

국어교과서에서 학습활동 진술의 구체화 방안

박영민(한국교원대학교 강사)

《요 약》

국어교과서에서 학습활동이 중요한 이유는 단원의 학습목표가 학생들이 이를 수행함으로써 달성 되기 때문이다. 이런 점에서 학습활동은 국어교과서 단위 구성의 핵심적인 기능을 수행한다. 그러나 이러한 중요성에도 불구하고 학습활동에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 이 글은 이 점을 염두에 두고 현행 국어교과서에서 학습활동의 진술과 관련된 문제를 검토하고, 그 해결을 위한 대안을 제안하고자 하였다.

현행 국어교과서에서 확인된 학습활동 진술의 문제는, ‘학생’을 지칭하는 용어의 혼란, ‘글을 쓴 사람’을 지칭하는 용어의 혼란, 개념의 혼동 및 불일치, 행동 수행에 대한 요구가 불분명한 진술, 모두(冒頭)진술과 하위활동 진술의 불일치, 표현 요구 행동 용어의 혼란 등이 있는 것으로 확인되었다. 이러한 문제는 교수-학습 맥락의 고려, 용어의 의미적 차이 분석, 개념의 확립 등을 통하여 대안을 마련할 수 있었다.

주제어 : 국어교과서, 학습활동, 학습활동 진술, 학습활동 구체화, 학습용어

I. 서 론

국어교과서의 각 단원은 학생들이 학습활동을 수행함으로써 단위 학습목표에 도달할 수 있도록 하는 체계를 취하고 있다. 단원의 모든 구성 요소는 어디까지나 학생들의 단위 학습목표의 도달에 기여할 수 있도록 구안된 것이다. 이렇게 구성된 요소 중에서도 가장 핵심적인 것은 ‘학습활동’이라고 할 수 있다. 왜냐하면, 바로 이를 수행함으로써, 학생들은 단원의 학습목표에 도달할 수 있기 때문이다. 중학교 국어교과서에서 볼 수 있는 ‘목표 학습’이라는 하위 항목은 학습활동의 이러한 의의와 중요성을 잘 보여주는 예이다.

단위 학습목표 도달이 효율적으로 이루어지도록 하기 위해서, 국어교과서의 편찬은 여러 가지 세부적인 과정을 거친다. 학생들의 발달 수준을 고려하여 학습에 적합한 텍스트

를 선정하고, 부적합한 부분에 대해서는 일정한 원리에 따라 수정을 한다. 그리고 학습목표에의 도달을 위한 학습활동을 구안하며, 학습활동들이 학습목표에의 지향을 놓치지 않도록 세부적으로 조정하는 작업을 한다.

그런데 이 과정에서 텍스트에 대한 수정이나 조정은 긴밀하게 지는 경향이 있으나, 학습활동의 구안과 조정에는 상대적으로 관심이 적었다. 교재의 구성이나 수정에 관한 종합적인 연구들이 제출되었으나(천경록, 1997 ; 이재승, 1999), 학습활동의 구안과 조정에 대한 관심보다는 단원 구성의 원리와 텍스트 수정의 방안을 주로 다루고 있다. 따라서 편찬 과정의 실제적인 노력과는 별도로, 체계적인 관점에서 학습활동의 구성 방안과 수정 방안을 적극적으로 검토할 필요가 있다. 앞서서도 지적한 것처럼, 단원 학습목표의 도달은 바로 '학습활동'을 통하여 이루어지기 때문이다. 학습활동에서 어떤 행동을 요구하는지가 분명하도록 진술해야 학생들의 능동적이고 명료한 활동이 가능해진다. 따라서 학습활동의 진술에 관한 문제는 교육적 차원에서도 중요한 문제라고 할 수 있을 것이다.

이 글은 이러한 필요성에 입각하여 국어교과서에서 학습활동의 진술을 구체화할 수 있는 방안에 대해서 논의하고자 한다. 지금까지 학습활동의 진술은 경험적인 수준에서 이루어졌다고 할 수 있을 것이다. 그래서 학습활동의 진술이 모호하고, 활동을 요구하는 진술이 명확하지 않은 문제가 있는 것으로 판단된다. 7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된 현행 국어교과서의 학습활동을 통하여 이러한 문제를 확인하고 해결할 수 있는 방안을 제안하고자 한다.

II. 학습활동 진술의 문제점

이 글에서 학습활동의 진술을 문제로 삼는 이유는 다음과 같다.

첫째, 국어교과서가 단순한 매개적 성격을 넘어서 교사의 기능을 부분적으로 수행하고 있기 때문이다. 교사의 구체적인 지도 없이도, 교과서의 안내를 따르면 학습목표에의 도달이 가능할 수 있다고 보는 것은 이러한 관점을 반영한 것이다. 국어교과서의 '숨어 있는 화자'는 학습 과정의 안내를 통하여 교사의 목소리를 내고 있기 때문에, 학습활동의 진술은 교수-학습 과정에서 제시되는 교사의 발문과 크게 다르지 않다. 따라서 교사의 발문이 전략적으로 이루어져야 하는 것처럼, 국어교과서의 학습활동 진술도 체계적이고 일관성이 있게 이루어져야 한다.

둘째, 국어교과서는 학습활동에서 요구하는 언어활동을 통하여 단원 학습목표의 도달을 의도한다는 점 때문이다. 언어활동은 활동과 활동의 차이를 구별해 주는 선이 명료하게 그어지지 않기 때문에, 학습활동에서 진술하는 활동요구는 구체적이어야 한다. 그래야 언어활동의 구체성이 확보될 수 있고, 이것이 결국 학습목표에의 효율적인 도달을 가능하게 해 준다. 가령, '내용을 요약해 보자.'라는 진술과 '내용을 정리해 보자.'라는 진술을 보고, 어떤 언어활동을 어떻게 수행해야 할 것인지를 판단한다고 해 보자. 상황맥락에 따라 구

별이 가능할 수도 있지만, ‘요약’과 ‘정리’라는 용어만으로는 언어활동의 차이를 구분하여 주는 선이 분명하지가 않다. 당연히 활동이 혼란스러워지고, 학습목표의 도달이 어려워질 것이다.

이제 7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된 국어교과서의 학습활동의 진술에서 발견되는 문제를 살펴보기로 하자. 여기에서 분석 대상으로 삼은 교과서를 보이면 다음과 같다.

- 서울대학교 국어교육연구소, 고등학교 국어(상), 2002년 초판(2003년 발행), (주)두산.
- 고려대학교·한국교원대학교 국정도서 편찬위원회, 중학교 국어 2-1, 2002년 초판(2003년 발행), (주)대한교과서
- 한국교원대학교·고려대학교 국정도서 편찬위원회, 중학교 생활국어 2-1, 2002년 초판(2003년 발행), (주)대한교과서

이들 교과서에 대한 분석은 용어 사용 및 진술의 일관성, 행동 요구 내용의 명료성을 일차적인 기준으로 삼기로 한다. 용어의 사용 및 진술이 일관성 있게 이루어지기 위해서는 개념적 의미가 명확하게 설정되어 있지 않으면 안 된다. 개념적 의미를 명확하게 세우고 용어의 사용과 진술을 일관성 있게 함으로써 지시 대상을 구체적으로 보여줄 수 있고 학생들의 활동도 구체화할 수 있다. 학습활동에서 요구하는 활동이 명료해야 하는 것도 학생들의 활동 구체화와 관련되어 있기 때문이다. 교과서의 학습활동을 분석하면서 각 교과서의 진술을 비교·대조하여 진술상의 문제를 분명하게 드러내는 보이코자 한다.

1. 용어 및 개념의 혼동

가. ‘학생’을 지칭하는 용어

이 문제는 인칭 대명사의 사용과 관련되어 있다. 국어교과서에는 학생들에게 활동을 지시할 때 지급 현재 학습활동을 읽는 ‘학생’을 구체적으로 지적해야 할 때가 있다. 학습 활동을 수행할 주체가 누구인지를 명확히 하지 않으면 더 혼란스러워질 수 있기 때문이다. 그런데 이에 대한 표기가 다음과 같이 다양하게 나타난다.¹⁾

2. ‘홍길동전’에 대한 나의 감상문을 써 보자.
3. 나의 감상 방법과 ㉠, ㉡의 감상 방법을 비교해 보자. [중학교 국어 2-1, 17]

다음 시는 ‘꽃봉오리’를 소재로 하여 쓴 시이다. 시인은 ‘꽃봉오리’를 어떤 의미로 사용했는지 우리의 생각과 비교해 보며 다음 시를 감상해 보자. [중학교 국어 2-1, 18]

1) 인용한 자료에서 진하게 강조한 것은 인용자가 한 것이다. 이하 동일하다.

