다), (라)의 문제 제기는 그 성격이 다르다. (나)는 현재의 분과 학문 기반의 교과교육 체제의 한계를 인식하고, 이 체제가 담당하지 못하는 주요한 교육 과제를 항상 의식해야 한다는 것이며, (다)와 (라)는 분과 학문 기반의 교과교육들 사이의 유기적 관계의 형성이 가져 올 수 있는 교육적 효과를 주목해야 한다는 것으로, 요약하자면 분과 교과 체제와 그 체제 밖의 교육적 과제와의 관계와 교과와 교과 사이의 관계를 형성하거나 재정립할 필요가 있다는 것이다.

이러한 관계의 형성과 재정립을 통한 교육은 여러 가지 방식으로 실현될 수 있으며, 이미 '교육과정 통합'[18]의 논의와 그 실천에서 추구된 바 있다. '교육과정 통합'은 분과 학문별로 분리된 교과 교육 체제, 학교와 사회의 분리, 지식과 실천의 괴리, 교사 중심의 지식 전달 등등에 대한 비판에서 출발하여 이러한 분리와 괴리를 넘어선 통합의 교육방식이 교수·학습을 개선하고 학습자의 주체적인 지식 구성 능력을 기르며, 궁극적으로는 교육의 일반 목적을 효과적으로 달성할 수 있다는 것이다. '교육과정 통합'에서 통합의 유형과 그 실제 구현 방식은 다양한데,[19] 대표적인 통합의 방식으로 '다(多)교과통합(Multidisciplinary Integration)', '간(間)교과통합(Interdisciplinary Integration)', 그리고 '초(超)교과통합(Transdisciplinary Integration)'[20]을 들 수 있다.[21]

---

18 'Curriculum Integration' 또는 'Integrated Curriculum'의 번역으로 '통합교육과정'으로 번역되기도 한다.

19 이에 대해서는 Ingram(배진수·이영만 옮김, 1995), 제2장 참조

20 'Multidisciplinary Integration'이 '다학문적 통합', 'Interdisciplinary Integration'이

‘다교과통합’에는 상위 교과에 속하는 하위 교과들의 통합(Intradisciplinary Integration), 개별 교과 속에 특정한 교육 과제(예컨대 환경 문제)를 섞는 것(Fusion), 하나의 주제를 여러 교과에 걸쳐 학습하는 교과 병렬(Parallel Disciplines), 소그룹의 학생들을 대상으로 하나의 주제에 여러 교과 교사들이 연합하여 교수·학습을 하는 주제 기반 교육 단위(Theme-Based Units) 등이 있다.[22] ‘다교과통합’이 개별 교과 기반 학습을 강하게 유지하는 것에 비해 ‘간교과통합’은 여러 교과가 공통의 주제 또는 쟁점 탐구에 함께 참여하되 참여하는 교과들에 공통적으로 적용되는 개념과 기능(예컨대 리터러시, 사고력, 수리능력, 탐구 기법 등)이 강조되는 것이다. 이 통합은 여러 교과를 가로지르는 상위의 개념이나 과제에 대한 이해력과 구체적 사례에의 적용 능력, 그리고 분석·종합·평가와 같은 고차적 사고능력과 탐구 능력을 기르는 것을 목적으로 한다. ‘다교과통합’과 ‘간교과통합’이 개별 교과들의 조직에 기반을 두고 있다면 ‘초교과통합’은 교과에 기반을 두지 않는다. 이 통합은 학습자들이 실제 현실에서 흥미롭게 여기는 주제(현실적 쟁점이나 과제)를 선정하고, 학습자들이 협동하여 주제에 접근하되 주제 자체에서 도출된 하위의 학습 과제들을 실제로 해결하는 활동을 중심으로 하며, 이 활동에 필요한 지식과 정보와 방법은 학교의 교과나 학교 밖의 여러 원천에서 구하는 것이다. 이 통합에 해당하는 것으로는 프로젝트 기반 학습[문제 중심 학습]과 이야기[내러티브]를 통합의 틀로 활용하는 것이 있다. 이 통합의 특징은 교육과정을 학습자들이 교사와 협의하여 구성한다는 것이다.

‘간학문적 통합’, 그리고 ‘Transdisciplinary Integration’이 ‘초(超)학문적 통합’(또는 ‘탈(脫)학문적 통합’)으로 번역된 바 있는데, ‘교육과정통합’이 초·중등과정의 교과들의 통합을 지향하는 것이므로 ‘discipline’은 ‘교과’로 번역하는 것이 타당하다고 본다.

21 이하의 다교과통합, 간교과통합 및 초교과통합에 대한 개괄은 Drake(2004: 8-15); Drake(박영무·허영식·유제순 공역, 2009: 3·4·5장); Drake(유제순·장인한 공역, 2013: 2장) 등을 참조한 것이다.

22 초교과통합이야말로 진정한 교육과정 통합이라고 보는 쪽에서는 다교과통합을 교육과정 통합으로 인정하지 않는다. 서로 분리된 개별 교과의 학습이 여전히 주이고 공통의 주제는 부차적이 되고 만다는 것이다. 이에 대해서는 Beane(1997: 9-13) 참조.

