

# 韓國漢文教育學會 創立 30週年 紀念 學術大會

## □ 대회 개요

- 일시: 2011년 7월 9일(토)
- 장소: 고려대학교 우당교양관
- 주제: 한문교육학, 되돌아보기와 내다보기
- 주관: 고려대학교 한자한문연구소
- 주최: 한국한문교육학회
- 후원: 한국연구재단, (재)국제교류진흥회 YBM/Si-sa, 고려대학교

## □ 행사 일정

시간	행 사 내 용
09:00~09:30	■ 등록 및 접수
등록 및 개회 사회: 백광호(전주대)	
09:30~10:00	■ 개회식 및 축사
제1부 기획주제 논문 발표 장소: 우당교양관 605호, 사회: 백광호(전주대)	
10:00~11:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표① (기조발제) 한국한문교육학, 되돌아보기와 내다보기 발표: 윤재민(고려대)</li> <li>■ 발표② 한문과 교수·학습 방법 연구의 성과와 전망 발표: 송병렬(영남대)                      토론: 박준원(경성대)</li> <li>■ 발표③ 한문과 평가 연구의 성과와 전망 발표: 김경익(울산 신정고)              토론: 허연구(경기 늘푸른고)</li> <li>■ 발표④ 한문교육학 연구 방법론의 성과와 전망 발표: 김왕규(한국교원대)              토론: 진재교(성균관대)</li> </ul>
11:00~11:15	■ 휴식
11:15~12:15	■ 종합토론                                      좌장 : 안재철(단국대)
12:15~14:00	중식
제2부 1분과 기획주제 논문 발표 장소: 우당교양관 103호, 사회: 윤지훈(한국교육과정평가원)	
14:00~15:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표① 한국 한자 교육 연구의 성과와 전망 발표: 허철(단국대)                      토론: 김성중(경기 신갈중)</li> <li>■ 발표② 중국 한자 교육 연구의 성과와 전망 발표: 한연석(공주대)                      토론: 양원석(고려대)</li> <li>■ 발표③ 일본 한자 교육 연구의 성과와 전망 발표: 박세진(춘천교대)                  토론: 한예원(조선대)</li> <li>■ 발표④ 한자어(어휘, 성어) 교육 연구의 성과와 전망 발표: 이동재(공주대)                      토론: 원용석(한국교원대)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표⑤ ‘강희자전’과 ‘한문교육용 기초한자’ 자형 비교 연구 발표: 김영옥(고려대)                      토론: 조성덕(한국고전번역원)</li> </ul>
15:30~15:45	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 휴식</li> </ul>
15:45~17:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 종합토론              좌장 : 이명학(성균관대)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>제2부 2분과 기획주제 논문 발표</b> 장소: 우당교양관 202호, 사회: 허연구(경기 늘푸른고)</p>	
14:00~15:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표① 한문과 문법 연구의 성과와 전망 발표: 이군선(원광대)                      토론: 정만호(충남대)</li> <li>■ 발표② 한문과 수업 연구의 성과와 전망 발표: 백광호(전주대)                      토론: 김동규(경기 낙생고)</li> <li>■ 발표③ 한문과 교재 연구의 성과와 전망 발표: 정재철(단국대)                      토론: 김윤조(계명대)</li> <li>■ 발표④ 한문교육사 연구의 성과와 전망 발표: 신영주(성신여대)                      토론: 윤재환(단국대)</li> <li>■ 발표⑤ 경전교육 연구의 성과와 전망 발표: 함영대(단국대)                      토론: 김용재(성신여대)</li> <li>■ 발표⑥ 일본 한문교육연구의 성과와 전망 발표: 송호빈(고려대)                      토론: 소현성(전주대)</li> </ul>
15:30~15:45	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 휴식</li> </ul>
15:45~17:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 종합토론              좌장 : 김여주(성신여대)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>제2부 3분과 기획주제 논문 발표</b> 장소: 우당교양관 209호, 사회: 김미선(청주대)</p>	
14:00~15:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표① 문학 교육 연구의 동향과 과제 발표: 김연수(고려대)                      토론: 김용태(성균관대)</li> <li>■ 발표② 서사산문(소설) 교육 연구의 동향과 과제 발표: 임완혁(영남대)                      토론: 신상필(성균관대)</li> <li>■ 발표③ 산문 교육 연구의 동향과 과제 발표: 강민구(경북대)                      토론: 이향배(충남대)</li> <li>■ 발표④ 한시 교육 연구의 동향과 과제 발표: 김영주(성균관대)                      토론: 이의강(원광대)</li> <li>■ 발표⑤ 한문 기초 학습자의 한시 한문 교육 방안 모색 발표: 한은수(서울 난향초)                      토론: 남은경(고려사이버대)</li> </ul>
15:30~15:45	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 휴식</li> </ul>
15:45~17:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 종합토론              좌장 : 박영호(경북대)</li> </ul>
17:00~17:15	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 휴식</li> </ul>
17:15~18:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ “한국한문교육학회 30년의 회고와 전망” : 역대 회장님 말씀 장소: 우당교양관 605호, 사회: 정재철(단국대)</li> </ul>
18:00~18:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 정기총회 및 폐회, 기념촬영 사회: 백광호(전주대)</li> </ul>
18:30~	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 만찬</li> </ul>

# 목 차

## 제1부 기획주제 발표

한국한문교육학, 되돌아보기와 내다보기(윤재민) .....	1
한문과 교수·학습 방법 연구의 성과와 앞으로의 방향(송병렬) .....	17
한문과 평가 연구의 성과와 전망(김경익) .....	25
한문교육학 연구방법론(김왕규) .....	39

## 제2부 1분과 기획주제 발표

한국 한자 교육 연구의 성과와 전망(허 철) .....	49
중국 한자교육 연구의 성과와 전망(한연석) .....	71
일본 한자교육의 위상과 한자교육연구의 동향 및 과제(박세진) .....	93
한자어 교육의 성과와 과제(이동재) .....	119
<한문 교육용 기초 한자>의 자형 연구(김영옥) .....	133

## 제2부 2분과 기획주제 발표

한문과 문법 연구의 동향과 과제(이군선) .....	171
한문과 수업 연구의 동향과 과제(백광호) .....	181
한문과 교재 연구의 성과와 전망(정재철) .....	193
한문교육사 연구의 성과와 전망(신영주) .....	205
경전교육 연구의 성과와 전망(함영대) .....	217
일본 한문교육연구의 성과와 전망(송호빈) .....	233

## 제2부 3분과 기획주제 발표

문학 교육 연구의 동향과 과제(김연수) .....	269
서사산문 교육 연구의 동향과 과제(임완혁) .....	283
산문 연구의 동향과 과제(강민구) .....	299
한시 교육 연구의 동향과 과제(김영주) .....	311
한문 기초 학습자의 한시 한문 교육 방안 모색(한은수) .....	327



# 韓國漢文教育學, 되돌아보기와 내다보기

## -‘漢文科 教育課程의 變遷 樣相’을 포함하여-

윤재민(고려대)

I. 머리말
II. 漢文科 教育課程의 變遷 樣相
1) 漢文科 教育課程의 體制
2) 第1次 教育課程의 體制
3) 第2次 教育課程의 體制
III. 맺음말

### I. 머리말

금년은 韓國漢文教育學會가 創立된지 30주년이 되는 해이다. 1986년 창간된 학회지 『漢文教育研究』 제1호의 <회보>를 보면 1981년 6월 27일 韓國漢文教育研究會라는 이름으로 학회가 창립되기까지의 과정이 다음과 같이 간략하게 기록되어 있다.

1981. 5. 2. 한문교육 연구회 창립을 위한 예비 모임. 「강원대, 단국대, 성균관대, 성신여대, 청주대」 참석.
1981. 5. 15. 한문교육연구회 정식 발의  
전국 12개 대학 교수 25명 참석.
1981. 5. 23. 한문교육연구회 창립 결의 및 매년 한문교육연구 발표대회를 개최하기로 합의, 朴天圭 교수 외 7명 참석.
1981. 6. 27. 한문교육연구 제 1 회 발표대회 및 창립 총회(성신여자대학교) 鄭愚相 교수 외 3인 연구 발표.

#### 창립 총회

會 長 李家源

副會長 閔丙秀

金彰顯

李源周

評議員 25 人 선정<sup>1)</sup>

1) 韓國漢文教育研究會(1986), 「회보」, 『漢文教育研究』 1, 韓國漢文教育研究會. 245면.

학회 창립 이후 30년, 어느덧 한 세대의 단위를 넘겼다. 작고하신 李家源(1대: 1981.6~1983.6) 초대 會長으로부터 閔丙秀(2·3대: 1983.7~1987.6), 鄭愚相(4·5대: 1987.7~1991.6), 李簾衡(6대: 1991.7~1993.6), 朴天圭(7대: 1993.7~1995.6), 金容傑(8대: 1995.7~1997.6), 申用浩(9대: 1997.7~1999.6), 金相洪(10대: 1999.7~2001.6), 朴性奎(11대: 2001.7~2003.6), 李明學(12·13대: 2003.7~2007.6), 金呂珠(14대: 2007.7~2010.6) 회장에 이르기까지 14대 11 분이 학회를 이끌어주시는 동안, 그 사이 많은 변화가 있었다. 박천규 회장 재임 때인 1994년 6월 25일 학회 회칙이 개정되면서, 학회 명칭이 韓國漢文教育研究會에서 韓國漢文學會로 바뀌었다.<sup>2)</sup> 학회지 『漢文教育研究』는 閔丙秀 회장 재임 때인 1986년 창간호, 鄭愚相 회장 재임 때인 1988년 제2호 이후 매년 1회 발간에서, 金相洪 회장 재임 때인 2000년 제14호 이후 연간 2회 발간하여, 2011년 6월 30일 현재 제36호까지 발간됐다. 『漢文教育研究』 제1호에는 10개의 논문이 실렸는데 그 중 한문교육 주제를 다룬 논문은 2편에 불과했다. 그러나 『漢文教育研究』 36호에는 14편의 논문이 실렸는데 그 중 한문교육 주제를 다루지 않은 논문은 1편에 불과하니, 나머지 13편이 모두 한문교육 주제를 다루는 논문들이다. 30년 전 한문교육 연구의 불모지대에서 출발한 우리 학회가 어느덧 30년이 경과하는 동안 한문교육 연구의 화려한 꽃들을 피우기 시작했던 것이다. 이 모두가 역대 회장님들을 비롯한 학회의 선배 회원들 및 동학의 여러 회원들이 한문교육에 대해 가진 뜨거운 애정과 관심의 결과가 아닌가 한다.

## II. 漢文科 教育課程의 變遷

漢文科 教育課程은 한문교육 연구의 성과를 총체적으로 반영하는 것이 되어야 한다. 그러나 학계의 현실은 꼭 그렇지만은 않았다. 그나마 漢文科 教育課程에 대한 관심과 연구가 두드러지기 시작한 것은 우리 학회가 창립된 이후, 특히 6차 교육과정 이후부터가 아닌가 한다. 여기에는 중·고등학교 한문이 사실상 필수에서 선택으로 전락하게 된 저간의 사정이 그 배경에 깔려 있기도 하다. 이하 漢文科 教育課程의 變遷 양상을 그 체제 변화를 중심으로 개괄하여, ‘韓國漢文教育學, 되돌아보기와 내다보기’의 기초 논의 자료로 삼고자 한다.<sup>3)</sup>

### 1) 漢文科 教育課程의 體制

中學校 漢文科 教育課程의 體制는 第1~5次 教育課程까지는 용어상의 차이가 있기는 하지만, ‘목표’, ‘내용’, ‘지도상의 유의점’이라는 기본틀로 되어 있다.<sup>4)</sup> 이 중 제1차 교육과정은 중학교 국어과 교육과정 안에 ‘중학교의 漢字 및 漢字語 학습’ 항목으로 설정되어 있는 것이다. 제2차 교육과정은 중학교 국어과 교육과정 안에 ‘V. 한자 및 한문 지도’ 항목으로 설정되어 있는 것이다. 이 제1차와 제2차 교육과정의 漢字·漢文 교육 관련 내용은 중학교 국어과 교육과정 내에서, ‘국어’ 과목에서의 한자 교육뿐만 아니라 별도로 개설할 수 있는 ‘한문’ 과목에서의 한문 교육 내용을 포괄하는 것이므로 ‘중학교 한문과 교육과정의 체제’ 속에 포함시켜 논의하여도 무방한 내용이라고 생각한다. 또한 제1차 교육과정의 경우 그 체제를 ‘목표’, ‘내용’, ‘지도상의 유의점’이라는 기본틀로 직접 설명하기에는 그 형식적 체제가 상당히 흐트러져 있음을 쉽게 확인할 수 있다. ‘목표’, ‘내용’, ‘지도상의 유의점’이라는 기본틀은 제2차 교육과정에서부터 비로소 본격화된 것으로 보아야 할 것이다. 그러나 제1차 교육과정의 세부 내용을 ‘목표’, ‘내용’, ‘지도상의 유의점’이라는 기본틀에 맞게 재배치하는 것이 그렇게 어려운 일은 아니다. 실제로 제2차 교육과정은 바로 이러한 작업의 기초 위에서 ‘목표’, ‘내용’, ‘지도상의 유의점’이라는 기본

2) 韓國漢文教育研究會(1994), 「會則」, 『漢文教育研究』 8, 韓國漢文教育學會. 246~248면. 참조.

3) 이하 논의는 尹在敏(2011a), 尹在敏(2011b)을 참조하여 정리한 것임.

4) 문교부(1988), 95~96면.; 교육부(2000a), 153면.; 교육과학기술부(2008), 152면. 참조.

틀을 마련했다.

<표 1> 제1~5차 중학교 한문과 교육과정의 체제

제1차 (1955.8.1)	제2차 (1963.2.15)	제3차 (1973.8.31)	제4차 (1981.12.31)	제5차 (1987.3.31)
一. 漢字 및 漢文 학습의 의의 二. 漢字 및 漢文의 지도 요령 三. 중학교 漢字 및 漢文 학습 내용 제1학년 교재 내용 지도 요령 제2학년, 제3학년: 제1학년과 같음	1. 의의와 목표 2. 학년 목표 제1학년 제2학년 제3학년 3. 지도 내용 제1학년 제2학년 제3학년 4. 지도상의 유의점	가. 목표 (1) 일반 목표 (2) 학년 목표 나. 내용 [지도 사항 및 형식] <제1학년> (1) 지도 사항 (2) 주요 형식 <제2학년>, <제3학년>: <제1학년>과 같음 [제재 선정의 기준] 다. 지도상의 유의점	가. 교과 목표 나. 학년 목표 및 내용 <1학년> 1) 목표 2) 내용 <2학년>, <3학년>: <1학년>과 같음 다. 지도 및 평가상의 유의점 1) 지도 2) 평가	가. 교과 목표 나. 학년 목표 및 내용 <1학년> 1. 목표 2. 내용 가) 한자 나) 한자어 다) 한문 <2학년>, <3학년>: <1학년>과 같음 다. 지도 및 평가상의 유의점 1. 지도 2. 평가

中學校 漢文科 教育課程의 體制가 ‘性格’, ‘目標’, ‘內容’, ‘方法’, ‘評價’의 體制를 갖추면서 보다 완전한 문서로서의 체제를 갖추게 된 것은 제6차 교육과정 이후부터이다.<sup>5)</sup>

<표 2> 제6~7차 및 2007년 개정 중학교 한문과 교육과정의 체제

제6차 (1992.6.30)	제7차 (1997.12.30)	2007년 개정 (2007.2.28)
1. 성격 2. 목표 3. 내용 가. 내용 체계 나. 학년별 내용 <1학년> - 한자 - - 한자어 - - 한문 - <2학년>, <3학년>: <1학년>과 같음 4. 방법 5. 평가	1. 성격 2. 목표 3. 내용 가. 내용 체계 나. 영역별 내용 <1학년> - 한자 - - 한자어 - - 한문 - <2학년>, <3학년>: <1학년>과 같음 4. 방법 가. 교수·학습 계획 나. 교수·학습 방법 다. 교수·학습 자료 5. 평가 가. 평가 계획 나. 평가 방법 다. 평가 결과의 활용	1. 성격 2. 목표 3. 내용 가. 내용 체계 나. 영역별 내용 <1학년> - 한문 - <읽기> <이해> <문화> - 한문지식 - <한자> <어휘> <문장> <2학년>, <3학년>: <1학년>과 같음 4. 교수·학습 방법 가. 교수·학습 계획 나. 교수·학습 방법 다. 교수·학습 자료 5. 평가 가. 평가 계획 나. 평가 목표와 내용 다. 평가 방법 라. 평가 결과의 활용

高等學校 漢文科 教育課程의 體制 또한 第1~5次 教育課程까지는 용어상의 차이가 있기는 하지만, ‘목표’, ‘내용’, ‘지도상의 유의점’이라는 기본틀로 되어 있다.<sup>6)</sup> 이 중 제1차 교육과정은 고등학교 국어(二) 교육과정 안에

5) 문교부(1988), 95~96면.; 교육부(2000a), 153면.; 교육과학기술부(2008), 152면. 참조.

‘고등학교 漢文 과정’으로 설정되어 있는 것이다. 제2차 교육과정은 고등학교 국어Ⅱ 교육과정 안에 ‘2. 한문 과정’으로 설정되어 있는 것이다. 제5차 교육과정은 고등학교 한문이 I, Ⅱ의 구분이 없이 단일 과목 ‘한문’으로 설정되어 있는 것이다. 또한 제1차 교육과정의 경우, 앞서 본 중학교의 경우와 마찬가지로, 그 체제를 ‘목표’, ‘내용’, ‘지도상의 유의점’이라는 기본틀로 직접 설명하기에는 그 형식적 체제가 상당히 흐트러져 있음을 쉽게 확인할 수 있다. ‘목표’, ‘내용’, ‘지도상의 유의점’이라는 기본틀은, 역시 중학교의 경우와 마찬가지로, 제2차 교육과정에서부터 비로소 본격화된 것으로 보아야 할 것이다. 그러나 제1차 교육과정의 세부 내용을, 중학교의 경우와 마찬가지로, ‘목표’, ‘내용’, ‘지도상의 유의점’이라는 기본틀에 맞게 재배치하는 것이 그렇게 어려운 일은 아니다. 실제로 제2차 교육과정은, 역시 중학교의 경우와 마찬가지로, 바로 이러한 작업의 기초 위에서 ‘목표’, ‘내용’, ‘지도상의 유의점’이라는 기본틀을 마련했다.

<표 1> 제1~5차 고등학교 한문과 교육과정의 체제

제1차 (1955.8.1)	제2차 (1963.2.15)	제3차 (1974.12.31)	제4차 (1981.12.31)	제5차 (1988.3.31)
一. 漢字 및 漢文 지도의 의의 二. 漢字 및 漢文의 지도 요령 三. 고등학교 漢文 과정 <제1학년> 교재 내용 지도 요령 <제2학년>, <제3학년>: <제1학년>과 같음 四. 참고 자료 1. 漢민족의 손으로 된 서적 2. 韓人의 손으로 된 서적	(1) 의의와 목표 (2) 지도 내용 (3) 지도상의 유의점 <참고 자료> 1. 한민족의 손으로 된 서적 2. 우리 민족의 손으로 된 서적	I. 일반 목표 II. 한문 I 1. 목표 2. 내용 가. 지도 사항 나. 제재 선정의 기준 3. 지도상의 유의점 III. 한문Ⅱ: 한문 I 과 같음	교과 목표 한문 I 가. 목표 나. 내용 다. 지도 및 평가상의 유의점 1) 지도 2) 평가 한문Ⅱ: 한문 I 과 같음	가. 교과 목표 나. 내용 1) 한자 2) 한자어 3) 한문 다. 지도 및 평가상의 유의점 1) 지도 2) 평가

高等學校 漢文科 教育課程의 體制가 ‘性格’, ‘目標’, ‘內容’, ‘方法’, ‘評價’의 體制를 갖추면서 보다 완전한 문서로서의 체제를 갖추게 된 것은, 중학교의 경우와 마찬가지로, 제6차 교육과정 이후부터이다.<sup>7)</sup>

<표 2> 제6~7차 및 2007년 개정 고등학교 한문과 교육과정의 체제

제6차 (1992.10.30)	제7차 (1997.12.30)	2007년 개정 (2007.2.28)
1. 성격 2. 목표 3-1. 한문 I 1. 성격 2. 목표 3. 내용 가. 내용 체계 나. 내용 - 한자 - - 한자어 - - 한문 - 4. 방법 5. 평가 3-2. 한문Ⅱ: 한문 I 과 같음	<한문> 1. 성격 2. 목표 3. 내용 가. 내용 체계 나. 영역별 내용 - 한자 - - 한자어 - - 한문 - 4. 방법 가. 교수·학습 계획 나. 교수·학습 방법 다. 교수·학습 자료 5. 평가 가. 평가 계획 나. 평가 방법 다. 평가 결과의 활용	<한문 I> 1. 성격 2. 목표 3. 내용 가. 내용 체계 나. 영역별 내용 - 한문 - <읽기> <이해> <문화> - 한문지식 - <한자> <어휘> <문장> 4. 교수·학습 방법 가. 교수·학습 계획 나. 교수·학습 방법

6) 교육부(2001), 5면. 참조.

7) 위와 같음.

	<p>&lt;한문 고전&gt; : &lt;한문&gt;과 같음. 단, '나. 영역별 내용'의 '한자', '한자어' 2개 영역을 '한자·한자어' 1개 영역으로 통합</p>	<p>다. 교수·학습 자료</p> <p>5. 평가</p> <p>가. 평가 계획</p> <p>나. 평가 목표와 내용</p> <p>다. 평가 방법</p> <p>라. 평가 결과의 활용</p> <p>&lt;한문 II&gt; : &lt;한문 I&gt;과 같음</p>
--	---	---

그런데 中·高等學校 漢文科 教育課程의 體制가 보다 완전한 문서로서의 체제를 갖추게 된 것은 비록 제6차 교육과정 이후부터라고 하더라도, 이 완전한 문서로서의 체제를 채우는 그 기본적인 내용들은 제1차와 제2차 교육과정에 어느 정도 또는 맹아적으로 이미 담겨있었던 것들이었다고 할 수 있다. 이에 그 동안 학계에서 상대적으로 소홀하게 다뤄왔던 제1차와 제2차 교육과정의 체제 및 그 내용들을 보다 상세하게 살펴보면 다음과 같다.

## 2) 第1次 教育課程의 體制

中·高等學校 漢文科 教育課程의 體制가 처음으로 마련된 것은 제1차 교육과정에서이다.

제1차 교육과정은 中學校의 境遇, 中學校 國語科 教育課程 아래에 ‘중학교의 漢字 및 漢字語 학습에 대한 규정을 별도로 마련하여 “광복 후 처음으로 한자 및 한자어 교육에 대한 사항을 구체적으로 명시”<sup>8)</sup>하였다. 그러나 이 규정이 가지는 의의는 여기서 그치지 않는다. 이 규정은 ‘한자 및 한자어 교육에 대한 사항’ 뿐만 아니라 漢文 교육에 대한 사항 또한 포함하고 있는바, 漢字·漢文 教育에 대한 해방 후 최초의 공식적이면서도 전면적인 闡明이라는 점에 그 의의가 있는 것이다. 곧 이 규정은 그 체제를 ‘一. 漢字 및 漢文 학습의 의의’, ‘二. 漢字 및 漢文의 지도 요령’, ‘三. 중학교 漢字 및 漢文 학습 내용’으로 구성함으로써<sup>9)</sup>, 漢字·漢文 教育이 나름의 독자적인 성격과 목표 및 내용과 방법을 갖추고서 독립된 교과서를 갖는 하나의 과목으로 教授될 근거를 공식적으로 처음 마련하고 있는바, 이는 이후의 중학교 한문 과목 교육과정의 분명한 선구가 되는 것이다. 더욱이 ‘三. 중학교 漢字 및 漢文 학습 내용’은 중학교 漢字·漢文 教育의 學校 級別 성격과 목적을 “국민학교에서 습득한 漢字 지식을 기초로 하여, 일상 생활에 활용되는 상용 한자(常用漢字) 범위 내의 漢字, 漢字語 및 간이한 漢文을 습득하게 한다.”<sup>10)</sup>라고 제시하면서, 그 내용을 다시 학년별로 ‘교재 내용’과 ‘지도 요령’으로 나누어 상세화함으로써, 나름의 독립된 교육과정으로서의 성격을 분명히 하였다.

8) 鄭載喆(1993), 56면.

9) 교육부(2000b), 191~193면. 참조.

10) 교육부(2000b), 192면.

<표 3> 제1차 교육과정의 ‘중학교 漢字 및 漢文 학습 내용’

구분	제 1학년	제 2학년	제 3학년
교재 내용	우리의 일상 생활에 가장 많이 활용되는 漢字를 주로 하여 간명(簡明) 적절(適切)한 漢字語를 배열하고, 반복 연습할 자료를 풍부하게 한다.	전 학년의 내용과 유사(類似)한 교재로 하되, 그 양(量)을 증가하고, 후반부(後半部)에는 일상 생활에 많이 쓰이는 격언(格言) 고사(故事) 등을 지도한다.	교재 선택에 유의하여 상용한자(常用漢字) 범위 내의 漢字를 완전히 습득하게 하고, 아울러 간단한 단문류(短文類)와 평이(平易)한 시가류(詩歌類)를 과(課)한다.
지도 요령	漢字의 구조(構造), 서획(書劃)의 순차(順次), 음의(音義), 서체(書體) 등을 지도하고, 漢字 사전류의 활용 방법을 숙달(熟達)하게 한다.	전 학년에서 학습한 漢字 지식의 기초 위에 그 활용 범위를 넓히고, 무미 건조(無味乾燥)한 자구(字句) 연습을 피하여 흥미를 유발(誘發)하도록 지도한다.	漢字語의 구조(構造)와 의의를 정확히 파악하고 반복 연습으로써 그 이해를 철저하게 한다.

제1차 교육과정은 高等學校의 境遇, 중학교와 마찬가지로 역시 國語科 教育課程 아래에 ‘漢字 및 漢文 指導’ 규정을 두어, “해방 후 처음으로 ‘한자 및 한문 지도’를 교육과정으로 구체화”<sup>11)</sup>하였다. 이 규정은 중학교의 경우와 비슷하게 그 내용을 ‘一. 漢字 및 漢文 지도의 의의’, ‘二. 漢字 및 漢文의 지도 요령’, ‘三. 고등학교 漢文 과정’, ‘四. 참고 자료’로 구성하였다<sup>12)</sup>. 이 중 ‘一. 漢字 및 漢文 지도의 의의’, ‘二. 漢字 및 漢文의 지도 요령’은 중학교 규정의 ‘一. 漢字 및 漢文 학습의 의의’, ‘二. 漢字 및 漢文의 지도 요령’과 그 내용이 완전히 동일한 것으로서, 중·고등학교에 공통되는 漢字·漢文 교육의 일반적 성격과 목표를 제시한 것이라고 할 수 있다. 반면에, ‘三. 고등학교 漢文 과정’, ‘四. 참고 자료’는 選擇 教科 國語(二)의 한 領域으로 설정된 ‘漢文’ 과목의 교육과정을 제시한 것으로서<sup>13)</sup>, 향후 고등학교 한문 과목 교육과정의 분명한 선구가 되는 것이다. 특히 ‘三. 고등학교 漢文 과정’은 고등학교 漢文 教育의 學校 級別 성격과 목적을 “중학교에서 학습한 漢字 및 漢字語 지식을 기초로 하여, 평이한 산문류(散文類), 사서류(史書類), 시가류(詩歌類) 및 경서류(經書類)를 과(課)하여, 漢學 특유의 취의(趣意)를 파악하게 하고, 漢學이 우리 문화에 미친 영향과 동양 문화의 연원(淵源)을 인식하게 하여 건실(堅實)한 인격 도야(人格 陶冶)에 이만이하도록 한다.”<sup>14)</sup>라고 제시하면서, 그 내용을 다시 학년별로 ‘교재 내용’과 ‘지도 요령’으로 나누어 상세화함으로써, 나름의 독립된 교육과정으로서의 성격을 분명히 하였다.

11) 鄭愚相(2011), 77면.

12) 교육부(2000b), 323~326면. 참조.

13) 金王奎(2004), 130~131면. 참조. 제1차 교육과정에서 選擇 教科 國語(二)의 하위 영역으로 설정된 과목으로는 ‘現代文, 古典, 文法, 文學, 語學史, 文學史, 漢文’ 등이 있었다.

14) 교육부(2000b), 324면.

&lt;표 4&gt; 제1차 교육과정의 ‘고등학교 漢文 과정’

구분	제 1학년	제 2학년	제 3학년
교재 내용	중학교 三 년의 교재 내용에 준(準)하여 그 정도를 좀 더 높이고, 漢文의 구조(構造)를 이해시킨다.	평이한 문장, 사서(史書), 격언(格言), 우화(寓話) 등을 과하되, 현대인의 관념(觀念)에 감응(感應)되고 심금(心琴)을 고동(鼓動)시킬 수 있는 교재를 선택하는데 유의한다.	전기류(傳記類), 문장류(文章類), 사서류(史書類), 평이한 경전(經傳), 시가(詩歌) 등을 과하되, 장편일 때는 분절(分節), 설장(設章)하여 학습상 권태(倦怠)를 피하도록 한다.
지도 요령	학습 내용이 우리의 일상 생활과 유리(遊離)됨이 없이 호상(互相) 연결되고 활용이 되도록 하며, 학습에 대한 의욕(意慾) 증진(增進)과 흥미 유발(誘發)에 유의한다.	교재 내용을 정확히 파악하여 심미력(審美力)과 판단력(判斷力)을 기르고 고매(高邁)한 인격 도야에 힘쓰도록 한다.	고전(古典) 연구의 기초 지식을 수득(修得)하고, 단장(斷章) 취의(取義)의 폐단을 지양(止揚)하여 문(文) 전체의 대의(大意)를 파악할 수 있는 독서력을 기르며, 漢學이 우리 문화에 미친 영향과 동양 문화의 특질을 이해하도록 지도한다.

‘四. 참고 자료’ 또한 주목할 만한 교육과정의 한 내용이다. 한문 교육에서 텍스트의 水準과 範圍 문제를 다룬 것이기 때문이다. 제1차 교육과정은 고등학교 ‘漢文’의 참고 자료에 대해서, “漢文 지도의 자료는 실로 방대(尙大)한 것이나, 가장 중요한 부류(部類)만을 열거(列舉)하면 다음과 같다.”<sup>15)</sup>라고 하면서, 그 구체적인 내용을 다음 표와 같이 제시하고 있다.

&lt;표 5&gt; 제1차 교육과정의 고등학교 漢文의 ‘참고 자료’

1. 漢민족의 손으로 된 서적	2. 韓人의 손으로 된 서적
(1) 經書: 四書 五經 等 (2) 史書: 二十四史, 資治通鑑, 十八史略, 國策 等 (3) 子書: 莊子, 荀子, 韓非子, 淮南子, 管子, 說苑 等 (4) 名家의 散文: 唐宋八大家文, 駢儷文 等 (5) 傳奇小說類: 傳奇小說, 三國志 等 (6) 其他의 散文: 蒙求, 小學, 近思錄, 孔子家語 等 (7) 古今의 有名한 詩集: 唐詩 其他 (8) 有名한 文集類 (9) 兵書類	(1) 史書: 三國史記, 三國遺事, 東史綱目, 高麗史, 增補文獻備考, 四千年文獻通考, 李朝實錄 等 (2) 其他의 散文: 海東小學, 童蒙先習, 芝峯類說, 東文選 等 (3) 各種文集: 鄭圃隱集, 退溪全書, 栗谷全集, 尤庵集, 燕巖集 等 (4) 詩: 大東詩選 等

### 3) 第2次 教育課程의 體制

第2次 教育課程은 中學校의 境遇, 漢文 교육 관련 내용을 中學校 國語科 教育課程 속에 ‘Ⅰ. 목표’, ‘Ⅱ. 학년 목표’, ‘Ⅲ. 지도 내용’, ‘Ⅳ. 지도상의 유의점’에 이어서 ‘Ⅴ. 한자 및 한문 지도’로 제시하여, 국어과 안에서 漢文이 가지는 위상을 보다 분명히 규정하였다.<sup>16)</sup> 곧 제1차 교육과정의 漢文 교육 관련 내용이 국어과 교육과정의 ‘1. 우리 나라의 교육 목적과 국어 교육’, ‘2. 국어과의 지도 목표’, ‘3. 중학교 국어과의 지도 내용’, ‘4. 각 학년의 지도 내용’에 이어서 별도의 연결 번호 표시 없이 ‘중학교의 漢字 및 漢字語 학습’으로 그냥 제시됨으로써 국어과 내에서의 위상이 일견 불분명하게 제시된 것과 달리 제2차 교육과정에서는 국어과 내에서의 한문의 위상을 연결 번호 표시로 분명히 하면서 아울러 漢文이 가지는 상대적으로 독립된 교과적 성격을 보다 분명히 하였던

15) 교육부(2000b), 325면.

16) 교육부(2000b), 194~216면. 참조.

것이다. ‘중학교의 漢字 및 漢字語 학습’을 ‘한자 및 한문 지도’로 명칭 변경한 것도 漢文이 가지는 상대적으로 독립된 교과적 성격을 강조하기 위한 것으로 보인다. ‘V. 한자 및 한문 지도’를 구성하는 내용 또한 國語科 教育課程의 체제와 마찬가지로 ‘1. 의의와 목표’, ‘2. 학년 목표’, ‘3. 지도 내용’, ‘4. 지도상의 유의점’의 체제를 갖춘 것 또한 같은 맥락에서 이해되는 사항이다.<sup>17)</sup>

한편, 제2차 교육과정의 ‘V. 한자 및 한문 지도’의 내용은 제1차 교육과정의 ‘중학교의 漢字 및 漢字語 학습’의 내용을 일정하게 이어받은 것이지만 그 중 일부 내용은 새롭게 제시된 것이다. 곧 제2차 교육과정의 ‘1. 의의와 목표’, ‘2. 학년 목표’는 제1차 교육과정의 내용을 기반으로 하여 재작성된 것이지만, ‘3. 지도 내용’, ‘4. 지도상의 유의점’은 제2차 교육과정에서 새롭게 제시된 것이다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

제2차 교육과정의 ‘1. 의의와 목표’는 한문 교육의 목표로 5개항을 제시하면서 그 前文으로 한문 교육의 의의를 설명하는 형식을 갖추고 있다.

<표 6> 제2차 교육과정의 중학교 ‘한자 및 한문 지도’의 ‘의의와 목표’

<p>한자는 중국으로부터 수입되어 근 이천년 동안, 우리의 글에 섞여 쓰이어 왔음으로, 아직도 동양 문화의 연원을 고찰하거나, 우리 문화의 정수를 연구함에 있어서는 한자에 대한 이해가 그 기본이 되고 있다.</p> <p>한편 현재 우리와 가장 가까이 인접하고 있는 자유중국, 일본 등에서는 여전히 한자로서 그들의 문화를 유지하고 있다. 그러므로 우리는 그들과 문화를 교류하고 국교를 조정하는 데 있어서도 한자에 대한 이해가 필요한 것이다.</p> <p>우리의 한자 한문의 학습은 결코 과거의 진부한 봉건적인 사대 사상을 가르치려는 것이 아니며, 우리 조상들이 한 것 같이, 모든 의사 표시를 한자에 의존하려는 것도 물론 아니다. 다만 우리 생활에 가장 밀접한 범위 내의 한자와 한문을 효과적인 방법으로 짧은 기간에 습득하게 하려는 것이다. 그 목표를 요약하면 다음과 같다.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 교육 한자 범위의 한자의 구조와 음의를 정확히 이해시키고, 간이한 한문을 습득케 한다.</li> <li>2. 한자 사전류의 색자 방법을 이해시켜, 그 활용을 자유롭게 할 수 있도록 한다.</li> <li>3. 우리의 일상 생활에 가장 많이 활용하는 한자어, 격언 고사 등을 반복 학습시키도록 한다.</li> <li>4. 속독과 정독에 대한 지도를 한다.</li> <li>5. 역대의 철인 명현의 언행에 비추어 국민도의 정신 양양에 도움이 되도록 한다.</li> </ol>
--

여기서 前文이 漢文 교육의 성격을 설명하는 것이라고 한다면, 이 ‘의의와 목표’는 한문 교육의 성격과 목표를 통합하여 제시하고 있는 것이라고 할 수 있다.

이 중 前文의 내용은 제1차 교육과정의 ‘一. 漢字 및 漢文 학습의 의의’<sup>18)</sup>를 거의 그대로 옮겨온 것이다. 번호로 구별된 5개 항목을 3개 단락으로 통합 재조정하면서 문맥의 연결을 위해 일부 부사 또는 접속부사를 첨가하

17) 제1차 교육과정의 ‘중학교의 漢字 및 漢字語 학습’의 체제 또한 어느 정도는 국어과 교육과정의 체제를 따라서 마련된 것이라고 할 수 있다. 그러나 이는 그 세부 내용에서 그렇다는 것이지, 구체적인 체제의 구성 단위 명칭이나 그 전개 방식에서는 적지 않은 차이를 보이고 있는 것이다. 가령, ‘중학교의 漢字 및 漢字語 학습’의 체제, 곧 ‘一. 漢字 및 漢文 학습의 의의’, ‘二. 漢字 및 漢文의 지도 요령’, ‘三. 중학교 漢字 및 漢文 학습 내용’과 국어과 교육과정의 체제, 곧 ‘1. 우리나라의 교육 목적과 국어 교육’, ‘2. 국어과의 지도 목표’, ‘3. 중학교 국어과의 지도 내용’, ‘4. 각 학년의 지도 내용’은 그 명칭만 가지고서는 서로 전혀 성격이 다른 체제처럼 보인다는 것 또한 부인할 수 없는 사실이다. 반면에 제2차 교육과정의 경우에 ‘한자 및 한문 지도’의 체제와 국어과 교육과정의 체제는 후자의 ‘목표’를 전자에서 ‘의의와 목표’로 한 사소한 차이를 제외하면 완전히 동일하다.

18) 교육부(2000b), 191면. “1. 漢字는 중국으로부터 수입되어 근 이천 년 동안 우리의 글에 섞여 쓰이어 왔다. 2. 동양 문화의 연원(淵源)을 고찰(考察)하거나, 우리 문화의 정수(精髓)를 연구함에 있어서는 漢字에 대한 이해가 그 기본이 되고 있다. 3. 현재 우리와 가장 가까이 인접(隣接)하고 있는 자유 중국, 일본 등에서는 여전히 漢字로서 그들의 문화를 유지하고 있다. 우리는 그들과 문화를 교류(交流)하고 국교(國交)를 조정(調整)하는데 있어서도 漢字에 대한 이해가 필요한 것이다. 4. 우리의 漢字, 漢文의 학습은 결코 과거의 진부(陳腐)한 봉건적인 사대사상(事大思想)을 가르치려는 것이 아니며, 우리 조상들이 한 것같이 모든 의사(意思) 표시를 漢字에 의존(依存)하려는 것도 물론 아니다. 5. 다만 우리의 실생활에 가장 밀접한 범위 내의 漢字와 漢文을 적은 노력으로 짧은 기간에 습득하게 하려는 것이다.” 원문에서는 이 5개항이 항목별로 줄바꾸기가 되어 있으나 여기서는 줄바꾸기를 무시하고 인용하였음을 부기한다.



거나 한자 표기 또는 한자 병기 한자어를 한글로 바꾼 것 이외에 내용상의 변경은 전혀 없다.

‘목표’로 제시된 5개항은 제1차 교육과정의 ‘二. 漢字 및 漢文의 지도 요령’<sup>19)</sup>에서 제시된 8개항 중 5개항을 거의 그대로 옮겨온 것이다. 단, 한자 표기 또는 한자 병기 한자어를 한글로 바꾸거나 일부 표현을 보다 부드럽게 바꾼 것 이외에 주목할 만한 내용상의 변화는 제2차 교육과정의 새로운 교육적 환경 및 ‘지도 요령’을 ‘목표’로 전환하여 제시하게 된 데 따른 일부 교육 내용의 첨가 필요성과 관련하여 이해되는 사항들이다. 이런 내용상의 변화는 목표 제1항에서만 이루어졌다. 곧 목표 제1항에서 ‘한자’를 ‘교육 한자 범위의 한자’로 제한한 것과 역시 같은 항에 ‘간이한 한문을 습득케 한다.’라는 내용을 첨가한 것은, 제1차 교육과정의 ‘지도 요령’에는 이와 관련된 목표가 없었던바, 제1차 교육과정의 ‘三. 중학교 漢字 및 漢文 학습 내용’에 있었던 관련 목표 내용을 ‘목표’항에 걸맞도록 이 자리에 첨가한 것이다. 단, 제1차 교육과정에서 ‘상용 한자(常用漢字)’라고 한 것을 ‘교육한자’로 바꾼 것은 제1차 교육과정의 공포 이후 기존의 상용한자 1,000자에 새로 300자를 추가한 ‘임시제한 한자 1,300자’(1957년 11월 제정)를 교육한자로 정한 저간의 교육적 환경을 반영한 것이다. 제1차 교육과정의 ‘지도 요령’ 중 제2차 교육과정의 ‘목표’에서 탈락한 3개항은 “3. 재래(在來)의 맹목적(盲目的) 암송주의(暗誦主義)를 배제(排除)하고, 과학적인 지도 방법을 도입(導入) 실시(實施)한다.”, “5. 현대적 견지에서 문학 작품을 감상하고, 기타의 자료(資料)를 비판하는 힘을 기른다.” “7. 다른 학과와의 관계를 고려하여, 넓은 시야(視野)에서 학습을 전개시킨다.” 등으로서, 이들 항목은 ‘목표’가 아니라 ‘교수·학습 방법’에 해당할 내용이거나 한문 교육에 고유한 적절한 목표가 아니라고 간주된 내용들로 보인다. 실제로 위의 3항과 7항은 일부 표현이 조정되어 이 제2차 교육과정의 ‘4. 지도상의 유의점’으로 그 내용이 옮겨가기도 하였다.

제2차 교육과정의 ‘2. 학년 목표’는 前文과 학년별 목표의 형식을 갖추고 있다. 이 중 前文은 중학교 漢文의 學校 級別 목표를 제시한 것으로서 제1차 교육과정의 ‘三. 중학교 漢字 및 漢文 학습 내용’의 前文을 거의 그대로 가져온 것이다.<sup>20)</sup> 학년별 목표는 제1차 교육과정의 ‘三. 중학교 漢字 및 漢文 학습 내용’ 중 학년별 ‘지도 요령’의 내용을 거의 그대로 옮겨온 것이다.

<표 7> 제2차 교육과정의 중학교 ‘학년 목표’

제 1학년	제 2학년	제 3학년
한자의 구조, 서획의 순서, 음의, 서체 등을 지도하고, 한자 사전류의 활용, 방법에 숙달하게 한다.	전 학년에서 학습한 한자 지식의 기초 위에 그 활용 범위를 넓히고, 무미 건조한 자구 연습을 피하여 흥미를 유발하도록 지도한다.	한자어의 구조와 의의를 정확히 파악하고 반복 연습으로써 그 이해를 깊게 한다.

제2차 교육과정의 ‘3. 지도 내용’은 학년별로 학습해야 할 학습 내용을 제시한 것이다. 이 학습 내용들은 제1차 교육과정의 ‘三. 중학교 漢字 및 漢文 학습 내용’ 중 학년별 ‘교재 내용’과 ‘지도 요령’의 내용 속에 대부분 직

19) 교육부(2000b), 191~192면. “1. 漢字의 구조(構造)와 음의(音義)를 정확히 이해시킨다. 2. 漢字 사전류(辭典類)의 색자(索字) 방법을 가르치고, 그 활용을 자유자재로 할 수 있도록 한다. 3. 재래(在來)의 맹목적(盲目的) 암송주의(暗誦主義)를 배제(排除)하고, 과학적인 지도 방법을 도입(導入) 실시(實施)한다. 4. 우리의 일상 생활에 가장 많이 활용(活用)되는 漢字語, 격언(格言), 고사(故事) 등을 반복 학습시킨다. 5. 현대적 견지에서 문학 작품을 감상하고, 기타의 자료(資料)를 비판하는 힘을 기른다. 6. 속독(速讀)과 정독(精讀)에 대한 지도를 한다. 7. 다른 학과와의 관계를 고려하여, 넓은 시야(視野)에서 학습을 전개시킨다. 8. 역대(歷代)의 철인(哲人), 명현(名賢)의 언행(言行)에 비추어 국민의 도의정신(道義精神) 양양(昂揚)에 도움이 되도록 한다.” 원문에서는 이 8개항이 항목별로 줄바꾸기가 되어 있으나 여기서는 줄바꾸기를 무시하고 인용하였음을 부기한다.

20) 제2차 교육과정의 ‘학년 목표’의 前文은 “일상 생활에 활용되는 교육 한자 범위 안의 한자, 한자어 및 간이한 한문을 습득케 한다.”(교육부(2000b), 215면.)라고 되어 있다. 제1차 교육과정은 ‘교육 한자’를 ‘상용 한자(常用漢字)’로 표기한 것 이외에는 이 내용의 앞에 ‘국민학교에서 습득한 漢字 지식을 기초로 하여,’라는 구절이 더 첨가되어 있을 뿐이다. ‘국민학교에서 습득한 漢字 지식을 기초로 하여,’라는 구절은 국어과의 학교 급별 연속성을 드러내는 표현인바, 제2차 교육과정에서 이 표현을 삭제한 것은 한문 과목의 관점에서 학교 급별 연속성을 사소한 결과는 혹 아닐지 모르겠다. 당시의 국민학교에 한문 과목이 없는 현실을 고려할 때, 한문 과목에서는 이 표현이 의미가 없는 것일 터이니 말이다.

간접적으로 포함되어 있었던 내용들이라 할 수 있지만, 이를 내용 요소 형태로 적출하여 학년별로 정연하게 체계화하여 제시한 것은 이 제2차 교육과정이 처음이다.

<표 8> 제2차 교육과정의 중학교 ‘지도 내용’

제 1학년	제 2학년	제 3학년
(1) 간단한 단어의 음독 (2) 단어의 새김 (3) 한자의 음 알기 (4) 한자의 뜻 알기 (5) 한자의 서획 알기 (6) 초보적 한자의 구조 (7) 한자 사전류의 색자 방법	(1) 단어와 단어와의 비교 구별 (2) 한자를 이용하여 단어 만들기 (3) 간단한 격언의 이해 (4) 간단한 고사 읽기 (5) 서획 순서에 맞게 한자 쓰기 (6) 간단한 성귀의 이해	(1) 간단한 문장의 이해 (2) 한자 돌려 쓰기 (3) 한자 구조의 원리 (4) 단문의 해석 (5) 평이한 시가류의 이해 (6) 간단한 고사 등의 이해

제2차 교육과정의 ‘4. 지도상의 유의점’은 교수·학습 방법을 제시한 것이다. 여기에 포함되는 내용들은 제1차 교육과정의 ‘二. 漢字 및 漢文의 지도 요령’에 있는 항목들을 이 자리로 옮겨오거나 이 제2차 교육과정에서 새롭게 제시한 것이다.

<표 9> 제2차 교육과정의 중학교 ‘지도상의 유의점’

1. 한자 지도에 있어서는 단어와 문장을 중심으로 풍부한 자료를 이용하여 다양한 학습 활동을 시키도록 할 것.
2. 학습 지도 방법은 획일적인 암송주의를 지양하여 창의적이고 과학적인 방법을 사용할 것
3. 한자 및 한문이 지닌 뜻의, 표의 문자의 특이성을 살려서 추리하는 힘을 길러 이해시킬 것.
4. 다른 교과와의 관련을 가지고 단어, 속어 등의 지식을 넓히도록 할 것.
5. 실 생활의 사용도와 난이도를 고려하여 재료를 선택하고, 배열하여 지도의 효과를 거두도록 힘쓸 것.

제2차 교육과정에서 高等學校 漢文은 국어과 교육과정 중 ‘國語Ⅱ’ 속에 ‘2. 한문 과정’을 두어 국어과 안에서 漢文 과목이 가지는 위상을 규정하였다.<sup>21)</sup> 제2차 교육과정의 ‘한문 과정’의 체제는 ‘(1) 의의와 목표’, ‘(2) 지도 내용’, ‘(3) 지도상의 유의점’, ‘참고 자료’로 구성되어 있는바, 이 중 제1차 교육과정의 ‘고등학교 한문 과정’의 예를 따른 ‘참고 자료’를 제외한 나머지 체제는 제2차 교육과정의 국어과 체제를 따른 것이다.

제2차 교육과정 고등학교 한문의 ‘(1) 의의와 목표’는 前文과 목표 항목 제시의 형식을 갖추고 있다.<sup>22)</sup>

<표 10> 제2차 교육과정 고등학교 ‘한문 과정’의 ‘의의와 목표’

- 중학교에서 학습한 한자 및 한자어 지식을 기초로 하여, 평이한 산문류, 사서류, 시가류 및 경서류를 파악하여, 한학 특유의 취의를 파악하게 하고, 한학이 우리 문화에 미친 영향과 동양 문화의 연원을 인식하여 건실한 인격 도야에 이바지하도록 한다.
- 1) 한자의 구조와 음의를 정확히 이해시킨다.
  - 2) 한자 사전류의 색자 방법을 가르치고, 그 활동을 자유 자재로 할 수 있도록 한다.
  - 3) 우리의 일상 생활에 가장 많이 활용되는 한자어, 격언, 고사 속어 등을 이해시킨다.
  - 4) 속독과 정독에 대한 구분을 명확히 지도한다.
  - 5) 교재 내용을 정확히 파악하여 심미력과 판단력을 기르고, 고매한 인격 도야에 힘쓰도록 한다.
  - 6) 고전 연구의 기초 지식을 습득시키고, 단장의 폐단을 지양하여, 문 전체의 대의를 파악할 수 있는 독서력을 기른다.
  7. 한학이 우리 문화에 미친 영향과 동양 문화의 특질을 이해시킨다.

21) 교육부(2000b), 344~346면. 참조.

22) 교육부(2000b), 344~345면. 참조.

이 중 前文의 내용은 제1차 교육과정의 ‘三. 고등학교 漢文 과정’의 前文을 그대로 옮겨온 것이다. 목표 항목 중 1), 2), 3), 4) 항목은 제1차 교육과정의 ‘二. 漢字 및 漢文의 지도 요령’에서 가져온 것이다. 목표 5) 항목은 제1차 교육과정의 ‘三. 고등학교 漢文 과정’의 2학년 ‘지도 요령’의 내용을 가져온 것이다. 목표 6), 7) 항목은 역시 제1차 교육과정의 ‘三. 고등학교 漢文 과정’의 3학년 ‘지도 요령’의 내용을 두 항목으로 나누어 가져온 것이다. 제2차 고등학교 교육과정의 ‘(2) 지도 내용’은 고등학교에서 학습해야 할 학습 내용을 제시한 것이다.

<표 11> 제2차 교육과정 고등학교 ‘한문 과정’의 ‘지도 내용’

- 1) 한자 및 한문의 구조를 이해한다.
- 2) 평이한 문장, 사서, 격언, 우화를 읽게 한다.
- 3) 평이한 경전, 시가를 읽게 한다.
- 4) 한학과 국문학과와의 관계를 알게 한다.
- 5) 한학과 동양 문화와의 관계를 알게 한다.
- 6) 한문의 대의를 파악하도록 한다.
- 7) 사전류의 색자 방법에 익숙하도록 한다.

이 학습 내용들은 제1차 교육과정의 ‘二. 漢字 및 漢文의 지도 요령’ 및 ‘三. 고등학교 漢文 과정’ 중 학년별 ‘교재 내용’과 ‘지도 요령’의 내용 속에 대부분 직간접적으로 포함되어 있었던 내용들이라 할 수 있다. 그러나 이를 학습 내용의 형태로 적출하여 제시한 것은 이 제2차 교육과정이 처음이다.

제2차 고등학교 교육과정의 ‘(3) 지도상의 유의점’은 교수·학습 방법을 제시한 것이다.

<표 12> 제2차 교육과정 고등학교 ‘한문 과정’의 ‘지도상의 유의점’

- 1) 학습 지도에서는 맹목적 암송 주의를 피하고, 과학적인 지도 방법을 사용하도록 유의한다.
- 2) 다른 교과와의 관계를 고려하고, 다른 교과와의 관련을 맺어 유기적인 지도를 한다.
- 3) 역대의 철인이나, 명현들의 언행에 비추어 현대인의 생활을 반성하여, 도의 양양에 도움이 되도록 한다.
- 4) 학습 내용과 일상 생활과를 결부시켜 학습에 대한 흥미 유발에 유의한다.
- 5) 교재의 선택은 현대인으로 하여금, 감응되고 감격 될 수 있는 것을 택하도록 한다.
- 6) 단위제를 실시하는 학교에서는 배정된 단위 시간에 유의하여, 학습이 단속되지 않도록 한다.

여기에 포함되는 내용들은 제1차 교육과정의 ‘二. 漢字 및 漢文의 지도 요령’ 및 ‘三. 고등학교 漢文 과정’에 있는 내용들을 이 자리로 옮겨오거나 이 제2차 교육과정에서 새롭게 제시한 것이다.

한편 제2차 고등학교 교육과정의 ‘참고 자료’는 제1차 교육과정의 내용을 그대로 옮겨온 것이다.

### Ⅲ. 맺음말

이상으로 漢文科 教育課程의 體制를 문서 체제의 변화를 중심으로 그 大綱의 변모 양상을 概括的으로 제시하되, 제1차와 제2차 교육과정의 경우 그 동안 학계에서 잘 다루지 않은 부분이라 보다 상세하게 제시하였다. 사실 漢文科 教育課程의 변천 양상을 제대로 검토하려면, 體制 뿐만 아니라 性格과 目標, 內容, 方法, 評價 等 교육과정의 전 부분을 모두 전면적으로 다루어야 할 것이다. 오늘 학술대회의 성과를 참조하면서, 漢文科 教育課程의 변천 양상에 대한 검토와 아울러 기왕의 漢文科 教育課程 연구의 성과와 전망까지 아우르는 작업은 追後 과제로 미룬다.

오늘의 학술대회는 지난 30년간을 중심으로 그 동안의 한문교육의 성과를 되돌아보고 앞으로의 과제를 전망

하는 자리이다. 학회는 오늘 학술대회의 성과를 포함하여 그 동안의 한문교육 연구의 성과를 한문교육학 연구 총서로 묶어낼 계획을 가지고 있다. 총서는 『한문과 교육과정론』, 『한문과 교수·학습 방법론』, 『한문과 평가론』, 『한문과 교재론』, 『한문과 문법교육론』, 『한문과 연구방법론』, 『한문과 수업분석론』, 『한문과 문학교육론』, 『한문과 어휘교육론』, 『한문교육사』 등 총 10권 내외로 기획하고 있다. 이 기획을 포함하여 오늘의 학술대회의 성과가 모릅지기 한문교육 연구를 차원을 달리하는 새로운 진화의 계기가 될 것을 믿어 의심하지 않는다.

參考文獻

- 教育科學技術部(2008), 『중학교 교육과정 해설(V) - 외국어(영어), 재량 활동, 한문, 정보, 환경, 생활 외국어』, 教育科學技術部.
- 教育科學技術部(2009), 『教育科學技術部 告示 第 2009 - 41號 初·中等學校 教育課程 總論』, 教育科學技術部.
- 교육부(1998), 『교육부 고시 제 1997 - 15호 (별책 16) 중학교 재량활동의 선택 과목 교육과정 - 한문, 컴퓨터, 환경, 생활 외국어』, 대한교과서 주식회사.
- 교육부(2000a), 『중학교 교육과정 해설(V)-외국어(영어), 재량 활동, 한문, 컴퓨터, 환경, 생활 외국어』, 대한교과서 주식회사.
- 교육부(2000b), 『초·중·고등학교 국어과·한문과 교육과정 기준』, 교육부.
- 교육부(2001), 『고등학교 교육과정 해설-13 한문』, 대한교과서 주식회사.
- 교육인적자원부(2006), 『한문과 교육과정 개정안 토론회』, 교육인적자원부.
- 교육인적자원부(2007a), 『교육인적자원부 고시 제 2007 - 79호 (별책 1) 초·중등학교 교육과정』, 교육인적자원부.
- 교육인적자원부(2007b), 「11. 한문」, 『교육인적자원부 고시 제 2007 - 79호 (별책 3) 중학교 교육과정』, 교육인적자원부. 1~11면.
- 교육인적자원부(2007c), 『교육인적자원부 고시 제 2007 - 79호 (별책 17) 한문 및 교양 선택 과목 교육과정』, 교육인적자원부.
- 권문봉(1992), 「제6차 교육과정 개정시안의 문제점」, 『漢文教育研究』 6, 韓國漢文教育研究會. 25~30면.
- 권문봉(2003), 「傳統的 書堂教育和 現代의 漢文教育에 대하여」, 『漢字漢文教育』 11, 韓國漢字漢文教育學會. 167~187면.
- 金慶洙(1986), 「漢文教科과 그 指導案」, 『漢文教育研究』 1, 韓國漢文教育研究會. 217~243면.
- 金相洪(1995), 「제6차 教育課程이 再改正되어야 하는 理由」, 『漢文教育研究』 9, 韓國漢文教育學會. 19~35면.
- 金相洪·鄭愚相·李東歡·申用浩·沈慶昊(2000), 「漢文教育用 基礎漢字 1,800자 調整에 관한 研究」, 『漢文教育研究』 14, 韓國漢文教育學會. 125~193면.
- 金相洪(2000a), 「漢文教育用 基礎漢字 1,800자 調整의 基本方向」, 『漢文教育研究』 15, 韓國漢文教育學會. 1~60면.
- 金相洪(2000b), 「漢文教育의 反省과 課題」, 『漢文教育研究』 15, 韓國漢文教育學會. 111~119면.
- 金相洪(2001a), 「2001學年度부터 適用되는 調整된 漢文教育用 基礎漢字의 考察」, 『漢文教育研究』 16, 韓國漢文教育學會. 1~85면.
- 金相洪(2001b), 「21世紀 漢文教育의 正常化 課題」, 『漢文教育研究』 17, 韓國漢文教育學會. 7~42면.
- 金相洪(2003), 「韓國의 漢文教育用 基礎漢字 變遷 攷」, 『漢文教育研究』 21, 韓國漢文教育學會. 187~237면.
- 金相洪(2004), 「21世紀 漢文學의 研究와 教育」, 『漢文教育研究』 23, 韓國漢文教育學會. 1~13면.
- 金聲振(1995), 「제6차 教育課程의 問題點과 改善方向」, 『漢文教育研究』 9, 韓國漢文教育學會. 37~51면.
- 金呂珠(2009), 「동아시아 漢字·漢文教育의 發展의 提言」, 『漢文教育研究』 33, 韓國漢文教育學會. 7~19면.
- 金王奎(1999), 「초등학교 학교재량시간 교육과정에 따른 초등학교 한문교육」, 『교육과정평가연구』 제2권 제1호, 한국교육과정평가원. 113~138면.
- 金王奎(2000), 「초등학교 한문교육의 현황과 실제 - 서울특별시교육청 제정 ‘초등학교 한문’ 교육과정을 중심으로」, 『漢字漢文教育』 6, 韓國漢字漢文教育學會. 165~217면.
- 金王奎(2003), 「한국의 초등학교 한자 교육의 현황과 과제」, 『漢文教育研究』 21, 韓國漢文教育學會. 239~266면.

- 金王奎(2004), 「한문교육과정 개정·변천의 양상과 한문과의 위상 - 편제와 시간(단위) 배당 기준을 중심으로」, 『漢文教育研究』 22, 韓國漢文教育學會. 125~150면.
- 金王奎(2005), 「언어 교과와 '내용체계(內容體系)'의 몇 가지 쟁점」, 『漢文教育研究』 24, 韓國漢文教育學會. 117~135면.
- 金王奎(2006), 「한문교육학 연구 방법론의 현황과 과제」, 『漢文教育研究』 27, 韓國漢文教育學會. 235~266면.
- 金王奎·원용석·한은수·김동규(2006), 「한문과 교과 교육 내용 체계 및 내용 교재 개발」, 『漢字漢文教育』 17, 韓國漢字漢文教育學會. 249~297면.
- 金王奎(2007), 「한문교육학의 성격에 대한 몇 가지 쟁점」, 『漢文教育研究』 29, 韓國漢文教育學會. 239~263면.
- 金王奎·김경익(2009), 「중학교 재량활동 선택 과목 '한문' 이수 실태와 고등학교 학생들의 한문 학력차 검사」, 『漢文教育研究』 32, 韓國漢文教育學會. 271~338면.
- 金容傑(1997), 「漢文教育의 回顧와 展望」, 『漢文教育研究』 11, 韓國漢文教育學會. 1~4면.
- 金容傑(1998), 「基調演說 - 漢字·漢文教育을 강화하여 21세기 세계화·정보화 시대를 주도할 창의적인 인재를 양성하자」, 『漢文教育研究』 12, 韓國漢文教育學會. 5~7면.
- 김철조(1992), 「제6차 교육과정 개정시안에 대한 비판적 검토」, 『漢文教育研究』 6, 韓國漢文教育研究會. 18~24면.
- 김철조(2001), 「7차 교육 과정의 제 문제 - 7차 교육과정에서 한문과의 위상」, 『漢文教育研究』 17, 韓國漢文教育學會. 207~220면.
- 문교부(1988), 『문교부 고시 제 87-7호(1987.3.31) 중학교 한문과 교육 과정 해설』, 문교부.
- 関内秀(1988), 「日本文化の 隷屬에서 벗어나는 길」, 『漢文教育研究』 2, 韓國漢文教育研究會. 69~74면.
- 朴性奎(2002), 「漢文教育의 現況과 展望」, 『漢文教育研究』 18, 韓國漢文教育學會. 1~7면.
- 朴英鎬(1996), 「제6차 한문과 교육과정 중 '내용체계'의 문제점과 해결방안」, 『漢文教育研究』 10, 韓國漢文教育學會. 89~114면.
- 朴英鎬(1999), 「제7차 중·고등학교 한문과 교육과정의 의의와 과제」, 『漢文教育研究』 13, 韓國漢文教育學會. 103~127면.
- 朴英鎬(2000a), 「韓國에서의 漢文教育의 現況과 課題 - 漢文科 教育課程의 變遷過程과 運營課題를 中心으로」, 『漢文教育研究』 14, 韓國漢文教育學會. 9~26면.
- 朴英鎬(2000b), 「教育用 漢字數의 檢討」, 『漢文教育研究』 15, 韓國漢文教育學會. 83~103면.
- 朴天主(1995), 「漢文教育은 國際競爭力의 提高에 貢獻」, 『漢文教育研究』 9, 韓國漢文教育學會. 5~7면.
- 宋秉烈(2003), 「韓國의 漢文科 教育課程 問題와 解決의 方向」, 『漢文教育研究』 21, 韓國漢文教育學會. 267~292면.
- 宋秉烈(2003), 「한문과 교육과정의 영역과 내용체계의 문제」, 『동방한문학』 24, 동방한문학회. 297~313면.
- 宋秉烈(2005a), 「漢文科 教育課程의 內容 領域 設定 및 內容 組織의 原理 摸索」, 『漢文教育研究』 24, 韓國漢文教育學會. 21~46면.
- 宋秉烈(2005b), 「새로운 漢文科 教育課程을 위한 漢文科 教育課程의 爭點 考察」, 『漢文教育研究』 25, 韓國漢文教育學會. 233~257면.
- 宋秉烈(2008), 「2007年 改定 漢文科 教育課程에 관한 研究 - 中學校 漢文科 教育課程 解說書を 中心으로」, 『한문학보』 18, 우리한문학회. 1425~1458면.
- 宋載邵(1986), 「漢文教育은 왜 필요한가?」, 『漢文教育研究』 1, 韓國漢文教育研究會. 207~216면.
- 申用浩(1992), 「중등학교 '한문'의 변천 과정과 문제점」, 『漢文教育研究』 6, 韓國漢文教育研究會. 11~17면.
- 申用浩(1998), 「중·고등학교 교육과정과 한문교과」, 『漢文教育研究』 12, 韓國漢文教育學會. 33~39면.
- 安載澈(2003), 「한문과 교육과정의 변천 연구」, 『漢字漢文教育』 11, 韓國漢字漢文教育學會. 5~77면.
- 安載澈(2003), 「漢文科 教育課程의 領域에 대한 問題 檢討」, 『漢文教育研究』 20, 韓國漢文教育學會. 445~487면.

- 安載澈(2005), 「현행 고등학교 한문과 교육과정의 변천 연구」, 『漢文教育研究』 25, 韓國漢文教育學會. 325~407면.
- 安載澈(2010), 「개정 한문과 교육과정의 성격, 목표, 내용의 문제점」, 『漢字漢文教育』 24, 韓國漢字漢文教育學會. 7~30면.
- 양광석(1992), 「제6차 한문과 교육과정 개정안에 대한 의견」, 『漢文教育研究』 6, 韓國漢文教育研究會. 39~44면.
- 尹在敏(2007), 「2007년 개정 漢文科 教育課程의 구체적 내용 분석」, 『漢文教育研究』 29, 韓國漢文教育學會. 7~47면.
- 尹在敏(2009), 「初等學校 漢字 教育의 體系와 內容」, 『漢字漢文教育』 23, 韓國漢字漢文教育學會. 147~186면.
- 尹在敏(2009), 「韓國 初·中·高等學校의 漢字·漢文 教育 現況」, 『漢文教育研究』 33, 韓國漢文教育學會. 51~74면.
- 尹在敏(2011a), 「韓國의 漢文科 教育課程」, 『漢字漢文教育』 26, 韓國漢字漢文教育學會. 219~260면.
- 尹在敏(2011b), 「漢文科 教育에서의 텍스트의 水準과 範圍」, 『漢文教育研究』 36, 韓國漢文教育學會. 5~21면.
- 李敦錫(2010), 「近代 以後 語文政策과 漢文教育에 關한 研究」, 성균관대학교 박사논문.
- 李明學(2005), 「漢文科 教育課程의 反省과 展望」, 『漢文教育研究』 24, 韓國漢文教育學會. 1~19면.
- 이병혁(1992), 「『문자놀이』의 교육과정 개정안」, 『漢文教育研究』 6, 韓國漢文教育研究會. 34~35면.
- 李簾衡(1994), 「基調演說 - 漢文教育의 方向摸索」, 『漢文教育研究』 8, 韓國漢文教育學會. 5~9면.
- 朴天主(1995), 「漢文教育은 國際競爭力의 提高에 貢獻」, 『漢文教育研究』 9, 韓國漢文教育學會. 5~7면.
- 林鍾大(1995), 「漢文科 教育課程의 變遷過程 小考」, 『漢文教育研究』 9, 韓國漢文教育學會. 9~17면.
- 鄭愚相(1988), 「中學校 漢文科 教育課程의 史的 考察」, 『康允浩 교수 華甲紀念論叢』, 231~254면. 鄭愚相(2011), 45~74면. 재수록.
- 鄭愚相(1988), 「漢文科 教育課程과 評價로 본 漢文教育」, 『漢文教育研究』 2, 韓國漢文教育研究會. 57~68면.
- 鄭愚相(1991), 「高等學校 漢文科 教育課程의 史的 考察」, 『溪峰 林萬榮 교수 華甲紀念論文集』, 301~319면. 鄭愚相(2011), 75~98면. 재수록.
- 鄭愚相(1993), 「第1節 漢文科 教育의 概念」, 『漢文科教育論』, 韓國漢字漢文教育學會 編, 한샘. 7~17면.
- 鄭愚相(1998), 「신한문과 교육과정의 특징 - 6,7차 한문과 교육과정의 비교를 중심으로」, 『漢字漢文教育』 제4집, 韓國漢字漢文教育學會. 73~88면. 鄭愚相(2011), 99~117면. 재수록.
- 鄭愚相(2003), 「한문과 교육과정의 현황과 새로운 방향모색」, 『漢字漢文教育』 11, 韓國漢字漢文教育學會. 1~3면.
- 鄭愚相(2011), 「제2장 漢文科 教育課程의 史的 考察」, 『漢字漢文教育論叢 上』, 전통문화연구회. 29~117면.
- 鄭載喆(1993), 「漢文科 教育課程의 變遷」, 『漢文科教育論』, 韓國漢字漢文教育學會 編, 한샘. 43~84면.
- 鄭載喆(1994), 「한문과 교육과정」, 『漢字漢文教育』 1, 韓國漢字漢文教育學會. 9~22면.
- 鄭載喆(1997), 「『신 교육과정 총론(안)』과 한문교육」, 『漢文教育研究』 11, 韓國漢文教育學會. 45~54면.
- 鄭載喆(1998), 「제7차 한문과 교육과정의 개발 방향」, 『漢文教育研究』 12, 韓國漢文教育學會. 41~59면.
- 鄭載喆(1999), 「제6·7차 한문과 교육과정의 비교 연구」, 『漢文教育研究』 13, 韓國漢文教育學會. 61~79면.
- 鄭載喆(2002), 「제7차 한문과 교육 과정 실천상의 쟁점과 해결방안」, 『漢文教育研究』 18, 韓國漢文教育學會. 9~32면.
- 鄭載喆(2010), 「개정 교육과정 『한문지식』의 내용 분석 - 중학교 『한문1』의 적용 사례와 관련하여」, 『漢字漢文教育』 24, 韓國漢字漢文教育學會. 31~83면.
- 陳在敎(2000), 「한문교육용 기초한자 학교급별 구분」에 대하여」, 『漢文教育研究』 15, 韓國漢文教育學會. 61~82면.
- 陳在敎(2004), 「제7차 교육과정 한문과의 성격, 목표에 대한 단상」, 『漢文教育研究』 22, 韓國漢文教育學會. 13~38면.
- 韓國漢文教育研究會(1986), 「취보」, 『漢文教育研究』 1, 韓國漢文教育研究會. 245~246면.

許捲洙(1999), 「한자 한문은 꼭 배워야하고 배우기 어렵지 않다」, 『漢文教育研究』 13, 韓國漢文教育學會. 81~102면.



## 漢文科 教授·學習 方法 研究의 成果와 앞으로의 方向

송병렬(영남대)

### I. 緒論

### II. 漢文科 教授·學習 方法 研究 成果의 樣相

### III. 結語- 앞으로의 과제 및 방향

## I. 緒論

필자가 처음 교단에 섰던 1988년은 고등학교 2, 3학년 학생은 4차 교육과정에 따른 교과서를 사용하고 있었고, 고등학교 1학년은 5차 교육과정에 따른 교과서를 사용하고 있었다. 한문은 국어·한문으로 학력고사의 한 과목이었다. 따라서 수업은 대부분 강의식 수업으로 진행하였다. 오늘날과 같이 다양한 교수·학습 방법에 대한 관심은 크게 없었다. 당시에 한문 교육에 관한 연구 업적도 그다지 많지 않았다. 《漢文教育學會(舊 漢文教育研究會)》가 1981년 창립(초대 회장, 李家源)이 되었지만, 1983년에 가셔야 회보 『漢文教育』 1호가 발간되었고, 1986년 학회지 『漢文教育研究』 1호가 발간되었다.

『漢文教育研究』 제1호에 실린 논문들은 「茶山の 《耳談續纂》 研究」<sup>1)</sup>, 「漢文教育은 왜 필요한가?」<sup>2)</sup>, 「孝經 語法研究-人稱代名詞와 指示代名詞를 中心으로-」<sup>3)</sup>, 「漢文教科와 그 指導案」<sup>4)</sup>, 「天台山人 《朝鮮漢文學史》 檢證」<sup>5)</sup>, 「閭巷人の 傳에 대하여-鄭來僑 ‘傳’ 作品의 分析-」<sup>6)</sup>, 「洛下生 紫霞의 文學的 交驛」<sup>7)</sup>, 「朝鮮前期의 漢詩 研究」<sup>8)</sup>, 「益齋詩의 特色과 影響」<sup>9)</sup>, 「《破閑集》의 역사적 성격-撰錄意圖의 시대적 배경-」<sup>10)</sup> 등 십여 편의 논문이 실렸지만, 교과 교육에 관련된 논문은 「漢文教育은 왜 필요한가?」, 「孝經 語法研究-人稱代名詞와 指示代名詞를 中心으로-」, 「漢文教科와 그 指導案」 등 세 편에 불과했다. 그러던 것이 2010년 지난 해만 해도 韓國漢文教育學

1) 金相洪(1986), 茶山の 《耳談續纂》 研究, 漢文教育研究 제1호 9~36, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

2) 宋載卨(1986), 漢文教育은 왜 필요한가?, 漢文教育研究 제1호 207~216, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

3) 安載澈(1986), 孝經 語法研究-人稱代名詞와 指示代名詞를 中心으로-, 漢文教育研究 제1호 169~206, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

4) 金慶洙(1986), 漢文教科와 그 指導案, 漢文教育研究 제1호 217~243, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

5) 沈慶昊(1986), 天台山人 《朝鮮漢文學史》 檢證, 漢文教育研究 제1호 135~151, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

6) 李相鎭(1986), 閭巷人の 傳에 대하여-鄭來僑 ‘傳’ 作品의 分析-, 漢文教育研究 제1호 153~168, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

7) 白源鐵(1986), 「洛下生 紫霞의 文學的 交驛」, 漢文教育研究 제1호 69~88, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

8) 閔丙秀(1986), 朝鮮前期 漢詩研究, 漢文教育研究 제1호 37~68, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

9) 柳豐淵(1986), 益齋詩의 特色과 影響, 漢文教育研究 제1호 121~134, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

10) 沈浩澤(1986), 《破閑集》의 역사적 성격-撰錄意圖의 시대적 배경-, 漢文教育研究 제1호 89~120, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

會의 『漢文教育研究』 34호에 5편, 35호에 5편, 韓國漢字漢文教育學會의 『漢字漢文教育』 24호에 10편, 25호에 15편으로 ‘한문 교육’ 또는 ‘한문과 교육’에 관한 논문이 모두 35편이나 실렸다. 통계적 수치로만 보아도 놀랄만한 성장이다. 이와 같이 漢文科 教育和 관련된 研究의 發展은 여러 가지 이유가 있겠지만, 한문 교육에 관심을 가진 많은 연구자와 교수, 교사들의 노력 덕분이라고 할 수 있다.

본고에서는 1986년 이후 한문 관련 교육학회지에 나온 논문들을 대상으로 한문과 교수·학습 방법 연구사를 서술해 보고자 한다. 물론 교육대학원에서 많은 한문 교육 관련 석사 학위 논문들이 나왔다. 그 가운데 관심을 가질 만한 논문이 간혹 있으나 이들을 다 참조하기에는 연구사에서 상당한 부담이 있어, 일단 제외하고 다만 일부 박사학위 논문은 대상에 포함시켜 다룬다. 이에 이들 논문들이 그동안 어떠한 방향성을 갖고 연구되었는지를 살펴보고, 그 경향과 내용을 짚어서 그 성과를 논하고자 한다. 물론 성과 뒤에는 문제점이나 부족한 부분도 있으리라고 생각한다. 따라서 이러한 부분을 보완할 수 있도록 그동안의 성과를 바탕으로 향후 연구의 방향을 진단해 보고자 한다.

## II. 漢文科 教授·學習 方法 研究 成果의 樣相

『漢文教育研究』 제1호에 실렸던 宋載邵의 「漢文教育是 왜 필요한가?」는 한문교육의 정체성과 관련된 것이며, 安載澈의 「孝經 語法研究」는 효경에 나오는 代名詞의 文法的 性格과 機能에 관해 분석한 것이다. 金慶洙의 「漢文教科와 그 指導案」은 수업 분석을 한 내용이다. 교수·학습 방법 연구는 전무하다시피 했다. 『漢文教育研究』 2호에 가서야 비로소 李鍾虎의 「高校漢詩 指導方法에 관한 試論」<sup>11)</sup>이 실렸다. 이 논문은 효과적인 漢詩 學習을 위해서 수업 진행상 무엇을 강의할 것인가에 초점을 맞추고 있다. 그는 漢詩 學習의 構成을 ‘作者, 題目, 本文(詩), 出典’ 등으로 보고, 학습의 바람직한 절차를 ‘本文(詩)> 題目> 作者> 出典’ 순으로 제시하였다. 本文의 이해는 ‘① 낱말 이해 ② 형태 이해 ③ 주제 이해’로 제시하였다. 본문시의 指導方法이라고 밝혔지만, 사실상 指導節次인 ‘① 讀詩 ② 解詩 ③ 作詩 ④ 評詩’를 제시하였다. 이어서 교사의 활동 단계, 학습자의 활동 단계 등을 제시했다. 해당 논문은 ‘指導方法’이란 題目을 달고 있기는 해도 漢文科의 教授·學習 模型이나, 教授·學習 方法을 제시한 것은 아니다. 한시 학습에서 우리가 지도해야 할 학습 내용 요소와 교수·학습의 지도 절차를 제시한 것이다. 따라서 본격적인 교수·학습 방법에 관한 논문은 아니다. 이후 1990년에 『漢文教育研究』 제4호에 金翊壽의 「漢字의 字形分析을 통한 字義의 理解-漢字 指導方法에 대한 試考-」<sup>12)</sup>가 나왔다. 이 논문은 字形을 分析하여 字義를 이해하도록 하는 指導 方法을 제시한다고 했지만, 논문 대부분은 字形의 分析에 그치고 말았다. 따라서 이 후에 나온 ‘성부 활용 자의 학습법’에 토대가 되는 역할만 했다. 이같이 초기에는 한문과 교수·학습 방법에 대한 논문이 쉽게 출현하지 못했다. 같은 호에 최승호의 「構造類型的 探索活動을 통한 漢字·漢字語·漢文으로의 단계별 指導方案」<sup>13)</sup>이 나온다. 이 논문은 ‘漢字는 聲符를 활용하여 字音과 부수자를 중심으로 字義의 지도를, 漢字語는 字義를 활용하여 造語 原理의 지도를, 한문은 成分論을 중심으로 文章 構造의 指導를 강조하였다. 결국은 한자, 한자어, 한문의 짜임과 구조를 학습 활동 요소로 파악하고 이를 지도 방법으로 인식한 것이다.

1991년 『漢文教育研究』 제5호에 강덕희의 「기초 조어표의 활용을 통한 조어표의 효과적인 지도방안」<sup>14)</sup>이란 논문에서 ‘조어’를 활용한 지도 방법을 제시하였다. 해당 논문은 조어 원리를 교수·학습 방법으로 제시하고, 새

11) 李鍾虎(1988), 高校漢詩 指導方法에 관한 試論, 漢文教育研究 제2호 89~105, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

12) 金翊壽, 高校漢詩 指導方法에 관한 試論, 漢文教育研究 제4호 104~152, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

13) 최승호, 「構造類型的 探索活動을 통한 漢字·漢字語·漢文으로의 단계별 指導方案」, 漢文教育研究 제4호 57~103, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

14) 강덕희, 기초 조어표의 활용을 통한 조어표의 효과적인 지도방안, 漢文教育研究 제5호 49~113, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

로운 조어를 지도하고 이해하는 학습 원리로 제시했다. 그러나 해당 논문은 지도 방법은 제시했으나, 방법을 ‘고유 명사화’하지 못했다. 결국 후에 ‘조어 분석법(어휘의 짜임을 풀이하여 지도하는 학습법<sup>15)</sup>)’의 단초를 제공하였다.

이와 같이 한문과 교수·학습의 방법은 학회가 출범하고 학회지가 나온 이후에도 상당 기간 자기 방향을 찾지 못하고 浮游하고 있었다.

## 1. 漢文科 教授·學習 方法 研究의 成果들

漢文科 教授·學習 方法 研究의 樣相은 대체로 세 가지로 集約될 수 있다. 教授 方法, 教授·學習 模型, 教授 方法의 分類 등이다. ‘방법’과 ‘모형’은 온전한 교수·학습의 방법이지만, 각각 개념과 범주에서 조금 차이가 있다. 그러나 ‘분류’는 엄밀한 의미에서 교수·학습 방법은 아니다. 그러나 교수·학습 방법이란 이름으로 많은 논문들이 나오는데 반해 이를 정리하고 구분하지 못해 정작 실제에서 적용하거나 활용되지 않는 경우가 대부분이다. 따라서 ‘교수 방법의 분류’에 대한 논문은 이러한 문제를 해결하기 위해 ‘방법과 모형’ 등을 구분해서 제시한 것들이다. 이는 교수·학습 방법의 과학화를 위해 필요한 과정이므로 본 논문에서 함께 다룬다.

### 가. ‘教授 方法’의 成果

교수 방법은 한문과의 학습 요소를 효과적으로 지도할 수 있는 지도법이다. 이에 대해 연구한 한문과의 논문으로 최초라 할 수 있는 것은 역시 위에서 제시한 강덕희의 「기초 조어표의 활용을 통한 조어표의 효과적인 지도방안」<sup>16)</sup>이다. ‘조어 활용 학습법’ 정도로 명칭할 수 있지만, 조어표를 제시했다는 점에서 충분한 공로가 있다.

1994년 김우용의 「特活을 통한 漢文科 學習指導가 學習者의 學力伸張에 미치는 影響」<sup>17)</sup>에서 ‘한자카드 놀이법’이란 구체적인 명칭을 사용하여 교수·학습 방법을 제시하였다. 한자카드 놀이법은 일반적인 방법으로 카드를 활용하여 ‘한자의 짜임, 한자어의 조어, 한문의 문형 학습’을 제시하였다. 이어서 1995년 조규남은 「그림을 활용한 漢字指導法 研究」<sup>18)</sup>에서 ‘甲骨文, 金文, 小篆, 隸書, 現代楷書’의 발달 과정과 함께 해당 한자에 해당하는 그림을 제시하여 학습자에게 한자를 쉽게 기억할 수 있는 방법을 제시하였다. 즉, 한자에 남아 있는 회화적 특성을 최대한 재생시켰다. ‘그림 활용 한자 지도법’으로 명명할 수 있다. 그러나 논문 대부분이 한자와 해당 한자에 대한 그림, 그리고 甲骨文부터 現代楷書까지 字體 變遷 過程을 제시하고 있어, 일부 字義와 관련이 없는 漢字들까지 모두 그림 활용 한자로 지도하여 교수 방법의 학문적 과학성을 일부 상실하고 있다.

이후 1996년 裴源龍의 「漢文科 교수·학습 지도 방법·시청각 자료 활용을 중심으로」<sup>19)</sup>는 ‘용판 활용 한자어 지도법’에서 ‘비교 학습법’, ‘반복 학습법’, ‘대체 학습법’, ‘색출 학습법’, ‘활용법’, ‘신체부위를 이용한 카드 활용법’, ‘역할 놀이 카드 활용법’을 제시하였다. 여기서 다양한 학습법과 용판 및 카드 제작의 방법까지 제시하였다. 그러나 제시된 다양한 학습법은 모두가 ‘용판 활용 한자(어) 카드 학습법’에 속한다. 다만, ‘역할 놀이 카드 활용법’만은 ‘한자(어) 카드 학습법’에 ‘역할 놀이 학습법’을 결합한 것으로 ‘역할 놀이 학습법’을 한문과의 학습에 적용시킨 사례이다. 기타 다양한 시청각 자료 활용 학습법을 적용하였는데, 학습지, 슬라이드, O.H.P, 실물화상기, V.T.R 등 시청각 매체를 활용한 학습법을 소개하였다. 그러나 학습 방법과 지도 방법 및 모형 등은 제시되지 않고, 시청각 매체를 제작하고 활용하는 과정만 소개하는데 그쳤다.

15) 교육인적자원부(2007), 2007 개정 한문과 교육과정 중학교 해설서 참조.

16) 강덕희(1991), 기초 조어표의 활용을 통한 조어표의 효과적인 지도방안, 漢文教育研究 제5호 49~113, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

17) 金禹鐮(1994), 特活을 통한 漢文科 學習指導가 學習者의 學力伸張에 미치는 影響, 漢字漢文教育 創刊號 107~125, 韓國漢字漢文教育學會.

18) 조규남(1995), 그림을 활용한 漢字指導法 研究, 漢文教育研究 제5호 49~113, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

19) 裴源龍(1996), 漢文科 교수·학습 지도 방법·시청각 자료 활용을 중심으로-, 漢字漢文教育 제3집 107~125, 韓國漢字漢文教育學會.

여기까지의 교수 방법은 대체로 교수 방법의 모색과 모방 단계라고 할 수 있다. 이 시기까지는 다양한 교수 방법을 적용한 것이다. 즉 기존의 교육학 쪽에서 제시한 이론을 그대로 옮겨다 모방적으로 적용한 것이다. 모방이긴 하나 그래도 이전의 교수 방법을 전혀 소개하지도 못했던 것에 비하면 매우 큰 진전이며, ‘한문과의 교수 방법’이라는 이름을 걸 수 있게 되었다.

이러한 것에 한 걸음 더 나아간 것은 1997년 白源鐵의 「漢文科 學習의 傳統的 朗讀法에 對하여-漢文科 學習의 效果의 一方案의 摸索-」<sup>20)</sup>이다. 백원철은 전통적인 낭독법을 默讀과 聲讀으로 聲讀을 平讀과 朗讀으로 분류하였다. 본디 전통적인 성독은 선인들이 읽어 오던 방식으로 高低長短과 情感을 실어 읽는 것을 말하는데, 여기에 고정장단 없이 평범하게 읽는 것을 平讀이라 하고, 오늘날 전통적 성독이 어려운 교사에게 평독법을 제시한 것이다. 따라서 읽는 법을 통칭하여 ‘낭독법’이라고 하고 이를 평독과 낭독(=聲讀)으로 구분하여 제시한 것이다. 낭독법은 기존의 전통의 성독에 평독을 더하여 제시한 교수 방법으로 본격적으로 한문과 독자의 교수 방법이 제시된 것이라 할 수 있다.

이어서 이태희의 「近體詩의 4단 구성과 그림으로 하는 漢詩 수업」<sup>21)</sup>은 한시의 학습 요소인 起承轉結을 효과적으로 학습시키기 위해서 창의적으로 개발한 방법이다. ‘한시 그림 그리기 학습법’인 이 교수 방법은 신문에 4단 컷 만화의 전개 방식과 한시의 기승전결의 전개 방식이 일치하는 것에 착안하여 적용한 것이다. 이전까지의 교수 방법이 모방적이라면 ‘한시 그림 그리기 학습법’은 창의적인 교수 방법으로 평가할 만하다.

‘낭독법’이나 ‘한시 그림 그리기 교수법’은 모두 학습 요소의 특징을 살려서 제시한 교수 방법이다. 그래서인지, 이후 이복규도 학습요소인 ‘破字(회의자 또는 형성자의 複體字)’와 ‘同音異義語’를 이야기를 통해 풀이하는 교수 방법을 제시한다. 「옛날 이야기와 수수께끼를 통한 한자 한문 학습」<sup>22)</sup>이 바로 그것이다. 한자를 파자 풀이 이야기를 통하여 한자를 익히게 하는 ‘이야기 파자 풀이 학습법’, 同音異義의 한자 또는 한자어에 重意性이 있는 것을 활용해서 이야기로 익히게 하는 ‘이야기 동음이의 풀이 교수법’을 제시하였다. 이는 이야기와 학습 요소가 결합된 것으로 흥미로운 교수 방법이다. 또한 수수께끼를 통한 한자 교수법도 제시하고 있다. 이 역시 파자할 수 있는 한자라든가 한자의 구성 모양을 가지고 만들어낸 수수께끼들이다. 이들 교수 방법은 학생들에게 흥미를 불러 일으킬 수 있는 재미있는 교수법이다. 모든 한자나 한자어를 이야기로 풀 수 없으며, 문자학의 시각으로 보면 학술적인 요소가 떨어진다는 단점이 있다.

2001년 宋秉烈의 「漢文教科教育에서 ‘漢字의 짜임’ 指導 方法의 一考察-象形字·指事字를 중심으로-」<sup>23)</sup>는 상형자와 지사자의 학습 요소를 ‘이미지컷을 활용한 교수법’이다. 상형자와 지사자는 이미 사물의 모양을 본뜨고 자체가 변화되는 과정 속에서 이미지컷의 속성을 지니고 있다. 이미지컷은 사물의 모양을 이미지화 한 것이다. 따라서 상징과 의미를 지닌다. ‘이미지컷을 활용한 교수법’은 생활 주변에 많은 이미지컷의 원리를 상형자와 지사자를 이해시키는 교수법으로 응용한 것이다. 이후 김은경의 「문화유산을 활용한 한자·한자어 교수·학습 방법」은 문화재에서 볼 수 있는 한자와 한자어를 교육에 활용하는 방법, 김재영의 「신문, 방송을 활용한 한자·한자어 교수 학습 방법」은 신문과 방송 매체에서 나오는 한자, 한자어를 효과적으로 지도하는 교수 방법을 제시하였다. 그러나 이후 한문과에 학습 요소를 응용한 교수 방법은 주춤하고 있다. 그 대신 최근에는 여러 가지 교수·학습 모형을 한문과에 적용한 논문들이 제출되고 있다.

20) 白源鐵(1997), 漢文科 學習의 傳統的 朗讀法에 對하여-漢文科 學習의 效果의 一方案의 摸索-, 漢文教育研究 제11호 31~43, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

21) 이태희(1997), 近體詩의 4단 구성과 그림으로 하는 漢詩 수업, 漢文教育研究 제11호 5~12, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

22) 이복규(1999), 옛날 이야기와 수수께끼를 통한 漢字·漢文 學習, 漢字·漢文教育 제5집 57~72, 韓國漢字·漢文教育學會.

23) 宋秉烈(2001), 漢文教科教育에서 ‘漢字의 짜임’ 指導 方法의 一考察-象形字·指事字를 중심으로-, 漢文教育研究 제16호 165~189, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

## 나. '教授 模型'의 成果

교수 모형에 따른 지도안은 원래 지도 모형이 그에 따라 수업 지도안을 작성하여 수업에 반영하는 것이 목적이다. 그러나, 일반적으로 초기에는 강의식 수업 모형에 자신들이 수업 지도안을 작성하여 제시하는 것이 일반적이다. 따라서 교수 모형 안에는 다양한 교수 방법이 사용된다. 여기서는 교수 모형을 위주로 제시한다.

일반적으로 한문과에서는 강의식 모형이 가장 일반적이었다. 따라서 그에 따라 지도안도 다수 개발되었다. 앞서 언급한 초기의 지도안 형태의 안들이 강의식 모형을 따른 것들이다. 그러나 대부분의 논문들이 모형을 언급하지 않았으며, 지도 절차와 지도안을 제시하는데 그쳤다. 1996년 원용석은 「한자어 교수·학습 모형」이란 논문으로 한문과에 교수·학습 모형을 최초로 제시하였다. 그가 제시한 '교수·학습 모형'은 논문에서 구체적으로 명칭을 밝히지 않았다. 전형적인 '강의식 유형'에 해당한다고 할 수 있겠다. 이 모형에서 그는 '도입 → 전개 → 종합 → 정착'으로 도표화하여 제시했다.

2000년 백광호는 「漢文科에 적용 가능한 웹기반 수업과 문제중심학습」<sup>24)</sup>을 제시하였다. 그는 처음으로 한문과 구성주의 이론에 입각한 교수 모형을 소개했다. 구성주의 학습 이론은 학습자 개인의 직접적 체험과 학습자 간의 협동학습을 강조하기 때문에 정보화 시대에 창의적 자율적, 협조적 인간형성에 적합하다는 것이다. 이에 백광호는 이러한 구성주의 철학에 근거한 웹기반 학습과 문제해결 학습법을 한문과에 적용하여 제시했다. 이러한 연구 방법은 당시 한문과에 구성주의를 유행시킨 계기가 되었다.

2006년 金鍊秀는 『漢詩 教育에서 구성주의 교수·학습 방법 연구』<sup>25)</sup>를 제출하였다. 여기서 그는 '인지적 도제 중심의 한시 교수·학습 모형'을 설계해서 제시하였다. 모형은 '강의 → 토의 → 강의 → 강의 → 정리'를 제시하였다. 그러나 이 과정은 협동학습의 모형을 한시에 도제식으로 제시한 것이다.

2007년 金載暎은 「讀者 反應 中心 漢詩 教授·學習 模型」을 제출한다. 김재영이 제시한 모형은 '텍스트 제시 → 텍스트와 학습자와의 교류1(한시 1차 해석) → 텍스트와 학습자와의 교류2(모둠별 토의로 2차 해석, 학습자 1차 반응) → 다른 텍스트와의 교류(모둠 토의로 학습자 2차 반응·한시 관련 다른 텍스트 선정) → 평가와 보상(모둠별·개인별 평가와 보상)'이다. 이 모형은 앞서 김연수의 '인지적 도제 중심의 한시 교수·학습 모형'과 같이 구성주의 이론에서 근거하였다. 따라서 모형은 다르지만 협동수업의 모형의 또다른 응용이다. 위의 두 모형은 앞서 제시한 구성주의 이론을 적극 수용한 데서 나온 성과물이라고 할 수 있다.

2007년 宋秉烈은 「漢文科 教授·學習의 協同學習 模型 適用」<sup>26)</sup>에서 구성주의에 따른 협동학습을 한문과에 적용한 사례를 보고하였다. 그는 모형을 '모둠 구성(모둠짜기, 배치, 역할 부여, 신호 연습, 기록 준비, 모둠 형성) → 교사의 텍스트 준비(세부 학습 요소의 목표 설정, 발문 준비, 학습활동 사전 확인, 자료 준비) → 학습자 중심 모둠학습(텍스트 제시, 학습자 자발적 참여, 학습자간 협력 학습, 교사의 역할:협력자=조력자)'로 제시하였다. 이 방법은 구성주의 따른 협동학습을 한문과에 적용한 것으로 학습자의 자발적 참여를 유도한다는 장점을 지니고 있다. 그러나 아직은 그 모형이 단순 명료하고 치밀하게 구성되지 않았다. 추가적인 개발이 필요하다.

가장 최근에 제출된 교수 모형은 李京雨의 「UCC를 기반으로 하는 한시 학습 방법 연구-7차 고등학교 교육과정 한시를 중심으로-」<sup>27)</sup>이다. UCC(User Created Contents)는 사용자가 제작한 콘텐츠라는 말로 인터넷 사용자들이 자신이 표현하고자 하는 것을 동영상으로 제작하여 올리는 것이다. 이를 교수·학습 모형에 적용한 것이다. 따라서 'UCC 기반 한시 수업 모형'은 교사나 학생 누구든지 자신들이 한시의 내용을 동영상으로 제작하여 제시한다는 것을 전제로 하는 것이다. 이경우는 모형의 구체적 과정을 명칭화하지 않았다. 필자가 정리해 본 바에 의하

24) 백광호(2000), 漢文科에 적용 가능한 웹기반 수업과 문제중심학습, 漢文教育研究 제15호 453~470, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

25) 金鍊秀(2006), 漢詩 教育에서 구성주의 교수·학습 방법 연구, 高麗大學校 大學院 博士學位 論文.

26) 宋秉烈(2007), 漢文科 教授·學習의 協同學習 模型 適用, 東方漢文學 제32호 401~424, 東方漢文學會.

27) 李京雨(2009), UCC를 기반으로 하는 한시 학습 방법 연구-7차 고등학교 교육과정 한시를 중심으로-, 漢文教育研究 제32호 87~129, 韓國漢文教育學會(舊 漢文教育研究會).

면 UCC 기반 한시 수업 모형은 ‘한시 텍스트 이해(한시의 독해 → 감상) → UCC 제작(한시의 학습 요소 추출 → 한시의 극화 → UCC 제작 → 학습에 맞게 편집 → 동영상 활용 수업)’으로 되어 있다. UCC 기반 한시 수업 모형은 학습자에게 동영상을 제공함으로써 흥미를 불러 일으킨다는 점에서 매우 긍정적이다. 다만 모형은 제시되었지만, 학습 모형으로 확실한 이론화는 덜 되어 있다.

교수 모형에 관한 교수·학습 방법 논의는 최근에 많이 제시되었다. 그러나 모형 개발이 워낙 어려운 일인데다가 그에 따른 이론화 또한 매우 至難한 과정이다. 위에 제시된 교수 모형은 구성주의에 따른 모형으로 기본적으로 협동학습을 전제로 하고 있다. 따라서 독자적인 모형으로 제시되기 위해서는 보다 치밀한 설계가 필요하다.

다. ‘教授 方法의 分類’의 成果

생략

### Ⅲ. 結語- 앞으로의 과제 및 방향

한문과 교수·학습 방법의 연구사에서 사실 빼 놓을 수 없는 것이 있다. 그것은 ‘전국한문교사모임’에서 나온 『한문교육』 회지이다. 여기에 제시된 글들은 학계에 정식으로 제출되지 않은 것이지만, 다양한 교수법, 지도법이 제시되어 있다. 韓國漢文教育學會의 학회지의 『漢文教育研究』과 韓國漢字漢文教育學會의 『漢字漢文教育』에서 나온 교수·학습 방법 연구의 논문들의 일부는 전국한문교사모임의 『한문교육』에서 자극을 받거나 힘입은 바가 크다. 『한문교육』에서 제출된 많은 교수법, 지도법은 백광호가 「漢文科 授業에서의 교육용 콘텐츠 활용 방안」<sup>28)</sup>에서 소개한 바가 있다. 이들은 모형으로 제시되거나 이론화된 방법은 아니지만, 나름 현장 한문과 교육에서 실용적으로 두루 쓰이고 있다. 이들 자료를 충분히 활용하면 앞으로 많은 좋은 모형과 교수 방법이 이론화 될 수 있다.

위의 살펴 본 다수의 논문들은 이론이 없는 한문과에 교수·학습 방법의 이론을 제공한 공로가 크다. 그러나 100여 편에 달하는 교수·학습 방법 이론의 논문의 대부분은 모형을 적용해 본 수업 사례이거나 수업 지도안이 었다. 또 일부는 기존의 논문을 응용한 것도 있다. 어떤 논문은 학습 요소와 교수 방법을 구분하지 못하는 것도 있다. 이러한 것은 교수·학습 방법에 관한 연구자들이 개선해야 할 점이다. 위의 두 가지 점을 보완하면 앞으로 교수·학습 방법의 전망은 비교적 밝다고 할 수 있다.

28) 백광호, 漢文科 授業에서의 교육용 콘텐츠 활용 방안, 漢文教育研究 제32 131~156, 韓國漢文教育學會.

## 「漢文科 教授·學習 方法 研究의 成果와 앞으로의 方向」 토론문

박준원(경성대)

송병렬 교수의 「漢文科 教授·學習 方法 研究의 成果와 앞으로의 方向」은 본인의 언급대로 “한문과 교수·학습 방법 연구사를 서술, 이들 논문들이 그동안 어떠한 방향성을 갖고 연구되었는지를 살펴보고, 그 경향과 내용을 짚어서 그 성과를 논하고자”하는 논문이다. 따라서 한문교육과가 처음 만들어지던 1973년 이후로 시작된 한문교육 방법론의 역사적 전개과정이 잘 설명되고 있다.

발표자는 먼저 오늘 모임을 주관하는 한문교육학회의 『한문교육학회지』에 게재된 연구논문들을 중심으로 ‘교수학습론’과 ‘교수모형론’의 성과로 분류하여, 초기부터 현재까지 우리나라의 한문교육이 지나온 험난한 여정과 발전양상을 설득력 있게 제시하였다. 여기에 대해서는 비단 토론자 뿐 만 아니라, 이 자리에 참석한 모든 분들이 별다른 이의 없이 공감하고 있으리라 생각한다.

실제로 토론자가 처음 교단에 섰을 때에도 한문교과는 별다른 교수학습이론이 없었던 것으로 기억된다. 스승과 先學들에게서 전수받은 한문학습방법이라곤 기껏해야 “讀書百遍義自見”, “格物致知” 정도에 불과했다. 하긴 텍스트를 백번 정도 읽고 이치를 궁구하면 뜻이 저절로 통한다는데, 따로 무슨 교수학습이론이 필요하겠는가?

그러나 발표자는 일찍부터 이러한 학문풍토에 반기를 들고 한문과 교수학습방법론의 연구에 몰두하여 초창기 전국 한문교사 모임을 주도하였고, 한자한문교육학회의 창립과정에도 깊이 관여한 것으로 알고 있다. 오늘날 한문과 교수학습방법론의 성과물이 이렇게 다양하게 양산될 수 있었던 것은 초창기의 척박한 환경에서 새로운 시도로 방법론을 모색했던 발표자와 연구자들의 공로가 크다고 생각한다.

토론자는 전체적으로 발표자의 발표요지에 동의하면서, 한문과 교수학습방법론의 발전을 위하여 다음과 같은 두 가지 질문을 드리려고 한다.

1. 오늘날 진행되고 있는 정보통신망의 눈부신 발전은 여러 가지 교육환경을 근본적으로 바꿔놓고 있습니다. 대다수의 학생들이 스마트폰을 휴대하고 있고, 이를 통한 다양한 응용프로그램들(예를 들면 한자한문관련 검색 프로그램·사전, 문헌, 역사에 관한)이 홍수를 이루고 있습니다. 이러한 추세에 따라 교과부는 전체 교과서를 모바일로 제작하려는 계획을 수립하고 있고, 현재 모바일 교과서도 병행하여 제작하고 있는 것으로 알고 있습니다. 한문교육학회 30년을 결산하는 지금, 앞으로의 새로운 한문교육 30년을 위한 계획으로 이러한 추세에 적절하게 대처하는 것도 중요한 이슈라고 생각되는데, 발표자의 견해는 어떠신가요? 구체적으로 생각하신 것이 있으신지 말씀해주시기 바랍니다.

2. 지난 겨울에 한자한문교육학회와 홍콩대학이 함께 홍콩에서 개최했던 학회에서 한자 교수와 학습 방법론에 대한 다양한 논의가 있었습니다. 여기에서는 부수를 통한 학습방법, 카드를 통한 교수방법 등의 여러 가지 새로운 교육방법에 대한 모색과 토론이 있었던 것으로 알고 있습니다. 이것을 우리의 한문교육과정에서 활용하고, 앞으로 이들과의 교류를 통해 서로의 유대를 긴밀하게 하는 것은 어떨지요? 당시 학술회의를 주재하신 입장

에서 그들의 방법론의 장단점을 소개하고, 앞으로의 전망에 대하여 말씀해주시면 고맙겠습니다.



## 漢文科 評價 研究의 成果와 展望

김경익(신정고)

- I. 序論
- II. 漢文科 評價의 特性과 研究 領域 分類
- III. 漢文科 評價 全般에 對한 研究
- IV. 漢文科 領域別 評價에 對한 研究
- V. 漢文科 評價 實際에 對한 研究
- VI. 漢文科 資格 및 選拔 試驗에 對한 研究
- VII. 結論

### I. 序論

이 연구는 한문과 평가의 특성을 정리하고 연구 영역의 범주화 방안을 제안한 후 그에 따라 그 동안 한문교육학계에서 이루어진 한문과 평가 특히, 한문과 학생평가 관련 연구를 분류하고, 분야별 연구의 의의와 성과 점검을 통해 향후 연구의 범위 및 내용과 방법을 제안하는 것을 목적으로 한다.

한문과 평가에 대한 논의를 시작하기에 앞서 연구의 범위를 한정하고, 용어를 규정할 필요가 있다. 한문교육학 연구 분야 중 평가의 연구 영역은 실로 방대하다. 평가의 의미를 좁히면 교육평가에 한정되지만, 포괄적으로 인식하면 한문 교육 현상 중 평가적 접근이 가능한 모든 대상 즉 교육통계학, 심리측정 및 교육측정, 교육평가, 심리검사, 연구방법론 등이 모두 포함되기 때문이다. 그러나 넓은 의미의 평가는 교육학 일반의 논의에 가까우며, 한문교육학의 탐구대상으로서의 평가는 교육평가로 제한된다. 따라서 이 연구는 한문 교육 평가에 대한 연구 성과를 자료로 삼고자 한다. 교육학 일반의 평가 논의는 한문교육학 평가 연구의 체계화, 보편화를 위한 방편일 될 수 있다. 이런 측면에서 한문교육 평가 연구 영역을 광범위하게 논의해 보는 것도 의미가 있다. 그러나 한문 교과와 특수성 및 독자성 확보와 한문 학습에 대한 규명이라는 측면에서 한문과 평가 연구의 고유 영역이 존재한다.

한편, 한문과 평가는 학교 교육에서 교과 활동의 하나로 이루어지는 한문 교육에서의 평가로 그 범위를 한정할 수 있다. 한문과 평가는 기준에 따라 다양하게 그 유형을 분류할 수 있다.<sup>2)</sup> 이 연구에서는 한문과 평가 중

1) 황정규(1998), 1면. 참조.

2) 교육평가는 기준(대상, 영역, 기능, 방법, 참조유형 등)에 따라 그 유형을 다양하게 분류할 수 있다. 김왕규(2009)에서는 평가의 '기능과 시행 시기'에 따라 진단·형성·총괄 평가로, 평가의 기준을 어디에(무엇에) 설정하느냐에 따라 규준 지향 평가와 준거 지향 평가로, 평가 자료 수집 방법에 따라 양적 평가와 질적 평가로, 평가 대상에 따라 교사 평가와 학생 평가로, 전통적 평가 방식인 지필 평가와 대안적 평가 방식인 수행 평가로, 내용이나 영역의 특성에 따라 인지적·정의적·심동적 영역의 평가로 구분하였다. 한문과 학생평가는 평가 대상을 준거로 한 분류에 속하며, 학생의 능력, 특성, 성취수준 등을 평가한다.

한문 학습자인 학생을 평가 대상으로 하는 한문과 학생 평가를 주요 논의 대상으로 삼고자 한다. 그간의 연구 성과들이 한문과 학생 평가를 주요 대상으로 삼고 있고, 한문 학습자의 한문 학습 과정과 성취 수준에 대한 파악이 한문과 평가의 핵심이기 때문이다.

한문과 평가는 한문교육 전체 과정과 유기적인 관계를 맺으며 상호작용한다. 즉 교과 교육과정의 체계를 적용할 때 목표의 설정, 내용의 선정과 조직, 교수·학습방법의 선정 및 실행과 연계되며, 평가 결과는 다시 모든 요소에 자료를 제공한다. 한문과 평가가 신뢰성과 타당성을 확보하고, 체계적이고 과학적으로 이루어질 때 한문 교육의 내실을 기할 수 있는 것이다. 이러한 한문과 평가의 역할과 기능을 고려할 때, 한문과 평가 연구의 중요성 및 탐구 분야가 새롭게 인식되어야 한다. 한문과 평가 연구가 한문과 평가 행위 뿐 아니라, 목표, 내용, 교수·학습 방법과의 연계까지 확장될 필요가 있다. 그러나 그 중요성과 필요성에 비해 한문과 평가에 대한 연구는 일부 영역에 집중되어 이루어진 경향이 있다.

또한, 한문과 평가 연구 성과를 살펴보기 위해서는 한문과 평가의 특성에 대한 규명과 연구 영역의 범주화가 선행되어야 한다. 한문과 평가의 특성이란 앞서 거론한 바와 같이 한문 교과의 독자성과 특수성이 반영된 평가란 어떠한가 하는 가에 대한 논의에 해당한다. 한문과 평가의 특성에 대한 논의에 따라 그간의 한문과 평가 연구의 성과를 점검하고, 향후 연구 범위 및 내용과 방법을 제안할 수 있을 것이다. 한문과 평가 연구 영역의 범주화를 통해 분야별 연구 성과의 흐름을 살펴봄과 동시에 앞으로 주목하고 보완해야 할 분야가 무엇인가에 대한 대강을 가늠할 수 있을 것이다. 단, 지금의 눈으로 그간 이루어진 연구 성과의 功過를 재단하는 것은 경계해야 할 것이다. 한문교과의 교과 위상이 변화하였고, 전통적 평가 방식을 대체할 대안적 평가에 대한 논의가 활발해지고 있으며, 한문 교육학 전반에 대한 논의가 활성화되는 등 과거와 현재를 동일시할 수 없는 여건이 조성되었기 때문이다.

## Ⅱ. 漢文科 評價 研究의 指向과 領域 分類

### 1. 한문과 평가의 특성과 연구 방향

학교 교육에서의 평가는 ‘~에 대한 평가’와 ‘~을 위한 평가’로 나누어 생각할 수 있다.<sup>3)</sup> 前者가 평가 대상에 대한 직접적인 측정과 결과에 주목하는데 비해, 후자는 평가의 과정을 중시하고, 교수·학습 방법의 일환으로 평가의 활용을 강조하며, 평가 결과의 활용에 주목한 것이라 할 수 있다. 예컨대 학생들의 학업 성취 정도를 파악하고, 서열과 등급을 산출하기 위해 실시하는 중간·기말 고사와 같은 총괄평가가 전자에 속하고, 교수·학습 과정 중에 실시하는 형성평가가 후자에 속한다고 할 수 있다. 한문과 학생 평가 연구는 그간 ‘한문 학습을 위한 평가’ 분야에 다양한 성과를 내지 못하고 있다. 한문과 학생 평가의 본질에 대한 논의를 토대로 관련 연구의 방향을 설정해야 할 필요가 있다.

학교에서 이루어지는 한문 교육의 목표는 ‘학습자의 한문 능력’<sup>4)</sup> 신장에 있다. 따라서 한문과 평가의 본질은 한문 학습자가 한문과 교육목표를 교수·학습을 통해 도달했는가에 대해 파악하며, 학생의 한문 능력에 대한

3) 한국교과교육평가학회 편(2003), 7면, 참조.

4) ‘한문 능력’이라는 용어는 2007년 개정 한문 과목 교육과정 해설에 다음과 같이 진술되어 있다. “한문에 대한 기초적인 지식의 학습을 통해서 얻어지는 한문 능력은 국어 어휘의 많은 부분을 차지하는 한자어를 바르게 이해함으로써 언어생활을 원활하게 하는 데 도움을 줄 뿐만 아니라 한문으로 이루어진 각종 한문 자료 및 이와 관련된 학문과 문화의 제 분야를 이해하는 데 기본적인 도구의 역할을 한다.” 교육과학기술부(2008), 157면. 참조. 연구자는 ‘한문 능력’의 핵심을 ‘한문 자료를 읽고 이해하며 심미적으로 향유하는 능력’으로 파악하고자 한다.

변인별 각종 정보를 파악하고 분석하여 교수·학습 개선에 활용하는 것이라고 할 수 있다. 한문과 평가 연구는 이러한 한문과 평가의 본질을 견지하며 이루어져야 한다. 그 구체적 指向은 다음과 같이 정리할 수 있다. 각각의 항목이 지향하는 바를 구체화하기 위하여 세분화하였으나, 서로 조응하고 상보적인 관계 속에서 진행되어야 이상적일 것이다.

첫째, 한문 학습 과정에 대한 평가에 주목해야 한다. 한문 학습 과정에 대한 평가는 한문 학습자에 대한 이해에서 출발해야 한다. 즉 개별 학습자가 한문을 읽고 이해하는 과정은 구체적으로 어떠한지, 교수·학습 활동을 통해 그 과정은 어떤 변화를 보이는지를 파악해야 한다. 따라서 선다형 중심의 평가보다는 질적 평가를 통해 학습자 개인의 한문 학습 과정을 파악하는 것이 유효하다. 예컨대 ‘樹欲靜而風不止, 子欲養而親不待.’라는 단문을 배운 후 소리 내어 읽게 한다든지, 문장 독해 과정을 사고 구술이나 사고 기술지를 통해 평가하는 것이다. 이런 평가 방식을 통해 誤讀, 誤譯 등 한문 학습 오류의 구체적인 양상과 개별 학습자의 한문 학습 곤란 요인을 파악할 수 있다. 한문 학습 과정에 대한 평가가 발전하기 위해서는 다양한 평가 방법과 신뢰도가 확보된 평가 도구, 상세한 채점 기준 등이 마련되어야 한다. 수행평가나 서술형 평가 등을 활용하는 방안도 모색될 수 있을 것이다. 한문 학습 과정 평가에 대한 사례 연구나 예시 평가 도구 개발 등의 연구가 필요한 시점이다. 한문과 교수·학습 분야에서는 학습자의 한문 학습 과정과 양상에 주목하는 연구 성과<sup>5)</sup>가 여러 편 보고되었으나, 평가를 통한 접근은 찾아보기 어렵다. 연구자들의 관심이 요구되는 부분이다.

둘째, 수업 중 평가 방안을 마련해야 한다. 수업 중 평가는 학생 개인별 수준을 파악할 수 있는 가장 적절한 방법이다. 대부분의 한문교사들이 막연히 학생들의 한자나 한문에 대한 소양이 부족하다고만 생각할 뿐 구체적으로 그 어려움의 양상을 파악하기는 쉽지 않다. 채점의 용이성이나 객관성 확보를 위해 문항 대부분이 선다형으로 구성되는 총괄평가나 단답형으로 이루어지는 수행평가를 통해서 학습자 개인에 대한 구체적 정보를 얻기 어렵다. 학생 개인의 수준을 파악하여 교수·학습 방법을 선정하고, 학습자의 한문 학습에 대한 학습 동기를 이끌어내기 위해서는 수업 중에 평가가 이루어져야 한다. 또한 수업 중 평가는 고차원적인 사고 기술을 발달시키며, 단순 지식이 아닌 고등 정신 능력을 측정할 수 있는 방안이다. 평가와 서열화를 최상의 목적으로 하는 전통적 평가는 많은 문제점을 야기하고 있다. 최근 여러 학자들에 의해 전통적인 평가의 문제점을 극복하려는 대안적 평가<sup>6)</sup>에 대한 관심이 고조되고 있다. 대안적 평가는 학교 현장에서 이루어지고 있는 다양한 형태의 수행평가를 포함하는 보다 큰 개념이다. 일주일에 적게는 1시간에서 2시간에 불과한 한문 교과 교육과정 편제와 시간 배당을 고려할 때 수업 중에 이루어지는 평가는 대안적 평가의 구체적인 실행방안이라 할 수 있다. 수업 중 평가는 고정된 평가 내용이 없으며, 일률적으로 이루어지지 않는다. 수업 맥락 속에서 그 내용이 가변적이며, 다양한 방법으로 이루어 질 수 있다. 즉, 학생의 단순 암기 내용에 초점을 맞추기 보다는 학습 내용을 내면화하는 과정에 관심을 두기 때문에 고차원적인 사고 기술을 발달시킬 수 있으며, 고등 정신 능력 측정에도 적절한 것이다. 평가 유형을 분류하면 형성평가에 해당하며, 한문 학습 과정에 대한 평가에도 효율적인 방안이다. 이러한 수업 중 평가의 중요성에도 불구하고 이 분야에 대한 한문과 평가 연구 성과는 많지 않다.<sup>7)</sup> 수업 중 활용할 수 있는 다양한 평가 방법 및 도구 개발, 적용상의 유의점, 채점 기준 등에 대한 논의가 필요하다. 특히 수업이라는 특수한 상황에서 이루어지는 평가 활동이므로 사례연구와 같은 질적 연구 방법을 통한 접근이 유효할 것이다.

셋째, 한문 텍스트별, 한문과 교육과정 영역별 평가를 구체화해야 한다. 단문, 산문, 한시의 한문 텍스트별 또

5) 한문 학습자의 독해 양상을 사고구술을 통해 파악한 연구(백광호, 2007), 한문 학습자의 오역 양상을 파악한 연구(윤조현, 2010), 한문과 ‘읽어 읽기’ 수업 사례 연구(이명희, 2009) 등이 이에 해당된다.

6) 대안적 평가란 어느 특정한 평가 체제나 방식을 의미하는 것이 아니라 한 시대의 주류를 이루는 평가 체제와 성질을 달리하는 또 다른 평가 체제를 의미한다. 즉, 기존의 표준화된 시험 방식에서 벗어나 학생들이 실제적으로 무엇을 알고 있으며 무엇을 수행할 수 있는지를 확인하고 이를 통해 학생들의 삶과 사고 기술, 탐구 방식의 성장을 돕기 위한 방식이라 할 수 있다. 김영천(2007), 24면. 참조.

7) 한문과 형성평가의 관련 이론을 정리하고 형성평가 도구를 개발하여 학교 현장에 투입, 적용한 진태훈(2011)의 연구는 도구 개발, 적용 절차 등에서 주목할 만하다.

는 읽기, 이해, 문화 등 한문과 교육과정 영역별로 한문과 평가 연구가 세분화, 구체화 된다면 한문 교과와 특수성과 독자성이 담보된 한문과 평가 방안이 구체화 될 수 있을 것이다. 한문 텍스트별, 한문과 교육과정 영역별로 한문과 평가 연구가 이루어진다면 한문과 교육과정과 현장의 실천과는 괴리가 있다는 인식<sup>8)</sup>이 전환에도 一助할 수 있을 것이다. 예컨대 2007 개정 한문과 교육과정의 대영역 ‘한문’의 ‘읽기’ 영역의 영역별 내용인 ‘한문 단문을 소리 내어 읽을 수 있다.’와 ‘한문 단문을 끊어 읽을 수 있다.’는 해설의 진술과 예시를 통해 그 내용을 구별할 수도 있지만, 평가 문항 등을 통해 구체화할 수도 있다. 그 필요성에도 불구하고 이제까지의 한문과 평가 연구는 미시적인 부분으로 확장되지 못한 경향이 있다. 그간의 한문과 평가 연구 성과 중 영역별 평가에 해당하는 것이 6편에 불과한 실정이다. 그 이유는 한문과 평가 연구자가 많지 않았고, 이론이나 개념 정립과 같은 거시적인 담론이 채 형성되지 못하였으며, 한문과 교육과정이나 교수·학습 방법 분야의 연구가 구체화되지 못했기 때문이다. 그러나 최근 이러한 문제점의 상당 부분이 해소되었다. 한문과 학생 평가의 이론 정립에 관한 연구<sup>9)</sup>, 한문과 교육과정 체제상 평가에 대한 논의<sup>10)</sup> 등이 이루어졌으며, 2007년 개정 한문과 교육과정을 통해 새로운 내용 체계가 제시됨으로써 한문 텍스트별, 한문과 교육과정 영역별 평가 연구의 기반이 마련되었다고 할 수 있다. 대학수학능력 시험의 문항을 영역별로 분류하여 살펴 본 연구 성과도 보고되고 있다.<sup>11)</sup> 그러나 하나의 영역에 국한되는 연구는 止揚해야 한다. 학습자의 총체적인 한문 능력 신장에 유념해야 한다. 예컨대 ‘한문 지식’ 영역은 한문을 읽고 이해하기 위한 것이므로, 영역 간 통합을 고려한 평가 방안이 모색되어야 한다.

넷째, 한문과 평가 결과의 실제적 활용 방안을 모색해야 한다. ‘서열화를 위한 판정’은 한문과 평가 결과 활용의 일부에 불과하다. 한문과 평가의 주요 역할은 목표, 내용, 방법 등으로의 환류이다. 예컨대, 한문 교사는 고등학교 2학년 한문 1학기 중간고사 결과를 분석하여 향후 교수·학습 계획을 수정하기도 하고, 기말고사의 난이도를 조정하기도 한다. 총점이나 평균 비교를 통한 분석 뿐 아니라 답지 반응 비율, 신뢰도, 변별도 분석을 통한 접근이 요구된다. 한문과 평가의 전 과정이 그러하지만 특히 평가 결과의 활용을 위해서는 교사의 평가 전문성<sup>12)</sup>이 절실히 요구된다. 양적 평가의 경우 산출된 각종 지수(문항난이도, 문항 변별도, 신뢰도 등)를 단순한 수치로서가 아니라 평가 문항의 특성이나 학생의 실제 반응 양상과 관련지어 해석할 수 있어야 하기 때문이다. 학생 평가를 대상으로 고전 검사 이론이나 문항 반응 이론에 의한 문항 분석의 구체적인 연구도 수행되어야 할 필요가 있다.<sup>13)</sup> 평가 결과를 교수·학습 개선에 활용해야 한다는 것은 당연하다.<sup>14)</sup> 그러나 현장 경험이 적거나 평가 결과 분석에 미숙한 교사는 그 구체적인 절차나 방안을 파악하기 어렵다. 평가 결과 활용의 절차, 자료의 해석 방법, 평가 결과의 교수·학습으로의 환류 양상 등을 구체화한 연구가 진행되어야 할 필요가 있다.

다섯째, 한문과 평가가 준거 지향 평가(절대 평가)를 지향할 수 있는 토대를 마련해야 한다. 학습자의 한문 능력이 어느 정도인지를 실질적으로 파악하기 위해 한문과 평가는 준거 지향 평가를 지향해야 한다. 상대 평가는 상대적인 서열을 판정하기 때문에 등급이나 석차 산출 등을 통해 집단 내에서의 위치 파악에는 용이하다. 그러나 학습자가 도달해야 할 목표에 도달했는지, 목표 도달을 위해 보완해야 할 영역은 무엇인지에 대한 정보를 제대로 제공하기도 어렵다. 준거(목표) 지향 평가는 그러한 한계를 극복할 수 있는 대안으로 주목받고 있다. 상급 학교로의 진학을 위한 필수 교과로서의 위상을 확보하지 못한 외재적 환경이나 학생들이 한자·한문에 대한 기초 소양이 부족한 현실을 고려해 보더라도 한문과 평가에서 절대 평가는 의미가 있다. 절대 평가의 지향은 학생들의 실질적인 한문 능력 신장을 위해 학습 곤란 요인 등을 파악하고, 그것을 바탕으로 교수·학습을 실행하기

8) 한문과 교육과정 해설 ‘5. 평가’의 내용 또한 현장 학생 평가 활동과 괴리가 있다고 인식하기도 한다. 김왕규(2010a), 185면. 참조.

9) 김왕규(2009)

10) 김왕규(2010a)

11) 장호성(2008; 2009a)

12) 한문 교사의 평가 전문성의 필요성과 신장 방안은 허연구(2008)에서 구체적으로 다루어졌다.

13) 고전 검사 이론에 의한 총괄 평가 문항 분석은 김정익·김왕규(2010)을 통해 그 성과가 보고된 바 있다.

14) 평가의 교수·학습에서의 의미나 교사가 재구성한 한문과 총괄평가의 의미 등에 관해서는 김정익(2008)의 면담 자료 등을 통해 그 양상을 살펴볼 수 있다.

위한 평가를 할 수 있는 토대를 마련해 줄 수 있을 것이다. 한문과 평가가 준거 지향 평가를 지향하고 실천하기 위해서는 기준과 목표의 설정이 요구된다. 특히 영역별, 요소별로 성취기준과 평가기준이 제시되고 그에 따른 평가 도구가 구체적으로 제시되어야 한다. 그러나 절대평가 실행을 위한 기준이나 목표에 관한 연구 성과<sup>15)</sup>가 일부 보고된 바 있다. 개정된 교육과정이나 현재 한문 학습자의 수준 등을 고려한 기준과 평가 도구 개발 관련 연구가 진행될 필요가 있다. 한문 학습자의 수준을 파악하기 위해서는 국가 수준의 한문 학업 성취도 평가가 실시될 필요가 있다. 국가 내지 지역 수준의 한문 학습자의 수준 파악은 여러 의미가 있다. 예컨대, 중학교에서의 한문 이수 여부와 정도가 서로 다른 학생들이 고등학교에 진학하여 동일한 공간에서 동일한 교과서를 통해 수업을 받게 된다. 학생들의 한문 학력이 진단되어 고려되지 못하는 것이다. 신뢰도와 타당도가 확보된 진단 평가 도구가 개발, 적용되어 그 검사 결과가 활용될 수 있다면 교육과정 편제와 시간 배당의 모순으로 인해 발생하는 문제도 일부 해결할 수 있을 것이다.<sup>16)</sup>

이를 위해서는 표준화된 학력 검사 도구가 개발되어야 한다. 국가 수준의 한문 학업 성취도 평가 결과는 학습 내용의 수준과 범위 설정을 위한 기초자료로 활용될 수 있다. 한문교육학의 지평을 넓히고 기초자료를 제공한다는 측면에서도 한문과 평가 연구에서 주목해야 할 영역이다.

여섯째, 다양한 평가 방법과 도구를 개발해야 한다. 앞서 제기한 바와 같이 한문과 평가는 한문 학습 과정에 대한 평가와 수업 중 평가를 지향해야 한다. 이러한 지향은 선다형 문항 중심의 평가나 지필 평가를 통해서 성취하기 어렵다. 한문 텍스트, 평가 목표, 평가 내용에 적합한 다양한 평가 방법과 도구가 적용되어야 한다. 평가 방법과 도구가 실효성을 지니고 실제 활용되기 위해서는 채점 기준이 상세화 되고 예시 답안 등이 제시되는 등 실행을 위한 실질적인 자료가 함께 제시되어야 한다. 최근 한문과 평가 유형<sup>17)</sup>이나 2007 개정 한문과 교육과정에 따른 문항의 개발<sup>18)</sup> 등에 관한 연구 성과가 보고된 바 있다. 그러나 2007 개정 한문과 교육과정의 해설 '5. 평가'에서 진술하고 있는 관찰, 면담, 조사 등의 질적 평가나 수행의 과정에 주목한 수행 평가 등의 계획, 실행, 결과 분석의 일련의 절차를 담아낸 연구 성과는 부족한 실정이다. 또한 학습자의 참여를 유도하고 자신의 한문 학습 정도를 파악할 수 있는 자기·동료 평가의 방법의 활용 방안도 모색되어야 한다. 자기·동료 평가는 형성평가의 하나로 그 의미를 부여할 수도 있으나 학생들이 직접 평가 활동에 참여한다는 측면에서 다른 평가와 구별된다. 최근 한문과 평가 연구에서도 그 성과<sup>19)</sup>가 보고된 바 있다.

일곱째, 한문과 정의적 영역 평가의 이론을 정립하고 실제 적용 방안을 마련해야 한다. 2007 개정 한문과 교육과정의 '한문-문화' 영역은 대부분 정의적 특성과 관련된 것들이다. 건전한 가치관과 바람직한 인성의 함양, 전통문화를 이해, 계승, 발전시키려는 태도의 함양, 한자문화권내에서의 상호 이해와 교류 증진에 기여하려는 태도를 기르는 것 등이 구체적 내용에 해당한다. 한문 교과목의 목표에 있어서도 정의적 특성은 중요한 의미를 지니고 있다. 그러나 정의적 특성에 대한 정보수집 및 해석의 어려움, 다인수 다학급인 물리적 환경의 제약, 구체적인 평가 기준의 부재, 평가 방법 및 도구의 다양성 부족 등으로 인해 정의적 특성의 사정에 관한 연구 성과는 다양하게 이루어지지 못하고 있는 실정이다.<sup>20)</sup> 관찰법, 자기보고법 등의 다양한 평가 방법의 적용과 정의적 특성의査定에 활용되는 여러 가지 정의적 尺度(Thurston식 척도, Likert식 척도, Guttman식 척도, 의미 변별식 척도 등)의 적용 예 등에 관한 연구가 이루어질 필요가 있다. 다양한 연구를 통해 한문 교과에 적합한 정의적 특성의 사정 방법을 탐색할 수 있을 것이다. 한문 텍스트별, 영역별 특성을 고려한 정의적 특성의 사정에 관한 연구가 진행된다면 한문 교과의 특수성을 담보하고, 실제적 적용까지 가능한 실효성 있는 연구가 될 것이다.

15) 진인섭(2002), 김왕규(2002a; 2002b)

16) 고등학교 학생들의 한문 학력차 검사를 위한 검사 도구 개발과 활용 방안에 관해서는 김왕규·김경익(2009)의 연구 성과가 보고된 바 있다.

17) 김왕규(2009a); 허연구(2010a)

18) 허연구(2010b)

19) 도레미(2011)

20) 권혁대(2000), 임동현(2010) 등에 의해 한문과 정의적 특성의 사정에 관한 논의가 이루어지고 있으나 평가 도구의 활용 및 적용 등에 관한 구체적인 연구는 부족한 실정이다.

위와 열거한 사항들은 한문과 평가의 특성을 고려한 연구 방향 제시의 측면이 강하다. 그러나 각각의 것들은 상호 관련성을 맺고 있으므로 실제 적용상에는 복합적인 측면을 고려해야 한다. 핵심은 한문 교과와 특성이 반영된 평가가 이루어져야 하고, 평가 연구도 이론과 실제 측면에서 그것을 지향해야 한다는 점이다.

## 2. 한문과 평가 연구 영역 분류

한문과 평가 연구의 활성화를 촉진하고, 한문과 평가의 특성에 맞는 연구를 지향하기 위해서는 한문과 평가 연구 영역을 범주화할 필요가 있다. 한문과 평가 연구 영역에서 탐색할 수 있는 분야는 무엇이고, 영역 간에는 어떤 관련성을 맺고 있는지, 향후 주목해야 할 분야는 무엇인지에 관해 정보를 제공해 준다는 측면에서도 범주화와 분류의 의미를 찾을 수 있다. 한문과 평가 유형에 따라 연구 영역을 분류할 수도 있을 것이다. 그럴 경우 각 연구의 특성을 온전히 반영하지 못한다는 단점이 있다. 또한 평가 유형에 따라 분류에 해당하지 않는 연구가 있을 수도 있다. 예컨대, 한문과 학생 평가의 이론 정립 등 평가 전반에 관한 논의는 연구 특성에 적합한 분류가 없으며, 영역별 평가 연구 성과들도 그 분류가 마땅치 않다. 연구자는 그간의 한문과 평가 연구 성과와 한문과 평가의 특성을 고려하여 연구 주제별로 연구 영역을 분류하고 해당하는 그간의 연구 성과를 정리하고자 한다.

<표 1> 한문과 평가에 관한 연구 동향

연구 주제			해당 논문		계(편)	
평가 전반			허남옥(1998), 박성규(2002), 허연구(2008), 남궁원(2009), 김왕규(2009;2010a;2010b)		7	
영역별 평가	한자 · 어휘		안재철(1998), 송영일(2001),		2	6
	산문		강경모(2003),		1	
	한시		안재철(1997)		1	
	정의적 특성		권혁대(2000), 임동현(2010)		2	
평가 실제	학교 급별	초	진철용(1998), 한은수(2002)		2	8
		중	고승희(2001), 한예원(2002),		2	
		고	남궁원(1998), 홍성민(1999), 김주희(1999), 양관석(2002)		4	
	표준화 검사	대수능	정우상(1985; 1988), 김왕규(2002a), 이윤찬(2002), 남궁원(2004), 김경익(2005), 송경(2006), 장호성(2008;2009a;2009b;2010), 이돈석(2010),		12	17
		기타	노현숙(1989), 김왕규(2002b;2002c;2002d), 김왕규 · 김경익(2009)		5	
	수행평가		송병렬(2002), 이혜순 · 최난영(2003), 송영일(2007; 2009),		4	38
	도구 제작 및 문항분석		임명호(2002), 진인섭(2002), 김왕규(2009), 허연구(2007;2010b;2010c), 남궁원(2007), 김경익 · 김왕규(2010), 장호성(2011),		9	
자격 및 선발	임용고사		송영일(2002), 신용호 외(2002), 김여주(2007), 임채명(2010)		4	25
	한자 · 한문 능력검정		정우상(1993), 이병주(2000;2001), 박광민(2002), 진재교(2002;2005), 한예원(2004), 김은미(2005), 이명학(2006), 김경천(2006), 백광호(2006a;2006b;2008), 장호성(2006), 이동		21	

연구 주제		해당 논문	계(편)	
		재(2006), 남기탁(2006a;2006b), 박성규·양원석(2007), 양원석(2008a;2008b), 박세진(2010)		
계			76	

평가 전반은 한문과 평가의 전반적인 이론 정립, 한문과 교육과정 체제에서의 ‘평가’에 관한 논의, 교사의 평가 전문성 관련 연구 등이 해당된다.

영역별 평가는 단문, 산문, 한시 등 한문 텍스트별, 읽기, 이해, 문화, 한문지식 등 한문과 교육과정 영역별, 정의적 특성에 관한 연구 등이 해당된다. 영역별 평가는 평가 실체에 포함시킬 수도 있으나, 관련 연구가 부진하고 한문 교과와 특성을 담아낼 수 있는 연구 영역이라는 중요성을 고려하여 별도의 영역으로 설정하였다.

평가 실체는 한문과 평가가 실제 실행 측면에 해당하는 연구들이다. 세부적으로 초·중·고 학교급별로 평가의 문제점이나 실행 양상을 파악하거나, 대학수학능력시험이나 과거 고입 연합고사 등의 국가 수준 학력 평가 관련 연구, 수행평가 실행에 관한 연구, 평가 도구 제작 및 문항 분석에 관한 연구 등으로 나눌 수 있다.

한자 능력 검정 시험과 교사 임용 고사 관련 연구는 연구 성과물의 편수와 다른 영역과 차별화되는 성격을 고려하여 별도의 영역으로 설정하였다. 한자능력 검정 시험의 경우 학교 교육 차원의 한문과 평가의 영역에 해당하지 않지만, 그 중요성을 감안하여 한문과 평가의 영역에 포함하여 논의하고자 한다.

연구자는 그간 한문교육학계에서 진행되어 온 한문과 평가 관련 연구를 연구자가 제안한 범주를 중심으로 개관하고, 향후 연구 방향을 제안하고자 한다.<sup>21)</sup>

### Ⅲ. 漢文科 評價 全般에 對한 研究

### Ⅳ. 漢文科 領域別 評價에 對한 研究

### Ⅴ. 漢文科 評價 實際에 對한 研究

### Ⅵ. 漢文科 資格 및 選拔 試驗에 對한 研究

### Ⅶ. 結論

21) 이 연구에서 다룬 既往의 한문과 평가 관련 연구 성과는 학술지 논문을 중심으로 하되, 일부 학위 논문을 포함하였다. 단, 한자능력검정시험과 관련하여 검색된 자료 중 3~4쪽 분량의 기고문 형식의 글은 제외하였다.

※ 참고문헌

- 김경익(2008), 「한문과 총괄평가 연구」, 한국교원대학교대학원 석사학위논문.  
도레미(2011), 「한문과 자기평가·동료평가의 설계 및 적용」, 한국교원대학교대학원 석사학위논문.  
백광호(2007), 「사고기술을 통한 한문과 독해 양상 연구」, 『한자한문교육』 제18집, 한국한자한문교육학회. 1~41면.  
윤조현(2010), 「한문학습자의 오역 양상 연구」, 『한문학논집』 제30집, 근역한문학회. 467~494면.  
이명희(2009), 「한문과 ‘끊어 읽기’ 수업 사례 연구」, 『한문교육연구』 제32호, 한국한문교육학회. 219~270면.  
진태훈(2011), 「한문과 형성평가 도구 개발 및 적용」, 한국교원대학교대학원 석사학위논문.  
한국교과교육평가학회 편(2003), 『교과교육평가의 이론과 실제』, 원미사.  
허연구(2010a), 「한문과 영역별 평가 문항 유형의 연구」, 공주대학교 대학원 박사학위논문.  
황정규(1998), 『교육측정·평가의 새 지평』, 교육과학사.

평가전반

- 허남욱(1998), 「한문과 학습평가의 이론과 실제」, 『한자한문교육』 3, 한국한자한문교육학회.  
박성규(2002), 「한문과 평가의 문제와 그 지향점」, 『한문교육연구』 19, 한국한문교육학회.  
허연구(2008), 「한문교사의 학생평가 전문성 신장 방안 모색」, 『한문교육연구』 31, 한국한문교육학회.  
남궁원(2009), 「2007개정 한문과 교육과정 중 “평가”에 관한 연구 -“고등학교 한문”을 중심으로-」, 『한문고전연구』 19, 한국한문고전학회.  
김왕규(2009), 「한문과 학생 평가 연구와 실천의 과제」, 『한문교육연구』 33, 한국한문교육학회.  
김왕규(2010a), 「2007년 개정 한문과 교육과정 해설에 따른 학습 평가의 제 문제 -중학교 한문, 고등학교 한문 해설 ‘5. 평가’를 중심으로-」, 『한자한문교육』 24, 한국한자한문교육학회.  
김왕규(2010b), 「한문과 학생 평가의 실태와 요구 분석」, 『한문교육연구』 34, 한국한문교육학회.

영역별 평가

-한자·어휘-

- 안재철(1998), 「현행 고등학교 한문교과서에 나타난 평가문제 분석연구 -한자·한자어 평가문제를 중심으로-」, 『한문교육연구』 12, 한국한문교육학회.  
송영일(2001), 「한문 교육 평가 방법과 실제적 적용」, 『한국어문교육』 10, 한국교원대학교 한국어문교육연구소.

-산문-

- 강경모(2003), 「한문과에서 문학 교육의 평가」, 『한문교육연구』 20, 한국한문교육학회.

-한시-

- 안재철(1997), 「현행 고등학교 한문 교과서에 나타난 평가 문제 분석 연구 -한시 평가 문제를 중심으로-」, 『교과교육』 창간호, 단국대학교 교과교육연구소.

-정의적 특성-

- 권혁대(2000), 「한문과 정의 영역 평가 모형 제시」, 『청람어문』 22, 청람어문교육학회.  
임동헌(2010), 「한문과 정의적 특성 평가의 성과와 과제」, 『한자한문교육』 25, 한국한자한문교육학회.



## 평가 실제

### -학교급별 평가-

- 진철용(1998), 「초등한자 교육 평가」, 『한자한문교육』 3, 한국한자한문교육학회.
- 한은수(2002), 「초등학교 한자교육 평가 방법의 모색」, 『한자한문교육』 9, 한국한자한문교육학회.
- 고승희(2001), 「중학교 한문과 학습평가의 시안」, 『한문교육연구』 16, 한국한문교육학회.
- 한예원(2002), 「중학교 한문과 평가의 문제점과 개선방안」, 『한문교육연구』 19, 한국한문교육학회.
- 남궁원(1998), 「고등학교 한문과 평가의 실제」, 『한자한문교육』 3, 한국한자한문교육학회.
- 홍성민(1999), 「창의력 신장을 돕는 고등학교 '한문 I' 평가 방법 연구」, 『교육논총』 14, 단국대학교.
- 김주희(1999), 「창의력 신장을 돕는 고등학교 '한문 II' 평가 방법 연구」, 『교육논총』 14, 단국대학교.
- 양판석(2002), 「고등학교 한문과 평가의 문제점과 개선방안」, 『한문교육연구』 19, 한국한문교육학회.

### -표준화 검사-

#### - 대수능

- 정우상(1985), 「한문과의 교육과 평가」, 『국어교육』 51, 한국국어교육연구회.
- 정우상(1988), 「한문과 교육과정과 평가로 본 한문교육」, 『한문교육연구』 2, 한국한문교육학회.
- 김왕규(2002a), 「2005학년도 대학수학능력시험과 '한문' 영역 평가 방향」, 『한문교육연구』 19, 한국한문교육학회.
- 이운찬(2002), 「한문과 수능평가 기준의 방향 모색」, 『한문교육연구』 19, 한국한문교육학회.
- 남궁원(2004), 「대학수학능력시험 한문 영역 시험의 성격과 평가 방향」, 『한문교육연구』 22, 한국한문교육학회.
- 김경익(2005), 「대학입시에서의 한문 -2005학년도 대학수학능력시험 한문 영역 분석과 2006 대학입시에서의 한문 성적 활용을 중심으로-」, 『한문교육연구』 25, 한국한문교육학회.
- 송 경(2006), 「대학수학능력시험 한문영역의 문항분석 -2006학년도 본수능 및 모의평가 출제 문항을 중심으로」, 『한문교육연구』 27, 한국한문교육학회.
- 장호성(2008), 「대학수학능력시험 한문 과목 '한자 영역'의 출제 경향 및 문항 유형 분석」, 『한자한문교육』 21, 한국한자한문교육학회.
- 장호성(2009a), 「대학수학능력시험 '한자어 영역'의 출제 경향 및 문항 유형 분석」, 『한자한문교육』 23, 한국한자한문교육학회.
- 장호성(2009b), 「한국과 일본의 대학입시 한문 시험 비교」, 『한문교육연구』 33, 한국한문교육학회.
- 이돈석(2010), 「광복 이후 대학입학 시험에서의 '한문' 영역 위상변화에 관한 일고」, 『한문교육연구』 35, 한국한문교육학회.
- 장호성(2010), 「한국과 중국의 대학입학 한문 시험 비교 고찰」, 『한문교육연구』 35, 한국한문교육학회.

#### - 기타 -

- 노현숙(1989), 「한문과 평가문항의 문제점과 개선방향 -고입 연합고사를 중심으로-」, 『한문교육연구』 3, 한국한문교육학회.
- 김왕규(2002b), 「국가수준의 '한자' 기초 학력 평가 연구 -고등학교를 중심으로-」, 『한문교육연구』 18, 한국한문교육학회.
- 김왕규(2002c), 「국가 교육과정에 근거한 한문과 준거 지향 평가(Criterion-Referenced Test)의 시행절차와 평가 유형의 실제」, 『한문학논집』 20, 근역한문학회.
- 김왕규(2002d), 「국가 수준의 한자 기초학력 평가 연구(1) -중학교를 중심으로-」, 『어문연구』 30-1, 한국어문

교육연구회.

김왕규·김경익(2009), 「중학교 재량활동 선택과목 ‘한문’ 이수 실태와 고등학교 학생들의 한문 학력차 검사」, 『한문교육연구』 32, 한국한문교육학회.

**-수행평가-**

송병렬(2002), 「한문과 수행평가의 현황과 개선 방향」, 『한문교육연구』 19, 한국한문교육학회.

이혜순·최난영(2003), 「한문학작품의 수행평가 실천 연구 -고등학교 한문고전을 중심으로-」, 『교과교육학연구』 제7권 3호, 이화여자대학교 교과교육연구소.

송영일(2007), 「고등학교 한문과 수행평가 실태와 그 보완책 -대전광역시를 중심으로-」, 『한문학논집』 25, 근역한문학회.

송영일(2009), 「한문과 질문형 수행평가의 운영과 그 성과」, 『한자한문교육』 22, 한국한자한문교육학회.

**-평가 도구 제작 및 문항 분석-**

임명호(2002), 「한문과 학습 평가 문항의 제작 및 분석의 이론과 실제」, 『한자한문교육』 9, 한국한자한문교육학회.

진인섭(2002), 「한문과 평가를 위한 성취기준 개발 방향에 대하여 -고등학교를 중심으로-」, 『한문교육연구』 19, 한국한문교육학회.

허연구(2007), 「성취기준 별 평가도구(발문유형)의 분류와 개발 -고등학교 한문 개정교육과정을 중심으로-」, 『한문학논집』 25, 근역한문학회.

남궁원(2007), 「한문과 선다형 문항 개발의 실제」, 『강원문화연구』 26, 강원대학교 강원문화연구소.

김왕규(2009), 「한문과 평가 유형과 평가 도구」, 『한자한문연구』 5, 고려대학교 한자한문연구소.

허연구(2010b), 「추가된 학습 요소의 목표와 문항의 개발 -2007 개정 고등학교 한문 교육과정을 중심으로-」, 『한자한문교육』 25, 한국한자한문교육학회.

김경익·김왕규(2010), 「고전검사이론에 의한 한문과 평가 문항 분석」, 『한문학논집』 30, 근역한문학회.

허연구(2010c), 「한문과 평가 문항의 내용 타당도 확보 방안」, 『한문교육연구』 35, 한국한문교육학회.

장호성(2011), 「대학수학능력시험 평가 문항의 이론과 실제 -‘고3 전국연합학력평가’ 한문 문항을 중심으로-」, 『한문학논집』 32, 근역한문학회.

**자격 및 선발 고사**

**-교사 임용고사-**

송영일(2002), 「한문과 임용고사 문제의 문항타당도 분석」, 『한자한문교육』 9, 한국한자한문교육학회.

신용호·한연석·김석제(2002), 「한문과 교사 임용고사 문제 분석」, 『한문교육연구』 19, 한국한문교육학회.

김여주(2007), 「임용고사 출제 범위에 대한 개선안」, 『한문교육연구』 29, 한국한문교육학회.

임채명(2010), 「2009년과 2010년 중등 한문과 임용시험에 대하여 -1차 한문 선택형 시험을 중심으로-」, 『한자한문교육』 24, 한국한자한문교육학회.

**-한자·한문 능력 검정-**

양원석(2008), 「고려대 한자이해능력인증시험의 현황과 발전 방안」, 『한자한문연구』 4, 고려대학교 한자한문연구소.

백광호(2008), 「한자검정시험의 웹 기반 평가 시스템 구축을 위한 제언」, 『한자한문연구』 4, 고려대학교 한자한문연구소.

양원석(2008), 「한자 검정 시험 문제 유형 분석 및 제언」, 『한문고전연구』 17, 한국한문고전학회.

정우상(1993), 「한자능력검정시험」, 『어문연구』 21-4, 한국어문교육연구회.

이병주(2000), 「한자자격증 제도에 대하여」, 『한문교육연구』 15, 한국한문교육학회.

- 이병주(2001), 「중등 한문교과의 현실과 한자·한문 검증제도의 문제」, 『한문교육연구』 17, 한국한문교육학회.
- 박광민(2002), 「광복 후의 어문정책과 한국어 교육에 끼친 한자능력검정시험의 의의」, 『한자한문교육』 9, 한국한자한문교육학회.
- 진재교(2002), 「현행 한자, 한문 급수 제도의 문제와 개선 방안」, 『한문교육연구』 19, 한국한문교육학회.
- 한예원(2004), 「한자, 한문 인증 시험의 현황과 개선 방안」, 『국어교육학연구』 20, 국어교육학회.
- 김은미(2005), 「한자 급수 시험의 현황과 문제점」, 『한문교육연구』 25, 한국한문교육학회.
- 진재교(2005), 「한자·한문의 사회적 인식과 수요조사에 관한 연구 -한자, 한문 능력 검정 시험의 기초자료-」, 『한문교육연구』 25, 한국한문교육학회.
- 이명학(2006), 「현행 우리나라 '한자능력검정시험'에 대한 재검토」, 『한문교육연구』 26, 한국한문교육학회.
- 김경천(2006), 「국가공인 한자능력검정시험의 현황과 문제」, 『한문교육연구』 26, 한국한문교육학회.
- 백광호(2006), 「한자능력 급수시험 개선 방향에 관한 연구 - 관련 제도와 초등학교 응시 현황을 중심으로 -」, 『한문교육연구』 26, 한국한문교육학회.
- 장호성(2006), 「한국 한자능력 검정시험의 등급별 배정한자 문제」, 『한문교육연구』 26, 한국한문교육학회.
- 이동재(2006), 「국가공인 민간자격 한자급수의 문항유형 분석과 바람직한 평가문항 모색」, 『한문교육연구』 26, 한국한문교육학회.
- 백광호(2006), 「한자능력시험과 독해력의 비교 연구」, 『어문연구』 34-1, 한국어문교육연구회.
- 남기탁(2006a), 「한자 시험 출제 한자어 일고(1)」, 『어문연구』 34-2, 한국어문교육연구회.
- 남기탁(2006b), 「한자 시험 출제 한자어 일고(2)」, 『어문연구』 34-3, 한국어문교육연구회.
- 박성규·양원석(2007), 「현행 한자검정시험 현황 및 상공회의소 한자 시험의 시행 방안」, 『한자한문연구』 3, 고려대학교 한자한문연구소.
- 박세진(2010), 「한일 한자능력검정시험 비교 연구 -초등학교용 급수를 중심으로-」, 『한자한문교육』 25, 한국한자한문교육학회.

## 「漢文科 評價 研究의 成果와 展望」 토론문

허연구(늘푸른고)

학교교육의 여러 장면에 나타나는 것처럼 漢文教育에서도 評價가 실시되고 있다. 평가의 결과는 상급학교 進學을 위한 尺度로 사용하기도 하고 수업과정상 드러난 문제점을 파악하여 수업방법을 改善하기도 한다. 이렇듯 한문과 평가는 교과 內容에 대한 教授·學習의 결과를 확인하는 가장 중요한 단계이다.

국민 대다수가 관심을 갖고 있는 評價는 漢文科에서도 예외는 아니다. 한문과가 존속하는 한 평가는 필수적으로 필요하다. 오늘의 한문과 평가에 대한 종합적이고 분석적인 김경익 선생님의 논문은 한문과 평가에 대한 中間 點檢과 向後 漢文科 評價에 대한 指向點을 제시한다는 점에서 의의가 있다.

김경익 선생님의 논문에 대한 質疑와 提案 사항은 다음과 같다.

첫째, 논문의 내용으로 볼 때, 한문과 평가에 대한 범주 또는 개념화에 대한 정리가 필요할 것이다.

김왕규 교수는 한문과 평가를 학생평가의 관점으로 국한하여, ‘한문 교사가 한문 학습자의 한문 학습 과정과 성취 정도를 평가하는 활동’으로 규정하고, 목표와 내용, 교수·학습 방법과 연계되고 상호 통합·작용한다고 하였다.

또, 줄고에서는 한문과 평가에 대하여 ‘國家水準에서 제시한 漢文科 교육과정의 性格과 目標을 기준으로 각 내용 영역의 학습 요소를 학습자가 達成했는지 파악하는 활동이며, 이를 위해 한문과에 적합한 다양한 평가 방법을 활용하고 평가 결과를 교수·학습에 재투입하는 과정’으로 정의하였다.

이러한 논의는 이 논문에서 밝히고자 하는 범위를 명확하게 규정할 수 있는 기준이 될 것이다. 초등학교나 자격 및 선발고사에 대한 분류는 이를 통해 재분류가 되거나 새롭게 규정되어야 할 것이다.

둘째, 漢文科 評價 論文을 분류하면서 단순히 主題別로 정리하였는데 우선 한문과 평가사에 대한 정리가 필요할 것이다.

한문과 평가 논문은 발표 시기를 보면 경향을 살필 수가 있다. 발표된 한문과 평가 논문의 성격을 순차적으로 본다면 ‘漢文科 評價 一般論 → 遂行評價, 評價問項分析 → 大學修學能力試驗 → 한문과 평가의 질적 접근’의 순서로 발표됨을 알 수 있으며, 최근에는 질적 접근과 평가 일반론의 이론에 대한 접근이 이루어지고 있는 시기이다.

셋째, 分類基準에 대하여 보다 심도 있게 살펴야 할 것이다. 사실 한문과 평가논문의 분류는 교육과정의 내용이나 교육평가의 분류처럼 다양하게 분류해야 할 것이다. 예를 들어 7차 교육과정까지 한문의 내용영역인 ‘漢字·漢字語·漢文’의 분류라든지, 2007년 개정 교육과정의 ‘읽기·이해·문화’의 분류, 또는 ‘初等·中等·高等’, 또는 ‘認知的·情意的·心動的’ 분류, ‘妥當度·客觀度·信賴度’, 또는 ‘평가의 계획, 목표와 내용, 방법, 평가결과 활용’을 분류항목으로 삼아야 할 것이다. 그러나 아직 한문과 평가에 대한 구체적이고 일반화된 이론이나 전문 연구자의 부족 등으로 인해 이러한 분류는 상당한 연구결과가 축적된 이후에 이루어질 것으로 기대된다.

넷째, 앞으로 漢文科 評價에서 연구해야할 內容에 대한 것이다. 발표자는 앞으로 한문과 평가가 더욱 발전하려면 어떠한 연구가 진행되어야 하는지에 대해 밝혔다. 주로 學習過程을 통한 評價, 授業 中の 評價, 質的인 評價, 情意的 領域에 대한 연구를 중시하였다.

이에 덧붙여 토론자는 교육학 일반론의 평가이론을 한문과 평가에 접목시키는 연구, 한문과의 평가를 통해 재고자 하는 학습자의 행동 능력에 대한 연구, 전통한문 평가와 현대 한문과 평가의 접목에 대한 내용이 추가되기를 기대한다.

다섯째, 부분 개정되는 교육과정의 내용 영역에는 文化領域이 부각되고 있다. 문화 영역에 대한 평가는 어떠한 방향으로 진행되어야 하며 평가 연구자들은 어떠한 방향으로 연구를 진행해야 하는 것인가?

한문과 평가에 대한 발표자의 勉勵에 힘찬 박수를 보냅니다.



## 漢文教育學 研究方法論

김왕규(한국교원대)

I. 序論
II. 概觀
1. 分類 體系
2. 動向
III. 研究 目的과 研究 方法의 接點
IV. 結論 : 課題와 展望
〈參考 文獻〉
〔附錄〕 한문교육학 연구방법 범주별 연구 목록

### I. 序論

한문교육에 연구방법론은 과연 있는가, 라는 문제 제기<sup>1)</sup>에서부터 논의를 시작한다. 爭點에 대한 시각은 두 가지이다. 교과 내적·외적 요인을 고려하지 않은, 교육 연구 방법론의 輸入과 한문교과로의 일방적 適用이라는 비판적 시각<sup>2)</sup>이 그 하나이다. 이와 달리, 한문교육학 연구방법의 활용 현황에 대한 비평적 記述과 그 改善을 통해 한문교육학 연구방법론의 양적 擴大와 질적 提高를 意圖<sup>3)</sup>할 수 있다. 비판적 시각의 지향점이 후자의 의도와 일정 부분 연계되지만, 한문교육학 연구자로서 필자의 이 글은 그 의도의 延長線에 있음을 前提한다.

다시 연구방법론이다. 특히 한문교육학 연구방법론이다. 한문교육학 연구방법론이란, ‘한문교육학 연구 과제에 대한 접근 방식’, 혹은 ‘한문교육학 연구 문제 해결 방식’이라고 할 수 있다.<sup>4)</sup> “한문에 대한 교육을 탐색하는 학문”으로 한문교육학의 개념을 규정할 때, 한문교육학의 학문적 성격은 教育的 普遍性과 教科的 特殊性을 지향한다. 이 두 가지 성격이 서로 排他的인 것은 아니다. 오히려 相互作用的이고, 相互調律的인 관계에 있다.<sup>5)</sup> 이 관점에서 한문과를 포함한 개별 교과교육학은 교육연구방법론의 運用에 **자유롭다**. 더 나아가 교육연구방법론에 대한 ‘적합한 選擇과 ‘과학적’ 適用 과정이 바로 한문과의 교과적 특수성을 반영하는 것이라고 해석할 수 있다. 한문과 또한 이 점에서 크게 벗어나지 않는다.

1) 진재교(2010), 33면 참조.

2) 진재교(2010), 참조.

3) 김왕규(2006b), 참조.

4) 김왕규(2006b), 238면 참조.

5) 김왕규(2007), 244~246면 참조.

한문교육학 연구방법론에 注目하는 이유는 무엇인가? 연구 방법은 자료의 수집·생성과 분석에 作動한다. 가설, 검증, 일반화 과정을 引導한다. 연구 과제 해결의 樞軸이다. 한문교육학 연구방법론은 한문교육 현상에 대한 解釋, 判斷, 評價 등의 전 局面에 중요 기제로 作用한다. 이 점에서 연구방법론에 대한 掌握이 요구된다. 장악해야 運用이 자유롭다.

한문교육학 연구방법론에 대한 성과와 전망은 관련 연구사 검토에서 출발한다. 目錄, 內容 分析, 範疇化 및 分類, 動向, 成果와 問題點, 展望 등으로 구성된다.<sup>6)</sup> 때론 計量的 眺望도 動員된다. 한편으로, 한문교육학 연구 방법론의 경우, 연구 목적(혹은 연구 문제나 내용)과 연구 방법의 接點을 찾는 일이 緊要한 데, 이 글에서 연구 방법의 運用-選擇과 適用에 注目하고자 한다. 검토의 범위는 『漢文教育研究』 1~35號, 『漢字漢文教育』 1~25輯 이고, 그 밖의 자료도 필요한 경우 찾아 쓰도록 한다.

## II. 概觀

### 1. 分類 體系

한문교육학 탐구 영역에 대한 연구사 검토 작업은 선행 연구에 대한 범주화가 要緊하다. 연구방법론의 경우, 연구 방법 분류 체계를 세우는 작업<sup>7)</sup>이 필요하다.

<표 1> 연구 방법 분류 체계<sup>8)</sup>

A 대분류	B 중분류	C 소분류							
		연구 대상				연구 목적			
인식론적 접근방식	연구 방법(기법)	교육과정	교수·학습 방법	평가	교재	기초 연구	응용 연구	실행 연구	평가 연구

연구방법은 통상 인식론적 접근 방식을 기준으로 量的 연구와 質的 연구로 區分된다. 두 가지를 혼합·병행한 혼합형 연구도 가능하다. 다른 기준으로, 연구 방법(기법)을 들 수 있다. 실험 연구, 설문 조사 연구, 계량 연구, 상관 연구, 발달 연구 등 量이나 數로 표현되는 연구 방법은 주로 양적 연구에, 관찰·면담법, 사례 연구, 역사 연구 등 현상에 대한 精緻한 記述을 통한 연구 기법은 질적 연구의 하위 연구 방법으로 分類할 수 있다. 몇 가지 연구 방법을 두루 동원한 혼합형의 경우, 통합 연구 방법<sup>9)</sup>으로 命名할 수 있다. C의 경우, 연구 대상, 연구

6) 김왕규(2003; 2006a; 2006b); 진재교(2010). 참조.

7) 이 분류 체계는 김동규의 작업에 따랐다. 기존의 교육연구방법론 관련 서적을 通讀한 다음, 새로운 체계를 수립했다. 작업의 성과가 소중하다.

8) <표 1>에서 B 연구 방법 분류의 경우, 點線으로 처리했다. 연구 방법은 두 가지 속성, 곧 양적 연구와 질적 연구의 특성을 공유하기도 한다. 이 점을 고려했다. C의 경우, 연구 목적은 연구의 분류이고, 연구 대상은 특정 연구 방법을 사용하여 진행된 연구의 대상에 따른 분류이다. 결국 <표 1>은 연구 방법의 분류 체계 기능과 연구 분류의 기능을 共有한다.

9) 성태제·시기자(2007), 35면; A.Tashkkori·C.Teddlie 공저, 염시창(2007). 참조.



목적 등으로 분류한 것인 데, 예컨대 중학교 3학년 한문 수업에서 멀티미디어를 활용한 한시 교수·학습 전개 양상을 살펴 본 경우, 질적 연구의 하위 연구 방법인 관찰·면담법을 선택, 적용할 수 있을 것이고, 교수·학습 방법 분야와 실행 연구에 歸屬시킬 수 있다.

## 2. 動向

『漢文教育研究』, 『漢字漢文教育』에 게재된 논문을 주요 검토 대상으로 한문교육학 연구방법론 분야의 연구 동향을 살펴보기로 한다. 연구방법별, 년도별 연구 목록은 [부록]에 자세하다. 여기서는 몇 가지 특징적 傾向을 捕捉한다.

이전의 보고<sup>10)</sup>와 비교해 보면, 연구방법 運用의 多樣化가 우선 주목된다. 실험 연구, 설문 조사 연구, 계량 연구, 통계 분석, 언어 상호 작용 분석을 활용한 연구 논문이 질적, 양적 성취를 이루었다. 특히 計量 연구의 경우, 연구자 단독 작업의 성취라는 점에서 허철의 보고<sup>11)</sup>가 참 소중하다. 표집의 크기 면에서 안동규, 김진숙의 설문 조사 연구<sup>12)</sup>가, 설문 조사 연구의 질적·양적 접근 방식을 마련했다는 점에서 김왕규의 연구 설계<sup>13)</sup>가, 언어 상호 작용 분석 기법의 도입에서 백광호의 試圖<sup>14)</sup>가 特記할 만하다. 한편, 질적 연구의 飛躍은 놀랍다. 관찰·면담<sup>15)</sup>, 내러티브 분석<sup>16)</sup>, 문화 기술<sup>17)</sup>, 사례 연구<sup>18)</sup>, 역사 연구<sup>19)</sup> 등의 방법을 활용하여 한문 교육 현상을 있는 그대로 기술하고, 현상 너머에 보이지 않는 ‘그 무엇’을 심층적으로 보고했다.

최근 한문교육학 연구방법 분야에서 혼합 모형 설계<sup>20)</sup>나 통합 연구 방법<sup>21)</sup>의 躍進이 두드러진다. 몇 개의 연구 내용이나 연구 문제로 구성된 연구 주제를 수행하기 위해서는 해당 연구 문제에 적합한 연구 방법의 개별적 선택과 적용이 필요하다. 또한 단일 문제로 구성된 연구 주제라도 多層的 觀點에서 이해하기 위해서는 몇 가지 연구 기법의 동원이 요구된다. 예컨대, 한문과 학생 평가의 실태를 분석하고 요구를 파악하기 위해, 설문 조사, 심층 면담, 통계 분석을 활용하였는데<sup>22)</sup>, 定量的 자료와 定性的 자료의 內應을 企圖하는 바, 戰略의 핵심은 한문과 평가 현상의 本質 攻略에 있다.

검사 도구 개발과 문항 분석, 내용 분석<sup>23)</sup>, 사고 구술 등이 최근 한문교육학 연구에서 새롭게 활용되었다. 중학교 한문 이수 정도와 고등학교 학생들의 한문 학력과의 相互 關係를 밝히기 위한 검사 도구 개발<sup>24)</sup>, 단문 영역 학습 困難 要因 診斷을 위한 검사 도구 개발<sup>25)</sup>, 그리고 고전 검사 이론에 따른 평가 문항 분석<sup>26)</sup> 등의 보고

10) 김왕규(2006b), 242~243면 참조.

11) 허철(2008a; 2008b; 2010a; 2010b). 참조.

12) 안동규(2010); 김진숙(2010). 참조.

13) 김왕규(2010a; 2010b). 참조.

14) 백광호(2008). 참조.

15) 김연수(2006); 김왕규(2008); 백광호(2009); 윤조현(2010). 참조.

16) 백광호(2009). 참조.

17) 백광호(2007). 참조.

18) 김연수(2008); 이명희(2009). 참조.

19) 송영일(1999); 한예원(2009); 심경호(2009). 참조.

20) 김영천(2006), 167~171면 참조.

21) 성태제·시기자(2007), 35~38면 참조.

22) 김왕규(2010b). 참조.

23) 백광호(2005; 2006); 한은수(2009); 정재철(2010). 참조.

24) 김왕규·김경익(2009). 참조.

25) 김경익(2010). 참조.

26) 김경익·김왕규(2010). 참조.

가 있었다. 사고구술과 프로토콜 분석을 활용하여 학습자의 한문 독해 과정과 독해 구성 요인을 밝힌 보고<sup>27)</sup>는 한문과 讀解 영역에 대한 탐구의 수준을 한 단계 끌어 올렸다.

### Ⅲ. 연구 목적과 연구 방법의 接點

연구방법은 연구 목적이나 주제, 연구 대상 자료의 특성에 따라 선택, 적용된다. 따라서 특정 연구 방법이 절대 優位에 있지 않다. 연구방법론의 핵심은 연구자의 연구방법 운용 능력이다. 곧, 연구 목적에 적합한 연구 방법을 선택하고, 연구 문제를 해결하기 위해 체계적 과정과 과학적 방법으로 연구 방법을 적용하는 것이다. 實例를 들어 논의를 진전시킨다.

(가) 본 연구의 목적은 고등학교 한문 교사가 한문 수업에 변화를 주고자 했던 意圖가 무엇이며 왜 논술 교육을 試圖하게 되었는지, 그리고 한문 교사의 의도가 실제 한문 수업에서 어떻게 具現되었는지를 밝히는 데 있다. 이러한 목적에 도달하기 위해 필자는 질적 사례 연구를 수행하였다.<sup>28)</sup>

한문 교육 현상에 대한 탐구는 ‘무엇’, ‘왜’, 그리고 ‘어떻게’라는 質問과 苦悶에서 시작한다. 연구자의 焦點은 한문 교사의 수업 변화의 의도, 논술 교육 도입 이유, 실제 구현 양상에 있다. 현상 너머에 작용하는 意圖, 背景이나 理由, 展開 樣相 등은 량과 數로 설명하기 어렵다. 질적 연구가 有用하다. 관찰이나 심층적 면담을 통해 특정 현상이나 사례 그 자체, 더 나아가 작용 요인에 대한 구체적·총체적 기술은 사례 연구의 특성이다.

연구 목적을 성공적으로 달성하기 위해 사례 연구를 선택했는데, “약 5개월의 기간”이 소용되었고, “참여 관찰, 수업 녹화, K교사와의 심층 면담, 학생 집단 면담”을 통해 자료를 수집했으며, “수업 轉寫 기록, 심층 면담 전사 기록, 수업 관련 유인물과 학습 활동지” 등을 집중 분석하는 작업<sup>29)</sup>을 수행했다. 연구 방법의 運用이 적합하고 타당하기에, 목적과 방법의 接點이 매끄럽다.

연구방법은 연구를 牽引한다. 때론, 한문교육학 탐구 영역의 地平을 열기도 한다. 開拓은 險難하지만 새롭다. 다음을 보자.

(나-1) 실제 이 연구의 가장 근본적인 목적은 이런 연구가 가능하며, 이 연구를 통해 한문교과에서 필요로 하는 한자를 선정할 수 있는 중요한 근거 자료로 삼을 수 있음을 보여주기 위함이다.<sup>30)</sup>

(나-2) 본고가 실제 이 연구를 진행한 이유는 연구방법론과 그 방법을 통해 우리가 발견해 낼 수 있는 것이 무엇인가를 보여주기 위한 것이었다. 이런 계량학적 연구는 앞으로도 더욱 많은 관심과 노력 뿐 아니라, 사회적·국가적 관심을 필요로 하고 있다.<sup>31)</sup>

한문교육용 기초 한자 1,800자의 字數, 字種, 학교급별·학년별 한자 배당, 字形, 字訓 등의 과제는 우리 한문교육학 구성원들의 難題중의 하나이다. 초등학교 한자 교육용의 그것 또한 중요한 탐구 영역이다. 많은 연구자

27) 백광호(2007). 참조.

28) 김연수(2008), 184면 참조.

29) 김연수(2008), 187~188면 참조.

30) 허철(2008a), 377면 참조.

31) 허철(2008b), 323~324면 참조.

들이 攻略했지만 돌아보면 한계가 여전했고, 과제 해결을 위한 새로운 經路가 필요하다고 말했지만, 길을 나서기가 쉽지 않았다.

최근 컴퓨터와 코퍼스언어학의 발달에 힘입어 본격적으로 이 분야를 개척한 연구 결과<sup>32)</sup>가 우리의 주목을 끈다. 한문교육용 기초 한자 선정, 한자 조어 능력, 한자 활용도, 그리고 초등학교 한자 교육용 기본 어휘·기초 한자 선정을 주요 연구 목적으로 설정하였다. 계량 연구 혹은 계량 언어학으로 연구를 자유롭게 운용했는데, 코퍼스 자료로 ‘563종의 史書類와 文集類’, ‘『표준국어대사전』 표제어’, 그리고 ‘『현대국어 사용 빈도 조사 1·2』’를 활용했다. 연구자는 “우리가 발견해 낼 수 있는 것이 무엇인가”를 보여주고 싶다고 말했는데, 객관적이고 과학적인 빈도수 조사를 근거로 한문교육용 기초 한자를 선정해야 한다는 점, 한자가 사용된 어휘를 모두 포함하여 본다면 우리말 어휘 중 한자어는 69.76%가 됨을 통해 한자의 조어력이 강하다는 점, 우리말 교육에서 한자에 대한 교육이 왜 중요한가를 객관적으로 보여 준다는 점, 그리고 향후 한문과에서 교육용 한자 어휘를 선정하는데 중요한 기초 자료가 될 수 있다는 점 등이 바로 그것이다. 연구방법에 대한 논의의 초점이 차용, 도입의 충위가 아니라, 과제와의 連繫 충위에 있음을 여실히 증명했다.

#### IV. 結論 : 課題와 展望

「한문교육 연구 방법론의 止揚과 指向」<sup>33)</sup>에서 몇 가지 과제가 제기되었다. 타 학문의 일방적인 이론을 적용하는 연구방법론 止揚, 한문학에 대한 교사의 풍부한 지적 능력과 학문적 지식 前提, 한문과 한문학 작품을 통한 연구방법론의 導出, 교사 또는 학생의 반응 자료를 통한 연구방법론의 定立 등을 強調하였다. 대학에서 한문학 연구자에 비해 연구 인력의 열세와 연구력의 부진도 難題라고 指摘했다. 강조와 지적은 오늘, 여기 이 자리에서도 일정 부분 有效하다.

한문교육학 연구방법에 대한 논의는 교육연구방법론의 紹介나 分類에 제한되지 않는다. 導入과 追隨 또한 아니다. 일방적 適用은 더욱 아니다. 문제는 한문교육학을 이해하는 觀點<sup>34)</sup>이다. 한문학이 바로 한문교육학이다, 라는 일원적 관점과 “한문교육 연구는 한문학 연구의 교육적 적용”<sup>35)</sup>이라는 이원적 관점 아래에서 한문교육학 연구방법론은 설 자리가 없다. 거듭 강조하지만, 한문교육학은 한문학을 내적으로 含攝하지만, 그 焦點은 ‘한문(학)에 대한 교육’에 있다. 한문교육학은 한문 교사와 한문 학습자를 탐구의 本體로, 한문 교수·학습 및 평가 과정에 나타난 교사와 학생의 상호작용 양상과 그 결과물을 탐구의 대상과 현상으로 삼는다. 그런데 한문에 대한 교육이 전개되는 교실 수업 局面에서 多岐한 苦悶과 問題가 발생한다. 한문교육학 연구방법에 대한 논의의 출발은 바로 이 地點, 곧 한문 수업의 주체인 교사와 학생이 한문을 교수·학습·평가하는 과정에서 발생하는 한문 교육 문제를 해결하는 지점으로부터 일 것이다. 시각의 轉換이 더욱 소중하다.

展望은 그리 어둡지 만은 않다. 교과외 위상 低落에도 불구하고, ‘한문교육학 연구자로서 한문 교사’가 우리의 同學으로 健在하기 때문이다. 필자 또한 ‘연구 인력의 劣勢과 연구력의 不振’을 堪當하며 버티고자 한다, 동학들과 함께.

32) 허철(2008a; 2008b; 2010a; 2010b). 참조.

33) 진재교(2010). 참조.

34) 김왕규(2003; 2007). 참조.

35) 진재교(2010), 49면 참조.

〈參考 文獻〉

가. 학회지

『漢文教育研究』 1~35號, 한국한문교육학회.

『漢字漢文教育』 1~25輯, 한국한자한문교육학회.

나. 논문

김왕규(2003), 「한문교육학의 학문적 정립을 위한 序說 -한문교육연구의 동향과 과제-」, 『大東漢文學』 제19집, 大東漢文學會, 215~256면.

김왕규(2006a) 「한자 교육 연구의 동향과 과제」, 『漢字漢文教育』 제17집, 韓國漢字漢文教育學會, 15~52면.

김왕규(2006b) 「한문교육학 연구 방법론의 현황과 과제」, 『漢文教育研究』 제27호, 韓國漢文教育學會, 235~266면.

김왕규(2007) 「한문교육학의 성격에 대한 몇 가지 쟁점」, 『漢文教育研究』 제29호, 韓國漢文教育學會, 239~263면.

진재교(2010), 「한문교육 연구 방법론의 止揚과 指向」, 『漢文教育研究』 제34호, 韓國漢文教育學會, 27~54면.

