

2015 개정 교육과정에 따른 중·고등 『국어』, 『문학』 교과서의 설화 제재 활용 양상의 연구

황윤정 카이스트 인문사회과학부 강사

I. 들어가며

II. 2009 개정 교육과정 시기 중·고등 국어과 교과서의 설화 제재 활용 검토

III. 2015 개정 교육과정에 따른 중·고등 국어과 교과서의 설화 제재 활용 양상

IV. 중·고등 국어과 교과서에서 설화 제재 활용의 방향 탐색

V. 나오며

I. 들어가며

본고에서는 2015 개정 중·고등 국어과 교과서에서 설화 제재의 수록 양상 및 활용을 살피는 것으로 설화 교육의 현재를 진단하고, 앞으로의 설화 교육을 위한 방향을 탐색하고자 한다.

그간 교과서에 설화 텍스트의 수록은 다른 갈래에 비해 제한적이었으나, 7차 교육과정 시기부터 국어 교과서에 적극 도입(조희정, 2016: 98)되었고, 이에 따라 교과서에 수록된 제재를 대상으로 한 연구가 활발하게 이루어졌다. 이와 같은 연구들을 살펴보면 대체로 설화 교육의 국어교육적 가치에 대해 의사소통 능력의 신장이나 상상력의 신장, 전통문화의 계승 등으로 짚어내고 있는 것을 확인할 수 있다(나경수, 1995: 5-25; 신원기, 2006: 405-433; 임재해, 2006: 33-72). 그러나 이는 다소 추상적인 가치로, 황윤정(2017: 13-16)은 그간의 설화 교육이 제한적인 제재를 통해 이루어짐을 우선 지적하고, 설화 교육 연구에서 설화 제재의 교육적 가치에 대해 추상적 가치를 도출하거나, 제재 해석 및 교수 학습 방법에 그치는 것에 문제가 있다고 짚은 바 있다. 또한 오세정(2015: 67-75)은 설화가 곧 전통이라는 관점이 맹신

된다는 점을 지적하며, 그동안 설화의 교육적 가치로 쏠려진 것들이 설화에만 특정된 가치로 보기 어려우며 구체적인 내용으로 구상되지 않고, 당위로 내세워진 경우가 많다고 지적한 바 있다. 이렇듯, 설화 자산 및 이와 관련된 연구의 성과는 풍성함에도 이를 교육 현장과 매개할 교육적 연구가 충분치 않은 상황이다. 그간의 연구 성과를 활용하여 설화만이 가지고 있는 구조적 견고함이나, 적층적 성격에서 비롯된 인본주의적 주제 의식 등의 고유한 특성을 기반으로 한 교육 내용으로의 가공이 이루어질 때라야 온전한 설화 교육의 경험을 제공할 수 있을 것이다.

7차 교육과정 시기부터 발생한 설화 제재의 활용은 직전 교육과정인 2009 개정 교육과정 국어과 교과서에서도 얼마간의 설화가 제재로 선택되는 등의 변화로 이어졌다(조희정, 2016: 93-107). 이에 2015 교육과정 개정 교과서를 살펴, 이와 같은 설화 제재의 활용에 관한 움직임이 어떠한 방향으로 흘러가고 있는지 살펴보고자 한다. 설화 제재를 둘러싸고 양적 증가와 질적 개선이 이루어지고 있는 현재, 설화 교육은 시작점에서 있다고 할 수 있다. 지금과 같은 변곡점의 시기에서 어떠한 제재들이 지속적으로 선택되는지, 혹은 새롭게 주목된 제재가 있는지 그 구체적인 면모를 살펴볼 필요가 있다. 2015 개정 교육과정에 따른 고전문학 수록 제재의 양상은 황윤정(2020: 171-221)에 의해 살펴진 바 있다. 고전문학 전반의 수록 양상을 다루다 보니 고전문학을 구성하는 하위 갈래들의 변화나 교육 내용화의 특수성에 대해서는 다소 소홀히 논의되었다. 본고는 특히 설화에 주목하여 설화의 제재로서의 수록 현황과 교육 내용으로 가공된 바에 대해 보다 구체적이고 섬세한 시각으로 살펴보고자 한다. 또한, 이를 통해 설화가 갖는 특성에 기반하여 앞으로의 설화 교육을 위한 제언을 마련하고자 한다.

고전문학이 제재로 활용될 때 그러하듯, 설화 또한 한정된 성취기준과 결합하여 활용될 가능성이 크다. 실제로 그러한지 확인하고, 학습자의 교육 경험을 성장시킬 보다 다양한 활용은 없을지 탐색하는 데에 본 논의의 목표가 있다. 또한 중학교와 고등학교 간 공통적으로 활용되는 제재가 있는지 확

인하고자 한다. 공통 제재는 학습자의 교육 경험의 연속성을 마련해 주는 것에 중요한 기반이 된다. 설화 제재를 통해 그것이 가능할지 확인해 보는 것에 본 논의의 두 번째 목표가 있다. 이외 설화 연구 성과의 교육적 가공의 바람직한 범례를 찾고, 그를 통해 앞으로의 설화 교육을 궁리하는 것에 세 번째 목표가 있다 하겠다.

이에 2장에서는 직전 교육과정 설화 수록 제재에 대한 논의를 살피기 준점으로 잡고, 3장에서 2015 개정 중학교 『국어』, 고등학교 『국어』, 『문학』에 수록된 설화 제재를 살피고자 한다. 나아가 성취기준과의 결합 양상 및 제재를 활용한 학습 활동을 살피는 것으로 설화를 제재로 한 교육 내용의 양상을 살펴보고자 한다. 4장에서는 앞선 논의를 바탕으로 중·고등에서 공통으로 쓰인 설화 제재 및 유의미한 교육 내용이 있는지 점검하고, 이를 바탕으로 설화 교육이 나아가야 할 방향을 짚어보고자 한다.

II. 2009 개정 교육과정 시기 중·고등 국어과 교과서의 설화 제재 활용 검토

그간 중·고등 교육에서 설화 교육의 현황을 파악하기 위해 2009 개정 국어과 교과서를 살피고자 한다. 조희정의 논의를 참고하여 중학교 국어, 고등학교 국어, 고등학교 문학에 수록되었던 제재 및 제재의 활용도와 활용 방법 등을 정리하고자 한다. 이로써 설화 교육의 문제점을 명확히 한 뒤, 2015 개정 국어과 교과서 수록 설화 및 설화의 교육적 활용과 비교할 수 있는 준거를 마련하고자 한다. 먼저 중학교 국어에 수록된 설화 제재를 정리하면 아래와 같다(조희정, 2016: 93-95).

〈표 1〉 2009 개정 중학 『국어』 교과서 수록 설화 본 제재

출판사	학년	제제명	제재 활용	성취기준
김(비)	1	대별왕소별왕	본	읽기 요약
민(중)	1	지하국대적퇴치	본	읽기 요약
이(비)	1	동명왕편(이규보)	본	읽기 요약
한(비)	1	아기장수 우투리	본	읽기 요약
방(지)	2	아기장수 우투리	본	읽기 요약
우(중)	2	아기장수 우투리	본	읽기 요약
이(두)	3	아기장수 우투리	본	창작 의도 소통 맥락

총 네 종류의 작품이 본제재로 7회 활용된 바 있다. 여기서 〈주몽신화〉가 보조 제재로 3회 활용된 바와 〈아기장수 우투리〉가 보조 제재로 2회 활용된 바를 더한다면, 2009 개정 중학교 국어 교과서에서 설화는 총 12회 활용되었다고 할 수 있다. 활용된 작품은 서사무가, 신화, 전설, 민담 각 1편씩으로, 활용되고 있는 작품의 종류가 많지 않아 선택된 제재의 폭이 넓다고 하기는 어렵다. 〈아기장수 우투리〉의 경우 중학교 1학년에서부터 3학년 교과서에까지 두루 수록된 바 있어, 수준별 접근성이 넓은 제재로서의 특성을 가지고 있음을 알 수 있다.

성취기준과의 결합을 살펴보면 설화 제재 대다수가 읽기 영역의 요약하기 관련 성취기준과 결합했음을 확인할 수 있다. 요약하기 학습에 있어 설화의 간략하면서도 분명한 서사의 전개가 중학 수준의 학습자에게 적절한 제재라는 판단이 반영되었으리라 추측해볼 수 있다.

〈표 2〉 2009 개정 고등 『문학』 교과서 수록 설화 본 제재

구분	출판사	제제명	제재활용	성취기준
1	권(지)	단군신화 (일연)	본	한국문학의 범위와 역사

2	김(상)	단군신화	본	한국문학의 범위와 역사
		경문 대왕의 귀	본	한국문학의 범위와 역사
3	김(천)	동명왕편 (이규보)	본	문학의 수용과 생산
		바리데기	본	한국문학의 범위와 역사
4	김(두)	단군신화	본	한국문학의 범위와 역사
5	박(창)	바리데기	본	한국문학의 범위와 역사
6	우(비)	주몽신화 (일연)	본	한국문학의 범위와 역사
7	윤(미)	주몽신화 (일연)	본	한국문학의 범위와 역사
8	이(종)	없음		
9	정(천)	조신몽	본	한국문학의 범위와 역사
10	조(해)	구북여행	본	문학의 수용과 생산
		주몽 신화	본	한국 문학의 범위와 역사
11	한(비)	없음		

2009 개정 고등 『국어』에는 설화 제재가 수록된 바 없다.(조희정, 2016: 98-99) 한편, 『문학』 교과서에 위의 표와 같이 설화 제재를 활용하였음을 확인할 수 있다.(조희정, 2016: 103-105) 6종류의 작품이 본제재로는 12회 활용되었다. 보조 제재로의 활용까지 함께 살펴보면, 〈바리데기〉 2회, 〈단군신화〉 1회, 〈주몽 신화〉 3회를 더하여 총 18회 활용된 바를 알 수 있다. 『문학』은 『국어』에 비해 문학 텍스트 수록의 허용성이 크기에 설화 제재의 유입이 가능했다고 볼 수 있다.

활용된 제재를 구체적으로 살펴보면, 〈단군신화〉나 〈주몽신화〉와 같은 신화 갈래에 수록 편중이 있음을 확인할 수 있다. 이는 신화가 서사의 역사 첫 위치에 배치하기에 적절한 제재이기에, ‘한국 문학의 범위와 역사’ 관련 성취기준과 빈번히 결합하여 제시되는 까닭이다. 이러한 현상은 설화를 고등 교육의 제재로서 활용하기는 하지만 문학의 본질이나, 갈래 교육의 제재로서 활용하지 못했다는 것이고, 이는 곧 설화의 교육적 가치를 폭넓게 탐

색하지 않아 왔다는 것을 의미한다. 문학사 교육의 제재로 위치되는 것 또한 중요한 일이지만, 설화 작품들이 지닌 서사적 매력이나 서사적 자산으로서의 가치 등을 고려한다면 보다 다양한 성취기준들과 결합하는 방식으로 나아갈 필요가 있다. 기념비적 성격의 문학 작품이 아닌 서사 장르 그 자체로서나, 생동하는 문학 행위의 한 사례로 학습자들과 대면할 수 있도록 교육 경험의 마련이 필요하다는 것이다.