이렇게 볼 때 교과통합교육의 구조는 오늘날 논의되고 있는 창의적 과제 해결을 위한 학제적 연구 또는 융합 연구의 구조와 동일함을 알 수 있다. 융합 연구 역시 다학문적(multidisciplinary) 연구, 학제적(interdisciplinary) 연구, 그리고 초학제적(transdisciplinary) 연구로 전개되고 있으며, 교과통합과의 차이는 통합보다는 새로움의 창조 쪽에 중심을 두고 있는 것이다. 교육에서도 과학·기술 교과와 예술 교과의 융합교육(STEAM)이 시도되고 있는데, 이것 역시 그 기반은 교과통합의 구조에 두면서 창의적 능력 신장에 초점을 두고 있는 것이다. 따라서 창의적 능력 신장이 오늘날 교육의 주요 화두가 되고 있다는 점에서 '교과통합교육'은 '교과융합교육'이라 해도 무방하리라고 보아 본고에서는 창의 능력 교육을 궁극적으로 지향하는 '교과통합교육'의 의미로 '교과융합교육'이란 용어를 쓰고자 한다.[23]

2. 교과융합교육에서의 국어교과의 위상

국어교과가 모든 교과교육을 위한 기본 교과이면서 동시에 분과 체제의 개별 교과라는 것은 교과융합교육에서 국어교과의 특별한 위상을 예상하게 한다.

첫째, 국어교육이 기본교육이라는 점은 모든 교과의 교수·학습 과정이 국어를 떠나서는 실현될 수 없다는 점만이 아니라, 메타 차원에서도 모든 교과의 지식 체계와 학습자의 경험을 언어화할 수 있다는 뜻이다. 이러한 기본교육으로서의 국어교육의 특성은 다른 교과들의 관계와 비교해보면 더 분명해진다. 예컨대 역사와 지리 교과는 상호 포괄되는 영역이 있지만 역사가 지리로 번역되지는 않으며, 그 반대도 마찬가지인 것이다.

---

23 한편 '다교과통합'의 초보적인 형태인 'Fusion'이 '융합'으로 번역되고 있는데, 이는 범교과적 교육 내용을 개별 교과에 넣어 교육하는 유형이어서 '융합'이라기보다는 '혼합'으로 번역해야 적절하지 않을까 한다. 본고에서 '교과융합교육'에서의 '융합'은 '융합연구'에서의 '융합'과 같은 의미로 쓴다. 다만 '교과통합교육'의 하위 유형들을 지칭할 때에는 '통합'이란 용어를 그대로 사용하기로 한다.

둘째, 개별 교과 사이의 다양한 층위의 소통과 통합이 가능한 것처럼 국어교과도 다른 교과들과 그러한 관계를 형성할 수 있다. 국어 교과의 교과서가 다양한 분야의 언어자료들로 구성되고 있는 점은 국어 교과와 다른 교과들과의 소통과 공동 교육영역의 개발과 통합을 가능하게 하는 바탕이다. 학습자는 국어 교과서의 이러한 언어자료들을 학습함으로써 다른 교과 분야와 현실 세계를 다룬 언어자료들의 활용 능력을 기를 수 있는 것이다.

셋째, 국어교과와 다른 교과의 소통이나 융합만이 아닌, 다른 교과들 사이의 소통과 융합에 국어교과가 핵심적인 역할을 할 수 있다. 예컨대 여러 교과의 지식을 소통한다고 할 때 여러 교과의 독자적인 주요 개념과 그 개념어를 어떻게 연결하며, 또는 공동의 과제에 상이하게 접근하는 개별 교과들의 전문 용어와 인식 체계가 어떻게 소통되게 할 것인가는 기본적으로 인식의 문제이자 동시에 그것의 언어화의 문제인 것이다.[24]

이상의 가능성은 '간교과통합'과 '초교과통합'의 사례들에서 언어활동이 주요한 역할을 하고 있음을 보아도 알 수 있다. 예컨대 '간교과통합'에서 주제 기반의 교과통합 활동을 할 경우, 주제 선택을 위한 브레인스토밍 활동, 브레인스토밍 결과들의 분류와 체계화, 주제의 선택, 주제의 과제로의 전환, 과제로부터 참여교과별 활동 구안, 교과별 활동, 결과물 산출 등의 과정이 필요하다. 이 각 과정에서 구두발표, 편지 쓰기, 인터뷰, 자료 읽기, 문제적 상황의 형상적 표현(연극, 이야기, 시 등), 보고서 작성 등등 의사소통의 여러 활동과 문학 활동이 필수적임은 말할 필요도 없다. 뿐만 아니라 주제 선정 과정에서의 분류와 체계화 활동, 주제의 과제로의 전환 활동에서는 사고 활동과 정교하게 맞물리는 어휘 능력과 표현 능력을 구사해야 한다.[25]

아울러 '초교과통합'의 실천으로 서사(敍事)가 통합의 중심으로 활용

24 박인기(2006)에서는 이를 국어교과와 다른 교과 사이의 '상호성'으로 보고 있다.

