

‘2007년 개정 국어과 교육과정’에 반영된 영화 관련 ‘매체언어’의 성취 기준에 관한 연구*

-2010년 도입 7학년 국어과 교과서를 대상으로-

김남석**

<차례>

1. 문제제기 및 관련 연구 검토
2. 매체언어 성취 기준의 조직과 체계
 - 2.1. 매체언어의 정의와 범위
 - 2.2. 성취 기준의 도입과 의미
 - 2.3. 2007년 개정 교육과정 매체언어 관련 성취 기준
3. 영화 관련 매체언어 성취 기준(읽기-5)과 극문학 체제의 교과 구성
 - 3.1. 2010년 도입 7학년 국어과 교과서에 반영된 영화 관련 매체언어 성취 기준
 - 3.2. 극문학 관련 교과서 체제의 문제점과 대안
 - 3.2.1. 극문학 영역의 위축과 불균형한 교과서 체제
 - 3.2.2. 극문학 관련 단원의 편성과 한계
 - 3.2.3. 극문학 관련 교과 과정의 보완 및 대안
 - 3.3. 영화 관련 성취 기준(읽기-5) 단원의 문제점과 대안
 - 3.3.1. 단원 편성 방식과 문제점
 - 3.3.2. 작품 중복과 작품 성향의 편중
 - 3.3.3. 학습활동의 상투성과 평이성
4. 2010년 도입 7학년 국어과 교과서에 나타난 극문학의 위상

<국문초록>

이 연구는 매체언어와 관련하여 2007년 개정 국어과 교육과정에서 정립된 성취 기준을 살펴보는 것에 그 목적을 두었다. 그리고 중학생 용 국어교과서를 전체적으로 개관하는 것에 또한 목적을 두었다. 이를 위해 검정을 통과한 23종의 교과서에서 영화 관련 매체언어의 성취 기준 추출하여 분석

* 이 논문은 2008학년도 부경대학교 연구년 교수 지원사업에 의하여 연구되었음
(PS-2008-007).

** 국립부경대학교 국어국문학과 조교수

대상으로 삼았다. 대부분의 교과서는 국어의 6영역(말하기/듣기/쓰기/읽기/문법/문학)에 근거하여 내용을 구성하도록 되어 있으나, 실제로는 7영역도 존재한다고 할 수 있다. 7번째 영역이 매체언어 영역인데, 매체언어는 그만큼 중요한 분야라고 할 수 있다.

이 논문에서는 특히 매체언어 관련 성취 기준과 극문학 관련 성취 기준을 비교 분석하였다. 결과적으로 볼 때, 교과서 저자 대부분이 매체언어와 극문학언어를 혼동하고 있었다. 이는 정상적인 중학교 국어 교육에서 극문학 교육을 위축시키는 결과를 낳을 것이다. 또한 균형 잡힌 국어 교육을 저해하는 중요한 원인이 될 것으로 예측된다.

주제어: 성취 기준, 매체언어 교육, 극문학 교육, 2007년 개정 국어과 교육과정, 국어 교과서

1. 문제제기 및 관련 연구 검토

2007년 교육과정이 개정되면서 국어과 교육과정 역시 크게 변화하였다. 한국교육과정평가원은 “언어 사용 환경의 변화를 반영하여 교육 내용을 선정하였다”고 그 개정 취지를 밝히면서, 언어 환경의 변화를 감안하여 ‘매체언어’를 “국어과의 주요 교육 내용으로 다루는 것이 당연하다”는 입장을 피력하였다.¹⁾ 실제로 2007년 개정 국어과 교육과정에는 매체언어와 관련된 성취 기준이 대거 포함되어 있다.

교육과정에서 다루는 ‘매체언어’란 기본적으로 우리 사회에 확산되고 있는 각종 매체에서 사용되는 말하기·듣기·쓰기·읽기와 관련된 언어 활동을 가리키며, 이와 관련된 교육을 통해 현대 매체환경 하에서 창의적인 담화가 가능하도록 학생들의 국어교육을 유도하는 데에 그 목적이 있다고 할 것이다.

매체언어는 실제로는 기존 6개의 국어 하위영역(말하기·듣기·쓰기·읽기·문학·문법)에 이어 7번째 영역으로 자리 잡을 수 있었음에도 불구하고,²⁾ 각종 담화의 생산적·비판적 활동을 보완·수용한다는 측면

1) 노은희 외, 『고등학교 국어과 교육과정 해설 연구개발』, 한국교육과정평가원, 2008년 12월, 61면 참조

2) 국어교육의 영역을 기존의 6개 이외에 ‘보기(watching)’까지 확대해야 한다는 의견이

에서 각 영역의 하위 범주에 위치하게 되었다. 그 결과 매체언어 관련 성취 기준은 현재로서는 6개의 영역에 산포되어 있는 형국인데, 이 과정에서 노출된 문제점을 살펴보고자 한다. 아울러 2010년 도입되는 7학년 국어과 교과서를 매체언어 관련 성취 기준을 중심으로 분석하여, 매체언어의 도입 양상을 고찰하고 그 문제점을 찾아 대안을 고민해보고자 한다.

이를 위해 먼저 기존 연구 성과를 점검하고 동시에 매체언어 관련 성취 기준을 제정하게 된 과정을 살펴보아야 한다. 1997년 제 7차 교육과정이 발표된 이후 ‘매체언어’에 관련된 성취 기준이 일부 교과과정에서 포함되기에 이르렀다. 하지만 매체언어에 대한 논란은 완전히 불식되지 않았다. 매체언어를 국어교육에 더욱 더 적극적으로 포함해야 한다는 주장이 일어났고, 그러한 주장들은 매체에 대한 교육이 기본적으로 국어교육의 취지에 어긋난다는 기존의 주장들을 극복하기 시작했다. 그러면서 매체언어에 대한 연구가 활발하게 진행되었다.

2000년에 간행된 두 개의 연구보고서도 이러한 흐름의 일환이었다. 두 보고서는 ‘매체언어와 국어교육’이라는 동일한 주제 하에 연구되었다. 하지만 세부적인 내용에서 하나는 ‘매체언어의 소통원리와 교육적 대상화의 방법’이라는 부제를 달고 있었고,³⁾ 다른 하나는 ‘매체언어의 교수-학

제시된 바 있다. ‘보기’ 영역이 설립될 경우, ‘매체언어’는 대거 ‘보기’ 영역에 배치되었을 것이다(최병우·이체연·최지현, 『매체언어와 국어교육』(연구보고서 2000-6), 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소, 2000, 54면 참조). 실제로 호주의 자국어 교육과정에서 매체언어 교육의 범위에는 ‘보기’도 포함된다(김대회, 호주의 자국어 교육과정에서의 매체언어 교육에 대한 연구, 『국어교육학연구』, 국어교육학회, 2008, 6면 참조). 한편 2005년 11월 26일 한국어교육학회 260회 학술대회에서 국어과 교육과정 개정 관련 의견으로 제시한 것 중에서 7영역 안을 살펴보면, 기존의 6영역에 ‘매체’를 포함하자는 의견이 포함되어 있다(『국어과 교육과정 개정 시안 공청회』, 한국교육과정평가원, 2005, 310면 참조).

3) 김동환·이도영·염은열·서유경, 매체언어와 국어교육 (연구보고서 2000-5), 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소, 2000.

습 방법에 관한 연구'라는 부제를 달고 있었다.⁴⁾

전자는 국어교육이 본질적으로 매체의 교육이라는 주장에 공감한다는 입장을 취하며, 매체언어의 특징을 네 가지로 나누어 국어교육의 제분야로 매체교육을 포섭하려 했다. 이 연구보고서는 매체언어를 국어교육에서 어떻게 수용할 것인가(수용 방향), 매체언어의 소통 원리는 무엇인가(원리), 매체언어를 국어교육의 대상으로 삼았을 경우 어떠한 효용성을 얻을 수 있는가(효용성), 그리고 매체언어를 실제 교육현장에서 어떻게 다루어야 하는가(대상화 방법)로 나누어 살펴보고 있다. 네 가지 범주가 다소 중첩되어 있고, 전반적으로 국어교육 분야와 어떻게 관련되는지 분명하게 밝히지 못했다는 한계가 내재하지만, 매체언어의 다양한 장르적 특성에 대해 국어교육적 입장에서 접근하는 방식을 제시했다는 의의를 찾을 수 있다.

후자는 한층 더 심화된 논의를 펼치고 있다. 후자의 연구보고서는 당시(2000년 전후) 국어교육의 현실은 '매체의 변화에 교육이 적극적으로 대응하지 못하'는 형편이라고 전제하고, '실제 매체를 이용한 교과교육에 관한 논의를 하다보면 범교과적인 속성'을 발견할 수 있다는 주장을 내놓고 있다. 실제로 이 보고서는 현실에 존재하는 다양한 매체를 활용하여 국어교육을 실시할 수 있는 방안을 적극적으로 모색하고 있다. 특히 기존의 편견과 우려에도 불구하고, 인터넷과 컴퓨터를 활용한 인터넷 매체언어 교육에 대해 파격적인 의견을 개진하고 있다. 이 보고서의 또 다른 장점은 '매체언어교육의 교수-학습 모형'을 제시했다는 점이다. 그 후로 10여년이 흐른 2010년의 연구 풍토에서 이러한 모형은 상식적인 것이 되었지만, 보고서가 작성될 당시만 해도 이러한 학습 모형은 선구적이었다고 할 수 있다.

이러한 연구결과에 자극받은 듯, 한국교육과정평가원도 '매체언어' 관

4) 최병우·이채연·최지현, 「매체언어와 국어교육」(연구보고서 2000-6), 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소, 2000.

런 연구를 시행한다. 『KICE 교육 기초 연구』에 들어 있는 정구향의 「매체 언어 교육의 내용범주화와 수용 양상 연구」⁵⁾가 그것이다. 이 논문 역시 1997년에 발표된 제 7차 국어과 교육과정에 매체언어 교육과정을 포함시켰지만 그것은 초기 단계에 불과하다는 입장을 고수하고 이를 대폭 확대해야 한다는 목표를 제시한다. 이를 위해 매체언어를 특성별로 나누고(인쇄매체, 시청각 영상매체, 인터넷 매체), 국어교육의 6개 영역과 연관 지어 교수-학습해야 할 내용을 제시하고 있다. 이러한 시각은 이 논문만의 독자적인 시각은 아니다. 이미 기존의 연구에서 제시되었던 내용을 압축, 요약한 것이라고 할 수 있다. 문제는 이러한 논문이 한국교육과정평가원의 정식 연구 자료로 제시되었다는 점이다. 다시 말해서 이 논문은 ‘매체언어’와 관련된 새로운 주장들이 교육과정에 포함되어야 한다는 견해가 넓게 설득력을 얻고 있음을 공식적으로 확인하게 만드는 사례이다.

이후 한국교육과정평가원은 국어과 교육과정 개정 작업에 돌입했다. 2005년에는 ‘교육과정 개정 시안 공청회’가 열렸다. 2005년 12월 21일에 열린 이 공청회에서 급격한 사회 환경 변화에 맞추어 교육 내용을 지속적으로 개선하고 국민과 각계각층의 요구를 탄력적으로 반영하기 위해서 교육과정 개정이 필요하다고 그 배경을 설명하고 있다. 당시 제시된 ‘국어과 교육과정 개정 시안(주로 성취 기준)은 2007년 교육과정 개정 시안의 모태가 되었다고 할 수 있다.⁶⁾

이후 국어과 교육과정 개선 방안에 대한 일련의 연구들이 진행되었다. 이재기가 연구책임자로 발표된 「국어과 교육과정 개정 시안 수정·보완 연구」도 그 중 하나이다. 이 연구는 매체언어를 두드러지게 내세우지는 않았지만, 이 연구를 통해 성취 기준의 제반 항목에 매체교육과 관련된 요소가 포함되었음을 확인할 수 있다.⁷⁾

5) 정구향, 「매체언어 교육의 내용범주와 수용 양상 연구」, 『KICE 교육 기초 연구』(연구 자료 ORM 2001-25), 한국교육과정 평가원, 2001.

6) 「국어과 교육과정 개정 시안 공청회」, 한국교육과정평가원, 2005 참조.

매체언어는 공통교육과정뿐만 아니라 국어과 선택과목으로도 거론되었다. 송현정은 “국어교육 내 매체 관련 교육에 대한 수용 논의는 ‘문화교육’이라는 개념을 통해 대중문화 텍스트의 수용과 생산을 국어교육 내에 포함하려 한 1990년대 중반의 문학교육 논의에서 찾을 수도 있다”고 전제하고 “이와 같은 ‘문화교육’의 시각은 ‘정전’을 탈피하여 텔레비전, 영화, 대중가요 등 다양한 대중매체를 통해 생산되고 향유되는 대중문화 텍스트를 국어교육의 대상에 포함하려는” 움직임이었다고 정리했다. 따라서 선택 심화과목으로서의 ‘매체언어’가 필요하다는 입장에 힘을 실어주고 있다. 다만 매체언어를 무조건 국어교육의 입장에 수용하는 것이 아니라, ‘국어교육의 관점에서 매체언어의 차원을 고려하여 수용’하여야 한다는 시사점을 끌어내고 있다. 이것은 국어교육에서 다루어야 할 것은 ‘매체’가 아니라, ‘매체언어’임을 재확인하는 것이라 할 수 있다.⁸⁾

2. 매체언어 성취 기준의 조직과 체계

2.1. 매체언어의 정의와 범위

학계에서 매체언어를 정의하려는 시도는 계속되었다. 특히 매체언어의 개념을 분명하게 정의하고 그 범주를 확정하려는 이들은, 이전의 연구가 매체언어에 대한 정확한 개념 규정을 도외시한 채 이루어졌다고 주장한다. 이 중에서 가장 먼저 국어교육계에 매체언어의 교육 문제를 제시한 김대행에게서, 매체언어의 개념이 혼란해진 원인을 찾고자 하는 주장도

7) 이재기, 「국어과 교육과정 개정 시안 수정·보완 연구 (연구보고 CRC 2006-6), 한국교육과정평가원, 2006.

