

국어과 교재의 특성

이 성 영 (한국교육개발원)

목 차	
1. 머리말	4. 교재 개발의 양상
2. 교재의 개념	5. 국어과 교재의 특성
3. 교재의 기능	6. 맺음말

1. 머리말

교육의 성패를 결정짓는 요인은 여러 가지가 있다. 그러나 가장 직접적인 요인은 구체적인 교실 상황에서 일어나는 교수-학습 활동이라고 할 수 있다. 교수-학습 활동이 일어나는 교실 상황은 크게 教師, 教材 그리고 學生의 상호작용에 의해 결정된다. 교육의 결과에 대한 책임을 교육을 하는 쪽과 받는 쪽으로 나눈다면, 교육을 하는 쪽의 책임은 결국 학생을 제외한 교사 및 교재와 관련된다고 할 수 있다.

교육을 하는 쪽과 관련되는 교사와 교재 변인 중에서 교사에 관한 관심은 매우 높았다고 할 수 있다. 그것은 교육의 질은 교사의 질을 능가하지 못한다는 세간의 믿음에서도 확인할 수 있으며, 학문적인 연구의 측면에서도 '교사론'이라는 제목의 책이 심심찮게 나오고 있을 뿐만 아니라 교수 방법에 관련된 연구들은 무수하게 이루어지고 있는 형편이다. 그러나 교재에 대해서는 이와는 사정이 판이하다. 특히 우리의 경우는 더욱 심각하여 교재에 관심을 가지기 시작한 역사도 짧을 뿐만 아니라, 연구 결과물도 열 손가락을 꼽을 정도이다. 그러한 연구들 역시 주로 한국교육개발원을 중심으로 하여 교과서에 대해서만 집중하고 있어, 연구 인력 측면에서나 연구 대상 측면에서 모두 범위가 한정되어 있었다고 할 수 있다.

그러나 실상 그렇게 무관심하게 내버려 두어도 좋을 만큼 교육에서 교재가 중요하지 않은 것은 아니다. 교실에서의 교수-학습 상황을 관찰한 결과에 의하면, 전체 시간의 90-95%를 교재를 사용하는 시간으로 보내고 있다고 한다(Gall, 1981:10). 굳이 그러한 연구 결과들에 의존하지 않더라도 각각의 학생들이 사용하는 수업 시간은 교사와의 상호작용보다는 교재와의 상호작용이 더 많이 차지할 것임을 쉽게 짐작할 수 있다. 그리고 이러한 경향은 고학년이 될수록 더 심화될 것이다. 그리고 최근에는 평소 학습의 점검 및 보충-심화 학습이 체계적으로 이루어지도록 하기 위해 진단 및 형성평가 자료들이 교과서 속에 포함되는 경향이라고 한다(辛世浩 외, 1979:36). 즉, 전통적으로 교사의 역할이라고 여겨졌던 것들이 교재의 역할로 전환되고 있다고 해석된다. 이것은 현재의 교육이 개별화 교육을 지향하는 것과는 궤를 같이 하는 것인데, 개별화 교육에서 발생하는 교육하는 쪽의 부담을 교사 혼자서 인력만으로는 감당할 수 없으며, 따라서 그 부담의 대부분을 교재가 떠맡을 수밖에 없을 것이기 때문이다. 그리고 이러한 개별화 교육의 경향은 자연스럽게 교과서가 하나의 프로그램으로 화하게 하는 요인이 된다. 교재가 프로그램화 된다는 이야기는 결국 교수-학습이 교사와 학생과의 상호 작용보다는 교재와 학생의 상호 작용에 더 크게 의존하게 된다는 것을 의미한다. 이렇게 본다면, 교재는 교사에 못지 않게 교육에서 중요한 역할을 담당하고 있음을 알 수 있다.

이 글은 교재의 중요성에 입각하여 국어과 교재의 특성에 대해서 살펴보고자 하였다. 글의 순서는 먼저 教材의 概念을 되새겨 보았고, 그와 관련하여 교재가 갖는 本質的인 機能이 무엇인지를 구명해 보았으며, 그리고 教材開發의 두 가지 樣相을 규정하였다. 이에 더하여 국어과 교재의 특성과 국어과 교재 개발에서 고려해야 할 몇 가지 사항들을 단편적으로 언급하였다. 미리 밝혀 두어야 할 것은 현재의 수준은 교재 일반론도 체계적인 연구가 이루어져 있지 못하며, 더욱이 국어과 교재론에 대해서는 연구가 거의 전무한 형편이다." 이런 사정으로 본고의 논의 역시 체계와 깊이를 갖지 못하였다.

1) 국어과 교재론에 대한 메타적 논의로는 朴寅基(1992)가 주목된다.

2. 교재의 개념

교재를 말 그대로 풀이하면 '교육의 재료'가 된다. 그러나 이러한 뜻풀이만으로는 교재의 의미나 성격을 이해하기에 부족하다. 여기서는 Gall(1981:5)이 제시한 교재의 정의를 중심으로 교재가 무엇인가를 생각해 보도록 하겠다. "교재란 교수-학습과정을 수월하게 하기 위하여 사용되는 본질적으로 표상적인 물리적 실체이다." 이 정의는 교재가 갖는 다음의 세 가지 측면을 지적하고 있다.

첫째, 교재는 物理的 實體(Physical entities)이다. 즉 어떤 구체적인 물체의 형태를 띠지 않은 것은 교재가 될 수 없다. 교실에서 일어나는 교수-학습 활동은 궁극적으로 교육 이념 혹은 교육의 목표를 달성하기 위한 행위들이며, 그러한 행위들은 구체적인 교수-학습의 내용을 중심으로 진행된다. 즉, 교육 행위란 학생들에게 구체적인 내용을 교수하여 학습하게 함으로써, 교육의 목표나 이념을 달성하려는 것이라 할 수 있다. 따라서 교육의 이념, 목표, 내용은 교육에서 핵심적인 개념들이 된다. 그러나 그들이 그 자체로서는 교재가 될 수 없다. 그러한 개념들이 구체적인 물리적 실체로 형상화되지 않는 이상 교재라 할 수 없다.²⁾

2) 교재의 개념에 대한 咸宗圭(? :221)의 견해는 이와는 사뭇 다르다. 그는 "教材란 教育의 目的에 따라 學習시키려는 必要가 認定된 教育의 內容을 뜻하게 된다."고 정의함으로써, 선택된 교수-학습의 내용을 교재로 보고 있다. 이 견해는 필자가 이해하기로는 다음과 같다. 흔히 교육의 내용은 공인된 지식, 기능, 규범 등의 체계라고 할 수 있다. 그러나 이러한 지식, 기능, 규범 등의 체계는 사고나 행동의 방식과 인격적 특성을 형성하기 위한 수단, 즉 사고하고 판단하고 선택하고 고민하고 기뻐하고 슬퍼하는 등의 정신적-심리적 활동의 자료에 불과한 것이라고 할 수도 있다. 그렇다면 교육의 진정한 내용은 사고 및 행동의 방식과 인격적 특성이며, 일반적으로 교육의 내용이라고 알려진 지식, 기능, 규범 등은 이를 달성하기 위한 교육의 재료 즉 교재가 된다는 것이다.(이러한 관점의 가능성에 대해서는 李敦熙, 1986 참고) 그러나 이러한 관점은 일반의 인식과는 거리가 있어 본고에서는 택하지 않는다. 그리고 교과서의 개념, 조건, 교과서관 등에 대한 논의로는 곽병선·이혜영(1986)을 참고할 수 있다.

