

중학교 <국어> 교과서 '문학' 영역의 단원 체제 고찰

김 혜 영(조선대)

< 목 차 >

- | | |
|-----------------|-------------------------|
| 1. 단원 체제의 성격 | 3. 현행 교육과정기 교과서의 단원 체제 |
| 2. 단원 체제의 변천 과정 | 4. 감상과 해석을 위한 단원 체제의 방향 |

국문초록

이 연구는 중학교 <국어> 교과서의 '문학' 영역 단원 체제를 분석 대상으로 삼아 단원 체제가 문학교육의 목적이나 목표를 구현하기에 적합한가의 여부를 고찰하였다. 교과서의 단원 체제는 학습의 내용, 방법, 절차를 조직해 내는 틀로서, 어떠한 체제로 단원을 구성하는가에 따라 학습의 방향이 달라질 수 있다는 점에 주목, 단원 체제가 학습내용을 조직하는 방식에서 연계성, 통합성이 고려되고 있는가를 분석의 기준으로 삼았다. 1차 국어과 교육과정기부터 2015 개정 국어과 교육과정기까지 통시적인 접근과 공시적인 접근을 병행하여 '문학' 영역의 단원 체제가 어떠한 방향을 지향해 왔는지, 그러한 방향성은 적절한 것이었는지를 분석하였다. 2015 개정 국어과 교육과정에서는 단원 체제의 세분화가 두드러졌으며, 이러한 경향이 학습내용의 연계성과 통합성을 방해하는 요인이 되고 있다는 점을 확인하였다. 이러한 논의를 바탕으로 문학의 감상과 해석을 고려한 단원 체제의 구성 방안을 제안하

였다.

핵심어 : 단원 체제, 연계성, 통합성, 세분화, 분절성

1. 단원 체제의 성격

학교 교육의 토대를 형성하는 것이 교육과정이라고 한다면, 교과서는 교육과정의 추상적인 교육내용을 학교 현장에서 교육할 수 있는 실제적이고 구체적인 자료로 변환시키는 역할을 한다. 교육과정에서 제공하는 학습목표에 도달하는 과정과 방법을 제재 및 학습활동을 통해 제시함으로써 학습목표를 구체적인 실제와 수행 속에서 만날 수 있게 하는 것이 교과서인 셈이다. 그런 만큼 학교 교육 현장에서 교과서의 제재와 학습활동은 학습자가 학습해야 할 내용의 표준으로 자리잡고 있다고 할 수 있다. 교과서가 교육과정의 교육내용을 구현하는 자료인 만큼 교과서에 대한 연구도 제재 선정이나 학습활동이 학습목표나 문학교육의 지향점을 제대로 구체화하고 있는가에 초점을 맞추는 경향이 지배적이다.¹⁾ 교과서가 교육과정의 실현태임을 고려할 때 교과서에 어떤 제재가 선정되었고, 그 제재를 통해 학습하는 내용이 어떤가를 파악하는 작업은 교육과정에서 제안하고 있는 교육내용이 구현되

1) 고형진, 「고등학교 『국어』 교과서의 ‘학습활동’에 대한 비판적 검토 -시와 소설 단원을 중심으로」, 『문학교육학』, 한국문학교육학회, 2005/조미숙, 「교육과정과 교과서 개제소설 변천 연구」, 『겨레어문학』, 겨레어문학회, 2007/최미숙, 「문학 교육과정의 교재화 고정 검토와 제안」, 『문학교육학』 35, 한국문학교육학회, 2011/양정실 외, 「맥락을 고려한 작품 읽기의 문학 교과서 구현 양상에 대한 비판적 검토」, 『문학교육학』 41, 한국문학교육학회, 2013/김동환, 「국어과 교과서의 문학 제재와 관련된 쟁점과 제안」, 『국어교육학연구』 47, 국어교육학회, 2013/조희정, 「국어과 교과서 고전시가 제재 단원의 이론과 개념 연구」, 『문학교육학』, 한국문학교육학회, 2018.

고 있는 양상을 파악할 수 있을 뿐만 아니라 그러한 교육내용이 타당하고 실현 가능한가를 검증할 수 있다는 점에서 의의를 갖는다고 하겠다.

이와 함께 교과서의 체제나 학습활동이 단원 체제를 통해 구성되고 있다는 점은 단원 체제의 성격과 위상에 주목하게 한다. 교과서 단원 체제에 대한 연구는 주로 특정 교육과정기 교과서를 중심으로 단원 체제의 특징과 문제점을 분석의 대상으로 삼는 경향을 보이고 있다.²⁾ 학습목표, 학습자의 수준, 단원 전개의 적절성 및 효율성 등 단원 체제를 분석하는 기준은 여러 가지이지만 교과서 단원 체제가 학습의 내용, 방법, 절차를 구성해내는 틀로서, 어떠한 체제로 단원을 구성하는가에 따라 학습할 내용 및 학습의 방향이 달라질 수 있다는 점에 주목한다면 단원 체제가 학습내용을 조직하는 방식에 보다 관심을 두어야 하는 것이 아닌가 한다.

단원 체제에 관한 논의에서는 단원을 구성하는 각 학습활동들이 유기적으로 조직될 때 단원의 취지를 제대로 구현할 수 있다고 한다. 그런데 단원의 체제가 유기적으로 구성되어 있다고 해서 학습내용이 유기적으로 조직되어 있다고 볼 수 있는가에 대해서는 보다 엄밀한 점검이 필요해 보인다. 단원 체제란 학습목표를 구현하기 위해 학습활동들을 효율적으로 구성한 결과물이지만 역으로 그러한 단원 체제가 학습내용을 학습목표나 문학교육의 취지대로 조직하고 있는가는 구체적인 자료를 통해 검증해야 할 문제이기 때문이다. 그런 점에서 단원 체제 자체가 합리적으로 구성되었다고 하더라도 체제 자체가 갖고 있는 고정과 제한의 위험을 고려하여, 지속적으로 체제가 학습내용을 생성하는 방식을 고찰하고, 이러한 고찰을 통해 학습내용과 단원

2) 김창원, 「문학 교과서 개발에 대한 비판적 점검-제 7차 고등학교 「문학」교과서를 예로 들어-」, 『문학교육학』 11, 한국문학교육학회, 2003/정혜승, 「국어적 창의성 개발을 위한 교재 구성 방안 연구」, 『한국초등국어교육』 24, 한국초등국어교육학회, 2004/최미숙, 「제7차 초등학교 국어 교과서에 대한 비판적 점검」, 『국어교육학연구』 27, 국어교육학회, 2006/이성영, 「초등 국어교과서 단원 구성 체제에 대한 비판적 고찰-이해학습-적용학습을 중심으로」, 『한국초등국어교육』, 한국초등국어교육학회, 2015/최지현, 「2015 개정 교육과정과 문학 교과서의 도전」, 『청람어문교육』, 청람어문교육학회, 2016/이재기, 「질문 그리고 읽기 전략으로서의 교과서 「날개」 분석」, 『청람어문교육』, 『청람어문교육학회』, 2018

체제의 조율을 형성해 나가야 한다고 본다.

단원이 학습내용 간의 관계를 고려하지 않고, 학습내용을 단절적, 산발적으로 제시하는 체제로 조직될 경우, 학습자가 수용하는 학습내용 역시 부분적일 수밖에 없고, 통합적인 교육의 효과를 기대하기 어렵다. 학습내용을 ‘무엇 다음에’ 혹은 ‘무엇과 함께’, ‘무엇 이전에’ 제시할 것인가와 관련된 배치 방식은 학습의 결과에 실질적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 그런 점에서 단원 체제의 분석에서 단원의 체제가 학습내용 간의 연계성과 통합성을 고려하여 조직되었는가의 문제가 중요하게 다루어져야 한다. 연계성이란 활동을 배치할 때 학습내용 간의 선후 관계, 인접 관계를 고려하는 것이고, 통합성은 주제, 주제, 목표 등의 공통점을 중심으로 학습의 내용을 연결하는 방식을 말한다. 특히 문학교육의 감상, 해석 능력이 부분과 부분, 부분과 전체를 연결하여 통합하는 능력임을 고려할 때 학습활동 간의 연계성과 통합성이 전제되었는가는 자연스럽게 학습자의 문학 능력 신장이라는 지점과 연결된다.

