

중학교 국어 교사의 사용에 관한 세 사례 연구*

- 연구 방법론에 관한 논의를 중심으로

김영란**

〈차 례〉

- I. 서 론
- II. 문헌 검토 및 연구 문제
 - 1. 교과서 및 교과서 사용에 관한 연구
 - 2. 교과서에 대한 교사들의 비판
 - 3. 연구 문제
- III. 연구방법론
 - 1. 사례 연구
 - 2. 자료 수집 방법
 - 3. 자료 분석 및 결과
- IV. 결 론

I. 서 론

‘국가 교육과정’이라는 말이 암시하듯이, 1945년 광복 이후로 우리나라의 교육은 중앙 정부에 의해 주도되어 왔고, 국가 교육과정을 바탕으로 만들어진 교과서는 학교 수업에서 매우 중요한 위치를 차지해 오고 있다¹⁾. 특히 국정 교과서를 사용하게 되어 있는 교과목의 경우에는, 전

* 본고는 “Three case studies of teachers’ use of the state-made Korean language textbook in middle school”(Youngran Kim, 2004)에 기초하여 전개된 논의임을 밝힌다.

** 고려대학교 교과교육연구소. (youngran@korea.ac.kr)

국의 모든 학교가 국정 교과서로 수업을 하게 되어 있다는 점에서 국정 교과서가 교수-학습에 끼치는 영향은 실로 전국적이라고 할 수 있을 것이다. 본고는 학교 교육에 큰 영향을 끼치고 있는 국정 국어 교과서가 어떻게 사용되고 있는지에 대한 탐구로, 이러한 연구문제를 어떤 연구 방법으로 탐구했는가에 대한 논의를 자세히 펼치고자 한다.

국어교육연구에서는 다른 학문 분과와 마찬가지로 인문과학과 사회과학 및 여타의 학문 분과에서 활용하고 있는 연구방법론을 수용하고 있다. 연구방법론에 대한 논구(論究) 자체가 국어교육의 핵심 쟁점이 되지는 않겠으나, 끊임없이 변화하는 학생, 교사, 교육내용, 정책 및 제도와 같은 사회 현상 등에 대해 탐구해야 하는 입장에서는 이러한 변화무쌍한 연구대상을 어떻게 탐구해낼까 하는 문제는 쉬운 일이 아니다. 국어교육 학계 내에서도 국어교육에 적합한 연구방법론 개발의 필요성이 지적(박영목 외 2인, 1996; 윤희원, 2001)되기도 하고, 연구 방법론에 대한 시론(試論)들이 있는 만큼(정현선, 1998; 서현식, 2002), 어떤 연구 문제에 대해 어떻게 탐구해 가는 것이 타당하고 신뢰로운 결론에 도달할 수 있는 길인지 탐색하는 것은 체계적인 지식 축적에 필수적인 일이라 하겠다.

아래 II장에서는 기존 논의들에 대한 검토를 통해 본고에서 제기된 연구 문제를 진술하고, III장에서는 연구방법론을 논의하며, IV장에서는 결론을 맺고자 한다.

II. 문헌 검토 및 연구 문제

교과서에 기초한 교수(teaching)와 학교교육(schooling)은 우리나라처럼 교육 제도가 중앙정부에 의해 주도적으로 계획되는 나라에서나 그렇지 않은 나라에서나 비슷하게 있는 현상이고(Ballér, 1991), 교과서는 수업에서 가장 빈번히 사용되는 학습 자료로 간주되고 있다(Gall, 1981;

1) 좀더 자세한 논의는 노명완 외 5인(2004)를 참조 바람.

Marsh, 1992). 우리나라에서는 “교과서를 교육과정과 동일시하는 교과서 중심 교육”이 이루어져 “교과서의 위치가 절대적”(정혜승 2002b)이고, 학교 수업에서 교과서가 주요한 역할을 하고 있다(이용숙 외, 1986). 교육에 있어서 교과서의 막대한 영향에 대한 인식은 학계뿐만 아니라 교사, 학부모, 일반인들에게 널리 퍼져 있기 때문에, 제 7차 교육과정에 기초한 국정 국어 교과서가 적용·사용되기 시작했을 때에는 연구자들의 관심(서혁, 2000; 이용숙 2001a; 김정자 외 2인, 2001; 정혜승 2002a; 류승현, 2002)뿐만 아니라 교사와 언론의 관심(김주환, 2001; 조장희, 2001; 김경숙, 2001; 서진석, 2001; 김영해, 2003; 조계완, 2001)을 끌었다. 그럼에도 불구하고 교과서가 교실에서 어떻게 사용되는지에 대한 연구는 많이 이루어지지 않고 있다고 지적되고 있다(Westbury, 1991; Fuller, 2002; 정혜승, 2002b).

이에 본고는 그동안 이루어지지 않은 교과서 사용에 대한 탐구를 시작함으로써 교과서 사용에 관한 연구 부족을 메우고자 한다. 본고는 제 7차 국어과 교육과정에 기초한 중학교 국정 「국어」(1-1, 2-1, 3-1) 교과서 사용에 관한 사례 연구를 통해, 교과서 개발자들의 의도가 교실에서 어떻게 실천되고 있는지를 이해하고 교과서 사용의 실재(realities)를 기술하고자 한다. 본 연구의 결과는, 학문적 이상을 가지고 있으나 교실에서 일어나는 실제 모습에 대한 고려가 미흡한 교과서 개발자들에게 유용한 정보를 줄 수 있을 것으로 기대된다.

1. 교과서 및 교과서 사용에 관한 연구

Apple(1986)은 교과서가 교육과정으로서 학교교육에 중심적인 영향을 끼치고 있음에도 불구하고 연구자들의 철저한 연구 대상이 되지 않았다고 지적한 바 있다. 이후 최근에는 전세계적으로 교과서와 관련된 다양한 주제에 대한 수많은 연구가 있어 왔다. 예를 들어, 교과서 생산과 채택의 문제가 경제적, 정치·문화적 관점에서 논의되고(Apple, 1993; Lockwood, 1992; Oliveria, 1995), 교과서에 대한 비판을 방어적으로 논의

한 연구도 이루어졌으며(Lidstone, 1992; Marlow, 2000), 교과서 평가를 둘러싼 주제도 탐구되었다(Vassilchenko, 2000; Mikk, 2002).

우리나라에서는 교과서에는 학생이 배워야 할 규범적인 지식이 들어 있다는 관점이, 교과서를 교수-학습을 위한 하나의 자료로 보아야 한다는 점을 강조하는 연구자들에 의해 비판받았다(이인규, 1998; 이용숙 외 3인, 1998; 김정호 외 4인, 1998). 이인규(1998)은 우리나라에서의 수업은 교과서를 펴는 것에서 시작해서 교과서를 닫는 것으로 끝난다고 지적하고, 학생들에게 교과서를 읽게 하고 교사가 그와 관련된 설명을 덧붙이는 방식이 전형적인 교수 방법이 되어 왔다고 하였다. 이용숙 외 3인(1998)은 이러한 전형적 방식의 교과서 사용과 전통적 교과서관은 학생들의 다양한 요구를 만족시키기 위해서 바뀌어야 한다고 역설하고 있다. 또한 이러한 교과서 중심 교수법은, 학교와 교사에게 교과서를 선택할 자유가 주어지지 않는 교과서 정책과, 교과서 내용에서 문제가 출제되는 시험 제도에 기인한 것이라고 지적하고 있다.

김정호 외 4인(1998)도 교과서는 우리나라에서 교육 과정에 직접적으로 영향을 미치는 주요한 요인으로 진단하고 있다. <그림1>을 보자.

<그림 1> 교육의 과정(process)와 관련된 변인 (김정호 외 4인, 1998:33)

	목표	내용	방법	평가
시설				
교사				
제도				
교과서				

* 음영이 진한 것은 직접 영향을 주는 변인이고, 연한 것은 간접 변인이며 음영 처리가 되지 않은 것은 관련성이 낮다는 의미임. 단, 영향의 정도는 상대적인 것임.

<그림 1>은 시설(교육방법에 간접적 영향만 미치고 있음), 제도(평가에 직접적 영향을 미치고 있음), 교사(교육 목표 및 내용에 간접적 영향을 미치고 교육 방법 및 평가에 직접적 영향을 미침) 변인보다도 교과서가 교육의 과정 전반(교육의 목표, 내용, 방법, 평가)에 직접적인 영향을 끼치고 있음을 보여 주고 있다.

제 7차 교육과정에 근거한 국어과 국정 교과서가 2000년에 초등학교 1·2학년에서부터 사용되기 시작했는데, 이 교과서들에 대한 연구가 있었다. 서혁(2000)과 이용숙(2001a)은 7차 초등학교 국어 교과서의 실험본 및 정본에 대한 연구인데, 정본 제작에 있어서 개선되어야 할 점을 지적하고 있다. 서혁(2000)은 교사가 감당해야 할 학생 수와 학생들의 다양한 수준을 고려할 때, 수준별 학습을 위한 보충·심화란의 학습 자료와 과제가 교실의 실제 상황에 맞게 제시되어야 함을 지적하였다. 이용숙(2001a)은 교과서와 교사용 지도서의 내용 분석, 교사들의 수업 관찰, 교사와의 면담, 교사와 장학사와의 간담회 참여 관찰, 교사 대상 설문 조사 등의 방법을 통하여, 초등학교 1, 2, 3, 4학년 새 국어 교과서에 대한 교사들의 반응을 분석하였다. 이를 바탕으로 새 국어 교과서의 문제점을 지적하고 다음과 같은 개선 방안을 제시하고 있다. 첫째, 「말하기·듣기」 및 「쓰기」 교과서를 「말하기·듣기·쓰기」 교과서로 통합하여 불필요한 반복과 많은 학습량을 줄이고, 읽기 교과서는 미국·영국 등 외국 교과서처럼 독자적으로 읽기 교육의 특성을 살릴 수 있게 구성하자. 둘째, 심화 학습 내용이 기본 학습 내용인 것처럼 사용되어 학습량만 늘어나게 될 우려가 있으므로, 각 소단원 내에 심화 학습 과제를 다양하고 분명하게 제시함으로써 교사들이 선택해서 사용할 수 있도록 하자. 셋째, 다인수 학습이나 평가의 기준 결여 문제로 인해 선택 활동을 운영하기 어려우므로, 교사용 지도서의 수업 안에서 더 친절한 안내를 하고 선택 활동 운영 경험이 없는 교사들에게 충실한 연수 기회를 제공하자. 넷째, 각 마당의 내용 전개 방식이 유사하고 비슷한 내용이 여러 교과서에서 중복되어 다루어지므로, 각 마당의 내용 전개 방식을 다양화하며, 각 마당 내에서는 제시하는 글의 내용이나 활동들을 더 다양하고 흥미있게 하기 위한 노력이 필요하다.

한편, 김정자 외 2인(2001)과 정혜승(2002a)는 제 7차 국어과 교육과정과 그에 바탕을 둔 국어 교과서의 연관성에 대해 탐구하고 있다. 김정자 외 2인(2001)은 7차 교육과정이 지향하는 수준별 교육과정이 초등학교 국어과 교과서에 어떻게 구현되었는지를 논의하고 있다. 그들은 7차

초등학교 국어 교과서에 학습자 중심으로 진행되도록 구성된 내용이 매우 부족하고, 수준별 교육을 기대한 ‘한 걸음 더’란의 구성은 교육과정의 의도와는 달리 수준의 차별성이 없는 2~3개의 활동 중 하나를 선택하는 선택 활동처럼 구성되어 있어서 수준별 교육과정의 구현이 미흡하다고 지적하고 있다. 교육과정의 내용이 교과서에 반영되는 양상에 초점을 두고 있는 정혜승(2002a)는 중학교 교과서에서의 교육과정의 반영 양상을 살피고 있는데, 그는 중학교 국어 교과서에는 7차 교육과정의 모든 내용이 직·간접적인 방식으로 학습 목표 및 내용에 반영되어 있다고 논의했다.

한편, 류승현(2002)은 7차 중학교 교과서가 아이들의 흥미를 유발하기에 적합한 교과서이고, 지질(紙質) 및 컬러 삽화의 사용 등 긍정적인 변화가 있음을 지적하였다. 또한 중학교 국어 교과서의 제재가 매우 다양하고 참신하며 기존의 제재와 달리 현재에도 활동 중인 작가의 작품과 학생 작품까지도 등장하는 것을 긍정적인 측면으로 지적하였다.

지금까지 살펴 본 바와 같이 많은 연구에서 교과서가 연구의 대상이 되어 왔으나, 교과서 사용에 대한 연구는 쉽게 접근하기 어려운 과제가 되어 온 듯하다. Westbury(1991)은 교실에서의 교과서 사용은 다소 접근하기 힘든 것이라고 보고 있는데, 그는 “교육에서 책의 중요성과 책의 여러 측면(디자인, 가독성(readability), 텍스트의 경향성(bias))에 대한 탐구에도 불구하고, 총체적인 측면에서 본 교과서 자체와 그 사용은 학교교육에서 파악하기 어려운 요소로 여겨진다.”(74면)라고 하였다. 그럼에도 불구하고, 교과서 사용과 관련된 연구가 최근에는 있었는데, 예를 들어 영국에서의 지리 교과서 사용에 대한 소규모 연구들이 있었다(Lambert, 1999; Fuller, 2002) 우리나라에서는 교육과정 실행에 대한 조사 연구 프로젝트(조경원 외 2인, 2000)의 일부로 교과서 사용 방식에 대해 조사한 바 있다. 또한 교과서 개발팀들이 교과서 개발을 위한 요구 조사 속에 교과서 사용에 대한 내용이 일부분 포함되는 경우도 있지만(이인제 외 14인, 2002; 이인제 외 12인, 2001) 교과서 사용 자체가 연구의 주요 테마로 다루어진 경우는 드물다. 정혜승(2002b)는 교실에서의 교육과정 실행은 ‘교육

과정→교과서 개발자의 해석→교과서→교사의 해석→수업에서의 교과서 사용'과 같은 단계를 통해 행해지는 것이라고 지적하면서, 교과서 사용에 대한 연구가 필요함을 지적하였다. 그는 교육과정이 교실에서 어떻게 실행되는지를 정확하게 이해하기 위해서는 각 단계에 대한 철저한 탐구가 필요하다고 역설하였다. 정혜승(2002b)은 교육과정과 교과서간 단계에 대한 탐구였으나 나아가서 교실에서의 교과서 사용에 대한 연구가 있어야 함을 요청하고 있다. 본 연구는 이 요청에 부응하고자 하는 시도이다.

2. 교과서에 대한 교사들의 비판

전국국어교사모임이 '함께여는 국어교육'이라는 잡지를 발간한 이래로, 이 잡지는 교육 실천 국면에서의 교사들의 관점과 논의를 생산해 내고 있다. 이 잡지에는 교사들이 교과서를 사용하면서 겪게 되는 쟁점에 대한 논의도 무성한다. 김경숙(2001), 서진석(2001), 조장희(2001), 김영혜(2003) 등이 그러한 논의이다. 김경숙(2001)은 자신이 재직하고 있는 학교의 300여명의 학생들에게 조사한 결과, 학생들은 6차 중학교 국어 교과서의 제재들이 흥미롭지 않고, 자신들의 생활과는 동떨어진 내용이 많게 느끼는 것으로 보고하고 있다. 이러한 문제는 6차 고등학교 국어 교과서 사용에 대한 자기 보고인 서진석(2001)에서도 제기되고 있다. 그는 제재가 학생들의 삶과 동떨어져 있고 학생들의 흥미를 끌지 못하는 문제 외에, 학습 목표와 그 학습 목표 아래 주어진 과제가 무관한 경우가 있음을 지적하고 있다.

