

국어 교사의 검정 교과서 선정 경험 연구

남 가 영(아주대학교 조교수)*
김 호 정(국민대학교 조교수)
박 재 현(상명대학교 조교수)
김 은 성(이화여자대학교 조교수)**

《 요 약 》

이 연구는 검정 교과서 시대를 맞아 국어교육계에 본격적으로 주목하기 시작한 ‘교과서 선정’이라는 현상을 다루고 있다. 특히 국어 교사가 경험한 검정 교과서 선정의 과정과 결과를 교사 면담을 통해 세밀하게 기술하고, 이러한 경험의 의미를 분석하는 것을 목적으로 한다. 현장의 국어 교사에게 교과서 선정이라는 과제는 교과 전문성에 기반하여 수행해야 할 새로운 과제이다. 그럼에도 불구하고 교과서 선정 활동에 대한 상세한 안내와 체계적 지원은 충분하지 못하기 때문에, 국어과 검정 교과서의 선정에 대한 좀 더 이론적이고 과학적인 접근이 반드시 필요하다. 이 연구는 이상의 문제의식 아래 국어 교사 4인을 대상으로 심층 면담을 실시하고, 면담 결과물을 분석하여 국어 교사들의 검정 교과서 선정 경험의 의미를 기술하였다. 기본적으로 질적 연구방법을 취한 이 연구에서는 내용 타당도를 위하여 연구자 4인이 모든 과정에서 수회의 검토를 거듭하고 숙의 과정을 거쳐 연구 과정을 진행하고 결과를 기술하였으며, 결과 정리 과정에서는 연구 참여자인 면담 교사 전원의 평가 작업을 거친 후 그 평가 결과를 반영하여 국어 교사의 검정 교과서 선정 경험 양상을 분석하였다.

주제어 : 국어 교육, 국어 교사, 국어 교과서, 교과서 선정, 교과서 검정

I. 서론

교과서 제도가 검인정 체제로 변화하면서 학교 현장의 국어 교사들은 15종 이상의 국어 교과

* 제1저자, kynam@ajou.ac.kr

** 교신저자, martina@ewha.ac.kr

서를 평가하여 1종의 교과서를 선정해야 하는 과업에 당면하게 되었다. 이른바 ‘검정 교과서 선정’이라는 새로운 경험 양태가 출현한 것이다.

교육과학기술부에서 ‘검정 교과서 선정 매뉴얼’의 형태로 교과서 선정의 절차와 표준 선정 기준을 제공, 안내하고 있음에도, 개별 학교의 맥락과 정황, 교사의 인식과 판단에 따라 실제 교과서 선정 과정이 전개되는 양상은 매우 다기(多岐)할 것으로 추측된다. 이는 ‘검정 교과서 선정’이라는 과정 자체가 출판사, 집필진, 학교 운영진, 일반 교사, 학부모, 학생 등 다양한 교육 주체가 주도적 또는 주변적으로 개입하는 과정이며, 이른바 ‘좋은 교과서’에 대한 교사들의 평가 및 인식에도 현실적으로 상당한 편차가 존재하기 때문이다.

이에 실제 교사들이 어떠한 과정을 거쳐 어떻게 교과서를 선정하고 그러한 과정을 교사 스스로 어떻게 인식하고 평가하고 있는지, 그 경험의 양상을 실제로 살펴 그에 대한 충분한 이해를 도모할 필요가 있다. 이른바 교과서 제도가 변화함에 따라 새롭게 나타난 경험 양태인 ‘교과서 선정 경험’을 하나의 유의미한 교육적 현상(現象)으로 간주하여 분석하고 해석하는 과제가 요청되는 시점인 것이다.

그리하여 본 연구에서는 교사 네 명의 집중 면담을 통해, 교과서 제도 변화에 따라 새롭게 출현한 경험 양태인 ‘국어 교사들의 검정 교과서 선정 경험’을 살펴 그 의미를 기술하고자 한다. 특히, III장에서는 교사 네 명의 교과서 선정 경험을 핵심 에피소드를 중심으로 하나씩 일별하면서 각각의 경험을 특징짓는 질성(質性)을 살피고, IV장에서는 이들 네 교사의 경험을 바탕으로 ‘교과서 선정 경험’이라는 문제적 경험 양태와 관련하여 핵심적으로 살펴보아야 할 주요 사안들을 추출하여 기술할 것이다. 이러한 과정을 통해, 변화한 교과서 제도에 따라 새롭게 출현한 현상인 ‘교과서 선정 경험’에 대한 이해의 지평을 넓히고, 차후 국어 교과서 선정 및 평가 과정에서 제기되는 이론적·실천적 문제를 확인하여 그에 대한 제도적 지원 방향을 모색할 수 있는 실질적 토대를 마련하고자 한다¹⁾.

1) 이러한 문제 제기과 시도가 최초의 것이 아님을 밝혀둔다. 극히 최근에 이 주제와 관련하여 매우 중요한 연구성과가 연이어 발표되었는데, 이는 정혜승(2010)과 정혜승(2011)이다. 이 일련의 연구성과의 가치는, ‘국어 교과서 선정’이라는 현상을 이론적 연구의 대상으로 본격화하고 교과서 선정이 이미 시작된 교육현장에 시급히 요청되는 실행적 참조점을 제시한 데서 찾을 수 있을 것이다. 그러나 유감스럽게도 필자들이 본 연구를 시작한 시점에서는 선행연구 조사에서 누락되거나(정혜승, 2010), 연구 착수 당시 미간행 상태였으므로(정혜승, 2011) 이 연구물들을 참고할 수 없었다. 다만 다행스럽게도 본 연구의 학회지 투고 심사 후 수정 단계에서 귀중한 연구성과를 검토할 수 있게 되어 이를 반영하고자 한다. 본 연구와 이 선행 연구는 기본적으로 문제의식과 연구방법의 일정 부분을 공유하는 것으로 판단된다. 다만, 본 연구는 선행 연구와 비교하여 볼 때 교사들이 겪은 국어 교과서 선정 경험 자체에 집중하여 그 경험에 대한 ‘두터운’ 기술을 함으로써, 그들의 경험에 대한 이해의 폭과 깊이를 더하는 것을 목적으로 한다는 점에서 차이가 난다. 필자들은, 국어 교과서 선정 현상에 대한 객관적 기술 이전에 그 현상을 경험한 주체들의 시각으로 해당 현상을 이해해야 하는 것이 선결 과제이고, 차후에 이를 객관화하여 실제적인 문제점들을 해결할 수 있는 실행 방안을 마련하는 것이 적절하다고 본다.

Ⅱ. 연구 방법 및 대상

1. 연구 방법

이 연구는 면담법을 활용하여 현장 국어교사의 선정 경험을 기술하고 분석한 것이다. 이때의 ‘경험’은, 도식화되거나 추상화된 경험이 아니라 ‘생생한 경험의 세계(lived or experienced worlds)’의 경험을 의미한다(Barrit, Beekman, Bleeker & mulderij, 1983, 홍기형 역, 1987, pp. 72~73)²⁾. 특정 현상을 객관적 실체로 접근하기보다는, 경험한 인간의 시각과 의식, 판단을 통해 이해하게 되면 대상에 대해 좀 더 깊이 있고 섬세한 이해에 도달할 수 있다. 이러한 접근법의 기저에는 세상 모든 것의 의미는 절대적이고 객관적으로 정해지는 것이 아니라 의미를 구성하는 주체를 통해 유동적으로 정해질 수 있다는 인식론이 깔려 있다.

본격적인 검정 교과서 시대를 맞이한 국어교육 공동체에게 ‘국어 교과서 선정’이라는 주제는 현 시점에서 매우 중요한 연구 과제이면서 실행 과제이다. 국어 교재 자체에 대한 연구와 실천의 수준도 높아져야 하겠지만, 국어 교재를 중심으로 하는 의사소통 과정과 문제해결 과정의 합리성과 타당성, 과정 이후의 결과의 질 등에 대해서 새로운 관심을 쏟아야 한다. 산적한 과제를 해결하기 위해서 이 연구에서 취한 태도는, ‘현장에 있는 국어 교사들은 국어 교과서 선정을 어떻게 경험하였는가?’의 연구 질문에서 출발하여 ‘국어 교과서 선정’이라는 것의 복잡한 의미의 한 부분인 현실적 의미부터 밝히고자 한 것이다. 위로부터 부여된, 또는 연역적으로 정리된 국어 교과서 선정에 대한 정책적 접근보다는 귀납적으로 도출된 결과를 내어 놓을 수 있는 접근이 현 시점에서 더 긴요하다고 보았기에, 현장 국어교사를 대상으로 면담법을 통하여 그들의 경험을 생생하게 재현하면서 그 의미를 분석하고자 하였다.

이상의 접근법 아래 연구를 진행한 절차 및 교사 면담 실시 내역은 다음과 같다.

2) 본 연구팀에서 진행한 면담 중에서 이러한 특성이 반영된 질문을 예로 들면 다음과 같다.

“지금부터는 편하게 선생님이 경험한 은평고에 어, 교과서 선정 과정에 대해서 순차적으로, 상세하게 선생님이 떠오르는 기억대로 자유롭게 말씀해 주세요.... 그냥 선생님이 다른 제 삼자에게 선생님이 경험한 OO고에 고등학교 국어 교과서 선정에 경험을 상세하게 전달해서 그 사람이 ‘아, 나는 그 자리에는 없었지만 OO고에서는 이런 절차를 거쳐서, 이런 속의 과정을 거쳐서 교과서를 최종적으로 이렇게 선정했구나.’ 그리고 ‘이 선생님은 이 교과서를 선정했을 때 이런 경험을 했구나.’, ‘아, 사람의 생각과 느낌은 저랬구나.’라는 것을 전달한다’라고 생각하시면서 쪽 풀어 주시면 되겠습니다. (C교사 면담 중 연구자의 질문)”

〈표 1〉 연구 진행 절차

문헌 검토→면담 질문 작성³⁾→면담 실시→녹음 전사→경험 분석 1차 집담회→경험 분석 결과 1차 기술(초고 완성)→경험 분석 2차 집담회→경험 분석 결과 2차 기술(재고 완성)→경험 분석결과에의 멤버 체크 실시→경험 분석 결과 3차 기술(멤버 체크 결과 반영한 최종본 완성)

〈표 2〉 교사 면담 일시 및 장소

A교사	2011년 6월 22일 수요일 17:40-18:50(장소: ㄱ대학교 연구실)
B교사	2011년 7월 1일 금요일 11:28-12:33(장소: ㄴ대학교 연구실)
C교사	2011년 6월 29일 수요일 14:30-15:30(장소: ㄴ대학교 연구실)
D교사	2011년 6월 28일 화요일 09:00-10:00(장소: ㄴ대학교 연구실)

이 절차는, 국어 교과서 선정 경험에 대한 교사들과의 면담을 진행하고, 면담에서 교사들이 재현한 그들의 경험 세계를 기술하고 그 의미를 분석한 결과를 정리하는 과정을 요약한 것이다. 절차에 따라 연구를 진행하면서 전체 진행의 틀을 짜고 매 단계의 연구 작업을 수행하면서 질적 연구에서 갖추어야 할 내적 타당도 문제를 해결하기 위하여 다음과 같은 점을 중점적으로 고려하였다.

첫째, 연구자의 통합을 통해 내적 타당도를 높이하고자 하였다. 질적 연구방법론에서 연구자 1인 보다는 2인 이상의 연구자가 직·간접적으로 참여함으로써 연구의 내적 타당도를 높일 수 있다고 본다(도승이, 2010; 조재식·허창수·김영천, 2006). 이 연구에서는 4명의 연구자가 공동으로 연구의 전 과정을 진행하여 특정 교사의 경험에 대한 기술과 분석이 한 사람의 연구자의 시각과 판단이 아닌, 복수의 연구자의 시각과 판단을 통해 숙의와 합의의 결과가 되도록 하였다. 특히 교사 1인의 경험에 대해 연구자 1인이 주도적으로 분석하고 정리하되, 그 결과를 2차례의 집담회를 거쳐 연구자 4인이 협의하여 수정을 거듭함으로써 가장 합당한 의미를 도출하고자 하였다.

