

연구보고서 2018-09

초등 교과서 질문 개선을 위한 학습자 반응 및 해외 교과서 사례 분석

연구책임자 : 옥현진(이화여자대학교)

공동연구자 : 권석일(경인교육대학교)

박지선(이화여자대학교)

이미미(홍익대학교)

이형래(서울사대부설초등학교)

연구협력진 : 변자정(한국교과서연구재단)

허보옥(㈜비상교육 교과서기획코어)

전상호(㈜비상교육 교과서연구개발셀)

안태경(㈜비상교육 교과서연구개발셀)

김혜정(㈜비상교육 교과서연구개발셀)

신병현(㈜비상교육 교과서연구개발셀)

김 욱(㈜비상교육 교과서연구개발셀)

2018년 12월

연구 개요

이 연구는 한 교과서의 학습 과정에서 교과서의 역할이 매우 중요하며 그중에서도 특히 교과서에 수록된 질문이 학습자의 학습 과정과 결과에 미치는 영향이 크다는 판단 하에 초등학교 교과서를 중심으로 교과서 질문을 분석하고 개선 방안을 도출하는 데 초점을 두었다. 체계적이고 입체적인 분석을 위해 먼저 2015 개정 교육과정에 따라 개발된 초등학교 통합교과, 국어, 사회, 수학, 과학 교과서의 질문 양상을 분석하고, 실제 초등 학습자들이 해당 교과서의 질문에 반응하는 양상을 분석하였으며, 외국 교과서 사례를 참조하여 개선에 필요한 시사점을 도출하였다. 이러한 논의를 토대로 각 장의 마지막 부분에서는 교과별로 구체적인 교과서 개선 방안을 제안하였으며, 그러한 방안이 반영된 구체적인 교과서 학습 활동 사례를 제시하였다.

이번 연구를 통해 다음과 같은 결론을 얻을 수 있었다. 첫째, 기존 교과서에 비해 초등학교 교과서에 제시된 질문이 양적으로 증가하고 학습자들의 적극적인 학습 참여를 유도하는 질문이 증가하는 경향을 보인다는 점은 긍정적으로 평가할 만하다. 특히 사회나 과학 교과서에서 그러한 향상이 두드러지는 것으로 나타났다. 다른 한편으로 여러 측면에서 개선의 필요성도 제기되었는데, 학습자 수준의 적절성 고려, 질문의 명시적 확보, 질문의 초점화, 질문의 중복 요소 제거, 실생활 맥락과의 적극적인 연계, 확산적 질문의 확대, 질문의 다양성 확보, 핵심적인 질문의 필요, 학습 단계별 질문의 차별화(도입 질문과 정리 질문의 차별화 등) 등이 대표적인 개선 요소라고 할 수 있다.

이러한 연구 결과를 토대로, 교과서 질문에 대한 각 교과별 학계의 관심이 더 필요하며 그러한 연구를 지원할 수 있는 연구 지원 시스템이 좀 더 체계적으로 마련될 필요가 있다는 점, 개발된 교과서에 대한 실제적이고 입체적인 개선 절차를 마련할 필요가 있다는 점 (특히 실제 학습자들의 반응 양상에 대한 깊이 있는 분석이 필요하다는 점), 교과서 질문의 우수성을 교과서 평가 시 중요한 평가 요소의 하나로 반영할 필요가 있다는 점 등을 제언으로 제시하였다.

I 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	3
2. 연구의 내용 및 범위	5
3. 연구 방법	6
4. 선행 연구 검토	7
II 통합교과 교과서 분석	11
1. 통합 교과서에 나타난 질문 양상	15
2. 통합 교과서 질문에 대한 초등 1학년 학생들의 반응 분석	17
가. 연구 방법	18
나. 연구 결과	19
3. 통합 교과서 개선 방안	63
가. 결론 및 제언	63
나. 예시 단원 구성 아이디어	67
III 초등 국어과 교과서 분석	79
1. 초등 국어과 교과서에 나타난 질문 양상	81
가. 2015 개정 교육과정에 따른 초등 국어과 교과서 개관	81
나. 4학년 2학기 수록 단원의 예를 통해 살펴본 『국어』 교과서 질문 양상	82
2. 『국어』 교과서 질문에 대한 초등 4학년 학생들의 반응 분석	91
가. 연구 방법	91
나. 읽기 중 질문에 대한 학습자 응답 양상	93
다. 읽기 후 질문에 대한 학습자 응답 양상	97

3. 국외 자국어 교과서 질문 양상 분석	103
가. 선행 연구 검토	103
나. 외국 자국어 교과서의 질문 양상 분석	105
4. 소결: 국어과 교과서 질문 개선 방안	119
가. 개선 방안	119
나. 개선 방안의 구체적인 적용 사례	121
IV 초등 사회과 교과서 분석	123
1. 사회 교과서에 나타난 질문 양상	125
가. 분석 대상 및 분석 방법	125
나. 분석 결과	127
2. 사회 교과서 질문에 대한 초등 5학년 학생들의 반응 분석	136
가. 연구 결과	142
3. 미국 사회 교과서에 나타난 질문 양상	150
가. Pearson Scott Foresman Prentice Hall 출판사의 <i>My World Interactive</i> 5학년 교과서	151
나. Teachers' Curriculum Institute의 <i>Social Studies Alive!</i> 5학년 교과서	162
4. 소결: 사회과 교과서 질문 개선 방안	164
가. 개선 방안	164
나. 예시 차시 사례	167
V 초등 수학과 교과서 분석	173
1. 수학 교과서에 나타난 질문 양상	175
가. 단원 구조 분석	175
나. 단원 내 질문 양상	178
2. 수학 교과서 질문에 대한 초등 4학년 학생들의 반응 분석	183
가. 연구 방법	183
나. 연구 결과	185

다. 논의	191
3. 외국 수학 교과서에 나타난 질문 양상	192
가. 영국 초등학교 수학 교과서 분석	192
나. 미국 초등학교 수학 교과서의 단원 체제	197
다. 우리나라 수학 교과서 체제에 주는 시사점	202
4. 소결: 수학과 교과서 질문 개선 방안	203
가. 수학 교과서 개선 방안	203
나. 예시 단원	205
VI 초등 과학과 교과서 분석	209
1. 우리나라 초등 과학 교과서에 나타난 질문 양상	211
가. 분석 대상 및 분석 방법	211
나. 분석 결과	213
2. 우리나라 과학 교과서 질문에 대한 초등 4학년 학생들의 반응 분석	221
가. 연구 참여자 및 자료 수집 방법	221
나. 연구 결과	223
3. 외국 초등 과학 교과서에 나타난 질문 양상	227
가. 영국 초등 과학 교과서 분석 결과	227
나. 싱가포르 초등학교 과학 교과서 분석 결과	235
4. 소결: 초등 과학과 교과서 질문 개선 방안	237
가. 개선 방안	237
나. 차시 개발	241
VII 결론 및 제언	245
1. 요약 및 결론	247
2. 제언	249
참 고 문 헌	251

표 차례

〈표 I-1〉 좋은 질문의 특성	10
〈표 II-1〉 2015 개정 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 교육과정 ‘마을’ 영역 내용 체계표	68
〈표 II-2〉 2015 개정 바른 생활 ‘마을’ 영역 성취기준	68
〈표 II-3〉 2015 개정 슬기로운 생활 ‘마을’ 영역 성취기준	69
〈표 II-4〉 2015 개정 즐거운 생활 ‘마을’ 영역 성취기준	69
〈표 II-5〉 2015 개정 ‘가을 1-2’ 주요 내용 및 활동	71
〈표 III-1〉 외국의 자국어 교과서 관련 선행연구 내용 분석	103
〈표 III-2〉 개선 방안의 4-2 교과서 예시 단위 적용 사례	121
〈표 IV-1〉 초등 사회 교과서 질문 분석틀	126
〈표 IV-2〉 초등 〈사회〉 교과서 질문 분포	127
〈표 IV-3〉 초등 〈사회〉 교과서 질문 수 및 구성 단계별 분포	128
〈표 IV-4〉 초등 〈사회〉 교과서 질문 유형	129
〈표 IV-5〉 초등 〈사회〉 교과서 질문 수 및 구성 단계별 분포	130
〈표 IV-6〉 단위도입 질문 vs. 주제도입 질문	131
〈표 IV-7〉 단위 및 주제별 질문 수	133
〈표 IV-8〉 면담에 사용한 2개 차시 질문 수 및 내용	137
〈표 IV-9〉 학생 응답 반응 양상 1	143
〈표 IV-10〉 학생 응답 반응 양상 2	144
〈표 IV-11〉 학생 응답 반응 양상 3	148
〈표 IV-12〉 2017년 캘리포니아 교과서 인정 통과 초등 〈사회〉 교과서	150
〈표 IV-13〉 5단원 미국 혁명 eText에 활용된 질문	153
〈표 IV-14〉 13단원 미국 혁명에 활용된 질문	163
〈표 V-1〉 초등 수학 교과서 분석 단위에 등장하는 질문과 예상 답변	178
〈표 V-2〉 연구 참여자	183

〈표 V-3〉 초등 수학 교과서 분석 단원에 등장하는 질문	184
〈표 V-4〉 영국 초등 수학 교과서 내용 전개	192
〈표 V-5〉 미국 초등 수학 교과서 내용 전개	198
〈표 V-6〉 예시 단위 내용 전개	205
〈표 VI-1〉 초등 과학 교과서 질문 분석틀	212
〈표 VI-2〉 초등 과학 4학년 2학기 그림자와 거울 단원에 제시된 질문의 양상	214
〈표 VI-3〉 2015 교과서에 제시된 경험적 질문의 하위 유형 분포	217
〈표 VI-4〉 2015 교과서에 제시된 비경험적 질문의 하위 유형 분포	218
〈표 VI-5〉 영국 5학년 과학 ‘Light’ 단원에 제시된 질문의 양상	228
〈표 VI-6〉 영국과 우리나라 초등과학교과서 구성 단계	229
〈표 VI-7〉 영국 과학 교과서에 제시된 경험적 질문의 하위 유형 분포	231
〈표 VI-8〉 영국 과학교과서에 제시된 비경험적 질문의 하위 유형 분포	232
〈표 VI-9〉 싱가포르 3-4학년군 과학 ‘Light and shadows’ 단원에 제시된 질문의 양상	235
〈표 VI-10〉 싱가포르 과학교과서에 제시된 비경험적 질문의 하위 유형 분포	237

그림 차례

[그림 II-1] 2015 개정 통합 교과서 가을 1-2 1단원의 도입면의 청유문형 질문	16
[그림 II-2] 2015 개정 통합 교과서 가을 1-2 1단원의 의문문형 질문	17
[그림 II-3] 2015 개정 통합 교과서 여름 1-1 1단원 목차	19
[그림 II-4] 초등학교 1~2학년군 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 여름 1-1, 52~53쪽	22
[그림 II-5] 1~2학년군 가을 1-2, 8~9쪽	23
[그림 II-6] 여름 1-1, 36~37쪽	29
[그림 II-7] 가을 1-2, 14~15쪽	31
[그림 II-8] 가을 1-2, 16~17쪽	35
[그림 II-9] 가을 1-2, 48~49쪽	41
[그림 II-10] 바른생활, 즐거운 생활, 슬기로운 생활, 가을 1-2, 지도서 115쪽	52
[그림 II-11] 가을 1-2, 50~51쪽	58
[그림 II-12] 통합 교과서 새 이름 아이디어	65
[그림 II-13] 가을 1-2, 1단원 차시명	70
[그림 III-1] 2015 개정 『국어』 교과서의 단원 구성 체제	82
[그림 III-2] ‘이야기 속 세상’ (4-2 4단원)의 기본 단계	86
[그림 III-3] ‘감동을 나누며 읽어요’(4-2 9단원)의 기본 단계	87
[그림 III-4] 학생 안내 자료	92
[그림 III-5] 학생 인터뷰 장면(자신이 작성한 내용에 대한 설명)	93
[그림 III-6] 읽기 중 활동 질문에 대한 초등 학습자 반응 양상	95
[그림 III-7] 읽기 중 질문의 위치	96
[그림 III-8] 읽기 후 활동 질문에 대한 학습자 반응 양상	98
[그림 III-9] 이야기의 구성 요소와 관련된 읽기 후 질문	100
[그림 III-10] 읽기 후 질문에 대한 지도서 예시 답과 실제 학습자 반응 양상	101
[그림 III-11] ‘사라, 버스를 타다’ 읽기 후 활동 질문에 학습자 반응 양상	102
[그림 III-12] Pearson Longman <i>Cornerstone</i> 교재의 한 학년 교재 구성	106

[그림 III-13] Scott Foresman <i>Reading Street</i> 의 읽기 전 질문 양상	107
[그림 III-14] <i>New Oxford English</i> 에 제시된 읽기 전 질문 양상	108
[그림 III-15] McGraw-Hill <i>Literature Anthology</i> 의 읽기 전 질문 양상	109
[그림 III-16] Scott Foresman <i>Reading Street</i> 의 읽기 전 질문 양상	109
[그림 III-17] <i>Literature Anthology</i> 의 읽기 중 질문 양상	110
[그림 III-18] Pearson Longman <i>Corner Stone</i> 의 읽기 중 질문 양상	111
[그림 III-19] Scott Foresman <i>Reading Street</i> 의 읽기 중 질문 양상	111
[그림 III-20] <i>Literature Anthology</i> 의 읽기 중 질문 안내	113
[그림 III-21] <i>Caught Reading</i> 의 읽기 후 활동 질문 양상	115
[그림 III-22] <i>New Oxford English</i> 의 읽기 후 활동 질문 양상	117
[그림 III-23] <i>Literature Anthology</i> 의 읽기 후 질문 양상	119
[그림 IV-1] 본문 질문 예시	132
[그림 IV-2] 2009 교과서 작은 이야기 큰 역사-발해	135
[그림 IV-3] 2015 교과서 '역사탐구'-발해	135
[그림 IV-4] 신라와 발해 차시 본문	138
[그림 IV-5] 신라와 발해 차시 '역사탐구'	139
[그림 IV-6] 정부 수립 차시 본문 및 '역사탐구'	140
[그림 IV-7] 『나의 세계』 디지털 교과서 1	152
[그림 IV-8] 『나의 세계』 디지털 교과서 2	153
[그림 IV-9] 『나의 세계』 디지털 교과서 3	158
[그림 IV-10] 『나의 세계』 디지털 교과서 4	158
[그림 IV-11] 『나의 세계』 디지털 교과서 5	159
[그림 IV-12] 『나의 세계』 디지털 교과서 6	160
[그림 IV-13] 『나의 세계』 디지털 교과서 7	160
[그림 IV-14] 『나의 세계』 디지털 교과서 8	161
[그림 IV-15] 『나의 세계』 디지털 교과서 9	162
[그림 V-1] 단원별 구성 체계	175
[그림 V-2] 역량의 강조	176
[그림 V-3] 분석 대상 단원이 들어 있는 대단원의 구조	176

[그림 V-4] 차시별 구성 체계	177
[그림 V-5] 분석 단원	181
[그림 V-5] 분석 단원(이어서)	182
[그림 V-6] 영국 교과서 단원 도입 질문 제시 방식	193
[그림 V-7] 영국 교과서 차시 도입	194
[그림 V-8] 영국 교과서 내용 설명 방식	195
[그림 V-9] 영국 교과서에서 질문을 조직하는 방식	196
[그림 V-10] 미국 교과서 도입 부분	199
[그림 V-11] 미국 교과서 정보 제공 방식	200
[그림 V-12] 미국 교과서 활동 제시 방식	200
[그림 V-13] 미국 교과서 문제 제시 방식	201
[그림 VI-1] 교과서 분석 대상 예시	213
[그림 VI-2] 2009 교과서 차시 제목 및 도입 질문 예시	215
[그림 VI-3] 2015 교과서 차시 제목 및 도입 질문 예시	216
[그림 VI-4] 2015 교과서에 제시된 경험적 질문 중 적용하기 질문 예시	217
[그림 VI-5] 2015 교과서에 제시된 비경험적 질문 중 초점적 질문 예시(1)	219
[그림 VI-6] 2015 교과서에 제시된 비경험적 질문 중 초점적 질문 예시(2)	220
[그림 VI-7] 면답에 사용된 2015 교과서 본문 차시 (1)	221
[그림 VI-8] 면답에 사용된 2015 교과서 본문 차시 (2)	222
[그림 VI-9] 2015 교과서에 제시된 탐구활동 질문(좌)과 실험관찰 질문(우)	225
[그림 VI-10] 2015 실험관찰에 제시한 학생의 그림	226
[그림 VI-11] 영국 과학교과서 차시 제목 및 도입 지문 예시	230
[그림 VI-12] 영국 과학교과서 Activities 단계에 제시된 경험적 질문의 예시	231
[그림 VI-13] 영국 과학교과서의 초점적 질문 예시	233
[그림 VI-14] 영국 과학교과서에 제시된 직접 정보형 질문 예시	234
[그림 VI-15] 싱가포르 3-4학년군 과학교과서 'light and shadows' 단원의 탐구 활동 제시 예시	236
[그림 VI-16] '그림자의 크기' 관련 개발 차시 예시 (1)	242
[그림 VI-17] '그림자의 크기' 관련 개발 차시 예시 (2)	243

I

서론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구의 내용 및 범위
3. 연구 방법
4. 선행 연구 검토

1. 연구의 필요성 및 목적

- ‘19세기 교실에서 20세기 교사들이 21세기 학생들을 가르치고 있다.’는 문구가 있다. 21세기가 시작되기 훨씬 전부터 널리 회자되어 온 말이지만(예: ‘[심층취재] 교사의 위기, 학교의 위기’, 월간조선 1999년 12월호) 4차 산업혁명 시대의 도래로 이 문구가 교육계에 주는 심적 부담은 그 어느 때보다도 크다고 하겠다. 특히 우리나라와 같이 인적자원 의존도가 높고 경제의 대외 의존도가 높은 국가에서는 교육에 대한 기대와 요구가 갈수록 커질 것으로 예상된다.
- 낙관적으로만 전망하기 어려운 미래사회를 대비하여 우리 사회 전반에서 혁신이 강조되고 있으며, 교육 분야 또한 예외가 아니다. 교육 혁신을 통해 길러내고자 하는 학습자의 주요 특성을 열거해 본다면 능동적·자발적·지속적으로 지식 구성에 참여하는 학습자, 복잡하고 추상적인 문제를 수월하게 해결하는 학습자, 다른 문화적 배경이나 이견을 가진 사회 구성원들과 적극적으로 교섭하여 공동체 전반의 이익을 추구하려는 학습자, 공동체의 의사결정 과정에 적극적으로 참여하고 결정된 사항에 대해 존중을 표하며 자신에게 맡겨진 역할에 최선을 다하는 학습자 등으로 요약될 수 있겠다. 그런데 여기서 한 가지 주목해야 할 부분은 어떻게 하면 이러한 학습자를 길러낼 수 있을까 하는 고민에서 교과서는 빠져 있는 경우가 많다는 점이다. 현실적으로 교실 수업은 교과서를 중심으로 이루어지고, 특히 본 연구의 초점인 초등학교의 경우 중등학교에 비해 교사들의 교과서 의존도가 훨씬 높음에도 불구하고(이병호·홍후조, 2008) 정작 교과서를 통해 어떻게 하면 그러한 교육을 실현할 수 있을 것인가에 대한 논의가 본격적으로 이루어지지 못하고 있다는 점은 안타까운 일이다.
- 이에 이 연구는 교과서 질 제고 방안의 하나로 초등학교 교과서에 제시된 질문의 양상을 비판적으로 분석하고 개선 방안을 도출하는 데 초점을 둔다. 교과서에 제시된 담화(discourse)는 기능적 측면에서 크게 설명과 지시로 구분될 수 있다. 설명은 해당 교과서의 집필자인 전문가가 전문적인 지식을 독자인 학습자들에게 전달하기 위한 담화 방식이라고 정의할 수 있다. 또, 지시는 설명을 통해 습득한 지식을 다른 맥

락에 적용해 보게 하거나, 지식을 습득하는 과정에서 다양한 분절적 절차를 경험해 보게 하려는 목적, 또는 학습자에게 다양한 해석이나 판단의 가능성을 탐색해 보도록 요청할 때 활용되는 담화 방식이라고 할 수 있다. 이러한 목적의 담화는 문장으로 실현될 때 청유문, 의문문, 지시문 등의 형태로 나타날 수 있다.

- 결국 학습자의 학습에 대한 호기심을 촉발하고, 쉽게 해결되지 않는 문제 상황 속에서 해결의 실마리를 찾아보도록 유도하며, 학습자 간 원활한 상호작용을 통해 지식이 사회적으로 구성될 수 있도록 돕는 것은 잘 계획된 학습자 초대, 즉 좋은 질문으로부터 시작된다고 할 수 있다. 교과서에 제시된 질문의 적절성을 비판적으로 분석하여 개선 방안을 제시하는 것이 교육개혁의 중요한 밑거름이라고 해도 과언이 아닌 까닭이 여기에 있다. 아울러 언어 사용을 통해 고차적인 사고력을 신장하는 기본적인 방식이 모방과 연습이라는 점도 간과해서는 안 된다. 좋은 질문에 답해 보는 활동에 자주 노출된 학습자일수록 스스로 그러한 수준의 질문을 생성해 낼 가능성이 높다. 21세기 교육의 핵심은 좋은 질문에 훌륭한 답을 만들어 내는 수준을 넘어서, 스스로 자신과 자신이 속한 사회에 핵심적인 질문을 던지고 그 질문에 대한 답을 찾아나서는 사람을 길러내는 데 있다고 해도 과언이 아니다.
- 좋은 질문을 난해한 질문과 동일시해서는 곤란하다. 특히 질문 자체가 무슨 말인지 파악하기 어려워서는 곤란하다. 질문의 의도나 내용은 충분히 이해하였으나, 정작 답을 하려니 쉽지 않은 경우가 좋은 질문에 더 가깝다고 하겠다. 이밖에도 교과서에 수록된 질문이 좋은 질문이 되기 위해서는 여러 가지 추가적인 요건을 갖출 수 있어야 한다. 예컨대 학습자의 인지적 수준에 부합한 질문이어야 하고, 학습자가 그 질문에 대해 답하는 데 필요한 배경지식을 어느 정도 갖추고 있다고 전제할 수 있어야 좋은 질문이라고 할 수 있다. 그 외에도 교과서의 특성에 따라 얼마든지 추가적인 조건이 덧붙여질 수도 있다.
- 교과서 질문에 대해 그동안 연구가 없었던 것은 아니나, 대체로 기존 연구는 전문가나 연구자의 입장에서 좋은 질문과 그렇지 않은 질문을 판단하고 있다는 공통점이 있다. 하지만 교과서 질문의 일차적인 독자가 초등학생이나 중학생 학습자라는 점을

연구의 핵심에 놓게 되면 좋은 질문의 조건에 대한 인식이나 고려의 폭이 상당히 달라질 수 있다. 이를 고려하여 이 연구에서는 교과서에 제시된 질문에 대해 초등학생 학습자들이 실제로 어떻게 반응하는지 그 양상을 살핀 후, 그 결과를 토대로 교과서 질문 개선 방안을 도출하고자 한다.

- 이러한 맥락 하에 이 연구에서는 초등학교 5개 교과(통합교과, 국어, 사회, 수학, 과학)를 중심으로 교과서에 제시된 질문들을 분석한 뒤 질문의 개선 방안을 도출하고자 한다.

2. 연구의 내용 및 범위

- 2015 개정 교육과정에 따라 개발된 초등학교 5개 교과의 교과서 질문 양상 분석
 - 교과: 통합교과, 국어, 사회, 수학, 과학
 - 통합교과: 『가을』 1-2 교과서를 중심으로
 - 국어: 4-2학기 『국어』 교과서의 읽기·문학 영역 중심 2개 단원을 중심으로
 - 사회: 5-2 『사회』 교과서 현장검토본의 역사 영역을 중심으로
 - 수학: 4학년 기하 영역의 교과서 내용을 중심으로
 - 과학: 4-2 과학 교과서 ‘그림자와 거울’ 단원을 중심으로
- 초등학생의 교과서 질문 반응 양상 분석을 통한 교과서 질문의 문제점 파악과 개선 방안 도출
- 외국 교과서 질문 분석을 통한 교과서 질문 개선의 시사점 도출
 - 국어: McGraw-Hill Reading *Wonders*(미국), Pearson Longman *Cornerstone*(미국), Scott Foresman *Reading Street*(미국), *Caught Reading*(미국), *New Oxford English*(영국)
 - 사회: *My World Interactive*(미국), *Social Studies Alive*(미국)
 - 수학: *Rising stars mathematics Year 4*(영국), *Saxon math intermediate 4*(미국)

- 과학: *MY PALS ARE HERE!: Science 3&4*(싱가포르), *Collins primary science*(영국)
- 통합교과의 경우 비교 대상으로 삼을 만한 외국 교과서가 분명하지 않아 생략
- 교과별 예시 단원/차시 개발 또는 교과서 질문 개선 방안 제시
 - 교과별로 기본 학습 단위에 해당하는 분량의 예시 단원/차시 제시
 - 제시한 예를 토대로 교과서 개선 방향의 주안점에 대한 메타 진술

3. 연구 방법

- 연구기간
 - 2018. 6. ~ 2018. 11.
- 문헌 검토
 - 교육과정 총론 및 교과별 교육과정(5개 교과 및 통합교과)
 - 교육과정 총론 및 교과별 교육과정에 대해 검토한 선행 연구 고찰
 - 국외 교육과정 및 국외 초등 교과서 사례 검토
- 전문가 협의회
 - 대상: 교육과정 개발 총론 전문가, 발달심리학 전문가, 교과별 교육과정 전문가, 초등학교 교사(교과 전문성 고려), 초등 교과서 출판 담당자
 - 교과별로 학교 현장 및 출판사 전문가 검토 실시 및 의견 수렴
 - 개발된 예시 단원에 대한 현장 검토 및 피드백
- 워크숍/공청회
 - 과제 수행 중반 단계에서 1회 실시(2018. 9월중 실시)
 - 과제 수행 방향 및 중간 성과물(예시 단원)에 대한 검토 및 수정 방향 논의
 - 장소: ㈜비상 본사
 - 참석자: 연구진 및 출판사 담당자 등

○ 학생 관찰 및 면담/담임교사 면담

- 각 교과별 4~6명의 초등학생들을 대상으로 분석 대상 교과서 내용에 대한 학습자들의 질문 반응 양상 관찰(교과별 세부 연구 목적에 따라 해당 부분의 교과서 내용으로 수업을 진행하면서 면담을 실시하기도 하고, 학생들에게 교과서를 먼저 주어서 응답하게 하고, 그 응답 결과를 토대로 면담을 실시하기도 함. 이에 대해서는 각 장별 연구 방법 부분 참조).
- 국어과의 경우 약 20명의 초등 4학년 대상으로 추가적인 질문 반응 분석 실시
- 관찰된 질문 반응 양상에 대한 질의응답 및 교과서 질문 개선 요구 사항 수렴

4. 선행 연구 검토

○ 질문의 개념과 형태

표준국어대사전에 따르면 질문이란 알고자 하는 바를 얻기 위해 묻는 것을 말한다. 즉 질문이란 부족한 정보에 대한 자각과 그것을 해결하기 위한 언어적 행위의 힘이 결합된 것이라고 볼 수 있다(조형주, 2001). 그러나 실제 교실 상황에서 교사가 학생에게 하는 질문은 모르는 것을 학생에게 묻는 것이기보다 학습자의 이해 정도를 파악하거나 때로는 학습자의 사고를 촉진하고 비판적인 사고를 증진시키기 위한 것일 때가 더 많다. 그러한 차이를 고려하여 학자에 따라서는 질문자가 대답이나 방향을 알고 있으면서 교육적인 의도로 하는 질문을 발문이라 하여 질문자가 대답을 모를 때 하는 ‘질문’과 구별하여 제시하기도 한다.

질문의 형태에 있어서 수업시간에 사용하는 질문은 반드시 의문형 어미로 끝나는 것이 아니며, 청유형이나 평서문의 형태로 학생들에게 지식 구성을 유도하기도 한다(김채은, 2017). 이에 따라 질문 관련 연구에서는 대부분 질문의 정의를 ‘의문문’이라는 외형적 특징에 국한시키지 않고 있으며, 학생으로 하여금 학생이 이해한 정도, 어려움 등을 언어적·비언어적으로 표현하도록 요구하는 언어 행위 일체를 질문으로 포함하여 분석하고 있다(양무열, 2005; 이상균, 2012; 김채은, 2017). 질문의 개념을 이렇게 확장하면 교과서에서 나타나는 담화의 유형은 크게 질문과 설명으로 구분될 수도 있다. 즉 설명이 학습자를 다소 수동적인 입장에 둔 상태에서 지식이나 정보를 전달하는 담화 유형이라면, 질문

은 학습자가 보다 능동적으로 생각하고 행동할 수 있도록 만드는 일체의 담화 유형이라고 볼 수도 있다. 이에 따라 본 연구에서는 교과서에서 학습자의 주도적인 사고를 촉진하기 위해 마련한 모든 형태의 지시를 질문의 범주로 다루고자 한다.

○ 질문의 의의

최근 들어 질문의 중요성이 더 부각되는 것은 지식의 사회적 구성에 대한 사회적 인식이 확대되고 있기 때문이라고 할 수 있다. 즉, 지식을 개인의 독립적인 인지적 구성물로 보는 것이 아니라 언어를 매개로 한 사회 구성원들 간 상호작용의 산물로 간주하는 것이다. 이런 관점에서 볼 때 교육 활동은 인식 주체자의 참여에 의한 인식의 구조적인 변화와 관계되는 끊임없는 반성적 작업이라고 할 수 있다. 그런 점에서 질문은 교육 활동을 이해하는 핵심 주제가 된다(홍갑주·박정련 2010). 선행 연구에서 나타난 질문의 역할과 기능을 종합적으로 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 질문은 학습내용과 방법 등 학습의 방향을 제시하고 안내하는 역할을 한다. Wilen(1991)은 질문이 학생이 학습해야 할 내용요소와 학습방향을 제시하는 단서가 된다고 풀이하면서, 질문을 받는 학생의 입장에서 보면 질문은 특정 행위를 안내하는 역할, 또는 특정 방향으로 학생의 사고나 행동을 이끌어 주는 기능을 한다.

둘째, 질문을 통해 학생의 제반 사고력을 향상시킬 수 있다. 교사의 질문이 생들의 학업 성취의 양과 질에 매우 큰 영향을 준다는 것이 많은 전문가들의 일치된 견해이다(류재명, 1993). 소크라테스는 교사가 학생에게 강의를 하지 말고 모든 사람의 내면에 깊이 자리 잡고 있는 개발되지 않은 지식을 확인하려고 노력해야 한다고 말한 바 있다. 이런 과정을 통해 자신의 사고에서 무엇이 잘못되었는지에 대해 보다 명료한 인식을 하게 된 학습자를 도와주어 보다 높은 이해의 수준에 이르게 해야 한다는 것이다. 이렇게 질문의 흐름에 따라 사고를 전개해 나가는 과정을 통해 사고의 발달을 촉진하게 된다(신지현, 2008). 이러한 견해들과 관련하여 국내에서도 많은 연구들이 질문과 학생들의 사고력, 특히 상위수준의 사고력 발달 사이의 연관성을 입증한 바 있다. 예컨대 추명자(2002)는 질문과 사고력과의 상관관계를 연구하여 교사의 확산적 발문이 학습자의 사고력 신장에 유의미한 효과를 미쳤음을 밝혔다. 또한 심학경(2000)은 고차적 질문을 활용한 집단이 사실적 질문을 활용한 집단보다 비판적 사고 검사에서 높은 성취를 나타냈음을 보고했다.

셋째, 질문은 학생의 이해를 확인하는 수단이 된다. 잘 계획된 질문은 학생들의 지적 배경, 흥미, 이해수준 등을 확인하는 수단이 되고 학생들이 주요개념이나 원리를 이해하고

있는지 여부와 그 정도를 점검하고 수업의 내용을 요약하고 검토하는데 효과적으로 이용될 수 있다(박재철·남상준, 2017).

○ 교과서 질문의 중요성

앞서 살펴본 바와 같이 교수·학습과정에서 질문은 수업의 방향과 수업의 질을 결정지을 수 있는 핵심적인 요소이다. 교과서에 문자 언어로 제시된 질문들도 이와 동일한 맥락에서 그 중요성이 이해될 수 있을 것이다(양무열 2005). 특히 우리나라 교실 수업에서 교과서는 여전히 가장 중요한 수업의 매개체로서 큰 영향력을 행사하고 있다. 교과서의 질문은 학생에게 지문 그대로 직접 제시되기도 하지만, 교사의 발화를 통하여 그대로 또는 재구성되어 학생에게 전달된다. 따라서 교과서에 질문이 어떠한 흐름으로 제시되어 있는가 하는 문제는 수업의 흐름을 결정하는 데 큰 영향을 미친다(김채은, 2017). 이동훈(2013)은 교육 현장에서의 질문을 크게 교사의 질문, 학생의 질문, 교과서의 질문으로 구분하면서, 교과서에 제시된 질문은 교사와 학생의 질문에 토대가 될 수 있다는 점에서 매우 중요하다고 하였다. 교과서는 교사에게는 학생에게 전달해야 하는 교육목표와 내용이 담긴 연구 대상인 동시에 학생에게는 학습의 대상이기 때문이다. 또한 교과서는 교사와 학생을 연결하는 매개체이기도 하다(신영미, 2007). 이처럼 교사가 교과서를 바탕으로 수업을 진행하고 학생들은 수업 중 교과서를 읽게 되는 이상, 교과서에 제시되는 질문의 구속력은 간과될 수 없다(홍갑주·박정련, 2010). 아래에서는 선행연구를 바탕으로 교과서 질문의 중요성에 대해 보다 구체적으로 정리하고자 한다.

첫째, 교과서의 질문은 학습자에게 적합한 인지과정을 안내한다. 노명완에 의하면 교과서에 제시된 질문은 학습자에게 적합한 인지 과정을 안내하는 일종의 단서 체계로서, 학습자의 주의나 관심을 집중시킬 뿐만 아니라, 그들의 배경지식을 자극하여 내용 처리를 깊고 넓게 할 수 있도록 유도한다(박재철·남상준, 2017에서 재인용). 양미자는 텍스트에 삽입된 질문은 학습자에게 적합한 인지과정을 안내하는 일종의 단서체계로서, 내용의 핵심을 보다 효율적인 정보처리 과정을 통해 파악하고, 나아가 다른 상황への 전이가 용이하도록 도와주는 역할을 하는 것으로 이해하였다(박재철·남상준, 2017에서 재인용). 김현희(2010) 역시 교과서에 실린 여러 내용 중 교과서에 삽입된 질문은 수업 내용을 기억하고 이해하며 적용하고 더 나아가 분석하고 종합하여 평가하는 인지적 과정을 촉진시키기에 그 역할이 매우 크다고 한다.

둘째, 교과서의 질문은 교사의 교수지침이 된다. Turner(1989)는 교과서에 제시된 질문이 기본적인 교수 목적에 가장 잘 적용할 수 있는 자료라고 하였다(박재철·남상준, 2017에서 재인용). 이나연(2002)에 따르면 전체 교사가 교과서에 삽입된 질문이 학생들이 알아야 하는 내용을 다루고 있는 것으로 인식하고 있으며, 40%가 넘는 교사는 교과서의 질문을 수업시간에 반드시 다루고 넘어갈 정도로, 많은 교사들이 교과서에 제시된 질문을 중요하게 활용하고 있음을 알 수 있다. 교수-학습 내용에 대한 독립된 질문 자료집이 개발되어 있지 못한 상황에서 교과서에 제시된 질문은 교사가 질문을 구성하는 수업 자료의 원천이다(이동훈, 2013).

○ 좋은 질문의 특성

선행 연구에 나타난 좋은 질문의 조건을 간략히 표로 정리하면 다음과 같다.

〈표 1-1〉 좋은 질문의 특성

구분	내용
질문 자체의 기술적 특성	<ul style="list-style-type: none"> • 무엇을 묻는지 명확(이용숙, 1998) • 질문을 포괄하는 범위가 적당(이용숙, 1998) • 흥미 유발(유머를 섞어, 행동으로 등) (김재봉, 2004) • 답변이 쉽게 나오게 함(김재봉, 2004)
질문이 요구하는 것	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 답(최기봉, 1992 ; 추명자, 2002 ; 홍갑주·박정련, 2010) • 고차적사고/상위인지/의미있는사고 (이광성, 1997 ; 심학경, 2000 ; 신지현, 2008 ; 이용숙, 1998 ; 김재봉, 2004 ; 정혜승, 2016) • 새로운 실험, 실행 등 생산적 활동을 촉진(Elstgeest, 2001)
학습과의 관련성	<ul style="list-style-type: none"> • 본문의 내용과 관련성(이용숙, 1998) • 삽화와 연결(김재봉, 2004)
학습자와의 관련성	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자의 경험세계와 관련성(이용숙, 1998; 김재봉, 2004)
구성	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 형태의 질문 제시(이용숙, 1998) • 낮은 수준부터 높은 수준으로 (김재봉, 2004)

II

통합교과 교과서 분석

1. 통합 교과서에 나타난 질문 양상
2. 통합 교과서 질문에 대한 초등 1학년
학생들의 반응 분석
3. 통합 교과서 개선 방안

초등학교 통합 교과서는 4차 교육과정기에는 교과간의 물리적 통합으로 이루어졌다. 5차 교육과정기에 ‘바른 생활’, ‘슬기로운 생활’, ‘즐거운 생활’이 통합 교과 영역으로 설정되었다. 6차 교육과정기에도 교과와 교과 간의 일반적 통합 양상을 보였다. 교육과정 목표를 보면 이러한 특징을 파악할 수 있다.

바른 생활과는, 저학년 학생들이 사회에서 요구하는 기본적인 예절과 도덕규범을 습득함으로써 건전한 도덕성의 기초를 형성하도록 지도하기 위한 교과이다. 여기서 기본적인 예절과 도덕규범이란, 일상적인 인간관계에서 요구되는 기본적인 행위 규칙과 가치관을 의미하며, 사회의 성원 대다수가 합의하는 핵심적인 가치들이기도 하다. 바른 생활과는, 저학년 학생들에게 이와 같은 기본적인 예절 등을 습관화시킴으로써 개인의 건전한 도덕성의 기초를 형성하고, 사회의 도덕적 정체성을 유지시켜 나가는 데 중추적인 역할을 수행하는 교과이다(교육부, 1992.).

통합 교과라는 이름에 어울리지 않게 6차 교육과정기의 통합 교과 바른 생활의 학습 목표는 기존 도덕 교과의 학습목표와 크게 다르지 않다. 통합 교과 교육과정은 학문 기반 교과교육과정의 영향을 받아 왔는데, 이러한 흐름의 변화가 7차 교육과정기부터 일어났다.

‘바른 생활’은 초등학교 1, 2학년 학생들이 우리 사회가 요구하는 기본 생활 습관과 예절 및 규범을 준수할 수 있는 능력과 태도를 형성하여 건전한 인성을 지닌 민주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 통합 교과이다(교육부, 1997).

7차 교육과정기는 국가 수준의 교육과정에서 ‘통합 교과’를 언급함으로써 실질적인 통합 교과 운영을 추구한 시발점이 된 시기였다. 그런데 교육과정에서 ‘통합 교과’를 명시적으로 언급하였다고 해도 통합 교과서 개발은 충분히 앞서가지 못했다. 교과서 개발은 기존의 교과서와 달리 선진적인 통합 교과서 체제를 갖추지 못하였다.

2007 개정 교육과정기에서부터 ‘대주제’가 통합 교과서의 특성으로 드러나기 시작했다. 그런데 교육과정에서 ‘대주제’를 언급했지만 교과서에 그 대주제가 실질적으로 구현되지 않는다는 점이 아쉬웠다.

‘바른 생활’과는 개인 생활과 사회 생활을 하는 데 필요한 기본적인 생활 습관, 예절, 규범을 알고 익히도록 하는 체험과 실천을 중심으로 구성된 통합 교과이다.

이를 위해 ‘바른 생활’과는 민주 시민의 자질을 함양하도록 일상생활에서 반드시 지켜야 할 기본적인 생활 습관, 예절, 규범을 학생의 생활 경험과 관련하여 학습 내용으로 선정하였다. ‘바른 생활’과는 내 일 스스로 하기, 예절 지키기, 다른 사람 생각하기, 질서 지키기, 나라 사랑하기의 다섯 가지 대주제로 구성하였다. 아울러 교육과정 전반을 통해 강조하는 환경 교육, 경제 교육, 인권 교육, 정보 통신 윤리 교육, 통일 교육, 생명 존중 교육, 교통안전 교육, 진로 교육 등의 내용도 활동 주제에 반영하였다(교육인적자원부, 2007).

통합 교과서가 ‘대주제’에 근거하여 구성된 시기는 2009 개정 교육과정이다. 2009 개정 교육과정에는 통합 교과의 특성을 명시적으로 서술하였다. 교육과정에 제시한 통합 교과의 ‘대주제’는 통합 교과서 구성의 주요한 지표가 되었다. 교과서 개발자는 이 지표에 따라 교과서를 개발하였다.

‘바른 생활’과, ‘슬기로운 생활’과, ‘즐거워 생활’과는 가정, 학교, 지역 사회에서의 생활과 직접적인 관련이 있는 교과다. 구체적으로 말하면, 이들 세 교과의 교육과정은 초등학교 1, 2학년 학생의 경험 세계의 내용을 생활의 관점에서 접근한다. 교과 교육과정은 전통적으로 해당 교과의 지식 구조와 탐구 방식을 기초로 개발한다. 이에 비해서 통합교과 교육과정은 학생의 일상적인 생활 모습에 충실한 내용과 방식으로 학생이 교과 지식을 일상적으로 경험할 수 있는 형태로 통합·조직한다. 이에 개정 통합교과 교육과정에서는 통합교과의 이런 생활의 관점과 통합적 조직 원리에 따라 세 교과의 교육과정 대주제는 통일하고, 활동 주제는 교과의 특성이 드러나도록 차별화하였다. 즉 대주제를 중심으로 세 통합교과를 상호 연계 하며, 동일한 대주제를 상이한 관점에서 구현한 활동 주제를 중심으로 각 교과의 특성을 반영하여 구성하였다. 이런 통합교과 교육을 통해서 분절된 학교 학습들을 지속적으로 연결하여 학생들이 학습에 보다 집중할 수 있도록 돕는다. 나아가 학교 학습, 가정 학습, 사회 학습 등 학생이 참여하는 모든 학습 상황을 유기적으로 연계시키고자 한다(교육과학기술부, 2011).

지금까지 개발된 초등학교 통합 교과서는 교육과정의 영향을 받으면서 변화 발전했다. 2015 개정 교육과정에는 2009 개정 교육과정에서 제시했던 ‘대주제’를 조정하여 구성하였다. 교육과정에 제시한 대주제는 통합 교과서 개발의 중요한 근간이 된다.

‘바른생활’과에서는 교과역량과 더불어 되돌아보기, 스스로하기, 내면화하기, 관계 맺기, 습관화하기로 대표되는 실천 기능을 익히는 데 중점을 둔다. 이를 구현하기 위해 ‘학교’, ‘봄’, ‘가족’, ‘여름’, ‘마을’, ‘가을’, ‘나라’, ‘겨울’의 8개 영역(대주제)으로 내용을 선정하였고, 이는 ‘슬기로운 생활’과와 ‘즐거운 생활’과와의 통합을 고려한 것이다(교육부, 2015).

초등학교 통합 교과서는 ‘대주제’를 중요한 지표로 삼고 있다. 그런데 ‘바른 생활’, ‘즐거운 생활’, ‘슬기로운 생활’ 교육과정이 대주제를 근거로 통합 교과서의 면모를 갖추고 있지만 그 내면을 면밀하게 살펴보면 여러 가지 문제점이 드러난다.

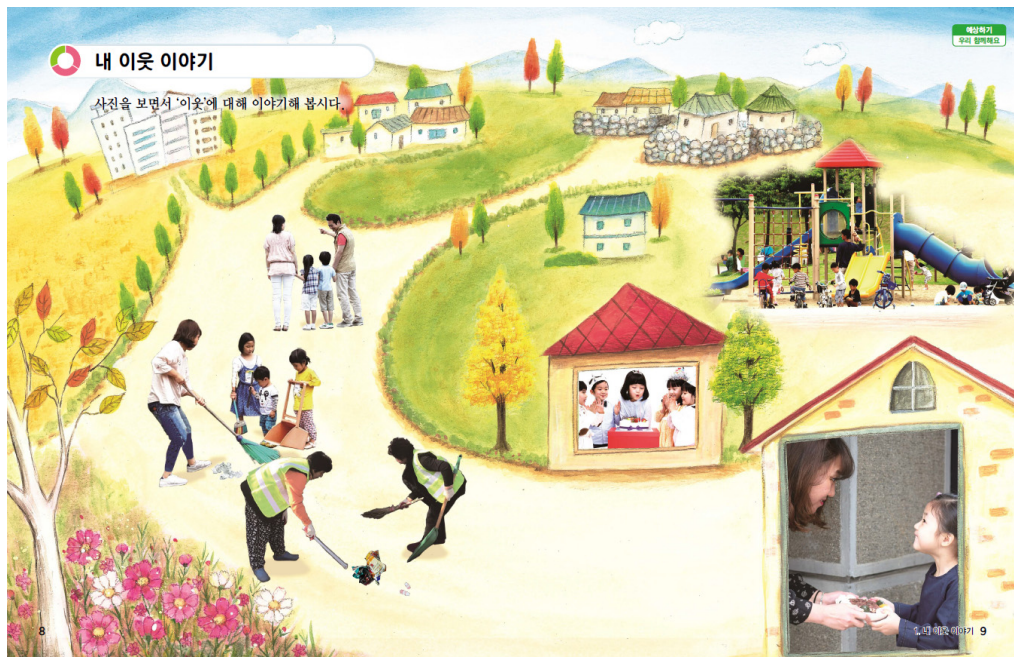
먼저 통합 교과서에 구성된 ‘바른 생활’, ‘슬기로운 생활’, ‘즐거운 생활’ 영역의 내용을 살펴보면 이들 통합 교과 영역에 여전히 영역별 벽이 존재한다는 점이다. 2015 개정 교육과정에는 ‘학교’, ‘봄’, ‘가족’, ‘여름’, ‘마을’, ‘가을’, ‘나라’, ‘겨울’의 8개 영역으로 ‘대주제’를 설정하였지만, 교과서에서는 ‘바른 생활’, ‘슬기로운 생활’, ‘즐거운 생활’이 개별 영역을 차지하고 있다. ‘통합 교과’의 깊이와 넓이를 규정하기 어렵다고 하더라도 교육과정에 제시된 바와 같이 ‘바른 생활’, ‘슬기로운 생활’, ‘즐거운 생활’ 영역은 교과서에서는 분리되어 전개되었다.

교육과정에서 영역이 구분되어 있다는 이유 때문에 한 교과서에서도 교육과정의 영역 구분의 특성을 반영하게 되면 완전한 통합 교과서를 만들기는 현실적으로 어렵다. 이런 관점에서 보면 2015 개정 교육과정기의 통합 교과서도 성장 중에 있는 통합 교과서라고 말할 수 있다. 그런데 중요한 점은 대주제 중심으로 구성된 통합 교과서가 교과서 체제 면에서, 학생 교육의 가치 면에서 진정으로 발전해 가고 있는가 하는 점이다. 과연 통합 교과서가 교육과정기를 거치면서 교과서 자체적으로 성장하고 있는지 의문점을 갖게 된다.

1. 통합 교과서에 나타난 질문 양상

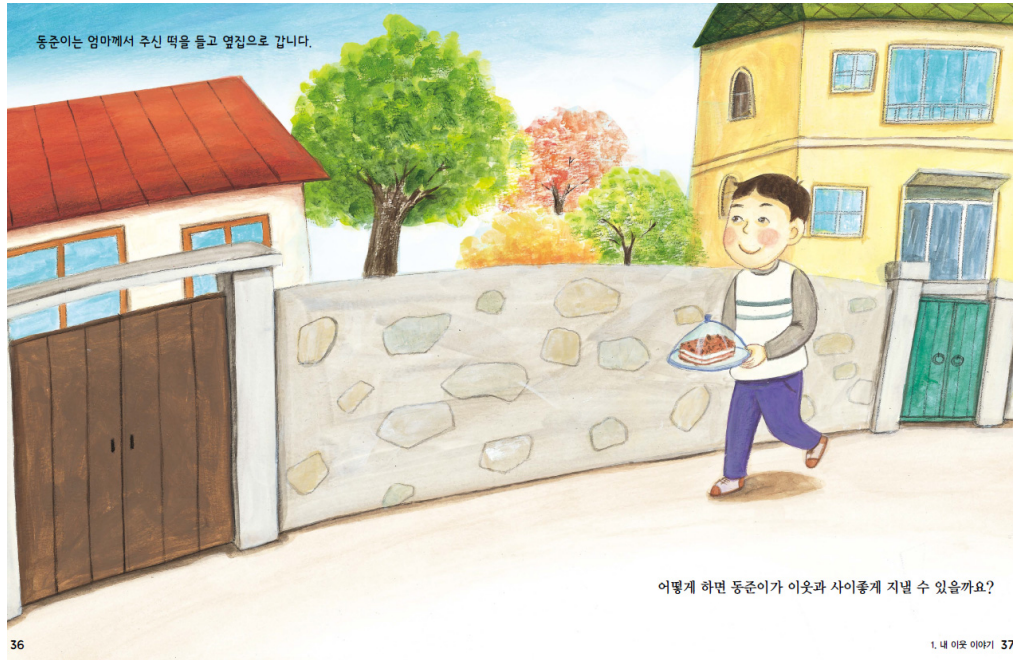
2015 개정 교육과정에 따라 만들어진 통합 교과서는 1~2학년에 걸쳐 모두 8권이다. 교과서 이름이 ‘봄’, ‘여름’, ‘가을’, ‘겨울’로 학년 별 4권이므로 1~2학년이 학습하는 교과서는 모두 8권이다.

통합 교과서에 나타나는 질문의 양상은 유사한 부분이 많기 때문에 여기에서는 ‘가을 1-2’의 경우를 예로 그 양상을 기술해 보고자 한다. 주지하다시피 1학년 통합 교과서는 ‘봄 1-1’, ‘여름 1-1’, ‘가을 1-2’, ‘겨울 1-2’로 구성되어 있으며, 가을 ‘1-2’ 교과서는 그중 셋째 번 통합 교과서다. ‘가을 1-2’ 교과서의 1단원은 ‘내 이웃 이야기’인데, 다음과 같은 지시문(사진을 보면서 ‘이웃’에 대해 이야기해 봅시다.)으로 시작된다.



[그림 II-1] 2015 개정 통합 교과서 가을 1-2 1단원의 도입면의 청유문형 질문

[그림 II-1]에 제시된 것처럼 ‘가을 1-2’ 교과서 1단원에 제시된 첫 번째 문장은 ‘청유형’의 형태를 취하고 있다. 바로 뒤에 이어지는 페이지의 첫 부분에서도 ‘무슨 활동을 할지 살펴봅시다.’(10쪽), ‘공부 게시판을 만들어 봅시다.’(12쪽)와 같은 형태로 학습 활동을 제시하고 있다. 앞서서도 언급한 것처럼 이 연구에서는 질문의 개념을 의문문의 형태로만 한정하지 않고 학습자의 자발적인 사고를 촉진하거나 어떤 활동을 통해 유의미한 학습 경험이 일어나도록 하는 모든 지시나 제안을 질문의 범주로 상정한 만큼, 각 단위 활동의 처음 부분에 제시되고 있는 위와 같은 문장도 광의의 질문의 범주에 속한다고 보았다.



[그림 II-2] 2015 개정 통합 교과서 가을 1-2 1단원의 의문문형 질문

[그림 II-2]는 같은 단원의 마지막 부분에 제시된 질문의 예로 의문문의 형태를 취하고 있다. 통합 교과서에 제시된 질문은 형식적 측면에서 청유문과 의문문의 차이는 나지만 학생들의 활동을 요구하는 성질은 비슷하다고 할 수 있다.

2. 통합 교과서 질문¹⁾에 대한 초등 1학년 학생들의 반응 분석

교과서의 질문, 또는 지시문에 대해 의미 있는 정보를 얻기 위해서는 학생들의 반응이 중요하다. 이를 위해서는 질문이나 지시문과 같이 교과서 글에 학생들의 반응 파악을 위한 교수 학습이 필요하다. 교수 학습 과정에는 교과서 텍스트에 대한 학생과 교사의 의사소통 과정이 드러나기 때문에 교과서에 있는 질문이나 지시문 따위와 같은 텍스트에 대한 학생들의 반응을 의미 있게 포착할 수 있다.

1) 이 장에서는 '질문'의 범주 안에 지시문과 같은 학습활동 안내문도 포괄적으로 포함하고 있다.

가. 연구 방법

통합 교과서에 있는 질문과 지시문 따위의 교수 학습 활동 안내문에 대한 학생들의 반응을 파악하기 위해서 교수 학습 활동을 실시하였다. 교수 학습 활동 과정에는 교과서의 질문, 지시문에 대한 학생들의 의미 있는 반응이 드러나게 된다. 수업 중에 이루어지는 교사와 학생간의 질문과 응답 과정을 통해 학생들의 다양한 의견과 아이디어를 수렴할 수 있다.

교수 학습 과정을 녹음하여 전사하고, 전사한 내용을 분석함으로써 교과서 질문과 지시문 따위에 대한 학생 반응을 의미 있게 추출할 수 있다. 학생들의 다양한 반응을 분석함으로써 질문이나 지시문과 관련 있는 학생 반응과 연결된 보다 거시적인 수준에서의 특정 요인을 파악할 수 있는 가능성도 열려 있다.

교수 학습에 사용한 자료는 통합교과 교과서로 한정하였다. 교과서에 서술된 질문이나 지시문 따위에 대한 학생의 반응에 초점을 두고 있으므로 교과서 이외의 자료를 수업의 자료로 활용하지는 않았다. 교수 학습에 사용하는 교과서는 1~2학년이 사용하는 통합 교과서라는 특징 때문에 국어, 사회, 수학, 과학과는 달리 텍스트보다 삽화와 사진 자료가 많다. 이 연구가 질문이나 지시문에 대한 학생들의 반응에 초점을 두고 있지만 1~2학년 통합 교과서의 특성상 삽화와 사진에 대한 학생의 반응을 함께 다루었다. 삽화와 사진은 교과서의 질문, 지시문과 밀접한 관계가 있기 때문이다.

교수 학습 활동에서는 ‘여름 1-1’, ‘1-2 가을’, ‘여름 2-1’ 통합 교과서를 사용하였다.

수업 대상은 1~2학년 학생이다. 1~2학년의 한 학급 학생 수는 24명으로 구성되어 있다. 남녀 학생의 구성 수는 각각 12명이다. 1학년은 서로 다른 2개 학급에서 수업을 진행하였다. 2학년²⁾은 한 개 반에서 수업을 하였다. 교과서에 대한 다양한 반응을 수집하기 위해 3년 전에 2009 개정 통합 교과서로 수업을 했던 현재 5학년³⁾ 학생들과도 1시간 수업을 했다.

학생이 참여한 모든 수업은 연구자가 직접 실시하였다. 연구자는 초등학교 근무 경력 26년으로 담임 경력 20년이 넘는 현장 교육 전문가다.

2) 2학년은 통합 교과서에 대한 학생의 일반적 반응 확인을 위해 수업 대상으로 정했는데 주요 논의는 1학년을 대상으로 이루어졌다.







3) 5학년 학생들의 다양한 반응은 교과서에 개발 방향 설정을 위해 참고 자료로 활용하였다.

나. 연구 결과

1) 단원명, 차시명, 단원 학습 주제의 진술

교과서에는 단원별로 제목을 설정한다. 교과서 연구자와 집필자는 제목을 단원 학습 활동을 대표하는 활동으로 구성한다. 제목을 읽고 학생들이 해당 단원의 학습 내용을 쉽게 파악하고 짐작할 수 있도록 구성한다. 학생들이 제목을 읽고 제목의 내용에 따라 쉽게 활동하도록 제목을 체계적으로 구성한다. 2015 개정 통합 교과서의 ‘여름 1-1’ 1단원 목차를 보면 제목을 어떻게 구성했는지 알 수 있다.

1단원의 단원명은 ‘우리는 가족입니다’이고, 2단원의 단원명은 ‘여름 나라’이다. 이들 각 단원은 다시 차시명으로 세분화 된다. 아래는 ‘여름 1-1’의 차시명을 나타내는 그림이다.

  [1-3차시] 우리는 가족입니다..... 8쪽	 [22-23차시] 이런 일이 떠올라요.....46쪽
 [4차시] 수업 만들기.....14쪽	  [24-26차시] 함께해서 좋아요.....48쪽
 [5차시] 가족사진을 살펴봐요.....18쪽	 [27차시] 가족과 함께 놀아요.....52쪽
 [6-7차시] 우리가 상상한 가족사진.....20쪽	 [28-29차시] 예절을 지켜요.....54쪽
 [8차시] 가족사진 어때요.....22쪽	 [30-31차시] 실천해 봐요.....56쪽
 [9차시] 수업 만들기.....24쪽	 [32차시] 수업 만들기.....58쪽
 [10-11차시] 누구랑 찍었나요.....26쪽	 [33-34차시] 감사의 마음을 전해요.....62쪽
 [12차시] 가족 말판 놀이를 해요.....30쪽	  [35-36차시] 마음을 표현해요.....64쪽
 [13-14차시] 가족 소개 카드를 만들어요.....32쪽	 [37-38차시] 사이좋게 불러요.....66쪽
 [15차시] 가족과 함께 달려요.....34쪽	  [39-40차시] ‘우리는 가족입니다’ 안녕!.....68쪽
  [16-18차시] 가족을 그렸어요.....36쪽	
 [19-20차시] 우리 집은 웃음바다.....40쪽	
 [21차시] 수업 만들기.....42쪽	

[그림 II-3] 2015 개정 통합 교과서 여름 1-1 1단원 목차

단원 제목을 살펴보면, ‘~입니다’와 같은 선언적 서술을 한 경우는 많지 않다. ‘우리가 상상한 가족사진’, ‘우리 집은 웃음바다’와 같이 몇 개의 단어를 구성해 제목을 만든 경우도 있지만, 대부분의 제목은 ‘~요’, ‘~해요’와 같이 청유형 서술을 취하고 있다.⁴⁾

4) ‘수업 만들기’는 특별한 구성이다. 학생들이 자신이 할 활동을 학습주제 및 제목과 같이 직접 쓰도록 구성하였다. 이러한 특성은 2015 개정 통합 교과서가 추구하는 만들어가는 교과서의 한 단면으로 생각할 수 있다.

학생들이 차시 제목을 파악한 뒤 가장 먼저 읽게 되는 글은 학습 활동 안내문이다. 학습 활동 안내문은 학습문제5)와 유사하다. 일반적으로 학습문제는 ‘~해 봅시다’와 같이 기술한다. 학습문제의 진술에 대한 1학년 학생들의 반응을 알아보기 위해 ‘~해 봅시다’와 ‘~해 볼까요?’ 두 가지 서술 방식에 대해 질문을 했다.

면담자: 네 그런 것도 좋겠네요. 자 근데 좋아요. 좋아. 자. 잠깐 이제 이제는 보세요. 그런데 여기 보면 그 다음에 뭐가 나오냐면 제일 먼저 가족 운동회를 해봐요 라고 나오거든요 여러분? 가족 운동회를 해봐요 라고 나왔어요! 가족운동회, 여러분, 이 중요한 걸 질문합니다. 여러분은 가족 운동회를 해봐요 하는 이 말이 좋아요, 아니면 가족 운동회를 해볼까요? 라고 묻는 게 좋아요?

학생: 똑같은 거 아니에요?

면담자: 똑같은 거예요?

학생: 똑같은 거 아니에요?

면담자: 자 중요한 이야기입니다. ‘가족운동회를 해 봅시다’라고 하는 거 하고, 가족 운동회를 해봅시다가 1번이에요. 2번은 ‘가족운동회를 해볼까요?’가 있어요. 어느 게 더 좋은 거 같아요? 느낌이?

면담자: 자, 1번이 좋아요? 2번이 좋아요 2번이? 아 2번이 훨씬 많은데요?

면담자: 아, 1번이 좋아요? 자 그러면 이유를 한 번 들어볼게요. 1번이 좋은 사람, 왜 1번이 좋아요? 네! 왜 1번이 좋죠?

학생: 네 제가 발표하겠습니다. (손뼉 짹) 왜 1번이 좋냐면, 제가 원래 운동회 같은 걸 되게 좋아해요. 근데 해볼까요? 는 묻는 거잖아요. 근데 해 봅시다는 하자는 거잖아요. 그래서

학생: 저는 왜 1번이 좋냐면, 내가 만약 운동회를 안 하고 싶다면 물어보는 느낌이잖아요. 그러니까 제가 안하면, 안하고 싶으면 자기 맘대로 결정할 수 있어요 근데 봅시다는 그냥 막 해야 되는 거잖아요.

면담자: 아, 해봅시다는 해야 되는 거고 할까요라고 하면 안 할 수도 있다 이거죠? 해봅시다 꼭 해야 되니까 그게 더 좋아요? 자 좋아요. 또 왜 그렇죠? 되게 그 좋은 이야기인데, 왜 그렇게 생각해요?

5) 학교 현장에서는 교과서와 교사용 지도서를 사용할 때, ‘학습주제’, ‘학습문제’, ‘학습목표’ 따위의 용어를 자주 사용한다. ‘학습목표’는 교육과정의 성취기준을 근거로 ‘~할 수 있다.’라는 학생의 성취 후 실현 가능 행동으로 진술한다. ‘학습문제’는 교육과정 성취기준을 근거로 하되, 수업 전에 해야 할 과제, 문제에 중점을 두고 학생이 수업 중에 성취해야 할 활동에 초점을 두고 진술한다. ‘학습주제’는 학습목표와 학습주제를 학생이 이해하기 쉽도록 수업 중, 해야 할 핵심적인 문제, 활동 따위를 강조하기 위해 사용하는 진술 방법이다. 물론 이러한 개념 규정도 현장에 따라 교사의 필요와 요구에 따라 다르게 사용하는 경우가 많다.

학생: 1번이 왜 더 좋냐면 2번보다 1번 발음이 더 좋아요

면담자: 발음이 좋아요? 아 그런 느낌~ 자 그런데 여러분 보세요. 여기 보면 이 그림
보세요. 그림 보면

학생: 선생님

면담자: 무슨 놀이를 하고 있어요? 무슨 놀이를?

학생: 달리기

면담자: 달리기를 하고 있어요?

학생: 기차 놀이 !

면담자: 아 기차놀이를 하고 싶고요, 꼬리잡기도 하고 싶고요

학생: 해봤어요!

면담자: 해봤어요? 기차놀이 해봤어요?

학생: 꼬리잡기도요!

면담자: 아 꼬리잡기도 하고요 그죠 이런 놀이를 하고 있습니다. 가족과 함께 이런
놀이를 하면 재미있다는 그런 거 같아요. 좋습니다. 여러분이 발표를 너무
잘 해줬잖아 정말 잘해줬잖아. 그래서 별 두 개를 줍니다. 이제는 별 두 개만
받으면 게임을 할 수 있어요. 그래서 지금부터, 지금부터 별 받기, 별 받기
게임을 할게요. 별 받기 게임을 할 겁니다. 별 받기 게임은 뭐냐면

1학년 학생들이 학습문제의 진술에 대해 ‘가족 운동회를 해 볼까요?’에 응답한 학생은 16명이다. ‘가족 운동회를 해 봅시다.’에 응답한 학생 8명보다 2배 많다. 그런데 ‘~해 봅시다.’가 좋다고 반응한 일부 학생의 의견을 살펴보면, 공감을 불러일으키는 내용이 있다.

초등학교 1학년 학생들은 신체활동을 즐겨하기 때문에 ‘~해 봅시다.’는 체육활동을 더 많이 할 수 있다는 기대감을 높이고 있다고 생각하고 있다. ‘~해 봅시다.’는 꼭 해야 한다는 관점이 반영되었다고 생각하며, ‘~해 볼까요?’는 말 그대로 권유의 의미로 받아들일 수 있다는 주장이다.

학생들의 관점에서 보면, 학생들이 좋아하는 활동의 경우에는 지시형 진술문 ‘~해 봅시다.’는 전혀 문제가 없다는 입장이다. 학생들은 실제로 재미있는 활동을 하는 게 더 중요하다고 생각하기 때문이다. 학생들의 반응을 통해서 몇 가지 교육적인 시사점을 얻을 수 있다.

첫째, 교과서에서 학생들이 원하고 있는 것이 무엇인가 존재한다는 점이다. 학생들은 자신이 원하는 내용을 주로 그림, 사진과 같은 삽화를 통해서 확인한다. 차시 제목⁶⁾은 차

6) 차시 제목은 ‘차시명’과 같은 말이다.

시 학습 활동을 압축한 형태이지만 학생들은 내용이나 활동이 응축된 차시 제목이나 학생들이 수행해야 할 일을 안내하고 있는 학습문제 따위에는 큰 관심이 없다.

둘째, 교과서에 제시하는 단원명, 단원주제, 차시명, 학습문제, 학습목표, 학습주제가 학생들이 교과서를 통해 하게 되는 학습 활동과 밀접한 관계를 맺고 있어야 한다는 점이다. 아래 그림과 같이 ‘가족 운동회를 해 봅시다.’라는 학습문제를 제시했을 때, 이러한 학습 문제가 실제로 학생들이 활동하게 될 수업 내용과 긴밀한 관계를 맺도록 구성해야 한다.

2) 학습문제, 학습활동, 삽화와의 긴밀성

학생들은 학습활동을 사진이나 그림과 같은 삽화를 통해 파악한다. 학생들이 학습문제를 통해 학습 내용을 파악하기는 매우 어렵다. 따라서 좋은 교과서를 만들기 위해서는 학습문제가 학습활동을 표상하고 있는 삽화와 긴밀한 관계를 형성하도록 해야 한다.



[그림 II-4] 초등학교 1~2학년군 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 여름 1-1, 52~53쪽⁷⁾

‘여름 1-1’ 52~53쪽 삽화를 보면, 차시명, 학습문제, 삽화 내용의 긴밀성, 연계성에 문제를 제기할 수 있다. 가족과 함께 노는 활동을 해야 하는 학생들이 가족 호칭을 붙이고 여러 가지 놀이를 하고 있다. 역할극을 통해 가족 운동회를 하자는 교과서 구성은 ‘가족과

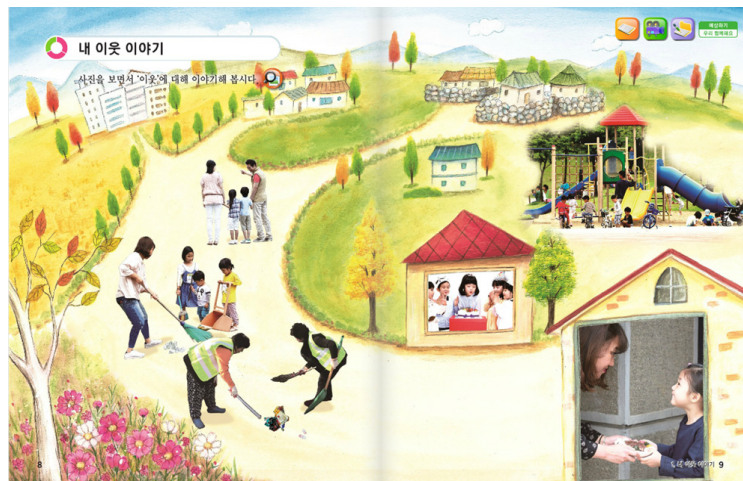
7) 이후 내용에는 교과 이름과 해당 교과서 쪽수만 제시하였다.

함께 놀아요'라는 차시 학습 주제와 거리가 멀다.

교과서를 통해 학교에서 가족 놀이와 같은 역할 놀이를 하도록 구성하였다. 학생들은 친구들과 어울려 함께 신체활동을 하는 데 즐거움을 느낀다. 이를 가족 운동회라고 보기는 어렵다. 교과서에 구성된 놀이는 가족이 아니라 친구들과 할 수 있는 자유 놀이에 해당하기 때문이다.

교과서는 학생들의 실제적인 삶의 토대 위에서 만들어야 한다. 실제성과 거리가 있는 활동은 전이성도 낮고 교육적 가치도 낮다. 최근에는 학교에서 학생, 학부모가 함께 참여하는 교육공동체 활동을 자주 갖는다. 1학년 학생들이 참여하는 학년 체육 활동 시간에 가족이 참여할 수도 있다. 학교에서 부모님과 할머니, 할아버지가 함께 어울려 체육 활동을 하는 일은 충분히 교과서에 설정 가능한 상황이다.

'가족 운동회'라는 말도 초등학교 1학년 학생들의 신체 활동 역량에 비해 그 범주가 넓다. 예를 들어, 차시 활동으로 이루어지는 활동에 '운동회'라는 용어를 사용할 경우, 학생들의 기대와 실제 신체 활동 간에 괴리감이 커서 교과서의 본래 의도를 실현하기 어렵다. 따라서 교과서 학습문제를 구성할 때에는 '학생 경험', '교육과정 성취기준'을 함께 고려하되, 학생 경험이 삽화로 제시되는 경우, 학습문제 서술문이 반드시 삽화의 내용과 직접적으로 연결되도록 구성해야 한다.



[그림 II-5] 1~2학년군 가을 1-2, 8~9쪽⁸⁾

8) 이 교과서는 2017년 8월 간행본이다. 2018년 8월 간행본에서는 청소하는 성인 1명을 삭제하였다.

학생들은 위 그림을 보고, 아래와 같이 응답하였다. 학생들은 교과서 집필자의 의도와 같은 맥락에서 의견을 제시하고 있는데, ‘이웃 잔치’, ‘이웃 주민 소풍’과 같은 의견은 교과서 집필자의 의도보다 더 거시적인 관점을 품고 있다. 교과서에는 1학년 학생을 중심으로 ‘내 이웃 이야기’에 대해 공감을 하도록 사진과 삽화를 구성한 것으로 보인다. 그런데 학생들은 ‘돌잔치’와 같이 자신의 경험을 바탕으로 하되, 더 넓은 범주의 이웃에 대해 다루어야 한다는 입장을 취하고 있다.

면담자: 이 교과서에 그림, 사진을 꼭 더 넣고 싶은 것을 말해볼까요?

학생: 이웃이 서로 말하는 장면을 더 넣어야 합니다.

학생: 이웃이 잔치하는 장면을 넣어야 합니다. 돌잔치 같은 거요.

학생: 이웃 주민이 소풍 가는 장면을 넣어요.

교과서 삽화를 보면 ‘청소하는 노인’, ‘청소하는 어린이들’이 있는데, 이러한 삽화는 학생들에게 공감을 얻지 못하고 있다. 놀이터의 장면을 제시하면서 내 이웃에 대한 이야기를 풀어가는 논리도 학생들의 관점을 반영하지 못하고 있다.

놀이터는 학생들이 매우 선호하는 생활공간이다. 따라서 놀이터를 교과서의 맥락으로 활용하는 것은 바람직한 시도이다. 그런데 놀이터의 사진은 어떠한 의도와 주제성이 담겨 있지 않다.

3) 학습 활동 내용 구성에서 학생 요구 반영

‘여름 1-1’의 ‘가족과 함께 놀아요’의 단원 차시 첫 활동은 ‘가족 운동회를 해 봅시다.’이다. 학교에서 가족 운동회를 실시하기 어렵다는 현실적 상황을 고려하여 학생들이 가족으로 역할을 맡아 여러 가지 운동회를 할 수 있도록 구성하였다.

[그림 II-2]와 같이 ‘목표 지점에 물건 던지기’와 ‘숫자 맞춰 짝 만들기’, ‘꼬리잡기’와 같은 활동을 교과서에 구성했다. 교과서에 구성한 활동 예의 경우는 학생들이 실제 학교에서 할 수 있도록 가능한 한 실현가능성이 높은 활동으로 구성해야 한다. 교과서에서 구성한 예는 학교에서 실현할 수 있는 예들이다. 그런데 학생들이 이러한 활동을 하면서 ‘가족’이라는 학습 주제를 얼마나 이해하고 수용하며 자신의 삶의 경험으로 확장시킬 수 있는지는 확신하기 어렵다.

학생들은 ‘여러분은 가족과 어떤 놀이를 할 수 있을까?’라는 질문에 아래와 같이 반응하였다.

면담자: ‘가족과 함께 놀아요’를 생각하면 가족과 어떻게 노는 게 좋죠? 가족과 어떻게 놀아야 되는 거죠?

학생: 어 재밌고 신나게.

면담자: 재미있고 신나게 어떻게 놀죠? 무슨 놀이를 하면서?

학생: 아메바 놀이.

면담자: 아메바 놀이?

학생: 네. 아메바. 아메바.

면담자: 아메바. 아메바. 또 여러분 어떤 놀이? ○○?

학생: 어 말 타는 놀이.

면담자: 아, 말 타는 놀이 하는 느낌이 든다. 말 타는 놀이 할 수 있겠죠. 그죠? 말 타는 놀이하면서 재밌게 가족과 함께 네?

학생: 어, 거미놀이.

면담자: 거미놀이? 거미놀이는 어떻게 하는 거예요?

학생: 놀이터에서요

면담자: 아 놀이터에서 가족과 함께 거미놀이를 아빠랑 엄마랑 같이 할 수 있어요?

학생: 정글짐에서

면담자: 아 정글짐에서 할 수 있어요? 또 어떤 놀이를 할 수 있어요?

학생: 술래잡기 놀이. 어, 운동장에서 여기 학교 운동장에서.

면담자: 학교 운동장에서 술래잡기하는 게 가장 좋겠다는 거죠? 또 어떤 놀이가 있을까요?

학생: 네 제가 발표하겠습니다. (짹짹) 재밌는 놀이는 뱀 놀이입니다. 뱀을 가지면 어떤 사람이 자꾸 뱀에 물리면 괴물이 또 되고 괴물이 다 잡히면 괴물이 다 되고 그 다음에 아메바 놀이처럼 똑같습니다.

1학년 학생들은 ‘운동회’를 학교에서 가족과 함께 할 수 있는 놀이로 이해하고 있다. 가족과 함께 할 수 있는 놀이로 술래잡기를 예로 드는 것을 보면 알 수 있다. 아메바 놀이, 거미 놀이는 술래잡기를 변형한 놀이다. 교과서에 구현하는 활동은 학생들의 실제 삶과 직접적인 관련이 있어야 한다. 학생들의 실제 삶과의 관련성은 ‘학생들의 요구’를 얼마나 반영하고 있는가의 문제다.

1학년 학생들이 교과서 삽화를 접하지 않은 상태에서, 차시명인 ‘가족과 함께 놀아요’라는 말을 듣고 떠올린 내용은 교과서 내용과는 크게 다르다. 학생들의 반응에는 시사점이 많다. 교과서 구성자의 관점이 아닌 학생들의 관점이 필요한 이유다. 학생들은 ‘가족과 함께 놀아요’라는 말을 듣고 매우 기대에 찬 감정으로 다양한 내용을 제시했다.

면담자: 교과서 52쪽인데, 자 이제 중요한 물음, 질문할 겁니다. 이제 질문할 겁니다. 답하면 되는 거예요. 자, ‘가족과 함께 놀아요’. 이 말을 들으면 어떤 생각이 드나요? 자, ‘가족과 함께 놀아요’. 이 제목을 보면 어떤 생각이 드나요?

학생: 가족!

면담자: ○○○가 발표해보겠습니다. ○○○! 말해보세요.

학생: 어, ‘가족과 함께 놀아요’라는 그 말을 들으면 엄마아빠랑 막 놀이동산에 가거나 뭐 아니면 공원에 가거나 그런 게 떠올라요.

면담자: 아, 엄마, 아빠하고도, 자, 되구요. 자, ○○○가 손 잘 들었습니다. 발표해보세요. 어떤 느낌이 드나요? ‘가족과 함께 놀아요’ 이걸 들으면 어떤 느낌이 드나요?

학생: 가족이랑 함께 여름에 해수욕장가서 바다에서 막 노는 느낌이 생각나요.

면담자: 음, 아! 그럴구나! 또 다른 친구, 여러분, 어떤 느낌이 듭니까? 네 ○○○? 네 어떤 느낌이 들죠? 자, ‘가족과 함께 놀아요’라는 이거를 딱 읽으면 어떤 느낌이 듭니까?

학생: 음 기분이 좋아지고 바다 가고 싶어요.

