



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

2007 개정 교육과정에 따른
초등 국어 교과서 '정리 학습' 분석

-초등 1 ~ 4학년을 중심으로-

An Analysis of 'Review & Wrap-up learning' Section in Elementary
School Korean Language Textbook According to
2007 Revised Curriculum
-Focused on 1st to 4th Graders'-

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

김 은 미

2011 년 2 월

석사학위논문

2007 개정 교육과정에 따른
초등 국어 교과서 '정리 학습' 분석

-초등 1 ~ 4학년을 중심으로-

An Analysis of 'Review & Wrap-up learning' Section in Elementary
School Korean Language Textbook According to
2007 Revised Curriculum
-Focused on 1st to 4th Graders'-

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

김 은 미

2011년 2월

2007 개정 교육과정에 따른
초등 국어 교과서 '정리 학습' 분석

-초등 1 ~ 4학년을 중심으로-

An Analysis of 'Review & Wrap-up learning' Section in Elementary
School Korean Language Textbook According to
2007 Revised Curriculum

-Focused on 1st to 4th Graders'-

지도교수 이 주 섭

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

김 은 미

2010년 11월

김은미의

교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 인

심사위원 인

심사위원 인

제주대학교 교육대학원

2010년 12월

목 차

국문초록	v
I. 서 론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 연구사	3
3. 연구 방법과 범위	7
4. 용어 정의	9
II. 2007 개정 교육과정에 따른 초등 국어 교과서의 특성	11
1. 교과서의 기능과 교과서관	11
2. 2007 개정 교육과정의 특징과 의의	18
3. 2007 개정 국어 교과서 구성 체제	21
III. 2007 개정 국어 교과서 정리 학습의 의의와 특징	25
1. 정리 학습의 의의	25
2. 정리 학습의 기능	26
3. 정리 학습의 특징	30
IV. 2007 개정 국어 교과서 정리학습의 구성 요소별 분석	45
1. 분석대상과 방법	45
2. 정리 학습의 구성 방식 분석	47
3. 정리 학습의 '정리'부분 분석	51
4. 정리 학습의 '점검'부분 분석	58
5. 정리 학습의 '실천과제'부분 분석	64
6. 정리 학습 분석 총평 및 개선 방향	71
V. 결론 및 제언	75
참고 문헌	79
ABSTRACT	83

표 목 차

<표 II-1> 교과서관 비교	13
<표 II-2> 단원의 구성 요소	15
<표 II-3> 한국교육개발원이 제시한 교과서 단원의 일반 체제	15
<표 II-4> 국어 교과서의 과정별 구성 요소	16
<표 II-5> 교육과정기별 단위 구성 체제의 변화	17
<표 II-6> 제7차 교육과정과 2007 개정 교육과정의 내용 체계 비교	19
<표 II-7> 2007 개정 교육과정 말하기 영역(4학년) 성취 기준의 예	19
<표 II-8> 『듣기·말하기·쓰기』 / 『읽기』 교과서 단위 구성 체제	23
<표 III-1> 제7차 국어(4-6학년 『읽기』)교과서 단위 구성 체제	31
<표 III-2> 2007 개정 국어 교과서 단위 구성 체제	31

그림 목 차

[그림 III-1] 제7차 국어 교과서- ‘되돌아보기’ 예시	33
[그림 III-2] 2007 개정 국어 교과서- ‘지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.’ 예시	33
[그림 III-3] 정리학습 구성방식 유형의 예-정리+ 점검+ 실천과제	40
[그림 III-4] 정리학습 구성방식 유형의 예-정리+ 실천과제	41
[그림 III-5] 정리학습 구성방식 유형의 예-점검+ 실천과제	42
[그림 III-6] 정리학습 구성방식 유형의 예-정리+ 점검	43
[그림 III-7] 정리학습 구성방식 유형의 예-정리+ 정리	44
[그림 IV-1] 1학년 국어 교과서의 정리학습 유형별 분포	48
[그림 IV-2] 2학년 국어 교과서의 정리학습 유형별 분포	48
[그림 IV-3] 3학년 국어 교과서의 정리학습 유형별 분포	49
[그림 IV-4] 4학년 국어 교과서의 정리학습 유형별 분포	49
[그림 IV-5] 『듣기.말하기.쓰기 4-2』 3단원 정리부분 ‘지식형’의 예	52
[그림 IV-6] 『듣기.말하기 1-2』 3단원 정리부분 ‘응용(적용)형’의 예	53
[그림 IV-7] 『읽기 3-1』 3단원 정리부분 ‘활용형’의 예	53
[그림 IV-8] 『듣.말.쓰 4-1』 2단원 정리부분 ‘요약정리형’의 예	54
[그림 IV-9] 『읽기 2-1』 3단원 정리부분 ‘복습형’의 예	54
[그림 IV-10] 『쓰기 2-1』 4단원 정리부분 ‘복합형’의 예	55
[그림 IV-11] 『듣기.말하기』, 『듣기.말하기.쓰기』 ‘정리’의 유형별 분포	55
[그림 IV-12] 『읽기』 ‘정리’의 유형별 분포	56
[그림 IV-13] 『쓰기』 ‘정리’의 유형별 분포	56
[그림 IV-14] 『쓰기 3-1』 1단원 점검부분 ‘연속형+ 자기평가’의 예	59
[그림 IV-15] 『쓰기 2-1』 5단원 점검부분 ‘연속형+ 상호평가’의 예	59
[그림 IV-16] 『읽기 3-2』 3단원 점검부분 ‘정리+ 자기평가’의 예	60
[그림 IV-17] 『쓰기 2-2』 7단원 점검부분 ‘정리+ 상호평가’의 예	60
[그림 IV-18] 『읽기 2-2』 4단원 점검부분 ‘수행형+ 자기평가’의 예	61
[그림 IV-19] 『듣기.말하기』, 『듣기.말하기.쓰기』 ‘점검’의 유형별 분포	62
[그림 IV-20] 『읽기』 ‘점검’의 유형별 분포	62
[그림 IV-21] 『쓰기』 ‘점검’의 유형별 분포	63

[그림 IV-22]	『듣·말 3-2』 5단원 실천과제 부분 ‘맥락제시과제형’의 예	65
[그림 IV-23]	『쓰기 2-2』 1단원 실천과제 부분 ‘실천태도형성형’의 예	66
[그림 IV-24]	『쓰기 3-2』 3단원 실천과제 부분 ‘연속활동형’의 예	66
[그림 IV-25]	『듣·말 3-2』 7단원 실천과제 부분 ‘상호작용형’의 예	66
[그림 IV-26]	『읽기 4-1』 6단원 실천과제 부분 ‘없음’의 예	67
[그림 IV-27]	『듣기·말하기』, 『듣기·말하기·쓰기』 ‘실천과제’의 유형별 분포	67
[그림 IV-28]	『읽기』 ‘실천과제’의 유형별 분포	68
[그림 IV-29]	『쓰기』 ‘실천과제’의 유형별 분포	68

국문 초록

2007 개정 교육과정에 따른 초등 국어 교과서 '정리 학습' 분석 -초등 1~4학년을 중심으로-

김 은 미

제주대학교 교육대학원 초등국어교육전공
지도교수 이 주 섭

본 연구는 2007 개정 교육과정에 따른 초등 국어 교과서 '정리 학습'부분의 현황과 특징을 검토하고 분석하여 정리 학습의 체계에 대하여 검토해 보고자 진행하였다.

2007 개정 국어 교과서의 '정리 학습'부분의 현황을 검토하기 위해서 초등 1~4학년 국어교과서 22권의 정리 학습 159개를 연구 대상으로 설정하였으며, 정리 학습의 전체 구성방식을 거시적인 관점에서 검토하고, 점차적으로 정리 학습을 구성하고 있는 각 세부 요소들의 형식적인 면, 내용적인 면의 특성들을 유형화하여 현황을 파악해 보는 미시적인 관점을 취하였다.

구체적인 논의 과정을 살펴보면, II장에서는 국어 교과서의 특성에 대한 이론적 고찰로, 먼저 1절에서 교과서의 기능 및 교과서관에 대해 재정립하고자 하였다. 2절에서는 국어 교과서의 단원을 구성하는 방식을 탐색하며 단원 구성 체제의 변화에 대하여 살펴보고, 3절에서는 제7차 국어 교과서와 2007 개정 국어 교과서의 내용 체계는 물론 구현 방식의 차이점들도 검토해 보았다. 이어 III장에서 교과서 과정별 구성 요소인 정리 학습의 의의와 기능을 살피고, 2007 개정 국어 교과서 정리 학습 부분의 구성방식과 각 구성 요소들의 형식적인 특성, 내용적인 특성들을 고려하여 유형화를 시도하였다. IV장에서는 정리 학습의 구성 방식을 유형을 5가지로 구분하여 검토하였고, 그 결과 '정리+실천과제'나 '점검+실천과제' 구성 방식을 더 많이 따르고 있음을 확인하였다. 그러나 교과서간의 학년 위계성이나

일관성을 읽기가 쉽지는 않았다. 정리 학습의 구성 요소별로 하위유형을 나누어 검토해 본 결과 ‘정리’부분에서는 ‘지식형’, ‘응용형’, ‘활용형’이 국어 교과서에 공통적으로 높은 비율을 차지하고 있었다. 즉 지식 영역이 부각됨과 동시에 지식을 인식하는 자체에서 진일보하여 지식을 실제 사용하는 능력에까지 미치고 있음을 알 수 있다. ‘점검’부분에서는 『듣기·말하기』와 『읽기』에서는 ‘정리형+자기평가’의 빈도가 높으나 『쓰기』에서는 ‘연속형+자기 또는 상호평가’의 유형의 빈도가 높았다. 『듣기·말하기』와 『읽기』의 ‘점검’ 부분의 경우는 지식 영역이 부각되어 나타난 것이라 해석되지만, 『쓰기』의 경우 적용학습 차시만을 정리한 것으로 축소되어 버린 예들을 발견하였다. ‘실천과제’ 부분에서는 『듣기·말하기』와 『읽기』 공통적으로 ‘맥락제시과제형’이 높은 빈도를 보였고, 『쓰기』의 경우 ‘실천태도형성형’과 ‘상호작용형’의 빈도가 높게 나타났다. 이는 국어사용에 대한 ‘실제’와 ‘태도’영역을 보장시켰다고 해석할 수 있다. 한편, ‘실천과제’부분이 없는 경우도 있었다. ‘실천과제’는 가정이나 수업 외의 상황에서 이루어지는 것이므로 즉각적인 확인과 평가가 이루어지지 못하는 맹점 때문이라 생각된다. 이 밖에 ‘실천과제’ 부분을 구성할 때 수준별 수업을 고려하여 능력별, 흥미별 선택학습의 여지가 있음을 확인하였다.

2007 개정 교육과정에 따른 초등 국어 교과서 ‘정리 학습’을 분석한 결과 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있다. 첫째, 정리 학습은 그 기능을 충분히 확보하도록 유기적인 구성 체계 마련이 필요하다. 둘째, 정리 학습의 평가 기능에서 송환 장치가 보장시킬 수 있는 구성 방안이 마련되어야 한다. 셋째, 실천과제는 능력이나 흥미에 따라 선택의 범위를 다양하게 제시할 수 있도록 구성되어야 한다. 넷째, 통합적인 평가에 대한 활발한 논의가 필요하다. 다섯째, 정리 학습 체계와 구성 요소에서 교과서간 학년간의 일관성과 연계성을 구축하는 방안이 마련되어야 한다.

2007 개정 교육과정에 따른 국어 교과서의 ‘정리 학습’ 부분은 제7차 국어교과서에 비하면 지식 영역이 좀 더 부각되고, ‘실제’가 강화된 점도 있으나 교과서간, 학년간에 일관성과 연계성에서 문제점도 확인되었다. 정리 학습의 구성 체계를 점차 보완하여 교과서의 질적 개선을 모색하여야 할 것이다.

주요어 : 정리 학습, 정리 부분, 점검 부분, 실천과제 부분

I. 서 론

1. 연구의 목적 및 필요성

수많은 관심과 논의 속에 새 교과서가 초등 1~4학년에 보급되어 점차 학교 교육의 중심으로 자리 매김 되고 있다. 우리나라는 편찬 방식에 있어서 국정 교과서 체제를 취하고 있기 때문에 교과서의 영향력은 실로 대단하다. 최현섭 외(2008)는 교과서가 학교교육에서 가장 중심이 되는 교재임을 밝히며 특히 교과서는 교육공동체의 합의 아래 교육과정을 가장 체계적으로 반영한 교재로서, 전국적으로 표준화된 교재의 구실을 하고 있음을 역설하였다. 또한 이주섭 (2006)은 한 국가의 교과서가 그 국가의 사회문화적 배경, 교육에 대한 관점, 교사의 역할, 교과에 대한 신념 등 수많은 정보를 담고 있음을 강조하며 교과서라는 창을 통해 심지어 미래의 교육현상이나 교육 문화 까지도 짐작할 수 있음에 대해 거론한 것을 보면 교과서의 위상과 지대한 영향력에 동의하고 있음을 알 수 있다. 따라서 이처럼 국정 국어 교과서는 수월성과 영향력의 측면에서 매우 큰 의의가 있는 교재이다.

국어 교과서는 국어 교재의 정형화된 형태로서, 국어활동의 특성을 보여주는 담화자료, 사진, 그림, 학습과제 자료, 학습안내 및 설명 자료 등이 체계적이며 유기적으로 구성된 것이다. 교사와 학습자는 국어 교과서를 매개로 국어 교육의 목표를 성취하게 된다. 이로써 국어교재는 국어활동의 실제와 국어 교육 사이에 통로를 마련하는 한편, 교육과정과 교사, 학습자를 매개하는 구실을 한다는 점에서 매우 중요하다. 이러한 시점에서 국어 교과서를 어떻게 활용하면 좋은가 하는 물음에 당면하게 된다. 최현섭 외(2008)는 이를 전략적인 질문으로 간주하고, 교과서의 각종 자료들과 사진, 그림 등이 실제 교수·학습 과정에 어떻게 투입되는가에 의해 해결될 수 있는 것으로 보고 있다. 이 점은 다시 말해 국어 교과서가 교수·학습 과정별로 긴밀하고 유기적인 구성이 되어야 함을 강조함과 동시에 국어교과서의 과정별 구성 요소를 면밀히 검토하여 볼 필요성이 있음을 시사한다.

국어 교과서의 과정별 구성 요소는 단원 학습 목표와 담화자료의 특성에 따라 다양하게 나타나나 전체적으로는 하나의 일관된 원리를 지켜야 한다. 최현섭 외(2008), 신현재(2009)에 의하면 일반적인 교과서 구성 요소는 도입, 이해 학습, 적용 학습, 정리·심화 학습과 같이 네 단계로 범주화할 수 있다. 이들 교과서의 구성 요소는 국어 교수·학습 모형과도 밀접하게 연관되는 것이다. 그 중 정리 학습은 학습 내용을 요약하며 주요 개념 및 원리의 일반화, 점검하기, 보충(심화, 발전, 내면화)의 과정이다. 단원의 학습 내용을 요약하고 정리하고, 학습한 단원 목표의 도달 정도를 학생 스스로 점검하는 활동을 통하여 자신의 학습 성취 정도를 가늠하기도 하며 나아가 부족한 부분에 대해 보충 학습의 기회로 삼게도 한다. 교사의 입장에서도 학생들의 목표 도달 정도, 학습 실태 등을 확인하여 학생 개개인에게 효과적인 지도 방법을 모색할 수 있는 기회가 되기도 한다. 더 나아가 정리 학습을 통하여 이번에 학습한 단원과 연계되는 다음 단원의 지도 계획을 설정하는 데 중요한 발판이 된다.

국가 수준에서 수준별 교육과정을 따르고 있는 제7차 교육과정에 따른 국어 교과서의 정리 학습과 학교 수준에서 수준별 교육과정을 권장하고 있는 2007 개정 교육과정에 따른 국어 교과서의 정리 학습은 형식면, 내용면, 구성 방식면에서 차이점이 확연히 드러나고 있다. 제7차 교육과정에 따른 초등 국어 교과서 정리 학습은 ‘한 걸음 더’ 라는 명칭으로 제시되었다. 그 안에 평가의 기능을 가진 ‘되돌아보기’와 보충·심화학습의 기능을 가진 ‘더 나아가기’로 설정이 되어 있었는데 이는 바로 수준별 교육과정을 구현하기 위한 구성방식이었던 것이다. 그 중 ‘되돌아보기’는 평가학습의 기능을 수행하기 위해 설정된 요소이지만 기본 학습을 반복하는 식으로 나타났다. 또한 ‘되돌아보기’에 제시된 문항의 기준이 모호하고, 소단원 학습에서 다루었던 내용과 방법이 반복되어 나타나며 심화학습으로 이어갈 연결 고리 또한 찾기가 다소 힘들었다. 이런 점에서 제7차 교육과정기의 ‘되돌아보기’는 학습 성취 정도와 수준을 판단하기 어려울 뿐만 아니라, 학생들이 지루해 하고 심화학습으로 송환하는 전략 또한 없다는 비판을 받아 왔다. 반면 2007 개정 국어 교과서¹⁾에는 정리 학습

1) 이하에서는 ‘제7차 교육과정에 따른 국어 교과서’를 ‘제7차 국어 교과서’로, ‘2007 개정 교육과정에 따른 국어 교과서’를 ‘2007 개정 국어 교과서’로 줄여서 표기하도록 한다.

이 단위 차시 안에 속해 있다. 2007 개정 교육과정에서는 국가 수준의 ‘수준별 교육’을 학교 수준으로 변경함으로써 ‘보충·심화’를 위한 ‘더 나아가기’가 2007 개정 국어교과서에는 빠지게 되었다. 이 점은 제7차 국어 교과서의 단위 정리 학습과 외형적인 면에서 큰 차이점을 보이는 것이라 하겠다.

본 연구에서 초점을 맞추고자 하는 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습은 한 단원의 마지막 차시의 끝부분에 위치하며, 일정한 형식을 취하고 있다. 핵심적인 학습 내용의 요약, 자기 점검, 실천과제형의 형식으로 압축된다. 또한 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습은 한 단원의 최종 정리와 마무리의 의미는 물론 후속 학습을 가능하게 하는 송환 역할을 하는 것으로 교과서의 과정에 있어 매우 중요한 구성 요소이다. 그러나 현재 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습의 현황을 살펴보면 구성상의 아이디어 문제, 일관성의 문제가 발견되며 또한 처음의 취지가 확연히 드러나 보이지 않는 점, 학습 분량의 적절성에 어긋나는 점, 교과서 간 연계성이 부족하다는 점 등을 발견할 수 있다. 이는 정리 학습에 대한 확고한 인식과 체계가 정착되어 있지 않음을 보여주는 것이다. 따라서 현재 개발되어 활용되고 있는 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습의 현황과 특징을 분석하는 일은 향후 차기 교과서를 개발할 때에 정리 학습 체계, 구성 방식, 내용 정교화 방안을 모색하는 데에 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

본 연구는 정리 학습이 갖고 있는 교육적 함의와 정리 학습이 교수·학습의 상황에서 어떻게 기능할 수 있을지 등에 대한 물음에서 출발한다. 나아가 초등 1~4학년 2007 개정 국어 교과서 『듣기·말하기』, 『읽기』, 『쓰기』의 정리 학습이 어떠한 양상으로 개발되어 교수학습의 어느 만큼의 비중을 차지하도록 설계되었는지에 대한 현재 개발 양상과 그 특징을 분석하여 보고 문제점을 진단하여 향후 정리 학습의 위상을 재정립하는 데 기초 연구가 되는 것이 본 연구의 목적이라고 하겠다.

2. 연구사

국어 교과서가 학교의 국어 교육에 중심이 된 것은 갑오경장 이후 1905년으

로 거슬러 올라 국정교과서 「국민소학독본」이 편찬되던 때부터라고 할 수 있을 것이다. 갑오경장 이전에도 민간교육기관에서도 교과서는 만들어졌고, 그 민간 교과서 역시도 영향력이 컸다. 이렇듯 국어 교과서는 100 여 년 동안의 역사 속에 많은 논의들을 거치며 교과서의 외형적 체제와 내적 체제 면에서 매우 정교화 되고 체계적으로 발전해 온 것이 사실이다.

국어과 교재 일반에 관한 논의로는 신헌재(1992), 이성형(1995), 최현섭(1996), 최영환(2003) 등을 들 수 있을 것이다. 국어활동의 실제와 국어교육 사이에 통로가 되는 한편, 교육과정과 교사, 학생을 매개하는 구실을 한다는 국어교재의 개념과 그에 따른 기능과 층위를 설정함으로써 교과서와 교재의 개념과 역할을 제시하였다는데 의의가 있다.

국어 교육 내용과 영역별 특성에 대해 여러 논의들을 집대성한 최현섭 외(2005)는 국어 교육과정 체제에 대하여 ‘목표’, ‘영역’, ‘내용’, ‘방법’, ‘평가’ 등의 요소로 구성되며, 교육과정의 기본 정신에 따라 만들어진 학습 자료로서의 교과서는 그 구성 요소를 ‘도입’, ‘원리학습’, ‘작용학습’, ‘정리·심화학습’과 같이 네 단계의 범주로 나누었다. 그러나 이에 대해 최영환(2005)은 교재의 구성 원리를 네 가지 범주로 나누고 각 범주에 포함된 구성 요소끼리는 대등하거나 유기적인 관계가 없다고 지적하면서 국어과 교재의 핵심 요소 중 활동의 구별에 대하여 초점을 맞춘 교재의 구성방향을 제안하였다. 그는 국어과 교육에서 취할 수 있는 활동을 ‘아는 것’과, ‘하는 것’을 위한 활동으로 구분하여 국어과 목표 유형과 교재의 유형, 교수·학습 기본형을 제안하고 있다. 이는 목표에서 교수·학습까지 일맥상통하는 교재를 구성할 것을 제안했다는 측면에서 의의가 있다. 이주섭(2010)은 국어과 교육과정의 ‘내용’을 중심으로 차기 국어과 교육과정의 개발방향에 대하여 텍스트 수용과 생산을 중시하는 교육과정의 강화 필요성을 언급하고 ‘실제’중심의 4영역 체제의 내용 체계 개선 방안을 내놓았다. 이는 언어 사용의 주체를 강조하는 방향으로 수정한 안이라는 점에서 보다 학습자 중심의 교육과정으로 진일보했음을 보여 주는 것이라 하겠다.

세부적으로 국어 교과서를 구현하기 위한 각종 연구와 논의들을 살펴보면 다음과 같다. 우선 국어 교과서 단원 구성 체제에 관한 연구로는 노명완 외(2004), 박정진(2004), 한명숙(2006), 이경화(2006), 신헌재(2009) 등을 들 수 있

다. 노명완 외(2004)는 제7차 교과서의 내적체제를 분석하는 구체적이고 실질적인 틀을 마련하였다는데 의의가 있으며, 교과서의 체제를 열린교과서관을 토대로 이상적인 교과서의 모습을 그리고 있다. 박정진(2004)은 학교급별 국어 교과서의 단원 전개 방식을 분석하였는데 이 역시도 교과서의 내적 체제를 분석한 것이다. 그에 따르면 대단원의 전개방식에 따라 세부적인 교과서의 구성을 살펴보았는데 그 중 평가활동과 심화 보충 활동부분은 제7차 국어과 교육과정이 수준별 교육과정을 따르는 기본정신이 반영된 곳이라 하였으며 마무리 부분은 대단원을 포괄하며 학교급별 특징을 잘 보여주고 있다고 하였다. 이는 교과서의 세부적인 구성 체제들을 틀을 갖고 분석하였다는 점, 학습 과정이 교과서에 반영된 점을 검토하였다는 점에서 향후 교과서 개발의 실제적인 모습을 제안할 수 있었다. 한명숙(2006)에 의하면 국어교육은 언어교육과 문학교육을 함께 수행하는 것이라는 뚜렷한 입장과 시대적 요구를 반영하는 교과서관을 갖고 초등 국어 교과서 개발에 따른 단원 구성 체제를 제안하였다. 주5일제로 인한 주 단위 학습 전개방식의 단원 구성 체제, 학습자 중심의 독본형, 학습형, 활동형 교과서 체제 등이 바로 그것이다. 이는 학습자 중심의 열린교과서관을 취하여 교과서 구성 체제의 구체적인 방안을 제시하였다는 데서 의미가 깊다. 이경화(2006)는 제3차부터 제7차까지 단원 구성 체제와 전개 방식을 탐색한 후 상보적인 관점에서 과정 중심의 국어 교과서 구성을 강조하며 말하기, 듣기, 독해, 작문 등의 점검 활동을 구성할 필요성을 역설하며 새로운 단원 구성과 전개 방식을 제시하였다. 이는 국어 교과서가 국어 수업 실행을 염두에 두어 구성하여야 한다는 보다 구체적인 제안을 하였다는 점에서 의의가 있다. 신헌재(2009)는 2007 개정 교육과정에 따른 초등 국어교과서 개발을 중심으로 단원 구성의 관점과 구성 원리를 소개하고, 단원 구성 체제를 정리한 바 있다.

이상에서 국어교과서를 개발함에 있어 어떤 교과서관을 취하느냐는 물론, 학습자에 대한 관점, 시대적 요구, 단원 구성의 원리에 따른 체제 마련 등을 다각적으로 검토하여 이루어지고 있음을 알 수 있다.

바람직한 국어 교과서는 효과적인 국어 수업을 실행할 수 있는 가능성을 넓혀 줄 것이다. 이를 뒷받침하는 논의를 정리해보면 다음과 같다. 국어과 교

수·학습과정과 모형에 대한 연구를 한데 모아 체계적으로 정리한 최현섭 외(2008)에서는 교사와 학습자, 교재는 국어 교수·학습의 가장 핵심적인 요소로 간주하고 보다 실천적인 국어 교육을 위해 지식·경험·기능·전략과 같은 개념 위에서 국어 교수·학습의 이론적 토대를 구축하고 나아가 실제 적용할 수 있고 실천 가능한 교수·학습 모형 10가지를 제시하였다. 이는 국어교육의 이론과 현상을 연결시킨 시도로서 중요한 의미를 갖는다. 신헌재 외(2010)에서는 국어과 수업에 활용할만한 교수·학습 모형으로 9가지의 모형을 들고 있으며 각 모형의 특징과 절차, 활용안을 상세히 정리하여 소개하였다. 이는 각 영역별 특성에 따라 적절한 교수·학습 모형의 안을 구체적으로 제시함은 물론 교과서의 구성 체제를 이해하는 발판과 함께 다양하고 적절한 국어과 수업을 설계할 수 있는 토대를 마련했다는 점에서 중요한 의미가 있겠다.

교과서의 인식도와 교과서의 과정 구성 요소에 관한 연구로는 이경화(2010), 최형욱(2005), 신선주(2006), 이주섭(2008) 등의 논의를 들 수 있다. 이경화(2010)는 2007 개정 교육과정에 따른 초등 1,2학년 국어 교과서에 대한 인식 정도와 이해 양상을 조사하였다. 교과서관, 교과서 체제, 전반적인 특징이라는 큰 틀에 대한 이해 양상부터 단원 구성과 구성 요소에 대한 미시적인 부분까지의 인식 정도와 그 양상을 조사하여 장점과 보완점을 찾아내었다. 이는 실험적인 연구로서 의미가 있으며, 상호적용 관점에서 교과서 개발진과 교사의 실천적 지식을 공유해야 한다는 결론을 이끌었다. 최형욱(2005)은 초등학교 국어, 수학, 사회, 과학 교과서의 단원도입부 분석과 활용실태를 검토하여 단원도입부에 대한 교사들의 인식경향을 진단하고 교과서의 질적 개선을 도모하고자 하였다. ‘교수재’가 아닌 ‘학습재’로서의 성격을 강화시킨 교과서 단원도입부의 조건을 충족시켜야 한다는 점에서 단원도입학습의 의의와 성격을 재고하는데 의미가 있을 것이다. 신선주(2006)는 제7차 초등 사회과 교과서 단원 정리에 대한 교사의 인식과 운용 실태와 문제점을 진단하고 분석하여 향후 초등 사회과 교과서의 질적 개선을 모색하고자 하였다. 이주섭(2008)은 제7차 교육과정에 따른 초등 『말하기·듣기』 교과서의 원리 학습의 취지, 유형, 특성 등을 분석하였다. 언어사용의 원리를 제대로 학습하도록 하기 위해서 설정된 원리 학습의 기능을 잘 발휘하도록 체계적이고 명료하게 구성되어야 한다고

역설하였다. 이는 국어 교과서와 국어과 수업이 내용 없이 활동에만 매몰될 우려를 최대한 방지하자는 원리 학습 본연의 취지를 뒷받침하는 중요한 논의이며 또한 교과서 과정별 구성 요소들에 대한 탐색과 연구의 필요성을 대두시켰다는 점에서도 의의가 깊다.