이와 같은 관점에서 2015 개정 중·고등 국어과 교과서의 설화 제재 수록 양상을 살펴보고자 한다. 중학교와 고등학교의 국어과 교과서에서 설화 제재의 활용 빈도 및 활용 제재의 성격, 성취기준과의 결합, 나아가 교육 내용으로의 가공을 살펴보고자 한다. 이를 통해 앞으로 중·고등 수준의 교육에서는 설화의 무엇을, 어떻게 가르쳐야 하는가에 대한 바를 적절성과 타월성 측면에서 짚어보고자 한다.

III. 2015 개정 교육과정에 따른 중·고등 국어과 교과서의 설화 제재 활용 양상

1. 2015 개정 교육과정 중학교 『국어』의 설화 제재 활용 양상

〈표 3〉 2015 개정 중학교 『국어』 수록 설화 제재¹⁾

과정	출판사	제재명	단원명	제재 활용	성취 기준
1-1	금성(류)	방귀로 빛 갠은 머느리 ¹⁾	1. 비유와 상징을 찾아서 *대단원 종합	종합	05-02

1) 설화는 작자미상인 경우가 대다수이므로 작자에 대해 기입하지 않았다. 다만 작품의 출처가 모호할 수 있는 경우 출처를 적어 두었다. 이하 동일하다.

1-1	동아(이)	가문장 야기	2. 언어의 세계 (2) 품사의 종류와 특성	부	04-04
	비상(김)	떡 먹기 내기	2. 헤아려 읽고, 맞추어 쓰고 (1) 예측하며 읽기	심화	02-02
	창비(이)	재주꾼 세사람	4. 정보를 요리합니다. (1) 요약하며 읽기	부	02-03
	천재(노)	닭 타고 가면 되지	3. 언어랑 국어랑 놀자 *선택학습	선택	04-04
1-2	동아(이)	낙랑 공주와 호동왕자 (삼국사기)	3. 삶을 이해하는 창, 문학 *통합활동	통합	05-03
	교학사(남)	주몽신화(삼국유사)	1. 읽기의 즐거움 (2) 요약하며 읽기	부	02-03
	지학사(이)	주몽신화(삼국유사)	4. 간추리고, 따져보고 (1) 열두 살에 나라를 세우다	본	02-03
	천재(노)	오늘이	4. 생활 속의 글과 표현 * 선택학습	심화	02-03
2-2	교학사(남)	견우직녀 설화	4. 새롭게 생각하기 (1) 원작과 비교하며 감상하기	부	05-08
3-1	미래엔(신)	무식쟁이의 승리	3. 국어와 소통 * 교실 밖 국어 체험	부	04-02 04-09
3-2	교학사(남)	최리의 낙랑을 정복하다 (삼국사기)	3. 다양한 관점 *창의 융합	창의 융합	05-07 02-06

중학교 『국어』 1-3학년 총 54종의 중학교 『국어』 교과서를 살펴본 결과, 모두 10종류의 설화 텍스트가 본제재와 부제재로 12회 활용된 것으로 드러났다. 이때 단원의 본 제재가 아닌 학습활동을 위한 제재로의 수록이나 심화 활동, 선택 활동, 창의 융합 활동 등을 위해 수록된 경우 모두 부제재로 해야 했다. 앞서 살펴보았던 2009 개정 중학 『국어』 교과서에서 4종류의 설화 제재가 총 12회 활용되었던 것과 비교하면, 수록된 텍스트의 폭이 넓어졌으며, 이에 특정 텍스트의 반복적 활용은 줄어들었다고 할 수 있다.

설화 제재의 활용을 학년별로 살펴보면 1학년 사용 교과서에서는 9회 활용, 2학년 사용 교과서에서는 1회 활용, 3학년 활용 교과서에서는 2회 활

용된 것으로 드러났다. 중학교 전체를 볼 때 1학년에서 설화 제재를 본제재, 부제재로 두루 활용하는 것에 비해 2-3학년에서는 제한적으로 활용했다고 할 수 있다. 교과서별 편차를 살펴보면 1-3학년을 모두 살폈을 때, 교학사(남)에서 3회 수록, 동아(이)와 천재(노)에서 2회, 금성(류), 비상(김), 창비(이), 지학사(이), 미래엔(신)에서 1회, 천재(박)에서 0회 선택하여 수록한 것으로 드러났다.

〈표 4〉 2015 개정 중학교 『국어』 수록 설화 제재별 활용 빈도

구분	제목	본	부	종합
1	가문장 아기		1	1
2	견우직녀		1	1
3	낙랑공주와 호동왕자		2	2
4	닭 타고 가면 되지		1	1
5	떡먹기 내기		1	1
6	무식쟁이의 승리		1	1
7	방귀로 빗 값은 머느리		1	1
8	오늘이		1	1
9	재주꾼 세 사람		1	1
10	주몽신화	1	1	2
종합		1	11	12

수록된 제재의 활용 빈도를 중심으로 정리하면 <오늘이>나 <가문장 아기>와 같은 서사무가에서부터 <주몽신화>와 같은 신화, 이외의 전설, 민담 등 다양한 갈래가 두루 채택되어 수록되어 있음을 알 수 있다. 학습 활동을 위해 설화 텍스트를 추가적으로 제시한 경우를 포함하여 심화 학습, 선택 활동, 창의 융합 활동을 위한 제재로 활용된 경우를 부제재로 헤아린 결과, 본 제재로 설화가 활용된 경우는 1회에 그쳤다.

다만 2009 개정 시기와 비교해볼 때 수록 횟수는 동일하나 수록된 작품 종류는 두 배 이상 늘어 수록 제재의 다양성을 일정 정도 확보했다고 할 수 있다. 수록된 갈래의 경우도 2009 개정 시기 당시에는 서사무가 한 편, 신화 한편, 전설 한편, 민담 한편씩이었으나, 그와 같은 제재 편중성에서 벗어날 수 있게 된 것이 주목할만한 지점이다. 2009 개정 시기와 동일하게 수록된 작품은 <주몽신화> 한 편이며, <대별왕 소별왕>, <아기장수 우투리>, <지하국 대적 퇴치 설화>는 2015 개정에서는 다시 수록되지 않았다. 다만, 이러한 작품들이 2015 개정 고등 <문학> 교과서에 모두 수록되어 있어 이와 같은 설화 텍스트가 어느 특정 수준의 학습자들에게만 적합한 것이 아니라, 성취기준과의 결합이나 학습 내용의 세련에 따라 여러 수준의 학습자들에게 동시에 작용할 수 있음을 알 수 있다.

설화와 중학교 성취기준 간 결합의 양상을 살펴 정리하면 아래와 같다.

〈표 5〉 설화 제재와 중학 『국어』 성취기준 간 결합 빈도

구분	성취기준	빈도
1	[9국02-03] 읽기 목적이나 글의 특성을 고려하여 글 내용을 요약한다.	4
2	[9국04-04] 품사의 종류를 알고 그 특성을 이해한다.	2
3	[9국05-02] 비유와 상징의 표현 효과를 바탕으로 작품을 수용하고 생산한다.	1
4	[9국05-03] 갈등의 진행과 해결 과정에 유의하며 작품을 감상한다.	1
5	[9국05-07] 근거의 차이에 따른 다양한 해석을 비교하며 작품을 감상한다.	1
6	[9국05-08] 재구성된 작품을 원작과 비교하고, 변화 양상을 파악하며 감상한다.	1
7	[9국02-02] 독자의 배경지식, 읽기 맥락 등을 활용하여 글의 내용을 예측한다.	1
8	[9국02-06] 동일한 화제를 다룬 여러 글을 읽으며 관점과 형식의 차이를 파악한다.	1
9	[9국04-02] 음운의 체계를 알고 그 특성을 이해한다.	1
10	[9국04-09] 통일 시대의 국어에 관심을 가지는 태도를 지닌다.	1
종합		14

읽기 영역의 03 성취기준과 결합한 경우가 가장 많았고, 문법 영역의 04 성취기준과 결합한 것이 그 다음이었다. 설화와 문학 영역 내 성취기준 간의 결합은 어느 한 성취기준으로의 편중 없이 다양하게 결합하고 있음을 확인할 수 있다. 2009 개정 당시에는 설화와 결합을 이룬 성취기준이 읽기 영역의 요약하기 관련 성취기준과 문학 영역의 창작 의도와 소통 맥락 관련 성취기준 두 종류이었다는 것과 비교하면 2015 개정에서 설화 제재가 다양한 성취기준과의 결합을 이루어냈음을 알 수 있다. 한편, 2009 개정 시기 설화 제재가 읽기 영역의 요약하기 관련 성취기준과 빈번히 결합했던 것과 비교하면, 2015 개정에서도 <주몽신화>나 <오늘이>와 같은 설화 제재를 제시하고 목적에 따른 요약하기 활동을 제시하고 있어, 중학 수준에서 설화 제재와 요약하기 관련 성취기준 간 친연성은 여전히 유지되고 있는 것으로 보인다.

영역 별로 살펴보면 읽기 영역 성취기준 세 종류와 6회 결합한 바 있다. 많은 수가 요약하기 관련 성취기준과 결합한 바인데, 학습 활동으로의 구현을 살펴보면, 1-2 지학사 (이)에서 <주몽신화>를 본제재로 제시한 뒤, ‘문학으로 읽을 것인가.’, ‘역사로 읽을 것인가.’의 목적을 학습자로 하여금 선택하게 하고, 목적에 따라 요약을 달리하는 활동을 구현한 바 있다. 성취기준의 의도에 충실하면서도 <주몽 신화> 텍스트에 어긋나지 않는 활동을 구현했다고 할 수 있다.

문학 영역에서는 네 종류의 성취기준과 4회 결합한 바 있다. 비유와 상징, 다양한 해석, 갈등, 재생산 등 다양한 종류의 성취기준과 치우침 없이 결합하였다. 1-2 동아(이)에서는 심화 활동의 제재로 <호동왕자와 낙랑공주>를 제시한 뒤, 인물의 내적 갈등을 파악하고 평가하게 하며, 이를 바탕으로 ‘자명고를 찢으라는 호동 왕자의 행동이 옳은가’에 대한 모의 재판을 진행하는 활동을 구현하였다. 작품에 대한 해석, 이 시기 학습자들이 가질 법한 의문, 시대적 문제 의식 등이 반영된 통합 활동을 구현하였다는 것이 주목할만하다.

문법 영역에서는 세 종류의 성취기준과 4회 결합한 바 있는데, <가문장

아기)를 제시하고 밑줄 친 단어(그곳, 여기, 그것, 그)가 가리키는 대상을 탐색한다거나(1-1 동아(이)), 〈차계기환〉을 제시하고 밑줄 친 단어의 품사를 분류(1-1 천재(노))하는 등 설화 제재를 흥미를 둘 수 있는 텍스트로 제시하였다. 문학과 문법 영역 간 통합 활동이 구현되었다는 점은 반가우나, 텍스트에 대한 이해를 도울 수 있는 학습 활동이 부재하여 학습의 총체성 구현이 이루어지지 못했다는 아쉬움이 남는다. 문학 제재는 작품 자체가 가진 가치와 학습자를 만나게 하는 것이 중요한데, 위와 같이 문법의 성취기준 달성을 위해 이루어지는 학습은 작품 자체의 가치를 사상하기 쉽게 한다.(류수열, 2016: 153-154) 실제로 학습 내용을 살핀 결과, 〈가문장 아기〉나 〈차계기환〉 텍스트를 통해서만 학습할 수 있는 고유한 의미나 문학적 가치 등에 대한 접근보다는 다른 성격의 텍스트를 통해서도 얼마든지 학습 가능한 품사의 파악과 탐색의 학습이 이루어졌음을 확인할 수 있었다. 설화 텍스트의 내용을 온전히 음미하면서도 문학이 아닌 영역과의 화합적 결합을 이룬 통합 활동의 구현이 절실하다.