2. 친구들이 이야기한 내용 중에서 자기의 감상 내용과 다르거나 자기가 생각하지 못했던 내용이 있으면 이를 적어 보자. [중학교 국어 2-1, 29]

만일, 여러분의 이웃집에서 시끄러운 소리가 계속 난다면 어떻게 하겠는가? 이 소설의 주인공인 ‘나’가 선물을 준비한 것처럼 이웃집 사람의 기분을 상하게 하지 않으면서 소리가 나지 않게 하는 해결책은 없을까? 이웃 간에 서로 사이가 나빠지지 않으면서도 문제를 해결할 수 있는 방법을 생각해 보자. [중학교 국어 2-1, 30]

위에 인용된 학습 활동은 [중학교 국어 2-1]의 1 대단원에서 뽑은 것인데, ‘학생’을 구체적으로 지칭하기 위하여 사용한 용어가 ‘나’, ‘우리’, ‘자기’, ‘여러분’의 네 가지로 진술되고 있다. 인칭 대명사를 쓰는 것이 자유롭지 못하다는 담화 관습을 염두에 두더라도 네 가지의 용어가 혼재한다는 것은, 이를 구별하여 사용하고자 하는 인식이 명확하지 못했음을 보여주는 것이라 할 수 있다.²⁾ 이에 대해서 [고등학교 국어(상)]과 [중학교 생활국어 2-1]에서는 ‘자신’이라는 용어를 사용하고 있다.

글을 읽는 때에는 자신의 읽기 활동을 만성해 보고 적절한 방법을 활용하여 읽는 태도를 길러야 한다. [고등학교 국어(상), 10]

- ② 자신이 생각하는 좋은 책의 기준에 대해 말해 보자. [중학교 생활국어 2-1, 20]

결국 동일한 대상을 지칭하는 용어가 앞의 네 가지 예에 ‘자신’을 더하여 모두 다섯 가지가 사용된다고 할 수 있는데, 동일한 대상을 이처럼 다르게 표기하는 것은 학생들에게 혼란을 불러일으킬 수 있다. 물론 이러한 문제가 일어나게 된 근본적인 원인은 인칭 대명사, 특히 2인칭 대명사를 자유롭게 사용할 수 없는 담화 관습에 있을 것이다. 영어교과서에서는 이를 ‘you’라고 간명하게 쓰고 있거니와,³⁾ 우리의 담화 관습에서는 이와 같은 대명사의 사용이 자유롭지 못하다. 위의 학습활동에 2인칭 대명사인 ‘너’, ‘당신’, ‘그대’, ‘자네’ 등이 모두 어색한 것은 이의 사용이 담화 관습상 적합하지 못함을 보여주는 것이다.

2) 혼재하는 모습의 또 다른 예로 다음을 들 수 있다. 한 단락 안에서 혼재되고 있는 모습을 통해서 이의 구별이 거의 이루어지지 않았음을 확인할 수 있다. “문학 작품을 읽음으로써 **자기**가 직접 경험해 보지 못한 세계와 사람들을 다양하게 접할 수 있고, 이를 통해 상상의 즐거움을 느끼고 인간과 삶에 대한 깨달음의 보람을 얻을 수 있다. 따라서 문학 작품을 폭넓게 읽고 이해하는 것을 생활화하여 **자신**의 정서적 체험을 풍부히 하고 **자기**의 삶의 가치를 고양하는 태도를 기르도록 한다.”[고등학교 국어(상), 50]

3) Wiener & Bazerman(2000:5)은 “Before you read, state what ~”과 같이 ‘you’를 자연스럽게 사용하고 있다.

나. ‘글을 쓴 사람’을 지칭하는 용어

국어교과서는 텍스트를 학습 자료로 포함하고 있기 때문에, 학습활동의 진술에서 ‘글을 쓴 사람’을 지칭해야 하는 경우가 있다. 그런데 이와 관련된 진술도 국어교과서에서는 매우 혼란스럽게 표기되고 있다. 다음의 예를 보자.

□ 우리는 가끔 엉뚱한 상상을 하기도 한다. 다음 글은 작가가 이런 시절을 회상하면서 쓴 수필이다. 이 글을 잘 읽고, 제시된 활동을 해 보자.

1. 글쓴이가 어릴 적에 누에를 삼킨 이유는 무엇이었는지 말해 보자. [중학국어 2-1, 33-38]

위의 예를 통하여, 학습활동의 모두(冒頭) 진술과 하위 활동 진술에서 ‘글을 쓴 사람’을 서로 다른 용어로 쓰고 있음을 분명하게 알 수 있다. 모두 진술과 하위 활동 진술의 사이에는 ‘누에와 천재’라는 텍스트가 매열되어 있어, 무심코 학습활동을 읽으면 이의 구별이 용이하지 않다. 이 활동의 진술만으로 보자면, ‘작가’와 ‘글쓴이’는 구별이 이루어지지 않는다. 그러나 하나의 학습활동의 진술에서 보이는 이와 같은 혼란은 학생들의 혼란을 불러일으킬 수 있고, 언어활동의 혼란을 불러일으킬 수 있다는 점에서 유의할 필요가 있다.

글을 쓴 사람을 가리키는 가장 일반적인 용어는 ‘필자’이다. 그러나 이 용어는 한자어이기 때문에 저학년의 국어교과서에는 ‘글쓴이’라는 용어를 더 자주 사용하고 있는데, 중학교 생활 국어교과서에서도 ‘글쓴이’라는 용어를 많이 사용하고 있다. ‘필자’라는 용어는 고등학교 국어교과서에서 빈번하게 발견된다.

혼자 하기 1. 필자가 ‘우리말’과 ‘영어’를 비유한 예들을 다음 항목에 따라 나누어 보고 그 근거를 설명해 보자.

함께 하기 2. 필자가 영어를 바라보는 관점과 자신의 관점을 비교해 보고, 어떤 태도를 가지는 것이 바람직한지 토론해 보자. [고등국어 (상), 18]

그런데 고등학교 국어교과서에도 ‘필자’라는 용어를 일관성 있게 사용하는 것이 아니라, 이와 유사하지만 의미의 역은 달라 보이는 ‘지은이’를 병용하고 있다. 다음 예를 보자.

- ① 지은이가 독자에게 말하고자 한 바를 이야기해 보자. [고등학교 국어(상), 195]

이 학습 활동은 ‘(1) 유배지에서 보낸 편지’의 준비 학습활동으로서, ‘머리카락’이라는 제목의 학생 작품(시)을 읽은 다음에 수행하도록 구성되었다. ‘지은이’라는 용어가 사용된 맥락을 보면, 그 시를 쓴 학생은 전문적으로 글을 쓰는 사람이 아니기 때문에 이를 사용했을 것이라는 유추가 가능하다. 그러나 이 학습활동의 진술이 그 정도로 세심했다면, 위의 활동은 ‘화자가 독자에게 말하고자 한 바를 이야기해 보자.’와 같이 진술되었어야 할

것이다. 시의 문법에서 ‘시인’과 ‘화자(서정적 자아)’는 일치하지 않는다고 보는 것이 일반적이므로, ‘화자가 독자에게 말하고자 하는 바’를 묻거나 ‘지은이가 화자를 통하여 이야기하고자 하는 바’가 무엇인지를 묻는 방식으로 진술되었어야 한다. 이러한 논리로 보면, 위의 ‘지은이’라는 용어는 ‘필자’와의 명확한 구별을 보여주는 용법이 아닌 것으로 판단된다.

‘필자’, ‘지은이’ 외에, ‘작가’라는 용어도 사용되고 있다는 점도 주의할 필요가 있다. ‘작가’를 사용한 예는 다음에서 볼 수 있다.

(2) 작가의 말에 동의한다면, 또는 동의하지 않는다면 왜 그렇게 판단했는지 말해 보자. [고등학교 국어(상), 209]

‘작가’는 ‘전문적으로 글을 쓰는 사람’을 일컬을 때 흔히 쓴다는 점에서 보면, 이 용어의 사용은 수용할 수 있는 근거가 있다. 그러나 ‘작가’를 명확하게 구분하는 기준, 즉 전문적으로 글을 쓰는 사람이란 누구까지를 말하는 것인지를 정하는 것이 쉽지가 않고,⁴⁾ 작가를 더 세분한 ‘소설가’, ‘시인’, ‘수필가’ 등의 용어도 가능하다는 점에서 무엇을 사용하는 것이 바람직한지도 판단하기가 쉽지 않다.