지금까지의 연구들은 몇 가지 경향성을 띠고 있다고 할 수 있다. 첫째, 교과서의 단원 구성 체제와 전개 방식, 단원 내용 선정에 따른 분석 등 내적, 외적 체제에 대한 큰 틀에서의 연구가 활발히 진행되었다. 둘째, 상대적으로 교과서의 과정별 구성 요소에 대한 미시적인 연구가 진행되고는 있으나 아직은 미미한 편이다. 교과서의 질적 개선을 모색하기 위해서는 큰 틀에 대한 연구와 함께 과정별 구성 요소들에 대한 연구가 병행되어야 한다. 이상적인 교과서는 전체적인 틀에 적절하고 유용하며 활용이 용이한 요소들이 단계별로 체계적이고 유기적으로 구성되어 있음을 의미하기 때문이다. 따라서 국어 교과서의 단원 구성 체제에 대해서는 물론 교과서의 과정별 구성 요소인 도입, 이해, 적용, 정리 학습 등의 구성 방법과 내용들을 정교화 할 수 있는 가능성에 대한 논의가 더 많이 이루어져야 할 것으로 보인다.

3. 연구 방법과 범위

가. 연구 방법

본 연구는 2007 개정 교육과정에 따른 초등 국어 교과서 정리 학습 부분의 구성 현황을 검토하고, 국어 교과서 과정별 구성 요소로서의 정리 학습을 구성 방식면, 정리 학습 각 구성 요소별로 유형화한 후 그 특징을 분석하여 정리 학습의 체계를 검토해 보는 것이 목적이다. 2007 개정 국어 교과서 정리 학습 분석에 따른 논의의 전개를 위해서 정리 학습의 기능이 교과서의 한 부분으로 구현될 때의 여러 가지 제한적인 조건과 교과서별 특성이 맞닿아 있는 지점을 포착하고, 그 지점에서 정리 학습이 어떻게 구성되고 있는지에 대한 여러 유형별 현황을 검토하여 보고자 한다. 따라서 본 연구에서는 정리 학습의 전체 구성 방식을 거시적인 관점에서 검토하고, 점차적으로 정리 학습을 구성하고 있는 각 세부 요소들의 형식적인 면과 내용적인 면의 특성들을 유형

화하여 현황을 파악해 보는 미시적인 관점을 취하게 될 것이다. 그리하여 교과서의 과정별 구성 요소인 2007 개정 국어 교과서 정리 학습의 체계를 재조명할 수 있도록 논의를 전개하려 한다.

II장에서는 교과서의 구성 체제와 교수·학습 과정과의 관련성을 짚어보면서 교과서가 교수·학습 상황에 기능하고 있는 면면들을 살핀다. 그리고 제7차 국어 교과서와 분석 대상인 2007 개정 국어 교과서의 내용 체계는 물론 구현 방식의 차이점들도 검토해 볼 것이다. 이어 III장에서는 교과서 과정별 구성 요소인 정리 학습의 의의와 기능을 살피고, 분석 대상인 2007 개정 국어 교과서 22권의 정리 학습 부분의 구성방식과 각 구성 요소들의 형식적인 특성, 내용적인 특성들을 고려하여 유형화를 시도하였다. 그리고 IV장에서는 정리 학습의 각 유형에 따른 현황을 검토하고 발견되는 여러 특징들에 대하여 분석하여 보았다. 그리고 나서 2007 개정 국어 교과서 정리 학습의 체계와 위상을 확인하고자 하였다.

나. 연구 범위

본 연구는 연구의 내용 측면에서 2007 개정 국어 교과서 과정별 구성 요소 중 정리 학습 부분을 살피고 있다. 그렇기 때문에 2007 개정 교육과정에 따른 초등 1~4학년 국어 교과서 22권을 분석 대상으로 삼고 있다. 이러한 시도는 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습 전체(159개)를 살펴 그 현황을 검토하고 유형화하였다는 점, 학년별 계열성과 교과서별 연계성 등 다각적으로 검토가 가능하다는 면에서 의의를 가질 수 있다.

그러나 2007 개정 교육과정에 따른 초등 1~4학년 국어 교과서 22권만을 분석 대상으로 하였기 때문에 2011년부터 보급될 5, 6학년 국어 교과서에까지 일반화하기에는 무리가 따른다. 또한 본 연구에서 2007 개정 국어 교과서 정리 학습의 현황과 그 특징만을 검토하고 그에 따른 이상적인 정리 학습의 구성방식이나 체계를 제안하거나 설정하지 못한 측면에서 한계를 지니고 있다. 교과서 과정별 구성 요소인 정리 학습이 교육과정의 방향대로 설정이 된 것이라고 보았을 때 교육과정의 구조적인 변화까지도 고려해야 할 가능성이 크고 이는 연구의 범위를 넘어서기 때문에 본 연구에서는 정리 학습의 개선된 체계

에 대해서는 다루고 있지 않다.

4. 용어 정의

가. 정리 학습

일반적으로 정리 학습은 마무리 학습단계 혹은 학습 내용의 정리를 의미한다. 정리 학습은 교과서 과정별 구성 요소 중 하나를 의미하며 2007 개정 국어 교과서에서는 한 단원의 마지막 차시의 말미에 위치한 ‘지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.’로 명명된 부분을 일컫는다. 또한 정리 학습은 과정별 구성 요소이므로 학습 단계이며 일련의 과정을 의미한다고도 할 수 있다. 따라서 정리 학습에는 여러 가지 구성 요소들이 조직적으로 구성되어 있다. 예컨대 핵심적인 지식을 요약 정리하는 구성 요소, 얼마나 잘 이해하고 있는지 점검을 하기 위한 구성 요소, 실제 언어생활에서 활용하도록 권장하는 실천과제를 하기 위한 구성 요소 등이 그것이다.

나. 정리 학습의 機能(function)

학습의 과정이 마무리되는 단계에 이루어지는 것을 정리 학습으로 이해한다면 정리 학습의 기능은 핵심적인 내용을 요약하여 정리하여 오래 기억할 수 있도록 하는 것이 가장 기본적인 기능이라 할 수 있다. 하지만 핵심적인 지식들을 기억하는 것으로만 충족된다면 단편적인 기능만 할 뿐이다. 따라서 정리 학습의 기능은 나아가 복습, 학습의 전이, 지식과 기능의 일반화의 기능은 물론 평가의 기능, 자기 자신을 교정하는 기능, 다음 학습의 계획을 위한 송환의 기능 등이 포함되어 있어야 한다.

다. 정리 부분

정리 학습을 구성하는 요소 중 이해 학습에서 익힌 지식들을 다시 한 번 요약하고, 비슷한 다른 상황에서 그 지식을 응용하거나 활용해 보도록 하는 취지에서 구성된 것을 의미한다. 정리 부분은 대체로 2007 개정 국어 교과서 정

리 학습 부분에서는 1번 항목으로 자주 등장하고 있다.

라. 점검 부분

점검 부분은 정리 학습을 구성하는 요소 중 하나이며 이해 학습이나 적용 학습에서 익힌 지식과 기능들을 어느 정도 성취하고 있는지에 대해 스스로 혹은 상호평가를 하도록 하는 취지에서 구성된 것을 의미한다.

마. 실천과제 부분

실천과제 부분은 정리 학습을 구성하는 요소 중 하나이며, 해당 단원에서 학습한 지식과 기능, 맥락 등을 실제 언어생활에 적용할 수 있도록 권고하는 내용으로 구성된다. 실천과제 부분을 구성할 때는 해당 단원 학습과 관련하여 실제 생활에서 어떤 언어 장면을 접할 수 있는지를 안내하고 또한 어떤 자세로 언어를 사용해야 하는지에 대한 실천태도적인 면도 고려하여 구성되고 있다.

Ⅱ. 2007 개정 교육과정에 따른 초등 국어 교과서의 특성

1. 교과서의 기능과 교과서관

가. 교과서와 국어교과서의 의의 및 기능

이성형(1995)에 따르면 교재란 교육과정 목표를 달성하기 위하여 동원되는 일체의 물리적·표상적 실체를 가리킨다. 물리적이라 함은 교사와 학습자가 지각하는 대상을 말하며, 표상적이라 함은 교육과정의 내용을 반영해야 함을 뜻한다. 따라서 국어교재는 국어 교육과정의 목표를 달성하기 위하여 조직화된 물리적·표상적인 실체를 가리킨다고 할 수 있을 것이다. 교육과정(curriculum)은 원래 라틴어인 ‘경주마들의 경주로(racing-course)’에서 어원을 찾을 수 있는 개념으로서 전통적으로 ‘단위 과정에서 이수해야 할 내용들’의 개념을 내포하고 있다. 그러나 오늘날 교육과정이 개념은 배울 내용, 과정(process), 결과(product) 모두를 포함할 수 있도록 하는 개념으로 폭넓게 해석되어지고 있다. 교육과정은 교육과 관련된 제반 사항 모두를 포함하고 있기 때문에 교육 목적과 관련된 사항을 결정하고자 할 때 대단히 중요한 준거로서 기능을 갖게 되는 것이다. 같은 맥락에서 국어 교육과정의 개념과 그 의의를 이해할 수 있을 것이다. 최현섭 외(2008)에 따르면 국어 교육과정이 담당하고 있는 기능을 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째, 국어교육의 체제를 전반적으로 관리한다. 교육공동체가 교육과 관련된 전반적인 사항들을 의사결정하고 그 합의된 사항들이 구체화된 것이 바로 교육과정이다. 따라서 국어교육과 관련된 행위들은 교육과정에 근거해서 이루어진다.

둘째, 국어 교수·학습 계획의 준거가 된다. 교육과정은 교수·학습 내용과 그에 따른 과정에 대한 아이디어를 포함하고 있기 때문이다.

셋째, 국어 교수·학습 내용을 제공한다. 이는 교육과정의 가장 핵심적인 기능으로 국어 교육과정에는 국어 교육 내용과 그 지도 순서, 지도 방법 등을 담고 있어 이를 교재화하여 교수·학습에 투입하게 되는 것이다.

넷째, 국어 교수·학습 방법에 대한 제안이나 안내 역할을 한다. 국어 교육 과정은 국어 교과에 교수·학습 전략과 방법을 제시하여 활용하게 함으로써 국어 교수·학습이 국어 교육에 충실을 기하도록 하는 것이다.

다섯째, 국어 교수·학습 평가의 기준 및 원리를 제공한다. 국어 교육의 여러 국면을 진단하는 잣대가 되며 구체적인 평가 전략 및 모형까지도 제공하게 된다.

이러한 기능을 하고 있는 국어 교육과정을 구체화하여 조직된 것이 바로 국어교재이다. 그런데 국어교재는 국어 현상에서 교육적으로 의미 있는 자료들이 표집된 형태들을 의미한다. 즉, 국어활동과 관련된 제반 자료는 모두 교재가 될 수 있다는 뜻을 내포한다. 최현섭 외(2008)에 의하면 자료로서의 교재 중 언어적인 것들은 담화교재라 하며 언어적인 것들을 제외한 나머지는 비담화교재가 된다. 그리고 교육과정의 통제 아래 체계적으로 선정되고 조직된 텍스트와 그에 관한 학습 안내로 이루어진 교재를 제재(subjects)로서의 교재라 부를 수 있다. 제재 차원의 교재로서 가장 일반적이고 전형적인 형태가 바로 교과서인 것이다.

국어 교과서는 국어 교재의 정형화된 형태로서, 국어활동의 특성을 보여주는 담화자료, 사진, 그림, 학습과제 자료, 학습안내 및 설명 자료 등이 체계적이며 유기적으로 구성된 것이다. 그러나 국어 교과서는 국어 교육과정의 통제 하에 구체화 된 것임을 늘 내포하고 있다.

교과서는 교육과정과 교사와 학습자를 매개하는 구실을 한다. 또한 우리나라는 현재 편찬방식에 있어 국정교과서체제를 취하고 있어서 교과서의 영향력은 매우 크다고 할 수 있으며 기능하고 있는 바도 많을 것은 당연하다. 윤희원 외(1992)는 교과서의 기능을 조심스럽게 다음과 같이 언급하고 있다.

첫째, 교과서는 학습 내용의 제시 기능을 한다. 학생들이 학습할 내용을 선택하고 조직하여 배우기 쉬운 형태로 제시하는 기능을 의미한다.

둘째, 탐구 과정을 유도한다. 교과서에 제시된 학습 내용은 산출물로서의 지식체계이므로 그 지식을 산출하게 된 과정을 학습하도록 유도하는 기능을 가진다.

셋째, 구조화의 기능을 갖는다. 교과서는 내용을 체계적으로 제시하여 학생

들이 지속적으로 학습내용을 스스로 재검토하고 재조직할 수 있는 기회를 제공한다는 의미이다.

넷째, 학습 자료를 제시한다. 교과서는 학습 내용의 이해를 돕기 위해 많은 자료를 의미 있는 관계 속에서 제시할 뿐만 아니라 그 관계를 설명하기도 한다.

다섯째, 학습 동기 유발의 기능이다. 교과서는 학습과제에 보다 많은 관심과 흥미를 가지도록 하는 기능을 갖는다.

여섯째, 연습문제 및 탐구 과제 제시의 기능이 있다. 한 단계의 학습이 끝난 뒤 심화학습을 유도하고 자발적인 학습을 돕기 위해 교과서에는 연습문제나 탐구과제가 제시된다.

나. 교과서관

교과서는 학교교육에서 가장 중심이 되는 교재라 할 수 있을 것이다. 그러나 자칫 이러한 교과서를 보는 관점이 과거 닫힌 교과서관에 머물러 있어서는 안 될 것이며 교과서를 개발함에 있어서도 교육과정은 물론 교재, 교과서를 바라보는 일정한 관점이 필요함은 두말할 나위도 없다. 영향력 측면에서 교과서는 큰 의의를 갖기 때문이며 교과서를 바라보는 관점은 교과서의 모습에 큰 영향을 끼칠 수 있기 때문이다. 교과서를 바라보는 관점은 크게 두 가지로 구분이 되는 데 다음은 노명완 외(2004)가 두 가지 관점을 여러 측면에서 대비하여 특성들을 살펴 본 것이다.

<표 II-1> 교과서관 비교

	닫힌 교과서관	열린 교과서관
지식	·고정 불변의 확인 가능한 대상	·개인이 구성 또는 재구성해야할 대상
교육목표	·교육의 효율성, 균질성, 규범성 중시	·교육의 창의성, 자율성, 전이성 중시
교과서	·표준적인 단일교과서 지향 ·완벽하고 이상적인 언어 자료 중시	·교과서는 다양한 자료 중의 하나 ·불완전한 자료라도 목표 달성에 활용될 수 있다면 활용
교수/학습	·모방, 반복학습 강조 ·내용 설명 및 분석 중심의 수업 활동	·창의적이고 비판적인 학습 강조 ·학습자 중심 수업 또는 학습자간의 상호작용 중심 수업
평가	·교사 중심 평가 ·결과 중심 평가 ·단순한 형태(객관식, 주관식)	·교사, 학습자, 동료 참여 ·과정 중심 평가 ·다양한 형태(객관식, 주관식, 관찰, 포트폴리오, 프로젝트, 저널 등)

이들 교과서관은 전반적으로 대립되는 양상을 보이고 있다. 닫힌 교과서관에 비하면 열린 교과서관이 현대와 미래에서는 더 이상적인 관점으로 장점이 많아 보인다. 하지만 최현섭 외(2008)에 따르면 이들 교과서관은 그 중 어느 한쪽이 일방적으로 바람직하다고 말하기는 어렵다고 하고 있다. 그리고 교수·학습 목표와 내용에 따라 적절한 관점을 취하는 것이 유리하다고 본다. 이는 교육 목표와 내용이 상위 준거로서 작용함을 의미하며 교과서는 상위 준거에 따른 개발이 되어야 함을 뜻한다 하겠다. 또 교과서 개발 과정에 있어 다양하고 적절한 관점이 필요하다는 중요한 시사점을 던져 주는 것이라 할 것이다.

다. 교과서 단원 구성 체제

1). 단원의 개념과 구성 요소

교과서는 단원으로 구성되고 조직화, 체계화된다. 단원(unit)이란 단일성, 통일성, 전체성을 의미하는 것으로, 이재승(1999)은 단원을 학습자들이 배우고 교사가 가르칠 ‘내용의 묶음’으로서 교재의 근거가 될 뿐만 아니라 학습내용의 완결된 구성 단위라고 밝힌 바 있다. 조용채(2000)는 전체와의 관련에서 성립되는 몇 가지 단위들이라고 한 바 있다. 각 단위, 분절로 이해되지만 전체와의 관련 아래 성립이 되는 것이 단원이다. 최형욱(2005)은 이 밖에 여러 학자들의 논의들 속에서 단원에 대한 정의를 살펴보고 단원은 교육 목적을 달성하기 위하여 학습활동의 일련의 과정들이나 내용을 통일성, 전체성 있는 학습활동의 분량을 의미한다고 하고 있다. 이는 단원이 전체 맥락 안에서 통일성 있는 학습활동을 전개할 수 있도록 알맞은 분량을 정해 놓은 것이라 할 수 있다.

단원의 구성 체제는 단원의 구성 요소와 전개 과정에 대한 검토를 통해 드러난다. 단원의 구성체제의 구성 요소는 교과 특성 따라 다양하게 나타날 수 있으나 대부분의 단원 체제에서 고려하고 있는 공통된 구성 요소와 기능을 살펴볼 수 있다.

김덕례(2001)가 단원 전개의 구성 요소들에 대하여 선행 연구자들의 논의를 정리한 것을 살펴보면 다음과 같다.

<표 II-2> 단원의 구성 요소

학자	단원 구성 요소
Woolever 외 (1998)	①표제(Title) ②단원 개관 ③단원 목표(지식, 기능, 가치, 태도, 목표) ④개념 정의 ⑤도입활동 ⑥전개활동(수업안, 개별과제 제공, 범교과적 운영) ⑦종합활동 ⑧평가 절차 ⑨학생용 자료 ⑩교사용 자료
Banks (1977)	①단원 제목 ②핵심 개념과 기본 일반화 하위 일반화 목록 ③단원 목표 ④단원의 도입 단계 ⑤단원의 전개 단계 ⑥평가활동 ⑦요약 및 종합 활동 ⑧참고 자료 목록
Barth 외 (1984)	①단원 소개 ②내용 개요 ③지식·기능·태도 목표 진술 ④목표 달성을 위한 도입·전개·정리활동 ⑤자료와 자원 ⑥평가 절차

위에서도 알 수 있듯이 단원 조직에서 고려하고 있는 공통된 구성 요소들과 그 기능을 두 개의 범주로 구분할 수 있다. 필수적인 요소와 부수적인 요소가 바로 그것이다. 필수적인 요소로는 제목, 목표, 도입활동, 본문학습활동, 평가 등을 말하며 반드시 필요한 요소라 할 수 있고, 부수적인 요소로는 선택/보충단원, 참고자료, 용어/어휘 정리 등이 해당되며 이들은 선택적으로 포함할 수 있다.

교과서의 단원 전개 과정은 교과서의 특성이나 단원의 성격에 따라 달라질 수밖에 없다. 따라서 윤희원 외(1992)에 의하면 단원의 전개 체제는 다양하게 구안되는 것이 바람직함을 강조하며 그 중에서 일반적인 요소들을 추출하여 한국교육개발원이 구안한 단원 전개 체제를 다음과 같이 제시하고 있다.

<표 II-3> 한국교육개발원이 제시한 교과서 단원의 일반 체제

학습과제 안내 ↓	①학습목표의 제시(학습 목표의 인지) ②선수학습과의 관련(선수학습의 요소를 충분히 파악) ③문제의식고취를 위한 자료(학습과제에 대한 주의 집중) ④학습내용의 개요(학습내용의 전체적 성격 파악) ⑤학습의 방향 제시(학습 목표에 도달하는 절차 파악)
학습 내용, 관련 정보, 방법의 제시 ↓	①주요 학습내용의 제시(주요 사실, 개념, 원리, 법칙) ②자료의 제시(관련 사례, 이야기, 기타 자료, 시각 자료 등) ③방법 및 절차에 관한 제시(학습 과정 유도, 실험, 관찰, 조사, 표현 등의 요령)
정리·적용 ↓	①주요 사실, 개념 발견과 적용, 일반화 ②주요 내용의 요약 ③학습 결과의 종합
확인·보충	①확인(학습 결과의 평가, 오류의 교정) ②보충(보충, 발전, 심화 자료 제시)

위에서 알 수 있듯이 단원 전개 과정은 교수·학습 과정과 매우 밀접한 관련이 있다. 흐름면에서, 절차면에서 매우 유사하다. 이러한 현상은 교과서 과정별 구성 요소 측면에서도 살펴볼 수 있다.

최현섭 외(2008)는 교과서의 과정별 구성 요소를 다음과 같이 네 단계로 범주화하였다.

<표 II-4> 국어 교과서의 과정별 구성 요소

범주	내용
도입 ↓	<ul style="list-style-type: none"> -단원명 제시 -단원학습목표 제시(교수·학습목표 인지) -학습 동기 유발 및 문제 의식 고취를 위한 자료 제시(학습과제에 대한 주의 집중) -사전 지식과 경험의 활성화(선수학습 요소와 스키마의 인출 및 보충) -학습 내용의 개요 제시(학습내용의 전체적 성격 파악) -학습의 방향, 방법 제시(단원학습목표에 도달하는 절차 파악)
원리학습 ↓	<ul style="list-style-type: none"> -주요 학습내용 제시(단원학습 목표와 통합) -학습내용의 설명(개념, 본질, 원리 및 절차 설명) -학습과제 해결의 시범(교사 시범을 통해 원리 이해) -학습과제 해결 방법 탐색(구체적인 자료 분석을 통해 방법 습득) -질의 응답(상호작용으로 원리 내면화)
적용학습 ↓	<ul style="list-style-type: none"> -학습자료 제시(담화·그래픽 자료) -학습보조자료 제시(기본적이거나 부차적인 학습요소 보완) -학습과제 제시(원리에 따른 학습과정 유도) -학습절차 제시(문제해결과정으로서의 학습활동 및 연습) -학습조절 전략 제시(학습과정에서 예상되는 문제 해결)
정리·심화학습	<ul style="list-style-type: none"> -학습 내용 요약 -주요 개념 및 원리의 일반화 -점검(학습 결과의 평가, 오류 교정) 보충(심화, 발전, 내면화)

이상에서 교과서 단원 구성의 일반적인 체제는 학습 과제 안내, 학습 내용 제시, 학습 결과 정리 및 확인, 학습 내용의 보충으로 전개 된다고 할 수 있다. 또한 이에 따른 국어 교과서의 과정별 구성 요소는 도입 학습, 원리(이해) 학습, 적용 학습, 정리·심화 학습으로 범주화 할 수 있으며 이들은 유기적으로 구성되어 있음을 알 수 있다.

2). 단원 구성 체제의 변화

단원의 구성 요소와 전개 과정을 통해 검토해 본 단원 구성 체제는 교육과정의 개편되고 새 교과서가 개발됨에 따라 단원 구성체제도 변모하게 되었다. 이경화(2006)에 의하면 교수요목기에서 제7차 교육과정기까지 국어 교과서의 단원 구성 체제는 ‘제재 중심’, ‘목표 중심’, ‘주제 중심’, ‘문종 중심’의 방식을 취하고 있다. 단원의 단위로는 ‘개별단원’, ‘대단원’을 선택적으로 취하고 있다. 그가 제3차 교육과정기에서 제7차 교육과정기의 국어 교과서 단원 구성 체제에 대하여 검토한 내용을 정리해보면 다음과 같다.

<표 II-5> 교육과정기별 단원 구성 체제의 변화

교육과정기	단원 구성 체제
제3차 교육과정기	-언어사용 기능의 신장, 가치관 교육의 강조 -특정 주제와 관련되는 읽을거리들을 선정하여 기준에 알맞게 배분하여 구성
제4차 교육과정기	-국어과의 특성 명료화, 언어 기능 신장 강화, 학습 내용의 적정화 시도 -문종 중심의 대단원 구성 체제 (하나의 대단원에 2개의 소단원을 둠)
제5차 교육과정기	-언어 사용 기능 신장, 기능 교과로서의 국어 교과 강조 -목표별 단원 구성 방식, 영역별 교과서 분책, 단원 목표 명시적 제시 -개별 단원 구성 체제
제6차 교육과정기	-말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 국어 사용 능력 신장 -목표별 단원 구성 방식, 단원 목표와 교수학습 과정 명시적 제시 -개별 단원 구성 체제
제7차 교육과정기	-창의적 국어 사용 능력의 향상 -수준별 학습 반영 -목표별 단원 구성 방식, 대단원(마당)(3개의 소단원 포함) 구성 체제

이들 단원 구성 체제를 살펴보면 각 교육과정기별로 취하는 단원구성체제가 달라지고 있음을 알 수 있다. 이는 우리 국어 교육이 서양의 교육사조의 영향을 받으면서 그에 따른 교육내용과 방법 등이 달라지려고 했기 때문이며 시대적 요구를 반영하려고 했기 때문으로 보인다. 제1,2차 교육과정기는 듀이의 교

육사조로 인해 생활중심의 대단원제를 택한 것, 제3,4차 교육과정기는 본질주의 교육사조, 학문중심 교육과정 영향 아래 국어과의 기본 개념을 중시하고 문중 중심의 대단원체제를 취한 것, 제5,6차 교육과정기는 인지심리학의 스키마 이론, 화용론 관점에서, 열린 교실 운동, 총체적 언어교육 운동과 같은 여러 이론들이 소개되고 천착되면서 기능 중심의 개별단원 구성 체제를 취한다. 제7차 교육과정기는 21세기 세계화·정보화 시대에 따른 학습자 중심의 수준별 교육과정을 지향하며 대단원 구성 체제를 취하였다. 이런 맥락에서 수시 개정 체제의 형식을 취하고 급변하는 사회적, 교육적 환경과 요구에 부응하기 위해 텍스트 중심의 실제성이 강조된 2007 개정 교육과정은 개별단원(중단원) 체제를 취하였다. 결국 교육과정 개편과 그에 따른 교과서의 구성은 시대적인 요구와 학습자 중시의 경향, 그리고 이를 뒷받침하는 여러 이론들이 결합하며 지속적으로 변화 발전하고 있음을 알게 한다.

2. 2007 개정 교육과정의 특징과 의의

제7차 국어 교육과정의 한계와 미비점을 보완하고 새로운 개발을 시도했던 2007 개정 교육과정은 큰 틀과 작은 틀 모두에서 많은 변화가 있었다. 특히 급변하는 사회적, 교육적 환경과 요구에 대해 수시 개정 체제를 취하고 있는 2007 개정 교육과정은 2009 개정 교육과정에 따른 기초연구가 착수되고 있는 시점에 이르렀다. 여기서는 2007 개정 교육과정을 중심으로 주요 개정 내용을 살필 것이며 좀 더 이해를 용이하게 하기 위해서 제7차 교육과정과 비교하여 볼 것이다.

가. 텍스트 수용·생산 중심의 교육과정

텍스트의 수용과 생산을 강조한 점은 2007 개정 교육과정의 가장 중요한 특징이다. 이경화(2006), 김정우(2007)에 의하면 제7차 교육과정에서는 텍스트를 학습목표에 도달하기 위한 참고자료나 활용 자료 정도로 다룬 것에 비하면 국어과의 내용 체계표를 바꿀 수 있을 만큼 획기적인 변화라 하고 있다. 즉, [표 II-6]과 같이 제7차 교육과정의 내용 체계와는 달리 2007 개정 교육과정에서

는 ‘실제’ 범주가 표 아래가 아닌 위로 올라가 지식, 기능, 맥락의 상위 범주로 기능하게 된 것이다. 또한 [표Ⅱ-7]과 같이 ‘내용’이라는 용어 대신 사용한 ‘성취 기준’은 실제 범주에서 선정되었으며 성취 기준에 도달하기 위하여 익혀야 할 ‘내용 요소의 예’는 ‘지식’, ‘기능’, ‘맥락’에 해당하는 내용 요소 범주에서 선정하였다. 이는 교사와 학습자에게 구체적이고 상세한 정보를 제공하여 소통성과 친절함을 높인 반면 이 점이 자칫 교과서 개발이나 실제 교육 현장에서 교육에 지나친 제약을 줄 수 있는 점도 있음을 우려하는 학자들도 있다. 하지만 2007 개정 교육과정은 실재를 중심으로 텍스트의 수용과 생산에 관련된 지식과 기능을 유기적으로 관련지음으로써 학습자의 텍스트 수용·생산 능력을 높이는 쪽으로 개정된 것은 국어과의 성격과 잘 부합되어 그 의의가 매우 크다고 하겠다.