이 연구는 ‘문학’ 영역의 단원 체제가 ‘학습목표 및 ‘문학’ 교육에서 추구하는 목적 및 목표를 구현하기에 적합한가의 여부를 파악하기 위해 중학교 <국어> 교과서 ‘문학’ 영역 단원 체제를 분석의 대상으로 삼고자 한다. 교과서의 체제를 구성하는 학습활동이 학습내용의 연계성이나 통합성을 고려하고 있는가의 여부를 분석의 기준으로 삼되, 논의의 효율성을 위해 단원 체제를 대단원 체제와 소단원 체제로 나누어 접근한다. 특히 7차 교육과정기를 기점으로 한 교과서 체제의 변화에 주목, 이러한 변화가 문학교육의 현실을 어떻게 변화시키고 있는가를 규명하고자 한다.

7차 국어과 교육과정기는 <국어> 교과서의 체제에 가장 두드러진 변화를 보인 시기이다. 교과서의 판형, 구성 체제, 디자인, 삽화 등의 측면에서 이전 교과서와는 차별화되는 교과서³⁾의 모습을 보여주었기 때문이다. 그 가운데

3) 최경환, 「중학교 국어 교과서 단원 구성 체제 분석 -1학년 1학기 읽기 영역 단원을 중심으로」, 『반암어문논집』 11호, 2000, 52쪽
이경화, 「초등 국어과 교육과정 적용의 문제점과 개선 방안」, 『국어교육학연구』

7차 국어과 교육과정기 교과서만의 특징을 찾는다면, 영역에 따라 단원의 체제를 달리하였다는 점일 것이다. 7차 국어과 교육과정기의 중학교 교과서를 보면, <국어>와 <생활국어>로 나누어 <국어>에는 ‘읽기’와 ‘문학’ 영역을 <생활국어>에는 나머지 영역을 배치하였는데, 이처럼 영역에 따라 단원의 체제를 다르게 구성한 것은 학습내용의 차이를 단원의 구성에 반영했다는 점에 그 의의가 있다. 이와 함께 학습활동을 세분화하였다는 점도 7차 국어과 교육과정기 교과서의 특징 중 하나이다. 대단원의 체제가 단원의 길잡이, 소단원, 생각 넓히기, 보충 심화, 한자 공부, 단원을 마치며 등으로 세분화되었으며, 소단원 체제 역시 읽기 전, 읽는 중, 읽은 후 활동으로 나뉘어진다. 읽은 후 활동에 해당하는 ‘학습활동’ 역시 내용학습, 목표학습, 적용학습으로 세분화되고 있다. 7차 교육과정기 교과서는 이러한 세분화로 인해 학습활동도 다양해지고 학습자의 흥미나 수준의 고려가 가능해지며, 학습의 범위도 확장되는 등의 성과를 가져오게 된다.

그런데 학습활동이 세분될수록 학습활동 간의 관계가 학습내용에 영향을 미칠 가능성이 높아지게 되고, 교과서의 단원 체제, 곧 학습활동을 조직하고 배치하는 문제가 학습내용에 미치는 영향력이 커지게 된다. 이에 따라 교과서의 단원 체제를 구성하는 각각의 학습활동이 문학교육의 목표나 학습목표를 구현하는 데 적합하다고 하더라도 학습활동들 간의 충돌로 인해 효율적인 학습의 결과를 끌어내지 못할 수 있다. 현행 교육과정기 교과서의 단원 체제가 7차 교육과정기 교과서에 비해 세분화되어 있고, 학습활동이 세분될수록 학습내용의 충돌 가능성이 커진다는 점을 고려할 때, 단원 체제가 학습내용에 어떠한 영향을 미치고 있는가를 논의하는 것은 의미 있는 일이라고 생각한다. 학습내용과의 관계에서 단원 체제를 분석하는 작업은 교과서의 학습활동만이 아니라 학습활동 간의 관계에 초점을 맞추으로써 실질적 측면에서 단원 체제의 문제점을 진단하고 단원 체제가 지향해야 할 지점을 안내할 수 있다고 본다.

이 연구는 학습내용 간의 연계성과 통합성을 분석의 기준으로 삼아, 2장

에서는 ‘문학’ 영역 단원 체제의 통시적 측면을, 3장에서는 공시적 측면을 살펴보고 있다. 먼저 1차 국어과 교육과정기부터 7차 국어과 교육과정기까지 ‘문학’ 영역 단원 체제의 통시적 흐름을 고찰해 봄으로써 ‘문학’ 영역의 단원 체제가 어떠한 방향을 지향해 왔는지, 그러한 방향이 적절한 것인지에 대해 논의해 본다.⁴⁾ 그런 다음 2015 개정 국어과 교육과정에 따른 교과서 ‘문학’ 영역의 단원 체제를 분석하되, 2015 개정 국어과 교육과정기의 토대라고 할 수 있는 7차 국어과 교육과정기 단원 체제와의 비교를 통해 현행 교육과정기 교과서 단원 체제의 특성과 문제점을 보다 선명히 드러내려고 한다.⁵⁾ 각 교육과정기의 <국어> 교과서 단원이 갖는 성격을 효율적으로 파악하기 위해 동일한 학습목표를 중심으로 단원의 체제를 비교하는 방식을 택한다. 동일한 학습목표라고 하더라도 단원 체제에 따라 학습내용이나 방법, 절차가 달라지는 양상을 살펴봄으로써 단원 체제가 학습내용에 미치는 영향을 비교해 볼 수 있으리라 생각하기 때문이다. 이를 위해 4차 국어과 교육과정기부터 지속적으로 채택된 학습목표인 서술자의 시점과 관련된 단원을 선택하여 비교해 보고자 한다.⁶⁾ 논의의 결과를 토대로 문학작품의 감상, 해석을 위한 단원 체제의 방향을 탐색해 본다.

2. 단원 체제의 변천 과정

<국어> 교과서의 단원 체제와 학습내용의 관계를 파악하기 위해 1차 국어과 교육과정기부터 7차 국어과 교육과정기까지 중학교 <국어> 교과서의

-
- 4) 6차 국어과 교육과정기의 교과서는 5차 국어과 교육과정기 교과서와 유사하고, 2007 개정 국어과 교육과정기의 교과서 역시 7차 국어과 교육과정기 교과서와 유사하기 때문에 분석 대상에서 제외한다.
 - 5) 2015 개정 국어과 교육과정기 교과서는 출판된 1, 2학년 교과서를 중심으로 분석한다.
 - 6) 1차 국어과 교육과정기부터 3차 교육과정기까지는 서술자의 시점과 관련된 학습목표가 없기 때문에 3학년에 제시된 소설과 관련된 단원을 선택하여 비교한다.