다. 교육연구방법론 단행본

김석우·최태진 공저(2007), 『교육연구방법론』, 학지사.

김영천(2006), 『질적연구방법론 I』, 문음사.

박도순(2004), 『질문지 작성 방법론』, 교육과학사.

박도순(2005), 『교육연구방법론(개정판)』, 문음사.

박승배(2006), 『교육비평-엘리어트 아이즈너의 질적연구방법론』, 교육과학사.

성태제(2005), 『교육 연구 방법의 이해』 (개정판), 학지사.

성태제·시기자(2007), 『연구방법론』, 학지사.

이용숙 외(2005), 『실행연구방법』, 학지사.

이혁규 외(2007), 『수업, 비평을 만나다』, 우리교육.

조용환(2005), 『질적 연구-방법과 사례』, 교육과학사.

조영달(2001), 『한국 중등학교 교실 수업의 이해』, 교육과학사.

주삼환 외(1998), 『수업 관찰과 분석』, 원미사.

제프리 밀스 지음, 강성우 외 옮김(2005), 『교사를 위한 실행 연구』, 우리교육.

A.Tashkkori·C.Teddlie 공저, 염시창(2007), 『통합연구방법론』, 학지사.

Cather Kohler riessman 지음, 김원옥 외(2005), 『내러티브 분석』, 군자출판사.

D. Jean Clandinin·F.Michael Connelly 지음, 소경희 외(2007), 『내러티브 탐구』, 교육과학사.

E. C. Wragg, 박승배 외(2003), 『교실 수업 관찰』, 교육과학사.

GeoffreyE.Mills 지음, 강성우 외 8인 옮김(2005), 『교사를 위한 실행 연구』, 우리교육.

Robert K. Yin 지음, 신경식·서아영 옮김(2008), 『사례연구방법』, 한경사.

## 〔附錄〕 한문교육학 연구방법 범주별 연구 목록

### ■ 계량 연구

- 허 철(2010a), 「現代 國語 使用 頻度 調査 1・2」를 통해 본 漢字語의 비중 및 한자 활용도 조사, 『한문교육연구』 34, 한국한문교육학회, 221~244면.
- 허 철(2010b), 「초등학교 한자 교육을 위한 기본 어휘·기초 한자 선정의 방법 연구」, 『한자한문교육』 25, 한국한자한문교육학회, 179~238면.
- 허 철(2008a), 「한문교과교육에서 한문교육용한자 선정을 위한 기초연구」, 『동방한문학』 35, 동방한문학회, 343~432면.
- 허 철(2008b), 「국어사전 등재 어휘를 통해 본 어휘 구성(構成) 분석(分析)과 한자(漢字)의 조어(造語) 능력 조사」, 『동방한문학』 37, 동방한문학회, 289~333면.
- 민현식(2004), 「初等學校 教科書 漢字語 및 漢字 分析 研究」, 『한자한문교육』 13, 한국한자한문교육학회, 185~230면.
- 김영신(2000), 「初等教科書의 漢字實態와 頻度數 研究 -한문교육용 기초한자 1,800字와의 관련을 중심으로-」, 『한문교육연구』 15, 한국한문교육학회, 411~451면.

### ■ 대화 상호 작용 분석

- 백광호(2008), 「授業 改善을 위한 高等學校 漢文 教師의 自己 授業 分析」, 『한문교육연구』 30, 한국한문교육학회, 217~244면.

### ■ 설문 조사

- 김왕규(2010), 「漢文科 學生 評價의 實態와 要求 分析」, 『한문교육연구』 34, 한국한문교육학회, 55~122면.
- 김왕규(2010), 「2007년 개정 漢文科 교육과정 解說에 따른 학습 평가의 諸 問題 -중학교·고등학교 『漢文』해설서의 '5. 평가'를 중심으로-」, 『한자한문교육』 24, 한국한자한문교육학회, 167~223면.
- 김진숙(2010), 「初等學校 漢字教育에 대한 要求 調査」, 『한자한문교육』 24, 한국한자한문교육학회, 301~351면.
- 안동규(2010), 「初等學校 漢字教育의 方向에 대한 要求 分析」, 『한자한문교육』 24, 한국한자한문교육학회, 407~465면.
- 김왕규·김경익(2009), 「중학교 재량활동 선택과목 '한문' 이수 정도에 따른 고등학교 학생들의 한문 학력차 해소 방안 -한문 학력차 해소를 위한 설문 조사와 현장 사례를 중심으로-」, 『한자한문교육』 22, 한국한자한문교육학회, 227~277면.
- 오예승(2007), 「幼兒 漢字 教育의 現況」, 『한자한문교육』 18, 한국한자한문교육학회, 471~522면.
- 백광호(2006), 「漢字能力 級數試驗 改善 方向에 관한 연구 -關聯 制度和 初等學生 應試 現況을 중심으로-」, 『한문교육연구』 26, 한국한문교육학회, 41~75면.
- 진재교(2005), 「한자한문의 사회적 인식과 수요조사에 관한 연구」, 『한문교육연구』 25, 한국한문교육학회, 589~625면.
- 방인태(1998), 「漢字教育에 대한 初等教師의 意識 調査」, 『한자한문교육』 4, 한국한자한문교육학회, 153~163면.
- 김동돈·명달호(1996), 「中等 漢文 教育 實態 調査 -忠南 瑞山市와 慶南 蔚山市를 중심으로-」, 『한자한문교육』 3, 한국한자한문교육학회, 211~237면.
- 김란주(1993), 「중학교 한문 교육의 문제점과 개선 방향 -설문 조사를 중심으로-」, 『한문교육연구』 7, 한국한문교육학회, 83~110면.

### ■ 실험 연구

- 이미애(2010), 「한문과 창의적 교수법이 성취동기와 학업 성취도에 미치는 영향」, 『한문교육연구』 34, 한국한문교육학회, 123~176면.
- 이미애(2008), 「情意的 領域을 부과한 漢文科 授業이 학업 성취도 및 情意的 領域에 미치는 효과」, 『한자한문교육』 20, 한국한자한문교육학회, 277~309면.
- 이미애(2007), 「抱負水準 伸張을 위한 漢文科 教授學習方法 및 適用效果」, 『한자한문교육』, 한국한자한문교육학회, 171~208면.
- 최윤용(2006), 「ARCS모델을 적용한 漢詩의 교수-학습방법」, 『한문교육연구』 27, 한국한문교육학회, 267~292면.
- 진철용(2005), 「漢字 習得이 漢字語의 意味 파악에 미치는 影響 研究」, 『한자한문교육』 15, 한국한자한문교육학회, 395~422면.
- 이미애(2003), 「中學校 漢文科 情意的 領域의 學習效果에 관한 研究」, 『한문교육연구』 20, 한국한문교육학회, 489~527면.
- 강덕희(1991), 「기초 조어표의 활용을 통한 조어표의 효과적인 지도방안」, 『한문교육연구』 5, 한국한문교육학회, 49~113면.

#### ■ 통계 분석

- 김왕규·김경익(2009), 「중학교 재량활동 선택 과목 ‘한문’ 이수 실태와 고등학교 학생들의 한문 학력차 검사」, 『한문교육연구』 32, 한국한문교육학회, 271~338면.
- 이미애(2007), 「한문학습이 지능과 학업 성취도에 미치는 영향」, 『한문교육연구』 29, 한국한문교육학회, 209~238면.
- 김왕규(2002), 「국가 수준의 ‘漢字’ 기초 학력 평가 연구-고등학교를 중심으로」, 『한문교육연구』 18, 한국한문교육학회, 107~137면.

#### ■ 관찰·면담

- 윤조현(2010), 「한문 학습자의 오역(誤譯) 양상 연구」, 『한문학 논집』 30, 근역한문학회, 467~494면.
- 백광호(2009), 「漢文科 授業에 드러난 學習 樣相에 관한 연구」, 『한자한문교육』 22, 한국한자한문교육학회, 89~121면.
- 김왕규(2008), 「한문교육학 연구자로서의 교사와 교수, 그 변화와 성찰(省察)의 한 국면(局面)-대학원 ‘한문교육 원론’ 수업 비평-」, 『한자한문교육』 21, 한국한자한문교육학회, 331~386면.
- 김연수(2006), 「認知的 徒弟 방식의 漢詩 教授·學習 模型의 실제 적용 양상 연구」, 『한문교육연구』 27, 한국한문교육학회, 167~201면.
- 백광호(2010), 「改定 教育課程의 理解 및 現場 適用을 위한 漢文科 研修 分析」, 『한자한문교육』 24, 한국한자한문교육학회, 225~254면.

#### ■ 문화기술지

- 백광호(2007), 「漢文科 教育課程의 ‘읽기’ 領域에 관한 高等學校 教室 授業 分析」, 『한자한문교육』 19, 한국한자한문교육학회, 49~75면.

#### ■ 내러티브 분석

- 백광호(2009), 「大學生の 漢文 讀解 學習 經驗에 관한 연구」, 『한자한문연구』 5, 고려대학교 한자한문연구소, 109~136면.

#### ■ 사례 연구

- 이명희(2009), 「漢文科 ‘끓어 읽기’ 授業 事例 研究」, 『한문교육연구』 32, 한국한문교육학회, 219~270면.
- 권혁진(2008), 「한문과 통합 논술 수업 사례 연구」, 『한문교육연구』 30, 한국한문교육학회, 147~177면.

김연수(2008), 「논술 교육을 시도한 고등학교 한문 수업에 관한 사례 연구」, 『한문교육연구』 30, 한국한문교육학회, 179~215면.

#### ■ 역사 연구

심경호(2009), 「日帝時代 朝鮮總督府發行 韓國兒童用語學讀本에 나타난 漢字語와 漢文」, 『한문교육연구』 33, 한국한문교육학회, 109~139면.

한예원(2009), 「初學 漢文教材로서의 『擊蒙要訣』의 意義 -朝鮮儒敎의 慣習化 過程-」, 『한문교육연구』 33, 한국한문교육학회, 499~533면.

송영일(1999), 「朝鮮 成宗朝 經筵의 進講方法 研究」, 『한자한문교육』 5, 한국한자한문교육학회, 73~107면.

#### ■ 혼합 연구 방법

김왕규(2010), 「漢文科 學生 評價의 實態와 要求 分析」, 『한문교육연구』 34, 한국한문교육학회, 55~122면.

백광호(2005), 「미리 圖形化된 노트에서 한자 쓰기가 漢字 正書力 신장에 미치는 효과 연구 -초등학교 저학년 학생을 대상으로」, 『한문교육연구』 24, 한국한문교육학회, 181~224면.

#### ■ 검사 도구 개발 및 문항 분석

김경익(2010), 「2007년 개정 한문과 교육과정 해설에 따른 교수·학습 실행 방안」, 『한자한문교육』 24, 한국한자한문교육학회, 117~145면.

김경익·김왕규(2010), 「고전 검사 이론에 의한 漢文科 평가 문항 분석」, 『한문학 논집』 30, 근역한문학회, 531~568면.

#### ■ 내용 분석

정재철(2010), 「개정 교육과정 '한문지식'의 내용 분석」, 『한자한문교육』 24, 한국한자한문교육학회, 31~83면.

한은수(2009), 「現行 初等學校 漢字 認定 教科書 內容 分析」, 『한자한문교육』 23, 한국한자한문교육학회, 49~93면.

백광호(2006), 「'實行 研究' 活性化를 위한 『漢文敎育』 內容 分析 -敎授學習 分野를 중심으로」, 『한문교육연구』 27, 한국한문교육학회, 203~233면.

백광호(2005), 「言語生活에 나타난 漢字 語彙의 誤謬 研究」, 『한문교육연구』 25, 한국한문교육학회, 197~231면.

#### ■ 사고 구술

백광호(2007), 「思考口述을 통한 漢文科 讀解 樣相 研究」, 『한자한문교육』 18, 한국한자한문교육학회, 391~431면.

## 「漢文教育學 研究方法論」 토론문

진재교(성균관대)

그간 발표자는 한문교육학 연구방법론에 대한 집중적 연구로 많은 성과를 보여주었다. 이러한 노력은 한문교육학의 정립을 위해서도 고무적인 일임에 틀림이 없다. 이번 발표도 이러한 노력의 일환으로 그간의 연구 성과를 발전적으로 재음미하자는 취지로 이해할 수 있다. 논쟁적인 글이 아니기 때문에 발표자의 문제 제기에 따라 의문점을 보충 설명을 듣고자 한다.

(1) 발표자는 "한문교육학 연구방법의 활용 현황에 대한 비평적 記述과 그 改善을 통해 한문교육학 연구방법론의 양적 擴大와 질적 提高를 意圖할 수 있다."고 전제하고 논지를 이끌어가고 있다. 원론적으로 의문을 제시하기로 한다. 한문교육학은 과연 학문 단위로 말하면 어디에 귀속되는가? 거시적으로 교육학의 하위분야에 귀속이 되는가? 이를 인정하면 사회과학의 하위분야인가? 이것이 아니라면 지금의 학문분류로 말하자면 한문교육학은 어디에 귀속되는가?

→ 토론자의 생각은 이러하다. “한문교육의 분류가 사회 과학의 영역에 속하는 것은 아니다. 질적 연구나 양적 연구 모두 사회 과학적 관점과 주제에 따른 방법론이다. 이 관점에 서면 한문교육 역시 사회과학적 연구의 하나가 되어야 한다는 전제를 깔아야 한다. 때문에 한문교육 역시 학문적으로 사회과학의 성격을 지니는 셈이다. 하지만 한문교육은 사회과학에만 속하지도 않고, 또한 교육학의 하위 단위에만 해당되지는 않는다. 한문교육의 내용인 한문학은 일반 문학이나 교과교육학과 달리 교육적 방법이나 교육적 문제를 중심으로 놓을 수만은 없는 특수성이 있기 때문이다. 일단 한문교육은 한문을 독해하고 이를 이해하는 과정이 있고, 한문교육의 내용이자 대상인 한문학은 지금의 분과 학문처럼 단일학문이 아니라 문·사·철의 통합학문의 성격을 지니고 있다. 때문에 어떠한 점에서는 교육의 몫 보다는 이러한 내용의 몫이 크다. 그런 점에서 단순히 다른 교과교육학과 같이 사회과학의 영역에 귀속시키거나 교육학의 하위에만 둘 수 없는 특수성이 존재하는 것이다. 따라서 한문교육학의 연구방법론은 관점에 따라 교육학적인 측면에서 사회과학적인 방법론을 거론할 수 있지만, 한편으로는 인문학의 영역도 포함하고 있음을 인식할 필요가 있다. 이 점에서 한문교육학은 현실에서 실제 사용하는 언어나 내용이 아니라 한문 고전과 한문학 작품을 교육에 접목시킨다. 이 점에서 국어교육에서 국어교육학을 사회과학의 영역으로 논의하는 것과는 사뭇 다르다. 어쨌거나 한문교육의 학문적 체계에서의 귀속 문제는 한문교육학의 학적인 정립과 맞물려 있는 사안이기 때문에 보다 심층적인 논의가 필요하다.”

(2) 발표자가 언급하였듯이 <“한문학이 바로 한문교육학이다, 라는 일원적 관점과 “한문교육 연구는 한문학 연구의 교육적 적용”이라는 이원적 관점 아래에서 한문교육학 연구방법론은 설 자리가 없다. 거듭 강조하지만, 한문교육학은 한문학을 내적으로 승攝하지만, 그 焦點은 ‘한문(학)에 대한 교육’에 있다. 한문교육학은 한문 교사와 한문 학습자를 탐구의 本體로, 한문 교수·학습 및 평가 과정에 나타난 교사와 학생의 상호작용 양상과 그 결과물을 탐구의 대상과 현상으로 삼는다.”>라는 말은 충분히 공감할 수 있다.

그런데 여기서 강조할 점은 ‘한(자)문’이 가지는 고전어로서의 성격과 한문교과의 내용이 되는 한문학을 토대로 하는 한문교과의 특수성이다. 한문교육은 기본적으로 현대에 생성된 타 교과나, 타 교과의 내용과는 다른 특수성이 있다는 사실이다. 이 점을 고려하면 한문교육연구 방법론도 일반적인 연구방법론으로 설명할 수 없는 부분이 있다는 사실이다. 또한 한문교육 연구방법론을 고려할 때, 현실적으로 한문교육과 가장 인접한 과목의 연구방법론도 충분히 고려할 필요가 있는 것이다. 중등학교에서 “한문은 왜 배우는가?”라고 할 때 한 축은 전통과의 연관성이며, 다른 한 축은 “한글과의 관계는 어떻게 되는가?”라고 제기할 때는 국어과목을 비롯한 도구적인 성격이 있다는 점이다. 후자의 경우, ‘국어기본법’이라는 제도적 문제가 놓여 있고, 한글 표기(어문질서든 표기방식이든)를 통해 어문질서를 어떻게 가져갈 것인가 하는 정책적 판단과 학교현장에서의 국어와의 관계설정이 또한 존재한다. 특히 한글과의 관계에서 한자를 강조하면 결국 현실의 어문질서로 환원되기 마련이다. 한문교육학이든 한문교육학 연구방법론 역시 이러한 거시적이며 현실적인 문제를 고려할 필요가 있지 않을까?

(3) 지금의 한문교육학 연구방법론을 전망하고자 할 때, 전통적 한자 내지 한문교육에서의 연구방법론의 범고창신을 고려할 필요가 있다. 흔히 ‘서당교육’ (전통 교육방법의 하나)과 같은 전근대 전통적인 한문교육에서도 연구방법론을 창신할 수 있는 토대를 구축하고 이것과의 길항 속에서 한문교육학 연구방법론의 전망을 예측하는 것도 유의미하지 않을까?



## 韓國 漢字教育研究의 動向과 課題

허 철(성균관대학교 교육연구소)

- I. 서론
  - II. 한국에서 한자교육의 특수성과 보편성
  - III. 한자교육 연구사 검토
  - IV. 한자교육연구 발전을 위한 제언
- 〈한자 교육 연구 관련 문헌 목록〉

### I. 서론

漢字에 대한 교육은 1972년 한문교과가 학교 현장에서 정식 교과로 채택되기 이전부터 항상 존재하여왔다. 이는 漢字가 단순히 漢文이라는 고전문언문교육 뿐 아니라, 한국어의 한자어휘와 중국어, 일본어에서 사용되는 현실에서 비롯하고 있다. 때문에, 한자교육과 한문교과교육은 사실 별개이면서 동시에 공존하고 있으며, 실제 한자교육의 활용성은 한문교과교육보다 더욱 크다고 할 수 있다. (이 이유는 곧) 한자가 기본 문자로 활용되기 때문이다. 이런 이유로 한문과 교육이 다른 교과와 변별되는 가장 기본적인 차이도 여기에서 시작하고 있으며, 한문교과교육에서 한자교육이 중요한 근거도 여기에 있다. 한문교과에서 다루고 있는 교육의 내용은 크게 한자교육과 어휘(한자어교육), 한문교육으로 구분되어 질 수 있는데, 한자교육은 이러한 어휘 교육과 한문교육의 가장 기초적인 내용 요소이다. 때문에 한문교과에서 한자교육은 기초교육이며 기본 교육인 동시에 토대가 되는 교육인 셈이다. 그런데, 한자교육은 그 중요성이나 위상에도 불구하고 독립적인 교육으로서의 역할보다는 의존적인 특성을 많이 보이고 있다. 다시 말해, 한자교육은 국어 어휘, 한문 문장, 중국어, 일본어 등과 같이 한자를 사용하는 어떤 다른 영역과 연계되지 않는다면 그 교육 자체로서의 기능을 잃어버리게 된다. 즉, 한자교육이 필요한 이유는 한자교육 자체의 목적성보다는 다른 교육을 하기 위한 기초 토대 교육인 셈이다. 사실 이러한 특성은 모든 인류의 문화적 도구가 그러하다. 라틴문자나 수학의 숫자 등도 어떤 특정한 교육과 연계를 이룰 때 그 교육적 존재가치가 분명해 진다. 이런 이유로 한자교육은 또한 독립적인 교육이기보다는 의존성을 더 많이 가지고 있다고 말할 수 있다.

한편, 라틴문자와 마찬가지로 한자교육은 그 사용 범위가 상당히 광범위하여, 한문교과 이외의 국어과의 어휘교육이나 중국어교육, 일본어교육 등에서도 기초 토대 교육이면서 또 주요 연구 과제이기도 하다. 이들 교육은 모두가 한자라는 문자를 기초로 하고 있다. 따라서 상기의 교육내용에서 다루는 한자에 대한 태도와 인식,

방법, 연구에는 분명 한자의 특성과 관련된 공동의 연구소재와 연구 방법, 적용법 등이 존재하지만, 또한 반면에 각 교과와 교육마다 각기 다른 특성을 보이기도 한다. 예를 들어 국어에서 말하는 한자교육과 한문과에서 말하는 한자교육, 중국어 교육 속의 한자교육, 일본어 속의 한자교육은 한자의 형성, 변천, 삼요소(형음의), 어휘의 구조 등에서는 매우 유사하거나 같지만, 실제로 있어서는 형태적 차이나 발음상의 차이 혹은 어휘의 의미 同異 등이 각기 다르다. 이는 결국 한문과에서 말하는 한자교육과 타 교과에서 말하는 한자교육은 보편성과 특수성을 동시에 가지고 있다고 설명되어질 수 있다. 국어과에서 이야기하는 한자교육은 어휘 교육을 위한 한자의 교육이며, 한문과에서 말하는 한자교육은 한문 문장과 고전 어휘를 위한 한자교육이 되기 때문에, 자종의 선정과자의 교육에 있어서도 차별성을 지닐 수 밖에 없다. 이를 통해 볼 때, 한자교육은 크게 보편성을 띤 한자교육과 특수적 성격을 띤 한자교육으로 구별될 수 있다. 그럼에도 불구하고 지금까지 한자교육이라는 용어를 사용함에 있어서는 이러한 구분을 짓지 않고 있어 그 용어의 개념과 사용에 있어 혼란을 가지고 있다. 실제 초등한자교육이라고 하면 이는 한자교육이 위주가 아니라 한자어 교육이 위주가 되며, 그 한자어 교육을 위한 한자교육이 필요한 셈인데, 여기서 첫 번째 말한 한자교육과 두 번째 말한 한자교육은 그 내용의 함의가 다르다. 첫 번째 말한 한자교육은 교과명칭으로서의 한자교육이며, 두 번째 말한 한자교육은 어휘교육을 위한 한자교육이기 때문에 더욱 실제적이다.

한편 한자교육은 그 교육대상이 누구냐, 무엇을 목적으로 이루어지는가에 따라 각기 다른 특성을 지니기도 하여, 국어 한자 교육, 중국어 한자교육, 일본어 한자교육 뿐 아니라, 초등 한자교육, 중등 한자교육, 성인 대상 한자교육 등으로 구별되어질 수 있다. 이 때에도 그 개별 영역에 따라 한자교육은 공통성과 더불어 특별한 목적성에 의해 분별되어진다.

따라서, 한문과 교육에서 한자교육을 논의하기 위해서는 우선 한국에서의 한자교육에 대한 일반적인 연구 성과를 고찰해 보고, 한문교과에서 바라보는 한자교육이 어떤 모습이어야 하며 어떤 교육 내용과 목적을 가지는가에 대한 논의가 필요하며, 그것이 다른 교과에서 다루는 한자교육과 어떤 차별성을 지니는가와 더불어 공동의 특성에 따른 분류와 고찰이 필요하다고 사료된다. 따라서 본고는 지금까지 한문교과에서 지금까지 연구되었던 연구성과를 중심으로 고찰<sup>1)</sup>하되, 타 교과 혹은 학문에서 선행되었던 연구를 함께 살펴으로써 한문과 한자교육연구의 시사점과 개선방향을 찾으려한다.

이러한 연구 목적을 위해 본고는 한문교과교육의 대표적 학술연구지인 『한문교육연구』와 『한자한문교육』 이외에 그동안 연구되었던 관련 석박사 학위 논문과 타 학회에서 발표되었던 한자교육 관련 연구를 유형별·시대별로 정리하고 연구 소재나 방법의 변천을 살피고 고찰하는 동시에 향후 한문과에서 집중적으로 다루어야 할 연구의 방향성에 대해 제시해 보고자 한다.

## Ⅱ. 한국에서 한자교육의 특수성과 보편성

### 1. 한국에서 한자의 위상 변화

한자는 문자의 분류상 표의문자에 속하는데, 여기서 말하는 문자란 음성언어의 시공간적 한계를 극복하고자 인류가 만들어낸 기호 중 하나로, 당시 사용 언어들 간에 상호 약속된 발음과 의미를 나타내는 일종의 표지라고

1) 본고에 앞서 이와 비슷한 목적으로 한자교육 연구의 과거를 살펴보는 연구로는 김왕규(2006)의 논의가 있다.

할 수 있다. 인류는 문자를 사용함으로써 위에서 말한 음성언어의 한계를 극복할 수 있었고, 인류의 문화를 급속도로 발전시키는 한편, 지역과 인종, 시간 등을 초월하여 문화가 교류할 수 있게 되었다. 실제 인류 역사의 발전은 문자라는 표기 도구가 있었기에 가능한 것이었다. 이러한 표기 도구의 사용은 동시에 교육을 필요로 하게 된다. 그 표기 도구가 음성을 기록하기 위한 것이든, 의미를 기록하기 위한 것이든, 하다못해 단순한 기호조차도 교육은 필요하다. 따라서, 한자라는 문자에 대한 교육도 한자가 처음 생성되고 사용될 당시부터 존재했을 것임은 주지의 사실이다<sup>2)</sup>. 한반도에서의 한자교육도 이와 다르지 않아서 한자의 사용 시기부터 분명 동시에 존재했을 것인데, 이 때 한자교육은 ‘문자’를 활용하기 위한 교육이었을 것이고, 여기서 말하는 ‘문자’를 활용하기 위한 교육이란 곧 한문 혹은 어휘와 동시에 연결되고 있다. 실제 삼국시대라는 초기 국가형태가 한반도에서 만들어지면서 그들이 중국의 여러 선진 문화를 도입하려고 하지 않았다면, 한자 교육은 필요하지 않았을 지도 모른다. 중국으로부터 들어온 선진 문화는 대부분 중국의 글자인 한자와 중국의 글인 한문으로 기록되어 있었고, 이를 각 국의 통치에 적용하기 위해서는 자연스럽게 한자라는 문자에 대한 교육이 우선되었어야 했다. 그런데, 이미 漢代까지 발전하여 한반도로 전해진 한자는 이미 그 형태와 음, 의 등이 정형화되었었고 우리는 그것을 그대로 적용하는 현실에서 한자 본연의 연구, 즉 형음의에 대한 연구를 한다는 것은 무의미하기도 하거니와 거의 불가능에 가까웠다. 실제 서기체, 향찰, 이두, 구결과 같은 것들은 한자를 어떻게 어떤 목적으로 활용할 것인가의 문제였을 뿐, 한자 자체를 변화시키려고 한 노력은 아니었다.<sup>3)</sup> 물론 한반도에서 한자의 형태적 특성을 이용하여 독자적인 한자를 만들거나, 기존 한자에 새로운 의미를 부여하는 방식이 존재하지 않았던 것은 아니나, 이는 소수일 뿐 주류적인 상황으로 발전한 것은 아니었다. 중국으로부터 수입된 한자는 수입과 동시에 가장 기초적이면서도 기본적인 교육의 내용으로 개화기까지 이어졌다. 개화기의 문자 개혁은 실로 이러한 보편 문자로서의 한자사용과 동시에 보편 기초 교육으로서의 한자교육의 위상을 완전히 바꾼 시기였다. 세종에 의해 창제 반포된 훈민정음이 완전히 제1문자로서의 지위를 확보(했을 당시)하는 동시에, 제1문자로서의 확고한 자리를 가지고 있던 한자는 이제 부수 문자로 바뀌었다. 언문일치가 이루어진 세상에서 한자는 매우 불편한 문자였고, 한글은 언문일치에 있어 더 완벽한 표기체계였다. 문제는 너무나 오랜 세월을 사용하면서 이미 굳어진 한자계 어휘와 새롭게 일본이나 중국 등지에서 서구 문물을 수입하면서 대량으로 번역한 신한자어휘의 수입과 사용이었다. 이미 한자에 익숙하던 당시 언중들은 이 어휘를 대부분을 한자로 그대로 표기하려는 습관이 있었고, 그 표기는 새롭게 바뀐 세상에서도 아직 너무나 유용한 것이었다. 한편, 새롭게 학교라는 신식교육기관에서 한글과 더불어, 영어, 일본어 등을 학습하게 된 학생들은 그 전세대에 비해 한자 교육에 투자될 시간과 양이 비교될 수 있는 정도가 아니었다. 또 그들에게 있어 한자라는 문자의 학습의 중요성은 매우 낮아졌다. 이제 한자가 아니더라도 그들은 한글을 통해서 얼마든지 학교에서의 신지식을 학습 할 수 있었다. 그들에게 풀어가야 하고 극복해야 하는 대상은 바로 기존 기성세대들이 일반 생활에서 즐겨 사용하는 어려운 한자의 축소와 폐지였다. 그들은 한글만 알아도 충분한 문자로서의 역할을 담당할 수 있는 상황에서 한자 사용은 매우 성가신 존재였을 것이다. 이런 교육 환경 속에서 한자의 사용은 더욱 축소되었으며, 일반 생활에서의 한자 사용의 축소는 개인별 학습의 욕구마

2) 실제 그 문자가 생성된 지역에 있어 문자교육은 그 지역 언중의 언어 중 발음 혹은 의미라는 초기의 의미 중심에서 역사 발전 속에서 새로운 음의 표기 방식과 기존의 방식 중 하나를 따라서 발전되게 되는데, 이것이 바로 우리가 소위 말하는 표음문자와 표의문자의 분류이다. 이 표음문자의 발달에 큰 영향을 미친 요소 중 하나가 바로 활용의 문제였으며, 이 활용의 문제는 궁극적으로는 교육에 영향을 미치게 된다. 문자 역사 초기의 의미 중심의 그림이나 도상 문자는 나름의 장점을 가지고는 있었으나, ‘사용과 활용’ 뿐 아니라, ‘교육’의 효율성에 있어서도 그 매우 비효율적이며 비경제적이었다. 또한 인간의 이미지를 활용하다보니, 그 이미지의 표출 형태도 각기 달라 통일성에도 큰 문제가 있었다. 이러한 문제를 극복하여 등장한 표음문자는 표의문자가 가지고 있던 이러한 문제와 한계를 아주 빠른 속도로 극복했다. 사실 개화기 한글과 한자의 위상의 변화에는 이러한 측면도 크게 작용하였을 것이다.

3) 여기서 우리가 주목해야 할 것은 바로 한자가 수입될 당시 한자의 형음은 거의 완벽하게 당시 중국과 일치했을 것이라는 사실이다. 그러나, 중국은 오랜 세월을 거치면서 주도 민족이 변화하게 되고 그 속에서 자음의 변화가 매우 급격하게 일어난데 반해, 한반도에서는 초기 한자음이 비교적 온전하게 계승되면서도 나름의 변화가 일어나 현재의 시점에서 본다면 한자의 음이 서로 다르게 보이는데, 이는 일본이나 베트남에서의 한자음이 비슷하면서도 각기 다른 특성을 보이는 것과 매우 밀접한 관계가 있다.

저 없어지게 하였을 것이다. 한자에 대한 친밀도의 정도, 이것은 개인이 문자를 선택하고 사용하는 가장 중요한 태도였던 셈이다. 그리고 여기에는 바로 어문정책과 사회 언어 환경의 변화가 중요한 변인으로 작용하였다.

## 2. 한자교육의 변화

분명 근대화 이전 한자교육은 한문교육을 위한 기본 토대교육이었다. 그러나, 근대화 이후 이 두 교육은 실질적으로 보아 분리가 되기 시작한다. 언문일치와 한글의 국가 문자 정책 이후 한자교육과 한문 교육 역사적으로 볼 때 그 궤를 같이 하기도 같이 하지 않기도 하였다. 실제로 한자교육을 주장하는 것은 순수한 문자 사용의 측면, 즉 어휘 표기의 측면이 강하였다. 때문에 한문교육 혹은 한문의 사용에 대해서는 철폐 혹은 축소를 주장하지만, 한자교육은 한문과 교육과 다르게 일관되게 진행되어 왔다. 오히려 한자교육을 강화해야 한다는 목소리가 높은 것은 실제 우리의 언어 생활이 한자와 유리될 수 없다는 현실 인식에서 기인하고 있다.

1922.02.15. 동아일보2면에 실린 “普校規程要領 從來普校와의 比較”라는 기사를 보면 일제강점기라는 언어적 현실(일본어가 위주인)에서도 한자교육이 오히려 강화되어야 한다는 내용을 볼 수 있다.

漢文廢止는 漢字廢止가 아니라 漢字는 今後益々 徹底的으로 教授할지며 又漢文의 教授하는 東洋道德의 美點長所는 修身國語及朝鮮語등의 教科目に 充分體得케 할 事는 各教科目の 教授上注意 明記한바인즉 此點에 關하여는 何等의 杞憂를 不要할지로다

즉, 한문은 폐지할 지언정 한자를 폐지하는 것은 아니며, 오히려 더욱더 철저히 한자를 교육해야 한다는 것이다. 이런 논조는 1955.08.09. 동아일보4면에 실린 “古典보다 實用的熟語를 高校大學의 漢文教育문제”라는 기사에서도 찾을 수 있다. 이 기사는 한문과 교육의 방향성에 대해 실용적 어휘 교육을 위주로 해야 함을 논설하고 있다.

現在 大學生의 大部分이 新聞의 政治面 뉴우쓰 雜誌의 普通論文, 講義 의 筆記에 나오는 漢字 漢文熟語를 一部分理解하지 못하고 있다 或은 그 “音”을 모르거나 或은 그 “意義”를 모르는 것이다. 그 大學生들은 正常的으로 小學 中學 高等學校 교육을 제대로 다 받은 學生들이다. 그러므로 學生들이 大學以下의 學業을 怠慢히 한 結果로 볼 수는 없는 일이다.(中略)

最近에 와서 中高校에서 다시 漢文을 가르치고 大學에서도 科에 따라서는 漢文科目을 넣고 그 前 文教方針을 多少는 正한 傾向이 보이니 그 教科目內容으로 보아 그 教育을 마친 大學生은 如前히 新聞政治面記事 論文 講義에 나오는 漢文熟語를 了解하지 못할 것이다. 筆者는 大膽하게 주장한다. 漢文科目에서 論語 孟子等 中國古典의 短句를 中高等學校에서 가르치는 것보다는 新聞記事 論文을 敎習시키는 것이 더 效果的이고 實用的일 것이라고. 그래서 高等學校 一二學年을 修了하면 新聞記事나 읽을 수 있도록 方針을 세우는 것이 時急한 문제일 것이다.

1922년과 1955년 분명 다른 언어적 환경과 순한글운동이 강력하게 제기되고 추진되던 시기였지만 이 두 기사의 논조 모두 “漢文 教育”이 아닌 국어 어휘 학습과 사용을 위한 “漢字教育”을 주장하고 있다는 사실은 한문교육과 달리 한자교육에 대해서는 긍정적인 시각도 존재하고 있었음을 말해주고 있다. 물론 당시에 한자교육에 대한 찬반론이 존재하지 않았던 것은 아니었고, 정책적으로도 교과서 한자병용에 대해 전용이 10번, 혼용이 7번 변화할 정도로 극도의 혼란스러운 문자 정책이 있었는데, 이는 다시 생각해보면 당시 한글전용에 대해 얼마나 많은 사람들이 반대의 의견과 우려를 표했기에 이런 변화가 있었는가로도 해석될 수 있다.

그러나 현실은 시대의 변화에 따라 변화하여 순한글쓰기 운동은 점차 득세를 하였고, 신문 잡지 논설 등에서 한자 표기는 점차 줄어들어, 마침내 1988년 5월 15일 한겨레신문의 창간 이후 이제 한자 표기는 일부 신문의 기사 제호에서나 볼 수 있게 되었다. 이런 교육환경 속에서 성장한 지금의 세대와 한자표기 환경 속에서 성장한

세대에게는 중요한 언어적 사유적 특징을 보이고 있다. 바로 어휘를 인식하는 방법이다. 지금의 세대는 어휘를 습득하고 사용할 때에 음의 묶음으로 인식하면서 그 어휘의 의미에 대해서는 자신의 느낌이나 혹은 뉘앙스, 앞 뒤 어휘와의 관계를 통해 파악하고 있다. 반면 한자 표기 환경 속에서 자라난 세대들은 어휘를 인식할 때 개별 한자의 의미를 통해 파악하려는 성향을 보이는데, 이는 어른들과의 대화를 통해서 쉽게 발견할 수 있다. 성명이나 지명 혹은 특수한 명사를 접하게 될 때, 한자에 관한 지식이 있는 세대는 그것을 한자의 의미로 파악하려는 성향을 보여 송림동이라고 하면 소나무가 많았는가 보네라고 인식하려고 노력하지만, 지금의 한글세대는 그것을 송림동이라고만 인식하면서 간혹 송님동, 송임동으로 표기하기도 한다. 물론 학습용 어휘에 관계된 것에서는 이러한 경향성이 더욱 차별된다. 문제는 한글전용을 주장하는 어른들조차도 어려서 한자를 학습하였고 한자 표기환경에서 성장하면서 자신도 모르는 사이에 이러한 한자를 이용한 어휘의 인식 단계를 습득하여 활용하고 있으면서도, 후세대들에게는 한자 습득과 사용의 어려움만을 주장하면서 이러한 어휘 사고 학습의 기회를 박탈하고 있다는 것이다.

그러나, 이러한 문제에 대해 인식하지 못하는 대부분의 사람들에게 있어서 한국어를 사용하는데 한자교육은 필수적이라고 말하기 어려운 현실이 존재하고 있다. 이는 한글이라는 문자의 기능적 완벽성이 큰 몫을 차지하는 부분과 어휘를 발음의 집합체로 학습하려는 어문교육의 정책도 큰 역할을 하고 있다. 어문정책의 변화와 한자 교육의 가치성에 대해 좀 더 깊은 성찰과 고민이 필요한 이유이다.

### 3. 한자교육연구의 특수성과 보편성

주지하듯 한자교육은 비단 한문과에서만 다루는 영역이 아니다. 동아시아 한자문화권의 어느 국가에서도 한자는 가장 기초적인 교육의 내용이다. 또한, 한문교과에서 다루는 한자교육과 국어 어휘 속에서 다루는 한자교육은 분명 차별성을 가진다. 그러나, 실제 한자교육의 목적성은 다를지언정 실제 한자교육의 이론에는 상당히 유사한 점을 지닌다. 이는 이 모두가 漢字라는 문자의 특성에 기인하고 있기 때문이다. 한자는 표의문자이다. 이 문장 속에는 많은 의미가 내포되어 있다.

첫째, 표의문자이기 때문에 그 수량이 많고, 그 수량이 많다는 것은 그 수량만큼의 다양한 형태가 존재하며, 그 다양한 형태는 학습에 있어 상당한 노력이 필요하고 사용에 있어서도 주의를 요한다는 것을 의미한다. 실제 한자는 한 획만 달라져도 전혀 다른 글자가 되는 경우가 왕왕 있다.

둘째, 한자는 세계에서 가장 오래된 문자 중 하나로 그 문자의 변천에는 형태의 변천 뿐 아니라, 자의의 확장과 축소도 함께 존재하고 있다. 때문에 하나의 한자가 하나의 의미 즉 단일 의미만을 가지는 것이 아니며 다양한 자의를 동시에 표현하고 있다는 점도 한자교육의 어려움 중 하나이다.

때문에 한자교육을 연구하는 입장에서는 우선 한자의 특성에 관해 보다 정확한 이해를 우선해야 하며, 이 이해는 곧 한자교육의 방법으로 적용된다. 다양한 형태를 가지게 되므로, 그 다양한 형태에서 어떤 비슷한 의미요소를 가진 요소를 선별하는 것이라든가 자형의 구조를 파악함으로써 자음과 자의를 파악하려는 것 등이 여기에 속한다고 할 수 있다. 즉, 부수, 구건, 사서(六書 중 前四書)등을 교육에 활용하는 것이다. 둘째로, 한자의 전통성에 착안하여 갑골문으로부터 현재의 자형에 이르는 일련의 과정을 통해 자형과 자의의 연결성을 통해 교육에 활용하는 방법이 존재한다. 셋째로, 구조를 파악하고 그 파악된 구조를 음과 의의 부진으로 구분하여 새로운 한자를 접하거나 혹은 학습한 한자의 기억을 유지시켜주는데 도움을 주는 방법이 있다. 이러한 방법은 그 한자교육이 어느 학습의 영역에서 이루어지든 간에 공통적으로 사용되는 것들로, 한문과 뿐 아니라 국어과, 중국어과, 일본어과 등에서도 함께 사용되고 있다. 때문에 이렇게 한자를 분석하려는 연구 방법과 그 분석을 통한 적용 방법의 연구는 공통성을 띠고 있다고 할 수 있다.

그런데, 각각의 교육에서 다루어야 할 자종과 자량, 자형 등에 있어서는 연구 방법론에서도 동일하지만 실제 연구 결과는 다르게 나타날 수 있다. 즉, 중국어를 중심으로 한 선정의 방법과 국어를 중심으로 한 선정의 방법

과 결과는 다를 것이다. 물론 그 연구를 진행하는 방법, 즉 빈도를 통한 방법이라든가 중요도를 고려한 방법이라든가하는 연구 방법론에 있어서는 비슷하거나 혹은 같을 수 있으나, 실제 그 연구의 대상이 되는 재료나 결과물은 각기 다르게 도출될 수 있다. 물론 여기에도 영역에 따른 차이가 존재한다. 만일 고전문언문인 한문만을 대상으로 하여 연구를 진행한다면 한국과 중국, 일본의 연구 결과가 대부분 비슷하게 나올 수 있다. 반면 현대에 사용되는 어휘를 중심으로 한다면 그 연구 결과는 상호 다르게 표현될 것이라는 것은 쉽게 짐작할 수 있다. 결국 중국어나 일본어과에서 다루는 것이 고전문언이 아니며 국어 어휘 학습을 위한 한자의 자량과 자종, 자형의 선택은 분명 구분되어야 한다.

주요 부건의 정리와 선정에 있어서도 이러한 특성이 반영된다. 한자의 자형을 분석하여 대표적인 부건을 종합한다고 할 때, 우선 각 국에서 다루고 있는 자형에 차이가 존재하므로, 그 연구 방법과 진행 절차에서는 차용이 가능하나, 실제 연구 결과는 다르게 도출될 것이다.

결국 한자교육 연구에 있어 다른 한자문화권 국가들의 연구를 주목하는 것은 그 연구에 의해 도출된 결과를 주목하는 것이 아니라, 그 연구의 절차와 방법의 과학성과 합리성, 객관성에 있다.

때문에 한국에서의 한자교육연구는 한국어와 한문, 한국인 혹은 한국어를 학습하려는 외국인들을 위한 교육이라는 측면에서 다른 나라의 한자교육연구와 분명한 차별성을 지니고 있다.

### Ⅲ. 한자교육 연구사 검토

#### 1. 연구의 대상과 방법

본고의 주목적 중 하나인 한국에서의 한자교육 동향 즉 연구사를 정리하기 위한 방법으로

우선 한자교육에 관련된 다양한 연구소재를 살피고자 하여 한문과 교육을 전문적으로 연구는 『한문교육연구』와 『한자한문교육』에 발표된 한자교육관련 논문 뿐 아니라, 다른 학술지에 발표된 여러 다양한 논문을 검색하였다. 또한, 개별 연구자가 수행하기 어려운 대단위 연구과제가 있을 것으로 사료하여 석박사학위논문도 추가하였다.

방법면에서는 우선 한국교육학술정보원(keris)에 등재된 데이터베이스에서 주제어 “한자 교육”과 제목 “한자교육”, “한자”+“교육”이라는 검색어로 검색을 하였다.

이 검색을 통해 중복된 항목을 삭제하였다. 또한, 학술지가 아닌 일반 잡지류에 실린 원고와 연합회 차원의 조사 연구 등을 삭제하였다. 이를 통해 학술논문 486종, 학위논문 214종의 결과를 얻을 수 있었다. 물론 이외에도 현재 검색에서 누락된 여러 논문류가 있을 것으로 생각되나 이 정도의 양이라면 전체의 현황을 보기에 충분하리라는 판단으로 이 데이터를 연구의 대상으로 삼았다.

이를 두 가지 기준으로 분석하였다. 첫 번째는 그 연구 내용이 대상을 누구로 선정하여 연구를 진행하였는가를 기준으로 삼았다. 초등학생, 중학생, 고등학생, 전체, 중국, 일본, 기타국가로 구분하였다. 둘째 기준은 그 연구의 내용이 무엇인가를 기준으로 삼아 다음과 같이 분류하여 보았다.

가. 한자교육의 필요성과 당위성, 위상

나. 한자교육의 토대 연구

- ① 교육용 한자의 자종
- ② 교육용 한자의 자량
- ③ 교육용 한자의 자형
- ④ 교육용 한자의 자음

- ⑤교육용한자의 자의
- ⑥교육용한자의 자원
- ⑦기타
- 다. 교육과정의 현황과 설계
  - ①교육현장에 관한 조사
  - ②교육과정의 현황
  - ③교육과정의 설계
- 라. 교수학습방법
  - ①이론의 설계와 모형 제시
  - ②실천중심의 경험 소개
- 마. 교재영역
  - ①교재 분석
  - ②교재의 현황 검토
  - ③교재 설계 및 방향 제시
- 바. 평가영역
  - ①교과서의 평가문항 검토와 제시
  - ②수능관련 평가문항 검토와 제시
  - ③한자급수시험 평가문항 검토와 제시

이러한 분류를 시도하여 보았으나, 일부 연구의 경우 2-3개의 영역에 걸치는 것들도 있었으나, 그 내용 서술의 중점을 고려하여 배치를 해 보았다. 이러한 배치를 토대로 본고에서는 1차적으로 개별 연구 대상의 변화, 즉 연구 소재가 어떻게 변화하여 왔는가를 시대순으로 살펴보고자 한다. 이는 한자교육연구의 연구사적 측면을 더욱 간명하게 보여주는 동시에 얼마나 다양한 연구 소재가 발굴되었으며 최근의 연구 동향은 어떤가를 잘 보여줄 것이라 생각하기 때문이다. 따라서, 이 연구는 공시적이라기 보다는 통시적 성격을 띠고 있어 우선 1970년을 기준으로 삼았다. 이는 1972년이 정식으로 한문교과가 채택되고 1973년 한문교육과가 대학에 개설되기 시작하였다는 점에서 분기점이 될 것이라 생각했기 때문이다. 이후 매 10년마다 연구 소재의 변화를 살펴보고자 한다.

## 2. 시대의 변화와 한자교육 연구 소재의 다양화

### (1) 1970년대 이전

1970년대 이전은 한문교과가 아직 정식 한문교과로 성립되기 이전이다. 그러나 전술하였듯 당시의 지식인들이나 학자들이 한자·한문교육의 중요성에 대해서 인식하지 않은 것은 아니었다. 그러나, 현재 확인할 수 있는 학술논문으로 발표된 양은 극히 적어 이병선(1960), 안승덕(1965), 김장호(1967)의 세 논문만을 확인할 수 있었다. 이 중 이병선의 연구는 중고등학생의 독서에 있어 한자가 차지하는 인식의 문제를 다루어 한자교육의 필요성에 대해 제기하였고, 안승덕, 김장호의 논저는 교수학습방법에 관한 것이었다. 특기할 만한 것은 이 세편의 논문 모두가 국어국문학 관련 단체의 학술지에 발표된 것인데, 이는 당시 한자교육이 국어교육의 포함되어 있었기 때문이었다. 여기서 의문이 가는 것은 그렇다면 당시에 왜 한자교육이나 한문교육과 관련된 필요성의 제기나 당위성에 관한 논저들이 다수 발견되지 않을까하는 점인데, 이는 당시의 언어 생활 환경에 비추어 볼 때 이러한 필요성이나 당위성은 이미 충분히 인지되고 있었으며, 신문이나 잡지 등 여러 다른 매체들을 통해서도 이러한 논의가 충분히 이루어지고 있었다는 점에서 교수학습방법, 즉 어떻게 한자를 가르칠 것인가에 더욱 관심을 가졌을 것이라고 짐작할 수 있다.

## (2) 1970년대

1970년대 특히 1972년을 기점으로 하여 한자교육에 대한 논의는 매우 다양해졌다. 일반 학술논문 뿐 아니라, 석사학위논문에서도 한자교육에 관한 연구가 나오기 시작하였다. 이 시기 한자교육 관련 논저의 특징은 한자교육의 철폐와 확대에 관한 논의들이 시작되었다는 점이다. 즉, 중고등학교에서 한문교육 뿐 아니라 초등학교에서의 한자교육으로 확대될 필요성에 대해 논의하기 시작하였고, 그 당위성을 주장하는 여러 논저들이 등장하였다.<sup>4)</sup> 또한, 한문교과의 시행에 맞추어 교육용 기본 한자에 대한 조사와 학년배당에 관한 여러 편의 논저들이 발표되었다.<sup>5)</sup> 이 중 안승덕(1976)의 “국민학교 국어교과서의 교육한자 선정 및 한자어의 학년배당에 대한 연구”는 당시 한자의 지도라는 관심에서 벗어나 “국어교과서”를 주대상으로 삼고, 학년 배당까지 논의하였다는 점에서 특기할 만 하였다. 이 연구는 후에 중학교 국어교과서 연구나 이응백(1979)의 신문표제어를 통한 연구 등으로 한자의 선정에 있어 새로운 대상에 따라 달라질 수 있음을 보여주는 거의 초기의 연구라고 할 수 있다. 그러나, 이렇듯 어떤 구체적인 대상을 실제로 연구한 초기 연구는 신현근(1973)의 학위논문에서 시작되었다고 할 수 있다. 신현근은 “중학국어 漢字語에 들어있는 漢字 研究 : 文教部制定漢文教育用基礎 漢字와의 比較檢討를 中心으로”라는 학위논문을 통해 중학국어 한자어에 들어 한자와 그것을 당시 제정된 교육용 한자 1800자와의 비교 검토를 시작하였다는 점에서 매우 중요한 시작을 하였다고 할 수 있다.

또한, 이 시기의 연구 중 성기설(1975)의 일본의 한자교육에 대한 연구는 일본의 한자교육에 대한 현황을 소개하는 첫 번째 연구로 의의가 있다고 할 수 있다. 이외에도 기존에 진행되었던 교수 지도 방법에 관한 논저들도 지속적으로 나왔다. 그 중 우리가 눈여겨 봐야 할 연구는 김희정(1976)과 안승덕(1979)의 학위논문이다. 김희정은 한자의 필획이 많아 쓰기 어려운 문제점을 감안하여 약자를 사용할 것을 제시하면서 어떻게 교육용 기초한자를 약자화할 것인가에 대한 논의를 하였다. 또한, 안승덕은 “자형”을 유형화하여 지도하는 연구를 진행하였는데, 이러한 자형의 유형화는 이는 당시에 새로운 교수학습방법으로 지적되어야 할 것이다.

## (3) 1980년대

1980년대는 한글전용화가 본격적인 궤도에 올라서고, 한자교육에 대한 무관심은 점점 더 심해져가던 시기였다. 1970년대까지의 언어 환경과는 완전히 다른 상황이 되어가고 있었기 때문에, 1980년대에는 줄기차게 한자교육의 필요성과 당위성에 대한 논저들이 발표되었다. 이를 위해 한자교육이 타 교과교육에 미치는 영향 관계, 한자교육을 통한 지적 능력의 확충 등 한자교육을 부활하고 강화하려는 여러 논저들이 나오기 시작하였다. 김갑식(1980) 『全人教育을 돕는 資料로서 思考하고 探究하는 漢字공부의 實際』, 장희구(1980) 『漢字學習班과 非學習班과의 比較에서 본 漢字學習의 教育的 效果』, 許元基(1986) 『國民學校 漢字教育에 대한 學父母들의 輿論分析』, 李應百(1987) 『國民學校 各科教育과 漢字』, 洪光植(1987) 『道德科 教育과 漢字』, 李孝文(1987) 『漢字教育과 自然科 指導』, 朴春燮(1987) 『漢字教育이 算數學習에 미치는 影響』, 李容完(1988) 『漢字教育으로 讀書率 높여야』, 장희구(1989), 국민지력과 한자교육』 등이 대표적이라고 할 수 있다. 이 중 장희구의 연구는 한자학습반과 비학습반을 실질적으로 비교 검토함으로써 한자교육의 유용성을 직접 증명하였다는 점에서 다른 논저들과 분명한 차이점을 보이고 있다. 즉, 객관적 신뢰도를 높여서 한자교육의 유용성을 증명하였다는 점에서 이후 한자교육에 관련된 여러 현장 연구의 시작이 되었다고 할 수 있다.

한편 일본과 북한 등의 다른 나라의 한자교육을 예시로 들어 한자교육 강화의 당위성을 주장하는 논문들도 발표되었다. 尹義淳(1982) 『韓·中·日 漢字教育의 比較研究』, 허동찬(1987) 『일본에서 본 북한의 한자교육』, 崔

4) 1970년대의 논저 35편 중 유봉영(1973), 이송녕(1973), 최문봉(1974), 이태규(1974), 조용욱(1974), 한인교(1975), 이계남(1975), 이종은(1975), 안정원(1975), 이인숙(1976), 김관호(1976), 최예문(1976), 오세경(1977), 김창무(1977), 이훈중(1977), 양요생(1977), 안승덕(1977), 송중만(1977), 장희구(1978), 유봉영(1979)과 같이 20편이 이와 관련된 내용들이다.

5) 총5편의 논저가 발견된다. 김석구(1972), 안승덕(1976,1978), 남광우(1977), 이응백(1979)의 연구이다.



永哲(1987) 『日本の 漢字教育에 관한 考察』, 李胤杓(1988) 『北韓의 漢字教育의 實態』와 남광우(1989)의 『남북한의 한자교육 문제』, 『北韓의 漢字教育 - 初中學校 教材를 중심으로』, 『北韓의 漢字教育 研究』가 그러한 예이다. 특기할 만한 것은 손연자(1984)의 연구이다. 손연자는 『비한문 문화권의 외국인에 대한 한자교육 방법론 소고』라는 논고를 통해 한자교육이 단순히 내국인을 대상으로만 이루어지는 것이 아니라, 비한문 문화권의 외국인이 한국어를 습득할 때에도 필요한 대상임을 밝히고 그 구체적인 방법을 제시하였다는 점에서 이후 90년대에 외국인들을 대상으로 한 한자교육이나 한자어교육의 출발점이 되었다. 이외에 한자한문교육의 역사를 처음으로 정리하였다는 측면에서 윤의순(1988)의 연구도 주목할 만하다.

그런데, 이 시기에 발표된 논저들에서는 이전에 있어왔던 두가지 연구 소재가 사라졌음을 발견할 수 있는데, 첫 번째는 교육용 한자의 선정에 관한 문제이고, 두 번째는 한자 교수 학습 방법이었다. 결국 이 시기의 연구 중점은 한자교육의 필요성과 당위성을 제고하여 한자교육을 정상화하는데 있었음을 알 수 있다.

한편, 학위논문에서는 이러한 시대적 영향에서 조금 벗어나 오히려 연구 소재가 다변화하고 있었다. 이수찬(1980)은 한자의 특성 중 하나인 음훈과 육서의 원리를 적용한 오단계 학습지도법을 김정근(1982)은 형에 의한 한자교육의 방법에 관한 연구를, 정연택(1986)과 최병문(1988)은 효과적인 지도방법에 관한 여러 실험을 제시하면서 이론을 구축하고자 노력하였다.

한편, 교육용 한자의 선정에 관련되어서는 정청수(1981), 이남구(1985), 유범호(1988)는 각각 고등학교 국어교과서를 중심으로 교육용 한자를 고찰하거나 재검토하였고, 조국기(1988)는 국어교과서라는 한계에서 벗어나 중·고등학교 교과서를 중심으로 연구하였고, 이화순(1981)은 실용적 가치라는 측면에서 한자어에서의 활용성을 검토하였다.

이 시기 학위논문 중 특기할 만한 것은 바로 이과진(1985)의 教育漢字의 代表訓 研究였다. 기존에 관심을 가지지 않았던 대표훈의 문제를 연구 소재로 삼고, 어떻게 대표훈을 선정해야 하는가를 집중적으로 논의한 이 연구는 후에 대표훈 연구를 시작하는데 초석이 되었다고 할 수 있다.

이처럼 학술지 게재 논문에 비해 한자교육 본연의 연구에 조금 더 충실할 수 있었던 것은 이러한 연구를 진행한 연구자들 대부분이 현실의 문제에서 벗어나 순수학문적 태도를 견지할 수 있었기 때문이었을 것이다.

또한 우리가 반드시 언급해야 할 일이 있는데, 바로 이 시기 한문과 교육 연구에 있어 중요한 기틀인 한국한문교육학회의 창립이다. 1981년 6월 창립된 한국한문교육학회는 기존의 어문학회나 국어관련 학회가 주도하고 있던 한문과 교육의 문제를 본격적으로 연구하는 학회였다. 그러나, 이 한문교육연구에 직접적인 한자교육 관련 연구가 실린 것은 1990년의 일이었다.<sup>6)</sup>

#### (4) 1990년대

1990년대 한자교육연구는 기존의 연구와 비교하여 볼 때 연구 소재의 다양화는 크게 없는 것으로 파악된다. 기존의 한자교육의 당위성, 초등학교 한자교육의 필요성, 타 국가 한자교육의 현황 소개, 한자 교수 학습 방법의 소개, 초등학교 교육용 기초 한자의 선정 등이 대부분의 내용을 차지하고 있다. 그 중에서도 우리가 주의깊게 보아야 할 것은 바로 김왕규(1994) 『초등 한자 교육의 현황과 방향』과 방인태(1997)의 『초등 한자 교육론』과 『初等 漢字 教育의 성격과 원리』(1999)이다. 이 세 편의 논저는 본격적으로 초등 한자를 교과교육학적 관점에서 바라보고 그 문제점을 발견하는 동시에 향후 진행될 초등한자교육론을 정립하는데 중요한 초석의 역할을 한다. 김정숙(2000) 『初等學校 漢字教育課程 開發研究』도 이러한 바탕 위에서 가능하였던 것이다. 결국 이를 통해 볼 때 1990년대 한자교육연구의 축은 중등의 한문과에서 보다는 초등학교에서의 한자교육이었다고 할 수 있다.<sup>7)</sup> 여기에는 한자한문교육학회의 출범이 큰 역할을 하였다고 할 수 있다. 초기 한자한문교육학회는

6) 김익수(1990), 『한자의 字形分析을 통한 字義의 이해』, 한문교육연구4호.

7) 1990년대에 발표된 한자교육관련연구는 총 94편이며, 이 중 초등학교 한자교육과 관련된 연구가 53편이며, 학위논문 26편 중 11편이었다.

초등학교 한자교육을 주 연구 대상으로 삼았던 만큼 그 연구성과도 이에 집중될 수 있었다.<sup>8)</sup>

한편 1990년대에 다양해 진 소재로는 중국의 한자교육에 대한 소개라고 할 수 있다<sup>9)</sup>. 중국과 수교가 이루어진 이후 중국은 우리에게 있어 매우 중요한 국가로 부상하였다. 특히 중국이 한자의 국가임을 감안할 때 빗장이 풀린 지금 중국의 한자교육 현황은 우리 한자교육 연구에 있어 주요한 소재로 부상할 수 있었다.

또한 교수 학습 방법에 있어서 멀티미디어라는 새로운 교육 공학 매체의 등장과 그 활용에 대한 논의가 시작되었다. 즉, 교수매체의 다양화와 그를 통한 시도라는 측면에서 매우 중요한 시도였다<sup>10)</sup>. 그러나, 교수매체 활용의 가능성을 열어만 준 채, 그 학습의 원리나 구체적인 이론의 도달에 이르러 학습 모형의 모델을 개발하는데까지 이르지 못한 점은 또한 한계라고 할 수 있다.

사실 1990년대 까지 한자교육은 다양한 소재를 개발하는 데는 성공하였으나, 대부분의 연구 논의가 한자교육의 당위성과 필요성의 주장에 집중되어 있는 경향을 보이고 있고, 교과교육의 측면에서 보았을 때 초기 연구라는 긍정적인 신호탄은 쏘아 올렸으나 그 연구가 지속적으로 축적되어 교육 이론으로 성장해가는 모습을 보이는 데는 한계를 보이고 있다. 그러나, 2000년대 이후 이러한 모습은 점차 변모하여가서 이제 한자교육연구도 그 연구 영역의 확대 뿐 아니라 깊이에서도 상당히 다른 모습을 보이며 발전하고 있다.

#### (5) 2000년대 이후<sup>11)</sup>

2000년대 들어 한자교육 연구는 본격적인 궤도에 올랐다고 할 수 있다. 다양한 연구 소재들이 개발되기 시작하였고, 연구자의 수도 늘어났다. 연구의 범위도 깊어졌다. 실제 본고에서 밝힌 연구 소재의 분류도 이러한 2000년대 이후의 연구에서 힌트한 것이다.

2000년부터 2011년까지 발표된 논문의 수만도 292편에 이르며, 학위논문에서도 석사학위 논문 뿐 아니라 박사학위 논문까지 모두 169편이나 제출되고 있다. 2000년 이전의 상황과 비교하여 볼 때 이는 획기적인 성과였다.

모든 연구 소재 분야에서 발전을 하였다. 특히 한문과에서 다루는 한자교육에서 벗어나 중국어나 일본어과에서 한자교육에 관심을 가지기 시작하였고, 기존의 단순 소개에서 벗어나 이제 중국이나 일본, 대만 등과 직접 한자의 자형, 실제의 사용 현황, 이론의 소개와 적용 등에까지 확대되었다. 특히 중국의 현대 한자학 이론이나 구형학 이론 등이 직접 소개되는 동시에 그 이론을 한국에 한자 교육에 접목하려는 연구가 있었으며, 직접 字素를 분석하거나 성방을 이용한 교수 학습 방법의 제시 등도 발표되었다. 자훈 연구에서도 여러 관점에서 새로운 자의 연구가 이루어졌으며, 이런 일련의 연구들은 기존의 연구를 넘어서 순수학문적 특성을 교육적 관점으로 적용하기 위해 자형, 자음, 자의의 특성과 그것을 표준화하려는 연구로 진행되었다.

교수학습 방법에 있어서도 모형의 개발과 그 실제 적용에 대한 이론적 실천적 연구가 뒤따랐고, 교재의 구성에 대한 이론의 개발과 교재의 현황 고찰 등도 있었다. 또한, 한자 평가 문항에 대한 연구도 이어져 한자급수시험 뿐 아니라 수학능력시험의 평가 문항 검토라는 노력도 있었다.

대상에 있어서도 다변화가 이루어져 초등, 중등, 성인 뿐 아니라, 유아나 정신지체아 등에 대한 한자교육 연구도 이루어졌다.

## IV. 한자교육연구 발전을 위한 제언

8) 한자한문교육 1호부터 초등한자교육에 대한 관심을 보여주고 있다.

9) 남일성(1991), 安雲(1991), 李在田(1992), 조민성(1996) 등이다.

10) 여미옥(1997), 서정수(1999), 권선정(1998), 조미자(1999) 등이다.

11) 2000년대 이후의 논문은 그 영역별로 따져도 수가 너무나 많아 우선은 부록으로 제시하고, 향후 원고를 정리하면서 구체적인 서술을 준비해 보도록 하겠다.

한자교육에 관련된 연구는 이미 50년이 넘는 긴 역사를 가지게 되었다. 그 50여년 동안 한자교육 관련 연구는 많은 발전을 했고, 그 발전 속에서 나름의 연구 방법론과 체계도 갖추게 되었다고 할 수 있다. 그러나, 기존의 연구를 자세히 살펴보면 한자교육의 필요성이나 당위성에 대한 주장이 상당 수 존재하며, 실질적이고 객관적이며 과학적인 한자교육 각 영역에 대한 연구는 아직 미흡함을 알 수 있다. 이 장에서는 기존 연구성과를 통해 발견할 수 있는 문제점을 살펴보고 그 해결방안을 제시해 보고자 한다.

첫째, 한자교육의 위상 정립이다.

서두에서 밝혔듯 한자교육은 한문과교육의 일부분이기도 하지만, 다른 인접 교과 교육의 일부분이기도 하다. 즉, 한자교육은 보편적 의미의 한자교육과 한문과 특유의 한자교육이 존재하고 있으며, 이는 대상 연령과 그 교과 목적에 따라 각기 다른 한자교육 연구의 필요성이 있음을 말해준다. 지금까지 연구된 내용을 잘 귀납해보면 대부분은 초등학교 한자 교과에 대한 논의와 교수 학습 방법에 치우쳐 있음을 알 수 있다. 특히 초등학교 한자 교육에 대한 논의는 교과의 목적, 성격, 교육과정의 편성, 교재의 개발, 교사 교육, 평가 등 많은 연구 영역에서 아직 부족한 것이 현실이다.

다시 말해, 한자교육이 지향하는 목표가 무엇인가에 대한 보다 확실한 위상과 목표의 정립이 우선되어야 한다. 지금 논의하고 있는 한자교육은 한문과교육에서의 한자교육인가, 아니면 보편적 한자교육인가, 아니면 그 둘 다를 충족할 수 있어야 하는가, 여기에 대한 답에 따라 한자교육은 비슷하지만 다른 모습이 된다. 한자교육은 관점에 따라 한문과 교육보다 더 넓은 범위를 가진 교육이 될 수도 있으며, 어느 특정 교과의 한 영역으로만 머물 수도 있다. 이 점에 대해서 깊은 고민이 필요하다.

둘째, 한자교육에서 제기되는 모든 이론 개발을 위한 충실한 연구 방법론의 개발이 절실하다. 예를 들어 부수 중심학습법이라고 한다면 이 부수 중심 학습법을 적용하는 것, 그리고 그 적용을 통해 소기의 성과를 거두었다는 일회성 증거만으로는 이론화가 되기 어렵다. 이 이론화에는 부수 중심 학습법은 왜 필요한가, 어느 시기의 학습자에게 적절한가, 부수의 학습에 있어 어떤 부수를 어떻게 배열할 때 효과적인가, 부수와 관련된 한자는 어떤 것을 선별할 때 효과적인가, 부수의 명칭은 어떻게 정할 것인가 등등 많은 관련 연구가 뒤따라야 한다. 이러한 연구를 위해서는 충분한 연구 방법론이 개발되고 적용되어야 한다.

실제 그 교수 학습 방법의 이론화, 즉 모형화가 이루어지지 못하고 있으며, 그 교수 학습 방법 이론이 직접 교실 현장에 투입되기 위한 교재에의 반영도 이루어내지 못한 채 개별 연구자의 연구 성과 혹은 개별 교사들만의 독특한 수업 방법으로만 머물고 있는 것이 현실이다. 교과교육에 있어 중요한 핵심 중 하나는 이론이 이론에 그쳐서는 안되며, 그것이 직접 교육현장에 투입가능한 것이어야 한다는 것이며, 그 이론은 충분한 과학적이고 객관적인 근거를 확보하고 있어야 한다는 점이다. 때문에 지금 무엇보다 절실한 것은 한자교육 연구의 개별 연구에 있어 보다 더 치밀하고 잘 구성된 연구방법론이 개발되고 그것들이 적용되어야 한다는 점이다.

셋째, 한자교육의 토대에 관련된 연구에 있어 개인 연구가 아닌 학회적 차원의 혹은 집단 차원의 연구가 절실히 필요하다. 자종, 자량, 자의, 자형, 자원, 자소의 문제 등은 한자 교육에 있어 가장 필수적인 연구 대상이지만, 실제 그 연구의 진행에는 한 개인 연구자의 힘으로는 어렵다. 때문에 이러한 기초 연구를 위해서는 집단 연구 시스템이 필요한데, 아직까지 한자교육 연구학계에서는 이러한 집단 연구를 시도하지 못하고 있다. 이러다 보니, 자종에 관한 연구만도 수십 종에 이르지만, 어떤 연구가 좋은 연구이고 실제 활용 가능한가에 대해서는 늘 의문을 품게 된다. 결국 이러한 연구는 오랜 시간을 두고 많은 연구자들이 공동의 노력으로 이루어 내야 하는 성과임을 인지해야 할 것이다.

〈한자 교육 연구 관련 문헌 목록〉<sup>12)</sup>

\* 일반 논문

- 李炳鎭(1960), 中高等學生의 讀書 傾向과 漢字教育 問題, 국어국문학  
 안승덕(1965), 교육한자의 종합지도, 국어교육  
 김장호(1967), 한자교육 향상을 위한 지도 방법, 국어교육  
 김석구(1971), 국어교육에 있어서의 한자 지도문제에 대한 고찰, 論文集  
 金錫九(1972), 教育用 基本 한자에 對한 調査 研究, 論文集  
 윤경희(1972), 한자 교육과 외솔회의 사명, 나라사랑  
 劉鳳榮(1973), 教育·國語·漢字, 語文研究  
 李崇寧(1973), 漢字教育의 必要性, 語文研究  
 오동춘(1974), 한자교육의 문제점, 새국어교육  
 이태규(1974), 아쉬운 국교생의 한자교육문제, 語文研究  
 정휘창(1974), 한자 교육의 진단- 한자 교육은 잘 될 것인가, 나라사랑  
 趙容郁(1974), 漢字·漢文教育의 內實의 方向, 語文研究  
 최문봉(1974), 한문교육의 의의와 목표 - 한자교육의 의의, 韓國國語教育研究會 論文集  
 한국어문교육연구회(1974), 중학교 한자교육실태 조사연구, 語文研究  
 成耆說(1975), 日本의 漢字教育, 語文研究  
 안석로(1975), 외솔 광장 : 한자 교육 환원은 시대적 역행, 나라사랑  
 安貞媛(1975), 漢字教育은 이룰수록 좋다, 語文研究  
 李桂南(1975), 國民學校에서의 漢字教育의 實際, 語文研究  
 이종은(1975), 한글전용과 한자교육, 語文研究  
 韓麟敎(1975), 國民學校에 있어서의 漢字教育의 必要性, 語文研究  
 金觀鎬(1976), 漢字 教育하여야 國語醇化 된다, 語文研究  
 안승덕(1976), 국민학교 국어교과서의 교육한자 선정 및 한자어의 학년배당에 대한 연구, 국어교육  
 劉鳳榮(1976), 國語教育和 漢字, 語文研究  
 이강로(1976), 한자 교육에 따르는 문제점, 한글  
 이인숙(1976), 중학 국어의 어휘 고찰과 한자 교육의 문제점, 君子語文學  
 崔濺文(1976), 漢字教育和 現場, 語文研究  
 金昌武(1977), 早期指導로 效果를 올릴 수 있는 漢字教育方案, 語文研究  
 南廣祐(1977), 常用漢字 1,800字, 그 教育의 具體的 方案, 語文研究  
 宋鍾萬(1977), 漢字教育의 現場, 語文研究  
 安承德(1977), 漢字教育의 政道, 語文研究  
 梁堯生(1977), 漢字教育和 科學立國, 語文研究  
 吳世慶(1977), 國民學校 漢字教育에 관한 研究, 語文研究  
 李勳鍾(1977), 中等學校 漢字漢文 教育에 대하여, 語文研究  
 안승덕(1978), 중학교 1학년 국어 교과서의 교육한자어 선정에 대한 연구, 국어교육  
 張喜九(1978), 國民學校 漢字教育復活을 위한 深層的 基礎資料 分析研究, 語文研究  
 한국어문교육연구회(1978), 국어교육강화-한자교육에 관한 견의와 그 방향, 語文研究  
 劉鳳榮(1979), 國語教育和 漢字, 語文研究  
 李應百(1979), 新聞標題어에 나타난 漢字와 教育漢字 檢討, 語文研究  
 金甲植(1980), 全人教育을 돕는 資料로서 思考하고 探究하는 漢字공부의 實際, 語文研究  
 남광우(1980), 일선공무원에 대한 〈한자교육강화〉지시의 폐보를 들고, 語文研究  
 蘇正子(1980), 國民學校 4學年에서의 漢字教育 實況報告, 語文研究  
 安貞媛(1980), 國民學校 漢字教育 實踐事例, 語文研究  
 柳根秀(1980), 漢字教育의 普遍化, 語文研究  
 李應百(1980), 국어 辭典 語彙의 類型構成化로 본 漢字語의 重要度와 教育問題, 語文研究  
 李株一(1980), 國語教育和 漢字教育, 語文研究  
 張喜久(1980), 漢字學習班과 非學習班과의 比較에서 본 漢字學習의 教育的 效果, 語文研究  
 한국어문교육연구회(1980), 일선 공무원(4·5급)에 대한 한자교육강화 지시, 語文研究  
 金賢媛(1981), 中學校 漢字教育의 現場, 語文研究  
 安承德(1981), 國語醇化和 漢字教育, 語文研究  
 李和順(1981), 中等學校 教育用 基礎漢字의 問題點과 國語教育, 語文研究  
 趙宣奎(1981), 中學校 漢字教育의 當面課題, 語文研究  
 尹義淳(1982), 韓·中·日 漢字教育의 比較研究, 語文研究  
 장희구(1983), 한자교육부활을 위한 선구자, 語文研究  
 김성식(1984), 나의 어문관- 한자혼용·한자교육의 필요성-, 語文研究  
 金容傑(1984), 漢文科 教科書(中·高) 編纂에 있어서 '漢文 教育用 基礎漢字' 制限에 關한 檢討, 교육연구  
 손연자(1984), 비한문 문화권의 외국인에 대한 한자교육 방법론 소고, 외국어로서의 한국어교육  
 張喜久(1984), 現實的으로 要請되는 國民學校 漢字教育, 語文研究  
 강희준(1985), 우리 학교의 한자교육, 語文研究  
 남광우(1985), 국민학교부터 한자교육 양성화하라, 語文研究  
 안철마(1985), 한자교육 유감, 語文研究  
 李鍾丙(1985), 語文教育에 立脚한 漢字語의 音韻研究, 圓光漢文學  
 이태희(1985), 국민학교에서의 한자교육 절대로 어렵지 않다, 語文研究  
 郭仁成(1986), 우리 學校의 漢字教育, 語文研究  
 金慶洙(1986), 中學校 教育用 基礎漢字 研究, 교육연구  
 金國卿(1986), 漢字教育은 國民學校 때부터, 語文研究  
 南廣祐(1986), 교육과정에 한자교육 조항 신설하라, 語文研究  
 南廣祐(1986), 國民學校 漢字教育의 當爲性과 그 具體的 方法, 語文研究

12) 2011년 7월 8일 정리입니다. 이후 이 목록에서 추가 삭제될 수 있습니다. 목록은 시대순, 저자순입니다.

- 南廣祐(1986), 한글과 漢字의 體系的 教育方法의 一考察 [ I ], 語文研究
- 李乙煥(1986), 國校 漢字教育에 대한 學父母의 輿論을 듣고, 語文研究
- 李應百(1986), 제5차 국민학교 국어과 教育課程에서 漢字學習을 復活시켜야 한다, 語文研究
- 張喜久(1986), 現場經驗에 비추어 본 實用的인 漢字教育, 語文研究
- 鄭愚相(1986), 國民學校 漢字教育의 診斷과 治療, 語文研究
- 許元基(1986), 國民學校 漢字教育에 대한 學父母들의 輿論分析, 語文研究
- 蘭汀(1987), 日本에서의 漢字·漢字教育 二題, 語文研究
- 朴春燮(1987), 漢字教育이 算數學習에 미치는 影響, 語文研究
- 安승덕(1987), 국민학교의 한자교육, 국어교육
- 李應百(1987), 國民學校 各科教育과 漢字, 語文研究
- 李漢昇(1987), 내가 해 온 漢字教育, 語文研究
- 李孝文(1987), 漢字教育과 自然科 指導, 語文研究
- 崔永哲(1987), 日本의 漢字教育에 관한 考察, 論文集
- 허동찬(1987), 일본에서 본 북한의 한자교육, 北韓
- 洪光植(1987), 道德科 教育과 漢字, 語文研究
- 김대행(1988), 한자교육과 인문관의 선택, 국어교육
- 金永佑(1988), 日本語教育における漢字指導の問題, 論文集
- 嚴京燮(1988), 國民學校에 있어서의 漢字教育, 語文研究
- 윤의순(1988), 광복사십년의 한자, 한문교육개관, 先淸語文
- 李容完(1988), 漢字教育으로 讀書率 높여야, 語文研究
- 李胤杓(1988), 北韓의 漢字教育의 實態, 語文研究
- 許善道(1988), 韓國傳統文化의 傳承과 漢字教育의 底邊擴充 및 早期教育, 語文研究
- 곽인성(1989), 국민학교 한자교육의 현황, 語文研究
- 남광우(1989), 남북한의 한자교육 문제, 새국어교육
- 남광우(1989), 北韓의 漢字教育 - 初·中學校 教材를 중심으로 -, 語文研究
- 南廣祐(1989), 北韓의 漢字教育 研究, 국어생활
- 박의열(1989), 국민학교 한자교육, 語文研究
- 이응백(1989), 국민학교 한자교육, 語文研究
- 장희구(1989), 국민지력과 한자교육, 語文研究
- 고창국(1990), 국민학교 한자교육의 필요성과 그 지도방법, 국어교육
- 金在昊(1990), 漢字 教育에 있어서의 訓의 位相, 언어과학연구
- 이용완(1990), 한자의 조기교육, 語文研究
- 이재전(1990), 한자교육문제 언제까지 이대로 방치할 것인가, 語文研究
- 최용혁(1990), 일본소학교의 한자교육, 日本語教育
- 고창국(1991), 새 교육과정에 따른 국민학교 한자지도의 문제점 및 개선 방향, 韓國國語教育研究會 論文集
- 남일성(1991), 중국에서의 우리 글 전용과 한자교육문제, 중국조선어문
- 배원용(1991), 한자·한문 학습자료 개발의 필요성, 韓國國語教育研究會 論文集
- 安承德(1991), 日本의 漢字教育에 대한 研究, 論文集
- 安雲(1991), 중국 조선 민족 학교에서의 한어 한자 교육에 대하여, 새국어생활
- 안재철(1991), 국민학교에서의 한자교육, 韓國國語教育研究會 論文集
- 安載澈(1991), 國民學校에서의 漢字教育의 實態와 效果的 指導 方法, 語文研究
- 李在田(1991), 韓國의 漢字教育 現況, 語文研究
- 정우상(1991), 한자·한문학습의 원리, 韓國國語教育研究會 論文集
- 崔承萬(1991), 우리학교의 漢字教育, 語文研究
- 황용현(1991), 국어교육과 한자교육, 새국어교육
- 金允友(1992), 國民學校에서의 教育漢字 選定과 漢字指導 方法, 초등 국어교육
- 南廣祐(1992), 漢字教育은 國民學校부터 한漢混用 教科書로, 語文研究
- 민병준(1992), 국어 교육에서의 한자어 문법 - 어휘 형태론적 분석을 중심으로 - : 서론, 韓國國語教育研究會 論文集
- 민병준(1992), 국어의 한자·한자어 문제와 그 교육 : 서론, 韓國國語教育研究會 論文集
- 徐德江(1992), 科學的인 漢字教育을 통한 人類의 知能開發, 語文研究
- 유정기, 남광우 외 4인(1992), 국민학교 한자교육 급지는 위한, 語文研究
- 이재전(1992), 한자교육을 필수과목으로 해야 한다, 한국논단
- 李在田(1992), 韓中修交와 漢字教育, 語文研究
- 張喜久(1992), 光州·全南地域의 漢字教育 現況, 語文研究
- 편집부(1992), 국민학교 한자 교육 반대 건의서, 나라사랑
- 편집부(1992), 特輯 II : 「國民學校 漢字教育 禁止」는 違憲, 語文研究
- 이경호(1993), 教育工學媒體를 통한 漢字教育, 초등 국어교육
- 李妙熙(1993), 韓國人の日本語學習者における漢字教育について, 論文集
- 한국어문교육연구회(1993), 영어보다 한자 교육의 중요성 자주 실감, 語文研究
- 김남식(1994), 집중탐구:한자교육을 통해본 북한의 교육, 北韓
- 김왕규(1994), 국민학교 한자교육의 현황과 방향, 한자한문교육
- 남광우(1994), 한자교육을 생각한다, 語文研究
- 박봉배(1994), 왜 초등 국어 교육에서 한자를 배제하고 순 한글 전용 교재로 교육해야 하나!, 나라사랑
- 이삼형(1994), 국어교육에서의 한자 문제, 先淸語文
- 任甲彬, 朴娘自(1994), 유아 영재교육에서 한자교육의 필요성, 論文集
- 정우상(1994), 한문과 교육정책과 한문교육용 기초한자의 선정, 한자한문교육
- 조준화(1994), 중복 표현과 한자 교육, 한국어 교육
- 최기호(1994), 한자 교육 정책을 올바르게, 나라사랑
- 최주열(1994), 한자 교육 방법에 관한 고찰 - 외국인에 대한 한자 교육을 중심으로 -, 한국어 교육
- 한국어문교육연구회(1994), 한자교육과 마스크, 語文研究
- 심재기(1995), 고등(대학교) 교육과 한자, 語文研究
- 이응백(1995), 韓·中·日의 漢字教育, 語文研究
- 鄭禮實(1995), 韓國人の日本語學習者のための漢字教育における問題点と注意すべき点について, 論文集
- 홍광식(1995), 한자교육, 국교일학년부터, 語文研究
- 김선용(1996), 한자교육의 필요성에 대하여, 새국어교육
- 김윤숙(1996), 초등한자교육(初等漢字教育)의 문제점(問題點), 한자한문교육
- 鄭秉學(1996), 日本 小學校에 있어서의 漢字教育의 實態, 語文研究
- 정우상(1996), 초등학교(初等學校) 교육용기초한자(教育用基礎漢字)의 선정(選定)과 표준훈음(標準訓音)의 연구(研究), 한자한문교육
- 정해영(1996), 國民學校에 있어서의 漢字教育의 效率的인 指導方案, 초등 국어교육
- 조민성(1996), 중국(中國) 한자(漢字) 교육(教育)의 현상(現狀)과 전망(展望), 한자한문교육

- 郭仁成(1997), 漢字教育은 初等學校부터, 語文研究
- 김성수(1997), 국어교육과정에 있어서의 한자교육 문제, 한어문교육
- 金重燮(1997), 外國人을 위한 韓國語 漢字教育 研究, 語文研究
- 都孝根(1997), 漢字教育研究(Ⅰ), 論文集
- 방인태(1997), 초등 한자 교육론, 韓國 初等教育
- 양오진(1997), 세종대왕 탄신 600 돌 기념(1997. 9. 6 - 7) / 한국어 교수법과 평가 : 개인발표 3 / 자유주제 개인논문발표 A - 한국어 교육에 있어서의 한자어 문제에 대하여 - 현대 북경어와의 관계를 중심으로 -, 국제한국어교육학회 제7차 국제학술회의의 논문초록
- 여미옥(1997), 시청각(視聽覺)을 이용(利用)한 한자교육(漢字教育), 한자한문교육
- 李文周(1997), 初等學校 漢字教育의 實際, 語文研究
- 이응백(1997), 국어 교육(教育)과 한자(漢字) 교육, 한자한문교육
- 정우상(1997), 고전문화 - 한자교육의 삼단계 전략, 겨레어문학
- 鄭愚相(1997), 漢字教育의 三段階 戰略, 겨레어문학
- 朱旻燮(1997), 우리 학교에서의 漢字教育方法과 人性教育에 미치는 영향, 語文研究
- 홍광식(1997), 차원 높은 국어교육을 위해서는 초등학교부터 한자교육을, 語文研究
- 김용걸(1998), 한자 한문교육을 강화하여 21세기 세계화 정보화 시대를 주도할 창의적인 인재를 양성하자, 한문교육연구
- 金允淑(1998), 初等漢字教育과 學校裁量時間, 語文研究
- 文福姬(1998), 大學의 漢字教育 實際와 教育方向, 語文研究
- 방인태(1998), 한자교육에 대한 초등교사의 의식 조사, 한자한문교육
- 배원용(1998), 효과적인 한자한문교육의 방안, 한자한문교육
- 李應百(1998), 漢字 교육과 意識改革, 語文研究
- 정일영(1998), 일본어 한자 어휘 교육의 문제점, Foreign languages education
- 진철용(1998), 초등 한자 교육 평가, 한자한문교육
- 진태하(1998), 한자교육과 문화위기 극복, 새국어교육
- 김련옥(1999), 한자(漢字), 한문(漢文) 교육의 다양한 방법, 새국어교육
- 金敏洙(1999), 북한의 한자 교육, 새국어생활
- 金炳國(1999), 漢字能力檢定試驗을 入試에 반영한 배경과 漢字教育의 方向, 語文研究
- 김왕규(1999), 초등(初等) 한자(漢字) 교육의 지도 내용, 새국어교육
- 박봉배(1999), 초등학교 국어 교육 정책과 한자, 교육한글
- 박흥수(1999), 한자와 중국문화 교육, 中國研究
- 방인태(1999), 초등(初等) 한자(漢字) 교육의 성격과 원리, 새국어교육
- 방인태(1999), 남북한의 초등 한자교육 비교, 한자한문교육
- 서정수(1999), 초등학교 국어 교육과 한자 - 정보화 시대의 측면에서, 교육한글
- 송재소(1999), 한국의 한자 교육, 새국어생활
- 守屋 美佐子(1999), 韓國人學生に對する漢字教育, 論文集
- 이강로(1999), 초등학교 한자 교육의 문제점 - 문자학적 측면에서, 교육한글
- 李圭甲(1999), 中國의 漢字教育, 새국어생활
- 이한섭(1999), 일본의 한자 교육, 새국어생활
- 林東錫(1999), 臺灣(中華民國)의 漢字教育, 새국어생활
- 정우상(1999), 초등학교(初等學校) 한자(漢字) 교육의 필요성, 새국어교육
- 丁一榮(1999), 日本語漢字語彙教育に關する研究(Ⅱ), 觀光產業情報論集
- 진태하(1999), 한자(漢字) 교육과 국어생활의 정상화(正常化), 새국어교육
- 진태하(1999), 전국한자교육추진총연합회 정기대회 기조연설문, 새국어교육
- 채경희(1999), 韓國 大學에 있어서 日本語漢字教育의 現況과 問題點, 앞으로의 課題, 培花論叢
- 한은수(1999), 초등(初等)에서의 한자(漢字) 교육 방법, 새국어교육
- 김상홍(2000), 한문교육용 기초한자 1,800 자 조정의 기본방향, 한문교육연구
- 김종진(2000), 광복 후 한자 한문 교육, 한자한문교육
- 박영호(2000), 교육용 한자수의 검토, 한문교육연구
- 심경호(2000), 일본에서의 한자 한문 교육, 한문교육연구
- 유창석(2000), 日本의 漢字教育政策, 京畿專門大學 論文集
- 이응백(2000), 教育漢字 代表訓音 選定經緯, 語文研究
- 전광진(2000), 교육용 기초한자 44 자 조정안에 대한 천고, 中國文學研究
- 정우상, 이동환, 신용호, 김상홍, 심경호(2000), 한문교육용 기초한자 1,800 자 조정에 관한 연구, 한문교육연구
- 진재교(2000), '한문교육용 기초한자 학교급별 구분'에 대하여, 한문교육연구
- 강현화(2001), 한국어교육용 기초 한자어에 대한 기초 연구, 한국어 교육
- 김상홍(2001), 2001 학년도부터 적용되는 조정된 한문교육용 기초한자의 고찰, 한문교육연구
- 金相洪(2001), 初等學校 漢字 教育의 當爲性, 東洋學簡報
- 朴慶淑(2001), 대학생 漢字能力 實態와 한자교육의 必要性, 語文研究
- 박정규(2001), 교육용 漢字의 '代表訓' 설정과 관련한 國語學的 몇 問題, 順天鄉語文論集
- 변경애(2001), 한자병용정책 이후의 중학교 한자, 한문교육의 방향, 한자한문교육
- 송병렬(2001), 한문교과교육에서 「한자의 짜임」 지도 방법의 일고찰, 한문교육연구
- 송영일(2001), 漢文 教育 評價 方法과 實際의 適用, 한국어문교육
- 송영일(2001), 한자 병용시대 고등학교 한자교육의 방향, 한자한문교육
- 안병근, 최용혁(2001), 한국의 한자정책과 한자교육, 日本語教育
- 안재철(2001), 제 6 차 교육과정에 따른 고등학교 한문교과서의 〈한자, 한자어〉 영역 단위 분석, 한문교육연구
- 이영주(2001), 漢字 教育의 中要性에 대한 研究 -漢字語가 國語 語彙에 미친 影響 研究-, 동국어문학
- 이영주(2001), 漢字 教育의 必要性에 대한 研究, 동국어문학
- 장성하(2001), 한자병용에 따른 초등학교 한자 교육의 필요성, 한자한문교육
- 장영희(2001), 한자 교육의 실태와 방향, 국어교육연구
- 전병선(2001), 조선에서 한자를 쓰지 않게 된 경위와 한문교육, 중국조선어문
- 정우상(2001), 한자병용의 당위성과 초등한자교육, 한자한문교육
- 姜秉倫, 宋永日, 許旺旭(2002), 初等學校 漢字 教育課程' 개발 연구(Ⅰ), 語文研究
- 朴光敏(2002), 光復 後의 語文政策과 韓國語 教育에 끼친 漢字能力檢定試驗의 意義, 한자한문교육
- 박종덕(2002), 남, 북한 한자, 한문 교육 정책 비교 연구, 겨레어문학
- 朴秋鉉(2002), 교육용 기초한자의 선정과 기초자소, 南冥學研究
- 卞敬愛(2002), 現場 教育에서의 漢字 併用 學習 方法, 한문교육연구
- 송병렬(2002), 한문교육의 한자어 교육 문제, 東方漢文學
- 안병근, 최용혁(2002), 高等學校 教育課程 日本語科의 表記用 漢字 分析, 日本語教育
- 梁判石(2002), 高等學校 漢文科 評價의 問題點과 改善 方案, 한문교육연구
- 李庚齊(2002), 대학 교양 한문 교육의 현황과 개선 방안, 中國文學
- 李德培(2002), 일본 小學校 教育漢字와 新聞漢字 비교분석, 日本學報

- 鄭載喆 (2002), 제7차 한문과 교육 과정 실천상의 쟁점과 해결 방안, 한문교육연구
- 陳在敎 (2002), 현행 한자 · 한문 급수제도의 문제와 개선방안, 한문교육연구
- 崔性斗 (2002), 韓, 中, 日 共通 常用漢字 學習을 통한 漢字教育의 效用性 增大 方案, 한자한문교육
- 韓殷洙 (2002), 初等學校 漢字教育 評價方法의 摸索, 한자한문교육
- 金相洪 (2003), 韓國의 漢文教育用 基礎漢字 變遷 攷, 한문교육연구
- 김영옥 (2003), 漢字 教育에서의 構形學 응용에 대한 연구, 한문교육연구
- 김영옥 (2003), 中國에서의 漢字教育 현황, 한문교육연구
- 金永旭 (2003), 대학 국어교육의 理想과 現實, 語文研究
- 김왕규 (2003), 한국의 초등학교 한자 교육의 현황과 과제, 한문교육연구
- 金貞淑 (2003), 初等學校 ‘漢字’의 教育課程 模型 提示, 한자한문교육
- 김중운 (2003), 南·北韓 初等 教育用 漢字 比較, 한국어문교육
- 金鍾運 (2003), 南·北韓 初等 教育用 漢字 比較, 한자한문교육
- 김지형 (2003), 한국어 교육에서의 한자 교수법, 국제어문
- 金智衡 (2003), 外國人 학습자를 위한 教育용 基本漢字의 選定, 語文研究
- 문금현 (2003), 한국어 어휘 교육을 위한 한자어 학습 방안, 이중언어학
- 文珥永 (2003), 大學 基礎教養漢文 教育의 현황과 전망, 語文研究
- 박성규 (2003), 漢字文化圈과 漢文教育, 한문교육연구
- 박추현 (2003), 漢文科에서의 문학교육과 한자, 한문교육연구
- 方仁泰 (2003), 幼兒 漢字教育論, 語文研究
- 배윤호 (2003), 漢字教育에 관한 一考察, 새국어교육
- 손동주, 채영희, 김창경 (2003), 韓, 日, 中 3국의 漢字의 受容과 ?容 - 常用漢字의 글자제와 意味의 比較를 통해 -, 동북아 문화연구
- 송호 (2003), 일본어 교육을 위한 기본 어휘 연구, 日本語教育
- 안재철 (2003), 漢文科 教育課程의 領域에 대한 問題 檢討, 한문교육연구
- 安載澈 (2003), 民族 同質性 回復을 위한 漢字漢文教育의 方案, 한자한문교육
- 梁伍鎭 (2003), 中國의 自國語 教育, 語文研究
- 梁曉星 (2003), 10학년 主要 教科書의 韓漢字 빈도조사\$, 語文研究
- 吳美善 (2003), 漢字環境의 實態와 學習·教育, 日本研究
- 元容錫 (2003), 漢文科 教育課程의 內容體系에 觀한 研究, 한자한문교육
- 윤재숙 (2003), 한, 일한자교육의 대조연구, 일본어교육연구
- 이병찬 (2003), 한자 교육상의 형성자 문제, 漢文學論集
- 이하자, 김경섭 (2003), 제7차 교육과정 고등학교 일본어 교과서 사용한자 실태조사 연구, 日本語教育
- 임동석 (2003), 한국(韓國)에서의 한자(漢字) 교육(教育)과 중국어(中國語) (한어(漢語)) 교육(教育), 중국언어연구
- 岑運强, 郭莉, 양원석 (2003), 漢字 性質에 대한 討論 및 中國 漢字 初等教育의 몇 가지 문제에 관하여, 한문교육연구
- 장영희 (2003), 한자 교육의 현재와 미래, 학회발표집
- 정은수 (2003), 고등학교 일본어 교과서의 한자에 관한 연구 -7차 교육과정의 4종을 중심으로-, 일본어교육연구
- 蔡京希 (2003), 日本語漢字教育の一考察, 培花論叢
- 韓育姬 (2003), 日本 初中高 학교의 漢字·漢文 教育의 특징에 관하여, 한문교육연구
- 韓在永 (2003), 外國語로서의 韓國語 漢字教育을 위한 기초적 연구, 語文研究
- 한재영 (2003), 외국어로서의 한국어 한자어교육을 위한 기초적 연구 -한자문화권 학습자를 대상으로-, 이중언어학
- 홍성욱 (2003), 인터넷을 활용한 漢文科 敎授·學習 方案 研究, 한문교육연구
- 黃鉉俊 (2003), 豫備 初等教師의 漢字教育에 관한 認識 調査 研究, 새국어교육
- 金慶洙 (2004), 漢字·漢文教育의 未來, 한자한문교육
- 金相洪 (2004), “BE-SE-TO Belt”에서 韓國 漢文教育의 課題\$, 한자한문교육
- 김수희 (2004), 중국인 초급학습자를 위한 어휘 교육 - 기본어휘에 나타난 한자어휘를 중심으로 -, 외국어로서의 한국어교육
- 김종구 (2004), 漢字教育論, 개신어문연구
- 김중태 (2004), 한국어 어휘교육에 관한 몇 가지 문제 -한자어와 외래어를 중심으로-, 국어교과교육연구
- 李東宰 (2004), 제7차 교육과정 중학교 한문 교과교육용 기초 한자 900자의 ‘의미’ 통일화 방안, 한자한문교육
- 閔賢植 (2004), 初等學校教科書漢字語및 漢字分析研究, 한자한문교육
- 朴光敏 (2004), 한글專用論의 거짓된 實狀과 國漢混用 語文運動의 成功을 위한 몇 가지 反省, 한자한문교육
- 박영호 (2004), 대학 교양교육으로서의 한문교육의 방향, 東方漢文學
- 方仁泰 (2004), 初等學校 漢字教育의 問題 및 解決 方案, 한자한문교육
- 신승희 (2004), 漢字를 통한 중국문화교육에 관한 제언, 교과교육학연구
- 申用浩 (2004), 漢字 漢文學界, 앞으로의 과제, 한자한문교육
- 안파이, 안동삼 (2004),泰國의 漢子教育, 한문교육연구
- 王玉枝 (2004), 漢字의 새로운 教育方法 고찰 - 한자어 교육의 효율성, 중국학
- 元容錫 (2004), 漢文科 教育課程 內容體系 考察, 한문교육연구
- 이경숙 (2004), 형성자의 성부를 이용한 한자 교육에서의 응용, 漢文學報
- 이덕배 (2004), 효율적인 일본한자 학습을 위한 제시순서에 관한 연구 -상용한자, 교육한자, 신문한자의 비교분석-, 日本學報
- 李明學 (2004), 漢文教育의 向後 課題, 한문교육연구
- 이우철 (2004), 한자특성을 고려한 중국어 연구와 교육, 언어과학연구
- 李殷光 (2004), 一般系 高等學校 漢文教育의 問題點 및 改善 方向, 한자한문교육
- 이은아 (2004), 교육용소프트웨어 평가 준거에 의한 Edutainment식 한자학습 시스템 평가, 한국멀티미디어학회 학술발표논문집
- 이흥매 (2004), 중국인 한국어 학습자의 신문을 통한 한자어 교육, 한국언어문화학
- 張豪晟 (2004), 漢文科 教材의 問題, 한문교육연구
- 장호성 (2004), 제7차 교육과정에 따른 중학교 한자 교과서의 문제, 漢文學報
- 정태순 (2004), 언어의 민족성고수와 평양말교육문제, 외국어로서의 KOREAN 교육의 과제와 발전 방향
- 조현용 (2004), 한국어 교육과 문자 교육 연구, 慶熙大學校 敎育問題研究所 論文集
- 池載歡 (2004), 初等學校 『漢字』教材의 內容 比較 考察, 한자한문교육
- 진재교 (2004), 제7차 교육과정 한문과의 성격, 목표에 대한 단상, 한문교육연구
- 한예원 (2004), 제7차 고등학교 교육과정에 따른 한문교과서 집필지침의 특성과 문제점, 한문교육연구
- 한예원 (2004), 한국의 한문교육 현황, 漢文學報
- 韓殷洙 (2004), 初等學校漢文教材의 內容水準問題, 한자한문교육
- 許喆 (2004), 中國 漢子教育의 歷史와 內容에 대하여, 한문교육연구
- 洪性旭 (2004), 社會 教育 次元에서의 漢字·漢文 教育의 實態와 課題, 한자한문교육
- 김왕규 (2005), 國語 敎科 지도와 漢字語 敎育, 語文研究
- 金玉奎 (2005), 한자 자훈(字訓) 이해와 한자어 의미 이해의 상관도, 청담어문교육
- 김정남 (2005), 韓國語敎育에서 漢字敎育의 위상과 방향, 語文研究
- 金鍾運 (2005), 창의적 프로그램을 활용한 한자 지도 방안 연구, 한자한문교육
- 김창호 (2005), 김인정(檢認定) 『한자』 교과서의 자원(字源) 설명을 중심으로, 한자한문교육
- 南守極 (2005), 活動中心初等學校漢字指導方案, 한자한문교육

- 노경진 (2005), 日本語 教科書 漢字 分析 및 必須教育漢字 選定, 일본학논집
- 朴景賢 (2005), 教育用 漢字 同訓字의 意味辨別 試攷, 한자한문교육
- 白光鎬 (2005), 學生 主導의 學習을 위한 教室 授業 事例 研究, 한자한문연구
- 朱永日 (2005), 第7次中等學校漢文科教育課程의 運營實態와 改善事案, 한자한문교육
- 申用浩 (2005), 漢字漢文教育學會앞으로의 課題, 한자한문교육
- 安載澈 (2005), 漢字가 韓國의 漢字, 漢文教育에 미친 影響, 中國學論叢
- 楊沅錫 (2005), 中國의 現代漢字學 研究와 漢字 教育, 한자한문연구
- 양원석 (2005), 중국의 한자 교육 - 「어문과정 표준」 및 “자근(字根)을 이용한 방법”에 대한 검토를 중심으로 -, 한자한문교육
- 염광호 (2005), 중국에서 한자어 교육에 대하여 -한중 한자어의 특징을 비교하면서-, 학회발표집
- 오예승 (2005), 한문 영역 중심 한문과 교수, 학습 방법론 탐색 - 유아 한자 교육의 실제 \$, 한자한문교육
- 이지수 (2005), 韓日兩國의 漢字教育에 있어서의 漢字使用 - 한자사용의 감소경향과 그 문제점에 대하여, 일본어문화
- 장호성 (2005), 한문교육용 기초한자의 문제 - 한문 교육과정 개정 시안의 연구 개발에 즈음하여 -, 東方漢文學
- 진철용 (2005), 한자 습득이 한자어의 의미 파악에 미치는 영향 연구, 한자한문교육
- 진태하 (2006), 60년 국어교육(國語教育)의 실패(失敗)와 그 대책 -한자(漢字) 문화권 부상하는 시대에 한글전용 고집으로 고립, 낙후자초-, 한국논단
- 최은혁 (2005), 자의(字義)를 통한 일본한자교육, 일본어교육연구
- 최은혁 (2005), 심포지엄 분야별 일본어교육의 방향과 교재연구 - 일본한자교육과 교재연구, 일본어교육연구
- 한연석 (2005) 構形學 이론을 적용한 한자학습 신장 방안, 한자한문교육
- 강진호 (2006), 근대 교육의 정착과 피식민지 주체, 상허보
- 康惠根 (2006), 미국에서의 중국어 교육의 특징에 관한 연구, 중국어문화논집
- 김동욱 (2006), 민법 법률용어의 짧은 음절의 한자 어휘에 나타난 일본어의 영향과 개선 방안, 日語日文學研究
- 김왕규 (2006), 한자 교육 연구의 동향(動向)과 과제(課題), 한자한문교육
- 김창진 (2006), 일반 한자어 표기의 문제점과 개선 방안 -모음의 장단음 구별을 중심으로-, 한민족문화연구
- 부루너통아니 (2006), 한국어교육 방법론의 재검토 - 한국화전공 프랑스 대학생을 위한 한자교육 방법론, 국어교육연구
- 송영일 (2006), 제7차(第7次) 한문과(漢文科) 교육과정(教育課程) 개정 시안(改正 試案)의 문제점(問題點)과 대책(對策) -성격, 목표, 내용을 중심으로-, 한자한문교육
- 송호 (2006), 일본어 한자 교육을 위한 방법론 연구-제7차 교육과정 일본어 교과서를 중심으로 -, 한국일본어문화학회 학술발표대회논문집
- 梁東淑 (2006), 韓國小學漢字教學的新方向, 중국문화연구
- 양원석 (2006), 중국(中國)에서의 자원(字源)을 활용한 한자(漢字) 교육 방법, 한자한문교육
- 吳美善 (2006), 漢字環境과 日本語教育의 漢字學習, 일본학연구
- 이상태 (2006), 말소리의 정책과 교육, 語文學
- 이와지자 (2006), 漢字教育の必要性に依る教材開發研究, 일본어교육연구
- 이충구 (2006), 설문해자(說文解字)에 나타난 한자자원(漢字字源) 연구(研究) \$, 한자한문교육
- 이혜선 (2006), 웹 기반의 한자 쓰기 교육 시스템, 한국콘텐츠학회 종합학술대회 논문집
- 장정호 (2006), 조선시대 독자적 동몽 교재의 등장과 그 의의 -『훈몽자회』와 『동몽선습』을 중심으로-, 幼兒 教育學論集
- 주기평 (2006), 한국에서의 한자교육의 현황과 개선방안 -중, 고교 한자교육을 중심으로-, 中國語文學誌
- 한연석 (2006)자원(字源)을 활용한 한자교수학습방법 연구 -고등학교 한문교과서를 중심으로, 한자한문교육
- 한연석 (2006), 자원(字源)을 활용한 한자교수학습방법 연구 -고등학교 한문교과서를 중심으로-, 한자한문교육
- 한은수 (2006), 자원(字源)을 활용(活用)한 한자(漢字) 교수(教授), 학습(學習) 방법(方法) 연구(研究) -초등학교(初等學校) 한자(漢字) 교재(教材)를 중심으로-, 한자한문교육
- 韓在永 (2006), 非漢字文化圈 韓國語 學習者의 漢字教育을 위한 기초적 연구, 語文研究
- 허철 (2006), 한국한문교육에서 중국 간화자의 수용에 대한 일견, 漢文學報
- 권혁진 (2007), 통합(統合) 교과형(教科型) 론술(論述)과 한문(漢文) 수업(授業), 한자한문교육
- 김경수 (2007), 기초 강연(基調 講演) : 변화(變化)에 대응(對應)하는 한자(漢字), 한문교육(漢文教育), 한자한문교육
- 김경수 (2007), 한자(漢字)의 읽기 교육(教育)에 대하여, 한자한문교육
- 김창호 (2007), 한자교육(漢字教育) 환경(環境)의 변화(變化)와 “읽기 위주”의 한자교육(漢字教育), 한자한문교육
- 金洪哲 (2007), 한자한문교육 生活化 方案에 대한 考察, 淸大學術論集
- 남궁원 (2007), 개화기(開化期) 교과서(教科書)의 한자(漢字), 한자어(漢字語) 교수(教授)-학습(學習) 방법(方法), 한자한문교육
- 민영단 (2007), 중국어권 학습자의 한자어 어휘 오류 분석과 교육 방안-모국어 영향에 의한 오류를 중심으로-, 외국어로서의 한국어교육
- 박광민 (2007), 전통(傳統) 몽학교재(蒙學敎材)를 활용한 효율적(效率的)인 한자학습(漢字學習) 방법(方法) 고찰(考察), 한자한문교육
- 박성규, 윤재민, 백광호, 양원석 (2007), 초등학교 한자교육을 위한 초급한자 선정에 관한 연구, 고려대학교 한자한문연구소 연구발표회
- 송병렬 (2007), 한국(韓國)의 한문문화(漢文文化)와 한문교육(漢文教育), 東方漢文學
- 송호 (2007), 일본어 한자 교육을 위한 교재 연구 방법, 日本語教育
- 신상필 (2007), 근대(近代) 언론매체(言論媒體)와 한자(漢字), 한문(漢文) 교육(教育)의 한 양상(樣相) -「신문계(新文界)」를 중심으로-, 한자한문교육
- 신아사 (2007), 교육용 한자 1800자의 한, 중(韓, 中) 자음(字音) 대응 관계 연구(1), 중국언어연구
- 신아사 (2007), 교육용 한자 1800자의 한(韓), 중(中) 자음(字音) 대응관계 연구(2), 中國語文學誌
- 안재철 (2007), 현행(現行) 고등학교(高等學校) 한문교과서(漢文教科書)의 변천(變遷) 연구(研究) -〈한자(漢字), 한자어(漢字語)〉영역(領域)을 중심으로-, 한자한문교육
- 오예승 (2007), 유아(幼兒) 한자(漢字) 교육(教育)의 현황(現況), 한자한문교육
- 우찬삼 (2007), 한국한자음(韓國漢字音)의 발전과 일본한자음(日本漢字音)과의 비교(比較) -일본어(日本語) 한자교육(漢字教育)의 관점(觀點)에서-, 日本語教育
- 원용석 (2007), 개정 제7차 한문과 교육과정의 ‘내용 체계’ 고찰, 강원문화연구
- 원용석 (2007), 개정(改定) 제7차(第7次) 한문과(漢文科) 교육과정(教育課程)의 “내용 체계(內容 體系)” 고찰(考察), 한자한문교육
- 유명인 (2007), 한문 교육 진흥을 위한 독일의 라틴어와 한문 교육 사례 검토, 東方漢文學
- 윤재민 (2007), 初等學校 漢字 教育을 위한 初級 漢字 選定에 관한 研究, 한자한문연구
- 이영희 (2007), 한국어 한자어 어휘 교육을 위한 조어력 조사, 한국어와 문화
- 李英熙 (2007), 『外國人을 위한 韓國語 學習 辭典』의 漢字 빈도 연구, 語文研究
- 이영희 (2007), 외국인을 위한 한국어 한자 교육의 현황과 방향, 새국어교육
- 이정연 (2007), 유아(幼兒) 한자(漢字) 교수(教授) 학습(學習) 방법(方法), 한자한문교육
- 정연실 (2007), 중국의 한자교육방법 고찰, 中國學研究
- 최은혁 (2007), 언어문화교육(言語文化教育)에서의 한(韓), 일한자어휘연구(日漢字語彙研究), 일본어교육연구
- 한은수 (2007), 언어(言語) 학습(學習) 이론(理論)을 통한 한자(漢字) 교육(教育) 시고(試考), 한자한문교육
- 韓在均 (2007), 韓國學生漢語寫作偏誤分析, 중국어문화논집
- 허철 (2007), 한문교과교육학(漢文教科教育學)의 정의와 그 영역 분류, 東方漢文學
- 권훈 (2008), 웹 기반의 한자 쓰기 시스템, 한국콘텐츠학회논문지
- 김창진 (2008), “한자(漢字) 읽기”에서 장단음(長短音) 발음(發音) 교육(教育)의 필요성(必要性)과 그 방법(方法), 한자한문교육
- 김우정 (2008), 대학 교양 한자 교육의 목표와 방향, 한자한문연구
- 김우정 (2008), 대학 교양 한자 교육의 현황과 과제, 한자한문교육
- 김진경 (2008), 대학생을 대상으로 한 한문 教授法의 바람직한 방향 모색, 한자한문연구
- 남수극 (2008), 현행 초등학교 한자교육에서의 매체(媒體) 활용(活用) 교육(教育) 실태(實態), 한자한문교육



- 류준필 (2008), 한자문화권 문화교육에서의 고문(古文) 활용 방안과 그 의의, 中國語文學誌
- 민현식 (2008), 국어학의 성과와 미래 국어교육에의 적용, 국어교육
- 裴秀燦 (2008), 古典의 通路로서 漢字와 國語教育의 확충, 語文研究
- 송병렬 (2008), 2007년(年) 개정(改定) 한문과(漢文科) 교육과정(教育課程)에 관한 연구(研究), 漢文學報
- 안재철 (2008), 한문과(漢文科) 읽기교육(教育)에 대한 소고(小考), 한자한문교육
- 양원석 (2008), 한자검정시험 문제 유형 분석 및 제언(提言), 漢文古典研究
- 에노모토타카유키 (2008), 한자문화권의 모국어교육에 있어서의 공통문화교재 -일본의 문화제재, 일본에서의 제언-, 국어교육연구
- 오성애 (2008), 중국인(中國人) 한국어 학습자를 위한 한국(韓國) 한자(漢字)와 한자어(漢字語) 교육(教育)의 기초 연구, 새국어교육
- 윤윤진 (2008), 중국인 학생들에게 한국어 한자어 어휘교육을 강화할 필요성과 그 대안, 한국언어문화학
- 이덕배 (2008), 효율적인 일본한자 학습을 위한 교육한자(教育漢字)의 체계화, 日本學報
- 이승현 (2008), 제(第)7차(次) 중학교(中學校) 한문(漢文) 교육(教育)에서의 매체(媒體) 활용(活用) 교육(教育) 실태(實態), 한자한문교육
- 이영희 (2008), 한국어 학습자를 위한 한자어 파생어 교육 연구, 한국어와 문화
- 정연실 (2008), 성부(聲符) 중심 한자교육법, 中語中文學
- 정연실 (2008), 중국 초등학교 『語文』(人教版1·2학년)의 한자교육, 中國學研究
- 정연실 (2008), 신육서(新六書)의 관점에서 본 중국어 기본어휘표 한자 -제7차 개정 교육과정 외국어과 교육과정(2) 중국어 기본어휘표를 대상으로-, 중국언어연구
- 정우락 (2008), 일제강점기(日帝強占期) 동천자류(東千字類)의 저술방향(著述方向)과 그 의의(意義), 韓國思想과 文化
- 한은수 (2008), 초등학교(初等學校) 한자(漢字) 읽기 교육의 문제, 한자한문교육
- 허철 (2008), 한문교과교육에서 한문교육용한자 선정을 위한 기초연구, 東方漢文學
- 김성봉 (2009), 일본어 교육에서 효과적인 漢字 지도법, 한국일본어문화학회 학술발표대회논문집
- 김성수 (2009), 한자어(漢字語) 의식이 국어 음운변화에 미치는 영향 -자음동화(子音同化)를 중심으로, 한자한문교육
- 김여주 (2009), 동아시아 한자(漢字), 한문교육(漢文教育)의 발전적(發展的) 제언(提言), 한문교육연구
- 김왕규 (2009), 중학교 재량활동 선택 과목 “한문” 이수 실태와 고등학교 학생들의 한문 학력자 검사, 한문교육연구
- 김인현 (2009), 일본어(日本語) 한자교육(漢字教育)의 지도방안(指導方案), 일본어교육연구
- 文正一 (2009), 國文英譯과 漢字教育의 當爲性, 語文研究
- 閔賢植 (2009), 國語教育 政策 改善을 통한 漢字語 教育 強化 方案, 語文研究
- 민현식 (2009), 국어교육 정책의 방향 - 국내(國內) 국어(國語) 교육(教育) 정책(政策)의 반성(反省)과 전망(展望), 國語教育學研究
- 박흥수 (2009), 한자에 반영된 인생여정 : 출생, 결혼, 자녀교육과 죽음, 中國學研究
- 백광호 (2009), 한문과(漢文科) 수업(授業)에서의 교육용 콘텐츠 활용 방안, 한문교육연구
- 설혜경 (2009), 비한자문화권 학습자를 위한 한자어 교육 연구, 외국어로서의 한국어교육
- 소천청구 (2009), 한문(漢文)과 진실(眞實) -『조선(朝鮮)(고리아)한문(漢文)』을 실례(實例)로-, 한문교육연구
- 송병렬 (2009), 초등학교(初等學校) 한자(漢字) 교육(教育)과 중등학교(中등학교) 한문(漢文) 교육(教育)의 접목(接木), 한자한문교육
- 안재철 (2009), 초등학교(初等學校)에서 한자교육(漢字教育)의 필요성(必要性)과 의의(意義), 한자한문교육
- 양원석 (2009), 한문교육용 기초한자의 字形과 字序에 대한 管見, 동양한문학연구
- 윤재민 (2009), 초등학교(初等學校) 한자(漢字) 교육(教育)의 체계(體系)와 내용(內容), 한자한문교육
- 윤재민 (2009), 한국(韓國) 초(初), 중(中), 고등학교(高等學校)의 한자(漢字), 한문(漢文) 교육(教育) 현황(現況), 한문교육연구
- 이길원 (2009), 韓·中·日 漢字語 어휘 대비연구와 외국어교육, 동북아시아문화학회 국제학술대회 발표자료집
- 이상혁 (2009), 한국학과 훈민정음 -한국어 문화교육을 기반으로 한 훈민정음 콘텐츠를 중심으로, 우리어문연구
- 이승현 (2009), 한문교사(漢文敎師)의 한자(漢字) 자원(字源) 활용(活用) 수업(授業), 한자한문교육
- 장호성 (2009), 한국(韓國)과 일본(日本)의 대학입시(大學入試) 한문(漢文) 시험(試驗) 비교(比較), 한문교육연구
- 정연실, 장은영 (2009), 중국어 학습자를 위한 부수자(部首字) 중심 한자교육, 中國學研究
- 정원수 (2009), 한글을 이용한 중국어 교육 방안 연구(1), 우리말 글
- 정재철 (2009), 한국의 문자정책과 한문교육 -한문과 한글의 교섭 양상에 주목하여-, 한문교육연구
- 정훈 (2009), 외국인을 위한 한국한자 교육 연구, 국어문화
- 중전아민 (2009), 일본의 중, 고등학교에서의 한문교육의 현황, 한문교육연구
- 진철용 (2009), 초등학교 한자 교육의 현황과 전망, 한자한문교육
- 진철용 (2009), 초등학교 한자 교재의 구성과 활용 현황, 한문교육연구
- 채경희 (2009), 한국의 일본어교육 현장에 있어서의 한자지도의 현황과 과제 -회순, 총획수를 중심으로-, 일본어교육연구
- 한연석 (2009), 성부(聲符)를 활용한 한자의 교수학습법 연구, 한문교육연구
- 한연석 (2009), 之의 字源과 聲符를 활용한 漢字敎授學習, 한국어문교육연구회
- 허철 (2009), 한문교과 인지영역 요소의 서술방법과 내용에 대한 고찰 -한자(漢字) 영역을 중심으로, 東方漢文學
- 홍선주 (2009), 한자 학습을 위한 디지털 게임 중심 혼합학습의 교육효과성 검증 연구, 교육정보미디어연구
- 金成樞 (2010), 일본어 한자교육의 필요성과 효과적인 지도법, 일어일본학
- 김대희 (2010), 한자 교육의 필요성에 대한 논의 재고, 한자한문교육
- 김병건 (2010), 육서(六書)와 자형(字形)을 이용한 한자교육(漢字教育) 일고찰, 東方漢文學
- 김양선 (2010), 일본어 2자한자어(VN)의 유사표현 비교 -복합어를 중심으로-, 日語日文學研究
- 김양선 (2010), 한국어 “하다”로만 대응하는 일본어 2자한자어(VN)의 의미분포, 日語日文學研究
- 김왕규 (2010), 초등학교 한문(漢文) 교과서 단원(單元) 구성의 원리(原理)와 방안(方案), 한자한문교육
- 김우정 (2010), 초등학교(初等學校) 한자교육(漢字教育)을 위한 교원(敎員) 양성(養成) 방안(方案), 한자한문교육
- 김지형 (2010), 외국인 유학생 대상 한자어 교육의 내용과 방법 -전공 및 전공 예비 학생자를 중심으로-, 한국어 교육
- 김진숙 (2010), 초등학교(初等學校) 한자교육(漢字教育)에 대한 요구(要求) 조사(調査), 한자한문교육
- 김창호 (2010), 초등학교(初等學校) 한자(漢字) 교육(教育)의 성격(性格)과 지향(指向), 한자한문교육
- 김희경 (2010), 한자 어휘 교육 전략, 人文科學
- 마금선 (2010), 중국인 학생들을 대상으로 한 한자어 교육연구 -학습전략을 중심으로, 국어교육연구
- 박세진 (2010), 기획 : 한국(韓國) 초등학교(初等學校) 한자교육(漢字教育)의 실태(實態)와 요구(要求) 분석(分析), 東方漢文學
- 박세진 (2010), 한(韓), 일(日) 한자어(漢字語) 비교(比較) 연구(研究) -일본(日本) 소학교(小學校) 국어(國語) 교과서(敎科書) 중심(中心)으로-, 漢文古典研究
- 박세진 (2010), 한(韓), 일(日) 한자능력검정시험(漢字能力檢定試驗) 비교연구(比較研究) -초등학생용 급수를 중심으로-, 한자한문교육
- 박세진 (2010), 한(韓), 일(日) 초등학교(初等學校) 한자교육(漢字教育) 비교연구(比較研究) 2 -한국(韓國) 초등학교(初等學校) 한자교과서(漢字敎科書)와 일본(日本) 소학교(小學校) 국어교과서(國語敎科書) 분석(分析)을 중심으로-, 한문교육연구
- 孫澈徹 (2010), 大學 漢字 教育의 必要性和 改善策, 중국문화연구
- 송병렬 (2010), 초등학교(初等學校) 한자(漢字) 교육(教育) 방향(方向) 정립(定立)과 실행(實行) 방안(方案), 한자한문교육
- 신상필 (2010), 대학 교양으로서의 한문교육과 동아시아 한자문화권, 한국고전연구
- 심재경 (2010), 개정 한문과 교육과정에 따른 중학교 한문1 교과서 읽기영역 분석, 漢文學論集
- 안동규 (2010), 초등학교(初等學校) 한자교육(漢字教育)의 방향(方向)에 대한 요구(要求) 분석(分析), 한자한문교육
- 오세준 (2010), 국어학, 한한국어 조어(詠語) “추성(秋聲)”계(系) 한자 창제론, 새국어교육
- 유홍준 (2010), 외국인을 위한 한국어 한자교육 방안 -터키 에르지예스대학교를 중심으로, 새국어교육
- 이경원 (2010), 고지도(古地圖) 경조(京兆) 사대문(四大門) 지역 한자 이체자(異體字) 비교 연구, 比較文化研究
- 이권홍 (2010), 한자 교수방법의 실제, 한자한문교육
- 이명학 (2010), 초등학교(初等學校) 한자교육(漢字教育)의 필요성(必要性), 한자한문교육

이수철 (2010), 白川靜의 常用字解를 통해 漢字・漢字語 教育研究, 한국일본어문학회 학술발표대회는문집  
 이시이나오미 (2010), 한국인 학습자의 한자 학습배경과 한자의 기억검색에 관한 고찰 -자유방출법에 의한 검토-, 일본어교육연구  
 이영월 (2010), 중국어음운학 교육의 콘텐츠 모형 개발 연구 -한국 한자 한자음을 중심으로, 比較文化研究  
 李英熙 (2010), 효율적인 漢字語 教育을 위한 등급별 漢字語 목록의 漢字 頻度 研究, 語文研究  
 조희정 (2010), 일반 고전시가 쓰기 교육 연구 (2) -소악부 소재 한역(漢譯) 고전시가의 재구(再構)를 중심으로-, 국어교육  
 진철용 (2010), 초등학교(初等學校) 한자(漢字) 교수학습(教授學習) 방법(方法)에 대한 탐색(探索)과 제안(提案), 한자한문교육  
 최성엽 (2010), 대학(大學) 교양(敎養) 한자교육(漢字敎育)의 현황(現況)과 방향(方向) -원광대학교 교육현황을 중심으로-, 東方漢文學  
 최성엽 (2010), 대학 교양한자 교재의 개선방안, 東方漢文學  
 한연석 (2010), 근원성부(根源聲符) 봉(봉), 각(각)을 활용한 한자지도법, 한자한문교육  
 한연석 (2010), 異字同形, 近形의 聲符를 활용한 한자 교수학습법 연구, 대동한문학  
 한연석 (2010), 동성부(同聲符)의 동원자(同源字)를 활용한 한자교수학습법 연구, 동방한문학  
 한은수 (2010), 창의적(創意的) 체험활동(體驗活動)과 초등학교(初等學校) 한자(漢字) 교육(敎育) 운영(運營) 방안(方案), 한자한문교육  
 허철 (2010), 한문교육용 기초한자 자의(字義)의 문제점과 대표자의(代表字義) 선정 방안, 東方漢文學  
 허철 (2010), 초등학교(初等學校) 『한자(漢字)』 교육(敎育)을 위한 기본어휘(基本語彙), 기초한자(基礎漢字) 선정(選定)의 방법(方法) 연구(研究), 한자한문교육  
 허철 (2010), 『현대국어사용빈도조사(現代國語使用頻度調査) 1, 2』를 통해 본 한자어(漢字語)의 비중 및 한자(漢字)의 활용도(活用度) 조사, 한문교육연구  
 홍윤기 (2010), 일반 한국어교육에서 고유어의 위상과 등급화 -고유어 용언을 중심으로-, 국어교육  
 이수철 (2011), 白川靜의 字形研究와 藤堂明保의 漢字源에 의한 漢字・漢字語敎育研究, 한국일본어문학회 학술발표대회는문집  
 허철 (2011), 한문교육용 기초 한자 기본 자의(字義) 선정과 근의자(近義字) 처리 문제에 관한 일견, 漢文學論集

## \* 학위 논문

신현근 (1973), “중국어어” 漢字語에 들어있는 漢字 研究 : 文教部制定漢文敎育用基礎 漢字와의 比較檢討를 中心으로, 서울大學校  
 이교훈 (1974), 漢字敎育의 效果的인 方法研究 : 中學校 三學年을 中心으로, 高麗大學校  
 김용철 (1975), 漢字敎育이 學習에 미치는 影響에 關한 研究, 고려대학교  
 김희정 (1976), 敎育用 基礎 漢字의 略字化를 爲한 比較研究, 慶熙大學校 敎育大學院  
 안승덕 (1979), 漢字敎育에 있어서 字形의 類型化 指導를 위한 研究, 檀國大學校 大學院  
 이수찬 (1980), 음훈, 육서의 원리를 적용한 국민학교 한자교육의 오단계 학습지도에 관한 연구, 인하대학교 교육대학원 국어교육전공  
 정정수 (1981), 敎育用 漢字의 研究 : 現用高等學校 國語敎科書에 併記된 漢字를 中心으로, 建國大學校  
 이화순 (1981), 중등교육용 기초한자에 대한 실용적 가치로 본 평가연구, 인하대학교 교육대학원 교육행정전공  
 윤의순 (1982), 韓, 中, 日 漢字敎育의 比較研究, 仁荷大學校  
 김정근 (1982), 형에 의한 한자교육의 방법에 관한 연구 : 기초한자 1800자를 중심으로, 인하대학교 교육대학원 국어교육전공  
 안정규 (1983), 우리나라의 語文政策과 漢字敎育의 必要性, 全南大學校 敎育大學院  
 이과진 (1985), 敎育漢字의 代表訓 研究, 慶南大學校  
 이종병 (1985), 語文敎育에 立脚 漢字語의 音韻研究, 원광대학교  
 이종병 (1985), 語文敎育에 立脚한 漢字語의 音韻研究 : 現代語의 音韻法則을 中心으로, 圓光大學校  
 이남구 (1985), 人文系 高等學校 國語敎科書에 使用된 漢字分析 研究 : 敎育用 基礎 漢字를 中心으로, 圓光大學校  
 장연택 (1986), 中, 高等學校의 漢字敎育의 當爲性과 效果的인 指導方法, 圓光大學校  
 조국기 (1988), 敎育用 基礎漢字 研究 : 中, 高等學校 敎科書를 中心으로, 成均館大學校  
 유범호 (1988), 敎育用漢字의 實用性 研究 : 高校 國語 敎科書에 나타난 漢字와의 比較檢證을 通하여, 江原大學校  
 최병문 (1988), 中學校 敎育用 漢字의 效果的인 指導方案, 仁荷大學校  
 장원주 (1990), 우리나라 漢字敎育정책에 관한 연구, 이화여자대학교 교육대학원  
 박문규 (1990), 日本語敎育의 問題點과 解決方案 : 漢字와 發音中心으로, 啓明大學校  
 국중현 (1991), 初等敎育에 있어서의 漢字語 指導를 通한 語彙力 伸張方案, 淑明女子大學校  
 조규남 (1993), 그림을 활용한 漢字指導法 研究 : 中學校 敎育用 漢字 900字를 中心으로, 成均館大學校  
 김중은 (1994), 國民學校 敎育用 漢字의 選定과 學年別 適用에 關한 研究, 韓國敎員大學校 大學院  
 이석구 (1995), 國民學校 敎育用 基礎 漢字 設定에 關한 研究 : 敎科書를 中心으로, 成均館大學校 敎育大學院  
 강희용 (1995), 國民學校 漢字 敎育의 實態 및 改善에 關한 研究, 啓明大學校  
 하근천 (1996), 敎育用 常用漢字의 字義 研究, 한국의국어대학교 교육대학원  
 최금단 (1997), 現代 中國語와 現用 韓國 漢字語 動詞의 對比 研究 : 韓國 初等學校 敎育用 漢字語의 動詞를 對象으로, 成均館大學校  
 김혜영 (1997), 初等學校 敎育用 漢字의 選定과 學年別 配置 方案 研究, 釜山大學校 大學院  
 백천기 (1997), 初等學校 漢字敎育의 當爲性에 關한 研究, 仁荷大學校  
 이용구 (1998), 初等學校 敎育用 漢字 選定에 關한 研究, 상지대학교  
 김상복 (1998), 初等學校 兒童의 漢字敎育 -學校 裁量時間을 中心으로, 우석대학교  
 권선정 (1998), WWW상에서 애니메이션을 이용한 한자교육시스템의 설계 및 구현, 이화여자대학교 교육대학원  
 김재일 (1998), 書藝를 통한 漢字敎育의 效率의 方案 研究, 弘益大學校  
 정승혜 (1998), 外國人을 위한 國語 漢字 敎育 研究, 梨花女子大學校 大學院  
 이재일 (1998), 우리나라 文字政策과 漢字敎育 研究 : 敎科書에서의 漢字表記를 中心으로, 明知大學校 敎育大學院  
 박영의 (1998), 한자 교육과 어휘력 신장의 상관성 분석 연구 : 초등 읽기 교과서 어휘를 대상으로, 건국대학교 교육대학원  
 조미자 (1999), NIE를 활용한 漢字 및 漢字語 지도 방안 연구, 한국교원대학교  
 유미경 (1999), 韓國의 漢字敎育政策에 關한 研究, 成均館大學校 敎育大學院  
 윤창석 (1999), 初等學校 高學年 漢字敎育의 必要性에 關한 研究, 弘益大學校  
 김경옥 (1999), 中等敎育에서의 漢字語 理解度 研究, 淑明女子大學校  
 신은정 (1999), 中學校 敎育用 基礎漢字 代表訓 研究, 東亞大學校 敎育大學院  
 김용전 (1999), 初等學生 漢字 敎育에 있어서 ‘스스로 學習法’의 適用 事例 研究 : 「才能스스로漢字」를 中心으로, 高麗大學校  
 김성현 (1999), 한자어 수용 양상에 관한 통계적 연구 : 15-17세기 문헌을 중심으로, 경성대학교 교육대학원  
 김정숙 (2000), 初等學校 漢字敎育課程 開發研究, 한국교원대학교  
 강복남 (2000), 고등학교 학생들이 물리 용어에 사용된 한자 이해도 연구, 전남대학교 교육대학원  
 박우경 (2000), <보다>란 意味의 漢字 類義語 研究, 東亞大學校 敎育大學院  
 김형순 (2000), 웹 기반 초등 한자교육의 설계 및 구현, 한국교원대학교  
 이천옥 (2000), 漢字 漢文 敎育의 認識에 대한 조사 연구 : 대구, 경주, 경산 지역의 중·고등학생, 교사, 일반인을 대상으로, 啓明大學校 敎育大學院  
 洪永東 (2000), 漢字敎育改善을 爲한 一研究 : 特히 WWW文書上的 六書의 問題點과 改善方向을 中心으로, 강원대학교  
 金英信 (2000), 初等敎科書의 漢字實態와 頻度數 研究 : 한문교육용 기초한자 1800자와의 관련을 중심으로, 영남대학교 교육대학원  
 주성희 (2001), 초등학생 한자교육의 실태와 개선 방안 연구, 부산대학교 교육대학원  
 황애정, 이병혁 (2001), 敎育用 基礎漢字 選定の 새로운 摸索 /, 부산대학교  
 라영운 (2001), 일본어한자교육을 위한 새로운 방안- 현행교과서와 일본어능력시험과의 대조 -, 부경대학교 교육대학원

- 김경화(2001), 자기 주도 학습력 신장을 위한 웹기반 초등 한자교육 시스템 설계, 진주教育大學校
- 정미경(2001), 한·중양국의 기본상용 한자 비교 연구:韓國의 中學校 教育用 基礎 漢字와 HSK 申級字를 중심으로, 한신대학교 교육대학원
- 정금실(2001), 漢字教材를 통한 漢字學習方式에 대한 고찰, 慶星大學校 教育大學院
- 金大河(2002), 工業系 學生의 學力增進을 위한 漢字教育 方案에 대한 研究 : 電氣科를 중심으로, 영남대학교 교육대학원
- 김원기(2002), 고등학교 교육용 基礎漢字의 대표새김 연구, 전남대학교 교육대학원
- 이현성(2002), 중국어 수업을 위한 한자교수법 : 외국어과 교육과정(II) 기본어휘표를 중심으로, 東國大學校 教育大學院
- 이윤자(2002), 한, 중, 일 교육용 상용한자 비교 연구, 숙명여자대학교 교육대학원
- 김영옥(2002), 漢字 教育을 위한 漢字 字形 分析 研究 : 構形學의 適用을 중심으로, 고려대학교
- 송기숙(2002), 漢字 쓰기 교육의 현황과 개선 방안 研究, 忠南大學校 教育大學院
- 김태한(2002), 漢字文化圈內의 教育用漢字에 대한 比較研究, 忠南대학교 교육대학원
- 김선희(2002), 漢字語 教育을 통한 國語 語彙力 增進에 관한 研究 : 指導 方法을 中心으로, 漢陽大學校 教育大學院
- 장연주(2002), 高等學校 文學 教科書 漢字教育 研究, 경희대학교 교육대학원
- 서준채(2002), 정신지체아의 한자교육 적용에 관한 연구, 단국대학교
- 박영숙(2002), 朝鮮植民地時代『普通學校國語讀本』의 研究 : 初等學校における漢字教育を中心に, 久留米大學
- 金榮煥(2002), 初等學校 漢字教育 方法에 대한 고찰, 성균관대학교
- 박조영(2003), 高等學校 國語教科書에 나타난 漢字語의 分析的 研究, 全州大學校 教育大學院
- 이은희(2003), 고등학교 일본어 교과서의 한자고찰 : 제7차 교육과정 일본어교과서 I 을 중심으로, 경희대학교 교육대학원
- 조정남(2003), 멀티미디어 개념을 활용한 한자 교수-학습 활동에 관한 연구, 용인대학교 교육대학원
- 박정희(2003), 일본 상용한자의 독법에 관한 연구 : 제 7차 교육과정 고등학교 일본어 교과서를 중심으로, 韓南大學校 教育大學院
- 장금례(2003), 일본어 표기용 한자에 대한 연구 : 고등학교 일본어 한자를 중심으로, 한남대학교 교육대학원
- 김은정(2003), 中學校 漢文 教育用 基礎漢字의 效率의인 學習方案 研究 : 部首의 活用을 중심으로, 공주대학교 교육대학원
- 지재환(2003), 初等 漢字教材 分析을 통한 初等漢字教育 活性化 方案 研究, 檀國大學校 教育大學院
- 주의란(2003), 초등학교 한자 교육을 위한 지도 대상 한자 선정 연구, 홍익대학교 교육대학원
- 조시창(2003), 初等學校 漢字教育의 當爲性 및 指導方法에 關한 研究, 群山大學校 教育大學院
- 金浩基(2003), 初等學校 漢字教育의 現況과 教育課程의 問題, 成均館大學校 大學院
- 김경환(2003), 初等學校 漢字語의 效率의 指導 方案, 부산교육대학교 교육대학원
- 김창구(2003), 한일 한자 어휘의 대조 분석과 교육적 접근 : 한국어 교재에 나타난 한자 어휘를 대상으로, 경희대학교 교육대학원
- 송녹영(2003), 漢字 部首 教育을 위한 웹 기반 교수-학습 자료의 설계 및 구현, 蔚山大學校 大學院
- 金東烈(2003), 효과적인 초등한자 교육을 위한 멀티미디어 교재 개발, 군산대학교
- 김귀선(2004), 고등학교 상용한자의 효율적인 지도 방안 : 사람과 관련된 부수자 분류를 중심으로, 慶星大學校 教育大學院
- 김경수(2004), 代案學校에서 漢字, 漢文教育 研究, 부산대학교
- 이수아(2004), 동화를 활용한 한자수업이 유아한자학습에 미치는 효과, 계명대학교
- 최귀숙(2004), 우리말 漢字語彙에 對應하는 現代 中國語語彙 比較 研究 : 제7차 교육과정에 따른 中國語基本語彙表 중심으로, 公州大學校 教育大學院
- 노경진(2004), 日本語 教科書 漢字 分析 및 必須教育漢字 選定 : 第7次 教育課程『日本語 I』을 中心으로, 경희대학교 교육대학원
- 사노 데루아키(2004), 일본인 학습자를 위한 한국어 한자 교육 방안 연구, 선문대학교 교육대학원
- 김경섭(2004), 제7차 교육과정 고등학교 일본어 교과서 사용한자 실태조사 연구, 순천대학교 교육대학원
- 권진홍(2004), 제7차 교육과정 고등학교 일본어 교과서 한자 고찰 : 표기용 한자 733자를 대상으로, 건국대학교
- 유강숙(2004), 中學校 國語 教科書의 漢字 使用 實態 分析 : 第7次 教育課程을 中心으로, 서울시立大學校
- 김호길(2004), 中學校 國語教科書의 漢字 語彙에 關한 研究, 大眞大學校 教育大學院
- 김충열(2004), 中學校 基礎漢字의 指導方案 研究와 適用 : 視覽 資料를 活用하여, 全南大學校 教育大學院
- 김혜연(2004), 中學校 漢字 部首教育의 問題點 分析和 새로운 代案의 實際, 부산대학교 교육대학원
- 홍기태(2004), 초등학교 한자교육을 위한 개인형 웹 코스웨어의 설계 및 구현, 韓國敎員大學校 教育大學院
- 윤미선(2004), 한국인 일본어학습자의 한자교육 고찰 : 7차교육과정 4종교과서를 자료로 하여, 충남대학교 교육대학원
- 정순환(2004), 高等學校 漢文古典 教科書 研究, 계명대학교 교육대학원
- 이정희(2004), 漢字教育和 語彙力의 相關性 研究, 江原大學校
- 신현주(2005), 7차 교육과정 중국어 기본어휘의 한자 字義 연구, 성균관대학교 교육대학원
- 정윤경(2005), 高等學校 日本語 教科書 訓讀漢字 使用實態 分析 : 第7次 教育課程 日本語 I 을 對象으로, 단국대학교
- 김지연(2005), 高等學生들의 漢字實力을 向上시키기 위한 漢字教育 方案 研究, 順天大學校 教育大學院
- 김현우(2005), 教育用 基礎 漢字 選定을 위한 研究 : ‘現代 國語 使用 頻度 調査’에 資料에 根據하여, 성균관대학교
- 박정희(2005), 教育用 漢字 1,800字에 대한 考察, 성균관대학교
- 오수진(2005), 비한자권 한국어 학습자의 한자어 교육 연구, 경희대학교 교육대학원
- 具森 時子(2005), 일본어 모어 화자를 위한 한국 한자어 교육 방안 연구 : 초급 어휘를 중심으로, 경희대학교 교육대학원
- 김상미(2005), 일본어 한자교육의 효과적 지도방법 연구 : 일본 초등학교 국어교과서를 중심으로, 韓南大學校 教育大學院
- 김수희(2005), 중국인 초급 한국어 학습자를 위한 어휘 교육 연구 : 한자어휘를 중심으로, 경희대학교 교육대학원
- 김은제(2005), 漢字教育和 連繫를 통한 書藝教育의 活性化方案 研究, 원광대학교
- 최제원(2005), 形聲字 初聲 音價의 變化를 통한 漢字 指導 方案 研究 : 教育用 基礎漢字 1,800字 中心으로, 성균관대학교
- 하문규(2005), “千字文”을 활용한 漢字教育 方法 研究, 영남대학교 교육대학원
- 천세은(2005), 교육용 기초 한자중 상형자 연구, 공주대학교 교육대학원
- 황덕기(2005), 教育用 漢字 學習의 效率性을 爲한 研究 : 部首字의 先行 學習을 中心으로, 영남대학교 교육대학원
- 채경희(2005), 日本漢字教育に關する基礎研究と應用研究, 九州大學 大學院
- 이원영(2005), 중학교 국어과의 교육용 한자어 선정에 관한 연구, 단국대학교 교육대학원
- 이용우(2005), 초등학교 한자어 교육을 통한 어휘력 신장에 관한 연구, 공주대학교 교육대학원
- 박정애(2005), 韓國漢文教育用基礎漢字와 中國現代漢語常用漢字比較研究, 단국대학교
- 진철용(2005), 한자 습득이 한자어의 의미 파악에 미치는 영향 연구, 교원대학교
- 조금자(2006), 高等學校 日本語 教科書의 漢字語 分析 : 第7次 教育課程 日本語 I 을 中心으로, 경희대학교 교육대학원
- 유현숙(2006), 고등학교 일본어교과서 한자 연구 : 제7차 교육과정 일본어교과서1.2 를 중심으로, 중앙대학교 교육대학원
- 최한영(2006), 일본 신문한자 분석을 통한 효율적인 고등학교 일본한자 교육방안 연구, 전남대학교
- 한혜진(2006), 일본어 한자교육의 효율적인 방안에 관하여 : 제7차 교육과정 고등학교 일본어 교과서 1,2 중심으로, 단국대학교
- 李恩鈿(2006), 字源을 活用한 漢字教育 方案 研究, 韓國外國語大學校 教育大學院
- 조영순(2006), 中學校 漢文 教科書의 教育目標 反映에 대한 適切性 研究 : 基礎漢字 900字를 對象으로, 建陽大學校 教育大學院
- 林世羅(2006), 初等學校 國語 教科書의 漢字語 分析을 통한 漢字 教育 : 3학년 국어 교과서를 중심으로, 숙명여자대학교 교육대학원
- 金到暎(2006), 初等學校 國語 教科書의 漢字語 分析을 통한 漢字 教育 : 4學年 國語 教科書를 中心으로, 숙명여자대학교 교육대학원
- 박혜진(2006), 초등학교 한자교육의 효율적 방안에 관한 연구, 성균관대학교
- 권오진(2006), 초등학생용 한자 학습 교재 분석, 경북대학교 교육대학원
- 김현정(2006), 韓·中 同形 漢字語 比較 研究 : 한국 중학교 교육용 한자어를 중심으로, 韓國外國語大學校 校育大學院
- 김혜진(2006), 韓國人 日本語 學習者의 日本語 漢字읽기 教育에 關한 研究 : 子音의 音讀漢字 읽기를 中心으로, 신라대학교 교육대학원
- 김미경(2006), 한국인 초급 일본어 학습자의 바람직한 한자교육을 위한 방안 연구, 명지대학교
- 정용주(2006), 漢文教育用 基礎漢字의 교과서 적용양상, 경북대학교 교육대학원
- 박숙희(2006), 한자로 된 지구과학 용어에 대한 중학생의 이해 수준 분석, 한국교원대학교 교육대학원

- 김혜정 (2006), 일본어 능력시험 (3, 4급)에 나오는 한자와 고등학교 일본어교과서 한자와의 비교·분석, 계명대학교 교육대학원
- 황현정 (2006), 한자교육에서 만화의 역할, 단국대학교
- 김현정 (2007), 고등학교 일본어 교과서의 한자(음독·훈독) 교육에 대한 고찰 : 제 7차 일본어 교과서 「日本語Ⅰ・Ⅱ」를 중심으로, 전북대학교 교육대학원
- 권오선 (2007), 고등학교 일본어 학습자의 기본어휘 활용능력 분석 : 일본어능력시험 3·4급을 중심으로, 인천대학교 교육대학원
- 이정연 (2007), 유아 한자 교수 학습 방법 연구, 한국교원대학교 교육대학원
- 오예승 (2007), 유아 한자 교육의 현황과 교재 분석, 한국교원대학교 교육대학원
- 신중기 (2007), 日本語 教育에 있어 漢字教育 實態把握 및 새로운 學習方法 摸索 : 게임을 活用한 漢字 읽기, 쓰기 向上에 따른 意思疏通伸張, 韓國 外國語大學校 教育大學院
- 정임주 (2007), 일본어 한자교육의 효과적 지도방안 연구 : 일본 초등학교 국어교과서 분석을 중심으로, 부산대학교
- 장익 (2007), 중국 학습자를 위한 한국 한자어 교육에 대한 연구, 신라대학교
- 황종 (2007), 중국인 학습자를 위한 한국어 반의어 교육 연구 : 부정접두 한자반의어를 중심으로, 부산대학교
- 박미리 (2007), 初等學校 漢文科 教育課程 및 教材의 模型 設計, 조선대학교 교육대학원
- 권상조 (2007), 初等學校漢字教育의 實態와 改善方案, 경북대학교 교육대학원
- 김은환 (2007), 초등학생 한자교육의 실태와 평생교육적 의미, 경북대학교 교육대학원
- 왕순 (2007), 韓 · 中 漢字의 訓 比較 研究 : 教育用 漢字를 中心으로, 中央大學校 大學院
- 이인숙 (2007), 한자지도사 양성과정 실태 분석, 경북대학교 교육대학원
- 원정 (2007), 한자·한문을 학습한 학생들에 대한 중국어 지도방안 연구 : 7차 교육과정을 중심으로, 충남대학교 교육대학원
- 심혜령 (2007), 한국어 교육용 기초 한자어 명사의 공기 관계 연구 : 한중 대조 연구를 예시로 하여, 연세대학교 대학원
- 한은수 (2007), 構成主義 字源 學習法을 活用한 漢字 教授-學習 研究, 교원대학교
- 정서영 (2008), 고급 단계 중국인 한국어 학습자의 한자어 어휘 교수·학습 전략 연구, 상명대학교 교육대학원
- 나양선 (2008), 고등학교 일본어 교과서 사용한자 분석 : 제 7차 교육과정 일본어 I을 중심으로, 목포대학교 교육대학원
- 길선영 (2008), 教育用 漢字의 代表訓 設定에 관한 研究, 中央大學校 教育大學院
- 조민주 (2008), 단음절 자립형태소 한자 연구, 성균관대학교 교육대학원
- 박소현 (2008), 생성원리와 자근분석을 통한 한자지도방안 연구 : 한국한문교육용 기초한자 1800자를 중심으로, 경희대학교
- 최혜정 (2008), 일본어 한자의 효율적인 지도방안에 관한 고찰, 경기대학교 교육대학원
- 주해관 (2008), 중학교 국어교과서의 한자어 분석을 통한 한자교육 : 1학년 국어교과서를 중심으로, 숙명여자대학교 교육대학원
- 홍은희 (2008), 初等學校 國語 教科書의 漢字語 分析을 통한 漢字 教育 : 5學年 國語 教科書를 中心으로, 숙명여자대학교 교육대학원
- 오은미 (2008), 초등학교 국어 교과서의 한자어 분석을 통한 한자 교육 : 6학년 국어 교과서를 중심으로, 숙명여자대학교 교육대학원
- 박지인 (2008), 한국 한자어를 통한 기초 중국어 어휘 교육 연구, 인하대학교 교육대학원
- 김광자 (2008), 漢字 字形變遷 研究 : 중학교 한문교육용 기초한자 900자를 중심으로, 경남대학교 대학원
- 김미영 (2008), 現行 幼兒 漢字教育의 問題와 발달단계에 따른 '漢字놀이' 研究, 영남대학교 교육대학원
- 김영 (2008), 效果的인 外來語 教育 方案 : 中學生을 對象으로, 중앙대학교 교육대학원
- 이윤환 (2008), 효율적인 초등 한자 교육용 웹 콘텐츠 개발에 관한 연구, 영남대학교 교육대학원
- 이영희 (2008), 외국인들을 위한 한자어 교육 연구, 숙명여자대학교 대학원
- 홍진현 (2008), 초등학교 재량활동시간의 한자교육에 대한 인식사례 연구, 계명대학교 교육대학원
- 김지혜 (2009), 고등학교 중국어 교육용 漢字 선정과 지도 방안, 이화여자대학교 교육대학원
- 민희현 (2009), 유아기 한자 교육 방법 연구, 조선대학교
- 박원숙 (2009), 字素分析을 활용한 중국어 교육 방안 모색 : 〈漢字等級大綱〉2905개 한자 중심으로, 부산대학교
- 유양 (2009), 중국어권 학습자를 위한 한국어 한자 어휘 교육 방안, 부산외국어대학교
- 최은하 (2009), 중국인 학습자의 한국어 발음분석 및 발음교육 연구 : 한자어를 중심으로, 군산대학교
- 이진연 (2009), 중학교 국어 교과서의 한자어 분석을 통한 한자 교육 : 2학년 국어 교과서를 중심으로, 숙명여자대학교 교육대학원
- 윤소희 (2009), 중학교 국어 교과서의 한자어 분석을 통한 한자 교육 : 3학년 국어 교과서를 중심으로, 숙명여자대학교 대학원
- 박효영 (2009), 韓國人 日本語 學習者를 위한 漢字教育에 관한 考察 : 第7次 教育課程의 日本語 教科書 I를 中心으로, 조선대학교
- 김광미 (2009), 한자어 조어법을 활용한 한국어 어휘 교육 방안 연구, 동국대학교
- 윤지영 (2009), 〈韓國 漢字 教育書에 나타난〉漢字 字源 分析例 考察 : 漢字 教育用 基礎漢字 1800자를 대상으로, 延世大學校 大學院
- 이경애 (2009), 語彙力 伸張을 위한 初等學校 漢字教育 方案, 인하대학교 교육대학원
- 한여빈 (2009), 중국인 한국어 학습자를 위한 한자어 교육 방안 연구, 계명대학교 대학원
- 박현정 (2010), 고등학교 국어 교과서의 한자어 분석을 통한 한자 교육 : 국어(상) 교과서를 중심으로, 숙명여자대학교 교육대학원
- 정선영 (2010), 단어 분석 전략과 문맥 단서 활용을 통한 한자어 접미사 교육이 비한자권 학습자의 어휘력 향상에 미치는 영향, 이화여자대학교 국제대학원
- 강은경 (2010), 部首를 활용한 日本語 教育漢字 지도방안, 동국대학교
- 설혜경 (2010), 비한자문화권 학습자를 위한 교육용 한자어 연구, 배재대학교 대학원
- 김지은 (2010), 異形同義字로 이루어진 유사관계 한자어를 통한 效果的인 漢字 教育 方案 研究, 高麗大學校 教育大學院
- 유남 (2010), 中國人 學習者를 위한 漢字語 教育 方法 研究, 한양대학교 대학원
- 등준 (2010), 중국인 한국어 학습자를 위한 한자어 교육 연구 : 상용 한자의 한·중 한자음 비교를 중심으로, 경희대학교 대학원
- 최미량 (2010), 중등학교 고전문학 교육을 위한 한자 지도 방법 연구, 동아대학교 교육대학원
- 조희주 (2010), 지문활용 자원풀이 한자교육이 아동의 한자 학업성취도와 학습태도에 미치는 효과, 동아대학교 대학원
- 강비 (2010), 초급 단계 중국인 한국어 학습자의 효과적인 어휘 교육 연구 : 한자어휘를 중심으로, 인천대학교 대학원
- 김어진 (2010), 초등학교 한문교육 현황과 모형모색, 조선대학교
- 김미영 (2010), 초등학교 漢字教育의 實態와 효과적인 漢字教育方法 연구, 성신여자대학교
- 장수연원 (2010), 학문목적 학습자를 위한 전공별 한자어 교육 연구 : 인문·상경 계열 중심으로, 경희대학교 대학원
- 조혜경 (2010), 한국어 어휘교육을 위한 한 일 한자어 대조연구, 부산대학교
- 김혁중 (2010), 韓國人 日本語 學習者를 위한 漢字教育에 관한考察 : 漢字의 誤用例를 中心으로, 조선대학교
- 이정민 (2010), 한자를 중심으로 한 중고등학교 일본어 교과서의 연계성과 체계화 방안, 영남대학교 교육대학원
- 진은영 (2010), 효율적 漢字教育을 위한 文字學 활용 방안, 부산외국어대학교 대학원
- 박세진 (2010), 韓 · 日 初等學校 漢字教育 比較와 바람직한 漢字教育 方案, 성신여자대학교
- 안동규 (2010), 漢字-漢文教育의 實態와 國家·社會의 要求 分析, 성균관대학교 일반대학원
- 손선진 (2010), 구형화 이론을 적용한 중국어 간체자 교육 연구, 인하대학교 교육대학원
- 왕근, 이선웅 (2010), 중국인 한국어 학습자를 위한 한자어 및 한자 교육 연구, 忠南大學校 大學院
- 임진영 (2010), 한, 일 양 언어의 한자 운용에 관하여 : 한국의 교육용 기초한자와 일본의 상용한자를 중심으로, 인하대학교 교육대학원
- 배근호 (2011), 중학교 한문교육용 기초한자 訓에 관한 연구, 원광대학교 교육대학원
- 홍상환 (2011), 初 · 中 · 高等學校 漢字, 漢文教育의 必要性 研究, 동국대학교
- 염결여 (2011), 한국어 한자어 교육 방안 연구 : 한·중 한자 독음 유사성을 이용하여, 대불대학교
- 임함진 (2011), 現行 中學校 漢字 教育의 問題點과 改善方案 : - 감공문을 통한 漢字의 字源 指導를 중심으로 -, 영남대학교 교육대학원
- 전지연 (2011), 국어 교과서의 漢字語 分析과 漢字教育 方案 研究, 中央大學校 校育大學院
- 범신성 (2011), 중국인 한국어 학습자의 어휘 사용 실태 및 어휘 교육 방안 연구 : 한자어를 중심으로, 계명대학교 대학원
- 황예 (2011), 한국어 학습자를 위한 한자성어 교육방안 : 중국인 학습자를 중심으로, 계명대학교 대학원

「한국 한자 교육 연구의 성과와 전망」 토론문

김성중(경기 신갈중)

# 별지 참조



## 中國 漢字教育 研究의 성과와 전망

한연석(공주대)

## 【논문 요약】

## 1. 漢語識字教學法研究

중국인들은 漢字(1자)를 우리처럼 모조건 詞로 인식하지 않는다. 字와 詞에 대해 우리와 동일한 시각으로 보지 않는다. 우리는 字와 詞를 구분하지 않으려는 경향이 있고 또, 이로 인하여 字와 詞를 혼동하기도 한다. 한자에 대한 시각차, 중국의 간화, 병음 등은 양국의 한자교학방법에 異動을 낳았다.

중국 개혁개방이후 識字教學에 관해 다양한 의견들이 개진되었다. 1982년 黑龍江省의 ‘注·提’ 識字, 1990년 天津市 識字教學研討會에서 分散識字, 集中識字, ‘注·提’ 識字, 部件識字, 聽讀識字, 猜認識字, 循環識字, 字謎識字, 歸類識字 등 9종, 1994년 識字教育國際研討會에서는 字族文識字, 韻語識字, 漢標識字, 成群分級識字, 字理識字, 字根識字, 奇特聯想識字, 計算機輔助識字, 立體結構識字, 多媒體電腦輔助學習漢字 등 18종, 2000년 全國小學語文識字教學交流研討會에서 主動識字教學, 閱讀識字, 基因識字, 網絡再造識字教學, 雙拼電腦識字, 解形識字, 二筆碼輔助漢字教學, 口訣識字教學, 中國成語識字, 雙法字理識字, 炳人識字, 應用識字教學, 興趣識字, 拼字完具識字, 誘導字帖識字教學, 龐光輝識字寫字教學, 有廣東特色的注音識字教學, 多媒體熟語識字, 全息識字 등, 지금까지 38종의 識字教學法이 소개되었다. 범위는 전통적 識字教學法에서 최근의 識字教學法까지 망라하고, 방법과 도구는 한자의 形音義의 활용에서 最新의 과학기술까지 동원된다. 단, 갖가지 식자법이 주창되다 보니 속설(字根識字法 ‘人’=‘犬’), 이름만 다른 방법이 상당수에 이른다. 몇 가지 소개하면 다음과 같다.

## (1) 科學分類識字

黃劍杰에 의해 주창되었다. 과학분류식자는 한자의 과학적분류계통에 의거하여 식자교육을 진행하는 교학방법이다. 본 식자교학법은 1952년 시작되어 1953년 戰士識字班에, 1974년은 山村의 대단위 班에, 1981년 유아원, 소학교 등에 적용되었다. 1994년에는 유엔 아동기금의 기초교육강화 항목으로 선정되어 漢字識字教育國際學術會議에서 특등상을 받았다. 과학분류식자는 세상에 존재하는 사물과 개념을, 그 진화순서에 따라 元物, 生物, 人, 生活物, 社會物의 5大類로 나누고, 다시 그 아래에 62類 214部로, 다시 部 아래에 명사, 형용사, 동사, 허사의 4系로 나누고 또, 系를 약간의 條로 나눈다. 그런 다음 교학대상의 모든 한자를 本義, 部首, 物屬에 따라 위 분류에 따라 次序대로 배열하고 교학하는 것이다. 예컨대 ‘火類字’組에 배치된 ‘煤点燃燒, 焰烈熱照, 爆炸熄滅, 烟灰燈灶’ 은은 일상행위 속에서 나무 하나를 불태우는 과정에서 모두 발견할 수 있어 학습자들이 쉽게 식자할 수 있다는 것이다.

## (2) 解形識字

본 식자교학은 楊洪清, 朱新蘭에 의해 주창되었다. 解形識字는 말 그대로 한자의 구조분석을 통한 교학이다. 연구자들은 이를 ‘新六書’라고 하였다. 이들이 편찬한 『新千字文』은 전통적인 蒙學教育書를 계승한 것으로 한자의 구조, 편방, 歌謠, 押韻의 韻文으로 작성하여 암송하면서 저절로 識字할 수 있다고 한다. 예컨대 歌謠로 日月雲天, 風雨氣電, 회의원리로 二日昌, 日一旦, 日月明 등으로 식자한다.

### (3) 潛能識字

陳樹民에 의해 주창되었다. 이는 잠재능력을 개발하는 교학법이다. 연구자는 근래 중국의 개혁개방, 컴퓨터 등의 발전으로 중국인들이 가졌던 ‘漢字落後論’이 사라지면서, 한자는 낙후한 것이 아니라 오히려 다른 문자가 갖지 못한 우수성이 있다고 믿는다. 이런 의식을 배경으로 한 연구가 잠능식자이다. 잠능식자를 하기 위해서는 主體, 開放, 潛能의 세가지 과제를 제시한다. 主體는 잠재능력을 발휘할 수 있는 전제이고, 개방은 잠재능력의 광활한 공간을 창조하기 위한 공간이며, 潛能은 주체와 개방 속에서 개발된다고 한다. 이상의 중지 아래, 潛能 識字를 하기 위해 ‘漢字開花’란 遊戲 활동을 구상하여 한자의 특수한 育人技能을 발휘하게 한다. ‘漢字開花’는 교사가 ‘胡蝶, 松鼠, 哈巴狗, 老虎, 青蛙, 烏鴉, 熊, 貓’ 등을 써 놓고, 교사가 한자개화의 유희를 제안하고, 학생들에게 ‘너희들은 어떤 글자에 가장 관심이 있니,’ ‘어떤 글자가 가장 활용하여 놀기가 좋으니,’ ‘어떤 글자와 대화를 하고 싶니,’ 등의 질문을 던지고, 조를 짜서 서로 경기형식으로 발표하게 하는 것이다. 이런 수업이 주체적, 개방적인 것이며, 한자를 주도적으로, 효과적으로 익힐 수 있고, 잠재능력이 계발될 수 있다고 한다.

### (4) 奇特聯想識字

李衛民에 의해 주창되었다. 奇特聯想識字法은 한자의 形音義의 분석을 통해 이들 세 가지 사이의 연계 점을 찾아 奇特聯想을 발휘하여 식자하는 것이다. 상용한자 2500자에서 300자가 獨體字인데, 나머지 合體字 2200자는 대부분 이들 독체자의 조합이기 때문에, 기본적인 독체자 장악이후 합체자를 배우면 매우 쉽게 배울 수 있다는 것이다. 예컨대 俞를 배운 후 ‘冷鈴嶺嶺.....’ 등을 교학하거나, ‘滾’의 경우 큰비가 내렸는데(雨), 한 노인이(公), 우의를 입고(衣) 문을 나섰다가 미끄러져 넘어졌다(滾) 등으로 기발한 연상으로 자신만의 외우는 노하우를 개발하면 쉽게 익힐 수 있다는 것이다.

### (5) 電腦雙拼識字

王春杰에 의해 주창되었다. 電腦雙拼識字는 실은 “注音識字, 提前讀寫”의 改進과 발전이다. 1958년 漢語拼音이 반포된 이후, 全拼(注音識字)과 雙拼(注音과 한자)으로 분화되었는데, 雙拼識字는 컴퓨터 타자연습을 통해 識字量을 늘려갈 수 있다고 한다. 즉 단순히 全拼式의 漢語拼音만 나오면 한자를 익힐 수 없으나, 한자가 출현하는 雙拼式 컴퓨터 타자로 식자량을 늘려갈 수 있다고 한다.

### (6) 雙腦識字

李酉亭, 周琮, 韓如軍에 의해 주창되었다. 1991년 上海師範大學中小學教育實驗研究所와 上海市實驗學校가 합작하여 小學實驗教材인 『語文 閱讀』을 만들었는데, 이를 기반으로 2000년부터 한어병음을 기초로 삼은 “智能 abc標準輸入法”을 만들어졌다. 이는 컴퓨터, 拼音, 識字가 진일보 일치를 본 것이다. 雙腦란 컴퓨터와 인간의 두뇌를 가리키는 말이다. 학생들이 한어병음을 공부할 때, 동시에 컴퓨터 입력법을 배우고, 字, 詞, 句를 認讀하는 과정 중에 한어병음을 공고히 하고, 문자를 입력하는 과정 중에 認讀을 한 生字를 복습하게 하는 것이다.

### (7) 圖形 - 電腦字根識字法



張泰昌에 의해 주창되었다. 電腦字根識字法은 한자의 字根을 중심으로, 특정한 컴퓨터 프로그램을 이용하여 식자하는 것이다. 과정은 ‘識字根-解漢字-入電腦-通詞語’를 거친다. 앞의 ‘識字根’은 170개의 기본자근 중 成字字根을 익히는 것을, 解漢字는 자근을 바탕으로 합체자를 이해하는 것이며, 入電腦는 자근을 識別한 후 鄭馬라는 프로그램에서 입력하고, 通詞語는 입력 후 화면에 나타난 다양한 풀이를 보고 자신이 찾아야 할 詞語에 대해 연상 기능을 하여 識字, 學詞를 효과적으로 하는 것이다.

#### (8) 字中字檢字法及識字教學研究

尹德富에 의해 주창되었다. ‘字中字檢字法’이란 姚朝倫이 발명한 쾌속 한자검색방법을 식자에 응용한 것이다. 이는 전통적인 부수, 音序, 필획 등의 검색법과는 다른 한자의 절대 수는 간단한 조합으로 이루어졌다는 데에 착안한 검색법이다. 방법은 한자의 형체결구에 근거하여 그들의 공동특점을 찾아 배열한 것인데, 검색은 ‘字中字’를 이용하여, 하나의 한자 속에서 다른 한자를 찾아내는 것이다. 예컨대 ‘陳’자를 찾으려면 ‘東’자로, ‘李’는 ‘子’로, ‘國’은 ‘玉’으로, ‘問’은 ‘口’로 찾는다. 중국인들이 성씨를 표현할 때 ‘姓章, 是立早章’ ‘姓張, 是弓長張’ ‘姓吳, 是口天吳’라고 하는 것과 동일한 한자표현방식이다.

## 2. 語文教學大綱과 識字教育

### 〈語文教學大綱 비교〉

1995년의 『九年義務教育全日制小學 語文教學大綱』(試用)와 2001의 『語文課程標準解讀』의 비교하면, 識字方面은 『語文教學大綱』은 1학년 400자, 2학년 750자, 3학년 550자, 4학년 400자, 5학년 250자, 6학년 150자를, 『語文課程標準』은 1, 2학년 1600-1800자, 3, 4학년 2500자(累積), 5, 6학년 3000자(累積) 교학을 요구하였다. 『語文課程標準』은 상용한자 교학 목표 2500자를 4학년까지 완성하도록 요구한다. 특히 1, 2학년에 집중적인 식자 교육을 요한다. 拼音方面은 둘 다 聲母、韻母、聲調와 大寫字母의 학습, 音節 拼讀 등을 요구한다. 『語文教學大綱』은 병음교육을 매우 중시한다. 그렇기 때문에 교학내용 ‘첫 번째’에 병음교학에 대해 기술하였으나, 『語文課程標準』은 한자교육 뒤에 병음교육을 언급하여 앞의 그것보다 비중이 약해졌다.

### 〈入學前識字教育〉

한자는 한 자도 노출시키지 않고, 오로지 ‘a, o, e...ang’와 같은 單韻母와 復韻母, ‘p, t, f...zh, ch, sh’ 등의 聲母를 익히도록 하기도 하고, 순전히 한자만을 쓰고 읽게 하기도 하며, 병음과 한자를 동시에 익히게 하기도 한다.

### 〈初等學校識字教育〉

초등학교 1, 2학년 교학중점은 識字, 寫字, 拼音, 閱讀, 寫話(받아쓰기), 口語交際, 語文綜合活動 등이다. 識字, 寫字, 拼音, 寫話 등은 한자의 교수학습영역에 속한다. 이들을 공고히, 효과적으로 교학하기 위해 寫字, 偏旁 익히기, 각종 매체를 이용하여 查字하기, 生字에 主音하기, 자형분석하기(결구), 자음, 字義 장악하기, 上下文을 활용하여 한자 추측하기 등을 실시한다.

識字教學 접근법이 변화되었다. 北師大版 어문교재의 가장 큰 識字教學 특징은 과거 입학하자마자 실시된 拼音識字 교학을 先 漢字識字(협의의 한자)로 바꾸었다는 것이다. 가장 원초적 식자방법은 先 한자(한자 쓰기, 듣기, 읽기를 통한 식자), 後 拼音이다. 이는 능동적 교학, 한자에 대한 친숙, 자형과 자음, 자의 사이의 聯想작용을 이끌기 위해서라고 한다.

실제 수업시간의 識字敎學은 圖形識字, 聽讀識字, 朗讀法, 誦讀法, 회의, 형성원리, 편방을 통한 한자 학습 등을 실시한다.

중국의 식자敎학법 중 우리가 채용할 만한 것은 謎語法, 컴퓨터 등 과학기기를 활용한 ‘字中字法,’ 좀 유치한 듯 보이지만 노래나 韻律있는 문장으로 破字 식자하는 방법은 관심을 가질만하다. 현재 우리의 일부 교재에 識字를 위한 것이 아니라 학생들의 관심, 흥미를 유도하기 위해 가끔 破字法이 채용되기도 하지만, 중국처럼 정식으로 식자방법으로 채용하면 쉽게 식자가 이루어질 수 있고 또, 식자 대상 글자 외에도 운문에 동원된 한자까지 식자할 수 있어 일석이조의 효과를 거둘 수 있을 것이다.(二日昌, 小大尖, 山石岩. 노래형식(일종의 파자법) : 豎‘衷’, 橫‘衰’, 口內空空是‘哀’, 点‘戍’, 橫‘戍’, ‘戍中空’, 張口‘巳’, 半口‘巳’, 抵口‘巳’. 謎語 : 손과 발이 있어도 도망가지 못하는 것은? 捉 등)

## 【논문】

- I. 序論
- II. 漢語識字教學法研究
- III. 語文教學大綱 일람
- IV. 識字教育의 실제
- V. 結語

## I. 序論

중국의 한자교육 연구에 관한 조망은 그리 간단하지 않다. 한자에 대한 기본적인 인식이 우리와 동일한지, 한자를 바라보는 시각이 우리와 같은 지<sup>1)</sup>, 간화된 문자(한자)를 우리가 일반적으로 알고 있는 분석법으로 가르치는지, 우리가 생각하는 한자교육(연구)과 중국인들이 생각하는 한자교육(연구)이 동일한지를 먼저 고려해야 한다.

중국인들은 漢字(1자)를 우리처럼 모조건 詞로 인식하지 않는다. 字와 詞에 대해 우리와 동일한 시각으로 보지 않는다. 고대에는 1音節詞(單音節詞)가 주종을 이루었기 때문에 하나의 한자가 하나의 詞로 대부분 충당되었기<sup>2)</sup> 때문에 우리는 字와 詞를 구분하지 않으려는 경향이 있고 또, 이로 인하여 字와 詞를 혼동하기도 한다. 1개의 한자가 1개의 詞로 충당된다고 해도 자와 사는 분명 다른 개념이다.

現代漢語에도 여전히 單音節詞가 남아 있지만<sup>3)</sup> 雙音節詞가 주종을 이룬다. 漢語에서 완벽한 형, 음,의를 갖고 있는 것을 詞(단어)<sup>4)</sup>라 하고, 雙音節詞를 구성하고 있는 한자를 詞素<sup>5)</sup>라고 한다. 우리는 예컨대 ‘勞’는 ‘힘쓰다 로’로 글자=단어(사)로 의식하고 접근한다. 그렇지만 중국인들은 ‘勞’를 ‘폐를 끼치다.’란 詞로도, ‘勞煩(지치다)’의 형태소 즉, ‘字’로도 인식하고 접근한다. 그렇다면 중국인의 識字教學과 우리의 漢字教學을 동일한 선상에서 바라봐도 될지 의문이다.

또 繁體字를 쓰고 있는 우리의 漢字分析和 이를 통한 教學方法이, 繁體字와 簡體字가 공존하는 중국의 한자 분석교육방법을 동일 선상에 놓고 접근할 수 없다. 아울러 1958년 도입한 漢語拼音을 어떻게 볼 것인가도 문제

1) 우리처럼 한자를 形音義가 완비된 詞(단어)로 인식하는지, 아니면 詞素로 인식하고 있는지 역시 고려해야 할 사항이다.

2) 모든 한자가 1자 1詞로 충당된 것은 아니다. 두 자를 하나로 합성한 한자도 있다. 예컨대 之矣를 只, 者焉을 施, 不可를 叵, 者乎, 者歟, 之乎를 諸로 합성하기도 하였다.

3) 현대한어에서 雙音節詞가 주종을 이루지만 單音節詞 역시 여전히 남아 있다. 통계에 의하면 현재 사용하고 있는 單音節詞는 2,000자 좌우가 있다고 한다. 점유율은 많지 않지만 그 사용빈도는 매우 높다. 각종 문장이나 서적에서 그 사용빈도는 50% 정도를 차지한다고 한다. 현대한어에서 詞의 특징은 사용하는 글자 수는 적어졌지만 이를 통해 만들어진 詞의 양은 많아졌다.

4) ‘手’처럼 1자로 그것을 충당하면 이를 ‘詞字’라 한다.

5) 詞素로 충당되는 글자를 ‘詞素字’라 한다. 半詞字도 있다. 예컨대 蜘蛛(거미), 蝴蝶(나비), 葡萄(포도처럼 複音單純詞는 글자를 따로 따로 떼어내면, 각각의 글자는 의미를 갖지 못한다. 두 자를 결합했을 때만 의미를 갖기 때문에 이들을 半詞字라고 한다. 형식상 半詞字는 詞와의 대응관계에 있어 詞素字와 같지만 본질적으로는 다르다. 詞素字는 독립적으로도 의미를 구유하지만 半詞字는 독립적으로는 의미를 갖지 못한다.(한자학개론 인용)

이다. 중국인들은 한어병음을 단순히 한자의 발음부호로만 보지 않는다. 한어병음으로 'tiān(天)'이라고 발음했을 때 한자와 전혀 무관하다고 할 수 있는지, 따라서 한자를 노출시키지 않고 병음으로만 가르쳤을 때 이를 한자교육과 관계없다고 해야 할 지 생각해봐야 할 일이다. 중국인들에게 漢語拼音은 字詞의 교육에 필수불가결하다.