면담자: 기분이 좋아지고 바다 가고 싶다, 그러면 ‘가족과 함께 놀아요’라는 말을 하면 또 얘기해보세요. 어떤 느낌이 들죠?

학생: 저희 아빠랑 같이 물고기 잡았던 게 기억나요

면담자: 물고기 잡았던 게 떠올라? 그런데, 여러분! 그림을 보세요. 근데 방금 여러분이 말했던 해수욕장을 가거나 물고기를 잡는 그림이 아니잖아요. 어떤 그림이에요?

학생: 음? 가족운동회?

면담자: 가족 행사하는 거예요? 자 여러분 교과서를 봐야 됩니다. 52쪽을 봐야 되요. 지금 52쪽 보세요. 지금, 자, 이 그림, 어떤 장면이죠?

학생: 가족운동회!

면담자: 어, 잠깐만 손들고 이야기해보세요. 네.

학생: 가족과 노는 거.

면담자: 가족과 노는 거? 잘 보세요. 지금 가족과 노는 거예요? 가족이 나와 있습니까? 거기에 지금? 네 ○○○?

학생: 가족운동회

면담자: 가족운동회 하는 거예요? 잘 보세요. 여러분 가족운동회 하는 거예요?

학생: 네.

학생: 아니오.

면담자: 네 어떤 장면이죠?

학생: 함께 운동하는 거.

면담자: 함께 운동하는 거예요. 근데 자세히 보세요. 누가 나와요?

학생: 친척과 가족!

면담자: 아니 그런데 진짜 친척일까 잘 봐보세요. 누구예요? 친구들이잖아. 어린애들이잖아. 어린 애들에다 앞에다 가슴에다 다 뭍 붙였어요?

학생: 이름표

면담자: 이름표를 붙였어요? 왜 이름표를 붙였을까요? 손들고. 네, 음, ○○?

학생: 힌트는 있습니다.

면담자: 힌트가 있습니다? 네?

학생: 여기에, 여기 페이지에 달리기하는 거랑 붙이기하는 거랑 똑같아요.

면담자: 달리기 하는 거랑 붙이기 하는 거랑 똑같다! 왜 여기다가 할아버지 할머니를 이렇게 붙였을까요? 네?

학생: 자기가 무슨 역할인지 알고

면담자: 그렇죠. 자기가 역할을 하기 위해서 붙인 거죠. 좋습니다.

학생들은 가족과 함께 놀 때 할 수 있는 일을 나름대로 생각하고 있다. 학생들의 그런 생각과 교과서 구성 내용과의 거리는 멀다. 교과서 내용 구성 시, 교육과정의 성취기준 내용 요소를 반영해야 하는데, 이러한 내용 요소는 학생 생활 상황 맥락을 최대한 고려해야 한다. 학생들은 교과서 삽화 자료에서 학생들이 가족 명칭 이름표를 왜 붙이고 활동을 해야 하는지 충분히 이해하지 못했다. 교사의 설명 후, 인지적으로 이해는 하고 있지만 학생들의 실제 삶, 실제 생활과 거리가 있기 때문에 익숙하게 여기지 않았다. 이런 문제점은 교과서에 들어가는 사진 자료의 경우에도 그대로 드러난다.

면담자: 자. 그러면 그 다음에 큰 고모는 우리 할아버지보다 키가 크다 했는데 여러분 보세요. 가족의 특징하면 여러분, 얼굴이 먼저 생각납니까?

학생: 네 당연히 얼굴 생각나죠.

면담자: 또 기억나는 게 뭐 있을까요?

학생: 몸!

면담자: 몸 또 몸, 근육. 또 아빠의 근육! 알통이 있어요. 알통, 알통. 없어요? 누구야?
없다는 사람, 누구야? 아빠가 알통이 없어요? 알통이 아니라 사실 근육이에요.
근육. 좋습니다. 네 자 그런데 좋아요. 가족의 특징을 찾아보자 그랬잖아요.
그러면 이 사진이 오는 게 좋아요? 여러분 사진이 오는 게 좋아요? 이 사진
말고 다른 사진이 오는 게 어떨까? 다른 사진?

학생: 저 있어요!

면담자: 어떤 게 좋을까? 아니 여기 뭐가 오는 게 좋을까 사진 말고 다른 거.

학생: 그림!

면담자: 어떤 그림?

학생: 놀러가는 그림!

면담자: 놀러가는 그림을 하면 가족의 특징을 알 수 있어요? 네? 어떤 그림? 어떤 거?
어떤 게 오면 좋아요?

학생: 엄마들만 놀러가고 있는 거요.

면담자: 엄마들만 놀러가서 있으면 가족의 특징이 드러나지 않잖아요. 목욕하는 거?
가족이 목욕하는 거?

학생: 가족생활.

면담자: 가족생활? 어떤? 어떤 그림이?

학생: 집에 있는 거.

면담자: 집에서 가족들이 생활하는 모습이 있으면 좋다?

학생: 모든 가족이 한 집에 모여서 생일파티 해요.

면담자: 아 모든 가족이 한 집에 모여서 생일파티를 하면 가족의 특징을 알 수가 있다.
아! 그럴겠네요. 네?

학생: 소풍가는 거

면담자: 소풍가는 것도 좋겠다. 네 가족 소풍가는 거! 네.

학생: 가족여행

면담자: 가족이 여행 가는 장면이 좋겠네요.

학생: 강원도로

면담자: 강원도로 가야 돼? 강원도로? 제주도 아니고? 강원도로?

학생: 바다!

면담자: 선생님은 어제 제주도 갔다 왔어요. 제주도. 네.

학생: 선생님! 안면도!

면담자: 안면도도 좋아요.

가족의 특징을 찾아보는 활동을 위해 제시한 ‘여름 1-1’ 36쪽의 사진은 학생들의 기대

와 요구에 부합하지 않는다. 학생들은 가족의 특징이 잘 드러난 가족 축하 사진을 선호하고 있다. 교과서에 제시한 사진은 ‘가족의 특징’을 이야기하고 그림으로 그려보는 활동을 하는 데 충분한 동기를 부여하지 못한다.



[그림 II-6] 여름 1-1, 36~37쪽

교과서 개발자는 연구진과 교사의 의견보다 학생들의 의견을 수용할 가능성은 낮다. 교과서 개발이 이루어지는 절차를 보면 학생들의 의견이 반영되기는 어렵다. 그 이유는 교과서를 사전에 개발하여 현장에 적용하는 ‘현장 검토본’⁹⁾에 학생들의 수정 의견을 제출하도록 요구하지 않기 때문이다. 교과서 개발 책임이 연구진과 집필진의 책임으로 한정되어 있는 점도 있다. 학생들의 의견을 반영하는 만큼 교과서 개발에는 더 많은 시간과 비용이 필요하다. 이런 점을 해소하기 위해 현장 검토 교사들은 가능한 한 학생들의 의견에 근거해서 교과서 수정 사항을 제시해야 한다.

교과서는 교육과정 내용 성취기준에 근거하여 현장의 상황과 학생들의 요구를 반영하여 개발되지만, 학생들의 요구를 실질적으로 반영하고 있는지는 면밀한 검토가 필요하다.

9) ‘실험용 교과서라’는 용어 대신에 현장에서 사용하는 용어다. 국정 교과서의 경우, 학생들이 교과서를 사용하기 1년 전에 교과서 연구학교, 단위학교 교과별 연구단체 교사들이 연구진이 개발한 교과서를 먼저 적용하고 있다. 이 때 학생들의 반응, 의견 따위를 연구진과 집필진에게 피드백을 한다. 연구학교 현장 교사들은 교과서의 체제나 구성 전반에 대한 의견을 제시하지만 학생들이 교과서에 대한 문제점과 개선점에 대해 의견을 제시하기는 어렵다.

2015 개정 통합 교과서의 가장 큰 특징 한 가지는 학생들이 학습할 내용을 스스로 선정하는 ‘수업 만들기’를 구성하였다는 점이다. 가족에 대한 이해의 지평을 넓히고 가족의 의미와 가치를 확장시키기 위해서는 학생들이 가족의 의미를 생각하면서 가족과 함께 할 수 있는 놀이를 정하는 활동도 교육적 가치가 높다고 여겨진다.

4) 질문 구성

‘가을 1-2’ 교과서에 학습 활동으로 제시한 질문은 ‘이사 온 동준이는 어떤 이웃들을 만날까요?’이다. 차시 학습의 학습문제는 ‘하고 싶은 활동을 정하여 해 봅시다.’이다. 이 단원에서는 수업 만들기 차시가 들어 있기 때문에 학생들이 하고 싶은 과제를 정하는 활동을 하도록 구성하였다. 학습문제 다음에는 ‘우리 옆집에 동준이네 가족이 이사 왔어요.’라는 글이 나온다. 이 글은 삽화에 대한 정보를 제공하는 글이기도 하며, 학습문제를 해결하는 데 필요한 기본적인 정보이자 그림의 내용을 이해하는 데 도움을 주는 본문 구실도 한다.

그런데 교과서의 구성을 보면 교과서에 제시한 문장의 기능을 짐작하기 어렵다. 특히 학생들도 ‘우리 옆집에 동준이네 가족이 이사 왔어요.’라는 문장에 대해 집중하지 못했다. 삽화와 글과의 응집성도 매우 낮다. 두 면으로 구성된 삽화에 한 쪽에는 본문의 기능을 하고 있는 한 문장이 있고, 나머지 한 쪽의 하단에는 학습 활동을 위한 ‘질문’이 배치되어 있다. 이런 배치는 학생들의 인지적 발달 수준을 고려할 때 개선해야 할 사항이다. 즉 각기 다른 목적으로 구성된 글에 대해 학생들은 그 의도를 정확하게 파악하기 어렵다.



[그림 II-7] 가을 1-2, 14~15쪽

이사 온 동준이가 앞으로 만나게 될 이웃에 대한 이야기를 펼치는 대단원 시작 단계의 구성 차시라는 점에서 볼 때, 글의 위치와 글자 꼴 등은 개선해야 한다. 서로 다른 목적으로 구성한 교과서의 글이 마치 본문의 글로 해석될 수 있다. 아래와 같이 글자형을 동일하게 만들어 교과서에 제시한다면 그림 안에 구성된 본문이라고 생각할 수 있다.

우리 옆집에 동준이네 가족이 이사 왔어요.
이사 온 동준이는 어떤 이웃을 만날까요?

집필자가 교과서의 전개를 위해 동준이 이야기를 특정한 맥락으로 설정한 상황이지만, 동준이는 이 이야기의 주인공이 아닌 제 3자이자 객체이다. 이 이야기의 주체는 이 단원의 앞부분에 언급된 대로 ‘우리 옆집에 동준이네 가족이 이사 왔기 때문에’ ‘우리’라고 말할 수 있는 특정 인물이 주체이자 주인공이 된다. 그런데 이후 교과서의 흐름은 동준이를 중심으로 전개되고 있다. 즉, 이사 온 동준이가 이웃을 만나는 구조로 펼쳐진다.

‘가을 1-2’ 15쪽 오른쪽 하단에는 학습 활동을 위한 ‘질문’이 배치되어 있다. 이 질문은 이 차시에서 중점을 두고 있는 학습문제와 직결된다. 단원을 시작하는 초입에 있는 질문이기 때문에 단원을 개관하는 질문이기도 하다. 이 질문을 통해 ‘내 이웃 이야기’의 과정

에 들어서게 된다. 그런데 이 질문이 제 기능을 하고 있는지 의문이다. 동준이네 가족이 이사 왔다는 설정 때문에 ‘내 이웃 이야기’가 자연스럽게 이어지지 않는다는 점이 문제다.

이 단원에서는 우리 주변에 살고 있는 사람들이 바로 우리의 이웃이라는 사실을 공감하도록 구성하였다. 그런데 동준이가 이사를 오면서 마치 이미 있었던 이웃을 낯설게 바라보게 하는 면이 있다. 교과서의 질문은 학습문제 확인이나 학습내용 확인에서 시작하여 학습활동을 안내하고 이끌어주는 구실도 한다. ‘이사 온 동준이는 어떤 이웃들을 만날까요?’로 구성된 질문은 이어질 내용을 암시하는 기능은 하고 있다. 그런데 이러한 기능이 단원 설정 맥락에 부합하지 않으면서 그 본래 특성이 드러나지 않고 있다.

‘이사’라는 상황 맥락보다는 이웃을 일상생활에서 만날 수 있도록 상황을 설정하는 것이 더 타당하다. 예를 들어, 한 학생이 이웃 주민과 만나서 다정하게 인사를 주고받는 상황 설정이 단원의 도입 단계에서는 더 타당하다.

‘이사 온 동준이는 어떤 이웃들을 만날까요?’라는 질문에는 핵심어가 들어 있다. 이 질문에서 핵심어는 ‘이웃’이다. 이 핵심어는 한편으로는 학생이 학습을 통해 알게 되는 총체적인 지식과도 연결되어 있다. 핵심어는 목표어가 된다. 그런데 핵심어를 빼고 질문을 구성할 수도 있다.

- 이사 온 동준이는 어떤 이웃들을 만날까요?
- 이사 온 동준이는 어떤 이웃을 만날까요?
- 동준이는 어떤 이웃들을 만날까요?
- 동준이는 어떤 이웃을 만날까요?
- 동준이는 어떤 사람들을 만날까요?
- 동준이는 어떤 사람을 만날까요?
- 동준이는 어떤 사람들을 만나게 될까요?
- 동준이는 어떤 사람을 만나게 될까요?

교과서에서는 이웃이라는 핵심어를 다루고 있다. 그 이유는 ‘이웃’이라는 용어가 교육과정 성취기준에 있는 용어이기 때문이다. 그런데 교과서에서 다루는 질문에 핵심어를 넣을 때, 교육과정에서 추구하는 성취기준 도달도를 높일 수 있는가 하는 문제는 충분히 고려해야 한다. 동준이가 어떤 이웃 사람을 만나는가 중요한 학습 활동이 아니라 동준이가

이웃 사람을 만나면서 자신이 이웃과 함께 살아가야 하는 이웃의 구성원임을 깨닫는 활동이 중요 활동이 되어야 한다.

동준이가 이웃의 구성원임을 깨닫기 위해서는 이웃과 더불어 생활하는 모습도 알아야 하고, 이웃 사람들이 하는 일도 알아야 한다. 이런 종합적인 점을 고려해서 학습활동과 연결되는 질문인 ‘이사 온 동준이는 어떤 이웃을 만날까요?’를 구성해야 한다.

2015 개정 교육과정 1~2학년군 슬기로운 생활 ‘(5) 마을’ 영역의 성취기준인 ‘[2줄 05-01] 이웃과 더불어 생활하는 모습을 조사하고 발표한다.’는 ‘내 이웃 이야기’ 전체 단원과 관련 있는 성취기준이다. 앞에서 언급한 질문을 제시한 차시¹⁰⁾는 ‘[2줄 05-01] 이웃의 모습과 생활을 다양하게 표현하고 이웃과 함께 할 수 있는 놀이를 한다.’와 ‘[2줄 05-02] 주변의 장소와 시설물을 이용하여 놀이한다.’이다. 교육과정 성취기준 관련성을 볼 때, 동준이가 만나게 될 이웃을 ‘사람’으로 규정한 내용은 없다. 그런데 다음 차시인 ‘5~6/40차시’에서는 이웃을 만나 인사하는 활동이 나온다. 이러한 활동은 교육과정 성취기준 관련성이 매우 낮다.

학생들은 교과서에 제시한 질문에 대해 아래와 같이 반응하였다.

면담자: 이제 14쪽 보겠습니다. ‘하고 싶은 활동을 정하여 해 봅시다.’ 라고 되어 있습니다. ‘우리 옆집에 동준이네 가족이 이사 왔어요. 여러분이 있는 집에 동준이네가 이사 왔다고 생각해 보세요. 어떤 느낌이 듭니까?’

학생: 원래 친구보다 많아져서 더 재미있게 놀 수 있을 것 같아요.

학생: 친구가 이사 와서 같이 놀 수 있어서 좋을 것 같아요.

학생: 친구랑 생일 파티 할 수 있을 것 같아서 좋아요.

학생: 이사 온 게 생각나요.

면담자: 어디서 이사 왔어요?

학생: ○○○○○에서 이사 왔어요. 저도 왔어요.

면담자: 여러분, 그런데요. 그림을 잘 살펴보세요. 선생님 생각에는 잘 그린 것 같아

10) 현행, 바른 생활 슬기로운 생활 즐거운 생활 가을 1-2 교과서 4/40 차시에서는 관련 있는 성취기준 두 가지를 설정하였다. 하나는 ‘[2줄 05-01] 이웃의 모습과 생활을 다양하게 표현하고 이웃과 함께 할 수 있는 놀이를 한다.’이며, 다른 하나는 ‘[2줄 05-02] 주변의 장소와 시설물을 이용하여 놀이한다.’이다. 교사용 지도서를 통해 차시별 관련 성취기준을 살펴보면 해당 차시에 중점 교수학습 요소를 파악할 수 있다. 교과서는 교육과정의 내용 성취기준이 얼마나 구체적으로 전개되는가에 따라 성취기준에 대한 학생 도달도가 달라진다. 교과서가 학생의 요구와 실질적인 상황 맥락을 반영하는 문제와 다른 관점에서 보면, 성취기준의 구체적 전개의 수준에 따라 교과서의 질이 결정된다고 볼 수 있다.

요. 오른쪽 밑에 보면 질문이 하나 있잖아요? 이사 온 동준이는 어떤 이웃을 만날까요?

학생: 친구들

면담자: 어떤 친구들?

학생: 옆집이나 이웃 친구들. 할머니요.

면담자: 어떤 할머니를 만나죠?

학생: 이웃집 할머니요.

면담자: 또?

학생: 원래 같이 다녔던 친구들을 우연히 만날 수도 있어요.

학생: 원래는 친구 집이랑 멀었는데 이사 와서 가까워졌어요.

교과서에 제시한 질문을 1학년 수업에서 질문했을 때, 학생 반응은 매우 제한적이다. ‘어떤 이웃을 만날까’에 대해 ‘친구’와 ‘할머니’라고 대답했다. 교과서 집필자의 의도와는 달리 결국 학생들은 ‘어떤 이웃과의 만남’을 ‘이웃 사람 만나기’로 인식한 것으로 판단된다. 학생들의 반응을 보면 이웃 사람의 대상은 다양하지 않다. 교과서 삽화를 보고 이웃 사람을 찾는 활동도 어려운 과제다. 각기 집 안에서 지내고 있는 이웃 사람들이 누구이며 무슨 일을 하며 어떤 이웃인지 쉽게 파악할 수 없다.

통합 교과서에 있는 질문은 여러 가지 목적을 함유하고 있다. 그 목적이 본래의 의도대로 실현되기 위해서는 ‘학생’ 요인의 인지적 정서적 발달 단계를 잘 고려해야 한다. 그런 다음에 ‘교육과정 내용 요소’와 학교 현장과 관련 있는 사회적 맥락을 고려해야 한다.

5) 학습과 생활의 연계성

교과서의 학습 상황은 학생 생활을 밀착 반영해야 한다. 학습은 가공의 상황에서 이루어지기도 하지만 그 가공의 상황은 학생들의 현실 생활 맥락을 반영하고 있다.

교과서에는 ‘역할놀이’로 수업 상황을 구성하였다. 학생들이 만나게 되는 이웃을 학생 간의 역할놀이를 통해 인식할 수 있도록 상황 설정을 하였다. 1학년 학생들에게는 이웃에서 만나는 사람들과의 실질적인 대화를 확인하는 기회를 제공해야 한다. 영상 자료를 통해, 학생들이 이웃 사람과 어떻게 만나는지, 어떤 이야기를 하는지, 실질적인 만남의 장면, 장면을 학습 상황으로 제공해야 한다. 그런데 교과서에서는 역할놀이 방식을 취하면서 ‘인사 놀이’를 가상의 상황으로 설정하였다.



[그림 II-8] 가을 1-2, 16~17쪽

학습문제인 ‘이웃들과 인사하기 놀이를 해 봅시다.’를 보면, 이 차시에서는 ‘이웃’을 ‘이웃 사람들’로 규정하고 있다는 사실을 확인할 수 있다. 교육과정에서 언급한 이웃과는 상치되는 부분이다. 이웃을 ‘이웃 사람’으로 규정한 내용은 ‘슬기로운 생활 (5) 마을 5.2 동네 [2슬05-04] 동네 사람들이 하는 일, 직업 등을 조사하여 발표한다.’로 보는 것이 타당하다. 그런데 ‘동네 사람들이 하는 일 알아보기’는 2학년 교과서에서 구현하였다.

1학년 단계에서는 이웃해 있는 이웃에 대해 학습하고 2학년 단계에서는 동네 사람들이 하는 일에 관심을 갖도록 구성하였다. 그런데 앞의 그림을 보면 ‘이웃’, ‘동네’라는 범주가 모호하다.

교과서에서는 동준이의 집과 이웃해 있는 이웃에 대해 차근차근 관심을 가지고 알아보는 학습을 하도록 계획했지만 바로 다음 차시에서는 이웃해 있는 이웃의 범주를 넘어서서 동네 구성원인 가게 아주머니를 만나는 활동을 하도록 구성하였다. 그래서 학습문제로 제시한 지시문은 ‘동네 사람들과 인사하기 놀이를 해 봅시다.’와 같은 의미로 해석할 수 있다.

문제는 1학년 학생들이 이런 놀이 활동을 통해 이웃에 대해 이해하고 관심을 가질 수 있는가 하는 점이다. 이 차시에서는 ‘이웃들에 대한 이해’를 위해 ‘인사하기’라는 주요 활동을 다루고 있다. 활동 중심으로 편성된 교과서는 학생들의 흥미를 유발하여 학업성취를 높이는 데 도움이 된다. 그런데 이 차시에서 ‘인사하기’를 주요 활동으로 다루고 있기 때

문에 ‘이웃에게 관심 가지고 이해하기’라는 교육과정의 본래 의도와 의 긴밀성은 약하다.

교과서를 보면, 학생들이 인사를 하면서, 인사를 하는 대상이 우리 주변의 이웃이라는 사실을 이해하는 데 초점을 두지 못한 것이 가장 큰 문제점이다. 가상의 이웃과 역할 놀이를 통해 인사하기 놀이를 한다고 생각해보면, 교과서에 펼쳐진 활동은 교과서 집필자의 본래 의도와는 거리가 멀다.

이 차시에서는 학생 자신인 ‘나’의 ‘가족’이 있는 것과 같이 ‘옆집’에 사는 ‘친구’의 ‘가족’이 있다는 사실을 학생들이 이해하도록 하는 것이 좋다. 옆집에 사는 친구의 가족이 우리의 이웃이라는 사실을 이해하도록 구성하는 것이 타당하다. ‘인사하기’가 가족과 가족 간의 매개 구실을 하는 것은 사실이고 교과서에서 설정해야 하는 매우 바람직한 장치이다. 그런데 이 차시에는 ‘인사하기’에 무게 중심이 쏠려 있어 ‘이웃’에 대한 이해 학습으로 미약하다.

이런 부분을 보완하기 위해서는 인사하기 놀이 활동을 한 다음, 인사하기를 통해서 이웃에 대해 어떤 생각을 하게 되었는지 확인해야 한다. 교과서에는 학생들이 자신의 활동을 되돌아 볼 수 있도록 질문을 제시하는 것이 타당하다.

인사놀이가 가상의 상황에서 이루어지는 놀이이기 때문에 학생의 실제 생활을 충분히 반영하지 못하고 있다는 점은 중요한 문제이다. 역할놀이도 학생 생활 밀착형 역할놀이로 구성해야 의미와 가치가 있다. 그리고 교과서 그림을 통해 제시한 질문이 학생들의 실제 삶과 얼마나 밀착된 질문이나 상황인지 점검할 필요가 있다. 학생들의 반응을 보면 교과서 그림은 학생들의 생활과 거리가 있다.

면담자: 선생님은 이런 생각이 드는데요. 인사하기 놀이를 하면 인사를 잘 할 수 있을까요?

학생: 네

면담자: 확실히 그래요?

학생: 아니요

면담자: 왜 아닐까요? 답해 보세요.

학생: 친구들이랑 인사하는 것은 아무것도 아니고 자연스러운데 다른 사람들은 부끄러워요.

학생: 습관이 안 되어 있어요.

면담자: 습관이 안 되어 있으니까 오히려 이렇게 인사하기 놀이를 하면 좋지 않아요? 인사하기 놀이를 하면 인사를 잘 하게 될까 질문을 해본 거예요. 여러분 일부

몇몇 친구들은 인사하기 놀이를 한다고 해서 인사를 잘 하지는 않는다고 생각했어요. 여러분들 어때요? 집에서, 동네에서? 옆집 할머니, 아랫집 아주머니를 만나면 어떻게 인사합니까?

학생: 안녕하세요.

면담자: 중요한 것이에요. 여기서 여러분, 이사 온 동준이가 이웃들과 인사하기 놀이하는 이유는 다름이 아니고 여러분들이 생활하는 동네에서 어떤 분이나 친구들이나 아는 분들을 만났을 때 ‘안녕하세요.’라고 인사하기 위해서 하는 것 같은데, 한 번 봅시다.

학생들은 친구와 인사하기보다는 동네 어른들과 인사하기가 더 어렵다고 응답하였다. ‘다른 사람들은 부끄러워요.’라는 말에는 학생들의 진실성이 반영되어 있다. 1학년 학생들이 이웃 사람을 만나 ‘안녕하세요?’라고 인사하는 것은 교육적 상황이지 실제 학생들의 삶의 모습과는 거리가 있다. 따라서 교과서에 제시하는 학습 상황은 가능한 한 학생들의 생활, 삶에 기반하여 설정되어야 하므로 학생들이 이웃과 어떤 관계를 맺고 지내는지 보다 면밀한 접근이 필요하다.

학생들의 응답이 학생들의 실질적인 생활을 온전하게 대표하지는 않는다. 학생들은 통합교과서를 보고 자신의 의견을 제시하는데 수업자인 면담자와의 이러한 상호작용도 수업의 한 과정으로 인식하고 있다. 텍스트와 교과서 그림에 대한 학생들의 비판적인 접근은 학생들을 교과서로 흥미롭게 다가가게 만들 아이디어 생성의 토대가 된다. 이 연구는 학생들의 이러한 접근과정을 통해 의미 있는 시사점을 도출해내는 데 의의가 있다.

면담자: 제일 먼저 질문이 있습니다. ‘아주머니 안녕하세요. 우유 하나만 주세요.’라고 했어요. 이거는 누가 언제 인사를 한 겁니까?

학생: 학교에서.

면담자: 우유 심부름을 갔나 보네요. 여러분 이 내용 괜찮아요? 여러분 우유 심부름 가나요?

학생: 아니요. 제가 먹고 싶을 때만 가요.

면담자: 엄마가 우유 사오라고 심부름 시키는 사람 있나요 혹시?

학생: 아빠. 엄마가.

면담자: 24명 중에서 2-3명 정도. 최근에 그런 적이 있어요?

학생: 아니에요.

면담자: 그러면 주로 우유를 누가 샅니까?

학생: 엄마가 장보러 갈 때. 먹고 싶을 때.

면담자: 그러면 ‘아주머니 안녕하세요. 우유 하나만 주세요.’ 대신에 뭘 하는 게 좋을
까요? 아니 이거는 지금 동준이가 이웃들을 만나는 거니까 엄마가 아니라
동준이가 말을 해야죠. 동준이가 아주머니한테 어떤 말을 할까요? ‘아주머니
안녕하세요.’ 뭘 사야할까? ○○이. 뭘 사는 게 좋을까요? 우유가 아니고
그러면?

학생: 한우요.

면담자: ‘한우 주세요.’는 이상하잖아요. ‘돼지고기 주세요.’는 이상하잖아요. ‘돼지
고기 250g 주세요.’는 이상하잖아요. 뭘 하는 게 좋을까요?

학생: 국수요.

면담자: 국수 주세요. 여러분, 국수 좋아해요?

학생: 라면. 냉면.

면담자: 그 다음에 보세요. 좋아요 지금. 마트에 가서 뭘 달라고 해야 할까요? 여러
분들이 마트 갔다가 주로 뭘 많이 사나요?

면담자: 여러분, 그러면 엄마가 국수 사오라고 심부름 시키는 사람, 손들어 보세요.
국수는 심부름 잘 안 시킬 것 같은데. 그러면 잠깐만. 두부 사오라는 심부
름한 사람 손들어 보세요. 콩나물 손들어 보세요? 계란은 어때요? 쓰레기봉투
사오라고 심부름한 사람? ‘빈병 갖다 주고 오세요.’라고 엄마가 시킨 적 있
나요? 여기서 동준이가 아마 우유 하나 달라고 인사하는 것 같아요. 다음
그림을 보면 ‘어서 오세요. 우리 집에 오신 것을 환영합니다.’라고 인사하
는 겁니다. 다음 오른쪽 보세요. 놀이터에서 만났나 봐요. ‘안녕. 놀이터
에서 보니 더 반가워. 같이 놀자.’라고 했고요. ‘할머니, 안녕하세요. 저는
누구누구예요.’ 라고 되어 있네요. 여러분 이 놀이 해봤어요?

학생: 아니요.

면담자: 운동장에 나가서 하면 좋을 것 같은데. 비가 그쳤는데 도중에 나가면 막 쏜
아질 것 같아요. 그래서 조심스럽기는 한데.

학생: 체육관에서 해요.

면담자: 체육관에서는 다른 반들이 할 수가 있으니까. 지금 우리가 선생님이랑 수업을
10-15분 했나요? 이 놀이는 했으면 좋겠는데 책을 펼쳐 보세요. 놀이가 이런
것이예요. ‘놀이터에서 아랫집 동생을 만났어요. 이웃이 우리 집에 찾아왔
어요. 가게에서 아주머니를 만났어요. 옆집에 심부름을 갔어요. 분리배출
하다가 아저씨를 만났어요. 길에서 동네 할머니를 만났어요.’ 여러분들, 보
세요. 이거를 마지막으로 해야 할 것 같아요. 여기를 보면, 여러분은 이 놀이
중에서 어떤 인사를 하는 것이 들어갔으면 좋겠어요? 어떤 인사를 하는 것이
교과서에 들어갔으면 좋겠어요? 가게 아주머니를 만나는 것도 있고, 놀이터

에서 만나는 것도 있고, 심부름 하는 것도 있는데 어떤 게 조금 더 들어갔으면 좋겠어요?

학생: 놀이터

면담자: 놀이터요? 놀이터에서 만난 게 있잖아요. 위에.

학생: 승강기

면담자: 승강기에서 만난 걸 넣고 싶다. 또?

학생: 마트

면담자: 마트에서 만난 거 있잖아요. 가게에서 아주머니를 만났어요. 또?

학생: 학교

면담자: 학교에서 만났어요? 이걸 그런데 학교 밖의 동네 이야기니까요. 또?

학생: 공원

면담자: 공원에서. 좋아요. 또?

학생: 놀이공원에서

면담자: 놀이공원에서 이웃이 아니라 멀리 있는 것 아니에요? 또?

학생: 학원에서

면담자: 학원에서 만났을 수도 있겠네요. 또?

학생: 학교 가고 있는 중예요

학생: 문구점에서요.

면담자: 이거 아주 좋은 아이디어인데요. 문구점에서 만날 수도 있죠. 또?

학생: 길에서, 시장에서, 나눔 장터에서, 아나바다, 영화관, 학원, 놀러가면서, 슈퍼에서, 공부방에서, 공항에서, pc방에서, 복지 기관에서, 노래방에서, 병원에서, 식당에서…….

교과서 그림을 보면, 이사 온 동준이가 이웃을 만나 인사를 하는 놀이로 학습활동을 구성하였다. 그런데 차시 학습 활동 제목인 ‘이사 온 동준이’와는 달리 동준이가 이웃을 만나는 활동이 아니라 아이들이 역할을 정해 이웃 사람들과 만나서 인사를 하는 장면으로 구성하였다.

승강기에서 만나는 장면을 교과서에 구성해야 한다는 주장도 공감도가 높은 아이디어이다. 교과서는 전국의 지역 환경과 여건을 고려하여 만들어진다. 1층 건물로 이루어진 시골 마을에서는 승강기를 사용하기 쉽지 않다. 교과서에 승강기가 나오지 않는다고 문제가 될 이유는 없다. 그럼에도 불구하고 이러한 아이디어에 공감하는 이유는 현대사회에서 승강기가 차지하는 사회적 의미가 있기 때문이다.

승강기는 이웃 간에 직접적이고 실질적인 만남이 이루어지는 사회적 공간이다. 승강기를 이용해본 사람이라면 누구나 느끼겠지만 같은 이웃이 승강기 안에 탑승했음에도 불구하고 사회적 소통을 나누는 데 익숙하지 않은 경우가 많다. 특히 승강기 앞에서 기다리거나 승강기를 타고 오르내릴 때 이루어지는 사회적 관계 행위는 이웃을 이해하고 이웃과 관계를 맺는 데 매우 중요한 구실을 한다.

학생들의 이러한 주장의 배경을 생각해보면, 학생들은 교과서의 그림과 학습 활동을 자신의 실제 생활과 관련짓고 있다는 사실을 알 수 있다. 장난스런 표현이지만, 어머니의 심부름에 대한 다양한 의견을 내세우는 것도 자신의 생활을 그대로 표현하고자 하는 아이들의 기본적인 욕구 표현으로 볼 수 있다. 결국 교과서는 학생들의 현재 삶, 실질적 생활을 담아내는 데 주력해야 한다.

6) 내용 전개의 일관성

교과서는 학생들이 교육과정의 성취기준에 도달하도록 다양한 장치를 설정한다. 단원명을 설정하고, 학습문제를 설정한다. 그리고 학생들의 학습문제 이해를 위해 삽화 상황을 설정하고 교과서 텍스트를 설정하며 질문을 설정한다. 이러한 다양한 설정에는 ‘교육과정 성취기준’이 관통한다. 교육과정 내용 성취기준은 교과서 전개의 일관성을 평가하는 중요한 척도이자 기준이 된다.

교과서 전개의 일관성은 ‘교과서에 설정된 다양한 장치가 교육과정의 성취기준을 얼마나 반영하였는가?’하는 문제와 연결된다. 교과서는 교육과정 내용 성취기준을 학생들이 효율적으로 학습할 수 있도록 다양한 장치를 펼쳐 놓은 자료이다. 아래 그림은 ‘가을 1-2 교과서’ 48~49쪽으로, 2차시로 구성되었다.



[그림 II-9] 가을 1-2¹¹⁾, 48~49쪽

이 차시의 설정 근거가 되는 교육과정 성취기준은 '[2슬05-01]이웃과 더불어 생활하는 모습을 조사하고 발표한다.'이다. 텍스트는 차시 제목과 학습문제 밖에 없다. 나머지는 삽화로 가득 채워져 있다.

차시명을 '서로 돕는 이웃'으로 설정하였는데, 이 차시의 주요 활동은 '고마운 이웃 찾기'이다. 학생들은 고마운 이웃을 누구라고 생각할까? 이런 질문을 하기 전에 '고마운 이웃'이라는 개념이 적절한지 생각해야 한다.

이 단원에서는 이웃에 대한 이해를 주요 활동으로 설정하였다. 이웃에 대한 이해의 과정에서 '고마운 이웃'과 '고맙지 않은 이웃'으로 구분하는 것이 타당한가 하는 의문이 생긴다. 교사용 지도서에서는 이웃에서 볼 수 있는 고마운 사람으로 다음과 같은 예를 제시하였다.

- 선생님
- 녹색 어머니
- 소방관
- 환경미화원
- 넘어진 사람을 돕는 사람

11) 이 교과서는 2017년 8월 15일 초판 발행된 교과서이다. 2018년 8월 15일 발행된 교과서는 그림이 크게 바뀌었다. 바뀐 내용을 보면, 실제 이웃의 모습을 최대한 반영하려고 한 것을 알 수 있다.

- 알뜰 장터를 열고 있는 부녀회
- 화단을 정리하는 경비원
- 버스 운전자
- 의사
- 경찰관
- 길거리 쓰레기를 줍는 마을 주민

이러한 예는 교과서 삽화에 그대로 구현되었다. 그런데 ‘고마운 이웃’의 예로 든 사람들이 과연 교육과정에서 추구하는 우리의 이웃인가 하는 궁극적인 의문을 하게 한다.

1학년 학생들은 이웃을 동네에서 함께 사는 사람들로 인식하고 있다. 또 교육과정이나 일반적인 사회적 통념도 학생들의 인식과 유사하다. 그렇다면, 담을 같이 쓰거나 도로를 함께 사용하는 이웃에 대한 이해 학습이 더 필요하다. 그런데 이런 과정은 생략하고 이웃의 생활에 도움을 주는 사람을 찾는 활동을 교과서에 구성하였다.

앞에서 제시한 ‘고마운 이웃’은 개념상으로는 ‘이웃의 생활을 도와주는 고마운 분들’이다. 그래서 ‘고마운 이웃’이라는 말은 교육과정 성취기준의 전개 측면에서 볼 때, 교육과정 전개의 일관성과 거리가 먼 내용 요소이자 활동 요소이다. ‘소방관’, ‘환경미화원, 선생님, 버스 운전자, 의사’를 이웃으로 설정하게 되면 교과서 앞부분에서 동준이가 이사를 와서 동준이네 집과 나란히 붙어 있는 이웃 사람들에게 대한 이해 과정이 의미 없게 된다. 이웃에 대한 개념 확장이 점진적으로 이루어지지 않고 과정은 생략하고 탈맥락적인 활동만 남게 된다.

이웃은 서로 돕는 존재이다. 그런데 이 차시에서 주요 활동으로 상정한 사람들은 서로 돕는 이웃으로서의 존재가 아니라 이웃 사람들이 편리하고 안전한 생활을 할 수 있도록 도움을 주는 존재들이다. 그런 면에서 보면 이 차시 활동은 일관성이 없다. 차시명은 ‘서로 돕는 이웃’인데 주요 활동은 ‘일방적으로 도움을 주는 이웃’을 찾는 활동에 초점을 두고 있기 때문이다. 이들은 교육과정에서 언급한 이웃과도 거리가 먼 대상들이다.

이러한 활동은 ‘우리 주변에 있는 이웃이 무슨 일을 하는지 알아보시다.’로 설정하는 것이 타당하다. 이사를 와서 새로운 이웃이 된 동준이네 옆집에 계시는 할머니가 무슨 일을 하는지 알아가는 과정¹²⁾이 필요하다. 동준이네 뒷집에 계시는 영수네 아버지를 만

12) 실제 교과서에는 동준이가 어머니 심부름으로 이사 떡을 들고 옆집 할아버지를 찾아가는 장면이 나온다. 그런데 그 이후 할아버지를 만나 어떤 이야기를 나누는 내용은 구성하지 않았다.

나서 인사하면서 친구의 아버지가 이웃이라는 과정을 알아가도록 설정하는 것이 타당하다.

교과서에 제시한 많은 분들은 분명 ‘고마운 분들’이다. 이들을 확장해서 해석하면 ‘고마운 이웃’이 된다. 그런데 이들에게 고마운 마음을 표하는 것은 ‘이웃에 대한 이해’에 초점을 두고 있는 이 단원의 학습 활동과는 다른 맥락과 관점으로 접근해야 한다.

면담자: 48쪽을 보면, 여러분, 맨 위에 어떤 주제가 나오니까? 지금.

학생: 서로 돕는 이웃이요.

면담자: 서로 돕는 이웃. 여러분, 여기 왜 서로 돕는 이웃이라고 지금 적어 놨을까요?

누가 한 번 이야기 해볼까? 왜 여기 서로 돕는 이웃이라고 이렇게 돼 있지, 제목이. 네?

학생: 서로 돕고 있는 이웃인가?

면담자: 서로 돕고 있는 이웃인가? 또 다른 친구는요? 왜 여기다가 서로 돕는 이웃이라고 했죠? 서로 돕는 이웃이라고 왜 했죠? 서로 돕는 이웃, 네?

학생: 서로 같이 도와주고 친절하게 대해 주니까

면담자: ‘서로 돕고 도와주고 친절하게 대해 주니까 서로 돕는 이웃이다.’ 라고 했어요.

서로 돕는 이웃이 여러분, 중요한 이유를 누가 말할 수 있어요? 왜 서로 돕는 이웃이 왜 중요합니까? 왜 필요하죠? 왜 이런 공부를 해야 돼요?

학생: 돕지 않으면 큰일을 못 하니까

면담자: 돕지 않으면 큰일을 못 하니까. 어떤 큰일일까요? 어떤 큰 일이 있을까?

학생: 많이 어질러져 있는데 혼자서 하면 한 시간이 걸리는데 여럿이 하면 10분이면 할 수 있어요.

면담자: 동네나 집에서 많이 어질러져 있는데 혼자서 하면 아주 오래 동안 해야 되지만 여럿이 하면 금방 정리할 수 있는 것처럼 서로 도우면 더 큰 일을 할 수 있다, 그래서 서로 이웃을 돕는 것이 중요하다, 좋은 이야기입니다.

학생: 여러 사람이 안 도우면 위험하거나 힘들어요.

면담자: 뭐가 힘들다고요?

학생: 여러 사람이 하면 빨리 되는데 한 사람이 하면…….

면담자: 여러 사람이 하면 일을 빨리 하고 힘들지 않다. 그 밑에 있는 것을 한 번 읽어봅시다.

‘선생님, 우리가 경찰관 아저씨를 어떻게 도울 수 있죠?’, ‘우리가 의사 선생님을 어떻게 도울 수 있죠?’ 수업 중에 1학년 학생들은 이런 질문을 하지 않았다. 1학년 학생들은

초인지 기능이 미약하기 때문에 보다 상위 수준에서 문제 인식을 하기는 어렵다. 그런데 교과서가 무모순성을 추구하지 못하면 학생들의 이런 질문에 혼쾌하게 대답할 수 없게 된다. 그래서 교과서 집필자는 교육과정의 정합성을 추구해야 한다.

7) 삽화에 대한 학생 반응과 의견

‘가을 1-2’ 48~49쪽 교과서 삽화에 대한 학생들의 반응을 살펴보면 교과서 삽화 구성에 대한 학생들의 인식 양상을 파악할 수 있다. 삽화는 학습자인 학생이 학습목표에 도달하도록 돕는 자료이다. 일반적으로 삽화 자료는 교과서 집필자의 요구에 따라 삽화가가 구성한다. 따라서 삽화에 대한 교과서 집필자의 초기 아이디어가 매우 중요하다. 삽화 설정에서 세부적인 오류가 생길 경우 추후 수정에 어려움은 없지만 삽화의 기본적 개념이나 기본 상황 설정에서 문제가 생기면 심각한 상황이 발생한다.

면담자: 그러면 지금부터 이 그림을 보세요. 그림을 자세히 살펴봐야 됩니다. 중요한 공부를 하는 거니까. 지금부터 그림을 다 본 사람이 손을 들고 이 그림에 대해서 자신의 말로 말하는 겁니다. 이 그림은 어떠한 그림이라고 말해주면 됩니다. 그림을 잘 보세요. 48쪽과 49쪽의 그림을 보고 지금부터 여러분이 이 그림에 대해서 자신의 생각을 발표하면 되는 거예요. 어렵지 않습니다. 선생님이 여기다가 지난번처럼 다시 가을에 피는 꽃을 하나 그리고요

학생: 선생님, 별은요?

면담자: 이게 별이 되는 거예요. 이 속에, 이 속에 별이 있는데 이렇게 별이 다섯 개가 되면.

학생: 네.

면담자: 그쵸? 됐죠? 준비됐습니까? 지금부터 그림에 대해서 한 번 들어보겠습니다. 어떤 그림입니까? 1분단부터 들어볼까요? 어떤 그림이죠? 누가 얘기 좀 해주세요.

학생: 횡단보도에서 경찰 한 명이 잘 지나가라라고 안내해주는 그림

면담자: 횡단보도에서 경찰이 잘 지나가도록 안내해주는 그림이다.

학생: 이웃이랑 같이 놀이터에서 즐겁게 노는 그림

면담자: 이웃이랑 같이 놀이터에서 즐겁게 노는 그림입니다. 아 그래요 또?

학생: 친구가 넘어졌는데 뛰어가서 도와주는 그림¹³⁾

13) 삽화에 대한 학생들의 반응 중에서 가장 활발한 요소이다. ‘가을 1-2’ 48쪽의 왼쪽 편의 중간 부분 삽화 내용을 보면, 한 사람이 넘어져 있고, 한 사람은 뒤에서 어정쩡한 자세를 취하고 있다. 이 장면에서 학생들은 수업 시작 시각부터 끝날 때까지 관심과 흥미를 갖고 질문했다. 이러한 사실을

면담자: 친구가 넘어졌는데 도와주기 위해서 뛰어가고 있어요. 왼쪽에 그런 장면이 나오네요. 좋아요, 또 뒤에 있는 친구

학생: 옆 친구들이랑 같이 학교에서 밖에 나와서 체육하고 있어요.

면담자: 친구들이 학교에서 밖에 나와서 체육 수업을 하고 있는 그림이에요. 그러네. 태극기가 있는 것을 보니까 학교네요.

학생: 놀이터에서 나눔 장터를 하고 있어요.

면담자: 놀이터에서 나눔 장터를 하고 있어요. 여러분 나눔 장터 해 봤어요? 1학기 때 해 봤지요. 어떤 그림이죠?

학생: 학교 앞에서, 신호등 앞에서 가라고 하고 있어요.

면담자: 학교 앞에서, 신호등 앞에서 녹색 어머니가 버스가 지나가도록 서 계시네요. 네 좋아요.

학생: 청소부 아저씨가 다른 사람들이 버린 더러운 쓰레기를 청소하고 계세요.

면담자: 청소부 아저씨께서 더러운 쓰레기를 청소하고 계십니다.

학생: 학교 앞에서 택배.

면담자: 오토바이를 타고 가시는 집배원 아저씨예요? 택배 아저씨예요?

학생: 우편

면담자: 우편, 우편 아저씨라고 그래요? 집배원이라고 하지 않아요?

학생: 우편배달

면담자: 우편 배달을 해 주시는 분. 우편배달부 집배원입니다. 좋아요.

학생: 우리나라를 위해서 청소를 해 주세요

면담자: 우리나라를 위해서 청소를 해주시는 분이 계세요. 조금 전에 이야기했죠. 좋습니다.

학생: 병원에서 의사 선생님이 어린이들을 치료하고 계세요

면담자: 병원에서 의사 선생님이 어린이들을 치료하고 계세요. 보이죠? 여러분. 2층 병원입니다.

학생: 예?

면담자: 2층이지. 2층 아닌가? 2층 병원이에요

학생: 1층이에요.

면담자: 2층 같은데.

학생: 1층에는 약국 있는 것 같은데.

면담자: 약국이 1층 옆에 있고요. 2층 병원인 것 같아요. 좋습니다. 또 이야기해 볼까요? 맨 뒤에.

통해서 볼 때, 삽화는 학생들의 흥미를 유발하고 학생들의 집중도를 높이는 데 큰 힘을 발휘하기 때문에 삽화 구성 시에는 반드시 학생들의 실질적인 요구를 반영해야 한다.

학생: 분홍색 지붕 아파트에 거기에 사람들이 있다가 나뭇잎을 예쁘게 잘라 주고 있어요.

면담자: 그게 보였군요. 지붕이 분홍색인 아파트 앞에 두 사람이 식물을 잘라주고 있어요. 예쁘게 하려고. 그래요.

학생: 소방관 아저씨가 화재 구조 구급119 소방서 앞에 서 있어요.

면담자: 화재 구조 구급 119라고 적혀 있는 소방서 앞에 옷을 입은 소방관께서 서 계신다.

학생: 저기 있는 거 다 그린 거예요?

면담자: 다 그린 거냐고요? 그런 건 좀 있다 질문을 받을 건데. 다 그린 거예요.¹⁴⁾

학생: 경찰 아저씨가 있다고요.

수업 흐름에서 보면 학생들은 우리 주변의 여러 이웃을 찾는 일을 마치 숨은그림찾기 활동과 같이 흥미롭게 참여했다. 이 부분은 연구자의 흥미를 끄는 부분이었다. 연구자는 학생들의 반응을 보면서 다음과 같은 의문을 갖게 되었다.

- 1학년 학생들은 큰 그림보다 작은 그림에 더 흥미를 갖는가?
- 1학년 학생들은 명료하고 선명한 그림보다 해석 가능성이 다양한 비명료적이고 비명시적인 그림을 더 좋아하는가?

1학년 학생들은 자신의 배경지식을 이용하여 그림을 해석한다. 따라서 추상적 그림은 학생들의 다양한 해석의 공간이 되기 때문에 교육적인 측면이 강하다. 그림에도 불구하고 그림이 너무 작아, 다양한 해석이 아니라 그림 자체를 이해하기 어려운 정도 수준으로 구현되는 것은 바람직하지 않다. 아래 학생 반응은 삽화에 대한 학생들의 대안적인 의견이다.

면담자: 경찰 아저씨가 있다고 했습니다. 49쪽 아래쪽에 보면 경찰 아저씨가 있습니다.

빠진 내용도 있는데. 지금부터 조금 다른 질문을 할 거예요. 여러분이 이 그림을 보고 자신의 생각을 말을 했죠. 이 그림을 보고 궁금한 거, '이런 질

14) 1학년 학생들은 교과서에 게재되는 삽화와 사진의 교육적 가치 판단 능력이 미약하다. 따라서 사진 자료와 삽화 자료에 대한 선호도를 고려하여 그 비율을 조정하는 것은 중요한 문제가 아니다. 오히려 삽화 내용 자체에 대한 선호도가 더 중요하다. 학생들은 삽화 내용 중, 어떤 내용에 대해 더 집중을 잘 하는지를 살펴보는 일이 중요하다.

문을 하고 싶어요.’라는 것 없을까요? 조금 전에 ‘이 그림 다 그린 거예요?’라고 물어봤어요. 진짜 다 그린 건데요. 지금부터 질문을 잘 합니다. 질문을 잘 하는 게 중요해요. 궁금한 게 뭘까? 뭐가 궁금해요?

학생: 이거 다 그린 거예요?

면담자: 그린 거예요. 아까 물어 봤죠?

학생: 여기 어떤 아이가 다쳤는데 그 앞에 있는 사람이 뭘 도와주는 건지.

면담자: 다쳤는데. 저 앞에 있는 사람이 뭘 도와주는 건지. 뒤에 있는 친구가 따라 오면서 넘어졌는지 알 수 없지만 앞에 있는 친구가 도와주는지 궁금하다 이거죠? 선생님도 잘 모르겠어요. 도와주는 건지 이 사람은 다른 사람인 것 같기도 하고.

학생: 앞에 있는 사람이 돌을 던져서 애가 넘어져서 뒤에 있는 사람이 도와주는 거예요.¹⁵⁾

면담자: 앞에 있는 사람이 돌을 던졌다고요?

학생: 아뇨.

면담자: 돌 던지면 안 되죠. 돌을 던지면 위험한데.

학생: 다친 친구 주변에는 돌이 없어요.

면담자: 다친 친구 주변에는 돌이 없어요. 왜 넘어졌을까?

학생: 지나가다가 갑자기 넘어진 것 아니에요. 아니면(웅성웅성).

면담자: 여러분, 잠깐만. 이렇게 시끄러우면 못 알아듣잖아요. 다시, 궁금한 것 물어 보는 거예요. 좋은 질문이에요. 넘어졌는데 왜 넘어졌을까? 선생님도 알 수 없어요.

학생: 저 알아요.

면담자: 알아요? 왜 넘어졌어요?

학생: 뛰어가다가 넘어졌어요.

면담자: 그건 맞는 것 같아요. 왜 뛰어갔을까?

학생: 신나서 달려가다가 틈에 걸려서 넘어졌어요.

면담자: 신나서 달려가다가 넘어졌다? 거기 보니까 슈퍼마켓이죠? 거기? 혹시 슈퍼마켓에서 과자를 사와서 기분이 좋아서 ‘빨리 집에 가서 먹어야지.’ 하고 오다가 탁 넘어졌을까요?

15) 교과서 삽화를 보면 학생들의 이러한 반응에 공감할 수 있다. 넘어진 사람의 앞에 있는 사람이 바닥에 무엇인가를 떨어뜨리는 장면을 보고 해당 장면의 사람이 돌을 던졌다고 반응하였다. 학생들의 이러한 반응은 매우 중요하다. 교과서의 삽화는 집필자의 의도, 삽화가의 의도가 녹아 있다. 물론 집필자와 삽화가의 의도는 교육과정 성취기준의 맥락에 내재되어야 한다. 그런데 학생들의 이러한 반응은 집필자나 삽화가의 의도와는 다르다. 이런 경우, 삽화가 교육적 타당성을 가지지 못했으며 신뢰도도 확보하지 못했다고 판단할 수 있다.

학생: 물웅덩이가 있어요.

면담자: 밑에 물웅덩이가 있어요? 모르겠네. 좋아요. 이 질문은 됐죠? 그럼? 또 다른 질문?

학생: 뒤에 친구가 밑은¹⁶⁾ 것 같은데.

면담자: 아 뒤에 친구가?

학생: 민 게 아니라 도와준 거야.

학생: 속임수에 빠진 것 같아요.

면담자: 좋습니다. 여러분 이 질문은 됐고요. 또 다른 질문?

학생: 숨바꼭질하다가.

면담자: 숨바꼭질 하는 중에. 좋습니다.

학생: 슈퍼마켓에서 나왔는데 발이 빠끗해서.

면담자: 그럴 수도 있고요.

학생: 슈퍼마켓에 아이스크림이 아이스박스에 있잖아요. 거기를 뛰어가다가 아이스 박스에 걸려서 넘어졌어요.

면담자: 아이스크림이 바깥에 있는데 아이스크림 박스에 걸려서 넘어졌을 수도 있다? 좋습니다. 여러분 이 질문은 됐고요. 또 다른 것 볼게요.

1학년 학생들은 전체 그림 중 일부분에 대해 이해하지 못할 경우, 다른 활동으로 전환하기를 거부한다. 해당 그림에 대한 타당한 해석이 나와야 학생들도 인정하고 다음 활동에 들어간다. 삽화가 학생들의 다양한 해석을 하도록 설정되는 경우는 특별한 상황에 한정된다. 학생들의 이러한 반응을 통해 얻을 수 있는 시사점은 교과서의 비명시적 삽화는 학생들의 흥미 유발에는 도움이 되지만 실질적인 학습목표 수행에는 도움이 되지 않는다는 점이다.

면담자: 자 그럼 다른 질문이에요. 이제 다른 질문이에요. 다른 것 궁금한 거? 그림을 보고 그냥 궁금한 점?

학생: 화살표(웅얼거림)

면담자: 어디에 화살표가 있어요?

학생: 그 위쪽에

면담자: 아 거기 위쪽에? 잠깐만요. 나뭇. 화살표가 어디 있죠? 다시 ○○야. 화살표가 어디 있죠?

학생: 화살표가 어디 있어?

16) 1학년 학생들의 실제적인 반응을 반영하기 위해 국어 문법적 오류 표기를 그대로 두었다.

학생: 있잖아.

면담자: 그게 뭘까요? 놀이 기구 같은데요?

학생: 어디 있어? 화살표가? 어디 있어?

면담자: 화살표는 아니고, 여러분, 나눔 장터라고 되어 있는 곳에, 아파트 왼쪽에 보면 색깔이 보라색, 초록색, 빨간색으로 되어있는, 이게 화단이지.

학생: 나무 아니에요? 원지 알았어요.

면담자: 아니야. 이렇게 생기면 여러분, 있지, 여기 보세요. 이렇게 생기면 있잖아요. 이렇게 생겨서, 이렇게(시연 및 설명하면서) 생긴 것 있잖아요.

학생: 놀이기구.

면담자: 놀이기구. 시소.

학생: 징검다리 같아요.

학생: 원지 알 것 같아요.

면담자: 원데?

학생: 놀이기구에서 돌아가는 것 있잖아요.

학생: 손잡이가 없잖아.

면담자: 근데 선생님도 잘 모르겠네요. 좋아요. 이런 질문 참 좋아요. 우리가 잘 모르는 것 질문 좋아요. 또 다른 질문? 이제 다른 질문이에요.

학생: 여기서 경찰 아저씨는, 사거리에는 차가 없는데 왜 있어요?

면담자: 이름이 뭐예요?

학생: ○○○요.

면담자: ○○○? ○○가 좋은 질문 했어요. 여러분, 그런데 왜 경찰 아저씨는 사거리가 아니고, 사거리는 사거리인데 차가 없는데 있다고요?

학생: 그게 아니라 차가 서 있는데.

학생: 알려주려고. 알려주려고 멈추라고 한 것 같아요.

면담자: 차가 서 있는데 왜 있냐 이거예요? 지금 여러분. 여기서 헛갈리는데요. 뭐냐 하면…….

학생: 알아요.

면담자: 뭘 알아요? 이야기해보세요.

학생: 여기 왜 있냐하면, 차들이 많을 때 경찰 아저씨가 가라고 하거나 멈추라고 할 때가 있어서요.

면담자: 차가 많을 때는 ‘멈추세요.’라고 하고 있는 것 같아요. 그렇지?

학생: 그런데 차가 별로 없는데요?

면담자: 차가 없는 쪽으로?

학생: 차는 여기 없는 쪽에 서 있어요.

학생: 아예 가운데 서야지 잘 보이잖아.

면담자: 가운데 서야 잘 보인다고. 교통경찰 아저씨가 서 있는 곳이 이상하다. 이거죠?

좋은 질문이에요. 또 다른 질문?

학생: 왜 체육관에서 체육을 하는데 나와서 체육해요?

면담자: 역시 여러분들에게 별 하나 또 줘야겠어요. 이런 질문 참 좋습니다. 이름이 뭐예요?

학생: ○○○

면담자: ○○○ 어린이가 이렇게 질문했습니다. 아니 학교에 보면 강당이 있는데 강당에서 체육을 해야지 왜 운동장에서 체육을 합니까? 이런 질문을 했습니다. 좋은 질문이에요. 그런데 아마도 강당에서, 체육관에서 다른 반이 수업을 하고 있을 수도 있어요.

학생: 우리처럼요?

면담자: 우리처럼요. 여러분, 발표할 때는 손을 들고 말을 해야 해요. 그냥 말해버리면 알아들을 수가 없어요. 또 질문?

학생: 왜 선생님이랑 다른 동작을 하고 있어요?

면담자: 아이들과 선생님의 동작이 다르다 이거네요. 선생님은 팔을 이렇게 벌리고 있는데 아이들은 지금, 근데 아이들은 지금 이거 아닐까요? 잠깐만요. 말하고 싶으면 손을 들면 되는 거예요. 아마도 선생님 생각으로는 여러분 이제 자유롭게 자기를 표현해볼까요? 그랬을지도 모를 것 같아요. 어떤 친구는 아~ 어떤 친구는 음~(동작) 이렇게. 좋아요.

학생: 지금 운동하라고 선생님은 이렇게 하고 다른 애들은 이렇게 다르게 하고.

면담자: ‘운동하세요.’ 하는 모양이 다르다 이거죠.

학생: 아니면 팔 벌려 뛰기 할 때 이렇게 시작하는데 박자를 못 맞춰서요.

면담자: 박자를 안 맞추니까?

학생: 선생님이 이렇게 하고 있잖아요. 한 명도 이렇게 하고 있는데.

면담자: 그래요? 한 명은 박자를 맞추고 있는데 다른 친구는 박자를 못 맞춘다. 여러분 그래서 이 학생들이 박자를 잘 못 맞춘 게 이상해요?

학생: 네.

학생들의 반응을 보면, 삽화의 특정 부분에 대해 매우 민감하게 반응하고 있다는 사실을 확인할 수 있다. 그런데 이런 내용 중 학생들 자신과 관계있는 장면과 상황에 더 큰 관심을 보이고 있다는 사실을 알 수 있다. 학생 자신과 키나 생김새가 비슷해 학생으로 보이는 인물에 대해 더 큰 반응을 보이고 있으며, 학교라는 비교적 자신에게 익숙한 공간에 대한 질문 내용이 더 다양하다.

면담자: 이상해요? 그럴구나. 궁금해요. 여러분 질문?

학생: 체육복이 왜 색깔이 다 달라요?

학생: 아이들은 색깔이 똑같은데 왜 선생님 체육복은 달라요?

학생: 선생님은 지금 색깔이 다르잖아.

면담자: 좋은 질문이에요. 우리 아이들 체육복 색깔하고 선생님 옷 색깔이 다르다.

학생: ○○○ 선생님도 달라요.

면담자: ○○○ 선생님도 다르다. 또 질문? 좋은 질문이에요.

학생: 왜 선생님이랑 애들이랑 키가 똑같아요?

면담자: 딱 보니까 선생님이 키가 더 커 보이기는 하는데. 잠깐만 이름이 뭐라고 그
랬죠?

학생: ○○○이요.

면담자: ○○○이 나와 보세요. ○○○이하고 선생님하고 키 재볼게요. 비슷해요? 선생
님이 더 크죠? 옆으로도 더 두껍죠?

학생: 대학생이다.

면담자: 대학생? 지원이가 대학생이에요? 선생님이 대학생이에요?

학생: ○○○이요.

면담자: 그래도 ○○○이보다 크지. 아 정말. 1학년이잖아요. ○○○이 한 140cm 되나요?

학생: 138센티미터?

면담자: 130센티미터. 좋아요. 여러분들, 이렇게

학생: 선생님. 그런데 우리 사촌 언니보다는 선생님이 더 작을 것 같아요.

면담자: 그럴 수 있겠다. 당연히 그럴죠. 작죠.

학생: 제일 작아요!

면담자: 지금 다시 시작합니다. 여러분 그림을 다시 보세요. 궁금한 점을 다시 찾아
보는 거예요. 근데 정말 궁금한 질문이어야 해요. 조금 궁금한 게 아니라
많이 궁금한 거 한 번 들어볼게요. 어떤 점이 궁금해요?

학생들은 교과서에서 설정한 상황이 현실과 다른 경우, 문제를 제기하였다. 삽화는 입체적 특성을 드러내기에 제한적이다. 그래서 도로와 자동차 이동 상황을 삽화로 표현할 때, 제한적인 면이 있는데 학생들은 그러한 부분을 놓치지 않고 찾아서 지적하였다. 이런 지적은 전반적으로 합리적이고 타당한 지적이다. 그런데 삽화에서는 대부분의 자동차가 우측통행 규칙에 따라 운행하도록 설정하였다. 그런데 일부 차가 중앙선 위에 배치된 것처럼 보였기 때문에 이러한 지적을 하였다.

학생: 버스가 가운데로 가고 있어요.¹⁷⁾

면담자: 어디 버스가 가운데로 가고 있죠? 여기 말하는 거예요? 버스가 가는 방향이
이상해요. 좋아요. 좋은 질문이에요. 또?



[그림 II-10] 바른생활, 즐거운 생활, 슬기로운 생활, 가을 1-2, 지도서 115쪽

‘가을 1-2’ 48~49쪽을 보면, 2017년 8월에 출간된 교과서의 삽화와 2018년 8월에 출간된 교과서의 삽화가 다르다는 사실을 확인할 수 있다. 지도서를 보면 2017년 초판 간행본과 크게 달라진 점¹⁸⁾을 쉽게 찾을 수 있다.

해마다 교과서를 수정하는 일은 필요하다. ‘교과서민원바로처리센터’를 통해 수정 의견을 제시하면 부분별 수정 작업을 거쳐 개정이 이루어진다. 그런데 수정된 그림을 보면, 학생들의 반응과 밀접한 관계가 있다는 것을 알 수 있다. 학생들은 삽화를 보고 자신의 생활 경험을 근거로 판단하고 평가한다. 이는 교과서 삽화 구성에서 학생의 관점, 학생의 시각

17) 학생들의 이 반응은 왼쪽

18) 가장 크게 수정된 부분은 ‘소방서’ 부분이다. 교과서 초판에는 ‘소방서’ 앞부분이 보도로만 구성되어 있고, 소방차가 나올 수 있는 특별 구역을 설정하지 않았다. 그런데 2018년 8월 발행본에서는 보도와 도로 일부분을 특별 구역으로 지정하는 선을 그어 구분하였다. 2015 개정 교육과정에서는 1~2학년의 안전한 생활에 초점을 두어 생활 안전 교육을 강화하고 있다. 그런 점에서 볼 때 안전과 관련 있는 실질적인 정보, 실제와 동일한 상황을 삽화로 제시해야 한다는 요구가 있었기에 수정되었다고 판단된다. 이러한 사실을 보면, 교과서 집필자와 연구자, 삽화가는 상호간에 절대적인 소통이 필요하다. 교육과정에 기반 하여 내용 요소를 학생의 흥미와 관심에 따라 삽화로 구현하되 반드시 실제 현실 상황도 함께 고려해야 한다.

이 필요한 이유이기도 하다.

학생: 왜 버스가 주차장이 아닌 곳에 세웠어요?

면담자: 버스를 어디서 세웠어요?

학생: 파란버스. 20번.

학생: 그게 아니라 빨간 불일 수도 있잖아.

면담자: 버스 정류장이 아닌 곳에 세운 것 아니냐. 이런 질문 좋은 질문입니다.

학생의 반응처럼 버스 정류장이 없다는 의견이 교과서 수정 의견으로 채택된다면 교과서 그림에 정류장을 추가할 수도 있다. 이런 측면에서 보면 교과서 삽화는 학생들의 관점 반영 정도가 매우 중요하다는 점을 알 수 있다.

학생: 여기 어떤 사람 두 명이 있는데, 하늘을 보고 있어요.

면담자: 어떤 사람 두 명이 있는데 하늘을 보고 있다 이거예요? 지금 뭔가 구경하는 것 같은데. 뭐 할까요? 저기 위쪽에 보면 구경하고 있고요. 그런데 선생님은 이런 생각이 들었어요. 지금 선생님이 궁금한 점 질문해볼게요. 잘 들어 보세요. 이게 가을 교과서인데 나무를 보면 어떤 나무는 초록색이고

학생: 물어볼까 말까 했어요.

면담자: 물어볼까 말까 했어요? 어떤 나무는 초록색인데 어떤 나무는 불그스름한 색이에요. 이런 생각이 들어요. 왜 이렇게 나무 색깔이 다를까요? ○○이가 한번 답해 보세요.

학생: 가을이니까 나뭇잎 색이 단풍이 들어서 그런 것 같아요.

면담자: 단풍 든 나무. 그럼 초록 나무는 어떤 나무예요?

학생: 은행

면담자: 은행? 초록 나무는 어떤 나무예요?

학생: 초록 나무는 저 유치원 때 배운 게 있는데 초록 나무는 가을에도 색깔이 안 바뀐 데요.

면담자: 안 바뀐 데요? 여러분들 초록 나무를, 초록 나무가 아니라 초록색이죠? 방금 소나무라고 했는데 소나무 같은 이런 나무를, 소나무는 잎이 어때요? 잎이 뽕뽕하잖아요. 여러분. 알아요? 소나무 잎은 어때요? 푸르죠? 이런 나무를 뭐라고 하나면 늘 푸른 나무죠. 늘푸른나무예요. 좀 어려운 말인데 여러분. 침 있죠? 병원가면 침 있잖아요.

학생: 저, 침 3개 맞았어요.

면담자: 침엽수라고 해요. 침엽수는

학생: 선생님, 침엽누예요?

면담자: 침엽수예요. 침엽수는 봄, 여름, 가을, 겨울 계속 푸르스름하죠.

학생: 그런데 눈덩이가 다 붙잖아요.

면담자: 눈이 오면 초록색 잎이 하얀 것처럼 보이겠죠. 그런데 실제로 눈이 떨어지면…….

학생: 선생님, 제가 겨울에 봤는데 진짜 떨어지니까 초록색이었어요.

학생: 소나무는 겨울에 나무에 눈이 있잖아요? 떨어 아직도 초록색이에요?

면담자: 그렇죠. 눈이 내리면 소나무 잎도 하얗게 바뀌지만 시간이 지나서 만약에 ○○가 소나무라 그러면 ○○ 머리카락에 눈이 내렸잖아? 탁 떨어, 다시 소나무 색이 나온다는 거지.

학생: 선생님. 봄, 여름, 가을에도 아직도 색깔이 초록색이에요. 소나무는 색깔이 바뀌지 않는대요. 겨울에는 색깔이 바뀌잖아요. 흰색으로. 중간에 바뀌었어요. 그게 뭐야? 선생님, 뭐예요?

면담자: 봄, 여름, 가을, 겨울에 다 초록색이죠. 사철 내내 푸르른 나무를 또 다른 말로 상록수라고 해요. 들어봤나요?

교과서 삽화를 보면, 49쪽 상단부에 아파트로 보이는 높은 건물이 보인다. 이 교과서 삽화에 아파트 그림이 추가되는 것은 타당하지 않다. 그런데 학생들은 아파트가 더 많아야 한다고 생각한다. 학생들은 자신의 직접적인 경험과 체험을 근거로 삽화에 대한 의구심을 갖게 된다. 학생들의 고차적이고 종합적인 사고 기능이 미약하기 때문이다. 교과서 집필자와 삽화가는 이런 특성도 고려해서 삽화를 구성한다. 집필자와 삽화가는 학생들의 요구와 관심, 흥미, 배경 지식을 반영하되 학생들의 관점으로 학생들이 보기 힘든 사실적이고 현실적이며 교육적인 설정을 삽화로 구현해내야 한다.

학생: 사람이 있어요.

면담자: 사람이 별로 많이 없어요?

학생: 사람이 많은데요. 아파트가 별로 없어요.

면담자: 아파트가 별로 없어요. 그런데 선생님은, 녹색 어머니가, 우리 친구들, 수업을 하고 있잖아요. 그러면 녹색 어머니 다 하고 집에 가셔야 되는데 녹색 어머니는 계속 녹색 어머니를 하고 계시는 거예요. 이 엄마는 집에 안 가시나 이런 생각했었어요. 어떤 질문이 있어요?

학생: 아까 앞에 넘어진 친구 있죠?

면담자: 네, 네?

면담자: 노란색 옷을 입은 친구가 넘어진 이유네요. 이유는 괜찮아요. 여러분 이 그림은 무엇 때문에 그린 그림이에요? 왜 이 그림을 그렸죠?

학생: 서로 돕는 이웃을 알려고

면담자: 서로 돕는 이웃을 알아보려고. 아주 좋은 답입니다. 다시 말합니다. 이 그림은 왜 그렸습니까?

학생: 이웃을 알아보려고

면담자: 이웃을 알아보려고. 좋습니다. 그러면 또 질문합니다. 여러분이 만약 그림을 그리는 화가라면 어떤 그림을 그리고 싶어요? 이게 중요한 거예요. 어떻게 그리고 싶어요? ○○이?

학생: 이웃이랑 동물 그림.

면담자: 이웃이랑 동물 그림. 그러고 보니까 동물을 데리고 산책을 시키는 분이 없네. 진짜. 오! 좋은 생각이에요. 있다가 고양이 찍은 사진 보여줄 거예요. 태도 좋은 사람에게 먼저 보여줄 거예요. 태도 좋은 사람만 보여 주는 게 아니라. 이런 질문이 참 좋은 질문이에요. 강아지를 그리고 싶다. 좋아요. 또 어떤 그림을 그리고 싶어요?

학생: 이웃이랑 공원에서 같이 노는 거요.

면담자: 이웃이랑 공원에서 같이 노는 그림을 그리고 싶다. 공원이 여기 없네요. 진짜. 공원이 있으면 좋는데 그죠? 놀이 나눔 장터만 나오는 것 같아요. 좋아요. 또 어떤 그림?

학생: 할머니, 할아버지가 한 분도 없어요.

면담자: 할머니 할아버지가 한 분도 없어요. 어떡해. 어디 봐 봐요. 진짜요?

학생: 진짜 없어요.

학생: 다른 동네에 있을 수 있잖아.

면담자: 다른 동네에 있을 수 있잖아. 그죠? 할머니, 할아버지를 그리고 싶단 말이죠. 또?

교과서 삽화에 할머니와 할아버지가 없다는 의견은 특별하다. 우리 이웃을 구성하는 사람들 중에는 동준이의 친구 또래도 있지만 동준이의 부모와 같은 또래, 동준이의 조부모와 같은 또래도 있다. 그런 관점에서 볼 때, 학생들의 반응처럼 삽화에 등장하는 연령별 인물의 다양성은 미약하다. 1학년 학생들의 이웃이 되는 동생들의 모습도 적절하게 구성하는 것도 좋다.

학생: 아파트를 많이 그리고 싶어요.

면담자: 아파트를 많이 그리고 싶어요. 이 교과서는 우리만 보는 게 아니라 시골에

있는 친구도 보는 거잖아요. 그러니까 아파트를 많이 그리면 시골에 아파트 없는 동네에 사는 친구들은 이게 뭐지? 집이 왜 이렇게 높지? 이렇게 생각할 수도 있을 것 같아요. 좋아요. 또 어떤 그림을 그리고 싶어요?

학생: 경찰이 있는데 경찰차가 없어요.

면담자: 경찰은 있는데 경찰차가 없다. 그러네. 진짜.

학생: 구급차가 없어요.

면담자: 좋습니다. 이제 끝났어요? 여러분. 나는 이런 그림을 그리고 싶습니다.

학생: 악국이 없어요.

면담자: 악국이 없어요. 어떤 그림을 그리고 싶어요?

학생: 자전거 도로가 있는 도시를 그리고 싶어요.

면담자: 자전거 도로가 있는 도시를 그리고 싶다. 여기는 자전거 도로가 없나요?

학생: 네

면담자: 자전거 타는 사람이 없네. 진짜.

학생: 네 자전거 없어요.

학생: 오토바이 타는 사람 있어요.

면담자: 오토바이 타는 사람은 있고요.

학생: 오토바이가 자전거예요?

학생: 아니야.

면담자: 오토바이가 자전거예요? 좀 다르죠. 좋습니다. 자 이제 중요합니다. 두 개만 있으면 됩니다. 이제. 그런데 태도가 중요해요.

최근 개발되는 교과서의 경우, 횡단보도 삽화가 설정되면 횡단보도에 자전거 통행로를 함께 그린다. 그 이유는 우리 생활 주변에서 실제로 횡단보도 옆에 자전거 통행로를 만든 상황을 볼 수 있기 때문이다. 즉 자전거를 이용하는 사람들이 많다는 사회 현상을 반영하고 있다. 이런 특징을 종합적으로 고려해보면 학생들의 실제 삶과 교과서의 설정 상황이 달라서는 안 된다.

학생: 차 신호등이 없어요.

면담자: 차 신호등이 없다. 사람 다니는 신호등은 있지만 차 신호등이 없다. 참 좋은 이야기예요. 횡단보도 앞에 신호등이 차 신호등도 되고 아마 사람 다니는 신호등도 되는 것 같아요.

학생: 왜 SUV만 없어요?

면담자: SUV가 없다. 자동차 종류 말하는 거예요? SUV가 뭐죠?

학생: 자동차잖아요.

면담자: 어떤 자동차예요?

학생: SUV 우리 외삼촌 찬데.

학생: 버스만 있어요?

면담자: 버스만 있느냐?

학생: 차 있잖아.

면담자: 오른쪽에 하나 있긴 있는데요. 회색 차.

학생: 두 대 있잖아요. 두 대

면담자: SUV라는 차는 뭐냐면

학생: 애들아, 선생님 말 들어.

면담자: 자, 선생님, 말씀 집중합니다. SUV라는 거는. SUV는 어디 여행을 가거나 할 때 뒷좌석이나 공간이 충분한 그런 약간의 차가 높은 그런 차를 SUV라고 그래요. 우리 일반적인 승용차는 택시처럼 되어 있잖아요. 낮은 차는 승용차라고 하는데. SUV 같은 경우는 좀 높은 차예요. 여러분 알겠지만 차로 말하면 ○○자동차 나와 있는 ○○○ 라든지 ○○○, ○○ 그런 걸 다. ○○○ 다 좋습니다. 여러분, 다른 거 궁금한 점 없어요?

학생: 버스는?

면담자: 아 버스는 SUV라고 하진 않아요. 버스라고 하죠.

학생: 왜 체육 하는데 치마를 입고 있어요?

면담자: 아 체육 하는데 한 명이 치마를 입고 있어요?

학생: 없잖아. 진짜다?

면담자: 아! 뭐? 음, 그러죠. 아, 반바지 입을 수도 있죠. 뭐. 자 이제 됐습니까? 이제 궁금한 점. 자 이제 마지막, 진짜 마지막 이 그림을 보고 이거 너무 어려워요. 이거 정말 이해하기 어려운데요. 이런 게 있냐요 혹시?

학생: 네.

면담자: 자, 뭐예요? 뭐? 뭐가 이해하기 어려워요?

학생: 왜 여기엔 주차장이 없어요?

면담자: 주차장이 없는 게 이해하기 어려운 거예요?

학생: 소방차 주차장은 있는데, 왜?