2002년부터는 중학교에서도 제 7차 교육과정에 의거한 교과서를 사용하게 되었는데, 제재가 학생들에게 흥미롭지 못한 문제는 7차 교과서에서도 여전히 문제인 것으로 지적되었다. 김영혜(2003)은 7차 중학교 국어 교과서를 사용하면서 부딪힌 문제점을 첫째, 분량이 많은 점, 둘째, 말하기·듣기·읽기·쓰기 과제가 비통합적인 점, 셋째, '자기 점검' 부분에서의 평가 내용이 미흡함, 넷째, 현재의 학생들의 삶과 수준, 흥미에

적합하지 않은 제재들이 있다고 지적하였다.

한편, 조장희(2001)은 7차 중학교 국어 교과서를 창의적으로 재구성해서 사용하고자 했던 시도에서 겪었던 문제점들을 밝히고 있다. 그는 교육부나 지역교육청이 7차 교육과정 시행 이후에 교과서를 처음부터 끝까지 배우는 ‘금과옥조’로 여기지 말고 하나의 학습 자료로 볼 것을 역설하고 있다고 하였다. 그러면서 그는 실제로 교사들이 교과서 외에 다양한 학습 자료를 활용하기 시작한 원인을, 교과서 외에는 어떤 책도 교재로 사용할 수 없게 되어 있던 법의 개정뿐만이 아니라 고등학교 입시가 사라진 것을 꼽고 있다. 이렇게 교과서 사용에 대한 교사의 재량권이 확대된 환경 속에서, 조장희(2001)은 한 학기 동안 7차 중학교 국어 교과서를 나름대로 재구성해서 활용해 본 경험을 소개하고 그 속에서 발견한 문제점을 다음과 같이 지적하고 있다.

- 교육관과 인생관이 다른 교사들과의 협의를 이루기가 힘들다는 점
- 창의적 교과서 사용을 성공적으로 하기 위해서는 학교 전체에서 학년간 연계를 이룰 수 있는 방법이 강구되어야 한다는 점
- 창의적 교과서 사용은 학생들의 호응은 좋으나 후에 무엇을 배웠는지 모르겠다는 반응이 있다는 점

조장희(2001)는 이러한 제한점들을 극복할 수 있는 방법으로 국정 교과서가 폐지될 것을 촉구하고 있다. 국정 교과서 채택 제도는 “다양화된 사회에서 살고 있는 더 다양한 아이들에게” 적절치 않다고 보고 있다(65면). 한편 언론에서도 국정 교과서 채택 제도가 폐지될 것을 지지한 바 있다(조계완, 2001, 한계례 21). 또한 김주환(2001)은 교과서의 자유발행제가 필요하다고 목소리를 높이면서 교육과정을 결정하는 과정과 교과서 생산 과정에 혁신이 필요하다고 했다.

3. 연구 문제

위에서 살펴본 바와 같이, 교과서 사용에 대한 연구의 부족분을 메우고, 교사들의 교과서 및 교과서 사용에 대한 비판과 학생들의 요구를 교과서가 충족시키지 못한다는 비판에 대해 체계적인 연구를 하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 제기한다.

[연구 문제 1] 교사들은 제 7차 교육과정에 근거한 중학교 「국어」 교과서를 수업 시간에 어떻게 사용하고 있는가?

[연구 문제 2] 교사들은 제 7차 교육과정에 근거한 중학교 「국어」 교과서와 그것의 사용에 대해 어떻게 생각하는가?

[연구 문제 3] 학생들은 제 7차 교육과정에 근거한 중학교 「국어」 교과서의 내용과 그 교과서를 사용하는 교사의 방식에 대해서 어떻게 생각하는가?

Ⅲ. 연구방법론

1. 사례 연구(case study)

1) 사례 연구를 선택한 이유

본 연구는 다양한 자료 수집 방법을 활용한 질적 사례 연구(qualitative case study)이다. 지금까지 국어교육학계에서는 교실과 학교가 연구의 장(場)이 되어 오지 않은 측면이 있다. 그러나 교육 기관에서 실제로 일어나고 있는 일에 대해 제대로 이해하고, 교육 현장과 동떨어진 이론이라는 비판을 피하며, 학생·교사·학부모들의 아우성이 어디로부터 기인하는 것인지를 정확히 이해하기 위해서, 교육 현장의 역동성은 탐구되어야 한다. 또한 국가 단위의 교육 정책을 담당하고 있는 사람들이 보다 나

은 결정을 내릴 수 있게 하기 위해서는, 매일같이 일어나고 있는 교육 실천의 장에 있는 교사와 학생들의 관점이 관련이 있을 때마다 연구에 포함되어야 한다. 질적 사례 연구는 교육 현장의 실제적인 상황 맥락과 교사와 학생들의 관점에 대한 연구를 하기에 적합한 연구 방법이라고 판단되었다. 이 점은 Merriam(1998)에 의해서 뒷받침된다:

교육 분야에서의 많은 사례 연구는 총체적 관점에서 실천(practice)의 문제에 접근하기 때문에 나는 질적 사례 연구에 중점을 두어왔다. 즉, 연구자는 상황과 그 상황에 관련된 사람들이 느끼는 의미에 대해 깊이 있게 이해하기 위해서 사례 연구를 활용한다. 질적 사례 연구의 초점은 결과보다는 과정에, 특정 변인보다는 상황맥락(context)에, 확정보다는 발견에 있는 것이다. 그러한 교육 실천의 여러 부분에 대한 통찰력은 정책과 실천 및 앞으로의 연구에 직접적인 영향을 줄 수 있다(xii면).

사례 연구를 하면, 본고가 탐구하고자 한 특정 현상에 가깝게 접근할 수 있다고 보았는데, 이와 같은 점을 Bromley(1986)는 사례 연구 방법은 연구자가 관심 영역에 최대한 가까워질 수 있게 한다고 논의한 바 있다. 사례 연구에 대한 Yin(1994)의 정의도 사례 연구의 맥락화된 특징을 뒷받침한다. 그는 사례 연구가 “특별히 현상과 맥락간의 경계가 명백하지 않을 때, 실제 삶의 맥락(real-life context) 속의 현재적 현상(contemporary phenomenon)을 연구하는 경험적 탐구(empirical inquiry)(13면)”라고 하였다. ‘실제 상황 속의 사례’에 대한 연구에서는 현상에 관련된 과정들과 관련 요인들에 대한 충분한 기술(full description)이 가능하다. Merriam(2001)은 “사례 연구는 한 현상을 이해하는데 있어서 잠재적인 중요성을 가지는 다양한 변인을 내포하고 있는 복잡한 사회적 단위들(units)을 탐구하는 수단을 제공한다. 실제 상황에 입각한 사례 연구는 한 현상에 대한 풍성하고 총체적인 설명을 결과로 얻게 된다(41면)”라고 하였다.

필자는 사례 연구가 본 연구 수행에 주어진 시간(약 5개월) 내에서 적용할 수 있는 최선의 전략이라고 보았다. 연구 대상이 되는 학교를 섭외하는 등 모든 연구 과정을 홀로 계획하고 실행해야 하는 개인 연구자라

는 입장 때문에 연구의 범위가 한정될 수밖에 없었다. Hitchcock & Hughes(1995)가 사례 연구를 교수-학습 과정의 여러 측면에 대한 탐구를 하는 작은 규모의 연구에 적합한 형태라고 논의한 바 있다. 개인 연구자에게 사례 연구가 적합하다는 점은 Bell(1990)이 “개인 연구자들에게 특히 적절하다(10면)”고 한 바에 의해서도 뒷받침된다.

또한 사례 연구는 본 연구의 연구 문제를 해결하는 데에도 적절한 방법이다. Yin(1994)에 따르면, 사례 연구는 “어떻게’라는 문제가 제기되었을 때, 연구자가 사안에 대한 통제력이 거의 없을 때, (연구의) 초점이 실제 상황 속의 현재적 현상일 때 선호된다(1면).” 주목하고 있는 현상의 ‘어떻게’라는 문제를 탐구하고자 할 때, 사례 연구는 대체로 하나 혹은 그 이상의 사례를 포함하여 탐구된 사례를 꼼꼼히 탐구하고 한 현상의 특수성에 대한 풍부한 기술(rich description)을 제공한다. 본 연구는 “기술적이고 탐색적(descriptive and explorative)”(Yin, 2003)이고 “집합적(collective)”인(Stake, 2003) 사례 연구로써, 세 사례를 탐구하여 각 사례 및 사례 전체에 대한 이해를 증진하고 교과서 사용 현상에 대한 통찰력을 쌓고자 하는 연구이다.

사례 연구를 채택한 목적은 교과서를 가지고 교사와 학생간의 실제적인 상호작용이 일어나는 수업에 접근하고, 교과서가 어떻게 사용되는지에 대한 정확한 이해를 도모하며, 그러한 현상에 대한 충분한 정보를 제공하는 데 있다. Bassy(1984)에 따르면, “사례 연구는 특정 사례에 대한 면밀한 검토를 통해 좀더 큰 현상을 이해하고자 한다. 따라서 특수함에 초점을 둔다. 사례 연구는 풍부한 기술에 특별히 유용하다. 기술은 상황의 복잡성을 드러내고, 생생한 자료를 보여주며 다양한 관점과 의견을 제공한다(70-71면).”

2) 사례 연구의 성격과 사례의 개념 규정

사례 연구의 성격에 대해서는 두 가지 주요한 관점이 있다. 하나는 사례 연구가 하나의 연구 방법론이라는 입장(Yin, 1994, 2003)과 다른 하

나는 '사례'를 연구의 '대상'으로 보고 사례 연구의 대상에 초점을 둔 논의이다(Stake, 1995, 2000). 본고에서는 사례 연구를 연구 방법론으로 보는 관점을 견지하면서도 탐구하고자 하는 대상을 구체화하기 위해서 사례를 규정하는 것이 필요하다고 보았다.

"사례 연구를 가장 잘 특징짓는 성격은 연구의 대상인 사례의 경계를 정하는 것"이라는 Merriam(2001)의 논의에 따라, 사례에 대한 기준과 경계를 결정하고자 하였다. 본고의 '사례'의 경계에는 교사, 교사가 활용하는 광범위한 범위의 자료, 교수방법과 같은 요소가 관련된다. 본고에서의 '사례'는 줄이자면 '교사의 교과서 사용'인데, '교과서 사용'의 경계는 '교과서 자체'와 명백히 구분되지 않는 면이 있다. '교과서 사용'에 대한 본 연구 참여자들의 인식은, 본인들이 쓰고 있는 특정 '교과서'에 대한 경험에 바탕을 두고 있기 때문에 '교과서 사용'이, 대상이 되는 '교과서'와 명확히 구분되지 않았기 때문이다.

사례의 경계에 관한 Hitchcock and Hughes(1995:319)의 논의를 따라, 다음과 같이 4가지 기준으로 나누어 사례의 경계를 기술해 보았다.

핵심 관련자 : 3인의 교사와 그들이 가르치는 한 학급의 학생들

지리적 기준 : 서울의 2개 중학교와 일산의 1개 중학교

시간적 기준 : 국정 중학교 「국어」 교과서 1-1, 2-1, 3-1이 각각 1학년, 2학년, 3학년에 사용되던 2004년 봄. 각 교과서의 첫 단원이 다루어진 기간.

기관의 제도 : 제 7차 교육과정에 기초한 국정 교과서 채택 정책

따라서 본고에서의 사례는 '학교 국어 수업에서 7차 교육과정에 기초한 국정 「국어」 교과서를 가지고 수업하는, 서울의 2개 일산의 1개 중학교 교사의 교과서 사용'이고, 자료 수집 기간 동안에 중학교에서 이루어진 「국어」 1-1, 2-1, 3-1 교과서의 첫 단원 사용 사례이다. 즉, 본고의 사례는 시간 기준에 의해 제한을 받았는데, 학기 초에 다룬 첫 단원(1, 2, 3학년 각각, '문학의 즐거움', '감상하며 읽기', '시의 표현')에 국한된 교과서 사용에 한정된다. 또한 두 개 이상의 사례에서 유사한 결과를 기대하는 집합적

사례 연구(collective case study)를 위해서, 사례를 하나 이상 선택하는 “단순 되풀이(literal replication)(Yin, 2003:47)”의 개념에 따라, 1, 2, 3학년에서의 교과서 사용 사례에 대하여 살펴보았다. 왜냐하면, 교사들의 교과서 사용 양상이 학년에 따라 크게 다르지 않을 것이라고 예상했기 때문이다.

3) 교실 속으로 들어가기[gaining access] : 사례의 선택

Yin(2003)은 사례 선택의 논리는 조사 연구나 실험 연구의 피험자 선정에 활용되는 표집의 논리와 매우 다름을 지적하면서, 사례 선택의 5가지 근거(rationale)를 다음과 같이 들었다. 첫째 정립된 이론을 시험해 볼 수 있는 비판적 사례(critical case)일 때, 둘째 극단적인 사례나 독특한 사례, 셋째 대표적이거나 전형적인 사례, 넷째 무엇인가를 밝혀내는 사례(revelatory case), 다섯째 동일한 사례가 시간상 두 번 이상의 시점에서 연구되는 장기적 사례(longitudinal case)일 때 선택할 만한 것이 된다. 본 고에서는 세 번째 사례 선택 근거를 따라, 전형적인 사례를 선택하였다. 여기서 ‘전형적’이라 함은 본고의 대상이 된 교사들은 7차 교육과정을 따르고 그에 따른 교과서 정책을 따르는 학교에서 근무하고 있고, 7차 교육과정에 따른 교과서 사용 지침에 따라 수업하고 있는 교사들이라는 점에서 그러하다.

교사들에게 수업을 공개하라고 요구하기 힘든 만큼, 사례 선택을 위해 실질적으로 행할 수 있는 방법이 강구되었다. 사례를 선택하기 위해서 “편의 표집 Convenience sampling”(Cohen, Manion, & Morrison, 2000)의 방법을 활용하여 필자가 알고 있는 국어 교사들과, 국어 교사들과 일하고 있는 前직장 동료의 도움을 받아 사례를 정하게 되었다. 이렇게 하여 중학교 1학년(경기도 고양시 일산), 2학년(서울의 신촌), 3학년(서울의 구로) 담당 교사 각 1인이 본 연구에 참여하는 데 동의했다. 교사들의 동의를 받은 이후에는 학교 방문이나 수업 참관을 위한 다른 부가적인 행정적 절차가 필요하지는 않았다.

편의 표집의 과정에서는 Stake(1995)의 조언을 따랐다. 그는 “현장 연구(field work)를 위한 시간과 접근성은 대부분 제한적이다. 할 수 있다면 우리는 접근하기 쉽고, 우리의 연구에 호의적이고, 가망성 있는 정보 제공자를 만날 수 있고, 참여자가 연구 결과물을 기꺼이 읽고 논평해 줄 수 있는 사례를 선택할 필요가 있다.(4번)”라고 하였다. 본 연구에 참여한 교사들은 연구 기간 내내 본 연구자의 물음과 제기된 논의점에 대해 거리낌없이 응해 주었다.

