

국어과 교과서의 문학 제재와 관련된 쟁점과 제안

김동환 한성대학교

* 본 연구는 한성대학교 교내학술연구비 지원과제이다.

** 이 논문은 제53회 국어교육학회 학술발표대회(2013. 4. 20.)에서 발표한 것을 수정 · 보완한 것이다.

I. 문제제기

II. 쟁점의 설정과 쟁점에 대한 문제해결적 접근

III. 맺음말

I. 문제 제기

‘문학교육의 쟁점과 전망’이라는 기획 주제 하에 필자에게 주어진 과제는 ‘교재—문학교재의 텍스트’라는 세부 범주에 대한 논쟁적 접근이다. 이 주제를 필자는 문학교육을 위한 교재의 텍스트와 관련된 몇 가지 논쟁적인 문제들을 다루는 것으로 받아들였다. 이에 접근 대상을 ‘국어’ 교과서의 문학 제재와 ‘문학’ 교과서의 제재들과 관련된 문제들로 설정했다.

논쟁적 접근인 만큼 그동안의 논의들을 정리하거나 바탕으로 삼기보다는 필자가 그간 문학교육에 대한 연구와 교과서 편찬을 수행하면서 인식하게 된 문제들을 쟁점화하여 제시하고자 한다. 이 쟁점들의 타당성과 실효성, 그에 따른 문제해결의 방향성 등에 대한 후속 논의가 활발하게 이루어질 수 있기를 기대한다.¹

1 문학교육 영역 중 교과서 제재와 관련된 쟁점은 그 범주와 위계를 어떻게 설정하느냐에 따라 매우 다른 유형들로 재설정될 수 있을 것이다. 특히 ‘말하기’ ‘쓰기’ 등과의 연관성을 고려하게 되면 더욱 그 차별성이 크게 나타나게 될 것이다. 이와 관련해서 토론자로 참석한 최인자 교수의 제안 및 청중 토론시의 문제 제기에 따른 후속 작업을 진행하고 있다.

논의를 진행되는 과정에서 기존 논의들에 대한 반성적 검토를 시도했으나 교과서 제재에 대한 논쟁적 접근을 취한 본격적인 논의들을 찾기가 어려웠다. 물론 교과서 제재 자체를 다룬 논의들은 상당수 존재하나 기존 또는 현행 교과서에 수록된 제재들의 텍스트적 양상과 학습자의 수용 활동을 중심으로 접근해 가고 있는 것이 거의 대부분이어서 필자가 이해한 기획 주제와의 연관성은 잘 드러나지 않았다. 좀더 구체적으로 말하자면 제재들이 교과서에 수록되기까지의 과정적 상황보다는 수록된 이후의 단계에서 드러나는 교과서 체제 내 존재방식, 수용양상, 학습목표 및 학습자와의 적합성, 접근방식 등을 문제 삼고 있다는 점에서 수록 이전과 이후까지를 아우르는 과정에 대한 접근에 초점을 두는 본 논의와는 거리가 있어, 선행 연구들의 도움을 직접적으로 받을 수 없다는 아쉬움이 컸다.²

필자는 기본적으로 문학교육의 교재와 관련해서 ‘국어’에서 문학의 효용성을 좀더 극대화할 수 있어야 하며 심화과목인 ‘문학’의 목표가 좀더 적

심사과정에서 이러한 쟁점들이 교재론에 머물 것이 아니라 국어교육이나 문학교육에 대한 인식과 관점 등의 문제로 확산되어 논의될 필요가 있다는 지적이 있었다. 매우 의미있는 지적이자 필자가 궁극적으로 나아가고자 하는 방향성이지만 이번 주제 발표 기획의 취지를 고려할 때 이 논의에서는 교재론에 한정될 필요가 있었음을 밝혀 둔다.

- 2 연구사 검토 과정에서 접근 방향의 연관성 측면에서 주의깊게 살펴 본 논의들로는 다음 참조.

김현수, 「교과서 시 구성에 관한 비판적 검토」, 『한국어문교육』 12, 2012.
 박기범, 「고등학교 문학 교과서의 현대소설 제재 분석」, 『문학교육학』 37, 2012.
 신헌재, 「국어 교육의 발전을 담보할 국어 교과서관」, 『청람어문교육』 44, 2011.
 유영희, 「교과서 문학 제재의 수용 양상 및 특성」, 『문학교육학』 11, 2003.
 유영희, 「국어 교과서 현대시 제재와 해석의 다양성」, 『돈암어문학』 18, 2005.
 전상우, 「정전(正典) 개념의 확장을 통한 교과서 검토」, 『우리말교육현장연구』 5, 2011.
 정영훈, 「미군정기 국어 교과서의 편찬 과정 재론」, 『배달말』 50, 2012.
 정해연, 「국어 교과서 현대소설 선정 제재의 현황과 제언」, 『국어교과교육연구』 18, 2011.
 정혜승, 「국어 교과서 연구의 현황과 반성」, 『국어교육학연구』 16, 2003.
 조희정, 「교과서 수록 현대 문학 제재 변천 연구」, 『국어교육학연구』 24, 2005.
 조희정, 「국어 교과서의 역사적 변천 연구」, 『국어교육학연구』 42, 2011.
 최미숙, 「국어 교과서 제재 선정 및 수정 방안 연구」, 『독서연구』 5, 2000.

극적으로 설정되어야 한다는 입장을 지니고 있다. 이런 두 가지 전제하에 몇 가지 쟁점을 항목화하여 제시하고 그에 대한 필자의 견해를 덧붙여 지속적으로 이어져야 할 후속 논의의 의제를 설정해 보고자 한다.³

II. 쟁점의 설정과 쟁점에 대한 문제해결적 접근

앞서 설명한 맥락에 의거해서 필자는 다음과 같은 쟁점들을 설정했다. 외면적으로는 이분법적인 시각이 드러나는 방식으로 기술하고 있지만 쟁점의 요체를 논쟁적으로 제시하기 위한 전략적 기술이지 그 논리 자체가 이분법적인 것은 아니다. 이런 측면에서 쟁점의 양상과 그 근거에 대한 설명 과정에서 대립적 속성의 요소들에 대해서는 정밀한 분석적 이해보다는 포괄적인 이해가 필요할 것이다.⁴ 그리고 설정된 쟁점에 대한 접근은 문제의 성격을 밝히고 가능한 한 그 해결 방안을 제시하는 데 주안점을 두기로 한다.

1. 제재화의 방향성: 심미성(작품)인가, 실용성(언어자료)인가?