둘째, 교재는 교수-학습 과정을 수월하게 하기 위하여 사용되는 것이다. 이러한 측면은 교재의 목적과 관련된다. 교재는 교육의 목표를 효과적으로 달성하기 위하여 사용하는 자료이며, 따라서 그것은 교수-학습이 일어나는 상황에서만 의미를 가진다. 어떠한 물체가 교육의 내용을 아무리 훌륭하게 조직적으로 담고 있다고 하더라도 교수-학습의 과정에서 이용되지 않는다면 교재로서의 의미를 지니지 못한다. 예를 들어 보자. 교과서는 가장 중심적인 교재이며, 특히 우리나라의 경우는 그 역할이 절대적이다. 그러나 그 교과서가 교수-학습의 과정에서 사용되지 않고, 잠잘 때 머리 밑에 받치는 베개의 대용으로 사용된다면 그것은 교재라고 할 수 없다. 그것은 물리적으로는 책일 뿐이며 기능적으로는 베개일 뿐, 교재로서의 자격이 없다. 그러나 교수-학습 과정을 수월하게 하기 위하여 사용되는 모든 것이 교재가 될 수는 없다. 교재로 성립되기 위해서는 다음 조건을 만족시켜야 한다.

셋째, 교재는 본질적으로 表象的(Representational)이다. 이 특징이 교재를 이해하는 데 가장 중요한 것으로 여겨진다. 교재는 물리적인 실체이어야 한다고 하였다. 그리고 교수-학습의 과정에 사용되는 것이어야 한다고 하였다. 그러나 이러한 조건만으로는 충분하지 못하다. 예를 들어 공책이나 연필, 삼각자도 물리적인 실체이며 교수-학습을 수월하게 하기 위하여 사용된다. 그러나 우리는 그것들을 교재라고 하지는 않는다. 그 속에는 교수-학습할 내용이 담겨 있지 않기 때문이다. 교재가 되기 위해서는 그 속에 교수-학습의 내용이 표상되어 있어야만 한다. 表象이라는 말은 좀더 주의를 요한다. 교수-학습의 내용이 표상되는 방법에는 여러 가지가 있을 수 있다. 교과서의 경우를 생각해 본다면, 교수-학습의 내용이 직접 진술될 수도 있으나 그렇지 않고 그러한 내용을 간접적으로 추출할 수 있는 특정한 자료들이 모아져 있을 수도 있다. 그리고 단순히 어떠한 지시문으로만 구성되어 있을 수도 있다. 그러나 모든 경우가 그 속에는 어떠한 가르치고 배울 내용이 意圖되어 있고 表象되어 있으므로 교재로서의 자격을 갖추고 있다.

표상적이라는 것에 해당되는 범위는 좀더 확장될 수 있다. 한송이의 들국화가 교재가 될 수 있는가 없는가? 만약 그 들국화가 자연물의 하나로서 존재하는 것으로 그친다면, 그 들국화 속에는 교수-학습의 내용이 표상되어 있지 않기 때문에 교재가 될 수 없다. 그러나 만약 생장 과정이나 꽃잎의

모양을 가르치고 배우려는 의도로 들국화가 관찰된다면 그것은 교재가 될 수 있다. 교육의 내용이 표상되어 있기 때문이다. 이렇게 본다면 교재는 크게 본원적 교재와 잠재적 교재의 둘로 나눌 수 있다. 본원적 교재는 교수 학습의 내용이 이미 잘 조직된 형태로 '표상되어 있는' 교재이며, 따라서 이 유형은 주로 의도적으로 만들어진 경우의 교재에 해당할 것이다. 잠재적인 교재는 기존에 존재하던 물체의 어떠한 측면을 교수 학습의 내용으로 '표상하는' 의식적인 행위에 의해서 비로소 교재로서의 의미를 지니는 유형이다. 그러므로 세상에 존재하는 모든 물체는 교재로서의 잠재적인 가치를 지니고 있다고 할 수 있다.³⁾

우리는 위에서 삼각자는 교재가 되지 못한다고 하였다. 그러나 잠재적인 교재의 개념으로 다시 생각해 보면 교재가 될 수 있는 경우도 얼마든지 상정할 수 있다. 구체적인 예로 수학 시간에 '삼각형의 짧은 두 변의 제곱의 합은 긴 변의 제곱과 같다'는 명제를 가르치기 위하여 실제로 삼각자를 사용하여 확인해 보게 하였다면, 그때의 삼각자는 교재로서의 자격을 가진다고 볼 수 있다.

이제 국어과의 경우를 생각해 보자. 삼각자가 가지고 있는 특성 자체가 국어과의 교수 학습 내용이 되는 경우는 찾아보기 힘들다. 그러나 삼각자에 대하여 묘사하여 말하거나 쓰게 할 수는 있다. 이 경우에 그 삼각자를 교재라고 할 수 있는가? 본고의 관점에서는 그것이 교재가 될 수 없다. 삼각자에 대하여 묘사하여 말하거나 쓰게 하는 것은 의도된 교수 학습의 내용이 삼각자 자체가 가지고 있는 어떠한 특성이 아니라, 어떠한 대상, 좀더

3) 사실상 인간이 살아가면서 접하게 되는 모든 물체는 인간에게 특정의 경험을 제공한다. 이런 의미에서는 한 개인이 접하게 되는 모든 물체가 교재로서의 자격을 가지고 있다고 볼 수 있다. 그러나 여기에서는 의도적인 교육에서 사용되는 교재만을 대상으로 한다. 즉, 본 연구에서의 교육은 교육을 하는 쪽과 받는 쪽 양자의 상호작용으로 한정하고, 개인적인 경험에 의한 학습은 배제하기로 한다. 따라서 교재 역시 교육을 하는 쪽이 존재하여, 그들에 의해 만들어지거나 선택되고 그들의 의도가 표상된 경우만을 인정하기로 한다. 물론 학교 교실에서 사용되는 것만으로 한정하는 것은 아니다. 특정 내용을 교육할 목적으로 어떤 책을 선택하여 집에서 읽어 보게 하였다면, 그 책 역시 교재가 되기 때문이다.

구체적으로 삼각자에 대하여 묘사할 수 있는 ‘방법’ 혹은 ‘능력’이기 때문이다. 이때의 삼각자는 그 자체로서는 교육의 내용을 표상하고 있지 못하며, 따라서 꼭 삼각자이어야 할 필연적인 이유가 없다. 동일한 논리의 선상에서 미적 창조력을 기르려는 의도로 진흙으로 어떠한 물체를 만들게 하는 경우의 진흙은 교재가 될 수 없다. 진흙 자체가 미적 창조력을 표상하고 있는 것은 아니기 때문이다. 그러나 만약 진흙의 성질을 학습시킬 의도로 그러한 활동을 하는 경우라면, 그 진흙은 교재가 될 수 있다.

지금까지의 논의를 정리해 보면, 교재는 어떠한 구체적인 물체의 형상을 입어야 하며, 그 물체가 교육을 위한 목적으로 사용되어야 하고, 그 물체는 자체가 가지는 어떠한 특성이 교육의 내용으로 표상되어 있거나 표상되어야 한다는 세 가지 조건을 모두 충족시켜야만 그 온전한 자격을 갖는다고 할 수 있다. 그러나 현실적으로 교재의 가장 중요한 조건은 ‘표상성’이라고 할 수 있을 것이다. 교재가 교육에서 의미를 지니는 것은 교육의 내용을 표상하고 있기 때문이다. 그리고 교재의 가치는 의도한 교육의 내용을 얼마나 잘 표상하고 있는가에 의해 결정되기 때문이다.