8) 송현정, 「고등학교 국어과 선택 중심 교육과정 개선 방안 연구」(연구보고 RRC 2006-3), 한국교육과정평가원, 2006, 80~88면 참조.

제기된 바 있다. 최지현은 “‘매체언어’의 개념이 모호했던 까닭은 ‘말’을 하나의 매체로서 받아들이면서 매체 개념을 확장시키는 한편, 개념적으로는 ‘언어 전달의 수단’으로 매체의 의미를 축감시”켰기 때문이라고 지적했다. 최지현의 지적에 따르면, ‘매체언어’의 개념을 ‘언어’의 개념과 구별하지 않았고, ‘매체’를 ‘매체언어’와 동일시했다는 것이다.⁹⁾

실제로 그 이후의 연구에서 매체언어를 다루면서도 매체언어의 개념을 명확하게 정의하지 않고 그 범주를 구별하려고 하지 않은 것은 사실이다. 가령 초창기 연구 중 김동환의 연구¹⁰⁾에서는 매체언어를 ‘매체의 언어’ 정도로 사용하고 있으며, 최병우의 연구에서도 “매체언어라 함은 도구로서의 매체가 표현하고 있는 문자적·기호적·행위적 형상체를 의미한다.”고 정의함으로써 모호한 의미를 해소하지 못했다.¹¹⁾

이후 여러 가지 정의들이 행해졌다. 임천택은 ‘매체 환경에서 의미를 구성하는 데 관여하는 여러 가지 부호들’이라고 정의했는데,¹²⁾ 이러한 정의는 매체라는 대전제를 그대로 수용한 것이기 때문에, 이 세상의 어떠한 언어(표현 수단)도 매체언어가 되는 문제를 탈피하지 못했다.

정구향도 매체언어를 ‘의사소통 과정에서 의미를 구성하는 여러 가지 부호들’이라고 정의했는데,¹³⁾ 이 또한 마찬가지로 문제에 봉착했다. 의사소통 과정이라는 모호한 표현으로는 매체 자체의 환경을 지나치게 넓게 설정할 수 있기 때문이다. 그럴 경우 모든 성취 기준과 영역 그리고 담화

- 9) 최지현, 「매체언어교육을 위한 교수·학습 방법 탐구」, 『국어교육학연구』(28집), 2007, 144~145면 참조.
- 10) 김동환·이도영·염은열·서유경, 『매체언어와 국어교육』(연구보고서 2000-5), 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소, 2000.
- 11) 최병우·이채연·최지현, 『매체언어와 국어교육』(연구보고서 2000-6), 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소, 2000.
- 12) 임천택, 『매체 문식성의 개념과 교육적 접근 방법』, 『청람어문교육』(23), 청람어문교육학회, 2001.
- 13) 정구향, 「매체언어 교육의 내용범주와 수용 양상 연구」, 『KICE 교육 기초 연구』(연구자료 ORM 2001-25), 한국교육과정 평가원, 2001.

수준에서 어떠한 글감과 소재가 채택된다고 해도, 매체언어의 범위에 포섭될 수밖에 없다.

국어교육계에서 매체언어를 교육과정에 편입하려 애쓰던 시절에는 매체언어의 광범위한 적용이 분명 유리한 조건으로 작용했다. 텔레비전이 ‘바보상자’이며 국어교육과 배치되는 매체라는 생각을 가진 이들에게, 텔레비전도 중요한 매체환경을 형성하고 있으며 의사소통 수단이라고 설득하는 작업은 유효했다고 할 수 있기 때문이다. 하지만 매체언어가 교육과정에 편입되면서 매체언어는 그 보편성보다는 특수성, 일반적인 의미보다는 구체적인 대상으로 인식되어야 했다. 그런 측면에서 매체언어에 대한 이러한 정의들은 오히려 그 대상과 범위를 모호하게 만들어 실질적으로는 악영향을 끼친다고 할 수 있다.

지금까지 연구 결과로 볼 때 ‘매체언어의 정의와 범주’에 가장 깊게 천착한 연구는 최지현의 연구이다. 그 역시 매체언어가 불명료하게 규정되는 상황을 직시하고, 이를 몇 가지 유효한 개념으로 정리한 바 있다. 최지현의 정리는 아직 완벽하지는 않지만, 지금까지 연구를 발췌·요약·정리했다는 의의를 지닌다. 그는 다섯 가지 명제로 그 동안 연구되었던 매체언어의 특징을 정리했다. 1) 언어는 매체이고, 2) 매체언어는 매체로서 실현되는 언어를 가리키며, 3) 매체언어교육은 매체적 실현에 초점을 둔 이해·표현 교육을 통칭한다. 또한 4) 국어교육은 매체언어교육으로서 재해석된 독립된 목표를 갖으며, 5) 국어교육은 본질적으로 매체언어교육이기 때문에, 궁극적으로 ‘국어교육 전체를 매체언어교육의 문제 틀에서 조망하고 설계하는 입장’을 취해야 한다는 것이다.¹⁴⁾ 이러한 관점은 상당히 유효하지만, 한계 역시 명확하다. 국어교육 전체를 매체언어교육의 관점에서 통찰할 경우, 매체의 개별적 특성에 대한 교육이 소홀하게 다루어지기 쉽고, 그 결과 매체 자체가 언어와 구별되지 않으며, 비판적이고

14) 최지현, 『매체언어교육을 위한 교수·학습 방법 탐구』, 『국어교육학연구』(28집), 2007, 146~147면 참조.

주체적인 접근이 제약을 받을 가능성이 크기 때문이다.

이에 본 연구에서는 최지현이 정리한 5가지 명제를 그 동안 누적된 선행 연구의 결과물로 인정하고 수용하되, 계속 제기되는 문제제기를 수용해 매체의 개념을 다소 구체적으로 한정짓고자 한다. 특히 성취 기준에서 나타나고 있는 매체의 개념은 현대적이고 첨단적인 시류를 따르고 있다. 이러한 특징을 반영하기 위해서 호주의 자국어 교육과정에서 다루고 있는 매체 텍스트의 종류를 그 실질적인 범주로 참조하고자 한다. 호주의 자국어 교육과정에서 매체 텍스트로 다루어지고 있는 것으로 다음과 같은 것들이 있다.

- 뉴스 기사(신문, 라디오, 텔레비전, 잡지)
- 개인적 의견(신문 사설, 기고문, 라디오의 청취와 응답, 텔레비전 이야기 쇼와 시사 프로그램, 특집 기사)
- 광고(신문, 라디오 텔레비전, 영화, 다양한 종류의 잡지)
- 드라마(영화, 텔레비전, 비디오)
- 다큐멘터리(라디오, 영화, 텔레비전, 비디오)
- 기사(다양한 형태의 미디어에 실리는 범죄, 스포츠, 사회 등에 관련된 다양한 종류의 특정 기사)
- 비평(예술, 드라마, 영화, 콘서트, 책에 관련된 비평)¹⁵⁾

이러한 매체 텍스트에 인터넷과 휴대전화 같이 최신 의사소통 체제 하에서 생산·수용되는 매체 텍스트를 포함하여, 매체언어로 일단 한정하고자 한다.¹⁶⁾ 이러한 매체 텍스트는 2007년 개정 국어과 교육과정에서 선택과목(심화과목)으로 제시된 ‘매체언어’의 ‘자료 유형’과 별반 다르지 않다. 선택과목으로서의 ‘매체언어’ 교과에서 자료 유형으로 제시된 것은

15) 김대희, 「호주의 자국어 교육과정에서의 매체언어 교육에 대한 연구」, 『국어교육학 연구』(33집), 2008, 279~280면 참조.
16) 김성희는 인터넷 환경에서의 매체교육의 중요성과 필연성을 주장한 바 있다(김성희, 「인터넷 매체언어의 교육 내용 연구」, 『새국어교육』(79호), 2008 참조).

크게 세 가지이다.

- 정보 전달과 실득 : 뉴스, 칼럼, 광고와 사진, 기획물(다큐멘터리, 특집) 등
- 심미적 정서 표현 : 영상물, 대중가요, 사이버 문학, 만화, 오락실 등
- 사회적 상호 작용 : 온라인 대화 등¹⁷⁾

흔히 매체언어에는 세 가지 종류가 있다고 말하는데, 문자언어·음성언어·시각언어가 그것이다. 하지만 같은 뉴스를 전달할 때도, 친인의 입을 통해 전달되는 뉴스(음성언어)와 신문으로 전달되는 뉴스(문자언어)와 텔레비전이나 인터넷을 통해 전달되는 언어(시각언어)는 차이를 보인다. 이럴 때 위의 기준에 따르면 친인의 입을 통해 전달되는 뉴스는 이 논문에서 다루고자 하는 매체언어의 범주에서 제외된다고 할 수 있겠다.

실제로 2007년 개정 국어과 교육과정에서는 매체를 “일반적으로 사람들이 직접 만나지 않고 간접적으로 생각과 느낌, 정보와 지식을 전달하고 공유할 때 활용하는 것으로, 책, 신문, 라디오, 사진, 영화, 텔레비전, 인터넷 등을 포괄한다.”고 정의하고 있다. 이 기준에 따르면 2007년 개정 국어과 교육과정에서 가리키는 ‘매체’에서 직접적인 대면을 통해 전달되는 음성언어는 제외된다. 여기서 말하는 매체언어란 사람들 사이에 의견이나 정보 혹은 지식과 정서를 전달하고 수용하기 위해서, 매체를 활용하여 이루어지는 의사소통 수단으로 확장된 언어 텍스트를 가리킨다고 할 수 있다.

2.2. 성취 기준의 도입과 의미

교육과정에서는 “교과를 통해 가르치고 배워야 할 지식이나 가치, 기

17) 『2007 국어과 개정 교육과정 (교육인적자원부 고시 제 2007-79호), 2007, 126면.

술 등을 분명하게 제시”할 필요가 있는데, 이때 “가르치고 배워야 할 내용을 분명히 제시하기 위한 효율적인 진술방식”을 성취 기준이라고 한다.¹⁸⁾ 우리나라 교육과정에 성취 기준이 도입된 것은 제7차 교육과정이 제정될 무렵이다(1997년). 이것은 외국, 특히 미국의 교육제도를 참고한 바 크다.

미국은 전통적으로 지방분권화를 존중했고, 이러한 존중은 교육제도에 도 통용되었다. 그로 인해 14,000여 개의 학군에서 가르치고 배우는 내용이 모두 달라 시험을 통해 교육수준을 측정하기 어려운 상황이 벌어졌다. 더욱 문제는 무엇을 가르치고 어떻게 가르쳐야 하는가에 대해 통일된 견해가 부재했다는 점이다. 이를 해결하기 위해서 미국은 성취 기준에 의한 교육과정 통합을 추진했다. “공적으로 기준을 제정하고 그 기준을 충분히 높여 학생들이 많은 것을 배울 수 있도록 하는 과정이 1980년 후반에 시작되었”는데, 이러한 제도는 무엇보다 교사와 학생에게 무엇을 가르치고 무엇을 배울 것인가를 확실히 알게 하는 것에 우선적인 목적을 두었다. 이러한 교육과정은 ‘기준에 의거한(standards-based)’ 개혁으로 여겨졌고, 미국뿐만 아니라 우리나라를 비롯한 세계 여러 나라에 수용되었다.¹⁹⁾ 우리나라에서도 성취 기준에 의거한 교육과정을 제정하면서, 성취 기준을 “국어 수업을 통해 도달해야 할 국어 능력의 내적·외적 특성을 의미한다.”고 설명하고, 이러한 성취 기준이 “담화와 글의 수용, 생산 활동에 초점을 맞추어 기술함으로써, 국어 수업에서 무엇을 가르치고 무엇을 배울 것인지에 대한 명료한 지침을 제공한다.”고 의미 부여하고 있다.²⁰⁾

18) 윤현진 외, 「교육과정에서의 성취 기준 연구(RRC 2008-2) , 교육과정평가원, 2008, 13면 참조.

19) 윤현진 외, 「교육과정에서의 성취 기준 연구(RRC 2008-2) , 교육과정평가원, 2008, 20~21면 참조.

20) 「중학교 교육과정 해설(II)」(교육인적자원부 고시 제2007-79호), 교육과학기술부, 2007, 23면.

따라서 이른바 성취 기준이란, 교수 학습 활동의 실질적인 기준으로 각 과목에서 가르치고 배워야 할 내용(지식, 기능, 태도)과 그러한 내용을 통해 학생들이 성취해야 할(보여주어야 할) 능력 및 특성을 명료하게 진술한 것이라고 할 수 있다. 2007년 개정된 국어과 교육과정 개편안은 국어 영역을 6개의 영역으로 나누고, 각 영역에 4~5개 정도의 성취 기준을 부여하는 형식을 취하고 있다. 특히 말하기·듣기·읽기·쓰기의 영역은 지식·기능·맥락을 아우르도록 하고 있는데, 지식 부분에서 매체 특성을 교수-학습 하도록 명기하고 있다.

