

국어 교과서 체제 변화에 대하여

이 삼 형 (한국교육개발원)

- | | |
|-----------------------------------|---------------------|
| 1. 교과서와 교과서 체제 | 3. 제4차 교과서 체제 |
| 2. 1차, 2차, 3차 교육 과정에
의한 교과서 체제 | 4. 제5차 교과서 체제 |
| | 5. 바람직한 교과서 체제를 위하여 |

1. 교과서와 교과서 체제

교과서는 교육이 이루어지는 과정(過程)으로 볼 때, 교육과정(教育課程)과 그것이 실제로 구현되는 교실 현장을 이어주는 교량 역할을 한다. 즉, 교과서는 교육과정을 근거로 하여 교육 내용을 선정하고 조직하여 교실 현장에서 교수·학습이 이루어질 수 있도록 체계화하여 제시한 학습 자료이다.

국어 교과서도 위와 같은 교과서의 일반적 성격에서 벗어나지 않는다. 국어 교과서는 국어과 교육과정이 설정한 목표를 국어 수업을 통해서 학생들이 도달하도록 편찬한 자료이다. 따라서 국어 교과서는 국어과에서 도달하고자 하는 목표가 제시된다. 또한 국어 교과서에는 국어과 교육과정에서 제시하고 있는 내용이 반영된다. 교육과정에서 제시하고 있는 내용은 대체로 추상적인 수준에서 기술되고 있으므로, 교과서에는 교육과정의 내용을 구체적으로 해석하여 자료화하는 것이 보통이다. 아울러 국어 교과서는 국어 수업에서 교수·학습 활동의 자료가 된다는 점에서, 교육 내용을 어떻게 교수·학습할 것인가에 대한 구체적인 방법이 나타나 있다.

국어 교과서가 가지는 이러한 기능들 때문에 교과서는 학교 현장의 국어 교육의 모습을 규정지어 준다. 예를 들어 국어 교과서를 읽기 제재와 학습 활동으로 이루어진 전통적인 독본 형태로 편성하면, 학교 현장의 국어 수업은 교사가 글을 읽고 해석하는 것이 중심이 된다. 왜냐 하면 위와 같은 체제는 학생들이 어떤 활동을 언제 해야 하는지가 나타나 있지 않기 때문에

학생 중심보다 교사 중심으로 수업이 흐르기 쉽다. 이것이 전통적인 국어 수업의 모습이었다. 국어 교과서를 학생들의 활동을 중심으로 구성하면, 학생들이 표현과 이해의 활동에 참여할 수 있는 기회가 그만큼 많아질 것이며, 수업도 자연스럽게 학생 중심으로 진행될 가능성이 크다.¹⁾

교과서의 체제는 외적 체제와 내적 체제로 나눌 수 있다. 외적 체제는 교과서의 겉모습에 해당하는 판형, 글자 크기, 자간 간격이나 줄간 간격, 여백 처리, 삽화, 지질 등을 의미한다.²⁾ 내적 체제는 어떤 학습 내용을 선정하고 어떻게 조직하였는가에 대한 것으로 교과서 각 단원의 체제를 말한다. 본고에서 관심을 가지는 것은 물론 내적 체제이다. 교과서는 학습자가 내용을 보다 쉽게 이해하고, 기억하고, 적용할 수 있도록 하기 위해서 학습 내용을 종합적이며 구조적으로 제시해야 한다고 할 때, 이것은 외적 체제보다는 내적 체제와 관련된 문제이기 때문이다.

교과서는 일반적으로 몇 개의 대단원으로 나누어지고, 대단원은 다시 몇 개의 소단원으로 나누어지는 것이 보통이다. 교과서가 학습 내용을 구조적으로 제시해야 한다는 관점에서 내적 체제에서 중심이 되는 것은 단원의 체제이다. 왜냐 하면 학습 과제를 안내하고, 학습 내용을 제시하고, 학습 내용을 확인 심화시키는 단계가 가장 잘 나타난 것이 단원의 체제이기 때문이다. 그런데 다른 교과와 교과서들은 대단원들을 나누는 기준이 명확하여 문제가 되지 않는다. 그러나 국어 교과서는 대단원을 나누는 방식에서, 앞으로의 논의에서 드러나겠지만 많은 변화가 있었다. 이는 국어 교과서의 대단원을 구분하는 방식이 다양할 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 국어 교과서에서는 대단원들이 어떤 기준으로 나누어지느냐도 중요한 의미를 갖는다.

본고는 제1차 교육과정에 의한 교과서부터 제5차 교육과정에 의한 교과서까지 중학교 국어 교과서의 체제 변화에 대한 고찰이다.³⁾ 교과서 체제 중에

- 1) 5차 국어 교과서에 따른 현장의 국어 수업이 변화에 대해서 수업 관찰 연구인 이용숙(1991)과 그의 일련의 연구들에서 확인된다.
- 2) 교과서의 외적 체제에 중점을 둔 연구로는 정찬섭 외(1992)가 우리 나라에서는 대표적인 연구이다.
- 3) 교육과정의 변천으로 보면 1945년에서부터 1955년까지는 미 군정(軍政)에 의해서 만들어진 교수 요목이 제정되어 시행되었다. 이를 흔히 교수요목기라고 한

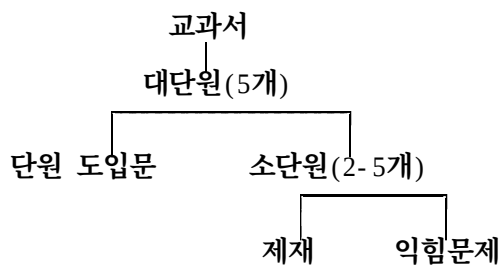
서 본고에서 관심을 갖는 것은 대단원을 구분한 방식과 대단원을 구성하는 방식이다. 본고에서는 논의의 편의상 대단원을 구분하는 방식을 전체 체제라고 하고, 대단원 구성 체제를 단위 체제라고 구분하기로 한다.

2. 1차, 2차, 3차 교육 과정에 의한 교과서 체제⁴⁾

교수요목기를 거쳐 1955년 제1차 중학교 교육과정이 제정, 공포됨에 따라 교과서가 제작되었다. 1963년의 제2차 교육과정, 1973년에 제3차 교육과정이 개정되었는데, 이에 따라 국어 교과서 개편 작업도 이루어졌다.

제1, 2, 3차 교육과정 시기의 중학교 국어 교과서는 전체 체제면이나 단원의 체제 면에서 큰 변화가 없었다. 중학교 국어 교과서가 학년별 학기별 총 6권으로 편찬된 것은 제1차 교과서부터이며, 그 전통은 제5차까지 변함이 없었다.