그런데 ‘필자’라는 용어는 또 다른 문제를 불러일으킨다. ‘필자’라는 용어가 지칭하는 또 다른 의미의 역이 존재하기 때문이다. 언어의 사용은 상황 맥락에 영향을 받기 때문에, 하나의 용어가 다른 의미 역을 점유한다 할지라도, 서로 다른 영역에서 또는 서로 다른 의사소통 과정에서 사용된다면 의미의 혼란은 일어나지 않을 수도 있다. 그러나 ‘필자’라는 용어의 경우에는 그렇지가 못하다. 이를 좀 더 분명하게 파악하기 위하여 A와 B의 두 가지 예를 들기로 한다.

A : 함께하기 2. 필자는 어떤 이유에서 ‘과잉·체소·약초를 재배하도록’ 권장하고 있는지, 그것을 뒷받침하기 위해 논 예는 무엇인지 이야기해 보자. [고등학교 국어(상), 199]

B : 이 단원에서는 - 듣기와 말하기처럼 읽기와 쓰기도 의사를 전달하고 교환하는 행위이다. 의사 소통 행위가 성공적으로 이루어지려면, 의사 소통 참여자 간의 상호 고려가 필요하다. 필자는 독자의 기대와 상황을 고려하여 글을 써야 하며, 독자는 피자의 상황과 의도를 고려하여 글을 읽어야 한다. 이런 점은 문학 작품을 매개로 하는 문학적 의사 소통 행위에서도 마찬가지이다. 작가는 항상 독자를 예상하여 글을 쓴다. 독자는 작가가 어떤 상황에서 글을 썼을지 고려하여 작품을 읽어야 작품의 의미를 좀더 능동적으로 수용할 수 있게 된다. [고등학교 국어(상), 192]⁵⁾

4) ‘전업’ 작가의 경우에 이 용어의 사용은 자연스럽다. 그러나 ‘겸업’의 경우에는 그렇지 못한 점이 있다. 승려이면서 명문장의 수필을 쓰는 범정 스님을 ‘작가’라는 용어로 표기할 수 있는지에 대해서는 명확하게 답하기가 쉽지 않다.

5) 이 예는 ‘필자’와 ‘작가’가 구별되지 않고 쓰이는 혼란을 보여주는 또 다른 예가 될 것이다.

A에서 쓰인 ‘필자’는 이 학습활동의 자료가 되는 텍스트를 쓴 사람을 지칭하는 것이고, B에서 쓰인 ‘필자’는 일반적으로 글을 쓰는 사람을 지칭하는 것이다.⁶⁾ 영어로 기술된 교과서였다면, A의 ‘필자’는 ‘the writer’나 ‘he’로 기술되었을 것이고, B의 ‘필자’는 ‘a writer’나 ‘writers’로 쓰였을 것이다. 그런데 국어교과서에서는 동일한 음상을 가진 용어로 표기됨으로써 혼란스럽게 되어 있다. 국어교과서는 교수-학습에 큰 영향을 미치므로 학습활동이 체계적이고 일관성 있게 진술되어야 한다는 점에서 보면, 이러한 혼란은 합리적이면서도 신속하게 해결되어야 할 문제라고 할 수 있다.

나. 개념의 혼동 및 불일치

국어교과서에서는 개념의 혼동과 불일치에서 비롯된 용어 사용의 문제도 여러 가지로 지적될 수 있으나, 여기에서는 가장 빈번하게 쓰이는 예를 들기로 한다.

국어교과서의 학습 활동 중에는 다른 대상과의 차이점을 발견하고, 이를 바탕으로 하여 더 발전되거나 심화된 활동을 병행하여 수행하도록 요구하는 예가 많다. 다른 대상과의 차이점을 발견하는 활동은 인식이 명확하게 이루어질 수 있고, 차이를 조정하는 과정에서 토의나 토론을 진행할 수도 있어 국어교과서에서는 흔히 활용된다.

1. 위의 ㉠과 ㉡ 두 감상문의 감상 방법을 비교하여 말해 보자.
3. 나의 감상 방법과 ㉠, ㉡의 감상 방법을 비교해 보자. [중학교 국어 2-1, 17]

함께하기 3. 작가가 조직한 내용이 어떤 부분에서 달라졌는지 서로 비교해 보자. [고등학교 국어(상), 95]

함께하기 앞의 활동 결과를 친구들과 함께 비교해 보자. [고등학교 국어(상), 161]

위에 인용된 학습활동의 진술은 모두 ‘비교’라는 용어를 사용하고 있는데, 그 구체적인 활동 내용은 두 대상간의 ‘차이점’을 찾으려 요구하고 있다. 그런데 학교에서 교수되는 수사적 지식에 따르면, ‘비교’는 두 대상의 ‘공통점’을 확인할 때 쓰이는 용어이다. 즉, 수사적 지식에서 ‘공통점’은 ‘비교’라는 용어로, ‘차이점’은 ‘대조’라는 용어로 쓰고 있는 것이다(교육부, 1996:142 ; 박영복, 1997:200~204 ; 이대규, 1995:199 ; 서정수, 1994:279). 이렇게 보면, 학생들에게 제시하는 수사적 지식과, 국어교과서의 실제적인 학습활동의 진술은 개념적으로 일치를 이루지 못하고 있다. 국어교과서는 국어교과 지식의 정확하게 전달해야 할 뿐만 아니라 그 실천적 활용의 적절한 형태를 보여주어야 한다는 점에서 이는 서둘러 해결되어야 할 ‘문제’로 파악된다.

개념의 혼동 및 불일치가 확인되는 다른 예는 ‘이야기’와 ‘이야기하다’라는 용어에서도

6) 이러한 혼란이 작문이론 및 작문교육 연구의 장면에서도 보인다는 점이 박영민(2002)에서 지적된 바있다.

발견할 수 있다. 여기에 문제가 되는 점을 다음 예를 살펴보자.

- 가족에 대한 사랑을 느껴 본 적이 있는가? 언제, 어떤 상황에서 그런 마음이 들었는지 이야기해 보자. [중학교 국어 2-1, 137]

② ㉠~㉤ 중 다음 상황에 적절하지 못한 것을 가려 내고, 왜 그런지 이야기해 보자.

- 상대가 선생님일 때
- 우울하거나 슬픈 이야기를 할 때
- 여러 사람 앞에서 이야기할 때 [고등학교 국어(상), 103]

위의 예 중 고등학교 국어(상)에서 인용한 학습 활동을 보면, ‘이야기’가 서로 다른 층위에서 사용되고 있음을 확인할 수 있다. 모두 발문의 ‘이야기해’는 ‘말하다’의 뜻으로 사용되었으나, 하위 항목의 둘째 번 것은 ‘구조를 가진 서사’의 뜻으로 사용되었다. 이러한 학습활동의 진술이 문제가 있다는 점은 다음과 같은 발문을 만들어 봄으로써 비교적 쉽게 확인할 수 있다. 즉, ‘할아버지께 들었던 이야기를 떠올려 친구들에게 이야기해 보자.’와 같은 진술을 만들어 볼 수 있다. 그런데 이러한 진술은 매우 어색하다는 것을 언어적 직감을 통해 바로 알 수 있다. 이는, 앞의 ‘이야기’와 뒤의 ‘이야기하다’가 의미적 차이가 있으면서도 한 문장 안에서 반복적으로 쓰이고 있기 때문이다.

‘이야기하다’는 명사 ‘이야기’에 접사 ‘-하(다)’가 붙어 파생된 말이므로(남기심·고영근, 1993:203), ‘이야기하다’는 ‘이야기’의 본질적인 의미와 관련될 때에만 학습활동의 진술에 사용하는 것이 합리적이다. 즉, ‘이야기를 구성하여 말하는 경우’에만 ‘이야기하다’라는 용어를 사용하도록 하는 것이다. 이렇게 하면, 학습활동 진술의 혼란을 피할 수 있다. 이러한 조건에 합당하지 않다면, 표현의 구체적인 행동을 요구하는 다른 용어로 진술하는 것이 바람직하다. ‘이야기하다’라는 진술은 고등학교 국어(상)에서는 매우 빈번하게 발견되거나, 이는 ‘말하다’와 같은 다른 행동 동사와의 차이를 구체적으로 인식하지 못한 데에서 비롯된 것이라고 할 수 있다.