말하기·듣기 영역이나 쓰기 영역 성취기준과 설화 간의 결합은 없었다.

종합컨대, 2009 개정 시기에 비해 2015 개정 중학 국어 교과서에서는 수록된 설화 제재는 수록 횟수의 증가는 없었으나, 작품의 종류가 증가하였으며, 다양한 성취기준과의 결합을 이루는 변화를 보였다고 할 수 있다.

2. 2015 개정 교육과정 고등학교 『국어』의 설화 제재 활용 양상

〈표 6〉 2015 개정 고등학교 『국어』 수록 설화 제재

구분	출판사	제재명	단원명	제재 활용	성취 기준
1	교학사(김)	설화 제재 활용 없음			

2	금성(류)	구령당당신선비	6. 나답게 읽기 (2) 인물의 삶에서 세상을 읽다	부	5-5
		주몽신화	9. 문학사의 지평에서 (1) 고대-고려 시대의 한국 문학	본	5-3
3	동아(고)	코춘대길	1. 문학의 갈래와 특성 (2) 봄·봄	부	5-1 5-2
		태평한화골계전- 차계기환	8. 국어의 변천과 발전 (2) 우리 말과 글의 현재, 그리고 미래	부	1-6
		월명사, 도술가 배경 설화 (삼국유사)	9. 한국문학의 이해 (1) 제망매가	부	5-3
4	미래엔(신)	설화 제재 활용 없음			
5	비상(박안)	설화 제재 활용 없음			
6	비상(박영)	차계기환	9. 우리 말과 글의 역사 위에서 미래를 보다 (2)우리말의 담화 관습 다시 보기	부	1-6
7	지학사(이)	지귀설화	1. 문학 속으로 (2) 소설과 서사	부	5-1 5-2 5-4
8	창비(최)	설화 제재 활용 없음			
9	신사고(민)	설화 제재 활용 없음			
10	천재(박)	도미의 처(삼국사기)	6. 한국 문학의 이해 (3) 춘향전	부	5-3
11	천재(이)	지귀설화	2. 문학의 특성 (2) 서사	부	5-1 5-2
12	해냄(정)	주몽신화	6. 우리 문학의 숨과 결 (2) 이야기 문학이 걸어온 길	본	5-3 5-4 5-5

2015 개정 고등 『국어』 교과서 12종에서의 설화 제재 활용 양상을 살핀 결과 7종류의 작품이 본제재로는 2회, 부제재로는 8회, 총 10회 활용된 것으로 드러났다. 앞서 살펴보았던 2009 개정 고등 국어에서는 설화 제재가 수

록된 바가 없던 것에 비할 때에, 양적인 측면에서 고무적인 변화를 보였다고 할 수 있다.

추가로 교과서 별 수록 편차를 살펴보면, 많게는 세 편 설화 텍스트를 활용하기도 하고(동아(고)), 적게는 활용하지 않는(교학사(김), 미래엔(신), 비상(박안), 창비(최), 신사고(민)) 수록 편폭을 보였다.

〈표 7〉 2015 개정 고등학교 『국어』 수록 설화 제재별 활용 빈도

구분	제목	본	부	종합	비고
1	구렁덩덩신선비		1	1	
2	도미의 처		1	1	
3	도술가 배경설화		1	1	배경설화
4	주몽신화	2		2	
5	지귀설화		2	2	
6	차계기환		2	2	
7	코춘대길		1	1	
종합	7종	2	8	10	

수록된 제재의 수록 빈도를 중심으로 정리하면 〈주몽신화〉와 같은 신화에서부터 〈구렁덩덩 신선비〉와 같은 민담에 이르기까지 어느 한 제재로의 쏠림이 아닌 다양한 작품, 다양한 하위 갈래가 두루 수록된 것을 알 수 있다. 동일 시기 동일 과정에서 고전 소설의 제재별 수록 빈도를 살펴보면 〈춘향전〉이 12종의 교과서 가운데 7회 수록된 것에 비할 때(황윤정, 2020: 190), 설화는 정전의 위치를 갖는 제재가 아직 형성되지 않았다고 할 수 있겠다. 본 제재로 2회 활용된 〈주몽 신화〉에 주목해볼 수 있겠으나, 횡수가 2회에 불과한 점과 이외의 제재들이 모두 부제재로 활용되고 있어 설화 수록 제재 가운데 마땅한 비교 대상이 없다는 점 등이 판단을 보류하게 한다.

2009 개정 시기와 비할 때, 『국어』 교과서에 수록되는 텍스트가 발생하

있기에 결합하는 성취기준도 증가하였다.

〈표 8〉 설화 제재와 고등 『국어』 성취기준 간 결합 빈도

구분	성취기준	빈도
1	[10국 05-03] 문학사의 흐름을 고려하여 대표적인 한국 문학 작품을 감상한다.	4
2	[10국 05-01] 문학 작품은 구성 요소들과 전체가 유기적 관계를 맺고 있는 구조물임을 이해하고 문학 활동을 한다.	3
3	[10국 05-02] 갈래의 특성에 따른 형상화 방법을 중심으로 작품을 감상한다.	3
4	[10국 05-04] 문학의 수용과 생산 활동을 통해 다양한 사회·문화적 가치를 이해하고 평가한다.	2
5	[10국 05-05] 주제적인 관점에서 작품을 해석하고 평가하며 문학을 생활화하는 태도를 지닌다.	2
6	[10국 01-06] 언어 공동체의 담화 관습을 성찰하고 바람직한 의사소통 문화 발전에 기여하는 태도를 지닌다.	2
총합		16

살펴보면, [05-03] 문학사 관련 성취기준과 빈번히 결합하여 제시되고 있음을 확인할 수 있다. 이때의 제재 활용의 구체적인 모습을 살펴보면, 금성(류)에서는 〈주몽신화〉를 본제재로 제시한 뒤, 영웅의 일대기 구조를 학습 내용으로 제시하며, 설화의 문제와 해결의 반복적 구조, 신화의 특성 등을 학습할 수 있는 활동을 구현한 바 있다. 해냄에듀(정)에서도 또한 〈주몽신화〉를 본제재로 제시한 뒤 신화적 상징적 파악 및 고전 소설 〈유충렬전〉과 연계하여 영웅의 서사 구조를 파악하는 학습 활동을 구성하였다. 곧 설화와 [05-03] 성취기준이 결합할 때에는 서사 문학의 역사를 학습하는 단원 첫 위치에 신화를 배치하고, 그 갈래적 특성을 학습하게 하는 방향으로 나아가는 방식이 보편적이라 할 수 있다. 신화에 서사의 하위 갈래이자 그 시발적 위치라는 두 가지의 교육 내용을 부여하고 있음을 알 수 있다.

[05-01]과 [05-02]의 내용과 형식 간의 관계나 갈래의 특성 관련 성취

기준과 결합하는 경우도 적지 않았다. 동아(고)에서는 민담 <코춘대길>을 부제재로 제시하여 본제재로 다룬 현대소설 <봄봄>과의 비교를 통해 서사를 구성하는 하위 갈래들의 특성을 파악하게 하거나, 설화의 표현 방식과 구조를 파악하게 하는 활동을 구현하였다. 지학사(이)나 천재(이)에서는 공통적으로 <지귀설화>를 부제재로 제시하여 본제재로 다룬 소설과 비교하는 활동을 통해 설화의 구조와 특성을 파악하는 동시에 차이점을 통해 서사 갈래의 특징을 파악하게 하였다. 이처럼 대체로 ‘서사’라는 장르에 대한 학습을 목표로 할 때 소설을 본제재로 배치하고 설화를 부제재로 배치하여 비교를 통해 각각의 갈래의 특성 파악 및 거시적으로는 서사 장르에 대한 학습으로 나아가도록 학습 활동이 구성된 공통적 양상을 보였다.

이외의 설화 제재와 성취기준 간 결합 가운데 유의미한 값의 빈도를 보이는 것은 없으나, 금성(류)에서 <구렁덩덩 신선비>와 [05-05] 문학의 해석 관련 성취기준 간의 결합이 돋보인다. <구렁덩덩 신선비>에서 발생하는 사건들의 의미에 대한 학습자의 주체적인 해석을 요청하고, 등장인물의 인물됨에 대해 평가하는 활동들을 배치하였다. ‘주체적인 관점에서 작품을 해석하고 평가’한다는 성취기준을 충실히 구현하는 활동이면서도, <구렁덩덩 신선비>가 갖는 고유의 의미를 깊이 있게 해석하여 다룬 활동이라 할 수 있다. 실제로 <구렁덩덩 신선비>는 여전히 해석의 여지가 있으며 등장인물들에 대한 평가도 그에 따라 달라질 수 있기에 성취기준과 텍스트 간의 조화 및 학습 활동으로의 구체화가 잘 어우러진 사례라고 할 수 있다. 이와 같은 사례는 설화가 단지 문학사 교육의 제재로서 활용되거나 서사 장르를 학습하게 하는 부수적 성격의 제재로 활용되는 데에 그치지 않고, 텍스트의 개성에 주목한다면 얼마든지 교육적 가치를 꾸려낼 수 있는 제재라는 것을 보여주는 바라 할 수 있다.

말하기·듣기 성취기준인 [01-06]과의 결합 또한 돋보이는데, 두 경우 모두 <차계기환>을 제재로 활용한 것이 공통된 지점이다. 동아(고), 비상(박영)에서 모두 우회적 말하기의 담화 관습을 보여주는 텍스트로 활용되었다.

이와 같은 결합 사례는 설화가 담지하고 있는 내용에 따라 얼마든지 통합 교육의 제재로서 확장성 있게 활용될 수 있음을 보여주는 바라 할 수 있겠다.

종합컨대, 문학사 단원에서 서사 갈래의 흐름을 다루고자 신화를 배치할 때에 <주몽신화>를 선택하는 양상이 드러났고, 이 외 문학의 형식, 구조, 갈래의 교육에서는 부제재로서 설화를 제시하여 소설과의 비교를 통해 소설과 설화가 무엇이 어떻게 다른지를 교육하는 내용을 다루고 있음이 드러났다. 이 외에 우회적 말하기의 제재로 소화담을 제시하는 등의 양상을 발견할 수 있었다. 한계로는 설화 제재가 주로 문학 관련 성취기준과 결합할 때에 주로 문학사와 갈래 관련 성취기준과의 결합이 빈번한 것을 특징으로 꼽아 볼 수 있다. 그러나 2009 개정 시기와 비할 때 설화 제재의 활용은 양적, 질적인 확대를 보인 것은 분명한 바이다.