<표Ⅱ-6> 제7차 교육과정과 2007 개정 교육과정의 내용 체계 비교

제7차 교육과정			2007 개정 교육과정	
<ul style="list-style-type: none"> ● 말하기의 본질 ○ 필요성 ○ 목적 ○ 개념 ○ 방법 ○ 상황 ○ 특성 	<ul style="list-style-type: none"> ● 말하기의 원리 ○ 발성과 발음 ○ 내용 생성 ○ 내용 조직 ○ 표현과 전달 	<ul style="list-style-type: none"> ● 말하기의 태도 ○ 동기 ○ 흥미 ○ 습관 ○ 가치 	말하기의 실제 - 정보를 전달하는 말 하기 - 설득하는 말 하기 - 사회적 상호 작용의 말 하기 - 정서 표현의 말 하기	
말하기의 실제 - 정보를 전달하는 말 하기 - 설득하는 말 하기 - 정서 표현의 말 하기 - 친교의 말 하기			지식 ○ 소통의 본질 ○ 글의 특성 ○ 매체 특성	기능 ○ 내용 생성 ○ 내용 조직 ○ 표현과 전달
			맥락 ○ 상황 맥락 ○ 사회·문화적 맥락	

<표Ⅱ-7> 2007 개정 교육과정 말하기 영역(4학년) 성취 기준의 예

성취 기준	내용 요소의 예
(2) 회의의 절차와 방법을 알고 학급 회의에 참여한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ (지식) 회의의 절차와 방법 알기 ○ (기능) 회의 안전에 대하여 숙고하기 ○ (기능) 요점을 간결하고 분명하게 말하기 ○ (맥락) 다양한 의견을 수렴하여 공동의 문제 해결하기

나. 매체 교육 관련 내용 제시

언어 환경의 변화에 능동적으로 대처하고 일상생활과 사회생활에서 요구하는 언어 능력 신장을 위해 2007 개정 교육과정에서 '매체'관련 교육 내용이 강화되었다는 점도 특징할 만하다. 김정우(2007)에 의하면 '매체'란 주로 일반적으로 사람들이 직접 만나지 않아도 간접적으로 생각과 느낌, 정보와 지식을 전달하고 공유할 때 활용하는 것으로 책, 신문, 잡지, 라디오, 사진, 영화, 텔레비전, 인터넷 등을 포괄하는 개념이다. 2007 개정 교육과정 내에서는 이런 매체언어에 대한 내용을 관련 영역에 적절히 분산하여 배치하고 있다.

다. 교육내용의 타당성, 적정성, 연계성 강화

2007 개정 교육과정은 사회적, 학문적, 학습자 요구에 근거하여 교육내용을 추가하거나 삭제함으로써 타당성을 강화하였다. 또한 전체 수업 시수, 중복 여부, 내용의 층위, 학습자 수준에 근거하여 적정성을 검토하였다. 따라서 현행 교육 내용을 유지·조정(학년간, 학교급간 이동)·삭제·추가함으로써 적정성을 제고하였다. 그리고 교육 내용의 학년간, 학교급간의 수직적 위계성, 학년 내의 수평적 관련성에 근거하여 연계성을 강화하였다. 특히 학년 내 영역 간 연계성을 텍스트 차원에서 강화하고자 한 점이 의의가 있다.

라. 정의적 교육 내용 제시 방식 변화

제7차 국어과 교육과정에서 '태도'라는 명칭으로 독립된 내용 범주였던 정의적 범주는 2007 개정 교육과정에서는 독립된 범주로 설정되지 않았다. 정의적 범주를 전면에 등장시킬 것인가 그렇지 않을 것인가에 대한 논란은 많으나 2007 개정 교육과정은 정의적 범주를 '내용 요소의 예'부분에 구체적으로 제시하고 있는 형태를 취하였다. 이는 태도 교육이 보다 실질적으로 이루어지도록 하기 위한 변화라고 해석할 수도 있지만 이주섭(2010)은 개별 텍스트를 수용하거나 생산할 때 관여되는 '태도'범주에 대해 고려가 되어야 한다고 지적한 바 있다. 따라서 제7차 교육과정에서 기계적으로 1개씩 제시하였던 '태도'관련 내용들의 단점을 극복할 수 있을지에 대해 실험적 연구가 필요하다.

다. ‘맥락’ 관련 교육 내용 강화

‘태도’ 범주 대신 2007 개정 교육과정에서는 ‘맥락’ 범주가 새롭게 설정되었다. 김정우(2007)는 텍스트를 둘러싼 맥락은 텍스트의 수용·생산활동에 영향을 미치는 제반 요소들도 중요한 내용이 되어야 할 것으로 의의를 규정하였다. 또, 이경화(2006)는 맥락 범주의 설정은 언어활동에 시간성, 공간성을 부여함으로써 언어활동을 역사적 맥락, 사회적 맥락을 성찰할 수 있는 계기를 마련했다는 점에서 의의가 있다고 말한다. 한편 김정우(2007), 이주섭(2010)은 ‘맥락’ 개념의 복잡성, 모호성, ‘지식’ 범주와 ‘기능’ 범주 양쪽에 겹치는 점 등의 문제가 있음을 지적하며 동시에 텍스트와 텍스트의 생산·수용을 둘러싼 ‘맥락’은 국어과 교육 내용으로서 큰 의미가 있음을 강조하고 있다.

바. 영역 및 실제 범주의 명칭 변화

제7차 교육과정과는 달리 명칭이 달라진 것들이 있다. ‘국어지식’영역을 ‘문법’영역으로, 실제 범주에서 ‘친교’의 말과 글은 ‘사회적 상호작용’의 말과 글로 바뀌었다. ‘국어지식’이 ‘국어 교과’의 지식전반을 포괄하는 개념으로 오해할 수 있고 해당 영역의 교육 내용이 단지 ‘지식’인 것은 아니라는 문제점을 감안하여 ‘문법’이라는 명칭을 사용하였다. 이는 우리말에 대한 지식과 태도를 탐구적으로 익혀가는 영역으로 구성하고자 함을 적극 반영한 것이다. ‘친교’라는 말이 ‘개인적’이고 ‘긍정적’인 차원의 인간관계라는 지나치게 제한적인 의미라는 지적이 많았기 때문에 좀 더 포괄적인 ‘사회적 상호작용’이라는 용어로 바뀌었다.

3. 2007 개정 국어 교과서 구성 체제

가. 2007 개정 국어 교과서의 단원 구성 원리

2007 개정 교육과정에 따른 국어 교과서는 신현재(2009)에서도 볼 수 있듯이 다음과 같은 원리에 의해 단원이 구성되고 있다.

① 적정 학습량 확보

전체 단원의 수는 초등학교 전체 시수를 고려하여 학기당 7개 내외로 구성

한다. 학습활동의 난이도와 범위를 줄이는 대신, 학교 현장의 자율권은 확대한다는 의미이다.

②단원 크기의 적정화

소단원 체제의 언어활동의 분절성을 막고 대단원 체제의 단원 체계의 긴밀도가 떨어지는 것을 막기 위해 단원 크기를 4~6차시 내로 한다.

③ 언어사용의 실제와 텍스트 중심의 단원 구성

언어 사용의 실재를 세 권 교과서에 골고루 배치하도록 연계성이 강화되어야 한다. 또한 하나의 텍스트를 축으로 하여 이 텍스트를 이해하거나 산출하는 데 필요한 지식이나 기능(전략), 맥락 등을 가르치도록 구성한다.

④성취 기준과 내용 요소 반영의 합리화

성취 기준과 내용 요소는 교과서에 반영되어야 하며 방식은 해당 성취기준을 다루는 단원에서 학습 목표로 제시하거나 학습 활동 속에 녹아들게 할 수 있다.

⑤세 권 교과서의 연계성, 교과서 내의 통일성 강화

세 권 교과서의 단원명도 통일하고, 학습활동도 자연스럽게 연계되도록 해야 한다.

⑥언어 사용의 과정 중시

언어 사용의 결과보다는 특정한 텍스트를 이해하거나 산출하는 과정에서 학생들에게 필요한 지식, 기능, 전략 등을 가르친다는 관점을 취한다.

⑦지식학습, 원리학습 강화

바람직한 언어생활에 필요한 지식이나 정보를 제공하고 방법을 터득시키도록 지식학습, 원리학습을 강조한다.

⑧언어활동의 연속성 강조

언어활동의 총체성을 보장하고, 활용의 편의를 기하고자 적용학습에서 연속차시 구성을 지향한다.

⑨언어 행위의 맥락 강조

언어 사용의 맥락을 강조하기 위해 지식이나 기능을 학습하는 과정에서 맥락이 최대한 고려되도록 편성한다.

⑩언어 사용의 태도 부분 강화

내용 체계에서 '태도'가 삭제되었지만, 언어활동의 과정에서 '태도'는 중요하므로 차시목표로 설정하여 과정 속에 녹아들도록 한다.

⑪교과서 활용의 편의 보장 및 각종 학습 보조 장치 활용

매 단원마다 도입면이 오른쪽으로 오도록 배정하고, 주요 내용은 2쪽, 4쪽으로 차시를 구성하도록 한다. 각종 학습 보조물 등은 그대로 사용하되 내용과 구성방식을 정련화하고 다양화한다.

나. 단원 구성 체제와 특징

2007 개정 교육과정에 따른 초등 국어 교과서의 단원 구성 체제는 다음과 같다.

<표 II-8> 『듣기·말하기·쓰기』 / 『읽기』 교과서 단원 구성 체제

1차시		2차시		3차시		4차시		5차시		6차시	
단화(글/언어자료/작품)						단화(글/언어자료/작품)					
도입	이해 학습				적용 학습				정리	늘이터	
	지식·기능·맥락의 이해학습				지식·기능·맥락의 적용 학습						
단원명 문제상황 단원 학습 목표	차시 학습목표 .이해(지식, 기능, 맥락) 학습 활동	차시 학습목표 .이해(지식, 기능, 맥락) 학습 활동	학습	차시 학습 목표 .적용(지식, 기능, 맥락) 학습 활동	차시 학습 목표 .적용(지식, 기능, 맥락) 학습 활동	정리 .평가 .실천	사고 학습				
1쪽	차시당 2~6쪽						1쪽	1쪽			

위의 단원 구성 체제는 기본 체제이며 단원에 따라서 다양하게 구안될 수 있다. 단원 구성 체제는 상황상 통합하거나 나누어 운영하여도 무방하다. 이는 활용의 편의나 융통성을 기하고자 한 것이다. 또한 단원 구성의 큰 틀은 이해 학습과 적용 학습으로 설정하였다. 신헌재(2009)에서 볼 수 있듯이 교과서 각 단원 구성 요소마다 특징을 정리하면 다음과 같다.

1)도입면

도입면은 단원명을 확인하고, 이 단원에서 배울 언어 사용 상황(목적)을 인식하면서 단원의 학습 목표를 파악하게 한 다음 이번 단원을 학습하는데 필요

한 지식이나 개념을 이해하도록 한다.

2)단원명 설정 방식

모든 영역의 성격을 아우르는 단원명을 제시하여 세 권 교과서의 단원명이 일치되도록 한다. 주로 목적제시형의 단원명을 제시한다.

3)단원의 학습목표

단원의 첫 도입면 아래쪽 중점사항의 두 번째 문단에 단원 학습목표를 상기하는 문장을 삽입한다.

4)차시 목표 진술 방식

해당 학습 차시의 학습의 성격에 따라 진술 방식이 달라지며 목표제시형으로 할 지 과제제시형으로 할 지 정해진다.

5)지식이나 개념 학습의 과정

‘개념 제시→개념 안내→개념 탐구 및 이해→개념 적용 및 심화’와 같이 일반적인 지식 개념 학습의 과정이나 문제 해결의 과정이 드러나도록 전개한다.

6)기능 이해의 과정

‘해당 기능이나 전략 소개→전략 설명→시범 보이기 자료 제시→확인을 위한 질문하기→활동하기’와 같은 순서로 제시한다.

7)맥락이나 태도 학습의 과정

맥락이나 태도 요소를 가르치는 학습의 과정에서는 탐구학습, 직접교수법, 습관화에 초점을 둔 학습을 전개한다.

8)적용학습의 과정

앞 차시에서 공부한 지식, 기능, 맥락 등을 통합적으로 활용하여 텍스트를 이해하거나 산출하는 과정이다. 이때에는 주로 언어 사용의 과정을 중심으로 제시한다.

9)정리

마지막 차시의 말미에 1쪽 정도로 제시하며 해당 단원에서 핵심적인 지식, 기능, 맥락 등에 대해 요약하고, 점검활동을 하도록 한다. 끝으로 해당 단원 학습을 실제 언어생활에 적용할 수 있도록 권고하는 내용을 제시하면서 단원을 마무리한다.

Ⅲ. 2007 개정 국어 교과서 정리 학습의 의의와 특징

1. 정리 학습의 의의

정리 학습은 일반적으로 마무리 학습단계 혹은 학습 내용의 정리를 의미하기도 한다. 교수학습이 이루어지고 있는 상황에서 도입, 전개에 이어 마무리시기에 이루어지는 학습의 단계를 말하기도 하며 교과서 내에서 한 단원이 끝날 때 또는 모든 단원이 끝날 때 이루어지는 학습 내용을 일컫기도 한다. 국어대사전(이희승 편저, 2008)에서는 정리를 ‘흐트러진 것을 바로 잡음, 또는 불필요한 것을 없애고 일이 잘 되게 함.’이라 규정하고 있다. 흩어져 있는 다양하고 많은 종류의 지식과 기능들을 한꺼번에 받아들일 리는 만무하다. 또한 그 많은 지식과 기능들이 모두 옳은 것일 리도 만무한 일이다. 따라서 흩어져 있는 다양한 지식과 기능들을 추출하여 정리해 내는 일은 교과서의 한 단원을 마무리할 때 매우 중요하다.

노명완 외(2004)에서는 ‘학습 정리’라는 개념으로 정리 학습의 의미를 다루고 있다. 학습 내용 요약, 백지도 그리기, 퍼즐 풀기, 연표학습 등의 다양한 형식을 통해 대단원의 학습 내용을 정리해 보도록 하는 대단원의 학습 장치를 학습 정리라 본다. 이는 본 연구의 정리 학습과 매우 일맥상통하는 논의라 할 수 있다.

요컨대, 정리 학습은 학습 내용을 요약하며 주요 개념 및 원리의 일반화, 점검하기, 보충(심화, 발전, 내면화)의 과정이다. 단원의 학습 내용을 요약하고 정리하며, 학습한 단원 목표의 도달 정도를 학생 스스로 점검하는 활동을 통하여 자신의 학습 성취 정도를 가늠하기도 하고, 나아가 부족한 부분에 대해 보충학습의 기회로 삼게도 한다. 교사의 입장에서도 학생들의 목표 도달 정도, 학습 실태 등을 확인하여 학생 개개인에게 효과적인 지도 방법을 모색할 수 있는 기회가 되기도 한다. 더 나아가 정리 학습은 이번에 학습한 단원과 연계되는 다음 단원의 지도 계획을 설정하는 데 중요한 발판이 된다. 그리하여 2007 개정 국어 교과서에서는 제7차 국어 교과서와는 외형상 구성체제가

확연히 차이나는 정리 학습의 과정을 두었다. 해당 단원을 정리하기 위해 마지막 차시의 끝 부분에 1쪽 정도로 정리활동을 제시하는 과정이 바로 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습이다. 여기서는 해당 단원을 학습하면서 핵심적으로 필요한 지식, 기능, 맥락 등에 대해 요약하고, 이어서 자기 점검 활동을 하도록 한다. 끝으로 해당 단원 학습을 실제 언어생활에 적용할 수 있도록 권고하는 내용을 제시하면서 단원을 마무리한다.

2. 정리 학습의 기능

단원의 정리 학습은 학습자들이 단원에서 배운 것을 적용하고 활용할 수 있게 하도록 지원한다는 점에서 매우 중요하다. 다음에서 제시하는 정리 학습의 기능들은 분리된 내용들처럼 보이나 그렇지 않고 서로 유기적으로 얽혀 있음을 알게 된다.

가. 복습의 기능

단원의 학습 내용을 복습하는 이유는 배운 내용을 비슷한 상황에 처했을 때 적용할 수 있게 하기 위함일 것이다.²⁾ 단원은 단원의 목표나 성취기준을 성취하기 위해 여러 개의 주제와 제재가 유기적으로 짜여 있다. 이러한 단원에서 학습 내용들은 산만하게 펼쳐져 있을 것이며 특히 새로 학습한 내용들은 서로 연결성을 찾기가 어려울 것이다. 그래서 단원 정리 학습의 과정은 한 단원에서 또는 여러 단원에서 배운 학습 내용들이 서로 연결이 될 수 있도록 복습하는 기회를 제공하게 되는 것이다.

복습은 내용을 요약하는 방법과 다른 연습 문제들을 해결해 보며 학습의 내용들을 복습하는 방법이 있다. 단원 학습 내용을 요약하는 것은 구체적이고 세세한 것은 배제하고 핵심적이거나 중요한 사항들만 재차 살펴보는 것을 말한다. 이 방법은 학습 내용을 전체적인 맥락에서 이해하고 완성된 학습과제로

2) Smith, P.L. & Ragan, T.J. 공저, 김동식 외 2인 역, <교수설계이론의 탐구>, 원미사, 2002. : 단원 내용을 복습하는 목적은 학습자들이 단원에서 배운 중요한 내용들을 적용 가능한 전체로 종합하고 기억하도록 하는 것이다. 단원 내용을 복습함에 있어서 유능한 학습자들은 스스로 복습 내용을 만들 것이며 반대의 학습자들은 복습을 실행함에 있어 더 많은 교사의 도움과 배려가 필요하다.

서 수행해 보는 기회를 마련해준다. 신선주(2006)가 인용한 바에 의하면 Ausubel이 수업의 원리 중에서 '선수학습의 요약·정리의 원리'를 제시한 바 있는데 이 또한 학습한 내용을 다시 요약 정리해 줌으로써 학습을 더 촉진시킬 수 있다는 것이다. 학습한 내용과 유사한 상황에서 연습하면 학습한 내용을 보다 분명하게 이해함으로써 오래 기억할 수 있도록 하는 방법이 후자의 방법이다. 따라서 학습자가 학습한 내용을 유사한 상황에서 적용시킬 수 있는 기회를 제공해야 하고, 새로운 개념과 일반적인 원리가 여러 차례의 연습을 통해서 숙달되도록 하여야 한다.

나. 학습의 전이·과지·일반화 촉진의 기능

앞서 살펴보았던 복습의 기능은 학습의 전이·과지·일반화를 촉진하는 효과가 있음을 의미하였다. 전이 능력은 과지를 전제로 하며 또한 일반화를 가능하게 한다. 전이는 어떤 내용을 학습한 결과가 다른 내용의 학습에 직접 또는 간접으로 영향을 미치는 것이다. 전이현상은 선행학습에 의해 주로 좌우된다고 하지만 그 외에도 학습방법, 학습 자료의 제시 방법과 유사성, 학습 태도 등에 영향을 받는다.

학습한 능력을 여러 가지 맥락과 상황에 적용해 봄으로써 학습내용과 경험이 소실되지 않고 그 기억이 계속 유지되는 현상이 과지현상이다. 일반적으로 기억은 기명(記銘)-과지-재생-재인의 단계를 거쳐서 확실히 기억된다. 하지만 학습 과정에서 망각되지 않으려면 재생-재인이 반복해서 일어나야만 한다. 따라서 학습 과정에서 망각되지 않고 과지량을 높이는 것이 중요한데 김광자(2000)가 과지량을 높이기 위한 방법을 제시한 것을 보면 다음과 같다.

첫째, 무슨 학습이든 간에 완전히 이해한 후 다음 내용을 학습하도록 한다.

둘째, 학습 직후 망각률이 높으므로 학습 직후에 복습의 기회를 제공한다.

셋째, 과지는 연습과 밀접한 관계가 있으므로 학습한 내용을 적절한 방법과 적절한 양으로 연습시켜야 한다.

일반화(一般化)는 개념과 개념간의 관계에 보편성을 더하는 것이다. 교육학 대사전(남억우 외 편, 1992)에서 "일반화는 특수화와 대립되는 말. 어떤 사물과 지식이 그 타당성의 영역이 넓어져 보편성을 더한다는 뜻이다."라고 설명

하고 있다. 이는 학습된 타당한 지식을 여러 상황에 적용하여 보면서 적용 범위가 넓어져 점차 보편적인 지식이 됨을 뜻한다 하겠다. 일반화는 수많은 사례를 설명할 수 있을 뿐만 아니라 구체적인 사례를 예견할 수도 있다. 따라서 일반화를 이해함으로써 학습자는 사고의 차원이 높아지며 범위가 넓어질 수 있다.

이러한 일반화는 학습자들이 학습한 내용을 주변의 생활문제에 적용해서 그 문제를 해결해 보는 경험을 통해 나타나는데 그 방법을 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 단순암기나 단편적인 학습보다는 학습요소나 내용들의 관계를 이해하고, 이에 관련된 문제 사태를 해결할 수 있도록 학습하게 한다.

둘째, 학습한 내용을 실제 생활에 적용해 보는 기회를 반복적으로 제공한다.

셋째, 학습 직후에 학습한 주요 내용을 요약, 정리하게 한다.

이처럼 단위 정리 학습은 학습의 말미에 이루어지는 과정으로 학습의 주요 내용을 요약 정리하여 이를 복습하고 실생활에 적용하는 연습을 반복함으로써 학습의 전이·과지·일반화를 촉진할 수 있어 매우 중요하다.

다. 평가의 기능

국어교과에서 널리 활용되는 교수·학습의 모형에 정리와 평가는 마지막 부분에 위치해 있다. 그 중 학교교육에서 전통적으로 사용해 온 모형인 도입-전개-정리-평가는 단위 계획과 차시 계획에 두루 적용된다. Glaser가 제시한 목표-진단-지도-평가의 모형은 기본적으로 교사중심의 모형이지만 학습자의 사전 지식과 피드백을 중시한다. 사전지식과 피드백의 근거로 평가의 중요성도 내포한다 할 수 있다. 계획-진단-지도-발전-평가로 정리되는 KEDI 모형은 Glaser의 모형을 바탕으로 학습자 변인을 더 강조한 것이다. 대부분의 교수학습모형에서나 실제 학교교육에서 학습의 말미에 평가의 과정을 두어 운영하는 이유는 수업의 질과 효과를 알아보고, 학생들의 발전에 도움을 주고자 함이다. 따라서 정리평가는 단원의 끝이나 수업 과정의 끝임을 알리는 것이 아니라 새로운 단원과 수업을 위해 정보를 제공하며 밑거름이 되는 것이다. 신선주(2006)에 인용된 Theodore Kaltounis도 단위 정리에서 실시하는 총괄평가는

단지 단원의 끝이 아니라 지속적인 한 부분임을 강조한 바 있다.

광복 이후의 국어교재를 살펴보아도 단원의 말미에 학습문제와 총괄문제를 두어 지도 요점을 재차 밝히거나 단원의 목표기능을 정착시키고 평가하기 위한 구성을 하고 있다. 특히 제7차 교육과정기의 교과서에는 ‘되돌아보기’를 한 차시로 구성하여 평가의 기능을 한 층 더 부각시켰다. 단원의 학습 목표 도달도를 평가하고, 이어지는 보충·심화학습 계획 수립에 참고하도록 한 것이다. 그리하여 점차 교과서들은 학생들의 언어사용 기능을 골고루 개발하도록 배려하고 있으며 언어수행과정을 중시하는 방향으로 개발되고 있다 하겠다.

이처럼 단원 정리 학습의 평가의 기능을 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 단원 정리 평가는 학생의 단원 목표 도달도를 파악하게 해 준다. 그리하여 학생의 현재 실태와 진보의 과정을 확인하여 다음의 학습 계획을 수립할 수 있게 한다.

둘째, 단원 정리평가는 학생의 학습을 촉진하게 한다. 단원의 학습 요점을 정리함으로써 자신의 학습 역량을 확인하고 부족한 부분을 보충하여 학업 성취의 동기를 유발시킨다. 제7차 교육과정기부터 지향하고 있는 자기평가는 바로 이 부분을 강조하기 위함이다.

셋째, 단원 정리 평가는 학생뿐만이 아닌 교사에게도 장점이 많다. 교사의 단원 교육활동이나 교수학습 활동에 대한 효과를 파악하게 할 뿐만 아니라 개선의 효과가 있다. 바람직한 교육효과를 올리는 데 있어 설정된 단원목표, 교육과정, 교과서, 보조교재, 교수법 등이 중요한 요소가 되었는지 판정하는 것이 바로 평가이기 때문이다. 다시 말해 교사의 지도 방법이 얼마나 효율적이었는지 판단하고 반성하려고 할 때 단원 정리는 신뢰할 만한 객관적인 자료를 제공할 수 있다.

라. 송환과 교정의 기능

송환(feedback)은 의사소통의 한 형식이다. 송환은 행동이나 반응의 결과가 적합한지에 관해서 다시 그 개인에게 되돌려지는 정보의 체계이다. 학생에게 주어지는 숙제에 대한 논평, 시험결과에 대한 논평, 학생의 학업 수행에 대한 교사 혹은 동료들의 논평 등의 의사소통이 모두 송환으로 분류되어진다. 송환

은 내적 혹은 외적으로 주어질 수 있는데 다시 말해 개인이 얻은 수행의 질에 관한 내적인 정보와 수행의 적절성에 관해 타인에 의해 주어지는 외적인 정보가 그것이다. 단원 정리 학습에서 학생 스스로 문제를 풀어갈 때 각자 스스로 어느 정도 수행하고 있음을 인지하고 교사나 동료들에 의해 단원 학습 내용에 대한 자신의 수행 능력을 확인할 수 있다는 것이다.

이병석(1999)은 대부분의 교실의 교수 상황에서는 수행의 부적절함이나 오류를 범하여 교정이 요구된다고 한 바 있다. 교정은 학생이 범한 오류나 학습의 부적절함을 고치기 위한 수업의 절차이다. 오류를 범한 학생에게 다른 대안적인 단서를 제공하여 오류를 바로 잡는 것에서부터 다양한 재료나 방법을 투입하여 교과내용을 다시 가르치는 것까지 총 망라한 절차들이다. 단원 정리 학습을 하는 동안 학생들의 문제 해결과정을 관찰할 수 있다. 바로 이 때 교사는 학생들의 학습상의 어려움과 오류를 극복할 수 있도록 송환과 교정의 기회를 제공할 수 있다.

이러한 단원정리 학습은 한 단원 내에서 차지하는 시간과 분량은 짧으나 그 의의와 기능은 매우 중요하다. 그 안에 단원 정리활동들은 단원에서 배운 것을 더 많이 적용하고 활용할 수 있도록 하며 새로운 학습의 출발에도 영향을 주기도 한다. 따라서 단원 정리 학습의 내용을 견고히 하고, 정리 활동의 수행을 소홀히 해서는 안 될 것이다.

3. 정리 학습의 특징

2007 개정 국어 교과서의 정리 학습은 도입-이해학습-적용학습에 이어진 과정으로서 ‘지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.’로 명명되어 있고 1쪽 분량이다. 1,2학년의 경우는 4차시 적용학습 말미에 짧게 이루어지며, 3,4학년의 경우 6차시 적용학습의 말미에 이루어지도록 구성되어 있다.

광복 이후의 교수요목기부터 제6차 교육과정에 따른 초등학교 국어 교과서에서 정리 학습 부분을 살펴보면 단원의 말미에 학습문제와 총괄문제를 두어 지도 요점을 재차 밝히거나 단원의 목표기능을 정착시키고 평가하기 위한 활동으로 구성하고 있다. 특히 제7차 교육과정에 따른 초등학교 국어 교과서에

는 수준별 교육과정이라는 특성을 분명히 드러내기 위해 ‘되돌아보기’를 한 차시로 구성하여 평가의 기능을 한 층 더 부각시켰다. 여기서 평가란 수준을 명확히 가르기 위한 평가라기보다는 앞에서 배운 ‘기본 학습 내용을 점검’해 보고, 기본 학습 내용에 대한 성취 여부를 평가’해 봄으로써 이어질 보충/심화 학습활동에서 학생 자신의 능력이나 개성에 따라 스스로 선택할 수 있는 기준을 제시하는 데 의의가 있었다. 2007 개정 교육과정에 따른 초등학교 국어교과서의 정리 학습은 여러 가지 면에서 독특한 양상을 보이고 있다. 먼저 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습이 어떻게 변화하였는지 살피기 위해 가장 확연한 차이를 보이고 있는 제7차 국어 교과서와 2007 개정 국어 교과서의 단원 구성 체제에서 정리 학습의 구현 양상을 비교하여 보면 다음과 같다.