제1, 2차 교과서는 동일한 체제로 편찬되었다. 전체 체제는 학기당 5개의 대단원으로 이루어져서, 학년으로 보면 2책 10개 대단원으로 구성되었다. 제1차와 제2차 교과서의 체제를 그림으로 나타내면 다음과 같다.



다. 이 때에도 교과서가 만들어진 것은 물론이다. 따라서 교과서의 체제 변화를 알아보기 위해서는 이 당시의 교과서도 마땅히 논의가 되어야 하나, 필자가 이 당시 교과서를 참조하지 못하였다. 앞으로 기회가 있을 때 보충하고자 한다.

- 4) 여기서 교과서 체제란 중학교 국어 교과서 체제를 말한다. 앞으로도 다른 교과나 다른 학교급별 교과서와 구별할 필요가 없는 경우, 교과서란 중학교 국어 교과서를 의미하는 것이다.

〈그림 1〉 제1, 2차 중학교 국어 교과서 체제

제1차 국어 교과서는 글과 작품을 중심으로 이루어진 독본형 교과서이다. 독본으로서의 국어 교과서는 제4차 교과서까지 변함없는 형태이다. 국어 교과서가 독본형이 된 것은 교수요목기에서부터 이루어진 것으로 보인다. 정준섭(1994)에 의하면, 교수요목기의 국민학교 국어 교과서인 ‘한글 첫걸음’과 ‘초등 국어 교본(3권, 상·중·하)’은 당시의 시대 상황에서 ‘한글 깨우치기’와 ‘맞춤법 익히기’가 국어과 교육의 전부이며, 교과서의 내용도 ‘국민 정신 함양’이 중심이 되며, 이를 위해서 독본 형태로 만들어야 한다는 의식을 만들어 낸 계기가 되었다고 했다. 정준섭의 이러한 진술을 받아들인다면, 중학교 국어 교과서도 이에서 크게 벗어나지 않을 것이다. 즉, 중학교 국어 교과서도 ‘국민 정신 함양’을 위한 내용이 중심이 되며, 이를 위해서 독본형 교과서로 만들어진 것이 아닌가 생각된다.

제1차 교과서의 전체 체제는 위의 그림에서 알 수 있듯이 5개의 대단원으로 이루어졌다. 전체 체제의 핵심인 대단원 구분은 대단원을 구성하는 소단원의 내용을 중심으로 이루어졌다. 이를 대단원명을 중심으로 살펴보자. 대단원명은 대단원을 구분하는 기준을 잘 표현하고 있기 때문이다. 논의의 편의를 위해 제1차 교과서 제2학년의 대단원명을 보이면 다음과 같다.

1차 2학년 국어 교과서 대단원명

1학기	2학기
I. 시의 세계	VI. 한글
II. 기행문	VII. 효과적인 문장 표현
III. 전화와 방송	VIII. 독서 생활의 길잡이
IV. 영화와 시나리오	IX. 전기
V. 신문과 잡지	X. 회의

먼저 ‘시의 세계’라는 단원을 보자. ‘시의 세계’라는 단원은 ‘시 감상’,

‘시 작법’, ‘시조 감상’, ‘시조 작법’ 등의 소단원으로 이루어졌다. 단원의 제목을 통해서 쉽게 알 수 있듯이 ‘시의 세계’라는 대단원명은 소단원들의 내용을 뭉뚱그리는 말이다. 이러한 대단원명과 소단원의 내용과의 관계는 다른 대단원에도 그대로 적용된다. 예를 들어 ‘영화와 시나리오’라는 단원은 ‘영화 이야기’, ‘시나리오’, ‘시나리오 읽는 법’ 등이 소단원으로 이루어졌는데, 대단원명은 소단원들의 내용 또는 화제(topic)를 나타내고 있다. 이러한 원칙에서 조금 벗어난 것이 ‘기행문’이라는 단원명이다. 대단원명에서 알 수 있듯이 이 단원에는 ‘금강행’, ‘신라의 문화’, ‘강서의 세 무덤’, ‘기차는 원의 중심을 달린다’, ‘영국에서 보고 느낀 것’, ‘독일의 인상’과 같은 기행문으로 구성되어 있다. 즉, 글의 종류로 대단원명을 삼은 것이다. 그러나 넓게 생각하면 이 대단원명도 소단원들의 내용을 지칭한다고 볼 수 있다. 즉, 여행에 관한 글이 기행문이라고 할 때, 기행문이란 글의 내용을 담고 있다고 볼 수 있기 때문이다.⁵⁾

비록 ‘기행문’과 같은 예외가 있지만, 제1차 교과서의 전체 체제는 내용 또는 화제별로 대단원을 나누어 구성했다고 볼 수 있다. 따라서 제1차 교과서의 전체 체제의 구성 방식을 ‘내용별 구성’이라고 말할 수 있다.

1차 교과서의 단원 체제는 <그림1>에서 알 수 있듯이 ‘단원 도입문 - 제재1 - 익힘문제1 - 제재2 - 익힘문제2’로 구성되어 있다. 하나의 제재와 그에 대한 익힘문제가 하나의 소단원을 구성하는 방식은 독본 형식의 전형적인 모습이며, 제5차 교과서까지 변함없이 이어지는 형식으로 국어 교과서 체제의 정형을 이루고 있다. ‘단원 도입문’은 학습 동기 유발과 단원의 목표를 제시해 주는 내용으로 되어 있다. 즉, 학습 동기를 유발하고 학습 목표를 분명히 제시해 줌으로써, 효과적인 학습이 이루어지도록 구성한 것이다. 그런데 단원 도입문은 독립된 쪽으로 제시되어 있는 것이 아니라, 대단원명을 제시하는 쪽에 제시하고 있다. 이는 단원 도입문을 독립된 쪽으로 제시하는 4차, 5차 교과서와 다르다. ‘익힘 문제’의 경우도 독립된 쪽으로 제시

5) 다른 단원과 같은 방식으로 대단원명을 정한다면 ‘여행의 즐거움’이나 ‘여행의 세계’ 등으로 단원명을 정해야 할 것이다. 글의 종류가 대단원명으로 등장한 것은 제4차 교과서이다.

하는 원칙이 없었던 것으로 보인다. 제재가 끝나는 쪽에 이어서 제시하는 경우가 많았다. ‘익힘 문제’의 성격도 일반적인 독해 결과를 묻는 성격이 많았고, ‘쓰기’나 ‘말하기’ 등의 다른 영역과 연결짓는 경우는 드물었다. 이는 ‘익힘 문제’의 중요성을 크게 인식하지 않았던 것으로 해석할 수 있다. 결국 제1차 교과서는 제재(글)를 중심으로 구성한 것이라고 말할 수 있다.