4) 사례 연구의 제한점

일반화 가능성(generalizability)은 사례 연구의 주요한 약점이 되어 왔는데(Yin, 2003), 많은 논자들은 사례 연구가 통계적인 의미에서의 일반화 가능성을 보장하지는 않아도, 사례 연구를 통해 우리의 이해와 지식 확장의 가능성이 있다고 지적하고 있다(Stake, 1995, 2000; Gomm, Hammersley, & Foster, 2000; Lincoln & Guba, 2000; Schofield, 1989). Stake(1995: 85)는 “단일 사례들(single cases)은, 다른 연구 설계에서 이루어지고 있는 모집단에 대한 일반화 기반만큼 강력하지는 않다. 그러나 사람들은 단일한 사례들의 일반적인 내용에서 많은 것을 배울 수 있다. 사람들이 그럴 수 있는 이유는, 부분적으로는 단일 사례들이 다른 사례와 비슷하기 때문이고, 또한 사람들이 (새로운 사례일 경우에는) 그 사례에서의 새로운 내용을 첨가하여 기존의 일반성을 수정하는 기회로 삼기 때문.”이라고 논의하고 있다. 이 “자연주의적 일반화(naturalistic generalization)”는 사례의 특수성에 관한 충분한 정보(full information)를 제공한 사례 연구를 통해 달성될 수 있다.

본고는 이러한 ‘일반화 가능성’의 약점으로부터 자유롭지 못하다. 따라서 일반화한 단언을 하려고 하지 않고, 세 교사의 교과서 사용에 대한 기술적 설명(descriptive account)을 하고자 한다. 이러한 시도는, 독자들이 유사한 사례에 대한 자신의 이해에 비추어서, 본고의 결과의 적합성(fittingness)을 찾아볼 수 있게 하고, 연구 결과를 독자들의 경험과 지식

으로 흡수할 수 있게 할 것이다. 연구자의 서술은 간접적 경험의 기회를 제공하고, 그 서술과 관련된 독자의 기억을 확장시킬 것이다. 사례 연구 결과물에 대한 독자의 수용은 어느 정도는 앎과 이해의 실제적인 과정과 닮아 있다(Stake, 2000). 또한 사례 연구의 주 관심사는 일반화에 있는 것이 아니라 “개별화(particularization)”에 있다(Stake, 1995 : 8).

사례 연구의 다른 약점은 연구자의 주관적 판단의 위험이다(Hamel, 1993). 이러한 주관성을 배제하고 설명의 타당성을 높이기 위해, 본고는 Nisbet & Watt(1984)와 Cohen 외.(2001)에서 논의된 “반응자 타당화(respond validation)”와 “협의권(negotiated rights)”을 수용하였다. 연구자가 관찰한 바와 교사의 자기 수업에 대한 의견 사이의 불일치점을 토의하기 위하여 수업 관찰 후에 후속 논의(follow-up discussion)를 하였다. 또한, 교사들에게 필자의 수업 관찰에 대한 분석을 검토하고 그들의 제안 및 논의점을 제시해 줄 것을 요청하였다. 뿐만 아니라 수집 방법이 다른 데이터들을 서로 대조해서 검토하기 위하여 “방법론적 다각화²⁾(methodological triangulation)”(Yin, 2003)를 취하였다. Cohen 외.(2001:112)은 “다각화는 타당성을 증명하는 강력한 방법”이라고 하였고, 다각화의 장점은 Stake(2000: 444)에서도 “어떤 관찰이나 해석도 완벽하게 반복할 수 없다는 것을 인정하면서, 다각화는 현상을 다양한 방법으로 인식한 의미를 명백하게 하는데 기여한다.”고 꼽고 있다. 수업에 대한 관찰은 교사들이 면접에서 한 말과 학생 설문 조사의 응답들에 비추어서 점검되었다(자세한 논의는 3.2.4절 참조)

본고는 위와 같이 연구자의 주관성을 최소화하고 연구의 타당성을 높이기 위한 시도들을 하였으나, 제한된 시간 내의 어떤 사회 현상 혹은 개인의 행동에 대한 이해는, 그러한 것들에 대한 관찰, 기술, 해석에 의해 제한될 수밖에 없다. 또한 그 사회 현상이 어떻게 변화하고 그 개인이 다음에 무엇을 할 것인지 예측하는 데에도 제한점이 있다.

2) “Triangulation”에 대한 번역어 “다각화”는 『교육 측정·평가연구통계 용어 사전』(한국교육학회 교육평가연구회 편, 1995)을 따랐다

2. 자료 수집 방법

1) 연구 문제와 자료 수집 방법

2장3절에서 제기된 연구 문제를 탐구하기 위하여 다양한 자료 수집 방법이 활용되었는데 이를 표로 보이면 다음과 같다.

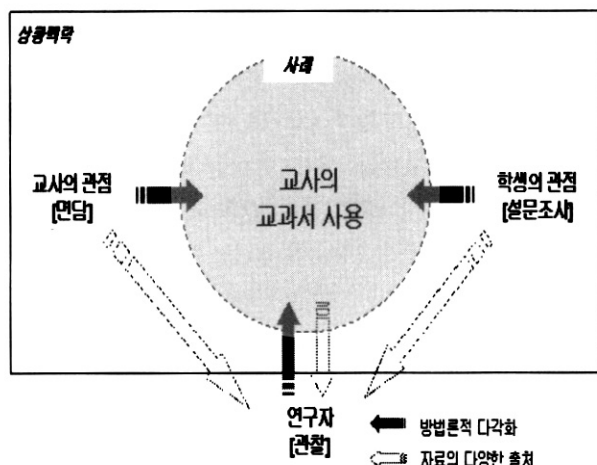
연구 문제	자료 수집 방법
교사들은 제 7차 교육과정에 근거한 중학교 「국어」 교과서를 수업 시간에 어떻게 사용하고 있는가?	각 교과서의 한 단원의 처음부터 끝까지에 해당되는 기간에 비참여 관찰(non-participant observation)이 이루어졌고, 수업에 활용된 다른 교수 자료가 수집되었다. 관찰 내용의 타당성을 재고하기 위하여, 관찰 동안에 제기된 여러 문제에 대해 논의하기 위해 교사들과의 후속 논의를 하였다(3.2.2절 참조).
교사들은 제 7차 교육과정에 근거한 중학교 「국어」 교과서와 그것의 사용에 대해 어떻게 생각하는가?	교과서 사용에 대한 교사들의 관점을 묻기 위하여 반구조화된 면담(semi-structured interview)이 이루어졌다. 면담자가 의도한 화제를 각 피면담자에게 일관되게 묻고, 면담대상자의 흥미로운 답변에 대해 깊이 탐색하기 위해서 반구조화된 면담지를 사용하였다(3.2.3절 참조).
학생들은 제 7차 교육과정에 근거한 중학교 「국어」 교과서의 내용과 그 교과서를 사용하는 교사의 방식에 대해서 어떻게 생각하는가?	수업에서의 교과서 사용과 교과서 자체에 대한 학생들의 관점을 알아보기 위하여, 본 연구의 참여 교사들이 가르치고 있는 학생들에게 설문 조사를 실시함으로써 해답을 얻고자 하였다. 설문지법은 많은 수의 개인에게서 자료를 수집하는 데 좋은 방법으로 알려져 있다(3.2.4절 참조).

<표 1> 연구 문제와 자료 수집 방법

사례 연구에서 증거의 구인 타당성(construct validity)과 신뢰성을 구축하기 위해서는 다양한 출처의 증거가 사용되어야 한다는 Yin(2003)의 논의를 따라, 연구 문제에 대한 답을 찾기 위해 다양한 방법의 자료 수집법을 적용하였다. 이는 Patton(1987)이 제시된 다각화의 방법 중에서 '방법론적 다각화(methodological triangulation)'(자료 수집에 한 가지 이상의 방법을

사용하는 것'과 '자료 다각화(자료의 출처를 한 가지 이상에서 마련하는 것)'의 두 가지를 만족한다. 다양한 자료 수집법으로 수집된 자료는 한 가지 방법으로 수집된 자료를 다른 방법으로 수집된 자료에 비추어 볼 수 있게 하는 좋은 기초를 마련한다. 즉, 교사의 교과서 사용에 대한 관찰 자료(연구 문제1에 대한 탐구 결과)는 교사들이 교과서 사용에 대해 말하는 바(연구 문제 2에 대한 탐구 결과)와 학생들이 교사들의 교과서 사용에 대해 가지고 있는 생각(연구 문제 3에 대한 탐구 결과)에 비추어 검토될 수 있다.

또한 교과서 사용에 대한 교사와 학생들의 관점은 본 연구의 사례(교사들의 교과서 사용)에 두 가지 다른 관점을 제공하고, 관찰을 통해 본 연구자의 눈은 또다른 관점을 제공한다. 사례 자체는 사례 안의 주요 행위자들(actors)-교사와 학생-의 관점에 의해 이해되고, 또한 연구자의 관점에 의해서도 이해되는 것이다. 이는 '하나 이상의 차원을 갖는 사회 현상'(Mason, 1996)을 다양한 각도에서 포착해 낼 수 있다는 점에서 본 연구의 타당성을 높이는 것이다. 이를 그림으로 표현하면 다음과 같다.



위 그림에서 다양한 자료 수집법을 통해 얻어진 다양한 각도의 관점이 실선 화살표에 의해 나타나 있고, 점선 화살표는 자료의 다양한 출처

를 나타낸다. 사례 주변의 점선 원은 사례와 상황맥락의 구분이 분명하지 않음을 보이는 것이다.

2) 연구 문제 1 : 수업 비참여 관찰

Morrison(1993)에 의하면 관찰을 통해 연구자는, 교실에서 교사가 활용할 수 있는 자료들(resources)을 포함한 교실의 “프로그램 상황(program setting)”에 대한 자료를 수집할 수 있다고 하였다. 또한 관찰은 일어나고 있는 것과 기록·저장되는 것 사이에 시간적 지체가 없다는 측면에서 직접성의 장점이 있고, 말을 통한 자료 수집법에 의해 가려져 있던 실제적으로 일어나는 일을 포착해 낼 수 있다(Wilkinson, 2000). 조경원 외 2인(2000)과 이인제 외 14인(2002)에서 활용했던 설문 조사 문항들은, 선택지를 미리 제시함으로써 반응자를 탈맥락적이고 한정된 몇가지 반응에 가두어 버린다. 이러한 점에서 교사의 교과서 사용에 대한 정확한 그림을 그려보게 하는 데에는 한계를 드러낸다. 직접 관찰은 “많은 경우에 사람들이 말하는 것보다 훨씬 믿을만한 것(Bell, 1999:156)”이고, “실세계(real world)의 실생활(real-life)에 접근하는데 뛰어나게 적합한 기법(Robson, 2002:310)”이라고 여겨졌다.

수업에 끼칠 방해물을 최소화하기 위해서, 본 연구는 “비개입적 관찰(unobstrusive observation)” (Robson, 2002:310)을 하였다. 즉 연구자는 수업의 어떤 부분에도 참여하지 않고 전혀 반응을 보이지 않으면서 단지 자료 수집을 하기 위해서 관찰 장소에 있는 것이다. 이는 Alder & Alder(1994)가 관찰의 특징을 “비간섭적(non-interventionism)”이라고 한 것과 관련된다. 본 연구자는 관찰하는 동안, 수업 진행을 방해하지 않았고, 참여자들도 자극하지 않았다. 면담이나 설문조사에 비해, 관찰은 참여자들의 시간을 뺏지 않는 면이 있어서 참여자의 시간을 축내지는 않는다는 안도감이 있었다.

Bell(1999)은 관찰 동안의 연구자의 역할은 “가능한한 객관적으로 대상을 관찰하고 기록하고, 그런 뒤에 수집된 자료를 해석(158면)”하는 것

이라고 하였다. 수업을 관찰하고 기록하는 데에 있어서 객관적이기 위하여, 관찰지를 계속 사용하였다(부록 1). 이로써 연구자는 관찰의 초점에 집중할 수 있게 하고, 세 사례에서의 관찰에 일관성을 유지할 수 있게 했다. 또한 교사들이 오디오 녹음을 할 수 있게 해 주었기 때문에 관찰 내용을 녹음하였다.

각 관찰의 말미에는 연구자에 의해 제기된 물음에 대해 교사들과 후속 논의가 있었고, 후속 논의 중에 교사는 수업에 대한 본인들의 견해를 솔직히 피력해 주었다. 후속 논의는 관찰을 통한 연구자의 인식에만 기대지 않게 해 주고, 연구자의 주관적 해석을 피하게 해 주었다.

교과서의 한 단원의 각 부분은 특정 기능이 있는데, 이들이 어떻게 쓰이는지에 대한 관찰을 아우르기 위하여 관찰기간은 각 교과서의 한 단원의 진도가 모두 나가는 동안으로 잡았다. ○○교사의 경우는 6차시, ○○교사와 ○○교사의 경우 9차시의 수업이 관찰·녹음되었다. 이는 어떤 특정 사건을 표집하는 “사건 표집(event sampling)”(Breakwell, Hammond, & Fife-Schaw, 2000)의 방식이다.

한편, 교사들의 수업 시간이 겹쳐서 연구자가 직접 관찰할 수 없는 경우가 생겼는데, 이때에는 이후의 분석을 위해 오디오 녹음으로 대신하였다. Alder & Alder(1994)는 “복사, 녹음, 촬영 등을 통해 자료를 기록함으로써 원격 관찰을 수행할 수 있고, 그것을 동시적으로나 혹은 이후에 연구할 수 있다.”라고 논의하였다.

교사들이 관찰의 시간과 초점을 알기 때문에, 그들의 수업 방식을 바꾸거나 학생들의 태도도 변화가 있을지 모른다는 점이 문제일 수 있다. 그럼에도 불구하고, 한두 차례의 관찰 이후에 참여자들은 필자가 관찰을 위해 교실에 들어가는 것에 금새 익숙해지는 것 같았다. 한 참여 교사에 의하면 학생들은 누가 교실에 들어와 있어도 금새 그 사람을 의식하지 않게 된다고 하였다. 또한 다른 참여 교사의 경우는, 수업 관찰이 이루어진다는 것을 알면서도 학기 초의 분주함 때문에 신경 쓸 겨를이 없었고, 하던 방식대로 하였음을 언급한 바 있다. 관찰의 대략적인 초점을 관찰 전에 참여자들에게 알려주었으나 자세한 설명은 피하였고, 관찰지도 공

개하지 않았다.

3) 연구문제 2 : 반구조화된 면담

Cohen 외 (2001)은 면담 활용의 세 가지 목적을 제시하고 있는데, 면담은 1) 자료를 모으는 수단으로 행해지고, 2) 가설을 시험하거나 새로운 가설을 제안하고자 할 때 활용되며, 3) 연구 결과를 입증하기 위해서 다른 연구 방법과 아울러 쓰인다. 본 연구에서 면담은 1)과 3)의 목적으로 활용되었다. 교사들이 교과서에 대해서 어떻게 인식하고 있고, 그것에 대해 교사들이 어떻게 말하고 있는지를 알아보기 위하여 면담을 하였다. Kvale(1996)은 연구에서 면담을 활용한 것은, 인간을 단순히 조작할 수 있는, 다소 외현적인 자료로서의 피험자(subjects)로 보는 것에서 떠나, 인간 개인(individuals)과 인간들 사이에서 얻게 되는 지식의 추구로 변화를 꾀한 것이라고 논의하고 있다. 면담을 통해 피면담자는 자신이 몸담고 있는 세계에 대한 본인의 해석을 논의할 수 있고, 본인의 관점에서 해당 상황을 어떻게 보고 있는지를 표현할 수 있다. 면대면(面對面) 면담에서 특정 쟁점에 대해 질문을 하는 것은 “무엇인가를 알아낼 수 있는 유연한 방법”으로 여겨졌다(Robson, 2002: 272).