가. 제7차 국어 교과서와 2007 개정 국어 교과서의 단원 구성 체제 비교

<표 III-1> 제7차 국어(4-6학년 『읽기』)교과서 단원 구성 체제

도입 학습면	소단원 1		소단원 2		한 걸음 더		첨터
	활동 1	활동 2	활동 3	활동 4	되돌아보기	더 나아가기	
	1차시	2-3차시	4차시	5-6차시	7차시	8-9차시	
도입학습	원리 학습	적용학습1	적용학습2	적용학습3	평가활동	보충학습/심화학습	(대단원 목표 1개)
도입학습	원리 학습	적용학습	원리 학습	적용학습	평가활동	보충학습/심화학습	(대단원 목표 2개)
도입학습	기본 학습(원리 학습 + 적용 학습)				발전 학습		

<표 III-2> 2007 개정 국어 교과서 단원 구성 체제

<듣기/말하기>/<쓰기> 교과서 구성

<듣기.말하기.쓰기>/<읽기>교과서 구성

1차시		2차시		3차시		4차시			
텍스트(담화-작품)				텍스트(담화-작품)					
도입	지식·기능·맥락 학습		지식·기능·맥락 적용학습		정리	놀이터			
	이해 학습		적용 학습						
단원명	차시 학습 목표	차시 학습 목표	차시 학습 목표	적용(지식,기능,맥락)학습 활동	정리 평가	실천(생활)	사고 학습		
문제상황	이해(지식,기능,맥락) 학습 활동	이해(지식,기능,맥락) 학습 활동							
단원 학습 목표									
1쪽	차시당 2~6쪽				1쪽	1쪽			

1차시		2차시		3차시		4차시		5차시		6차시			
텍스트(담화-작품)						텍스트(담화-작품)							
도입	지식·기능·맥락 학습				지식·기능·맥락 적용 학습		정리	놀이터					
	이해 학습				적용 학습								
단원명	차시 학습 목표	차시 학습 목표	차시 학습 목표	적용(지식,기능,맥락) 학습 활동	정리 평가	실천(생활)	사고 학습						
문제상황	이해(지식,기능,맥락) 학습 활동	이해(지식,기능,맥락) 학습 활동	이해(지식,기능,맥락) 학습 활동	적용(지식,기능,맥락) 학습 활동									
단원 학습 목표													
1쪽	차시당 2~6쪽						1쪽	1쪽					

<표Ⅲ-1>과 <표Ⅲ-2>에서 보듯이 제7차 국어 교과서의 정리 학습으로서의 ‘되돌아보기’와 ‘더 나아가기’와 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습인 ‘지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.’의 가장 큰 차이점은 위치와 분량으로 보인다. 제7차 교과서의 정리 학습은 두 개의 소단원이 끝난 후 한 개의 소단원과 거의 대등한 분량으로 구성되어 있다. 3차시 분량으로 구성되는 학습 체제는 평가활동으로 온전히 1차시를, 보충 심화학습으로 2차시를 배당하여 구성한 것이다. 수준별 교육과정에 따른 교과서로서 충분조건을 갖추기 위한 구성이라 할 만하다. 그에 비해 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습의 위치는 단원 마지막 차시에 속해 있고, 그 분량도 1쪽에 20분³⁾ 이내로 학습활동이 이루어질 수 있게 구성되어 있다.

정리 학습의 활동들을 살펴보면 제7차 국어 교과서와 2007 개정 국어 교과서 모두 평가활동이 이루어진다는 점, 해당 단원에서 배운 내용을 다시 되돌아보고 정리하고 있다는 점은 같다. 그러나 제7차 교과서에는 수준별 교육과정을 구현하고자 한 것이 핵심이라 할 수 있지만 2007 개정 교과서는 보충 심화학습에 대한 것을 구성하지 않고 지도서에만 제시하고 있다. 이는 학습자와 학급의 수준에 맞게 재구성하여 교사가 활용하도록 지원하고자 하는 취지라 하겠다. 다시 말해 학습자의 수준을 가장 잘 알고 있는 교사가 학습자의 흥미, 능력, 태도 등에 적절한 학습을 선택할 수 있을 것이기 때문이다. 따라서 수준별 수업을 학교별, 학급별 수준으로 편성하고자 하는 취지로서는 교사가 적절한 보충·심화학습을 실천할 수 있도록 이에 대해 지원하고자 한 2007 개정 국어교과서와 같은 방안이 오히려 효과적일 수 있다. 하지만 이 점은 수준별 수업에 따른 실험적 연구가 뒷받침되어야 할 필요는 있다고 본다.

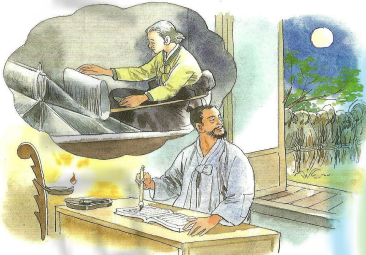
교과서에 정리 학습의 부분을 어떻게 구현하였는지 살펴보면 다음과 같다.

3) 한국교원대·서울교대·국정도서국어편찬위원회(2008), 2007년 개정 국어과 교육과정에 따른 초등학교 3,4학년 국어 국정도서 개발 회의 자료집(2008.7.11), 29쪽 참조

되돌아보기

방송이나 설명하는 말을 듣고, 중심 내용을 정리하여 말해 보았습니다. 그리고 중심 문장과 뒷받침 문장이 자연스럽게 이어지게 글을 써 보았습니다. 내가 잘 할 수 있는지 알아보십시오.

1. 중심 내용을 생각하며 '서포 김만중'을 들어 봅시다.



2. '서포 김만중'을 다시 듣고, 중심 내용을 찾아 써 봅시다.

* 김만중: 조선 시대의 뛰어난 학자이자 문인. '서포'는 그의 호명.

76

3. '서포 김만중'에 나오는 인물의 훌륭한 점을 글로 써 봅시다. 그리고 중심 문장과 뒷받침 문장이 자연스럽게 이어지는지 살펴보고, 바르게 고쳐 써 봅시다.

4. 쓴 글을 친구와 바꾸어 읽고, 내가 쓴 글에 대하여 친구가 어떻게 생각하는지 표시하여 달라고 합니다. 내가 잘 하였다고 생각하면 ○표를 하고, 더 노력하여야겠다고 생각하면 △표를 하여 달라고 합니다.


● 중심 문장이 잘 나타나 있습니까?	
● 중심 문장과 뒷받침 문장이 잘 어울리니까?	
● 틀린 부분은 교정 부호를 사용하여 알맞게 고쳤습니까?	

77

[그림 III-1] 제7차 국어 교과서- '되돌아보기' 예시

지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.

1. 이야기의 주제를 잘 파악하려면 어떤 것을 알아야 할까요? 주제 상자에 알맞은 블록을 **주제**에서 찾아 선으로 이어 봅시다.



주제

내 생각이나 느낌

등장인물의 수

주요 인물의 말과 행동

줄거리

동물의 종류

2. 내가 읽은 책의 제목과 주제를 써 봅시다. 친구들에게 주제를 알려 주고 '책 제목 알아맞히기 놀이'를 해 봅시다.

책 제목	
주제	

이 단원의 내용과 관련하여 134~139쪽을 더 공부하여 봅시다.

21

[그림 III-2] 2007 개정 국어 교과서 '지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다' 예시

제7차 국어 교과서는 적극적으로 수준별 교과서임을 드러내고 있다. 그런데 국어과에서 ‘수준’의 의미를 정교화하게 위계화할 수 없다. 이수진(2006)에 의하면 국어의 지식이 언어 수행적 성격이 강하다는 국어과의 교과적 특성으로 인해 수준의 차이를 능력차 개념과 더불어 성격, 흥미, 가치관 같은 개념으로 까지 폭넓게 해석할 수밖에 없다.⁴⁾ 따라서 수준의 차이는 주로 다양한 ‘학습 과제’로 구현된다. 과제의 난이도, 흥미도에 따라 다양한 언어 경험을 하게 되는 것이다.

제7차 국어 교과서에서 정리 학습이라고 볼 수 있는 ‘한 걸음 더’의 의도는 평가활동으로서의 ‘되돌아보기’를 한 후 수준별 학습인 ‘더 나아가기’로 들어갈 도록 하는 것이다. 다시 말해 ‘되돌아보기’는 보충·심화학습을 시행하기 위한 전제로서 객관적인 평가의 역할을 하여야 한다.

[그림 III-1]은 『말하기·듣기·쓰기 4-1』 셋째마당의 ‘되돌아보기’에 해당된다. 여기서는 ‘중심문장과 뒷받침문장이 자연스럽게 이어지게 글을 쓰기’라는 쓰기 기능을 기르는 것이 주된 학습내용이다. ‘서포 김만중’이라는 텍스트를 듣고 소단원에서 익힌 중심내용을 찾고 이어서 중심문장과 뒷받침문장이 잘 이어지도록 글을 쓰는 활동이 이루어진다. 그러나 이러한 활동은 각 소단원에서 이루어졌던 학습의 흐름과 활동들이 텍스트만 달라진 채 다시 반복되고 있음을 알 수 있다. 또, 쓴 글에 대하여 동료와 상호평가를 하도록 하고 있다. 이 때 이어지는 보충학습의 경우 학습활동을 상세하게 안내하여 학습자 수준에 맞는 비계를 설정해 주고 있다. 그에 비해 심화학습은 글감에 맞게 중심 문장과 뒷받침문을 연결하여 쓰도록 과제를 안내하는 선에 그쳐 수준의 차이를 두었다. 이로써 각각 ‘되돌아보기’에서 점검의 결과로 선택한 활동을 하며 한 단원을 마무리한다.

[그림 III-2]는 2007 개정 국어 교과서 『듣기·말하기·쓰기 4-2』 1단원의

4) 이수진(2006)에 의하면 국어과라는 교과적 특수성은 수준에 대한 개념 정의를 결코 쉽게 하지 않는다. 국어과의 교과적 특성은 국어의 지식이 전략적 지식이고 언어수행적 성격이 강하기 때문에 위계를 정하기 힘들다는 비위계성, 일상적 언어행위에서도 언어 기능이 발달된다는 언어 기능의 실재성, 언어 처리의 수준이 광범위하다는 무한성, 언어 행위에는 모든 수준의 언어 처리 기능이 동원된다는 언어 기능의 총체성 등으로 생각할 수 있다. 국어과의 수준별 개념을 도입하기 위해서는 수준차를 능력차로 좁게 해석할 것이 아니라 소질, 적성, 성격, 흥미, 가치관 등 개성의 차이로 해석하는 것이 더 우세하다.

정리 학습으로 이야기의 주제를 잘 파악하는 방법을 다시 정리하고 요약하고 있다. 해당 단원의 원리학습에서 배운 지식을 모양판에 맞는 퍼즐과 선을 잇게 하는 흥미로운 방법으로 정리하고 학습결과를 평가하도록 구성하고 있다. 이어 ‘책제목 알아맞히기 놀이’라는 실천과제형을 제시하고 있다. 이는 수업 중에 이루어지는 것은 아니고 수업을 마무리한 이후 자기주도적으로 생활에서 실천할 수 있는 활동과제를 주어 배운 지식을 활용하게 해 보는 것이다. 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습은 한 단원에서 익힌 지식과 기능, 맥락 등을 간결하게 요약하고, 재확인하며 마무리하고자 한 의도를 읽을 수 있다.

제7차 국어 교과서와 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습은 지식과 기능을 다시 정리하고 요약하여 준다는 점에서는 상통하나 구현 양상면에서 많은 차이를 보이고 있다. 이상의 특징들을 정리하여 보면 다음과 같다.

첫째, 외형적인 체제 면에서 차이점이 두드러지게 나타나고 있다. 제7차 국어 교과서의 정리 학습 기능을 하는 ‘한걸음 더’는 해당 단원의 말미에 있으나 3차시로 구성되어 있으며, 분량 또한 2007 개정 국어교과서에 비하면 많은 부분을 차지하고 있다. 이에 비해 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습은 해당 단원의 말미에 위치하며, 1쪽 구성으로, 20분 이내에 이루어지는 짧은 분량을 갖는다.

둘째, 정리 학습으로서 구성 방식 측면에서 확연히 다른 구조를 갖고 있다. 제7차 국어 교과서의 구성방식은 ‘되돌아보기’에서는 해당 단원에서 배운 내용들을 다시 반복하여 활동해 보고 그 결과를 자기평가나 상호평가를 통해 점검하게 된다. 이어서 보충·심화학습을 하며 그 단원의 학습내용을 다시 자세히 익히게 되는 구조를 갖고 있다. 이에 비해 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습에서 가장 많은 빈도를 보이고 있는 구성 방식은 해당 단원에서 배운 지식, 기능, 맥락 등을 재차 확인하고 요약한 후 실제 언어생활 장면에서 실천하도록 하는 과제를 제시한다. 이러한 구성 방식의 차이는 무엇을 강조하고 부각시키고자 하는가 하는 의도와 취지의 차이라고 보인다.

셋째, 평가의 방법에 있어서 차이점이 나타나고 있다. 수준별 교육과정을 지향하는 제7차 국어 교과서에서는 ‘되돌아보기’를 통해 기본 학습 내용을 점검하고 성취여부를 평가하여 이어지는 보충/심화 학습 활동에서 능력과 흥미에

따라 스스로 선택할 수 있는 기준을 제시하고 있다. 평가 항목은 기능과 태도 영역에 치우쳐 있다. 평가방식은 학생 간 상호평가, 자기평가, 교사에 의한 관찰평가를 중심으로 한다. 그러나 2007 개정 국어 교과서에서는 지식과 기능에 대한 요약과 정리를 하면서 학생 스스로 문제를 해결할 수 있도록 단서를 제공해 주고 있다. 평가의 기능이 매우 강화된 것은 아닌 느낌이지만 상호평가, 자기평가의 방법도 다양하게 제시되어 있다.

넷째, 후속학습 진행 방식을 구성하고 실행하는 면에서도 차이점이 있다. 제7차 국어 교과서에서는 ‘되돌아보기’ 이후 보충·심화학습을 선택하여 자세한 내용의 학습활동을 전개하도록 하고 있으며 이 학습은 교실 안 교수·학습상황에서 이루어진다. 그러나 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습에서는 점검이나 평가활동이 끝난 이후 후속학습을 위한 장치는 마련되어 있지 않다. 교사용지도서에 보충·심화학습을 위한 자료가 지원되고 있기는 하나 이것은 정리 학습에 포함시키기는 다소 무리가 따른다. 한편, 실천과제 부분이 후속학습의 의미를 갖고 있다고 할 수도 있겠는데, 이것은 교실 밖 실제 언어생활 장면에서 이루어지는 것이므로 제7차 국어 교과서의 후속학습과는 또 다른 것이라 하겠다. 송환의 기능면에서는 제7차 국어 교과서의 정리 학습이 좀 더 유리하다고 판단된다.

나. 2007 개정 국어 교과서 정리 학습의 특징

제7차 국어 교과서와는 달리 해당 단원의 마지막 차시의 끝 부분에 1쪽 정도로 정리활동을 제시한 과정이 바로 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습이다. 해당 단원을 학습하면서 핵심적인 지식, 기능, 맥락 등에 대해 요약하고, 이어서 자기 점검 활동을 하도록 구성되어 있다. 끝으로 해당 단원 학습을 실제 언어생활에 적용할 수 있도록 권고하며 단원을 마무리하고 있다.

2007 개정 국어 교과서의 정리 학습은 여러 가지 측면에서 독특한 양상을 보이고 있다. 대체로 정리 학습으로서의 기능들을 소화하고 있다고 여겨지는 2007 개정 교과서의 정리 학습의 특징을 형식 측면, 주요 내용 측면, 구성 방식 측면으로 나누어 살펴보고자 한다.

1) 형식 측면

[표Ⅲ-2]에서 살펴보았듯이 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습은 해당 단원의 차시의 끝부분에 위치하며 1쪽 정도로 구성되어 있다. 분량을 보면 단위 수업 내에서 약 20분 이내로 이루어질 수 있다. 정리 학습의 제목은 ‘지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.’로 정리 학습으로서의 기능을 단적으로 보여주고 있다 하겠다. 정리 학습에는 대체로 활동 지시문이 2개 또는 3개로 구성되어 있으며 각 지시문에 하위지시문이 있기도 하다.

교과서별로, 학년별로 정리 학습의 형식에 있어 차이를 보이기도 하지만 대체로 외형적으로는 유사하다. 이해 학습에서 익힌 지식, 기능, 맥락 등에 대해 요약하고, 이어서 자기 점검 활동을 한다. 끝으로 실천과제를 제시하며 마무리한다.

첫 번째 지시문에서는 지식과 기능, 맥락 등을 요약하고 정리하고 있다. 게다가 이러한 형식에 있어서 흥미를 끌만한 요소들을 다양하게 도입하고 있다. 가령 관련된 지식 혹은 기능과 선 잇기를 하거나 색칠을 완성하여 보기도 하며 붙임딱지를 붙여 보는 등의 학습자의 흥미를 염두에 둔 형식을 취하고 있다. 이는 해당 단원의 이해 학습에서 익힌 지식, 기능, 맥락 등을 복습하고 전이, 과지, 일반화 하는 데 기여할 수 있는 전략이며 기제가 될 만하다.

두 번째 지시문은 점검하는 기능을 가지고 있다. 이러한 형식들은 성취기준에 준하여 자기평가 혹은 상호평가를 할 수 있도록 하고 있다. 체크리스트 형식이 일반적이거나 ‘~친구의 일기에서 좋은 점이 무엇인지 써 봅시다.’, ‘~가족이나 친구가 어떤 말을 해 주었는지 써 봅시다.’ 처럼 자유기술 형식의 방법들도 점차 시도되고 있다.

끝으로 실천 과제가 주어지는 형식을 보면 지시문 형식으로만 주어지는 것이 일반적이거나, 놀이를 할 수 있도록 안내문을 더불어 제시하기도 하고, 활동 결과를 적을 수 있는 공간을 주기도 한다. 실천 과제형은 실제 언어생활에서 맞닥뜨릴 만한 내용들을 제시하고 그 때 어떤 자세로 언어를 사용해야 할지에 대한 내용들이 포함되도록 하고 있다. 2007 개정 교육과정이 실체를 상위 범주로 놓고 담화와 글의 수용과 생산을 강조한 점이 선언 수준에 그치지 않았음을 이 부분에서도 보여주고 있다 하겠다.

2) 주요 내용 측면

정리 학습의 내용면에서 두드러진 특징으로 내세울 만한 것은 해당 단원에서 익힌 지식, 기능, 맥락 등을 요약하고 정리하였다는 것이다. 정리 학습의 첫 부분에 제시되는 요약, 정리는 간단한 형성평가의 기능도 한다. 대체로 이 부분의 내용은 이해 학습에서 학생들이 습득했던 지식과 기능 등에 해당된다. 이주섭(2008)은 국어 교과서에서의 원리(이해) 학습에서 다루는 지식은 언어 사용과 관련한 개념적 지식, 방법적 지식, 조건적 지식, 상위인지적 지식을 포괄하는 의미로서의 지식임을 지적한 바 있다. 원리(이해) 학습에서 목표 진술이 ‘이야기 주제에 대하여 알아보시다.’로 제시된 개념적 지식, ‘이야기를 듣고 주제를 파악하는 방법을 알아보시다.’처럼 제시된 것을 방법적 지식으로 규정할 수 있다. ‘어떤 경우에 회의를 하면 좋은지 알아보시다.’로 제시된 조건적 지식이 있으며, 상위인지적 지식은 ‘중요한 내용을 간추려 쓰면 좋은 점을 알아보시다.’와 같은 경우를 말한다. 이러한 특성을 갖는 지식들은 이해학습에서는 매우 명시적으로 다루지고 있다. 이해 학습에서 명시적으로 지식을 배우고, 나아가 이를 바탕으로 적용 학습에서 수행할 수 있어야 한다는 취지를 반영했기 때문이다. 따라서 아는 것, 즉 익힌 지식을 언어사용의 맥락 내에서 실행하기 위해서는 반드시 선행되어야 할 매우 중요한 것이다. 그러므로 이를 정리 학습 첫 부분에서 재차 요약하고 정리하는 일은 정리 학습으로서의 목적이라 해도 과언은 아니다.

주로 이해 학습에서 익힌 지식을 요약하고 정리하는 것이 정리 학습의 주된 내용인데 이 때 다양한 방법들을 동원하고 있다. 지식에 대하여 빈 칸 채우기, 선 잇기, 색칠 완성하기 등의 흥미롭기까지 한 방법들이다. 이것은 현직교사들이나 학생들에게 신선한 감을 느끼게 할 만한 요소임에 틀림이 없다.

다음으로 점검하는 기능을 가진 지시문들을 살펴보면 대체로 적용 학습과 연속선상에서 성취기준과 단위 학습목표에 준하여 자기평가나 상호평가를 하도록 되어 있다. 자기평가의 예로는 『쓰기 3-1』 1단원 정리 학습에서 시에 대한 생각과 느낌을 잘 표현할 수 있는지 스스로 확인하게 하면서 잘한 만큼 붙임 딱지를 붙이도록 하는 점검활동이 있다. 이 활동은 앞의 적용 학습에서 이루어진 활동에 대하여 스스로 점검하게 해 본 것이다.

상호평가의 예로서 『듣기·말하기·쓰기 4-2』 5단원에 조사한 내용을 듣는 이가 이해하기 쉽게 발표한 모둠의 이름을 써 보게 하는 점검활동이 있다. 이는 적용 학습에서 정리하고 발표를 듣는 활동에 이어 평가를 해 보게 한 것이다. 평가의 내용은 이해 학습에서 익힌 지식들이기도 하며 그로 인해 다시 한번 중요한 지식들을 요약 정리하여 주는 효과도 있다. 이러한 자기평가나 상호평가처럼 점검의 기능을 가진 지시문이 1번 항목으로 올 때가 있고 2번 항목으로 올 때가 있었다. 내용상 1번 항목으로 온 경우에는 적용 학습의 연장선상에서 이루어지는 것이며 다른 하나는 한 단원을 마치며 스스로를 점검하기 위한 것이기도 하였다.

이러한 자기평가와 상호평가의 필요성에 대한 논의들을 살펴보면 학습자 중심의 교육관이 포함되어 있음을 알 수 있다. 특히 신헌재(2003)는 제7차 교육과정의 평가체제와 목적에 대하여 아홉 가지 근거를 가지고 지적하고 있다. 그 중 평가의 주체를 교사로만 보지 말고 학생들도 직접 평가의 과정에 참여시키고자 하였다. 학생들이 평가의 과정에 주체가 되어 참여하면서 학습의 장단점을 파악할 수 있을 뿐만 아니라 학습에 대한 판단과 결정을 함으로써 자기 존중감과 학습동기를 높일 수 있다는 것이다. 자기평가 기능이 내면화된 학습자는 학습하고 있는 것이 무엇인지, 다음에 무엇을 학습할 지, 어떤 자료가 더 필요한지에 대해 스스로 자문하게 된다. 이런 의미에서 학습자를 평가의 주체로 삼는 것이 매우 중요함을 역설하고 있다. 따라서 2007 개정 국어교과서의 정리 학습에서 점검 기능을 하고 있는 문항의 경우에 자기평가 혹은 상호평가를 도입한 것은 평가의 주체를 학생에게 이양하여 학습에 대한 판단과 결정을 내릴 수 있도록 하기 위한 중요한 구성 요소라 하겠다.

다음으로 실제 언어생활장면에서 맞닥뜨릴만한 상황에 따른 실천과제가 제시되고 있다. 실천과제의 경우에는 해당 단원 학습을 실제 언어생활에 적용할 수 있도록 권고하는 내용을 제시하면서 단원을 마무리한다. 학습자가 맞닥뜨릴만한 상황은 주로 교육과정의 학년별 내용 중 성취기준과 그 내용요소의 예를 적극 반영한 것들이었다. 또한 그러한 상황에서 어떤 자세로 언어를 사용해야 하는지를 포함하도록 지시문이 구성되어 있다.

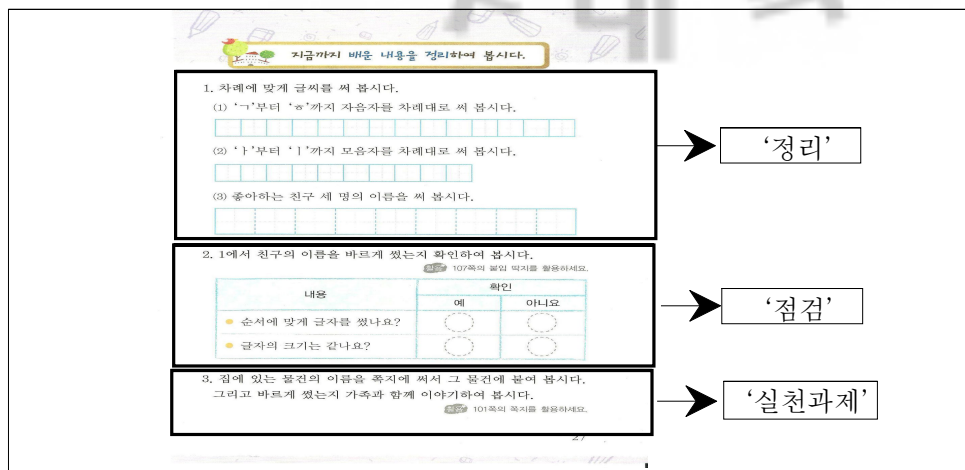
실천과제는 대체로 지시문 한 두 문장으로 이루어져 있는 것이 일반적이며

내용상 몇 가지 특성을 갖고 있었다. 예컨대 『듣기·말하기 2-1』 4단원의 정리 학습에는 ‘신문이나 텔레비전, 동화책 등을 통하여 알게 된 사람 중에서 칭찬하고 싶은 사람을 찾아 칭찬하여 봅시다.’처럼 상황맥락을 제시하는 과제의 성격과 『듣기·말하기 1-2』 7단원 정리 학습에는 ‘이야기 들을 때에는 인물의 표정과 몸짓을 상상하며 들어봅시다.’처럼 실제 언어생활 장면에서 실천태도를 형성하도록 하는 성격도 갖고 있었다. 이 외에도 적용 학습과 연속 선상에서 활동하도록 하는 성격, 가족 또는 친구와 상호작용을 하며 해결하도록 하는 성격 등도 찾아볼 수 있다.

3) 구성 방식 측면

단원 정리 학습은 정리 또는 평가, 실천으로 구성되어 있다. 즉, 이번 단원에서 공부한 내용 중에서 중요한 내용을 정리하여 보고 제대로 학습을 하였는지를 평가해 보며 실천 학습을 하도록 되어 있다. 이러한 논리로 정리 학습을 구성하고 있는데 교과별로 단원에 따라 구성 방식에 있어 차이를 보이며 몇 가지 유형으로 나누어 볼 수 있다.