2.3. 2007년 개정 교육과정 매체언어 관련 성취 기준

위의 기준에 따라 2007년 개정 국어과 교육과정에 반영된 성취 기준 중에서 매체언어 관련 성취 기준을 추출하여 논의해보자. 2007년 국어과 교육과정 개편안에 반영된 매체언어 관련 성취 기준²¹⁾은 다음과 같다.

—	학년·영역 ·일련번호	성취 기준	담화(글, 언어자료)의 수준과 범위	극문학 관련
1	2-듣기4	인물의 말과 행동에 주의하면서 인형극을 본다.	이야기를 바탕으로 꾸민 인형극	√
2	3-듣기4	애니메이션을 보고 반언어적·비언어적 표현을 이해한다.	다양한 반언어적·비언어적 표현이 드러나는 애니메이션	√
3	3-읽기4	만화나 애니메이션을 보고 인물의 성격을 시각적으로 표현하는 방식을 안다.	인물의 성격이 잘 표현된 만화나 애니메이션	√

21) 다음의 표는 2007년 2월 28일 부총리 겸 교육인적자원부 장관 명의로 발표된 '초·중등학교 교육과정' 개편안을 근거로 하여, 매체언어 관련 성취 기준을 추출하여 정리한 것이다. 매체언어 관련 성취 기준을 추출하여 연구한 선행 논문으로 서유경의 「매체언어교육의 실행 방안 연구」(『국어교육』(제128호), 한국어교육학회, 2009)가 있다. 하지만 매체언어를 판별하는 기준이 달라 본고의 추출 대상과는 세부적으로 차이를 보인다.

4	4쓰기-4	글과 그림이 잘 어울리게 그림책을 만든다.	인상 깊었던 일을 글과 그림으로 표현한 그림책	
5	5-듣기-1	발표를 듣고 매체 활용의 효과를 판단한다.	여러 가지 매체를 활용한 발표	
6	5-듣기-3	온라인 대화를 일상 대화와 비교하여 이해한다.	매체를 활용하여 이루어지는 친구들 간의 온라인 대화	
7	5-말하기-4	학교 안팎에서 일어나는 일을 소재로 하여 촌극을 한다.	일상생활 경험이나 시사적 소재를 바탕으로 한 촌극	√
8	5-읽기-2	광고에 나타난 정보의 신뢰성을 평가한다.	신문, 텔레비전, 라디오 인터넷 등에 나오는 광고	
9	5-쓰기-1	학교나 지역 사회에서 일어난 중요한 사건에 대해 보도하는 기사문을 쓴다.	학교, 지역 사회에서 일어난 일을 육하원칙에 따라 작성한 기사문	
10	5-문법-4	말하는 이, 듣는 이, 상황, 매체 등에 따라 언어 사용 방식이 달라짐을 안다.	의사소통 상황의 구성 요소를 고려한 여러 가지 언어 자료	
11	6-듣기-1	뉴스를 듣고 정보에 관점이 반영됨을 안다.	라디오, 텔레비전 등에서 보도하는 뉴스	
12	6-듣기-4	드라마를 보거나 듣고 이어질 내용을 예측한다.	어린이 또는 청소년의 생활을 소재로 한 텔레비전 드라마	√
13	6-말하기-1	연극에서 반언어적·비언어적 표현의 특성을 살려 실감나게 연기한다.	학교생활 경험이나 시사적 소재를 바탕으로 한 즉흥극	√
14	6-쓰기-1	다양한 매체에서 조사한 내용을 정리하여 요약하는 글을 쓴다.	다양한 매체에서 조사한 내용을 정리하여 요약하는 글	
15	7-듣기-2	광고를 보거나 듣고 설득의 전략을 파악한다.	대중에 대한 호소력이 높은 광고	
16	7-말하기-3	인터넷 게시판의 내용을 비판적으로 분석하고 인터넷 토론에 주체적으로 참여한다.	일상생활에서 제기되는 문제를 해결하기 위한 인터넷 토론	
17	7-읽기-5	영화에 등장하는 인물의 가치관이나 사고방식을 비판적으로 이해한다.	인물의 가치관이나 사고방식이 잘 드러난 영화	√
18	7-쓰기-1	다양한 매체에서 내용을 선정하여 통일성 있게 설명문을 쓴다.	원리나 현상을 설명하는 글	
19	7-문법-1	다양한 매체에 나타난 언어 사용 방식의 차이점을 파악한다.	음성 언어와 문자 언어가 사용된 다양한 매체언어 자료	
20	8-듣기-4	라디오 프로그램을 듣고	두 사람 이상의 진행자나	

		진행자의 말하기 특성과 효과를 평가한다.	참여자가 공동으로 진행하는 라디오 프로그램	
21	8-말하기-1	공식적인 상황에서 매체를 활용하여 효율적으로 발표한다.	공식적인 상황에서 사진, 그림, 도표 등 다양한 매체를 활용한 발표	
22	8-말하기-4	드라마의 인물이 되어 반언어적·비언어적 표현을 효과적으로 사용한다.	인물의 행동이나 심리가 잘 드러난 청소년 드라마	√
23	8-읽기-5	다양한 풍자물의 매체 특성과 그 효과를 이해하고 비판적으로 수용한다.	대상의 본질을 우회적으로 표현한 풍자물	△
24	8-쓰기-4	목적, 독자, 매체가 쓰기의 내용과 형식에 미치는 영향을 고려하면서 글을 쓴다.	매체의 특성이 잘 반영된 온라인 대화, 문자 메시지, 전자 우편	
25	9-듣기-1	시사 문제에 대한 심층 보도를 비판적으로 이해한다.	청소년 문제나 사회적 쟁점을 주제로 한 텔레비전 심층 보도	√
26	9-듣기-4	영화나 연극을 보고 자신의 경험이나 시대적 상황과 관련짓는다.	인물의 갈등이나 시대적 상황이 잘 반영된 영화나 연극	√
27	9-읽기-5	만화의 매체 특성을 고려하여 함축된 의미를 해석한다.	다양한 함축적 표현을 활용한 만화	△
28	9-쓰기-5	영상 언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다.	일상적 경험이나 사회적 사건을 다룬 영상물	√
29	10-듣기-4	공연 예술의 소통 방식과 표현 특성을 이해한다.	언어의 관습성과 해석성이 두드러진 관소리나 가면극	√
30	10-말하기-1	인터넷 매체를 활용하여 효과적으로 자신을 소개한다.	인터넷 상의 자기소개	
31	10-말하기-4	생활 주변에서 발생하는 문제를 취재하여 보도한다.	생활 주변에서 발생하는 문제의 해결 방안을 제시하는 방송 보도	
32	10-읽기-4	면담 기사를 읽고 질문자의 질문 의도, 질문 전략, 질문 태도 등을 평가한다.	사회적으로 관심의 대상이 되는 인물에 대한 심층적인 정보를 전하는 면담기사	
33	10-쓰기-5	예술 작품에 대한 심미적 경험을 드러내는 비평문을 쓴다.	예술 작품에 대한 심미적 경험을 드러내는 비평문	△

이상은 매체언어 관련 성취 기준을 추출한 것이다. 만일 매체의 기준을 전통적인 음성언어까지 확장한다면 ‘재담’ 관련 성취 기준도 포함시

킬 수 있으나(가령, 7-듣기4, 9-말하기4), 여기서는 위에서 정의한 매체언어의 개념에 의거해 이상과 같이 정리하기로 한다.

이상을 통해 나타난 문제점을 정리하면 다음과 같다. 첫째 성취 기준만 놓고 볼 때 매체언어의 교수·학습 방법이 체계적으로 반영되지 않았다는 점이다. 학년 별, 영역 별, 담화 수준별 분포는 모두 제각각이다. 어떤 균등한 분포나 일률적인 체계를 형성하지 않으며, 학년 별 연계 교수·학습 방법이 거의 고려되지 않았다.

가령 5학년의 경우에는 매체언어 관련 성취 기준이 과도하게 편중되어 있으며, 상대적으로 1·2·4 학년에는 평균 이하(학년 당 3.3개, 33/10)로 나타나고 있다. 영역 별 안배를 볼 때, 문학 영역에는 매체언어 관련 성취 기준이 전혀 포함되지 않았으며, 듣기에는 11개의 성취 기준이 관련되어 안배가 불균형하게 이루어졌음을 확인할 수 있다.²²⁾

더욱 심각한 문제는 각 영역 별로 매 학년마다 매체언어 관련 성취 기준이 연계되지 않는 점이다. 문학과 문법은 말할 것도 없고, 가장 높은 비중을 차지하는 듣기에서도 이러한 학년 별 연계는 미약하게 나타나고 있다. 다만 ‘3-듣기4 : 애니메이션을 보고 반언어적·비언어적 표현을 이해한다.’ → ‘6-말하기-1 : 연극에서 반언어적·비언어적 표현의 특성을 살려 실감나게 연기한다.’ → ‘8-말하기4 : 드라마의 인물이 되어 반언어적·비언어적 표현을 효과적으로 사용한다.’의 경우에는 어느 정도 연계 학습이 가능한 경우로 여겨진다. 하지만 이러한 체계와 맥락을 형성하며 조직된 매체언어 관련 성취 기준을 다시 찾기는 힘들며, 이 또한 영역 간 구체적 상관성은 배제되어 있는 상태이다.

둘째 매체언어 관련 성취 기준에서 ‘매체’의 개념과 범위는 무작위로 사용되고 있다. 어떤 성취 기준에서는 해당 매체의 구체적인 실례가 직

22) 참고로 매체언어 관련 성취 기준을 정리하면, 말하기 7개, 듣기 11개, 읽기 6개, 쓰기 7개, 문법 2개, 문학 0개이다. 이러한 분포는 영역 별 평균 5.5개(33/6)에 비해 듣기 영역이 과도하게 많고, 문법과 문학 영역이 지나치게 적은 분포를 보여준다.

집 제시되어 있는데 반해, 어떤 성취 기준에서는 막연하게 ‘매체’라는 용어만 사용하고 있다(가령, 5-듣기-1, 6-쓰기-1, 7-쓰기-1, 7-문법-1). 매체에 대해 구체적으로 규정하지 않은 경우에는, 담화의 수준과 범위를 함께 검토해도 성취 기준의 의미가 모호한 경우가 상당하다.

셋째 문학 영역의 한 세부 영역으로 제시된 극문학 영역과 상당히 중첩되고 있다는 점이다. 2007년 국어과 교육과정 개편안에 따르면 문학 영역은 시, 소설, 극, 수필·비평으로 나누어지며, 이중 극문학은 연극, 영화, 드라마의 세부 영역으로 나누어진다.

하지만 위의 표에서(오른쪽 끝 칸 체크 √ 표시) 발견되는 것처럼, 매체 언어 관련 성취 기준 중에는 극문학 영역과 밀접한 관계를 맺는 것이 상당하다. 이로 인해 매체언어의 절반가량(직접관련 12/33, 간접관련 3/33)은 문학 영역(극문학)과 직간접적으로 중복되기에 이른다. 매체언어 관련 성취 기준이 나머지 다섯 영역에 산포되어 있다는 점을 감안하면, 문학 영역과의 불필요하고 비체계적인 충돌이 불가피하다고 하겠다.

또한 2010년부터 새롭게 도입되는 검인정 국어과 교과서 체계에 이러한 혼란은 직접적으로 나타났다. 교과서 제작에 참여한 출판사와 집필진은 문학 속의 극 영역의 비중과, 매체언어의 비중을 혼동하기 일쑤였으며, 실제로 영역 별 안배에서 균형 잡힌 교과서 체계를 구현하는 데에 실패했다. 기쁘거나 문학 영역에서 홀대를 받아온 극문학은 매체언어라는 암묵적인 영역을 만나 한층 더 열악한 처지에 처하고 말았다.

3. 영화 관련 매체언어 성취 기준(읽기-5)과 극문학 제재의 교과 구성

3.1. 2010년 도입 7학년 국어과 교과서에 반영된 영화 관련 매체언어 성취 기준

2010년 도입되는 7학년 국어 교과서에 반영된 매체언어 관련 성취 기준은 모두 5개이다. 2009년 교과서 검정을 통과한 교과서는 모두 23종인데, 이 23종 교과서를 대상으로 매체언어 관련 성취 기준 5개 중에서 읽기-5 ‘영화에 등장하는 인물의 가치관이나 사고방식을 비판적으로 이해한다.’와 관련된 내용을 분석하여 그 결과를 표로 정리해 보자.