면담의 유형 중에서 반구조화된 면담은 “반응자가 다소 길게 본인들의 이야기를 표현해 낼 수 있고, 목적없이 이것저것 이야기하는 것을 막을 수 있는 충분한 틀을 제공”(Wragg, 1984: 184)한다는 점에서 취하게 되었다. 반구조화된 면담지에는 필자가 묻고자 한 화제들이 포함되어 있고, 계획된 화제를 외에 피면담자들이 제기하는 쟁점을 제한없이 논의할 수 있었다. 사실여부를 묻는 질문과 의견을 묻는 질문을 포함한 19개의 질문이 만들어졌다(부록 2). 이 면담지를 사용함으로써 연구자는 각 면담에서 일관성을 유지할 수 있었다. 처음 8개 질문은 교사와 학교에 관한 정보를 묻는 것으로, 면담자와 피면담자가 본격적인 면담을 준비할 수 있게 하는 “준비(warm-up)”(Robson, 2002: 277) 질문의 역할도 하였다. 나머지 질문들은 피면담자에 의해 제기된 쟁점을 깊이 있게 탐색할 수 있

는 개방형 질문들이다. 개방형 질문들은 “반응자들이 연구자의 제안에 영향 받지 않고, 정말로 본인이 생각하고 있는 바를 말할 수 있게 한다.”(Foddy, 1993 : 127) 이로써 교사들이 보인 첫 반응의 의미를 탐색하고 나아가 교사들이 제기한 특정 쟁점을 논의할 수 있는 기회를 만들 수 있었다.

교과서와 교과서 사용에 관한 질문(질문 9부터 19까지)을 통해 [연구 문제 2]에 대한 해답을 얻을 수 있었고, 하위 질문 5개가 포함된 질문 19는 관찰 자료와 학생의 설문 응답에 비추어 입증되었다(3장2절4항의 <표2> 참조).

또한 면담의 시간과 장소가 매우 신중하게 고려되어야 한다는 Bell(1999)의 논의에 따라, 다른 교사들과 학생들의 간섭을 최소화할 수 있는 조용한 공간에서 면담을 수행하였다. 면담은 약 1시간 가량 소요되었기 때문에 교사가 한 시간 이상을 낼 수 있는 시간에 만나서 이루어졌다. 각 면담의 초반에 본 연구가 따르는 연구 윤리를 피면담자에게 언급하였다.

면담을 녹음하기 위해 녹음기를 활용하였고, 면담의 핵심 내용을 메모해 나갔다. 세 교사 모두 녹음기 사용에 동의해 주어서 “말하는 것에 대한 완전히 녹음”이 가능해졌다(Hitchcock & Hughes, 1995: 170). 그러나 본 연구자와는 연구를 위해 처음 대면한 사이였던 ○○교사는 녹음기 사용에 대해 불편해했다. Hitchcock & Hughes(1995)는 면담시 오디오를 사용하는 불편함을 잘 관리할 수 있느냐 하는 문제는 연구자가 참여자와 쌓아온 래포(rapport)에 달려있다고 논의한 바 있다. Oppenheim(1992)도 면담에서의 경향성(bias)의 원인으로 ‘참여자간의 래포 부족(poor rapport between participants)’을 지적하였다. ○○교사와는 달리, 본 연구자와 안면이 있는 다른 교사들은, 면담이나 녹음기 사용에 대한 부담을 느끼지 않고, 질문을 매끄럽게 소화하며 관련 쟁점을 논의할 수 있었다. 참여자들이 연루된 연구에서는 참여자에게 이와 같은 불편함이나 부담을 주게 되는데, Barnes(1979)는 “연구 과정에 관련되는 모든 이들의 이해와 권리를 충분히 고려하다 보면, 경험적 연구는 어느 누구에게도 도전이 되

지 않는 미미한 주제에만 한정될 위험”이 있음을 지적하였다(Kelly, 1989:112에서 재인용).

4) 연구 문제 3 : 학생 설문 조사

교과서와 교과서 사용에 대한 학생들의 의견을 조사하기 위해서 본 연구에 참여하는 교사들이 가르치는 학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문지는 질문을 하고 응답을 구한다는 점에서 면담의 다른 형태로 볼 수 있으나 면담과는 달리, 설문조사의 범위는 대규모의 집단의 관점을 이해하는 데 적합하기 때문이다(Fontana & Frey, 1994). Robson(2002)도 설문 조사의 주요한 특징은 비교적 많은 수의 사람으로부터 적은 양의 자료(data)를 얻는 데 있다고 하였다. 따라서 설문 조사는 본 사례에 연루된 학생 집단의 관점을 효과적으로 수집할 수 있는 방법으로 여겨졌다.

학생 대상 설문 조사의 문항을 개발하는 데에는, Yonungman(1984)에서 논의한 반응자를 곤란하게 만드는 요소를 배제하여 질문을 서술하는 데 역점을 두었다. 두 가지 이상의 의미가 담긴 반응을 유도할 수 있는, 의미 중첩이나 부정어 중첩 및 두 가지 이상을 한꺼번에 묻는 질문 등은 배제하였다. Youngman(1984)는 또한 설문 조사는 연구자보다 조사 도구, 즉 설문지 자체에 의거한 것이라고 논의하는데, 이에 따라 연구자가 알고 있는 중학생들을 대상으로 예비검사(piloting)를 실시하였다.

예비 설문 조사에서는 특정 질문을 하는데 적합한 기법을 탐색하기 위해서 다양한 기법을 활용하였다. 우선, 학생들의 인식차의 정도를 묻기 위해서 5간 평정척도(rating scales)를 활용하여 학생들이 중간적 입장을 표현할 수 있게 하였다. Cohen 외(2001)에서 지정한 평정척도의 약점을 극복하기 위해서, 반응자들이 질문에 대해 다른 논평을 할 수 있는 여지를 주고자 예비 검사에서는 자유 기술을 할 수 있는 밑줄을 제시하였다. 그러나 예비 검사 결과 밑줄이 불필요하다고 판단하고 실제 설문 조사에서는 제거하였다. 둘째, 반응자가 교과서의 각 부분에 대한 선호

도 정도를 매길 수 있도록 등위형 질문을 마련하였으나, 중학생들에게 그러한 구분을 하는 것이 무리인 듯하였다. 또한 교과서 한 단원의 어떤 부분이 가장 많이 활용되는지 묻는 질문은 매우 모호했다. 왜냐하면 각 부분의 분량과 그에 따라 다루어지는 시간이 각기 다르므로 반응자들이 각 부분을 다루는 시간과 자주 다루어지는 횟수를 혼동할 수 있다고 판단되었기 때문이다. 따라서 이 부분도 실제 설문 조사에서는 제거되었다. 셋째 개방형 질문은 반응자의 논평을 유도하고 반응자가 본인의 답을 구체화할 수 있게 하기 위해서 활용되었는데, 이에 대한 반응자들의 반응은 매우 다양하고 때로는 질문이 잘못 이해되는 경우도 있었다. 실제 설문 조사에서 이러한 개방형 질문은 최소화되었다. 넷째 선택형 질문은 반응자들에게 질문의 의도된 초점에 대한 안내를 위해서(Foddy 1993), 그리고 예상되는 응답이 있을 때 활용되었다. 예비 설문 결과, 선택형이 학생들에게 적합한 것으로 드러났다. 대안을 제공하는 것은 학생들이 질문의 초점을 이해하는 데에 도움을 준다(Foddy, 1993)고 보았다. 다섯째 이분법적 질문은 반응자가 “어떤 쟁점의 중간자적 입장을 떠나게 하”기(Cohen et al., 2001:250) 위해서 활용되었다. 이는 반응자들에게 어떤 특정 문제에 대해 이것 아니면 저것을 결정하게 하는 질문일 경우에는 유용하였다.

이러한 다양한 유형의 질문이 들어 있는 예비 설문지는 매우 길었는데, 이 때문에 학생들이 대충 설문지를 작성한다든지 지겨워한다든지 하는 경향이 있었다. 예비 검사에서 발견된, 의미가 모호한 질문, 교과서 부분과 전체를 나누어서 물었던 질문들을 통합하여 설문지의 길이를 3쪽 분량으로 대폭 줄였다.

예비 검사 이후의 실제 설문지는 대부분이 평정척도, 이분법적 질문 등 선택형 질문이고, 최소한의 개방형 질문으로 구성되었다(부록3). Foddy (1993)의 조언에 따라 학생들에게 생경한 용어들 ‘날개’와 ‘처마’에 대한 설명이 추가되어 학생들의 이해를 도왔다. 수정된 설문지를 마무리하는 데에는 Bell(1999)이 제안한 체크리스트를 활용하였다. 그는 설문지를 마지막으로 점검할 때, 첫째 설문 문항에 모두 답하는데 시간이 얼마나

걸리는가?, 둘째 설명이 명확한가? 셋째 질문의 어떤 부분이 모호하지는 않은가? 넷째 대답하기를 거부할만한 문항은 없는가? 다섯째 주요한 화제가 빠져 있다고 생각되는 것은 없는가? 여섯째 설문지의 편집은 깔끔하고 보기 좋은가? 등을 따져볼 수 있음을 제안하고 있다.

교사들과 상의 끝에 수업 외의 시간은 학생들의 주의를 끄는 것이 불가능하다고 판단하여 설문 조사 시간을 수업 중 시간으로 정하였다. 설문 조사는 마지막 관찰이 이루어진 이후에 실시되었고 약 25분 정도가 소요되었다. 설문 조사 초반에 설문 조사에 대한 학생들의 이해를 돕는 설명을 쉽게 하여, 반응자들이 무엇을 하고 있는지를 확실히 알게 하였다(Youngman, 1984). 또한 이름을 쓰는 것은 단지 연구자가 다시 무언가를 물어봐야 할 경우에만 활용되는 것이며, 익명성은 보장되며 모든 내용은 비밀이 보장됨을 밝혔다. 설문지 작성이 완료된 뒤에는 설문지를 거두어서 학생들의 반응을 즉시 점검하였고, 필요할 경우에는 특정 학생의 특정 문항 반응에 대해 짧게 문의를 하였다.

설문지의 질문들은 [연구 문제 3]에 대한 해답을 얻는데 유용하였고, 동시에 다른 방법으로 수집된 자료를 점검하고 입증하는 데에서 활용되었다. 또한 교과서의 내용에 대한 학생들의 견해는 교사의 견해와 비교되었다. 아래 <표 2>는 설문 조사의 물음이 면담의 물음에 비추어 점검되었고, 면담 및 설문 조사 결과가 관찰 내용에 비추어 점검되고 입증되었음을 보이고 있다. 여기에는 방법론적 다각화를 통해 입증될 수 없는 질문도 있었는데, 그럼에도 불구하고 연구 문제에 대한 해답을 찾아가는 데에는 기여하였다. 이들은 교사가 교과서를 어떻게 인식하고 있는지(면담 질문 9~12)와 학생들은 교사들의 교과서 사용이 어떻게 달라졌으면 하고 생각하는지(설문지 14, 14-1문항), 학생들이 교과서 개발자들에게 바라는 바(설문지 15), 학생들이 집에서 교과서를 어떻게 활용하는지(설문지 16) 등이다.

<표 2> 연구 문제, 자료 수집 방법, 입증 자료

연구 문제	자료 수집 방법		입증 자료
1. 교사들은 제 7차 교육과정에 근거한 중학교 「국어」 교과서를 수업 시간에 어떻게 사용하고 있는가?	교과서 사용	관찰	면담지 17- 19번 설문지 1, 2번
2. 교사들은 제 7차 교육과정에 근거한 중학교 「국어」 교과서와 그것의 사용에 대해 어떻게 생각하는가?	교과서	면담지 9-12번	*
	교과서 사용	면담지 13 -16번	*
		면담지 17, 18번	관찰자료/설문지 1,2번
		면담지 19번	관찰자료/설문지 3-13번
3. 학생들은 제 7차 교육과정에 근거한 중학교 「국어」 교과서의 내용과 그 교과서를 사용하는 교사의 방식에 대해서 어떻게 생각하는가?	교과서	설문지 3-13번	면담지 19번
	교과서 사용	학교에서 설문지, 1,2, 번	관찰자료/면담지 17,18번
		설문지 14, 15번	*
		집에서 설문지 16번	*

* 점검하거나 입증할 자료가 없는 경우이다. 그러나 이들 자료는 연구 문제의 답을 찾아가는 데에 필요한 정보를 제공한다.

3. 자료 분석 및 결과

1) 자료 분석 방법

본 연구에서는 수업 관찰지, 면담 시 활용한 노트, 수업과 면담을 녹음한 14개의 테이프, 설문지 등 상당한 양의 자료를 수집하게 되었다. 따라서 분석의 초기에는 원자료에 대한 “감 잡기(get a feel)”(Hitchcock & Highes, 1989)가 필요했다. 우선 연구자는 수업을 녹음한 테이프 한두 개와 면담을 녹음한 테이프를 여러 번 들었고, 현장 노트와 수업 관찰지를 여러 차례 보면서 의미있는 분석을 할 수 있게 감을 잡아 나갔다. 이러한 원자료에 대한 분석이 필수적인데(Bell, 1993 :173), “설문조사, 면담, 체크리스트 등에 의해 수집된 원자료는 기록되고, 분석되고, 해석되어야 한다. 무수히 많은 수의 정보는 범주화되지 않는 이상 연구자나 독자에게 전혀 의미없는 것”이다.

본 연구에서 다양한 방법으로 수집된 자료는 두 가지 단계로 분석되

었다. 우선, 사례에 대한 ‘풍부한 기술(rich description)’(Stake, 1994)을 하였다. 이는 3장1절1항에서 언급한, 사례연구 방법을 선택한 목적 중에 하나를 만족시키는 것이다. Yin(2003)은 사례 연구의 세 가지 분석 전략을 제시하고 있는데, 하나는 이론적 전제에 기대어서 하는 것이고, 두 번째는 경쟁관계에 있는 설명에 기초하여 새로운 틀을 짜기 위한 방법이고, 세 번째는 사례에 대한 기술을 하고자 하는 것이다. 본고는 세 번째 전략을 수용하여 사례에 대해 기술한다. 각 사례에 대해 기술하는 이유는 기본적으로 연구 문제에 대한 해답을 찾고 교과서 사용의 실제 모습을 잘 보이기 위함이다. 이 기술에는 관찰, 면담, 설문 조사를 통해 얻은 자료가 망라되어 있다. 이 단계의 분석을 위해 우선, 녹음된 면담 자료는 답변의 핵심 내용을 중심으로 전사하였고, 전사된 내용은 각 질문의 번호에 따라 표에 넣어서 세 사람의 답변을 비교해 볼 수 있게 하였다(부록 4). 둘째, 관찰지에 적힌 내용은 수업을 녹음한 테이프를 들으면서 차시마다 교과서의 각 부분별로 정리하였다. 셋째, 학생들의 반응의 빈도수를 세어서 정리하였고 각 답지별로 백분율을 구하였다(부록 5). 이때 통계 프로그램을 활용하지 않은 이유는, 본 연구가 자료에 대한 통계적 분석을 피하고 있지 않고, 학생들의 반응을 기초로 각 사례에 대한 기술을 목표로 하고 있기 때문이다.