둘째, 연구 참여자에게 연구자들이 분석하고 정리한 연구결과를 평가하도록 하고, 그 결과를 반영하였다. 이 작업은 연구자가 도출한 임의적 분석과 결론이 과연 맞다고 할 수 있는지를 연구 참여자에게 확인하는 절차로서, 멤버 체크(member check)라고 한다. 이는 질적 연구의 타당도 작업에서 가장 중요한 준거 중의 하나이다(김영천, 2006, p. 555). 다음은 이 연구에서 연구 참여자에 의한 연구결과 평가 작업을 위해 교사에게 보낸 요청 편지와 그에 대한 답변 중의 일부분이다.

3) '면담 질문 작성' 단계에서 세세하게 면담 질문들을 구성하고 확정된 것은 아니다. 이때는 연구자가 면담 대상자인 교사에게 취해야 할 태도, 가장 중핵적인 질문이라고 생각되는 것들을 연구팀 내에서 상호검토하면서 면담 전 준비를 한 단계이다.

[연구자의 결과 평가 요청]

… 이번엔 선생님께 도와주시기를 청하는 작업은, 복수의 연구자가 수회의 논의를 통해 위의 사항을 정리한 이 결과가 직접 경험한 선생님의 경험의 실제적인 의미와 배치되는 부분이 없는지, 혹은 선생님께서는 진정으로 더 중요하다고 생각하는 부분이 있었지만 부각되지 못한 부분은 없는지 살펴보아 주시는 것입니다….

[평가한 연구참여자의 답변]

분석하신 거 읽어보니 크게 다른 것은 없어요.^^ 그리고 크게 중요한 것은 아니지만 몇 가지 써 보았습니다. 읽어보시고 더 궁금하신 것이 있으시면 연락주세요….

이 연구에서는 면담자인 교사 4인 전원에게 연구 결과에 대한 평가 작업을 요청하였으며, 그 결과를 반영하여 해당 교사의 교과서 선정 경험의 의미를 정리하였다.

2. 연구 대상

이 연구에서 면담대상자로 선정하여 면담한 교사들은 다음과 같은 개인적 맥락을 가지고 있다.

가. A교사(40세, 여, 경력 13년)

A교사는 교육 경력 13년의 중견 교사로서, 사립 고등학교에서 3년 근무한 후 임용고사에 합격하여 공립 중학교에서 10년 동안 국어를 가르쳤다. 현재 경기도 소재의 남녀공학 중학교에 근무하고 있다. 교과서 집필 경험은 없으나, 시교육청 소속 논술과 토론 혁신위원회, 도교육청 서술형 평가문항 개발팀 등에서 활동한 경험이 있다.

나. B교사(35세, 여, 경력 8년 6개월)

B교사는 교육 경력 8년 6개월의 중견 교사로서, 사범대 국어교육과 졸업 후 곧바로 진학한 일반대학원 석사과정 재학 중에 임용고사에 합격하여 교직에 들어서게 되었다. 서울 소재 몇몇의 공립 중학교에서 재직하였으며, 현재는 휴직 중이다⁴⁾. 대학원 시절부터 일찍이 교과서 개발을 경험하였으며, 교사로서 활동하면서도 교과서 개발 작업에 간접적으로 참여해 왔다.

다. C교사(27세, 여, 경력 1년 6개월)

C교사는 2년차에 접어든 신참 교사로서, 사범대에서 국어교육을 복수전공하여 졸업과 동시에

4) 참고로 B교사는 면담 종료 후 논문 작성이 완료된 시점인 2011학년도 2학기에 복직한 상태이다.

임용고사에 합격하여 서울 소재 고등학교에 발령받아 국어를 가르치고 있다. 각종 출제 및 교과서 개발 경험이 전무하며, 국어과 교사로서의 전문성 신장을 위해 일반대학원 국어교육전공으로 석사과정을 병행하고 있다.

라. D교사(44세, 여, 경력 19년 6개월)

D교사는 교육 경력이 오래된 고참 교사로서, 국어국문학과에서 비사대교직을 이수하여 국어 교사 자격증을 취득하여 서울 소재 사립 고등학교에서 근무하고 있다. 국가 주관 각종 평가에 문항 개발진으로 참여한 경험이 있으며 특히 2007 개정 교육과정에 준한 고등학교 국어 상·하 교과서를 개발하였다.

Ⅲ. 국어 교사의 검정 교과서 선정 경험 사례 분석

1. 사례 분석의 틀

이 장에서는 ‘현장에 있는 국어 교사들은 국어 교과서 선정을 어떻게 경험하였는가?’라는 연구 질문에 입각하여, 네 명의 교사가 겪은 국어 검정 교과서 선정 경험의 양상을 다음 세 가지 요소를 중심으로 분석, 기술하고자 한다.

첫째, 검정 교과서 선정의 절차를 살펴보았다. 이는 검정 교과서 선정의 절차가 1종의 교과서를 최종 선정하기까지의 의사결정 과정을 의미하는바, 어떠한 절차가 마련되어 있으며 어떻게 절차를 밟아나갔는가에 따라 선정의 방식과 선정에 이르기까지의 구체적 경험 양태가 질적으로 달라질 수 있기 때문이다.

둘째, 각 교사의 선정 경험을 상징적으로 대표할 수 있는 ‘핵심 에피소드’를 선정하여 그 의미를 기술하였다. ‘핵심 에피소드’는 해당 교사의 교과서 선정 경험을 대표할 수 있는 것으로서, 다른 교사의 경험과 차별화되는 해당 경험만의 질성(質性)을 압축적이고 상징적으로 표상하는 부분을 의미한다. 연구자간의 수차례에 걸친 숙의 과정을 거쳐 각 교사의 경험을 결정짓는 핵심 에피소드는 선별하여 제시하고 그 의미를 기술하였다. 교사별로 가급적 1개의 핵심 에피소드를 선정하되, 경험의 속성에 따라 필요한 경우 2개를 선정, 제시하기도 하였다.

셋째, 교과서 선정 경험에 대한 교사의 성찰 내용을 제시하였다. 본 인터뷰는 교과서 선정 이후 사후적 성찰의 형태로 진행된 바, 기본적으로 인터뷰 내용 자체가 교과서 선정 경험에 대한 성찰적 성격을 띠고 있다. 이 절에서는 특별히 교사가 교과서 선정 경험을 되돌아보고 그에 따른 성찰이 메타적으로 두드러지게 드러난 부분을 추출하여 그 내용을 제시함으로써, 해당 교사

가 선정 경험을 어떻게 인식하고 있는지, 그러한 경험이 해당 교사에게 어떠한 의미로 남았는지 살펴보았다.

이하에서는 이들 요소를 통해 국어 교과서 선정 경험의 과정적 측면과 결과적 측면을 입체적으로 살핍으로써, 네 명의 국어 교사가 체험한 교과서 선정 과정의 경험적 의미를 선명하게 포착하고자 한다.

2. A교사의 경험

가. 선정 절차

A교사와의 인터뷰 결과, A교사가 소속된 학교에서는 검정 교과서를 다음과 같은 절차에 의해 선정하였음을 알 수 있었다⁵⁾. 먼저 교육청을 통해 검정 관련 사항을 공문을 통해 전달받는다. 그리고 소속 학교에서는 해당 학교의 국어 교사 전원(6명~8명, 기간제 교사 포함)으로 구성된 선정위원회를 구성한다. 선정위원회가 구성되면, 선정 대상 교과서(검정 교과서 전종)를 약 2달(8~9월)간 도서관, 가사실 등 별도 공간에 비치한 후, 각 교사가 교육청에서 제공한 '평가기준표'를 활용하여 개인별로 교과서를 검토하고, 각자 3~5권 정도의 후보 교과서를 선정하여 위원회에 제출한다. 이후, 교사 개인별로 제출한 후보 교과서를 대상으로 하여, 약 3주간 수차례에 걸친 교사 협의회를 반복하면서 후보군을 압축하여 최종 1권을 채택한다. 협의회는 3회 이상 이루어지며, '왜 이 교과서가 더 우수한지'에 대한 설득적 대화의 형식으로 진행된다. 모든 협의 내역은 회의록 형태로 녹취, 전사되며, 최종 채택 이후, 선정 대상 교과서 일체에 대한 평가기준표를 최종 완성한다.

나. 핵심 에피소드: “얼마나 논리적으로 이야기하는가, 그게 가장 중요해요.”

A교사의 검정 교과서 선정 경험은 '현장 경험에 무게 중심을 둔, 상호 동등한 구성원 간의 설득적 대화'로 규정할 수 있다. A교사는 교사 경력 13년의 30대 후반 중견 교사로서, 경력과 나이 면에서 선정위원회 안에서 중간자 역할을 수행할 수 있는 위치에 놓여 있었다. 그러다 보니, 상대적으로 의견이나 관점이 엇갈릴 수 있는 양측의 입장을 조율하면서 논리적인 설득을 시도하는데 노력을 기울였으며("이렇게 수준 조절을 해서 딱 할 수 있는 역할이 제 역할이었어요. 나이 상으로 보면 중간, 어떻게 보면 중간보다 좀 많죠."), 그 결과 A교사에게 교과서 선정을 위한 협의의 과정은 전체적으로 설득적인 대화의 형태로 인지되고 있었다("누가 조금 더 설득력이 있느냐, 그거에 따라서 무게가 옮겨지는 거죠.").

5) A교사는 2010년 현재 학교로 이동하였으며 이전 학교에서 1회, 현재 학교에서 1회, 총 2회에 걸쳐 교과서 선정 과정에 참여하였다. 이하에서는 현재 소속된 학교에서의 경험에 대해 언급하고 있으나, A교사는 두 번의 과정에서 선정 절차나 기간, 방법 등 전체적인 양상에 큰 차이가 없었다고 밝히고 있다.

주목할 만한 것은, 선정 과정이 상호 동등한 설득적 대화의 과정이었으며, 그 과정에서 설득의 힘을 발휘한 것이 '현장 경험'과 그에 따른 '현실적 판단'이었다는 점이다. 즉, 교과서 선정을 위한 평가 기준 간에 우선순위를 매기거나 특정 평가 기준에 입각하여 교과서를 평가할 때, 학습량이 적절하며 수업하기에 편리하고 학생들이 이해하기에 쉬운지 등과 같은 현실적, 경험적 판단이 구성원들 간의 상호 동등한 협의의 과정에서 상대적으로 더 설득력을 얻었고, 그에 입각하여 실제로 교과서가 최종 선정되었다는 것이다. 이는 다음과 같은 대화에서 잘 드러난다.

연구자: 예를 들면, 기간제 선생님들이 많으시다고 그랬는데, 신참 교사가 이런 선정할 때, 그분들과 경력 있는 교사들은 무슨 차이가, 뭐가 좀 다른가요?

A 교사: 어, 노련미. 노련미에 있어서, 수업을 많이 운영해 본 사람은 이런 자료로 수업을 했을 때 아이들이 어떤 반응이 나온다는 걸 알고 있고요, 그런데 신참 교사 선생님들은 그런 노련미는 좀 떨어지세요. 의욕은 있으신데, 아이들의 결과에 대해서 대부분 실제 중학생 아이들이 할 수 있는 것보다 좀 높게 판단하고 계신 거 같아요. 대신 개정 교육과정의 내용을 저희보다 더 잘 알고 있기 때문에, 개정 교육과정에서 추구하는 책은 이겁니다, 라고 말할 수 있는 건 있어요.

연구자: 그럼 그런 게 논의과정에서 도움은 되겠네요?

A 교사: 그런데 개정 교육과정이라고 해서 저희가 7차 교육과정까지 다 숙지를 하고 수업을 했던 사람들이기 때문에 어디서 어떻게 약간씩 변했다고 하는 건 저희도 알고는 있거든요, 일단 선생님들 의견을 다 들어보고, 저희가 먼저 이야기를 하지는 않거든요. 항상 젊은 선생님 얘기를 먼저 듣고, 아 그것도 일리가 있다, 그럴 수 있겠다, 그런 식으로 말을 풀어가기 해요.

연구자: 그럼 결과적으로는 그렇게 그분들이 개정교육과정의 취지에 좀 더 부합하는 책, 그런 식으로 정보를 어쨌든 드렸을 때, 결과적으로는 어쨌든 경험이 있으신 분들이, 실제로 얼마나 수업에서 구현되었느냐, 그런 논리가 더 설득력을 얻은 거겠네요, 결과적으로 봤을 때는?