이상의 논의를 통해서 한 가지 짚고 넘어 가야 할 것은 교육의 자료로 만들어진 모든 것이 진정한 의미에서의 교재가 될 수는 없다는 사실이다. 즉 어떤 목적으로 사용되느냐, 그리고 교육의 내용을 제대로 표상하고 있는지의 여부에 따라 때로는 교재로서 성립되지 못 할 수도 있다는 것이다.

3. 교재의 기능

교육의 목표를 효과적으로 달성할 수 있는 교재를 개발하기 위해서는 교재의 본질적인 機能이 무엇인가를 정확히 이해하여야 한다. 교재로서 성립할 수 있는 조건 중의 하나로서 가장 중요한 조건인 ‘본질적으로 표상적’이라는 것은, 교재의 본질적인 기능이 무엇인지를 확인할 수 있는 하나의 단서가 된다. 교재가 교수-학습의 내용을 표상하고 있어야 한다는 것은 무엇을 의미하는가?

교재가 교육의 내용을 표상하고 있다는 것은, 교육을 하는 쪽에서 바라

본다면 학생들에게 학습시킬 필요가 있는 것으로 판단하여 선택한 내용이 교재에 투영되어 있다는 것이며, 교육을 받는 쪽에서 생각한다면 학습해야 할 내용이 교재 속에 들어 있다는 것을 의미한다. 즉 교수-학습의 내용은 교육을 하는 쪽에서 받는 쪽으로 傳達되는 것으로 파악할 수 있는데, 그 媒體가 바로 교재인 것이다. 이렇게 본다면 교재의 본질적인 기능은 교육을 하는 쪽(전달자)과 받는 쪽(수용자) 사이에서 일어나는 意思疏通(Communication)의 매체 혹은 手段이라고 할 수 있을 것이다.

교재의 본질적인 기능이 의사소통의 수단이라는 것은 교재 혹은 교과서에 관한 기존의 연구에서도 확인할 수 있다. Greene & Petty(1975:482-486)에서는 교재의 기능으로 관점 반영의 기능, 내용 제공 및 재해석의 기능, 교수-학습의 자료 제공 기능, 교수-학습 방법의 제시 기능, 학습 동기의 유발 기능, 연습을 통한 기능의 정착 기능, 평가 방법의 제시 기능 등을 들고 있다.⁴⁾ 그리고 辛世浩 외(1977:15-19)에서는 학습 동기 유발의 기능, 탐구 과정의 유도 기능, 자료 제시의 기능, 학습 기본 요소의 제시 기능, 연습 및 실습 문제의 제시 기능 등을 들고 있다. 이러한 여러 가지 기능들은 크게 傳達의 內容 측면과 傳達의 效果를 높이기 위한 방법 측면으로 나누어질 수 있으며, 따라서 위의 모든 기능이 결국 어떠한 내용의 전달과 그 방법, 즉 의사소통의 문제로 귀결되는 것으로 볼 수 있다.

교재의 본질적인 기능이 교육하는 쪽과 받는 쪽 사이의 의사소통의 수단이라는 것은 교재를 이해하는 데 시사하는 바가 많다. 의사소통을 위한 가장 기본적인 수단은 언어이며, 따라서 교재를 언어에 비겨 생각할 수 있다. 곧 교재의 개발 과정은 언어의 사용 과정과 동일한 차원에서 이해될 수 있으며, 어떠한 언어의 사용이 효과적인 의사소통을 가능하게 하는지를 압으로써 좋은 교재를 어떻게 만들 수 있는지를 시사 받을 수 있을 것이다.

효과적인 의사소통을 위한 언어가 되기 위해서는 무엇보다도 먼저 전달하고자 하는 내용이 무엇인지를 분명히 하여야 한다. 의도하는 내용이 분명하지 않을 때, 효과적인 전달을 기대할 수 없다. 다음으로 고려하여야 할 것은 상대방이 어떠한 정보를 필요로 하는가이다. 전달하고자 마음 먹은 내용이라고 할 지라도 상대방이 이미 알고 있는 내용은 전달할 필요가 없다.

4) 盧命完 외(1988:93-96)에서도 인용하고 있다.

이에 따라 전달할 내용은 재조정되어야 한다. 이와 관련하여 상대방의 수준도 고려하여야 한다. 같은 내용이라고 할지라도 성인에게 전달할 경우와 아동에게 전달할 경우의 언어는 그 모습이 상당히 달라져야 할 것이다. 마지막으로 고려하여야 할 것은 의사소통의 상황이다. 전달의 목적 및 내용이 결정되고 상대방도 결정된 경우라 할지라도 발화되는 구체적인 언어는 상황에 따라 달라질 수 있고, 그 효과도 다르다. 구체적인 상황에 적합한 언어의 양태를 적절히 사용해야 할 것이다.

위에서 간략히 살펴본, 효과적인 의사소통을 위한 언어의 사용에서 고려해야 할 점들은 유사한 기능을 수행하는 교재의 개발에서도 그대로 적용된다. 교수의 목적과 내용을 분명히 인식하고, 학습자의 필요와 수준을 확인해야 하며, 구체적인 교실의 교수-학습 상황에 적합한 전달의 양태가 어떤 것인가를 압으로써, 그 모든 조건들을 충족시키는 교재를 만들어야 좋은 교재가 될 수 있을 것이다. 교재를 개발하는 것은 결국 보다 효과적인 교육적 의사소통이 이루어 질 수 있는 수단을 마련하는 것이며, 따라서 교재를 개발하는 데 참가하는 사람은 교재의 본질적인 기능 및 그 기능이 효과적으로 실현될 수 있는 방법 혹은 조건을 염두에 두고 작업에 임하여야 할 것이다.

교재의 본질적인 기능을 의사소통이라고 규정함으로써 우리는 교재의 유형을 보다 잘 설명할 수 있다. 의사소통을 하는 목적은 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 그 첫째는 상대방이 모르고 있던 내용을 알려 주는 것이며, 이를 위한 언어를 흔히 報告的인 言語라고 한다. 다른 하나는 상대방으로 하여금 어떠한 행동을 하도록 요구하는 목적으로 사용되는 언어로서, 이를 指令的인 言語라고 한다. 이러한 두 가지 유형의 의사소통은 교재의 경우에도 그대로 적용된다. 교재의 유형 역시 크게 두 가지로 구별할 수 있다. 그 처음이 학습자에게 새로운 지식을 학습시키기 위한 교재이며, 이러한 유형의 교재는 지리, 역사 등의 內容教科에서 주로 이용된다. 또 하나는 학습자로 하여금 어떠한 활동 혹은 행위를 수행할 것을 지시하는 유형의 교재로, 새로운 지식보다는 어떠한 기능 혹은 능력을 습득시킬 목적을 갖는 교재이다. 이 유형의 교재는 언어 사용의 능력을 신장시키려는 국어과, 수학적 사고능력을 신장시키려는 수학과 등의 道具教科나, 창조나 감상의 능력을 신장시키려는 예술교과, 그리고 체육이나 실습교과에서 주로 사용되

는 교재의 유형이 될 것이다. 물론 어떤 교과든지 어느 하나의 유형만이 전적으로 사용되지는 않을 것이다. 만약 국어과의 교재를 독본(Reader)과 연습책(Workbook)으로 나눈다면, 독본은 주로 보고적인 언어와 관련될 것이며 연습책은 주로 지형적인 언어와 관련될 것이다.