이러한 일차적 분석 후에, 본 연구는 분석의 두 번째 단계로 ‘사례 교차 분석(cross-case analysis)’을 하였다. 즉 일차적으로 정리된 내용들을 자료 수집 방법에 따라 사례별로 정리하여 비교·대조·분석하였다. 정리된 자료에서 유사점과 차이점을 발견해 나갈 때는, 이러한 점들을 방증(傍證)하는 원자료(raw data)를 다시금 확인해 나가는 방식을 취하여 분석의 타당성을 높이고자 하였다. 이러한 두 단계의 자료 분석은 Mason(1996)에서 논의한 설명 유형 중에서 두 가지를 가능하게 했다. Mason(1996)은 연구자는 비교적(comparative), 발전적(developmental), 기술적(descriptive), 예측적(predictive), 이론적(theoretical) 설명 등 5가지 유형의 설명을 한다고 하였는데, 본 연구는 첫 번째 단계의 분석을 통해 기술적 설명을, 두 번째 단계의 분석을 통해 비교적 설명이 가능하였다.

2) 분석 결과

(1) 사례들에 대한 기술³⁾

◆ ○○교사

연구 문제 1 : 경력 3년의 ○○교사는 일산의 한 남녀공학 중학교(공립학교)에서 1학년(「국어」 1단원 '문학의 즐거움')을 가르치고 있었다. ○○교사는 교과서 사용에 관한 연수를 받지는 않았고 대신, 해당 교육청에서 주관한 국어교사들의 모임에서 교과서 사용의 어려움에 대해 이야기를 나누는 적은 있었다. ○○교사는 때때로 보충 자료로 만든 유인물을 활용하기는 하였으나, 관찰 기간 동안의 수업 시간에 주로 교과서를 사용하였다. 교과서를 사용하는 방식은 한 단원의 내용이 배치된 순서에 따라 처음부터 끝까지 활용하였다. 하나의 과제(활동)만 빼고, 질문, 과제(활동), 그림, 사진 등의 교과서의 자료들을 주어진 순서대로 활용해 나갔다. ○○교사의 수업 방식은 교과서의 내용에 대한 교사의 교수(敎授)가 주된 방식이었고, 학생들은 과제를 대부분 개별적으로 풀어나가는 방식을 취했다. ○○교사의 수업에서는 학생의 수준을 고려한 수업이나 학습자간 상호작용을 통한 학습을 독려하는 모습이 발견되지 않았다. '자기 점검'은 학생들이 개별적으로 스스로 하게 하고, 심화·보충의 글을 각자 선택해서 읽고 과제를 해결하도록 한 후 교사가 심화·보충의 바탕글과 과제를 간략히 설명하고 점검하는 것으로 마무리하였다.

연구 문제 2 : ○○교사는 교과서는 “교수 자료 중 하나”라는 생각을 가지고 있었고, 교과서의 내용에 대해서는 대체적으로 긍정적인 반응을 나타내었다. ○○교사는 국정 교과서의 긍정적인 측면으로 “가르쳐야 할 내용이 정해져 있으니까 고민 안 해도 되”는 점을 들었고, 동시에 “가르쳐야 할 것이 딱 정해져 있으니까 교사 나름대로 이런 걸 했으면 하는 것들, 교과서를 다 하느라고 시간이 부족한 때문에 할 수가 없음”을 부정적

3) 지면제약상 기술 내용을 간단히 요약하여 제시한다.

인 측면으로 꼽았다. 또한 교과서는 “학생들에게 무엇을 배워야 하는지 나아갈 방향을 제시”하는 역할을 하고, “교사는 그것을 잘 이끌어 주어야 한다”고 보고 있었다. 한편, 학기 시작 전에 국어과 동료 교사들과 모임을 통해 진도 조절 및 시험 범위 출제 등을 고려하여 교과서에서 다룰 내용 및 가르칠 단원의 순서 등을 협의한다고 하였다. ○○교사가 교과서 내용을 보충하고자 할 때에는 주로 인터넷의 ‘즐거운 학교’, ‘에듀넷’ 등을 활용하고 지도서는 자주 활용하지 않는다고 하였다.

연구 문제 3 : ○○교사가 가르치고 있는 중학교 1학년생들은 「국어」 1-1에 대하여 전반적으로 긍정적인 평가를 내렸다(부록 5 참조). 대다수의 학생들(41명 중 40명)은 교사의 교과서 사용 방식에 대하여 불만이 없는 것으로 응답하였고, 불만이 있는 한 학생은 교사가 재미있는 이야기를 때때로 해 주고, 수업 시간에 언어 게임이 포함되었으면 하였다. 학생들은 교과서가 좀 더 흥미롭고, 재미있고, 삽화나 사진 등이 좀 더 많이 실리기를 희망하였고, 일부 학생들은 바탕글의 저자에 대한 정보, 글 유형에 대한 요약 설명, 글의 주제, 요점 정리 등과 같은 정보가 더 많았으면 한다고 하였다. 66%에 달하는 학생들은 방과 후 개인 교습을 받고 있었는데, 이 때 교과서를 활용하지는 않는 것으로 응답하였다. 대신에, 참고서나 문제집 혹은 개인교사의 자체 제작 자료를 활용하는 것으로 나타났다.

◆ ○○교사

연구문제 1 : 10년 경력의 ○○교사는 서울 신촌의 한 남녀공학 중학교(사립학교)에서 중학교 2학년(「국어」 1단원 ‘감상하며 읽기’)을 가르치고 있었다. ○○교사와 마찬가지로 ○○교사도 교과서나 교과서 사용에 관한 연수를 받은 적이 없었다. 교과서를 사용하는 방식은 ○○교사와 비슷하게, 단원의 처음부터 교과서에 나와 있는 질문, 글, 과제(활동), 그림, 사진 등을 주어진 순서에 따라 활용하고 있었다. ○○교사는 ○○교사에 비해 자기 점검 부분을 포함한 몇 개의 과제(활동)를 다루지 않았다. 관찰된 수업 중에, ○○교사는 글의 유형, 글의 구조 등을 설명하였고, 글(시)

의 의미를 해석해주고 학생들의 반응을 수용하면서도 교사의 판단에 비추어 다소 엉뚱한 반응들은 중재하는 모습을 보였다. 또한 ○○교사의 판단에 의해 수업과 관련있다고 본, 몇 가지 다른 소설과 영화 이야기를 들려 주었다. 수업 관찰을 통해 본 그의 수업은 ○○교사와 마찬가지로 교과서 내용에 대한 교사의 교수(敎授)가 주된 방식이었고, 학생들이 친구들과 함께 과제를 해결하는 활동을 하는 경우가 없었다. 학생들의 '수준별 학습'에 대한 고려는 미미하였고, '학습자 주도적 학습'이 이루어지는 장면을 목격하기 힘들었다. 교사는 '자기 점검'부분을 생략하고 심화·보충의 글을 본 차시 수업과 같은 방식으로 진행하였다.

연구 문제 2 : ○○교사도 교과서는 “교수 자료 중 하나”라는 관점을 취하고 있으나 “실상에는 교수에 필수적으로 필요한 것으로 쓰고 있다”라고 밝혔다. 그는 7차 교과서로 중학교 2학년을 3년 제 가르치고 있었는데, 7차 교과서를 처음에 활용할 때에 비해 3년이 지나고 나서는 신선함이 떨어지고 활용하기 지겹다고 하였다. 그럼에도 불구하고 그는 7차 교과서의 내용이 6차 교과서에 비해서는 향상된 것이라고 평가하였다. 그는 교과서가 정해져 있지 않다면 본인은 자기가 좋아하는 소설만 수업시간에 다루게 될지 모른다고 하면서, 교과서가 국정으로 하나가 정해져 있어서 편하고, 골고루 된 자료가 교과서 내에 갖추어져 있다는 점이 좋다고 하였다. 반면 국정 교과서이다 보니 여전히 쓸데없는 내용이 교과서 편집자의 알력에 의해 삽입되어 있다고 보았다. 한편, 교과서의 역할은 교사가 가르쳐야 할 대상을 생각하기 전에 먼저 누군가가 만들어서 주어진 가르칠 대상이라고 여기고 있었고 그래서 편리한 면이 있음을 다시 언급하였다. 동료 국어과 교사와는 3월에 같이 모여서 단원 내용 중 빼거나, 재구성할 부분, 수행 평가 등에 대해 논의를 한다고 했으나, 이때 교사들간의 화합이 잘 되는 경우도 있고 그렇지 않은 경우도 있음을 언급하였다. ○○교사가 교과서 사용을 위해 참고하는 자료들은 주로 교사용 지도서, 동료 교사의 도움을 받거나 혼자서 필요한 내용을 참고하고 활용한다고 하였다.

연구 문제 3 : 절반 이상의 학생들이 대부분의 설문 문항에 긍정적인

답변을 하였고(부록 5참조), 대부분의 학생들은 ○○교사의 교과서 사용 방식에 불만이 없는 것으로 응답하였다. 두 명의 학생들이 불만스럽다고 하였는데, 한 명은 수업이 좀더 재미있기를 바랐고, 다른 한 명은 교사가 교과서에 제시되어 있는 과제(활동)를 빠짐없이 모두 다루어 주기를 희망하였다. ○○교사의 학생들과 마찬가지로, ○○교사의 학생들도 교과서가 보다 흥미롭고, 재미있으며, 사진과 삽화가 좀 더 많고, 글 유형에 대한 요약, 글의 주제, 글의 요점 정리, 저자에 대한 설명, 문법 지식 등이 들어 있기를 희망하였다. 응답 학생의 50%가 방과 후 개인 교습을 하였는데, 개인 교습에서 교과서가 다루어지는 예는 없었다.

◆ ○○교사

연구 문제 1 : 2년 경력의 ○○교사는 서울의 구로 지역의 한 남녀공학 중학교(공립학교)에서 중학교 3학년(「국어」 1단원 「시의 표현」)을 가르치고 있었다. 다른 두 교사들의 교과서 사용 방식과 비슷하게 ○○교사도 교과서 내용의 주어진 순서에 따라 교과서를 가르쳤다. 교과서에 주어진 순서에 따라 질문, 과제(활동), 글, 삽화, 사진 등의 자료들이 활용되었다. 교과서 내용에 대한 교사의 교수가 수업의 중심이었고 학생들은 주어진 과제를 대부분 개별적으로 해결하였다. 또한 다른 교사들과 마찬가지로 학생들의 수준별 학습에 대해 고려하는 모습을 보기 힘들었다. ○○교사는 교과서를 주 자료로 활용하였으나, 교과서 내용과 관련된 부가적인 지식에 관한 유인물 및 읽은 내용에 대해 묻는 질문이 든 유인물 등을 부가적으로 활용하였다. ○○교사와 마찬가지로, 교과서의 평가 부분은 학생들에게 스스로 하게 하고, 보충·심화는 학생들의 임의적인 선택에 따라 먼저 스스로 풀게 하고는 교사가 모든 텍스트에 대해 간략하게 설명하고 정리했다.

연구 문제 2 : ○○교사는 교과서를 “있으니까 가르친다”고 하면서 “주어진 것이고 마땅히 해 내어야 하는” 대상이라고 보고 있었다. 또한 “교과서가 없으면 스스로 구성해서 가르치면 더 좋을 것”이라고 하였는데, 그 이유는 “교과서가 학생들 수준에 안 맞다고 생각할 때가 많기” 때

문이라고 하면서 갈수록 더 그렇게 느끼게 된다고 하였다. 면담 중에 ○○교사는 그녀의 경험에 의하면, 학부모들은 교사가 다른 책이나 다른 자료를 쓰는 것을 좋아하지 않는다고 하면서, 만약 교사들이 다른 책을 골라서 공부를 하게 되면 학부모들의 비판을 피하기 어려울 것이라고 내다보았다. 학부모들이 교사의 판단을 신뢰하지 않고, 특정 출판사의 책을 교재로 다룰 경우에는 출판사와의 결탁 등을 의심한다는 것이었다. △교사는 수업에서의 교과서의 역할을 “가르쳐야 할 내용”을 제시하여 무엇을 할 것인가에 대한 기준이 되고 있다고 하였고, 교과서는 “스스로 계획해야 하는 부담을 덜어줘서 편하”며 교육과정이 추상적인데 비해 교과서는 이들 학습 목표를 구체적으로 구현해 놓고 있어서 좋다고 하였다. 그러나 한편으로는 주어진 내용을 다 해야 한다는 강박 관념을 주기 때문에, 다른 것을 해 볼 생각을 할 겨를도 없이 교사의 사고를 제한하는 단점이 있다고 지적하였다.

연구문제 3 : 1학년, 2학년 학생들에 비하여 ○○교사가 가르치는 3학년 학생들은 바탕글을 어렵다고 생각하였다. 바탕글이 ‘어렵다’고 답한 비율은 1학년의 경우 5%, 2학년의 경우 3%인데 3학년의 경우 27%가 바탕글을 ‘어렵다’고 응답하였다. 또한 본 연구에 참여한 ○○교사가 가르친 학생의 51%는 학습 활동이 어렵다고 응답하였다(매우 어렵다 : 3%, 어렵다 : 48%). 그럼에도 불구하고, 교과서 내용에 대해서는 긍정적인 응답이 부정적인 응답보다는 많았다. 또한 4명의 학생은 현재의 ○○교사의 교과서 사용 방식에 불만이 있다고 하였는데, 한 학생은 교사가 내용을 좀더 자세히 설명하기를, 다른 학생은 교사가 천천히 설명해 주고 중요한 부분에 밑줄 긋는 것을 도와 주기를, 다른 학생은 교사의 설명을 이해하기 어렵다고 하였다. 나머지 한 학생은 매우 흥미로운 지적을 하였는데, 수업 중에 학생들의 자율성이 보장되는 여유있는 수업이 되었으면 좋겠다고 피력하였다. 이는 앞서 살펴 본 1, 2학년생이 학생의 자율성과는 거리가 있는 방식으로 교사의 교과서 사용 방식을 바꾸었으면 하는 점과 대조적인 것이었다. 앞에서 1, 2학년 학생들의 요구와 비슷하게, 3학년 학생들도 교과서가 보다 흥미롭고, 보다 시각적으로 학생들의 마

음을 끄는 내용이 담겨 있으면서도 관련 정보와 지식이 요약되어 있기를 바랐다. 64%의 학생들이 방과 후 개인 교습을 받고 있었고, 위의 두 사례에서와 마찬가지로 이 때에 교과서가 활용되지는 않는 것으로 파악되었다.

(2) 사례들 간의 유사점과 차이점

유사점 1 : 세 교사는 교과서의 질문, 과제(활동), 바탕글, 그림, 사진 등의 자료를 주어진 순서에 따라 사용하였다. 세 교사들의 수업에서 교사의 교수(teaching)가 중심이었고, 이 때 교사는 교과서를 주로 활용하였다. 즉, 주로 학급 전체를 대상으로 하는 교사의 강의를 통해 교과서가 사용되었다. 관찰 기간 동안, 학생들이 어떤 문제에 대해 친구들과 의논하고 협업(協業)하는 장면을 목격하는 것이 드물었다. 학생들은 주로 개별적으로 과제(활동)를 해결해 나갔는데, 학생들의 이러한 개별적 문제 해결은 항상 교사에 의해 안내·지시되었다.