25 Drake(박영무·허영식·유제순 공역, 2009: 제4장, 제5장, 제7장 등)에서 교과통합의 여러 실천 모형에 요청되는 언어활동과 평가의 대상에 포함되는 언어 산출물의 구체적 사례들을 확인할 수 있다.

되고 있는 것도 들 수 있다. 서사 세계가 인과의 관계로 구성되고 있는 점을, 서사에서 문제로 삼고 있는 것이나 서사에 반영된 것들을 학습자의 해결 과제나 탐구 과제로 전환하여 통합적으로 접근할 수 있게 하는 틀로 활용하는 것이다. 이 방법의 대표적 사례로는 '서사 교육과정(Narrative Curriculum)'[26]을 들 수 있다. 서사를 기반으로 학습을 통합하고자 하는 이 방법은 서사가 기억을 위한 구조를 제공하고, 서사의 내용을 현실의 삶과 연관시킬 수 있고, 독자들은 서사를 수용하여 각자 자신의 의미를 구성할 수 있고, 서사 세계에 등장하는 여러 존재들의 관계와 사건들은 유의미한 맥락 속에서의 학습을 가능하게 하는 틀이 되고, 서사에는 누구나 각자의 관심과 방식으로 반응할 수 있으므로 학습자들의 개인차를 조정할 수 있게 하고, 학습자들이 서사를 통해 공동체에 참여할 수 있게 한다고 보았다.[27] 이 '서사교육 과정'은 학습자들과 교사가 선정된 서사 작품을 읽고 학습자들의 관심에 따라 탐구 질문들을 제기하고, 학습 목표와 연계된 탐구 활동들을 전개하되, 탐구 활동에 필요한 정보와 방법은 학교 안팎에서 가져 온다.[28]

이 세 가지 위상에서 국어교육은 국어교과 교육이 추구하는 표준적인 국어능력 이상을 달성할 뿐만 아니라 학교 교육 이후에도 지속적 영향력을 지닐 수 있는 유의미한 경험을 제공할 수 있다고 본다. 다시 말해 기본교육 및 교과교육으로서의 국어교육은 융합교육의 기반을 마련하지만, 융합교육을 통해 교육과정의 표준[성취 기준]을 넘어서는 국어 능력을 습득할 수 있는 것이다.

---

26 Lauritzen, C., Jaeger, M. (강현석 외 공역, 2007)이 대표적이다.

27 같은 책, 제2장 참조

28 같은 책, 제10장에 사례들이 제시되어 있다. 그리고 기존의 서사 작품을 활용하는 '서사교육 과정'과 달리 주제와 관련된 학습자들의 자기 이야기나 만들어 낸 이야기를 중심으로 초교과통합을 추구하는 '이야기 모형'도 있다. 이에 대해서는 Drake(박영무·허영식·유제순 공역, 2009: 122-136) 참조

3. 교과융합교육을 위한 국어 교재

앞에서 본 바와 같이 국어 교과가 교과융합교육에 기여하는 바가 적지 않다고 할 때 교과융합교육에 부응하는 국어 교재는 어떻게 구성될 필요가 있을까? 이를 위해서는 몇 가지 조건을 고려해야 한다. 첫째, 교과융합교육을 한다고 해서 융합[통합]교과를 따로 개설하는 것이 아니라 현재의 교과 체제를 유지하면서 운용해야 한다는 점이다.[29] 따라서 분과 교과로서 국어 교과가 기본 교과의 역할과 함께 교과융합교육에 이바지하는 역할도 겸해야 한다. 둘째, 첫째 조건에 따라 분과 교과로서의 국어 교과의 교재가 기본교육으로서의 국어교육의 교재이자 교과융합교육을 위한 교재이기도 해야 한다. 셋째, 국어 교과와 국어 교재는 이러한 역할을 초·중등 전체 과정에서 지속적으로 담당해야 한다. 교과융합교육은 초등 과정에서도 이루어질 수 있으며, 기본교육으로서의 국어교육은 대학에서도 이루어지기 때문이다. 넷째, 교과융합[통합]의 수준이 '다교과통합', '간교과통합', '초교과통합'의 순으로 높아진다고 해서 이 수준이 곧 위계적인 것은 아니다. 여러 실행 사례가 보여주듯이 세 가지 수준의 통합은 초·중등의 모든 과정에서 실현 가능한 것이다. 따라서 통합의 수준에 대응하여 교재를 학년별로 편찬할 필요는 없다. 이렇게 보면 분과 교과로서의 국어 교과의 교재가 초·중등 전체 과정에서 세 가지 역할을 겸하는 것이 되고, 여기에 부응하는 교재의 편찬 방법이 남은 과제라 할 수 있다.