면담자: 주차장이 없다. 뭐가 이해하기 어려워요?

학생: 우편 아저씨는 있는데 우편 넣는 데가 없어요.

면담자: 우편 아저씨는 있는데 우편을 넣는 우체통이 없다.

학생: 아 저 알겠어요. 왜 이 청소 아저씨 있잖아요. 이 청소하는 아저씨는 왜 쓰레기가 없는데 쓸고 있어요?

면담자: 아 청소하는 아저씨가 왜 쓰레기가 없는데 쓸고 있냐고. 어디 봐요. 아 이거 쓰레기를 이미 채워가지고 있는 거 같은. 또?

학생: 파랑색 지붕이

면담자: 파랑색 지붕이? 네네.

학생: 여기 네모난 게 있잖아요. 근데 거기 문이 없어요.

교과서에 게재하는 사진이나 삽화는 개별 학생들의 배경 지식과 흥미와 관심, 요구를 충분히 반영해야 한다. 그런데 이러한 원칙을 지키기는 어렵다. 이러한 사실은 교과서 개발의 가장 큰 난점 중 하나이다. 이러한 문제점을 개선하기 위해서는 현장검토본 교과서를 연구학교에서 사전 적용할 때, 삽화와 사진에 대한 학생들의 생생한 반응을 수용해야 한다. 일반적으로 삽화나 사진에 대한 현장 교사들의 의견은 수용하지만 학생들에게는 의견을 요구하지 않는다. 그런데 관점을 바꿔 학생들의 반응이 교과서 구성에 중요한 힘으로 작용한다는 점을 인식한다면 이를 검토 요소로 고려해야 한다.

8) 교육과정 무모순성

교과서는 교육과정 정합성을 준수해야 한다. 교육과정과 교과서는 창과 방패가 아니다. 교과서는 수없이 많은 창 중의 하나이기도 하고, 수없이 많은 방패 중의 하나이기도 하다. 따라서 교과서는 교과서의 원류, 본질, 바탕이 되는 교육과정의 영향력을 벗어나서는 안 된다. 교과서가 교육과정의 영향력 밖, 교육과정의 힘이 미치는 울타리 밖으로 나간다면 교과서는 제 목적을 상실한다.



[그림 II-11] 가을 1-2, 50~51쪽¹⁹⁾

‘가을 1-2’ 50~51쪽은 옛날 이웃의 생활의 단면을 나타내고 있다. 1학년 학생들의 이웃에 대한 이해의 폭을 넓혀주기 위해 구성했다고 여겨진다. 그런데 다음과 같은 의문이 생긴다.

- 1학년 학생들에게 타작 그림을 왜 보여주는가?
- 1학년 학생들의 배경 지식으로 이 그림이 담고 있는 상황을 얼마나 이해할 수 있을까?
- 작품 이면의 세계를 학생들이 알게 도와줘야 하는가? 그렇다면 조선시대 신분 사회의 면모를 어떻게 설명할 수 있는가?
- 학습 주제인 ‘우리 이웃’과 타작을 하고 있는 사람들을 어떻게 관련시킬 수 있는가?
- 교과서 삽화가 학생들의 실제적인 삶과 얼마나 가까이 있는가?
- 학생들이 역사, 사회, 문화 구성원으로 자라나기 위해서 이해해야 할 교육적 상황이 필요하더라도 1학년 학생에게 이런 그림을 제시하는 것이 과연 타당한가?

이와 같은 질문은 끝없이 이어진다. 학생들의 관점도 다르지 않다. ‘가을 1-2’ 50~51 쪽 교과서 삽화에 대한 학생들의 반응을 살펴보면 다음과 같다.

면담자: 자 50쪽을 보겠습니다. 50쪽, 51쪽을 볼게요. 자, 둘째 시간인데요. 자, 여러분, 교과서 볼게요. 제목이? 제목이 뭐라고? 제목, 다같이, 읽어볼까요?
다같이, 시작.

학생: 옛날 이웃들은 이렇게 지냈어요!

면담자: 자, 이 제목입니다. ‘옛날 이웃들은 이렇게 지냈어요’라고 했습니다. 자 그 다음 줄을 읽어볼게요.

학생: 옛날에는 이웃과 어떤 일을 함께 했을까요?

면담자: 어, 보니까. 여러분, 50쪽과 51쪽에 두 그림이 나와 있어요. 그렇죠? 조금 전에 앞 시간에 해본 것처럼 이 그림을 보고 여러분은 여러분이 생각하는 그림을 보고 떠오르는 여러분의 생각을, 느낌을 자유롭게 말하면 되는 거예요.

19) 두 그림을 망원경의 렌즈로 구성하였기 때문에 그림 원본의 일부가 나타나지 않는다. 집필자와 연구자의 고민이 컸을 것으로 보이지만 원화를 교과서에 그대로 반영하지는 못했다. 생각의 틀을 깨뜨려서 망원경의 렌즈를 사각 렌즈로 구성했다면 그림을 온전하게 담아낼 수 있었을 것이다. 학생들의 반응 중에는 ‘씨름’에서 보이지 않는 부분에 대한 궁금증이 많았다. 실제로 학생들은 이 교과서 쪽의

자, 먼저 50쪽에 있는 그림입니다. 이 그림에 대해 누가 한 번 이야기해보
세요, 누가 이야기 할까요? 네 어떤 장면이죠? 어떤 그림이에요?

학생: 탁장

면담자: 타작이라고 써져 있는 그림이죠. 탁장이 아니라 타작인데

학생: 어, 여기

면담자: 어, 좀 기다려주세요. 큰소리로 아까 선생님 말씀처럼 큰소리로 말해. 큰 소
리로.

학생: 청소…….

면담자: 뭐? 청소를 하고 있다고요? 아 좋습니다. 청소를 하고 있던 모습이라고 얘기
했습니다. 좋아요 또 다른 친구들은 어떻게? 누가 이 그림을 설명할 사람?
없어요? 왜 없죠? 아까는 많았는데 왜 없죠?

학생: 생각이 없어졌어요.

면담자: 생각이 없어졌어요? 왜 생각이 없어지죠? 네 좋습니다.

학생: 이게 왜?

면담자: 아! 이제 질문을 먼저 물어보는 거네요. 아 설명할 게 없다. 이거죠. 좋아요.
왜 타작이나? 타작이란 말은 벼든 보리든 곡식을 거둬 와서 곡식의 알갱이를
만들기 위해서 도구를 이용해가지고 낱알 곡식을 우리가 얻는 거를, 우리가
타작이라 그래요. 타작을 하면 이제는 여러분 쌀 먹잖아요? 쌀. 그죠? 쌀을
이용해서 밥을 먹는데 사실 쌀도 버라고 하는 거, 벼를 타작해서 얻어야 되요.
벼를 갖다가 우리가 다 모은 다음에 쌀로 만들 수 있어요. 좋습니다. 자 그
러면 오른쪽 그림 누가 설명할 수 있는 사람? 오 오른쪽은 많네요?

학생: 옛날에 씨름을 이웃들과 함께 했습니다.

면담자: 옛날에는 이웃들이랑 씨름을 했습니다. 좋아요 네?

학생: 근데 씨름 여자들도 할 수 있어요?²⁰⁾

면담자: 어 요즘에는 여자들 씨름하는데, 옛날에는 여자들 씨름을 시키지 않은 거
같은데요. 좋습니다. 또? 네.

학생: 어.

면담자: 아, 유치원 때 여자 어린이도 유치원 때 씨름을 한 기억이 있답니다. 씨름을
하는 장면인데, 누가 조금 더 설명할 사람이에요? 아무도 없어요? 네. 어떤
장면이죠?

20) 학생들이 김홍도의 '씨름'에 대해 이런 반응을 했을 때 무척 당황했다. 2015 개정 교육과정에 따라 만들어진 교과서는 기본적으로 '보편적인 인권'에 바탕으로 두고 개발되었다. 그런데 1학년 학생이 이 그림을 보고 '여자 씨름'에 대해 언급했다. 작품으로서의 '씨름'은 역사, 문화, 사회적 가치를 함의하고 있다. 그런데 학생 교육의 자료로 사용할 때는 교육과정에 기반 하되 학생들의 기본적인 인권도 고려해야 한다.

학생: 씨름을 하는데 다른 사람들이 응원해주고 있어요.

면담자: 씨름을 하는데 다른 사람이 응원해주고 있어요? 좋아요. 응원을 하고 있습니다. 그러면 자 지금부터 또 아까랑 똑같아요. 이 그림을 보고 여러분이 있잖아요. 궁금한 점. 어떤 궁금한 점이 있을까? 자 50쪽 그림, 타작 그림과 씨름 그림에, 궁금한 점! 네. 좋아요.

학생: 근데요 이 집 앞에 있잖아요? 왜 집 앞에 돌맹이가 이렇게 있어요?

면담자: 아! 집 앞에 왜 돌맹이가 있느냐? 옛날에는 집을 지을 때 이렇게 돌을 이용했어요. 맞아요. 요즘에는 제주도 가면 돌이 많이 있어요.

학생: 돌집!

면담자: 네 돌집. 이 밑에다가 흙을 쌓고 그 위에다가 돌을 둘 수 있고. 자 궁금한 점이요?

학생: 터는 거. 타작. 타작.

면담자: 타작하는 도구가 아마 이걸 아주 옛날 그림이죠. 아주 옛날에는 이렇게 타작을 했는데, 나중에는, 이제 좀 다르죠.

학생: 여기, 여긴 왜 신발이 있어요?

면담자: 오른쪽 신발을 왜 벗어 신발을 벗고 씨름을 하는 거예요. 신발을 신은 다음에는 씨름을

학생: 양말 신고 하는 거 아니예요?

면담자: 그럴 수 있지.

학생: 너무 미끄럽지 않나요?

면담자: 또 어떤 궁금한 점이 있어요?

학생: 씨름 할 때(작은 목소리)

면담자: 씨름할 때 둘 다 같이 넘어지면 어떻게 되느냐? 그래서 씨름을 하는 심판이 필요한데 이 그림에서 굉장히 궁금한 거는 심판이 없어요. 선생님이 지금 궁금한 거 물어보고 싶었어요. 이 그림에 왜 심판이 없을까요? 심판이 어디 있어요?

학생: 심판? 이 사람들 아니예요?

면담자: 아 심판이 머리만 보이는 게 심판이다?

학생: 부채 들고 있는 사람 심판 아니예요?

면담자: 부채를 들고 있는 사람이 심판이다 아~ 그럴 수 있을까요?

학생: 심판 없어요!

면담자: 아! 그래요? 그러니까 또 다른 거 궁금한 거 없어요? 네 좋아요.

학생: 타작.....

면담자: 타작이 뭐라고요? 아 타작하는 걸 하고 있다고요? 아. 이걸 선생님이 이걸 정확한 이름인진 모르겠는데 도리깨라고 해요 도리깨를 돌려서 하는 거.

포크²¹⁾처럼 생겼네. 진짜. 자 또 궁금한 점?

학생: 원래 이 사람들은 이때는 다 여기서 이렇게 푸딩같이?

면담자: 아 좋은 질문이죠. 옛날 사람들, 모자를 방금 푸딩이라고 했는데 푸딩이 아니라 갓, 갓이라고 하는데요.

학생: 그게 아니라, 웬지 동그라미 위애가 뭔가 푸딩모양처럼

면담자: 그렇죠. 많은 사람들이 옛날에는 사람마다 쓰는 모자의 모양이 달랐어요. 그래서 큰 모자와 넓은 모자는 좀 높은 사람이 썼고, 또 그렇지 않은 사람은 다른 모자 쓴 거죠. 좋아요 여러분들 어 다른 또 궁금한 거 없어요?

학생: 네.

학생들은 자신의 배경 지식을 바탕으로 자료를 해석한다. 궁금한 점도 자신의 배경 지식을 근거로 만들어 낸다. 학생들은 김윤보의 '타작'과 김홍도의 '씨름'에 대한 충분한 배경 지식이 없다. 그리고 옛 사람들을 우리의 이웃으로 파악하는 힘도 미약하다. 학생들의 아래 반응을 보면, 학생들은 지금의 이웃으로 그림을 바꾸길 원하고 있다. 차시와 관련 있는 교육과정 성취기준을 보면 학생들의 주장이 타당하다.

이 차시의 교육과정 성취기준은 '[2즐05-01] 이웃의 모습과 생활을 다양하게 표현하고 이웃과 함께 할 수 있는 놀이를 한다.'이다. 교육과정에서 핵심 목표로 삼은 '이웃의 모습과 생활'은 학생들이 살고 있는 현재 시점을 기준으로 한 시공간적 이웃을 의미한다. 그런데 교과서에서는 이웃의 범주를 확대 해석하여 조선시대의 사람들을 제시하였다. 이는 교과서가 교육과정 정합성을 준수하지 못했다는 것을 의미한다.

면담자: 만약에 여러분이 이 그림을 다른 걸로 바꾸고 싶다. 어떤 그림을 바꾸고 싶어요? 네 어떻게 바꾸고 싶어요?

학생: 지금 시대로.

면담자: 아 지금 시대에 이웃들이 하는 놀이로 바꿨으면 좋겠다고요?

학생: 네.

면담자: 뭘 더해요? 아 씨름하는 그림에 색을 넣어서 하면 좋겠다고요? 옛날 그림에는 먹을 이용했어요. 그래서 어, 색깔이 많지 않아요. 아, 색깔이 넣고 싶다이거네요.

학생: 여기 여자애들이 좀 나갔으면 좋겠어요.

21) 학생의 목소리가 녹음되지 않아 전사하지 못했다. 학생들은 도리깨를 보고 포크를 닮았다고 말했다. 대부분의 학생들은 도리깨를 '포크'라고 말했다.

면담자: 아! 여자애들이 했으면 좋겠다.²²⁾ 여자애들이 했으면 좋겠다.
 학생: 궁금한 거 있는데요. 왜 엿을 파는 사람이 사람 없는 쪽을 보고 있어요?
 면담자: 아 왜 엿을 파는 사람이 사람 없는 쪽을 바라보고 있느냐?
 학생: 아! 근데 웃고 있어요!
 면담자: 웃고 있어요. 네. 아주 유명한 그림인데요. 자 그러면 이제 선생님이 질문합니다. 그러면 여러분, 이 두 그림을 여기다 왜 여기다 실었을까요? 왜 가져왔죠? 이 그림을?
 학생: 옛날에 어땠는지 보여주려고.
 면담자: 아 옛날에 어땠는지 보여주려고.
 학생: 옛날 이웃들이.
 면담자: 옛날 이웃들이 무얼 하는지 알려주려고 가지고 왔군요. 좋습니다. 그러면 여러분 궁금한 점 이제 없어요?
 학생: 네.

교사는 학생들의 의견을 존중하면서 한편으로는 교과서에 구현된 집필자의 의도를 학생들과 함께 공유하기 위해 노력한다. ‘타작’과 ‘씨름’에 등장하는 인물들이 학습 주제인 ‘우리의 이웃’이라는 점을 학생들이 추론하도록 안내한다. 그런데 이러한 노력은 교육과정 성취기준에 대한 학생들의 성취 수준을 높이는 데는 도움이 되지 않는다.

3. 통합 교과서 개선 방안

가. 결론 및 제언

학생들은 통합 교과서의 이름에 대해서 대안적 아이디어를 갖고 있다. 학생들의 이런 아이디어는 교과서 개발 시사점이 될 수 있다.

교과서 삽화의 구성은 집필자의 요구에 따라 진행된다. 집필자는 현장 검토본에 대한 현장 교사의 의견을 바탕으로 삽화 내용을 구성한다. 그런데 현장 검토본으로 수업을 하는 교사가 학생의 요구를 집필자에게 정확하게 전달하는 데는 한계가 있다. 이러한 한계를 극복해야 한다. 다음 내용을 보면 학생들의 요구와 교과서의 구성은 크게 다르다는 사

22) 학생들이 씨름 그림을 보고 여학생도 씨름을 했으면 좋겠다고 의견을 제시하였다.

실을 확인할 수 있다. 학생들의 의견이 반영된 삽화로 구성할 경우, 학생들의 흥미와 관심을 높이고 학생들의 적극적인 참여를 이끌어 낼 수 있다.

면담자: 만약에 여러분이 이 교과서를 만들면 이 장면에 어떤 그림을 넣으면 좋을
까요? 어떤 그림을? 자 이거 중요한 거예요. 어떤 그림을 넣고 싶어요?
자 ○○가 한 번 이야기해보자. 어떤 걸 넣고 싶어요?

학생: 바다.

면담자: 바다를 넣고 싶다! 근데 바다만 넣으면 되요? 가족과 함께 노는 건데? 바다
에서 뭐하는 거?

학생: 바다에서 수영하고 막 공놀이하고…….

면담자: 바다에서 수영하거나 공놀이하는 거, 뒤에서 나올 거 같기도 한데, 네!
○○?

여름 교과서에 1단원 ‘우리는 가족입니다’를 설정하였기 때문에 위와 같은 학생들의 요구를 반영하지 못했다. 비록 교과서 이름은 ‘여름’이지만, 이 교과서 안에는 두 개의 대단원이 들어 있다. 하나는 ‘1. 우리는 가족입니다’이고, 다른 하나는 ‘2. 여름 나라’이다.

학생들의 입장에서는 교과서 이름이 ‘여름’이기 때문에 대단원 학습 시에도 ‘여름’이라는 맥락을 고려한다. 1단원이 ‘가족’에 대한 학습에 초점을 두고 있지만 학생들은 더 큰 맥락인 ‘여름’을 생각하고 있다. 학생들의 관점을 고려하면 ‘여름’이라는 교과서 이름도 개선의 여지가 있다. 왜냐하면 ‘여름’이라는 교과서 이름이 해당 대단원의 학습에 영향을 미치고 있기 때문이다.

학생들은 교과서 이름을 새로 만들 수 있다는 의견을 제시했다. 1학년 학생들의 의견은 창의적이고 충분히 공감할 수 있는 면이 있다. 아래 그림은 학생들의 의견을 반영하여 교과서 이름을 새로 고친 예시 자료이다.

면담자: 교과서 이름이 마음에 드나요? 교과서 이름은 봄, 여름, 가을, 겨울인데요.

여러분은 지금 여름 교과서를 보고 있습니다. 마음에 드나요?

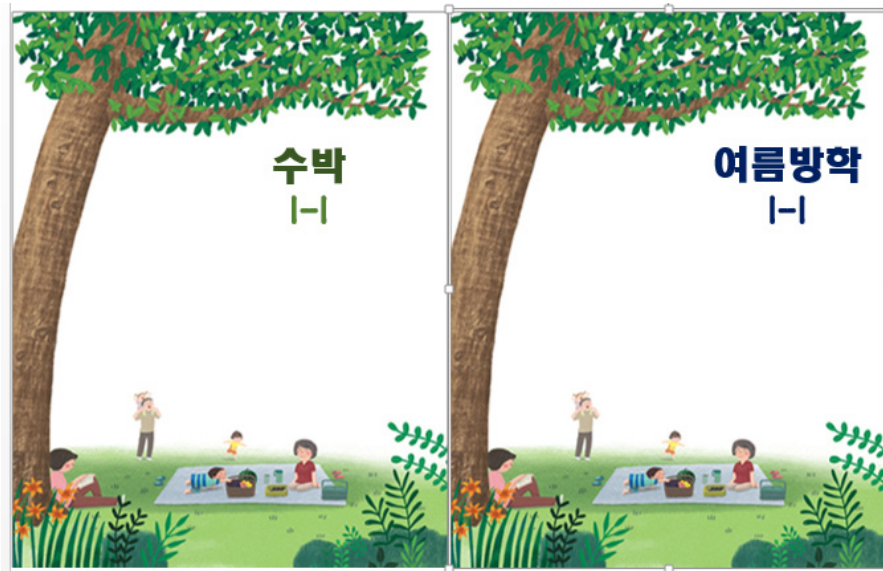
학생: 네.

면담자: 만일 여름 교과서 이름을 바꾼다면 어떤 이름으로 바꾸고 싶나요?

학생: ‘여름방학’으로 바꿨으면 좋겠어요.

학생: ‘수박’으로 바꿨으면 좋겠어요.

학생: ‘태양’으로 바뀌요.



[그림 II-12] 통합 교과서 새 이름 아이디어

교과서 이름은 학생들이 배우는 내용에 대한 표상적 기능을 담고 있다. 학생들은 교과서 이름을 통해서 해당 교과서에 대한 내용을 예측할 수 있으며 교과에 대한 일반적인 지식을 형성한다. 교과서에서 담고 있는 교과 내용은 교육과정에 기반 하기 때문에 일반적으로 교과서의 이름은 교과별 교육과정의 이름을 따른다. 그런데 통합 교과서는 주제 중심으로 구성된 교육과정에 따라 만들어지기 때문에 다양한 이름으로 만들어진다. 통합 교과서 이름이 학생들이 학습하는 데 나침반 구실을 한다는 점을 고려하면 새로운 교과서를 만들 때 교과서 이름 짓기도 함께 고민해야 한다.

‘가족과 함께 놀아요’라는 차시 학습을 위해 학생들은 교과서 구성 또한 더 다양해져야 한다고 반응하였다.

학생: 집에서 아빠랑 엄마랑 놀이하는 거.

면담자: 아 아빠랑 엄마랑 놀이 하는 걸 넣고 싶다. 아 그래요. 좋아요. 또 어떤 그림을 넣고 싶어요?

학생: 아빠랑 엄마랑 여행가는 거.

면담자: 아빠랑 엄마랑 여행 가는 거. 네?

학생: 여름휴가 가는 거

면담자: 여름휴가 가는 거. 네. ○○?

학생: 저, ○○랜드 같은 데, 공원을 그린 다음에…….

면담자: 네, 공원을 그린 다음에?

학생: 소시지 만드는 가게도 그리고 막 사람들도 북적거리는 거 그리고 그거 시설 같은 거도 그리고 그러면 돼요.

면담자: 아! 사람 북적거리는 것도 그리고 시설 많은 것도 그리고 가게도 그리고. 네. 좋습니다.

끝으로, 다음과 같이 통합 교과서에 대한 몇 가지 개선 방안을 제안한다.

첫째, 단원명, 단원 학습 주제 진술, 차시명, 학습문제, 학습활동, 삽화로 이루어지는 교과서의 전개 흐름에 대한 일관성을 유지해야 한다. 학생들의 수업 중 반응은 교육과정의 의도와는 너무 먼 거리에 있다. 이를 극복하기 위해서는 교육과정의 성취기준을 토대로, 일련의 교과서 전개 과정이 학생들의 실질적인 흥미, 개별 경험, 요구 사항, 인지적 배경 지식, 정서 및 감성적 특성을 고려하여 펼쳐져야 한다.

학생들의 요구 사항은 다양하다. 창의성이 요구되는 이 시대에는 학생들의 개별적 요구를 반영하는 것이 매우 중요하다. 한편으로는 요구가 다른 개별 학생의 특성을 고려하지 않고 단 한 종류의 교과서로 구성하는 것이 타당한지 의구심이 드는 것도 사실이다. 이러한 논의는 다른 맥락에서 이루어져야 한다.

둘째, 학습문제, 학습 활동을 위한 질문 구성 시, 질문에 들어가는 핵심어를 어느 수준까지 구체화할 것인지 판단해야 한다. 교육과정 성취기준에 들어 있는 개념어는 때로는 목표어가 되어 직접적인 학습을 위해 교과서에 그대로 제시한다. 그런데 목표어 학습에 대한 효과는 학생들의 인지 수준, 배경지식, 개별 경험의 영향을 받는다. 따라서 개념어와 목표어를 질문 안에 포함하여 구성할 때에는 학생들이 성취기준에 얼마나 잘 도달하며, 그 성취기준을 실제로 얼마나 잘 실행하는가에 초점을 두어야 한다.

이 문제는 교과서 전개의 일관성과도 관계가 있지만 교과서 구성 시 사용하는 질문에 ‘어떤 목표어를 쓸 것인가?’ 또는 ‘목표어 대신에 어떤 어휘를 사용해서 학생들이 이해하기 쉽게 질문으로 구성할 것인가?’ 하는 문제와도 직결된다.

셋째, 학습과 생활의 연계를 고려해야 한다. 앞에서도 언급했지만 학습은 생활과 다르지 않다. 학생들에게 학습은 생활이자 곧 그들의 삶이다. 따라서 교과서에 구현되는 특정한 상황, 맥락은 학생들의 실제 삶 안에 있는 맥락이어야 한다. 그래서 교과서에 설정하는 다양한 장치들이 발명적 장치가 아니라 발견적 장치가 되어야 한다. 교과서 집필자와 연

구자는 학생들의 삶을 잘 발견해야 한다. 삽화와 사진가도 마찬가지이다.

넷째, 통합 교과서의 목적에 부합하는 교과서를 개발해야 한다. 우리나라 통합 교과서는 특수한 맥락에서 만들어진 교과서이다. 1~2학년 학생들의 인지, 정서 발달을 고려해서 교육과정 내용을 주제 중심으로 구성하고 그 주제에 따라 ‘바른 생활’, ‘슬기로운 생활’, ‘즐거운 생활’ 성취 기준을 주제 통합으로 구성하였다. 그런데 이들 세 교과가 ‘주제’라는 큰 원리에 따라 하나의 교과서에 구현되었지만 이들 세부 내용을 보면 역시 교과별 벽과 울타리가 높다. 심각한 문제는 각 교과별 연계의 고리가 되는 주제에 이들 세 교과를 어떻게 위치하도록 할 것인가에 대한 기준이 미약하다.

세 교과의 모호한 교과서 내 위치 때문에 통합 교과서는 교육과정의 정합성도 준수하지 못하고 학습 목표에 맞는 일관된 전개도 이루어내지 못하고 있다. 통합 교과서는 말 그대로 교육과정기의 변화에 따라 변화, 발전, 성장한다고 한다. 그러나 이러한 변화가 진정한 통합 교과서의 성장으로 이어지는지 면밀한 검토와 반성적 접근이 필요하다. 더 중요한 점은 통합 교과서가 1~2학년 학생들의 참 성장에 기여하고 있는가를 면밀하게 살펴보는 일이다.

나. 예시 단원 구성 아이디어

통합 교과서 예시 단원 제안에는 몇 가지 제한점이 있다.

첫째, 통합 교과서는 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 교육과정을 통합하여 구성하기 때문에 이들 교육과정의 통합에 대한 합의와 합의 기준이 필요하다는 점이다. 통합 교과서의 통합의 가장 큰 기준은 ‘주제’이다. 주제에 따라 세 교과 영역이 통합되어 교과서에 구현된다. 따라서 교과서 단원 구성의 가장 기본적인 전제는 ‘주제’ 설정이다. 주제 설정 이후에는 세 교과 영역의 ‘내용 요소’, ‘성취기준’, ‘기능’이 대단원, 소단원에 구현된다. 그런데 교육과정이 개정되면 주제가 바뀔 수 있어 통합 교과서의 원형이나 정형을 예시 단원으로 만든다는 것은 불가능하다.

둘째, 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 세 교과의 성취기준의 통합 구현 문제다. 이들 세 교과의 내용 성취기준은 교과서에서 융합적으로, 통합적으로 구현되지 않는다. 교육과정 내용 체계표와 같이 교육과정이 ‘주제 통합’이라는 큰 전제에 따라 구성되었기 때문에 성취기준은 교과서에 독립적으로 구현되도록 구성하였다. 이는 통합 교과서에 세

교과서의 성취기준이 단위, 차시에 구현되었다는 것을 의미한다. 따라서 이들 성취기준을 단위 안에서 어떻게 배치할 것인지 결정해야 한다.

성취기준의 학년별 배치나 성취기준의 종적, 횡적 연계성도 교과서 구성을 위한 중요한 요인이다. ‘내용 요소’는 교과별로 연계성을 갖고 있다. 아래 표는 대주제 ‘이웃’에 대한 내용 체계표이다. 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활의 ‘내용 체계’는 동일하다.

〈표 II-1〉 2015 개정 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 교육과정 ‘마을’ 영역 내용 체계표

영역 (대주제)	핵심 개념 (소주제)	일반화된 지식	내용 요소			기능
			바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활	
5. 마을	5.1 우리 이웃	이웃은 서로의 생활에 영향을 미친다.	• 공중도덕	• 이웃의 생활 모습 • 공공장소, 시설물	• 이웃 모습과 생활 표현 • 공공장소 시설물 활용 놀이	[바른 생활] 되돌아보기 스스로 하기 내면화하기 관계 맺기 습관화하기
	5.2 우리 동네	내가 생활하는 동네에는 서로 다른 일을 하는 사람들이 있다.	• 일의 소중함	• 동네에 있는 것들 • 동네 사람들이 하는 일, 직업	• 동네 모습 표현 • 직업 놀이	[슬기로운 생활] 관찰하기 무리 짓기 조사하기 예상하기 관계망 그리기 [즐거운 생활] 놀이하기 표현하기 감상하기

대주제 ‘5. 마을’의 성취기준은 다음과 같다. 이 성취기준은 교과서를 구성하는 직접적인 기준이자 근거가 된다. 현행 1학년 통합 교과서 ‘가을 1-2’ ‘1. 내 이웃 이야기’는 성취기준 ‘[2바05-01]’, ‘[2슬05-01]’, ‘[2슬05-02]’, ‘[2즐05-01]’, ‘[2즐05-02]’를 바탕으로 구성되었다.

〈표 II-2〉 2015 개정 바른 생활 ‘마을’ 영역 성취기준

5.1 우리 이웃
[2바05-01] 공공장소의 올바른 이용과 시설물을 바르게 사용하는 습관을 기른다.
5.2 우리 동네
[2바05-02] 동네를 위해 할 수 있는 일을 찾아 실천하면서 일의 소중함을 안다.

〈표 II-3〉 2015 개정 슬기로운 생활 ‘마을’ 영역 성취기준

5.1 이웃

[2슬05-01] 이웃과 더불어 생활하는 모습을 조사하고 발표한다.

[2슬05-02] 이웃과 함께 쓰는 장소와 시설물의 종류와 쓰임을 탐색한다.

5.2 동네

[2슬05-03] 동네의 모습을 관찰하고, 그림으로 그려 설명한다.

[2슬05-04] 동네 사람들이 하는 일, 직업 등을 조사하여 발표한다.

〈표 II-4〉 2015 개정 즐거운 생활 ‘마을’ 영역 성취기준

5.1 우리 이웃

[2즐05-01] 이웃의 모습과 생활을 다양하게 표현하고 이웃과 함께 할 수 있는 놀이를 한다.

[2즐05-02] 주변의 장소와 시설물을 이용하여 놀이한다.

5.2 우리 동네

[2즐05-03] 동네 모습을 다양하게 표현한다.

[2즐05-03] 동네에서 볼 수 있는 직업과 관련하여 놀이를 한다.

통합 교과서는 ‘바른 생활’, ‘슬기로운 생활’, ‘즐거운 생활’로 통합되어 있다. 따라서 특정한 단원에서 이 세 교과와 성취기준이 어떻게 구현되는지를 보여준다면 통합 교과서 예시로 더할 나위 없이 좋다. 그런데 세 교과 영역의 성취기준이 주제라는 통합의 연결 고리로 유기적 관계를 맺고 펼쳐지기 위해서는 긴 호흡의 흐름이 교과서에 펼쳐져야 한다. 그런데 긴 호흡을 제시하기는 어렵다. 여기에서는 그런 흐름의 일부분만 제시하고자 한다.

2015 개정 통합 교과서 ‘가을 1-2’ ‘1. 내 이웃 이야기’ 단원의 학습목표는 ‘이웃의 모습과 생활을 살펴보고 함께 쓰는 장소와 시설물을 알고 바르게 사용한다.’로 설정하였다. 이 학습목표는 교과서에는 명시적으로 제시하지 않았다. 교사용 지도서에만 제시하였다. 엄밀하게 말하면, 교사용 지도서에 제시한 이 학습목표는 ‘학습목표’가 아니라 ‘지도목표’이다.

학습목표를 통합적으로 구성한 점도 비판의 대상이 될 수 있다. 학습목표는 지도하는 교사는 물론이고 학생이 쉽게 수용할 수 있도록 구체적, 실질적으로 진술되어야 한다. 통

합 교과서에서는 단위 학습목표보다는 차시별 학습목표를 제시하고 있다. 이는 지도서와 교과서의 연계성이 미약하다는 반증이기도 하다.

교과서에는 학습목표를 제시한다. 그런데 현행 1~2학년 통합 교과서의 경우, 1~2학년 학생 수준을 종합적으로 고려해서 단위 학습 목표는 교과서에 제시하지 않았다. 교과서에는 주로 차시 학습목표를 차시명이나 주제 형태로 제시하였다. 지도서를 보면, ‘1. 내 이웃 이야기’는 40차시로 구성하였다.

아래 그림을 보면, 1단원 ‘내 이웃 이야기’의 차시명과 해당 차시가 어떤 교과와 관련되어 있는지를 알 수 있다. 현행 교과서도 교육과정에 대한 대안적인 교수 학습 자료이자 예시 자료이기 때문에, 여기에서 제시하는 아이디어도 교육과정에 대한 한 가지 대안이 수 밖에 없다.

<ul style="list-style-type: none"> 1-3차시 내 이웃 이야기 8쪽 4차시 수업 만들기 14쪽 5-6차시 이사 온 동준이 16쪽 7-8차시 놀이터에서 만난 이웃 18쪽 9차시 버스에서 만난 이웃 20쪽 10-11차시 버스 타고 가요 22쪽 12-13차시 식당에서 만난 이웃 26쪽 14-15차시 길로 길로 가다가 이웃을 만났네 30쪽 16-17차시 옛날 사람들은 어디에서 모였을까? 32쪽 18차시 수업 만들기 34쪽 19차시 하루 동안 동준이가 만난 이웃 38쪽 20-21차시 나눈 장터에서 찾은 이웃 40쪽 22-23차시 이웃과 나눠요 44쪽 	<ul style="list-style-type: none"> 24차시 정다운 이웃 46쪽 25-26차시 서로 돕는 이웃 48쪽 27-28차시 옛날 이웃들은 이렇게 자랐어요 50쪽 29차시 수업 만들기 54쪽 30차시 이웃들과 노래를 불러요 58쪽 31차시 이웃집에서 소리가 들려요 60쪽 32-33차시 이웃과 만나면 하하 호호 놀아요 64쪽 34-35차시 도와주세요! 소리를 들어요 66쪽 36차시 우리 가족과 이웃 70쪽 37-38차시 이웃과 함께해요 72쪽 39-40차시 '내 이웃 이야기' 안녕! 74쪽
---	--

[그림 II-13] 가을 1-2, 1단원 차시명

다음 표는 ‘가을 1-2’의 차시별 주요 내용과 활동이다. 이 표는 교사용 지도서에 수록되어 있다. 교사는 이 자료를 확인하고 교과서 단원의 전체 흐름을 파악할 수 있다. 그런데 이 자료를 살펴보면 주요 내용 및 활동의 조직이 교육과정 정합성 측면에서 미약하다는 점을 알 수 있다. 이는 주요 내용 및 활동의 일관성²³⁾이 미약하다는 것을 의미한다.

23) 차시명을 살펴보면, ‘이사 온 동준이’ 다음에 ‘놀이터에서 만난 이웃’이 배치되어 있다. 그런데 흐름을 생각하면, ‘길에서 만난 이웃’을 먼저 제시해야 한다. ‘길에서 만난 이웃’의 단위 내용을 보면, 이 역시 교육과정의 정합성에 부합하지 않는다. 교과서에서는 학생들에게 이웃 역할을 맡기고 그런 다음, 학생들이 꼬리 잇기 놀이를 하도록 안내하고 있다. 교육과정에서 추구하는 이웃과 함께 놀이를 하도록 구성한 것이 아니라 학생들이 이웃이 되어 학생들이 놀이를 하도록 구성하였다. 교육과정 정합성이 맞지 않으면 교육과정 개선도 필요하다.

이 단원은 5개의 성취기준으로 구성되었다. 그런데 그 중 즐거운 생활의 성취기준은 슬기로운 생활의 성취 기준과 같이 2개이다. 2개의 성취기준으로 구성된 차시를 보면, 슬기로운 생활이 11차시, 즐거운 생활이 22차시이다. 슬기로운 생활의 성취기준이 2개인 점을 생각하면 즐거운 생활의 성취기준이 교과서에 펼쳐지는 범주는 매우 넓다. 이런 이유 때문에 즐거운 생활의 교과서 활동이 분산되어 있다.

〈표 II-5〉 2015 개정 ‘가을 1-2’ 주요 내용 및 활동

차시	차시명	주요 내용 및 활동	교과 역량	시수		
				바	슬	즐
1~3	내 이웃 이야기	-사진을 보며 이웃과 함께 한 경험 나누기 -‘내 이웃 이야기’에서 공부할 것 살펴보기 -‘내 이웃 이야기’ 학습 주제명 만들기	공동체 역량		1	2
4	수업 만들기	• 동준이가 이사 왔어요.				1
5~6	이사 온 동준이	-상황에 따라 이웃에게 알맞은 인사하기			1	1
7~8	놀이터에서 만난 이웃	-놀이터에서 볼 수 있는 이웃 생활 모습			1	1
9	버스에서 만난 이웃	-여러 사람이 함께 쓰는 장소를 바르게 사용하기		1		
10~11	버스 타고 가요	-‘버스 놀이’(강정욱 작사·작곡)		1		1
12~13	식당에서 만난 이웃	-이웃과 함께했던 경험 나누기		1	1	
14~15	길에서 만난 이웃	-‘길로 길로 가다가’ 노래 부르기(전래 동요)				2
16~17	옛날 사람들은 어디에서 모였을까?	-옛날에 이웃들이 모이는 장소(박수근 ‘빨래터’) -면봉 찍기 활동으로 명화 표현하기				2
18	수업 만들기	• 동준이네 이웃들				1
19	하루 동안 동준이가 본 이웃	-시간대별로 본 나의 이웃 모습 살펴보기			1	
20~21	나눔 장터에서 찾은 이웃	-나눔 장터 놀이			1	1
22~23	이웃과 나눠요	-나눔 장터 열기				2
24	정다운 이웃	-정다운 이웃 노래 부르기(박수진 작사, 김예경 작곡)				1
25~26	서로 돕는 이웃	-고마운 이웃에게 감사의 마음 표현하기			2	
27~28	옛날 이웃들은 이렇게 지냈어요	-옛 그림으로 본 생활 모습 보기 -이웃 모습 표현하기(협동 작품)				2
29	수업 만들기	• 동준이네 집에서		1		
30	이웃들과 노래를 불러요	-‘핑핑 장 서방’ 노래 부르기(전래 동요)				1
31	이웃집에서 소리가 들려요	-이웃 생활에 긍정적인 영향을 미치는 소리와 부정적인 영향 을 미치는 소리들 구분해 보기			1	
32~33	이웃과 만나면 하하 호호 놀아요	-이웃집 방문 예절 알아보기			1	1
34~35	‘도와주세요’ 소리를 들었어요	-도움이 필요한 이웃 알아보기 -어려움에 처한 이웃을 만나면 어떻게 해야 할까요?		1	1	
36	우리 가족과 이웃	-엄마, 아빠, 동생으로 알게 된 나의 이웃 관계망 그리기				1
37~38	이웃과 함께해요	-이웃에게 주고 싶은 음식 표현하기			1	1
39~40	‘내 이웃 이야기’ 안녕!	-공동체 역량 -공부한 것 되돌아보기 -이웃에 대해 새롭게 알게 된 내용 소개			1	1
계				7	11	22

여기에서는 이 표의 내용을 바탕으로 대안적 구성 예를 제시하고자 한다. 차시명은 현행 교과서²⁴⁾의 내용을 바탕으로 하였다.

24) 현행 통합 교과서는 한 단원이 대단원 체제로 구성되어 있다. 주요 내용 및 활동표에서와 같이 바른 생활이 7차시, 슬기로운 생활이 11차시, 즐거운 생활이 22차시로 구성되었다. 추후 통합 교과서를 구성할 때에는 이렇게 40차시로 이루어진 대단원 체제를 유지할 것인지에 대한 논의가 필요하다. 대단원을 소단원으로 분리하는 것보다는 주제의 흐름을 학생들이 인지할 수 있도록 하는 데 초점을 두어야 한다. 주제 학습이 길어질 경우, 학생들의 학습 몰입도가 낮아진다.

1) 단원 도입: 내 이웃 이야기²⁵⁾

차시 주제명을 ‘내 이웃 이야기’에서 ‘우리 이웃 이야기’로 수정하였다. 그리고 학습문제 ‘사진을 보면서 ‘이웃’에 대해 이야기해 봅시다.’는 아래와 같이 수정하였다.

- ‘우리 이웃’에 대해 말해봅시다.²⁶⁾²⁷⁾

차시 학습문제의 의미를 학생들에게 각인시키기 위해서는 차시 학습의 삽화 구성이 매우 중요하다. 현행 교과서는 사진을 부각시켰다. 그중 ‘엄마, 아빠, 자녀 2명’의 가족과 ‘길에서 청소하는 4남매²⁸⁾’, ‘청소하는 중년 여성 1명²⁹⁾’, ‘생일잔치 장면’, ‘이사 떡을 주는 장면’, ‘어린이 놀이터 장면’ 등은 개선이 필요한 부분이다. 이와 관련한 삽화 구성 아이디어는 다음과 같다.

- 전체 배경: 등글게 원형으로 구성, 원형의 각 부분에 시골(산촌, 농촌, 어촌), 도시의 대표 장면 구성. 교과서 가운데에 이웃이 함께 모여 있는 그림 배치. 교과서를 펼치면 3쪽이 되도록 구성. 접는 면이 들어가도록 구성.
- 군, 면 소재지 다가구주택³⁰⁾ 앞 평상에 주민이 앉아 있는 장면³¹⁾. 평상 위에는 감나무가 늘어지게 펼쳐 있으며, 감나무가 1~3쪽의 윗부분 전체로 뻗어지게 구성. 평상 위에 모여 있는 장면이 3쪽 중 가운데 쪽으로 구성³²⁾

25) ‘가을 1-2’ 8~9쪽.

26) 1학년 수준에 맞게 제시문은 최소한으로 제한하였다. ‘사진을 보면서, 그림을 보면서’ 따위의 활동 제한적인 진술은 학생들의 학습 집중에 유용하지 않다. 1학년 학생은 교과서에 그림과 글이 있을 때, 그림에 시선을 먼저 보낸다. 따라서 글의 텍스트는 최소한 하되 그림을 학습활동을 위해 효과적으로 구성하는 방향으로 나아가야 한다.

27) 현행 교과서의 경우, 차시 학습문제와 그림을 겹쳐 구성했다. 1학년 학생들은 그림에 초점을 두기 때문에 글을 제시할 때에는 그림과 겹치지 않도록 구성해야 한다.

28) 여자 어린이가 3명, 남자 어린이가 1명인데, 학생들이 사용하기 어려운 비를 들고 있다. 막내 남동생이 들고 있는 물건이 무엇인지 명료하지 않고 막내 남동생의 신발이 쓰레받기와 겹쳐 있다. 그리고 여자 동생이 들고 있는 대형 쓰레받기는 학생들이 이용하는 청소 용구가 아니다. 그리고 사진을 보면 컴퓨터 그래픽으로 조합했다는 인상을 받을 정도로 실질적인 청소 상황과는 거리가 있는 장면이다.

29) 2017년 발간된 ‘가을 1-2’ 교과서에서는 2명의 중년 여성이 청소하는 사진이 게재되었다. 2018년도 발행한 교과서에는 그 중 한 명을 삭제하였다. 삭제한 이유는 해당 인물이 그림의 중앙에 있는 아이들의 모습을 보여주는 데 방해가 되었기 때문으로 판단된다.

30) 중요한 점은 주제 ‘이웃’과 관련된 삽화 구성 시, ‘집’과 ‘집’에 붙어있도록 구성해야 한다. 1학년 학생들이 이웃의 기본 개념을 쉽게 이해할 수 있도록 집의 경계가 서로 붙어 있도록 구성해야 한다.

31) 등장인물들의 역할을 정할 때, 가을이라는 시기에 적절한 이웃들의 모습을 구성한다. 예를 들어, 이웃 사람들이 함께 모여 김장김치로 음식을 함께 먹는 장면 따위를 제시한다.

- 담을 사이에 두고 감을 전해주는 할머니와 남자 어린이 장면
- 도시 안 좁은 골목길에서 쓰레기를 쓸고 있는 할아버지와 여자 어린이
- 논에서 중년 남자, 여자와 무를 뽑아서 들고 있는 남녀 어린이 장면
- 학교 앞 횡단보도에서 녹색 어머니 역할을 하고 있는 할머니 1명, 할아버지 1명
- 할머니, 할아버지들이 계시는 마을 회관에서 노래 부르는 남녀 어린이들(노래 듣는 사람들이 강조되도록 구성)
- 과일 가게에서 과일을 팔고 사는 장면(과일 가게 젊은 아저씨가 사과를 파는 장면, 사과를 사는 남자 아저씨와 여자 어린이). 가게 문에 ‘딸’이라는 글자가 보이도록 구성

2) 수업 만들기³³⁾³⁴⁾

수업을 학생들이 직접 정하는 일은 여러 가지 면에서 의미 있는 일이다. 그런데 학생들의 개별 의견을 수렴해서 학생 스스로 수업 내용을 정하는 데는 한계가 따른다. 특히 현행 교과서 수업 만들기 차시의 경우에는 삽화가 구성되어 있기 때문에 삽화와 거리가 먼 활동을 선정할 경우, 실제 활동으로 이어지기는 어렵다. 이를 개선하기 위해서 다음과 같은 아이디어를 제시한다.

- ‘수업 만들기’ 차시를 삭제³⁵⁾한다.
- ‘수업 만들기’ 차시에서는 학생들의 반응을 예측한 삽화(그림과 사진)에 기반하여 차시를 구성한다.
- ‘가을 1-2’ 교과서 14쪽 텍스트 ‘하고 싶은 활동을 정하여 해 봅시다³⁶⁾.’를 삭제한다.

32) 60대 이상 남녀 각 1명, 40~50 남녀 각 1명, 30대 남녀 각 1명, 초등학교 3~6학년 남녀 각 1명, 1학년 남녀 각 2명으로 구성한다. 이런 인적 구성도 예시 자료이다.

33) 가을 1-2 14~15쪽.

34) ‘수업 만들기’ 차시는 학생들의 관점에서 차시 학습 주제를 정하도록 한 2015 개정 통합 교과서의 특화된 영역이다. 학생의 요구를 반영해서 수업으로 구성한다는 취지는 공감하지만, 결국에는 일부 학생의 의견을 바탕으로 교사가 차시 학습 내용을 결정하게 된다. 그 이유는 개별 학생이 각기 다른 차시 학습 주제(차시명)를 정할 경우, 학급 단위의 수업 진행이 매우 힘들다. 교사는 이런 점을 고려해서 학생들의 다양한 의견을 수용하여 학생 중심 차시 주제를 구성하도록 해야 한다.

35) 수업 만들기는 학생들과 함께 수업을 준비한다는 긍정적인 면이 있다. 그런데 수업 운영을 위해 실질적인 학습 내용을 결정할 때에는 일부 학생들의 의견만 반영될 수도 있고, 교사에 의해 결정될 수도 있기 때문에, 수업 만들기의 본래 의도를 실현하기는 어렵다.

36) 하고 싶은 활동을 정하도록 한 지시문이 교과서 본문인 ‘우리 옆집에 동준이네 가족이 이사 왔어요.’와 동일한 위치에 배치되어 있다. 이를 해결하기 위해서는 지시문을 삭제하고 학생들이 수업 만들기에서 학생들이 하고 싶어 하는 활동을 보다 구체적으로 작성하도록 공간을 확대해야 한다.

수업 만들기에 대한 내용은 교과서에 제시하지 않고 교사의 안내에 따라 학생이 작성하도록 한다.

3) 질문 구성

‘가을 1-2’ 14~15쪽과 같이 삽화를 구성한 의도는 ‘동준이’가 새로 이사를 오게 되어 ‘동준이’가 이웃 사람들을 만나게 되는 상황 설정이 필요했기 때문이다. ‘동준이’는 단원 흐름에서 매우 중요한 구실을 한다. ‘동준이’가 단원 전체 활동에 영향을 미치고 있다. 플롯이 있는 구성, 스토리가 있는 구성 방식을 취하고 있다.

학생들은 플롯의 흐름에 익숙하다. 그런데 동준이 이야기가 대단원에서 큰 흐름을 유지하는 데 기능을 하지만 학생들의 관심, 흥미에 긍정적인 영향을 미쳤다고 판단하기는 어렵다. 그 이유는 한 개의 단원이 40차시로 구성되었기 때문이다. 그럼에도 불구하고 이야기의 흐름을 고려한 교과서 구성은 학생의 흥미와 관심을 받는다는 점에서 우선 고려해야 할 사항으로 보인다.

‘가을 1-2’ 54~55쪽은 14~15쪽 삽화에 있는 동준이네 집과 이웃집인 할아버지, 할머니 집을 확대해서 구성하였다. 1학년 학생이라는 점을 고려하면 28차시가 지난 상황에서 이전 학습 내용을 상기하여 29차시 학습 상황과 연결하도록 하는 것은 어려운 과제로 판단된다. 특정 인물을 교과서에 등장하게 하고 그 인물의 움직임에 따라 플롯을 만들어 학습 활동을 하도록 하는 것은 앞으로도 지속 가능성은 열려 있다고 판단된다. 그런데 장면의 연계와 인물의 연계에 대해서는 면밀한 검토가 필요하다.

그리고 상황과 관련된 맥락 설정은 매우 신중하게 이루어져야 한다. 14~15쪽은 이웃에 대한 개념 이해의 단계이기 때문에 이사 온 동준이가 만나게 될 이웃을 통해 이웃을 이해하는 전개는 타당하지 않다. 이사 온 동준이가 아니라 처음 동네에 계속 살았던 인물의 관점에서 이웃을 만나는 흐름이 더 타당하다. 예를 들어, ‘이사 온 동준이’에 대한 상황 맥락을 활용한다는 전제에서 이사 온 동준이의 옆 집 친구인 은수를 주인공으로 내세우는 것이 좋다. 다음 질문은 동준이를 교과서 흐름의 주요 인물로 상정한 상태에서 재구성하였다.

- 동준이네 집 가까이 사는 사람은 누구일까요?
- 앞으로 동준이는 어떤 이웃을 만날까요?

첫 번째 질문은 1학년 학생들이 ‘이웃’에 대한 보편적인 개념을 인식하도록 하기 위해 구성한 질문이다. 두 번째 질문은 이를 바탕으로 교과서의 큰 흐름을 위해 더 나아갈 방향을 제시하는 질문이다. 그리고 두 문장을 연결하는 고리는 이웃에 대한 개념 이해인데, 이를 통해 첫 문장의 ‘가까이 사는 사람’과 둘째 문장의 ‘이웃’을 자연스럽게 연결되도록 구성하였다.

‘가을 1-2’ 48~49쪽은 차시명은 ‘서로 돕는 이웃’에서 ‘우리를 도와주는 이웃’으로 변경했다. 그리고 차시명 아래에 제시한 학습문제는 다음과 같이 바꾸었다.

- 우리를 도와주는 이웃을 찾아봅시다.

‘우리 주변에서 고마운 이웃을 찾아봅시다.’는 성취기준과 단원 학습목표와도 배치된다. 이와 같은 대안을 제시한 이유는 교과서 구성 시 ‘핵심단어’, ‘주제어’, ‘목표어’ 따위가 지향하는 바에 따라 교과서의 흐름이 크게 바뀔 수 있기 때문이다. 따라서 교과서에 제시하는 문장 구성을 위한 단어 선정은 각별한 주의가 필요하다.

‘가을 1-2’ 37쪽 하단부에 있는 질문은 다음과 같이 수정하였다.

- 동준이는 누구를 만날까요? 그리고 무슨 말을 할까요?

동준이가 이웃과 사이좋게 지내는 방법을 알고 실천하도록 하는 것은 1학년 학생 내용으로 타당하지 않다. 동준이는 이웃과 더불어 생활하는 그 자체를 이해하면 된다. 그런데 교과서에서는 ‘어떻게 하면 동준이가 이웃과 사이좋게 지낼 수 있을까요?’라는 질문을 제시하고 학생들에게 선언적 답을 요구하고 있다.

이웃을 처음 만나서 무엇을 하게 되는지 묻는 것이 타당하다. 만나서, 인사하는 일, 음식을 건네주는 일, 다시 인사하고 돌아오는 활동이 1학년이 할 수 있는 활동이다.

1학년 통합 교과서에서는 질문 제시 빈도가 낮다. 질문보다 삽화를 통해 주요 활동을 이해하도록 구성한 예가 많기 때문이다. 그런데 질문을 제시할 때, 교육과정의 성취기준의 본래 의도와 학생들의 요구와 종합적인 인지 수준 등을 고려하지 않는다면 교과서가 ‘전개된 교육과정’의 기능을 발휘할 수 없다.

그 대표적인 예가 ‘가을 1-2’ 44~45쪽이다. 차시명은 ‘이웃과 나뉘요’로 설정하였다. 교과서에는 다음과 같은 학습문제를 설정하였다.

- 친구들과 함께 나눔 장터를 열어 봅시다.

교육과정 성취기준은 '[2줄05-01] 이웃의 모습과 생활을 다양하게 표현하고 이웃과 함께 할 수 있는 놀이를 한다.'이다. 교과서에서는 이웃과 할 수 있는 놀이로 '나눔 장터 놀이'를 설정하였다. 그런데 교과서에 구현된 내용은 학생 간의 물건 나눔 활동이다. 학습문제에서와 같이 친구들과 장터를 여는 활동이 주를 이룬다. 이는 교육과정의 정합성에 배치된다.

교육과정과 거리가 먼 활동을 교과서에 구성한 것이 잘못이지만 교과서에 구성된 내용을 보면 질문이 매우 추상적이라는 것을 알 수 있다. 이웃에 함께 사는 친구가 학교에서도 이웃이 된다는 설정이다. 그래서 나눔 장터를 할 때, 같은 반 친구 사이에 물건을 주고받는 일이 이웃 간의 주고받는 일이나 나눔으로 보고 있다. 이 내용은 학생들이 쉽게 이해하지 못했다. 교과서에서는 놀이로 접근했는데 나누기를 놀이로 접근하기 위해서는 교육과정에 대한 면밀한 검토가 필요하다. '나눔'이라는 핵심어는 분명 교육적 가치가 높지만 이를 초등학교 1학년 통합 교과서를 통해서 구현해야 하는지는 논의가 필요하다.

45쪽 주요 활동으로 다음과 같은 질문을 기록란과 함께 제시하였다. 그런데 이러한 설정 자체가 교육과정 본래 의도와 상치된다는 점을 인식해야 한다.

- 내가 더 나눌 수 있는 것은 무엇일까요?

마음을 나눕니다.	내가 더 잘하는 것을 나눕니다.

학생의 인지, 정서, 사회문화적 발달을 고려하면 위의 질문은 합당하지 않다. '내가 더 나눌 수 있는 것'이 무엇인지 의견을 제시하게 해도 학생들은 마땅한 의견을 제시하지 못한다. 기록란에 제시한 '마음을 나눕니다', '내가 더 잘하는 것을 나눕니다'를 통해 학생들은 나름대로 자신의 의견을 구성하지만 이 또한 1학년 학생의 요구를 반영한 내용으로 보기는 어렵다.

4) 상황 설정

‘가을 1-2’ 16~17쪽의 내용은 학생들이 이웃과 만나서 실제로 인사하는 상황으로 교체해야 한다. 인사 놀이가 아니라 상황에 어울리는 인사를 하는 활동을 구성해야 한다. ‘대상’, ‘시간’, ‘장소’, ‘상황’을 통합 설정하여 학생들이 이를 고려해서 인사하도록 구성해야 한다. 현행 교과서를 그대로 활용한다면, 접은 면 안에 들어 있는 상황별 인사하기 활동을 인사하기 놀이 활동과 교체하는 것도 가능하다.

‘가을 1-2’ 50~51쪽 ‘타작’과 ‘씨름’은 교과서 집필자와 연구자의 의도와는 별도로 학생들의 입장에서 매우 혼란스러운 학습을 하게 되는 원인이 되고 있다. 기본적으로 학생들은 타작과 씨름에 대한 배경지식이 충분하지 않다. 그림 속에 등장하는 인물들의 복장, 주변 상황 등은 학생들의 삶의 경험과는 너무 동떨어져 있다.

교과서 개발의 가장 큰 원칙 중의 하나는 상황 설정이 학생 삶과 밀착되어야 한다는 점이다. 실제 학생과 수업을 하면서 가장 많은 의문점을 제시한 차시가 이 차시이다.

먼저 차시명 ‘옛날 이웃들은 이렇게 지냈어요’에서 ‘옛날 이웃’ 역시 1학년 학생의 이해 범주 밖에 있다. 교사용 지도서에는 이웃의 개념을 ‘물리적 이웃’과 ‘심리적 이웃’으로 구분하였다. 이런 구분이 1학년 학생에게 적용 가능한 타당한 구분인가도 논의 대상이 되겠지만 ‘옛날 이웃의 삶’의 상황이 실제 우리 학생들의 삶과 너무 동떨어져 있다는 점이 더 큰 문제이다. 이를 개선하기 위해서는 교육과정의 성취기준의 본래 의도를 살려 다음과 같은 상황 설정이 필요하다. 학습문제를 다음과 같이 수정하였다.

- 이웃의 생활 모습을 살펴봅시다.

그리고 상황은 이웃 사람들의 생활 모습을 보다 섬세하게 표현한 학생 작품으로 구현한다. 이웃 사람들의 생활 모습은 48~49쪽의 상황과 연계시킬 수도 있다. 그래서 다음과 같은 상황을 2쪽 펼친 면으로 구성한다.

- 청소하는 환경 미화원 모습(학생 작품)
- 횡단보도 앞 녹색 어머니 모습(학생 작품)
- 나무 전지 작업 하는 아저씨 모습(학생 작품)
- 장터에서 물건 파는 사람들(학생 작품)

위의 장면을 이웃 사람들의 생활 모습으로 구성한 다음, 이후 차시에서 학생 작품을 참고하여 보고 그리기 활동으로 연계하여 구성한다.

이 연구에서는 통합교과서에 대해 비판적 관점으로 접근했다. 우리나라 통합교과서는 발전을 거듭하고 있다. 통합 교과서는 교육과정기가 변화하면서 끊임없이 성장하고 있다. 그런 측면에서 이 연구에 대한 비판적인 관점도 통합 교과서의 성장을 돕는 아이디어로 파악하는 것이 타당하다. 교과서는 결국 학생들에게 돌아가야 한다. 그래서 학생들의 요구를 충실하게 반영해야 한다. 그런 관점에서 통합 교과서 개발에 대한 대안적 아이디어를 제시했다. 이 연구를 통해서 통합 교과서의 지평이 확장되길 기대한다.

III

초등 국어과 교과서 분석

1. 초등 국어과 교과서에 나타난 질문 양상
2. 『국어』 교과서 질문에 대한 초등 4학년
학생들의 반응 분석
3. 국외 자국어 교과서 질문 양상 분석
4. 소결: 국어과 교과서 질문 개선 방안

1. 초등 국어과 교과서에 나타난 질문 양상

가. 2015 개정 교육과정에 따른 초등 국어과 교과서 개관

이 절에서는 2015 개정 국어과 교육과정에 따라 개발된 초등학교 『국어』 교과서의 질문 양상을 분석하여 이후의 논의를 위한 토대로 삼고자 한다. 초등 국어과 교과서는 학기별로 『국어』 2권(㉠ 권과 ㉡ 권으로 분권), 『국어활동』 1권으로 구성된다. 이 중 『국어』는 주 교과서이고 『국어활동』은 보조 교과서이며, 『국어활동』은 『국어』에서 학습한 내용을 연습을 통해 내면화·습관화하는 데 초점을 둔다. 이에 이 연구에서는 주 교과서인 『국어』를 중심으로 분석을 실시하고자 한다.

주지하다시피 2015 개정 교육과정은 현재 적용 초기 단계여서 4학년 2학기까지만 교과서가 보급되어 있는 상태이므로 5-6학년군 교과서는 분석이 불가능하다. 하지만 교과서 개발 주체가 동일하고, 이미 일부 학교나 전문가 그룹에 보급된 5-6학년군 현장검토본의 내용을 살펴본 결과 교과서의 기본적인 체제가 동일한 만큼 기 개발된 4학년까지의 교과서를 통해서도 2015 개정 교육과정 국어과 교과서의 전반적인 경향을 분석하는 데는 큰 무리가 없을 것으로 본다.

[그림 III-1]은 국어과 교사용 지도서에 제시된 국어 교과서의 단원 구성 체제로, 모든 단원이 이 체제를 공유하고 있다. 한 단원은 대체로 8~10차시 분량으로 편성되어 있으며, 크게 세 단계, 즉 준비 학습(1~2차시)-기본 학습(4~6차시)-실천 학습(1~2차시)으로 구성된다. 우선 준비 학습 단계는 해당 단원 학습의 내용을 개관하고, 학습자의 학습 준비도를 점검하며, 학습의 필요성·중요성을 안내하는 데 초점을 둔다. 기본 학습 단계는 해당 단원에서 설정한 학습 목표에 도달하기 위한 지식, 기능, 태도를 충분히 익히는 데 초점을 두는 단계로 각 단원에서 가장 중심적인 역할을 하는 단계라고 할 수 있다. 마지막으로 실천 학습 단계는 앞 단계에서 학습한 내용을 보다 실제적인 상황 속에서 심화, 적용하는 데 초점을 두고 있다.

단원 전개	성격	주요 내용
<div>준비 학습</div> <div>차시수 1~2</div> <div>분량 6~10쪽</div>	<ul style="list-style-type: none"> • 단원 도입 • 단원 학습 준비 	<ul style="list-style-type: none"> • 단원 목표 관련 상황(삽화, 사진) • 단원의 국어과 교과 역량 • 단원명 • 단원의 학습 목표 • 단원 학습 동기 유발 • 단원 도입 질문
<div>기본 학습</div> <div>차시수 4~6</div> <div>분량 12~30쪽</div>	<ul style="list-style-type: none"> • 지식 학습 • 기능 학습 • 태도 학습 	<ul style="list-style-type: none"> • 차시 주요 활동명 • 배경지식이나 경험 활성화 • 선수 학습 및 학습 출발점 확인 • 학습의 필요성이나 중요성 인식 • 단원의 기초 학습 • 단원 학습 내용 예측 • 단원 학습 계획 설계
<div>실천 학습</div> <div>차시수 2</div> <div>분량 4~10쪽</div>	<ul style="list-style-type: none"> • 기본 학습 내용의 심화, 확장, 실천을 위한 학습 • 단원 정리 및 평가 	<ul style="list-style-type: none"> • 차시 주요 활동명 • 차시 활동 구성: 단원 목표, 내용 특성, 국어과 교과 역량 등을 고려해 다양한 활동(과정 중심 활동, 통합적 국어 활동, 수준별 활동, 프로젝트 활동 등)으로 구성 • 단원 학습 내용 정리, 평가 • 생활 속의 실천 가능성 탐색

[그림 III-1] 2015 개정 『국어』 교과서의 단원 구성 체제

이하에서는 이러한 단원 체제에 따라 개발된 실제 단원의 예를 살펴보면서 『국어』 교과서의 질문 양상을 분석해 보고자 한다.

나. 4학년 2학기 수록 단원의 예를 통해 살펴본 『국어』 교과서 질문 양상

『국어』 교과서 질문 양상에 대한 이해를 돕기 위해 여기서는 먼저 한두 단원을 예시로 삼아 교과서 질문을 분석해 보고자 한다. 분석의 대상으로 삼은 것은 2015 개정 국어과 교육과정에 따라 개발된 초등학교 4학년 2학기 국어 교과서 4단원 『이야기 속 세상』과

『감동을 나누며 읽어요』 단원의 일부이다. 이 두 단원을 간단히 개관하면 다음과 같다.

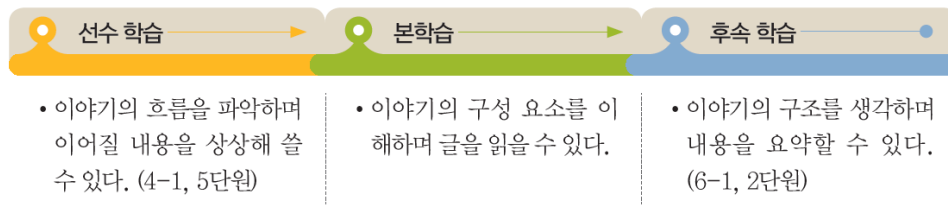
[4. 이야기 속 세상]

• 내용성취기준:

- [4국05-02] 인물, 사건, 배경에 주목하며 작품을 읽을 수 있다.
- [4국03-05] 쓰기에 자신감을 갖고 자신의 글을 적극적으로 나누는 태도를 지닌다.

• 교사용 지도서에 제시된 단원 개관: 이 단원은 이야기의 구성 요소를 이해하며 글을 읽도록 하는 것이 목적이다. 이 단원에서는 학생들이 인물, 사건, 배경이 무엇인지를 익히고, 실제로 이야기를 읽고 인물, 사건, 배경을 생각하며 글의 전체적인 구조를 파악해 보는 활동을 중점적으로 다룬다. 단원의 학습 목표를 달성하기 위해 이야기를 읽어 본 경험 말하기, 인물, 사건, 배경을 생각하며 이야기 읽기, 인물의 성격을 짐작하며 이야기 읽기, 사건의 흐름을 생각하며 이야기 읽기, 이야기를 꾸며 책 만들기 같은 활동을 순차적으로 다루고 있다.

• 교사용 지도서에 제시된 단원의 계열



[9. 감동을 나누며 읽어요]

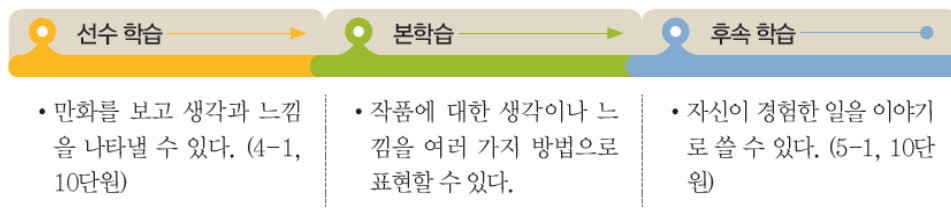
• 내용성취기준:

- [4국05-04] 작품을 듣거나 읽거나 보고 떠오른 느낌과 생각을 다양하게 표현한다.
- [4국02-02] 글의 유형을 고려하여 대강의 내용을 간추린다.
- [4국02-05] 읽기 경험과 느낌을 다른 사람과 나누는 태도를 지닌다.

• 교사용 지도서에 제시된 단원 개관: 이 단원은 시나 이야기를 읽고 떠오른 생각이나 느낌을 다양하게 표현하며 문학 작품의 수용 능력과 문화 향유 능력을 기르는 것이 목적이다. 이 단원에서는 이야기를 읽고 인물의 말이나 행동을 찾아 자신의 생각을 정리하며

다른 친구들과 생각을 나누는 활동을 함으로써 작품에 대한 이해를 확장할 수 있도록 한다. 또 인물의 말과 행동을 바탕으로 하여 인물의 성격을 파악하고 자신이 이야기에 나오는 인물이 되어 말을 해 보는 과정에서 자신의 생각이나 느낌을 다각적이고 창의적인 관점으로 확대·심화해 나갈 수 있다.

• 교사용 지도서에 제시된 단원의 계열



[이야기 속 세상] 단원의 경우 문학 영역의 성취기준과 쓰기 영역의 성취기준이 반영되어 있으나, 그중 핵심이 되는 성취기준은 문학 영역의 성취기준이라고 볼 수 있다. 그리고 이 단원은 서사적인 문학 텍스트를 적극적으로 수용하는 방법으로서 인물, 사건, 배경의 측면을 분석적으로 들여다보는 방법을 배우는 데 초점을 두고 있다. 따라서 이 단원에서 핵심적으로 다루어져야 할 부분은 학생들에게 ‘서사 텍스트에서 인물, 사건, 배경이 도대체 무엇이며, 어떻게 읽는 것이 인물, 사건, 배경에 주목하며 읽는 것인가?’에 대한 기본적인 이해와 학생들이 서사 텍스트를 그러한 방법에 따라 읽을 수 있도록 다양한 사례를 제공해 주는 것이라 할 수 있다.

[감동을 나누며 읽어요] 단원은 문학 영역 성취기준 1개와 읽기 영역 성취기준 2개가 반영된 단원이지만, 전반적으로 문학적인 텍스트를 읽고 그 경험을 다른 사람들에게 다양한 방식으로 표현해 보는 데 초점을 둔 단원이라고 할 수 있다. 따라서 이 단원의 핵심은 학생들에게 작품 감상 후의 느낌이나 생각을 표현하는 다양한 방법을 안내하고, 그러한 방법들을 토대로 다른 사람들과 감상의 경험을 나누어 보도록 안내하는 것이라 할 수 있다.

이처럼 두 단원에서 교과서가 공통적으로 해결해야 할 핵심적인 문제는 ‘어떻게 하면 되지?’, 즉 방법적 지식에 해당하는 내용을 이해하기 쉽도록 안내하여 학습자들의 내면에 그러한 방법적 지식이 스며들 수 있도록 하는 것이다. 그리고 이 문제를 중점적으로 다루어야 할 부분이 바로 기본 학습 단계이다. 이에 이 두 단원의 기본 학습 단계에 해당하는 교과서 내용을 먼저 살펴본 뒤 논의를 이어가고자 한다.

기본 인물, 사건, 배경을 생각하며 이야기 읽기

국어 활동 24~31쪽

1. 인물, 사건, 배경을 생각하며 「사라, 버스를 타다」를 읽어 봅시다.

사라, 버스를 타다

글: 윌리엄 밀러, 옮김: 박찬석, 그림: 존 워드

아침마다 사라는 어머니와 함께 버스를 탔습니다. 언제나 백인들이 앉는 자리와 구분된 뒷자리에 앉았습니다. 고개를 돌려 자기를 쳐다보는 백인 아이들에게 사라는 얼굴을 찡그렸습니다. 백인 아이들도 얼굴을 찡그리며 웃어 했습니다. 그러다가 어머니들에게 잔소리를 들은 뒤에야 바로 앉았습니다.

“지금까지 언제나 이래 왔단다. 자리에 앉을 수 있는 것만으로도 만족해야지.”

어머니께서는 두 손을 꼭지 켜 채 이렇게 말씀하시곤 했습니다.

어머니께서는 사라보다 먼저 버스에서 내리셨습니다. 사라는 혼자서 학교로 가고, 어머니께서는 백인 가정의 부엌에서 일을 하셨습니다. 어머니를 생각하면 사라는 마음이 아팠습니다. 어머니께서는 주말도 없이 하루 종일 일하셨지만, 신발 한 켤레, 옷 한 벌 사 일으킬 행편이 못 되었습니다.

어느 날 아침, 사라는 버스 앞쪽 자리가 얼마나 좋은 곳인지 알아보기로 마음먹었습니다. 사라는 자리에서 일어나 좁은 통로

어머니께서 자리에 앉을 수 있는 것만으로도 만족해야 한다고 말씀하신 까닭은 무엇일까요?

로 걸어 나왔습니다. 별다른 것도 없어 보였습니다. 창문은 똑같이 지저분했고, 버스의 시끄러운 소리도 똑같았습니다. 앞쪽 자리가 뭐가 그리 대단하다는 것일까요?

한 백인 아주머니께서 물으셨습니다.

“왜 그리 두리번거리니, 꼬마야?”

“뭘 특별한 게 있는지 알아보고 싶어서요.”

아주머니께서 말씀하셨습니다.

“네 자리로 돌아가는 게 좋겠구나.”

모두가 사를 쳐다보았습니다.

사라는 계속 나아갔습니다. 앞쪽 끝까지 가서 운전사 옆자리에 앉았습니다. 사라는 운전사가 기어를 바꾸고 두 손으로 커다란 핸들을 돌리는 것을 지켜보았습니다. 운전사가 성난 얼굴로 사를 쏘아보았습니다.

“꼬마 아가씨, 뒤로 가서 알아라. 너도 알다시피 늘 그래 왔잖나?”

사람들이 사라에게 뒷자리로 기러고 한 까닭은 무엇일까요?

평소와 똑같은 외투와 똑같은 신발이었습니다. 그런데 오늘 어머니께서는 무엇인가 달라 보이셨습니다. 자랑과 행복이 두 눈에 가득했습니다.

어머니께서 말씀하셨습니다.

“사라야, 왜 머뭇거리니? 그 자리에 앉을 자격이 있는 사람은 바로 우리 딸인데…….”

운전사가 사를 쳐다보았습니다. 버스에 있는 모든 사람이 사를 쳐다보았습니다.

“아니예요, 어머니. 이 자리는 바로 어머니의 자리예요! 앞으로 어머니께서 계속 앉으실 수 있어요.”

어머니께서 활짝 웃으셨습니다. 사라와 어머니는 함께 자리에 앉았습니다.

버스가 도시를 가로지르며 달리기 시작했습니다.

2. 「사라, 버스를 타다」를 읽고 친구들과 묻고 답하기를 해 봅시다.


혹인이어서 뒷자리에 앉아야 했어.
사라는 왜 버스 뒷자리로 돌아가지 않았을까?


사라는 왜 버스 뒷자리에만 앉아야 했지?

사라는 왜 버스를 타려고 했을까?


물음	답

3. 「사라, 버스를 타다」에서 장소의 변화와 각 장소에서 일어난 일을 정리해 봅시다.







사라가 경찰서에 잡혀감. 기자가 사라의 사진을 찍어 가고 많은 사람이 사라를 보러 옴.



버스 정류장 앞





4. 이야기의 구성 요소를 알아봅시다.

(1) 인물, 사건, 배경의 뜻을 알아보세요.

이야기가 펼쳐지는 시간과 장소

이야기에서 어떤 일을 겪는 사람이나 사물

이야기에서 일어나는 일

인물

사건

배경

인물, 사건, 배경은 이야기를 구성하는 데 꼭 필요한 요소예요.
‘언제’에 해당하는 것을 **시간적 배경**이라고 해요. 또 ‘어디’에서 해당하는 것을 **공간적 배경**이라고 해요.

(2) 「사라, 버스를 타다」의 구성 요소를 정리해 보세요.

인물

사건

배경

[그림 III-2] ‘이야기 속 세상’ (4-2 4단원)의 기본 단계

가분 **이야기를 읽고 다른 사람에게 들려주기** 국어 활동 92~108쪽

1. 그림을 보며 「멸치 대왕의 꿈」을 읽어 봅시다.

멸치 대왕의 꿈

글: 천미진, 그림: 이종균




옛날 동쪽 바다에 멸치 대왕이 살고 있었어. 그런데 어느 날 아주 이상한 꿈을 꾸었지. 꿈속에서 멸치 대왕이 하늘을 오르락내리락, 구름 속을 왔다 갔다. 그러다가 갑자기 흰 눈이 펄펄 내리더니 추웠다가 더웠다가 하는 거야. 멸치 대왕은 무슨 꿈인지 몹시 궁금했어. 그래서 멸치 대왕은 넓적 가지미한테 꿈풀이를 잘한다는 망둥 할멈을 데려오라고 했지.

9

넓적 가지미는 너무너무 졸려서 정말 가기 싫었지만 대왕님의 명령이라 어쩔 수 없었지. 넓적 가지미는 하루, 이틀, 사흘, 나흘 이러 날이 걸려서 망둥 할멈이 살고 있는 서쪽 바다에 도착했어. 넓적 가지미는 망둥 할멈을 데리고 또다시 하루, 이틀, 사흘, 나흘 그렇지랑 여러 날이 걸려 동쪽 바다로 돌아왔단다. 멸치 대왕은 먹을 것을 잔뜩 준비하고, 꿀뚜기, 메기, 방어 청송 들을 불렀지. 그리고 망둥 할멈을 반갑게 맞아들였어.

하지만 넓적 가지미한테는 알은척도 하지 않고 먹을 것도 주지 않아. 넓적 가지미는 잔뜩 화가 나서 토라져 버렸어. 멸치 대왕이 망둥 할멈에게 꿈 이야기를 해 주자 망둥 할멈은 벌떡 일어나 절을 하면서 “대왕마마, 용이 뭘 꿈입니다.”라고 말했어. 그러면서 하늘을 오르락 내리락 구름 속을 왔다 갔다가 하는 것은 용이 되어서 하늘을 날아 다니는 것이고, 흰 눈이 내리면서 추웠다가 더웠다가 하는 것은 용이 되어 날썩을 마음대로 다스리게 되는 것이라고 풀이해 주었어. 망둥 할멈의 꿈풀이에 멸치 대왕은 기분이 좋아 덩실덩실 춤을 추었지.