현재의 ‘국어’ 교과서에 실린 문학 작품들은 현저하게 ‘심미적 접근’의 대상으로서 제재화되어 있다. 반면 실용적인 언어자료로 제재화되는 양상은

3 필자의 전공 분야로 인해 주된 논의의 제재를 현재소설로 설정한 것은 기본적인 한계일 수 있으나, 이 한계에 대한 후속 논의들의 문제제기가 교과서 편찬자들이 기본적으로 진공의 제한성을 안으면서 전반적인 편찬과정에 관여하게 된다는 상황에 대한 문제의식과 상통하게 될 것이라는 점에서 이해될 수 있기를 바란다.

4 이 점에 대해서도 심사과정에서 지적이 있었다. 대립적인 요소들이 아닌 통합해서 상호 보완할 수 있는 요소들로 보는 것이 바람직할 것이라는 지적은 적절하다. 다만 그동안 이러한 논의들이 진행되지 않았다는 점을 감안하여 문제의식을 선포히 드러내기 위해 선택한 전략적 접근임을 고려해 주었으면 한다.

이전 국정 교과서에서는 시도된 적이 있지만 검인정 교과서에서는 찾아보기가 매우 어렵다.⁵ 교육과정의 성취기준들이 문학과 비문학으로 구분되어 있다는 표면적인 이유가 있기는 하지만 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 국어지식 등의 내용 영역에서 문학을 제재로 삼을 수 있는 가능성이 차단되어 있는 것은 아니기에 관습적인 인식의 결과로 볼 수 있을 것이다.

말하기, 쓰기 등의 언어자료로서의 문학 제재의 활용은 적극적으로 이루어져야 한다고 본다. 그 이유로 작가는 한 시대, 한 언어문화권의 언어적 감각의 최대치를 구현하는 언어운용자임을 들 수 있을 것이다. 단어 하나에서 문장, 글 전체에 이르기까지 작가는 수많은 선택과 배제, 조탁의 과정을 통해 텍스트를 생산해 내기 때문에 문학 작품은 그 어느 자료보다도 가치 있고 효용성 있는 언어자료라 본다. 문학 작품을 언어자료로 보고자 하는 관점과 태도에 대해 문학성을 훼손하거나 문학의 위상을 떨어뜨리는 일의기에 피해야 한다는 목소리를 자주 듣게 된다. 그러나 이러한 태도야말로 문학이 지닌 교육적 효용성을 제한하는 것임을 인식해야 한다.

어제 오늘의 일도 아니고 오랜 기간 동안 논의되어 온 일임에도 불구하고 여전히 논쟁점으로 설정하고 불러내야 하는 상황은 문학교육의 함량을 위해 분명하게 재인식되어야 할 것이다. 문학이 언어를 질료로 해서 이루어진 형상화물이기엔 언어자료로서 국어 활동 능력을 함양하고 언어적 감각을 키우는 데 가장 유용한 것이다. 특히 보통의 사람들보다 뛰어난 통찰력을 지닌 것으로 평가받는 작가들에 의해 포착된 세계가 언어로 형상화되면서 문

5 국어 교과서에서 그 제목이나 성격상 비문학 단원(교육 내용 영역을 문학 외의 영역으로 표시하거나 문학과 통합적으로 표기한 경우들도 고려함)으로 볼 수 있는 단원에서 문학 제재를 활용하고 있는 경우로는 ‘언어와 표현의 다양성’(2009, 지학사, 『천변풍경』) ‘사람이 아름답다’(2009, 비상교육, 『눈길』) ‘맥락과 이해’(2009, 천재, 『종탑 아래에서』) ‘책과 만나다’(2009, 비상교육, 『유충렬전』) 등을 들 수 있다. 그런데 이 경우들도 『천변풍경』을 제외하고는 활동의 양상이 거의 대부분 문학적 접근으로 이루어져 있다. 『천변풍경』의 경우 ‘심리적 태도를 드러내는 표현 방식을 익혀 의사소통 능력을 기른다’는 목표에 집중되어 있어 주목된다.

제가 드러나고 그것을 해결 방식을 언어로 제시한다는 데에서 차원 높은 언어활동 능력을 함양할 수 있다는 것이 필자의 생각이다.

문학 제재를 언어 자료로서 접근해 가는 방법적 요체는 생산과 수용의 과정에서 작용하는 원리들을 통해 확보할 수 있을 것이다. 작가가 사물이나 현상을 포착하여 언어로 형상화하는 과정은 언어의 다양한 속성과 기능을 구체적으로 보여준다. 인물이나 공간, 문제 현상을 명명하는 데서부터 출발해서 그 포착한 바를 효과적으로 표현할 때 동원하는 최적의 언어 선택과 배열 등은 언어활동의 기본적인 속성을 보여주는 일이다.

예를 들어 어떤 이야기를 전달하는데 그것을 구성하는 정보들 중에서 무엇을 선택하고 재배열하는가에 따라 그 이야기의 의미나 평가가 달라지는 것과 소설의 플롯의 원리는 직접적으로 맞닿아 있다. 수많은 소설을 통해 접하게 되는, 어떤 상황에서 어떻게 이야기하면 문제가 해결되거나 갈등이 증폭되는가를 경험하고 인식하는 일은 문제해결로서의 의사소통의 전략을 익히는 데 매우 유용할 것이다.

이제 교육과정이나 교과서들에서 문학 제재를 작품이 아닌 언어 텍스트로 간주하고 순연히 거기에 집중하게 하는 학습활동들도 실현될 수 있게 하는 방법적 접근이 이루어져야 할 것이다.

2. 제재의 성격화: 정전(正典)인가, 예전(例典)인가?

필자는 교과서에 실리는 작품들이 정전이어야 한다든가, 교과서에 실림으로써 정전이 된다는가 하는 논의에 대해서는 동의하지 않는 입장이다. 필자는 최근에 교육 정전의 성립과 정착 과정에 대해 고찰해 보면서 그 한 원천으로 대학의 교양국어 교재에 대해 주목해 본 바 있다.⁶ 이 과정에서 초기

6 줄고, 「현대문학 정전 형성과정에서의 대학 교양국어 교재의 역할에 대한 고찰」, 『국어교육』 139, 2012. 문학교육 영역에서의 ‘정전’ 논의에 대해서는 문학교육학회에서 발간한

정전의 형성 과정에서 대학 교양국어가 상당한 정도로 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있었다. 그런데 이 교양국어들은 해당 대학의 지향성이나 편찬을 주도한 학과(주로 국어국문학과)의 인적 구성 또는 학문적 풍토와 밀접한 연관성을 지니고 있음을 확인할 수 있었다.