우리의 한자인식과 중국의 그것이 다르기 때문에 어문교학 대강에 한자교육이란 말이 없다. 초등학교 어문교학대강에 나타난 교육내용은 크게 言語文字訓練方面과 思想教育方面둘로 나누었다. 이들 중 교학내용의 핵심은 言語文字訓練方面이다. 言語文字訓練方面은 1. 漢語拼音 2. 識字, 寫字, 3. 聽話, 說話, 4. 閱讀, 5. 作文이다. 이들 중 1, 2항이 한자교육에 대한 핵심이라고 할 수 있고, 그 가운데 2번 항이 우리의 한자교육과 가장 접근된 부분이라고 할 수 있다.

중국 초중고등학교의 語文교육은 국가에서 반포한 「語文教學大綱」에 의해 교재, 평가, 교학이 이루어진다. 「語文教學大綱」은 크게 教學目的, 教學要求, 教學內容, 課外活動, 교학중의 주의점, 학년별 교학주문이 제시되어 있다. 중국의 초중고등학교 어문교육의 한자교육에 관한 교재편성, 관심은 초등학교, 그것도 저학년 단계에서만 집중적으로 나타난다.

본고는 한자교육에 관한 연구를 주제로 하기 때문에 언어문자부분에 관해서만 살펴보겠다.

## II. 漢語識字教學法研究

### 1. 漢語識字教學法研究概況<sup>6)</sup>

중국 개혁개방이후 識字教學에 관한 연구는 百花齊放의 길로 들어섰다. 語文教育界의 識字教學法研究는 「語文教學大綱」 작성에 일정한 영향을 끼치고, 이를 반영한 「小學語文教學大綱」에는 식자교학의 改進을 주문하고, 語文教材는 이를 반영하여 편찬된다. 물론 다양한 연구자들의 주장 모두가, 혹은 연구업적이 그대로 반영되는 것은 아니다. 대부분 간접적으로, 부분적으로 반영된다. 識字教學法研究 개황을 살펴보면 다음과 같다.

1982년 黑龍江省의 「注·提」 識字教學實驗이 전국적인 반향을 불러일으킨 이후, 1990년 1월 天津市의 識字教學研討會에서 分散識字, 集中識字, 「注·提」識字, 部件識字, 聽讀識字, 猜認識字, 循環識字, 字謎識字, 歸類識字 등 9종의 식자교학법이, 1994년 8월 識字教育國際研討會에서는 字族文識字, 韻語識字, 漢標識字, 成群分級識字, 字理識字, 字根識字, 奇特聯想識字, 計算機輔助識字, 立體結構識字, 多媒體電腦輔助學習漢字 등 18종이, 2000년 11월 全國小學語文識字教學交流研討會에서는 主動識字教學, 閱讀識字, 基因識字, 網絡再造識字教學, 雙拼電腦識字, 解形識字, 二筆碼輔助漢字教學, 口訣識字教學, 中國成語識字, 雙法字理識字, 炳人識字, 應用識字教學, 興趣識字, 拼字完具識字, 誘導字帖識字教學, 龐光輝識字寫字教學, 有廣東特色的注音識字教學, 多媒體熟語識字, 全息識字 등 앞에 소개된 것 외에도 19종이 더 증가되어 모두 38종의 識字教學法이 소개되었다.

이외도 중국국내외에서 발표된 식자교학법은 38종이 더 있다. 살펴보면 字頻識字, 部首歸類識字, 字形系聯識字, 形義分析識字, 誘思探究識字, 集優識字, 環境識字, 發現探索識字, 字拼法識字, 民族雙拼, 大程序化, 識字快車, 大循環整體輸入識字, 漢字橋識字, 中成碼識字, 縱橫碼識字, 傳統誦記識字, 全語文識字, 生活經歷識字, 速成識字, 趣味識字, 形象識字, 四結合識字, 一般電腦識字, 五筆字識字, 全語雙拼, 快樂傳真識字, 綜合高效識字, 多媒體互動識字, 字詞擴散思考識字, TPP全身活動識字, 零歲識字, 嬰幼兒科學識字, 幼兒滲透性趣味識字, <聰明娃娃金鑰匙>識字, <字經>快速認讀識字, 幼兒多元識字 등이 그들이다.

6) 본란은 陳黎明의 「漢語識字教學法的分類問題」에 의해 작성하였다.(中國教育學會教育實驗研究分會 漢字文化教育研究中心 主編, 「識字教育科學化論文集粹」(中華人民共和國教育部主管 中國中央教育科學研究所主辦 第二屆識字教育國際研討會文獻之一), 中國輕工業出版社, 2006, 4) 323-331쪽 참고.

이상의 識字教學法은 그 적용 대상이 嬰幼兒에서 초등학교, 중학교까지 이르고, 그 범위는 전통적 識字教學法에서 최근의 識字教學法까지 망라하고, 방법과 도구는 한자의 形音義의 활용에서 最新의 과학기술까지 동원된다. 단, 어떤 識字教學法을 사용하던 최근에는 학습자의 흥미, 능동적 참여, 학습자 존중, 창의적 교육, 독립적 識字를 추구한다. 또, 갖가지 식자법이 중구난방으로 주창되다 보니 이름만 다르지 내용은 유사한 것도 상당수에 이른다. 또, 한자학의 학문적 논리를 벗어난 그야말로 모로 가도 서울만 가면 된다는 식의 비과학적, 비학문적, 비합리적인 주장들이 횡행하기도 한다. 예컨대 字根識字法 가운데 ‘人’을 字根으로 한 識字 가운데 ‘大’이 ‘人’과 유사함 부분이 있다하여 ‘大, 太, 夫’와 함께 系聯하여 가르치는 것은 한자학적 논리를 무시한 것이다.

위의 많은 식자교육법은 이름은 다르지만 모두 漢語, 한자의 構成規律와 使用規律, 교육환경, 교학근거, 아동의 심리발전을 떠나 존재할 수 없다.

## 2. 漢語識字教學法研究簡介

위에서 소개한 識字教學法研究는 入學前 嬰幼兒 教材로 제작되기도, 既往의 語文教學大綱에 반영된 것도 있다. 우리가 알고 싶은 ‘중국의 한자교육방법’은 실은 초등학교 1, 2학년의 識字教育방법과 다르지 않다. 단, 중국 초등학교의 ‘식자교육’과 우리의 ‘한자교육’이 의미하는 바가 일치하지는 않는다. 중국의 식자교육이 우리의 한자교육보다 더 넓은 범위를 나타낸다. 중국은 낱자 학습뿐만이 아니라, 詞까지를 포함하며, 또 우리 한자교육에 없는 拼音教育까지 포함한다. ‘병음’이 한자교육에 포함될 수 있느냐는 논의가 필요하다.

최근 중국에서 발표된 識字教學法研究는 楊沅錫에 의해 비교적 자세히 소개되었다. 본란은 가능한 楊沅錫의 논문에 언급되지 않은 부분만을 소개하고자 한다.

### (1) 多徑路 識字法<sup>7)</sup>

전통과 현대를 막론하고 지금까지 논의돼왔던 識字教學法을 재가공한 교학법으로 볼 수 있다. 본 식자법은 李新宇가 사범대학, 교육대학의 어문교육전공자들을 위해 작성한 것으로, 식자교육은 다양한 경로, 다양한 방법을 통해 종합적으로 실시해야 한다고 한다.

그는 狀況圖, 語境歌, 활동, 놀이를 통한 漢語拼音의 도움을 받아서 識字하고; 각종 서적의 독서를 통해 識字하고; 일상생활 중에 識字하고; 한자의 造字規律에 근거하고, 偏旁 部首와 筆劃을 통해 識字하고; 歸納比較와 同音字, 近義字, 形近字를 비교분석을 통하여 識字하고, 부수, 音序를 이용한 查字를 통해 識字하고; 전통적인 蒙學教材의 도움을 받아 識字해야한다고 하였다. 한다. 주요방법을 소개하면 다음과 같다.

- 1) 字音識字教學法 : 拼音이용, 聲旁法利用, 比較認讀法(예 根(gēn)과 耕(gēng), 歌訣正音法(노래형식 : 일종의 파자법. 예) 豎哀, 橫哀, 口內空空是哀, 点戌, 橫戌, 戌中空, 張口己, 半口己, 抵口巳)
- 2) 字形識字教學法 : 筆劃分析法(주로 獨體字), 偏旁分析法, 結構分析法, 歸類利用法(同義歸類, 形聲歸類, 會意歸類), 演示識字法(掰(조깅 배)처럼 두 손바닥을 조개 보이는 實演) 謎語法(손, 발이 있으나 도망가지 못하는 도둑은?(捉))
- 3) 字義識字教學法 : 造字分析法(육서. 休), 直觀演示法, 比較分析法(近義, 同義, 多義詞 등)을 이용(黑白, 大小), 引申比喻法(先 本義, 後 引申)
- 4) 오락을 통한 識字法 ; 常用識字法の 보조 수단.
- 5) 別出心裁識字法 : 좋은 구상을 통한 식자법.

### (2) 小學聽讀識字<sup>8)</sup>

7) 李新宇 主編, 「第十四章 識字與寫字教育」, ‘第二節 識字與寫字教學的策略與方法(『語文教育學新論』(高等院校漢語語文學專業教材, 南京師範大學出版社, 2006, 10, 2007, 11, 第2次印刷), 229-233쪽 참조.

谷錦屏에 의해 주창됐는데, 聽讀識字란 한자를 배운 적이 없는 어린이가 다른 사람의 책을 읽는 것을 듣고, 혹은 쉽게 익힐 수 있는 詩文을 듣고 아동들이 스스로 이들을 읽는 것을 가리킨다. 谷錦屏은 영재라고 불리는 학생들이 한자를 배운 적이 없는데도 상당수의 한자를 알고 있어 그 과정을 연구했더니, 다른 사람의 독서를 통해 알게 됐더라는 것이다.

이들은 자신의 기억중의 자음, 자의와 자형을 대조하면서 처음에는 더듬대지만 두 번, 세 번 읽으면서 책속에 있는 한자를 알고, 더 나아가서는 生字의 구형규율에 따라 분석하면서 자형을 기억하고 書寫연습을 하더라는 것이다. 이에서 그는 다음과 같은 識字法을 제안하였다.

反復聽讀, 集中歸類, 周期循環練, 應用漢字 : 효과적인 聽讀識字를 위해서 먼저 반복해서 듣고 읽으며 한자를 접촉하게 하고(接觸漢字), 同聲符를 가진 형성자(江紅杠 등), 혹은 자의의 類似, 相反 한자(小大尖, 山石岩 등) 등을 歸類 한 다음, 構字規律를 통해서 기억하게 하고(集中歸類), 이를 공고히 하기 위해 주기적인 연습(周期循環練)을 하고, 쓰고 말하기를 통해 활용하여야 한다(應用漢字)고 한다.

### (3) 嬰幼兒科學漢字教育法<sup>9)</sup>

徐德江에 의해 주창되었다. 嬰幼兒의 과학적인 식자교육은, ‘영유아가 한자 학습을 하기 적합한 환경’이라고 한다. 즉, ‘字寶寶樂園(재미있는 글자가 노출된 낙원)’이 가장 좋은 교육방법이라는 것이다. 이런 환경에서 聽視, 生活, 遊戲, 聽讀의 4가지 방법으로 교학할 것을 주문한다. 聽視는 녹음, 혹은 직접 朗讀하거나, 대화, 카드, 패드 등을 이용하여 보고 말하게 하고, 生活은 TV, 신문, 잡지 등 일상생활에 物을 통해 한자를 제시해주고, 遊戲는 家長이나 教師가 字作, 교재 등을 통해 식자유회를 이끄는 것이고, 聽讀은 재미있게 꾸며진 CD, 테이프 등을 이용해 감상, 함께 읽기, 혼자읽기 등을 통해 독서와 식자교육을 병행하는 것이다. 현재 우리나라나 중국에서 보통 행해지는 교학방법이다.

### (4) 科學分類識字<sup>10)</sup>

黃劍杰에 의해 주창되었다. 과학분류식자는 한자의 과학적분류계통에 의거하여 식자교육을 진행하는 교학방법이다. 특징은 知行이 이루어지는 실제 생활과 긴밀히 결합하여, 教와 學이 합일됨을 추구한다. 본 식자교학법은 1952년 시작되어 1953년 戰士識字班에, 1974년은 山村의 대단위 班에, 1981년 유아원, 소학교 등에 적용되었다. 1994년에는 유엔 아동기금의 기초교육강화 항목으로 선정되어 漢字識字教育國際學術會議에서 특등상을 받았다. 지금까지 科學分類識字 교재는 여러 출판사에서 40만권을 출판하였다.

실험을 통해 아동들에게 『科學分類識字』를 실시하였더니 3000자를 매우 빨리 배울 수 있었고, 智, 德, 體, 美와 듣기, 말하기, 쓰기, 읽기 등 여러 방면의 발전을 함께 가져왔다고 한다. 과학분류식자의 실체는 다음과 같다.

세상에 존재하는 사물과 개념을, 그 진화순서에 따라 元物, 生物, 人, 生活物, 社會物의 5大類로 나누고, 다시 그 아래에 62類 214部로 나눈다. 다시 部 아래에 명사, 형용사, 동사, 허사의 4系로 나누고 또, 系를 약간의 條로 나눈다. 그런 다음 교학대상의 모든 한자를 本義, 部首, 物屬에 따라 위 분류에 따라 次序대로 배열하고 교학하는 것이다. 예컨대 동물은 虫, 魚, 鳥, 獸 4類로 나누고 다시 獸類는 犬多豕虎鼠鹿馬牛羊의 9部로 나눈다. 예컨대 馬部에는 총 619자가 있지만 이 중 상용한자 22자만을 명사, 형용사, 동사의 3組로 나누어<sup>11)</sup> ①馬駒駟騾駝駘

8) 谷錦屏, 「小學聽讀識字研究」(中國教育學會教育實驗研究分會 漢字文化教育研究中心 主編, 『識字教育科學化方法選粹』(中華人民共和國教育部主管 中國中央教育科學研究所主辦 第二屆識字教育國際研討會文獻之二), 中國輕工業出版社, 2006, 4.), 15쪽 참조.

9) 徐德江, 「嬰幼兒科學漢字教育」, 앞의 책, 30-34쪽 참조.

10) 黃劍杰, 「科學分類識字」, 앞의 책, 38-39쪽 참조.

11) 이런 분류는 字義分類, 部首分類에도 포함되는, 본 과학분류식자의 主分類가 된다. 이와 같은 主分類 외에도 어떤 同聲符의 형성자, 예컨대 包가 성부인 ‘胞苞雹飽抱飽’ 등으로 분류하고, 이들 중 音近義通의 한자를 연계하면 글자의 형과

驕驗; ②駁馴馮馳駛驟駭; ③駐騎驅騷駕 등으로 분류한다. 이런 식으로 분류를 하고 『科學分類識字 絕妙快識 3000字』(全3冊)란 교재를 만들고, 교학은 먼저 제1책의 기초한자 120자를 배우고, 사물의 관찰과 생활실천을 결합하여 大量識字를 한다. 교재의 분류 자체가 계통적으로, 과학적으로 이루어졌고, 이들 분류는 대부분 일상 생활 속에서 접할 수 있는 것들과 결합되어 있어서 쉽게 많은 한자를 배울 수 있다. 예컨대 ‘火類字組에 배치된 ‘煤點燃燒, 焰烈熱照, 爆炸熄滅, 烟灰燈灶’는 그냥 나무 하나를 불태우는 과정에서 모두 발견할 수 있는 한자들로, 학습자들이 일상생활을 통해 쉽게 식자할 수 있다는 것이다.

본 교학법은 安徽省 黃山市를 중심으로 진행되었는데 실험에 의하면 유아에게 3년 만에 3000자를, 초등학교에게는 1년 만에 3000자를 익히고 쓸 수 있게 하였다고 한다.

#### (5) 字理識字法<sup>12)</sup>

字理識字法은 湖南省 岳陽市 教育科學研究所의 賈國均에 의해 1990년대 중반기 제창된 한자교학방법으로, 1994년부터 岳陽市의 일부 초등학교에서 10년간 실험을 하였더니 학생들이 한자를 形象的으로 기억하여 誤字가 명확히 감소하였고, 반복학습을 하지 않아도 字義를 잘 기억하였다고 한다. 90년대 후반 賈國均은 ‘全國字理識字研究中心’을 세우고 여러 省市에서 실험을 거쳐, 2000년 2월에 교육부에 의해 기타 6종의 식자방법과 함께 중요한 식자방법으로 소개되었다.

자리식자법은 사실 새로운 한자교학법은 아니다. 양원석의 분석대로 ‘字源을 제시하면서 造字 원리를 익히도록 하는 것이다.’(양원석 참조) 6書を 바탕으로 한 전통적 한자분석법을 응용한 것이다. 許慎의 『說文解字』나 王筠의 『文字蒙求』 등 많은 식자교본들이 모두 字理에 주목을 하였듯이, 전통적으로 존재하였고 누구나 인정하였던 한자교학 방법이었다.

하지만 이런 교학법이 새로운 각광을 받게 된 것은 서구지향적인 사조와 漢字拼音을 중시하여 가장 원론적인 한자교학 방법을 홀시한 반성에서 나온 것 같다. 黃亢美는 그 가능성으로 다음과 같이 말하였다.

상당히 긴 시기동안 ‘漢字落後論’、‘拉丁字母萬能論’ 영향을 받아 한자에 대한 과학적 연구의 투입이 매우 충분치 못하여, 교육대학, 사범대학의 한어교재 중에 문자학과 관계있는 지식이 매우 영성하고 초라하였다. 따라서 이들 학교를 졸업한 초중고등학교의 교사들이 일반적으로 문자학기초지식이 비교적 박약하였고, 그들이 교학 중에 매우 숙련되지 못했고, 민첩하게 한자의 構字規律과 原理에 의거하여 식자교학을 진행하지 못하여, 겨우 독체자의 필획이나 세고 있고, 합체자의 경우에는 그 결구나 언급하는 정도이었다. 1980년대 이후 사람들은 점점 한자를 교학하는데 字理 분석의 중요성을 인식하였고 그 결과 ‘教學大綱’ ‘課程標準’ 등에서 식자교학은 ‘한자의 특점에 부합해야한다’ ‘形音義의 결합’ 등의 요구를 하게 되었다.

字理識字는 새로운 한자교학방법이라기 보다는 한자가 본래 소유한, 중국전통교육에서 지속적으로 실시되어 왔던 教學法을 다시 강조한 것이라고 할 수 있다. 중국은 공산당의 집권과 문화혁명 등을 거치면서 한동안 전통 단절, 전통무시의 경향이 있었다. 따라서 한자교학에 대한 전통적 원리 - 字理識字가 홀시되기도 하였다. 이런 思潮에 의해 한자학 원리를 무시한 한자교학이 실시되기도 하였고, 이에 대한 반성으로 출현한 것이 자리식자인듯하다.<sup>13)</sup>

자리식자 역시 한자의 변형된 필획(手, 扌 등), 변형된 부건, 편방을 활용한 교학 등을 강조한다. 다른 교학방법과 다른 자신만의 특징은 적은 교학방법이라고 할 수 있다.

음이 義를 핵심으로 一體를 형성한다. 이를 副分類로 사용하기도 한다.

12) 黃亢美, 「字理識字」(中國教育學會教育實驗研究分會 漢字文化教育研究中心 主編, 앞의 책. 49-50쪽 참조. 본 자리식자법은 양원석에 의해 이미 소개되었다. 중국의 한자학 수준을 보기 위해 다시 소개한다.

13) 黃亢美, 「字理識字」, 앞의 책, 50쪽.

#### (6) 解形識字<sup>14)</sup>

본 식자교학은 楊洪清, 朱新蘭에 의해 주창되었다. 주 교학대상은 어린이지만 교사 역시 대상으로 교재를 편찬하였다. 解形識字는 말 그대로 한자의 구조분석을 통한 교학이다. 그렇기 때문에 연구자들은 이를 ‘新六書’라고 하였다. 본 교학방법을 초등학생들에게 적용, 실험을 한 결과 2년 만에 2500자를 익히게 되었다고 한다.

이들이 편찬한 『新千字文』은 전통적인 蒙學教育書를 계승한 것으로 한자의 구조, 편방 등에 주목하여 插圖, 古文字, 注音 등을 부가하여, 한번만 보아도 이해할 수 있으며, 歌謠, 押韻의 韻文으로 작성하여 암송하면서 저절로 識字할 수 있다고 한다. 예컨대 歌謠로 日月雲天, 風雨氣電, 회의원리로 二日昌, 日一旦, 日月明 등으로 식자한다. 단 ‘日一旦, 日月明’ 등은 속설이다. 교사들에게까지 漢字學的 소양을 불어넣겠다고 주창한 본 연구가 속설을 거리낌 없이 사용하고 있다는 것은, 당시의 중국 한자학 수준이 同時期에 진행된 ‘字理識字’법을 탄생시킨 듯하다. 중국 역시 비과학적 한자접근이 한 때 유행하기도 하였다.

#### (7) 潛能識字<sup>15)</sup>

陳樹民에 의해 주창되었다. 이는 잠재능력을 개발하는 교학법이다.<sup>16)</sup> 연구자는 근래 중국의 개혁개방, 사회발전, 컴퓨터의 발전 등으로 중국인들이 가졌던 ‘漢字落後論’이 사라지면서, 古老한 한자가 신선한 青春으로 받아들여지고 있으며, 한자는 낙후한 것이 아니라 오히려 다른 문자가 갖지 못한 우수성이 있다고 믿는다. 이런 의식을 배경으로 한 연구가 잠능식자이다. 살펴보면 다음과 같다.

##### 1) 한자 학습은 아동들의 대뇌개발에 유리

진수민은 1998년 국무원 주관 江蘇지역 교육 시찰에서 ‘창조적 인재의 배양과 대뇌의 잠재능력을 기르는 것은 중국이 선천적으로 유리함을 갖고 있는데, 그것은 한자가 상형문자이기 때문에 形象思惟를 발전시키기 유리하다’고 하였다. 또 그는 ‘한자는 컴퓨터 입력에 매우 유리하고 또, 상형문자이기 때문에 한자학습은 대뇌개발에 유리하다’고 하였다. 이런 인식하에 1999년 교육부의 ‘科學教育 - 開發兒童少年潛能’의 연구과제로 선정되었다.

잠능식자를 하기위해서는 세 가지의 과제가 있다. 첫째 主體,<sup>17)</sup> 둘째 開放,<sup>18)</sup> 셋째 潛能<sup>19)</sup>이 그것이다. 主體는 잠재능력을 발휘할 수 있는 전제이고, 개방은 잠재능력의 광활한 공간을 창조하기 위한 공간이며, 潛能은 주체와 개방 속에서 개발된다고 한다.

##### 2) 식자활동의 주요 특징

첫째 학생자신을 주인공으로, 둘째 識字 내용은 생활 중심으로 개방적으로 수집하고, 셋째 식자과정 중에 잠재능력을 개발하고,<sup>20)</sup> 넷째 식자수업의 기본은 활동 중심으로, 수업 전, 수업과정, 수업 후의 유기적 활동을 중시한다.

##### 3) 식자활동의 기본원칙

激發興味, 不壓指示. 多種途徑, 只識不寫. 結合生活, 不求深解. 啓發聯想, 激活大腦. 開發潛能, 重在長效를 추구한다.

이상의 중지 아래, 潛能識字를 하기 위해 ‘漢字開花’란 遊戲 활동을 구상하여 한자의 특수한 育人技能이 발휘

14) 楊洪清, 朱新蘭, 「解形識字」(中國教育學會教育實驗研究分會 漢字文化教育研究中心 主編, 『識字教育科學化方法選粹』, 中國輕工業出版社, 2006, 4.), 68-69쪽 참조.

15) 陳樹民, 「潛能識字」(中國教育學會教育實驗研究分會 漢字文化教育研究中心 主編, 『識字教育科學化方法選粹』, 中國輕工業出版社, 2006, 4.), 74-100쪽 참조.

16) 현재 우리 사회에서 과학적 근거는 제시하지 못했지만, 막연히 어린이들이 한자를 배우면 공부를 잘한다, 창의적으로 변한다고 느끼는 것을 과학적, 논리적으로 접근하려는 연구이다.

17) 아동이 주체가 되어 자신을 말하고, 아동을 중심으로 한 환경을 말하고, 한자 자신의 특징으로부터 말하기

18) 학교, 교과서뿐만이 아니라 아동을 둘러싼 환경 모두를 이용한다.

19) 잠재능력의 개발

20) 여기서의 잠재능력이란 종합적인 잠재능력(즉, 정보수집, 분석, 자료의 정리 등을 자주적으로 처리하는, 自主識字能力을 말한다.)과 학생의 지력을 증진시키고, 대뇌신경세포를 자극하고, 대뇌의 잠재능력을 개발하는 것이다.



되게 하였다. 주안점은, 첫째 한자특유의 연상기능을 활용한다. 둘째 ‘漢字開花’의 유희 현장을 소묘하는 것이다.

‘漢字開花’의 유희 현장 소묘는 수업현장, 수업방법을 말한다. 교사가 ‘胡蝶, 松鼠, 哈巴狗, 老虎, 青蛙, 烏鴉, 熊, 貓’ 등을 써 놓고, 교사가 한자개화의 유희를 제안하고, 학생들에게 다음과 같은 질문을 던진다. ‘너희들은 어떤 글자에 가장 관심이 있니,’ ‘어떤 글자가 가장 활용하여 놀기가 좋으니,’ ‘어떤 글자와 대화를 하고 싶니,’ ‘어떤 글자로 유희를 할래’라고 질문을 던지고, 조를 짜서 서로 경기형식으로 발표하게 하는 것이다. 이런 수업이 주체적, 개방적인 것이며, 한자를 주도적으로, 효과적으로 익힐 수 있고, 잠재능력이 계발될 수 있다고 한다.

사실 潛能識字는 잠재능력을 통해 識字를 하기도 하지만, 식자교육을 통해 잠재능력을 키우는 측면이 더 크다고 하겠다. ‘潛能識字’는 한자문화권 모든 나라가 추구하고 싶은 교육방법이지만 그리 쉽지 않다. 이는 어떤 이상적인 방법을 사용하여 식자교육을 한다 해도, 그것이 잠재능력을 계발시켰다는 검증을 하기가 어렵기 때문이다. 즉, 검증도구가 완정하지 못하기 때문이다. ‘潛能識字’는 상당히 이상적인 목표임에 틀림없다.

본 교육과제는 ‘科學教育 科學認讀’이란 중국 교육부장관기금과제로 선정되었고, 중국 전역의 교사들이 관심을 갖는 식자방법이었다. 위 이수민의 소논문 외에도 전국 교육관계자들의 감상, 評, 격려, 사례 등을 모아 『潛能識字』<sup>21)</sup>란 전문서적을 출판한 것만 보아도 어느 정도 관심을 가졌는지 알 수 있다. 하지만 식자방법에서는 잠능식자 만의 새로운, 독창적인 수업방법이 보이지 않는다. 학생중심, 사고중심, 발표중심, 생활주변 활용 등 원론적인 이야기만 있다. 『潛能識字』란 서적 속에 泰州市 초등학교 교사인 周曉雲의 「‘潛能識字’ 三法」이란 글속에 ‘生活滲透法, 遊戲活動法, 猜謎認讀法’이란 세 가지 ‘潛能識字法’이 소개되었다. 하지만 이들 三法은 기타 識字法에서도 기본적으로 실시되고 있는 것으로, ‘잠능식자’ 만의 독창적인 식자방법은 아니다. 결론적으로 潛能識字法는 잠재능력을 활용하여 한자를 가르치는 것이 아니라, 한자교육을 통해 잠재능력을 개발하는 식자법에 가깝다고 하겠다.<sup>22)</sup>

#### (8) 奇特聯想識字<sup>23)</sup>

李衛民에 의해 주창되었다. 奇特聯想識字法은 한자의 形音義의 분석을 통해 이들 세 가지 사이의 연계 점을 찾아 奇特聯想을 발휘하여 식자하는 것이다. 먼저 대뇌 중에 상응하는 物象이 드러나 기억력을 강화시키고, 다음 暗示학습을 통해 이들을 더욱 공고히 하는 학습법이다. 1999년 중국 모 컴퓨터프로그램 제작업체가 컴퓨터에 입력한 한자의 총 수가 91,251자이었다고 한다. 하지만 이렇게 많은 한자들 중에 일상생활에 필요한 한자는 2500자 정도이고, 이들 중 300자는 獨體字인데, 나머지 舍體字 2200자는 대부분 이들 독체자의 조합이기 때문에, 기본적인 독체자 장악이후 합체자를 배우면 매우 쉽게 배울 수 있다는 것이다. 예컨대 唸를 배운 후 ‘冷鈴鈴伶.....’ 등을 교학하거나, 틀리기 쉬운 어려운 한자를 외울 때 자신만의 외우는 노하우를 개발하면 쉽게 익힐 수 있다는 것이다. 예컨대 ‘滾’의 경우 큰비가 내렸는데(水: 氵), 한 노인이(公), 우의를 입고(衣) 문을 나섰다가 미끄러져 넘어졌다(滾)라고 기발한 연상을 하면 쉽게 식자할 수 있다는 것이다. 당연히 교사는 이런 기발한 착상을 유도하여 식자교학을 해야 한다는 것이다.

#### (9) 電腦雙拼識字<sup>24)</sup>

王春杰에 의해 주창되었다. 電腦雙拼識字는 실은 “注音識字, 提前讀寫”의 改進과 발전이다. 1958년 漢語拼音이 반포된 이후, 컴퓨터의 도입과 발전으로 注音識字의 연구는 全拼(注音識字, 提前讀寫)과 雙拼(注音과 한자를

21) 科學教育·科學認讀課題組 編, 『潛能識字』, 上海科技教育出版社, 2006, 4.

22) 科學教育·科學認讀課題組 編, 「第二章 新探索 - 對課題實驗思路的探索」(『潛能識字』, 上海科技教育出版社, 2006, 4), 157-159쪽 참조.

23) 李衛民, 「奇特聯想識字」(中國教育學會教育實驗研究分會 漢字文化教育研究中心 主編, 『識字教育科學化方法選粹』, 中國輕工業出版社, 2006, 4), 101-103쪽 참조.

24) 王春杰, 「電腦雙拼識字」(中國教育學會教育實驗研究分會 漢字文化教育研究中心 主編, 『識字教育科學化方法選粹』, 中國輕工業出版社, 2006, 4), 115-124쪽 참조.

함께 노출)으로 분화되었다. 이들은 서로의 장점을 내세우는데, 前者는 방어적, 수세적 위치에 놓여서, 엄격한 실험을 통해 순전한 병음으로만 讀物하였을 때 일으킨 착오현상을 측정했더니 결코 많지 않았다고 주장한다. 하지만 雙拼識字는 한자를 동시에 노출시키기 때문에, 教學時 글자를 틀릴 수 있는 가능성을 예방한다고 주장한다.

王春杰은 雙拼識字는 위와 같은 장점만 있는 것이 아니라, 컴퓨터 타자연습을 통해 識字量을 늘려갈 수 있다고 한다. 즉 단순히 全拼式의 漢語拼音만 나오면 한자를 익힐 수 없으나, 한자가 출현하는 雙拼式 컴퓨터 타자로 식자량을 늘려갈 수 있다고 한다. 당연히 학생들이 지루하지 않을 수 있도록 단순한 타자연습으로부터 교재 등의 타자로 옮겨가면 식자량이 증가되고, 관심을 유도할 수 있다고 한다.

현재 유아나 초등학교 1학년 과정의 병음식자는 全拼 후 雙拼을 유지하는 곳이 많다. 한자교학은 크게 拼音과 漢字(협의의) 교학으로 나뉘는데, 현재 대부분의 ‘식자교학연구’는 ‘한자교학’에 관한 것들이다. 병음교학에 관한 관심이 퇴조한다고 할 수 있다.

#### (10) 雙腦識字<sup>25)</sup>

李西亭, 周琼, 韓如軍에 의해 주창되었다. 1991년 上海師範大學中小學教育實驗研究所와 上海市實驗學校가 합작하여 小學實驗教材인 『語文 閱讀』을 만들었는데, 이를 1998년 人民教育出版社가 정식교재로 출판하면서 航空大學 教授가 소학생을 위한 프로그램인 “智能雙拼編碼”를 만들었다. 이는 학생들이 ‘雙拼碼’를 학습한 후 한어 병음의 교학으로 다시 전환해야하고, 일반적인 컴퓨터 자판과 약간 다른 점이 있었기 때문에 불편한 점이 있었다. 때문에 2000년부터 한어병음을 기초로 삼은 “智能abc標準輸入法”을 만들었다. 이는 컴퓨터, 拼音, 識字가 진일보 일치를 본 것으로 학생들의 학습효율을 제고하였다. 이에 따라 2004년 3월 교재가 수정되어 개정판이 나왔다. 이 교재 제1책 중의 식자부분은 예전에 먼저 한어병음을 가르치고, 다음 한자를 익히는 전통방법을 개편하여 새로운 식자방법을 제시하였는데, 이것이 바로 ‘雙腦識字教學法’이다.

雙腦란 컴퓨터와 인간의 두뇌를 가리키는 말이다. ‘雙腦識字教學法’은 컴퓨터 기술을 이용하여 인간 뇌의 잠재능력을 개발하는 것으로 學電腦, 學拼音, 識漢字를 동시에 실시하는 것이다. 학생들이 한어병음을 공부할 때, 동시에 컴퓨터 입력법을 배우고, 字, 詞, 句를 認讀하는 과정 중에 한어병음을 공고히 하고, 문자를 입력하는 과정 중에 認讀을 한 生字를 복습하게 하는 것이다.

#### (11) 圖形 - 電腦字根識字法<sup>26)</sup>

張泰昌에 의해 주창되었다. 電腦字根識字法은 한자의 字根을 중심으로, 특정한 컴퓨터 프로그램을 이용하여 식자하는 것이다. 과정은 ‘識字根-解漢字-入電腦-通詞語’를 거친다. 앞의 ‘識字根’은 170개의 기본자근 중 成字字根을 익히는 것을, 解漢字는 자근을 바탕으로 합체자를 이해하는 것이며, 入電腦는 자근을 識別한 후 鄭馬<sup>27)</sup>라는 프로그램에서 코드를 선택하여 입력하고, 通詞語는 입력 후 화면에 나타난 다양한 풀이를 보고 자신이 찾아야 할 詞語에 대해 연상 기능을 하여 識字, 學詞를 효과적으로 할 수 있다는 것이다.

#### (12) 綜合高效識字法<sup>28)</sup>

25) 李西亭, 周琼, 韓如軍, 「雙腦識字」(中國教育學會教育實驗研究分會 漢字文化教育研究中心 主編, 『識字教育科學化方法選粹』, 中國輕工業出版社, 2006, 4.), 125-131쪽 참조.

26) 張泰昌, 「圖形 - 電腦字根識字法」(中國教育學會教育實驗研究分會 漢字文化教育研究中心 主編, 『識字教育科學化教學匯粹』, 中國輕工業出版社, 2006, 4) 143-150쪽 참조.

27) ‘鄭碼’라는 프로그램에 대해 필자는 잘 알지 못한다. 중국의 한자 입력법은 다양한데, 정마 역시 그 중 하나로, 식자에 연상작용이 가장 잘 이루어지는 프로그램인 듯하다.

28) 謝錫金, 「綜合高效識字法」(中國教育學會教育實驗研究分會 漢字文化教育研究中心 主編, 『識字教育科學化方法選粹』, 中國輕工業出版社, 2006, 4.), 145-162쪽 참조.

謝錫金에 의해 주창되었다. 본 식자교학법은 1998년 홍콩에서 시작하여 현재(2006년)도 계속 진행되고 있다. 식자는 맨 먼저 認讀하고, 다음 寫字하고, 마지막 應用한다는 전제하에 필획 필순의 자형방면, 병음을 포함한 자음방면, 본의와 유관한 자형방면에 대해 敎學하는 것이다. 교학책략으로는 이미 개발된 基本字帶字法, 形聲字帶動學習, 部件識字, 韻語識字, 字族文識字, 字源識字, 部首識字, 聯想識字 등을 사용한다.

### (13) 大成序法識字<sup>29)</sup>

戴汝潛에 의해 주창되었다. 大成序法識字敎育은 快速高效識字로 조기 閱讀을 목표로 하고 있다. 다양한 식자敎育방법의 장점을 취하여 大成시키는 것이다. 말하자면 과거부터 현재까지 모든 식자敎育방법의 장점을 모아 식자敎학을 하되, 효과적인 식자敎학이 되도록 이들을 서열화하여 敎학 한다는 것이다.

### (14) 字中字檢字法及識字敎學研究<sup>30)</sup>

尹德富에 의해 주창되었다. ‘字中字檢字法’이란 遵義市新文漢字研究所所長인 姚朝倫이 발명한 쾌속 한자검색 방법이다. 이는 전통적인 부수, 音序, 필획 등의 검색법과는 다른 것으로, 한자의 절대 수는 간단한 조합으로 이루어졌다는 데에 착안한, 간편한 검색법이다. 방법은 한자의 형체결구에 근거하여 그들의 공통특점을 찾아 배열하는 것이다. ‘字中字’를 이용하여 검색하는 것으로, 하나의 한자 속에서 다른 한자를 찾아내는 것이다. 예컨대 ‘陳’자를 찾으려면 ‘東’자로 찾고, ‘李’는 ‘子’로, ‘國’은 ‘玉’으로, ‘問’은 ‘口’로 찾는다. 만약 獨體이면 필획으로 찾게 하였다. 查字의 규칙은 ‘上下結構的字：先下后上再中角. 左右結構的字：先右后左再中角.....’ 등의 查字규칙을 정하였다.

‘字中字檢字法’은 매우 과학적인 검색법이다. ‘字中字’를 이용하여 식자敎학에 응용하면 과학적 식자敎학법이 된다. 중국인들이 성씨를 표현할 때 ‘姓章, 是立早章’ ‘姓張, 是弓長張’ ‘姓吳, 是口天吳’라고 하는 것과 동일한 한자표현방식이다.

## 3. 漢語識字敎學法的分類<sup>31)</sup>

지금까지 연구된 ‘漢語識字敎學法’에 대해 陳明祥, 戴汝潛, 謝錫金 등이 분류를 하였다. 陳黎明的 분류를 아래에 소개한다.

- (1)直觀 手段에 의한 분류：圖畫識字, 形象識字, 拼字完具識字, 立體結構識字, 網絡 - 再造識字 등
- (2)언어에 의한 분류：字頻識字, 韻語識字, 成語識字, 聽讀識字, 閱讀識字, 傳統誦記識字, 隨課文分散識字, <字經>識字, <聰明娃娃金鎖匙>識字 등
- (3)音標에 의한 분류：漢標識字, 注音識字, 拼音識字, 雙拼識字, 字拼法識字, 注提識字, 速成識字 등
- (4)컴퓨터수단에 의한 분류：一般電腦識字, 多媒體識字, 二筆碼識字, 中成碼識字, 五筆字識字, 雙拼電腦識字, 四結合識字, 漢字橋識字 등
- (5)학생심리에 의한 분류：字謎識字, 猜謎識字, 興趣識字, 循環識字, 奇特聯想識字, 主動識字, 趣味識字, 誘思探究識字, 發現探索識字, 大循環整體識字, 快樂傳真識字, 幼兒滲透性趣味識字 등
- (6)상황(情境)에 의한 분류：生活敎育科學分類識字, 環境識字, 應用識字, 全語文識字 등

29) 戴汝潛, 「大成序法識字」(中國敎育學會敎育實驗研究分會 漢字文化敎育研究中心 主編, 『識字敎育科學化方法選粹』, 中國輕工業出版社, 2006, 4), 163-193쪽 참조.

30) 尹德富, 「字中字檢字法及識字敎學研究」(中國敎育學會敎育實驗研究分會 漢字文化敎育研究中心 主編, 『識字敎育科學化敎學匯粹』, 中國輕工業出版社, 2006, 4), 205-209쪽 참조.

31) 본 란은 陳黎明的 「漢語識字敎學法的分類問題」를 따라 작성하였다.(陳黎明, 「漢語識字敎學法的分類問題」(中國敎育學會敎育實驗研究分會 漢字文化敎育研究中心 主編, 『識字敎育科學化論文集粹』, 中國輕工業出版社, 2006, 4), 331쪽 참고.

### Ⅲ. 語文教學大綱 일람

#### 1. 小學語文大綱의 演變

중화인민공화국 성립 이래 소학어문대강은 모두 7차례 반포되었다. 국가적 차원의 어문교육대강이 반포되면 各省市 별로 자신들에게 적합한 ‘課程綱要(1990, 홍콩)’, ‘課程標準(1991, 上海)’, ‘指導綱要(1991, 浙江)’ 등을 만들기도 한다.<sup>32)</sup>

1956년, 1963년 대강에는 단순히 ‘言語文字訓練目標’만 제정되었고, 이를 상상교육과 연계시키지는 않았다. 1978년 대강에는 ‘언어문자훈련목표’ 안에 구체적으로 識字, 看書, 作文 능력배양을 명시하였다. 그러나 듣기, 말하기에 관해서는 언급하지 않았다. 1987년의 그것에는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기가 모두 들어갔다. 이후 聽, 說, 讀, 寫는 어문교육과정의 가장 기본적인 도달목표가 되었다.<sup>33)</sup>

그 가운데 2000년 반포된 『九年義務教育全日制小學語文教學大綱(試用修訂版)』은 1993년 반포된 『九年義務教育全日制小學語文教學大綱』(試用)(이하 ‘語文教育大綱’으로 간칭 함)의 수정판으로 둘의 차이는 크지 않다. 1993년 ‘어문교육대강’에 의한 제작된 교재의 언어문자관련 편배 특징은 다음과 같다. 저학년 교재에의 편배는 언어발전에 주안점을 두었다. 한어병음의 3대 기능을 충분히 발휘하도록 하였고, 언어발전 속에서 識字를 하도록 하였다. 곧, 먼저 한어병음의 기본적인 내용들을 배치하고, 다시 순전히 병음으로만 이루어진 구절들을 배치하여, 한편으로는 한어병음을 한층 더 숙달하게 하고, 한편으로는 가장 초보적인 閱讀훈련을 시켰다. 저학년 교재는 生字의 제한을 조금만 받도록 하여 내용이 비교적 풍부한 課文 구성이 되었다. 동시에 언어 환경 중에서의 ‘教識字’를 중시 여겼다. 아울러 교재 외에 교사용지도서, 패도, 한어병음카드, 生字카드, 녹음테이프, 슬라이드 교육교재가 간행되었다.<sup>34)</sup>

#### 2. 『語文教學大綱』 비교

현재 중국 초등학교의 어문교학(한자교육) 관련 큰 틀은 1995년의 『九年義務教育全日制小學 語文教學大綱』(試用)<sup>35)</sup>에서 세워진 것으로 보인다. 2001의 『語文課程標準解讀』<sup>36)</sup>은 1995년의 그것을 약간 수정한 것으로 보인다. 두 교학대강의 한자관련 언급만을 살펴보면 다음과 같다.

##### (1) 識字方面

상용한자의 식자에 관해 『語文教學大綱』은 1학년 400자, 2학년 750자, 3학년 550자, 4학년 400자, 5학년 250자, 6학년 150자를, 『語文課程標準』은 1, 2학년 1600-1800자, 3, 4학년 2500자(累積), 5, 6학년 3000자(累積) 교학을 요구하였다.<sup>37)</sup> 『語文課程標準』은 상용한자 교학 목표 2500자를 4학년까지 완성하도록 요구한다. 특히 1, 2

32) 林治金 主編, 『語文教學大綱匯編』(20世紀中國小學語文教育叢書), 青島出版社, 2001, 9, 2-3쪽 참조.

33) 許月燕 主編, 「小學語文教材的演變」(『小學語文教學大綱及教材』(中小學教師繼續教育用書), 東北師範大學出版社, 1999, 2 1판, 2001, 4, 10차 인쇄), 24쪽.

34) 許月燕 主編, 「小學語文教材的演變」, 앞의 책, 80쪽 참조.

35) 中華人民共和國國家教育委員會制訂, 『九年義務教育全日制小學 語文教學大綱』(試用), 人民教育出版社, 北京, 1995, 1, 2版, 1996, 3, 2次印刷. 1-29참조. 이하 본서는 ‘어문교육대강’으로 簡稱한다.

36) 教育部基礎教育司 語文課程標準研製組, 『語文課程標準解讀』, 湖北教育出版社, 武漢, 2002. pp.32~43. 이하 본서는 ‘어문과정표준’으로 簡稱한다.(楊沅錫, 『中國의 漢字 教育』, 쪽, 재인용.),

37) 5, 6학년 식자교육에 대해 “스스로 글자를 익히는데 능숙한 능력을 기른다. 常用漢字 3000자(누적)를 익히며, 이 가운데

학년에 집중적인 식자교육을 요한다.

이상에서 보듯이 현재 중국의 소학교 학생들은 1-2학년 과정에서 1600-1800자를 익히고, 6학년까지 3000자의 한자 교학을 목표로 한다. 이는 전단계의 『語文教學大綱』에서 요구하는 識字量보다 500자가 더 증가한 것이고, 1, 2학년에서의 집중식자교육이 강화되었다. 또한, 저학년 단계에서부터 한자의 기본 필획, 偏旁, 部首, 필순 등의 형체적 특징과 구조에 주목한다. 그리고 자율적으로 스스로 글자를 익히는 능력을 배양하도록 강조한다.

## (2) 拼音方面

聲母、韻母、聲調와 大寫字母의 학습, 音節 拼讀 등 병음교육 내용은 『語文教學大綱』이나 『語文課程標準』이 비슷하다. 하지만 전자와 후자의 병음교과는 큰 변화가 있다.

『語文教學大綱』은 병음교육을 매우 중시한다.<sup>38)</sup> 그렇기 때문에 교학내용 ‘첫 번째’에 병음교학에 대해 기술하고, 1학년에서 집중교육을 하고, 1-6학년까지 한어병음 교육을 요구하였다. 하지만 『語文課程標準』은 한자 교육 뒤에 병음교육을 언급하여 앞의 그것보다 비중이 약해졌다. 즉 병음교육 바탕 위에 한자교육을 실시해야 한다는 교육학적 논리가, 최소한 한자교육과 同步 내지는 한자교육 중시 쪽으로 기울었다. 이는 중국 초등학교 어문 특히, 식자교학의 매우 중요한 변화이다. 『語文教學大綱』은 “한어병음의 聲母、韻母、聲調와 총체적인 認讀의 음절을 정확히 읽는다. 병음방법을 학습한 다음 音節을 拼讀하고, 점점 음절을 直呼하도록 한다. 한어병음을 이용하여 識字、閱讀、보통화학습을 돕는다.”고 하였다. 즉 先 병음학습으로 後 한자교육을 보조 활용한다는 인신에 변화가 온 것이다. 이는 이미 北師大版 어문교재에 반영되어 편성되었다.(후에 언급함)

## (3) 輔助識字方面

漢字 識字教學을 효과적으로 구현하기 위해 필획, 필순에 의한 寫字, 편방부수를 활용한 교학, 部首, 音序, 筆劃을 이용한 字典 찾기로 獨立識字教育을 도모하는 것 등은 두 교학대강이 비슷하다.

두 교학대강의 차이를 다시 정리하자면 한어병음교육에 대해 변화가 있고, 『語文課程標準』은 『語文教學大綱』보다도 더 저학년 집중식자를 강조하였다. 또, 『語文課程標準』은 『語文教學大綱』에 없던 “컴퓨터 자판을 이용하여 한자를 입력할 수 있다.”를 추가하였고, “한자 학습을 즐겨워하고, 자발적으로 한자를 배운다.”라는 자기주도적 학습을 강조하였다. 이는 수사적인 진술이라고 치부할 수도 있지만, 현재 중국교육에서 추구하고 있는 ‘창조적 인간 교육’과 밀접한 관련이 있고, 지금까지 있었던 식자교육관련 연구업적이 교육대강에 반영된 것으로 보인다.

# IV. 識字教育의 실제

중국 초중고등학교는 물론이고 入學前 嬰幼兒의 識字教育도 교육부 반포의 교학대강에 의해 이루어지고 있음은 주지의 사실이다. 관련 저작 역시 저자나 출판사에 따라 약간의 차이가 있을 수 있지만 모두 교학대강에 의해 출판된다. 현재 북경지역의 가정 혹은 각급교육기관(학교)에서 사용하고 있는 교재를 분석하여 실제 교학 면모를 살펴본다.

데 2500여자를 쓸 수 있다.(楊沅錫, 「中國의 漢字 教育」, 쪽, 재인용.)”라고 하였다.

38) 中華人民共和國國家教育委員會制訂, 『九年義務教育全日制小學 語文教學大綱』(試用), 人民教育出版社, 北京, 1995, 1, 2版, 1996, 3, 2次印刷.

## 1. 入學前識字教育





入學前識字教育의 敎本은 최근 과학기술을 동원한 기구도 있지만, 크게 도서 형태와 카드 형태로 나눈다. 또, 교학장소, 교육자도 가정과 학교 어느 곳에서도 가능하도록 제작되었다.

### (1) 純粹拼音教育

도서형태로 이루어진 교재로 한자는 한 자도 노출시키지 않고, 오로지 'a, o, e...ang'와 같은 單韻母와 復韻母, 'p, t, f...zh, ch, sh' 등의 聲母를 익히도록 하고, 韻母와 聲母를 결합시켜 音節, 혹은 단어를 써보도록 한다. 그림을 보고 병음으로 단어를 쓰도록 유도도 한다.<sup>39)</sup>

### (2) 純粹漢字教育

유성 펜이나, 작은 보드칠판을 이용한 『描紅本』 식자교학이다. 쓰여진 글씨 위에 덧쓰기, 지우고 쓰기 등을 반복 書寫하여 識字 한다. 보통 이들은 橫, 豎, 撇, 捺, 點, 提.....등의 필획명칭에 따라 글씨를 안배하고, 이를 필순에 따라 써보도록 한다. 즉, 필획 명, 필획특징, 필순만을 중시한 한자 쓰기 교본이다. 오로지 필획, 필순을 중심으로 한자쓰기만을 주목표로 삼았다. 그야말로 한자쓰기 교본이다.<sup>40)</sup>

도서형태의 敎本으로 본문 전체가 '丨, 丿, 人' 등의 쉬운 한자부터 네모 칸에 써보기를 먼저하고, 써보기를 한 (기초 形素) 글자가 들어간 한자를 필순에 맞춰 써가면서 식자하기도 하고,<sup>41)</sup> 카드 형식의 교본으로 無圖識字와 看圖識字를 실시하기도 한다. 無圖識字란 와 같이 카드 안에 한자를 쓰고 이를 익히게 하는 방법이고, 看圖識字는 와 같은 카드 안에 산, 새 등 그림을 주고 山, 鳥와 같은 한자를 익히게 하는 것이다.<sup>42)</sup> 또, 카드 안에 , 와 같이 일상생활에 사용되는 詞를 배치하여 유치원이나 가정에서 사용하도록 하기도 하였다.<sup>43)</sup>

### (3) 拼音, 漢字混合教育

도서형태의 敎本으로 병음, 한자, 쓰기가 총 망라된 종합 식자교본이다. 처음 一, 二, 三처럼 쉬운 글자 순으로 소리 내어 읽으며 써보기, 한자 없이 병음읽기, 필순에 따라 쓰기, 그림보기, 괄호에 답하기(숫자 세기, 쓰기), 古詩 등 완전하지 않은 문장을 주고 문장 완성하기, 성어 만들기, 병음 주고 단어 만들기, 주어진 한자에 필획을 더하여 다른 한자 만들기 등으로 漢字, 漢語, 국어생활, 문학 등을 종합적으로 다루고 있다. 그림을 보고 짧은 글을 짓도록 요구하기도 한다. 초등학교 입학시의 진단평가 대비 성격을 지닌 책이다.<sup>44)</sup>

카드형태의 敎本으로 처음 a(啊), I(衣) 등의 單韻母로부터 출발하여 a o(噢) 등의 復韻母로, 그 다음 q(旗), x

39) 이런 교재는 다음과 같은 것들이 있다. 吳艷麗 編, 晨曦幼兒早教發展中心編寫, 『幼小銜接整合敎材』(拼音1)(根据教育部頒布的《幼兒園敎育指導綱要(試行)》), 吉林美術出版社, 長春, 2010, 10. 吳艷麗 編, 晨曦幼兒早教發展中心編寫, 『幼小銜接整合敎材』(拼音2)(根据教育部頒布的《幼兒園敎育指導綱要(試行)》), 吉林美術出版社, 長春, 2011, 4. 張桂麗, 晨曦幼兒早教發展中心編寫, 『金牌小學入學一本通』(拼音1, 2)(根据教育部頒布的《幼兒園敎育指導綱要(試行)》), 吉林美術出版社, 長春, 2010, 12. 藍山 主編, 『漢語拼音』, 湖南少年兒童出版社, 2010, 8, 2次印刷.

40) 史燕來, 高壽岩 主編, 『漢字描紅本』, 北京師範大學出版社, 2011, 2.

41) 吳艷麗 編, 晨曦幼兒早教發展中心編寫, 『幼小銜接整合敎材』(識字1, 2)(同步練習)(根据教育部頒布的《幼兒園敎育指導綱要(試行)》), 吉林美術出版社, 長春, 2010, 9. 병음은 제시하지 않았다. 이는 본 출판사가 이와 똑같은 구성의 '拼音'편의 敎材를 출판하였기 때문에 拼音을 併記하지 않은 듯하다.

42) 黃長根 責任編輯, 『一歲卡片 二歲卡片』, 江西高校出版社, 南昌市, 2010, 11, 1版.

43) 藍山 主編, 『識字大卡』, 湖南少年兒童出版社, 2010, 8, 1版, 2010, 12, 2次印刷.

44) 張桂麗, 晨曦幼兒早教發展中心編寫, 『金牌小學入學一本通』(語言1, 2)(根据教育部頒布的《幼兒園敎育指導綱要(試行)》), 吉林美術出版社, 長春, 2010, 12, 1版, 2011, 3, 2次印刷. 본서는 "學前各科模擬測試, 緊扣小學入學考試, 爲孩子做好最充足的入學準備"라고 하였다.

(西) 등의 聲母를 학습하되 한자를 병기하여 교학하기도 한다.<sup>45)</sup> 또는 단어를 병음과 한자로, 혹은 병음과 문장(漢詩)으로, 다양한 방법으로 제시하여 식자를 한다.<sup>46)</sup>

例1)詞語卡	<table border="1"> <tr><td>tiān kōng</td></tr> <tr><td>天 空</td></tr> </table>	tiān kōng	天 空	例2)唐詩卡	<table border="1"> <tr><td>咏鵝 鵝，鵝，鵝 曲項向天歌 ……</td></tr> </table>	咏鵝 鵝，鵝，鵝 曲項向天歌 ……	例3)	<table border="1"> <tr><td colspan="2">an</td></tr> <tr><td colspan="2">韻母 ān án ǎn àn</td></tr> <tr> <td>천안문 사진</td> <td>ān 安</td> </tr> </table>	an		韻母 ān án ǎn àn		천안문 사진	ān 安	例4)	<table border="1"> <tr><td colspan="3">云</td></tr> <tr> <td rowspan="3">구름 사진</td> <td>白</td> <td>云</td> </tr> <tr> <td>白</td> <td>云</td> </tr> <tr> <td>白</td> <td>云</td> </tr> </table>	云			구름 사진	白	云	白	云	白	云
tiān kōng																										
天 空																										
咏鵝 鵝，鵝，鵝 曲項向天歌 ……																										
an																										
韻母 ān án ǎn àn																										
천안문 사진	ān 安																									
云																										
구름 사진	白	云																								
	白	云																								
	白	云																								

이상 유아 식자는 카드식이 가장 보편적으로 이루어지고 있다.

## 2. 初等學校識字教育

중국 한자교육 연구 성과의 진면목을 파악하기 위해서는 반드시 초등어문교재를 살펴야 한다. 왜냐하면 그것이 가치 있는 연구인가, 교육에 적용 가능한 실용성 있는 연구인가는 초등교육, 초등교재에의 반영여부에 따라 평가될 수 있기 때문이다.

현재 북경의 초등학교 語文教材는 3종이 있다. 北京師範大學出版社, 北京出版社, 人民教育出版社의 板本이 그것이다. 北師大版을 중심으로 어문교재와 교사용지도서를 참고로 식자관련 제반 사항을 살핀다. 중국의 식자교학은 사실상 3학년까지 끝난다고 보아야 한다.<sup>47)</sup> 그것도 1, 2학년에 집중적으로 실시된다. 그렇기 때문에 우리가 알고 싶은 한자교학방법은 사실 1, 2학년 교재에 모두 출현한다고 할 있다. 단, 중국 초등 어문교재 구성은 우리와 좀 다르다. 비교적 소략하기 때문에 교재만을 참고하면 한자교학 부분의 諸方法을 알기 어려워 부득이 교사용지도서를 참고한다.

### (1) 識字教學重點

초등학교 1, 2학년 교학중점은 識字, 寫字, 拼音, 閱讀, 寫話(받아쓰기), 口語交際, 語文綜合活動 등이다. 識字, 寫字, 拼音, 寫話 등은 한자의 교수학습영역에 속한다. 이들을 공고히, 효과적으로 교학하기 위해 寫字, 偏旁 익히기, 각종 매체를 이용하여 查字하기, 生字에 主音하기, 자형분석하기(결구), 자음, 字義 장악하기, 上下文을 활용하여 한자 추측하기 등을 실시한다.

상용 편방을 익히는 것은 학생들로 하여금 한자의 표의특징으로부터 출발하여 표의편방을 누적시키고, 그것들의 명칭, 대략적인 의미를 파악하여 점진적으로 한자의 규율을 장악하고 최후에는 독립적으로 식자를 할 수 있는 능력을 기르게 하고자 함이다. 보통 3학년까지 90개 정도의 편방부수를 익히도록 한다.

또, ‘讀半邊’ 학습 즉, 聲旁識字的 識字方法을 이용하고, 그들이 갖고 있는 한계도 알게 한다. 한어병음의 大寫字母를 인식하고 대사자모의 순서를 익숙하게 한다.

3학년까지 한자의 構造 법칙에 대해 이해를 하고, 읽기, 상하문 추측, 병음, 자형분석을 통한 識字方法을 장악한다. 아울러 자전 등을 이용하여 혼자서도 한자를 익힐 수 있도록 한다. 또, 혼자서도 식자를 할 수 있는 큰 발걸음 즉, 認, 想, 寫, 用의 방법을 통한 독립 식자 방법을 장악한다.

45) 崔鍾雷 主編, 『漢語拼音』, 延邊教育出版社, 延邊, 2010, 9, 1版.

46) 周莉莉 責任編輯, 『詞語』, 北方聯合出版傳媒(集團)股份有限公司, 2010, 7, 1版. 楊斌 主編, 『反復擦寫助學卡』(2-5歲), 廣州出版社, 廣州市, 2010, 8, 1版.

47) 대체로 2학년 말까지 큰 줄기의 한자교학은 끝난다. 식자교학에 대해 北師大版 3학년 지도서에 “학생들이 기본적으로 이미 혼자서도 글자를 알 수 있고(獨立識字) 더하여 교과서 課文 중에는 학생들이 실제로 알 수 없는 글자가 점점 적어지기 때문에 本書부터는 교재 후면에 ‘查字表’를 두지 않는다.(由于學生基本上已經能獨立識字了, 加上課文中學生實際不認識的字越來越少, 所以從本冊開始, 教材後面不再附‘查字表’(3上 2쪽)”라고 하였다.

## (2) 識字教學 접근법 변화

北師大版 어문교재의 가장 큰 識字教學 특징은 과거 입학하자마자 실시된 拼音識字 교학을 漢字識字(협의의 한자)로 바꾸었다는 것이다.<sup>48)</sup>

1학년 1학기 어문교재의 목차를 보면 “1 字與劃, 2 學寫字, 3 數字, 4 家, 5 太陽和月亮, 6 大海, 7 外面的世界, 8 字與拼音(一), 9 字與拼音(二), 10 字與拼音(三), 11 字與拼音(四), 12 字與拼音(五), 13 手和腦, 14 勞動, 15 冬天, 16 成長”으로 구성되었다. 識字를 주제로 제목을 달았다. 나머지 “4 家, 5 太陽和月亮, 6 大海, 7 外面的世界.....” 등도 모두 듣기 읽기를 통한 식자가 주 교학목표이다.

실제 교과서 내용을 분석해보면, 1-7단원까지 한자를 주 교학대상으로 삼았다. 초등학교 학생의 가장 원초적 식자방법은 先 한자(한자 쓰기, 듣기, 읽기를 통한 식자), 後 拼音이다. 이는 매우 중요한 식자교학의 변화이다. 拼音識字를 漢字識字 뒤에 하는 것에 대하여 교재편찬자는 다음과 같이 말하였다. 첫째 先拼音, 後漢字는 학생들이 피동적으로 교사의 주입식교육에 끌려 다닌다. 만약 입학하자마자 병음을 먼저 배우면, 순종적으로 받아들이기만 하고 능동적인 의식을 발휘하지 못하게 된다. 둘째 두려운 심리를 낳을 수 있으며, 셋째 한자는 병음 문자보다 못하다는 인식을 심어줄 수 있고, 넷째 병음으로 쓰여진 것(拼音圖畫)은 한자만큼 자형과 자음, 자의 사이의 聯想작용을 할 수 없다고 하였다. 이것이 한자를 먼저 배우고 병음을 나중에 배우는 이유이다.<sup>49)</sup>

先 한자 식자를 하되, 맨 처음 字와 劃의 연계와 듣기, 읽기방법을 사용하여 한자를 배운다. 듣기와 읽기를 통한 識字방법을 장악한 이후에 拼音을 학습하여 학생들로 하여금 拼音을 운용한 識字方法을 장악하게 한다. 50) 이런 식자 방법이 효과적이라는 것이 이미 실험을 통해 증명되었고, 전문가들의 인정을 받은 것이라고 한다. 그래서 초기의 교과서(2001년 이후)는 제4단원 후부터 병음을 배웠는데, 전문가들이 듣고 읽기를 통한 식자방법이 충분하지 않다고 하여, 본 교과서부터는 7단원 이후부터 병음식자를 하고 있다고 하였다. 이렇게 병음 교학을 나중에 하는 것이 拼音識字 방법을 활성화하는 것이 아니라, 쓰기, 듣기, 읽기를 통한 식자방법이 매우 중요하기 때문이라는 것이다.<sup>51)</sup>

## (3) 識字教育

최근 중국 초등학교 식자교육의 가장 큰 특징은, 식자가 돼야 작문이나 감상 등 어문교육의 진정한 목표를 달성할 수 있다는 전제 아래 1, 2학년 과정에 집중적으로 식자교육을 한다. 저학년 식자교육은 95년의 『語文教學大綱』 대강보다 더 강화되었다.<sup>52)</sup> 北京師大版<sup>53)</sup> 초등학교 語文교재에 나타난 각 학년 識字量은 다음과 같다.

1학년에서 736자의 식자와 50개의 편방(부수), 358자의 書寫를, 2학년에서 852자의 식자와 150개의 편방(부수),<sup>54)</sup> 450자의 書寫를, 3학년에서 430자의 식자와 200자의 寫字를,<sup>55)</sup> 4학년에서 450자의 식자와 392자의 寫字를,

48) 1년 상책 지도서에 “本冊教材識字從漢字入手, 改變了過去一入學先學拼音的路子.(「一年級上冊教材說明」, 三. 教學要點說明及教學建議, 10쪽)라고 하였다.

49) 지도서 「一年級上冊教材說明」, 三. 教學要點說明及教學建議, 12쪽.

50) 이들은 실험을 통해 입증된 것으로, 이런 教學안배는 학생들이 다양한 방법으로 자주적인 識字를 하는데 유리하고, 효과도 매우 좋다. 또한 교사와 전문가들의 인정을 받기도 한 것이다.(本套教材第一冊的重要特色之一, 是先用字與劃的聯系和聽讀方法學漢字, 基本掌握聽讀識字方法之後, 學習拼音, 讓學生掌握運用拼音識字的方法. 實驗證明, 這種安排有利于學生多種方法自主識字, 效果很好, 也受到了教師和專家的認可.(1년 상책 교사용지도서, 「一年級上冊教材說明」, 一. 本冊教材修訂的說明 9쪽))

51) 1년 상책 교사용지도서, 「一年級上冊教材說明」, 一. 本冊教材修訂的說明, 9쪽 참조.

52) 인민교육출판사의 어문교재는 1학년 1학기 첫머리에 ‘漢語拼音’이란 단원명을 제외하고, 1학년과 2학년 1학기까지 大單元名이 모두 ‘識字’이다. 그만큼 저학년의 식자교육이 중시되고 있다.

53) 1학기 교과서를 구할 수 없어 鄭國民, 馬新國 主編의 『語文教師教學用書』를 참고하였다.(鄭國民, 馬新國 主編, 「一年級上冊教材說明」, 一. 本冊教材修訂的說明(『語文教師教學用書』(一年級 上冊)(義務教育課程標準實驗教科書), 北京師範大學出版社, 北京, 2007, 6, 5版. 2010, 7, 4次印刷, 9쪽.) 이하 각 학년별 『語文教師教學用書』는 출판 일시가 조금씩 다르지만 출판사항을 생략한다.



5학년에서 289자의 식자와 470자의 寫字를 요구하였다.<sup>56)</sup> 모두 2757자를 식자한다. 1, 2학년에서 1588자를, 3, 4학년에서 880자를, 5, 6학년에서 289를 식자하여 1, 2학년에서 집중식자를 하는데, 이는 2001년 반포된 「語文課程標準」에서 요구하는 “常用漢字 1600-1800자를 학습하고, 이 가운데 800-1000자를 쓸 수 있다.”(양원석)와 부합된다. 단 「語文課程標準」에서 요구하는 초등학교 6년 동안 3000자를 교학한다.(양원석)는 목표에는 243자가 부족하다.

2학년 말까지 큰 줄기의 한자교학은 끝난다고 할 수 있는데, 이에 대해 “(3년)학생들이 기본적으로 이미 혼자서도 글자를 알 수 있고(獨立識字) 더하여 교과서 課文 중에는 학생들이 실제로 알 수 없는 글자가 점점 적어지기 때문에 本書부터는 교재 후면에 ‘查字表’를 두지 않는다.(由於學生基本上已經能獨立識字了, 加上課文中學生實際不認識的字越來越少, 所以從本冊開始, 教材后面不再附‘查字表’)”<sup>57)</sup>라고 하였다.

#### (4) 教材構成

1학년 어문교재는 本文과, 부록(認字表, 寫字表, 查字表, 偏旁表)으로 구성됐다. 본문은 모두 16단원으로 이루어졌고, 한科는 본문과 ‘語文天地’로 구성되어 있다. 참고로 1학년 1학기 본문 목차를 보면 “1字與劃, 2學寫字, 3數字, 4家, 5太陽和月亮, 6大海, 7外面的世界, 8字與拼音(一), 9字與拼音(二), 10字與拼音(三), 11字與拼音(四), 12字與拼音(五), 13手和腦, 14勞動, 15冬天, 16成長”으로 구성되었다. ‘1字與劃, 2學寫字, 8字與拼音’ 등처럼 직접적으로 식자를 주제로 달지 않은 ‘4家, 5太陽和月亮, 6大海’ 등도 듣기 읽기를 통한 식자가 주 교학목표이다.

본문은 보통 2개의 문장으로 구성되었고, 대체로 拼音을 표시 하지 않았다. 語文天地는 우리의 보충, 심화, 평가 부분인데, 한자따라쓰기, 拼音쓰기, 동일 편방 한자쓰기, 단어 만들기, 내용파악하기 등으로 이루어졌다.

위 1학년 교재구성에서 발견할 수 있는 ‘識字教學’의 가장 큰 특징은 과거 입학하자마자 실시된 拼音識字 교학을 漢字識字(협의의 한자 식자)로 바꾸었다는 것이다.<sup>58)</sup>

#### (5) 識字教學의 실제<sup>59)</sup>

##### 1) 圖形識字

1학년 1학기 첫 단원에 日, 月, 山, 人, 火, 石, 水 등의 18개의 상형자의 圖形을 주고 식자한다. 아울러 식자의 가장 기본인 劃과 字와의 연관, 연계를 통해서 한자식자의 입문을 돕는다. 상형을 통한 식자이다. 단 상형식자는 학생들의 유추, 비교, 연관 등을 유도해 식자한다.

##### 2) 聽讀識字

2단원 ‘學與字’는 도형식자로부터 9개의 聽讀識字를 한다. 聽讀識字란 예컨대 筆, 本 등을 써놓고 읽어 주면서 우리가 공부할 때 필요한 게 뭐지요 등의 발문으로 ‘鉛筆’ ‘田格本’ 등을 유도하고 이들 詞語 - 한자들을 배우게 하는 것이다.

##### 3) 朗讀法

예컨대 ‘3數字歌’의 “一頭牛, 兩匹馬, 三只小羊找媽媽. 四只雞, 五只鴨.....” 등과 같이 학생들이 좋아하는, 잘 알

54) 모두 160개의 편방(부수)인데 저자가 계산을 착오한 듯하다.

55) 1학기에는 편방(부수)와 寫字에 대해서, 2학기에는 편방부수에 대해 언급이 없다.

56) 6학년은 識字, 學詞, 寫字에 대한 언급이 아예 없다. 중국의 초등학교 학제가 ‘6+3’ 혹은 ‘5+4’이기 때문에 ‘6’학년은 ‘5+4’의 학제에서는 중학교 과정이기 때문에 5학년까지 정해진 識字量을 다 배우는 듯하다.

57) 鄭國民, 馬新國 主編, 『語文教師教學用書』(三年級 上冊)(義務教育課程標準實驗教科書), 北京師範大學出版社, 北京, 2010, 5, 5版. 2011, 4, 3次印刷, 2쪽.

58) 1학년 1학기 『語文教師教學用書』에 “본 교재의 식자는 ‘한자’교학부터 시작한다. 이는 과거의 先 拼音教學을 실시하던 것을 개편시킨 것이다.(本冊教材識字從漢字入手, 改變了過去一入學先學拼音的路子.) 鄭國民, 馬新國 主編, 「一年級上冊教材說明」, 三. 教學要點說明及教學建議 『語文教師教學用書』(一年級 上冊)(義務教育課程標準實驗教科書), 北京師範大學出版社, 北京, 2007, 6, 5版. 2010, 7, 4次印刷, 10쪽)라고 하였다.

59) 鄭國民, 馬新國 主編, 「一年級上冊教材說明」, 一. 本冊教材修訂的說明(『語文教師教學用書』(一年級 上冊)(義務教育課程標準實驗教科書), 北京師範大學出版社, 北京, 2007, 6, 5版. 2010, 7, 4次印刷, 9쪽.

고 있는 韻律있는 문장을 읽어주고 이를 듣고 식자 하는 것이다.

#### 4) 誦讀法

예컨대 ‘我的家’라는 주제에 ‘我有一個幸福的家. 爸爸愛我, 媽媽愛我.....’ 등과 같은 학생들이 일상생활에서 가장 소중하게 생각하는 주제, 관심을 소재로 하여, 읽고, 말하고, 隨文認讀하게 하여 詞義(字義)를 알게 하는 것이다. 이런 주제의 문장은 중간에 한 두 글자를 모르더라도 유추해서 읽을 수 있고, 쉽게 認讀할 수 있다.

#### 5) 회의원리, 형성원리의 식자교학

회의와 형성용법을 통해 識字한다. 예컨대 “‘休’는 마치 한 사람이 나무에 의지해서 휴식하고 있는 것 같아,” “‘梢, 梢, 俏, 悄, 削, 捎, 霄’” 등의 한자를 제시하고 말풍선을 이용해 ‘肖’와 독음이 유사한 것을 찾게 하는 방식으로 식자교학 한다.

#### 6) 편방을 통한 한자 학습

전통적 한자교학방법이다. 말풍선을 이용하여 “‘偏旁은 우리들이 한자의 뜻을 이해하는데 도움을 줄 수 있어, 자형을 확실히 살펴야해,’” “‘評’자의 평방 ‘言’을 보면 곧 ‘評’자의 뜻이 ‘말’과 관계있음을 나는 곧 알아차리지,” “이들 글자들은 왜 ‘草字頭’를 가지고 있지,” 등과 같이 편방을 통해 식자교학한다.

#### 7) 한자쓰기

글자에서 ‘讠’은 나중에 쓴다, 위 아래로 구성된 글자를 쓸 때, 상반부는 하반부를 쓰기 위한 공간을 충분히 남겨놓아야 한다 등으로 한자 쓰기를 통해 교학한다.

#### 8) 종합운용

본문에 갑골문부터 현재의 간화자까지 한자 자체의 演變에 대해 논하고, ‘認, 想, 寫, 用’의 4가지 한자학습방법을 제시하고 있다. 認은 ‘추측하고, 묻고, 조사하고’를, 想은 한자의 결구를 궁리하여 분석하는 것을, 寫는 筆寫시 誤寫와 善寫를 궁리하는 것을, 用은 한자를 활용하여 詞, 成語, 구절을 만드는 학습을 말한다.

이상 순수한 한자의 교수학습에 대해서는 2학년까지만 언급하고 3학년 이상은 단어, 文意, 讀漢語, 查字, 대의 파악 등을 다룬다. 중국교과서는 수업을 운용하는 교사에게 많은 재량권을 주는 쪽으로 편성되었다.

## V. 結語

한자에 대한 인식은 우리와 중국이 다르다. 현대한어에서 한자는 文言과 달리 경우에 따라 字와 詞의 신분을 공유한다. 우리는 한자를 詞로 인식하고, 중국인들은 경우에 따라 詞와 詞素(글자)로 인식한다. 또 중국은 자형을 簡化시키기도 하고, 漢語拼音이라는 보조수단을 보유하고 있기 때문에 두 나라의 식자방법 또한 차이가 있을 수밖에 없다. 우리는 漢字가 곧 詞이기 때문에 정통 식자교학은 순수한 漢字學的 접근에서 이루어진다. 하지만 중국인들은 한자학적 방법 외에 拼音으로도 실시하고, 우리의 ‘가, 나, 다’ 글자교육처럼 無義의 낱자로도 敎學한다.

중국은 전통 한자교학법 - 六書로의 접근이 우리보다 제약이 많다. 간화로 인해 회의나 형성원리를 이용한 식자교학은 부분적으로만 실시할 수 있다. 특히 한자의 대부분은 형성자인데, 간화가 義符보다는 聲符에서 많이 일어나서, 형성원리를 이용한 전통 식자교학에 한계가 있다. 단 중국은 우리보다 식자 방법이 다양하다. 언어생활에서의 활용, 漢字字體로, 漢語拼音으로의 접근이 모두 가능하다. 물론 이때 경우에 따라 자(詞素), 詞로 접근한다.

지금까지 중국 초등학교의 식자교육은 ①순수병음 - ②병음한자혼합 - 漢字(無拼音) 단계로 교학하였는데, 최근에는 능동적 식자를 위해 ①과 ②의 순서가 바뀌고 있다. 이는 상당히 큰 식자교육의 변화이다. 그 큰 이유가 학생들의 수동적 식자교학을 능동적 식자교학으로 유도하기 위한 것이라고 한다. 하지만 필자는 이런 교육학적

고려 외에도, 개혁개방 이후 과학의 발달과 중국의 국제적 지위가 향상되면서 이전에 가졌던 漢字輕視가, 國字에 대한 자신감, 자긍심으로 변화된 것도 주요한 한 원인이 된다고 생각한다. 한때 발전된 과학문명과 한자는 궁합이 맞지 않는다고 하여 한자를 경시하기도 하였다. 하지만 현재 다양한 프로그램들이 개발되어 과학기기를 이용한 한자의 사용에 불편함이 없다. 오히려 다른 문자보다 여러 가지 장점이 있다고 한다.

중국의 식자교학법 중 우리가 채용할 만한 것은 謎語法, 컴퓨터 등 과학기기를 활용한 ‘字中字法,’ 좀 유치한 듯 보이지만 노래나 韻律있는 문장으로 破字 식자하는 방법은 관심을 가질만하다. 현재 우리의 일부 교재에 識字를 위한 것이 아니라 학생들의 관심, 흥미를 유도하기 위해 가끔 破字法이 채용되기도 하지만, 중국처럼 정식으로 식자방법으로 채용하면 쉽게 식자가 이루어질 수 있고 또, 식자 대상 글자 외에도 운문에 동원된 한자까지 식자할 수 있어 일석이조의 효과를 거둘 수 있을 것이다.

중국의 식자교학에 대한 앞으로의 연구는 과학기기를 활용한 식자방법 외에는, 순수 한자학적 방법의 개발은 거의 나오지 않을 듯하다. 이 분야는 현재까지 이루어진 방법들을 보완, 변형, 활용, 종합하는 쪽으로 나갈 것이다. 단 새로운 식자교육방법의 고안은 한계가 있을 것이나, 식자교육의 목표는 단순한 수동적 식자에서 창의적, 능동적 식자를 바꿀 것으로 보인다. 이는 현대 교육이 추구하는 화두로, 교실 안뿐만이 아니라 가정과 사회, 과학기기 등을 종합적으로 활용하여 잠재능력 개발과 창의적 인간 육성을 추구할 것이다.

## 「中國 漢字教育 研究의 성과와 전망」 토론문

양원석(중국인민대)

1. 중국은 漢字를 자국의 모국어 문자로 사용하고 있기 때문에 한자 교육에 관한 다양한 이론과 방법에 대한 연구가 활발히 진행되고 있습니다. 이러한 이론과 방법에 대한 고찰은 한국의 한자 교육에 적용 및 활용할 수 있다는 점에서 그 의의가 크다고 하겠습니다. 특히 본 논문은 중국 한자 교육 연구 성과를 상세하게 고찰하였을 뿐 아니라, 이를 한국의 경우에 적용할 때에 고려해야 할 점을 제시하였다는 점에서 더욱 그 가치가 크다고 할 수 있습니다.

선생님께서서는 서론에서 중국과 한국의 한자 교육의 차이점(예: 한자에 대한 인식 차이, 字와 詞의 인식 차이, 변체자와 간화자의 차이, 한어병음 등)에 대해서 언급해 주셨는데, 이러한 차이점을 고려했을 때 중국의 한자 교육 연구 성과를 한국에서 어떻게 수용하고 활용해야 하는지에 대한 구체적인 의견을 제시해주셨으면 감사드리겠습니다.

2. 선생님께서서는 ‘IV-1 入學前識字教育’ 부분에서 “중국 초중고등학교는 물론이고 入學前 嬰幼兒의 識字教育도 교육부 반포의 교학대강에 의해 이루어지고 있음은 주지의 사실이다.”라고 하셨습니다. 본 논문에서 ‘入學前 嬰幼兒의 識字教育과 관련된 교학대강의 내용을 소개해 주셨으면, 중국의 ‘입학 전 한자 교육’의 구체적인 내용을 이해하는 데에 도움이 될 것으로 생각합니다. 중국의 한자 교육은 초등학교 저학년을 위주로 진행되기 때문에 『語文』 교과서에서 볼 수 있는 한자 교육의 내용은 소략한 편입니다. 그러므로 ‘入學前 嬰幼兒의 識字教育과 관련된 교학대강의 구체적인 내용은 한국의 한자 교육 방법 연구에 많은 참고가 될 수 있을 것으로 생각합니다.

3. ‘IV-2 초등학교식자교육’ 부분에서, 北京師範大學 어문교재와 교사용지도서를 중심으로 중국 초등 『어문』 교재에서 진행하고 있는 한자 교육의 현황과 특징을 상세하게 정리하고 분석해 주셨습니다. 北京師範大學 교재의 특징은 ‘先한자학습, 後병음학습’이라고 할 수 있습니다. 그러나 이것이 중국 『語文』 교과서의 전반적인 특징과 추세인지, 아니면 北京師範大學 교재만의 특징인지 궁금합니다. 또한 北京師範大學 교재가 ‘先한자학습, 後병음학습’의 방법을 시도하게 된 원인에 대한 고찰(교재 편찬자의 주장 외)은 중국의 한자 교육·학습의 상황을 파악하는 데에도 도움이 될 것으로 생각합니다.

#### 4. 기타

- 『語文課程標準解讀』은 『語文課程標準』에 대한 해설서입니다.
- ‘生字’, ‘書寫’, ‘電腦’ 등 우리말로 바꿀 수 있는 단어는 우리말로 제시하는 것이 가독성을 높일 수 있을 것으로 생각합니다.

## 日本 漢字教育의 位相과 漢字教育研究의 動向 및 課題

박세진(춘천교대)

## 【논문 요약】

한자에 대한 혼란의 시기를 거친 후 일본에서는 현재 어문 정책의 일환인 日漢混用정책에 따라 상용한자를 제정하여 사용하고 있다. 학교교육에서는 한자를 國語科에 포함시켜 체계적으로 가르치고 있으며, 더불어 古典 학습을 통해 전통문화에 대한 이해를 심화시켜 適材適所에 말과 문장으로 표현하도록 지도하고 있다. 이것은 漢字・古典이 자국의 「國語力」을 육성하고 향상시키는데 분명 결정적인 역할을 하고 있다는 것을 시사하고 있는 것이다.<sup>1)</sup> 따라서 오늘날 일본에서 漢字는 국어의 일부로써 가나와 相生할 수 밖에 없는 중요한 존재이며, 한자교육에 대한 위상은 어디까지나 국어교육의 관점에서 논의되어야 한다는 점에 논란의 여지가 없다. 그렇다면 우선 국어교육에서 실시되고 있는 한자교육의 위상을 알아보기 위해 학교교육의 기반이 되는 학습지도요령과 상용한자에 대해 살펴보겠다.

## ① 學習指導要領과 常用漢字

일본의 한자교육은 교육정책과 학습지도요령의 동향에 따라 변화한다. 2008년 개정된 학습 지도요령은 <개정교육기본법>에 입각하여 ‘여유 있는 교육’을 是正하고 ‘살아가는 힘(生きる力)’을 연속으로 실시하여 기초 학력을 중시하도록 바뀌었다. 2002년 실시된 「여유 있는 교육」의 일환인 주 5일제 수업실시로 인해 일본의 교육은 많은 폐단을 가져왔다. 실례로 2004년 12월에 공표된 OECD에 의한 2003년 PISA(대상 15세, OECD에서 2000년부터 3년마다 실시)의 결과는 독해력 부문에서 2000년의 8위에서 14위로 후퇴하여 일본인들에게 많은 충격을 주었다.

〈표1. 일본 학습지도요령 변천 내용〉

개정년도	실시년도	주요 변천 내용
小學校 : 2008년 3월	2011년도	「유도리(여유)교육의 是正과 「살아가는 힘」의 연속시행 • 수업시수의 증가, 土曜日の 활용 • 「종합적인 학습의 시간」의 축소 • 중학교에서의 필수과목의 증가와 선택과목의 삭감, 외국어(영어)의 수업시수의 증가 • 小學校에서의 외국어활동의 필수화 • 총칙에 도덕교육의 목표로서 「우리나라와 향토를 사랑하는 일본인의 육성」이 명기되었다. 小學校 음악에서 「기미가요를 지도한다.」가 「기미가요를 부를 수 있도록 지도한다.」로 변경되었다.
中學校 : 2008년 3월	2012년도	
高等學校 : 2009 3월	2013년도 (年次進行)	

학습지도요령은 교과서의 기반이 되고 있다. 일본의 학습지도요령은 교육의 최저수준으로 그 안의 내용만큼은 전국 어느 곳의 학교에서도 반드시 아동들에게 지도되어야 하는 의미를 포함하고 있다.<sup>2)</sup> 또한 교과서의 위

1) 堀 誠(2011), 「漢字・漢語・漢文と日常生活」, 『教育評論』, 早稻田大學.

상은 교과서의 내용이 곧 목표가 아니라 수단으로서, 교과서는 학습에 도움을 주는 도구인 것이다.

또한 일본의 학습지도요령에는 상용한자에 관한 학습사항이 있다. 이에 관한 사항은 소학교부터 고등학교까지의 國語科編에 편재되어 나선적이며 반복적으로 학습하도록 제시되어 있다. 2010년 6월7일, 문화심의회는 2005년 문부과학대신이 보낸 자문의 하나인 「정보화 시대에 따른 한자 정책의 올바른 모습에 관하여」에 대해 검토한 후 <개정상용한자표>를 답신하였다. 개정된 상용한자는 기존의 상용한자 1945字에서 196字를 추가하고 5字를 제외<sup>3)</sup>시킴으로써 현행보다 191字가 늘어난 2,136字가 되었다. 이는 국제화시대에 정보 기기 등의 보급으로 인해 한자의 사용이 늘어난 점을 勘案하여 쓸 수 있는 한자보다 읽을 수 있는 漢字를 추가한 것이다.

<常用漢字表>는 일본의 언어생활에 있어 한자 사용의 표준을 제시한 것이다. 그런데 단지 <常用漢字表>에 나와 있는 한자만을 사용해야 한다는 제한적인 의미이기 보다는 필요에 따라 후리가나 등을 이용하여 읽는 법을 표시하는 등 기존의 常用漢字보다 완화된 듯한 느낌을 주고 있다. 그리고 “정보기기의 사용이 일반화·일상화되고 있는 현재의 문자생활의 실태를 기반으로 하는 것이라면 <常用漢字表>에 실려 있는 모든 한자를 손으로 쓸 수 있을 필요는 없다. 또 그것을 요구하는 것도 아니다.” 라는 부연 설명이 추가 되었다. 여기에서 나온 「손으로 쓰기」에 관한 설명은 기존의 한자 제한의 틀을 완화시킴과 동시에 정보화 시대의 생활실태에 맞춘 시대적 대응을 잘 보여주고 있다.

일본의 한자교육의 위상을 파악하기 위해 현행 학교교육에서 학습지도요령을 토대로 한자교육이 어떻게 실시되고 있는지 小・中・高로 구분하여 살펴보고자 한다.

## ② 일본의 小學校・中學校・高等學校

일본의 소학교에서는 『학습지도요령』에 기반을 두어 국어과 교육 목표<sup>4)</sup>를 제시하고 있으며, 각 학년별로 목표와 내용을 자세히 명시하고 있다. 소학교 한자교육은 배당 한자를 중심(1006字)<sup>5)</sup>으로 각 학년에서 단계별로 학습되며, 그 내용은 계통적・단계적으로 상급학년과 연계되고, 나선적이며 반복적으로 학습하는 것을 기본으로 한다.<sup>6)</sup> 또한 한자뿐만 아니라 한자에 대한 기본적인 지식<sup>7)</sup>도 포함하고 있다. 국어과 영역은 크게 1. 말하기・듣기, 2. 쓰기, 3. 읽기의 3개 영역과 「전통적인 언어문화와 국어의 특징에 관한 사항」 등 총 4개의 영역으로 나뉜다.

### 「傳統的인 言語文化와 國語의 特徵에 관한 사항」

- |   |
|---|
| <p>1. 말하기・읽기, 쓰기 및 읽기의 지도를 통해 다음 사항을 지도한다.</p> <p>가. 傳統的인 言語文化에 관한 사항</p> <p>나. 말의 特徵이나 規則에 관한 사항</p> <p>다. 文字에 관한 사항</p> <p>2. 書寫에 관한 사항</p> |
|---|

2) 한예원(2003).

3) 追加字 (196字)

挨 唵 宛 嵐 畏 菱 椅 彙 茨 咽 淫 唄 鬱 怨 媛 艷 旺 岡 臆 俺 苛 牙 瓦 楷 潰 諧 崖 蓋 骸 柿 顎 葛 釜 鎌 韓 玩 伎 龜 毀 畿 白 嗅 巾 僅 錦 惧 串 窟 熊 詣 憬 稽 隙 桁 拳 鍵 舷 股 虎 鋼 勾 梗 喉 乞 傲 駒 頃 痕 沙 挫 采 塞 埼 柵 剎 撈 斬 恣 摯 餌 鹿 叱 嫉 腫 呪 袖 羞 蹴 撞 拭 尻 芯 腎 須 裾 淒 醒 脊 戚 煎 羨 腺 詮 箋 膳 狙 邇 曾<sup>[1]</sup> 爽 瘦<sup>[1]</sup> 踪 捉 遜 汰 唾 堆 戴 誰 旦 綻 綴 耐 貼 嘲 抄 椎 爪 鶴 諦 溺 填 妬 賭 藤 腫 朽 頓 貪 井 那 奈 梨 謎 鍋 匂 虹 捻 罵 剝 箸 汜 汎 阪 斑 眉 膝 肘 訃 阜 蔽 餅 壁 蔑 哺 蜂 貌 頰 睦 勃 昧 枕 蜜 冥 麵<sup>[1]</sup> 冶 弥 閨 噓 湧 妖 瘍 沃 拉 辣 藍 璃 慄 侶 瞭 瑠 呂 賂 弄 籠 麓 脇.

削除字 (5字) : 勻 鍾 銑 脹 匄

4) 문부과학성(2008), 『소학교학습지도요령해설』, 국어편. 소학교 국어과 목표는 아래와 같다.

“국어를 적절하게 표현하고 정확하게 이해하는 능력을 육성하며, 의사소통 능력을 높임과 동시에 사고력과 상상력 및 언어 감각을 배양하여 국어에 대한 관심을 깊게 하여 국어를 존중하는 태도를 기른다.”

5) 1학년 : 80字, 2학년 : 160字, 3학년 : 200字, 4학년: 200字, 5학년: 185字, 6학년: 181字.

6) 한예원(2003).

7) 한자의 구조, 부수, 제자원리 등이 국어교과서에 자세히 제시되어 있다.

일본의 소학교 한자교육은 국어과목에서 구체적인 목표 아래에 「전통적인 언어문화와 국어의 특징에 관한 사항」 항목을 두어 철저하게 시행되고 있으며 日漢혼용 문장의 형태에서 어휘 중심으로 학습되고 있다.

일본의 中學校 한자교육도 국어과에 포함되어 있으며 학습해야 할 한자도 소학교 배당한자 1006字와 연계되어 있다. 즉, 소학교에서 배운 모든 한자(1006字)를 쓰는 것을 목표로 하고, 상용한자 중에서 소학교 배당한자 1006字를 뺀 나머지 한자를 읽는 것을 목표로 삼고 있다.

국어과 영역도 소학교와 같이 1. 말하기·듣기, 2. 쓰기, 3. 읽기의 3개 영역과 「전통적인 언어문화와 국어의 특징에 관한 사항」 등 총 4개의 영역으로 나뉜다. 가. 「傳統的인 言語文化에 관한 사항」에서는 자국의 언어문화를 즐기고 계승·발전시키기 위해 평생에 걸쳐 고전을 즐기는 태도를 육성하는 것을 목표로 제시하고 있다. 또한 한자교육에 관한 항목은 주로 다. 「漢字에 관한 사항」에서 상세하게 설명하고 있다.

〈표3. 「漢字에 관한 사항」의 개정 전후 비교〉

구분	교육내용	
	개정 전	개정 후(2012년 실시예정)
1학년	1. 학년별 배당한자표의 한자(1006자)에 추가하여 그 이외의 상용한자 중 250자 정도에서 300자 정도까지의 한자를 읽는 것 2. 학년별 한자배당표의 한자 중 900자 정도의 한자를 쓰고, 글이나 문장 속에서 사용할 것.	1. 학년별 배당한자표의 한자(1006자)에 추가하여 그 이외의 상용한자 중 300자 정도에서 400자 정도까지의 한자를 읽는 것 2. 학년별 한자배당표의 한자 중 900자 정도의 한자를 쓰고, 글이나 문장 속에서 사용할 것.
2학년	1. 1학년까지 학습한 상용한자에 추가하여 그 외의 상용한자 중 300자 정도에서 350자 정도까지의 한자를 읽을 것. 2. 학년별 한자배당표의 한자 중 950자 정도의 한자를 쓰고, 글이나 문장 속에서 사용할 것.	1. 1학년까지 학습한 상용한자에 추가하여 그 외의 상용한자 중 350자 정도에서 450자 정도까지 한자를 읽을 것. 2. 학년별 한자배당표에 나와 있는 한자 <b>(1006자)를 쓰고</b> , 글이나 문장 속에서 사용할 것.
3학년	1. 2학년까지 학습한 상용한자에 추가하여 그 외의 상용한자 대부분을 읽을 것. 2. 학년별 한자배당표에 나와 있는 한자(1006자)를 쓰고, 글이나 문장 속에서 사용할 것.	1. 2학년까지 학습한 상용한자에 추가하여 그 외의 상용한자 대부분을 읽을 것. 2. 학년별 한자배당표에 나와 있는 한자에 대해 글이나 문장 속에서 <b>사용하여 익숙해지도록 할 것.</b>

고등학교에서 한자교육에 관한 내용은 필수과목인 국어종합에서 다루고 있다. 그 이외에 국어 중 선택과목으로서 古典A나 古典B를 통해 古文과 漢文教育의 현황을 살필 수 있다.

〈표4. 2013년부터 실시예정인 고등학교 국어과 표준 단위 수 (개정 후)〉

科目名	標準 單位數	교육목표 및 내용
国語総合 (필수)	4(2단위 까지 출 일수 있 음)	「전통적인 언어문화와 국어 특질에 관한 사항」 중 「한자에 관한 사항」에서 한자에 관한 항목을 보면 다음과 같다. · 상용한자의 읽기에 익숙해지고 주요 상용한자를 쓸 수 있도록 한다.
国語表現	3	·
現代文A	2	·

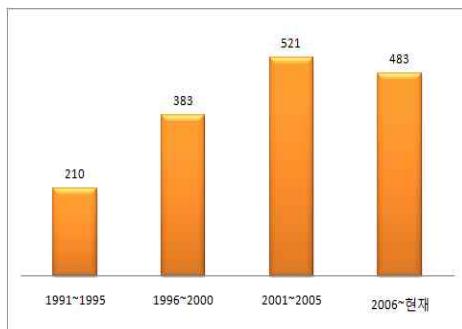
現代文 B	4	.
古典 A	2	古典으로서의 古文과 漢文, 고전에 관련하는 문장을 읽는 것으로, 일본의 전통과 문화에 대한 이해를 깊게 하고 평생 동안 고전을 친근하게 대하는 태도를 기른다.
古典 B	4	古典으로서의 古文과 漢文을 읽는 능력을 배양하는 것과 동시에 사물을 보는 방법, 느끼는 방법, 생각하는 방법을 넓게 하여 고전에 대한 이해와 관심을 깊게 하는 것으로 인생을 윤택하게 하는 태도를 기른다.

고등학교에서 한자교육은 중학교 국어의 「전통적인 언어문화와 국어의 특징에 관한 사항」의 「漢字에 관한 사항」에 근거를 두어 中學校 常用漢字와의 계통성에 중점을 두고 있다. 즉, 중학교에서 배우지 않은 상용한자의 音訓을 학습할 뿐만 아니라 중학교에서 이미 학습한 한자의 音訓에 대해서도 반복하여 학습하도록 하고 있다. 이렇게 중학교에서 학습한 한자를 반복하고 강조함으로써 실생활에 능숙하게 익힘과 동시에, 주된 상용한자를 문맥에 맞춰서 쓸 수 있도록 하였다.

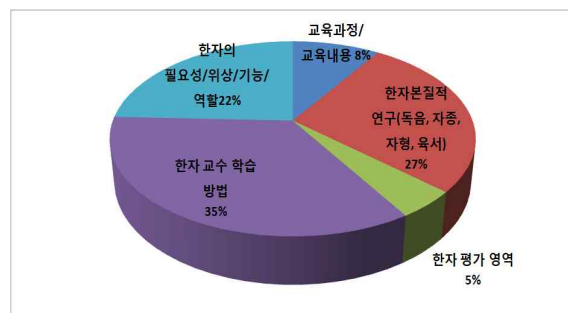
### Ⅲ. 일본 한자교육연구의 동향

#### 1. 시대별 연구 성과와 영역별 분포도 (1990년대 이후부터 현재까지)

일본의 한자교육에 대한 연구는 國語・國字의 문제로서 오늘날까지 활발히 진행되고 있다. 1990년 이후 현재까지 한자교육에 관한 논문은 총 1,597개로 여러 분야에서 발표되었다. 여기에는 외국인이 일본의 한자교육에 관하여 쓴 논문들도 다수 포함되어 있고, 외국어로서의 일본어를 보는 시각에서 한자교육 뿐만 아니라 심지어 국어 영역이 아닌 타 영역에서 한자교육을 논하는 연구들도 두루 포함되어 있다. 이러한 논문을 시대별로 분류하여 정리하면 다음과 같다.<sup>8)</sup>



〈표5. 1991년- 현재. 한자교육 관련 논문수〉



〈표6. 1991년- 현재. 영역별 분포도〉

#### 2. 영역별 연구

일본의 漢字는 한국과 달리 國字로서의 위상을 확고하게 자리 잡고 있다. 그러므로 한자교육에 관한 많은 양의 논문이 매년 발표되고 있다. 그러나 이것은 우리나라의 국어교육과 한자교육의 이분적인 면모와 다른 양상을 지니고 있기 때문에 그것을 영역별로 분류하기가 어렵다. 특히 한자를 읽는 법에 있어 혼독하

8) 위에서 제시한 한자교육에 관한 논문의 수는 국어교육과 관련된 논문뿐만 아니라 많은 영역을 포함하고 있다. 그러므로 제목만으로 논문의 영역을 판단하였으므로 오차를 염두해 둔다.



는 방법, 교육과정인 학습지도요령, 국어교과서에서의 이루어지는 어휘교육으로서의 한자교육 등은 우리와 현실적으로 상당한 차이가 있다. 그러므로 본고에서는 논자 나름대로 1990년 이후의 논문<sup>9)</sup>의 중論者가 보유한 논문의 내용을 근거로 몇 가지로 분류하였다.

### ① 漢字의 位相과 必要性, 機能, 役割에 관한 연구<sup>10)</sup>

일본에서 한자의 위상은 대단히 높다. 그러므로 한자가 일본어와 일본문화에 끼친 영향에 관한 논의들은 지금까지 다양하게 연구되어 왔다. 이 논문들은 주로 일본에서는 가나만으로 일본어회를 만들기에는 턱없이 부족하기 때문에 자국어(한자)를 보충하기 위해서 한자를 表意的으로 사용하였다<sup>11)</sup>는 입장에서 일본어와 한자와의 필연성을 제시하고 있다. 또한 현재 일본의 언어생활에서 한자가 어떠한 기능과 역할을 하고 있는지 그 중요성을 토로하고 있다.

### ② 漢字 교육과정·교육내용 (상용한자, 학습지도요령, 국어교과서 등)에 관한 연구<sup>12)</sup>

일본에서의 한자교육은 국어과에서 실시하고 있기 때문에 한자교육에 관한 사항은 교육과정인 학습지도요령에 잘 명시되어 있다. 학습지도요령은 바뀔 때마다 새 학습지도요령에 관한 논문이 다량으로 발표되었다. 또한 일반 생활에서 한자교육의 기준이 되고 있는 常用漢字에 관한 논문도 상당수에 이르고 있는데, 이는 常用漢字에 대한 관심이 높다는 것을 보여준다. 이 논문들은 학교교육에서 이루어지고 있는 교육과정과 교육내용을 통해 한자교육의 실태를 조사하고 문제점을 제시하면서, 대부분 새롭게 변화하는 시대에 한자교육을 어떻게 실시해야 할 것인지 그 대안을 제시하고 있다. 그리고 최근에는 컴퓨터나 정보기기 등의 발달로 인해 새로운 관점의 한자교육에 대한 논문들이 많이 나오고 있다.

### ③ 漢字 本質(독법, 자종, 자체, 육서, 표기법 등)에 관한 연구<sup>13)</sup>

9) 본고에서 다룬 논문과 자료들은 일본 국회도서관을 이용했음.

#### 10) 《漢字의 位相과 必要性, 機能, 役割에 관한 연구》

- ・堀 誠 (2011), 「漢字・漢語・漢文と日常生活」, 『教育評論』, 早稻田大學.
- ・佐藤 亨 (2008), 「日本語の意味體系と漢字・漢語」, 『漢字・漢語2』, 明治書院.
- ・小林 茂 (2008), 「これからの漢字教育の考え方」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・首藤 公昭 (2008), 「日本語の意味處理と漢字」, 『漢字・漢語2』, 明治書院.
- ・大平 浩哉 (2008), 「國語教育と漢字」, 『漢字・漢語2』, 明治書院.
- ・野村 雅昭 (2008), 「國際化時代と漢字」, 『漢字・漢語2』, 明治書院.
- ・松井 嘉和 (2007), 「漢字と日本人の考え方」, 『日語教育』第38輯, 日本語教育學會.
- ・安井 清享 (2004), 「漢字を通して何を教えるか」, 國際日本語普及協會.
- ・藤井 涼子 (1997), 「漢字教育」, 『日本語教育』94号, 日本語教育學會.
- ・谷部 弘子 (1996), 「漢字教育と漢字の機能」, 『東京學芸大學編』, 東京學芸大學.

11) 野村 雅昭(1998), 『漢字의 未來』, 筑摩書房.

#### 12) 《한자 교육과정·교육내용에 대한 연구》

- ・石井 健介 (2008), 「コンピュータと漢字教育」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・小林 一仁 (2008), 「新しい時代の漢字教育」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・棚橋 尚子 (2008), 「小學校における漢字教育の現状と問題点」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・小林 一仁 (2008), 「中學校での 常用漢字學習の課題」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・清水 誠朗 (2008), 「高校における漢字教育の現状と課題」-- 情報機器時代と常用漢字, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・田中 孝一 (2008), 「新教育課程における漢字と言葉の學習」-- 高等學校を中心に, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・中島山森泉(2006), 「保育者養成校としての漢字教育に関する研究」, 北陸學院短期大學編.
- ・門島 伸佳 (2005), 「學校の國語教育における漢字」, 『國語學特論2』, 福山大學.
- ・野崎造成・清水康敬・横山 詔一(2001), 「漢字2字熟語の頻度特性に関する分析」, 日本教育工學會誌25.
- ・前田 淳 (1999), 「日本語文章表現の授業における漢字教育の試み」, 宮崎國際大學編.

#### 13) 《漢字 本質에 관한 연구》

- ・笹原 宏之 (2008), 「漢字教育と表外字」, 『國語教育2』, 明治書院.

앞서 언급한 것처럼 일본에서의 漢字는 國字로서 그 연구가 활발히 진행되고 있다. 아시다시피 일본에는 仮名라는 문자를 가지고 있는데 이는 漢字에서 파생된 것으로 '아직 완성되지 않은 임시적인 문자'라는 뜻을 내포하고 있다. 仮名는 단지 50개의 음절문자로써 한 음절이 모음으로 끝나는 개음절언어이기 때문에 발음체계가 상당히 미약하다. 그렇기 때문에 많은 양의 음성과 어휘를 만드는데 제약이 따를 수밖에 없다. 따라서 일본은 自國 언어의 특수성을 반영하여 한자 읽는 방법을 다양하게 변화시켰고, 字体 역시 어렵다는 부담감을 탈피하고자 字体를 개혁하여 약자체로 변환하였다. 그러므로 한자를 읽는 법에 관한 논문과 字体에 관한 논문이 상당수에 이른다. 그 밖에 표기법에 관한 사항(후리가나<sup>14)</sup>, 오쿠리가나<sup>15)</sup> 등), 字種, 六書 등 일본어의 특성에 맞게 한자 본질에 관한 연구도 활발히 이루어졌다.

#### ④ 한자 교수학습방법에 관한 연구<sup>16)</sup>

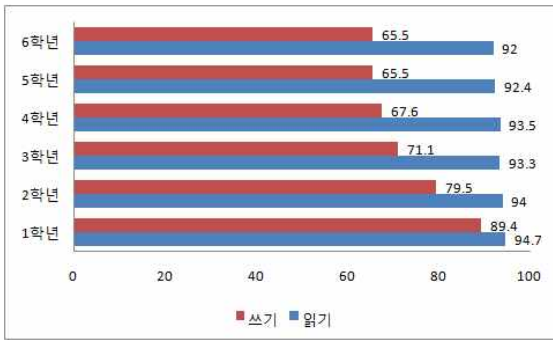
일본에서 한자는 국어의 일부이기 때문에 한자에 관한 교수학습 방법도 다양하게 발달하였다. 한자 학습 방법은 초등학교 저학년년부터 각 학습 지도요령에 따라 국어교과서에서부터 한자를 몸에 익히는 것으로 시작된다. 예시된 논문에서는 '空書き(허공에 쓰기)' 같은 전통적인 교육 방법인 몸으로 먼저 한자를 습득하는 것이 필요하다고 설명하고 있다. 그러나 요즘 추세로 본다면 이 방법은 시간이 많이 걸리고 학습자들에게 흥미를 떨어뜨릴 수 있다. 따라서 정보화 시대에 맞춰 정보기기를 활용하여 좀 더 편리한 방법을 모색하기 시작하면서 학교에서도 컴퓨터나 인터넷을 이용하여 한자를 학습하는 방법이 많이 논의되고 있다.

### IV. 日本 漢字教育研究의 課題

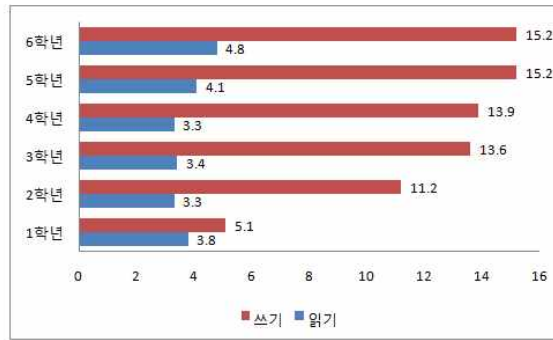
일본의 한자교육은 종래부터 한자의 읽기·쓰기의 同時 學習이라는 교육 목표를 두었기 때문에 학생들에게 학습 부담이 되고 있다는 지적이 많았다.

- 
- ・ 松井 嘉和 (2007), 「漢字と日本人の考え方」, 『日語教育』 第38輯, 日本語教育學會.
  - ・ 小林 一仁 (2000) 「『漢字』教育の変遷: 使用實態・國語施策との関連において」, 『全國大學國語教育學會發表要旨集』
  - ・ 寺井一 (1998) 「生徒はどのような漢字の読み書きが習得できないか」, 『名古屋大學教育學部附屬中等學校紀要』 名古屋大學.
  - ・ 峯正志 (1998) 「現代日本語における漢字の音読み・訓読みについて-- 楔形文字との比較」, 『金澤大學留學生センター紀要』, 金澤大學.
  - ・ 飛田 良文 (1998) 「國字とは何か」 『月刊しにか』, 大修館書店.
  - ・ 川嶋 秀之(1998) 「『当て字』の話」, 『月刊しにか』, 大修館書店.
  - ・ 沼本 克明 (1998) 「漢字音あれこれ」, 『月刊しにか』, 大修館書店.
  - 14) 振り仮名(후리가나)는 일본어 표기에 있어서 어떤 단어나 글자(보통 한자)의 읽는 법을 주위에 작게 써 놓은 것을 뜻한다. 가로쓰기인 경우 일반적으로 글자 위에, 사전의 경우는 단어 뒤에, 세로쓰기인 경우 글자의 오른쪽에 주로 쓴다. 활판 인쇄에서 후리가나용 활자가 7호 활자(5.5 point)였는데 이 활자를 미국에서 루비 타입(ruby type, ruby character)이라는 호칭으로 불렀다. 이 호칭이 전래돼 인쇄물에 붙이는 후리가나를 루비라 하게 되었다. 예를 들면 仮名<sup>かな</sup>에서 위의 부분을 말한다.
  - 15) 送り仮名(오쿠리가나)는 單語(たんご)를 漢字와 仮名로 쓸 때에 한자의 읽는 방법을 확정 짓고 또한 한자로 된 말을 분명히 읽기 위하여 한자 뒤에 붙이거나 한자의 오른쪽 아래에 다는 가나를 일컫는다. 예를 들면 大きい, 長い, 小さい, 泳ぐ에서 밑줄 친 부분을 말한다.
  - 16) 《한자교수학습방법에 관한 연구》
    - ・ 金戸 清高(2009), 「『傳統的の言語文化と國語の特質』についての指導法研究」, V I S I O, NO 3 9.
    - ・ 宮澤 正明 (2008), 「漢字を習得するための原点」 『國語教育2』, 明治書院.
    - ・ 柏木 英樹 (2008), 「インターネット時代の漢字教育はこうする」, 『國語教育2』, 明治書院.
    - ・ 宮腰 賢 (2008), 「徹底した『型』の習得を」, 『國語教育2』, 明治書院.
    - ・ 鈴木 義昭 (2007), 「漢字教育に關する覺書」, 『日本語教育研究センター紀要』, 早稻田大學.
    - ・ 禹燦三(1992), 「語彙力伸長のための漢字教育の段階的な指導方案」, 廣島大學教育學部編. 廣島大學教育大學.

〈 전국 소학교 한자 읽기·쓰기의 습득도 조사<sup>17)</sup>〉



〈표7. 읽기와 쓰기의 평균 정답률 비교〉



〈표8. 읽기와 쓰기의 평균 오답률 비교〉

현대사회에서 정보기기의 광범위한 보급으로 인해 문자 생활에서 직접 손으로 쓰는 기회는 확실히 줄어들고 있다. 즉 정보기기의 도움으로 어려운 문장도 만들 수 있고 칠 수도 있게 되었지만, 실제로 쓰는 기회가 줄어들고 있어 쓰기 능력이 점점 저하되는 것이 현실이다. 따라서 이러한 정보기기의 높은 의존도가 학습지도요령에 제시한 학년 배당한자 쓰기의 목표와 상반되는 문제를 야기할 수 있다. 다시 말하면, 전자교과서가 도래하는 이 시기에 한자를 반드시 써야한다는 학습 목표가 불필요한 항목이 될 수도 있다. 그러므로 한자쓰기에 대한 시대적 요구와 교육과정의 목표가 일치되어 일관적인 교육이 될 수 있도록 이를 해결할 수 있는 새로운 연구가 요구되는 바이다.

17) 한자습득도 조사(2004년,4월) - 전국 462개 소학교 18개의 중학교에서 협력을 얻어 소학교 2학년부터 중학교 1학년까지의 총 6개 학년의 총 37,825명을 대상으로 前 학년의 배당한자의 습득 상태를 조사한 것이다.

【논 문】

- I. 서론
- II. 日本 漢字教育의 位相
- III. 日本 漢字教育研究의 動向
- IV. 日本 漢字教育研究의 課題
- V. 결론

## I. 緒論

일본의 한자교육은 국어<sup>1)</sup>의 일부로써 언어교육이며 문자교육이다. 문자교육에서 한자는 가장 중요한 요체이며 문장을 이루는 중요한 구성 성분이다. 또한 일본의 한자교육은 단순히 학교교육뿐만 아니라 일반 생활에서의 평생교육 차원에서도 실시되고 있다. 따라서 본고에서는 日本 漢字教育의 位相과 漢字教育研究의 動向을 중심으로 검토하고 일본의 한자교육 연구에 대한 課題에 대해 살펴보기로 하겠다.

## II. 日本 漢字教育의 位相

근대 이후 日本은 國語 교육을 통해서 「일본인」으로서의 사상이 배양되었다.<sup>2)</sup> 이 시기 한자에 관한 사상을 보면 두 가지 견해로 나뉜다. 즉 維持를 주장하는 측에서는 漢字가 日本語의 전통이고, 역사성을 가지고 있기 때문에 그것이야말로 國語 教育의 중핵이라고 생각하였고, 반대의 입장에서는 國語를 널리 퍼트리는 것이 國語 교육의 최대의 과제라고 판단했기 때문에 가능한 漢字를 알기 쉽도록 개량하여 다수의 國民이 이해하게 하는 것이 國語 교육의 핵심이라고 보았다. 따라서 이 두 가지의 입장은 是是非非의 문제도 아니고, 가치 판단의 문제도 아니다. 여기서 주지해야 할 점은 양쪽 입장 모두 漢字가 자신의 國語로서 필수적이며 일본의 운명과는 떼어 수 없는 존재임을 인정하고 있다는 것이다.

이렇듯 한자에 대한 혼란의 시기를 거친 후 일본에서는 현재 어문 정책의 일환인 日漢混用정책에 따라 상용한자를 제정하여 사용하고 있다. 학교교육에서는 한자를 國語科에 포함시켜 체계적으로 가르치고 있으며, 더불어 古典 학습을 통해 전통문화에 대한 이해를 심화시켜 適材適所에 말과 문장으로 표현하도록 지도하고 있다. 이것은 漢字·古典이 자국의 「國語力」을 육성하고 향상시키는데 분명 결정적인 역할을 하고 있다는 것을 시사하고 있는 것이다.<sup>3)</sup> 따라서 오늘날 일본에서 漢字는 국어의 일부로써 가나와 相生할 수 밖에 없는 중요한 존재

1) 본고에서 언급하는 국어는 ‘일본어’를 의미한다.

2) 那嶺義(2009), 「近代日本の國語教育と漢字政策」, 日本文化學報 제42집.

이 책에서는 근대의 일본의 「국어」구축과 「국어」교육을 개관하면서, 「국민」교육의 문맥에 있어 한자는 어떻게 말해졌고, 또 「국민」언어로서의 「국어」구축이 이루어진 이후의 「국어」교육 안에서의 한자는 정책적으로 어떻게 취급되어져 왔는가에 대해서 고찰하고 있다.

3) 堀 誠(2011), 「漢字・漢語・漢文と日常生活」, 『教育評論』, 早稻田大學.

이며, 한자교육에 대한 위상은 어디까지나 국어교육의 관점에서 논의되어야 한다는 점에 논란의 여지가 없다. 그렇다면 우선 국어교육에서 실시되고 있는 한자교육의 위상을 알아보기 위해 학교교육의 기반이 되는 학습지도요령과 상용한자에 대해 살펴보겠다.

## 1. 學習指導要領과 常用漢字

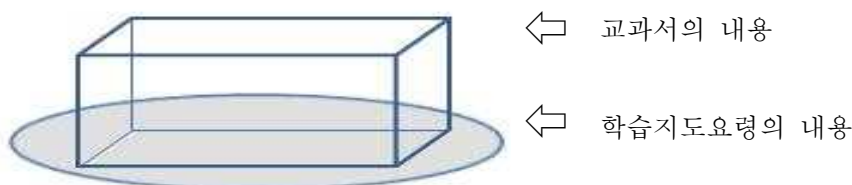
일본의 한자교육은 교육정책과 학습지도요령의 동향에 따라 변화한다. 2008년 개정된 학습지도요령은 <개정교육기본법>에 입각하여 ‘여유 있는 교육’을 是正하고 ‘살아가는 힘(生きる力)’을 연속으로 실시하여 기초 학력을 증시하도록 바뀌었다. 2002년 실시된 「여유 있는 교육」의 일환인 주 5일제 수업실시로 인해 일본의 교육은 많은 폐단을 가져왔다. 실례로 2004년 12월에 공표된 OECD에 의한 2003년 PISA(대상 15세, OECD에서 2000년부터 3년마다 실시)의 결과는 독해력 부문에서 2000년의 8위에서 14위로 후퇴하여 일본인들에게 많은 충격을 주었다. 이에 따라 강한 위기감을 느낀 문부과학성은 문장 독해에 취약점 등을 분석하여 다음해인 2005년에 「독해력 향상프로그램」을 만들어 全학년·全교과에 독해력을 기를 수 있도록 提唱하였으며, 새로운 「학습지도요령」에도 각 교과에 言語능력을 육성하도록 추가시켰다. 이는 전반적으로 國語力이 약해진 현실을 극복하기 위한 방책의 일환으로 기본적인 말의 힘이 중요한 것을 뒤늦게나마 깨달은 것이다. 그리하여 마침내 2008년도에 학습지도요령을 개정함에 이르렀다. 개정된 학습지도요령의 변천 사항은 다음 <표1> 과 같다.

<표1. 일본 학습지도요령 변천 내용>

개정년도	실시년도	주요 변천 내용
小學校 : 2008년 3월	2011년도	「유도리(여유)교육의 是正과 「살아가는 힘」의 연속시행 • 수업시수의 증가, 土曜日の 활용 • 「종합적인 학습의 시간」의 축소 • 중학교에서의 필수과목의 증가와 선택과목의 삭감, 외국어(영어)의 수업시수의 증가 • 小學校에서의 외국어활동의 필수화 • 총칙에 도덕교육의 목표로서 「우리나라와 향토를 사랑하는 일본인의 육성」이 명기되었다. 小學校 음악에서 「기미가요를 지도한다.」가 「기미가요를 부를 수 있도록 지도한다.」로 변경되었다.
中學校 : 2008년 3월	2012년도	
高等學校 : 2009 3월	2013년도 (年次進行)	

일본의 교육과정인 학습지도요령은 시대나 사회의 변화를 반영하여 약 10년을 주기로 바뀌고 있다. 학습지도요령은 학교에서 다루는 학습내용의 기본적인 지식수준을 제시하고 있으며, 교과서의 내용 역시 학습지도요령의 기본 영역에서 크게 벗어나지 않는다. 학습지도요령의 위상을 나타내면 다음 <표2> 와 같다.

<표2. 학습지도요령과 교과서의 관계>



위 그림에서 알 수 있듯이 학습지도요령은 교과서의 기반이 되고 있다. 일본의 학습지도요령은 교육의 최저 수준으로 그 안의 내용만큼은 전국 어느 곳의 학교에서도 반드시 아동들에게 지도되어야 하는 의미를 포함하고

있다.<sup>4)</sup> 또한 교과서의 위상은 교과서의 내용이 곧 목표가 아니라 수단으로서, 교과서는 학습에 도움을 주는 도구인 것이다. 이렇듯 교과서는 학습지도요령의 「목표」, 「내용」을 아동에 전달시키기 위한 것으로 집필자의 고유한 아이디어와 구체적인 사례를 들어 만들어지고 있다. 따라서 일본의 교육은 학습지도요령을 유연하게 해석하여 교사나 각 학교가 교과서를 가지고 독자적인 커리큘럼을 만들어 실시되고 있다.

또한 일본의 학습지도요령에는 상용한자에 관한 학습사항이 있다. 이에 관한 사항은 소학교부터 고등학교까지의 國語科編에 편재되어 나선적이며 반복적으로 학습하도록 제시되어 있다.

2010년 6월7일, 문화심의회는 2005년 문부과학대신이 보낸 자문의 하나인 「정보화 시대에 따른 한자 정책의 올바른 모습에 관하여」에 대해 검토한 후 <개정상용한자표>를 답신하였다. 개정된 상용한자는 기존의 상용한자 1945字에서 196字를 추가하고 5字를 제외<sup>5)</sup>시킴으로써 현행보다 191字가 늘어난 2,136字가 되었다. 이는 국제화시대에 정보 기기 등의 보급으로 인해 한자의 사용이 늘어난 점을 勘案하여 쓸 수 있는 한자보다 읽을 수 있는 漢字를 추가한 것이다. 즉, 신문이나 인터넷 등에서 사용되고 있는 한자 중 빈도수가 높은 한자를 조사하여 수정한 것으로 이는 시대의 변화에 대응하는 일본 한자교육의 정책을 잘 보여주고 있다. 이러한 개정상용한자의 정책도 2011년부터 점차적으로 실시되는 새로운 학습지도요령에 반영될 것이므로 일본의 한자교육에 있어 중요한 사항이 아닐 수 없다. 개정된 <常用漢字表>의 성격을 보면 다음과 같다.

1. 법령·공용문자·신문·잡지·방송 등 일반 사회생활에 있어 현대의 국어를 써서 표현하는 경우 漢字 사용의 표준을 나타내는 것이다.
2. 과학·기술·예술 그 외의 각종 전문 분야나 개개인이 표기에 까지 영향을 주려는 것은 아니다. 하지만 전문분야의 말이라도 일반의 사회생활과 밀접하게 관련되는 말의 표기에 있어서는 이 표를 참고하기 바라는 것이다.
3. 고유명사를 대상으로 하는 것은 아니다. 그러나 고유명사 가운데도 특히 공공성이 높은 都道府縣名에 사용되는 한자 및 그것에 준하는 한자는 예외로 취급한다.
4. 과거의 저작이나 문서에 대한 한자 사용을 부정하는 것은 아니다.
5. 운용에 있어서는 개인의 사정에 따라 적절한 사고를 더할 여지가 있다.

위 <常用漢字表>는 일본의 언어생활에 있어 한자 사용의 표준을 제시한 것이다. 그런데 단지 <常用漢字表>에 나와 있는 한자만을 사용해야 한다는 제한적인 의미이기 보다는 필요에 따라 후리가나 등을 이용하여 읽는 법을 표시하는 등 기존의 常用漢字보다 완화된 듯한 느낌을 주고 있다. 그리고 “정보기기의 사용이 일반화·일상화되고 있는 현재의 문자생활의 실태를 기반으로 하는 것이라면 <常用漢字表>에 실려 있는 모든 한자를 손으로 쓸 수 있을 필요는 없다. 또 그것을 요구하는 것도 아니다.” 라는 부연 설명이 추가 되었다. 여기에서 나온 「손으로 쓰기」에 관한 설명은 기존의 한자 제한의 틀을 완화시킴과 동시에 정보화 시대의 생활실태에 맞춘 시대적 대응을 잘 보여주고 있다.

일본의 한자교육은 평생에 걸쳐 이루어진다고 해도 과언이 아니다. 고등학교 때까지 익혀야 하는 상용한자는 사회에서도 언어생활의 기초가 되는 것은 말할 것도 없어 평생교육으로서의 중요성도 높아지고 있다. 한자와 관련 있는 일본어 문장능력 검정시험, 한자능력 검정시험, 일본어력 측정시험 등이 일반 사회인들에게 인기가

4) 한예원(2003).

5) 追加字 (196字)

挨 曖 宛 嵐 畏 萎 椅 彙 茨 咽 淫 唄 鬱 怨 媛 艷 旺 岡 臆 俺 苛 牙 瓦 楷 潰 諧 崖 蓋 骸 柿 顎 葛 釜 鎌 韓 玩 伎 龜 毀 畿 白 嗅 巾 僅 錦 惧 串 窟 熊 詣 憬 稽 隙 桁 拳 鍵 舷 股 虎 鋼 勾 梗 喉 乞 傲 駒 頃 痕 沙 挫 采 塞 埼 柵 刹 撈 斬 恣 摯 餌 鹿 叱 嫉 腫 呪 袖 羞 蹴 撞 拭 尻 芯 腎 須 裾 淒 醒 脊 威 煎 羨 腺 詮 箋 膳 狙 邇 曾<sup>[1]</sup> 爽 瘦<sup>[1]</sup> 踪 捉 遜 汰 唾 堆 戴 誰 旦 綻 綴 耐 貼 嘲 抄 椎 爪 鶴 諦 溺 填 妬 賭 藤 瞳 朽 頓 貪 井 那 奈 梨 謎 鍋 勺 虹 捻 罵 剝 箸 汜 汎 阪 斑 眉 膝 肘 訃 阜 蔽 餅 壁 蔑 哺 蜂 貌 頰 睦 勃 昧 枕 蜜 冥 麵<sup>[1]</sup> 治 弥 闇 噓 湧 妖 瘍 沃 拉 辣 藍 璃 慄 侶 瞭 瑠 呂 賂 弄 籠 麓 脇.

削除字 (5字) : 勺 鍾 銑 脹 匆

높은 것도 평생교육이 강조되면서 수험자의 연령층이 확대된 것이라 볼 수 있다.<sup>6)</sup> 또한 정보화의 발달에 따라 PC나 휴대폰 등의 정보기기의 보급도 한자의 사용에 큰 영향을 미치고 있다. 예를 들면, 정보기기에서는 한자를 읽을 수만 있으면 한자를 쓸(칠) 수 있어서 한자의 음독만 알고 있으면 誤字를 입력하는 일은 줄일 수 있다. 일본의 한자는 음독 이외에 훈독을 하는 경우가 많아 직접 쓸 경우에는 망설이게 되는데, 정보기기의 보급으로 한자를 쉽게 사용할 수 있게 된 것이다. 따라서 시대의 변화에 대응하여 상용한자의 정책에도 변화가 필요함을 보여주고 있다.

다음은 일본의 한자교육의 위상을 파악하기 위해 현행 학교교육에서 학습지도요령을 토대로 한자교육이 어떻게 실시되고 있는지 小・中・高로 구분하여 살펴보고자 한다.

## 2. 小學校

일본의 소학교에서는 『학습지도요령』에 기반을 두어 국어과 교육 목표<sup>7)</sup>를 제시하고 있으며, 각 학년별로 목표와 내용을 자세히 명시하고 있다. 소학교 한자교육은 배당 한자를 중심(1006字)<sup>8)</sup>으로 각 학년에서 단계별로 학습되며, 그 내용은 계통적・단계적으로 상급학년과 연계되고, 나선적이며 반복적으로 학습하는 것을 기본으로 한다.<sup>9)</sup> 또한 한자뿐만 아니라 한자에 대한 기본적인 지식<sup>10)</sup>도 포함하고 있다. 국어과 영역은 크게 1. 말하기・듣기, 2. 쓰기, 3. 읽기의 3개 영역과 「전통적인 언어문화와 국어의 특징에 관한 사항」 등 총 4개의 영역으로 나뉜다. 그리고 한자교육에 대한 영역은 「전통적인 언어문화와 국어의 특징에 관한 사항」에서 깊이 있게 다루어지고 있는데, 이는 또 다시 아래와 같이 항목으로 나누어 구체적으로 제시되고 있다.

1. 말하기・읽기, 쓰기 및 읽기의 지도를 통해 다음 사항을 지도한다.
  - 가. 傳統的인 言語文化에 관한 사항
  - 나. 말의 特徵이나 規則에 관한 사항
  - 다. 文字에 관한 사항
2. 書寫에 관한 사항

첫째, 「전통적인 언어문화에 관한 사항」에서는 자국의 언어문화를 향유하고 계승・발전시키기 위해 평생에 걸쳐서 고전을 즐기는 태도를 육성함을 목표로 삼고 있다. 두 개의 학년을 한조로 묶어 1-2학년에서는 신화, 전설 등을 들려주어 전통문화를 이해할 수 있도록 하였고, 3-4학년에서는 속담, 관용어구, 한자성어 등을 올바르게 알고 사용할 수 있도록 하고 있으며 5-6학년에서는 친해지기 쉬운 고문이나 한문 등의 내용을 알고 음독할 수 있는 것을 목표로 두고 있다.

둘째, 「말의 특징이나 규칙에 관한 사항」에서는 주로 문법과 음성에 관한 사항으로, 한자교육에 관한 사항은 많이 포함되어 있지 않다.

셋째, 「문자에 관한 사항」에서는 「漢字를 읽고 쓰는 사용법 등에 관한 사항」과 한자의 부수와 구조 등 한자의 전반적인 지식을 포함하는 「문자문화에 관한 사항」으로 구분하여 명시하고 있다. 그리하여 「문자문화에 관한

6) 일본어 문장 능력검정은 내용과악능력, 구성능력, 표현능력, 작성능력의 4가지 능력을 어떤 수준에서 갖추고 있는가를 검정하는 시험으로 일본어문장능력검정협회에서 주관한다. 7급-2급으로 이루어져있다.

일본어력 측정시험은 일본어의 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기 능력을 육성할 목적으로 일본어학 연구소에서 주관 하는 시험이다. 5급-특1급으로 2급 이상이 대학 졸업 수준이다.

7) 문부과학성(2008), 『소학교학습지도요령해설』, 국어편. 소학교 국어과 목표는 아래와 같다.

"국어어를 적절하게 표현하고 정확하게 이해하는 능력을 육성하며, 의사소통 능력을 높임과 동시에 사고력과 상상력 및 언어 감각을 배양하여 국어에 대한 관심을 깊게 하여 국어를 존중하는 태도를 기른다."

8) 1학년 : 80字, 2학년 : 160字, 3학년 : 200字, 4학년: 200字, 5학년: 185字, 6학년: 181字.

9) 한예원(2003).

10) 한자의 구조, 부수, 제자원리 등이 국어교과서에 자세히 제시되어 있다.

사항」 3·4학년에서는 한자의 부수, 구조 등의 구성에 대한 지식을 갖게 하고, 5·6학년에는 가나 및 한자의 유래, 특질 등에 대해 이해하도록 하였다.

또한 「서사에 관한 사항」에서는 필순에 따라 문자를 올바르게 쓰는 법, 한자의 크기·배열에 주의하며 쓰는 법, 붓을 사용하여 점획을 연결하여 쓰는 법 등이 제시되고 있다.

이와 같이 일본의 소학교 한자교육은 국어과목에서 구체적인 목표 아래에 「전통적인 언어문화와 국어의 특징에 관한 사항」 항목을 두어 철저하게 시행되고 있으며 日漢혼용 문장의 형태에서 어휘 중심으로 학습되고 있다. 학년별 배당한자를 낱글자로 제시하고, 그 한자를 포함하는 어휘로 문장에서 학습되기 때문에 언어생활에서 활용도가 높다고 볼 수 있다.<sup>11)</sup> 또한 일본의 한자교육은 국어교과에서 문장을 통해 자연스럽게 한자 어휘를 익힐 뿐만 아니라 국어교과 이외에 다른 교과목 시간에도 어휘를 중심으로 자연스럽게 실시되고 있다.<sup>12)</sup> 이는 일본의 소학교에서는 한자교육이 국어교과에만 편중된 것이 아니라 전 과목에 걸쳐 어휘 학습이 이루어지고 있음을 나타낸다. 비록 국어교과에 나오는 학년별 배당한자와 그 한자와 관련된 어휘가 아니더라도 각 과목에서 필요한 어휘는 그 과목 시간에 학습이 이루어지고 있는 것이다. 이것은 한자 교육을 배당한자를 중심으로 하여 국어교과에서만 학습해야 한다는 의식에서 벗어나 모든 교과에서 필요하면 두루 학습할 수 있는 범교과적 어휘 중심의 교육이 이루어지고 있음을 보여주는 바이다.

이상과 같이 오늘날 일본의 소학교 한자교육은 중·고등학교의 漢文教育을 위한 선행 학습이 아니라 원활한 국어 생활을 위해 언어교육, 문자교육으로써 실시되고 있다. 또한 교육정책은 기존의 여유 있는 교육에서 다시 학력중시의 교육으로 전환함으로써 기초 학력을 확립하는 것을 우선시하게 되었다.<sup>13)</sup> 이에 따라 기초학력에 필요한 수업시수를 늘리면서 국어과목의 수업시수가 증가<sup>14)</sup>되었고 국어교육이 강화되면서 한자교육도 더욱 중시되고 있는 추세이다.

### 3. 中學校

일본의 中學校 한자교육도 국어과에 포함되어 있으며 학습해야 할 한자도 소학교 배당한자 1006字와 연계되어 있다. 즉, 소학교에서 배운 모든 한자(1006字)를 쓰는 것을 목표로 하고, 상용한자 중에서 소학교 배당한자 1006字를 뺀 나머지 한자를 읽는 것을 목표로 삼고 있다. 이는 소학교에서 배우는 배당한자가 언어생활의 기초가 되고 중요하므로 꼭 써야하는 한자를 다시 복습·강조시킴으로써 학습자에게 어려움 없이 습득할 수 있도록 한 것이다.

중학교 학습지도요령<sup>15)</sup>도 새로운 교육정책에 맞게 개정되어 2012년에 전면적으로 시행된다. 개정된 중학교 국어<sup>16)</sup>과 목표와 세부적인 영역을 살펴보면 다음과 같다.

국어를 적절하게 표현하고 정확하게 이해하는 능력을 육성하고, 의사소통 능력을 높임과 동시에 사고력과 상상력을 배양하고 언어 감각을 풍부하게 하며, 국어에 대한 인식을 깊게 하여 국어를 존중하는 태도를 기른다.

11) 박세진(2011)

12) 日本國立國語研究所(1994)에 실시한 국어과 이외의 교과목 담당 교사를 대상으로 한자의 학습지도에 대해 조사한 결과, 한자 지도를 많이 하는 과목은 사회(92.5%), 산수(49.9%), 도덕(21%) 등의 순위로 비율이 높게 나타났다.

13) 2008년 개정 공포한 학습지도요령에서는 '개정 교육기본법'에 입각하여 '여유 있는 교육'을 시정하고 '살아가는 힘(生きる力)'을 이어 받아 기초적·기본적인 지식·기능을 습득하고 확실한 학력을 확립하기 위한 시간 확보를 중시하고 있다. 이 새로운 학습지도요령은 올해부터 시행되고 있다.

14) 박세진(2011).

국어, 사회, 산수, 과학, 체육의 경우는 소학교 6년간 350시간이 증가되었고, 이 중 한자교육이 실시되는 국어 수업시수는 84시간이 증가되었다.

15) 중학교 학습지도요령 [www.mext.go.jp](http://www.mext.go.jp).

16) 현행의 학습지도요령에 관한 내용은 한예원(2003)논문에서 자세히 실려 있다.



국어과 영역도 소학교와 같이 1. 말하기·듣기, 2. 쓰기, 3. 읽기의 3개 영역과 「전통적인 언어문화와 국어의 특징에 관한 사항」 등 총 4개의 영역으로 나뉜다. 개정 전에는 「언어사항」이었던 항목이 「전통적인 언어문화와 국어의 특징에 관한 사항」으로 바뀌었고, 학년별 목표도 이전에는 1학년과 2·3학년 두 개로 나뉘었던 것이 더욱 세분화하여 1학년·2학년·3학년 각 학년별로 제시하고 있다. 이 중 한자교육에 관한 항목이 잘 드러나는 「傳統的인 言語文化와 國語의 特徵에 관한 사항」에 관한 《1학년》 목표를 살펴보면 다음과 같다.

### 《1학년》

1. 「A 말하는 것/듣는 것」, 「B 쓰는 것」, 및 「C 읽는 것」의 지도를 통해 다음의 사항에 대해서 지도한다.

가. 傳統的인 言語文化에 관한 사항

- (1) 文語의 규칙이나 훈독의 방법을 알고, 古文이나 漢文을 음독하여, 古典 특유의 리듬을 맛보며, 古典의 세계에 입문하는 것
- (2) 古典에는 수많은 종류의 작품이 있는 것을 아는 것

나. 말의 특징 및 규칙에 관한 사항

- (1) 음성의 작용이나 구성에 관해 관심을 가지고 이해를 깊게 하는 것
- (2) 어구의 사전적 의미와 문맥상의 의미와의 관계에 주의하며 어감을 같고 닮는 것
- (3) 사상이나 행위 등을 표현하는 다양한 어구에 대해 이해를 깊게 함과 동시에 대화나 문장속의 어휘에 대해 관심을 가지는 것
- (4) 단어의 유별에 대하여 이해하고, 지시어나 접속사 및 이것과 같은 기능을 가진 어구 등에 주의하는 것.

다. 漢字에 관한 사항

- (1) 소학교 학습지도요령 2장 제 1절 國語의 학년별 漢字配當表(이하 「학년별 한자배당표」라 한다)에 나와 있는 한자에 추가하여 그 이외의 상용한자 중 300字 정도에서 400字 정도까지의 한자를 읽는 것.
- (2) 학년별 한자배당표의 漢字 중 900자 정도의 漢字를 쓰고, 문이나 문장 속에서 사용하는 것.

2. 書寫에 관한 다음의 사항

가. 자형을 가다듬어, 문자의 크기 배열 등에 대해 이해하고 해서체로 쓰는 것.

나. 漢字의 行書의 기초적인 방법을 이해하고 쓰는 것.

2학년의 「傳統的인 言語文化와 國語의 特徵에 관한 사항」에서는 1학년과 같은 체제이며 특징적인 것은 고전을 낭독하여 고전의 세계를 즐기고, 書寫에서는 漢字의 行書와 조화롭게 가나의 쓰는 방법을 이해하도록 제시하고 있다는 점이다. 그리고 3학년의 「傳統的인 言語文化와 國語의 特徵에 관한 사항」에서는 歷史적 배경 등에 주의하여 古典을 읽고 익숙해지도록 하며 古典의 한 구절을 인용하거나 간단한 문장을 쓰도록 하고 있다. 이를 세부적으로 살펴보면 1,2,3학년의 가. 「傳統的인 言語文化에 관한 사항」에서는 자국의 언어문화를 즐기고 계승·발전시키기 위해 평생에 걸쳐 고전을 즐기는 태도를 육성하는 것을 목표로 제시하고 있다. 또한 한자교육에 관한 항목은 주로 다. 「漢字에 관한 사항」에서 상세하게 설명하고 있다.

또한 학습지도요령 개정 전후를 비교할 때 한자교육과 관련하여 크게 달라진 부분도 다. 「漢字에 관한 사항」으로 한자를 익히는 시기와 익혀야 할 한자수가 이전과 상당히 다를 수 있다. 즉, 상용한자(2,136字)가 늘어남에 따라 추가된 196字의 읽기 지도를 중학교에 추가하여, 학년별 읽을 수 있어야 하는 漢字數가 개정 전에 비해 약 100字씩 늘어난 것을 알 수 있다. 이에 따라 2·3학년에 제시된 한자에 관한 항목도 크게 변화하였다. 제 1학년에서 「300자 정도에서 400자 정도」로, 제 2학년에서 「350자 정도에서 450자 정도」로 증가시켜 개정 『학습지도요령』이 전면 실시되는 2012년도부터 적용된다.<sup>17)</sup> 따라서 개정 전후의 「漢字에 관한 사항」을 자세히 비교하여 살펴보면 다음과 같다.

17) 문부과학성, (2010년 내각 고시 제 2 호)

〈표3. 「漢字에 관한 사항」의 개정 전후 비교〉

구분	교육내용	
	개정 전	개정 후(2012년 실시예정)
1학년	1. 학년별 배당한자표의 한자(1006자)에 추가하여 그 이외의 상용한자 중 250자 정도에서 300자 정도까지의 한자를 읽는 것 2. 학년별 한자배당표의 한자 중 900자 정도의 한자를 쓰고, 글이나 문장 속에서 사용할 것.	1. 학년별 배당한자표의 한자(1006자)에 추가하여 그 이외의 상용한자 중 300자 정도에서 400자 정도까지의 한자를 읽는 것 2. 학년별 한자배당표의 한자 중 900자 정도의 한자를 쓰고, 글이나 문장 속에서 사용할 것.
2학년	1. 1학년까지 학습한 상용한자에 추가하여 그 외의 상용한자 중 300자 정도에서 350자 정도까지의 한자를 읽을 것. 2. 학년별 한자배당표의 한자 중 950자 정도의 한자를 쓰고, 글이나 문장 속에서 사용할 것.	1. 1학년까지 학습한 상용한자에 추가하여 그 외의 상용한자 중 350자 정도에서 450자 정도까지 한자를 읽을 것. 2. 학년별 한자배당표에 나와 있는 한자 <b>(1006자)를 쓰고</b> , 글이나 문장 속에서 사용할 것.
3학년	1. 2학년까지 학습한 상용한자에 추가하여 그 외의 상용한자 대부분을 읽을 것. 2. 학년별 한자배당표에 나와 있는 한자(1006자)를 쓰고, 글이나 문장 속에서 사용할 것.	1. 2학년까지 학습한 상용한자에 추가하여 그 외의 상용한자 대부분을 읽을 것. 2. 학년별 한자배당표에 나와 있는 한자에 대해 글이나 문장 속에서 <b>사용하여 익숙해지도록 할 것.</b>

위의 변경된 사항 중 가장 중요한 점은 지금까지 3학년의 교육내용이었던 사항을 2학년으로 앞당겨 제시하고 있으며, 3학년의 교육내용으로써 「학년별 한자배당표」에 제시된 한자에 대하여 '글이나 문장 속에서 사용하여 익숙해지도록 하는 것'을 새롭게 추가한 점이다. 즉 쓰는 것에 대한 코멘트는 없고 "사용하여 익숙해지도록 할 것"에 무게가 실려 있음을 알 수 있다. 그리하여 3학년에서는 2학년까지 쓸 수 있도록 제시된 한자에 대해서 다양한 어구의 형태로 또는 여러 문맥 속에서 응용하여 사용하는데 익숙하도록 중점을 두고 있다. 따라서 소학교 학년별 배당한자를 완전히 쓰도록 의무화한 학년은 중학교 2학년으로서, 상용한자의 수가 늘어남에 따라 학습해야 할 시기가 다소 빨라진 것을 볼 수 있다.

#### 4. 高等學校

고등학교에서 한자교육에 관한 내용은 필수과목인 국어종합에서 다루고 있다. 그 이외에 국어 중 선택과목으로서 古典A나 古典B를 통해 古文과 漢文教育의 현황을 살필 수 있다. 이번 개정된 고등학교 국어과 학습지도요령은 2013년 실행되며, 개정 이전의 국어과의 과목명과 목표가 현저하게 달라졌을 알 수 있다. 본고에서는 개정 학습지도요령을 토대로 살펴보겠다.

〈표4. 2013년부터 실시예정인 고등학교 국어과 표준 단위 수 (개정 후)〉

科目名	標準 單位數	교육목표 및 내용
國語總合 (필수)	4(2단위 까지 줄 일 수 있	「전통적인 언어문화와 국어 특질에 관한 사항」 중 「한자에 관한 사항」에서 한자에 관한 항목을 보면 다음과 같다. · 상용한자의 읽기에 익숙해지고 주요 상용한자를 쓸 수 있도록 한다.

	음)	
国語表現	3	.
現代文 A	2	.
現代文 B	4	.
古典 A	2	古典으로서의 古文과 漢文, 고전에 관한 문장을 읽는 것으로, 일본의 전통과 문화에 대한 이해를 깊게 하고 평생 동안 고전을 친근하게 대하는 태도를 기른다.
古典 B	4	古典으로서의 古文과 漢文을 읽는 능력을 배양하는 것과 동시에 사물을 보는 방법, 느끼는 방법, 생각하는 방법을 넓게 하여 고전에 대한 이해와 관심을 깊게 하는 것으로 인생을 윤택하게 하는 태도를 기른다.

위의 표에서 알 수 있듯이 현행 국어종합, 국어표현 I, 국어표현 II, 현대문, 고전강독, 고전이었던 6개의 교과목 형태에서 약간의 변화를 가져왔다. 국어종합의 명칭은 그대로 사용하였지만 수업단위 시수를 2단위 절감할 수 있도록 바뀌었고 이 과목만 필수과목으로 채택되었다. 또한 상용한자에 대한 내용이 이곳에 들어 있다. 국어표현은 I, II를 통합하여 3단위로 하여 선택과목으로 바뀌었고, 현행 단일과목이었던 현대문을 학교나 학생의 실정에 맞게 현대문 A, B로 나누어 한층 폭 넓은 교육을 추진하도록 하였다. 고전강독은 고전 A로 명칭이 바뀌었고, 현행의 고전강독의 내용을 개선한 것이다. 「국어종합」의 학습을 기반으로 古典 原文(근대이래의 문어조의 문장을 포함)뿐 아니라, 고전에 대한 해설물이나 소설, 수필 등도 교재로서 폭 넓게 채용하여 고전의 세계를 가깝게 느낄 수 있도록 하였다. 또한 이와 관련해서 언어의 역할, 국어의 성립이나 특질에 대해서도 지도하여 일본의 언어문화에 대해 이해할 수 있도록 하였다. 그리고 古典 B는 현재의 古典의 내용을 개선한 것으로 古典으로서의 古文과 漢文을 읽는 능력을 육성함과 동시에 사물을 보는 방법, 느끼는 방법, 생각하는 방법을 넓게 하여 고전에 관한 이해와 관심을 깊게 하는 것을 취지로 한 선택과목이다.

고등학교에서 한자교육은 중학교 국어의 「전통적인 언어문화와 국어의 특징에 관한 사항」의 「漢字에 관한 사항」에 근거를 두어 中學校 常用漢字와의 계통성에 중점을 두고 있다. 즉, 중학교에서 배우지 않은 상용한자의 音訓을 학습할 뿐만 아니라 중학교에서 이미 학습한 한자의 音訓에 대해서도 반복하여 학습하도록 하고 있다. 이렇게 중학교에서 학습한 한자를 반복하고 강조함으로써 실생활에 능숙하게 익힘과 동시에, 주된 상용한자를 문맥에 맞춰서 쓸 수 있도록 하였다. 書寫 역시 실생활과 학습 상황에 도움이 되도록 練習을 중요시하고 있음을 알 수 있다.

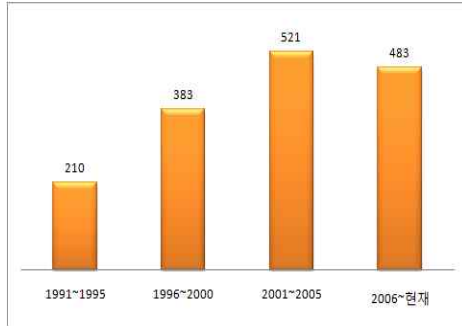
이상과 같이 일본의 고등학교 한자교육은 國語綜合에서 중학교 상용한자와 연계하여 체계적으로 실시되고 있으며, 또한 일한 혼용문장을 통해 자연스럽게 학습되고 있다. 그리고 고전과목을 통해서 고문과 한문을 접함으로써 자국의 전통과 문화를 계승하고 있다.

### Ⅲ. 일본 한자교육연구의 동향

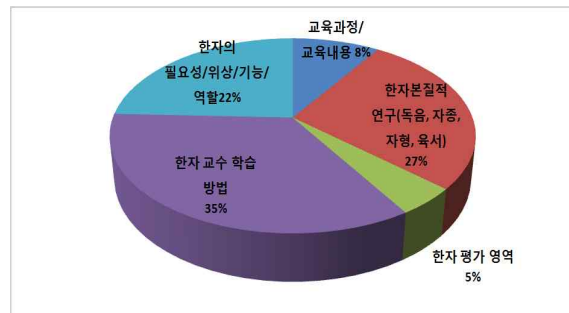
#### 1. 시대별 연구 성과와 영역별 분포도 (1990년대 이후부터 현재까지)

일본의 한자교육에 대한 연구는 國語・國字의 문제로서 오늘날까지 활발히 진행되고 있다. 1990년 이후 현재까지 한자교육에 관한 논문은 총 1,597개로 여러 분야에서 발표되었다. 여기에는 외국인이 일본의 한자교육에 관하여 쓴 논문들도 다수 포함되어 있고, 외국어로서의 일본어를 보는 시각에서 한자교육 뿐만 아니라 심지어 국어 영역이 아닌 타 영역에서 한자교육을 논하는 연구들도 두루 포함되어 있다. 이러한 논문을 시대별로 분

류하여 정리하면 다음과 같다.<sup>18)</sup>



〈표5. 1991년- 현재. 한자교육 관련 논문수〉



〈표6. 1991년- 현재. 영역별 분포도〉

위 표에서 알 수 있듯이, 2001-2005년에 한자교육에 관한 논의가 가장 활발히 이루어졌다. 1998년 개정된 기존의 학습지도요령의 목표는 ‘여유 있는 교육’이었다. 그러나 얼마 지나지 않아 학력 저하 현상이 발생하였고 학부모들이 학교교육에 대한 불신이 커졌다. 이에 따라 2003년 문부과학성은 ‘國語力은 모든 교과 基本’임을 강조하여 國語力 향상을 도모하였고 2005년 초·중·고교에 「독해력 향상 프로그램」을 실시하기에 이르렀다. 이 시기에 전국이 國語力 향상에 온 힘을 기울였다고 볼 수 있다. 따라서 國語力의 기본인 어휘, 독해능력을 향상시키기 위하여 한자교육에 대한 많은 연구가 진행되었음을 짐작할 수 있다. 발표된 연구를 영역별로 살펴보면 한자교수학습 방법에 대한 연구가 가장 많았고, 그 다음으로 한자에 대한 본질적인 연구가 뒤를 이었다.

## 2. 영역별 연구

일본의 漢字는 한국과 달리 國字로서의 위상을 확고하게 자리 잡고 있다. 그러므로 한자교육에 관한 많은 양의 논문이 매년 발표되고 있다. 그러나 이것은 우리나라의 국어교육과 한자교육의 이분적인 면모와 다른 양상을 지니고 있기 때문에 그것을 영역별로 분류하기가 어렵다. 특히 한자를 읽는 법에 있어 혼독하는 방법, 교육과정인 학습지도요령, 국어교과서에서의 이루어지는 어휘교육으로서의 한자교육 등은 우리와 현실적으로 상당한 차이가 있다. 그러므로 본고에서는 논자 나름대로 1990년 이후의 논문<sup>19)</sup>의 중 論者が 보유한 논문의 내용을 근거로 몇 가지로 분류하였다.

### ① 漢字의 位相과 必要性, 機能, 役割에 관한 연구<sup>20)</sup>

일본에서 한자의 위상은 대단히 높다. 그러므로 한자가 일본어와 일본문화에 끼친 영향에 관한 논의들은 지금까지 다양하게 연구되어 왔다. 이 논문들은 주로 일본에서는 가나만으로 일본어휘를 만들기에는 턱없이 부족

18) 위에서 제시한 한자교육에 관한 논문의 수는 국어교육과 관련된 논문뿐만 아니라 많은 영역을 포함하고 있다. 그러므로 제목만으로 논문의 영역을 판단하였으므로 오차를 염두해 둔다.

19) 본고에서 다룬 논문과 자료들은 일본 국회도서관을 이용했음.

20) 《漢字의 位相과 必要性, 機能, 役割에 관한 연구》

- ・堀 誠 (2011), 「漢字・漢語・漢文と日常生活」, 『教育評論』, 早稻田大學.
- ・佐藤 亨 (2008), 「日本語の意味體系と漢字・漢語」, 『漢字・漢語2』, 明治書院.
- ・小林 茂 (2008), 「これからの漢字教育の考え方」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・首藤 公昭 (2008), 「日本語の意味處理と漢字」, 『漢字・漢語2』, 明治書院.
- ・大平 浩哉 (2008), 「國語教育と漢字」, 『漢字・漢語2』, 明治書院.
- ・野村 雅昭 (2008), 「國際化時代と漢字」, 『漢字・漢語2』, 明治書院.
- ・松井 嘉和 (2007), 「漢字と日本人の考え方」, 『日語教育』 第38輯, 日本語教育學會.
- ・安井 清享 (2004), 「漢字を通して何を教えるか」, 國際日本語普及協會.
- ・藤井 涼子 (1997), 「漢字教育」, 『日本語教育』 94号, 日本語教育學會.
- ・谷部 弘子 (1996), 「漢字教育と漢字の機能」, 『東京學芸大學編』, 東京學芸大學.

하기 때문에 자국어(한글)를 보충하기 위해서 한자를 表意的으로 사용하였다<sup>21)</sup>는 입장에서 일본어와 한자와의 필연성을 제시하고 있다. 또한 현재 일본의 언어생활에서 한자가 어떠한 기능과 역할을 하고 있는지 그 중요성을 토로하고 있다.

한 예로 堀 誠 (2011)은 「漢字・漢語・漢文と日常生活」<sup>22)</sup>에서 일본어는 발음의 종류가 적을 뿐 아니라 성조도 없고 유기음이나 무기음의 구별도 없는 단순한 언어이기 때문에, 한자가 일본어에서 단어의 단위를 명확히 하여 가나의 발음과 어형변화의 부분을 명시하고 게다가 동음이의어가 많은 일본어의 단점을 보완하고 있다며 한자의 기능을 설명하고 있다. 예를 들면 다음과 같다.

◎ 가나전용문장: きしゃのきしゃがきしゃにのってきしゃした。

◎ 일한혼용문장: 貴社の記者が汽車に乗って帰社した。

위의 가나전용 문장은 가나로만 쓰기에는 단어가 명확하지 않아 끊어 읽기에 어려움이 있을 뿐만 아니라 이 문장을 이해하기까지는 오랜 시간이 걸린다는 것을 잘 보여주고 있다. 이렇듯 그는 일한 혼용 문장에서 드러나는 한자의 표의성이 자국의 언어생활을 편리하게 해주고 있으므로 한자의 필요성을 역설하고 있다.

또 野村 雅昭 (2008)도 「國際化時代と漢字」<sup>23)</sup>에서 한자문화권 나라의 어문정책을 비교하면서 한자가 한자문화권 나라에서 공용문자로서 통용할 수 있는 가능성을 제기하였다. 한자에 대해서는 학습의 곤란이나 통용의 범위가 좁다는 의견도 있지만 문자로서의 우수함에 주목하면서 약간의 어려움은 있겠지만 한자문화권간 공통의 문자로서 이용을 꾀해야 한다는 주장이다. 표음문자를 전용으로 하고 있는 북한·한국·베트남과 표의문자를 전용으로 하고 있는 중국·대만 사이에서, 일본은 두 문자(假名, 漢字)를 混用한 표음과 표의의 중간에 위치해 있기 때문에 일본에 있어서 한자의 위상은 한국과는 다를 수밖에 없을 것이다. 이처럼 한자의 필요성에 대한 논의나 한자의 공통화에 대한 논의도 활발하게 진행되고 있다.

## ② 漢字 교육과정·교육내용- (상용한자, 학습지도요령, 국어교과서 등)에 관한 연구<sup>24)</sup>

일본에서의 한자교육은 국어과에서 실시하고 있기 때문에 한자교육에 관한 사항은 교육과정인 학습지도요령에 잘 명시되어 있다. 학습지도요령은 바뀔 때마다 새 학습지도요령에 관한 논문이 다량으로 발표되었다. 또한 일반 생활에서 한자교육의 기준이 되고 있는 常用漢字에 관한 논문도 상당수에 이르고 있는데, 이는 常用漢字에 대한 관심이 높다는 것을 보여준다.

이 논문들은 학교교육에서 이루어지고 있는 교육과정과 교육내용을 통해 한자교육의 실태를 조사하고 문제점을 제시하면서, 대부분 새롭게 변화하는 시대에 한자교육을 어떻게 실시해야 할 것인지 그 대안을 제시하고 있다. 그리고 최근에는 컴퓨터나 정보기기 등의 발달로 인해 새로운 관점의 한자교육에 대한 논문들이 많이 나오고 있다.

21) 野村 雅昭(1998), 『漢字의 未來』, 筑摩書房.

22) 堀 誠 (2011), 「漢字・漢語・漢文と日常生活」, 『教育評論』, 早稻田大學.

23) 野村 雅昭 (2008), 「國際化時代と漢字」, 『漢字・漢語2』, 明治書院.

24) 《한자 교육과정·교육내용에 대한 연구》

- ・ 石井 健介 (2008), 「コンピュータと漢字教育」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・ 小林 一仁 (2008), 「新しい時代の漢字教育」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・ 棚橋 尚子 (2008), 「小學校における漢字教育の現状と問題点」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・ 小林 一仁 (2008), 「中學校での 常用漢字學習の課題」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・ 清水 誠朗 (2008), 「高校における漢字教育の現状と課題」 -- 情報機器時代と常用漢字, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・ 田中 孝一 (2008), 「新教育課程における漢字と言葉の學習」 -- 高等學校を中心に, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・ 中島山森泉(2006), 「保育者養成校としての漢字教育に関する研究」, 北陸學院短期大學編.
- ・ 門島 伸佳 (2005), 「學校の國語教育における漢字」, 『國語學特論2』, 福山大學.
- ・ 野崎浩成・清水康敬・横山 詔一(2001), 「漢字2字熟語の頻度特性に関する分析」, 日本教育工學會誌25.
- ・ 前田 淳 (1999), 「日本語文章表現の授業における漢字教育の試み」, 宮崎國際大學編.

예를 들어 小林 一仁 (2008)은 「中學校での 常用漢字學習の課題」<sup>25)</sup>에서 학교교육에 있어서 국어과는 장래, 사회인으로서 자립할 수 있도록 자국어인 일본어의 능력을 기르고 이 언어를 통해서 인간성을 육성하도록 기초·기본을 제공해야 한다고 말하고 있다. 이렇게 할 경우, 그 기초·기본이 되는 國語力(일본어의 능력)이 구축될 수 있고 한자에 관해서도 국어의 일부라는 관점으로 위상을 높일 수 있다고 피력하고 있다. 또한 그는 한자와 어휘력의 관계를 설명하면서 常用漢字의 중요성을 다음과 같이 언급하고 있다.

일본어에 있어 한자의 자종의 수를 늘리도록 계속 학습하는 것은 語句(語와 句. 言葉)를 바르게 사용하고 풍부하게 하기 위한 것이며, 또한 어휘를 풍부하게 하기 위함이다. 語句라는 것은 상이한 한자를 조합해서 새로운 말을 만들어내는 것이므로, 漢字 1字의 말 뿐이 아니라 漢字 2字 이상을 포함하는 말(熟語, 複合語)도 포함되어 있다. 漢字는 1字 1字의 字種을 기억해두면 각각이 여러 가지로 조합될 수 있는 조어력이 풍부하여 학습자에게 일본어의 어휘력을 한층 풍부하게 해 주기 때문에 한자는 결국 일본어의 말을 습득하는 것이며 국어의 중요한 일부이다.<sup>26)</sup>

위에서 보면 알 수 있듯이 일본에서 언어생활의 기본이 되는 常用漢字는 國語力の 기초·기본을 구성하는 말로써 정의될 수 있으며, 학교교육에서 시작되는 상용한자에 대한 관심은 평생교육으로 이어진다고 해도 과언이 아니다.

또한 石井 健介(2008)는 「コンピュータと漢字教育」<sup>27)</sup>에서 컴퓨터로 인하여 한자에 대한 부담감이 줄어든 이 점은 있지만 이로 인해 쓸 수 있는 능력은 현저히 저하되고 있다는 문제점을 지적하고 있다. 그리고 그는 현대 일본의 문자를 워드프로세서나 정보기기에서 정보를 교환하기 위해 통신성공업기술원의 주도로 1978년에 제정된 「JIS한자」에 대하여 자세히 설명하고 있다. 이 논문에서는 일본의 정보기기에서 사용되는 JIS규격의 漢字는 현재 제1수준부터 제 4수준까지 약 10,000字이지만 字体나 字形에 대한 규정이 없기 때문에 많은 혼란이 생기는 점을 우려하고 있다. 이처럼 「JIS한자」는 현대 일본어와 현대일본의 지명·인명을 표기하는 문자를 선정한 것으로써 한자정보교환과 한자정보처리에 큰 역할을 하였다. 그리고 인명용 한자의 선정, 호적의 「오자·속자·정자 일람표」나 국어사전·일본한자사전의 편집, 한자검정의 출제범위 등에도 영향을 미쳤다.

### ③ 漢字 本質(독법, 자종, 자체, 육서, 표기법 등)에 관한 연구<sup>28)</sup>

앞서 언급한 것처럼 일본에서의 漢字는 國字로서 그 연구가 활발히 진행되고 있다. 아시다시피 일본에는 仮名라는 문자를 가지고 있는데 이는 漢字에서 파생된 것으로 '아직 완성되지 않은 임시적인 문자'라는 뜻을 내포하고 있다. 仮名는 단지 50개의 음절문자로써 한 음절이 모음으로 끝나는 개음절언어이기 때문에 발음체계가

25) 小林 一仁 (2008), 「中學校での 常用漢字學習の課題」, 『國語教育2』, 明治書院.

26) 日本語において漢字の字種の數を増やすように學習し續けるのは語句(語や句. ことば)を正しく豊かにすることであり, 語彙を豊かにすることである. 語句と言ったのは異なる漢字の字種を組み合わせて新しいことばを作り出すことができるので, 漢字一字のことばばかりでなく漢字の字種二字以上を含むことば(熟語<複合語>や成句など)もあるからである. 漢字には一字一字の漢字の字種を記憶しておく, それぞれがさまざまな組合せによる造語力に富むことが, 學習者の日本語の語彙力をさらに豊かにする利点となる.

27) 石井 健介 (2008), 「コンピュータと漢字教育」, 『國語教育2』, 明治書院.

28) 《漢字 本質에 관한 연구》

- ・ 笹原 宏之 (2008), 「漢字教育と表外字」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・ 松井 嘉和 (2007), 「漢字と日本人の考え方」, 『日語教育』 第38輯, 日本語教育學會.
- ・ 小林 一仁 (2000) 「『漢字』教育の変遷: 使用實態・國語施策との関連において」, 『全國大學國語教育學會發表要旨集』
- ・ 寺井一 (1998) 「生徒はどのような漢字の読み書きが習得できないか」, 『名古屋大學教育學部附屬中高等學校紀要』 名古屋大學.
- ・ 峯正志 (1998) 「現代日本語における漢字の音読み・訓読みについて-- 楔形文字との比較」, 『金澤大學留學生センター紀要』, 金澤大學.
- ・ 飛田 良文 (1998) 「國字とは何か」 『月刊しにか』, 大修館書店.
- ・ 川嶋 秀之(1998) 「『当て字』の話」, 『月刊しにか』, 大修館書店.
- ・ 沼本 克明 (1998) 「漢字音あれこれ」, 『月刊しにか』, 大修館書店.

상당히 미약하다. 그렇기 때문에 많은 양의 음성과 어휘를 만드는데 제약이 따를 수밖에 없다. 따라서 일본은 自國 언어의 특수성을 반영하여 한자 읽는 방법을 다양하게 변화시켰고, 字体 역시 어렵다는 부담감을 탈피하고자 字体를 개혁하여 약자체로 변환하였다. 그러므로 한자를 읽는 법에 관한 논문과 字体에 관한 논문이 상당수에 이른다.

주지하듯이, 일본에서 한자 어휘를 읽는 방식은 다양하다. 음독·훈독뿐만 아니라 음독과 훈독을 섞어 한자를 읽을 수도 있고, 또한 속어를 훈으로 읽는 熟字訓과 일본어에 해당하는 한자가 없을 때 한자 본래의 뜻과는 관계없이 그 음이나 훈을 빌려서 표기하여 한자를 대응시켜 사용하는 当て字도 있다. 松井 嘉和(2007)의 「漢字と日本人の考え方」<sup>29)</sup>은 이러한 熟字訓의 歴史에 대해 자세히 설명하고 있다.

일본은 한자를 도입해서 음독 이외에 훈독이라고 하는 방법을 사용한지 이미 1300년의 역사를 가지고 있다. 그 후 일본인은 훈독은 의미만 알 수 있다면 읽는 방법으로 뭐든지 상관없다고 생각하는 것 같다. 이에 따라 기묘한 읽기 방식을 낳았는데 이것이 熟字訓이다. 예를 들어 일본을 의미하는 「やまと」는 「大和」라고 쓴다. 「大和」를 「やまと」라고 읽는 것이다. 大는 「야」나 「야마」로도 읽을 수 없다. 하지만 大和는 「야마토」다. 즉, 漢字 하나하나의 뜻을 합해서 읽을 때와 속어 전체를 읽을 때의 한자의 독법은 같지 않아서 속어 전체로 훈독을 하여 「야마토」에 맞춰서 읽어야 한다는 것이다. 昨日「키노우」、今日「쿄오우」、明日「아시타」 등이 그 예이다.<sup>30)</sup>

여기서 알 수 있듯이, 일본에서의 한자는 의미가 중요하고 읽는 방법 또한 자유롭다고 할 수 있다. 하지만 한자를 읽을 때 음독뿐만 아니라 여러 가지 방법으로 읽기 때문에 학습자들은 많은 부담을 갖게 된다. 따라서 한자를 읽는 방법과 관련한 논문이 많이 발표되고 있으며 이를 학습하는 방법과 지도하는 연구도 활발히 진행되고 있다.

또한 일본에는 자국의 필요에 의해 만든 國字가 있다. 여기서 國字의 개념은 나라에서 사용되는 문자의 뜻이 아니라 특수한 개념에서, 기존의 한자가 아니라 일본에서 새롭게 만든 글자를 일컫는다. 예를 들어 飛田 良文(1998)은 「國字とは何か」<sup>31)</sup>에서 國字가 만들어진 원리에 관하여 설명하고 있다. 이는 중국에 없었던 地名이나 人名뿐만 아니라 사물의 개념을 나타내기 위해 會意의 造字 원리로 峠(고개)·榊(신사내의 상록수)·畑(밭)·辻(십자로) 등과 같은 글자를 만들었고 이는 주로 훈독한다고 설명하고 있다. 특히 働(하타라쿠, 도우)은 일본에서 만들어진 대표적인 國字인데, 중국어나 한국어·조선어에 수용되어 일본에서와 같은 의미로 사용되고 있으며 「動」에 해당하는 각국어의 발음으로 사용되고 있다.<sup>32)</sup> 그 밖에 표기법에 관한 사항(후리가나<sup>33)</sup>, 오쿠리가나<sup>34)</sup> 등),

29) 松井 嘉和 (2007), 「漢字と日本人の考え方」, 『日語教育』第38輯, 日本語教育學會.

30) 日本人が漢字を導入し、音讀みの他に訓讀みという方法を利用してから、すでに1,300年の歴史があるのです。その後、日本人は訓讀みは意味がわかる讀み方であれば何でもいいのだと考えていたのではないかと解釋できるような奇妙な讀み方を生み出してきた。熟字訓と言われる現象です。例えば、日本を意味する「やまと」は「大和」と書きます。「大和」を「やまと」と讀むのです。大はやともヤマとも讀めません。しかし、大和はやまとです。このように、一つ一つの漢字の讀み方を合わせても出てこないのですが、熟語全体で「やまとことば」に当てはめて讀んでいる…中略…昨日、今日、明日などがその例です。…後略

31) 飛田 良文 (1998), 「國字とは何か」 『月刊しにか』, 大修館書店. 이 책에서는 國字를 다음과 같은 3가지로 정의하고 있다.

1. その國の言語を表記するものとして通用もしくは正式に認可されている文字。

2. 漢字に對して仮名をいう。

3. 漢字の字体にならって日本で作られた文字。ふつう訓だけで音讀みがない。「峠(とうげ)」「辻(つじ)」「躰(しつけ)」の類。

32) <http://ja.wikipedia.org/>

33) 振り仮名(후리가나)는 일본어 표기에 있어서 어떤 단어나 글자(보통 한자)의 읽는 법을 주위에 작게 써 놓은 것을 뜻한다. 가로쓰기인 경우 일반적으로 글자 위에, 사전의 경우는 단어 뒤에, 세로쓰기인 경우 글자의 오른쪽에 주로 쓴다. 활판 인쇄에서 후리가나용 활자가 7호 활자(5.5 point)였는데 이 활자를 미국에서 루비 타입(ruby type, ruby character)이라는 호칭으로 불렀다. 이 호칭이 전래돼 인쇄물에 붙이는 후리가나를 루비라 하게 되었다. 예를 들면 仮名<sup>かな</sup>에서 위의 부분을 말한다.

34) 送り仮名(오쿠리가나)는 單語(たんご)를 漢字와 仮名로 쓸 때에 한자의 읽는 방법을 확정 짓고 또한 한자로 된 말을



字種, 六書 등 일본어의 특성에 맞게 한자 본질에 관한 연구도 활발히 이루어졌다.

#### ④ 한자 교수학습방법에 관한 연구<sup>35)</sup>

일본에서 한자는 국어의 일부이기 때문에 한자에 관한 교수학습 방법도 다양하게 발달하였다. 한자 학습 방법은 초등학교 저학년부터 각 학습 지도요령에 따라 국어교과서에서부터 한자를 몸에 익히는 것으로 시작된다. 宮腰 賢(2008)의 「徹底した「型」の習得を」<sup>36)</sup>에서는 일본 학교교육에서 한자 학습 방법 중 소학교 저학년에 주로 이루어지는 방법을 아래와 같이 소개하고 있다.

일본에서는 소학교의 1학년에 히라가나의 학습을 시작하면서 가타카나·한자를 배운다. 여기서 담당 교사의 대다수가 사용하는 방법이「空書き 소라가키(허공에 쓰기)」이다. 교사가 거울에 비친 듯 왼손으로 허공에 크게 글자를 쓰면 아이들이 편한 손으로 팔 전체를 사용해서 교사가 쓴 글씨를 따라 공중에 크게 글자를 쓰는 방법이다. 팔 전체가 붓이 되고 뻗어나간 손가락이 붓 끝이 된다. 교사는 1획 마다 구령을 붙이며 글자를 쓴다. 아이들을 그 움직임을 쫓듯이 한 획 한 획 쓴다. 옛날부터 사용되어 온 이「소라가키」의 훌륭한 점은 팔을 사용하고 몸을 사용해서 문자를 익힌다고 하는 점이다. 또 소학교의 3-4학년은 한자를 몸에 익히는데 중요한 시기이다. 보통은 4학년 때 부수의 개념을 갖게 되는데 이 시기에는 소라가키는 시간 낭비가 될 수 있다. 동작으로서는 가능하지만 실제로 몸으로 한자를 외우는 것이 되지 않기 때문이다. 그렇다면 이 시기에 적절한 학습법은 한자를 관련지어 외우는 방법을 사용하는 것이 좋다.<sup>37)</sup>

위의 논문은 전통적인 교육 방법인 몸으로 먼저 한자를 습득하는 것이 필요하다고 설명하고 있다. 그러나 요즘 추세로 본다면 이 방법은 시간이 많이 걸리고 학습자들에게 흥미를 떨어뜨릴 수 있다. 따라서 정보화 시대에 맞춰 정보기기를 활용하여 좀 더 편리한 방법을 모색하기 시작하면서, 학교에서도 컴퓨터나 인터넷을 이용하여 한자를 학습하는 방법이 많이 논의되고 있다.

예를 들어 柏木 英樹(2008)의 「インターネット時代の漢字教育はこうする」<sup>38)</sup>에서는 정보화시대에 학교교육에서 한자교육을 어떻게 실시해야 하는지 그 효율적인 방안을 다음과 같이 제시하고 있다.

#### 1. 인터넷 시대에 한자교육에 대한 새로운 시각

현재의 문제점은 한자의 의미를 모르고 틀리는 경우, 한자를 제대로 읽을 수 없어 틀리는 경우, 입력할 수 없는 경우가 있다. 이를 해결하기 위해서는 다음과 같은 방법을 제시한다.

##### ① 한자를 읽을 수 있도록 한다.

분명히 읽기 위하여 한자 뒤에 붙이거나 한자의 오른쪽 아래에 다는 가나를 일컫는다. 예를 들면 大きい, 長い, 小さい, 泳ぐ 에서 밑줄 친 부분을 말한다.

#### 35) 《한자교수학습방법에 관한 연구》

- ・ 金戸 清高(2009), 「『傳統的の言語文化と國語の特質』についての指導法研究」, V I S I O, N O 3 9.
- ・ 宮澤 正明 (2008), 「漢字を習得するための原点」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・ 柏木 英樹 (2008), 「インターネット時代の漢字教育はこうする」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・ 宮腰 賢 (2008), 「徹底した「型」の習得を」, 『國語教育2』, 明治書院.
- ・ 鈴木 義昭 (2007), 「漢字教育に關する覺書」, 『日本語教育研究センター紀要』, 早稻田大學.
- ・ 禹燦三(1992), 「語彙力伸長のための漢字教育の段階的な指導方案」, 廣島大學教育學部編. 廣島大學教育大學.

36) 宮腰 賢 (2008), 「徹底した「型」の習得を」, 『國語教育2』, 明治書院.