‘문학’ 영역의 단원 체제를 살펴본다. 1차 교육과정기 3학년 2학기 <국어> 교과서에 제시된 ‘소설’이라는 대단원의 체제는 단원 체제가 대단원 체제임을 알려주는 지표인 단원 설명 부분과 소단원으로 이루어져 있다. 단원 설명에는 소설이 갖는 효용성 및 작품 선택의 안목에 대해 언급하고 있고, 소단원은 ‘소설을 읽는 법’, ‘은춧대’, ‘큰 바위 얼굴’으로 구성된다. 소단원은 제제와 ‘익힘문제’로 구성되어 있고, 각 소단원에 ‘익힘문제’가 제시되어 있는데, ‘은춧대’의 ‘익힘문제’를 보면, 인물의 성격 생각하기, 문장의 의미 설명하기, 미리엘 사교를 통해 지은이가 말하고자 하는 바, 은춧대가 의미하는 바를 찾는 활동 등을 통해 인물, 소재, 주제 등에 초점을 맞추고 있다.⁷⁾ 대단원 체제의 특징적인 점은 단원에 대한 설명을 제시하여 단원의 성격을 분명히 하고 있으며, 소단원 구성에 있어서 소설을 읽는 방법과 소설 제제를 연속적으로 배치하여 앞의 소단원이 뒤의 소단원을 안내하는 방식을 취하고 있다는 것이다.

2차 교육과정기 교과서의 대단원 체제는 1차 교육과정기와 같이 대단원의 성격이나 방향을 제시하는 대단원에 대한 설명과 소단원으로 구성되어 있다. ‘현대문학에의 길’이라는 대단원을 보면, 대단원의 성격을 기술한 다음, 소단원으로 ‘현대문학의 길잡이’, ‘현대시의 모습’, ‘제리의 어머니’ ‘고구마’, ‘나의 사랑하는 생활’을 제시하고 있다. 각 소단원은 제제와 ‘익힘문제’로 이루어져 있고, 소설 ‘제리의 어머니’의 경우, 요약하기, 주제, 인물의 성격 설명하기, 자기 체험 소설로 써 보기 등으로 ‘익힘문제’가 구성된다.⁸⁾ 2차 교육과정기 역시 대단원에 대한 설명을 통해 대단원 체제임을 드러내며, 소단원 하나를 다른 소단원 이해를 위한 지식으로 할애하고 있고, 다양한 장르를 고루 배치하여 현대문학의 특성을 이해하도록 한다는 점이 특징적이다.

3차 교육과정에 의한 중학교 3학년 1학기 교과서의 ‘문학이야기(3)’라는 대단원은 단원에 대한 설명 부분 없이 소단원만으로 구성되어 있다. 소단원은 ‘국문학 이야기’, ‘시’, ‘외숙모님의 연설’, ‘소나기’로 나뉘어져 있고 각각의

7) 문교부, 『중학국어 3-2』, 대한교과서주식회사, 1946, 71-127쪽,

8) 문교부, 『중학국어 3-2』, 대한교과서주식회사, 1962, 67-106쪽

소단원은 제재와 ‘공부할 문제’로 구성되어 있다. ‘소나기’의 공부할 문제를 보면 주제 파악, 짜임과 줄거리 파악, 빠르고 정확하게 묵독하는 습관과 기술 갖기, 상상한 이야기 글(소설)로 써 보기, 소년의 마음 말해 보기, 소년과 소녀의 사랑처럼 사람과 자연 사랑하기이다.⁹⁾ 3차 교육과정기는 표면적으로는 대단원 체제로 보이지만 대단원 체제의 구성 요건이 갖추어져 있지 않다. 소단원 체제에서는 1차나 2차 교육과정기와 같이 지식 중심의 소단원과 문학작품 중심의 소단원으로 나뉘어져 있으며, ‘공부할 문제’ 양이 많아졌다는 것을 알 수 있다.

4차 교육과정기는 ‘문학’ 영역이 국어교육 안에서 자리를 구축해 가는 시기로, 교과서는 대단원 체제로 구성되어 있으며, 대단원은 장르 중심 체제를 택하고 있다. 각 대단원은 소단원 1-3개로 이루어져 있다. 3학년 2학기 ‘소설’ 단원을 보면 ‘학습목표와 단원 설명-소단원-문법-작문’으로 대단원이 구성된다. 4차 교육과정부터 단원의 앞부분에 학습목표가 명시되며, ‘소설’ 단원에서는 학습목표로 ‘소설이 누구의 눈을 통하여 진술되는가 알아보자.’와 ‘소설의 갈등을 알아보자’를 제시하고 있다.¹⁰⁾ 소단원 체제는 제재와 ‘공부할 문제’로 구성된다. ‘공부할 문제’는 서술자 파악하기, 공간적 배경 파악하기, 시간적 배경 파악하기, 학의 영험함을 나타낸 곳 찾기, 학이 다시 마을에 돌아와 새끼를 낳을 때 일어난 사건 찾기, 이장 영감이 갈등을 일으키게 된 원인 찾기, 바우가 학을 죽인 까닭 파악하기, 피난 갔던 사람들이 돌아왔을 때 학이 살던 나무가 어떻게 변했는지 파악하기, 주제 찾기, 학의 상징적 의미 파악하기, ‘무녀도’, ‘사랑손님과 어머니’를 읽고 ‘학마을 사람들’과 인물, 구성, 배경 비교하기, 한자 익히기 등이다. 4차 교육과정기는 학습목표, 학습목표에 대한 설명, 작문 등을 배치하여 대단원의 체제의 기틀이 마련된 시기에 해당한다.

5차 교육과정기는 ‘단원의 길잡이’와 ‘대단원의 마무리’의 배치를 통해 대단원 체제가 확립된 시기이다. 3학년 1학기 ‘소설의 시점’ 대단원은 ‘단원의

9) 문교부, 『중학국어 3-1』, 대한교과서주식회사, 1976, 140-182쪽

10) 한국교육개발원, 『중학 국어 3-2』, 대한교과서주식회사, 1985, 95-122쪽

길잡이-소단원-단원의 마무리'로 이루어져 있다. '대단원 길잡이'에서 단원을 안내하고 있으며, 소단원은 '사랑손님과 어머니'와 '상록수'이다. 소단원은 제재와 '학습활동'으로 구성되어 있다. '학습활동'은 시점 파악하기, 인물의 성격 파악하기, 사건의 전개 과정 정리하기, 서술상 특징 파악하기, '나'의 갈등 요인 파악하기, 주제 파악하기, 독후감 발표하기 등이다.¹¹⁾ '단원의 마무리'에서는 김동인의 '붉은 산'과 '소나기'의 시점상 공통점과 차이점 찾기, 주어진 글을 1인칭 시점으로 바꾸어보기, '사랑 손님과 어머니'와 '상록수'의 인물, 사건에 대한 이야기 전달 방식의 차이 말하기 등의 활동을 제시한다. 5차 교육과정기의 대단원 구성에서는 '단원의 마무리'를 통해 소단원 제재의 차이점을 비교하도록 하는 점이 특징적이다. 이러한 활동은 각 소단원의 인물 구성이나 이야기 전달 방식의 차이에 주목하게 하여 소단원 간의 통합을 이끌어낸다.

7차 교육과정기 <국어> 교과서 '문학' 영역의 '작품 속 말하는 이'는 '단원의 길잡이-소단원-생각넓히기-보충/심화-한자 공부-이 단원을 마치며'로 이루어져 있다. '단원의 길잡이'에서는 대단원의 학습목표, 학습내용과 자료 등에 대해 설명하며 대단원 학습의 방법을 안내한다. 소단원은 2-4개 정도 제시되며 앞에서 읽은 글 내용 또는 학습 목표와 관련되는 주제를 설정하고 이에 관하여 협의, 토의, 토론을 전개하는 '생각 넓히기'가 이어진다. '자기 점검'을 통해 지금까지 공부한 다음 학습 내용을 점검해 보고 그 결과에 따라서 보충이나 심화 학습을 선택하도록 한 점도 7차 교육과정기 교과서의 특징 중 하나이다. '이 단원을 마치며'에서는 해당 단원에서 무엇을 배웠는지 정리하는 활동을 한다. 소단원은 읽기의 과정을 중심으로 읽기 전 활동('읽기 전에'), 읽는 중 활동(읽는 글과 그에 관련된 활동), 그리고 읽기 후 활동('학습활동')으로 구성된다.¹²⁾ '읽기 전에'와 '읽는 중 활동'은 7차 교육과정기 학습자 중심, 과정 중심 교육을 지향하고 있음을 보여주는 부분이다. '학습활동'은 '내용학습', '목표학습', '적용학습'으로 세분화되어 있는데, 이는 이전

11) 한국교육개발원, 『중학교 국어 3-2』, 대한교과서주식회사, 1992, 29-54쪽

12) 한국교육개발원, 『중학교 국어 2-1』, 대한교과서주식회사, 1997.