교과서 종류		해당 단원	전체 단원 수	해당 대단원 관련 성취 기준(읽기-5 단원 비율)	단원 구성의 체제와 형식	극문학 장르 【학년-학기-대단원(중단원)】	특징 및 비고
교학사1 (김형철)	국어	1-2-6	12	읽기-5 단독	시나리오 <집으로>, 시나리오 <말아톤>	【1-2-5-(2) 희곡 <빌헬름 텔> 일부(3막 3장)	읽기-5와 관련하여 두 편의 영화 시나리오를 수록하였고, 문학3과 관련하여 별도의 희곡 작품을 수록하였음.
	생활 국어	—	12	—	—	—	생활국어에는 읽기-5 성취 기준 반영 안 됨.
교학사2 (남미영)	국어	1-2-6	12	읽기-5 단독	영화에 대해 설명하는 제시문	—	읽기-5나 문학과 관련된 극문학작품 수록하지 않음.
	생활 국어	—	12	—	—	—	읽기-5나 문학과 관련된 극문학작품 수록하지 않음.
금성(윤희원)	국어	1-2-7	15(8·7)	읽기-5 단독	영화에 대해 설명하는 제시문, 시나리오 <말아톤>	【1-1-8】 희곡의 갈등을 설명한 제시문과 희곡 <오아시스 세탁소 격 사건>의 에피소드(자체 완결)	읽기-5와 관련하여 두 편의 영화 시나리오를 수록하였고, 문학1과 관련하여 별도의 희곡 작품을 수록하였음.
	생활	1-2-7	15(8)	읽기-5	시나리오	【1-1-8】	국어와 마찬가지로 생활

	국어		· 7)	단독	<말아톤>	<오아시스 세탁소 습격 사건> 심화 활동	국어에서도 시나리오와 희곡을 수록하고 이를 심화하였음.
대교1(박경신)	국어	1-2-4	11(6·5)	읽기-5 단독	시나리오 <말아톤>, 소설 <해리포터와 마법사의 돌>, 영화 평론	【1-1-5-(2)】 희곡 <원술랑> 부분 (3막 2장)	읽기-5와 관련하여 시나리오, 영화화된 소설, 그리고 영화평론을 수록하였고 문학-1과 관련하여 별도의 희곡 작품을 수록.
	생활 국어	1-2-4	11(6·5)	읽기-5 단독	국어에 실린 작품들에 대한 실제 활동	—	국어와 달리 생활국어에는 문학 영역에서 극문학 영역을 다룬 단원이 구성되지 않았음.
대교2(왕문용)	국어	1-1-5 (-3)	12	읽기-5+문학-1 복합(1/3)	시나리오 <말아톤>	—	읽기-5가 문학-1과 결합되면서 시나리오 대본이 문학의 영역으로 흡수되는 구성.
	생활 국어	1-1-5 (-2)	12	읽기-5+문학-1 복합(1/2)	활동 위주로만 구성	—	국어와 구성면에서 동일하되, 시나리오 작품이 제시되지 않으면서 활동 위주로만 구성.
두산동아(우한용)	국어	1-2-2 (-2)	10	읽기-5+문학-1+문학-3 복합(1/3)	시나리오 <열세 살 수아>	—	시나리오 한 편으로 읽기-5 구안.
	생활 국어	1-2-2 (-1)	10	읽기-5+문학-1+문학-3 복합(1/6)	읽기-5 관련 성취 기준이 활동 한 문제로 비중 축소(<말아톤> 감상문 제시)	—	읽기-5에 대한 관련 단원 비중 대거 축소
디딤돌1(김중철)	국어	1-1-4 (-2)	13(7·6)	읽기-5+문학-1 복합(1/2)	시나리오 <꽃 피는 봄이 오면>	—	시나리오 한 편으로 읽기-5 구안.
	생활 국어	1-1-4 (-2)	13(7·6)	읽기-5+문학-1 복합(1/2)	<아홉 살 인생>의 소설 작품과	—	각색 작품 <아홉 살 인생>의 소설적인 측면과 영화적인 측면 비교 학습.

					시나리오 대본 비교 수록(활동 문제 중심)		
디딤돌2 (이삼형)	국어	1-1-4 (3)	14	읽기-5+문 학-1 복합(1/3)	시나리오 <우리 생애 최고의 순간> 수록	—	시나리오 한 편으로 읽 기-5 구안.
	생활 국어	1-1-4 (2)	14	읽기-5+문 학-1 복합(1/2)	<우리들의 일그러진 영웅>의 소설 작품과 시나리오 비교 수록, 시나리오 <말이톤> (활동 문제)	—	활동 문제 형태로 두 편 의 시나리오와 원작 소 설을 수록.
미래엔 컬처1(윤여탁)	국어	1-1-7	13(7 ·6)	읽기-5 단독	시나리오 <아홉 살 인생>	—	시나리오 한 편으로 읽 기-5 구성 / 말하기 2 “대화 상대의 공감을 이 끌어 낼 수 있도록 호소 력 있게 말한다.”를 구안 하기 위해서 영화 <연 니가 이해하여야 돼요> 【1-2-2(2)】 수록.
	생활 국어	1-1-7	13(7 ·6)	읽기-5 단독	영화에 관한 심화 활동	—	영화와 관련된 활동으로 읽기-5 구안.
미래엔 컬처2(이남호)	국어	1-1-5 (2)	13(7 ·6)	읽기-5+문 학-1 복합(1/2)	시나리오 <말이톤>	—	시나리오 한 편으로 읽 기-5 구안.
	생활 국어	1-1-5 (2)	13(7 ·6)	읽기-5+문 학-1 복합(1/2)	시나리오 <우리들의 일그러진 영웅>	—	생활 국어로는 시나리오 지문을 풍부하게 수록하 여 읽기-5 구안.
박영사(송하춘)	국어	1-2-6	14	읽기-5 단독	영화에 대해 설명하는 제시문 두 편, 시나리오 <집으로>	【1-1-6(2)】 각색 희곡 <우리들의 일그러진 영웅> 일부	매체언어의 성취 기준과 는 별도로 희곡 작품 <우리들의 일그러진 영 웅>을 수록했으나, 극문 학 장르의 특징이 분명 하게 드러나지 않음.

					(중략을 사용하여 거의 전문 수록)		
	생활 국어	1-2-6	14	읽기-5 단독	영화 이해를 위한 제시문 두 편 <집으로> 감독과의 인터뷰	【1-1-6(3)】 희곡 <옛날 옛적에 휘어이 휘이> 극히 일부	국어와 매체언어의 연계 학습이 강조되어, 국어에 제시되었던 시나리오 <집으로>의 감독 인터뷰가 수록되었고 문학단원에서도 <아기장수 우뚜리>와 연계시킬 수 있는 희곡 <옛날 옛적에 휘어이 휘이>가 수록되었음.
비유와 상징(조동길)	국어	1-1-5(3)	10	읽기-5+문학-1 복합(1/3)	장길수 각색 <초승달과 밤배>, 시나리오 <집으로> (선택학습)	—	매체언어 관련 작품으로 시나리오 <초승달과 밤배>를 수록했다고 밝히고 있으나, 이 작품의 장르가 분명하지 않음. 애니메이션 시나리오로 판단되지만 애니메이션 시나리오와 관련된 학습 활동은 이루어지지 않음 / ‘선택학습’으로 시나리오 <집으로>를 수록할 때, 작품의 흐름을 염두에 두지 않고 임의로 발췌해서 수록하였기 때문에 시나리오의 특징을 학습하기에는 적당하지 않음.
	생활 국어	—	10	—	—	—	국어에 해당하는 생활국어 단원이 없음.
새롭고 육(권영민)	국어	1-2-2(2)	12	읽기-5+문학-1 복합(1/2)	시나리오 <말아톤>, 희곡 <동승> (‘더 읽을거리’)	—	읽기-5를 구안하기 위해서 시나리오 <말아톤>을 수록하고, ‘더 읽을거리’로 <동승>을 수록했으나 <동승>은 읽기-5의 성취 기준에 적합하지 않음.

	생활 국어	1-2-2 (2)	14	읽기-5+문 학-1 복합(1/2)	시나리오 <열세 살, 수아>, 시나리오 <서편제>, 시나리오 <우리들의 일그러진 영웅>	—	세 편의 시나리오를 수 록하고 이에 해당하는 활동을 제시.
좋은책 신사고 이승원	국어	—	10	—	—	【1-1-3(2) 드라마 대본 <라이벌> 한 회 방영분	문학1 성취 기준을 위 해 드라마 대본을 수록 하였지만, 읽기-5 성취 기준은 반영 안 됨.
	생활 국어	1-2-2 (1)	10	읽기-5+문 법-5(1/2)	시나리오 <집으로>를 부분적으로 발췌 수록	—	<집으로>의 전체적인 흐름을 염두에 두지 않 고, 수업을 위해서 기능 적으로만 발췌. 읽기 영 역임에도 생활국어에만 반영.
웅진씽 크빅(이 충우)	국어	1-1-6 (2)	12	읽기-5+문 학-1(1/2)	시나리오 <말아톤>	—	시나리오 한 편으로 읽 기-5 구안.
	생활 국어	1-1-6 (2)	12	읽기-5+문 학-1(1/2)	영화 제작과 관련된 활동	—	국어에서의 제시문을 활 용하여 영화 관련 심화 활동을 제시.
유웨이 중앙교 육(이숙)	국어	1-1-5 (3)	12	읽기-5+문 학-1(1/3)	시나리오 <꽃 피는 봄이 오면>	—	시나리오 한 편으로 읽 기-5 구안.
	생활 국어	1-1-5 (3)	12	읽기-5+문 학-1(1/3)	시나리오 <꽃 피는 봄이 오면> 관련된 심화 활동	—	국어에 실린 작품을 이 용한 활동 제시.
지학사1 (방민호)	국어	1-1-5 (2)	11(6 · 5)	읽기-5+문 학-1(1/2)	시나리오 <상록수>	—	시나리오 한 편으로 읽 기-5 구안.
	생활 국어	1-1-5 (2)	11(6 · 5)	읽기-5+문 학-1(1/2)	시나리오 <아홉 살 인행>, 시나리오 <내 마음의	—	국어 교과서와 달리 4편 의 시나리오를 제시하였 으나, 각 작품은 매우 일부만 수록.

					풍금>, 시나리오 <슈퍼스타 감사용>, 시나리오 <꽃 피는 봄이 오면>		
지학사2 (이용남)	국어	1-1-6 (-2)	13(7 · 6)	읽기-5+문 학-1(1/2)	시나리오 <달리는 차은>(전문 수록)	—	단편 영화를 선정하여 전문을 수록할 수 있었음. 시나리오 한 편으로 읽기-5 구안.
	생활 국어	1-1-6 (-2)	13(7 · 6)	읽기-5+문 학-1(1/2)	<우리들의 일그러진 영웅>의 소설 작품과 시나리오 대본 비교 수록(활동 문제 중심)	—	시나리오와 소설의 비교에 역점을 둠.
창비(김 상욱)	국어	1-2-5 (-2)	15(8 · 7)	읽기-5+문 학-3(1/2)	시나리오 <식객>	—	시나리오 한 편으로 읽기-5 구안.
	생활 국어	1-2-5 (-2)	15(8 · 7)	읽기-5+문 학-3(1/2)	<식객>에 관련된 심화 활동	—	국어에 실린 시나리오 작품을 중심으로 활동 전개.
천재교 육1(김 대행)	국어	1-1-6	11(6 · 5)	읽기-5 단독	시나리오 <빌리 엘리어트>, 시나리오 <우리들의 일그러진 영웅>	—	두 편의 시나리오 작품으로 두 개의 중단원 구성. 읽기-5 구안.
	생활 국어	—	11(5)	—	—	—	생활국어에서는 읽기-5 성취 기준을 반영하지 않음.
천재교 육2(노 미숙)	국어	1-2-5 (-1)	11(6 · 5)	읽기-5+말 하기-2(1/2)	시나리오 <아홉 살 인생>	—	시나리오 한 편으로 읽기-5 구안.
	생활 국어	1-2-5 (-1)	11(6 · 5)	읽기-5+말 하기-2(1/2)	시나리오 <집으로>, 시나리오 <말이톤>	—	생활국어임에도 <말이톤>을 길게 수록함.

천재교육(박영목)	국어	1-1-4 -2	11(6 ·5)	읽기-5+문법-1(매체언어)+듣기-2(매체언어)(1/3)	단편 애니메이션 필름 <그 여자의 집>(스틸 사진으로 수록)	—	매체관련 성취 기준으로 대단원을 구성했음. 시나리오 텍스트가 아닌 필름(사진)을 수록했고, 영화 시나리오가 아닌 애니메이션 시나리오를 수록했지만, 그 차이를 분명하게 인식하고 가르칠 수 있는 방향을 제시하지는 못했음.
	생활국어	—	11(6 ·5)	—	—	【1-2-3】연극 활동과 관련된 대단원 편성	읽기-5 성취 기준을 위한 영화 시나리오 단원은 편성되지 않았지만, 문학-1과 쓰기-4의 복합 단원으로 연극관련 대단원 편성.
해냄에듀(오세영)	국어	1-2-3 -1)	13(7 ·6)	읽기-5+말하기-3(매체언어) 복합(1/2)	시나리오 <초승달과 밤배>, 시나리오 <우리 생애 최고의 순간>	【1-1-5-1】드라마 대본 <라이벌> 부분(#1~20)	읽기-5 성취 기준을 충족하기 위해 두 편의 시나리오 수록. 매체언어 성취 기준끼리 결합하여 대단원 구성. 문학1 성취 기준을 위해 드라마 대본 수록.
	생활국어	1-2-3 -1)	13(7 ·6)	읽기-5+말하기-3(매체언어) 복합(1/2)	시나리오 <집으로>	—	생활국어에도 시나리오 수록.

3.2. 극문학 관련 교과서 체제의 문제점과 대안

3.2.1. 극문학 영역의 위축과 불균형한 교과서 체제

영화 관련 매체언어 성취 기준(읽기-5)을 교과서에 반영하는 과정에서 극문학 장르가 상대적으로 위축되는 현상이 발생했다. 위의 표에서 나타나는 것처럼, 전체 23종 교과서 가운데 읽기-5의 성취 기준을 반영하기 위해서 작품을 수록한 경우를 제외하면, 극문학 영역 관련 단원을 편성한 교과서는 7종에 불과하다. 그나마 ‘좋은책신사고’²³⁾ 간행 국어 교과서

에는 읽기-5와 관련된 단원이 없기 때문에, 실제적으로 이 교과서에 수록된 드라마 대본 <라이벌>은 유일하게 수록된 극문학작품이라고 할 수 있다. 게다가 ‘금성’과 ‘박영사’를 제외하면, 나머지 5종 교과서는 국어와 생활국어 중 어느 한 쪽에만 극문학 체재를 도용했으며, 그것도 대개 중 단원 한 단원 정도의 비중으로만 극문학 영역을 다루고 있다.²⁴⁾

극문학의 위상 축소는 실상 과거의 교과서에서도 나타난 바 있다. 문학의 비중이 더욱 높았던 과거의 교과서에서도 희곡의 비중은 다른 문학 영역에 비해 상대적으로 낮았으며, 또한 교과서 집필과 실제 수업에서도 소홀하게 다루어지기 일쑤였다. 이러한 원인은 여러 가지로 살펴 볼 수 있지만, 여기서는 일단 2010년 도입되는 개정 7학년 국어 교과서에 한정해서 논의해 보고자 한다.