필자는 여기서 과연 교과서의 문학 제재들이 정전이어야 하는가라는 문제를 이끌어 낼 수 있다고 보았다. 중등학교 교과서에 지속적으로 실리게 되는 작품들의 상당수가 초기 대학 교양국어 교재를 통해 비로소 그 존재감을 인정받게 되는데, 그 의미 부여가 통상적으로 정전의 요건으로 지적되는 문학성이나 사적 대표성이 아닌 특정한 맥락에서 이루어진다는 점을 주목할 필요가 있다. 이는 문학 제재가 교육적 대상으로 될 때 현재와 같은 개념의 ‘정전’에서가 아니라 특정한 목표를 위해 필요한 사례, 즉 ‘예전’에서 출발하고 있었다는 점을 살필 필요가 있음을 말해 주기도 한다.⁷

교과서의 문학 제재들이 정전이어야 한다는 관점은 문학에 대한 학습자들의 경험적 인식에 문제가 될 수도 있다. 학습자들로서는 자신들이 학습한 작품들이 한국 문학을 대표하는, 뛰어난 문학성을 지닌 작품이기에 그 작품들을 기준으로 문학에 대해 판단하고 인식하게 된다. 그런데 실제로 교과서를 편찬하는 과정에서는 정전의 통상적인 요건보다는 ‘금기’를 앞세울 수밖에 없는 상황들이 빈번하게 노출된다. 순수, 성, 죽음, 이데올로기 등에 심지어는 분량의 문제도 제재 선택에 작용하게 된다. 심한 경우에는 편찬자들의 ‘자기 검열’의 기제도 작동해서 작품 선택의 폭이 현저히 줄어들게 되거나 빈곤의 양상을 보이기까지 한다. 따라서 통상적인 의미의 정전의 선택이 과

『정전』(역락, 2010)에 실린 논의들을 중심으로 살폈다.

7 이러한 양상은 최현배가 편찬 책임자로 되어 있는 연희대학교 교재(1955, 연희대학교 출판부)에서는 문학 제재를 분명하게 예문으로만 제시하고 있다. 이태준의 ‘문장강화’의 영향력이 강하게 드러나고 있는 이 책은 ‘쓰기’ 위주로 되어 있으면서 문장 작성의 요령에 대한 설명에 이어 ‘예문’이라는 목차 아래 문학 제재들을 부분적으로 제시하고 있다. 이에 대한 자세한 언급은 다음 참조. 졸고, 「‘문장’지와 국어교육」, 『한국근대문학연구』 20, 2009.

연 이루어지게 되는가에 대한 본질적인 문제의식에까지 이르게 된다. 표면적으로는 정전이어야 하지만 이면적으로는 금기와 제어 장치를 통과한 ‘제한된 정전’인 셈이다.⁸

그러한 제재들을 학습자들이 전범(典範)으로 인식하고 그에 대한 경험적 인식을 중고등학교 문학교육 현장을 떠나 개별적 수용의 현장에서 적용하게 될 때의 문제를 생각해 보면 문학교육이 지향해야 할 목표는 상당히 손상될 수밖에 없다. 그런 측면에서 교과서 편찬 과정이나 학습자의 수용 과정에서 해당 제재를 ‘예전’으로 인식하는 일이 필요하다고 본다. ‘정전’이 아닌 ‘예전’으로 문학 제재를 대하게 될 때 학습자들이 이후 문학 독자로 성장해 가는 데 유리하다고 보는 것이다. 특정한 학습 목표나 성취기준을 달성하는데 적절한 사례가 되는 작품이라는 인식이 해당 제재를 ‘정전’으로 인식하는 것보다 문학적 경험의 확장에 도움이 될 것이라는 판단이다. 이러한 측면에서 7차 개정교육과정에서 작품의 수준과 범위라는 요소를 통해 제재의 범주를 제시하고자 한 시도는 의미 있다고 보는데, 문학 제재의 경우 여전히 ‘정전’이어야 한다는 전제가 바탕을 이루고 있어 아쉬움을 준다.

아무리 ‘예전’이라고 하더라도 가르칠 만한 작품이며 교과서에 실릴 수 있는 작품이어야 한다는 점에서 여전히 ‘정전’의 맥락에서 벗어나기 어렵다는 지적도 가능하겠지만, 그 접근 방법을 달리해서 예전으로서의 성격을 분명히 한다면 문학적 경험의 폭이 넓어지고 편찬상의 제한에서도 벗어날 여지가 크다는 점에서 적극적인 고려가 필요하다고 본다.

3. 작가의 위상 부여: 작가성의 극복인가, 작가의 부재인가?

현재의 교과서들은 작가의 부재에 가깝다. 어느 문학 교과서든 집어 들

8 필자는 이전 논의를 통해 국어 교과서의 역사를 ‘금기의 역사’로 지칭한 바 있다. 필자의 윗글 참조.

고 몇 장 넘기다 보면 만나게 되는 다음 사례들을 보자.

김영랑(金永郎, 1903~1950) 시인. 본명은 윤식. ‘시문학’ 동인으로 참여하였으며, 잘 다듬어진 언어로 한국적 정서를 담은 서정시를 발표하여 순수 서정시의 새로운 경지를 개척하였다. 주요 작품으로 ‘모란이 피기까지는’ ‘내 마음을 아실이’ ‘오매 단풍 들었네’ ‘돌담에 속삭이는 햇발’ 등이 있다

김영랑(金永郎, 1903~1950) 시인, 고운 언어를 운율감 있게 배치하여 정서를 조화롭게 표현하였다. 주요 작품으로 ‘돌담에 속삭이는 햇발’, ‘독을 차고’ 등이 있다.

본문의 날개나 제재의 마지막 부분에 장식처럼 제시되어 있는 작가 소개의 한 경우이다. 이러한 소개 방식은 거의 모든 교과서에서 공통적으로 드러난다. 필자가 확인한 수많은 교과서들 중에서 작가와 관련된 정보가 한 페이지 이상으로 제시된 경우는 한 교과서밖에 없었다. 이런 양상을 ‘교과서 속에 작가가 부재한다’로 보아도 무방할 것이다. 건조한 문체로 무미한 정보를 최대한 압축적으로 보여주고 있는데 이를 통해 학습자가 작가에 대해 인지한다는 것은 기대하기 어렵다.

교과서 속에 작가가 사실상 부재한다는 것은 문학교육의 측면에서 매우 문제적인 현상이라 아니할 수 없다. 물론 여기에는 반론이 존재하고 있고 그러한 입장이 지금까지 통용되어 왔다. 작가라는 외적 정보가 오히려 작품의 수용에 방해가 된다는, 즉 표현론이 지니고 있는 ‘의도의 오류’에 노출될 수 있다는 것이 그 요체이다. 신비평의 영향이 여전히 강하게 작용하고 있음을 보여주는 맥락이다.