교과융합을 위한 국어 교과의 교재를 편찬할 때 우선 교과융합에 필요한 별도의 국어 교과의 지식이나 능력이 있는가를 점검해야 한다. 교과통합의 세 가지 방식에 해당하는 구체적인 사례들에 관여하는 언어활동들을 보면 국어 교과에서 다루는 지식과 능력의 범위를 거의 벗어나지 않음을 확인할 수 있다. 다만 융합 대상이 되는 교과들의 지식과 융합 과제의 수준이 높아지면 국어 능력의 수준도 이에 대응하여

29 여기서의 '융합[통합]교과'는 한 교과 내의 하위 교과들의 통합과는 다른 것이다. 따라서 국어 교과 내의 영역별 통합은 본고의 논의 대상이 아니다.

높아져야 한다고 볼 수 있으므로 학년별 위계에 따라 국어 교과의 교재에서 다루는 담화와 글의 수준도 높아져야 하며, 특히 다른 교과들의 내용 수준과 수평적인 조정이 필요할 것이다.

다음으로 고려해야 할 사안은 교과융합에 참여하는 교과들이 다루는 정보, 또는 과제에 관련된 정보의 수용 문제이다. 교과융합에서 다루게 될 정보와 그 존재 방식 및 소통 방식은 당연히 다종다양하며, 정보들의 질적 수준도 같지 않을 것이다. 이러한 정보를 효과적으로 처리하는 능력은 국어 교과의 기본 교과로서의 역할에서부터 길러져야 한다. 다른 교과의 학습을 가능하게 하는 국어 능력이란 기본적인 소통능력이라기보다는 각 교과의 지식을 다루는 언어활동 능력이라 할 수 있고, 이것은 교과융합을 가능하게 하는 기본이라 할 수 있다. 따라서 융합교육을 위한 국어 교과의 교재는 가급적 각 제재들이 다루는 정보는 물론 제재의 장르와 질적 수준도 다양하게 해야 할 것이다.

교재 수록 제재의 다양성은 앞에서 검토했듯이 기본 교과로서의 국어 교과의 교재는 물론 분과 교과로서의 국어 교과의 교재도 갖는 특징인데, 융합교육을 위한 교재에서는 더욱 강조될 필요가 있다. 이러한 요청 상황에서 현재의 단일 교과서 중심의 교재로는 제재의 다양성 요구를 충분히 수용하기 어려울 수 있고, 교과서의 이러한 양적 한계를 넘어서기 위해서는 불가피하게 교과서 외의 교재를 설정할 필요도 있다. 이것은 근대의 교과서가 갖게 된 기본적인 위상, 즉 임의적 존재라는 성격을 적극적으로 활용하는 것이기도 하다. 교육 목표의 효과적 달성을 위해 상황에 따라 교재는 재구성될 수 있기 때문이다.[30]

그런데 융합교육에 대비한 국어 교과의 교재에 못지않게 교과융합의 실제에서 전개되는 '국어 활동'에서 생성되고 이용되는 '언어 자료'에 대해서도 주목할 필요가 있다. 여기에서 '국어 활동'이란 교과융합의 전 과정에서 일어나는 모든 국어 활동(대화, 발표, 자료 읽기, 보고

30 그러나 교과서 외의 교재를 갖춘다는 것 자체가 현실적으로 쉽지 않은 일이다. 교과서에 수록하기 힘든 문학 작품은 목록만 공유하면 되지만 문학 작품 외의 담화와 글로 된 교재를 따로 편찬하는 일은 여러 가지 난제를 동반할 것이다. 이 점을 고려하면 교과서의 분량을 확장하되 교실에 두고 이용하는 방법이 가장 현실적일 수 있다.

서 작성 등등)을 말하고, '언어 자료'는 전 과정에서 이용되거나 생산되는 각종 담화와 글을 말한다. 예컨대 교과융합의 하나로서 '초교과통합' 학습을 본다면, 이 학습은 개별 교과의 교과서에 의존하지 않고 학습을 진행한다. '간교과통합'과 달리 교과 중심을 완전히 탈피하기 때문에 교과별 교과서가 주요한 학습 자료가 되지 않는다. 주제[과제] 분석에서 도출된 하위 과제들에 따라 필요한 자료 조사 활동을 하고, 수집한 자료를 바탕으로 과제 수행을 위해 필요한 지식들을 구성해 나가는 것이다. 이 점에서 학습 자료들은 학습 활동 이전에 마련되는 것이 아니라 학습 과정과 함께 수집되고 생성된다. 그리고 학습 자료들 중 대부분은 실제 세계에서 존재하는 모습 그대로인 것이 특징이다. 여기서 우리는 융합교육의 실제에서 학습 자료와 관련한 두 가지 중요한 사실을 확인하게 된다. 하나는 학습 자료[31]는 학습자들에 의해 생성된다는 것이고, 다른 하나는 학습 자료는 실제 맥락 속에 존재하는 형태 그대로라는 것이다.