대개의 교과서 집필진들은 성취 기준을 반영하여 학습목표를 만들고, 이렇게 만들어진 학습목표를 중심으로 대단원을 구성한다. 교과서마다 편차는 있지만, 대개는 1개의 대단원에 1~3개 정도의 성취 기준이 1~3개 정도의 학습목표로 반영되었는데, 앞의 표에서 확인할 수 있듯이 영화 관련 성취 기준(읽기-5)은 23종 교과서에서 총 40개의 단원으로 편성되었다. 40개 중에서 11개의 단원이 읽기-5 단독 단원이고, 나머지 29개 중에서 문학 영역 성취 기준(문학-1 연계가 21개, 문학-3 연계가 4개)과 결합된 단원이 23개이다.²⁵⁾ 다시 말해서 읽기-5와 관련된 단원 중 절반 이상이 문학 영역 성취 기준과 관련된다고 할 수 있다.

23) 앞으로 교과서를 구별하여 지칭할 때에는, 기본적으로 출판사 이름을 사용할 것이며, 만일 같은 출판사에서 두 종 이상의 교과서를 출시했을 때에는 ‘출판사 이름-일련번호-(대표저자 이름)’을 사용할 것이다. 분석 대상 교과서는 2010년 2월에 한국교육과정평가원에 보관되어 있던 김정 통과 국어과 교과서를 선택했다.

24) ‘미래엔컬처(윤여탁)’에는 말하기-2의 성취 기준을 구안하기 위해서 영화 <넌가 이해하셔야 돼요>를 지문으로 선택했다. 이러한 예는 보기 드문 사례인데, 이것은 아마도 집필진이 영상 전공자가 포함되어 있었기 때문으로 여겨진다.

25) 말하기-2 연계가 2개, 말하기-3 연계가 2개, 듣기-2 연계가 1개, 문법-5 연계가 1개이다.

이로 인해 교과서 집필자들은 읽기-5를 구안하면서 문학 장르에서 극문학작품(영화 혹은 시나리오)을 이미 다루었다고 판단했다. 그래서 문학 영역 성취 기준을 구현할 때는 별도의 극문학작품을 채택하지 않았다(주로 시, 소설, 수필, 고전소설, 설화 등을 채택했다). 응당 극문학작품의 본질과 특색에 대해 교수-학습할 수 있는 기회가 박탈된 것이다. 추후에 논의하겠지만, 영화 관련 매체언어의 성취 기준을 반영할 때, 극문학 장르의 특성을 학습할 수 있는 기회와 교과서 체제를 마련하는 것에도 전반적으로 실패했기 때문에, 이러한 교과서 체제는 전반적으로 극문학 장르(영화를 포함해서)의 부실 교육으로 이어질 가능성을 높였다고 해야 할 것이다.

3.2.2. 극문학 관련 단원의 편성과 한계

극문학작품을 교과서에 구안할 때 나타나는 문제점은 크게 세 가지로 나누어 살펴 볼 수 있다. 첫째, 적정 작품의 선정 여부이다. 극문학 체제로 수록된 작품은 6작품이다. 그 중에서 <빌헬름 텔>은 외국작품이고, 나머지 5작품은 한국 작품이다. 작품을 열거하면 다음과 같다. <오아시스 세탁소 습격 사건>(2회), <원술량>, <우리들의 일그러진 영웅>, <옛날 옛적에 휘어이 휘이>, <라이벌>(2회) 그리고 작품은 아니지만 연극이론을 선정한 경우 등이다. 이 중에서 <라이벌>은 방송 드라마 대본이다.

<빌헬름 텔>은 작품 선정이 잘못된 경우이다. 그것은 성취 기준과 관련이 있다. ‘교학사(김형철)’은 문학-3 “역사적 상황이 문학작품에 어떻게 나타나는지 이해한다.”라는 성취 기준을 충족하기 위해서 이 작품을 선택했다. 실제로 이 작품에는 이웃 나라에 정복되어 억압되고 있는 스위스 사람들의 고통과 역사적 상처가 담겨 있다. 하지만 학생들에게 이 작품에 나타난 역사적 상황은 대단히 낯선 상황이 아닐 수 없으며, 장면 전개가 복잡하고 정서가 이질적이어서 학생들이 작품 자체를 파악하는데 큰 어려움을 겪을 수밖에 없다. 이것은 내용 파악 자체를 어렵게 만들고

(특히 전체 줄거리 파악을 위해 제시되는 앞 줄거리는 요령부득으로 구성되어 있다), 나아가서는 학습목표를 제대로 수행하지 못하도록 만드는 방해 요인이 된다.

<원술랑>의 경우에는 작품의 완성도가 떨어지는 점을 지적하지 않을 수 없다. <원술랑> 역시 과거의 교과서에서 여러 차례 수록된 작품이긴 하지만, 희곡적 완성도와 연극사적 의의가 교과서에 실릴 만한 수준이라고 볼 수 없다. 또한 현재 수록된 대본으로는 작품의 전후사정을 파악하는 것조차 힘들기 때문에 적절한 작품 선정이라고 할 수 없다. 더구나 이 작품이 선정된 것은 성취 기준 문학-1 “문학작품에 드러난 인물의 심리 상태와 갈등의 해결 과정을 파악한다.” 때문인데, 정작 수록 대목에는 원술과 대립하며 갈등을 빚어야 할 김유신의 입장이 명확하게 드러나지 않았다. 따라서 당초의 학습목표와 성취 기준을 달성하기 어려운 것으로 판단된다.

둘째, 교과 내용 구성 방안이다. 금성과 박영사는 국어와 생활국어에 극문학 제재를 수록하여 내용 이해와 실제 활동을 병행할 수 있도록 안배했다. 특히 금성 국어 교과서는 내용 이해와 관련하여 ‘희곡의 갈등’에 대한 제시문을 미리 수록하여 학생들로 하여금 극문학의 특성을 선행학습하고 실제 작품을 감상할 수 있도록 안배하였다. 이러한 안배는 극문학 장르의 특성을 고려하면서도 관련 성취 기준(문학-1)에서 요구하는 갈등과 심리 상태를 보편적인 관점에서 이해할 수 있도록 돕는 장점을 발휘한다. 또한 생활국어를 통해 같은 작품의 다른 측면을 읽을 수 있도록 유도한 점도 학습 능률을 높이는 요인으로 작용한다.

박영사 교과서 역시 국어에는 희곡 <우리들의 일그러진 영웅>과 전설 <아기장수 우뚜리>를 수록하고, 생활국어에서는 소설 <우리들의 일그러진 영웅>과 아기장수 설화를 창작 모티프로 삼은 <옛날 옛적에 휘어 이 휘이>를 수록하여 연계 학습이 가능하도록 안배했다. 다만 희곡 <우

리들의 일그러진 영웅>이 극문학의 특색을 학습하기에 적절한 작품이 아니라는 단점은 인정된다.

하지만 ‘교학사’와 ‘대교1(박경신)’ 출간 교과서에서 극문학작품의 내용 이해와 관련되어 주목할 장점을 찾을 수 없다. 오히려 도식적으로 작품을 선정하고 이를 적당히 발췌하여 수록한 혐의가 노출된다. <빌헬름 텔>, <원술랑>은 발췌 대목과 분량 역시 적정하지 못하다고 판단된다. 이런 측면에서 <오아시스 세탁소 습격 사건>(금성 국어)의 수록 방식은 새삼 주목된다. 한 편의 에피소드를 수록하여 단막극의 구성 미학을 감상할 수 있도록 하였는데, 전문 게재가 용이하지 않은 희곡 작품으로는 대단히 효율적인 발상이 아닐 수 없다. 좋은책신사고 역시 드라마 대본 전체를 수록하는 용단을 내려, 극문학을 읽고 감상하는 기쁨을 선사했다는 점에서 주목된다.

교과 내용 체제와 관련하여 또 하나 주목되는 교과서는 ‘천재교육3(박영목)’이다. 천재교육3(박영목) 생활국어에는 연극을 준비하는 제작 과정을 소개하고 있다. ‘연극을 위한 몸 풀기’→‘대사로 이야기 만들기’→‘연극 공연하기’로 이루어진 이 단원은, 학생들에게 연극을 만드는 과정과 공연을 무대에 올리는 과정을 파악하도록 유도하고 있다. 이것은 문학작품으로서의 희곡뿐만 아니라, 공연 예술로서의 연극을 학습하도록 돕는 효과를 가져 올 것이다. 아쉬운 점은 이와 연관된 극문학작품을 소개하지 않은 점이다.

셋째, 학습활동 제시 방법이다. 학습활동은 학생들이 교과서에 제시된 교과 내용을 이해하고, 학습한 내용을 심화하도록 유도하며, 스스로 측정하는 기준이 된다. 또한 교사로 하여금 이를 평가하도록 하는 핵심 기준이 된다. 따라서 학습활동은 일차적으로 학습목표를 뒷받침해야 하지만, 다양한 영역·다양한 제재의 특성을 효과적으로 파악할 수 있도록 구성해야 한다.

이러한 기준으로 살펴보았을 때, 교학사·대교 교과서는 심각한 문제를 노출한다. 이 두 출판사 교과서는 학습활동이 지나치게 평이하게 구성되어, 극문학 제재를 학습하는 방식과 소설 제재를 학습하는 방법이 거의 변별되지 않았다. 학습활동이 극문학 장르의 독자성과 특성을 학습할 수 있도록 구성되지 않았기 때문에, 실제로는 희곡 작품을 선정하여 수록한 의의가 반감되고 말았다.

박영사 교과서도 이 점에서는 대동소이하다. 박영사 국어 교과서 해당 단원 학습활동은 극문학 영역의 특성을 반영했다고 보기 힘들다. 다만 생활국어 교과서에서 다양한 활동과 질문을 통해, 극문학작품과 타 장르의 작품 간 비교 학습이 가능하다는 점에서 어느 정도 이러한 한계는 보완된다고 하겠다. 하지만 장르 간의 비교 학습은 중학교 1학년 수준에서는 다소 무리라는 점에서 학습활동의 한계를 노정하고 말았다.

드라마 <라이벌>을 수록한 두 출판사의 학습활동 역시 극문학 장르의 특성을 학습하고 가르치는 데에는 적당하지 않은 것으로 판단된다. #1~20까지 부분 수록한 해냄에듀의 경우, 학습활동이 내용(줄거리) 파악에 머물고 있다. 한 회분 전체를 수록한 좋은책신사고의 경우에도 학습활동의 한계는 해냄에듀와 동일하다. 텔레비전 드라마는 극문학 내에서도 희곡이나 시나리오와는 다른 특질을 지니는데, 그러한 독자적인 특질을 학습하는 것은 고사하고 일반적인 극문학작품이 드러내는 특질마저 학습할 수 없는 학습활동으로 점철되고 말았다.

한편 두 교과서 모두 배역을 나누어 낭독하자는 학습활동이 포함되어 있는데, 이것은 무책임한 학습활동이 아닐 수 없다. 왜냐하면 어떻게 읽어야 하고 어떻게 표현해야 하는 지에 대한 선행 학습이 제시되지 않았기 때문이다.

따라서 배역을 나누고 낭독을 하고 나아가서는 이를 연기하는 방법을 학습하도록 단원을 안배한 천재교육(박영목) 교과서는 특히 주목된다. 희곡을 이해하고 연극을 감상할 수 있는 능력을 기르기 위해서, 연극의

실제와 공연 과정을 이해할 필요가 있는데, 이 교과서는 그러한 필요성을 충족시키고 있다. 이것은 국어 교과서와 연계하되 국어 교과서의 내용 이해를 실제 활동으로 이끌어낼 수 있어야 한다는 생활국어의 존재 이유에도 적절하게 부합된다고 하겠다.

3.2.3. 극문학 관련 교과 과정의 보완 및 대안

현재 출시된 7학년 국어과 교과서가 당면한 문제는 매체언어 성취 기준으로서 극문학작품을 다루는 경우와 문학작품으로서 극문학작품을 다루는 경우를, 교과서 체제로 분별하고 교과 내용을 적절하게 조절하는 일이다. 극문학 장르 관련 매체언어 성취 기준은 상당수에 이르고 있고 학년이 올라갈수록 증가하는 추세이기 때문에(8학년 1.5, 9학년 3.5), 7학년 교과서에 발생한 성취 기준 혼용과 내용 편중 현상, 즉 극문학작품 축소 문제는 더욱 심화될 가능성이 크다. 만일 7학년 교과서에 나타난 문제점이 8학년 교과서에도 해소되지 않는다면, 8학년들은 텔레비전 드라마를 극문학의 전부라고 여기며 학습하게 될지도 모른다. 왜냐하면 8학년 극문학 관련 매체언어 성취 기준은 말하기4 “드라마의 인물이 되어 반언어적·비언어적 표현을 효과적으로 발표한다.”이고, 담화 수준과 범위는 ‘인물의 행동이나 심리가 잘 드러난 청소년 드라마’이기 때문이다.