2. 행동 요구의 모호성

가. 구체적 언어 표현 요구의 부재

앞에서 지적한 바와 같이, 학생들이 학습목표에 효율적으로 도달하도록 하기 위해서는 학습활동의 행동 요구는 구체적으로 진술되어야 한다. 진술이 구체적으로 이루어져야 학생들의 학습활동 수행은 목표를 향하여 세밀하게 움직여 갈 수 있기 때문이다. 그러나 국어교과서의 학습활동 중에는 포괄적인 행동 용어를 사용하여 이러한 조건을 충족시키지 못하는 예가 발견된다.

혼자하기 1. 이 글에서 점순이는 이중적인 태도를 보인다. 그 까닭이 무엇이겠는지 생각해 보자. [고등학교 국어 (상), 127]

혼자하기 1. 인물들의 행동이나 대사 중 이해하기 힘든 부분을 찾아보고, 그 까닭이 어디에 있는지 생각해 보자. [고등학교 국어 (상), 149]

위 활동의 진술을 보면, 어떤 언어적 활동을 수행할 필요 없이, 단지 생각만 해 보면 활동이 완성된 것으로 판단할 수 있도록 되어 있다. 이러한 학습활동의 진술은 학생들이 무엇을 해야 하는지를 명확하게 지시하여 주지 않는다는 점에서 문제가 있다. 학생의 입장에서는 생각을 해 보았으므로 활동을 수행했다고 판단하는 여지를 제공할 수도 있으며, 하던 좋고 하지 않아도 괜찮은 활동쯤으로 인식하는 여지를 제공할 수도 있기 때문이다. 안 해도 무방하다면, 학습 목표의 도달을 의도하여 계획적으로 구안하고 배치한 학습 활동이라고 보기는 어려울 것이다.

학습활동을 포괄적으로 진술하는 것은 의도하지 않은 또 다른 문제를 초래한다. 즉, 포괄적인 행동 용어를 사용함으로써 동일한 용어가 반복되어 활동의 진술이 매우 어색해지는 예가 보이기도 하는 것이다. 포괄적인 용어를 선택하지 않고, 구체적인 행동을 요구하는 용어를 사용하였다면 이러한 문제를 충분히 피할 수 있었을 것으로 보인다.

함께하기 2. “이 자식! 잡아먹어라, 잡아먹어!”부터 “애, 점순아! 점순!”까지에서 언어 외적 표현이나 언어에 부수되는 표현을 실감나게 표현해 보자. [고등학교 국어 (상), 127]

함께하기 3. 만약 점순이의 태도가 처음과 같이 나를 부추기는 태도로 일관했다면 “애, 그머니! ~ 죽이네.”부터 “이 자식! ~ 나오도록 해?”까지의 장면이 어떻게 바뀌어야 하겠는지 언어 외적 표현과 언어에 부수되는 표현을 사용하여 표현해 보자. [고등학교 국어 (상), 127]

‘표현’과 ‘표현해 보자’가 한 문장 안에서 겹치고 있어 매우 어색한데, 이는 ‘표현하다’라는 포괄적인 용어를 사용하였기 때문에 비롯된 것이다. ‘표현하다’와 같은 포괄적인 용어를 대신하여 구체적인 행동을 요구하는 용어로 진술하였다면 이러한 문제는 충분히 피할 수 있었을 것이다.

나. 모두(冒頭) 진술과 하위 활동 진술의 불일치

학습 활동은 대부분 모두 진술이 있고, 그것을 세분하여 제시한 하위 활동들로 구성된다. 글에서도 각 부분이 전체 주제를 향하여 일관된 형태로 조직되어야 하듯이, 학습 활동의 진술에서도 이러한 일관성을 준수되어야 한다. 활동의 모두 진술과 하위 활동의 진술이 일관성을 확보하지 않는다면, 학생들은 교수-학습 과정에서 혼란을 겪을 수 있고 학습 목표에의 도달이 효율적으로 이루어지지 못할 수도 있기 때문이다. 다음 예를 보자.

내용 학습 ‘문학 작품의 감상’의 내용을 생각하면서 다음 물음에 답해 보자.

1. 이 글에서 ‘개미와 베짚이’ 이야기를 예로 들며 문학 작품의 감상 방법을 네 가지로 묶어 설명하고 있다. 이 네 가지의 구체적인 내용을 아래 표에 정리해 보자. [중학교 국어 2-1, 15]
2. 조희관과 조상훈이 살았던 시대의 사회적 · 문화적 상황을 조사해 보고, 다음 물음에 답해 보자.
 - (1) 작가의 입장에서 각각의 인물들이 중요하게 생각하는 것이 어떤 의미를 지니는 것인지 추리하여 이야기해 보자.
 - (2) 그들이 중요하게 생각하는 것들이 우리가 살아가는 현대에도 의미가 있는 것인지 이야기해 보자. [고등학교 국어(상), 329]

위 활동의 모두에서는 ‘물음’ 답할 것을 요구하고 있는데, 하위 활동에서는 물음을 제시하지 않고 ‘~보자.’고 하여 학생들이 활동할 것을 요구하고 있다. 하위 활동이 물음의 형식을 취하지 않고 있다는 점을 보면, 이 학습활동은 일관성이 크게 떨어진다는 사실을 쉽게 확인할 수 있다. 이와 같이 진술이 일치하지 않는 문제, 특히 ‘물음(질문)’이라는 용어 사용이 불려일으키는 문제는, 국어교과서가 변화되었음에도 불구하고 국어교과가 ‘활동’수행을 중심으로 한다고 인식하기보다는 ‘물음(질문)’에 대한 정답을 찾아가는 행위로 인식하는 경향이 아직도 강하게 남아 있음을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

다. 표현 요구의 불명료성

앞에서는 행동을 요구하는 용어가 너무 포괄적이라는 문제를 지적하였는데, 여기에서는 오히려 표현 활동의 세분화가 초래하는 문제를 검토해 보고자 한다. 표현 활동의 세분화가 문제가 되는 이유는, 이의 세분화가 어떤 기준에 의해서 이루어졌다고 보기가 어렵기 때문이다. 학습 활동의 진술이 구체적인 행동을 요구하고 있지만 다른 용어로써 요구하는 구체적인 표현 활동과 어떻게 변별되어야 하는지를 명확히 알 수 없어, 불가피하게 활동 수행에 혼란을 초래하기도 한다. 활동의 요구가 구체적으로 이루어지되 용어와 용어가 어떻게 다른지, 어떻게 다른 행동을 요구하는 것인지가 설정되지 않으면 그와 같이 진술하는 효과도 기대할 수 없을 뿐만 아니라 오히려 활동에 장애가 될 수도 있는 것이다. 구체적인 활동을 요구하는 다양한 사례를 다음에서 확인해 보자.

- (2) 발표자와 다르게 생각한 점을 적어 보자. [고등학교 국어(상), 239]

함께하기 1. 창작된 배경과 상황을 생각하면서 두 시조를 실감나게 읊어보자. 그리고 읊는 장면을 관찰하여 언어 외적 표현, 언어에 부수되는 표현을 구체적으로 기록하고, 그 적절성을 판단해 보자. [고등학교 국어(상), 144]

혼자하기 3. 장만득 씨의 이야기를 통해 어떤 가치를 계단게 되었는지 간단하게 글로

써 보자. [고등학교 국어(상), 49]

함께하기 2. 한 문장씩 돌아가면서 말하여 이 이야기를 재구성해 보고, 다른 사람이 말한 내용에 따라 이야기를 이어나갈 때 접속어나 지시어가 어떻게 사용되고 있는지 메모해 보자. [고등학교 국어(상), 71]

② 전달하고자 하는 중심 내용은 무엇인지 정리해 보자. [고등학교 국어(상), 69]

혼자하기 2. 이 글을 달리 조직한 개요를 작성해 보고, 그 내용을 간략히 말해 보자. [고등학교 국어(상), 95]

혼자하기 3. 이 시의 형식을 빌려 아끼는 물건이나 동물을 잃었을 때의 심정을 시로 표현해 보자. [고등학교 국어(상), 243]

혼자하기 1. 이 글의 개요를 도표로 나타내 보자. [고등학교 국어(상), 95]

위의 예를 통해서 ‘적다’, ‘기록하다’, ‘쓰다’, ‘메모하다’, ‘정리하다’, ‘작성하다’, ‘표현하다’, ‘나타내다’ 등의 세분화된 행동 용어가 쓰이고 있음을 확인할 수 있다. 얼핏 보기에는 세분화된 용어가 쓰이고 있어 지금까지와는 다른 발전된 모습을 보여주는 것으로 생각될 수 있다. 그러나 문제는 이렇게 세분된 용어가, 어떠한 구체적인 행동을 요구하는 것인지를 판단할 수 없다는 점이다. 예를 들면, ‘기록하는 것’과 ‘적는 것’이 어떻게 다른지, ‘적는 것’과 ‘쓰는 것’은 활동이 어떻게 차이가 나는지, ‘메모하기’와 ‘정리하기’는 또 어떤 차이가 있는지를 뚜렷하게 알 수 없다. 이는 각각의 용어가 어떠한 상황에서, 어떤 활동의 수행을 요구하는지를 판단할 수 있는 기준이 마련되어 있지 않기 때문이다. 다시 말하면, 이러한 세부적인 용어의 진술은 행동 수행의 차이를 의도한 진술이라기보다, 동일한 진술의 반복을 피하려는 문체적인 특징을 배려한 진술로 이해되는 것이다. 따라서 위의 학습활동들은 세분화된 행동 용어로 진술했음에도 불구하고, 기준이 정립되어 있지 않아 오히려 구체적인 활동 수행이 어려운 모순에 빠지게 되었다.