A 교사: 아, 그렇다고 해야 하나, 근데, 그래도 젊은 분들도 어느 정도 얘기를 하다 보면, 실제 수업에 공감을 하고 있는 부분이 있기 때문에, 다들 수업을 하시니까. 그래서 저희는 절대로 저희가 먼저 말하지 않거든요, 젊은 분들이 항상 먼저 말씀하세요. 딱히 저희 쪽으로 온다는, 그런 느낌은 별로 없어요, 의견이 잘 조율이 되는 편이었어요.

연구자: 논의를 통해서 결과적으로 합의가 자연스럽게 된다?

A 교사: 왜냐면 젊은 선생님들은 중학교 교과서보다 고등학교 교과서에 좀 더 초점을 맞추시거든요. 고등학교 교육과정에서의 중요한 텍스트, 이런 거를 많이 알고 있기 때문에, 은연 중에 조율이 되는 거 같아요, 딱히 노련한 선생님 쪽으로 더 가거나, 그런 거 없이. 또 요새는 학교 현장도 굉장히 민주적이기 때문에, 연배 이런 거보다는 어떤 사람이 어떤 의견을 논리적으로 얼마나 이야기하는가 그런 게 가장 중요해요.

연구자: 그렇다면 그 논리라는 게, 애들에게 가장 우호적이고 수업에 편리한 교과서가 가장 중요하다, 이쪽의 논리가 가장 설득력을 얻었다라고 볼 수 있는 건가요?

A 교사: 네, 그렇죠. 사실 부푼 꿈을 안고 현장에 들어와도 딱 한 달 수업해 보면, 바로 딱 나오거든요.

그런데 특이한 것은, 이상과 같은 현실적, 경험적 판단이 상당 부분 교사의 경력과 연배와 관련되는 속성임에도 불구하고, A교사가 교과서 선정을 위한 협의 과정을 나이와 같은 협의회 구성의 외적 조건에 의해 좌우되는 것이 아니라 구성원 간의 설득적 대화에 의해, 즉 누구의 의견이 더 논리적인지, 그 논리성에 의해 결정되는 과정으로 인식하고 있다는 점이다. 위 자료에서도 이러한 점이 잘 드러나 있다.

이는 교사 개인에게 비교적 충분한 검토 시간이 주어졌다는 점, 협의회 과정에서 발언권이 짧은 교사에게 우선적으로 주어졌다는 점, 몇 차례의 협의회를 반복하면서 순차적으로 후보군을 좁혀 나가는 등 협의회가 교과서 선정을 위해 실질적으로 운영되었고 그 구성원에게 최종적인 의사결정권이 부여되어 있었다는 점 등 소속 학교의 교과서 선정 절차가 지닌 합리성이나 투명성에 일부 기인한 것으로 보인다. 즉, 체계적인 선정 절차를 통해 위원회 구성원 각 개인에게 자율적인 판단의 여지를 충분히 제공해 주되, 수차례에 걸친 협의회의 형식으로 구성원 간의 논의 및 소통 공간을 마련해 놓은 결과, 협의의 과정이 형식적인 절차가 아니라 교과서를 선정하기 위한 실질적인 논의의 과정으로 인식되었으며, 이러한 체제가 경력교사의 현실적, 경험적 판단을 나이에 의한 강압적 의사 표현이 아닌, 하나의 중요한 논리적 판단으로 수용하고 이에 대해 상호 논의하는 분위기를 조성하였다고 볼 수 있다. 선정위원회 안에서 A교사가 중간자적 역할을 할 수 있는 위치에 놓여 있었다는 점, 그리고 A교사가 시도교육청 및 지역 교육지원청 주관의 독서 대회, 논술 토론 대회 등에 활발히 활동에 참여하고 있다는 점 또한 A교사의 이러한 인식에 영향을 미쳤다고 할 수 있다.

다. 교사의 성찰

A교사는 학교를 이동하면서 총 두 차례에 걸쳐 교과서 선정에 참여하였으며, 그 경험의 양상은 크게 다르지 않았다고 밝히고 있다. A교사는 두 차례에 걸친 교과서 선정 경험이 자신에게는 교과서 선정과 관련한 안목과 전문성이 성장하는 경험인 동시에, 좋은 국어 교과서 상에 대해 다른 교사들과 상호 공감하는 과정이었다고 고백하고 있다.

연구자: 선생님께서 어떻게든 2년에 걸쳐서 교과서 선정을 하신 거잖아요? 처음에 선정에 임했을 때 느낌, 자세 이런 것들과 두 번째쯤 해 보니까 뭐가 약간 다른가요? 어떠세요? 선생님 개인적으로.

A 교사: 다르지 않아요, 오히려 빠른 시간 내에 다양한 교과서를 읽을 수 있는 눈이 생겼어요.

연구자: 아, 선생님 자체가 판단하는 눈이 더 높아진 거 같다.

A 교사: 네, 좀. 그랬고, 그다음에 교과서를 만들어내는 출판사의 경향도 좀 보이고, 만약에 내년엔 또 하게 된다면 내년에 할 거예요, 아마. 중3 교과서 선정을 할 텐데. 지금 개정 교과서를 하다 보니까 오히려 아, 이런 게 개정 교과서 수업에 더 적합할 수 있겠다, 이런 안목이 더 생긴 거 같아요. 만약에 내년에 교과서 선정을 하게 되면 특별히 어떤 책이

좋은 책이다. 이 책을 선정해야 한다. 이런 기준이 바뀌는 건 아닌 거 같고, 다만 그 선정할 때 조금 더 빠르고 정확하게 선정할 수 있는 능력이 경험을 통해서 더 늘어난 것 같은, 그런 거 같아요.

연구자: 그럼 기존에 이런 게 중요한 거 같다, 그런 거에 점차 확신을 가지게 되는 그런 건가요?

A 교사: 네. 바뀌는 건 아니고, 뭔가 더 강화가 되는 것 같은. 이런 게 정말 중요하다. 라는 게 남들에게 더 설득력 있게, 남들에게 이 책이 이 책보다 더 중요한 책이다, 이런 걸 더 설득할 수 있다. 그럴 거 같은데요.

위 자료에서 확인할 수 있듯이, A교사는 두 번의 경험을 통해, 교과서를 보는 스스로의 안목이 높아졌음을 인지하고 있었고, 차후 교과서 선정에 다시 참여하게 될 경우 지금보다 좀 더 설득력 있는 근거를 제시할 수 있을 것이라 생각하고 있었다. 이러한 인식은 A교사에게 교과서 선정 과정이 논리를 갖춘 설득적 대화로서 인지되고 경험되었던 것과도 무관해 보이지 않는다.

또한, A교사는 교과서 선정 과정이 교사 공동체 안에서 '좋은 교과서'에 대한 공감대를 확인할 수 있었던 경험이었다고도 밝히고 있다.

A 교사: 일단 뭐, 다양한 기준점에서 책을 보기 시작했으니까, 다양한 의견을 모아가는 과정이었으니까 그래서 의미가 있었던 것 같고요, 현장에 있는 사람들이 공감할 수 있는 건 분명 뭔가가 있구나, 이런 느낌도 들었고, 그리고 제가 생각하는 건, 많이 아는 사람이 꼭 잘 가르친다고는 생각하지 않거든요, 현장에 있는 사람들은. 그래서 많이 알고 있는 걸 어떻게 전달을 잘 할 것인가, 그런데, 그 중간자적 입장에 있는 교과서를 보는 눈에는 다 공감을 하시더라고요, 우리가 알고 있는 걸 어떻게 잘 풀어줄 수 있는 교과서가 필요하다, 그런 거. 그런 거는 다 공감을 하시더라고요.

연구자: 그러니까 논의를 통해서 공감대가 형성이 되어 가는 그런 과정이었다는 말씀인가요?

A 교사: 네. 그렇죠. 두 번 해 봤는데, 전의 학교에서도 그랬고, 이번 학교에서도 그랬고요. 전의 학교는 연령층이 아주 다양했거든요 50대부터 20대까지.

즉, 교과서를 선정하는 과정에서 다양한 의견이 교환되었음에도 결국에는 하나로 논의가 수렴되면서, 다른 교사들과 교과서를 보는 눈에 대해 공감대를 형성하였으며 이를 직접 확인할 수 있었다는 점에서 의미 있는 경험이었다는 것이다. 이 역시, A교사가 참여했던 선정 경험이 토론을 통해 공동의 의사결정으로 나아가는 민주적 대화 과정이었다는 점, 그 과정에서 A교사가 의견을 조율하고 조정하는 중간자적 역할을 수행했다는 점과 무관하지 않다. 교과서 선정 경험에 관한 A교사의 성찰과 인식은 A교사가 경험한 선정 과정의 질성(質性)과 밀접히 관련되어 있음을 다시 한 번 확인할 수 있다.

3. B교사의 경험

가. 선정 절차

B교사는 2009년과 2010년에 검정 교과서를 선정하였다⁶⁾. 그렇지만 두 번의 선정 절차는 약간의 상황적 조건 변화⁷⁾를 제외하고는 기본적으로 동일했다고 한다. 먼저 교육청에서 학교로 검정 관련 사항이 전달된 직후, 연구부 소속 국어과 기획 담당 교사의 주도로 교과서 선정 준비가 시작되었다. 선정 방법과 절차에 대해서는 국어과 협의회를 통해 국어과 전체의 교사가 합의하고 이러한 결과를 국어과 기획 담당 교사가 정리하여 진행하였다. 이후 학교에서는 별도의 교과서 검토실을 마련하는 한편, 국어과 기획 담당 교사의 안내 아래 교육청에서 제공한 평가지와 거의 동일한 학교 자체 평가지를 국어과 교사들에게 배부하여 본격적인 평가가 가능하게 하였다. 이에 국어과 교사들은 정해진 기간 동안 교과서 검토실에 자유롭게 들러 평가지에 점수를 써서 평가하고, 그 결과를 국어과 기획 담당 교사에게 제출하였다. 국어과 기획 담당 교사는 결과를 1차 집계하여 상위 3개 교과서를 선정하고, 국어과 교사들은 선정된 상위 3개 교과서를 동일한 평가지로 재평가하여 평가지를 국어과 기획 담당 교사에게 제출하였다. 국어과 기획 담당 교사는 결과를 2차 집계하여 최종 1개 교과서를 선정하고⁸⁾, 이 결과를 학교운영위원회에 알려 최종 선정 교과서가 결정되었다.

나. 핵심 에피소드

“너무 분량이 많았다”

연구자가 B교사에게 2회에 걸친 교과서 선정 경험을 떠올려 볼 때 가장 인상적이고 가장 기억에 남는 것이 무엇이냐고 물었을 질문했을 때, B교사는 곧바로 검토 대상 교과서의 양에 대해 다음과 같이 이야기하였다.

“일단 ‘너무 분량이 많았다’라는…. 첫 해 검정을 했었을 때 서른 몇 종인가요? 스물네 종인가 있었던 것 같아요. 1, 2학기 교과서의 생활국어까지 하면 한 권당 네 권씩 94권인가 96권인가를

6) B교사의 학교는 중학교 1학년 교과서 선정 이후 해당 출판사의 2학년 교과서가 검정에서 탈락하여 두 번째 선정 작업에서는 새로운 출판사의 교과서를 골라야 하는 상황이었다.

7) 여기서 말하는 ‘상황적 조건의 변화’는 교과서 검토 시간과 환경과 관련된 것이다. B교사에 따르면 2009년과 2010년 모두 약 3일 동안의 검토 시간이 주어졌다고 한다. 그런데 2009년은 신종 플루의 영향으로 휴교 중일 때 3일을 온전히 집중하여 검토할 수 있었다고 한다. 반면 2010년 선정 시에는 정상 근무 중에 주어진 3일이었기 때문에 2009년에 비하여 제대로 검토할 여건이 되지 못했다고 한다.

8) B교사에 따르면, 이 학교에서는 특히 비공식적인 숙의 과정이 활발했던 부분은 교과서 평가 기준을 결정하는 장면이었다고 한다. 교과서 검토실에서 교과서를 검토하는 과정에서 자연스럽게 모인 국어과 교사들이 의견을 주고받으면서 위에서 내려온 평가 기준보다 더 상세한 자체 평가 기준을 비공식적으로 논의했다고 한다.

다 봐야 했었거든요. 분량이 무지막지하고, 사실 전문적이지 않으니깐 선생님들끼리 보고 나면, 결국 보면 비슷비슷한, 뒤로 가면 비슷비슷해 어떤 거를 할지 잘 모르겠다, 너무 분량도 많고 하니까. 그런 경험이....”