4. 교재 개발의 양상

우리나라의 경우 교재 개발이라는 용어는 주로 교과서의 개발이라는 의미로만 받아들여져 왔다. 그것은 우리의 경우 교과서만이 유일한 교재로 인식되어 왔던 경향과 무관하지 않다.⁵⁾ 그러나 교과서는 교재의 하나일 뿐이다. 외국의 경우 우리나라와 같은 교과서가 없는 경우도 많으며, 주교재로서의 교과서 이외에 다른 많은 학습 자료를 갖추고 있는 실정이다.⁶⁾ 그리고 또다른 한편으로 교재 개발이라는 용어는 새로운 교재를 만들어 내는 것만을 의미하고, 기존 연구의 관심도 거기에만 한정되어 왔다. 그러나 교재 개발은 새로운 교재의 편찬만으로 한정될 수는 없다.

우리는 앞에서 교재의 본질적인 기능은, 교육을 하는 쪽과 받는 쪽 사이에서 일어나는 의사소통의 수단이라고 정의하였다. 의사소통이라는 측면에서 교재에 접근하는 것은, 교재 개발의 양상을 이해하는 데에도 유용하다. 언어를 통한 의사소통의 방법에는 두 가지를 생각할 수 있다. 첫째, 자신의

5) 이영덕 외(1985)와 權致純(1986)에서는 열린 교과서관과 닫힌 교과서관을 비교하고, 기존의 교과서관은 닫힌 교과서관이 지배되어 왔다고 지적하고 있다. 이어서 앞으로 지향해야 할 교과서관으로는 교과서만을 유일한 교재로 볼 것이 아니라, 주교재로서의 교과서는 물론 교과서를 대치하거나 또는 보충하기 위해서 활용될 수 있는 교수-학습 자료, 예컨대 연습장, 실험실습지, 실험 안내서, 공공 또는 개별 학습장, 보충 심화 학습 자료, 각종 평가지를 포괄하는 넓은 의미의 교과서관으로 나아가야 할 것이라고 하였으며, 이를 포괄하는 개념으로 '교과서 체제'라는 용어를 사용하고 있다.

6) 우리 나라와 다른 여러 나라의 교재와 교수-학습 방법에 대해 비교 연구한 것으로는 이용숙·김영준 외(1986)를 참고할 수 있다.

의도를 새롭게 자기 자신의 말로 표현하여 전달하는 방법이다. 이 경우는 다시 두 가지의 유형을 생각해 볼 수 있다. 자신의 말하고자 하는 의도한 내용을 직접적으로 표현하는 것이 있을 수 있으며, 그와는 달리 직접적으로 표현하지 않고 우회적으로 간접 표현하는 유형도 있을 수 있다.⁷⁾ 둘째, 자신의 새로운 말이 아니라, 기존에 있던 말이나 남의 말을 사용하여 자신의 의도를 표현할 수 있다. 우리는 일상생활의 의사소통에서 俗談이나 警句를 이용하여 자신의 의사를 전달하는 경우가 많으며, 詩를 인용함으로써 자신의 마음을 전달하는 경우가 종종 있음을 경험한다. 그러나 이 경우는 직접 자신의 말로 표현-전달하는 경우에 비해서는 보조적인 기능을 수행하는 것이 일반적이다.

의사소통의 방법에 따른 위의 분류 체계는 교재 개발의 양상에 적용해 볼 수 있다. 먼저 자신의 말로 새롭게 표현하는 것은 교재를 새롭게 개발하는 것과 관련시킬 수 있다. 이것을 '開發型 教材'라고 부르겠다. 개발형 교재는 그 교육 내용의 전달 방법이 직접적이냐 간접적이냐에 따라 교육의 내용을 직접 서술하거나 지명하는 교재의 유형과, 교육의 내용을 간접적으로 추출할 수 있는 자료들을 모아 놓은 교재의 유형으로 구분할 수 있다. 다음으로 기존에 존재하던 언어 표현으로 대신 자신의 의사를 전달하는 것은, 교재를 새롭게 개발하는 것이 아니라 원래는 교재로서 존재하지 않던 것을 그 물체 자체가 지니고 있는 일정한 특성에 교육의 내용을 '표상함으로써' 교재로서 선택하는 교재의 유형과 관련시킬 수 있다. 이것을 '選擇型 教材'라고 부르겠다. 선택형 교재는 개발형 교재에 비해서 표상된 교수 학습의 내용이 체계적이지 못하며 불완전하기 십상이며, 따라서 개발형 교재가 주로 주교재와 관련되는 반면, 선택형 교재는 주로 보조 교재와 관련된다고 할 수 있을 것이다.

교재 개발은 새롭게 만들어 내는 '開發型'뿐만 아니라, 비교육적인 자료로 이미 존재하던 것을 교육적인 자료로 전용하는 '選擇型'도 존재한다. 이러한 인식의 확대는 달한 교과서관을 극복하는 데에도, 그리고 현장 교사의 창의적이고 능동적인 수업 운영을 위해서도 필요하다. 개발형 교재의 대표

7) 이는 화행 이론에서의 직접 화행과 간접 화행의 개념과 관련시킬 수 있다.

적인 경우는 1종도서라 할수 있는데,⁸⁾ 2종도서인 검정 교과서도 이 범주에서 멀지 않다.⁹⁾ 현재 국어과의 경우 공식적인 교육기관인 학교에서 사용하는 교재는, 국민학교와 중학교의 국어 교과서와 고등학교의 국어 및 문법 교과서가 1종도서에 해당하며, 고등학교의 문학과 작문 교과서는 2종도서에 해당한다. 선택형 교재의 대표적인 경우는 구체적인 교수-학습 상황에서 필요에 따라 그때그때 선택하여 사용하는 보조교재라 할 수 있다. 그러나 인정도서¹⁰⁾도 이 범주에 귀속시킬 수 있을 것이다.

개발형과 선택형 교재를 구분하였지만, 그것은 개념상의 문제이고 실제로는 그들의 경계가 분명하지 않은 경우도 많다. 예를 들어, 2종도서인 검정 교과서는 개발자 측면에서 본다면 교재로 사용할 목적으로 새롭게 교과서를 개발하는 것이므로 개발형이라고 할 수 있지만, 사용자 측면에서 본다면 만들어져 있는 것을 선택하는 것이므로 선택형이라고 볼 수도 있다. 그리고 인정도서의 경우도 원래의 취지는 기존의 도서 중에서 교육적인 필요로 선택하여 교재로 사용하는 것이므로 선택형이라 하겠지만, 현재의 상황을 보면 인정도서들이 대부분 교육적인 자료, 즉 교재로 사용할 목적으로 의도적으로 개발되는 경우가 대부분이므로 개발형의 성격도 띠고 있다. 그러나 원래의 취지로는, 2종도서는 개발형에 보다 가깝고 인정도서는 선택형에 가까운 것으로 보인다. 어쨌든 개발형과 선택형을 양 끝으로 하여, 그 둘을 잇는 선상의 어떤 위치에 존재하는 유형들이 실제로 존재하고 그들을 굳이 개념화할 필요가 있다면, 그것을 '開發選擇型'이라고 이름할 수 있을 것이다.