37) 小學校の一年では、ひらがなの習得に始まり、かたかな・漢字を學ぶ。一年の担当の教師の多くは文字の學習に「そら書き」という方法を用いている。教師が左手で書く鏡文字に倣い、兒童が利き手(多くは右手)の全部を使って、空中に大きな文字を書く方法だ。

腕の全体が筆になり、ぴんと伸びた手が筆先になる教師は一畫ことに号令をかけて、鏡文字を書く。…中略…古くから用いられている「そら書き」のすばらしいのは、腕を使って、からだで文字を覺えるということだ。…中略…小學校の中學年、三年・四年の時期が漢字學習の方法を身につける重要な時期だ。…中略…これまでの漢字學習では四年で部首の意識を持たせる…中略…動作としての「そら書き」はできても、からだで漢字を覺えることにはならない…中略…漢字の關連づけ學習を始まってしまつてよいのではないか

38) 柏木 英樹 (2008), 「インターネット時代の漢字教育はこうする」, 『國語教育2』, 明治書院.



- ② 한자의 의미를 가르친다.
2. 국가사회에 걸쳐 한자에 관한 환경 만들기
  - ① 교과서에 전부 **루비**를 단다.
  - ② 아동서·일반서에도 루비를 단다.
  - ③ 어린이용 홈페이지에 루비를 단다.
3. 학교에서의 한자교육은 다음과 같은 방법으로 실시한다.
  - ① 한자를 읽을 수 있도록 한다.  
한자의 읽기 수업은 일제 전문 읽기로 한다.  
(종래의 1명 1문장에서 전원 전체 읽기로)  
의미를 모르는 한자가 나오면 **전자사전**을 이용한다.
  - ② 한자의 의미를 가르친다.  
한자의 읽기테스트 1 - 워드프로세서를 이용  
(루비가 없는 문장을 주고 거기에 워드프로세서로 루비를 다는 방식)  
한자의 읽기테스트 2 - 이메일 작문 한자테스트  
(이메일을 이용한 한자 테스트 - 새로 나온 한자를 이용하여 메일로 작문을 전원 아이들에게 작성하게 한다, 메일을 프린트 한다, 전원이 교환하며 한자에 후리가나를 단다.)
  - ③ 한자의 의미 테스트 - PC를 이용  
의미를 알려주고 선택지에서 한자를 선택해 입력한다. 이 경우 올바른 의미를 모른다면 맞는 한자를 입력할 수 없다. 39)

위 논문은 한자를 학습하는 방법으로써 읽기 중심의 교육을 강조하고 있으며, 어려운 한자를 쉽게 읽을 수 있도록 루비를 권유하고 있다. 이러한 방법은 기존의 한자를 읽고 쓰는 목표에서 벗어나 정보기기를 사용한 읽기 중심에서 교육하는 것으로 흥미를 갖게 만들 수 있다. 그러나 모든 한자에 루비를 달면 어떤 한자든지 읽을 수는 있지만 여기에만 의존하다 보면 루비 없이는 어떤 한자도 읽을 수 없는 결론에 이르게 된다. 따라서 일본에서는 루비(후리가나)에 관한 찬반 여부의 논의도 활발하게 진행되고 있다.

#### IV. 日本 漢字教育研究의 課題

시대가 변함에 따라 한자의 위상은 물론 한자 학습방법도 다양하게 변화한다. 한자를 자국의 문자로 쓰는 일본의 경우, 시대에 따라 학습방법이 조금씩 차이가 나지만 한자에 관한 연구 중 한자 학습방법에 관한 연구가

39) 1. インターネット時代の漢字教育の視点

①は、漢字の意味がわからず間違った事例である。②③は、漢字がきちんと読めずに間違ったり、入力できなかった事例である。…中略…つまりこうすることである。

①漢字を読めるようにせよ。②漢字の意味を教えよう。

2. 國家社會の取り込むべき漢字環境づくり

①教科書に總ルビを打つ

②児童書・一般書に總ルビを打つ

③子ども用ホームページの總ルビを打つ

3. 學校での漢字教育はこうする

①漢字を読めるようにせよ

「漢字の讀みの授業」は一齊全文音讀で行う…中略…分からない漢字の意味は「電子辭典」を引かせる…中略…

②漢字の意味を教える…中略…

漢字の讀みテスト1——太郎ワード利用法…中略…漢字の讀みテスト2 メール作文漢字テスト…中略…

③漢字の意味テスト—パソコン利用法

意味をあげる。選擇の欄から漢字を選び入力する。…中略…これらは正しい意味が分からないと正しい漢字を入力できない。…後略

가장 많다. 이것은 한자를 사용한 초기부터 지금까지의 공통 과제인 학습 한자 쓰기의 문제에서 기인한다고 볼 수 있다. 이는 한자쓰기 문제가 일본의 한자교육에서 가장 큰 과제임을 나타냄과 동시에 풀리지 않는 과제임을 보여주는 것이기도 하다. 다음의 표는 일본 소학교 「한자 읽기·쓰기의 습득도 조사」를 보여주고 있다. 여기에서도 한자쓰기의 문제가 두드러지게 나타나고 있다.

〈 전국 소학교 한자 읽기·쓰기의 습득도 조사<sup>40)</sup>〉



〈표7. 읽기와 쓰기의 평균 정답률 비교〉

〈표8. 읽기와 쓰기의 평균 오답률 비교〉

위의 조사결과에서 알 수 있듯이, 읽기와 쓰기를 비교할 때 학년별로 살펴보면 고학년일수록 그 차이가 커지는 경향이 나타난다. 「쓰기」의 평균정답률은 종합적으로 「읽기」보다 낮다. 특히 4학년까지의 저하는 두드러진다. 4학년부터 6학년까지도 저하의 경향이 뚜렷하고, 평균정답률은 70%를 밑돌고 있다. 「쓰기」의 평균 오답률은 1학년부터 2학년으로 진행되는 사이에 2배 이상의 급격한 상승이 보인다. 2학년은 1학년에 대해 배당한자수가 2배가 되고, 거기에 더해 1학년 배당한자의 한자를 다른 음훈으로 읽는 학습도 한다. 이에 따라 부담감이 상승하는 것으로 나타나고 있다.

이 조사결과는 일본의 한자교육연구에 대한 과제를 잘 제시하고 있다. 학습지도요령의 「각 학년의 배당된 한자를 읽는 것」이라고 하는 지도 목표를 볼 때, 전학년을 통해 거의 모든 한자가 정답률 90%를 넘었으므로 학습지도요령의 지도목표는 거의 달성되었다고 볼 수 있다. 하지만 한자를 쓰는 것은 학년이 올라갈수록 어렵다는 것을 보여준다. 이것은 학년이 올라갈수록 한자의 학습량이 많아지고 복잡해지는 획순과 혼동하는 의미가 많아지기 때문이다. 학년에 관계없이 한자 쓰기의 정답률에 차이를 없게 하는 것이 한자쓰기의 목표라면 학습 방법에서 과연 이를 해결 하거나 줄일 수 있는 방법이 있는지 의문이 생긴다.

일본의 한자교육은 종래부터 한자의 읽기·쓰기의 同時 學習이라는 교육 목표를 두었기 때문에 학생들에게 학습 부담이 되고 있다는 지적이 많았다. 그렇기 때문에 教育課程審議會에서도 「漢字를 指導할 때 학생의 학습 부담을 고려하여 쓰기의 지도는 高학년으로 移行한다」는 「읽기重視」의 입장을 명시하여 한자에 대한 부담감을 경감시키고자 하였다.<sup>41)</sup> 그러나 이것은 저학년들에게 쓰기에 대한 부담감을 줄이고자 하는 노력이긴 하지만 한자쓰기에 대한 해결책을 아니다.

또한 현대사회에서 정보기기의 광범위한 보급으로 인해 문자 생활에서 직접 손으로 쓰는 기회는 확실히 줄어들고 있다. 즉 정보기기의 도움으로 어려운 문장도 만들 수 있고 칠 수도 있게 되었지만, 실제로 쓰는 기회가 줄어들고 있어 쓰기 능력이 점점 저하되는 것이 현실이다. 따라서 이러한 정보기기의 높은 의존도가 학습지도요령에 제시한 학년 배당한자 쓰기의 목표와 상반되는 문제를 야기할 수 있다. 다시 말하면, 전자교과서가 도래하는 이 시기에 한자를 반드시 써야한다는 학습 목표가 불필요한 항목이 될 수도 있다. 그러므로 한자쓰기에 대

40) 한자습득도 조사(2004년,4월) - 전국 462개 소학교 18개의 중학교에서 협력을 얻어 소학교 2학년부터 중학교 1학년까지의 총 6개 학년의 총 37,825명을 대상으로 前 학년의 배당한자의 습득 상태를 조사한 것이다.

41) 棚橋尚子(2008), 「小學校における漢字教育の現状と問題点」, 『國語教育2』, 明治書院.

한 시대적 요구와 교육과정의 목표가 일치되어 일관적인 교육이 될 수 있도록 이를 해결할 수 있는 새로운 연구가 요구되는 바이다.

## V. 結 論

일본의 한자교육은 학습지도요령을 기반으로 國語科에서 체계적으로 실시되고 있다. 2008년에 개정된 학습지도요령은 기초학력을 중시하여 國語力을 기르도록 하였으며 이에 따라 국어교과의 수업시수가 증가되어 한자교육에 관한 부분도 중요하게 다뤄지고 있음을 알 수 있다. 또한 2010년 일본의 한자교육의 기초라고 할 수 있는 常用漢字의 개정이 이루어졌다. 개정된 상용한자는 기존의 常用漢字에 196字를 추가하였고, 5字를 제외시켜 총 191字가 늘어난 2,136字이다. 이는 정보기기 사용으로 필요한 한자수가 늘어남에 따라 이에 맞게 대응하는 일본의 한자 정책으로 볼 수 있다.

우선 일본한자교육 연구에 대한 동향을 파악하기 위해 한자교육 위상에 대해 살펴보았다. 일본의 한자교육은 國語科에서 체계적으로 실시되고 있는데 이를 小中高로 구분하여 살펴보았다.

소학교 한자교육은 배당한자(1006字)를 중심으로 각 학년에서 단계적·계통적으로 학습된다. 또한 국어과 영역에 「傳統的인 言語文化와 國語의 特徵에 관한 사항」을 두어 자국의 언어문화를 향유하고 계승 발전시키기 위해 고전을 즐기는 태도를 육성하도록 하고 있다.

중학교에서는 소학교 배당한자와 연계하여 常用漢字를 익히도록 하고 있다. 또한 소학교와 마찬가지로 국어과 영역에 「傳統的인 言語文化와 國語의 特徵에 관한 사항」을 두어 古典을 익히고 익숙해지도록 하고 있으며, 그 중 「漢字에 관한 사항」에는 常用漢字에 관해 읽기·쓰기 한자를 구분하여 제시하고 있다. 이번 학습지도요령의 개정을 통해 각 학년별로 읽는 常用漢字가 약 100字 정도 늘었고 쓰는 한자에도 다소 변화를 보였다.

고등학교에서 한자교육에 대한 내용은 필수과목인 國語綜合에서 다루고 있다. 여기에서는 상용한자의 읽기에 익숙해지고 주요 상용한자를 쓸 수 있도록 하고 있다. 또한 古典 과목에서도 古文과 漢文을 다루고 있어 전통문화에 대한 이해와 관심을 깊게 하도록 하고 있다.

이렇듯 국어과에서 실시되고 있는 한자교육에 관한 연구는 國語 國字문제로서 활발하게 논의되고 있다. 본 고에서는 일본한자교육에 관련된 논문을 몇 가지 영역으로 분류하여 살펴보았다.

첫째, 한자의 위상과 필요성, 기능, 역할 등에 관한 연구이다. 여기에서는 주로 仮名만으로 일본어회를 만들기에는 턱없이 부족하기 때문에 자국어어를 보충하기 위해서 한자가 절대적으로 필요했음을 설명하면서 일본어에서 한자와의 필연성을 논의하고 있다.

둘째, 한자 교육과정·교육내용에 관한 연구이다. 여기에는 일본의 교육과정인 학습지도요령, 상용한자, 국어 교과서에서 한자교육에 대한 내용 등을 포함한다.

셋째, 한자 본질에 관한 연구이다. 여기에는 한자의 독법, 자종, 자체, 육서, 표기법 등에 관한 내용이 주를 이룬다. 일본은 자국 언어의 특수성을 반영하여 한자를 읽는 방식이 다양하게 발달하였다. 또한 쓰기의 어려움을 탈피하고자 字体를 개혁하여 略字体를 만들어 사용하고 있다.

넷째, 한자 교수학습방법에 관한 연구이다. 일본에서 한자는 국어의 일부이기 때문에 한자가 읽고 써야 한다. 따라서 한자를 쉽게 익히고 활용하는 방법에 대한 연구가 가장 많이 진행되고 있음을 알 수 있다.

일본의 학교교육에서는 읽기·쓰기의 동시 학습의 목표 아래 한자교육이 시행되고 있다. 하지만 정보기기의 발달로 인해 한자를 쉽게 사용할 수 있지만 한자를 직접 쓸 수 있는 능력은 저하되고 있는 실정이다. 따라서 시대의 변화에 따라 한자 쓰기에 관한 새로운 인식과 이에 걸맞는 교육과정이 필요하고, 또한 학교교육과 일관적인 교육이 될 수 있도록 새로운 연구가 요구되는 바이다.

〈參考文獻〉

- 문부과학성(2008), 『소학교학습지도요령해설』, 국어편.
- 문부과학성(2008), 『중학교학습지도요령해설』, 국어편.
- 문부과학성(2008), 『고등학교학습지도요령해설』, 국어편.
- 소학교·중학교·고등학교 학습지도요령 [www. mext. go.jp](http://www.mext.go.jp).
- 朴世珍 (2011), 「韓·日 初等學校 漢字教育 比較와 바람직한 漢字教育 方案」, 誠信女子大學校 博士學位 論文.
- 堀 誠 (2011), 「漢字・漢語・漢文と日常生活」, 『教育評論』, 早稻田大學.
- 那鎮 義 (2009), 「近代日本の國語教育と漢字政策」, 日本文化學報 제42집.
- 金戶 清高 (2009), 「傳統的的言語文化と國語の特質」についての指導法研究」, V I S I O, no39.
- 宮澤 正明 (2008), 「漢字を習得するための原点」『國語教育2』, 明治書院.
- 柏木 英樹 (2008), 「インターネット時代の漢字教育はこうする」, 『國語教育2』, 明治書院.
- 宮腰 賢 (2008), 「徹底した「型」の習得を」, 『國語教育2』, 明治書院.
- 石井 健介 (2008), 「コンピュータと漢字教育」, 『國語教育2』, 明治書院.
- 小林 一仁 (2008), 「新しい時代の漢字教育」, 『國語教育2』, 明治書院.
- 小林 一仁 (2008), 「中學校での 常用漢字學習の課題」, 『國語教育2』, 明治書院.
- 棚橋 尚子 (2008), 「小學校における漢字教育の現状と問題点」, 『國語教育2』, 明治書院.
- 清水 誠朗 (2008), 「高校における漢字教育の現状と課題」— 情報機器時代と常用漢字, 『國語教育2』, 明治書院.
- 田中 孝一 (2008), 「新教育課程における漢字と言葉の學習」— 高等學校を中心に, 『國語教育2』, 明治書院.
- 佐藤 亨 (2008), 「日本語の意味體系と漢字・漢語」, 『漢字・漢語2』, 明治書院.
- 小林 茂 (2008), 「これからの漢字教育の考え方」, 『國語教育2』, 明治書院.
- 首藤 公昭 (2008), 「日本語の意味處理と漢字」, 『漢字・漢語2』, 明治書院.
- 大平 浩哉 (2008), 「國語教育と漢字」, 『漢字・漢語2』, 明治書院.
- 野村 雅昭 (2008), 「國際化時代と漢字」, 『漢字・漢語2』, 明治書院.
- 笹原 宏之 (2008), 「漢字教育と表外字」, 『國語教育2』, 明治書院.
- 鈴木 義昭 (2007), 「漢字教育に関する覺書」, 『日本語教育研究センター紀要』, 早稻田大學.
- 松井 嘉和 (2007), 「漢字と日本人の考え方」, 『日語教育』第38輯, 日本語教育學會.
- 中島山森泉(2006), 「保育者養成校としての漢字教育に関する研究」, 北陸學院短期大學編.
- 門島 伸佳 (2005), 「學校の國語教育における漢字」, 『國語學特論2』, 福山大學.
- 安井 清享 (2004), 「漢字を通して何を教えるか」, 國際日本語普及協會.
- 野崎 浩成・清水 康敬・横山 詔一(2001), 「漢字2字熟語の頻度特性に関する分析」, 日本教育工學會誌25.
- 한예원 (2003), 「일본 초중고 학교의 한자·한문 교육의 특징에 관하여」, 『한문교육연구』, 제21호. 한국한문교육학회.
- 小林 一仁 (2000), 「「漢字」教育の変遷：使用實態・國語施策との關連において」, 『全國大學國語教育學會發表要旨集』
- 심경호 (2000), 「일본에서의 한자·한문교육」, 『한문교육연구』 제14호, 한국한문교육학회.
- 前田 淳 (1999), 「日本語文章表現の授業における漢字教育の試み」, 宮崎國際大學編.
- 寺井 一 (1998), 「生徒はどのような漢字の読み書きが習得できないか」, 『名古屋大學教育學部附屬中等學校紀要』, 名古屋大學.
- 峯正 志 (1998), 「現代日本語における漢字の音読み・訓読みについて— 楔形文字との比較」, 『金澤大學留學生センター紀要』, 金澤大學.

- 飛田 良文（1998），「國字とは何か」『月刊しにか』，大修館書店.
- 川嶋 秀之（1998），「「当て字」の話」，『月刊しにか』，大修館書店.
- 沼本 克明（1998），「漢字音あれこれ」，『月刊しにか』，大修館書店.
- 野村 雅昭（1998），『漢字의 未來』，筑摩書房.
- 藤井 涼子（1997），「漢字教育」，『日本語教育』94号，日本語教育學會.
- 谷部 弘子（1996），「漢字教育と漢字の機能」，『東京學芸大學編』，東京學芸大學.
- 禹燦三（1992），「語彙力伸長のための漢字教育の段階的な指導方案」，廣島大學教育學部編.  
廣島大學教育大學.

## 「日本 漢字教育의 位相과 漢字教育研究의 動向 및 課題」 토론문

한예원(조선대)

박세진 선생님은 이 발표문에서 일본의 한문교육에 관한 최근 현황을 소개해 주고 있다. 일본에서는 2008년에 우리의 교육과정에 해당하는 ‘학습지도요령’의 개정되었다. 그런데 실시는 소학교는 2011년, 중학교는 2012년, 고등학교는 2013년에 년차적으로 시행된다. 따라서 현시점에서 일본의 한문교육을 전체적으로 조망하는 작업은 매우 필요한 사안이라고 생각된다. 더욱이 2010년 6월에 1945字이던 ‘상용한자표’가 드디어 2136字로 개정 되면서 학교현장에서의 한문교육의 양과 질이 변화를 가져올 수밖에 없는 상황이다. 이는 교육용한자의 개정을 논의하고 우리에게도 많은 시사점을 줄 수 있는 소개라고 생각된다. 또 본 발표문은 일본의 현재 한문교육관련 논문을 주제별로 소개해 주어 많은 정보를 제공하고 있다. 이렇게 소개가 대부분이기 때문에 특별히 질의할 것은 없다고 생각된다. 이에 몇 가지의 所懷를 적는 것으로 질의자의 책무를 면하고자 한다.

1. 이 발표문의 제목과 목차를 보면 두 개의 주제를 합쳐놓은 느낌이다. 실제로 발표내용도 두 파트로 독립시켜도 무방하다. 그런데 발표자는 결론 부분에서 “우선 일본한자교육 연구에 대한 동향을 파악하기 위해 한자교육 위상에 대해 살펴 보았다. 일본의 한자교육은 國語科에서 체계적으로 실시되고 있는데 이를 小中高로 구분하여 살펴 보았다.”라고 하고 있다. 그렇다면 발표자가 논술하고자 하는 주된 주제는 ‘Ⅱ日本 漢字教育의 位相’이 아니라 ‘Ⅲ日本 漢字教育研究의 動向’이 된다. 하지만 2장과 3장은 논리적으로 거의 연결이 되고 있지 않다. 이에 다시 한번 2장과 3장의 논리적 연결을 설명해 주실 필요가 있다고 생각한다.

2. 다음은 일본의 연구서를 참고하여 논문을 구성하면서 발생한 번역의 문제점을 살펴보고자 한다. 일본어에서 흔히 사용하는 한자어가 아닌 어휘의 경우는 한국어로 올 때 적절하게 번역될 필요성이 있다. 예를 들면, “따라서 오늘날 일본에서 漢字는 국어의 일부로써 가나와 相生할 수 밖에 없는 중요한 존재”에서의 ‘가나’, “필요에 따라 후리가나 등을 이용하여 읽는 법을 표시”에서의 ‘후리가나’, “한자 본래의 뜻과는 관계없이 그 음이나 훈을 빌려서 표기하여 한자를 대응시켜 사용하는 当て字도 있다. 松井 嘉和(2007)의 「漢字と日本人の考え方」은 이러한 熟字訓의 歴史에 대해 자세히 설명하고 있다.”의 ‘当て字’와 ‘熟字訓’, “일본에는 자국의 필요에 의해 만든 国字가 있다.”의 国字, “① 교과서에 전부 루비를 단다.”의 ‘루비’, 등은 적합한 번역어를 찾든지 ‘ ’의 사용 또는 註를 붙여 용어 설명을 해주면 이해에 도움이 될 것이다. 그리고 발표문 본문에 들어있는 “「インターネット時代の漢字教育はこうする」” 등의 책제목은 한국어로 번역하여 제시하고 註에 원어를 제시하는 형식이 고려된다.

\*가나 - 한자의 일부를 빌려 그 음훈(音訓)을 이용해서 만들어낸 일본의 표음 문자 → 일본어 표기문자인 가나(仮名)

\*후리가나 → 한자 옆에 독음을 일본표기문자(가나假名)로 단 것. [동의어] 루비(ルビ)

\*当て字 - 한자 본래의 뜻과는 관계없이, 그 음이나 훈을 빌려서 어떤 말을 표기하는 한자. → 取音字, 借字

\*熟字訓 - 숙어를 낱낱의 한자로 분해하지 않고, 합쳐서 하나의 훈으로 읽는 일. 또는 그 훈 → 숙어훈

\*国字 - 일본에서 만든 한자

3. 3장의 ‘일본 한자교육연구의 동향’에서는 2장의 한문교육의 위상에 관련된 부분을 집중적으로 소개하고 논의할 필요가 있다고 생각된다. 영역별연구의 한 파트로 ‘① 漢字의 位相과 必要性, 機能, 役割에 관한 연구’라고 해놓고 논문제목은 10개 정도 나열했을 뿐 실제로 내용을 소개한 것은 두 편에 지나지 않고, 그나마 2장에서 소개한 한문교육의 위상과는 특별한 연관성을 찾아보기 힘들다. 좀 더 직접적인 연관성이 있는 논문을 선택하여 소개하고 그에 대한 발표자의 의견이 서술 되었으면 한다. 특히 “③ 漢字 本質(독법, 자종, 자체, 육서, 표기법 등)에 관한 연구”와 “④ 한자 교수학습방법에 관한 연구”는 2장에서는 거론되지 않은 것이기에 본 발표문에서는 생략해도 좋지 않을까하고 생각한다.

4. “Ⅳ. 日本 漢字教育研究의 課題”는 아직 발표문이 완성되지 않은 것으로 생각된다.

5. 발표문 안에는 인용한 출처를 제시하지 않은 부분이 상당히 눈에 띈다. 이런 부분에 대해서도 주 작업을 보완하여 주면 보다 도움이 되겠다.

## 漢字語 教育의 成果와 과제

이동재(공주대)

## 【논문 요약】

1972년 한문교과가 독립교과가 된지 30여년이 지난 현재, 한문교과는 전 학생이 모두 배워야 하는 필수과목에서 배우지 않아도 되는 선택과목으로, 그 위상이 하락하였다. 이처럼 나날이 열악해져가는 학교 교육과는 반대로 사회적 요구는 나날이 확산되어 가고 있다. 한문과에 대한 사회적 요구는 한문 교육을 통해 바른 인성을 갖게 하고, 언어생활과 타 교과 학습에 도움을 주는 것을 요구하고 있다. 이는 한문 교육에 있어서 ‘한자어 교육’의 강화를 의미한다.

이에 따라 본고는 사회적 요구에 부응하여 한문과의 내용요소에서 중요한 위치를 차지하고 있는 한자어 교육의 중요성을 알아보기 위한 차원에서, 1972년 한문 교과가 독립교과로 설치된 이후 지금까지 이루어진 한자어 교육의 연구 성과와 앞으로의 연구 과제 등을 검토하여 한문 교육이 나아가야 할 방향을 제시하는데 一助하고자 하였다.

한자어는 漢字에 기초하여 만들어진 어휘로서 漢字, 다음질 한자어, 한자성어로 나눌 수 있으며, 주로 2음절로 된 한자어와 성어인 고사성어를 말한다.

학교의 교육과정에서 한자어가 처음 등장한 것은 제1차 교육과정기로, 국어과에 ‘한자 및 한자어 학습’항을 두었고, 그 후 제5차 한문과 교육과정에서 내용체계를 ‘한자·한자어·한문’로 정한 후 제7차 한문과 교육과정에 이르기까지 한문교과의 3대 내용요소였으며, 2007년 개정 교육과정에 이르러 한문과의 내용체계가 ‘한문·한문 지식’으로 바뀌고, ‘한문지식’의 하위영역이 ‘한자·어휘·한문’으로 나뉘게 되어 ‘어휘’로 바뀌게 되었다.

지금까지 한자어 교육에 관한 연구는 한문과 교육과정이 독립된 교육과정으로 있지 않았던 제2차 교육과정에 이루어진 「漢字語 形態의 變化에 대한 考察」이 최초이다. 그 후 1972년 한문과가 독립교과가 되고, 이어 한문과 교육과정이 제정되어 한문교과에 대한 사회 전반의 관심과 한문교사의 양성과 함께 한문과 교과교육에 대한 이해가 심화되면서 연구 성과가 나오기 시작하였다.

한자어 교육에 관한 연구 분야는 크게 한자어와 故事成語 분야로 나누어 볼 수 있다.

먼저 한자어의 연구 성과를 살펴보면, 지금까지 한자어 교육의 연구 성과는 한자어 교수·학습 방법연구, 한자어 학습을 위한 자료 개발, 한자어 학습을 통한 어휘력 신장 및 언어생활 활용 연구, 한자어 학습이 타교과 학습에 기초가 되는 도구 교과적 성격을 확인하는 연구 등이 이루어 졌다.

이를 자세히 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 한자의 특성을 활용한 한자어 교수·학습 방법 연구이다. 이 연구는 초등학교의 수준에서 초등학교의 한자어의 위상과 교과서를 활용한 지도방안 연구와 국어과의 어휘력 향상을 위한 한자어 교수·학습 방안 연구 성과가 있었다. 중등학교 수준에서의 한문과 관련 연구 성과는 한문과 교육과정에서 제시한 토의학습법, 색출법, 비교학습법 등 한자어 교수·학습 방법을 활용한 한자어 교수·학습 방법과 교육과정에서 제시한 교육방법을 심화한 의미 분석 지도법, 신문과 방송에 활용된 한자어를 활용한 지도방법, 체험활동으로 찾는 고궁 같은 전통문

화를 활용하여 흥미를 유발시키는 색출법 등이 있었다.

둘째, 한자어 교수-학습 자료 개발에 관한 연구이다. 이는 TV 프로그램을 응용한 한자어 맞추기 교수-학습 자료, 한자를 직접 입력하여 성어를 맞추는 교수-학습 자료 등이 개발되었다.

셋째, ‘한자어 지도를 통한 어휘력 신장에 관한 연구’이다. 한자어 지도를 통한 어휘력 신장연구는 초등학교와 중등학교의 국어 교과를 대상으로 한 연구가 주로 이루어졌다. 이는 한자어 지도가 국어의 어휘력 향상에 크게 도움이 된다는 실험 연구로, 이들 연구는 실험반에 한자어 지도를 한 다음, 비교반과의 성적 비교, 설문지 등을 통한 어휘력 신장 등을 검증한 연구이다.

넷째, ‘한자어의 학습이 다른 교과를 학습하는 데에도 도움을 주는 도구 교과의 성격을 확인한 연구’이다. 이 분야의 연구 성과가 초·중·고 등 학교 급별과 교과별로 매우 다양한 연구 성과가 있었다. 중·고등학교의 교과관련 연구성과는 한문과목과 많은 연관성을 가지고 있는 <국어>를 비롯하여 <중국어>, <일본어>, 사회계과목뿐만 아니라, 이과계, 실업계 과목에 관한 연구 성과도 있었다. 하지만 한문교과에 수록된 한자어는 한문의 독해와 언어생활에서의 활용이라는 측면에서 반드시 학습해야할 내용요소로서 매우 중요하지만 현재까지 한문 교과서에 수록된 한자어에 대한 전반적이 검토나 분석의 성과가 매우 소략하였다.

다음으로 고사성어의 연구 성과를 살펴본다.

고사성어는 한자·한자어·한문의 모든 영역에 포함되어 있어 한문독해 능력을 신장시키는 데 도움이 될 뿐만 아니라, 대중매체의 활용도가 높아 실질적 언어생활과 매우 밀접한 관련이 있다. 또한 고사성어의 유래와 속뜻을 학습함으로써 선인들의 삶과 지혜를 이해하고 바람직한 인성을 함양시킬 수 있기 때문에 고사성어에 관한 연구 성과는 매우 많이 축적되어 있다.

고사성어에 대한 연구 성과는 ‘고사성어의 개념 등 일반적인 연구’, ‘교과서에서의 수록 양상 분석’, ‘고사성어의 교수-학습 방법 연구’, ‘이를 활용한 가치관 형성 및 인성교육과 관련된 연구’ 등이다. 고사성어를 활용한 가치관 형성 및 인성교육과 관련된 연구는 그 연구 성과가 방대하나 한국교원단체총연합회에서 시행하는 현장연구가 중심이 되고, 이 연구가 거의 일선 학교 현장의 현장연구이므로 제외하고, ‘고사성어의 개념 등 일반적인 연구’, ‘교과서에서의 수록 양상’, ‘고사성어의 교수-학습 방법 연구’ 등으로 나누어 살펴보았다.

첫째, ‘고사성어의 개념 등 일반적인 연구’는 한문교과에서 ‘고사성어’ 교육의 의미와 성격, 고사성어의 변화 양상 분석, 한국과 중국의 상이점 등이 연구되었다.

둘째, ‘고사성어가 교과서에 수록된 양상을 분석하고 대안을 모색한 연구’는 교과서에 수록된 고사성어를 빈도별, 주제별, 기술체계별로 분석하여 문제점을 파악하고, 그에 따른 개선 방향의 제시와 교육과정의 개정에 따른 한문 교과서에 수록된 고사성어의 변화된 양상을 주제별로 분석하여 그 의미와 성격을 제시하고 있었다.

셋째, ‘고사성어의 이해를 돕기 위한 교수-학습과 관련된 연구’이다. 고사성어의 이해를 돕기 위한 협동학습법, 토의학습법, 역할놀이 학습법, 만화그리기 학습법 등 전통적인 한문과 교수-학습법을 적용한 연구와 미국을 비롯한 서구에서 수입된 새로운 교수-학습 모델인 문제 중심학습법(PBL), ARCS모형을 적용한 한문과 교수-학습 방법, ICT 활용한 교수-학습법 등 교수-학습 모형이 연구되었다.

그러나 수업 방법에 있어서는 기존의 교수-학습 방법을 援用하였고, 연구 결과를 분석하는 방법에서도 설문지 등을 통한 흥미도나 만족도 향상 등을 측정하는 등 기존의 연구 성과와 차별이 없었다. 또한 한문과에 새롭게 소개한 문제 중심학습법(PBL), ARCS모형을 적용한 한문과 교수-학습 방법 등도 교수-학습 방법을 적용하여 소개하는 정도에 그쳐, 이를 일반화하여 학교 현장에 널리 보급하는 데에는 한계가 있다.

다음은 한자어 교육 연구의 과제를 살펴본다.

한자어 교육의 연구 성과는 한문교육학회를 비롯한 학회 연구 논문, 학위 논문, 현장 연구 등 각계각층에서



한자어의 성격과 변화, 한자어 학습을 위한 자료 개발, 한자어 학습을 통한 어휘력 신장 및 언어생활의 활용, 한자어 교수-학습 방법, 한자어 학습이 교과서의 이해력을 신장시킨다는 전제하에 교과서의 내용 분석 연구 등 다양하게 연구되어져 왔다. 또한 고사성어에 대한 연구 성과는 ‘고사성어의 개념 등 일반적인 연구’, ‘교과서에서의 수록 양상 분석’, ‘고사성어의 교수-학습 방법 연구’, ‘이를 활용한 가치관 형성 및 인성교육과 관련된 연구’ 등으로 진행되어 많은 연구 성과가 축적되어 있다.

그러나 많은 연구 성과에도 불구하고 많은 연구의 과제가 남아 있다. 이를 살펴보면, 첫째, ‘한자어의 명칭과 성격의 정비’가 필요하다. 한자어의 명칭은 교육과정에서도 제4차에서 제7차 교육과정까지는 ‘한자어’였으며, 2007년 개정 교육과정에서는 ‘한자 어휘’로 바뀌었다. 한자어의 명칭이 ‘한자어’, ‘국어식 한자어’, ‘한자 어휘’ 등으로 불리는 것은 한자어의 성격이 이를 바라보는 시각에 따라 달라지기 때문이다. 이처럼 한자어가 바라보는 시각에 따라 다르고 연구자들에 따라 변하게 되면 혼란만 가중되게 된다. 따라서 한자어의 정의, 성격, 범위 등에 대한 통일된 대안이 제시되어야 한다.

둘째, 한자와 한자어, 한자어와 한문의 相關性의 문제이다. 제4차 교육과정서부터 제7차 교육정에 이르기까지 한문과의 내용체계가 ‘한자-한자어-한문’이었으며, 2007년 개정 한문과 교육과정에 “한자어는 한문과 관련하여 학습내용을 구성함으로써 한자와 한자어의 학습이 단순히 한자와 한자어를 익히는데에만 국한되지 않고 문장의 독해 활동에 자연스럽게 연결될 수 있도록 해야 한다.”라고 명문화하고 있다. 그러나 현행 교과서는 한자의 字義와 한자어의 語義가 심각할 정도로 불일치하는 모습을 보인다. 즉 한자의 뜻을 안다고 해도 한자어의 의미는 알 수 없도록 되어있는 것이다. 한자어의 의미도 국어사전의 풀이방식을 그대로 따르고 있어 한문 고전에서의 의미와 현대적 의미 간에 상호 연관성이 결여되어 있다.

셋째, 새로운 교수-학습 방법의 具案이 필요하다. 2007년 개정 한문과 교육과정에서 제시한 한자어 교수-학습 방법으로 조어 분석법, 언어 활용법, 색출법, 비교 학습법 등을 제시하고 있다. 이는 2007년 개정 한문과 교육과정의 취지인 한문 독해 능력의 신장에 크게 도움이 될 수 있는지 의문이 든다. 따라서 한문 독해 능력의 신장에 중점을 둔, 개정교육과정의 취지에 적합한 한자어의 교수-학습 방법의 구안이 필요하다. 이는 한문교육학을 전공한 연구자뿐만 아니라 현장의 교사들의 적극적인 의지와 노력이 필요하다.

넷째, 한문 교과서에 대한 연구가 필요하다. 앞장에서 살펴본 것처럼 지금까지 한자어의 연구 성과는 한문교과에 수록된 한자어 교육의 연구 성과는 매우 소략하였으며, 단지 고사성어의 수용양상과 교수-학습 방법에 관한 연구 성과가 전부라고 할 수 있다.

다섯째, 한자가 도구 교과적 성격을 가지고 있다는 것을 증명하는 연구의 축적이 필요하다. 앞에서 살펴본 것처럼 많은 연구자들은 한자의 공부에 조어력과 어휘력을 향상시켜 학습 능력을 향상시킨다고 주장하고 있다. 그러나 대부분의 연구자들은 선행 연구자들의 주장만 근거로 제시하고 성적의 향상과 설문의 긍정적인 답변을 자신들의 주장을 뒷받침하는 논거로 삼고 있는데, 이는 논리적이고 과학적인 분석법이 아니므로 새로운 연구 방법의 도입이 필요하다.

【논문】

- I. 緒論
- II. 한자어 교육의 성과
- III. 한자어 교육의 과제
- V. 結論

## I. 緒論

한자어는 한자에 기초하여 만들어진 어휘로서 漢字, 다음절 한자어, 한자성어로 나눌 수 있으며, 주로 2음절로 된 한자어와 성어인 고사성어를 말한다.

학교의 교육과정에서 한자어가 처음 등장한 것은 제1차 교육과정기로, 국어과에 ‘한자 및 한자어 학습’항을 두어, 상용한자 범위 내의 한자, 한자어를 습득하도록 한 것에서 출발한다. 그 후 제5차 한문과 교육과정에서 내용체계를 ‘한자-한자어-한문’로 정한 후, 제7차 한문과 교육과정에 이르기까지 한문교과의 3대 내용요소였으며, 2007년 개정 교육과정에 이르러 한문과의 내용체계가 ‘한문-한문지식’으로 바뀌고, ‘한문지식’의 하위영역이 ‘한자-어휘-한문’으로 나뉘게 되어 ‘어휘’로 바뀌게 되었다.

한자어에 관한 연구는 한문과 교육과정이 독립된 교육과정으로 있지 않았던 제2차 교육과정기에 이루어진 「漢字語 形態의 變化에 대한 考察」<sup>1)</sup>이 최초이다. 그 후 1972년 한문과가 독립교과가 되고, 이어 한문과 교육과정이 제정되어 한문교과에 대한 사회 전반의 관심과 한문교사의 양성에 따라 한문과 교과교육에 대한 이해가 심화되면서 연구 성과가 나오기 시작하였다. 이후 교육대학원과 대학원에 교과교육학 박사과정이 설치되면서 한문과의 내용학 뿐만 아니라, 교수-학습 방법에 대한 논의가 점차 확대되었다.

한자어 교육에 관한 연구 분야는 크게 한자어와 故事成語 분야로 나누어 볼 수 있다. 한자어 분야는 한자어의 이해가 어휘력 신장에 도움이 된다는 실험연구와 한문과가 아닌 타교과에 수록된 한자어의 분석, 다양한 한자어 교수-학습 방법의 개발 등의 성과가 있었으며, 고사성어 분야는 교과서에 수록된 고사성어의 양상의 분석, 교수-학습 방법, 가치관 형성과 인성교육과의 연계 방안 등의 연구 성과가 있었다.

1972년 한문교과가 독립교과로 독립 된지 30여년이 지난 현재에 이르기까지, 한문교과는 전 학생이 모두 배워야 하는 필수과목에서 배우지 않아도 되는 선택과목으로, 그 위상이 하락하였다. 이처럼 나날이 열악해져가는 학교 교육과는 반대로 사회적 요구는 날로 확산되어 해마다 한자급수 시험에 응시하는 학생이 증가하는 등 사교육이 활성화 되어 가고 있다. 교육에 대한 사회적 요구를 수용하는 것이 공교육의 책무이므로 한문교육도 사회적 요구에 적극 대처하여, 한문과에 대한 사회 구성원들의 요구가 무엇인지를 면밀히 파악하고, 이를 적극 반영하는 것이 한문과의 위상을 높이는 길이다.

한문과에 대한 사회적 요구는 한문 교육을 통해 바른 인성을 갖게 하고, 언어생활과 타 교과 학습에 도움을 주는 것을 요구한다. 이는 한문 교육에 있어서 ‘한자어 교육’의 강화를 의미하며, 한문 교육의 성격이 ‘바람직한

1) 조준희(1969), 「漢字語 形態의 變化에 대한 考察」, 계명대학교 대학원(석사).

가치관과 인성의 함양과 ‘언어생활과 타 교과를 이해하는데 도구’가 되는 것에 부합이 된다.

이에 따라 본고는 사회적 요구에 부응하여 한문과의 내용요소에서 중요한 위치를 차지하고 있는 한자어 교육의 중요성을 알아보기 위한 차원에서 1972년 한문 교과가 독립교과로 설치된 이후 지금까지 이루어진 한자어 교육의 연구 성과와 앞으로의 연구 과제 등을 검토하여 한자어 교육이 나아가야 할 방향을 제시하는데 一助하고자 한다.

## Ⅱ. 한자어 교육의 成果

한자어는 漢字에 기초하여 만들어진 어휘로서 1음절의 漢字, 다음절 한자어, 한자성어로 나눌 수 있지만 주로 2음절의 한자어와 성어인 고사성어를 가리키는 말이다.

학교의 교육과정에서 한자어가 처음 등장한 것은 제1차 교육과정기로, 국어과에 ‘한자 및 한자어 학습’항을 두어, 초등학교에서 습득한 한자지식을 기초로 하여 일상생활에서 많이 활용되는 상용한자 범위 내의 한자, 한자어를 습득하도록 한 것에서 출발한다. 제2차 교육과정기의 국어과의 교육과정 가운데 ‘한자 및 한문 지도’중에서 ‘우리의 일상생활에서 가장 많이 활용하는 한자어, 격언, 고사성어 등을 반복 학습시킨다.’라고 제시하고 있다. 이후 제3차 교육과정기에 한문과 교육과정이 처음으로 제정되었고, 제4차 교육과정기에는 한문과 교육과정이 체계화가 되었으며, 제5차 교육과정기에는 한문과의 교육내용을 한자-한자어-한문으로 위계화하였다. 제6차 교육과정기에는 한문과의 성격을 “한문교과는 국어 어휘의 많은 부분을 차지하는 한자어 학습을 통하여 언어생활에 도움이 될 수 있는 일반교양을 기르게 하는 교과이며, 다른 교과를 학습하는 데에도 도움을 주는 도구 교과의 성격을 지닌다.”라고 하여, 한자어 교육을 강조하였다.

한자어는 제4차 한문과 교육과정에서 내용체계를 ‘한자-한자어-한문’로 정한 후 제7차 한문과 교육과정에 이르기까지 한문교과의 3대 내용요소였으며, 2007년 개정 교육과정에서 한문과의 내용체계가 ‘한문-한문지식’으로 바뀌고, ‘한문지식’의 하위영역이 ‘한자-어휘-한문’으로 나뉘게 되어 ‘어휘’로 바뀌게 되었다.

한자어 교육의 성과는 제6차 교육과정에서 한문과의 성격에서 ‘한자어’가 언어생활과 타교과 학습의 도구가 되는 교과라고 ‘한자어’ 교육을 강조하여, 그 위상이 ‘한자’, ‘한문’과 더불어 한문 교육의 3대 요소로 강화되었다. 나아가 각 대학에 교육대학원이 개설되고 한문과 교과교육학에 관심을 가지면서 한자어 교육 연구의 성과를 나타내기 시작하였다.

한자어 교육에 관한 연구는 한자어 학습 방법 연구, 한자어 학습을 위한 자료 개발, 한자어 학습을 통한 어휘력 신장 및 언어생활의 활용 등 다양하게 연구되어져 왔다. 또한 성어의 중심인 고사성어는 언어생활에서의 활용연구, 이를 통한 가치관 형성 및 인성교육과 관련된 연구, 한문과 교수-학습과 관련된 연구 등으로 연구되어져 왔다.

한자어는 한자에 기초하여 만들어진 말로써 1음절, 2음절, 3음절, 4음절, 5음절 이상의 한자로 이루어진 어휘를 말하지만 2음절의 어휘가 많은 부분을 차지하고 있으며, 4음절이 주를 이루는 고사성어는 문장의 기능을 포함하고 있고, 그 의미도 典故를 가지고 있어서 본장에서는 이를 한자어 연구 성과와 고사성어 연구 성과로 나누어 살펴본다.

먼저 한자어의 연구 성과를 살펴본다.

지금까지 한자어 교육의 연구 성과는 한자어 교수-학습 방법연구, 한자어 학습을 위한 자료 개발, 한자어 학습을 통한 어휘력 신장 및 언어생활 활용 연구, 한자어 학습이 타교과 학습에 기초가 되는 도구 교과적 성격을 확인하는 연구 등으로 이루어 졌다.

본 장에서는 이를 ‘한자어 교수-학습 방법연구’, ‘한자어 학습을 위한 자료 개발’, ‘한자어 학습을 통한 어휘력

신장 및 언어생활 활용 연구', '한자어 학습이 타 교과 학습에 기초가 되는 도구 교과적 성격을 확인하는 연구'로 나누어 살펴본다.

첫째, 한자의 특성을 활용한 한자어 교수-학습 방법 연구이다. 최승호(1990)에 의해 「구조유형의 탐색활동을 통한 한자·한자어·한문에로의 단계별 지도방안」<sup>2)</sup>이 연구된 이후, 초등학교의 수준에서 초등학교의 한자어의 위상과 교과서를 활용한 지도방안<sup>3)</sup>연구와 국어과의 어휘력 향상을 위한 한자어 교수-학습 방안 연구<sup>4)</sup> 성과가 있었다.

중등학교 수준에서의 한문과 관련 연구 성과는 한문과 교육과정에서 제시한 토의학습법, 색출법, 비교학습법 등 한자어 교수-학습 방법을 활용한 한자어 교수-학습 방법<sup>5)</sup>과 교육과정에서 제시한 교육방법을 심화하여 한자어의 의미를 심층적으로 분석하여 한자의 字意와 한자어의 語義가 서로 일치하게 하고, 한자어의 현대적 의미와 고전 한문과 의미가 서로 연계되도록 내용을 구성하는 의미 분석 지도 방법<sup>6)</sup>, 교과서는 아니지만 일상생활에서 늘 접하는 신문과 방송에 활용된 한자어를 활용한 지도방법<sup>7)</sup>, 체험활동으로 찾는 고궁과 사원, 문자도와 같은 전통문화를 활용하여 흥미를 유발시키는 색출법<sup>8)</sup>, 異形同義字로 이루어진 유사관계 한자어를 서로 비교하여 학습 효과를 높이는 비교학습법<sup>9)</sup> 등의 교수-학습 방안 연구 성과가 있었다. 또한 한문교과는 아니지만 한자어를 활용한 일본어와 중국어 교수-학습 방법<sup>10)</sup>에 관한 연구 성과도 있었다.

제6차 교육과정의 한문 교육의 성격을 '언어생활에 도움이 되고, 다른 교과를 학습하는 데에도 도움을 주는 도구 교과'라고 규정하였는데, 이는 한자어 교육을 강조한 것이다. 이에 따라 6차 교육과정기 이후 한자어에 대한 연구 성과가 늘어나기 시작한다. 이들 연구자들은 조어원리를 통한 한자어 지도방안, 퍼즐 놀이를 통한 어휘 지도 방법, 전이를 활용한 어휘지도, 한자어의 구조 분석을 통한 어휘지도, 유의관계 어휘 활용을 통한 지도, 반의관계 어휘 활용을 통한 지도, 동의어 및 동음이의관계 어휘 활용을 통한 지도, 낱말의 의미정의를 통한 지도, 문맥 유추를 통한 지도 방법 등 다양한 교수-학습 방법을 제시하였다.

한자어 학습은 언어생활의 활용과 밀접한 관련을 맺는다. 따라서 학습자들의 학습에 대한 동기를 유발시키고 한문 교과에 대한 관심과 흥미를 높이는 동시에 한문과의 특성을 살릴 수 있도록 다양한 한자어 교수-학습 방법이 필요하다.<sup>11)</sup>

둘째, 한자어 교수-학습 자료 개발에 관한 연구이다. 김동규(2005)는 기억력을 이용한 한자카드 교수-학습 자료, 모양이 비슷한 한자를 이용한 교수-학습 자료, 한자 조각 맞추기 교수-학습자료, TV 프로그램을 응용한 한자어 맞추기 교수-학습 자료, 한자를 직접 입력하여 성어를 맞추는 교수-학습 자료, 언어생활의 활용을 위한 교수-

- 2) 최승호(1990), 「구조유형의 탐색활동을 통한 한자·한자어·한문에로의 단계별 지도방안」, 『한문교육연구』 제4집, 한국한문교육학회.
- 3) 김경환(2004), 「초등학교 한자어의 위상과 효율적 지도방안」, 『한자한문교육』 제12집, 한국한자한문교육학회.  
방순영(2009), 「初等學校 漢字語 指導方案: 4학년 2학기 『읽기』 교과서를 중심으로」, 『漢字漢文教育』 제22집.
- 4) 이흥렬(1988), 「國語能力 向上을 爲한 漢字語 學習研究: 中學國語教科書를 中心으로」, 圓光大學校 대학원(석사).  
최건환(2001), 「國語 語彙力 伸張을 爲한 漢字語 指導法 研究」, 동국대학교대학원(석사).
- 5) 원용석(1995), 「한자어 교수-학습 방법에 대한 연구」, 『한자한문교육』 제2집, 한국한자한문교육학회.  
조규용(2002), 「고등학교의 한자어 지도법에 관한 연구」, 아주대학교 교육대학원.  
이주선(2010), 「漢字語彙 教授-學習 方案 研究」, 경북대학교 교육대학원.
- 6) 김미경(2001), 「한자어 의미 학습을 통한 한자 지도 방안」, 『한자한문교육』 제7집, 한국한자한문교육학회.  
조영호(2008), 「한자어의 의미 분석을 통한 어휘 지도 방안」, 『漢字漢文教育』 제21호, 한국한자한문교육학회.
- 7) 김재영(2007), 「新聞, 放送을 活用한 漢字, 漢字語 교수-학습 방법」, 『漢字漢文教育』 제18호, 한국한자한문교육학회.
- 8) 김은경(2007), 「文化遺産을 活用한 漢字, 漢字語 教授-學習 方法」, 『漢字漢文教育』 제18호, 한국한자한문교육학회.
- 9) 김지은(2010), 「異形同義字로 이루어진 유사관계 한자어를 통한 效果的인 漢字 教育 方案 研究」, 高麗大學校 教育大學院
- 10) 안승덕(1999), 「일본 소학교의 한자 및 한자어 지도의 구체적 방법」, 『한자한문교육』 제3집, 한국한자한문교육학회.  
이은정(2006), 「韓國 漢字語 知識이 中國語 學習에 미치는 影響 研究: 高頻度 2音節語를 中心으로」, 성균관 대학교 대학원(석사)  
권수전(2009), 「漢字語 활용을 통한 중국어 학습방법에 관한 小考」, 『中國人文科學』 제43집.  
김정희(2010), 「고등학교 일본어 학습자의 한자·한자어 지도방안 연구」, 부산외국어대학교.
- 11) 정재철(2008), 「중학교 한문 교과서에서의 어휘 교육의 위상」, 『한국한문교육학회』 제31호.

학습 자료 등 다양한 교수·학습 자료를 개발하여 창의적인 수업이 가능하게 했다.<sup>12)</sup>

셋째, ‘한자어 지도를 통한 어휘력 신장에 관한 연구’이다. 한자어 지도를 통한 어휘력 신장연구는 초등학교와 중등학교의 <국어> 교과에서 주로 이루어졌다. 초등학교 수준에서의 연구성과는 박영의(1998)가 초등학교 『읽기』 교과서에 나오는 한자어를 한자로 교육시켜 보니 어휘력이 신장되고 나아가 언어 기능도 신장되었다는 연구 성과<sup>13)</sup>에 이어, 같은 내용의 진철용(2005), 이용우(2005), 이동주(2005), 방순영(2007)의 연구가 있었다.<sup>14)</sup> 중등학교의 수준에서는 한자어 지도가 국어의 어휘력 향상에 크게 도움이 된다는 실험 연구 성과<sup>15)</sup>가 있다. 이들 연구는 실험반에 한자어 지도를 한 다음, 비교반과의 성적 비교, 설문지 등을 통한 어휘력 신장 등을 검증한 연구이다.

한자어 지도를 통한 어휘력 신장연구는 직접적으로 한문교과와 관련이 없지만 이는 한문과 교육과정에서 교과목표로 제시한 ‘타교과의 이해를 돕는데 기여하는 도구 교과’라는 것을 확인하는 연구 성과라는 측면에서는 매우 고무적인 연구 결과이다. 그러나 연구자들은 기존의 연구자들이 세웠던 가설, 즉 漢字를 알면 어휘력이 향상되고, 어휘력의 향상은 국어의 이해가 빠르다는 가설에 실험반에는 한자어를 지도하는 시간을 더 투자한 것을 간과하고, 실험반과 비교반의 교과목의 학업성적, 설문지 등을 통해 만족도와 흥미도를 통계적 방법으로 검증한 한계가 있다.

넷째, ‘한자어의 학습이 다른 교과를 학습하는 데에도 도움을 주는 도구 교과의 성격을 확인한 연구’이다. 이 분야의 연구 성과가 초·중·고 학교 급별과 교과별로 매우 다양한 연구 성과가 있었다.

먼저 초등학교를 대상으로 한 연구 성과를 살펴본다.

초등학교교과목을 대상으로 한 연구는 민현식(2004)의 「초등학교 교과서 한자어 및 한자 분석 연구」<sup>16)</sup>와 정윤미(2006)의 초등학교 1학년 <읽기>와 <생활의 길잡이>교과서에 나온 한자어 분석을 비롯하여, 주로 숙명여자대학교 교육대학원에서 초등학교 <국어>과목을 중심으로 초등학교 1학년에서 6학년까지의 <국어>교과서에 나온 한자어를 분석하였다.<sup>17)</sup>

이는 동일한 지도교수에 의해 정형화된 분석 방법에 따라 각기 다른 학교 급별, 교과별 내용을 적용하여 통계적으로 분석한 것이다. 이는 학교 급별, 교과별로 한자어의 빈도수 및 노출 정도를 파악하여 교수·학습 방법

12) 김동규(2005), 「한자어 교수·학습 자료 개발의 실제」, 『한자한문교육』 제14집.

13) 박영의(1998), 「한자 교육과 어휘력 신장의 상관성 분석 연구 : 초등 읽기 교과서 어휘를 대상으로」, 건국대학교 교육대학원.

14) 진철용(2005), 「한자 습득이 한자어의 의미 파악에 미치는 영향 연구」, 『한자한문교육』 제15집, 한국한자한문교육학회.

이용우(2005), 「초등학교 한자어 교육을 통한 어휘력 신장에 관한 연구」, 공주대학교 교육대학원.

이동주(2005), 「초등과학 교과의 한자어 이해도와 학업성취도의 상관관계 연구」, 대구대학교 대학원(석사).

방순영(2007), 「漢字語 指導를 통한 語彙力 伸張 方案」, 부산교육대학교 교육대학원.

15) 오윤경(2008), 「국어능력 향상과 한문교육의 상관관계」, 연세대학교 교육대학원.

이형주(2009), 「교과서 분석을 통한 한자어 지도가 읽기 능력 신장에 미치는 영향 : 중학교 2학년 1학기 국어 교과서를 중심으로」, 『한문고전연구』 제19집, 한국한문고전학회.

16) 민현식(2004), 「초등학교 교과서 한자어 및 한자 분석 연구」, 『한자한문교육』 제13집, 한국한자한문교육학회.

17) 정윤미(2006), 「초등학교 교과서에 나온 한자어 분석 : 1학년 <읽기>와 <생활의 길잡이>를 중심으로」, 숙명여자대학교 교육대학원.

경미란(2006), 「초등학교 교과서에 나온 한자어 분석 : 2학년 <읽기>와 <생활의 길잡이>를 중심으로」, 숙명여자대학교 교육대학원.

林世羅(2006), 「初等學校 國語 教科書의 漢字語 分析을 통한 漢字 教育 : 3학년 국어 교과서를 중심으로」, 숙명여자대학교 교육대학원.

金到暎(2006), 「初等學校 國語 教科書의 漢字語 分析을 통한 漢字 教育 : 4學年 國語 教科書를 中心으로」, 숙명여자대학교 교육대학원.

홍은희(2008), 「初等學校 國語 教科書의 漢字語 分析을 통한 漢字 教育 : 5學年 國語 教科書를 中心으로」, 숙명여자대학교 교육대학원.

오은미(2008), 「초등학교 국어 교과서의 한자어 분석을 통한 한자 교육 : 6학년 국어 교과서를 중심으로」, 숙명여자대학교 교육대학원.

을 모색하는데 많은 도움을 주는 장점이 있지만 실재 다양한 학교급별, 학년별 차이를 무시하고 교수 - 학습에 적용하여 학생들의 성취도를 파악하여 일반화하는 데에는 한계가 있다.

다음으로 중·등학교 교과서를 대상으로 한 연구 성과를 살펴본다.

중·고등학교 교과서 관련 연구 성과는 한문과목과 많은 연관성을 가지고 있는 <국어><sup>18)</sup>를 비롯하여 <중국어>, <일본어><sup>19)</sup>, 사회계<sup>20)</sup> 과목뿐만 아니라, 이과계<sup>21)</sup>, 실업계<sup>22)</sup> 과목에 관한 연구 성과가 있다.

한문교과에 수록된 한자어는 한문과의 교육목표에서 제시한 한문의 독해와 언어생활에서의 활용이라는 측면에서 반드시 학습해야할 내용요소이다. 이는 한자어가 한문과목에서 차지하는 비중이 한자나 한문 못지않게 중요하다라는 것을 의미한다. 그러나 현재까지 한문교과서에 수록된 한자어에 대한 전반적이 검토나 분석의 성과가 매우 소략하다.<sup>23)</sup>

한문에 대한 기초적인 지식은 한자·어휘·문장의 차원에서 한문 독해와 언어생활에 활용을 위한 최소한의 지식을 말한다. 따라서 한문 교과서의 도구교과적 성격이란 다른 교과 학습에서의 유용성이 아니라 한문으로 이루어진 각종한문 자료 및 이와 관련된 문화와 학문의 제 분야를 이해하기 위한 도구로서의 성격을 갖는 것을 말한다.<sup>24)</sup>

다음은 고사성어의 연구 성과이다.

주지하듯이, 고사성어란 유서 깊은 연유에서 생긴 말로 신화·전설·역사·고전·문학 작품 등에서 나온 말이다. 이러한 고사성어는 우리의 일상생활에서 쉽게 접할 수 있는 것으로 신문과 같은 대중매체와 한문교과서

18) 김호길(2004), 「中學校 國語教科書의 漢字 語彙에 關한 研究」, 大眞大學校 教育大學院.

이원영(2005), 「중학교 국어과의 교육용 한자어 선정에 관한 연구」, 단국대학교 교육대학원.

김기정(2005), 「중학교 국어 교과서에 병기된 한자어 지도가 어휘력 향상에 미치는 영향」, 충북대학교 교육대학원.

주해란(2008), 「중학교 국어교과서의 한자어 분석을 통한 한자교육 : 1학년 국어교과서를 중심으로」, 숙명여자대학교 교육대학원.

이진연(2009), 「중학교 국어 교과서의 한자어 분석을 통한 한자 교육 : 2학년 국어 교과서를 중심으로」, 숙명여자대학교 교육대학원.

윤소희(2009), 「중학교 국어 교과서의 한자어 분석을 통한 한자 교육 : 3학년 국어 교과서를 중심으로」, 숙명여자대학교 교육대학원.

최혜진(2010), 「한자어 지도를 통한 국어 어휘력 향상 방안」, 인천대학교 교육대학원.

전지연(2011), 「국어 교과서의 漢字語 分析和 漢字教育 方案 研究」, 中央大學校 校育大學院.

장연주(2002), 「高等學校 文學 教科書 漢字教育 研究」, 경희대학교 교육대학원.

박현정(2010), 「고등학교 국어 교과서의 한자어 분석을 통한 한자 교육 : 국어(상) 교과서를 중심으로」, 숙명여자대학교 교육대학원.

강지혜(2011), 「고등학교 국어 교과서의 한자어 분석을 통한 한자 교육 : 국어(하) 교과서를 중심으로」, 숙명여자대학교 교육대학원.

전지연(2011), 「국어 교과서의 漢字語 分析和 漢字教育 方案 研究」, 中央大學校 教育大學院

19) 박성혜(1999), 「高等學校 日本語 教科書의 漢字語에 關한 研究」, 東亞大學校 教育大學院.

조금자(2006), 「高等學校 日本語 教科書의 漢字語 分析 : 第7次 教育課程 日本語 I 을 中心으로」, 경희대학교 교육대학원.

20) 허지선(2001), 「漢字語 學習이 國史 教科의 學業成就度에 미친 影響 : 事例 研究를 中心으로」, 成均館大學校 教育大學院.

김선홍(2002), 「漢字語 學習用語의 漢字 지도가 學業成就에 미치는 영향 연구 : 中學校 2학년 社會教科를 중심으로」, 仁荷大學校 教育大學院.

21) 박은순(1998), 「중학교 수학교과에 사용된 한자어 실태조사 연구」, 이화여자대학교 교육대학원.

윤석권(2004), 「數學 用語의 漢字語 指導를 통한 理解도와 學業 成就度 研究 : 數學 7段階를 중심으로」, 麗水大學校 教育大學院.

최성두(2000), 「종합수업에 의한 한자어 효용성 신장에 관한 연구 : 과학교과를 중심으로」, 『한자한문교육』 제6집, 한국한자한문교육학회.

성선희(2008), 「중학교 수학교과서 용어를 활용한 한문수업자료 개발」, 군산대학교대학원(석사)

22) 김선영(2006) 「한자 학습이 전공영어 이해력에 미치는 영향 연구 : 공업계 고등학교 교과서에 나타난 한자어를 중심으로」, 한국교원대학교 교육대학원.

23) 이동재(2005)의 (「제7차 교육과정 중학교 한문교과서에 수록된 한자어 문제 연구」, 『한자한문교육』 제14집, 한국한자한문교육학회) 외에는 연구 논저가 찾아보기 힘들다.

24) 조영호(2008), p. 217면.

에서도 큰 비중을 차지하는 필수 학습 내용으로 다루어지고 있다. 이는 고사성어 교육이 한자·한자어·한문의 모든 영역에 포함되어 있어 한문독해 능력을 신장시키는 데 큰 도움이 될 뿐만 아니라, 대중매체의 활용도가 높아 실질적 언어생활과 매우 밀접한 관련이 있다. 또한 고사성어의 유래와 속뜻을 학습함으로써 선인들의 삶과 지혜를 이해하고 바람직한 인성을 함양시킬 수 있기 때문이다.<sup>25)</sup>

현재까지 고사성어에 관한 연구 성과는 매우 많이 축적되어있다. 고사성어에 대한 연구 성과는 ‘고사성어의 개념 등 일반적인 연구’, ‘교과서에서의 수록 양상 분석’, ‘고사성어의 교수·학습 방법 연구’, ‘이를 활용한 가치관 형성 및 인성교육과 관련된 연구’ 등이다.

본 장에서는 이를 ‘고사성어의 개념 등 일반적인 연구’, ‘교과서에서의 수록 양상’, ‘고사성어의 교수·학습 방법 연구’ 등으로 나누어 살펴본다.

고사성어를 활용한 가치관 형성 및 인성교육과 관련된 연구는 그 연구 성과가 방대하나 한국교원단체총연합회[교총]에서 시행하는 현장연구가 중심이 되고, 이 연구가 거의 일선 학교 현장의 현장연구이므로 제외한다.

첫째, ‘고사성어의 개념 등 일반적인 연구’는 김선화(2008)에 의해 「한문교과에서 ‘고사성어’ 교육의 의미와 성격」<sup>26)</sup>을 밝힌 것을 비롯하여, 고사성어의 변화 양상 분석, 한국과 중국의 상이점 등이 연구되었다.<sup>27)</sup>

둘째, ‘고사성어가 교과서에 수록된 양상’을 분석과 대안을 모색한 연구는 이신성(1998)의 「초등학교 교과서에 실린 고사성어에 관한 연구」를 비롯하여 여러 연구 성과가 있다.<sup>28)</sup> 이들 연구는 한문 교과서에 수록된 고사성어를 빈도별, 주제별, 기술체계별로 분석하여 문제점을 파악하고, 그에 따른 개선 방향의 제시와 교육과정의 개정에 따라 한문 교과서에 수록된 고사성어의 변화된 양상을 주제별로 분석하여 그 의미와 성격을 밝히고 있다.

셋째, ‘고사성어의 이해를 돕기 위한 교수·학습과 관련된 연구’이다. 조경숙(2003)이 중학교 한문교과서를 중심으로 한 「고사성어의 수업모형 연구」<sup>29)</sup>를 비롯하여, 협동학습법, 토의학습법, 역할놀이 학습법, 만화그리기 학습법 등 전통적인 한문과 교수·학습법을 적용한 연구<sup>30)</sup>와 미국을 비롯한 서구에서 수입된 새로운 교수·학습 모델인 문제 중심학습법(PBL), ARCS모델을 적용한 한문과 교수·학습 방법, ICT 활용한 교수·학습법 등 교수·학습 모형이 연구되었다.<sup>31)</sup>

25) 송정혜(2010), p. 1면 참조.

26) 김선화(2008), 「한문교과에서 ‘고사성어’ 교육의 의미와 성격」, 경북대학교 교육대학원

27) 진위명(2011), 「한국 한자성어의 개념과 범위 연구」, 성균관대학교 일반대학원(석사)

황은영(2006), 「한·중 고사성어 비교연구」, 강릉대학교 교육대학원

이금주(2002), 「고사성어의 변화 양상 연구」, 부산대학교 교육대학원

원제연(2008), 「한·중 상용 성어 상이점 연구」, 고려대학교 교육대학원

전현숙(2001), 「한·중 동의이차형 사자성어 비교연구 : 원전·형태를 중심으로」, 경희대학교 대학원(석사)

유철휘(2011), 「한·중 한자 사자성어 비교연구 : 형태와 의미를 중심으로」, 공주대학교 대학원(석사)

28) 표은영(2002), 「第7次 教育課程 高등학교 「漢文」 教科書에 수록된 故事成語 研究」, 숙명여자대학교 교육대학원.

조선정(2002), 「제7차 교육과정 중학교 『한문』 교과서의 고사성어 부문에 관한 분석과 개선방향」, 성균관대학교 대학원(석사).

박진아(2005), 「고등학교 한문 교과서 소재 한시와 고사성어의 양상과 분석」, 동국대학교 교육대학원.

정철기(2005), 「중국 초등 국어 교과서에 실린 성어 고찰 중국 초등 국어 교과서에 실린 성어 고찰」, 순천향대학교 교육대학원.

박단임(2008), 「중학교 한문 교과서에 나타난 고사성어 교육에 관한 연구」, 조선대학교 대학원(석사).

노희정(2010), 「제7차 교육과정에 따른 고등학교 한문교과서의 고사성어 연구」, 군산대학교 교육대학원.

29) 조경숙(2003), 「고사성어의 수업모형 연구 : 중학교 한문교과서를 중심으로」, 인천대학교 교육대학원.

30) 이정만(2004), 「고등학교 한문 교과서에 나타난 고사성어 교육에 관한 연구」, 조선대학교 교육대학원.

강희관(2005), 「고등학교 한문교과의 고사성어 교육 방안」, 경북대학교 대학원(석사).

정연희(2009), 「협동학습을 활용한 고사성어 지도 방안」, 한국교원대학교 교육대학원.

송정혜(2010), 「2007년 개정 교육과정을 적용한 고사성어 지도모형 연구 : 중학교 1학년 한문 교과서를 중심으로」, 공주대학교 교육대학원.

31) 최미경(2003), 「중학교 한문교육의 효과적인 지도방안 연구 : ICT 활용을 통한 고사성어 지도를 중심으로」, 전남대학교 교육대학원

안광운(2006), 「ICT활용을 통한 한문과 흥미유발 수업모형 연구 : 중학교를 중심으로」, 강원대학교 교육대학원

연구자들은 고사성어의 이해를 돕기 위한 교수-학습과 관련된 연구에서 강의법, 역할극, ICT활용, 마인드맵, NIE학습법을 적용한 모형을 제시하여, 학습자 중심의 학습 환경에 중점을 둔 고사성어 교수-학습방법을 적용한 결과 학생들의 자율적, 적극적 학습 능력을 신장시켰다고 하였다.

그러나 수업 방법에 있어서는 기존의 교수-학습 방법을 援用하여 교수-학습 방법과 연구 결과를 분석하는 방법에서도 설문지 등을 통한 흥미도나 만족도 향상 등을 측정하는 등 기존의 연구 성과와 차별이 없었다. 또한 한문과에서 새롭게 소개된 문제 중심학습법(PBL), ARCS모형을 적용한 한문과 교수-학습 방법 등도 교수-학습 방법을 적용하여 소개하는 정도에 그쳐, 이를 일반화하여 학교 현장에 널리 보급하는 데에는 한계가 있다.

### Ⅲ. 한자어 교육의 연구 課題

Ⅱ장에서 살펴본 바와 같이 한자어 교육의 연구 성과는 한문교육학회를 비롯한 학회 연구 논문, 학위 논문, 현장 연구 등 각계각층에서 한자어의 성격과 변화, 한자어 학습을 위한 자료 개발, 한자어 학습을 통한 어휘력 신장 및 언어생활의 활용, 한자어 교수-학습 방법, 한자어 학습이 교과서의 이해력을 신장시킨다는 전제하에 교과서의 내용 분석 연구 등 다양하게 연구되어져 왔다.

또한 고사성어에 대한 연구 성과는 ‘고사성어의 개념 등 일반적인 연구’, ‘교과서에서의 수록 양상’, ‘고사성어의 교수-학습 방법 연구’, ‘이를 활용한 가치관 형성 및 인성교육과 관련된 연구’ 등으로 진행되어 많은 연구 성과가 축적되어 있다.

그러나 많은 연구 성과에도 불구하고 많은 연구의 과제가 남아 있다. 한자어 교육의 연구 과제 가운데 시급하고 중요한 몇 가지를 제시해 보면, 첫째, ‘한자어의 명칭과 성격’에 대한 정비, 둘째, ‘한자와 한자어, 한자어와 한문의 相關性 문제’에 대한 검토, 셋째, ‘새로운 교수-학습 방법의 具案’, 넷째, ‘한문 교과서에 대한 연구의 심화의 필요’, 다섯째, ‘한자가 도구 교과적 성격을 가지고 있다는 것을 증명하는 연구의 축적’ 등이다.

이를 살펴보면, 첫째, ‘한자어의 명칭과 성격의 정비’가 필요하다. 한자어의 명칭은 교육과정에서도 제4차에서 제7차 교육과정까지는 ‘한자어’였으며, 2007년 개정 교육과정에서는 ‘한자 어휘’로 바뀌었다.<sup>32)</sup> 한자어의 명칭이 ‘한자어’, ‘국어식 한자어’, ‘한자 어휘’ 등으로 불리는 것은 한자어의 성격이 이를 바라보는 시각에 따라 달라지기 때문이다. 우리말인 국어 어휘의 한 갈래로 보면, 이는 고유어와 외래어와 더불어 국어 어휘의 한 갈래로써 한자어가 된다. 그러나 한문 체계로 본다면 한자어는 한자·한자 성어와 더불어 어휘의 한 갈래로써, 한문의 문법으로 이루어진 단어, 구, 문장의 기능을 모두 포함하게 된다.<sup>33)</sup> 이처럼 한자어는 바라보는 시각에 따라 다르고 연구자들에 따라 변하게 되면 혼란만 가중되게 된다. 따라서 한자어의 정의, 성격, 범위 등에 대한 통일된 대안이 제시되어야 한다.

둘째, 한자와 한자어, 한자어와 한문의 相關性의 문제이다. 제4차 교육과정서부터 제7차 교육정에 이르기까지 한문과의 내용체계가 ‘한자-한자어-한문’이었으며, 한자의 이해를 통해 한자어를 익히고, 한자어의 이해를 통해 한문을 이해한다고 그 위계를 명시하였다. 또한 2007년 개정 한문과 교육과정에 “한자어는 한문과 관련하여 학습내용을 구성함으로써 한자와 한자어의 학습이 단순히 한자와 한자어를 익히는데에만 국한되지 않고 문장의 독해 활동에 자연스럽게 연결될 수 있도록 해야 한다.”<sup>34)</sup>라고 명문화하고 있다. 그러나 교육과정에 따라 개발된

송분화(2008), 「문제중심학습(PBL)을 활용한 고사성어 교육 방안」, 한국교원대학교 교육대학원.

임정호(2008), 「블랜드 러닝(BL)을 활용한 고사성어 지도 방안 연구」, 한국교원대학교 교육대학원.

최윤용(2008), 「ARCS모형을 적용한 한문과 교수-학습 방법 연구」, 공주대학교 대학원(박사)

32) 교육부(2000b), 『한문과 교육과정 해설서』, p.22면.

33) 조영호(2005), pp. 216~2118면 참조.

34) 교육부(2000a), p.7면.



한문 교과서는 한자와 한자어의 연계성을 얼마나 많이 고려하여 집필하였는지 의문이다.

현행 교과서는 한자의 字義와 한자어의 語義가 심각할 정도로 불일치하는 모습을 보인다. 즉 한자의 뜻을 안다고 해도 한자어의 의미는 알 수 없도록 되어있는 것이다 한자어의 의미도 국어사전의 풀이방식을 그대로 따르고 있어 한문 고전에서의 의미와 현대적 의미 간에 상호 연관성이 결여되어 있다 이와 같은 내용 구성으로는 한자 한자어 한문이 유기적인 체계로 교육될 수 없다.<sup>35)</sup>

지금까지 검토되어 학교 현장에서 쓰인 한문교과서는 한문교육용 기초한자 1800자(중학교 900자, 고등학교 900자)를 가지고 교과서를 집필하여야 했다. 따라서 한문 교과서는 한문 작품에서 수록하지 못한 한자를 수용하려는 차원에서 생활 한자어를 만들어 학습 내용을 구성하고 있다. 이때 신습 한자로 제시한 한자의 의미를 대표적인 의미만을 제시하고 있어, 한자어에서 활용한 의미와 서로 일치하지 않은 경우가 생긴다. 즉 지금까지 개발된 한문 교과서에 수록된 한자어의 풀이는 국어사전의 뜻을 따라 진술하고 있다. 이는 한자의 字義가 선명하게 들어나지 못할 뿐만 아니라 한문을 독해하는 기초적인 능력을 기르는 효과를 거둘 수 없다.

셋째, 새로운 교수-학습 방법의 具案이 필요하다. 한문 교과서의 한자어 교수-학습 방법의 활용 사례를 살펴보면, 소단원 내에 언어생활의 활용을 위한 생활 한자어를 다양한 구성요소들을 이용하여 제시하고 있지만 실질적인 한자어 교수-학습 방법의 제시는 두세 가지에 지나지 않는다. 즉 2007년 개정 한문과 교육과정에서 제시한 한자어 교수-학습 방법으로 조어 분석법, 언어 활용법, 색출법, 비교 학습법 등을 제시하고 있다. 이는 2007년 개정 한문과 교육과정의 취지인 한문 독해 능력의 신장에 크게 도움이 될 수 있는지 의문이 든다.

따라서 한문 독해 능력의 신장에 중점을 둔 개정교육과정의 취지에 적합한 한자어의 교수-학습 방법의 구안이 필요하다. 즉, 수업 내용에 대한 창의적인 변화를 통해 학생들로 하여금 수업에 대한 흥미를 갖게 하고, 학습자와 교사가 상호작용하여 학습자가 능동적으로 수업에 참여할 수 있는 교수-학습 방법을 구안되어야 하며, 이는 한문교육학을 전공한 연구자뿐만 아니라 현장의 교사들의 적극적인 의지와 노력이 필요하다.

넷째, 한문 교과서에 대한 연구가 필요하다. 앞장에서 살펴본 것처럼 지금까지 한자어의 연구 성과 가운데 한문교과에 수록된 한자어 교육의 연구 성과는 매우 소략하였으며, 단지 고사성어의 수용양상과 교수-학습 방법에 관한 연구 성과가 전부라고 할 수 있다.

한자어의 성격과 기원, 짜임, 의미의 이해는 물론 활용에 이르기까지의 교수-학습 방법에 대한 연구가 이루어져야 한다. 즉 지금까지 개발된 한문 교과서에 수록된 한자어의 분석, 한자어와 한자, 한문과의 相關性, 이를 쉽고 재미있게 가르칠 수 있는 교수-학습 방법에 대한 연구가 필요하다.

다섯째, 한자가 도구 교과적 성격을 가지고 있다는 것을 증명하는 연구의 축적이 필요하다. 앞장에서 살펴본 것처럼 많은 연구자들은 한자의 공부에 조어력과 어휘력을 향상시켜 학습 능력을 향상시킨다고 주장하고 있다. 그러나 대부분의 연구자들은 선행 연구자들의 주장만 근거로 제시하고 성적의 향상과 설문의 긍정적인 답변을 자신들의 주장을 뒷받침하는 논거로 삼고 있는데, 이는 논리적이고 과학적인 분석법이 아니므로 새로운 연구 방법의 도입이 필요하다.

#### IV. 結論

1972년 한문교과가 독립교과로 독립 된지 30여년이 지난 현재, 한문교과는 중등학교에서 배우지 않아도 되는 선택과목으로, 그 위상이 하락하였다. 이처럼 나날이 열악해져가는 학교 교육과는 반대로 사회적 요구는 날로 확산되어 가고 있다. 한문과에 대한 사회적 요구는 한문 교육을 통해 바른 인성을 갖게 하고, 언어생활과 타 교과 학습에 도움을 주는 것을 요구하고 있다. 이는 한문 교육에 있어서 ‘한자어 교육’의 강화를 의미한다.

35) 조영호(2005). pp. 230~234면 참조.

이에 따라 본고는 사회적 요구에 부응하여 한문과의 내용요소에서 중요한 위치를 차지하고 있는 한자어 교육의 중요성을 알아보기 위한 차원에서 지금까지 이루어진 한자어 교육의 연구 성과와 앞으로의 연구 과제 등을 검토하여 한문 교육이 나아가야 할 방향을 제시하는데 一助하고자 하였다.

한자어는 漢字에 기초하여 만들어진 어휘로서 漢字, 다음질 한자어, 한자성어로 나눌 수 있으며, 주로 2음절로 된 한자어와 성어인 고사성어를 말한다.

학교의 교육과정에서 한자어가 처음 등장한 것은 제1차 교육과정기이며, 그 후 제5차 한문과 교육과정에서 내용체계를 ‘한자-한자어-한문’로 정한 후 제7차 한문과 교육과정에 이르기까지 한문교과의 3대 내용요소였다. 2007년 개정 교육과정에 이르러 한문과의 내용체계가 ‘한문-한문지식’으로 바뀌고, ‘한문지식’의 하위영역이 ‘한자-어휘-한문’으로 나뉘게 되어 ‘어휘’로 바뀌게 되었다.

한자어 교육에 관한 연구 분야는 크게 한자어와 故事成語 분야로 나누어 볼 수 있다. 먼저 한자어 교육 연구의 성과를 살펴보면, 지금까지 한자어 교육의 연구 성과는 한자어 교수-학습 방법연구, 한자어 학습을 위한 자료 개발, 한자어 학습을 통한 어휘력 신장 및 언어생활 활용 연구, 한자어 학습이 타 교과 학습에 기초가 되는 도구 교과적 성격을 확인하는 연구 등의 성과가 있었다.

다음으로 고사성어의 연구 성과를 살펴본다. 고사성어는 한자-한자어-한문의 모든 영역에 포함되어 있어 한문 독해 능력을 신장시키는 데 큰 도움이 될 뿐만 아니라 대중매체의 활용도가 높아 실질적 언어생활과 매우 밀접한 관련이 있다. 또한 고사성어의 유래와 속뜻을 학습함으로써 선인들의 삶과 지혜를 이해하고 바람직한 인성을 함양시킬 수 있기 때문에 고사성어에 관한 연구 성과는 매우 많이 축적되어 있다.

고사성어에 대한 연구 성과는 ‘고사성어의 개념 등 일반적인 연구’, ‘교과서에서의 수록 양상 분석’, ‘고사성어의 교수-학습 방법 연구’, ‘이를 활용한 가치관 형성 및 인성교육과 관련된 연구’ 등이다.

한자어 교육의 연구 성과는 한문교육학회를 비롯한 학회 연구 논문, 학위 논문, 현장 연구 등 많은 연구 성과가 축적되어 있다. 그러나 많은 연구 성과에도 불구하고 많은 연구의 과제가 남아 있다.

한자어 교육의 연구 과제 가운데 시급하고 중요한 몇 가지를 제시해 보면, 첫째, ‘한자어의 명칭과 성격의 정비’가 필요하다. 한자어의 명칭이 ‘한자어’, ‘국어식 한자어’, ‘한자 어휘’ 등으로 불리는 것은 한자어의 성격이 이를 바라보는 시각에 따라 달라지기 때문에 혼란이 생기므로 한자어의 정의, 성격, 범위 등에 대한 통일된 대안이 제시되어야 한다.

둘째, 한자와 한자어, 한자어와 한문의 相關性의 문제이다. 2007년 개정 한문과 교육과정에 “한자어는 한문과 관련하여 학습내용을 구성함으로써 한자와 한자어의 학습이 단순히 한자와 한자어를 익히는데에만 국한되지 않고 문장의 독해 활동에 자연스럽게 연결될 수 있도록 해야 한다.”라고 명문화하고 있다. 그러나 현행 교과서는 한자의 字義와 한자어의 語義가 심각할 정도로 불일치하는 모습을 보인다. 즉 한자의 뜻을 안다고 해도 한자어의 의미는 알 수 없도록 되어있는 것이다. 한자어의 의미도 국어사전의 풀이방식을 그대로 따르고 있어 한문 고전에서의 의미와 현대적 의미 간에 상호 연관성이 결여되어 있다.

셋째, 새로운 교수-학습 방법의 具案이 필요하다. 2007년 개정 한문과 교육과정의 취지인 한문 독해 능력의 신장에 도움이 될 수 있는 한자어의 교수-학습 방법의 구안이 필요하다.

넷째, 한문 교과서에 대한 연구가 필요하다. 앞장에서 살펴본 것처럼 지금까지 한자어의 연구 성과는 한문교과에 수록된 한자어 교육의 연구 성과는 매우 소략하였으며, 단지 고사성어의 수용양상과 교수-학습 방법에 관한 연구 성과가 전부라고 할 수 있다.

다섯째, 한자가 도구 교과적 성격을 가지고 있다는 것을 증명하는 연구의 축적이 필요하다. 대부분의 연구자들은 선행 연구자들의 주장만 근거로 제시하고 성격의 향상과 설문의 긍정적인 답변을 자신들의 주장을 뒷받침하는 논거로 삼고 있는데, 이는 논리적이고 과학적인 분석법이 아니므로 새로운 연구 방법의 도입이 필요하다.

## 「漢字語 教育의 成果와 과제」 토론문

원용석(한국교원대)

현재 공교육이 담아내지 못하는 한자어에 대한 사회적인 요구는 어느 때보다 강하게 제기되고 있다. 비단 글자를 읽는 것뿐만 아니라 국어의 語義를 파악하는 데에 한자어의 학습은 필수적이라고 할 수 있다. 한자어에 대한 연구는 한문교육 담당자들보다 오히려 국어 담당자들에 의해서 깊이 연구되고 있다. 물론 그들은 고유어, 외래어와의 관계성 속에서 한자를 연구하고 있어서 본질적으로 한문 문장을 다루고 있는 한문과와는 다소 차이가 있다. 이 문제는 고유어와 외래어와의 관계성이라는 미묘한 부분이 있어서 연구의 경계를 모호하게 한다. 우리의 논의에서 이 모두를 함섭할 것인지 아니면 한문 교과와 관련 있는 것만을 대상으로 할 것인지는 차안에 부재하다.

이 연구는 그간의 연구를 한자어에 대한 연구를 교수-학습 방법, 교수-학습 자료 개발, 어휘력 신장, 도구교과에 관한 넷으로, 고사성어에 대한 연구를 개념과 양상 그리고 인접국과의 상이점, 교과서 수록 양상, 교수-학습 관련 연구의 셋으로 나누어 살펴보고, 그에 따른 한자어 교육 연구의 과제를 한자어의 명칭과 성격의 정비 필요, 한자, 한자어, 한문의 관계성에 대한 문제, 새로운 교수-학습 방법의 구안, 한문교과서에 대한 연구, 한자가 도구교과적 성격을 가지고 있다는 연구의 축적이라는 다섯 가지로 제시하고 있다.

연구자는 한자어 연구 성과가 적다고 말하면서도 많은 자료를 찾아 연구하여 한자어에 대한 연구 성과와 업적을 논하였으며, 그에 대한 과제도 제시하였다. 이 많은 자료를 열람하시고 정리하신 이동재 교수님의 열의에 감동하고 스스로를 반성하면서, 토론자가 된 것을 영광으로 생각한다. 그럼 이제 토론자로서 다음과 같은 질문을 통해 한자어에 대한 논의를 함께 하고자 한다.

1. 연구자는 한자어에 대하여 다음과 같은 정리를 하고 있다.

한자어는 漢字에 기초하여 만들어진 어휘로서 1음절의 漢字, 다음절 한자어, 한자어로 나눌 수 있지만 주로 2음절의 한자어와 성어인 고사성어를 가리키는 말이다.

한자어는 한자에 기초하여 만들어진 말로써 1음절, 2음절, 3음절, 4음절, 5음절 이상의 한자로 이루어진 어휘를 말하지만 2음절의 어휘가 많은 부분을 차지하고 있으며, 4음절이 주를 이루는 고사성어는 문장의 기능을 포함하고 있고, 그 의미도 典故를 가지고 있어서...

- 1) 한자어라는 용어는 근본적으로 국어의 용어이며, 한글로 표기되었어도 한자로 바꾸어 표기할 수 있는 것은 모두 한자어라고 한다. 그러므로 한문과에서 한자어라는 용어는 국어와는 다른 뜻으로 자체 정의를 해서 사용해야 하는가, 아니면 국어의 용법을 따라야 하는가?

- 2) 우리는 제7차 교육과정까지 대체로 1음절은 한자, 2음절 이상은 한자어라고 하였다. 1음절이 한자어라는 것은 국어에서 그렇다는 것인가, 아니면 한문에서도 그렇다는 것인가? 만약 실제로 1음절도 한자어라면 한자어의 짜임을 어떻게 적용할 것인가? 한자의 짜임은 학교에서는 보통 육서 중 상형, 지사, 회의, 형성 등으로 구별

하고 한자어는 주술, 술빈, 술보, 수식, 병열 등으로 하였는데 이에 대한 적용을 어떻게 할 것인가?

3) 성어를 지칭하는 용어는 ‘成語, 漢字成語, 四字成語, 故事成語’ 등으로 다양하다. 성어 중에는 고사를 가지고 있지 않은 성어도 매우 많다. 이에 대하여 용어의 정리가 필요하다. 또한 고사성어가 성어의 대표일지는 몰라도 모두를 지칭하지는 못한다는 한계에 유의할 필요가 있다.

아울러 고사성어는 문장의 기능을 포함하고 있고 의미도 전고를 가지고 있다고 하셨지만 일반적이지 않으며, 어떤 것은 완벽한 문장의 형태를 가지고 있으며 어떤 것은 한자어 정도의 문법적 관계를 가지고 있다. 그러므로 고사성어를 한자어에 포함시키는 것은 복잡한 문제를 내포하고 있다.

2. 한문과 내용 체계는 영성하지만 제5차 교육과정에서 한자-한자어-한문이라는 체제가 시도되었고, 6차에서 그것이 표로 제시되었으며, 7차에서는 보다 구조화된 모습을 보여 주었다. 그러므로 제4차 교육과정에서는 ‘한자어’라는 용어가 등장했을 뿐 내용 체계를 ‘한자-한자어-한문’으로 정했다는 것은 오류이다.

3. 연구자의 지적대로 ‘한자어’의 명칭에 대한 정비가 필요하며, 새로운 교수-학습 방법의 구안도 절실하다. 그리고 한문 교과서에서 쓰이는 한자어에 대한 정리와 도구교과적 성격을 밝히는 연구의 축적도 필요하다. 다만, 한자-한자어-한문의 상관성에 대한 문제는 또 다른 연구를 필요로 한다. 한자어의 발생이 고전에서만 비롯된 것이 아니라, 서양의 문물이 동양으로 들어오면서 동양에 없는 서양어의 의미를 대체하는 과정에서 무수히 발생했다는 문제가 있다. 그러므로 한자를 알더라도 그 뜻을 파악할 수 없는 단어들이 많은 것이다. 이는 교과서의 문제가 아니라 발생에 따른 문제로 보인다.

4. 사소한 것이기는 하지만 연구자는 ‘한자-한자어-한문’이라는 표기를 사용하고 있는데 ‘한자·한자어·한문’과 ‘한자, 한자어, 한문’의 차이를 알고 싶다. 실은 ‘교수·학습’과 ‘교수-학습’도 같은 맥락이다.

5. 현재 개정이 진행되고 있는 교육과정에는 ‘한자어’가 어떻게 수용되는 것이 바람직한지 의견을 듣고 싶다.

이상으로 토론을 마치며 한문교육학회 30주년을 축하함과 동시에 이동재 교수님께 경의를 표합니다. 감사합니다.

## 〈한문 교육용 기초 한자〉의 字形 연구 -『康熙字典』 字形과의 비교를 중심으로-

김영옥(고려대)

### 【논문 요약】

본 논문은 2000년 12월 교육인적자원부(현 교육과학기술부)가 발표한 <한문 교육용 기초 한자 1,800자>의 字形을 검토하여, 이것의 漢字 字形이 가지고 있는 문제점을 밝히고 나아가 <교육용 기초 한자>의 字形 標準化의 필요성에 대한 인식을 제고하는 것을 연구의 목적으로 한다.

漢字의 ‘字形 標準化’란 한자의 자형에 포함된 部件이나 筆劃을 일정한 기준에 따라 통일하는 것을 말한다. 중국에서는 古代부터 한자 자형 표준화 작업을 시도하였으며, 현재에도 중국·대만·홍콩·일본 등에서는 국가 차원의 표준 한자 자형을 제정하여 출판, 인쇄, 상용한자 제정, 교육용한자 제정 등에 적용하고 있다. 하지만 우리나라의 경우 국가 차원의 표준 한자 자형이 본격적으로 제정되지 않음으로 인해, 한자 사용의 여러 측면에서 혼란을 야기하고 있는 것이 현재의 실정이다.

<교육용 기초 한자> 선정의 역사는 1950년 제1회 상용한자 제정위원회에서 1,272자의 상용한자를 제정한 것에서부터 시작되었다. 이때부터 몇 차례의 수정 작업을 거쳐, 1972년에 <중·고등학교 한문 교육용 기초 한자 1,800자>가 제시되었으며, 2000년에는 이를 조정하여 현재까지 사용하고 있다.

『한문 교육용 기초 한자 조정백서』에서는 <교육용 기초 한자>에서 제시한 자형이 『康熙字典』에 근거하고 있다고 하였다. 그러나 『강희자전』이 <교육용 기초 한자>의 자형에 미친 영향에 대한 구체적인 검토는 아직까지 진행되고 있지 않은 실정이다. 그러므로 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형을 비교·검토하여 그것이 어떠한 양상으로 어느 정도 반영되었는지 여부를 확인하도록 하겠다. 이러한 작업은 현재 <교육용 기초 한자> 자형의 문제점을 확인할 수 있게 할 것이며, 또한 한자 자형 표준화의 새로운 방안을 제시하기 위한 기초 작업이 될 것이다.

본 논문의 주된 연구 내용은 <교육용 기초 한자> 자형 확정의 일차적 기준이라 할 수 있는 『강희자전』 자형과의 비교를 통하여 <교육용 기초 한자>의 한자 자형이 가지고 있는 문제점을 살펴 보면서 앞으로의 한자 자형 표준화 방안을 생각해 보는 것이다. 이러한 내용을 전개하기 위해 본론은 다음과 같은 구도로 서술하였다.

Ⅱ장에서는 <교육용 기초 한자>와 『康熙字典』의 자형을 비교하였다.

『조정백서』에서 ‘<교육용 기초 한자>의 자형은 『강희자전』의 본체자로 표기하는 것을 원칙으로 한다’라는 기준을 제시하였다. 이러한 점에 착안하여, <교육용 기초 한자>가 『강희자전』의 자형을 어떻게 반영하고 있는지에 대해 검토하였다.

Ⅲ장에서는 <교육용 기초 한자>와 『康熙字典』의 자형을 분석하였다.

<교육용 기초한자>에는 『康熙字典』의 正字와 동일하지 않은 자형이 다수 포함되어 있는데, 이에 대한 검토를 진행함으로써 <교육용 기초한자>와 『강희자전』의 자형에서 나타나는 특징을 확인하고 또한 <교육용 기초

한자> 자형 확정 기준을 재검토해야 함을 확인하였다. 구체적으로는 다음과 같은 내용을 서술하였다.

첫째, <교육용 기초 한자>의 자형과 『康熙字典』의 자형이 동일한 경우에 대하여 분석하였다.

靑은 𠂔과 丹이 상하구조로 결합된 형태를 가지고 있다. 그러나 𠂔과 月이 상하구조로 결합된 靑의 형태도 자주 사용되고 있다. 특히 인쇄가 아닌 손으로 필기하는 경우에는 靑의 자형을 사용하는 경우가 많이 있다. 또한 중국, 대만, 홍콩, 일본 등에서는 靑을 正字로 삼고 있다. 그러나 한국의 <교육용 기초 한자>에서는 靑이 아닌 靑을 正字로 제시하고 있다. 이것은 『康熙字典』의 자형을 근거로 했기 때문이라고 하겠다. 靑은 일반적으로 ‘從生從丹’으로 해석하는데, 윗부분은 ‘땅을 뚫고 돌아난 풀’을 뜻하는 ‘生’이 𠂔의 형태로 변한 것이고, 아랫부분은 鑛口의 상형에 광석을 의미하는 丶을 더한 ‘丹’으로 ‘색깔 있는 돌’을 뜻한다. 이러한 점을 고려해보면, <교육용 기초 한자> 및 『康熙字典』에서 제시한 靑의 자형은 그 字源을 잘 반영하고 있는 모양이라고 할 수 있다.

<교육용 기초 한자> 중에는 靑이 부건으로 쓰인 글자가 다수 있다. 예를 들면, 情, 精, 晴, 清, 請 등이 그것인데, 이러한 글자들은 부건 靑의 형태를 그대로 유지하고 있으며 또한 『강희자전』 자형과도 동일하다. 즉 이상에서는 모두 ‘從丹’인 靑으로 제시한 것이다. 그러나 <교육용 기초 한자> 가운데, 靑을 부건으로 하는 靜은 『강희자전』에서는 靑을 따라 靜으로 제시하였으나 <교육용 기초 한자>에서는 靑의 이체자인 靑을 따라 靜으로 제시하고 있다. 즉 靜에 쓰인 靑은 <교육용 기초 한자> 및 『강희자전』에서 제시한 靑과 달리, 𠂔아래에 月을 쓴 靑의 모양을 가지고 있는 것이다. 이러한 것은 <교육용 기초 한자> 자형의 일관성이 결여된 부분이라고 할 수 있으며, 이는 교수자나 학습자 모두에게 혼란을 줄 수 있다는 문제점을 지니고 있다.

둘째, <교육용 기초 한자>의 자형과 『康熙字典』의 자형이 동일하지 않은 경우에 대하여 분석하였다.

이 경우에는 글자의 字形, 偏旁과 部件, 筆劃 세 가지로 분류하여 자형 변화의 양상을 검토하였다. 구체적으로는 다음과 같은 내용을 서술하였다.

字形의 측면에서는, 『康熙字典』에 없던 글자가 <교육용 기초 한자>에서 새롭게 만들어진 것이 있다. 예를 들면, 着의 경우이다. 『강희자전』에서는 着을 표제자로 제시하지 않았으며, 다만 著의 항목에서 著의 이체자로 着을 제시하였다. 그러나 <교육용 기초 한자>에서는 著과 着이 모두 제시되어 있으며, 著의 의미 중 ‘도달하다’라는 뜻을 着이 담당하고 있다. 이 경우는 『강희자전』에서는 분화되지 않았던 한자가 <교육용 기초 한자>에서 새로운 한자로 분화된 경우이다.

部件의 측면에서는, 먼저 각 한자를 구성하는 부건의 구성 성분은 동일하지만 부건의 조합 형태가 달라지면서 부건의 위치에 변화가 생기는 경우를 살펴보았다. 예를 들어, <교육용 기초 한자>에서는 隣를 정자로 제시하였으나, 『강희자전』에서는 鄰를 정자로 삼고 있으며 隣를 이체자라고 보았다. 이것은 <교육용 기초 한자>에서 『강희자전』의 이체자를 따온 것으로, <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우에 해당한다. 『說文』「邑部」에서도 ‘鄰, 五家爲鄰. 從邑, 粦聲.’(다섯 집을 鄰이라고 한다. 邑에서 뜻을 취하고 粦에서 음을 취했다.)이라고 한 것, 그리고 小篆 자형 ‘𡩺’에서 ‘사람이 사는 지역’을 뜻하는 ‘邑’이 글자의 오른쪽에 위치한 것을 통해, 鄰이 字源에 부합되는 글자임을 알 수 있다.

이어서, 『강희자전』에서 正字의 부건을 다른 부건으로 대체한 이체자를 <교육용 기초 한자>의 자형으로 제시한 경우인 ‘부건의 代替’에 의하여 변화가 있는 경우를 살펴보았다. 부건이 대체된 경우에는 복잡한 부건이 간단한 부건으로 簡略化되는 경우(예: <교육용 기초 한자>에서는 携를 정자로 제시하였으나 『강희자전』에서는 攜를 정자로 제시한 경우.), 간단한 부건이 복잡한 부건으로 繁化한 경우(예: <교육용 기초 한자>에서는 𢇛으로 제시하였으나 『강희자전』에서는 翻을 정자로 삼은 경우), 그리고 본래는 서로 다른 부건이었으나 비슷한 부건으로 類化되는 경우(예: 『강희자전』에서는 풀과 관련이 있는 한자는 艹 형태를 따랐고, 동물의 머리나 뿔을 뜻하는 경우에는 犛으로 제시하였다. 그러나 <교육용 기초 한자>에서는 풀과 관련 있는 한자뿐만 아니라 동물

의 머리나 뿔을 뜻하는 한자 모두 十 형태로 類化하여 제시하고 있다.) 등으로 나누어 살펴보았다.

필획의 측면에서는, 필획의 획수가 동일한 경우(예: <교육용 기초 한자>에서는 次를 정자로 제시하였으나 『강희자전』에서는 次를 정자로 제시하고 있다.)와 동일하지 않은 경우(예: <교육용 기초 한자> 중 𣵀와 관련된 한자를 『강희자전』의 자형과 비교해 본 결과, 교육용 기초 한자에서 𣵀(鄉, 響, 既, 卽, 節), 𣵀(概 와 慨), 𣵀(卿) 형태로 제시하였고, 『강희자전』에서는 𣵀(鄉, 既, 卽)과 𣵀(響, 概, 慨, 節, 卿) 형태로 제시하였음을 확인하였다. 또한 <교육용 기초 한자>에서는 𣵀의 이체자로 제시한 𣵀 형태는 𣵀과 𣵀이 7획으로 글자의 총획에 변화를 주지 않는 것과 달리 𣵀 형태는 6획으로 글자의 총획에 변화 줄 수 있으므로 주의해야 할 것으로 보인다.)로 나누어 분석하였다.

이러한 분석 작업을 통해, <교육용 기초 한자>의 자형과 『강희자전』 자형의 유사점과 차이점, 그리고 그 특징을 유형별로 제시할 수 있었다.

IV장에서는 <교육용 기초 한자>와 한문 교과서의 자형을 비교하였다. 구체적으로는 <교육용 기초한자> 자형이 한문 교과서에 반영된 양상을 ① <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일한 경우, ② <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우로 나누어 검토를 진행하였다.

그 결과, <교육용 기초 한자>의 자형이 『강희자전』의 正字와 동일한 경우에는, 교과서에서 <교육용 기초 한자>의 정자를 제시하는 경우도 있었지만 또한 『강희자전』의 이체자 자형을 제시한 경우도 많이 있음을 확인하였다. 그러나 <교육용 기초 한자>의 자형이 『강희자전』의 正字와 동일하지 않은 경우, 교과서의 자형은 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형을 혼용하여 제시하고 있었으며, 또한 <교육용 기초 한자>나 『강희자전』에서 제시하지 않은 자형도 종종 제시하고 있음을 볼 수 있었다.

이상의 검토 작업을 통해, <교육용 기초한자>의 자형이 한문 교과서에 대하여 가지고 있는 규범 정도에 대한 인식 및 <교육용 기초한자>의 자형과 교과서에서 사용되는 자형에서 나타나는 특징에 대해 살펴볼 수 있었고, 이것을 통해, <교육용 기초한자> 자형 표준화의 필요성을 인식할 수 있었다.

V장 結論에서는 본론에서 다루었던 내용을 종합적으로 정리하고, 이러한 연구를 통해 얻어낼 수 있는 <교육용 기초한자> 자형의 특징 및 자형 표준화의 意義에 대해 생각해 보았다. 또한 <교육용 기초한자>의 자형이 표준화되지 않음으로 인해 발생하는 문제점을 해결하기 위한 방안으로, 한자 자형 표준화를 위하여 고려해야 할 사항을 제시하였다. 그것은 『강희자전』의 正字 고려, 字源의 고려, 部件 및 筆劃의 통일과 구분, 한중일 한자 자형 고려, 컴퓨터 글자꼴의 고려 등이다.

## 【논 문】

- I. 서론
- II. <교육용 기초 한자>와 『康熙字典』의 자형 비교
- III. <교육용 기초 한자>와 『康熙字典』의 자형 분석
  1. <교육용 기초 한자>의 자형과 『康熙字典』의 자형이 동일한 경우
  2. <교육용 기초 한자>의 자형과 『康熙字典』의 자형이 동일하지 않은 경우
- IV. <교육용 기초 한자>와 한문 교과서의 자형 비교
  1. <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일한 경우
  2. <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우
- VI. 결론

## I. 서론

본 논문은 2000년 12월 교육인적자원부(현 교육과학기술부)가 발표한 <한문 교육용 기초 한자 1,800자><sup>1)</sup>의 字形을 검토하여, 이것의 漢字 字形이 가지고 있는 문제점을 밝히고 나아가 <교육용 기초 한자>의 자형 표준화의 필요성에 대한 인식을 제고하는 것을 연구의 목적으로 한다.

한자의 ‘字形 標準化’란 한자의 자형에 포함된 部件이나 筆劃을 일정한 기준에 따라 통일하는 것을 말한다. 중국에서는 古代부터 한자 자형 표준화 작업을 시도하였으며, 한자문화권인 중국, 일본 등은 현재에도 국가 차원의 표준 한자 자형을 제정하여 출판, 인쇄, 상용한자 제정, 교육용한자 제정 등에 적용하고 있다. 하지만 우리나라의 경우 국가 차원의 표준 한자 자형이 본격적으로 제정되지 않음으로 인해, 한자 사용의 여러 측면에서 혼란을 야기하고 있는 것이 현재의 실정이다. 한국의 한자 표준 자형의 부재로 인한 교육·언론·출판 방면에서의 문제점에 대해서는 이미 다방면에서 문제점이 제기되어 오고 있다.<sup>2)</sup>

한국의 <교육용 기초 한자> 선정의 역사는 1950년 제1회 상용한자 제정위원회에서 1,272자의 상용한자를 제정한 것에서부터 시작되었다고 할 수 있다.<sup>3)</sup> 이때부터 몇 차례의 수정 작업을 거쳐,<sup>4)</sup> 1972년에 <중·고등학교 한문 교육용 기초 한자 1,800자>가 제시되었으며, 2000년에는 이를 조정하여 현재까지 사용하고 있다.

『조정백서』에서는 <교육용 기초 한자>에서 제시한 자형이 『강희자전』에 근거하고 있다고 하였다.<sup>5)</sup> 그러나

1) 교육인적자원부, 『한문 교육용 기초 한자 조정 백서』, 2000. 이하에서는 『한문 교육용 기초 한자 조정 백서』를 『조정 백서』라고 略稱하겠다. 또한 한국 교육인적자원부가 제정한 <한문 교육용 기초 한자 1,800자>는 <교육용 기초 한자>라고 略稱하겠다.

2) 조선일보사에서 주관한 ‘한자 자형 표준화에 대한 토론과 신문용 한자 서체 試案 발표회’에서는 우리나라는 국가가 표준 글자꼴을 정한 적이 없고, 일본의 영향을 받은 명조체 계열을 쓰고 있다고 하였다. 그리고 표준 자형이 없기 때문에 한자 획수의 불일치, 필기체와 인쇄체의 차이, 字源에 맞지 않는 글자, 正字와 異體字의 착오 등이 발생하여 교육과 언론·출판에서 한자 사용의 혼란과 오류가 일어나고 있다고 하였다. 조선일보 2005년 11월 22일 기사. 기사제목 - ‘한자 字形 통일하자 : 본사 오늘 시안 발표회’.

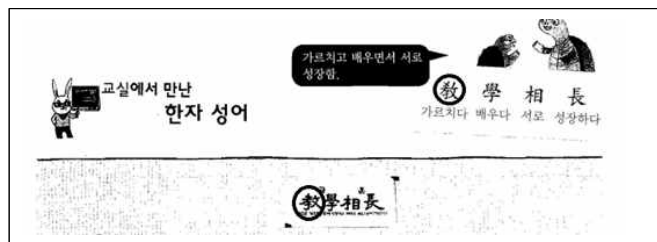
이와 관련된 예로, 한문 교과서 내에서 동일한 한자가 같은 교과서의 동일 지면에서 다음과 같이 서로 다른 자형으로 제시되는 것을 볼 수 있는데, 이는 학습자의 한자 학습에 혼란을 가중시키게 된다.



『강희자전』이 <교육용 기초 한자>의 자형에 미친 영향에 대한 구체적인 검토는 아직까지 진행되고 있지 않은 실정이다. 그러므로 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형을 비교 검토하여 그것이 어떠한 양상으로 어느 정도 반영되었는지 여부를 확인하도록 하겠다. 이러한 작업은 현재 <교육용 기초 한자> 자형의 문제점을 확인할 수 있게 할 것이며, 또한 한자 자형 표준화의 새로운 방안을 제시하기 위한 기초 작업이 될 것이다.

## Ⅱ. <교육용 기초 한자>와 『康熙字典』의 자형 비교

본 장에서는 <교육용 기초 한자>의 자형과 『강희자전』의 자형을 비교하여 검토하도록 하겠다. 『조정백서』에서는 <교육용 기초 한자>의 자형에 대하여, ‘한자의 자형은 본체자로 표기하는 것을 원칙으로 한다’라는 기준을 제시하였으며, ‘현재 널리 통용되는 자형을 고려한다’라는 부칙을 아울러 제시하였다.<sup>1)</sup> 그러므로 <교육용



이명학 외, 『중학교 한문1』, (주)금성출판사, 2009. 104쪽. 참고로 교육용 기초 한자와 『강희자전』의 자형은 敎이다.

<교육용 기초 한자> 자형의 문제점을 제기하면서 한자 자형 표준화의 방안에 대한 연구는 다음을 참고할 수 있다. 閔丙俊, 「漢字의 標準字體 選定을 위한 一攷 - 중한일 삼국에서 선정된 자체의 비교·검토」, 『語文研究』 45호, 한국어문교육연구회, 1985.; 金彦鍾, 「對漢字文化圈常用漢字字形规范化問題的一些題議」, 『第八屆 國際漢字研討會 論文集』, 中國教育部 語言文字應用研究所, 國家漢語國際推廣領導小組辦公室, 2007.; 楊沅錫, 「한문교육용 기초 한자의 字形과 字序에 대한 管見」, 『동양한문학연구』 28, 2009. 장호성, 「한문교육용 기초 한자의 문제 -한문 교육과정 개정 시안의 연구 개발에 즈음하여-」, 『동방한문학』 29, 동방한문학회, 2005.; 兒島慶治, 「日本語教育と韓國の漢字字形 - 184個の獨立字形」, 『日語教育與日本文化研究』, 臺灣日語教育學會編, 2006.; 兒島慶治, 「外國語教育としての漢字字形の相違に對する認識の必要性」, 『亞洲漢字學與教國際研討會論文』, 2011.

- 3) 한국에서 본격적으로 상용한자를 지정하려고 계획한 것은 1949년부터이다. 즉, 1948년 한글전용법 제정 공포 이후 1949년에 문교부에서는 약 5만 자의 한자를 대상으로 빈도를 조사하여, 가장 많이 사용되는 약 1천 자 가량을 상용한자로 지정하려고 계획하였다. 1949년 04월 28일 서울신문 기사- ‘문교부, 한자사용을 제한하고 국어 술어제정에 융통성을 두기로 결정’. 이후의 신문 기사 및 잡지의 기사는 국사편찬위원회의 한국사 데이터베이스(<http://db.history.go.kr>)를 참고한 것이다.

또한 1950년에 제1회 상용한자 제정위원회에서 1,272자의 상용한자를 선정하였다. 1950년 1월 15일 동아일보 기사 - ‘常用漢字專門委員會 開催’.

- 4) 1951년(상용한자 1,000자), 1957년(임시제한한자 1,300자=상용한자), 1972년과 2000년(한문 교육용 기초 한자 1,800자)에 <한문 교육용 기초 한자>가 제정 및 수정되었다. 김상홍, 「한국의 한문교육용 기초 한자 변천 고」, 『한문교육연구』 21호, 한국한문교육학회, 2003.
- 5) 1950년에 제1회 상용한자 제정위원회에서 선정한 1,272자 가운데 974자는 1923년 일본이 『강희자전』 자형을 바탕으로 선정한 1,962자의 상용한자와 동일하다. 그리고 이것은 1951년에 선정한 1,000자의 상용한자, 1957년의 상용한자 1,300자로 이어지고, 1972년의 ‘중·고등학교 한문 교육용 기초 한자 1,800자’와 2000년 조정된 현재의 교육용 기초 한자에까지 영향을 미쳤다. 그러므로 『강희자전』 자형이 한국의 <교육용 기초 한자>의 자형에 지속적으로 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.
- 1) 『조정 백서』에서 사용하는 용어인 ‘본체자’는 문자학에서 일컫는 ‘本字’ 또는 ‘正字’를 의미하는 것으로 추정할 수 있다. ‘本字’는 ‘假借字나 通假字와 상대되는 것으로 본뜻에 바탕하여 만들어진 글자 혹은 자형이 본뜻을 표현하고 있는 글자’라고 정의된다. ‘正字’는 ‘正文, 正體’라고도 하는데, ‘한자 중에서 필획 구조가 규범에 부합하는 표준 자형’을 의미한다. 즉, 하나의 한자에 존재하는 각종 자형 중 국가나 사회의 승인을 거쳐 표준 자형으로 선택된 자형을 말하는 것이다. ‘正字’와 상대되는 용어는 ‘正字와 독음과 뜻이 완전히 같지만 형체 구조가 다른 글자인 異體字가 있다. 『中國大百科全書·語言文字』, 중국대백과사전출판사, 1988.; 楊劍橋, 『實用古漢語知識寶典』, 上海: 復旦大學出版社, 2003.; 張湧泉, 『漢語俗字研究』, 北京: 商務印書館, 2010.; 康惠根, 「異體字란 무엇인가?」, 『中國學論叢』 11, 2001.; 楊沅錫, 「韓國 教育用漢字 字形 規範化 方案 研究」, 『亞洲漢字學與教國際研討會論文』, 2011.

본고는 『조정 백서』에서 제시한 『康熙字典』의 자형을 기본으로 하는 본체자’는 글자 또는 자형이 본뜻을 나타내고 있

기초 한자>의 자형은 『康熙字典』에서 正字로 제시한 자형을 기본으로 하였음을 알 수 있다. 하지만 <교육용 기초 한자> 일부의 자형이 『강희자전』 正字의 자형과 다른 것이 있음을 종종 발견할 수 있다. 아래에서는 <교육용 기초 한자>의 자형을 대상으로 하여 그것이 『강희자전』 正字 자형을 얼마나 잘 따르고 있는지의 여부에 대해 검토를 진행함으로써, <교육용 기초 한자>의 자형과 『강희자전』<sup>2)</sup> 자형의 동일한 점과 차이점에 대해 살펴해보도록 하겠다.<sup>3)</sup>

다음은 <교육용 기초 한자> 1,800자의 자형과 『강희자전』의 자형을 비교하여 제시한 것이다.<sup>4)</sup> 이에 대한 구체적인 분석은 다음 장에서 진행하도록 하겠다.

기초 한자	『강희자전』	기초 한자	『강희자전』
脚	腳 脚 <sub>俗</sub>	顏	顏
角	角	愛	愛
却	卻 却 <sub>俗</sub>	弱	弱
干	干	若	若
減	減 減 <sub>俗</sub>	藥	藥
强	強 强 <sub>俗</sub>	躍	躍
綱	綱	羊	羊
慨	慨	言	言
概	槩 概 <sub>俗</sub>	餘	餘
車	車	予	予

는 글자인 本字의 의미가 아니라 『康熙字典』의 正字를 나타내는 것으로 이해하도록 하겠다. 즉 <교육용 기초 한자>의 자형 확정 기준인 『강희자전』의 正字가 <교육용 기초 한자>의 표준 자형으로 선택된 자형이라는 의미이다. 그리고 ‘통용되는 자형’은 ‘正字’와 자형이 다른 ‘異體字’로 국가나 사회에서 승인받지 못했지만 일반적으로 널리 사용되는 자형으로 正字와 독음과 뜻이 완전히 같지만 형체 구조가 다른 글자인 ‘異體字’를 의미하는 것이라고 하겠다.

- 2) 『강희자전』은 康熙 55년(1716)에 간행되었는데 이것은 武英殿本(사고전서본, 동문서국본 四庫本)이라 한다. 이후 道光 7년부터 자형과 인용문 등 2588곳을 수정하여 道光 11년인 1831년에 수정본이 간행되었는데, 왕인지가 교정을 하여서 이것은 王引之校改本이라고도 한다. 中華書局 간행의 『강희자전』은 康熙 55년 武英殿本과 1831년 왕인지가 『강희자전』을 교정한 『字典考證』을 엮은 것이다. 본고에서 검토 대상으로 삼은 『강희자전』의 판본은 康熙 55년(1716년)에 간행된 武英殿本을 기본으로 하고, 필요한 경우 王引之校改本인 道光 11년(1831) 道光本도 참고하도록 하겠다.

본고에서 『강희자전』의 異體字는 『강희자전』의 正字와 상대되는 개념으로 正字와 음과 뜻은 같지만 자형이 다른 자형으로 ‘別字·別體字·異文·字體之異·僞體·譌字·謬體·繆體·俗字·俗體’ 등을 모두 異體字라고 부르겠다. 潘重規主編, 『玉篇索引凡例』, 『玉篇索引』, 대만 : 국립중앙도서관출판, 1983. ; 장용천, 『한어속자연구』, 중국 악록서사, 1995. ; 이규갑, 『삼국사기의 이체자 연구』, 『중국어문논집』 8호, 중국어문학연구회, 1996. 참고로 ‘俗字’나 ‘異體字’를 포함하여 ‘異形字’라고 지칭하기도 한다. 丁西林, 『對於整理漢字字形的几点意見』, 『中國語文』, 1952(呂 浩, 『物名考異形字及相關問題』, 『韓國漢字研究』1輯, 경성대한국한자연구소, 2009. 251~265쪽에서 재인용.); 李景遠, 『異體字 等級 屬性 研究의 제반사항 및 그 方法論』, 『中國語文學論集』 25, 2003, 29~31쪽.

- 3) 아래에서 제시하는 <교육용 기초 한자>의 배열 순서는 『조정백서』의 <한국 한문 교육용 기초 한자>에서 제시한 순서를 따르도록 한다.

- 4) 이하 『강희자전』의 자형은 康熙 55년(1716)에 간행된 武英殿本을 영인한 中華書局的 『강희자전』에 의거한 것이다.

肩	肩	鉛	鉛
決	決 決 <sub>俗</sub>	葉	葉 葉 <sub>同</sub>
兼	兼	藝	藝 藝 <sub>通</sub> 秬 <sub>古</sub> 執 <sub>同</sub>
謙	謙	翁	翁
敬	敬	緩	緩
卿	卿	容	容
溪	溪	友	友
鷄	鷄	右	右
啓	啓	羽	羽
稿	稿 稾 <sub>同</sub>	援	援
谷	谷	月	月
困	困	危	危
公	公	爲	爲
過	過	僞	僞
觀	觀	猶	猶
寬	寬	乳	乳
館	館	裕	裕
教	教	悠	悠
舊	舊	有	有
丘	丘	愈	愈
具	具	肉	肉
苟	苟	乙	乙
群	羣 群 <sub>俗</sub>	吟	吟
勸	勸 勸 <sub>或</sub>	陰	陰
卷	卷	音	音

--- 이하 생략 ---

### Ⅲ. <교육용 기초 한자>와 『康熙字典』의 자형 분석

앞에서 <교육용 기초 한자>의 字形과 이에 해당하는 『康熙字典』 正字의 자형을 비교하여 제시하였다. 여기서는 이에 대한 분석을 진행하되, 다음의 몇 가지 유형으로 분류하여 고찰하도록 하겠다.

먼저 <교육용 기초 한자>의 자형과 『康熙字典』의 자형이 동일한 경우를 선별한다. 이 경우, 그 자형의 유래에 대한 고찰을 진행하여 동일한 양상에 대한 분석을 진행하겠다.

다음으로는 <교육용 기초 한자>의 자형과 『康熙字典』의 자형이 동일하지 않은 경우를 선별한다. 이 경우에는 글자의 字形, 偏旁과 部件, 筆劃 세 가지로 분류하여 자형 변화의 양상을 검토한다.

이러한 분석 작업을 통해, <교육용 기초 한자>의 자형과 『강희자전』 자형의 유사점과 차이점, 그리고 그 특징을 유형별로 추출하여 제시할 수 있을 것이다.

#### 1) <교육용 기초 한자>의 자형과 『康熙字典』의 자형이 동일한 경우

앞 장에서 살펴본 <교육용 기초 한자>의 자형과 『강희자전』의 자형 비교에 따르면, 兩者의 자형이 동일한 것으로 판정할 수 있는 것은 다음과 같다.

角	廊	鼻	神	姉	採
干	冷	祕	愼	者	晴
減	良	巳	心	自	清
綱	旅	社	餓	姿	請
車	連	絲	愛	恣	青
決	廉	辭	弱	資	肖
卿	令	削	躍	爵	祝
溪	禮	尙	羊	壯	則
鷄	陸	狀	言	將	濯
啓	陵	祥	餘	章	脫
稿	裏	色	予	獎	土
谷	隣	生	翁	裝	判

困	亡	暑	緩	才	八
公	望	敍	容	爭	平
過	罔	緒	友	典	評
館	買	署	右	點	幣
教	賣	石	羽	丁	弊
丘	脈	禪	援	庭	布
具	免	成	月	情	飽
卷	命	聖	危	淨	豐
券	睦	世	爲	精	合
均	沒	勢	僞	廷	奚
近	戊	小	猶	程	鄉
今	霧	所	乳	諸	香
及	墨	消	悠	祖	虛
急	默	續	愈	條	獻
其	文	鎖	肉	存	嫌
既	米	輪	乙	尊	呼
祈	半	修	吟	終	戶
暖	飯	受	陰	左	化
念	伴	水	音	舟	畫
丹	房	遂	飲	俊	禍

--- 이하 생략 ---

아래에서는 이 가운데 異體字形을 자주 사용함에 따라 正字 여부에 논란을 가져올 수 있는 글자 몇 가지를 중심으로 구체적으로 살펴보겠다.

① 靑

靑은 𠂔과 丹이 상하구조로 결합된 형태를 가지고 있다. 그러나 𠂔과 月이 상하구조로 결합된 靑의 형태로

도 자주 사용되고 있다. 특히 인쇄가 아닌 손으로 필기하는 경우에는 靑의 자형을 사용하는 경우가 많이 있다. 다음에서 볼 수 있듯이, 중국, 대만, 홍콩, 일본 등에서는 靑을 正字로 삼고 있다.

한국	일본	중국	대만	홍콩
靑	靑	靑	靑	靑

5)

한국의 <교육용 기초 한자>에서는 靑이 아닌 靑을 正字로 제시하고 있다. 이것은 『康熙字典』의 자형을 근거로 했기 때문이라고 하겠다. 다음에서 볼 수 있듯이 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형은 동일하다.

기초 한자	『강희자전』
靑	靑

靑은 일반적으로 ‘從生從丹’으로 해석하는데,<sup>6)</sup> 윗부분은 ‘땅을 뚫고 돌아난 풀’을 뜻하는 ‘生’이 𠂔의 형태로 변한 것이고, 아랫부분은 鑛口의 상형에 광석을 의미하는 丶을 더한 ‘丹’으로 ‘색깔 있는 돌’을 뜻한다.<sup>7)</sup> 『說文解字』에서도 “靑，東方色也。從生丹。”라고 하여, ‘生’과 ‘丹’에서 의미를 취한 것으로 보고 있다. 즉, 이상의 설명은 모두 靑이 生과 丹으로 구성되었음을 말하는 것이다. 이러한 점을 고려해보면, <교육용 기초 한자> 및 『康熙字典』에서 제시한 靑의 자형은 그 字源을 잘 반영하고 있는 모양이라고 할 수 있다.<sup>8)</sup>

靑이 ‘從丹’임은 『강희자전』에서 ‘丹’을 설명하면서 ‘『說文』丹巴，越赤石。外象丹井，中象丹形，靑彤𩇑等字從此’에서도 볼 수 있다. 그런데 隸變<sup>9)</sup> 이후 해서체에서 주로 ‘靑’으로 쓰였으나, 종종 ‘靑’과 ‘靑’의 자형이 혼동되어 쓰이기도 하였다.

<교육용 기초 한자> 중에는 靑이 부건<sup>10)</sup>으로 쓰인 글자가 다수 있다. 예를 들면, 情, 精, 晴, 淸, 請 등이 그것인데, 이것의 자형은 다음에서 볼 수 있듯이 부건 靑의 형태를 그대로 유지하고 있으며 또한 『강희자전』 자형과도 동일하다. 즉 이상에서는 모두 ‘從丹’인 靑으로 제시한 것이다.

기초 한자	情	精	晴	淸	請
『강희자전』	情	精	晴	淸	請

그러나 <교육용 기초 한자> 가운데, 靑을 부건으로 하는 靜은 『강희자전』에서는 靑을 따라 靜으로 제시하였

5) 이하 각 국의 한자 자형은 중국의 『通用規範漢字表』(徵求意見稿, 2009.) 대만의 『國字標準字體楷書母稿』, 홍콩의 『常用字字形表』, 일본의 『改定常用漢字表』に關する答申案(素案)을 기준으로 제시하였다.

6) 谷衍奎, 『漢字源流字典』, 北京: 華夏出版社, 2003, 325쪽.

7) 이하 고문자형의 제시 및 설명은 徐無聞 主編, 『甲金篆隸大字典』(成都: 四川辭書出版社, 1991.)과 黃德寬, 『古文字譜系疏證』1~4(北京: 商務印書館, 2007), 김언중, 『한자의 뿌리』1~2(문학동네, 2001.)에서 인용하였다.

8) 참고로 生과 丹의 고문 자형을 제시하면 다음과 같다.

	甲骨文	金文	小篆
生	𠂔	𠂔	𠂔
丹	𠂔	𠂔	𠂔

9) 한자의 字體가 小篆에서 隸書體로 변화한 것을 지칭한다. 한자는 隸變 이후 예서, 해서체로 쓰이면서 고문자 단계에서 今文字 단계로 넘어오게 되었고 이때를 기점으로 현재 사용되는 자형의 모습을 가지게 되었다.

10) 部件은 한자의 자형을 단계적으로 분석하는 과정에서 整字와 筆劃사이에 존재하는 한자 구성 성분을 지칭하는 것으로 字素, 構件, 組件으로도 불린다. 구체적인 예를 제시해 보면, 旗의 자형을 部件으로 분석하면 1단계에서 𠂔과 其로 나눌 수 있는데, 여기서 𠂔과 其는 旗의 1級部件이다. 그러므로 일반적인 偏旁분석법에서 旗를 方과 其로 분석하는 것과는 차이를 알 수 있다. 蘇培成, 『二十世紀的現代漢字研究』, 書海出版社, 2001. 309~358. ; 王寧, 『漢字構形學講座』, 上海教育出版社, 2002, 34~43. ; 김영옥, 「한자 교육을 위한 한자 자형 분석 연구」, 고려대 석사논문, 2002.

으나 <교육용 기초 한자>에서는 다음과 같이 靑의 이체자인 靑을 따라 靜으로 제시하고 있음을 볼 수 있다. 즉 靜에 쓰인 靑은 <교육용 기초 한자> 및 『강희자전』에서 제시한 靑과 달리, 𠂔아래에 月을 쓴 靑의 모양을 가지고 있는 것이다.

기초 한자	『강희자전』
靜	靜

이러한 경우는 부견 자체는 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』이 동일하지만, 그 부견이 글자의 일부로 쓰였을 때 부견의 자형이 차이를 보이는 것이다. 이러한 것은 <교육용 기초 한자> 자형의 일관성이 결여된 부분이라고 할 수 있으며, 이는 교수자나 학습자 모두에게 혼란을 줄 수 있다는 문제점을 지니고 있다. 이에 대해서는 뒤의 ‘2) <한문교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우’ 부분에서 다시 구체적으로 서술하도록 하겠다.

## ② 竝

‘아우르다’의 뜻을 가진 竝의 경우, 並의 형태로도 자주 사용되고 있다. 참고로 한국을 비롯한 중국, 대만, 홍콩, 일본 등에서는 다음의 자형을 正字로 삼고 있다.

한국	일본	중국	대만	홍콩
竝	並	并(並)	並	並

여기에서 볼 수 있듯이, 한국의 <교육용 기초 한자>에서만 竝을 正字로 제시하고 있으며, 기타 국가의 경우 並을 사용하고 있다. 이는 <교육용 기초 한자>가 『강희자전』의 자형을 따랐음에 기인한 것이라고 하겠다. <한문교육용 기초 한자>와 『강희자전』에서 제시하고 있는 竝의 자형은 다음에서 볼 수 있듯이 동일한 모양이다.

기초 한자	『강희자전』
竝	竝 並 <sub>隸</sub>

『강희자전』은 표제자 竝에 대한 설명에서 ‘『前漢·地理志·註』亦作並.’이라고 하였으며, 표제자 並에 대한 설명에서는 ‘『集韻』竝, 隸作並.’이라고 하였다. 즉, 『강희자전』에서는 隸變 이후에 변형된 형태인 並을 竝의 이체자라 하였으며, 竝을 正字로 보고 있는 것이다.

한편, 竝은 갑골문, 금문에 대한 해설서에서는 대부분 ‘從二立’으로 해석하고 있으며, 소전을 기준으로 하는 『설문해자』에서도 ‘竝, 併也. 從二立.’이라고 풀이하고 있다. 즉 竝의 자형이 字源에도 더욱 부합되는 것임을 고문 자형에서도 확인할 수 있다.

갑골문	금문	소전

## ③ 屏

기초 한자	『강희자전』
屏	屏

## ④ 聖

기초 한자	『강희자전』
聖	聖

⑤ 者

기초 한자	『강희자전』
者	者

⑥ 姉

기초 한자	『강희자전』
姉	姉 姉 <sub>同</sub>

⑦ 愈

기초 한자	『강희자전』
愈	愈

⑧ 黑

기초 한자	『강희자전』
黑	黑

이상에서 <교육용 기초 한자>의 자형이 『康熙字典』의 正字 자형과 동일한 경우에 대해 살펴보았다. 이 경우 <교육용 기초 한자>의 자형은 중국과 일본에서 자국의 한자 자형을 간략화하는 것과 달리, 한자가 만들어졌을 때의 字源을 유지하는 경우가 대부분이었다.

## 2) <한문교육용 기초 한자>의 자형과 『康熙字典』의 자형이 동일하지 않은 경우

<교육용 기초 한자>의 자형과 『康熙字典』의 자형이 동일하지 않은 경우는 대부분 <교육용 기초 한자>에서 『강희자전』의 異體字<sup>11)</sup>를 따른 경우이다.

다음에서 살펴볼 『康熙字典』의 이체자는 『강희자전』에서 ‘古文, 古文某字, 籀文, 籀文某字, 籀文作某, 或作某, 本作某, 亦作某, 與同某, 同某, 又作某, 俗作某, 俗某字, 今文作某, 通作某’ 등으로 설명한 경우를 말한다.

아래에서는 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우를 字形, 偏旁과 部件, 筆劃으로 분류한 후, 각 측면에서 발견되는 위치 변화, 簡化, 繁化, 類化 등의 양상을 고찰하겠다.<sup>12)</sup>

### (1) 字形의 차이가 있는 경우

『康熙字典』에 없던 글자가 <교육용 기초 한자>에서 새롭게 만들어진 것이 있다. 예를 들면, 着의 경우이다. 『강희자전』에서는 着을 표제자로 제시하지 않았으며, 다만 著의 항목에서 著의 이체자로 着을 제시하였다. 그러나 <교육용 기초 한자>에서는 著과 着이 모두 제시되어 있으며, 著의 의미 중 ‘도달하다’라는 뜻을 着이 담당하고 있다. 이 경우는 『강희자전』에서는 분화되지 않았던 한자가 <교육용 기초 한자>에서 새로운 한자로 분화된 경우이다.

이것은 『康熙字典』이 편찬된 淸나라 때에는 著가 着의 의미를 포함하고 있었기 때문에 『강희자전』은 표제자

11) 異體字란 음과 뜻은 같지만 字形이 다른 것으로, 正字 이외의 다른 자형을 말한다. 이에 대한 별칭은 매우 다양한데, 『別字淺說』에 따르면 別字·別體字·異文·字體之異·僞體·譌字·謬體·繆體·俗字·俗體 등으로도 불리기도 한다. (李景遠, 「異體字 等級 屬性 研究의 제반 사항 및 그 方法論」, 『中國語文學論集』 25號, 2003. 29-31쪽.)

12) 甲骨文으로부터 金文과 小篆, 隸書, 楷書 및 楷書의 正字 및 異體字를 대상으로 한 이체자나 속자에 대한 연구에서 한자의 자형 변화를 알아보기 위해 속자나 이체자를 유형별로 분류한다. 대표적으로 중국의 張湧泉은 속자의 유형을 構件的 증감·改換, 서사에 의한 變易, 구건의 위치 변화, 신자형의 창조 등으로 분류하였다. 한국에서는 이규갑이 필획 또는 자형의 일부분 생략, 形符와 聲符의 대체, 구조의 변화, 필획의 繁化 등으로 분류하였다. 본 논문에서는 이들의 선행 연구에 바탕하여 『강희자전』 자형과 교육용 기초 한자 자형 비교 결과를 먼저 字形, 偏旁, 筆劃으로 나눈 후 각 측면에서 발견되는 위치변화, 대체, 簡化, 繁化, 類化 양상을 고찰하겠다. 張湧泉, 『漢語俗字研究(增訂本)』, 商務印書館; 『漢語俗字研究』, 岳麓書社; 『漢語俗字叢考』, 中華書局, 2000) 李圭甲·金愛英·金始衍·金賢晶, 「漢字 定型化 理論 構築」, 『中國語文學論集』 43호. 李圭甲, 「漢字的 淘汰 研究」, 『中國學論叢』 趙煥熙, 忠清中國學會, 1992. 참고. 이규갑, 「삼국사기의 이체자 연구」, 『중국어문논집』 8호, 중국어문학연구회, 1996.



에서 著를 제시하였으나 着을 제시하지 않은 것이다. 그리고 『강희자전』에서 著에 대한 설명 중 ‘『直音』 俗作 着.’라고 한 것에서 着과 著는 각각 다른 뜻을 나타내는 관계가 아니라 이체자 관계의 한자였음을 알 수 있다.

기초 한자	『강희자전』
著	著 着 俗

## (2) 部件의 위치에 차이가 있는 경우

### 가. 部件의 위치

部件의 위치는 각 한자를 구성하는 부건의 구성 성분은 동일하지만 부건의 조합 형태가 달라지면서 부건의 위치에 변화가 생기는 경우를 말한다.

예를 들어, 峯과 峰의 경우에 대해서 살펴보도록 하겠다. 이 두 글자는 모두 부건 山과 夆으로 이루어져 있다. <교육용 기초 한자>에서는 부건 山이 夆의 윗부분에 위치한 형태인 峯을 정자로 제시하였다. 『강희자전』에서도 峯을 정자로 제시하였으며 또한 ‘『集韻』 同峯.’이라고 하여 峰을 이체자로 제시하였다.<sup>13)</sup>

기초 한자	『강희자전』
峯	峯 峰 同

이 경우는 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』에서 동일하게 峯을 정자로 제시한 것이다.

『강희자전』에서는 한자를 구성하는 편방이나 부건 등의 구성 요소가 동일하더라도, 그 부건의 위치에 따라 正字와 異體字를 구분하는 경우를 볼 수 있다.<sup>14)</sup>

아래에서는 부건의 위치 변화와 관련된 자형 중 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 다른 경우, 즉 <교육용 기초 한자>가 『강희자전』의 이체자를 따르고 있는 것에 대해서 살펴보도록 하겠다.

### ① 隣

기초 한자	『강희자전』
隣	鄰 隣 俗

<교육용 기초 한자>에서는 隣을 정자로 제시하였으나, 『강희자전』에서는 鄰을 정자로 삼고 있으며 隣을 이체자라고 보았다. 이것은 <교육용 기초 한자>에서 『강희자전』의 이체자를 따른 것으로, <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우에 해당한다.

隣의 부건은 卩과 粦이다. <교육용 기초 한자>에서는 卩이 粦의 왼쪽에 위치한 형태인 隣을 정자로 제시하였다. 반면 『강희자전』에서의 隣에 대한 설명에서 ‘『廣韻』 俗鄰字.’라고 하였고, 鄰에 대한 설명에서 ‘『正字通』 本作鄰, 隸作隣, 今通作鄰.’이라고 하였다. 즉 『강희자전』에서는 鄰을 正字로 삼고 隣을 이체자라고 한 것이다.

한편, 『說文』 「邑部」에서 ‘鄰, 五家爲鄰. 從邑, 粦聲.’(다섯 집을 鄰이라고 한다. 邑에서 뜻을 취하고 粦에서 음을 취했다.)이라고 한 것, 그리고 小篆 자형 𡩺에서 ‘사람이 사는 지역’을 뜻하는 ‘邑’이 글자의 오른쪽에 위치한 것을 통해, 鄰이 字源에 부합되는 글자임을 알 수 있다.

13) 참고로, 峯의 小篆 자형은 𡩺이다. 소전 자형 또한 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』에서 정자로 제시한 峯의 자형과 동일함을 알 수 있다.

14) 『강희자전』에서는 동일한 부건이 사용된 글자인 峯과 峰 중에서, 峰을 정자로 삼았고 峰을 이체자로 삼고 있다.(『강희자전』의 峰에서 ‘『集韻』 同峯.’이라 함.) 또한 慚의 경우 『강희자전』의 慚에서 ‘『集韻』 慚, 或書作慚.’이라 하여 慚을 정자로 삼고, 慚을 이체자로 삼았다.

② 群

기초 한자	『강희자전』
群	羣 群 <sub>俗</sub>

<교육용 기초 한자>에서는 群을 정자로 제시하였으나, 『강희자전』에서는 羣을 정자로 삼았고 群을 이체자로 제시하였다. 이것은 <교육용 기초 한자>에서 『강희자전』의 이체자를 따른 것으로, 「교육용 기초 한자」와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우에 해당한다.

<교육용 기초 한자>에서는 부건 君과 羊을 좌우로 결합한 群을 제시하였고, 『강희자전』에서는 부건 君과 羊을 상하로 결합한 羣을 제시하였다. 즉 이 글자를 구성하는 부건 君과 羊은 동일하지만, 부건의 결합 방식이 다르다. 『강희자전』의 群을 보면 ‘五經文字’ 羣, 俗作群이라 하였으므로 羣이 정자이고 群이 이체자임을 제시하고 있다. 한편, 소전에서 羣으로 제시하여 君이 羊의 윗부분에 위치하는 있는 羣이 字源에 부합하는 글자임을 알 수 있다.

③ 概

기초 한자	『강희자전』
概	槩 概 <sub>同</sub>

④ 稿

기초 한자	『강희자전』
稿	藁 稿 <sub>同</sub>

나. 部件의 代替

<교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형을 비교한 결과, 『강희자전』에서 正字의 부건을 다른 부건으로 대체한 이체자를 <교육용 기초 한자>의 자형으로 제시한 경우가 있다.

이처럼 正字의 구성 요소로 쓰인 부건이 그것과 유사한 다른 부건으로 교체된 경우를 部件의 代替라고도 하는데, 이것은 異體字가 만들어지는 하나의 과정이기도 하다. 부건이 대체된 경우에는 복잡한 부건이 간단한 부건으로 簡略化되는 경우, 간단한 부건이 복잡한 부건으로 繁化는 경우, 그리고 본래는 서로 다른 부건이었으나 비슷한 부건으로 類化되는 경우 등이 있다. 아래에서는 부건의 代替에 따라 <교육용 기초 한자>의 자형이 『강희자전』의 자형과 차이가 생긴 경우를 簡略化, 繁化, 類化 등의 유형으로 나누어 살펴보겠다.

(가) 簡略化

현재 사용하는 楷書 자형은 상형성이 강한 甲骨文에서 그 상형성이 거의 소멸되어 간략화된 자형이다. 그리고 이 楷書 자형도 시간이 흐름에 따라 부건의 대체를 통하여 간략화가 이루어지기도 한다. 이런 간략화의 예로는, 闔에서 市를 감싸고 있는 鬥를 門으로 간략화하여 闔 형태로 쓰는 경우, 嫂에서 女의 오른쪽부분에 있는 叟가 更으로 바뀌어 嫗로 쓰는 경우 등이 있다.<sup>15)</sup> 이렇게 부건이 간략화되는 경우에는, 鬥가 門으로 변화하고 叟가 更으로 변화하는 것에서 볼 수 있듯이 원래의 부건과 형태가 유사하면서도 필획이 간단한 것으로 대체되는 것에 해당한다. 이러한 부건의 간략화는 書寫(글씨 쓰기)의 편리함을 위한 것이다.

15) 張涌泉, 『漢語俗字研究』 贈訂本, 北京: 商務印書館, 2010, 74쪽.

① 携

기초 한자	『강희자전』
携	攜 携 <sub>省</sub> 携 <sub>俗</sub> 携 <sub>俗</sub> 携 <sub>俗</sub>

<교육용 기초 한자>에서는 携를 정자로 제시하였으나 『강희자전』에서는 攜를 정자로 제시하여, <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우이다.

<교육용 기초 한자>에서 제시한 携는 『강희자전』에서 ‘俗攜字.’라 하여 攜의 이체자로 보았다.<sup>16)</sup> 또한 『강희자전』의 攜의 설명에서 ‘俗作携携携, 非.’라 하여 携는 잘못된 형태라고 보았다.

요컨대, <교육용 기초 한자> 携는 攜의 오른쪽 부분에 해당하는 부건이 간략화된 형태의 이체자인 것이다.

② 床

기초 한자	『강희자전』
床	牀 床 <sub>俗</sub>

<교육용 기초 한자>에서는 床을 정자로 제시하고 있으나 『강희자전』에서는 牀을 정자로 삼고 있어, <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우이다.

『강희자전』에서는 『玉篇』 俗牀字.’라 하였고, 牀에 대해서는 『廣韻』 俗作床.’이라 하여, 床은 牀의 이체자라고 하였다. 『강희자전』에서 정자로 제시한 牀의 형태는 소전 자형인 牀을 계승한 것이다.

이 경우도, 牀의 간략화 형태인 床을 <교육용 기초 한자>로 제시한 것에 해당한다.

牀과 관련하여 牀 부건과 관련된 <교육용 기초 한자>를 살펴보면 다음과 같다.

기초 한자	牆	狀	壯	莊	裝	藏	臟
『강희자전』	牆 牆 <sub>俗</sub>	狀	壯	莊	裝	藏	臟

위의 牀 부건과 관련된 <교육용 기초 한자>의 자형은 대부분 『강희자전』의 정자와 동일하게 제시하였다. 그러나 <교육용 기초 한자>에서는 牆을 정자로 제시하고 있으나 『강희자전』에서는 牆을 정자로 삼고 있어, <교육용 기초 한자>는 『강희자전』의 정자인 牆을 간략화한 牆으로 제시하였음을 볼 수 있다.

③ 凉

기초 한자	『강희자전』
凉	涼 凉 <sub>通</sub>

④ 鬪

기초 한자	『강희자전』
鬪	鬪 鬪 <sub>俗</sub>

(나) 繁化

한자의 자형이 지나치게 간단해지면서 기존에 있는 다른 한자의 자형과 유사해 지는 경우가 있다. 이런 경우 상호 유사한 자형으로 인해 혼동이 발생할 수 있다. 그래서 유사한 자형을 구분하기 위해 또는 한자의 의미를 명확하게 나타내기 위하여 기존의 字形에 부건을 추가하거나 복잡한 부건으로 대체하는 경우가 있다.

刺를 예를 들어 보겠다. 刺는 부건 束과 刂로 이루어진 글자인데, 束는 束과 형태가 비슷하여 혼동을 일으키

16) 이것은 『강희자전』의 정자인 攜가 소전 자형인 携를 계승하고 있는 것이다.

기도 한다. 그래서 刺에서의 束를 비교적 복잡한 형태인 夾으로 고쳐서 刺로 쓰는 경우이다.<sup>17)</sup>

① 衆

기초 한자	『강희자전』
衆	眾 衆 俗

<교육용 기초 한자>에서는 衆을 정자로 제시하였으나 『강희자전』에서는 眾을 정자로 제시하여, <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형에 차이를 보이고 있다.

『강희자전』에서는 衆에 대해 ‘字彙』同眾. 『正字通』眾字之譌.’라 하여, 眾의 이체자이거나 譌字라고 하였다. 그리고 『강희자전』은 眾에 대하여 ‘正字通』從橫目, 從亼, 人數多也. 目, 數也. 字彙作衆, 列血部, 非.’라고 하여 『정자통』에서 衆은 숫자를 나타내는 目을 가로로 놓은 형태인 𠂔을 따라야 하므로 『자휘』에서 血部에 배열한 것은 잘못된 것이라고 하여 衆의 아래부분은 亼이고 윗부분은 血이 아니고 目的 변형인 𠂔으로 써야 한다고 했다. 참고로 衆이 目을 따름은 衆의 고문자형에서도 볼 수 있다.

갑골문	금문	소전
𠂔	𠂔	𠂔

<교육용 기초 한자>에서 제시한 衆은 『강희자전』에서 이체자로 판정한 자형이다. 그리고 그것이 異體가 된 것은 眾에 비해 복잡한 자형으로 되어 있으므로 繁化에 해당한다고 하겠다.

② 翻

기초 한자	『강희자전』
翻	翻 翻 或

<교육용 기초 한자>에서는 翻으로 제시하였으나 『강희자전』에서는 翻을 정자로 삼았으므로 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형에 차이를 보이고 있다.

『강희자전』에서는 翻에 대해 ‘集韻』或作𪗇.’이라 하여 翻을 정자로 하고 𪗇은 이체자로 보았다. 이것은 소전 𪗇에서 오른쪽 부건을 飛가 아닌 羽로 제시한 것과 『설문·羽部』에서 ‘從羽番聲. 或從飛.’라 한 것에서도 확인할 수 있다.

③ 輝

기초 한자	『강희자전』
輝	輝 輝 說文 暉 同

(다) 類化

두 개의 한자가 원래는 서로 다른 字形을 가졌지만, 변화의 과정을 거치면서 동일한 형태를 가지게 되는 것을 말한다. 즉 이미 알고 있는 글자의 영향으로 다른 글자의 부건을 이미 알고 있는 부건과 동일한 형태로 쓰는 것으로, 주로 書寫 과정에서의 오류인 訛變에 의한 경우가 많다. 예를 들면, 聽의 왼쪽 부분인 耳와 聿으로 이루어진 聿을 敢의 왼쪽부분인 耳와 동일한 형태로 쓴 聽<sup>18)</sup>이 이것의 예에 해당한다. 이것은 이미 알고 있는 敢

17) 張涌泉, 『漢語俗字研究』贈訂本, 北京: 商務印書館, 2010, 84쪽.

18) 張涌泉, 『漢語俗字研究』贈訂本, 北京: 商務印書館, 2010, 69쪽.

이 聽에 영향을 미쳐 聽의 왼쪽 부분을 敢의 왼쪽 부분과 동일한 형태로 쓴 類化로 서사 과정에서 𦵑을 𦵑으로 잘못 쓴 것이다.

<교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 다른 경우 중, 이러한 類化에 해당하는 몇 가지 예를 제시하면 다음과 같다.

① 艹로의 類化

㉠ 草

기초 한자	『강희자전』
草	草

<교육용 기초 한자>에서는 草를 정자로 제시하였으나 『강희자전』에서는 草를 정자로 삼고 있다. 즉 <교육용 기초 한자>에서는 ‘풀’을 뜻하는 부건을 艹의 형태로 제시하였으나, 『강희자전』에서는 艹의 형태로 제시하고 있어서, 자형에 차이를 보이고 있다.

草는 뜻을 나타내는 艹와 음을 나타내는 무가 더해진 회의자이다. 『강희자전』의 草를 보면 ‘『說文』 作艸, 百卉也. 經典相承作 草.’라 하여 草는 『설문』에서는 艸로 썼는데 여러 경전에서 草 형태로 쓰므로 그것을 계승하였음을 밝혔다. 그리고 艸에서는 ‘『說文』 從二艸. 『廣韻』 艸, 篆文. 隸變作 艸.’라 하여 艸는 풀의 상형인 艸을 두 개로 쓴 것으로 예변에서 艸 형태로 쓰게 되었다고 하였다. 그러므로 본래 草는 한 포기의 풀을 상형한 艸 두 개가 모여 무성히 돋은 풀을 뜻하는 艸의 형태였으나 隸變을 거쳐 艸 형태로 변한 것이고, 『강희자전』의 草는 경전에서 艸를 草 형태로 쓰는 것을 계승한 것이다. 그리고 草의 윗부분은 艸의 변형인 艸를 따르고 있는 草로 제시하였다. 草와 관련한 자형의 변화는 다음의 고문자형을 통하여 알 수 있다.

『강희자전』	갑골문	금문	소전
草			𦵑
艸			𦵑
屮	屮	屮	屮

참고로, 『강희자전』에서 草의 의미는 ‘『說文』 自保切, 音阜. 草斗, 櫟實也. 一曰橡斗子. 徐鉉曰, 今俗以此爲艸木之艸, 別作阜字, 爲黑色之阜.’라 하여 본래는 ‘도토리’를 의미하고 음은 ‘조’였음을 알 수 있다. 그런데 草가 ‘풀’의 의미로 사용되자 ‘도토리’를 뜻하는 阜를 만든 것이다.<sup>19)</sup>

요컨대, 草의 윗부분의 ‘풀’을 뜻하는 부건은 艸이 정확한 형태이지만, 이것이 艸의 형태가 쓰이게 된 것이다. 그러므로 <교육용 기초 한자>에서 제시한 艸의 형태를 사용한 草는 『강희자전』의 정자를 따르지 않은 것에 해당한다. <교육용 기초 한자>에서 제시된 艸를 부건으로 삼은 글자들은 대부분 艸의 형태를 따르고 있음을 볼 수 있다. 아래에서 그 예를 제시한다.

19) 『강희자전』 阜에서 ‘『韻會』 今世謂柞實爲阜斗. 柞卽橡也.’라 하여 阜가 ‘도토리’를 의미함을 알 수 있다. 그리고 『강희자전』의 阜에서 ‘『釋文』 阜音阜. 本或作阜.’이라 하여 아침을 뜻하는 무가 阜의 형태로 쓰였음도 알 수 있다.

기초 한자	落	苟	藥	葉	藝
『강희자전』	落	苟	藥	葉 茷 <sub>同</sub>	藝 莛 <sub>通</sub> 秬 <sub>古</sub> 執 <sub>同</sub>




기초 한자	藏	臧	莊	著	花
『강희자전』	藏 臧 <sub>通</sub>	臧 倉 <sub>亦</sub>	莊 莊 <sub>通</sub> 庄 <sub>俗</sub>	著 着 <sub>俗</sub>	花 華 <sub>本</sub>

㉠ 萬

기초 한자	『강희자전』
萬	萬 万 <sub>或省</sub>

<교육용 기초 한자>에서는 萬을 정자로 제시하였으나 『강희자전』에서는 萬을 정자로 제시하고 있다. 즉 <교육용 기초 한자>에서는 萬의 윗부분을 卄의 형태로 제시하였으나, 『강희자전』에서는 卅의 형태로 제시하고 있어서, 자형에 차이를 보이고 있다.

『강희자전』에서는 萬에 대하여 ‘『說文』蟲也. 『埤雅』又數名.’이라 하여 ‘벌레’라는 뜻과 숫자를 의미하는 것으로 보았다. 이것은 다음의 萬의 고문자형을 통해서도 확인할 수 있다.

갑골문	금문	소전
		

갑골문과 금문을 보면 알 수 있듯이 萬은 집게가 있는 벌레의 모양을 본뜬 글자이다. 그런데 소전에서 집게를 나타내던 부분이 卍의 형태로 변화하여, 艸와 비슷한 모양을 가지게 되었다. 또한 『강희자전』에서도 卍의 형태를 따르고 있다.

한편 <교육용 기초 한자> 중 萬을 부견으로 하는 勵의 자형을 살펴보면, 萬의 윗부분을 卍으로 표시하여 『강희자전』에서 卍의 형태를 사용한 것과 차이를 보이고 있다.

기초 한자	『강희자전』
勵	勵 厲 <sub>通</sub>

참고로, 『강희자전』은 萬에 대한 설명에서 ‘『六書正譌』或省作万, 非.’이라 하고 萬에 대한 설명에서 ‘『廣韻』『集韻』『韻會』 𠂔同萬.’이라 하여 万을 萬의 이체자로 보았다.

이상에서 살펴본 萬의 경우는 고문자형에서 艸를 따른 것이 아니지만, 후대에 艸의 형태를 가지게 된 것이다.<sup>20)</sup>

㉡ 觀

기초 한자	『강희자전』
觀	觀

<교육용 기초 한자>에서는 觀을 정자로 제시하였으나 『강희자전』에서는 觀을 정자로 제시하고 있다. 즉

20) 若의 경우도 이에 해당한다.





<교육용 기초 한자>에서는 觀의 부건인 藿의 윗부분을 卄의 형태로 제시하였으나, 『강희자전』에서는 觀의 부건인 藿의 윗부분을 卅의 형태로 제시하고 있어서, 자형에 차이를 보이고 있다.

『강희자전』에서는 藿에 대하여 ‘『集韻』或作藿.’이라 하여 ‘황새’를 뜻하는 것으로 보았고, 이것은 고문자형에서도 확인할 수 있다.

갑골문	금문	소전
		

藿의 윗부분인 卄은 새의 머리에 있는 깃털을 상형한 것인데, 후대에 풀을 뜻하는 艸의 속자인 艸로 쓰이게 되었다. 이 모양에 대해 『강희자전』에서는 卄가 아닌 艸로 제시하였던 것이다.

이와 같이 『강희자전』에서 藿의 윗부분을 艸의 속자인 卄과 구분하여 艸의 형태로 제시하였음은 다음에서도 확인할 수 있다.

기초 한자	觀	勸	權	歡
『강희자전』				

21)


㉔ 敬

기초 한자	『강희자전』
敬	敬


㉕ 寬

기초 한자	『강희자전』
寬	寬

㉖ 舊

기초 한자	『강희자전』
舊	 鵠 <sub>同</sub>

㉗ 慈

기초 한자	慈	茲
『강희자전』	 磁 <sub>俗</sub>	茲

이상에서 볼 수 있듯이 『강희자전』에서는 풀과 관련이 있는 한자는 卄 형태를 따랐고, 동물의 머리나 뿔을 뜻하는 경우에는 艸으로 제시하였다. 그러나 <교육용 기초 한자>에서는 풀과 관련 있는 한자뿐만 아니라 동물의 머리나 뿔을 뜻하는 한자 모두 卄 형태로 類化하여 제시하고 있음을 알 수 있다.

② 月로의 유화

㉘ 朝

기초 한자	有	朝
『강희자전』	有	朝

有와 朝에 대하여 교육용 기초 한자는 有와 朝로 제시하였으나 『강희자전』에서는 有와 朝로 제시하여 朝에서의 月 형태가 다르다. 이것은 『강희자전』에서 朝에 대하여 ‘『說文』旦也。從軫舟聲.’이라 한 것과 관련지어

21) 『강희자전』의 勸과 權에서 藿의 윗부분을 艸의 속자인 卄 형태로 제시하였다. 그러나 『강희자전』 藿의 설명에서 윗부분을 艸 형태로 제시하고 있으므로 勸과 權에서의 卄은 艸을 잘못 쓴 것으로 보아야 한다.

고찰해 볼 수 있다. 즉, 『강희자전』에서는 朝에서 月을 舟의 변형으로 보아 月 형태로 제시하여 月과 구분한 것이다.<sup>22)</sup>

아래에서는 교육용 기초 한자에서 月 부건을 가지고 있으나 『강희자전』에서는 月 형태를 따르고 있는 한자를 살펴보겠다. 이들은 朝에서와 같이 『강희자전』에서 舟 부건으로 파악한 경우이다.

㉠ 騰

『강희자전』에서 舟와 관련된 한자와 교육용 기초 한자의 자형은 다음과 같다.

기초 한자	『강희자전』	갑골문	금문	소전
舟	舟	𠂔	𠂔	𠂔
	朕	𠂔	𠂔	朕
騰	騰			騰
勝	勝			勝

이상에서 볼 수 있듯이, 舟는 배의 상형이고 騰과 勝은 배를 수리하는 모습을 상형한 朕을 부건으로 하는 글자이다. 舟를 뜻하는 月의 자형은 <한문교육용 기초 한자>에서는 月나 月로 제시하였으나 『강희자전』에서는 모두 月 형태로 제시하였으므로 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않다.

騰과 勝은 모두 朕을 부건으로 하는 것이므로 月의 형태를 통일하는 것이 타당할 것으로 보인다.

다음에서 볼 月 형태의 부건은 교육용 기초 한자에서는 月로 제시하였으나 실제로는 肉을 의미하는 경우이다.

㉡ 肩

肉은 고문자형에서 볼 수 있듯이 고기덩어리를 상형한 것인데 王引之는 『강희자전』에서 月을 고증하면서 ‘『正字通』肉字偏旁之文本作肉. 石經改作月, 中二畫連左右, 與日月之月異. 今俗作月以別之. 月中從丿, 不從二作.’이라 하여 肉의 이체자는 月으로 月과 구분하여 썼다고 하였다. 그러나 아래에서 月(肉) 부건을 가지고 있는 교육용 기초 한자 및 『강희자전』의 자형을 살펴본 결과 모두 月의 형태로 제시하였고 王引之가 肉의 변형을 月으로 구분한 경우는 보이지 않았다.

22) 朝는 아래 위로 나누어 배치한 풀 艸, 日, 月로 구성된 글자로 무성한 풀숲이 펼쳐진 대지와 떠오르는 아침 해, 아직 서늘 하늘 가에 걸려 있는 달을 상형한 것으로 이른 새벽을 나타내는 글자이다. 이것은 月과 朝의 고문자형을 통하여 알 수 있다.

『강희자전』	갑골문	금문	소전
月	𠂔	𠂔	𠂔
朝	𠂔		朝

그런데 소전에 와서 月자가 舟의 형태로 바뀌었고, 『강희자전』은 『설문』의 소전을 보고 朝의 오른쪽부분을 舟로 본 것이다. 참고로 朝의 소전은 有의 소전이 月의 형태를 유지하고 있는 것과도 차이가 있다.

『강희자전』	갑골문	금문	소전
有		有	有



기초 한자	肉	肩	脈	削	肖
『강희자전』	肉	肩	脈 脉俗 脉同	削	肖

기초 한자	消	脫
『강희자전』	消	脫

이상의 자형에서 있듯이 『강희자전』에서는 ‘배’와 관련이 있는 한자는 月 형태를 따랐고, ‘달’이나 ‘고깃덩어리’ 경우에는 月로 제시하였다. 그러나 <교육용 기초 한자>에서는 ‘달’과 관련 있는 한자뿐만 아니라 ‘고깃덩어리’나 ‘배’를 뜻하는 한자 모두 月 형태로 類化하여 제시하고 있음을 알 수 있다.

### ③ 卩으로의 유화

#### ① 鼻

기초 한자	『강희자전』
鼻	鼻

<교육용 기초 한자>에서는 鼻를 정자로 제시하였으나 『강희자전』에서는 鼻를 정자로 제시하고 있다. 여기서 차이를 보이는 부분은 鼻의 아랫 부분인데, <교육용 기초 한자>는 鼻의 아랫부분을 卩으로 제시하였고, 『강희자전』은 ‘內典’ 從自從界’라 하여 界의 아랫부분인 丌형태를 따랐다. 『강희자전』에서 丌를 따르고 卩을 따르지 않음은 『강희자전』의 界에 대한 설명 중 ‘正韻’ 從田從丌, 或從卩, 誤’라 한 것에서 확인할 수 있다. 丌와 卩의 『강희자전』 설명과 고문자형은 다음과 같이 설명하고 있다.

『강희자전』		갑골문	금문	소전
자형	설명			
丌	又『集韻』其古作丌.		丌	丌
卩	『說文』竝手也. 从ナ从又. 今變作卩. 揚雄說, 卩从兩手.	卩		卩

『강희자전』에서는 丌는 其의 古文으로 물건을 놓아두는 대를 의미하는 것이고,<sup>23)</sup> 卩은 『설문』을 따라 두 손을 의미하는 것으로 보았다.

그렇다면 鼻의 고문자형을 통하여 丌와 卩 중 어느 것을 따르는 것이 타당한가를 살펴보도록 하겠다.

『강희자전』	갑골문	금문	소전
自	自	自	自
鼻	鼻		鼻
界	界	界	界

鼻는 본래 自인데 소전에서 아랫부분에 界이 더해져서 현재의 자형이 이루어진 것이다. 그리고 界의 고문자

23) 『說文·丌部』 丌 : 相付與之. 約在閣上也. 從丌由聲. ; 『說文·由部』 由 : 鬼頭也. 象形. ; 『說文·丌部』 丌 : 下基也. 薦物之丌. 象形.

형 중 소전을 보면 𠂔의 아랫부분은 丌를 따른 것이 확실하다. 그런데 丌는 두 손의 모양을 본뜬 𠂔의 형태와 유사하여 𠂔의 형태로 변한 것으로 보인다. 이것은 『字形表』에서 𠂔가 예변 후 𠂔나 𠂔의 두 가지 형태가 있고,<sup>24)</sup> 『玉篇』에서도 鼻로 쓰고 있음에서도 볼 수 있다.<sup>25)</sup> 이상에서 알 수 있듯이 𠂔와 𠂔의 형태 변화로 인하여 鼻와 鼻가 같이 쓰이게 된 것이다.

참고로 丌와 𠂔를 부견으로 하는 교육용 기초 한자와 『강희자전』의 자형을 비교해 보면 다음과 같다.

기초 한자	『강희자전』	갑골문	금문	소전
其	其			
典	典			
弊	弊			
異	異			
翼	翼			

이상의 자형에서 볼 수 있듯이 <교육용 기초 한자> 중 두 손을 뜻하는 𠂔를 따른 弊와 丌를 따른 나머지 한자 자형은 『강희자전』과 동일하다. 그러나 『강희자전』에서 丌를 따른 자형은 소전을 기준으로 ‘물건을 놓아 두는 대’와 관련된 한자이다. 그러므로 현재 갑골문 등의 고문자형을 통하여 한자의 자원이 밝혀진 경우에도 『강희자전』의 자형을 따라 丌으로 제시할 것인지 𠂔를 따를 것인지에 대한 논의가 있어야 할 것으로 보인다.

#### ④ 立으로의 類化

##### ㉠ 顏

기초 한자	『강희자전』
顏	顏

##### ㉡ 產


기초 한자	『강희자전』
產	產

#### ⑤ 几로의 類化

##### ㉢ 虎

기초 한자	『강희자전』
虎	虎

##### ㉣ 號

기초 한자	『강희자전』
號	號  (號) 俗

#### (라) 기타

글자에서 義符나 聲符를 다른 부견으로 바꾸어 새로운 형태의 글자를 만든 경우이다. 예를 들면 窮에서 義符인 穴을 의미가 비슷한 宀으로 바꾸어 새로운 형태의 글자인 窮<sup>26)</sup>을 만든 경우, 婦의 聲符인 婦를 음이 비슷

24) 『字形表』, 304쪽.

25) 『玉篇』, 81쪽.

한 負로 바꾼 嬾<sup>27)</sup> 등이 改換의 경우이다. 주로 앞의 예와 같이 글자의 의부나 성부를 다른 부건으로 대체하는 경우도 있지만 節의 윗부분인 竹을 卅로 바꾼 節<sup>28)</sup>과 같이 서사의 편리함 위하여 글자의 일부분을 대체하는 경우도 있다.

① 却

기초 한자	『강희자전』
却	卻 却 <sub>俗</sub>

<교육용 기초 한자>에서는 却을 정자로 제시하였으나 『강희자전』에서는 卻을 정자로 제시하고 있다. <교육용 기초 한자>에서는 왼쪽부분이 去인 却으로 제시하였지만, 『강희자전』에서는 왼쪽부분 谷인 卻을 제시하여 자형의 차이를 보이고 있다.

『강희자전』의 却을 보면 ‘『唐韻』 俗卻字.’라 하여 却을 卻의 속자로 보았다. 또한 『강희자전』의 卻에서도 ‘『韻會』 俗作却’이라 하여 卻을 정자로 보고 却은 卻의 이체자로 보았다. 그리고 小篆 자형은 ‘𠂔’으로 ‘뿔어얇은 사람의 모양인 ‘冂’을 形符로 삼고 ‘谷’을 聲符로 삼은 것이다. 단옥제는 『說文』 ‘冂部’ 卻에 대한 설명에서 ‘俗作却’이라 하여 却이 卻의 이체자임을 밝히고 있다.

이상 『강희자전』 및 『설문해자』와 小篆에서 볼 수 있듯이 卻이 정자이고 却은 卻의 속자임을 알 수 있다.

교육용 기초 한자 중 却을 부건으로 하는 脚의 자형을 살펴보면 다음과 같다.

기초 한자	『강희자전』
脚	腳 脚 <sub>俗</sub>

<교육용 기초 한자>에서는 却을 부건으로 하는 脚을 정자로 제시하고 있지만, 『강희자전』에서는 卻을 부건으로 하는 腳을 정자로 삼고 있으며 또한 脚은 이체자임을 제시하고 있다. 즉, 『강희자전』의 腳에 대한 설명에서 ‘『說文』 脛也, 或作脚’이라 하여 脚은 이체자로 본 것이다.

② 强

기초 한자	『강희자전』
强	強 强 <sub>同</sub>

<교육용 기초 한자>에서는 强을 정자로 제시하였으나 『강희자전』에서는 強을 정자로 제시하고 있다. <교육용 기초 한자>에서는 오른쪽 윗부분이 口 형태인 强으로 제시하였지만 『강희자전』에서는 厶 형태인 強으로 제시하여 자형의 차이를 보이고 있다.

『說文』 ‘虫部’에서는 强에 대해 ‘從虫弘聲.’이라 하여 弘을 聲符로 삼았다고 하였다. 『강희자전』에서는 强에 대한 설명에서 ‘『說文·徐註』 秦刻石文, 從口.<sup>29)</sup> 同强.’이라 하여 強을 정자로 보고 强을 이체자로 보았다.

③ 靜

26) 張涌泉, 『漢語俗字研究』 贈訂本, 北京: 商務印書館, 2010, 51쪽.

27) 張涌泉, 『漢語俗字研究』 贈訂本, 北京: 商務印書館, 2010, 55쪽.

28) 張涌泉, 『漢語俗字研究』 贈訂本, 北京: 商務印書館, 2010, 54쪽.

29) 허신은 『설문·虫部』의 强에서 ‘從虫弘聲’이라 하였는데 徐鍇는 弘과 强的 음이 유사하지 않으므로 秦刻石文에서 口를 따른 것은 强的 籀文인 彊의 생략형일 것이라고 하였다. 『설문·虫部·强』 ‘從虫弘聲. 彊, 籀文强, 從虫從彊. 『注』 徐鍇曰, 弘與强聲不相近, 秦刻石文從口. 疑從籀文省.’

기초 한자	『강희자전』
靜	靜

<교육용 기초 한자>에서는 靜을 정자로 제시하였으나 『강희자전』에서는 靜을 정자로 제시하고 있다.

앞의 '1) <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일한 경우'에서 '靑'에 대해서 살펴보았듯이, <교육용 기초 한자>와 『강희자전』은 동일하게 靑을 정자로 제시하였다. 또한 靑이 부견으로 쓰인 다음 글자의 경우에도 모두 靑의 형태를 사용하고 있음을 볼 수 있다.

기초 한자	情	精	晴	靑	淸	請
『강희자전』	情	精	晴	靑	淸	請

그러나 靜의 경우 <교육용 기초 한자>에서 靑의 이체자인 靑을 따라 靜의 형태로 제시함으로써, 『강희자전』에서 靑을 따라 靜으로 제시한 자형과 차이를 보이고 있다.

다. 筆劃의 차이가 있는 경우

<교육용 기초 한자> 중 丶의 방향, 丶와 다른 필획의 교차 여부, 丿의 방향, 一과 |의 변화 등 筆劃의 형태가 『강희자전』의 자형과 다른 경우가 있다. 즉, <교육용 기초 한자>의 丸과 『강희자전』의 凡을 비교해 보면, 丶이 丿과 교차하는가와 丿이 乙의 윗부분을 통과하는가 등 筆劃 방면에서 동일하지 않은 부분이 있다. 이러한 경우는 '필획의 획수는 동일하지만 필획의 형태만 다른 경우'와 '필획수가 달라지는 경우'로 나누어 살펴 볼 수 있다.

(가) 필획의 획수는 동일하지만 필획의 형태가 다른 경우

### ① 次

기초 한자	『강희자전』
次	次

<교육용 기초 한자>에서는 次를 정자로 제시하였으나 『강희자전』에서는 次를 정자로 제시하고 있다. 여기서 차이가 나는 부분은 欠의 왼쪽 부분이다. <교육용 기초 한자>는 丿 형태를 따라 次로 제시하였으나 『강희자전』에서는 二를 따른 次로 제시하여, 자형의 차이를 보이고 있다.

次의 고문자형을 보면 次는 입을 벌린 채 있는 사람과 입에서 나온 침을 본뜬 것이다. 그러므로 次의 두 점은 얼음을 나타내는 冫이나 숫자를 나타내는 二가 아닌 사람의 입에서 나온 침이다.<sup>30)</sup>

교육용 기초 한자에서 次를 부견으로 하는 자형은 다음과 같다.

기초 한자	姿	恣	資
『강희자전』	姿	恣	資

30) 次와 次의 관계를 部件 차원에서 논의하지 않고 筆劃의 문제로 보는 것은, 部件 차원에서는 글자를 구성하는 部件이 일정한 의미를 가지고 있지만 여기에서 次와 次는 얼음을 나타내는 冫이나 숫자를 나타내는 二가 아니라 입에서 나온 침을 나타내는 기호일 뿐이기 때문이다. 그러므로 기호의 경우에는 반드시 冫이나 二의 형태가 아니라 두 점인 필획의 방향이나 위치만을 표준화하면 될 것으로 보인다.

이들 한자에서 次는 모두 『강희자전』과 같이 二 형태로 제시하고 있으므로 次도 이를 따라 통일적으로 제시하는 것이 타당하다.

② 丸

기초 한자	『강희자전』
丸	凡 丸 <sub>俗</sub>

③ 食

기초 한자	『강희자전』
食	食

④ 兼

기초 한자	『강희자전』
兼	兼

⑤ 浮

기초 한자	『강희자전』
浮	浮

⑥ 冬

기초 한자	『강희자전』
冬	冬

⑦ 冊

기초 한자	『강희자전』
冊	冊

(나) 필획의 획수가 다른 경우

① 慨

기초 한자	『강희자전』
慨	慨

이상에서 볼 수 있듯이, 慨의 자형은 <교육용 기초 한자>에서는 慨로 제시하였으나 『강희자전』에서는 慨를 정자로 삼았으므로 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않다.

<교육용 기초 한자>는 慨의 가운데 부분을 良으로 제시하였고 『강희자전』에서는 𠂔로 제시하였다. 良과 𠂔의 본래 자형은 𠂔로 고문자형을 통해 보면 한 알의 곡식이나 보자기 속에 들어 있는 곡식을 본뜬 것인데 소전에서 현재의 형태로 변한 것이다.

갑골문	금문	소전
𠂔		𠂔

교육용 기초 한자 중 𠂔를 부건하는 자형은 다음과 같다.

기초 한자	卽	既	鄉	概	卿
『강희자전』	卽 則 <sub>俗</sub>	既 既 <sub>俗</sub>	鄉	槩 概 <sub>俗</sub>	卿
기초 한자	節	響			
『강희자전』	節	響			

『강희자전』은 既에 대하여 ‘『正字通』 俗既字’라 하여 𣎵을 따른 既는 𣎵을 따른 既의 이체자라고 하였다. 그러나 『강희자전』에서도 郎과 既, 鄉에서는 𣎵 형태로, 나머지는 𣎵의 형태로 제시하여 𣎵과 𣎵을 혼용하고 있다.

이상에서 <교육용 기초 한자> 중 𣎵과 관련된 한자를 『강희자전』의 자형과 비교해 본 결과, 교육용 기초 한자에서 𣎵(鄉, 響, 既, 郎, 節), 良(概와 慨), 𣎵(卿) 형태로 제시하였고, 『강희자전』에서는 𣎵(鄉, 既, 郎)과 𣎵(響, 概, 慨, 節, 卿) 형태로 제시하였음을 확인하였다. 또한 <교육용 기초 한자>에서는 𣎵의 이체자로 제시한 良 형태는 𣎵과 𣎵이 7획으로 글자의 총획에 변화를 주지 않는 것과 달리 良 형태는 6획으로 글자의 총획에 변화 줄 수 있으므로 주의해야 할 것으로 보인다.

## ② 郎

기초 한자	『강희자전』
郎	郎

이상에서 볼 수 있듯이, 郎의 자형은 <교육용 기초 한자>에서는 郎으로 제시하였으나 『강희자전』에서는 郎을 정자로 삼았으므로 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않다.

<교육용 기초 한자>는 郎의 오른쪽 부분을 良으로 제시하였으나 『강희자전』에서는 良으로 제시하였다.<sup>31)</sup> 그런데 총 7획인 良을 따른 郎과 총 6획인 良을 따른 郎은 郎의 총획에 영향을 준다.

아래에서 <교육용 기초 한자> 중 良을 부건으로 가진 한자에 대해 살펴보겠다.