3. 2015 개정 교육과정 고등학교 『문학』의 설화 제재 활용 양상

〈표 9〉 2015 개정 고등학교 『문학』 수록 설화 제재

구분	출판사	제재명	단원명	제재 활용	성취 기준
1	금성 (류)	조신지몽 (삼국유사)	2. 문학 활동, 어떻게 하는가. (1) 꼼꼼히 읽어 보기	부	2-1 2-2 2-4 2-5
		여량리와 유천리 설화	4. 한국 문학의 내포와 외연 (1)한국 문학의 개념과 다양성	부	3-1 3-5 3-6
		김수로왕 신화 (삼국유사)	5. 한국 문학이 걸어온 길 (2) 서사 문학의 흐름과 특징	본	3-2 3-3 3-4 3-6
		바리데기	5. 한국 문학이 걸어온 길 (2) 서사 문학의 흐름과 특징	부	
		임금님 귀는 당나귀 귀	5. 한국 문학이 걸어온 길 (2) 서사 문학의 흐름과 특징	부	

		가실과 설씨녀 설화 (삼국사기)	6. 문학에 임하는 우리의 태도 (2) 인간다움과 공동체의 문화 발전을 향하여	부	4-1 4-2
2	동아 (김)	구지가와 가락국기 (삼국유사)	3. 한국 문학의 이해 (1) 선사 시대~ 고려 시대의 문학	본	3-3 3-4 3-5 3-6
3	미래엔 (방)	장자못 이야기	3. 한국 문학의 개념과 성격 (1) 한국 문학의 개념과 범위	부	3-1
		주몽신화	4. 한국 문학의 갈래와 흐름 (1) 고대문학	본	3-2 3-3 3-4
		단군신화	4. 한국 문학의 갈래와 흐름 (1) 고대문학	부	
		공무도하가 배경 설화, 황조가 배경설화	4. 한국 문학의 갈래와 흐름 (1) 고대문학	부	3-2 3-3 3-4
4	비상 (한)	정읍사 배경설화 (정인지, 고려사)	3. 한국 문학의 성격 (1) 한국 문학의 개념과 범위	부	3-1
		주몽 신화	4. 한국 문학의 역사 (1) 상고 시대~ 고려 시대의 문학	본	3-3 3-4
		단군 신화	4. 한국 문학의 역사 (1) 상고 시대~ 고려 시대의 문학	부	
		호원 (삼국유사)	4. 한국 문학의 역사 (2) 조선 시대의 문학	부	3-3 3-4
5	신사고 (이)	조신의 꿈	4. 한국 문학의 갈래와 흐름 (2) 서사 갈래의 흐름	본	3-3 3-4
6	지학사 (정)	어미말과 새끼말	3. 한국 문학의 성격 1) 한국문학의 개념과 범위	본	3-1
		김현감호	4. 한국 문학의 흐름 2) 서사 갈래의 흐름	본	3-3 3-4
7	창비 (최)	주몽신화	3. 한국 문학의 성격과 역사 1) 한국 문학의 개념과 특징	본	3-1 3-2

		이야기 주머니	3. 한국 문학의 성격과 역사 1) 한국 문학의 개념과 특징 * 작품 더 읽기	부	
8	천재 (정)	현화가와 배경설화	3. 한국 문학의 갈래와 흐름 1) 서정 갈래의 흐름	도입	3-2 3-3
		조신설화	3. 한국 문학의 갈래와 흐름 2) 서사 갈래의 흐름	부	
		옹소와 며느리바위	4. 한국 문학의 과거와 현재 그리고 미래 (1) 한국 문학의 개념과 범위	본	3-1
		아기장수 설화	4. 한국 문학의 과거와 현재 그리고 미래 (1) 한국 문학의 개념과 범위	감상의 뜰	
9	천재 (김)	나무꾼과 선녀	1. 문학과 삶 1) 문학의 힘	본	1-1
		천지왕본풀이	2. 문학의 수용과 생산 5) 문학과 매체	본	2-3 2-6
		단군신화	3. 한국 문학의 흐름 1) 고려시대까지의 문학	본	3-1 3-3 3-4
		연오랑 세오녀	3. 한국 문학의 흐름 1) 고려시대까지의 문학	부	
		지하국 대적 퇴치 설화	4. 한국 문학의 위상 2) 한국문학과 세계문학	본	3-5
10	해냄 (조)	접동새 설화	3. 한국 문학, 어떻게 이해할까. 1) 한국 문학의 전통과 특징	부	3-1 3-2
		황조가와 배경설화 (삼국사기)	4. 한국 문학이 걸어온 길을 따라서 1) 서정 갈래의 흐름	부	3-3 3-4
		단군 신화	4. 한국 문학이 걸어온 길을 따라서 2) 서사 갈래의 흐름	본	3-3 3-4
		구렁덩덩 신선비	4. 한국 문학이 걸어온 길을 따라서 2) 서사 갈래의 흐름	부	3-3 3-4

2015 개정 시기 고등 『문학』 교과서 10종에서 활용된 설화 제재를 살핀 결과 총 23종류의 작품이 34회 활용된 것으로 드러났다.²⁾ 2009 개정 시기 6

2) 황윤정(2020)에서 설화로 분류한 <감동천지귀신(삼국유사)>는 분류 오류로 파악하여 본

종류의 작품이 18회 활용된 것에 비해 작품 종류는 크게 늘고 활용 횟수는 두 배 가량 증가했다고 볼 수 있다. 2009 개정 시기의 경우 <단군신화>나 <주몽신화>, 특히 <주몽신화>와 같은 한정된 제재에 대한 집중적 활용을 보았다면, 2015 개정 고등학교 『문학』에서는 활용된 작품 종류가 크게 늘고, 더불어 활용 횟수 또한 늘어난 것으로 확인되었다. 아울러 신화와 같은 특정 갈래에 대한 편중이 아닌 전설, 민담 등에 해당하는 설화 제재에 대한 관심 커진 것이 주목할만한 변화이다.

2015 개정 『문학』 교과서 내 소설 제재의 활용을 살펴보면 24종류의 작품이 본제재로 22회, 부제재로 16회 활용된 것에 비할 때(황윤정, 2020: 209-210), 수록 횟수로만 소설과 설화가 비등하게 활용된 것으로 보이나 소설이 본제재로 채택된 경우가 많고, 설화는 부제재로 활용된 경우가 많아, 서사 제재로서의 위상에 어떠한 차이가 있음을 확인할 수 있다.

교과서별 수록 편차를 짚어보면 10종의 교과서 가운데 6편(금성(류))에서 1편(동아(김), 신사고(이))으로 교과서마다 큰 폭의 편차를 보인다. 그러나 설화 제재를 빈번히 채택했다라도 서정 갈래의 학습을 위한 배경 설화의 제공이라던가, 요약적 줄거리의 제시로 그치는 경우가 많아 빈번히 활용한 것이 반드시 유효한 의미를 지닌다고 보긴 어렵다. 개별 작품의 활용 특성에 대해서는 아래 표를 통해 논의하고자 한다.

〈표 10〉 2015 개정 고등학교 『문학』 수록 설화 제재별 활용 빈도

구분	제목	본	부	종합	비고
1	가실과 설씨녀 설화		1	1	
2	공무도하가의 배경 설화		1	1	배경 설화
3	구렁덩덩산신비		1	1	
4	김수로왕 신화(삼국유사)	2		2	

고에서는 제외하였다.

5	나무꾼과 선녀	1		1	
6	단군신화	2	2	4	
7	아기장수 설화		1	1	감상의 뜰 - 요약본 제시
8	어미말과 새끼말	1		1	
9	여랑리와 유천리 설화		1	1	배경설화
10	연오랑 세오녀		1	1	
11	이야기주머니		1	1	
12	임금님 귀는 당나귀 귀		1	1	
13	바리데기 신화		1	1	줄거리
14	정읍사 배경 설화		1	1	배경설화
15	장자못 이야기	1	1	2	
16	점동새 설화		1	1	배경설화
17	조신지몽(삼국유사)	1	2	3	
18	주몽신화	3		3	
19	지하국 대적 퇴치 설화	1		1	
20	천지왕본풀이	1		1	
21	황조가와 배경설화		2	2	배경설화
22	현화가+ 배경설화		1	1	도입
23	호원	1	1	2	
총합		14	20	34	

2009 개정 시기 문학 교과서에 수록된 설화가 〈바리데기〉, 〈단군신화〉, 〈주몽신화〉, 〈구북 여행〉, 〈경문대왕의 귀〉, 〈조신몽〉이었기에 이외의 작품은 2015 개정에서 모두 새롭게 교과서에 진입한 작품들이다. 2009 개정 시기에는 〈단군신화〉(4회)와 〈주몽신화〉(7회)의 활용이 두드러졌는데, 이에 비할 때 이번 시기에는 이 두 작품으로 집중적 수록 현상(단군(4회), 주몽(3회))은 두드러지지 않은 것으로 보인다. 이는 〈주몽신화〉의 제재로서의 활용이 줄

었다기 보다는, 2015 개정 시기에 『국어』 교과서에도 설화 제재가 수록되면서 <주몽신화>를 종종 다루었기에 제재 활용의 반복을 피하기 위한 인과적 현상으로 추정해볼 수 있다.

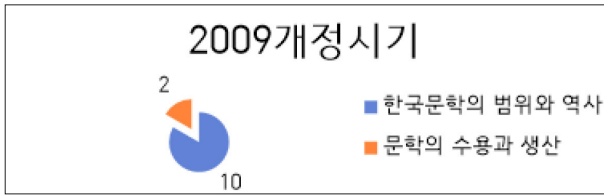
2009 개정 시기에는 『문학』 교과서에서 <바리데기>를 4회 활용했는데, 2015 개정 시기에 있어서는 이와 같은 서사무가의 활용은 줄었다. 건국 신화 또한 중요하게 다룰 필요가 있으나 우리나라의 신화적 자산의 범위가 비좁지 않음을 교육하기 위해서는 서사무가의 제재로서의 활용에 대해 진지하게 고민해볼 필요가 있다. 이외 <구렁덩덩 신선비>, <아기장수>, <이야기 주머니>, <지하대적퇴치>, <호원> 등 다양한 설화 작품의 교과서 진입이 주목할만한 지점이다. 제재의 활용에 대해서는 아래 성취기준과의 결합에서 자세히 논의한다.

〈표 11〉 설화 제재와 고등 『문학』 성취기준 간 결합 빈도

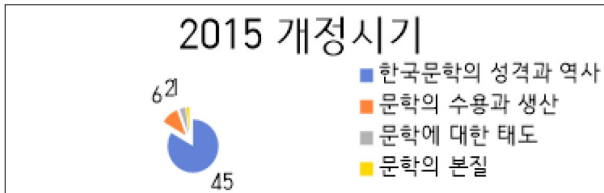
구분	성취기준	빈도
1	[12 문학 03-03] 주요 작품을 중심으로 한국 문학의 갈래별 전개와 구현 양상을 탐구하고 감상한다.	13
2	[12 문학 03-04] 한국 문학 작품에 반영된 시대 상황을 이해하고 문학과 역사의 상호 영향 관계를 탐구한다.	12
3	[12 문학 03-01] 한국 문학의 개념과 범위를 이해한다.	8
4	[12 문학 03-02] 대표적인 문학 작품을 통해 한국 문학의 전통과 특질을 파악하고 감상한다.	6
5	[12 문학 03-05] 한국 문학과 외국 문학을 비교해서 읽고 한국 문학의 보편성과 특수성을 파악한다.	3
6	[12 문학 03-06] 지역 문학과 한민족 문학, 전통적 문학과 현대적 문학 등 다양한 양태를 중심으로 한국 문학의 발전상을 탐구한다.	3
7	[12 문학 01-01] 문학이 인간과 세계에 대한 이해를 돕고, 삶의 의미를 깨닫게 하며, 정서적·미적으로 삶을 고양함을 이해한다.	1
8	[12 문학 02-06] 다양한 매체로 구현된 작품의 창의적 표현 방법과 심미적 가치를 문학적 관점에서 수용하고 소통한다.	1