앞으로 집필되어 출간되는 교과서에서는 성취 기준으로 인한 극문학 영역의 위축 문제점이 해소되어야 할 것이다. 이를 위해서는 ‘문학 영역으로서의 극문학작품’과 ‘매체언어 관련 극문학작품’을 분리하여 인식해야 하고, 두 개의 다른 성취 기준을 균등하게 반영하는 교과서를 산출해야 하며, 교수·학습 시에도 교과 내용을 조절하여 안내해야 한다. 두 개의 분야는 엄연하게 성취 기준이 다르기 때문에, 이를 임의로 혼용하지 말아야 한다.

다음으로, 수록 방식의 문제를 개선해야 한다. 기본적으로 국어와 생활

국어에 걸쳐 극문학작품을 수록해야 한다. 기본적으로 극문학작품을 신중하게 선정하여 수록해야 하되, 전문 수록이 불가능할 경우 창의적인 발췌 방법을 고안해야 할 것이다. 학습활동 역시 성취 기준과 학습목표를 구현하는 동시에, 극문학작품의 원리와 특성 그리고 독자성을 학습할 수 있도록 구성해야 한다. 이를 위해서는 교과서 집필에 극문학 관련 연구자가 참여하는 것이 바람직할 것으로 여겨진다.

지금의 학습활동 역시 관련 연구자의 적극적 참여 없이는 개선이 어려울 것으로 판단된다. 7종 교과서의 극문학 관련 학습활동은 소설 관련 학습활동과 큰 차이를 보이지 않는다. 다만 연극의 실제(배역, 낭독, 연기)와 연결 지으려 한다는 점이 다소 차이를 보이는데, 이 역시 체계적인 선행 학습 없이 이루어지기 때문에 실제 효과는 당초 계획에 미치지 못할 것으로 판단된다.

23종 교과서 중에서 극문학 관련 단원을 가장 충실하게 구성한 교과서는 금성 교과서이다. 그 이유를 정리해 두겠다. 이는 앞으로 집필될 8·9학년의 참조 사항이 될 수 있기 때문이다. 첫째, 참신한 작품을 선정하여 학생들의 흥미와 관심을 불러일으켰다. 둘째, 수록방식이 적당하여 한 편의 작품을 완상하고 이를 분석하는 방식을 배울 수 있었다. 셋째, 생활국어와 연계하여 학습하도록 안배되어 있으며, 특히 ‘영역 통합 학습’이라는 코너에서 연극을 감상하고 이해할 수 있는 활동을 제시했다. 단편적인 학습활동이 아니라, 구체적이고 체계적으로 연극의 제작 과정을 파악할 수 유독한 점이 장점이다. 이 세 가지 요인은 극문학작품이 교과서에 수록되고 발췌되어 교과 내용으로 편성될 때, 흔히 겪게 되는 많은 문제점과 한계를 슬기롭게 보완한 사례에 해당한다.

3.3. 영화 관련 성취 기준(읽기-5) 단원의 문제점과 대안

3.3.1. 단원 편성 방식과 문제점

23종 교과서에서 읽기-5와 관련되어 편성된 단원은 총 40개이다. 이 40개의 단원을 분석하면 흥미로운 사실을 발견할 수 있다. 우선, 40개의 단원에 제시된 지문(작품, 제시문 포함)을 분석해 보자.

40개의 단원은 크게 세 가지 유형으로 나눌 수 있다. 첫째는 영화 관련 작품(주로 시나리오)을 수록하는 방식이고, 둘째는 영화에 관련된 제시문(영화의 이론과 원리에 대해 설명하는 글 혹은, 영화 비평문)을 수록하는 방식이며, 셋째는 작품과 설명하는 글을 함께 수록한 방식이다. 2010년 도입 교과서는 주로 첫 번째 방식에 의거하고 있다.

교과서 별로 체계가 다르고 성취 기준과 학습 분량을 안배하는 방법이 다르기 때문에, 어느 방식이 일방적으로 효율적이라고 단정할 수는 없다. 하지만 영화의 미학과 형식에 생소할 수 있는 학생들에게 작품만을 제시하고 기계적인 학습활동을 배치하는 것은 교과서 성취 기준 생성 취지에 부합한다고 할 수 없다. 많은 교과서 저자들이 영화가 실생활에서 대단히 익숙한 장르라는 선입견에 따라, 작품을 수록하고 학습활동을 제시하면 영화 관련 이해가 손쉽게 가능할 것이라고 속단하고 있다. 이것은 어떤 면에서 보면, 교과서 저자들이 영화의 미학과 형식에 대해 제대로 이해하지 못하기 때문에 발생하는 문제라고 볼 수도 있다.

일단 세 가지 유형에 대해 정리해 보자. 둘째 유형인 영화에 대해 설명하는 글만 제시한 교과서는 ‘교학사2(남미영)’ 한 종뿐(한 단원)이다. 셋째 유형인 영화 작품과 영화 설명글을 동시에 수록한 교과서는 금성·대교 1(박경신)·박영사로, 모두 3종(여섯 단원)이다. 이 세 교과서는 국어 교과서에 시나리오와 영화 이론에 대한 설명하는 글을 수록했을 뿐만 아니라, 생활국어에서도 이를 보완할 수 있는 심화활동을 구체적으로 마련하였다. 특히 금성 교과서는 국어 교과서에 실었던 <말아톤>을, 생활국어 교과서에서 다시 수록(다른 부분)하여 심화학습을 유도했고, 박영사 교과서는 국어 교과서에 실렸던 <집으로>와 연관하여, 생활국어 교과서에 <집으로> 감독의 인터뷰를 수록하여 심화학습을 유도했다. 이러한 두 교과

서의 체계는 영화와 시나리오에 대한 전반적인 이해를 돕고, 다양한 측면에서 영화 관련 성취 기준을 충족하도록 유도했다.

총 40단원 중에서 7단원을 제외한 33단원은 첫 번째 유형인 작품 수록 형에 해당한다. 작품 수록 형은 다시 세 가지로 나눌 수 있다. 하나는 국어 교과서에서만 읽기-5를 구안하고 생활국어 교과서에서는 이를 제외한 유형이다. 교학사1(김형철)·비유와상징·천재교육1(김대행)·천재교육3(박영목)이 여기에 속하며, 예외적으로 국어 교과서가 아니라 생활국어 교과서에만 읽기-5를 구안한 좋은책신사고를 여기에 포함시킬 수 있다. 그래서 총 다섯 개의 단원이 국어 교과서 수록 형에 속한다.

다른 하나는 생활국어 교과서에서는 별도의 작품 제시 없이 학습활동만 제시하는 유형이고, 마지막 하나는 생활국어 교과서에도 작품을 제시하고 새로운 이해를 요구하는 유형이다. 전자에 해당하는 교과서는 4종으로, 모두 8단원이 이러한 유형에 속한다. 후자에 해당하는 교과서는 10종으로, 모두 20단원이 이러한 유형에 속한다. 전자에 해당하는 교과서는 대교2(왕문용)·두산동아·미래엔컬처1(윤여탁)·웅진씽크빅이고, 후자에 해당하는 교과서는 디딤돌1(김종철)·디딤돌2(이삼형)·미래엔컬처2(이남호)·새롬교육·유웨이중앙교육·지학사1(방민호)·지학사2(이용남)·창비·천재교육2(노미숙)·해냄에듀이다.

유형	교과서 종류와 해당 단원 수(총 23종 40단원)	세부 유형	해당 교과서	통합 유형 번호
1. 작품만 수록	19종류 33단원	국어와 생활국어 중에서 한 쪽에서만 읽기-5 구안(5종 5단원)	교학사1(김형철)·비유와상징 ·천재교육1(김대행)·천재교 육3(박영목)·좋은책신사고 생활국어에서)	1-①유형
		생활국어에서 학습활동(실제 활동)만 제시(4종)	대교2(왕문용)·두산동아·미 래엔컬처1(윤여탁)·웅진씽크 빅	1-②유형

		8단원)		
		생활국어에 작품 제시하고 새로운 이해 요구(10종 20단원)	디딤돌1(김종철)·디딤돌2(이 삼형)·미래엔걸쳐2(이남호) ·새롭교육·유웨이중앙교육 ·지학사1(방민호)·지학사2(이용남)·창비·천재교육2(노 미숙)·해냄에듀	1—③유형
2. 영화 설명 글만 수록	1종 1단원	—	교학사2(남미영)	2유형
3. 작품과 영화 설명 글 동시 수록	3종 6단원	—	금성·대교1(박경신)·박영사	3유형

위의 표를 참조하면 2010년에 도입되는 7학년 국어과목 교과서에서 읽기-5를 구안하는 가장 전형적인 방식은 영화와 관련된 작품을 국어 교과서에 수록하고 생활국어에서도 작품을 별도로 제시하여(국어 교과서와 같은 작품을 수록한 경우도 있고 다른 작품을 수록한 경우도 있음) 내용 이해를 유도하는 유형(1—③유형)이다. 이러한 유형은 전체 교과서의 약 1/2, 전체 단원 수의 1/2를 차지하고 있다. 반면 가장 친절한 유형이라고 여겨지는 영화 작품과 설명 글을 동시에 수록하는 3유형은 전체 교과서의 1/10, 전체 단원의 1/7에 그치고 있다. 또한 읽기-5를 구안하는 데에 가장 적당하지 않은 유형으로 여겨지는 2유형은 1종 1단원에 그치고 있는데, 이것은 지식·기능뿐만 아니라 맥락을 중시하는 2007년 교육과정 개정안에 제시문 단독 체제가 적합하지 않기 때문으로 풀이된다.

가장 보편적이라고 할 수 있는 1—①유형과 1—②유형과 1—③유형은 개별적인 논의가 필요하다. 1—①유형은 국어 교과서나 생활국어 교과서의 한 쪽에서만 읽기-5를 구안하는 체계이다. 이러한 체계는 읽기-5에 대한 심도 있는 교수-학습이 불가능할지도 모른다는 우려를 불식하기 어렵다. 교과서 별로 체계가 다르기 때문에 일률적으로 판단할 수는 없지만, 한 쪽 교과서에만 반영된다면 심화학습이나 실제 활동에 제약을 받을 것은 분명하다고 할 것이다.

그런 측면에서 좋은책신사고는 매우 우려스러운 체계를 표방하고 있다. 생활국어의 역할이 명확하게 정리된 것은 아니라고 할지라도, 성취 기준 읽기-5를 생활국어에만 구안하는 것은 문제가 적지 않은 것으로 판단된다. 더구나 좋은책신사고의 경우에는 읽기-5와 문학의 복합적인 학습 목표를 표방했고, 읽기-5에 해당하는 단원 분량도 중단원 하나에 불과하기 때문에 절대적인 학습량에서 한계를 노출할 수밖에 없었다. 천재교육 3(박영목)에서도 세 개의 성취 기준을 결합했음에도 불구하고 생활국어 교과서에 읽기-5를 반영하지 않아서, 학습 분량의 부족을 초래할 가능성이 있다고 하겠다.

1-②유형은 평범한 유형이다. 기존 교과서가 대체적으로 고수한 대로, 국어 교과서에서는 내용 이해를 위주로 학습하고, 생활국어 교과서에서는 실제 활동을 통해 이를 실생활에서 적용하는 학습이 진행되는 체제라고 할 수 있다. 전체적으로 무난하고 안정적이라는 장점이 있지만, 보편적이어서 구태의연할 수 있다는 단점도 아울러 지닌다.

1-②유형 중에서 가장 문제적인 교과서는 두산동아로 판단된다. 왜냐하면 전체 10단원 중에서 한 단원(1-1-5)을 세 개의 성취 기준으로 구성하였다. 읽기-5에 해당하는 단원은 국어 교과서의 경우에는 두 번째 중단원이었다. 하지만 생활국어에서는 읽기-5에 관련된 단원이 활동 문제 하나로 축소되었다. 읽기-5의 비중이 축소된 것도 문제이지만, 국어와 생활국어의 연계도 불투명하다. 국어에서는 <열세 살, 수아>를 수록했는데, 생활국어에서는 <말아톤>의 감상문을 제시하여 두 교과서 사이의 연계를 파괴했다. 생활국어에서 비록 감상문이라는 다른 형태의 제시문을 사용하여 변화를 꾀하였지만, 단출한 학습활동을 목표로 한 것이기 때문에, 오히려 학습 부담만 초래하고 소기의 성과를 구하기 어려워졌다.

1-③유형은 심화 학습이 가능하다는 장점이 내재하는 동시에, 과중한

학습 부담이 초래될 수 있다는 단점도 내재한다. 10종의 교과서 가운데 생활국어 교과서에서 국어 교과서에 실렸던 시나리오 작품을 다시 수록한 경우는 유웨이중앙교육·창비뿐이다. 다시 말해서 나머지 8종의 교과서는 국어 교과서와 생활국어 교과서에 실린 영화 작품이 다른데, 특히 새롬교육과 지학사(방민호)의 경우에는 지나치게 많은 작품을 수록해 문제를 드러내고 있다. 새롬교육 생활국어 교과서에는 세 편의 시나리오가 더 수록되었고(국어에 실린 더 읽을거리까지 합하면 4편), 지학사(방민호) 교과서에는 생활국어 교과서에 무려 4편의 시나리오가 더 수록되었다. 비록 실제 활동 위주로 편성되었고 선택 학습을 고려했다고 해도, 이러한 수치는 과도한 것이 아닐 수 없다.