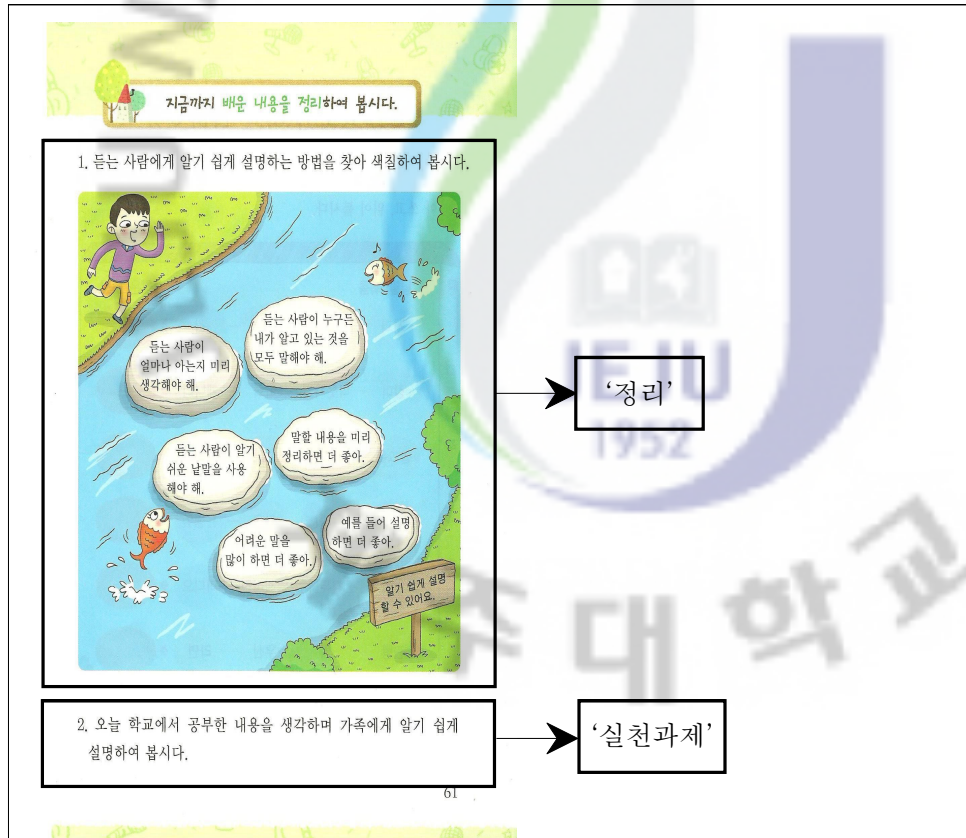
첫째 ‘정리+점검+실천과제’로 구성되어 있는 방식이 있다.



[그림 III-3] 정리 학습 구성방식 유형의 예-정리+ 점검+ 실천과제

위의 [그림 III-3]과 같은 구성 방식은 정리 학습에서 자주 등장하는 방식은 아니다. 1쪽 구성으로 제약된 개정 교과서에서는 구성상 지면의 한계가 있다.

둘째 현재 2007 개정국어 교과서에서 제일 많은 비중을 차지하고 있는 [그림 III-4]처럼 ‘정리+실천과제’로 구성된 방식이 있다.



[그림 III-4] 정리 학습 구성방식 유형의 예-정리+ 실천과제

[그림 III-3]과 [그림 III-4]와 같은 두 가지 구성 방식은 당초 개정 교과서의 집필 방향과 일치한다고 할 수 있는 것으로 전체의 약 75%를 차지하고 있었다. 이 두 가지 방식은 1쪽이라는 제한된 공간과 정리 학습의 기능을 최대한 살리는 방안이라고는 생각되지만 평가의 기능은 미약한 것이 사실이다. 해당 단원에서 익힌 지식, 기능, 맥락 등을 기억할 수 있는가 정도의 확인만 하는 평가일 뿐이며 이는 송환의 기능마저도 약화될 가능성을 갖고 있는 것이다.

셋째 [그림 III-5]와 같이 ‘점검+실천과제’의 구성 방식이 있다. 이는 이해 학습에서 익힌 지식에 대한 점검이거나 적용 학습에서 활동한 결과물에 대한 자기평가, 상호평가와 이어 실천과제를 제시한 형식의 구성 방식이다.

지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.

1. 이야기를 읽고 깨달은 점을 말하여 보았습니다. 잘할 수 있는지 생각하여 봅시다. 100쪽의 붙임 딱지를 활용하세요.

생각하여 볼 내용	스스로
● 이야기의 내용을 생각하며 읽었습니다.	
● 인물의 말과 행동에 대하여 생각하며 읽었습니다.	
● 인물의 행동과 내 행동이나 생각을 비교하며 읽었습니다.	
● 이야기를 읽고 깨달은 점을 말할 수 있습니다.	

(참 잘해요: ★★★, 잘해요: ★★, 보통이에요: ★)

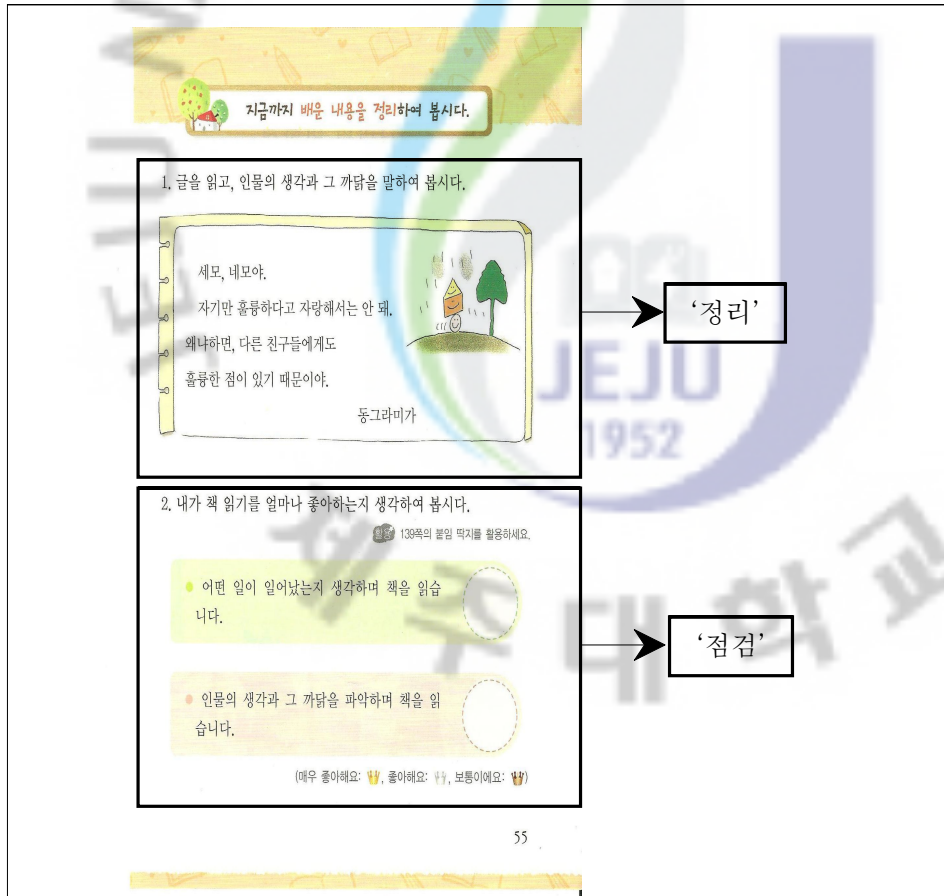
2. 내가 읽은 이야기 속의 인물 중에서 본받고 싶은 인물이 있으면 말하여 봅시다.

제목	인물 이름	본받을 점

125

[그림 III-5] 정리 학습 구성방식 유형의 예-점검+ 실천과제

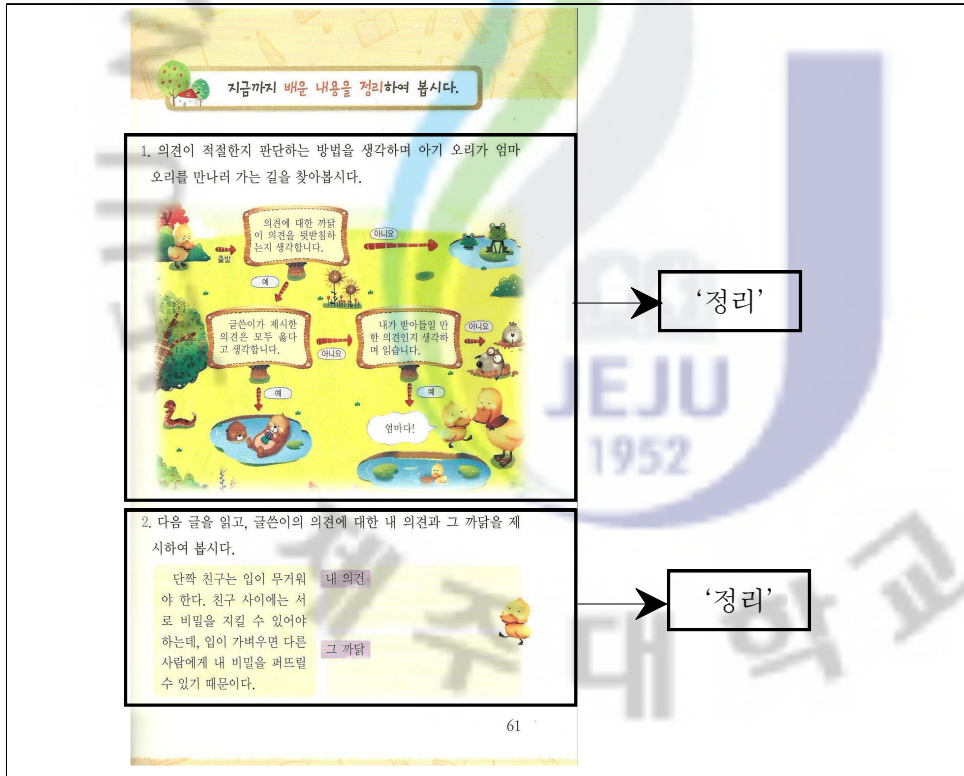
넷째, 정리+점검으로만 구성되어 있는 방식이 있다.



[그림 III-6] 정리 학습 구성방식 유형의 예-정리+ 점검

[그림 III-6]과 같이 '정리+점검'으로 구성된 방식은 실천과제가 없이 중요한 지식의 내용들을 정리하고 확인하도록 하며 적용학습에서 활동한 결과물에 대하여 자기평가 혹은 상호평가를 하는 점검의 구성으로 되어 있는 것이다.

그리고 마지막으로 다섯째 [그림 III-7]과 같이 ‘정리’형으로만 구성되어 있는 방식이 있다.



[그림 III-7] 정리 학습 구성방식 유형의 예-정리+ 정리

이러한 몇 가지 유형으로 구별되는 것은 어떤 특별한 이유나 기제가 있어서 구별되어진 것은 아닌 것 같다. 해당 단원의 지도서나 교육과정 해설서 어디에도 그러한 의도를 밝혀놓고 있지는 않다. 다만 단원 구성 방식이나 단원 학습 내용의 흐름에 따라 유형이 달라지고 있었다. 또한 『쓰기』처럼 교과서의 특성으로 인하여 텍스트를 생산한 결과에 대하여 점검이 필요하다고 판단된 경우 그 결과물에 대하여 자기평가 혹은 상호평가를 하도록 할 때 셋째와 넷째의 방식으로 구성되고 있다. 그럼에도 불구하고 전반적인 정리 학습의 구성 방식에 있어서 일관성이 부족해 보일 뿐만 아니라 학년별, 교과별 위계성도 뚜렷하게 있어 보이지는 않다.

IV. 2007 개정 교과서의 정리 학습의 구성 요소별 분석

1. 분석대상과 방법

현재 시점에서 개정 교과서는 1~4학년까지 보급되어 있다. 따라서 이 연구는 현재 개정 교육과정에 따른 1~4학년 국어교과서 『듣기·말하기』 6권, 『읽기』 8권, 『쓰기』 6권, 『듣기·말하기·쓰기』 2권, 총 22권⁵⁾의 정리 학습 부분 159개의 현황을 검토해 보고 그 특성들을 분석해 보고자 한다. 우선 전체 구성방식이라는 큰 틀을 검토하고 난 후 정리 학습의 구성 요소라 할 수 있는 정리, 점검, 실천과제별로 유형화할 수 있는 특성들을 찾아 어떤 현황을 보이는지 검토해 볼 필요가 있다. 앞에서 살펴보았듯이 정리 학습은 그 구성방식에 있어 독특한 양상이 있음을 발견하였고, 구성방식의 독특한 양상은 정리 학습의 구성 요소에도 내포하고 있음을 의미한다. 이는 큰 틀부터 살펴보는 거시적인 관점에서 논의를 전개하고 나아가 구성 요소들의 현황과 특성, 내용을 살피는 미시적인 관점으로 옮겨가야 함을 인식하게 한다. 물론 이 연구가 교과서 구성 요소 중 ‘정리 학습’ 부분만을 한정하여 분석하고자 하는 미시적인 관점을 갖고 진행되고 있지만 그래도 그 안에서 정리 학습 구성방식이라는 것을 큰 틀이라 규정하고 차츰 정리 학습의 구성 요소들로 범위를 세분화하여 분석해 볼 것이다.

정리 학습의 구성 방식을 검토하기 위해 유형을 5가지로 구분하였다. ‘정리+점검+실천과제’, ‘정리+실천과제’, ‘정리+점검’, ‘점검+실천과제’, ‘정리’와 같은 유형들이 그것이다. 이 5가지 유형은 초등 1~4학년 국어 교과서 22권의 정리 학습 전반적으로 발견되는 구성방식을 비교하여 본 결과이며, 용어들은 지도서 및 2007 개정 국어과 교육과정에 따른 초등학교 국어 국정도서 개발 회의 자료집에 안내된 바에 대체로 따르고 있다. ‘정리’부분은 정리 학습에서 주로 맨 처음 부분에 위치해 있으며, 이해 학습에서 익힌 지식이나 기능에 대해 요

5) 3학년 1,2학기 『듣기·말하기·쓰기』 교과서는 합본이기는 하나 완전한 통합본은 아니라 판단하여 각권으로 처리하였다.

약하여 다시 정리하도록 하는 구성 요소를 명명한 것이다. ‘정리’부분은 다양한 방법과 결합하여 흥미 있고 효과적으로 지식을 확인하며 정리할 수 있도록 한다. ‘점검’ 부분은 자기평가, 상호평가 등 점검의 기능을 가진 것으로 구성된 것을 말한다. ‘실천과제’ 부분은 해당 단원에서 익힌 지식, 기능, 맥락 등을 실제 언어생활장면에서 적용하거나 실천할 수 있도록 지시하거나 권고하는 구성 요소를 말하는 것이다. 적용하거나 실천할 수 있는 구체적인 상황맥락을 제시하여 주는 것이 특징이다. 정리 학습 구성방식 유형들을 학년별, 교과별로 빈도를 살펴어 어떠한 경향을 보이는지 검토하여 보기로 한다.

정리 학습의 구성 요소들 각각에 대하여 내용적인 특성과 형식적인 특성에 따라 하위 유형을 연구자의 관점에서 새롭게 명명하여 구분하여 보았다. ‘정리’부분에 따른 하위유형으로 ‘지식형’, ‘응용(적용)형’, ‘활용형’, ‘요약정리형’, ‘복습형’, ‘복합형’을 설정하였다. ‘점검’부분에 따른 하위유형으로는 학습내용의 흐름과 점검 대상이 결합되어 작용하는 성격을 갖고 있어 다음과 같이 설정하였다. ‘연속형+자기평가’, ‘연속형+상호평가’, ‘정리+자기평가’, ‘정리+상호평가’, ‘수행형+자기평가’ 유형이 그것이다. 다음 ‘실천과제’부분에 따른 하위유형으로 ‘맥락제시과제형’, ‘실천태도형성형’, ‘연속활동형’, ‘상호작용형’이 그것이며 실천과제를 제시하지 않을 때도 있어 그것까지 포함하여 구분하였다. 이들 하위유형들을 명명한 기준이나 방법은 해당 지시문의 내용적인 특성을 다분히 고려한 것이다. 예컨대 ‘지식형’은 지시문과 그에 따른 내용 구성이 해당 단원의 이해 학습에서 익힌 그대로의 지식과 기능을 묻고 답하는 것에 해당되어 그렇게 명명한 것이다. 그밖에 ‘응용(적용)형’은 해당 단원에서 익힌 지식과 기능에 대한 것이기는 하나 비슷한 다른 언어 상황에서 적용해 보도록 유도하는 지시문과 활동 내용이라고 판단된 것을 말한다. ‘활용형’인 경우는 ‘응용(적용)형’과 매우 유사하기는 하나 이는 해당 단원을 끝까지 다 배운 후에 말하고, 읽고, 쓰는 다소 심층적인 활동을 하도록 한 것에 해당된다. 또 해당 단원의 이해 학습이나 적용 학습에 있는 지식과 기능을 똑같이 반복하여 정리함으로써 복습의 기능을 하는 것을 ‘복습형’이라 명명하였다.

2007 개정 국어 교과서의 정리 학습은 해당 단원의 마지막 차시인 적용 학습과 바로 이어지기 때문에 학습과 수업의 흐름과도 깊은 관련을 가지고 있었

다. 또한 구성 요소 중 ‘점검’과 ‘실천과제’의 경우에는 연속적인 내용과 형식들의 빈도가 다소 높게 나오고 있었다. 그리하여 유형을 명명할 때 ‘연속형’, ‘연속활동형’이라 한 예도 있다.

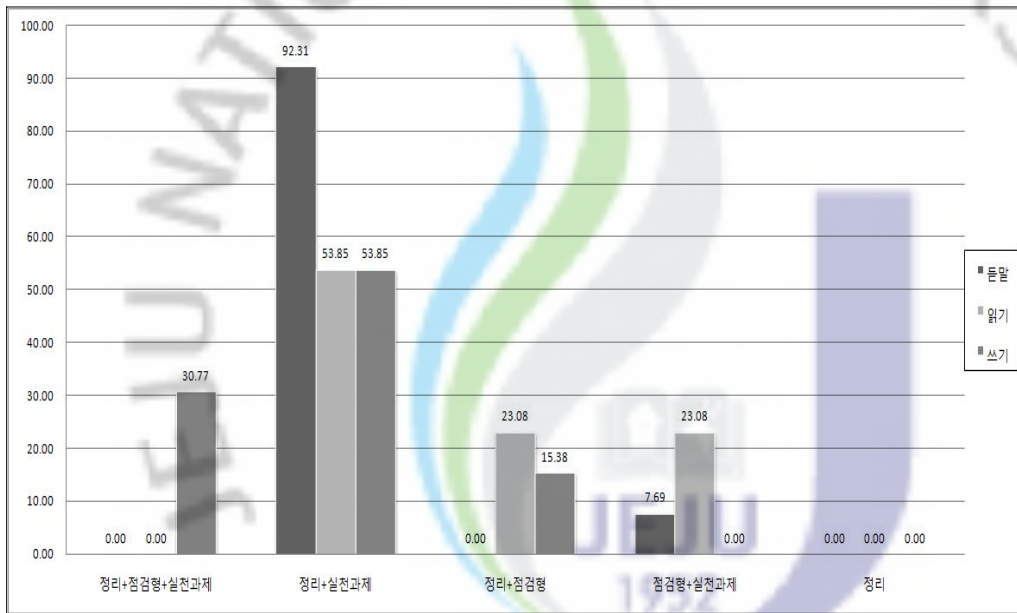
2. 정리 학습의 구성 방식 분석

가. 유형

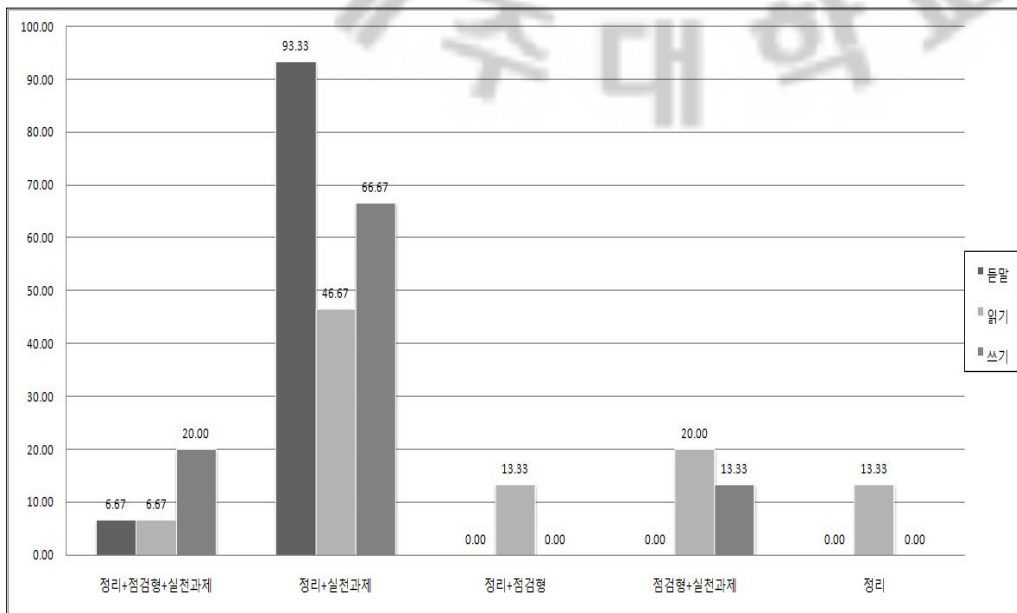
[그림 III-3] ~ [그림 III-7]에서 보았듯이 각각 초등 1~4학년의 국어 교과서 정리 학습을 구성한 방식을 5가지 유형으로 나누었다. 정리 학습 구성 방식은 3단 구성 혹은 2단 구성을 취하고 있었으며, 형식상, 내용상 특성에 따라 유형을 분류하고 각 유형에 대해 ‘정리+점검형+실천과제’, ‘정리+실천과제’, ‘정리+점검형’, ‘점검형+실천과제’, ‘정리’와 같이 명명하여 보았다. ‘정리’는 정리 학습에서 주로 맨 처음 부분에 위치해 있으며, 이해 학습에서 익힌 지식이나 기능에 대해 요약하여 다시 정리하도록 하는 구성 요소를 명명한 것이다. ‘정리’는 다양한 방법과 결합하여 흥미 있고 효과적으로 지식을 확인하며 정리할 수 있도록 한다. ‘점검’은 자기평가, 상호평가 등 점검의 기능을 가진 것으로 구성된 것을 말한다. ‘실천과제’는 해당 단원에서 익힌 지식, 기능, 맥락 등을 실제 언어생활장면에서 적용하거나 실천할 수 있도록 지시하거나 권고하는 구성 요소를 말하는 것이다. 적용하거나 실천할 수 있는 구체적인 상황맥락을 제시하여 주는 것이 특징이다.

나. 분석

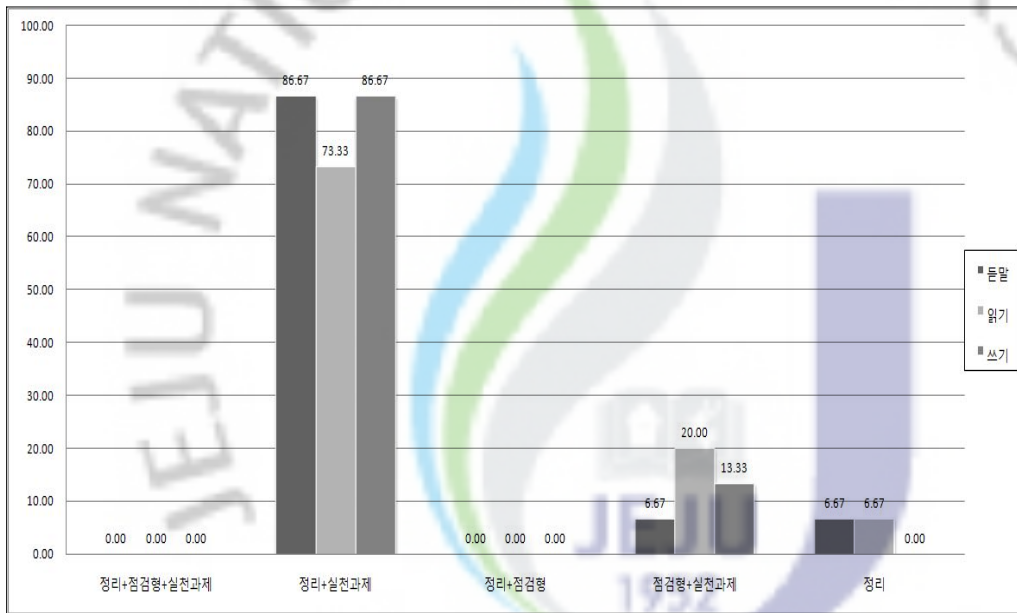
2007 개정 교육과정에 따른 초등 1~4학년의 국어 교과서 정리 학습을 구성한 방식의 현황을 다음과 같이 정리하여 보았다. 이는 학년별로, 교과서 간 정리 학습 구성 방식의 양상을 관찰하고, 정리 학습을 구성하는 요소들이 학년 간, 교과서 간의 특성을 찾을 때 용이함을 기한 것이다.



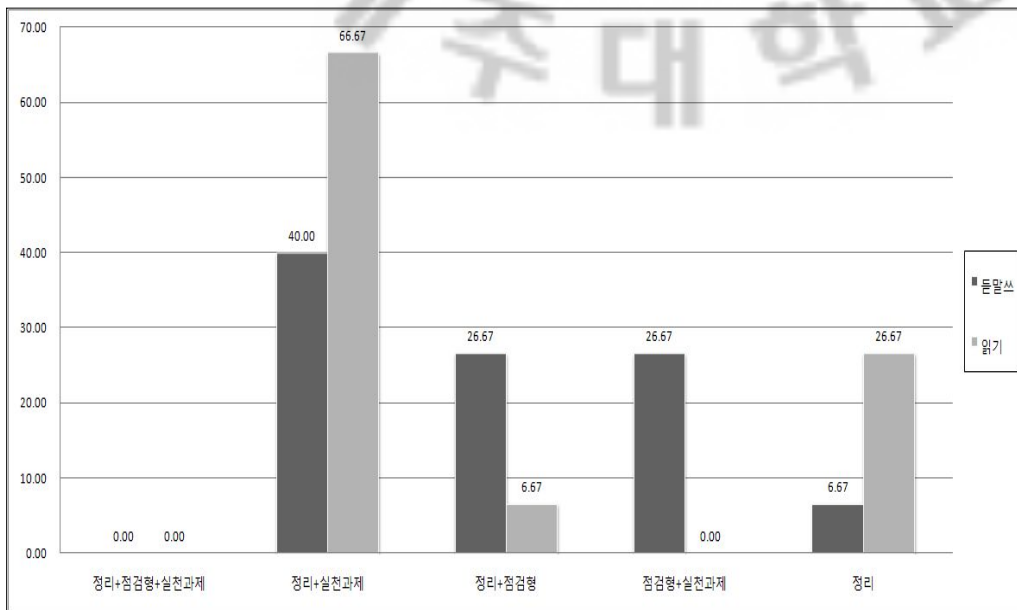
[그림 IV-1] 1학년 국어 교과서의 정리 학습 유형별 분포



[그림 IV-2] 2학년 국어 교과서의 정리 학습 유형별 분포



[그림 IV-3] 3학년 국어 교과서의 정리 학습 유형별 분포



[그림 IV-4] 4학년 국어 교과서의 정리 학습 유형별 분포

[그림 IV-1]과 같이 1학년 국어 교과서의 정리 학습 구성 방식은 ‘정리+실천과제’의 유형이 66.67%로 높은 빈도를 보이고 있다. 이는 학년 전반적인 현상으로서 ‘정리+실천과제’유형을 정리 학습의 기본적인 구성 방식으로 여기고 있음을 반영하는 것이라 할 수 있다. 또한 정리 학습 기능면에서 본다면 ‘정리+실천과제’형은 해당 단원에서 익힌 지식, 기능 등을 다시 한 번 복습하고 파지하여 실제 언어생활장면에서 전이하고 일반화할 수 있는 다소 유리한 구성 방식으로 해석된다. 그러나 평가의 기능은 미약한 것이 사실이다. 다음으로 ‘정리+점검’의 유형이 『읽기』에서 23.08%, 『쓰기』에서 15.38%를, ‘점검+실천과제’는 『듣기·말하기』에서 7.69%, 『읽기』에서 23.08%의 빈도를 보이고 있다. 또 ‘정리+점검+실천과제’처럼 3단 구성방식도 『쓰기』에서 30.77%의 빈도를 보이고 있다. 1학년 정리 학습 구성방식은 ‘지식’영역과 실제 언어생활에 적용하는 자세를 갖도록 하는 ‘실천과제’ 요소가 중심을 이루고 있다고 할 수 있다.

[그림 IV-2]와 같이 2학년 정리 학습 구성 방식은 1학년과 같이 ‘정리+실천과제’의 유형이 68.89%로 높은 빈도를 보이고 있다. 다만 2학년 정리 학습 구성방식 중에서 이해학습의 지식과 기능을 요약하고 정리해 주는 기능을 가진 ‘정리’형의 구성으로만 된 방식도 나타나고 있다. 이는 제7차 교육과정기에서 평가 항목 중 다소 소홀하다고 지적받았던 ‘지식’ 영역이 강조되어 나타남을 보여주고 있는 것이다.