제2차 중학교 국어과 교육과정에 의한 제2차 중학교 국어 교과서는 제1차 교과서와 체제 면에서 다른 점이 거의 없다. 2차 교과서가 1차 교과서가 다른 점은 대단원을 구분하는 기준이 모호해지는 경향이 나타나게 된다는 것이다. 2차 교과서의 대단원명은 1차 교과서와 같은 방식인 내용이나 화제를 중심으로 하고 있다. 예를 들어 1학년 5단원인 ‘즐거운 회화’, 8단원인 ‘낭독과 발표’, 10단원인 ‘우리들의 문집’은 1차 교과서와 대단원명이 같다. 대단원명이 차이를 보여주는 것이 4단원 ‘역사를 빛낸 사람들’이다. 이는 1차 교과서에서는 대단원명이 ‘전기’였다. ‘전기’라는 단원명은 가치중립적인 개념이다. 그에 비해서 ‘역사를 빛낸 사람들’은 가치적인 요소가 많이 들어간 개념이다. 1차 교과서는 ‘설명과 논술’, ‘문집’ 등과 같은 대체로 가치중립적인 단원명이 많은 반면, 2차 교과서에는 ‘시를 벗삼아’, ‘보람 있는 생활’, ‘국어의 자랑’ 등과 같은 가치적인 요소가 들어간 단원명이 많이 있다. 이러한 변화는 제3차 교과서에까지 이어졌다.

1차 교과서에서는 단원을 구성하는 소단원들이 밀접한 관계를 갖는 것이 보통이나, 2차 교과서에서는 대단원명과 소단원의 성격이 밀접한 관계를 이루지 않는 경우가 많다. 예를 들어 1단원 ‘새살림’에는 ‘1. 중학생이 되어서, 2. 국어 공부는 어떻게 할 것인가?, 3. 사전 사용법, 4. 문법이란 무엇인가’와 같은 소단원으로 구성되어 있는데, 이 경우 대단원명과 소단원의 성격이 밀접한 관계를 갖는 것은 ‘1. 중학생이 되어서’이며, 나머지 소단원은 성격 면에서 대단원명과 일치하지 않는다. 7단원 ‘책을 벗삼아’라는 단원도 ‘1. 도서관을 찾아서, 2. 우주 탐험, 3. 바닷속의 비밀, 4. 무엇을 읽을 것인가, 5. 별<희곡>’으로 구성되어 있는데, ‘2. 우주 탐험, 3. 바닷속의 비밀, 5. 별<희곡>’ 등은 대단원명과 밀접한 관계를 갖는다고 볼 수 없다.

제2차 교과서의 단원 체제는 제1차 교과서와 같이 단원 도입문과 몇 개의 제재와 그에 딸린 익힘 문제로 구성되어 있다. 제2차 국어 교과서의 소단원 제재의 특징은 학생 작품이 많이 들어 있다는 것이다.⁶⁾ 1학년 1학기에는 7 작품, 2학기에는 3작품, 2학년 1학기에는 4작품, 2학기에는 2작품이 실려 있으며 3학년에는 학생 작품이 실려 있지 않다. 이를 보면 중학교 저학년의 경우는 학생 작품의 비중이 큰 반면, 학년이 올라갈수록 학생 작품의 비중이 작아진다는 것을 알 수 있다. 그러나 제3차 교과서 이후에는 학생 작품이 한 작품도 실려 있지 않다는 점과 비교해 보면 제2차 교과서의 학생 작품은 적은 숫자가 아님을 알 수 있다. 참고로 제2차 1학년 교과서에 실린 학생 작품의 목록은 다음과 같다.

대단원명	학생 작품 명
I. 새살림	1. 중학생이 되어서 2. 국어 공부는 어떻게 할 것인가
II. 본 대로 느낀 대로	1. 돌 2. 즐거운 하루
III. 마음의 향기	5. 오늘도 삼봉이는 자란다
IV. 역사를 빛낸 사람들	5. 이름 없는 별들
V. 즐거운 회화	1. 여름 방학을 어떻게 지낼 것인가
VI. 생활의 기록	1. 내 생일
X. 우리들의 문집	2. '새싹' <문집> 3. 자라는 새싹 <좌담회>

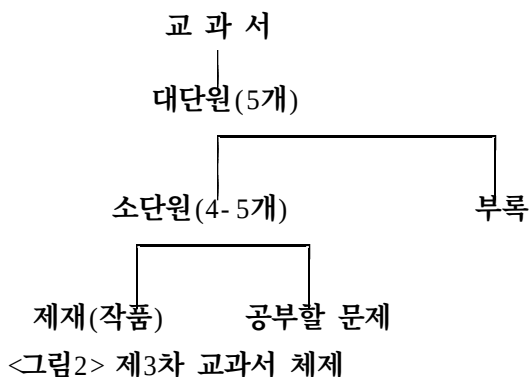
교과서에 학생 작품이 실려 있는 것은 국어 교육의 입장에서는 바람직한 현상으로 풀이 된다. 학생들의 언어 사용 능력을 향상시키기 위해서 사용하는 활동 자료는 학생들의 수준에 맞아야 한다. 이런 점에서 학생들과 동년배의 작품은 좋은 활동 자료가 된다. 이는 교과서에는 유명 인사들의 모범

6) 1차 교과서에는 지은이가 명시되어 있지 않아서 학생 작품이 어느 정도 포함되어 있는지 알 수 없다.

적인 글만이 실려야 한다는 현재의 관점보다 진보된 인식이다.

제1, 2차 교과서 소단원 제재의 또 다른 특징은 방법적인 글이 많다는 것이다. 예를 들면, 2차 1학년 교과서에서 ‘국어 공부는 어떻게 할 것인가’, ‘회화를 잘 하려면’, ‘낭독을 어떻게 할 것인가’, ‘여러 사람 앞에 서려면’, ‘문집을 만들려면’ 등과 같은 글이 제재로 제시되어 있다는 점이다. 이것은 크게 두 가지 의미가 있다고 볼 수 있다. 그 하나는 국어 교과서는 독본 중심으로 구성하였으면서도 학생들의 활동을 염두에 두고 있다는 점이다. 그 예로 1학년 교과서의 마지막 단원인 ‘X. 우리들의 문집’에서는 실제로 문집을 만드는 것이 단원 목표로 문집을 만드는 방법을 알려주는 ‘문집을 만들려면’과 문집의 구체적인 예인 ‘새싹<문집>’을 보여주고 문집을 만들고 나서 문집에 대한 좌담회인 ‘자라는 새싹’을 그 소단원으로 구성한 것을 보면 단원 구성 의도를 충분히 짐작할 수 있다. 다른 하나는 활동의 원리를 제공하고 있다는 점이다. 만약 문집을 만드는 것이 국어과 교육의 중요한 활동이라면, 그 활동을 어떻게 해야 할 것인가에 대한 원리를 제공해 주어야 한다. 이러한 점을 제1, 2차 교과서는 배려하고 있다.