그러나 학습자들의 문학 능력의 향상이라는 점을 고려하면 이는 달리 접근할 문제이다. 필자는 학습자들이 작품에 대해 주체적으로 접근하고 비평적인 태도를 취하는 데 어려움을 느끼는 가장 큰 이유 중의 하나가 ‘작가성(authorship)’과의 대결에서 열세에 놓이기 때문이라고 본다. 즉 ‘작가라는 전문가이자 우월적 존재의 생산물을 비평할 수 있을 것인가’라는 의식이

은연중에 작동하고, 그러다보니 작가가 설정한 의도나 주제가 무엇일지에 매달려 주체적으로 비평할 수 있다는 생각을 잘 하지 못한다. 작가와 대등한 위치라 하지 않더라도 그와 관련된 정보를 얻은 상태에서 접근해 가야 최소한의 대응이 가능할 것이다. 아무리 작품 자체에 집중하고 그에 대한 분석적 접근을 통해 주체적인 수용을 하기를 원한다 해도 작가는 학습자에게 현저히 우월한 존재이기에 심리적 방어기제나 열등의식이 작용할 수밖에 없다. 그래서 작가에 대한 유용한 정보들을 확보하고 있어야 비평적 활동에 앞서 입지를 마련할 수 있을 것이다.

교과서 속에 작가를 부활시키는 일은 다양한 속성을 지닌 정보들을 제공하는 데서 출발할 수 있을 것이다. 작가의 삶의 이력, 작가에게 있어서 글 쓰기의 의미, 그가 추구해 왔던 문학적 경향이나 작품 경향, 세계와 인간을 바라보는 관점 등의 가치관에 관계된 여러 속성의 텍스트들을⁹ 제공할 수 있을 때 학습자는 작가와 대결할 수 있는 최소한의 근거를 확보할 수 있을 것이다.

작가에 대한 정보 제공은 작가와 학습자와의 거리를 줄여줄 수 있다는 점에서 학습자의 생산 활동에도 긍정적인 영향을 줄 수 있다. 최근의 교육과정들은 생산 활동을 점차 강조하고 있는 추세이고 국어과 교재들에서도 생산자로서의 학습자의 활동을 확대해 나가고 있지만 수동적인 재구성¹⁰의 차원에 머물고 있는 편이다. 그런데 이 재구성의 활동 결과들을 놓고 볼 때 학습자들은 여전히 작가의 그림자에서 벗어나지 못하고 있다. 패러디 등의 소극적인 재구성의 범주 내에서만 생산 활동을 수행하고 있다. 필자의 경험으로는 작가에 대한 정보가 충분할수록 학습자가 재구성을 포함한 재생산 활

9 작가의 문학관이나 창작관이 드러난 에세이류, 작가 수업 과정, 작품과 관련된 삶의 양상을 재구성한 유사 전기물, 인터뷰, 창작 노트 등 다양한 형태의 정보들이 제공될 수 있을 것이다. 무명작가라 하더라도 교재에 실리게 되면 1~2쪽 분량으로 다양한 맥락에서 작가에 대한 정보를 제공하고 있는 외국 교재들을 살펴 보면 그 효용성을 짐작할 수 있을 것이다.

10 현행 교육과정에서는 생산 활동의 중심 범주로 '재구성'이라는 개념을 제시하고 있다.

동에 적극적인 활동태도를 보이게 된다. 작가가 베일에 싸인 우월한 존재가 아니라 학습자 자신과 크게 다르지 않은 삶을 살고 있으며 작가의 생각이나 관점이 자신의 것과 유사하다는 점, 다만 남다른 노력을 통해 언어나 글쓰기에 대한 감각과 능력을 지니게 되었음을 확인하게 될 때 학습자는 작품을 수용하고 생산하는 일에 자신감을 갖게 됨을 확인할 수 있었다.

작가성을 극복함으로써 적극적이고 주체적으로 작품에 접근하고 생산 활동에 이르게 할 것인지, 여전히 외적 정보의 부작용을 우려하여 작가 부재의 상태로 갈 것인지에 대한 전향적인 검토가 필요한 시점이다.

4. 텍스트의 정립: 작가본인가, 편집본인가?

교과서 제재들을 선정하는 과정에서 만나게 되는 문제 중의 하나가 다양한 텍스트 중에 어느 것을 선택할 것인가이다. 이 선택 가능한 텍스트들은 편의상 작가본과 교열본으로 나눌 수 있을 것이다. 작가본은 작가에 의해 창작되고 수정된 텍스트를 지칭하며 편집본(파생본)은 출판사나 연구자들에 의해 교정된 텍스트이다. 작가본은 해당 작품이 처음 발표된 잡지나 창작집에 실린 초본과 그 뒤 다른 작품집에 실으면서 작가 자신이 수정을 가한 수정본으로 구분할 수 있다. 그리고 편집본은 특정 출판사가 작가의 선집이나 전집을 간행하면서 나름의 기준이나 원칙에 의해 수정을 하되 작가와는 무관하게 이루어진 경우를 말한다. 그런데 여기에 교과서본이라는 텍스트를 추가할 수 있을 것이다. 교과서 편찬자에 의해 삭제 등의 부분적인 수정이 가해지는 경우이다. 그 대표적인 경우는 「소나기」를 통해 확인해 볼 수 있다.

「소나기」는 1953년에 두 번에 걸쳐 잡지에 발표되고 있다. 처음 발표될 당시의 1차 발표본(『협동』-「소녀」라는 제목으로 발표)과 2차 발표본(『신문학』-「소나기」로 발표)이 그것이다. 다음 텍스트는 3년 뒤 발간된 창작집 『학』에 실리게 된다. 여기까지가 작가가 분명하게 관여한 텍스트로 보이고 이후 나온 수많은 전집과 선집은 일종의 편집본에 해당한다. 그런데 오랫동안 교과

서에 실린 이 작품의 텍스트들을 비교해 보면 교과서별 텍스트 간에 많은 차이점이 드러나고 있다. 가장 의미 있는 차이는 다음 부분들이 삭제되었다가 다시 복원되고, 부분적인 수정도 가해지는 점이다.