-
- 8) 1종도서는 국민학교의 전교과목과 중학교의 교과목 중 국어, 도덕, 국사, 고등학교의 교과목 중 국어, 국민윤리, 국사이며, 그 외에 검정합격본이 없는 교과목, 그리고 중학교 및 고등학교와 각급학교의 교과목 중 문교부장관이 특히 필요하다고 인정하는 교과목(예: 고등학교의 '문법' 과목)의 교과서를 1종도서로 할 수 있도록 하고 있다(정준섭, 1990:151에서 재인용).
 - 9) 1종도서에 해당하지 아니하는 교과용 도서를 2종도서로 한다(정준섭, 1990:155에서 재인용).
 - 10) 인정도서는 1종 또는 2종도서가 없거나 사용하기 곤란할 때 문교부 장관의 승인을 얻어 사용하는 보충용 교재이다.(정준섭, 1990:159)

교육의 개념을 공식적인 교육기관인 학교에서 일어나는 활동으로만 한정하지 않고 가정에서의 교육에까지 확대시킨다면, 학부모들이 자녀들의 교육을 위하여 교재를 개발하는 것도 생각할 수 있다. 먼저 학부모들이 직접 교육적인 자료를 만드는 개발형의 존재를 상정할 수 있다. 그러나 이 경우는 실제로는 그렇게 일반적인 것은 아닐 것이다. 가정교육에서 보다 일반적인 교재 개발의 유형은 선택형이라고 할 수 있을 것이다. 학부모들은 학교교육의 목적을 보다 충실하게 달성시키기 위하여, 혹은 학교교육과는 별도로 나름대로의 교육관에 입각하여 자녀들에게 어떠한 내용을 학습시킬 목적으로 어떤 물체를 교육적인 자료로 선택하여 가르칠 수 있다. 자녀들을 위하여 서점에서 책을 사는 것이 그 대표적인 경우일 것이다. 이때 부모는 자신의 자녀가 어떤 지식, 어떤 기능, 어떤 태도를 소유하기를 원하는지, 자녀의 수준이 어느 정도인지, 그리고 흥미를 유발할 수 있는지 등을 고려하여야 하므로, 그 선택의 과정은 본질적으로 새로운 교재의 개발과 다르지 않다.

교재를 개발형과 선택형으로 구분해 봄으로써, 교재의 개발과 관련되는 또다른 측면을 생각해 볼 수 있다. 여러 교과와 교재가 자료집의 성격을 띠게 된다.¹¹⁾ 자료집의 성격을 갖는 교재의 개발에서는 가장 중요한 문제가 자료의 선택이다. 구체적으로 국어 교과서의 경우를 생각해 보자. 국어과의 교과서를 새롭게 개발하는 과정에서는 물론 그 성격에 따라 다시 집필하는 단원이나 제재도 있지만, 기존에 있던 글을 선택하여 수록하는 경우도 많다. 언어의 현상에 대해 알기 쉽게 잘 설명한 글을 선택하여 신는다든지, 잘 쓰여진 모범적인 글을 신는다든지, 문학 작품을 신는다든지 하는 것은 곧 선택의 문제이다. 물론 하나의 글이 교재로서의 자격을 갖는 것은 그 글의 전체 측면이 아니라 교육의 내용으로 표상된 특정 측면이므로, 단순한 선택으로 끝나는 것이 아니라 의도된 내용을 가르치기 위하여 그 글을 처리하는 과정이 뒤따라야 하겠지만, 무수한 후보들 중에서 특정의 글을 선택하는 과정 역시 중요한 의미를 지닌다. 이렇게 본다면, 개발형의 교재 개발에

11) 辛世浩 외(1977:19)에서는 여러 교과와 교과서가 갖는 기능 중 자료 제시의 기능이 가장 두드러지게 나타나는 교과로 도덕, 국어, 사회, 음악, 미술을 들고 있다. 그리고 교과서의 여러 기능 중 자료 제시의 기능이 가장 다수의 교과에서 두드러지게 드러나는 기능으로 표시되어 있다.

서도 새롭게 만들어 내는 측면만이 아니라 선택의 측면도 고려하여야 함을 알 수 있다.

본고에서는 교재의 유형을 개발형과 선택형으로 구분하여 보았다. 교재의 유형을 이렇게 구분하는 것은, 교재를 개발형으로만 인식하고 있는 현실정도로 볼 때 상대적으로 선택형으로서의 교재를 강조하는 의미가 있다. 교과서 편찬 제도가 국정에서 검정으로, 검정에서 인정으로, 인정에서 자유발행제로 이행되어야 할 것이라면, 그리고 중앙통제적이고 획일적인 교육에서 교사의 자율적인 수업으로 이행되어야 할 것이라면, 개발형과 더불어 선택형으로서의 교재와 그 개발에도 체계적인 연구가 이루어져야 할 것이다.

5. 국어과 교재의 특성

지금까지의 논의를 토대로 국어과 교재¹²⁾와 관련한 몇 가지 문제를 언급해 보겠다.

먼저 교재의 개념과 관련하여 교재로서 성립할 수 있는 가장 중요한 조건이 '표상성'이라고 하였다. 즉 교재는 교육의 내용을 표상하고 있어야 한다는 것이다. 이 조건은 역으로 교육의 내용을 표상하고 있지 않는 것은 교재가 되지 못한다는 것을 말한다. 혹은 교육의 내용을 충분히 표상하고 있지 않는 것은 교재로서의 역할을 부분적으로만 수행하고 있다고 할 수 있다. 이러한 관점에서 기존의 국어과 교재를 살펴보자.

예컨대 3차 국어과 교육과정에서 규정한 교수·학습의 내용은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 가지 영역의 구체적인 언어사용의 기능으로 제시해 놓고 있다. 그렇다면 3차 교육과정에 근거한 교과서에는 이러한 기능들이 그 내용으로 표상되어 있어야 할 것이다. 그러나 실제로는 그러하지 못하다. 흔히들 3차 교육과정의 국어 교과서는 '주제별' 교과서라고 한다. 즉 글의 내용에 따라 '새로운 출발', '언어와 민족', '감사', '나의 조국' 등으로 단원을 구성하고 있다. 교과서를 이렇게 주제별로 구성하였다는 것은 가르

12) 이하 국어과 교재의 특성을 다루는 부분에서는 편의상 주로 교과서를 중심으로 논의한다.

칠 내용의 분류 기준이 글의 주제 즉 글의 내용이었다는 것을 말하는 것이며, 따라서 교과서에 실제로 표상된 가르칠 내용은 글 혹은 언어의 내용이라고 말할 수 있다. 3차 교과서의 이러한 경향은 국민 교육 현장에 터한 정신 교육의 측면을 강조한 때문으로 해석되며, 따라서 3차 교육과정에 터한 국어과 교과서가 사회(도덕)과의 그것과 성격이 다르지 않았다(韓國2種教科書協會, 1981:31)는 비판의 소지가 발생하게 된 것이다. 이것은 가르쳐야 할 내용 혹은 표상되어야 할 내용¹³⁾과 실제로 교과서에 표상된 내용 사이에 괴리가 발생한 때문이다. 즉 표상성의 조건을 만족시키지 못한 것이다.