기초 한자	浪	廊	良
『강희자전』	浪	廊	良




<교육용 기초 한자> 중 良을 부건으로 하는 한자는 『강희자전』의 자형과 같이 모두 良형태로 제시하였다. 그러므로 郎도 『강희자전』과 같이 良의 형태를 따른 郎으로 제시하는 것이 타당하다.






## ③ 飾

기초 한자	『강희자전』
飾	飾

이상에서 <교육용 기초 한자> 중 𣎵, 良, 食과 관련된 한자의 자형을 비교해 본 결과, <교육용 기초 한자>에서 𣎵을 𣎵과 𣎵, 良으로 제시하고, 良을 良과 良으로 제시하며, 食을 食과 食이나 食의 형태로 제시한 것은 𣎵, 良, 食의 자형이 서로 유사하기 때문에 혼용한 것으로 보인다. 즉, 이들의 이체자를 보면 모두 良 형태가 보이는데 이것은 𣎵과 良의 자형이 유사하고 食은 八과 良의 형태로 보았기 때문인 것으로 파악된다. 그러나 다음의 고문자형을 볼 때 각 글자의 자원은 확연히 다르기 때문에, 이들 자형은 구분하여 제시하는 것이 타당하다.

31) 良은 고문자형에서 볼 수 있듯이, 본래는 집의 몸체인 가운데 부분과 위 아래의 회랑을 본뜬 글자이다. 즉, 집의 좌우에 비나 눈을 피할 수 있게 지붕을 덮은 통로인 회랑을 뜻하는 글자이다.

갑골문	금문	소전
		

	갑골문	금문	소전
𦣞			𦣞
良			良
食			食

#### IV. <교육용 기초 한자>와 한문 교과서의 자형 비교

앞에서 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형을 비교해 보았다. 그 결과 <교육용 기초 한자>의 자형은 『강희자전』의 正字와 동일한 경우, 그리고 『강희자전』의 정자와 동일하지 않은 경우로 나눌 수 있었다. 특히 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우에는 <교육용 기초 한자>가 『강희자전』의 異體字를 따른 경우가 대부분이었고, 이러한 자형은 자형 자체, 부건, 필획에서 차이가 있음을 확인할 수 있었다.

본 장에서는 <교육용 기초 한자> 자형이 한문 교과서에 어떻게 반영되고 있는지에 대하여 살펴보고자 한다. 이를 통해, 한문 교과서에서 사용되는 자형과 <교육용 기초 한자>의 자형 사이에 어떠한 차이가 있는지를 구체적으로 살펴보도록 할 것이며, 또한 <교육용 기초 한자>의 자형이 교과서 자형에 대하여 가지고 있는 규범의 정도를 파악하도록 한다.

이를 위하여 2007년 제7차 한문과 교육과정 개정<sup>32)</sup>에 따라 개정 한문과 교육과정을 반영하여 2009년에 편찬된 한문 교과서인 『중학교 한문1』 교과서<sup>33)</sup>의 자형과 교육인적자원부의 『조정 백서』에서 제시하고 있는 교육용 기초 한자 字形을 비교하도록 하겠다.<sup>34)</sup>

그리고 <교육용 기초 한자>의 자형과 『강희자전』의 자형이 동일한 경우와 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우로 구분한 후, 이들 각 경우에 따라 교과서에서 제시하고 자형이 <교육용 기초 한자>의 자형과 동일한 지의 여부를 살펴보도록 하겠다. 이와 같이 <교육용 기초 한자>의 자형, 『강희자전』의 자형, 한문 교과서의 자형을 상호 비교하여 살펴보는 것은 이후 <교육용 기초 한자>의 正字와 異體字의 구분하여 표준 자형을 확정 제시하는 데 참고할 수 있을 것이다.

32) 제7차 한문과 교육과정이 2007년에 개정되어 현재까지 한문과 교수·학습에 적용되고 있다. 이후 개정 한문과 교육과정이라 약칭한다.

33) 이하는 교과서 목록을 저자의 이름별로 알파벳 순으로 배열한 것이다. 이후 교과서 인용은 알파벳 약호로 표기한다.  
A-김상홍 외, 『중학교 한문1』, (주)지학사, 2009. ; B-김용재 외, 『중학교 한문1』, 더텍스트, 2009. ; C-김홍철 외, 『중학교 한문1』, 장원교육, 2009. ; D-박성규 외, 『중학교 한문1』, 두산동아, 2009. ; E-송재소 외, 『중학교 한문1』, (주)다락원, 2009. ; F-심경호 외, 『중학교 한문1』, 대교, 2009. ; G-안재철 외, 『중학교 한문1』, (주)미래엔 컬처그룹, 2009. ; H-이동재 외, 『중학교 한문1』, 비유와상징, 2009. ; I-이명학 외, 『중학교 한문1』, (주)금성출판사, 2009. ; J-이상진 외, 『한문 중학교 1』, (주)동화사, 2009. ; K-이희목 외, 『중학교 한문1』, 천재교육, 2009. ; L-장윤희 외, 『중학교 한문1』, 민중서림, 2009. ; M-정환국 외, 『중학교 한문1』, 천재교육, 2009. ; N-진재교 외, 『중학교 한문1』, 장원교육, 2009. ; O-황형주 외, 『중학교 한문1』, 지학사, 2009.

34) 2009년에 편찬된 한문 교과서인 『중학교 한문1』 교과서의 편찬상 유의점을 보면, ‘한자의 자형은 『강희자전』의 자형을 기본으로 한다’라고 하였고, ‘2000.12.30. 교육부에서 공포한 한문교육용 기초한자 중 強, 涼, 隣, 姉, 絕, 況, 戲 등을 強, 涼, 鄰, 姊, 絕, 況, 戲 등으로 표기하기로 수정한다’라고 하였다. 교육인적자원부, 『2007년 개정 교육과정에 따른 중학교 검정도서 편찬상의 유의점 및 검정기준·한문』, 2007, 41쪽.

# 1. <한문교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일한 경우

<교육용 기초 한자>의 자형과 『강희자전』의 자형은 동일하지만, 교과서에서 제시하고 있는 한자의 자형이 이것과 차이가 있는 경우에 대해서 검토해 보면 아래와 같다.

## ① 聖

기초 한자	『강희자전』
聖	聖

<교육용 기초 한자>와 『강희자전』에서는 聖의 아랫부분인 亠(정)은 王의 형태를 따라 聖으로 제시하였다.

亠(정)을 부건으로 하는 望의 경우도, <교육용 기초 한자>와 『강희자전』은 모두 아랫 부분을 王으로 제시하여 동일한 형태를 보이고 있다.

기초 한자	『강희자전』
望	望

한편, <교육용 기초 한자>와 『강희자전』에서 亠(정)과 유사한 자형은 다음과 같다.

기초 한자		王(왕)	王(임)
『강희자전』	王(정)	王	王

위에서 王(정)은 첫 번째 획이 丿이고 가운데 가로획이 세 번째 가로획보다 짧아 丿의 아랫 부분은 土의 형태를 보이고 있다. 그러나 王(임)은 첫 번째 획이 丿의 형태이지만 가운데 가로획이 가장 길어 아랫 부분이 土의 형태를 보인다. 그리고 王은 세 개의 가로획이 수평이며 가운데 가로획이 가장 짧다.

王(정)을 부건으로 하는 聖과 望을 교과서에서는 다음과 같이 제시한 경우도 있다.

9  
배움의 마당에서

배움 내용 貴 • ‘而’의 쓰임 • ‘道’의 여러 가지 뜻 • 성어의 속뜻 • 참된 배움의 자세

聖賢은 貴學이요 不貴才니라. “고봉집”

정생(正生)과 부휴자( 부휴자)가 인간의 재능은 배워서 얻을 수 있는가에 대해 이야기를 나누었다.

聖(성) 성인  
賢(현) 어질다

내용 이해하기

\* 聖賢은 貴學이요 不貴才니라.

성현들은 배움을 귀하게 여기고 재주를 귀하게 여기지 않는다.

→ ‘聖’은 ‘성인’이고 ‘賢’은 ‘현인’이다. 성현은 타고난 재주보다는 배우고자 하는 마음씨와 노력하는 자세를 소중히 여긴다.

35) N(50) 본문과 N(52) 내용 이해하기. 이 외에도 N(53~55) 교과서에서는 聖의 형태로 제시하였다.



曰：“王如知此，  
則無望民之多於鄰國也。”

3 본문의 마지막에서 맹자가 “無望民之多於鄰國也.”라고 말한 이유를 써 보자.

36)

이상에서 볼 수 있듯이 <교육용 기초 한자>의 자형은 『강희자전』의 자형과 동일하게 亠(정)을 따라 聖과 望으로 제시하였으나, 교과서에서는 <교육용 기초 한자>에서 亠(정) 형태로 제시한 것과 달리, 王 형태의 聖과 望으로도 제시하고 있음을 볼 수 있다.

② 讀

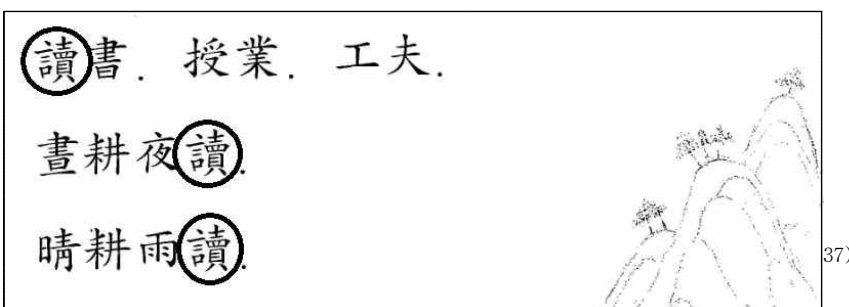
기초 한자	『강희자전』
讀	讀


이상에서 볼 수 있듯이 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』에서는 讀의 오른쪽 부분에 위치한 부건 賣는 四 형태인 賣를 따라 讀으로 제시하였다. <교육용 기초 한자>의 자형은 『강희자전』에서 讀에 대하여 ‘韻會’ 毛氏曰, 說文從片賣聲. 當作賣. 從𠂔非’ 라고 하여 賣에서 𠂔을 따르지 않고 四 형태인 賣로 써야 한다는 것을 따르는 것이다.

賣를 부건으로 하는 續의 자형도 <교육용 기초 한자>에서는 『강희자전』의 자형을 따라 四 형태로 제시하였음을 알 수 있다.

기초 한자	『강희자전』
續	續

교과서에서 제시한 讀과 續의 자형의 몇 가지 예를 제시하면 다음과 같다.



 우리나라 속담집

조선 후기에는 우리 속담을 한문으로 번역한 속담집이 여럿 나왔다. 홍만종의 “순오지(旬五志)”와 영·정조 시대에 쓰여진 이덕무의 “열상방언(洌上方言)”, 정약용의 “이담속찬(耳談續纂)” 등이 대표적이다.

38)

36) L(97) 본문과 L(99) 갈무리하기. 이 외에도 L(78) 교과서의 ‘자세히 알아보기’에서도 望으로 제시하고 있어 L 교과서 내에서도 望과 望의 형태가 혼재되어 있다. 이 외에도 B(72~75), L(76) 교과서에서는 望의 형태로 제시하였다.

37) G(101) 본문. 이 외에도 F(48쪽, 50쪽), G(102), K(82, 83) 교과서에서 讀은 모두 𠂔의 형태인 讀으로 제시하였다.

38) F(75쪽) ‘우리나라 속담집’. 이 외에 F(72쪽) 교과서의 출전 중에 ‘이담속찬(耳談續纂)’이 나오는데, 여기에서 續은 𠂔의

이상에서 볼 수 있듯이, 교과서에는 四와 𡩺 형태의 讀과 讀, 續과 續으로 제시하여 <교육용 기초 한자>의 자형과 동일하지 않음을 알 수 있다.

③ 道

기초 한자	『강희자전』
道	道

<교육용 기초 한자>와 『강희자전』은 모두 辵을 따른 道를 정자로 제시하였다. 그러나, 일부 교과서에서는 다음과 같이 동일한 지면에 道와 道の 형태를 동시에 제시한 경우가 있다.

\* 幼而學之하고 壯而行之는 古之(道)也니라.  
 어려서 배우고 장성해서 행함은 옛날의 도리다.

→ ‘幼’와 ‘壯’은 ‘而’ 앞에 놓여 각각 ‘어린 처지’와 ‘장성한 처지’라는 처한 상태를 나타낸다. 옛날에 맹자는 “어려서 배운 장성하여 실천하기 위함이다.”라고 말했다.

道의 여러 가지 뜻

① 길 [예] 車道

② 도리 [예] 道義

③ 말하다[예] 道言

39)

더 나아가기

1 여러 가지 뜻을 가진 한자

(1) 責 ① 꾸짖다 問責(문책): 캐묻고 꾸짖음.  
 ② 권하다 責善(책선): 착한 일을 권함.

(2) 道 ① 길 人道(인도): 사람이 다니는 길.  
 ② 도리 孝道(효도): 부모를 잘 섬기는 도리.  
 ③ 도 八道(팔도): 우리나라 전체를 이르는 말.

▲ 팔도총도  
우리나라의 팔도를 그려 새긴 가장 오래된 지도.

‘責善은 朋友(道)也라’의 의미를 생각하면서 친구에게 격려의 말을 전하는 엽서를 재미있는 작성해서 발표해 보자.

40)

여기서 볼 수 있듯이, 대부분의 교과서에서는 道를 道の 형태로 제시하거나 道와 道を 혼용하고 있다. 辵을 부건으로 하는 過, 近, 達, 連, 逢의 자형의 경우, <교육용 기초 한자>는 모두 『강희자전』의 자형을 따르고 있다.

기초 한자	過	近	達	連	逢
『강희자전』	過	近	達 达 或	連	逢

그러나 辵을 부건으로 하는 한자를 교과서에서 검토한 결과 다음과 같이 제시한 경우도 있었다.

형태인 續으로 제시하였다.

39) N(52) ‘내용 이해하기’.

40) F(42) ‘더 나아가기’와 ‘재미있는 활동’. 이 외에 B(49), C(70), D(14), F(40~41), G(60~63), H(40, 41), I(54, 55), J(36~39), K(42, 46), L(36~38), O(54, 55) 교과서에서 道는 모두 道로 제시하였다.

## 2. 산문의 끊어 읽기

(1) 구두점을 찍고 끊어 읽기

我國, 山多野少, 車行不便. (아국, 산다/야소, 거행/불편.)  
 東西南皆海, 船無不通. (동서남/개해, 선/무불통.)

(2) 토(土)를 달아 끊어 읽기

我國地勢는 東高西低다.  
 (아국지세는 동고서저라.)

'山多野少' 나 '車行不便' 처럼  
 4글자가 하나의 구를 이룬 경  
 우, 대개 두 글자씩 끊어 읽으  
 면 적당하다. 그러나 '東西南  
 皆海' 와 같이 4언구가 아니거  
 나 '船無不通' 과 같이 4언구  
 라고 해도 두 글자씩 끊어 읽  
 으면 어색한 구는 의미에 맞게  
 끊어 읽는다. 41)

### 2. 한자의 다양한 쓰임

▶ 어휘의 풀이

• 樂山樂水 : 산을 좋아하고  
 물을 좋아함. → 자연을 즐  
 기고 좋아함.  
 • 過(過) : 시간이 지나감.  
 • 過(過) : 자기의 잘못을 인  
 정하고 용서를 빌.

\* 樂 (락) 즐겁다 例 좋은 책을 읽으면 정신적 快樂을 느낄 수 있다.  
 (악) 음악 例 전통 音樂을 연주하다.  
 (요) 좋아하다 例 산에 올라 樂山樂水의 풍류를 만끽하다.  
 \* 過 (과) 지나다 例 이 제품은 유통 기한이 過期되어 판매할 수 없다.  
 지나치다 例 과로와 過勞는 건강을 해친다.  
 잘못 例 진심으로 謝過드립니다.

### 3. 문장의 구조-주술 구조, 주술보 구조, 주술빈 구조

▶ 주술 구조  
 주어 + 서술어 :  
 家(집안)+和(화목하다)

한문에서 주술 구조는 家和(집안이 화목하다)와 같이 주어 뒤에 서술어가 위  
 치하여 우리말 어순과 같지만 보어와 빈어는 서술어의 뒤에 위치하여 우리말  
 어순과 다르다.

\* 주술보 구조 : 주어, 서술어, 보어의 순서로 이루어진 구조이다.

우리말 : 지나친 것은      미치지 못하는 것과      같다  
 한 문 : 過(주어)      猶(서술어)      不及(보어)

道の 예에서 알 수 있듯이 過를 부건으로 하는 한자의 경우 대부분의 교과서에서는 過 형태로 제시하였다. 이들 중에서 위에서 볼 수 있는 것과 같이 過를 따른 通과 過 형태의 通을 동일 지면에 제시하거나, 過를 따른 過와 過를 따른 過를 동일 지면에 제시한 경우도 있다.

<교육용 기초 한자>에서 過가 편방으로 쓰인 경우 모두 過 형태로 제시하였다. 그러나 교과서에서는 주로 過 형태를 제시하고 있다. 그러므로 교과서에서 過은 過, 過, 過, 過 형태를 혼용하고 있음을 확인할 수 있었다.

이상 몇 글자에 대한 검토를 통해, <교육용 기초 한자>의 자형과 『강희자전』의 자형이 동일한 경우에도 일부 교과서에서는 <교육용 기초 한자>의 자형과는 다른 형태의 자형을 사용하고 있음을 확인하였다.

## 2. <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우

<교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우, 교과서에서는 어떤 형태로 자형을 제시하고 있는지에 대해 살펴보도록 하겠다.

### ① 隣

기초 한자	『강희자전』
隣	鄰 隣俗

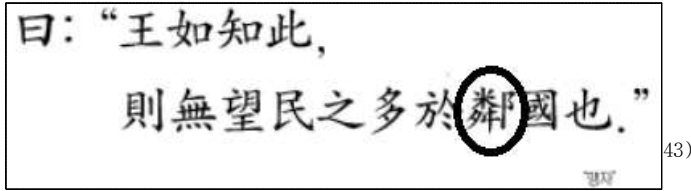
이상에서 볼 수 있듯이 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형은 서로 다르다. <교육용 기초 한자>에서

41) A(84쪽). 그러나 A교과서에서도 주로 過의 형태로 제시하였다.

42) L(30쪽). 그러나 L(28, 29, 31) 교과서의 본문에서는 주로 過의 형태로 제시하였다.

는 隣으로 제시하였고, 『강희자전』에서는 鄰을 정자로 삼고 隣을 이체자로 보았다.

다음 교과서에서는 『강희자전』에서 이체자라고 제시하였고 <교육용 기초 한자>에서는 정자라고 제시한 隣을 사용하고 있음을 볼 수 있다.



② 草

기초 한자	『강희자전』
草	草

『강희자전』에서는 草에서 ‘풀’을 뜻하는 부건인 艸 형태는 艸이지만, <교육용 기초 한자>에서는 艸로 제시하고 있다. 즉 草의 윗부분의 ‘풀’을 뜻하는 부건의 형태가 서로 다를 수 있다.

<교육용 기초 한자> 중 艸와 관련된 자형을 살펴보면 다음과 같다.

기초 한자	落	藥	花	若	萬
『강희자전』	落	藥	花華本	若	萬 万 或省

落, 藥, 花와 若,<sup>44)</sup> 萬<sup>45)</sup>은 『강희자전』에서는 艸의 변형인 艸 형태로 제시하였고, <교육용 기초 한자>에서는 모두 艸의 형태로 제시하였다. 그러나 교과서를 검토해 본 결과 다음에서 볼 수 있듯이 落, 藥, 花, 若, 萬의 윗부분은 艸와 艸의 형태가 혼용되어 사용되고 있다.

**자세히**

1. 시구 풀이

\* 花開 꽃이 피다. ← 花落 꽃이 지다.

\* 可憐 신세가 딱하고 가없다. ㉠ 늙고 병든 可憐한 노인.

2. 한자의 여러 가지 쓰임

▶ 어휘의 풀이

- 一生一代 한 사람이 나서 죽을 때까지의 동안.
- 落 境遇에 들지 못하고 떨어지거나 빠짐.

\* 一 ① 온, 모든 一生一代

② 하나 單一

③ 첫째 一等, 第一

④ 어떤 一說

\* 落 ① 떨어지다 落望, 脱落

② 마을 普落, 村落

\* 可 ① 가히 可觀, 可變

② 옳다 可否, 可決

43) L(97). 이 외에 H(70), N(86)에서도 隣을 鄰으로 제시하였다.

44) 『강희자전』은 若에 대하여 ‘說文’ 若, 擇菜也.라 하고 艸를 艸의 형태로 제시하였다. 그러나 若의 고문자형인 갑골문 𠂔과 금문 𠂔을 보면 머리를 풀어 헤친 채 두 손을 들고 흔들며 기뻐하는 사람의 모습을 나타낸 것이다.

45) 萬은 갑골문 𠂔과 금문 𠂔을 보면 집게가 있는 벌레를 본뜬 글자이다. 그런데 소전 𠂔에서 집게를 나타내던 부분이 풀을 뜻하는 艸(艸)와 비슷하게 변하였다. 그러므로 『강희자전』에서는 萬의 윗부분을 艸의 변형인 艸 형태로 제시하였다

46) L(78). 이 외에도 대부분의 교과서에서 艸를 따르는 자형은 艸와 艸의 형태를 모두 제시하고 있는데, 동일한 교과서의 동일한 지면(A-99, F-22, L- 32, 46, 67, 94) 내에서도 자주 보인다. 교육용 기초 한자의 범위는 아니지만 艸를 따르는 𠂔의 경우 F(95) 교과서 내의 동일한 쪽에서 𠂔와 𠂔의 형태가 보인다. 萬은 (F-32) 교과서에서 萬 형태로 제시하였다.

이 외에 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우의 교과서 자형은 다음과 같다.

<교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않은 경우			
『강희자전』	기초 한자	교과서	비고
刀(絶)	ㄱ(絶)	ㄱ(絶), 刀(絶) <sup>47)</sup>	
靑(靜)	靑(靜)	靑(靜) <sup>48)</sup>	
冊	册	册, <sup>49)</sup> 冊	대부분 冊 형태

이상의 검토를 통해, <교육용 기초 한자>의 자형이 『강희자전』의 正字와 동일한 경우에는 교과서에서 <교육용 기초 한자>의 정자를 제시하는 경우도 있었지만 또한 『강희자전』의 이체자 자형을 제시한 경우도 많이 있었다. 그러나 <교육용 기초 한자>의 자형이 『강희자전』의 正字와 동일하지 않은 경우 교과서의 자형은 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형을 혼용하여 제시하고 있었으며, 또한 <교육용 기초 한자>나 『강희자전』에서 제시하지 않은 자형도 종종 제시하고 있음을 볼 수 있었다.

## V. 결론

이상에서 2000년에 조정되어 현재 사용되고 있는 <교육용 기초 한자>의 자형을 『강희자전』의 자형, 『중학교 한문1』 교과서에 제시된 한자 자형과 비교해 보았다.

그 결과, <교육용 기초 한자>의 자형은 자형 확정 기준으로 제시한 『강희자전』 正字의 자형과 동일한 경우도 있으나 『강희자전』 正字와 동일하지 않은 경우도 있었다. 그리고 『강희자전』 正字와 동일하지 않은 경우는 구체적으로 새로운 字形의 사용, 부건의 위치 변화 및 부건의 대체, 필획상의 차이로 나누어 그 양상을 파악할 수 있었다.

또한 한문 교과서에서 제시하고 있는 한자의 자형은 기본적으로 <교육용 기초 한자>의 자형을 준수하고 있으나 일부 자형의 경우 <교육용 기초 한자>의 자형과는 다른 자형으로 제시되고 있음도 확인할 수 있었다. 이것은 <교육용 기초 한자>의 자형이 교과서 한자 자형에 대하여 엄격한 규범성을 가지고 있는 것이 아니라는 것을 의미한다고 하겠다. 특히 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 다른 한자의 경우, 대부분의 교과서는 <교육용 기초 한자>의 자형과 『강희자전』의 자형을 혼용하고 있었다. 이러한 점은 <교육용 기초 한자>의 자형을 새롭게 확정할 때에, 통용성이나 이체자 허용 범위를 고려하는 데 참고로 해야 할 것이다.

이상과 같이 <교육용 기초 한자>의 자형이 표준화되지 않고, 교과서 내에서 제시하고 있는 한자의 자형에서도 한 글자에 대하여 여러 형태의 자형으로 제시한 것은 한자를 교수하고 학습하는 이들에게 혼란과 부담을 가중시키게 된다. 표준 자형에 대한 연구 부재 및 표준 자형에 대한 인식 부족에서 초래한 <교육용 기초 한자> 자형의 문제를 해결하기 위해서는 자형을 표준화하기 위한 기준의 제시 및 그것이 규범적으로 교과서에 적용될 수 있는 방안을 마련하는 것이 필요하다고 하겠다.

다음은 <교육용 기초한자>의 자형 표준화를 위하여 고려해야 할 사항을 제시한 것이다. 이는 향후에 국가적인 차원에서 자형 표준화 작업을 진행할 때 참고로 삼을 수 있을 것이다.

47) C(87), G(96-99), L(72, 74, 75) 교과서에서 絶을 絶로 제시하였다.

48) C(41, 43) 교과서에서 靑 형태의 靜으로 제시하였다.

49) O(74~77), K(94) 교과서에서는 교육용 기초 한자와 동일한 형태인 冊으로 제시하였고, 대부분의 교과서에서는 冊 형태로 제시하였다.

### 1) 『康熙字典』의 正字 및 통용성

교육용 기초 한자의 자형은 주로 『강희자전』의 正字와 동일한 형태이지만, 교과서의 자형 검토를 통하여 알 수 있듯이 다음과 같이 『강희자전』의 이체자도 사용하고 있다.

『강희자전』 正字	絶	鼻	靜	冬
기초 한자	絶	鼻	靜	冬
교과서	絶, 絶	鼻, 鼻	靜, 靜	冬, 冬

『조정백서』에서는 <교육용 기초 한자>의 자형 선정의 기준을 『강희자전』의 자형이라고 하였다. 그렇다면 현재 <교육용 기초 한자>의 자형 중 『강희자전』의 正字를 따르지 않은 경우에는, 이것을 모두 『강희자전』 正字의 자형으로 바꾸어야 할 것이다. 그러나 이미 『강희자전』 正字의 자형을 사용하지 않으면서 그 이체자가 두루 통용될 경우에는 이에 대한 자형에 대해서도 염두에 두어야 할 것이다. 『조정백서』에서도 ‘현재 널리 통용되는 자형을 고려한다’라고 하였다. 예를 들면, 이것은 <교육용 기초 한자>에서 冊을 정자로 제시하였으나 대부분의 교과서에는 冊을 사용하고 있는 경우이다.

### 2) 字源 고려

<교육용 기초 한자>의 표준 자형 제시에 있어서 고문자형을 참고하여, 한자의 자원을 반영한 本字를 사용하고 한자의 表意性을 살리는 방안이다.

却을 예로 들어 보겠다. <교육용 기초 한자>에서는 却을 정자로 제시하였으나 『강희자전』에서는 卻을 정자로 제시하고 있다. <교육용 기초 한자>에서는 왼쪽부분이 去인 却으로 제시하였지만, 『강희자전』에서는 왼쪽부분 谷인 卻을 제시하여 자형의 차이를 보이고 있다.

『강희자전』의 却을 보면 ‘『唐韻』 俗卻字.’라 하여 却을 卻의 속자로 보았다. 또한 『강희자전』의 卻에서도 ‘『韻會』 俗作却이라 하여 卻을 정자로 보고 却은 卻의 이체자로 보았다. 그리고 단옥재는 『說文』 「卩部」 卻에 대한 설명에서 ‘俗作却이라 하여 却이 卻의 이체자임을 밝히고 있다.

참고로 『說文』 「卩部」에서 ‘卻, 節欲也. 從卩谷聲.’(卻은 절제하고 물러나는 것이다. 卩에서 뜻을 취하고 谷에서 소리를 취했다.)이라 하였고, 小篆 자형은 𠂔이다. 그러므로 卻은 ‘끓어오른 사람의 모양인 ‘卩’을 形符로 삼고 ‘谷’을 聲符로 삼은 것으로 隸變 이후에도 ‘卻’으로 쓰였고, ‘却’은 이후에 만들어진 俗字이다. 이상 『강희자전』 및 『설문해자』와 小篆에서 볼 수 있듯이 卻이 정자이고 却은 卻의 속자임을 알 수 있다.

이상에서 볼 수 있듯이 <교육용 기초 한자>의 표준 자형 확정에 있어서 고문자형을 참고하여 그 字源을 반영한 자형을 선택하는 것도 유용한 방법 중의 하나라고 하겠다.

### 3) 部件 및 筆劃의 통일

<교육용 기초 한자>에는 동일한 부건이 각기 다른 한자의 부건으로 사용될 때 자형에 차이를 보이는 경우가 있다. 예를 들어 부건 靑이 사용된 한자에 대해서 살펴보면 아래와 같다.

<교육용 기초 한자>와 『강희자전』에서는 모두 ‘從丹’인 靑의 형태를 정자로 삼고 있다. 또한 靑이 부건으로 쓰인 한자인 情, 精, 晴, 淸, 請의 자형에서 볼 수 있듯이 靑의 자형은 동일하다. 그러나 靜의 경우에는 차이를

보이고 있다. 즉 『강희자전』에서는 靑을 따라 靜을 정자로 제시하였으나, <교육용 기초 한자>에서는 靑의 이체자인 靑을 따라 靜으로 제시한 것이다. 이 경우는 <교육용 기초 한자> 자형에서 靑과 靑을 혼용하는 것이므로 靑 형태의 靜을 靜으로 통일하는 것이 타당하다. 이처럼 동일 부건으로 쓰인 한자의 자형을 통일하는 것은 한자 자형 표준화의 하나의 기준으로 삼아야 한다.

필획 또한 한자 표준화의 기준으로 삼는데에 고려해야 할 대상이다. <교육용 기초 한자>에서는 동일한 필획을 서로 다른 형태로 제시하는 경우가 있다. 예를 들면 <교육용 기초 한자>에서 兼을 부건으로 하는 한자인 謙과 廉은 兼의 형태가 서로 동일하지 않다. 이 경우 兼이 독체자로 쓰일 경우와 글자의 편방으로 쓰일 경우로 구분한 후, 『강희자전』에서와 같이 독체자로 쓰일 경우에는 兼, 편방으로 쓰일 경우에는 兼의 형태로 통일하여 제시하는 것이 바람직하다.

#### 4) 部件 및 筆劃의 구분

『강희자전』에서는 풀과 관련이 있는 한자는 艹 형태를 따랐고, 동물의 머리나 뿔을 뜻하는 경우에는 犛으로 제시하였다. 그러나 <교육용 기초 한자>에서는 풀과 관련 있는 한자뿐만 아니라 동물의 머리나 뿔을 뜻하는 한자도 모두 艹 형태를 따르고 있고, 교과서에서는 艹 또는 艹 형태로 제시하였다. 그러므로 풀과 관련 있는 한자의 자형은 艹이나 艹으로 제시하고 동물의 머리나 장식을 나타낼 경우에는 犛 형태로 제시하여 한자의 부건을 구분하는 것에 대한 논의가 필요하다.

#### 5) 중국과 일본의 한자 자형 참고

<교육용 기초 한자>의 자형 중에는 중국과 일본 등에서 제시한 자형과 다른 경우가 있다. 다음에서 示를 예를 들어보겠다.

기초 한자	『강희자전』
示	示

여기에서 볼 수 있듯이, 示는 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하다. 이것은 <교육용 기초 한자> 중 示를 부건으로 하는 한자에서도 그 동일한 형태를 볼 수 있다.

기초 한자	祈	禮	福	祕	社	祥
『강희자전』	祈	禮	福	祕	社	祥

기초 한자	禪	視	神	祖	祝	禍
『강희자전』	禪	視	神	祖	祝	禍

그러나 중국과 일본의 경우는 다음에서 볼 수 있듯이 示가 왼쪽에 위치할 때는 礻의 형태로 제시하고 있다.

중국	神	禪	祖	福	祝
대만	神	禪	祖	福	祝
홍콩	神	禪	祖	福	祝
일본	神	禪	祖	福	祝

한국의 한자 자형을 표준화하는 데에, 중국과 일본의 것을 그대로 적용할 필요는 없다. 하지만, 중국과 일본의 경우 자국에서 오랜 연구를 거쳐 제시한 한자 자형이므로, 한국의 한자 자형 표준화를 위한 기준을 제시하는데 그들의 성과를 참고할 필요는 있을 것이다.

## 6) 컴퓨터 글자꼴의 고려

<교육용 기초 한자>의 자형 중에는 컴퓨터 폰트의 문제점으로 인하여 자형을 잘 못 제시한 경우가 있다. 다음에서 贈을 예로 들어보겠다.

기초 한자	『강희자전』
贈	贈

여기에서 볼 수 있듯이, 贈는 <교육용 기초 한자>에서는 贈의 왼쪽부분인 貝가 貝 형태인 贈으로 제시하였고 『강희자전』에서는 贈의 왼쪽부분을 貝 형태인 贈으로 제시하여 <교육용 기초 한자>와 『강희자전』의 자형이 동일하지 않음을 볼 수 있다.

贈은 소전 贈에서도 볼 수 있듯이 명확히 貝를 따른 것으로 貝 형태의 부건은 찾아 볼 수 없다. 그러므로 <교육용 기초 한자>에서 贈을 贈으로 제시한 것은 <교육용 기초 한자> 작성시 사용한 컴퓨터 폰트의 문제 때문인 것으로 파악된다. 이후 한국의 한자의 표준 자형을 제시하는데 컴퓨터 폰트에 대하여 고려할 필요가 있을 것이다.

이상에서, 한자 자형 표준화를 위한 기준을 마련하기 위해, 『강희자전』의 正字 및 통용성, 字源, 部件, 筆劃, 중국과 일본의 자형 등의 경우를 고려해야 함을 언급하였다. 사실 기준이라는 것은 단일한 조건을 제시하는 것이 타당하다. 그러나 언어문자의 경우 현재의 사용자가 그것을 사용하는 환경을 고려하지 않고서 단일한 조건으로 일반화시키기에는 무리가 있을 것이다. 그러므로 이상의 몇 가지 기준을 1,800자 각각에 적용시키면서 그 결과를 산출한 후에, 가장 타당한 기준을 재확정하는 작업을 진행해야 할 것으로 생각한다.

또한 한자의 표준 자형이 확정되면, 그것을 국가 차원에서 「字形表」를 제작하여 배포해야 할 것이다. 이때에는 그 자형이 컴퓨터의 글자체에 따라 변동이 되는 경우가 없어야 할 것이다. 또한 중국의 경우처럼 표준 자형과 더불어 한자의 總劃과 筆順에 대한 표준도 마련하여 제시할 필요가 있다.<sup>50)</sup>

50) 중국에서는 總劃과 筆順도 국가 차원에서 제시하고 있다. 즉, 중국은 國家語言文字工作委員會에서 1988년에 제정하여 공표한 「現代漢語通用字表」에 수록되어 있는 7,000자의 한자에 대해 총획 및 필순을 확정한 『現代漢語通用字筆順規範』을 편찬하여 표준으로 삼고 있고, 대만은 1982년에 공표된 「常用國字標準字體表」에 수록된 4,808자의 총획과 필순을 정리하여 1996년 대만 교육부에서 『常用國字標準字體筆順手冊』을 제시하였다. 우리나라의 경우 현재 교과서에서 총획과 필순을 제시하고는 있지만 중국과 대만에서와 같이 국가적인 차원에서 교육용 기초 한자의 표준 자형을 마련한 후 이를 바탕으로 한 필순과 총획에 대한 표준안을 제시할 필요가 있다. 물론 이러한 작업은 한자의 자형이 표준화 되어, 총획 및 필획이 확정될 경우에 가능하다.



〈 참고문헌 〉

- 교육인적자원부, 『한문 교육용 기초 한자 1,800자 조정 백서』, 2000.
- 김연중, 『한자의 뿌리』 1-2, 문학동네, 2001.
- 徐無聞 主編, 『甲金篆隶大字典』, 成都 : 四川辭書出版社, 1991.
- 徐中舒 編, 『甲骨文字典』, 成都 : 四川辭書出版社, 2003.
- 王宇信·楊升南·聶玉海 主編, 『甲骨文精粹釋譯』, 北京 : 語文出版社, 1989
- 張玉書 纂著, 『康熙字典』, 北京 : 中華書局, 2005.
- 許慎, 『說文解字』
- 黃德寬, 『古文字譜系疏證』 1-4, 北京 : 商務印書館, 2007.
- 
- 김상홍 외, 『중학교 한문1』, (주)지학사, 2009.
- 김용재 외, 『중학교 한문1』, 더텍스트, 2009.
- 김홍철 외, 『중학교 한문1』, 장원교육, 2009.
- 박성규 외, 『중학교 한문1』, 두산동아, 2009.
- 송재소 외, 『중학교 한문1』, (주)다락원, 2009.
- 심경호 외, 『중학교 한문1』, 대교, 2009.
- 안재철 외, 『중학교 한문1』, (주)미래엔 컬처그룹, 2009.
- 이동재 외, 『중학교 한문1』, 비유와상징, 2009.
- 이명학 외, 『중학교 한문1』, (주)금성출판사, 2009.
- 이상진 외, 『한문 중학교 1』, (주)동화사, 2009.
- 이희목 외, 『중학교 한문1』, 천재교육, 2009.
- 장윤혁 외, 『중학교 한문1』, 민중서림, 2009.
- 정한국 외, 『중학교 한문1』, 천재교육, 2009.
- 진재교 외, 『중학교 한문1』, 장원교육, 2009.
- 황형주 외, 『중학교 한문1』, 지학사, 2009.
- 
- 김상홍, 「한국의 한문교육용 기초 한자 변천 고」, 『한문교육연구』 21호, 한국한문교육학회, 2003.
- 金彥鍾, 「對漢字文化圈常用漢字字形规范化問題的一些題議」, 『第八屆 國際漢字研討會 論文集』, 中國 教育部 語言文字應用研究所, 國家漢語國際推廣領導小組辦公室, 2007.
- 閔丙俊, 「漢字的 標準字體 選定을 위한 一攷-중한일 삼국에서 선정된 자체의 비교·검토」, 『語文研究』 45호, 한국어문교육연구회, 1985.
- 兒島慶治, 「外國語教育としての漢字字形の相違に對する認識の必要性」, 『亞洲漢字學與敎國際研討會論文』, 2011.
- 兒島慶治, 「日本語教育と韓國の漢字字形 - 184個の獨立字形」, 『日語教育與日本文化研究』, 臺灣日語教育學會編, 2006.
- 楊沅錫, 「한문교육용 기초 한자의 字形과 字序에 대한 管見」, 『동양한문학연구』 28, 2009.
- 장호성, 「한문교육용 기초 한자의 문제 -한문 교육과정 개정 시안의 연구 개발에 즈음하여-」, 『동방한문학』 29, 동방한문학회, 2005.

## 「〈한문 교육용 기초 한자〉의 字形 연구」 토론문

조성덕(한국고전번역원)

본 논문은 우리나라 <교육용 기초한자 1800자>의 자형을 검토·분석하여 자형 표준화에 대한 필요성을 개진한 것입니다. 한자문화권에 속한 우리나라의 특수성을 고려할 때 교육용 한자의 자형에 대한 구체적인 논의는 늦은 감이 있지만 지금이라도 제기하게 된 것은 다행이라고 생각합니다. 이 발표를 계기로 조속한 시일 내에 <교육용 기초한자> 자형의 표준이 정해지기를 간절히 바랍니다. 주제가 주제이니만큼 결론을 도출하기보다는 다양한 의견을 수렴하는 장이 되었으면 합니다.

처음에 토론을 부탁받고 『康熙字典』의 자형에 관하여 어떻게 접근하셨는지 궁금하기도 하고 상호보완적인 부분이 있지 않을까 해서 승낙했습니다. 막상 원고를 받고 보니 漢字의 字形을 연구하는 입장에서 보면 비슷하지만 선생님은 자형의 표준을 확정하는 쪽이고 저는 하나의 한자가 얼마나 다양하게 파생되어 변화했는지를 정리하는 작업이기 때문에 선생님의 연구에 별반 도움이 되지 못할 것 같아 죄송한 마음이 듭니다. 늦게나마 이런 발표를 듣게 되니 가려웠던 등을 시원하게 긁고 난 느낌입니다.

선생님의 의견에 저도 동의하기 때문에 특별한 이견은 없습니다. 다만 제가 궁금한 사항을 여쭙겠습니다.

### 1. 却·卻, 脚·脚, 群·羣, 峯·峰, 隣·鄰, 稿·藁, 概·槩

위의 글자들은 글자의 형성원리로 보나 사전상의 정보로 보나 뒤의 글자가 正字임이 분명합니다. 그러나 우리나라의 內閣本 經傳과 顯宗實錄字 『삼국사기』, 고려와 조선의 文集 등을 살펴볼 때 18세기 말까지도 ‘隣’, ‘群’, ‘並’, ‘并’의 자형이 사용되지 않았으며, 卻, 脚, 既, 概, 卽, 節, 竝 등의 자형은 19세기 이후의 문헌에서 나타나기 시작하는 것으로 파악됩니다.

만약 앞으로도 『강희자전』의 자체를 기준으로 <교육용 한자>의 표준을 정한다면 현재까지 사용하던 글자를 새로운 자형으로 바꿀지, 아니면 두 가지의 자형을 동시에 사용하면서 正俗의 관계로 사용할지에 대한 검토가 필요하다고 생각합니다.

2. 高麗本 『龍鑑手鑑』을 살펴보면 현재 우리가 정자로 사용하는 “稽”가 당시에는 속자로 되어 있으며, 지금 속자로 사용하는 𢶏가 正字이고 稽 稽 𢶏 세 글자가 俗字로 되어 있습니다. 하나의 글자에 대한 正字와 俗字의 정의는 고착된 개념이 아니라 시대에 따라 변할 수 있는 것이므로 우리나라도 일본이나 대만처럼 자국의 기존 문헌에 나타난 자형의 변화와 역사성을 고려하여 대표자형을 확정해야 한다고 생각합니다. 물론 이렇게 하기 위해서는 많은 문헌을 검토·정리하는 데 만만찮은 시간과 노력이 필요하겠지만 장기적인 안목과 예산 지원으로 지속적인 연구가 진행되었으면 하는 바람입니다.

## 한문과 문법 연구의 동향과 과제

이군선(원광대)

1. 서론
2. 문법 연구 동향
3. 문법 교육 연구 동향
4. 일반 문법 연구
5. 제언

### 1. 서론

한문교육학회의 창립은 한문의 내용학적 연구뿐만 아니라 한문교육에 자체에 대한 관심을 제고시켰다. 학회의 창립으로 인하여 내용학에 대한 연구는 물론 그동안 도외시되었던 한문 교육에 대한 연구가 첫발을 내딛게 되었다. 지금은 회원 수에서는 물론 한국연구재단의 인문학 분야 KCI인용지수 통계에 402개 학술지 가운데 22위에 올라 명실공히 한문교육을 주도하는 학회로 지위를 확고히 하였다. 이와 아울러 한문 교육 방면의 연구도 한문교육학회라는 이름에 맞게 다양한 방면으로 풍부한 성과를 거두었다.

본고에서 다룰 내용은 한문과 문법 연구의 동향과 과제이다. 그동안 학계에 제출된 문법에 관한 연구는 순수 문법 연구, 문법 교육 연구, 한문 학교문법 제정과 관련된 것 등이 있다. 우선 서론에서는 한문 학교 문법과 관련된 내용을 서술하고 이어 구체적인 사항에 대하여 각각의 논문을 살펴보기로 한다.

‘한문 학교 문법’ 제정의 필요성에 대하여는 학계에서 지속적으로 문제를 제기하였다. 한국한문교육학회에서 두 차례에 걸쳐 ‘한문 문법’을 주제로 학술대회를 개최하였고, 한국한자한문교육학회에서도 학회를 개최하였다.

첫 번째 학술회의는 1995년 6월 25일 성신여자대학교에서 개최된 제 14회 전국학술대회에서 ‘한문 문법의 제 문제’라는 주제를 다룬 것이다. 기조발표에서 당시 한문교육학회 회장인 단국대 박천규 교수는 한문교육의 필요성에 대한 홍보활동의 강화, 한문과 교육이 독립 교과로서의 면모를 갖추고 그 위상을 확고히 하기 위해서는 ‘한문과 교육학’이 체계화 되어야 함을 말하고, 그 일환으로 한문 문법을 다룬 이유에 대하여 ‘한문 교육의 제반 문제를 실질적으로 해결하기 위한 과제로 인식하였기 때문’이라고 하였다. 박천규 교수는 “중·고등학교와 대학에서의 한문 교육에 있어서 한문 문법이 안고 있는 제 문제들에 대해서는 회원 여러분 모두 깊이 인식하고 있을 것으로 생각합니다. 문법 용어의 사용이나 개념에 대한 설명이 학자에 따라서, 혹은 교과서에 따라서 일치하지 않은 데서 기인하는 혼란에 대해 우리 학계는 깊은 문제의식과 함께 이를 해결하기 위한 방안을 적극 모색해야 할 것입니다.”라고 하여 학교 문법의 중요성에 대하여 언급하였다. 이날 한문문법과 관련하여 기획주제로

발표된 논문은 모두 4편으로 영남대 송병렬 교수의 「교과서 한문 문법에 대한 재고」, 임중혜 선생의 「한문교과서 문법용어의 실제」, 안재철 교수의 「한문교육에 있어서의 문법용어의 제문제」, 김승호 선생의 「한문 문형에 대한 연구」이다.

두 번째 학술회의는 2001년 6월 23일 「학교 한문문법의 정립과 제7차 한문과 교육과정의 제문제」라는 대주제로 영남대학교에서 열린 제20회 한국한문교육학회 전국학술대회이다. 여기에서는 제1주제인 「학교 한문문법의 정립」에서 안재철 교수가 「학교 한문문법의 품사분류 및 그 내용에 관한문제」, 김승호 선생이 「학교문법을 위한 문장분류의 문법적 이해」, 송병렬 교수가 「바람직한 문장구조 및 성분론」, 김용한 교수가 「초기 한문 문법서의 사적 고찰」을 주제로 발표하였다. 당시 한문교육학회 회장이었던 단국대 김상홍 교수는 기초연설에서 1995년 학술대회 성과를 바탕으로 한 후속 연구가 진행되지 못하였음을 말하고, 이 학술대회를 통하여 한문문법의 통일안을 마련하는데 기여하기를 바란다고 하여 학회가 공동으로 수행해야 할 과제로 제시하여 지속적인 연구가 필요함을 역설하였다.

세 번째 학술회의는 중앙대 김경수 교수가 회장으로 계시던 2005년 11월 19일 한국한자한문교육학회 추계학술대회로 “한문 학교 문법의 정립을 위한 탐색”이라는 주제를 가지고 중앙대학교에서 개최하였다. 이 학술대회에서 한국한자한문교육학회 고문으로 계시던 정우상 교수가 기초연설을 하였고, 안재철 교수가 「한국 한문문법의 연구사」, 장호성 박사가 「한문 학교문법 제정방안의 모색」, 정순영 선생이 「한문 학교문법의 품사분류와 명칭」, 정만호 선생이 「한문 문장 성분의 분류」, 김승호 선생이 「한문 문장 분류의 기준과 내용에 대하여」, 심정흠 선생이 「제7차 교육과정 중학교 한문교과서에 나타난 한문 문법에 관한 내용 실태 연구」, 허연구 선생이 「현행 고등학교 한문교과서에 나타난 ‘한문 문법’에 관한 제 실태 연구」를 발표하여 학교 한문 문법이 통일되어야 할 필요성에 대하여 구체적으로 언급하였다. 정우상 교수는 기초연설에서 한문학교문법의 개념을 “학교 문법은 문법의 용도 내지는 목표 면으로 본 실용문법 또는 규범문법으로 교육을 전제로 한 문법을 말한다.”하고, “학교 문법의 내용은 문법학자의 학문적 연구체계일 수 없고 어느 개인이나 학파의 독단적 학설이나 체계일 수도 없다. 학교문법은 교육적인 안목에서 실용적인 효용성을 고려하여 통일적으로 체계화되어야 한다.”고 하였다. 그리고 한문의 학교문법교육의 필요성, 허자의 쓰임, 문법교육의 중요성, 현행(7차 교육과정) 한문 교과서에 나타난 학교 문법 교육의 실태 등에 대하여 언급하고 “이 학술대회를 발표로만 끝내지 말고 한문 학교문법 통일안 제정의 계기로 삼아 한문 학교문법 통일안을 만들 수 있는 위원회를 구성하여 학교 현장에서 통일된 한문 학교문법 교육을 할 수 있도록 적극적이고 꾸준한 노력을 아끼지 말아야 한다.”고 하였다.

이렇게 지속적인 요구가 있어왔던 학교문법 통일에 관한 요구는 이명학 교수가 회장으로 계실 때 구체화되어 실행으로 옮겨졌다. 2006년 2월 23일 한국한자한문교육학회와 공동으로 “한문 학교문법 제정을 위한 사전 세미나”를 개최하여 경원대 이석규 교수와 대전대 정달영 교수가 발표를 하고 공주대 이동재 교수가 사회를 보았으며 영남대 송병렬 교수가 토론 사회를 맡아 진행하였다. 그리고 이날 한국한자한문교육학회와 공동으로 “학교 한문 문법 통일안 소위원회”를 구성하여 단국대 안재철 교수, 영남대 송병렬 교수, 한국교육과정 평가원 장호성 박사, 충남대 정만호 선생을 위원으로 위촉하여 한문 학교 문법 통일을 위한 작업을 하였다. 이 연구의 진행 과정에 대하여 이해 11월 4일에 「한문 학교문법 통일안」 공청회를 중앙대학교에서 개최하여 위 네 명의 발표가 있었다.

이렇게 ‘한문 학교 문법’ 통일에 관해 학회의 의견을 모아가던 중 2007년에 교육과정이 개정됨에 따라 ‘학교 한문 문법 통일안 소위원회’에서 준비하고 있던 통일안을 개정 교육과정 문법의 내용으로 수용하고 ‘학교 한문 문법 통일안 소위원회’의 활동을 정리하게 되었다. 따라서 2007년 개정 교육과정의 ‘한문지식’ 영역의 ‘한문문법’은 교육과정 연구진의 의견이 아니라 대부분은 ‘학교 한문 문법 통일안 소위원회’ 내용을 받아 안은 것이다.

2007년 개정 한문과 교육과정에서 정리한 한문 문법은 이후 교과서 검토에서 그 내용을 흡수하여 학교문법으로 자리매김하게 되었다. 아직 한문 학교 문법에 대하여는 여러 가지 이견이 있고 완정한 상태라고 할 수는 없다. 앞으로 현실에 맞게 지속적으로 수정해 나간다면 보다 완정된 ‘한문 학교 문법’의 체계를 정립할 수 있을 것

이라고 생각한다.

본고는 한문 문법과 관련하여 그간 학계에 보고되었던 논문을 중심으로 ‘문법 연구 동향’과 ‘문법 교육 연구 동향’, ‘일반 문법 연구’로 나누어 학계 동향을 살펴보고 앞으로의 연구과제에 대하여 생각해 보고자 한다.

## 2. 문법 연구 동향

문법 연구 동향과 관련하여 본고에서 검토할 논문은 모두 13편으로 학교 문법의 실태를 교과서를 중심으로 구체적으로 분석한 논문이 6편, 학교 문법의 제정과 관련하여 학계에 제출된 논문이 7편이 있다. 차례로 살펴보기로 한다.

### 1) 학교 문법의 실태

여기에 해당하는 논문으로는 1995년에 발표된 안재철 교수의 「한문 교육에 있어서 품사 분류 및 용어 문제」, 송병렬 교수의 「교과서 한문 문법에 대한 재고」, 임종혜 선생의 「한문교과서 문법용어의 실제」와 2001년에 발표된 송병렬 교수의 「바람직한 문장구조 및 성분론」, 그리고 2005년에 발표된 심정흠 선생의 「제7차 교육과정 중학교 한문교과서에 나타난 한문 문법에 관한 내용 실태 연구」, 허연구 선생의 「현행 고등학교 한문교과서에 나타난 ‘한문 문법’에 관한 제 실태 연구」가 있다. 이중 송병렬 교수의 「교과서 한문 문법에 대한 재고」와 「바람직한 문장구조 및 성분론」, 임종혜 선생의 「한문교과서 문법용어의 실제」, 심정흠 선생의 「제7차 교육과정 중학교 한문교과서에 나타난 한문 문법에 관한 내용 실태 연구」, 허연구 선생의 「현행 고등학교 한문교과서에 나타난 ‘한문 문법’에 관한 제 실태 연구」는 모두 교과서에 나타난 문법에 대하여 검토하고 그 문제점을 지적한 것으로 통일된 한문 학교문법의 필요성에 대하여 구체적 근거를 제시하였다는 점에 의미가 있다고 할 것이다.

그리고 안재철 교수의 「한문 교육에 있어서 품사 분류 및 용어 문제」는 실제 교과서를 분석한 것은 아니지만 한문 학교문법에서 필요한 통일된 용어, 통일된 내용의 제시와 관련하여 품사와 대사, 조동사, 개사, 어조사의 명칭에 대한 타당성 검토를 하고 한문 학교문법 제정의 필요성을 주장하였다.

### 2) 학교 문법 제정

학교 문법의 제정과 관련하여 제출된 논문은 2001년에 발표된 안재철 교수의 「학교 한문문법의 품사분류 및 그 내용에 관한문제」, 김승호 선생의 「학교문법을 위한 문장 분류의 문법적 이해」와 2005년에 발표된 장호성 박사의 「한문 학교문법 제정방안의 모색 -쟁점사항을 중심으로-」, 정순영 선생의 「한문 학교문법의 품사분류와 명칭」, 김승호 선생의 「한문 문장 분류의 기준과 내용에 대하여」가 있다. 그리고 2006년에 발표된 정만호 선생의 「한문의 문장성분 분류」와 2008년에 발표된 정순영 선생의 「중학교 한문과 “한문지식영역”에서 한문문법의 문제 -빈어와 보어의 설정문제-」가 있다. 이 중 안재철 교수의 「학교 한문문법의 품사분류 및 그 내용에 관한문제」와 정순영 선생의 「한문 학교문법의 품사분류와 명칭」은 품사의 종류와 명칭에 관한 문제를 다룬 것이다. 김승호 선생의 「학교문법을 위한 문장 분류의 문법적 이해」와 「한문 문장 분류의 기준과 내용에 대하여」는 문장의 형식과 관련하여 문제점에 대하여 ‘동일한 문법 범주에서 취급될 수 없는 다양한 문장 형식들을 하나의 기준으로 적용시켜 문장의 형식이 혼동되어 있음」을 지적하고 ‘서술어의 성질’, ‘행위의 주체’, ‘화자의 청자에 대한 의향’, ‘화자의 심리적 태도’, ‘명제 또는 동작의 진위」 등 분류 기준을 제시하였다. 정만호 선생의 「한문의 문장성분 분류」는 7차 교육과정이 적용된 고등학교 교과서에 문장 성분에 대한 정확한 개념 정의가 되어 있지 않은 점을 문제로 지적하고 문장 성분을 주요성분(주어, 서술어), 보충성분(목적어, 보어), 수식성분(관형어, 부사어)로

제시하였다. 장호성 박사의 「한문 학교문법 제정방안의 모색 -쟁점사항을 중심으로-」은 한문 학교 문법의 제정과 관련하여 그동안 학계에서 쟁점이 되었던 품사, 한자어의 짜임, 문장의 형식 등에 대하여 검토하고 그 대안을 제시하였다.

이상의 논문들은 한문 학교문법 제정과 관련하여 문제를 제기한 것으로 2007년 개정 한문과 교육과정 해설서에 그 연구 성과를 종합하여 받아들여 ‘한문지식’ 영역의 문법 내용으로 제시하였다. 그리고 한문과 교육과정 해설서의 문법 내용을 교과서 집필 시 엄격하게 적용하여 교과서의 문법 내용을 통일하고자 하였다. 이렇게 하여 아직까지 문법 사항에 대하여 논의할 내용은 남아 있지만 일단 문법의 일관성은 확보한 것으로 보인다.

2008년에 발표된 정순영 선생의 「중학교 한문과 “한문지식영역”에서 한문문법의 문제 -빈어와 보어의 설정문제-」는 위에서 언급했던 논문과는 달리 2007년 개정 한문과 교육과정 문법의 문제를 다룬 것이다. 2007년 개정 한문과 교육과정의 문법 중에서 아직까지 가장 많은 혼선을 빚고 있는 것은 ‘빈어’와 ‘보어’의 문제이다. ‘빈어’라는 용어 자체도 학생들이 생소하게 느낄 수 있으며 ‘빈어’의 개념 자체도 모호하다는 지적이 있다. 앞으로 문법 부분은 문법의 내용에 큰 문제가 없는 한 학교에서 학생들에게 적용하는 문법임을 감안하여 간소화하는 방향으로 정리되어야 할 것이다.

### 3. 문법 교육 연구 동향

문법 교육과 관련한 연구는 그리 많지는 않지만 대체적으로 나누면 문장의 형식을 통한 문법 교육에 관한 논문이 2편, 품사 및 허사의 지도를 통하여 독해력 신장을 모색한 논문 3편으로 나눌 수 있다.

#### 1) 문장의 형식

문장의 형식과 관련하여 현장에 적용해본 논문으로는 1988년에 발표된 장기성 선생의 「한문의 독해력 신장을 위한 허사와 문형학습지도에 관한 연구」와 1994년에 발표된 변영안 선생의 「한문 독해력 신장을 위한 단계적 문형 지도 방안」이 있다. 장기성 선생은 이 논문에서 문형 학습의 모형으로 패도를 이용하는 방법, 카드를 이용하는 방법, 판서를 이용하는 방법 등을 제시하고 문형학습을 통하여 문장 해독 능력을 기를 수 있는 방안을 강구하였다. 그리고 학생을 대상으로 실험한 결과 문형을 통하여 학습하는 것이 흥미를 유발할 수 있고, 한문에 대한 이해 정도가 높았음을 밝혔다. 이를 바탕으로 한문 지도는 글자의 음·훈 중심으로 다룰 것이 아니라 문형의 구조 안에서 대응되는 부분에 관련지어 유기적인 학습이 되도록 하여야 한다는 점과 문장을 분석 독해한 뒤에는 전체 장을 종합적으로 이해하도록 지도하여야 한다고 하였다. 변영안 선생의 논문도 현장의 검증을 거쳐 결과를 도출해 내었다. 변영안 선생은 한문 독해력을 길러주기 위해 주어진 시간, 주어진 여건 하에서 한문 지도를 좀 더 과학적이고 체계적으로 흥미롭게 지도할 수 있는 현장 지도 방법과 자료를 개발하여 효율적인 지도 방안을 탐색하기 위해 이러한 연구를 시도하게 되었다고 하였다. 그리고 문형의 유형을 교과서 내에서 계통적으로 추출하여 지도 모형을 만들어 단계적으로 지도하여 독해력 향상도를 측정하였다. 변영안 선생은 이 연구를 통하여 한문과 문형 학습이 이론과 지도법에 관한 문헌을 널리 보급시켜야 할 것을 제안하였다.

이러한 결론은 문장 중심으로 전환한 2007년 개정 한문과 교육과정의 실현에도 의미 있는 내용이라고 할 수 있을 것이다.

## 2) 품사 및 허사의 지도

품사 및 허사를 한문 교육에 적용한 논문으로는 1998년에 발표된 장동희 선생의 「허자지도를 통한 한문 독해력 신장에 관한 연구」, 2003년에 발표된 임명호 선생의 「한문 끊어 읽기 교육에 관한 연구-허사를 중심으로-」, 2009년에 발표된 정순영 선생의 「개정 7차 한문과 교육과정에서 ‘품사’의 교수·학습내용에 관한 연구」가 있다.

장동희 선생은 「허자지도를 통한 한문 독해력 신장에 관한 연구」에서 허자 학습에 반복과 대체학습, 색출학습, 창작학습 등의 수법 방법을 적용하고 문형과 접목하여 가르쳐 한문 독해력 신장을 꾀하였다. 임명호 선생의 「한문 끊어 읽기 교육에 관한 연구-허사를 중심으로-」는 허사를 이용한 끊어 읽기 교육이 독해력 교육에 중요한 요소임을 인식하고 실제 용례를 들어 설명하고 교수 학습 방법으로 제시한 것이다. 정순영 선생의 「개정 7차 한문과 교육과정에서 ‘품사’의 교수·학습내용에 관한 연구」는 품사의 활용과 관련하여 용법에 해당하는 다양한 예문을 제시하여 그 내용을 익힐 수 있도록 하였다.

앞으로도 학생들이 보다 쉽게 이해할 수 있도록 품사 및 허사의 교수 학습 방법이 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

## 4. 일반 문법 연구

일반 문법 연구라고 이름한 것은 교과서 및 학교 한문문법, 문법 교육과는 거리가 있지만 한문 교육에 의미 있다고 판단한 논문이다. 여기에 해당하는 논문은 모두 7편으로 문장의 구조와 성분에 관한 것이 5편, 수사법에 관한 것이 2편이다.

### 1) 문장의 구조와 성분

문장의 구조를 연구하여 한문 독해에 도움을 주기 위한 논문으로는 1990년에 발표된 정우상 교수의 『한문의 구문구조 연구』, 1995년에 발표된 박유리 교수의 「한문의 월형식 연구-독해를 위한 시도」, 1996년에 발표된 김승호 선생의 「한문 문형에 대한 연구」, 2003년에 발표된 김경수 교수의 「한문 해석을 위한 어순의 구조 분석」이 있고, 문장의 성분과 관련하여는 정만호 선생이 2004년에 발표한 「빈어와 보어의 구분에 관한 소고」가 있다.

정우상 교수와 박유리 교수, 그리고 김경수 교수는 문장의 구조와 관련하여 한문을 이해하는 틀을 제시하였고, 김승호 선생은 문장의 형식과 관련하여 한문의 문형 분류에 대한 학자들의 논문을 분석하고 문장의 형식을 나누는 것이 하나의 기준이 적용된 것이 아님을 말하고 한문 문형을 분류할 때 여러 가지 기준이 함께 뒤섞여서는 안 된다는 점을 지적하였다. 그리고 문장의 기능에 의한 한문 문형의 종류를 화자와 청자 간의 의사공유관계를 기준으로 진술문, 의문문, 지령문, 감탄문으로 분류하였다. 정만호 선생은 빈어와 보어에 대하여 한국과 중국의 학설을 비교하여 빈어와 보어의 개념을 명확히 하고자 하였다. 정만호 선생은 이 논문에서 중국은 서술어에 뒤따르는 명사성 성분을 모두 빈어로 분석하는 것이 일반적이고 우리는 서술어의 성격에 따라 타동사 뒤의 명사성 성분은 빈어로 자동사 뒤의 명사성 성분 및 개사에 의해 이끌어지는 성분은 보어로 구분하는 차이점이 있음을 지적하였다. 그리고 동사의 성격이나 개사의 유무 등과 같이 형태적 기준을 통해 빈어와 보어를 구분할 수 없고, 빈어와 보어의 구분은 형태와 의미를 동시에 고려해야 한다고 하였다.

### 2) 문장의 수사법

한문의 수사법에 관한 논문으로 2004년에 발표된 류재윤 교수의 「한문의 생략에 의한 수사의 유형과 기법」과 2007년에 발표된 이의강 교수의 「중·고등학교 한문과의 새로운 내용요소인 한문수사법에 관한 탐색」이 있다.

류재윤 교수의 논문은 한문 문장의 내용을 이해하기 위해서는 문장을 구성하는 수사 기교와 다양한 형식을 파악해야 한다는 점에 문제의식을 가지고 생략의 기법에 대하여 그 유형을 제시하고 특징을 고찰한 것이다. 이의강 교수의 논문은 한문 수사법 중에서 비유법에 해당하는 내용을 중심으로 한시의 이해와 감상에 대하여 살펴 현장에서 한문의 수사법을 지도하는데 도움을 주기 위해 작성된 것이다.

한문의 수사법은 2007년 개정 한문과 교육과정에서 처음으로 도입된 내용으로 수사법을 이용하여 한문 산문 혹은 한시를 읽고 감상할 수 있는 방법론에 대한 연구는 앞으로 보다 많은 연구가 필요한 것으로 보인다.

## 5. 제언

이상에서 살펴보았듯이 한문 문법과 관련한 논문으로 지금까지 학계에 제출된 것은 학교 문법 제정에 대한 요구가 가장 많았다. 이러한 요구는 2007년 개정 한문과 교육과정에서 일단락되었다. 그동안 한문 학교문법의 통일을 주장하였던 요구를 수렴하여 교과서 검정 시 교육과정에서 제시한 용어와 문법의 내용을 기준으로 할 것을 강제하여 교과서별로 제 각각인 문법을 적용하지는 않았기 때문이다. 하지만 아직까지 새롭게 정리된 문법에 대한 이해와 이를 알아보기 쉽게 명료화하고 보다 정밀하게 하는 작업이 필요하다. 다만 학교 문법은 학생들이 배워야할 최소한의 문법지식으로 가능하면 단순화하는 방향으로 정리될 필요성이 있다.

아울러 문법 교육을 지향하는 것은 아니지만 문법을 통하여 한문 독해능력을 신장시킬 수 있는 방안에 대한 지속적인 연구가 이루어져야 할 것으로 보인다. 위의 한문 문법 교육 동향 분석에서도 나타났듯이 문법 교육에 대한 연구가 문법 자체에 대한 연구보다 활성화되지 않은 것이 사실이다. 문법이 문법에서 그쳐서는 안 되고 보다 살아있는 문법으로 그 역할을 하기 위해서는 문법 교육에 대한 연구를 활성화시킬 필요가 있다. 교육과정의 문법을 보완해 나가며 이를 현장에 잘 적용시키기 위해 노력해야 할 것이다.



## 한문문법 관련 연구 목록

김경수	한문 해석을 위한 어순의 구조 분석	한문교육연구	20	한국한문교육학회	2003
김승호	한문 문형에 대한 연구	한문교육연구	10	한국한문교육학회	1996
김승호	한문 교과서의 한문 문법 연구(2) -고등학교 한문 교과서의 문장 형식을 중심으로-	대동한문학	14	대동한문학회	2001
김승호	학교 문법을 위한 문장 분류의 문법적 이해	한문교육연구	17	한국한문교육학회	2001
김승호	한문 문장 분류의 기준과 내용에 대하여	한자한문교육	16	한국한자한문교육학회	2006
류재윤	어순도치의 수사기법 고구	한자한문교육	13	한국한자한문교육학회	2004
류재윤	한문의 생략에 의한 수사의 유형과 기법	한자한문교육	16	한국한자한문교육학회	2006
박유리	한문의 월형식 - 독해를 위한 시도 -	한문교육연구	9	한국한문교육학회	1995
박유리	한문 월의 종류에 대하여-학교 문법의 경우	동양한문학연구	17	동양한문학회	2003
변영안	한문 독해력 신장을 위한 단계적 문형 지도 방안	한자한문교육	1	한국한자한문교육학회	1994
송병렬	교과서 한문 문법에 대한 재고	한문교육연구	10	한국한문교육학회	1996
송병렬	바람직한 문장구조 및 성분론	한문교육연구	17	한국한문교육학회	2001
심정흠	제7차 교육과정 중학교 한문 교과서에 나타난 한문 문법에 관한 내용 실태 연구	한자한문교육	16	한국한자한문교육학회	2006
안재철	한문 교육에 있어서 품사 분류 및 용어 문제	한문교육연구	10	한국한문교육학회	1996
안재철	학교 한문 문법의 품사 분류와 그 내용에 관한 문제	한문교육연구	17	한국한문교육학회	2001
이의강	중고등학교 한문과의 새로운 내용요소인 한문 수사법에 관한 탐색	한문교육연구	28	한국한문교육학회	2007
임명호	한문 끌어 읽기 교육에 관한 연구-허사를 중심으로	한자한문교육	11	한국한자한문교육학회	2003
임종혜	한문 교과서 문법 용어의 실제	한문교육연구	10	한국한문교육학회	1996
장기성	한문의 독해력 신장을 위한 허사와 문형 학습 지도에 관한 연구	한문교육연구	2	한국한문교육학회	1988
장동희	허자 지도를 통한 한문 독해력 신장에 관한 연구	한자한문교육	4	한국한자한문교육학회	1998
장호성	한문 학교 문법 제정의 방안 모색	한자한문교육	16	한국한자한문교육학회	2006
정만호	빈어와 보어의 구분에 관한 소고	한문교육연구	23	한국한문교육학회	2004
정만호	한문의 문장 성분 분류	한자한문교육	16	한국한자한문교육학회	2006
정순영	문법 성분' 개념의 성립과 그 분류에 대한 고찰	한문고전연구(구. 성신한문학)	7	한국한문고전학회(구. 성신한문학회)	2003
정순영	한문 학교 문법의 품사 분류와 명칭	한자한문교육	16	한국한자한문교육학회	2006
정순영	중학교 한문과 "한문 지식 영역"에서 한문 문법의 문제	한문교육연구	30	한국한문교육학회	2008
정순영	개정 7차 한문과 교육과정에서 '品詞'의 교수-학습 내용에 관한 연구	한문고전연구(구.	18	한국한문고전학회(구.	2009

		성신한문 학)		성신한문학 회)	
정우상	한문의 구문구조 연구	한문교육 연구	4	한국한문교 육학회	1990
정우상	학교 한문 문법 통일의 필요성	한자한문 교육	16	한국한자한 문교육학회	2006
허연구	현행 고등학교 한문교과서에 나타난 한문 문법에 관한 제 실태 연구	한자한문 교육	16	한국한자한 문교육학회	2006

## 「한문과 문법 연구의 동향과 과제」 토론문

정만호(충남대)

이군선 선생님의 논문과 발표 내용 잘 읽고 들었습니다. 선생님의 논문은 아직 완성되지 않았지만 지금까지 국내에서 진행된 문법 연구를 ‘한문 학교 문법’, ‘문법 교육 연구’, ‘순수 문법 연구’ 등으로 구분하여 각 연구의 성과를 개괄해 주시고, 향후 문법 연구의 지향할 바를 제안해 주셨습니다. 완고가 아니기 때문에 더 정리는 필요하겠지만 선생님께서 의도하신 내용은 충분히 반영되었다고 생각합니다. 몇 가지 의문점과 의견을 말씀드리고 싶은 것으로 제게 맡겨진 소임을 다 하고자 합니다.

첫째, 정우상 선생님께서 말씀하셨듯이 학교 문법의 내용은 분명 학문적 연구와는 달라야 된다고 생각합니다. 그런 측면에서 우리 학회에서 꾸준히 노력해 왔다는 점을 선생님의 논문을 통해 새삼 알게 되었습니다. 그러나 진정으로 학교 한문법 정립을 위한 만족할 만한 성과를 도출했는가에 대해서는 여전히 의문이 남아 있습니다. 저 자신이 ‘학교 한문법 통일안 소위원회’의 일원이었으면서 이런 말씀을 드리는 것이 송구스럽습니다만 조금 더 전문적이고, 조금 더 치밀한 연구와 학계의 다양한 의견을 수렴하기 위한 노력이 아직도 필요하다는 것이 저의 개인적인 생각입니다. 선생님께서는 개정 교육과정의 문법 영역에 대해 만족하시는지요?

둘째, ‘학교 문법의 일관성은 확보된 것으로 보인다.’고 하셨습니다. 그러나 그 내용면에서는 아직 부족한 점이 많다고 생각합니다. 특히 선생님께서도 지적하고 계신 바와 같이 ‘빈어’라는 용어는 현재 학교 현장에서 상당한 혼란을 초래하고 있는 것으로 알고 있습니다. 저 자신이 이 용어를 사용한 적이 있고, ‘소위원회’ 활동 당시 목적어에 대한 새로운 개념 정의를 제안했었기 때문에 이 문제에 대한 책임감을 누구보다 무겁게 느끼고 있습니다. 시간이 많이 지나 정확히 기억되지는 않습니다만 당시 교과서 가운데 “우리말로 번역했을 때 ‘을/를’이 붙으면 목적어이고 그렇지 않으면 보어이다.”라고 정의한 교과서가 있었습니다. 저는 한문의 목적어가 국어의 목적어와는 다른 점이 있다는 생각에서 ○목적어라는 용어를 그대로 쓰더라도 한문의 특성을 반영하여 그 개념을 다시 정의할 필요가 있다. ○개념을 달리 한다면 목적어라는 용어를 다른 용어로 대체하는 것도 좋을 것 같다.라는 생각을 했습니다. 결국 용어는 빈어로 대체되었지만 그 개념은 더욱 모호해지는 결과를 초래했습니다. 이후 정순영 선생님의 논문을 통해 교육과정에서 정의하고 있는 빈어와 보어의 구분이 보충 설명되었습니다. 선생님께서는 현재 교육과정에서 제시하고 있는 빈어라는 용어와 그 정의에 대해 어떻게 생각하고 계십니까?

셋째, 선생님께서는 “학교 문법은 학생들이 배워야 할 최소한의 문법 지식으로, 가능하면 단순화하는 방향으로 정리될 필요성이 있다.”고 제안하셨습니다. 여기서 말씀하고 계신 ‘최소한의 문법 지식’은 구체적으로 어디까지를 생각하고 계시는지요. 예를 들면 ‘허사의 용법’ 정도까지인지요, 아니면 그 이상이나 이하의 어떤 수준을 생각하고 계십니까?

넷째, 문법 교육에 대한 연구를 활성화할 필요성에 대해서도 제안해 주셨습니다. 한문법을 연구하는 연구자가 극히 제한적이고, 제출되는 논문의 숫자도 적은 것이 현실입니다. 이런 현실 속에서 문법 교육에 대한 연구를 활성화 할 수 있는 방안으로는 어떤 것이 있다고 생각하시는지요? 또 연구의 방향을 어떻게 설정할 때 문법이 한문 독해력 향상에 기여할 수 있다고 생각하시는지요? 선생님께서 가지고 계신 의견이 있으시면 말씀해 주십시오.

## 漢文科 授業 研究의 動向과 課題

백광호(전주대)

1. 들어가며
2. 漢文科 授業 關聯 研究 動向
3. 漢文科 授業 分析 關聯 研究 成果
4. ‘漢文科 授業’ 研究 活性化를 위한 앞으로의 課題
5. 맺으며

### 1. 들어가며

이 글은 韓國漢文教育學會 創立 30주년을 기념하기 위해 마련된 學術大會에서 ‘한문과 수업’을 대상으로 한 그간의 研究 成果를 살펴보고 이를 바탕으로 앞으로의 課題를 點檢하는 것을 目的으로 한다.

1981년 학회가 창립된 이후 게재된 한문과 수업에 관한 학술논문을 一覽하는 작업은 매우 有意味하겠지만, 其實은 「漢文科 教室授業 研究의 動向과 課題」에서 일차적인 정리가 이미 완료되었다고 할 수 있다. 다만 「한문과 교실수업 연구의 동향과 과제」에서 소개된 학술논문은 『漢字漢文教育』과 『漢文教育研究』에 실린 논문 가운데 한문과 교실수업에 관련된 것만을 검토한 것이므로,<sup>1)</sup> 이 글에서는 중복적인 논의를 피하기 위해 두 학회 외에 관련 학회지에 게재된 학술논문으로 범위를 확대하고, 특히 2008년 이후에 나온 한문과 수업 관련 학술논문을 중심으로 다루고자 한다.<sup>2)</sup>

‘漢文科’는 한문 과목을 의미한다. 漢文 科目은 현재 운영 중인 2007 개정 교육과정에 따르면 초등학교에서는 재량활동 과목이고, 중·고등학교에서는 선택 재량활동 과목이다. ‘授業 研究’는 수업을 대상으로 하는 연구를 의미한다. 수업을 대상으로 할 경우, 연구 범위는 수업 모형, 수업 설계, 교수·학습 과정안, 수업 사례, 수업 분석 등으로 잡을 수 있다.<sup>3)</sup> ‘한문과 교수·학습 방법’과 일부 논의가 겹칠 수도 있지만, 수업에서 사용되는 부분적인 교수·학습 방법이 아니라 ‘수업’ 자체를 연구 범위로 한다는 점에서 구분할 수 있다. 중요한 것은, 한문을

1) 엄선용(2008), 213면.

2) 엄선용의 논문은 『한문교육연구』 1호(1986년 간행)부터 29호(2007년 12월 간행)와 『한자한문교육』 1집(1994년 간행)부터 19집(2007년 11월 간행)에 게재된 학술논문을 연구 범위로 삼았다. 따라서 본고에서는 그 이후에 나온 학술논문을 중심으로 살피고자 한다.

3) 본고에서는 가르치는 활동이 강조된 ‘교수·학습 지도안’이라는 용어 대신에, 교사와 학생의 상호 소통을 보다 강조한 ‘교수·학습 과정안’이라는 용어를 사용하고자 한다.

가르치고 배우는 그 현장을 연구 대상으로 해야만 한다는 것이다. 현장을 벗어나지 않고 ‘연구’보다는 ‘교육’에 焦點을 맞추어야만 한다. 학생들을 실험의 대상으로 보는 것을 止揚하고 심오한 이론적 배경을 연구 전면에 내세우는 것 또한 止揚해야 한다. 한문과에서 다루어야 하는 학습 내용이나 학습 요소를 어떻게 학생들에게 효과적으로 안내할 수 있는지에 관한 논의, 교사와 학생이 한문을 통해 만나게 되는 그 어떤 순간을 발견하고 이해하는 것에 관한 논의를 指向해야 한다.

漢文科 教育 研究에서 수업에 주목해야 하는 이유는 무엇일까?

첫째는, ‘學生’이다. 漢文科 教育課程에 관한 연구나 漢文科 評價에 관한 연구도 한문과 수업 연구 못지않게 중요하지만, 수업이야말로 ‘학생’을 연구의 직접적인 대상으로 삼을 수 있다. 최근 학생의 반응에 관심을 둔 연구 성과가 일부 나오고 있지만, 그동안 생산된 대부분의 연구는 教師의 教授 活動에 관심을 두었다. 물론 수업을 대상으로 한 그 동안의 연구 성과 또한 교사의 교수 활동-교사의 수업 설계, 교사의 수업 지도안, 교사의 수업 모형, 교사의 수업 사례-에 置重되었다고 할 수 있지만, 그나마 수업을 연구 대상으로 해야 학생을 주요 연구 대상으로 우선할 수 있을 것이다. 수업 연구는 매우 실제적이어야 하며 구체적이어야 한다. 즉, 학교 현장에서부터 도출된 실제적인 연구 자료여야 하며, 학교 현장에 쉽게 적용 가능한 구체적인 연구 결과를 보여주어야 한다.

둘째는, ‘이론과 현장의 交點’이다. 수업 연구 분야야말로 현장과 이론의 의미 있는 만남이 가능한 분야이다. “학교 현장을 기반으로 한 연구는 ‘理論의 空虛’를 비판하면서 학교 현장의 경험과 토대를 근거로 연구를 수행하는데”,<sup>4)</sup> 이러한 이론과 실제의 상호 간 거리를 좁힐 수 있는 연구가 ‘수업 연구’이다. 한문과 수업을 연구 대상으로 삼고자 할 때 가장 우선적으로 고려해야 할 것은 다른 교사들이 해당 연구 성과를 보고 그것을 자신의 수업에 곧바로 적용시킬 수 있어야 하는 점이다. 이러한 卽時性은 이론과 실체가 절묘하게 조화되어야만 가능한 것이지 연구 배경이 너무 이론적이거나, 연구 범위가 너무 방대하거나, 연구 설계가 너무 복잡하여 실행하기 어려운 연구는 교사들이 적용하기 어렵다. 그 반대로, 실제적인 측면만을 고려하여 이론적 접근이 아예 불가능하거나, 생생한 현장의 모습을 담고는 있지만 체계적이고 논리적으로 진술되지 못한 연구 또한 교사들이 적용하기 어렵다.

오늘의 다양한 기획주제 발표를 통해 한문과 교육의 기본이 다져지고 이를 바탕으로 보다 더 진일보한 연구 성과를 기대해 본다.

## 2. 漢文科 授業 關聯 研究 動向

이 글의 분석 대상은 한문교육 관련 주요 학회지에 수록된 학술논문 가운데 漢文科 授業과 관련된 논문이다. 여기에는 수업을 대상으로 한 연구들, 구체적으로 수업 모형, 수업 설계, 교수·학습 과정안, 수업 사례, 수업 분석 등과 관련된 연구물이 포함되는데, 이 가운데 수업 모형은 교수·학습 방법 분야에서 다루기로 하였기에 論外로 한다.<sup>5)</sup> 특히 이 글에서는 앞에서 언급한 것처럼 엄선용의 연구에서 다룬 2007년까지의 학술논문은 목록을

4) 진재교(2010), 45면.

5) 이 글에서 다루는 한문과 수업 연구는 ‘수업 분석’, ‘수업 사례’, ‘수업 설계’, ‘수업 모형’, ‘교수·학습 과정안’, 등을 포함한다. 이 경우 오늘 학술대회에서 발표되는 다른 영역과 중복되는 문제가 발생한다. 생점이 되는 학술논문 몇 편을 예로 들어 보겠다.

① ‘교수·학습 방법’과 ‘수업 사례’에 모두 해당 : 이 경우 ‘수업 사례’에 보다 가까운 것은 ‘수업 연구’에서 다루고 방법적인 측면을 보다 강조하여 다룬 것은 ‘교수·학습 방법’에서 다루기로 한다.

전용한(2000), 「『광수생각』으로 한자 한문 익히기」, 『한문교육연구』 제15호, 한국한문교육학회

배원룡(1988), 「효과적인 한문 교육의 방안 -학습 자료 개발을 중심으로-」, 『한문교육연구』 제2호, 한국한문교육학회.

이은애(1989), 「한문 교육의 목표와 실제 수업 -한문 교육의 목표가 교육 현장에서 실현되고 있는가-」, 『한문교육연구』

통해 간단히 검토한 후, 2008년 이후에 나온 한문과 수업 관련 학술논문을 중심으로 다루고자 한다. 간행 연도 순으로 정렬한 학술논문 목록은 <표 1>과 같다.<sup>6)</sup> 비교적 초기 연구물인 김경수의 「한문교과와 그 지도안」에 대해 간단히 살펴보고, 최근에 나온 몇 편의 연구물을 뽑아 중점적으로 살펴보겠다.

<표 1> 한문과 수업 관련 학술논문

연번	논저자	제목	학회지	호	연도
1	김경수	한문교과와 그 지도안	한문교육연구	1	1986
2	김경수	한문과 수업 설계에 관하여	한문교육연구	3	1989
3	정우상	한문과 현장교육연구 자료분석 3 -한자 한자어의 교육연구를 중심으로②	한문교육연구	6	1992
4	이태희	近體詩 4단 구성과 그림으로 하는 漢詩 수업	한문교육연구	11	1997
5	송영일	漢文教育의 效率的 授業模型 研究	한자한문교육	3	1997
6	백광호	한문과에 적용 가능한 웹기반수업과 문제중심학습	한문교육연구	15	2000
7	전용한	‘광수생각’으로 한자 한문 익히기	한문교육연구	15	2000
8	여미옥	한자어를 활용한 통합수업의 실제와 학습효과	한자한문교육	8	2002
9	노인숙	고등학교 한문과 한문 소설 교수 학습 모형 연구 -허생전과 양반전을 중심으로	한자한문교육	10	2003
10	송영실	지명을 활용한 한문 수업안 연구-부산 지역을 중심으로	한자한문교육	12	2004
11	백광호	學生 主導的 學習을 위한 教室 授業 事例 研究	한자한문연구		2005
12	권혁진	통합교과형 논술과 한문 수업	한자한문교육	19	2007
13	백광호	漢文科 教育課程의 “읽기” 領域에 관한 高等學校 教室 授業 分析	한자한문교육	19	2007
14	백광호	思考口述을 통한 漢文科 讀解 樣相 研究	한자한문교육	18	2007
15	김연수	논술 교육을 시도한 고등학교 한문 수업에 관한 사례연구	한문교육연구	30	2008
16	남궁원	고등학교 한문과 읽기 교육의 문제	한자한문교육	21	2008
17	백광호	漢文 教科의 教授學的 內容 知識 開發을 위한 中學校 漢文 授業 理解	청람어문교육	38	2008
18	엄선용	한문과 교실수업 연구의 동향과 과제	한문교육연구	31	2008
19	김병철	제7차 고등학교 한문교육에서의 매체 활용 교육 실태	한자한문교육	20	2008

### 제3호, 한국한문교육학회

변경애(2002), 「현장 교육에서의 한자 병용 학습 적용 방법」, 『한문교육연구』 제19호, 한국한문교육학회.

② ‘교수·학습 방법’과 ‘수업 설계’에 모두 해당 : 이 경우는 모두 ‘수업 연구’에서 다룬다.

김경수(1989), 「한문과 수업설계에 관하여」, 『한문교육연구』 제3호, 한국한문교육학회.

③ ‘지도 방안’과 ‘교수·학습과정안’의 문제 : ‘지도 방안’은 교수학습 방법에 가까운 부분이므로, ‘교수·학습 방법’에서 다루고, ‘교수·학습과정안’은 방법이 아니라 수업을 설계하는 측면이 강하므로, ‘수업 연구’에서 다룬다.

김경수(1986), 「한문교과와 그 지도안」, 한문교육연구』 제1호, 한국한문교육학회.

유수현(1996), 「시청각 자료의 활용을 통한 ‘한문’ 독해 지도 효율화 방안」, 『한자한문교육』 제3집, 한국한자한문교육학회.

최성두(2000), 「종합수업에 의한 한자어 효용성 신장에 관한 연구-과학교과를 중심으로-」, 『한자한문교육』 제6집, 한국한자한문교육학회.

성태영(2000), 「멀티미디어를 활용한 효과적인 한자 학습지도 연구 -중학교 1학년 학생을 중심으로-」, 『한자한문교육』 제6집, 한국한자한문교육학회.

남수국(2005), 「활동중심 초등학교 한자 지도방안」, 『한자한문교육』 제14집, 한국한자한문교육학회.

조영호(2008), 「한자어의 의미 분석을 통한 어휘 지도 방안-고등학교 한문과 교육과정 개정안과 관련하여」, 『한자한문교육』 제21집, 한국한자한문교육학회.

④ 학교 현장에서의 교육 자료를 분석한 학술논문은 수업과 관련된 연구 성과를 분석한 것이기에 ‘수업 연구’에서 다룬다. 정우상(1992), 「한문과 현장교육연구 자료분석 3 -한자 한자어의 교육연구를 중심으로②-」, 『한문교육연구』 제6집, 한국한문교육학회.

6) <표 1>에서 대학에서의 한문 교육을 대상으로 한 연구물(연번 24, 27, 36)과 교수·학습 방법 영역에서 다루기로 한 수업 모형 관련 연구물(연번 5, 9, 35)은 목록만 소개한다.

20	한은수	初等學校 漢字 읽기 교육의 문제	한자한문교육	21	2008
21	이미애	情意的 領域을 부과한 漢文科 授業이 학업성취도 및 情意的 領域에 미치는 효과	한자한문교육	20	2008
22	심재경	中學校 漢文科에서의 읽기 敎育	한자한문교육	21	2008
23	백광호	수업개선을 위한 고등학교 한문교사의 자기수업 분석	한문교육연구	30	2008
24	김왕규	한문교육학 연구자로서의 교사와 교수, 그 변화와 省察의 한 局面 -대학원 “한문교육원론” 수업 비평-	한자한문교육	21	2008
25	조영호	한자어의 의미 분석을 통한 어휘 지도 방안-고등학교 한문과 교육과정 개정안과 관련하여	한자한문교육	21	2008
26	권혁진	한문과 통합 논술 수업 사례 연구	한문교육연구	30	2008
27	김진경	대학 한문교육의 교수학습법 개발 방안 -교양과목으로 개설된 한문관련 수업 사례를 통해-	한문고전연구	19	2009
28	백광호	한문과 수업에서 드러난 학습양상에 관한 연구	한자한문교육	22	2009
29	백광호	한문과 수업에서의 교육용 콘텐츠 활용 방안	한문교육연구	32	2009
30	이명희	한문과 ‘끌어읽기’ 수업 사례 연구	한문교육연구	32	2009
31	방순영	初等學校 漢字語 指導方案 -4학년 2학기 『읽기』 교과서를 중심으로-	한자한문교육	22	2009
32	이승현	漢文敎師의 漢字 字源 活用 授業	한자한문교육	22	2009
33	김동규	수업 관찰과 분석을 통한 중학교 한문 교사의 수업 개선 연구	한문학논집	28	2009
34	윤조현	한문 학습자의 오역 양상 연구	한문학논집	30	2010
35	박경신	자기주도적 학습을 위한 한문과 수업 모형	한문교육연구	34	2010
36	백광호	漢文敎育科 學生을 對象으로 한 漢文 入門 講義 事例 研究	한문고전연구	21	2010

한문교육 관련 학회지에서 나온 학술논문 가운데 한문과 수업 연구와 관련하여 비교적 초기 연구물로 내세울 수 있는 것은 김경수의 「한문교과와 그 지도안」이다. 그는 당시 성신여대 한문교육과에 재직 중이었는데, “70년대에 한문교육과가 설치되었고 ‘漢文敎育’을 전공한 사람의 수도 많지 않은 관계로 아직 이 방면에 정설적인 연구가 빈약함”을 인정하면서, “교육과정의 통일은 물론 교육실습지도에 대한 구체적인 방안 마련이 시급한 일”임을 지적하였다. 또한 한문교육을 둘러싼 當時의 상황이 現在의 상황과 크게 다르지 않았는지, “한문교육은 오늘날 우리의 처지로 볼 때 매우 緊切한 국가적 관심사임에도 불구하고 현실적으로 매우 불합리한 채로 운영”되고 있음을 안타깝게 여겼다. 불합리하게 운영된다고 구체적으로 摘示한 사항은 “교육과정에 명시된 최하위 단위인 주당 1시간을 배정”받은 것과 “한문을 전공하지 않은 사람에게 한문 지도를 맡김으로써, 그나마의 기대 효과가 반감”되고 있다는 것이다.<sup>7)</sup> 이러한 지적 하에 “실제 교안을 제시하여 현장에서 형식적으로 이루어질 수도 있는 교안에 대한 새로운 인식을 갖도록” 하였다고 밝히고 있다.

『한문교과와 그 지도안』에서 특이한 사항은 敎案의 實例를 매우 자세하고 구체적으로 제시하고 있다는 점인데, 논문에 소개된 고등학교 교안은 당시 성신여대 교과 지도 시간에 모범 교안으로 사용되었던 것으로 서울대학교 사범대학 부속고등학교에 근무한 바 있는 교사(허천행)가 실제 현장에서 사용한 교안이며, 중학교 교안은 당시 성신여대 4학년에 재학 중인 학생(김미화)이 교육 실습 중에 작성한 교안이다.<sup>8)</sup>

이러한 연구는 앞에서 말한 ‘이론과 현장의 交點’을 충분히 갖춘 연구라 할 수 있다. 연구자인 교사가 새롭게 具案한 교수·학습 과정안을 객관적인 연구 성과로 완성하여 학회에 소개한다면, 다른 교사들이 그것을 자신의

7) 김경수(1968), 217~218면.

8) 김경수(1968), 223면. 참조.

논문에 수록된 고등학교 교안은 1981년 6월 10일 6교시에 서울 사대부고 2학년 4반에 재학 중인 남학생 64명을 대상으로 작성된 것이다. 중학교 교안은 1986년 4월 30일 4교시에 모 중학교 1학년 2반에 재학 중인 남학생 60명을 대상으로 작성된 것이다. 4월 30일이라는 月日을 미루어 볼 때 교육 실습 기간 중에 연구수업을 실시했던 교안이 아닐까 추측해 본다.



수업에 곧바로 적용시킬 수 있을 것이다. 이때의 연구물은 교수·학습 과정안만 달랑 소개하는 방식은 아닐 것이다. 과정안을 구안하게 된 動機, 과정안을 통해 학습하게 될 학생들의 수준과 학습 태도, 과정안을 구안하는 모든 과정, 과정안을 가지고 수업한 사례, 학생들의 반응, 이를 통해 교사 자신이 받은 피드백 등을 자세하고 체계적으로 논문에 담아야 할 것이다.

이제 최근에 나온 한문과 수업 관련 연구물 가운데 특히 수업을 분석한 연구와 수업 사례를 제시한 연구를 중심으로 살펴보고자 하는데 총 다섯 편의 학술논문을 분석 대상으로 한다.

중학교 3학년 학생에게 情意的 領域이 부가된 한문 수업을 실시한 후 2개 학급을 대상으로 실험집단과 통제 집단으로 나누어 설문 조사를 진행한 이미애의 연구,<sup>9)</sup> 교사의 변화 모색을 계기로 교과 수업이 어떻게 변화할 수 있는지를 실제 한문 수업을 관찰하고 분석함으로써 보여준 김연수의 연구,<sup>10)</sup> 동료 교사의 수업을 양적 수업 분석 도구를 이용하여 관찰하고 그 결과를 바탕으로 수업의 개선점을 모색한 김동규의 연구,<sup>11)</sup> 한문을 배우는 학생이 수업을 통해 무엇을 학습하는지 살피기 위해 ‘수업 코멘터리’ 방법을 통해 학습 양상을 분석한 백광호의 연구,<sup>12)</sup> 한문과에서의 끊어 읽기를 심층적으로 이해하기 위해 중학교와 고등학교 한문 교사의 수업을 관찰한 후 끊어 읽기의 구체적인 실행 과정과 끊어 읽기에 대한 인식을 조사한 이명희의 연구를 살펴보겠다.<sup>13)</sup>

김왕규(2008)의 논문은 수업에 관한 성찰을 다룬 연구물이므로 검토의 의의는 충분하지만, 대학원 강의를 그 대상으로 하였기에 논의에서 제외한다. 결론적으로 3장에서 중점적으로 분석할 학술논문은 2008년 이후에 나온 漢文科 授業 分析 關聯 論文이 되겠다.

### 3. 漢文科 授業 分析 關聯 研究 成果

#### 1) 학회지에 게재된 학술논문

이미애(2008)의 연구는 情意的 領域이 포함된 한문 수업을 통해 정의적 영역이 학생들의 학업성취도에 어느 정도 영향이 있는지를 밝히고자 했다. 실제 수업에 적용한 사례를 소개하고 교수·학습 과정안을 논문에 全載하였다는 점이 한문과 수업 연구 측면에서 일정한 의의를 가진다. 또한 통계집단과 실험집단을 나눠 처치(treatment)한 후 효과를 검증하려 했다는 점이 한문과 연구방법론적인 측면에서 일정 수준의 의의를 가진다. 다만 연구방법 측면을 볼 때, 사전 동등화검사는 실험 연구에 있어 매우 중요한 요건임에도 불구하고 동등화 검사 도구가 실험 학년의 前 학년 과목 평균 점수로 대체되어 있는 것은 본 연구가 가지는 의의를 減殺하는 사항이라 할 수 있다. 또한 수업 연구 측면을 볼 때, 수업 사례를 구체적으로 제시하지 못하고 과정안만을 제시한 것은 연구의 한계점으로 들 수 있다.

김연수(2008)의 연구는 한 고등학교 한문 교사가 한문 수업의 변화를 모색하다가 그 변화의 계기를 논술에서 찾아 한문 과목에 논술을 적용한 사례를 분석한 것이다. 이를 통해 모국어 글쓰기를 훈련하는 논술 수업이 한문 과목을 위한 글쓰기로 변화하게 된 과정을 보여주고 그것이 가지는 의미에 대하여 면밀하게 살펴본 질적 연구이다. 대학 입시에서 한문 과목이 점점 소외되고 있는 현실을 극복하기 위한 대안을 실제 수업을 통해 찾고 있다는 점이 한문과 수업 연구의 측면에서 일정 수준의 의의가 있다. 질적 연구가 胎生的으로 가지고 있는 연구자

9) 이미애(2008), 277~309면.

10) 김연수(2008), 179~15면.

11) 김동규(2009), 223~253면.

12) 백광호(2009), 89~121면.

13) 이명희(2009), 219~270면.

의 고단함, 연구 자료의 방대함, 자료 분석의 어려움 등을 극복하기 위한 연구자의 꾸준하고 꼼꼼한 노력은 極讚할 만하다. 특히 한문과 수업 연구의 측면을 볼 때 실제 운영된 수업 자체에서 수업의 변화 양상을 捕捉하고 이를 통해 한문과 교육이 나아가야 할 바를 제시한 점은 매우 훌륭하다.

이 논문에서 다른 무엇보다 주목할 부분은 2장 1절에 진술된 ‘사례교사와의 만남’이다. 이 논문의 각주 3번에서 “사례 교사와의 운명적인 만남”이라고 표현한 것에서도 알 수 있듯이,<sup>14)</sup> 大學에 籍을 두고 있는 理論家는 중등학교 현장에 적을 두고 있는 實踐家를 만나지 못한다면 자신의 연구 문제를 제대로 풀어볼 수가 없다. 실천가인 교사 또한 자신의 수업에 대한 고민을 함께 나누고 털어줄 수 있는 적절한 이론가를 만나지 못한다면 자신의 고민을 해결하기가 쉽지 않다. 이론과 실체가 서로 어우러져야 하듯이, 한문과 수업 연구에서 중요한 것은 만남이다. 교사 대 교사든, 교수 대 교사든, 교사 대 학생이든, 연구에 참가하게 되면 구성원끼리 서로 자주 만나야만 하는 것이다.

김동규(2009)의 연구는 현장의 한문 교사가 다른 학교에 근무하는 동료 한문 교사의 수업을 관찰한 후에 수업의 양적인 측면에 초점을 맞춰 분석하고, 이를 통해 수업 개선 방안을 모색한 것이다. 언어상호작용 분석법, 수업분위기 분석법, 자리이동분석법 등 다양한 양적 수업 분석 방법을 활용하여 연구 참여 교사의 수업을 체계적으로 분석하고 이를 통해 얻어진 자료를 바탕으로 수업 교사에게 개선점을 제공했다는 점이 한문과 수업 연구의 측면에서 일정 수준의 의의가 있다. 다만 이 연구에서 사용된 ‘언어상호작용분석법’이나 ‘수업분위기분석법’은 타 학술논문에서 이미 사용되었기 때문에, 餘他 授業 分析 道具를 이용하여 분석했다면 더 좋았을 것이다. 특히 이 연구에서 관찰한 수업이 수업 연구를 위해 ‘연습하고 짜 맞춘 수업’이 아니라 평소에 해오던 모습 그대로의 수업이었다는 점에서 연구 참여 교사에게 제공된 助言<sup>15)</sup>은 매우 유의미하다. 이러한 조언은 본인 스스로 자신의 수업을 관찰할 경우에는 발견되기 힘든 요소들이다. 동료 교사에게 자신의 수업을 공개했기에 얻을 수 있는 귀한 조언이다. 수업을 공개하는 것이 매우 중요함을 알 수 있다.

백광호(2009)의 연구는 수업과 관련된 既存의 연구가 教師 爲主로 이루어진 것과 달리, 學生 爲主로 연구를 진행했다는 점이 한문과 수업 연구의 측면에서 의의를 찾을 수 있다. 필자는 이 논문을 발표하기 전에 ‘思考口述’이라는 방법을 사용하여 학습자의 한문 독해 양상을 파악한 학술논문을 발표하였다. 이때 연구 참여자는 大學生이었고, 한문 수업을 대상으로 한 것이 아니라 학생 개인이 공부하는 과정을 살펴보았다. 반면, 이 논문은 연구 참여자를 고등학생으로 했고, 고등학교 한문 수업을 연구 대상으로 하였다는 점에서 보다 진일보한 연구 성과라고 이야기할 수 있다. 특히 이 연구에서 사용한 ‘수업 코멘터리’는 회상을 통해 수업 당시에 가졌던 학생 개인의 경험을 파악하고, 이를 통해 학생들의 구체적인 학습 경험을 살피기 위해 도입한 방법이다. 연구 방법에 익숙하지 않은 교사 연구자라 하더라도 얼마든지 적용 가능한 방법이라는 점에서 의의를 찾을 수 있다.<sup>16)</sup>

필자는 이 연구를 통해 학생들의 유의미한 학습을 위해서 고려해 볼 사항 중에 강의식 수업이나 토론식 수업이나의 방법론은 중요한 것이 아님을 알게 되었다. 오히려 학생들이 수업 시간을 통해 무엇이든지 이해하려 노력하고, 교사를 통해 안내된 것을 적극적으로 생각하면서 자신의 것으로 삼을 수 있도록 노력하게 하는 방법을 찾는 것이 더 중요한 것임을 알게 되었다. 이 연구는 사실 교사의 失敗談이라 할 수도 있다. 이러한 연구를 거치지 않았다면, 교사는 학생들에게 잘 가르치고 있다고 自得하며 계속 지냈을 가능성이 많기 때문이다. 이러한 실패담을 통해 교사는 성장할 수 있다.

14) 김연수(2008), 184면.

15) 이 논문에서는 연구 참여 교사에게 다음과 같은 개선점을 제시한다.

① 학생들의 창의적 사고를 이끌어 내기 위한 추론적 발문의 개발, ② 질문 후 학생들의 답변을 기다리는 여유와 답변 유도 방식의 변화, ③ 교과 진도보다는 학생의 생각과 적절한 긴장 속의 발표 분위기를 조성을 위한 노력, ④ 학생들의 자발적 발표에 대한 인정과 수용 및 칭찬, ⑤ 수업 중 교사의 시야에서 벗어난 학생들에 대한 적절한 조치

16) 백광호(2009), 96~98면. 참조.

‘코멘터리’는 최근 DVD의 보급에 따라 감독이나 출연자들이 영화에 대해 나눈 후일담이나 평론가들의 영화평을 담은 것인데, 학생들이 한문 수업에서 겪은 학습 경험에 대해 교사와 학생이 함께 이야기를 나누기 위해 도입한 방법이다.

이명희(2009)의 연구는 중학교와 고등학교의 한문과 수업에서 끊어 읽기의 구체적인 실행 과정과 인식이 어떠한지를 밝히기 위해 질적 연구 방법을 활용하여 연구를 진행하였다. 이 연구는 한문과에서 끊어 읽기가 매우 중요한 한문 학습 전략임을 밝히고, 끊어 읽기 활동을 심층적으로 이해하기 위해 중고교 현장에서 진행되는 수업을 있는 그대로 관찰하고, 교사를 면담하고 관련 문서를 분석함으로써 학생의 한문 독해 능력을 신장시키는 데 있어 끊어 읽기가 매우 유용한 전략임을 밝혔다는 점이 한문과 수업 연구 측면에서 매우 의의가 높다. 이 논문을 접한 한문교육 연구자들은 마지막 장에서 제시해 둔 후속 연구 과제-“끊어 읽기에 대한 다각적인 접근으로 실제 수업에서 적용할 만한 다양한 끊어 읽기 방법 및 전략을 체계적으로 마련하고, 한문과 읽기 교육에 대한 실제적인 자료를 제공”-를 注視할 필요가 있다.

## 2) 현장교육연구대회 연구보고서

‘현장교육연구대회’는 한국교원단체총연합회에서 주관하는 연구대회이다. 이 기관은 교원의 전문성 신장과 교수·학습 활동의 개선을 위해 현장교육연구운동 사업을 전개하고 있다.<sup>17)</sup> 현장교육연구운동은 두 개의 주요 사업으로 운영되는데, ‘현장교육연구대회’와 ‘전국교육자료전’이다.<sup>18)</sup> 특히 ‘현장교육연구대회’에 출품된 성과물들은 대부분 수업을 대상으로 한다. 따라서 수업 연구의 범주에 넣을 수 있다. <표 2>는 현장교육연구대회에서 1등급과 2등급으로 선정된 연구보고서를 연도 순서로 정리한 것이다. 이 가운데 중등학교를 대상으로 한 최근 성과 가운데 1등급을 받은 2종의 연구보고서를 간략히 살펴보겠다.

〈표 2〉 현장교육연구대회에 나온 한문 교과 연구보고서 목록

연도	성명	근무학교	연구주제	등급
1984	나정자	성남 창곡여중	한문 입문기 학생의 학습 효율화를 위한 한자의 기본구조 및 조어지도	1등급
1984	최강렬	의창 구남중	한자·한자어의 연계적 지도를 통한 문장 독해력 신장	1등급
1985	유선	경기 수원여고	신출한자·한자어·단문의 단계별 연계지도를 통한 한문 해독력 신장	1등급
1985	전영돈	인천 인천여중	기본생활 한자어 개발자료에 의한 단계별 지도가 한문과 기초능력 신장에 미치는 영향	1등급
1986	장기성	대구 대구여고	한문의 독해능력 신장을 위한 허사와 문형학습 지도에 관한 연구	1등급
1986	최병문	경기 수원 수성여중	자료 활용을 통한 신규 한자의 단계적 지도가 한자 독해력 신장에 미치는 영향	1등급
1987	장기성	대구 대구여고	고등학교용 기초한자의 프로그램 과제학습을 통한 어휘력 신장	1등급
1987	최강렬	통영 한산중	한자·한자어 학습자료 개발을 통한 한문과 학력 신장	1등급
1988	김영재	광주 광주농고	한자 및 한자어의 형태분석의 접근을 통한 의미 이해력 신장	1등급
1988	김옥연	안동 와룡중	한문과 교육과정 운영상의 문제점 해결을 통한 교수-학습의 질적개선	1등급
1989	김선철	태안 만리포고	한문과 지도에서 형성평가의 적극적 feedback이 학습효과에 미치는 영향	1등급
1989	최승호	마산 마산고	구조유형의 탐색활동을 통한 한자 - 한자어 - 한문으로의 단계별 지도방안	1등급
1992	정수길	인천 영종상고	구조-허자 중심의 문형지도용 한문과제장 제작활용이 한문 독해력 신장에 미치는 영향	1등급

17) 한국교원단체총연합회(2006), 1면.

1993	변영안	경남 진주여중	한문 독해력 신장을 위한 단계적 문형지도 방안	1등급
1994	전명환	충남 제원중	중학 “한시”의 단계적 지도방안이 학습 효과에 미치는 영향	1등급
2000	박점돌	사천동성초	향토 자연부락 지명 유래를 통한 한자 학습 프로그램 개발, 활용 방안	1등급
2002	변영석	전주여자고	고사성어 단계별 지도 자료 개발·적용을 통한 구술 능력 신장 방안	2등급
2002	윤인숙	송운중학교	옛 정을 통하여 마음을 움직이는 창의적 한문연계 수업 방안	2등급
2002	홍순국	태안고	속담·고사성어 지도를 통한 고등학생의 국어 순화 방안 연구	2등급
2002	최은진	변동중	漢文古典의 주제별 교수-학습자료 개발, 적용을 통한 가치관 명료화 및 학업성취도 향상 방안	2등급
2003	강경훈	서귀포중문중	字源폴이를 통한 漢字이해력 신장 방안	2등급
2004	이미애	대구화원중	정의적 영역을 부가한 한문과 수업의 학습효과	1등급
2004	이홍주	오금고	한문교육과 독서 지도를 통한 학습 능력 신장 및 인성 교육 실천 연구	2등급
2007	라은선	용남고등학교	단계별 한자어 학습자료 제작 활용을 통한 한문 독해력 신장 방안	1등급
2007	전병재	전라북도임실교육청	한자-한자어의 단계적 학습을 통한 조어 및 독해 능력 향상 방안	2등급
2010	정주희	인천안산초등학교	우리말 한자어 LBH 교수학습 프로그램 적용을 통한 창의적 어휘력 신장	1등급

라은선(2007)의 연구보고서는 요즘 학생들 대부분이 한자어를 정확하게 알지 못하는 현실을 개선하기 위해 단계별로 다양한 한자어 시각 형상화 자료를 제작하여 한문 수업 시간에 활용한 후 변화 정도를 설문지를 통해 파악한 것이다. 연구 결과, 수업에서 활용되는 다양한 매체와 단계별 학습자료 활용을 통해 학생들이 흥미를 가지고 학습에 임했으며, 한자어를 다양한 방법으로 학습하다 보니 자기주도적 학습능력과 한문 독해력이 신장되었다는 내용이다. 그는 제언을 통해 한문 교육은 기억력이 왕성한 초등학교부터 실시해야 하고, 한문교육을 효율적이고 흥미롭게 할 수 있는 다양한 프로그램 개발이 필요하며, 고등학교 3학년 학생들이 수능 이후 소홀하기 쉬운 시간에 학생들을 지도할 수 있는 한자·한문 자료 개발이 필요함을 주장한다.

이미애(2004)의 연구는 “한문과 교육 목표 중에서 정의적 영역에 속하는 ‘한문 기록에 담긴 선인들의 삶과 지혜를 이해하여 건전한 가치관과 바람직한 인성을 함양하며 전통문화를 이해하고 계승·발전시키려는 태도를 지닌다.’는 교육 목표에 의거하여 정의적 영역의 학습요소를 추출하고 이를 한문 수업에 직접 적용하여 중학교 한문과 수업에서의 정의적 영역의 학습효과(학업성취, 한문에 대한 학습태도, 생활태도, 자아 존중감 및 교우관계에 미치는 효과 등)를 밝힌 것”으로,<sup>19)</sup> 필자는 이 연구를 통해 한문과가 학생들로 하여금 올바른 인성과 가치관 형성에 도움을 주고, 여러 사회 병리적인 문제점들을 해결할 수 있는 대안적인 과목으로 적합함을 실증적으로 분석하였다고 밝히고 있다.<sup>20)</sup>

#### 4. ‘漢文科 授業’ 研究 活性化를 위한 앞으로의 課題

##### 1) 漢文教育 研究者를 對象으로 한 授業 現場 公開 : “수업 나눔”

3장에서 김연수의 논문을 분석하면서 이미 언급했지만, 한문과 수업을 대상으로 한 연구가 활성화되기 위해서는 한문을 가르치고 배우는 공간인 교실이 공개되어야 한다. 교실은 私的인 공간이 아니라 公的인 공간이며, 교사는 자신의 수업을 두려움 없이 보여줄 수 있어야 한다. 이러한 분위기가 조성될 때 비로소 동료 교사나 교사 연구자나 대학에 籍을 두고 있는 학자들이 교실을 자유로이 출입할 수 있고, ‘한문과 수업’ 연구는 활성화될 수 있을 것이다. 再言하거니와, 한문과 수업 연구에서 중요한 것은 교사 대 교사이든, 교수 대 교사이든, 교사 대 학생이든, 서로 얼굴을 마주 보고 이야기를 나누고 자신의 수업에 대한 고민을 털어 놓으며, 동료와 함께 의견을 나누는 것이다. 漢文科 教師는 혼자인 경우가 많기에 더욱 切實하다.

<표 3> 전국교육자료전에 출품된 한문 교과 교육 자료

연도	성명	근무학교	주제
1996	백무범	제주동여자중	한문과 교수-학습을 위한 효율적인 학습 지도 자료
1999	박옥수	청량중	한문과 학습 능력 신장을 위한 멀티미디어 학습 자료
2000	이동재 외 1	산본고	한문 독해력 향상을 위한 WBI 교수 - 학습 자료
2002	권내리	상인천여중	내친구 한자야
2002	양승주 외 1	포천초	자기주도적 한자 학습 능력 신장을 위한 주제별 WEB 학습 자료
2002	김복원	감만중	교실수업개선을 위한 한문 ICT 교수-학습자료
2004	김길현	진안여중	프리젠테이션을 利用한 中學校 漢字 旅行 : 基礎 漢字 및 四字 成語를 中心으로
2004	심형보	근덕중	자기주도적 학습을 위한 한문 도우미 자료
2005	이승우	정미초	Web으로 배우고 놀이로 익히는 생활 한자 -자기 주도적 생활한자 학습을 위한 WBI 교수·학습자료
2005	정원주	안곡초	초등학생이 스스로 배우고 쉽게 익힐 수 있는 한자 학습 자료
2005	윤혜선	남산중	중학교 溫故知新 한문서당 - 애니메이션을 이용한 맞춤형 漢文 교수·학습 자료
2005	김승태	제주사대부고	WBI를 활용한 자기주도적 수준별 한문 학습 자료
2005	안태수	서원고	부수에서 한시까지 배우는 Cyber 교수-학습 자료
2006	장성룡	외서초	눈으로 쉽게 따라 익히는 한자공부 : 국어한문
2006	이종완	부남초	한자 학습 및 한글 서예 교육용 다목적 교수 학습 활용 자료함
2006	정인덕	고창고	漢文古典을 활용한 실천적인 인성교육 전개방안 연구
2006	이영호	마장중	ICT를 활용한 단계적·입체적 한자 학습
2006	장성룡	외서초	눈으로 쉽게 따라 익히는 한자공부
2006	김병철 외 3	군포고 외	재미있게 배우는 한문 활동 교수-학습 자료
2006	양우열	광주화정초	노래말로 배우는 기본 한자 : 일반자료
2006	원윤숙	목천고	감상능력 향상을 위한 교과서 한시 교수-학습 자료
2007	이승현	광동중	기초 탄탄 한자 원리 사전, 한걸음 더 한자 부루마블 (Hanja Blue Mable)게임
2007	안기중	영양초	우리 열 심기 교육을 위한 멀티미디어 한자 교수-학습자료
2008	이현	대구강북초	놀이하며 재미있게 배우는 한자 교수·학습 자료
2008	이상숙	영문중	메이킹 북으로 만드는 즐거운 한문 교수-학습 자료

19) 이미애(2004), 1면.

20) 자료를 조사하다 보니 2004년에 1등급을 받은 「정의적 영역을 부가한 한문과 수업의 학습효과」는 일부 내용이 축소되고, 제목이 「정의적 영역을 부가한 한문과 수업이 학업성취도 및 정의적 영역에 미치는 효과」로 수정되어 2008년에 출간된 『한자한문교육』 제21집에 게재되었다. 또한 2006년에 3등급을 받은 「중학생의 포부수준 신장을 위한 한문과 교수 학습방법 및 적용 효과」는 「포부수준 신장을 위한 한문과 교수학습방법 및 적용효과」라는 제목으로 2007년에 출간된 『한자한문교육』 제 19집에 게재되었다. 현장 교사들이 현장교육연구대회에서 선정된 연구보고서를 보다 많은 연구자나 교사들이 볼 수 있도록 학술지에 투고하고 심사를 받아 게재되는 것은, 학계와 중등학교 현장을 연결해 줄 수 있다는 점에서 유의미하다고 할 수 있다.

## 2) 敎授 中心이 아닌 學習 中心 授業 研究로의 轉換 : “배움으로부터 도주하는 아이들”

3장에서 살펴본 백광호의 논문에서 다룬 것이지만, 앞으로의 한문과 수업 연구는 교사의 가르치는 활동에 중심을 두기보다 학생의 배우는 활동에 중심을 둘 필요가 있다. 일본의 유명한 교육학자인 사토 마나부(佐藤 學) 박사는 현재 일본에서 가장 심각한 교육 문제는 아이들의 ‘배움으로부터의 도주’라고 지적한다.<sup>21)</sup> 최근 국내 교육 현장에서 종종 들려오는 소식을 접해 보더라도 더 이상 먼 나라의 일만은 아닌 것 같다.

漢文科는 대학 입시에 큰 영향을 주는 과목이 아니다. 실정이 이렇다 보니 학생들로부터 은근히, 때로는 노골적으로 距離感이나 喪失感을 경험하게 된다. 하지만 입시 과목이 아니기 때문에 얻게 되는 利益도 있다. 교사의 노력 여하에 따라 교사 자신이 가졌던 한문 공부의 즐거움을 학생들과 함께 나눌 수도 있고, 새로운 것을 알았을 때 경험하는 喜悅을 학생들에게 맛보게 할 수도 있고, 배움에 대한 生來的인 욕구를 충족시켜 줄 수도 있다. ‘배움으로부터 도주하는 아이들’을 敎室로 다시 불러 올 수 있다. 이를 위해서는 현재 수준보다 훨씬 더 많이 학생을 이해하려 노력해야 한다. 그들이 왜 漢文을 지겹다고 생각하는지, 왜 漢文을 어렵게 느끼는지, 어떻게 가르쳤을 때 배움의 즐거움을 느끼게 할 수 있는지를 고민해야 한다. 앞으로의 수업 연구는 이러한 것에 초점을 맞춰야 할 것이다. 危機는 絶好의 機會이다.

## 3) 漢文 敎師 授業 大會 開催 : “나는 교사다”

교사라면 대부분 한번 정도는 수업 도중에 학생들이 보여주는 초롱초롱한 눈과 열정적인 반응에 감동받은 경험이 있을 것이다. 또 수업이 끝난 후 교실 문을 나서면서 ‘오늘 수업은 정말 완벽했다’고 생각하며 교단에 서 있는 교사로서 가르치는 보람을 느낀 경험이 있을 것이다. 이러한 경험들은 모두 수업 연구의 대상이 될 수 있다. 또한 학생들이 한문을 통해 ‘배운다’는 행위가 주는 즐거움을 느끼게 되는 순간이나 학생들이 학습 활동을 통해 무언가를 깨닫게 되고 그 경험으로 기쁨을 느끼는 순간도 연구 대상이 될 수 있고, 학생들이 한문을 지겨워하고 힘들어 하는 상황 또한 연구 대상이 될 수 있다. 이처럼 특정한 순간을 포착하고 연구의 대상으로 삼기 위해, ‘한문 교사 수업 대회’ 개최를 제안하는 것이다. 이러한 대회는 직접 모여 각자 수업을 시연하면서 대회를 진행할 수도 있고, 자신의 평소 수업을 있는 그대로 녹화한 자료를 통해 대회를 진행할 수도 있다. 평소 수업을 볼 수 있고, 학생들의 반응까지 볼 수 있다는 점에서 後者의 방법이 보다 나은 방법이라 할 수 있다.

현재 각 시도 교육청에서 실시되고 있는 ‘수업 실기대회’나 ‘수업 컨설팅’ 등을 예로 들 수 있다.

## 4) 持續的이고 積極的인 敎科 研究會 參加 : “우리는 만나야 한다”

교직은 전문직이다. 일정한 자격을 취득하면 敎壇에 설 수 있지만, 정기적인 직무 연수와 지속적인 자기 연찬이 매우 필요한 직업이며, 동료 간 연구 모임이나 교과 협의회에 적극적으로 참가해야 하는 직업이다. 한문 교사는 과목의 특성 상 한 학교에 한두 명이 근무하는 경우가 대부분이다. 이러한 실정이다 보니 교과 협의회가 활성화되기 힘들다. 그래서 가까운 지역에 있는 한문 교사들은 상시로 소통할 수 있는 연락망을 구축하고 정기적으로 모여 교과와 전문적인 내용을 공유하기도 하고 학생들을 보다 잘 가르치기 위한 노하우도 공유할 필요가 있다. 對面 모임이 어렵다면 on-line 상에서라도 정보를 공유하며 교과 전문가로 스스로 성장해 나갈 필요가 있다. 전국한문교사모임이나<sup>22)</sup> 경기도중등한문과교육연구회와<sup>23)</sup> 같은 모임에 관심을 가지고 적극적으로 참가

21) 사토 마나부(2003), 손우정·김미란 옮김, 『배움으로부터 도주하는 아이들』, 북코리아, 5~8면.

22) 전국한문교사모임에 대한 소개는 「『實行 研究』活性化를 위한 『漢文敎育』內容 分析」(백광호, 『한문교육연구』 제 27호, 2006), 205면. 참조.

23) <http://www.kghanmun.co.kr>. 참조.

할 필요가 있다.

## 5. 맺으며

생략.

### 〈參考 文獻〉

- 김경수(1968), 「한문교과와 그 지도안」, 『漢文教育研究』 제1호, 韓國漢文教育學會.
- 김동규(2009), 「수업 관찰과 분석을 통한 중학교 한문 교사의 수업 개선 연구」, 『한문학논집』 제28집, 근역한문학회.
- 김연수(2008), 「논술 교육을 시도한 고등학교 한문 수업에 관한 사례연구」, 『한문교육연구』, 제30호, 한국한문교육학회.
- 김왕규(2008), 「한문교육학 연구자로서의 교사와 교수, 그 변화와 省察의 한 局面 -대학원 “한문교육원론” 수업 비평-」, 『漢字漢文教育』 제21집, 韓國漢字漢文教育學會.
- 백광호(2009), 「한문과 수업에서 드러난 학습양상에 관한 연구」, 『한자한문교육』 제22집, 한국한자한문교육학회.
- 엄선웅(2008), 「漢文科 教室授業 研究의 動向과 課題」, 『漢文教育研究』 제31호, 韓國漢文教育學會.
- 이명희(2009), 「한문과 ‘꿰어 읽기’ 수업 사례 연구」, 『한문교육연구』 제 32호, 한국한문교육학회.
- 이미애(2004), 「정의적 영역을 부가한 한문과 수업의 학습효과」, 『선택교과(한문)분과 전국현장교육연구대회보고서』, 한국교원단체총연합회.
- 이미애(2008), 「情意的 領域을 부가한 漢文科 授業이 학업성취도 및 情意的 領域에 미치는 효과」, 『한자한문교육』 제20집, 한국한자한문교육학회.
- 한국교원단체총연합회(2006), 『2007-2008 현장교육연구운동 주제해설집』.
- 그 외 참고문헌은 본문과 각주 참고

---

2000년에 경기국어교과연구회 분과로 운영되다가 2003년에 경기중등한문교과교육연구회로 독립하여 창립된 연구회로 教育內容과 教授方法에 대한 공유와 이해를 통해서 학교 현장교육이 발전적으로 이루어질 수 있도록, 교사 상호간의 能力과 資質을 육성하고 공동연구의 활성화로 교실 수업을 개선하는 데 그 목적이 있다.

## 「漢文科 授業 研究의 動向과 課題」 토론문

김동규(낙생고)

‘한문교육’이라는 화두로 30년 동안 많은 연구 업적을 쌓아 온 한문교육학회의 무궁한 발전을 기원하며, 현장 교사이며 학회의 회원으로서 다양한 연구 성과를 늘 만날 수 있는 기회를 얻을 수 있음에 감사를 드립니다.

오늘의 이 자리는 연구물을 발표하는 자리이기 보다는 기존의 여러 성과물들을 되짚어 보고, 앞으로의 과제를 제시하는 자리인 만큼 백광호 교수님의 발표문에 대한 질의보다는 연구 과제에 대한 의견과 제안해보는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

교수님께서서는 적극적인 교사의 수업 공개가 수업 연구에서 매우 중요한 것임을 말씀하셨습니다. 이 말씀에 전적으로 동의합니다. 그러나 실제로 수업 공개가 쉽지 않은 것이 현실입니다. 수업 참관에 대한 학교 관리자의 반대와 교사의 소극적 태도가 그것입니다. 또한 실제 참관을 한다고 해도 평소의 수업이 아닌 보여주기 위한 수업, 목적을 가진 수업이기 때문에 수업 바로보기가 쉽지 않은 것이 사실입니다. 교사들의 자발적인 수업 공개와 비평을 통해 수업의 개선을 도모하기 위한 노력이 더욱 필요합니다. 뽕뽕 숨어 계신 선생님들 밖으로 나오게 해야 하는 것이 급선무라고 생각합니다. 이러한 문제에 대해 혹시 교수님께서 생각하고 계신 방법이 있으면 말씀 해주셨으면 합니다.

경기도에서는 교과연구회별로 PCK(수업컨설팅)를 통해 교사들의 수업을 개선하기위한 활동을 해오고 있습니다. 그 활동 결과는 매우 소중한 연구 성과이며 자료라고 할 수 있습니다. 학회차원이나 연구자가 PCK활동의 결과들을 잘 활용한다면 수업 연구에 관한 여러 연구 논문들이 생산될 수 있을 것이라 생각합니다. 교과교육 연구를 활발하게 해오신 교수님께서 짬을 내어 이러한 자료들에 대한 성과와 역할에 대해서 연구를 하여 현장 교사들이 쉽게 접근할 수 있는 매뉴얼을 생성해보심은 어떠한지요?

각주 5에서 수업 연구는 수업 분석, 수업 사례, 수업 설계, 수업 모형, 교수-학습 과정안 등을 포함한다고 하였습니다. 교수님께서 학회지에 실린 여러 논문들을 모두 살펴보았을 것으로 압니다. 근자에 수업 비평에 관한 많은 책들이 시중에 출판되었으며, 교과별로 활발히 수업 비평 활동을 하고 있습니다. 한문과도 역시 예외는 아닙니다. 수업 연구의 범주에 ‘수업 비평’을 포함해도 되지 않을까 생각되는데 어떻게 생각하시는지 알고 싶습니다. 또한 한문과 수업 비평에 관한 연구 논문은 없었는지 알고 싶습니다.

근 몇 년간 한문과 교과교육에 다양한 연구논문들이 양산되었습니다. 해를 거듭할수록 한문과 교과교육 연구의 질은 그 깊이를 더해가고 있다고 봅니다. 더욱 발전하는 한문교육학회가 되길 바라며 질의를 마치고자 합니다. 끝으로 끊임없이 좋은 연구 성과를 올리고 계신 백광호 교수님께 박수를 보내며, 현장 교사로서 좋은 논문을 마주할 수 있게 됨을 감사드립니다.



## 한문과 교재 연구의 성과와 전망 -중·고등학교 한문교과서를 중심으로-

정재철(단국대)

1. 문제의 제기
2. 한문교과서의 개발에 대한 연구
3. 한문교과서의 내용에 대한 연구
4. 과제와 전망

### 1. 문제의 제기

본 발표는 광복 이후 미군정청에 의해 교수요목이 발표된 1946년 11월 17일부터 현재까지 우리나라에서 간행된 한문 교재를 연구한 논문을 대상으로 그 성과를 정리하고 전망을 밝힌 것이다. 교재는 교과서와는 다르다. 교과서도 물론 교재의 한 부분이지만은 하다. 그러나 교과서는 다양한 교재 속에서, 교육과정에 맞추어 만들어진 것이다. 그러므로 구체적이고 체계적으로 구성된 내용물이다. 또 국가 목표와 철학 그리고 그 시대에 맞는 교육과정을 수립하여 그 틀 속에서 제작된 것이 교과서이다.<sup>1)</sup> 필자는 본 발표문의 제목 아래에 ‘중·고등학교 한문교과서를 중심으로’라는 부제를 달았다. 이에선 광복이후 간행된 한문 교재들은 이전 시대와는 달리 한문과 교육과정에 의해 개발된 한문교과서가 대부분을 차지하고 있는 현실적 여건이 반영되어 있다.

교수요목이 발표된 이후 진행된 한문 교재에 대한 연구들은 대부분 1972년 2월 28일에 한문 교과가 독립 신설된 후에 초·중·고등학교에서 간행된 한문교과서를 대상으로 진행되어 왔다.<sup>2)</sup> 그런데 초등학교에는 한문과 교육과정이 없다. 교육과정이 제정되어야 그것에 근거해서 교육과정을 구현할 자료로서 교과서가 나오게 되는데, 초등학교 한자 교육의 경우에는 교육과정은 없고 교과서만이 무수하게 나왔을 뿐이다.<sup>3)</sup> 따라서 교육과정

1) 김경수(2009), 8~9면.

2) 중·고등학교에서 한문 과목이 독립되지 못하고 국어과에 속했던 시기에 간행된 한문교과서의 구성 체계를 연구한 것으로는 최문봉과 윤정자의 논문이 있다. 최문봉은 제2차 교육과정에 의해 문교부가 검인정하여 간행된 인문계 고등학교 교용 한문교과서 17종과 1970년 3월에 문교부가 위의 17종의 저자 21인의 공동명의로 간행한 고등학교용 한문교과서 2종(인문계 1종, 실업계 1종)을 대상으로 형태적 분류를 통한 구성상의 특징을 고찰하고, 고등학교 한문교과서의 형태별 구성을 ①入門·附錄, ②熟語短文句·格言, ③漢籍, ④韓國漢文, ⑤기타문 등으로 분류하여 각 소단원별 구성 비율을 밝혔다. 윤정자는 제1~4차 교육과정에 의해 개발된 한문교과서를 대상으로 교과서의 내용에 의거해 제1기~제4기로 구분하고, 각 시기별 한문교과서의 특징을 ①주체성의 강화, ②교훈성의 양화와 정서교육의 강화, ③내용의 다양화와 체계화 등으로 제시하였다.(최문봉(1974), 윤정자(1983)를 참고할 것)

3) 한은수(2009), 88면.

없이 개발된 초등학교 한문 교재와 중·고등학교 한문교과서를 동일선상에서 논하는 것은 무리이다. 본 발표에서는 초등학교 한문 교재에 대해 연구한 논문은 논의에서 제외하였다. 필자가 지금까지 조사한 중·고등학교 한문교과서에 대해 연구한 논문은 모두 60편에 달한다. 본 발표에서는 이들 논문을 한문교과서의 개발에 대한 연구와 한문교과서의 내용에 대한 연구로 나누어 살펴보고자 한다.

## 2. 한문교과서의 개발에 대한 연구

중고등학교 한문교과서의 개발에 대한 연구는 (1)한문교과서의 개발 정책과 관련된 연구 논문과 (2)한문교과서의 개발 방향과 관련된 연구 논문으로 나눌 수 있다.

[표2-1] 한문교과서의 개발 정책 관련 연구 논문

내용 대상	필자	논문제목	발표년 도	학회지	호 수	학회명
제6차 교육과정	송병렬(1)	한문과 교과교육에 있어서 교과서 문제	2000	한문교육연구	14	한국한문교육학회
제7차 교육과정	한예원(1)	제7차 고등학교 교육과정에 따른 한문교과서 집필지침의 특징과 문제점	2004	한문교육연구	22	한국한문교육학회
2007년 개정 교육과정	이돈석	‘2007년 개정 교육과정’에 따른 한문교과서 『검정 기준』과 『편찬상의 유의점』의 특징과 문제점	2009	동방한문학	40	동방한문학회

한문교과서의 개발 정책과 관련하여 교육부의 검인정 교과서의 집필지침에 대해 연구한 것으로는 송병렬(1), 한예원, 이돈석의 논문이 있다. 송병렬(1)은 제6차 교육과정에 의해 개발된 한문교과서의 문제점을 해결하기 위한 방안으로 ①검인정 교과서 심의제도를 유연하게 운영할 것, ②한문교육용 기초한자 1,800자를 필수요건에서 성취기준으로 규정을 바꿀 것 등을 제시하였다. 한예원(1)은 제7차 교육과정에 의거한 고등학교 한문교과서 「지필지침」의 특징과 문제점으로 ①학습 분량의 감축, ②고등학교 한문교육용 기초한자, ③단원 마무리 평가, ④한문교과서 제재의 50%이상을 우리고전에서 선정하도록 한 것 등을 제시하였다. 이돈석은 2007년 개정 교육과정에 따른 검정 교과용 도서의 『검정 기준』 및 『편찬상의 유의점』을 제7차 교육과정의 그것과 비교 분석하고, 그 문제점으로 ①반복적인 검정 기준과 편찬상의 유의점, ②검정 기준과 집필상의 유의점의 일반적 진술, ③교과용 도서의 외형 체제 등을 제시하였다.

[표2-2] 한문교과서의 개발 방향 관련 연구 논문

내용 대상	필자	논문제목	발표년 도	학회지	호 수	학회명
제5차 교육과정	송병렬 (2)	현행 중고등학교 한문교육의 문제점-고등학교 5차 개정 교과서를 중심으로-	1990	한문교육연구	4	한국한문교육학회
	이명학	현행 교과서의 현황과 개선방향	1994	한문교육연구	8	한국한문교육학회
	배원룡	중학교 한문교과서 단원 설정에 관한 연구	1994	한문교육연구	8	한국한문교육학회
제6차 교육과정	최오현	중학교 한문교과서의 문제점과 그 개선 방안에 대한 일고	1997	한문교육연구	11	한국한문교육학회
	김승호	고등학교 한문교과서의 몇 가지 문제점에 대하여	2001	한문교육연구	16	한국한문교육학회
제7차	원용석	고등학교 한문교과서의 내용 및 수준 문제	2004	한자한문교	13	한국한자한문교

교육과정				육		육학회
	송병렬(3)	한문과 교과서의 체문제와 바람직한 방안	2006	한문학보	14	우리한문학회
	김왕규 외3인	한문과 교과 교육 내용 체계 및 내용 교재 개발	2006	한자한문교육	17	한국한자한문교육학회
2007년 개정 교육과정	이동재 (1)	새로운 교육과정에 따른 중등학교 한문교과서 개발의 방향	2007	한자한문교육	19	한국한자한문교육학회
	한예원(2)	2007년 교육과정 개정안에 따른 고등학교 한문교과서의 방향	2007	한문교육연구	29	한국한문교육학회
	김윤조	현행 임용고사의 경향과 중등학교 현장교육과의 연관성-중등학교 한문과 교과서의 문제를 생각하며-	2008	한문교육연구	30	한국한문교육학회
	김왕규	한문교과서 단원 구성의 원리와 방안	2008	한문교육연구	31	한국한문교육학회
	진재교	중학교 한문교육용 기초한자 900자의 교과서 활용 방안	2008	한문교육연구	31	한국한문교육학회
	정재철(1)	중학교 한문교과서에서의 어휘 교육의 위상-중학교 한문 과목의 정체성과 관련하여-	2008	한문교육연구	31	한국한문교육학회
	윤재민	한문 텍스트의 중학교 교과서 수용 범위와 수준-단문, 산문, 한시를 중심으로-	2008	한문교육연구	31	한국한문교육학회

송병렬(2)은 제5차 교육과정에 따라 개발된 고등학교 한문교과서의 문제점으로 ①한문 교육 필요성에 대한 구체적인 제시가 없는 점, ②교과서 내용에 있어 한국 한문학의 참모습을 보여주지 못한 점, ③통일된 품사 용어를 제시하지 못하고 문장 구조 분석에 대해 지나치게 천착한 점 등을 제시하였다. 이어 이명학은 고등학교 한문교과서의 개선방안으로 ①단원 설정의 문제, ②한자 활용의 문제, ③연습문제, ④글감의 선택과 제시, ⑤문법 용어, ⑥현토, ⑦교정 등을 제시하였다. 같은 시기에 배원룡은 제5차 교육과정에 편제상에 제시된 운영계획의 문제점을 적시하고, 제6차 교육과정에서는 교육과정 운영 시간 34주를 30주로 현실화할 것과 한문교과서의 적정 단원수를 26~27주(시간)로 편성할 것을 제안하였다.

최오현은 제6차 교육과정에 따라 개발된 중학교 한문교과서의 문제점으로 ①한자와 한자어 위주의 내용, ②한자어의 짜임과 문장의 구조, ③육서와 부수 그리고 필순 등을 들고 각각의 개선 방안을 제시하였다. 이와 같이 최오현에 의해 제기된 한자어와 한문 문법 위주 교육의 문제점에 대한 논의를 촉발시키는 계기가 되었다. 김승호는 고등학교 한문교과서에서 사용된 문법이 ①용어의 혼용과 ②문장 분석의 혼란 등을 제기하였다.

원용석은 제7차 교육과정에 따라 개발된 10종의 고등학교 한문교과서가 이전 한문교과서와의 차이점으로 ①기초 단원의 설정, ②중학교 한문교육용 기초한자 900자의 사용, ③실용한자어의 축소, ④성어·속담·격언·명언·명구의 활용 등을 제시하였다. 이어 송병렬(3)은 한문교과서의 문제점으로 ①언어생활 한자어 문제, ②기초한자 문제, ③대단원 구성 등을 들고, 이에 대한 개선방안으로 ①언어생활 한자어 단원의 독립 편성, ②한문교육용 기초한자 1,800자의 규정 완화, ③대단원 중심의 단원 구성의 지양 등을 제시하였다. 원용석과 송병렬이 사용한 ‘실용한자어’와 ‘언어생활 한자어’는 그동안 학계에서 한자어의 교수·학습에 대한 연구 성과가 반영한 것으로 평가된다.

김왕규외 3인(원용석·한은수·김동규)은 한문과 내용 체계의 영역 구분의 기준과 내용 조직의 원리를 탐색하여 내용 체계의 영역을 ①한자 생활, ②한문지식, ③한문으로 구분하고, 이를 바탕으로 한문과 내용 교재를 개발하였다. 교재는 한자 생활, 한문 영역 내의 중영역을 대단원으로, 소영역을 한 개의 소단원으로 설정하여 ①5개의 대단원, ②14개의 소단원, ③참고 자료로 구성하여 개발하였다. 이 연구는 그동안 학계에서 다양한 형태로 지적된 한문과 내용 체계의 문제점을 수렴하여 내용 체계의 영역 구분의 기준과 내용 조직의 원리에 대한 탐색을 통해 나온 것으로, 2007년 개정 교육과정의 내용 체계를 설정하고 그에 따른 교과서를 집필하는데 적지 않게 기여한 것으로 판단된다.

이동재(1)는 2007년 개정 교육과정에 따라 새로 개발되는 한문교과서에 수록될 ①내용은 한자의 ‘意味’를 현대화하여 학생의 경험에 맞게 하는 등 여덟 가지를 제시하고, ②단원은 학생들이 주체가 되어 학습이 이루어지는 다양한 구조로 조직되어야 하며, ③내용의 수준은 학생들이 학습동기를 자극할 수 있도록 눈높이에 맞는 내용 소재를 선택할 것을 제안하였다. 한예원(2)은 ①독해력 신장을 위한 도구교과, ②한문문장 중심의 교육, ③문화교육에 주안점을 둔 개정 교육과정의 목적과 목표에 맞추어, 새로 개발되는 교과서의 학습내용을 ①문장성분과 문장유형을 다루는 한문지식과, ②한문과 한시를 다루는 한문독해, ③한문문화교육으로 나누어 제시하였다.

김윤조는 임용고사와 중등학교 현장 교육의 연관성이 떨어지는 근본 이유의 하나로 오랜 기간 누적되어 온 한문과 교과서의 편찬 문제를 들었다. 따라서 새로 개발되는 한문교과서는 30년 가까이 축적된 현대 학문으로서의 한문학 연구 성과를 반영하여, 일반적인 지식인, 평균적인 교양인에게도 널리 읽히는 교과서가 될 수 있도록 할 것을 제안하였다. 이 논문은 대학과 중등학교 교육이 보다 유기적 연관을 갖도록 해야 한다는 관점에서, 한자를 읽고 쓰는 것에서 벗어나 다양한 한문 문장을 통하여 학습자들의 사고의 폭과 깊이를 더해주는 교과서를 개발할 것을 제안했다는 점에서 그 의미가 적지 않다.

김왕규는 앞서 발표된 김왕규외 3인의 연구 성과에 기초하여 새로 개발되는 한문교과서의 단원 구성의 원리와 방안을 제시하였다. 먼저 이전 한문과 교육과정에 따른 중학교 한문교과서의 단원 구성 방식의 문제점을 검토한 후, 한문과의 교과적 특수성을 반영하여 한문교과서의 일반적 단원 구성 방식 및 체제의 원리를 ①교육과정 내용 상세화, ②교수-학습 과정 안내, ③자기주도적 학습 활동 지향, ④영역 통합 등으로 제시하였다. 그리고 이를 바탕으로 교과서의 구성 방안을 ①주제 중심 통합 단원 구성, ②교수-학습 과정 중심 소단원 구성 체제 등으로 구체화하였다.

진재교는 중학교 한문교과서에서 ‘한문교육용 기초한자 900자’를 효과적으로 활용하는 방안으로 기왕의 교과서와는 달리 본문을 확장하고 서사구조를 통해 교과서를 구성하고, 이러한 서사구조로부터 생긴 공간에 기초한자 900자를 적절하게 배치할 것을 제안하였다. 정재철(1)은 새로 개발되는 중학교 한문교과서는 제7차 교육과정에 비해 상대적으로 약화된 어휘 교육을 언어생활의 실용적 관점에서 강조하고, 학생들이 ‘어휘’ 영역에 제시된 영역별 내용이 중학교 3년 과정에서 수준별로 고르게 학습할 수 있도록 개발할 것을 제안하였다. 윤재민은 개정 교육과정에 따라 새롭게 제시한 인위적인 텍스트 범주인 단문, 산문, 한시 제재의 수용 범위와 수준을 중학교 한문 과목의 교육과정 해설서에 의거하여 제시하였다.

### 3. 한문교과서의 내용에 대한 연구

중고등학교 한문교과서의 내용에 대한 연구는 (1)한자·한자어 영역 연구, (2)한문 영역 연구, (3)한시 영역 연구, (4)문화 영역 연구, (5)한문지식(문법) 연구로 나눌 수 있다.

[표3-1] 한문교과서의 한자·한자어 영역 관련 연구 논문

대상 \ 내용	필자	논문제목	발표년도	학회지	호수	학회명
제6차 교육과정	김길용	제6차 교육과정에 의한 중학교 한문교과서 분석	1995	한문교육 연구	9	한국한문교육학회
	안재철(1)	현행 고등학교 한문교과서에 나타난 평가문제 분석연구-한자·한자어 평가문제를 중심으로	1998	한문교육연구	12	한국한문교육학회

	안재철(2)	제6차 교육과정에 따른 고등학교 한문교과서의 <한자·한자어>영역 단위 분석	2001	한문교육연구	16	한국한문교육학회
제7차 교육과정	송병렬(4)	한문 교육의 위계성과 연계성 문제-중학교 한문교과서의 위계성과 연계성-	2003	한문학보	9	우리한문학회
	이동재(2)	제7차 교육과정 중학교 한문 교과교육용 기초한자 900자의 '의미' 통일화 방안	2004	한자한문교육	13	한국한자한문교육학회
	이동재(3)	제7차 교육과정 중학교 한문교과서에 수록된 한자어 문제 연구	2005	한자한문교육	14	한국한자한문교육학회
	안재철(3)	현행 고등학교 한문교과서의 변천 연구-<한자·한자어>영역을 중심으로	2007	한자한문교육	18	한국한자한문교육학회

김길용은 제6차 교육과정에 따라 개발된 8종의 중학교 한문교과서를 대상으로 교과서의 단위별 구성 체제와 한자, 한자어, 한문 영역별 내용을 검토하고, 그 문제점으로 ①학습량의 문제, ②한자의 오류, ③한자어 활용의 문제점, ④자학·자습의 문제점을 들었다. 안재철(1)은 고등학교 한문교과서에 제시된 한자·한자어 평가문제를 유형별로 제시하고, 각 유형의 평가 문제를 각각의 단원에서 제시한 학습목표와 관련시켜 분석하였다. 또한 안재철(2)은 고등학교 한문교과서의 한자·한자어 영역을 중심으로 ①교과서의 체제, ②단원 배열의 적절성과 단위 구성의 적절성, ③사진·삽화 등을 분석하였다.

송병렬(4)은 제7차 교육과정에 따라 개발된 중학교 한문교과서는 소단원과 소단원 사이에 학습 난이도를 높여가는 위계성과 소단원 학습 제재 사이의 연계성이 결여되어 있음을 지적하고, 그 원인으로 '중학교 한문교육용 기초한자 900자'를 본문에 반드시 적용시킨 것을 들었다. 안재철(3)은 제1~7차 교육과정에 개발된 고등학교 한문교과서의 <한자·한자어> 영역을 중심으로 ①각 시기별 교과서의 체제, ②단원 배열, ③한자·한자어의 주제별 단위 구성의 변천 양상을 비교하였다.

이동재(2)는 제7차 교육과정에 따라 개발된 중학교 한문교과서에 수록되어 있는 '중학교 한문교육용 기초한자 900자'의 뜻을 살피고, 그 통일 방안으로 ①字音으로 의미를 부여한 한자, ②字意의 서술적 표현 한자, ③관습에 의한 다양한 뜻풀이 한자, ④난해한 의미의 한자, ⑤관습에 의한 과장·오류의 한자로 나누어 제시하였다. 또한 이동재(3)는 제7차 교육과정에 따라 개발된 중학교 한문교과서에 수록되어 있는 한자어의 문제점으로 ①한자어의 짜임 문제, ②한자어의 내용 문제, ③동음이의어 문제 등을 들고, 각각의 문제점들에 대한 해결 방안을 제시하였다.

[표3-2] 한문교과서의 한문 영역 관련 연구 논문

내용 대상	필자	논문제목	발표년도	학회지	호수	학회명
제6차 교육과정	백원철	중·고등학교 한문교과서 문장의 현토와 해석에 관한 연구-현행 한문교과서 문장의 현토와 해석의 오류 및 문제점을 중심으로-	2000	한문학보	2	우리한문학회
	안재철(4)	현행 고등학교 한문교과서의 「한문」영역 단위 분석	2001	한문학논집	19	근역한문학회
제7차 교육과정	임완혁	제7차 교육과정에 따른 한문 교과서에서의 문학교육-산문, 소설을 중심으로-	2003	한문교육연구	20	한국한문교육학회
	장호성(1)	제7차 교육과정에 따른 중학교 한문교과서의 문제	2004	한문학보	10	우리한문학회
	장호성(2)	한문과 교재의 문제-제7차 교육과정 고등학교 한문교과서를 중심으로-	2004	한문교육연구	22	한국한문교육학회
	정만호	고등학교 한문교과서 현토의 문제점	2005	한자한문교육	15	한국한자한문교육학회
	오석환(1)	제7차 교육과정 고등학교 한문교과서 산문 지도의 문제점-吐와 해석을 중심으로-	2008	한자한문교육	20	한국한자한문교육학회

	백광호	제7차 중·고등학교 『한문』 교과서 산문 제재의 유형과 위계에 관한 시론	2009	우리어문연구	34	우리어문학회
--	-----	--	------	--------	----	--------

한문교과서에 수록된 한문 영역에 대한 연구는 그동안 한문학계에서 축적된 연구 성과가 다양한 형태로 구현되었다. 먼저 중고등학교 한문교과서의 현토와 해석 문제에 대한 연구로 백원철, 정만호, 오석환(1)의 논문을 들 수 있다. 백원철은 제6차 교육과정에 따라 개발된 고등학교 한문교과서는 중학교 한문교과서에 비해 현토와 문장 해석에 있어서 문제된 것이 적지 않다는 사실을 구체적인 사례를 통해 지적하였다. 정만호는 제7차 교육과정에 따라 개발된 고등학교 한문교과서의 현토문은 ①體言, ②用言, ③尊稱의 오류 등으로 인하여 ①문장의 의미가 정확하게 반영되어 있지 못하고, ②읽기에도 적합하지 않으며, ③한문 본래의 틀을 유지하지 못하고 있다고 지적하였다. 오석환(1)은 중고등학교 한문교과서에 수록된 중국과 한국의 산문들 중에는 현토가 맞지 않거나 해석이 정확하지 않으며, 현토와 해석이 일치하지 않은 경우가 적지 않다고 지적하였다.

안재철(4)은 제6차 교육과정에 따라 개발된 고등학교 한문교과서의 한문 영역을 중심으로 ①교과서의 체제, ②단원 배열의 적절성과 단원 구성의 적절성, ③사진·삽화 등을 분석하였다. 임완혁은 제7차 교육과정에 따라 개발된 고등학교 한문교과서의 산문과 소설 영역의 작품 구성 양상을 분석하여, ①산문 작품을 문학적으로 해석하고 감상하는데 도움을 주는 자료가 상대적으로 부족하고, ②한문소설을 하나의 작품으로 이해하고 접근하려는 시각이 부족하다고 지적하였다. 장호성(1,2)은 중고등학교 한문교과서에 수록된 한문 문장의 오류와 變改 문제를 ①중국 글감의 오류, ②한국 글감의 오류, ③글자의 變改, ④내용의 變改로 나누어 그 문제점을 바로잡았다. 백광호는 중고등학교 한문교과서에 수록된 산문 작품을 敍事, 論說, 雜記로 3분하고, 이들 작품을 대상으로 정해진 세부 기준에 따라 작품의 난이도를 분석하여 제재의 위계를 설정하였다.

[표3-3] 한문교과서의 한시 영역 관련 연구 논문

대상 \ 내용	필자	논문제목	발표년도	학회지	호수	학회명
제5차 교육과정	신용호	『高校漢文(上)』 교과서에 수록된 近體詩考	1993	한문교육연구	7	한국한문교육학회
제6차 교육과정	이창희(1)	고등학교 한문교과서 한시 단원의 고찰(Ⅰ)-용어와 형식을 중심으로-	1999	우리어문연구	12	우리어문학회
	이창희(2)	고등학교 한문교과서 한시 단원의 고찰(Ⅱ)-작자 소개와 작품 감상-	2000	우리어문연구	14	우리어문학회
	박준호	고등학교 한문교과서 연구(1)-현행 11종(Ⅰ·Ⅱ)의 교과서에 수록된 한시를 중심으로-	2001	한문교육연구	16	한국한문교육학회
제7차 교육과정	이의강	한시의 외재율에 대한 고교 한문교과서의 설명 양식과 그 문제점	2005	한문교육연구	24	한국한문교육학회
	김연수	고등학교 『한문』 교과서 한시 단원 구성 체제의 비판적 고찰	2007	한자한문교육	19	한국한자한문교육학회
	오석환(2)	제7차 교육과정 고등학교 한문교과서 한시 해석의 문제점-현토와 대우를 중심으로-	2008	한문고전연구	17	한국한문고전학회
	최윤용	한시 해석에 관한 고찰-고등학교 한문교과서를 중심으로-	2009	한문고전연구	18	한국한문고전학회
	조영호	제7차 교육과정 고등학교 한문교과서에 나타난 漢詩 작가 정신 풍모 분석	2009	한문교육연구	32	한국한문교육학회

한문교과서에 수록된 한시에 대한 연구 또한 그동안 한문학계에서 축적된 연구 성과가 다양한 형태로 구현되었다. 먼저 한시의 형식과 外在律을 연구 성과로 신용호, 이의강의 논문을 들 수 있다. 신용호는 제5차 교육과정에 따라 개발된 고등학교 『高校漢文(上)』에 수록된 근체시 29수를 대상으로 平仄, 對仗, 押韻 등을 면밀히 검토하고, 그중 몇 수는 근체시 격률에不合하는 고체시임을 고증하였다. 이의강은 제7차 교육과정에 따라 개발된 고등학교 한문교과서에는 근체시를 대표하는 詩體인 律詩는 적은 반면에 絶句는 지나치게 많이 수록하였고, 한

시의 외재물에 있어서도 ‘韻’과 ‘對仗’에 대해서는 비중 있게 취급하였으나 ‘平仄’과 ‘音步’는 소홀히 다루고 있다고 지적하였다.

이창희(1,2)는 제6차 교육과정에 따라 개발된 고등학교 한문교과서에서 사용된 ①용어의 문제점과 형식적 특징을 파악하고, ②작자의 소개와 함께 작품의 감상 방법 등을 제시하였다. 박준호는 한문교과서에 수록된 작품의 ①작자에 대해 고증하고, ②작품 형식에 대해 설명하였으며, ③작품의 주제와 감상 방법을 말하고, ④작품에 대한 해석의 문제를 언급하였다. 오석환(2)은 제7차 교육과정에 따라 개발된 고등학교 한문교과서에 수록된 절구와 율시의 해석에 대하여 懸吐와 對偶를 중심으로 그 문제점과 바람직한 방향을 제시하였다. 최윤용은 한문교과서에서 해석상의 차이를 보이는 한시와 기타 해석에 오해가 있는 한시를 중심으로 그 원인과 해결방안을 제시하였다.

한문교과서의 한시 단원 구성 체제를 연구한 것으로 김연수의 논문이 있다. 김연수는 제7차 교육과정에 따라 개발된 고등학교 한문교과서의 한시 단원의 문제점으로 ①한시 영역과 관련 없는 단원 학습 목표의 제시, ①단원 구성 요소간의 비연계성, ③형식적인 학습 활동 내용 등을 들었다. 이어 바람직한 한시 단원 구성 체제를 위한 제언으로 ①‘한문교육용 기초한자 1800자’의 규정 완화, ②다양한 단원 구성 체제의 적용, ③다양한 학습 활동 방안의 고안 등을 언급하였다.

한문교과서에 수록된 시 작가의 내면 의식을 연구한 것으로 조영호의 논문이 있다. 조영호는 제7차 고등학교 한문교과서에 수록된 한시 작품들의 내면 의식을 ①호협한 기상 견지, ②고적한 삶의 지향, ③지선의 가치 숭상, ④생의의 영속 회원, ⑤왜곡된 현실 비판 등으로 구분하고, 이와 같은 내면 의식은 구체적 작품 속에서 ‘호방’, ‘청신’, ‘전야’, ‘호쾌’, ‘비개’ 등과 같은 시 풍격으로 형상화된 것으로 보았다. 조영호는 이와 같은 방식으로 시와 작가와 미의식이 유기적인 관계 하에서 분석함으로써, 학생들이 한문교과서에 수록된 한시를 통하여 문예미와 더불어 당대 문인지식층의 시대정신을 이해하고, 이를 바탕으로 선인들의 정신문화를 비판적으로 수용할 수 있을 것으로 기대하였다.

[표3-4] 한문교과서의 문화 영역 관련 연구 논문

내용 대상	필자	논문제목	발표년도	학회지	호수	학회명
제6차 교육과정	정미정	제6차 교육과정에 의한 고등학교 한문교과서의 가치관에 대한 연구	1998	한문교육연구	12	한국한문교육학회
	심호택	한문교육에서의 주제 지도의 방향-고등학교 한문을 중심으로-	1998	한문교육연구	12	한국한문교육학회
제7차 교육과정	윤채근(1)	고등학교 한문교과서 나타나는 性 正體性에 관한 연구-성적 자아 형성의 교육적 의미와 관련하여-	2003	한문교육연구	21	한국한문교육학회
	김국희	전통문화의 이해를 위한 효과적인 교수·학습방법 탐구	2003	한자한문교육	10	한국한자한문교육학회
	권혁진	생태적 시각으로 교과서 읽기-고등학교 『한문』을 중심으로-	2006	한문고전연구	13	한국한문고전학회
	김은경	『大學』 읽기의 전통적 관점과 한문교과서 수용 양상 연구	2006	한문고전연구	12	한국한문고전학회
	손인도	고등학교 한문교과서에 수록된 논어의 해석에 대한 연구	2008	한문학논집	27	근역한문학회

문화 영역과 관련된 연구에도 그동안 축적된 한문학 연구 성과가 다양하게 반영되어 있다. 먼저 정미정은 제6차 교육과정에 따라 개발된 고등학교 한문교과서의 한문 문장에 나타난 가치관을 고찰하고, 그 문제점으로 ① 전통사상의 이해와 관련하여 특정 사상에 편중되어 있는 것, ②교과서에 실려 있는 가치관이 시대의 변화에 무

관한 것, ③민중의 애환이 거의 다루어지지 않은 것, ④典據의 대부분이 전근대에 편중되어 있다는 것을 들었다. 심호택은 한문교육의 방향이 문법론이나 형성평가 같은 지식 중심의 경향에서 주제 중심 교육으로 전환해야 한다고 강조하고, 고등학교 한문교과서 자료들의 주제의식은 ①윤리적 해석으로 인하여 의미가 굴절되거나, ②극단화된 윤리를 강조하거나, ③하나의 사실을 지극히 단편적으로 그리고 개인적 차원에서 이해하고 있다고 지적하였다.

윤채근(1)은 제7차 교육과정에 의해 개발된 한문교과서에 나타나는 성 정체성 차원의 문제점들을 다양하게 제시하고, 그것이 왜 문제인지를 점검하였다. 이어 앞으로 개선되어야 할 점으로 ①성 평등을 인격 형성의 심리적 측면에서 접근할 것, ②정체성 형성 모델인 교과서가 초래할 다양한 효과를 고려할 것, ③남성과 여성의 성 차이가 인간적 동질성의 보편성 안으로 흡수되는 지점을 지향할 것 등을 제시하였다. 김국희는 고등학교 한문교과서의 변화된 특징을 전통 문화의 이해를 중심으로 살펴보고, 이에 대한 효율적인 교수·학습 방법으로 ①독해 중심 교수 학습법, ②통합 교과 교수·학습법, ③체험 중심 교수·학습법, ④매체 활용 교수·학습법을 제시하고 각각의 특징을 고찰하였다. 권혁진은 고등학교 한문교과서의 생태교육과 관련된 한문 문장이 매우 적다는 점을 지적하고, 생태교육과 관련된 한문 문장을 ①만물에 대한 사랑, ②반생태적 인간 비판으로 나누어 생태적 시각으로 다시 읽을 것을 제안하였다.

김은경은 『대학』 읽기의 전통적 관점을 검토하고, 그 관점이 고등학교 한문교과서에 수용된 양상에 대해 살펴보았다. 전통적으로 『대학』은 학문의 길을 위한 안내서로서 수기치인의 과정을 보여주는 지침서로 읽혀 왔으며, 그 내용은 이상사회의 구현을 목표로 하는 3강령 8조목과 위정자의 덕목이 혈구지도로 이루어져 있는데, 한문교과서는 3강령과 8조목의 순서를 암기하는 방식의 단순한 교수 학습 방법만 사용되고 있음을 지적하였다. 손인도는 고등학교 한문교과서에 수록되어 있는 四書 경문의 수용 양상을 밝혔다. 이어 『논어』 구절을 대상으로 ①仁에 대한 해석, ②학문에 대한 해석, ③개인 수양에 관한 해석, ④인간관계에 관한 해석 등으로 나누어, 『논어』에 나타난 공자의 사상이 시대에 따라 다르게 읽힌 양상과 그 현대적 의미를 고찰하였다.

[표3-5] 한문교과서의 한문지식 영역 관련 연구 논문

내용 대상	필자	논문제목	발표년도	학회지	호수	학회명
2007년 개정 교육과정	정재철(2)	개정 교육과정 ‘한문지식’의 내용 분석-중학교 『한문1』의 적용 사례와 관련하여-	2010	한자한문 교육	24	한국한자한문 교육학회

정재철(2)은 2007년 개정 교육과정에 따라 개발된 중학교 『한문1』을 대상으로 개정 교육과정에서 설정한 ‘한문지식’ 영역의 내용 요소들이 적용된 양상과 문제점을 고찰하였다. 먼저 개정 교육과정에서 설정한 ‘한문지식’의 내용 요소와 중학교 『한문1』에 제시된 내용 요소, 내용의 수준과 범위 사이에는 적지 않은 차이가 존재한다고 지적하였다. 이어 개정 교육과정의 ‘한문지식’ 영역의 내용이 주로 문법적 지식을 익히는 것에 초점이 맞추어져 있으나 중학교 『한문1』에 제시된 학습 요소는 어휘의 의미와 활용에 중점을 두고 있다고 하였다. 또한 개정 교육과정의 편제로 보아 주당 1시간으로 배정된 한문 시간에 1학년 과정에서 ‘한자’, ‘어휘’, ‘문장’ 영역에 제시된 16개의 학습 요소를 모두 익히는 것은 물리적으로 쉽지 않다고 지적하였다.

[표3-6] 한문교과서의 한문문법 관련 연구 논문

내용 대상	필자	논문제목	발표년도	학회지	호수	학회명
제3차 교육과정	정우상	중학교 한문 학습지도의 방향-새 교과서를 중심으로-	1979	국어교육	35	한국어교육 학회
제6차	최상익	현행 고등학교 『漢文(上)』 교과서의 문제점	1993	한문교육	7	한국한문교육



교육과정		연구		연구		학회
	송병렬(5)	교과서 한문문법 재고	1996	한문교육 연구	10	한국한문교육 학회
	임종혜	한문교과서 문법용어의 실제	1996	한문교육 연구	10	한국한문교육 학회
제7차 교육과정	박기수	제7차 교육과정에 의한 고등학교 한문교과서에 나타난 介詞 연구	2003	한자한문 교육	10	한국한자한문 교육학회
	신점흠	제7차 교육과정 중학교 한문교과서에 나타난 한문문법에 관한 내용 실태 연구	2006	한자한문 교육	16	한국한자한문 교육학회
	허연구	현행 고등학교 한문교과서에 나타난 ‘한문 문법’에 관한 제 실태 연구	2006	한자한문 교육	16	한국한자한문 교육학회
2007년 개정 교육과정	정재철(2)	개정 교육과정 ‘한문지식’의 내용 분석-중학교 『한문1』의 적용 사례와 관련하여-	2010	한자한문 교육	24	한국한자한문 교육학회

제3차 교육과정에 의해 개발된 한문교과서의 문법 영역에 대한 연구는 정우상에 의해 진행되었다. 정우상은 제3차 교육과정에 따라 개발된 한문교과서에 제시된 학습내용의 특징으로 한자→한자어→성어→단문으로 이어지는 단계적 전개에 있다고 말하고, 이에 따른 학습지도도 ①한자의 구조를 이해하기, ②한자어와 성어의 구조를 통해 한문의 구조를 이해하기, ③한문의 문형 알기, ④허자의 용법 알기 등에 주안을 두어야 한다고 하였다. 정우상의 연구는 이후 한자, 한자어, 한문 영역을 대영역으로 하는 내용 체계와 한자→한자어→한문으로 이어지는 단계적 학습방법의 이론적 틀을 제공하였다.

최상익은 제6차 교육과정에 따라 개발된 고등학교 한문교과서에서 논의되어야 할 문제로 ①六書의 문제, ②문법의 문제(㉠품사 설정과 구분의 문제, ㉡문장 성분의 설정 문제) 등을 들고, 시정되어야 할 오류로 ①문장 구조에 관한 오류, ②허자의 의미와 기능에 관한 오류, ③詞義 적용에 관한 오류 등을 제시하였다. 송병렬(5)은 고등학교 한문교과서의 문법 내용을 검토하고, 그 문제점으로 ①형용사와 명사의 서술어로서의 기능, ②보어의 문제, ③‘한자어’의 짜임’을 도식화함으로써 발생하는 혼란의 문제, ④허사로 취급되면서도 실사 구실을 하는 ‘以’, ‘於’ 등을 제시하였다. 임종혜는 고등학교 한문교과서에서 사용된 문법 용어와 그 용례를 검토하고, 8종의 교과서에서 ①한자어의 짜임, ②문장의 구조, ③문장의 형식 등에 사용된 문법용어가 통일되어 있지 않은 것을 문제점으로 지적하였다.

박기수는 제7차 교육과정에 따라 개발된 고등학교 한문교과서에서 사용된 介詞를 분석하고, 개사의 명칭, 종류, 용법, 설명 등이 잘못 사용되거나 미흡한 부분을 바로잡아 개사의 사용에 대한 통일안을 제시하였다. 심점흠은 중학교 한문교과서에서 사용된 한문문법을 분석하고, 그 사용 실태를 ①한자의 짜임, ②한자어의 짜임, ③문장의 구조, ④문장의 형식 등으로 나누어 제시하였다. 허연구는 고등학교 한문교과서에서 사용된 한문문법의 사용 실태를 ①한자의 짜임, ②한자어의 짜임, ③문장의 구조, ④문장의 형식 등으로 나누어 분석하고, 문법 용어가 서로 다르게 사용되고 있는 문제점을 지적하였다.

[표3-7] 한문교과서의 활용과 학습 모형 관련 연구 논문

내용 대상	필자	논문제목	발표년도	학회지	호수	학회명
제7차 교육과정	윤채근(2)	7차 교육과정에 따른 한문교과서 활용 방안	2002	한문교육 연구	19	한국한문교육학회
	윤채근(3)	중학교 한문교과서 학습 모형에 대한 연구-웹(Web)기반 정보 환경을 중심으로-	2006	한문교육연구	26	한국한문교육학회

제7차 교육과정에 따라 개발된 한문교과서의 활용과 학습 모형에 대한 연구는 윤채근이 발표한 두 편의 논문이 있다. 윤채근(2)은 중고등학교 한문교과서의 활용 방안으로, ①세계화·정보화 시대에 적응성, ②학생들의 창

의적 참여를 유발하는 동기유발 능력, ③교육 과정상 차별화 전략과 난이도의 논리적 연계성, ④교육 내용의 현실적 필요성에 대한 증명과 실용성 등으로 제시하였다. 또한 윤채근(3)은 중학교 『한문1』이 웹 정보 환경에 대한 교육적 대응에 있어 상대적으로 취약한 것으로 판단하고, 이를 대상으로 가장 실효성 있는 웹기반 학습 모형으로 정보 검색형 학습 모형을 기반으로 하여 협력 학습을 유도하는 방식을 제시하였다. 이와 같은 학습모형은 학생들의 자율적인 참여와 흥미를 촉진함으로써 한문 교과에 대한 선입견을 제거하고 나아가 동아시아 문화공동체에 대한 통찰과 이해를 증진시킬 수 있을 것으로 판단하였다.

## 4. 과제와 전망

학교 교과 교육의 하나인 한문과 교육은, 본질적으로 한문과 교육과정의 성격, 목표에 터한 내용을 가르치지만, 학교 교실 수업 현장에서는 기본적으로 교육과정의 내용을 반영한 교과서를 주요 매체로 이용하여 학습자에게 가르치게 된다.<sup>4)</sup> 앞서 밝혔듯이 한문 교과가 독립된 이후에 간행된 중고등학교 한문교과서에 대한 연구는 궁극적으로 한문교과서에 반영된 교육과정의 문제점과 이에 대한 개선을 촉구하는 것으로 귀결되어 있다. 그 예의 하나로 2007년 개정 교육과정에서 제7차 교육과정까지 대영역이었던 ‘한자어’ 영역이 중영역인 ‘어휘’ 영역으로 바뀐 것을 들 수 있다. 이는 중고등학교에서의 한문교육의 중점이 언어생활에서의 활용을 통하여 한문교육의 실용성을 중시하는 어휘 교육에서 한문의 독해를 통하여 한문교육의 독자성을 강화하는 한문 문장의 학습으로 옮겨갔음을 의미하는 것이다.<sup>5)</sup>

이와 같은 한문과 내용 체계상의 근본적인 변화는 한문교육학 연구자들에 의하여 제3~7차 교육과정에 의해 발행된 한문교과서를 다양한 각도에서 분석한 결과물에 힘입은 것이다. 우리는 이를 통해 한문과 교육과정이 한문교과서의 체제와 내용을 결정하고, 한문교과서가 교육 현장에서 교수·학습하는 과정에서 제기된 문제들에 의해 교육과정의 내용이 바뀌는 과정을 살펴볼 수 있다. 이것은 지난 30년간의 한문교육 기간을 거치면서 한문교육학이 학문적으로 깊이 자리잡았음을 반증하는 것이다. 물론 이와 같은 성과는 앞서 밝혔듯이 지난 30년간 축적된 한문학의 연구 성과가 지속적으로 한문교육학의 내용을 심화하는데 기여했기에 가능하였다. 앞으로 한문교육학 전공자와 한문학 전공자의 긴밀한 협조 하에 새로운 교육과정에 의해 개발된 한문교과서에 대해 연구가 심도 있게 진행되고, 그에 따른 결과물을 지속적으로 교육과정에 반영시키는 것이 과제이자 전망이다.

4) 김왕규(2008), 38면.

5) 정재철((2008), 104면.

[참고문헌]

김경수(2009), 「한문과 교재 연구의 필요성」, 『한자한문교육』제22집, 한국한자한문교육학회.

김왕규(2008), 「한문교과서 단위 구성의 원리와 방안」, 『한문교육연구』제31호, 한국한문교육학회.

윤정자(1983), 「고등학교 한문교과서의 통시적 고찰」, 『동방한문학』제7호, 동방한문학회.

정재철(2008), 「중학교 한문교과서에서의 어휘 교육의 위상-중학교 한문 과목의 정체성과 관련하여-」, 『한문교육연구』제31호, 한국한문교육학회.

최문봉(1974), 「고등학교 한문교재의 형태적 분류와 교재이론」, 『논문집』제5호, 한국어교육학회.

한은수(2009), 「현행 초등학교 한자 인정 교과서 내용 분석」, 『한자한문교육』제23집, 한국한자한문교육학회.

## 「한문과 교재 연구의 성과와 전망」 토론문

김운조(계명대)

발표자는 교재와 교과서의 차이에 유의하고 싶다는 뜻을 피력하셨지만, ‘중고등학교 한문교과서를 중심으로’라는 부제에서 보듯이, 이 논문은 중등학교 한문교과서를 연구 대상으로 하고 있다. 그리고 한문교과서의 ‘개발’과 ‘내용’을 연구의 두 축으로 잡았다. 두 가지 축은 기왕의 많은 연구 성과를 모두 검토한 결과 도출된 것으로, 60편에 달하는 논문을 분석 정리한 것만으로도 이 논문은 연구사적 의의를 갖는다고 생각된다.

이 분야에 대해서 거의 무지한 토론자로서는, 논문을 읽은 감상을 여쭙어서 저 자신의 의문을 푸는 것으로, 말은 바 책임을 면해 보려고 한다.

우선, 기왕의 연구가 보여주고 있는 시기적 偏在性의 원인이 무엇인지 궁금하다.

여러 개의 도표로 소개되고 있는 60편의 논문 발표 시기를 보면, 1979년 1편, 1990년대 13편이고, 나머지 46편은 모두 2000년대 이후이다. 최문봉(1974)과 윤정자(1983)가 각주 2번에 인용되기는 하였지만, 1972년 2월 한문교과 독립 신설 이후 1980년대까지 거의 20년 가까운 기간 이 분야에 대한 연구가 미진한 이유를 어떻게 보아야 할지, 설명해주시면 고맙겠다.

조금 다른 문제이지만, 초기 연구 업적으로 볼 수 있는 최, 윤의 연구가 <도표>에 나열되지 못하는 이유는 무엇인지? 또, 무리한 주문일지 모르겠지만, 1946년 이후 1972년 독립 교과가 되기까지 한문교과서에 대한 연구는, 비록 논문이 발표된 적이 없다고 하더라도, ‘한문과 교재 연구’의 대상에서 제외되어도 좋을 것인지, 그 부분을 어떻게 처리해야 할 것인지에 대해서도 역시 발표자의 고견을 듣고 싶다.

한문교과서의 ‘개발’이라는 용어를 접하고, 논문의 본문을 읽기 전에 토론자가 가진 예단은, ‘개발’의 필요성과 방향, 기존 교과서에 대한 반성적 고찰 등의 내용을 만날 것이라는 기대였다. 예시된 논문들은, 물론 그러한 내용을 담고 있다.

그러나 우리는 보다 근본적인 문제를 잊지 말아야 한다. 너무 일반적인 말이지만, 교과서는 교육을 위해서 필요한 여러 수단의 하나일 뿐이다. 중등학교 한문교과에서 지금과 같은 모양의 교과서가 꼭 필요한가, 필요하더라도 현재 방식의 교과서(검인정)로 유지되어야 할 필요가 있는가, 현재 한문교과서는 중등학교 한문교육에 어느 정도로 기여하고 있는가, 현재 사용되는 한문교과서의 문제점이 무엇이기 때문에 새로 개발해야 하는가, 무엇보다도 한문교과서로 교육받은 학생들이 보인 성취는 어떠한가 등등에 대한 자료를 축적하고, 그 자료에 근거해서 ‘개발’해야만 한다.