9	[12 문학 02-01] 문학 작품은 내용과 형식이 긴밀하게 연관되어 이루어짐을 이해하고 작품을 감상한다.	1
10	[12 문학 02-02] 작품을 작가, 사회·문화적 배경, 상호 텍스트성 등 다양한 맥락에서 이해하고 감상한다.	1
11	[12 문학 02-03] 문학과 인접 분야의 관계를 바탕으로 작품을 이해하고 감상하며 평가한다.	1
12	[12 문학 02-04] 작품을 공감적, 비판적, 창의적으로 수용하고 그 결과를 바탕으로 상호 소통한다.	1
13	[12 문학 02-05] 작품을 읽고 다양한 시각에서 재구성하거나 주제적인 관점에서 창작한다.	1
14	[12 문학 04-01] 문학을 통하여 자아를 성찰하고 타자를 이해하며 상호 소통하는 태도를 지닌다.	1
15	[12 문학 04-02] 문학 활동을 생활화하여 인간다운 삶을 가꾸고 공동체의 문화 발전에 기여하는 태도를 지닌다.	1
종합		54

2009 개정 시기 설화 제재와 ‘한국 문학의 범위와 역사’ 관련 성취기준 간 결합 사례가 10건, ‘문학의 수용과 생산’ 관련 성취기준 간의 결합이 2건 이었던 것에 비할 때, 2015 개정에서는 설화 제재와 다양한 성취기준이 결합 하였으며, 결합한 횟수 또한 총 54회로 4배 이상 증가하였음을 확인할 수 있다. 설화 제재의 채택이 증가하며 이어진 결과이다. 구체적인 면모를 살펴보면, [문학 03] 한국 문학의 성격과 역사 관련 성취기준과의 결합이 45회로 압도적인 빈도를 보였으며, 이외에는 [문학 02] ‘문학의 수용과 생산’ 관련 성취기준과의 결합이 6회, [문학 04] ‘문학에 대한 태도’ 관련 성취기준과의 결합이 2회, [문학 01] ‘문학의 본질’ 관련 성취기준과의 결합이 1회이다. 2009 개정 시기와 2015 개정 간 설화 제재와 성취기준 간의 결합 양상의 변화를 그림으로 살펴보면 다음과 같다.



〈그림 1〉 2009 개정 시기 설화와 성취기준 간 결합 양상



〈그림 2〉 2015 개정 시기 설화와 성취기준 간 결합 양상

첫째로는 2009 개정 시기 당시 설화와의 결합이 없었던 ‘문학에 대한 태도’와 ‘문학의 본질’ 관련 성취기준과도 2015 개정에 이르러서는 결합을 보였다는 점에서 설화의 교육 제재로서의 가능성을 확인할 수 있다. 또한 ‘한국 문학의 성격과 역사’나 ‘문학의 수용과 생산’ 관련 성취기준과의 결합 또한 양적으로 크게 늘었기에 이전 시기에 비할 때 설화 제재의 활용 정도가 커졌다고 할 수 있다. 다만, ‘한국 문학의 성격과 역사’ 관련 성취기준과의 빈도 높은 결합은 제재 활용의 편중성으로 그 한계를 지적해볼 수 있다. 설화를 제재로 하여서는 ‘문학의 본질’이나 ‘문학의 수용과 생산’ 관련 성취기준을 현대 문학을 제재로 할 때만큼 적극적으로 구현하기 어렵다는 인식을 엿볼 수 있다.

성취기준 간의 결합에서 가장 많은 결합을 보인 [문학 03] 성취기준과의 결합 사례를 구체적으로 살펴보면, ‘문학의 역사’ 가운데 ‘서사 문학의 역사’를 다룰 때에 신화를 제재로 배치하는 것이 설화 활용의 보편적인 양상인 것으로 드러났다. 『국어』 교과서와 유사하게 신화의 특성을 묻고, 소설과의 비

교를 통해 설화의 특성을 파악하게 하는 학습 활동이 주를 이루었다. ‘서정 문학의 역사’를 다룰 때도 설화를 제재로 활용하는 양상을 발견할 수 있었는데, 배경 설화가 있는 서정 작품(〈공무도하가〉, 〈정읍사〉, 〈접동새〉, 〈황조가〉)이 제재로 제시되었을 때 작품에 드러난 정서의 파악을 효과적으로 도울 수 있는 보조적 수단으로 제시되는 경우가 많았다.

[03-01] ‘한국 문학의 개념과 범위의 이해’ 관련 성취기준과 설화가 결합할 때에 〈장자못 이야기〉, 〈어미말과 새끼말〉, 〈이야기 주머니〉와 같은 설화를 제시한 뒤 이와 같은 구비문학이 문학인 까닭을 묻는 활동이 구현되어 있는 경우를 발견할 수 있었다(미래엔(방), 지학사(정)). 발문에 따라 차이가 있으나, 구비문학이 문학의 범위에서 어떠한 경계에 놓여 있다는 인식이 드러나는 바이다. [03-02]의 한국 문학과 외국 문학의 비교 관련 성취기준을 다룰 때에 〈지하국대적퇴치〉를 제시하며 설화의 변이성 및 광포성에 대한 학습 활동을 구현하는 사례(천재 김)나, [03-06] 지역 문학 관련 성취기준을 구현할 때에 〈여랑리와 유천〉을 제시하며 지역 문학의 특수성과 보편성을 묻는 사례 등을 통해 한국 문학의 대표성이나 전통과 같은 추상적 가치를 대변할 수 있는 제재로 설화를 활용함을 확인할 수 있다. 설화 제재와 [문학 03] 관련 성취기준 간 결합의 양상을 종합하면, 하위 성취기준이 문학사 관련인 경우 신화 제재를 활용하는 것이 일반적이고, 한국 문학의 개념이나 전통 관련 성취기준과 결합할 때는 기타의 설화들을 활용하는 것으로 드러났다.

[문학 02] 문학의 수용과 생산 관련 성취기준과 결합한 사례를 살펴보면 〈조신몽〉을 소설 〈구운몽〉과 함께 제시하며 ‘꿈’이라는 소재에 주목하여 소설과의 차이를 파악하게 한다거나(금성(류)), 〈천지왕본풀이〉를 이를 재구성한 웹툰 작품과 함께 제시하며 매체에 따른 표현 방식의 차이에 대해 주목하게 하는 활동들을 살필 수 있었다.(천재(김)) 동일한 서사가 다양한 장르로 표현될 때 반드시 달라지는 지점이 있는데, 설화의 재창작이 빈번하게 이루어지고 있음에 주목하고 이를 ‘문학의 수용과 생산’ 관련 성취기준과 결합한

것이다.

이외에 [문학 01]이나 [문학 04] 성취기준과 설화가 결합된 사례가 적지만 존재하는 바, 2015 개정 『문학』 교과서 내 설화 제재의 활용 또한 양적인 확대와 질적인 확장을 이루어냈다고 할 수 있다.

IV 중·고등 국어과 교과에서 설화 제재 활용의 방향 탐색

1. 제재 활용의 연속성

〈표 12〉 중학교, 고등학교 국어과 교과서 간 설화 공통 제재

중학교 국어	고등학교 국어	고등학교 문학
닭 타고 가면 되지	차계기환	
주몽신화	주몽신화	주몽신화
	구렁덩덩신선비	구렁덩덩신선비

중학교 『국어』, 고등학교 『국어』, 고등학교 『문학』에서 활용된 제재들 가운데 공통된 제재들을 추려 보면, 위와 같다. 중학교 『국어』와 고등학교 『국어』 간 공통 제재는 〈차계기환(닭 타고 가면 되지)〉과 〈주몽신화〉이다. 중학교에서 〈차계기환〉은 주로 문법 영역의 성취기준과 결합하여 품사의 종류와 의미를 파악을 학습할 수 있는 제재로 제시되었다. 고등학교 국어에서 〈차계기환〉은 화법의 영역에서 우회적 말하기를 보여준 제재로 활용되었다. 서로 다른 학년군, 다른 영역, 다른 성취기준에서 같은 제재를 활용했다는 점에서 제재의 수직적이고 수평적인 활용이 돋보인다. 제재가 가진 친근함을 바탕으로 학습자의 학습 경험을 입체적으로 연계하는 데 활용했다고 할 수 있다.

고등학교 『국어』와 『문학』 간 공통된 설화 제재는 〈구렁덩덩 신선비〉와

〈주몽신화〉이다. 금성(류)에서 출판한 고등학교 『국어』에서 〈구렁덩덩 신선비〉는 “[10국 5-5] 주체적인 관점에서 작품을 해석하고 평가하며 문학을 생활화하는 태도를 지닌다.”의 성취기준과 결합하여 사건의 의미에 대한 주제적 해석과 등장 인물에 대한 평가 수행을 학습 활동으로 구현한 바 있다(금성(류), 2019: 220-223). 해냄에듀(조)의 『문학』 교과서에서 〈구렁덩덩 신선비〉는 ‘[12 문학 03-03] 주요 작품을 중심으로 한국 문학의 갈래별 전개와 구현 양상을 탐구하고 감상한다.’와 ‘[12 문학 03-04] 한국 문학 작품에 반영된 시대 상황을 이해하고 문학과 역사의 상호 영향 관계를 탐구한다.’의 성취기준과 결합하고 있어 『국어』 교과서에서 보여준 성취기준과의 결합에서 차이가 있다. 『문학』에서는 본제재로 제시된 〈단군신화〉와의 공통적 화소를 찾고, 전승자의 태도와 전승 범위에 따라 신화와 민담의 차이를 탐색하는 활동을 구현하였다(해냄에듀(조), 2019: 218). 이와 같은 〈구렁덩덩 신선비〉 제재의 다양한 활용은 이 작품이 전통적인 설화 제재 배치의 방법으로 활용될 수 있음은 물론, 문학작품의 해석과 평가 관련 성취기준과 같은 성취기준과도 결합되어 활용될 수 있음을 보여준다.

무엇보다 주목할만한 것은 중·고등 국어과 교과서에서 두루 활용된 설화 제재인 〈주몽신화〉이다. 살펴보았듯 중학교와 고등학교의 교과서에서 〈주몽신화〉는 본제재로서 6회, 부제재로서 1회 활용된 바 있다. 중학교에서는 읽기 영역의 요약하기 관련 성취기준과 빈번한 결합을 보였고, 고등학교 『국어』에서는 문학사 관련 성취기준, 고등학교 『문학』에서는 문학사 및 한국 문학의 개념 관련 성취기준과 결합하여 제시되었다. 이는 〈주몽신화〉가 중학교에서부터 고등학교에 이르기까지 두루 쓰일 수 있는 교육적 활용도가 큰 제재임을 의미한다. 학교급 별로 제시할 수 있으면서도 결합하는 교과 영역, 혹은 성취기준 등을 달리할 수 있는 교육 경험의 연속성을 제공할 수 있는 성격의 제재라는 것이다.

〈표 13〉 중·고등학교 국어과 교과서에서 〈주몽신화〉와 성취기준의 결합

〈주몽신화〉	(9국 02-03) 읽기 목적이나 글의 특성을 고려하여 글 내용을 요약한다.
	(10국 05-03) 문학사의 흐름을 고려하여 대표적인 한국 문학 작품을 감상한다.
	(10국 05-04) 문학의 수용과 생산 활동을 통해 다양한 사회·문화적 가치를 이해하고 평가한다.
	(10국 05-05) 주제적인 관점에서 작품을 해석하고 평가하며 문학을 생활화하는 태도를 지닌다.
	(12 문학 03-01) 한국 문학의 개념과 범위를 이해한다.
	(12 문학 03-02) 대표적인 문학 작품을 통해 한국 문학의 전통과 특질을 파악하고 감상한다.
	(12 문학 03-03) 주요 작품을 중심으로 한국 문학의 갈래별 전개와 구현 양상을 탐구하고 감상한다.
	(12 문학 03-04) 한국 문학 작품에 반영된 시대 상황을 이해하고 문학과 역사의 상호 영향 관계를 탐구한다.