Ⅲ. 학습 활동 진술의 대안

앞 절에서는 국어교과서 학습 활동의 진술에 어떠한 문제점이 있는지를 분석적으로 검토하였다. 여기에서는 앞에서 제기되었던 문제를 해결할 수 있는 한 방안을 생각하여 보고자 한다.

1. 용어 및 개념의 명확한 확정

앞에서 ‘학생’과 ‘글을 쓰는 사람’을 지칭하는 용어가 혼란스러울 정도로 다양하게 나타

났다고 지적한 바 있다. 이들의 용어가 이와 같이 복잡하게 쓰였던 것은, 담화 관습상 이들을 지칭하는 대명사를 자유롭게 쓸 수 없었기 때문이다. 특히 ‘펼자’라는 용어는 앞의 두 예와 달리, 객관적 성격이 강한 글에서 글을 쓰고 있는 사람 자기 자신을 가리킬 때에도 쓰이고 있다는 점에서 이의 복잡성은 더욱 가중된다. 이와 관련된 용어가 담화 관습으로부터 규제를 받는다면, 이를 하루아침에 해결할 수 있는 것은 아닐 터이다. 담화의 ‘관습’은 오랜 문화적 전통 속에서 형성되는 것이기 때문이다. 그러나 주어진 조건 안에서 해결 방법을 적극적으로 모색해 볼 필요가 있다. 행동 동사를 가르는 기준을 생각해 보고 쓰이는 상황 맥락을 규정하면, 현재의 문제를 극복하고 학습활동을 구체적이면서도 일관성 있게 진술하는 데 큰 도움을 얻을 수 있다. 어떤 행동동사는 어떠한 맥락에서 어떠한 내용의 활동을 요구하는 것인지를 규정하여 묶으로써 학습활동의 진술을 명료하게 할 수 있다. 이러한 노력은 더 나아가 국어교육의 학습 상황맥락에서 사용하는 ‘학습용어’ 설정의 필요성을 제기하여 준다. 여러 행동동사를 국어교육의 상황맥락에서 의미를 규정하고 요구하는 활동의 수준을 분절적으로 분석함으로써 학습의 상황에서 활용할 수 있는 ‘용어’로 재개념화 할 수 있을 것이다.

여기서는 먼저 학습 활동을 수행하는 ‘학생’을 지칭하는 용어에 대한 대안을 생각해 보자.

첫째, 활동 수행의 주체가 혼란스럽지 않으면 생략하여 진술할 수 있다. 현재 교과서의 학습활동은 교사의 기능을 하는 ‘교과서의 숨은 화자’가 학생에게 대화를 걸어오면서 학습 활동을 ‘같이’ 해 볼 것을 ‘정유’하는 형태로 되어있다. 이는 곧 학습 활동을 수행하기 위하여 그것을 읽는 ‘학생’에게 요구하는 것이므로, 활동 주체가 혼동되지 않으면 생략할 수 있다. 이는 필수성분임에도 불구하고 주어가 분명하여 의미적 혼란이 초래되지 않을 때 주어를 생략할 수 있는 것과 같다(남기심·고영근, 1993:244~246).

‘홍길동전’에 대한 나의 감상문을 써 보자.

→ ‘홍길동전’에 대한 감상문을 써 보자.

반인, 여러분의 이웃집에서 시끄러운 소리가 계속 난다면 어떻게 하겠는가?

→ 반인, 이웃집에서 시끄러운 소리가 계속 난다면 어떻게 하겠는가?

둘째, 행동의 주체를 명기해야 할 경우, ‘자신’이라는 용어를 학습용어로 정립하여 쓰되, 이는 2인칭 대명사 ‘너’가 생략된 것으로 설명하는 방법을 취할 수 있다. ‘자신’이라는 말은 사람을 가리키는 말 뒤에 쓰여 강조의 뜻을 나타낸다. 따라서 본래 있던 말에서 담화 관습상 2인칭 대명사가 생략된 것으로 설명하는 방식이 합리적이라고 생각된다.

다음 시는 ‘꽃봉오리’를 소재로 하여 쓴 시이다. 시인은 ‘꽃봉오리’를 어떤 의미로 사용했는지 우리의 생각과 비교해 보며 다음 시를 감상해 보자.

→ 다음 시는 ‘꽃봉오리’를 소재로 하여 쓴 시이다. 시인은 ‘꽃봉오리’를 어떤 의미로 사용했는지 자신의 생각과 비교해 보며 다음 시를 감상해 보자.

‘글을 쓴 사람’을 지칭하는 용어는 다음과 같은 대안을 생각해 볼 수 있다.

첫째, 교과서의 집필자 또는 숨은 화자가 자기 자신을 지칭할 경우는 거의 없으므로, ‘필자’라는 용어는 ‘독자’와 대응하는 수준에서 사용한다. 주장을 드러내는 텍스트에서 ‘필자’는 글을 쓰고 있는 사람이 세운 객관화된 화자인 경우가 많다. 이 경우, ‘필자’는 글을 쓰는 자기 자신을 지칭한다. 그러나 국어교과서에서는 단원의 집필자나 숨은 화자가 자기 자신을 지칭해야 하는 상황은 거의 없기 때문에, ‘필자’라는 용어는 학습활동의 진술에는 사용하지 않고, ‘단원의 길잡이’나 학습 전략을 설명하는 ‘알아두기’ 등에서 사용하는 것으로 정하여 둔다. 이 때의 ‘필자’는 영어의 ‘a writer’나 ‘writers’에 해당하는 것으로서, ‘글을 쓰는 사람’을 지칭하는 일반명사가 된다.

둘째, 자료로 이용되는 텍스트를 쓴 사람을 지칭할 경우에는 ‘글쓴이’로 진술하되, 상황 맥락에 따라 글쓴이의 실명(實名)을 적는다. 텍스트의 성격에 따라, 학습 활동의 상황 맥락에 따라 글을 쓴 사람의 실명을 언급하는 것이 더 자연스러울 수도 있다. 이럴 때는 ‘글쓴이’라고 하기보다 실명으로 진술한다. 이렇게 확정하여 두면, ‘읽글의 글쓴이~’ 등의 진술에서 ‘읽글의’와 같은 제한 조건은 굳이 필요하지 않게 될 것이다.

1. 필자가 ‘우리말’과 ‘영어’를 비유한 예들을 다음 항목에 따라 나누어 보고 그 근거를 설명해 보자.

→ 1. 글쓴이가 ‘우리말’과 ‘영어’를 비유한 예들을 다음 항목에 따라 나누어 보고 그 근거를 설명해 보자.

함께하기 2. 필자는 어떤 이유에서 ‘과일·채소·약초를 재배하도록’ 권장하고 있는지, 그것을 뒷받침하기 위해 쓴 예는 무엇인지 이야기해 보자. [고등학교 국어(상), 199]

→ 2. 정약용은 어떤 이유에서 ‘과일·채소·약초를 재배하도록’ 권장하고 있는지, 그것을 뒷받침하기 위해 쓴 예는 무엇인지 이야기해 보자.⁷⁾

셋째, ‘작가’라는 용어는 학습활동의 진술에는 사용하지 않는다. 문학적인 텍스트를 다루는 단원에서 ‘단원의 길잡이’ 등을 진술할 때에 쓰는 것으로 정리한다. 그리고 문학의 장르적 성격이 강한 텍스트에 한정해서, ‘소설’일 때에는 ‘소설가’로, ‘시’일 때에는 ‘시인’으로 진술할 수 있다. 이 때, 작품의 내적인 ‘화자’와 관련된 것일 때에는 다른 용어를 쓰지 않고 ‘화자’라는 용어를 사용한다.