3차 교육과정에 터한 국어과 교과서는 위의 이유로 해서 국어과 교과서로서의 자격을 충분히 갖추고 있지 못했다. 연구개발형 제도가 도입된 4차 교육과정기의 교과서에서는 3차의 결함을 극복하기 위하여 국어과 교육의 내용을 직접 표상하려는 노력을 경주하였다.¹⁴⁾ 이는 곧 국어과 교육의 여타 교과와는 다른 특성을 찾는 작업으로 구체화되었으며, 그 결과는 '문종별'로 편찬하는 것이었다. 이는 3차에 비해서는 발전된 것이 틀림없다. 그것은 여타의 교과에서는 다룰 수 없는 국어의 여러 가지 문종의 특성을 가르칠 내용으로 표상하였기 때문이다. 그러나 각 문종의 특성을 가르친다고 해서 특정 문종의 구체적인 언어사용을 보장하는 것은 아니다. 특정의 화제에 대해서 특정의 대상에게 특정의 목적으로 언어를 사용하는 것은 여러 가지 실제적인 기능들을 필요로 하기 때문이다. '목표별' 교과서라고 불리는 5차 교육과정의 교과서는 언어사용의 기능을 습득할 수 있는 구체적인 활동을 제시함으로써 교수-학습의 내용 즉 언어사용의 기능을 직접 표상하려고 하였다. 이 점에서 더 발전된 것으로 볼 수 있다. 그리고 교과서를 영역별 편제로 전환한 것은, 교육과정 영역 구분의 타당성 여부를 문제 삼지 않는다면, 각 영역의 교수-학습 내용을 보다 분명하게 표상하려는 노력으로 볼 수 있

13) 교육과정에서 규정한 교수-학습의 내용이다.

14) 우리나라의 1종도서 제도는 1978년부터 研究開發型 교과서 편찬 제도로 변경되었다. 따라서 4차 교육과정의 교과서부터 연구개발형에 의해 만들어진 교과서가 된다. 연구개발형 교과서 개발 제도의 의의와 장점에 대해서는 韓宗河 외, 1982:25-44)를 참고할 수 있다. 그리고 그 개발의 과정에 대해서는 위 연구와 더불어 정준섭(1990)을 참고할 수 있다.

기 때문에 교과서의 표상성 측면에서는 이 또한 발전된 모습으로 볼 수 있다.

이렇게 볼 때, 국어과 교과서는 표상의 내용이라는 측면에서 점진적으로 발전해 왔다. 이러한 발전의 선상에서 이후의 교과서 편찬 작업에서는 교수-학습의 내용을 보다 충분하고 직접적으로 표상할 수 있도록 하여야 할 것이다. 이는 단순히 교과서의 문제에만 해당하는 것이 아니라, 국어교육의 본질적인 내용이 무엇인가 하는 국어과 교육 내용론과 관련된 문제이다. 이에 대한 천착이 필요하다. 교과서의 편찬 과정에서 이에 대한 논의를 활성화할 수 있을 것이다. 표상의 내용이 결정된 이후에 표상의 방법에 대한 논의 역시 필요하다. 예컨대 구체적인 언어사용의 기능을 가르치기 위해서는 어떻게 교수 학습하는 것이 가장 효과적인지에 대한 고려 역시 필요하다. 5차 국민학교 교과서에서 지향한 것과 같이 특정의 기능을 습득하도록 의도한 구체적인 활동을 제시해 주는 방법, 혹은 문학 작품을 매개로 한 언어활동의 추출 방법 등 표상 방법에 대한 다각도의 연구가 이루어져야 할 것이다. 그리고 구체적인 교수 학습의 모습은 교재만으로 완결되는 것이 아니므로 교사가 할 수 있는 역할과 교재가 할 수 있는 역할에 대한 연구도 이루어져야 할 것이다.

교재의 표상성 조건과 관련하여 교재의 유형을 본원적 교재와 잠재적 교재로 구분하였다. 국어과 교재의 특성 중의 하나는 잠재적 교재가 중요한 의미를 지닌다는 점에서도 찾을 수 있다. 국어교육은 모어교육이라는 점에서 성장 과정에서의 일상적인 언어 경험이 곧 국어교육이 된다. 이러한 점에서 본다면 학교에서의 공식적인 국어과 교육은 그 역할이 미미할 수밖에 없다. 역으로 국어교육에서는 학교에서의 교육보다 학교 이외의 비공식적인 교육이 더 중요한 역할을 한다고 할 수 있다. 그렇다면 국어교육을 계획하고 실천하는 사람은 이러한 측면에 대한 적극적인 고려를 해야 할 것이다. 이는 국어교육의 잠재적 교육과정에 대한 고려의 중요성을 의미한다. 이를 위해서는 국어과 교재론의 측면에서 잠재적 교재에 대한 관심이 제고되어야 할 것이다. 이를 방치하는 것은 국어교육의 심각한 낭비라 아니할 수 없다. 일상 생활에서의 언어 습득의 기회를 국어교육 계획의 범위 안으로 적극적으로 끌어 들이는 방안에 대한 진지한 연구가 있어야 할 것이다. 교육부 차

원에서 독서나 작문 경험에 대한 일반적인 지침을 제공하고 각 사설 출판사에서 독본이나 작문 연습책 등을 제작하여 공급하는 방안,¹⁵⁾ 혹은 학교나 각 교사 차원에서 독서 목록을 제공하고 점검하는 등의 방안이 적극적으로 고려되어야 할 것이다. 이는 앞의 논의를 따른다면 잠재적 교재를 본원적 교재화하거나 혹은 선택형 교재화하는 과정이며 의도적인 국어교육의 장을 확대하는 과정이라 할 수 있다.

표상성의 조건과 관련하여 그 수준의 문제에 대해서도 국어과 교재의 특성이 보일 수 있을 것 같다. 이 특성은 국어교육의 내용이 여타의 교과와는 달리 세상의 지식이 아니라 언어 그 자체라는 데에 기인한다. 지리, 역사, 사회 등 지식 교과는 지식이 교육의 내용이며 언어는 단지 수단에 불과하다. 그러므로 수단으로서의 언어는 가능한 한 쉽거나 학습자의 수준에 맞아야 한다. 그러나 국어과의 경우는 언어 자체가 교육의 내용이며 동시에 수단이다. 언어 자체가 교육의 내용이 된다는 점에서 국어과 교재의 특성이 발생한다. 즉 교수·학습의 내용은 학생들이 현재 모르는 것, 할 수 없는 것이 되는 것이 당연하다. 따라서 여타의 지식 교과와는 달리 국어과 교재에서는 학생들의 현재의 언어 습득의 수준보다 더 어려운 언어를 사용하는 것이 이치에 맞다고 할 수 있다. 물론 그 어려움의 수준은 것은 적절한 정도이어야 할 것이다. 이에 대한 정밀한 연구가 필요하다.

다음으로 의사소통의 매체 혹은 수단이라고 한 교재의 기능과 관련한 국어과 교재의 특성에 대해서 살펴보자. 국어과 교재는 많은 혼란을 거쳐 그 표상성의 측면에서 점진적으로 발전해 왔다고 하였다. 국어과 교재가 유독 이러한 혼란을 겪게 된 이유는 표상할 내용이 무엇인지에 대한 명확한 인식이 부족한 데 원인이 있기도 하지만, 교재의 기능이 의사소통의 매체 혹은 수단이라는 점 때문이기도 하다. 국어교육의 내용을 의사소통의 능력이라고 한다면 국어과 교재의 기능은 '의사소통의 능력을 의사소통하는 매체'가 된다. 여기에서 혼란이 발생한다. 국어과 교재를 만드는 것이 어려운 이유, 나아가 국어교육이 어려운 이유가 여기에 기인하는 것으로 보인다.