학습자가 학습 자료를 생성한다는 것은 교재의 위상이 획기적으로 변화함을 뜻한다. 정부, 또는 교사에 의해 주어진 것에서 학습자에 의해 마련되는 것으로 전환하기 때문이다. 이것은 교과융합, 특히 '초교과통합' 학습에서 이루어지는 교사와 학습자들 사이의 민주적 협의에 의해 가능해지는 것이다. '초교과통합'은 주제를 중심으로 전개되므로 참여하는 교사와 학습자들 외에는 적절한, 그리고 필요한 제재를 구성하는데 제삼자가 관여할 여지가 없다. 교사와 학습자 사이의 협의는 주제의 성격에 따라서 교사의 안내가 우선될 수도 있고, 학습자의 흥미와 관심이 우선될 수 있으나 무엇보다 중요한 점은 이 협의가 민주주의를 교실에 도입한다는 것이다. 이것은 융합교육이 학습자 중심 교육과 구성주의를 학습 이론으로 활용[32]하는 것과 관련이 있으며, 기원적으로는 교과통합이 학습자들로 하여금 장차 시민으로서 현실의 문제

31 물론 여기에서의 학습 자료에는 언어 자료가 포함되고, 또 언어 자료가 아닌 형태의 학습 자료는 언어활동의 대상이 되거나 언어 자료로 전환되기도 한다.

32 예컨대 서사를 통한 '초교과통합' 학습을 추구한 Lauritzen, C., Jaeger, M. (강현석 외 공역, 2007: 제3장)에서 구성주의를 학습이론으로 채택하고 있다.

를 해결하는데 민주적으로 참여할 수 있도록 준비시키는 교육과정과 관계가 깊기[33] 때문이기도 하다.

학습 자료가 실제 맥락 속의 실제 존재 형태 그대로 활용된다는 점은 융합교육을 위한 국어 교과의 교재가 이러한 실제 자료 활용 능력을 가능하게 하는 방향으로 편찬되어야 함을 시사한다. 즉 현재까지 교과서에 수록된 제재들의 대부분이 교수·학습의 편의를 위해 어느 정도 가공된 것들인데, 불가피한 경우를 제외하고는 원래의 모습 그대로 제시할 필요가 있는 것이다. 학습자가 속해 있는 실제 사회는 가공되지 않은, 학습자가 스스로 대처해야 하는 살아 있는 자료들로 구성되어 있으므로 교과서도 이를 제대로 반영할 필요가 있다.

그런가 하면 '초교과통합' 학습에서 개별 교과의 교과서가 주요 학습 자료가 되지 못하고 교사와 학습자 사이의 협의에 근거하여 학습자들이 자료를 생성하고 있는 점에서 우리는 국어 교과교육 내에서의 '탈(脫)교과서' 학습을 구상해 볼 수 있다. '초교과통합'은 개별 교과와 개별 교과서의 지평을 넘어서고자 하는 것이라 할 수 있고, 여기에는 국어 교과도 포함된다. 그리고 '초교과통합' 학습에 관여하는 국어 능력은 학습자가 그 동안 습득한 국어 능력의 총체이지 당시 학년의 국어 교과에서 학습하는 특정한 국어능력인 것만은 아니다. 이 두 가지를 고려하면 국어교과의 교육과정상의 어느 위계에서는 다른 교과와의 융합교육과 별개로 '탈교과서' 학습을 시도해 볼 가치가 있을 수 있다. '초교과통합' 학습을 모델로 한 '탈교과서' 학습을 할 경우, 어떤 학습 목표를 성취하기 위한 학습 활동에서 교사와 학습자들의 민주적 협의에 의해 학습 활동을 구안하고, 활동 과정에서 현실 맥락 속에 존재하는 실제 자료들을 수집하고, 이를 바탕으로 새로운 자료를 생성하는 활동을 하며, 여기에 학습자가 온축해 온 총체적인 국어 능력을 발휘

33 '간교과통합'과 '초교과통합'의 등장에 사회의 문제를 학습에 도입하여 학습자를 민주시민으로 길러야 한다는 듀이(Dewey)의 영향이 컸음에 대해서는 Beane, J. A. (1997: 22-23), Drake(박영무·허영식·유제순 공역, 2009: 43-44), Nesin, G., Lounsbury, J. (정광순 옮김, 2007: 11-14) 참조. 한편 학교와 사회의 통합과 민주주의의 관계에 대한 듀이의 견해는 Dewey, J. (이돈희 편역·해설, 1992: 제7장)에 잘 나타나 있다.

하게 된다고 가정할 수 있는 것이다.

이러한 '탈교과서' 학습은 현행 교육과정상으로는 고등학교 단계에서 시도해봄직하다. 현재 고등학교 국어교과는 심화·선택 과정인데, 이는 여러 가지 문제점이 있다.[34] 무엇보다 국어능력의 총체적 심화·확장이 아닌 영역별 선택·심화는 타당하지 않기 때문이다. 이 현행 영역별 선택· 과정을 주제, 또는 과제별 선택·심화 과정으로 전환한다면 총체적 국어능력을 심화·확장할 수 있다고 본다. 주제 또는 과제가 교육과정에 근거한다면 교육과정은 구현되는 것이므로 국어 교과교육의 목표 달성에는 지장이 없을 것이다.