1—③유형은 장단점을 필연적으로 내재하는 체제이다. 따라서 이를 보완할 수 있는 방법이 필요하다. 가장 역점을 두어야 할 것은 국어와 생활국어에서 성취 기준 읽기-5를 어떻게 반영할 것인가이다. 교과서 체계 중에서는 국어와 생활국어의 내용 편성이 동일하지 않은 경우도 있지만 상당수의 교과서가 동일 편성을 한다고 할 때,²⁶⁾ 두 교과서의 역할 분담과 비중 분산체제 안배는 처음부터 면밀하게 계획되어야 한다.

금성 교과서는 국어 교과서에 영화에 대한 제시문과 함께 <말아톤> (부분)을 수록했고, 생활국어에서는 <말아톤>의 다른 부분을 수록하여 그 이해를 넓히고 있다. 여러 종류의 시나리오를 제시하는 것도 의미 있는 일이지만, 한 편의 시나리오를 다각도로 이해하는 방식을 적용하는 것도 의미 있는 일이다. 더구나 이 경우에는 학습 분량을 과도하게 책정하지 않아도 수업이 가능하다는 이점이 나타나고 있다.

3.3.2. 작품 중복과 작품 성향의 편중

2010년 도입 7학년 교과서에서 읽기-5 관련 성취 기준의 문제는 작품

26) 김정우, 「‘국어’ 교과서의 영역 통합 양상 분석」, 『독서연구』(22호), 2009, 224~228면 참조

선정에서도 나타난다. 영화에 대해 설명하는 글만 수록한 교학사(남미영)를 제외한 22종 교과서는 읽기-5와 관련된 작품을 한 편 이상씩 수록하고 있다. 수록된 작품은 대개 시나리오이지만, 경우에 따라서는 시나리오와 소설(주로 원작소설)의 비교가 가능하도록 두 작품을 수록한 경우도 있고, 예외적으로 단편 애니메이션 필름인 경우도 있다.

천재교육(박영목)은 애니메이션 <그 여자의 집>의 스틸 사진을 수록하여 대강의 흐름을 파악하도록 유도하고 있다. 사실 문자 텍스트로 구현된 시나리오 작품을 수록할 경우에도 필름의 일부나 주목할 사진을 병행한 경우는 있었다. 하지만 <그 여자의 집>처럼 처음부터 스토리보드에 가까운(그렇다고 스토리보드는 아님) 그림 대본을 실는 경우는 없었다.

참신한 시도로 파악되지만 크게 두 가지 문제가 발생한다. 하나는 읽기 영역으로 복합적인 읽기(이른바 ‘보기’)를 인정한다고 해도, 대사와 지문의 읽기가 근본적으로 제한되기 때문에, 성취 기준의 달성에 무리가 있다는 점이다. 다른 하나는 영화와 애니메이션이 아무리 인근 장르라 해도, 별도의 미학적·형식적 특징이 내재하기 마련인데, 이를 무시하고 교과 내용을 편성했다는 점이다. 애니메이션 시나리오를 영화 시나리오로 대체한다고 해도, 세심한 주의가 필요하기 마련인데, 현재 상태의 교과서는 이러한 차이와 주의를 염두에 두지 않은 상태이다.

작품의 편중 문제도 지적해야 한다. 시나리오 작품으로 한 편 이상 수록된 작품의 목록은 다음과 같다. <말아톤> 10번(1번은 활동만, 1번은 관련된 감상문), <집으로> 7번(1번은 감독 인터뷰), <우리들의 일그러진 영웅> 5번(희곡으로 수록된 것까지 합하면 6번), <아홉 살 인생> 4번, <꽃피는 봄이 오면> 4번, <열세 살, 수아> 2번, <초승달과 밤배> 2번, <빌리 엘리어트> 2번(한 번은 감상문)이다.

각 학년 각 영역 각 성취 기준에 적합한 작품을 고르는 일은 대단히 어렵다. 주변에 상당수의 작품들이 존재한다고 해도, 까다로운 수록 기준

과 교육적 요구를 충족하는 작품은 드물기 때문이다. 하지만 2010년 도입 국어과목 교과서에서 시나리오 작품으로 선정된 작품의 폭은 지나치게 협소하다고 할 수밖에 없다. <말아톤>이 전체 교과서 관련 단원 1/4, <집으로>와 <우리들의 일그러진 영웅>이 전체 교과서 관련 단원의 각각 1/8 가량(합치면 1/4)을 차지한다는 것은 아무리 너그럽게 생각해도 독창성의 부족과 편중된 체계라고 판단할 수밖에 없다.

작품의 중복도 문제이지만, 작품 성향의 동일성도 문제이다. 2번 이상 수록된 시나리오 작품들은 대부분 어린이의 성장과정과 관련이 깊다. <말아톤>의 주인공 초원은 비록 어린아이는 아니지만, 어린이의 순수함과 지능 수준을 가지고 있어 실제로는 어린이라고 볼 수 있다. <집으로>, <우리들의 일그러진 영웅>, <아홉 살 인생>, <열세 살 수아>, <빌리 엘리어트>의 주인공 역시 다소 나이 차이는 있겠지만, 이 작품을 공부하는 학생들의 연령과 유사하다고 할 수 있겠다. 또한 이 작품들은 학교생활의 한 단면을 보여주거나, 선생님과 학생들의 관계를 보여주는 데에 특징점이 있는 작품들이다. 따라서 유년기의 성장과정을 그린 성장영화의 범주에 들어간다고 할 수 있다.

성장영화를 읽기-5의 텍스트로 선정하는 것은 그 자체로 문제가 될 사항이 아니다. 문제는 23종 교과서에 실린 작품들이 천편일률적으로 동일한 성향과 문제의식을 지니고 있다는 점이다. 국정 교과서를 따르지 않고 검인정 교과서를 채택한 이유 중에 하나가 다양한 교과서의 출현과, 다양한 교육적 선택을 유도하기 위해서라고 할 때, 적어도 읽기-5와 관련된 단원들은 이러한 애초의 목적을 충실히 이행했다고 볼 수 없다. 따라서 읽기-5의 성취 기준을 고려하고 학습자의 연령과 성장과정을 고려한다고 해도, 보다 창의적인 방식으로 이러한 조건들을 충족시키고 나아가서는 다양한 영화 이해를 가능하게 할 수 있는 교과서를 만들어 내도록 노력해야 할 것이다. 앞으로 출간될 8학년·9학년 국어과목 교과서에서는 작품의 중복과 작품 성향의 동일성이 가급적 줄어들고, 다양한 차별

화가 가능한 작품들이 각자의 개성적인 방식으로 선별되어 채택되어야 할 것이다.

3.3.3. 학습활동의 상투성과 평이성

23종 교과서 40개의 읽기-5 관련 단원 중에서 문학 영역 성취 기준과 결합된 단원은 모두 29개이다. 그 중에서 25개는 문학-1 성취 기준 “문학 작품에 드러난 인물의 심리 상태와 갈등의 해결 과정을 파악한다.”와 결합되어 대단원을 구성한 경우이다. 따라서 절반 이상의 교과서가 영화 텍스트를 이해하는 과정에 심리와 갈등의 요소를 깊숙하게 개입시키게 된다.

이러한 사정은 읽기-5 단독 단원도 크게 다르지 않다. 읽기-5 “영화에 등장하는 인물의 가치관이나 사고방식을 비판적으로 이해한다.”만을 구안한 경우에도, 대개의 학습활동은 줄거리 파악, 인물 이해, 인물 간의 대립 양상(갈등) 분석, 인물의 고민(내면 심리) 관찰 등으로 이루어져 있다. 이것은 일반적으로 극문학작품의 내용을 이해하는 중요한 과정임에는 틀림없다.

하지만 교과 내용(특히 학습활동) 세부적으로 논의하면 몇 가지 한계가 노출된다. 일단 2007년 공시된 2007년 개정 국어과 교육과정에서 읽기-5의 내용 요소로 제시한 것은 다음의 네 가지이다.

- 영화의 매체 특성 이해하기
- 영화의 서사 구조 파악하기
- 주요 인물의 성격 및 인물 형상화 방식 파악하기
- 영화에 나타난 인물의 가치관이나 사고방식에 대해 토론하기²⁷⁾

읽기-5 단독이든 읽기-5와 문학 관련 성취 기준 결합이든, 위의 네 가지

27) 「2007 국어과 개정 교육과정 (교육인적자원부 고시 제2007-79호), 2007, 45면 참조.

내용 요소 가운데 첫째를 제외한 세 가지 요소는 보편적으로 성취되도록 학습활동이 구성되어 있다. 비록 학습활동이 천편일률적이어서 개성적이지 못하다는 단점은 드러나지만, 7학년 수준에서 내용 이해에 관련된 질문과 활동을 배치했다는 평가가 어느 정도는 가능하다고 하겠다.

하지만 첫 번째 내용 요소인 ‘영화의 매체 특성 이해하기’는 거의 대부분의 교과서가 효율적으로 구안하지 못하고 있다. 일단 기본적으로 영화라는 매체가 가진 특성을 학습하기 위해서는 영화의 형식적·미학적 구성 원리와 영화 관련 이론에 대한 천착이 있어야 한다. 2010년 도입 교과서는 이 부분을 크게 간과했으며, 영화 텍스트(대부분 시나리오)와 일반적인 극문학의 특징조차 제대로 변별하지 못하고 있는 실정이다.

이러한 문제를 인식한 교과서 저자들은, 특수한 단위 편성 방식을 선보이기도 한다. 가장 대표적인 방법이 영화 텍스트(시나리오)를 수록하고 이와 관련된 소설(주로 원작소설) 내지는 다른 극문학작품을 비교하는 방식이다. 디딤돌1(김종철)은 생활국어에서 <아홉 살 인생>의 소설 작품과 시나리오 작품을 수록하여 비교하도록 유도하고 있고, 디딤돌2(이삼형)와 지학사2(이용남) 역시 생활국어에서 <우리들의 일그러진 영웅>의 소설 작품과 시나리오 작품을 수록하여 비교하도록 유도하고 있다. 박영사도 극문학작품과 서사문학을 국어와 생활국어에 분산 수록하여 비교 검토하도록 한 바 있다. 이러한 경우는 교과서 체계를 통해 조직적으로 소설과 시나리오 혹은 다른 서사문학과 극문학 장르의 비교를 유도한 경우이다. 이러한 경우 학습활동은 이러한 비교 학습에 초점을 맞추게 된다.

교과서 체계가 영화 텍스트와 다른 문학작품의 조직적으로 비교하도록 구성되어 있지 않는 경우라 해도, 학습활동 단독 문체를 통해 이러한 학습을 유도하는 경우는 상당수에 달한다. 따라서 어느 교과서를 막론하고 이러한 활동은 구현되고 있다고 보아야 하는데, 이러한 측면에서 장르 간 작품 비교 혹은 장르 전이에 대한 학습은 독창적인 학습 활동이라고는 평가하기 힘들다.

더욱 심각한 문제는 소설 혹은 일반 문학작품과, 영화 텍스트 혹은 극 문학작품의 효과적인 비교가 가능할 정도로 학습활동의 물음이 정확한가이다. 또 이러한 비교를 단순한 학습정보 차원에서 시행하지 않을 정도로, 선행학습 혹은 기본학습이 충실한가이다. 간단하게 말해서 7학년 수준에서 소설과 영화를 비교하고, 그 매체 특성의 차이를 구별해서 이해하는 것이 가능하도록 23종 교과서가 안배하고 있는가라는 물음을 던지지 않을 수 없다.

다시 위의 문제제기로 돌아가면, ‘영화의 매체 특성 이해하기’라는 내용 요소를 충족하기 위해서 타 문학 장르와의 영화 텍스트를 비교하는 활동은 단순한 이해의 차원을 넘어서지 못하고 있다. 더구나 그러한 비교는 내용상의 비교 학습에 치우쳐 있지, 매체의 형식적 특성이나 고유한 원리 혹은 자체 미학을 학습할 수 있도록 설계되어 있지 않다. 이것은 23종 교과서 전반에 해당하는 지적이다.

매체언어가 도입되었지만 그 교육적 적용에 대해 지금도 완전히 논란이 불식되지 않은 상태이고, 우리 교육계는 매체언어의 개념과 범주조차 온전하게 확정하지 못하는 상황이다. 따라서 2007년 개정 국어과 교육과정에 나타난 매체언어 관련 혼란과, 이를 반영한 2010년 도입 7학년 교과서 관련 단원의 체제 미비는 어쩌면 매체언어를 교육과정과 교과서 체계에 안착시키는 과정에서 나타나는 불가피한 한계일 수 있다. 이를 해결하기 위해서는 여러 과정과 절차를 거쳐야 할 것으로 예상되는데, 지금으로서는 학습활동의 보완이 가장 시급하다고 할 것이다.

교과서에 따라 정도와 편차는 있기 하지만, 2010년 도입 7학년 교과서 중에는 적절한 작품을 수록한 경우도 있고, 적절한 학습목표를 제시한 경우도 있으며, 적절한 구성 방식을 선보인 경우도 있다. 하지만 학습활동과 이를 위한 교과서 체계에서는 모범이 될 만한 사례를 찾기 어렵다.

이것은 기본적으로 매체언어, 좁혀서 말하면 영화 텍스트에 대한 이해에 정통하지 못했기 때문이다. 영화를 읽고, 이를 감상하는 방법을 배우

고 나서야, 영화에 등장하는 인물의 가치관과 사고방식 역시 이해되는 것임을 기억할 필요가 있다. 그런 측면에서 23종 교과서 40단원의 관련 학습활동에는 읽기·5 성취 기준을 교수·학습하기 위해 보완할 점이 적지 않다고 해야 한다.