제3차 교과서의 체제는 1차와 2차 교과서와 같이 학기당 5개의 대단원으로 이루어지고, 대단원은 다시 4-5개의 소단원으로 구성되어 있다. 다만 1차와 2차 교과서에 있었던 대단원 도입문이 없어지고, 부록이 새로 편입되었다는 점이 새로운 점이다. 이를 그림으로 나타내면 다음과 같다.



제3차 교과서의 전체 체제에서 대단원을 구분하는 기준이 명확하지 않다는 점이 눈에 띈다. 먼저 대단원명을 살펴보자. 1학년 교과서의 경우, ‘새로운 출발’, ‘감사’, ‘나의 조국’, ‘공경’, ‘가을의 그리움’ 등이 대단원명으로 나타나 있다. 이러한 대단원명은 소단원 제재의 핵심어를 단원명으로 삼고 있는 것처럼 보인다. 그래서 대단원명만 보면, 일반적으로 주제가 비슷한 소단원을 모아서 대단원을 구성한 것처럼 보인다. 이런 점에서 3차 교과서를 ‘주제별 구성’이라고 부르는 경우가 있다.

그런데 대단원을 구성하는 소단원들을 살펴보면, 대단원들의 소단원들이 같은 주제들로 이루어지지 않은 것이 드러난다. 예를 들어 1학년 1단원 ‘새로운 출발’의 경우 ‘1. 나라 사랑, 2. 오고가는 정, 3. 봄, 4. 생활의 반성’으로 이루어졌는데, ‘1. 나라 사랑, 3. 봄’ 등과 같은 소단원은 ‘새로운 출발’이라는 대단원명과 긴밀한 상관 관계를 이루고 있다고 볼 수 없다. 2단원 ‘언어와 민족’의 경우도 마찬가지다. 이의 소단원으로 ‘5. 언어와 민족, 6. 주시경 선생, 7. 폴란드 소녀의 울음, 8. 국어 공부’로 이루어졌는데 ‘8. 국어 공부’는 대단원명과 밀접한 관계를 갖고 있지 않다. 이런 점에서 볼 때, 3차 교과서는 대단원을 구성하는 원칙이 모호하다고 할 수 있다. 아울러 어떤 특별한 주제를 고려해서 대단원을 구성한 것이 아니라, 1, 2차의 단원 구성의 연장선상에서 대단원을 구성한 것이라고 보아진다. 따라서 3차 교과서도 본고에서는 내용별 구성이라고 부른다.

3차 교과서의 단원 체제에서 1, 2차 교과서에 있었던 단원 도입문이 없어진 점이 언급되어야 한다. 제1, 2차 교과서의 단원 도입문이 단원의 목표를 제시했다는 점에서, 교수·학습의 과정상 의미있는 역할을 하고 있다고 볼 수 있다. 즉, 교수·학습이 효과적으로 이루어지기 위해서는 목표를 분명히 해야 하며, 1, 2차 교과서의 단원 도입문이 그러한 점을 배려한 체제였다. 그런데 3차 교과서에는 이러한 점이 체제상 고려되지 않았다. 3차 교과서에서 없어진 단원 도입문은 4차 교과서에서는 오히려 하나의 독립된 쪽으로 강조해서 나타났다. 결국 단원 도입문이 없었던 것은 3차 교과서뿐이다.

단원 체제에서 3차 교과서의 가장 큰 특징은 ‘공부할 문제’가 강조되어서

나타난 점이다. 1차와 2차까지의 교과서에서는 ‘익힘 문제’는 독립된 쪽으로 제시되지 않았다. 그러나 3차 교과서의 ‘공부할 문제’는 독립된 하나의 페이지나 어떤 경우는 두 페이지로 구성되었다, 그리고 공부할 문제도 상당히 체계를 세워 제시하고 있다는 점에서 1차와 2차 교과서와 다른 점이다.

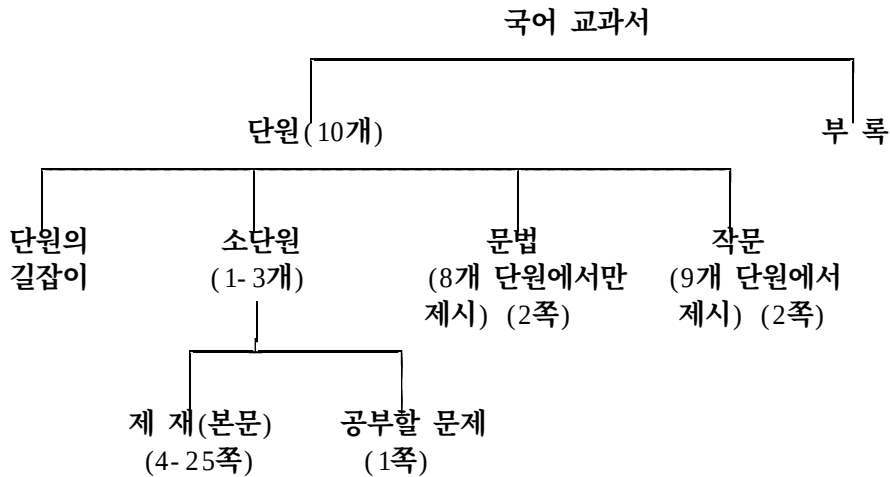
‘공부할 문제’의 체제는 크게 3부분으로 구성된다. 먼저 첫 부분의 내용은 소단원 목표와 관련된 지식적인 내용을 제시하고 있다. 예를 들면, 1단원 제2과 ‘오고가는 정’의 공부할 문제의 1-1번 문제는 편지의 기본 형식에 대해서 알아보는 내용이며, 제3과 ‘봄’에서는 1-2번 문제가 시조의 기본형을 알아보는 문제이다. 그리고 공부할 문제 첫 부분의 내용에는 줄거리, 주제, 느낌 등 글 전체의 독해와 관련된 문제를 제시하고 있다. 세번째 읽기가 아닌 다른 기능에 대한 사항이 제시되어 있다. 예를 들어 제2과 ‘오고가는 정’의 1-2번 문제는 ‘글을 쓸 때에는 (가) 지시나 접속 관계가 분명하고, (나) 대문을 바르게 나누며, (다) 줄거리가 똑똑하도록 쓰자.’라고 제시하고 있다. 3과 ‘봄’에서는 1-4번 문제로 ‘글은 그 형식에 알맞게 읽어야 효과적이다. 위의 시(시조)들을 효과적으로 낭독해 보자.’라고 하여 말하기 영역에 관련된 내용이 제시되어 있고, 1-5번 문제로 ‘시나 시조로 표현할 만한 것(내용)이 있으면 1수씩 지어 보고, 그 쓴 것을 오래 두고 다듬어 보자.’라고 하여 쓰기 영역과 관련된 내용을 제시하고 있다. 이와 같이 공부할 문제의 첫 부분에는 다양한 내용이 담겨 있지만, 제재에 대해 전체적인 입장에서 지식적인 요소, 다른 영역과의 관련성 등을 다루고 있다.