세 교사들은 학생들의 수준에 대한 고려없이 교과서를 사용하였다. 보충·심화란은 능력에 따른 학생 집단 간에 차별적으로 활용되도록 고안되어 있으나 각 란의 텍스트는 학생들의 임의적 선택이나 교사의 판단에 의해 다루어지고 있었다.

세 교사들은 교과서의 내용을 보충하기 위해 부가적인 자료를 활용하였다. 교과서 내용을 확장하거나 보충하기 위해서, 부가적인 학습지, CD 및 웹사이트 등을 활용하였다. 학습지에는 부가적인 설명, 배운 내용에 대한 요약, 배운 내용 확인을 위한 문제 등을 수록하여 활용하였고, CD 및 웹사이트는 다른 읽기 자료, 교과서 글을 애니메이션으로 만든 자료 및 기타 사진 자료들을 활용하기 위하여 사용되었다. 교과서와 마찬가지로 부가적인 자료들도 교사가 활용을 지도함으로써 수업은 주로 교사 주도적인 것이었다.

유사점 2 : 세 교사 모두 교과서 사용에 대한 공식적인 연수를 받지 않았고, 동료 교사들과의 모임에서는 주로 중간·기말 시험 출제와 관련된 논의 중에 교과서 사용에 대한 개괄적인 협의를 하는 것으로 조사되었다.

세 교사 모두 교과서가 '교수 자료 중 하나'라는 관점을 견지하면서도 '가르쳐야 할 내용으로 정해진 것', '교수에 필수적으로 필요한 것', '있으니 가르침' 등과 같이 수업시간을 통해 학생들에게 주로 다루어 주어야 할 학습 자료로 사용하고 있었다. 세 교사 모두 본인들의 수업 시간의 90%이상을 교과서를 사용하면서 보내고 있다고 응답하였다. 또한 세 교사 모두 6차에 비해서 7차의 교과서의 내용이 나아졌다고 보고 있었다.

유사점 3 : 학생들의 대부분이 현재의 교사의 교과서 사용에 만족하는 것으로 나타났다. 그러나 많은 학생들은 교과서가 좀더 흥미롭고 재미있으면서도 학습하기에도 편리하게 간략한 정보와 지식을 제공해 주기를 희망하고 있었다. 또한 각 설문 문항에 대해 1, 2, 3학년생들의 절반 이상은 긍정적인 반응을 보였다. 한편, 각 학년생들의 절반 이상이 방과 후 개인 교습을 받고 있고, 이 때 교과서를 활용하지는 않는 것으로 드러났다.

차이점 1 : 세 교사 모두 교과서를 페이지 순으로 다루고 있긴 하나 ○○교사는 활동을 하나 빠트리고 모두 다루었고, ○○교사는 '생각 넓히기'와 '자기 점검' 두 부분을 다루지 않았고, 몇 가지 활동도 다루지 않았다. ○○교사 역시 몇 가지 활동은 다루지 않았다. 교사들은 스스로 판단하여 불필요하거나 중복적이라고 판단되는 부분은 다루지 않는 것으로 관찰되었다.

○○교사와 ○○교사는 학습한 글에 대한 문제를 학습지를 통해 풀게 했는데, ○○교사는 그러한 활동을 하지 않았다. 반면 ○○교사는 다른 교사들에 비해, 본인의 관심 분야인 소설이나 영화 이야기를 자주 하는 것으로 파악되었다. 이렇듯 교과서 내용에 대한 보충 자료 제작 방식은 교사별로 편차가 있었다.

○○교사는 교과서에 나와 있는 학습 활동을 학생들이 풀어 나가는 데 필요한 시간을 학생들과 협상하여 결정한 반면 다른 두 교사는 본인들이 그 시간을 결정하였고, 학생들은 그 시간 내에 학습 활동을 풀어나갔다.

차이점 2 : 교사들이 교과서 사용을 위해 참조하는 자료에는 다소간 편차가 있었다. 지도서에서부터 전국국어교사모임의 여러 자료들, 교육

청의 자료, 지도서, 독학 및 동료 교사의 도움까지 다양하였다.

차이점 3 : 학년이 올라갈수록 사용된 바탕글이 어렵다고 답한 이들의 비율이 높아졌고, 학습활동도 어렵다고 응답한 비율이 3학년에서 가장 높았다. 또한 설문 문항의 각 반응에 대한 긍정적인 반응이 학년이 올라갈수록 소폭이지만 줄어드는 것을 관찰할 수 있었다(부록 5참조)

IV. 결 론

이상에서 살펴 본 세 사례의 교사들은, 교과서를 주로 수업 시간에 사용해야 할 의무가 있는 현재의 상황에서 교과서를 처음부터 끝까지 다루면서 가르쳤다. 이 때 교과서를 가지고 수업을 진행하는 방식은 세 사례에서 모두 교사의 강의 중심의 수업이 주를 이루었다. 앞서 이용숙(2001a)이 초등학교 국어 교과서가 교실에서 심화·보충이나 평가가 임의적으로 될 수 밖에 없을 것이라는 지적과 마찬가지로, 본고의 세 사례의 경우에 평가가 매우 임의적으로 교사의 지시에 의해 학생들이 개별적으로 수행하거나 생략되었고, 심화·보충도 매우 임의적으로 행해지고 있었다. 서혁(2000)의 지적과 같이, 다인수 학급의 상황 속에서 교사가 심화·보충 학습을 심도있게 할 수 있는 운신의 폭은 매우 좁아 보였다. 또한 한 교사의 교과서 사용은 학부모의 요구, 학생들의 요구 및 학교 내 동료 교사들과의 협업(協業) 관계 등에 의해 제약을 받는다는 점을 알 수 있었다. 학부모들은 교과서가 온전히 가르쳐지기를 요구하고, 학생들은 교사가 교과서의 내용을 알기 쉽게 알려 주기를 원하는 것으로 파악되었다. 또한 학교 및 학년 내 동료 교사들과 협조가 잘 이루어질 경우에는 교과서 사용에 관한 여러 정보를 공유하기도 하지만 그렇지 않을 경우에는 교과서 사용은 오롯이 개인 교사의 몫으로 남았다. 이는 본고의 세 사례의 교사들이 7차 교과서 및 교과서 사용에 대한 연수도 받지 않았다는 것을 고려해 볼 때, 교과서 내용 및 교과서 활용에 관한 노하우는 교사가

스스로 시행착오를 겪으면서 알아나갈 수밖에 없는 것으로 파악되었다.

흥미로운 것은, 본 사례 연구의 1, 2, 3학년 학생들의 각각 절반 이상의 학생들은 교과서의 각 부분에 대해 긍정적인 견해를 보이는데, 이 수가 학년이 올라갈수록 조금씩은 감소하는 것을 볼 수 있었다. 또한, 학생들 대부분은 세 사례 교사들의 교과서 사용 방식에 만족하는 것으로 응답하였다.

한편, 이상에서 활용한 연구 방법은 본고가 제기한 연구 문제에 대한 답을 알아나가는 데 있어서 적절한 방법이었다고 판단되나, 사례의 경계가 보다 구체적이고 덜 포괄적이었다면 좀더 심도있는 결과물을 얻을 수 있었으리라 판단된다.*

* 본 논문은 2005. 10. 21 투고되었으며, 2005. 11. 13. 심사가 시작되어 2005. 11. 24. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

(논문·보고서·단행본)

- 김정호, 윤현진, 황혜정, 이선경, 박소영(1998), 『교과서 모형 개발 연구』, 연구보고 RRE 98-8, 한국교육과정평가원.
- 노명완, 정혜승, 옥현진(2003), 『창조적 지식 기반 사회와 국어과 교육-교육과정 모형 탐구를 중심으로-』, 서울: 박이정.
- 노명완, 정혜승, 윤준채, 박정진, 김중윤, 오택환(2004), 『교과용 도서 내적 체제 개선에 관한 연구』, 연구보고서 04-01, 한국교과서연구재단.
- 류승현(2002), “제 7차 교육과정에 따른 중학교 국어 교과서 분석 연구”, 목원대학교 석사학위 논문.
- 박영목, 한철우, 윤희원(1996), 『국어교육학 원론』, 교학사
- 서 혁(2000), “제 7차 초등학교 국어과 교과서에 대한 비판적 고찰-1·2학년 실험용 교과서를 중심으로-”, 『한국초등국어교육』 16권, 한국초등국어교육학회.
- 서현석(2002), “국어교육에서 질적 연구 방법의 의미”, 『한국어문교육』 11권.
- 윤희원(2001), “국어교육학 발전을 위한 연구방법론 탐색을 위하여”, 『국어교육학연구』 12권 1집
- 이용숙, 백은순, 이근남, 조덕주, 김소연(1986), 『교수-학습 자료 활용 실태 및 교수-학습 방법에 관한 인류학적 국제비교연구』, 연구보고86-39, 한국교육개발원.
- 이용숙(2001a), “초등학교 국어과 교과서 개선방안 연구-실험본 교과서를 중심으로”, 『열린교육실행연구』 4호, 덕성여자대학교 교육대학원 부설 열린교육연구소.
- 이용숙(2001b), “수준별 교육과정에 적합한 교과서 내용 구성-국어 교과서를 중심으로”, 『교육학연구』 39권 2집, 351-380 면.
- 이인규(1998), 토론-의사결정 능력 함양을 위한 교과서 모형. 『교과용 도서의 새로운 모형 연구』, 한국교육과정평가원 연구토론자료집
- 이인제, 김왕규, 유영희, 이주섭, 이재기, 정구향, 송현정, 민병곤, 양정실, 고영화, 신명선, 김영란, 최미숙, 박태호, 이재승(2002), 『초등학교 국어과 교과용 도서 개발 연구-종합-』, 연구보고 RRC 2002-12-1, 한국교육과정평가원.
- 이인제, 김왕규, 송현정, 민병곤, 유영희, 이재기, 이주섭, 양정실, 고영화, 신명선, 김영란, 최미숙, 박태호, (2001), 『초등학교 1종 교과용 도서 체제 개선 연구(III)-국어』, 연구보고 RRC 2001-15-1, 한국교육과정평가원.
- 정현선(1998), “인문학으로서의 국어국문학, 사회과학으로서의 국어교육 연구: 미디어 교육 연구의 예를 통한 국어교육연구방법론에 대한 이론적 고찰”, 『국어교육연구』 5권 1집.
- 정혜승(2002a), “국어과 교육과정이 교과서에 반영되는 방식에 관한 연구-중학교 국어과 교육

과정 '내용'을 중심으로, 『한국어학 15권』, 한국어학회.

정혜승(2002b), "국어과 교육과정 실행 요인의 작용 양상에 관한 연구", 고려대학교 대학원 박사학위논문, 고려대학교.

조경원, 김정자, 노선숙(2000), "창조적 지식기반사회의 교육과정 개발을 위한 초·중등학교 교육과정 실태조사", 『교육과학연구』 31권 2집.

[집지]

김경숙(2001), "현장교사의 국어 교과서 분석", 『함께여는 국어교육』 48호.

김영혜(2003), "중등 국정교과서를 다시 본다", 『함께여는 국어교육』 55호.

김주환(2001), "넌 왜 새 단장을 해도 미운 거니?", 『한겨레 21』 353호.

서진석(2001), "교과서의 죽사릿길혼", 『함께여는 국어교육』 48호.

조계완(2001), "교과서야, 이제 나랑 놀아줘", 『한겨레 21』 353호.

조장희(2001), "중학교 교과서 재구성 수업의 실태와 전망", 『함께여는 국어교육』 47호.

[외국 문헌]

Adler, P. & Adler, P. (1994), "Observation techniques" In Dezin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research*, London: Sage Publications, pp.377-392.

Apple, M. W. (1986), *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*, New York and London: Routledge.

Ballér, E. (1991), "The impact of textbooks". In Lewy, A.(ed.) *The international encyclopaedia of Curriculum*, Oxford: Pergamon Press, pp.138-139.

Bell, J. (1993), *Doing your research project: A guide for first-time researcher in education and social science*, Buckingham: Open University Press.

Bell, J., Bush, T., Fox, A., Goodey, J. & Goulding, S. (1984), *Conducting small-scale investigations in educational management*, London: Harper & Row Publishers.

Birbili, M. (2000), "Translating from one language to another", Social Research Update, Issue 31, University of Surrey.

Breakwell, G. (2000), "Interviewing", In Breakwell, G. et al.(eds.). *Research methods in psychology*, London: Sage, pp.239-250.

British Educational Research Association (1992), 문건 "Ethical guidelines for educational research"

Burgess, R. G. (1989), *The ethics of educational research*, Lewes: Falmer.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.(2000). *Research methods in education* (5th ed.), London and New York: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (1998), *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dezin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994), *Handbook of qualitative research*, London: Sage Publications.
- Eisner, E. & Peshkin, A.(1989), *Qualitative inquiry in education: the continuing debate*, New York: Teachers College Press.
- Foddy, W. (1993), *Constructing questions for interviews and questionnaires: Theory and practice in social research*, Cambridge University Press.
- Fontana, A. & Frey, J. (1994), "Interviewing: the art of science", In Dezin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research*, London: Sage Publications. pp. 361-376.
- Fuller, M.B. (2002), Teachers' use of textbooks in key stage three Geography, M. Sc. Dissertation, Department of Educational Studies, University of Oxford.
- Gall, M. D. (1981), *Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials*, Allyn and Bacon Inc.
- Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (2000), "Case study and generalization", In Gomm, R, Hammersley, M., & Foster, P.(eds.), *Case study method*. London: Sage Publications, pp.98-115.
- Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P.(eds.)(2000), *Case study method*, London: Sage.
- Hitchcock, G. & Hughes, D.(1995), *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*, London: Routledge.
- Kelly, A. (1989), "Education or indoctrination? The ethics of school-based action research", In Burgess, R. G. (ed.), *The ethics of educational research*, Lewes: Falmer, pp.100-113.
- Kim, Younggran(2004), 'Three case studies of teachers' use of the state-made Korean language textbook in middle school, M.Sc. dissertation, Department of Educational Studies, University of Oxford.
- Kvales, S. (1996), *InterViews*, London: Sage Publications.
- Lacey, C. (1976), "Problems of sociological fieldwork: a review of the methodology of 'Hightown Grammar'", In Shipman, M.(ed.), *The organis-*

- ation and impact of social research: six original case studies in education and behavioural sciences*. London: Routledge & Kegan Paul, pp.63-88.
- Lambert, D. (1999), "Exploring the use of textbooks in Key Stage 3 geography classrooms: a small-scale study", *The curriculum journal*, vol.10, no.1, pp.85-105.
- Lewis, A and Linday, G. (2002), *Researching children's perspectives*, Buckingham: Open University Press.
- Lewy, A. (1991), *The international encyclopaedia of Curriculum*, Oxford: Pergamon Press.
- Lidstone, J. (1992), "In defence of textbooks", In Naish, M. (ed.), *Geography and education: national and international perspectives*, London: University of London, pp. 177-193.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. (2000), "The only generalization is: there is nogeneralization", In Gomm, R., Hammersley, M. and Foster, P. (eds.), *Case study method*, London: Sage. pp. 27-44.
- Lindsay, G. (2000), "Researching children's perspectives: ethical issues", In. Lewis, A and Linday, G. (eds.), *Researching children's perspectives*, Buckingham: Open University Press, pp.3-20.
- Lockwood, A. T. (1992), "The de facto curriculum", *Focus in Change*. No. 6, The National Centre for Effective Schools Research & Development, ED 404 721.
- Lockwood, A. T. (1992), "Whose knowledge do we teach", *Focus in Change*. No. 6, The National Centre for Effective Schools Research & Development, ED 404 721.
- MacLure, M. & Elliott, J. (1993), "Packaging the primary curriculum: textbooks and the English National Curriculum", *The curriculum journal*, Vol.4. No. 1, pp. 91-113.
- Marlow, E. (2000), "Textbooks in the Language Arts: Good, Neutral, or Bad?", ED 442 104.
- Marsh, C. J. (1992), *Key concepts for understanding curriculum*, London: The Falmer Press.
- Marshall, C., & Rossman, G. B.(1995), *Designing qualitative research*(2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mason, J. (1996), *Qualitative researching*, London: Sage Publications.