교육과정기 교과서에서 학습활동을 구분 없이 나열한 것과는 차별화되는 방식이다.

1차 국어과 교육과정기 교과서부터 7차 국어과 교육과정기까지 단원 체제를 살펴본 결과, 대단원 체제의 변화로는 4차 국어과 교육과정기부터 대단원 체제의 확장이 이루어지고 있음을 확인할 수 있었다. 5차 교육과정기에는 소단원 간의 통합성을 강조하면서 문학 중심적인 경향을 보이는 반면, 7차 교육과정기에는 자기주도적인 학습이나 문제해결력이 강조되면서 사교력이나 역량에 초점이 맞춰진다. 소단원 체제의 경우 기본적으로 ‘제제와 익힘문제(학습활동)’의 틀을 유지해 오다가 7차 교육과정기부터 소단원의 체제는 물론이고 ‘학습활동’의 체제도 세분화의 경향을 보이게 된다. 이 과정에서 ‘읽는 중 활동’의 비중이 높아지게 되고, 학습활동 역시 목표 중심으로 분류되고 체계화되는 특성을 보인다.

2007 개정 국어과 교육과정과 2011 개정 국어과 교육과정, 2015 개정 국어과 교육과정에 의한 교과서는 검인정제의 채택으로 교과서의 체제가 다양해진 측면은 있지만 기본적인 구성에 있어서는 7차 교육과정기 교과서의 체제를 계승하고 있다. 3장에서는 7차 국어과 교육과정기와 2015 개정 국어과 교육과정기 교과서 ‘문학’ 영역의 단원을 이전 ‘문학’ 영역의 단원 체제와 비교하면서 현행 교과서의 단원 체제의 특성과 문제점을 이끌어내 본다. 7차 교육과정기 이후 교과서가 7차 교육과정기 교과서 체제에서 크게 벗어나지 못했다는 점에서 7차 교육과정기 교과서 체제를 중심으로 그 차이를 비교해 보는 것이 체제 변화의 의미를 파악하는 데 도움을 줄 수 있다고 생각한다. 특히 현행 <국어> 교과서의 ‘문학’ 영역의 단원 체제를 집중적으로 고찰하여 단원 체제가 학습내용에 미치는 영향을 구체적으로 분석해 본다.

3. 현행 교육과정기 교과서의 단원 체제

3.1. 대단원 체제

시 기	㉠ 대단원 안내	㉡ 소단원	㉢ 대단원 정리 활동
7차	단원의 길잡이		생각 넓히기-한자 공부-자기 점검-보충·심화-이 단원을 마치며
2015개정	대단원을 펼치며/대단원 열기/단원의 길잡이/들어감/단원 열기/대단원을 열며/단원을 열며	소단원	단원+단원-대단원을 단으며/창의·융합 활동-대단원 마무리-교실밖 국어체험/생활 속에서 실천하기-단원 마무리-더 읽어보기/선택학습-창의·융합-단원을 마치며/통합 활동-단원 마무리/어휘력 키우기-단원 마무리-창의·융합 활동/단원 마무리-생각 넓히기/대단원 종합-대단원 정리/창의·융합-단원 마무리

7차 교육과정기부터 대단원의 함량이 커지게 되는데 이는 ㉠의 대단원 안내 활동이 상세해지고, ㉡의 소단원의 수와 소단원 활동 자체가 세분화되면서 ㉢의 대단원 정리 활동이 다양해졌다는 점과 관련된다. ㉠의 대단원 안내 활동의 경우, 7차 교육과정기에는 단원 학습내용에 대한 구체적인 설명을 통해 단원의 안내를 시도하고 있다. 이러한 경향이 2015 개정 교육과정에 이르면 글로 단원을 안내하는 내용은 줄고, 도표를 중심으로 단원의 전개 과정을 설명하게 되면서 실질적인 단원의 안내가 소략해지는 경향으로 나타난다. 또한 ㉠에서 학습자가 자신의 학습 계획을 세우도록 하는 활동이 제시된다는 점도 특징적이다. 하지만 학습자가 단원의 성격을 충분히 이해할 수 있도록 학습목표의 성격이나 학습목표를 공부해야 하는 필요성, 학습 이후 갖게 될 능력에 대한 설명이 제공되지 않을 경우, 학습자에게 제공되는 학습내용에 대한 정보가 적어 학습자의 학습 계획이 형식적 활동에 그칠 가능성이 있다.

㉡에 대해서는 다음 절에서 다루고, 여기에서는 ㉢의 대단원 정리 활동이 다양해지는 현상이 갖는 의미에 대해 분석해 본다. 7차 교육과정기 교과서부터 ㉢에는 ‘생각 넓히기’, ‘한자공부’, ‘자기 점검’, ‘보충심화’, ‘이 단원을 마치며’가 포함되면서 이 부분의 활동이 확장된다. 7차 국어과 교육과정에 비해, 2015 개정 국어과 교육과정 교과서에서는 ‘단원+단원’, ‘창의·융합’, ‘생활

속에서 실천하기’, ‘선택 학습’, ‘통합 활동’ ‘대단원 종합 활동’ 등 역량 중심 교육과정의 취지를 반영한 학습활동이 제시되는 경향이 두드러진다. 통합이나 창의성을 신장시키기 위한 대단원 정리 활동에서는 주로 학습목표를 다른 문학작품, 미디어, 생활 속으로 확장하는 활동이 제시되고 있다. 그런데 통합이라고 명명된 활동 대부분이 학습목표의 수행 능력을 다른 장르나 매체, 상황에 심화, 확장시키는 방식, 즉 적용하는 방식이어서 이를 통합활동으로 볼 수 있을까 하는 의문을 갖게 된다. 둘 이상의 결합에 의해 새로운 지식이나 시각, 사유 등을 창출하는 통합 활동의 취지에는 벗어나 있다고 생각되기 때문이다. 이처럼 통합 활동이 적용 중심으로 이루어질 경우, 대단원 정리에서 제시하는 통합 활동과 소단원의 적용 활동이 중복되어 학습목표만을 기능적으로 강화시킬 가능성이 높아지고, 활동과 활동명이 일치하지 않아 학습 활동명이 활동을 안내하는 역할을 하지 못할 수 있다.