공부할 문제의 두번째 부분은 부분적 독해 결과에 대한 사항이다. 이를 위해서 낱말, 구절, 표현 효과 등을 묻는 문제를 제시하고 있다. 공부할 문제의 세번째 부분은 소위 심화학습으로서 더 생각해 보기이다. 1과 ‘나라사랑’의 3-1번의 ‘민족 중흥을 위하여 나는 어떻게 해야 할 것인가 생각해 보자.’라든가, 2과 ‘오고가는 정’의 3-1번 문제 ‘나는 내가 하는 일을 소중히 알고, 거기서 보람을 느끼고 있는가 생각해 보자.’와 같은 문제들이 바로 그 예이다. 이와 같이 더 생각해 보기와 관련된 문제는 가치적인 요소가 강조되고 있는 것이 하나의 특징이다. 이와 같이 공부할 문제에서 더 생각해 보기와 관련된 사항은 제4차, 제5차에 이어지고 있다.

3차 교과서에서의 ‘공부할 문제’는 독본형 교과서가 지니는 한계를 극복하기 위한 체제상의 고려라고 볼 수 있다. 즉, 읽기 영역 외의 영역에 대한 학습이나 국어 교육에서 요구되는 지식적인 요소에 대한 학습을 제시하는 방안으로 공부할 문제를 다양하게 제시했다고 볼 수 있다.

3. 제4차 교과서 체제

1981년 제4차 교육과정이 제정, 공포됨에 따라 제4차 교과서도 개편되었다. 제4차 교과서는 1-3차 교과서와는 여러 가지 점에서 다르다. 먼저 전체 체제에서 대단원을 10개의 단원으로 구성했다는 점이다. 그리고 매 단위마다 단원의 길잡이, 문법, 작문 영역을 신설하였다는 점에서 기존의 교과서와 차이가 있다. 제4차 교과서의 전체 체제를 보이면 다음과 같다.



<그림3> 제4차 교과서 체제

4차 교과서는 1-3차까지의 대단원 구분 방식과는 다르게 글의 종류 또는 문학 작품의 장르별로 구분하였다. 즉, 제4차 교과서는 대단원을 학기당 ‘일기와 편지, 설명문, 논설문, 기행문, 전기’와 같은 비문학적인 글의 종류

와 ‘시, 소설, 수필, 희곡(시나리오), 문학 이야기’와 같은 문학의 장르에 따라 나누고, 이를 매학기 반복하였다. 이와 같이 글의 종류를 중시하여 대단원을 구분하였기 때문에 제4차 교과서의 체제를 ‘문종별 구성’이라고 말한다. 제4차 교과서는 문종별 구성을 했다는 특징과 함께 문학 영역이 강화되었다는 특징도 지적되어야 한다. 위에서 제시한 대단원명에서 드러나듯이 10개의 대단원 중에서 5개 단원이 문학 영역으로 편성되었다. 이는 문학 영역이 크게 강화되었다는 것을 말해 주는 것이다.

4차 교과서의 또 다른 특징은 문법과 작문의 학습 내용을 독립시킨 것이다. <그림3>에서 알 수 있듯이 문법과 작문의 내용을 대단원의 끝 부분에 별도로 제시하였다. 이는 제4차 교과서에 와서 문법과 작문이 독립적인 학습 내용으로 등장한 것을 의미한다.

4차 교과서가 문종별 구성으로 문학 영역이 많은 비중을 차지하게 되고, 3차 교과서까지 독립된 내용으로 제시되지 않은 문법을 독립된 학습 내용으로 설정한 것은 제4차 교육과정의 특성과 밀접한 관계를 갖는다. 제4차 교육과정은, 제3차 교육과정까지 독립된 영역으로 설정되지 않았던 언어(지식) 영역, 문학 영역을 독립시켰다. 즉, 제3차 교육과정에서는 ‘지도사항’에서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 언어 사용 기능을 중심으로 제시하고, 그 속에 언어 지식, 문학 등의 내용을 부분적으로 포함시켰던 것을, 제4차 교육과정에서는 이해·표현(언어 사용), 언어, 문학 영역의 세 영역으로 구분하여 제시한 것이다. 이와 같이 교육과정에서 문학 영역이 독립된 영역으로 등장한 것이 문학 영역의 강화로 나타나고, 언어 영역이 독립된 것이 문법을 독립된 학습 내용으로 제시한 것으로 반영된 것이다.⁷⁾

4차 교육과정의 문종별 구성은, 광복 이후 국어 교과서가 견지해 온 내용별 구성에서 탈피한 것이다. 내용별 구성은 3차 교과서에 와서는 대단원 구분의 기준에 가치적인 요소가 많이 개입되었다. 이는 ‘감사’, ‘나의 조국’과

7) 이는 교과서 편찬 지침을 밝힌 교사용 지도서에서도 확인된다. 교사용 지도서는 4차 교과서에서 ‘언어 기능, 언어 지식, 문학, 작문의 지도 내용을 체계화, 단계화하여 단일화’했다고 말하고 있으며 특히 ‘작문 교육이 강화되고, 문학 작품 감상 능력이 향상될 수 있도록 편찬’하였다고 말하고 있다.

같은 대단원명에서 단적으로 드러난다. 그런데 4차 교과서의 문종별 구성은 가치적인 요소가 전면에서 나타나지 않는다. 이는 교사용 지도서에서 밝힌 교과서 편찬 방침에서 ‘단원 학습 내용을 통하여 국민 정신 교육과 애국심, 의식 개혁이 은연중에 스스로 이루어질 수 있는 제재를 선정, 배열’하는 것을 통해서 이루어질 수 있도록 하겠다고 말하고 있는 점과 밀접한 관계를 갖는 것이다.

대단원명에 가치적인 요소를 등장시키는 것은, 국민 정신 교육, 애국심, 의식 개혁 운동 등 교육과정 총론이 지향하는 교육의 일반 목표를 국어과 교육 목표보다 강조하는 성격을 갖는다. 그러나 각 교과는 그 교과의 고유한 목표가 있어야 하며, 각 교과의 목표를 통해서 교육 일반의 목표로 나아가야 한다고 할 때, 내용별 구성은 문제점이 있다. 이런 점에서 볼 때, 제4차 교과서의 문종별 구성은 교육 일반의 목표와 각 교과의 목표와의 이러한 상관 관계를 분명히 인식한 것이라는 데 의의가 있다.