'탈교과서'는 따라서 근대 교과서가 태생적으로 갖고 있는 '임의적 존재'의 한 형식이라 해야 한다. 다시 말해 '탈교과서'는 국정 교과서나 검인정 교과서로서의 국어 교과서를 탈피하여 다른 형태로 존재하는 교과서로 이동해 간다는 것이다. 국정이든 검인정이든 어떤 권위에 의해 검증된 교과서만이 신뢰할 수 있다는 관념에서 탈피하는 것이고, 교사와 학습자, 또는 교사와 학부모 사이의 민주적 협의에 의해 얼마든지 '교과서'의 역할을 대신할 자료를 선정해 활용할 수 있는 것이다. 학습에 어떤 권위가 뒷받침하는 교과서가 반드시 있어야 한다는 관념과 관련하여 다음 일화를 참고할 필요가 있다.

> 덕산 견성(德山見性, 780~865)은 자타가 공인하는 금강경(金剛經) 전문가였다. 남방에 선종(禪宗)이 번성한다는 소문을 듣고 이를 격파하러 자신의 금강경 주석서를 짊어지고 남쪽으로 갔다. 점심을 사먹으려는데 떡을 파는 노파가 짊어진 것이 무엇인가 물어서 금강경 주석서라 하니 노파가 질문을 했다. "내 질문에 답하면 점심을 드리지만 답하지 못하면 다른 데로 가시오. 금강경에 이르기를, '과거심(過去心)도 얻을 수 없고, 현재심(現在心)도 얻을 수 없고, 미래심(未來心)도 얻을 수 없다.'고 했으니 스님은 어느 마음에 점찍으려[點心] 하오?" 덕산은 아무 대답을 못하고, 그 길로 선종의 스님을 찾아가 수행 정진하여 깨우치고는 자신의 금강경 주석서를 불태워버렸다.[35]

---

34 이에 대해서는 김종철(2010)에서 논의한 바 있다.

35 백련선서간행회 번역(1990: 74-76)을 요약한 것임

『금강경』 전문가가 떡 파는 노파의『금강경』구절을 인용한 질문에 답하지 못했다는 위 일화를 현재의 교과서 중심주의에 적용하면, 교과서는 지식의 전달 매개체일 뿐이고, 교수·학습은 그 지식의 전수에 그치고 말며 학습자의 지혜를 증진시키지는 못하는 것이 된다. 지식은 갖추었으나 실천에는 어두운 사람을 길러내는 것이 된다.

임의의 과제나 주제에 관련된 여러 자료들로 교과서를 대체하는 '탈교과서'의 방법 외에 국가가 검증한 교과서보다 문화적으로 더 권위 있는 명저(名著)와 걸작(傑作)을 교과서 대신 활용하는 방법도 가능할 것이다. 인문, 사회, 과학·기술, 문학, 예술(음악, 미술, 영화 등) 등 여러 분야의 명저와 걸작을 학생, 교사, 학부모, 교육전문가 등이 참여하는 선정위원회에서 민주적으로 협의·선정하여 교과서 대신 활용할 수 있다.[36] 주제나 과제와 관련된 이런 저런 자료들을 활용하는 것이 자료와 과제를 총체적으로 접근하면서 관련 자료의 다양성과 실제성에 대응하는 국어 능력을 기르는데 유리하다면 명저와 걸작을 제재로 한 제반 국어 활동은 지적 능력의 신장과 비례하는 국어 능력의 신장에 유리할 것이다.

융합교육을 위해 문화적으로, 그리고 역사적으로 권위 있는 명저와 걸작을 국어교육의 제재로 삼는 것은 '초교과통합'을 진정한 통합교육이라고 하는 쪽에서는 적절치 않은 것으로 비판할 수 있다. 분과 교과교육을 역사적으로, 전통적으로 인정된 권위 있는 지식, 특히 보수적인 기득권층이 인정하는 문화적 유산의 전수로 보아 비판하는 관점을 취하고 있기 때문이다.(Beane, 1997: 41-43) 그러나 명저와 걸작의 선정에서 이념적 편향성을 배제하고, 학습 과정에서 저자의 관점과 이념 등을 토론의 대상으로 삼는다면 이러한 우려를 불식할 수 있다. 무엇보다 학습자는 여러 분야의 다양한 명저와 걸작에서 지식을 넘어선 지혜[37]를 증진할 가능성이 높고, 지적 수준이 높은 실제 언어 자료로 학습함으로써 교과서 내에

---

36 이에 대해서는 김종철(2010) 참조

37 '지혜'라는 용어가 적절한지는 따로 논해야 한다. 세상의 수많은 지식을 학교에서 다 배울 수 없기 때문에 지식을 스스로 구성할 수 있는, 지식 너머의 무엇을 설정하지 않을 수 없다. '지혜' 대신 '통찰'이 쓰이기도 한다. 이러한 논의의 기반은 이홍우(2004: 제1장)에서 볼 수 있다.

설정된 국어 활동의 한계를 넘어서는 경험을 할 수 있기 때문이다.