하지만 넙적 가자미는 멸치 대왕한테 용이 되는 꿈이 아니라 큰 번을 당하게 될, 아주 나쁜 꿈이라고 말했어. 그러면서 하늘을 오르락 내리락한다는 것은 낚싯대에 걸린 것이고, 구름은 모락모락 솟을 연 기이고, 또 흰 눈은 소금이고, 추웠다가 더웠다가 한다는 것은 잘 익으라고 뒤집었다 없었다 하는 것이라고 멸치 대왕의 꿈을 풀이했어.



넙적 가자미의 꿈풀이를 들던 멸치 대왕은 화가 나 얼굴이 점점 붉어졌지. 꿈풀이를 다 듣고 난 뒤 멸치 대왕은 너무나도 화가 나 넙적 가자미의 뺨을 때렸는데 어찌나 세게 때렸던지 넙적 가자미의 눈이 한쪽으로 쩍 물러가 붙어 버리고 말았던 거야. 그 모양을 보고 있던 골두기는 자기도 뺨을 맞을까 봐 겁이 나서 자기의 눈을 떼어서 엉덩이에 찰싹 붙여 버렸고, 망둥 할멈은 너무 놀라 눈이 푹 튀어나와 버렸지. 메키는 기가 막혀 너무 크게 웃다가 입이 확 켜어져 버렸고, 병어는 자기도 입이 켜어질까 봐 입을 꼭 움켜쥐고 웃다가 그만 입이 뽕뽕해지고 말았어.

292

2. 「멸치 대왕의 꿈」을 읽고 물음에 답해 봅시다.

- (1) 멸치 대왕이 궁금하게 생각한 것은 무엇인가요?
- (2) 망둥 할멈과 넙적 가자미의 꿈풀이는 어떻게 다른가요?
- (3) 골두기의 눈이 엉덩이에 있는 까닭은 무엇인가요?

3. 「멸치 대왕의 꿈」에 나오는 인물의 특성을 알아봅시다.

인물	모습	행동	성격
멸치 대왕			
넙적 가자미			
망둥 할멈			

9

293

4. 상황과 인물의 특성에 알맞은 말을 해 봅시다.

(1) 상황에 알맞은 인물의 말을 써 보세요.

	● “이건 분명 보통 꿈이 아니야.”
	● “멸치 대왕께서 꿈풀이를 부탁하셨습니다.”
	●

(2) 인물의 특성에 알맞게 인물이 한 말을 표현해 보세요.

	멸치 대왕은 꿈풀이를 해 줄 망둥 할멈을 잘 대접하고 싶어요.
	멸치 대왕에게 뺨을 맞은 넙적 가자미는 정말 아팠을 거예요.

294

5. 「멸치 대왕의 꿈」을 읽고 다른 사람에게 실감 나게 들려줍니다.

(1) 들려줄 사람을 정해 보세요.

나는 _____ (이)에게 들려줄 거야.

(2) 이야기에서 강조하고 싶은 부분이 어디인지 정해 보세요.

나는 망둥 할멈이 꿈풀이라는 부분을 실감 나게 표현하고 싶어.

나는 망둥 할멈이나 병어가 놀라서 움직이는 모습을 큰 동작으로 표현하고 싶어.

(3) 이야기를 실감 나게 표현해 보세요.



9

295

[그림 III-3] ‘감동을 나누며 읽어요’ (4-2 9단원)의 기본 단계

1) 읽기 전 질문의 양상

[그림 III-2]와 [그림 III-3]을 통해 현행 초등 『국어』 교과서에서 공통적으로 나타나는 양상 몇 가지를 살펴볼 수 있는데, 그 첫 번째로 글을 읽기에 앞서 그 글을 읽는 목적이나 방향에 대한 질문이 제시되고 있다는 점이다. 앞서 제시된 예에서 이에 해당하는 부분은 다음과 같다.

1. 인물, 사건, 배경을 생각하며 ‘사라, 버스를 타다’를 읽어 봅시다.
1. 그림을 보며 ‘멀치 대왕의 꿈’을 읽어 봅시다.

앞서 언급한 대로 읽기 전 질문은 해당 텍스트를 읽는 과정에서 중점을 두어야 할 부분을 안내하고, 이후에 제시될 읽기 후 활동 질문과의 관련성을 전제로 제시되어야 한다. 그러나 이 두 예에서는 다음과 같은 문제점이 발견된다. 우선 ‘사라, 버스를 타다’의 1번 질문의 경우 인물, 사건, 배경이라는 개념에 대한 이해를 전제로 하나, 실제 이들 개념에 대한 학습은 읽기 후 활동(4번 질문)에서 이루어진다([그림 III-2]의 교과서 127쪽 4번 질문 참조). 따라서 학생들은 인물, 사건, 배경을 생각하며 텍스트를 읽으라는 말의 의미를 정확하게 파악하지 못한 채 읽기 활동을 수행할 가능성이 높다. 또, ‘멀치 대왕의 꿈’에서는 그림을 보며 텍스트를 읽으라고 지시하고 있는데, 그림에 초점을 두어야 할 이유가 분명하지 않다. 인물의 성격을 파악하기 위한 다양한 방법 중 하나가 인물의 외모나 행동을 들여다보는 것일 수 있으나, 그러한 의도가 명시적으로 제시되어 있지도 않을뿐더러 현재 교과서 그림에 나타난 인물의 외모가 등장인물의 성격을 파악하는 데 얼마나 기여할 수 있을지도 미지수이다.

학생들이 1번 질문 자체에 대해 주목하지 않는다는 것도 중요한 문제이다. 본 장의 2절에서 다시 언급하겠으나, 이 연구와 관련하여 6명의 초등 학습자들에게 이 두 단원의 학습 활동을 해 보도록 하고 그 경험과 관련하여 인터뷰를 실시해 본 결과 6명 모두 1번 문제의 존재 자체를 인지하지 못한 것으로 나타났다. 이는 내용의 측면 이전에 편집과 같은 외형적인 측면에서도 1번 문제에 대한 개선이 필요하다는 것을 시사한다.

2) 읽기 중 질문의 양상

『국어』 교과서에는 ‘사라, 버스를 타다’에 제시된 경우처럼 글의 중간에 질문이 제시된

다. 이는 과정 중심 읽기교육의 취지하에 제6차 교육과정 이후에 개발된 국어과 교과서에 서 보편적으로 나타나고 있는 현상이다. 하나의 텍스트로부터 의미를 충실히 구성하기 위해서는 텍스트를 읽어 나가는 중에 글자 인식하기, 추론하기, 중심 낱말 찾기, 중심 생각 찾기, 글 조직 유형 찾기, 문제 제기하기, 심상 떠올리기(박수자, 2001; 신현재 외, 2015) 등의 인지 활동을 적극적으로 수행해 나가야 하는 만큼, 텍스트 중간 중간에 그러한 인지 활동을 촉진하는 질문이나 안내를 배치함으로써 학습자의 읽기 능력을 향상시키려는 의도로 볼 수 있다. 따라서 텍스트 중간에 제시되는 질문이 본래의 목적을 달성하기 위해서는 질문이나 안내가 그 취지에 부합해야 하며, 학생들도 그 의도에 맞는 활동을 수행할 수 있어야 한다.

현재 ‘사라, 버스를 타다’에서는 총 6개의 읽기 중 질문이 제시되어 있는데, 이를 제시하면 다음과 같다.

- 어머니께서 자리에 앉을 수 있는 것만으로도 만족해야 한다고 말씀하신 까닭은 무엇 일까요?
- 사람들이 사라에게 뒷자리로 가라고 한 까닭은 무엇일까요?
- 사람들은 사라가 어떤 법을 어겼다고 생각했나요?
- “용기를 내!”와 “법을 어기면 어떻게 되는지 확실히 알게 해 줘!”는 각각 어떤 처지에서 한 말일까요?
- 사라가 혼란스러워 한 까닭은 무엇인가요?
- 그날 이후 흑인들이 버스를 타지 않은 까닭은 무엇일까요?

이 질문들은 텍스트에 명시적으로 제시되지 않은 정보를 추론하도록 돕는 질문이라는 점에서 공통적이다. 달리 말하자면 텍스트를 읽는 중간에 학습자가 수행해야 할 여러 측면 가운데 추론하기에만 집중하고 있다는 점에서 제한적이다. 또한 읽기 후에 바로 제시되는 2번 질문과도 차별되지 못하는 면이 있다. 2번 질문에서 제시되는 질문은 다음과 같다.

- 사라는 왜 버스 뒷자리에만 앉아야 했지?
- 사라는 왜 버스 뒷자리로 돌아가지 않았을까?

보다 근본적으로는 읽기 중에 꼭 질문을 제시해야 할 필요가 있는가 하는 점에 대해서도 검토가 필요하다. 2절에서 언급할 실험 참여자 대부분은 읽기 중에 제시되는 질문에 주목을 하지 않은 것으로 나타났으며, 오히려 이러한 질문에 읽기에 대한 몰입을 방해한다고 응답하기도 하였다.

3) 읽기 후 질문의 양상

읽기 후에는 3~4개 정도의 큰 질문이 제시된다. 읽기 후에 제시되는 질문은 크게 두 가지 목적을 염두에 둔 것이라고 볼 수 있는데, 그중 하나는 읽은 글의 내용을 보다 깊이 있게 처리하도록 하려는 것이며, 다른 하나는 해당 단원에 설정된 목표를 성취하려는 것이다. ‘사라, 버스를 타다’에서는 2번과 3번 활동이 내용에 관한 것이고, 4번이 목표에 대한 것이라고 할 수 있다. ‘멀치 대왕의 꿈’에서는 2번이 내용에 대한 것이며, 3~5번이 목표와 관련된 질문이라고 할 수 있다.

먼저 내용과 관련한 질문 중 ‘멀치 대왕의 꿈’에서는 다음과 같은 세 개의 하위 질문이 제시되어 있다.

- 멀치 대왕이 궁금하게 생각한 것은 무엇인가요?
- 망둥 할멈과 넓적 가자미의 꿈풀이는 어떻게 다른가요?
- 꿀뚜기의 눈이 엉덩이에 있는 까닭은 무엇인가요?

이 질문들은 제시된 글에 명시적으로 드러난 내용을 다시 한 번 더 확인하는 수준의 질문에 해당한다. 적극적인 추론 활동을 돕는 질문, 글 내용에 대한 학습자의 의견이나 판단을 묻는 질문 등 질문의 범주가 한층 더 다양해져야 할 필요가 있고, 질문이 요구하는 학습자의 인지적 수준 또한 향상되어야 할 것으로 보인다.

‘사라, 버스를 타다’의 2번 질문은 새로운 유형이라는 점에서 주목할 만하다. 기존의 교과서 질문과는 달리 학습자 스스로 질문을 만들어서 학생들과 공유하도록 하는 방식을 취하고 있기 때문이다(그러나 이런 유형의 학습 활동을 다른 학년이나 단원에서 발견하기 어렵다는 점은 아쉬운 부분이다). 학습자 스스로 질문을 생성해 내는 능력이 갈수록 중요해지고 있다는 점에서 이러한 접근 방법은 권장할 만하나, 위에 예시로 제시된 질문이 모두 텍스트 내용에 대한 추론과 관련된 질문이어서 학생들이 유사한 질문만 반복적으로 만

들어낼 가능성이 있다는 점은 개선을 필요로 하는 부분이다(실제 학습자들을 대상으로 한 실험에서도 그러한 양상이 발견되었다. 이에 대해서는 뒤에서 좀 더 구체적으로 논의할 예정이다.).

2. 『국어』 교과서 질문에 대한 초등 4학년 학생들의 반응 분석

가. 연구 방법

초등 『국어』 교과서 질문에 대한 초등 학습자들의 반응 양상을 분석하기 위해 우선 이 연구에서는 6명의 초등 4학년 학생들에 대한 인터뷰를 실시하였다. 서울 소재 한 초등학교 4학년에 재학 중인 학생들 중에서 국어 성적이 상, 중, 하에 해당하는 학습자를 각 2명씩 선정하여 4학년 교과서 내에서 아직 배우지 않은 단원의 학습 활동을 먼저 해 보도록 한 후 그 활동 내용에 대해 인터뷰를 실시하였다.

이 실험에 사용된 단원은 앞의 절에서 이미 소개된 바 있는 ‘이야기 속 세상’ 단원의 기본 단계와 ‘감동을 나누며 읽어요’ 단원의 기본 단계였다. 인터뷰는 해당 학생이 참여 가능한 방과 후 시간에 교내 독립된 장소에서 실시되었으며, 시작에 앞서 연구자는 학생들에게 복사된 교과서와 [그림 III-4]와 같은 안내 자료를 제공하고 구두로 이 활동의 목적 및 학생에게 요구하는 사항을 자세히 설명하였다.

이 인터뷰와는 별개로 서울에 소재하는 또 다른 한 학교의 4학년 1개 학급(22명)을 제외하여 같은 부분의 학습 활동을 각자 수행해 보도록 하였다. 이처럼 여러 사례를 통해 4학년 『국어』 교과서에 대한 4학년 학습자들의 반응 양상을 최대한 일반화하고자 하였다.

안내

1. 맨 먼저, 글을 천천히 잘 읽어 보세요. 글을 읽으면서 어려운 말이나 잘 이해가 안 되는 문장이 있으면 밑줄을 그으면서 읽어 보세요.
2. 글을 다 읽은 다음 교과서에 제시된 질문을 꼼꼼히 읽고 답을 써 보세요.(교과서에 직접 답을 쓰면 됩니다.)
 - 질문에 답을 하기 전, 그 질문의 뜻을 잘 이해했는지 생각해 보세요.
 - 교과서에서 왜 이 질문을 하는지 생각해 보세요.
 - 답을 할 때 어떤 점이 어려웠는지 생각해 보세요.
3. 질문 중에서 바꾸고 싶은 질문이 있었나요? 있었다면 아래에 적고 왜 바꾸고 싶은지 써 보세요.

바꾸고 싶은 질문	바꾼 질문	그렇게 바꾼 이유

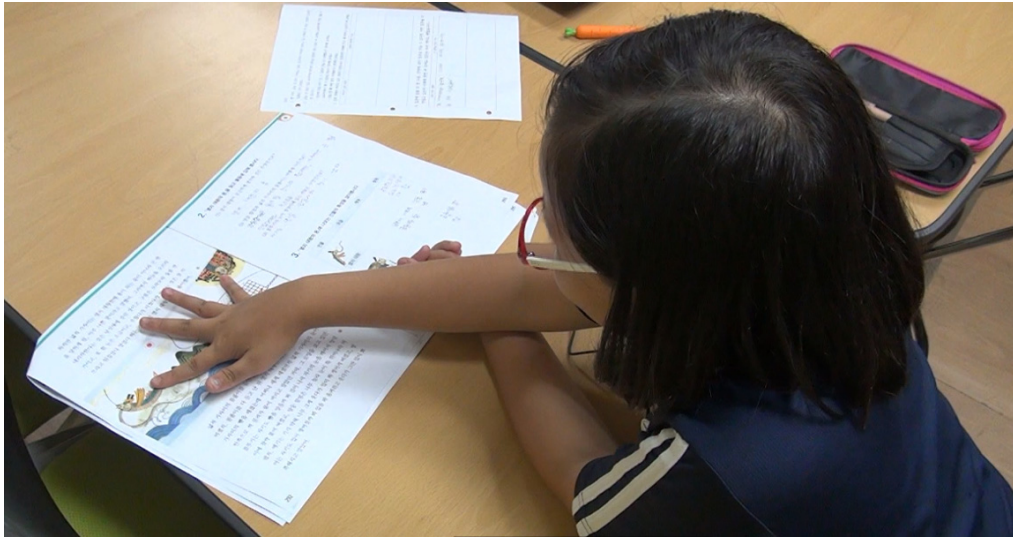
4. 질문에 답을 다 한 다음, 만약에 내가 질문을 만들 수 있다면 어떤 질문을 더 만들고 싶은지 아래에 한번 써 보세요.(질문은 여러 개여도 괜찮습니다.)

내가 만든 질문	이 질문을 만든 이유

[그림 III-4] 학생 안내 자료

학습자가 먼저 학습 활동을 종료하고 나면 각 학생이 작성한 내용을 중심으로 인터뷰는

각 학생당 30-45분 정도씩 실시되었으며, 인터뷰 자료는 전부 전사되어 분석에 활용되었다.



[그림 III-5] 학생 인터뷰 장면(자신이 작성한 내용에 대한 설명)

나. 읽기 중 질문에 대한 학습자 응답 양상

앞서 언급한 대로 예로 제시한 두 단원 중 읽기 중 질문은 ‘사라, 버스를 타다’에만 제시되어 있기 때문에 이 단원을 중심으로 분석을 실시하고자 한다.

1) 읽기 중 질문의 필요성에 대한 회의적 반응

먼저 언급해 두어야 할 것은 교과서의 기획 의도와는 달리 학교 현장에서 읽기 중 활동은 비중 있게 다루어지지 않는 경우가 있다는 점이다. 한 학생과의 다음과 같은 인터뷰 내용이 그러한 단면을 잘 보여 준다.

T: ○○이는 글을 읽을 때 이런 질문들이 있으면 이런 옆에 나와 있는 질문들을 다 읽어가면서 글을 읽어요? 어땠던 것 같아요?

S: 음 솔직히 안 읽을 때도 있는 것 같아요. 옆에 있으니까 글의 이야기에만 집중하게 되니까 옆에는 잘 보지 않는 것 같아요.

T: 대체로 친구들도 그래요?

S: 네, 안 보는 친구들이 많을 거예요.

T: 수업시간에는 어떻게 했어요?

S: 수업시간에는 선생님이 이렇게 읽을 시간을 주시고 그 다음에 글을 다 읽으면 문제를 풀어요. 근데 여기 앞에 있는 문제는 풀지 않아요.

T: 그 옆에 있는 이런 거는 안 푼다?

S: 네네.

T: 아, 그래서 친구들이 대체로 옆에 있는 이런 것 들은 신경을 많이 안 쓰는 편이다.

S: 네네.

T: 그런데 앞으론 있으면 좋을까 없으면 좋을까?

S: 이것을 여기다 두지 말고 뒤에 문제 푸는 데에 같이 놓는 게 좋을 것 같아요.

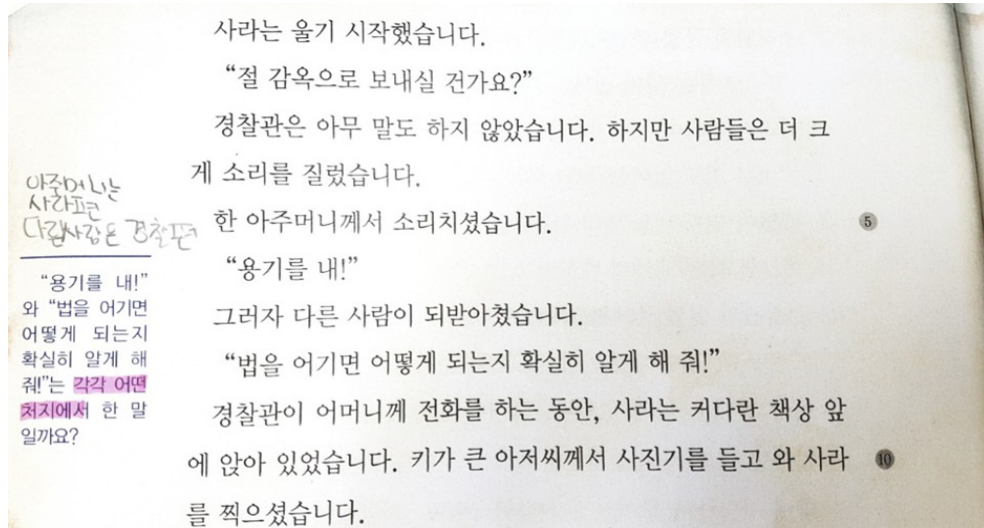
T: 그렇게 생각하는 이유는?

S: 생각하는 이유는 보다가 놓칠 수도 있으니까 뒤에 놔두면 그냥 보고 풀 수 있는 데 앞에 놔두면 놓칠 수도 있으니까 뒤에 같이 놓으면 풀 수 있으니까.

읽기 중 질문이 교육적으로 꼭 필요하다는 입장에서 본다면 이러한 문제 현상의 주된 원인은 교사들의 읽기 과정에 대한 전문성 부족에서 찾을 수 있을 것이고, 교사들에 대한 재교육 또는 교사용 지도서에 해당 부분에 대한 내용 강화를 통해 해결 방안을 찾게 될 것이다. 그러나 우리나라의 『국어』 교과서에 제시된 읽기 중 질문의 교육적 효과에 대해서는 아직 연구가 거의 진행되지 않은 상황이며, 후술하겠으나 외국 교과서에서는 제시되지 않는 경우가 더 많은 것으로 보인다. 더욱이 설명문이 아닌 이야기 글을 읽는 과정에서 읽기 중 찾은 질문은 위의 학습자가 응답한 것처럼 읽기에 대한 몰입을 오히려 방해할 가능성도 있다. 따라서 차제에 읽기 중 질문이 꼭 필요한가에 대한 학술적 논의와 함께 신뢰할 만한 결과를 도출할 수 있는 연구 성과도 필요해 보인다.

2) 질문의 명시성(또는 수준 적절성)

앞서 언급한 대로 ‘사라, 버스를 타다’에는 총 6개의 읽기 중 질문이 제시되어 있으며, 학습자 응답 중에는 다음과 같이 질문이 의도하는 바를 제대로 이해하지 못해서 발생한 응답들이 있다.

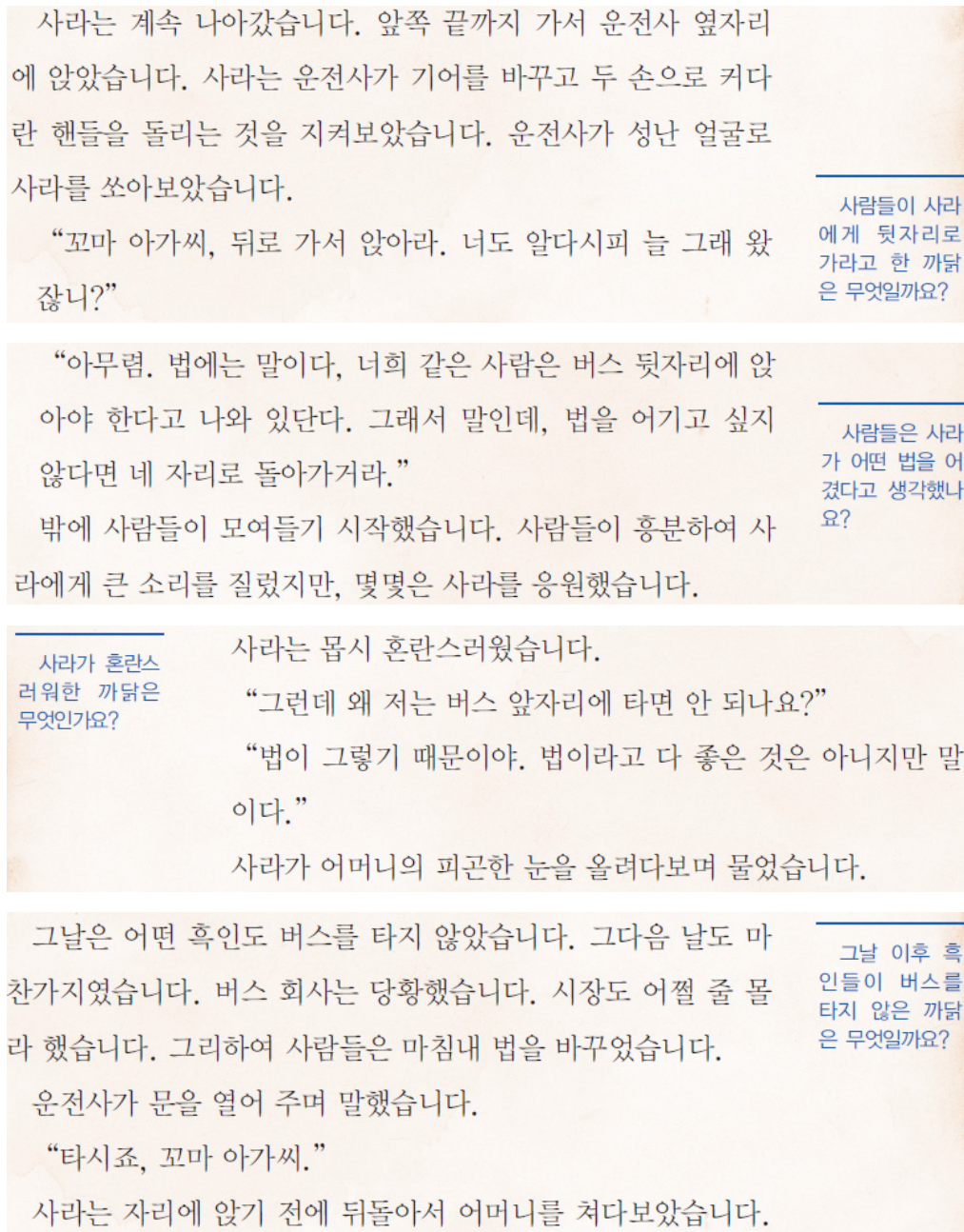


[그림 III-6] 읽기 중 활동 질문에 대한 초등 학습자 반응 양상

위의 학습자는 “용기를 내!”와 “법을 어기면 어떻게 되는지 확실히 알게 해 줘!”는 각각 어떤 처지에서 한 말일까요?’라는 질문에 대해 ‘아주머니는 사라 편 다른 사람은 경찰 편’이라고 답을 작성하였다. 이러한 응답이 제시된 일차적인 원인은 해당 학습자가 ‘처지’라는 단어의 정확한 의미를 파악하지 못한 때문이다. 또 다른 학습자 중에는 “용기를 내!”는 경찰서에 가서도 용기를 내라는 거고 “법을 어기면 어떻게 되는지 확실히 알게 해 줘!”는 아이 엄마한테 큰 벌을 줘야 된다는 말이다.’라고 응답하거나 다른 5개의 질문에는 성실히 답을 달았으나 이 질문에 대해서만 답을 ‘모르겠다’라고 적은 경우도 있었는데, 이 역시 비슷한 이유 때문으로 추측된다.

3) 읽기 중 질문의 위치와 편집의 적절성

[그림 III-7]에서 보는 바와 같이 읽기 중 질문은 텍스트의 양쪽 날개에 제시된다. 그러나 어느 시점에서 읽기를 멈추고 해당 질문에 대한 답을 해야 하는가는 명시적이지 않다. 이러한 읽기 중 질문은 읽기 수준이 높은 학습자보다는 오히려 읽기 수준이 낮은 학습자들을 위해 전체 글을 통으로 읽게 하기보다 글 중간 중간에 교육적 중재를 제공함으로써 읽기 학습 효과를 높이려는 의도에서 제시된 것이라 할 수 있다. 그런 만큼 더 명시적인 형태로, 읽기 수준이 낮은 학습자들의 인지적 부담을 줄여줄 수 있는 내용으로 제시될 필요가 있다.



[그림 Ⅲ-7] 읽기 중 질문의 위치

읽기 중 질문이 반드시 필요하다면 현재와 같은 방식보다는 훨씬 더 명시적인 방식으로 언제 읽기를 멈추고 해당 질문에 대해 답을 해야 하는지 알려줄 필요가 있다.

다. 읽기 후 질문에 대한 학습자 응답 양상




1) 질문에 포함된 개념의 불명확성

다음은 ‘멀치 대왕의 꿈’ 단원의 학습 목표와 관련된 읽기 후 질문의 하나이다. 이 질문에서 학습자들은 해당 이야기에 등장하는 주요 인물의 특성(성격)을 분석하는 활동을 하게 된다. 인물은 서사 텍스트를 구성하는 핵심 요소의 하나로, 서사 텍스트를 능동적으로 수용하기 위해 중요하게 다루어야 할 학습 요소의 하나임은 분명하다.




하지만 앞서 소개한 바 있는 교사용 지도서의 단원의 계열 정보에 따르면 인물 개념은 이 단원에서 처음 본격적으로 다루어지는 만큼, 이에 대한 기본적인 개념이 성립될 수 있도록 교육이 필요한 상황이라고 할 수 있다. 이상섭(2018)에 따르면 ‘인물’은 ‘성격’(character)과 동일한 개념으로 다루어지고 있으며, 성격이 구현되는 방식은 크게 세 가지로 구분된다. 첫 번째는 저자가 직접 인물을 소개하고 설명하는 방식이며, 두 번째는 ‘인물의 행위만을 직접 보여서 그것으로부터 독자가 그 인물의 성격을 추정케 하는 것’이며 이 경우 ‘저자는 직접적인 설명을 되도록 피한다.’(p. 176). 세 번째 방식은 두 번째 방법의 변형으로서 ‘인물의 내적 체험을 나타내 보임으로써 그 인물의 성격이 독자에게 파악되게 하는 것’이다.

이렇게 볼 때 아래에 제시된 질문은 두 번째 방식, 즉 인물의 모습과 행동을 독자가 직접 관찰하는 방식을 통해 해당 인물의 성격을 파악하도록 설계된 질문이라고 할 수 있다. 따라서 제시된 표에서 모습과 행동은 맨 뒤에 제시된 성격을 종합하기 위한 중간 단계의 절차라고 할 수 있다. 그러나 현재의 문제에서는 ‘모습’이 구체적으로 무엇을 말하는지에 대한 설명이 부족하고, 인물의 성격 파악에 핵심이 되는 ‘행동’에 주목해야 한다는 안내도 부족하며, 무엇보다도 모습과 행동을 종합하여 한 인물의 성격을 종합해야 한다는 점도 전혀 드러나 있지 않다. 이로 인해 학습자들은 [그림 III-8]에 제시된 것처럼 문제의 의도에 거의 다가가지 못하고 있다. 해당 학습자와의 인터뷰 내용에서도 그러한 정황이 잘 드러난다.

3. 「멸치 대왕의 꿈」에 나오는 인물의 특성을 알아보시다.

인물	모습	행동	성격
 멸치 대왕	손은 앞으로 내밀고 숙임이 깊다.	넓적 가자미만 알아 들은 적도 하지 않고 다른 사람들도 반감해 앓아 들었대.	어떤 사람도 차별하는 성격.
 넓적 가자미	몸이 넓다.	토라졌다.	자신에게 나쁜 건 하연 묵수 하는 성격.
 망둥 할멈	몸이 무늬가 많다.	전을 했다.	착하고 공은 성격.

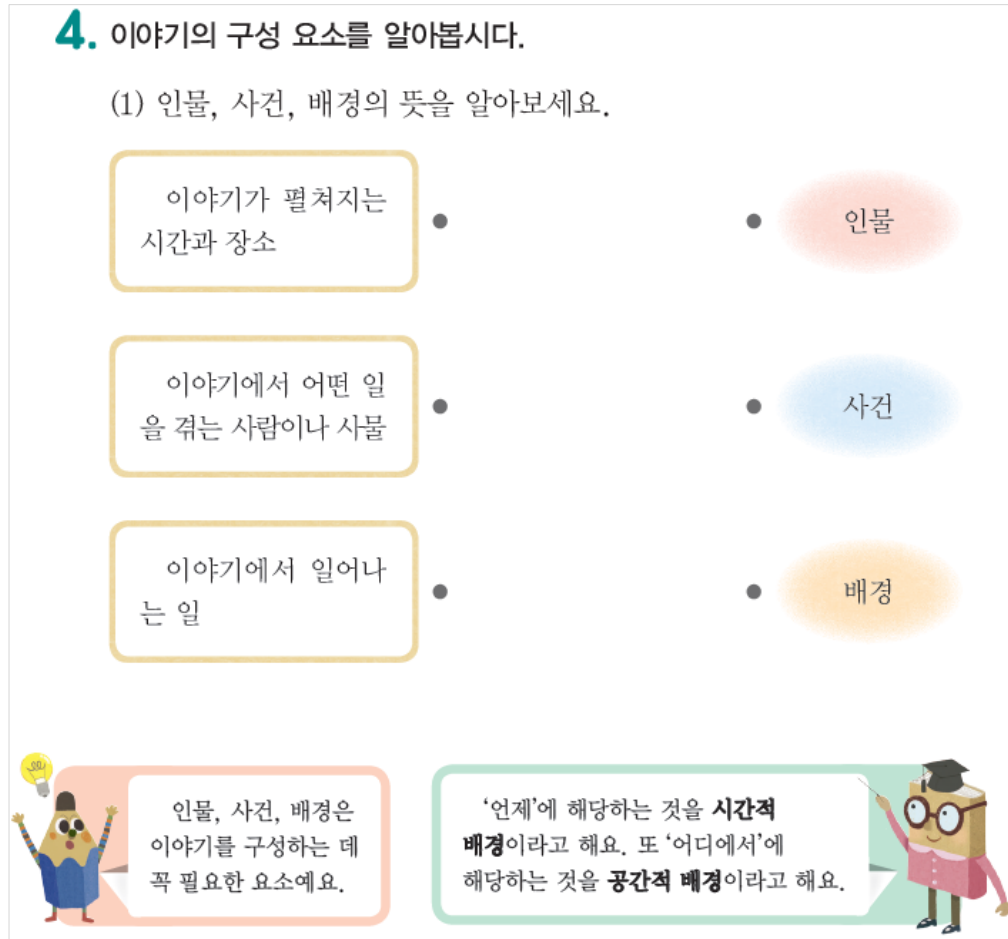
3. 「멸치 대왕의 꿈」에 나오는 인물의 특성을 알아보시다.

인물	모습	행동	성격
 멸치 대왕	멸치	적극적이다.	나쁘지 않다.
 넓적 가자미	?	• 말을 잘 듣는다.	관심을 안 가져주면 서운하다.
 망둥 할멈		급신급신 거린다.	중다 시...

[그림 Ⅲ-8] 읽기 후 활동 질문에 대한 학습자 반응 양상

- T: 3번, ‘멀치대왕의 꿈에 나오는 인물의 특성을 알아봅시다.’ 이게 무슨 말이라고 생각했어? 이 질문이? 3번 질문을 읽고 무슨 생각을 했어? 이게 무슨 문제라고 생각했어?
- S: 조금 복잡했어요. (?)
- T: 복잡했어. 특성이 뭐라고 생각했어?
- S: 특징 같은 거.
- T: 특징 같은 거. 특징이라고 생각했어? 근데 지금 답을 잘 못 썼어, 어땠어?
- S: 조금 뭘 쓰는지 헷갈렸어요.
- T: 뭘 쓰는지 잘 모르겠어? 뭐가 제일 어려웠어?
- S: 모습.
- T: 응 모습 쓰는 게. 모습이 무슨 말인 것 같아? 뭘 하라는 말인 것 같아?
- S: 볼 때 어떤 건지.
- T: 볼 때 어떤 건지. 그러면 아 그래서 멀치대왕에는 멀치라고 썼어? 아 볼 때 멀치다. 아 그래서 그러면 가자미도 넓적 가자미도 그냥 가자미라고 쓰면 될까? 그렇게 하려고 그랬어? 행동에는 뭐라고 생각했어?
- S: 어떻게 행동을 자주 하는지?
- T: 행동을 어떻게 자주 하는지? 그래서 멀치대왕의 행동에는 뭐라고 썼어?
- S: 적극적이다.
- T: 아 적극적이다. 그리고 넓적 가자미는?
- S: 말을 잘 듣는다.
- T: 말을 잘 듣는다. 망둥 할멈은?
- S: 굵신굵신 거린다.
- T: 굵신 거린다. 그러면 성격에는 뭐라고 썼어? 멀치대왕한테는?
- S: 나쁘지 않다.
- T: 나쁘지 않다. 넓적 가자미는?
- S: 관심을 안 가져주면 서운하다.

‘사라, 버스를 타다’ 단원에서도 이와 비슷한 문제가 나타난다. 이 단원에서는 인물, 사건, 배경의 개념을 이해하고 서사 텍스트를 읽을 때 이 세 측면에 주목하도록 하는 데 중점을 두고 있는데 학생들은 바로 앞의 문항에서 간략하게나마 인물, 사건, 배경의 개념에 대해 학습하는 과정을 거치지만([그림 III-9] 참조), 이 학습 내용만으로는 뒤에 이어지는 질문에 답하기는 매우 부족해 보인다.



[그림 Ⅲ-9] 이야기의 구성 요소와 관련된 읽기 후 질문

[그림 Ⅲ-10]에 나타난 것처럼 지도서를 통해 알 수 있는 교과서 질문의 의도는 이 글에 나타난 인물, 사건, 배경을 전체적으로 종합하여 진술하도록 하는 것이지만, 학생들의 응답 중에는 제시한 예의 경우처럼 지엽적이고 불충분한 경우가 많았다. 지도서에 제시된 수준의 응답을 이끌어내기 위해서는 그러한 수준에 이르기까지의 구체적인 안내가 필요함을 알 수 있다.

로 하고, 사람들도 사라와 함께 버스를 타지 않음.

사람들이 마침내 법을 바꾸고 사라는 버스에 올라 앞 자리에 앉을 수 있게 됨.

예시 답안 사라가 버스 앞자리에 앉았는데 그 일로 경찰서에 잡혀감. / 신문 기자가 사라의 사진을 찍어 가고 많은 사람이 사라를 보러 옴. / 사라와 어머니는 버스를 타지 않기로 하고, 사람들도 사라와 함께 버스를 타지 않음. / 사람들은 마침내 법을 바꾸고 사라는 버스에 올라 앞자리에 앉을 수 있게 됨.

(2) 「사라, 버스를 타다」의 구성 요소를 정리해 보세요.

인물	사건	배경
사라, 사라의 어머니, 경찰관, 운전사, 신문 기자 등		사라가 학교에 가려고 버스를 탄 어느 날 아침부터 법이 바뀐 뒤 사라가 버스를 타게 된 날까지 / 미국, 사라가 사는 마을

인물	사건	배경
경찰관, 버스사, 사라	사라가 흑인몬 뒷자리에 타야 된다는 법을 어겼음	조금 어둡고

[그림 III-10] 읽기 후 질문에 대한 지도서 예시 답과 실제 학습자 반응 양상

2) 질문의 다양성 부족

[그림 III-11]은 ‘사라, 버스를 타다’ 읽기 후 활동에 대한 학습자 2명의 응답 양상이다. 이 두 학습자의 응답에서 나타나는 공통점은 각자 만든 5개의 질문이 모두 ‘왜?’에 대한 것이며, 앞서 읽었던 글에 대한 추론이나 또는 사실적 이해에 해당하는 질문이라는 점이다. 이 두 학습자에게서 이처럼 5개의 질문이 모두 ‘왜?’의 형태로 나타나는 것은 그 위에 예시로 제시된 질문이 둘 다 ‘왜?’, 그리고 텍스트에 대한 추론에 해당하는 질문이기 때문이다. 이 두 학습자 외에도 많은 학습자들이 ‘왜?’에 해당하는 질문을 생성하고 있다는 점 역시 그럴 가능성을 높여 준다. 학습자 스스로 질문을 생성해 보도록 하는 활동의 의도는 우수하나, 다양한 질문의 예시를 통해 이러한 질문 활동의 취지가 더 잘 살아나도록 할 필요가 있다.

2. 「사라, 버스를 타다」를 읽고 친구들과 묻고 답하기를 해 봅시다.

사라는 왜 버스 뒷자리에 앉아야 했지?

흑인이어서 뒷자리에 앉아야 했어.
사라는 왜 버스 뒷자리로 돌아가지 않았을까?

물음	답
왜 이 스톤을 안들었을까?	법이 안배가 (사라)
사라한테 왜 이렇게 대하구려?	그런데 아니
사라는 왜 안들었을까?	그런데 안들었는 것 같다
사라는 왜 왜 정한 세에 갔을까?	사라는 정한 세에 갔을까?
사라는 왜 왜 기각한 정한 세에 갔을까?	정한 세에 갔을까?

물음	답
사라는 왜 앞쪽 자리를 구리번 거렸을까?	앞자리가 더 좋은지 알았을 뿐이 때문이야.
흑인들은 왜 버스정류장 앞에 서 있었을까?	잘못된다고 생각하는 법은 바뀌기 위해서야.
이명사장은 큰소리를 쳤는데 어떤사람들은 왜 사장을 응원했을까?	사라가 훌륭한 생각한 사람도 분명 있기 때문이야.
사라는 왜 갑자기 웃었을까?	감동에 보낼 수 있는 것이 자신을 두려웠기 때문이야.
사라는 왜 어머니께 밝은 적대 행을 버리고 보았기 때문이야. 바뀌지 않았고 물어보았을까?	

[그림 III-11] '사라, 버스를 타다' 읽기 후 활동 질문에 학습자 반응 양상

3) 읽기 경험에 대한 내면화와 공유 활동의 부족

읽기 경험을 본인의 삶과 연계하거나, 학습자들 간에 읽기 경험을 공유할 수 있도록 돕는 질문이 부족하다는 점도 문제적이다. [그림 III-11]에 제시된 활동과 관련하여 한 학생은 자신이 만든 질문 중에 친구들과 문답을 꼭 해 보고 싶은 질문이 자신의 읽기 경험을 다른 친구들과 나누는 것이라고 다음과 같이 응답하였다.

T: 그중에 이 글과 관련해서 친구들과 제일 해보고 싶은 질문은 뭐야?

S: 저는 친구들의 경험을 들어보는 것을 해보고 싶어요.

T: 어 그렇게 생각하는 이유는?

S: 제가 평소에도 친구들과 경험을 얘기하는 거를 되게 좋아해가지고 국어책에서도 그런 내용 이 나왔으면 좋겠다고 생각했어요.

T: 아 그런데 국어책에서는 그런 거를 잘 못 봤구나.

S: 네.

3. 국외 자국어 교과서 질문 양상 분석

이 절에서는 외국의 자국어 교과서에 대한 검토를 통해 향후 개발될 교과서의 개선에 기여할 만한 시사점을 도출하고자 한다. 한정된 연구 기간으로 인해 본 연구에서 다룰 수 있는 외국 자국어 교과서 사례가 제한적인 만큼, 이 절에서는 먼저 유사한 관심사에서 수행된 연구 사례를 정리한 후 본 연구의 초점에 맞추어 외국의 자국어 교과서 질문 양상을 분석해 보고자 한다.

가. 선행 연구 검토

한국학술지인용색인(Korea Citation Index), 한국교육학술정보원 학술연구정보서비스(RISS), 한국학술정보(KISS) 등의 DB에서 ‘외국/국외, 자국어/Language Arts, 교과서’ 등의 키워드를 조합하여 검색을 실시해 본 결과 다음 몇 편의 연구 실적을 확인할 수 있었다. 각 연구의 주요 내용을 간략히 요약해 보면 다음과 같다.

〈표 III-1〉 외국의 자국어 교과서 관련 선행연구 내용 분석

연구	국가	주요 연구 내용
이주섭 외 (2006)	미국 프랑스 일본	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 국가별 자국어교육의 중요도, 교과서 발행 제도, 교과서 외형 체제, 단위 체제에 대한 국가별 비교 ◦ 프랑스 자국어 교과서의 경우 읽기 후 활동이 ‘잘 이해했나요?’, ‘정확히 읽어 봅시다.’, ‘단어 및 문장 연결하기’, ‘문장의 알맞은 위치에 제시된 단어를 넣어 다시 읽기’로 구성 ◦ 일본의 경우 확실히 읽고 이해하는 활동, 친구와 많이 이야기 나누는 활동, 언어에 대해 생각하는 활동 등을 제시하고 실제 자신의 경험과 관련지어 글을 써보게 하는 활동으로 구성

연구	국가	주요 연구 내용
정혜승 (2016)	이스라엘	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 초등학교 5-6학년 교과서 대상 ◦ 질문의 위치와 질문의 내용을 중심으로 분석 ◦ 읽기 전 질문과 읽기 후 질문으로 구성. 읽기 전 질문은 읽기에 필요한 지식을 텍스트에 적용하게 하고 텍스트를 꼼꼼하게 분석할 수 있도록 틀과 방법을 안내하는 데 초점을 둠. 읽기 후 질문은 읽기 전 질문보다 양적으로 많고 다양한 기능을 담당 (pp.222-223) ◦ 히브리어 교과서에 나타난 내용적 특징 <ul style="list-style-type: none"> - 교과서 학습자들을 ‘여러분’으로 호칭하면서 학생이 학습의 주체이자 교과서의 중심 독자로서 텍스트에 대해 생각하고 이해하고 분석할 것을 강조 - 텍스트에 ‘근거’하여 적극적이고 주체적인 반응을 하도록 요구하는 질문 - 텍스트에 쓰인 내용에 대해서만이 아니라 ‘쓰이지 않은 것’에 대해서도 비판적으로 평가하고 대안으로 새로운 생각을 요구하는 질문 - 학생을 주체적 독자로 인정하면서 텍스트에 대한 다양한 해석을 요구하고 독자적인 ‘관점’을 가지도록 하는 질문 - 개인만이 아니라 짝이나 모둠에서 공동으로 문제를 해결하도록 요구하는 질문
정혜승 (2015)	중국	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 중국의 초등학교 어문 교과서 분석 연구 ◦ 교과서 외형 체재, 단원 체재, 제재 특성, 학습 활동 등 중국 자국어 교과서 전반에 대해 분석한 연구이기 때문에 질문 분석의 비중은 상대적으로 낮은 편임. ◦ 낭송과 암송에 대한 학습활동의 비중이 높음. ◦ 작품에 대한 정확한 이해를 추구하는 동시에 그것을 자기화하는 활동이 균형적으로 제시
한명숙 (2018)	미국	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 버지니아 주에서 사용되고 있는 8종의 자국어교재에 대한 분석 ◦ 교재 구성 방식, 외형 체재, 내적 구조의 측면에서 개괄적인 분석 실시. 자유발행제로 개발되고 있는 교재들 간의 비교에 초점을 맞추고 있어 질문 양상 수준의 미시적 분석은 이루어지지 않음.

이상의 선행 연구를 통해 외국의 자국어 교과서에 대한 분석 연구가 일부 수행되었다는 점을 확인할 수 있었다. 그러나 각 연구마다 연구의 초점이 다르고 분석 대상으로 삼은 사례(국가)의 수도 제한적이어서 특정한 연구 주제에 대해 종합적으로 판단할 만한 수준의

정보를 제공해 주기는 어렵다는 점을 확인할 수 있었다. 향후 연구를 통해서는 연구 문제가 좀 더 초점화되고, 분석 대상의 사례 수도 한층 다양해질 필요가 있다고 판단된다.

나. 외국 자국어 교과서의 질문 양상 분석

본 연구에서는 우리 국어 교과서의 개선 방향 탐색을 위한 방안의 하나로 외국의 자국어 교과서를 검토했는데, 그 대상은 다음과 같다.

- *Reading Wonders Literature Anthology*(McGraw-Hill, 2013, 미국, 4학년, 5학년)
- *Scott Foresman Reading Street*(Pearson, 2011, 미국, 5학년)
- *Pearson Longman Corner Stone*(Pearson, 2013, 미국, 4학년, 5학년)
- *Caught Reading*(Pearson, 1999, 미국, 4학년)
- *New Oxford English*(Oxford University Press, 1997, Stage 3)

그런데 여기서 먼저 한 가지 언급해 두어야 할 것은 위에 열거한 교과서 중 일부는 해당 학년에서 사용하는 전체 자국어 교재 세트의 일부라는 점이다. 예를 들어 Pearson Longman *Corner Stone*의 경우 한 학년(Grade 4)에서 사용하는 자국어 교재(학생용+교사용)는 [그림 III-12]에 제시된 것만큼이나 다양하다. 그중 이 연구에서 분석 대상으로 삼은 것은 맨 위에 제시된 ‘Student book’인데, 그 까닭은 이 교과서가 학생들이 일차적으로 사용하는 주교재이며(우리의 ‘국어’와 유사한 기능), 바로 그 아래에 제시된 ‘Workbook’은 우리의 ‘국어활동’과 비슷한 기능을 수행한다. 또 참고로 *Penguin Reader Library*는 상업용 도서목록으로 해당 학년에 적합한 추천 도서 목록에 해당한다고 할 수 있다.

McGraw-Hill 출판사의 *Reading Wonders*의 경우에도 학생용 자료는 크게 네 유형, 즉 *Reading/Writing Workshop*, *Literature Anthology*, *Close Reading Companion*, *Leveled Readers*로 구성된다. 이들 역시 각기 다른 역할을 수행하며, 학습자가 스스로 학습하는 주교재는 *Literary Anthology*라고 보아 이 연구에서는 이 교과서를 주된 분석 대상으로 삼았다.

Grade 4		
Student Book	9781428434752	60.97
Workbook	9781428434875	12.97
Teacher's Edition	9781428434813	99.97
Teacher's Resource Book	9780328737956	40.95
Assessment	9780328732869	86.95
Posters	9780138133160	64.85
Transparencies	9780328738007	103.70
Penguin Reader Library*		
Beauty and the Beast	9780582430983	5.97
The Amazing Universe	9780582465756	6.97
Hansel and Gretel	9780582428690	6.97
Peter and the Wolf	9780582512337	7.97
Pinocchio	9780582428645	7.97
Aladdin and the Lamp	9780582432543	5.97
Technology Components		
Student eText		
1-year online access	9780328754021	9.47
6-year online access	9780328754137	42.97
CD-ROM	9780328766055	42.97
Teacher eText		
1-year online access	9780328754427	14.97
6-year online access	9780328754489	69.97
CD-ROM	9780328765881	69.97
Audio CD	9780328737840	128.40
Video Program DVD	9780132450546	122.85

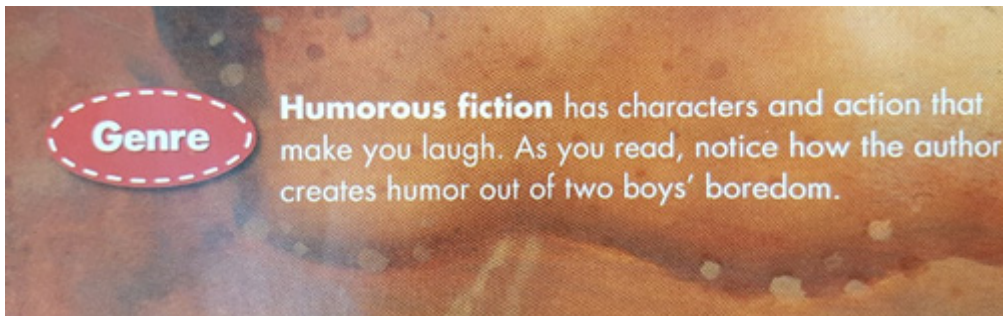
[그림 III-12] Pearson Longman Cornerstone 교재의 한 학년 교재 구성

현행 우리 국어 교과서에서 가장 보편적인 단원 구성 양상이 읽기 전 활동, 읽기 중 활동, 읽기 후 활동의 형태인 만큼, 외국 교과서의 경우도 그러한 측면에 초점을 맞추어 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후 활동에서 제시되는 질문의 양상을 중심으로 분석을 실시해 보고자 한다.

1) 읽기 전 활동 질문의 양상

분석 대상 교과서의 읽기 전 활동 질문에서 나타나는 주요 특징을 몇 가지로 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 읽기의 목적이나 의도를 명시적으로 제시하고 있다는 점이다. 일례로 [그림 III-13]에 제시된 것은 *Scott Foresman Reading Street*의 읽기 전 질문으로 이 교과서에서는 앞으로 읽게 될 텍스트의 장르적 특성에 대한 정보(재미있는 픽션이며, 그 주요 특징은 등장인물의 성격이나 행동이 웃음을 유발한다는 점)를 제공한 후 '두 소년의 지루함을 통해 작가가 어떠한 웃음을 만들어내고 있는지 잘 살피며 읽으라.'는 지시를 제공하고 있다.



[그림 III-13] *Scott Foresman Reading Street*의 읽기 전 질문 양상

이러한 양상은 [그림 III-14]에 제시된 *New Oxford English*의 Key Stage 3단계(우리 나라의 만 11-14세 학습자에 해당) 자국어 교과서에서도 잘 나타난다. 특히 아래의 예를 선정한 것은 앞서 제시한 『국어』 교과서 내용(특히 '멀치대왕의 꿈'에서 인물에 대한 학습)과의 비교를 위해 서사 텍스트를 다룬 여러 단원 중 등장인물에 초점을 두고 있는 단원이 적합하다고 보았기 때문이다.

학생들은 제시된 예에 해당하는 부분에서 웨일즈 출신의 작가 레슬리 노리스(Leslie Norris)의 작품 '블랙베리'(Blackberries)를 읽게 되는데, 읽을 작품을 제시하기 전에 다음과 같은 짧은 안내가 제시된다.

이제 웨일즈 출신의 작가 레슬리 노리스가 쓴 단편작품 전문을 예로 살펴봅시다.
글을 읽는 동안 등장인물이나 장소에 대해 어떤 그림을 떠올릴 수 있을까요?

'이제 ~ 살펴봅시다.'와 같은 문장이 제시되는 것은 이 대단원의 도입 부분에서 학생들은 등장인물이 무엇인가에 대해 짧은 여러 개의 사례를 통해 개념을 형성하는 과정을 거치기 때문이다. 따라서 '블랙베리' 부분은 그렇게 형성한 개념을 새로운 문학 작품 전문을 통해 적용해 보고 실천해 보는 과정이라고 할 수 있다.

THE SHORT STORY

Blackberries

Now look at this example of a complete short story by Welsh writer Leslie Norris. What picture do you get of people and places as you read it?

Blackberries

Mr Frensham opened his shop at eight-thirty, but it was past nine when the woman and the child went in. The shop was empty and there were no footmarks on the fresh sawdust shaken onto the floor. The child listened to the melancholy sound of the bell as the door closed behind him and he scuffed his feet in the yellow sawdust. Underneath, the boards were brown and worn, and dark knots stood up in them. He had never been in this shop before. He was going to have his hair cut for the first time in his life, except for the times when his mother had trimmed it gently behind his neck.

Mr Frensham was sitting in a large chair, reading a newspaper. He could make the chair turn around, and he spun twice about in it before he put down his paper, smiled, and said, 'Good morning.'

He was an old man, thin, with flat white hair. He wore a white coat.

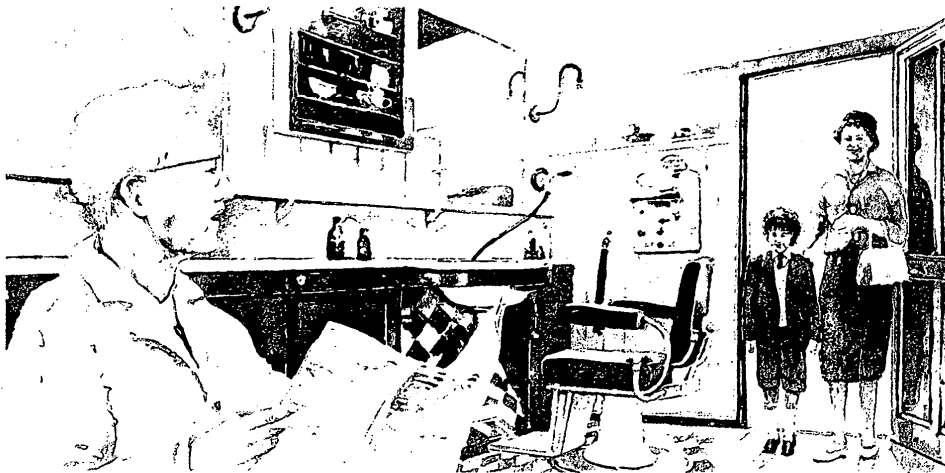
'One gentleman,' he said, 'to have his locks shorn.'

He put a board across the two arms of his chair, lifted the child, and sat him on it.

'How are you, my dear? And your father, is he well?' he said to the child's mother.

He took a sheet from a cupboard on the wall and wrapped it about the child's neck, tucking it into his collar. The sheet covered the child completely and hung almost to the floor. Cautiously the boy moved his hidden feet. He could see the bumps they made in the cloth. He moved his finger against the inner surface of the sheet and made a six with it, and then an eight. He liked those shapes.

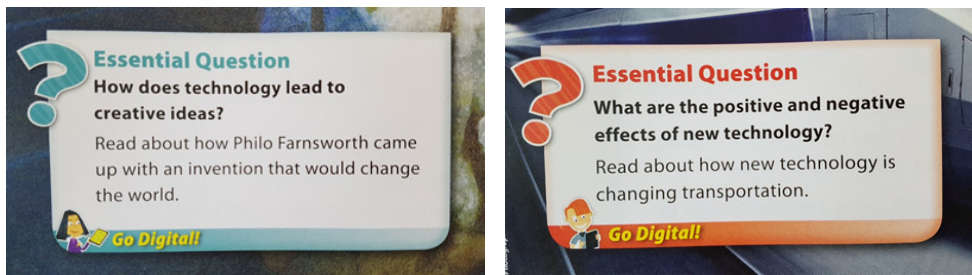
'Snip, snip,' said Mr Frensham, 'and how much does the gentleman want off? All of it? All his lovely curls? I think not.'



19

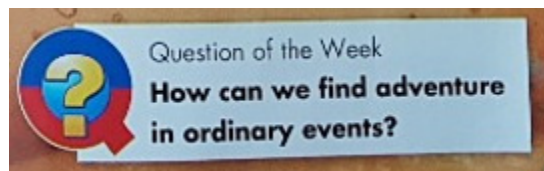
[그림 III-14] *New Oxford English*에 제시된 읽기 전 질문 양상

둘째, 최근 발행된 교과서에서는 핵심 질문을 제시하고 있다는 점이다. 우선 McGraw-Hill 출판사의 교과서를 살펴보면 [그림 III-15]에 제시한 것처럼 읽기 전 활동에서 ‘핵심 질문’(Essential question)을 제공하고 있다. 그런데 여기서 한 가지 유의해야 할 것은 자국어 교과서임에도 불구하고 핵심 질문은 읽을 글의 내용과 관련한 것으로 제시하고 있다는 점이다(예를 들어 ‘기술은 어떻게 창의적인 생각을 이끄는가?’, ‘기술의 긍정적인 측면과 부정적인 측면은 무엇인가?’). 이는 엄밀한 의미에서 국어과의 교과 목표에 부합하는 핵심 질문이라기보다 해당 텍스트를 읽는 과정이나 읽은 후 해당 텍스트의 내용과 관련하여 핵심적으로 던져볼 수 있는 질문이라는 점이다. 따라서 2015 개정 교육과정에서 강조하고 있는, 핵심 개념이나 일반화된 지식과의 연장선상에서 논의되는 ‘핵심 질문’(McTighe & Wiggins, 2013)과는 다소 거리가 있다고 보아야 할 것이며, 국어과에서의 수용 여부 역시 재고의 여지가 있다.



[그림 III-15] McGraw-Hill *Literature Anthology*의 읽기 전 질문 양상

또, [그림 III-16]은 *Scott Foresman Reading Street*의 교과서에 제시된 읽기 전 질문이다. 이 교과서에서는 이를 ‘이번 주의 질문(Question of the week)’으로 명명하고 있는데, 그 성격은 앞서 언급한 것과 유사한 면이 있다.

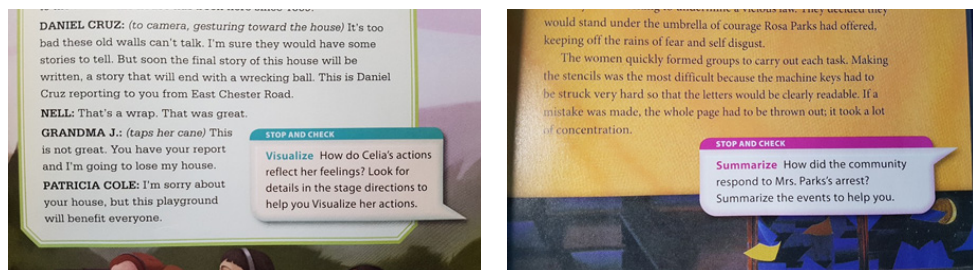


[그림 III-16] *Scott Foresman Reading Street*의 읽기 전 질문 양상

2) 읽기 중 활동 질문의 양상

읽기 중 활동 질문의 양상에서 주목할 만한 부분은 다음과 같다. 첫째, 읽기 중 활동의 제시 여부가 필수적이지 않다는 점이다. 분석 대상으로 삼은 교과서만 놓고 보면 최근에 발행된 교과서에서는 제시되는 경향이 강하고, 이전의 교과서는 제시되지 않는 경향을 보인다고 할 수 있다. 그러나 최근에 제시된 교과서의 경우에도 단원에 따라 읽기 중 활동이 제시되기도 하고 제시되지 않기도 한다. 우리나라 국어 교과서에서도 읽기 중 활동 질문이 제시되고 있지만, 앞 절에서 언급한 대로 실제 학생들의 응답 결과 양쪽 날개에 제시되는 질문이 주목을 받지 못하기도 하고 오히려 읽기 과정을 방해하는 면이 있다. 따라서 이 부분은 더 많은 외국 교과서 사례에 대한 분석을 통해 향후 좀 더 본격적인 논의가 필요한 부분이라고 하겠다.

둘째, 읽기 중 활동이 본문 중간에 보다 명시적으로 제공되고 있다는 점이다. 우리나라 학생들을 대상으로 한 분석에서 나타나는 특징 중 하나는 어느 시점에서 읽기를 중단하고 읽기 중 활동에 제시된 질문에 답을 해야 하는지 불명확하다는 것이었는데, 아래에 제시된 교과서들의 경우 시각적으로 분명하게 읽기를 중단해야 할 지점을 밝히고 있다는 점에서 참고할 만하다.

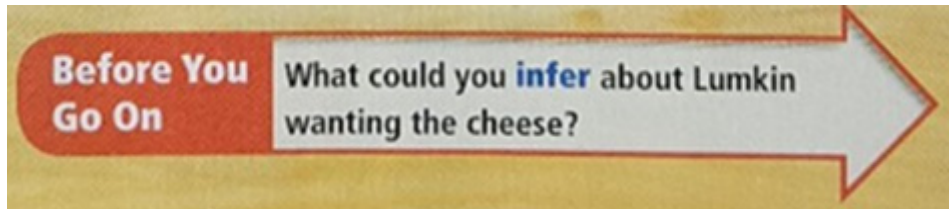


[그림 III-17] *Literature Anthology*의 읽기 중 질문 양상

우선 McGraw-Hill 출판사 교과서의 경우 읽기 중 활동의 명칭을 ‘Stop and check’ (읽기를 멈추고 확인하기)라고 붙여 이 지점에서 읽기를 중단하고 해당 질문에 답을 해야 한다는 점을 분명히 밝히고 있다.

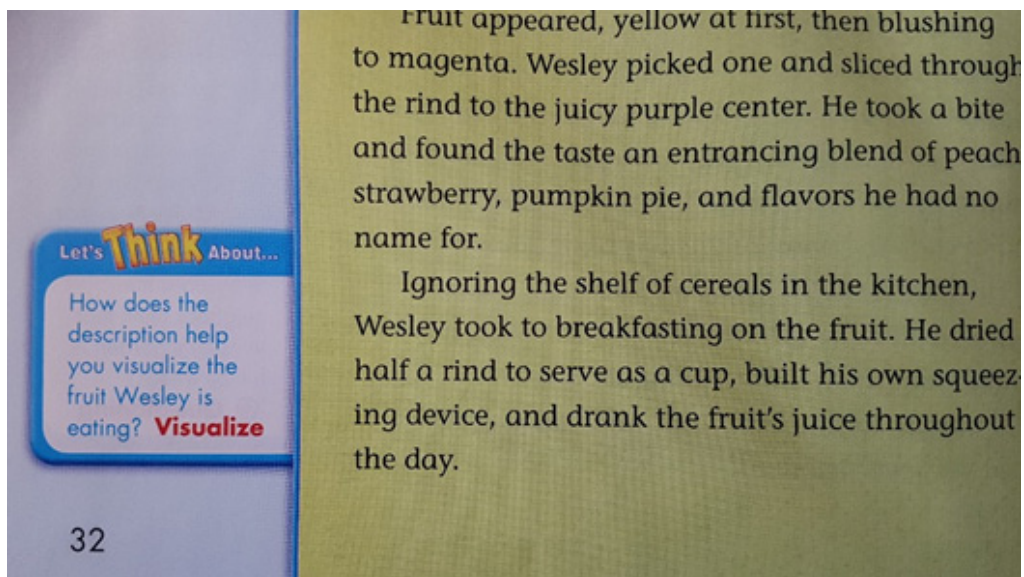
[그림 III-18]은 Pearson Longman *Corner Stone*의 읽기 중 질문 양상으로, 이 교과서의 경우 해당 활동에 ‘Before you go on’(더 읽기 전에)라고 명칭을 붙여서 학생들의

질문 응답을 유도하고 있다.



[그림 III-18] Pearson Longman *Corner Stone*의 읽기 중 질문 양상

마지막으로 [그림 III-19]는 *Scott Foresman Reading Street*의 읽기 중 질문 양상으로, 이 교과서의 경우 해당 질문에 ‘Let’s think about…….’이라는 이름을 붙여 질문에 대한 응답을 유도하고 있다. 그런데 이 교과서의 경우 우리나라의 교과서 편집에서 보이는 문제와 비슷하게 학생들이 어느 시점에 읽기를 중단해야 하는가에 대한 명시적인 정보를 제공하지 못한다는 점에서 한계가 있다고 하겠다.



[그림 III-19] *Scott Foresman Reading Street*의 읽기 중 질문 양상

셋째, 읽기 중 활동에 제시되는 질문이 유형화되어 있고 다양하다는 점이다. 우선

McGraw-Hill 출판사 교과서에서는 읽기 중 활동에 제시되는 질문을 크게 다음의 다섯 가지 유형으로 제시하고 있다(단, 이는 분석 대상으로 삼은 4학년, 5학년 교과서의 경우만 살핀 것으로 다른 학년에서는 다른 유형이 있을 수도 있다).

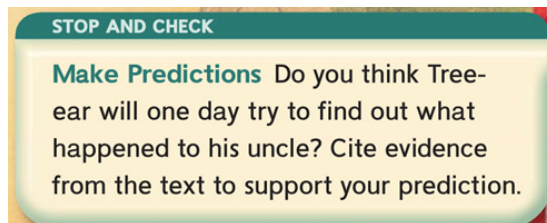
- Reread(다시 읽기)
- Make prediction(예측하기)
- Confirm or revise predictions(예측한 내용을 확정하거나 수정하기)
- Summarize(요약하기)
- Visualize(시각화하기)

*Scott Foresman Reading Street*의 경우 총 12가지의 읽기 전략을 중심으로 읽기 중 활동 질문을 제시하고 있는데, 그 내용을 살펴보면 다음과 같다.

- Author's purpos(작가의 의도 파악하기)
- Author's viewpoint/Bias(작가의 관점/편견 파악하기)
- Classify and categorize(분류/범주화하기)
- Cause and effect(인과관계 파악하기)
- Compare and contrast(비교/대조하기)
- Draw conclusions(결론 내리기)
- Fact and opinion(사실과 의견 구분하기)
- Generalize(일반화하기)
- Graphic sources(시각 자료 참고하기)
- Literacy elements(문학적 요소-인물, 사건, 배경 등- 확인하기)
- Main ideas and details(중심 내용과 세부 내용 파악하기)
- Sequence(순서 파악하기)

넷째, 질문에 대한 비계를 제공하고 있다는 점이다. 예를 들어 [그림 III-20]의 McGraw-Hill 출판사 교과서에서는 읽기 중 활동의 질문을 두 개의 문장으로 제시하고 있는데, 첫 번째 문장에서는 질문을 제시하고 두 번째 문장에서는 그 질문에 답하는 방법

을 안내하고 있다(예를 들어 아래 제시된 그림의 경우 ‘예측한 내용을 뒷받침하려면 텍스트에서 관련 부분을 찾아볼 것’과 같이 안내가 이루어짐.).



[그림 III-20] *Literature Anthology*의 읽기 중 질문 안내

3) 읽기 후 활동 질문의 양상

① *Caught Reading*의 읽기 후 활동 질문 양상

먼저 *Caught Reading* 경우를 살펴보면 한 단원은 크게 간단한 도입부(Introduction)와 제재-읽기 후 활동의 간단한 구조로 이루어져 있는데, [그림 III-21]에서 맨 위에 제시된 두 페이지가 제재-읽기 후 활동의 한 세트에 해당한다. *A problem for Tom*이라는 제재와 관련된 읽기 후 활동은 다음의 세 가지 코너로 구성되어 있는데, 내용을 번역해 보면 다음과 같다.

- What Do You Think?(네 생각은 어때?): *A problem for Tom*을 읽은 한 명 또는 그 이상의 친구들과 함께 자신이 만약 카르멘(Carmen)이었으면 어떻게 행동했을 것인지에 대해 이야기해 보시오. 톰을 도울 것인가 아니면 돕지 않을 것인가? 카르멘은 톰을 돕고 싶다고 말을 했는데, 그 부분에 대해 어떻게 생각하는가? 카르멘은 진정으로 톰을 도울 수 있을까? 각자의 생각을 말해 보시오.

- Read It Again(다시 읽기): 아래에 제시된 질문들은 이야기 내용에 관한 것이다. 이야기를 다시 읽으면서 질문에 대한 답을 찾아보시오. 각자의 고유한 말로 답에 해당하는 내용을 밑줄 그은 부분에 작성하시오. 첫 번째 질문에 대한 답은 이미 제시되어 있다.

6. A PROBLEM FOR TOM

Carmen runs into a boy from her class. His name is Tom. "Well, there you are!" she says. "The principal has been looking everywhere for you."

"Why?" asks Tom. "Is something wrong?"

"I should say so!" Carmen goes up to him. "Someone put some graffiti on the wall at school. The principal believes it was you. The principal was not happy when he saw it. He was screaming."

"Me?" cries Tom. Now Tom was not happy. "How can you say a thing like that? I would not write on the school walls. I would not write on any walls—ever! Don't you know me better than that, Carmen?"

"I guess I do," says Carmen. "But the principal doesn't. He asked everyone to come in and see him today. He called the kids in one by one. He had each of us tell him what we know. But one guy did not go in and see him. That one guy was you, Tom. How come you didn't talk to the principal?"

"Because I was not at school today, that's why. I was not feeling well," says Tom. "Anyway, so what if I didn't talk to him. What does that show?"

"He said maybe it shows you have something to hide."

"Man, he's so off-base," says Tom. "I have to talk to him. Somehow, I have to show him that he's wrong about me." Tom's face looks as long as a day without sun.

"Well," says Carmen, "we will think of something on the way. Let's go."

"We?" says Tom. "Are you coming with me?"

"Why not?" says Carmen. "I want to help. Do you mind?"

Tom tries to smile. "Why should I mind? I can use all the help I can get." Tom starts to think. Maybe with some help from Carmen things will be O.K. Together they will find out who did the graffiti.

24

What Do You Think?

Meet with one or more friends who have read **A Problem for Tom**. Talk about what you would do if you were Carmen. Would you try to help Tom? Why or why not? Carmen says she wants to help Tom. What do you think—can she really help him? Why or why not?

Read It Again

The sentences below ask about the story. Look back at the story to find answers. Use your own words to write the answers on the lines. The first answer is already there.

Why is the graffiti at school a problem for Tom?

The principal thinks he did it.

Why didn't Tom go in and talk to the principal?

Why was Tom not at school today?

How come Carmen is going to go with Tom?

Describe It

A writer may describe one thing by telling how it is like another thing. This can be a good way to tell how people in a story feel. One sentence in **A Problem for Tom** does just this. Here is the sentence.

Tom's face looks as long as a day without sun.

What is this sentence really saying about Tom? Find the answer below. Circle it. Then write it on the line.

Tom does not feel happy.

Tom is a bad boy.

Tom is really sick.

25

Remembering Details

Words such as **when**, **where**, and **what** can get you right to the details in a story. In **What the Kids Saw**, the principal hears a story from some kids. The sentences below ask about this story. Read the sentences. Write the answers. Look back at the reading if you have to.

The kids say they saw something. **When** did they see it?

Where were they at the time?

They say they saw a guy. **What** was the guy doing?

What Comes Next?

The sentences below tell four things that **may** come up in the next part of this story. Circle the one thing you think **will** come up in the next part of the story. Read. Write it on the lines. Then talk about it with a friend who has read the story, too. Why do you think as you do? What does your friend think?

Tom will get mad and scream at the principal.

Carmen will get mad and walk away from Tom.

Carmen will find out who really did the graffiti.

The principal will not believe Tom.

<p>Who? What? Where? When? Why?</p> <p>Who, what, where, when, and why are five question words. These questions all start with the letter W. Some people call them the 5 W's. When you read social studies, it is a good idea to ask these questions as you read.</p> <p>You just read about Fannie Lou Hamer's life. Get together with a friend or in a small group. Talk about the 5-W questions. Then write an answer to each question.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Who was Fannie Lou Hamer? _____ 2. What did she do? _____ 3. Where did she do it? _____ 4. When did she do it? _____ 5. Why did she do it? _____ 	<p>Write a Summary</p> <p>Read these sentences. Which ones are about the big ideas in the story you just read? Circle these. Which ones are about details? Put a line through each of these.</p> <p>I gave up and started being friends with him.</p> <p>"Forget it," he said.</p> <p>In the fall, Luis came back with me to L.A.</p> <p>At school, some of the guys gave him a hard time for asking so many questions in class.</p> <p>Then we both laughed.</p> <p>Sometimes, he had a point.</p> <p>Now write a summary. Write the big-idea sentences in the order that they happened in the story.</p>
<p>Find the One Big Idea</p> <p>What is this story really about? Only one group of words below makes this big point. Find this group of words. Write it on the line.</p> <p>Luis tries to show that he did not do the graffiti. But what his story really shows is that _____</p> <p>a. he has a sister. b. he got home at 4:00 on Saturday. c. he did the graffiti.</p>	

[그림 III-21] *Caught Reading*의 읽기 후 활동 질문 양상

• Describe It(설명하기): 작가는 어떤 대상을 기술할 때 그와 비슷한 대상에 빗대어 말하기도 한다. 이것은 이야기 속의 인물들의 감정을 말해주는 좋은 방법이 되기도 한다. A problem for Tom 속에 나타난 다음 문장이 그러한 예에 해당한다. ‘툼의 얼굴은 하루 종일 햇빛을 보지 못한 것처럼 보였다.’ 이 문장은 톼에 대해 무엇을 말하고 있는가? 아래에 제시된 답 중에 하나를 고르고 그렇게 생각하는 이유를 쓰시오.

*Caught Reading*에서는 읽기 텍스트에 따라 다른 질문 코너가 제시되기도 하는데, [그림 III-20]에서 24-25쪽 이하에 제시된 코너들이 그 예이다. 우선 ‘Remembering Details’ (세부 내용 파악하기)는 읽은 텍스트와 관련하여 세부 내용을 다시 확인하는 데 초점을 맞춘 코너이다. ‘What Comes Next?’(뒤에 무슨 내용이 이어질까?)는 교과서에 제시된 뒷 부분에 어떤 일이 더 이어질 수 있을지 상상해 보는 활동을 하는 코너이다. ‘Who?

What? Where? When? Why?’는 읽은 글의 내용을 파악하는 또 다른 방식의 하나로, ‘누가, 무엇을, 어디서, 언제, 그리고 왜는 다섯 가지 의문사이다. 이들 의문사는 모두 W로 시작하기 때문에, 사람들은 5W’s라고 부르기도 한다. 사회과의 텍스트를 읽을 때 이러한 질문을 던지는 것은 좋은 읽기 방법의 하나이다.’와 같이 해당 코너에 대한 설명이 친절하게 제시되어 있다. 요약 쓰기(Write a Summary)는 글 내용을 요약하는 활동이며, 핵심 아이디어 찾기(Find the One Big Idea)는 글의 중심 생각이나 주제 찾기 활동이라고 할 수 있다.

*Caught Reading*의 교과서 질문에서 나타나는 주요한 특징은 다음과 같다. 첫째, 몇 가지 읽기 후 활동의 레퍼토리를 고정적으로 만들어서 읽기 텍스트에 따라 선택적으로 사용하고 있다는 점이다. 일부 코너는 읽은 글의 내용에 대한 이해와 관련된 것이라 할 수 있으며, ‘What Do You Think?’와 같이 텍스트에 대한 학습자의 주관적인 생각을 물어보는 질문 코너도 있다. ‘What Comes Next?’는 뒤에 이어질 내용을 자유롭게 상상해 볼 수 있도록 돕는 코너이며, ‘Find the One Big Idea’는 텍스트의 주제에 대해 생각해 보도록 돕는 코너라고 할 수 있다.

둘째, 질문의 내용이 매우 구체적이고 필요에 따라 비계(scaffolding)를 다양하게 제시하고 있다는 점이다. 대체로 하나의 문장으로 제시되는 우리 『국어』 교과서와는 달리 질문이 여러 문장으로 제시되고, 해당 질문 활동을 하는 이유나 목적에 대한 설명이 제시되기도 한다.