15) 1993년부터 시행될 예정인 수학능력 검사를 대비한 국어과 읽기 자료집 등이 출판되는 것은 방치된 영역을 의도적인 국어교육의 장으로 끌어들이는 점에서 긍정적인 현상이라 할 수 있다.

의사소통의 가장 효과적인 수단은 언어이다. 언어는 의미 즉 내용을 전달하는 것이 그 본질적인 기능이며, 이것이 자연스러운 언어의 모습이다. 국어과 교육도 전달 즉 의사소통의 주요 매체는 언어이다. 그러나 일반적인 여타의 지식 교과와는 달리 의사소통의 내용이 언어의 의미가 아니라 의사소통의 능력이다. 이것은 언어를 통한 의사소통의 자연스러운 모습이 아니다. 국어과 교육이 어려운 이유이다.

국어과 교육의 내용이 언어의 의미 혹은 내용이 아니라는 것에 대한 인식으로 흔히 국어 교과는 내용 교과가 아니라 형식 교과라고 이해되어 왔다. 이 말에는 오해의 소지가 있다. 내용이 없는 교과란 있을 수 없다. 국어과의 교육 내용은 국어사용의 능력 혹은 의사소통의 능력이라는 것으로 분명히 존재한다. 따라서 내용 교과가 아니라 형식 교과라는 말은 국어과의 교육 내용은 '언어의 내용'이 아니라 '언어의 형식'이라는 것으로 이해되어야 한다. 언어사용의 능력 혹은 의사소통의 능력이란 언어의 의미 혹은 내용이 아니라 의미를 구성할 수 있는 방식에 대한 앎이라 할 수 있다면 그것은 언어의 형식¹⁶⁾에 대한 앎이라고 할 수 있을 것이다. 마찬가지로 언어의 내용이 아니라 형식에 대한 앎을 가르치기 위해서 언어를 사용하는 것은 자연스럽지 못하다. 언어의 본질적인 기능은 내용을 전달하는 것이기 때문이다.

국어과 교재를 만들기 어려운 이유는 언어의 내용이 아니라 형식 즉 의사소통의 능력을 교재의 내용으로 표상해야 하기 때문이다. 그러나 이러한 어려움은 달리 극복할 수 있는 방법이 없다. 의사소통의 능력을 전달하기 위해서 언어 이외의 더 효과적인 전달의 수단을 개발할 수 있는 가능성은

16) 국어교육에서 언어의 '형식'이라는 말을 사용할 때에는 흔히 언어학에서 언어 기호를 의미 혹은 내용과 형식으로 구분할 때의 형식과는 다른 개념으로 이해되어야 할 것으로 본다. 즉 국어교육에서의 형식은 의미를 구성할 수 있는 능력으로 보아야 할 것 같다. 이렇게 하여야 국어과는 형식 교과라는 말을 수용할 수 있게 된다. 그리고 국어과는 도구 교과라는 말에서의 '도구'라는 말도 의미 혹은 내용과 대응되는 언어의 형식이 도구라는 것이 아니라 언어를 사용할 수 있는 능력으로서의 형식이 여타 교과의 학습이나 일상 생활의 도구가 되는 것으로 파악하여야 할 것이다.

거의 없기 때문이다. 그렇다면 기존의 의사소통의 수단인 언어의 틀 안에서 보다 효과적으로 전달할 수 있는 방안을 마련해야 한다. 곧 국어사용 능력 혹은 의사소통 능력을 대상으로 하는 언어 즉 메타언어를 확립함으로써 국어과 교재를 만드는 데 발생하는 어려움을 다소라도 해소할 수 있을 것이다. 국어사용 능력에 대한 메타언어란 곧 국어사용의 여러 현상들을 다루는 개념이나 원리들이다. 이러한 국어사용의 능력 혹은 현상들을 다루는 분야를 국어사용학이라 한다면, 이에서 생산된 개념이나 원리들을 사용함으로써만이 국어사용의 능력 혹은 의사소통의 능력을 보다 효과적으로 교육적 의사소통할 수가 있을 것이다. 그리고 이것은 국어사용학의 개념이나 원리들을 전달하는 실천적인 연구분야인 국어교육학의 개념이나 원리들과 결합할 때, 가장 충실한 국어과 교재가 생산될 수 있을 것이다. 이 분야의 학적 정립이 요청되는 소이다.

교재의 기능이 교육적 의사소통이라는 것과 관련하여 의사소통의 목적에 따라 언어를 크게 비교적인 언어와 지령적인 언어로 나눈 바 있다. 의사소통의 목적에 따라 교재의 유형을 구별해 보는 것은 특히 국어과의 경우에 유용할 것으로 보인다. 국어교육의 궁극 목표에 대해서는 논란이 있기는 하지만, 대체로 國語使用의 能力 伸張이라는 것으로 합의되고 있는 경향이라고 볼 수 있다. 그렇더라도 국어사용의 능력이 무엇이며 그것을 달성하기 위한 방법이 무엇인지에 대해서는 이렇다 할 정론이 없는 실정이다. 강조점이 어디에 놓이건 국어사용의 능력을 신장하기 위해서는 국어의 구조에 대한 지식, 국어의 창조적 구조물에 대한 지식, 국어의 여러 가지 작용 양태와 그 사용 방법에 대한 지식과 더불어 실제로 언어를 사용해 보게 하는 활동과 연습이 국어교육의 내용이 될 것이다. 따라서 국어교육에서는 언어와 관련된 여러 가지 지식을 학습시키기 위한 교재도 필요로 하며, 언어를 직접 사용하는 활동을 요구하는 유형의 교재도 필요로 한다. 5차 교육과정에 터한 국어과의 교재가 영역별로 편찬되고, 각 영역의 편제가 학습 목표나 내용에 따라 성격을 달리 하는 것은 이러한 측면에서 긍정적인 현상으로 볼 수 있다.

국어사용 능력을 신장시키려는 언어 기능 영역의 교재에 대해서는 좀더 논의가 필요하다. 언어 기능 영역의 교재에서 비교적인 언어와 관련되는 교

재의 유형은 독본(Reader)이 될 것이며, 지령적인 언어와 관련되는 교재의 유형은 연습책(Workbook)이 될 것이다. 지금까지의 교재관에 의하면 독본이 주교재이며 연습책은 아예 없거나 있더라도 보조 교재 이상의 역할을 하지 못했다. 이것은 타당하다고 볼 수는 없을 것 같다. 물론 이 두 유형의 교재는 모두 국어사용의 기능 혹은 능력을 교육의 내용으로 표상한 것으로 볼 수 있다. 그러나 기능은 그 특성상 연습을 통한 체화 과정을 통해서만이 완습될 수 있다는 점을 고려한다면, 연습책 유형의 교재가 보다 직접적으로 교육의 내용을 표상하고 있다고 할 수 있다. 그리고 다른 한편으로 독본형의 교재는 국어사용의 능력을 간접적으로 추출하도록 함으로써 국어사용의 능력을 신장시킨다는 교육 목표를 제대로 달성하기 위해서는 학습자 측면이나 교사의 양측 모두에게 많은 부담을 떠넘기는 셈이 된다. 이는 '교수-학습을 수월하게 하기 위해서 사용된다'는 교재 사용의 본래 목적과 상치되는 결과이다. 그리고 독본 위주의 교재가 갖는 더 큰 위험은 국어사용의 능력을 신장시키려는 궁극 목표와 무관하게 교수-학습이 이루어질 수 있다는 것이다. 교재가 교육의 내용을 역으로 규정하는 이러한 현상은 우리에게 현실로 존재했었다. 따라서 국어사용의 능력을 신장시키기 위해서는 기존과는 반대로 연습책 유형의 교재가 주교재가 되고 독본 유형의 교재가 부교재가 되는 것이 바람직할 것이다.¹⁷⁾ 그러나 이러한 체제가 효과적으로 운영되기 위해서는 학습자의 흥미 유발의 방법, 그리고 교수-학습 과정의 상세화 등이 뒷받침되어야 할 것이다.