3.2. 소단원 체제

시기	㉠읽기 전 활동	㉡읽는 중 활동	㉢ 읽은 후 활동
7차	읽기 전에	체제, 날개, 각주	학습활동(내용-목표-적용)
2015 개정	생각열기-지식마당/ 학습목표-생각열기/ 생각과 발견-생각 열기/생각 깨우기/소단원 열기	체제, 날개, 각주	학습활동-정리하기/이해마당-적용마당-어휘·어법/학습활동(내용/목표)-생각다지기/이해와 탐구-문제해결과 적용-정리와 점검-어휘력 높이기/학습활동(이해-적용)-활동마당/학습활동(이해-목표)-창의·융합활동/학습활동(내용-목표-인성)-소단원 마무리/(한눈에 보기)-학습활동-생각 모으기

7차 교육과정기 교과서는 소단원이 읽기 전, 중, 후의 체제를 갖추면서 학

습자의 참여를 유도하고 학습의 과정을 중시하는 경향을 강조하게 된다. ㉠의 ‘읽기 전 활동’은 제재나 목표와 연관된 내용을 제시하여 학습자의 관심과 흥미를 돕기 위한 목적을 지니며, 2015 개정 국어과 교육과정에서도 이러한 취지가 유지되고 있다. 2015 개정 교육과정기 교과서의 경우, 대부분 제재나 목표 관련 동기 유발 활동을 제시하고 있지만 학습목표에 대한 학습자의 이해도를 점검한 다음, 학습자 스스로 자신의 학습목표를 세우도록 하거나 학습목표와 직접 관련된 내용을 질문하는 등 소단원 안에서 학습목표를 다시 확인하는 경향도 나타난다. ‘읽기 전 활동’의 경우, ‘읽는 중 활동’이나 ‘읽은 후 활동’에 비해 활동량이 많지 않고, 기본적으로 동기 유발이나 자기 점검의 틀에서 크게 벗어나지 않으므로 이 논문에서는 ‘읽는 중 활동’과 ‘읽은 후 활동’에 논의의 초점을 맞추고자 한다.

3.2.1 ‘읽는 중 활동’

‘읽는 중 활동’은 7차 교육과정기 교과서에 제재와 함께 낱개, 각주가 제시되면서 본격적으로 활성화된다. 이 가운데 ‘낱개’는 ‘읽는 중 활동’으로서 성격을 가장 잘 보여주는 부분이다. ‘낱개’는 제재 글의 이해를 돕는 질문 혹은 생각거리를 제재 글과 함께 제시하여, 동시 학습의 가능성을 제공해 준다. 특히 제재가 소설일 경우, ‘읽는 중 활동’에서 ‘낱개’의 역할이 큰 비중을 차지한다. 다음은 2015 개정 교육과정기 교과서 2학년 2학기 소설 제재 ‘내가 그린 히말라야시다 그림’의 ‘낱개’ 부분을 발췌한 것이다.

*0과 1에 드러난 서술자의 차이를 생각하며 읽어보세요./+0의 ‘나’는 어떤 일을 하는 사람인지 말해봅시다./#0의 ‘나’는 과거에 일어난 어떤 사건에 관해 이야기를 하려나 봐./+아버지가 자기 형편에 과분한 그림 재료를 산 까닭은 무엇일까요?/*0에서 1로 바뀌며 서술자가 어떻게 달라지는지 살펴보고 읽어 보세요./+1의 ‘나’는 어떤 인물인지 말해 봅시다./#1에서 서술자가 바뀌면서 소설의 분위기가 이야기의 초점도 변하는 것 같군./#‘나’는 왜 백선규의 작품을

보고 ‘악마가 그려준 것처럼’, ‘영혼을 팔아서’와 같은 표현을 쓴 거지?*(0과 1의 서술자가 과거에 겪은 같은 사건을 어떤 관점에서 서술하고 있는지에 주목하여 읽어보세요./+축구 결승전을 기다리는 ‘나’의 마음이 드러난 부분을 찾아 봅시다./+3학년인 ‘나’는 어떻게 사생대회에 나가게 되었나요?/+‘나’가 눈물을 흘리며 집으로 돌아간 까닭은 무엇인가요?/+‘나’가 장원을 했다는 말을 들은 아버지의 반응을 볼 때, 아버지의 성격은 어떠할지 짐작해 봅시다./+‘나’의 가정 환경을 짐작해 봅시다./#만약 아버지가 ‘나’에게 훌륭한 화가가 될 수 있을 거라고 말을 했다면, ‘나’의 생각은 달라졌을까?/+문예반이었던 ‘나’가 글짓기 백일장이 아닌 사생대회 대표로 뽑힌 까닭은 무엇일까요?/+뒤에서 그림을 그리던 남자아이가 ‘나’의 기억에 오래 남은 까닭을 말해 봅시다./+그림을 그만 두게 되었을 때 아버지의 심정이 어떠했을지 추측해 봅시다./+‘나’는 미술에 관해 어떻게 생각하고 있을까요?/+‘나’가 도화지 뒷면에 적은 번호를 기억하는 까닭을 말해 봅시다./#1의 서술자가 사생대회에 나갔을 때 뒤에서 그림을 그리던 남자아이가 바로 0의 서술자로군./+‘나’가 자기 앞에서 그림을 그리던 여자아이에게서 받은 인상을 말해 봅시다./+축구 결승전에 대한 ‘나’의 태도가 달라진 까닭은 무엇인가요?/+‘나’가 주선생님 앞에서 눈물을 보인 까닭을 짐작해 봅시다./+‘나’는 자신의 삶에 어떤 태도를 지니고 있는지 말해봅시다./+그림을 확인하고 난 후 ‘나’의 심정이 어떠했을지 말해 봅시다./#그런데, ‘절대로’와 같은 말을 반복하는 걸로 보면 ‘나’의 충격이 얼마나 큰지 알겠어./+‘나’가 여자아이를 지나칠 때 눈을 감은 까닭을 짐작해 봅시다./+그때의 일이 ‘나’의 삶에 어떤 영향을 끼쳤는지 말해 봅시다.13)

‘각주’나 ‘날말 설명’이 제재 글과 같이 제시되어 있는 것은 제재 글을 읽어나가다가 모르는 부분을 참고하기 위한 목적임을 고려할 때, ‘날개’ 역시 제재 글을 읽어나가다가 제시된 질문이나 생각거리 부분에서 멈춘 다음, 다시 다음 부분을 읽도록 하는 취지에서 설계된 것으로 보인다. 그런데 제재 글이 문학작품이고, 문학작품 읽기에서 고려해야 요건 중의 하나가 몰입의 과정임을 고려한다면 ‘날개’를 참고하는 읽기의 방식이 적절한가를 생각하게

13) 이삼형 외, 『국어 2-2』, 지학사 2019. 20-45쪽

된다. ‘날개’의 취지가 학습자가 ‘날개’를 참고하지 않고, 제재 글을 읽은 다음에 ‘날개’를 참고하여 다시 읽어보도록 하는 데 있다고 하더라도 문학교육 안에서 ‘날개’의 활동이 갖는 위상은 검토해 볼 문제이다. ‘날개’의 취지는 내용에 대한 이해를 돕는 데 있지만, 질문을 나열하는 방식이 내용을 효과적으로 이해하는 데 작용할 수 있는가에 대해서는 논의가 필요한 부분이라고 생각한다.

위의 예시에서 ‘날개’의 질문은 크게 선생님의 말(*), 학생의 말(#), 발화 주체가 드러나지 않은 질문(+)으로 구성된다. 선생님의 말(*)은 주로 서술자가 달라지는 부분에 주목하라는 내용이다. 구체적인 안내 없이 주의를 환기하는 내용인데다가 서술자가 바뀌는 부분마다 제시된 것도 아니어서 선생님의 말이 오히려 혼란을 야기할 수 있다. 학생의 말(#)은 일종의 메모하며 읽기 형식으로 자기의 생각을 표현한 부분과 모르는 내용을 질문한 부분으로 나뉜다. 모르는 내용을 질문한 부분은 발화 주체가 드러나지 않은 질문(+)과 그 형식이 동일해서, ‘날개’의 취지가 선생님 혹은 선생님의 위치에 있는 누군가가 학생들에게 읽기를 안내하는 것인지 학생의 주체적인 읽기를 위한 것인지 모호하게 만든다. ‘날개’의 전형적 형식은 발화 주체가 드러나지 않은 질문(+)이다. 위의 예시에서는 사실적 이해를 묻는 질문이 많고, 대부분 바로 옆 지문에서 찾을 수 있는 내용이어서, 이러한 질문을 통해 도달하고자 하는 바가 무엇인가 하는 의문을 갖게 된다. ‘날개’의 질문 취지와 관련하여 가장 문제가 되는 부분은 ‘날개’의 질문과 ‘학습활동’과의 관계이다. 다음은 같은 소단원의 ‘학습활동’이다.