소녀의 오른쪽 무릎에 핏방울이 내뿜었다. 소년은 저도 모르게 <와락 덤벼들어>
생체기에 입술을 가져다 대고 빨기 시작했다. (< 부분 삭제)

비에 젖은 소년의 몸내음새가 확 코에 끼어들었다. 그러나 고개를 돌리지 않았다. 도리어 소년의 몸기운으로 해서 떨리던 몸이 적이 누그러지는 느낌이었다.
(전체 삭제)

아마도 이러한 양상들의 대부분은 교과서 상의 ‘금기’가 작용한 탓으로 보이는데 이러한 양상은 다른 작품들의 경우에서도 쉽게 발견되는 대목일 것이다. 이렇듯 한 작품이 다양한 텍스트로 존재하게 된다는 점은 교과서 제재의 선택에 전략적이면서 제한적인 맥락이 작용하고 있음을 말해주고 있다.

필자는 이 대목에서 교과서 제재는 초본을 신는 것이 가장 유효하다고 생각한다. 성과 죽음, 이데올로기 등의 금기가 여전히 작용하고 있지만 누구든 문제적이라 동의할 수 있을 정도라면 해당 작품이나 장면을 피해 가더라도 편찬 과정에서 수정을 가하거나 변형을 하는 것은 바람직하지 않다고 본다. 그 작품이 단순히 내용적 측면 중심의 감상 대상으로만 머물게 되기 때문이고, 작가라는 개인의 창의적 결과물에 대한 예우도 아니기 때문이다. 물론 작가에 의해 개작되는 경우에는 개작본과 초본 사이의 선택은 가능할 것이다.

현재로서는 교재에 실리는 수많은 작품들 중에서 초본에 해당하는 텍스트를 신는 경우는 거의 없는 것으로 판단된다. 초본을 실어야 한다고 보는 이유의 첫째는 그것이 당대 언어문화의 양상들을 고스란히 보여주기 때문이다. 해당 작품이 창작되는 시기의 언어적 양상이 현재의 표준어법이나 규범

에 어긋난다 할지라도 그것은 국어사의 흐름을 보여주는 것이며 언어 유산의 풍부함에도 연관되는 것이기 때문이다. 문학을 언어자료로 활용될 수 있는 여지가 이런 데서 가능할 것이다. 또 다른 이유로 초본과 그 이후의 판본들, 즉 개작본이나 의미 있는 교열본(전집 등) 간의 편차를 통해 다양한 활동이 가능하다는 점을 들 수 있다. 「소나기」의 경우만 보더라도 작품의 구성 요소들이 변하는 양상을 통해 상징체계나 소설적 장치의 해석, 재구성 등의 활동을 자연스럽게 풍부하게 설정할 수 있다. 또한 어투나 어조의 변화 등을 통해서는 언어문화의 구체적인 양상들을 확인할 수 있을 것이다. 예를 들어 소년이 소녀와의 나들이 이후 재회를 기다리며 준비하는 선물이 ‘바우 할아버지네 밤’에서 ‘덕쇠 할아버지네 호두’로 바뀐다던가(초본과 개작본 사이) 하는 변화, 특히 마지막 부분에서의 문장들의 삭제는 학습자의 활동 대상으로 매우 의미있는 부분이다. 후자의 경우 교과서에 흔히 보게 되는 결말 부분 다시 쓰거나 바꾸어 쓰기 등의 활동의 전범이 될 수 있을 것이다. 적어도 작가에 의해 결말 부분이 조정된 것이기 때문에 자의적이고 적절성 평가가 어려운 활동 예시보다 훨씬 효과적일 것이다.

이런 연유로 필자는 교과서의 문학 제재는 가급적 초본을 신는 것이 저작성이 불투명한 교열본을 신는 것보다 여러 가지 측면에서 교육적 효용성이 높다고 판단하고 있다.¹¹

11 시나 극의 경우에도 이와 같은 맥락은 유효하다고 본다. 시의 경우에는 워낙 많은 텍스트들이 존재하다 보니 교과서들 간에 편차가 큰 경우도 많으며 작품에 따라서는 연 구분과 행 구분 등에서 차이가 나는 경우도 많다. 예를 들어 김광균의 ‘추일서정’의 경우 5~7차 2009 개정 교과서들에서 두 연으로 나눈 텍스트와 한 연으로 된 텍스트가 공존하고 있다. 희곡의 경우 원작과 연출 대본 간의 차이가 나는 경우가 종종 있으며 드라마 대본의 경우(예를 들어 ‘대장금’)는 대사 자체가 다른 경우도 있다.

5. 제시된 이론의 편차: 허용치인가, 오류인가?

문학교육에서 이론 개념의 교육이 필요한가에 대해서는 오랜 잠재적 논쟁이 있었다. 본격적이고 공개적으로 논쟁이 벌어지지는 않았지만 수면 하에서 이론 개념의 직접적인 제시나 노출에 대한 이견들이 존재했다. 그리고 문학교과서에서는 갈래 단원을 중심으로 지속적으로 제시되어 왔다. 그런데 이 이론 개념들 중에 교과서간 편차가 드러나는 경우가 상당히 많은데 그 편차를 편찬자들의 관점에 의해 나타날 수 있는 편차로 볼 것인지, 오류에서 오는 것으로 볼 것인지에 대한 논쟁은 불가피해 보인다.

간단하게 다음 예를 보자. 이 예들은 5차부터 2009교육과정까지 교육과정기별로 편찬된 문학 교과서들 중에서 한권씩 선택해서 인물과 시점에 대한 항목을 정리한 것이다.¹²

5차 (H)	인물	주동 - 반동 // 주요 - 부차적 // 평면적 - 입체적 평면적: 작품의 처음부터 끝까지 변함이 없어 쉽게 파악되고 오래 기억. 입체적: 역동적이고 발전적인 인물. 환경이나 상황의 변화에 따라 성격이 변모.
	시점	1인칭 주인공: 작품 속의 주인공인 '나'가 자신의 말로써 자기 이야기를 함(날개). 1인칭 관찰자: 작품의 '나'가 주인공이 아니라 부차적 인물이거나 사건의 외부에서 관찰하는 위치에서 주인공의 행동과 사건을 서술할 경우(사랑손님과 어머니). 3인칭 관찰자: 서술자의 시점이 제한되어 있는 경우. 서술자는 인물과 행동을 외부에서 객관적으로 관찰하여 묘사할 뿐(갑자). 전지적 작가: 서술자가 전지전능한 신과 같이 인물의 행동과 대화를 묘사. 작품 내에서 일어나는 모든 사건과 인물의 내면심리까지 알고 있는 경우(구운몽).
6차 (D)	인물	평면적 인물: 한 인물에게 단 하나의 인간성을 부여. 입체적 인물: 한 인물에게 복합적인 인간성을 부여. 주동인물(주제표현의 주동적 위치)/반동인물(주동인물에 대하여 갈등의 대상이 됨).
	시점	화자가 사건을 대하고 바라보는 시점 3인칭 전지적 작가: 작품 안의 인물들의 내면과 외면, 사건의 앞뒤를 모두 알고 있음. 3인칭 작가 관찰자: 등장인물을 제3자로 그리되 한 인물의 눈을 빌려 사건을 서술. 1인칭 주인공: 사건 속의 화자가 직접 참여하고 주인공이 됨. 1인칭 관찰자: 사건 속에 참여하여 관찰자로 있음.