[그림 IV-3], [그림 IV-4]와 같이 3학년과 4학년 정리 학습의 구성방식은 1,2학년과는 달리 좀 더 ‘지식’영역이 부각된 구조를 갖고 있다. ‘정리’형으로만 구성된 것만 보았을 때도 3학년이 4.44%, 4학년은 16.67%로 빈도가 높아지고 있음을 확인할 수 있다. ‘정리+실천과제’형으로 된 구성방식은 3학년 82.22%로 매우 높고, 4학년의 경우에도 53.33%로 여전히 높게 차지하고 있음을 볼 수 있다. 3학년은 정리 학습 구성방식에서 ‘실천과제’요소를 항상 발견할 수 있었고, 4학년은 ‘정리’와 ‘점검’의 구성 요소를 보다 강화한 듯 보인다.

이상의 정리 학습 구성방식의 현황을 살펴본 바에 의하면 다음 세 가지로 그 특징을 요약해 볼 수 있다.

첫째, ‘정리+실천과제’의 구성 방식이 정리 학습의 기본 방식으로 설정되고

있음을 알 수 있다.

둘째, ‘지식’을 정리하고 확인시켜 주는 구성 방식으로 지식 영역이 강조되어 나타남을 알 수 있다.

셋째, ‘정리+점검+실천과제’ 3단 구성방식보다는 ‘정리+실천과제’나 ‘점검+실천과제’처럼 2단 구성방식을 더 많이 따르고 있음을 알 수 있다. 이는 1쪽 지면 구성의 제약에서 기인한 것으로 보인다.

한편 정리 학습의 구성 방식을 보면 1~4학년의 전체적인 특성을 간략하게 볼 수는 있으나 교과서간의 학년 위계성이나 일관성을 읽기가 쉽지는 않았다. 예컨대 『쓰기』 교과서인 경우 1학년에서 ‘정리+점검+실천과제’형으로 구성된 방식이 30.77%였는데, 2학년에서는 20%로 줄어들더니 3학년과 4학년에서는 볼 수가 없었다. 또, 『읽기』 교과인 경우에도 ‘점검+실천과제’형 구성방식이 1학년 23.08%, 2학년 20%, 3학년 20%로 비슷하게 유지되다가 4학년에는 단 한 건도 없었다. 이런 현상은 정리 학습의 교과서간 학년 위계성을 충분히 고려하지 못한 결과에서 비롯되었다고 볼 수 있고, 나아가 학년별 특성을 살리지 못하는 국어과 교수학습의 진행을 초래할 수 있다. 교과서 간, 학년 간 연계성은 수평적, 수직적인 시각으로 국어과 교육내용을 충분히 검토하여 구성을 하여야 하며, 학년은 다르다 하더라도 동일 학년의 교과서 간에 일관성을 유지해야 할 것이다.

3. 정리 학습의 ‘정리’ 부분 분석

가. 유형

‘정리’부분에서 하위 유형들은 내용적인 특성상, 형식적인 특성상 하위유형으로 ‘지식형’, ‘응용(적용)형’, ‘활용형’, ‘요약정리형’, ‘복습형’, ‘복합형’을 설정하였다. 그리고 이들 유형은 다양한 방법형들과 결합하는 구조를 갖고 있다. 다양한 방법형은 해당 지식을 확인하기 위한 선 잇기, 색칠 완성하기, 길 찾기 등과 같은 흥미로운 방법들을 의미한다. ‘지식형+방법형’은 [그림 IV-5]와 같이 해당 단원의 이해 학습에서 익힌 그대로의 지식을 재차 확인하고 정리하기 위하여 다양한 방법들과 결합된 형태이다. ‘응용(적용)형+방법형’은 [그림 IV

-6]처럼 해당 단원에서 익힌 지식과 기능에 대한 것이기는 하나 비슷한 다른 언어 상황에서 적용해 보도록 하는 형태가 방법형과 결합된 것을 의미한다. ‘활용형+방법형’인 경우는 ‘응용(적용)형’과 매우 유사하기는 하나 [그림 IV-7]과 같이 해당 단원을 끝까지 다 배운 후에 말하고, 읽고, 쓰는 다소 심층적인 활동을 하도록 한 것에 해당된다. ‘요약정리형+방법형’은 이해 학습과 적용 학습의 지식과 기능을 간단히 요약해 주며 정리해 주는 형태에 해당된다. [그림 IV-8]과 같은 유형을 말하며 그렇게 많지는 않으나 3, 4학년에서 발견되고 있다. ‘복습형+방법형’은 [그림 IV-9]와 같이 이해 학습에서 해 본 활동이나, 적용 학습에서 한 활동 중 하나를 그대로 반복하여 연습해 보게 하는 형태를 말하며 이러한 형태도 간헐적으로 나타나고 있었다. 마지막 ‘복합형+방법형’은 앞서 개념 규정된 형태의 두 가지 이상이 방법형과 결합되어 있다고 판단된 경우를 말하며 [그림 IV-10]이 그 경우에 해당된다.

지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.

1. 학급 회의 절차를 정리하여 봅시다.

(1) 학급 회의를 하기 전에 무엇을 해야 하나요?

학급 회의에서 해결하여야 하는 문제를 제안합니다.

↓

제안된 의견들을 친구들에게 물어 학급 회의 주제를 정합니다.

↓

학급 회의 시간과 주제를 친구들에게 알려 줍니다.

(2) 학급 회의는 어떤 순서로 하나요?

회장이 회의 시작을 알립니다. 개회

↓

국기에 대한 경례를 하고 애국가를 제창합니다. 국민의례


↓

의견을 제안한 친구가 제안한 내용과 그 까닭을 설명합니다.


[그림 IV-5] 『듣기·말하기·쓰기 4-2』 3단원 정리부분 ‘지식형’의 예

지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.


1. 그림을 보고, 그림의 상황에 어울리는 말을 찾아 알맞게 선으로 이어 봅시다.



네가 도와줘서 쉽게 풀 수 있었어. 고마워.



오래간만에 우리 친구를 보니까 반갑구나.



이걸 먼저 풀고 다음에는…….


괜찮니? 내가 보건설까지 같이 줄게.

[그림 IV-6] 『듣기·말하기 1-2』 3단원 정리부분 ‘응용(적용)형’의 예


지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.

1. 광고를 읽고, 글쓴이의 의견과 까닭을 구별하여 봅시다.

느릴 것 같지만 빠른 ‘자전거’



자동차의 증가로 인한 교통 체증과 대기 오염, 에너지 낭비……, 우리 스스로 해결하여야 할 과제들입니다. 가까운 거리의 자전거 이용은 건강은 물론 교통난 해소를 위하여 우리가 가장 쉽게 실천할 수 있는 일입니다. 느릴 것 같지만 빠른 자전거, 공해도 줄이고 에너지도 절약되는 녹색 교통수단입니다.



의견

[그림 IV-7] 『읽기 3-1』 3단원 정리부분 ‘활용형’의 예


지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.

1. 이 단원에서 배운 내용을 되돌아보며 어떤 내용을 중심으로 정리한 것인지 선을 따라가 보고, 해당하는 곳에 √표를 해 봅시다.




권정생 선생님께서는 어린이를 위하여 동화를 쓰셨습니다.

이름



함평 나비 대축제는 자연의 아름다움과 소중함을 알리기 위하여 열립니다.

언제 어디에서 열리나요?



우리나라는 축구 선수들을 응원할 때에 빨간색 옷을 입고 박수를 치며 '대한민국'을 큰 소리로 외칩니다.


응원할 때 주로 사용하는 색

[그림 IV-8] 『듣말쓰 4-1』 2단원 정리부분 '요약정리형'의 예

지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.

1. 인물의 마음을 알아보고, 실감 나게 읽어 봅시다.


(1) 어부의 마음에 알맞은 목소리로 읽어 봅시다.



“살려 달라고? 안 될 말이다. 난 어제도 빈손으로 돌아갔어.”

냉정한 마음

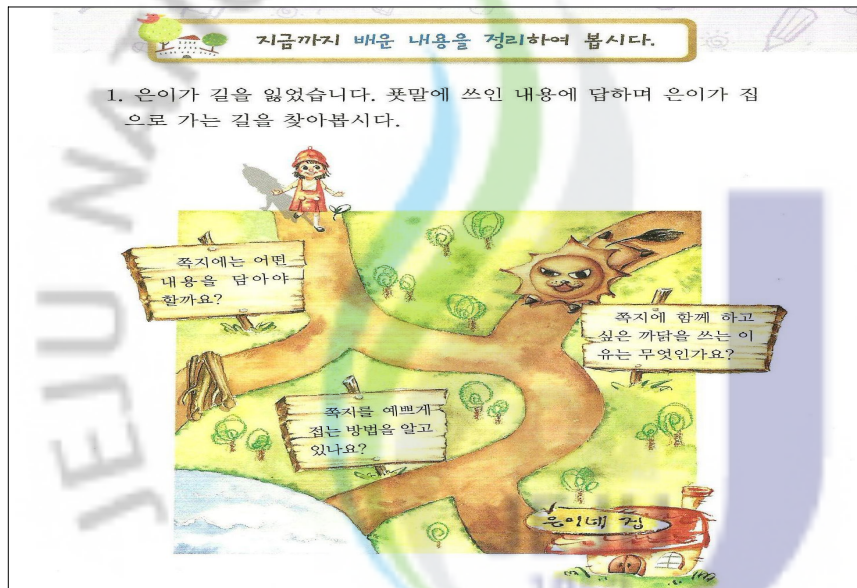
(2) 코뿔소의 마음에 알맞은 목소리로 읽어 봅시다.



“흥, 길기만 하였지 힘도 없는 그 코, 하나도 안 무섭다. 내가 이 뿔로 받으면 무서워서 도망가고 말걸.”

크고 화난 목소리로

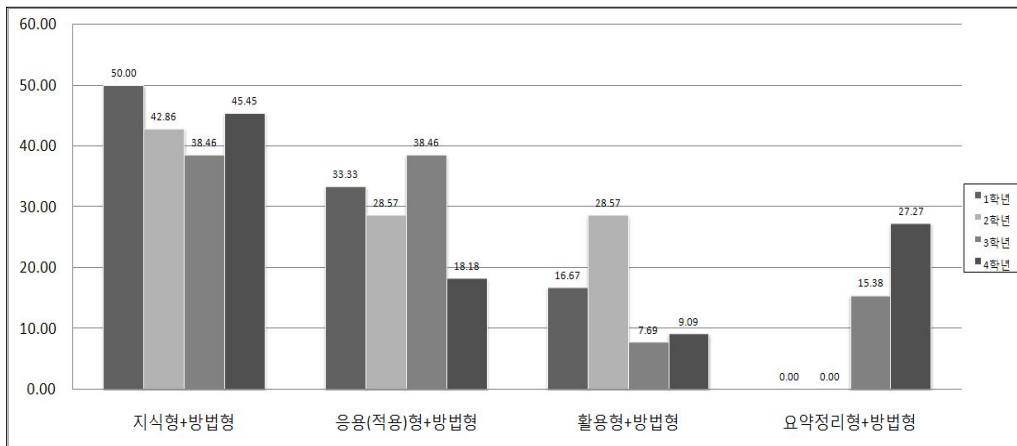
[그림 IV-9] 『읽기 2-1』 3단원 정리부분 '복습형'의 예



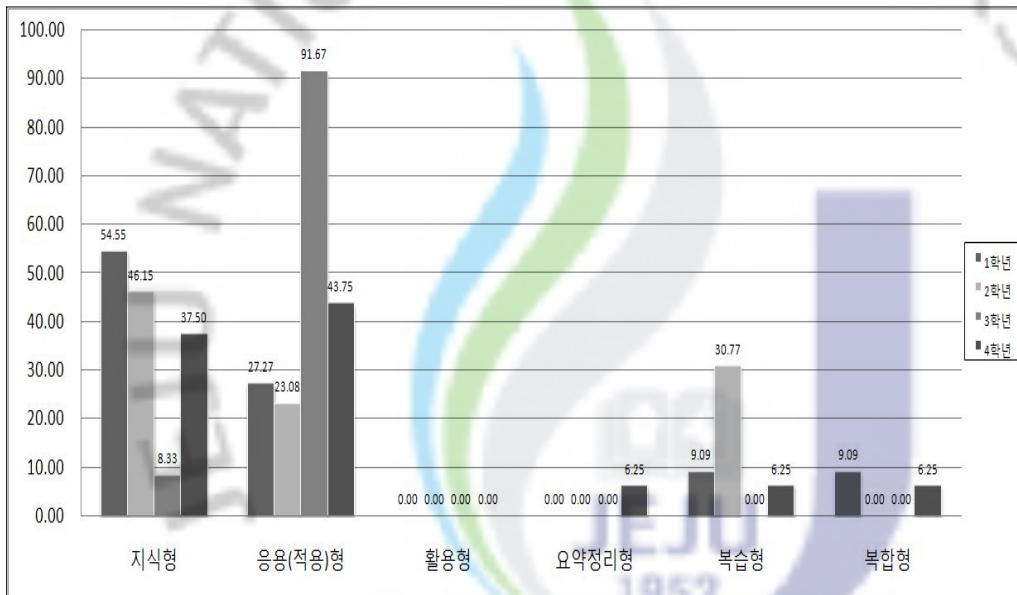
[그림 IV-10] 『쓰기 2-1』 4단원 정리부분 '복합형'의 예

나. 분석

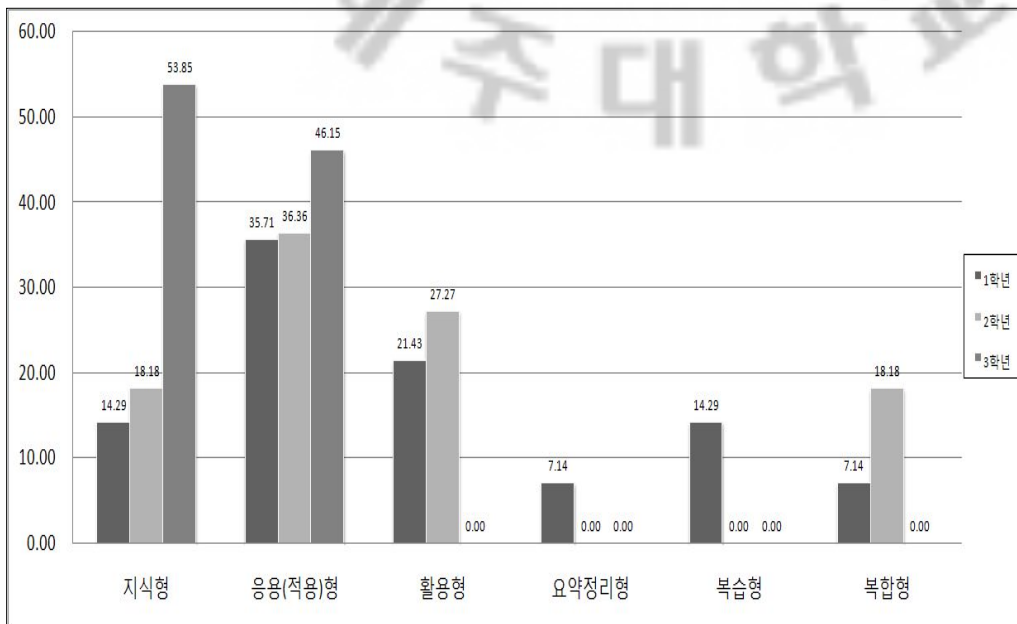
[그림 IV-11]~[그림 IV-13]은 정리 학습의 구성 요소 중 '정리'부분으로 명명된 요소의 현황을 각 교과서별로 파악한 것이다. 각 교과서별로 학년 분포 현황을 보면 연계성이나 일관성에 대한 관찰이 용이하다고 판단하였기 때문이다.



[그림 IV-11] 『듣기·말하기』, 『듣기·말하기·쓰기』 '정리'의 유형별 분포



[그림 IV-12] 『읽기』 ‘整理’의 유형별 분포



[그림 IV-13] 『쓰기』 ‘整理’의 유형별 분포

[그림 IV-11]에서 보듯이 『듣기·말하기』에서는 ‘지식형+방법형’이 4개 학년⁶⁾ 모두 높은 비율을 보이고 있다. ‘복습형’과 ‘복합형’은 발견되지 않고 있는 것 또한 특징적이다. 『듣기·말하기』에서는 ‘지식형+방법형’이 44.19%이고 ‘응용(적용)형’과 ‘활용형+방법형’을 합친 경우가 45.15%로 지식 그대로를 정리한 것보다 그 지식을 유사한 다른 상황에서 응용하고 활용하는 능력을 더 중요시 여기고 있음을 알 수 있다. 이는 지식 영역을 부각시킴에 있어 지식을 인식하는 그 자체에 머물기보다는 국어지식을 실제 사용하는 능력까지 길러주고자 했음을 보여 주고 있는 것이다. 학습의 파지, 전이, 일반화 기능이 용이하도록 구성되고 있음을 확인할 수 있다.

[그림 IV-12]와 같이 『읽기』에서는 ‘응용(적용)형+방법형’이 ‘지식형+방법형’보다 다소 높은 비율을 차지하고 있다. 특히 3학년인 경우 월등히 ‘응용(적용)형+방법형’이 91.67%로서 높은 비율을 차지하는 것을 볼 수 있다. 『읽기』에서는 지식 그 자체를 인식하는 능력과 지식을 유사한 다른 상황에 응용해 볼 수 있는 능력 두 가지에 집중되어 있음을 알 수 있다. 출현 빈도는 낮지만 ‘요약정리형’, ‘복습형’, ‘복합형’도 나타나고 있음이 특징적이라 하겠다.

[그림 IV-13]에서 보는 것처럼 『쓰기』에서는 4학년 『듣기·말하기·쓰기』를 『듣기·말하기』로 포함하여 현황을 파악하였기 때문에 3학년 까지만을 대상으로 하였다. 『쓰기』에서도 『듣기·말하기』, 『읽기』 교과서와 마찬가지로 ‘응용(적용)형’과 ‘활용형+방법형’을 합친 경우가 55.65%로 ‘지식형+방법형’보다 더 높은 비율을 차지하고 있다. 이 역시 지식 영역이 좀 더 부각되어 나타나고 있음을 읽을 수 있으며 또한 그 지식을 다른 상황에서 응용하고 활용할 수 있는 능력에 좀 더 가치를 두고 있음이라 해석할 수 있을 것이다. 하지만 3학년인 경우 『듣기·말하기』에서는 ‘지식형’이 38.46%, ‘응용형’이 38.46%로 같고, 『읽기』에서는 ‘응용형’이 91.67%인데 비해 ‘지식형’은 8.33%에 지나지 않았다. 그리고 『쓰기』에서는 ‘지식형’이 53.85%, ‘응용형’이 46.15%로 다시 지식형이 우위를 차지하고 있다. 물론 교과서별로 어떤 지식을

6) 4학년 『듣기·말하기·쓰기』 교과서는 통합본임에도 불구하고 연구자의 편의상 『듣기·말하기』로 포함하여 현황을 파악하고, 분석하고자 한다. 물론 4학년 『듣기·말하기·쓰기』를 엄밀히 따지면 ‘듣기·말하기’ 영역, ‘쓰기’ 영역 등이 정리 학습에 반영되어 있는 것은 확실하나 유형들의 학년별 분포를 관찰하려는 목적이 보다 더 크므로 부득이 『듣기·말하기』 교과로 포함하고 있다.

다루고 있으나 하는 지식의 종류와 성격이 무엇인지가 관건이 되겠지만 이러한 결과가 교과서간 연계성이나 일관성을 읽기에는 어려움이 있다.

정리 학습 구성 요소인 ‘정리’부분의 하위 유형들을 교과서별, 학년별로 그 양상을 살펴보면 지식 영역이 부각되었음을 확인할 수 있을 뿐만 아니라 지식 그 자체를 확인시키고 정리하는 차원에 머물러 있지 않고 다른 유사한 언어상황에서 응용하고 적용해보도록 하면서 실제 사용할 수 있는 능력까지도 기르려 했다는 점을 확인할 수 있었다. 그러나 학년 간, 교과서 간에 ‘정리’부분에서 연계성을 강화시켜 정리 학습으로서의 기능을 충분히 발휘하도록 해야 할 필요성은 있다.

4. 정리 학습의 ‘점검’부분 분석

가. 유형

‘점검’부분에서 하위 유형들은 형식적인 특성상 크게 ‘자기평가’와 ‘상호평가’로 나누었고 다시 내용적인 특성상 ‘연속형+자기평가’, ‘연속형+상호평가’, ‘정리형+자기평가’, ‘정리형+상호평가’, ‘수행형+자기평가’와 같이 유형들을 설정하였다. ‘연속형’은 [그림 IV-14], [그림 IV-15]처럼 정리 학습에 바로 앞선 적용 학습에서 이루어진 활동과 그 결과에 대해 자기평가 혹은 상호평가를 하도록 한 형태를 말한다. 이에 비해 ‘정리형’은 [그림 IV-16], [그림 IV-17]과 같이 해당 단원에서 익힌 지식과 기능들을 정리하면서 그에 대해 스스로 혹은 상호 점검을 하면서 평가를 해 본 것에 해당된다. ‘수행형+자기평가’인 경우 예컨대 『읽기 2-1』 8단원 정리 학습 1번 ‘인물의 모습과 행동을 상상하여 어울리는 목소리로 읽고, 잘 읽었는지 확인하여 봅시다.’와 같이 읽거나 쓰거나 혹은 말하는 활동을 수행하면서 스스로 점검해보게 한 경우를 말하며 [그림 IV-18]이 이에 해당된다.

1. 시에 대한 생각이나 느낌을 잘 표현할 수 있는지 스스로 확인하여 봅시다. 내가 잘한 만큼 붙임 딱지를 붙여 봅시다.

활동지 273쪽의 붙임 딱지를 활용하세요.



시에 대한 생각이나 느낌을 글로 쓸 수 있어요.

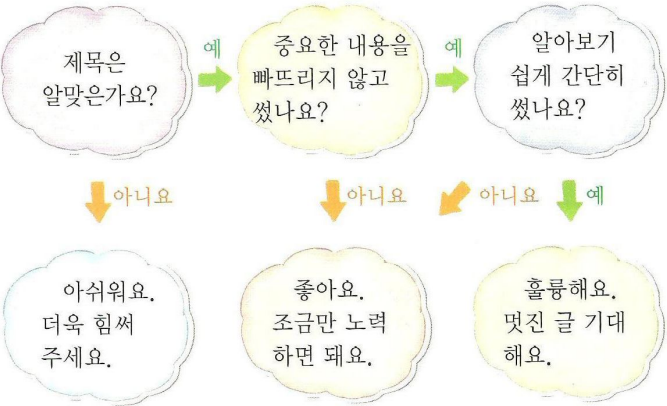
시에 대한 생각이나 느낌을 그림으로 표현할 수 있어요.

(매우 잘함: 🍎🍎🍎, 잘함: 🍎🍎, 보통임: 🍎)

[그림 IV-14] 『쓰기 3-1』 1단원 점검부분 ‘연속형+자기평가’의 예

지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.

1. 친구가 쓴 글을 살펴보고, 물음에 답하여 봅시다.



제목은 알맞은가요?

예 → 중요한 내용을 빠뜨리지 않고 썼나요?

예 → 알아보기 쉽게 간단히 썼나요?

아니요 ↓ 아쉬워요. 더욱 힘써 주세요.

아니요 ↓ 좋아요. 조금만 노력하면 돼요.

아니요 ↗ 훌륭해요. 멋진 글 기대해요.

예 ↓

[그림 IV-15] 『쓰기 2-1』 5단원 점검부분 ‘연속형+상호평가’의 예

지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.

1. 이야기를 읽고 흐름에 따라 내용을 간추릴 수 있는지 확인하여 봅시다. 활동 161쪽의 붙임 딱지를 활용하세요.

중요한 장면을 빠뜨리지 않습니다.

중요한 장면을 순서에 맞게 말할 수 있습니다.

지나치게 자세히 길게 말하지 않습니다.

(참 잘해요: ★★★, 잘해요: ★★, 보통이에요: ★)

[그림 IV-16] 『읽기 3-2』 3단원 점검부분 ‘정리+자기평가’의 예

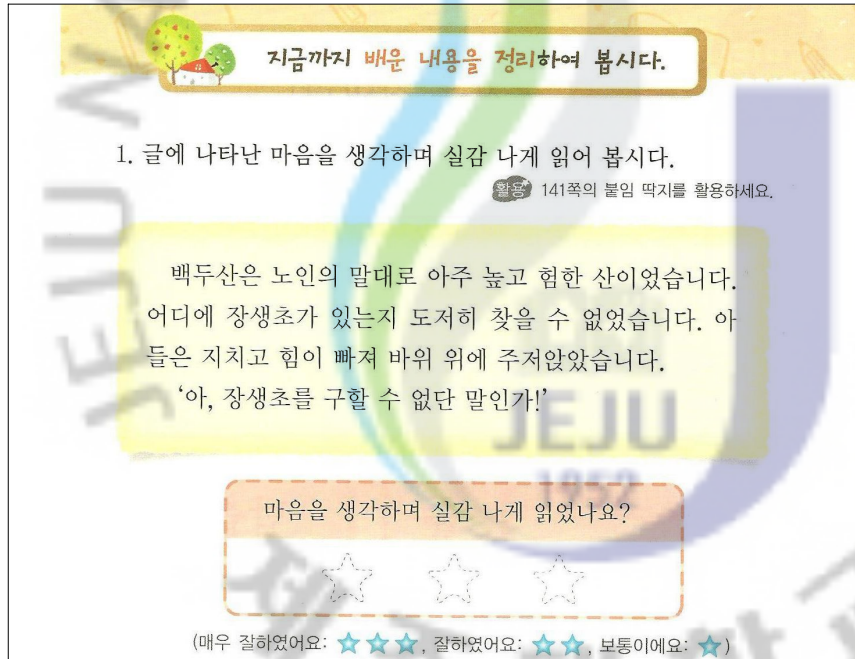
지금까지 배운 내용을 정리하여 봅시다.

1. 다섯 개의 그림 카드를 고른 뒤, 그림 카드에 해당하는 낱말을 넣어 재미있는 이야기를 꾸며 봅시다. 친구가 꾸민 이야기를 듣고, 잘한 만큼 붙임 딱지를 붙여 줍시다. 활동 115쪽, 117쪽의 그림 카드를 활용하세요.