4차 교과서의 단원 체제에 대해서 지도서의 편찬 지침은 ‘학습 과제, 학습 안내(단원의 구성, 성격, 주요 학습 내용, 학습의 범위 및 유의점 등에 관한 친절한 안내), 본문, 확인 보충 과제(공부할 문제) 순으로 구성’하였다고 말하고 있다. 여기서 학습 과제는 대단원명과 소단원 명을 제시한 쪽(면)을 말하고, 학습 안내는 단원의 길잡이를 말한다. 그리고 확인 보충 과제는 공부할 문제를 말하는 것이다.

단원 체제에서 기존의 교과서와 다른 점은 단원의 길잡이를 독립된 쪽으로 제시한 것이다. 1, 2차 교과서에서는 단원의 길잡이와 성격이 같은 단원 도입문이 있었으나 독립된 쪽으로 제시되어 있지 않았고, 3차 교과서에서는 단원의 길잡이를 제시하지 않았다. 1, 2차의 단원 도입문은 대단원의 학습 목표를 제시하는 성격인데 반해, 4차 교과서의 단원의 길잡이는 상단에 제시된 학습 목표와 학습 목표에 대한 해설로 이루어졌다. 이러한 체제는, 단원의 길잡이를 강화하여 단원의 학습에 도움이 될 수 있도록 했다는 점에서 진일보한 체제라고 할 수 있다.

단원의 길잡이에서 제시하고 있는 학습 목표와 해설의 두드러진 특성은 글의 종류(문학의 장르)에 대한 사항이 많다는 점이다. 이는 1학년의 설명

문에서 제시하고 있는 목표만 보아도 쉽게 드러난다.

1학년 1학기 설명문은 어떤 글인가 알아보자.

설명문을 쓰고 읽는 까닭을 알아보자.

2학기 설명문의 특징을 알아보자.

단원의 길잡이에서 제시된 목표의 이러한 성격은 설명문에 한정된 것은 아니다. 이와 같이 목표의 성격이 글의 특성 중심으로 이루어진 것은 제4차 교육과정의 성격과 밀접한 관계를 갖는다. 즉, 제4차 교육과정이 국어 교육의 영역을 언어 사용, 언어, 문학 세 영역으로 나누고, 각 영역의 교육적 접근을 그 배경 학문의 지식 교육에서 찾고자 했다는 사실과 단원의 길잡이에서 제시하고 있는 목표의 성격과 밀접한 관계를 갖는다. 이러한 접근의 정당성은 다른 논의를 거쳐야 하는 것이지만, 4차 교과서는 교과서가 교육과정을 구현한 구체물이라는 교과서의 성격에 충실하고 있다고 할 수 있다.

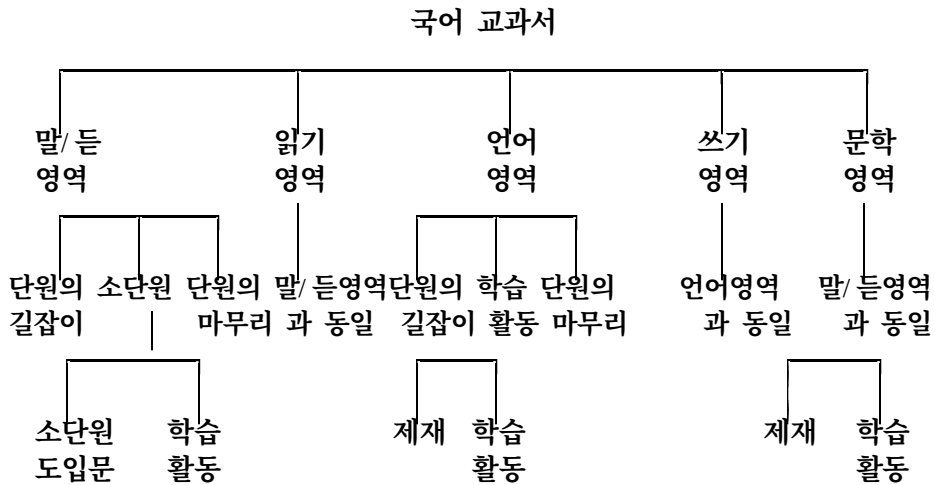
4. 제5차 교과서 체제

제5차 중학교 교육과정은 1987년에 제정 공포되었고, 이에 따라 제5차 교과서의 개편 작업이 이루어졌다. 제5차 교과서의 전체 체제는 4차 교과서와 다른 체제를 보인다. 먼저 대단원이 영역별로 구성하였다. 이에 따라 4차 교과서에서 문법과 작문 영역이 자연스럽게 대단원으로 설정되었다. 5차 교과서의 체제를 그림으로 보이면 다음과 같다.

5차 국어 교과서는 <그림4>에서 알 수 있듯이 전체 체제가 말하기/듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학의 다섯 영역으로 구성되었다. 이는 국어과 교육의 영역을 중심으로 대단원을 편성한 것으로, 5차 교과서의 구성을 영역별 구성이라고 말한다.

5차 교과서의 전체 체제에서 가장 두드러진 것은 말하기/듣기 영역, 쓰기 영역, 그리고 언어 영역(언어 지식 영역)이 대단원 수준으로 설정된 것이다. 말하기/듣기 단원은 제1-4차 교과서에서는 ‘공부할 문제(익힘 문제)’에서

체계를 갖추지 않고, 단편적이며 산발적으로 다루어졌다. ‘말하기, 듣기’ 영역이 공부할 문제의 어느 한 부분으로 다루어졌다는 것은 교육 내용으로



〈그림4〉 제5차 교과서 체제

큰 비중을 갖고 있지 못했다는 것을 의미한다. 이는 공부할 문제의 성격이나 시간 배당 측면에서 드러난다. 즉, 공부할 문제를 형성 평가를 담당하는 성격으로 간주하는 것이 보통이며 따라서 학교 현장에서는 ‘공부할 문제’를 매우 간단하게 취급하는 것이 일반적인 관례이다. 그만큼 공부할 문제에 제시된 말하기, 듣기 활동은 중요성을 확보하지 못한 것이 된다. 따라서 말하기, 듣기 활동은 제시되어 있으나 활동은 이루어지지 않은 경우가 많이 있었다.

이는 교육과정의 구현물로서의 교과서가 중대한 결점을 안고 있는 것이다. 교육과정에서는 말하기, 듣기 영역이 중요한 학습 내용으로 설정되어 있으면서도 교과서에서는 그것이 반영되지 않은 것을 의미하는 것이기 때문이다. 결국 4차까지의 교과서는 교육과정과 그것을 구현한 교과서 사이에 심각한 괴리 현상을 안고 있으며, 그런 괴리가 5차 교과서의 영역별 구성은 체제상으로 해소된 것을 의미한다. 이런 점에서 5차 교육과정의 영역별 구

성은 의의를 지니고 있다.