12 특별한 선택의 기준은 없으며 비교 가능한 요소를 지닌 것들로 판단되는 내용을 선택했다. []안의 영문자는 해당 출판사의 이니셜이다.

7차 (H)	인물	평면적 인물: 성격이 고정되어 있어 어떠한 환경의 변화에도 영향을 받지 않는 인물. 입체적 인물: 소설이 진행됨에 따라 그 성격이 변하고 발전하는 인물.
	시점	1인칭 주인공: '나'라는 서술자가 자기 자신에 대하여 이야기하는 형식. 1인칭 관찰자: 부수적 인물인 '나'가 주인공의 성격과 사건을 말하는 형태. 3인칭 전지적: 전지적, 분석적 서술자가 작중 인물의 사상과 감정 속에 들어가 서술. 3인칭 관찰자: 서술자가 인물과 사건의 바깥에서 객관적으로 전달하는 형식.
2009 (J)	시점	1인칭 주인공 시점: 작품 속의 '나'가 주인공이 되어 자신의 이야기를 함. 1인칭 관찰자 시점: 작품 속의 '나'가 관찰자가 되어 등장인물에 대해 이야기함. 3인칭 전지적 작가 시점: 작품 바깥의 서술자가 인물의 내면 심리를 꿰뚫어 봄. 3인칭 작가 관찰자 시점: 작품 바깥의 서술자가 인물의 행동을 관찰함.
	인물	인물의 성격은 주제와 밀접한 관련을 맺으며 특정한 배경 속에 존재함. 사건 속에는 특정한 시간과 공간이 설정되어야 하고 누구나 타당하다고 믿을 만한 인물이 구현되어야 함.
2009 (C)	인물	주동과 반동 인물 / 전형적 인물과 개성적 인물 / 평면적 인물과 입체적 인물 평면적 인물: 행동이나 사고 방식에 변화가 없음. 입체적 인물: 환경이나 사건 변화에 따라 성격의 변화를 보임.
	시점	1인칭 주인공 시점: 서술자가 소설 속에 위치. 소설 속의 '나'가 자신의 이야기를 서술함. 1인칭 관찰자 시점: 서술자가 소설 속에 위치. '나'의 눈에 비친 주인공과 외부 세계만을 다룸. 전지적 작가 시점: 서술자가 소설 밖에 위치. 서술자가 작품 속에 개입하여 사건과 인물의 심리를 폭넓게 다룸. 작가 관찰자 시점: 서술자가 소설 밖에 위치. 작가가 외부 관찰자의 입장에서 객관적으로 사건과 인물을 다룸.

이들 사례에서 나타나는 문제는 인물의 설명에서 평면적 인물과 입체적 인물을 가르는 기준을 '성격의 변화' 여부로 나누는 것이 적절한지와 시점의 분류명에서 '작가'라는 단어가 들어가는 것이 옳은지의 여부, 서술자가 '소설 또는 작품 밖에 존재'한다는 설명의 적절성 여부 등이다.

인물의 유형을 평면적 인물과 입체적 인물로 나누는 것이 필요한가의 여부는 오랜 관행으로 제시되어 온 것이니 차치하더라도 '성격의 변화'가 그 기준이 된다는 기술은 오류에 해당한다는 것이 필자의 생각이다. 성격은 변할 수 없는 것이며 다만 그 성격이 평면적으로 파악 가능한 것인지 입체적으로 파악 가능한 것인지가 원 출처의 입장임을 고려할 때 그러하다. 원 출처의 입론을 변용할 수는 있겠으나 그 용어를 그대로 쓰면서 오류에 가깝게 변

용하는 것은 문제라고 본다. 그리고 시점의 분류명에서는 시점이 서술자의 위치와 속성을 드러내는 것이므로 작가라는 단어를 사용할 수 없으며 서술자가 작품 밖에 위치한다는 기술도 오류라고 본다.

이처럼 교과서 간의 이론 개념 제시 양상이 편차를 보이는 현상에 대해, 해당 개념의 원 출처가 모두 같은 것으로 판단된다는 점에서 허용치가 아니라 오류로 보아야 한다는 것이 필자의 판단이다. 그래서 교과서에 제시될 주요 이론 개념에 대해서는 최소한의 학문적 합의 하에 사용해야 한다는 입장이다. 이론의 다양성을 내세우기에 앞서 오류를 시정하려는 태도가 필요하다고 본다.

6. 부가적 요소의 제시 여부

1) 텍스트의 축약: 텍스트의 축약인가? 원작인가?

현재의 교과서들에 실려 있는 작품들 중 소설 장르의 대부분은 부분적인 제시에 해당한다. 지면상의 제약이 일차적인 이유이고 경우에 따라서는 해당 작품에서 부적절한 부분을 제외하는 데서 오기도 하며, 학습 목표에 따라 선택되기도 한다. 이 경우 학습자들은 작품 전체에 대한 정보를 줄거리나 요약적 설명에 의해 얻게 된다. 그런데 작품의 일부를 주고 언어자료로서만 사용하게 되는 경우가 아닐 때는 문제적일 수밖에 없다. 그렇다고 모든 소설을 전편을 싣기에는 현실적으로 불가능하다. 그래서 제안된 방안 중의 하나가 ‘질적 축약’이다. 아직 이 질적 축약 작품을 교과서에 반영한 경우는 없지만 하나의 대안으로 적극 검토해 볼 여지가 있다고 본다.¹³ 특히 중편 이상의 경우에서 효용성이 클 수 있을 것이다.

13 이에 대해서는 다음 참조. 김중신, 「서사 장르의 교육과정 개정에 관한 한 제언」, 『문학교육학』 20, 2006.

2) 줄거리의 제시: 서술자의 요약인가? 편찬자의 요약인가?

교과서에 수록된 거의 모든 소설이나 희곡 제재에는 줄거리가 부가되어 있다. 그런데 그 줄거리 제시 방식에 대한 논의가 필요하다는 입장이다. 대부분의 줄거리는 제3자(주로 편찬자)에 의해 작성된다. 그런데 이 경우 편찬자의 해석이 스며드는 경우가 많다. 다음 예를 보자.