이와 같은 공통 제재나 교과서 구현 사례들을 범례 삼아 설화는 정전 수준의 작품을 제재로 적극 활용하여 보다 다양한 성취기준과의 결합을 도모해야 할 것이다. 2009 개정 시기에 비할 때 2015 개정 교과서의 경우 설화 수록 제재도 늘었으며, 이에 맞추어 결합한 성취기준의 종류도 늘어 비교적 다양한 성취기준과 결합했다고 할 수 있다. 그러나 앞서 언급했듯, 여전한 국문학사 관련 성취기준과의 결합 빈도가 높은 것은 설화, 특히 신화를 과거의 문학을 구성했던 작품으로 보는 것이며, 이런 방식의 배치가 지속된다면 학습자는 설화를 과거에 놓여 움직이지 않는 기념비적 텍스트로 수용할 가능성이 크다. 설화가 학습자와 지금 여기에서 생동하기 위해서는 새로운 성취기준과의 결합을 도모해나갈 필요가 있을 것이다. 2015 개정에 많지는 않지만 시도된 바 있는 ‘문학의 본질’ 관련 성취기준이나 ‘문학에 대한 태도’ 관련 성취기준을 단원으로 구현할 때 설화 제재를 활용한 사례를 참고하여, 설화 제재와 성취기준 간 결합이 나아갈 바에 대해 꾸려볼 수 있다. 천재(김) 『문학』에서는 〈나무꾼과 선녀〉를 본제재로 내세워, 〈나무꾼과 선녀〉의 천상계와 지상계로 나뉜 구조를 문학의 본질 가운데 인식적 기능과 연결하여 학습 활동을 구현했다. 또한 작품 안에서 나무꾼이 금기를 어기는 이유를 문학

이 삶의 의미를 깨닫게 해준다는 것과 연결하여 학습 활동 구현함으로써 문학의 인식적 기능에 대한 교육이 설화 작품을 통해 가능함을 보여주었다(천재(김), 2019: 16-22). 이와 같이 구비문학의 고유한 특성에 대한 진지한 접근을 통해 적절한 성취기준과 결합한 사례를 참고할 수 있다.

2. 제재 활용의 적절성

모든 문학 작품의 교과서 수록에 교육적 가공이 수반될 수밖에 없겠으나, 연구 성과에 비추어 볼 때 모호한 바나 적절하지 않은 활용에 대해서는 경계할 필요가 있다. 설화의 경우, 조심스러운 지점은 신화, 전설, 민담의 갈래 구분의 문제로 교과서에서 다루기 모호하며 논쟁적인 측면이 있다. 또한 설화 자체의 서사적 위상에 대해서도 개별 작품의 문학적 성취와 무관하게 소설에 비추어 격하되어 평가되는 바가 종종 있어 이에 대한 활용에 유의를 더할 필요가 있다.

고등학교 『문학』 천재(김)에서 〈연오랑 세오녀〉를 부제재로 제시하며, 이를 전설에 속한다고 안내한 바 있다(천재(김), 2019: 160). 〈단군신화〉와 비교하여 읽으며 전설 갈래의 특징을 파악하는 것이 학습 활동의 요지이다. 그런데 〈연오랑 세오녀〉는 전설로 단언하기 어렵다. 신화적 세계관의 전설적 전환을 보여주는 설화로, 신화적 서사 원리와 전설적 역사성을 공유하기에, 한편으로는 신성하고 한편으로는 역사적 사실에 부합한다.(강등학·강진옥·김기형·김현선·박경신·신동훈 외, 2011: 124) 곧 완전히 신화라 하기도, 완전히 전설이라 하기도 어려운 텍스트라는 것이다(황윤정, 2019: 336).

이와 같은 특정 텍스트의 갈래 제시에 대한 문제는 설화의 하위 갈래 분류법에 대한 논란으로 나아간다. ‘전승자의 대상을 대하는 태도’, ‘주인공의 성격과 행위’, ‘이야기의 요소들’, ‘전승의 범위’ 등을 기준으로 하여 ‘신화’, ‘전설’, ‘민담’ 세 가지로 그 하위 갈래를 나누는 것이 보통이지만, 이를 두고 모두 ‘옛날 이야기’라는 차원에서 일분법이 적합하다는 의견에서부터 신화

는 여타의 설화와 현격히 다르다는 차원에서 이분법을 주장하는 의견, ‘동물담, 신이담, 일반담, 소화, 형식담’의 5분법, 중심인물의 성격과 서사적 전개 구조를 기준으로 한 6분법, 내용에 따른 9분법 등등으로 논의가 갈린다(임재해, 1983). 학계의 모든 사정을 교육과정에 반영할 수 없기에 암묵적으로 삼분법을 택하여 학습자에게 제시할 수는 있겠으나, 여전히 <연오랑 세오녀>와 같이 갈래 귀속이 애매한 작품들을 삼분법 안에 여과 없이, 혹은 중첩 없이 제시할 수 있겠는가의 문제가 남게 된다. 그렇다면 학습자들에게 이와 같은 갈래 구분의 문제에 대해 어떠한 방식으로 제시하는 것이 가장 오류가 적고 현명한 방법인지에 대한 숙고로 나아가야 할 것이다. 작품마다의 하위 갈래를 교과서가 직접 지정하고 제시하는 것이 아닌 삼분법 기준으로 하위 갈래의 주요 특징을 제시하고 학습자 스스로 작품의 갈래 귀속을 설정하거나, 볼프강 카이저의 논의(Kayser, 1948/1990)와 같이 ‘신화적’, ‘민담적’, ‘전설적’ 등의 스펙트럼 안에서 갈래적 지향을 고민하게 하는 방법이 있을 수 있다.

『문학』 금성(류) ‘2. 문학 활동, 어떻게 하는가. (1) 꼼꼼히 읽어 보기’에 서는 <조신지몽>을 부제재로 제시하고 <구운몽>과 견주어 읽는 활동을 구현한 바 있다. ‘꿈’이라는 유사한 소재를 중심으로 두 작품의 내용의 차이를 정리하게 한 뒤, 두 작품 가운데 어느 이야기가 주제를 더 설득력 있게 전달하는지 토론해보는 활동을 제시하였다(금성(류), 2019: 57). 설화를 제재로 하여 풍요롭게 활용하는 것은 고무적인 일이지만, 여기서 소설과 설화를 견주는 방식에 대해서는 고민해볼 필요가 있다. 제시된 발문은 학습 활동의 의도된 답이 무엇이건 간에 소설과 설화가 주제를 전달하는 설득력을 중심으로 어떠한 우열 관계를 형성할 수 있다는 것을 학습자들에게 암시한다. 학습자가 어떠한 근거를 들어 소설이나 설화로 답하는 과정에서 소설과 설화 사이에 선택이 발생하게 되고 그 결과는 선택된 갈래가 주제 설득력이 더 좋다는 결론으로 이어지게 된다는 것이다. 주제를 설득력 있게 전달하는 것이 좋은 서사라는 우위적 가치관이 이미 설정되어 있고, 여기에 소설과 설화라는 선

택지를 주어 우열을 매기도록 하는 것이 적절한 학습 활동일지 돌이켜볼 필요가 있다.

같은 책의 '5. 한국 문학이 걸어온 길 (2) 서사 문학의 흐름과 특징'에서는 <우리 임금님 귀는 당나귀 귀>를 부제제로 제시한 뒤, 소설 <이생규장전>과 '사건과 인물 심리 묘사의 구체성', '사건 전개와 인과성'을 비교하는 활동을 구현하였다. 이를 바탕으로 소설이 설화에 비해 더 발전된 서사 갈래라고 하는 이유를 설명해보는 활동이 이어졌다(금성(류), 2019: 235). 소설과 설화의 차이를 비교하는 기준으로 '사건의 인물 심리 묘사의 구체성'과 '사건 전개의 인과성'이라는 기준을 제시하여 주고 이를 바탕으로 소설과 설화의 서사적 세련도 측면의 우열 관계를 설명하라는 과정으로 학습 활동이 구성된 것인데, 여기서 <이생규장전>의 경우 '사건 전개의 인과성'으로 설명하기에 다소 어려움이 있는 '전기 소설'이다. 뿐만 아니라 <이생규장전>은 <우리 임금님 귀는 당나귀 귀>와 서사적 소재의 공통적인 지점이 협소하다. 두 서사 모두를 아우를 수 있는 공통적 소재가 있는 설화를 제재로 활용했을 때 보다 효율적인 교육 경험의 제공이 가능할 것이다.

무엇보다 발문에서 소설이 설화보다 더 발전된 서사 갈래라고 단정하는 점은 돌이켜볼 필요가 있다. '사건이나 인물 형상의 상징성', '서사 구조의 단단함', '사건 전개의 기발함' 등이 두 서사를 설명할 수 있는 기준이 되었다면, 소설이 설화보다 더 발전된 서사 갈래라고 하는 이유를 설명하라는 발문은 달라질 수밖에 없었을 것이다. 곧 과연 이와 같은 기준이 학습자로 하여금 소설과 설화를 동등한 서사 갈래로 두고 관찰할 수 있게 하는 잣대가 되는가, 소설이 설화보다 더 발전된 갈래라고 단정할 수 있는가, 서로 다른 갈래를 두고 그 서사적 특성의 우열을 가르게 하는 것이 학습 활동으로 제시될 필요가 있겠는가 등의 논쟁이 야기될 가능성이 있다. '서정'이 향가, 한시, 시조, 낭만시, 리얼리즘시 등 여러 성향의 갈래 각각이 고유의 빛깔을 가지고 모여 하나의 장르를 형성하고, 그리하여 어느 갈래가 더 발전된 갈래이냐고 묻지 않듯, 고전 소설과 현대 소설 가운데 어느 것이 더 발전된 서사 갈래이

냐고 묻지 않듯, 설화에 대해서도 설화가 소설로 나아가는 과정적 성격의 서사가 아닌 고유의 특성을 지닌 하나의 서사 갈래임을 인정할 필요가 있다는 것이다.

3. 제재 활용의 탁월성

그간 설화가 교육 제재로서 적극적으로 활용되어오지 않았던 바, 잘 짜여진 교육 내용과 학습 활동은 지금과 같이 설화의 채택이 늘고 있는 상황에서 훌륭한 범례가 되어줄 수 있다.