이해활동

이 소설의 전개 과정에 따라 각각의 주요 사건을 정리해 보자.

0과 1에 해당하는 내용을 따로 모아서 각각의 이야기로 정리해 봅시다.

목표활동

주어진 요소를 중심으로 이 소설의 서술자에 관해 파악해 봅시다.(어릴 적

환경, 아버지의 가치관, 취미·성격, 성장 과정, 현재의 삶)

다음은 이 소설에서 같은 사건을 두고 두 서술자가 각각 바라본 부분입니다. 두 부분을 읽고 아래의 활동을 해 봅시다.

수상자 선정이 잘못되었다는 것을 알았을 때 0과 1의 ‘나’가 겪었을 갈등을 파악하고 자신의 그 인물이었다면 어떻게 했을지 생각해 봅시다.¹⁴⁾

위의 ‘학습활동’ 가운데 ‘날개’의 내용과 연관되는 것은 ‘목표활동’의 1번이다. 하지만 ‘날개’에는 1번에 해당하는 질문이 없기 때문에 학습자들은 1번을 해결하기 위해 다시 지문을 읽어야 한다. 이처럼 ‘날개’가 ‘학습활동’과 연계된 활동도 아니라면, ‘날개’와 ‘학습활동’의 관계를 어떻게 설정해야 할까. 질문의 나열이 문학작품에 대한 이해와 연결되기 어려운 이유 가운데 하나는 작품을 구성하는 부분들이 유기적인 관계를 통해 의미를 만들어낸다는 문학작품의 속성과 관련된다. 작품의 각 부분은 다른 부분과의 관계에서, 다른 맥락과의 관계에서 의미가 만들어지거나 변형된다. 문학작품의 한 부분에서 만들어진 의미는 이후 내용 전개 과정에서 변형되거나 강화될 수 있다는 점을 염두에 두고 작품을 읽어야 한다는 것이다. 위의 예시에서 ‘아버지가 자기 형편에 과분한 그림 재료를 산 까닭은 무엇일까요?’, “나는 왜 백선규의 작품을 보고 ‘악마가 그려준 것처럼’, ‘영혼을 팔아서’와 같은 표현을 쓴 거지?’, “내가 도화지 뒷면에 적은 번호를 기억하는 까닭을 말해 봅시다.’ 등과 같은 질문의 경우, 답을 어디에서 찾을 것인가에 따라 작품에 대한 이해가 달라질 수 있다. 이처럼 ‘날개’의 질문이 적절하게 배치되지 않을 경우 오히려 학습자의 감상 능력을 제한할 가능성이 있다.

3.2.1 ‘읽는 후 활동’

2015 개정 교육과정기 교과서의 경우, ‘읽은 후 활동’이 다양해졌다는 점이 특징적이다. 1차 교육과정기부터 6차 교육과정기 교과서 ‘읽은 후 활동’

14) 이삼형 외, 앞의 책. 46-49쪽

에서 학습목표와 관련된 활동은 다른 활동과 크게 변별되지 않은 채 혼재되어 제시되었다. 7차 교육과정기 교과서부터 ‘문학’ 영역의 학습활동은 크게 내용의 이해를 돕는 학습활동과 목표에의 도달 정도를 파악하는 학습활동, 그리고 심화 혹은 적용활동으로 나뉘어진다. 이러한 경향은 2011 개정 교육과정기 교과서까지 이어지고 있다. 2011 개정 교육과정기 교과서의 ‘읽은 후 활동’을 보면 기본적으로 ‘학습활동’이라는 활동명 안에 내용-목표-적용(창의)의 세부 활동을 유지하고 있다. 2015 개정 교육과정기 교과서에서는 ‘읽은 후 활동’ 안에 ‘어휘·어법’이나 ‘창의·융합’, ‘생각 다지기’, ‘정리하기’, ‘소단원 마무리’ 등을 배치하여 전반적으로 소단원 활동을 강화시키는 경향을 보인다. 소단원 활동이 강화되는 현상은 2015 개정 교육과정기 교과서의 지향점이 학습목표를 완벽하게 이해하고 적용하게 하는데 있음을 말해준다. 교과서에서 학습목표는 핵심적인 부분을 차지하지만 ‘읽은 후 활동’이 대부분 학습목표를 이해하고 적용하는 활동이라는 점은 교과서의 학습내용이 학습목표라는 특정 활동을 제대로 수행하는가의 기능적 측면에 맞추어 구성되고 있음을 보여주는 부분이다.

‘읽은 후 활동’ 가운데 주목해서 살펴보아야 할 부분은 ‘학습활동’이다. 7차 국어과 교육과정기 교과서 ‘학습활동’이 ‘내용-목표-적용’으로 나뉘어지면서, 학습내용의 분절화 문제¹⁵⁾가 제기되었기 때문에 2015 개정 국어과 교과서 ‘학습활동’에서는 이러한 문제를 어떻게 극복했는가를 중심으로 ‘학습활동’의 체제를 분석해 본다. 2015 개정 교육과정기 ‘학습활동’은 ‘내용학습-목표학습’, ‘내용학습-적용학습’으로 활동명을 구분하거나, 활동명으로 활동을 나누지 않고 학습활동을 나열하고 있다. 또한 ‘내용학습’의 비중이 줄고, ‘적용학습’의 역할이 커졌다는 점도 특징적이다. 이처럼 ‘내용학습’이 약화되는 현상은 ‘목표학습’과의 관계에서 빚어지는 다양한 충돌을 예방할 수 있다는 점에서 그 의의가 있다. ‘내용학습’의 취지를 인물, 구성, 배경, 소재 등 소설의 요소를 이해하는 데 둘 경우, 다음과 같은 문제가 발생할 수 있기 때문이다.

15) 학습내용의 분절화란 서로 연계, 통합되어야 할 학습내용이 연결되지 못하는 현상을 말한다.

(가) 다음 행동에서 알 수 있는 문기의 성격을 적어보자.¹⁶⁾

(나) 인물의 말과 행동을 통해 알 수 있는 각 인물의 성격이나 태도를 보기에서 찾아 적어 보자.¹⁷⁾

다) 이 소설에 등장하는 주요 인물들의 말과 행동을 살펴보고, 이를 바탕으로 인물들의 특성을 파악해 봅시다.¹⁸⁾

(가), (나), (다)는 갈등의 전개와 해결 과정을 파악하는 단원의 ‘내용학습’이다. 줄거리를 파악하는 활동과 함께 (가), (나), (다)가 제시되어 있기 때문에 인물의 성격을 파악하는 활동이 갈등의 전개, 해결과정을 파악하는 ‘목표활동’에 앞서 학습해야 할 활동처럼 보인다. 하지만 문학작품 속 갈등을 파악하는 이유가 갈등 속에서 다양한 인간의 심리, 인간관계에 작용하는 동력들, 삶에 대한 총체적 시각을 살펴보는 데 있다고 할 때, 인물의 성격은 갈등을 이해하는 과정에서 끌어내는 것이 보다 타당하다고 하겠다. 그렇다면 ‘내용학습’에 작품의 줄거리 파악 정도를 다른 다른 교과서에서는 갈등을 파악한 다음 인물의 심리나 성격 파악, 플롯의 파악, 주제 파악과 같은 활동으로 나아갈까. 대부분의 교과서에서는 학습목표를 다른 장르, 매체에 적용하는 활동이 주를 이루고 있다. 이러한 현상은 학습활동을 활동명으로 분류하는 한, 학습내용의 분절화라는 문제에서 벗어나기 어렵다는 사실을 말해준다.