인터뷰를 본격적으로 시작하는 첫머리에서 B교사가 망설임 없이 한 대답을 보면, B교사에게 교과서 선정은 ‘압도적 분량으로 인해 부담감 높은 과제’였던 것으로 보인다. 그리고 이것은 단순히 양이 많아서 힘들었다는 수준의 문제로 볼 수는 없을 것 같다. “무지막지”한 분량의 교과서를 장악하지 못했다는 것은, 일차적으로는 교사의 교과서 평가 활동이 성공적으로 이루어지지 못했음을 알려준다(“뒤로 가면 비슷비슷해 어떤 거를 할지 잘 모르겠다”)⁹⁾. 이는 더 나아가 국어 교사가 교과서를 선정하기 위해 갖추어야 할 특수 영역의 전문성이 부족하다는 객관적 증표가 되며, 교사 스스로 이 영역에 관한 한 자신의 전문성에 대한 확신을 가질 수 없는 자기 판단의 근거가 된다(“사실 전문적이지 않으니깐”).

“워낙 이런 거에 대해 주장하지 않으니니까”

B교사가 재직 중인 학교의 경우, 고참 교사들도 다른 교사들에게 강하게 개인의 의견을 개진하거나 주도적으로 여론을 이끌어가지 않는 편이고(“결정에 대충 수긍하시는. 그렇게 주장을 많이 하시거나 그러지는 않으셨어요”), 일정 기간만 해당 학교에 재직하는 공립 학교의 특성(“가실 분들은 ‘니네 학교니까, 내 학교가 이제 아닐 거니까... 니네가 알아서 해라’”)까지 반영되어, 여론을 만들고 한 방향으로 결정을 수렴해 가는 주도적 의사결정자가 없다. 국어과 기획담당 교사는 선정 절차를 주관하는 형식적인 주도자일 뿐이다. 이런 조건이기 때문에 B교사의 학교에서 이루어진 국어 교과서 선정은 비유적으로 말하면 뜨겁지도 차갑지도 않은 것이었던 것으로 보인다. 교사들 사이에 이해관계나 의견 차이로 인한 첨예한 대립도 없었고, 특정 교과서에 대한 강한 강도의 지지도 거의 이루어지지 않은 상태에서 절차에 따라 매긴 점수에 따라 교과서가 최종 결정되었다.

“다른 분들은 안타까워하시는 게 별로 없어요. 왜냐면 그렇게 관여를 많이 안 하시니까. 그러니까 결국은 이 교과서를 꼭 이거를 내가 해야 되겠다 그런 게 별로 없는 것 같아요, 교사들은. 이걸 이렇게 하면 우리가 그래도 모여서 어느 정도 형식적인 건 아니거든요. 그래도 우리도 열심히 본, 나름대로 열심히 봤고, 했으면 그냥 가자, 그리고 그 중간에 편차가 너무 많이 나니까. 그게 ‘절대적으로 좋은 교과서다’, ‘절대적으로 나쁜 교과서다’라는 그런 게 없고, 선생님들 보시기에는 다 비슷비슷한데 관점이 조금 조금씩 다를 수 있고, 그중에 그냥 비슷하게 하나 선택한 거다 정도로 생각하시는 것 같아요.”

9) 실제로 B교사는 인터뷰 후 연구자가 작성한 1차 결과물에 대한 검토 요청 시에 다음과 같이 답하였다. 이 답변에는 ‘분량’과 ‘선정 활동’ 둘 다 선정 주체인 교사에게 부담스러운 과제로 느껴졌음이 어느 정도 드러난다.

“사실 인터뷰 끝나고 돌아오면서 가장 인상적이고 가장 기억에 남는 것이 무엇이라는 질문에 대해 더욱 정확한 답은 ‘막연하다’라는 생각이 들었습니다. 교과서를 처음 접했을 때는 분량의 문제가 부담스러웠지만 전체 과정을 생각하면 선정을 어떻게 해야 할지 막연하다는 느낌이 강했습니다.”

그래서 가장 좋은 교과서에 대한 국어과 교사들의 기대치에 따라 예상 교과서가 상정되고 그것이 합산 수치로 실현되어 교과서가 최종 선정되지 못했다. 교사들은 전혀 예상하지 못한 채로 형식적 절차에 따라 점수를 매기고 그 합산의 결과로서 나온 교과서를 수용하였다. 이는 그 교과서의 질에 대한 충분한 합의의 결과라기보다는 최소한의 기준인 선정 절차의 형식적 합리성을 충족한 것이기 때문에 구성원들이 수용한 결과라고 보아야 할 것이다.

다. 교사의 성찰

B교사는 자신의 교과서 선정 경험을 성찰하면서 “서로 다른 거를 확인하는 자리”였다고 정리하였다¹⁰⁾. 이는 B교사가 교과서 선정 경험을 성찰적으로 의미화한 결과로서, 특히 겉으로 드러나는 적극적인 의견 교환 과정은 없었지만 비공식적으로 이루어졌던 교사들 간의 속의 과정에 집중된 것이다.

“그런데 이제 서로 다른 거를 확인하는 자리였었던 것 같아요. 아~ 저 선생님 저렇게 생각하시는구나. 저는 이렇게 국어기획선생님이랑 친해서 한 번 씩 봤거든요. 너무 다른 거예요. 주신 게. 옆에 있는 선생님들 교환하면서 서로 보니까. 어? 자기 이거 줬어? 저 같은 경우는 저랑 친한 선생님들이 같이 주면 되게 기분이 좋은데, 어떤 거는 되게 하위를 주신 거예요. 저랑 다르게. 비슷하게 수업을 3학년 같이 하고, 선생님이랑 국어 반이라든지 비슷하다고 생각했는데 또 다르니까. 어? 그때는 내가 잘못 생각했나 하면서도 선생님이랑 나랑 다르구나 이런 것들 경험하기도 하고. 그래서 그거를 가지고 막 서로 공개적으로 보여주지는 않고, 그냥 서로서로 바꿔보고... 너무 다르면. 그러다가 선생님이 옆에서 “어 자기 이거 줬어? 그러면 나도 이거 높게 줘야지!” 하시기도 하고, 어떤 땐 “나는 이거 별로더라, 어떤 점에서 별로더라.” 이렇게 직접 얘기하시기도 하고.”

B교사는 국어과 선정 과정에서 국어과 교사로서 자신이 가지고 있는 교과 전문성에 기반한 판단을 상호 참조 아래 객관화할 수 있는 기회를 얻었던 것이다. 그렇지만 그 객관화가 성공적이지는 못했다. 다만 서로 참 다르다는 인식까지만 도달할 수 있는 상황적 조건이었기 때문이다. 이에 대해 B교사는 국어 교과서 선정이라는 하나의 전문적 과제가 부여되는 현실적 상황이 개선되어야 한다고 생각을 정리하였다.

10) B교사는 교사 경력 8년 6개월의 30대 중반 중견 교사이나 재직 학교의 국어과 교사 구성의 특성상 가장 나이가 적고 경력이 짧아 국어과 교사 집단에서 주도적으로 의견을 개진하고 이끌어 나가지 않았다. 교과서 선정 과정에서도 마찬가지이다. 그러나 국어교육 전공으로 대학원까지 마치고, 대학원 재학 시절부터 일찍이 교과서 개발 과정에 참여하고 구체적인 양상을 관찰할 수 있었던 이력을 가진 B교사는 교과서 선정 활동의 중요성을 매우 높이 인식하고 있었고, 그렇기에 국어과 내 서열 상 조용한 관찰자였지만 나름대로는 열의 높은 참여자 역할을 수행한 것으로 보인다. 그래서 교과서 선정 과정 당시에서도, 시간이 흐른 인터뷰 당시에서도 교과서 선정에 대한 메타적 인식이 활발했던 것으로 생각된다.

“직접 선생님들이 할 수 있게끔 분량이라든지 아니면 질적인 내용이라든지 그런 것 작업 절차가 마련되어 있지 않은 상황에서 그냥 해라라고 하면 사실은 그냥 선생님들 개인적 의견이나 다수의 의견, 여론, 다수결의 의견만 반영된, 결국 의도는 좋지만 선생님들이 정말 기대는 했지만 결국은 이렇게 결과가 잘 나오지 않는 것 같아요.... 일단 선생님들이 할 수 있게. (구체적 방안을) 마련을 해 주시는 게 가장 좋은 선정 작업이 이뤄질 수 있는 것이 아닌가. 시간적으로나 아니면 질적인 과정이라든지 그런 게 마련됐으면 좋겠어요.... 어떤 구체적인 지침이 없으면 선생님들은 하기가 힘드세요.”

결국 B교사는 형식적 절차의 합리성은 확보되었으나 결국에는 질적 수준의 합의는 이끌어내 못한 채 교과서를 선정하는 과정을 겪으면서, 검정 교과서 시대의 국어과 교사가 새롭게 갖추어야 할 전문성의 윤곽을 파악하고 이 문제적 과제를 해결할 수 있는 섬세하고 정교한 장치가 마련되어야 한다는 잠정적 결론에 도달한 것으로 보인다.

4. C교사의 경험

가. 선정 절차

C교사가 소속된 학교에서는 학교 연구부가 교육청에서 전달받은 공문에 따라 검정 교과서 선정 과정의 일체를 주관하였다. 먼저, 연구부는 교육청에서 제시하는 선정 ‘평가기준표’를 배부하고, 선정 대상 교과서를 도서관 등의 별도 장소에 약 3주간 전시하여 각 교사가 개별적으로 이들 교과서를 검토할 수 있도록 하였다. 교사들은 주어진 평가 기준표에 따라 개별적으로 각각의 교과서에 대한 총점을 산출한 뒤 그 결과에 관해 논의하는 과정을 거쳤다. 이때 교사들은 자신의 교과서 평가 기준 및 기준 설정의 근거 등을 피력하고 그 타당성을 설득적으로 제시하였다. 교사들 간의 상호 논의가 끝난 후에는 최종적인 평가기준표를 작성하고 점수를 합산한 뒤에 1~13위까지의 교과서 순위를 정하였다. 그 중 1~3위에 해당하는 교과서를 선별한 뒤 최종 선정 목록을 작성하여 ‘학교운영위원회’에 제출하였다. 이후 검정 교과서 선정 작업은 학교운영위원회의 심의와 최종 선정 과정을 끝으로 마무리되었다.

나. 핵심 에피소드: “그 선생님들의 영향을 좀 받은 거 같아요”

C교사는 검정 교과서 선정 과정 중에 타 교사의 영향을 받고 교과서 선정 기준 설정과 관련해서 자신의 의식 또는 관점의 변화를 겪게 되었음을 여러 차례 진술하였다. 이 같은 변화는 특히 자신보다 나이가 많은 선배 교사와의 대화 과정을 통해서 자연스럽게 유도된 것으로 보인다.

전 교과서 선정도 처음 해 보니까 아예 없었다가 저는 거기서 처음 형성이 돼서 네, 그 선생님들의 영향을 좀 받은 거 같아요. “저는 이제 경력이 별로 없으니까 그 중요시 하는 것에서 선배

들이 ‘이런 걸 중요시 하게 보느냐.’ 이런 걸 교과서 선정 할 때도 많이 배우게 되더라고요. 왜냐면은 처음에는 진짜 ‘애들이 재밌을 거 같은 거 골라야지.’ 이렇게 생각했다가 ‘아, 가르치기 편한 거 고르는 거구나.’, ‘아, 맞아. 가르칠 때 나도 힘들면 안 되지.’ 그런 생각을 너무 영화 재밌는 거 있고 그런 거 막 생각하면서 열심히 흥미롭게 보고 있었는데 ‘그거 어떻게 가르치냐고?’, ‘그거 힘들다고.’ 하시는 ‘아, 그거 힘든 거구나!’ 생각이 많이 들었어요. 학습자 중심에서 교과서 선택할 때 어쩔 수 없게 교사 가르치기 편한 거.