4. 2010년 도입 7학년 국어과 교과서에 나타난 극문학의 위상

1997년 제 7차 교육과정에 의거해 매체언어가 국어과 교육과정에 편입된 이래, 많은 학자와 연구자 그리고 국어교육 관련자들이 매체언어에 관심을 가지고 지속적으로 연구를 시행해왔다. 그 결과 2007년 개정 국어과 교육과정에서는 기존의 6개 영역 못지않은 비중으로 매체언어를 다루게 되었다. 매체언어는 실상은 7번째 영역이라고 해도 과언이 아닐 것이다.

하지만 매체언어의 도입, 더 정확하게 말하면 매체언어와 관련된 성취 기준의 제정과 적용에는 적지 않은 문제들이 산적해 있다. 본고는 그 중에서 극문학 장르와의 중첩·혼용·배제·소외 현상에 대해 집중적으로 고찰해보았다.

매체언어가 수용되면서 매체언어와 직간접적으로 관련을 맺고 있는 극문학의 비중도 증가할 것으로 당초 예상되었다. 앞에서 살펴 본 대로 매체언어의 성취 기준 중에서 절반에 육박하는 숫자는 극문학 장르와 직간접적으로 관련이 있기 때문이다. 그리고 현대 문화의 흐름과 선호도를 고려할 때, 전통적인 문학 장르의 입지 못지않게 극문학 장르의 약진이 두드러지고 있기 때문이다. 따라서 그 동안 열세에 놓여 있었던 극문학이 교육과정에서 정당한 위상을 돌려받을 것으로 예견되기도 했다.

하지만 실제 교과서 집필과 체제 배치에서 이러한 기대와 예상은 빛나

갔다. 교과서 집필진들은, 극문학 장르와 가장 밀접하게 관련된 매체언어 성취 기준인 읽기-5를 구현하는 과정에서 그만 극문학에 대한 안배를 마쳤다고 판단한 혐의가 짙다. 7종(미래엔컬처까지 포함하면 8종) 교과서를 제외한 15~16개 출판사가 문학 영역 성취 기준을 구안하는 과정에서 극문학 제재를 선정하지 않은 것이다. 읽기-5의 성취 기준을 구안하는 과정에서 극문학 영역에 대한 학습은 완료되었다고 판단한 것이다.

또한 극문학 제재를 수록하고 이를 교과 내용으로 편성하는 과정에서, 과거의 구태의연함을 그대로 지속하고 있다. 과거의 교과서에서 극문학 영역은 요식적인 위상만을 허용 받았다. 그것은 작품성(작품의 선정), 완결성(작품의 수록 방식), 창의성(극문학에 대한 교수법)의 측면에서 개발과 모색이 저조했기 때문이다. 2010년 도입 국어과 교과서에서도 이러한 문제점은 개선되지 않았다. 비록 금성과 박영사 출간 교과서가 어느 정도 발전된 모습을 보여주었지만, 23종 교과서 중에 두 종에 불과하다는 점에서 큰 문제가 아닐 수 없다.

그렇다고 영화 관련 읽기-5 성취 기준의 구안과 적용이 적절하게 이루어졌다고 판단할 수도 없다. 각광 받는 성취 기준단계, 23종 출판사에서 읽기-5를 구현하기 위한 전략은 다각도로 나타났다. 이를 크게 묶으며, 영화 관련 텍스트(작품)를 수록하는 유형(1유형), 영화 관련 설명 글만 수록하는 유형(2유형), 작품과 설명 글을 동시에 수록하는 유형(3유형)으로 나눌 수 있다. 대부분의 출판사들은 1유형을 선택했고, 그 결과 1유형은 다시 세 가지로 세분될 수 있다.

1유형을 세분하는 근거는 생활국어의 쓰임새와 관련이 깊다. 생활국어에는 읽기-5를 반영하지 않은 유형, 생활국어에서 학습활동만 제시하는 유형, 생활국어에서도 영화 텍스트를 제시하고 새로운 이해를 요구하는 유형이 그것이다. 세분된 세 가지 유형 중에서 가장 높은 비율을 차지한 것은 생활국어에서도 영화 텍스트를 제시하고 새로운 이해를 요구하는 유형이었다. 국어 교과서에서 내용 이해를 통해 읽기-5와 관련된

지식을 쌓고, 이를 생활국어에서 보충·심화·적용하겠다는 교육 전략인 셈이다.

따지고 보면 3유형으로 선택된 금성, 대교1(박경신), 박영사 출간 국어과 교과서도, 생활국어의 쓰임새 측면에서 보면 동일한 편성 방식을 따르고 있다. 따라서 다수의 의견으로 볼 때, 영화 관련 교수-학습 방식에서 이론 교육과 작품 감상 그리고 이를 실생활에서 적용해 보는 일련의 과정이 필요하며 이러한 단계를 유기적으로 결합하는 학습활동이 요구된다고 판단된다.

하지만 지금의 교과서 체계는 몇몇 교과서를 제외하고는 상식적인 차원에서 영화의 특성에 접근하고 있다. 기본적으로 학습자가 7학년이라는 것을 감안해야 하겠지만, 교과 과정에서 체계적인 계획에 따라 매체의 특성을 학습할 수 있는 기회가 제시되지 않고, 일반적인 상식에 의거하여 영화 관련 단원을 교수-학습해야 하는 실정이다. 이것은 작품 선정이나 학습활동 구안 과정에서도 동일하게 나타나는 문제이다.

매체언어의 특징을 이해하기 위해서 매체의 특징을 선행학습 해야 한다는 주장에 대해, 일부의 학자들과 연구자들은 국어교육은 ‘매체언어교육’이지 ‘매체교육’이어서는 안 된다는 주장을 펼치며, 개괄적이고 일반적인 상식적인 접근을 옹호하기도 한다. 하지만 매체교육을 본격적으로 시행하기 이전에 장르 간의 차이와 영역 간의 차이를 이해하기 위해서라도 매체에 대한 교육은 필요하다. 연극과 영화가 다르고, 영화와 텔레비전이 다르기 때문에, 연극의 대사와 영화의 대사가 다르고, 영화에서 배우가 하는 말을 듣는 방식과 텔레비전에서 아나운서가 하는 말을 듣는 방식이 다를 수밖에 없다. 매체언어에 대한 교육은 이러한 차이를 분별해서 이해하고, 실생활에서 응용하고자 하는 것에 목표를 둔다고 할 수 있다. 이것이 궁극적인 국어능력 신장인 것이다.

그러한 측면에서 2010년 도입 국어과 교과서는 매체언어에 대한 교수-학습 방법을 제대로 실현하지 못했고, 극문학 장르에 대한 이해에도 전

반적인 보완을 필요로 한다고 하겠다. 적어도 두 가지 측면에서 보았을 때, 당초의 예상과는 달리 매체언어와 극문학 장르는 상보적인 효과를 거두지 못하고, 낮은 학습 효과만을 거둘 것으로 예상된다.

대안은 지금의 패착으로부터 도출할 수 있다. 일단, 문학 영역에서 기본적으로 가르쳐야 할 5대 장르에 대해 고르게 안배하는 작업이 필요하다. 이것은 극문학 영역을 다른 영역과 혼동하지 말고, 그 자체로 존중하여 교육해야 한다는 지적과 다르지 않다.

다음, 매체언어 교육의 본질과 효과에 대해 정밀한 논의를 진행시켜야 할 것이다. 지금의 상황에서는 매체언어의 개념 규정부터 적지 않은 논란을 감수하고 있는 상태이다. 매체언어에 대한 교육적 성취를 위해서라도, 학문적·교육학적 합의가 필요한 시점이다.

그리고 매체언어 교육을 위해 매체에 대한 깊이 있는 이해가 이루어져야 한다. 서로 다른 매체에서 일어나는 언어활동을 학생들에게 어떻게 하면 통합적으로 이해하도록 유도할 것인가에 대한 다각적인 모색이 이루어져야 한다. 지금 교과서는 천편일률적으로 작품을 수록하고 그 작품의 내용 이해를 위해 학습활동을 전개하는 수준에서 벗어나지 못하고 있다. 몇몇 창의적인 교과 내용이 없는 것은 아니지만, 영화 전반과 매체교육의 본질에 대한 천착 없이 우발적으로 이루어졌다는 점에서 전반적으로 재고할 필요가 있다고 하겠다.

이를 위해서는 교과서 집필과 교육과정 편성에 관련 전공자와 학자들이 참여해야 할 것이다. 지금까지 국어교육에서 희곡교육 내지는 영상언어교육은 전공에 관계없이 할 수 있는 것으로 여겨졌다. 그 결과 매체언어는 전공자가 드문 상태에서 교육과정에 중요한 일부로 편입되기에 이른 것이다. 이를 바로잡기 위해서는 관련 전공자의 확대와 사업 참여가 필수적이다.

이와 아울러 교사들의 매체언어 관련 재교육과 학습이 요구된다. 과거의 교과서에서 실제 활동은 일상생활의 매체를 통해 이루어지는 경우가

많았다. 교육 연극에서도 실생활의 매체들은 흥미로운 교육 수단이 되었다. 이러한 경우에는 보편적인 상식과 기술 그리고 정보만으로도 수업 내용을 감당할 수 있었다. 하지만 매체언어의 비중이 늘어나고 그와 관련된 학습 내용이 증가하면서 과거 같은 안일한 교수 방법은 수업의 질적 수준을 저하시키는 가장 큰 장애 요소가 될 것이다. 상식적인 차원에서 매체와 매체언어에 접근하겠다는 교사와 교과서 집필자의 생각이 근절될 때, 초·중·고등학교의 교실에서 적절한 수업과 효율적인 학습이 가능해질 것이다.

참고문헌

1. 기본자료

- 『국어』 1·2, 교학사/금성/대교/두산동아/디딤돌/미래엔컬처/박영사/비유외상징/새롭교육/좋은책신사고/웅진씽크빅/유웨이중앙교육/지학사/창비/천재교육/해냄에듀, 2009.
- 『생활국어』 1·2, 교학사/금성/대교/두산동아/디딤돌/미래엔컬처/박영사/비유외상징/새롭교육/좋은책신사고/웅진씽크빅/유웨이중앙교육/지학사/창비/천재교육/해냄에듀, 2009.
- 『2007 국어과 개정 교육과정』(교육인적자원부 고시 제 2007-79호), 2007.
- 『국어과 교육과정 개정 시안 공청회』, 한국교육과정평가원, 2005.
- 『중학교 교육과정 해설(Ⅱ)』(교육인적자원부 고시 제 2007-79호), 교육과학기술부, 2007.

2. 논문

- 김대희, 「호주의 자국어 교육과정에서의 매체언어 교육에 대한 연구」, 『국어교육학 연구』(33집), 2008.
- 김동환·이도영·염은열·서유경, 「매체언어와 국어교육」(연구보고서 2000-5), 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소, 2000.

- 김성희, 「인터넷 매체언어의 교육 내용 연구」, 『새국어교육』(79호), 2008.
- 김정우, 「‘국어’ 교과서의 영역 통합 양상 분석」, 『독서연구』(22호), 2009.
- 노은희 외, 『고등학교 국어과 교육과정 해설 연구개발』, 한국교육과정평가원, 2008.
- 서유경, 「매체언어교육의 실행 방안 연구」, 『국어교육』(제128호), 한국어교육학회, 2009.
- 송현정, 「고등학교 국어과 선택 중심 교육과정 개선 방안 연구」(연구보고 RRC 2006-3), 한국교육과정평가원, 2006.
- 윤현진 외, 「교육과정에서의 성취 기준 연구(RRC 2008-2)」, 교육과정평가원, 2008.
- 이재기, 「국어과 교육과정 개정 시안 수정·보완 연구」(연구보고 CRC 2006-6), 한국교육과정평가원, 2006.
- 임천택, 「매체 문식성의 개념과 교육적 접근 방법」, 『청람어문교육』(23), 청람어문교육학회, 2001.
- 정구향, 「매체언어 교육의 내용범주와 수용 양상 연구」, 『KICE 교육 기초 연구』(연구자료 ORM 2001—25), 한국교육과정 평가원, 2001.
- 최병우·이채연·최지현, 「매체언어와 국어교육」(연구보고서 2000-6), 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소, 2000.
- 최지현, 「매체언어교육을 위한 교수·학습 방법 탐구」, 『국어교육학연구』(28집), 2007.

Abstract

The Study on the Accomplishments Standards of Media Language Education about the Movie in '2007 revised curriculum'

Kim Namseok

The purpose of this paper is to analyze the accomplishment standards of media Language in '2007 revised curriculum'. And the purpose of this paper is to review New 'Korean' textbooks for middle school learners. I have analyzed all accomplishment standards of media Language in 23 kinds of textbooks that had obtained authorization. Most these textbooks have organization that the content from six domain of the National Curriculum, but as a matter from seven domain. The media language fit this seventh domain.

In particular I have compared the accomplishment standards of media Language with the accomplishment standards about play-literature. As a result most editors of the textbooks confuse media language education with the play-literature language education. This confusion impede the progress of normal media language education and play-literature education for middle school learners.

Key words : accomplishment standards, media Language education, play-literature education, 2007 revised curriculum, 'Korean' textbook

접 수 일 : 2010년 2월 28일

심사기간 : 2010년 3월 1일 ~ 3월 20일

게재결정 : 2010년 3월 20일