- Merriam, S. (1988), *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. (2001), *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mikk, J. (2002), "Experimental evaluation of textbooks and multimedia", In Selander, S. & Tholey, M. (eds.), *New educational media and textbooks*, Stockholm Institute of Education Press, pp.121-140.
- Miles, M. and Huberman, M. (1994), *Qualitative data analysis*(2nd ed.), Beverly Hills: Sage Publications.
- Morrison, K. R. B. (1993), *Planning and accomplishing school-centred evaluation*, Norfolk: Peter Francis Publishers
- Naish, M. (1992), *Geography and education: national and international perspectives*, London: University of London.
- Nisbet, J. and Watt, J. (1984), "Case study", In Bell, J. et al.(eds.), *Conducting small-scale investigations in educational management*. London: Harper & Row Publishers. pp.72-92.
- Oliveira, J. B. (1995). Understanding textbook quality in the USA: how government distort the market , *International Review of Education* 41(6). Netherlands: Kluwer Academic Publishers. pp.481-500.
- Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of educational research*. London: Continuum.
- Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Schofield, J. W. (1989). Increasing the generalizability of qualitative research. In Eisner, E. & Peshkin, A.(eds.). *Qualitative inquiry in education: the continuing debate*. New York: Teachers College Press. pp. 201-232.
- Schmidt, W. H. et al. (1987). Four patterns of teacher content decision-making. *Journal of curriculum studies*. vol. 19, no. 5. pp.439-455.
- Selander, S. & Tholey, M. (2002). *New educational media and textbooks*. Stockholm Institute of Education Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.), *Handbook of qualitative research*(2nd ed.). London: Sage Publications.

pp.435-454.

- Vassilchenko, L. (2000). School age readers evaluating the quality of their textbooks. Paper Presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh. 20-23 September 2000.
- Westbury, I. (1991). Textbooks. In Lewy, A.(ed.) *The international encyclopaedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press. pp. 74-77.
- Wilkinson, J. (2000). Direct Observation. In Breakwell, G. et al. (2000). *Research methods in psychology*. London: Sage. pp.224-238.
- Wolcott, H. F. (1989). On seeking and rejecting-validity in qualitative research. Eisner, E. & Peshkin, A.(eds.). *Qualitative inquiry in education: the continuing debate*. New York: Teachers College Press. pp.121-152.
- Wragg, E. C. (1984). Conducting and analysing interviews. In Bell, J. et al (eds.). *Conducting small-scale investigations in educational management*. London: Harper & Row Publishers. pp.198-205.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Youngman, M. B. (1984). Designing questionnaires. In Bell, J. et al (eds.) *Conducting small-scale investigations in educational management*. London: Harper & Row Publishers. pp.156-176.

[부록 1]

{수업 관찰지}

일시:

교사명/학년:

교과서 단원/학습 목표:

수업의 핵심어:

기타 교수·학습 자료:

시간	교과서 사용/활동	비고

[부록 2]

{교사 면담지}

※ 본 연구 〈중학교 국어 교사의 교과서 사용에 관한 세 사례 연구〉에 참여해 주시고, 이렇게 면담까지 해 주셔서 감사드립니다. 다음 질문은 선생님이 가지고 계시는 교과서 및 교과서 사용에 관한 견해에 대해 드리는 질문입니다. 솔직한 생각을 말씀해 주시면 감사하겠습니다. 본 연구에 참여하신 교사와 학생들은 모두 익명으로 처리되고, 본 연구에서 수집된 자료는 연구 목적 이외에 다른 목적으로는 쓰이지 않을 것을 약속드립니다.

◆ 교사 및 학교에 대하여

1. 성별/ 2.출신학교(사범대/비사범대)/ 3. 교육 경력/ 4. 담임 여부/ 5. 7차 교과서를 사용한 경력/ 6. 현 학년을 가르친 경력? (본 학년에게 본 교과서를 1년 이상 가르치고 계시다면, 해를 거듭하면서 향상되거나 변화한 부분이 어떤?)/ 7. 학교 유형/ 8. 지역

◆ 교과서 및 교과서 사용에 대하여

9. 교과서를 어떻게 생각하십니까? (교과서는 교수에 필수적으로 필요한 것/교수 자료 중 하나/우리가 가르쳐야 할 금과옥조/ 교육과정을 잘 전달하고 있는 매개체)
10. 교과서가 있어서 좋은 점은 무엇입니까?
11. 교과서가 있어서 나쁜 점은 무엇입니까?
12. 수업에서 교과서의 역할은 무엇이라고 보십니까?

13. 7차 교과서 사용에 관한 연수가 있었습니까?
14. 주로 어떻게 어디에서 7차 교과서 사용에 관한 정보를 얻고 계십니까?
15. 수업 준비는 주로 어떻게 하고 계신지요? (도움을 받고 있는 자료가 흡족한지?)
16. 학교에서 다른 국어교사들과 교과서 사용에 관해 어떤 협의를 합니까?
17. 1년 수업 시간의 약 몇 %정도를 교과서로 수업하고 계십니까? 그리고 어떻게 사용하십니까?
18. 수업 시간에 교과서 외의 자료를 활용하시는지요? 어떻게 활용하십니까?
19. 국어교과서의 한 단원의 각 쪽지를 어떻게 활용하십니까? 각 쪽지가 개발 의도에 비례해서 어떠하다고 보십니까?
 - 1) 단원의 길잡이/ 2) 바탕글과 활동들/ 3) 날개와 처마/ 4) 삽화 편집 체제
 - 5) 자기 점검 및 보충 심화

[부록 3]

학생 설문 조사

이름: ()

※ 다음은 국어 교과서와 교과서 사용에 대한 여러분의 생각을 묻는 질문이니, 잘 읽고, 질문에 솔직하게 답해 주시기 바랍니다. 해당되는 곳에 V표 하세요.

◆ 학교에서의 교과서 활용에 관하여

1. 지금까지 여러분이 받아온 국어 수업 국어 수업을 생각해 보세요. 학교에서 받는 국어 수업 시간에는 무엇을 가지고 공부하나요?
 - ☐ 1) 항상 교과서로 수업한다.
 - ☐ 2) 교과서를 주로 활용하고 가끔 다른 자료도 활용한다.
 - ☐ 3) 다른 책을 주로 활용하고 교과서는 가끔 참고한다.
 - ☐ 4) 다른 책과 자료로 수업한다.

학교에서 받는 국어 수업 시간에는 무엇을 가지고 공부하나요?

⇒

- 1-1. (위에서 1)번 답을 하지 않은 경우에 한하여) ‘다른 자료’ 혹은 ‘다른 책’을 활용하였다면 구체적으로 어떤 것이었는지 써 보세요.

⇒

2. 수업 시간에 교과서를 어떻게 활용하나요?

- ☐ 1) 주로 각자 교과서를 활용한다.
- ☐ 2) 주로 친구들과 함께 모둠 활동을 활용한다.
- ☐ 3) 주로 선생님의 주도로 교과서를 활용한다.

3. 교과서의 <단원의 길잡이>에서는 그 단원에서 공부할 내용에 대하여 어떤 것을 알 수 있나요?

⇒

4. 바탕글이 흥미롭다고 생각하나요?

☐ 매우 재미있다. ☐ 재미있다. ☐ 그저 그렇다. ☐ 재미없다.
☐ 전혀 재미없다.

5. 바탕글이 유익하다고 생각하나요?

☐ 매우 유익하다. ☐ 유익하다. ☐ 그저 그렇다. ☐ 유익하지 않다.
☐ 전혀 유익하지 않다.

6. 바탕글의 수준이 자신의 능력에 비해 대체로 어떠한가요?

☐ 매우 어렵다. ☐ 어렵다. ☐ 할만하다. ☐ 쉽다. ☐ 아주 쉽다.

7. 학습 과제는 학습 목표에 도달하는 데 적절한 내용인가요?

☐ 매우 적절하다. ☐ 적절하다. ☐ 그저 그렇다. ☐ 적절하지 않다.
☐ 전혀 적절하지 않다.

8. 학습 활동은 자신의 능력에 비해 대체로 어떠한가요?

☐ 매우 어렵다. ☐ 어렵다. ☐ 할 만하다. ☐ 쉽다. ☐ 아주 쉽다.

9. 글(바탕글)과 함께 제시되는 낱개나 처마의 각종 정보와 질문은 어떠한가요?

☐ 1) 글 이해 및 어려운 낱말 이해에 상당히 도움이 된다.
☐ 2) 도움이 되는 것도 있지만 글을 읽는 데 방해가 되는 것도 있다.
☐ 3) 선생님께서 설명을 해 주시기 때문에 별 필요가 없다고 보다.
☐ 4) 스스로 할 수 있는 것이기 때문에 스스로 공부하는 데 방해가 된다.
☐ 5) 기타(구체적으로 서술 하세요)

⇒

※ ‘낱개’는 교과서 본문 오른쪽이나 왼쪽에 필요한 질문을 제시한 부분을 말하고 ‘처마’는 교과서 본문 아래쪽에 어려운 낱말을 풀이한 부분을 말합니다.

10. 삽화(그림), 사진 등은 어떠한가요?

☐ 1) 적절한 곳에 필요한 삽화나 사진이 들어 있어 학습 효과를 높인다.
☐ 2) 적절한 곳에 들어 있긴 하나 더 많은 삽화나 사진이 필요하다.
☐ 3) 필요한 삽화나 사진이 들어 있긴 하나 부적절한 곳에 들어 있다.
☐ 4) 대체로 불필요한 삽화나 사진이 부적절한 곳에 들어 있다.

11. 편집 체제(글자체나 글자의 크기, 글이나 삽화, 사진 등의 배치 및 색상 등)에 대해서는 어떻게 생각하나요?

- ☐ 매우 만족스럽다. ☐ 대체로 만족스럽다. ☐ 그저 그렇다. ☐ 만족스럽지 않다.
☐ 매우 불만이다.

12. <보충·심화>의 앞부분에는 ‘자기 점검’이 있는데요, 그 활동을 통해 한 대단원에서 배운 것에 대한 자기 평가가 가능한가요?

- ☐ 1) 내 자신의 수준을 평가해 보는 데 실질적인 도움이 된다.
☐ 2) 내 자신의 수준을 평가하는 데 크게 도움이 되지 않는다.
☐ 3) 안 하고 넘어가는 경우가 많아서 잘 모르겠다.
☐ 4) 기타(구체적으로 서술 하세요)

⇒

13. <보충·심화>에는 여러 가지 글(바탕글)이 제시가 되는데요, 이들 여러 글에 대해서는 어떻게 생각합니까?

- ☐ 1) 여러 글 중에서 나의 수준이나 흥미도에 비추어 더 적절하고 선호하는 것이 있는 편이다.
☐ 2) 나의 수준이나 흥미도에 비추어 더 적절하다고 판단하기 어려운 경우가 많다.
☐ 3) 잘 다루어지지 않기 때문에 잘 모르겠다.

14. 지금까지 보아왔던 국어 선생님께서 국어 교과서를 활용하시는 방식에 대해 불만이 있나요?

- ☐ 예 ☐ 아니오

14-1. (위에서 ‘예’라고 답한 사람에 한하여) 앞으로 선생님께서 수업 시간에 어떻게 교과서를 활용했으면 좋겠는지 써 보세요.

⇒

15. 만약 교과서를 만드는 사람을 만나서 이야기를 나눌 수 있다면, 교과서를 향상시키기 위해 해야 할 일은 무엇이라고 말하고 싶은가요?

⇒

◆ 집에서의 교과서 활용에 관하여

16. 학교를 마치고 나서는 국어 공부를 어떻게 하나요?

- ☐ 1) 학원이나 개인 과외를 통해 다른 선생님과 함께 공부하고 있다.
☐ 2) 학습지를 통해 공부한다.
☐ 3) 혼자서 공부한다.

16-1. (위 질문에서 1)을 택한 학생에 한하여) 학원이나 개인 과외에서는 어떤 교재로 공부하나요?

- ☐ 1) 교과서.
☐ 2) 교과서 내용과 풀이가 들어 있는 참고서.
☐ 3) 학원이나 개인 교사가 자체 제작한 자료.
☐ 4) 교과서 내용 관련 문제집
☐ 5) 기타(구체적으로 서술하시오)
 ⇒

16-2. (위에서 2)번과 3)번을 선택한 사람에 한하여) 집에서는 교과서를 어떻게 활용하나요?

- ☐ 1) 스스로 예습 복습을 하고 있다.
☐ 2) 주로 학교 숙제가 있을 때에만 활용한다.
☐ 3) 집에서는 따로 교과서를 활용하지 않는다.