6·25 전쟁 중에 폭격으로 두 오빠를 잃은 이경은 그 폭격의 흔적이 아직 남아 있는 서울의 고가에서 홀어머니와 단둘이 살아가고 있다. 오빠들이 죽은 후 어머니는 삶에 대한 의지를 완전히 잃고 무기력하게 살아가고, 이경은 이런 암울한 집안 분위기로부터 벗어나고 싶어 한다.

여기서 밑줄 부분은 편찬자의 해석이 개입된 부분이다. 이러한 줄거리는 학습자에게 해석적 암시를 준다는 점에서 피해야 할 일이라고 본다. 이러한 줄거리를 접하는 학습자들은 다음과 같은 줄거리 요약을 한다.¹⁴

- 6살 옥희는 아버지 없이 엄마, 외삼촌과 함께 산다.
- 어느 날 큰 외삼촌 친구인 ‘아저씨’가 사랑으로 이사 온다.
- 옥희는 달걀을 권하며 살갑게 대해주는 아저씨가 아버지였으면 좋겠다고 생각한다.
- 옥희는 예배당에서 아저씨와 엄마의 얼굴이 붙어지는 것이 이상하다.
- 엄마를 콜리고 싶어 벽장에 숨었다가 잠이든 옥희때문에, 집안이 발각 뒤집힌다.
- 옥희는 엄마를 기쁘게 하기 위해 유치원에서 꽃을 가져오나 부끄러워 아저씨가 주었다고 한다.
- 그날 밤, 엄마는 한 번도 켜지 않았던 풍금을 켜고, ‘나에겐 옥희 뿐’이라며 운다.

14 고등학교 때 「사랑 손님과 어머니」를 배운 대학 1학년생들을 대상으로 실시한 줄거리 요약 과제의 하나이다. 문법이나 문장 상의 오류도 그대로 제시한다.

- 아저씨가 준 하얀 봉투를 전하자, 엄마는 아버지의 옷이 담긴 장롱을 열어보고, 옥희와 기도를 한다.
- 엄마는 유쾌한 모습을 보이다가 울음을 울고, 그때마다 옥희뿐이 없다고 하던 어느 날, 아저씨에게 하얀 손수건을 전하라고 한다.
- 얼마 후, 아저씨는 짐을 싸서 떠나고, 엄마는 더 이상 달걀을 사지 않았다.

이 줄거리에 대해 대학생이 된 학습자들은 적절치 않다고 판단한다. 자기와 생각이 다른 부분(예를 들어 밑줄 친 부분)이 많이 들어갔다는 이유 때문이다. 즉 줄거리에 대해 요약자의 해석이 들어가지 않은 것이 적절하다는 판단을 하고 있었다. 이는 그동안 자신들도 그렇게 해왔지만 다른 수용자들의 요약물을 보면서 비로소 깨닫게 된 것으로 본인들의 줄거리 요약상의 문제를 인식하게 되는 계기가 된 것으로 보인다.

그리고 중요한 것은 서술자의 문제이다. 필자는 학습자들에게 다음과 같이 두 문장을 주고 그에 이어 줄거리 요약하도록 요청했다. 그 결과 학습자들은 해석의 여지보다는 작품의 서술적 특성을 고려하는 데 주의했고 그 결과들에 대해 앞의 경우보다 긍정적으로 평가했다.

- 나는 여섯 살 난 옥희입니다.
- 어느 날 사랑에 아빠 친구라는 아저씨가 이사왔습니다.

이런 사례를 통해 필자는 줄거리 요약에 서술자의 특성이 반영되어야 한다는 제안을 하고자 한다.

3) 삽화의 성격: 비평적 텍스트인가? 장식적 요소인가?

최근 들어 교과서는 4도 인쇄와 더불어 많은 양의 삽화들이 실려 있다. 그런데 이 삽화들의 생산과정에 대한 논의도 필요하다고 본다. 대개의 경우 삽화는 편찬자들의 요청에 의해 주문 생산되고 있다. 그런데 이 삽화를 그리

는 일러스트레이터에 대한 인식이 달라질 필요가 있다. 그들의 삽화 생산에 편찬자들이 관여할 것이 아니라 그들도 어엿한 독자로서 비평적 활동의 결과를 삽화로 그려내는 것으로 인식하는 일이 필요하다고 본다. 필자가 대학 신입생을 대상으로 실시한 교과서 삽화의 기능에 대한 설문조사에서 흥미로운 결과가 나왔다. 삽화가 작품의 이해와 감상에 영향을 미치지 않았다는 응답보다 영향을 주었다는 응답이 많았으며 그 영향은 인물이나 상황(시적, 서사적)에 대한 이해에 초점이 놓인다는 응답이 많았다. 필자가 응답자들의 판단에 도움을 주기 위해 삽화 제작과 관련된 에피소드를 제시한 이후에 나온 결과였기에 의도적인 측면도 많았지만 어쨌든 그 맥락에 동의하고 있다는 점을 확인할 수 있었다. 이런 측면에서 교과서 삽화와 관련해서 그 생산자에게 해당 작품을 감상한 독자라는 위상을 부여하고 비평적 텍스트로서 삽화 제작에 임할 수 있도록 배려하는 일이 필요하다고 본다. 또한 삽화들을 대부분의 교과서들에서 취하고 있는 ‘이해와 감상의 길잡이’ 형의 부가적 텍스트와 연계될 수 있도록 한다면 더욱 의미가 있을 것이라고 본다.

III. 맺음말

이 논문에서는 연구사 정리와 같은 작업은 별도로 수행하지 않았다. 선행 연구들은 충분히 살폈지만 연구사 정리에서 출발하는 일은 논의의 폭을 좁히고 문제의식이 희석화될 수 있다는 판단에서이다. 따라서 선행 연구자들의 논지들이 곳곳에 스며들어 있겠지만 전체적인 발상과 제안에는 필자의 경험과 관점이 바탕을 이루고 있다. 즉 도출한 쟁점들의 원천은 현상적으로 존재하고 있었지만 그것이 본격적인 쟁점으로 설정될 수 있으며 그래야 한다는 견해와 그에 따른 초점의 생성은 필자의 몫임을 밝혀 둔다. 그리고 자료로서 인용한 교과서들은 그동안의 연구 과정과 이 발표를 준비하는 과정

에서 살펴 본 거의 모든 교과서 중에서 자의적으로 선택한 경우가 대부분이다. 특정한 교과서를 비판적으로 보려는 의도는 없음을 아울러 밝혀 둔다. 모쪼록 이 쟁점들에 대해 생산적인 논의가 이루어지기를 기대한다.