물론 1, 2차 교과서에서는 말하기, 듣기 영역과 관련된 학습 내용이 전혀 제시되지 않은 것은 아니다. 위에서 살펴본 바와 같이 2차 교과서에서는 ‘낭독을 어떻게 할 것인가’, ‘여러 사람 앞에 서려면’과 같은 말하기의 방법과 관련된 내용이 다루어지고 있다. 그러나 2차 교과서가 독본형 교과서였다는 점을 고려하면, 그것은 학생들의 활동을 위해서 제시된 것이 아니라, 읽을거리로 제시되었다는 점을 쉽게 알 수 있다.

말하기, 듣기 영역의 학습 내용을 읽기 제재로 제시하느냐 활동거리로 제시하느냐는 국어과 교육에 대한 관점의 차이를 드러낸다. 읽기 제재로 제시하는 것은 말하기, 듣기 능력의 신장이 지식의 습득에 의해서 이루어진다고 보는 관점이고, 활동거리로 제시하는 것은 활동에 직접 참여함으로써 이루어진다고 보는 관점이다. 즉, 활동거리로 보는 관점은 언어 사용 능력을 기능적인 측면으로 보는 관점을 반영한 것이다.

제5차 교과서에서 영역별 구성은 제5차 교육과정의 개정 방향에서 도출할 수 있다. 제5차 교육과정은 학생들의 언어 사용 기능의 신장을 궁극의 목표로 삼았다. 이는 국어과 교육을 학생들이 말과 글을 통하여 생각과 느낌을 바르고 정확하게, 그리고 효과적으로 표현·이해할 수 있는 능력을 길러 주는 교과로 규정하는 것이다. 물론 이러한 교육 목표는 제1차 교육과정 이래 변함없는 목표이다. 그러나 제5차 교육과정에서는 이러한 표현·이해 능력이 기능적인 속성임을 인식한다. 그래서 국어과 교수·학습 상황에서의 주체를 교사가 아닌 학생으로 삼았다. 이는 국어과 교육은 교사가 학생들에게 지식이나 원리 또는 개념 등을 일방적으로 주는 것이 아니라 학생들로 하여금 자신의 언어로 정보를 탐색하고, 정리하고, 조직하고, 표현하는 활동이 필요한 교과임을 인식한 것이다. 따라서 학생들의 활동은 가능한 많이 주기 위해서 기존의 독본형의 교과서가 아닌 새로운 교과서 모형을 생각한 것으로 판단된다. 이러한 탐색의 결과가 영역별 구성으로 나타난 것이다.

영역별 구성의 또 하나의 의의로 지금까지 말하기, 듣기, 쓰기 영역이 ‘공부할 문제’에서 단편적이며 비체계적으로 학습이 이루어지던 것을 체계화되어 이루어질 수 있도록 했다는 것을 들 수 있다. 쓰기 영역과 언어 영역은

제4차 교과서에서 단원의 끝에 독립된 부분으로 설정되었다. 언어 영역의 경우는 제4차 교과서에도 문장의 성분, 품사, 음운의 변동, 용언, 호응, 짜임새에 따른 단어의 종류, 품사의 특성 등 음운론, 형태론, 통사론에 이르는 문법의 전 분야를 제시하고 있다. 따라서 4차 교과서에서도 문법에 대한 학습 내용이 체계적으로 제시되었다고 할 수 있다. 이에 반해 쓰기 영역은 쓰기의 원리에 대한 체계적인 활동을 제시하지 못하고 단편적인 활동으로 이루어졌다. 따라서 5차 교과서에서 쓰기 영역을 대단원 수준으로 끌어올린 것은 쓰기 영역의 교수·학습이 체계적으로 그리고 단계적으로 이루어질 수 있도록 된 것이다.

5차 교과서가 1-4차 교과서와 다른 점은 영역별 구성이라는 점도 있지만 대단원의 성격이 다르다는 점도 두드러진다. 대단원의 성격은 1-3차까지 내용 중심이었고, 4차 교과서에서는 문종 중심이었다. 그러나 5차 교과서에서는 단원의 학습 목표를 단원명으로 하고 있다. 예를 들어 읽기의 경우 1학년 1학기에는 ‘읽는 즐거움, 주제와 소재, 글의 짜임, 요약하며 읽기’와 같은 단원들이 설정되어 있으며, 1학년 2학기에는 ‘사실과 의견, 판단하며 읽기, 설명과 묘사, 상상하며 읽기’와 같은 단원들이 설정되어 있다. 이와 같은 단원명은 그 단원의 목표를 말하는 것으로, 결국 대단원이 목표를 기준으로 나누어진 것을 의미한다. 따라서 제5차 교과서는 영역별 구성이면서 목표별 구성이라고 할 수 있다.

각 영역별 구성 체제는 영역의 특색에 따라 약간의 차이가 있지만, ‘단원의 길잡이 - 제재1 - 학습활동1 - 제재2 - 학습활동2, --- , 단원의 마무리’를 기본 골격으로 하고 있다. 5차 교과서의 단원 체제는 간단히 말하면, ‘단원의 길잡이 - 학습 활동 - 단원의 마무리’로 이루어진 것이다. ‘단원의 길잡이’는 4차 교과서에서부터 강화된 것으로, 목표에 설명·활동에 대한 원리 등을 제시하고 있다. 5차 교과서의 단원 체제의 특징은 ‘단원의 마무리’를 설정한 것이다. 이는 소단원의 내용을 종합하고, 확인하는 성격을 갖는다. 따라서 ‘단원의 마무리’는 앞에서 이루어진 학습에 대한 심화 학습이 이루어질 수 있도록 구안된 것이라고 할 수 있다. 결국 5차 교과서의 체제는 ‘준비학습 - 본학습 - 심화학습’의 단계를 고려한 체제라고 말할 수 있

다.

5. 바람직한 교과서 체제를 위하여

지금까지 본고는 1차에서부터 5차까지의 중학교 국어 교과서 체제의 변화에 대해서 살펴보았다. 체제의 변화는 대단원을 구분하는 전체 체제와 대단원이 어떻게 구성되어 있는가하는 단원의 체제로 나누어 볼 수 있다. 전체 체제는 1차에서부터 3차까지는 큰 변화를 보이지 않았으나, 제4차와 제5차에 걸쳐 큰 변화를 거듭했다.

본고는 대단원을 구분하고 있는 기준을 중심으로 1차에서 3차까지의 교과서를 내용별 구성, 4차 교과서를 문종별 구성, 5차 교과서를 영역별 구성이라고 불렀다. 이와 같이 대단원 체제가 변화된 것은 각 교육과정의 특징과 밀접한 관계를 갖는다. 4차 교과서의 문종별 구성은 제4차 교육과정이 국어과 교육의 영역을 표현·이해, 언어, 문학으로 나누고 그 배경 학문의 지적 체계를 국어과 교육의 중심 내용으로 본 것과 밀접한 관계를 갖는다. 아울러 5차 교과서가 영역별 구성으로 체제가 이루어진 것은, 언어 사용의 기능적인 성격을 강조한 제5차 교육과정의 특징을 반영한 것이라고 할 수 있다. 그런데 1-3차 교과서의 내용별 구성은, 교육과정과의 관련성을 찾기 힘들다. 교육과정에서는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같이 언어 사용을 중심으로 구성된 반면에 교과서에서는 말하기, 듣기, 쓰기에 대한 배려가 거의 안 되어 있다고 말할 수 있기 때문이다.