ㄱ 우리는 가끔 엉뚱한 상상을 하기도 한다. 다음 글은 작가가 어린 시절을 회상하며 쓴 수필이다. 이 글을 잘 읽고, 제시된 활동을 해 보자.

1. 글쓴이가 어린 적에 누에를 삼킨 이유는 무엇이었는지 말해 보자.

→ ㄱ 우리는 가끔 엉뚱한 상상을 하기도 한다. 다음 글은 글쓴이가 어린 시절을 회

7) ‘글쓴이’에 대해 존경의 뜻을 꼭 담아야 할 때에는 ‘다산 정약용’ 또는 ‘정약용 선생’과 같이 진술할 수 있다.

상하며 쓴 수필이다. 이 글을 잘 읽고, 제시된 활동을 해 보자.

1. 글쓰기가 어릴 적에 누에를 삼킨 이유는 무엇이었는지 말해 보자.

넷째, 학습 자료로 학생이 쓴 텍스트를 제시하였을 때, 그 학생은 '지은이'라는 용어로 지시되며, 소설이나 시처럼 문학적 성격이 강한 텍스트일 때에만 이 용어로 진술한다. 학습활동의 상황에 따라 '위의 글을 쓴 학생'으로 풀어쓰는 것을 부분적으로 허용한다.

'학생'을 지시하는 용어와 '글을 쓴 사람'을 지칭하는 용어를 이와 같이 구별함으로써, 활동을 요구하는 학습활동과 정보를 제공하는 단원의 길잡이 등을 변별적으로 진술할 수 있다. 또한 용어에 의해 지시대상이 명료하게 구분됨으로써 '읽군의', '읽군을 쓴' 등의 불필요한 한정어를 쓰지 않을 수 있다. 따라서 학습활동의 진술이 간단하면서도 지시 내용이 명료해지는 효과를 기대할 수 있다.

다음으로 개념의 혼동 및 불일치를 드러내는 예의 대안을 생각해 보자. 우선, '비교'의 경우를 검토하기로 한다.

첫째, '비교'라는 용어는 공통점을 발견하는 인지 작용의 경우에만 사용한다. 일상적 어법에서 '비교'는 '차이점'의 발견을 함의하기도 하지만, 국어교육의 상황맥락에서는 분명히 '공통점'의 발견에만 한정하여 사용한다. '비교'는 분명히 대상 사이의 공통점을 발견하거나 설명하는 활동과 관련되어 있기 때문이다(이대규, 1995:199 ; 서정수, 1994:279).

둘째, '차이점'의 발견을 요구할 때에는 '대조'라는 용어로 진술하되, 상황에 따라 '차이점을 정리해 보자.'와 같이 풀어쓰 진술할 수도 있다.

1. 위의 ㉠과 ㉡ 두 감상문의 감상 방법을 비교하여 말해 보자.
3. 나의 감상 방법과 ㉠, ㉡의 감상 방법을 비교해 보자.
→ 1. 감상문 ㉠과 ㉡는 감상 방법이 어떻게 다른지 말해 보자.
3. 자신의 감상 방법과 ㉠, ㉡의 감상 방법의 차이를 대조해 보자. [중학교 국어 2-1, 17]

이는 '비교'와 '대조'의 개념을 명확히 함으로써 국어교과의 '지식'과 '활동'을 일치시키는 효과를 얻을 수 있다. 지식과 실천적 활동이 일치될 때 학습의 효과는 더 높다. 개념의 혼란과 혼동을 불러일으키지 않고, 지식에 대한 설명과 활동을 통한 실천이 일치하기 때문이다.

'이야기' 및 '이야기하다'와 관련된 진술에서, '이야기하다'는 '이야기'에서 파생된 것이므로 어디까지나 '이야기'와 관련된 경우에만 사용할 수 있는 것으로 한정할 필요가 있다. 왜냐하면, 접사 '-하-'는 동작성을 띤 명사를 동사로 파생시키는데, 파생된 경우에도 원래 명사가 담고 있는 동작성의 의미를 벗어나지 않기 때문이다(남기산·고영근, 1993:203). 따라서 서사 구조를 가진 '이야기'와 관련이 있을 때에만 '이야기하다'를 쓰고, 없는 경우에는 '말하다'와 같은 다른 행동 동사로 수정하여 진술한다.

- 가족에 대한 사랑을 느껴 본 적이 있는가? 언제, 어떤 상황에서 그런 마음이 들었는지 이야기해 보자.

→ • 가족에 대한 사랑을 느껴 본 적이 있는가? 언제, 어떤 상황에서 그런 마음이 들었는지 말해 보자.

② ㉠~㉣ 중 다음 상황에 적절하지 못한 것을 가려 내고, 왜 그런지 이야기해 보자.

- 상대가 선생님일 때
- 우울하거나 슬픈 이야기를 할 때
- 여러 사람 앞에서 이야기할 때

→ ② ㉠~㉣ 중 다음 상황에 적절하지 못한 것을 가려 내고, 왜 그런지 말해 보자.

- 상대가 선생님일 때
- 우울하거나 슬픈 이야기를 할 때
- 여러 사람 앞에서 발표할 때

새로 편찬된 국어교과서에서는 행동 동사로서 ‘이야기하다’를 매우 빈번하게 사용하고 있는데, 이를 ‘이야기’와 관련되었을 때에만 쓰도록 한정함으로써, ‘이야기’와 관련된 국어 교육적 지식을 명료하게 할 수 있다. 그리고 이와 같이 구별함으로써 ‘이야기’와 ‘이야기하다’가 동일한 문장에 놓이는 동어반복을 피할 수 있는 장점이 있다.

2. 행동 요구의 명료화

행동 요구의 내용이 무엇인지가 불명확한 진술은 행동 요구의 내용을 명확히 함으로써 해결 방안을 찾을 수 있다. 행동 요구의 내용을 명확히 하고 다른 것과의 명료한 구별을 위해서는 활동의 수행이 어떻게 변별될 수 있는지를 결정해야 한다. 그 명료한 변별점을 찾기 위해서는 행동 동사가 사용되는 맥락을 적절히 고려해야 한다.

첫째, ‘생각하다’와 같이 포괄적인 진술은 피하고 구체적 표현을 요구하는 행동 동사로 진술한다. 그러나 학습활동이 ‘생각하는 과정’을 필요로 할 때에는 생각한 후에 어떻게 표현할 것인지를 알려주는 행동 동사를 곧바로 이어서 진술한다. 다음의 예와 같다.

1. 이 글에서 점순이는 이중적인 태도를 보인다. 그 까닭이 무엇이겠는지 생각해 보자.

→ 1. 이 글에서 점순이는 이중적인 태도를 보인다. 그 까닭이 무엇이겠는지 말해 보자.

1. 인물들의 행동이나 대사 중 이해하기 힘든 부분을 찾아보고, 그 까닭이 어디에 있는지 생각해 보자.

→ 1. 인물들의 행동이나 대사 중 이해하기 힘든 부분을 찾아보자. 그리고 그 까닭이 어디에 있는지 생각하고, 발표해 보자.

둘째, ‘쓰다’는 문장 이상의 단위를 답으로 요구하는 활동일 때 사용하고, ‘적다’는 문장

비만의 단위, 즉 단어나 구 등을 활동의 답으로 요구하는 활동일 때 사용한다. 따라서 숫자나 기호가 활동의 답이 될 때에는 ‘적다’를 사용하여 학습활동을 진술한다.

(2) 발표자와 다르게 생각한 점을 적어 보자.

→ (2) 발표자와 다르게 생각한 점을 써 보자.

‘적다’와 ‘쓰다’를 이와 같이 구분함으로써, 학습활동의 진술만을 보고도 어떠한 수준의 활동을 요구하는지를 금방 파악할 수 있다. 이는 학습활동을 더 효율적으로 수행하는 데에 기여한다. 활동 요구의 내용을 간명하게 파악함으로써 학습활동 수행의 시행착오를 줄일 수 있고, 학생은 학습활동에서 요구하는 수준에 맞게 반응하기 위해서 학습의 인지적 과정을 조정하고 통제해야 하기 때문이다.

셋째, ‘작성하다’, ‘정리하다’의 경우, 전자는 형식적 틀을 따르지 않고 자유롭게 쓰거나 적을 때에 사용하고, 후자는 형식적 틀에 따라 쓰거나 적는 활동을 요구하는 경우에 사용하는 것으로 정한다. 요약문을 예로 들면, 어떤 형식적인 제약 없이 자유롭게 쓰도록 한 경우에는 요약문을 ‘작성하는’ 것이 되지만, 교과서에서 표나 형식을 제시하고 그에 따라 쓰도록 제약을 둘 경우에는 요약문을 ‘정리하는’ 것이 될 것이다. 다음의 예는 ‘정리하다’를 옳게 활용하고 있는 학습활동이다.