② *New Oxford English*의 읽기 후 활동 질문 양상

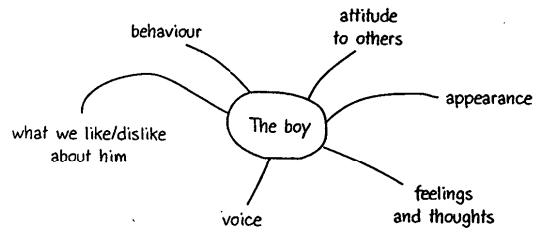
다음으로 *New Oxford English*의 읽기 후 활동 질문 양상을 살펴보면, 첫째로 질문의 수가 우리 『국어』 교과서에 비해 훨씬 많다. 우리 『국어』 교과서에 읽기 후에 제시되는 질문의 수가 대체로 4~5개 수준인데 비해, 위의 교과서는 총 10개의 질문이 제시되고 있다. 질문의 수는 학습량과 직결되는 부분일 수 있으나, 현재 우리 교과서에 제시된 질문의 양의 적절성에 대해서는 한번 검토가 필요해 보인다.

둘째, 질문의 집중도가 높다는 점이다. ‘The story in detail’ 하에 제시된 7개의 문항은 모두 등장인물에 대한 분석과 관련된 질문이다. 특정 인물에 대해 깊이 있는 분석을 수행하도록 지시함과 동시에, 인물들을 서로 비교하는 활동도 제시하여 등장인물들에 대한 입체적인 이해가 가능하도록 한다는 점은 주목해 볼 만하다.

THE SHORT STORY

The story in detail

- 1 Draw up spider diagrams for the characters in the story, mentioning their appearance, behaviour, the way they speak, other people's attitudes, and any other details you think are important. The diagram for the boy has been started for you:



Now draw other diagrams for Mr Frensham, the mother, and the father.

- 2 Which character do we learn most about?
- 3 Who do we learn least about?
- 4 Which character do you like most/least?
- 5 Which can you visualize most clearly?
- 6 What image do you have of the different settings? Write down key words to describe:
 - the hairdresser's shop
 - the woods
 - the boy's home
 Which can you visualize most strongly?
- 7 Find one quotation from the text which sums up each place.

- 2 Choose three short stories from your wider reading that you particularly like and write a comparison of the central characters in each one. Mention:

- their backgrounds
- how they behave
- their attitudes
- how other people behave towards them
- how they develop during the story

- 3 Write your own short story. Use any of these story-prompts as your starting-point, or use entirely your own ideas. Try to create a powerful sense of atmosphere and strongly presented characters.

Story-prompts

Revenge...

An outsider who is finally recognized by others as talented/heroic/likeable ...

Strange events whilst baby-sitting ...

Taking it further

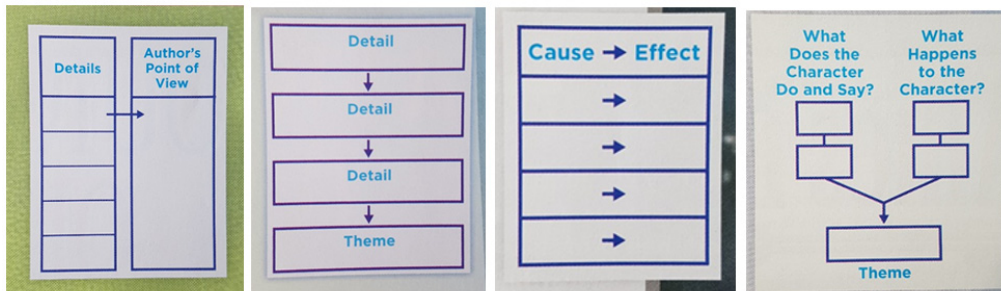
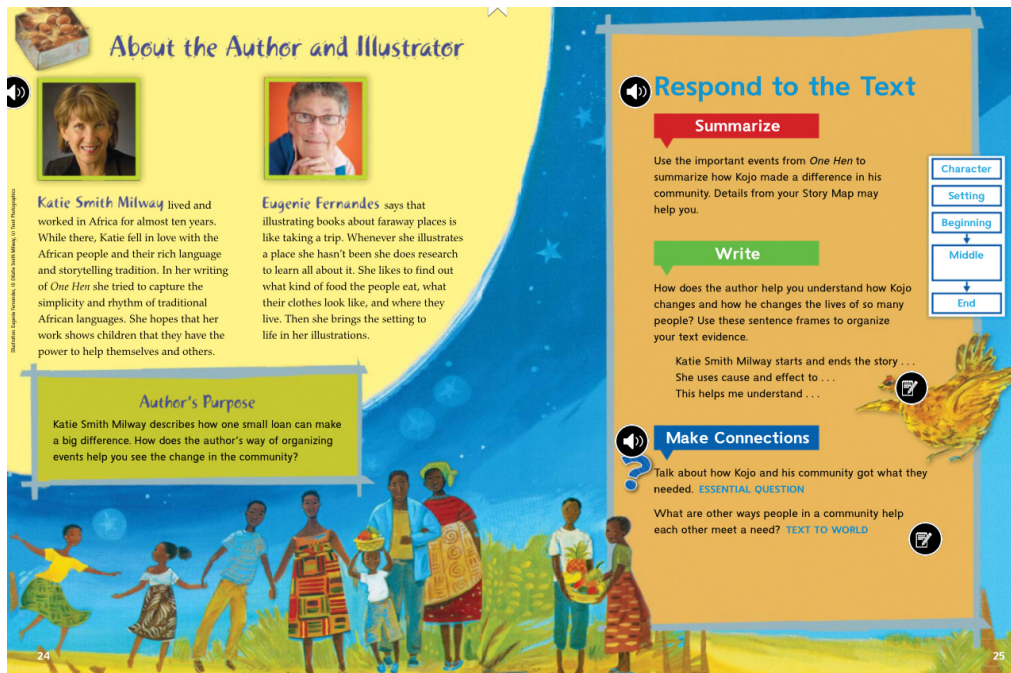
- 1 Why is the mother in Leslie Norris's story so annoyed by what has happened to her son? What is she thinking at the end of the story? Write the final scene, from where the boy and father return, from her point of view, showing why she feels so strongly.

셋째, 다양한 심화 활동을 제시하고 있다는 점이다. 첫 번째 활동은 뒤에 이어질 이야기를 상상해 보는 활동이며, 두 번째 활동은 상호텍스트적 이해를 촉진하는 활동으로서 자신이 읽었던 세 편의 단편을 골라서 그 작품들에 등장하는 인물들의 성격을 서로 비교해 보도록 하는 활동이다. 마지막 활동은 지금까지의 이해를 토대로 한 편의 단편을 직접 작성해 보도록 하는 활동이다.

③ McGraw-Hill *Literature Anthology*의 읽기 후 질문 양상

McGraw-Hill *Literature Anthology*의 읽기 후 질문 양상에서 두드러진 특징 중 하나는 텍스트 저자에 대한 정보를 매우 구체적으로 제공하고 있다는 점이다. 그리고 바로 아래에 ‘Author’s purpose’(작가의 의도) 정보도 함께 제공하여 독자인 학생들이 필자와 보다 적극적으로 소통하도록 유도하고 있다.

이 교과서의 경우 ‘텍스트에 대한 반응 활동(Response to the Text)’을 크게 세 가지 유형으로 제시하고 있는데, Summarize(요약하기), Write(쓰기), Make Connection(연결 짓기)가 그것이다. 이 중 앞서 언급한 교과서들에서 잘 드러나지 않는 중요한 특징 중 하나는 요약하기 활동과 관련하여 텍스트 구조 파악에 도움이 되는 명시적인 정보를 제공하고 있다는 점이다. 예를 들어 [그림 III-22]에서 맨 위에 제시된 도식은 서사 텍스트 분석에 적합한 텍스트 구조도로 ‘인물-배경-시작-중간-끝’과 같은 형태로 되어 있다. 따라서 학생들은 이 틀을 따라 글의 내용을 요약해 볼 수 있다. [그림 III-23]의 아래에 제시된 여러 도식은 다른 단원의 요약하기에 제시된 여러 가지 도식에 해당한다. 학생들은 각각의 텍스트에 적합한 이러한 도식의 도움을 활용하여 글의 내용을 요약할 수 있다.



[그림 III-23] *Literature Anthology*의 읽기 후 질문 양상

4. 소결: 국어과 교과서 질문 개선 방안

가. 개선 방안

국어과 교과서를 개발해 본 경험이 있는 이들은 학습자 수준에 맞고 교육적으로 유의미한 제재를 고르는 일이 교과서 개발 과정의 반이라고 말하곤 한다. 그 나머지 절반은 질문

을 잘 만드는 일이라고 해도 과언이 아닐 것이다. 앞서 살펴본 바대로 국내의 경우든 외국의 경우든 자국어 교과서는 대체로 제재(또는 지문)와 질문으로 구성되어 있다고 해도 무방하기 때문이다. 이에 이 절에서는 앞서 분석한 연구 내용을 토대로 향후 국어과 교과서의 질문 개선을 위한 몇 가지 방안을 제안하고자 한다. 여기서 개선 방안을 굳이 초등 국어과 교과서로 국한하지 않는 것은 이러한 문제가 초등 국어과 교과서에만 국한된 것이 아니며, 국어과 전반적으로 검토 및 개선이 필요할 수 있다고 보기 때문이다.

첫째, 다양한 질문 레퍼토리가 마련되어야 한다. 앞서 소개한 *Caught Reading*이나 *New Oxford English*에서 공통적으로 나타나는 중요한 특징 중 하나는 질문의 수가 많고 그 유형이 다양하다는 점이다. 특히 질문이 텍스트 내의 문제에 국한되지 않고, 텍스트와 독자(학습자)의 개인적 경험, 텍스트에 대한 독자의 가치 판단, 텍스트와 텍스트에 대한 연계 등이 향후 교과서 개발에서 중점적으로 추가되어야 할 레퍼토리라고 하겠다.

둘째, 읽기 텍스트가 제시되는 중간에 질문을 제시하는 방식에 대한 검토가 필요하다. 앞서 언급한 대로 현재의 읽기 중 질문은 교육적 효과에 대한 실증적인 연구 성과가 부족한 상태에서 과정 중심의 읽기 지도를 한다는 목적 하에 교과서에 반영된 측면이 있다. 따라서 그 효과에 대한 학술적 논의가 향후 충분히 이루어져야 하겠으나, 그와는 별도로 현재 상태에서 개선의 노력도 필요하다. 읽기 중에 제시되는 질문의 유형을 다양화하는 것과 학생들의 읽기를 방해하지 않으면서 필요한 학습자들에게 도움을 제공하는 형태로 개선되어야 할 필요가 있다.

셋째, 질문의 내용이 구체적이고 절차적이어야 한다. 현재 초등 국어과 교과서에 제시된 질문은 대체로 짧은 하나의 문장으로 제시되는 경우가 많다. 그러나 예로 든 외국 교과서의 경우 질문에 앞서 개념 설명이 이루어지기도 하고, 그 질문을 하는 의도가 제시되기도 한다. 무엇보다도 질문이 요구하는 바가 무엇인가를 학습자들이 명확하게 이해할 수 있도록 하는 방안이 마련되어야 한다. 이를 위해서는 초등 학습자들을 대상으로 다양한 인지 면담을 실시하여 질문의 의도를 다르게 이해하지 않는지 점검할 필요가 있다. 또한 하나의 짧은 질문 속에 많은 내용을 담기보다 질문을 단계적으로 제시하여 학습자가 원래 의도했던 학습 결과에 도달할 수 있도록 지원하는 것도 중요하다.

마지막으로, 질문의 수준 적절성을 제고하기 위해서는 학습자의 발달 수준과 관련 학습 요소의 학년 간 위계에 대한 고려가 매우 중요하다. 앞서 살펴본 두 단위에서는 공통적으로 인물, 사건, 또는 배경의 개념을 이해하고, 이러한 개념들을 작품 수용 과정에 적용해

보는 활동을 제시하고 있음을 확인할 수 있었다. 그러나 초등 학습자들에게 이 개념이 본격적으로 제시된 것은 이 두 단원이 처음인 만큼, 이 개념에 대해 보다 쉽게 접근하고 충분한 이해를 바탕으로 관련 활동을 수행할 수 있도록 다양한 안내 장치가 마련되었어야 한다. 동시에 같은 학년에서 유사한 학습 내용이 중복되는 만큼 이 두 단원 간에서 학습의 심화가 일어나야 한다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 교과서 집필 초기 단계에서 유사한 학습 요소 간의 연계 방안 및 차별화 방안에 대한 논의가 충분히 이루어져야 하며, 이를 충분히 공유한 상태에서 각 단원이 집필될 필요가 있다.

나. 개선 방안의 구체적인 적용 사례

여기에서는 전술한 개선 방안이 향후 교과서 개발에 구체적으로 어떻게 적용될 수 있는지를 보이기 위해 앞서 소개한 예시 단원을 중심으로 하여 적용 사례를 제시하고자 한다.

〈표 III-2〉 개선 방안의 4-2 교과서 예시 단원 적용 사례

기존 교과서 질문	개선된 교과서 질문	비고
1. 그림을 보며 ‘멸치 대왕의 꿈’을 읽어 봅시다.	1. 이야기에 등장하는 인물이 어떤 사람인지 잘 파악하려면 그 인물이 하는 행동, 말, 외모 등 여러 면을 동시에 들여다보아야 합니다. 이러한 점에 유의하며 ‘멸치 대왕의 꿈’을 읽어 봅시다.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 단원 학습목표와 명시적으로 연계된 질문 제시 ◦ 질문을 하는 의도에 대한 충분한 설명
2. ‘멸치 대왕의 꿈’을 읽고 물음에 답해 봅시다.	2. ‘멸치 대왕의 꿈’의 내용에 대해 다음 물음에 답해 봅시다.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 읽기 후 질문이라는 점에서 ‘~을 읽고’라는 부적절한 표현을 수정하고 해당 질문이 텍스트 내용에 관한 것임을 명시적으로 언급
(1) 멸치 대왕이 궁금하게 생각한 것은 무엇인가요?	(1) 이야기가 벌어진 과정을 순서대로 정리해 봅시다.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 기존 교과서에 제시된 (1)~(3)번 질문이 사건의 전체 전개 과정 중 몇 군데를 임의로

기존 교과서 질문	개선된 교과서 질문	비고
<p>(2) 망둥 할멈과 넓적 가자미의 꿈풀이는 어떻게 다른가요?</p> <p>(3) 꼴뚜기의 눈이 엉덩이에 있는 까닭은 무엇인가요?</p>		<p>선정하여 제시하고 있는 만큼, 이를 하나의 큰 문제로 제시함으로써 학생들의 종합적인 사고 활동을 촉진하는 한편, 여분의 질문들을 다른 사고 활동을 촉진하는 데 사용할 수 있도록 함.</p>
<p>4. 상황과 인물의 특성에 알맞은 말을 해 봅시다.</p>	<p>3. 인물의 성격을 파악하는 방법 중 하나는 인물이 하는 말을 유심히 관찰해 보는 것입니다. 이 작품에 등장하는 주요 인물이 한 말 중에서 그 인물의 성격을 잘 보여준다고 생각하는 질문을 찾아 적고, 그렇게 생각하는 이유도 같이 써 봅시다.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 질문의 의도에 대한 명시적인 설명 ◦ '상황과 인물의 특성에 알맞은'이라는 말의 뜻이 분명하지 않아 문장 자체의 명료성 신장 ◦ 현재 이 질문은 4번으로, 3번에서 주요 인물의 성격을 정리하는 활동 뒤에 제시되어 있음. 그러나 4번 질문 역시 3번 질문에서 다루고 있는 인물의 외양, 행동과 더불어 말을 통해 그 인물의 성격을 분석해 가는 과정의 일환으로 제시된 것인 만큼, 현재의 4번 활동은 3번 활동의 일부로 포함되거나, 적어도 3번 활동보다 선행해야 함.
<p>4. (2) '사라, 버스를 타다'의 구성 요소를 정리해 보세요.</p>	<p>(2) '사라, 버스를 타다'의 내용을 떠올리면서 이 이야기의 인물, 사건, 배경을 간단히 정리해 보세요.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ 이 이야기에서 주요한 인물들은 누구누구이며, 어떠한 성격을 가지고 있나요? ◦ 이 이야기에서 사건이 일어난 과정을 간략하게 정리해 봅시다. ◦ 이 이야기는 언제 어떤 곳에서 일어난 것인지 말해 봅시다. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 질문의 내용을 구체적으로 풀어서 제시 ◦ 질문이 요구하는 바를 분명하기 한정 짓기(예를 들어 인물과 관련해서는 모든 인물들을 다 열거하기보다 주요 인물들을 중심으로 제시. 또 사건의 경우 주요 내용을 중심으로 간략히 요약)

IV

초등 사회과 교과서 분석

1. 사회 교과서에 나타난 질문 양상
2. 사회 교과서 질문에 대한 초등 5학년
학생들의 반응 분석
3. 미국 사회 교과서에 나타난 질문 양상
4. 소결: 사회과 교과서 질문 개선 방안

1. 사회 교과서에 나타난 질문 양상

가. 분석 대상 및 분석 방법

2015 개정 교육과정에 따른 초등 사회 교과서는 3학년부터 6학년까지 학년별 2권씩 총 8권으로 구성되어 있다. 2018년 3월부터 초등학교 3-4학년군 4권이 현장에 적용되고 있고, 5-6학년군 4권은 2019년 3월부터 적용 예정이다. 본 연구는 2018학년도 현재 5개 초등학교에서 현장적합성 검토가 이루어지고 있는 5-6학년군 사회 교과서 중 역사 영역에 해당하는 5학년 2학기 교과서를 대상으로 하였다. 초등 사회는 일반 사회, 지리, 역사의 세 영역을 내용으로 한다. 3-4학년군은 세 영역을 통합하고 있으나, 5-6학년군은 일반 사회, 지리, 역사 영역을 분리하는 경우가 많다. 교과서 집필과 심의도 영역별 전문성을 고려한다. 본 연구에서는 연구자의 전공이 역사교육이기에, 역사 영역 교과서인 5학년 2학기 교과서를 대상으로 연구를 진행하였다. 현재 적용하고 있는 2009 개정 교육과정에 따른 5학년 2학기 교과서는 2019학년도부터는 사용되지 않을 것이기에 최종본이 아닌 현장검토본 상태이지만, 2015 개정 교육과정에 따른 5학년 2학기 교과서를 대상으로 하였다.

5학년 2학기 사회 교과서 분석의 초점은 다른 교과와 마찬가지로 교과서에 활용된 질문이었다. 초등학교 사회 교과서 분석 연구는 다수 존재하나(e.g. 강선주, 2011; 나미란, 2017; 민윤, 2004; 설규주, 2016; 이미미, 2016; 최용규, 2013), 교과서 질문에 초점을 맞춘 연구는 찾아보기 어렵다. 그렇지만 교수·학습에 있어 질문의 중요성과 필요성은 익히 강조된 바 있다(e.g. McTighe & Wiggins, 2013).

교과서에 활용된 질문을 분석하기 위해 우선 교과서에 등장한 질문을 모두 추출하였다.³⁷⁾ 이렇게 파악한 질문별로, 단원명, 주제명, 구성단계(‘단원도입’, ‘주제학습’, ‘단원정리’), 쪽, 형식(청유형, 의문문)³⁸⁾을 파악하였다. 교과서 질문 분석을 위해 사용한 분석틀

37) ‘역사탐구’의 제목은 모두 물음표를 제외한 의문문 형식의 질문으로 구성되어 있었다. 차시 제목은 청유형으로 표현된 데 반해, ‘역사탐구’ 제목은 의문문이라는 점은 흥미롭다. 비록 차시 제목과 ‘역사탐구’ 제목이 질문 형식을 취하고 있으나, 본 연구에서는 차시 제목과 ‘역사탐구’ 제목은 질문에 포함시키지 않았다. 2009 교과서에서도 차시 제목이 청유형의 질문이고, 작은 이야기 큰 역사 코너의 제목이 물음표를 제외한 의문문 형식 질문이었다.

38) 질문에는 의문문 외에 학생들의 생각 또는 활동을 이끌어내는 청유형 문장도 포함하였다. 예를 들

은 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 초등 사회 교과서 질문 분석틀

변인	내용
단원명	<ul style="list-style-type: none"> - 1단원 옛사람들의 삶과 문화 - 2단원 사회의 새로운 변화와 오늘날의 우리
주제명	<ul style="list-style-type: none"> - 1단원 1주제 나라의 등장과 발전 - 1단원 2주제 독창적 문화를 발전시킨 고려 - 1단원 3주제 민족 문화를 지켜 나간 조선 - 2단원 1주제 새로운 사회를 향한 움직임 - 2단원 2주제 일제의 침략과 광복을 위한 노력 - 2단원 3주제 대한민국 정부의 수립과 6.25 전쟁
구성단계	<ul style="list-style-type: none"> - 단원도입 - 주제학습: 주제도입 (주제명과 주제도입 관련 내용) - 주제학습: 본문 (주요 학습 내용) - 주제학습: 역사 속 여성 (역사 속 여성에 관한 내용) - 주제학습: 역사탐구 (자료를 읽고 해석하는 등의 활동) - 주제학습: 역사 속으로 (학습 내용과 관련된 읽을 거리) - 단원정리
쪽	<ul style="list-style-type: none"> - 질문이 등장한 교과서 쪽수
형식	<ul style="list-style-type: none"> - 청유형 (청유형으로 학생의 사고와 활동을 이끌어내는 문장) - 의문문 (의문문 형식으로 학생의 사고와 활동을 이끌어내는 문장)

2015 개정 교육과정에 따른 초등 사회 5-2 교과서에 추가하여 2009개정 교육과정에 따른 초등 사회 5-2 교과서(이하 2009 교과서)의 질문도 동일한 분석틀을 활용하여 분석하였다. 이는 2015개정 교육과정에 따른 초등 사회 5-2 교과서(이하 2015 교과서) 질문의 특성을 좀 더 명확하게 파악하기 위한 조치였다. 1차 분석 결과를 기초로 2차 분석을 실시하였다. 2차 분석은 교과서 구성단계 중 2015 개정 교과서의 ‘주제학습: 역사탐구’의

어, “다양한 용도의 청자를 본 뒤에 든 생각과 느낌을 써 보세요.”도 질문으로 분류하였다(교육부, 2019, p.47). 이와 같은 분류는 일반적인 질문의 범위를 뛰어넘는 것이지만, 교과서가 내용의 단순 전달을 넘어서, 학생의 생각이나 활동을 끌어들이려는 노력을 얼마나, 그리고 어느 정도 포함하고 있는지를 파악하려는 목적에서 사용하였다.

교과서 질문 55개에 초점을 두었고, 1개 ‘역사탐구’ 당 질문 수, 활용된 문자 자료 수, 활용된 비문자 자료 수, 활용된 기타 자료수를 분석하였다. 1차 분석과 2차 분석 결과를 종합하여 초등 <사회> 5학년 2학기 교과서 질문의 특성을 분석하였다.

나. 분석 결과

2009 교과서와 비교해 볼 때, 2015 교과서에 활용된 질문의 수는 증가하였고, 의문문 형식의 질문이 많이 활용되었다. 또한 학생 참여를 증진시키기 위한 질문이 활용되기도 했다.

1) 교과서 질문 수의 증가

초등 사회 5학년 2학기 교과서 질문 분석 결과, 현장검토본 교과서에 포함된 질문은 총 142개였다. 2009 교과서와의 질문 수 및 질문 분포 비교 분석 결과는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 초등 <사회> 교과서 질문 분포

변인	2009 교과서	2015 교과서
질문 수	70개	142개
쪽수	170쪽	144쪽
쪽당 평균 질문 수	0.41개	0.99개

<표 IV-2>에서 확인할 수 있듯이 2015 교과서의 질문 수는 2009 교과서에 비해 2배 이상 증가하였다. 2009 교과서에 수록된 질문은 총 70개였으나, 2015 교과서에 수록된 질문은 142개였다. 쪽당 평균 질문 수 비교를 위해 제목, 목차, 찾아보기 등을 제외한 ‘단원도입’, ‘주제학습’, ‘단원정리’ 관련 교과서 쪽수를 산출하였다. 2009 교과서의 쪽수는 170쪽, 2015 교과서는 144쪽이었고, 쪽당 평균 질문 수는 2009 교과서가 0.41개, 2015 교과서가 0.99개였다. 이상으로부터 2015 교과서의 질문 등장 빈도가 2009 교과서에 비해 높음을 확인할 수 있었다.

2009 교과서와 2015 교과서 간 질문 수에서의 차이는 교과서 구성 단계 중 ‘주제학습’에 등장하는 질문 수의 영향이 컸다. 초등 사회 교과서 단원은 ‘단원도입’, ‘주제학습’, ‘단

원정리'라는 3개의 구성 단계로 구분된다(교육부, 2018, 2-3; 교육부, 2015, 2-3). 이와 같은 3단계 구성은 2009 교과서나 2015 교과서 모두에 적용된다. 이와 같은 3개 구성 단계에 분포한 질문 수를 확인해 보았을 때, 2009 교과서와 2015 교과서는 다른 단계에 비해 '주제학습' 단계에서 상당한 차이를 보이고 있었다(〈표 IV-3〉 참조). 질문이 가장 많이 분포한 단계가 '주제학습'이라는 점에서는 2009 교과서와 2015 교과서는 차이를 보이지 않았다. 그렇지만 2009 교과서와 2015 교과서는 '주제학습'의 세부 구성 요소에서 차이를 보였고, 질문의 분포에 있어 차이가 나타났다. 2009 교과서에는 '주제학습' 아래에 기본적인 학습 내용 외 '작은 이야기 큰 역사'라는 코너가 있었다. 2015 교과서에는 '역사 속 여성', '역사탐구', '역사 속으로'라는 코너가 있다. 2009 교과서의 '작은 이야기 큰 역사'와 2015 교과서의 '역사탐구'는 자료를 포함하고 있고, 등장 위치가 유사하여 동일 항목으로 분류하였다.

〈표 IV-3〉 초등 〈사회〉 교과서 질문 수 및 구성 단계별 분포

구분	2009 교과서	2015 교과서
단원도입	15(21%)	25(18%)
주제학습		
주제도입	17(24%)	12(8%)
본문	30(43%)	47(33%)
역사 속 여성	-	0(0%)
작은 이야기 큰 역사/ 역사탐구	0(0%)	55(39%)
역사 속으로	-	1(1%)
단원정리	8(11%)	2(1%)
총계	70(100%)	142(100%)

교과서 구성 단계별 질문 분포를 비교해보면, 2015 교과서에 신설된 '역사탐구'에 단일 항목으로는 가장 많은 수의 질문인 55개의 질문이 분포하고 있음을 확인할 수 있다(〈표 IV-3〉 참조). 이로부터 '역사탐구'에 포함된 질문 수의 증가가 2009 교과서에 비해 질문 수가 늘어나는데 큰 영향을 주었음을 알 수 있다. 2015 교과서의 전체 쪽수는 2009 교과

서에 비해 줄었음에도 불구하고, 질문 수는 증가했고, 특히 ‘역사탐구’라는 새로이 신설된 코너에 질문이 집중적으로 위치하고 있음을 확인할 수 있었다.

2) 의문문 형식의 질문 증가

교과서에 활용된 질문에는 청유형과 의문문 두 가지 종류가 있었다. 청유형과 의문문 질문의 분포를 확인한 결과, 2009 교과서에 비해 2015 교과서에서는 의문문 형식의 질문이 증가했음을 확인할 수 있었다. 2015 교과서에 나타난 의문문 형식의 질문은 98개, 청유형 형식의 질문은 44개로, 의문문 형식의 질문이 다수를 구성하고 있었다. 그렇지만 2009 교과서에서는 청유형 형식의 질문이 의문문 형식의 질문에 비해 사용 빈도가 높았다(〈표 IV-4〉 참조). 의문문 형식의 질문 활용은 2009 교과서와 차별화되는 2015 교과서의 특성이라 볼 수 있다.

〈표 IV-4〉 초등 〈사회〉 교과서 질문 유형

구분	2009 교과서	2015 교과서
청유형	39(56%)	44(31%)
의문문	31(44%)	98(69%)
총계	70(100%)	142(100%)

이와 같은 의문문 형식의 질문 증가에는 신설된 코너인 ‘역사탐구’의 영향이 있었다. 코너가 신설되며 질문이 전체적으로 증가했고, 의문문 형식의 질문이 다수 활용되었기 때문이다. 2009 교과서에서는 청유형으로 제시되던 ‘단원도입’과 ‘본문’의 질문이 2015 교과서에서는 의문문 형식으로 바뀌었던 점이 의문문 형식의 질문 수와 비율 증가에 큰 영향을 미쳤다(〈표 IV-5〉 참조).

‘주제도입’ 질문은 2009 교과서와 2015 교과서에도 의문문 형식을 취한데 비해, 2009 교과서의 ‘단원도입’에 제시된 질문은 대다수가 청유형이었다. “선사 시대의 생활 모습을 알아봅시다.”(교육부, 2015, 8)나 “조선의 신분 제도와 사람들의 생활 모습을 알아봅시다.”(교육부, 2015, 125) 등을 예시로 들 수 있다. 그러나 2015 교과서에서는 ‘단원도입’에서 청유형 질문을 활용하지 않고 있음을 확인할 수 있다. “위 유물들은 각각 아래 연표의 어느 시기에 만든 것일까요?”(교육부, 2018, 9)나 “왜 아이가 동생을 업고 있을까요?”

등이 ‘단원도입’ 질문의 대표적인 사례다.

〈표 IV-5〉 초등 〈사회〉 교과서 질문 수 및 구성 단계별 분포

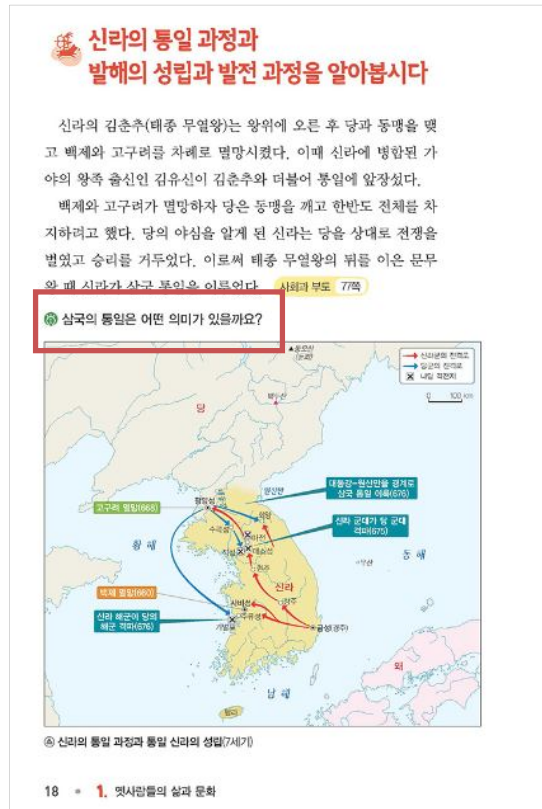
구분	2009 교과서		2015 교과서	
	청유형	의문문	청유형	의문문
단원도입	12	3	9	16
주제학습				
주제도입	1	16	0	12
본문	23	7	4	43
작은 이야기 큰 역사/ 역사탐구	0	0	29	26
단원정리	3	5	2	1
총계	70		142	

이처럼 2015 교과서의 ‘단원도입’은 의문문 형식의 질문 활용이라는 점에서 2009 교과서와 차이를 보인다. 그렇지만 ‘단원도입’ 질문은 〈표 IV-6〉에서와 같이 ‘주제도입’ 질문과 중복되는 부분이 있었다. 이는 도입 간의 연계를 강화하기 위한 방안이었을 수 있다. 그렇지만 이와 같은 질문의 중복이 도입 간의 유기적인 연계 강화에 어느 정도의 효과가 있을지는 명확하지 않다.

〈표 IV-6〉 단원도입 질문 vs. 주제도입 질문

단원도입 질문	주제도입 질문
고려는 외침을 극복하려고 어떤 노력을 했나요? (9쪽)	고려를 세우고 외세의 침입을 극복하는데 활약한 인물에는 누가 있을까? (34쪽)
고려의 독창성을 엿볼 수 있는 대표적인 문화유산에는 무엇이 있나요? (9쪽)	독창성을 엿볼 수 있는 고려의 문화유산에는 어떤 것들이 있을까? (34쪽)
조선의 건국과 문화 발전에 이바지한 인물들은 누구이고 이들은 어떤 일을 했나요? (9쪽)	조선을 세운 이성계와 조선 전기 정치와 문화 발전에 이바지한 인물들의 업적은 무엇일까? (54쪽)
조선은 임진왜란과 병자호란을 어떻게 극복했나요? (9쪽)	조선은 임진왜란과 병자호란 등의 국가적 위기를 어떻게 극복했을까? (54쪽)
나라를 지키려고 노력한 인물에는 누가 있나요? (83쪽)	일제의 침략을 극복하고 광복을 이루려고 노력한 인물에는 누가 있었을까? (106쪽)
광복 이후 대한민국 정부는 어떤 과정을 거쳐 수립되었나요? (83쪽)	광복 후 대한민국 정부를 수립하려는 과정과 수립의 의미는 무엇이었을까? (131쪽)
6.25 전쟁의 원인과 피해는 무엇인가요? (83쪽)	6.25 전쟁이 우리 민족에게 던진 아픔과 과제는 무엇일까? (131쪽)

‘단원도입’ 질문에 더하여 2015 교과서의 ‘본문’ 질문에서도 의문문 형식의 질문이 다수 활용되었다. 2009 교과서의 ‘본문’ 질문의 경우 마무리가 “이야기하여 봅시다”로 이루어지는 경우가 많았다. “고분 벽화를 보고 고구려 문화의 특징을 이야기하여 봅시다.”(교육부, 2015, 46)나 “조선 시대 사람들이 즐긴 민속놀이의 공통점을 이야기하여 봅시다”(교육부, 2015, 158)가 그 예다. 반면 2015 교과서의 ‘본문’ 질문은 “왜 절에는 탑을 세우나요?”(교육부, 2018, 30)나 “김옥균이 만들고 싶은 조선은 어떤 모습이었을까요?”(교육부, 2018, 101)처럼 의문문 형식의 질문이 다수를 이루고 있었다. [그림 IV-1]은 의문문 형식으로 제시된 2015 교과서 본문 질문이 교과서에 어떻게 구현되어 있는지를 보여준다.



[그림 IV-1] 본문 질문 예시

2015 교과서는 ‘단원도입’, ‘본문’, ‘역사탐구’에서 의문문 형식의 질문을 다수 활용함으로써 2009 교과서는 차별성을 나타내고 있었다.

3) 주제에 따른 질문 분포의 다양성

5학년 2학기 사회 교과서는 2개 단원과 단원별 3개 주제씩, 총 6개 주제로 구성되어 있다. 교과서 질문의 분포를 단원별, 주제별로 구분하여 살펴본 결과, 주제에 따라 질문 분포에 편차가 있음을 확인할 수 있었다. 주제별로 다루는 내용이 다르기에, 질문을 제시하는데 더 적절한 주제가 있었다고 해석할 수 있을 것이다. 그렇지만 주제별로 집필자가 다르기에, 집필자의 성향이나 의도에 따라 질문 수에 편차가 생겼다고도 볼 수 있을 것이다. 1단원 1주제는 쪽당 평균 질문 수가 1.17인데 반해 1단원 2주제의 쪽당 평균 질문 수는 0.60으로 2배 가까운 차이를 보이고 있다(<표 IV-7> 참조). 교과서에 포함되는 구체

적인 내용을 선정하는 것이 집필자이기에 1단원 1주제와 1단원 2주제간의 질문 수 차이는 집필자의 성향과 의도, 교과서 질문의 역할에 대한 견해차로 인해 나타난 현상이라고 볼 수 있을 것이다.

한 가지 특기할 점은 ‘단원정리’에 위치한 ‘사고력 쑥쑥’에서 질문이 거의 활용되지 않고 있다는 점이다. ‘사고력 쑥쑥’은 ‘역사탐구’와 마찬가지로 학생 활동을 강조하는 코너이지만, 질문은 거의 활용되지 않고 있었다.

〈표 IV-7〉 단원 및 주제별 질문 수

구분		질문 수	쪽당 평균 질문 수
1단원	도입	14	3.50
	1주제	28	1.17
	2주제	12	0.60
	3주제	21	0.95
	정리(사고력 쑥쑥)	1	0.25
	총계	76	1.03
2단원	도입	11	2.75
	1주제	20	0.91
	2주제	23	0.92
	3주제	11	0.73
	정리(사고력 쑥쑥)	1	0.25
	총계	66	0.94

4) ‘역사탐구’ 질문의 특성 : 학생 참여 수업의 지향

‘역사탐구’에 포함된 질문이 2015 교과서 질문의 상당 부분을 이루고 있고, 2009 교과서와는 차이를 보이는 코너였기에 ‘역사탐구’ 질문을 대상으로 2차 분석을 실시하였다. ‘역사탐구’는 자료를 분석·해석하는 능력 향상과 학생의 활동을 강조하는 코너로, 2015 교과서는 총 23개의 ‘역사탐구’를 포함하고 있었다. 이 중 22개는 교과서 1쪽 분량이었고, 1개만이 2쪽 분량이었다. ‘역사탐구’에 등장한 총 질문 수는 55개였고, 탐구 1개당 평균 2.4개의 질문이 분포하고 있었다. ‘역사탐구’ 질문은 대다수가 자료에 관한 것이었다.

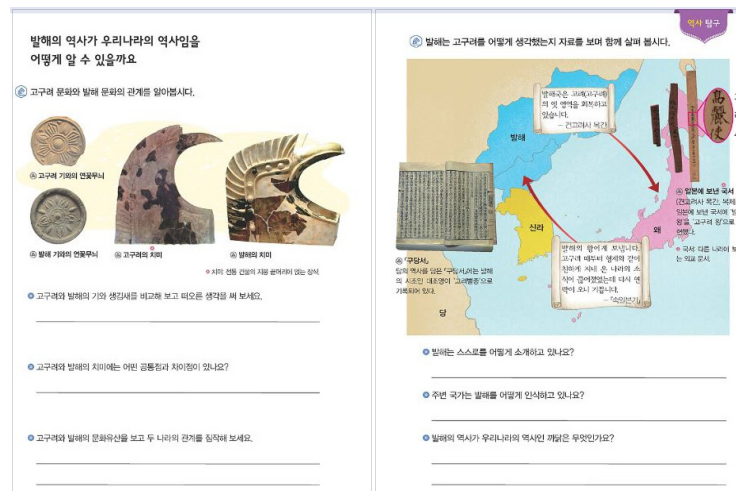
‘역사탐구’에 등장한 총 자료 수는 82개로, ‘역사탐구’ 1개당 평균 3.6개의 자료가 있었다. 자료는 사진 등 비문자 자료가 40개였고, 문자 자료가 22개, 기타 자료가 17개였다. 곧 평균적으로 교과서 6쪽마다 1개의 ‘역사탐구’가 있었으며, ‘역사탐구’에는 3.6개의 자료에 대한 2.4개의 질문이 있었다.

역사 자료를 활용한 학생의 사고를 촉진을 목적으로 한다는 점에서 ‘역사탐구’는 2009 교과서의 ‘작은 이야기 큰 역사’와 유사하다. 그렇지만 질문의 활용이라는 점에서 ‘작은 이야기 큰 역사’와 ‘역사탐구’는 차이를 보인다. [그림 IV-2]는 2009 교과서의 작은 이야기 큰 역사이고, [그림 IV-3]은 2015 교과서의 ‘역사탐구’이다. 모두 발해가 고구려를 계승했다는 주제를 다루며 제시하고 있는 자료도 유사하다. 그렇지만 ‘작은 이야기 큰 역사’가 읽기 자료로서 학습자에게 발해의 고구려 계승 내용을 전달하고 있는데 반해, ‘역사탐구’는 여러 자료의 분석을 통해 이러한 결론을 학생들이 스스로 내리게 하도록 구성되었다는 점에서 차이를 보이고 있다. ‘작은 이야기 큰 역사’의 첫 문장이 “발해는 고구려를 계승하였음을 알 수 있다”라는 점에서도 두 교과서 간의 차이를 확인할 수 있다. ‘역사탐구’에 제시된 6개의 질문을 풀면서 학생 스스로 찾아내야 하는 학습 결과가 ‘작은 이야기 큰 역사’에는 첫 문장으로 제시되어 있기 때문이다.

핵심 내용에 있어서는 양자가 동일하지만, 학생 참여를 얼마나 유도하고 있느냐에 있어 차이를 보이고 있는 것이다. 이와 같은 차이는 이 사례에 국한된 것은 아니다. ‘작은 이야기 큰 역사’와 ‘역사탐구’는 모두 자료의 분석과 해석을 강조하지만, ‘역사탐구’는 질문을 활용하여 학습자가 주체적으로 자료의 분석과 해석을 해 보도록 노력하였다는 점에서 차이가 있다. 별책으로 제작되었던 사회과탐구도 유사한 목적을 갖고 있었기에, ‘역사탐구’가 완전히 새로운 시도라고 평가하기는 어렵다. 그렇지만 ‘역사탐구’는 차시의 일부로 구성되어 있기에 별책으로 제작되었던 사회과탐구에 비해 실제 수업에서 활용될 가능성이 높다고 보인다.



[그림 IV-2] 2009 교과서 작은 이야기 큰 역사-발해



[그림 IV-3] 2015 교과서 '역사탐구'-발해

2. 사회 교과서 질문에 대한 초등 5학년 학생들의 반응 분석

여기에서는 교과서 질문이 학습자의 수준에 적절한지, 학생들은 질문에 답을 하면서 어떤 역사 이해를 얻게 되는지를 분석하였다. 면담은 현장검토본 교과서를 사용하고 있는 5개 초등학교 중 2개 초등학교에서 실시하였고, 학교별 6명씩 총 12명의 초등학교 5학년생을 대상으로 하였다. 학업성취 상/중/하에 해당하는 학생 2명씩, 총 6명의 선정을 초등학교에 부탁하였고, 초등학교 별로 면담에 적절하다고 판단하는 학생을 선정하였다. 면담은 학생이 재학 중인 초등학교에서 면대면으로 이루어졌다. 학생 1명씩 2차시 분의 교과서를 읽고, 질문에 답하는 형식으로 이루어졌다. 교과서 질문에 대한 학생의 반응을 살피기 위한 설계였다. 면담은 2018년 8월 28일과 9월 5일에 이루어졌다.

면담에 사용된 차시는 “신라의 통일 과정과 발해의 성립과 발전 과정을 알아봅시다”와 “대한민국 정부 수립의 의미를 알아봅시다”로 1단원과 2단원에서 각 1개 차시를 선정하였다. 각 차시는 모두 ‘역사탐구’를 1개씩 포함하고 있었다. 차시 선정에는 교과서 질문이 학습자 수준에 적절한지를 고려하였다. 질문의 적정 수준을 판단할 수 있는 기준은 존재하지 않지만, 경험치를 활용하여 난도가 낮은 질문으로 구성된 ‘역사탐구’를 포함한 차시 1개와 질문의 난도가 높은 ‘역사탐구’를 포함한 차시 1개를 선정하였다. 1단원의 신라와 발해 차시는 낮은 난도 차시로 판단하였고, 2단원 정부 수립 차시는 높은 난도 차시로 판단하였다. <표 IV-8>에는 면담에 사용한 차시별 질문 수와 질문 유형, 그리고 질문 내용을 정리하였다.

〈표 IV-8〉 면담에 사용한 2개 차시 질문 수 및 내용

구분		신라와 발해 차시	정부 수립 차시
쪽	쪽 수	4	3
본문	질문 수	1	1
	질문 내용	<ul style="list-style-type: none"> 삼국의 통일은 어떤 의미가 있을까요? 	<ul style="list-style-type: none"> 초대 대통령은 어떤 과정으로 선출되었을까요?
역사탐구	질문 수	6	2
	자료 수	8	4
	질문 내용	<ul style="list-style-type: none"> 고구려와 발해의 기와 생김새를 비교해 보고 떠오른 생각을 써 보세요. 고구려와 발해의 치미에는 어떤 공통점과 차이점이 있나요? 고구려와 발해의 문화유산을 보고 두 나라의 관계를 짐작해 보세요. 발해는 스스로를 어떻게 소개하고 있나요? 주변 국가는 발해를 어떻게 인식하고 있나요? 발해의 역사가 우리나라의 역사인 까닭은 무엇인가요? 	<ul style="list-style-type: none"> 이승만, 김구의 주장에서 가장 중심이 되는 문장을 찾아보세요. 이승만, 김구의 주장에서 비슷한 점을 찾아 이야기해 보세요.

본문 질문 수는 차시별 1개로 동일했다. 그렇지만 신라와 발해 차시 본문 질문은 본문 내용에 없는 내용을 추론하여 답해야 하는 질문이었던 데 반해, 정부 수립 차시 본문 질문은 교과서 해당 쪽에 제시된 내용을 확인하는 질문이었다는 점에서 차이점을 보였다. 따라서 본문 질문만을 비교해 보았을 때에는 신라와 발해 차시 질문의 난도가 더 높다고 볼 수 있다. 면담에 사용한 신라와 발해 차시 본문과 ‘역사탐구’는 [그림 IV-4]과 [그림 IV-5]로, 정부 수립 차시 본문과 ‘역사탐구’는 [그림 IV-6]을 참고할 수 있다.

신리의 통일 과정과 발해의 성립과 발해 과정을 알아봅시다

신라의 김춘추(태종 무열왕)는 왕위에 오른 후 당과 동맹을 맺고 백제와 고구려를 차례로 멸망시켰다. 이때 신라에 병합된 가야의 왕족 출신인 김유신이 김춘추와 더불어 통일에 앞장섰다. 백제와 고구려가 멸망하자 당은 동맹을 깨고 한반도 전체를 차지하려고 했다. 당의 야심을 알게 된 신라는 당을 상대로 전쟁을 벌였고 승리를 거두었다. 이로써 태종 무열왕의 뒤를 이은 문무왕 때 신라가 삼국 통일을 이루었다.

시도해 부도 7쪽

삼국의 통일은 어떤 의미가 있을까요?



④ 신라의 통일 과정과 통일 신라의 성립(740p)

태조영은 고구려의 유민으로 많이 정치적으로 온란한 들을 다 고구려 유민들과 갈라죽을 이끌고 동토산 지역에 발해를 세웠다. 발해는 군사·문화적 힘이 강력한 나라로 발전해 고구려의 옛 땅을 대부분 회복했다. 이에 당은 바다 동쪽에서 기온차에 일어 나 번성하는 나라라는 뜻에서 발해를 '해동성국'이라고 불렀다.



⑤ 발해의 성립(847p)

발해는 스스로 고구려를 계승한 나라임을 내세웠다. 이 에 고구려의 문화를 바탕으로 다른 나라들과 활발히 교류 하며 문화를 받아들여 그들만의 독자적인 문화를 발전시켜 나갔다.

발해의 도읍지였던 상경과 그 주변 지역에서 불교와 관 련된 문화유산이 많이 발견되는 것으로 보아 발해에서 불 교문화가 발달했음을 알 수 있다.



⑥ 상경 불교사상
높이가 약 6m에 이르는 거 대한 석등으로 발해에서 발 달한 불교문화를 보여 준다.

[그림 V-4] 신라와 발해 치시 본문

발해의 역사가 우리나라의 역사임을
어떻게 알 수 있을까요

고구려 문화와 발해 문화의 관계를 알아봅시다.



고구려와 발해의 기와 조각상을 비교해 보고 떠오른 생각을 써 보세요.

고구려와 발해의 지붕에는 어떤 공통점과 차이점이 있나요?

고구려와 발해의 문화유산을 비교 두 나라의 관계를 생각해 보세요.

[그림 IV-5] 신라와 발해 차이 '역사탐구'

발해는 고구려를 어떻게 생각했는지 자료를 보며 함께 살펴 봅시다.



발해는 스스로를 어떻게 소개하고 있나요?

주변 국가는 발해를 어떻게 인식하고 있나요?

발해의 역사가 우리나라의 역사인 까닭은 무엇인가요?

대한민국 정부 수립 과정에서 나온 다양한 주장들을 알아볼까요?

이승만(1875-1969)



"이제 우리는 한가운데 서있다. 1947년 7월 26일은 남자는 남자로, 북남자는 북남자로 갈라진다. 우리는 남쪽에서 남쪽의 정부를 수립할 것이다. 우리는 남쪽에서 남쪽의 정부를 수립할 것이다. 우리는 남쪽에서 남쪽의 정부를 수립할 것이다."

- 이승만, 1947년 7월 26일

김구(1876-1949)



"한국이 있어야 한국 사람이 있고 민주주의도 민주주의도 있을 수 있는 것이다. 그러나 한국의 사수들이 남쪽 정부를 수립해야 하는 아까운 일이 생긴다. 자기 집의 주인을 밀쳐내 다른 사람의 집으로 이주시키지 않겠는가?"

- 김구, 1947년 7월 26일

- 이승만, 김구의 주장에서 가장 중심이 되는 문장을 찾아보세요.

- 이승만, 김구의 주장에서 비슷한 점을 찾아 이야기해 보세요.

제헌 국회 의원들은 이승만을 초대 대통령으로 선출했다. 그리고 정부 수립을 위한 1948년 8월 15일에 대한민국 정부가 수립되었다.

대한민국 정부의 수립은 임시 정부의 전통을 이었으며 우리 민족의 오랜 염원이었던 독립 정부를 수립했다는 점에서 역사적 의미가 있다.

초대 대통령은 어떤 과정으로 선출되었을까요?



④ 이승만 초대 대통령 취임식(1948. 7. 20.)



⑤ 5·10 총선거의 선거 포스터에 왜 맥대기가 그려져 있을까?

사진 속 선거 포스터의 포스터 이름 밑에 맥대기가 표시되어 있다. 왜 그럴까? 이는 공부를 잘하게 만드는 사립학교를 위한 배려였다. 좌측 좌우에 1948년 5월 10일 총선거가 열렸다는 것을 알 수 있다. 오른쪽은 1947년 중반에는 1948년 5월 10일 총선거가 열렸다는 것을 알 수 있다.

정부는 수립을 둘러싼 혼란 속에서 국제 연합은 남북한 총선거를 거진 통일 정부 수립을 결정했다. 국제 연합에서는 선거를 공정히 감시하고 권력이라고 할지 임시 위원단을 조직해 한반도로 보냈으나, 소련은 위원단이 38도선 북쪽으로 들어오는 것을 기절했다. 이에 선거가 가능한 남한만의 총선거를 주장하는 결과 통일 정부를 수립하지는 못하게 되었다. 결국 국제 연합은 남한에서만이라도 총선거를하기로 결정했다.

남한에서는 1948년 5월 10일에 국외 의원을 뽑는 첫 번째 민주 선거가 실시되었다. 선거에서 선출된 48명의 의원들은 7월 17일에 헌법을 공포했다.



⑥ 5·10 총선거에 참여한 여성 유권자



⑦ 제헌 국회

[그림 IV-6] 정부 수립 차시 본문 및 '역사탐구'

그렇지만 ‘역사탐구’ 질문의 경우에는 정부 수립 차시의 질문 난도가 더 높다고 판단하였다. 수막새와 치미의 공통점과 차이점을 찾은 후, 고구려와 발해 문화유산간의 관계를 서술하는 3개의 질문은 관찰 → 추론이라는 단계를 거치고 있었다. 또한 다음 3개 질문은, 발해 무왕이 727년 일본 왕에게 보낸 국서 내용과, 일본과 당의 기록에 기초하여 다른 나라가 발해를 어떻게 인식하고 있었는지를 확인한 후, 이로부터 발해의 고구려 계승을 추론하게끔 하는 독해 → 추론의 단계를 거치고 있었다. 정부 수립 차시 질문 역시 중심이 되는 문장을 찾을 후 비슷한 점을 설명하게 한 점에서 독해 → 추론 단계 구성을 활용하고 있다고 볼 수 있지만, 제시된 자료에서 핵심 문장을 찾는 독해 단계가 학생들에게 쉽지 않을 것으로 판단하였다. 또한 ‘역사탐구’ 제목은 “대한민국 정부 수립 과정에서 나온 다양한 주장들을 알아보까요”인데 반해, 실제 탐구 내용은 비슷한 점을 찾는 것이어서 학생들이 활동 이후 탐구 내용을 종합하는데 있어 어려움을 겪을 것이라 판단하였다. 제시된 자료는 단독 정부 수립을 둘러싼 대비되는 주장을 다룰 때 흔히 인용되는 이승만의 「정읍 발언」과 김구의 「삼천만 동포에게 읍고함」 발췌본이었기에, 주장 간의 비슷한 점을 찾는 질문의 난도가 높다고 판단하였다.

이렇게 선정한 2차시분의 내용을 기초로 반구조화된 면담(semi-structured interview)을 수행하였다. 면담에 참여한 학생은 우선 교과서를 한 쪽씩 읽고, 읽은 내용을 자신의 말로 요약했다. 학생의 요약이 끝난 후, 궁금하거나 혼란스러운 부분, 어려운 부분이 있는지를 물어보았다. 해당 쪽에 질문이 있는 경우, 질문에 답을 하게 하였다. 다음으로 ‘역사탐구’를 읽은 후 질문에 답하게 하였다. 1차시분 면담을 마무리 지은 후, 2번째 차시 내용으로 넘어가서 동일한 과정을 되풀이하였다. 2차시분 면담 후, 면담하면서 학생이 답했던 10개 교과서 질문 중 어떤 질문이 가장 좋은 질문이라고 생각하는지, 왜 그런지를 물어보았다. 또한 고치고 싶은 질문이 있는지, 고친다면 어떻게 고칠지를 물어보았다. 마지막으로 청유형 질문과 의문문 형식의 질문 중 어떤 질문이 더 좋은지, 왜 그런지를 물어보았다.

면담은 모두 녹음하였고, 전사하였다. 분석은 교과서 질문별로 학생의 답변을 비교하는 방식으로 이루어졌다. 각 교과서 질문이 학생의 수준에 적절한지, 의도한 학습 결과를 내고 있는지, 나아가 개선을 한다면 어떤 방향에서 개선할 수 있는지를 분석하였다.

가. 연구 결과

분석 결과 학습자 수준을 고려하여 질문의 명확성을 향상할 필요, 질문과 관련된 자료에 대한 설명을 제시할 필요, 현재주의에 쉽게 매몰되는 5학년 학습자 특성을 감안한 단계적 질문 구성의 필요를 확인할 수 있었다.

1) 질문의 명확성 향상 필요

면담 참여자가 질문의 의미를 명확하게 이해하지 못해 답변에 어려움을 겪거나, 의도와는 다른 답변을 하는 경우가 있었다. “고구려와 발해의 기와 생김새를 비교해보고 떠오른 생각을 써 보세요.”(질문2)와 “초대 대통령은 어떤 과정으로 선출되었을까요?”(질문8)에 대한 학생의 답변을 대표적 사례로 들 수 있다. 고구려와 발해의 기와를 비교하라는 질문을 통해 의도된 학습 결과는 “고구려와 발해의 기와가 비슷하다”라는 답변이었다. 이 답변은 “고구려와 발해의 문화유산을 보고 두 나라의 관계를 짐작해 보세요.”(질문4)라는 추론을 동반한 질문에 답하기 위한 포석으로 작용하는 것이었다. 그렇지만 다수의 학생들은 “고구려와 발해의 기와가 비슷하다”고 답하기보다는, 그야말로 떠오르는 생각을 자유롭게 설명하였다. 예를 들어 “여기 발해 기와가 있잖아요. 왜 꽃으로 했는지가 궁금해요.”(학생07), “옛날 사람들이 막 모양 꾸미는 걸 좋아했다.”(학생09)처럼 학생들은 유물 사진을 보고 드는 생각을 자유롭게 설명했다. 12명의 학생 중 3명(학생02, 03, 12)만이 고구려와 발해의 기와가 비슷하다는 취지의 답변을 하였다(〈표 IV-9〉 참조). 면담 참여자들은 다른 나라의 기와 생김새에 대한 배경 지식이 부족하였기에, 고구려와 발해 기와만 가지고 떠오르는 생각을 말해보라고 하자 매우 다양한 방향으로 생각을 펼쳤던 것이다.

기와 생김새와 무늬에 대한 자유로운 생각을 펼쳤던 학생들은 고구려 계승 질문 간의 연결 고리를 찾기가 쉽지 않았다. 따라서 학생들은 고구려와 발해의 관계에 대해 “관계가 뭔지 짐작을 하기 어려운 것 같아요.”(학생01), “드는 생각이 없어요.”(학생 08), “이쪽[발해]은 방패를 많이 쓰는 것 같고 [고구려는] 칼을 많이 쓰는 것 같아요.”(학생10), “고구려 이런 거, 이런 거 연꽃무늬 이런 거 해놓은 건데, 관계, 애네의 관계를 어떻게 알아요?”(학생11)와 같은 답변을 했다. 그러나 질문의 의도대로 답변을 했던 학생02, 03, 12은 “발해가 고구려의 옛날을 더 존경하고 있는 것 같아요.”(학생02), “의종은 형제 같은”(학생03), “발해는 고구려를 따르고 싶은 습성이 있었던 것 같아요.”(학생12)처럼, 질문4에서 의도했

던 대로 발해의 고구려 계승이라는 주제에 근접한 답변을 하였다. 이상에서 확인할 수 있는 점은, 질문2의 의도가 학생들이 기와를 보고 떠오르는 자유로운 생각을 여러 가지로 펼쳐보는 것이 아니었기에, 질문의 의미를 독자가 보다 명확하게 파악할 수 있는 방향으로, 그리고 질문4와의 연계성을 강화하는 방향으로 수정할 필요성이 있다는 점이다. “떠오른 생각을 써보세요.”와 같은 질문은 학생들의 자유로운 생각을 쓰게 한다는 점에서는 좋은 질문이겠으나, 의도한 학습 결과에 맞게 사용되어야 하는 질문이다.

〈표 IV-9〉 학생 응답 반응 양상 1

학생	내용
01	고구려의 기와는 지금 조금 많이 깨지고 부서진 것 같은데 발해의 기와는 잘 많이 안 깨지고 부서지지 않고 잘 보존되어 있는 것 같아요.
02	발해가 고구려를 계승해가지고, 계승을 해서 만든 나라여서 이게 그 기와나 치미가 다 비슷한 것 같아요.
03	이 두 개의 기와가 좀 아주 비슷한 것 같아요. 무늬는 좀 다른데.
04	기와가 서로 다르게 생겼는데...여기 잎이 있는데 우선 여기가 더 뾰족하고요. 더 얇고 뾰족해요. 발해 쪽이. 꽃잎은 여기 발해는 약간 둥근데, 고구려는 이어지면서 뾰족해요.
05	고구려에서는 연꽃을 좀 좋아했던 것 같아요.
06	연꽃 무늬가 그려져 있어요.
07	여기 발해 기와가 있잖아요. 왜 꽃으로 했는지가 궁금해요.
08	딱히 없어요.
09	옛날 사람들이 막 모양 꾸미는 걸 좋아했다.
10	고구려, 발해? 이진[고구려] 좀 부서져 있어요. 이진[발해] 안 부서져 있고...고구려는 왕관처럼 이렇게 나 있는데, 애는[발해는] 여기 동그랗게 나 있어요. 하트모양처럼.
11	고구려는 약간 이렇게 뭔가 풀어지고 해서 뭔가 이상, 이상하고 그런데 이거는 [발해는] 되게 단단하고.
12	발해는 고구려 사람들이 힘을 합쳐서 만든 나라다 보니까 모양이 비슷한 것 같아요.

정부 수립 차시의 본문 질문이었던 “초대 대통령은 어떤 과정으로 선출되었을까요?”(질문8)에 대한 답변 또한 질문을 통해 의도한 학습 결과를 도출하고자 할 경우, 학습자 수준에 맞게 질문을 수정할 필요성을 일깨워 주었다(〈표 IV-10〉 참조). 학생07은 “초대 대통령”이 무엇을 지칭하는지를 명확하게 파악하지 못했다. “제가 알기로는 친구를 초대한다고 그러잖아요? 그런데 초대 대통령이라 그러니까. 처음 듣는 말이어 가지고”라고 하면서 질문에 대한 답변을 망설였다.

〈표 IV-10〉 학생 응답 반응 양상 2

학생	내용
01	국회들이랑 국민들이 투표를 해서 가장 많이 표가 나온 그 대통령이 선출되었던 것 같아요.
02	초대 대통령이... 처음에 선거로 됐을 것 같아요. [누가?] 국민들이.
03	어. 국민이 뽑은거? 국민들이 뽑은 것 같아요.
04	이것도 국회의원 뽑은 것처럼 선거로 진행됐어요. [누가?] 국민이 투표했어요.
05	대통령이 되고 싶은 사람 그림 밑에 막대기, 막대기를 그려서, 그게 가장 많은 사람이 대통령이 된 것 같아요...대통령을 할 사람을 초대해 가지고, 글씨를 못 읽는 사람이 막대기를 그려 가지고, 그 중에 가장 많은 사람이 그, 이 시대의, 어 우리나라에서 젤로 처음에 대통령이 [된 거예요.]
06	국회에서 국회의원 3분의 2 이상 출석과 출석 의원 3분의 2 이상의 표를 얻어 간접 선거로 대통령을 선출했어요.
07	대한민국 국민 모두 다 투표를 해 가지고 이승만 대통령이 나오지 않았을까요?
08	표를 얻어서. 표를 받아서. [누가?] 음, 주민들?
09	잘 모르겠어요. 국회에서 국회의원 3분의 2 이상 출석했고, 출석 의원 3분의 2 이상 표를 얻어 간접 선거.
10	투표나 그런 것. [누가?] 사람들이요.
11	음 그냥 투표해서. 저희가 투표해서. 그 국민들이 다 투표를 해서 선출된, 그거. 초대 대통령이 초대되는 대통령이에요?
12	초대 대통령은 국회 의원들이 대통령이 됐으면 좋겠는 사람을 일단 투표하고, 그 사람에 대한 찬성과 반대표를 뽑아서 3분의 2 이상이 찬성이 되면은 초대 대통령이 뽑히는 것 같아요.

이 질문에 대한 답은 본문 날개 부분에 제시되어 있었지만, 초대 대통령이라는 어휘가 낯설었던 데다가 학생들이 “국회에서 국회 의원 3분의 2 이상 출석과 출석 의원 3분의 2 이상의 표를 얻어 간접 선거로 대통령을 선출함.”(교육부, 2018, 138쪽)이라는 설명을 정확하게 이해하지 못했던 관계로 쉽게 답변하지 못했다. 1대1 면담 상황이었고, 매우 조용한 독립된 장소에서 이루어진 면담이었기에, 학생들은 집중해서 교과서를 읽었고 자신들이 할 수 있는 최선의 답변을 했음에도 불구하고, 해당 질문은 의도한 결과를 도출하지 못했다. 교과서를 적극적으로 읽었던 학생05의 경우 같은 쪽에 제시된 5.10 총선거 설명과 초대 대통령 선거를 혼합하여 이해하는 양상을 보이기도 했다. “대통령을 할 사람을 초대해 가지고, 글씨를 못 읽는 사람이 막대기를 그려 가지고, 그 중에 가장 많은 사람이 그, 이 시대의, 어 우리나라에서 젤로 처음에 대통령이 [된 거예요.]”라는 설명에서 볼 수 있듯이, 학생05는 초대의 두 가지 의미를 모두 사용하여 자신이 이해한 초대 대통령 선거를 설명했다.

교과서 내용을 그대로 읽기만 해도 답이 되는 질문이었음에도 불구하고, 답변의 정확도가 낮았기에, 질문의 명확성을 높여 질문의 의도를 독자에게 충실히 전달할 필요성이 제기된다. 이 경우 “초대”라는 어휘처럼 일반적인 5학년생의 이해도가 낮은 어휘 사용을 어떤 방식으로 할 것인지에 대한 고려가 필요하다. 5학년생이 어떤 어휘를 낯설어하는지, 어느 수준의 어휘까지를 교과서에서 풀어서 써줘야 하는지, 어느 수준의 어휘 설명은 교사와 수업의 몫으로 맡겨야 하는지에 대한 논의가 좀 더 구체적으로 진행될 필요가 있다. 한편 교과서 질문은 학생의 이해 수준을 고려하여 서술될 필요가 있다.

2) 자료에 대한 설명을 제시하여 탐구 학습의 질 향상 필요

학생들은 발해의 고구려 발해 계승 ‘역사탐구’에 비해 정부 수립 ‘역사탐구’를 어렵다고 생각했다. 자료 독해가 어렵다는 학생들도 있었고, 전부 다 어렵다고 말하는 학생들도 있었다. ‘역사탐구’에 제시된 질문 자체는 중심 문장 찾기와 두 주장 간의 비슷한 점 찾기로 학생들에게 익숙한 인지 활동이었으나, 학생들은 제시된 자료를 어떤 맥락에게 이해해야 할지를 파악하지 못했기에 중심 문장이나 비슷한 점 찾기에 어려움을 겪었다.

「정읍 발언」과 「삼천만 동포에게 읍고함」이라는 자료는 중학교나 고등학교 교과서에도 종종 등장하는 자료인데, 교과서에서는 「삼천만 동포에게 읍고함」에서 자주 인용되는 “나는 통일된 조국을 건설하려다가 38도선을 베고 쓰러질지언정 일신의 구차한 안일을 위해

단독 정부를 수립하는 데는 협력하지 아니하겠다.”가 아닌 다른 부분을 인용하였기에 학생들로서는 단독 정부 수립에 대한 상반되는 입장을 파악하는데 어려움이 있었다. 교과서 2차시 분을 읽으며 특별한 어려움을 느끼지 못했던 학생12의 경우도 김구 자료에서 중심이 되는 내용은 “개인이나 자기 집단의 욕심을 버려야 한다”이며, 이승만과 김구 자료의 비슷한 점은 두 자료 모두 “한 명 뿐만이 아닌 여러 명의 사람들이 모여가지고 해야 [한다.]”, “김구와 이승만 모두 통일 정부를 수립해야 한다.”고 보았다. 학생들은 대부분 제시된 자료의 부분을 표시하는 수준에서 중심 되는 문장 찾기 과제를 수행하였는데, 중심 문장의 뜻을 묻자 학생05는 이승만 자료가 “통일을 하지 않겠다는 뜻”이라 해석했고, 학생11은 이승만 자료가 “통일 같은 거를 하려고, 소련은 물러나라고 하는 것 같아요”라고 답했다. 자료의 마지막 부분인 “세계 여론에 호소”를 중심으로 파악한 학생들이 상당수 있었고, 남한만의 총선거를 통한 정부 수립이라는 앞선 교과서 내용과 연결 지어 설명한 학생은 없었다. 학생들은 김구 자료로부터 “통일 정부 수립”이라는 입장을 이끌어내는데도 어려움을 겪었다. 대다수의 학생들은 “한국이 있어야 한국 사람이 있고, 민주주의도 공산주의도 또 무슨 단체로 있을 수 있는 것이다.”를 중심 문장으로 꼽았고, 그 의미가 무엇인지 물었을 때 다수는 해당 문장을 되풀이하는 수준으로 답변을 했다. 자신의 말로 풀어서 설명했던 학생02는 그 의미를 “한국이 있어야 한국 사람이 있다는 것은 한국을 잘 지켜야 한다는 말”로 해석했고, 학생05는 “한국에 있어야 될 사람들이 공산주의로 왜 가냐”라는 뜻으로 해석했다.

질문 자체는 어려운 질문이 아니었음에도 불구하고 학생들이 활동 과제에 어려움을 겪었던 이유 중의 하나는 주어진 자료를 어떤 맥락에서 읽어야 하는지에 대한 정보가 부족했던 점을 지적할 수 있다. 학생들은 두 자료가 정부 수립 이전의 주장이라는 점을 인지하지 못했다. 따라서 앞에서 읽었던 교과서 내용과 주어진 자료를 어떻게 연결해야 하는지를 알 수가 없었던 것이다. 역사에서의 독해는 역사 자료를 맥락 속에서 파악하는 것이 필수적인데, 제시된 ‘역사탐구’에는 학생들이 자료를 읽으면서 자료를 맥락화할 수 있는 정보가 충분히 제시되지 않았다. 이 두 자료를 어떤 맥락 속에서 읽어야 하는지에 대한 정보가 충분히 제시된다면 학생들이 두 자료를 읽고 해석하는 내용에서 차이를 기대할 수 있을 것이다. 따라서 이 경우는 질문 자체의 수정보다는 자료에 대한 충분한 정보를 제시하는 것이 질문에서 의도하는 바를 성취하는 데 도움이 될 것이다.

발해 관련 ‘역사탐구’에서도 유사한 부분을 찾을 수 있었다. ‘역사탐구’에는 『속일본기』

자료와 『구당서』, 일본에 남아있는 목간 자료를 읽었는데, 자료에 대한 정보가 정확하지 않은 내용이 포함되거나 충분한 내용이 제공되지 않아 각 자료의 내용을 파악하는데 어려움을 겪었다. “발해국은 고려의 옛 영역을 회복하고 있습니다.”는 『속일본기』의 내용이지만 견고려사 목간이라고 출처가 잘못 적혀있어 학생의 혼란이 가중되기도 하였다. 국가 간 교류를 표시하기 위해 화살표를 넣었지만, 이를 명확하게 이해한 학생은 없었다. 학생04는 『속일본기』를 편지라 이해하였는데, 편지를 보낸 주체가 고구려인지 인본인지를 혼란스러워했다. 또한 왜와 일본이 동시에 제시되어 있어 이를 두 나라로 생각하기도 하였다.

학생01: 지금 이 편지가, 『속일본기』라는 이 편지가 다른 주변 국가에서 보내진 그런 편지잖아요.

면담자: 어느 나라에서 보낸 거죠?

학생01: 고구려에서 보낸 것 같은, 아닌가? 일본?

면담자: 그러면 일본 말고 다른 나라는 발해를 어떻게 생각하고 있어요?

학생01: 왜라고 돼 있는 곳에 [발해가] 보냈잖아요. 편지를. 그런 거 보니까 평소에 서로 편지나 소식 같은 것을 많이 주고받는 것 같아요.

또한 견고려사 목간 사진을 일본 지도 위에 위치시키고 「국서」라는 표제를 달았기에, 해당 자료가 일본이 발해에 보낸 편지라고 오해하는 학생도 있었다. 이는 물론 정확하지 않은 정보의 제공으로 인한 혼란이었으나, 제시된 자료에 대한 충분한 정보가 함께 제시 되었다면 해소될 수도 있는 혼란이었다. 역사에서의 자료의 해석은 출처에 대한 정보, 자료가 생성된 맥락 등을 고려해야만 한다. 따라서 자료의 내용만을 사실 파악 수준에서 독해하는 활동을 위해서라도 정확한 정보를 제시하는 것은 필수적이며, 맥락적 정보도 제공할 필요가 있다.

나아가 『구당서』 자료가 당나라의 시각을 보여준다는 사실을 인지한 학생은 드물었다. “주변 국가는 발해를 어떻게 인식하고 있나요?”(질문6)라는 질문에 대해 학생들은 모두 일본을 언급했으나, 면담자가 “다른 나라는 어땠나요?”라는 추가 질문을 했음에도 불구하고 한 명의 학생만이 당나라를 언급했을 뿐이다. 그리고 『구당서』를 언급했던 학생04도 당나라가 발해를 “고려 별종”으로 인식하고 있다고 언급은 했지만, 이게 무슨 의미인지는 설명하지 못했다. 각 자료에 대한 정확하고 충실한 자료가 보강된다면 질문에 대한 학생의 답변에는 큰 차이가 있었을 것이라 예상할 수 있다.

3) 현재주의를 비판적 시각에서 바라볼 수 있는 장치 마련 필요성

현재에 둘러싸여 있는 초등학교 학생들이 과거를 과거로 바라보고 이해하는 것은 쉽지 않은 일이다. 이와 같은 초등학교 학습자의 특성 때문에 역사를 교수·학습함에 있어 학생들의 현재주의는 극복을 도와주어야 하는 대상이다. 초등학교 학생의 이러한 현재주의를 질문에 대한 답변에서도 쉽게 찾아볼 수 있었다. 대표적인 예시가 “삼국의 통일은 어떤 의미가 있을까요?”에 대한 학생들의 답변이었다. <표 IV-11>에서 볼 수 있듯이 학생들의 답변은 당나라를 대동강 이북으로 축출하고 이룬 676년 신라의 삼국 통일의 의미에 주목하기보다, 일반적인 곧 현재적 의미의 통일에 대한 자신들의 의견을 제시하고 있었다. 통일의 의미가 교과서 본문에 서술되어 있지 않았기에, 학생들은 이 질문을 어렵게 느끼곤 했다. 답을 하지 못한 학생들도 두 명이 있었다.

<표 IV-11> 학생 응답 반응 양상 3

학생	내용
01	삼국의 통일? 일단 삼국이라는 게 세 나라를 뜻하는 거잖아요. 세 나라가 통일을 하면 이제 전쟁이 나거나 그랬을 때도 같이 한 팀처럼 모여서 싸우면 훨씬 유리하고, 또 서로한테 도움이 되는 그런 의미가 있는 것 같아요.
02	신라가 더 싸우는 것보다는 다 같이 함께 같이 싸우지 않고 평화롭게 있는 것 같았어요.
03	...[잘 모르겠어요?] 네.
04	통일되면 서로 평화롭게 살 수도 있고 막 그래서.
05	음. 통일을 하면은 그. 더 강해지니까.
06	...
07	신라가 삼국 통일을 하면 신라가 더 세지지 않을까요?
08	음. 잘 모르겠는데.
09	당이란 왜랑 좀 더 힘을 합쳐서 세계 싸울 수 있어요. [당이란 왜랑 힘을 합쳐서 세계?] 아, 이, 그, 이게, 그 통일된 나라가 당이나 왜를 맞서 싸우기 좀 더 쉬워졌어요.
10	음. 싸우지 않는 거.
11	통일을 하면 신라가 먹었으니까, 그냥 고구려랑 백제들은 멸망하고, 그냥 신라가 다 먹어서 신라가 그냥 잘 사는 거겠죠.
12	나라가 하나가 되어서 국가가 하는 일이 사람이 많아지니까 더 쉬워지고 사람들 서로 도움을 많이 줄 수 있을 것 같아요.

“주변 국가는 발해를 어떻게 인식하고 있나요?”(질문6)에 답하면서 학생11은 ‘어장관리’라는 표현을 사용한 예에서도 학생들의 현재주의 인식을 엿볼 수 있다. 학생11은 『속일본기』 자료를 신라가 발해에 보낸 편지라고 생각했다. 나아가 “어장관리 같은 거 때문에도 있고, 진짜로 좋아하는 것도 있고 그런 것 같아요.”라고 설명했다. 신라가 발해와의 관계를 적절하게 유지하기 위해 좋은 표현을 사용하여 편지를 보낸 것으로 해석한 것이다. 또한 “옛 영역을 회복하고 있습니다.”라는 말이 보고하는 말투임을 지적했다. “‘있습니다’ 이렇게 보내는 거 보니까, 왕한테 이렇게 보내주는 것 같은데, 이렇게 그냥 연기하고, 좋아하다 보니까 괜찮아하고 [그리는 것 같아요.] 발해가 보고하는 것 같이 말하고 있어요.”에서처럼 현재 사용하는 어투를 과거에 투영하여 상황을 해석하고 있었다. 해당 자료로부터 왜가 발해를 어떻게 인식하고 있는지를 묻자, 학생11은 “그런 알 수가 없다”고 답했다.

현재주의에 기초한 학생의 답변은 초대 대통령 선거에 대한 답변에서도 쉽게 확인할 수 있었다. <표 IV-10>에서 확인할 수 있듯이, 학생06, 09, 12를 제외하고는 모든 학생이 국민 투표에 의해 초대 대통령을 선출하였다고 설명하고 있다. 학생들이 경험한 2000년대의 대통령 선거 경험, 곧 현재 경험에 기초하여 질문에 답변하였기에 나타나는 현상이었다. 이외에 이승만 자료에 포함된 ‘소련’을 학생03이 ‘러시아’로 바꾸어 설명했던 것도 현재주의의 영향이라고 볼 수 있다. 자료에 제시된 나라는 ‘소련’이었지만 학생들에게 ‘소련’은 낯선 나라이기에 현재 존재하는 ‘러시아’로 바꾸어 이해를 한 것이다. 나아가 학생들이 이승만과 김구 자료에서 “세계의 여론에 호소”나 “한국이 있어야 한국 사람이 있고” 부분을 중심 문장으로 선정했던 것 역시 학생들이 최근 통일과 관련된 담론 속에서 이러한 내용을 접할 기회가 있었기 때문이라고 볼 수 있다. 교과서 본문 내용을 충분히 이해하지 못한 상황 속에서 학생들은 “통일”을 키워드로 삼아 현재적 경험을 활용하여 주어진 자료를 해석했을 가능성이 크다. 학생들은 현재적 경험과 국어 시간에 습득한 능력을 활용하여 이승만 자료의 마지막 문장과 김구 자료의 첫 번째 문장을 중심 문장으로 선정했을 가능성이 높다.