국어 교과서의 체제가 변화를 거듭한 것은 국어 교과서의 체제가 정형의 모습을 띠지 못하고 동적인 상태에 있다는 것을 의미한다. 즉, 아직까지 국어과 교육의 성격과 특징에 적합한 교과서의 체제가 확립되지 못한 것을 의미한다. 언어 사용의 기능적인 측면을 강조한 5차 교과서는 기존의 교과서보다 장점이 많이 있지만, 아직 해결해야 할 사항이 많이 있기 때문에 5차 교과서의 체제도 보완되어야 할 것이기 때문이다.

5차 교과서의 영역별 구성은 언어 사용 영역에 대한 교수·학습을 강조하여 국어 수업에서 학생들이 실제로 언어를 사용할 수 있는 장치를 마련해

준다는 점에서 장점이 있지만, 한 영역이 여러 시간 동안 계속된다는 단점도 있다. 예를 들어 ‘말하기/듣기’ 영역이면 ‘말하기/듣기’만 여러 시간 동안 계속되어야 하고, 이는 다른 영역의 경우도 마찬가지이다. 언어 사용의 제 측면이 통합적으로 이루어지지 않고, 각기 따로 분리되어 교수·학습된다는 의미이기도 하다. 언어 사용 활동이 보다 효율적으로 이루어지기 위해서는 말하기·듣기와 읽기와 쓰기가 통합적으로 이루어질 수 있는 방안이 모색되어야 한다.

국어 교과서는 교육 과정에서 추상적이며 포괄적으로 제시되어 있는 내용을 구체화하여 제시해야 한다는 점에서도 5차 교과서는 보충되어야 한다. 예를 들어 5차 중학교 교육과정 읽기 영역 라)항 ‘글의 유형이나 읽는 목적에 따라 방법을 달리하여 읽기’와 같은 내용을 보면, 글을 읽는 방법이 구체적으로 어떻게 다른지가 교육과정상에는 나타나 있지 않다. 그런데 이러한 교육과정 내용이 국어 교과서에서도 만족스러운 정도로 구체화되어 제시되지 못하고 있다. 여러 가지 방법으로 읽자고 되어 있으며, 구체적인 방법은 무엇인지 나타나 있지 않기 때문이다. 이는 물론 국어 교과서만의 문제가 아니라 국어 교육학 연구 수준에 관계되는 측면이기도 하지만, 국어 교과서가 교육과정의 구체화라는 점에서 아직 만족할 만한 수준에 도달하지 못한 것은 사실이다.

교과서는 학생들이 스스로 학습 내용을 학습하고 재조직할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 이런 측면에서 교과서의 구조화가 필요하다. 기존의 교과서에서 구조화의 필요성이 특히 요청되는 것이 ‘읽기’ 영역이다. 읽기 영역의 교과서 체제는 ‘본문-학습 활동’의 체제가 1차에서 5차까지 변함없이 계속되어 왔다. 그런데 읽기에 대한 연구 성과들은 읽기 전 활동이나 읽는 중간의 활동이 읽기 기능의 신장을 위해서 매우 중요하다고 한다. 이러한 연구 성과들을 ‘본문-학습 활동’ 체제는 제대로 반영하지 못한다. 이런 점에서 읽기 영역의 연구 성과들이 반영된 교과서 체제가 구안되어야 할 것이다.

마지막으로 국어 교과서는 학생들의 학습 동기 유발 측면에 대한 고려가 많지 않았다. 학습에서 학습 동기의 중요성은 재론의 여지가 없다. 따라서

교과서에서 학생들의 학습 동기를 유발하도록 고려되어야 하는데 기존의 교과서들은 이러한 측면이 거의 고려되지 않았다고 해도 과언이 아니다. 이는 대단원명을 제시하는 쪽은 1차 교과서에서 5차 교과서까지 큰 변화없이 계속되고 있다는 점만 보아도 알 수 있다.

국어 교과서의 체제가 동적인 상태에 있다는 것은 긍정적으로 말하면, 국어과 교육에 맞는 교과서 체제의 모색의 과정이다. 그런데 교과서 체제의 변화가 바람직한 방향으로 변하기 위해서는 국어 교육의 각 분야에 대한 연구 업적들을 반영해야 함은 물론이고, 각 영역에 대한 연구가 활발히 이루어져야 한다. 특히 우리 나라의 국어 교육 관계 연구들이 현장에 대한 연구가 많지 않은데 이에 대한 연구가 보다 활성화되어야 한다. 교과서 체제는 결국 현장에 적용하고 그 결과를 바탕으로 결정되어야 할 성격이기 때문이다.

< 참고문헌 및 참고자료 >

- 곽병선, 이해영, 교과서와 교과서 정책, 한국교육개발원, 1986.
- 곽병선, 진권장, 사성주, 이해영, 교과용 도서 연구 개발, 한국교육개발원, 1981.
- 신세호, 한면희, 이종열, 교과서 구조 개선에 관한 연구, 한국교육개발원, 1979.
- 이영덕, 박문태, 곽병선, 권치순, 김홍원, 이해영, 김희목, 남미영, 교과서 체제 개선 연구, 연구보고 RR 85-30, 한국교육개발원, 1985.
- 이용숙, 교과서 개편과 수업의 변화, 한국 교육 현장의 변화와 전망 세미나, 한국 교육 개발원, 1991.
- 자율학습이 가능한 교과서 모형 연구 개발 위원회, 자율학습이 가능한 교과서 모형 개발 연구, 대한 교과서 주식회사, 1992.
- 정준섭, 국어 교과서와 국어과 교육, 교육 월보 10월호, 교육부, 1993.
- 정준섭, 국어과 교육과정의 역사적 전개에 관한 연구, 경원대학교 박사학위 논문, 1994.

정찬섭, 권명광, 노명완, 전영표, 교과용 도서 체제 개선을 위한 인간 공학적 연구, 연세대학교, 1992.

홍웅선, 곽병선, 박도순, 김애송, 교과서 제도 개선 연구, 한국교육개발원, 1990.

Duffy, T.M., & Waller, R.(Eds.), Designing Usable Texts, New York; Academic Press, 1985.

<자료>

문교부에서 제1, 2, 3, 4, 5차 교육과정에 따라 발행한 중학교 국어 교과서.

문교부에서 제3, 4, 5차 교육과정에 따라 발행한 중학교 국어 교사용 지도서.