V. 맺음말

근대에 비로소 등장한 국어 교재는 교육과정에 연동되어 한시성과 임의성을 필연적으로 갖게 되었고, 동시에 교재에 관여하는 여러 주체들의 합의에 의해 존립할 수 있게 되었다. 그리고 국어 교재는 그 동안 기본교과 및 분과 교과로서의 국어 교과의 교재의 역할을 해 왔는데 이제는 교과융합교육에서의 주도적 역할도 담당해야 하는 시점에 와 있다.

기본교과, 분과 교과, 교과융합 등 국어 교과의 역할 증대는 불가피하게 국어 교재의 질적 수준과 양적 한계의 문제를 초래한다. 즉 기존 교과서의 내적 개편과 증보, 그리고 교과서 외의 교재의 편성에 대한 논의가 필요하다. 특히 고등학교 심화과정에서까지 교과서 중심의 교수·학습을 유지하는 것에 대한 반성과 함께 교과융합교육에서의 '탈교과서' 교수·학습도 구체적으로 논의할 필요가 있다.

아울러 국어교육의 목적에서부터 구체적인 교수·학습 목표까지 여러 층위의 교육 목표를 달성하는데 효과적인 교재를 선택하고 활용할 수 있는 바람직한 국어 교재 운용 체제에 대한 논의도 요청된다. 교재에 관여하는 주체들의 합의에 의해 교재가 존립할 수 있다는 점에서 이 운용 체제는 어떤 형태로든 존재하게 마련이지만 현재 그것이 제대로 구축되어 있으며, 효과적으로 작동되고 있다고 할 수는 없기 때문이다.

본 논문은 2016.07.31. 투고되었으며, 2016.08.25. 심사가 시작되어 2016.09.04. 심사가 종료되었음.

참고문헌

강진호(2012), 「‘국어’ 교과서의 탄생과 근대 민족주의」, 『상허학보』 36, 상허학회, 257-293.

김대행(2000), 「교과서와 국어교육관」, 『국어교육학연구』 10, 국어교육학회, 1-18.

김은성 외(2013), 「사용자 중심의 국어과 교과서 선정 기준 개발 방향 연구」, 『국어교육연구』 31, 서울대학교 국어교육연구소, 371-400.

김정자(2008), 「읽기와 쓰기 통합 지도를 위한 국어과 교육과정과 교과서」, 『작문연구』 6, 한국작문학회, 252-280.

김종철(2004), 「국어교육과 언어 민주주의」, 『국어교육』 115, 한국어교육학회, 1-22.

김종철(2010), 「고등학교 국어 ‘심화선택’ 체제 개편 방향」, 『국어교육』 131, 한국어교육학회, 93-117.

김종철(2013), 「한국 초·중등학교와 대학의 국어교육의 동질성과 차별성」, 『국어교육연구』 32, 서울대학교 국어교육연구소, 425-451.

박영민(2014), 「중학교 통합 국어과 교육과정 및 교과서 개발 방안」, 『청람어문교육』 51, 청람어문교육학회, 65-80.

박인기(2006), 「국어교과와 타 교과교육의 상호성」, 『국어교육』 120, 한국어교육학회, 1-30.

박진용(2011), 「국어교과서 정책의 현황과 과제」, 『국어교육학연구』 42, 국어교육학회, 6-40.

백련선서간행회 번역(1990), 『오가정종찬(五家正宗贊)(상)』, 장경각.

손영애(2008), 「새로운 국어 교과서 구성 방안」, 『국어교육』 125, 한국어교육학회, 251-281.

송현정(2005), 「국어 교과서 검정제에 관한 실태 분석과 도입의 방향 탐색」, 『이중언어학』 28, 이중언어학회, 161-183.

양미경(1998), 「교과서 구성의 문제와 발전 과제」, 『교육과정연구』 16(1), 한국교육과정학회, 85-123.

율곡선생기념사업회 편집(1957), 『국역 율곡전서정선(國譯 栗谷全書精選)』, 율곡선생기념사업회.

이경화(2011), 「통합적 국어교육을 위한 초등 국어 교과서 개발 방안」, 『국어

교육학연구』 42, 국어교육학회, 74-91.
이성영(2011), 「국어교과서 정책의 과제」, 『국어교육연구』 28, 서울대학교 국어교육연구소, 219-247.
이용숙(2005), 「제7차 중학교 국어과 교과서와 미국 교과서 내용구성 체계 비교 분석」, 『교육과정연구』 23(2), 한국교육과정학회, 187-220.
이홍우(1992), 『증보교육과정연구』, 박영사.
정혜승(2003), 「국어 교과서 연구의 현황과 반성」, 『국어교육학연구』 16, 국어교육학회, 433-469.
조희정(2011), 「국어 교과서의 역사적 변천 연구」, 『국어교육학연구』 42, 국어교육학회, 41-71.
주세형·남가영(2014), 『국어과 교과서론』, 사회평론.
최영환(2005), 「국어과 교재의 핵심 요소와 구성 방향」, 『교과서연구』 45, 한국교과서연구재단, 21-27.
Apple, M. W., Christian-Smith, L. K. eds. (1991). *The Politics of The Textbook*, Routledge.
Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration*, Columbia University.
Bol, P. K., 김영민 옮김(2010), 『역사 속의 성리학』, 예문서원.
DelFattore, J. (1992). *What Johnny Shouldn't Read: Textbook Censorship in America*, Yale Univ. Press.
Dewey, J., 이돈희 편역·해설(1992), 『존 듀이 —교육론』, 서울대학교출판부.
Drake, S. M., Burns, R. C. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculm*, ASCD.
Drake, S. M., 박영무·허영식·유제순 공역(2009), 『교육과정 통합의 기초』, 교육과학사.
Drake, S. M., 유제순·장인한 공역(2013), 『통합 교육과정 개발과 평가의 기초』, 교육과학사.
Ingram, J. B., 배진수·이영만 옮김(1995), 『교육과정 통합과 평생교육』, 학지사.
Lauritzen, C., Jaeger, M., 강현석 외 공역(2007), 『내러티브 교육과정의 이론과 실제 —이야기를 통한 학습 통합』, 학이당.
Nesin, G., Lounsbury, J., 정광순 옮김(2007), 『교육과정통합 —20가지 질문과 대답』, 한국학술정보(주).
Ravitch, D. (2003). *The Language Police*, Alfred A. Knoff.