위에서와같이, C교사는 교과서 선정 기준에 대한 자신의 견해를 적극적으로 피력하면서 다른 교사들을 설득하기보다 선배 교사들의 관점을 우선적으로 수용하는 태도를 견지하고 있다. 이는 교과서 선정 절차와 운영의 불합리성으로 인해 야기된 문제라기보다는¹¹⁾, 일정 부분 ‘교육 현장 경험’이 우선시되는 상황적 요인에서 야기된 것으로 보인다. 주지하듯이, 교육의 이론과 현실, 이상과 현실의 간극이 쉽게 인지되는 교육 현장에서는 현장 경험이 많은 경력 교사의 의견이 좀 더 설득력을 가질 수 있기 때문이다. C교사가 소속된 학교가 중학교와 달리 수학능력평가 등의 대학입학시험을 앞두고 있는 고등학교라는 점도 교사의 현장 경험의 중요성에 보다 많은 무게를 실어 주는 것으로 해석된다. 이러한 견지에서 C교사도 교사의 연령대에 따라 각기 다른 견해와 공감대가 형성되어 있다는 점을 언급하면서도 궁극적으로는 선배 교사의 의견이 존중될 수밖에 없는 상황 맥락을 인정하고 있는 것으로 보인다.

음, 솔직히 어, 그 연령대가 솔직히 맞아야 공감대 가는, 같은 시기에 대학교 때 공부했던 그 것도 영향도 미치는 것 같아요. 좀 나이가 많으신 분들은 본인들이 배웠던 것과 대학교 때 배웠어도 저희랑은 또 많이 차이가 있으니까 어, 또 나이 드신 분들은 수능을 정말 수능을 저희도 수능 생각 안 하는 건 아니지만 수능을 정말 최우선시 해 가지고 그제 좀 저희랑 사고가 다르신 거 같은데, ... 나이 드신 분들은 그래도 정전 위주의 많은 작품들이 포진되어 있는 그런 출판사를 선호하셨고 결국은 나이 드신 분들의 입김이 세니까, 또다시 정전 위주가 많은, 모 출판사의 책을 보니까 낫선 작품은 별로 없었고 7차랑 달라진 거는 별로 못 봤거든요. 그래서 받아들인 경향도 컸어요.

그러나 C교사가 현장 경험이 많은 교사들의 의견을 적극적으로 수용하면서도 자신의 의견 개진에 소극적인 태도를 취할 수밖에 없었던 보다 근본적인 까닭은 자신의 개인적인 상황 요인에서 비롯된 것으로 보인다. 즉, 교과서 선정 경험이 전무하고 교육 경력(2년)이 짧은 C교사의 개인적인 상황에서는 현장 경험을 토대로 하는 실용 지식을 많이 가진 선배 교사들의 의견이 좀 더 설득적으로 받아들여질 수밖에 없었을 것으로 판단된다. A교사가 경험한 절차와 표면적으로 유사해 보이는 양상으로 전개되었음에도 불구하고, C교사의 경험이 경험 많은 높은 연배 교사의 의견을 주로 수용한 경험의 형태로 귀결된 것은, 결국 구성원 안에서 교사가 처한 위치, 그

11) C교사는 인터뷰 중에 자신의 학교에서 진행된 교과서 선정 작업이 절차를 밟아 적법하게 이루어졌음 (“저희는 진짜 민주적으로 했어요. 그래서 점수 같이 총점해서...”) 을 밝히고 있다.

리고 그에 대한 교사 스스로의 인식에 따라 ‘경험의 결과’가 달라질 수 있음을 잘 보여 주는 사례라 하겠다.

다. 교사의 성찰

C교사는 처음으로 교과서 선정 과정에 참여하면서 교과서의 구성과 평가에 관한 교사들의 다양한 의견 교환을 통해 많은 것을 배울 수 있었다고 진술하였다. 거시적인 관점에서 교과서의 내적 구성과 외형 체계, 미시적인 관점에서 판형, 색채, 삽화 등에 관한 다양한 이야기가 오고 가면서 교사들의 서로 다른 견해와 논리를 확인해 볼 수 있는 기회를 가질 수 있었다고 한다.

선정할 때 다 같이 모여서 교과서 놓고 서로 얘기 나눴던 게 되게 좋았던 거 같아요. 선생님들마다 기준이 다 다르더라고요. 이렇게 중요시 하는 점. 그래서 저는 이제 경력이 별로 없으니까 그 중요시 하는 것에서 선배들이 ‘이런 걸 중요시 하게 보는구나.’ 이런 걸 교과서 선정할 때도 많이 배우게 되더라고요. 네. 그렇게 해서 ‘이렇게 교과서가 구성되어 있으면 좋겠다.’라는 의견도 교환했던 거 되게 좋았어요.... 저는 십.....5번(?) 판형, 색도, 저는 이것 그렇게 중요시 하지 않았는데 글자 크기도 그렇고, 너무 화려한 거 이런 거 저는 잘 그런데 너무 정신 산만하다고 색깔 많이 들어 간 것도 싫어하시는 분도 있더라고요. 그리고 ‘삽화가 너무 많이 들어갔다!’ ‘이게 중학교 책이야!’ 이런 분들도 있었고, 그분들은 옛날부터 좀 흑백을 봐서 그런지 ‘허, 교과서가 너무 난삽하다’ 고 ‘요새 책’은 그러시는 분들도 있었어요. 저는 ‘이런 편집체제가 그렇게 영향을 교과서에 미치나?’하는데 이것도 좀 달랐어요.

그러나 C교사는 빠른 시간 안에 교과서 선정 작업을 끝낼 수밖에 없는 상황에서 교과서를 선정하는 기준에 대한 스스로의 관점 정립이나 이에 대한 교사들 간의 비판적인 논의가 없었다는 아쉬움도 토로하고 있다. 그는 ‘좋은’ 교과서의 요건이나 기준에 대한 스스로의 고민이나 학문적 고찰이 없었으며, 대부분의 교사들도 주어진 선정 절차와 기준을 무조건적으로 수용하는 비판의식의 부재 상황을 문제점으로 지적하였다. 또한 교과서 구성의 근간이 되는 교육과정에 대한 사전 검토와 이해 없이 교과서 선정 절차를 마무리했다는 점에서도 교과에 대한 전문성의 결여, 더 나아가 학교 교사로서의 정체성이 확립되지 못했다는 반성적 고찰을 하고 있다.

비판적이지 못 했나 봐요. 그냥 받아들였어요. 이거(평가기준표)를. 시간을 할애하고 몇 번 이것을 막 보고 그랬으면 모르는데 이게 하루, 이틀 만에 이루어지다 보니까 평가표 자체를 수정을 하려면 이것도 시간이 걸리잖아요?... 교과서 분석은 많이 수업시간에 해 봤어도 ‘이 교과서가 잘됐다.’ 그런 거는 고민을 안 해 봤던 거 같아요. 너무 그리고 제가 공부했을 때는 또 국정이었어서 그걸 너무 진짜 저의 정전으로 여겼기 때문에 비판적으로는 못 받아들인 거 같아요.... 근데 그때는 하루 만에 해서 교육과정도 안 봤어요. 딱 교과서랑 뭐 그전에 왔던 그 참고 자료들을 보고 선정을 했는데, 교육과정이 괜히 있는 게 아닌데 학교에서는 교육과정을 그냥 안 보는 거 같아요. 다음번에 할 때는 교육과정을 조금 보고 그게 그 출판사 별로 ‘왜 이렇게 봤을까?’를 좀 더 생각해 보면서 보면 좋을 거 같아요. 너무 교과서를, 아니 교육과정을 등한시했던 게 제일 좀 아쉬움으로 남고, 또 그게 그 문서와 교과서가 연결시킬 수 있는 게 좀 전문가적인 안목 같은데 너무 교

사면서도 그 교과서 보고 고를 수 있는 거는 교사 아니어도 뭐 학원 강사도 할 수 있을 거 같고, 학생도 할 수 있는 거 같은데, 교사한테 선택하라고 한 거는 좀 교육과정과의 연계, 평가 뭐 이런 다양한 거를 고려하라고 하는 건데 너무 쉽게 결정했던 거 같아서...

결과적으로 C교사는 교육청이 제시하는 지침에 따라 학교 연구부에서 주관하는 검정 교과서 선정 작업의 일체를 처음 경험하면서 선정의 형식적 요건과 절차의 타당성을 학습할 수 있었다. 그러나 검정 교과서 선정 과정에 필연적으로 요구되는 내적 기준의 합목적성과 합리성을 담보할 수 있는 구체적인 방안에 관해서는 여전히 의문을 가질 수밖에 없었다. 이 같은 의문 제기는 국정이 아닌 검정 교과서 시대에 교사에게 요구되는 학문적이고 실천적인 과제가 무엇인지를 보여주는 것이라고 하겠다.

5. D교사의 경험

가. 선정 절차

D교사가 소속된 학교의 경우에는 협의회 없이 교사의 개별 평가 후 학교운영위원회에서 최종 의사결정을 하는 방식으로 검정 교과서를 선정하였다. 우선 선정할 교과서를 특정 장소에 모아 두고 교육청에서 배부한 선정 지침을 참고하여 평가표에 개인별로 편한 시간에 평가를 하게 하였다. 교과서를 집필한 교사가 있는 경우 해당 교사는 개인별 평가 과정에서 제외되었다. D교사는 J출판사에서 발간한 교과서의 집필자로 참여하여서 개인별 평정에는 참여하지 못하였다¹²⁾.

개인별로 평가한 결과를 1명의 국어 교사가 수합하여 득표순으로 1위에서 3위까지 세 권의 교과서 후보를 학교운영위원회에 제출하였고 학교운영위원회는 이 중 한 권을 선정하였다. 이때 국어 교사들은 후보 세 권과 장단점을 간략히 요약한 평만 제시할 수 있고 세 권의 순위는 명시할 수 없도록 되어 있다. 교사들은 평가 과정에서 개인적인 선호가 생기고 국어 교사들 내부에서 어떤 책이 선정되면 좋겠다는 공감대가 형성되기도 하지만 순위를 제시할 수 없는 제도적 장치로 인해 이러한 선호도를 반영하기 어려운 실정이었다.

나. 핵심 에피소드: “일종의 사인인 거죠. 선택권을 갖지 못한 자들의...”

D교사는 최종 의사결정에 교사들의 전문성이 배제되는 것에 대한 문제의식이 컸다. D교사는

12) D교사는 교과서 집필자였던 관계로, 교과서 평가에 직접 참여하지 못하였으며 교과서 선정의 일련의 과정을 주위에서 지켜보았다. 이러한 이유로 다른 교사들과는 달리, 관찰자, 평가자로서의 객관적 관점의 진술이 두드러지게 나타나고 있었다. 그 결과 인터뷰 과정에서 주어를 1인칭(‘저는’)으로 하지 않고, ‘교사들’로 객관화하여 진술하는 경우가 많았다(“교사들 자체가 선정을 굉장히 두려워해요.”, “대부분의 학교 선생님들은 교과서를 선정한다는 것이 참 익숙하지 않고 막연한 일이라는 거죠.”, “교사들은 거기에 대해서 상당히 불쾌감 내지는 자괴감이 있어요.”)

교직 경력 18년의 중견 교사로서 교과서나 참고서 집필 경험과 여러 시험 출제 경험 등 현직 교사로서 다양한 분야에서 전문성을 쌓아 왔다. 교사들도 충분히 자신들이 가르칠 교과서를 직접 선정할 전문적 식견과 안목이 있음에도 불구하고 최종 의사결정 과정에서 제외되고 이 분야에서는 전문성을 확인하기 어려운 학교운영위원회가 최종 권한을 가지고 있는 것에 대한 유감을 드러내었다.

교사들은 거기에 대해서 상당히 불쾌감 내지는 자괴감이 있어요. 왜 이것을 최종 낙점을 운영위원회에서 하느냐 차라리 제출할 때 1, 2, 3등을 쓰게 해서 이게 1등인데 굳이 하자가 있으면 2, 3등을 바라 이렇게 하면 좋은데, 등수를 감추고 세 개를 내면 우리가 선택한다. 그런 구조가 어떤 전문성을 흐리게 하고 좀 부정적인 반응들을 낳죠. 우리는 그런 과정으로 결정이 돼요. 전문성만 가지고는 학교 운영에 있어서는 충분히 다 나름대로 일가견을 가지고 계신 분인데 교과서 선택권이 왜, 물론 선택권 자체가 있는 건 아니지만, 왜 교과서를 낙점을 이분들이 다 해야 하는가 이런 것에 대해 그 시기가 되면 왈가왈부하죠.

D교사는 이러한 의사결정의 구도가 교과 전문성을 약화하는 등 부정적인 문제를 야기한다고 진술하고 있다. 이 학교의 경우 최종 의사결정 권한의 소재가 교과서 선정과 관련된 일련의 과정에 전반적으로 영향을 끼치고 있음을 알 수 있다.