* 본 논문은 2013. 6. 30. 투고되었으며, 2013. 7. 8. 심사가 시작되어 2013. 7. 31. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김동환(2008), 「초본과 문학교육」, 『문학교육학』 26.
- _____ (2009), 「‘문장’지와 국어교육」, 『한국근대문학연구』 20.
- _____ (2012), 「현대문학 정전 형성과정에서의 대학 교양국어 교재의 역할에 대한 고찰」, 『국어교육』 139.
- 김중신(2006), 「서사 장르의 교육과정 개정에 관한 한 제언」, 『문학교육학』 20.
- 김현수(2012), 「교과서 시 구성에 관한 비판적 검토」, 『한국어문교육』 12.
- 박기범(2012), 「고등학교 문학 교과서의 현대소설 제재 분석」, 『문학교육학』 37.
- 신헌재(2011), 「국어 교육의 발전을 담보할 국어 교과서관」, 『청람어문교육』 44.
- 유영희(2003), 「교과서 문학 제재의 수용 양상 및 특성」, 『문학교육학』 11.
- _____ (2005), 「국어 교과서 현대시 제재와 해석의 다양성」, 『돈암어문학』 18.
- 전상우(2011), 「정전(正典) 개념의 확장을 통한 교과서 검토」, 『우리말교육현장연구』 5.
- 정영훈(2012), 「미군정기 국어 교과서의 편찬 과정 재론」, 『배달말』 50.
- 정혜연(2011), 「국어 교과서 현대소설 선정 제재의 현황과 제언」, 『국어교과교육연구』 18.
- 정혜승(2003), 「국어 교과서 연구의 현황과 반성」, 『국어교육학연구』 16.
- 조희정(2005), 「교과서 수록 현대 문학 제재 변천 연구」, 『국어교육학연구』 24.
- _____ (2011), 「국어 교과서의 역사적 변천 연구」, 『국어교육학연구』 42.
- 최미숙(2000), 「국어 교과서 제재 선정 및 수정 방안 연구」, 『독서연구』 5.

국어과 교과서의 문학 제재와 관련된 쟁점과 제안

김동환

이 논문의 목적은 문학교육을 위한 국어과 교과서에서 제재를 다루는 방식과 관련된 쟁점 등을 도출하여 그 쟁점들의 논쟁적 성격을 밝혀 보고 그에 따른 문제해결적 성격의 제안을 하는 데 있다. 이 논문에서 제시한 쟁점의 양상과 그 해결 방안은 다음과 같다.

1. 제재화의 방향성: 심미성(작품)인가, 실용성(언어자료)인가?

문학 제재를 심미성의 대상으로 볼 것인가 실용적인 언어자료로 볼 것인가에 대한 논쟁은 아직 전자가 우세한 편이나 언어자료로서 국어 활동 능력을 함양하고 언어적 감각을 키우는 데 가장 유용한 것이 문학 제재일 수 있다는 관점을 적극적으로 도입할 필요가 있을 것이다.

2. 제재의 성격화: 정전(正典)인가, 예전(例典)인가?

교과서의 문학 제재는 당연히 정전이어야 한다는 지배적 관점에 대해 특정한 학습 목표나 성취기준을 달성하는 데 적절한 사례가 되는 작품으로 보는 것이 더 타당하다라는 인식이 문학적 경험의 확장에 도움이 될 것이다.

3. 작가의 위상 부여: 작가성의 극복인가, 작가의 부재인가?

그동안 교과서에서는 작가가 노출될수록 학습활동에 방해가 된다는 견해가 우세하게 작용하여 작가의 위상이 매우 축소되어 거의 부재에 가까운 양상을 보이고 있으나 학습자들이 작가에 대한 유용한 정보들을 확보하고 있어야 비평적 활동에 앞서 접근 통로를 확보할 수 있을 것이기에 작가의 부활이 필요하다.

4. 텍스트의 정립: 작가본인가, 편집본인가?

같은 제재라도 어떤 판본이냐에 따라 상당한 편차를 보이는 경우가 많은데, 교과서의 문학 제재는 가급적 작가본(초본)을 신는 것이 저작성이 불투명한 교열본을 신는 것보다 여러 가지 측면에서 교육적 효용성이 높다고 판단된다.

5. 제시된 이론의 편차: 허용치인가, 오류인가?

여러 교과서에 제시된 주요 이론 개념들 간에 상당한 편차가 보이는데 다양성의 측면보다 오류에 가까운 양상이라는 점에서 문제적이다. 따라서 교과서에 제시될 이론 개념들은 최소한의 학문적 합의를 거친 후에 활용하는 것이 바람직할 것이다.

6-1) 텍스트의 축약: 텍스트의 축약인가, 원작인가?

교과서의 제재들 중 소설 같은 경우에는 요약이나 중략, 전후략 등의 조치가 수반되는데 이 경우 질적 축약이라는 방법을 하나의 대안으로 적극 검토해 볼 여지가 있다고 본다.

2) 줄거리의 제시: 서술자의 요약인가, 편찬자의 요약인가?

줄거리를 제시할 경우 서술자의 목소리가 반영되는 줄거리로 작성해서 제시할 필요가 있다.

3) 삽화의 성격: 비평적 텍스트인가, 장식적 요소인가?

문학 제재에 삽화와 같은 다양한 시각적 이미지들이 부가되는데 제재와 별개의 것이 아니라 그 생산자에게 해당 작품을 감상한 독자라는 위상을 부여하고 삽화의 생산이 비평적 활동이라는 시각을 갖는다면 유용한 텍스트의 확장이 가능할 것이다.

핵심어 문학 제재, 언어자료, 정전과 예전, 작가의 부활, 작가본(초본), 사회적 합의, 서술자의 요약, 비평텍스트로서의 삽화

ABSTRACT

Argumentative Issues and Proposals for Handling of Literary Materials in Korean Language Textbook

Kim, Dong-hoan

This thesis aimed to draw some issues relevant to the handling of literary materials in Korean language textbook, to figure out argumentative property of issues and to submit some proposal for problem solving. The aspects of issues and proposals are as follows,

1. It is necessary to deal literary materials in textbook, as the practical materials of language education and as the object of esthetic approach.
2. It will be more reasonable to regard the literary material as the case material for achieving instructional goals than to regard as the canon.
3. The rebirth of author must be implemented in textbook because meaningful criticism by learner is made of using various information about materials.
4. The original text is more useful than various other edition text as materials in textbook.
5. The theoretical concepts for literary education in textbooks are to be offered to learners after minimal arranging process by related academic societies.
6. Augmentatively it is necessary to consider using qualitatively contracted text, presenting summary based on narrator's voice, cognizing the illustrating as the critical activity.

KEYWORDS issues relevant to the handling of literary materials, argumentative property, practical materials of language education, object of esthetic approach, case material, canon, rebirth of author, original text, theoretical concepts, arranging process