‘학습활동’을 ‘내용학습’, ‘목표학습’과 같은 임의의 체제로 분절시키거나 학습활동이 학습목표 구현에만 초점이 맞춰져 있을 때, 학습내용의 분절화가 생길 수 있다. ‘내용학습’이나 ‘목표학습’과 같은 활동명에 따라 학습내용이 배치되면서 학습내용 자체의 연계나 통합을 살리지 못한 경우, ‘학습활동’이 학습목표의 확인, 적용에만 초점을 맞추므로써 학습목표와 연계되는 활동을 소환하지 못한 경우 학습내용의 분절화를 야기할 수 있다. 문학 단원의 기본

16) 노미숙 외, 『국어 1-1』, 천재교육, 2018,

17) 이도영 외, 『국어 1-2』, 창비, 2018

18) 박영목 외, 『국어 1-2』, 천재교육, 2018

적인 성격은 작품을 통해 문학 해석 능력을 기르고, 삶의 현상을 이해하게 하는 데 있다. 이를 위해서 문학 단원 교과서의 학습활동은 학습목표를 통한 문학의 이해에 있어야 한다고 본다. 문학교육과정에서 다루는 성취기준이 지나치게 협소하기 때문에 몇 개 되지 않는 학습목표 중심으로 문학 단원을 구성한다면, 총체적인 문학 해석 능력을 기르기에는 역부족일 것이기 때문이다.

4. 감상과 해석을 위한 단원 체제의 방향

교과서를 편찬할 때 단원 체제의 구성에 관심을 두는 이유는 단원 체제가 학습 내용을 체계화하고 학습의 향상성, 일관성을 유지하게 하는데 유의미하게 작용하기 때문이다. 그런데 교과서의 단원 체제는 서로 연결되고 통합해야 할 학습내용을 분절하고, 포함되어야 할 내용을 배제하는 장치로 작용하기도 한다. 1차 교육과정기부터 현행 교육과정기 교과서에 이르기까지 교과서의 ‘문학’ 영역 단원 체제를 살펴본 결과, 단원 체제는 학습내용에 따라 유연성을 갖기 보다는 일정한 형식적 틀에 따라 학습내용을 배치하는 방식으로 운용됨을 확인할 수 있었다. 단원 체제가 유형화되고, 유연성을 상실함으로써 인해 그러한 체제에 맞는 학습내용이 아니라면 학습활동 속에 포함될 수 없고, 서로 연계되거나 통합되어야 할 학습내용도 체제에 따라 분절되어 다루어지는 현상이 발생하게 된다.

문학교육과 같이 학습자의 감상 능력이나 해석 능력이 요구되는 영역의 경우 단원 체제가 갖는 제약에 대해서 지속적으로 관심을 가져야 한다고 본다. 문학작품을 구성하는 부분들은 다른 부분과의 관계나 전체와의 관계에서 그 의미가 생성된다. 문학교육에서 요구하는 학습자의 감상 능력이나 해석 능력 역시 작품 속에 있는 다양한 연결 관계를 발견하고, 이를 통합하여 새로운 의미를 만들어내는 능력이라고 할 수 있다. 그런 점에서 문학작품의 감상과 해석 능력이 신장될 수 있도록 학습활동을 조직한 결과로서의 단원 체

제가 ‘문학’ 단원 체제의 이상이라고 하겠다. 그렇다면 교과서의 단원 체제를 어떻게 구성해야 학습자의 감상, 해석 능력을 신장시킬 수 있을까.

교과서의 단원은 ‘최소한의 체제’에 의해 유지하고 나머지는 학습내용에 따라 구성하는 것이 바람직하다고 본다. 최소한의 체제란 두 가지 방향에서 생각해 볼 수 있다. 하나는 기존 교과서의 단원 체제를 유지하는 방향에서 마련된 최소한의 체제이다. 대단원 체제에서는 단원 안내-소단원-단원 정리 활동을 유지하되, 단원 정리 활동의 경우 소단원 통합 활동 중심으로 다양한 상호텍스트적 활동을 제시할 때, 보다 문학교육의 성격과 취지를 살릴 수 있다. 소단원 체제는 읽기 전- 읽는 중- 읽은 후 활동을 유지하고, 현행 교육과정기의 교과서와 같이 소단원 체제의 함량이 클 경우, 소단원 간의 독립적인 학습활동이 강화되면서 소단원 간의 통합이 어려워진다는 점을 고려하여 소단원의 축소를 고려할 필요가 있음을 제안한다. 소단원의 축소는 ‘학습활동’에서 이루어지는 활동의 범위를 제한할 경우 자연스럽게 이루어질 수 있다고 본다. 특히 내용학습과 목표학습, 적용학습 등으로 ‘학습활동’을 세분화하는 방식을 버리고 ‘학습활동’을 하나의 활동으로 전개한다면 각 활동 간의 단절 현상을 해소할 수 있을 뿐만 아니라 ‘학습활동’의 양도 축소할 수 있다는 점에서 문학교육의 취지를 살리는 데 효율적으로 작용할 수 있다.

‘읽는 중 활동’ 체제의 ‘날개’의 위상과 관련하여 세 가지 접근이 가능하다. 하나는 ‘날개’가 지문 바로 옆에 제시된다는 장점을 활용하여 작품 내용을 서로 연결하고, 그러한 연결을 통해 의미를 발견할 수 있도록 질문을 제시하는 방법이다. 문학작품 해석의 기본이 부분과 부분의 연결을 통해 새로운 의미를 발견하는 데 있다는 점을 고려하면, ‘날개’의 질문 형식은 사실적 이해인가, 추론적 이해인가를 떠나서 작품의 깊이 있는 해석에 도움을 주는 질문이어야 한다고 본다. 다른 하나는 학습목표와 연관된 질문을 학습자 스스로 만들어보는 공간으로 남겨둠으로써 학습자 주도의 읽는 중 활동이 되도록 하는 것이다. ‘날개’ 부분을 비워 둔 다음, 학습목표와 관련된 질문을 학습자 스스로 만들어 보게 한다면, 이후 학습활동과 연동되어 학습내용에 대한 이해를 심화시킬 수 있다. 마지막으로 ‘날개’ 없이 제제만 제시하는 방

법을 생각해 볼 수 있다. 순수하게 작품 자체만을 읽어보게 하는 것도 충분히 문학교육적인 의의를 가진 읽기 방식이기 때문이다.

이와 달리 기존의 단원 체제에서 벗어난 최소한의 체제를 모색해 볼 수 있다. 이 최소한의 체제에는 학습목표와 제재, 학습활동이 포함된다. 학습목표에 따라 학습할 내용을 분류하고, 분류된 학습내용을 항목화하여 학습활동을 조직하며, 이렇게 조직된 학습활동이 자연스럽게 하나의 단원 체제를 만드는 방식이 그것이다. 이 경우 단원마다 학습내용의 성격에 따라 서로 다른 체제를 갖게 될 수 있다. 이러한 학습활동을 운용하는 핵심적 원리는 학습활동 간의 연계와 통합이다. 학습활동 간의 연계와 통합은 지식과 삶, 과거와 현재, 현재와 미래, 이곳과 저곳 사이의 관계로 나아가는 거멸못 역할을 할 수 있다.