(매우 잘함: 🍌🍌🍌, 잘함: 🍌🍌, 보통임: 🍌)

내용	확인
● 이야기가 자연스럽게 이어졌나요?	○ ○ ○
● 재미있게 꾸몄나요?	○ ○ ○
● 마무리를 잘 지었나요?	○ ○ ○

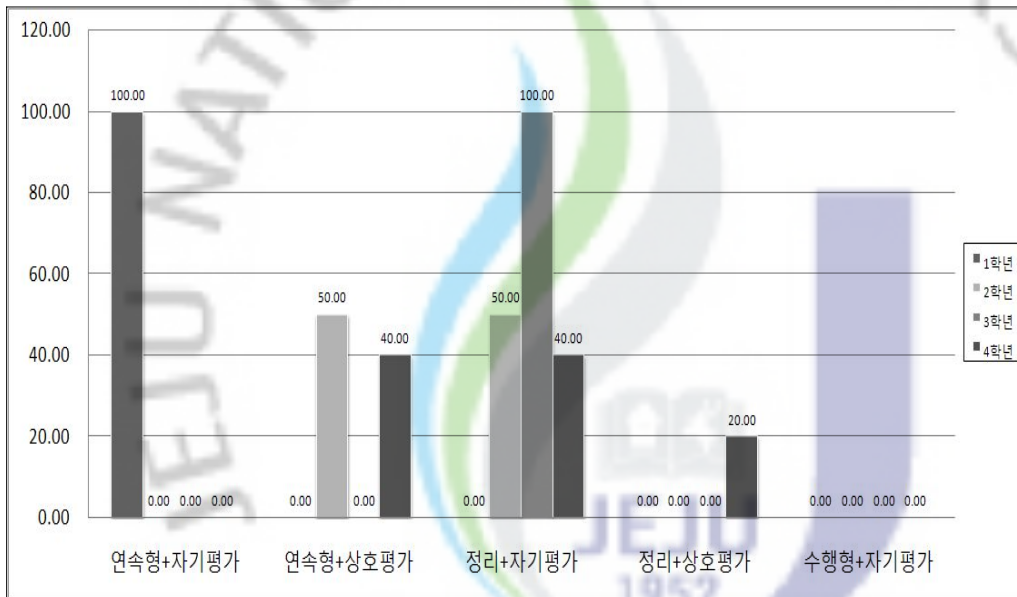
[그림 IV-17] 『쓰기 2-2』 7단원 점검부분 ‘정리+상호평가’의 예



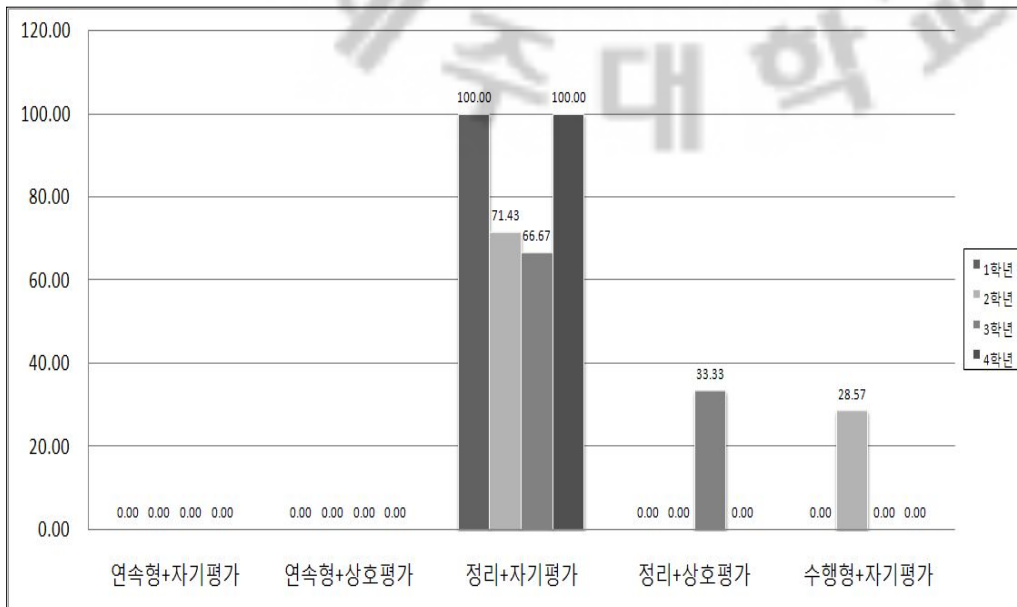
[그림 IV-18] 『읽기 2-2』 4단원 점검부분 '수행형+ 자기평가'의 예

나. 분석

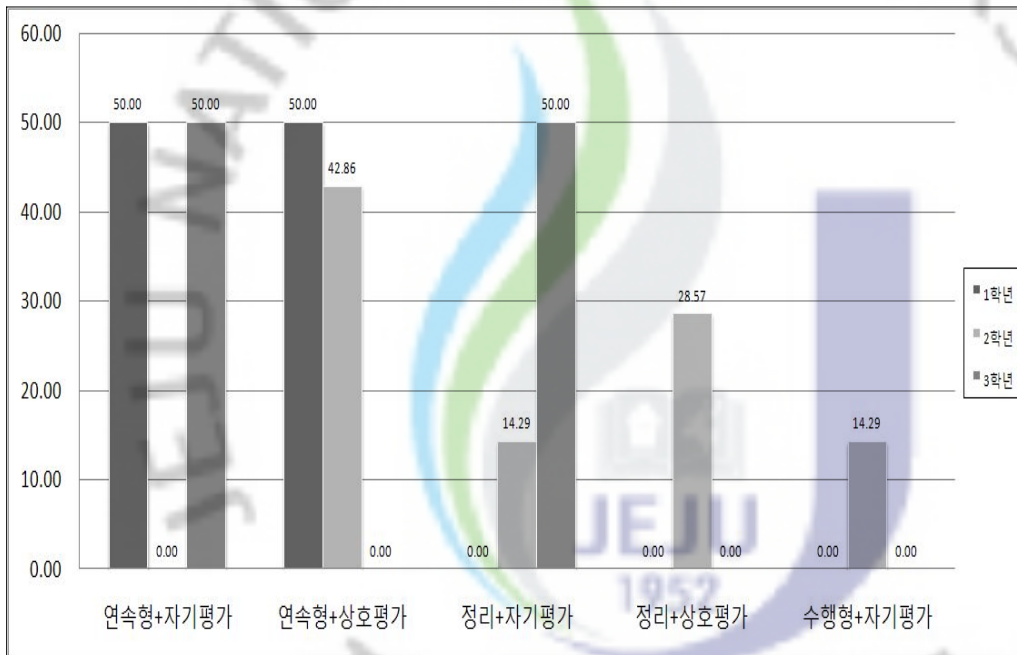
[그림 IV-19] ~ [그림 IV-21]은 정리 학습 구성 요소 중 '점검'으로 명명된 부분의 구성 요소의 현황을 각 교과서별로 파악한 것이다. 단 '점검'부분의 경우에는 그 사례의 수가 '정리'부분에 비해 매우 적다. 1학년 『듣기·말하기』 교과서의 경우에는 1건 밖에 존재하지 않았으며 2학년, 3학년의 경우도 각각 2건만 있었다. 여기서의 비율은 사례 수의 범위 내에 있는 것이며 그 안에서 양상이나 특성들을 파악해 보고자 한다.



[그림 IV-19] 『듣기·말하기』, 『듣기·말하기·쓰기』 ‘점검’부분의 유형별 분포



[그림 IV-20] 『읽기』 ‘점검’부분의 유형별 분포



[그림 IV-21] 『쓰기』 ‘점검’부분의 유형별 분포

[그림 IV-19]와 같이 『듣기·말하기』에서 ‘정리형+자기평가’유형이 50%로 높은 비율을 차지하고 있었다. 4학년의 경우 ‘점검’의 사례수가 8개로 가장 많았는데 그 경우에서도 ‘정리형’ 평가가 6개의 사례를 가지고 있었다. 따라서 『듣기·말하기』에서 정리 학습의 구성 요소 중 ‘점검’부분에서는 해당 단원에서 익힌 지식과 기능들을 다시 정리하면서 개별적으로 혹은 동료 학생과 점검을 하도록 하는 데 주안점을 두고 있다 하겠다. 이것은 앞서 논의했던 바와 같이 지식 영역을 부각시키고자 한 또 다른 방법이라 할 수 있을 것이다. 한편, 해당 단원에서 익힌 지식과 기능들을 복습하면서 파지 기능을 재생할 수 있는 형태라 판단되는 ‘수행형+자기평가’의 유형은 4개 학년의 『듣기·말하기』 교과서에서 단 한 건도 발견할 수 없었던 것도 특징적이라 할만하다.

[그림 IV-20]에서 보듯이 『읽기』에서도 마찬가지로 ‘정리형+자기평가’유형이 84.53%로 매우 높은 비율을 차지하고 있었다. 이것은 해당 단원에서 익힌 지식과 기능들을 어느 정도 알고 있는지 점검하면서 재차 정리하고 확인하는데 집중을 하고 있는 결과라 보인다. 한편 『읽기』의 정리 학습 구성 요소

중 ‘점검’부분에서 상호평가와 관련된 유형은 거의 없거나 있더라도 매우 미약한 8.33%에 지나지 않는다는 사실도 주목할 만하다. 이는 읽기 영역의 특성을 반영하고 있는 듯 하나 평가의 다양성과 정교성을 피하는 데는 다소 부족한 것으로 보인다. 그리고 ‘연속형+자기평가’, ‘연속형+상호평가’는 4개 학년 모두 단 한 건도 없다는 것도 특징적이라 하겠다.

[그림 IV-21]와 같이 『쓰기』에서는 3개 학년 전체적으로 볼 때 다른 교과서보다는 ‘점검’부분의 하위유형들이 다양하게 분포되어 있음을 알 수 있다. 즉 평가의 다양성과 정교성을 높였다고도 할만하다. 그러나 한편 『듣기·말하기』와 『읽기』에서는 없었던 ‘연속형+자기평가, 상호평가’유형이 『쓰기』에서는 33.34%, 30.95%로 자주 등장하고 있다는 사실에 대한 논의가 있을 만하다. 『쓰기』에서는 정리 학습에 바로 앞선 적용 학습에서 쓰기 활동을 한 결과에 대하여 자기평가 혹은 상호평가를 하도록 구성된 경우가 많았다. 이러한 구성이 정리 학습으로서 가능한가에 대해서는 논란의 여지가 있을 수 있다. 만약 적용 학습에서 지면의 부족으로 인해 정리 학습으로 넘겨진 것이라면 그것은 정리 학습의 의미와 기능을 갖는다고 할 수 없다. 또한 정리 학습이 마지막 차시인 적용 학습의 일부로 포함 되어버릴 경우에는 그것은 이미 정리 학습이 해당 단원 전체를 정리하는 것이 아니라 마지막 적용 학습 차시를 정리하는 의미 밖에는 없을 것이다.

5. 정리 학습의 ‘실천과제’부분 분석

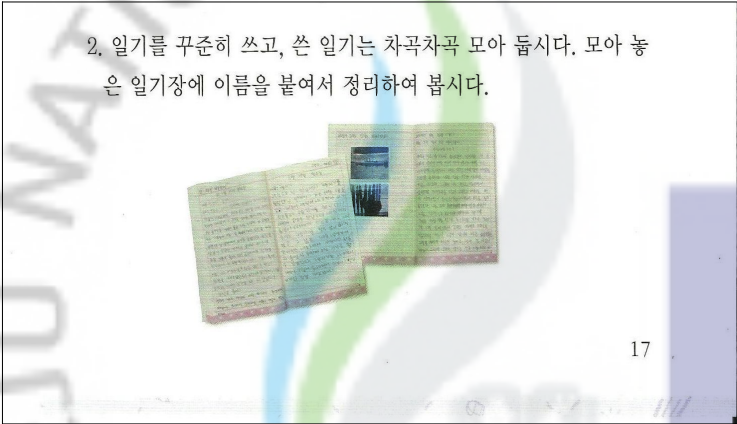
가. 유형

‘실천과제’부분에서 하위 유형들은 내용적인 특성을 검토하여 ‘맥락제시과제형’, ‘실천태도형성형’, ‘연속활동형’, ‘상호작용형’을 설정하였다. ‘실천과제’는 정리 학습 구성 요소 가운데 지시문으로 언어생활 장면, 맥락, 권고 사항 등이 포함되어 있기 때문에 내용적인 특성만을 고려하여 하위유형을 설정할 수밖에 없었다. 또 구성 방식에서 [그림 IV-26]과 같이 실천과제가 없는 형태가 있었으므로 ‘없음’이라는 항목도 함께 설정하여 분포 현황을 파악하였다. ‘맥락제시과제형’은 [그림 IV-22]처럼 해당 단원의 목표와 성취기준, 내용 요소의 예와

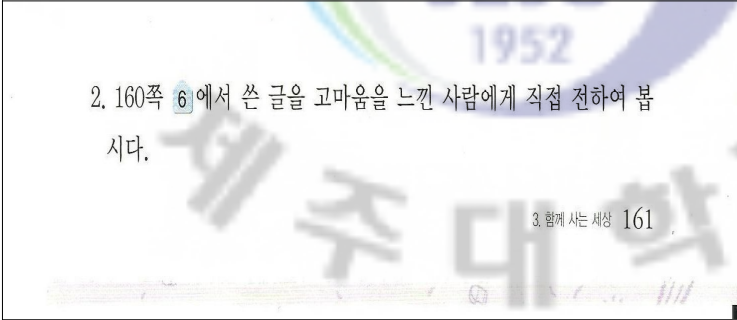
관련된 언어 장면에 구체적인 맥락을 제시하여 스스로 과제를 할 수 있게 한 과제활동의 유형을 말한다. ‘실천태도형성형’은 [그림 IV-23]에서 보듯이 ‘태도’와 같은 정의적 영역과 관련된 활동이나 올바른 국어사용 태도를 형성하고자 하는 의도가 엿보이는 과제활동의 유형을 의미한다. ‘연속활동형’은 [그림 IV-24]와 같이 실천과제임에도 불구하고 앞의 적용학습에서 한 활동에 이어 같은 맥락에서 계속 진행되는 과제활동을 뜻하는 것이다. 바로 이전의 활동과 연속되는 ‘연속형’과는 다른 의미이다. [그림 IV-25]와 같은 유형을 ‘상호작용형’이라 명명한다. 이 경우는 『듣기·말하기 2-2』 1단원의 정리 학습의 2번 실천과제 ‘인형극 <황소가 된 돌쇠>, <팔죽 할머니와 호랑이>중에서 기억에 남는 장면을 골라 가족과 함께 실감나게 표현하여 봅시다.’처럼 나와 상호작용을 할 수 있는 가족, 친구와 같은 대상과 놀이하기, 서로 느낌 말하기, 느낌 써 주기 등이 이루어지는 과제 활동을 의미한다.



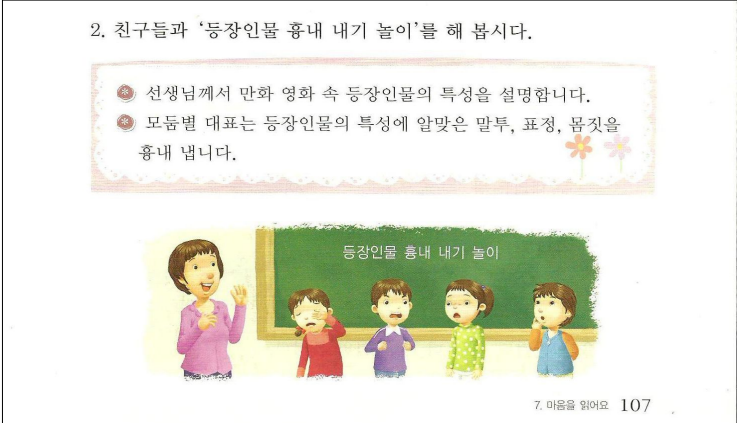
[그림 IV-22] 『듣말 3-2』 5단원 실천과제 부분 ‘맥락제시과제형’의 예



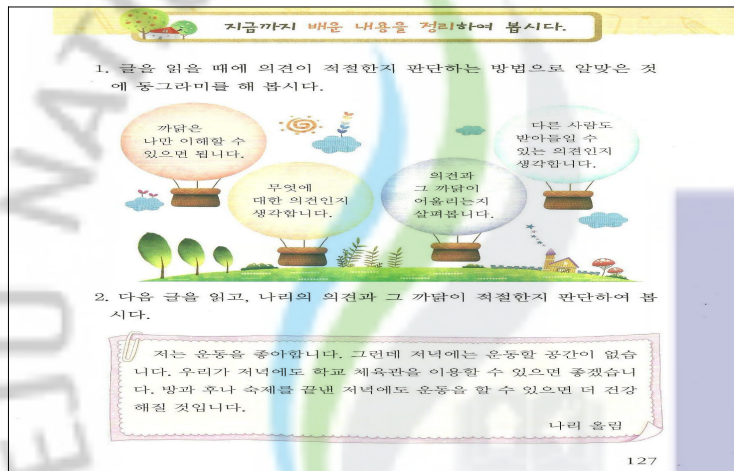
[그림 IV-23] 『쓰기 2-2』 1단원 실천과제 부분 ‘실천태도형성형’의 예



[그림 IV-24] 『쓰기 3-2』 3단원 실천과제 부분 ‘연속활동형’의 예



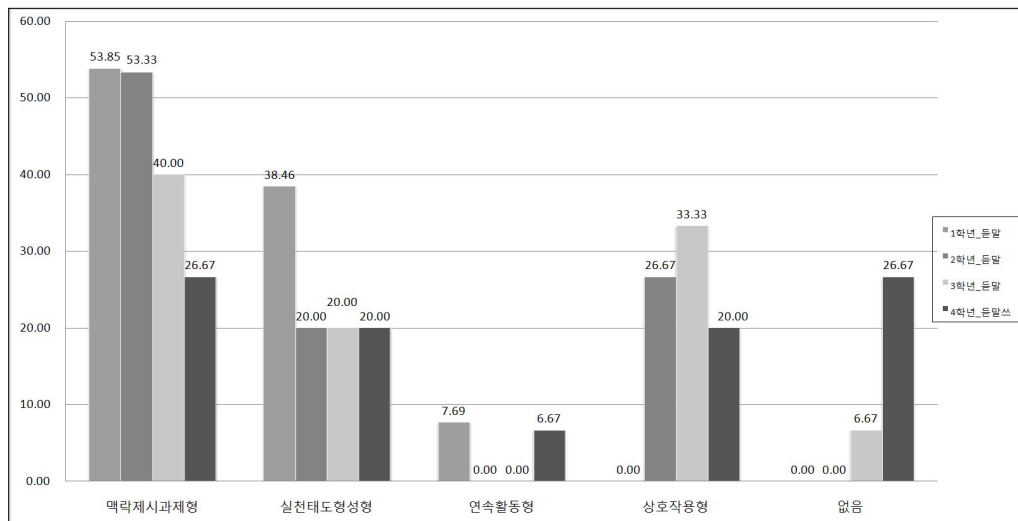
[그림 IV-25] 『듣.말 3-2』 7단원 실천과제 부분 ‘상호작용형’의 예



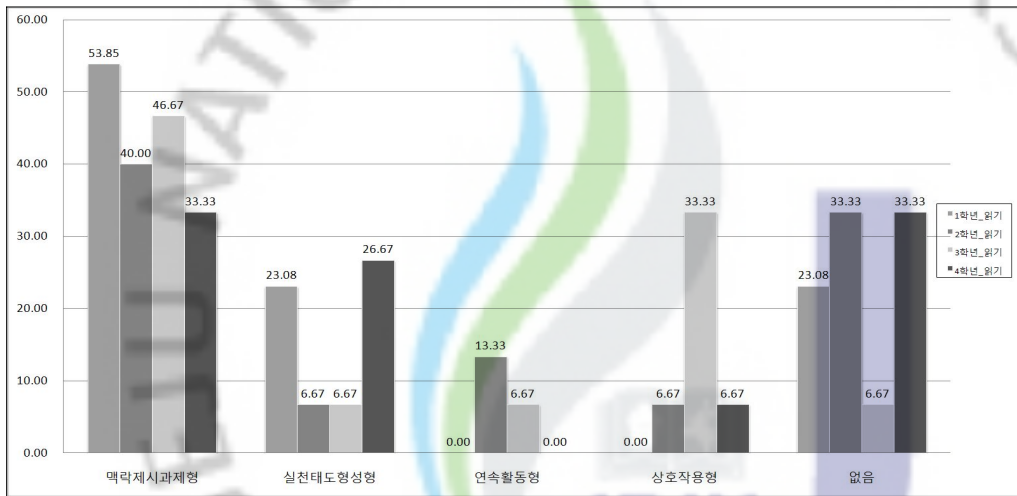
[그림 IV-26] 『읽기 4-1』 6단원 실천과제 부분 ‘없음’의 예

나. 분석

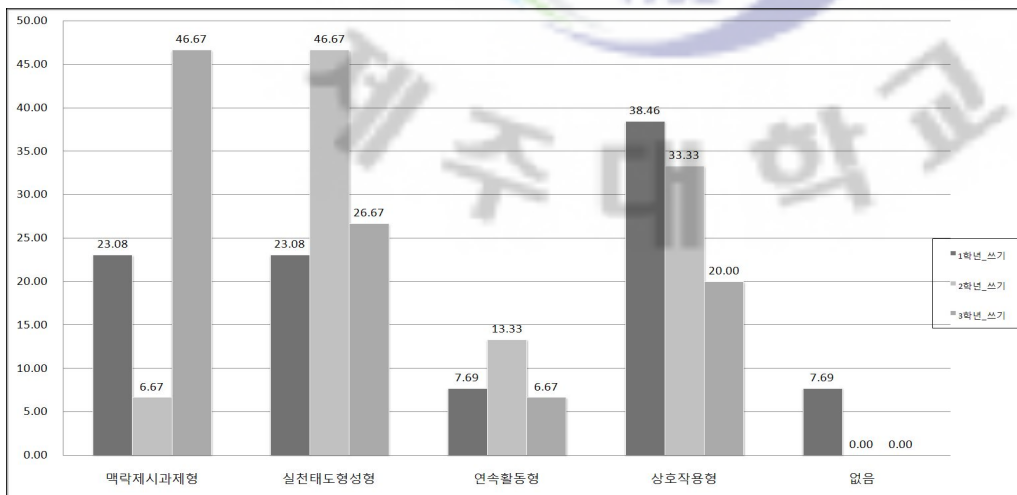
[그림 IV-27] ~ [그림 IV-29]는 정리 학습 구성 요소 중 ‘실천과제’로 명명된 부분의 구성 요소의 현황을 각 교과별로 파악한 것이다. 각 교과에서 4개학년의 ‘실천과제’부분의 분포 현황을 보며 일관성이나 연계성 관찰이 보다 용이할 수 있기 때문이다.



[그림 IV-27] 『듣기.말하기』, 『듣기.말하기.쓰기』 ‘실천과제’의 유형별 분포



[그림 IV-28] 『읽기』 ‘실천과제’의 유형별 분포



[그림 IV-29] 『쓰기』 ‘실천과제’의 유형별 분포

[그림 IV-27]과 같이 『듣기·말하기』에서 정리 학습 구성 요소 중 ‘실천과제’부분은 ‘맥락제시과제형’ 43.46%와 ‘실천태도형성형’ 24.62%로서 차례로 높은 비율을 차지하고 있다. 해당 단원의 목표와 성취기준, 내용요소의 예와 관련된 언어 장면에 구체적인 맥락을 제시하여 스스로 활동할 수 있게 하고, 정의적 영역과 관련된 활동을 실천과제로 줌으로써 국어사용에 대한 ‘실제’와

‘태도’영역을 보강시켜 주려고 한 의도가 엿보인다.

[그림 IV-28]에서처럼 『읽기』에서는 ‘맥락제시과제형’의 유형이 43.46%의 높은 비율을 차지하고 있음을 알 수 있다. 『듣기·말하기』에서처럼 학생들이 맞닥뜨릴만한 구체적인 언어장면을 소개하고 해당 단원에서 익힌 지식과 기능들을 실제 적용해 보도록 하는 유형을 선호하고 있었다. 이는 해당 단원에서 익힌 지식과 기능을 실제 유사한 상황이나 다른 상황에서 다시 떠올려 적용해 보면서 사고의 범위를 확장시킬 수 있는 가능성이 크다고 해석된다. 따라서 ‘맥락제시과제형’은 정리 학습으로서의 전이, 파지, 일반화 기능면에서는 유의미하다.

[그림 IV-29]에서 보듯이 『쓰기』에서는 ‘실천태도형성형’(32.14%), ‘상호작용형’(30.60%) 순으로 높은 비율을 차지하고 있는 것이 특징적이라 할만하다. 뒤 이어 ‘맥락제시과제형’도 25.47%를 차지하고 있는데 이러한 현상은 『듣기·말하기』, 『읽기』에서와 같은 맥락으로 해석할 수 있을 것이라고 본다. 특히 ‘실천태도형성형’의 경우가 비율이 높은 것은 쓰기 영역의 특성을 반영한 예라고 할 수 있다. 예컨대 『쓰기 1-1』 4단원 정리 학습의 2번 항목에 ‘그림 일기를 꾸준히 씁시다. 지금까지 쓴 그림일기를 모아 한데 묶어 소중한 간직합시다.’와 같이 꾸준한 실천태도의 중요성을 강조한 것은 그림일기 쓰기가 일회성이 아니라 지속적으로 이루어져야 할 성격의 것임을 충분히 반영한 것이다. 또, 『쓰기 1-2』 1단원 정리 학습 2번 항목에도 ‘여름방학 동안에 쓴 일기를 읽어 봅시다. 그 가운데 세 개를 골라 제목이 알맞은지 살펴봅시다.’에서도 꾸준한 실천 태도의 결과인 일기장을 소재로 그 중 몇 개의 텍스트에 대해 알맞은 제목을 써 보도록 함으로써 꾸준한 쓰기 태도의 중요성을 암시하고 있음과 동시에 일기라는 장르에 점차 친숙해지도록 하고 있음이다.

한편 『쓰기』에는 다른 교과서에 비해 ‘연속활동형’과 ‘상호작용형’의 빈도가 다소 높게 나타나고 있는 편이다. 이는 쓰기의 과정과 밀접한 관련이 있다고 추정된다. 글쓰기의 과정에 대하여 이재승(2002)은 글쓰기가 내용생성-내용조직-표현-수정의 과정을 거치게 된다고 정리한 바 있었다. 또 과정 중심 쓰기 교수·학습모형에 대하여 이주섭(1998)은 동료들과 쓰기의 과정을 공유함으로써 담화공동체 내에서의 의사소통 능력을 보다 수월하게 개선할 수 있다

고 한 바 있다. 따라서 쓰기의 과정은 한 단원 학습 내에서 종결이 되는 것은 아니고 끊임없이 고쳐 쓰기를 하며 수정되어지는 과정을 계속 거치면서 하나의 완성된 텍스트를 생산할 수 있다는 의미를 내포하고 있는 것이다. 또 최현섭 외(2008)에 인용된 바에 따르면, 비고츠키(Vygotsky,1978)는 인간의 고차원적인 정신 기능은 사회적·대화적 상호작용으로부터 발생하며, 쓰기의 인지적 기능은 총체적이고 실제적인 활동이므로 쓰기 교육은 인접발달영역(zone of proximal development) 내에서 이루어진다고 하였다. 따라서 『쓰기』 교과서에 ‘실천과제’부분에 ‘연속활동형’과 ‘상호작용형’의 실천과제가 자주 등장하고 있는 것은 단원 학습 내에서 쓰기 활동을 끝내는 것이 아니라 실제 언어생활 속에서도 연속하여 쓴 글을 다듬고, 가족, 친구들과 함께 읽어 보고 평을 듣는 상호작용의 과정 속에 보다 텍스트의 완성도를 높이고자 하는 정리 학습 구성 전략이라 해석할 수 있는 것이다. 이는 정리 학습의 기능면에서도 송환의 기능을 효율적으로 달성할 가능성을 가지고 있는 것이다.

한편 24.10% 정도가 ‘실천과제’형이 제시되지 않고 있는 것도 특징적이라 할만하다. 이는 다른 교과서에서도 마찬가지이지만 실천과제의 내용들을 보면 대체로 교실 현장에서 바로 이루어지는 것이기 보다는 가정이나 학교 밖에서 이루어지도록 권장하고 있는 것들이므로 과제 후 교사의 확인 및 평가가 어렵다는 맹점을 가지고 있다. 따라서 학생이나 교사들은 ‘실천과제’를 그냥 지나칠 우려도 갖고 있는 것이다. 이는 정리 학습의 기능 측면에서 송환(feedback)의 기능을 약화시킬 수 있는 것이므로 간과할 문제는 아니라고 본다. 이러한 문제점에 대해 보완할 대책을 강구하는 연구가 많이 이루어져야 할 것이며 또한 지도서나 해설서에 충분한 배경 설명과 안내가 이루어져야 함은 말할 것도 없을 것이다.

또, ‘실천과제’는 여러 가지 유형별로 나눌 수 있지만 공통적으로는 지시문 형태로 되어 있다. 놀이에 대한 안내가 있기도 하고, 쓰면서 생각할 공간이나 실천한 결과를 쓸 공간이 더불어 주어지기도 하나 여기에 학습자의 능력이나 흥미에 따라 선택학습을 할 여지가 없다는 문제점이 있다. 이러한 문제점은 다음 2007 개정 교육과정에 따른 지도서에 실천학습의 방향에 대해 언급한 내용을 보면 명확히 부합되지 않음을 알 수 있다.

단원 정리 학습은 정리 또는 평가, 실천으로 구성되어 있다. 즉, 이번 단원에서 공부한 내용 중에서 중요한 내용을 정리하여 보고 제대로 학습하였는지 평가를 해 보며, 실천학습을 하도록 되어 있다. 실천 학습은 주로 생활 속에서 실천하여 볼 수 있는 과제를 중심으로 구성하였는데 해당 학습 시간에 할 수도 있고, 학습과제 형태로 부여할 수 있다. 학습과제로 부여할 경우에 교사는 이를 제대로 하였는지 점검하는 것을 잊지 말아야 한다. 다른 것도 마찬가지로 실천학습을 할 때에는 교과서에 제시된 것을 그대로 할 수도 있고 다른 것을 새롭게 구안하여 할 수도 있다. 이 때, 수준별 수업을 강조하여 이른바 능력별 학습이나 흥미별 학습 등의 선택학습을 하게 할 수도 있다. (교육과학기술부, 2010 : 37)

‘실천과제’부분의 하위 유형들을 보면 알 수 있지만 해당 학습 시간에 할 수 있는 것은 거의 전무한 상태이며 대체로 과제로 제시하도록 되어 있는 것들이다. 또한 학습과제로 부여했을 경우에도 단시일에 교사가 확인이나 평가를 할 수 있는 것이 드물며 대체로 지속적인 관찰이나 확인을 요하는 내용들이 많다. 특히 ‘수준별 수업’을 강조하여 선택학습을 할 수 있게 하였지만 이 부분에 대해서 교과서 정리 학습에는 보이지 않는다. 따라서 ‘정리’나 ‘점검’ 부분에는 ‘수준별 수업’, ‘능력별, 흥미별 선택학습’의 여지는 없어 보이나 ‘실천과제’부분에서는 충분히 고려해 볼만 하다.