한문교과서의 ‘내용’에 대해서도 새로운 접근이 필요하다. 토론자는, 한문교과서를 한자, 한문으로만 써야 한다거나, 배정 시수에 따라서 교과서의 부피가 제한되어야 한다는 데 동의하기 어렵다. 한문과 수업이나 시험은 글자 중심이 아니라 내용 중심으로 진행되어야 하지만, 편폭이 긴 작품 전체를 한문으로 다 실을 필요는 없다. 기왕에 전례가 있거니와, 일정 부분을 번역해서 실을 수도 있는 것이다. 일본처럼 고전과목과 한문을 통합하는 데까지 가지는 않더라도, 한문교과서의 양과 질을 대폭 넓히는 방법을 모색할 필요가 있다. 유네스코 세계 기록 문화 유산으로 지정된 우리 문화 유산은 다음과 같다.

- |            |           |           |          |
|------------|-----------|-----------|----------|
| 1. 훈민정음    | 2. 조선왕조실록 | 3. 직지심체요절 | 4. 승정원일기 |
| 5. 조선왕조 의궤 | 6. 팔만대장경  | 7. 동의보감   | 8. 일성록   |

현행 한문교과서에 위 기록이 어떻게 수록되어 있는지 정확한 실상을 알지 못하지만, 아마도 대부분 교과서에 언급이 없을 것이다.

발표 논문의 논지와는 다소 동떨어진 문제가 될 수도 있겠으나, 결론에 ‘과제와 전망’이 별도 항목으로 설정되어 있으므로, ‘개발’과 ‘내용’에 대한 위 질문에 대해서 발표자의 구체적인 설명을 듣고 싶다. 혹시, 한문과 교과서의 개발과 그 내용 구성에 대한 구체적인 ‘그림’을 담은 별도의 논고를 예정하고 계시는지, 여쭙고 싶다.

마지막으로, 2007년 개정 교육과정에서 제7차 교육과정까지 대영역이었던 ‘한자어’ 영역이 중영역인 ‘어휘’ 영역으로 바뀐 것을 들어서, “이는 중고등학교에서의 한문교육의 중점이 언어생활에서의 활용을 통하여 한문교육의 실용성을 중시하는 어휘 교육에서 한문의 독해를 통하여 한문교육의 독자성을 강화하는 한문 문장의 학습으로 옮겨갔음을 의미하는 것이다”라고 설명하셨다. 간단히 말하자면 중등학교 한문교육의 중점이 ‘어휘 교육에서 한문 문장의 학습으로’ 이동하였다는 것이다. 2007년 개정 교육과정 이전의 상황은 어떠한지, 보다 통시적인 설명이 필요하다고 생각된다.

## 한문교육사 연구의 성과와 전망

신영주(성신여대)

1. 머리말
2. 기존 연구의 동향과 성과
3. 향후 연구에 대한 전망과 과제
4. 맺음말

### 1. 머리말

‘한문교육사’란 어떻게 정의할 수 있을까? 원칙적으로 ‘한문교육사는 한문을 대상으로 이루어지는 교육 활동 및 이와 관련한 개인 · 사회 · 국가의 요구와 대응 양상의 시대적 변천에 대한 분석과 이론적 체계화를 통해 구축되는 학문 영역’이라고 할 수 있을 것 같다. 본고는 기존에 제출된 한문교육사 관련 연구 성과들을 정리하여 소개하고 향후 연구 방향을 전망하는 것을 목적으로 한다.

한국의 한문교육학에 대한 연구 성과는 그동안 여러 연구자들에 의해 풍성하게 축적되었다. 다만 그 성과의 대부분은 학교 현장과 밀접하게 연계되어 있는 현재 한문교과의 교육과정, 교구교재, 교수학습, 평가 등에 집중되어 있고, 한문교육에 대한 史的 연구는 상대적으로 활발하게 진행되지는 않았던 것 같다. 그럼에도 뜻 있는 몇몇 연구자들에 의해 의미 있는 연구 성과들이 여러 가지로 제출되었다. 이 소중한 연구 성과들은 대부분 한국한문교육학회와 한국한자한문교육학회에서 발표되었다. 한문교육학 연구 분야에서 두 학회가 차지하고 있는 역할과 위상이 어떠한지를 짐작할 수 있다.

본고에서는 우선 기존에 제출된 연구 결과물들을 수합하여 이를 분류 기준에 따라 유형을 나누어 그 성과를 분석해보고자 한다. 그러나 아직 한문교육사의 연구 영역과 개별 연구 유형에 대한 설득력 있는 기준이 마련되어 있지 않은 실정이므로 먼저 이에 대한 기본적인 원칙을 설정해두지 않을 수 없다. 연구 영역과 개별 유형에 관한 기본 원칙을 설정한 뒤에 이를 기준으로 기존의 성과에 대한 분석을 시도하고, 다시 이 분석을 토대로 향후의 연구 방향에 대하여 전망해보고자 한다. 다만 논의의 중복을 피하기 위해 대상 범위를 해방 이전 시기에 대한 연구로 한정하며 어학으로서의 한문교육에 관한 史的 연구로 한정하여 연구의 동향과 성과를 살펴보고 향후 연구에 대한 전망과 과제를 알아볼 것이다.

## 2. 기존 연구의 동향과 성과

기존 연구의 동향과 성과를 언급하기 전에, 먼저 한문교육사의 내용 범위를 어떻게 정의할 것인지에 관한 합의가 필요할 것 같다. 이를 전제로 기존의 연구도 논할 수 있기 때문이다. 그러나 아쉽게도 지금까지 이 문제에 관한 연구나 논의가 이루어진 바 없다. 앞으로 심도 있는 견해들이 제시되기를 기대하며, 지금으로서는 이와 관련하여 「漢文教育學의 概念과 研究 領域」<sup>1)</sup>을 참고할 수 있다. 이는 한문교육학의 개념과 연구 영역을 정의한 것으로 한문교육사에 관한 논의는 아니지만, 한문교육에 대한 학문이 한문교육학이고 한문교육의 역사가 곧 한문교육사이므로 둘 사이에 한문교육이라는 공통의 분모가 존재한다. 따라서 한문교육을 대상으로 하는 한문교육학의 영역 체계는 곧 한문교육사 연구에도 원용할 수 있을 것이다. 위의 논고는 한문교육학의 연구 영역을 아래와 같이 제시하였다.

표1)

1. 교육과정 영역	ㄱ. 목표	
	ㄴ. 내용	a. 이해 · 표현
		b. 문화
		c. 문학
		d. 문법
	ㄷ. 교수 · 학습	
ㄹ. 평가		

2. 교육환경 영역	ㄱ. 한문교육 정책론	
	ㄴ. 한문교육 교사론	
	ㄷ. 한문교육 현장교육론	
	ㄹ. 한문교육과 인접학문과의 관계	
	ㅁ. 한문교육 활동 및 현상에 대한 인접 학문적 관점	

3. 메타이론 영역	ㄱ. 한문과 교육과정론	
	ㄴ. 한문교육학개론	
	ㄷ. 한문교육사	
	ㄹ. 한문교육학사	

한문교육학의 연구 영역을 ‘교육과정 영역’, ‘교육환경 영역’, ‘메타이론 영역’으로 크게 구분하였다. 한문교육사의 연구 영역에서는 이 가운데 메타이론 영역은 제외한 나머지 두 영역을 그대로 적용할 수 있으며, 여기에 서술의 단락과 시각을 결정하는 문제와 관련하여 시기, 지역, 계층, 인물 등을 다루는 연구 영역을 새롭게 추가할 수 있다.

1)윤재민(2009), 한자한문연구 5호, 고려대학교 한자한문연구소.

위의 표에서 제시한 하위 영역 가운데 ‘목표 영역’은 한문과 교육과정에서 제시하고 있는 한문과의 성격 및 교육 목표를 아울러 이른다. ‘내용 영역’은 한문이라는 교과가 추구하고 있는 교육 목표를 실현하기 위해 이루어지는 교육 활동의 원리와 교재 및 그 내용에 관한 이론을 이른다. 내용 영역은 그 성격에 따라 다시 ‘이해 · 표현, 문화, 문학, 문법’이라는 하위 영역으로 구분하여 두었다. 이는 한자 · 어휘 · 문장 및 이로써 구성되는 한문 텍스트의 언어 형식적 구조, 문학적 수사, 문화적 함의 등을 정확하게 이해하고 표현하는 문제에 관한 영역으로 이해할 수 있다. ‘교수 · 학습 영역’은 기존의 연구자들이 여러 가지로 관심을 보였던 영역으로 수업 현장에서 이루어지는 교수와 학습의 방법적 원리를 연구하는 영역이다. ‘평가 영역’은 교수와 학습을 통해 완성된 교육 활동을 통해 성취한 결과가 교과 성격에 얼마나 부합하며 교과 목표에 얼마나 도달하였는지를 측정하는 평가 방법에 관한 연구 영역이다. ‘정책론’은 한문교육의 교육적 순기능을 최대로 구현하기 위해 국가가 시행하는 교육 정책 및 그 이론에 관한 연구 영역이다. 또 ‘교사론’은 교수의 주체인 교사를 양성하고 활용하는 문제에 관한 연구 영역이며, ‘현장교육론’은 교수와 학습이 이루어지고 있는 교육 현장의 문제에 관한 연구 영역이다. ‘한문교육과 인접학문과의 관계’나 ‘한문교육 활동 및 현상에 대한 인접 학문적 관점’은 모두 도구적 언어로서의 한문의 특성으로 인해 나타난 연구 영역이다. 곧 한문이 인접 학문인 문 · 사 · 철을 아우르는 종합 학문적 성격이 강한 만큼, 얼마든지 한문의 관점에서 인접학문을 바라볼 수도 있고 거꾸로 인접학문의 관점에서 한문을 되돌아볼 수도 있는바, 상호 관계 및 한문교과의 위상을 규정하는 문제에 관한 연구 영역이다.

위에서 언급한 대영역과 하위의 세부 영역들은 모두 한문교육사 연구 영역으로 귀속될 수 있다. 아울러 이 대영역과 세부 영역의 문제들을 다시 시기 · 지역 · 계층 · 인물 등의 층차에 따라 재해석하고 종합하는 영역도 한문교육사 영역으로 함께 귀속될 수 있다. 이 여러 영역에 관한 문제들을 역사적 안목으로 분석하여 평가하고 종합하는 것이 곧 한문교육사 연구의 출발이 될 것이다.

그런데 기존에 제출된 연구 성과들이 한문교육사 연구 영역에 골고루 분포되어 있다고는 할 수 없다. 기존의 해당 연구들은 크게 세 가지 유형으로 나누어진다. 첫째는 전통시대의 한문 학습 교재에 대한 연구이다. 가장 많은 비중을 차지하고 있다. 『천자문』, 『동몽선습』, 『격몽요결』 같은 초학 교재를 대상으로 한 연구들이다. 둘째는 전통시대의 교수 · 학습 및 평가에 대한 연구이다. 실제 교육 현장에서 교수자와 학습자 사이에서 이루어진 교육 활동을 대상으로 삼은 연구들이다. 그런데 전통시대의 한문교육을 연구하기 위해 활용할 수 있는 관련 문헌 자료가 풍부한 편은 아니다. 이로 인해 기존 연구자들은 사립 교육기관인 서당 · 서원과 국립 교육기관인 향교 · 성균관의 위계와 학습 과목 등에 관한 연구를 통해 전통시대의 한문교육을 재구성해보려고 시도하였다. 또한 국왕과 세자를 대상으로 쥔내에서 이루어지는 경연과 서연에 관한 연구도 이런 이유로 활발하게 이루어진 바 있다. 이와 관련한 문헌 기록들이 비교적 풍부하게 남아 있기 때문이다. 주로 경연과 서연의 형식과 교육 내용을 연구 대상으로 한 것들이다. 셋째는 한문교육사를 긴 시야에서 조망하려고 시도한 범론 형식의 연구를 꼽을 수 있다.

대개 현실적으로 학교 현장의 필요에 의해 진행된 경우가 많아 교재 영역, 교수 · 학습 및 평가 영역의 연구가 대부분을 차지하게 되었다. 여기에 이들 영역을 아울러 종합적으로 서술하는 범론 영역을 추가하여 세 가지 영역으로 기존의 연구 성과를 나누어 소개한다.

## 가. 범론

일반적으로 한문교육사의 개념, 서술 범위, 시대 구분 따위에 관한 문제를 논하거나, 한문교육의 시대적 변천에 관하여 사적으로 고찰하여 전반적인 윤곽을 제시하는 경우를 한문교육사 연구에 있어서 범론으로 분류할 수 있는 것이다. 그러나 이 문제에 관한 연구는 아쉽게도 연구자들로부터 큰 관심을 끌지 못하였다. 이로 인해 여전히 한문교육사의 연구 영역을 개괄하거나 새롭게 규정하는 논의 자체가 활발하게 이루어진 적은 없었던 것

같다.

한문교육사를 논제로 삼아 논의를 진행한 것으로 「한문교육사의 의의와 과제」<sup>2)</sup>가 있다. 논자는 한문교육사 연구의 당위성에 대하여 언급하고 있다. 옛 전적의 文句 풀이 중심의 단계에서 한걸음 나아가 인간 중심 학문으로서의 한국한문교육사 교육에 관심을 가져야 한다고 역설한 것이다. 한문교육사에 대해서는 한자, 한문 교육에 대한 시대별 사실과 교육제도에 대한 연구 학문이며, 당대의 주요 인물을 대상으로 하는 학문이라고 정의하였다. 아울러 한문교육사가 학문적 체계를 갖추기 위해서는, 첫째 한문교육사의 성격과 범위가 정립되어야 하며, 둘째 한문교육사를 사범대 한문교육과의 전공교과 교육으로 활성화해야 하며, 셋째 전통사상을 현대 교육적으로 재조명해야 하며, 넷째 연구 자료를 체계적으로 발굴하고 정리해야 하며, 다섯째 현장 교육에 적용하고 활용할 수 있어야 한다고 강조하였다. 전통시대의 한문교육에 많은 관심을 가지고 연구를 지속하고 있는 연구자로서 한문교육사 연구와 서술의 당위성을 절감하고 이에 대한 연구자들의 관심을 환기시키기 위해 이 논고를 작성한 것이다. 다만 구체적 연구 방향과 방법에 대한 분석적 시각을 제공하는 데에까지 나아가지는 못하였으나 그 자체로서 연구사적 의의를 가질 수 있을 것이다.

또한 「개화기 한문 및 한문 교육에 대한 인식 일고」<sup>3)</sup> 등을 거론할 수 있다.

표2)

	논저자	발행일	제목	학회지
1	김왕규	1992	율곡 이이의 「학교모범」 연구	한문 교육연구
2	송영일	2005	한문교육사의 의의와 과제	한자한문교육
3	남궁원	2006	개화기 한문 및 한문 교육에 대한 인식 일고	한문고전연구
4	권문봉	2006	율곡의 교육개혁론 고찰-「학교모범」을 중심으로	한문학보

#### 나. 한문 학습 교재에 관한 연구

전통시대의 한문 학습 교재에 관해서는 그 동안 비교적 많은 양의 연구 결과가 제출되었다. 이를 다시 시기를 기준으로 두 가지 유형으로 분류한다. 근대 이전의 한문 학습 교재를 대상으로 하는 연구와 개화기의 한문 학습 교재를 대상으로 하는 연구이다. 앞의 경우는 천자문, 동몽선습, 격몽요결, 소학, 고문진보이 주요 대상이 되었으며, 뒤의 경우는 速成漢字課本, 초등작문법, 실지응용작문법, 문장지남, 보통학교국어독본, 실지응용작문대방 등이 주요 대상이 되었다.

표3)

	논저자	발행일	제목	학회지
1	김현규	1991	몽학교재로서의 『천자문』	한문 교육연구
2	김영문	1993	장훈의 초학 교재 연구	한문 교육연구
3	장희구	1994	조선시대 초등과정 교재내용 분석고찰-『동몽선습』을 중심으로	한자한문교육
4	김대현	1996	다산 정약용의 한문교육서에 대한 고찰	한문 교육연구

2)송영일(2005).

3)남궁원(2006).



5	오향녕	1997	조선 초기 경연의 『자치통감강목』 강의	한국사상사학
6	윤영숙	1997	『동몽선습』과 『격몽요결』의 비교고찰	한자한문교육
7	김왕규	1998	조선시대 동몽교재 연구	한자한문교육
8	이춘호	1998	조선조 전기의 『소학』 교육에 관한 연구	한자한문교육
9	임성원	2001	애국계몽기 한자교과서 『속성한자과본』 분석-구성방식과 내용을 중심으로	한문교육연구
10	남궁원	2005	근대 초기 한문과 교재 서문에 나타난 집필 동기 및 경위 고찰	한문고전연구
11	정재철	2006	한중일 간 『고문진보』의 비교 연구-동아시아 한문 교재의 유통 양상에 대한 일고찰	한문교육연구
12	박영미	2006	애국계몽기에 간행된 『漢文學教科書』에 관한 고찰	한문학논집
13	남궁원	2006	개화기 한문문법서 『초등작문법』의 제작배경과 의의	한문교육연구
14	남궁원	2006	한일합병 전후 교과서 검정을 통한 한문과 교과서 개발 억제 실태 연구	한자한문교육
15	남궁원	2006	개화기 글쓰기교재 『實地應用作文法』과 『文章指南』 연구	한문고전연구
16	정우봉	2007	근대계몽기 작문 교재에 대한 연구-『實地應用作文法』과 『文章指南』을 중심으로	한문교육연구
17	남궁원	2007	개화기 교재 『한문학교과서』의 작품 수록 양상	한국사상과문화
18	민병찬	2008	1912년 간행 『보통학교국어독본』의 편찬 배경에 대하여-小田省吾의 「조선총독부편찬교과서개요」를 중심으로	일본어교육
19	한예원	2009	초학 한문교재로서의 『격몽요결』의 의의-朝鮮儒敎의 관습화 과정	한문교육연구
20	심경호	2009	일제시대 조선총독부발행 韓國兒童用語學讀本에 나타난 한자어와 한문	한문교육연구
21	임상석	2010	1910년대 초, 한일 『실용작문』의 경계	어문논집
22	임상석	2010	일제강점기, 조선총독부의 『조선어급한문』 교과서 연구 시론-중등교육 교재 『고등조선어급한문독본』을 중심으로	한문학보
23	임상석	2011	1920년대 작문교본-『實地應用作文大方』의 국한문체 글쓰기와 한문전통	우리어문연구

#### 다. 교수 · 학습 및 평가에 관한 연구

전통시대의 한문교육에 있어서 교수 및 학습 방법에 관하여 그 동안 여러 연구자에 의해 연구되어 왔다. 이는 주로 현대 한문교육의 올바른 방향 설정을 위해 전통시대의 선행 사례를 검토한 뒤에 여기에서 새로운 방법을 도출하기 위한 시도들이다. 주로 朗讀法, 讀書法, 懸吐 등이 연구 대상이 되었다. 아울러 전통시대의 한문교육에 관한 관련 연구로서 경연과 서연이 연구자들의 관심을 끌었으며, 서당, 서원, 향교, 성균관의 교육제도도 이와 관련하여 관심의 대상이 되었다.

우선 「한문과 학습의 전통적 朗讀法에 대하여-한문과 학습의 효과적 일방안의 모색」<sup>4)</sup>은 전통시대에 활용되

4)백원철(1997).

있던 朗讀의 방법을 현대에 활용하는 문제에 관하여 논하였다. 한문 교과가 語文系列에 해당하는 교과목인 만큼, '읽기'의 영역을 단순히 漢字나 漢文의音を 이해하는 정도로 설정하고 있는 당시의 교육과정 체계는 올바르지 않다고 지적하면서 응당 전통시대의 한문교육에서 이루어진 '읽기' 활동의 위상을 회복해야 한다고 주장하였다. 다행히 아직 과거의 전통을 면면히 지켜오고 있는 향촌의 몇몇 서당에서 그 전통을 확인할 수 있을 뿐 아니라, 여러 문헌 기록에서도 낭독의 방법을 확인할 수 있는 바, 전통시대의 읽기 방법을 교육 현장에 적용하여 효율적인 한문교육을 완성해야 한다는 것이다. 논자는 낭독의 효과를 입증하기 위해 읽기 지도에서 낭독 활용에 관한 실태를 설문하여 제시하였다. 아울러 한자 · 한자어 읽기와 낭독, 문장 읽기와 낭독, 한시 읽기와 낭독으로 경우를 나누어 낭독의 실재를 보여주었다.

이 논고에서 검토한 '한문과 읽기 지도에 있어서의 낭독법의 적용'은 현대의 학교 현장에서 이루어지는 교수 학습 방법의 개선을 염두에 둔 것이며, 나아가 한문이라는 전문 교과와 정체성 강화라는 목적을 염두에 둔 것인데, 전통시대의 한문교육에서 그 사례를 취하여 근거로 삼고 있어, 일정부분에 대해서는 성격상 한문교육사 연구로 귀속시킬 수 있다.

위 연구가 朗讀法에 주목한 것이라면 懸吐에 주목한 「전통 한문 교육-한문 현토를 중심으로」<sup>5)</sup>가 있다. 이 논고는 한문교육에 있어서 현토의 중요성을 언급하기 위하여 작성된 것이다. '현토에 의한 한문 학습은 현대적인 방법이다'가 다른 나라에는 없는 과거 학습 방법을 하나 더 첨가 사용하여 효율적으로 한문을 익히는 것'이라고 규정하고 있다. 다른 국가에서는 토라는 것이 따로 사용되지 않으나, 우리의 경우 특수한 언어 환경을 효율적으로 극복하기 위해 이를 개발하였는바, 이런 이유 있는 전통을 적절하게 계승하는 것이 한문교육의 발전을 위해 필요하다는 것이다. 곧 한국어의 첨가적 특성 때문에, 한문에 표점을 잘 찍어 놓기보다는 한문의 문법적 관계를 표현하고 있는 토라는 관계어로 연결해놓아야 우리말의 인식구조에 보다 자연스럽게 호응할 수 있다는 것이다. 고립어로 되어 있는 한문을 한국어와 같은 첨가어로 변환시켜주는 것이 토이기 때문이다. 이런 이유로 위의 논고에서는 토의 개념과 그 필요성에 대해 언급한 뒤에 한문의 현토 방법을 散文의 경우와 詩의 경우와 箴의 경우로 세분하여 구체적으로 소개하고 있다.

「조선시대 독서 방법론 연구」<sup>6)</sup>는 조선시대를 대표하는 학자들의 독서에 관한 담론들 속에서 '독서의 단계와 방법'을 논한 부분을 발췌 분석하였다. 독서의 단계[과정]는 곧 해당 시기의 교육과정으로 이해할 수 있는 부분이기도 하며, 당시의 학문적 · 교육적 지향점을 가늠할 수 있게 해주는 가늠자가 되기 때문에 '독서의 단계와 방법'은 단순히 책을 읽는 기술적 방법을 보여주는 데 그치지 않고 '독서'라는 행위에 대한 선인들의 교육적 신념을 보여주는 척도가 된다는 것이다. 이에 대한 분석을 통해 몇 가지 결론을 이끌어 내었다. 첫째는 책의 내용을 이해하기 위해 제안된 독서의 방법이다. 텍스트의 글자 하나하나의 뜻을 풀이하고 구절 하나하나의 취지를 파악하며 대상 서목도 순서를 정해두어 함부로 단계를 뛰어넘지 않는 '단계별로 의미 이해하기'의 방법, 꼼꼼하게 깊이 사색하여 읽거나 문장의 뜻이 절로 이해될 만큼 반복하여 익숙하게 읽는 '정독과 숙독'의 방법, 以意逆志하여 저자의 의중을 간파함으로써 글의 핵심적 메시지를 이해하고 문장의 서술 방식이나 기법까지도 온전히 본받아 저자와 자신의 내면을 완전히 일치시키는 '글쓴이의 마음으로 읽기'의 방법이 이에 속한다. 둘째는 책의 내용을 이해한 후 그 책의 내용을 온전한 자신의 것으로 만들기 위한 방법이다. 하나의 책을 읽으면서 다양한 관련 자료를 참고하여 읽는 '다양한 자료를 참고하여 읽기'의 방법, 책을 읽다가 본문 가운데 중요하다고 생각되는 부분을 그대로 옮겨 적어두는 抄錄과 의문이 나는 부분에 대해 자신의 견해를 재빨리 적어두는 疾書를 활용한 '기록하며 읽기'의 방법, 목차나 범례를 활용하여 글의 핵심 내용과 전개 방식을 먼저 파악하고 읽는 '핵심을 파악하며 읽기'의 방법이 이에 속한다. 셋째는 조선시대 독서 방법의 가장 특징적인 부분으로 텍스트의 특성에 따라 독서를 달리하는 방법이다. 조선시대의 독서 담론 중에서 가장 특징적으로 확인되는 것이 읽어야 하는 책의 '성격'에 따라 '읽는 방법이 다르다'는 점인데, 경전을 읽는 방법과 역사서를 읽는 방법이 다를 뿐 아니라

5)이병혁(2000).

6)김은경(2006).

각 서적이 추구하는 바에 따라 읽는 방법을 개별화하였다는 것이다.

논자는 이상의 분석을 통해 독서 방법론을 도출하여 현대의 독서 방법론으로 활용할 뿐 아니라 아울러 한문교과에서 교수·학습의 방법론으로 활용하고자 하였는데, 역시 전통시대의 사례를 분석하고 이를 체계화하는 과정을 거쳐 결론에 도달하고 있으므로, 한문교육사 연구의 하나로 귀속시킬 수 있는 조건을 갖추었다고 할 수 있다.

한편 전통시대의 교수·학습 및 평가에 관한 연구를 위해 經筵과 書筵에 대한 연구를 활용할 수 있다. 실제로 이런 이유로 경연과 서연이 한동안 연구자들의 관심을 끌었었다. 이에 관한 자료가 비교적 풍부하게 남아 있어 이를 통해 전통시대의 교수학습 방법을 재구성하기 유리하였기 때문이다. 국왕과 왕세자의 한문 교육에 관한 내용은 『조선왕조실록』, 『승정원일기』, 『동궁일기』 등의 국고문헌 및 개인의 문집에도 적지 않게 기록되어 있다.

「동궁일기를 통해 본 17세기 세자의 교육-『소현동궁일기』부터 『숙종춘방일기』까지를 중심으로」<sup>7)</sup>는 『동궁일기』에 기록된 서연 관련 기록을 활용하여 세자의 교육 실태를 파악하고자 시도한 논고이다. 다양한 기록을 활용하여 講規의 정비와 서연의 실제에 관하여 논의를 집중하면서 아울러 入學禮 등의 의례 절차에 관하여 고찰하였다. 주로 사부·빈객과의 상견례, 진강 참여 관원, 진강 책자, 懸吐와 句讀의 書入, 進講 방식, 朝講禮와 會講禮의 절차, 책걸이 의식 등에 관한 꼼꼼한 분석을 수행하여, 이로써 17세기 중후반 세자 교육의 실상과 의례 양상을 자세히 소개하였다. 우선 「講規의 정비와 서연의 실제」에서는 法講과 召對·夜對에서 진강하는 서종을 결정하는 문제, 朝講과 晝講을 구분하는 문제, 朝講과 관련된 朝講禮의 문제, 진강 책자에 관한 문제, 학습한 내용을 낭독하는 횟수에 관한 문제, 평가의 문제, 진강의 절차에 관한 문제, 會講禮와 朝講禮에 관한 문제, 강의 시간 및 교과과정에 관한 문제를 소개하였다. 그리고 「入學禮 등의 의례 절차」에서는 세자의 입학례 및 세자와 사부빈객의 상견례의 의식 절차에 관한 문제를 소개하였다.

표4)

	논저자	발행일	제목	학회지
1	이원호	1974	조선왕조 경연의 교육사적 연구	교육학연구
2	남지대	1980	조선초기의 경연제도-세종, 문종 연간을 중심으로	한국사론
3	권연웅	1983	고려시대의 경연	복현사립
4	권연웅	1989	조선 영조대의 경연	동아연구
5	강태훈	1993	조선 전기 경연 제도의 발달 과정	교육학연구
6	지두환	1995	조선후기 경연과목의 변천	한국학논총
7	지두환	1996	조선후기 영조대 경연과목의 변천-조선성리학 확립과 관련하여	진단학보
8	백원철	1997	한문과 학습의 전통적 朗讀法에 대하여-한문과 학습의 효과적 일방안의 모색	한문교육연구
9	송병렬	1999	현토 교육의 유용성과 토의 문법적 성격	한문교육연구
10	김왕규	1999	조선시대 독서법에 관한 소고	한자한문교육
11	송영일	1999	조선 성종기 경연의 진강방법 연구	한자한문교육
12	송영일	1999	조선조 경연의 진행방법과 교육공학의 조화	한문교육연구

7)김남기(2009).

13	정재훈	1999	명종 선조 연간의 경연	조선시대사학보
14	이병혁	2000	전통 한문 교육-한문 현토를 중심으로	한자한문교육
15	김경수	2000	근대 후의 서당 교육과 그 효용성에 대한 고찰	한자한문교육
16	안재철	2003	한문문법 교육사 연구	한문교육연구
17	권문봉	2003	전통적 서당교육과 현대의 한문교육에 대하여	한자한문교육
18	정재훈	2004	조선중기의 경연과 제왕학-광해군·현종 연간을 중심으로	역사학보
19	정재훈	2005	세종의 왕자 교육	한국사상과문화
20	김은경	2006	조선시대 독서 방법론 연구	한문고전연구
21	최윤용	2008	서당의 교육방법과 현대적 의의	한문고전연구
22	신영주	2008	전통 시대 한문 학습법에 관한 일고찰-영조의 장헌세자 교육을 중심으로	한문교육연구
23	송영일	2008	조선 성종조 경연 교재 교육이 현대 교육에 주는 시사점	인문학연구
24	장재천	2009	서당의 교육과 풍속 및 놀이	한국사상과문화
25	송영일	2009	조선 성종조 경연 진강방법의 현대 한문과 교육적 활용	한문학논집
26	김남기	2009	동궁일기를 통해 본 17세기 세자의 교육-『소현동궁일기』부터 『숙종춘방일기』까지를 중심으로	한자한문교육
27	윤훈표	2010	조선 정종 때의 경연에 대하여	한성사학
28	김병건	2010	초학자를 위한 조선조 문인의 독서방법론 소고	한자한문교육

### 3. 향후 연구에 대한 전망과 과제

지금까지 한문교육사와 관련하여 제출된 연구 성과들을 살펴보았다. 이로써 이 분야의 연구가 주로 수업 교재 및 교수 · 학습 활동과 관련된 것으로 집중되어 있음을 확인할 수 있었다. 아무래도 이 분야의 연구들이 처음부터 한문교육사 서술이라는 학술사적 필요에 의해 이루어진 것이 아니라 대체로 학교 현장의 수업 개선을 위한 현실적 필요에 의해 이루어진 것인 만큼 한문학습 교재와 교수 · 학습 사례 중심으로 연구가 이루어질 수밖에 없었다. 전통시대의 한문교육 사례를 분석하여 현재의 한문교육 현장에 우선 적용하고자 했던 것이 기존 연구의 동기가 되었던 것이다. 바로 이런 이유로 한문교육사 연구의 방향성이나 서술의 시각에 대한 논의는 시급한 것으로 인식되지 못하였던 것이 사실이다. 한문교육사 연구가 체계적이고 효율적으로 이루어질 수 있도록 연구의 기반을 만들고 연구 방향을 디자인하는 기초 연구에 우선 여러 연구자의 힘을 모아야 할 것이다.

현대 교육의 경우는 ‘한문교육’이 다른 교과와 별개로 독립되어 있어 그 교육 활동이 비교적 선명하게 구별되지만 전통시대 교육의 경우는 이것이 용이하게 구별되지 않는다. 모든 교재가 한문으로 되어 있고 교수와 학습이 모두 한문을 언어 도구로 삼아 이루어졌기에, 조금 과장하자면 전통시대 교육의 대부분을 한문교육으로 귀속시킬 수도 있을 것 같기 때문이다. 예컨대 6세기경에 제작된 「壬申誓記石」에 『시경』, 『서경』, 『예기』 등을 차례로 학습할 것을 맹서한 내용이 보이는데, 이 경우 전통시대의 학습 교재와 학습 형태를 보여주고 있어 전통시대 학문교육의 한 사례로 간주할 수 있다. 또한 방언으로 9경을 해석하였다는 7세기경의 설총의 작업도 경전 해석이라는 학술활동으로 규정할 수 있지만, 한문으로 이루어진 9경의 효율적 교육을 위한 교수 · 학습 방법의 새

로운 전환으로 이해하여 한문교육 활동의 하나로 꼽을 수 있다. 그래도 이 두 가지의 경우는 그럴 만하지만, 만약 경전이나 제자서 · 역사서 · 법률서 등에 대한 주석 · 언해와 교육 · 출판까지 모두 한문교육으로 논하게 된다면 곤란하지 않을 수 없다.

서두에서 언급하였듯이 ‘한문교육사’란 ‘한문을 대상으로 이루어지는 교육 활동 및 이와 관련한 개인 · 사회 · 국가의 요구와 대응 양상’의 시대적 변천에 대한 분석과 이론적 체계화를 통해 구축되는 학문 영역’이라고 할 수 있다. 여기에서 ‘한문을 대상으로 이루어지는 교육 활동 및 이와 관련한 개인 · 사회 · 국가의 요구와 대응 양상’을 어느 수준까지로 범주화할지는 여전히 어려운 문제로 남는다. ‘한문을 대상으로 이루어지는 교육 활동’이란 아무래도 전통시대의 교육 중에서도 말 그대로 ‘한문’ 그 자체를 대상으로 이루어졌던 교육 활동이어야 할 것이다. 범범히 말하자면, 한자와 한자로 구성된 문장을 읽거나 쓸 수 있는 능력을 강화하기 위해 이루어진 어학적 교육 활동이 ‘전통시대 한문교육’의 1차 영역이 되고, 이를 둘러싼 ‘개인과 사회 · 국가의 요구와 대응 양상’ 등이 여기에 함께 묶일 수 있을 것이다. 향후 활발한 연구가 진행되는 사이에 자연스럽게 합의가 이루어질 것이다.

또한 한문교육사 연구의 체계성을 위해 전체 연구 영역 내에서, 시대적 변천에 근거한 시대 구분이 이루어져야 한다. 예컨대, 한문 전래 이후 아직 완전하게 정착되지 못하였던 고대의 삼국시대, 이후 대당 유학생이 대거 출현하면서 한문의 수준을 끌어올리던 신라 말, 과거제 시행으로 한문이 융성해가던 고려, 신진사대부의 출현과 함께 한문이 새로운 방향으로 변화되어 가던 고려 후기, 한문 교재와 그 주석 및 훈민정음을 활용한 언해를 활발하게 생산해내며 한문 연구에 체계성을 더해가던 조선 전기, 명말 출판물의 대거 유입을 계기로 선진 양한 고문과 당송 고문을 넘나들며 문체 문제에 고심하던 조선 중기, 한문 수준이 향상되고 국제화되는 가운데 신문체가 등장하고 어문정책에 대한 자각과 반성이 이루어지던 조선 후기, 외세의 침범에 직면하여 선제적 대응으로 한문 사용의 반성이 이루어지고 국한문 혼용과 국문 전용이 사회적 논란의 중심으로 떠오르던 개화기 등이 있을 수 있다. 향후 폭넓은 연구를 통해 실증에 근거한 다양한 시대 구분이 이루어야 할 것이다.

위에서 말했듯이 한문교육사 연구는 기왕의 성과가 아직은 풍부한 편이 아니므로, 그만큼 새롭게 시도해볼 만한 연구 분야가 많다고 할 수 있다. 다만 연구의 대상으로 삼아야 하는 연구 범위에 대한 지침이 우선 마련되어 있어야 효율적인 연구가 이루어질 수 있는데, 시대구분의 문제를 제외하면, 그 나머지의 연구 영역의 체계에 대해서는 앞에서 제시한 표1)의 분류를 우선 원용할 수 있다. 이를 다시 표로 나타내보면 아래와 같다.

표5)

1. 교육과정 영역	ㄱ. 목표	
	ㄴ. 내용 (교재)	a. 이해 · 표현 (읽기, 쓰기, 활용)
		b. 문학 (운문, 산문)
		c. 문법 (문리, 현토)
		d. 문자 · 훈고 (자학, 음훈, 전고)
	ㄷ. 교수 · 학습	
2. 교육환경 영역	ㄴ. 평가	
	ㄱ. 정책론	a. 인재육성 정책 (인재상의 변천)
		b. 인재선발 정책 (과거제의 변천)
		c. 학교지원 정책

		d.언어문자 정책
	ㄴ.현장교육론	a.교육기관 운영 (公 · 私 교육기관)
		b.학교급간 위계
		c.교사론
	ㄷ.시대 · 지역 · 계파론	

교육과정의 ‘내용 영역’에서 ‘문화 영역’을 대신하여 ‘문자 · 훈고 영역’을 새로 추가하였다. 분과학문을 대상으로 하는 현대 한문교과의 경우에는 ‘문화 영역’에 대한 교육 책임이 사회적 통념이나 자발적 전략에 따라 추가적으로 짐 지워져 있지만, 전통시대 한문교육의 경우에는 이것이 주요한 영역을 차지한다고 볼 수 없다. 이와 달리 ‘문자 · 훈고 영역’의 경우는 현재에도 여전히 유의미하지만, 전통시대의 경우 그 교육 비중이 적지 않았던 것으로 판단된다. 교육환경의 ‘정책론 영역’은, 현대의 경우에 비해 전통시대의 경우 국가의 교육 정책에 따라 한문교육의 성격과 내용이 긴밀하게 반응하였으므로, 그 중요도에 맞추어 하위의 세부 영역을 추가로 설정해두었다. ‘인재육성 정책’, ‘인재선발 정책’, ‘학교지원 정책’, ‘언어문자 정책’이다. 인재상의 변화나 과거제의 변화에 대응하여 개인과 사회가 교육 내용을 달리하기도 하였고, 언어문자 정책에 대응하여 언문 사용이 증가하거나 문자어휘와 문체가 달라지는 결과로 이어지기도 한만큼 전통시대의 경우 유의미한 영역으로 판단된다. 아울러 ‘현장교육론 영역’에 전통시대의 ‘교육기관 운영’ 및 ‘학교급간 위계’에 관한 연구 영역을 추가하였다. 전통시대의 경우 교육기관에 따라 한문교육의 방식과 내용이 차이를 보이고 있어 이를 따로 논할 필요가 있으며, 특히 서당, 서원, 향교, 사학, 성균관 등의 교육 기관에 대한 한문교육학적 연구 성과들이 풍성하게 제출되어 있는 바 이를 수용할 영역을 따로 설정해두는 것이 유리할 것으로 여겨진다. 한편 ‘교사론’은 현대의 경우는 사범대학을 통한 교과 교사의 양성이 제도화되어 있고 사회적 관심도 커서 상대적으로 중요한 연구 영역에 해당한다고 할 수 있으나, 전통시대의 경우 교사 양성을 위한 전문 프로그램이 있었던 것도 아니며 전문직으로서의 교사에 대한 사회적 인식도 눈에 띄지 않으므로 영역의 비중을 낮추어 ‘현장교육론 영역’에 귀속시키게 된 것이다. 아울러 ‘시대 · 지역 · 계파론 영역’을 추가하였다. 이는 시대에 따른 변천과 지역과 계파에 따른 차이를 구분하고 이를 역사 · 사회적 맥락으로 재해석함으로써 한문교육사 연구의 通時的 · 共時的 구도와 원리를 규명하는 연구 영역으로 이해할 수 있다.

이런 여러 가지 영역에 대하여 앞으로 풍성한 연구가 이루어지길 바라면서, 본고에서는 다만 향후 연구자들이 실제 연구에서 우선 주목하기를 기대하는 몇 가지 연구 방향에 대하여 제시해본다. 간략히 표로 제시하면 아래와 같다.

표6)

1	한문교육사의 연구 영역에 대한 연구
2	시기별, 지역별, 계파별, 주제별 서술 구도에 대한 연구
3	한문교육에 대한 정책 기초의 변천에 관한 연구
4	한문교육 기관의 성격 및 학교급간 위계에 관한 연구
5	교수자와 학습자의 역할 활동에 관한 연구
6	수준별 교수 · 학습 · 평가 방법에 관한 연구
7	문리 강화를 위한 전통적 학습법에 관한 연구

#### 4. 맺음말

지금까지 한문교육사에 대한 기존의 연구 성과를 소개하고 향후 연구 과제와 전망에 대해 알아보았다. 이를 위해 한문교육사 연구의 대상으로 삼을 수 있는 연구 영역에 관한 문제를 간략히 살펴보았다. ‘한문교육사’가 전 시기의 모든 교육을 대상으로 삼는 포괄적 개념이 아니라 한국교육사의 한 분과에 해당하는 전문 영역일진대, 전통시대에 있어서 일반적 교육과 구별되는 한문교과의 교육 활동으로 인정할 수 있는 수용 범위를 설정하는 일이 무엇보다 시급해 보인다. 이 문제가 우선 정리되어야 한문교육사의 대상 영역을 확정할 수 있을 것이며, 다시 이를 토대로 한문교육사에 대한 체계적 연구가 이루어질 수 있을 것이다. 다만 서술 대상을 확정하는 일은 단시간의 짧은 고민으로 해결하기는 어렵다. 여러 연구자들이 함께 참여하여 심도 있는 논의를 풍성하게 제출하고 종합하는 과정에서 한문교육사의 연구 영역과 서술 구도가 점차 완성되어갈 수 있을 것이다.

## 「한문교육사 연구의 성과와 전망」 토론문

윤재환(단국대)

신영주 선생님의 글 잘 읽었습니다. 한문교육과 그 사적 체계에 대해 고민하고 계신 선생님의 고뇌가 그대로 묻어나는 글로, 제가 여기에 다른 의견을 제시하거나 반론을 제기하며 논쟁할 수는 없을 듯합니다.

많은 부분 선생님의 글과 선생님의 고민에 동의하면서 함께 공부해 나가야 할 새로운 목표를 만났다는 느낌을 받았습니다. 그런 점에서 지금 제가 선생님께 말씀드리는 것은 토론을 원해서라기보다 함께 풀어가야 할 문제를 정리하고자 하는 생각에서 드리는 말씀이라는 것을 먼저 밝혀드립니다.

선생님의 글을 읽으면서 제가 가진 고민은 몇 가지로 정리할 수 있습니다만, 그 중 가장 큰 것이 “한문교육사”의 개념과 범주의 확정입니다. 또, 제가 한문교육사의 개념과 범주 확정을 고민하게 된 것은 선생님께서 글 속에서 “전통시대”라고 언급하신 그 시기의 한문교육 때문이라고 할 수 있습니다. 이 시기의 한문교육을 현재의 한문교육과 같은 개념과 범주에서 논의할 수 있는 것인지, 논의할 수 있다면 지금의 학문 분류와 그 시기의 학문 분류를 동일화시킬 수 있는 것인지, 만약 같은 개념과 범주에서 논의할 수 없다면 현재의 한문교육과 전통시대의 한문교육을 동일한 시각에서 볼 수 없다는 것이고, 동일한 시각에서 볼 수 없다면 한문교육사의 서술을 위해 전통시대의 한문교육을 끌어올 수 있는 것인지 의심스럽습니다.

이와 같은 의문은 다음으로 전통시대의 한문교육 방법이 현재에도 여전히 유효한 교육 방법으로 의미를 지닌다고 생각할 수 있는가라는 새로운 의문을 이끌게 됩니다. 전통시대와 현재 사이에 존재하는 한문 교육의 목적과 필요성이라는 본질적인 면의 차이는 교육 방법의 구성과 선택에 영향을 미칠 수밖에 없다고 생각합니다.

두서없이 몇 가지 말씀을 드렸습니다. 이 몇 가지 의문은 앞서 말씀드린 것처럼 꼭 선생님에게 답을 구하고자 한 것이라기보다 저와 이 자리에 모이신 여러 선생님들이 같이 생각해 보아야 할 가장 기본적인 의문 중 하나가 아닐까 해서 말씀드렸습니다.



## 經典教育 研究의 성과와 전망

함영대(단국대)

### 【논문 요약】

### 1. 문제제기

이 글은 한문 교과서에 수록된 儒敎 經典과 諸子書에 대한 한문교육론을 반성하고 경전교육론이 나아가야 할 길을 찾아보자는 것이다. 이러한 시도는 한편으로는 유교 경전이라는 동아시아 전래의 고전적인 텍스트를 교육하는 교육사론적 접근이고 한편으로는 시, 소설, 산문과 같이 한문교과서를 구성하는 소재적 측면으로서의 경전, 諸子의 문장에 대한 교육론적 검토이다.

### 2. 개론적 접근과 콘텐츠 개발론

본격적인 유교 경전교육론인 이영호의 논의는 “오늘날 유교 경전의 무슨 내용을 어떻게 가르치면 학생들에게 의미있는 내용을 재미있게 전달할 수 있을 것인가”를 묻는다. 그는 일 질문에 대한 역사적 탐색을 통해 경전 교육이 경학사와 국가 교육정책의 전환에 따라 그 성격을 달리하며 변화했으며 교수법 圖說法 동기유발식인 更辛苦, 講과 問目 등으로 다양하게 발전했다고 주장했다. 이영호는 이에 앞서 經傳 工夫의 의미와 관련하여 오늘날의 경을 공부하는 것도 과거의 經傳에 대한 공부처럼 현실에 대한 문제의식에서 출발해야 한다고 주장하기도 했다. 인간소외나 환경문제, 배금주의나 부정부패의 문제를 직시하면서 경을 공부할 때, 우리는 그 적지 않는 해결의 실마리가 경에 제시되어 있음을 느끼게 될 것이라는 주장이다. 결국 이영호는 경전교육론에 한 기본 시야는 과거 經을 공부하여 傳을 붙인 유학자들의 그 정신을 계승하여 바로 지금의 문제로부터 경전교육론의 구도를 잡아야 한다고 주장한다. 경전교육의 목표와 방법, 그리고 그것을 구체적으로 구현할 경전자료는 바로 그러한 인식에서부터 새롭게 구성될 필요가 있다는 것이다.

김용재는 현실의 지평에서 경전교육론을 바라본다. 그는 영상 매체에 노출된 신세대들에게 동양의 전통사상과 유교문화에 대한 자긍심을 갖게 하려면 유교 경전교육이 필요하며, 그 교육대상의 특성에 걸맞는 교육방법론이 모색되어야 한다는 주장이다. 그는 신세대들은 영상매체에 친숙하므로 애니메이션을 이용한 영상교육이나 옴니버스식 이야기구성을 통한 교육방법의 창신으로 학생들의 흥미와 호기심을 자극하는 교육방법이 필요하다고 보았다. 유교 경전교육론은 당위가 아닌 필요를 자극하여 사회적 이슈로 인지되어야 한다는 것이다. 그는 경전교육을 유교교육으로 확대하여 인성교육과 예절교육으로서의 유교교육을 검토하고 경전교육의 문제점과 그 개선방안을 짚어보면서 문화콘텐츠를 개발하여 고전교육을 강화해야 한다고 주장했다. 콘텐츠화 작업을 통해 한문고전은 생동감있는 문화유산으로 인식될 것이며, 문명의 이기에 길들여진 신세대들에게도 효과적인 교육적 접근이 될 것이라는 것이 그의 기대 섞인 전망이다.

진성수는 신세대들에게 전통의 유교사상이 필요하고 그들의 특성을 고려하여 교수법의 전환이 필요하다는

김용재의 주장은 그 진정성은 인정되지만 반드시 수긍하기는 어렵다고 보았다. 무엇보다 유교사상의 재인식이 필요하다는 주장이 과연 현대인들에게 공감될 수 있을 지 미지수인 데다가 유교가 현대사회 인간존엄의 문제를 성공적으로 해결해주기도 어렵다는 것이다. 그는 유교경전교육을 반성하는 한편 유교경전의 교육콘텐츠 활용 방안을 제시했다. 그 핵심은 유교 경전의 경전화 과정은 '서술적인 경험'이 '규범적인 경험'으로 전환되는 것이며 중국의 경전은 '文明의 경전'이지 '宗教의 경전'이 아니므로 어떤 특수한 신앙과 만족의 사상체계를 대표하는 것이 아니라는 것이다. 그는 유교 경전의 경전화 과정을 이해하여 유학은 새롭게 재구되어야 한다고 주장하면서 주제 영역별로 경전교육의 새로운 주제를 선정하여 보여주기도 했다. 이는 과거 유교의 전통으로 여겨지던 것을 일소하고 현대의 감수성으로 유교경전을 새롭게 이해하고 교육시킬 필요가 있다는 인식의 발로다.

백광호는 한문 교육용 콘텐츠로서 한시·산문·소설·경서 등 한문학의 장르별 콘텐츠를 만들어 이를 중등학교에서 활용하기 쉽도록 할 필요가 있다고 주장했다. 甲骨文을 이용한 한자 학습이나 대중가요를 이용한 성어수업, 콩트 등 드라마 콘텐츠를 활용한 문장 수업은 그 구체적인 예이다.

그런데 이러한 방법은 결국 교수 방법론에 집중된 것이다. 교육에서 '어떻게'의 문제에 관심을 기울인 것으로 '무엇을' 할 것인가에 대한 고민은 상대적으로 축소된 것이다. 이 논의의 결론에서 콘텐츠 개발을 위한 두 가지 전제로 한문콘텐츠의 體系가 필요하다는 것과 다양하게 콘텐츠로 활용될 수 있는 원형이 필요하다는 주장은 그 문제에 대한 고민이 여전히 선행되어야 한다는 문제의식을 드러낸 것이다. 필요와 방법론에 치중하던 콘텐츠 개발 논의를 그 원형의 선정으로 전환한 것은 콘텐츠 개발론의 의미있는 자기 각성이라고 할 수 있다.

### 3. 교과 교육론으로서 경전교육론

원운숙은 교과서에서 四書를 수용한 經文의 내용과 효율적 지도법에 대한 검토했다. 원운숙이 이 방면의 선행 논문인 유현정과 전명희의 논문을 소개하면서 그 방향이 논어와 사서에서 논의된 유교적 가치관을 이해하고 함양해야 한다는 것으로 귀결된 것을 '경전교육의 현재적 가치를 바로 보지 못하고 단순히 전통에 입각한 규범적 가치로 받아들이는 한계가 있다.'고 지적했다. 또한 '유학이 추구하는 정신을 이해하고 현대적으로 적용하는 지혜의 교육'으로 그 논의의 방향을 잡았다. 원운숙이 한문교과서의 내용을 仁, 君子, 忠恕, 배우는 목적과 방법, 그리고 태도를 다루는 학문으로 나누어 그 주제를 분류하기도 하고, 시대의 변화상, 성장단계, 교과서 및 지도서의 지도상의 쟁점으로 나누어 분석하고 다시 이것을 경전의 효율적인 지도를 위해서는 여섯 가지의 가치기준으로 나눈 것은 무엇을 가르칠 것인가에 대한 기준을 마련한 것으로 적지 않은 의의가 있다. 분류 기준 자체에 대한 논의는 얼마든지 가능한 것이지만 적어도 공감할 만한 구체적인 기준을 정하고 그 기준에 의하여 경전자료를 조직하고 학습내용을 배치한다는 구상은 매우 의미있는 것이다.

원운숙은 경전교육의 주의할 것으로 고등학생들이 경전의 진가를 제대로 이해하기 어려울 뿐만 아니라 '선인들의 삶과 지혜를 이해하여 건전한 가치관과 바람직한 인격을 함양한다'는 정의적 측면의 교육 효과를 가지 화하기 어렵기 때문에 유학을 체계적으로 이해시키는 것을 바탕으로 수업이 설계되고 진행되어야 한다고 주장했다. 그것은 四書經文의 비중을 늘려 현대 사회의 문제점을 주제로 삼아 토론하고, 학습목표를 명확하게 제시하며, 본문의 구성을 신중하게 선정하고, 본문 이해를 위한 참고자료를 교과서에 풍부하게 제시하는 하는 것을 통해 실현될 수 있을 것이라고 전망했다.

김병주는 경전교육이 한문 교육의 개정에 따라 어떠한 비중으로 전개되어 왔는지를 실증적으로 검토했다. 그는 교육과정의 변화에 따라 산문 가운데 사상류 산문이 40%에서 24%로 그 비중이 축소된 것을 밝혔다. 이 연구는 결과적으로 한문교육에서 경전교육의 비중과 그 방향의 전환이 교과내적인 변화뿐만 아니라 교과 외적인 변화에 적지 않게 영향을 받고 있음을 보여주었다 아울러 전체적인 한문교육내의 비중에 있어서 경전교육의 비중은 점차 축소되고 있다는 것도 확인시켜 주었다. 경전교육에 관심을 가진 연구자들은 한문교육 일반의 필요성 확보를 위해 노력해야 하는 동시에 한문교육 내의 산문분야에서 다시 경전교육의 의미와 필요를 역설해야

하는 이중의 과제를 짊어져야할 처지에 놓여 있는 것을 일깨워 준 것이다.

최근 발표된 김성중의 연구는 경전교육론의 본류는 다시 착실하게 한문교과서에 수록된 유교경전과 제자서의 자료를 치밀하고 신중하게 조직하는 데서부터 시작되어야 함을 깨우쳐 준다. 그는 유교경전과 제자가 한문교과서 내에서 가지는 텍스트적 의미는 문화와 언어적 측면에서 중요하다고 판단했다. 곧 한문교육의 목표로 설정된 ‘한자문화권의 문화에 대한 기초적인 지식을 익혀 과거와 현재는 물론 미래에도 한자문화권 내에서의 상호이해와 교류를 증진시키는데 기여’할 수 있는 의의가 크다고 보았다. 이것은 전래의 경전교육에서 강조되던 ‘선현의 삶과 지혜를 이해하여 가치관과 인격 함양에 기여하도록 했던 정의적 요소에서 ‘동아시아의 문화와 언어지식이 측면’을 강조하는 것으로의 전환을 의미한다. 그 결과 유교경전 교육의 관심은 도덕적 철학적인 인격함양의 문제에서 동아시아 고전언어와 문화적 친연성의 이해와 활용이라는 문제로 돌릴 수 있게 되었다.

그의 연구는 한문교과서에서 유교경전과 제자의 자료들이 고전의 핵심사상, 가치관과 인격 함양, 문법요소, 고사성어, 인성논쟁 등의 학습소재 등으로 구분되어 선정한다고 밝혔는데 이는 경전교육이 실제 교과서 안에서 어떠한 학습요소로 분해되어 구성요소로 변환되는지를 잘 보여준다. 경전의 교육은 항상 독립적인 단원의 단락으로 존재하는 것이 아니라 소재화 된 경전자료로 활용될 수 있는 것이다. 그는 이후 교과서의 경전교육 자료는 문법적인 요소를 충분히 고려하고, 글감의 수준을 적정화하며, 글감의 사상적 기저를 충분히 고려하여 현대적 감각과 조율한 것을 주장했다. 김성중의 연구는 한문교과서라는 텍스트를 바탕으로 이루어지는 경전교육론은 그 자체가 교과서의 논리에 따라 재료로서 재편집되는 실상을 잘 파악하여 보여준 것이다.

#### 4. 남는 문제 - 전망을 겸하여

이제까지 제출되었던 경전교육 연구의 성과는 결국 하나의 문제로 귀결된다. ‘무엇을, 왜’ 가르쳐야 하는지에 대한 문제의식이다. 이는 과연 지금 시대에 유가와 제자의 경전에 깃들여 있는 동양의 전통 사상 가운데 그 원래적 문맥의 의미를 훼손하지 않으면서도 새롭게 부각시킬 수 있는 요소는 무엇이 있는지 찾아볼 필요가 있음을 상기시키는 것이다.

교과교육론으로서의 경전교육에 대한 검토에서 남겨진 문제는 결국 교과교육과 한문교과서라는 국한된 현실에서 경전교육은 어떠한 구체적 교육 자료로 배치되는가에 대한 고민이다. 유교경전과 제자서가 가질 수 있는 가치기준과 한문교과서라는 텍스트 내에서 분산배치 되어야 하는 학습요소로서의 기준에 대한 종합적인 평가가 요청된다. 그것은 온전한 사상적인 맥락을 넘어 문법적 요소, 난이도와 위계의 문제, 당대 사회적 요청에 따른 전체 비중과 방향의 문제 등이 종합적으로 고려될 수밖에 없다.

한편, 대외적으로는 ‘한문교과의 정체성’이라는 문제를 경전교육의 측면에서 담보해야 하는 한문교육의 전체적 인부흥에 동조해야 하는 동시에 한문교과 내에서는 문학류, 사학류 산문들과의 균형있는 비중의 획득을 고민해야 하는 문제도 남겨져 있다. 지역과 시대를 막론하고 어떠한 고전이라도 고정불변의 지위를 획득하고 누린 경우는 없다는 사실에서, 또 교과서는 어떤 교육자료보다도 시대의 풍상을 직접적으로 수용한다는 점에서 교과교육으로서의 경전교육은 무한한 변화의 가능성을 가지고 있다고 할 수 있다.

【논문】

1. 문제제기
2. 개론적 접근과 콘텐츠 개발론
3. 교과 교육론으로서 경전교육론
4. 남는문제

## 1. 문제제기

이 글은 經典教育에 대한 성과를 검토하고 향후의 전망을 모색하려는 것이다. 한문 교과서에 수록된 儒教 經典과 諸子書에 대한 한문교육론을 반성하고 경전교육론이 나아가야 할 길을 찾아보자는 것이다. 이러한 시도는 한편으로는 유교 경전이라는 동아시아 전래의 고전적인 텍스트를 교육하는 교육사론적 접근이고 한편으로는 시, 소설, 산문과 같이 한문교과서를 구성하는 소재적 측면으로서의 경전, 諸子の 문장에 대한 교육론적 검토이다. 근 이천년 이상을 동아시아 보편 문자로 사용된 한문을 가르친다는 것, 특히 교과서에 수록된 한문 자료를 가르치는 것은 이러한 양 측면들을 본질적으로 가지고 있는 것이다. 경전교육론에 대한 연구 성과 역시 이 두 방면에서 나왔다.

그러므로 논의는 크게 두 부분으로 나누어 검토한다. 하나는 경전교육론 전체에 대한 일반론과 경전교육의 콘텐츠개발에 대한 논의이다. 경전교육에 대한 총론이며 효율적인 경전교육을 위해 콘텐츠를 개발해야 한다는 견해에 대한 검토다. 이 방면의 연구는 때로 경전교육의 역사적 경로를 추적하여 현재와 미래의 방향을 가늠해보기도 하고, 현재의 유학과 한문교육이 처한 현실에 기초하여 올바른 유교 경전교육론을 찾아보기도 하였다. 그 성과에 대한 반성적 검토는 경전교육론 일반에 대한 미래적 전망이 될 수 있을 것이다.

다른 하나는 교과교육론으로서 경전교육론에 대한 논의이다. 주로 교과서에 수록된 유교 경전과 제자서의 구체적인 상황을 검토하여 한문 교과교육론으로서 경전교육론을 검토하는 것이다. 이것은 교과서에 수록된 경전자료의 선정과 교육 내용의 위계를 검토하고, 효과적인 지도법을 찾아보려는 시고로 나타나는데 미래에 대한 전망은 바로 그 검토의 과정에서 도출될 수 있을 것이다.

## 2. 개론적 접근과 콘텐츠 개발론

유교 경전교육에 대한 논의는 이전부터 없지 않았으나 가장 본격적이 것은 역시 이영호의 논의<sup>1)</sup>를 들 수 있다. ‘유교 경전 교육의 과거와 현재, 그리고 미래’라고 하는 부제가 붙은 이 논문은 유교경전교육의 가장 기본적인 중요한 문제는 “유교 경전의 어떤 내용을 어떻게 가르칠 것인가”라고 묻는다. “오늘날 유교 경전의 무슨 내용을 어떻게 가르치면 학생들에게 의미있는 내용을 재미있게 전달할 수 있을 것인가”라는 문제제기인데 교육 내용과 교수법을 학생의 입장에서 고민한 것이다. 그런데 정작 이 논문은 그 문제에 대한 당장의 현실적인 답을 제시하고 있지는 않다. 현재와 미래를 살펴보기 위한 전제로써 과거의 경전교육을 검토하는 것으로 논문은 일단 종결되었기 때문이다.

그러나 이 논의는 경전교육의 역사와 그 교수법의 변화에 대하여 적지 않은 시사점을 던져준다. 중국 경학사의 변화에 대응하여 삼국시대에는 五經중심의 교육이 진행되었고, 남북국시대와 고려전기는 『논어』와 『효경』 중심으로 忠孝의 윤리교육이 강조되었으며, 고려후기로부터 조선시대에는 원으로부터 수입된 주자학의 영향으로 『소학』과 四書五經의 교과목이 중시되는 교육과정의 변화를 지적한 것은 경전교육이 시대의 정신에 발맞추어 당대의 요청에 대응해 왔음을 보여주는 것이다. 그 변화는 충효를 강조하는 윤리적 측면의 교육내용을 국가 경영에 필요한 경제이념과 인간 내면의 心性修養에 대한 것으로 전환시켰다. 그에 따라 교수법 역시 다양하게 발전한다. 암송 위주의 교육에서 그림을 통해 유학의 주요 개념을 설명하는 圖說法, 배우는 학생의 학습능력보다 적게 가르치고 스스로 깨우치게 하는 동기유발식인 更辛苦, 질문과 답변을 통해 유교경전의 본의를 깨우치는 講과 서신문답을 통해 정리한 독서와 사고를 요하는 問目 등은 그 주요한 것이다. 이러한 조선의 유교경전 교육법은 일제와 해방 이후의 근대식 교육과정의 이입을 통해 전환되었는데 이영호는 그 내용과 방법이 긍정적으로 진행되지 못했다고 지적했다.

이 논의는 이후 중등교육과 대학교육, 또 재야에서 전개된 경전교육 논의의 검토를 과제로 남겼는데 이후 전개될 유교 경전교육론의 역사적 시야는 이 논문의 성과에 힘입은 바가 크다. 그런데 이영호는 이 논의에 앞서 經傳工夫의 의미와 관련하여 논의를 제기한 적이 있다.<sup>2)</sup> 그는 과거 經을 공부한 학자는 傳을 통해 자신의 시대에 대응하는 학술정신을 드러냈는데 그 전제는 당대 현실의 문제를 정확하게 바라보는 안목이 있어야 한다고 역설했다. 현실에 대한 문제 인식을 통해 그 시대의 과제가 파악될 수 있고, 그러한 분석이 있어야 그 시대가 나아가야 할 이념을 총체적으로 제시할 수 있기 때문이다. 오늘날의 경을 공부하는 것도 바로 이러한 현실에 대한 문제의식에서 출발해야 한다는 것이다. 인간소외나 환경문제, 배금주의나 부정부패의 문제를 직시하면서 경을 공부할 때, 우리는 그 적지 않는 해결의 실마리가 경에 제시되어 있음을 느끼게 될 것이라는 주장이다. 경청할 만한 견해다. 결국 이영호는 경전교육론에 대한 기본 시야는 과거 經을 공부하여 傳을 붙인 유학자들의 그 정신을 계승하여 바로 지금의 문제로부터 경전교육론의 구도를 잡아야 한다고 주장한다. 경전교육의 목표와 방법, 그리고 그것을 구체적으로 구현할 경전자료는 바로 그러한 인식에서부터 새롭게 구성될 필요가 있다는 것이다. 전통적인 유교의 관념에만 그 경전교육의 문제의식을 머물러 둘 것이 아니라 항상 당대의 문제의식에서부터 경전교육의 구조는 항상 새롭게 재구되어야 한다는 주장은 이후 경전교육론에서 면면히 이어진 문제의식이다.

이러한 인식의 한 층위는 김용재에 의해 이어졌다. 그는 유교경전 교육을 현실의 지평에서 의해 논의했다.<sup>3)</sup> 그는 영상 매체에 노출된 신세대들에게 동양의 전통사상과 유교문화에 대한 자긍심을 갖게 하려면 유교 경전교육이 필요하며, 그 교육대상의 특성에 걸맞는 교육방법론이 모색되어야 한다고 주장했다. 사이버 세계와 현실을 혼동하거나 패륜적인 행위를 하고 역사문화에 대한 존귀함을 간과해 버리는 신세대들에게 전통의 유교사상

1) 이영호, 「유교경전교육론에 대한 서설적 고찰(Ⅰ)-유교경전교육의 과거와 현재, 그리고 미래」, 『동방한문학』 22집, 동방한문학회, 2002

2) 이영호, 「字義分析을 통해 본 經傳의 개념과 經傳工夫의 意味」, 『한문교육연구』 13집, 한국한문교육학회, 1999.

3) 김용재, 「유교 경전교육의 필요성과 새로운 교육방법론 모색」, 『유교사상연구』 22집, 한국유교학회, 2005.

을 교육하여 방향 감각을 갖게 해야 한다는 것이다. 인간은 물론 자연과의 공존과 조화를 지향하는 유교문화는 인간중심적이고 개인주의적이며 지배와 우열로 귀결되는 서양의 논리보다 유의미하며 동아시아 유교문화권의 경제적 성장 역시 유교 경전교육의 의의를 배가 시켜주는 것이라는 것이 그 핵심적인 주장이다. 그런데 그는 신세대들은 영상매체에 친숙하므로 애니메이션을 이용한 영상교육이나 옴니버스식 이야기구성을 통한 교육방법의 창신으로 학생들의 흥미와 호기심을 자극하는 교육방법이 필요가 있다고 보았다. 유교 경전교육론은 당위가 아닌 필요를 자극하여 사회적 이슈로 인지되어야 할 것이라고 주장은 경전교육론의 한 입각점이 될 수 있는 것이다.

이러한 문제의식은 고전 교육에 문화콘텐츠를 개발해야 한다는 논의로 발전했다.<sup>4)</sup> 그는 21세기 인류사회의 문제로 제기된 기계화, 대량화의 결과 나타난 규격화, 집단화의 비합리성의 문제의 해결책은 人間愛가 용해되어 있는 동아시아 漢文古典에서 찾을 수 있다고 보았다. 공자의 ‘仁’ 사상은 미래 인류 사회의 중요한 원천이 될 수 있으므로 이러한 문화원형을 내재한 한문고전을 문화콘텐츠로 개발하여 되살려 활용하자는 것이다. 채지충의 동양고전 만화나 우리 전래의 문화를 드러내는 영화들, 또는 역사적 소재를 바탕으로 만들어지는 ‘바람의 나라’와 같은 게임은 그 좋은 사례가 될 수 있다. 『맹자』와 『논어』, 『효경』 등에서 자료를 채취한 曾參이나 길분의 효를 애니메이션으로 제작하는 실례를 든 것은 그 구체적인 방법을 보인 것이다. 이러한 콘텐츠화 작업을 통해 한문고전은 생동감있는 문화유산으로 인식될 것이며, 문명의 이기에 길들여진 신세대들에게도 효과적인 교육적 접근이 될 것이라는 것이 그의 기대 섞인 전망이다.

김용재는 경전교육을 유교교육으로 확대하여 인성교육과 예절교육으로서의 유교교육을 검토하고 경전교육의 문제점과 그 개선방안을 짚어보기도 했다.<sup>5)</sup> 대학은 물론 고등학교 교과서에 수록된 경전교육의 빈도수와 교육적 내용이 부실하므로 유교 경전에 대한 흥미를 불러일으킬 수 있는 현실적 고민과 대안이 필요한데 그 대안의 하나가 바로 교육콘텐츠의 개발이라는 것이다. 앞선 논문의 문제의식을 이어간 것인데 여기에서 그는 이러한 콘텐츠를 개발하기 위해서는 콘텐츠 개발 전문가와 유교 경전교육을 전담할 전문가가 필요하므로 그 양성 기관으로 성균관을 비롯한 관련단체와의 협조가 요청된다고 주장하기도 했다.

김용재의 연구는 유교경전 교육론이 유교 사상이라는 토대 위에서 생성되는 것임을 확인시켜 주었으며 유교 경전이 가지는 현재적 의미를 검토했다. 아울러 교육대상의 특성에 주목하여 유교문화 콘텐츠 제작을 선구적으로 주장하기도 했다. 다만 유교 경전의 현재적 의미에 대한 그의 주장이 가지는 설득력과 공감에 대한 기대는 단언하기 어려운 것이다. 문화콘텐츠를 만들자는 주장 역시 수궁할만한 것이지만 제시된 사례는 제한된 주제에 한정된다. 곧 어떠한 주제를 어떠한 교육적 맥락에서 어떠한 위계를 통해 전달할 것인가에 대한 충분한 검토가 우선 요청된다. 문화콘텐츠를 제작하여 영상으로 교육하자는 주장은 그 다음에 제기되어도 늦지 않는 것이다.

다소 성급한 방법론적 경사가 아닌가 하는 우려는 김용재의 주장에 비판적으로 호응하여 유교경전교육과 그 콘텐츠 개발에 대한 일련의 연구를 진행한 사람은 진성수에 의해 제기되었다. 그는 우선 유교의 미래는 유교 지식인이기도한 유교 연구자의 몫이므로 유교 본래의 정신과 자기 전체성에 대해 고민할 필요가 있다고 생각했다.<sup>6)</sup> 그는 유교경전교육을 반성<sup>7)</sup>하는 한편 유교경전의 교육콘텐츠 활용 방안<sup>8)</sup>을 제시했다.

진성수는 신세대들에게 전통의 유교사상이 필요하고 그들의 특성을 고려하여 교수법의 전환이 필요하다는 김용재의 주장은 그 진정성은 인정되지만 반드시 수궁하기는 어렵다고 보았다. 무엇보다 유교사상의 재인식이 필요하다는 주장이 과연 현대인들에게 공감될 수 있을 지 미지수인 데다가 유교가 현대사회 인간존엄의 문제를 성공적으로 해결해주기도 어렵다는 것이다. 그는 유교 경전의 경전화 과정은 ‘서술적인 경험’이 ‘규범적인 경험’으로 전환되는 것이며 禮儀文化의 한 부분으로 당대 지식계층의 인용에 의해 형성되었다고 주장했다. 중국의

4) 김용재, 「동아시아 고전교육과 문화 콘텐츠 개발」, 『한문교육연구』 28호, 한국한문교육학회, 2006.

5) 김용재, 「전통문화 및 유교교육의 활성화」, 『유교사상연구』 31집, 한국유교학회, 2008.

6) 진성수, 「유교의 미래와 유교 지식인의 역할」, 『유교사상연구』 31집, 한국유교학회, 2008.

7) 진성수 a, 「유교경전교육을 위한 반성적 시론」, 『한국철학논집』 25집, 한국철학사연구회, 2009

8) 진성수 b, 「유교경전의 교육콘텐츠 활용방안 시론」, 『한문교육연구』 32집, 한국한문교육학회, 2009.

경전은 ‘文明의 경전’이지 ‘宗教의 경전’이 아니므로 어떤 특수한 신앙과 만족의 사상체계를 대표하는 것이 아니다. 유교 경전이 중국문화에서 출발했으나 한반도와 일본 열도, 동아시아에 종교와 상관없는 경전적 지위를 확보할 수 있었던 것은 그 때문이다. 그러므로 유교경전교육에는 경전화 과정에 대한 이해가 필요하다고 주장했다. 그는 가치관의 혼란 시대에 가족주의적 경향이 강한 우리 사회에서 유교경전의 교육이 사회적으로는 필요하지만 과연 현대인들이 유교적 가치를 진정으로 요구하고 있는가는 성찰할 필요가 있다고 보았다. 아울러 재미있으면서 의미있는 교육의 구체적인 내용은 여전히 요청되며 이를 해결하기 위해서는 유교 경전에 대한 심도 깊은 이해와 무한한 상상력이 필요하다고 역설했다. 그러므로 유교경전교육의 콘텐츠는 아래의 표와처럼 새롭게 구성되어야 한다고 주장했다.

영역	기존의 접근 방법	새로운 적용방안	비 고
1. 남녀	-夫婦有別의 가치강조 -생물학적 男女차이 강조 -남자 위주의 상호윤리강조	-부부의 사회적 역할 변화 인식 -남녀의 사회법률적 평등 인정 -페미니즘과 人權에 관 이해	유교의 외연 확대 (양명학적 접근)
2. 리더십	-君爲臣綱・君臣有義 강조 -제왕적 군주 강조 -내선외왕・술선수범 강조	-전제주의・민주주의 구별 강조 -민주적 리더의 효용성 강조 -소통 공감의 리더십 강조	유교정치학과현대정치학의 새로운 적용
3. 환경	-天地人合一의 가치 강조 -生生之德의 自然觀 강조 -陰陽二氣・五行論 강조	-자신과 공동체 간의 관계 강조 -인간과 자연의 조화 강조 -21C 지속가능한 환경윤리 강조	건전한 생태주의적 윤리의식 고취

이는 과거 유교의 전통으로 여겨지던 것을 일소하고 현대의 감수성으로 유교경전을 새롭게 이해하고 교육시킬 필요가 있다는 인식의 발로다. 그러므로 그는 유교경전 전문가와 한문교과 담당자들은 한국사회의 유교사상이 다양한 가치체계와 충돌하고 있는 현실을 충분하게 인식하고 이에 대한 대응 논리를 유교경전의 내부에서 찾는 노력을 게을리해서는 안 된다고 주장했다.

이는 강조의 초점은 다소 차이가 있지만 당대의 문제인식으로부터 경전교육론은 새롭게 조직되어야 한다고 주장한 이영호의 입장과도 맥락이 닿는 것이다. 다만 이처럼 당대의 입장에서 유교경전의 의미맥락을 재구성하려고 할 경우 매우 철저한 경전에 대한 이해와 사려깊은 교육적 전환이 요청된다는 것 외에도 유교경전의 본래적 구조나 그 의미가 훼손되거나 왜곡될 수 있는 가능성이 항상 존재한다는 것이 간과할 수 없는 문제다.

이러한 문제점은 자신의 문제의식을 한문교과서의 유교경전 관련 내용의 교수·학습개발에 대한 논의로 발전시킨 진성수의 연구<sup>10)</sup>에서도 은연중에 노출되는 것이다. 그는 중학교 한문교과서는 四字成語와 短文으로 구성되어 있는데 한문교과의 목표인 ‘가치관 형성’, ‘전통문화 발전계승’을 어떻게 교수 학습과정에 포함시켜 진행하고 있는가 하는 의구심이 제기된다고 주장한다. 아울러 ‘고전을 이해하고 그 가치를 소중히 여긴다’ 등 모호한 개념과 내용이 학습목표로 제시되어 있을 뿐 아니라 이어지는 ‘활동과제’와 ‘토론과제’는 이웃 교과목인 국어, 윤리 과목 등과 비교해 보았을 때 ‘한문교과의 상대적 정체성’을 어떻게 확보할 것인가 하는 물음에 명쾌하게 답하지 못한다고 지적했다. 고등학교 한문교과 역시 내용의 깊이와 문장의 난이도가 중학교와는 확연한 차이가 있지만 여전히 목표를 교수 학습 과정에 포함시키는 것은 명확하지 않으며, 특히 ‘전통문화 계승발전’ 또는 ‘한자문화권 내에서의 상호 이해 증진’과 직접적인 관련이 있는 교과서는 어디에도 없다고 진단했다. 교과서에 제시된 <학습요점><sup>11)</sup> 역시 교수자의 역량차이나 제한된 수업시간으로 달성하기 어려운 수업목표로 보이며 <생

9) 이 표는 진성수(2009a)와 진성수(2009b)에 모두 수록된 것인데 여기서는 좀 더 보완된 것으로 보이는 후자의 논문에서 발췌하였다. 이 외에도 그는 인간복제, 컴퓨터 및 약물 중독, 노사문제 등에 대한 관심을 촉구했다.

10) 진성수, 「중등학교 한문교과의 교수·학습방법 개발을 위한 시론」, 『한국사상문화』 52집, 한국사상문화학회, 2010.

각 키우기>를 통해 다양한 예화로 보완을 시도하고 있지만 이 역시 한문교과서의 정체성을 부각시키는 데는 부족하다고 평가했다. 그는 그 대안으로 교과서에 전통적인 유교경전과 기타 유교경전을 구분하여 제시하며, 오감만족을 줄 수 있는 유교문화콘텐츠를 활용한 교수학습 방법을 활용해야 한다고 주장했다. 아울러 漢字的異體字나 同語異義語와 같은 동아시아 유교문화권의 공통점과 차이점을 교수 학습 방법에 적용하는 것은 한자 문화권 내에서의 상호이해 증진의 중요한 출발점이 될 수 있을 것이라고 제언했다.

진성수의가 ‘한자문화권내의 상호 이해 증진’을 위해 동아시아 한자의 이체자 교육에 대한 지적은 경청할 만하고, 그의 제안은 부분적으로 시도될 수 있는 것이지만 경전교육론의 한 부분으로 자리잡을 수 있는 영역인지는 분명하지 않다. 유교경전을 분리하는 문제나 콘텐츠 활용법은 그 주장 자체의 설득력이나 구체성의 문제에서 적지 않은 아쉬움을 남긴다. 한문교과의 구체적 현실에 대한 이해와 실제 교육 현장에서의 구현을 염두에 둔 치밀한 교육설계에 대한 고려가 아직 부족한 결과이다.

이러한 문제는 콘텐츠 개발과 그 활용을 강조하는 논의에서 꾸준히 지적되어 오는 것이다. 한문과 교육에서 교육용 콘텐츠를 활용하는 것에 대해 연구한 백광호의 논의<sup>12)</sup> 역시 그 문제를 온전히 극복하지는 못했다.

그는 한문 교육용 콘텐츠가 한시·산문·소설·경서 등 한문학의 장르별 콘텐츠를 만들어 이를 중등학교에서 활용하기 쉽도록 할 필요가 있다고 주장하면서 전국교육자료전에 출판된 한문교과 교육자료를 제시했다. 아울러 甲骨文을 이용한 한자 학습이나 대중가요를 이용한 성어수업, 콩트 등 드라마 콘텐츠를 활용한 문장 수업을 활용가능한구체적인 방안으로 제시했다. 그런데 이러한 방법은 결국 교수 방법론에 집중된 것이다. 교육에서 ‘어떻게’의 문제에 관심을 기울인 것으로 ‘무엇을’ 할 것인가에 대한 고민은 상대적으로 축소된 것이다. 이 논의의 결론에서 콘텐츠 개발을 위한 두 가지 전제로 한문콘텐츠의 體系가 필요하다는 것과 다양하게 콘텐츠로 활용될 수 있는 원형이 필요하다는 주장은 그 문제에 대한 고민이 여전히 선행되어야 한다는 문제의식을 드러낸 것이다. 필요와 방법론에 치중하던 콘텐츠 개발 논의를 그 원형의 선정으로 전환한 것은 콘텐츠 개발론의 의미있는 자기 각성이라고 할 수 있다.

경전교육에 대한 논의에도 이러한 각성은 의미있게 수용할 만 하다. 경전교육론에서 논의되어야 할 핵심적인 내용은 ‘교수법’이라기 보다는 ‘무엇을’ ‘왜’ 가르칠 것인가에 대한 문제이기 때문이다. 현행 중등 한문교과서의 현실은 그러한 문제의식을 더욱 긴요한 것으로 만들고 있다.

### 3. 교과 교육론으로서 경전교육론

교과 교육론으로서의 경전 교육에 대한 연구는 주로 고등학교 교과서에서 四書가 수록되는 양상과 그 지도법을 중심으로 연구되었다. 원운숙의 연구<sup>13)</sup>는 교과서에서 四書를 수용한 經文의 내용과 효율적 지도법에 대한 검토이다. 그는 이 논문에서 선행 논문으로 유현정<sup>14)</sup>과 전명희<sup>15)</sup>의 논문을 소개하고 있다. 그런데 그 연구들은

11) 그 구체적인 내용은 『고등학교 한문』 (2007, 두산)에 수록된 내용으로 ‘공자의 사상을 이해한다. -공자는 4대 성인 중의 한분이다. 논어에 기록된 내용은 옛 사람의 진부한 말씀이 아니라 여러 방면에서 삶의 진리를 제시하는 교훈들로 이루어져 있다. 차분히 읽으면서 그 속뜻을 음미해 보자’이다. 이 외에도 진성수는 『고등학교 한문』 (2005, 대학)이나 『고등학교 한문』 (2005, 천재교육)의 학습요점이 모호하다고 평가했다. 특히 ‘맹자의 사상을 이해한다 -이 글을 통해 정치가 인간의 삶에 미치는 영향과 인간적인 삶을 영위하기 위한 정치적 조건에 대해 생각해 보자’는 것은 비교적 전문적인 지식이 필요한 교과내용으로 이는 교수자에게 과도한 책임을 부여하여 교수·학습 의지를 약화시킬 가능성이 있다고 보았다.

12) 백광호, 「한문과 수업에서 교육용 콘텐츠 활용 방안」, 『한문교육연구』 32집, 한국한문교육학회, 2009.

13) 원운숙, 『고등학교 한문교과서에 보이는 四書經文의 수용과 효율적 지도방안』, 공주대학교 교육대학원 석사논문, 2004.

14) 유현정, 『중등학교 한문교과서에 실린 論語의 지도방안』, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문, 2001

15) 전명희, 『고등학교 한문교과서에 수록된 四書연구』, 조선대학교 교육대학원 석사논문, 2003



결국 논어와 사서에서 논의된 유교적 가치관을 이해하고 함양해야 한다는 것으로 귀결된다. 이것은 한문교과에서 유교경전의 자료가 선현들의 삶과 지혜를 이해하여 건전한 가치관과 바람직한 인성함양에 그 목적을 두고 있다는 점을 고려한다고 하더라도 다소 상투적인 결론에 머무른 감이 없지 않다. 그런 방식이라면 굳이 한문교과가 아니라 윤리나 철학의 교과에서 다루어도 무방한 것이 되기 때문이다. 이러한 연구에 대해 원운숙이 ‘경전 교육의 현재적 가치를 바로 보지 못하고 단순히 전통에 입각한 규범적 가치로 받아들이는 한계가 있다.’고 지적한 것은 경청할 만한 것이다. ‘유학이 추구하는 정신을 이해하고 현대적으로 적용하는 지혜의 교육’으로 그 논의의 방향을 잡은 것 역시 적절한 것이다.

원운숙은 7차 교육과정의 한문교과서에 수록된 사서의 내용들이 모두 다음의 다섯 가지 주제로 나누어 질 수 있다고 분석했다.

- ① 인간다운 품성으로서의 덕목인 仁
- ② 유학의 이상적인 인간상으로서의 君子
- ③ 자기 이해와 타인에 대한 이해 忠恕
- ④ 사회적 실현 正名과 王道政治
- ⑤ 배우는 목적과 방법, 그리고 태도를 다루는 학문

이러한 분석은 대체로 수록된 사서의 내용을 주제별로 분류한 것인데 실제 수록된 내용을 실증적으로 검토한 것이다. 원운숙은 사서 경문의 내용을 다시 시대의 변화상<sup>16)</sup>, 성장단계<sup>17)</sup>, 교과서 및 지도서의 지도상의 쟁점<sup>18)</sup>으로 나누어 분석한 뒤 경전의 효율적인 지도를 위해서는 다음의 가치 기준에 의거할 필요가 있음을 지적했다.

- ① 인간 생활에 관심을 갖는 일용 평상의 가치
- ② 인간의 본질에 대한 이해와 바람직한 인간상을 구현할 수 있는 가치
- ③ 인간 존중의 가치를 인식하고 생활 속에서 실현할 수 있는 가치
- ④ 수기치인을 바탕으로 민주적 사회공동체 의식을 기를 수 있는 가치
- ⑤ 유학의 정체성을 이해하고, 현실의 생활 속에서 구현할 수 있는 가치
- ⑥ 한자 문화권의 기본사상을 이해하고 교류증진에 기여할 수 있는 가치

가치 기준을 중심으로 지도의 지침을 제시할 수 있다는 것은 무엇을 가르칠 것인가에 대한 기준을 마련한다는 점에서 적지 않은 의의가 있다. 이러한 기준 자체에 대한 논의는 얼마든지 가능한 것이지만 적어도 공감할 만한 구체적인 기준을 정하고 그 기준에 의하여 경전자료를 조직하고 학습내용을 배치한다는 구상은 매우 의미 있는 것이다.

원운숙은 경전교육의 주의할 것으로 고등학생들이 경전의 진가를 제대로 이해하기 어려울 뿐만 아니라 ‘선인들의 삶과 지혜를 이해하여 건전한 가치관과 바람직한 인격을 함양한다’는 정의적 측면의 교육 효과를 가시화하기 어렵기 때문에 유학을 체계적으로 이해시키는 것을 바탕으로 수업이 설계되고 진행되어야 한다고 주장했다. 그것은 四書經文의 비중을 늘려 현대 사회의 문제점을 주제로 삼아 토론하고, 학습목표를 명확하게 제시하며, 본문의 구성을 신중하게 선정하고, 본문 이해를 위한 참고자료를 교과서에 풍부하게 제시하는 하는 것을 통해 실현될 수 있을 것이라고 전망했다.

16) 개인주의와 공동체의 가치로서의 恕와 克己復禮, 인간의 생존과 인간다운 삶으로서의 利와 義, 아름다움의 仁, 조화정신의 中和, 인간다움으로서의 禮, 왕도정치와 복지사회, 공부로서의 修己治人 등이 이 주제의 하위 덕목이다.

17) 도덕덕목으로서의 孝悌, 자아정체성, 바람직한 삶의 가치관, 인간과 자연에 대한 인식 등이 이 분류의 하위 덕목이다.

18) 여기에서는 한문 교과의 목표에 비추어 유학의 비중이 부족한 것, 단원명과 학습목표의 제시가 구체적이지 않은 것, 본문의 내용 구성에 학생의 수준을 고려하지 않은 것, 학습단계를 고려한 단원설정의 미흡한 것, 교과서와 지도서에 본문 이해를 위한 자료의 부족 등이 지적되었다.

원운숙의 연구는 구체적인 논증이나 현실에서의 실현의 결과를 토대로 작성된 것은 아니다. 다만 교과서에 수록된 사서의 경문을 분석하여 그것을 구체적인 기준에 의해 경전 교육자료로서 분류해 보고, 좀 더 효율적으로 지도해 보고자 하는 시도이다. 그 시도의 저변에는 교육현장에서의 경험이 수렴되고 있다. 경전교육에 대한 논의 가운데서 교육 주제에 대한 탐색과 그 가치에 대한 구체적인 검토는 이 연구가 획득한 가장 알찬 성과일 것이다. 이러한 시도는 이후 경전교육론을 토대로 한문교과서를 구성하려고 할 때에 충분히 참고할 만한 것이다.

김병주의 논의<sup>19)</sup>는 『논어』에 한정되는 것이긴 하지만 고등학교 한문교과서 내의 四書의 수록양상에 대한 논의라는 점에서 원운숙의 연구를 잇는 것이라고 할 수 있다. 하지만 원운숙이 7차 교육과정의 한문교과서에 수록된 사서의 내용을 대상으로 한 반면 김병주는 1차에서 7차 교육과정에 이르는 전 교육과정의 한문교과서를 검토대상으로 한다는 점에서 변별된다. 그의 연구는 경전교육이 한문 교육의 개정에 따라 어떠한 비중으로 전개되어 왔는지를 실증적으로 검토하고 있다는 점에서 주목할 만하다. 특히 검토의 과정에서 연차별 한문교육의 목표와 그에 따른 경전교육의 비중과 내용의 변화를 짚어주고 있는 것은 매우 흥미롭다.

그의 연구에 따르면 1차 교육과정에서는 한문교과는 국어Ⅱ의 한문과정에 포함되어 국어교육의 일부로 학습되었는데 그 특징은 학습의 주안점이 한학 특유의 취의(趣意)를 파악하게 하고 한학이 우리 문화에 끼친 영향과 동양문화의 연원을 인식하여 인격도야에 이바지 하는데 그 의의를 둔 까닭에 산문 가운데 경전교육이 주된 비중을 차지하는 사상류 산문이 41%를 점유하였는데 이 때에는 論孟類의 유가 경전이 주를 이루었다. 2차 교육과정은 국민교육헌장의 선포에 따라 주체의식과 국민윤리를 탐구하는데 역점이 주어졌으므로 사상류 산문의 43%를 차지했으나 그 내용을 보면 제자백가와 기타사상의 비중이 증대되었다. 3차 교육과정부터는 산문교육에서 문학교육의 비중이 점차 확대되어 사상류 산문은 3차 32%, 4차 30%, 5차 30%으로 점차 축소되었다. 이것이 6차 때에 34%로 조금 향상되다가 7차 교육과정에 이르러서는 24%로 현격하게 축소되었다. 그 이유는 교과과정이 사상적 원류보다는 국내의 역사서와 지리서를 통한 전통문화 계승에 중점을 두었기 때문이다.

김병주의 연구는 결과적으로 한문교육에서 경전교육의 비중과 그 방향의 전환이 교과내적인 변화뿐만 아니라 교과 외적인 변화에 적지 않게 영향을 받고 있음을 보여주었다 아울러 전체적인 한문교육내의 비중에 있어서 경전교육의 비중은 점차 축소되고 있다는 것도 확인시켜 주었다. 경전교육에 관심을 가진 연구자들은 한문 교육 일반의 필요성 확보를 위해 노력해야 하는 동시에 한문교육 내의 산문분야에서 다시 경전교육의 의미와 필요를 역설해야 하는 이중의 과제를 짊어져야 할 처지에 놓여 있는 것을 일깨워 준 것이다.

이러한 만만치 않은 여건 가운데서 최근 발표된 김성중의 연구<sup>20)</sup>는 경전교육론의 본류는 다시 착실하게 한문 교과서에 수록된 유교경전과 제자서의 자료를 치밀하고 신중하게 조직하는 데서부터 시작되어야 함을 깨우쳐 준다.

그는 유가경전과 諸子를 중 고등학교 한문교과서의 글감으로 채택할 때에 그 선정범위를 제자는 물론이고 유학의 十三經을 모두 취할 필요는 없다고 보았다. 이를테면 『주례』, 『의례』, 『이아』, 『춘추곡량전』, 『춘추공양전』은 실제로 한문교과서의 제재로 취해진 경우가 없다고 파악했다. 아울러 그는 유가경전과 제자가 한문교과서 내에서 가지는 텍스트적 의미는 문화와 언어적 측면에서 중요하다고 판단했다. 곧 한문교육의 목표로 설정된 ‘한자문화권의 문화에 대한 기초적인 지식을 익혀 과거와 현재는 물론 미래에도 한자문화권 내에서의 상호이해와 교류를 증진시키는데 기여할 수 있는 의의가 크다고 보았다. 이것은 전래의 경전교육에서 강조되던 ‘선현의 삶과 지혜를 이해하여 가치관과 인격 함양에 기여하도록 했던 정의적 요소에서 동아시아의 문화와 언어지식이 측면을 강조하는 것으로의 전환을 의미한다. 그 결과 유교경전 교육의 관심은 도덕적 철학적인 인격함양의 문제에서 동아시아 고전언어와 문화적 친연성의 이해와 활용이라는 문제로 돌릴 수 있게 되었다.

19) 김병주, 「고등학교 한문교과서 내 「논어」의 수록 양상에 대한 연구」, 『한문고전연구』 18집, 한국한문고전학회, 2009.

20) 김성중, 「『儒經』諸子 수준과 범위」, 『한문과 교육에서 텍스트의 수준과 범위』, 한국한문교육학회 동계학술회의 및 제 34차 전국학술대회 발표논문집, 한국한문교육학회, 2011. 1

그의 연구에 따르면 한문교과서에서 유교경전과 제자의 자료를 선정하는 기준과 방향성은 아래와 같다.

- ① 『논어』의 ‘仁’이나 『맹자』의 ‘仁義’와 같이 핵심사상이 포함된 문장
- ② ‘己所不欲勿施於人’과 같이 건전한 가치관과 바람직한 인성을 함양할 수 있는 문장
- ③ ‘不患人之不己知’ 같은 문법 설명으로 전형적인 예가 되는 문장
- ④ ‘守株待兔’와 같이 흥미를 불러일으킬 수 있는 고사성어
- ⑤ 인성에 대한 맹자와 순자의 토론을 이끌어 낼 수 있는 창의적 학습의 소재가 되는 문장

이러한 파악은 경전교육이 실제 교과서 안에서 어떠한 학습요소로 분해되어 구성요소로 변환되는지를 잘 보여준다. 사상과 인성교육의 재료로서 뿐만이 아니라 문법과 고사성어라는 한문 학습 요소의 하나로서 경전 자료가 활용되는 것이다. 그것은 경전의 교육이 항상 독립적인 단원의 단락으로 존재하는 것이 아니라 소재화 된 경전자료로도 얼마든지 활용되고 있다는 것을 확인시킨다.

김성중은 한문교과서에서 제재 선정 수준과 범위를 정할 때에는 다음에 주의해야 한다고 제언한다.

- ① 경전 자료는 학습목표에 비추어 의미요소와 문법요소를 고려하여 발췌되어야 한다.
- ② 경전 자료의 내용 가운데 그 사상적 기저가 현대 의식과 상충할 경우 부정적 함의를 가진 글감을 배제할 필요가 있다.
- ③ 난해한 철학적 사고를 요하는 글감을 최소화해야 한다.
- ④ 문법 사항을 제시할 때에는 위계성과 체계성을 고려해야 한다.
- ⑤ 새로운 제재 및 글감을 선취할 필요가 있다.

이 제언들은 하나하나가 깊이 있게 토론할 만한 논의이다. ①③④의 경우는 한문교과서라는 구체적 교과교육의 텍스트 안에서 경전자료를 어떻게 배치할 것인가의 문제의식을 담지하고 있고, ②⑤는 경전교육의 제제로서 무엇을 채택할 것인가에 대한 고민이 담겨 있다.

다만 ①의 경우 ‘斷章取義’의 문제가 발생할 수 있으며, ③의 경우 난해하다는 평가는 주관적이어서 객관적인 공감을 얻는데 어려움이 있으며, ②⑤는 지금의 관점에서 과거의 재료를 섭취할 때에 생기는 난점에서 자유롭지 못하다는 문제점이 제기될 수 있다. 성찰이 필요한 대목이다.

그는 마지막으로 유가경전과 제자에서 새로운 제재를 선취하는 경우, 그 내용에는 주요 사상이 담겨있고, 인성과 가치관 함양에 바람직하며, 한문의 구조와 문법을 이해하는데 유익한 전범적인 문장을 골라야 한다고 주장했다. 또한 학생들의 흥미와 호기심을 유발하고, 창의적 사고와 토론의 제재가 될 수 있으면서 한자 문화권 상호간의 이해와 교류 증진에 기여하는 것이고 그것이 교과서의 내에서 위계에 맞게 배치되어야 할 것이라고 주장했다. 이상적이라는 느낌을 지울 수 없지만 하지만 기준이 될 만한 견해로서는 경청할 만한 가치가 있다.

김성중의 연구는 한문교과서라는 텍스트를 바탕으로 이루어지는 경전교육론은 그 자체가 교과서의 논리에 따라 재료로서 재편집되는 실상을 잘 파악하여 보여준 것이라고 평가할 수 있다. 결국 교과교육으로서 경전교육론의 핵심은 ‘어떠한 경전자료를 제재로 채택하는가’의 문제로 귀결된다는 것을 실증적으로 증명했기 때문이다.

#### 4. 남는 문제 - 전망을 곁하여

이제까지 제출되었던 경전교육 연구의 성과를 두 부분으로 나누어 고찰해 보았다. 경전교육에 대한 개론적 접근과 콘텐츠 개발 논의에서 최종적으로 남겨진 문제는 경전교육의 입각점에 대한 고려와 콘텐츠 원형에 대한 개발의 필요이다. 이것은 다시 하나의 문제로 귀결되는데 경전교육은 과연 ‘무엇을, 왜’ 가르쳐야 하는지를 먼저 선명하게 제시할 필요가 있다는 것이다. 이것은 과연 지금 시대에는 무엇이 필요한지 현실을 통찰하는 안목이 우선적으로 필요하다는 것을 의미한다. 아울러 유가와 제자의 경전에 깃들여 있는 동양의 전통 사상 가운데 그 원래적 문맥의 의미를 훼손하지 않으면서도 새롭게 부각시킬 수 있는 요소는 무엇이 있는지 찾아볼 필요가 있음을 상기하는 것이기도 하다.

경영철학과 기업경영에 유학에 깃들여 있는 요소를 접목시키려는 시도<sup>21)</sup>는 그 구체적인 접근가운데 하나이다. 단순한 요소의 이입이 아닌 구체적인 현장에서의 실질적인 적용을 염두에 둔 이러한 접근은 유교 경전교육이 현실의 지평에서 호응과 공감을 얻어낼 수 있는 하나의 근거가 될 수 있다는 점에서 적지 않은 시사점을 준다. 콘텐츠화의 방향에서는 경전 교육이라는 면에서 불교경전이나 유교경전 등 인접분야의 교육자료를 참고할 수도 있다. 경전내에 묘사되고 있는 이야기의 활용<sup>22)</sup>은 흥미와 관심을 불러일으킬 수 있다는 점에서 시도할 만한 것이다.

교과교육론으로서의 경전교육에 대한 검토에서 남겨진 문제는 결국 교과교육과 한문교과서라는 국한된 현실에서 경전교육은 어떠한 구체적 교육 자료로 배치되는가에 대한 고민이다. 곧 앞서 서술한 ‘어떠한 경전자료를 제재로 채택하는가’의 문제라고 할 수 있다. 우선 경전자료를 분류하고 배치할 기준이 요청되며, 그 기준은 유교경전과 제자서가 가질 수 있는 가치기준과 한문교과서라는 텍스트 내에서 분산배치 되어야 하는 학습요소로서의 기준이 다시 요구된다. 그것은 온전한 사상적인 맥락을 넘어 문법적 요소, 난이도와 위계의 문제, 당대 사회적 요청에 따른 전체 비중과 방향의 문제 등이 종합적으로 고려될 수밖에 없다.

한편, 대외적으로는 ‘한문교과의 정체성’이라는 문제를 경전교육의 측면에서 담보해야 하는 한문교육의 전체적 인부흥에 동조해야 하는 동시에 한문교과 내에서는 문학류, 사학류 산문들과의 균형있는 비중의 획득을 고민해야 하는 문제도 남겨져 있다. 이러한 문제는 유가 경전 자체에 내재하고 있는 교육과 교육방법적 원리<sup>23)</sup>에서 그 일말의 원리를 찾아볼 수도 있을 것이며, 다른 한편으로는 동아시아에서 유교경전을 교과서로 다루는 교육과정의 변화<sup>24)</sup>를 참고할 수도 있을 것이다. 지역과 시대를 막론하고 어떠한 고전이라도 고정불변의 지위를 획득하고 누린 경우는 없다는 사실에서, 또 교과서는 어떤 교육자료보다도 시대의 풍상을 직접적으로 수용한다는 점에서 교과교육으로서의 경전교육은 무한한 변화의 가능성을 가지고 있다고 할 수 있다.

한국에서 한문교육이 가진 특수한 사정은 한국의 문자정책<sup>25)</sup> 내지 입시정책과 호응<sup>26)</sup>하는 한문교육 내지 한문교과서의 개정을 불러왔다. 교육 과정의 개편은 교과서의 개정을 의미하는 것이고 그것은 다시 교과서 편찬의 기준을 재정립할 것을 요구하는 것이다.<sup>27)</sup> 그 기준 가운데 가장 근본적인 한문교과의 정체성과 관련하여 도구적 성격에 대한 논의는 한문교육론 내부에서의 논쟁을 불러오기도 했다.

일찍이 송병렬은 한문과의 교과교육학으로서의 존재 이유 중의 하나였던 ‘도구적 성격’에 대해 인식의 전환

21) 권상우, 「유학 ‘현대화’를 위한 하나의 시론-유학의 경영철학과 기업경영」, 『유교사상연구』 31집, 한국유교학회, 2008

22) 이송곤, 「불교 경전 이야기의 내러티브 학습방법과 그 교육적 의의」, 『종교교육학연구』 34집, 한국종교교육학회, 2010.

23) 장승희, 「선진유가사상에서의 교육의 의미와 교육방법적 원리탐색-五部經典을 중심으로」, 『중등교육연구』 55집, 경북대학교, 2007.

24) 정문혜, 「문학교육과 미학교육-대만문학교육과 정전편제연구」, 『국어교육연구』 22집, 서울대 구어교육연구소, 2008; 박정희, 「교과과정의 역사적 변천과 경합하는 중국고전문학 ‘經典」, 『중국어문학』 42집, 중국어문학회, 2003.

25) 정재철, 「한국의 문자정책과 한문교육」, 『한문교육연구』 33집, 한국한문교육학회, 2009.

26) 이돈석, 「광복 이후 대학입시 시험에서 ‘한문’ 영역 위상변화에 관한 일고」, 『한문교육연구』 35집, 한국한문교육학회, 2010.

27) 이돈석, 「‘2007년 개정교육과정’에 따른 한문교과서 『검정 기준』과 『편찬상의 유의점』의 특징과 문제점」, 『동방한문학』 40집, 동방한문학회, 2009

이 필요함을 강조한 바가 있다. 곧 “다른 교과를 학습하는데 도움을 주는 도구 교과”로 규정하는 것은 한문과를 타 교과에 종속적인 과목으로 전락시키는 결과를 초래하므로 언어적 특성에 기인하는 국어교과와 변별되게 문자언어적인 특성에서 찾아야 한다고 보았다. 이를테면 국어교과가 “의사소통의 도구인 동시에 사고의 도구이며 학습의 도구”인 의사소통의 도구로 사용되는 언어를 염두에 둔 것이라면 한문교과는 “고전언어로서의 고전 언어의 의사소통인 동시에 사고의 도구이고, 인문고전학 학습의 도구”로 이해되어야 한다는 것이다.<sup>28)</sup> 한문의 의미가 口語가 아닌 文語로서 남겨진 현실에 대한 적실한 인식이라 하겠다.

하지만 입시와 관련하여 한문교육의 생존은 여전히 위기상황을 온전히 벗어나지 못했으며 일반 소통언어인 제2외국어와 함께 입시를 준비해야 하는 한문의 처지는 다시 한문 영역을 국어의 언어 능력 향상에 영향을 미치는 교과목이라는 사실을 더욱 강조하게 만들기도 했다. 곧 한문 영역은 제2외국어가 아니라 국어의 한 영역, 즉 국어의 도구적 역할을 하는 새로운 접근을 바탕으로 한국어교육 혹은 언어영역의 차원에서 다루어져야 한다<sup>29)</sup>는 주장은 그러한 견해의 하나이다.

이것은 다시 한문교과의 성격논쟁으로 치달을 가능성이 높은 사안이다. 교과교육으로서의 경전교육은 한문 교과의 정체성, 한문교육의 목표의 전환 등에 연동하여 적지 않은 변화를 담아내지 않을 수 없기 때문에 앞으로의 전망 역시 한문교육론 전체의 맥락을 염두에 두지 않을 수 없다. 다만 분명한 것은 경전교육은 유가경전을 중심에 놓고 이루어진다는 것이고, 유가 경전은 동아시아에 이천년 이상의 시간 동안 심대한 영향을 주어 보편적인 지위를 획득한 실체이므로 사상과 문화적인 이유에서나 동아시아 상호 이해의 측면에서 그 자원의 활용가치는 여전히 굳건한 지위를 획득하고 있다는 점이다.

28) 송병렬, 「한국의 한문과 교육과정 문제와 해결의 방향」, 『새로운 한문교육의 지평』(개정증보판), 문자향, 2006, 289면.

29) 이돈석(2010), 앞의 논문, 57면.

## 참고문헌

- 권상우, 「유학 ‘현대화’를 위한 하나의 시론-유학의 경영철학과 기업경영」, 『유교사상연구』 31집, 한국유교학회, 2008
- 김병주, 「고등학교 한문교과서 내 ‘논어’의 수록 양상에 대한 연구」, 『한문고전연구』 18집, 한국한문고전학회, 2009
- 김성중, 「儒經·諸子의 수준과 범위」, 『한문과 교육에서 텍스트의 수준과 범위』, 한국한문교육학회 동계학술회의 및 제34차 전국학술대회 발표논문집, 한국한문교육학회, 2011
- 김용재, 「유교 경전교육의 필요성과 새로운 교육방법론 모색」, 『유교사상연구』 22집, 한국유교학회, 2005
- 김용재, 「동아시아 고전교육과 문화 콘텐츠 개발」, 『한문교육연구』 28호, 한국한문교육학회, 2006.
- 김용재, 「전통문화 및 유교교육의 활성화」, 『유교사상연구』 31집, 한국유교학회, 2008.
- 박정희, 「교과과정의 역사적 변천과 경합하는 중국고전문학 ‘經典」, 『중국어문학』 42집, 중국어문학회, 2003.
- 백광호, 「한문과 수업에서 교육용 콘텐츠 활용 방안」, 『한문교육연구』 32집, 한국한문교육학회, 2009
- 송병렬, 「한국의 한문과 교육과정 문제와 해결의 방향」, 『새로운 한문교육의 지평』(개정증보판), 문자향, 2006
- 원윤숙, 『고등학교 한문교과서에 보이는 四書經文의 수용과 효율적 지도방안』, 공주대학교 교육대학원 석사논문, 2004
- 유현정, 『중등학교 한문교과서에 실린 論語의 지도방안』, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문, 2001
- 이돈석, 「‘2007년 개정교육과정’에 따른 한문교과서 『검정 기준』과 『편찬상의 유의점』의 특징과 문제점」, 『동방한문학』 40집, 동방한문학회, 2009
- 이돈석, 「광복 이후 대학입시 시험에서 ‘한문’ 영역 위상변화에 관한 일고」, 『한문교육연구』 35집, 한국한문교육학회, 2010
- 이송곤, 「불교 경전 이야기의 내러티브 학습방법과 그 교육적 의의」, 『종교교육학연구』 34집, 한국종교교육학회, 2010
- 이영호, 「字義分析을 통해 본 經傳의 개념과 經傳工夫의 意味」, 『한문교육연구』 13집, 한국한문교육학회, 1999
- 이영호, 「유교경전교육론에 대한 서설적 고찰(Ⅰ)-유교경전교육의 과거와 현재, 그리고 미래」, 『동방한문학』 22집, 동방한문학회, 2002
- 장승희, 「선진유가사상에서의 교육의 의미와 교육방법적 원리탐색-五部經典을 중심으로」, 『중등교육연구』 55집, 경북대학교, 2007
- 전명희, 『고등학교 한문교과서에 수록된 四書연구』, 조선대학교 교육대학원 석사논문, 2003
- 정문혜, 「문학교육과 미학교육-대만문학교육과 정전편제연구」, 『국어교육연구』 22집, 서울대 구어교육연구소, 2008
- 정재철, 「한국의 문자정책과 한문교육」, 『한문교육연구』 33집, 한국한문교육학회, 2009
- 진성수, 「유교의 미래와 유교 지식인의 역할」, 『유교사상연구』 31집, 한국유교학회, 2008
- 진성수a, 「유교경전교육을 위한 반성적 시론」, 『한국철학논집』 25집, 한국철학사연구회, 2009
- 진성수b, 「유교경전의 교육콘텐츠 활용방안 시론」, 『한문교육연구』 32집, 한국한문교육학회, 2009
- 진성수, 「중등학교 한문교과의 교수·학습방법 개발을 위한 시론」, 『한국사상과문화』 52집, 한국사상문화학회, 2010

## 「經典教育 研究의 성과와 전망」 토론문

김용재(성신여대)

함영대 박사님(이하 필자)의 이 글은 ‘경전교육’에 관한 그간의 연구결과 목록을 일일이 검색하여, 각각의 연구 성과에서 나타난 기능적인 부분과 추후 보완이 필요한 영역을 치밀하게 분석하고 記述하신 것입니다.

‘경전교육’에 관심과 고민을 갖고 있으면서도 정작 제대로 된 연구를 도출하지 못했던 저로서는 면목 없을 뿐이며, 선행연구를 검토하여 전망을 조심스럽게 提言해주신 필자의 노고에 감사드립니다.

저는 필자가 분석한 ‘경전교육’ 성과에 대한 ‘功~過’를 再論하는 것보다, ‘경전교육’에 관한 향후의 전망과 방법론에 무게중심으로 두고, 이 부분에 대한 긍정적이고 진취적 논의를 도모하는 편이 낫겠다는 소견입니다. 따라서 ‘경전교육’ 연구 분야에 있어서 배움이 일천한 저로서는 이 분야 - ‘경전교육의 전망과 제언’ -에 대한 愚問 몇 가지를 제시하여 필자의 고견을 듣고 배우려 합니다.

### 1. 한문교육의 정체성: 경전교육<sup>1)</sup>

우리나라 한문교육 정체성의 한 단면을 ‘경전교육’에서 찾을 수 있는지의 여부에 대한 필자의 생각을 여쭙고자 합니다. 만약 ‘경전교육’이 한문교육의 정체성 일부를 담보해 낼 수 있다면 그것은 어떤 부분이 될 수 있을까요? 단순히 古典이라는 텍스트를 통하여 전통사상과 문화를 탐방하고 선현의 가치관을 이해할 수 있다는 점 외에, ‘한문교육’에서의 ‘경서’는 어떤 존재 의미와 가치를 부여할 수 있을까요?

### 2. 교과교육론으로서의 경전교육: 어떠한 경전 자료를 제재로 선택해야 하는가?

경전교육 글감의 제재 선정 기준으로 ‘儒家經書’와 ‘諸子書’가 가지는 가치기준을 설정하고, 교과서 내에서의 학습요소, 예컨대 문법적 요소와 난이도 등을 고려하여 분산 배치해야 한다는 필자의 진술에 저 역시 전적으로 동의합니다. 그런데 필자가 언급하는 “儒家經書와 諸子書가 가지는 가치기준”이란 구체적으로 무엇을 말씀하시는 것이지요? 필자는 온전한 사상적 맥락을 넘어 한문교육에 있어서 다양한 학습요소와 부합할 수 있는 글감을 말씀하시는 것 같습니다.

저 역시 사상적 맥락도 중요하지만 한문 익히기의 典範은 물론 ‘경서’이며, 한문학습의 기초는 반복과 대구의 문장을 통해 접근해가는 것이라고 생각합니다. 하여, 같은 儒經 내에서도 한문 교육용 글감으로 대구와 반복학습이 가능한 문장들을 선호하지만, 오히려 제자서인 『荀子』와 『韓非子』의 글에 이러한 글감이 더 많습니다. ‘한문 독해’와 ‘한문 익히기’, 그리고 ‘사상적 맥락’으로서의 ‘儒家經書’와 ‘諸子書’의 위계 또는 그 가치기준이란 무엇을 의미하는 것이지요?

1) 본고 후반부(p.13)에 필자께서 “교과교육으로서의 경전교육은 한문교과의 정체성, 한문교육의 목표의 전환 등에 ~ 앞으로의 전망 역시 한문교육론 전체의 맥락을 염두해 두지 않을 수 없다.”고 기술하신 부분

### 3. 한문교과 내에서의 ‘경서’ 비중의 균등화

필자께서는 哲理散文으로서의 ‘경서’와 ‘제자서’ 문장이 여타의 ‘문학’ ‘역사’류 산문과 균형감 각을 맞추는 가운데 적지 않은 비중을 얻기 위해서는 좀 더 고민의 여지가 남아 있다고 하셨습니다. 그렇다면 이를 실현시킬 수 있는 구체적인 방법론으로는 어떤 것이 있을까요? (본고에서는 구체적 방법론이 기술되지 않았습니니다.) 아니면, 장승희와 정문혜의 선행 연구에서 그 일말의 원리를 찾을 수 있다고 분석하셨는데, 그 내용[요지]은 무엇인지요?

### 4. 교수학습방법론: 어떻게 가르쳐야 하는가?

미디어 활용 기법에 대해서는 ‘맥루한’ 등 서양의 교육공학자들에 의하여 이미 그 장단점이 밝혀진 바 있습니다. 다만 일전에 제가 제시한 것 역시 다양한 ‘콘텐츠’를 통하여 ‘미디어’에 접목시키자는 뜻에서, 경전교육의 부가가치로 승화될 수 있는 주제 -이야기꺼리- 를 예시하고, 교수방법론에 적극 활용하자는 취지를 강조했던 것입니다. 당연히 이것은 상업용 콘텐츠가 아닌 교육용 Edu-Contents를 의미하는 것입니다.

현재 문화체육관광부 주관으로 ‘성균관’과 ‘퇴계학연구원’에서 ‘儒經과 한국의 유교문화 유산(유적)’에 대한 다양한 콘텐츠 개발과 미디어 제작을 끝냈습니다. 이 과정에서 저는 초중등과 고등에 알맞은 수준별 콘텐츠 제작과 미디어 활용을 요구하였고, 두 기관은 ‘경전’과 ‘한국사상 문헌’을 토대로 콘텐츠·미디어 활용의 교보재 시연에 응했습니다. 제도권 밖에서의 Edu-Contents와 미디어 교육법은 활기를 띠고 있습니다만, 제도권 내[학교] 교육에서의 이러한 방법은 그 의미가 미약한 것이지요?

가장 바람직한 한문 공부는 한문을 통으로 암기하는 것일 수도 있으나, 지금의 교육현장에서의 위기감을 고려할 때, 교수학습방법론의 개발과 모색은 당연하고 절실한 과제가 아닐런지요.

### 5. 경전교육: 문화읽기에 적극 활용

지난 20세기는 ‘문명’ 강대국이 곧 선진국으로 인정받은 때였습니다. 그러나 지금 21세기는 ‘문화’ 강국이 세계를 주도할 시기라고 운운합니다. 토플러 등 미래학자의 이같은 말을 상기해 볼 때, 분명 동아시아 한자문화권이 갖고 있는 인프라는 무궁하며 이용 가치가 있다고 볼 수 있습니다. 따라서 ‘儒經과 관련한 하드웨어를 교수·학습방법에 적극 이용하는 것은 어떨까요? 또한, 한자를 공통분모로 갖고 있었던 韓~中~日은 같은 ‘經書’를 공유하였음에도 시대와 지역을 달리하며 해석과 반향이 다르게 나타났었습니다. 따라서 ‘經典’을 공유하면서도 이를 다르게 이해했던 궤적을 찾아내어, 서로 간의 ‘우열’보다 ‘다름’이 있었음을 인지시키는 방식의 경전교육은 어떨까요? 다문화 다가치가 만연된 사회에서 우리 전통사상과 문화의 정체성 찾기 또한 간과해서는 안될 것이기 때문입니다.

기타 본고의 끝 부분에 언급하신 내용은 ‘한문교육론’ 전체의 맥락에서 고민해야 할 부분인 듯하여 異論의 여지가 없습니다.

수고 많으셨습니다.



## 일본 한문교육연구의 성과와 전망

송호빈(고려대)

### 【논문 요약】

일본은 우리나라의 한자·한문교육과 문화를 논할 때 유효한 참조준거가 되어왔다. 지금까지 우리 한문학·한문교육학계는 일본의 한자·한문교육에 대하여 주로, (가) 일본 한자·한문교육의 현황 보고 및 한국 한자·한문교육의 전망 (나) 한일 대학입시 한문시험 비교 (다) 한일 초등학교 한자교육 비교 문제를 다루어왔다. 일본 한문교육연구의 성과를 살펴본 연구는 아직까지 없는 듯하다. 본 발표문은 1945년 이후 일본 한문교육연구의 성과를 정리·보고하고자 한다.

우선 일본의 성과를 한문교육연구의 영역별로 구분하여 정리하였다(부록 <1945년 이후 일본한문교육연구 논저 및 자료 목록> 참조). 본문에서 각 영역별 연구 성과 가운데 특징적인 국면을 선별하여 그 내용과 흐름을 간략히 요약하였다. 다만 연구 성과의 실물에 대한 물리적 접근이 쉽지 않아 전체 연구 성과 가운데 극히 일부만을 열람한 상태이다. 따라서 본 발표문은 가설적 성격을 띠고 있다.

일본의 한문교육연구 성과는 고등학교에 대한 것이 대부분이다. 중학교 교과서의 장르별 영역 범위와 위계성에 대해 논한 성과를 제외하면 중학교 한문교재에 대해서는 對句, 『論語』, 漢詩 및 지도방법에 대한 연구가 두어 편씩 나와 있다. 소학교 한문에 대해서는 소학교 학생을 대상으로 한 한시교육에 대한 연구가 4편 정도 있어 주목된다. 그밖에 대학에서의 한문교육과 교원을 대상으로 한 교육·평가에 대한 연구가 약간 나와 있다. 본 발표문에서 언급하는 연구 성과 역시 특별히 지칭하지 않는 한 고등학교 한문교육에 해당한다.

한문교육의 목표 설정이나 위상 등에 대한 논의는 비교적 지속적으로 이루어지고 있는 것으로 보인다. 그런데 관련 논의들이 비교적 초기(1940년대 후반~60년대 초)에 집중되어 있다. 이즈음에 한문교육과 중국어(교육)와의 관계 설정에 대한 논의가 나왔다는 점이 주목된다. 이 시기 다른 연구 영역들은 성과가 빈약하다. 초기에 목표 정립 및 위상 설정 문제에 집중하였음을 뜻한다. 이후 관련 논의는 대체로 학습지도요령의 개정 및 시행 시기와 맞물리며 지속적으로 발표되고 있다. 2008년 개정된 학습지도요령은 기존 10년간의 학습 부진을 이유로 학력 중시 교육으로 전환되었다. 특히 古典의 重視도 표방하고 있다. 또 2010년 상용한자를 1천945자에서 2천 136자로 191자를 늘렸다. 이러한 움직임에 따라 한문교육의 위상과 필요성이 더욱 강조되리라 생각한다.

그런데 과묵한 탓이었으나, 한문교육학의 학문적 정립을 위한 이론 연구는 거의 보이지 않는다. 일단 조심스럽게 추정해보면, 한문교육이 국어교과에서 이루어지고 있기 때문에 한문교육학을 별개의 교과교육학으로 인식하지 않기 때문이 아닌가 한다. 국어교육학의 관련 연구 성과를 검토해보아야 정확한 결론을 내릴 수 있겠으나 짐작컨대 이러한 문제들이 국어교과의 단위 내에서 행해지고 있는 것으로 보인다. 현대 한문교육사 연구에서도 교육과정이나 교과교육의 역사에 대한 분석보다는 시대별·개인별 한문교육관(한문교육사상)에 대해 탐구한 성과가 주를 이룬다. 근대 한문교육사 연구와 함께 2000년 전후부터 제출되기 시작하였다. 근대 한문교육사 연구는 교과서에 대한 분석이 많다. 시대 및 개인의 한문교육관에 대한 연구도 있다. 에도시대 이전의 한문교육을 연구한 성과는 거의 찾아볼 수 없다.

일본의 한문교과서는 학습지도요령에 따라 (1)고사성어 (2)사상 (3)史傳 (4)문학 네 영역으로 구성되어 있다. 일본 교재연구는 교과서 전체의 구성에 대한 논의보다는 ‘실천교육보고’의 형식 등으로 개별 작품 또는 작품 일부에 대한 세밀한 연구가 주를 이루고 있다.

중학교와 고등학교 국어교과서 한문 부분 전체를 범위로 하여 교재 분야별 비율·위계성·수준을 따지는 연구가 제4차 개정 학습지도요령의 기간 동안 지속적으로 행해졌다. 최근 우리 학계에서도 한문과 교재의 수준과 범위에 대한 논의가 시작되었다. 일본의 연구 성과가 참고가 될 것이다.

개별 작품 또는 작품 일부에 대한 교재연구는 주로 한시(唐詩)와 사상(『論語』)을 대상으로 하고 있다. 이는 연구 목적에 따라, 이미 수록된 교재를 재검토하는 연구와 새로운 지문의 교과서 편입 가능성을 점검하는 연구로 나뉜다. 전자에서 한시의 경우 여러 교과서에 중복되어 실려 있는 작품들이 주된 분석대상이 되는 것으로 보인다. 杜甫의 <春望>(12종 수록), 王維의 <送元二使安西>(18종 수록), 白居易의 <香爐峰下、新卜山居、草堂初成、偶題東壁>(10종 수록) 등이 대표적이다. 『논어』의 경우 새로운 구절의 편입을 제안하기보다는 기존에 수록된 구절에 대한 재검토가 이루어졌다. 후자는 2000년대 이후에 본격화되었다. 대부분 새로운 고사성어와 漢詩의 교육적 가치를 세밀하게 따져 교과서에 새로 넣을 것을 제안하였다. 그 가운데 2006년에 검토된 고사성어 五十歩百步나 孟浩然 <春曉> 등은 2007년에 새로 나온 다수의 교과서에 수록되기도 하였다.

교재 연구에서 보이는 가장 큰 특징은 일본한시를 교과서로 편입시키려는 노력이다. 주지하는 것처럼 일본 한문교과서는 거의 모두 중국한문으로 채워져 있고 일본한문은 참조 정도로만 다루어지고 있다. 그런데 2003년 이래, 일본한시를 교과서로 편입시키려는 연구가 집중적으로 제출되었다. 주로 마스도 소우쥬우(益戶滄洲, 1726~1777. 에도 중기 유학자), 히로세 탄소우(廣瀬淡窓, 1782~1856. 에도 후기 유학자·시인·교육가) 등의 작품이 제안되었다. 그러나 현재 단 1종의 교과서에 모리 오우가이(森 鷗外, 1862~1922. 근대 일본의 작가)의 『航西日記』와 마사오카 시키(正岡子規, 1867~1902. 明治시대 俳人·歌人)의 『送夏目漱石之伊予』가 실려 있을 뿐이다.

일본 한문교육에서 가장 특징적인 부분은 바로 훈독에 의한 문법 및 독해 교육이다. 일본에서 훈독은 한문을 이해하는 가장 기본적인 도구이다. 기초적인 한문문법 교육도 훈독의 기초 위에서 이루어진다. 한문해석의 관건은 허사의 문법적 성질과 의미를 파악하는 데 있다고 할 수 있는데, 일본의 고등학교 한문교육에서는 허사에 해당하는 한자들을 返讀文字·再讀文字·助字 등으로 구분하고 있다. 반독문자는 無·不·可·欲 등으로 훈독 하면서 뒤집어 읽는 것을 원칙으로 하는 글자를, 재독문자는 將·當·應·宜·須 등으로 한 글자가 부사적 의미와 조동사 또는 동사적 의미를 함께 갖고 있는 문자로서 훈독할 때 우선 부사적인 의미로 읽었다가 아래부터 돌아와 조동사나 동사로 읽어야 하는 글자를, 조자는 而·於·矣·也 등 文中이나 文末에서 특수한 역할을 하는 글자를 말한다. 훈독법에 따라 허사를 분류하고 용어도 그에 따라 사용하고 있는 것이다. 그것은, 문장의 모든 문법구조와 읽는 방법을 기호로 표기하고, 그것을 따르면 한문이 해체되어 자국어 체계로 흡수되는 일본 훈점, 훈독의 특징에서 기인한 것이다. 일본의 훈독은 비록 복잡하지만 그 자체로 한문을 거의 번역하고 있다고 할 수 있다. 현대의 역주본에서도 훈점과 카키쿠다시분을 일종의 번역행위로 여기고 있다. 이는 고등학교 한문 교육에도 그대로 적용된다. 훈독교육은 자국의 한문학습·번역전통을 계승하는 동시에 한문 자체에 대한 수험자의 부담을 덜어주는 역할을 한다고 할 수 있다. 한문에 관심을 갖고 있는 학생 중 30%가 그 이유로 훈독이 가능하다는 점을 들고 있어 훈독의 습득과 그에 따른 성취감이 한문에 관심을 갖게 하는 데 중요한 역할을 한다는 보고도 있다.(坂田愼一, 2004)

앞에서 말했듯이 한문교육 초기라고 할 수 있는 60~70년대에는 주로 한문교육의 목표를 설정하고 위상을 정비하는 등의 작업이 주로 이루어졌고, 많은 분야의 연구가 80~90년대 이후에 본격적으로 행해졌다. 이에 비해 한문교육에 있어 훈독에 대한 연구는 60년대 후반부터 70년대 초 사이에 잡지 『斯文』 등을 중심으로 한 차례 이루어진 것으로 보인다. 이후 관련 연구가 한동안 보이지 않다가 2000년대에 들어 다시 활발히 진행된다. 최근

연구의 특징은 훈독 자체에 대한 연구를 이어가는 동시에, 효율적인 학습을 위한 보완수단으로 音讀을 강조하고 있다는 점이다.

우리의 현토는 일본의 훈점과 달리 구절 안의 문법을 밝히지는 못한다. 順讀(=음독) 체계 안에서 구절 사이의 최소한의 논리적·문법적 관계를 밝혀주는 부분적인 훈독이라고 할 수 있다. 근래 한문교육에서의 현토 활용에 대한 연구가 나왔다. 그러나 현토의 표준화나 교육에의 구체적인 적용방안에 대한 연구가 미흡하다. 이러한 연구에 위에서 언급한 일본의 예가 참고가 되리라 생각한다.

교수·학습방법에서 가장 주목되는 점은 입문기 및 기초실력 배양을 위한 교수·학습방법 연구가 90년대부터 등장한 이래 현재까지 상당한 성과를 축적하여 一群을 이루고 있다는 사실이다. 주로 한문 입문기, 즉 고등학교 1학년생이 겪는 한시·한문 습득의 어려움을 줄여주는 데 초점을 맞추고 있다. 특히 그것을 한문 교수·학습의 일반론은 물론, 고사성어·한시·『論語』 등 개별 장르 및 구체적인 교재에 적용하는 연구가 주를 이루고 있다. 이러한 연구가 90년대 후반부터 2000년대 후반까지 집중적으로 나온 배경에는 여유(ゆとり)있는 교육을 강조한 1999년 개정 학습지도요령이 있었으리라 생각한다.

또 한문이 자국 문학 및 현대의 삶과 동떨어져 있는 것이 아니라는 점을 인식시켜 한문 학습의 효율을 높이기 위해, 유명한 자국어 고전문학 작품이나 현대의 문학작품에 한문을 연계한 연구가 1990년대 후반부터 지속적으로 나오고 있다. 특히 고전문학에서 자국어 문학이 압도적으로 많은 일본의 현실상, 학생들에게도 익숙한 대표적인 고전문학 작품인 『雨月物語』와 『枕草子』를 각각 『剪燈新話』 및 白居易의 시와 비교하여, 한문을 중국 문학이 아니라 자국의 문학으로 친숙하게 여기도록 하려는 노력이 돋보인다. 특히 최근의 한 공동연구는 학습 비교 대상 작품을 문학뿐만 아니라 대중가요로까지 확장하였다. 연구자들은 古典重視를 표방한 신학습지도요령의 구체화로서, 대중가요(さだまさしの <案山子>)를 한시·학문(王維의 <九月九日憶山東兄弟>) 학습으로 나아가는 ‘입구’로 삼는 방법을 제안하고, 그것을 교실에서 실천한 뒤 보고하였다.

한편 한문교육에서 표현·창작활동을 적용·시도한 연구도 있다. 한시를 일본 고유의 시가인 短歌로 불러보거나 故事의 내용을 반 대향 연극으로 표현해보는 시도가 이루어졌다. 최근에는 고등학교 수업에서 한시를 창작해보는 교수·학습법에 대한 연구가 나왔다. 특히 한시창작순서표와 한시창작워크시트를 개발하여, 한시의 체제와 작법에 대한 복잡하고 이론적인 이해 없이도 비교적 쉽게 한시를 창작해볼 수 있도록 하였다.

주지하는 것처럼, 일본의 고전문학은 자료의 양이나 연구 성과에 있어서 자국어문학(고문)이 절대적인 우위를 차지하고 있다. 그럼에도 일본의 대입시험에서 고문과 한문의 비중이 대등하다는 사실은 주목할 만하다. 또한 한문은 개별 문항에 대한 正誤가 국어교과 점수에 비교적 큰 영향을 미친다. 특히 “지문에 대한 종합적인 독해력을 요구하는 마지막 문항의 경우 배점이 2007년도 이래 10점을 유지하고 있어서 ‘한 문제 틀리면 무서운 결과를 초래하는 한문(一つ間違えるとこわい漢文)’이라는 말이 있을 정도로 가장 신중히 풀어야 함”이 지적되고 있다. 대입시험에 대한 분석은 대학입시센터시험은 물론 간헐적으로 국립대와 사립대의 대학별 본고사에 출제된 한문시험도 분석되고 있다. 대입시험의 출제 경향을 근대의 그것과 관련지어 분석하거나, 실제 고교의 한문교육 현장을 대학입시와 관련지어 보고한 연구도 있다. 이 연구는, 대학별 본고사 한문시험은 지문이 평이하되 질문이 쉽지 않은 형식으로 되어 있는데, 이보다는 정확한 문법지식에 의한 독해력이 요구되는 지문을 출제해줄 것을 요청하였다. 학생들의 경험에 의하면 한문문법 등의 학습이 고통스러웠지만 일본 언어·문화·역사·사상을 이해하는 데 큰 도움이 되었기 때문이라는 것이다. 특히 한문은 중국문학이 아니라 일본 자국문학이라는 자세로 임해야 하며 그런 의미에서 훈독이 중요함을 강조하였다.

해외의 한문교육에 대한 연구는 1990년대 후반부터, 주로 중국을 대상으로 진행되어왔다. 최근의 중국 한문교육에 대한 연구는 일본의 한문교육을 개선하기 위한 시사점을 찾는 데 초점을 두었다.

한편 최근 제출된 외국인 학생을 대상으로 한 한문교육 보고서가 눈에 띈다. 우리의 BK와 같이 문부성의 지

원을 받아 일본한문학 교육연구 프로그램을 진행하고 있는 二松學舎大學은 2010년, <해외학생을 대상으로 한문교육>이라는 보고대회를 열었다. 이 보고서는 독일, 태국, 이탈리아에서 실시한 일본어 및 일본문학 강의 경험을 토대로, 해당국 학생을 위한 한문교과서 집필 등 외국인 학생에게 한문과 한문학을 어떻게 가르칠까에 대한 고민을 담고 있다. 이는 우리에게 시사하는 바가 크다. 현재 동유럽 등의 한국 관련 학과에서는 한자와 한문을 필수과목으로 지정하여 교육·학습하고 있다. 외국인을 위한 한국어 교수법을 발전시키는 위해, 그리고 한문교육연구의 지평을 넓히기 위해 반드시 필요한 연구라고 생각한다.

발표자는 앞으로 본 발표문을 수정하는 동시에 일본한문교육의 각 분야별 각론 연구를 진행하고자 한다. 전자의 작업은 일본한문학과 한문교육에 대한 일관된 시각을 바탕으로 두고 각 영역의 연구 성과를 보다 밀도 있게 정리하고 비평하는 일이 될 것이다. 후자의 연구는 특정 분야에 대한 연구를 심화하는 것이다. 우선은 ‘일본 한문교육에 있어서의 훈독법’을 주제로 삼고 있다. 이를 통해 현재 연구가 미진한 현토 및 현토교육 문제의 시각과 방법을 찾고자 한다.

## 【논문】

1. 머리말
  2. 목표 및 한문교육사 연구 : 학습지도요령에 따른 논의와 근현대 한문교과서·교육관 연구
  3. 내용 연구 : 敎材 검증 및 훈독 교육의 지속과 변화
  4. 교수·학습방법 연구 : 교육정책에 따른 入門期 연구 강화와 비교학습 대상의 확대
  5. 평가 및 기타 연구 : 대입시험 평가연구와 해외 한문교육으로의 시야 확장
  6. 맺음말
- 부록. 1945년 이후 일본한문교육연구 논저 및 자료 목록

## 1. 머리말

일본은 우리나라의 한자·한문 교육과 문화를 논할 때 유효한 참조준거가 되어왔다. 지금까지 우리 한문학·한문교육학계는 일본의 한자·한문교육에 대하여 주로 다음의 주제를 다루어왔다.

- (가) 일본 한자·한문교육의 현황 보고 및 한국 한자·한문교육의 전망<sup>1)</sup>
- (나) 한일 대학입시 한문시험 비교<sup>2)</sup>
- (다) 한일 초등학교 한자교육 비교<sup>3)</sup>

이밖에 한국과 일본 한문교과서의 한시 단원을 비교한 연구가 있다.<sup>4)</sup> 일본 한문교육연구의 성과를 살펴본 연구는 아직까지 없는 듯하다. 본 발표문은 위의 연구 성과를 바탕으로 삼아, 1945년 이후 일본 한문교육연구의 성과를 정리·보고하고자 한다.

일본의 성과를 한문교육연구의 영역별<sup>5)</sup>로 구분하여 정리하였다(부록 <1945년 이후 일본한문교육연구 논저 및 자료 목록> 참조). 일본의 한문교육 성과는, 訓讀法이 일반적인 한문문법을 대신하고 있는 점, 한문교육학의 학문적 정립을 위한 이론 연구가 그다지 보이지 않는 점 등을 제외하고, 우리가 설정하고 있는 한문교육연구의 각 영역에 거의 포괄된다. 본문에서 각 영역별 연구 성과 가운데 특징인 국면을 선별하여 그 내용과 흐름을 간략히 요약하였다.

다만 발표자가 현재 가진 식견으로는 일본 한문교육연구의 성과를 비판적으로 분석하고 깊이 있게 비평하지 못한다. 거시적이고 선명한 전망을 보태기는 더욱 어렵다. 무엇보다 현재, 연구 성과의 실물에 대한 물리적 접근이 쉽지 않아 전체 연구 성과 가운데 극히 일부만을 열람한 상태이다. 따라서 본 발표문 가운데 기존 연구 성과의 정리 외에 배경과 원인 그리고 전망을 언급한 부분은 가설적 성격을 띠고 있다. 따라서 본 발표는 일본 한

1) 심경호(2000), 한예원(2006)

2) 장호성(2002), 김종철(2002)

3) 안승덕(1997), 박세진(2010a, 2010b, 2010c, 2010d)

4) 오혜진(2007)

5) 한문교육연구의 영역은 최근의 연구 성과인 윤재민(2009)를 따랐다.

문교육연구의 대강에 대한 기초적 검토라고 할 수 있다.

일본의 한문교육연구 성과는 고등학교에 대한 것이 대부분이다. 일본의 소학교와 중학교에서 한문을 별도의 과목으로 설정하여 교육하지 않기 때문이다. 소학교와 중학교에서는 학년별로 한자를 배정하여 상용한자(1,945자)를 가르친다. 중학교에서 한문은 고전을 언급하며 고사성어와 한시를 간략히 소개하는 정도이다. 고등학교에 이르러 한문 과목이 국어교과에 속하여 교육·학습된다.<sup>6)</sup>

중학교 한문교육연구는, 중학교 교과서의 장르별 영역 범위와 위계성을 다룬 安東俊六(1999~2006)을 제외하면 對句, 『論語』, 漢詩 교재 및 지도방법에 대한 연구가 두어 편씩 나와 있다. 소학교 한문에 대해서는 소학교 학생을 대상으로 한 한시교육에 대한 연구가 4편 정도 있어 주목된다. 한시의 音讀과 창작(谷口 匡, 2004, 2006), 시청각 교재를 이용한 한시 학습(竹內孝彦, 2009), 한시 교재의 가능성 점검(川端建治, 1999)에 대한 연구가 그것이다. 그밖에 대학에서의 한문교육과 교원을 대상으로 한 교육·평가에 대한 연구가 약간 나와 있다. 본 발표문에서 언급하는 연구 성과 역시 특별히 지칭하지 않는 한 고등학교 한문교육에 해당한다.

## 2. 목표 및 한문교육사 연구 : 학습지도요령에 따른 논의와 근현대 한문교과서·교육관 연구

한문교육의 목표 설정이나 위상 등에 대한 논의는 비교적 지속적으로 이루어지고 있는 것으로 보인다. 그런데 관련 논의들이 비교적 초기에 집중되어 있다. 그 시기와 배경을 정리하면 대체로 아래와 같다.

(가) 1940년대 후반 ~ 50년대 전반 : 한문의 국어과 필수 과목 선정 여부와 관련된 논의

(나) 1950년 후반 ~ 60년대 초 : 첫 학습지도요령 공표 전후, 한문교육의 목표·이상·당위성·방법·동향 등에 대한 논의

(가)의 대표적인 예는 岩波書店의 『文學』과 學燈社の 『國文學：解釋と教材の研究』에 실린 특집을 들 수 있다. 주목되는 것은 (나)의 시기 즈음에 한문교육과 중국어(교육)와의 관계에 대한 논의가 나왔다는 점이다. 이 시기 다른 연구 영역들은 성과가 빈약하다. 초기에 목표 정립 및 위상 설정 문제에 집중하였음을 뜻한다. 이후 관련 논의는 대체로 학습지도요령의 개정 및 시행 시기와 맞물리며 지속적으로 발표되고 있다.

2008년 개정된 학습지도요령은 기존 10년간의 학습 부진을 이유로 학력 중시 교육으로 전환되었다. 특히 古典의 重視도 표방하고 있다<sup>7)</sup> 또 2010년 6월 7일 문부과학성 자문기관인 문화심의회가 상용한자를 1천945자에서 2천136자로 191자 늘리는 내용의 <개정 상용한자표>를 제출하였고, 9월 29일 이를 <新常用漢字>로 공표하여 2012년부터 중고등학교에서 가르치기로 하였다. 추가된 한자를 중학생은 읽을 수 있도록, 고등학생은 쓸 수 있도록 하는 것을 목표로 2015년부터 고교입시, 대학입시에도 출제하기로 하였다.<sup>8)</sup> 미군정 이래 축소된 한자 사용을 20여년 만에 대폭 확대한 것은, 최근 컴퓨터 등의 발달로 한자의 입력이 편리해져서 오히려 한자의 부담이 줄었다는 인식에 기반한 것이다. 이러한 움직임에 따라 한문교육의 위상과 필요성이 더욱 강조될 것으로 보인다.

그런데 과묵한 탓이었으나, 한문교육학의 학문적 정립을 위한 이론 연구는 거의 보이지 않는다. 일단 조심스럽게 추정해보면, 한문교육이 국어교과에서 이루어지고 있기 때문에 한문교육학을 별개의 교과교육학으로 인

6) 자세한 내용은 심경호(2000), 한예원(2003=2006) 및 中田雅敏(2009) 참조.

7) 中田雅敏(2009), 175쪽 등.

8) 『朝日新聞』 2010년 9월 30일 <熊・俺…新常用漢字、2012年度から中高で指導> 등

식하지 않고 있기 때문이 아닌가한다. 국어교육학의 관련 연구 성과를 검토해보아야 정확한 결론을 내릴 수 있겠으나 짐작컨대 이러한 문제들이 국어교과의 단위 내에서 행해지고 있는 것으로 보인다.

현대 한문교육사 연구에서도 교육과정이나 교과교육의 역사에 대한 분석보다는 시대별·개인별 한문교육관(한문교육사상)에 대해 탐구한 성과가 주를 이룬다. 富安愼吾의 성과가 독보적이다. 근대 한문교육사 연구와 함께 2000년 전후부터 제출되기 시작하였다. 근대 한문교과서에 대한 분석이 많으며, 시대 및 개인의 한문교육관에 대한 연구가 石毛愼一 등에 의해 이루어졌다. 에도시대 이전의 한문교육에 대해서는 李長波의 연구가 유일하다.

### 3. 내용 연구 : 教材 검증 및 훈독 교육의 지속과 변화

일본의 한문교과서는 학습지도요령에 따라 (1)고사성어 (2)사상 (3)史傳 (4)문학 네 영역으로 구성되어 있다. 교과서에 따라 그 순서가 바뀌거나 영역이 세분화되는 경우가 있지만 위의 구성에서 벗어나지는 않는다. 일본 교재연구는 교과서 전체의 구성에 대한 논의보다는 ‘실천교육보고’의 형식 등으로 개별 작품 또는 작품 일부에 대한 세밀한 연구가 주를 이루고 있다.

전자에서 주목할 만한 것은 安東俊六(1999~2007)의 성과이다. 그는 중학교와 고등학교 국어교과서 한문 부분 전체를 범위로 하여 교재 분야별 비율·위계성·수준을 따지는 연구를 제4차 개정 학습지도요령의 기간 동안 지속적으로 행하였다.

고등학교의 경우 각각 고사성어 등의 한문입문, 사상교재, 문학교재, 그리고 대입시험 課題文과의 격차 문제를 논하였다. 예를 들어 그는 문학교재의 문제점으로 첫째, 중학교와 고등학교 교재가 중복된다는 점, 둘째 현대의 文學 개념과 한문의 그것이 다르므로 이에 대한 설명이 필요하다는 점, 셋째 교재로 수록된 唐詩가 名作을 수록한다는 원칙에 얽매어 고등학생에게 공감을 일으키지 못하는 경우도 있다는 점을 들고 있다. 대입시험과의 관계에서는, 대입 한문시험의 문제는 대학입시센터시험과 대학별 본고사 모두 산문이 압도적인데 교과서는 산문의 비율이 적어 괴리가 심함을 지적하였다. 그는 중학교와 고등학교 교과서가 위계성을 갖추는 방안으로 학교급별·학년별로 텍스트를 난이도에 따라 구분하는 試案을 제시하고 있다. 예를 들어 중1은 고사성어, 중2는 『禮記』, 중3은 『논어』로 한정하고 고등학교에서는 사상은 『논어』·『莊子』·『墨子』, 역사는 『史記』, 문학은 여러 시와 문에서 취하되 산문을 위주로 한다는 것이다. 최근 우리 학계에서도 한문과 교재의 수준과 범위에 대한 논의가 시작되었다.<sup>9)</sup> 일본의 연구 성과가 참고가 될 것이다.

개별 작품 또는 작품 일부에 대한 교재연구는 주로 한시(唐詩)와 사상(『論語』)을 대상으로 하고 있다. 이는 연구 목적에 따라, 이미 수록된 교재를 재검토하는 연구와 새로운 지문의 교과서 편입 가능성을 점검하는 연구로 나뉜다.

전자에서 한시의 경우 여러 교과서에 중복되어 실려 있는 작품들이 주된 분석대상이 되는 것으로 보인다. 杜甫의 <春望>(12종 수록), 王維의 <送元二使安西>(18종 수록), 白居易의 <香爐峰下、新卜山居、草堂初成、偶題東壁>(10종 수록) 등이 대표적이다. 『논어』의 경우 새로운 구절의 편입을 제안하기보다는 기존에 수록된 구절에 대한 재검토가 이루어졌다.

후자는 일찍이 한문 학습의 흥미를 높이기 위해 唐代小說을 교재에 편입할 것을 제안하는 연구가 있었다.(川淵 誠, 1983) 이후 2000년대에 들어 성과가 많이 나왔다. 대부분 새로운 고사성어와 漢詩의 교육적 가치를 세밀하게 따져 교과서에 새로 넣을 것을 제안하였다.(小松英生, 2000 ; 阿部正和, 2006 ; 加藤 敏, 2006 ; 加藤 敏,

9) 한국한문교육학회, 『漢文科 教育에서 텍스트의 수준과 범위』, 한국한문교육학회 동계학술대회 및 제34차 전국학술대회, 2011.1.28~29(충남대학교 문원강당)

2007, 西口智也 2009) 이 가운데 2006년에 검토된 고사성어 五十步百步나 孟浩然 <春曉> 등은 2007년에 새로 나온 다수의 교과서에 수록되기도 하였다. <춘효>의 경우 시인이 청각과 시각을 자유롭게 드러내고 그것을 즐기는 작품이라는 점에서 중·고등학생에게 어울리는 작품으로 분석되었다.

교재 연구에서 보이는 가장 큰 특징은 일본한시를 교과서로 편입시키려는 노력이다. 주지하는 것처럼 일본 한문교과서는 거의 모두 중국한문으로 채워져 있고 일본한문은 참조 정도로만 다루어지고 있다. 그런데 2003년 이래, 일본한시를 교과서에 편입시키려는 연구가 집중적으로 제출되었다. 주로 마스도 소우쥬우(益戸滄洲, 1726~1777. 에도 중기 유학자), 칸 차산(菅茶山, 1748~1827. 에도 중기 시인), 타치 류우완(館柳灣, 1762~1844. 에도 중기 시인), 히로세 탄소우(廣瀬淡窓, 1782~1856. 에도 후기 유학자·시인·교육가), 나츠메 소우세키(夏目漱石, 1867~1916. 근대 일본의 작가) 등의 작품이 제안되었다. 그러나 현재 단 1종의 교과서에 모리 오우가이(森鷗外, 1862~1922. 근대 일본의 작가)의 「航西日記」와 마사오카 시키(正岡子規, 1867~1902. 明治시대 俳人·歌人)의 「送夏目漱石之伊予」가 실려 있고, 다른 1종에 참고자료로 쿠사마 하이센(草場佩川, 1787~1867. 에도 후기 유학자)의 「山行示同志」가 수록되어 있을 뿐이다.

일본 한문교육에서 가장 특징적인 부분은 바로 훈독에 의한 문법 및 독해 교육이다. 대입시험에 관한 선행연구는 일본의 대학입시센터시험에서 허자의 쓰임과 관련된 유형은 찾아볼 수 없다고 하였다. 그러나 센터시험에서 허자의 쓰임에 대해 묻는 문항이 없지 않다. 수능시험과 달리 읽는 법(讀み方, 요미카타)을 묻고 있을 뿐이다. 한문의 문법을 훈독법에 기초하여 가르치고 있기 때문이다. 현재 우리는 일본의 한문교육에서 훈독에 의한 문법과 독해 교육이 어떻게 이루어지고 있는가를 본격적으로 논의한 성과를 갖고 있지 못하다. 그 대강을 정리해 보면 다음과 같다.

일본에서 훈독은 한문을 이해하는 가장 기본적인 도구이다. 기초적인 한문문법 교육도 훈독의 기초 위에서 이루어진다. 한문해석의 관건은 허사의 문법적 성질과 의미를 파악하는 데 있다고 할 수 있는데, 일본의 고등학교 한문교육에서는 허사에 해당하는 한자들을 返讀文字·再讀文字·助字 등으로 구분하고 있다. 반독문자는 無·不·可·欲 등으로 훈독하면서 뒤집어 읽는 것을 원칙으로 하는 글자를, 재독문자는 將·當·應·宜·須 등으로 한 글자가 부사적 의미와 조동사 또는 동사적 의미를 함께 갖고 있는 문자로서 훈독할 때 우선 부사적인 의미로 읽었다가 아래부터 돌아와 조동사나 동사로 읽어야 하는 글자를, 조자는 而·於·矣·也 등 文中이나 文末에서 특수한 역할을 하는 글자를 말한다. 훈독법에 따라 허사를 분류하고 용어도 그에 따라 사용하고 있는 것이다. 그것은, 문장의 모든 문법 구조와 읽는 방법을 기호로 표기하고, 그것을 따르면 한문이 해체되어 자국어 체계로 흡수되는 일본 훈점·훈독의 특징에서 기인한 것이다.

“子曰學而時習之不亦說乎”의 구두문, 일본 훈독문, 카키쿠다시분(書き下し文)은 다음과 같다.

- |            |                                   |
|------------|-----------------------------------|
| (가) 구두문    | 子曰、學而時習之、不亦說乎。                    |
| (나) 훈독문    | 子曰ク、學ビテ而時ニ習フ(レ)之ヲ、不(二)亦說(一)バシカラ乎。 |
| (다) 카키쿠다시분 | 子曰く、學びて時に之を習ふ、亦說ばしからずや。           |

學 뒤의 오쿠리가나는 而가 순접임을, 之 앞의 ㄴ와 ㄱ는 之가 목적어임을 나타낸다. 說이 기쁘다는 뜻이라는 것도 오쿠리가나가 보여주고 있다. 說에는 말하다(설), 유세하다(세), 기쁘다(열)는 뜻이 있는데, 일본어에서 이들의 훈은 각각 토쿠(とく), 요로코바시(い)(よろこばしい), 토쿠(とく)이다. 不亦說乎에서 說 뒤에 붙은 오쿠리가나를 보면 바시(バシ)이다. 이처럼 오쿠리가나를 붙여주는 것으로 문장의 의미가 분명히 드러난다. 뒤의 からず는 文語의 形容詞로 未然形+否定的 助動詞 ず가 붙은 것이다. 위의 문장에서 而와 不乎가 카키쿠다시분에는 남아 있지 않지 않다. 이미 오쿠리가나에서 해결되었으므로 카키쿠다시분에서는 남겨둘 필요가 없는 것이다. 이처럼 일본의 훈독은 비록 복잡하지만 그 자체로 한문을 거의 번역하고 있다고 할 수 있다.



이러한 훈독법은 헤이안시대 초기 오코토점(ヲコト点, 오쿠리가나 대신 한자 주위에 점으로 표시한 것)이 생겨난 이래 메이지 시대 관보의 공고를 통해 확정된, 1000년에 걸친 결과물이다. 그 과정에서 훈점본이 축적되어 왔다. 이는 근대학문으로서의 ‘한문(학)’에도 계승되었다. 일본은 1909년 이후 한문고전을 대대적으로 정리하여 시리즈물을 내놓았다. 舊注疏・新注 및 자국 학자들의 주석을 종합하고 문장은 읽기 쉽게 斷句하였으며 직역과 의역을 함께 활용하였다. 특히 전통적인 훈독을 적극적으로 활용하였다. 현재도 일본의 각종 大系류나 번역서의 체제가 “구두문 또는 훈독문—카키다시분—현대어역”의 형태로 되어 있는 것을 확인할 수 있다. 혹 카에리텐, 오쿠리가나는 사용하지 않고 구두점만 찍더라도 카키쿠다시분만은 밝히고 있다.

무엇보다 이것 자체를 일종의 번역행위로 여기고 있다. 예를 들어 平凡社 동양문고시리즈의 『論語徵』은 카키쿠다시분만 있지만, 오가와 타마키(小川環樹)가 “譯注” 즉 번역한 것으로 되어 있다. 한문(문언문)에 대해 어느 정도의 소양이 있다면 카키쿠다시문을 읽으면 한문의 문법적 구조와 의미를 파악할 수 있기 때문이다. 이 책은 전근대 西岡淵의 『論語徵訓約覽』(1804)의 훈점을 참고한 것인데, 『논어징훈약람』에는 『논어징』의 전문이 실려 있지 않기 때문에 나머지는 오가와 타마키가 주석을 통해 그 카키쿠다시분의 형태를 재구성해낸 것이다.

훈점본이 축적되어왔기 때문에 한문을 백문 혹은 표점본으로 읽을 수 있는 실력이 부족하더라도, 우선은 한문문법에 대한 기초적인 이해를 갖추고 훈점・훈독법을 알면 중국과 자국의 주요 한문 료에 어느 정도 접근할 수 있다. 이는 고등학교 한문교육에도 그대로 적용된다. 훈독교육은 자국의 한문학습・번역전통을 계승하는 것인 동시에 한문 자체에 대한 수험자의 부담을 덜어주는 역할을 한다고 할 수 있다. 한문에 관심을 갖고 있는 학생 중 30%가 그 이유로 훈독이 가능하다는 점을 들고 있어 훈독의 습득과 그에 따른 성취감이 한문에 관심을 갖게 하는 데 중요한 역할을 한다는 보고도 있다.(坂田愼一, 2004) 거의 모든 한문교재와 시험문제에 훈점이 달려 있으므로 훈독을 배우는 과정이 복잡하고 다소 어려울지라도 그것을 익히고 나면 한문의 학습부담이 줄어드는 것이다. 특히 훈점 및 훈독법이 고등학교 교육에 적용되고 한문의 이해에서 핵심적인 역할을 하는 것은 그것이 어느 정도 표준화되었다는 데에서 기인한다. 그리고 이는 한문연구의 기초적인 역량이 되어 훈독과 훈점 연구를 한층 발전시키는 바탕이 되어왔다. 小助川貞次는 日本에서 訓點資料, 訓點語 研究가 발전할 수 있었던 이유 중 하나로 한문훈독이 학교교육(중등교육) 내에서 충분히 배양되었다는 점을 들고 있다.

앞에서 말했듯이 한문교육 초기라고 할 수 있는 60~70년대에는 주로 한문교육의 목표를 설정하고 위상을 정비하는 등의 작업이 주로 이루어졌고, 많은 분야의 연구가 80~90년대 이후에 본격적으로 행해졌다. 이에 비해 한문교육에 있어 훈독에 대한 연구는 60년대 후반부터 70년대 초 사이에 잡지 『斯文』 등을 중심으로 한 차례 이루어진 것으로 보인다. 한문교과서와 한문교육 지도에 있어서의 훈점과 카키쿠다시분 일반을 다루었다.(妹尾勇, 1965 ; 大學漢文教育研究會訓點研究部會, 1965 ; 原田種成, 1970)

자국 전통의 훈독법이 현대의 한문문법・독해 교육의 기본으로 정착되었기 때문인지, 이후 관련 연구가 한동안 보이지 않다가 2000년대에 들어 다시 활발히 진행된다. 최근 연구의 특징은 훈독 자체에 대한 연구를 이어가는 동시에, 효율적인 학습을 위한 보완수단으로 音讀을 강조하고 있다는 점이다.(石川正人, 2002 ; 谷口 匡, 2004 ; 草場 比呂子, 2004 ; 謠口 明・小原廣行・菊地隆雄, 2005 ; 上手裕子, 2010 ; 長野藤夫, 2010 등) 한편 근래, 훈독을 일본 고유의 것으로만 보는 시각에서 벗어나 동아시아 한자문화권 공유의 문화 현상으로 보고 그것을 교육에도 적용하려는 시도도 나왔다.(小助川貞次, 2008.)<sup>10)</sup>

우리의 현토도 훈점・훈독의 일종이라고 할 수 있다. 우리는 교과서에 현토를 하고 있으나 수능시험의 지문은 표점문으로만 제시되고 있다. 현토는 한문을 성독하고 그 내용을 이해하는 데 도움을 준다. 문장 전체 및 문장 내부 구절들 간의 맥락과 문법적 관계를 밝혀준다. 그러나 구절 안의 문법을 밝히지는 않는다. 따라서 우리의 현토는 일본의 훈점과 달리, 順讀(=음독)체계 안에서 구절 사이의 최소한의 논리적・문법적 관계를 밝혀주는 부분적인 훈독이라고 할 수 있다. 최소한의 훈을 달아 이해와 읽기를 편하게 하는 동시에 한문을 최대한 고

10) 이에 대한 대표적인 연구 성과로 金文京, 『漢文と東アジア : 訓讀の文化圏』(岩波新書, 2010)을 들 수 있다.

유의 형태로 음미하고 이해하는 것이다.

근래 한문교육에서의 현토 활용에 대한 연구가 나왔다.<sup>11)</sup> 그러나 현토의 표준화나 교육에의 구체적인 적용방안에 대한 연구가 미흡하다. 이러한 연구에 위에서 언급한 일본의 예가 참고가 되리라 생각한다.

#### 4. 교수·학습방법 연구 : 교육정책에 따른 入門期 연구 강화와 비교학습 대상의 확대

교수·학습에서 학습자의 흥미와 의욕을 불러일으키고 교수·학습의 효율을 극대화시키려는 것은 어떤 과목에서든 공통적인 목적이다. 일본의 경우 교수·학습에 있어 다양한 흥미유발 도구에 대한 탐구가 90년대에 들어 본격화된 것으로 보인다. 근래의 성과로 『논어』의 한 장면을 재현드라마로 구성해본다든가(笠井幸博, 2000), 『史記』의 「項羽本紀」를 만화로 제시해보려한 연구(山本徳子, 2007)가 대표적이다. 이러한 연구가 촉발된 원인으로, 90년대 이후 한문교육에 대한 연구의 발전과 함께, 학생들의 한문에 대한 관심과 한문실력 그리고 한문에 대한 사회적 요구가 — 특히 1980년대 후반 이후<sup>12)</sup> — 줄어든 배경을 들 수 있을 것이다.

가장 주목되는 점은 입문기 및 기초실력 배양을 위한 교수·학습방법 연구가 90년대부터 등장한 이래 현재까지 상당한 성과를 축적하여 一群을 이루고 있다는 사실이다. 주로 한문 입문기, 즉 고등학교 1학년생이 겪는 한시·한문 습득의 어려움을 줄여주는 데 초점을 맞추고 있다. 특히 그것을 한문 교수·학습의 일반론은 물론, 고사성어·한시·『論語』 등 개별 장르 및 구체적인 교재에 적용하는 연구가 주를 이루고 있다. 중학생의 경우 한문 입문기를 2학년으로 보고 사전을 이용하여 한문에 다가가는 방법을 연구한 성과가 1편 나와 있다.(三藤直子, 1999) 이러한 연구가 90년대 후반부터 2000년대 후반까지 집중적으로 나온 배경에는 1999년 개정된 학습지도요령이 있었으리라 생각한다.

1999년 개정된 학습지도요령은 전체 목표를 여유(ゆとり)있는 교육에 두고 ‘살아가는 힘(生きる力)’을 기르는데 중점을 두었다. 이에 대한 구체적인 방안으로 ①수업시수의 감축과 교육내용의 엄선 ②각 개인에 따른 지도의 충실 ③체협적·문제해결적인 학습활동의 중시 ④종합적인 학습시간의 창설 ⑤선택학습 폭의 확대를 제시하였다.<sup>13)</sup>

‘살아가는 힘’을 심어주기 위해 한문의 사상교재를 활용하는 방안에 대한 연구(高木雅子, 2002)나, 중학교 2학년 교과서에 실린 『논어』 구절에서 현대를 ‘살아가는 힘’을 찾아보는 교재 연구(大橋賢一, 2006), 한문과목에 있어 문제해결 능력을 배양하는 종합적 학습시간을 구상한 연구(橋本昭典·川畑恵子, 2008) 등은 위와 같은 학습지도요령에 부응하여 나온 것으로 보인다. 입문기의 교수·학습방법에 대한 일련의 연구 성과 역시, 비록 학습에 있어서의 ‘여유’를 직접적으로 표방하지는 않았지만, 학습부담을 줄이려는 학습지도요령이 반영된 결과라고 짐작된다.

이와 관련하여, 한문이 자국문학 및 현대의 삶과 동떨어져 있는 것이 아니라는 점을 인식시켜 한문 학습의 효율을 높이기 위해, 유명한 자국어 고전문학 작품이나 현대의 문학작품에 한문을 연계한 연구가 1990년대 후반부터 지속적으로 나오고 있다. 고전문학에서 자국어문학이 압도적으로 많은 일본의 현실상, 학생들에게도 익숙한 대표적인 고전문학 작품인 『雨月物語』와 『枕草子』를 각각 『剪燈新話』 및 白居易의 시와 비교하여, 한문을 중국문학이 아니라 자국의 문학으로 친숙하게 여기도록 하려는 노력이 돋보인다.(丹 和浩 2000 ; 坂本雅美, 2008.

최근의 한 공동연구는 학습비교 대상 작품을 문학뿐만 아니라 대중가요로까지 확장하였다. 연구자들은 古典

11) 송병렬(2006).

12) 中田雅敏(2009)

13) 심경호(2000), 96~97쪽. 한예원(2003=2006), 173~174쪽.

重視를 표방한 신학습지도요령의 구체화로서, 근현대작품을 한시·학문 학습으로 나아가는 ‘입구’로 삼는 방법을 제안하고, 그것을 교실에서 실천한 뒤 보고하였다. 연구자들에 따르면 王維의 <九月九日憶山東兄弟>시의 경우, 작품을 지은 왕유와 학생들의 나이가 비슷하여 이해하기 쉬운 작품이기는 하지만, 실제 수업에서 학생들은 왕유의 심정을 쉽게 이해하지는 못했다. 그런데 25세의 사다 마사시(さだまさし)가 留學으로 인해 어쩔 수 없이 떨어져 살고 있는 가족에 대한 애절한 그리움을 담아 작곡한 <案山子>를 우선 제시하여 그 심정을 느끼게 한 뒤, 왕유의 시를 제시하자 학생들은 왕유의 심정에 보다 가까이 다가갈 수 있었다. 따라서 근현대의 작품을 ‘입구’로 삼는 한시·한문교육의 가능성은 충분해 보인다.(富永一登 외, 2011)

한편 한문교육에서 표현·창작활동을 적용·시도한 연구도 있다. 한시를 일본 고유의 시가인 短歌로 불러보거나(笠井幸博, 1998), 故事의 내용을 반 대향 연극으로 표현해보는(野口新一, 1998) 시도가 이루어졌다. 최근에는 고등학교 수업에서 한시를 창작해보는 교수·학습법에 대한 연구가 나왔다. 특히 한시창작순서표와 한시창작워크시트를 개발하여, 한시의 체제와 작법에 대한 복잡하고 이론적인 이해 없이도 비교적 쉽게 한시를 창작해볼 수 있도록 하였다.(坂田愼一, 2004)

## 5. 평가 및 기타 연구 : 대입시험 평가연구와 해외 한문교육으로의 시야 확장

대학입시 한문시험에 대한 분석은 1999년 이후 三宅崇廣에 의해 진행되고 있다. 대학입시센터시험은 물론 간헐적으로 국립대(東京大)와 사립대(早稻田 등)의 대학별 본고사에 출제된 한문시험도 분석하였다.

한국의 수능시험과 일본의 대학입시센터시험의 한문과목을 비교해보면 ‘한문시험을 치른다’는 것 외에 공통점을 찾아보기 어려울 만큼 相違點이 두드러진다. 대입시험의 개요·시험의 구성·출제 체제, 한문 과목의 체제 등 제도에 대한 비교는 선행연구에 상세하다.<sup>14)</sup> 센터시험 국어교과는 200점 만점에 현대문(평론) 50점, 현대문(소설) 50점, 고문 50점, 한문 50점이다.

주지하는 것처럼, 일본의 고전문학은 자료의 양이나 연구 성과에 있어서 자국어문학(고문)이 절대적인 우위를 차지하고 있다. 그럼에도 일본의 대입시험에서 고문과 한문의 비중이 대등하다는 사실은 주목할 만하다. 또한 한문은 개별 문항에 대한 正誤가 국어교과 점수에 비교적 큰 영향을 미친다. 특히 “지문에 대한 종합적인 독해력을 요구하는 마지막 문항의 경우 배점이 2007년도 이래 10점을 유지하고 있어서 ‘한 문제 틀리면 무서운 결과를 초래하는 한문(一つ間違えるとこわい漢文)’이라는 말이 있을 정도로 가장 신중히 풀어야 함”이 지적되고 있다.<sup>15)</sup>

평가 연구는 출제 경향과 문제의 해설이 주를 이루고 있다. 다만 대입시험의 출제 경향을 근대의 그것과 관련지어 분석하거나(三宅崇廣, 2002), 실제 고교의 한문교육 현장을 대학입시와 관련지어 보고한 경우가 눈에 띈다. 이 보고의 주된 의문은 대입시험(특히 대학별 본고사)의 문제가 교실에 어떻게 직접적인 영향을 끼치는가, 그리고 과연 수험과목으로서의 한문이 즐겁고 도움이 되는 공부가 될 수 있을까이다. 이 연구는, 대학별 본고사 한문시험은 지문이 평이하되 질문이 쉽지 않은 형식으로 되어 있는데, 이보다는 정확한 문법 지식에 의한 독해력이 요구되는 지문을 출제해줄 것을 요청하였다. 학생들의 경험에 의하면 한문문법 등의 학습이 고통스러웠지만 일본 언어·문화·역사·사상을 이해하는 데 큰 도움이 되었기 때문이라는 것이다. 특히 한문은 중국문학이 아니라 일본 자국어문학이라는 자세로 임해야하며 그런 의미에서 혼독이 중요함을 강조하였다.

해외의 한문교육에 대한 연구는 1990년대 후반부터, 주로 중국을 대상으로 진행되어왔다. 한국·일본의 교과서 비교연구가 1건, 한국의 한자·한문교육을 소개한 연구가 1건 제출되어 있다. 최근의 중국 한문교육에 대한

14) 장호성(2009), 77~86쪽.

15) 駿台予備學校 編, 『大學入試センター試験 過去問題集 國語』, 駿台文庫, 2010, 20쪽.

연구는(丁秋娜, 2008), 일본의 한문교육을 개선하기 위한 시사점을 찾는 데 초점을 두었다. 중국은 한문교육이 쇠약해져가는 일본과 달리, 국어교육 내용의 30%, 수업시간의 50%를 한문교육에 배당하고 있다고 강조하고 중국의 교육과정·교과서·시험문제의 현황을 두루 살펴본 뒤, 일본 한문교육의 개선점으로 한문에 대한 교사 자신의 의식 고양, 아침 독서시간에 묵독보다는 음독·낭독 실시, 명시·명문의 암기에 머무르지 말고 암송·背誦 강화, 한문에 대한 사회전체의 의식 심화 등을 제안하였다. 우리도 일본과 중국의 한문교육 현황에 대한 조사 및 비교를 행해왔다. 다만 최신의 현황이 바로 반영되고 있는 것 같지 않다. 일본의 경우 4차 개정(1999년) 학습지도요령에 의한 현황만 파악되어 있을 뿐, 최근(2008년) 개정된 학습지도요령에 의한 현황이나 전망에 대한 조사는 제출되지 않고 있다. 앞으로 정기보고의 형식으로 중국과 일본의 한문교육 현황을 파악하는 방법을 고려해볼 수 있다.

한편 최근 제출된 외국인 학생을 대상으로 한 한문교육 보고서가 눈에 띈다. 우리의 BK와 같이 문부성의 지원을 받아 일본한문학 교육연구 프로그램을 진행하고 있는 二松學舎大學은 2010년, <해외학생을 대상으로 한 한문교육>이라는 보고대회를 열었다.(二松學舎大學日本漢文教育研究プログラム, 2010) 이 보고서는 독일, 태국, 이탈리아에서 실시한 일본어 및 일본문학 강의 경험을 토대로, 해당국 학생을 위한 한문교과서 집필 등 외국인 학생에게 한문과 한문학을 어떻게 가르칠까에 대한 고민을 담고 있다. 이는 우리에게 시사하는 바가 크다. 현재 동유럽 등의 한국 관련 학과에서는 한자와 한문을 필수과목으로 지정하여 교육·학습하고 있다.<sup>16)</sup> 외국인을 위한 한국어 교수법을 발전시키기 위해, 그리고 한문교육연구의 지평을 넓히기 위해 반드시 필요한 연구라고 생각한다.

## 6. 맺음말

이상의 내용을 요약하면 다음과 같다.

(가) 한문교육 목표 설정이나 위상 등에 대한 논의는 학습지도요령에 따라 주로 전개되었다. 한문교육과 중국어(교육)와의 관계에 대한 논의가 주목된다.

(나) 한문교육사 연구는 현대의 경우 개인별·시대별 한문교육관에 대해, 근대의 경우 주로 교과서에 대해 성과를 내고 있다.

(다) 일본 한문교육 교재연구는 교과서 전체의 구성에 대한 논의보다는 개별 작품 또는 작품 일부에 대한 세밀한 연구가 대다수이다. 후자는 주로 한시와 사상을 대상으로 하고 있다. 이는 연구 목적에 따라 이미 수록된 교재를 재검토하는 연구와 새로운 지문의 교과서 편입 가능성을 점검하는 연구로 나뉜다. 특히 일본한문을 교과서로 편입시키려는 노력이 눈에 띈다.

(라) 일본 한문교육에서 가장 특징적인 부분은 바로 훈독에 의한 문법 및 독해 교육이다. 이에 대해서는 초기에 연구된 후 2000년대 이후 다시 활발히 연구되고 있다. 최근 연구의 특징은 훈독 자체에 대한 연구를 이어가는 동시에, 음독을 효율적인 학습의 보완적인 방법으로 강조하고 있다는 점이다.

(마) 입문기 및 기초실력 배양을 위한 교수·학습방법 연구가 90년대부터 등장한 이래 현재까지 상당한 성과를 축적하여 一群을 이루고 있다. 이는 학습부담을 줄이려는 학습지도요령이 반영된 결과라고 짐작된다.

(바) 또 한문이 자국문학 및 현대의 삶과 동떨어져 있는 것이 아니라는 점을 인식시켜 한문학습의 효율을 높이기 위해, 한문을 유명한 자국어 고전문학 작품이나 현대의 문학작품에 연계한 연구가 1990년대 후반부터 지속적으로 나오고 있다.

16) ANDRII RYZHKOV, 「동유럽 한국학 교육의 현황」, 고려대학교 BK21 한국어교육연구단 해외석학초청강연회, 2010. 2. 28.(고려대학교 문과대학 B-110)

(사) 대학입시 한문시험에 대한 분석은 대학입시센터시험은 물론 간헐적으로 국립대와 사립대의 대학별 본고사에 출제된 한문시험도 대상으로 하고 있다. 대입시험의 출제 경향을 근대의 그것과 관련지어 분석하거나, 실제 고교의 한문 교육 현장을 대학입시와 관련지어 보고한 연구도 있다.

(아) 해외의 한문교육에 대한 연구는 1990년대 후반부터, 주로 중국을 대상으로 진행되어왔다. 한편 최근 외국인 학생을 대상으로 한 한문교육 보고서가 제출되었다.

발표자는 앞으로 본 발표문을 수정하는 동시에 일본한문교육의 각 분야별 각론 연구를 진행하고자 한다. 전자의 작업은 일본한문학과 한문교육에 대한 일관된 시각을 바탕으로 두고 각 영역의 연구 성과를 보다 밀도 있게 정리하고 비평하는 일이 될 것이다. 후자의 연구는 특정 분야에 대한 연구를 심화하는 것이다. 우선은 ‘일본한문교육에 있어서의 훈독법’을 주제로 삼고 있다. 이를 통해 현재 연구가 미진한 현토 및 현토교육 문제의 시각과 방법을 찾고자 한다.

■ 참고문헌

- 김종철(2002), 「언어 영역의 주요국 대학입학시험 문제 비교 연구(발표자료)」, 한국교육과정평가원 『연구자료 ORM2002-14 주요국 대학입학시험 문제 비교 세미나』 2002.
- 박세진(2010a) 「韓·日 漢字能力檢定試驗 比較研究 : 초등학생용 급수를 중심으로」, 『한자한문교육』 25, 한국한자한문교육학회.
- 박세진(2010b) 「韓·日 初等學校 漢字教育 比較研究 2 : 韓國 初等學校 漢字教科書와 日本 小學校國語教科書 分析을 중심으로」, 『한문교육연구』 35, 한국한문교육학회.
- 박세진(2010c), 「韓·日 初等學校 漢字教育 比較와 바람직한 漢字教育 方案」, 성신여대 한문학과 박사학위논문.
- 박세진(2010d), 「韓·日 漢字語 比較研究 : 日本 小學校 國語教科書를 중심으로」, 『한문고전연구』 20, 한국한문고전학회.
- 송병렬(2006), 「懸吐 교육의 유용성과 토의 문법적 성격」, 『(개정·증보) 새로운 한문교육의 지평』, 문자향.
- 심경호(2000), 「일본에서의 한자·한문교육」, 『한문교육연구』 14, 한국한문교육학회.
- 안승덕(1997), 「日本 小學校의 漢字 및 漢字語 指導의 具體的 方法」, 『한자한문교육』 3, 한국한자한문교육학회
- 오혜진(2007), 「韓·中·日 教科書의 漢詩 單元 比較」, 한국교원대 한문교육전공 석사학위논문.
- 윤재민(2009), 「한문교육학의 개념과 연구영역」, 『한자한문연구』 5, 고려대학교 한자한문연구소.
- 장호성(2009), 「韓國와 日本의 大學入試 漢文 試驗 比較」, 『한문교육연구』 33, 한국한문교육학회.
- 한예원(2006), 「일본 초중고 학교의 한자·한문교육의 특징에 관하여」, 『한문교육론 : 반성과 전망』, 문자향.
- 中田雅敏(2009), 「일본의 중·고등학교에서의 한문교육의 현황」, 『한문교육연구』 33, 한국한문교육학회.