우선, 교과 내부에서 국어 교사들의 협의회의 영향력이 축소됨으로 인해 협의회라는 공동의 사고 과정이 아예 생략되었다. 교내 12명의 교사가 시간을 맞추어 한자리에 모여 숙고하는 것도 어려운 일이지는 하지만, 사안의 중대성으로 볼 때 교과서 선정을 위한 협의회는 필수적이다. 그런데 이러한 협의회가 생략되고 개인별로 평가를 하게 한 후 수합 후 학교운영위원회에 후보만 상정하는 것은 협의회의 긴밀한 숙고 과정이 최종 의사결정으로 이어지지 못하는 의사결정 구도에 문제가 있음을 암시하고 있다.

그 결과, 교과서 선정을 위한 의사결정 과정에 초임 교사의 참신성과 중견 경력 교사의 경험 등 교사들의 전문성이 충분히 반영되지 못한 채 암시적 바람을 담은 몇 줄의 문장만이 최종 결과물로 남게 된다.

예를 들어 저희 학교에서 1등 한 책이 있다면 1등 한 책을 1등으로 준 선생님은 예를 들어 12명 선생님 중에 한 7명~8명, 이 책을 2등으로 주거나 이런 경우도 있고, 이 책을 5등으로 준 경우도 있고 여러 가지가 있긴 한데, 뭐 저희는 좀 우습고 유치한 방법이긴 하지만 운영위원회에 올릴 때 그렇게 올렸어요. 1등 한 책은 쓸 때 자체로 장점만 썼고 이러이러한 점에서 괜찮을 것 같다. 2,3등은 이러이러한 점에서 참 괜찮으나 이런 작품선정이 좀 약간은 구태의연하다. 이런 식으로 한 줄을 남겨요. 일종의 사인인 거죠. 그 어떻게 해서든 우리가 선택한 점수 순서를 드러내고 싶어 하는 교사들의 마음이라고나 할까요. 선택권을 갖지 못한 자들의...

세 권의 후보 자체가 중요한 것이 아니라 결국은 다음 학기에 지도해야 할 최종 한 권의 교과서가 중요한 것이기에, 교사들은 의사결정 과정에 본인들의 의사를 반영하기 위해 평을 편향적

으로 작성하는 일종의 ‘사인’을 남긴다고 하였다. D교사의 표현으로는 “좀 우습고 유치한 방법”이라고 하였는데, 교사 개인의 보유한 전문성과 이들이 모여 공동의 숙고 과정을 거쳐 생성해 낼 종합적인 안목이 심분 발휘되지 못하고 ‘한 줄’ 정도의 암시를 담은 사인으로만 의사결정 과정에 영향을 미치는 결과를 초래하게 되었다. 또한 어차피 본인의 의사가 최종 의사결정에 기여하는 바가 적다고 판단한 교사들이 교과서를 정밀하게 검토하지 않는 양상도 나타났다(“길어야 두 시간은 안 넘고 보통은 한 시간 정도 내에 훑어보는 거예요. 훑어보면 눈에 띄는 것이 먼저 보이겠죠.”).

D교사의 경우 후보 추천은 가능하지만 직접 가르칠 교과서의 최종 결정을 할 수 없는 의사결정 구도에 대한 유감을 여실히 드러내었다. 즉, 교과 전문성보다 행정적 편의가 앞선 의사결정 구도로 인해 교사 개인이 꼼꼼하게 검토하는 노력은 물론이거니와 전체 국어 교사가 모여 공동의 숙고 노력을 축소해 버리는 문제를 야기했다고 토로하고 있다.

개별적으로 검토하기, 주어진 평가표에 평정하기, 고득점 세 권을 추리고 암시를 담은 평 달기, 학교운영위원회에서 평가하기 등의 일련의 과정은 협의회 정도만 생략되었을 뿐 다른 학교들과 외양적으로는 큰 차이가 없는 의사결정의 단계를 거치는 것으로 보인다. 하지만 최종 결정권의 미보유, 결정은 위원회에서 하더라도 그 위원회의 최종 결정에 미치는 교사들의 영향력의 미미함에 대한 인식은, 외양적으로는 대동소이한 일련의 과정은 거치지만 그 전반의 과정에 필요한 숙고의 질을 약화시키고 있음을 확인할 수 있었다.

다. 교사의 성찰

D교사는 의사결정 구도에 대한 문제점을 지적함과 동시에 ‘교사의 전문성’에 대한 아쉬움도 함께 이야기하였다. 교사들이 교과서 선정에 대한 자신감이 결여되어 있으며 선정 자체를 낮설어하는 경향이 있다고 하였다. 중견 교사로서 학교의 의사결정 구도에 대한 문제점도 충분히 인식하고 있지만 교과서 선정에 대한 지식이나 경험이 부족한 교사들의 전문성의 결여에 대해서도 우려하고 있었다.

그런데 거의 대부분이요. 거의 대부분이 익숙하지 않은 분들이라고 보는 게 맞아요. 필자가 아니면 교과서 자체에 조금 더 가까이 접근, 그러니까 만들어진 교과서 외에 교과서 제작이라든가, 교과서의 어떤 취지 이런 거에 가깝게 접근하는 그런 게 별로 없기 때문에 대부분의 학교 선생님들은 교과서를 선정한다는 것이 참 익숙하지 않고 막연한 일이라는 거죠. 딱히 정답이 있는 것도 아니고, 그래서 저는 이번에 선정할 때 다른 주위 선생님들 나이 드신 선생님이든, 중견 선생님이든, 초임 선생님이든 “이걸 어떤 식으로 봐야 되는 거야.” 이렇게 되게 막연하다고 고민하는 소리를 많이 들었어요.

D교사의 지금까지의 진술을 통해 교내의 의사결정 구도에 대한 교사 참여의 확대 등 교사의 전문성이 발휘될 수 있는 제도적 장치의 마련을 바라고는 있음을 확인할 수 있다. 하지만 이와

동시에 막상 그러한 권한이 주어졌을 때 이를 충분히 활용할 수 있는 교사 자신들의 전문성도 완전하게 갖추어져 있지 않음에 대한 우려도 드러내고 있다(“교사들 자체가 선정을 굉장히 두려워해요. 자기들 스스로가 교과서를 선정하는 그런 기준이나 이런 거에 대한 자기들의 안목에 대해 자신이 없는 거예요.”). 이와 더불어 개정된 교육과정에 대한 재교육, 교과서 선정 지침에 대한 교육청 차원에서 설명회, 개별 출판사들의 설명회 등 몇 가지 제도적 보완점 등을 언급하였다.

D교사의 경우, 교내 의사결정 구도나 외부 기관의 설명회 등 제도적 개선의 필요성과 같은 외적 차원의 문제 제기과, 교사들이 교과서 선정을 두려워하고 감에 의존해서 결정을 하는 등 전문성을 갖추지 못하고 있는 내적 차원에 대한 고민이 혼재되어 것으로 보였다. D교사가 보이는 이러한 관찰자, 평가자로서의 입장은, 교과서 집필에 참여할 정도의 전문성을 갖춘 교사이면서 집필자인 관계로 교과서 선정 작업에 직접 참여하지 않았던 것과도 일부 관련된 것으로 판단된다.

IV. 논의

이 장에서는 국어 교사 네 명의 교과서 선정 경험에서 확인 가능한 사안들을 토대로, 국어교육의 기획과 실천을 위해 ‘국어 교과서 선정 경험’ 양상에서 주목해야 문제적 지점을 추출하여 기술하고자 한다. ‘교과서 선정의 기준’, ‘교과서 선정의 의사결정 맥락’, ‘교과서 선정 경험의 의미’를 중심으로 네 교사에게서 나타난 경험 양태를 횡적으로 분석함으로써, 국어 교과서 선정 경험에서 나타난 문제적 현상과 그에 따른 현장의 요구를 확인하고, 이를 토대로 국어 교과서 선정 및 평가에 대한 이론적, 제도적 지원의 방향을 모색하고자 한다.

1. 선정의 기준: 기준의 충돌과 조율의 과정

교과서 선정 기준과 관련하여 네 명 교사의 교과서 선정 경험에서 확인 가능한 것은, 다음 두 가지로 정리될 수 있다.

첫째, 교육청에서 배부한 선정 기준(평가표)은 문면 그대로 적용되지 않는다. 예를 들어, 표는 잠정적인 기준으로 활용하되, 개별 교사의 종합적 판단에 의거하여 후보군을 선정하여 논의를 거친 이후 최종 점수를 확정한다든가(A교사, B교사의 경우), 선정에 유의미한 기준이 아니라는 판단이 들 항목의 경우, 교사별로 점수를 일률적으로 맞추어 해당 항목이 최종 점수에 영향을 미치지 않도록 조정한다든가(B교사의 경우) 하는 식의 적용 방식이나, 평가표 자체가 선정 과정에서 실질적으로 의미 있게 작용하지 못했다는 지적(“평가지 자체는 선생님들한테 그렇게 설

특력이 없었던 것 같아요. 제가 봤을 때도 학습 계획이나 너무 중복되는 게 많고(C교사)” 등을 보았을 때, 선정 기준이 실제 그대로 적용되지 않았음을 확인할 수 있다.

둘째, 학교마다 교사마다 교과서 선정 기준 중 우선시되는 것이 달랐다. 예를 들어, D교사가 속한 학교의 경우, 제재, 활동, 편집 체제를 가장 우선시하는 것으로 나타난 데 비해, A교사가 속한 학교에서는 편집 체제가 가장 중요한 요소로 간주되었음을 확인할 수 있었다. 이러한 차이는 교사들 사이에서 더 두드러지는바, 다음과 같은 진술에서 이러한 점이 잘 드러난다.

“합의가 가장 안 됐던 건, 지문 보는 눈요, 지문을 보는 안목. 문학사적으로 의의가 있는 걸 선호하시는 분도 있고,…. 이 텍스트에서 아이들이 배울 수 있는 영역별 목표만 추출할 수 있으면 되는 거 아니냐, 그렇게 보시는 거, 그건 정말 조율이 힘들었어요. (A교사)”

“저는 이런 걸 그렇게 중요시 하지 않았는데, 글자 크기도 그렇고, 너무 화려한 거…. 저는 ‘이런 편집 체제가 그렇게 영향을 교과서에 미치나?’ 이것도 좀 달랐구요. (B교사)”

“저는 (활동) 그런 것들이 되게 창의적으로 잘 되어 있어서 전 되게 좋았는데 선생님들이 보시더니 너무 할 것이 많거나 어렵다, 추상적이다, 이렇게 반대되는 의견을 많이 보여 주시기도 하고. (C교사)”

셋째, 이 같은 기준에 대한 해석 차이와 기준 적용 방식의 차이는 결국 학교별, 구성원별 논 의 방식 및 절차에 따라 다양한 방식으로 조율된다. A교사의 학교에서와 같이 구성원 간의 설득 적 대화를 통해 특정 방향으로 수렴되기도 하고, C교사의 학교에서와 같이 모종의 수렴 과정 없이 개별 평가의 산술적 총합의 형태로 귀결되기도 하며, D교사의 학교에서와 같이 개별적 판단 과 구성원 간의 암묵적 동조가 종합적으로 반영된 형태로 전개되기도 한다¹³⁾.

넷째, 명시적인 선정 기준 외에도 교과서 선정에 둘러싼 사회문화적 맥락과 정황에 의해 개입 된 별도의 요인들이 존재했다. 즉, 출판사 및 집필진의 지명도, 출판사의 마케팅 전략 및 관계 자와의 사전 우호 관계, 출판사의 학습 자료 제공 정도, 학생들의 선호도, 같은 학교 내의 집필 진의 존재 여부 등 다양한 요인들이 평가 기준표와 상관없이 교과서 선정 과정에 일부 개입되었 음이 확인되었다. 교과서 선정 과정에 개입하는 주체가 교사뿐 아니라, 학부모, 출판사 등 다양 하며, 학교라는 공간이 이들 주체 간의 교섭이 일상적으로 이루어지는 공간이며, 그 결과 교과 서 선정 시점에서 해당 부분이 주요한 변인으로서 작용할 수 있다는 점을 고려하면, 이는 일정 부분 충분히 예측 가능한 사안이기도 하다.