이처럼 현재주의에 기초한 학생의 역사 이해는 다수 연구에서 보고된 바 있다. 역사적 이해란 이와 같은 현재주의에 기초한 이해를 극복해야 하는 것이므로, 교과서 질문 역시 학생들의 현재주의에 기초한 이해를 넘어서고, 당시 상황 속에서 자료를 읽고 해석할 수 있도록 도울 수 있어야 할 것이다.

3. 미국 사회 교과서에 나타난 질문 양상

본 장에서는 2017년 캘리포니아 역사-사회과학 교과서 인정 심사를 통과한 5종 중 2종을 대상으로 미국 사회 교과서를 분석하였다. 캘리포니아주 사회 교과서 인정 심사를 통과한 초등학교 사회 교과서 5종은 <표 IV-12>와 같다. 교과서 나열 순서는 출판사 명칭의 알파벳 순서를 따랐다. 본 연구가 초등학교 5학년 사회 교과서를 대상으로 하였기에, 비교가 용이하도록 미국 교과서 역시 5학년 자국사 영역 교과서를 분석하였다. 미국 사회과는 환경확대법을 기초로 초등 사회과 내용을 조직하고 있기에, 5학년에 자국사를 배치하고 있다.

<표 IV-12> 2017년 캘리포니아 교과서 인정 통과 초등 <사회> 교과서

번호	출판사	명칭	학년
1	Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company	HMH Kids Discover California Social Studies	유치원-6학년
2	McGraw-Hill School Education	Impact: California Social Studies	유치원-5학년
3	Pearson Scott Foresman and Prentice Hall	California History-Social Science: myWorld Interactive	유치원-5학년
4	Studies Weekly	California Studies Weekly - Social Studies	유치원-6학년
5	Teachers' Curriculum Institute	Social Studies Alive! California Series	유치원-5학년

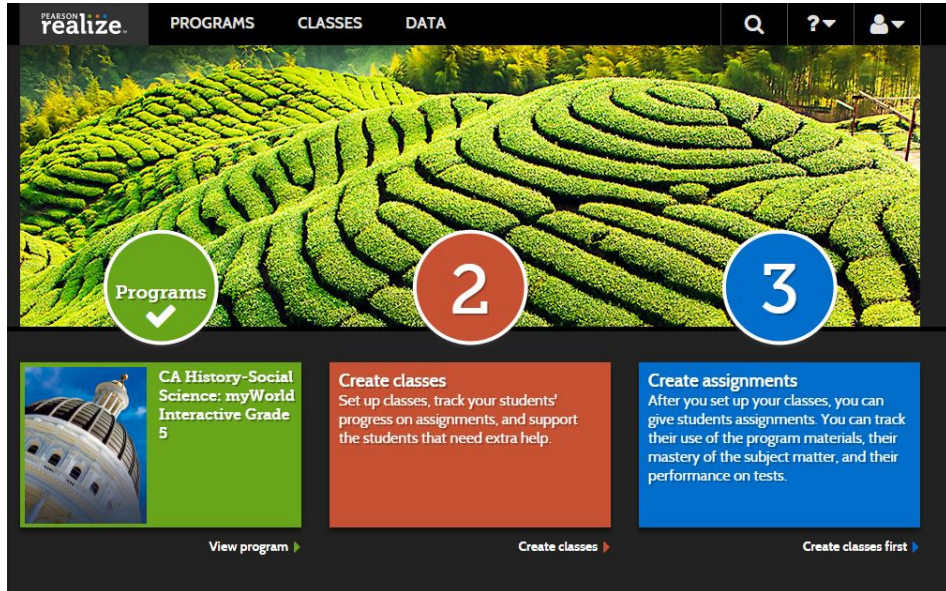
분석 대상으로는 대형 출판사의 교과서인 Pearson Scott Foresman Prentice Hall의 *myWorld Interactive*(이하 『나의 세계』) 디지털 교과서와 비교적 규모가 작은 출판사인 Teachers' Curriculum Institute의 *Social Studies Alive!*(이하 『살아있는 사회과』) 인쇄물 교과서를 선정하였다. 분석 초점은 교과서에 사용된 질문의 유형과 특성이었고, 분석 결과는 교과서별로 제시하였다.

가. Pearson Scott Foresman Prentice Hall 출판사의 *My World Interactive* 5학년 교과서

『나의 세계』는 미국 사회과 교육과정 틀인 『College, Career, and Civic Life(C3) Framework』를 반영한 교과서로 프로젝트 기반 학습(project-based learning)과 탐구 경험을 강조하며, 읽기와 쓰기를 포함하는 리터러시 능력 학습을 강조하는 등 최근 미국 교육 개혁의 흐름을 반영하고 있다(Pearson, 2018). 『나의 세계』는 인쇄물 교과서와 디지털 교과서가 있는데, 본 연구에서는 디지털 교과서를 분석하였다.

『나의 세계』 캘리포니아 판본 5학년 교과서는 총 8개 단원으로 구성되어 있다. 캘리포니아 판본은 캘리포니아 역사-사회과학 교육과정에 기초하여 맞춤 제작한 것이어서 다른 주에 보급되는 『나의 세계』 교과서와는 단원 구성에서 차이를 보일 수 있다. 각 주의 사회과 교육과정 범위와 순서가 다르기에 나타나는 현상이다. 분석 결과를 살펴보기에 앞서 한 가지 더 덧붙일 점은, 미국 교과서를 분석하면서 사용한 ‘단원’이라는 용어는 ‘chapter’를 번역한 것이라는 점이다. 단원이 chapter라는 용어의 가장 정확한 번역어는 아니겠지만, 우리나라 사회 교과서의 내용 체계에서 가장 근접한 단위가 ‘단원’이기에 이를 사용하였다. 마찬가지로 ‘주제’는 ‘lesson’을 번역한 것이다.

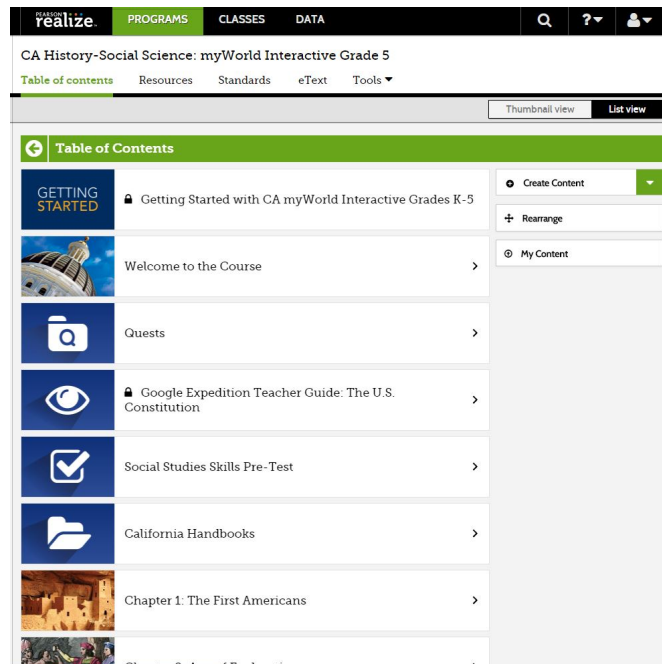
『나의 세계』 디지털 교과서에 로그인한 후 접하게 되는 첫 페이지는 [그림 IV-7]과 같다. 여기에서는 프로그램(교재, 교과서 등), 학급, 과제 및 평가를 선택할 수 있다.



[그림 IV-7] 『나의 세계』 디지털 교과서 1

이 화면에서 왼쪽 아래에 위치한 『나의 세계』 5학년 프로그램을 클릭하면 [그림 IV-8] 처럼 5학년 교재의 목차 화면으로 연결된다.

[그림 IV-8]에서 확인할 수 있듯이, 디지털 교재에는 교재에 대한 기본적인 안내 자료와 함께 『나의 세계』에서 중점을 두고 있는 부분인 탐험(Quests)에 대한 설명, 구글 익스페디션 앱에 대한 설명, 사전 평가 자료, 캘리포니아 교수·학습 관련 자료 등을 클릭할 수 있게 만들어 두었다. 이상의 내용에 이어서 1단원부터 8단원까지의 목차가 나타난다. 본 장에서는 제5단원인 미국 혁명 단원의 질문을 분석하였다. 5단원은 총 57 슬라이드(화면)로 구성되어 있고, 5개의 주제를 포함하여 비판적 사고 기능 등 다양한 코너로 구성되어 있었다. 5단원에는 총 132개의 질문이 등장했다. 우리나라 초등 사회 교과서와의 비교를 고려하여 청유형과 의문문 형식의 질문을 모두 포함하여 분석하였다. 5단원에 등장한 질문의 개수와 유형, 등장한 위치는 <표 IV-13>과 같다.



[그림 IV-8] 『나의 세계』 디지털 교과서 2

〈표 IV-13〉 5단원 미국 혁명 eText에 활용된 질문

순서	단계	질문 수	내용
1	단원도입	1	거대 질문 : 단원을 관통하는 거대 질문(The Big Question)을 제시하고 있음. 질문은 “전쟁할 가치가 있는 일이란 무엇일까? (What is worth fighting for?)”임.
2	단원도입	2	도입 질문 : 단원도입 부분에서 학생들의 흥미를 자극하기 위한 질문을 제시하고 있음. 미국 독립 전쟁과 관련하여 “전투는 어디서 일어났는가?” “13개 식민지를 벗어난 곳에서 전투가 딱 1번 있었는데, 이 전투는 어디에서 일어났을까?”를 제시하고 있음.
3	단원도입	1	도입 질문 : 단원에 나오는 역사적 인물을 소개하는 곳으로, “이 단원에서 여러분은 누구랑 만나게 될까요?”를 제시하고 있음.
4	단원도입	1	도입 질문 : 연표를 통해 단원에서 다루는 대략적인 내용을 제시하고, “어떤 일이 언제 일어났을까요?”라는 제목을 제시함.
5	단원도입	0	

순서	단계	질문 수	내용
6	탐험(Quest)	9	탐험 질문 : 단원 전체를 관통하는 탐험을 소개하고 있음. 학생들은 5단원을 공부하면서 여기서 제시된 탐험을 수행하게 됨. 이곳에 제시된 질문은 학생들이 바로 답을 하는 질문은 아님. 탐험을 수행하면서 고려해야 할 질문을 제시하고 있음. 이 단원에서는 탐험 후 신문 기사를 작성해야 하기에 육하원칙을 질문 형태로 제시하고 있음.
7	1주제도입	2	주제도입 질문 : 차시 도입에는 차시 내용과 연계하여 학생들이 생각해 볼 있는 간단한 활동을 제시하는데, 질문을 함께 제시함. 예를 들어 1차시의 경우 학급의 절반에게만 특정 권한이 주어지고, 다른 절반은 권한이 없는 상황을 제시함. 이러한 상황이 과연 공정한지를 질문함. 특이 사항 : 차시 도입에 제시한 학습목표를 “거대 질문의 열쇠를 찾아라(Unlock the Big Question)”라고 표현하고 있음. 학생의 흥미와 관심을 유지하면서 동시에 거대 질문과 본문과의 연계를 높이기 위한 장치로 해석할 수 있음.
8	1주제 내용	1	독해 확인 질문 : 학습 내용 독해와 관련된 질문을 제시함. “7년 전쟁이 영국과 13개 식민지 간의 관계에 어떤 영향을 주었는지를 분석하세요. 분석 내용을 친구와 이야기해 보세요.”
9		3	탐험 연계 질문 : 단원에서 수행해야 하는 탐험과 연계된 질문을 제시함. “인지 조례와 가장 연관있는 사실들을 찾아서 하이라이트하세요. 인지조례가 식민지와 영국간의 갈등을 어떻게 증폭시켰는지 설명하세요.” 독해 확인 질문
10		5	독해 확인 질문 : 2개 제시됨. 어휘 관련 질문 : 3개 제시됨.
11	1주제 확인	4	탐험 연계 질문 : 1개 제시됨. 내용 이해 확인 질문 : 3개 제시됨.
12	1주제 복습	1	내용 이해 확인 질문
13	2주제도입	2	주제도입 질문
14	2주제 내용	2	독해 확인 질문
15		2	독해 확인 질문
16		1	독해 확인 질문
17		6	어휘 관련 질문 : 2개 제시됨. 독해 확인 질문 : 4개 제시됨.
18		2	독해 확인 질문
19		2	독해 확인 질문

순서	단계	질문 수	내용
20	2주제 확인	3	내용 이해 확인 질문
21	2주제 복습	4	내용 이해 확인 질문 : 4지 선다형 문항 4개가 제시됨.
22	비판적 사고력 : 이미지 분석	0	2015 교과서의 '역사탐구'와 유사한 코너임. 이미지 자료와 설명이 제시됨.
23		4	비판적 사고력 질문 : 22번에서 제시된 이미지에 관한 질문 4개가 제시됨.
24	3주제 도입	1	주제 도입 질문
25	3주제 내용	2	독해 확인 질문
26		1	독해 확인 질문
27		1	독해 확인 질문
28		1	독해 확인 질문
29		0	
30	3주제 확인	3	내용 이해 확인 질문
31	3주제 복습	4	내용 이해 확인 질문 : 4지 선다형 문항 4개가 제시됨.
32	사료: 토마스 페인의 상식	5	비판적 사고력 질문
33	4주제 도입	2	주제 도입 질문
34	4주제 내용	1	독해 확인 질문
35		0	
36		3	독해 확인 질문
37		2	탐험 연계 질문 : 1개가 제시됨. 어휘 관련 질문 : 1개가 제시됨.
38		1	독해 확인 질문
39		0	
40		1	독해 확인 질문
41	4주제 확인	4	탐험 연계 질문 2개
42	4주제 복습	4	내용 이해 확인 질문 : 4지 선다형 문항 4개가 제시됨.
43	리터러시 기능: 인과	0	
44		3	기타 질문
45	5주제 도입	2	주제 도입 질문
46	5주제 내용	1	독해 확인 질문
47		0	
48		2	독해 확인 질문
49		4	탐험 연계 질문 : 3개가 제시됨. 독해 확인 질문 : 1개가 제시됨.

순서	단계	질문 수	내용
50	5주제 확인	6	내용 이해 확인 질문 : 5개가 제시됨. 탐험 연계 질문 : 1개가 제시됨.
51	5주제 복습	2	내용 이해 확인 질문
52	시민성: 조지 워싱턴	3	기타 질문
53	시각 자료를 활용한 복습	1	내용 이해 확인 질문 : 지도를 활용한 복습을 하고 있음.
54	어휘와 주요 내용 복습	5	어휘 관련 질문 : 3개가 제시됨. 내용 이해 확인 질문 : 2개가 제시됨.
55	비판적 사고와 글쓰기 복습	6	비판적 사고력 질문 : 제시된 질문을 각각 분석, 해석 등으로 구분하고 있음. 구분 항목 중에 거대 질문 돌아보기라는 항목이 있어 해당 단원 학습 내용과 거대 질문과의 연계를 강화하려고 노력하고 있음.
56	사료 분석, 인과 복습	3	비판적 사고력 질문
57	탐험 결과	0	단원에서 탐험한 내용을 어떻게 결과물로 만들 것인지를 5단계로 나누어 설명하고 있음.
총계		132	

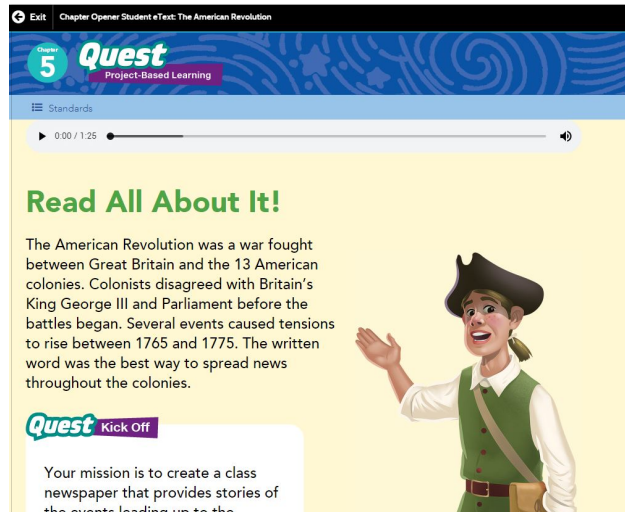
5단원 디지털 교과서 전체에서 132개 질문이 등장하였기에, 슬라이드 당 평균 2.32개의 질문이 분포하고 있었다. 디지털 교과서의 슬라이드 1개가 인쇄물 교과서의 1쪽에 해당하는 것은 아니기에, 슬라이드 당 평균 질문 수를 우리나라 사회 교과서의 쪽당 평균 질문 수와 비교하는 데에는 무리가 있을 수 있다. 그럼에도 불구하고 우리나라 사회 교과서에 비해 『나의 세계』에 질문이 등장하는 빈도가 높다고 주장하는데 큰 어려움은 없을 것이다.

『나의 세계』 5학년 교과서 5단원 질문은 크게 7가지 유형이 있다. 유형 분류에는 교과서상 질문의 명칭과 목적을 고려하였다.

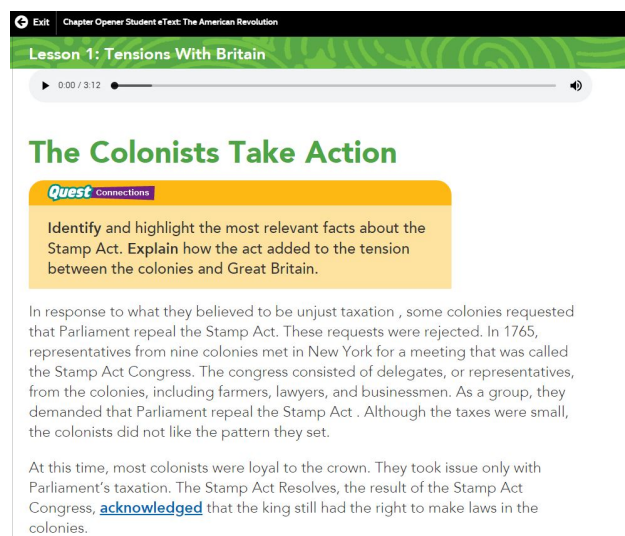
- 거대 질문 : 거대 질문(big question)은 단원별로 1개씩 있으며, 이는 한 번 물어보고 그치는 질문이 아니라, 단원을 이끌고 나가는 핵심 질문(essential question)에 해당한다. 핵심 질문이란 하나의 정답을 상정하지 않은 질문으로, 사고를 확장시키며 지적 흥미를 자극하는 질문이다. 질문에 답하기 위해서는 고차원적인 사고를 활용해야

하며, 해당 학문에서 중요하고 전이가 가능한 내용을 다루고 있어야 한다. 추가적인 질문이 이어질 수 있어야 하고, 질문에 답하기 위해서는 간단한 답이 아닌 상당한 수준의 정당화가 필요하다. 또한 어느 한 분야나 시대에 국한된 질문이 아니어야 한다 (McTighe & Wiggins, 2013). 본 단원의 거대 질문은 “전쟁할 가치가 있는 일이란 무엇일까? (What is worth fighting for?)”이다. 비록 핵심 질문 또는 거대 질문이라 표현하지 않았더라도 이처럼 단원을 이끌고 나가는 질문은 미국 다른 여러 교과서에 이미 반영되어 있다. 이와 같은 질문의 학습 측면에서의 효용성이 입증되었기 때문에 이를 교과서에 반영하고 있는 것이다. 따라서 『나의 세계』에서 거대 질문을 전면에 내세우고 있다는 점 자체는 특별히 주목할 부분은 아니다. 그렇지만 주제별 학습 목표를 학습 목표라 표현하지 않고 “거대 질문의 열쇠를 찾아라!”라고 하거나(슬라이드 7, 13, 24, 33, 45), 슬라이드 55의 복습 질문 가운데 하나를 “거대 질문 돌아보기”라고 명명하고 거대 질문과 직접적으로 연계한 질문을 하고 있는 점에는 주목할 필요가 있다(예: “미국 혁명은 어떤 점에서 싸울 가치가 있었는가?”). 단원 전체를 가로지르는 거대 질문이 단지 형식적으로 제시되는 것에 그치지 않고, 단원 내 다른 질문과 연계되어 있기 때문이다. 우리나라 사회 교과서에서는 아직 핵심 질문 또는 거대 질문과 같은 유형의 질문을 사용하고 있지 않다.

- 탐험 연계 질문 : 『나의 세계』는 단원 별로 탐험(Quest)을 제시하는데, 이는 일종의 수행평가로 이해할 수 있다. 5단원 탐험은 미국혁명에 이르기까지 일어났던 사건 및 주요 전투를 학급 신문으로 작성하는 것이다. 단원이 시작하여 아직 본격적인 내용이 나오기 전인, 슬라이드 6번에서는 학생들이 5단원에서 수행해야 하는 탐험을 자세히 소개하고 있다. [그림 IV-9]는 탐험 소개 슬라이드인 5단원의 6번 슬라이드이다. 스크롤을 하면 화면캡처 된 것 이외의 자세한 내용을 읽을 수 있게 구성되어 있다. 이후 내용 학습 곳곳에 “탐험 연계”라 명명한 질문을 제시하고 있다. [그림 IV-10]는 1주제에 등장한 “탐험 연계” 질문의 한 사례다. 이는 미국 혁명에 이르는 과정의 주요 사건 중 하나인 인지 조례 관련 내용으로 “인지 조례와 가장 연관 있는 사실들을 찾아서 하이라이트하세요. 인지조례가 식민지와 영국간의 갈등을 어떻게 증폭시켰는지 설명하세요.”라는 질문을 제시하고 있다.



[그림 IV-9] 『나의 세계』 디지털 교과서 3




[그림 IV-10] 『나의 세계』 디지털 교과서 4

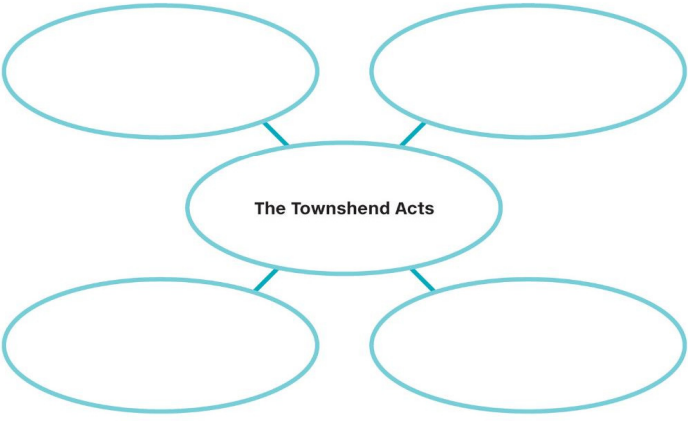
- 도입 질문 : 도입 질문에는 ‘단원도입’과 ‘주제도입’ 질문이 있다. 도입 질문은 다양한 내용과 상황을 다루며 학습 내용과 학습자간의 간극을 좁히기 위한 노력을 하고 있다는 점에서 다른 질문과 차별성을 띄고 있었다. 학습 내용에 대한 학습자의 흥미를 자극하기 위해 아주 중요하지는 않지만 잘 알려지지 않은 사실에 기초한 질문이나 학생

들의 삶과의 연계를 만들기 위한 질문도 쉽게 찾아볼 수 있었다. 이런 측면에서 도입 질문은 학습 내용 이해 정도를 확인하는 독해 확인 질문과는 상당히 다른 면모를 보였다.

- 독해 확인 질문 : Reading Check라고 명명된 질문으로 대개의 경우 학습 내용이 제시되고 난 후 등장하는 질문이다. 등장하는 위치에 있어서는 우리나라 사회 교과서의 본문 질문과 유사하다. 그렇지만 우리나라 사회 교과서 본문 질문에 비해 질문의 형식이 다채롭고, 독해 정도를 파악하는데 좀 더 초점을 두고 있었다는 점에서 차이점을 보였다. [그림 IV-11]은 학생들이 독해한 교과서 내용을 정리하도록 도와주는 독해 확인 질문이고, [그림 IV-12]는 보스턴 차 사건의 원인과 결과를 찾아 쓰도록 만드는 질문이다. 우리나라의 본문 질문이 발문 만으로 구성되었던 것에 비해, 독해 확인을 위해 다양한 그래픽 자료를 활용하고 있다는 차이를 보이고 있었다.

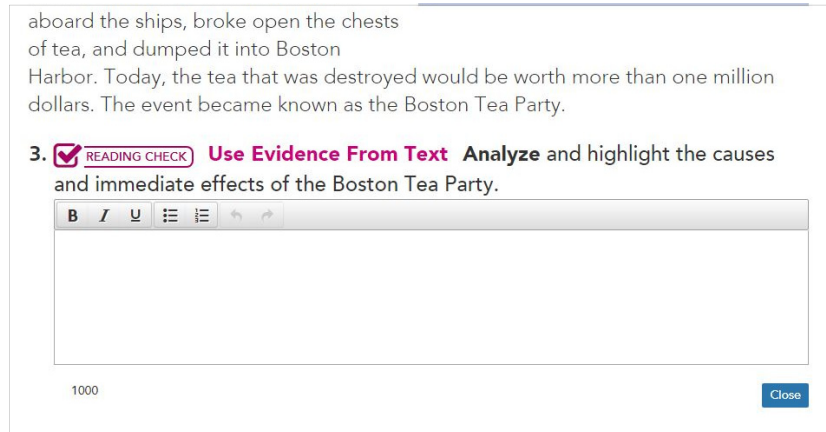
Although the repeal of the Stamp Act and the Townshend Acts were victories for colonists, tensions were still high. British troops were in Boston, and colonists were paying a tax on their tea.

3.  **READING CHECK** Use the chart to **describe** the Townshend Acts. Talk to a partner and **summarize** the acts and their effects.



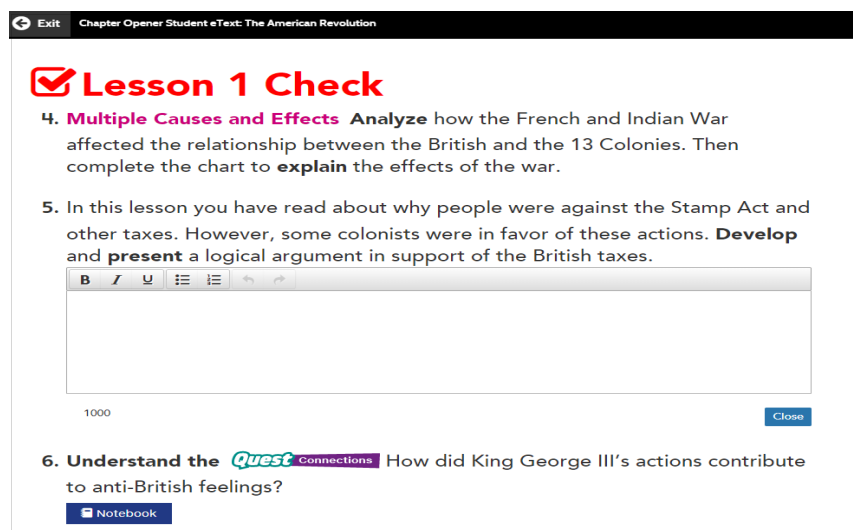
10 of 57

[그림 IV-11] 『나의 세계』 디지털 교과서 5



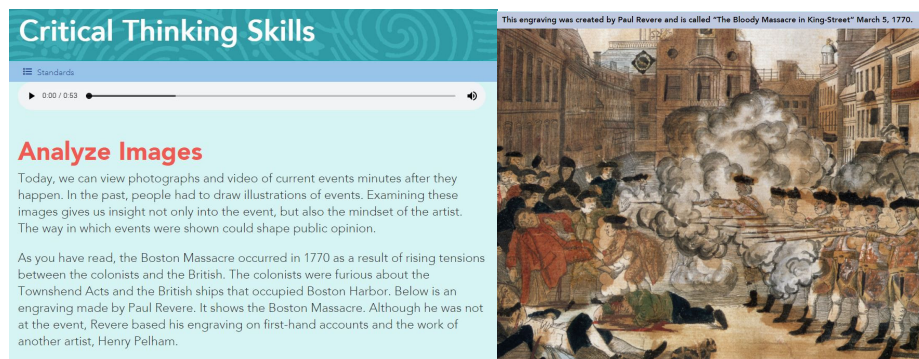
[그림 IV-12] 『나의 세계』 디지털 교과서 6

- 복습 질문 : 주제가 끝날 때마다 학생의 내용 이해를 확인하는 복습 질문을 제시하고 있다. 단원이 끝난 후에도 복습 질문을 제시하고 있다. 이 역시 우리나라 사회 교과서와는 차이를 보이는 부분이다. 우리나라 초등 사회 디지털교과서 역시 복습을 위한 평가 문항을 포함시키기도 했다. 그렇지만 『나의 세계』의 경우, 인쇄물 교과서도 디지털 교과서도 모두 복습 질문을 포함하고 있었다. 복습 내용에 따라 4지 선다형 질문을 제시하고 있는 곳도 있었다. [그림 IV-13]은 1주제 내용 이해 확인 질문의 예시이다.



[그림 IV-13] 『나의 세계』 디지털 교과서 7

- 어휘 관련 질문 : 어휘와 직접적으로 관련된 질문을 제시하고 있다. 이와 같은 질문은 우리나라 사회 교과서에는 존재하지 않는다. 예를 들어 “repeal이라는 단어가 어디에 사용되었는지 찾아보자.” “repeal이라는 단어가 어떻게 사용되었니?” “repeal이 무슨 뜻인 것 같으니?”와 같은 질문을 박스 처리하여 본문 중에 포함시키고 있다. 주제나 단원 복습을 하면서도 어휘의 뜻을 직접적으로 묻는 질문도 하고 있다. 우리나라 사회 교과서에는 이와 같은 어휘에 대한 질문이 존재하지 않는다. 어휘에 대한 이해가 교과서의 내용 이해에 미치는 영향을 고려하여 포함된 질문이다.
- 비판적 사고력 질문 : ‘주제학습’과는 분리하여 비판적 사고력 코너를 제시하고 있다. 자료가 제시되며, 자료의 분석 및 해석이 활동의 중심이 되고 있다는 점에서 우리나라 사회 교과서의 ‘역사탐구’와 유사하다고 볼 수 있다. 단 ‘역사탐구’는 역사 내용 주제를 제목과 중심 내용으로 삼고 있는데 반해 비판적 사고력은 역사 자료의 분석과 해석과 같은 역사적 사고력을 중심으로 하고 있다는 차이점이 있다. 따라서 코너 제목도 “보스턴 학살 사건은 어떻게 일어나게 되었을까”가 아니라, “이미지를 분석해보자”이다. 학생들은 [그림 IV-14]를 살핀 후, [그림 IV-15]의 활동을 수행한다.



[그림 IV-14] 『나의 세계』 디지털 교과서 8

Your Turn!

HSS.5.5.1 Analysis.HI.3
 ELA.W.5.2, RI.5.3

1. **Identify** and circle in the picture the things described in the left-hand column of the chart. Then complete the chart by **describing** how each element of the engraving might have shaped the colonists' opinions.

Elements in the Image

Effect of Each Element

1. The British soldiers are lined up and organized.	1. _____ _____
2. The colonists do not have weapons.	2. _____ _____
3. The British soldiers' faces are angular and harsh.	3. _____ _____

2. **Analyze** the image and review your answers above. Use them to **describe** why viewing this image would lead colonists closer to war with Great Britain.

[그림 IV-15] 『나의 세계』 디지털 교과서 9

나. Teachers' Curriculum Institute의 *Social Studies Alive!* 5학년 교과서

Teachers' Curriculum Institute는 유치원부터 12학년까지의 사회 및 과학 교재 출판사로 학습자 참여 활동 수업을 중요시하는 교재 제작에 노력을 기울여왔다. 학습자 참여를 중시한다는 교재 제작 기조는 교과서 시리즈 제목인 초등학교 교재인 *Social Studies Alive!*(『살아있는 사회과』)나 중·고등학교 교재인 *History Alive!*(『살아있는 역사』)에도 반영되어 있다. 캘리포니아 교과서 인정 심사를 통과한 *Social Studies Alive!*(이하 『살아있는 사회과』) 시리즈는 유치원부터 5학년까지 과정으로 이루어져있다. 이 시리즈 중 5학년 교과서는 『미국의 과거』라는 부제를 달고 있으며, 총 23개 단원으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 『미국의 과거』교재 중 학생용 교과서(인쇄물 형태)를 분석하였다. 학생용 교과서(인쇄물 형태)외에도 출판사는 교사용 디지털 교재, 수업자료(실물 사진 자료 등), 학생용 디지털 교재, 스페인어로 된 학생용 교과서, 학생용 활동지(인쇄물 형태,

디지털 교재를 구입했을 경우 디지털 교재에 포함되어 있음), 스페인어로 된 학생용 활동지(인쇄물 형태)를 제공하고 있다. 『살아있는 사회과』가 유명세를 탄 것은 교과서 자체 때문이라기보다는 학생 참여 및 활동을 강조하는 교수학습지도안과 학생용 활동지 때문이었다. 따라서 『살아있는 사회과』 교과서를 활용한 실제 수업이 어떠할지를 파악하기 위해서는 교사용 디지털 교재에 포함된 교수학습지도안 및 각종 자료를 분석할 필요가 있을 것이다. 그렇지만 본 연구의 초점이 교사용 지도서보다는 학생용 교과서에 있었기에, 동일한 대상을 분석한다는 측면에서 분석 대상을 학생용 인쇄물 교과서로 한정하였다.

교과서 분석은 23개 단원 중 미국 혁명 1개 단원을 대상으로 하였다. 다른 단원의 경우, 약간의 차이는 있지만 단원별 유사한 형식을 사용하고 있었다. 질문의 활용이라는 점에서 특히 단원별 유사성이 강하였기에 1개 단원을 분석하고 이로부터 교과서에 활용된 질문의 유형과 특성을 살펴보았다. 교과서 분석을 위해 구입한 교과서는 캘리포니아용으로 맞춤 제작된 교과서는 아니었고, 다른 여러 주를 대상으로 제작된 일반적 교과서로 캘리포니아의 5학년 교육과정보다 많은 내용을 포함하고 있었다. 질문 분석 결과는 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14> 13단원 미국 혁명에 활용된 질문

쪽	단계	질문 수	내용
180	단원도입	0	그림 자료
181	단원도입	3	단원 질문 : 단원 전체를 포괄하는 질문을 제시한 후 1쪽에 걸쳐 질문에 대한 설명을 하고 있음. 질문을 설명하는 과정에서 2개의 소질문을 다시 던지고 있음. 단원을 공부하면서 단원 질문에 대한 답을 찾아보기를 권유하고 있음. 단원 질문은 “식민지인들은 어떻게 미국 혁명에서 승리를 거두었는가?”임.
182-189	학습내용	0	다양한 시각 자료를 포함한 본문
189	단원정리	0	내용 요약
190-193	학습내용확장	1	질문 : 단원 내용을 확장할 수 있는 읽을거리를 제시하는 코너임. 코너를 시작하면서 간단히 내용 설명을 하고, 읽을거리를 읽으면서 생각해볼 질문을 제시함. “전쟁은 사람들에게 어떤 영향을 미쳤을까?”

단원 전체에 나타난 질문은 총 4개로, 우리나라 사회 교과서나 『나의 세계』에 비해 볼 때 단원별 질문 수는 적은 편이었다. 그렇지만 단원을 관통하는 핵심 질문을 도입부에서 소개하고 이를 중심으로 단원을 구성하고 있다는 점에서는 『나의 세계』와는 공통점을 보였고, 우리나라 사회 교과서와는 차이점을 보였다. 비록 질문 수는 적었지만, ‘단원도입’의 한 쪽을 단원 핵심 질문의 의미와 맥락을 설명하는데 할애하고 있는 점은 특기할 만했다.

4. 소결: 사회과 교과서 질문 개선 방안

2009 사회 교과서에 비해 2015 사회 교과서의 질문 활용도는 높았다. 최근 교육 개혁 흐름 속에서 강조되고 있는 질문에 대한 중요성이 교과서에 반영되었다고 볼 수 있다. 특히 2015 교과서의 ‘주제학습’ 중 ‘역사탐구’에 학생 활동을 강조하는 질문이 다수 포함되어 있었고, 이러한 점에서 2009 교과서와 차이를 보이고 있었다. 2015 개정 교육과정의 학생 참여 중심 학습, 곧 내용의 일방적인 전달을 넘어선 학생의 적극적인 사고와 활동을 명시적으로 강조한 것과 궤를 같이 하고 있는 점이다. 교육 정책의 추진 방향을 볼 때, 교과서의 질문과 학생 활동은 앞으로도 강조될 것이라 추측해 볼 수 있다. 본 장에서는 2015 교과서의 질문의 등장 빈도와 분포를 분석한 후, 교과서 2차시분에 나타난 질문 10개에 대한 초등학교 5학년생 12명의 답변을 분석하였다. 그리고 미국 초등 사회 2개 교과서의 각 1단원의 질문을 분석하고 2015 교과서 질문과 비교하였다. 분석 결과에 기초하여 사회 교과서 질문 개선 방안 4가지를 도출하고, 개선 방안을 적용한 수정안을 제시하였다.

가. 사회 교과서 개선 방안

1) 개선 방안 1: 본문 질문의 목적을 분명히 하기

2015 교과서 질문 분석을 통해 다양한 목적을 가진 질문이 혼재하고 있음을 확인할 수 있었다. 그렇지만 질문의 목적과 의도가 명확하게 드러나지 않아, 불필요한 독자의 혼란을 야기하는 문제점이 나타났다. 모든 질문이 열린 답변을 요구할 필요는 없다. 특히 단계

적으로 질문을 구성하는 경우, 한정된 답변을 요구해야만 하는 경우가 있다. 단, 이럴 경우 질문의 목적과 의도에 맞는 명확한 질문을 제시할 필요가 있다. 여러 자료를 주고 확장형 추론 질문을 바로 제시할 경우, 학생들이 수준 높은 추론을 전개하기 어렵다는 것은 알려진 사실이다. 따라서 자료를 꼼꼼하고 정확하게 읽을 수 있도록 도와주는 한정된 답변을 요구하는 질문 또한 필요하다. 이러한 질문에 대한 답변을 한 뒤, 그 결과를 가지고 확장형 추론 질문에 대한 답변을 구성할 수 있기 때문이다. 그러나 본 장에서 분석한 학생 면담 내용에 기초해 볼 때, 각 질문의 목적과 의도는 발문에 충분히 반영되지 않은 경우가 있었다. 따라서 우선 질문의 목적과 의도가 발문 자체에 명확한지를 확인할 필요가 있다. 나아가 추론을 요구하는 질문(예: 삼국의 통일은 어떤 의미가 있을까요?)의 경우, 추론을 용이하게 하기 위해 단계적 질문을 추가할 필요가 있을 것이다.

질문의 목적과 의도와 관련하여 질문 분석 결과에서 확인할 수 있었던 또 한 가지 사실은 특히 본문 질문에 단순 내용 이해 확인 질문과 확장적 추론 질문이 뒤섞여 나타나고 있었다는 점이다. 동일한 구성 단계에서 등장하는 질문의 목적과 의도가 경우에 따라 달라지고 있어, 질문을 읽어보기 전에는 질문의 성격을 파악하기 힘들었다. 이는 미국 교과서의 질문과는 차이점을 보여주는 부분이었다. 미국 교과서의 경우, 동일 구성 단계에 등장하는 질문은 유사한 인지 활동을 요구하는 질문으로 구성하고 있었기 때문이다. 질문의 목적과 의도가 달라지는 경우, 질문의 유형을 표시하여 질문의 목적과 의도를 명확하게 제시하기도 했다. 독해 확인 질문, 복습 질문, 탐험 연계 질문, 어휘 관련 질문 등을 표시한 것이 그 사례다. 이는 모두 질문의 목적과 의도를 명확하게 전달하여 소기의 학습 결과를 성취하고, 학생들의 불필요한 인지 부담을 줄이기 위한 장치이다.

따라서 교과서의 목적과 의도를 명확히 하여 단순 내용 이해 확인을 목표로 하는지, 확장적 추론을 목표로 하는지를 좀 더 분명하게 제시할 수 있다면 학생들에게 부가하는 인지적 부담을 줄이는 교과서 제작에 한 걸음 다가갈 수 있을 것이다.

2) 개선방안 2: 핵심 질문의 활용

교과서 단원 전체를 아우르는 핵심 질문(거대 질문, 중심 역사 질문 등)의 도입을 검토할 필요가 있다. 이 때 핵심 질문과 본문 내용과의 연계를 강고히 하는 방안을 고안할 필요가 있을 것이다. 한 단원 안의 질문의 개수가 몇 개인지가 중요한 것이 아니라, 질문으로 인해 학생들이 어떤 역사 학습을 하게 되는가가 중요한 문제이기 때문이다. 이런 점에

서 핵심 질문을 중심으로 단원과 주제, 수업을 풀어나가는 방식을 적극 검토할 필요가 있다. 2015 교과서 질문 분석 결과에서 확인할 수 있듯이, 2015 교과서에서 질문의 활용 빈도는 이전 교과서에 비해 높아지고 질문의 중요성이 부각되었지만, 핵심 질문과 같은 방식의 질문은 활용되지 않았다. 또한 2015개정 교육과정에서 방점을 두고 있는 과정중심평가와 연계하여 『나의 세계』에 제시된 탐험 과제와 탐험 연계 질문도 적극적으로 검토할 필요가 있다. 핵심 질문과 단원 평가가 밀접하게 연계되는 방식으로 단원을 구성하고, 단원 중간에 핵심 질문을 해결해 나가는 과정을 포함시킨다면 과정 중심 평가의 구체적인 사례를 단원 안에서 구성하기 용이하기 때문이다. 이를 통해 과정 중심 평가의 사례를 구현하여 제시하는 효과를 거둘 수 있을 것이다. 이는 물론 한 가지 방식의 평가를 제안하기 위함은 아니다. 핵심 질문, 과정 중심 평가 등에 대한 다양한 이해가 혼란스럽게 상존하고 있는 상황이므로, 이에 대한 한 구체적인 사례를 제시한다는 측면에서 접근이 가능할 것이다. 사례를 기초로 할 때, 건설적이고 구체적인 논의가 진행되기 쉽기 때문이다.

3) 개선방안 3: 도입 질문의 특성 살리기

2015 교과서에서는 도입 질문을 의문문 형식으로 교체하는 등 변화가 있었다. 그렇지만 ‘단원도입’과 ‘주제도입’ 질문의 중복을 다수 확인할 수 있었고, 이렇게 중복된 질문의 경우 단순 내용 이해 확인 질문에 머물고 있음을 확인할 수 있었다. 단순 내용 이해 확인 질문이 아닌 도입 질문은 2009 교과서 도입 질문과는 차별화된다는 점에서 고무적이다. 광개토 대왕릉비 사진을 보여주며 “이 시기의 사람들 왜 이것을 만들었을까요?”를 물어보는 것이 한 예다. 이러한 질문은 “백제, 고구려, 신라의 전성기 모습은 어땠나요?”와는 차별화되는 질문이기 때문이다. 도입 부분의 특성을 살린 질문을 고안할 때, 『나의 세계』 교과서 도입 질문은 참고가 될 수 있을 것이다. 내용을 배우기 전인 ‘주제도입’에서 생각해 보아야 할 문제 형식으로 답이 정해져 있지 않은 질문을 던지고 있기 때문이다. 이와 같은 도입 질문은 특정 주제에 대한 학생의 흥미와 관심을 끌기 위해 고안된 질문으로 단원 내용 전체를 이끌어나가는 핵심 질문과는 성격이 다르다. 목적과 의도, 성격이 다른 여러 질문에 대한 연구가 같이 병행되어야 할 것이다.

4) 개선방안 4: 지속적인 학습자 모니터링에 기초한 질문에 대한 연구

분석 결과, 학습자의 수준에 적절하지 않은 질문을 확인할 수 있었다. 학습자의 수준이

란 변동성이 큰 요인이지만, 학습자의 수준을 끊임없이 모니터링하여 학습자 수준에 적합한 명확한 발문, 탐구의 내실화를 위한 충분한 자료 설명 및 맥락적 정보 제공, 현재주의 극복을 위한 질문 구성을 시도할 필요가 있다. 다양한 시도와 아울러 또한 경험적 증거를 축적하고 분석하여 증거 자료에 기초한 질문의 개발 및 연구를 이룰 필요가 있다. 즉 지속적인 학습자 이해의 모니터링을 통한 질문 개발 시도 및 연구가 이루어져야 할 것이다.

나. 예시 차시 사례

이상의 개선 방안을 적용하여 질문을 수정한 예시 차시는 다음과 같다. 예시 차시는 단원을 관통하는 핵심 질문에 기초하여 차시 질문을 구성하였으며, 질문의 목적과 의도를 명확하게 전달하고자 하였다. 또한 역사적 탐구의 내실화를 위해, 자료에 대한 설명을 추가하였고, 맥락적 정보를 제공하였다. 현재와는 다른 과거에 대해 생각해 볼 수 있는 질문의 구성 또한 시도하였다. 개선 방안은 질문에 한정하여 적용하였기에 본문 등의 내용은 분석 대상으로 삼았던 1개 차시의 내용을 그대로 사용한 경우가 많다. 예시 차시에 활용한 질문 유형은 총 4가지로 단원을 관통하는 핵심 질문, 내용 독해 확인 질문, 역사탐구 질문, 핵심 질문과의 연계 질문이다. 핵심 질문은 고조선에서 조선 전기에 이르는 단원 내용을 아우를 수 있으며, 답이 하나로 정해지지 않고, 학생들이 생각해 볼 수 있는 질문으로 선정하였다. 내용 독해 확인 질문은 본문의 내용을 확인하고 정리하기 위한 목적을 가지고 있다. 그렇지만 정확하고 충실한 내용 독해가 이루어졌는지를 평가하기 위한 목적만을 가지고 있지는 않다. 질문에 답을 하는 과정을 통해 학생 스스로 내용에 대한 이해를 심화하게 만드는 것이 주목적이다. 따라서 다양한 그래픽 오가나이저(graphic organizer)를 활용하여 질문을 구성하였다. 예시 차시에서는 학생 면담 분석 결과에 기초하여 학생들이 내용 독해에서 어려움을 겪었던 삼국 통일 과정과 삼국 통일 이후 상황에 초점을 두어 내용 독해 확인 질문을 구성하였다. 학생의 교과서 내용 독해를 지원하려는 목적을 가진다는 차원에서 내용 독해 확인 질문은 스캐폴드(scaffold)의 역할을 수행하고 있다.

역사탐구 질문은 ‘유물 관찰→학생의 의견 제시→자료 분석을 통한 주장의 정교화’라는 3단계로 구성하였다. 교과서 본문 내용은 예시 차시에서도 그대로 활용하였으나, 역사탐구 자료에는 수정 사항이 있었다. 우선 고구려와 발해 유물 간의 내실 있는 비교 분석을 위해 신라의 기와와 치미를 자료에 추가하였다. 차이점이 존재할 때, 유사성을 확인하기

쉽기 때문이다. 우선 고구려, 발해, 신라의 유물을 비교하여 고구려와 발해 유물 간의 유사성을 확인하게 한 후, 이러한 유사성이 나타난 이유를 자유롭게 생각해 보게 하였다. 그런 다음 3가지 사료를 분석하게 하고, 분석 결과에 기초하여 학생들이 제시했던 추론을 정교화 하는 탐구를 구성하였다. 마지막으로 단원 정리 등의 활동에서 활용할 수 있는 핵심 질문과 연계된 질문을 제시하였다. 개선 방안이 적용된 예시 차시의 질문은 다음과 같다. 괄호 안에는 변경된 내용에 대한 설명을 제시하였다.

단원의 핵심 질문: 우리나라를 우리나라로 만들어 주는 것은 무엇일까? 우리나라는 언제부터 있었을까?

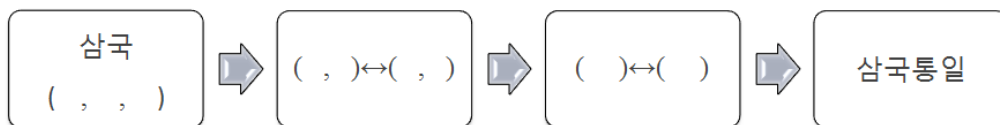
(단원을 관통하는 핵심 질문을 추가함. 핵심 질문은 단원 도입에서 제시함.)

신라의 통일 과정과 발해의 성립과 발전 과정을 알아봅시다.

(차시명임. 변경 사항 없음.)

신라의 김춘추(태종 무열왕)는 왕위에 오른 후 당과 동맹을 맺고 백제와 고구려를 차례로 멸망시켰다. 이때 신라에 병합된 가야의 왕족 출신인 김유신이 김춘추와 더불어 통일에 앞장섰다. 백제와 고구려가 멸망하자 당은 동맹을 깨고 한반도 전체를 차지하려고 했다. 당의 야심을 알게 된 신라는 당을 상대로 전쟁을 벌였고 승리를 거두었다. 이로써 태종무열왕의 뒤를 이은 문무왕 때 신라가 삼국 통일을 이루었다. (본문 내용임. 변경 사항 없음.)

읽은 내용을 내 것으로! 삼국은 어떤 과정을 거쳐 통일을 이루게 되었을까요?



(내용 독해 확인 질문을 추가함. 면담 분석 결과, 삼국 통일 과정 관련 교과서 본문을 읽은 후 삼국 통일 과정을 명확하게 파악하지 못하는 경우가 대다수였음. 기본적인 내용을 그래픽 조직자를 이용하여 정리하고 확인할 수 있도록 함. 교과서 본문을 읽은 후, '삼국'이 어떤 세 나라를 지칭하는지, 신라와 동맹을 맺은 나라가 어디였는지를 정확하게 파

악한 학생들은 소수였음. 따라서 본문 내용인 삼국 통일의 과정을 스스로 정리하고 확인할 수 있도록 함.)

대조영은 고구려의 유민으로 당이 정치적으로 혼란한 틈을 타 고구려 유민들과 말갈족을 이끌고 동모산 지역에 발해를 세웠다. 발해는 군사·문화적 힘이 강력한 나라로 발전해 고구려의 옛 땅을 대부분 회복했다. 이에 당은 바다 동쪽에서 기운차게 일어나 번성하는 나라라는 뜻에서 발해를 ‘해동성국’이라고 불렀다.

발해는 스스로를 고구려를 계승한 나라임을 내세웠다. 이에 고구려의 문화를 바탕으로 다른 나라들과 활발히 교류하며 문화를 받아들여 그들만의 독자적인 문화를 발전시켜 나갔다. 발해의 도움지였던 상경과 그 주변 지역에서 불교와 관련된 문화유산이 많이 발견되는 것으로 보아 발해에서 불교문화가 발달했음을 알 수 있다. (본문 내용임. 변경 사항 없음.)

읽은 내용을 내 것으로! 고구려, 백제, 신라가 있던 시대를 삼국 시대라고 부른다. 그렇다면 삼국을 통일한 신라와 발해가 있던 시대는 무엇이라 부르면 좋을까?

(내용 독해 확인 질문을 추가함. 면담 분석 결과, 발해 관련 교과서 본문을 읽은 후 학생들은 발해가 국가인지 지역인지, 또는 발해와 삼국의 관계는 어떠한지를 명확하게 이해하지 못하고 있음을 확인할 수 있었음. 따라서 발해가 삼국 시대 다음에 등장한 국가라는 사실을 확인할 수 있고, 시대의 흐름을 파악하도록 해주는 질문을 추가함. 삼국 통일의 과정 질문이나 시대의 변천을 파악하도록 하는 위 질문 모두 연대기 파악력이 확고하지 않은 초등학생을 대상으로 역사 이해를 돕고자 고안된 질문임.)

발해의 역사가 우리나라의 역사임을 어떻게 알 수 있을까요.

(역사탐구 제목임. 변경 사항 없음.)

고구려 연꽃무늬 수막새, 발해 연꽃무늬 수막새, 통일신라 시기 연꽃무늬 수막새, 고구려 치미, 발해 치미, 신라 황룡사터 치미 자료 제시. (사진 자료 제시는 생략함. 교과서 자료에 신라 자료를 추가함.)

- 연꽃무늬 기와 중 유사한 것끼리 묶어 보고 치미 중 유사한 것끼리 묶어 봅시다.
- 왜 이런 유사성이 나타날까요?

(질문의 목적과 의도를 명확하게 표현함. 유물을 관찰하고, 관찰 결과를 가지고 자신의 의견을 말하도록 함. 학생들의 자유로운 생각을 표출하도록 하기 위한 질문임. 근거에 기초하지 않은 자유로운 생각이더라도 무방함. 이후 자료를 분석하고 해석하는 과정을 거쳐, 학생의 자유로운 추론을 정교화 하고자 함.)

『속일본기』 발해 무왕 국서 관련 자료 제시. “대조영의 아들로 발해 2대 국왕인 무왕은 일본에 사절을 파견하였는데, 일본에 보낸 편지에 발해에 관한 내용을 다음과 같이 적었다. 이 편지의 내용은 『속일본기』라는 일본의 역사책에 실려 있다.” “(발해는) 고려(고구려)의 옛 땅을 회복하고 있습니다.… 오래도록 이웃(일본)과 좋은 관계를 두텁게 했으면 합니다.” (자료의 출처 및 맥락에 대한 정보를 포함하여 제시함. 자료 내용은 초등학교의 어휘 수준에 맞추어 제시함.)

『구당서』 자료 제시. “당나라의 역사책인 『구당서』에도 발해에 관한 기록이 전한다. 여기에서는 발해를 건국한 대조영을 고구려의 별종, 곧 고구려 사람이라고 설명하고 있고, 발해가 고구려와 같은 풍속도 가지고 있다고 전하고 있다.” (역시 자료의 출처 및 맥락에 대한 정보를 포함하여 제시함.)

「견고려사 목간」 제시. “이 자료는 글씨를 쓴 나무판인 목간으로 종이가 널리 사용되기 전까지 문자를 기록하기 위해 많이 사용되었다. 이 목간은 일본에서 발견된 것인데, 길이는 약 25cm이고 너비는 약 2cm이다. 여기에는 ‘견고려사(遣高麗使)’, 곧 고려(고구려)에 보낸 사신이라는 말이 적혀있다. 고려(고구려)는 발해를 의미하며, 이 목간을 통해 일본이 발해를 고려(고구려)라고 부르기도 했다는 점을 알 수 있다.” (초등학교 5학년생이 ‘목간’이나 ‘견고려사’의 의미를 이해하지 못한다는 면담 결과에 기초하여 자료에 대한 정보 및 내용을 풀어서 서술함.)

▫ 고구려와 발해의 유물에 유사성이 나타난 이유를 위 자료를 모두 활용하여 설명해 봅시다. 자료별로 고구려와 발해의 관계에 관한 내용을 찾아 정리하고, 이를 종합하여 유사성이 나타난 이유를 써 봅시다.

▫ 자료 1:

▫ 자료 2:

▫ 자료 3:

▫ 고구려와 발해의 유물이 비슷한 이유는? :

(앞선 질문에서 학생들이 자유롭게 떠올렸던 생각을 자료 분석에 기초하여 정교화 하도록 도와주는 질문임. 교과서에 제시되었던 자료 중 1개를 제외하고 모든 자료를 사용하였음. 면담 결과 학생들은 자료의 내용을 이해하는데 어려움을 겪었기에, 이러한 어려움을 최소화하려는 목적에서 자료의 출처와 맥락에 대한 정보를 추가하고, 자료 본문을 학생의 어휘 수준에 맞게 풀어서 제시함. 교과서에 제시되었던 지도는 오히려 혼란을 초래했기에 사용하지 않음.)

(단원 정리 부분에서는 단원의 핵심 질문과 연계하여 다음과 같은 질문을 제시할 수 있음.)

▫ 고구려는 우리나라의 역사인가요? 발해는 우리나라의 역사인가요? 왜 그러한가요?

초등 수학과 교과서 분석

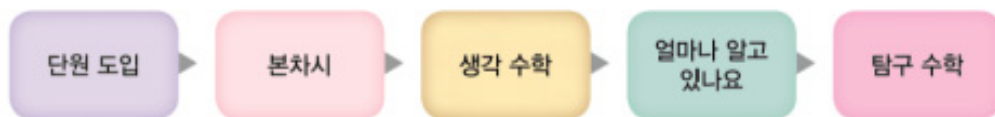
1. 수학 교과서에 나타난 질문 양상
2. 수학 교과서 질문에 대한 초등 4학년
학생들의 반응 분석
3. 외국 수학 교과서에 나타난 질문 양상
4. 소결: 수학과 교과서 질문 개선 방안

이 장에서는 교과서 안의 질문에 중심을 두고 우리나라 초등학교 수학 교과서 체제 개선 방안을 탐색한다. 이를 위하여 먼저 우리나라 교과서를 소단원 단위로 분석한다. 교과서 안에서 다루어진 질문 단위에 따라 학생들이 답변하길 기대하는 내용을 교사용 지도서 등을 참조하여 작성하고, 학생들의 실제 반응을 이어지는 절에서 실험을 통하여 확인한다. 학생 인터뷰에 이어서 해외 교과서 2종을 질문에 초점을 두고 분석하여 우리나라 초등학교 수학 교과서 질문에 대한 개선 방안을 몇 가지 제안한다.

1. 수학 교과서에 나타난 질문 양상

가. 단원 구조 분석

2015개정 교육과정에 따른 초등 수학 교과서는 대단원 하나에 차시별 수업이 배치되는 방식으로 구성된다. 단원 도입에서 탐구 수학까지 2쪽 분량이 1차시로 제시된다.



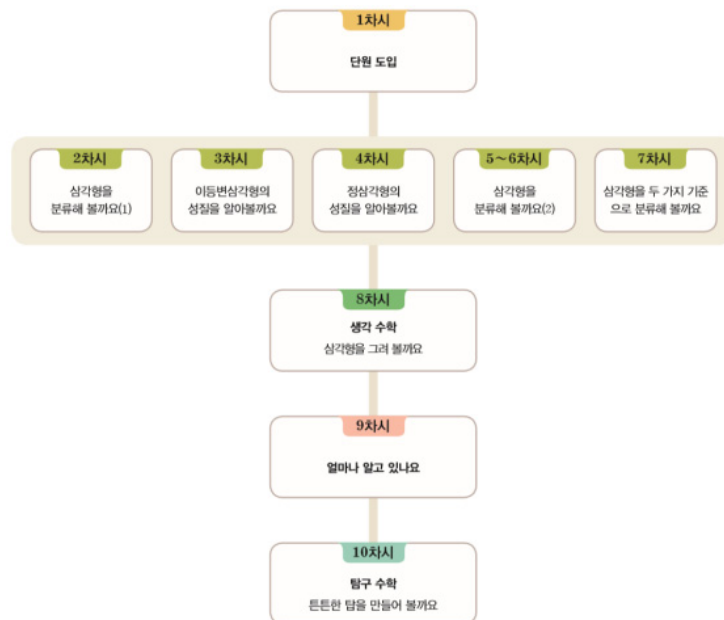
[그림 V-1] 단원별 구성 체계

이번 교육과정에서 강조하는 다양한 역량을 반영하기 위하여 생각 수학이라는 코너를 삽입한 것이 큰 특징 중 하나이다. 생각 수학은 문제 해결, 추론, 의사소통 등 여러 가지 역량을 종합적으로 기를 수 있도록 구성되어 있다.

이어지는 ‘얼마나 알고 있나요’와 ‘탐구 수학’은 단원 평가의 성격과 정리 학습의 성격을 동시에 가지고 있다. 탐구 수학은 경우에 따라 프로젝트나 협력 학습을 시도할 수 있도록 되어 있다.



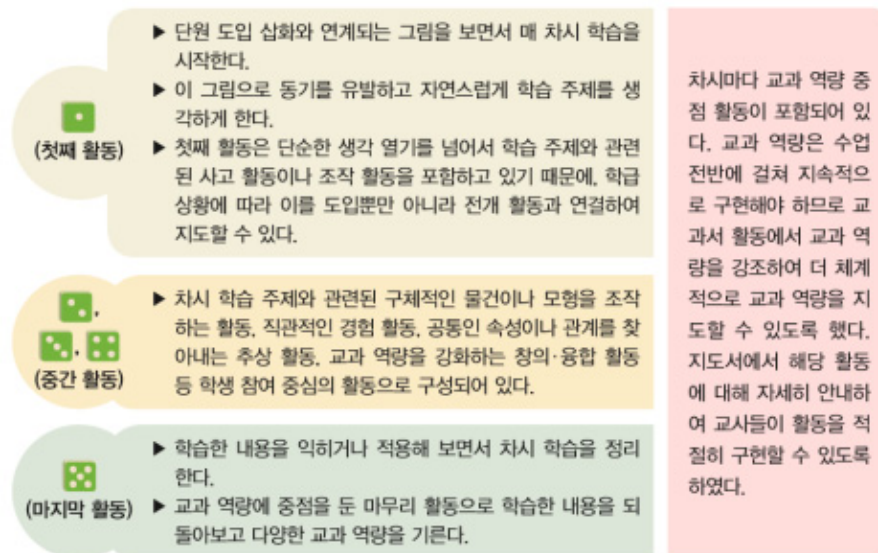
[그림 V-2] 역량의 강조



[그림 V-3] 분석 대상 단원이 들어 있는 대단원의 구조

이 장에서 학생을 인터뷰하여 분석할 단원 혹은 차시는 2차시와 3차시이다. 정삼각형, 이등변삼각형을 배우고 이어서 이등변삼각형의 성질을 배우는 차시이다. 삼각형을 분류할 때에는 ‘부등변삼각형’이라는 용어를 배우지는 않지만 세 변의 길이가 모두 다른 삼각형, 두 변의 길이가 같은 삼각형, 세 변의 길이가 같은 삼각형으로 분류할 수 있다는 것을 배우며 다음 차시에서 밑각의 크기의 상등이 이등변삼각형이 성립하는 필요충분조건이 된다는 것을 배운다.

다시 구조 분석으로 돌아와서 우리나라 초등학교 수학 교과서에서 하나의 본 차이가 진행되는 절차는 대략 다음과 같다.



[그림 V-4] 차시별 구성 체계

하나의 차시는 첫째 활동, 중간 활동, 마지막 활동이 각자 다른 역할을 하도록 구성되어 있으며 대략 같은 정도의 비중으로 다루어지도록 되어 있다. 활동과 활동의 배분은 대체적으로 거의 비슷하게 되어 있다.

각각의 활동에서 학생은 항상 어떤 종류의 ‘생각’, ‘사고’ 혹은 ‘조작’을 하여야 한다. 그리고 그러한 요구 사항은 질문으로 이어지게 된다.

매 차시 학습은 대단원 도입 삽화와 연계성을 가지면서 도입되도록 하고 있다. 이 부분을 ‘도입 활동’이라고 부르지 않고 ‘첫째 활동’이라고 부르는 이유는 학생들에게 학습 동기를 유발하는 정도가 아니라 어떤 종류의 사고나 조작을 요구하기 때문이다. 이어지는 중간 활동 역시 ‘전개 활동’이라고 부르지 않고 ‘중간 활동’이라고 부르고 있는데 이는 각 활동을 병렬적으로 대등한 분량으로 배분하는 구조를 가지고 있음을 의미한다. 마지막 활동 역시 학습 내용을 정리하는데 그치지 않고 여러 가지 교과 역량을 기를 수 있도록 설계 되어 있다. 보다 자세한 분석은 다음 항에서 이루어진다.

나. 단원 내 질문 양상

다음 표는 실험에 사용할 2개 차시에서 사용하는 질문과 예상 답변이다. 이 내용은 교사용 지도서를 참고로 하여 작성되었다. 여기에 나오는 모든 질문에 학생들이 답하도록 요구되지는 않았다.

〈표 V-1〉 초등 수학 교과서 분석 단원에 등장하는 질문과 예상 답변

질문	예상 답변
삼각형을 변의 길이에 따라 분류해 보세요. 어떻게 분류했나요?	- 변의 길이가 같은 삼각형과 변의 길이가 모두 다른 삼각형으로 분류했습니다.
몇 종류로 분류했나요?	- 세 종류로 분류했습니다.
두 종류로 분류할 때 변의 길이가 같은 삼각형은 어느 삼각형인가요?	- 삼각형 나, 다, 라, 마, 아입니다.
나머지 삼각형은 어떤가요?	- 삼각형 가, 바, 사는 변의 길이가 모두 다릅니다.
세 종류로 분류할 때 어떻게 분류했나요?	- 변의 길이가 같은 삼각형 나, 다, 라, 마, 아 중에서 삼각형 다, 마는 세 변의 길이가 모두 같습니다. - 두 변의 길이만 같은 삼각형은 삼각형 나, 라, 아, 세 변의 길이가 같은 삼각형은 삼각형 다, 마, 세 변의 길이가 모두 다른 삼각형은 삼각형 가, 바, 사입니다.
세 종류의 특징을 말해 보세요.	- 두 변의 길이만 같은 삼각형, 세 변의 길이가 모두 같은 삼각형, 세 변의 길이가 모두 다른 삼각형입니다.
두 변의 길이가 같은 삼각형의 이름을 지어 보세요.	- 이등변삼각형(이등각삼각형, 등변삼각형, 쌍등이변삼각형)입니다.
세 변의 길이가 같은 삼각형의 이름을 지어 보세요.	- 정삼각형(삼등변삼각형, 삼등각삼각형)입니다.
정삼각형을 이등변삼각형이라고 할 수 있을까요?	- 정삼각형도 두 변의 길이는 같기 때문에 이등변삼각형입니다.
이등변삼각형을 찾아 빨간색으로 따라 그려 보세요.	그리기(색칠하기)
정삼각형을 찾아 파란색으로 색칠해 보세요.	그리기(색칠하기)

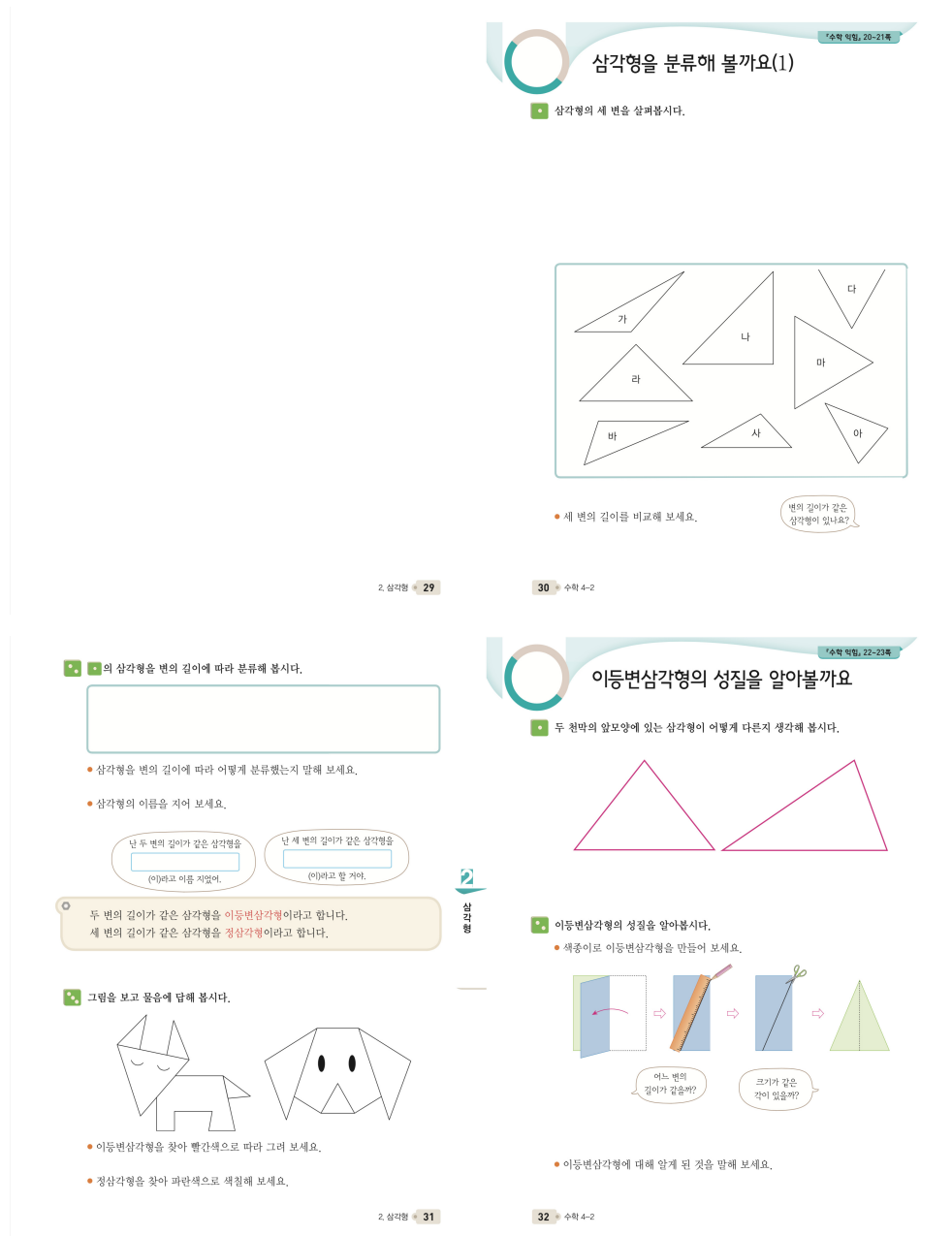
질문	예상 답변
빨간색으로 그리지 않고, 파란색으로 색칠하지 않은 삼각형은 어떤 삼각형인가요?	<ul style="list-style-type: none"> - 이등변삼각형도 아니고, 정삼각형도 아닙니다. - 세 변의 길이가 모두 다른 삼각형입니다.
빨간색으로 그리고, 파란색으로 색칠한 삼각형이 있나요?	- 정삼각형은 빨간색으로 그리고, 파란색으로 색칠했습니다.
그림은 어떤 장면인가요?	- 천막을 서로 다르게 친 장면입니다.
두 천막의 모양이 어떻게 다른지 말해 보세요.	<ul style="list-style-type: none"> - 왼쪽은 이등변삼각형인데 오른쪽은 이등변삼각형이 아닙니다. - 천막 안에 세 명씩 들어가 있는데 이등변삼각형이 아닌 천막의 수일이가 고개를 숙이고 있습니다.
수일이는 왜 고개를 숙이고 있을까요?	- 천막이 낮아서 고개를 숙이고 있습니다.
천막에서 한 쪽의 각도는 작고 한 쪽의 각도는 큰 이유는 무엇일까요?	- 천막을 이등변삼각형 모양으로 치지 않았기 때문입니다.
그림과 같이 색종이를 잘라 보세요. 어떤 모양이 만들어 지나요?	- 이등변삼각형이 만들어집니다.
이등변삼각형이라고 할 수 있는 이유는 무엇인가요?	- 두 변의 길이가 같습니다.
그림과 같이 색종이를 잘라 보세요. 어떤 모양이 만들어 지나요?	- 이등변삼각형이 만들어집니다.
어느 변의 길이가 같나요?	- 겹쳐서 잘랐기 때문에 가위로 자른 두 변의 길이가 같다는 것을 알 수 있습니다.
크기가 같은 각이 있나요?	<ul style="list-style-type: none"> - 밑에 있는 두 각이 같습니다. - 길이가 같은 두 변에 있는 두 각의 크기가 같습니다.
두 각의 크기가 같다는 것을 어떻게 알 수 있나요?	<ul style="list-style-type: none"> - 눈으로 비교해 보니 같다는 것을 알 수 있습니다. - 겹쳐서 잘랐기 때문에 두 각의 크기가 같다는 것을 알 수 있습니다. - 겹쳐 보니 같다는 것을 알 수 있습니다. - 각도기를 사용하여 각의 크기를 재어 보니 같다는 것을 알 수 있습니다.
이 활동을 통해 이등변삼각형에 대해 알게 된 것을 말해 보세요.	<ul style="list-style-type: none"> - 이등변삼각형에서 길이가 같은 두 변에 있는 두 각의 크기가 같다는 것을 알 수 있습니다. - 이등변삼각형을 만드는 방법을 알게 되었습니다.
모눈종이에 그려진 선분을 이용하여 이등변삼각형을 완성해 보세요.	그리기(완성하기)

질문	예상 답변
완성한 이등변삼각형의 세 각의 크기를 재어 보세요. 이등변삼각형의 각의 크기에 대해 알게 된 것을 말해 보세요.	- 길이가 같은 두 변에 있는 두 각의 크기가 같습니다.
두 각의 크기가 같은 삼각형을 그려 보세요. 주어진 선분의 양 끝에 크기가 각각 30° 인 각을 그린 다음 두 각의 변이 만나는 점을 찾아 선분의 양 끝과 이어 삼각형을 완성해 보세요.	그리기
변의 길이를 재어 보세요. 길이가 같은 변이 있나요?	- 각을 이용하여 그린 변의 길이가 같습니다. - 두 변의 길이가 같기 때문에 이등변삼각형입니다.
이 활동을 통해 알게 된 것을 말해 보세요.	- 하나의 선분에 크기가 같은 두 각을 그려 삼각형을 만들면 이등변 삼각형이 된다는 것을 알 수 있습니다.
자를 사용하여 왼쪽 그림에 이등변삼각형을 그려 보세요. 주어진 4cm인 변과 같은 길이의 변을 그려서 삼각형을 완성해 보세요.	그리기
각도기를 사용하여 오른쪽 그림에 이등변삼각형을 그려 보세요. 주어진 50° 의 각과 같은 크기의 각을 그려서 삼각형을 완성해 보세요.	그리기

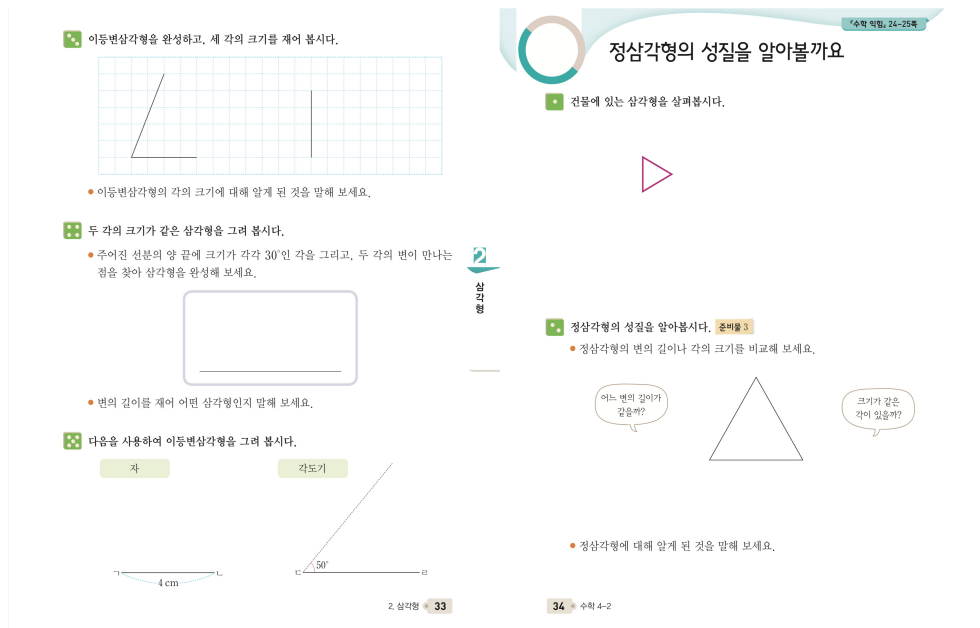
이상과 같이 학생들은 매 차시 상당히 다양한 질문에 답을 하도록 요구되고 있다. 도형의 성질을 탐구하는 것은 물론, 그림을 완성하여야 하는 질문도 있다. 이등변삼각형과 정삼각형을 지칭하는 용어를 생각하도록 요구하는 질문도 있으며, 도형을 분류하는 방식으로 답해야 하는 질문도 있다.

우리나라 수학 교과서의 질문은 이와 같이 내용 의존적인 형식을 가지고 있다. 주로 해당 성취기준과 관련을 가지고 질문이 이루어지고 있다. 또한 ‘이 활동을 통해 알게 된 것을 말해 보세요.’와 같은 질문 정도가 일반적인 형태를 가진 질문이라고 할 수 있다. 또한 상대적으로 간략한 형식을 사용하여 학생들에게 폭넓은 자율권을 주는 방식을 사용한다. “삼각형을 변의 길이에 따라 분류해 보세요.”, “어떻게 분류했나요?”와 같이 분류 기준 등을 제공하지 않은 상태로 학생들에게 질문한다.