## ■ 부록

### 1945년 이후 일본한문교육연구 논저 및 자료 목록

본 목록은 1945년 이후 일본에서 나온 한문교육연구의 논저 및 자료를 연구 영역별로 분류하여 정리한 것이다. 자료 수집은 일본 국회도서관과 일본 국립정보학연구소 논문정보네이게이터(CiNii)를 주로 이용하고 아래의 기존 목록을 참조하였다.

○ 吉原英夫, 『資料: 漢文教育文獻目録(戦後編)』, 『札幌國語研究』 3, 左1-左60, 北海道教育大學札幌校國語國文學科, 1998.

○ 吉原英夫, 『漢文教育文獻目録』, 『札幌國語教育研究』 11, 北海道教育大學札幌校國語科教育學研究室, 2005.9.

논문 이외에도 연구자에 의한 현황보고·서평·논설·제언·강연·좌담기록 등 자료로서의 가치가 있다는 생각되는 자료도 일단 포함시켰다. 다만 교육의 내용과 방법 등을 함께 논하지 않고 순수하게 문법 자체만을 정리한 논저는 제외하였다. 단행본은 연구 영역별로 소속시키지 않고 따로 정리하였다. 각 분류별 목록은 간행시기에 따라 배열하였다.

앞서 말한 바와 같이 현재, 연구 성과의 실물을 열람하지 못한 경우가 많다. 따라서 전체 조사 결과 및 분류에 누락되거나 미흡한 점이 있다. 이는 보완해나갈 예정이다.

## 주요 학술지와 단행본

### <전문 학술지>

- 『漢字漢文』, 全国漢字漢文教育研究会, 1969~1995.
- 『新しい漢文教育』, 全国漢文教育学会, 1985~1997.
- 『新しい漢字漢文教育』, 全国漢文教育学会, 1998~.
- 『漢文教育』, 広島漢文教育研究会·中国中世文学会,
- 『東京都高等学校漢文教育研究会紀要』, 東京都高等学校漢文教育研究会,

### <한문교육 관련 주요 학술지>

- 『漢文学会會報』, 東京教育大學漢文学会, 1933~1978.
- 『漢文学会會報』, 国学院大學漢文学会, 1935~1991.
- 『漢文学紀要』, 広島支那学会, 1948~1950.
- 『漢文学研究』, 早稲田大學漢文学研究会, 1952~1963.
- 『漢文学』, 福井漢文学会, 1952~[19--].
- 『漢文学解釈と研究』, 漢文学研究会, 1998~.
- 『日本漢文学研究』, 日本漢文学研究編集委員会·二松學舎大學日本漢文教育研究プログラム, 2006~.
- 『二松學舎大學人文論叢』, 二松學舎大學人文学会, 0000~.

### <단행본>

- 全日本国語教育協議会 편, 『(明治図書講座)国語教育』 8, 明治図書出版, 1956.
- 鎌田 正 편, 『漢文教育の理論と指導』, 大修館書店, 1972.
- 清田 清, 『漢文教育五十年』, 角川書店, 1974.
- 吉川幸次郎, 『吉川幸次郎全集』 17, 筑摩書房, 1975. (漢文教育の吟味)
- 長谷川 滋成, 『漢文教育序説』, 第一学習社, 1979.10.
- 佐野泰臣, 『漢文教育考 : その指導と実践』, 教育出版センター, 1980.10.
- 長沢先生喜寿記念会編纂, 『長沢規矩也著作集』 8(地誌研究・漢文教育), 汲古書院, 1984.11.
- 佐野泰臣, 『漢文の世界 : 漢字・漢文教育の考察』, 徳島県教育会, 1989.7.
- 三浦叶, 『明治の漢学』 3, 汲古書院, 1996. 2. (漢字漢文教育)
- 佐野泰臣, 『漢文の世界 : 続』, 佐野泰臣先生退職記念刊行会, 2003.8
- 田部井文雄 편, 『漢文教育の諸相 : 研究と教育の視座から』, 大修館書店, 2005.12.
- 石毛慎一, 『日本近代漢文教育の系譜』, 湘南社, 2009. 2.

## 한문교육의 목표·일반론

### <한문교육의 목표·위상·당위성 및 현황·반성>

- 松井武男, 「漢文教育界最近の動向」, 『斯文』 1, 斯文会, 1948.12.
- 群馬県国語文化研究所, 「漢文教育についてどう考えるか : 世論調査報告」, 『コトバ』 2(10-11), 国語文化学会, 1949.11.
- 安藤新太郎, 「国語カリキュラムにおける漢文」, 『コトバ』 2(10-11), 国語文化学会, 1949.11.
- 中村 章太郎, 「漢文教育の危機」, 『中学教育』 2(4), 東洋図書·奈良女子大学奈良女子高等師範学校附属中学·附属高等学校教育研究会, 1950.04.
- 清田 清, 「新しい国語カリキュラムに於ける漢文」, 『国文学 : 解釈と鑑賞』 15(8), ぎょうせい·至文堂, 1950.08.
- 長沢規矩也, 「漢文の課題と調べかた」, 『国文学 : 解釈と鑑賞』 16(2), ぎょうせい·至文堂, 1951.02.
- 川西友吉, 「漢文教育の実態 : 一つの反省」, 『高校教育研究』 2, 金沢大学附属高等学校, 1951.9.
- 磯村 彰·戸村 亥治, 「高校「国語乙」及び「漢文」に関する現場の実情調査 : 県立佐原第一高等学校」, 『千葉教育』 11, 千葉県総合教育センター, 1952.2.
- 斎藤 清治郎, 「高等学校に於ける漢文教育」, 『漢文学』 1, 福井漢文学会, 1952.3.
- 寺岡竜含, 「中国語文教育論考 : 漢文教育の新らしい方向」, 『漢文学』 1, 福井漢文学会, 1952.3.
- 大内兵衛, 「漢文は高校の必修課目とすべきでない」, 『心』 5(4), 心編集委員会, 1952.4.
- 藤原楚水, 「漢文科必修の問題」, 『弘道』 61(667), 日本弘道会, 1952.4.
- 佐野 学, 「漢文教育の復活と仏教」, 『世界仏教』 7(4), 世界仏教協会, 1952.4.
- 時枝誠記, 「国語科より見た漢文復活の問題」, 『新しい教室』 7(5), 中教出版, 1952.5.
- 桑原武夫, 「漢文必修などと」, 『世界』 78, 岩波書店, 1952.6.



- 倉石 武四郎, 「漢文教育について」, 『世界』 78, 岩波書店, 1952.6.
- 渡辺 茂, 「高校における国語教育の問題 : 言語生活・古典・漢文」, 『国文学 : 解釈と鑑賞』 17(7), ぎょうせい・至文堂, 1952.7.
- 長沢規矩也, 「漢文の学力を増すにはどうすればよいか」, 『国文学 : 解釈と鑑賞』 17(7), ぎょうせい・至文堂, 1952.7.
- 西尾 実, 「問題になった漢文教育」, 『図書』 35, 岩波書店, 1952.8.
- 尾関 富太郎, 「終戦後の漢文教育とその将来」, 『国語』 1(4), 西東社・東京教育大学国語国文学会, 1952.10.
- 鈴木一郎, 「漢文必修(高等学校国語甲における漢文)についての二三の問題」, 『支那学研究』 9, 広島支那学会, 1952.9.
- 「高校漢文必修時間問題の経緯」, 『斯文』 5, 斯文会, 1952.10.
- 石井庄司 외, 「国語教育の諸問題 : 特に文法と漢文を中心に(座談会)」, 『国語』 1(4), 西東社・東京教育大学国語国文学会, 1952.10.
- 飯田伝一, 「漢文必修問題について」, 『弘道』 61(671), 日本弘道会, 1952.12.
- 西尾 実, 「漢文教育復活の問題点」, 『改造』 34(3), 改造社, 1953.3.
- 原 晋, 「図書館と漢文学習」, 『学校図書館』 42, 全国学校図書館協議会, 1954.5.
- 田中佩刀, 「漢文教育に就いて」, 『東京支那学会報』 13, 東京支那学会, 1953.9.
- 高木[イサム], 「漢文教育について : 遺稿」, 『漢文学』 2, 福井漢文学会・福井漢文学会, 1953.10.
- 天野貞祐, 「日本文化の独自性これを無視した教育はあり得ない : 社会科と漢文の問題について」, 『国民』 632, 社会教育協会・社会教育協会, 1954.2.
- 村重嘉勝, 「国語教育における漢文」, 『国文』 3, お茶の水女子大学国語国文学会, 1954.3.
- 阿部吉雄, 「漢文教育を繞る最近の一問題」, 『東京支那学会報』 14, 東京支那学会, 1954.5.
- 宇野精一, 「漢文教育に関する私見」, 『東京支那学会報』 14, 東京支那学会, 1954.5.
- 加藤常賢, 「漢文教育の担ふもの」, 『東京支那学会報』 14, 東京支那学会, 1954.5.
- 山本 嘉太郎, 「漢文教育の方向」, 『東京支那学会報』 14, 東京支那学会, 1954.5.
- 「漢文教育界の動向」, 『斯文』 10, 斯文会, 1954.7.
- 守屋禎次, 「漢文教育の問題点」, 『国語教育』 1(3), 六三書院・全日本国語教育協議会, 1955.9.
- 阿部吉雄, 「国語古典としての漢文の意義とあつかいかた」, 『国語と国文学』 33(4), ぎょうせい・東京大学国語国文学会, 1956.4.
- 寺岡竜含, 「漢文教育の理念」, 『漢文学』 5, 福井漢文学会, 1956.10.
- 山岸徳平, 「国語教育と漢文教育」, 『斯文』 18, 斯文会, 1957.4.
- 山崎道夫, 「教育系大学の漢文教育の現状と問題点」, 『斯文』 18, 斯文会, 1957.4.
- 鎌田 正, 「中学校における漢文教育の現状と問題点」, 『斯文』 18, 斯文会, 1957.4.
- 嵯峨 寛, 「高等学校における漢文教育の現状と問題点」, 『斯文』 18, 斯文会, 1957.4.
- 阿部吉雄, 「漢文の免許教科新設要望趣意書」, 『斯文』 18, 斯文会, 1957.4.
- 宇野精一, 「漢文教育の目標と意義」, 『斯文』 18, 斯文会, 1957.4.
- 寺岡竜含, 「漢文教育に関する問題点」, 『漢文学』 6, 福井漢文学会, 1957.10.
- 寺岡竜含, 「漢文(中国文)および漢文学(中国学)の理想的教育体制」, 『漢文学』 6, 福井漢文学会, 1957.10.
- 「漢文教育界の動向 : 大学漢文教育研究会全国大会報告」, 『斯文』 20, 斯文会, 1958.1.

- 阿部吉雄 외, 「漢文教育界の動向」, 『斯文』 23, 斯文会, 1959.4.
- ドーア R. 「漢文教育と愛国心 : 碧眼に映つた日本の一面」, 『思想』 418, 岩波書店, 1959.4.
- 阿部吉雄, 「高校の国語漢文教育に関する意見書」, 『斯文』 27, 斯文会, 1960.3.
- 阿部吉雄, 「漢文教育界の動向」, 『斯文』 26, 斯文会, 1960.1.
- 小川環樹, 「漢文の教育とその方法」, 『文学』 28(9), 岩波書店, 1960.9.
- 本多浄道, 「漢文教育の現況に思う」, 『文学』 29(3), 岩波書店, 1961.1.
- 倉石 武四郎, 「漢文教育について」, 『文学』 29(3), 岩波書店, 1961.1.
- 福田 稔, 「私の漢文教育を顧みて」, 『文学』 29(3), 岩波書店, 1961.1.
- 牛島徳次, 「漢文教育と中国語」, 『文学』 29(3), 岩波書店, 1961.1.
- 寺岡竜含, 「中学高校に於ける中国語と漢文とについて」, 『漢文学』 9, 福井漢文学会, 1961.1.
- 丸山和雄, 「古典乙1・乙2における漢文」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』 6(2), 學燈社, 1961.1.
- 阿部吉雄, 「古典教育の方向(漢文)」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』 6(2), 學燈社, 1961.1.
- 阿部吉雄, 「漢文教育の今後の課題」, 『斯文』 30, 斯文会, 1961.3.
- 「漢文教育に何を望むか(アンケート)」, 『言語生活』 129, 筑摩書房, 1962.06.
- 山井 湧, 「現代の高校生は漢文に弱いか(座談会)」, 『言語生活』 129, 筑摩書房, 1962.06.
- 小川堯平 외, 「<古典乙1>漢文の展望と進路」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』 7(8), 學燈社, 1962.7.
- 丸山和雄, 「<古典乙1・甲>漢文の展望と進路」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』 7(8), 學燈社, 1962.7.
- 新田大作, 「古典教育と漢文 : 国語古典シリーズ(5)」, 『言語と文芸』 5(3), おうふう・国文学言語と文芸の会, 1963.5.
- 阿部吉雄, 「漢文教育界の動向」, 『斯文』 40, 斯文会, 1964.9.
- 寺岡竜含, 「漢文教育の理論と實際」, 『漢文学』 12, 福井漢文学会, 1965.9.
- 阿部吉雄, 「漢文教育界の動向」, 『斯文』 44, 斯文会, 1966.1.
- 小西甚一, 「漢文教育私見」, 『言語と文芸』 8(2), おうふう・国文学言語と文芸の会, 1966.03.
- 馬淵和夫 외, 「‘古典’教育における漢文(シンポジウム)」, 『言語と文芸』 8(2), おうふう・国文学言語と文芸の会, 1966.3.
- 阿部吉雄, 「漢文教育と人間性陶冶」, 『斯文』 48, 斯文会·斯文会, 1967.03.
- 「教育課程の改訂に伴う小学校·中学校·高等学校の‘漢字漢文教育’の拡充に関する陳情書(昭和42年1月)」, 『斯文』 48, 斯文会, 1967.3.
- 「教育系大学における大学院設立に伴う‘漢文学’講座設置に関する陳情書(昭和42年2月)」, 『斯文』 48, 斯文会, 1967.3.
- 山崎純一, 「中国語教育と漢文教育との関連」, 『中国古典研究』 15, 中国古典学会, 1967.12.
- 清田 清, 「漢文教育の理念と実践」, 『(東洋文化研究所創設三十周年記念論集)東洋文化と明日』, 無窮会, 1970.
- 後藤延子, 「‘漢文’教育を批判する : <漢文教育の理論と指導>を読んで」, 『教育』 22(13), 国土社·教育科学研究会, 1972.12.00.
- 江連 隆, 「コミュニケーションと漢文 : 漢文教育のために」, 『斯文』 73, 斯文会, 1973.7.
- 高木 宣, 「現下の漢語·漢文教育への提言」, 『愛知県立大学外国語学部紀要(言語·文学編)』 9, 愛知県立大学外国語学部, 1974.12.
- 稲益俊男, 「今日の状況と文学教育の方法 : 漢文教育を中心に」, 『日本文学』 24(5), 日本文

- 学協会, 1975.5.
- 稲益俊男, 「国語教育における漢文学 : 教科書教材の検討を中心に」, 『日本文学』 28(6), 日本文学協会, 1979.6.
  - 井関 義久 외, 「(座談会) 漢文の授業で何ができるか : 漢文教育の意義と可能性」, 『中国文化』 38, 中国文学会・編集委員会, 1980.
  - 園家栄照, 「漢文教育の諸問題(1)」, 『教科教育研究』 14, 金沢大学教育学部, 1980.2.
  - 園家栄照, 「漢文教育の諸問題(2)」, 『教科教育研究』 15, 金沢大学教育学部, 1980.7.
  - 謡口 明・加藤 章・金子彰男・野地安伯・伊藤虎丸, 「(座談会) 漢文教育の現場から : 昭和五七年度改訂を前にして」, 『中国文化』 39, 中国文学会・編集委員会, 1981.
  - 鎌田 正・大木 春基・月洞 讓・加賀栄治・伊藤虎丸・松村英夫, 「(座談会) これからの漢文教育」, 『中国文化』 40, 中国文学会・編集委員会, 1982.
  - 南本義一, 「国語科としての漢文教育に関する考察」, 『岡山大学教育学部研究集録』 57, 岡山大学教育学部, 1981.7.
  - 南本義一, 「漢文教育研究(2) 漢文教育研究の視点を求めて : 吉川幸次郎氏の中国古典研究・『論語』研究に学ぶもの」, 『岡山大学教育学部研究集録』 60, 岡山大学教育学部, 1982.7.
  - 三好常夫, 「漢文教育雑感(第5次中華人民共和国日本語教育派遣団教育事情報告 : 日本語と中国語)」, 『愛媛国文研究』 42, 愛媛国語国文学会, 1992.
  - 安居總子・安東俊六, 「高等学校漢文教育の再検討」, 『岐阜大学カリキュラム開発研究センター研究報告』 14(3), 岐阜大学教育学部附属カリキュラム開発研究センター, 1994.
  - 安居總子, 「漢字・漢語・漢文教育新論」, 『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』 43(2), 岐阜大学教育学部, 1995.3.
  - 安居總子, 「漢字・漢語・漢文教育新論」, 『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』 43(2), 岐阜大学教育学部, 1995.3.
  - 石毛慎一, 「次代に向けた新しい漢字漢語漢文教育の全体構造」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 91, 全国大学国語教育学会, 1996.10.
  - 韓文, 「中学校における漢文教育についての一考察」, 『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』 1, 滋賀大学大学院教育学研究科, 1998.
  - 安居總子, 「漢字・漢語・漢文教育改善のために」, 『新しい漢字漢文教育』 26, 全国漢文教育学会, 1998.5.
  - 小池 章, 「これからの漢文教育」, 『新しい漢字漢文教育』 28, 全国漢文教育学会, 1999.05.
  - 湯城吉信, 「一般教育としての漢文演習 : 漢文教育の意義再考」, 『新しい漢字漢文教育』 29, 全国漢文教育学会, 1999.11.
  - 古田島 洋介, 「漢文教育は消滅するのか : 窮状の再認識と再生への一提言」, 『国際教育研究』 20, 東京学芸大学国際教育センター国際教育研究室, 2000.3.
  - 安居總子, 「はじめに (シンポジウム 21世紀の漢字・漢文)」, 『新しい漢字漢文教育』 33, 全国漢文教育学会, 2001.
  - 赤井士郎, 「漢文教育はいまこそ必要である」, 『新しい漢字漢文教育』 33, 全国漢文教育学会, 2001.
  - 西辻正副, 「(特別講演) 高等学校国語教育の新しい展開」, 『新しい漢字漢文教育』 39, 全国漢文教育学会, 2004.
  - 西原春夫, 「(記念講演) 二十一世紀における漢字漢文教育」, 『新しい漢字漢文教育』 39, 全国漢

文教育学会, 2004.

- 藤永容子, 「教育現場から見た漢文教育の実情」, 『中国文学論集』 33, 九州大学中国文学会, 2004.12.
- 竹村則行, 「前言(小特集: 高校国語科における漢文教育の現状と課題)」, 『中国文学論集』 33, 九州大学中国文学会, 2004.12.
- 内山精也, 「講演: 上海にて中国古典研究と漢文教育の将来を考える」, 『斯文』, 斯文会, 2006.3.
- 荒木龍太郎, 松本透一郎, 濱砂美弥子 외, 「(シンポジウム)高校における漢文教育」, 『九州中国学会報』 45, 九州中国学会, 2007.
- 大川育子, 「漢文なんかいないという生徒のために」, 『早稲田大学国語教育研究』 27, 早稲田大学国語教育学会, 2007.3.
- 上嶋千春, 「高等學校漢文教育の現状と問題點」, 『文芸論叢』 68, 大谷大学文芸学会, 2007.3.
- 田中 稔, 「漢文教育の使命: 『松本洪先生遺稿』に想う」, 『東洋文化』 98, 無窮会, 2007.04.
- 森 啓一, 「漢文教育の現状と課題: 佐賀県の現状を例として」, 『漢文教育』 33, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会, 2008.12.
- 平井 徹, 「大学漢文教育の展望と可能性」, 『新しい漢字漢文教育』 49, 全国漢文教育学会, 2009.
- 新船 孝, 永吉 寛行, 「教育実践報告: 日本大学文理学部生の『国語力』に関する意識調査」, 『語文』 137, 日本大学国文学会, 2010.6.

## 한문교육사

### <예도시대>

- 李長波, 「江戸時代における漢文教育法: 伊藤仁齋の復文と皆川淇園の射覆文を中心に」, 『Dynamis』 6, 京都大学大学院人間・環境学研究科文化環境言語基礎論講座, 2002.9.

### <근대 교과서>

- 前川捷三, 「明治大正期漢文教育關係図書調査」, 『茨城大学教育学部紀要(人文・社会科学・芸術)』 42, 茨城大学教育学部, 1993.3.
- 四方一瀾, 「<中学校教則大綱>府県準拠校則・教則<教科書表>にみる教科書一覽(1) 初等科修身・和漢文・英語・算術・代数・幾何・地理」, 『教育学論叢』 17, 1999.12.
- 石毛慎一, 「近代の漢文教科書における忠教材の分析: 忠の内実の変遷を中心として」, 『新しい漢字漢文教育』 31, 全国漢文教育学会, 2000.
- 四方一瀾, 「<中学校教則大綱>府県準拠校則・教則<教科書表>にみる教科書一覽(2) 初等科歴史・生理・動物・植物・物理・化学・經濟・記簿・習字・図画/高等科修身・和漢文・英語・三角法・金石・物理・化学・記簿・本邦法令・図画」, 『教育学論叢』 18, 国士館大学教育学会, 2000.12.
- 石毛慎一, 「『中等国語(4)』(昭22)漢文篇目次の成立過程: 新制中学初の編纂意図の方向を探って」, 『早稲田大学国語教育研究』 21, 早稲田大学国語教育学会, 2001.3.
- 小金澤 豊, 「近代教育における漢文教科書教材の変遷」, 『二松学舎大学人文論叢』 73, 二松学舎大学人文学会, 2004.10.

- 木村 淳, 「漢文教科書における知識的教材 : 明治初期から明治三十年代まで」, 『中国近現代文化研究』 9, 中国近現代文化研究会, 2007.3.
- 武藤清吾, 「旧制中学校国語漢文科用教科書 『国語』の特色(1)」, 『広島経済大学研究論集』 31(1), 広島経済大学経済学会, 2008.6.
- 武藤清吾, 「旧制中学校国語漢文科用教科書 『国語』の特色(2)」, 『広島経済大学研究論集』 31(2), 広島経済大学経済学会, 2008.9.
- 木村 淳, 「明治二十年代における漢文教科書と検定制度」, 『中国近現代文化研究』 10, 中国近現代文化研究会, 2009.3.
- 木村 淳, 「漢文教材の変遷と教科書調査—明治三十年代前半を中心として」, 『日本漢文学研究』 6, 二松学舎大学日本漢文教育研究プログラム・日本漢文学研究編集委員会, 2011.3.

#### <근대 한문교육사상 및 기타>

- 石毛慎一, 「明治期の漢文教育廃止論について : 明治30年前後を中心として」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 92, 全国大学国語教育学会, 1997.8.
- 野口伐名, 「文部大臣井上毅における漢文漢学教育観(1)」, 『弘前大学教育学部紀要』 80, 弘前大学教育学部, 1998.10.
- 野口伐名, 「文部大臣井上毅における漢文漢学教育観(2)」, 『弘前大学教育学部紀要』 81, 弘前大学教育学部, 1999.3.
- 石毛慎一, 「明治・大正期の漢文科存廃論争とその意義 : 国体論の視点から」, 『早稲田大学国語教育研究』 19, 早稲田大学国語教育学会, 1999.3.
- 石毛慎一, 「近代における前期中等漢文教育の史的展開 : 日本漢文を中心として」, 『国語科教育』 52, 全国大学国語教育学会, 2002.9.
- 石毛慎一, 「西村茂樹の漢文教育観 : 儒教的中庸による思惟法から見て」, 『教育学研究科紀要』, 別冊11(1), 早稲田大学大学院教育学研究科, 2003. 4. <1828~1902>
- 石毛慎一, 「忠孝一致における軍隊思想と教育思想 : 明治末期における中学漢文教材から」, 『軍事史学』 148, 錦正社・軍事史学会, 2002.3.
- 小金澤 豊, 「雑誌『斯文』に見る近代漢文教育史」, 『二松学舎大学人文論叢』 70, 二松学舎大学人文学会, 2003.3.

#### <현대 교육과정>

- 原田親貞, 「漢文教育の歴史 : 教育行政からみた」, 『文学』 29(3), 岩波書店, 1961.1.
- 古瀬 敦, 「戦後の漢文教育」, 『文学』 29(3), 岩波書店, 1961.1.
- 清水 茂, 「日本漢文学史研究の二,三の問題」, 『文学』 33(10), 岩波書店, 1965.10.
- 南本義一, 「戦後における漢文教育の問題点 (1) : 再生への出発期(昭和二十年代)の問題」, 『福岡女子短大紀要』 12, 福岡女子短期大学, 1976.
- 南本義一, 「漢文教育研究(5) 漢文教育史研究(1) ‘文学’ : 1961年3月号 ‘漢文教育’ 特集を中心として」, 『岡山大学教育学部研究集録』 65, 岡山大学教育学部, 1984.1.
- 打越孝明, 「明治30年代後半の中学校漢文教育存廃論争について : 第7回高等教育会議への廃止建議をめぐって」, 『皇学館論叢』 24(5), 皇学館大学人文学会, 1991.
- 渡辺春美, 「戦後古典教育実践史の研究 : 稲益俊男氏の漢文教育の場合」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 101, 全国大学国語教育学会, 2001.

- 古田島 洋介, 「定訓と解釈をめぐる : 高橋和巳氏の注釈態度と加地伸行氏の漢文教育論」, 『明星大学研究紀要(日本文化学部・言語文化学科)』 9, 明星大学青梅校, 2001.
- 吉田裕久, 「『中等国語』漢文編の追及」, 『国語教育研究』 45, 広島大学国語教育会・広島大学国語教育会, 2002.3.
- 渡辺春美, 「戦後古典教育実践史の研究(19) 佐野泰臣氏の漢文教育の場合」, 『沖縄国際大学日本語日本文学研究』 10, 沖縄国際大学日本語日本文学会, 2002.12.
- 甲斐 雄一郎, 「国語及漢文科の成立背景」, 『筑波大学教育学系論集』 29, 筑波大学教育学系, 2005.3.
- 吉原英夫, 「教育課程史における漢文」, 『札幌国語教育研究』 11, 北海道教育大学札幌校国語科教育学研究室, 2005.9.
- 富安慎吾, 「昭和30年前後における漢文教育論 : 人間形成をめぐる」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 109, 全国大学国語教育学会, 2005.10.
- 富安慎吾, 「昭和20年代初期における漢文教科書 : ‘文化教育’的漢文教育観の展開」, 『国語科教育』 59, 全国大学国語教育学会, 2006.03.
- 富安慎吾, 「昭和20年代における漢文教育思潮史の研究 : 教科編成論を中心に」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 110, 全国大学国語教育学会, 2006.05.
- 富安慎吾, 「昭和30年代における漢文教育思潮史の研究 : 訳読過程の重視(阿部吉雄)」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 111, 全国大学国語教育学会, 2006.09.
- 富安慎吾, 「昭和20年代における漢文教育思潮史の研究 : 漢字制限に関する議論を中心に」, 『』 55, 広島大学大学院教育学研究科, 2007.03.
- 富安慎吾, 「昭和30年代前期の国語科教育課程における漢文学習の位置づけ : 『高等学校学習指導要領国語科編』(昭和31年)改訂時の議論に注目して」, 『国語科教育』 61, 全国大学国語教育学会, 2007.03.
- 富安慎吾, 「昭和20年代後期における漢文教育観の多様化 : 漢文教科書を中心として」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 112, 全国大学国語教育学会, 2007.5.
- 富安慎吾, 「昭和20年代後期における漢文教育観の転回点 : ‘東洋精神文化振興に関する決議’(昭和27年)に注目して」, 『国語科教育』 62, 全国大学国語教育学会, 2007.9.
- 富安慎吾, 「昭和20年代中期における漢文教育論 : 『中学校高等学校学習指導要領国語科編(試案)』の場合」, 『』 54, 広島大学大学院教育学研究科, 2005.
- 富安慎吾, 『戦後漢文教育史研究』, 広島大学 博士論文(教育学), 2008.3.
- 富安慎吾, 「昭和30年代後期における漢文教育論 : ‘古典としての漢文’をめぐる議論に注目して」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 114, 全国大学国語教育学会, 2008.5.
- 富安慎吾, 「漢文教育における学習内容の固定化 : 昭和20年代後期から昭和30年代中期における‘漢文法’学習に注目して」, 『』 31(1), , 2008.06.
- 安居總子, 「国語科成立時における漢文(1) 検定期の漢文教科書を中心に」, 『新しい漢字漢文教育』 49, 全国漢文教育学会, 2009.
- 富安慎吾, 「昭和40年代における漢文教育思潮についての研究 : 訓読に関する議論を中心に」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 117, 全国大学国語教育学会, 2009.10.
- 富安慎吾, 「昭和40年前後における漢文教育思潮についての研究 : 江連隆の歴史実践に注目して」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 116, 全国大学国語教育学会, 2009.10.
- 富安慎吾, 「昭和40年代における漢文教育思潮についての研究 : 漢文の‘外国語’性への注目(江

連隆)」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 118, 全国大学国語教育学会, 2010.5.

- 富安慎吾, 「昭和40年代における漢文教育思潮史の研究 : 『高等学校学習指導要領国語編』(昭和45年)をめぐって」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 119, 全国大学国語教育学会, 2010.10.
- 富安慎吾, 「漢文教育史による対話についての試論」, 『国語教育論叢』20, 島根大学, 2011.01.

## 교재 연구

### <교과서·교재 일반>

- 三島竜郎, 「中学校における漢文教材について」, 『中等教育研究紀要』 1, 広島大学附属福山中・高等学校, 1956.1.
- 大月邦彦, 「現行国語科漢文教科書の基本的調査」, 『漢文学』 9, 福井漢文学会, 1961.1.
- 宮田豊太郎, 「史記の文章をめぐって(古典乙1・漢文)」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』 6(2), 學燈社, 1961.1.
- 稲益俊男, 「私の漢文教育 : 教材編成を中心に考える」, 『日本文学』 23(2), 日本文学協会, 1974.2.
- 南本義一, 「国語教材研究特定の位相について : 漢文古典教科書教材の教材研究記述事例」, 『岡山大学教育学部研究集録』 93, 岡山大学教育学部, 1993.07.
- 一海知義, 「漢文は本当に面白いのか? (教科書を書評する)」, 『思想の科学』 21, 思想の科学社, 1994.10.
- 青木五郎, 「日本における漢文教育について : 教材を通じてみた中国の文言文教育との比較」, 『新しい漢字漢文教育』 28, 全国漢文教育学会, 1999.05.
- 山崎 純一・加藤道理・谷川英則 외, 「教材研究の問題点(全国漢文教育学会第15回大会討議)」, 『新しい漢字漢文教育』 29, 全国漢文教育学会, 1999.11.
- 南 昌宏, 「高校国語教科書における漢文教材の難点」, 『高野山大学論叢』 37, 高野山大学, 2002.2.
- 塚田勝郎, 「(実践研究報告) 高等学校「国語総合」漢文教材の分析 : 問題点と解決の方向性」, 『新しい漢字漢文教育』 40, 全国漢文教育学会, 2005.
- 太田 亨, 「漢文教育における教材活用の工夫 : 「蛇足」の場合」, 『広島商船高等専門学校紀要』 27, 2005.3.
- 阿部正和, 「高校一年次における漢文教材の取り扱いについて : 福岡県の実態調査をふまえて」, 『漢文教育』, 30, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会, 2005.12.
- 大橋賢一, 「中学校国語教科書における漢文教材について : 対句を中心に」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』 53, 學燈社, 2008.9.
- 田口暢穂, 「漢詩教材を扱うために(1)」, 『新しい漢字漢文教育』 47, 全国漢文教育学会, 2008.
- 田口暢穂, 「漢詩教材を扱うために(2)」, 『新しい漢字漢文教育』 48, 全国漢文教育学会, 2009.
- 荒木龍太郎, 「漢文教育テキスト素材選定の試案」, 『活水論文集(現代日本文化学科編)』 52, 活水女子大学・図書・学術活動委員会, 2009.3.
- 木村 淳, 「文部省の教科書調査と漢文教科書 : <調査済教科書表>を中心に」, 『日本漢文学研究』 5, 二松学舎大学日本漢文教育研究プログラム・日本漢文学研究編集委員会 編, 2010.3.

- 古 珮玲·李 有珠·勘米良祐太 외, 「漢字文化圏における漢文教材 : 現行の中学校国語教科書所収の『論語』教材を通して」, 『人文科教育研究』 37, 人文科教育学会, 2010.8.

#### <교과서·교재의 구성 및 위계성 연구>

- 南本義一, 「漢文教育研究(3) 中学校における漢文教育」, 『岡山大学教育学部研究集録』 63, 岡山大学教育学部, 1983.7.
- 南本義一, 「漢文教育研究(4) 中学校における漢文教育(2)」, 『岡山大学教育学部研究集録』 64, 岡山大学教育学部, 1983.10.
- 安東俊六, 「中学校における漢文教育の再検討」, 『岐阜大学国語国文学』 26, 岐阜大学教育学部国語教育講座, 1999.3.
- 安東俊六, 「中学校における漢文教育の再検討(續)」, 『岐阜大学国語国文学』 29, 岐阜大学教育学部国語教育講座, 2002.3.
- 安東俊六, 「中学校における漢文教育の再検討(3編)」, 『奈良教育大学国文』 26, 奈良教育大学国文学会, 2003.3.
- 安東俊六, 「中学校における漢文教育の再検討(4編)」, 『岐阜大学国語国文学』 30, 岐阜大学教育学部国語教育講座, 2003.6.
- 安東俊六, 「中学校における漢文教育の再検討(5編)」, 『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』 52(2), 岐阜大学教育学部, 2004.3.
- 安東俊六, 「中学校における漢文教育の再検討(6編)」, 『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』 53(1), 岐阜大学教育学部, 2004.11.
- 安東俊六, 「高等学校における漢文教育の再検討(續)」, 『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』 54(1), 岐阜大学教育学部, 2005.
- 安東俊六, 「高等学校における漢文教育の再検討(3編)」, 『岐阜大学国語国文学』 32, 岐阜大学教育学部国語教育講座, 2005.12.
- 安東俊六, 「高等学校における漢文教育の再検討(4編)」, 『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』 55(1), 岐阜大学教育学部, 2006.10.
- 安東俊六, 「高等学校における漢文教育の再検討(5編)」, 『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』 56(1), 岐阜大学教育学部, 2007.10.

#### <교사성어>

- 大橋賢一, 「(実践研究報告) 中学校国語教科書における漢文教材としての‘矛盾’について」, 『新しい漢字漢文教育』 39, 全国漢文教育学会, 2004.
- 長島猛人, 「漢文教材研究 ‘矛盾’ をめぐって」, 『新しい漢字漢文教育』 40, 全国漢文教育学会, 2005.
- 朝倉孝之, 「故事成語のコンテクスト : 朝三暮四の授業」, 『漢文教育』 30, 中国中世文学会, 2005.12.
- 村山敬三, 「漢文教材研究 ‘塞翁馬’ 教材研究」, 『新しい漢字漢文教育』 42, 全国漢文教育学会, 2006.
- 阿部正和, 「実践研究報告 ‘五十歩百歩’ の可能性について」, 『新しい漢字漢文教育』 43, 全国漢文教育学会, 2006.



## <역사>

- 南本義一, 「漢文教育研究(7) 教材研究漢文古典『史記』の性格と読み方」, 『岡山大学教育学部研究集録』 71, 岡山大学教育学部, 1986.1.
- 増田知子, 「漢文の教材研究 : 先從隗始」, 『中國學論集』 37, 中國文學研究會·安田女子大學中國文學研究會, 2004.5.
- 渡辺雅之, 「漢文教材研究 管鮑の交わり」, 『新しい漢字漢文教育』 37, 全国漢文教育学会, 2003.
- 録田 勲, 「漢文教材研究 雑説 千里の馬は常に有れども、伯樂は常には有らず」, 『新しい漢字漢文教育』 39, 全国漢文教育学会, 2004.
- 菊地隆雄·渡辺雅之, 「漢文教材研究『史記』項羽本紀」, 『新しい漢字漢文教育』 46, 全国漢文教育学会, 2008.

## <한시>

- 小川堯平, 「詩文類の扱い方(古典乙2漢文)」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』 6(2), 學燈社, 1961.1.
- 森野繁夫, 「漢詩の教材研究 : 対句について」, 『漢文学と漢文教育 : 岡村貞雄博士退休記念論集』, 岡村貞雄博士退休記念事業会, 1987. 12.
- 武井満幹, 「陶淵明 <歸園田居>詩 <其一>の教材研究」, 『漢文教育』 24, 中国中世文学会, 1999.11.
- 漢文教育研究会(詩班), 「漢詩の教材研究(1)王維 <九月九日想山東兄弟><送元二使安西><鹿柴><竹里館>」, 『漢文教育』 25, 中国中世文学会, 2000.11.
- 小松英生, 「教材として扱いたい漢詩 : 駱賓王 <易水送別>」, 『漢文教育』 25, 中国中世文学会, 2000.11.
- 漢文研究会(詩班), 「漢詩の教材研究(2)六朝樂府 ‘朱鷺’ 五首」, 『漢文教育』 26, 中国中世文学会, 2001.
- 武井満幹, 「漢詩の教材研究 : 陶潜 ‘子を責む’ 詩」, 『漢文教育』 26, 中国中世文学会, 2001.
- 漢文研究会(詩班), 「漢詩の教材研究(3)六朝樂府 ‘上之回’ 四首」, 『漢文教育』 27, 中国中世文学会, 2002.11.
- 西原利典, 「中学校漢文教材の扱い方 : 『春望』(中3)の実践を通して」, 『漢文教育』 28, 中国中世文学会·広島漢文教育研究会, 2003.11.
- 小原広行, 「漢文教材研究 元二の安西に使ひするを送る」, 『新しい漢字漢文教育』 38, 全国漢文教育学会, 2004.
- 加藤 敏, 「李賀の詩と漢文教材」, 『千葉大学教育学部研究紀要』 52, 千葉大学教育学部, 2004.2.
- 小金澤 豊, 「漢文教材研究 ‘春望’ 教材研究」, 『新しい漢字漢文教育』 41, 全国漢文教育学会, 2005.
- 増田知子, 「漢文の教材研究 <壺中天>」, 『中國學論集』 41, 中國文學研究會·安田女子大學中國文學研究會, 2005. 12.
- 菊地隆雄·田口 暢穂, 「漢文教材研究 白居易 <香炉峰下、新卜山居、草堂初成、偶題東壁>」, 『新しい漢字漢文教育』 43, 全国漢文教育学会, 2006.
- 相原咲清香, 「王維<九月九日憶山東兄弟>による授業実践報告 : ‘書く’ ことを取り入れた授業を目指して」, 『漢文教育』 31, 中国中世文学会, 2006.12.
- 加藤 敏, 「孟浩然 <春曉> : 漢文教材としての可能性」, 『千葉大学教育学部研究紀要』, 千葉大

学教育学部, 2006.2.

- 加藤 敏, 「李白 <秋浦歌>其十五の解釈をめぐって : 漢文教材としての可能性」, 『千葉大学教育学部研究紀要』 55, 千葉大学教育学部, 2007.2.
- 西口智也, 「漢文教材研究 『詩經』桃夭篇 : 漢文教材としての可能性」, 『新しい漢字漢文教育』 49, 全国漢文教育学会, 2009.
- 向嶋成美, 「漢文教材研究 唐詩を読む方法」, 『新しい漢字漢文教育』 48, 全国漢文教育学会, 2009.

### <사상>

- 長谷川 滋成, 「教科書漢文教材の注 : 吾十有五而志于学(『論語』)章の場合」, 『漢文学と漢文教育 : 岡村貞雄博士退休記念論集』, 岡村貞雄博士退休記念事業会, 1987. 12.
- 西原利典, 「中学校漢文思想教材の扱い方 : 『論語』(中2)の実践を通して」, 『漢文教育』 27, 中国中世文学会, 2002.11.
- 加藤和江, 「漢文教材研究 ‘学而不思則罔, 思而不学則殆’」, 『新しい漢字漢文教育』 38, 全国漢文教育学会, 2004.
- 島田弥生, 「漢文教材研究 論語 ‘学而時習之…’ : 入門教材としての試み」, 『新しい漢字漢文教育』 41, 全国漢文教育学会, 2005.
- 竹田健二, 「戦国楚簡研究と漢文教育 : 諸子百家の再発見」, 『新しい漢字漢文教育』 41, 全国漢文教育学会, 2005.
- 椎木伸治, 「(実践研究報告) 高校教育と『論語』」, 『新しい漢字漢文教育』 42, 全国漢文教育学会, 2006.
- 大橋賢一, 「(実践研究報告) 現代に生きる『論語』 : 中学校第二学年を対象とした国語教材としての『論語』について」, 『新しい漢字漢文教育』 42, 全国漢文教育学会, 2006.
- 安立典世, 「『論語』の指導について」, 『新しい漢字漢文教育』 47, 全国漢文教育学会, 2008.
- 藤田香織, 「学ぶこと・思うこと : 『論語』の学習(中3)」, 『漢文教育』 33, 中国中世文学会, 2008.12.
- 前田康晴, 「漢文教材研究 『韓非子』二柄篇二柄説教材の‘修辞’を読み解く : ‘説得’という視点の教材分析」, 『新しい漢字漢文教育』 49, 全国漢文教育学会, 2009.

### <설화소설>

- 川淵 誠, 「楽しい漢文教材を求めて : 唐代小説の世界」, 『高大国語教育』 31, 高知大学国語教育学会, 1983.12.
- 秋山 愛, 「漢文入門教材の一提案 : <桃花源記>を使って」, 『学芸国語国文学』 36, 東京学芸大学国語国文学会. 2004.3.
- 中國文學研究會, 「漢文の教材研究 : 随筆二篇」, 『中國學論集』 44, 中國文學研究會·安田女子大學中國文學研究會, 2007.1.
- 中國文學研究會, 「漢文の教材研究 : 随筆三篇」, 『中國學論集』 45, 中國文學研究會·安田女子大學中國文學研究會, 2007.3.

### <일본한문>

- 朝倉孝之, 「(実践研究報告) 日本漢詩の教材化 : 漱石の場合」, 『新しい漢字漢文教育』 37, 全国

漢文教育学会, 2003.

- 尾本優輝, 「広瀬淡窓 ‘歳暮’ による授業実践報告」, 『漢文教育』 30, 中国中世文学会, 2005.12.
- 小金澤 豊, 「漢文教材としての広瀬淡窓 : 『桂林莊雜詠示諸生』教材化の背景」, 『二松学舎大学人文論叢』 75, 二松学舎大学人文学会, 2005.10.
- 森元弘毅, 「(実践研究報告) 郷土の優れた漢詩文の ‘魅力ある教材化’ にむけた一試案 : 江戸期の秋田漢籍 ‘問槎紀行’ (益戸滄洲)を読む」, 『新しい漢字漢文教育』 43, 全国漢文教育学会, 2006.
- 小松英生, 「教材にしてみたい日本漢詩 : 広瀬淡窓」, 『漢文教育』 31, 中国中世文学会, 2006.12.
- 小松英生, 「教材にしてみたい日本漢詩 : 菅茶山・釈六如・館柳湾」, 『漢文教育』 32, 中国中世文学会, 2007.
- 小金澤 豊, 「漢文教材としての菅茶山 : ‘宿生田’ ‘冬夜讀書’ 教材化の背景」, 『二松学舎大学人文論叢』 78, 二松学舎大学人文学会, 2007.3.

#### <기타 교재>

- 古賀周作, 「漢文教材としての石碑雜考」, 『(東洋文化研究所創設三十周年記念論集)東洋文化と明日』, 無窮会, 1970.
- 玉城 要, 「『三字經』を教材として用いた漢文の授業」, 『作新学院大学人間文化学部紀要』 3, 作新学院大学人間文化学部・作新学院大学人間文化学部 編, 2005. 3.
- 森野繁夫, 「漢文の教材研究 : ‘苛政猛於虎也’ ‘春望’ および漢字」, 『漢文教育』 33, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会. 2008.12.

#### <음독·훈독·문법>

- 妹尾 勇, 「書き下し文の指導・特に普通課程を対象として : 漢文指導の問題点(2)」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』 10(13), 學燈社, 1965.11.
- 大学漢文教育研究会訓点研究部会, 「漢文教科書の訓点の研究について」, 『斯文』 56, 斯文会, 1969.5.
- 原田種成, 「重ねて漢文教科書の訓点の研究について」, 『斯文』 61, 斯文会, 1970.5.
- 井上寿老, 「<重ねて漢文教科書の訓点の研究について>を読みて」, 『斯文』 65, 斯文会, 1971.6.
- 孫 久富, 「漢文訓読及び漢文教育について」, 『相愛大学研究論集』 10, 相愛大学研究論集編集委員会, 1994.03.
- 細谷 美代子, 「(実践研究報告) 高等学校漢文における語法指導の位置づけ」, 『新しい漢字漢文教育』 32, 全国漢文教育学会, 2001.
- 石川正人, 「(実践研究報告) 日本文学科における漢文指導の試み : 訓読力の養成を主眼として」, 『新しい漢字漢文教育』 34, 全国漢文教育学会, 2002.
- 菊地隆雄, 「漢文教材研究 漢文訓読の読みについて : ‘漢文Q&A’ をふまえて」, 『新しい漢字漢文教育』 37, 全国漢文教育学会, 2003.
- 谷口 匡, 「小学校における漢詩の音読」, 『教育実践研究紀要』 4, 京都教育大学附属教育実践総合センター, 2004.3.
- 草場 比呂子, 「音読を重視した漢文の授業実践 : 『史記』晏子の御」, 『漢文教育』 29, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会, 2004.11.

- 謡口 明・小原広行・菊地隆雄, 「漢文教材研究 訓読‘表記’のゆれについて」, 『新しい漢字漢文教育』40, 全国漢文教育学会, 2005.
- 朱 鳳, 「高等教科書における漢文教育の問題点 : 漢文の訓読を中心に」, 『 』36, 京都ノートルダム女子大学, 2006.
- 小助川 貞次, 「漢文訓読研究の国際的共有と教育的還元について」, 『富山大学国語教育』33, 富山大学国語教育学会, 2008.11.
- 上手裕子, 「新学習指導要領における漢文教育 : 漢文の‘訓読’ ‘音読’問題の視点から」, 『金城学院大学論集(社会科学編)』7, 金城学院大学論集委員会, 2010.9.
- 長野藤夫, 「素読で漢文の素養を身につけさせる」, 『言語技術教育』19, 日本言語技術教育学会編, 2010.3

## 교수·학습 방법 연구

### <교수·학습 일반>

- 「高等学校漢文科の新しい単元学習」, 『漢文学紀要』5, 広島支那学会, 1950.6.
- 西田 博, 「中学校に於ける漢文学習指導について」, 『漢文学』1, 福井漢文学会, 1952.3.
- 清田 清, 「国語(甲)における漢文学習」, 『中等教育資料』1(12), ぎょうせい文部科学省教育課程課, 1952.12.
- 横屋芳明, 「漢文学習指導についての一考察」, 『小野田高等学校研究論叢』7, 山口県立小野田高等学校, 1953.3.
- 松崎宗吉, 「古典乙1における漢文指導の実際」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』6(2), 學燈社, 1961.1.
- 妹尾 勇, 「古典乙2における漢文指導の実際」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』6(2), 學燈社, 1961.1.
- 齊藤靖彦, 「<古典甲><古典乙1><古典乙2>の漢文をどのように指導したらよいか : 入門期における問題点を考えてみる」, 『漢文学』12, 福井漢文学会, 1965.9.
- 円山 清, 「<古典甲><古典乙1><古典乙2>の漢文をどのように指導したらよいか : 何が漢文学習上の壁となっているか,それを取り除くにはどうすればよいか」, 『漢文学』12, 福井漢文学会, 1965.9.
- 中里義夫, 「漢文授業のある実験と反省」, 『(東洋文化研究所創設三十周年記念論集)東洋文化と明日』, 無窮会, 1970.
- 細谷 美代子, 「工業高校の漢文教育 : 指導例を通してその意義を探る」, 『中国文化』46, 中国語文化学会・編集委員会, 1988.
- 緑川佑介, 「高等学校国語科の新しい指導について : “国語教育の危機”教育課程審議会答申の経過報告」, 『新しい漢字漢文教育』27, 全国漢文教育学会, 1998.
- 石本裕之, 「漢文指導の一展開」, 『旭川工業高等専門学校研究報文』36, 旭川工業高等専門学校, 1999.3.
- 渡辺恭子, 「(実践研究報告)高校での漢文指導の工夫 : ‘漢文の楽しさ’を伝えるために」, 『新しい漢字漢文教育』34, 全国漢文教育学会, 2002.

- 渡辺正一, 「実践報告 高校現場レポート 漢文総合学習の試み」, 『国学院中国学会報』 46, 国学院大学中国学会, 2000.12.
- 薄井俊二, 「(実践研究報告) 教員養成課程における漢文講読授業実践の一端」, 『新しい漢字漢文教育』 31, 全国漢文教育学会, 2000.
- 岸田直子, 「(実践研究報告) 漢字・漢文学習を通して生徒の心に残したいもの」, 『新しい漢字漢文教育』 33, 全国漢文教育学会, 2001.
- 竹内孝彦, 「(実践研究報告) ‘自ら学ぶ子を育てる’ 漢字漢文ミニ単元学習」, 『新しい漢字漢文教育』 33, 全国漢文教育学会, 2001.
- 大角哲也, 「漢文読解技術の指導について : 設問形式別による試み」, 『漢文教育』 26, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会, 2001.11.
- 工藤陽市, 「漢文の理解・鑑賞の指導 : ‘大いなるもの’ に ‘参画’ する漢文の学習指導」, 『日本語学』 249, 明治書院, 2002.4.
- 陶山由紀子, 「図書館を使った漢文教育」, 『中国文学論集』 33, 九州大学中国文学会, 2004.12.
- 石川正人, 「(実践研究報告) 国語教員養成のための漢文教育」, 『新しい漢字漢文教育』 40, 全国漢文教育学会, 2005.
- 林 教子, 「(実践報告) 教育課程における漢文教育 : 総合学科としての試み」, 『早稲田大学国語教育研究』, 早稲田大学国語教育学会, 2005.3.
- 安居総子, 「古典教育における漢文学習指導の問題」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 108, 全国大学国語教育学会, 2005.10.
- 石川俊一郎, 「古典の世界を想像し、共に創る授業の工夫」, 『新しい漢字漢文教育』 44, 全国漢文教育学会, 2007.
- 内木ユリヤ, 「漢文学習の意欲を高めるための指導の工夫 : 言語感覚を磨き、読む力を伸ばすために」, 『長期研究員研究報告』 6, 神奈川県立総合教育センター, 2007.
- 謡口 明, 「漢文教育(学習指導)の意味」, 『日本語学』 317, 明治書院, 2007.2
- 加藤和江, 「漢文の指導法についての一提言(上)」, 『新しい漢字漢文教育』 45, 全国漢文教育学会, 2007.
- 加藤和江, 「漢文の指導法についての一提言(下)」, 『新しい漢字漢文教育』 46, 全国漢文教育学会, 2008.
- 上手裕子, 「漢文の指導に関する一考察」, 『名古屋大学人文科学研究』 36, 名古屋大学大学院文学研究科院生・研究生自治会, 2007.2.
- 橋本昭典・川畑恵子, 「漢詩・漢文と ‘総合的な学習の時間’ : 教科深化型学習ではぐくむ問題解決能力」, 『教育実践総合センター研究紀要』 17, 奈良教育大学教育実践総合センター, 2008.3.
- 三浦和尚・太田 亨・山田暢子 외, 「特集 座談会 : ‘国語総合’ における漢文指導の課題について」, 『愛媛国文研究』 58, 愛媛国語国文学会, 2008.12.
- 六谷明美, 「中高連携を視野に入れた漢文指導」, 『新しい漢字漢文教育』 48, 全国漢文教育学会, 2009.
- 三上英司, 「教養教育の ‘漢文学’ を担当するに際して」, 『山形大学高等教育研究年報』 3, 山形大学高等教育研究企画センター, 2009.3.
- 中村陸子, 「漢文学習のいくつかの小さな試み」, 『京都教育大学国文学会誌』 35, 京都教育大学国文学会, 2009.3.
- 太田 亨, 「漢文学習における ‘話すこと・聞くこと’ について」, 『漢文教育』 34, 中国中世文学会・

広島漢文教育研究会, 2009.12.

### <고사성어>

- 渡辺雅之, 「(実践研究報告) 時代背景を重視した故事成語の授業」, 『新しい漢字漢文教育』 32, 全国漢文教育学会, 2001.
- 豊永政男, 「‘矛盾’ (『韓非子』) の学習 : 中学一年」, 『漢文教育』 34, 中国中世文学会, 2009.12.

### <역사>

- 古瀬 敦, 「史伝類の扱い方 <鴻門の会>の場合 : 漢文指導の問題点(6)」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』 11(4), 學燈社, 1966.3.
- 佐藤利行, 「史伝教材の指導 : ‘完璧’ の場合」, 『漢文教育』 20, 漢文教育研究会, 1996.
- 森野知子, 「漢文指導案のまとめ : 『史記』(1)」, 『漢文教育』 23, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会, 1998.8.

### <한시>

- 上木永生, 「‘詩’ の学習に対する一つの試案(古典甲・漢文)」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』 6(2), 學燈社, 1961.1.
- 山本敏夫, 「漢詩の扱い方 : 漢文指導の問題点(5)」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』 11(3), 學燈社, 1966.3.
- 江藤結花, 「李白<春夜宴桃李園序>の指導」, 『漢文教育』 23, 中国中世文学会, 1998.
- 東 泰子, 「杜甫<月夜>の指導」, 『漢文教育』 23, 中国中世文学会, 1998.
- 川端建治, 「小学校における漢詩の定型詩教材としての可能性 : 同一教材による附属小・中・高での実践教育」, 『新しい漢字漢文教育』 29, 全国漢文教育学会, 1999.
- 廣川伸一, 「中学生が自力で鑑賞する漢詩の授業 : 同一教材による附属小・中・高での実践教育」, 『新しい漢字漢文教育』 29, 全国漢文教育学会, 1999.11
- 高屋定房, 「高校 ‘古典講読’ (2年)での実践報告 : <静夜思>絶句」, 『新しい漢字漢文教育』 29, 全国漢文教育学会, 1999.11
- 大松博典, 「(実践研究報告) ‘漢詩の世界’ 研究授業騒動顛末記」, 『新しい漢字漢文教育』 37, 全国漢文教育学会, 2003.
- 増田知子, 「『史記』の学習 : ‘合従連衡’ について」, 『漢文教育』 28, 中国中世文学会, 2003.11.
- 飯島清樹, 「(公開研究授業報告) 漢詩の授業 : 地域教材を生かして」
- 朝倉孝之, 「プロットから読み解く漢詩の授業 : 李白<静夜思>」, 『漢文教育』 31, 中国中世文学会, 2006.12.
- 太田 亨, 「漢詩授業における展開の工夫 : 構成の理解からイメージの想起へ」, 『漢文教育』 33, 中国中世文学会, 2008.12.
- 野木 繁, 「(公開研究授業報告) ‘四面皆楚歌’ における授業展開」, 『新しい漢字漢文教育』 49, 全国漢文教育学会, 2009.
- 森野繁夫, 「唐詩の授業(1)李白、杜甫の詩」, 『漢文教育』 34, 中国中世文学会, 2009.12.
- 岡本恵子, 「杜甫 ‘月夜’ の学習 : 高校二年」, 『漢文教育』 34, 中国中世文学会, 2009.12.

### <사상>

- 中里義夫, 「経類の扱い方論語の指導について : 漢文指導の問題点(4)」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』 11(2), 學燈社, 1966.2.
- 森野知子, 「漢文指導案のまとめ : 諸子(1)」 20, 『漢文教育』, 中国中世文学会·広島漢文教育研究会, 1996.4.
- 森野知子, 「漢文指導案のまとめ : 『論語』(1)」 21, 『漢文教育』, 中国中世文学会·広島漢文教育研究会, 1996.9.
- 森野知子, 「漢文指導案のまとめ : 諸子(2)」 22, 『漢文教育』, 中国中世文学会·広島漢文教育研究会, 1997.12.
- 笠井幸博, 「『論語』指導の一つの試み : 再現ドラマを作ろう」, 『新しい漢字漢文教育』 30, 全国漢文教育学会, 2000.
- 高木雅子, 「漢文の思想教材を使用した一実践 : ‘生き方’を考えることを目標として」, 『漢文教育』 27, 中国中世文学会·広島漢文教育研究会, 2002.11.
- 佐藤哲広, 「(実践研究報告) 古典1『論語』を解釈してみよう」, 『新しい漢字漢文教育』 36, 全国漢文教育学会, 2003.
- 小暮伸一, 「諸子百家の効果的な指導方法について : 学ぶ力の育成に主眼を置いた漢文教材の考察」, 『中国語中国文化』 4, 日本大学大学院文学研究科中国学専攻, 2007.3.

### <보조 도구를 활용한 교수법>

- 妹尾 勇, 「設問による漢文指導」, 『(東洋文化研究所創設三十周年記念論集) 東洋文化と明日』, 無窮会, 1970.
- 山下龍二, 「漢文教材をワープロで作る」, 『新しい漢字漢文教育』 26, 全国漢文教育学会, 1998.05.
- 西口智也, 「漢文教育におけるインターネット利用について : 全国漢文教育学会ホームページの開設にあたって」, 『新しい漢字漢文教育』 31, 全国漢文教育学会, 2000.
- 田口昌弘, 「漢文教育におけるパソコン利用について(第2回)テキスト入力中級編(新字旧字と文字鏡番号をチェックする)」, 『新しい漢字漢文教育』 33, 全国漢文教育学会, 2001.
- 二階堂 善弘, 「漢字文化とIT」, 『新しい漢字漢文教育』 33, 全国漢文教育学会, 2001.
- 田口昌弘, 「漢文教育におけるパソコン利用について(第1回)テキスト入力初級編(テスト問題の作り方)」, 『新しい漢字漢文教育』 32, 全国漢文教育学会, 2001.
- 塚田勝郎, 「(実践研究報告) コンピュータを利用した唐詩の指導」, 『新しい漢字漢文教育』 33, 全国漢文教育学会, 2001.
- 田口昌弘, 「漢文教育におけるパソコン利用について(3)全漢教HP学術リンク集」, 『新しい漢字漢文教育』 34, 全国漢文教育学会, 2002.
- 畑村 学, 「漢詩を素材としたプレゼンテーション授業の実践」, 『漢文教育』 29, 中国中世文学会, 2004.11
- 太田 亨, 「ディベート(debate)を活用した漢文授業 : 『論語』と『老子』を教材に用いた場合」, 『広島商船高等専門学校紀要』 29, 広島商船高等専門学校, 2007.3
- 山本徳子, 「生き生きとした国語教室の創造 : マンガを用いた漢文学習 ; 『史記』項羽本紀の授業実践」, 『山口国文』 30, 山口大学人文学部国語国文学会, 2007.3.

- 太田 亨, 「プレゼンテーションを活用した漢文授業 : 故事を含んだ四字熟語の場合」, 『漢文教育』 30, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会, 2005.12.
- 太田 亨, 「プレゼンテーションを活用した漢文授業 : 『論語』の場合」, 『漢文教育』 31, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会, 2006.12.
- 太田 亨, 「漢文教材を援用したプレゼンテーション : 四字熟語を利用した場合」, 『広島商船高等専門学校紀要』 28, 広島商船高等専門学校, 2006.3
- 中田真博, 「(公開研究授業報告) プレゼンテーションソフトを使った漢文授業の試み」, 『新しい漢字漢文教育』 45, 全国漢文教育学会, 2007.
- 竹内孝彦, 「視聴覚機器を利用した漢詩の学習 : パワーポイントを使った小学校における学習指導」, 『新しい漢字漢文教育』 49, 全国漢文教育学会, 2009.

#### <입문기 및 기초실력을 위한 교수·학습>

- 遠藤哲夫, 「漢文入門段階の困難点とその指導法 : 漢文指導の研究(1)」, 『國文學 : 解釈と教材の研究』 10(12), 學燈社, 1965.10.
- 白石寿文, 「古典(漢文)教育試論 : 入門期漢作文教育実践」, 『国文学攷』 132・133, 広島大学国語国文学会. 1992.03.
- 水登伸子, 「漢文に関心を持たせる授業づくり : 戦国策 ‘虎の威をかる狐」, 『漢文教育』 23, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会, 1998.8.
- 不破幸雄, 「入門期における漢詩の指導 : 知的好奇心をそそる授業をめざして」, 『新しい漢字漢文教育』 28, 全国漢文教育学会, 1999
- 阿部正和, 「論語の指導 : 漢文に苦手意識を持つ生徒に対する工夫」, 『中國學研究論集』 3, 広島中国文学会・広島中国文学会, 1999.4.
- 三藤直子, 「漢文入門期(中学校二年生)指導の試み : 辞書を使ってグループで漢文に挑む」, 『国語教育研究』 42, 広島大学国語教育会・広島大学国語教育会. 1999.6.
- 阿部正和, 「漢文に苦手意識を持つ生徒への工夫(2) ‘塞翁馬’を教材に用いて」, 『漢文教育』 25, 中国中世文学会, 2000.11.
- 東堂友美, 「高等学校一年生・入門期の漢文 : ‘故事成語’について」, 『漢文教育』 26, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会, 2001.11.
- 岡本恵子, 「(実践研究報告) 漢字ポスターから故事成語のトリビアへ : 中学校1年生 ‘五十歩百歩’ (『孟子』)から始まる漢文との出会い」, 『新しい漢字漢文教育』 38, 全国漢文教育学会, 2004.
- 安永孝子, 「漢文入門期の故事成語 : 複数の故事成語を使った授業の展開」, 『漢文教育』 29, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会, 2004.11.
- 井上次夫, 「漢文基礎力を付けさせる実践的指導論」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 110, 全国大学国語教育学会, 2006.05.
- 木村直子, 「高校一年生のための漢文導入教材 : 故事成語を題材として」, 『漢文教育』 31, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会. 2006.12.
- 秋山恵美, 「漢文学習における生徒のつまづきに関する一考察」, 『新しい漢字漢文教育』 44, 全国漢文教育学会, 2007.
- 岡田 脩, 「誰でも漢文が読めるようになる法方 <その3> 並べて書いてみましょうか」, 『大東文化大学漢学会誌』 46, 大東文化大学漢学会, 2007.3.
- 北崎貴寛, 「漢文入門期における効果的な指導についての一考察」, 『漢文教育』 32, 中国中世文学



会・広島漢文教育研究会, 2007.12.

- 中島健二, 「漢文初学者への指導の工夫 : <漢詩><論語>の指導を通して」, 『愛媛国文研究』 58, 愛媛国語国文学会, 2008.12.

### <자국어고문 및 현대문과의 연계>

- 真藤英喜, 「漢文指導の新たな試み : 導入段階における現代文小説教材の投入効果」, 『漢文教育』 21, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会 編, 1996.09.
- 大塚 美枝子, 「古典2漢文における漢詩の指導 : 他教科との関連と、広がりを持たせる授業」, 『新しい漢字漢文教育』 27, 全国漢文教育学会, 1998.11.
- 丹 和浩, 「(実践研究報告) 古典・漢文を比較検討し発表する授業 : 『雨月物語』と『剪燈新話』」, 『新しい漢字漢文教育』 31, 全国漢文教育学会, 2000.
- 瀧 康秀, 「(特別研究 漢字文化振興会懸賞論文最優秀賞受賞論文) 近代作家からの遡行による漢文学習の提案」, 『新しい漢字漢文教育』 32, 全国漢文教育学会, 2001.
- 岡田 誠, 「漢文と古文と現代文 : 接点と相違」, 『解釈』 54, 解釈学会, 2008.11~12.
- 坂本雅美, 「日本古典における漢詩の受容を理解する為の授業 : 白居易の詩 ‘香炉峰, 下新卜山, 居草堂初成, 偶題東壁’ の学習と ‘雪のいと高う降りたるを’ (『枕草子』第二八〇段) の学習を通して」, 『漢文教育』 33, 中国中世文学会, 2008.12.
- 富永一登・佐藤大志・朝倉孝之・岡本恵子・増田知子, 「新学習指導要領に向けての授業実践 3 : 近現代の文学作品を入り口にした親しみやすい漢詩・漢文の学習」, 『学部・附属学校共同研究紀要』 39, 広島大学学部・附属学校共同研究機構, 2011.3.

### <표현·창작>

- 笠井幸博, 「表現指導の一つの試み : 漢文を短歌にしてみたら」, 『新しい漢字漢文教育』 26, 全国漢文教育学会, 1998.5.
- 野口新一, 「表現活動を取り入れた漢文の授業 : 班対抗朗読劇 『鴻門の会』」, 『漢文教育』 23, 中国中世文学会・広島漢文教育研究会, 1998.8.
- 坂田慎一, 「創作の喜びを生かした漢字・漢文教育」, 『中国文学論集』 33, 九州大学中国文学会, 2004.12.
- 向高 亜由美, 「(実践研究報告) 表現活動に活かせる漢文教材」, 『新しい漢字漢文教育』 41, 全国漢文教育学会, 2005.
- 谷口 匡, 「(実践研究報告) 音読から創作へ 京都小学校 ‘ランゲージ’ における漢詩の授業」, 『新しい漢字漢文教育』 42, 全国漢文教育学会, 2006.

## 평가연구

### <교원시험>

- 中國文學研究会, 「平成14年度教員採用試験問題(漢文)解説」, 『中國學論集』, 中國文學研究會・安田女子大學中國文學研究會, 2002.12.
- 中國文學研究會, 「平成16年度広島県教員採用試験問題(漢文)解説」, 『中國學論集』 38, 中國文學

研究會·安田女子大學中國文學研究會, 2004.10.

- 中國文學研究會, 「平成19年度広島県教員採用試験高等学校国語科(漢文)解説」, 『中國學論集』 43, 中國文學研究會·安田女子大學中國文學研究會, 2006.9.
- 中國文學研究會, 「山口県平成19年度教員採用試験(漢文)解説」, 『中國學論集』 44, 中國文學研究會·安田女子大學中國文學研究會, 2007.1.

#### <대입시험 : 센터, 본고사>

- 三宅崇広, 「大学入試で問われる漢文の力とはなにか : 受験指導としての漢文教育」, 『新しい漢字漢文教育』 29, 全国漢文教育学会, 1999.11.
- 三宅崇広, 「2000年度センター試験漢文の問題点について 2000年度東大入試改革における漢文問題について」, 『新しい漢字漢文教育』 30, 全国漢文教育学会, 2000.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 私大入試の漢文問題について : 早大(政経・一文)の出題傾向」, 『新しい漢字漢文教育』 31, 全国漢文教育学会, 2000.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 2001年度センター試験および東大入試の漢文問題について」, 『新しい漢字漢文教育』 32, 全国漢文教育学会, 2001.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 東北大学の漢文問題について」, 『新しい漢字漢文教育』 33, 全国漢文教育学会, 2001.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 2002年度センター試験および東大入試の漢文問題について」, 『新しい漢字漢文教育』 34, 全国漢文教育学会, 2002.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 2002年度大学入試を振り返って : 近代の大学入試漢文の動向について」, 『新しい漢字漢文教育』 35, 全国漢文教育学会, 2002.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 2003年度センター試験の漢文問題について」, 『新しい漢字漢文教育』 36, 全国漢文教育学会, 2003.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文(続) 2003年度センター試験の漢文問題について」, 『新しい漢字漢文教育』 37, 全国漢文教育学会, 2003.
- 工藤玄之, 「高校漢文教育の現状 : 大学入試との関連をめぐって」, 『中国文学論集』 33, 九州大学中国文学会, 2004.12.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 2004年度センター試験の漢文問題について」, 『新しい漢字漢文教育』 38, 全国漢文教育学会, 2004.
- 三宅崇広, 「私学入試の漢文問題 : 学習院・上智・中央・法政・明治・立教・早稲田の入試動向」, 『新しい漢字漢文教育』 39, 全国漢文教育学会, 2004.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 2005年度センター試験の漢文問題について」, 『新しい漢字漢文教育』 40, 全国漢文教育学会, 2005.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 大学入試で問われている漢文の力」, 『新しい漢字漢文教育』 41, 全国漢文教育学会, 2005.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 2006年度センター試験の漢文問題について」, 『新しい漢字漢文教育』 42, 全国漢文教育学会, 2006.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 2006年度入試漢文の動向について」, 『新しい漢字漢文教育』 43, 全国漢文教育学会, 2006.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 2007年度センター試験の漢文問題について」, 『新しい漢字漢文教育』 44, 全国漢文教育学会, 2007.

- 三宅崇広, 「大学入試漢文 2007年度入試漢文の動向について」, 『新しい漢字漢文教育』 45, 全国漢文教育学会, 2007.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 2008年度センター試験の漢文問題について」, 『新しい漢字漢文教育』 46, 全国漢文教育学会, 2008.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文2009年度センター試験の漢文問題について」, 『新しい漢字漢文教育』 48, 全国漢文教育学会, 2009.
- 三宅崇広, 「大学入試漢文 センター試験漢文 雑感」, 『新しい漢字漢文教育』 49, 全国漢文教育学会, 2009.

## 기타 연구

### <교사론>

- 市川珠里, 「漢文教育が抱える問題に対して教師の取るべき姿勢」, 『ICU国語教育』 2, 国際基督教大学国語教育ゼミ, 2010.3.

### <외국의 한문교육>

- 佐藤利行·宮平政知, 「中国における古典の教材研究 : ‘鴻門の会’について」, 『漢文教育』 21, 漢文教育研究会, 1996.
- 泊功, 「現代中国の高等学校における古典教育について」, 『新しい漢字漢文教育』 26, 全国漢文教育学会, 1998.5.
- 水谷 隆, 「高等学校教科書教材から見た日韓の漢文教育」, 『大阪女子短期大学紀要』 24, 大阪女子短期大学学術研究会, 1999.
- 溝口貞彦, 「最近中国の教育について」, 『新しい漢字漢文教育』 38, 全国漢文教育学会, 2004.
- 青木五郎, 「韓国における漢字・漢文教育」, 『新しい漢字漢文教育』 42, 全国漢文教育学会, 2006.
- 丁 秋娜, 「中国における‘漢文教育’の特質を探る .日本の漢文教育の改善に向けて」, 『学術研究(国語・国文学編)』 56, 早稲田大学教育会, 2008.02.

### <외국인학생을 위한 한문교육>

- 二松学舎大学日本漢文教育研究プログラム, 「『2010日本漢文教育研究セミナー報告書 : 海外の学生を対象とする漢文教育』, 2010. 9.

## 「일본 한문교육연구의 성과와 전망」 토론문

소현성(전주대)

송호빈 선생님(이하 발표자라고 약칭함)의 「일본 한문교육연구의 성과와 전망」은 1945년 이후 일본 한문교육연구의 성과를 정리·보고하는 데 그 초점을 두고 있다. 더불어 발표자는 <1945년 이후 일본한문교육연구 논저 및 자료 목록>을 작성하여 부록으로 제시하고 있다. 발표자는 아마도 이 부록을 먼저 작성하고, 이에 기초하여 일본의 한문교육연구 성과를 각 영역별로 분류 정리하는 방식으로 발표문을 작성한 것으로 보인다. 논평자는 발표자의 이러한 발표문 작성 방식을 긍정적으로 평가하고 싶다. 이 발표문이 일본 한문교육 연구에 있어서 보다 객관적이고 근거 있는 조망이 되기 위해서는 먼저 자료의 수집과 내용 분석이 선행되어야 한다고 생각하기 때문이다. 마찬가지로 부록으로 제시되어 있는 <1945년 이후 일본한문교육연구 논저 및 자료 목록>은 추후 일본의 한문교육 연구에 있어서도 매우 중요한 기초 정보가 될 수 있을 것으로 기대한다.

발표문을 일별해 보면, 이 글은 일본의 한문교육 연구에 대한 종합선물셋트라는 느낌이 든다. 왜냐하면 이 글은 일본의 한문교육 연구 성과를 각 영역에 걸쳐 대부분 검토하고 있기 때문이다. 예컨대 1940년대 후반에서 60년대 초에 걸친 한문교육의 목표 설정이나 위상 등에 대한 논의, 일본 한문교과서의 네 가지 영역 구성, 교재 연구, 일본 한문교육에서 가장 특징적인 부분으로 거론되는 훈독에 대한 검토, 교수·학습방법, 대입시험에 대한 분석, 해외의 한문교육에 대한 연구 그리고 최근의 외국인 학생을 대상으로 한 한문교육 보고서에 이르기까지 다루고 있는 분야와 영역이 매우 포괄적이고 다양하다.

발표자는 일본의 한문교육 연구 성과를 검토하면서 몇 가지 눈에 띄는 언급을 하고 있다. 첫째, 일본에서는 한문교육학의 학문적 정립을 위한 이론 연구가 거의 수행되지 않는다는 점; 둘째, 한문 교재에 일본 한시를 편입시키려고 노력하고 있다는 점; 셋째, 훈독에 의한 문법 및 독해 교육 등이다. 이 세 가지 특징은 우리나라에서의 한문교육 연구와 매우 다른 면모들이다. 따라서 추후 발표자의 연구 계획에서 이런 부분들이 상호 비교 검토되는 보다 심도 있는 후속 연구가 이루어지기를 희망한다.

이상으로 발표자의 논문에 대한 소감을 마무리 짓고 논평자로서의 책무를 다하기 위하여 몇 가지 질문을 드리고 싶다.

첫째, 일본 한문교육연구에서 한문교육의 목표 설정이나 위상 등에 대한 논의가 지속적으로 이루어지고 있다고 하였는데(6쪽), “1940년대 후반 ~ 50년대 전반”과 “1950년대 후반 ~ 60년대 초반” 부분은 정리되어 있지만 그 이후의 시기에 대해서는 자세한 언급이 없는데 이 부분에 대한 설명을 듣고 싶다.

둘째, 일본에서 한문교육이 어떤 위상과 의의를 갖는지에 대한 설명을 듣고 싶다. 더불어 일본의 한문교육 혹은 한문교육연구에서 우리가 적극적으로 참조해야 할 점이 있다면 그것이 무엇인지에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶다.

## 漢文科 文學教育 研究의 動向과 課題

김연수(단국대)

- I. 머리말
- II. 漢文科 文學教育 研究의 동향
- III. 漢文科 文學教育 研究의 과제
- IV. 맺음말

### I. 머리말

漢文教育學會는 1981년 ‘漢文教育 研究會’라는 명칭으로 학회를 설립하였다. 1994년 ‘漢文教育學會’로 학회 명칭을 바꾸었으며, 학술지 『漢文教育研究』는 1986년에 제1호를 발간한 이래 2011년 7월 현재까지 제36호를 발간한 상황이다. 한문교육학회는 2011년 학회 창립 30주년을 기념하기 위해 “한문교육학, 되돌아보기와 내다보기”라는 기획주제로 학술대회를 개최하여 지금까지의 학회가 거둔 연구 성과를 총 점검하는 자리를 마련하였다. 한문교육학회에서 발간하는 『漢文教育研究』에 既 발표된 논문과, 漢字漢文教育學會가 발간하는 『漢字漢文教育』에 발표된 논문을 대상으로 漢文科 教育 각 분야의 학술 활동과 연구 성과를 되짚어보고 이후 학회 구성원들과 함께 논의하거나 해결해야 할 문제나 탐구 과제를 드러내고자 하는 것이다.

본고는 한문과 교육의 연구 분야 중에서 한문과 문학교육 연구의 동향을 회고해보고 앞으로의 과제를 논의해보고자 한다. 그런데 『漢文教育研究』 제1호부터 제36호와 『漢字漢文教育』 제1집부터 제26집까지 ‘문학교육’이라는 제목으로 수록된 연구 논문은 총 다섯 편이다. 다섯 편의 논문 중에서도 본격적인 문학교육 연구 범주에 포함시키기 애매한 논문도 있다. 다섯 편의 논문을 가지고 한문과 교육에서 문학교육 연구 성과를 史的으로 정리한다는 것은 가당치 않은 일이다.

그럼에도 한문교육학회에서 기획주제의 하나로 문학교육을 설정하고 필자에게 연구 발표를 요청한 것은, 지금 이 시점에, 그리고 앞으로 한문과 교육에서 문학교육 연구가 본격화되고 활성화될 필요가 있기 때문이다. 주지하듯 2007년 개정 한문과 교육과정은 제7차 한문과 교육과정에 비교했을 때 상대적으로 한문 독해 능력의 신장을 중요시하여 한문 영역의 비중이 커졌다. 또한 2007년 개정 한문과 교육과정 목표에 “다양한 유형의 한문 자료를 비판적으로 이해하고 심미적으로 향유할 수 있는 능력을 기른다.”라는 부분이 새롭게 추가되었다. 한문 텍스트의 독해 능력을 배양하는 것에서 그치는 것이 아니라 비판적 이해와 심미적 향유까지 나아가야 하는 새로운 교육 목표가 제시된 것이다. 텍스트의 비판적 이해와 심미적 향유는 문학 작품 수용과 감상의 과정에서 얻

어지는 것이며 이것은 문학교육 방법을 통해 실현시킬 수 있다.

하지만 2007년 개정 한문과 교육과정 해설에 ‘한문 자료의 비판적 이해와 심미적 향유’가 구체적으로 어떤 것을 의미하는지, 비판적 이해와 심미적 향유를 하기 위해서는 어떤 교수·학습 방법을 적용해야 하는지에 관한 설명이 없다. 그 원인은 한문과 교육에서 문학교육 연구가 일천한 것에서 찾아야 할 것이다.

한문과 교육에서 문학교육 연구는 이제 막 걸음마를 시작한 단계라 할 수 있다. 언제 시작했는지가 중요한 것이 아니라 이제부터라도 열정적으로 꾸준히 앞을 향해 걸어가는 의지가 필요하다. 그러므로 현재 한문과 문학교육이 서 있는 위치를 정확히 알아야 한다. 지금까지 어떤 논의와 문제 제기가 있었는지, 한계점은 무엇이고 앞으로 해결해야 할 문제가 무엇인지, 어떤 방향으로 문학교육 연구가 전개되어야 하는지에 대한 생산적인 논의는 현재의 상황과 상태를 정확히 파악할 때 나올 수 있다. 비록 많지 않은 연구 성과이지만 꼼꼼히 살펴보고 문학교육 관점에서 주목할 만한 논의는 부각시키고 문제점은 해결 방안을 모색해야 할 것이다.

漢文科 文學教育의 범주 안에는 漢詩 教育和 漢文散文 教育 및 漢文小說 教育이 포함되어 있다. 한시 교육과 한문소설 및 한문산문 교육에 해당하는 연구 성과를 정리하는 자리가 따로 마련되어 있으므로 본고에서 각 영역 논문에 대한 각론은 하지 않을 것이다. 다만 문학교육과 관련되어 의미 있는 성과를 거둔 연구는 논의에 포함시킬 것이다. 또한 문학교육의 前史라고 하기에는 거창하지만, 본격적인 문학교육 연구라 하기 어려워도 문학교육과 관련된 인식이 드러나거나 앞으로의 방향에 의미 있는 시사점을 주었거나 줄 수 있다고 여겨지는 초창기 연구들도 논의의 대상으로 삼고자 한다.

먼저 韓國漢文教育學會에서 발행하는 『漢文教育研究』에 수록된 논문들을 자세히 살펴보고, 이어서 韓國漢字漢文教育學會에서 발행하는 『漢字漢文教育』에 실린 논문들 검토해 보기로 한다. 한문과 교육에서 문학교육과 관련된 산발적 논의들을 한 곳에 모아 보고자 하는 본고의 시도가 앞으로 漢文科에서 문학교육 연구가 활성화 되고 새 지평이 펼쳐지는 하나의 실마리가 될 수 있기를 간절히 기원한다.

## Ⅱ. 漢文科 文學教育 연구의 동향

### 1. 『漢文教育研究』 수록 논문을 대상으로

漢文科에서 문학교육 연구와 관련된 초기 연구는 주로 한문 교과서에 수록된 漢文 제재를 대상으로 하는 논의에서 간간히 문학교육과 연관된 인식의 단초가 드러나는 형태라고 할 수 있다. 한문 교과서 漢文 텍스트의 수록 현황을 조사하고 텍스트의 내용을 분석한 뒤 간단한 지도 방안을 제시하는 비슷한 패턴의 연구 방법이 반복되어 왔다. 그 중에서 한문 영역의 텍스트의 주제 접근에 있어 상반된 인식과 태도를 보여주는 두 편의 논문이 있으니 하나는 「漢文教科의 情意的 領域 一考」이고, 다른 하나는 「漢文教育에서의 主題 지도의 方向 -고등학교 한문을 중심으로-」이다.

「漢文教科의 情意的 領域 一考」<sup>1)</sup>는 논문은 태도 형성과 관계있는 정의적 영역을 한문교과를 통하여 바람직한 방향으로 연계시키고자 시도된 것으로, 제4차 한문과 교육과정에 따른 고등학교 『漢文 I』 5종 교과서 수록된 漢文 텍스트를 대상으로 하였다.<sup>2)</sup>

교과서에 수록된 한문 텍스트 중 10개의 例題를 들고 각 예제마다 어떤 태도를 배워야 하는지 서술하였다. 예를 들면 「兄弟投金」은 물질적 욕구로 인간 관계가 깨어지는 세태와 겨누어 우애를 유지하기 위해 황금을 버리는 형제의 행동, 「孟母斷機」에서는 자식교육에 애를 쓴 어머니의 모성, 「附耳細語」에서 동물애호 사상을 유

1) 남윤수(1991).

2) 남윤수(1991), 139~140면.

도하고 겸허한 자세로 배움에 임한 황희 정승의 태도를 배우고 본받아야 한다고 하였다. 심지어 「女範」 題下로 된 洪瑞鳳 大夫人의 逸話의 경우 현대적 관점으로 보면 교사도 어이없어 ‘도대체 이런 썩이 있을 수 있는가?’고 비난할 수 있지만 그래서는 안 되며 16C 조선시대 양반가 여인네인 홍서봉 어머니의 그 사려 깊고 지각 있었던 행위의 정신을 학생들에게 잘 깨우쳐 주어야 한다고 하였다.<sup>3)</sup> 각 텍스트마다 문면의 내용에 충실하게 주제를 제시하고 선인들의 태도를 이해하고 본받을 수 있도록 교사가 힘써야 함을 강조하였다.

「漢文教育에서의 主題 지도의 方向 -고등학교 한문을 중심으로-」<sup>4)</sup>은 주제 지도를 한문 교육의 주요 내용으로 보고 故事成語, 逸話, 說話 자료의 주제를 비판적 관점에서 고찰한 연구다. 예를 들면 ‘극단화의 경향성’이 나타나는 경우로 「孫順埋兒」를 들고 이런 극단적인 자료들을 교과서 단원으로 다루는 것이 타당한지 아니면 보조 자료로 사용하는 것이 타당한지 생각해 볼 일<sup>5)</sup>이라고 하였다. 「兄弟投金」에서 友愛는 分金 단계에서 발휘된 것이며, 投金 행위는 분명 愚昧한 행위로 경직된 윤리 의식과 무지의 거리를 알게 해 주는 자료라고 하였다. 그 외 說話 자료인 「野鼠婚」을 처음부터 분수를 지켜야 함을 알려주는 교훈으로 해석하는 일반적 경향과 달리 ‘자아 상실의 극치’<sup>6)</sup>를 주제로 보아야 한다고 하였다. 결론적으로 한문교육인은 특정 교과서의 전달자가 아니며, 한문교육을 위한 자료는 규범적이거나 교조적으로 주입할 것이 아니라 개방적이고 창의적으로 해석해야 한다고 주장한 것이다.

「漢文教科의 情意的 領域 一考」는 한문 텍스트의 내용, 주제, 가치관을 수용적인 태도로 받아들이고 본받을 수 있도록 학생들을 지도해야 한다고 하는 반면, 「漢文教育에서의 主題 지도의 方向」은 정반대로 교과서에 제시된 주제를 그대로 학생들에게 주입해서는 안 되며 비판적 관점으로 접근하여 함을 강조하고 있다.

교과서에 수록된 한문 제재 중에서 어머니를 봉양하기 위해 자식을 파문기로 결정하는 「孫順埋兒」나 형제 간의 우애를 지키기 위해 금덩어리를 강에 던지는 「兄弟投金」과 같은 것은 현대 사회를 사는 학습자의 관점으로는 이해하고 받아들이기 어려운 내용이다. 하지만 교사가 교과서의 내용을 비판하는 것은 일상적인 상황이 아니므로, 한문 수업에서 문장 독해에 치중하고 주제 지도는 교과서 해설을 확인하는 차원에서 그치기 마련이다. 교사 입장에서 주제 지도하기가 쉽지 않은 한문 제재에 대해 새로운 해석과 지도 방안을 제시한 것은 한문 텍스트의 해석에 있어 새로운 방향을 보여주었다고 할 수 있다. 또한 문학교육이라는 인식은 없었지만 한문 텍스트의 다양한 해석 가능성을 거론했다는 것에서 선구적인 의의가 있다고 할 수 있다.

漢文科 教育에서 ‘文學教育’이란 용어는 2002년 11월 23일 韓國漢文教育學會 제23회 전국학술대회 때 처음으로 浮上하였다. 당시 학술대회 기획주제가 바로 ‘漢文科에서의 문학교육’이었다. 1972년 2월 28일 공포된 교육법 시행령에 의하여 한문 교과가 독립 신설된 후에도 한문과는 교과 외적 이러저러한 요인으로 인해 숭한 어려움을 감내해야 했다. 한문과가 독립한지 30년이 지난 2002년에 한문교육학회 학술대회 기획 주제로 한문과에서의 문학교육을 정했다는 것에서 한문 과목의 위상과 관련된 교과 외적 척박한 현실에 의연히 대처하고 교과 내적으로 한문 교과의 정체성 확립을 위해 내실을 다지려는 학계 구성원의 의지를 읽을 수 있다.

‘漢文科에서의 문학교육’이란 기획 주제 하에 ‘한문과 문학교육의 실재와 전망’, ‘한문교과서의 문학교육 비중’, 한문 교과서의 ‘한시 단원’과 ‘산문, 소설’ 영역에 관한 연구가 발표되었다. 아울러 ‘문학교육의 평가’와 ‘인터넷을 통한 한문과 교육’ 등과 같은 주제도 함께 논의되었다. 이러한 연구들은 『漢文教育研究』 제20호에 수록되어 있다. 각각의 내용을 상세히 검토해 보기로 한다.

먼저 「漢文科 文學教育의 실재와 전망」을 논한 연구<sup>7)</sup>는 한문과 교육과정이 문학과 관련된 내용을 단순히 ‘이해’와 ‘감상’이라는 용어로 소략하게 제시하고 있는 것을 지적했다. 즉 문학작품을 바르게 이해하고 감상하기 위해 거쳐야 할 ‘과정’에 대한 언급이 없다면, 학습자에게 문학작품을 어떻게 가르쳐야 하는지가 문제<sup>8)</sup>라는 것

3) 남윤수(1991), 155~156면.

4) 심호택(1998).

5) 심호택(1998), 78면.

6) 심호택(1998), 84~85면.

7) 박성규(2003).

이다. 문학작품을 올바르게 이해하고 감상하기 위해서는 학습자가 스스로 작품을 풀이하여 자기 나름대로 감상의 결과를 도출할 수 있도록 지도해야 한다고 하였다.

단 교사의 배려가 필요하다는 단서를 달았다. 한문학 작품들이 중세사회의 정서와 현실을 반영하고 있기 때문에 오늘의 현실에서 작품 해석이 불건전하게 이루어질 수 있으므로 아직 자아가 확립되지 않은 학습자들이 한문학 작품을 통하여 퇴영적인 사고를 하거나 잘못된 현실인식에 빠지기 쉬우므로, 가르치는 사람은 학생들이 과거와 현실에서 빚어질 수 있는 錯視現象에 빠지지 않도록 적절한 배려를 해야 한다<sup>8)</sup>는 것이다.

「漢文科 文學教育의 실제와 전망」은 한문과에서 문학교육의 교수·학습 과정에서 이해와 감상에 도달하게 하는 ‘과정’에 대한 연구의 필요성을 제기한 한편, 한문과 문학교육이 학습자 위주의 문학교육이 되어야 함을 강조했다는 데서 주목할 만하다. 반면 ‘학습자 나름의 감상의 결과’와 ‘불건전한 작품 해석’을 어떤 기준으로 평가하고 어떻게 조율해야 하는지에 관한 구체적 논의가 없는 것이 아쉬움으로 남는다.

「漢文教科書의 文學教育 비중」<sup>10)</sup>은 교육과정에 나타난 문학교육의 목표와 중학교와 고등학교 한문 교과서의 문학교육의 비중을 고찰하였다. 제7차 중학교 한문 교과서는 한문과 교육과정에서 제시한 대로 충실하게 한자어의 학습과 그 활용에 중점을 두고 있어 양적인 면에서도 상당히 열세하다고 지적하였다. 고등학교 한문 교과서는 문학교육의 소단원 비율이 평균 30.6%정도이므로 분량 상 적다고 할 수 없다고 하였다. 다만 한문학의 다양한 문체를 소개할 필요성이 있다고 지적하며, 그런 의미에서 고등학교 ‘한문 고전’은 명실공히 한문학 교육의 요람이므로 앞으로 한문과 교육과정을 보완함에 있어서는 ‘한문 고전’의 교육과정에 제시된 개념이나 그 내용체계가 중학교 ‘한문’ 혹은 고등학교 ‘한문’에 적극적으로 반영되기를 기대한다<sup>11)</sup>고 하였다.

‘한문 교과서의 문학교육 비중’이라기보다 한문 영역의 제재 수록 비중을 연구한 논문으로 보아야 할 터인데 중학교의 경우 전체 교과서 분석 결과가 제시되어 있지 않아 아쉽다. 고등학교 한문 교과서의 경우 한시와 한문 산문 및 중국산문이 수록된 소단원의 합계만을 표로 제시하고 있어<sup>12)</sup> 어떤 단원의 어떤 제재를 문학내용을 보았는지 알 수가 없다. 이 점에 대해 ‘한문교과서의 내용 중 문학과 관계된 것을 정리함에 소재에 따라서는 구분하기 어려운 것이 많아 저자가 제시한 단원 학습 목표를 참고하고, 인물을 다루는 사료의 경우는 그 사상적인 것보다 문체(傳)를 중시한 것을 포함했다<sup>13)</sup>고 하였다. 한문 교과서의 한문 문장 중 어떤 것을 문학으로 분류했는지가 명확하지가 않으며, 문학 관련 제재가 수록되었다고 해도 그것이 바로 교과서 문학교육의 비중으로 산정될 수 있는 것은 아니다. 문학 관련 제재를 수록했다하더라도 그 제재를 통해 다른 학습 목표를 이루고자 한다면 문학교육으로 분류될 수 없기 때문이다.

이런 관점에서 「제7차 教育課程에 따른 漢文 教科書에서의 文學教育 -散文, 小說을 중심으로-」<sup>14)</sup>은 문학교육 관련된 교과서 연구에 있어 모범적인 예라 할 만하다. 제7차 교육과정에 의해 편찬된 교과서에서 문학교육이 이루어지고 있는 모습을 대단원 구성과 소단원의 학습 목표 및 평가 항목의 분석을 통해 구체적으로 제시함으로써 산문과 소설 영역에서의 문학교육의 실제와 문제점을 매우 정확하게 드러냈기 때문이다.

문학교육의 실상에 관해서 고등학교 『한문』 과정에서는 한문을 ‘작품’으로 이해하고 바라보려는 시각이 없다. 이것이 바로 문학교육과 관련된 한문과의 모습이다. 그래서 산문 영역에서의 문학 교육이 이루어지기 위해서는 글감을 하나의 작품으로 이해하려는 시각이 필요한 바, ‘명문을 읽고 감상하기’가 한문 목표의 하나로 설정될 수 있도록 연구가 이루어져야 한다. 아울러 대단원의 성격에 따라 작품의 실상에 접근할 수 있도록 자유로운 구성이 보장되어야 하며 한시의 감상과 같은 ‘작품 감상’코너가 마련되어야 할 것이라고 하였다.<sup>15)</sup> 결국 한문과의

8) 박성규(2003), 2~3면.

9) 박성규(2003), 5면.

10) 한예원(2003).

11) 한예원(2003), 14~23면.

12) 한예원(2003), 20면 참조.

13) 한예원(2003), 21면.

14) 임완혁(2003).

15) 임완혁(2003), 88~89면.



문학교육은 作品 感想이 중심이 되므로 작품 감상을 가능하게 할 수 있도록 산문과 소설 작품을 수록할 때는 충분한 資料 제시와 감상 指針을 한문 교과서가 제공해 주어야 한다는 것이다.

그렇다면 한문 교과서에서 한시 영역은 작품의 全文이 제시되고 각 단원마다 ‘한시의 감상’코너가 있으므로 문학교육이 제대로 이루어져 왔어야 한다. 과연 그러한지 문제점은 없는지 궁금하기 마련인데 아쉽게도 이와 관련된 연구는 발표되지 않았다. 대신 「제7차 教育課程에 의한 高等學校 漢文 教科書의 문제점 -漢詩 單元을 중심으로-」<sup>16)</sup>이란 연구가 기획주제 하에 발표되었다. 2002학년도부터 적용되는 제7차 교육과정에 의한 고등학교 한문 교과서 10종의 漢詩 單元을 대상으로 誤字와 誤謬를 지적하고 바로잡은 실증적인 연구다. 10종 교과과에서 한시가 차지하는 비율, 한시 수록 양상, 한국 시와 중국 시의 작가별 빈도 등을 먼저 면밀히 고찰한 뒤, 원문과 詩題의 誤記, 출전과 원문의 불일치, 對偶法을 對句法이라 잘못 기술된 점을 밝혀냈다.<sup>17)</sup>

이 연구는 한문과 교재 방면의 연구로 문학교육과 직접적인 관련은 없다. 하지만 誤記와 變改의 원인 중 하나가 한문교육용 기초한자 1,800자에 해당하는 한자가 아니기 때문이라는 지적<sup>18)</sup>을 새겨볼 필요가 있다. 똑같이 제7차 교육과정 고등학교 한문 교과서를 대상으로 한 연구 「漢文科 教材의 問題」<sup>19)</sup>에서도 한시 영역 이외에도 산문 영역의 여러 작품에 의도적으로 글자나 내용을 變改한 예를 제시하고 그 원인 역시 기초한자 1,800자 규정 때문이라고 밝혔다.<sup>20)</sup>

문학의 이해와 감상에서 原文의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다. 예를 들어 최치원 「秋夜雨中」의 結句 “燈前萬里心”에서 “里”가 “古”자로 바뀌면, 창작 시기와 배경을 다르게 추정할 수 있고 그에 따라 작품의 주제도 달라질 수 있다. 그럼에도 교과서 수록 제재의 原文을 變改시킬만큼 한문과 교육에서 한문교육용 기초한자 1,800자의 규정이 중요한 비중을 차지한다는 의미며 한문교육에 있어서 문학교육의 중요성과 필요성에 대한 인식은 아직 본격화되지 못했다는 반증이다. 제7차 한문과 교육과정 구성의 기본 방향과 중점이 “언어 생활과의 관련성 및 실용성을 강화”하는 것이며 다른 교과 학습에 도움을 주는 ‘도구 교과’의 성격을 강화<sup>21)</sup> 하기 위해 한자어 학습을 강조했기 때문이다.

「한문과에서 문학교육의 평가」<sup>22)</sup>는 직접적으로 제7차 교육과정 한문과의 성격 규정을 문제 삼는다. 부수적인 한자·한자어 학습이 한문 교과 학습의 중심적 내용으로 되어 있는 것을 문제제기 하고 한문 교육을 읽기 교육으로 새롭게 성격 규정을 해야 한다고 하였다.<sup>23)</sup> 중요한 문제를 제기했으나 한문과의 성격 규정에만 치중하다가 정작 문학교육의 평가와 관련된 본격적인 논의를 펼치지 못한 채 문제 유형만을 나열하는데 그치고 만 한계가 있다.

하지만 한문과 성격 및 한문 교육에 관하여 중요한 논의의 단초를 제공하는 언급이 있어 주목할 만하다. 예를 들어 “한문은 사상, 감정, 사회, 문화 등 우리 삶의 거의 모든 분야를 표현하고, 저장하고, 재생하는 도구로 사용되었다. 그러므로 문학, 역사, 철학은 물론 과학과 생활, 문화에 이르기까지 모든 史的 高찰을 필요로 하는 분야에서 한문은 필수불가결한 요소이다. 한문과의 도구교과적 성격은 여기에서 찾아야 한다.”<sup>24)</sup>고 하여 제7차 한문과 교육과정에서 다른 교과 학습을 위한 도구교과, 한자어로 이루어진 용어의 이해를 위해 한자·한문의 교육이 필요<sup>25)</sup>한 것이 아니라는 도구교과의 새로운 범주를 제시한 것이다.

또한 “한문 교육은 문화적 텍스트, 사적 고찰의 자료를 학습자가 능동적으로 읽게 하는 교육이어야 한다.”<sup>26)</sup>

16) 김상홍(2003).

17) 김상홍(2003), 40~63면 참조.

18) 김상홍(2003), 50면, 53면, 57면.

19) 장호성(2004).

20) 장호성(2004), 151~190면 참조.

21) 교육부 고시 1997-15(2001), 7면.

22) 강경모(2003).

23) 강경모(2003), 107~114면.

24) 강경모(2003), 112면.

25) 교육부 고시 1997-15(2001), 12면.

“한문의 읽기는 단순한 해석의 차원을 넘어 학습자의 적극적인 활동을 통하여 역사적 언어인 한문을 현재화하고 다시 미래지향적 의의를 부여하는 과정이어야 한다.”<sup>27)</sup>고 하였다. 한문과 교육의 성격을 새롭게 규정하려는 의미 있는 시도였는데 아쉽게도 산발적인 언급에만 그치고 말았다. 이어서 지필 평가의 유형을 9가지로 제시했지만 유형을 나눈 기준도 밝히지 않았고, ‘형식’이나 ‘시어의 풀이’처럼 문학교육의 평가와 관련이 없는 것이 함께 뒤섞여 있다. 문학교육의 평가와 관련된 논의는 별로 없지만 문학교육의 토대 마련을 위해서는 한문과의 성격이 새롭게 규정될 필요가 있음을 인식하게 한 연구라 할 수 있다.

「인터넷을 통한 漢文科 문학과 문자 교육」<sup>28)</sup>은 사이버대학에서 시행하고 있는 온라인 한문학 교육의 현황과 한문 교육과 관련된 무료 인터넷 사이트를 소개한 논문이다. 문학교육과 직접 연관된 논지를 전개하기보다 한문과에서도 인터넷을 수단으로 하는 웹 기반 교육 방법을 활용할 필요가 있다는 것이 주된 논지로 보인다.

「漢文科에서의 문학교육과 한자」<sup>29)</sup>는 한자가 지니고 있는 언어문자적 특징들이 어떻게 문학작품에 반영되어 있는가를 살펴본 논문인데, 한문학 작품으로 예시를 들고 있는 작품의 대다수가 중등학교 한문 교과서에는 수록된 적이 없는 문장이나 중국 시다. 雙關과 錯綜과 같은 한자의 언어문자학적 논의가 주를 이루고 있으며 한문과 문학교육과는 관련이 없다.

지금까지 살펴보았듯이 ‘漢文科에서의 문학교육’이라는 기획 주제로 『漢文教育研究』 제20호에 수록된 7편의 논문 중에서 문학교육과 직접 관련된 논문은 3편으로 절반에도 미치지 못한다. 당시 한문과 교육에서 문학교육에 관한 인식이 부족하여 본격적인 논의로 나아가지 못했음을 알 수 있다. 그럼에도 제7차 교육과정에 의한 교과서 개발이 모두 완료되고 중등학교 학교 현장에 제7차 한문과 교육과정이 전체적으로 적용되는 시기에 문학교육에 관한 논의를 시도했다는 것만으로도 선구적인 의미가 있다. 특히 제7차 한문과 교육과정이 한문과의 도구 교과적 성격과 한자어 교육을 강조했기 때문에 더욱 그러하다. 한자어 위주의 실용성만을 강조하다 보니 한문 교사인지 한자 교사인지 모르겠다는 학교 현장 교사들의 불만이 생기기 시작하고, 한문교육 학계도 더 이상 실용성의 강조만으로 한문과 교육의 당위성을 설득시키는데 한계가 있다는 자각이 시작되는 시점에서 ‘문학교육’에 대해 관심을 가지게 된 것이기 때문이다.

이후 『漢文教育研究』에 문학교육 연구로 주목할 만한 몇 편의 논문이 발표되었다.

「한문소설 교육의 문제와 방안」<sup>30)</sup> 한문소설 교육의 지도의 범위와 장르 등 여러 문제점을 파악하고 한문소설 교육의 방향을 제시한 연구이다. 한문소설 교육의 본격적 논의라는 점에서 중요한 의미를 가진다. 한문과 교육과정에 소설에 대한 교수·학습 내용이 전혀 없는 점, 그로 인해 한문과 교과서에서도 한문소설을 싣고는 있지만 교수·학습의 주요 내용인 학습 내용을 거의 없음을 지적하였다. 아울러 ‘한문소설’ 또는 서사장르에 대한 표준적인 지침이 없어 한문소설에 대한 정의와 범위가 크게 차이가 난다는 것을 교과서 비교를 통해 밝혔다.<sup>31)</sup>

이 논문은 한문과 문학교육 측면에서 한문소설이 차지하는 비중과 의미에 대해 재고하게 하는 계기를 마련해 준다. 즉 한문과 교육과정에 소설에 대한 학습 내용이 거의 없다고 했는데 그 이유가 무엇인지, 차후의 교육과정에서는 ‘한문소설’에 관한 학습 내용과 교수·학습 방법에 관한 진술이 반드시 제시되어야 한다고 했는데 다른 산문 문체와 달리 유독 ‘한문소설’에만 그래야 하는지 의문이 들게 한다. 한문소설이 한문 산문의 한 문체임에도 한문과 교육에서는 한문 영역의 하위 갈래인 漢詩, 散文과 같은 층위에 놓고 논의를 전개하는 경우를 종종 볼 수 있다. 앞에서 소개한 「제7차 教育課程에 따른 漢文 教科書에서의 文學教育 -散文, 小說을 중심으로-」도 그 한 예라 할 수 있다. 한문과 교육에서 한문소설의 의미와 산문의 개념 및 범주에 관해 심도 있는 논의가 이루어

26) 같은 곳.

27) 강경모(2003), 113면.

28) 남은경(2003).

29) 박추현(2003).

30) 송병렬(2004).

31) 송병렬(2004), 246면, 251면 참조.

져야 할 것이다.

「心性 假傳을 통해 본 寓言의 詩學과 文學教育學」<sup>32)</sup>은 우언의 문학교육학적 의의는 무엇인지를 탐구한 논문으로 문학교육에서 텍스트를 어떤 관점으로 접근해야 하는가에 관해 명료하게 인식할 수 있도록 해 주는 연구다. 주요 논의 대상으로 삼은 텍스트는 金宇顥의 「天君傳」으로 心性을 입전한 心性 假傳이다. 金宇顥의 「天君傳」 텍스트 구성의 원리와 주제적 구현의 특이성을 중심으로 문학교육적 의의를 살피는 것을 목적으로 하였다.

심성 가전의 글쓰기의 전략과 주제가 제시하고 있는 문학교육학적 의의는 두 가지로 요약된다. 하나는 동아시아 심학을 다시 이야기할 수 있는 논의의 장, 그것을 소개하고 유럽적 전통의 심학을 반성할 수 있다는 것에 있으며, 다른 하나는 심성 가전이 심성론의 도덕적 실천을 좀 더 극적으로 형상화했다는 점과 이야기할 수 없는 것을 이야기했다는 점 이것이 심성 가전의 가장 중요한 미학이자 교육학적인 의의<sup>33)</sup>라고 했다.

이 연구에서 주목할 점은 텍스트에 대한 문학교육학자의 시각을 논의한 대목이다. 文學史家가 한 텍스트를 과거적 사건으로 본다면, 文學教育學者는 현존하는 의미로서 해석한다. 즉 文學史家는 심성가전을 이행기라는 한 시대적 요구에 부응해 나타났다가 소멸한 역사적 장르로 본다. 하지만 文學教育學者는 텍스트의 현존성을 중시하고 전해주어야 할 가치로서 우리에게 타당한 의미를 찾아내 전하는 역할을 한다는 것이다. 문학교육학자에게 텍스트는 그때그때 그 의미가 새로워지고 현존하는 사건이므로 문학교육학은 하나의 시각이라고 해야 한다. 그것은 텍스트에 대한 하나의 시각인 것이고 텍스트를 이해하기 위해 先取해야 할 자세인 것이지 이뤄진 연구 성과에 덧붙여 학생들에게 전달할 수단이나 방법을 찾는 후행적이고 부수적인 것이 아니라고<sup>34)</sup> 하였다. 문학교육학에 대한 매우 혁신적인 견해로 향후 문학교육 연구에 새로운 이정표를 제시했다고 평가할 수 있다. 한 문학에서도 문학교육학적 시각에서 능동적 주체적으로 텍스트를 해석하고 의미를 도출하려고 노력한다면 텍스트에 문학교육학적으로 새로운 가치를 부여할 수 있을 것이다. 하지만 한문학 연구 성과를 기반으로 그것을 어떻게 하면 학생들에게 잘 전달할까를 고심하는 것도 매우 중요한 문제라고 생각한다. 한문학 연구의 풍부한 성과가 한문과 문학교육에 접목되고 녹아들어야 한문학 텍스트의 다양하고 의미 있는 교수·학습 방법이 나올 수 있기 때문이다.

「認知的 徒弟 방식의 漢詩 教授·學習 模型의 실제 적용 양상에 관한 연구」<sup>35)</sup>는 구성주의 학습이론인 인지적 도제 이론을 근거로 한시 교수·학습 모형을 설계한 뒤, 학교 현장에 적용하여 모형의 실효성을 검증한 연구다. 한문과 교육에서 설계한 모형을 학교 현장 수업에 실제로 적용하고 그 결과를 보고한 최초의 연구라는 점에서 의미가 있다. 문학교육 측면에서는 학습자가 어려운 한시 텍스트를 스스로 해석할 수 없을 것이라는 고정관념을 타파하고 학습자에게 한시를 문학작품으로 느끼고 감동 받을 수 있게 하는 방법을 제시했다.

사실 기존의 한문과 한시 교수 학습 과정에서 한시의 풀이 및 감상은 교사나 교과서의 해설을 학습자가 그대로 수용하는 것을 당연하게 여겨졌다. 시상전개나 압운과 같은 한시 형식이나 감상을 학습자에게 쉽게 전달하기 위한 전략들은 모두 한시 풀이가 끝난 후에 적용되었다. 게다가 한문 교과서 한시 단원을 보면 ‘시구 풀이’와 ‘한시의 감상’을 통해 해석과 감상이 너무 친절해서 학습자가 한시 원문을 주의 깊게 볼 기회가 없었다. 한시 텍스트 원문을 여러 번 꼼꼼히 읽어보고 생각하는 과정에서 학습자의 호기심은 자극되고 문제 해결의 욕구가 생기게 된다. 그것이 한시 작품에 대한 흥미와 텍스트 해석 과정의 즐거움으로 연결된다는 것을 실증했다는 점에서 한문과 문학교육에서 학습자 중심 교수·학습 방법의 새로운 가능성을 열어 주었다고 할 수 있다.

지금까지 『漢文教育研究』에 수록된 논문 중에서 문학교육과 관련이 있는 12편 논문의 주요 논점과 의미를 살펴해보았다. 한문과에서 문학교육은 주로 교과서 연구 쪽에 편중되어 있다가 점차 문학 텍스트와 교수·학습 방법으로 외연을 넓혀가는 것을 확인할 수 있었다. 다음으로

32) 김성룡(2005).

33) 김성룡(2005), 243~245면.

34) 김성룡(2005), 249~250면.

35) 김연수(2006).

『漢字漢文研究』에 수록된 논문을 검토해보기로 한다.

## 2. 『漢字漢文研究』 수록 논문을 대상으로

韓國漢字漢文教育學會에서 발행하는 『漢字漢文研究』에는 문학교육을 제목으로 하는 논문을 찾을 수 없다. 대신 『漢字漢文研究』 한문 영역 교수·학습 모형과 관련된 연구 논문에서 문학교육에 대한 인식과 필요성을 주장한 경우를 찾을 수 있다.

「고등학교 한문과 한문소설 교수 학습 모형 연구 -허생전과 양반전을 중심으로-」<sup>36)</sup>은 한문과에서의 문학 교육의 방향을 모색하기 위한 시도로, 지금까지 문학으로보다는 어학교재로 접근하기 쉬웠던 소설 교재를 문학 작품으로 접근하려고 한 연구<sup>37)</sup>라고 밝히고 있다. 이를 위해 박지원의 작품인 「허생전」과 「양반전」의 구조를 분석하고 수업의 제재로 재구성하여 3차시 수업으로 계획한 뒤, 본시 교수 학습 과정안의 학습목표를 '현실에 대응하는 등장 인물들의 태도를 비교하고 바람직한 현실 대응 태도를 제시할 수 있다.'<sup>38)</sup>로 정하였다. 3차시 수업에 걸쳐 한문소설 「허생전」과 「양반전」을 대상으로 하여 각 소설에 등장하는 인물을 비교 분석하고 모둠 토론과 역할 놀이 활동을 하는 것은 두 편의 한문소설 이해와 감상에 매우 효과적인 교수·학습 방안으로 보인다. 무엇보다 단원의 학습의 들어가기 전 학습자에게 국어·문학 교과서, 인터넷 사이트, 단행본 등을 소개하고 요약 방법을 안내하여 학습자 모두 작품의 줄거리를 1/10로 요약해 오도록 하는 것은 매우 좋은 방안이다. 한문소설의 경우 분량 상 한문 교과서에 아주 일부분만을 수록할 수밖에 없어 소설 작품으로서의 감상 활동이 쉽지 않은 상황이기 때문이다. 분량의 제약으로 학습자에게 한문소설을 문학 작품으로 다가가게 하기가 쉽지 않았던 한계점을 해소시켜 줄 수 있는 효과적인 전략을 소개하고 구체적 수업 방안을 모색했다는 데에 의의가 있다.

漢字漢文教育學會는 2005년 「漢文 領域 中心 漢文科 教授·學習 方法論 探索」이라는 기획주제로 춘계학술대회를 개최했다. 문학교육이라는 표현을 직접 하지는 않았으나 한문 영역의 교수·학습 방법이므로 한문과에서 문학 작품을 어떻게 가르치고 배울 것인가에 대한 연구를 발표하고 토론하는 자리였다. 그 때 발표된 논문 6편이 『漢字漢文研究』 제15집에 수록되었는데 그 중에서 기획주제와 직접 관련된 4편의 논문을 살펴보기로 한다.

먼저 살펴 볼 「漢文교육과 教授學習 方法에 대하여」<sup>39)</sup>는 한문과의 한자, 한문 교육이 학습자의 한자, 한문 해석 능력을 배양하는 데 급급해 정작 한문학 작품이 갖고 있는 우수한 우리의 전통을 교육하는 데 등한시 해 온 것을 반성하고, 교수 학습 방법의 부단한 연구 개발로 극복해야 한다<sup>40)</sup>는 취지의 基調講演 논문이다. 한문과 교육의 목표 중 하나인 한문 해석 능력 배양에서 한 발 더 나아가간다면 한문학 작품에 대한 깊은 이해와 감상이 될 것이다. 한문과에서 문학교육이 어떠한 방향으로 나아가야 하는지 큰 틀에서 제시했다는 것에서 의의가 있다.

「漢文 領域 中心 漢文科 教授·學習 方法論 探索」라는 기획 주제에 따라 漢詩, 漢文小說, 漢文 散文領域으로 나누어 교수·학습 방법의 원리와 모형에 대한 탐색이 있었다.

「漢詩 教授·學習의 原理와 模型」<sup>41)</sup>는 한문 교과의 정체성 확립의 일환으로 한시 교수 학습의 원리와 모형을 설계한 논문이다. 한시 교수 학습의 이론으로 학습자 중심 학습이론인 구성주의를 선택하고 한시 지도와 관련된 선행 연구 성과를 반영하여 구성주의 관점의 한시 교수·학습의 원리와 방법을 도출해 낸 뒤 모형을 설계한 것이다. 구성주의 관점의 한시 교수·학습 모형을 실제 수업에 적용하는 절차와 방법에는, 誦讀法, 학습자 스스

36) 노인숙(2003).

37) 노인숙(2003), 223면.

38) 노인숙(2003), 222면.

39) 김경수(2005).

40) 김경수(2005), 7면.

41) 김연수(2005).

로 한시 해석과 감상 시도, 모듈별 토론과 전체 토론을 하는 협동학습, 텍스트 상호성의 확대, 비평적 에세이 쓰기 같은 다양한 전략들이 모색되었다. 이런 다양한 전략을 모색함으로써 학습자가 한시의 번역과 해석 과정에 능동적으로 참여하고, 한시 작품에 대한 깊은 이해에 도달하며, 나아가 한시 작품이 학습자 현재의 삶과 유의미한 연관이 있음을 느껴 한시 텍스트의 내면화 실현에 이르게 하려는 목표를 실현하고자 했다.<sup>42)</sup> 이 논문은 한문과 문학교육 측면에서 학습자가 중심이 되어 한시 작품을 능동적으로 해석 감상할 수 있는 모형을 처음 구안하고 제시했다는 점과 문학교육의 중요한 목표인 문학 작품의 내면화를 실현시킬 수 있는 전략을 시도했다는 점에서 일정한 의의를 가진다.

「漢文小說 教授·學習 方法의 原理와 模型」<sup>43)</sup>은 한문소설이 갖는 장르적 특성을 고려하며 한문소설 교육의 목표, 교육내용 체계를 살펴본 뒤, 반응 중심 모형과 가치 탐구 모형을 한문 소설 교수·학습 과정에서 적용하는 방법을 고찰한 연구다. 문학교육 측면에서 주목할 점은 한문소설교육의 목표를 ‘한문학 능력’ 증진으로 설정했다는 것이다. 한문학 능력이란 문학교육에서 일반적으로 사용되고 있는 문학 능력을 변용한 것이다. 문학교육에서 의미하는 문학능력은 문학 텍스트를 이해하고 표현하는 데 필요한 일체의 지식과 태도 등과 연관된다. 따라서 한문학 능력도 한문으로 된 문학 텍스트를 이해하고 표현하는 데 필요한 일체의 지식과 태도라고 하였다.<sup>44)</sup>

그런데 문학능력은 문학 텍스트의 이해 뿐만 아니라 ‘표현’하는 능력을 포함하는데 이때 ‘표현’은 창작을 의미한다. 이 점에 대해 학습자의 텍스트 수용을 ‘이해’의 차원에서 머무르게 하는 것이 아니라, 한글로 모작, 개작 등과 같은 ‘창작’ 행위를 통해 ‘표현’의 차원으로 확장시켜야 한다고 했다.<sup>45)</sup> 한문 교과서에 소설 텍스트는 전체 중 극히 일부분만 제시될 수밖에 없는 상황인데 어떻게 모작이나 개작과 같은 ‘창작’을 할 수 있는지, 한글로 한문 소설을 ‘창작’하는 것이 가능한지, 가능하다면 과연 어떤 의미가 있을까 하는 의문이 든다. 오히려 한문과 교육 현실에 맞는 한문소설교육의 목표 설정이 필요함을 확인시켜 준다는 데에서 의미를 찾을 수 있을 것이다.

「漢文 散文領域 教授·學習 方法의 原理와 模型」<sup>46)</sup>은 제7차 한문교과서 소재 한문 산문의 현황을 살펴보고, 교육학에서 제시하는 교수·학습 모형 중 한문 산문이라는 틀 안에서 활용할 수 있는 5가지 모형(일반 교수·학습 모형, 개별 교수·학습 모형, 프로그램 교수·학습 모형, 발견식 교수·학습 모형, 탐구학습 모형)을 제시한 연구다. 한문과에서 한문 산문 영역의 교수 학습 방법을 연구한 논문이 거의 없는 상황에서 처음으로 시도된 연구라는 점에서 의미가 있다. 또한 제7차 고등학교 한문 교과서 10종의 대단원명과 소단원명을 상세히 밝혀 어떤 텍스트가 산문 영역에 수록되었으며, 수록 산문 중 문학류 산문이 주를 이루고 그 뒤를 역사류, 사상류, 소설류 산문이 차례로 잇고 있는 전체적인 양상을 파악할 수 있다.

하지만 일반절차모형과 목표별 모형이 구분 없이 섞여 있고 5가지 모형에 대한 설명이 매우 소략해서 실제 적용을 시도하기가 어려워 보인다. 아울러 각 모형을 산문 제재에 적합하다고 판단한 근거는 무엇인지, 모형에 따라 어떤 수업 목표를 설정해야 하는지에 관한 구체적인 설명이 없어 아쉬움으로 남는다.

지금까지 漢文教育學會와 漢字漢文教育學會에서 문학교육과 관련된 연구들을 검토해 보았다. 아직 본격적인 문학교육 연구라고 하기에 부족하거나 문학교육에 대한 과편화된 문제제기에 그친 경우도 있지만 초기 연구가 가질 수밖에 없는 한계라는 점을 감안하면 모두 소중한 성과들이다. 비록 구체적인 논의와 실증으로 나아가지는 못했어도 문학교육의 방향에 관한 중요한 문제 제기가 있었으며, 무엇보다 한문과 교육에서 문학교육에 대한 관심을 고취시키고 다양한 관점의 연구가 필요함을 역설하였다는 점에서 중요한 의미를 가진다. 한문과 문학교육의 현주소를 확인했으므로 이제 앞으로 한문과 문학교육 연구가 체계화되고 활성화되기 위해서는 어떤

42) 김연수(2005), 43~50면.

43) 선주원(2005).

44) 선주원(2005), 61면.

45) 선주원(2005), 72면.

46) 심재경(2005).

문제가 선결되어야 하며 나아가야 할 방향은 무엇인지 논의해보기로 한다.

### Ⅲ. 漢文科 文學教育 研究의 과제

첫째, 漢文科 文學教育에서 文學의 개념과 범주에 관한 규정이 필요하다.

한문과에서 문학교육을 한다고 할 때 문학의 개념은 무엇이고 문학에 포함되는 것과 그렇지 않은 무엇인가? 즉 漢文科 教育에서 문학이 ‘漢文 영역’ 전체를 다 포함하는 것인지, 아니면

漢詩와 文學性이 있는 散文에 국한되는 것인지 명확하지 않다는 것이다.

한문과 교육과정에서 漢文 영역은 漢詩와 散文으로 나뉘는 데, 이때 산문은 운문이나 변문과는 구별되는 문장을 의미한다. 제7차 한문과 교육과정 고등학교 ‘한문 고전’ 과목에서 산문을 문학류 산문, 역사류 산문, 사상류 산문, 각종 산문으로 분류해 놓았다. 漢詩와 함께 漢文 散文 중 문학류 산문 이외에도 문학의 범주 안에 포함시킬 수 있느냐가 문제이다.

이와 관련해서 한문과에서 文學의 범주를 박성규(2003)는 “한시와 文藝散文”<sup>47)</sup>으로 규정했으며, 임완혁(2003)은 “한문이란 성격 자체가 다양한 측면을 지니고 있기 때문에 엄격하게 문학성을 구분할 수 없다. 역사서인 『史記』가 문학서로 취급되는 것이 이를 잘 보여준다. 때문에 산문은 지극히 實用的인 글과 思想類 산문을 제외한 다면, 대부분 다양한 측면의 접근이 가능하다.”<sup>48)</sup>고 부연한 바 있다. 文藝散文으로 규정할 수 있는 기준과 문학의 범주에서 제외시킬 만큼 지극히 실용적이고 사상적인 산문이 무엇인지 그 경계가 어느 정도는 밝혀져야 할 것이다. 예를 들면 문학류 산문을 “여행의 견문이나 감상 등의 내용을 담은 기행문, 우연적인 이야기를 담은 우화, 기이한 이야기를 담은 傳奇, 의인체 기법을 사용한 각종 의인체 산문과 각종 시화, 패설 등이 있다.”<sup>49)</sup>이라 했는데, 사상류 산문에 속하는 『莊子』의 ‘포정해우’나 ‘윤편 이야기’ 등과 같은 寓言은 어떻게 간주해야 하는지 혼란스럽다.

2007년 개정 교육과정 고등학교 한문 II 해설에는 한문 산문의 문체를 글의 내용과 형식에 따라 크게 說理文, 史傳文, 雜記文, 實用文으로 나누었다. 제7차 한문과 교육과정과 산문 분류 체계가 달라진 만큼 보다 이에 관한 면밀한 검토와 심도 있는 논의가 있어야 할 것으로 보인다.

둘째, 漢文科 文學教育의 목표가 설정되어야 한다.

교육은 인간 행동의 의도적 변화를 위한 과정 또는 결과이므로 교육 목표를 수립하는 작업이 가장 선결되어야 한다. 한문과에서 문학교육을 한다고 하면 문학교육의 목표가 정해져야 한다. 한예원(2003)은 한문과 문학교육의 목표가 제7차 고등학교 ‘한문 고전’ 교육과정의 다음 세 개 항목에 직접적으로 드러나 있다고 하였다.

가. 한자와 한자어를 익혀 언어 생활과 문장 독해에 활용한다.

나. 문(文)·사(史)·철(哲) 등 각종 한문 전적을 독해할 수 있는 능력을 기른다.

다. 선인들의 삶과 지혜, 사상과 감정을 이해하고 건전한 가치관과 바람직한 인성을 함양한다.(교육부 고시 1997-15 호, 고등학교 교육과정 해설 <13한문>, 65쪽)<sup>50)</sup>

하지만 위 세 개 항목은 한문 고전 과목의 목표는 될 수 있지만 한문과 문학교육이 지향해야 할 목표로는 적

47) 박성규(2003), 1면.

48) 임완혁(2003), 83면.

49) 교육부 고시 1997-15(2001), 68~69면.

50) 한예원(2003), 13면.

절치 않다. 문학교육이 독해 능력 향상에 보조적인 역할을 할 수는 있지만 독해 능력을 직접적으로 기를 수 있는 것은 아니다. ‘다’ 항목은 문학교육의 목표와 관련시킬 수는 있지만 반드시 한문과 문학교육을 통해서만 도달할 수 있는 목표가 아니다.

반면 2007년 개정 한문과 교육과정에서 새로 추가된 목표, 즉 “다양한 유형의 한문 자료를 비판적으로 이해하고 심미적으로 향유할 수 있는 능력을 기른다.”는 한문과 문학교육의 목표의 하나로 규정하기에 적합하다고 생각된다. 다음 2007년 개정 국어과 교육과정 중 심화·선택과정에서의 문학교육과정(11학년·12학년)의 목표를 참고하되, 한문과의 성격과 특성에 맞는 한문과 문학교육 목표가 정해져야 할 것이다.

## 2. 목표

문학의 올바른 이해와 폭넓은 경험을 바탕으로 문학 작품을 수용하고 생산하는 능력을 기르며 자아를 실현하고 공동체의 발전에 기여하는 태도를 함양한다.

가. 문학에 대한 지식과 경험을 바탕으로 하여 능동적으로 문학 활동을 한다.

나. 문학 작품의 수용과 생산 활동을 통하여 언어에 대한 통찰력을 기르고, 창의적으로 사고하고 소통하는 능력을 함양한다.

다. 문학을 통하여 인간과 세계를 총체적으로 이해하고, 문학의 가치와 아름다움을 향유하며, 공동체의 문화 발전에 적극적으로 참여한다.

셋째, 학습자의 토론과 활동 위주의 다양한 교수·학습 방법을 모색해야 한다.

漢文科 漢文 영역의 교수·학습 방법에 관한 연구가 학계에 꾸준히 보고되고 있고 일정한 성과를 거둔 연구도 많이 있지만 아직까지는 문학교육의 교수학적 측면에 관한 고민이 부족하다. 한문과 문학교육은 이미 이루어진 문학적 성과를 수용하고 전달하는 것에서 더 나아가 학습자가 한문으로 된 문학작품을 깊이 이해하고 감동받으며 내면화할 수 있도록 해야 한다. 학습자에게 문학의 예술적 아름다움에 대한 인식이나 문학 감상에 대한 관심, 문학을 향유할 수 있는 능력 등을 증대시키기 위해서는 지식을 가르치기보다는 학생들 스스로 직접적인 활동을 통해 체득하도록 해야 한다. 특히 토론을 활용하는 것이 매우 효과적이다. 그 이유는 문학작품의 읽기와 반응은 토론을 통해 가장 잘 조직될 수 있으며, 이는 문학작품의 본질적인 속성인 해석의 다양성 때문이다.

한문과 문학교육의 이론적 체계를 세우는 작업과 함께 교육 현장에 실제적 적용을 위한 교수·학습 방법의 개발도 꾸준히 이어져 나가야 할 것이다.

넷째, 한문 교과서 한문 제재를 선정할 때 문학적 가치와 교육적 가치를 함께 고려해야 한다.

한문 교과서 집필 과정에서 한문 제재를 선정하는 일은 至難한 작업이다. 중등학교 한문 교육용 기초한자 1,800자 이내의 한자로 이루어져야 하고, 주제와 내용이 교육적으로 적합해야 하고, 학습자의 흥미와 감동을 이끌어낼만한 요소가 있어야 하고, 교과서 대단원 구성 체제에 적합해야 하는 등 여러 가지 요소들을 고려해야 한다. 한문 교과서는 주로 설명과 연습 자료 중심으로 되어 있는 다른 교과와 교과서에 비해 텍스트 자체의 비중이 매우 높다. 곧 교과서 ‘집필’보다 제재 ‘선정’의 의미가 강한 것이다. 어떤 작품을 신는가 하는 것은 교과서 전체의 성격을 결정하는 주요 요소일 뿐만 아니라 한문과에서 문학교육의 향방을 가르는 데 큰 영향을 끼친다. 따라서 한문 교과서 집필 과정에서 한문 텍스트를 선정할 때는 문학적 기준과 교육적 기준 둘 다 고려하여 작품을 선정해야 한다는 것이다.

다음은 한문과 문학교육에서 작품 선정이 얼마나 중요한가를 보여주는 한 예이다. 중학교 3학년 학생이 처음 보는 한시 텍스트(朴趾源의 <憶先兄> “我兄顔髮曾誰似, 每憶先君看我兄. 今日思兄何處見, 自將巾袂映溪行.”)를 스스로 번역하고 동료 학생과의 토론 활동을 한 후에 감상을 적은 글이다.

개울가에서 자신을 비춰보고 있는 박지원의 모습이 떠오른다. ‘여족여수(如足如手)’ 몸에서 떼어놓은 수 없는 팔다리  
와 같은 형제, 그리고 날 낳아주신 나의 아버지를 찾고 싶은 애절함이 비록 먼 옛날의 일이지만 현재의 나에게도 전해  
져 왔다. 비록 난 박지원과 같은 경험을 해본 적이 없지만 그의 모습에 공감이 간다.

왜 하필 개울이었을까? 하긴 그 당시에는 지금처럼 거울이 보편화된 게 아니었을 수도 있다. 하지만 다시 한 번 읽어  
보면서 조금 다른 의미도 있겠다는 생각이 든다. 개울은 흐르는 것이다. 위에서 아래로 흐른다. 마치 시간이 흐르는 것  
처럼. 박지원은 지나간 시간, 아버지 그리고 형님과 함께하던 과거를 그리워하는 게 아니었을까? 웬지 ‘시내’라는 게 단  
지 날 비춰보며 형님과 아버지를 보고 싶어서인 것뿐만 아니라 지나간 그 시절을 회상하고 그리워하는 마음까지 포함  
된 게 아닐까 하는 생각이 든다.

연암 박지원. 그에 대해서 자세히 알고 있지는 않다. 국사시간에 배운 것 같지만 구체적으로 그가 어떤 일을 했다는  
것은 잘 모른다. 하지만 분명 그는 바르고 곧은 사람이었을 것 같다. 의관을 갖추 입었다는 게 시내에 비춰볼 자신의  
모습을 통해서 형님과 아버지를 만나기 때문이지 않을까? 비록 시내에 비춰진 모습이지만 형님과 아버지께 대한 그의  
예의가 아니었을까?<sup>51)</sup>

---

51) 김연수(2006), 194~195면.



[참고문헌]

교육부 고시 1997-15(2001), 고등학교 교육과정 해설 -(13)한문-

강경모(2003), 「한문과에서 문학교육의 평가」, 『漢文教育研究』 제20호.

김경수(2005), 「漢文教育과 敎授學習 方法에 대하여」, 『漢字漢文研究』 제15집.

김상홍(2003), 「제7차 敎育課程에 의한 高等學校 漢文 敎科書의 문제점 -漢詩 單元을 중심으로-」, 『漢文教育研究』 제20호.

김성룡(2005), 「心性 假傳을 통해 본 寓言의 詩學과 文學敎育學」, 『漢文教育研究』 제24호.

김연수(2005), 「漢詩 敎授·學習의 原理와 模型」, 『漢字漢文研究』 제15집.

김연수(2006), 「認知的 徒弟 방식의 漢詩 敎授·學習 模型의 실제 적용 양상에 관한 연구」, 『漢文教育研究』 제27호.

남윤수(1991), 「漢文敎科의 情意的 領域 一考」, 『漢字漢文研究』 제5호.

남은경(2003), 「인터넷을 통한 漢文科 문학과 문자 교육」, 『漢文教育研究』 제20호.

노인숙(2003), 「고등학교 한문과 한문소설 교수 학습 모형 연구 -허생전과 양반전을 중심으로-」, 『漢字漢文研究』 제10집.

박성규(2003), 「漢文科 文學敎育의 실제와 전망」, 『漢文教育研究』 제20호.

박추현(2003), 「漢文科에서의 문학교육과 한자」, 『漢文教育研究』 제20호.

선주원(2005), 「漢文小說 敎授·學習 方法의 原理와 模型」, 『漢字漢文研究』 제15집.

송병렬(2004), 「한문소설 교육의 문제와 방안」, 『漢文教育研究』 제22호.

심재경(2005), 「漢文 散文領域 敎授·學習 方法의 原理와 模型」, 『漢字漢文研究』 제15집.

심호택(1998), 「漢文敎育에서의 主題 지도의 方向 -고등학교 한문을 중심으로-」, 『漢文教育研究』 제12호.

임완혁(2003), 「제7차 敎育課程에 따른 漢文 敎科書에서의 文學敎育 -散文, 小說을 중심으로-」, 『漢文教育研究』 제20호.

장호성(2004), 「漢文科 敎材의 問題」, 『漢文教育研究』 제22호.

한예원(2003), 「漢文敎科書의 文學敎育 비중」, 『漢文教育研究』 제20호.

## 「漢文科 文學教育 研究의 動向과 課題」 토론문

김용태(성균관대)

김연수 선생님은 이 발표문을 통해 지난 30년간 이루어져 왔던 한문교육 관련 연구 성과를 ‘문학교육’이라는 관점에서 일목요연하게 정리하고, 앞으로 학계의 지혜를 모아 나가야할 문제점들에 대해 지혜로운 통찰을 제시 하였습니다. 토론자는 사실 ‘한문교육’에 대한 전문적인 이해가 全無하기에, 이 자리에서 하게 되는 말 한마디 한마디가 모두 조심스럽고 부담스럽습니다. 지극히 상식적인 차원에서 제가 알고 싶은 것들 위주로 토론문을 작성할 수밖에 없었던 점에 대해 널리 이해해주시면 감사하겠습니다.

발표문을 읽어보니, 문학교육이 원활히 이루어지기 어렵게 만드는 제도적 요인은 “1800자” 문제인 것 같습니다. 한문교육계 차원에서 1800자 문제를 어떻게 해결해야할지 고민하는 한편으로, 1800자의 한계에서나마 문학 교육이 가능하도록 하는 지혜를 발휘해야 할 것 같습니다. 이런 문제에 대해 발표자의 고민은 어디까지 나아갔는지 궁금합니다.

“문학의 개념과 범주에 관한 규정”은 정말로 지난한 문제입니다. 이는 한문교과서의 체계를 잘 짜기 위해 꼭 해결해야할 문제이긴 할 터인데, 애초에 ‘문학’이라는 틀이 ‘한문’에 잘 맞지 않는 점이 있습니다. 오늘날 ‘문학’의 개념이 점점 희미해지고 있는 점을 고려해 보면, 한문교과도 꼭 문학의 분류를 명확히 설정해 놓아야만 문학 교육이 이루어지는 것은 아닐 수도 있지 않을까요. 문학을 내세우지 않더라도 문학교육이 이루어지는 방법도 생각해 볼 수 있지 않을까요?

교육목표와 관련하여 발표자는 국어과의 교육목표를 적극적으로 참고할 필요가 있다고 하였습니다. 한문과와 대비하여 국어과 목표에 있어 가장 다른 점은 “생산하는 능력”, “능동적 문학 활동”에서 찾을 수 있을 듯합니다. 한문과에서도 단순한 ‘향유’를 넘어 ‘문학 활동’으로 나아갈 수 있는 가능성에 대해 어떻게 생각하시는지요? (‘교수학습방법의 모색’과 관련해서라도..)

‘문학적 가치’와 ‘교육적 가치’라는 말뜻을 잘 모르겠습니다. 이 두 가지 가치가 상호 충돌하는 경우를 걱정하시는 것이지요?

# 서사산문 교육 연구의 동향과 과제

임완혁(영남대)

## 【논문 요약】

### 1. 들어가며

본고의 논제는 서사산문(소설)<sup>1)</sup> 교육에 대한 연구 동향과 과제이다. 그런데 교과서에서의 비중 및 일상에서의 관심, 객관적인 중요성과는 달리 이 분야에 대한 연구는 매우 영성하다. 다른 분야의 연구 동향을 고려한다면 초라할 정도다.

학회 창립 30주년을 맞아 이루어지는 본 발표는, 한문서사 교육 전반에 대한 연구가 매우 열악했다는 사실을 확인하고 이를 계기로 서사산문 교육에 대한 연구의 활성화를 촉구하는 데에 의미가 있다고 하겠다.

### 2. 연구 동향

서사산문 교육의 경우, 동향을 논할 정도로 연구의 맥이 형성되어 있지 않다. 그러나 비교적 적은 논문 편수임에도 불구하고 저마다 의미를 지닌다. 우선 이를 요약하면 대략 다음과 같다.

- 첫째, 문학교육으로서의 소설 교육에 대한 관심의 시작
- 둘째, 문학교육의 관점에서 한문소설 수업 방안에 대한 모색
- 셋째, 한문소설 교육의 현실 점검과 그 방향에 대한 모색
- 넷째, 한문소설 교수학습 방법의 원리와 모형 탐색

지난 2003년 한국한문교육학회 주관으로 ‘7차 교육과정에 따른 한문 교과서에서의 문학교육’이란 기획 발표회가 개최되었다. 이 기획의 일환으로 문학 교육의 입장에서 한문소설에 대한 논의<sup>2)</sup>가 이루어졌다. 이 논문에서는 6차 한문 I·II, 7차 한문·한문고전에 실린 「許生傳」을 중심으로 한문 소설의 실상에 대한 분석이 이루어졌다. 그 결과, ‘전체적인 교과서가 대체로 작품의 이해가 어렵게 구성된 점’에 대한 문제를 제기하였으며, ‘작

1) 본고에서 사용하는 서사산문은 일정한 ‘이야기가 있는 허구적 경향의 산문’이다. 그러므로 傳 등의 史傳文, 歷史實話 등은 제외된다. 허구성에 지닌 이야기라는 소박한 기준이므로 寓言, 說話, 小說이 포함되며, 허구적 면모를 지닌 일부 逸話を 아우를 수 있다. 그럼에도 불구하고 서사산문이란 개념은 매우 주관적이고 편의적인 범주이나, 小說의 개념으로 아우를 수 없는 다양한 서사체를 포섭하기 위해 사용되었다. 때문에 서사산문은 기실은 소설을 의미하지만 여타의 허구적인 서사체를 염두에 두고 사용되었음을 밝혀둔다.

2) 임완혁(2003), 71~103면.

품의 극히 일부분을 제시하는 방식은 再考<sup>3)</sup>하여야 하며, ‘작품의 중요한 장면을 제시하면서 작품의 전반적인 내용을 제시’하여야 함을 주장하였다.

또한 한문 소설 또는 산문 작품의 일부를 ‘한문’으로 학습해야 하는 한문과와 번역본을 통해 한문고전의 내용을 접하는 국어과의 상황을 고려할 때, 한문과 학습 요소의 특성화에 대한 문제를 제기하였다.

한문소설교육 수업 방안에 대한 구체적 모색<sup>3)</sup>은 언어적 접근에 치우쳐, 문학 작품 본래의 교수 학습 목표를 상실한 한문과 교수 학습의 개선을 위해 이루어진 작업이다. 연구자는 작품의 실상을 온전히 접할 수 있는 방안을 고민한 바, ‘번역문을 통하여 분담 과제 학습과 요약 발표 학습으로 보완할 수 있다’는 안을 제시한다. 교재가 지닌 한계, 수업 시수의 한계를 극복하고 작품의 실상을 최대한 온전하게 접하게 하기 위한 방안을 보여준 것이다.

이 논문은 한문소설 교육에 대한 진지한 반성을 통해, 문학교육으로서의 소설교육을 위한 구체적인 시안을 구체적으로 제시하였다는 점에서 연구사적으로 의의를 지닌다.

한문소설교육의 현실과 방향에 대한 작업<sup>4)</sup>은 한문소설 교육에 대한 이론적 접근이라는 점에서 큰 의미를 지닌다. 이 논문 역시 한문과의 ‘실용성’에 대한 반성에서 시작한다. 논문에서는 ‘한문소설’ 교육의 제문제를 하나의 장으로 설정하여 두 가지 중요한 문제를 검토하였다. 이를 통해 ‘교수·학습 활동의 내용은 전혀 없고, 교수·활동의 주요한 요소인 학습 내용은 거의 없다. 이는 한문과의 교육과정의 내용수준을 추론하면 당연한 결과인 것이다.’라는 결론을 도출하였다. 또한 ‘대부분의 한문 교과서는 장르적 특성을 교육내용으로 부각시키고 있지 못한 것이다’라고 주장하였다. 아울러 ‘언어의 문제를 뛰어넘는 교과서’와 ‘장르의 특성을 보여주는 한문소설 영역’을 논하며 ‘한문과 한문소설 교육의 바람직한 방향으로 제시하였다.

이 논문은 교과서에 대한 정치한 분석을 토대로 한문소설 교육의 문제점을 진단하고 효율적인 방향을 이론적으로 모색한 점에서 의미를 지닌다.

한문소설 교수학습 방법의 원리와 모형 탐색<sup>5)</sup>은 한문소설 교육의 목표, 교육내용 체제 등을 살펴보고, 고등학교에서 한문소설을 교수 · 학습하는데 필요한 모형들을 제시하였다. 이 논문은 국문학 분야의 이론과 연구 성과를 바탕으로 바람직한 한문소설 수업을 모색하였다는 점에서 큰 의의를 지닌다.

### 3. 향후 과제

앞서 살펴본 연구는 대체로 ‘교재 구성의 한계’에 대한 문제의식, ‘문학교육의 실현’에 대한 지향을 담고 있다. 이를 토대로 교육과정의 문제, 교과서의 문제, 단원 구성의 문제, 교수 · 학습 방안 등이 논의된 것이다. 그러나 대략 7, 8년 정도의 기간이 지난 지금도 여전히 이 문제의식들은 유효한 상황이다. 때문에 이후 서사산문 교육에 대한 연구 과제는 기존의 문제의식을 구체화하고, 그 해결 방안을 모색하는 방향으로 설정되어야 한다. 이를 위한 방편으로 다음의 네 방향에서 논의를 하고자 한다.

- 첫째, 서사산문 교육에 대한 한문과 교육과정에서의 위상
- 둘째, 변화된 교육과정에 따른 서사산문 교육의 위상
- 셋째, 서사산문 교육이 학교 교육과정에서 갖는 의미
- 넷째, 효과적인 서사산문 교육 방안

3) 노인숙(2003), 198~226 면. 이하 진술은 이 논문의 내용을 발췌한 것이다.

4) 송병렬(2004), 239~273 면 참조.

5) 선주원(2005).

첫째, 서사산문 교육에 대한 한문과 교육과정에서의 위상을 논하려면, 한문과 교육과정에서 서사산문에 대한 위상과 개념이 미약하며 불명확하다는 점<sup>6)</sup>에 대한 문제제기를 분명하게 해야 한다. 기실 한문서사의 비중은 현행 교육과정의 구체적 발현물인 교과서에서 매우 높다. 그러므로 소설 또는 설화 등에 대한 설명은 전통적인 관점을 고려하되, 좀 더 적극적으로 근대 이후의 시각을 담아내어 설명하고 의미를 부여할 필요가 있다. 서사산문의 실상을 ‘현재적 관점’에서 바라볼 수 있는 내용과 목표로 제시할 때, 실질적인 서사산문 교육의 활성화를 위한 토대가 구비될 수 있을 것<sup>7)</sup>이다. 『교육과정해설서』에서 현대적 관점을 좀 더 적극적으로 수용해야 하는 이유<sup>8)</sup>이다.

둘째, 변화된 교육과정에 따른 서사산문 교육의 위상은 서사산문 교육에 큰 영향을 줄 수 있다. 교과서에 실린 서사산문의 비중은 상당히 높아진 것이다. 그런데 대부분의 서사산문은 현행 교과서의 체제로는 온전한 실상을 담아낼 수 없다. 실질적으로 온전한 작품 감상이 가능할 수 있는 방안에 대한 논의가 필요하다고 하겠다. 우선 고려해야 할 것은, 대단원, 소단원에 대한 벽을 헐어야 한다. 물론 일정한 체계성을 고려해야겠지만, 서사산문 작품을 온전히 드러낼 수 있는 방안에 대한 적극적인 연구가 필요하다는 것이다. 이제는 한문과의 특성을 온전히 살릴 수 있는 조건의 창출에 좀 더 적극적인 노력이 필요하다는 것이다.

교육용 한자 1800자의 규정을 풀어야 한다는 주장은 오래되었다. 그럼에도 불구하고 여전히 이 규정을 풀 수 없다면 예외 규정의 범주를 매우 넉넉하게 설정하는 ‘운동’을 진행하여, 교육용 한자 1800자 외에 몇 백자 정도<sup>9)</sup>를 사용할 수 있도록 해야 한다. 제대로 된 한문 수업, 온전한 작품 감상, 다양한 글감의 선택 등을 위해서 교육용 한자 이외의 넉넉한 ‘餘地’가 필요한 이유와 근거를 구체화하고 실질적인 운동을 전개하여야 할 것이다.

셋째, 한문으로 된 서사산문 교육이 학교 교육과정에서 갖는 의미에 대한 적극적인 논리<sup>10)</sup>의 개발이 절실하게 필요하다. 특히 한문소설, 서사작품이 지니는 특징이 학교 현장에서 어떤 의미를 지니는지에 대해 좀 더 체계적이고 이론적인 작업<sup>11)</sup>이 필요하다는 것이다. 예를 들면 우언의 교훈적 가치, 설화에 담긴 지혜와 정서, 일화의 해학적 특성, 소설에 구현된 특이한 삶 등이 학생들의 정서적 단계에서 어떤 의미를 지니는가와 같은 각 장르의 특성을 염두에 둔 교육, 그 장르적 특성에 맞는 학습 시안의 개발 등에 대한 관심과 논의<sup>12)</sup>가 필요하다는 것이다.

넷째, 효과적인 서사산문 교육을 논하려면, 우선 한문서사에서 ‘내용의 파악’을 넘어 ‘무엇을 가르칠 것인가’에 대한 고민이 절실하게 요구된다. 국문으로 번역된 작품과 한문으로 된 작품 사이의 차이는 무엇인가. 물론 둘의 관계는 명확하게 구분되지만 그 본질적 차별성과 특징은 규명하기가 쉽지 않다. 한문의 읽기와 풀이 및 이해와 감상은 상호 보완하는 관계에 있는 것이다.<sup>13)</sup>라는 언술이 더욱 의미 있게 다가오기 위해서는 읽기와 풀이, 감상이 상호 보완하는 관계에 대하여, 보다 구체적인 실상이 연구되어야 한다. 그 이론화의 결과가 교수 · 학습의 과정에서 구현되어야 할 것이다.

6) 교육과정 해설서에는 현재의 관점을 반영한 용어인 서사라는 개념이 불명확할 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 설화, 소설 등이 지니는 엄연한 비중은 어떻게든 교육과정에 반영되어야 할 것이다. 당연히 구체적인 설명이 필요하다.

7) 이러한 시각은 중학교 『한문』 1에서부터 일화, 우언, 설화, 소설이 글감으로 채택되고 있는 07개정 교육과정의 실상을 고려할 때 더욱 절실한 바, 한문의 문체에 대한 전통적 관점의 유지와 근현대 이후 관점의 조화가 요구된다.

8) 한편 지난 2011년 7월 2일에 개최된 공청회의 자료인 『2011 한문과 교육과정 개정 시안』에서 본고의 논의와 관련된 부분만을 보면, 처음으로 서사적인 이야기나 소설에 대한 인식이 한문과 교육과정에 반영되었음을 알 수 있다. 이런 양상은 서사산문 교육과 관련하여 매우 고무적인 것이라 할 수 있다. 다만 좀 더 구체적이고 명확한 갈래에 대한 인식과 그에 따른 학습의 방향 등에 대한 설명이 필요하다고 하겠다.

9) 경우가 좀 다르지만, 진재교(2002)에서는 한자능력검정시험의 범주로 2500자 내외를 설정한 바 있다.

10) 윤채근(2010).

11) 특히 상상력, 창의력, 민족 고유의 정서를 불러일으킬 수 있는 장르로서의 특징을 주목해야 한다.

12) 서사산문의 교육 방안에 대한 실질적인 논의는 아직까지 전혀 이루어지지 않고 있는 바, 다양한 시도와 모색이 필요하다는 것이다. 특히 수업의 주체인 학생들의 발달 단계 및 정서적 특성과 서사산문의 관계에 대한 논의 등은 서사산문의 교육 내용 및 목표 등과 관련하여 중요하다고 판단된다.

13) 교육과학기술부(2007), 12면. 번호는 인용자가 임의로 붙인 것임.

서사산문 교육이 하나의 분야로서 그 위상을 갖기 위해서는 풀이 · 이해 · 감상에서 나아가 전통 문화에 대한 이해와 계승에 따른 ‘인문적 사유의 고양’이 실현되어야 한다. 원전의 차분한 ‘읽기’와 ‘이해’를 통해 인문정신이 함양되는 과정 및 양상 등에 대한 연구<sup>14)</sup>가 필요하다.

이 이론화의 작업에 병행되어야 할 것이 제대로 된 텍스트의 간행이다. 형식과 내용의 온전한 감상이 가능할 때, 한문의 고유한 특성이 의미를 지닌다. 그런데 현재 구현된 교과서 등에서는 이런 측면에 대한 고려가 부족하다. 교과서의 구성 및 수업 방안에 대한 연구가 필요한 이유이다.

한문교육의 위상을 강화할 수 있는 구체적인 실천이 모색되어야 하며, 이러한 실천을 뒷받침할 수 있는 다양한 이론적인 노력은 여전히 요구된다. 좀 더 적극적이고 주체적인 논리와 이론의 개발이 필요하다는 것이다. 현재의 조건에 맞게 학생들이 작품의 전체적인 면모를 파악하고 그에 따른 작품 감상이 이루어질 수 있도록 조건을 구비해야 한다. 더 나아가 구체적으로 서사산문 교육을 어떻게 할 것인가에 대한 고민이 요구되는 것이다.

#### 4. 마무리

---

14) 이미애(2010)은 성격은 조금 다르지만, 교수법과 그에 따른 학생들의 학업성취도 등에 대해 구체적으로 검증한 성과이다. 서사산문 교육에서도 이와 같은 시도가 요구된다.

## 【논문】

1. 들어가며
2. 연구 동향
3. 향후 과제
4. 마무리

## 1. 들어가며

한국한문교육학회 창립 30주년을 맞아 한문교육에 대한 연구 동향을 총체적으로 점검하고 향후 방향에 대해 모색하는 자리는 축제의 장이라 할 수 있다. 기쁨이 넘쳐야 할 축제의 장이 마냥 웃음과 즐거움으로 가득할 수 있다면 참으로 좋을 것이다. 그러나 기실 지금 우리가 처한 상황은 웃음보다는 한숨이 즐거움보다는 아쉬움의 감정이 넘친다. 그럼에도 불구하고 우리는 이 상황을 온전히 수용하면서 한문교육의 정상화를 위해 머리를 맞대어야 할 것이다.

본고의 논제는 서사산문(소설)<sup>1)</sup> 교육에 대한 연구 동향과 과제이다. 그런데 교과서에서의 비중 및 일상에서의 관심, 객관적인 중요성과는 달리 이 분야에 대한 연구는 매우 영성하다. 다른 분야의 연구 동향을 고려한다면 초라할 정도다. 기존의 부족한 연구조차 ‘소설’교육에 한정되어 이루어졌다. 일화, 설화, 우언 등의 영역에 대한 논의는 전혀 보이지 않는다<sup>2)</sup>.

학회 창립 30주년을 맞아 이루어지는 본 발표는, 그동안 서사산문 교육 전반에 대한 연구가 매우 열악했다는 사실을 확인하고 이를 계기로 서사산문에 대한 연구와 교육의 활성화를 촉구하는 데에 의미가 있다고 하겠다.

## 2. 연구 동향

일반적으로 연구 동향이라 함은 ‘일정한 학적 흐름’을 전제할 때 의미를 지닌다. 서사산문 교육의 경우, 동향을 논할 정도로 연구의 맥이 형성되어 있지 않다.<sup>3)</sup> 그러나 비교적 적은 논문 편수임에도 불구하고 저마다 의미를 지닌다. 우선 이를 요약하면 대략 다음과 같다.

1) 본고에서 사용하는 서사산문은 일정한 ‘이야기가 있는 허구적 경향의 산문’이다. 그러므로 傳 등의 史傳文, 歷史實話 등은 제외된다. 허구성에 지닌 이야기라는 소박한 기준이므로 寓言, 說話, 小說이 포함되며, 허구적 면모를 지닌 일부 逸話を 아우를 수 있다. 그럼에도 불구하고 서사산문이란 개념은 매우 주관적이고 편의적인 범주이나, 小說의 개념으로 아우를 수 없는 다양한 서사체를 포섭하기 위해 사용되었다. 때문에 서사산문은 기실은 소설을 의미하지만 여타의 허구적인 서사체를 염두에 두고 사용되었음을 밝혀둔다.

2) 심호택(1998)에서 주제 지도의 방향과 관련하여 고사, 우언이 다루어진 바 있으나, 서사적 관점은 아니다.

3) 소설교육과 직접 관련이 있는 연구는 모두 4편이다.

- 첫째, 문학교육으로서의 소설 교육에 대한 관심의 시작
- 둘째, 문학교육의 관점에서 한문소설 수업 방안에 대한 모색
- 셋째, 한문소설 교육의 현실 점검과 그 방향에 대한 모색
- 넷째, 한문소설 교수학습 방법의 원리와 모형 탐색

지난 2003년 한국한문교육학회 주관으로 ‘7차 교육과정에 따른 한문 교과서에서의 문학교육’이란 기획 발표회가 개최되었다. 이 기획의 일환으로 문학 교육의 입장에서 한문소설에 대한 논의<sup>4)</sup>가 이루어졌다. 이 논문에서는 7차 고등학교 ‘한문’과 ‘한문고전’에 수록된 산문 · 소설에 대한 검토가 이루어졌는데, 특히 소설 단원의 구성에 대한 개괄적 정리를 바탕으로, 문학교육의 관점에서 바라본 소설 단원의 문제점이 지적되었다. 또한 6차 한문 I · II, 7차 한문 · 한문고전에 실린 「許生傳」을 중심으로 7차 교육과정에서 구현된 한문 소설 단원의 실상에 대한 분석이 이루어졌다. 그 결과, ‘전체적인 교과서가 대체로 작품의 이해가 어렵게 구성된 점’에 대한 문제를 제기하였으며, ‘5차 교육과정 한문II <동아>에서 「허생전」을 讀書何爲 · 漢陽中 誰最富 · 別造文字 創製衣冠의 3부분으로 나누어 제시’한 사례를 거론하며 ‘6차 · 7차 교과서에는 문학적 측면에서 퇴보’하였기에, ‘작품의 극히 일부분을 제시하는 방식은 再考’하여야 하며, ‘작품의 중요한 장면을 제시하면서 작품의 전반적인 내용을 제시’하여야 함을 주장하였다. 이는 온전한 ‘작품의 이해와 감상’을 충족시킬 수 있는 한문교과서의 필요성에 대한 문제제기라는 점에서 타당하다고 할 수 있다.

또한 「허생전」의 경우, ‘국어 시간을 통해 작품에 대한 충분한 학습이 이루어진 학생들에게, 그것도 작품의 일부만을 읽게 하고, 감상케 하는 것이 어떤 의미를 지닐까? 한문을 독해할 수 있는 능력을 기르는데 도움이 된다는 것으로 만족하면 될까?’라는 문제를 제기하였다. 이것은 한문 소설 또는 산문 작품의 일부를 ‘한문’으로 학습해야 하는 한문과와 번역본을 통해 한문고전의 내용을 접하는 국어과의 상황을 고려할 때, 한문과 학습 요소의 특성화에 대한 문제를 제기한 것이라 할 수 있다. 아울러 불완전한 상태의 텍스트를 학습할 수밖에 없는 한문과의 현실에 대한 문제제기라 할 수 있다.

이 연구는 소설을 문학 교육의 관점에서 다루었다는 점에서 일정한 의의를 지닌다. 또한 한문소설을 어떻게 하면 온전하게 교수 · 학습할 수 있을 것인가에 대한 문제를 제기하였다는 점에서 의미가 있다. 그러나 문학 교육, 소설 교육을 위한 구체적인 시안 또는 발전적 전망을 제시하지 못하였다는 한계를 지닌다.

한문소설 교육 수업 방안에 대한 구체적 모색<sup>5)</sup>은 언어적 접근에 치우쳐, 문학 작품 본래의 교수 학습 목표를 상실한 한문과 교수 학습의 개선을 위해 이루어진 작업이다. 앞의 연구가 학회의 기획에 의해 이루어졌다면, 이 논문은 소설을 문학으로 교육해야 함을 개인적으로 천명한 첫 논문으로서 의미를 지닌다. 그 선진적인 시각에 주목할 필요가 있다. 또한 문학교육에 대한 관심을 실질적인 교수학습 활동에 적용하였다는 점에서 매우 중요하다.

한문 소설은\_그것이 문학 작품임에도 불구하고 고등학교 교수 학습 장면에서 주로 한자, 한자어 한문이라는 언어적 측면에 주력해 온 것이 지금까지의 관행이자 현실이다. (중략) 언어적 접근에 급급하다가 문학 제재임에도 오히려 문학 작품으로써 이해 감상하는 학습은 뒷전으로 밀려나는 것은 수단이 목적이 되어버리는 것과 같다.<sup>6)</sup>

연구는 기존의 관점에 대한 철저한 비판과 반성을 기반으로 출발하고 있다. ‘지나친 도구주의나 기능주의에 함몰되어 한문 교육의 영역을 점점 좁혀’ 가서는 안 된다는 절박함을 지니고 있는 것이다. 연구자는 우선, 고등학교 한문에 제시된 교수 학습 목표에 대한 분석을 통해, 언어적 측면과 문학적 측면으로 이루어진 실상을 파악

4) 임완혁(2003), 71~103면.

5) 노인숙(2003), 198~226 면. 이하 진술은 이 논문의 내용을 발췌한 것이다.

6) 노인숙(2003), 199 면.



하고, ‘어학적 측면의 학습 목표를 반드시 제시할 필요는 없을 것’이라는 입장에서, 문학적 측면의 학습 목표를 제시하는 것이 좋다는 결론을 도출한다.

특히 연구자는 작품의 실상을 온전히 접할 수 있는 방안을 고민한 바, ‘번역문을 통하여 분담 과제 학습과 요약 발표 학습으로 보완할 수 있다’는 안을 제시한다. 즉 ‘교과서 수록 부분은 원문으로 학습하고 나머지 부분은 번역문을 통한 줄거리 요약으로 보완하는 것’이다. 한편 ‘한자, 한자어, 한문에 대해서는 자세한 주석을 통해 학생 스스로 학습할 수 있게 안내’하고 ‘교과서에 없는 부분은 학생의 협동학습이나 교사가 제작한 학습 자료로 보완’하도록 하고 있다.

차시별 교수 학습 계획을 세우는 관점은 매우 독특하다. ‘한자, 한자어, 한문 학습은 소설 작품을 이해하고 감상하기 위한 수단이지 그 자체가 목적이 아니라는 점’을 유의하면서 ‘학생에게 가정 학습 과제를 부여하거나 모둠별 협동학습을 통한 탐구학습 과제를 분담 수행하도록’ 하여, ‘학생이 학습 과제를 성공적으로 수행할 수 있도록 유도하고 돕는다.’는 것이다. 이는 교재가 지닌 한계, 수업 시수의 한계를 극복하고 작품의 실상을 최대한 온전하게 접하게 하기 위한 방안이라는 점에서 시사성을 지닌다. 결국 현재의 조건에서 한문 소설을 문학 수업으로 진행하기 위해서는 새로운 조건을 창출해야 한다. 이런 관점에서 연구자의 방식은 한문 소설의 특성과 교과와의 단원 시수 등을 고려한 적절한 조치라 할 수 있다.

나아가 학생들의 참여를 다양하게 유도하는 방안을 제시하고 있는 점<sup>7)</sup>도 주목된다. 한문소설에 대한 수업을 강독과 주제 파악이라는 일방적인 지식 주입의 관점이 아닌, 상호 교류를 통한 정감의 획득, 즉 문학 작품의 감상과 이해에 맞춘 방안이라는 점에서 의미가 있다.

이 논문은 한문소설 교육에 대한 진지한 반성을 통해, 문학교육으로서의 소설교육을 위한 구체적인 시안을 제시하였다는 점에서 연구사적으로 의의를 지닌다. 특히 학교 현장의 실상에 대한 고민을 바탕으로 효율적인 교수학습법을 제시한 점, 학생들의 참여를 실질적으로 유도할 수 있는 방안을 모색한 점, 문학 작품에 대한 인문학적 접근을 가능케 한 점에서 매우 큰 의미를 지닌다고 할 수 있다. 한문 소설과 관련된 연구가 문학교육에 대한 문제제기 또는 총론적, 이론적 성격을 지닌다면, 이 연구는 이런 문제 의식을 갈무리하여 구체적인 시안의 모색을 실천했다는 점에서 매우 고무적인 작업<sup>8)</sup>이라 할 수 있다.

한문소설 교육의 현실과 방향에 대한 파악 작업<sup>9)</sup>은 한문소설 교육에 대한 본격적인 이론적 접근이라는 점에서 큰 의미를 지닌다. 이 논문 역시 한문과의 ‘실용성’에 대한 반성에서 시작한다. 즉 ‘언어와 관련된 논문’, ‘문법과 같은 언어 연구에 대한 관심’에 대한 성찰에서 출발하여, ‘한문소설에 관한 교육은 교과서에서 한문소설 작품이 다수 실리고 있는 것에 비해 뚜렷한 지침도 없으며, 한문소설 교육에 관한 학습 활동과 학습요소도 정해진 것이 없다.’는 구체적인 문제제기가 이루어진 것이다. 논문에서는 ‘한문소설’ 교육의 제문제를 하나의 장으로 설정하여 두 가지 중요한 문제<sup>10)</sup>를 검토하였다. ‘교수·학습 활동의 내용은 전혀 없고, 교수·활동의 주요한 요소인 학습 내용은 거의 없다. 이는 한문과의 교육과정의 내용수준을 추론하면 당연한 결과인 것이다.’라는 결론을 도출하였다. 또한 ‘한문과 교과서에서 서사장르의 영역은 장르적 일관성이 없’으며, ‘한문소설에 대한 정의와 범위도 크게 차이가 있’는 바, ‘교과서에서 한문소설 영역은 독자적인 교과 내용이 되지 못하’는데, ‘이는 한문과 교육이 반드시 똑같이 이루어져야 되는 것은 아니지만, 한문소설 또는 서사장르에 대한 표준적인 지침이 필요함을 드러낸 것’이라고 주장하였다.

나아가 ‘한 두 교과서를 제외하고는 교수·학습 활동 내용이 매우 미흡한 것으로 드러났다. 한문소설에 대한 학습 요소가 매우 빈약하고 일관성이 없음을 알 수 있다. 대부분의 한문 교과서는 장르적 특성을 교육내용으로

7) 모둠별 과제 학습지를 6가지로 다양하게 제시한 것이 대표적인 예이다.

8) 특히 한문 소설의 수업 모형을 구안하기 위하여 작품에 대한 분석과 해석을 시도하고, 차시별 교수 학습 계획을 제시하여 교수 학습 지도안을 구안하였다는 점에서 의미를 지닌다. 노인숙(2003), 201~223 면.

9) 송병렬(2004), 239~273 면 참조.

10) 1. ‘한문소설’ 지도의 범위와 교수·학습의 문제 2. 교과서에서 ‘한문소설’의 장르와 교수·학습 문제. 송병렬(2004), 242~261 면 참조.

부각시키고 있지 못한 것이다'라고 주장하였다.

이런 문제점에 대한 인식을 바탕으로 '언어의 문제를 뛰어넘는 교과서'와 '장르의 특성을 보여주는 한문소설 영역'을 논하며 '한문과 한문소설 교육의 바람직한 방향으로 제시하였다. 언어의 문제와 관련하여, 현재의 일부 내용만 수록된 교과서로서는 한문소설 교육이 '작품 번역으로 그칠 가능성이 매우 높으며, '한문소설을 감상시키려는 목적을 가졌다면 문제가 된다.'고 지적하였다. 이런 문제를 해결하기 위해서는 '한문 소설 작품에 대한 서술 방법을 바꿔야 한다는 인식의 전환을 제기하였다. 아울러 번역문이나 요약문의 제시에 필요한 세 가지 원칙을 제시<sup>11)</sup>하였다. 또한 '주제가 잘 드러난 원문을 제시해주고 그 부분에 대해서 집중적으로 접근하는 태도가 필요'하다는 점을 장르의 특성과 관련하여 강조하였다.

이 논문은 교과서에 대한 정치한 분석을 토대로 한문소설 교육의 문제점을 진단하고 효율적인 방향을 이론적으로 모색한 점에서 의미를 지닌다.

한문소설 교수학습 방법의 원리와 모형 탐색<sup>12)</sup>은 한문소설 교육의 목표, 교육내용 체제 등을 살펴보고, 고등학교에서 한문소설을 교수 · 학습하는데 필요한 모형들을 제시하였다. 이 논문은 국문학 분야의 이론과 연구 성과를 바탕으로 바람직한 한문소설 수업을 모색하였다는 점에서 큰 의의를 지닌다. 예를 들면, 한문소설의 수업을 효율적으로 하기 위한 조건으로서 절차모형과 목표모형, 반응 중심 모형과 가치 탐구 모형 등의 이론을 적용한 것이다. 이 논의는 한문소설의 교수학습을 위해 다양한 이론적 준거들을 적용하고자 한 첫 예로서 의미를 지닌다. 효율적인 소설의 교수 · 학습을 위한 이론적인 검토 - 한문소설 교수 · 학습 관련 변인, 읽기 과정, 이해와 표현을 위한 한문소설의 여러 가지 모형의 제시 등은 수업의 효율성을 위해 고려해야 할 여러 가지 중요한 요소들에 대한 시각을 제시하였다는 점에서 큰 의미가 있다.

특히 한문소설 교육에 대한 국문학 전공자의 첫 논의로서, 국어교육과 한문교육의 상호 유대를 통한 효율적인 교수 · 학습의 가능성을 보여주었다는 점에서 주목된다.

이상에서 살펴보았듯이 서사산문, 소설에 대한 연구<sup>13)</sup>는 매우 적지만, 그럼에도 불구하고 한문소설의 정상적인 교육과 관련한 중요한 문제제기가 적절하게 이루어졌음은 높이 평가할 수 있다.

### 3. 향후 과제

앞서 살펴본 연구는 대체로 '교재 구성의 한계'에 대한 문제의식, '문학교육의 실현'에 대한 지향을 담고 있다. 이를 토대로 교육과정의 문제, 교과서의 문제, 단원 구성의 문제, 교수·학습 방안 등이 논의된 것이다. 그러나 대략 7, 8년 정도의 기간이 지난 지금도 여전히 이 문제의식들은 유효한 상황이다. 때문에 이후 서사산문 교육에 대한 연구 과제는 기존의 문제의식을 구체화하고, 그 해결 방안을 모색하는 방향으로 설정되어야 한다. 이를 위한 방편으로 기존의 연구에서 지적된 논의들을 반영<sup>14)</sup>하면서 다음의 네 가지 방향에서 논의를 진행<sup>15)</sup>하고자 한다.

11) 첫째, 요약문의 경우 작품의 전체 개관을 충분히 드러낼 수 있도록 해야 한다. 둘째, 번역문의 경우 원전의 앞 뒤 내용을 줄여주는 역할을 하도록 하여 꼭 필요한 부분을 취해서 제시하여야 한다. 셋째, 원문의 경우 전체 소설을 개관을 이해하고 작품의 주제나 창작 기법, 또는 주인공의 성격을 알 수 있는 부분을 제시하여야 한다. 송병렬(2004), 266 면.

12) 선주원(2005).

13) 한편 『한문교육연구』, 『한자한문교육연구』 등에 실린 자료 가운데 서사산문 '교육'과 직접적으로 연관이 없는 논문은 이 논의에서 제외하였음을 밝혀둔다.

14) 한문교육의 활성화와 관련된 많은 문제제기가 있었던 바, 서사산문 교육의 관점에서 수용하여 논의를 전개한다. 관련 자료는 일일이 거론하지 않는다.

15) 물론 이 방향들은 상호 독립적이거나 개별적인 것은 아니다. 다만 큰 틀에서 구별될 뿐이다. 이런 성격을 고려하면서 향후 과제에 대해 함께 고민하는 계기를 제공하고자 하는 것이다.

- 첫째, 서사산문 교육에 대한 한문과 교육과정에서의 위상
- 둘째, 변화된 교육과정에 따른 서사산문 교육의 위상
- 셋째, 서사산문 교육이 학교 교육과정에서 갖는 의미
- 넷째, 효과적인 서사산문 교육 방안

첫째, 서사산문 교육에 대한 한문과 교육과정에서의 위상을 논하려면, 한문과 교육과정에서 서사산문에 대한 위상과 개념이 미약하며 불명확하다는 점<sup>16)</sup>에 대한 문제제기를 분명하게 해야 한다.

7차 교육 과정의 경우, 『한문과 교육과정 해설서』의 내용을 살펴보면, ‘고등학교 『한문』’은 내용에서 중영역 ‘한문익히기’의 ‘소영역’ ‘산문을 읽고 풀이하기’에, 고등학교 『한문고전』은 ‘내용’에서 중영역 ‘한문 익히고 활용하기’의 “문학류 산문을 풀이하고 이해하기”와 “각종 산문의 특징을 이해하고 활용하기”에 ‘한문소설’을 담고 있는 바, 한문산문의 하나로 규정한 것으로 볼 수 있으며, 특히 소설에 대한 설명에서조차 ‘소설류-한문소설’에 대한 개념을 定意하고, 그에 해당하는 작품들을 예로 든 것 외에 다른 지침이 전혀 없다. 때문에 한문과 교육과정의 경우 소설에 대한 교수-학습 활동의 내용은 전혀 없으며, 교과서의 경우도 교수-활동의 주요한 요소인 학습 내용은 거의 없<sup>17)</sup>는 형편이다.

그렇다고 개정 7차 교육과정에서 사정이 나아진 것도 아니다. 『07개정 교육과정해설서』<sup>18)</sup>를 살펴보면, ‘한문 산문의 문체와 특징을 이해한다.’에서 소설에 대한 언급이 잠시 있을 뿐이다. 특히 허구적 창작으로서의 소설은 ‘정통적인 한문 산문의 문체중 하나로 간주되지 않았고’ ‘극히 일부의 예외적인 경우를 제외하면, 전근대 사회에서 한문 산문의 일종으로도 취급되지 못했었기’ 때문에 그 위상이 불명확하다. ‘고등학교 한문 선택 과목 교육과정에서는 이들 辭賦와 소설 또한 한문 산문의 문체에 포함시켜 다룰 수 있는 ‘선택의 대상’ 정도이다.<sup>19)</sup>

이러한 『교육과정해설서』의 서술은 문체에 대한 전통적인 시각에서 기인하는 바, 그 사정은 충분히 이해된다. 그런데 조금 욕심을 내보면 다른 시각도 가능할 수 있으리라 생각된다. 본고의 주제와 관련할 경우, 기실 한문서사의 비중은 현행 교육과정의 구체적 발현물인 교과서에서 매우 높다.<sup>20)</sup> 대부분의 교과서에는 일화, 우언, 설화, 소설 등의 서사작품이 상당히 많이 수록되어 있다. 그러므로 이 서사 자료에 대한 설명은 전통적인 관점을 고려하되, 좀 더 적극적으로 근대 이후의 시각을 담아내어 설명하고 의미를 부여할 필요가 있다.