13) D교사가 속한 학교의 경우, D교사가 특정 교과서의 집필진이라는 사실이 이미 알려진 상황이었으며, 해당 교사가 제외된 상태에서 교과서 선정이 이루어졌으나, 해당 학교의 교사들은 D교사가 집필한 교과서 에 대해 평가 대상 교과서 중 3위 이하로 점수를 부여하지 않았다. 이에 대해 D교사는 “우리 학교 선생 님이 썼는데 해 줘야 하지 않나, 하는 생각이 좀 있었고…. (그러나) 무조건 1등 주는 그런 것보다 나름 대로 내가 이 책도 충분히 동료가 한 거니까 민고 표를 줄 수 있지만, 내 나름대로 저 책도 괜찮다고 판 단이 된다, 라는 의사를 굽히지 않고 (그래서 다른 책에도 공동 1위를 주셨다)”라고 밝히고 있었다.

이상과 같은 상황을 정리하면, 실제 교과서 선정 과정에서 적용된 기준과 평가표 상의 기준은 다를 수밖에 없었으며, 선정 기준에 대한 해석이 상충할 경우 이를 유의미한 방식으로 조율하기 위해서는 합리적인 절차가 마련되어야 함을 확인할 수 있다. 선정 기준에 대한 해석이 다르다면 다른 대로, 각자의 판단을 동등하게 수렴하여 전체적인 평균치를 수렴하는 방식보다는, 어떤 형태로든 그 차이에 대한 노출과 그에 대한 논의의 과정이 선정 절차상 담보되는 것이 중요하다. “사실 선생님들 개인적 의견이나 다수의 의견만 반영된... 이렇게 합산을 내는 것, 그것만으로 가능한지”와 같은 C교사의 물음이나, “어떻게 해서든 우리가 선택한 점수 순서를 드러내고 싶어” 1~3등을 한 후보 교과서에 대해 일종의 사인을 남겼다는 D교사의 발언을 통해서도, 협의와 토론의 과정을 통해 교사 각자가 중시하는 교과서 평가 기준을 노출하고 적용, 토론, 조율해 갈 수 있도록 절차적 합리성을 마련해 두는 것이 중요하다는 점이 잘 드러난다.

또한 평가 기준표가 실질적으로 의미 있는 기준으로서 적용되기 위해서는, ‘국어 교과서 선정’이라는 새로운 실천 양식과 관련하여 이론과 현장을 모두 고려한 실질적인 기준과 체계가 마련되어야 한다는 점 역시 이들 교사의 경험을 통해 의미 있게 확인할 수 있는 지점이다.

2. 선정의 과정: 교과서 선정의 사회문화적 의사결정 맥락

네 명의 교사에 대한 인터뷰 결과 의사결정의 과정에 영향을 미치는 독립변인은 대략 세 가지 정도로 추릴 수 있었다¹⁴⁾. 첫째는 ‘의사소통의 구조’로서 의사소통의 구조가 민주적인지 권위적인지에 대한 것이다. 둘째는 ‘최종 의사결정 권한의 소재’이다. 이는 교과서 선정에 대한 최종 결정을 교과서를 직접 가르칠 교사들이 하는지 아니면 교사 외부의 기구에서 하는지에 대한 것이다. 셋째는 ‘학교의 성격’인데 공립학교와 사립학교, 중학교와 고등학교와 같은 성격적 변인도 의사결정의 과정에 영향을 끼치는 변인으로 작용하고 있음을 알 수 있었다.

교과서 선정을 둘러싼 맥락에서 이러한 독립변인의 영향을 받는 종속변인도 크게 세 가지로 대별되었다. 하나는 ‘의사소통의 양’, 다른 하나는 ‘의사소통의 질’, 마지막은 ‘의사소통 차이로 인한 갈등’이다. 교과서 선정의 의사결정 맥락에서 영향을 끼치는 독립변인을 기준으로 하여 이에 영향을 받는 종속변인과의 관계로 ‘교과서 선정의 의사결정 환경 맥락’을 3×3의 ①에서 ⑨의 조합으로 나타내면 <표 3>과 같다¹⁵⁾.

14) 교사들의 인터뷰에서 추출하여 제시한 이 변인들이 교과서 선정의 의사결정 환경에 나타나는 모든 것은 아닐 것이다. 여기서는 철저하게 교사들의 인터뷰 진술에서 언급된 변인들을 위주로 다루었다.

15) 도식에는 편의상 변인들을 이분법적으로 구분하였지만 이 변인들은 실제 현상에서 양 끝단을 기준으로 스펙트럼 내의 한 위치를 점하게 된다. 아래와 같이 개별 변인을 ‘민주적과 권위적’으로 이분하여 나타내더라도 2×2가 되어 산술적으로는 8개의 현상이 의사결정에 영향을 미치는 환경적 변인으로 나타나게 됨을 알 수 있다.

〈표 3〉 교과서 선정의 의사결정 환경 맥락

종속변인		의사소통의 구도		최종 의사결정 권한의 소재		학교의 성격 ¹⁶⁾	
		권위적	민주적	교사	교사 외	공립 학교	사립 학교
의사소통의 양	많음	①		②		③	
	적음						
의사소통의 질	높음	④		⑤		⑥	
	낮음						
의견 차이로 인한 갈등	큼	⑦		⑧		⑨	
	작음						

이제까지의 검토에 따르면, 교과서 선정을 위한 의사결정의 다양한 환경적 맥락이 교사들의 의사결정 경험에 큰 영향을 미쳤음을 확인할 수 있었다. 독립변인을 기준으로 영향 관계를 따져 보면 우선 ‘의사소통의 구도’ 측면에서 A교사가 속한 학교의 경우 매우 민주적인 의사소통 구도가 형성됨에 따라 수차례의 협의회가 열리고(의사소통의 양이 많음), 의사소통의 질도 높고, 의견 차이로 인한 갈등도 작았음을 알 수 있다. 교육 경력과 무관하게 모두 동등한 구성원이라는 정체성을 바탕으로 교과서 선정에 대한 중요성을 모든 구성원이 공감한 것, 신참 교사에게 먼저 발언권을 부여하는 의사소통의 순서, 타당한 근거를 제시하며 주장하는 논리적 설득 위주의 의사소통 방식 등 민주적 의사소통 구도는 의사결정의 양, 질, 갈등 양상에 모두 긍정적인 영향을 일관되게 끼치고 있음을 확인할 수 있었다. 반면에 C교사가 속한 학교의 경우는 신참 교사들이 현장 경험이 많은 고참 교사들의 의견을 수용해야 하는 분위기가 만연하였다. 물론 입시를 앞둔 고등학교라는 외적 변수도 영향을 끼쳤지만 전반적인 의사소통 구도의 설정이 교과서 선정과 관련된 의사결정의 일련의 과정에 어떤 영향을 미치는지 확인할 수 있었다.

두 번째 변인인 ‘최종 의사결정 권한의 소재’를 살펴보면 학교 운영 위원회에서 대부분 최종 결정은 하지만 D교사가 속한 학교의 경우를 제외하고 다른 세 곳의 경우는 교사들의 협의 내용이 최종 결정에 그대로 반영되었다. D교사가 속한 경우 교사들이 순위 표시를 하지 못하고 세

16) 공립학교와 사립학교라는 성격 외에, B교사의 진술을 보면 중학교와 고등학교의 학교급도 주요 변인으로 추출할 수 있어 보인다. B교사에 의하면, 입시를 앞둔 고등학교의 경우 현장 경험이 많은 고참 교사의 주장이 훨씬 설득력이 있었으며 신참 교사들은 가능하면 그것을 수용해야 하는 분위기라고 하였다. 상대적으로, 중학교에서 근무하는 A교사에게서는 표면적으로 이러한 ‘수용’에 대한 압박감을 거의 느낄 수 없었다. 그러나 앞서도 언급했듯이, 이는 학교급에 따른 차이로 단순화하기 어려우며, A교사가 B교사보다 상대적으로 경력과 경험이 많은 교사라는 점, 구성원 내에서 합리적으로 의견을 조율하고 설득적으로 대화를 풀어나가는 주도적 위치에 놓여 있었다는 점 등 제반 요인이 복합적으로 개입된 결과로 보아야 한다.

권의 후보만 제시하고 최종 결정을 교사들이 아닌 학교 운영회에서 하는 의사결정 구조이었다. 이 변인은 D교사의 진술에 의하면 교과서 선정과 관련된 의사소통의 전반에 큰 영향을 끼치고 있었다. 우선 교사들의 협의회가 생략되었다. 즉, 공동의 숙고가 전혀 이루어지지 않았다. '아무리 양질의 숙고를 하더라도 최종 결정을 우리가 할 수 없다.'는 교사들의 의식은 의사소통의 양과 질에 동시에 영향을 끼쳤다. 협의회를 갖지 않아 숙고 과정 자체를 생략하는 결과를 초래하였다. 다른 세 곳의 학교의 경우 교사의 협의회를 통해 많은 적든 숙고의 과정을 거치려는 노력을 한 것에 비하면 '최종 의사결정 권한의 소재'는 의사소통의 양과 질에 결정적 영향을 미치는 변수임을 알 수 있다. D교사가 속한 학교의 경우 공동의 숙고 과정이 생략되었으므로 당연히 의견 차이로 인한 갈등도 발생하지 않았다. 하지만 이러한 양상은 내부에서 갈등을 유발하는 비판을 허락하지 않아 집단의 위험을 초래할 수 있는 단일한 결정을 하는 현상인 '집단사고(group think)'의 문제를 야기할 수 있기 때문에 갈등이 없는 것은 궁극적으로는 바람직하지 않다.

세 번째 변인인 '학교의 성격'도 내부 구성원의 의사결정에 환경적 요인으로 작용하고 있었다. B교사가 속한 학교의 경우 공립학교였는데 B교사의 진술에 따르면 여론을 주도적으로 끌어나가는 교사들이 적고 의사소통의 참여한 갈등도 적었다고 하였다. 학교를 주기적으로 옮기는 공립학교의 특성 역시 교과서 선정의 의사결정에 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있는 대목이었다. 어차피 다른 학교로 가면 다른 교과서로 지도해야 한다는 공립학교 교사들의 인식은 치열한 숙고에 대한 필요성을 느끼지 못하게 하였고, 갈등을 회피하는 수동적인 의사소통 자세를 견지함으로써 인해 결과적으로는 의사소통의 질을 떨어뜨리게 되었다. 또한 중국에는 이러한 행정 절차만 따르는 형식적 과정으로 인해 자신들이 정말로 원하는 교과서가 아닌 평가 점수의 합산 점수가 가장 높은 것이 선택되는 현상이 발생하기도 하였다. 다른 학교의 경우 수차례의 협의회와 열띤 토론으로 자신들이 지도할 교과서를 직접 선정하기 위한 치열한 숙고의 노력과는 대비되는 모습을 확인할 수 있었다. 물론, A교사의 경험에서도 확인할 수 있듯이, 공립학교라 하여 치열한 숙고나 갈등을 회피하는 양상을 보이는 것은 아니며, 반대로 사립학교라고 해서 모두가 열띤 숙고의 과정을 거치는 것은 아니었다. D교사가 속한 사립학교의 경우는 최종 의사결정의 권한을 교사가 갖지 못하고 학교운영위원회가 가지고 있는 두 번째 변인으로 인해 오히려 형식적 의사소통마저 생략되어 버린 양상을 보이고 있다. 이를 보면 두 변인이 상호작용하지만, 학교 성격이라는 구조적 변인보다는 최종 권한의 소재에 대한 의사결정과 직결되는 변인이 의사소통 양상에 더욱 크게 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

3. 경험의 의미: 전문성의 실천과 자기 성장의 과정

네 명의 교사는 검정 교과서 선정 경험이 교사로서의 전문성을 실천하는 과정이었음을 인식하고 있었다. 이는 해당 경험을 통해 교사로서의 안목이 신장되고 자기 성장을 이룰 수 있는 유

의미한 기회가 되었다는 확신이나, 좀 더 비판적이고 전문적인 식견에 입각해 교과서를 선정했어야 했다는 자기 성찰이나, 차후 기회가 된다면 좀 더 체계적이고 집중적으로 시간을 투자해서 선정에 임하고 싶다는 다짐, 교사들이 대개 교과서 선정 자체를 두려워하거나 막연해한다는 관찰자적 평가와 같은 발언을 통해 잘 드러난다.