해당 부분의 교과서 내용은 다음과 같다. 교과서의 레이아웃을 같이 살펴보기 위하여 2쪽 모음 형태로 스캔하여 제시하였다.



[그림 V-5] 분석 단위



[그림 V-5] 분석 단원(이어서)

현재 우리나라 교과서에서는 한 차시 분량의 내용을 제공할 때 단계적이라기보다는 병렬적으로 질문을 배치한다. 각 위치에서 질문이 하는 역할이 다르기는 하지만 대체로 그 무게감을 비슷하게 배분하려는 경향이 있으며 각 단계에서 학생들이 수업에서 수행할 몫이 비교적 균등하게 배분되도록 하려는 경향이 있다.

우리나라 교과서에서는 상대적으로 사고의 폭이 넓고 답변의 결과가 열려 있는, 학생 자율권을 최대한 확보하는 형식의 질문을 주로 사용한다. 그렇기 때문에 주로 질문의 형식이 간결하며 답변 방식은 주로 말이고 학생들이 하나의 질문에 답하기 위해 여러 가지 방식의 사고를 하여야 한다.

2. 수학 교과서 질문에 대한 초등 4학년 학생들의 반응 분석

가. 연구 방법

이 연구에서는 앞에서 분석한 해당 차시를 펼쳐 놓고 연구자가 직접 연구 참여자 6명을 면담하였다. 실험 및 면담은 2018년 8월 28일과 2018년 8월 29일 양일에 걸쳐 각각 오후 4시부터 6시까지 2시간 동안 총 4시간 동안 이루어졌다. 경기도 지역 G초등학교 4학년 1반 교실에서 1시간 동안 학생들과 레포 형성 및 내용 이해를 위한 수업을 실시하고 2시간 동안 3명의 학생을 차례로 인터뷰하는 방식을 반복하였다. 당일 인터뷰 대상이 되는 연구 참여자 3명과 담임 교사, 그리고 수업을 진행할 교사, 연구자가 모두 한 교실에서 만나 인사를 나눈 후 30분에 걸쳐 해당되는 내용을 설명하고 학생 활동을 하는 수업을 진행하였다. 연구 참여자 S1, S2, S3는 첫 날에 나머지 3명은 둘째 날에 인터뷰하였다. 연구 참여자 6명의 특성은 다음과 같다.

〈표 V-2〉 연구 참여자

학생	특성
S1	성취 수준 상. 남학생. 수학 학습에 많은 시간과 노력을 기울임
S2	성취 수준 중. 여학생. 전체적인 학업 성취도가 높고 언어 능력이 뛰어남. 수학에 다소 어려움을 겪음
S3	성취 수준 하. 여학생. 성실한 태도를 가지고 있으나 수학 학습이 어려움을 겪음
S4	성취 수준 상. 여학생. 학급 내에서 소극적인 태도를 보임.
S5	성취 수준 중. 남학생. 적극적인 성격을 가지고 있으며, 수학 학습에서는 부분적으로 어려움을 겪음
S6	성취 수준 하. 여학생. 기초 학력 부진

연구 참여자 6명의 특성은 담임 교사와의 면담을 통하여 정리하였다. 학생 면담에 앞서 수업을 진행하는 교사와 담임 교사 그리고 연구자는 이메일과 SNS를 이용하여 연구에 대

한 충분한 논의를 진행하였다. 특히 수업을 담당한 교사와는 대면 논의를 통해 연구의 목적과 기본 설정 등을 충분히 논의하였다.

수업 및 면담 전 과정은 Swivl을 이용하여 녹화되었다. 녹화된 모든 과정은 전사되었다. 수업은 교사가 실시하고 면담은 연구자가 실시하였다. 수업 장면에는 연구자가 참석하여 과정을 관찰하였고, 면담은 연구 참여자와 연구자가 1:1로 실시하였다.

학생들은 먼저 교과서에 있는 질문에 답한 후 그 질문에 담긴 ‘의도’가 무엇인지 대답하였다. 그 이후에는 특별히 어렵거나 지나치게 쉬운 질문이 무엇이었는지 대답하고 이어서 마음대로 바꾸고 싶은 질문이 있다면 어떤 것이며 바꾼다면 어떻게 바꿀 것인지에 대하여 대답하였다.

처음에 교과서를 읽고 학생들이 답하여야 하는 질문은 다음과 같다. 표의 왼쪽 혹은 한 행 전체에 정리된 내용이 교과서에서 다루어지는 질문이며, 교과서에 질문에서 파생되는 질문으로 지도서에 나와 있는 것을 표의 오른쪽에 정리하였다.

〈표 V-3〉 초등 수학 교과서 분석 단원에 등장하는 질문

질문	교과서 질문에서 파생되는 질문
삼각형의 세 변을 살펴봅시다. 세 변의 길이를 비교해 보세요.	몇 종류로 분류했나요?
삼각형을 변의 길이에 따라 어떻게 분류했는지 말해 보세요.	두 종류로 분류할 때 변의 길이가 같은 삼각형은 어느 삼각형인가요?
	나머지 삼각형은 어떤가요?
	세 종류로 분류할 때 어떻게 분류했나요?
삼각형의 이름을 지어 보세요.	세 종류의 특징을 말해 보세요.
	두변의 길이가 같은 삼각형의 이름을 지어 보세요.
이등변삼각형을 찾아 빨간색으로 따라 그려 보세요.	세 변의 길이가 같은 삼각형의 이름을 지어 보세요.
	빨간색으로 그리지 않고, 파란색으로 색칠하지 않은 삼각형은 어떤 삼각형인가요?
정삼각형을 찾아 파란색으로 색칠해 보세요.	빨간색으로 그리고, 파란색으로 색칠한 삼각형이 있나요?
	정삼각형을 이등변삼각형이라고 할 수 있을까요?

질문	교과서 질문에서 파생되는 질문
이등변삼각형에 대해 알게 된 것을 말해 보세요.	그림과 같이 색종이를 잘라 보세요. 어떤 모양이 만들어지나요?
	이등변삼각형이라고 할 수 있는 이유는 무엇인가요?
	그림과 같이 색종이를 잘라 보세요. 어떤 모양이 만들어지나요?
	어느 변의 길이가 같나요?
이등변삼각형의 각의 크기에 대해 알게 된 것을 말해 보세요.	크기가 같은 각이 있나요?
	주어진 선분의 양 끝에 크기가 각각 30° 인 각을 그린 다음 두 각의 변이 만나는 점을 찾아 (선분의 양 끝과 이어) 삼각형을 완성해 보세요.
	변의 길이를 재어 보세요.
다음을 사용하여 이등변삼각형을 그려 봅시다.	길이가 같은 변이 있나요?
	이 활동을 통해 알게 된 것을 말해 보세요.
	자를 사용하여 왼쪽 그림에 이등변삼각형을 그려 보세요. 주어진 4cm인 변과 같은 길이의 변을 그려서 삼각형을 완성해 보세요.
	각도기를 사용하여 오른쪽 그림에 이등변삼각형을 그려 보세요. 주어진 50° 의 각과 같은 크기의 각을 그려서 삼각형을 완성해 보세요.

나. 연구 결과

1) 전형적인 반응 과정

먼저 학생들의 답변 중 전형적인 것을 발췌하여 면담 과정을 기술하면 다음과 같다.

<교과서 질문 답변>

T: 자, 여기 교과서 보면 ‘삼각형을 변의 길이에 따라 어떻게 분류했는지 말해보세요.’라고 했어. 거기에다가 만약에 답을 한다면? 뭐라고 답을 할 수 있을까?

S: 아까 했던 거요?

- T: 응
- S: 변의 길이면 어.. 두.. 아까 그 이렇게 생긴 삼각형이요?
- T: 응 그러면 만약 답하기 어려우면 여기에 있는 그림을 보고 답을 해볼까?
- S: 두 변의 길이가 같은 삼각형끼리 분류했습니다.
- T: 자 그러면 ‘두 번째 삼각형의 이름을 지어보세요.’ 라고 되어있는데, 이 삼각형의 ‘이름을 지어보세요’ 라는 질문에는 뭐라고 답을 할 수 있을까?
- S: 이등변삼각형
- T: 이등변삼각형. 그 다음에 여기에는 뭐라고 답할 수 있을까? ‘이등변삼각형을 찾아 빨간색으로 따라 그려보세요.’
- S: 음
- T: 따라서 그려본다면 어디에다가 그려볼 수 있을까?
- S: 여기랑요 여기요. 그리고 여기도. 여기는?
- T: 얼굴?
- S: 얼굴은 조금 애매해요.
- T: 애매해?
- S: 이등변삼각형이라기보다는 정삼각형에 더 가까운 것 같아요.
- T: 어 그렇군. 그러면 ‘정삼각형을 찾아 파란색으로 색칠해보세요.’ 라고 했을 때 어떻게 색칠할 수 있을까?
- S: 저는 여우 얼굴 쪽이랑
- T: 어 여우 얼굴
- S: 강아지 입 쪽
- T: 강아지 입에 색칠을 할 수 있겠네. 자 그럼 한 쪽 넘겨볼까요? 이등변삼각형의 성질을 알아보시다. 이렇게 되어있는데 색종이로 이등변삼각형을 만들어봤어요 아까.
- S: 네
- T: 응. 그 다음에 그걸 통해서 이등변삼각형에 대해 알게 된 것을 말해보세요.
- S: 일이삼사. 이거는 좀 나중에 만들어봐야 될 것 같아요.
- T: 알았어요. 자 그다음에 ‘이등변 삼각형의 각의 크기에 대해서 알게 된 것을 말해보세요.’ 라고 되어있어요.
- S: 두 각의 크기가 똑같고 한 각은 두 각의 크기랑 아 그냥 두 각의 크기만 같은 것.
- (종락)

<교과서 의도를 예상하기>

- T: 자 이제 여기에 보면 삼각형을 변의 길이에 따라 어떻게 분류했는지 말해보세요.

이렇게 물었어요. 교과서에서 왜 이렇게 묻고 있는 것 같아요? 교과서에서 무슨 의도를 가지고 이렇게 물었을까요?

S: 음 학생들이 삼각형을 특징에 대해 좀 더 이해시키려고 그랬던 것 같아요.

T: 어 그래요. 그러면 삼각형의 이름을 지어보세요. 이렇게 했는데 이 질문은 어떤 생각으로 한 질문일까요?

S: 어 이거는 자기가 알면 정답을 쓰고 모르면 창의성을 좀?

T: 창의성을 좀 알아보려고?

S: 네

T: 자 그 다음에 여기 보면 ‘이등변삼각형을 찾아 빨간색으로 따라 그려보세요.’라고 했는데 이거는 왜 이런 식으로 물었거나 혹은 이렇게 하라고 시켰을까요?

S: 음 이등변 삼각형이 대략 짐작해서 얼마 어떤 삼각형이고 정삼각형은 또 어떤 삼각형인지 여기 이렇게 써져 있잖아요. 그걸 보고 여기서 좀 더 그림으로 설명한 것 같아요. 이해했는지.

T: 이해했는지? 좋아요. 자 그 다음에 지금까지 뭐 답하는데 힘들거나 그런 거 있었어요? 괜찮죠? 응, 이렇게 답하면 돼요. 여기 보면 ‘색종이로 이등변삼각형을 만들어보세요.’ 라고 여기 되어 있는데, 그 다음에 이등변삼각형에 대해 알게 된 것을 말해보세요. 이렇게 묻죠? 이걸 왜 물어볼까요?

S: 학생들이 이등변삼각형을 알게 된 게 무엇이 있는지 그걸 보려고 했던 것 같아요.

T: 학생들이 알게 된 것을? 그 다음에 여기에서 보면 이등변삼각형의 각의 크기에 대해 알게 된 것을 말해보세요. 라고 되어있는데 이걸 왜 물어보고 있을까요?

S: 어 이등변삼각형의 각이 어.. 이등변 삼각형은 무조건 각이 두변의 아니 두 각의 크기가 똑같다는 것을 알기 위해서 그랬던 것 같습니다.

T: 그렇군요. 그 다음에 여기에 보면 변의 길이를 재어 어떤 삼각형인지 말해보세요. 이 질문은 왜 여기 이런 걸 물어보고 있을까? 어떤 의도를 갖고 있을까요?

S: 이걸 자기가 삼각형을 만들어보고 앞에 배웠던 내용을 다시 기억해서 하도록 했던 것 같아요.

<답하기 어려웠던 질문과 지나치게 쉬웠던 질문>

S: 음 그렇게 많지는 않았는데, 삼각형의 이름을 지어보세요(?)

T: 어려웠어요?

S: 네

<바꾸고 싶은 질문>

T: 응. 이등변 삼각형을 찾아 빨간색으로 따라 그려보세요.

S: 이게 여우 귀요, 이게 조금 이등변삼각형처럼 보일 수 있는데 여기는 좀 길고 여

기는 좀 짧기 때문에 조금 헛갈려요.

T: 헛갈려서 그림을 좀 바꾸고 싶다.

S: 네.

T: 또 바꾸고 싶은 게 있을까? ‘나머지는 삼각형의 이름을 지어보세요.’ 는 어렵긴 했는데 이거는 따로 바꾸고 싶은 건 없어요?

S: 음 이게 창의성을 질문하는 건지 아니면 저희가 알고 있는 걸 하는지 그렇게 헛갈리지만 않게 하면 될 것 같아요.

T: 아 그니까 알고 있는 걸 쓰는 건지, 아니면 창의적으로 막 해도 되는 건지 그걸 지금 잘 모르겠는 거죠? 알겠어요.

학생들은 특히 도입 활동에서 이루어진 삼각형 분류와 삼각형의 이름을 짓는 문제를 어려워하고 고치고자 하였다. 삼각형을 빨간색으로 그리고 파란색으로 칠하는 문제 등에서는 교과서 안에 감추어진 질문을 읽어내지 못하고 의도를 파악하지 못한 상태로 본인의 학습에 만족하는 경향을 보였다. 오히려 부수적인 요소 그림의 형태 등에 더 주목하였다. 또한 길에 따라 분류하도록 하는 교과서의 요구와 달리 각도에 따라 구분하는 등 오류를 보이기도 하였다.

2) 도입 활동 및 질문에 대한 학생 의견

학생들은 도입 활동에서 이루어진 삼각형 분류 질문이 불필요하다고 생각하거나 제대로 분류하지 못하고 어려움을 겪거나 의도가 명확하게 무엇인지 모르겠다고 말하였다.

T: 음 ‘삼각형을 변의 길이에 따라 어떻게 분류했는지 말해보세요.’ 이걸 뺐으면 좋겠어요? 빼고 싶은 이유는 뭐예요?

S2: 이게 모양이 다 나와 있잖아요.

T: 응

S2: 이게 모양이 다 나와 있고 어떤 거랑 어떤 거랑 이제 뭐가 다른지 알 수 있으니까 그런 것 같아요.

T: 그러니까 뭐가 뭐랑 다른지 다 알 수 있는데 굳이 이런 질문을 할 필요는 없는 것 같다. 이런 거예요? 할 필요가 없는 질문이다. 이렇게 생각됐어요?

S2: 어 이 중에서는.

T: 이 중에서는 별로 필요가 없는 질문인 것 같다. 다른 것들에 비해서. 응, 좋아요. 자 이제 마지막이에요. 지금 이제 두 쪽 넘겨서 두 쪽 이렇게 여러 가지 질문들

이 있는데 빨간 동그라미 있는 거 이 질문들 중에 바꾸고 싶은 게 있으면 마음대로 한번 바꿔보세요.

T : 알 것 같은데 잘 기억이 안 나서 못하겠어요? 좋아요. 자 그 다음에 “삼각형을 변의 길이에 따라 어떻게 분류했는지 말해보세요.”

S5 : 삼각형의 변의 길이. 어 제 생각에는 어, 그러니까 이렇게 삼각형 변의 길이가 한쪽은 길고, 그 한쪽은 이렇게 잘 똑바로 되어있고, 한 쪽은 이렇게 다 맞지 않는 걸로 변을 분류했을 것 같아요.

T : 응, 그러면은, 같은 쪽으로 분류된 것은 뭐랑 뭐가 있을까요?

S5 : 나랑 어. 이렇게 똑같이 되어있는 것은, 이렇게 제대로 되어있는 것은 나랑 라, 그 다음에, 그리고 마, 그리고 아까지, 그리고 다

T : 그렇게 분류할 수 있겠군요?

S5 : 네.

면담 학생 6명 모두 도입 활동 질문에 호의적이지는 않았다. 분류를 하는 기준이 모호하다고 생각하거나 의도와 달리 각도를 기준으로 구분하거나 그림이 명확하지 않다고 생각하는 등 다양한 방식으로 어려움이나 불편함을 나타내었다.

3) 이등변삼각형과 정삼각형이라는 용어를 찾도록 하는 질문에 대한 학생 의견

이등변삼각형과 정삼각형이라는 용어를 찾도록 하는 질문에 대하여서는 상 수준과 중 수준 학생이 모두 어려움이나 불편함을 나타내었다. 이미 알고 있는데 무엇을 답하라는 것인지 모르겠다는 응답이나 창의적으로 이름을 말해도 되는 것인지 아니면 알고 있는 용어를 말해야 하는 것인지 알 수 없다는 등의 응답이 있었다.

S: 음 저는

T: 응. ‘삼각형의 이름을 지어보세요.’ 음 이게 답하기가 곤란했나요 아니면 어려웠나요?

S: 어색. 어, 어려웠던 것 같아요.

T: 어려웠어요? 왜 어려웠어요?

S: 저는 그 답을 선생님이랑 하면서 알고 있었으니까

T: 아 이미 알고 있었으니까. 근데 또 뭘 답 하라는 거지? 이런 생각을 한건가요? 음 알고 있는데 왜 물어보지? 이런 거. 그래요 또 다른 질문 어려운 질문 있었을까요?

S: 어 이거

T: 제일 처음에 있는 거. ‘세 변의 길이를 비교해보세요.’ 이게 왜 어려웠어요?

S: 어 이거 음..

T: 앞에 어떻게 답을 해야 될지 모르겠는 거예요?

S: 네.

4) 교과서 질문의 의도를 학생들이 파악하지 못하는 경우

학생들이 응답하여야 할 질문 중 그림에 빨간색 선을 그리고 파란색으로 색칠하여야 하는 활동이 있다. 이 질문 혹은 활동에는 “빨간색으로 그리지 않고, 파란색으로 색칠하지 않은 삼각형은 어떤 삼각형인가요?”, “빨간색으로 그리고, 파란색으로 색칠한 삼각형이 있나요?”, “정삼각형을 이등변삼각형이라고 할 수 있을까요?”와 같은 질문이 숨어있다. 즉 모든 정삼각형은 이등변삼각형이라고 할 수 있는지를 추론하도록 도와주려는 의도를 가지고 있다. 그러나 6명 모두 이런 의도를 파악하지는 못하였다. 6명 모두 자신이 색칠을 잘 할 수 있다고 말했고, 특별히 어렵거나 쉽지도 않고 고치려는 의도도 적극적으로 나타내지 않았다. 이는 추론하도록 도와주려면 추가적인 질문이 필요함을 시사한다.

5) 오류를 보이는 경우

성취 수준이 높은 2명의 학생을 제외하고는 교과서의 여러 질문에 답하기 어려워하는 경우가 있었다. 경우에 따라서는 전혀 엉뚱한 답을 하는 경우도 있었다. 한 가지만 예를 들면 다음과 같다.

T: ‘세 변의 길이를 비교해 보세요.’ 라고 했을 때 뭐라고 답하겠어요?

S: 음, 잘 모르겠어요.

S: 음, 각을 재서 분류하겠어요.

T: 각을 재서 분류하겠어요?

이런 답변은 면담 직전에 수업이 이루어진 점, 교과서가 눈앞에 펼쳐져 있다는 점, 1:1로 매우 집중할 수 있는 상황이라는 점 등을 고려할 때, 교과서 질문의 난도를 보다 세심하게 수요자의 눈높이에 맞추어 조정할 필요가 있음을 시사한다.

다. 논의

이상에서 학생들이 교과서의 질문에 어떻게 반응하는지, 질문 의도가 무엇이라고 생각하는지, 특별히 어렵다고 생각하는 질문이나 그 반대 경우는 무엇인지, 마음대로 고친다면 어떻게 고칠 수 있을 것인지 등을 확인하였다.

이상의 결과를 바탕으로 첫째, 학생들에게 보다 상세한 지침을 제공하는 질문 방식을 고민할 필요가 있음을 확인하였다. 학생들은 삼각형을 분류하거나 이름을 붙이는 질문에서 교과서에서 정확하게 무엇을 요구하는지 거듭하여 확인하려는 경향을 보였다. 이는 질문의 성격에 따라 보다 상세하게 의도를 드러내어 물어보는 형식을 고민할 필요가 있음을 시사한다. 둘째, 역량을 강화하기 위한 질문의 형식을 계속하여 연구할 필요가 있다. 추론 역량을 강화하기 위한 색칠하기 활동 및 질문에서 6명의 학생이 모두 제대로 반응하지 못하였다는 점에 주목할 필요가 있다. 학생들이 교육과정에서 요구하는 역량을 수학 교과서를 통하여 기르기 위해서는 적절한 질문 형식을 개발하기 위한 연구가 필요할 것으로 보인다. 마지막으로, 교과서 개발 단계에서 각 질문이 수용되는 양태를 수요자에게 거듭 확인하는 절차가 필요할 것으로 보인다. 이 연구에서 이루어진 간단한 실험에서도 여러 가지 문제점이 발견되었다. 이 보고서에서는 다루지 않겠으나 연구 방법을 정립하기 위하여 이루어진 사전 실험에서도 교과서 질문을 학생들이 적극적으로 수정하는 장면을 확인할 수 있었다. 학생들의 이해 방식을 확인하면서 교과서의 질문을 수정하는 절차가 개발에 있어 필요가 있다는 점을 이 실험을 통해서 다시 한 번 확인할 수 있었다.

3. 외국 수학 교과서에 나타난 질문 양상

여기서는 영국의 Rising Stars에서 나온 『Rising Stars Mathematics』와 미국의 Saxon Publishers에서 나온 『Saxon Math』를 질문에 초점을 맞추어 분석한다. 우리나라 교과서 분석과 일관성을 유지하기 위하여 ‘삼각형을 변의 길이를 기준으로 분류’하는 내용이 포함된 기하 영역 단원을 분석하였다. 이 두 교과서는 모두 한국교과서연구재단 자료실에서 연구자가 검색한 여러 자료 가운데 선정되었으며, 이 연구에서 드러난 우리나라 교과용 도서의 문제에 대한 일부 대안을 제공할 수 있는가를 고려하여 최종 분석 대상으로 선정하였다.

가. 영국 초등학교 수학 교과서 분석

영국의 Rising Stars에서 나온 『Rising Stars Mathematics』는 모든 자료를 교사와 학생이 협업하여 개발하는 방식을 선택하고 있다. 누리집에서 공개적으로 일반 교사들에게 교사 저자팀에 들어가거나 포커스 그룹에 들어가는 길을 홍보하고 있다.

교과서 분석은 주로 교과서에 나오는 질문을 중심으로 이루어진다. 다만 분석 단계의 명칭은 지도서를 참고하였다. 여기서는 우리나라 교과서 분석 및 실험 결과와 일관성을 유지하기 위하여 4학년 교과서 4단원 “평면도형, 각과 대칭(2-D Shapes, angles and symmetry)”에서 단원 도입 활동과 소단원 4b “삼각형(Triangles)”를 분석하였다.

〈표 V-4〉 영국 초등 수학 교과서 내용 전개

순서	단계	할당 면수	내용
1	Engaging and exploring	2	단원 도입 활동, 사진과 질문으로 이루어짐. 자전거 사진을 제시하면서 “자전거에서 어떤 모양과 각을 찾을 수 있나요?”와 같은 질문함
2	Mathematical vocabulary	-	필요한 경우 용어를 정의하거나 도입함. 여기서는 ‘정삼각형’, ‘이등변삼각형’, ‘부등변삼각형’, ‘정다각형’을 도입함
3	Let's learn: Modelling and teaching	1	학생 2명이 대화하는 방식으로 도입함. 한 명의 오류를 다른 한 명이 보완하는 방식을 택함

순서	단계		할당 면수	내용	
4	Representations and resources		-	수업에서 필요한 자료 및 교구 목록을 제공함. ‘평면 도형 모형’, ‘모눈종이’, ‘자’, ‘기하판’ 등	
5	Let's practise: Digging deeper	step 1	1	사실 확인 형태의 문제	상황에 따라 각 step의 성격이 달라질 수는 있으나 대체로 ‘사실 확인’에서 ‘탐구’까지 조금씩 심화시켜가는 방향으로 일련의 문제를 1쪽에 배치함
		step 2		추론을 할 수 있는 문제, 추론 과정을 설명하도록 요구함	
		step 3		그림으로 표현하는 문제	
		step 4		문제 해결, 도형의 성질 탐구	

영국 교과서에서는 단원(중단원)을 그림과 질문으로 시작한다. 우리나라 교과서에서 사용하는 삽화와 이야기가 아니라 간단한 질문과 사진을 제공한다. 부가적인 설명이나 추가 질문 없이 간단하게 사진과 질문의 짝이 적게는 3-4개, 많게는 5-6개 가량 제공된다. 아래 그림에서 볼 수 있듯이 일상생활에서 볼 수 있는 사진을 제공하고 “자전거에서 찾을 수 있는 모양과 각은 무엇인가?”와 같은 질문을 학생들에게 준다. 이런 종류의 질문들은 이어지는 소단원 혹은 각 차시 내용과 연결되어 학생들이 단원 내용에 참여하고 탐구를 시작할 수 있도록 도와주는 역할을 한다.

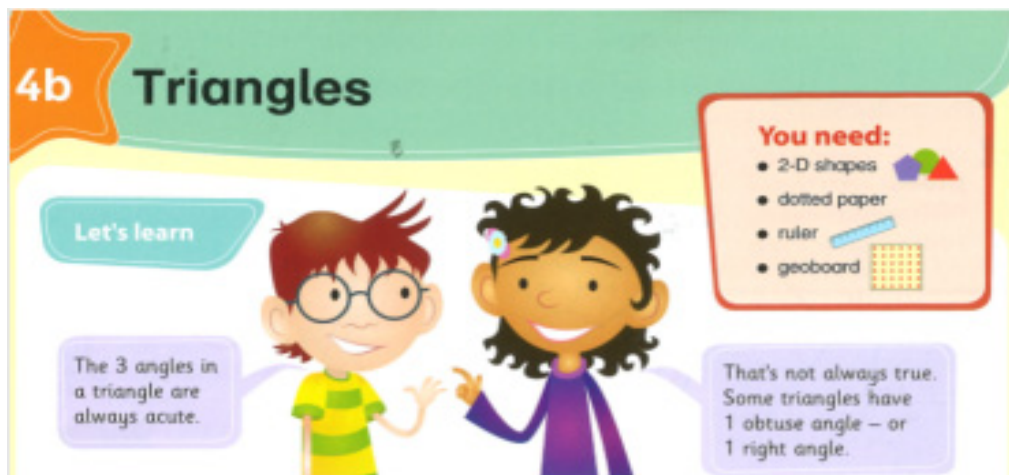


[그림 V-6] 영국 교과서 단원 도입 질문 제시 방식

중단원 도입이 끝나면 소단원 혹은 차시별 내용이 전개된다. 여기서 분석하는 “삼각형” 단원 앞에서는 각을 분류하는 내용으로 1차시가 구성되어 있다.

차시별 내용을 전개할 때에는 학생들이 사용할 재료, 교구, 도구 등을 오른쪽 상단에 안내하고, 두 학생이 대화하는 방식으로 도입한다. 왼쪽 학생이 잘못되거나 보충할 내용이 있는 내용을 말하면, 그 말을 받아 오른쪽 학생이 단원에서 배울 내용이나 배우는 데 도움이 되는 내용을 말한다. 차시별 내용을 도입할 때에는 성별과 인종을 고르게 배분하여 편향성 문제를 피하고자 하고 있다.

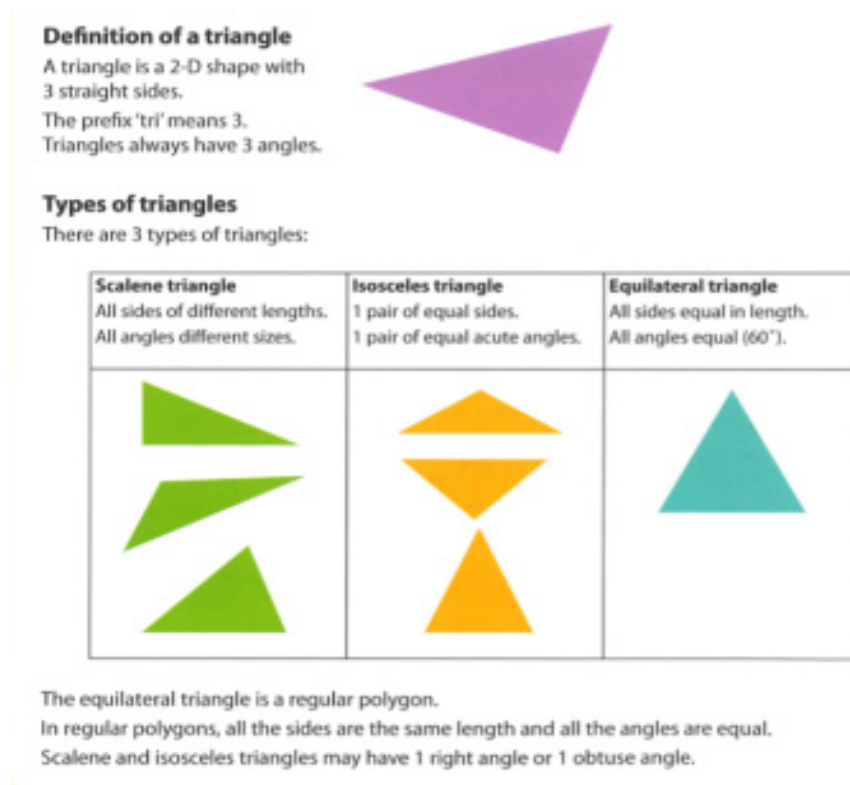
차시별로 사용할 교구를 명확하게 제공하는 방식에도 주목할 필요가 있다. 지도서가 아니라 교과서에서 제공한다는 점에서 학생의 수업을 준비하도록 도와준다. 수업 준비를 사교의 영역에 한정하는 것이 아니라 구체적인 실물을 준비하여 수업을 준비하도록 한다.



[그림 V-7] 영국 교과서 차시 도입

도입 활동에 이어서는 단원 혹은 차시에 필요한 정보를 제공한다. 이 부분은 우리나라 교과서와 차이를 보이는 부분 중 하나이다. 1절에서 살펴본 바와 같이 우리나라 교과서에서는 학생들에게 삼각형의 이름, 정의, 분류 방식 등을 찾도록 하고 있다. 그와는 반대로 영국 수학교과서에서는 학생들에게 필요한 정보를 일목요연하게 정리하여 제공한 후 그 다음 단계로 넘어가도록 하고 있다. 삼각형의 정의뿐만 아니라, 부등변삼각형, 이등변삼각형, 정삼각형의 의미를 제공하고, 삼각형을 이와 같이 3가지로 분류할 수 있다는 것과 부등변삼각형과 이등변삼각형은 경우에 따라 직각이나 둔각을 가질 수도 있다는 점을 모두

알려주고 있다. 이러한 구성이 우리나라 교과서와 가장 큰 차이를 보이는 부분이다. 우리나라 교과서에서 학습 결과물로 볼 수 있는 부분이 도입 활동에 이어 곧바로 나온다.



[그림 V-8] 영국 교과서 내용 설명 방식

이 설명에서 한 가지 더 주목할 것은 삼각형이라는 추상적인 개념, 도형을 지칭하는 용어를 사용하면서도 안이 가득 차 있는 모양을 사용한다는 것이다. 우리나라에서는 ‘삼각형’과 ‘삼각형 모양’을 엄격하게 구분하여 추상성과 이상성을 갖춘 도형에만 ‘삼각형’이라는 용어를 사용하는데 영국 초등 교과서에서는 삼각형을 일종의 삼각형 모양과 도형으로서의 삼각형 사이의 것으로 사용한다. 면이 포함되어 있으며 색도 사용하여 보다 직관적으로 삼각형 모양을 인식할 수 있도록 한다. ‘2-D shape’라는 용어를 사용하는 것에도 주목할 필요가 있다. 이 용어는 ‘평면도형’과는 구분되는 용어이다. 직역하자면 ‘2차원 모양’이라고 할 수 있을 것이다. 우리나라 교과서에 보다 적당한 용어를 찾는 것은 논외로 하더라도 교과서에서 추상적이지 않은 그림을 추상 개념과 연결하여 쓰는 진술 방식은 초

등 교과서에서 고민할 필요가 있다.

이어지는 내용은 문제의 형태를 지닌 질문이다. 분류하기, 선별하기, 결정하기, 설명하기, 그리기, 표상하기, 응용하기, 생각하기 등 다양한 유형의 활동을 요구하는 질문을 배열한다.

1 Answer these.

a List the obtuse angles.
b Find 3 right angles.
c Identify the right-angled scalene triangles.

2 Decide.
Here are 4 cards. Decide if the statements are:
• always true • sometimes true • never true.
Explain your reasoning.

a A right-angled triangle has 2 sides the same length.

b An isosceles triangle has an obtuse angle.

c An equilateral triangle has 3 equal angles.

d Some triangles have 2 right angles.

3 Draw.
Look at this triangle. It has been drawn on a 3 × 3 dotted grid.

Use a 3 × 3 grid.
Draw and describe as many different triangles as you can within the 9 dots.

4 Think.
Here are 2 ways to divide a regular hexagon into triangles.

Draw regular polygons: square, pentagon, hexagon, heptagon and octagon. Divide each one into triangles.
Your lines must join 2 vertices and may not cross.
Describe the triangles. Can you spot any patterns?
Explain what you discover.

[그림 V-9] 영국 교과서에서 질문을 조직하는 방식

점선 화살표로 이어가고 있는 것에서 알 수 있듯이 이 부분(Let's practise)에서는 점점 심화되어 가는 방식으로 질문을 제공한다. 제공되는 질문 중에는 우리나라 교과서에서는 찾기 어려운 형태의 질문도 있다. 예를 들어, 그림에서 볼 수 있는 1번째 질문 세트에서 직각삼각형이면서 부등변삼각형인 것을 골라내도록 한 이후 2번째 질문 세트에서 “직각삼각형은 같은 길이를 가지는 두 변을 갖는다.”와 같은 진술이 언제나 옳은지, 언제나 틀린지, 혹은 어떤 경우에는 옳고 어떤 경우에는 틀린지 등을 결정하고 그렇게 추론한 과정을 설명하도록 한다. 1번째 질문 세트에서 배운 내용과 연결하여 2번째 질문을 형성하는 구성 방식도 우리나라 교과서에서는 찾기 어렵고, 거의 순수한 추론을 초등학교 중학년에게 하도록 요구하는 것은 우리나라 교과서에서는 찾기 어렵다. 우리나라 교과서에서 사용하는 추론 질문의 방식은 “두 각의 크기가 같다는 것을 어떻게 알 수 있나요?”와 같이 이유를 묻는 형식이 많다. 정보를 비교하고 종합하여 판단하는 방식의 질문은 찾기 어려우며 이런 형식의 질문을 찾기 교과서에서 고려할 필요가 있다.

이어지는 질문 역시 우리나라에서는 찾기 어렵다. 하나는 그러서 표현하도록 하는 질문이고, 다른 하나는 다각형과 삼각형의 관계를 생각하도록 하는 질문으로서 다른 단원의 내용과 연결되어 있다. 우리나라 교과서에서 그러서 표현하도록 하는 질문을 독립된 차시를 할당하여 집중적으로 학습하는 경우는 있으나 하나의 차시 안에서 그러서 표현하도록 하는 방식은 많지 않다. 특히 다른 단원에서 배운 내용과 연결하여 물어보는 질문은 우리나라에서는 전혀 다루지 않는다. 우리나라 교과서는 성취기준과 교과서 사이의 일치를 매우 중요한 원칙으로 삼고 있어서 나중에 배울 내용을 다루는 질문이 나오면 성취기준을 넘어서는 것으로 보고 금기시하는 경향이 있다. 다각형을 삼각형으로 분할하는 탐구 활동을 요구하는 질문을 ‘삼각형 분류하기’ 단원에서 던지는 것은 우리나라 교과서에서는 찾기 어려운 형식이다.

나. 미국 초등학교 수학 교과서의 단원 체제

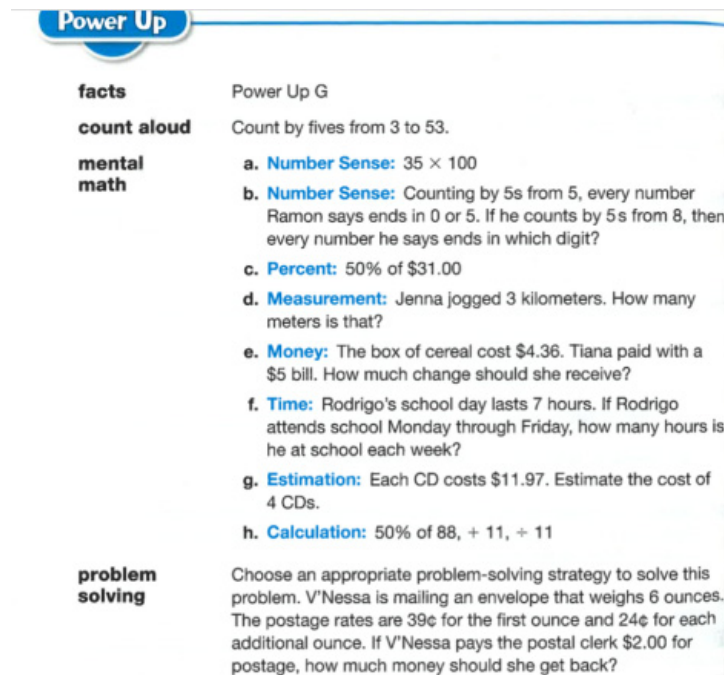
미국의 『Saxon Math』는 학생들이 쉽게 접근할 수 있는 교재를 만든다는 기조 위에서 만들어졌다. 두 번째로 강조하는 점은 학생들이 기초적인 내용을 충실하게 이해하도록 수 년간에 걸쳐 여러 개념이 함께 엮이고 연결되도록 하여 기법과 개념이 해를 거듭하면서 강화되도록 한다는 것이다. 『Saxon Math』는 어떤 개념이 학생들 내부에서 익어가는 시

간을 준다는 철학을 가지고 수학 내부에서 이루어지는 연결과 수학과 외부가 이루는 연결을 강조한다.

〈표 V-5〉 미국 초등 수학 교과서 내용 전개

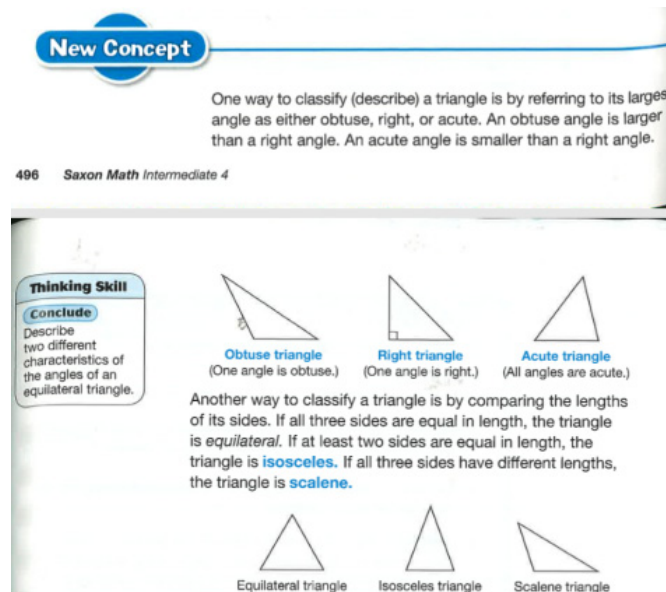
순서	단계		할당면	내용	
1	Power up	Facts	1	수업에서 나누어줄 자료 명칭	해당 차시와 직접 관련이 없는 내용이지만 반복되면서 일종의 기본기를 기를 수 있도록 도와주도록 설계
		Count Aloud		소리 내어 말하기. 수세기. 도입 문제를 풀기 전 준비	
		Mental Math		연습 문제 형식의 자기 점검. 속셈 수학	
		Problem Solving		다른 내용과 관련된 문제 해결	
2	New Concept		1	해당 차시에서 새로 도입되는 개념 소개. 둔각삼각형, 예각삼각형, 직각삼각형, 정삼각형, 이등변삼각형, 부등변삼각형 등 용어 설명	
3	Example			새로 배운 개념으로 할 수 있는 기초적인 활동을 함. 여기서는 직각삼각형이면서 이등변삼각형인 삼각형을 그려보라는 질문을 함	
4	Activity		1	새로 배운 개념과 연결되는 새로운 활동을 제공함. 다른 차시와 연결되어 제시됨. 여기서는 삼각형의 변환과 합동을 다룸	
5	Written Practice		1	1쪽 분량의 연습 문제. 여러 단원에 걸친 문제를 제공하는 것이 특징	

미국 초등학교 수학 교과서에서는 해당 단원과 직접 관련되지 않는 내용이 처음과 끝에 지속적으로 등장하는 것이 큰 특징이다. 단원 도입에서 하는 ‘속셈 수학’의 경우는 몇 가지 유형의 기초 계산을 반복적으로 연습하도록 하려는 목적을 가지고 있다. 이는 『Saxon Math』가 시간을 두고 학생의 개념을 숙성시켜간다는 철학을 가진 것과도 관련이 있으며, 기초적인 내용을 반복시킴으로써 수학을 어려워하는 학생을 돕겠다는 의도를 가진 것으로 보인다. 이런 특징 때문에 교과서의 분량이 지나치게 길어지는 문제도 있으며, 반복되는 문제로 인하여 학생들에게 부담을 줄 위험성도 가지고 있다.

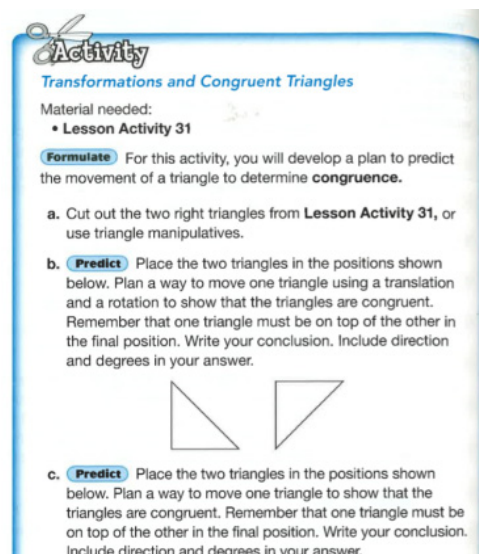


[그림 V-10] 미국 교과서 도입 부분

『Saxon Math』은 교과서와 지도서가 이원화된 체제를 가지고 있다. 이 연구에서는 교과서를 주 분석 대상으로 하기 때문에 지도서에서 다루는 질문을 분석하지는 않겠으나 예를 들어 새로운 개념인 둔각삼각형, 직각삼각형, 예각삼각형, 정삼각형, 이등변삼각형, 부등변삼각형 등을 배운 다음 “정삼각형이 직각삼각형이거나 둔각삼각형일 수 있는가?”와 같은 질문을 학생들에게 하도록 지도서에서 지침을 제공한다. 교과서에서 관련 부분에서 “이등변삼각형이 둔각을 가질 수 있는가? 결론을 뒷받침할 삼각형을 그려라.” 라는 질문 1개만 학생들에게 제공한다. 미국 초등학교 수학 교과서에서는 학생들의 사고를 촉진하는 질문을 최소화하고 기초적인 내용을 여러 단원에 걸쳐서 반복하여 제공하는 방식을 사용하고 있다. 학생들의 사고를 촉진하는 질문을 발화하는 권한을 교사에게 상당한 정도로 넘기고 필요한 경우에 교사가 직접 질문하는 방식을 사용한다.



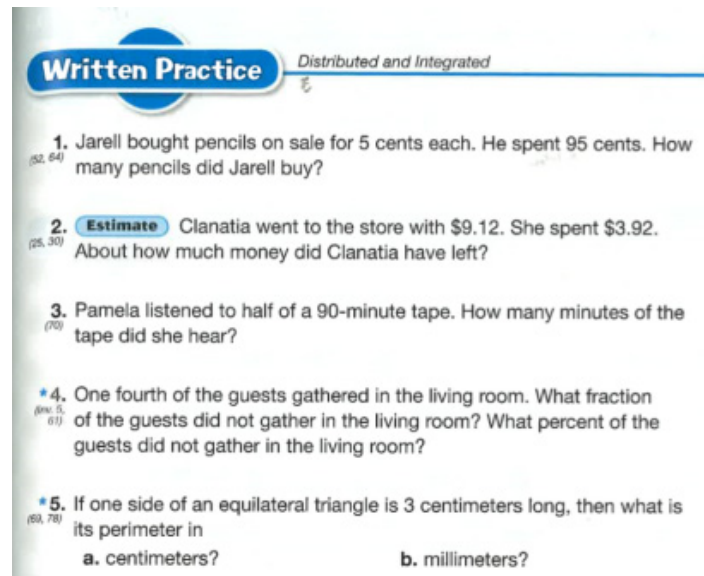
[그림 V-11] 미국 교과서 정보 제공 방식



[그림 V-12] 미국 교과서 활동 제시 방식

교과서 안의 질문을 최소화하려는 경향과 더불어서 학생에게 질문을 할 때 상세하게 설명을 제공하는 것 역시 중요한 특징 중 하나이다. 위의 그림에서 알 수 있듯이 합동 변환

에 대하여 학생들에게 답하도록 요구하면서 방향과 각도를 포함해서 답하라는 명확한 지침을 주고 있다. 충분한 지침을 제공하여 달라는 우리나라 학생들의 요구가 있었다는 점에 주목하여 볼 때 이런 특징은 참고할 만하다.



[그림 V-13] 미국 교과서 문제 제시 방식

미국 교과서에서는 차시별로 연습 문제를 제시하는 방식을 택한다. 그런데 제공되는 문제가 여러 차시와 관련을 맺고 있다는 것을 큰 특징으로 한다. 문제 1번은 52, 64 차시와 관련을 맺고 있는 문제이고, 문제 4번은 69, 78단원과 관련을 맺고 있는 문제이다. 이 연습 문제가 제공되는 것이 78단원을 공부한 이후이기 때문에 그 이전에 배운 내용이 여러 번 반복되고 얹힌 가운데 문제로 제공되고 있는 것이다.

우리나라 초등학교 수학 수업에서는 차시 하나 안에서 교육과정 안의 성취기준을 성취하는 것을 중요하게 생각하기 때문에 연습 문제를 제공할 때 다양한 차시 혹은 단원과 관련을 맺도록 하는 형식을 그대로 가지고 오기는 어렵다. 그러나 여러 단원에 걸친 내용을 묻는 형태를 가지는 질문은 가능하다. 앞에서 살펴본 영국 교과서의 질문과 같이 삼각형을 배운 후 다각형과 그 배운 내용을 엮는 형태나 위의 그림에서 알 수 있듯이 정삼각형의 개념을 배운 후 한 변의 길이를 알려주고 그 둘레의 길이를 말하도록 하는 방식은 고민할 필요가 있다.

다. 우리나라 수학 교과서 체제에 주는 시사점

이상의 분석이 우리나라 초등 수학 교과서의 체제에 대해 주는 시사점을 정리하자면 다음과 같다. 첫째, 도입 질문 형식을 고민할 필요가 있다. 사진과 질문의 짝으로 중단원을 도입하는 방식 자체나 제공하는 질문의 명료성 등을 고민할 필요가 있다. 우리나라는 현실 ‘맥락’을 포함하는 상황으로 단원을 도입하려는 경향이 있어 도입에서 제공하는 상황이 상대적으로 상세하다. 대단원 도입에 삽화를 많이 사용하는 이유도 주인공이 등장하고 그 주인공이 어떤 구체적인 상황을 만나는 방식을 많이 채택하기 때문이다. 이와는 달리 사진과 “자전거에서 찾을 수 있는 모양과 각은 무엇인가?”와 같은 간단한 질문의 짝으로도 단원 도입이 될 수 있다. 차시 도입 역시 다양한 삼각형을 주고 분류하도록 하는 비교적 무거운 형태를 가지기 보다는 간단한 삽화와 함께 학생들의 대화 혹은 질문 형식으로 “예지가 삼각형은 언제나 예각삼각형이라고 했는데 이 말은 맞는 말일까? 아니면 틀린 말일까? 혹은 경우에 따라 맞을 수도 있고 틀릴 수도 있을까?”와 같은 질문으로 시작할 수 있다. 둘째, 질문의 배치 방식을 고민할 필요가 있다. 본문과 질문 혹은 정보와 질문이 서로 상호 작용할 수 있도록, 특히 학생의 입장에서 보다 이해하기 쉬우면서 배우고자 하는 내용을 충분히 고민할 수 있도록 하는 배치 방식을 고민할 필요가 있다. 정보를 명시적으로 제공한 후 질문을 하는 방식이나 쉬운 질문에서 어려운 질문으로 순차적으로 배열하는 방식 등을 고려한 체제를 고민할 필요가 있다. 셋째, 다양한 유형의 질문을 개발할 필요가 있다. 우리나라 교과서에서는 상대적으로 사고의 폭이 넓고, 답변의 결과가 열려 있는 학생 자율권을 최대한 확보하는 형식의 질문을 주로 사용한다. 그러나 질문이 사용되는 위치, 사용자에게 이해되는 방식을 고려하면 필요에 따라 그 형식이나 성격을 바꾸어 가면서 제공하는 것이 필요할 수 있다. 분류하기, 선별하기, 결정하기, 설명하기, 그리기, 표상하기, 응용하기, 생각하기 등 다양한 유형의 활동을 요구하는 질문 유형을 개발하여 필요에 따라 사용하는 체제를 고민할 필요가 있으며 간략한 형태와 자세한 형태, 요구하는 답변이 말인 것, 글인 것, 그림인 것 등으로 구별하여 여러 가지 유형의 질문 형식을 고민할 필요가 있다.

4. 소결: 수학과 교과서 질문 개선 방안

이 장에서는 교과서 안의 질문에 중심을 두고 우리나라 초등학교 수학 교과서 체제 개선 방안을 탐색하였다. 이를 위하여 먼저 우리나라 교과서를 소단원 단위로 분석하였다. 교과서 안에서 다루어진 질문 단위에 따라 학생들이 답변하길 기대하는 내용을 교사용 지도서 등을 참조하여 작성하였고, 학생들의 실제 반응을 이어지는 절에서 실험을 통하여 확인하였다. 학생들은 현재 교과서 체제에서 이루어지는 질문에 몇 가지 요구사항을 가지고 있었다. 질문에 답을 하는 것에는 크게 어려움을 겪고 있지 않았으나 보다 명확하게 질문의 의도를 알 수 있었다면 좋겠다는 의견, 용어를 묻는 질문은 지금과 같은 형식이 아니었으면 좋겠다는 의견 등은 질문 형식을 개발할 때에 수요자의 인지 방식을 보다 적극적으로 고려할 필요가 있음을 시사한다. 학생 인터뷰에 이어서 해외 교과서 2종을 질문에 초점을 두고 분석하였다. 우리나라 교과서를 분석한 내용과 최대한 관련이 높은 소단원을 택하여 질문에 초점을 두고 체제를 분석하였다. 분석 결과 질문을 배치하는 방식에 있어서 체제를 개선할 여지가 있다는 점과 수학 교과에서 보다 다양한 질문 형식이 가능하다는 시사점을 얻을 수 있었다. 이상의 분석을 바탕으로 우리나라 초등학교 수학 교과서 질문에 대한 개선 방안을 몇 가지 제안한다.

가. 수학 교과서 개선 방안

1) 개선방안 1: 수요자의 질문 이해 방식을 고려한 체제 개발이 필요하다.

교과서 집필은 여러 집필자의 공동 작업으로 이루어진다. 뿐만 아니라 심의진, 검토진, 무엇보다도 편집진이 다양한 의견을 제시하고 최선의 결과를 얻기 위해 노력한다. 논의 과정과 집필 과정의 효율성을 위해서 보통 통일된 형식을 정해놓고 여러 집필자들이 그 형식에 맞추어 각 단원을 집필하게 된다. 통일된 형식은 교과서에 안정감을 주고 혹시 모를 오류를 미리 방지할 수 있도록 도와주는 역할을 한다. 그러나 학생 6명을 대상으로 우리나라 초등학교 수학 교과서에 나오는 질문을 검토하도록 한 실험에서 필요에 따라 형식에 변화를 주는 것이 학생들에게 유의미할 수 있음을 확인하였다. 학생들은, 상세한 설명이 제공되어 질문하는 의도가 무엇인지 보다 명확하게 알 수 있도록 개선될 질문이나 지나치게 쉽거나 어렵게 느껴지는 질문을 지적하였다. 교과서 저자가 의도한 방향으로 답변하지 못하는 질문도 발견되었으며, 학생들이 바꾼 형식이 보다 유의미하다고 판단되는 경

우도 있었다. 개발 단계에서부터 학생들이 교과서 질문을 이해하는 방식을 보다 적극적으로 수용하는 방식을 고민할 필요가 있다.

2) 개선방안 2: 질문 배치 방식을 다양하게 할 필요가 있다.

현재 우리나라 교과서에서는 한 차시 분량의 내용을 제공할 때 단계적이라기보다는 병렬적으로 질문을 배치한다. 각 위치에서 질문이 하는 역할이 다르기는 하지만 대체로 그 무게감을 비슷하게 배분하려는 경향이 있으며 각 단계에서 학생들이 수업에서 수행할 몫이 비교적 균등하게 배분되도록 하려는 경향이 있다. 해외 교과서 2종을 분석한 결과 이와는 다른 체제가 가능하다는 것을 알 수 있었다. 첫째, 본문과 질문, 혹은 내용과 질문을 배합하는 방식에 변화를 줄 수 있었다. 교과서 저자의 철학, 그리고 수업을 하는 교사의 교육관에 따라 학생이 최대한의 자율권을 가지고 도입 단계에서부터 다양한 의견을 제시하도록 교과서의 질문을 활용할 수도 있겠으나 형식화되고 제도화되어야 할 내용을 먼저 선명하게 제시한 후 이를 바탕으로 여러 가지 생각을 할 수 있도록 도와주는 체제 역시 가능하였다. 둘째, 일련의 질문을 배열할 때에도 현재와 같이 병렬적으로 제공하는 방식과 더불어 단계적으로 심화되는 방식 역시 가능하였다. 학생들에게 기본적인 성취를 확인한 후 추론, 표상하기를 포함한 의사소통, 문제해결 등을 요구하는 질문을 조직적으로 배열하는 방식 역시 체제로 고민할 필요가 있다. 셋째, 질문을 통해 현재 단원을 다른 단원과 연결하는 방식도 가능하였다. 정삼각형의 둘레의 길이를 묻는 간단한 질문 혹은 문제로 삼각형을 분류하는 현재 단원과 삼각형의 둘레의 길이를 구하는 다른 단원이 연결될 수 있었고, 다각형을 삼각형으로 분할하는 방식을 고민하도록 하는 질문을 통해 다각형과 삼각형이 단원이 연결될 수 있었다. 이와 같이 질문을 적절한 위치에 배열하여 교과서의 연결성을 강화하는 체제가 가능하였다.

3) 개선방안 3: 수학 교과서에서 다루어지는 질문의 형식을 보다 다양화할 필요가 있다.

우리나라 교과서에서는 상대적으로 사고의 폭이 넓고 답변의 결과가 열려 있는, 학생 자율권을 최대한 확보하는 형식의 질문을 주로 사용한다. 그렇기 때문에 주로 질문의 형식이 간결하며 답변 방식은 주로 말이고 학생들이 하나의 질문에 답하기 위해 여러 가지 방식의 사고를 하여야 한다. 그러나 질문이 사용되는 위치, 사용자에게 이해되는 방식을 고려하면 필요에 따라 그 형식이나 성격을 바꾸어 가면서 제공하는 것이 가능하다. 분류하기, 선별하기, 결정하기, 설명하기, 그리기, 표상하기, 응용하기, 생각하기 등 다양한 유

형의 활동을 요구하는 질문 유형을 개발하여 필요에 따라 사용하는 체제를 고민할 필요가 있으며 간략한 형태와 자세한 형태, 요구하는 답변이 말인 것, 글인 것, 그림인 것 등으로 구별하여 여러 가지 유형의 질문 형식을 고민할 필요가 있다. 도입 질문 형식 역시 고민할 필요가 있으며, 다소 복잡한 논리 추론 형식의 질문 예를 들어 “예지가 삼각형은 언제나 예각삼각형이라고 했는데 이 말은 맞는 말일까? 아니면 틀린 말일까? 혹은 경우에 따라 맞을 수도 있고 틀릴 수도 있을까?”와 같은 질문 역시 고려할 필요가 있다.

나. 예시 단원

여기서는 이상의 논의를 바탕으로 예시 단원을 제공한다. 제공되는 예시 단원의 내용 전개를 요약하면 다음과 같다. 제공하는 내용은 1차시 분량이며 별도로 대단원 혹은 중단원 도입에 활용될 수 있는 도입 활동을 제공하였다.

〈표 V-6〉 예시 단원 내용 전개

순서	단계		할당 면수	내용	
1	단원 도입(대단원 혹은 중단원 주기)		1-2	단원 도입 활동, 사진과 질문으로 이루어짐. 공방이나 놀이동산 사진 등을 제공하고 삼각형을 찾아보도록 하는 활동	
2	차시 단원 도입		0.5	차시에서 배울 내용을 제시	
3	약속하기			필요한 경우 용어를 정의하거나 도입함. 여기서는 ‘정삼각형’, ‘이등변삼각형’, ‘부등변삼각형’, ‘정다각형’을 도입함	
4	자료 및 교구			수업에서 필요한 자료 및 교구 목록을 제공함. ‘평면도형 모형’, ‘모눈종이’, ‘자’, ‘기하판’ 등	
5	내용 전개	활동 1	1.5	사실 확인 중심	1.5쪽에 걸쳐 질문의 난이도를 단계적으로 높임
		활동 2		추론을 할 수 있는 문제, 추론 과정을 설명하도록 요구함	
		활동 3		그림으로 표현하도록 하는 질문이나 배운 내용으로 응용할 수 있는 내용을 제공	
		활동 4		문제 해결 도형의 성질 탐구	







『수학 익힘』 20~21쪽

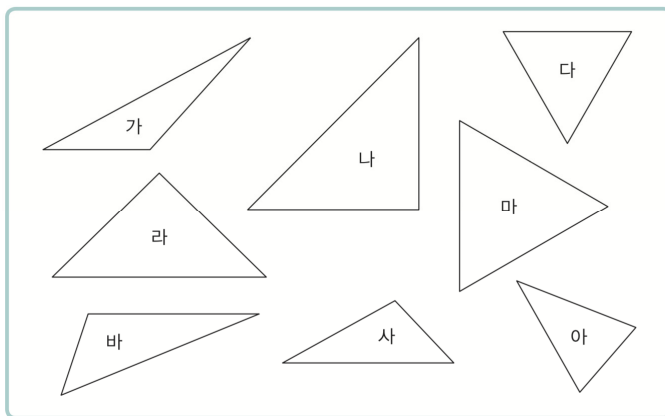
삼각형을 분류해 볼까요(1)

준비되었나요?

자 

기하판 

모눈종이 



☆ 삼각형 다와 마의 변의 길이를 재어 보세요.

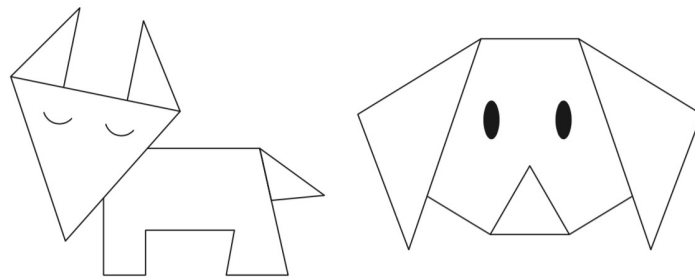
☆ 직각삼각형을 찾아 보세요.



두 변의 길이가 같은 삼각형을 **이등변삼각형**이라고 합니다.
세 변의 길이가 같은 삼각형을 **정삼각형**이라고 합니다.

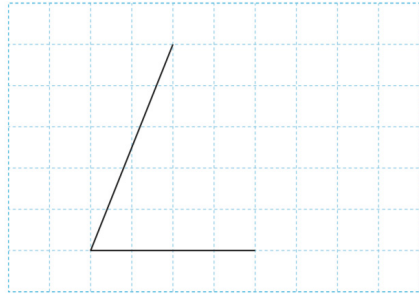


그림을 보고 물음에 답해 봅시다.

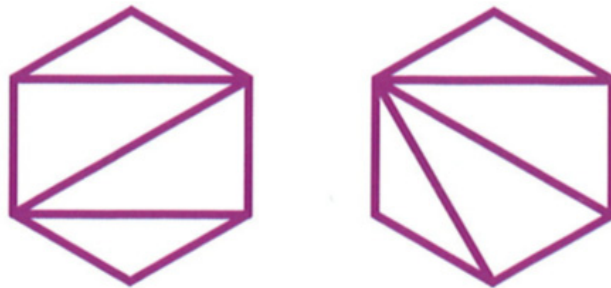


☆ 여우 얼굴은 정삼각형인가요? 여우 얼굴은 이등변삼각형인가요? 강아지 귀는 어떤 삼각형인가요?

- ☆ 지민이가 “어떤 삼각형이 정삼각형이면 이등변삼각형이기도 해.”라고 말했습니다. 지민이가 한 말은 항상 옳은 말인가요? 항상 틀린 말인가요? 아니면 어떤 경우에는 맞고 어떤 경우에는 틀린 말인가요?



- ☆ 모눈종이에 이등변삼각형을 그려 봅시다. 새롭게 찾은 것이 있나요? 친구들과 이야기하여 보세요.



- ☆ 기하판에 위의 그림과 같이 삼각형을 만들어 봅시다. 육각형은 삼각형 몇 개로 나눌 수 있나요?

VI

초등 과학과 교과서 분석

1. 우리나라 초등 과학 교과서에 나타난 질문 양상
2. 우리나라 과학 교과서 질문에 대한 초등 4학년
학생들의 반응 분석
3. 외국 초등 과학 교과서에 나타난 질문 양상
4. 소결: 초등 과학과 교과서 질문 개선 방안

1. 우리나라 초등 과학 교과서에 나타난 질문 양상

가. 분석 대상 및 분석 방법

본 연구는 2015 개정 교육과정에 따른 초등 과학 교과서 중 4학년 2학기 교과서를 대상으로 하였다. 2018년도에는 초등학교 3-4학년군 교과서가 교육 현장에 배포되어 사용 중이며, 5-6학년군 교과서는 2019년도부터 적용될 예정이다. 이에 본 연구는 2018년도 현재 사용 중인 교과서를 대상으로 하였다. 또한 전체 연구가 초점으로 하고 있는 교과서 질문에 대한 학생의 이해를 알아보기 위해, 학생들이 아직 학습하지 않은 2학기 교과서를 사용하였다. 과학교과를 한 학기 밖에 접해보지 않은 초등학교 3학년보다는 4학년 학생이 더 풍부한 면담자료를 얻을 수 있고 면담의 효율성을 높일 수 있을 거라 판단하여, 최종적으로 2015 개정 교육과정에 따른 4학년 2학기 과학교과서와 4학년 학생을 대상으로 본 연구를 실시하였다.

본 연구의 분석 초점은 교과서에 제시된 질문의 유형과 이에 대한 학생들의 이해이다. 이번 장에서는 교과서에 제시된 질문의 유형을 살펴보았다. 이를 위하여 우선 전체적인 질문의 개수와 전체 문장 대비 질문이 차지하는 비율 등을 살펴보았다. 그 다음으로 과학 학습에 대한 시사점을 얻기 위하여, 질문이 묻고 있는 내용에 대해 파악하고자 하였다. 질문 내용을 분석하기 위해 Lowery & Leonard(1978)가 개발한 교과서 질문 분석틀을 활용하였다. Lowery & Leonard(1978)는 과학 교과서에 제시된 질문의 빈도, 유형, 위치 등을 분석하는 질문 분석틀(Textbook Questioning Strategies Assessment Instrument: TQSAI)을 개발하여 교과서 내에서의 질문의 역할과 유의미성을 보고자 하였다. 이 분석틀은 1978년에 개발된 이래로 다양한 연구자들에 의해 교과서 분석 도구로 활용되었다. Park(2005)은 미국 고등학교 지구과학 교과서와 우리나라 과학교과서를 분석하는데 TQSAI를 활용하였으며, 이병민(2015)이 우리나라와 미국 중학교 생물 교과서를 비교하는데 이 분석틀을 활용하였다. 또한 초등에서는 류재인 등(2006)이 2007 교육과정에 따른 초등 과학교과서의 질문 방략을 분석하는데 이 분석틀을 사용하였다.

TQSAI는 질문을 유형을 크게 경험적 질문(experiential question)과 비경험적(non-experiential question)으로 나눈다. 경험적 질문은 학생의 경험을 통해 답할 수

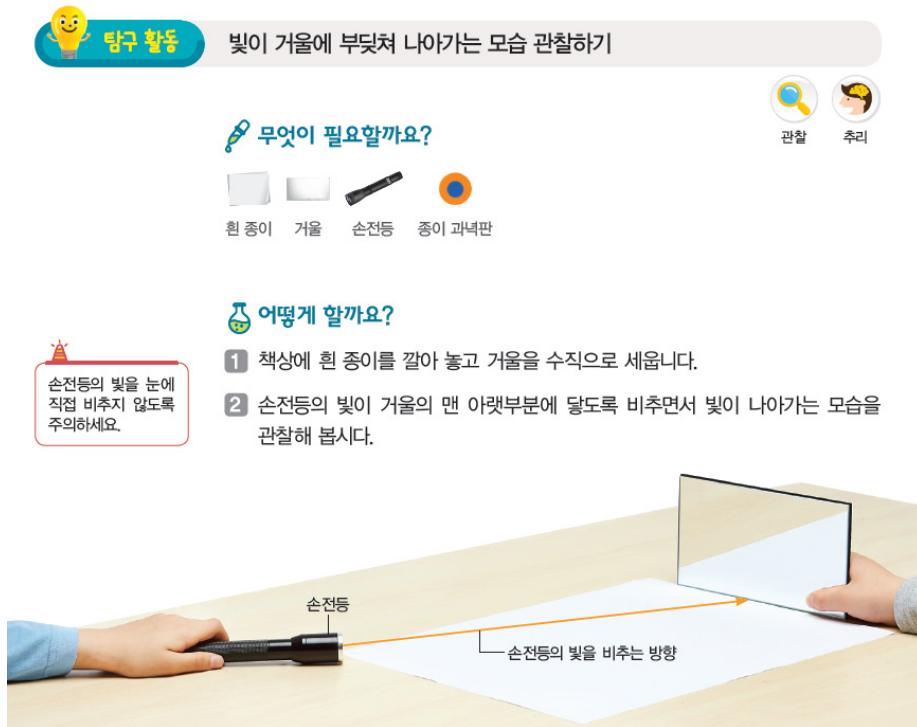
있는 질문으로 과학 교과서에서는 과학학습 활동 및 실험을 활용해서 답해야 하는 질문이라고 보고 있다. 경험적 질문은 관찰하기(observing), 의사소통하기(communicating), 비교하기(comparing), 조직하기(organizing), 실험하기(experimenting), 추론하기(inferring), 적용하기(applying), 총 7가지의 하위 항목으로 나뉜다. 비경험적 질문은 학생의 경험을 수반하지 않고 답할 수 있는 질문으로 수사적(rhetorical), 직접 정보형(direct-information), 초점적(focusing), 개방적(open-ended), 가치형(valuing)으로 나뉜다.

〈표 VI-1〉 초등 과학 교과서 질문 분석틀

상위 항목	하위 항목
경험적 질문	관찰하기
	의사소통하기
	비교하기
	조직하기
	실험하기
	추론하기
	적용하기
비경험적 질문	수사적
	직접정보형
	초점적
	개방적
	가치형

〈표 VI-1〉에 제시된 분석틀을 사용하여 2009개정 교육과정과 2015개정 교육과정에 따른 4학년 2학기 과학교과서 ‘그림자와 거울’ 단원을 분석하였다. 분석의 신뢰도를 확보하기 위하여 연구자 1인과 과학교육전문가 1인이 2015개정 교육과정에 따른 4학년 2학기 과학교과서 ‘그림자와 거울’ 단원을 각각 분석하고 일치도를 점검하였다. 1차적으로 교과서에서 질문과 질문이 아닌 문장을 구별하였으며, 추출된 질문의 유형을 분석틀에 맞게 분류하였다. 분석이 되는 교과서의 문장에는 제목에 해당하는 명사형 어구도 분석 문장으로 포함하였다. 예를 들어 〈그림 VI-1〉에서 명사형 전성 어미가 붙어 명사의 역할을 하게 된 ‘빛이 거울에 부딪쳐 나아가는 모습 관찰하기’와 같은 것은 종결어미로 끝나지 않았지

만 대상 문장에 포함하였으며, ‘관찰’, ‘추리’, ‘흰 종이’, ‘거울’, ‘손전등’, ‘종이 과녁판’과 같이 단어는 분석 대상에 포함하지 않았다. 또한 교과서에 삽입된 그림 또는 사진을 설명하기 위한 단어 또는 어구도 분석 대상에 포함시키지 않았다.



[그림 VI-1] 교과서 분석 대상 예시

이렇게 분석한 결과 총 106개의 질문 중 5개가 불일치하였으며, 이에 대해 논의하고 의견의 일치를 보았다.

나. 분석 결과

1) ‘그림자와 거울’ 단원에 제시된 질문 양상

2015개정 교육과정에 따른 4학년 2학기 과학교과서 ‘그림자와 거울’ 단원을 분석한 결과, 단원에 제시된 문장의 수는 총 197개였으며, 이 중 질문은 총 106개였다. 차시별 문장과 질문의 분포는 <표 VI-2>와 같다.

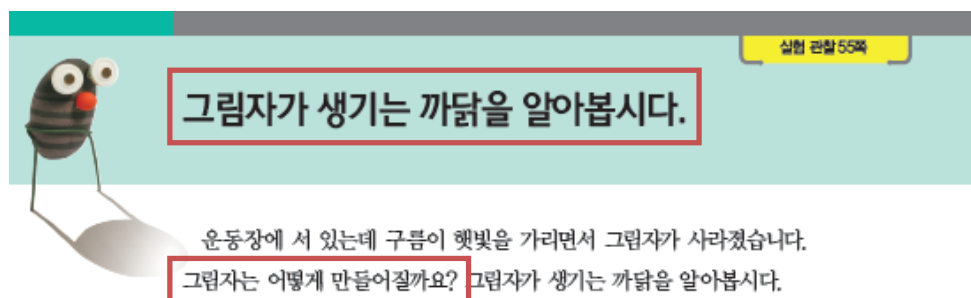
〈표 VI-2〉 초등 과학 4학년 2학기 그림자와 거울 단원에 제시된 질문의 양상

차시	단원 도입	1차시	2차시	3차시	4차시	5차시	6차시	7차시	8차시	9차시	과학 이야기	단원 정리	전체
페이지	54-55	56-57	58-59	60-61	62-63	64-65	66-67	68-69	70-71	72-73	74-75	76-77	54-77
문장수 (S)	7	12	19	19	20	16	17	18	16	20	11	22	197
질문수 (Q)	5	8	12	11	10	10	11	11	10	13	0	5	106
쪽수 (P)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24

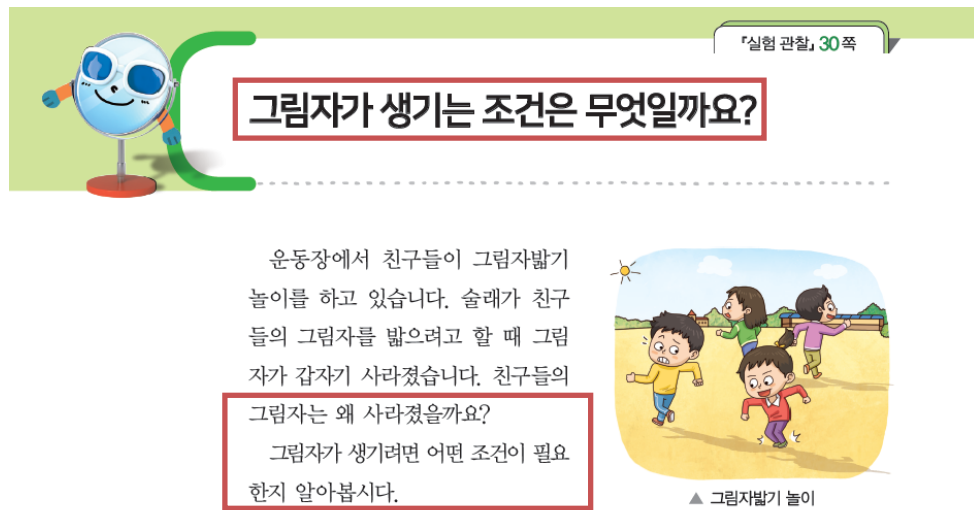
4학년 2학기 과학교과서 ‘그림자와 거울’단원은 단원의 도입, 9차시의 과학탐구 및 과학 생활, 과학이야기와 단원 정리를 포함하여 총 24쪽으로 이루어져 있다. 총 문장에서 질문이 차지하는 비율이 50%가 넘고 있어 질문이 차지하는 비율이 꽤 높음을 볼 수 있다. 페이지 당 평균 질문의 개수는 약 4.4개이나, <표 VI-2>에서 볼 수 있듯 과학이야기 단원에는 질문이 전혀 제시되고 있지 않다. 이를 고려하여 실제 학생들의 주된 학습 활동을 담고 있는 1차시에서 9차시의 질문 양상을 따로 살펴보면, 1차시에서 9차시에 제시된 문장의 개수는 157개이며 그 중 질문의 개수는 96개이다. 차시 당 평균 17.4개의 문장 중 10.6개의 질문이 제시되고 있으며, 페이지 당 5.3개의 질문이 제시되고 있어 약 60% 정도로 질문이 차지하는 비율이 높았다.

또 하나의 2015 교과서 질문 양상의 특징은 차시 제목을 모두 의문문 형식의 질문으로 제시하였다는 점이다. 2009 교과서의 차시 제목도 질문의 형태를 띠고 있으나, ‘~하여 봅시다’와 같은 청유형 형식의 질문으로 제시되고 있으며, 2015 교과서의 차시제목은 ‘~까요?’와 같은 의문문 형식을 띠고 있어 제시되는 형식에 차이가 있다.

[그림 VI-2]와 같이 2009 교과서의 차시 제목은 ‘~봅시다’와 같은 청유형 형식으로 학생들을 학습에 초대하는 형태를 띠고 있다. 그리고 도입 질문으로 해당 차시에서 학생들이 학습해야 하는 개념을 의문문 형식으로 제시하고 있고, 마지막에 다시 차시 제목을 반복하면서 도입을 마무리하는 경향을 보이고 있다. 반면 2015 교과서에서는 차시 제목에서 학생들이 학습해야 할 개념을 묻는 의문문 형식의 질문이 제시되고 있고, 때에 따라서는 도입 질문에서 좀 더 상세한 상황을 통해 학습의 징검다리 역할을 하는 질문을 제시하고 있다. 그리고 청유형의 질문을 통해 뒤에 이를 학습 활동에 초대하는 문장을 도입의 마무리에 제시하는 경향을 보이고 있다.



[그림 VI-2] 2009 교과서 차시 제목 및 도입 질문 예시



[그림 VI-3] 2015 교과서 차시 제목 및 도입 질문 예시

2) 경험적 질문 유형의 분포 양상

Lowery & Leonard(1978)는 학생 참여적 활동의 유무로 '경험적 질문'과 '비경험적 질문'으로 질문의 유형을 나누어 교과서를 분석하였다. 본 연구가 분석 대상으로 한 '그림자와 거울' 단원에는 총 106개의 질문이 제시되었으며, 그 중 40개가 경험적 질문, 66개가 비경험적 질문에 해당하였다. 경험적 질문은 관찰하기, 의사소통하기, 비교하기, 조직하기, 실험하기, 추론하기, 적용하기, 총 7개의 하위 유형으로 나누어 질문을 분석하였으며, 이는 전통적으로 과학에서 강조하는 탐구 과정 요소와 유사하다. 그러므로 Lowery & Leonard(1978)의 분석틀을 통해 어떠한 탐구 과정이 강조되고 있는지에 대한 정보도 함께 얻을 수 있다.