문학 천재 (김)에서는 <지하국 대적 퇴치 설화>를 본제재로 제시하고 몽고의 ‘뷰라트족 설화’의 요약본을 부제재로 제시한 뒤, 두 이야기의 공통적인 이야기 요소 탐색, 두 이야기의 주인공이 시련을 극복하는 과정에서 나타나는 공통점의 탐색, 유사한 이야기가 서로 다른 나라에서 향유되는 까닭에 대한 탐색을 학습 활동으로 제시하고 있다. “[12 문학 03-05] 한국 문학과 외국 문학을 비교해서 읽고, 한국 문학의 보편성과 특수성을 파악한다.”는 성취기준과 결합한 활동으로, <지하국 대적 퇴치 설화> 중 여인이 무사에게 중첩된 시련을 차례로 극복하는 방법을 알려주는 대목에서 구술자의 ‘잊어버리기’ 대목을 제시한 뒤,³⁾ 구술할 내용을 잊어버리는 상황이 벌어지는 이유에 대한 탐색, 서사 중 ‘개’와 ‘새’ 다음 등장할 만한 동물과 던져줄 물건에 대한 상상, 그것의 배열과 만든 이야기의 구연 등을 학습 활동으로 제시하였다. <뷰라트족 설화>와 건주는 활동의 경우 설화의 보편성과 특수성이라는 고유한 지점을 학습자들에게 잘 전달해줄 수 있는 활동으로 구현했다고 할 수 있다. 또한 <지하국 대적 퇴치> 설화와 관련된 일련의 활동들은 설화 갈래의 고유한

3) <여인은 재차 “정 그렇다면 이렇게 해 주십시오, 최초의 대문을 들어갈 때 개에게 떡을 던져 주십시오, 개가 그것을 먹고 있는 동안 들어가면 됩니다. 다음 대문을 지키는 새에게는 콩을 던져 주십시오, 또 다음 대문을 지키는 (이하 잊어버렸음.)”이라며 이렇게 던져줄 물건 열두 가지를 알려 줬다.>

특성을 잘 설명해낸 활동이라 할 수 있다. 다른 서사 갈래들과 견줄 때 설화의 가장 고유한 지점이라 할 수 있는 구비적 전승의 특성 및 이 과정에서 발휘되는 각편의 생산력 등에 학습자들이 직접 참여할 수 있도록 흥미로운 활동을 짜임새 있게 구현했다고 할 수 있다.

작품 자체에 대한 해석도 진지하다. 위와 같은 ‘목표 학습’이나 ‘적용 학습’ 이전의 ‘내용 학습’ 부분에서 무사가 시련을 극복할 수 있었던 까닭에 대해 무사의 초월적 능력이나 서사의 환상성에 기대는 것이 아니라, 학습자들이 무사의 성격을 중심으로 찾을 수 있도록 이끄는 것 또한 주목할만하다. 설화에 접근할 때에 환상성이나 비논리성, 우연성으로 접근하지 않고, 언중(言重)이 중요하게 여기는 인간적 가치를 중심으로 독해하도록 하고 그것을 표현할 수 있도록 이끄는 발문이 돋보인다.

설화는 서사 장르를 구성하고 있는 하나의 하위 갈래이면서도, 소설 제재와 견줄 때 교육 제재로 비등하게 활용되지 못해왔고, 서사적으로 세련되지 못한 초창기의 서사로 인식되어 왔다. 설화를 교육 제재로 활용할 때에 위의 활동과 같이 설화의 구비 전승적 특성, 그것이 낳을 수 있는 독특한 창의성이나 언중이 소중하게 여기는 인간적 가치의 발견, 켜켜이 쌓임으로써 구현된 구조적 견고함 등을 고려할 필요가 있다. 설화를 독립적인 하나의 서사 갈래로 인정하고, 독자적 특성을 교육 내용으로 가공하여 제재로써 활용해나갈 필요가 있을 것이다.

V. 나오며

본고에서는 설화 교육의 현재를 점검하고 미래를 구상하기 위해 2009 개정 교육과정 중·고등 국어과 교과서의 설화 수록 제재 현황에 비교하여 2015 개정 교육과정 중·고등 국어과 교과서의 설화 수록 제재 현황 및 활용

을 살펴보았다. 그 결과 설화 제재는 양적 증가와 질적 개선을 이루어낸 것으로 드러났다.

중학교 『국어』 교과서에서는 수록되는 텍스트의 종류가 늘어 교육 제재로서의 다양성을 확보하였으며, 무엇보다 통합 교육의 제재로의 가능성을 보여주었다고 할 수 있다. 그 가운데 특히 읽기 영역의 요약하기 관련 성취기준과의 결합 친연성은 2009 개정 시기에 이어 2015 개정에서도 지속되고 있는 것으로 드러났다.

고등학교 『국어』 교과서에서는 2009 개정 교육과정 시기에 수록된 제재가 없던 것에 비해 때, 다양한 설화 제재의 선택과 수록을 확인할 수 있었으며, 이에 성취기준과의 결합 또한 발생하였다고 할 수 있다. 대체로 문학 영역 성취기준, 그 가운데 문학사 관련 성취기준과의 결합 빈도가 가장 높았고 인과적으로 <주몽신화>와 같은 신화 작품들이 선택되어 수록됨을 확인할 수 있었다. 이외 중학교에서 문법 영역 성취기준과 결합한 바 있는 <차계기환>이 화법 영역 성취기준과 결합한 것이 주목할만한 지점이다.

고등학교 『문학』 교과서에서는 이전에 비해 두 배 가량 늘어난 수록 제재의 종류 및 성취기준과의 결합을 짚어볼 수 있다. 특히 신화 제재의 채택이 집중되었던 직전 교육 과정에 비해 다양한 설화 제재가 교과서로 진입한 것을 확인할 수 있었으며, 결합하는 성취기준의 종류 또한 이에 따라 확대된 것을 확인할 수 있었다. 직전 교육과정과 유사하게 문학사 관련 성취기준과의 결합이 두드러지되, ‘문학의 수용과 생산’이나 ‘문학에 대한 태도’ 관련 성취기준과 결합한 설화 제재를 확인할 수 있었다.

종합적으로 2015 개정 국어과 교과에 있어서 설화 제재의 수록과 활용은 큰 폭으로 증대된 바 있다. 이를 기반으로 하여, 앞으로의 설화 제재는 보다 입체적인 활용으로 나아갈 필요가 있다. 살펴본 결과 <주몽신화>가 중학교와 고등학교의 공통 제재로 활용된 것으로 드러났다. 그러면서도 성취기준과의 결합을 학교급별로, 혹은 교과별로 다르게 하고 있어, 학습자로 하여금 공통 제재를 중심으로 연속적인 성격의 학습 경험을 이루게 할 수 있을

것으로 기대된다. 이와 같이 다양한 제재의 활용과 동시에, 하나의 제재를 여러 성취기준과 결합하여 제공하는 것으로 교육 경험의 연속성을 강화해 나갈 필요가 있다. 뿐만 아니라 제재를 적절히 해석하여 제시할 필요가 있다. 학계의 연구 성과를 모두 교육 현장에 반영할 수는 없겠으나, 학습자의 사고의 발현을 방해할 수 있는 정보의 제시에는 신중할 필요가 있다. 무엇보다 설화에 적절한 교육 내용이 마련되고 이것이 탁월한 학습 활동으로 구현될 필요가 있을 것이다. 구비문학의 적층적 특성이나, 언중이 소중히 여기는 가치의 구조적 형상화와 같은 고유한 특성이 온전히 발휘될 수 있는 교육 내용이 마련되어야 할 것이다.

설화 교육의 총체적인 양상을 살펴보기 위해서는 초등학교 국어 교과서에서 설화를 다루는 양상까지 함께 살폈어야 한다. 이를 통해 초등학교, 중학교, 고등학교 국어 교과서의 설화에 대한 관점, 설화 공통 제재에 대한 탐색 및 교육 경험의 수직, 수평적 연계성⁴⁾(천경록, 2016: 159)에 대한 논의하고자 하였으나, 본고에서는 미처 논의하지 못했다. 이후의 논의를 기약하는 바이다.

* 본 논문은 2020.8.8. 투고되었으며, 2020.8.21. 심사가 시작되어 2020.9.10. 심사가 종료되었음.

4) '연계성'은 "학습자 교육 경험의 상호 연결성"을 말하는 것으로 크게 수직적 연계성과 수평적 연계성으로 나누어 이해된다. 수직적 연계성은 학습자 교육 경험을 종적으로 연결하는 것으로 계열성, 계속성 등과 같은 개념이며, 수평적 연계성은 교과 간, 영역 간 교육 내용을 횡적으로 연결하는 것으로, 통합성 개념과 긴밀한 관련을 맺는다. 초등학교에서 배우는 제재가 중학교에서 배워야 할 것보다 어렵다든가, 반대로 중학교에서 배우는 제재가 초등학교에서 배웠던 것보다 쉽다든가 하는 경우 등이 연계성과 관련하여 우선 발생할 수 있는 쟁점의 사례이다. 경계, 또는 접점에서 시선을 확장하여 전체적인 교육 내용의 체계를 조망해 볼 경우 쟁점의 범위 역시 더욱 넓어지게 된다.

참고문헌

1. 교과서

- 고형진·김찬기·김유범·민준홍·신현암·고영호·김부연·김영은(2019), 『고등학교 국어』, 서울: 동아출판.
- 김동환·김에스터·김정우·김태석·박진호·조희정·주영민(2019), 『고등학교 문학』, 서울: 천재교과서.
- 김동환·박정하·이상옥·신장우·안은희·주영민·박진호(2019), 『고등학교 국어』, 서울: 교학사.
- 김진수·이경옥·박채형·이경숙·박현숙·박수진·강양희·박상희·정대승·김봉규·오경준·강송연(2018), 『중학교 국어 1-1, 1-2』, 서울: 비상교육.
- 김진수·이경옥·박채형·이경숙·박현숙·박수진·강양희·박상희·정대승·김봉규·오경준·강송연(2019), 『중학교 국어 2-1, 2-2』, 서울: 비상교육.
- 김진수·이경옥·이현옥·이경숙·박현숙·강양희·류문숙·박상희·정대승·김봉규·오경준·강송연(2020), 『중학교 국어 3-1, 3-2』, 서울: 비상교육.
- 김창원·김성룡·최지현·윤성원·정래필·김명중·김덕근·김영문·이돈우·모팔원·김형주·임한성(2019), 『고등학교 문학』, 서울: 동아출판.
- 남미영·허철구·공규택·김아진·류상하·박경하·박미영·백덕현·양연규·여의기·이푸르니·임성규·임영규·전혜옥·정태기·정형근·최주옥·황재진(2019), 『중학교 국어 2-1, 2-2』, 서울: 교학사.
- 남미영·허철구·공규택·김아진·류상하·박경하·백덕현·양연규·여의기·이푸르니·임성규·임영규·전혜옥·정태기·정형근·황재진(2018), 『중학교 국어 1-1, 1-2』, 서울: 교학사.
- 남미영·허철구·공규택·박미영·백덕현·양연규·임성규·정태기·정형근·최주옥·황재진(2020), 『중학교 국어, 3-1, 3-2』, 서울: 교학사.
- 노미숙·주진택·김호태·신해연·황희중·소정섭·장선영·고은정·이지애·이현정(2020), 『중학교 국어 3-1, 3-2』, 서울: 천재교육.
- 노미숙·주진택·안수진·김호태·신해연·황희중·소정섭·장선영·강영미·류신행·노수경(2018), 『중학교 국어 1-1, 1-2』, 서울: 천재교육.
- 노미숙·주진택·안수진·김호태·신해연·황희중·소정섭·장선영·류신행·노수경·고은정(2019), 『중학교 국어 2-1, 2-2』, 서울: 천재교육.
- 류수열·송경석·박건호·권순정·김효정·임호원·김소현·김지상·강문식·강지영·김용현(2019), 『고등학교 국어』, 서울: 금성출판사.
- 류수열·양지식·유성갑·김미영·소래섭·이지선·권혁원·이용숙(2019), 『고등학교 문학』, 서울: 금성출판사.
- 류수열·전명재·이동민·최동진·정지영·강호정·나미나·박인규·박수현·김민선(2019), 『중학교 국어 2-1, 2-2』, 서울: 금성출판사.