초록

국어 교재의 성격과 위상 재검토

—기본교육, 교과교육, 교과융합교육에서의 역할을 중심으로

김종철

국어 교재의 성격과 위상은 임의적이고 한시적인 존재로 규정할 수 있으며, 이는 교재가 교육과정에 연계되어 있는 데서 기인한다. 다른 교과의 교재와 달리 국어 교재는 수록되는 텍스트의 질적 수준과 문화적 가치를 고려해야 하기 때문에 이 한시성과 임의성과 갈등하지 않을 수 없다. 그리고 근대에 와서 제도 교육으로서 국어 교육이 시행된 것은 모든 국민이 언어 차별을 받지 않고 삶을 영위할 수 있게 하는 언어 민주주의를 실현하는 것이고, 국어 교재는 그 상징적 존재라 할 수 있다. 또한 국어 교재는 그 편찬에 관여하는 여러 주체들의 민주적 합의에 의해 존립할 수 있는데, 이 민주적 합의는 국어 교육에 유용한 다종다양한 텍스트들을 여러 사회 부문들에서 선택하는 기반이 된다.

국어 교과의 교재는 기본 교과의 교재의 역할도 수행해 왔는데, 이제는 교과융합교육을 위한 교재의 역할도 해야 할 시점에 와 있다. 기본 교과의 교재로서는 다른 교과의 학습 수준의 상승에 대응하는 국어 능력을 갖추도록 편찬되어야 하며, 국어 교과의 교재로서는 '장르의 다양성', '정보의 무제한성', '발화의 다성성'의 특징을 유지하되 국어 문화의 계승과 발전이라는 역사적 과제를 실현해야 한다. 이를 위해서는 문학 작품을 포함한 모든 텍스트들이 범례적이어야 하고, 학습자의 텍스트 경험을 확장하기 위해서는 교과서 외의 교재도 활용해야 한다.

교과융합 교육을 위한 교재로서는 기본 교과 및 국어 교과의 교재로서의 성격을 기본적으로 유지하되 다른 교과와의 소통과 융합이 가능하도록 정보와 지식과 텍스트의 종류와 질적 수준을 다양화해야 한다. 특히 융합교육을 위해서는 사회의 실제적 자료들을 효과적으로 다

룰 수 있도록 해야 하며, 이를 위해 교과서 체제의 개편은 물론 교과서 외의 교재 활용 방안과 '탈교과서' 교수·학습이 가능한 교재 운용 체제도 마련해야 한다.

핵심어 교재, 교과서, 융합교육, 교과교육, 기본교육, 국어교육

ABSTRACT

A Reexamination into the Character and Position of Korean Text

Kim Jongcheol

Korean language education in school system started in the 1890s as a part of modernization of Korea, and Korean textbook has been the symbol of linguistic democracy abolishing discrimination in literacy. But Korean textbook is temporarily due to the irregular amendment of curriculum and optional with teacher's right to select teaching materials. In principle Korean textbook can be compiled by participator's democratic agreement which is the base for selecting diverse texts from every sphere of the society.

Korean textbook has been the text of Korean subject as well as the text of tool subject, now it is the time for Korean textbook to play a role in curriculum Integration. As the text of tool subject Korean textbook should be compiled to increase learner's Korean competence corresponding to the intellectual level of other subjects. As the text of Korean subject Korean textbook should cover diverse linguistic materials on the criterion of the development of Korean and Korean culture. In addition to Korean textbook other teaching materials such as anthology should be used actively to broaden learner's experience of text.

As the teaching materials for curriculum Integration Korean textbook should maintain diversity of information, knowledge, genre, and quality level of text to communicate with other subjects. Especially for the trans-disciplinary integration authentic texts in the real social context should be introduced into class. And management system of teaching

materials is necessary for teacher and student to select appropriate materials among textbook, anthology, and authentic texts in real world according to learning objective.

KEYWORDS Teaching Materials, Textbook, Curriculum Integration, Subject Education, Basic Education, Korean Language Education