경험적 질문은 106개의 질문 중 40개였으며, 이를 하위 유형으로 나누어 분석한 결과는 <표 VI-3>과 같다. 교과서 내 한 개의 질문이 '추리하기'와 '의사소통'으로 중복 체크되어 경험적 질문의 하위 유형 분석의 총 합계는 41개이다.

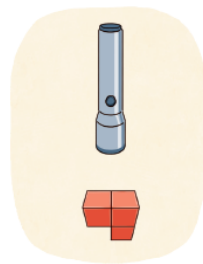
〈표 VI-3〉 2015 교과서에 제시된 경험적 질문의 하위 유형 분포

경험적 질문	관찰 하기	비교 하기	실험 하기	추리 하기	조직 하기	적용 하기	의사소 통하기	합계
개수 (개)	8	7	16	2	0	4	4	41
비율 (%)	19.5	17.1	39.0	4.9	0	9.8	9.8	100

경험적 질문 중 ‘실험하기’에 해당하는 질문이 39.0%로 가장 많았으며, 그 다음으로는 관찰하기 질문이 19.5%, 비교하기 질문이 17.1%로 그 뒤를 이었다. 상대적으로 ‘추리하기’, ‘적용하기’, ‘의사소통하기’에 해당하는 경험적 질문의 비율은 매우 낮았으며, 특히 ‘조직하기’에 해당하는 질문 유형은 나타나지 않았다. 이는 ‘그림자와 거울’ 단원이 갖는 내용적 특성에 기인하였다고 볼 수 있으며, 다른 단위에서는 다른 하위 유형 분포를 보일 것이라고 생각된다. 〈표 VI-3〉에서 주목할 부분은 적용하기이다. 2009 교과서와 비교해 볼 때, [그림 VI-4]와 같이 2015 교과서는 구성면에서 ‘생각해 볼까요?’ 또는 ‘더 생각해 볼까요?’가 추가된 특징을 보이고 있다.

생각해 볼까요?

- ㄱ자 모양 블록 위쪽에서 손전등을 비추면 블록의 그림자 모양은 어떻게 될까요?



[그림 VI-4] 2015 교과서에 제시된 경험적 질문 중 적용하기 질문 예시

교과서에서는 과학적으로 생각해봐야 하는 질문을 제시하였다고 언급하고 있으며, 실제로 분석한 결과 해당 차시에서 학습해야 하는 개념을 적용하여 과학적 사고를 유도하는 질문으로 구성되는 경우가 있었다. 즉, 2015 교과서에서는 2009 교과서에 비해 적용하기에 해당하는 경험적 질문이 좀 더 많이 제시되었다고 볼 수 있다.

3) 비경험적 질문 유형의 분포 양상

총 66개의 비경험적 질문을 ‘수사적’, ‘직접 정보형’, ‘초점적’, ‘개방적’, ‘가치형’, 총 5개의 하위 유형으로 나누어 분석한 결과는 <표 VI-4>와 같다. 하위 유형이 중복되어 나타나는 경우는 발견되지 않았다.

〈표 VI-4〉 2015 교과서에 제시된 비경험적 질문의 하위 유형 분포

비경험적 질문	수사적	초점적	개방적	직접 정보형	가치형	합계
개수 (개)	26	32	4	4	0	66
비율 (%)	39.4	48.5	6.0	6.0	0	100

비경험적 질문 중 가장 많은 유형은 초점적 질문이 48.5%로 가장 많았다. 다음으로는 수사적 질문이 39.4%로 뒤를 이었으며, 개방적 질문이 6%를 차지하고 있었다. 직접 정보형과 가치형은 나타나지 않았다. 초점적 질문이 차지하는 비율이 이처럼 많은 이유는 [그림 VI-5]와 같이 차시 제목 뿐 아니라, 하위 제목 또는 단계를 질문으로 제시하고 있기 때문이다.

어떻게 알까요?

- 1 흰 종이에 공의 그림자를 만들려면 무엇이 필요한지 생각해 봅시다.
- 2 불을 켜 손전등과 공을 어떻게 놓아야 흰 종이에 그림자가 생길지 예상해 봅시다.
- 3 나의 예상이 맞는지 실험을 한 뒤 결과를 관찰해 봅시다.
- 4 실험에서 그림자가 생기는 조건을 이야기해 봅시다.

물체에 빛을 비추면서 물체의 뒤쪽에 흰 종이와 같은 스크린을 대면 그림자를 볼 수 있습니다.

햇빛이 있는 낮에 운동장에 있는 나무, 철봉, 아이들 주변에 그림자가 생깁니다. 그런데 구름이 햇빛을 가리면 운동장에 생긴 그림자는 사라집니다.



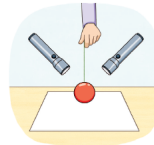
▲ 햇빛이 비칠 때



▲ 구름이 햇빛을 가렸을 때

생각해 볼까요?

- 물체 하나에 불을 켜 손전등 두 개를 비추면 물체의 그림자는 어떻게 될까요?



[그림 VI-5] 2015 교과서에 제시된 비경험적 질문 중 초점적 질문 예시(1)

비경험적 질문 중 초점적 질문은 학생들이 학습해야 하는 개념으로 나아가기 위한 일종의 징검다리 질문으로 매우 중요한 역할을 한다. 그러나 우리나라 2015 교과서에서는 제목을 제외하고는 초점적 질문의 수가 많지 않았다. 이에 대한 자세한 논의는 외국 교과서 사례를 분석 하고 소결에서 하고자 한다. 2015 과학 교과서에서는 제목을 제외한 초점적 질문의 수도 적을 뿐 아니라 초점적 질문이 제시되는 위치도 때에 따라 학생들이 잘 주목하지 않을만한 곳에 위치하고 있어 제 역할을 할 수 있을지 우려된다. 예를 들어 [그림 VI-6]에서 볼 수 있듯이 초점적 질문이 삽화의 말풍선에 제시되고 있으며, 학생들은 이 초점적 질문을 주목하지 않을 가능성이 높다. 오현지와 신동훈(2018)은 안구 운동 추적 기법을 활용하여 학생들이 교과서를 읽는 과정을 살펴본 결과, 학생들이 대체로 삽화 보다는 텍스트를 응시하는 경향이 있다는 연구 결과를 발표하였으며, 이러한 기존 연구는 위에서 언급한 삽화에 제시된 초점적 질문을 학생들이 간과할 가능성이 높다는 주장을 뒷받침한다.



[그림 VI-6] 2015 교과서에 제시된 비경험적 질문 중 초점적 질문 예시(2)

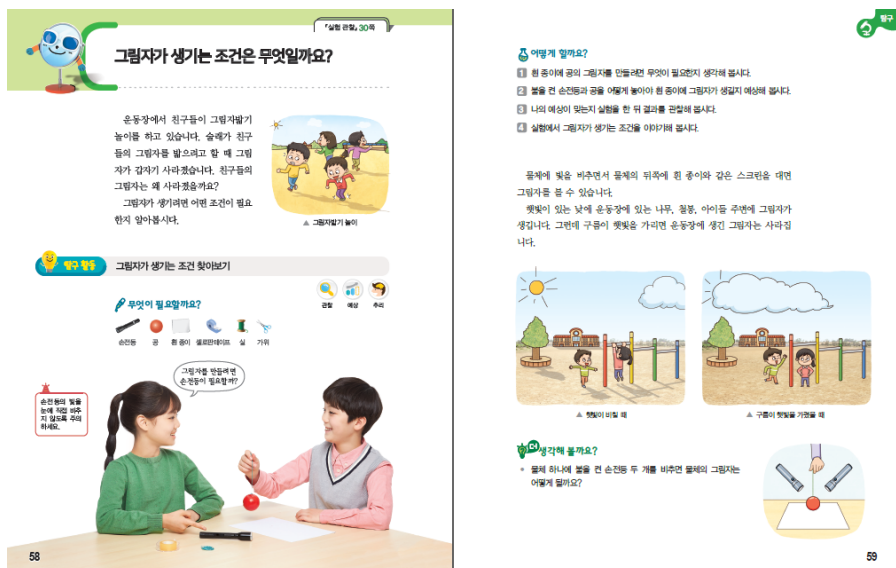
‘그림자와 거울’ 단원에 개방적 질문은 총 4개가 있으며, 개방적 질문은 보통 정답이 정해져 있지 않은 열린 형태의 질문으로 생활 속에서 예시를 찾는 질문 등이 이에 해당한다. 마지막으로 주목할 점은 2015 교과서 ‘그림자와 거울’ 단원에서 직접 정보형과 가치형의 질문이 하나도 제시되지 않았다는 점이다. 직접 정보형 질문은 학생들이 배운 내용을 떠올려서 대답하는 질문 형식이며, 교과서 내에 평가 단위 또는 평가 문항이 제시되지 않아 이러한 유형이 나오지 않은 것으로 보인다. 또한 가치형은 기존 연구에서도 거의 나오지 않은 유형으로 특히 우리나라 교과서관에서는 가치형 질문이 초등과학교과서에서 제시되기 힘들 것으로 보인다.

2. 우리나라 과학 교과서 질문에 대한 초등 4학년 학생들의 반응 분석

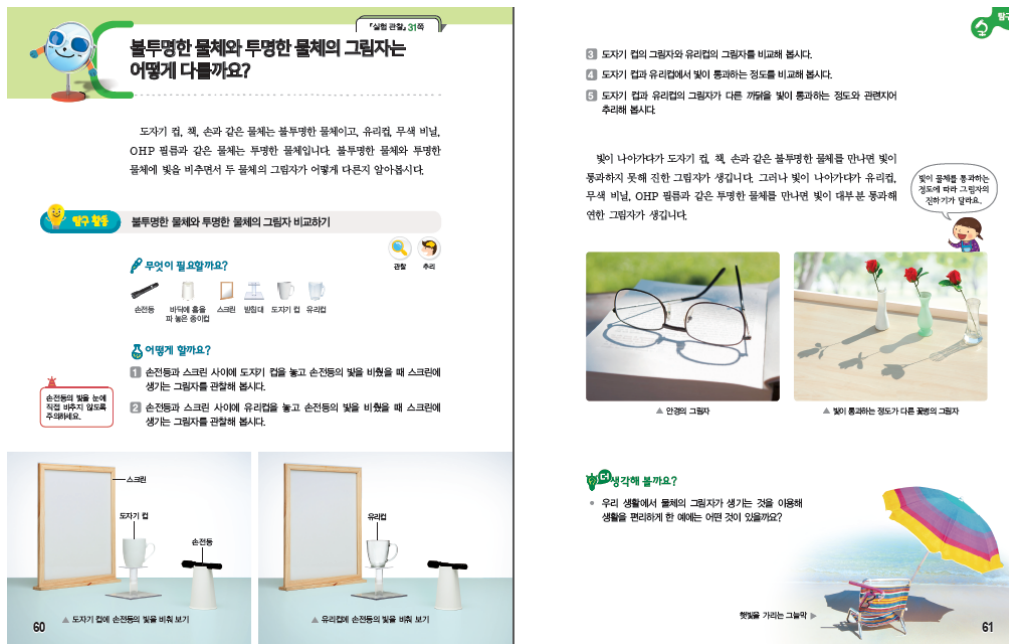
가. 연구 참여자 및 자료 수집 방법

교과서에 제시된 질문이 학습자의 수준에 적합한지를 살펴보고, 질문이 제시되는 방식에 대한 학생들의 생각을 알아보기 위하여 학생 면담을 실시하였다. 면담은 서울 소재 초등학교 4학년 학생 5명을 대상으로 하였다. A초등학교에서 3명, B초등학교에서 2명의 학생이 참여하였다. A초등학교에서는 학업성취도가 상위권인 학생 2명과 중위권 학생 1명이 참여하였으며, B초등학교에서는 학업성취도가 중위권인 학생 1명, 하위권인 학생 1명이 참여하였다.

면담은 학생이 재학 중인 초등학교 교실에서 이루어졌으며, 개인별로 면담이 약 50-60분 정도 이루어졌다. 면담은 학생이 연구자의 안내에 따라 2015 교육과정 4학년 2학기 ‘그림자와 거울’ 단원의 2개 차시에 해당하는 내용을 읽고 제시된 활동을 하고 답을 해보는 형식으로 이루어졌다. 그리고 연구자와 학생이 교과서 질문과 구성에 대해 이야기를 나누었다. 좀 더 자세한 절차는 다음과 같다.



[그림 VI-7] 면담에 사용된 2015 교과서 본문 차시 (1)



[그림 VI-8] 면담에 사용된 2015 교과서 본문 차시 (2)

연구자는 먼저 학생에게 제목과 도입 상황으로 제시된 문장들을 읽고 생소한 어휘나 문장에 동그라미 또는 밑줄을 치도록 하였다. 그리고 교과서에 제시된 질문들을 실험 전에 대답해보도록 하였다. 그리고 교과서에 제시된 실험을 학생이 스스로 해보고 실험관찰에 실험 결과를 기록하였다. 교과서와 실험관찰에 제시되는 질문은 동일하며, 이 질문들이 답하기 어려운지를 학생들에게 물어보았으며, 어렵다고 생각되는 질문들은 학생 본인이 바꾸어보도록 하였다.

면담은 모두 녹음하였으며, 녹음된 내용도 모두 전사하였다. 교과서에 제시된 질문이 학생들의 수준에 적절한지, 학생들이 교과서에 제시한 질문을 어떻게 인식하고 있는지, 교과서의 질문이 효과적으로 학습에 활용되기 위해 어떤 방향으로 개선될 수 있는지를 분석하였다.

나. 연구 결과

2015 교육과정 4학년 2학기 ‘그림자와 거울’ 단원의 일부 차시에 제시된 질문을 가지고 학생들과 면담을 실시한 결과, 교과서 어휘 및 표현의 친숙도, 교과서 내 시각 자료의 활용, 특히 실험과정 및 결과 기록 양식과 관련한 시사점을 얻을 수가 있었다.

1) 교과서 어휘 및 표현의 친숙도

교과서에서 활용되는 과학교육 용어들 중에는 과학교육에선 일반적으로 활용되는 단어지만 학생들의 입장에서 어려워하는 단어들이 발견되었다. 우선, 학생에게는 매우 친숙한 단어이나, 의미에 대한 이해가 명확하지 않은 단어들이 있었다. ‘그림자가 생기는 조건은 무엇일까?’를 탐구하는 차시에 제시된 질문에 대한 답을 실험관찰에 작성하는 과정에서 학생 1이 망설이다가 답을 쓰는 것을 관찰할 수 있었다.

연구자: 3번은 왜 안 쓰고 망설이게 되었는지 물어봐도 될까?

학생 1: 그냥 뭔가 아닌 것 같아서..

연구자: 왜 아닌 것 같은 느낌이 들었어?

학생 1: 그게 설명하는 그 조건이 아닌 것 같아서...

조건이라고 하기엔 좀 뭔가...

연구자: 조건. 그럼 네가 생각하는 조건? 어떤 것들이 조건이야? 이런 걸 조건이라고 하는 거 아니에요? 라고 생각되는 게 있어?

학생 1: 음 .. 그냥 이렇게 해야 된다고? 이렇게 해야 되고 그렇게 하면 어떻게 된다는게 조건인가 같아요.

연구자: 너가 쓴 생각이 교과서를 만든 사람이 생각한 거랑 같다면, 너라면 이 문제를 어떻게 바꿀까?

학생 1: 조건이 아니라 이유를 써봅시다. 라고 하면 좋을 것 같아요.

학생1은 ‘실험에서 그림자가 생기는 조건을 써 봅시다.’라는 질문을 읽고 ‘조건’이라는 단어가 많이 접해본 친숙한 단어이지만, 이 질문의 맥락에서 어떤 의미를 담고 있는지 고민하는 모습을 보였다. 이내 답을 적었으나, 본인이 질문이 원하는 답을 하였는지 자신 없어 하였다. 조건이라는 단어 대신 학생은 ‘이유’라는 단어가 더 적합하다고 생각하였다. 2009 개정교육과정에서는 유사한 개념을 다루는 차시의 제목은 ‘그림자가 생기는 까닭을

알아봅시다'라고 제시되어 있으며, 탐구 질문은 '그림자가 생기는 조건'과 '그림자가 생기는 까닭'이 혼용되어 사용되고 있었다. 여기에서 조건과 이유는 큰 의미차이가 없는 유사한 기능을 하는 단어임에도 불구하고 학생들은 '조건'이라고 하는 것을 생소하게 느끼고 답을 하는데 망설이는 것을 볼 수 있었다.

이 뿐 아니라 학생들은 너무 열려 있어서 의도를 알 수 없는 단어가 있어 제시된 질문에 답하기를 망설이기도 했다. 아래의 학생은 '도자기 컵과 유리컵에서 빛이 통과하는 정도를 관찰하여 비교해 써 봅시다'라는 질문에 답하기를 망설였다. 질문에 포함된 '정도'라는 단어가 너무 열려 있는 단어라 어떠한 것을 써야 하는지에 대한 초점을 파악하기 어려웠다고 대답하였다.

학생 5: 이거 그림자는 하는 거예요? 아니면 그림자는 검정색이나 아니면 무슨 색깔 묻는 거예요?

연구자: 2번에서 뭘 묻는 건지 물어보는 거야?

학생 5: 네. 빛이 통과하는 정도가 뚫린다는 건지 아니면 그림자가 잘 나온다는 건지...

(중략: 연구자는 학생이 통과라는 의미를 모르는 줄로 알았음. 이에 대한 설명을 함)

연구자: 2번 문장에서 뭐가 어렵게 느껴진거야?

학생 5: 그 통과하는 '정도'라는 말이 약간 헷갈렸어요.

연구자: 아. 통과하는 정도라는게 뭘 묻는지 좀 막막했구나.

이외에도 학생이 접해보지 않은 준비물의 명칭이 생소하여 이에 대해 질문하는 것을 볼 수 있었다. 생소한 단어가 질문 안에 있지는 않았으나 이러한 단어가 질문에 포함될 경우 학생들이 이해하기 어려울 수 있음을 고려해야하겠다.

학생 1: (책의 지문을 읽는 중) 유리컵, 무색 비닐, OHP 필름과 같은 물체는 투명한 물체입니다. OHP 필름이 뭐예요?

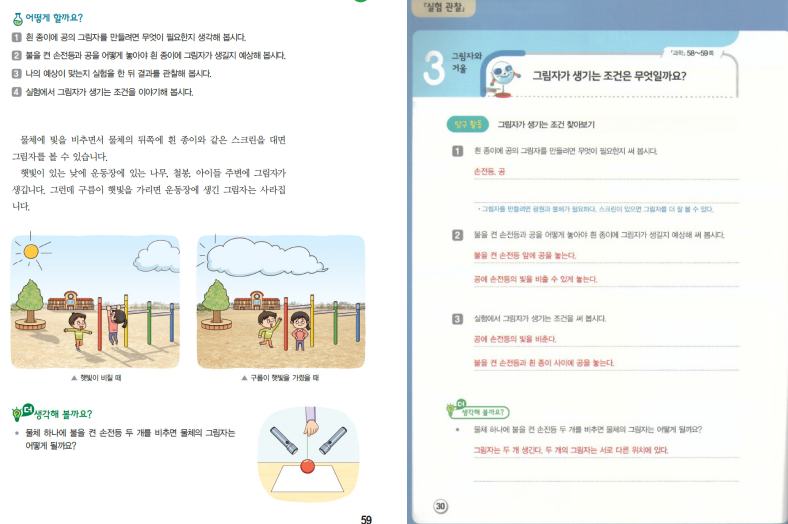
연구자: OHP 필름이 생소하구나. 이거는...

이상으로 위의 분석 결과에서 우리는 일상 언어와 과학 언어와의 연결, 열린 질문에서 불분명한 의도를 어떻게 제시해야 하는 가에 대한 논의가 필요함을 확인할 수 있었다.

2) 교과서 내 시각 자료의 활용

학생들과의 면담 과정에서 교과서에 제시된 질문을 시각자료와 함께 제시하여 좀 더 직관적 안내를 선호하는 것을 볼 수 있었다. 이 뿐 아니라 질문에 대한 기록 양식도 시각 자료를 활용하여 기록하는 것을 선호하는 것을 관찰할 수 있었다.

현재 2015 교육과정 과학 교과서는 차시제목과 도입 상황, 그리고 탐구 활동, 개념설명, 적용질문으로 구성되어 있다. 그리고 탐구 활동은 단계별로 학생들을 안내하는 문장으로 이루어져 있다. 그리고 어미는 '~해 봅시다'의 청유형 질문으로 이루어져있다. 그리고 이 질문은 실험관찰에 거의 동일하게 제시되어 학생들이 이에 대한 답을 하도록 구성되어 있다. 아래의 [그림 VI-9]는 교과서에 제시된 탐구활동 질문과 실험관찰에 제시된 질문과 질문에 대한 학생의 답을 기록하는 양식이다.



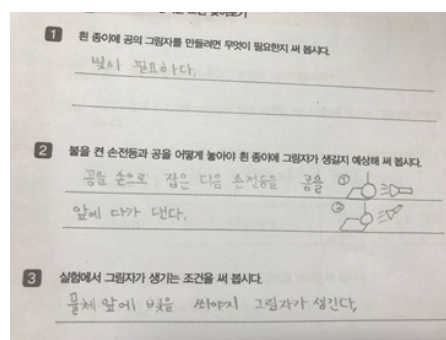
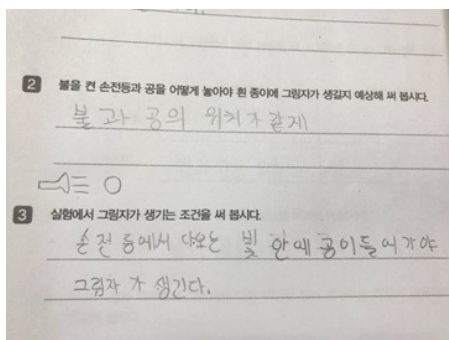
[그림 VI-9] 2015 교과서에 제시된 탐구활동 질문(좌)과 실험관찰 질문(우)

학생5는 [그림 VI-9]에 제시된 왼쪽 그림에서 '어떻게 할까요'에 해당하는 질문들이 사진과 함께 제시되었으면 좋겠다고 이야기 하였다. 보통 과학교과서는 '어떻게 할까요'에 제시되는 탐구 질문들은 그림이 없이 문장으로만 이루어지고 있고, 이에 해당하는 그림 또는 사진은 차시의 첫 페이지 아래쪽에 배경처럼 제시되는 경우가 대다수이다. 학생 5는 아래의 발췌한 대화와 같이 교과서에 제시된 배경 사진은 역동성이 없고, '어떻게 해야 할까요'에 해당하는 다양한 탐구 단계를 담고 있지 못하다고 이야기 하고 있다.

- 연구자: 혹시 더 재미있게, 더 쉽게 질문이나 무언가 바꾸고 싶은 건 없어?
- 학생 5: 어... 이거를 그 실험하는 사진... 이런 그림하고 비슷하게 했으면 좋겠어요.
- 연구자: ‘어떻게 할까요?’가 글씨로만 설명이 되어 있는데, 그 옆에 어떻게 하는지 그림으로도 설명을 해줬으면 좋겠다는 거지?
- 학생 5: 네
- 연구자: 여기 58쪽에 있는 사진. 남자하고 여자하고 실험하고 있는 사진은 별로 도움이 되진 않았어?
- 학생 5: 아니요. 됐긴 했어요. 근데 이거 움직이지 않고 한 개 이렇게만 있으니깐 자세히 알 수 없어요.

시각적 자료가 제시되는 질문 뿐 아니라 질문에 답하는 데에도 활용이 되면 좋겠다고 이야기 하고 있다. 실험관찰에 제시된 질문에 답하면서 그림을 함께 그리는 학생을 발견할 수 있었다. 또한 학생 5와의 면담에서 학생이 질문을 이해하고 답하였는지를 알아보기 위해 추가적으로 그리기를 요청한 후(그림 VI-10] 왼쪽 그림), 글과 그림으로 설명하는 것에 대한 선호를 물어보았고 학생은 그림으로 질문에 답하는 것이 글로 제시하는 것보다 덜 귀찮으며 오히려 재미있다고 대답하였다.

- 연구자: (2번을 보며) 뭐라고 썼어? 볼과 공의 위치가 같게?
- 학생 5: 네
- 연구자: 이렇게 위치가 같다는게 어떤 건지 그림으로 그려봐 줄 수 있어?
- 연구자: 이렇게 그리는 거랑 글씨로 쓰는 거랑 **이는 어떻게 더 좋은거 같아?
- 학생 5: 그림이요. 왜냐면 글로 쓰면 귀찮은데 귀찮지 않고 더 재밌어요.



[그림 VI-10] 2015 실험관찰에 제시한 학생의 그림

3. 외국 초등 과학 교과서에 나타난 질문 양상

가. 영국 초등 과학 교과서 분석 결과

1) 5학년 'Light' 단원에 제시된 질문 양상

영국 5학년 과학교과서 'Light' 단원을 분석한 결과, 단원은 총 25쪽으로 구성되어 있으며, 제시된 문장의 수는 총 351개였다. 이 중 질문의 수는 154개였다. 유사한 내용을 다루고 있는 우리나라 과학교과서의 '그림자와 거울' 단원이 24쪽으로 구성되어 있고, 제시된 문장수가 총 197개, 질문이 106개인 것과 비교해보면, 절대적으로 텍스트의 양이 영국 교과서가 많은 것을 볼 수 있다. 차시별 문장과 질문의 분포는 <표 VI-5>와 같다.

〈표 VI-5〉 영국 5학년 과학 ‘Light’ 단원에 제시된 질문의 양상

차시	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10	3.11	3.12	정리	전체
페이지	48-49	50-51	52-53	54-55	56-57	58-59	60-61	62-63	64-65	66-67	68-69	70-71	72	48-72
문장수 (S)	29	28	25	25	33	30	33	29	25	28	18	27	21	351
질문수 (Q)	19	17	9	11	10	18	16	7	8	9	8	14	8	154
쪽수 (P)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	25

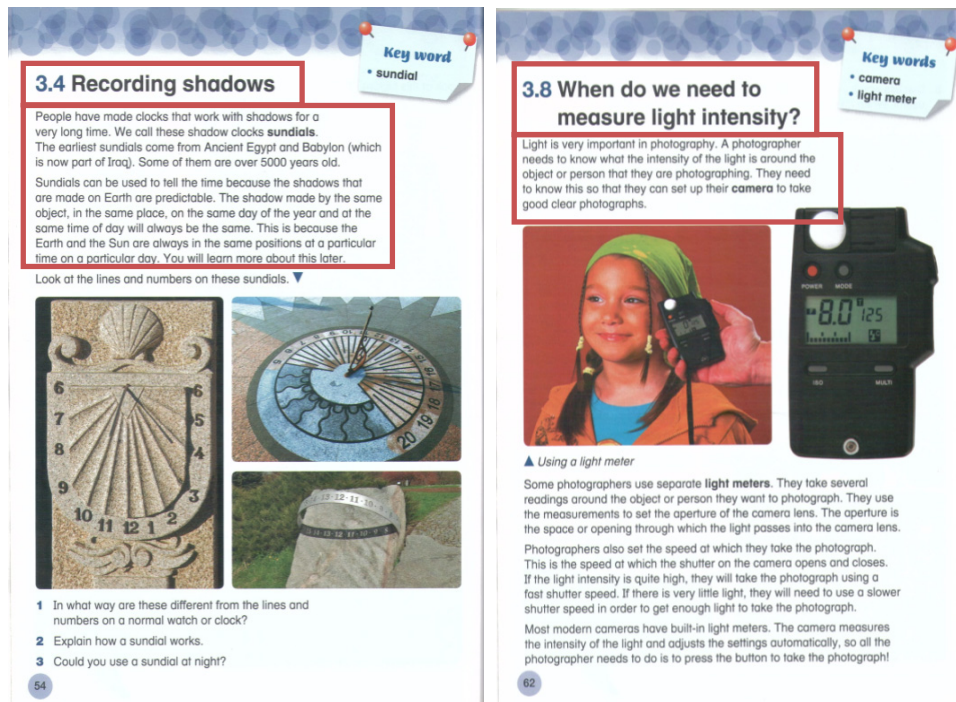
영국 5학년 과학교과서 'Light'단원은 총 12개의 차시와 정리 페이지를 포함하여 총 25쪽으로 이루어져 있다. 우리나라와 마찬가지로 한 차시 당 2페이지의 분량의 내용을 제시하고 있다. 우리나라는 총 문장에서 질문이 차지하는 비율이 50%가 넘는 것과 달리 영국 교과서는 총 문장에서 질문이 차지하는 비율은 약 44% 정도이다. 영국 교과서는 차시 당 평균 27개의 문장 중 11.9개의 질문이 제시되고 있으며, 페이지 당 14개의 문장이 제시되고 있고, 질문은 페이지 당 6.1개가 제시되고 있다.

우리나라 교과서는 과학이야기 차시가 있으며, 이 차시에는 질문이 전혀 제시되고 있지 않다. 영국 교과서에는 이에 대응되는 차시가 없는 것을 감안하여 볼 때, 우리나라 교과서의 문장 중 질문이 차지하는 비율은 위에서 제시한 수치보다 실질적인 비율이 더 높다고 볼 수 있다.

영국 교과서는 <표 VI-6>과 같이 우리나라 교과서와 구성면에서 큰 차이를 보이는데, 이에 따라 제시되고 있는 질문의 양상이 다르다. 가장 큰 특징으로는 우리나라는 차시 제목이 의문형 질문으로 통일되어 제시되는 반면, 영국 차시 제목은 명사형 어구로 제시되기도 하고 의문형 질문으로 제시되는 경우도 있다. [그림 VI-11]에 영국 과학교과서 제목 예시를 제시하였다.

〈표 VI-6〉 영국과 우리나라 초등과학교과서 구성 단계

순서	영국		우리나라	
1	차시 제목	명사형 어구 의문형 질문 혼용	차시제목	의문형 질문 제시
2	도입	평서형 지문 제시	도입	평서형 지문 제시 청유형 질문으로 마무리
3	탐구 활동 전 사고활동	평서형 지문 제시 청유형 질문 및 의문형 질문 혼용	탐구 활동	청유형 질문 제시
4	탐구 활동	청유형 및 의문형 질문 혼용	과학 개념 지문	평서형 지문 제시
5	학습 정리	평서형 문장 제시	개념 적용	청유형 및 의문형 질문 혼용



[그림 VI-11] 영국 과학교과서 차시 제목 및 도입 지문 예시

2) 경험적 질문 유형의 분포 양상

본 연구가 분석 대상으로 한 ‘Light’ 단위에는 총 154개의 질문이 제시되었으며, 6개의 질문이 중복 체크되어 총 70개의 경험적 질문, 90개의 비경험적 질문이 제시되었다. 이전에 전술한 바와 같이 경험적 질문은 관찰하기, 의사소통하기, 비교하기, 조직하기, 실험하기, 추론하기, 적용하기, 총 7개의 하위 유형으로 나누어 질문을 분석하였다.

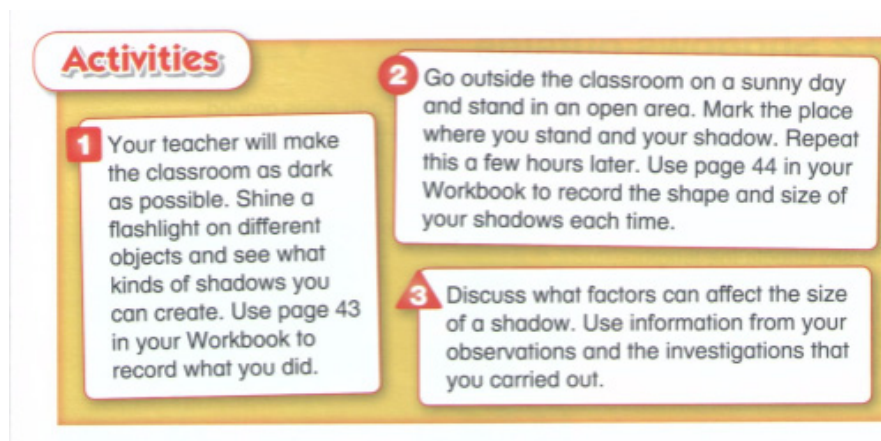
경험적 질문은 154개의 질문 중 63개였으며, 이를 하위 유형으로 나누어 분석한 결과는 <표 VI-7>과 같다. 중복을 허용하여 경험적 질문의 하위 유형 분석의 총 합계는 70개이다.

〈표 VI-7〉 영국 과학 교과서에 제시된 경험적 질문의 하위 유형 분포

경험적 질문	관찰 하기	비교 하기	실험 하기	추리 하기	조직 하기	적용 하기	의사소 통하기	합계
개수 (개)	9	3	31	9	0	7	11	70
비율 (%)	12.9	4.3	44.3	12.9	0	10.00	15.70	100

경험적 질문 중 ‘실험하기’에 해당하는 질문이 44.3%로 가장 많았으며, 그 다음으로는 의사소통하기가 15.7%, 관찰하기와 추리하기가 12.9%, 적용하기 질문이 10.0%로 나타났다. 상대적으로 ‘비교하기’에 해당하는 경험적 질문의 비율은 매우 낮았으며, 특히 ‘조직하기’에 해당하는 질문 유형은 나타나지 않았다. 우리나라 과학교과서 ‘그림자와 거울’ 단원과 비교하여 볼 때, 두 국가 모두 실험하기에 해당하는 질문의 유형이 가장 많았으며, 조직하기에 해당하는 질문은 전혀 제시되지 않았다. 특이할 사항은 우리나라 과학교과서는 의사소통에 해당하는 경험적 질문의 비율이 매우 낮았던 반면, 영국 과학교과서는 상대적으로 조금 높은 것으로 나타났다.

아래의 [그림 VI-12]는 영국 과학교과서에서 주로 나타나는 경험적 질문의 예시이다. 경험적 질문은 주로 Activities 단계에서 아래와 같이 제시되며, 우리나라 과학교과서의 탐구 활동 단계는 한 문장 또는 두 문장 정도로 매우 단계적으로 제시되는 반면, 영국 과학교과서는 단계가 제시되나 그 문장의 수가 더 많이 제시된다.



[그림 VI-12] 영국 과학교과서 Activities 단계에 제시된 경험적 질문의 예시

3) 비경험적 질문 유형의 분포 양상



총 90개의 비경험적 질문을 ‘수사적’, ‘직접 정보형’, ‘초점적’, ‘개방적’, ‘가치형’, 총 5개의 하위 유형으로 나누어 분석한 결과는 <표 VI-8>과 같다. 하위 유형이 중복되어 나타나는 경우는 발견되지 않았다.

<표 VI-8> 영국 과학교과서에 제시된 비경험적 질문의 하위 유형 분포

비경험적 질문	수사적	초점적	개방적	직접 정보형	가치형	합계
개수 (개)	2	75	5	8	0	90
비율 (%)	2.2	83.3	5.6	8.9	0	100

비경험적 질문 중 가장 많은 유형은 초점적 질문이 83.3%로 가장 많았다. 다음으로는 직접 정보형 질문이 8.9%로 뒤를 이었으며, 개방적 질문이 5.6%, 수사적 질문이 2.2%를 차지하고 있었다. 가치형은 나타나지 않았다. 영국 과학교과서와 우리나라 과학 교과서의 비경험적 질문 양상의 가장 큰 다른 점은 수사적 질문과 초점적 질문의 비율이다. 우리나라 과학교과서는 수사적 질문이 가장 많은 반면, 영국 과학교과서는 수사적 질문의 비율이 매우 낮다. 영국 과학교과서는 초점적 질문이 가장 많은 반면, 우리나라 과학교과서에는 초점적 질문의 비율이 높지 않다. 이처럼 영국 과학교과서가 수사적 질문이 적은 이유는 차시 제목 및 각 단계가 우리나라 과학교과서와 같이 질문으로 제시되고 있지 않기 때문이다. 영국 과학교과서가 초점적 질문이 많은 이유는 우리나라 과학교과서와 달리 탐구 활동 이전에 학습해야 할 과학 개념에 대해 [그림 VI-13]과 같이 사고할 수 있는 시각자료를 제시하고 매우 자세하게 초점 질문들을 제시하고 있기 때문이다.

1 Look at these pictures. What do they tell us about the way light travels?






2 What happens to a light beam when it hits a tree trunk?
Describe what will be seen behind the tree.

3 Look at these photographs carefully. ▼►
Say what you know about the shadows in the photographs.

- What is a shadow?
- What causes a shadow?
- On which surface do you see the shadow?
- What time of day do you think it is? Why?

4 Predict what would happen if light beams could bend around the edges of objects such as tree trunks.

48

[그림 VI-13] 영국 과학교과서의 초점적 질문 예시

또 한 가지 두드러지는 특징은 직접 정보형 질문이 우리나라 과학교과서에 비해 영국 과학교과서에 많이 나타나는데 이는 단원의 말미에 오늘 배운 내용을 확인하는 문제가 [그림 VI-14]와 같이 제시되었기 때문이다. 우리나라 과학교과서는 실험관찰에 배운 내용을 확인하는 문제가 제시되고 있어 직접 정보형 질문은 거의 나타나지 않고 있다.

Looking back Topic 3

In this topic you have learned

- Light travels in straight lines from a light source.
- Shadows are formed when materials block light from a light source.
- Shadows are bigger when the object is closer to the light source, because the object blocks out more light from the source.
- The shape, length and direction of shadows on Earth change during the day because the Sun's position in the sky changes.
- Materials can be opaque (do not let light through), transparent (let a lot of light through) or translucent (let some light through).
- Shadows are not always black and clear; they can be in colour.
- We can measure the intensity of light with a light meter, in units called lux.
- We can see because light enters our eyes, either directly from a light source or because it is reflected off a surface.
- The surfaces of some materials reflect light better than others.
- A beam of light can change direction when it is reflected from some surfaces.

How well do you remember?

- 1 Name two light sources.
- 2 Draw a picture to show the way that shadows change during the day. Label your picture and write two or three sentences to explain your drawing.
- 3 Draw a simple diagram to explain how we see things. Your diagram should include a light source and a drawing of the eye. Label your diagram and use arrows to show the direction of light.
- 4 What is the name of the process in which light changes direction? Give one example of a way in which this can be useful.

[그림 VI-14] 영국 과학교과서에 제시된 직접 정보형 질문 예시

나. 싱가포르 초등학교 과학 교과서 분석 결과

1) 3-4학년군 'Light and shadows' 단원에 제시된 질문 양상

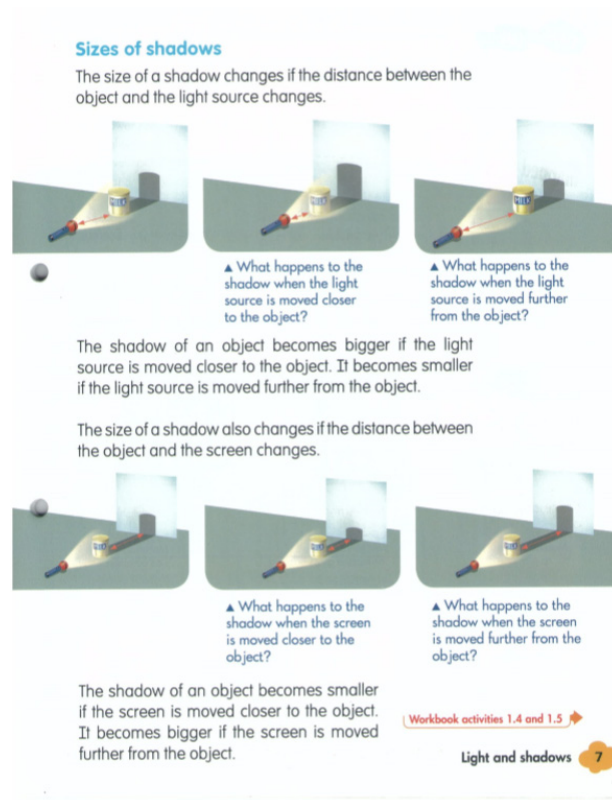
싱가포르 3-4학년군 과학교과서 'Light and shadows' 단원을 분석한 결과, 단원은 총 8쪽으로 구성되어 있으며, 제시된 문장의 수는 총 99개였다. 이 중 질문의 수는 34개였다. 앞서 분석한 우리나라와 영국 과학교과서에 비해 내용이 적고, 문장 수 및 질문의 수가 현저히 적은 것을 볼 수 있다. 차시별 문장과 질문의 분포는 <표 VI-9>와 같다.

<표 VI-9> 싱가포르 3-4학년군 과학 'Light and shadows' 단원에 제시된 질문의 양상

차시	단원 도입	1차시	2차시	3차시	4차시	정리	전체
페이지	2	3	4	5	6-7	8-9	2-9
문장수 (S)	14	17	10	15	24	19	99
질문수 (Q)	7	5	2	5	8	7	34
쪽수 (P)	1	1	1	1	2	2	8

싱가포르 3-4학년군 과학교과서 'Light and shadows' 단원은 단원 도입과 4차시의 탐구 활동 차시와 정리 차시를 포함하여 총 8쪽으로 이루어져 있다. 우리나라는 총 문장에서 질문이 차지하는 비율이 50%가 넘는 것과 달리 싱가포르 교과서는 총 문장에서 질문이 차지하는 비율은 34.3% 정도이다. 싱가포르 교과서는 차시당 5.7개 정도의 질문이 제시되고 있으며, 페이지 당 4.6개의 질문이 제시되고 있다.

싱가포르 교과서는 [그림 VI-15]와 같이 구성되어 있으며, 탐구 활동이 그림으로 제시되고 있으나 탐구 활동 단계가 교과서에 문장으로 제시되고 있지 않다. 싱가포르 과학교과서는 탐구 활동에 대한 단계 안내 및 질문 등이 워크북에 자세히 제시되고 있어, 우리나라 또는 영국의 과학교과서에 비해 문장 및 질문의 수가 적다.



[그림 VI-15] 싱가포르 3-4학년군 과학교과서 'light and shadows' 단원의 탐구 활동 제시 예시

2) 경험적 질문과 비경험적 질문 유형의 분포 양상

본 연구가 분석 대상으로 한 싱가포르 3-4학년군 'Light and shadows' 단위에는 총 34개의 질문이 제시되었으며, 모두 비경험적 질문이었다. 앞서 전술한 바와 같이 싱가포르 초등 과학교과서에는 탐구 활동과 관련된 질문이 제시되지 않고 워크북에 제시되어 있기 때문에 이러한 분포 양상을 보이고 있다.

총 34개의 비경험적 질문을 '수사적', '직접 정보형', '초점적', '개방적', '가치형', 총 5개의 하위 유형으로 나누어 분석한 결과는 <표 VI-10>과 같다. 하위 유형이 중복되어 나타나는 경우는 발견되지 않았다.

〈표 VI-10〉 싱가포르 과학교과서에 제시된 비경험적 질문의 하위 유형 분포

비경험적 질문	수사적	초점적	개방적	직접 정보형	가치형	합계
개수 (개)	0	26	1	7	0	34
비율 (%)	0	76.5	2.9	20.6	0	100

비경험적 질문 중 가장 많은 유형은 초점적 질문이 76.5%로 가장 많았다. 다음으로는 직접 정보형 질문이 20.6%로 뒤를 이었으며, 개방적 질문이 2.9%로 나타났다. 가치형은 나타나지 않았다. 주목할 점은 수사적 양식이 전혀 나타나지 않았다는 점과 싱가포르 교과서 역시 우리나라와 마찬가지로 차시 제목을 질문으로 제시하여 학습하고자 하는 개념에 대한 초점적 질문을 제시하고 있다는 점이다. 싱가포르 과학교과서는 영국 교과서와 마찬가지로 학습 정리 문제를 교과서 단원의 마무리에 제시하고 있어 직접 정보형 질문을 관찰할 수 있었다.

4. 소결: 초등 과학과 교과서 질문 개선 방안

가. 개선 방안

2015 개정 교육과정 초등 과학교과서 4학년 2학기 ‘그림자와 거울’ 단원에 제시된 질문의 양상을 살펴본 결과, 교과서 내에서 질문이 차지하는 비율은 높았다. 우리나라 초등 과학교과서의 ‘그림자와 거울’ 단원에 제시된 문장에서 질문이 차지하는 비율은 약 54%이며, 영국은 44%, 싱가포르는 34%였다. 최근 우리나라는 ‘질문’에 대해 많은 관심을 보이고 교과서 또는 수업에서 질문이 많이 제시할 것을 장려하고 있다. 이러한 점에서 우리나라 과학교과서에서 질문을 많이 제시하고 있는 것은 매우 고무적인 일이라고 생각된다. 그러나 질문의 양적 팽창이 반드시 좋은 것인가에 대해 비판적으로 바라볼 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 질문의 비율을 분석함과 동시에 어떤 종류의 질문이 제시되고 있는지를 살펴보았다. 또한 제시되고 있는 질문이 과연 학생들에게 적합한지, 학습에 도움이 되

는 형태로 제시되고 있는지, 개선할 사항은 없는지 살펴보았다. 이를 바탕으로 아래의 개선 방안을 제시하고자 한다.

1) 개선방안 1: 초점적 질문의 적극적 활용

전체적으로 우리나라 과학교과서의 질문의 비율은 높은 편이고, 영국 또는 싱가포르에 비하여 비경험적 질문의 유형도 고르게 분포한 편이다. 그러나 초점적 질문의 적극적 활용 정도는 실질적으로 떨어지는 편이라고 볼 수 있다. 우리나라 교과서의 경우는 제목이 초점적 질문으로 제시되어 있어, 실질적으로 학생들의 과학적 개념 학습이나 탐구 학습에서 초점적 질문은 적극적으로 활용되고 있지 않다. 초점적 질문은 학생들의 개념 학습 또는 탐구 학습에 징검다리 역할을 하는 중요한 역할을 한다. 특히 탐구에서는 학생들이 어떠한 것에 초점을 두어 관찰을 해야 하는지 안내하는 역할을 한다.

우리나라와 영국, 싱가포르 과학교과서를 분석한 결과, 영국 교과서가 초점적 질문을 매우 적극적으로 활용하고 있었다. 예를 들어, 빛의 통과와 관련하여 우리나라에서는 ‘불투명한 물체와 투명한 물체에 빛을 비추면서 두 물체의 그림자가 어떻게 다른지 알아봅시다’ 또는 ‘도자기 컵의 그림자와 유리컵의 그림자를 비교해 봅시다’와 같이 매우 큰 수준의 경험적 질문들을 탐구 활동에서 제시하고 있는 반면, 영국 교과서에서는 ‘그림자 인형극이 어떻게 만들어지는 이야기해봅시다’라고 큰 수준의 경험적 질문을 제시한 뒤에 ‘만약에 스크린이 불투명하다면 관객들은 무엇을 보게 될까요?’, ‘만약에 스크린이 투명하다면 관객들은 무엇을 보게 될까요’라고 초점적 질문을 제시하여 학생들의 인지적 사고를 차근차근 이끌고 있었다.

정리하면, 우리나라 과학교과서에서는 탐구 활동에 경험적 질문들을 나열하고 있는데, 이러한 활동을 안내할 수 있는 초점적 질문들을 적극적으로 활용하여 학생들의 사고를 안내하는 역할이 필요하다.

2) 개선방안 2: 도입부에 중복되는 질문을 최소화하고 문제의식을 불러일으키는 의문형 질문 제시

우리나라 교과서의 경우 차시 제목이 질문으로 제시되고 있으며, 도입 지문에서 관련 상황을 제시하면서 차시 질문을 다시 반복한다. 차시의 제목이 반복되어 강조되는 효과가 있다고 볼 수도 있지만, 이렇게 매 차시가 구성된다면 학생들은 제목만 읽고 도입 지문은

가볍게 여길 수 있다. 특히 같은 내용의 질문이 차시제목과 도입 질문에 형식만 바뀌어 제시되는 패턴이 반복된다면 학생과 교사는 도입 단계에 제시된 질문을 간과할 가능성이 높다. 예컨대, ‘물체 모양과 그림자 모양이 비슷한 까닭은 무엇일까요?’라고 하는 차시에서 도입 질문은 ‘그림자 연극은 빛과 스크린 사이에 인형을 넣어 움직일 때 스크린에 생긴 그림자를 이용해 꾸민 연극입니다. 물체 모양과 그림자 모양이 비슷한 까닭을 설명해 봅시다’라고 제시되고 있다. 청유형 질문으로 마무리하기 보다는 ‘물체의 모양과 스크린에 생긴 그림자 모양은 어떠한가요?’ ‘왜 물체의 모양과 스크린에 생긴 그림자 모양은 비슷할까요?’와 같이 학생들에게 친숙하게 되묻는 형태의 의문형 질문이 학생들의 흥미를 이끄는 도입 질문이 될 것이라고 생각한다.

3) 개선방안 3: 시각자료를 활용한 직관적 질문 제시

우리나라 2015 초등 과학교과서는 탐구형 과학교과서이다. 각 차시에서 탐구 활동이 주를 이루고 있으나, 그 구성이 단조롭다. 예컨대 ‘어떻게 할까요?’라고 하는 단계에서 각 실험 활동은 1개의 문장으로 지시적으로 이루어진다. 탐구 활동에 대한 사진은 1개 정도의 대표 사진으로 제시가 된다. 본 연구에서 학생들과의 면담에서 학생들은 탐구 활동에 대한 질문이 사진과 함께 제시되기를 바라였다. 탐구 활동에 제시된 질문을 통해 활동을 하면서 본인의 활동에 대한 안내 또는 확인을 할 수 있는 시각자료가 제시되기를 바라고 있었다. 싱가포르의 과학교과서가 이러한 형태로 이루어져 있었는데, 반드시 싱가포르의 형태가 옳다는 것은 아니나 일종의 참고가 될 수 있을 것 같다. 그림자의 크기와 관련된 차시에서 우리나라는 ‘손전등과 스크린 사이에 동물 모양의 종이를 둔’ 실험 장면이 하나만 제시되고, ‘동물 모양 종이와 스크린은 그대로 두고 손전등을 동물 모양 종이에 가깝게 할 때 그림자의 크기를 관찰해봅시다’와 같이 청유형 질문만 제시하고 있다. 그러나 싱가포르 교과서의 경우, [그림 V-14]와 같이 손전등을 가까이 한 경우와 멀리 한 경우, 물체와 스크린이 가깝고 먼 경우에 해당하는 그림을 제시하고 있다. 물론 이럴 경우, 실험을 하지 않고 실험 결과를 알 수 있게 되어 학생들의 흥미를 떨어뜨릴 수 있다는 우려가 있을 수 있다. 이러한 우려를 고려하여 관찰 결과에 해당하는 부분은 공개하지 않는 형식으로 제시할 수 있을 것이다.

4) 개선방안 4: 탐구 활동 질문에 대한 다양한 기록 방식 제시

우리나라 과학교과서는 실험관찰이라는 보조교과서를 두어 탐구 활동에 대한 기록을 하도록 하고 있다. 학생들은 교과서에 제시된 질문들의 대한 답을 실험관찰에 적고 있다. 실험관찰의 구성은 매우 단조롭다. 질문 하단에 학생들이 답을 적도록 밑줄 또는 네모 칸이 주어진다. 어떠한 경우, 그림을 완성하는 형식으로 주어지기도 한다. 그러나 대부분, 답을 적을 수 있는 공간이 천편일률 적으로 약 2줄 정도 주어지다 보니 학생들은 실험 관찰에 무엇을 어떻게 적어야 하는지 막막함을 느끼는 것으로 나타났다. 또한, 다양한 기록 방식을 활용하고 싶지만, 밑줄로 주어질 경우에는 다양한 기록 방식을 활용할 수 없는 것으로 나타났다. 학생들은 ‘그림자와 거울’ 단원에서 줄글 형식과 그림형식의 기록 방식을 모두 활용하고 싶어 하였으나, 실험관찰의 기록 방식은 이러한 다양성을 수용할 수 없는 형태였다. 즉 단원의 특성에 따라 또는 실험의 특성에 따라 융통성과 창의성을 발휘하여 실험 관찰의 기록 방식이 구성될 필요가 있다.

이상으로 본 연구 결과를 바탕으로 개선방안에 대해 이야기 하였다. 끊임없이 더 나은 교과서를 개발하기 위하여 우리의 교과서를 비판적으로 바라보고 개선점을 찾아 나아가야 함과 동시에 현 교과서의 잘 된 점도 함께 찾아서 이를 지켜나가는 것도 필요할 것이다. 이러한 맥락에서 본고에서는 우리나라 현 과학교과서의 우수한 점도 함께 이야기하고자 한다.

우선, 우리나라 교과서는 차시 제목을 의문형 질문으로 제시하고 있어 학생들의 흥미를 불러일으키고자 하고 있으며, 학생들도 청유형 질문보다 의문형 질문을 더 친근하게 느끼는 것으로 나타났다. ‘어떻게 해볼까요?’와 같은 단계도 의문형 질문으로 제시하고 있으며, 이는 바람직한 모습이라고 판단된다.

또한 외국 교과서의 비교를 통해 우리나라 교과서가 비교적 질문을 많이 제시하고 있으며, 경험적 질문의 하위 유형도 고르게 분포하는 것으로 나타났다. 특히 2015 개정 교육 과정에 따른 과학교과서는 ‘더 생각해볼까요?’라는 단계를 신설함에 따라 경험적 질문 중 ‘적용하기’에 해당하는 질문을 제시하고 있다. 여전히 고등 사고를 유발하는 질문은 적으나, ‘더 생각해볼까요?’와 같은 단계가 신설된 것은 바람직하며, 이러한 질문들을 늘려나가는 것이 필요하다.

마지막으로 우리나라 초등 과학교과서는 탐구형 교과서로 탐구 활동이 주를 이루고 있다. 외국 교과서와의 비교를 통해 탐구활동이 제시되는 형태가 개선될 필요가 있음을 역설하였으나, 탐구형 교과서를 지향하고 있는 현재의 구성은 유지할 필요가 있다고 생각된다.

나. 차시 개발


‘그림자의 크기’와 관련된 차시를 위에서 제시한 개선 방안을 반영하여 개선해보았다. 개선한 차시의 구성은 [그림 V-15], [그림 V-16]과 같다.

개선한 차시의 구성은 제목과 도입부에 중복되어 제시된 질문을 삭제하고, 호기심을 유발할 수 있는 의문형 질문을 제시하고자 하였다. 기존 차시에는 그림자를 이용한 사진 작품을 제시하지만, 이와 관련된 질문이나 문제의식을 일으키는 질문이 제시되고 있지 않았다. 그러나 개선 차시에서는 어떻게 하면 이러한 사진을 찍을 수 있을지에 대한 질문을 제시하여 학생들의 탐구에 대한 호기심을 자극하고자 하였다.

도입부에서 제시된 질문과 탐구 활동이 연계되도록 구성하였다. 인위적인 실험 상황이라 아니라 도입에서 제시된 질문을 탐구해 가는 활동을 제시하였다.


또한, 도입부와 탐구 활동에서 초점적 질문을 적극 활용하였다. 기존 교과서에서는 단순히 ‘그림자의 크기를 관찰해봅시다’라고 제시하였다면, 개선 차시에서는 하위 질문으로 ‘교과서 64쪽과 같은 재미있는 사진을 만들려면 손전등을 어느 위치에 두어야 할까요?’, ‘손전등을 손가락에서 멀리 떨어뜨려 볼까요?’, ‘손가락 그림자의 크기는 어떻게 되나요?’와 같은 초점적 질문을 제시하여 학생들의 사고를 단계적으로 발전해 나갈 수 있도록 돕고자 하였다.

이러한 탐구 활동 질문은 시각 자료와 함께 제시하여, 실험 과정을 좀 더 직관적으로 이해할 수 있도록 도왔다. 실험 과정을 사진으로 제시함과 동시에 사진에 초점적 질문을 함께 제시하여 그림을 보면서 초점적 질문을 읽을 수 있도록 하였다. 또한 질문에는 ‘(그림1)’과 같은 안내를 제시하여 관련 그림을 찾아 볼 수 있도록 하였다.



그림자의 크기를 변화시키려면 어떻게 해야 할까요?


실험 관찰, 33쪽



▲ 그림자를 이용한 사진 작품

그림자의 크기를 자유롭게 변화시킬 수 있다면 재미있는 사진 작품을 만들 수 있습니다.


옆 사진을 잘 살펴봅시다. 이런 사진을 찍기 위해서는 손전등은 어떻게 비추어야 할까요? 손가락은 손전등과 얼마나 떨어진 곳에 두어야 할까요?



탐구 활동

그림자의 크기 변화시키기

손전등의 빛을 눈에 직접 비추지 않도록 주의하세요.



손전등

무엇이 필요할까요?

관찰

그림1




그림2


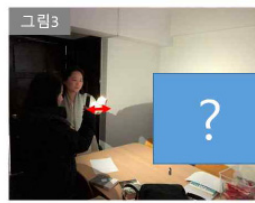


그림3




▲ 손전등을 손가락에서 멀리 떨어뜨리면 손가락 그림자 크기는 어떻게 될까요?

▲ 손전등을 손가락 가까이로 가져가면 손가락 그림자 크기는 어떻게 될까요?

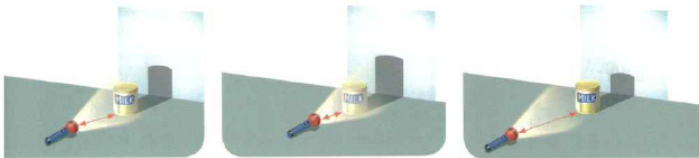
🔧 어떻게 할까요?

1. 손전등을 벽에 비추고, 한 학생이 벽 앞에 서도록 합니다. 이 사이에 다른 한 학생이 손가락을 대어 손가락 그림자를 만듭니다 (그림1).
2. 손가락과 학생의 위치는 그대로 두고, 손전등의 위치를 바꾸면서 그림자의 크기를 관찰해봅시다.

[그림 VI-16] ‘그림자의 크기’ 관련 개발 차시 예시 (1)




- ▶ 교과서 64쪽과 같은 재미있는 사진을 만들려면 손전등을 어느 위치에 두어야 할까요?
- ▶ 손전등을 손가락에서 멀리 떨어뜨려 볼까요? 손가락 그림자의 크기는 어떻게 되나요? (그림2)
- ▶ 손전등을 손가락 가까이로 옮겨볼까요? 손가락 그림자의 크기는 어떻게 되나요? (그림3)




▲ 물체와 스크린은 그대로 두고 손전등과 물체와의 거리를 변화시킬 때 그림자의 크기 변화

물체와 스크린을 그대로 두었을 때 그림자의 크기는 손전등과 물체의 사이의 거리에 따라 달라집니다. 손전등을 물체에 가깝게 하면 그림자의 크기는 커지고, 손전등을 물체에서 멀게 하면 그림자의 크기는 작아집니다.


생각해 볼까요?

스크린과 손전등을 그대로 두고 물체를 손전등에 가깝게 하거나 멀게 할 때 그림자의 크기는 어떻게 될까요?



[그림 VI-17] ‘그림자의 크기’ 관련 개발 차시 예시 (2)

VII

결론 및 제언

1. 요약 및 결론
2. 제언

1. 요약 및 결론

이 연구는 한 교과과의 학습에 있어서 교과서의 역할이 매우 중요하며, 특히 교과서에 제시된 질문이 학습의 질을 결정하는 핵심적인 요소가 된다는 인식에 따라 초등학교 교과서를 중심으로 교과서 질문을 분석하고 개선 방안을 도출하는 데 초점을 두었다. 체계적이고 입체적인 분석을 위해 먼저 2015 개정 교육과정에 따라 개발된 초등학교 통합교과, 국어, 사회, 수학, 과학 교과서의 질문 양상을 분석하고, 실제 초등 학습자들이 교과서 질문에 반응하는 양상을 분석하였으며, 외국 교과서 사례를 참조하여 개선에 필요한 시사점을 도출하였다.

통합교과 교과서 분석을 통해서는 1~2학년 학생의 인지, 정서, 신체 발달을 고려해서 통합교과 교과서를 개발할 필요가 있다는 점을 강조하였다. 특히 초등학교 1학년을 위한 통합 교과서는 입학 전 단계인 누리 과정 교육과정은 물론, 유치원 현장에서 이루어지는 교육 자료와의 연계성을 충분히 고려해야 한다. 더불어 2학년을 위한 통합 교과서는 3학년 교육과정, 3학년 학생들이 사용하게 될 교과서의 체제와의 연계성도 충분히 고려해야 할 필요가 있다는 점도 강조하였다. 아울러 학교 현장 상황 맥락을 준거로 할 때, 통합교과 교과서 개발 시 교사들의 수업 실행의 수월성 및 효율성을 함께 고려해야 한다는 점을 강조하였다. 그리고 이를 위해서는 학생, 교사, 부모의 정확한 요구를 사전에 면밀하게 조사하고 검토해서 반영할 필요가 있다는 점을 언급하였다.

국어과 교과서 분석에서는 현행 교육과정 4학년 2학기 교과서에 제시된 두 단원을 예로 들어 교과서 질문 양상을 분석하고, 이 단원들에 대한 초등 4학년 학습자들의 실제적인 반응을 분석하는 방식을 통해 개선 방안을 도출하였다. 또한 외국의 자국어 교과서 유사한 단원을 다룬 사례를 분석하여 개선의 시사점을 도출하였다. 이를 토대로 국어과 교과서에서는 다양한 질문의 레퍼토리가 마련될 필요가 있다는 점, 텍스트 중간에 제시하고 있는 질문의 필요성이나 효과성에 대한 논의가 본격적으로 이루어질 필요가 있다는 점, 질문의 내용을 구체적이고 절차적으로 제시할 필요가 있다는 점, 학습자 발달 수준을 고려한 질문이 제시될 필요가 있다는 점 등을 강조하였다.

사회과 교과서 분석을 통해서는 2009 사회 교과서에 비해 2015 사회 교과서의 질문 활용도가 높다는 점을 우선 확인할 수 있었다. 특히 2015 교과서의 ‘주제학습’ 중 ‘역사탐

구'에 학생 활동을 강조하는 질문이 다수 포함되어 있었고, 이러한 점에서 2009 교과서와 뚜렷한 차이를 보인다고 할 수 있다. 그러나 여전히 개선의 여지가 있다고 판단되는 바, 본문 질문의 목적을 분명히 할 필요가 있다는 점, 핵심 질문이 활용될 필요가 있다는 점, 도입 질문의 특성을 보다 더 명확하게 할 필요가 있다는 점, 학습자 수준에 적합한 질문을 제시할 필요가 있다는 점 등을 제안하였다.

수학과 교과서 분석에서는 먼저 우리나라 교과서를 소단원 단위로 분석하여 교과서 안에서 다루어진 질문 단위에 따라 학생들이 답변하길 기대하는 내용을 교사용 지도서 등을 참조하여 작성하고 학생들의 실제 반응을 이어지는 절에서 실험을 통하여 확인하였다. 학생들은 현재 교과서 체제에서 이루어지는 질문에 몇 가지 요구사항을 가지고 있었다. 학생들은 대체로 질문에 답하는 것에 크게 어려움을 겪고 있지 않았으나 보다 명확하게 질문의 의도를 알 수 있었다면 좋겠다는 의견, 용어를 묻는 질문은 지금과 같은 형식이 아니었으면 좋겠다는 의견 등을 제시하였다. 해외 교과서 2종을 질문에 초점을 두고 분석한 결과 질문을 배치하는 방식에 있어서 체제를 개선할 여지가 있다는 점과 수학 교과에서 보다 다양한 질문 형식이 가능하다는 시사점을 얻을 수 있었다. 이상의 분석을 바탕으로 우리나라 초등학교 수학 교과서 질문에 대한 개선 방안을 몇 가지 제안하였다.

마지막으로 과학과의 경우 4학년 2학기 '그림자와 거울' 단원을 중심으로 질문 양상을 분석하였으며, 교과서 내에서 질문이 차지하는 비율이 매우 높다는 것을 확인할 수 있었다. 이처럼 질문을 중심으로 교수학습이 전개되는 것은 한편으로 고무적인 일이라 할 수 평가할 수 있으나, 다른 한편으로 질문의 양적 팽창이 반드시 좋은 것인가에 대한 비판적 시각도 동시에 필요하다는 점을 부각하였다. 아울러 질문 효과 제고를 위해 초점적 질문을 적극 활용할 필요가 있다는 점, 도입부에서 중복되는 질문을 최소화하고 문제의식을 불러일으키는 의문형 질문을 제시할 필요가 있다는 점, 시각자료를 활용한 직관적 질문을 제시할 필요가 있다는 점, 탐구 활동에 대한 다양한 기록 방식을 제시할 필요가 있다는 점 등을 제안하였다.

2. 제언

이상의 연구 내용을 토대로 교과서 질문 개선을 위한 제언을 피력하면 다음과 같다.

첫째, 교과서 질문에 대한 각 교과별 학계의 관심이 더 필요하며, 이러한 연구를 지원할 수 있는 연구 지원 시스템이 좀 더 체계적으로 마련될 필요가 있다. 앞서 교과별로 살펴본 것처럼 질문은 교과서를 구성하는 중핵적인 부분이며, 교과서의 질 향상 그리고 궁극적으로 학습의 질에 상당한 영향을 미친다. 그러나 현실적으로 이와 관련된 국내 연구 성과가 많지 않고, 외국 교과서를 원활하게 구입하거나 대출하여 분석할 수 있는 환경도 잘 갖추어져 있지 않으며, 이런 유형의 연구를 지원할 만한 재정 지원도 뚜렷하지 않다. 외국 교과서에 대한 분석은 교과서 연구에서 중요한 연구 방법 중 하나인 만큼, 우선은 전문적인 안목을 가지고 주요 텍스트들을 지속적으로 구입하고 연구자들에게 이를 대여해 줄 수 있는 지원 체계가 확산되기를 기대한다. 더 나아가 각 교과서 출판사별로 연구 기능을 강화하여 연구에 기반을 둔 교과서 개발 모델을 정착시켜 나갈 필요가 있다.

둘째, 개발된 교과서에 대한 실제적이고 입체적인 개선 절차를 마련할 필요가 있다. 현재의 교과서 개발 과정에서도 최종본이 인쇄되기 전에 여러 단계의 검토를 거쳐 개선 작업을 실시한다. 특히 국정의 경우 1년 가까이 현장검토를 거쳐 수정사항을 반영하기도 한다. 검정 교과서의 경우 그러한 절차가 뚜렷하지 않은 편이며, 이는 향후 국정 교과서의 비중을 최소화하는 데 있어 중요한 우려 사항의 하나로 작용할 가능성이 있다. 그러나 국정 교과서이든 검정 교과서이든 기존의 교과서 개발 절차에서 중요하게 부각되지 않은 점은 실제 학습자의 반응 양상을 충실히 분석하여 이를 교과서 개선에 적극적으로 반영하지 않았다는 것이다. 본 연구에서는 그 점에 주목하여 교과서 질문에 대한 학습자의 다양한 반응을 분석하고 이를 토대로 교과서 개선 방안을 제안하였다는 점에서 교과서 개발 절차의 한 부분을 새롭게 개선한 측면이 있다.

셋째, 교과서 질문의 우수성은 교과서 평가의 중요한 척도 중 하나로 반영될 필요가 있다. 단적인 예로 교과서 검정 과정에서 질문의 적절성이 평가 항목의 하나로 제시되고 있기는 하나 교과서에서 실제로 질문이 하는 역할에 비해 그 비중이 충분히 평가되지 못하는 면이 있다. 향후 질문에 대한 평가의 비중을 높이는 동시에 교과서 질문과 관련하여 구체적으로 어떤 면들을 평가할 것인지 평가 요소를 구체화하는 노력도 필요해 보인다.

넷째, 이 연구의 성과를 토대로 이 연구에 포함된 5개 교과와 다른 영역 또는 주제로도 연구가 확장될 필요가 있다. 일례로 국어과의 경우 이 보고서에서는 읽기 영역이나 문학 영역의 교과서에 초점을 두고 분석을 실시하였는데, 쓰기 영역의 경우 질문의 성격이나 내용이 다를 수 있기 때문에 쓰기 영역에 적합한 교과서 질문의 양상에 대한 연구가 별도로 필요하다고 하겠다. 같은 맥락에서 이 연구에 포함되지 않은 다른 교과로도 연구가 확장될 필요가 있다.

다섯째, 학습자들의 교과서 질문 반응 양상을 보다 입체적으로 분석할 수 있는 연구 방법에 대한 논의가 필요하다. 질문에 대한 학습자들의 반응은 머릿속에서 빠르게 지나가는 경우가 많지만, 어떠한 연구 방법으로 그 실체에 보다 가까이 다가갈 수 있을 것인가에 대한 학술적 논의는 많지 않은 형편이다. 이 연구에서도 연구의 목적, 교과 특성, 학습 내용을 고려하여 최선의 방식으로 학습자들의 반응을 살피고자 하였으나 한계가 있다고 판단되며, 이는 후속 연구의 과제로 남겨두고자 한다.

참 고 문 헌

- 강선주 (2011). 4,5학년생의 역사 개념과 초등 역사교과서 개발 방향: 경험적 연구에 기초하여. 역사교육논집, 47, 361-398.
- 교육과학기술부(2011) 초등학교 교육과정.
- 교육부(1992) 초등학교 교육과정.
- 교육부(1997) 초등학교 교육과정.
- 교육부(2015) 초등학교 교육과정.
- 교육부(2017) 2015 개정 교육과정에 따른 초등학교 교과용도서 현장적합성 검토·교과서 개선방안 연구 보고서.
- 교육부(2017) 초등학교 1~2학년군 바른 생활 슬기로운 생활 즐거운 생활 가을 1-2.
- 교육부(2017) 초등학교 1~2학년군 바른 생활 슬기로운 생활 즐거운 생활 여름 1-1.
- 교육부(2017) 초등학교 교사용 지도서 바른 생활 슬기로운 생활 즐거운 생활 1-1.
- 교육부(2017) 초등학교 교사용 지도서 바른 생활 슬기로운 생활 즐거운 생활 1-2.
- 교육부(2017) 초등학교 교수·학습 자료 바른 생활 슬기로운 생활 즐거운 생활 1-1.
- 교육부(2017) 초등학교 교수·학습 자료 바른 생활 슬기로운 생활 즐거운 생활 1-2.
- 교육부(2018) 초등학교 1~2학년군 바른 생활 슬기로운 생활 즐거운 생활 가을 1-2.
- 교육부(2018) 초등학교 1~2학년군 바른 생활 슬기로운 생활 즐거운 생활 여름 1-1.
- 교육부(2018) 초등학교 교사용 지도서 바른 생활 슬기로운 생활 즐거운 생활 1-1.
- 교육부(2018) 초등학교 교사용 지도서 바른 생활 슬기로운 생활 즐거운 생활 1-2.
- 교육부(2018). 초등학교 3~4학년군: 과학 4-2. 서울:비상교육.
- 교육부(2018a). 초등학교 수학 4-2. 서울: 천재교육.
- 교육부(2018b). 초등학교 수학 익힘 4-2. 서울: 천재교육.
- 교육부(2018c). 초등학교 수학 4-2 교사용지도서. 서울: 천재교육.
- 교육인적자원부(2007) 초등학교 교육과정.
- 나미란(2017). 초등 역사교과서에 제시된 역사적 인과관계 분석. 역사교육연구, (28), 235-282.
- 류재인, 한광래, 김효남, 박국태(2006). 초등학교 3-6학년 과학 교과서의 질문 방략 분석. 초등과학교육, 25(2), 109-117.

- 민 윤(2004). 초등 역사 교과서 시각자료의 분석-기능 및 내용텍스트 관련성을 중심으로. 사회과교육연구, 11(1), 31-44.
- 박수자(2001). 읽기 지도의 이해. 서울대학교출판부.
- 설규주(2016). 인권친화적 교과서 기술 방안 모색을 위한〈사회〉교과서 분석 연구- 2009 개정 교육과정에 따른 초등학교 〈사회〉교과서를 중심으로 -. 시민교육연구, 48 (4), 49-86.
- 신현재 외(2015). 초등 국어 수업의 이해와 실제. 박이정.
- 오현지, 신동훈(2018). 초등학생들의 과학교과서 삽화와 텍스트 읽기 과정 분석: 안구 운동을 중심으로. 생물교육, 46(2), 209-221.
- 이미미(2016). 초등 『사회』교과서 어휘 분석 및 개선 방안 연구. 사회과교육, 55(2), 37-55.
- 이병민(2015). 우리나라와 미국의 중학교 과학 교과서 비교: 세포 단원의 글의 구조, 어휘, 비유, 탐구형 질문을 중심으로. 국어교육연구, 35, 119-159.
- 이병호·홍후조(2008). 우리나라 교과 교육과정 문서 체재(體裁)의 개선에 관한 연구, 교육과정연구, 26(1), 27-58.
- 이상섭(2018). 문학 비평 용어 사전. 민음사.
- 이주섭, 전제웅, 김병수, 최규홍(2006). 외국 초등국어과 교과서의 특징과 시사점. 학습자 중심교과교육연구, 6(2), 235-263.
- 정혜승(2015). 중국 초등학교 어문 교과서의 체재와 내용 분석. 국어교육연구, 59, 245-270.
- 정혜승(2016). 이스라엘 국어 교과서의 질문 특성 분석: 초등학교 히브리어 5, 6학년 교과서를 중심으로. 국어교육학연구, 51(4), 215-237.
- 최용규 (2013). 초등 사회과 교과서의 인물사 구성에 대한 분석과 개선 방안. 한국사회과 교육학회 학술대회지, 2013(1), 98-127.
- 한명숙(2018). 미국 버지니아 주의 초등 자국어교재 분석 및 시사점. 청람어문교육, 67, 295-322.
- Ansary, M. T.(2000). *Caught reading: Workbook 3*. Upper Saddle River, NJ: Globe Fearon Educational Publisher.

- Chamot, A. U., Cummins, J., & Hollie, S.(2013). *Pearson Longman Cornerstone*(Grade 4): Teacher's edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Clissold, C. (2015). *Rising stars mathematics Year 4* (pupil textbook). London: Rising Stars.
- Clissold, C. (2015). *Rising stars mathematics Year 4* (teacher's guide). London: Rising Stars.
- Hake, S. (2007). *Saxon math intermediate 4* (student edition). Boston, MA: SaxonPublishers.
- Hake, S. (2007). *Saxon math intermediate 4* (teacher's manual). Boston, MA: SaxonPublishers.
- Lowery, L. F., & Leonard, W. H. (1978). Development and method for use of an instrument designed to assess textbook questioning style. *School Science and Mathematics*, 78(5), 393-400.
- McGraw-Hill Education(2017). *Reading wonders: Literature Anthology*(5th grade). New York: McGraw-Hill Education.
- McTighe, J. & Wiggins, G. (2013). *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Paizee, D., Morrison, K., Baxter, T. Berry, S., Dower, P., Harden, H., Hannigan, P., Loughrey, A., Miller, E., Miller, J., Pilling, A., & Robinson, P. (2014). *Student's book 5*. UK: Collins.
- Park, D. Y. (2005). Differences between a standards-based curriculum and traditional textbooks in high school earth science. *Journal of Geoscience Education*, 53(5), 540-547.
- Pearson (2018). Pearson myWorld Interactive Connection Readers K-5 website. Retrieved from <https://www.pearsonschool.com/> on 2018.11.1.
- Powling, A., O'Connor, J., & Barton, G.(1997). *New Oxford English 3*. Oxford University Press.

Teo-Gwan, W. L., (2014). *MY PALS ARE HERE!: Science 3 & 4* [Energy] (3rd ed). Singapore; Marshall Cavendish Education.

국가교육과정정보센터(<http://www.ncic.re.kr>)

<https://www.hmhco.com/programs/saxon-math> (2018년 11월 19일에 검색)

<https://www.risingstars-uk.com> (2018년 11월 19일에 검색)

연구보고서 2018-09

초등 교과서 질문 개선을 위한 학습자 반응 및 해외 교과서 사례 분석

발행	2018년 12월
발행인	김홍구
발행처	한국교과서연구재단
주소	06535 서울시 서초구 강남대로 547(반포동 706-9) 전화: (02) 2651-1950 팩스: (02) 2651-1954 www.textbook.ac
인쇄	신성기획 02) 2279-9920

* 이 책은 저작권법에 의하여 보호받는 저작물입니다. 협의 없이 복사, 전송 등의 방법으로 이 책을 이용하는 경우 저작권자의 권리를 침해할 수 있습니다.

〈비매품〉