6. 정리 학습 분석 총평 및 개선 방향

가. 정리 학습 분석 총평

이상에서 2007 개정 국어 교과서 정리 학습 분석 결과 정리 학습으로서의 장점과 단점이 있음을 확인하였고, 그에 대한 특징적인 내용을 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

첫째, 정리 학습의 구성 방식 면에서는 ‘정리+실천과제’의 유형이 가장 높은 빈도를 차지하였다. 이는 정리 학습 구성 방식으로 ‘정리+실천과제’ 형태가 기본 방식으로 설정되고 있음을 알 수 있게 하며 또한 제7차 국어 교과서에서 다소 소홀했던 ‘지식’ 영역이 점차 강화되고 있음을 알게 한다. 또한 이런 구성 방식은 교과서 지면 구성의 제약과 2007 개정 교육과정의 성격이나 지향점을 반영하고 있기 때문이라 해석할 수 있다. 그러나 구성 방식 면에서 각 유

형이 교과서 간에 학년별로 일관성이 떨어지는 현상을 발견할 수 있었고, 또한 위계성을 읽어내기도 쉽지는 않았다. 이러한 점은 정리 학습의 각 구성 요소별 하위유형의 현황과 분석결과에서도 비슷한 결과를 찾아낼 수 있었다.

둘째, ‘정리’부분에서 ‘지식’ 영역이 부각되어 나타남에 있어 보다 진보된 양상을 보이고 있다. 정리 학습 구성 요소인 ‘정리’의 하위 유형들을 교과별, 학년별로 그 양상을 살펴보면 지식 영역이 강조되어 나타나고 있음을 확인할 수 있을 뿐만 아니라 지식 그 자체를 확인시키고 정리하는 차원에 머물러 있지 않고 다른 유사한 언어상황에서 응용하고 적용해 보도록 하면서 실제 사용할 수 있는 능력에까지 집중하고 있다는 점을 읽을 수 있다. 교과서의 원리(이해) 학습에서 다루는 지식에 대하여 이주섭(2008)이 개념적 지식, 조건적 지식, 방법적 지식, 상위인지적 지식을 논의한 바에 따르면 정리 학습의 ‘정리’부분에서는 주로 ‘상위인지적 지식’을 정리하고 확인하고자 하였다고 할 수 있다.

셋째, ‘점검’부분의 하위 유형들의 현황을 검토하면 두 가지 큰 특성으로 요약할 수 있다. 그 중 하나는 『듣기·말하기』와 『읽기』에서는 ‘정리+자기평가’의 형태가 주를 이루고 있다는 것이다. 이는 지식 영역을 부각시키는 또 다른 표현이라 할만하다. 그리고 다른 하나 『읽기』에는 단 한 건도 없던 ‘점검’ 부분의 유형이 『쓰기』에서는 매우 많은 분포를 보이고 있었다. 즉, 적용 학습의 연속선상에서 이루어지는 ‘연속형’이 바로 그것이다. 이는 교과서의 특성을 반영했기 때문이라 이해할 수도 있지만 한편 정리 학습이 적용 학습 차이를 정리한 것처럼 정리 학습으로서의 의미와 기능이 감소해 버린 결과를 초래했다고 해석할 수 있다. 또한 교과서간의 일관성을 확보하는 데도 어려움이 있을 것이다. 그러나 ‘점검’부분에서는 평가의 다양성과 정교성을 높이고자 시도한 것은 특징적이라 할만하다.

넷째, ‘실천과제’ 부분은 정의적인 영역이 보장되기는 하였으나 실행적인 측면에서 맹점을 갖고 있었다. ‘실천과제’부분에서 내용적인 특성상 실천과제는 주로 정의적인 영역과 결부되어 있었으며 실제 언어생활의 맥락 안에서 이루어지도록 하고 나아가 가족과 친구들과 상호작용하며 할 수 있는 형태로 구성되어 있었다. 그러나 실천과제는 교실에서 바로 즉각적으로 이루어지는 것은 아니다. 이 점은 ‘실천과제’부분이 교사나 학생들로부터 외면당하기 쉬울 수

있다는 큰 맹점으로 작용하게 된다. 따라서 이러한 맹점을 보완할 수 있는 대책이 필요할 뿐만 아니라 지도서나 해설서에 충분한 배경 설명과 안내가 절실히 필요하다. 또한 '실천과제' 부분에서 능력별, 흥미별 선택학습을 할 수 있도록 선택의 범위라도 제시할 필요가 있다고 본다.

나. 정리학습 개선 방향

2007 개정 국어 교과서 정리 학습을 검토해 본 결과 학년별, 교과서별로 일관성과 연계성이 부족한 부분이 있을 뿐만 아니라 정리 학습으로서의 기능을 충족시키기에 다소 미흡한 측면이 있었다. 반면 '지식' 영역이 강조되고 '실제'와 '태도'영역이 보장된 점도 발견되었다. 따라서 연구자는 '정리학습'의 분석 결과를 토대로 다음과 같이 개선 방향을 제시해 보고자 한다.

첫째, 정리 학습은 정리 학습으로서의 기능을 충분히 확보하도록 이해, 적용 학습과 유기적으로 구성되어 일관성이 확보되어야 한다. 최현섭 외(2008)는 교과서의 과정별 구성 요소는 단원학습목표 및 동원되는 담화자료의 특성에 따라 다양하게 나타나지만 교사와 학습자가 교수·학습 과정에서 혼란이나 오류에 빠지는 것을 피하기 위해서는 전체적으로 일관된 원리를 지켜야 한다고 강조하였다. 이는 일관성 확보가 중요함을 역설한 것으로 교과서의 과정별 구성 요소가 긴밀하게 이어지도록 구성되었을 때 학습 목표 도달이 보다 용이해짐을 의미하는 바이다. 한 교과서가 일관성이 확보되고 교과서간에도 일관성이 확보가 된다면 교과서 활용 전략이 보다 분명해질 것이기 때문이다.

둘째, '정리'부분은 다양한 방법형과 결합하여 해당 단원의 지식과 기능에 대한 과지와 일반화가 되도록 해야 한다. 정리 학습의 기능 중 학습의 전이·과지·일반화 기능은 해당 단원에서 익힌 지식과 기능 등을 실제 언어생활에 적용할 수 있기 위해서는 반드시 필요한 기능이다. 따라서 정리 학습에서 학습의 전이·과지·일반화를 꾀할 수 있도록 '정리'부분에서 방법형과 확실한 의도를 갖고 결합하여야 할 것이다.

셋째, 점검은 자기평가와 상호평가가 보다 실제적으로 활용이 되도록 구성되어야 한다. 김병수(2006)는 학습자 중심의 국어 수업의 의미를 밝히며 학습 평가 방법의 변화가 필요함을 강조하였다. 기본적으로 학습자 중심의 평가 단

계에서는 수업의 참여자로서 교사와 학습자가 활동하는 가운데 자연스럽게 평가가 이루어질 수 있다고 하면서 ‘자기평가’와 ‘상호평가’는 각자의 개성을 살리면서 스스로 반성하는 기회를 부여할 수 있다고 하였다. 신헌재(2006)는 이에 대해 동의하면서 저학년의 경우는 자기평가가 아직 어려우므로 교사와 학부모의 부각이 더욱 요구됨을 강조하였다. 따라서 평가가 실제적으로 활용되도록 구성하기 위해서는 학년 특성에 맞게 평가의 주체를 다양화하는 방안과 함께 점검의 내용이 구체화되어 실제 활용가능성을 높일 방안 또한 강구되어야 할 것이다.

넷째, 평가를 통한 송환 장치가 보강되어야 한다. 김명숙(2008)은 평가는 ‘학습을 위한 평가’의 방향으로 전환되어야 함을 역설하며 평가가 교수·학습에 직접 연계되어 있으며 학생의 학습을 향상시키기 위해서는 평가결과를 곧바로 교수·학습을 조절하는 데 활용해야 함을 강조하였다. 현재 정리 학습의 점검은 방법의 다양화는 시도되었으나 반성적 사고를 할 만한 기능이 극히 미약하다. 따라서 평가의 시행과 결과가 학습자와 교수·학습의 질을 개선하는 차원에서 송환될 수 있는 장치가 보강되어야 한다.

다섯째, 실천과제에 있어 능력이나 흥미, 관심에 따라 선택의 범위를 다양하게 제시할 수 있는 방안이 강구되어야 한다. 지도서에 실천과제 부분에 대한 언급도 있었지만 사실 국어 교과서 상에는 실천과제 부분에 학습자의 능력이나 흥미를 고려하거나 배려하지는 못하였다. 다만 재구성 전략에 기대하고 있을 뿐이다. 정리 학습 체계가 보다 잘 정착되기 위해서는 좀 더 친절한 교과서로서 각 과정별 구성 요소에 대한 세심한 배려가 있어야 할 것이다. 특히 실천과제는 교사와 학습자로부터 외면당하기 쉬운 부분이다. 따라서 실천과제를 제시할 때 선택의 범위를 다양하게 할 수 있는 방안에 대한 논의가 서둘러 이루어져야 한다.

V. 결론 및 제언

본 연구의 목적은 2007 개정 교육과정에 따른 초등 국어 교과서 정리 학습의 현황을 검토하고 교과서의 과정별 구성 요소인 정리 학습의 구성 방식과 각 요소별로 유형화한 후 그 특징을 분석하여 정리 학습의 체계를 검토해 보는 것이었다. 검토해 본 결과 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습이 학년별, 교과서별로 일관성과 연계성이 부족한 부분이 있을 뿐만 아니라 정리 학습으로서의 기능을 충족시키기에 다소 미흡한 측면이 있었다. 반면 과거 소홀했던 '지식'영역이 점차 강조되어 나타난 면도 발견되는 등 향후 정리 학습의 구성 체계와 구성 요소의 장, 단점을 지속적으로 강화하거나 보완할 필요성이 있음을 확인하였다.

본 연구에서는 정리 학습의 전체 구성방식을 거시적인 관점에서 검토하고, 미시적인 관점에서 정리 학습을 구성하고 있는 각 세부 요소들의 형식적인 면과 내용적인 면의 특성들을 유형화하여 현황을 파악하였다. 다만 2007 개정 교육과정에 따른 초등 1~4학년 국어 교과서 22권을 분석 대상으로 하였기 때문에 2011년부터 보급될 5, 6학년 교과서에까지 일반화하기에는 무리가 따른다.

2007 개정 국어 교과서의 정리 학습은 한 단원의 마지막 차시의 끝부분에 위치하며, 일정한 형식을 취하고 있다. 핵심적인 학습 내용의 요약, 자기 점검, 실천과제형의 형식으로 압축된다. 또한 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습은 한 단원의 최종 정리와 마무리의 의미는 물론 후속학습을 가능하게 하는 송환 역할을 하는 것으로 교과서의 과정별 구성 요소 중 매우 중요한 의미를 갖고 있다. 국가 수준에서 수준별 교육과정을 따르고 있는 제7차 국어 교과서의 정리 학습과 학교 수준에서 수준별 교육과정을 권장하고 있는 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습은 내용면, 형식면, 구성 방식 면에서 차이점이 확연히 드러나고 있다.

정리 학습을 구성하고 있는 요소를 크게 '정리', '점검', '실천과제'로 보았다. 그리고 정리 학습의 구성 방식 면에서 5가지 유형을 설정하였으며, 각 구성

요소별로 형식적인 면과 내용적인 면의 특성을 고려하고 여러 논의들을 감안하여 하위 유형을 ‘정리’부분에 6가지 유형을, ‘점검’부분에 5가지 유형을, ‘실천과제’ 부분에서는 ‘없음’형을 포함하여 5가지 하위 유형으로 나누었다. 학년별, 교과서별로 현황을 검토하고 분석해 본 결과 다양한 특성과 문제점을 발견할 수 있었다.

분석 결과 정리 학습의 구성 방식 면에서는 ‘정리+실천과제’의 유형이 가장 높은 빈도를 차지하였다. 이는 정리 학습 구성 방식으로 ‘정리+실천과제’ 형태가 기본 방식으로 설정되고 있다는 점과 제7차 국어 교과서에서 다소 소홀했던 ‘지식’영역이 점차 강화되고 있다는 점을 알게 한다. 그러나 구성 방식면에서 각 유형이 교과서 간에 학년별 일관성이 떨어지는 현상을 발견할 수 있었고, 또한 위계성을 읽어내기도 쉽지는 않았다. 이러한 점은 각 구성 요소별 하위유형의 현황과 분석결과에서도 비슷한 결과를 찾아낼 수 있었다.

정리 학습 구성 요소인 ‘정리’부분의 하위 유형들을 교과서별, 학년별로 그 양상을 살펴보면 지식 영역이 강조되어 나타나고 있음을 확인할 수 있을 뿐만 아니라 지식 그 자체를 확인시키고 정리하는 차원에 머물러 있지 않고 다른 유사한 언어상황에서 응용하고 적용해 보도록 하면서 실제 사용할 수 있는 능력도 길러주려고 하였음을 알 수 있다. 정리 학습의 ‘정리’부분에서는 주로 ‘상위인지적 지식’을 정리하도록 하는 유형이 많았다.

‘점검’의 하위 유형들의 현황을 검토하면 두 가지 큰 특성을 보이고 있다. 그 중 하나는 『듣기·말하기』와 『읽기』에서는 ‘정리+자기평가’의 형태가 주를 이루고 있다는 것이다. 이는 지식 영역을 부각시키는 또 다른 양상이라 할만하다. 그리고 『읽기』에서는 단 한 건도 없던 ‘점검’ 부분의 유형이 『쓰기』에서는 매우 많은 분포를 보이고 있었다는 것이다. 특히 적용 학습의 연속선상에서 이루어지는 ‘연속형’이 그러하다. 이는 쓰기 영역의 특성을 반영했기 때문이라 이해할 수도 있지만 한편 정리 학습이 적용 학습 차시를 정리한 것처럼 되어 정리 학습으로서의 의미와 기능이 감소해 버린 결과를 초래했다고 해석할 수 있다.

‘실천과제’ 부분에서 여러 하위 유형들의 분포를 검토한 결과, 실천과제가 주로 정의적인 영역과 결부되어 있었으며 실제 언어생활의 맥락 안에서 이루

어지도록 하고 나아가 가족과 친구들과 상호작용하며 할 수 있는 형태로 구성 되어 있었다. 그러나 실천과제는 교실에서 바로 즉각적으로 이루어질 수 없도록 제시되었기 때문에 교사나 학생들로부터 외면당하기 쉬울 수 있다는 것이 큰 맹점일 수도 있다. 따라서 이러한 맹점을 보완할 수 있는 대책이 필요하고, 지도서나 해설서에 충분한 배경 설명과 안내가 절실히 필요하다. 또한 '실천과제' 부분에서 능력별, 흥미별 선택학습을 할 수 있도록 선택의 범위라도 제시할 필요가 있다고 본다.

앞선 정리 학습의 분석 결과를 토대로 정리 학습의 개선 방향을 다음과 같이 제시하였다.

첫째, 정리 학습은 정리 학습으로서의 기능을 충분히 확보하도록 이해, 적용 학습과 유기적으로 구성되어 일관성이 확보되어야 한다.

둘째, '정리'부분은 다양한 방법형과 결합하여 해당 단원의 지식과 기능에 대한 파지와 일반화가 되도록 해야 한다. 나아가 학습의 전이·파지·일반화를 촉진하는 다양한 방법형에 대한 연구 또한 필요하다.

셋째, '점검'부분에 있어서 자기평가와 상호평가가 보다 실제적으로 활용이 되도록 구성되어야 한다. 학년 특성에 맞게 평가의 주체를 다양화하는 방안과 함께 점검의 내용이 구체화되어 실제 활용가능성을 높이도록 해야 한다.

넷째, 평가를 통한 송환 장치가 보장되어야 한다. 현재 정리 학습의 '점검'부분은 방법의 다양화는 시도되었으나 반성적 사고를 할 만한 기능이 극히 미약하다. 따라서 평가의 시행과 결과가 학습자와 교수·학습의 질을 개선하는 차원에서 송환될 수 있는 장치가 보장되어야 한다.

다섯째, 실천과제는 수준별 수업을 지원하도록 능력이나 흥미, 관심에 따라 선택의 범위를 다양하게 제시할 수 있는 방안을 강구해야 한다.

이상 2007 개정 국어 교과서의 정리 학습을 분석하고 그에 따른 개선 방향을 제시하여 보았다. 2007 개정 교육과정에 따른 국어 교과서의 '정리 학습'부분은 제7차 국어교과서에 비하면 지식 영역이 좀 더 부각되었고, '실제'가 강화된 점도 있으나 교과서간, 학년 간에 일관성과 연계성에서 문제점도 확인되었다. 따라서 정리 학습이 전이·파지·일반화 기능과 실제적인 평가활동이 이루어져 송환의 기능을 충실히 수행하도록 정리 학습 구성 체계를 보완할 방안

을 강구해야 함은 물론, 정리 학습 구성 요소들의 다양성과 정교성을 모색할 방법론적 연구가 필요하다. 또한 수준별 수업을 지원하도록 실천과제 부분에서 능력별, 흥미별 선택의 범위를 제시하는 방안과 그에 따른 실행적 연구가 필요하다.

결론적으로 교과서의 구성 체제의 과정별 구성 요소인 이해학습, 적용학습, 정리학습이 잘 연계될 수 있게 서로 유기적으로 구성하며, 각 과정별 구성 요소들이 학년 간, 교과서 간에 일관성과 연계성이 확보되었을 때 진정한 교과서의 질적 개선이 이루어질 것이다.

참고 문헌

<자료>

- 교육과학기술부(2008). 초등학교 교육과정 해설 Ⅲ. 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교사용 지도서 『국어 4-1』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『듣기·말하기 1-1』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『읽기 1-1』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『쓰기 1-1』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『듣기·말하기 1-2』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『읽기 1-2』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『쓰기 1-2』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『듣기·말하기 2-1』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『읽기 2-1』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『쓰기 2-1』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『듣기·말하기 2-2』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『읽기 2-2』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『쓰기 2-2』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『듣기·말하기·쓰기 3-1』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『읽기 3-1』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『듣기·말하기·쓰기 3-2』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『읽기 3-2』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『듣기·말하기·쓰기 4-1』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『읽기 4-1』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『듣기·말하기·쓰기 4-2』. (주)미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2010). 초등학교 교과서 『읽기 4-2』. (주)미래엔컬처그룹.

<기술·연구 보고서>

- 노명완 외(2004). 교과용 도서 내적 체제 개선에 관한 연구. 한국교과서연구재단.
- 이인제 외(2002). 초등학교 국어과 교과용 도서 개발 연구 : 종합. 한국교육과정평가원.

<단행본>

- 이희승(편)(2008). **국어대사전**(3판 수정판). 민중서림
- 교육학사전편찬위원회(1992). **교육학 대사전**. 교육서관.
- 강인애(2007). **왜 구성주의인가?**. 문음사.
- 김광자(2000). **교수학습방법의 이해**. 집문당.
- 이성형(1995). **국어교육의 내용연구**. 서울대출판부.
- 신현재 외(2010). **초등 국어과 교수·학습 방법**. 박이정.
- 이병석(1999). **교수원리와 실제**. 원미사.
- 이재승(2006). **글쓰기 교육의 원리와 방법**. 교육과학사.
- 최현섭 외(2008). **국어교육학개론**. 삼지원.
- 한국교원대학교국정도서국어편찬위원회·교육과학기술부(2008). **초등학교국어 교과서 집필 안내**.

<논문 및 학술지>

- 김덕례(2001). **제7차 초등학교 사회과 교육과정과 교과서 단원 구성에 따른 교과서 활용방안**. 석사학위논문, 광주교육대학교.
- 김병수(2006). **학습자 중심 국어 수업을 위한 기초 연구**. 한국초등국어교육연구소 제3회 학술대회.
- 김명숙(2008). **교육과정, 교수·학습 및 평가의 연계 : 학습을 위한 평가**. 교수·학습세미나, 한국교육과정평가원.
- 김정우(2007). **2007 개정 국어과 교육과정의 개정 방향과 특징**. 한말연구학회, 20.
- 박인기(2006). **미래 사회의 바람직한 인간상과 초등 국어과 교과서의 성격**. 한국국어교육연구소 제3회 전국학술대회.
- 박정진(2005). **학교급별 국어 교과서의 단원 전개 방식 분석**. 한국초등국어교육, 25.
- 신현재(2006). **제7차 초등국어과 교과서에 대한 비판과 대안**. 한국국어교육연구소 제3회 전국학술대회.
- 신현재. (2009). **초등 개정 국어과 교육과정의 구현 방안 : 초등 국어교과서 개발을 중심으로**. 국어교육, 128.
- 신현재, 원진숙, 천경록, 김도남, 임천택, 서현석, 곽춘옥(2003). **생태학적 관점에**

- 의한 국어과 평가 방안 연구. 한국교원대학교.
- 신선주(2006). 제7차 초등 사회과 교과서 단원 정리에 대한 교사의 인식과 운용실태 분석. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 안정일(2007). 초등학교 국어과 쓰기 교과서 개선 방향에 대한 연구. 석사학위논문, 경희대학교 교육대학원.
- 안진영(2007). 과학과 단원정리유형에 따른 학업성취도의 과학 관련 태도의 변화. 석사학위논문, 청주교육대학교.
- 윤희원 외(1992). 자율학습이 가능한 교가서 모형 연구 개발. 대한교과서주식회사 연구보고서.
- 이경화(2006). 초등학교 국어교과서 단원 구성과 전개 방식 탐색. 제34회 국어교육학회 학술대회.
- 이경화(2010). 초등교사의 국어 교과서 이해 양상 : 1, 2학년 담임교사의 인식 내용을 중심으로. 제23회 초등국어교육학회 학술자료집.
- 이수진(2006). 초등 수준별 국어 교과서의 개선 방안 연구. 새국어교육, 72.
- 이용숙(2005). 제7차 중학교 국어과 교과서와 미국 교과서 내용 구성 체계 비교 분석. 교육과정 연구, 23(2).
- 이재승(1999). 과정중심의 쓰기 교재 구성에 관한 연구. 박사학위논문, 한국교원대학교.
- 이주섭(1998). 범교과적 쓰기 지도에 관한 연구. 석사 학위 논문, 한국교원대학교.
- 이주섭 외(2006). 외국 초등국어과 교과서의 특징과 시사점. 학습자중심교과교육연구, 6(2).
- 이주섭. (2007). 초등 국어 교과서의 분책 방식과 단원 구성 방식 탐색. 한국초등국어교육, 33.
- 이주섭(2008). 제7차 교육과정에 따른 초등 국어 교과서 분석 : 『말하기·듣기』 교과서의 원리학습을 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 8(2).
- 이주섭(2010). 차기 초등 국어과 교육과정의 개발 방향 : 국어과 교육과정의 '내용'을 중심으로. 제40회 청람어문교육학회 학술대회.
- 조용채(2000). 사회과 교과서 단원구성의 개선 방안 : 6학년 역사영역의 교육과정별 변천분석을 중심으로. 석사학위논문, 서울교육대학교.
- 최영환(2003). 효율적인 국어과 교재 구성 방안. 국어교육학연구, 16.

- 최영환(2005). 국어과 교재의 핵심 요소와 구성 방향. 교과서연구, 45호.
- 최수정(2007). 10학년 국어교과서의 비판적 분석 연구 : 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역을 중심으로. 석사학위논문, 경기대학교.
- 최형욱(2005). 교과서의 단원도입부 분석 및 활용실태에 관한 연구 : 초등학교 국어, 사회, 수학, 과학 교과서를 중심으로. 석사학위논문, 경인교육대학교.
- 한명숙(2006). 초등 국어과 교과서 개발과 단원 구성체제. 한국국어교육연구소 제3회 전국학술대회.
- 황정현(2006). 초등 국어과 교과서 구성의 방향과 원리 : 창의적 언어 사용 능력을 중심으로. 한국국어교육연구소 제3회 전국학술대회.

<웹사이트>

한국교과서연구재단 : <http://www.ktrf.re.kr>

ABSTRACT

An Analysis of 'Review & Wrap-up learning' Section in Elementary
School National Language Textbook According to
2007 Revised Curriculum
-Focused on 1st to 4th Graders'

Kim, Eun-Mi

Major in Elementary Korean Education
Graduate School of Education
Cheju National University

Supervised by Professor Lee, Joo Seop

This study focused on the 'Review & Wrap-up learning' sections of Korean elementary school textbooks based on the 2007 revised curriculum, analyzed the current situation and features of 'Review and Wrap-up learning,' and reviewed the 'Review & Wrap-up learning' system.

In order to evaluate 'Review & Wrap-up learning' research focused on twenty-two Korean language textbooks with 159 'Review & Wrap-up learning' sections for elementary school grades 1 through 4.

At first we reviewed the structure of 'Review & Wrap-up learning' macroscopically and then gradually classified 'Review & Wrap-up learning' according to each sections' contents.

As for the detailed discussions, Chapter II contains atheoretical study of the features of Korean language textbooks. In section 1, it intends to establish the concept and functions of a textbook. In section 2 the study inquired into the chapter structure and history of chapter structure of Korean language textbooks. Chapter III, we compared the 7th Korean

textbooks and the 2007 revision Korean textbooks and found the differences between content and content implementation. We also established the concept and functions of 'Review and Wrap-up learning' and in Chapter IV, tried to divide elements of 'Review and Wrap-up learning' into three.

The 5 types of 'Review & Wrap-up learning,' classified according to the chapter structure, were examined in chapter 3. We generally found two of these types: 'arrangement + task' and 'assessment + task.'

It is important to note that it is difficult to find consistency among 'Review & Wrap-up learning' sections from grade to grade. Additionally, textbooks do not move sequentially from one grade to the next. Nor are their contents related. Finally, each element of 'Review & Wrap-up learning' can be divided into subcategories.

The first element of 'Review & Wrap-up learning' is 'arrangement.' We frequently find these subcategories of arrangement: 'Knowledge Type,' 'Adaptive Type,' and 'Practical Use Type.' This means that practical use as well as rote learning are predominant.

The second element is 'assessment.' In 『Listening & Speaking』 and 『Reading』 exercises we found 'arrangement + self-assessment.' In 『Writing』 exercises we frequently found 'Sequence+self or mutual assessment.' This means that 『Listening & Speaking』 and 『Reading』 assessment focused on knowledge, but in writing exercises we found examples of assessment minimized to review only adaptive learning.

The third element is 'Tasks.' In 『Listening & Speaking』 and 『Reading』 exercises we frequently found 'Tasks in context.' In 『Writing』 exercises we frequently found 'tasks which reinforce practical use' and 'Interactive' tasks. This means that practical use and interaction were emphasized. In some cases the element 'Tasks' is missing because they are completed outside the classroom. As a result, we cannot evaluate students and find solution immediately.

We also found that 'Tasks' should have a number of options for students of different interests, abilities, and levels.

Upon analysis of 'Review & Wrap-up learning' in the 2007 revision of elementary Korean textbooks, the following were found to require improvement. First, 'Review & Wrap-up learning' should feature enough material to build a diverse lesson plan. Second, while being evaluated students should receive feedback to ensure that learning goals are being

met. Third, 'Tasks' should include a variety of activities to align with various levels of student ability. Fourth, integrated evaluation should be thoroughly researched further. Finally, 'Review & Wrap-up learning' should be organized in order to ensure connection and consistency across grade levels.

In conclusion, the 'Review & Wrap-up learning' section of Korean elementary school textbooks based on the 2007 revised curriculum when compared with the 7th curriculum Korean textbooks, focus on knowledge and emphasize practice. However, the lack of connection and consistency across grade levels is still an issue. Improved 'Review & Wrap-up learning' that supplements the textbooks' content should be sought.

Key words: Review & Wrap-up learning section , functions of Review & Wrap-up learning, arrangement part, assessment part, Tasks part