2. 이 글에서는 문학 작품이 다른 종류의 글과 다른 특성을 가지고 있고, 그래서 문학 작품을 읽을 때에는 더 많은 주의를 기울여야 한다고 설명하고 있다. 글쓴이가 문학 작품의 특성과 문학 작품을 읽을 때에 주의할 점을 아래 표에 정리해 보자.

문학 작품의 특성	문학 작품을 읽을 때에 주의할 점
① 말하고자 하는 바를 직접 말하지 않고 돌려 말한다.	
②	

[중학교 국어 2-1, 16]

넷째, ‘표준국어대사전(국립국어연구원, 2000)’에 따르면 ‘기록하다’는 후일에 남길 목적으로 어떤 사실을 쓰거나 적는 것을 뜻하므로, 언어의 활동 수행을 요구하는 학습 활동의 진술에서는 적합지 않은 것으로 간주한다. 따라서 ‘지금-여기(now and here)’의 학습을 강조하는 학습활동(박인기 외, 1999)에서는 ‘~기록해 보자.’와 같은 진술은 하지 않는다.

그리고 ‘메모하다’는 메모 전략을 요구하는 경우에 한정하여 사용한다. ‘이야기하다’의 경우처럼, ‘메모하다’도 ‘메모’와 불가분의 관계에 있기 때문이다. 메모하기는 개인적인 특성이나 주관에 강하게 반영되므로, 어떤 일률적이고 정형화된 형태를 요구하기 어렵다. 따라서 메모한 것만으로는 활동 수행의 수준을 평가하거나 판단하기 어려우므로, 언어적

표현이 수반되는 다른 활동의 수행을 요구하는 것이 좋다. 예를 들면, 메모하는 것과 말하는 것을 연결짓는다가나, 메모하는 것과 글을 쓰는 것을 연관짓는 것이다.

1. 창작된 배경과 상황을 생각하면서 두 시조를 실감나게 읊어보자. 그리고 읊는 장면을 관찰하여 언어 외적 표현, 언어에 부수되는 표현을 구체적으로 기록하고, 그 적절성을 판단해 보자.

→ 1. 창작된 배경과 상황을 생각하면서 두 시조를 실감나게 읊어보자. 그리고 읊는 장면을 관찰하여 언어 외적 표현, 언어에 부수되는 표현을 찾아보고, 그 적절성을 판단해 보자.

2. 한 분장씩 돌아가면서 말하여 이 이야기를 재구성해 보고, 다른 사람이 말한 내용에 따라 이야기를 이어나갈 때 접속어나 지시어가 어떻게 사용되고 있는지 메모해 보자.

→ 2. 한 분장씩 돌아가면서 말하여 이 이야기를 재구성해 보고, 다른 사람이 말한 내용에 따라 이야기를 이어나갈 때 접속어나 지시어가 어떻게 사용되고 있는지 메모해 보자. 그리고 메모한 내용을 발표해 보자.

흔히 쓰이는 ‘작성하다’, ‘정리하다’, ‘기록하다’, ‘메모하다’가 행동 요구의 내용이 어떻게 다른지를 확정하여 붙으로써 학습활동의 진술은 명확해질 수 있다. 이는 학생들에게 구체적인 활동을 요구하게 되어 효율적이고 능동적인 학습이 가능하도록 해 주는 효과가 있다. 또한 학습활동을 진술하거나 수정하는 과정에서도 어떤 행동 동사를 쓸 것인지에 대한 기준을 제시할 수 있으므로, 효율적인 교과서의 편찬이 가능해지고 다른 학습 자료의 제작에도 모본을 제시해 준다.

학습활동의 모두(冒頭) 진술과 하위 활동의 진술의 불일치는 두 가지 방안으로의 해결을 모색할 수 있다. 첫째는 모두 진술의 ‘물음’이는 용어에 맞게 하위 활동을 물음의 형식으로 진술하는 것이다. 둘째는 모두 진술을 하위 활동의 진술에 맞게 수정하는 방법이다. 그런데 교과서의 학습활동은 대개 ‘교과서의 보이지 않는 화자’가 학생들에게 청유하는 형태로 학습활동을 제시하고 있어 물음의 형태로 수정하는 것이 거의 불가능하다. 활동 자체가 왜곡될 수도 있고, 학습목표에의 도달이 불가능해질 수도 있다. 하위 활동 진술의 청유형을 유지하면서 모두 진술을 수정하는 것이 용이하다.

내용 학습 ‘문학 작품의 감상’의 내용을 생각하면서 다음 물음에 답해 보자.

1. 이 글에서 ‘개비와 배짱이’ 이야기를 예로 들며 문학 작품의 감상 방법을 네 가지로 묶어 설명하고 있다. 이 네 가지의 구체적인 내용을 아래 표에 정리해 보자.

→ 내용 학습 ‘문학 작품의 감상’의 내용을 생각하면서 다음 활동을 해 보자.

1. 이 글에서 ‘개비와 배짱이’ 이야기를 예로 들며 문학 작품의 감상 방법을 네 가지로 묶어 설명하고 있다. 이 네 가지의 구체적인 내용을 아래 표에 정리해 보자.

하위 활동의 진술에 청유형만 오는 것이 아니라 의문형이 오기도 한다. 상황맥락과 필요에 따라 학습활동의 분장 종결 형태를 변화시킬 수 있지만, 청유형으로 진술하는가 아니면 의문형으로 진술하는가에 따라 요구하는 활동의 내용은 차이가 있을 수 있다. 따라서 학습활동 진술 유형은 학생들에게 기대하는 반응의 형태나 수준에 따라 다를 수 있으며, 둘의 호환이 불가능할 수도 있다. 다음 예를 보자.

혼자하기 2. 아래의 상황을 참고하여, 다음 활동을 해 보자.

- (1) 이해하기 힘들었던 부분이 이해되는가?
- (2) 다음 인물들이 현재 가지고 있는 심리적 태도를 추리해 보자.[고등학교 국어(상), 149]

활동 1 다음은 수영이와 보람이가 ‘서유기’를 같이 읽고 나눈 대화이다. 책을 읽고 어떤 대화를 나눌 수 있을지 생각해 보자.

- ① 수영이와 보람이는 무엇에 대해 이야기하고 있는가?
- ② ‘서유기’와 관련하여 더 이야기할 수 있는 화제를 말해 보자. [생활국어 2-1, 19]

위의 예에서 ‘이해하기 힘들었던 부분이 이해되는가?’라는 의문형은, ‘이해하기 힘들었던 부분이 이해되는지 말해 보자.’로의 변형이 가능하다. 그럼에도 불구하고 의문형 진술을 하고 있는 것은 의문형 종결과 청유형 종결이 활동 수행의 차이를 의도하기 때문이다. 의문형 진술은 구체적인 답, 단답형에 가까운 답, 진위형에 가까운 답을 요구하는 경우에 한정되어 쓰이고, 청유형 진술은 의문형이 요구하는 답뿐만 아니라, 다양한 반응이 답으로 제시될 수 있는 경우에도 사용이 가능하다. 따라서 의문형은 청유형으로의 변환이 가능하나, 그 역이 항상 성립하는 것은 아니다. 예를 들어보자. ‘수영이와 보람이는 무엇에 대해 대화하고 있는가?’와 같은 의문형은 ‘등장 인물’과 같이 답하는 것을 의도한 것이지만, ‘수영이와 보람이는 무엇에 대해 대화하고 있는지 말해 보자.’와 같은 청유형은 ‘등장 인물’로 답할 수도 있고, ‘손오공은 용맹스럽고, 지관세는 웃음과 동정심을 자아낸다는 것’ 등과 같이 자유롭게 답할 수도 있다.

그리고 활동의 진술이 의문형으로 진술되는 경우에도 ‘-는가’와 ‘-니까’의 두 가지 형태가 다르게 쓰일 수 있다는 점에 주의를 요한다. 그 차이는 ‘-는가’와 ‘-니까’에 함축된 사제의 분별적 의미가 다른 데에서 비롯된 것이다. 즉, 전자는 ‘과거’의 의미를 담고 있으며, 후자는 ‘미래’의 의미를 담고 있다(남기삼·고영근, 1993:305~312). 따라서 ‘-는가’의 형태는 이미 존재하는 것에 대해서 확인하는 물음의 성격이 강하고, ‘-니까’는 존재하지 않는 것에 대해 추측하여 답하도록 하는 물음의 성격이 강하다. 이것을 구별하여 진술한 학습활동의 예는 다음에서 확인할 수 있다.