[부록 4]

면담 자료 비교표(지면 제약상 일부만 보임)

번호	교사	교사	교사
13	사용에 관한 연수는 없었음. 고양시 내 국어 교사모여서 교과서사용의 어려움 어떻게 활용해야 될지에 관해 이야기 를 나눈적은 있음. (고양시 교육청 주체로 같은 학년 같 은 과 모든 교사를 지역별로 가군 나군 등으로 나누어서 실시한 바 있음)	없음	대학내 커리큘럼 내에서 언급 됨. 신입 교사 연수(1주일 정 도였던 것 같음) 전공별 연수 때 어느정도 있었지만 7차 교 과서 사용에 관한 건 따로 없 었음. 적용이 되는 해에는 있 었을지 모르지만 제가 교사가 되고 나서는 이런 연수는 못 받음.
14	인터넷 즐거운 학교, 에듀넷. 지도서는 잘 활용 안함.	혼자 독학으로. 주로 교사용 지도서를 통해. 동료 교사 도움을 구하기도 함. 가끔 인 터넷 사이트 들어가는데 흡족 한 것이 없음.	지도서. 전국국어교사모임 인 터넷 카페. 경기도 교육청 자 료들.
15	학습 지도안 경기도 교육청 자료 활용함. 흡족한지? 흡족함. 시작한 지 얼마 안 되 었는데도 자료가 괜찮음	한번 한 걸로 계속 밀고 나가 고 있음. 귀찮아서. 업무가 하 도 많아서 2학년올 계속하는 것이 다행일 정도. 교과용 지 도서를 참고하면서 내 개인의 배경지식이 허락하는 한에서	서울시 교육청엔 없는데, 경 기도 교육청에는 교과서를 어 떻게 가르쳐야 할 지 지도안 이 올라가 있거든요. 차시를 나누어서 지도안이 다 나와 있거든요. 에듀넷의 멀티자료

		지, 관점을 다룬 것이라면 관점과 관련된 영화, 시 등을 찾아본다든지 이런 정도. 취향이 그런 쪽이다 보니, 영화나 소설 이런 것을 구하지 다른 건 잘 못 구해요. 전국국어교사모임에 교사들이 만드는 쓸만한 자료들이 있는데 그 중에서 쓸만한 것을 골라서 봄. 필요한 정보를 보려면 돈을 내야 하고 회원 가입을 해야 하는데 짜증나. 그치만 회원 가입을 하면 한 만큼 효과는 못 봄.	지도 방법 및 수업을 어떻게 진행하면 좋을까 등 차시를 나누는 문제 등을 참고함. 새로운 교수 방법을 얻는 곳은 인터넷 카페.
16	학기 전에 모여서 단위 순서, 예를 들어 생활국어는 2단원부터 먼저 함. 안 해도 될 것 같은 내용은 먼저 협의함. 진도조절, 시험 보기 전에 모여서 협의함. 출제범위, 공통된 수업내용을 출제 방향과 함께 협의함. 처음에 시작할 때 교과서 구성 얘기해 줌. 활용을 어떻게 하라는 얘기는 안함. 수업 시간에 충실하라고 요구	3월에 같이 모여서 일반적인 논의를 함. 학년별 담당교사들끼리 공감이 잘 맞으면 논의가 잘 되는데, 잘 안 맞으면 한번 하고 만다. 단위 그대로 나갈 것이냐, 보충, 심화 중 뺄 거, 뺄 단원, 재구성할 것이냐 그리고 수행평가는 어떤 식으로 할 건지 뭐 그 정도. 자료는 한 사람이 만들면 같이 돌아가면서 쓰고, 보충심화는 잘 뺄. '교과서 어떻게 읽을 것인가'는 안 함. 애들도 미치고 우리들도 미치고.	교과별 협의회가 있음. 시간 날 때마다 틈틈이 모여서 평가 방법, 진도, 수행평가 방법 등에 대해서 논의함. 수업 방법 등은 알아서 하는 것. 저 같은 경우엔 경험이 일천하니 작년엔 3학년 맡았던 선생님에게 가서 수업 어떻게 하셨는지 여쭙보고 하죠. 학기 초라 바빠서 교과 협의를 오래 하지 못하고 큰 틀만 잡고 회의 끝내죠. 진도, 수행평가 방법 이런 선에서. 다른 부교재는 사용 안 하고 [우리말 우리글] 같은 경우는 교사가 재량껏 활용하고 교과서 위주로 진도가 나가니깐. [우리말 우리글]을 정식으로 활용한다든지 그러지는 않아요. 보충 심화에서 활용한다든지 참고 자료 삼아 활용한다든지 이유는? 다른 책을 나가면 평가하고 걸리니까 학부모나 학생들이 왜 교과서 가져올 수 있냐 하고 항의가 들어올 수 있고 하니까, 교사를 불신의 눈

			으로 보니까. 부교재 선택의 비리 이런 일이 있을 수 있고, 책을 안 보고 다른 자료를 보 면 학부모의 항의가 있을 수 있음. 작년에 나랏말에서 나 온 고전 교재를 소개한 적이 있는데, 우리 엄마 아빠가 그 러는데 저런 건 돈 받고 하는 거다 그러는 거야. 나는 열 받 는 거지 귀찮은 면도 있을 거 예요. 교과서 진도 나가다가 뭔가 참고자료를 구할게 있으 면[우리말 우리글]을 참고하 기도 해요.
17	거의 90%	거의 100% 막판에 진도 다 나간 다음엔 소설 읽기. 2학 기에 4단원을 빼버리면2주간 은 소설도 쓸 수 있고, 2학기 에는 1학기보다 1단원이 적 은데,4만원까지 빼버리면 시 간이 남아요. 그래서 돼요.	거의 100% 가까이

[부록 5]

설문 문항 반응 분석표*

질문	선택항	1학년 (41명)교사		2학년 (36명)교사		3학년 (33명)교사	
1. 수업 시간에 무엇을 가지고 공부 하나요?	1) 항상 교과서로 수업한다	7	15%	20	55%	6	18%
	2) 교과서를 주로 활용하고 가끔 다른 자료도 활용한다	34	85%	15	42%	27	82%
	3) 다른 책을 주로 활용하고 교과서는 가끔 참고한다	0		1	3%	0	
	4) 다른 책과 자료로 수업한다	0		0		0	
2. 수업 시간에 교과서를 어떻게 활용하나요?	1) 주로 각자 교과서를 활용한다	7	17%	5	14%	3	9%
	2) 주로 친구들과 함께 모둠 활동으로 활용한다	6	15%	3	8%	0	
	3) 주로 선생님의 주도로 교과서를 활용한다	28	68%	28	78%	30	91%
4. 바탕글이 흥미롭다고 생각하나요?	1) 매우 재미있다	10	24%	2	6%	4	12%
	2) 재미있다	22	54%	17	47%	14	42%
	3) 그저 그렇다	8	20%	13	36%	14	42%
	4) 재미없다	1	2%	3	8%	1	3%
	5) 전혀 재미없다	0		1	3%	0	
5. 바탕글이 유익하다고 생각하나요?	1) 매우 유익하다	5	12%	1	3%	1	3%
	2) 유익하다	23	56%	24	67%	18	56%
	3) 그저 그렇다	13	32%	10	28%	13	39%
	4) 유익하지 않다	0		0		1	3%
	5) 전혀 유익하지 않다	0		1	3%	0	
6. 바탕글의 수준이 자신의 능력에	1) 너무 어렵다	0		0		0	

비해 대체로 어떠한가요?	2) 어렵다	2	5%	1	3%	9	27%
	3) 그저 그렇다	18	44%	21	58%	20	61%
	4) 쉽다	18	44%	13	36%	4	12%
	5) 아주 쉽다	3	7%	1	3%	0	
7. 학습 과제는 학습 목표에 도달하는 데 적절한 내용인가요?	1) 매우 적절하다	7	17%	3	8%	2	6%
	2) 적절하다	31	76%	22	61%	20	61%
	3) 그저 그렇다	2	5%	9	25%	10	30%
	4) 적절하지 않다	0		1	3%	1	3%
	5) 전혀 적절하지 않다	0		1	3%	0	
	무응답	1	2%				
8. 학습 활동은 자신의 능력에 비해 대체로 어떠한가요?	1) 너무 어렵다	0		0		1	3%
	2) 어렵다	2	5%	3	8%	16	48%
	3) 그저 그렇다	31	76%	20	56%	14	42%
	4) 쉽다	5	12%	12	33%	2	6%
	5) 아주 쉽다	3	7%	1	3%	0	
9. 글(바탕글)과 함께 제시되는 날개나 처마의 각종 정보와 질문은 어떠한가요?	1) 글 이해 및 어려운 낱말 이해에 상당히 도움이 된다	30	73%	16	44%	18	55%
	2) 도움이 되는 것도 있지만 글을 읽는 데 방해가 되는 것도 있다	4	10%	11	31%	9	27%
	3) 선생님께서 설명을 해 주시기 때문에 별 필요가 없다고 본다	3	7%	8	22%	5	15%
	4) 스스로 할 수 있는 것이기 때문에 스스로 공부하는 데 방해가 된다	1	2%	0		0	
	5) 기타	2	5%			1	3%

	무응답	1	2%	1	3%		
10. 삽화(그림), 사진 등은 어떠한가요?	1) 적절한 곳에 필요한 삽화나 사진이 들어 있어 학습 효과를 높인다	24	59%	17	47%	16	48%
	2) 적절한 곳에 들어 있긴 하나 더 많은 삽화나 사진이 필요하다	16	39%	9	25%	13	39%
	3) 필요한 삽화나 사진이 들어 있긴 하나 부적절한 곳에 들어 있다	0		7	19%	3	9%
	4) 대체로 불필요한 삽화나 사진이 부적절한 곳에 들어 있다	1	2%	3	8%	1	3%
11. 편집 체제에 대해서는 어떻게 생각하나요?	1) 매우 만족스럽다	7	17%	5	14%	6	18%
	2) 만족스럽다	27	66%	18	50%	14	42%
	3) 그저 그렇다	5	12%	12	33%	12	36%
	4) 불만족스럽다	1	2%	1	3%	1	3%
	5) 매우 불만족스럽다	1	2%	0		0	
12. 자기 점검 부분은 어떠한가요?	1) 실질적인 도움이 된다	26	63%	6	17%	4	12%
	2) 크게 도움이 되지 않는다	13	32%	13	36%	16	48%
	3) 잘 모르겠다	2	5%	16	44%	12	36%
	4) 기타	0		1	3%	1	3%
13. 보충 심화란의 바탕글은 어떠한가요?	1) 적절하고 선호하는 것이 있는 편이다	28	68%	24	67%	17	52%
	2) 판단하기 어려운 경우가 많다	12	29%	7	19%	12	36%
	3) 잘 모르겠다	1	2%	5	14%	3	9%
	무응답					1	3%
16. 방과 후 국어 공부를 어떻게 하	1) 학원이나 개인 과외를 통해 공부한다	22	54%	17	47%	17	52%

나요?	2) 학습지를 통해 공부한다	5	12%	1	3%	4	12%
	3) 혼자서 한다	14	34%	12	33%	12	36%
**16-1. 학원이나 과외에서는 어떤 교재로 공부하 나요?	1) 교과서	0		0		0	
	2) 교과서 내용과 풀이가 들어 있 는 참고서	6		6		5	
	3) 학원이나 개인 교사가 자체 제 작한 자료	10		6		4	
	4) 교과서 내용 관련 문제집	10		7		11	
	5) 기타			1		0	
**16-2. 집에서 교과서를 어떻게 활용하나요?	1) 스스로 예습 복습을 하고 있다	12		7		8	
	2) 주로 학교 숙제가 있을 때에만 활용한다	15		17		15	
	3) 집에서 따로 교과서를 활용하 지 않는다	6		4		3	

* 본 표는 설문지는 선택형 문항에 대한 분석이다. 소수 첫째 자리에서 반올림을 했는데, 이 때 문에 일부 문항의 백분율의 합이 100이 되지 않는 경우가 있다.

**16-1 문항은 16번 문항에서 1)이라고 답한 학생들만 답하도록 되어 있는데, 그 수가 16-1번에 답한 학생의 수와 일치하지 않았고, 16-2번 문항도 마찬가지로 문제가 있었기 때문에 백분율을 보이지는 않았다. 그러나 이 자료에서 눈여겨 볼 점은 학생들의 방과 후 개인 교습 활동에서 교과서가 활용되고 있지 않다는 것을 보여준다는 점이다.

<초록>

중학교 국어 교사의 교과서 사용에 관한 세 사례 연구

- 연구방법론에 관한 논의를 중심으로

김영란

국가 교육과정에 근거하여 개발된 국정 교과서가 우리나라의 학교 현장이 미치는 영향은 실로 전국적이다. 본고는 이러한 국정 교과서를 교사들이 어떻게 활용하고 있는가에 대한 탐구이고, 동시에 이러한 연구 문제를 탐색해 나간 연구 방법론에 대한 자세한 논의이다.

본고는 기존 논의에 대한 검토를 바탕으로 교과서 사용에 대한 연구 부족분을 메우고, 현장 교사들의 비판을 체계적으로 탐구하기 위해서 세 가지 연구 문제를 제기하였다. 첫째, 교사들은 7차 중학교 국어 교과서를 어떻게 활용하고 있는가?, 둘째, 교사들은 교과서 및 본인의 교과서 사용에 대해서 어떤 생각을 가지고 있는가?, 셋째, 학생들은 교과서와 교사의 교과서 사용에 대해 어떤 생각을 가지고 있는가? 각각의 연구 문제에 대해 수업 관찰 및 교사와의 면담, 학생들 대상 설문 조사를 통해 자료 수집을 하였다. 다양한 방법의 자료 수집 방법을 통해 방법론적 다각화를 취하여, 한 가지 이상의 출처에서 얻어진 자료들을 비교·대조해 봄으로써 자료의 타당성을 높이하고자 하였다. 이러한 방법으로 수집한 자료들은 우선 자료 수집 방법별 및 사례별로 일차적으로 분석하였다. 이 일차적 분석을 통해서 연구문제 1, 2, 3에 대한 해답을 중심으로 사례들을 기술하였다. 두 번째 단계에서는 이 기술된 데이터의 유사점이 차이점을 찾아나갔다.

분석의 결과, 세 교사들은 모두 교과서 및 교과서 사용에 대하여 연수를 받은 적은 없었다. 교사들은 관찰된 수업 시간 중에 교과서를 주로 활용하여 수업을 하였고, 교사의 교수(敎授) 중심 수업을 하였다. 교과서는 질문, 파제(활동), 글, 그림, 사진 등이 주어진 순서에 따라 활용되었으며 교사의 필요에 따라 부가적 자료들이 활용되기도 하였다. 각 사례의 학생들 절반 이상은 교과서 부분별 내용에 긍정적인 응답을 하였고, 대부분의 학생들은 교사의 교과서 사용에 불만이 없다고 하였다. 한편, 교사들이 불필요하거나 중복적이라고 여겨서 다루지 않고 넘어가는 부분은 편차가 있었으며, 부가적 자료 제작에 있어서도 편차가 있었다. 학년이

242 국어교육학연구 제24집 (2005. 12.)

올라갈수록 학생들은 사용된 바탕글과 학습 활동을 다소 까다롭게 느낀다고 응답하였다.

【핵심어】 교과서, 교과서 사용, 사례 연구, 연구 방법론, 사례 연구, 관찰, 면담, 설문조사

<Abstract>

**Three Case Studies of Teachers' Use of the State-made
Korean Language Textbook in Middle School**

Kim, Young-ran

This study examines the ways in which teachers use textbooks within their lessons. It focuses on Korean language textbooks for middle schools based on the 7th National Curriculum in Korea. As a result of the state-made textbook adoption policy based on the National Curriculum the textbooks have potentially a great impact on teaching and learning in Korea. Concerns have been raised by researchers, however. For instance, Lee, Yong-Suk, Ju, Young-Suk, Kim, Young-Cheun, & Hwang, Seung-Won (1998) argue that textbook-dominated teaching that is in-thrall to one kind of state-made textbook which is being used throughout the country can not meet the diverse needs of pupils and limits teachers' own approaches to teaching.

Despite these concerns research into the area of textbook use has been sparse, which was identified by many researchers and by my experience of participating in the development of the state-made textbooks for elementary schools. Chung, Hye-Seung(2002b) calls for research into textbook use in Korea in order to understand how the National Curriculum that is interpreted in textbooks is implemented in schools. This study answers her call to place actual examples of how teachers use Korean language textbooks into the public arena. The research undertaken provides three descriptive cases studies of textbook use by three teachers in different middle schools in Korea. Data collection techniques adopted in the study include lesson observations, interviews, and student questionnaires.

Rich descriptions of teachers' practice as observed by the researcher,

discussed in teacher interviews, and viewed by their students in the questionnaire results are provided in the first stage of analysis. Similarities and differences between the cases are identified in the second stage of analysis; these are linked to earlier research studies and criticisms.

This study concludes that the Korean language teachers this study investigated use the textbooks in a traditional manner that follows the way the contents of the textbooks are presented: open the textbook, read the texts, do the tasks, and end with closing it. This does not meet differentiated learning and learner-directed learning that are main intentions of the textbook developers who complied with the initiatives of the 7th National Curriculum.

【Key words】 textbook, textbook use, research methodology, case study, observation, interview, questionnaire