이와 함께 ‘학습활동’에서 지식 배치의 위치도 의미 있게 고찰되어야 할 부분이다. ‘학습활동’에 필요한 지식이 배치되는 양상은 교과서마다 차이가 있는데 ‘학습활동’ 앞에 지식을 배치하는 경우와 ‘학습활동’ 이후에 지식을 배치하는 경우가 대부분이다. ‘학습활동’이 특정 지식이 없이는 해결할 수 없음에도 불구하고 ‘학습활동’ 이후에 지식을 배치하는 이유는 ‘학습활동’을 해결하는 과정에 교사가 개입하는 것을 염두에 둔 것으로 보인다. 교과서란 학습자가 주도적으로 학습하도록 함을 전제한다고 할 때, 교과서에는 학습자가 스스로 문제를 해결할 수 있도록 하는 장치가 마련되어야 한다. 학습내용을 성취하는 데 있어서 취해야 할 적절한 전략과 절차가 설계¹⁹⁾될 때, 효율적인 ‘학습활동’이 가능하다는 점을 고려하면, 지식도 전략적으로 배치될 필요가 있다. 지식을 한꺼번에 제시하기보다는 기본적 개념-적용 방법-기능 및 효과의 순으로 배치하는 방법이 가능하다. ‘학습활동’ 전에 기본적인 지식을 제시하고, ‘학습활동’을 해결하는 과정에 참고할 수 있는 적용 방법을 배치한 다음, ‘학습활동’ 이후에 기능 및 효과를 정리하는 방식을 고려해 볼 수 있다. 어떤 것을 미리 완벽하게 알고 ‘학습활동’에 들어가는 것보다는 문제를

19) 최지현, 제 7차 교육과정 국어과 ‘독서’ 교과서의 편제에 관한 비교 연구, 서원대학교교육대학원 교육논총, 2003, 95쪽

해결하는 과정에 지식을 배치하여 그것을 매개로 하여 문제를 해결하는 연습을 해보는 것이 문제해결력을 기르는 데 보다 효과적일 수 있다. 이럴 때 지식은 문제 해결을 위한 지식으로, 학습 동기의 형성 측면에서 그러한 동기를 최적화²⁰⁾할 수 있다고 본다.

이 연구에서는 중학교 <국어> 교과서 ‘문학’ 영역 대단원을 중심으로 단원 체제가 안고 있는 문제점을 살펴보고 가능한 대안을 제시해 보았다. 7차 국어과 교육과정기 이후로 교육과정의 개정은 급박하게 혹은 부분적으로 이루어졌다. 교육과정 개정에 따른 교과서 구성 역시 기본적인 체제를 유지한 상황에서 변화해 왔다고 볼 수 있다. 검인정을 통과한 교과서의 종류와 수가 많아진 상황에서 교과서에 대한 연구는 한시적인 접근이 아닌 상시적으로 논의되어야 할 문제가 아닌가 한다. 이와 함께 문학교육의 학습내용에 맞는 교과서 체제에 대한 모색 역시 지속적으로 이루어져야 할 과제라고 생각한다.

20) 정혜승, 국어적 창의성 계발을 위한 교재 구성 방안 연구, 한국초등국어교육 24집, 151쪽

참 고 문 헌

- 문교부(1946), 『중학 국어 3-2』 대한교과서주식회사.
- 문교부(1962), 『중학 국어 3-2』, 대한교과서주식회사.
- 문교부(1976), 『중학 국어3-1』, 대한교과서주식회사.
- 한국교육개발원(1985), 『중학 국어 3-2』, 대한교과서주식회사.
- 한국교육개발원(1992), 『중학교 국어 3-2』, 대한교과서주식회사.
- 한국교육개발원(1997), 『중학교 국어 2-1』, 대한교과서주식회사.
- 김진수 외(2018), 『국어1-1』, 『국어1-2』, (주)비상교육.
(2019), 『국어2-1』, 『국어2-2』, (주)비상교육.
- 남미영 외(2018), 『국어1-1』, 『국어1-2』, 교학사, 2018.
(2019), 『국어2-1』, 『국어2-2』, 교학사, 2019.
- 노미숙 외(2018), 『국어1-1』, 『국어1-2』, (주)천재교육.
(2019), 『국어2-1』, 『국어2-2』, (주)천재교육.
- 박영목 외(2018), 『국어1-1』, 『국어1-2』, (주)천재교육.
(2019), 『국어2-1』, 『국어2-2』, (주)천재교육.
- 류수열 외(2018), 『국어1-1』, 『국어1-2』, (주)금성출판사.
(2019), 『국어2-1』, 『국어2-2』, (주)금성출판사.
- 신유식 외(2018), 『국어1-1』, 『국어1-2』, (주)미래엔.
(2019), 『국어2-1』, 『국어2-2』, (주)미래엔.
- 이도영 외(2018), 『국어1-1』, 『국어1-2』, (주)창비.
(2019), 『국어2-1』, 『국어2-2』, (주)창비.
- 이삼형 외(2018), 『국어1-1』, 『국어1-2』, (주)지학사.
(2019), 『국어2-1』, 『국어2-2』, (주)지학사.
- 이은영 외(2018), 『국어1-1』, 『국어1-2』, 동아출판사.
(2019), 『국어2-1』, 『국어2-2』, 동아출판사.
- 고형진(2005), 「고등학교 『국어』 교과서의 ‘학습활동’에 대한 비판적 검토 - 시와 소설 단원을 중심으로」, 『문학교육학』, 한국문학교육학회.

- 김동환(2013), 「국어과 공과서의 문학 제재와 관련된 쟁점과 제안」, 『국어교육학연구』 47, 국어교육학회.
- 김창원(2003), 「문학 교과서 개발에 대한 비판적 점검-제 7차 고등학교 「문학」 교과서를 예로 들어-」, 『문학교육학』 11, 한국문학교육학회.
- 양정실 외(2013), 「맥락을 고려한 작품 읽기의 문학 교과서 구현 양상에 대한 비판적 검토」, 『문학교육학』 41, 한국문학교육학회.
- 이경화(2002), 「초등 국어과 교육과정 적용의 문제점과 개선방안」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회.
- 이재기(2018), 「질문 그리고 읽기 전략으로서의 교과서 ‘날개’ 분석」, 「청람어문교육」, 『청람어문교육학회』.
- 정혜승(2004), 「국어적 창의성 계발을 위한 교재 구성 방안 연구」, 『한국초등국어교육』 24, 한국초등국어교육학회.
- 조미숙(2007), 「교육과정과 교과서 게재소설 변천 연구」, 『겨레어문학』, 겨레어문학회.
- 조희정, 「국어과 교과서 고전시가 제재 단원의 이론과 개념 연구」, 『문학교육학』, 한국문학교육학회, 2018.
- 최미숙(2006), 「제7차 초등학교 국어 교과서에 대한 비판적 점검」, 『국어교육학연구』 27, 국어교육학회.
- 최미숙(2011), 「문학 교육과정의 교재화 고정 검토와 제안」, 『문학교육학』 35, 한국문학교육학회.
- 최지현(2016), 「2015 개정 교육과정과 문학 교과서의 도전」, 『청람어문교육』, 청람어문교육학회.

【Abstracts】

A Consideration of Unit System concerning on
Middle School <Korean Language> Textbook
'Literature' Area

Kim, Hyeyoung

This paper appointed an analysis object of unit system concerning on middle school <national language> textbook 'literature' area to grasp the suitability of unit system concerning on the 'literature' area. The unit system, a frame which constructs the content, method, and procedure of learning, is an important part, because the learning content and learning direction can change, depending on the system by which the unit is constructed. As a result of the discussion, this paper found that it is necessary to maintain the text unit by the minimal system, and that it is desirable for the rest to be constructed by the learning contents. In this paper, the minimal system means that, in arranging the unit, it is necessary to present a variety of mutual text activity, centering on small unit combination activity, and small unit system means that, in 'wing' activity, the learners can make progress of learning activity by themselves in the course of making the questions related to learning targets the spaces for them to make up for the period of reading. It is effective in dissolve the disconnection phenomena among the activities and in reducing the quantity of 'learning activity, if the teacher should reduce the small unit to make a 'learning activity'.

Key Words : unit system, connectivity, integration, segmentation,
articulation

이 논문은 2019년 06월 19일에 투고되었으며, 2019년 07월 14일에
심사 완료되어 2019년 07월 16일에 게재가 확정되었음.