“오히려 빠른 시간에 다양한 교과서를 읽을 수 있는 눈이 생겼어요.... 선정할 때 조금 더 빠르고 정확하게 선정할 수 있는 능력이 경험을 통해서 더 늘어난 것 같아요. (A교사)”

“문서와 교과서를 연결할 수 있는 게 좀 전문가적인 안목 같은데, 너무 교사면서도 그 교과서 보고 고를 수 있는 거는 교사 아니어도, 학생도 할 수 있는 거 같은데, 교사한테 선택하라고 한 거는 좀 교육과정과의 연계, 평가, 뭐 이런 다양한 거를 고려하라고 하는 건데 너무 쉽게 결정했던 거 같아서....”

저도 기준이 세워져 있는 것은 아니니까, 좀 더 자세히 많은 시간을 좀 더 들여서 보고 싶어요, (중략) 사실은 그냥 넘겨보는 게 많았기 때문에 그것들을 좀 더 집중적으로 볼 수 있는 시간이 있었으면 좋겠어요. (C교사)”

“교사들 자체가 선정을 굉장히 두려워해요. 자기들 스스로가 교과서를 선정하는 그런 기준이나 이런 거에 대한 자기들의 안목에 대해 자신이 없는 거예요.... 교과서 선정에 대한 어떤 노하우라든가 무엇을 보고 약간의 간략한 선정기준은 내려오지만, 그 어떻게 이것을 평가를 해야 하는지, 점수를 어떻게 줘야 하는지. (D교사)”

네 명의 교사의 경우, 학교마다 교과서를 선정하는 절차와 방법에 차이가 있었고, 교사의 경력과 나이에 따라 선정위원회 안에서 각자 차지하는 위치와 역할에 차이가 있었음에도, 연구자와의 사후 인터뷰 형태로 교과서 선정 경험에 대해 되돌아보는 과정에서, 교과서 선정 과정에서 요청되는 지식이나 요건은 무엇인지, 각자 어떠한 부분이 부족하며 또 보완되어야 하는지 등을 분명하게 인식하고 있었다.

이러한 개인적 인식을 토대로, 교사들은 직전교육에서는 직접 교재를 구안해 볼 수 있는 활동, 교육과정이 어떻게 교과서에 반영되는지 분석하고 활동이 충분히 제공될 필요가 있다는 점 (B교사, C교사), 직후교육에서는 교과서 평가 기준에 대한 이해, 그것을 실제 적용해 보는 방법 등에 대한 실질적인 교사 교육이 실시될 필요가 있다는 점(D교사) 등을 제안하고 있었다.

정리하면, 결국 검정 교과서 선정의 경험이 해당 교사들에게는 교사로서 자신을 되돌아볼 수 있고 부족한 점을 인식하는 일종의 자기 성장의 체험 과정이었다고 말할 수 있다. 국어 교과서가 검정 체제로 돌입하면서 교과서 선정이라는 이전에는 경험하지 않았던 새로운 경험 양태가 생겨났으며, 이러한 경험이 교사에게는 일종의 자기 교육적 체험의 장으로 작용하고 있음을 다시금 확인할 수 있는 순간이다. 그리고 이러한 자기 체험의 확인을 통해, 예비교사 교육이나 현직교사 교육을 통해 교재 평가에 관한 좀 더 실질적이고 적극적인 전문성 신장 방안이 시급히 마련되어야 함을 알 수 있다.

V. 결론

국어 교과서 검정 시대는 사실상 충분한 준비 없이 갑작스럽게 시작되었다고 할 수 있다. 이론의 영역에서도 이 주제와 관련하여 의지할 수 있는 성과물이 충분치 않은 상황이고, 실제의 영역에서도 최소한의 안내가 있을 뿐 학교 현장의 개별성에 좌우되는 선정 과정이 진행되고 있다. 이론적 정리가 끝나지 않았더라도 현장의 경험지(經驗知)가 누적된 다른 영역의 문제와는 다른 상황인 것이다. 분명한 사실은, 이런 상황임에도 불구하고 국어 교과서를 잘 선정해야 한다는 것이다. 교수·학습의 목적과 상황에 가장 적합한 교과서를 고른다는 것은, 교실 수업 실행의 첫 단추를 끼우는 것이나 다름없기 때문이다. 국어 교과서를 잘 선정하기 위해서는 국어 교과서 선정이라는 현상에 대한 구조적이고 논리적인 설명과 이를 실행하기 위한 실천적 지식 체계가 마련되어야 한다. 그리고 이러한 성과를 내기 위하여 가장 집중해서 보아야 할 선정 관련 주체는 국어과 교사이다.

우선 국어과 교사는 현재 선정 작업을 직접 수행하고 있는 주체이기에, 그들을 통해 국어 교과서 선정이라는 복잡다기한 현상의 실체를 접할 수 있다. 둘째, 국어과 교사들이 겪은 경험 속에서 얻는 실제적 사실들은 우리에게 국어 교과서 선정이라는 큰 그림을 이루는 윤곽들을 드러내 준다. 셋째, 국어과 교사들의 눈과 입을 통한 정보들은 실제 실행 주체의 인식 틀을 확인시켜 주기 때문에 구체적인 실행의 계획을 좀 더 현실적으로 준비할 수 있게 해준다.

이런 맥락에서 본 연구에서는 매우 중요하면서도 어려운 국어 교과서 선정이라는 과제를 직접 해결한 현장 교사의 경험 사례를 검토하였다. 종합적으로 볼 때, 국어교육 공동체의 성원 중에서 교과서 선정과 관련하여 가장 직접적으로 부담도가 높아지는 주체가 국어과 교사라는 점은 분명하다. 국어과 교사에게 국어 교과서 선정이라는 과제는 교실 수업 실행의 변화와 직결될 수 있는 문제이기에 그 중요성이 매우 크지만, 그 결정 과정에 대한 안내를 예비 교사 시절은 물론이고 현직 보수 교육을 통해서도 거의 받아본 적이 없는 실정에서 극히 형식적이고 추상적인 절차와 안내에 기대어 선정 작업을 수행해야 하기 때문이다. 4명의 교사 모두 자신이 경험한 교과서 선정 과정을 완성된 수준의 교과 전문성으로 장악하지 못한 것은 당연한 결과일지도 모른다.

연구 결과, 이 네 명의 교사들은 각기 다르게 의미화되는 교과서 선정 경험을 한 것으로 보인다. 교사 4인은 모두 다른 사람들이고 각기 다른 사회문화적 맥락 속에서 살아가는 개인이기 때문에 각 경험이 다르다는 것은 따로 확인할 필요가 없는 사실이지만, 이 연구에서는 교사 개인적 맥락과 그 경험의 의미를 최대한 상세히 살피는 데 초점을 두었다. 이는 궁극적으로는 경험의 개별성 아래 드러나는 근본적인 문제 지점을 파악하기 위함이었다. 그리하여 본 연구에서는 교사들의 경험 사례를 검토함으로써, 1) 국어과 교과서 선정 기준, 2) 선정 과정의 개재 변인인 사회문화적 의사결정 맥락 3) 국어과 교사의 전문성 연찬과 관련된 교과서 선정의 의미화라는,

국어 교과서 선정과 관련된 핵심 세부 주제를 도출하였다.

이렇게 도출된 세부 주제에 대해서는 앞으로 많은 연구가 집중적으로 후속되어야 할 것이다. 실제로 본 연구 과정에서 교사들은 실제 선정 과정에서의 수많은 결정의 분기점과 차이점들을 보고하였다. 특히 교과서 선정이라는 수행에 대한 의미화의 개인차가 분명했으며, 수행 과정 중에 미시적이고 구체적으로 드러나는 합의의 도출 과정과 방법, 그 기준 등은 사뭇 다른 것으로 확인되었다. 가령, 교과서 선정 과정 중에 이루어지는 의사소통의 구도와 최종 의사결정 권한의 소재가 달랐으며, 선정의 결정적인 기준이 되는 평가표에 대한 해석과 그 적용 방식에서도 차이를 보여 주었다. 이러한 복잡한 사실들은 국어 교과서 선정이 단순히 기술적 차원에서 해결될 수 없는 문제라는 점을 확인하게 해준다. 이러한 점들에 대한 지속적인 탐구와 함께 더불어 수행되어야 할 작업은 국어과 교사 이외에 선정 과정에 관여하는 다른 주체에 대한 탐구일 것이다. 이론가, 학습자, 학부모, 출판사 등등의 또 다른 주체들에 대한 이해, 그들의 눈과 입을 통한 국어 교과서 선정의 의미에 대한 구체화 작업 역시 이 시점에서 매우 필요한 부분이라고 생각된다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부교과서기획과(2010). **검정교과서 선정 매뉴얼**. 교육과학기술부.
- 김국현(2009). 도덕과 교과서 선정 평가기준 연구. **윤리교육연수**, 18, 23-46.
- 김영란(2005). 중학교 국어교사의 교과서 사용에 관한 세 사례 연구. **국어교육학연구**, 24, 189-244.
- 김영천(2006). **질적연구방법론 I**. 문음사.
- 김영천, 조재식(2001). 교육과정 분야에서의 질적 연구. 김영천 편저(2001). **교육과정과 수업 분야에서의 질적 연구**, 9-66.
- 김지영(2011). 고등학교 국어과 교사들의 검정 교과서 선정 과정에 대한 실태 분석. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 도승이(2010). 질적 연구에서의 신뢰도와 타당도의 문제. **한국심리학회 연차학술발표대회 논문집**, 464-465.
- 윤수영(2010). 중학교 교과서 평가 기준 설정에 관한 연구. 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이성영(2009). 국어 교과서 정책. **국어교육학연구**, 36, 71-98.
- 정혜승(2004). 국어 교과서 평가 방안 연구. **국어교육학연구**, 21, 433-476.
- 정혜승(2010). 2007년 개정 교육과정에 따른 중학교 국어과 교과서 채택 방식과 맥락. **독서연구**, 24, 445-478.
- 정혜승(2011). 국어과 교과서 채택 기준과 채택한 교과서에 대한 교사의 반응: 2007년 개정 교육과정에 따른 중학교 교과서를 중심으로. **독서연구**, 25, 347-383.
- 조재식, 허창수, 김영천(2006). 교육학/교육과정 연구에서 질적 연구자가 고려해야 하는 타당도 이슈들: 그 다양한 접근들의 이해. **교육과정연구**, 24(1), 61-95.
- 주형주(2011). 국어 교사들의 검정 교과서 선정 과정에 대한 연구. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 진의남, 진재관, 주형미(2010). **중등학교 교과서 선정을 위한 평가 기준 및 척도 개발**, 16-2, 43-66.
- 최지현(2010). 2007 개정 중학교 국어 교과서 검정 체제에 대한 비판적 분석. **새국어교육**, 85, 291-317.
- Barrit, L. S., Beekman, H., Mulderij, K. (1983). *A Handbook for Phenomenological Research in Education*. 홍기형 역(2002). **교육연구와 현상학적 접근**. 문음사.

· 논문접수 : 2011-09-01/ 수정본접수 : 2011-10-10/ 게재승인 : 2011-10-25

ABSTRACT

A Study on Korean Teachers' experience of Korean Textbook selection

Ga-Yeong Nam(Ajou University, Assistant Professor)

Ho-Jeong Kim(Kookmin University, Assistant Professor)

Jae-Hyeon Park(SangMyung University, Assistant Professor)

Eun-Sung Kim(Ewha Womans University, Assistant Professor)

This study deals with a current issue of textbook selection which has been newly focused in the field of Korean Education. Especially the main purpose of this study is to fully describe the process and results of textbook selection through the interviews with Korean teachers and to analyze the meaning of the experiences. The task of text selection challenges Korean teachers to perform their professional knowledge and experience based on their field-specific professionalism. Nevertheless, the teachers have not been provided with detailed guidelines and systematic supports. So it is highly necessary to conduct a research about theoretic and scientific approach to textbook selection. With these purposes the study have conducted interviews with four Korean teachers, analyzed them, and described the meaning of the experience of textbook selection. The study adopts qualitative methods as the basic tool of investigation. In order to fully substantiate the content-validity, the four co-researchers have closely cooperated throughout the whole process of research, discussed the issues of the research, and depicted the results. At the final stage of the analysis of the textbook selection experiences, all the teachers who were interviewed proofread and evaluated the study, and all the results were utterly reflected.

Key Words : Korean Education, Korean Teacher, Korean Textbook, textbook selection, textbook authorization.