이제 마지막으로 교재의 개발 유형과 관련한 국어과 교재의 특성을 살펴보자. 앞에서 교재 개발의 유형을 개발형과 선택형으로 나누었고, 개발형은 다시 교수-학습의 내용을 직접 제시하는 유형과 그것을 간접적으로 제시하는 자료집의 두 유형으로 나누었다. 국어사용의 능력을 신장시키려는 언어 기능 영역에서의 교재에서는 개발형의 직접 제시형은 주로 연습책의 성격을 띠게 될 것이다. 반면에 개발형의 자료집 유형과 선택형의 교재는 기존의 글을 선택하여 교재화한다는 점에서 본질적으로 다르지 않으며, 주로 독본

17) 이는 학습자에 따라 달라지는 것이 효과적일 지도 모른다. 예컨대 국민학교에서는 연습책이 주교재가 되고 독본은 부교재가 되지만, 고등학교에서는 그것이 뒤바뀌는 가능성도 생각할 수 있다.

의 유형을 띠게 될 것이다.■ 교재를 만드는 과정에서 부딪히는 이러한 선택의 문제는 국어과의 경우에 큰 비중을 차지한다. 그런데 지금까지는 그 선택의 기준이 '名文'이었던 것으로 보인다. 그러나 꼭 그래야 할 필요는 없을 것이다. 특정의 언어사용 능력을 신장시키기 위해 그 기능이 잘 사용된 글을 보여 줄 수도 있지만 그렇지 못한 글을 보여 줄 수도 있다. 그리고 때로는 그 두 유형을 대조시켜 보여 줌으로써 보다 큰 효과를 얻을 수도 있을 것이다. 어떤 경우건 그에 표상된 교수 학습의 내용은 동일하기 때문이다. 이와 관련하여 성인들의 글만이 아니라 학습자 자신들의 글을 실는 것도 가능 할 것이다. 학습자들의 흥미를 유발하는 요소가 될 수 있기 때문이다.

6. 맺음말

교재는 교육을 하는 쪽과 받는 쪽을 연결시키는 다리의 구실을 한다. 즉 교육을 하는 쪽의 의사를 학습자들에게 전달하는 역할을 한다. 그리고 교사, 학생과 더불어 교육의 현장을 구성하는 하나의 요소이다. 그만큼 교재의 역할은 중요하다. 그러나 지금까지 우리는 교재에 대해서 상대적으로 무관심했다. 그것은 그동안 교재의 개발을 행정부가 독점해 왔던 사실과 무관하지 않다. 늦게라도 연구개발형의 제도가 도입됨으로써 교재의 개발에 관심을 가지게 되고 학문적인 연구가 비롯될 수 있었던 것은 그나마 다행한 일이라 아니할 수 없다.

이 글은 먼저 교재의 概念 및 機能, 그리고 教材 開發의 類型을 살펴보고, 그에 터하여 국어과 교재의 특성을 살펴보았다. 보다 나은 국어과 교재

- 18) 이것은 영역에 따라 달라질 수 있다. 예컨대 문법 영역의 경우 국어의 특정 언어 규칙을 가르치는 것을 목표로 할때, 어떤 학자의 그 특정 국어 규칙에 대한 논문을 선택하여 읽게 하는 경우라면 그것은 언어 기능 영역에서와는 달리 개발형의 직접 제시형과 유사할 것이다. 반면 개발형의 자료집의 경우는 해당 규칙을 직접 설명하여 제시하지 않고 그 규칙을 추출할 수 있는 언어 표현들을 모아 놓은 것으로서 그 성격이 다른 둘과 다를 것이다. 여타의 일반적인 지식 교과에서도 이와 유사할 것이다.

를 만들고 나아가 국어과 교육을 개선하기 위해서는 국어과 교재의 성격에 대한 보다 분명한 인식이 필요하다고 생각하였기 때문이다. 특별히 본고의 내용을 다시 요약할 필요는 느끼지 않는다.

한 가지 부언하고 싶은 것은 좋은 국어과 교재를 개발하기 위해서는 교과교육학의 성과를 전제로 하여야 하며, 이러한 국어과 교육학의 토대가 없이는 좋은 교재 개발을 기대하기 힘들다는 것이다. 그것은 교재가 교육을 하는 쪽과 받는 쪽을 연결시키는 역할을 하고, 그 양 편의 특성을 모두 반영하여야 하기 때문이다. 좀더 구체적으로 말하면 교재에 표상할 내용과 그 내용을 표상하는 방법을 결정하는 것은 국어과 교육학의 전 영역에서의 성과를 토대로 하여야 하기 때문이다.

<참 고 문 헌>

- 곽병선·이혜영(1986), 교과서와 교과서 정책, 한국교육개발원.
- 權致純(1986.2), “受業 및 教科書 體制 改善研究”, 『교육개발』, 8권11호(40).
- 盧命完, 朴泳穆, 權敬顏(1988), 國語科教育論, 甲乙出版社.
- 朴寅基(1992), 국어과 교재론 기술의 이론화 방향, 國語科教育學의 理論과 方法 研究, 鳳竹軒朴鵬培先生定年紀念論叢集, 教學社.
- 李敦熙(1986), “새로운 教科書의 概念”, 『2000年代 韓國教科書의 未來像』, 한국2종교과서협회.
- 이영덕 외(1985), 교과서 체제 개선 연구, 한국교육개발원.
- 이용숙·김영준 외(1986), 教授-學習資料 活用實態 및 教授-學習方法에 관한 人類學的 國際比較 研究, 韓國教育開發院.
- 辛世浩 외(1977), 새 教科書 模型 開發에 관한 研究, 韓國教育開發院.
- 辛世浩 외(1979), 教科書 構造 改善에 관한 研究, 韓國教育開發院.
- 정준섭(1990), “국어교재의 편찬”, 『국어교육 개선 방안 연구』, 세미나자료 집, 서울대 사대.
- 韓宗河 외(1982), 中學校 教科書 改善을 위한 研究, 韓國教育開發院.
- 韓國二種教科書協會(1981), 教科書改善研究.
- 咸宗圭(?), “教育作用에서의 教材의 役割”, 『耕學 金永敦 博士 華甲紀念 教育學論叢』.
- Gall, M.D.(1981), Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials, Allyn and Bacon, Inc..
- Greene, H. A. & Petty, W.(1975), Developing Language Skills in the Elementary Schools, Allyn and Bacon Inc..