- ④ 듣는 사람은 다음 사항에 유의하여 듣고, 들은 내용을 정리해 보자.
 - 무엇에 대한 이야기인가?

- 말하는 친구는 어떤 상황에 있었는가?
- 말하는 친구는 그 상황을 어떻게 해결하였는가?
- 자신이 그 상황에 있었다면 어떻게 해결하였을까? [중학교 생활국어 2-1, 17]

정보가 주어져 있어서 그것을 확인하거나 찾아 답을 해야 한다면 ‘-ㄴ가’ 형태의 의문형을 쓰고, 정보가 제시되어 있지 않아 학생의 추측이나 유추가 요구될 때에는 ‘-ㄴ까’ 형태의 의문문을 쓰는 것으로 정리할 수 있다. 이는 중학교 국어교과서의 좌우 날개에 제시된 ‘읽기 중 활동(물음)’에도 동일하게 적용된다.

글쓴이가 ‘나’를 이렇게 자세히 묘사하는 까닭은 무엇일까? [중학교 국어 2-1, 23]

위의 예는 [중학교 국어 2-1, 23]의 ‘날개’에 제시된 ‘물음’이다. 여기에서 ‘~묘사하는 까닭이 무엇일까?’라는 형태의 진술이 적합한 것은, 텍스트에 주인공을 자세히 묘사하는 이유가 제시되어 있지 않아 학생이 묘사 내용을 근거로 하여 그 이유를 추측해야 하기 때문이다. 만약 묘사하는 이유가 텍스트에 제시되어 있다면, 이는 제시된 정보를 확인하는 물음이 될 것이므로 ‘~묘사하는 까닭이 무엇인가?’와 같은 형태로 진술되어야 한다.

학습활동의 문장 종결 형태를 위와 같이 구분하여 묶으로써 학습활동이 요구하는 활동의 내용과 수준을 명료하게 드러낼 수 있다. 이는 학습활동에 대한 학습자의 이해를 도와 효율적이고 능동적인 학습을 가능하게 해 준다.

IV. 결 론

지금까지 국어교과서에서 학습활동이 단위 학습목표에의 도달에 중요한 기능을 한다는 점을 전제하고, 그것이 안고 있는 몇 가지 문제를 검토한 다음 해결의 방안을 생각해 보았다. 이를 통하여 명확하게 확립되지 않은 용어의 문제를 정리하고 일관성 있게 사용할 수 있는 근거를 따져 보았다.

여기에서는, 이와 같이 정리한 용어를 어떻게 활용할 것인지를 제안하여 결론에 대신하고자 한다. 학습활동과 관련된 진술 용어를 정리하면, 그것을 학생들과 공유하는 것이 중요하다. 학습활동을 실제로 수행할 주체는 학생이기 때문이다. 이 때, 국어교과서의 메타진술을 적절히 활용하면, 이러한 용어들을 학생들과 공유하는 데 편리한 점이 있다. 메타진술이란 일러두기와 같은 종류를 말하는데, 이를 설정하여 제시함으로써 학생들에게 가장 효율적으로 정보를 제공해 줄 수 있는 것이다. 예를 들면, 일러두기로서 ‘학습활동은 이렇게…….’와 같은 항목을 설정하여 이러이러한 진술은 어떠한 상황에서, 어떠한 수준의 활동 수행을 요구하는 것이라는 점을 밝히는 것이다. 현행 중학교 국어교과서의 1쪽에는 이와 같은 예를 사용하여, 국어교과서의 활용 방법을 안내하고 있다. 이러한 메타진

술은 학생들에게 국어교과서의 학습활동과 관련하여 동기를 부여해 주고 활동 수행의 방향을 가늠하게 해 준다는 장점이 있다.

그런데 이러한 진술을 국어교과서에서 제시하는 데에 어려움이 있다면, 교사용 지도서에서 밝혀 교사가 학생들을 적합하게 안내할 수 있도록 할 수도 있다. 교사용 지도서의 앞부분에 메타진술을 둘 수도 있고, ‘끌어주기’나 ‘활동의 취지 및 지도 방법’과 같은 항목을 활용하여 제시할 수도 있다. ‘끌어주기’나 ‘활동의 취지 및 지도 방법’의 항목들은 활동수행과 관련된 배경 설명이나 지도 절차 등을 진술하는 부분이므로, 이를 적극적으로면서도 적절하게 활용할 수 있을 것이다.

학습활동의 구안 및 조정과 관련하여 용어 진술의 문제에 대해서 검토하였는데, 이는 결국 ‘학습용어’의 설정과 맞물려 있다. 학습용어의 설정이 필요한 것은, 학습의 상황이 언어 및 용어 사용의 여러 가지 맥락을 제한하기 때문이다. 각 학문의 영역마다 의사소통을 원활히 할 수 있는 고유 개념 및 용어가 마련되어 있는 것처럼, 국어 교수-학습에서도 이를 효과적으로 수행할 수 있는 용어의 설정이 필요하다. 바로 이 부분에 대한 후속적인 연구와 노력이 더욱 필요할 것이다.

참 고 문 헌

- 국립국어연구원(2000). 「표준 국어대사전」. 서울: (주)두산.
- 교육부(1996). 「중학교 국어 2-1」. 서울: (주)대한교과서.
- 교육인적자원부(2003). 「고등학교 국어(상)」. 서울: (주)두산.
- 교육인적자원부(2003). 「중학교 국어 2-1」. 서울: (주)대한교과서.
- 교육인적자원부(2003). 「중학교 생활국어 2-1」. 서울: (주)대한교과서.
- 남기심·고영근(1993). 「표준국어문법론(개정판)」. 서울: 탐출판사.
- 박영목(1997). 「고등학교 작문」. 서울: (주)한샘출판사.
- 박영민(2002). 필자의 개념적 특징. 「한국어문교육연구」 제11집. 충북: 한국교원대학교 한국어문교육연구소.
- 박인기 외(1999). 「국어과 수행평가」. 서울: 삼지원.
- 서정수(1994). 「문장력 향상의 길잡이」. 서울: 사당다리.
- 이대규(1995). 「수사학」. 서울: 신구문화사.
- 이재승(1999). 「과정 중심의 쓰기 교재 구성에 관한 연구 -초등학교를 중심으로-」. 박사학위논문, 한국교원대학교.
- 천경록(1997). 「읽기 교재의 수정 방안에 관한 연구」. 박사학위논문, 한국교원대학교.
- Wiener, H. S. & Bazerman, C.(2000). *Reading Skills Handbook*(8th ed.), MA: Houghton Mifflin Company.Arnaudet.

* 논문접수 : 2003년 4월 3일/ 수정본 접수 : 2003년 5월 14일/ 게재승인 : 2003년 5월 30일

Abstract

The Method to Specify Statements of Learning Activities in Korean Language Textbook

Young-min Park(Instructor at Korea National University of Education)

The objects of a unit are accomplished by learning activities in Korean language textbooks. Because of that, learning activities are regarded as important items at work. But there are rarely studies on them. Then, this paper concentrates on the learning activities in order to examine the problems in statements of learning activities and to suggest an substitutes.

The problems of the statements of learning activities in current Korean language textbooks are that : confusion of a term indicating students, confusion of a term indicating the writer of material in textbook, mistake and disagreement of a concept, too extensive statements of learning activities, discordance between the lead and sub-activities, confusion of a term requesting performance.

The problems are solved by that : first, consideration on teaching and learning context. second, analysis of nuance in terms usage, third, concept establishment and fixing mistake of it. Then, this paper suggest an substitutes of that. The term indicating students is fixed as 'oneself'. At this, this term is omitted a pronoun 'you' in 'you oneself'. The term indicating the writer of material in textbook is decided as 'the writer(the written person)'. On occasion, it is necessary to exposure the writer's real name. And only when students identify difference between/among things, the term 'contrast' must be used. That is accuracy of usage in he statements of learning activities. The statements of diverse expression is specified into 'put down', 'record', 'write', 'take a memo', 'arrange' according to nuance in terms usage and the context of teaching and learning.

The conclusion of this paper will assist to state learning activities in specification. Therefore students can be efficiently obtain objects of a unit in Korean language textbook. And then, to settle upper stated problems of integration, the studies are conducted into investigation of 'learning terms'. Establishing 'learning terms' give reinforcement statement of learning activity in Koran language textbook, and teaching and learning processes in Korean language classroom.

Key Words : Korean language textbook, learning activity, statement of learning activity, specification of learning activity