- 류수열·전명재·이동민·최동진·정지영·강호정·박용진·나미나·박인규·박수현(2020), 『중학교 국어 1-1, 1-2』, 서울: 금성출판사.
- 류수열·전명재·이동민·최동진·정지영·강호정·박용진·나미나·박인규·박수현(2018), 『중학교 국어 1-1, 1-2』, 서울: 금성출판사.
- 민현식·유성호·이은희·민병곤·홍근희·김혜정·박기범·박재현·서명희·김철희·김형수·이지은·정글(2019), 『고등학교 국어』, 서울: 좋은책 신사고.
- 박안수·임송본·안병만·이남희·강정환·강호영·김중수·신승은·이규연·이석중·이성수·이영발(2019), 『고등학교 국어』, 서울: 비상.
- 박영목·정호웅·이승환·성난주·안순숙·임지은·남영민·예가현·배재성·이정분·전보영(2018), 『중학교 국어 1-1, 1-2』, 서울: 천재교육.
- 박영목·정호웅·이승환·성난주·안순숙·임지은·남영민·예가현·배재성·이정분·전보영(2019), 『중학교 국어 2-1, 2-2』, 서울: 천재교육.
- 박영목·정호웅·이승환·성난주·안순숙·임지은·남영민·예가현·배재성·이정분·전보영(2020), 『중학교 국어 3-1, 3-2』, 서울: 천재교육.
- 박영목·정호웅·천경록·양기식·전은주·조선희·김수학·박의용·서우중·이세영·이혜진·하고운(2019), 『고등학교 국어』, 서울: 천재교육.
- 박영민·박형우·김기열·김영민·김지영·박경희·정미경·조성만(2019), 『고등학교 국어』, 서울: 비상.
- 방민호·박현수·황재문·정우상·조성임·윤나라(2019), 『고등학교 문학』, 서울: 미래엔.
- 신유식·이필규·박종석·전경원·전여경·윤인희·이호승·최희윤·호지은·황재진(2019), 『고등학교 국어』, 서울: 미래엔.
- 신유식·정미선·김영찬·전경원·윤인희·박선주·김정희·이은화·나단비(2020), 『중학교 국어 3-1, 3-2』, 서울: 미래엔.
- 신유식·정미선·이필규·김영찬·전경원·윤인희·박선주·김정희·이은화·나단비(2019), 『중학교 국어 2-1, 2-2』, 서울: 미래엔.
- 신유식·정미선·이필규·김영찬·전경원·윤인희·박선주·김정희·이은화·나단비(2020), 『중학교 국어 1-1, 1-2』, 서울: 미래엔.
- 이도영·강경일·강애라·김미영·김수란·김영석·김외곤·김태은·박승환·양은희·오윤주·이지영·이진경·한명숙(2018), 『중학교 국어 1-1, 1-2』, 서울: 창비.
- 이도영·강경일·강애라·김미영·김수란·김영석·김중수·김태은·박승환·양은희·오윤주·이진경·한명숙(2019), 『중학교 국어 2-1, 2-2』, 서울: 창비.
- 이도영·강경일·강애라·김미영·김수란·김영석·김중수·김태은·박승환·양은희·오윤주·이진경·한명숙(2020), 『중학교 국어 3-1, 3-2』, 서울: 창비.
- 이삼형·김창원·정재찬·최홍원·간호익·조형주·안혁·남궁민(2019), 『고등학교 국어』, 서울: 지학사.
- 이삼형·김창원·정재찬·최홍원·김근수·김서경·오리사·오요한(2019), 『중학교 국어, 2-1, 2-2』, 서울: 지학사.

이삼형·김창원·정재찬·최홍원·김근수·김서경·오리사·오요한(2020), 『중학교 국어 3-1, 3-2』, 서울: 지학사.

이삼형·김창원·정재찬·최홍원·김근수·이정원·김서경·오요한(2018), 『중학교 국어 1-1, 1-2』, 서울: 지학사.

이성영·염은열·김태석·김유미·남가영·김에스더(2019), 『고등학교 국어』, 서울: 천재교육.

이승원·유성호·차충환·김한식·김철희·김형수·김지상·황재진·고은정(2019), 『고등학교 문학』, 서울: 좋은책신사고.

이은영·권정아·박성희·허단비·이민희·이은정(2018), 『중학교 국어 1-1, 1-2』, 서울: 동아출판.

이은영·박순영·박정호·권가웅·박성희·이재찬·허단비(2019), 『중학교 국어 2-1, 2-2』, 서울: 동아출판.

이은영·여은실·박순영·이경진·박성희·정송희·성희은·최은정(2020), 『중학교 국어 3-1, 3-2』, 서울: 동아출판.

정민·노철·강석준·권택경·김민혁·김형진·김형태·나종업·문성후·박경원·박기려·박길제·박두일·박영수·박정준·박현진·서형오·신흥규·오금희·우보영·유미·이봉형·이찬교·장소연·정호식·한성찬·현중권(2019), 『고등학교 국어』, 서울: 해냄에듀.

정재찬·엄태웅·신현암·이승철·조형주·남궁민(2019), 『고등학교 문학』, 서울: 지학사.

정호웅·김수학·송지연·우완·윤대석·정지민(2019), 『고등학교 문학』, 서울: 천재교육.

조정래·정호승·곽재구·박상률·유문선·노철·강성도·공정배·김근성·김민혁·김형태·문성후·박길제·박병욱·박성일·박안수·오창렬·이남희·임희중·정의창·정홍윤·조은희·지범식·진기춘·차지혜·최홍일·황은주(2019), 『고등학교 문학』, 서울: 해냄에듀.

최원식·박종호·고화정·곽기영·구자황·박수연·박종오·송영민·송찬욱·심인영·안세봉·오세호·이삼남·이종호·임요한·정수임·정지영·최윤영·최형용(2019), 『고등학교 국어』, 서울: 창비.

최원식·박종호·곽기영·박수연·박창현·서경원·송미경·오연경·이삼남·이종은·이종호·전현철·정지영(2019), 『고등학교 문학』, 서울: 창비.

한철우·박호영·선주원·이상구·박신영·오택환·이강빈·이준현(2019), 『고등학교 문학』, 서울: 비상.

2. 논저

강동학·강진욱·김기형·김현선·박경신·신동훈·유영대·전경욱·천혜숙(2011), 『한국 구비문학의 이해』, 서울: 월인.

나경수(1995), 「구비 문학 교육의 필요성과 효용」, 『남도민속연구』 3, 5-25.

류수열(2016), 「2015 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 논리」, 『국어교육학연구』 51, 135-159.

신원기(2006), 「설화의 문학교육적 가치에 관한 고찰」, 『국어교육』 120, 405-433.

오세정(2015), 「설화교육 연구의 경향 검토와 방향 모색」, 『청람어문교육』 55, 63-88.

- 임재해(1983), 「설화의 존재양식과 갈래」, 『한국민속학』 16, 386-393.
- 임재해(2006), 「디지털시대의 고전문학과 구비문학 재인식」, 『국어국문학』 143, 33-72.
- 조희정(2016), 「2009 개정 교육과정 시기 국어 문학 교과서 고전문학 제재 수록 양상 연구」, 『고전문학과 교육』 32, 63-118.
- 천경록(2016), 「학교급 간의 국어과 연계성에 대한 교사 인식」, 『청람어문교육』 59, 159-184.
- 황윤정(2017), 「신화소 중심의 설화 이해 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
- 황윤정(2019), 「서사 간 관계 중심의 설화 이해 교육 연구 - 〈창세가〉, 〈해와 달이 된 오누이〉, 〈연오랑세오녀〉를 중심으로」, 『문학교육학』 63, 305-342.
- 황윤정(2020), 「2015 개정 교육과정에 따른 고등 국어·문학 교과서의 고전문학 제재 수록 양상 연구」, 『문학교육학』 66, 171-221.
- Kayser, V. W. (1990), 『언어예술작품론』, 김윤섭(역), 서울: 예림기획(원서출판 1948).

2015 개정 교육과정에 따른 중·고등 『국어』, 『문학』 교과서의 설화 제재 활용 양상의 연구

황윤정

본고에서는 2009 개정 교육과정 중·고등 국어과 교과서의 설화 수록 제재 현황에 비교하여 2015 개정 교육과정 중·고등 국어과 교과서의 설화 수록 제재 현황 및 활용의 양상을 살펴보았다. 그 결과 설화 제재는 양적 증가와 질적 개선을 이루어낸 것으로 드러났다. 중학교 『국어』 교과서에서 수록되는 설화 제재의 종류가 늘어 다양성을 확보하였다. 고등학교 『국어』 교과서에서는 2009 개정 교육과정 시기에 수록된 제재가 없던 것에 비할 때, 다양한 설화 제재의 수락을 있음을 확인할 수 있었으며, 문학사 관련 성취기준과의 결합이 높은 빈도로 드러났다. 고등학교 『문학』 교과서에서는 직전 시기에 비해 두 배 가량 늘어난 다양한 갈래의 수록 제재와 그에 따른 다양한 성취기준과의 결합을 짚어볼 수 있다. 종합적으로 2015 개정 국어과 교과에 있어서 설화 제재의 수록과 활용은 큰 폭으로 증대된 바 있으며, 중학교와 고등학교의 공통 제재로 <주몽신화>가 활용된 것이 뜻깊다. 이를 기반으로 하여, 앞으로의 설화 제재는 다양한 제재의 활용과 동시에, 정전 수준의 제재를 여러 성취기준과 결합하여 제공하는 것으로 교육 경험의 연속성을 구축해나갈 필요가 있다. 또한 제재에 대한 적절한 해석의 제공, 탁월한 교육 내용의 마련이 뒤따를 필요가 있다.

핵심어 2015 개정 교육과정, 설화 교육, 중등 교육, 고등 교육, 국어 교과서, 문학 교과서

A Study on the Patterns of Folktale Materials Used in Middle and High School Korean Language and Literature Textbooks from the 2015 Revised Curriculum

Hwang Yunjeong

In this paper, we reviewed middle and high school level Korean language and literature textbooks from the 2015 revised curriculum, and examined the current status and usage of folktale materials therein. On examining 54 kinds of middle school Korean textbooks, 12 high school Korean textbooks, and 10 high school literary textbooks, it was found that the usage of folktale materials has increased both quantitatively and qualitatively. In the middle school Korean language textbooks, the variety of folktale materials was increased to secure and preserve diversity. Compared to the absence of folktale materials in the high school Korean textbooks from the 2009 curriculum, it was confirmed that various folktale materials were included in the 2015 revision, and the combination of achievement standards related to literary history was revealed at a high frequency. In the high school literature textbooks, the combination of various genres and the various achievement standards have doubled compared to the previous curriculum. Overall, in the revised Korean language course of 2015, the collection and use of folktale materials has increased greatly, and it is significant that the “Jumong Myth” has been used as common material in both middle and high school textbooks. In conclusion, it is necessary to make use of various folktale materials in future folktale education. Building the continuity of educational experiences by providing canon-level materials in combination with various achievement standards is also crucial. Moreover, providing proper interpretation of the materials and preparing excellent educational content should be a high

priority. By doing so, it may be possible to turn folktale education into a literary culture with active learners, rather than relegating it to a monumental form.

KEYWORDS 2015 Revised Curriculum, Folktale Education, Middle School Curriculum, High School Curriculum, Korean Textbooks, Literature Textbooks