특히 한문 교과서에서는 이들 서사산문을 설명하면서 설화, 우화, 일화, 소설이라는 근대 사회의 개념<sup>21)</sup>을 충분히 사용하고 있다. 즉 전통적인 장르를 벗어나 근대 이후의 관점에 입각해서 작품을 바라보고 있는 것이다. 그러나 주지하다시피 『한문과 교육과정 해설서』의 어디에도 설화, 우화, 일화 등의 개념은 사용되지 않고 있다. 다양한 성격의 서사산문을 전통적인 관점의 산문 분류에서는 소화할 수 없는 것이다. 『교육과정해설서』에서 현대적 관점을 좀 더 적극적으로 수용해야 하는 이유이다. 서사산문의 실상을 ‘현재적 관점’에서 바라볼 수 있는 내용과 목표로 제시할 때, 실질적인 서사산문 교육의 활성화를 위한 토대가 구비될 수 있을 것<sup>22)</sup>이다. 이에 대

16) 교육과정 해설서에는 현재의 관점을 반영한 용어인 서사라는 개념이 불명확할 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 설화, 소설 등이 지니는 엄연한 비중은 어떻게든 교육과정에 반영되어야 할 것이다. 당연히 구체적인 설명이 필요하다.

17) 이상 7차 교육과정에서 한문소설의 위상에 대한 논의는 송병렬(2004), 243~246 면 참조.

18) 소설은 기본적으로는 산문에 속하지만, 전근대 사회에서는 일반적으로 정통적인 한문산문의 문체중 하나로 간주되지 않았다. 물론 넓은 의미의 소설, 곧 필기(筆記)는 정통적인 한문산문의 문체에 당당하게 포함되지는 못한다 하더라도 역시 한문 산문의 일종으로 어느 정도 취급되어 왔다. 좁은 의미의 소설, 곧 개인의 허구적 창작으로서의 소설은, 극히 일부의 예외적인 경우를 제외하면, 전근대 사회에서 한문 산문의 일종으로도 취급되지 못했었다. 교육과학기술부(2007), 29면.

19) 임완혁(2011)

20) 소설의 경우도 이미 일정한 비중을 차지한다. 나아가 일화, 우언, 설화를 포함할 경우 그 비중은 실제적이며 현재적이다.

21) 근대적 개념이란 『07 개정 교육과정해설서』에서 사용한 ‘전근대 사회’라는 표현에 대응해서 사용하였다.

22) 이러한 시각은 중학교 『한문』 1에서부터 일화, 우언, 설화, 소설이 글감으로 채택되고 있는 07개정 교육과정의 실상을 고려할 때 더욱 절실한 바, 한문의 문체에 대한 전통적 관점의 유지와 근현대 이후 관점의 조화가 요구된다.

한 구체적인 연구가 요구된다.

한편 지난 7월 2일에 개최된 공청회의 자료인 『2011 한문과 교육과정 개정 시안』에서 본고의 논의와 관련된 부분<sup>23)</sup>만을 보면, 처음으로 서사적인 이야기나 소설에 대한 인식이 한문과 교육과정에 반영되고 있음을 알 수 있다. 이런 양상은 서사산문 교육과 관련하여 매우 고무적인 것이라 할 수 있다. 다만 좀 더 구체적이고 명확한 갈래<sup>24)</sup>에 대한 인식과 그에 따른 학습의 방향 등에 대한 설명이 필요하다고 하겠다.

둘째, 변화된 교육과정에 따른 서사산문 교육의 위상은 서사산문 교육에 큰 영향을 줄 수 있다. 교과서에 실린 서사산문의 비중은 상당히 높아진 것이다. 중학교 1학년부터 한문 문장을 다루는 변화된 상황에서 설화, 일화, 우언 등의 서사산문은 학습자의 호감을 높이기 위해 적합한 글감이라 할 수 있다. 그 내용이 쉽고 구체적인 것이 많기 때문에 한문 교과에 대한 흥미를 높이는데 유리하게 작용할 수 있는 영역인 것이다. 그러므로 전체 교과서의 구성에서 서사산문의 비중은 매우 높다. 그런데 매우 짧은 내용의 일화나 우언 등은 현행 교과서의 체제 속에서 그 실상을 담아낼 수 있지만, 대부분의 서사산문은 현행 교과서의 체제로는 온전한 실상을 담아낼 수 없다. 이에 대한 문제제기 역시 기왕에 꾸준히 제기되었으며, 이제는 하나의 우월한 상식이라 할 것이다. 그럼에도 불구하고 다시 문제를 제기해야 할 뿐 아니라, 실질적으로 온전한 작품 감상이 가능할 수 있는 방안에 대한 논의가 필요하다고 하겠다.

우선 고려해야 할 것은, 암묵적으로든 비공식적으로든 형성되어 있는 대단원, 소단원에 대한 벽을 헐어야 한다. 물론 교과서의 일관성, 통일성을 위해서는 일정한 체계가 필요하다. 그렇지만, 개별 작품의 실상을 실제적으로 드러내기 위해서는 현재 일반화되어 있는 소단원 · 대단원에 대한 개념을 해체하고 신축적인 편제를 모색<sup>25)</sup>해야 한다. 예를 들어 고사 성어와 한시 단원, 산문과 소설 단원을 같은 기준의 대단원으로 규정하는 것에 대해 생각해볼 필요가 있다. 짧게는 20자로 된 한시 작품, 50여자 안팎의 성어는 소단원 구성이 가능하며, 이들 소단원의 집합인 대단원의 구성은 일관성을 지닐 수 있다. 그러나 대부분의 산문이나 소설 작품은 한시, 성어와 비교할 수 없는 분량이다. 이처럼 분량이 많은 작품을 소단원, 대단원으로 규정할 때 ‘작품의 기형적인 축소’가 발생하는 것은 필연이다. 차라리 이보다는 작품성이 뛰어난 작품을 가능한 실재적인 형태로 제시할 수 있는 방안을 모색하는 것이 필요하다. 이를 가능케 하기 위해서 소단원의 개념은 재고되어야 한다. 물론 일정한 체계성을 고려해야겠지만, 서사산문 작품을 온전히 드러낼 수 있는 방안에 대한 적극적인 연구가 필요하다는 것이다. 부득이하나마 작품의 일부를 요약하여 정리하고 원문을 실는 방안이 갖는 의미는 그것대로 존중되어야 하지만, 이제는 한문과의 특성을 온전히 살릴 수 있는 조건의 창출에 좀 더 적극적인 관심과 연구가 필요하다는 것이다.

교육용 한자 1800자의 규정에 대한 문제 제기<sup>26)</sup>는 오래되었다. 그럼에도 불구하고 여전히 이 규정을 풀 수 없다면 예외 규정의 범주를 매우 넉넉하게 설정하는 ‘운동’을 진행하여, 교육용 한자 1800자 외에 몇 백자 정도<sup>27)</sup>를 사용할 수 있도록 해야 한다. 제대로 된 한문 수업, 온전한 작품 감상, 다양한 글감의 선택 등을 위해서 교육용 한자 이외의 넉넉한 ‘餘地’가 필요한 이유와 근거를 구체화하고 실질적인 운동을 전개하여야 할 것이다.

23) [중-이해(6)] 글을 읽고 감상할 수 있다.(11면.)

[I-이해-(7)] 작품 속에 나타나는 인물, 사건, 배경을 설명할 수 있다. ‘서사적인 이야기, 소설 등의 작품을 읽을 때에는 작품 속에 나타나는 인물, 사건, 배경 등을 파악할 수 있어야 한다.’(36면.)

[II-이해-(6)] 서사적인 글을 읽고 말하는 이와 인물 사이의 관계를 파악할 수 있다. ‘서사적인 이야기나 소설을 읽고 말하는 이와 인물 사이의 관계를 파악하고 그것이 이야기의 재미와 어떻게 연결될 수 있는지 설명할 수 있도록 한다.’(58~59면.)

24) ‘서사적인 이야기’라는 명칭이 지니는 포괄적 함의를 인정하더라도 일화, 야사, 우언, 설화 등의 독자성에 대한 고려가 어떤 형태로든 반영되어야 할 것으로 판단된다.

25) 김왕규(2008)에서 한문 교과서 단원 구성에 대한 자세한 검토가 있어 참조된다.

26) 김상홍(2001); 이명학(2004) 등 참조.

27) 2000년 11월에 있었던 1800자 관련 여론 조사에서는 중교에서 2,000자를 교육해야 한다는 의견과 1,800자라도 제대로 가르칠 수 있는 제도적 장치가 급선무라는 등의 의견이 있었다. 김상홍(2001), 43면 참조.

또한 경우가 좀 다르지만, 한국한문교육학회, 한국국어교육학회 등 4개 학술단체는 1990년 11월 24일에 「상용자 2,000자인」을 최종확정하고 의견을 제출한 바(김상홍(2000) 재인용)도 있으며, 진재교(2002)에서는 한자능력검정시험의 범주로 2,500자 내외를 설정한 바 있다. 교육용 한자와 관련된 논의는 김상홍(2000); 김상홍(2001) 등 참조.

물론 교과서를 비롯하여, 학교시험, 수능시험 등 모든 평가에서 교육용 한자 이외의 몇 백 자는 ‘평가 대상’에서 완전 제외하고 단지 학업을 위한 ‘보조 자료’로서만 사용하는 방안 등도 고려해볼 필요가 있다. 또한 한문 작품의 온전한 제시를 위해서는 교과서 검정 등에 의한 장애에 대해서도 적극적인 논의<sup>28)</sup>가 필요하다. 이와 같은 노력이 뒷받침되어야 변화된 교육과정에 따른 한문교육이 탄력을 받을 수 있다.

셋째, 한문으로 된 서사산문 교육이 학교 교육과정에서 갖는 의미에 대한 적극적인 논리<sup>29)</sup> 개발이 절실하게 필요하다. 서사란 독자적인 성격을 지닌 주체와 세계의 내적 관계를 바탕으로 형성되는 사건의 의미화라 할 수 있다. 때문에 일정한 성격을 지닌 주체에 대한 이해, 주체와 세계의 관계에 의해 이루어지는 사건의 이해, 사건의 추이를 통해 드러나는 서사의 의미화에 대한 이해, 서사가 발생한 내적 배경에 대한 이해 등에 대한 총체적인 이해가 이루어져야 하는 바, 특히 서사작품이 지니는 특징이 학교 현장에서 어떤 의미를 지니는지에 대해 좀 더 체계적이고 이론적인 작업<sup>30)</sup>이 필요하다는 것이다.

이를 다른 각도에서 살펴본다. ‘다양한 유형의 한문 자료에 담긴 선인들의 삶과 지혜, 사상과 감정을 이해하여 건전한 가치관과 바람직한 인성을 함양하며, 우리 생활 전반에 면면히 이어 온 전통문화를 바르게 계승하고, 창조적으로 발전시키는 데 기여하는 과목’<sup>31)</sup>으로서의 한문과 성격에 매우 적합한 영역이 바로 일화, 우언, 설화, 소설 등의 서사산문이라 할 수 있다. 그러므로 이들 분야에 대한 접근은 단순히 독해를 통한 내용 파악에 그쳐서는 안 된다<sup>32)</sup>. 좀 더 다각적이고 심층적인 교수-학습 활동에 대한 연구가 요구되는 것이다. 이를 위해서는 서사산문의 의미와 교육의 필요성이 보다 명확하게 제시되어야 한다. 예를 들면 우언의 교훈적 가치, 설화에 담긴 지혜와 정서, 일화의 해학적 특성, 소설에 구현된 특이한 삶 등이 학생들의 정서적 단계에서 어떤 의미를 지니는가와 같은 각 장르의 특성을 염두에 둔 교육, 그 장르적 특성에 맞는 학습 시안의 개발 등에 대한 관심과 논의<sup>33)</sup>가 필요하다는 것이다. 그런데 아직 장르적 특성 등에 따른 구체적인 문제의식과 연구는 이루어지지 않고 있다. 그 결과 서사 교육은 교사의 개인적 체험이나 관념의 투영에 맡겨지고 있다고 하여도 과언이 아니다. 내용을 바탕으로 주제를 포괄적으로 설명하거나, 단순한 독해에 머물 수밖에 없는 한계를 지니고 있다는 것이다. 그러므로 한문을 통한 서사산문 교육이 학교 교육과정 또는 학생들에게 부여되는 의미 및 각 층위의 특성 등에 대한 세밀한 이론화 작업<sup>34)</sup>이 필요하다.

넷째, 효과적인 서사산문 교육을 논하려면 우선 한문서사에서 ‘내용의 파악’을 넘어 ‘무엇을 가르칠 것인가’에 대한 고민이 절실하게 요구된다. 이는 한문서사를 포함하여, 한시, 산문 등의 문학 작품에도 그대로 적용된다. 국문으로 번역된 작품과 한문으로 된 작품 사이의 차이는 무엇인가, 라는 문제를 다시 거론해야 할 듯하다. 물론 둘의 관계는 명확하게 구분되지만 그 본질적 차별성과 특징을 드러내기가 쉽지 않다. 학생들의 입장에서 국문으로 번역된 「許生傳」을 읽고 다각적으로 작품의 특성을 분석하는 것과 한문으로 일부 작품을 읽고 작품을 이해하는 것은 분명 다른 일이지만, 논리적으로 그 차이를 밝히기 어렵다. 굳이 따진다면 한문 작품의 경우, 漢文을 배웠다, 원전을 직접 읽고 감상했다는 사실이 제일 중요할 것이다. 원전을 직접 마주함으로써 갖게 되는

28) 한예원(2004)에서 한 차례 논의되었다.

29) 윤채근(2010).

30) 특히 상상력, 창의력, 민족 고유의 정서를 불러일으킬 수 있는 장르로서의 특징을 주목해야 한다. 아울러 우언, 설화, 일화, 소설의 교육적 가치에 대한 규명도 요구된다.

31) 교육과학기술부(2007), 13면.

32) 내용 차원으로만 소설을 독해하고, 형식적인 특징은 단순지식의 형태로 암기하는 이분법적 교수학습이 지양되고, 대신 텍스트의 이야기, 담론, 맥락 차원이 맺고 있는 유기적 관계가 종합적으로 탐구되어야 할 것이다. 이는 학습독자로 하여금 이야기 층위에 대한 즉각적 반응에서 멈추지 않고 자신의 반응을 재인하고 조정할 수 있는 안목을 길러주는데 기여할 수 있다. 우신영(2010), 252면.

33) 서사산문의 교육 방안에 대한 실질적인 논의는 아직까지 전혀 이루어지지 않고 있는 바, 다양한 시도와 모색이 필요하다는 것이다. 특히 수업의 주체인 학생들의 발달 단계 및 정서적 특성과 서사산문의 관계에 대한 논의 등은 서사산문의 교육 내용 및 목표 등과 관련하여 중요하다고 판단된다.

34) 안정된 교육과정의 구현을 통한 한문 작품 감상의 조건 구비는 별도의 문제다. 아니 총체적으로 해결해 나가야 할 문제이다.

정서적 일치감과 그에 따른 감동은 매우 독특한 것으로서 번역본을 대하는 것과는 비교될 수 없다. 이것이 한문을 좋아할 수 있는 중요한 이유가 될 수 있어야 한다. 한문을 읽고 이해하고 감상하는 이유도 여기에서 출발하여야 한다.

그렇지만 여기에 더하여 뭔가 구체적인 내용이 필요할 듯하다<sup>35)</sup>. 다시 말해 한문서사의 경우, ‘단군신화’나 ‘임금님 귀는 당나귀 귀’, ‘모순’, ‘허생전’ 등을 굳이 한문으로 읽어야 할 이유에 대한 이론적인 근거가 필요하다는 것이다. ‘한문 자료를 비판적으로 이해하고 심미적으로 향유할 수 있는 능력’<sup>36)</sup>과 관련한 실질적인 내용이, 교육과정이나 수업활동을 통해 제시되지 않는다면, 학생들의 입장에서는 굳이 한문으로 된 서사 작품을 읽을 이유가 없는 것이다. 나아가 한문 독해와 작품의 감상이 분리될 가능성도 매우 높은 바, 결국 불완전한 학습이 될 가능성이 있다. 한문을 읽고 풀이한다는 목적이 갖는 의미도 좀 더 포괄적이고 구체적인 필요가 있다. ‘이들 다양한 유형의 한문 자료의 그 ㉠역사적 성격 및 문체적 특징에 대해서 최소한이나마 비판적으로 이해하고 ㉡심미적으로 감상할 수 있는 능력이 뒷받침되지 않는다면 ㉢한문을 읽고 풀이할 수 있는 능력 또한 제대로 기를 수 없을 것이다. 한문의 읽기와 풀이 및 이해와 감상은 상호 보완하는 관계에 있는 것이다.’<sup>37)</sup>라는 언술이 더욱 의미 있게 다가오기 위해서는 읽기와 풀이, 감상의 상호 보완관계에 대하여, 보다 구체적인 실상이 밝혀져야 한다. 그리고 그 이론화의 결과가 교수 · 학습의 과정에서 구현되어야 할 것이다. 이것이 궁극적으로 서사산문 교육의 초점이 될 것이다.

서사산문 교육이 하나의 분야로서 그 위상을 갖기 위해서는 풀이 · 이해 · 감상에서 나아가 전통 문화에 대한 이해와 계승에 따른 인문적 사유의 고양이 실현되어야 한다. 물론 ‘한문’ 영역의 ‘읽기’와 ‘이해’는 이를 위한 전제 조건이다. ‘한문 산문을 소리 내어 읽’고 ‘읽어 읽’으며, ‘바르게 풀이’하는 과정을 겪으면서 ‘한문 산문의 문체와 특징을 이해’, 그 ‘내용과 주제를 이해’하며, ‘특수한 표현 방식을 이해하고 감상’하는 과정을 겪는 것이다. 그런데 이 과정에서 학습자는 새로운 변화가 이루어져야 한다. 원전의 차분한 ‘읽기’와 ‘이해’를 통해 인문정신이 함양되어야 하는 것이다. 그 과정 및 양상에 대한 연구<sup>38)</sup>가 필요하다.

이 이론화의 작업에 병행되어야 할 것이 제대로 된 텍스트의 간행이다. 한문 자료의 특징에 대한 최소한의 이해와 감상 능력은, 국어로 된 작품의 이해와 감상과 분명하게 다르다. 실물과 가공물의 차이라 할 수 있다. 그런데 이 차이가 실질적으로 무엇인가는 ‘독해’와 ‘풀이’ 및 감상의 과정에서 ‘한문의 특성’과 가치를 어떻게 구현하느냐, 라 할 수 있다. 다시 말해 형식과 내용의 온전한 감상이 가능할 때, 한문의 고유한 특성이 의미를 지닌다. 교과서는 이를 위한 최소한의 조건을 구비해야 한다. 그런데 그동안 간행된 교과서 등에서는 이런 측면에 대한 고려가 부족하다. 이는 학습 목표, 학습 평가, 단원 구성, 내용 풀이 등의 각 방면에서 그러하다. 7차 교육 과정에 의해 출간된 고등학교 한문 교과서의 한문소설 관련 단원의 학습 목표를 정리해보면, ‘문학적 측면으로는 소설의 주제 문체-한문 문장의 표현, 대화체의 한문 문장과 표현 방법, 배경 사상, 등장인물의 성격, 전통 윤리와 가치관, 문학적 가치, 작품 속 사건의 성격과 사회에 미치는 영향, 한문 소설의 멋과 즐거움, 말씨와 언어 습관 등 예술 문화로서의 문학과 생활 문화로서의 문학을 포괄하는 학습 목표를 제시하고 있다.’<sup>39)</sup> 앞서 지적하였듯이, 소설의 주제 문체-한문 문장의 표현, 대화체의 한문 문장과 표현 방법을 제외하고는 漢文으로 된 작품이 아닌 번역본의 학습을 통해서도 대부분 가능한 목표라는 것이다. 한문과의 특성을 드러낼 수 있는 학습 목표 및 내용 구성 등이 구비되지 않는다면, 굳이 한문서사 작품을 한문 시간에 배울 이유가 없다고 하여도 이를 비판할 방안이 없다. 지금의 사정이 지속될 때, 결국에는 한문과 스스로 한문과의 위상을 축소하는 결과를 초래할

35) 단순히 한문을 독해하는 것이 다르다고 한다면, 굳이 한문서사를 구별할 필요가 없다. 문제는 산문, 서사, 한시 등을 포함한 한문학 교육의 특징이 포착되면서 감상과 이해가 이루어질 수 있는 실질적인 안에 대한 심중한 논의가 필요하다는 것이다.

36) 교육과학기술부(2007), 14면.

37) 교육과학기술부(2007), 12면. 번호는 인용자가 임의로 붙인 것임.

38) 이미애(2010)은 성격은 조금 다르지만, 교수법과 그에 따른 학생들의 학업성취도 등에 대해 구체적으로 검증한 성과이다. 서사산문 교육에서도 이와 같은 시도가 요구된다.

39) 노인숙(2003), 203 면.

수 있다. 이런 측면에서 효과적인 텍스트의 구성 및 수업 방안에 대한 연구가 절실하다.<sup>40)</sup>

한문과의 위상을 정립하기 위한 한문학적 입장의 정립과 그에 따른 실천의 강조를 담은 주장과 함께 현재의 상황에 맞는 실천도 매우 중요하다. 즉 현실적 여건이 한문의 특성을 온전히 드러낼 수 없다 하더라도, 현재의 조건에 맞게 학생들이 작품의 전체적인 면모를 파악하고 그에 따른 작품 감상이 이루어질 수 있도록 조건을 구비해 나가야 한다. 더 나아가 현행 교과서에 수록된 서사산문의 교육을 어떻게 할 것인가에 대한 많은 고민이 지금 요구되는 것이다. 연구자의 문제의식, 다양한 이론의 적용 등에 의한 다각적인 연구가 시도되어야 하는 것이다.

#### 4. 마무리

본고는 한국한문교육학회 창립 30주년을 맞아 서사산문, 소설 교육에 대한 연구 동향을 살펴보고 향후 과제를 모색한 작업이다. 이 분야에 대한 논의는 상당히 적지만, 한문소설에 대한 중요한 문제의식이 반영되었다고 할 수 있다. 그 핵심은 ‘교재 구성의 한계’에 대한 문제의식과 ‘문학교육의 실현’에 대한 지향이라 할 수 있다. 이를 토대로 교육과정의 문제, 교과서의 문제, 단원 구성의 문제, 교수·학습 방안 등이 논의된 것이다. 그러나 대략 7, 8년 정도의 기간이 지난 지금도 여전히 이 문제의식들은 유효한 상황이다.

본고에서는 이런 문제의식을 이어서 서사산문의 교육을 효율적으로 할 수 있는 방안에 대한 논의의 필요성을 다시 제기하였다. 이를 위해 서사산문 교육에 대한 한문과 교육과정에서의 위상, 변화된 교육과정에 따른 서사산문 교육의 위상, 서사산문 교육이 학교 교육과정에서 갖는 의미, 효과적인 서사산문 교육 방안 등을 중심으로 논의를 전개하였다.

이를 요약하면, 궁극적으로 교육과정 및 교과서의 실상에 대한 재검토를 바탕으로 하여, 서사산문의 특징이 온전히 구현된 교재의 개발에 대한 연구가 필요하며, 이를 바탕으로 바람직한 교수학습이 이루어질 수 있는 다양한 조건을 창출하기 위한 이론의 개발이 요구된다는 것이다. 이는 기왕에 주장된 논의를 재정리한 것에 다름 아닌 바, 본고는 기왕의 문제제기를 좀 더 적극적으로 제기한 것이라 할 수 있다. 나아가 교육과정 및 텍스트의 문제, 서사산문 교육의 의미와 구체적인 교육 방안에 대한 전방위적 관심과 연구가 이루어져야함을 제기한 것이라 할 수 있다.

때문에 구체적으로 서사산문 교육을 어떻게 실현할 수 있는가에 대한 방안의 모색으로는 논의가 진전되지 못하였다. 이에 대해서는 후고를 기대한다.

40) 그럼에도 불구하고 현재의 여건은 여러 측면에서 여의치 않다. 주지하다시피 한문과의 위상은 날로 위축되고 있다. 하여 학생들이 온전하게 한문을 학습할 수 있는 여건은 부재하다. 이런 상황에서 한문의 특성을 살린 한문교육의 주장은 자칫 현장의 실상을 외면한 주장을 위한 주장에 그칠 것이라는 주장이 있을 수 있다. 나아가 현재의 교육과정 및 학교 교육에서의 현실이 매우 부정적인 바, 지금의 공허한 논리보다는 보다 실질적으로 한문교육의 위상을 강화할 수 있는 실천에 매진해야 한다는 주장이 있을 수 있다. 이 견해는 매우 타당하다. 그러므로 한문교육의 위상을 강화할 수 있는 구체적인 실천이 모색되어야 하며, 한문교육의 다양한 주체들의 연대를 통한 실질적이고 효과적인 노력을 전개해야 할 것이다. 그럼에도 불구하고 이러한 실천을 뒷받침할 수 있는 다양한 이론적인 노력은 여전히 요구된다. 상황이 열악할 수록 이론적인 틀을 공고히 하여야 한다는 것이다. 이제는 한자가 국어 어휘의 몇 %라는 식상한 주장으로는 더 이상 공교육에서의 한문 교육의 필요성을 주장할 수 없다. 좀 더 적극적이고 구체적인 논리와 이론의 개발이 필요하다는 것이다. 그 논리의 개발에 맞추어져야 할 초점은 한문을 배우는 것이 국문으로 된 고전의 내용을 읽는 것과 실질적으로 어떤 부분에서 효율적이며, 무엇 때문에 문학 작품을 한문 원전으로 읽어야 하는지에 대한 이론화 작업이다. 그것이 한문과가 존재해야 하는 이유이며, 나아가 한문서사가 한문 원전으로 읽혀야 하는 본질적인 이유일 것이다.

〈참고문헌〉

교육과학기술부(2007), 『고등학교 교육과정 해설 13 (07 개정)』(교육인적자원부 고시 제 2007 -79호)

한국교육과정평가원(2011), 『2011 한문과 교육과정 개정 시안』

이명학(1994), 「현행 교과서의 현황과 개선방향」, 『한문교육연구』 8집, 한국한문교육학회

심호택(1998), 「한문교육에서의 주제 지도의 방향 - 고등학교 한문을 중심으로 -」, 한국한문교육학회, 한문교육연구 12권

김상홍(2000), 「한문교육용 기초한자 1, 800 자 조정의 기본방향」, 『한문교육연구』 15집, 한국한문교육학회

김상홍(2001), 「2001 학년도부터 적용되는 조정된 한문교육용 기초한자의 고찰」, 『한문교육연구』 21집, 한국한문교육학회

진재교(2002), 「현행 한자 · 한문 급수제도의 문제와 개선방안」, 『한문교육연구』 19호, 한국한문교육학회.

임완혁(2003), 「제7차 교육과정에 따른 한문 교과서에서의 문학교육 -산문, 소설을 중심으로-」, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 20호

노인숙(2003), 「고등학교 한문과 한문 소설 교수 학습 모형 연구 -허생전과 양반전을 중심으로-」, 한국한자한문교육학회, 한자한문교육 10집

이명학(2004), 「한문교육의 향후 과제」, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 22호

한예원(2004), 「제 7차 고등학교 교육과정에 따른 한문교과서 집필지침의 특징과 문제점」, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 22호

송병렬(2004), 「한문소설 교육의 문제와 방안」, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 22호

선주원(2005), 「한문소설 교수-학습 방법의 원리와 모형」, 한국한자한문교육학회, 『한자한문교육』 15집

김왕규(2008), 「한문 교과서 단원 구성의 원리와 방안」, 『한문교육연구』 31집, 한국한문교육학회

윤채근(2010), 「동아시아 문화의 타자성과 한문소설의 문화교육적 가치」, 『한문교육연구』 35집, 한국한문교육학회

우신영(2010), 「가치탐구활동으로서의 소설교육」, 『새국어교육』 86권, 한국국어교육학회

이미애(2010), 「한문과 창의적 교수법이 성취동기와 학업성취도에 미치는 영향」, 『한문교육연구』 34집, 한국한문교육학회

임완혁(2011), 「한문과 교육에서 텍스트의 수준과 범위 -寓言 · 說話 · 小說의 수준과 범위에 대한 試論」, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 36집.



## 「서사산문 교육 연구의 동향과 과제」 토론문

신상필(부산대)

임완혁 선생님의 발표 감사하게 잘 들었습니다. 교육의 문제는 ‘백년대계’라는 구호가 적실하게 시사하고 있듯이 매우 중요하지만, 그만큼 한국적 상황에서 늘상 논의의 쟁점에 난맥상으로 드러내고 있는 사안이기도 합니다. 그 가운데 한문교육은 그 자체의 존재 문제로부터 근대 교육의 시작에서 지속적인 논란이 있어왔습니다. 특히 선생님께서도 지적하신대로 서사산문에 관한 교육 방법론은 이제 진지하게 고민해야 할 시점이기도 합니다. 부족하나마 몇 가지 토론거리를 마련하는 것으로 논의의 자리를 만들어보도록 하겠습니다.

1. 선생님께서는 <3. 향후과제>의 첫째로 “서사산문 교육에 대한 한문과 교육과정에서의 위상”을 꼽으시고, “위상과 개념이 미약하며 불명확하다는 점에 대한 문제제기를 분명”하게 할 필요성을 제기하셨습니다. 구체적으로는 일화, 우언, 설화, 소설 등으로 구분하고, 이에 대해 “서사산문의 실상을 ‘현재적 관점’에서 바라볼 수 있는 내용과 목표로 제시할 때, 실질적인 서사산문 교육의 활성화를 위한 토대가 구비될 수 있을 것”으로 진단하고 계십니다. 이때 이들 갈래를 “전통적인 관점의 산문 분류에서는 소화할 수 없는 것”이기에 ‘현재적 관점’을 강조하셨다고 생각합니다. 하지만 발표문에서도 “전통문화를 바르게 계승하고, 창조적으로 발전시키는 데 기여하는 과목”으로 인정하고 계시다는 점에서 적어도 일화, 우언, 소설의 경우 전통적 관점에서 소화할 여지가 있을 듯합니다. 예컨대 ‘述異寓意’, ‘作意好奇’, ‘以實記事’과 같은 해설은 각각 우언, 소설, 일화에 적용할 수 있지 않을까 합니다.

2. 세 번째 과제로 한문교과가 “전통문화를 바르게 계승하고, 창조적으로 발전시키는 데 기여하는 과목”으로 적합한 영역을 “일화, 우언, 설화, 소설”로 주목하시고, “서사산문 교육이 학교 교육과정 또는 학생들에게 부여되는 의미 및 각 층위의 특성 등에 대한 세밀한 이론화 작업이 필요”하다고 말씀하고 계십니다. 선생님께서 구상하신 이론화에 관한 일단의 의견을 소개해 주시면 감사하겠습니다.

3. 네 번째 과제로 “한문을 읽고 이해하고 감상”해야 할 필요성을 확인하시고, 이것이 “교수, 학습의 과정에서 구현”되어야 한다고 강조하셨습니다. 다만 현행 교육현장에서 서사산문의 분량을 수용할 수 있는가 하는 현실적, 시간적 여건이 고려될 필요가 있고, 이것이야말로 제일의 걸림돌이 아닐까 싶습니다. 이 문제가 쉽고 간단하게 논의될 수 있는 것은 아니겠습니다만, 전망이나 가능성은 어떻게, 어디서 찾을 수 있을지요.



## 散文 研究의 動向과 과제

강민구(경북대)

1. 서론
2. 1980년대의 산문 연구 - 研究의 端初와 위기의식
3. 1990년대의 산문 연구 - 산문 교육의 필요성 환기, 방법론의 모색
4. 2000년대의 산문 연구 - 문학적 산문 교육, 비판적 교과서 분석, 교수·학습법의 모색
5. 결론 - 반성과 향후 과제

### 1. 서론

일반적으로 漢文이라고 하면 ‘漢字만으로 쓰여진 문장이나 문학’을 떠올릴 것이다. 사전에도 漢文에 대한 풀이는 그렇게 되어 있다. 사실, 산문이 한문 학습에서 가장 중요한 본령이라고 해도 과언이 아니다. 한문 교육에서 산문이 차지하는 비중이 이처럼 큰데도 불구하고 산문 교육에 대한 연구는 그리 만족할 만한 수준이 아니다. 산문 교육 연구에 착수하면서 참고할만한 성과물이 부족하다는 점을 어려움으로 토로한 연구자들이 꽤나 많다. 한시 교육 연구 분야의 상황도 그리 나은 편은 아니지만, 그나마 비교적 진척이 되었다고 평가하고 있다. 그렇다고 해서 한문 산문에 대한 연구가 미진한 것은 아니다. 산문은 한시와 함께 한문학 연구의 영역을 양분하여, 문체·작가·작품·풍격 등 다양한 측면에서 연구가 상당 정도 진행되어 있다. 그런데 산문 교육에서 연구 성과의 빈곤을 느끼는 이유는 어디에 있을까?

첫째, 산문뿐만 아니라 한문교육학이 비교적 신생학문에 속하기 때문이다.

둘째, 산문 교육을 한문교육학에서 별도로 연구할 필요성을 크게 느끼지 못했기 때문이다. 한문학계의 풍부한 산문 연구 성과를 그대로 이용하거나 필요에 맞게 변용하면 된다고 생각했던 것이다.

그러나 최근에는 산문의 교수·학습법에 대한 연구의 필요성이 강하게 대두되고 있다. 그것은 한문교육학이 신생학문으로서의 미숙함에서 탈피하고 있음을 의미한다. 한문교육학은 한문학의 부용적 지위에서 독립하여 고유의 연구 영역을 확립하게 되었고, 그것은 다시 세부적 연구 분야로 분열되어 각각의 심도를 갖게 된 것이다.

산문 연구를 위시하여 한문교육의 각 분야에 대한 연구의 필요성이 대두된 또 하나의 요인은 한문 과목의 불안한 위상과 정체성에 대한 반작용에서 찾을 수 있다. 이 자리에서 더 이상 말하는 것이 무의미할 정도로 한문 과목은 교육과정이 바뀔 때마다 위축된 결과, 현장의 교사들은 ‘정상적인 수업이 불가능할 정도’라고 토로하고 있다. 현장의 한문 교사들은 이와 같이 열악한 상황을 타개하기 위한 돌파구를 찾기 위하여 고민하고 연구하게 된 것이다.

본고는 산문 연구의 동향을 시기별로 나누어 고찰해 보았다. 산문 연구 뿐 아니라 한문 교육의 실제적 연구는 정부에서 고시한 교육과정에 따라 민감하게 반응을 할 수 밖에 없다. 따라서 교육과정별로 구분하여 논의를 전개하는 것이 하나의 방법이 될 수 있겠다. 하지만 시기별 구분이 교육과정별 구분과 내용상 큰 차이가 없으며, 논의의 전개상 자연스러운 구도가 될 것이다.

## 2. 1980년대의 산문 연구 - 研究의 端初와 위기의식

비록 부분적 차원이지만, 한문 산문의 교육에 대한 연구가 착수된 것은 1980년대 중반이다. 1986년에 金万經이 발표한 『고등학교 한문교과서의 분석적 연구』(단국대 교육대학원 한문교육전공 석사학위논문)에서 한문 산문 연구의 단초를 찾을 수 있다. 김만경은 「고등학교 한문과 교육과정의 분석」에 이어 서술한 「고등학교 한문 교과서 분석」 중 「내용 분석」 章에 산문에 대한 논의를 편재하였는데, 주로 『고등학교 한문 교과서』를 분석하고 내용상의 문제점과 대안을 제시하였다. 김만경은 이 논문에서 1981년 문교부가 고시한 「고등학교 교육과정」과 그에 의거하여 편찬된 5종의 『고등학교 한문 I』, 『고등학교 한문 II』<sup>1)</sup>에 실린 문장류는 22.12%로 고사·숙어의 24.70%보다 적다는 점을 가장 큰 문제점으로 지적하면서, 「문장을 통한 학습지도」라는 한문교육과정의 목표에서 볼 때 시정되어야 한다고 주장하였다. 그리고 雜記類가 문장류 전체의 80.79%를 차지하는 등 문체가 편중되어 있다고 지적하였다.

그런데 그가 「散文」이라는 개념 대신 「文章類」라고 하고 「文體」라는 개념 대신 「類型」이라고 한 것을 보면, 이 논문이 산문 교육 연구의 단초적 차원에서 작성되었음을 알 수 있다. 그는 姚鼐가 『古文辭類纂』에서 쓴 분류 방식에 따라 산문을 13류로 나눈 뒤에 그들 문장의 작가와 문체에 대한 분석을 진행하였다.

김만경의 논문에서 주목되는 것은 그가 교과서 분석을 통하여 문제점과 대안을 제시하였지만, 동시에 교육과정의 효율적 달성을 위하여 「한문과 최소이수단위를 상향 조정할 것, 대학입학 학력고사 출제문항을 단위 배당 비율에 맞도록 상향 조정할 것, 한문 담당교사는 반드시 상치교사를 배제하고 한문교사 자격증을 소지한 교사가 담당하도록 할 것」 등 정책적 차원의 제안을 하였다는 점이다. 이는 김만경의 주장과 같이 한문교과의 효율적 달성을 위해 선결되어야 할 사안이지만, 냉정하게 따진다면 교과외적·정책적 차원의 문제로 한문교과서의 분석적 연구라는 연구의 취지에서 크게 이탈하고 있다. 그러나 당시 한문과의 위상과 정체성에 대한 위기의식이 연구자에게 얼마나 심각하게 인식되었는지 잘 보여주는 사례라고 하겠다.

## 3. 1990년대의 산문 연구 - 산문 교육의 필요성 환기, 방법론의 모색

아쉽게도 1986년에 제출된 김만경의 논문이 취한 연구의 방법과 교과외적인 제안은 1990년에 접어들면서도 크게 변하지 않았다. 예를 들면 1997년에 발표된 김난주의 「중학교 한문 교육의 문제점과 개선 방향 - 설문 조사를 중심으로」(『한문교육연구』 7집, 한국한문교육학회.)는 1995년부터 시행된 제6차 교육과정에서 「학생의 교육적 필요 및 학교 실정에 따른 이수 기능과 학생의 학습부담 경감」이라는 취지하에 한문이 필수에서 선택 교과로 전환된 정책에 대한 위기의식 하에 작성된 것이다. 김난주는 설문 조사를 통하여 학생들이 한문 학습의 필요성을 절감하고 있다는 결론을 도출하려고 하였다. 그런데 그중에서 산문 교육과 관련된 것이 있어서 살펴볼만하다. 김난주가 만든 설문의 항목 중 「학습시간에 집중적으로 학습하는 내용은 무엇인가?」라는 것이 있는데, 이에 대한 답변의 취합 결과, 산문을 포함한 문학 작품의 감상이 4.33%로 최하위를 기록하였다. 김난주는 이와 같

1) 교학사·금성출판사·동아출판사·어문각·탑 출판사에서 간행되었음.

은 현상에 대하여 “한문을 이해하고 감상하는 학습 내용이 4.33%에 그친 것은 한문교육의 목표에 부응하지 못하는 것이다.”라고 우려를 표명하였다. 김난주의 논문은 열악한 한문과목의 위상으로 인하여 불안해진 한문 교육의 당위성을 역설하는데 초점을 맞춘 것이다. 따라서 비록 산문에 대한 수요 혹은 기호 조사가 이루어졌지만, 이는 부수적 차원을 벗어나지 못하며, 조사 대상도 국지적이기에 신뢰도는 담보하기 어렵다.

열악해진 한문과의 위상과 그에 대한 위기의식이 한문교육계에 커다란 시련으로 작용한 것은 말한 필요도 없으나, 긍정적 측면이 전혀 없었던 것도 아니다. 열악해진 상황에서 한문과목의 존재와 정체성을 확보하기 위한 노력이 이루어졌다. 그러한 노력은 安載澈의 「漢文科 散文教材 研究 試論」(『漢文學論集』 12집, 근역한문학회, 1994.)에서 볼 수 있다. 안재철은 “한문과 산문교재는 非文學的 교재와 같은 讀解 指導의 방법으로는 교재 지도를 할 수 없다.”라고 단정하고 “한문과 산문 교재는 작품의 지적 이해보다는 작품을 감상하는데 중점을 두어야 할 것이다.”라는 견해를 제시하였다. 그러한 주장의 근거는 “산문 교재가 지닌 교육적 가치가 크기 때문”이라는 것이다. 따라서 “교과서의 교재에만 만족하거나 얽매이지 말고 교과서 밖의 작품에서 교재화를 생각하고 많이 접하게 하여 학생들 스스로가 능동적으로 좋은 작품을 선택하고 읽고 감상하도록 지도하여야 한다.”고 주장하였다. 그리고 한문과 산문 교재의 기초적 연구 방법과 실제 교수-학습 모델을 구체적으로 작성 제시하였다. 안재철의 연구 결과는 도구적 측면이 강조되던 한문과 정체성의 각성과 위상의 제고를 촉구하는 것이었다. 또 그에 의하여 촉발된 문학적 차원의 산문 교육과 교수 방법론은 후속 연구를 건인하였다.

吳錫環은 「農巖의 哀祭類 散文文學 研究 - 漢文文章의 감상과 教育의 方法論 探索」(『漢文學論集』 15권, 근역한문학회, 1997.)은 농암의 산문, 그 중에서도 문학성이 뛰어난 애제류 산문을 한문교육에 활용할 방법을 강구하는 취지로 작성된 것이다. 그런데 그 스스로 “여기에서(본인의 논문을 지칭) 구체적으로 한문문장의 감상과 교육에 대한 방법론을 제시하지 않고 다만 농암의 애제류 산문이 가지는 우수성과 독특함만을 고찰한 것은, 이를 통하여 자연스럽게 한문 문장을 감상하고 교육하는 방법을 깨달아 갈 수 있기 때문이며, 또한 우수한 문장을 분석하고 고찰함으로써 다른 문장의 우열을 구분하는 안목을 키울 수 있기 때문이다.”라고 스스로 밝힌 바와 같이 기대와 달리 농암의 애제류 산문의 교육적 활용 방안에 대한 언급은 全無하다. 이와 같은 논문은 산문 연구를 산문교육에 그대로 이용할 수 있다는 연구자의 막연한 기대가 실제로는 한문교육의 진척을 저해하는 요인이 된다는 시례라고 할 수 있다. 다만 이와 같은 논문은 산문 교육에 대한 이론적 성과는 없으나 문학성이 뛰어난 작품을 교육에 활용할 수 있는 방안을 모색해야 한다는 필요성을 환기한 정도의 가치는 인정할 수 있다.

#### 4. 2000년대의 산문 연구 - 문학적 산문 교육, 비판적 교과서 분석, 교수-학습법의 모색

2000년대는 한문교육의 이론이 이전에 비할 수 없을 정도로 비약적 발전을 이룬 시기이다. 7차 교육과정과 그것에 의거하여 만들어진 한문교과서의 출간이 연구를 촉발시킨 직접적 요인이지만, 한문교육학회와 한자한문교육학회의 활동이 이전과 비교 할 수 없을 정도로 진작되었다는 점도 큰 요인으로 보인다.

##### 1) 문학적 차원의 산문 교육 촉구

7차 교육과정에서 언급된 ‘문학 작품의 이해와 감상’은 산문 교육의 새로운 轉機로 작용하였다. 이전에는 산문을 한문 해독의 수단 정도로 생각하였다면, 7차 교육과정 하에서는 문학교육의 일환이라는 발상의 전환이 이루어졌다. 따라서 이전 시기의 고민이었던 산문교육 방법론의 부재는 문학교육의 방법론 부재로 확장되었다. 예를 들면 朴成奎의 「한문과 문학교육의 실제와 전망」(『漢文教育研究』 20, 한국한문교육학회, 2003.)은 7차 교육과정에 의거한 한문과의 교수법을 환기한 논문이다. 박성규는 이 논문에서 7차 교육과정에는 ‘문학 작품의 이해

와 감상이라고 명시되어 있을 뿐, 목표 도달을 위한 과정에 대한 언급이 없다고 지적하였다. 그는 “한문학 작품이 심미적 구조물이고 사람의 정서를 함축적으로 나타내는 장르적 특성을 지니고 있기 때문에 그러한 작품의 학습을 통하여 학습자에게 문학적인 감수성과 개성적이고 창의적인 이해 능력을 길러줄 수 있다. 그렇다면 학습자들에게 문학작품을 어떻게 가르쳐야 하는지가 문제이다.”라고 교수 방법의 개발 문제를 환기하였다.

한예원도 「한문교과서의 문학교육 비중」(『漢文教育研究』 20, 한국한문교육학회, 2003.)에서 “문학 교육의 목적과 목표가 확고하다면, 방법을 달리하여 흥미로운 한문 산문을 소개할 수 있다.”라고 하여, 산문 교육을 문학 교육의 차원에서 시행하되 다양한 방법론이 필요하는 견해를 피력하였다. 그리고 한문 산문을 문학의 차원으로 다루는데 따르는 제약 극복의 방법으로 “중학교 한문 교육과정 수준에 적합한 부분을 원문으로 제시하고 어려운 구절은 한글 번역을 첨부할 수 있다. 또 북한의 고등중학교 6학년 한문 교과서에 소개된 한문 문장처럼 토를 붙여서 소개하는 것도 고려할 수 있다. 또는 본문에서 한자어나 성어를 제시하고 보충설명으로 원문의 문학 작품을 번역하여 소개할 수도 있다.”고 하였다. 그러나 위와 같은 주장은 현실적 측면에 대한 고려가 결여되어 있다. 왜냐하면 교육과정과 교과서 편찬 지침의 제약뿐만 아니라 학생들의 인지적 수준도 고려해야 하기 때문이다. 또 한자어나 성어 뒤에 원문의 번역을 제시하는 방안 역시 한문 산문의 범주에 들어 올 수 없다. 그러나 한예원의 논문은 산문을 문학적 차원에서 다루어야 하는 필요성과 방법론을 제안했다는 점에서 의미가 있다.

## 2) 한문교과서의 내용 분석과 다양성 모색

2000년대 한문교육학계의 가장 큰 특징은 한문교과서의 내용 분석이다. 질적 측면은 차지하더라도 양적 측면에서는 성황을 이루었다. 2000년도 중반부터 고등학교 한문 교과서에 수록된 산문의 분석을 주제로 삼은 몇 편의 학위논문이 제출되었다.

金惠園의 「제7차 교육과정에 따른 고등학교 한문교과서 내용 분석 연구 - 고등학교 한문교과서 수록 산문을 중심으로-」(고려대학교 교육대학원 한문교육전공 석사학위논문, 2004.)는 고등학교 한문교과서에 수록된 산문을 본격적으로 다룬 논문이다. 이 논문은 10종 한문 교과서와 한문고전 교과서<sup>2)</sup>에 수록된 산문을 11개의 문체로 구분한 뒤에 내용을 분석하였다. 그 결과 10종 교과서는 모두 한자·한자어의 기초 학습보다 한문 문장에 훨씬 높은 비중을 두고 있다는 사실을 밝혀냈다. 그리고 이와 같은 현상은 ‘한문문장 학습을 통하여 한문의 독해 능력을 키우는 동시에 7차 교육과정에서 제시한 정의적 측면, 즉 한문으로 표기된 우리 고전의 올바른 이해와 감상을 통해 전통 문화를 계승·발전시킨다는 항목에 큰 비중을 둔 것과 관련이 있다.’고 하였다. 그러나 이처럼 산문에 큰 비중을 둘 경우 한문에 대한 이해가 부족한 초학자들에게 한문이 지루하고 어렵다는 인상을 줄 수 있다는 문제점을 제기하였다. “기존의 한문이라는 과목에 대한 이미지 자체가 원래 딱딱하고 암기식 위주의 어려운 과목이라는 학생들의 생각에 변화를 주지 못한다면, 이런 구성 체계가 앞으로도 높은 학습 효과를 끌어내 주리라는 기대를 하기 힘들다.”는 것이다. 그리고 그에 대한 대안으로 “단원 구성에 관한 심도 있는 연구와 다양한 개발을 통해 좀 더 발전적이고 체계적이 방안이 모색되어야 한다.”고 제안하였다. 또 10종 한문교과서와 한문고전에 수록되어 있는 산문들 대부분이 대단원 제목과 소단원의 학습요소들이 서로 유기적으로 연결되어야 함에도 불구하고 대단원 제목과 소단원 본문은 주제 중심으로 편성되고 소단원의 학습요소들은 기능 중심으로 설정됨으로써 기능 중심의 학습 요소의 위계성과 연계성들이 이루어지지 못하였다고 파악하였다. 그리고 그 원인은 한문학 연구가 일반 내용학 위주로 되어 있고 교과교육과 연구가 부족하다는 데 있다고 하였다. 그러나 10종 한문교과서 중에는 김혜원의 주장과 같은 문제점을 갖는 것도 있지만 일반화는 무리가 있다. 그리고 교과교육학 연구의 미진이 교과서의 유기적 완성도를 저해하는 주요인이라는 주장도 설득력이 없다.

김혜원은 한문교과서에 수록된 산문이 시대별·나라별로 편중된 문제점도 지적하였다. 기실 교과서 수록 산문

2) 『고등학교 한문』 - 교학사, 금성출판사, 두산, 대학서림, 대한교과서, 새한교과서, 정진출판사. 중앙교육진흥연구소, 지학, 천재교육/ 『고등학교 한문고전』 - 지학사.

이 시대별·나라별로 편중 현상을 보인다는 지적은 기왕에 대부분의 연구자들이 공통적으로 지적하는 사안이므로 새로울 것은 없다. 그러나 이 논문은 산문 속에 敍事體·經子類·小說類를 포함시켰으니, 산문의 범주를 지나치게 넓게 설정하였다. 이와 같은 범주 설정의 오류는 논지의 전개에 무리를 초래하게 만들었다. 또 한 가지 오류는 제 7차 한문 교육과정을 잘못 해석했다는 것이다. 그는 “선인들의 삶과 지혜를 이해하고 건전한 가치관과 바람직한 인성을 함양한다.”는 교육 목표에 입각하여 ‘한국의 가치관 이해’, ‘중국의 가치관 이해’라는 지표를 만들어 10종 한문 교과서를 평가하였다. 선인들을 우리나라의 선인과 중국의 선인으로 구분한 것은 지엽적이며 본질을 왜곡하는 것이다. 더욱이 “한문 기록에 담긴 전통문화를 계승발전 시키며”라는 교육과정의 교육 목표를 ‘한국의 전통 문화’와 ‘중국의 전통 문화’라는 평가 지표로 세분한 것은 오류가 아닐 수 없다. 말할 필요도 없이 전통문화란 우리나라의 전통 문화를 지칭하는 것이기 때문이다. 이처럼 잘못된 산문의 범주 설정과 잘못된 교육과정의 해석은 잘못된 결론을 도출하도록 만들었다. 우리나라 산문의 비중이 너무 크다는 결론과 중국과 일본의 산문을 보다 비중 있게 다루어야 한다는 제안이 그것이다. 그러나 이와 같은 주장은 이후에도 계속되었다.

한예원도 「제 7차 고등학교 교육과정에 따른 한문교과서 집필 지침의 특징과 문제점」(『한문교육연구』 22집, 한국한문교학회, 2004.)에서 “한문의 제재 중 나머지 50%는 한자문화권의 중국·일본 고전을 골고루 선정하여 ‘한자문화권 내의 상호 이해 증진’이라는 7차 교육 과정의 교육목표를 구현할 수 있도록 함이 바람직하다.”고 전제하고 “학습자의 흥미·관심·필요·지적 수준을 고려하여 학습 의욕을 유발할 수 있는 것을 선정하되, 중국의 한문은 기존 교과서에도 많이 제시되어 있으므로, 일본 江戸 시대의 한문고전을 제시하여 학습자의 흥미와 관심의 영역을 확장하는 것이 바람직하다.”고 제안하였다. 김혜원과 마찬가지로 한예원의 일본 한문 문장의 수록 제안은 7차 교육과정의 ‘한자문화권 내의 상호 이해 증진’이라는 내용이 촉발한 것이다. 그렇다고 해서 일본의 문장까지 한문교과서에서 다루어야 한다고 강조하는 것은 지나치다고 보인다. 심지어 월남의 한문학 작품도 수록하는 주장도 상당수 있다. 비록 한자문화권에 속한다고 하지만 그들의 작품은 대학의 전공에서도 다루지 않고 있다. 하물며 중고등학교의 교재에서 다루어야 한다고 강조할 이유를 찾기 힘들다. 다양성도 중요하지만 제한된 교수 환경에서 그보다 더 필요한 것은 본질적 내용을 전달하는 것이기 때문이다. 다양성이 特色으로 전락할 위험성에 대해서도 충분히 생각해 보아야 한다.

김혜원의 논문은 이 시기 연구자들의 고등학교 교과서에 수록된 산문에 대한 의식과 접근 태도를 총체적으로 보여주는 전형이다. 연구의 성과는 차치하고 교육 과정의 잘못된 해석으로 인한 분석의 오류 등은 그의 논문에서만 나타나는 것이 아니다.

백광호의 「제7차 중고등학교 한문 교과서 산문 제재의 유형과 위계에 대한 시론」(『우리어문연구』 34집, 우리어문학회, 2009.)은 한문 교과서에 사용된 산문 제재가 학생들의 학습 상황에 맞는지 살펴보는 것을 목표로 삼은 논문이다. 백광호는 이를 위해 난이도를 중심으로 제재별 위계를 분석하였다. 이 논문에서는 난이도 설정을 위한 점수 부여 기준으로 ‘일차적 풀이’와 관련하여 虛辭·字義 제재 분량을 설정하고, ‘내용 이해’와 관련된 항목으로 脈絡·친숙도·주제 등을 설정하였다. 그러나 ‘일차적 풀이’와 관련된 항목에서 문법과 수사법이 고려되지 않은 문제점이 있다. 문장의 풀이에서 문법적 특성은 매우 중요하다. 正格 문법이 사용되었는지 변형 문법이 사용되었는지, 수사적 기법이 사용되었는지도 문장 풀이의 난이도를 결정하는 매우 중요한 요인이기 때문이다. 백광호는 “현재 한문 교과서에 수록된 산문들은 어떤 원칙을 따르기보다 대체적으로 한문교육용 기초 한자를 소화하거나 단원별로 15자 내외의 신습한자를 배치하라는 지침에 어긋나지 않는 수준에서 예로부터 명문이라 전해지는 제재 위주로 선정되었다.”고 결론을 내렸다. 그러나 한문 교과서에 실린 문장 중 명문이 주를 이루는 것이 사실이기는 하지만, 상당수는 한문교과서 편찬 지침에 부합되는 문장들로 명문이라고까지 부를 수 없는 것들이다. 백광호는 자신의 연구 결과 “한문 제재의 학년별 구분을 위한 위계 기준을 설정할 것, 한문 원전의 난이도를 정할 수 있는 세부 기준을 설정할 것, 제재의 수록 가능성을 판단할 수 있는 적정성 기준을 설정할 것.”이라는 제안을 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 이 시기에는 연구자들이 고등학교 한문 교과서를 연구의 대상으로 삼아 연구 역

량을 집중하였지만, 교과서 제작에 영향을 미치는 여러 가지 요인들을 진지하게 고려하지 않았기에 현실성 없는 비판과 공허한 제안이 남발되기도 하였다.

### 3) 한문 교과서 오류의 비판

2000년대에는 원전 검색을 용이하게 하는 자료와 도구가 풍부하게 개발 제공된 결과, 그것을 이용하여 교과서의 오류를 분석한 성과물들이 눈에 띄게 많이 나왔다. 기존에는 교과서는 다른 텍스트에 비해 오류가 적다고 생각하였는데, 이 시기에는 교과서의 오류를 집중적으로 분석한 논문들이 제출되어 교과서가 비교적 완벽하다는 믿음이 깨지고 교과서 불신 사태가 야기되었다.

최성순의 『제 7차 고교 한문 교과서 분석 연구 - 특히 해석상 오류를 중심으로-』(강원대학교 교육대학원 한문교육전공 석사학위논문, 2003.)는 “7차 고교 교과서는 한자와 한자어 교육이 강화된 반면 한문 교육이 약화되어 선별된 제재가 비교적 평이한 문장이어서 6차에 비해 해석상 오류를 일으킬 가능성이 매우 낮아졌다. 그런데도 7차 교과서에는 해석상 오류가 매 교과서에서 발견되고 있다.”<sup>3)</sup>는 최상익의 문제제기에 착안하고 “한문을 정확히 해석하기 위해서는 먼저 한문 문법 지식이 요구된다.”는 명제를 전면에 내세우고 있다. 최성순은 7차 교육과정에 의거하여 만들어진 고등학교 한문 교과서에 수록된 산문 문장을 일반구문과 특수구문으로 구분하였다. 그리고 일반구문에서는 詞義를 잘못 적용한 경우·虛字의 쓰임을 오해한 경우·문장의 구조를 오해한 경우 등으로 유형을 분류한 뒤에 분석을 진행하였다. 특히 문장의 구조를 오해한 경우는 우리말의 언어 습관에 따라 한문 문장을 해석하려는 경향 때문에 문장 성분을 정확히 분석하지 않고 문장 구조를 국문법에 억지로 꿰맞춰 처리하는 과정에서 오류가 발생한다고 보았다. 최성순은 지나치게 어려운 문법 설명으로 학생들의 학습 흥미를 저해하는 것도 문제지만 부정확한 문법 설명으로 원의에 맞지 않게 구문을 해석하는 것도 문제라고 하였다. 최성순의 견해는 타당하며, 한문 교재 개발자들의 안이함에 경종을 울리는 것이다. 다만 사례를 다양하게 만들기 위하여 오류라고 말할 수 없는 것까지 오류의 범주 속에 넣은 것들이 있어서 교과서에 대한 불신을 증폭·확대 재생산할 우려가 있다.

이지원의 「제7차 한문과 교육과정에 따른 고등학교 한문교과서의 산문 연구」(단국대 교육대학원 한문교육학과 석사논문, 2004.)도 원문을 제대로 확인하지 않아서 나타난 여러 가지 오류들을 밝혀냈다. 그는 誤字나 본문을 생략하고 표시하지 않은 경우는 교과서 집필 과정에서 원전 확인 작업을 거치지 않았기 때문에 야기된 것이라고 하였다. 따라서 교과서를 심사할 때, 집필자들이 한문 원전을 복사하여 제출하도록 하면 誤字와 출전에 대한 오류를 방지할 수 있을 것이라고 제안했다. 한편 變改로 인한 오류는 교육용 기초한자 1,800자와 100자 이내의 초과 한자만을 허용하는 교과서 편찬 지침이 야기한 문제로 교육용 기초한자에 대한 문제를 심각하게 고려해 보아야 한다고 하였다.

한문 교과서의 부실에 대한 비판적 분석의 시각은 장호성의 「한문과 교재의 문제 - 제7차 교육과정 고등학교 한문 교과서를 중심으로-」(『한문교육연구』 22, 한국한문교육학회, 2004.)에서 정점에 이르렀다. 장호성은 7차 교육과정에 따라 출간된 10종 고등학교 한문 교과서에 수록된 산문을 대상으로 그 오류를 지적하고 바로잡았다. 이 논문에서는 오류의 유형을 오자·탈자·衍字·출전으로 구분하였다. 그리고 오류는 원전 대조의 소흘·前人の 오류 답습·한문 교육용 기초한자 1800자의 제약으로 글자나 내용을 변개하는 과정에서 발생한다고 파악하였다. 그러므로 ‘한문교육용 기초한자’ 규정의 적절성에 대한 고민이 필요하며, 보다 유연한 규제 완화가 이루어지는 것이 좋겠다고 제안하였다.

吳錫環의 「제7차 교육과정 고등학교 한문교과서 산문 지도의 문제점 - 吐와 해석을 중심으로」(『한자한문교육』 20, 한국한자한문교육학회, 2008.)는 10종 고등학교 한문 교과서에 수록된 산문의 현토와 해석의 문제점을 분석한 것이다. 그는 “중국 산문의 경우 교과서에 실려 있는 산문들이 대부분 당송팔대가의 산문들이고 『古文

3) 최상익, 『7차 교육과정 한문교과서 분석지도』, 30쪽, 교과직무연구, 2002.



眞寶』에도 나와 있는 문장이고 보면 시중에 나와 있는 해석본도 많아서 올바른 현토와 해석이 어느 정도는 가능하리라고 여겼으나 오히려 혼돈 때문인지 많은 문장에서 상당한 문제점이 발견되었다. 반대로 한국 산문의 경우는 많은 문제가 있으리라 여겨졌지만, 교과서에 실린 편수도 적고 또한 실려 있는 것들도 대부분 무난하여 별다른 문제점이 없는 것으로 보였다.”라고 하였다. 문장에서 현토는 상당히 중요한 요소이며 한국식 한문 교육의 독특한 방법인 만큼 그것에 대한 정밀한 연구가 필요하다. 그러한 점에서 상기 논문은 가치를 인정할 수 있다. 그러나 현토의 타당성에 대한 고찰이 거칠고 해석과 현토를 그대로 일치시켜야 한다는 주장도 무리가 있다.

교과서의 오류를 지적한 이상의 논문들에서 직접적인 표현은 자제하였지만 교과서 집필 주체의 誠實性을 강도 높게 요구하고 있음은 말할 것도 없다. 또 교과서의 오류에 대한 지적과 제안은 교과서 심사 과정과 교과서 집필 과정에서 수렴되어 한문교과서의 질적 수준을 한 단계 끌어 올렸다는 점에서 높이 평가할만하다.

#### 4) 산문 교수-학습법의 이론적 모색

2000년대에는 산문의 교수-학습법에 대한 본격적 논의가 이루어졌다. 이는 그 필요성을 절실하게 느끼면서도 돌파구를 찾지 못하는 현실에 답답함을 느끼는 현장의 목소리를 반영한 것이다.

沈載京의 「漢文 散文領域 教授-學習 方法의 原理와 模型」(『漢字漢文教育』 15, 한국한자한문교육학회, 2005.)은 산문의 교수를 위한 5가지의 교수 모형을 제시하였으니, 일반교수모형·개별교수모형·프로그램학습모형·발견식교수학습모형·탐구학습모형이 그것이다. 그런데 심재경 스스로 “이 논문은 한문과 산문 영역의 교수-학습 방법의 원리와 모형을 제시하는 것을 목적으로 시작하였는데, 자칫 교육학에서 말하는 원리와 모형에서 크게 벗어나지 못하고 모방에 그치지 않는가 하는 것이 우려되었다.”라고 말하고 있듯이, 5가지 교수 모형이 한문 산문의 교수-학습에 적용될 수 있는 방법에 대한 논의가 없다. 그러나 산문의 교수-학습을 교육방법론의 이론적 기반 위에서 구축해보려고 했다는 시도는 그 가치를 평가해 볼만 하다.

김재영은 「한문과 교수-학습 방법의 체계화 방안」(『漢文教育研究』 29호, 한문교육학회, 2007.)에서 현장 연구에서 추출한 한문과 교수-학습 방법을 제시하였는데, 그중에서 산문 영역에 적용되는 교수-학습 방법으로 ‘연극·방송극을 활용한 역할놀이 학습법·역사 신문을 활용한 통합 학습법·협동 학습을 통한 한문 독해력 학습법’을 제안하였다. 김재영이 제시한 교수 학습법은 현장에서 실질적으로 사용할 수 있다는 점에서 현실성이 있다. 그러나 이론적 기반이 없다는 점이 아쉽다.

崔現珠의 「한문교과서의 영역별 선호도와 효과적인 수업을 위한 방안 - 고등학교 교과서를 중심으로-」(성균관대 교육대학원 한문교육전공 석사학위논문, 2007.) 역시 효과적인 교수 학습법에 대한 현장의 요구를 반영한 논문이다. 최현주는 고등학교 한문 교과서에 수록된 한자어·성어·단문·산문·한시의 5영역에 대한 학생들의 선호도를 조사하였다. 그 결과, 가장 선호도가 낮은 영역은 산문이었다. 산문 영역이 어렵다고 답한 학습자의 비율은 42.6%였으며, 그 이유로 해석하기가 너무 어렵고 어려운 글자가 많이 섞여 있으며 문장이 너무 길고 문법 사항이 많다는 점을 들었다. 학생들은 그 중에서도 한문 문법을 가장 어려워하였다. 게다가 학생들이 가장 재미없다고 느끼는 영역도 산문[36.6%]이었다. 당연히 학생들이 지금보다 더 많이 공부하고 싶은 영역에 대한 질문에서 산문이 9.8%로 최하위를 차지하였다. 최현주는 이와 같은 학생들의 선호도를 토대로 삼아 각 영역별로 효과적인 교수법을 제안하였다. 그는 “교사의 입장에서 산문 영역이야말로 한문과의 성격과 목표를 가장 적절히 구현할 수 있는 영역이라고 생각해 왔던 바, 학생들의 답변에 대해 심각하게 생각해 볼 필요가 있다.”라고 하면서도 자신의 경험을 토대로 “실제 수업을 해 보면 산문에 대한 학생들의 반응이 그리 좋지 않은 것은 아니다. 학생들은 한문으로 구성된 하나의 이야기에 대해 줄거리와 표현 방식 등에 흥미를 느끼는 경우가 많았다.”고 하였다. 이와 같이 모순된 진술은 논문의 결과를 스스로 혼드는 것이지만, 의도는 짐작이 간다. 비록 산문 영역에 대한 선호도가 최하위이지만 교수-학습법에 따라 그 단점을 충분히 보완할 수 있다는 의도가 담긴 진술로 보인다.

최현주는 한문과의 목표인 ‘한문을 독해할 수 있는 능력을 기르고 한문 기록에 담긴 선인들의 삶과 지혜를 이해하여 건전한 가치관과 바람직한 인성을 함양하며, 전통문화를 계승·발전시키려는 태도를 지니고 한자문화권 내에서의 상호 이해와 교류 증진에 기여하기’에 가장 적합한 영역이 산문이기 때문에 고등학교 한문에서 산문을 가장 비중 있게 다루고 있으며 7차 교육과정에 의거하여 제작된 교과서는 이전과 달리 내용이 다양해졌다고 하였다. 그러나 교수법의 연구 개발이 다양하게 개발되어야만 한문과의 목표에 도달할 수 있을 것으로 보았다. 그는 학생들이 산문을 어려워하고 기피하는 이유는 문법 지식의 부족에 있다고 보았는데, 이는 ‘학생들이 쉽고 재미있게 학습할 수 있도록 문법적 설명을 지양해야 한다.’는 7차 교육과정의 지침 때문이라는 것이다. 이러한 지침 때문에 문장 독해의 기초가 되는 문법 학습의 부실이 초래되었고 산문 영역에 대한 흥미까지 떨어지게 되었다고 보았다. 따라서 학생들이 산문의 내용에는 관심이 있지만 해석을 어려워하므로 효과적이고 구조화된 최소한의 한문 문법을 교육하고, 강의식 수업방식이 아닌 역할놀이 학습법이나 협동 학습을 통한 한문 독해력 학습법 등 다양한 방식을 통해 학생들의 흥미를 제고해야 한다고 제안하였다. 최현주의 연구결과는 학생들의 내용 영역 선호도를 조사하고 그 원인을 분석한 후, 그 결과에 따라서 각각의 영역에 맞는 효과적 교수법을 강구함으로써 ‘수요자 중심의 교육’에 근접하려는 노력을 한 것이다.

최현주의 연구에서 견지한 ‘수요자 중심의 교육’이라는 관점은 심동숙의 「한문교육에서 산문문학 교육 연구」(고려대 교육대학원 한문교육전공 석사학위 논문, 2009.)에서도 보인다. 심동숙은 산문 교육을 좀 더 심도 있게 실행할 것을 제안하면서 학습자의 능동성을 이끌어 낼 수 있는 교수법 개발을 강구하였다. 그는 한문을 바르게 이해하기 위해서는 文體에 대한 기본적인 내용을 배워야만 한다는 견해를 제시하면서 교과서에 실린 작품을 說序·書記로 분류하여 교수·학습 현황을 제시하였다. 또 7차 고등학교 한문 교과서에서 산문 텍스트가 차지하는 비중이 큰 것에 비해, 문학 교육적 관점에서 산문 문학 작품에 접근한 구체적이고 실질적인 연구가 미흡하다는 점도 지적했다. 특히 산문 문학을 교육할 때, ‘산문을 읽고 풀이한다.’는 정도에 그쳐서는 안 되고, 교수자는 원문 읽기 활동 자체의 의미를 넘어서 원문으로 제시된 작품 읽기 수업을 통해 ‘학생들에게 어떤 삶과 경험을 성장시켜 줄 것인가?’라는 점을 분명히 인식하고 교육에 임해야 한다고 역설하였다. 또 산문 문학 작품 각각의 특성을 활용하여, 해당 작품에 가장 적합한 교수·학습을 고안하여 학생들에게 즐거운 경험이 되도록 해야 한다고 문학 교육의 방향을 제시했다. 그리고 산문 문학의 학습은, 원문을 읽고 감상하는 행위에 학습자의 적극적 능동성이 필요하므로 산문 문학 교육을 통해 사고력 신장을 이룰 수 있다고 주장하였다. 원문의 문학 텍스트는 학습자들에게 한문이라는 언어적 경험을 제공하고 창의적 사고와 상상력을 자극하고 정서적 발달과 지적 성장에 크게 도움을 준다는 것이다. 하지만 7차 교육과정의 ‘한문 독해 능력 신장’이라는 항목이 산문 문학 작품을 다룬 단원의 학습 내용을 원문 텍스트의 풀이와 한문 지식의 이해로 제한한 결과, 산문 문학 작품의 특성에 따른 이해나 감상에 관한 학습 내용과 활동이 절대적으로 부족하다는 문제점을 지적하였다. 7차 교육과정에서 산문에 관한 설명을 지나치게 간략하게 한 결과 교과서나 그것을 교수하는 현장에서는 단순한 원문의 독해에만 그칠 우려가 있다는 것이다. 이 때문에 학습자는 단문이나 한자어에 비해 길이가 길고 학습량이 많은 산문에 대해 흥미를 잃을 수 있다는 문제점을 지적하였다. 그는 학생들이 고사성어 학습에서 단순한 지식의 습득보다 그 자체의 스토리에 흥미를 갖는 현상을 보면, 산문 교육 역시 체계적인 교수학습 모형을 통해 학습자에게 학습동기를 부여할 수 있다고 주장하였다. 심동숙의 ‘문학 교육의 차원에서 능동적 감상을 이끌어 내야 한다.’는 등의 견해는 학습자 중심의 산문 교육을 시행해야 한다는 인식의 발현이라는 점에서 주목할 만하다. 그러나 ‘한문 독해 능력도 중요하지만, 한문산문이 갖는 고전적 의미와 현재 우리 삶과의 연관성을 이해할 수 있는 안목을 길러 줄 수 있는 연습이 더 중요하다.’는 주장은 선후가 전도된 논리라고 하겠다. 올바른 감상에는 반드시 정확하고 충분한 이해가 전제되어야 하는 만큼, 학습자의 흥미도 중요하지만, 먼저 정확한 독해 학습을 거쳐 가치관과 심미관을 형성하도록 하는 것이 올바른 순서일 것이다. 또 학생들이 고사성어 학습에서 스토리에 관심을 보인다고 해서 산문 교육의 가능성까지 예단하는 것도 설득력이 떨어진다. 만약 고사성어와 관련된 이야기를 원문으로 학생들에게 교수할 때 학생들이 과연 흥미를 갖을지 생각해 볼 문제다.

## 5) 산문의 쓰기 교육 활용

2000년대에는 대학 입시를 위한 논술을 위시하여 대학생과 일반인들에게도 글쓰기의 필요성이 확산되면서 한문 산문을 글쓰기 교육에 활용하자는 주장이 제기되었다.

김진숙의 「연암 산문의 글쓰기 방식 이해와 교육적 활용」(한국교원대학교 한문교육전공 석사논문, 2007.)은 한문 산문 교육을 문학 교육, 특히 글쓰기의 차원에서 논한 것이다. 김진숙은 연암의 작품을 텍스트로 삼아 연암의 글쓰기 사유 방식과 표현 방식을 이해하여 한문 교과에 글쓰기 교육에 활용하자는 주장을 하였다. 그리고 그 구체적인 방법으로 연암의 산문에서 나타나는 상대론적·현실주의적·창조적인 사유방식을 이해하고 구조상의 파악과 다양한 수사법을 활용하는 글쓰기 방식을 이해한 후, 연암의 대표작 몇 편을 대상으로 하여 학생들에게 연암의 작품을 이해한 바탕 위에 모방적 글쓰기와 창조적 글쓰기를 하도록 지도하자는 주장을 하였다. 최종적으로 이와 같은 교육을 통하여 고전문학을 바르게 이해하고 감상하며, 창의적 사고 능력을 증진시키게 하자는 것이다. 기실 이 논문은 국민적 관심이 집중되고 있는 글쓰기 교육에 한문 교육을 접목시킴으로서 한문 교과의 위상을 제고할 수 있을 것이라는 데 착안하였다. 특히 선인들이 작문의 구상과 창작 기법에 대해 얼마나 고심하였는가에 대한 자료는 그 자체로 글쓰기와 관련된 좋은 자료이면서 한문에 대한 일반인들의 관심을 환기할 수 있을 것이다. 그러나 글쓰기 교육을 통하여 효율적인 한문 교육을 하겠다는 것인지, 한문 교육을 통하여 효율적인 글쓰기 교육을 하겠다는 것인지 불분명하다. 더욱이 ‘한문 교육에서 글쓰기를 다룰 수 있는가?’라는 근본적 물음에 답하여야만 한다. 이 점에 대해서 김진숙은 “글쓰기는 한문과의 고유한 교수·학습 방법은 아니다. 그러나 전문적 글쓰기 교육이 아닌, 학습 내용 이해력 향상을 위한 교수·학습 방법으로서의 글쓰기는 글쓰기 자체에 대한 부담감은 덜어 주면서 학습 능력 향상에는 큰 도움을 주는 교수·학습 방법이 될 수 있다.”라고 설명을 하였지만, 설득력이 없다. 오히려 스스로 한문 과목과 글쓰기의 무관함만 강조한 셈이 되고 말았다. 이 논문은 김경희의 『연암 박지원 문학의 교육 방안 연구-한문소설·『열하일기』를 중심으로』(연세대학교 교육대학원 석사학위논문, 2005)와 같은 연구 성과물을 연원으로 한다. 따라서 연암의 글이 국어과에서 글쓰기 교육을 실행할 때 도움이 될지는 모르지만 한문 과목에 전면적으로 적용하기에는 곤란한 점이 많다. 더욱이 상기 논문에서 교수 대상으로 중학생을 설정하고 있는데, 이는 더욱 현실성이 없는 주장이 아닐 수 없다. 따라서 그가 주장한 바 “우리 선인들의 글쓰기론이 담긴 작품을 학습하는 것은 고전 문학을 바르게 이해함과 동시에 현대 글쓰기 교육이 지향하는 창의적 사고 능력을 신장시킬 수 있다는 장점을 지니고 있다.”는 긍정적 효용성도 공허한 말일 따름이다.

박수밀은 「한문 산문의 교육에의 활용 가능성 고찰」(『溫知論叢』 22집, 온지학회, 2009.)에서 한문 산문을 작문 교육에 활용하자는 견해를 제시하였다. 그는 “한문산문은 문학과 비문학의 경계에 놓임으로써 역설적으로 문학과 실용성을 둘 다 갖추고 있어야 한다. 이 특성은 관점만 바꾸면 교육에 있어서는 좋은 조건이 된다. 그것은 한문 산문의 논리적이고 비판적인 속성이 오늘날 작문 교육 활동에 매우 유용한 도구가 될 수 있다는 점이다.”라고 하였다. 그러나 우리말 作文에 한문 산문이 어떻게 활용될 수 있는지 구체적 논의가 없다. 또 그 수준도 중고등학생의 교육을 위한 한문이 아니라 대학생 이상에게 적용될 수 있는 정도이다. 다만, 한문 산문을 글쓰기에 활용하자는 주장은 한문 산문을 문학의 차원에서 다뤄야 한다는 견해를 더욱 구체화·실체화한 것이라는 점에서 의미를 부여할 수 있다.

## 5. 결론 - 반성과 향후 과제

한문 산문 교육의 연구는 1980년대 중반부터 단초를 보이다가 1990대의 試論 형식을 거쳐 2000년대에 들어와서야 專論의 형태를 띠게 되었다. 한문 산문을 주제로 한 연구는 학술지에 게재된 단위 논문뿐 아니라 학위논문의 형식으로도 제출되었다. 연구자들은 한문 교육에서 산문이 차지하는 비중과 중요도를 환기하였고 산문의 올바른 교육을 통하여 한문 교과의 목적에 도달할 수 있다고 생각하였다. 그러나 그 중요성과 정반대로 수요자인 학생들을 대상으로 선호도를 조사한 결과는 한문의 내용 영역 가운데 산문이 가장 재미없다는 것이었다. 연구자들은 그 문제를 주로 교과서와 교수-학습법에 있다고 보았다. 쉽게 말한다면 교재는 재미없고 교사들에게는 효과적으로 지도할 수 있는 교수-학습법이 없다는 것이다.

산문 연구의 주류는 고등학교 한문 교과서를 분석한 것이다. 고등학교 한문 교과서에 수록된 산문을 대상으로 한 비판은 주로 다양성이 결여되었다는 것이다. 연구자들은 가능한 모든 산문의 문체들을 고루 수록해야 한다고 주장하고 있다. 그러나 그러한 주장은 현실성이 결여된 것이다. 한문 교과서는 『文選』과 같은 문장 선집이 아니다. 더구나 어떤 이유도 없이 단지 다양성을 충족 시켜야 한다는 논리 아래, 奏議類, 詔令類와 같은 글도 수록하여야 한다고 주장하고 있다. 중고등학생이 배우는 교과서에 봉건 국가에서 上下로 流通되던 글을 가르쳐야 할 이유는 어디에 있는가? 또 문학적성이 뛰어나다는 이유로 哀祭類를 수록하여야 한다고 주장하지만, 청소년의 정서 발달 단계에 맞는 것일지 먼저 따져보아야 한다. 다양성과 特色은 엄연히 다르다. 오히려 한문이 봉건 사회의 산물이기에 신분제적 편견이 반영된 산문들이 교과서에 실린 경우가 있는데, 그와 같은 문제점을 논한 비판은 보기 힘들다. 어떤 연구자는 대체 글감을 제시하기도 하였다. 그러나 교육과정과 교과서 편찬 지침을 전혀 고려하지 않은 것으로 공허한 제안인 경우가 많다. 정말로 교과서에 바로 수록하여도 문제가 없는 글감을 제시하려는 진지한 노력이 요망된다.

교과서를 대상으로 한 또 하나의 연구 경향은 오류의 비판이다. 그것은 원문의 오류나 출전의 오류, 현토의 오류, 해석의 오류 등에 대한 신랄한 비판이 주를 이룬다. 이와 같은 연구 결과는 한문 교과서의 질적 수준 제고에 결정적인 자극이 되었다. 그러나 교감학이나 판본학적 이론의 토대가 절실하다. 한문학의 전통상 타인의 문장을 인용할 때 그대로 轉載하기 보다는 목적에 맞게 적절히 변개하는 것이 일반적임에도 불구하고, 일부 논문에서는 변개를 모두 오류로 비판하고 있다. 오류에 대한 연구는 계속 진행되어야 할 분야지만 이론적 토대의 구축이 시급하다.

7차 교육과정 이후로 산문 교육의 문학교육적 접근에 대한 논의가 활발해졌다. 그러나 산문 교육의 본령과 범위를 뛰어 넘어 비현실적인 차원의 문학 교육을 제안한 연구물들이 중복 제출되었다. 한문 산문을 활용한 글쓰기 교육에 대한 주장도 제출되고 있다. 좀 더 교육 현실에 다가서는 연구가 절실하다.

최근에는 산문의 효과적 교수법에 대한 고민이 증폭되고 있다. ‘무엇을 어떻게 가르칠 것인가?’라는 것이 교육의 가장 기본적인 문제이기에, 산문의 교수법은 앞으로 연구자들이 역량을 경주할 분야이다. 그러나 현재 연구의 성과는 국지적이고 부분적인 문제를 갖고 있다. 좀 더 전면적이며 일반적인 연구 결과의 출현을 기대한다.

# 참고문헌

- 金万經, 『고등학교 한문교과서의 분석적 연구』, 단국대 교육대학원 한문교육전공 석사학위논문, 1986.
- 金惠園, 「제7차 교육과정에 따른 고등학교 한문교과서 내용 분석 연구 - 고등학교 한문교과서 수록 산문을 중심으로-」, 고려대학교 교육대학원 한문교육전공 석사학위논문, 2004.
- 김경희, 『연안 박지원 문학의 교육 방안 연구-한문소설『열하일기』를 중심으로』, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문, 2005.
- 김난주, 「중학교 한문 교육의 문제점과 개선 방향 - 설문 조사를 중심으로」, 『한문교육연구』 7, 한국한문교육학회, 1997.
- 김재영, 「한문과 교수-학습 방법의 체계화 방안」, 『漢文教育研究』 29호, 한문교육학회, 2007.
- 김진숙, 「연암 산문의 글쓰기 방식 이해와 교육적 활용」, 한국교원대학교 한문교육전공 석사논문, 2007.
- 朴成奎, 「한문과 문학교육의 실제와 전망」, 『漢文教育研究』 20, 한국한문교육학회, 2003.
- 박수밀, 「한문 산문의 교육에의 활용 가능성 고찰」, 『溫知論叢』 22, 온지학회, 2009.
- 백광호, 「제7차 중고등학교 한문 교과서 산문 제재의 유형과 위계에 대한 시론」, 『우리어문연구』 34, 우리어문학회, 2009.
- 심동숙, 「한문교육에서 산문문학 교육 연구」, 고려대 교육대학원 한문교육전공 석사학위 논문, 2009.
- 沈載京, 「漢文 散文領域 教授-學習 方法의 原理와 模型」, 『漢字漢文教育』 15, 한국한자한문교육학회, 2005.
- 安載澈, 「漢文科 散文教材 研究 試論」, 『漢文學論集』 12, 근역한문학회, 1994.
- 吳錫環, 「農巖의 哀祭類 散文文學 研究 - 漢文文章의 感賞과 教育의 方法論 探索」, 『漢文學論集』 15, 근역한문학회, 1997.
- , 「제7차 교육과정 고등학교 한문교과서 산문 지도의 문제점 - 吐와 해석을 중심으로」, 『한자한문교육』 20집, 한국한자한문교육학회, 2008.
- 이지원, 「제7차 한문과 교육과정에 따른 고등학교 한문교과서의 산문 연구」, 단국대 교육대학원 한문교육학과 석사논문, 2004.
- 장호성, 「한문과 교재의 문제 - 제7차 교육과정 고등학교 한문 교과서를 중심으로-」, 『한문교육연구』 22, 2004.
- 최상익, 『7차 교육과정 한문교과서 분석지도』, 교과직무연수, 2002.
- 최성순, 『제 7차 고교 한문 교과서 분석 연구 - 특히 해석상 오류를 중심으로-』, 강원대학교 교육대학원 한문교육전공 석사학위논문, 2003.
- 崔現珠, 「한문교과서의 영역별 선호도와 효과적인 수업을 위한 방안 - 고등학교 교과서를 중심으로-」, 성균관대 교육대학원 한문교육전공 석사학위논문, 2007.
- 한예원, 「제 7차 고등학교 교육과정에 따른 한문교과서 집필 지침의 특징과 문제점」, 『한문교육연구』 22, 한국한문교육학회, 2004.
- , 「한문교과서의 문학교육 비중」, 『漢文教育研究』 20, 한국한문교육학회, 2003.

## 「散文 研究의 動向과 과제」 토론문

이향배(충남대)

그동안 한문학 연구자들은 한문학에 대한 연구에 집중하고 한글세대인 현대의 학생들에게 어떤 한문 자료를 어떻게 가르칠 것인가 하는 문제에 대해 관심이 적었다. 무조건 읽고 암기하고 풀이하는 전통적 교육 방식에서 크게 벗어나지 않는 교육 방법을 고수하다가 점차 한문교과의 위상이 자꾸 떨어져 변두리 과목으로 밀려났으며 이제는 한문교육의 명맥조차 유지하기 어려운 것이 현실이다. 이렇게 된 데에는 여러 가지 원인이 있으므로 단순히 전통 교육 방법을 고수한 한문 교육자들만 탓할 수는 없다. 그러나 외적인 환경 변화에 대해 한문학 연구자들이 시기적절하게 대응하지 못한 책임은 벗어날 수 없다. 문제가 터질 때마다 한문 교육의 필요성을 강조하지만 어쩌면 한문인들만 떠들어대는 소리가 아닌가 하는 회의가 들기도 한다.

한문교육에 대한 이론 부족은 학교 현장에 나간 교사들의 교수 학습에 대한 이론적 부재를 초래했으며 한문학습에 대한 학생들의 흥미를 저하시키는 원인이 되었다. 또한 현대인들에게 독립교과서로서 한문을 학생들에게 반드시 가르쳐야 하는지에 대한 설득력을 잃어가는 결과를 초래하였다. 다행히도 근래에 들어 한문교육학에 관한 연구 성과가 속속 발표되고 있다. 오늘 강민구 교수의 발표는 그동안 산문교육에 대한 연구 성과를 일목요연하게 정리하고 향후 과제를 점검해본다는 점에서 의미가 있다. 토론자는 대체적으로 발표자의 논의에 동의하면서 몇 가지 의문점을 질문하는 것으로 책무를 마칠까 한다.

첫째 본 논문은 산문 교육 연구 동향과 과제라는 두 가지 주제로 구성되어 있다. 발표자는 향후 과제보다는 주로 기존의 산문 교육 연구 동향에 주목하여 체계적이며 논리적으로 분석했는데 왜 그 시기에 그런 연구가 진행되었는지 진단이 부족하다. 어떤 사건을 계기로 어떤 목적을 가지고 연구자가 연구를 진행했는지, 아니면 사회적 요구나 연구자의 경험상 필요로 인해 연구가 진행되었는지에 대한 분석이 미흡하다. 이 부분도 아울러 밝혀주었으면 하는 생각이 드는데 발표자의 생각은?

둘째, 5.결론에서 주의류와 조령류와 같은 글도 교과서에 수록하여 가르쳐야 한다는 논리에 대해 발표자는 봉건국가에서 상하로 유통되던 글을 가르쳐야 할 이유가 있느냐고 반문하였다. 조선이 봉건국가도 아닐뿐더러 상하에 유통되던 글이라는 이유로 학생들에게 가르치지 말라는 것도 논리가 빈약하지 않은가. 교육학적 입장에서 접근하여 교육목적에 필요한 산문이라면 수록할 수 있지 않은가. 또한 문장의 갈래보다는 문장에 담고 있는 내용이 중요하지 않은가.

셋째, 산문 교육 연구의 향후 과제에 대한 발표자의 견해는 현재 진행되고 있는 연구 동향에서 필요성을 강조하는데 그치고 새로운 과제나 연구방향의 제시는 미흡하다. 토론자의 생각에는 학생들에게 산문을 가르쳐야 하는 이유가 무엇인지 설득력 있는 논리가 필요하며, 수많은 산문 중에 어떤 기준으로 어떤 문장을 선별해야 하며, 또한 문장 중에 어떤 부분을 선택하여 교과서에 수록해야 하는지에 관한 교육학적 이론 연구가 진행되어야 하지 않을까 생각이 든다. 발표자도 보다 전면적이며 일반적인 연구 결과의 출현을 기대한다고 했는데 구체적으로 어떤 분야의 연구를 말하는가.

## 漢詩 教育 研究의 動向과 課題

김영주(성균관대)

## 【논문 요약】

## I. 머리말

해방 이후 우리나라의 중등학교 교육과정 발전사에서 한문이 처음부터 독립 교과로서의 지위를 향유한 것은 아니다. 교수요목기부터 국어과 교육과정에 종속적으로 운영되다가 1972년 2월의 교육법 시행 개정령에 따라 이 해의 제2학기부터 중등학교 교육에서 독립교과로 신설되어, 제3차 교육과정부터 독립적인 교과로서 운영되었다. 이유는 한문이 역사적으로 우리의 언어·문화생활에 끼친 영향력을 고려할 때, 정규 교과로서의 독자적인 영역과 지위를 구축하는 근거가 되기에 충분했기 때문이다. 비록 독립적인 위치를 확보하였지만, 한문교과는 그 태생적인 성격 때문에 제3차 교육과정부터 현재의 교육과정에 이르기까지 우리나라 교육과정의 변천에 따라 여러 차례의 부침을 겪고 있다.

제7차 교육과정에서 한문과는, 재량활동의 선택교과로 또 선택과목의 하나로 위상이 축소되었다. 이러한 상황에서 다시 한문교과의 체제 개편을 논의하는 한문과 교육과정의 개정을 앞두니 그 어느 때보다 위기감이 느껴진다. 그러나 이러한 위기의 시기에 한문이 다른 교과가 추월할 수 없는 정체성을 분명히 확립하여 경쟁력을 갖춘다면 또 다른 기회를 위한 시간이 될 수 있을 것이다. 이를 위해서는 무엇보다 한문교육에 관한 각 분야의 연구자들과 교사들이 상호 협력적인 체제를 공유하여 변화와 발전을 도모해야 할 것이다.

본 연구는 그러한 노력의 일환으로 한시 교육에 관한 연구의 동향을 검토하고 앞으로의 과제를 제시함으로써, 한시 교육 연구가 보다 체계적이고 발전적으로 수행되어 한문이 교과적 위상과 정체성을 새롭게 확립하는데 일조가 되기를 기대한다.

## II. 연대별 한시 교육 연구의 동향

한시 교육 연구의 초창기인 1980년대와 1990년대 전반기에는 주로 한시 교재의 내용과 형식 연구에 치중하였다. 시대별·작가별·소재별·주제별로 시의 내용을 유형화하여 분석하거나 한시의 종류에 따른 평측·대우·압운 등을 비롯한 기본적인 수사 요소를 검토하는데 노력을 기울였다. 이 가운데 점차 교수-학습지도법에 대한 고민들이 구체적인 연구물로 나타났으니, 한시 감상에 필요한 요소를 선정하여 수업지도의 기준으로 활용하거나 문학이론서의 한시 감상 이론을 차용하여 수업 지도에 적용하기도 하였다.

특히 교수-학습지도법의 발전기에 해당하는 1990년대 중반 이후에는 다양한 교수 방법을 소개하며 실제 수업에 적용하여 성공적으로 운영된 사례들이 다수 보고되었다. 한시 수업의 지도 사항들을 구체적으로 예시하여 교사의 이해와 준비를 가능하게 했을 뿐 아니라, 교사·학습자·교과서의 어느 일방에 치우치지 않고 수업과 관련한 각 요소들의 역할과 기능을 뚜렷이 부각시켜 가치를 제고하였다. 또한 효율적인 한시 지도를 위해 교육학적인 것에만 구애되지 않고 전통적이고 전문적인 문학 감상 방법을 차용하여 교과 수업의 질적인 향상을 도

모하였다.

1990년대 후반에는 교단에 붙어 닦친 선진화의 열풍에 힘입어 한시 교육 연구 부분에서 신문의 4단 컷 만화, 음악 감상과 함께 하는 한시 수업 등의 흥미롭고 참신한 교수법들이 보고되었다.

2000년대에는, 한시 교육의 외연이 확대되고 수업 모형이 더욱 다양화되기 시작하였다. 기존의 연구에서 간과되었던 한시 단원의 구성 체제를 검토하여 단원의 학습목표·학습 요소간의 비연계성과 오류를 수정하여 학습자 중심의 한시 학습 실천을 위한 방안이 모색되었다. 이 시기에는 이전부터 제기되어 오던 교과서의 오류에 대한 연구가 양적·질적으로 증가하여, 향후 편찬될 교과서의 질적 수준 향상을 도모하였다. 이와 같은 방법적 고민에 의해 교과서 검토에서 원문 자료의 제출을 필수로 하거나 수준별 한시 학습의 자료 축적을 위한 한시뱅크 운영 등의 고민서린 조언들이 쏟아졌다. 또한 한시 교육 연구의 외연을 현실의 생태 위기 문제와 결부시킨 연구를 비롯하여, 보다 문학적인 측면에 경도된 한시의 미적인 특질 연구, 한문을 公同文語로 사용하는 동아시아 삼국의 교과서에 수록된 한시의 비교 연구가 이루어졌다.

특히 이 시기에는 다양한 수업 모형의 개발이 두드러졌다. 창의적 사고 모형, 집단탐구 모형, 역할놀이 모형, 그림활용 모형, 구조분석 모형, 구성주의 학습이론 모형을 비롯하여, UCC를 기반으로 한 학습법 연구와 협동중심의 JigsawⅢ 모형, CAI 프로그램을 활용한 수업, ICT를 활용한 많은 수업 모형들이 개발되었다. 특히 에듀테인먼트 학습법이라 하여, 학습에 그림·음악·연극·라디오·ICT 같은 엔터테인먼트적 요소를 첨가하여 학습자의 동기 유발과 학습 참여를 유도하는 수업 유형이 선보였다.

2010년대에는 한문 교재 연구 부문에서, 교육과정별로 『한문』 교과서에 수록된 한시를 비교·분석하여, 수록의 조건과 특성 및 한계를 고찰하여, 학년별·학교급별 위계성을 고려한 한시텍스트의 목록을 작성할 것을 제안한 연구가 있었다. 교수-학습지도법의 측면에서는 광고·음악·영상·음향·인터넷 매체를 활용한 수업 모형이 제시되었다. 또 한시 내용에 대한 직접적인 묘사 보다는 사고력 배양이나 현대적인 적용, 작가 이해에 필요한 자료를 적절히 활용하는 간접적인 방법으로 학습의 효율성 제고를 논의한 경우와 상호텍스트성의 활용을 통해 문학적 토대나 개별 한시에 대한 이해를 높이는 주장도 제기되었다.

### Ⅲ. 결론 - 앞으로의 과제

본 논문은 한문 교육 연구의 영역 가운데 한시 부분 연구의 동향을 분석하였다. 그러나 이상의 연구들이 보여주는 성과와는 별도로 이후에 한시 연구를 비롯한 한문 교과가 다른 교과와의 경쟁에서 우위를 점하고 정체성을 분명히 하기 위해서는 우리 스스로의 각고의 노력이 필요하다. 그 중에서 한시 부분을 중심으로 몇 가지를 말하면 다음과 같다.

먼저, 한시 교재 연구가 필요하다. 한시 교육 연구의 대부분을 차지한다고 해도 과언이 아닐 만큼 많은 기존 연구가 있다. 이와 같은 성과 외에, 근래 소수 연구자들이 제안한 바, 한시텍스트의 내용 오류를 줄이고 학생 수준에 맞는 텍스트 제공을 위한 ‘한시뱅크의 설립’ 또는 ‘전범적인 한시텍스트의 목록화 작업’에 대한 방법적인 제안을 참조하여 보다 완정하고 매력적인 텍스트를 마련해야 한다.

둘째, 지금까지도 비교적 소홀한 한시 교재의 형식 연구 중에서 특히 단원 구성에 대한 심층적인 연구가 필요하다. 우리나라의 교육과정은 외국에 비해 대체로 짧은 주기로 변화하기에, 교육의 목표와 교육 과정의 수정이 빈번하다. 그럼에도 한문 교과서의 단원 구성은 과거 교육과정 시기의 단원 설정과 큰 차이가 없다. 이 때문에 현실적인 상황이나 학습자들의 성향과 다소 동떨어진 교육 목표와 내용들이 많다. 이후에는 변화되는 교육과정과 목표를 충실히 반영하되 보다 실재감 있는 단원을 구성하여 수업의 완성도를 더할 수 있어야 한다.

셋째, 교수-학습 지도법에 대한 지속적인 연구가 필요하다. 1990년대 중반부터 연구자들이 서구의 다양한 교육학 이론을 차용하여 우리 실정에 알맞은 수업 이론을 개발하고, 수업 현장에 대응시켜 타당성을 검증하고 있다. 그럼에도 현재까지 한시 교육 연구에서 활용되고 있는 이론은 몇 가지에 불과하다. 교수-학습이론의 중주국



이라 할 수 있는 서구 각국이 지속적으로 다양한 이론을 생산하고 기존 이론의 단점을 보완한 이론을 재생하는 상황을 감안하면, 우리 역시 기존의 교수-학습이론을 재점검하여 학습자의 흥미를 고취시켜 학습동기를 유발하고 학습 성취도를 향상시킬 수 있는 새로운 이론 또는 효과적인 이론을 더욱 수정·보완하는 연구가 필요하다.

넷째, 교사와 학습자 상호간의 이해와 협력이라는 인간적인 소통이 필요하다. 과거에는 교사가 정보를 일방적으로 전달하였고 학습자는 수동적 입장이었다. 그러나 지금의 교육은 학습자가 중심이기에, 그들이 한시 수업에 능동적으로 참여하며 흥미를 갖고, 이후에도 그 관심을 유지하게 하는 것이 중요하다. 이 때문에 연령·사고·문화가 차이나는 양자 사이의 인간적인 소통이 교육의 성과를 증진하는 데 효과적이다. 특히 인간적인 소통에서는 서로에 대한 배려와 이해가 필요한데, 이것을 보다 발전시키고 활성화 시키기 위해서는 교육학 또는 이와 관련되는 다른 학문 분야와의 협업적인 연구 시스템을 통해서 그 방법을 다양하게 모색해야 한다.

다섯째, 한시 교육 연구와 연계되는 타학문 분야와의 학제간의 연구를 본격화해야 한다. 앞서 살펴본 한시 교재 연구나 수업모형 연구, 수업사례 연구, 학습자와의 소통 등에서 알 수 있듯이 한시 교육 연구 자체에만 집착해서는 보다 발전적인 연구 성과와 교육 성과를 이룰 수 없다. 한시 교육 연구에 기여하거나 보조가 될 수 있는 다른 여러 학문 분야와 제휴하여 성과의 제고 방법을 마련해야 한다.

【논문】

I. 머리말

II. 연대별 한시 교육 연구의 동향

1. 1980年代 - 한시 교육 연구의 초창기
2. 1990年代 - 敎授-學習指導法의 발전기
3. 2000年代 - 한시 교육 연구의 외연 확대, 수업모형의 다양화 시대
4. 2010年代 -

III. 결론 - 앞으로의 과제

## I. 머리말

敎科는 사전적으로 ‘학교에서 교육의 목적에 맞게 가르쳐야 할 내용을 계통적으로 짜 놓은 일정한 분야를 의미한다. 정의대로라면 漢文이 교과로서 구실하기 위해서는 무엇보다 계통적인 교육 과정과 내용 편성이 가능한 교과로서의 독립이 우선적으로 보장되어야 한다. 그러나 해방 이후 우리나라의 중등학교 교육과정 발전사에서 한문이 처음부터 독립 교과로서의 지위를 향유하지는 못하였다.

교수요목기부터 약 27년 동안 한문은 국어과의 교육과정 속에 포함되어 종속적으로 운영되었다. 제2차 교육과정 말기인 1972년 2월의 교육법 시행 개정령에 따라 이 해의 제2학기부터 중등학교 교육에서 독립교과로 신설되어 제3차 교육과정 시기부터 비로소 독립적인 교과로서 본격적으로 운영되었다. 그 이유는 한문이 역사적으로 우리의 언어·문화생활에 끼친 영향력을 고려할 때, 정규 교과로서의 독자적인 영역과 지위를 구축하는 근거가 되기에 충분했기 때문이었다. 비록 독립적인 위치를 확보하였지만, 한문교과는 그 태생적 성격 때문에 제3차 교육과정부터 현재의 교육과정에 이르기까지 우리나라 교육과정의 변천에 따라 여러 차례의 부침을 겪었다.

제7차 교육과정에서 한문과는, 중학교 과정에서는 재량활동의 선택교과로, 고등학교 과정에서는 선택과목의 하나로 위상이 축소되었다. 이러한 상황에서 다시 한문교과의 체제 개편을 논의하는 2011 개정 한문과 교육과정의 시행을 앞두니 그 어느 때보다 위기감이 느껴진다. 그러나 이러한 위기의 시간에 한문이 다른 교과가 추월할 수 없는 정체성을 분명히 확립하여 경쟁력을 갖춘다면 또 다른 기회를 위한 시간이 될 수 있을 것이다.

이를 위해서는 무엇보다 한문교육에 관한 각 분야의 연구자들과 교사들이 상호 협력적인 체제를 공유하여 변화와 발전을 도모해야 할 것이다. 본 연구는 그러한 노력의 일환으로 한문 교과에서 대략 10%의 점유율을 차지하고 있는 한시 교육 부분에 관한 연구의 동향을 검토하고 앞으로의 과제를 제시함으로써, 한시 교육 연구가 보다 체계적이고 발전적으로 수행되어 미래에 한문교과의 위상과 정체성이 제고하는 데 일조가 되기를 기대한다.

## II. 연대별 한시 교육 연구의 동향

### 1. 1980年代 - 한시 교육 연구의 초창기

教授-學習指導法 研究에서는 이종호(1988)<sup>1)</sup>의 연구가 선성이라 할 수 있다. 그는 효과적인 한시 수업의 질적 수준이 교사의 작품 이해도에 따라 좌우된다고 판단하였다. 그리하여 고등학교 한시 교과서를 대상으로 ‘本文→題目→作者→出典’의 수업 순서와 ‘教師 活動段階’와 ‘學習者 活動段階’로 대별되는 본문 지도 방법을 제시하여 현장감 있고 실제적인 교수법을 제안하였다. 원만한 수업 활동을 위한 교사의 활동 전제로는 올바른 번역과 분석을 강조하여 ①산문식 서술투 번역의 지양, ②번역의 시적인 감흥 보존, ③번역의 긴장감 유지, ④의태어·의성어·감탄사의 번역 주의, ⑤用事의 쓰임 이해, ⑥文法 사항의 확인, ⑦文型과 관습적인 詩語의 이해 같은 구체적인 활동 사항을 열거하였다. 또한 번역에서도 단순한 逐字譯 수준의 1차 번역 단계를 벗어나 原詩의 脚韻과 리듬의 전달이 가능한 시어의 사용을 통해 원시의 韻致를 구현하는 2단계 방식을 추천하였다. 구체적인 학습자 활동으로는 ‘讀詩→寫詩→再現→發表’를 거론하였는데, 교사의 활동이 학생들에게 침투한 정도와 학생들의 학습 의욕이 다음 학습에 연장되는 최종적인 전망을 가능하게 하는 ‘발표’ 단계를 가장 중시하였다. 기타 활동으로는 작품 외적인 내용 즉, 제목과 내용의 관련성 검토를 위한 ‘작가 알아보기’ 단계, ‘評詩’ 차원의 작품에 대한 제가의 평가나 詩話 소개, 작품의 문학사적인 위치·성격 등의 소개에 의한 통시적 맥락에서의 작가와 작품 이해 지도 등을 강조하였다. 한시 교육 연구의 초창기에 문학 학습법과 교수-학습 이론을 적절히 조화시켜 상세하고 실효성 있는 지도법을 제시하였다는 측면에서 논문의 의의를 인정할 수 있다.

### 2. 1990年代 - 教授-學習指導法の 발전기

1990년대의 한시 연구는 주로 한시 교재 분야에 관심이 집중되어 전통적인 한시 평가 요소들을 기준으로 교과서에 수록된 한시의 형식적 특성, 형식 분류의 오류 양상, 주요 형식 요소에 기준한 교과서 수록 한시의 분석 등 한시 교육 연구가 점차 내밀하고 세분화 되어가는 양상을 보이기 시작하였다.

이한우(1993)<sup>2)</sup>는 한시 지도에서 중요한 것이 형식과 구성법에 대한 이해라고 판단하여, 형식면에서는 詩經·楚辭·樂府 등의 古體詩와 近體詩를, 구성면에서는 押韻·四聲·起承轉結·對偶 등을 중심으로 각각의 대표적인 작품과 연계하여 설명하였다. 그는 이를 통해 한시 지도의 방향 제시라는 본래의 목적 달성과 함께, 학습자의 한시에 대한 이해도가 높아질 뿐만 아니라 정서 함양이나 인격 도야에 도움이 될 것을 기대하였다. 신용호(1993)<sup>3)</sup>와 정왕택(1998)<sup>4)</sup>은 제6차 교육과정기의 고등학교 『漢文』 교과서에 수록된 한시들을 대상으로 연구를 진행하였다. 신용호는 교과서에 수록된 한시의 형식 분류에 의문을 품고 平仄·對仗·押韻 등의 전통적 요소를 기준으로 형식을 판단하여, 근체시와 고체시의 분류상의 오류를 수정하여 한시 교수-학습의 정확도 향상을 도모하였다. 정왕택은 한시 교수-학습이 내용이나 형식의 어느 일면에 치중하여 시행될 것이 아니라, 韻律·表現技法·內容 등의 요소가 조화롭게 균형을 갖추어 이루어져야 한다는 교육과정 해설서의 서술을 참고하여, 내용면에 치중된 한시 연구를 비판하며 押韻과 같은 형식 연구의 필요성을 강조하였다. 그리하여 四言詩·絕句·律

1) 이종호, 高校漢詩 지도방법에 관한 試論, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 V.2, 1988.

2) 이한우, 한시 지도의 올바른 방향, 韓國2種教科書協會, 『教科書研究』 V.16, 1993.

3) 신용호, 『고교한문(上)』 교과서에 수록된 近體詩 攷, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 V.7, 1993.

4) 정왕택, 고등학교 한문교과서 (제6차 교육과정) 소재 한시의 압운 연구, 강원대학교 석사 학위논문, 1998.

詩·小樂府·古詩 등을 대상으로 압운의 운용 형태를 분석하고 近體詩의 편중 경향·聲韻의 시적 기능 부각·시의 音樂性 향상·印象的 한시 감상 등과 같은 압운의 효용성을 밝혀냈다.

한시 교재의 내용 부문의 초기 연구자라 할 수 있는 이종문(1992)<sup>5)</sup>은 교과서에 수록된 한시가 교과서의 내용과 성격 그리고 한문교육의 궁극적인 목표와도 연계된다는 가설을 세웠다. 이를 토대로 교과서에 수록된 한시를 검토하여, 출판사별로 수록되는 작품수의 차이, 주제의 편향성, 唐代·朝鮮時代 등의 특정 시대에 집중된 작품 수록 양상, 詩史的인 비중이 고려되지 않은 작가 선정의 문제점 등을 지적하고 국민교육에 미치는 교과서의 영향력을 고려하여 민족의 역사와 문화의 창조적 발전에 가장 효과적으로 기여할 수 있는 교과서 편찬을 제언하였다. 권석구(2000)<sup>6)</sup> 역시 『한문』 교과서별로 선정된 한시의 문제점으로 작품수의 불균형·주제의 편향성·시대적 편향성·작가 선정의 편향성·國譯의 오류·考證의 오류 등을 지적하여 이러한 문제점을 극복할 때 비로소 참된 교과서로서 기능할 수 있을 것이라고 하였다.

교과서 내용 연구에서, 정정조(2000)와 박두순(2000) 등이 고등학교 한문 교과서 내의 한국과 중국의 한시 작품들을 주제별 또는 시대별로 분류하였다.<sup>7)</sup>

教授-學習指導法 부문에서 김상홍(1994)<sup>8)</sup>은 한시를 올바르게 이해하기 위한 선결 요건으로 體裁와 作法에 대한 熟知를 꼽았다. 이를 토대로 그는, ①詩體의 특성, ②정확한 詩題 이해, ③素材 및 主題의 이해, ④시의 內在的傾向(追求한 世界) 분석, ⑤시의 思想과 精神 분석, ⑥修辭와 表現技巧 분석, ⑦律詩에서의 對偶 이해, ⑧시에 나타난 작가의 氣象 분석, ⑨長詩의 段落 구분에 의한 분석, ⑩社會詩의 二重(對立, 明暗)構造 분석을 한시 감상의 중요한 요소로 거론하며 대표적인 작품을 제시하여 구체적으로 설명하였다.<sup>9)</sup>

이를 뒤이은 이종복(1995)<sup>10)</sup>은 한시가 전통 문화의 유산이자 운율이 체현된 한문의 대표적인 분야로서 인간의 정서교육에 긴요한 것이라는 의미를 강조하였다. 또한 교사·학습자·교과서의 삼 요소가 각각의 역할과 기능을 다할 때 진정한 한시 교육이 이루어진다고 생각하였다. 특히 그는 문학적 측면에서의 심도 있는 한시 연구의 결과물인 『漢詩韻律論』<sup>11)</sup>에서 제시한 감상 방법들을 활용하여 한시를 감상하기 위한 다섯 가지 접근법을 제시하였다. 그 첫째가 시의 서정적 자아 탐색을 위한 自我論的 接近, 둘째 시의 소재와 제재 탐색을 위한 對象論的 接近, 셋째 시의 대상인 사물과 시인 사이의 변화에 대한 交感論的 接近, 넷째 시인의 심경에 返照된 영상에 대한 心像論的 接近, 다섯째 한시의 表現技巧를 검토하는 表現論的 接近이다. 교과서에 수록될 한시가 구비할 조건으로는 형식의 전형성·예술적 가치와 교육적 가치의 겸비·문학사적 대표성 등을 제시하였고, 한시를 지도할 때 교사가 선결해야 할 사안으로 작품에 대한 완전한 이해, 詩論에 대한 연구, 鑑賞의 기본 틀 구비 등을 거론하였다.

이와 같은 김상홍과 이종복의 연구는 교수·학습의 지도 사항들을 구체적으로 예시하여 교사의 이해와 준비를 가능하게 했을 뿐 아니라 교사·학습자·교과서의 어느 일방에 치우치지 않고 수업과 관련한 각 요소들의 역할과 기능을 뚜렷이 부각시켜 가치를 제고하였고, 효율적인 한시 지도를 위해 교육학적인 것에만 구애되지 않고 전통적인 전문적인 문학 감상 방법을 차용하여 교과 수업의 질을 제고하였다는 측면에서 그 의미를 평가할 수 있다.

5) 이종문, 高等學校 漢文 教科書 所載 漢詩에 대하여, 계명대 한국학연구원, 『한국학논집』 V.19, 1992.

6) 권석구, 고등학교 한문 교과서 수록 한시의 문제점, 계명대학교 석사 학위논문, 2000.

7) 정정조, 第6次 高等學校 漢文 教科書(I.Ⅱ)의 漢詩 研究; 主題 分析을 통한 漢詩 教育의 目標과 關聯시켜, 강원대학교 석사 학위논문, 2000./ 박두순, 고등학교 한문 교과서 내 한시에 대한 분석 연구, 공주대학교 석사 학위논문, 2000.

8) 김상홍, 漢詩 鑑賞 指導의 一斑, 전국한자한문교육학회, 『한자한문교육』 V.1, 1994. ; 박정도 역시 한시 감상의 요목으로 김상홍의 경우와 동일한 요소들을 제시하여 한시의 감상을 지도하였다.(박정도, 『한문과 교수 학습 방법론』, 박이정출판사, 1999).

9) 김홍철은 김상홍이 제시한 한시 감상 지도의 요소들을 참고하여 沖菴 金淨의 한시를 대상으로 주제별 지도 방법을 실제적으로 고찰하였다.(김홍철, 漢文科 文學教育에서 漢詩의 主題 指導 考察:沖菴 金淨의 漢詩를 中心으로, 淸州大 教育問題研究所, 『教育科學研究』 V.16-2, 2003.)

10) 이종복, 漢詩의 지도방법에 관한 연구, 전국한자한문교육학회, 『한자한문교육』 V.2, 1995.

11) 홍우흠, 『한시운율론』, 영남대학교출판부, 1983.

수업 모형 연구 부분에서, 전명환(1993)<sup>12)</sup>은 중학교 2학년을 대상으로 단계적인 학습에 따른 근체시의 이해 정도를 평가하고자 실험집단과 비교집단을 설정하였다. 검증에 앞서 마련된 평가표를 통해 확인된 결과는, 교과서 내의 한시와 관련성 있는 현대시와의 비교 감상을 활용해서 지도한 실험집단의 학생들이 한시에 대한 호기심과 흥미·이해도·평가 부분에서 높은 점수를 획득했다는 것이다. 이 수업의 의미는 학습자의 동기와 흥미 유발, 교사의 새로운 수업 자료의 개발 등이 수업에 미치는 영향을 구체적으로 조명하였다는 것이다. 이재희(1999)<sup>13)</sup>는 학생 중심의 한시 지도를 실현하기 위한 개선 방안으로 중학교 한문교과서의 현황을 분석하여 학습자의 흥미를 유발할 수 있는 한시의 선정을 주장하였다. 또한 수업 효과를 증대하고자 교과서에 수록된 한시와 내용면에서 유사점이 있는 현대시의 수업 활용을 제안하였다. 이와 같은 방법론적인 시도는 충분한 가치를 인정할 수 있다. 그러나 교사의 한시 감상 지도를 보조하기 위해 제시한 ‘情景加畫’, ‘卽所見大’, ‘點染’과 같이 다소 난해하고 생소한 수사적 도구들을 수업에 활용하기 위해 소요되는 시간에 비해, 이것이 중학교 수준에서의 한시 감상의 이해와 폭을 얼마나 견인할 수 있을지 그 실효가 의문스럽다.

지선호(1996)<sup>14)</sup>는 道德性과 創意性이 강조되는 제6차 교육과정의 특성과 ‘漢字→漢字語→漢文’으로 연계적인 造語 과정의 특징과, 환경·교육 방법·다양한 학습 자료 투입 등을 학습조건의 특성으로 하는 창의적인 사고 수업 모형이 한문과에 적합하다고 판단하였다. 그리하여 학습단계를 학습자가 중심이 되는 5단계의 수업 과정으로 세분화하였다. ‘문제의 관찰 및 형성→내용의 탐색→해결방안 탐색과 검토→새로운 아이디어 구상→해결 내용 검증’으로 구성되는 이 수업 모형의 가장 큰 개선점은 학습자들의 수업에 대한 관점의 변화를 시도했다는 것이다. 이와 같은 수업 모형이 실현되기 위해서는 종합적인 활동을 위한 教材가 마련되어야 한다. 그러나 현실적으로 이러한 조건이 구비된 수업이 이루어지기에는 한문과의 수업 시수가 절대부족하고 단원별 과다한 교과 내용에 따른 진도 확보의 어려움, 입시 과목에서의 소외, 학교 경영자들의 무관심 등의 많은 난관이 산재하다.

이태희(1997)<sup>15)</sup>는 중·고교 한시 교육에서 가장 중요한 사안을 ‘시의 形象 전달’에 두고 다양한 한시의 수업지도법 가운데 가장 효과가 있던 신문의 4단 컷 만화를 활용한 성공적인 수업 사례를 통해 난이도 높은 한시 지도의 해결 방법을 제시하였다. 엄선용(1999)<sup>16)</sup>은 한시 수업의 지도 방법으로 구조분석 이론·창의적 사고 수업모형·내면화 과정 이론 등을 제시하였다. 그는 학생들의 흥미 유발을 위해, 그림 이용 지도법·詩語의 心象 이용 지도법을 이용한 학습자 중심의 학습법을 제시하여 한시 지도법의 변화를 모색하였다.

김철규(2000)<sup>17)</sup>는 창의적 수업모형·집단탐구 수업모형·경험 수업모형 등을 중심으로 하는 한시지도법과 한문교육론에서 제기된 도덕적 문제 해결을 위한 수업모형 및 연작시 수업모형을 제시하였다. 또한 교육과정이 추구하는 미래지향적인 한시 지도의 수업모형과 평가문항을 개발함으로써 한시 지도방법을 개선하고자 하였다.

김윤희(2000)<sup>18)</sup>는 한시가 지닌 언어의 압축성과 운율성이라는 교유의 특징에 주목하여, 한시의 음악성을 살려서 학생들에게 한시 교유의 정서를 전달함을 수업 목표로 설정하였다. 그리하여 한시의 계절 배경, 내용, 이미지를 파악하여 그것에 알맞은 음악을 선택하고 그것과 관련하여 모듈별 감상 정리하기, 4단 그림으로 구성하기, 연작시 짓기와 같은 방법을 직접 활용하면서 보다 음악적인 요소가 가미된 효과적인 한시 수업의 사례를 제시하였다.

12) 전명환, 한시 지도의 효과적인 방안 연구, 중학교 2학년 한문교과서를 중심으로, 단국대학교 석사 학위논문, 1993.

13) 이재희, 중학교 한시 교육에 대한 개선방안 연구, 연세대학교 석사 학위논문, 1999.

14) 지선호, 제6차 교육과정에 의거한 한문과 창의적 사고 수업모형 연구, 한국교원대학교 석사 학위논문, 1996.

15) 이태희, 近體詩의 4단 구성과 그림으로 하는 한시 수업, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 V.11, 1997.

16) 엄선용, 고등학교 한문 교과서 한시 지도 방법에 관한 연구, 한국교원대학교 석사 학위논문, 1999.

17) 김철규, 창의력 신장을 위한 한시 지도법 연구, 인하대학교 석사 학위논문, 2000.

18) 김윤희, 음악과 함께 하는 한시수업, 『漢文敎育』 V.47, 전국한문교사모임, 2000.

### 3. 2000年代 - 한시 교육 연구의 외연 확대, 수업모형의 다양화 시대

한시 교육의 본질적인 문제에 대해, 주기평(2006)<sup>19)</sup>은 현대에서 사장되어 가는 한시의 문학 양식으로서의 생명력 회복을 위한 노력의 일환으로 한시교육의 현황과 개선방안을 모색하였다. 중·고교 한문수업의 한자·한자어 치중 현상과 학습시간의 감소 등의 원인이 교육과정에 의한 한문교과의 성격 변화·대학수학능력시험의 영향·연속학습의 不在·심화학습의 不能·학생간의 水準差 등에 있다고 분석하였다. 이러한 문제 해결을 위한 개선방안 마련을 위해, 그는 교육과정과 교육방법의 두 부분에서 접근하였다. 교육과정 부분에서는, ①한문교과의 필수교과목으로의 환원, ②교과서 집필 지침 개정을 통한 한시 영역의 비중 확대, ③교과서의 검정 강화를 통한 韓·中 한시 작품의 비율 조정, ④한문 담당 교사의 문호 개방을 제시하였다. 교육방법 부분에서는 ①한시 학습에 대한 학습자의 관심과 동기를 유발할 수 있는 학습모형 개발, ②실제 한시의 창작 등을 제시하였다. 한문 교육의 본질적인 측면에서 문제 해결을 시도하였다는 점은 이해되나 한문 교과가 직면하고 있는 현실을 외면한 이상적이고 소망적인 방법 제시에 불과한 것으로 판단된다.

한시 교재 연구 가운데 내용 연구에 비해 소략한 편인 한시의 형식 연구 부분에서 이의강(2005)<sup>20)</sup>은 10종의 교과서를 대상으로 한시의 外在律에 관한 설명 양상의 문제점을 포착하고 각 교과서별로 韻·平仄·對仗·音步의 수록 양상과 그 문제점을 고찰하여 한시의 형식미 교육에 대한 견해를 제고하였다.

한시 교재의 형식에 관한 연구 중에서, 교과서의 내적 체제인 단원을 구성하는 요소와 단원의 구성 체제에 대한 연구는 더욱 드물다. 동일한 내용이라도 단원의 구성 체제에 따라 학습 방법과 학습 효과가 달라짐을 감안하면 교과서 연구에서 그 비중을 소홀히 할 수 없다. 그럼에도 과거의 한시 교육 연구 대부분이 이를 간과하였다. 여기에 착안한 김연수(2007)<sup>21)</sup>는 제7차 한문과 교육과정에 기반한 10종의 고등학교 『한문』 교과서를 대상으로 한시 단원의 구성 체제를 비교·검토하여, 한시 영역과의 관련성이 희박한 단원 학습 목표·단원 구성 요소 간의 비연계·형식적인 학습활동 내용 등의 오류를 적시하고 교과서 집필 지침에서의 한문교육용 기초한자 1,800자 사용의 규정 완화, 교과서 한시 단원의 주제·성격·내용 특성에 따른 단원 구성, 소단원 구성에서의 학습활동 지면 확장과 학습자 중심의 한시 학습 실천을 위한 학습 방안 개발을 제안하였다.

한시의 내용 연구 부분에서는, 2000년대에 들어서 교과서의 내용 분석에 의거한 다양한 오류 양상을 지적하며 한문 교과서의 완성성을 제고한 연구자들이 대거 나타났다. 박준호(2001)<sup>22)</sup>는 제6차 교육과정 11종 22책의 한문교과서에 수록된 한시 175수를 대상으로, 작가명의 誤記·不明의 사례, 詩體 형식의 판단 오류, 작품의 주제·감상·해석의 오류를 지적하였다. 한문 교과서에 내재한 문제점의 지적을 통해 그는 추후의 교과서 집필 과정에서 이러한 오류가 수정·보완되어 안정적인 교과서가 편찬되기를 기대하였다. 김상홍(2003)<sup>23)</sup>은 제7차 교육과정의 고등학교 『한문』 교과서 10종의 한시 단원을 분석하여, 韓·中 한시의 수록 상황과 오류 사항들을 밝혀냈다. 특히 漢字의 오류·詩題의 오류·解釋의 오류·用語 사용의 오류 등을 구체적 사례와 함께 적시하고 이를 개선할 방법으로 교과서 검정 과정에 ‘原文 제출을 의무화’하여 교과서로서의 신뢰도 회복과 완성도를 기할 것을 제안하였다.

19) 주기평, 韓國에서의 漢詩教育의 現況과 改善方案:중·고교 한시교육을 중심으로, 중국어문학회, 『중국어문학지』 V.20, 2006.

20) 이의강, 漢詩의 外在律에 대한 고교 한문 교과서의 설명 양상과 그 문제점, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 V.24, 2005.

21) 김연수, 고등학교 『漢文』 교과서 漢詩 단원 구성 체제의 비판적 고찰, 한국한자한문교육학회, 『한자한문교육』 V.19, 2007.

22) 박준호, 高等學校 漢文教科書 研究(1); 現行 11種(I·II)의 教科書에 수록된 漢詩를 中心으로, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 V.16, 2001.

23) 김상홍, 제7차 교육과정에 의한 고등학교 한문 교과서의 문제점:漢詩 단원을 중심으로, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 V.20, 2003.

김갑기·김홍철(2003)<sup>24)</sup>은 작시와 평가의 관건이 되는 用事의 중요성과, 작품 이해에서 차지하는 비중에 비해 부실한 지도 방안의 마련을 문제점으로 지적하였다. 구체적인 사례 제시를 통한 연구 결과, 학습 대안의 부실이 학습자의 흥미 유도 실패는 물론, 교수와 학습의 부실에까지 영향을 끼쳐 총체적인 한문 학습에 부정적인 영향을 끼칠 수 있음을 경고하였다. 아울러 중학교에서 한문 학습을 받지 않은 학생들을 고려치 않은 고등학교 한시 교육에 대한 문제발생 가능성과 문학사적 비중이 경미한 한시 작가와 작품을 수록하는 選詩 방향에 대해서도 재고의 필요성을 언급하였다.

김연주(2004)<sup>25)</sup>는 고등학교 『한문』 교과서의 한시 소단원을 분석하여, 한시와 학습목표의 불일치, 교과서 구성에 관한 용어의 부적절한 사용, 학습내용의 부적절한 배치, 학습자의 학습부담을 가중하는 내용 구성, 학습목표 혹은 내용을 반영치 못하는 학습평가 등을 문제시 하고 향후의 교육과정 개발에서는 이러한 사항을 수정·보완할 것을 제안하였다.<sup>26)</sup>

유영봉(2005)<sup>27)</sup>은 제7차 교육과정의 중·고등학교의 한문 교과서에 수록된 한시를 분석하여 학습량의 격차·학습 내용의 배분·여류 작가의 소외 문제 등 작가와 작품에 관한 문제와 작품 번역상의 오류 문제를 지적하였다. 이것을 해결하기 위한 방법으로, 중학교의 1·2학년을 대상으로 하는 2개의 한시 학습안 상정과 고등학교의 한시의 이론 설명에 적합한 7언 율시 작품 수록의 필요성 인식이다. 특히 그는 수준별 학습 한시의 자료화를 위해 한국한문교육학회의 주도하에 문학적 완성도와 가치가 높은 한시를 목록화하여 이용하는 ‘한시뱅크’의 운영을 건의하였다.

배병국(2001)<sup>28)</sup>은 교과서별로 수록 한시 작가의 국적, 한시의 주제 등을 분석하였다. 이어서 그는 고등학교 교과서에 수록된 한시의 문학사적인 의미와 성격을 규명하고, 문학적 創意性이 결여된 시를 비평하고, 시를 감상하는 안목을 고양하도록 點化論 도입의 필요성을 제기하였다. 또한 청소년의 전인적 인간 교육의 근거가 되는 가치관의 측면에서 현행 교과서에 나타난 특정 가치관의 편향성을 지적하고 보완 방법으로 바람직한 情意的 요소들을 제시하였다.

박인희(2004)<sup>29)</sup>는 중학교 한문 교과서 수록 한시를 분석하여 교과서 수록 한시의 증대·다양한 단원에서 한시 이해를 도울 시구 활용·한시 平仄 등 聲韻 운용의 법칙 강조·작가·내용의 적절한 안배와 한시 이론 도입의 필요성·학생의 정서에 알맞은 한시 선정의 중요성 등을 강조하였다.<sup>30)</sup>

김자련(2009)<sup>31)</sup>은 한문 교과서 내의 한국과 중국의 한시 작품들을 주제별 또는 시대별로 분류하여 분석하였

24) 김갑기·김홍철, 漢詩指導와 用事의 問題, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 V.20, 2003,

25) 김연주, 제7차 교육과정 고등학교 『한문』 교과서의 한시단원과 한시교육의 개선방안, 고려대학교 석사 학위논문, 2004.

26) 강영순(2004)·오석환(2005)·최윤용(2009)은 고등학교 『漢文』 교과서에 대해, 한시의 選定, 題目·出典·詩句의 표기, 詩形式의 分類 문제, 그리고 詩想展開法·修辭法·用事·懸吐·押韻·平仄·對偶 등의 문제 등을 지적하고 그 해결방안을 제시하였다. ; 강영순, 고등학교 한문 교과서 내 한시에 대한 연구, 공주대학교 석사 학위논문, 2004./ 오석환, 제7차 교육과정 고등학교 한문교과서상의 한시 지도의 문제점, 檀國大學漢文學會, 『漢文學論集』 V.23, 2005. ; ---, 제7차 교육과정 고등학교 한문교과서 한시 해석의 문제점; 懸吐와 對偶를 중심으로, 한국한문고전학회, 『한문고전연구』 V.17, 2008./ 최윤용, 漢詩 解釋에 關한 考察: 고등학교 한문교과서를 중심으로, 최윤용, 한국한문고전학회, 『한문고전연구』 V.18, 2009.

27) 유영봉, 한시 학습 단계 설정을 위한 문제의 제기, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 V.24, 2005. ; 장호성은 고등학교 『국어』, 『문학』 교과서에 수록된 한시 자료 등의 오류를 유형화 하여 제시하고 개선방안으로 교과서 검정 단계에서 원전자료의 복사본 제시 및 출판사의 교정 인원의 질적·양적 보강, 교과서 심사 인원의 확충, 심사 기간의 연장 등 교육 당국의 검정 시스템 개선 등을 제시하였다.(장호성, 한문 자료의 오류 문제; 제7차 교육과정에 따른 고등학교 『국어』, 『문학』 교과서를 중심으로, 韓國漢文教育學會, 『한문교육연구』 V.24, 2005.)

28) 배병국, 고등학교 한문 교과서 수록 한시의 분석, 공주대학교 석사 학위논문, 2000.

29) 박인희, 第7次 教育課程에 의한 中學校 漢文 教科書 漢詩 研究, 영남대학교 석사 학위논문, 2004.

30) 한문 교과서 내의 韓·中 한시 작품들을 주제별 또는 시대별로 분류하여 분석한 논문으로 다음의 연구들이 있다. ; 박지현, 고등학교 한문 교과서에 수록된 한시 연구, 조선대학교 석사 학위논문, 2002./ 차경애, 제7차 고등학교 한문 교과서의 한시에 관한 연구, 조선대학교 석사 학위논문, 2003./ 박진아, 고등학교 한문 교과서 소재 한시와 고사성어의 양상과 분석, 동국대학교 석사 학위논문, 2005.

31) 김자련, 제7차 교육과정 중·고등학교 한문교과서 수록 중국고전시 연구, 군산대학교 석사 학위논문, 2009.

다. 특히 동아시아 문화권에 속한 중국을 이해하는 방법의 하나로 청소년기의 바람직한 가치관과 바른 인성을 길러 줄 수 있는 중국한시를 선별하여 수록 비중을 확대하자고 주장하였다. 다수의 연구자들이 국가별 · 시대별 · 형식별로 균형적으로 작품을 수록하고자 하는 상황에서 다소 무리한 제언이라 생각된다.

권혁진(2006)<sup>32)</sup>은 이전의 한시 연구들이 대체로 내용 분석에 치중했던 것과 달리, 한시 학습의 외연을 생태계의 위기라는 현시대의 당면 문제 해결에까지 확장하였다. 그리하여 제7차 교육과정에 의거해 제작된 고등학교 한문교과서에 수록된 한시와 이규보의 한시를 분석하여, 선인들의 한시 작품에 나타나는 생태학적 사유를 발굴하고 이것을 교육함으로써 생태적 위기의 극복에 일조하고자 하였다. 이전에 없던 한시 연구의 새로운 영역을 개발했다는 의의는 있으나 연구 결과의 실효성과 구체성에 대한 검증이 모호하고 불가하다는 한계를 벗어나지 못했다.

조영호(2009)<sup>33)</sup>는 고등학교 『한문』 교과서 소개 한시 작가들의 정신 구도와 그것의 미적 구현인 풍격에 더욱 관심을 기울여, 작품의 미적 특질에 대한 정치한 분석과 작가들의 의식지향을 보다 섬세하고 실체적으로 드러냈다. 교과서에 수록된 한시에 대한 형식 · 내용, 지도법 등에 대한 연구를 넘어서, 순문학적 연구에 다름 아닌 작품의 미적 특질과 의식지향을 고찰하고자 한 방법적 시도는 인정된다. 그러나 질적 양적 측면에서 제한된 작품을 대상으로 이와 같은 연구의 목적이 달성될 수 있을지는 의문이다.

오혜진(2007)<sup>34)</sup>은 한국의 중학교 『한문』 교과서와 중국의 고급 중학교의 『어문』 교과서, 그리고 일본의 중학교 및 고등학교 『국어』를 대상으로 한자문화권에 속하는 삼국 교과서의 한시 단원의 작품 수록 현황, 전개 방식, 구성 내용, 학습목표, 교수-학습 활동, 평가문항 등을 다각도로 비교하여, 이후에 개발되는 교과서의 한시 단원 수립에 일조하고자 하였다. 그러나 대상 자료의 성격이 다르기에, '비교'라는 기본 목표 설정이 불가능해 보인다. 이 때문에 그가 한시 단원의 개선안으로 제시한 것들, 즉 학습자 수준을 고려한 학습목표와 평가문항의 개발, 참고자료와 삽화의 내실 강화, 고전문학으로서의 한문에 대한 감상과 표현할 수 있는 힘을 기르는 한시 단원 설정, 公同文語 사용 국가에서의 우리 한시의 발전사와 차이점 인식이라는 개선적인 제언이 공론에 그칠 듯하다.<sup>35)</sup>

이론적인 측면에 치우친 기존 연구의 한계를 지적하며 학습자가 쉽고 재미있게 한시를 학습할 수 있는 체계적이고 구체적인 지도방안의 개발 모색이라는 의식에서 출발한 다양한 수업 모형들이 고승희(2001)<sup>36)</sup> · 윤은정(2004)<sup>37)</sup>과 이묘희(2009)<sup>38)</sup>등에 의해 제시되었다. 윤은정은 중학교 『한문』 교과서의 한시 학습에 적합한 수업 모형으로, ①경험모형, ②창의적 사고 모형, ③집단탐구 모형, ④구조분석 모형, ⑤역할놀이 모형, ⑥그림 활용 모형 등과 함께 실제적인 교수-학습 지도안을 제시하였다. 이 연구는 기존의 수업 모형안에 비해 학습자 중심의 자유로운 수업 분위기를 강조하였다는 점과 다양한 모형을 제시하였다는 측면에서 인정할 만하다. 그러나 제시된 수업이 이루어지기에는 한문 수업시간의 부족 · 과중한 수업 내용에 따른 교과 진도 확보의 어려움 · 재량활동 선택과목으로 인한 학생들의 무관심 등의 어려운 문제점이 상존한다. 이러한 때 교사가 교과서 안의 지식 전달에서 벗어나 상담자 · 인성교육자 · 평가자로서의 교육전문가 역할을 갖추어 보다 재미있고 다양한 수업계획

32) 권혁진, 漢詩를 통한 生態教育 研究-李奎報의 漢詩를 중심으로, 한국한자한문교육학회, 『한자한문교육』 V.16, 2006.

33) 조영호, 제7차 교육과정 고등학교 한문교과서에 나타난 漢詩 작가의 정신 품모 분석, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 V.32, 2009.

34) 오혜진, 韓 · 中 · 日 교과서의 한시 단원 비교, 한국교원대학교 석사 학위논문, 2007.

35) 김정채(2008)는 제7차 고등학교 한문 교과서에 수록된 한 · 중의 한시 작가와 시의 내용을 분석하여 교과서 수록 한시의 개선 방향의 기본 요건으로 바람직한 인성 함양과 건전한 가치관 형성이라는 교육 목표에 충실한 한시 수록을 요구하였다.(김정채, 고등학교 한문 교과서의 한시 연구, 조선대학교 석사 학위논문, 2008.)

36) 고승희, 음악 감상을 위주로 하는 한시 교육, 『漢文教育』 V.50, 전국한문교사모임, 2001.

37) 윤은정, 中學校 漢詩 授業 模型 研究, 第7次 教育課程을 中心으로, 부산대학교 석사 학위논문, 2004.

38) 이묘희는 제7차 교육과정의 성격에 부합 수 있는 수업모형으로 ①창의적 수업 · ②토의학습 · ③역할놀이 · ④감상학습 · ⑤신문 활용교육 수업 모형 등을 제시하여 교육 현장에서의 적용도를 높이고자 노력하였다.(이묘희, 창의력 신장을 위한 한시 교수 · 학습 방법에 관한 연구, 고등학교 한문교과서 수록 한시를 중심으로, 고려대학교 석사 학위논문, 2009.)



을 세운다면 이러한 교수-학습 과정안을 이용한 수업의 적용이 가능할 것이다.

김연수(2005)<sup>39)</sup>는 선택과목으로 전환된 한문 교과와 정체성의 위기를 타개하기 위하여, 종래의 교사·텍스트 위주의 수업 방식에서 벗어나 교육학의 구성주의 학습이론을 활용하였다. 이 이론에서는 학습자 개개인의 다양한 지식 구성과 의미부여, 현실 해석에 가치를 두는 학습자 중심의 교수-학습 환경의 조성을 선행적으로 요구한다. 이 때문에 기왕의 교사가 중심이던 암기식의 한시 이해와 감상에 치우친 학습법을 벗어나, 교사의 시범·교사의 飛階 제공·명료화·반성적 사고·탐구의 새로운 수업 모형을 제시하였다. 이것은 학습자가 중심이 되어 번역과 해석의 문제에 중점을 두고, 결과 보다는 학습의 과정을 중시하는 새로운 교수-학습법의 한 모형으로서 의미를 가진다. 또한 구성주의 이론에 근거한 認知的 徒弟 방식의 수업 모형을 실제 한시 수업 현장에 적용하여, 개인별 학습 과정에서 한시텍스트를 번역하고 비평적 에세이 쓰기를 경험한 학습자들에게서 성취감, 자기 주도성, 창의성, 비판적이고 반성적인 사고, 문제 해결력 신장, 적극적인 수업 참여 태도 고취 등이 나타남과 동시에 한시 자체에 대한 관심도의 증가가 관찰되었다.

박미혜(2002)<sup>40)</sup>는 가치관 정립기의 청소년의 정서 함양·선인의 삶에 대한 통찰·상상력을 통한 삶의 총체적 체험·세련된 언어감각 향상이라는 한시 교육의 필요성을 인식하고 이것과 연계되는 교사와 학습자의 상호 활동에 의한 수업 사례형의 지도방안을 제시하였다.

송영일(2004)<sup>41)</sup>은 한시 교육의 목적이, 한시의 기본 원리와 기초 지시 이해, 감수성과 상상력의 배양, 다양한 인간 삶의 이해와 그것의 내적인 발전 도모, 선인들의 가치관 이해, 한국적 정신으로의 승화·발전이라고 밝혔다. 이러한 한시 교육에서의 문제점이 체계성과 전문성의 결여·교육 방법 연구 부족을 지적한 그는, 극복 방법으로, Jigsaw 모형Ⅲ을 중심으로 하는 協同 教授 학습법·誦讀 학습법·학습자 중심의 창의 교수·학습법, 신매체 활용 교수·학습법과 그에 수반한 활용법들을 제시하였다. 동시에 한문 교육의 영역별 전문화와 한시 교육의 목적·내용·방법에 관한 대학 중심의 심층적인 연구를 제안하였다.

김재영(2007)<sup>42)</sup>은 문학 교육적 측면에서 朗讀法·懸吐法·比較學習法·매체 활용 감상법 등의 다양한 교수·학습 기법을 활용하되 학습자의 이해와 감상에 보다 중점을 둔 讀者 反應 中心의 한시 교수·학습 모형을 개발하였다. 이 수업모형에서 주목되는 점은, 학생이 수업의 주체가 되어 토의·발표·낭독 등의 학습 활동에 직접적이고 적극적으로 참여할 수 있다는 점, 학생 스스로의 반응을 명료하게 나타내거나 반응의 오류를 수정할 수 있다는 점, 타인의 견해를 비판적으로 수용함으로써 비판적 사고력을 기를 수 있다는 점, 한시와 관련된 다른 텍스트를 바탕으로 한 다양한 활동을 통해 좀 더 폭넓은 작품 세계에 관심을 갖는 효과를 기대해 볼 수 있다는 점이다.

최윤용(2006)<sup>43)</sup>은 학습동기 유발과 유지에 관한 대표이론인 'ARCS이론'을 활용하였다. 주의집중·관련성·자신감·만족감의 4단계로 구성된 이 이론은 학생의 수준에 맞는 동기유발을 지속하고 학생들의 학습 의욕 고취에 효과적으로 적용되었다. 또한 이것을 적용한 실제 수업에서도 성공적인 결과를 보였다.

컴퓨터 기재를 이용한 수업모형 분야는, 1990년대 후반부터 수업현장의 선진화 모색의 일환으로 컴퓨터를 이용한 많은 수업자료들이 제작되면서 본격적인 연구가 시작되었다. 이경우(2009)<sup>44)</sup>는 구조적이고 함축적인 한시

39) 김연수, 漢詩 教授·學習의 原理와 模型; 구성주의 이론을 바탕으로, 한국한자한문교육학회, 『한자한문교육』 V.15, 2005./ ---, 認知的 徒弟 방식의 한시 교수·학습 모형의 실제 적용 양상 연구, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 V.27, 2006./ ---, 漢詩 教育에서의 구성주의 교수-학습 방법 연구, 고려대학교 박사 학위논문, 2006.

40) 박미혜, 漢詩 教育의 必要性 및 指導方案, 한국한자한문교육학회, 『한자한문교육』 V.9, 2002.

41) 송영일, 漢詩 教育의 目的과 效率의 指導 方法 研究, 대전교육연구회, 『대전교육논총』 V.11, 2003./ ---, 漢詩 教育의 目的과 效率의 指導 方法 研究, 한국교원대학교 한국어문교육연구소, 『한국어문교육』 V.13, 2004.

42) 김재영, 독자 반응 중심 한시 교수·학습 모형, 한국한자한문교육학회, 『한자한문교육』 V.19, 2007.

43) 최윤용, ARCS 모델을 적용한 한시의 교수·학습 방법, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 V.27, 2006.

44) 이경우, U.C.C를 기반으로 하는 한시학습 방법 연구; 7차 고등학교 교육과정 한시를 중심으로, 공주대학교 석사 학위 논문, 2008 / ---, U.C.C를 기반으로 하는 한시학습 방법 연구; 7차 고등학교 교육과정 한시를 중심으로, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 V.32, 2009.

의 소재적 특성과 동영상 매체 활용이 보편화 되어 있는 현대의 문화 풍조를 반영한 UCC를 통해 한시 수업을 시도하였다. 이 시도는 기존에 콘텐츠의 일방적인 전달자이던 교사와 수용적 입장이던 학습자 사이에 소통의 장을 마련하고, 학습자들이 수동적인 입장에서 단순히 지식을 습득하는 것을 넘어서 자체적인 콘텐츠 제작을 통한 한시 학습 내용의 내면화, 창의력 증진, 성취감 고취 등, 교수-학습자 양방의 성취감을 향상시킨다는 측면에서 가치있다.

윤여천(2004)<sup>45)</sup>은 컴퓨터와 멀티미디어의 특성을 활용한 그래픽, 텍스트, 이미지, 사운드, 애니메이션 등의 다양한 CAI 프로그램을 적용하여 학습자가 시청각적 흥미를 일으켜 학습의 효과를 올릴 수 있도록 한시 학습 프로그램을 설계하였다. 또한 그는 피드백 기능을 충분히 활용하여 개인의 학습 능력과 학습 속도에 알맞게 개별 학습과 반복학습이 가능하도록 설계하여 최대한의 학습 효과를 얻을 수 있도록 구현하였다. 그러나 한문교과의 특성상 한자→한자어→한문의 체계에 따라 내용의 적절한 조화가 프로그램 내에서 구현되어야 하나 한시에 직접적인 관련이 있는 부분만을 프로그램의 제재로 다루기에는 교육적·기술적 한계가 있다. 또한 CAI 프로그램의 운영만으로 한문교과에 대한 새로운 교수-학습방법이 적용되었다고 볼 수 없다. 교사와 학생 사이의 인간적인 만남과 대화가 교수-학습활동의 가장 중요한 수단임은 분명하기에 이 프로그램은 기존의 획일적 학습지도의 단점을 보완할 수 있는 보조 자료로 활용하는 것이 바람직할 것이다.

ICT 활용 수업은 정보 통신 기술을 활용하는 수업을 지칭한다. 이에 대한 연구는 주로 임은희(2005)<sup>46)</sup>·안광운(2006)<sup>47)</sup>·남순기(2007)<sup>48)</sup>·이정린(2008)<sup>49)</sup>·정진환(2010)<sup>50)</sup>에 의해 이루어졌다. 임은희는 설계된 한문과의 일반 수업모형에 ICT를 접목시켜 수업모형의 개발을 추구하였다. 그 결과, 'ICT활용 한자·한자어 모형', 'ICT활용 독해 모형', 'ICT활용 통합수업 모형', 'ICT활용 프로젝트 수업모형' 등을 개발하였다. 이를 실제 수업 현장에 적용한 결과에서도 학업성취도·흥미도·이해도·자기 주도적 학습력·문제해결력 향상 등에서 긍정적인 효과를 얻었다. 그러나 수업 내적으로는 소양이 부족한 학습자에게는 적용이 곤란하다는 지적과 함께, 자료 검색의 편중성, 정보검색의 착오와 방향 이탈, 역동적인 의사소통 곤란, 교사의 관찰과 지도력 제한 등의 문제가 발생하였다. 수업 외적으로는 한문 응용 프로그램의 부족, 수업 준비의 소요시간과 역량의 문제, 교과서 재구성 과정의 한문 텍스트 선정 기준 불비, 교실 ICT환경 개선 등의 문제가 노정되었다. 이를 해결하기 위해서는 학생수준에 따른 ICT 수준별 수업 모형 연구, ICT의 미비를 보완할 CD-ROM의 제작과 연구, 교사의 임의로 구안되어 진행되는 교과 수준의 연계·통합 수업의 범위 논의 및 확정, ICT활용으로 소홀하기 쉬운 인성교육을 보완할 인성모형의 개발, 새로운 교육방법의 성공적인 교수 사례를 적극 도입하려는 교사의 적극적인 마음가짐 등이 과제로 여겨진다.

안광운(2006)은 중학교를 중심으로 ICT 활용을 통한 한문과의 흥미유발 수업모형을 연구하는 중에 4단 구성의 만화그리기를 통한 한시 학습 방법을 제안하였다.

이정린(2008)은 직접교수 모형·협력 학습 모형·문제해결 학습 모형·창의성 계발 학습 모형 등의 ICT 활용 수업모형을 바탕으로 하여 아이디어 구안 단계와 수업 설계단계로 양분한 수업지도안을 구성하였다. 수업 현장에 이것을 적용한 결과, 학습자가 자발적이면서도 적극적으로 학습에 참여할 수 있었고 정보의 탐색·수집·공유 등의 과정을 통해서 한시와 관련된 내용에 폭넓게 접근함으로써 수업 시간에 교사를 통해 학습하기 어려운 깊이 있는 학습이 가능하게 되었으며 멀티미디어 자료를 활용함으로써 영상세대로 일컬어지는 학습자들의 호기심과 반응을 자극하고 각종 매체에 대한 수용력과 비판력을 키우는 데 일조 할 수 있었다.

김의수(2009)<sup>51)</sup>는 에듀테인먼트학습법을 바탕으로 지금까지 수동적이고 피동적인 태도를 지니던 학습자들이

45) 윤여천, 漢詩 학습을 위한 CAI 프로그램의 設計 및 活用方案 研究, 공주대학교 석사논문, 2004.

46) 임은희, 한문과 ICT 활용 수업모형 연구, 부산대학교 석사논문, 2005.

47) 안광운, ICT 활용을 통한 한문과 흥미유발 수업모형 연구; 중학교를 중심으로, 강원대학교 석사논문, 2006.

48) 남순기, ICT 활용 한시 수업모형 연구, 공주대학교 석사논문, 2007.

49) 이정린, ICT를 활용한 한시 지도 방안 연구, 동아대학교 석사논문, 2008.

50) 정진환, ICT를 활용한 한시 수업모형 연구; 정지상의 送人을 중심으로, 단국대학교 석사논문, 2010.

중심이 되는 한시 교수·학습 모형을 설계하며 그림·음악·연극·ICT 등의 엔터테인먼트적 매체를 활용하여 교육내용을 효과적으로 전달하는 한편, 학습 동기와 학습 참여 고양을 유도하는 수업 방안을 제시하였다.

#### 4. 2010年代 -

한문교재 연구 부분에서 김연수와 송혁기(2011)<sup>52)</sup>는 중등학교의 한문과 교육의 한시텍스트가 학습자가 처음으로 접하는 형태의 한문학 작품이라고 정의하였다. 그들은 거의 완전한 형태로 제시되어 텍스트의 해석 외에도 주제 분석과 감상 활동까지 할 수 있다는 점에서 이것에 중요한 의미를 부여하였다. 한시텍스트의 수준과 범위를 논의하기 위한 기초 연구의 일환으로 제7차 한문과 교육과정에 따른 중학교 『한문』(Ⅰ·Ⅱ·Ⅲ)과 2007 개정 한문과 교육과정에 의한 중학교 『한문』(Ⅰ·Ⅱ)를 대상으로 한시텍스트의 수록 양상과 특성을 분석하였다. 그 결과 몇 편의 한시텍스트가 중복되어 수록된 경우가 발견되었는데, 더욱이 중학교가 아닌 고등학교 『한문』 교과서에도 중학교에서와 동일한 텍스트가 발견되었다. 원인은 교육용 기초한자의 사용 규정의 부정적인 영향 탓이었다. 이러한 현상의 반복을 막기 위해서 이들은 학교급별 한시 제재의 위계성을 고려한 ‘합의된 漢詩 텍스트 목록’ 마련의 필요성을 제기하였다. 또한 교과서별 선정된 한시 대부분이 중학교의 한문교육용 기초한자 900자에 속하며, 한시 작자의 명성이나 텍스트의 문학적 성취도, 학습자의 정서와 흥미에 대한 부합 여부, 그리고 역사적인 내용이나 교훈적인 주제인가 하는 것에 주로 영향 받고 있음을 밝혔다. 또한 중국시의 경우는 대체로 唐詩 위주로 선정된 현황을 밝혀냈다. 교육과정별로 수록된 한시텍스트의 차이에 대해서는, 한시텍스트의 분량 증가에 따라 詩句 형태에서 한시텍스트 전체를 제시하는 방식의 변화와 교육용 기초한자 900자에 포함되는 쉬운 한자로 구성된 한시들이 수록된 새로운 텍스트가 등장했기 때문이라고 분석하였다. 또한 종래의 고등학교 『한문』 교과서에 수록되었던 한시가 중학교 교과서에 실리는 난이도의 상승의 현상과 함께, 우국충정의 전통적인 도덕 주제 대신 일상생활의 교훈과 관련된 주제의 한시가 점차 많이 수록되는 현상을 고찰하였다. 이와 같은 내용 분석 결과에 근거하여 한시텍스트의 수준과 범위 설정을 위한 전제로, 교육용 기초한자를 초과하는 한자 제한에 대한 규정을 완화하거나 폐지할 것, 한시텍스트를 구성하는 각 요소들을 세분화하여 학년별·학교급별 위계성을 고려한 한시텍스트의 목록을 작성할 것, 중등학교 학습자를 대상으로 하는 한시텍스트의 정전 구축을 위한 세부 사항에 대한 실제적 연구 동반 등을 제시하였다.<sup>53)</sup>

教授-學習指導法 부문에서 한경은(2011)<sup>54)</sup>은 학생의 경험을 통하여 한시 작품에 대한 이해를 돕기 위해, 광고·음악·영상·음향·인터넷 매체를 활용한 수업 모형과 한시 내용의 직접적인 묘사 보다는 사과의 폭을 넓힐 수 있는 배경·현대적인 적용·작가의 생각을 이해하고 체험할 수 있는 자료의 선택 등을 적절히 활용하는 학습의 효율성 제고에 대한 견해를 피력하였다.

홍은정(2011)<sup>55)</sup>은 문학교육으로서 한시 교육에서 깊이 있는 이해와 감상이 이루어지지 못하는 현실에 주목하였다. 그는 교과서 차원의 문제점으로, 소단원 주제의 피상성·한시 관련 지식의 파편적 제시·시적인 특성을 고려한 讀法의 부재를 파악하였다. 교수-학습 사례의 차원에서는 문화적 토대의 간과·개별 한시에 대한 이해 불충분의 경우를 지적하고 이를 극복하기 위한 방법으로 상호텍스트성의 활용을 주장하였다. 그 이유는 시대적

51) 김의수, 에듀테인먼트를 활용한 한시 교수·학습 방법 연구, 공주대학교 석사논문, 2009.

52) 김연수·송혁기, 漢詩 텍스트의 수준과 범위(Ⅰ); 중학교 『한문』 교과서 한시텍스트의 수록 양상 분석, 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 V.37, 2011.

53) 이외에 정성용(2011)은 교과서에 수록된 한시들을 분석하여 문제점과 교과서 수록 한시의 나아갈 방향 등을 제시하였다. ; 정성용, 교과서 수록 한시의 문제점과 개선 방안 ; 고등학교 『漢文』 10종 교과서를 중심으로, 영남대학교 석사학위논문, 2011.

54) 한경은, 매체 활용을 통한 한시 교수-학습 방법 연구, 고려대학교 석사 학위논문, 2011.

55) 홍은정, 상호텍스트성을 활용한 한시 교육 연구, 한국교원대학교 석사논문, 2011.

간극과 문학적 성격을 내포한 한시텍스트의 학습에서, 상호텍스트성이 학습자의 공감을 확대할 수 있는 중요한 도구가 될 수 있으며, 학습자에게 친숙한 자료나 활동의 제시라는 측면에서 유의미하다고 평가하여서이다. 또한 공동의 시적 전통을 가진 한시들 및 시대성을 복원할 수 있는 관련 자료들의 내용 조직 원리로도 그것이 활용될 수 있다고 주장하였다.

### Ⅲ. 결론 - 앞으로의 과제

본 논문은 한문 교육 연구의 영역 가운데 한시 부분 연구의 동향을 분석하였다. 그러나 이상의 연구들이 보여주는 성과와는 별도로 이후에 한시 연구를 비롯한 한문 교과가 다른 교과와의 경쟁에서 우위를 점하고 정체성을 분명히 하기 위해서는 우리 스스로의 각고의 노력이 필요하다. 그 중에서 한시 부분을 중심으로 몇 가지를 말하면 다음과 같다.

먼저, 한시 교재 연구가 필요하다. 한시 교육 연구의 대부분을 차지한다고 해도 과언이 아닐 만큼 많은 기존 연구가 있다. 이와 같은 성과 외에, 근래 소수 연구자들이 제안한 바, 한시텍스트의 내용 오류를 줄이고 학생 수준에 맞는 텍스트 제공을 위한 ‘한시뱅크의 설립’ 또는 ‘전범적인 한시텍스트의 목록화 작업’에 대한 방법적인 제안을 참조하여 보다 완정하고 매력적인 텍스트를 마련해야 한다.

둘째, 지금까지도 비교적 소홀한 한시 교재의 형식 연구 중에서 특히 단원 구성에 대한 심층적인 연구가 필요하다. 우리나라의 교육과정은 외국에 비해 대체로 짧은 주기로 변화하기에, 교육의 목표와 교육 과정의 수정이 빈번하다. 그럼에도 한문 교과서의 단원 구성은 과거 교육과정 시기의 단원 설정과 큰 차이가 없다. 이 때문에 현실적인 상황이나 학습자들의 성향과 다소 동떨어진 교육 목표와 내용들이 많다. 이후에는 변화되는 교육 과정과 목표를 충실히 반영하되 보다 실재감 있는 단원을 구성하여 수업의 완성도를 더할 수 있어야 한다.

셋째, 교수-학습 지도법에 대한 지속적인 연구가 필요하다. 1990년대 중반부터 연구자들이 서구의 다양한 교육학 이론을 차용하여 우리 실정에 알맞은 수업 이론을 개발하고, 수업 현장에 대응시켜 타당성을 검증하고 있다. 그럼에도 현재까지 한시 교육 연구에서 활용되고 있는 이론은 몇 가지에 불과하다. 교수-학습이론의 종주국이라 할 수 있는 서구 각국이 지속적으로 다양한 이론을 생산하고 기존 이론의 단점을 보완한 이론을 재생하는 상황을 감안하면, 우리 역시 기존의 교수-학습이론을 재점검하여 학습자의 흥미를 고취시켜 학습동기를 유발하고 학습 성취도를 향상시킬 수 있는 새로운 이론 또는 효과적인 이론을 더욱 수정·보완하는 연구가 필요하다.

넷째, 교사와 학습자 상호간의 이해와 협력이라는 인간적인 소통이 필요하다. 과거에는 교사가 정보를 일방적으로 전달하였고 학습자는 수동적 입장이었다. 그러나 지금의 교육은 학습자가 중심이기에, 그들이 한시 수업에 능동적으로 참여하며 흥미를 갖고, 이후에도 그 관심을 유지하게 하는 것이 중요하다. 이 때문에 연령·사고·문화가 차이나는 양자 사이의 인간적인 소통이 교육의 성과를 증진하는 데 효과적이다. 특히 인간적인 소통에서는 서로에 대한 배려와 이해가 필요한데, 이것을 보다 발전시키고 활성화 시키기 위해서는 교육학 또는 이와 관련되는 다른 학문 분야와의 협업적인 연구 시스템을 통해서 그 방법을 다양하게 모색해야 한다.

다섯째, 한시 교육 연구와 연계되는 타학문 분야와의 학제간의 연구를 본격화해야 한다. 앞서 살펴본 한시 교재 연구나 수업모형 연구, 수업사례 연구, 학습자와의 소통 등에서 알 수 있듯이 한시 교육 연구 자체에만 집착해서는 보다 발전적인 연구 성과와 교육 성과를 이룰 수 없다. 한시 교육 연구에 기여하거나 보조가 될 수 있는 다른 여러 학문 분야와 제휴하여 성과의 제고 방법을 탐색해야 한다.

「漢詩 敎育 研究의 動向과 課題」 토론문

이의강(원광대)

# 별지 참조



## 漢文 基礎 學習者의 漢詩 漢文 教育 方案 摸索

-초등학교 학습자를 중심으로-

한은수(서울 난향초)

### 【논문 요약】

### I. 序論

2009년 改定 教育課程이 공표되면서 교육과정의 總論에 초등학교의 ‘教科’ 또는 ‘創意的 體驗 活動’ 시간을 활용하여 ‘漢字 教育’을 할 수 있도록 告示하였다. 총론의 언표에 따른 구체적인 각론이 마련되지 않으면 초등학교 한자 교육은 그 이전의 교육과 별 차이가 없으리라 본다. 이런 측면에서 지난 2011년 6월 조순형·김성곤·김세연 의원실 주최로 국회 의원회관에서 열린 ‘漢字教育基本法’ 제정을 위한 공청회는 초등학교 학생의 한자 교육을 위해 고무적인 사건이라 할 수 있다.

초등학교 학습자들은 한문과 교육의 제영역에 대한 학습이 이루어지지 않은 경우가 많고, 한자나 어휘를 배운다고 하더라도 기초적인 내용부터 시작해서 배우기 때문에 漢文 基礎 學習者라고 할 수 있다. 한문 기초 학습자들을 위한 漢文科 學習을 할 때에는 학습자의 학습 조건이나 학습 환경을 고려하여 학습자에게 적절한 교수 기법을 적용하게 된다.

이 글은 한문을 처음으로 배우는 초등학교 학습자의 漢詩와 漢文 短文의 教育 方法을 摸索해 봄으로써 한문과 교수 학습 방법의 외연을 확장시키고, 한문 기초 학습자인 초등학교 학생에게 적절한 한시와 한문의 교육 방안에 대한 學問的 論議를 확산시키는 데 그 목적이 있다.

### II. 漢詩 學習을 통한 審美的 鑑賞 能力의 培養

漢詩 教育은 漢文 文章(短文, 散文) 教育과 더불어 한문에 대한 言語的, 文學的, 文化的 특질을 이해할 수 있는 漢文 教科 教育의 핵심 영역이라 할 수 있다. 초등학교 학습자는 중등학교 학습자만큼 인지 발달도 덜 되어 있어 사물에 대한 인식이나 텍스트에 대한 해석 능력, 주관적 반성에 기초한 비평 능력 등이 중등학교 학습자보다 낮다고 할 수 있다. 그러므로 한시 학습의 방법도 초등학교 학생의 인지 능력에 적합한 수준으로 구성되어야 하며, 학습자의 흥미를 끌 수 있는 쉽고 재미있는 학습 방법을 수업에 적용하여야 한다. 곧 한시의 ‘독해’를 중시하는 중등학교 학습자와 다르게 ‘감상’ 중심의 학습 방법이 교수·학습에 더 적절할 수 있을 것이다. 즉 한문과 교육과정의 내용체계에 제시되어 있는 ‘한시의 읽기와 풀이’보다는 ‘한시의 이해와 감상’에 중심을 둔 교육방법이 초등학교 학습자에게는 더 효과적일 수 있다.

필자는 한시를 처음 접하는 초등학교 학습자에게 漢詩 鑑賞 能力을 培養하기 위해 ‘한시를 읽고 연상되는 장

면 그리기 및 느낌 말하기'의 수업을 시도하여 보았다. 그림을 통한 한시 지도가 유용한 것은 그만큼 文學과 繪畫가 인간의 思考와 情緒를 표현하는데 공통적인 요소를 지니고 있기 때문이다.

필자는 우리 선조들이 일찍부터 아동교육용 기초 한문교재로 사용하였던 『推句』의 내용 중에서 繪畫性이 높은 詩句를 선정하여 한시 학습에 이용하기로 하였다. 또한 텍스트는 학습자들이 한자에 대한 기초 지식이 없다는 전제 아래 한자의 뜻과 음을 한자의 자형 위에 제시하고, 詩句의 의미를 詩句의 아래에 제시하는 방법을 택하였다. 이렇게 하면 학습자들이 한자의 形 · 音 · 義를 연관하여 이해하는 데에 따른 부담을 최소화할 수 있으며, 한시를 읽고 풀이하는데 들이는 노력을 줄일 수 있다. 곧 한시와 관련된 한자 지식이나 독해 요소를 제공함으로써 학습자들이 오로지 한시의 감상과 이해의 학습에 초점을 두도록 한 것이다.

필자가 3차시 『推句』 한시 텍스트로 삼은 자료는 陶潛의 '四時'이다. 학습자들은 2차시와 같이 텍스트 시 '春水滿四澤 夏雲多奇峯 秋月揚明輝 冬嶺秀孤松'을 읽고 시에 쓰인 낱말의 한자 지식을 익혔으며, 시구를 풀이한 "봄 물은 사방의 못에 가득하고 여름 구름은 기이한 봉우리가 많도다. 가을 달은 밝은 빛을 드날리고 겨울 산에는 외로운 소나무가 빼어나도다."를 보고 나름대로 시구에 대한 이미지를 형상화하였을 것이다. '四時'에 대한 문학적 이미지는 각자의 경험과 스키마에 따라 회화적 이미지를 형상화하여 그림으로 표현되었다.

陶潛의 '四時'를 초등학교 학습자들이 詩句 풀이만 보고 이해하기는 쉽지 않다. 그래서 필자는 이 한시의 詩句를 풀이하면서 초등학교 학습자들이 연상활동을 하는데 도움이 되도록 간략하게 배경 설명을 해 주었다. 그리고 학습자들이 詩句와 연상되는 그림을 그리고 그 느낌을 표현하도록 하였다. 起句의 내용에 대해 학습자 4는 古拙한 모습의 연못을 두 개 그렸고 한자로 '春', '澤'을 표기하였으며, '연못의 분위기가 고요하다'고 하였다. 학습자 5는 화면 가득 연못의 물을 그린 뒤 그 연못에 두 개의 돌멩이를 던지는 모습으로 표현하였으며, '봄이 되면 그 물에 한 번 들어가 보고 싶고, 돌을 던지면서 물놀이를 해 보고 싶다.'고 하였다. 학습자 6은 연못의 바위 틈 사이로 물이 넘쳐흐르는 모습을 그리고, '물이 가득 채워져 넘치는 연못처럼 봄은 따스한 기운도 넘치는 것 같다.'고 하였다. 이처럼 학습자들은 동일한 텍스트를 접하더라도 자신의 경험과 스키마에 따라 서로 다른 心像을 갖게 된다. 봄물이 사방의 못에 가득하다고 하였지만, 학습자 4의 마음속에는 고요히 머물러 있는 연못이 그려진 것이다. 이에 비해 학습자 5는 물에 돌을 던지거나 물에 들어가 물놀이를 하고 싶은 충동을 떠올려 표현하였고, 학습자 6은 연못의 물이 가득 넘치면서 따스한 봄기운도 넘치는 생각을 한 것이다. 곧 학습자가 어떠한 과정을 거쳐 이미지를 형상화하느냐에 따라 시에 대한 鑑賞도 다르게 표현되는 것이다.

한자 지식이 부족한 초등학생 학습자를 대상으로 한시를 교육할 때에는 중등학교 학습자처럼 漢詩의 讀解能力 향상에 힘쓰기 보다는 審美的 鑑賞能力을 培養하는데 중심을 두고 지도할 필요가 있다. 또한 초등학교 학습자의 수준에서 이해할 수 있는 한시 학습 자료를 만들어 줌으로써 초등학교 학습자들이 우리 선조들의 한시 작품들을 감상할 수 있는 기회를 제공하여야 하며, 이를 통하여 한시가 지닌 문학적 가치를 초등학교 학습자 수준에서 이해할 수 있도록 안내하여야 한다. 그리고 학습자의 수준에 따라 原典 텍스트만이 아니라 翻譯된 텍스트를 통하여 한시를 공부하는 것도 한시 교육의 한 범주로 인정할 수 있는 인식의 전환이 필요하다.

### Ⅲ. 漢文 學習을 통한 反省的 思考 能力의 伸張

‘한문과 교육과정 해설서’에 따르면 “한문 단문(短文)은 예로부터 널리 전해지거나 알려진 격언(格言), 속담(俗談), 명언(名言), 명구(名句), 기타 한문 교육에 활용하기 위하여 만든, 하나의 문장으로 이루어진 짧은 글 등을 지칭하는 것으로, 대개 기존의 특정 작품 또는 저술의 일부에서 발췌(拔萃)하거나 가공(加工)한 것들이다.”라고 기술되어 있다. 이를 통해 볼 때 ‘한문 단문’은 ‘한문의 문장 구조’를 지니고 있거나, 한문의 문장 구조가 생략되었다 하더라도 한문 문장 풀이의 구조로 번역되는 짧은 글을 지칭한다고 볼 수 있다. 곧 ‘人之初 性本善’, ‘性相近 習相遠’ 등의 『三字經』, ‘父生我身’, ‘母鞠吾身’ 등의 『四字小學』, ‘天地玄黃’, ‘宇宙洪荒’ 등의 『千字文』,



‘父子有親’, ‘君臣有義’ 등의 『童蒙先習』의 내용도 완전한 한문 문장의 형식은 아니지만 한문 단문의 영역으로 분류할 수 있을 것이다.

초등학교 학습자는 사고체계가 치밀하지 못하고 사상이나 이론을 언급할 만큼 사고가 분화되어 있지 못하다. 그러므로 초등학교 학습자를 위한 한문 단문 텍스트는 초등학교 학습자들이 이해할 수준의 내용을 선정해야 한다. 또한 한문 단문의 학습을 통해 선인들의 삶의 모습과 정서를 살필 수 있으며 전통문화를 이해하거나 바른 가치관을 형성할 수 있는 자료를 텍스트로 선정해야 한다. 이러한 기준에서 볼 때 초등학교 학습자의 한문 단문 자료로는 『千字文』, 『四字小學』, 『啓蒙篇』, 『童蒙先習』, 『擊蒙要訣』, 『明心寶鑑』 등의 전통적인 初學者 文字教育用 教材 · 德性教育用 教材에서 추출한 단문 자료가 적절할 것이다.

한문 단문 텍스트로서 『千字文』의 내용을 학습할 때 ‘천자문 song’과 같이 시청각 매체를 활용하여 단문 학습을 하면 효과적이다. 이 경우 학습자들은 네 자의 字義와 字音を 먼저 부르고, 이어서 의미를 풀이하는 노래를 부르면서 ‘千字文’의 내용을 익힌다. 예를 들어 ‘秋收冬藏’의 경우, “가을 추, 겨울 수, 겨울 동, 감출 장 // 가을엔 거두고 겨울엔 저장한다.”와 같이 짧고 리듬감 있게 노래를 부르기 때문에 학습자들은 자신도 모르게 흥겹게 따라하면서 내용을 익히게 된다. 이렇게 따라서 하다 보면 ‘秋收冬藏’의 내용이 하나하나의 낱자로 학습되는 것이 아니라 하나의 덩어리 내지 ‘덩이글말(discourse)’로 인식되어 학습자들의 장기 기억 속에 저장되는 것이다.

『四字小學』의 텍스트는 유사한 문장 구조가 반복되고, 같은 한자가 여러 번 반복하여 사용되기 때문에 학습자들이 쉽게 단문의 구조를 익힐 수 있고, 한자를 습득할 수 있는 장점도 있다. 필자가 제공한 『四字小學』 텍스트는 漢字의 字形 위에 字義와 字音이 나타나 있으며, 텍스트의 하단에 풀이가 제시되어 있다. 필자는 위의 텍스트를 학습자들에게 가르치면서 학습자들이 ‘父生我身’ / ‘母鞠吾身’ 단문 하나마다 분절하여 읽으면서 낱개 한자의 字義와 字音を 익히도록 하였다. 낱개의 자음과 자의를 익힌 뒤에는 短文의 讀音を 읽도록 하였으며, 단문의 독음 학습을 5회 정도 반복하여 읽은 뒤에 단문의 풀이 학습을 진행하였다. 그리고 사이버서당에서 제공하고 있는 ‘四字小學 誦讀 콘텐츠’를 활용하여 학습자들이 예전 서당에서 학동들이 둘러앉아 聲讀을 하듯이 리드미컬(rhythmical)하게 읽어보도록 하였다. 읽기 학습을 마치고 나서는 학습지 아래에 제시된 질문에 대하여 자신의 생각을 기술하도록 하여 반성적 사고 능력을 기르기 위한 노력을 하였다.

필자는 초등학교 학습자들이 한문 단문을 학습할 때 지향해야 할 학습 목표는 중등학교 학습자들의 목표와는 조금 다르게 설정하여야 한다고 본다. 곧 중등학교 학습자들은 한문 단문을 공부하면서 한자 지식의 소양을 바탕으로 한문 단문을 바르게 끊어 읽으며 풀이하고, 이를 통해 단문의 내용과 주제를 파악하며 단문의 특수한 표현 방식을 익히는 것이 목표라고 할 수 있다. 이에 비해 초등학교 학습자들이 한문 단문을 학습할 경우에는 흥미 있게 한문 텍스트를 읽는 것에 초점을 두고, 한문 단문 읽기 학습을 통하여 선인들의 삶과 지혜를 이해하고 이를 통해 바른 가치관과 인성을 함양하는 데 중점을 두어야 한다고 본다. 또한 이와 더불어 한문 단문 텍스트와 관련한 학습자들의 반성적 사고 능력을 길러 미래 사회에 대비한 고등 정신 기능을 신장시켜야 한다고 본다.

#### IV. 結論

초등학교 학습자에게 한자 교육을 할 때 도구교과적 학습에 치중하여 한자 교육을 하다보면 지나치게 기능 교육 위주로 흐르기 때문에 한자 학습에 대한 부정적 인식을 학습자들이 할 수 있다. 이에 비해 漢詩의 詩句나 漢文 短文의 학습을 통해 한자 교육을 하면 학습자들이 한자 학습에 대한 흥미와 재미를 느낄 수 있으며 한자 교육에 대한 긍정적 인식을 심어줄 수 있다. 또한 한시나 한문 단문의 문학 텍스트 학습을 통하여 학습자들은 우리의 선인들이 행하였던 삶의 모습을 볼 수 있으며, 선인들이 지녔던 삶의 情緒를 체득하여 자신이 살아가는 데 필요한 가치관을 형성할 수 있다.

【논문】

- I. 序論
- II. 漢詩 學習을 통한 審美的 鑑賞 能力의 培養
- III. 漢文 學習을 통한 反省的 思考 能力의 伸張
- IV. 結論

## I. 序論

教科의 內容 知識을 학습자에게 교육하는 방법은 다양하게 존재한다. 시대 조류에 따라 특정의 교육 풍조가 蔓延하여 교육 전반에 風靡하기도 하지만 대개의 경우 일시적인 현상으로 끝나는 경우가 많다. ‘학습’이란 하나의 개념에 대하여 각 시대 환경에 따라 그 시대에 적합한 시선으로 접근하기 때문에 특수한 학습 현상의 일부분을 유용하게 설명하지만 보편적으로 설명하지 못하는 한계를 가지고 있다. 그렇기 때문에 지금까지 수많은 教授 學習 理論과 學習 模型이 제시되고 있지만 각각의 이론들이 한 시대의 학습을 설명하는 논리로서 생명력을 얻고 있으나, 어느 것도 학습을 충분하게 설명하지 못한다는 약점을 내포하고 있는 것이다. 이러한 교수 학습 이론의 한계는 필연적으로 학교 현장에서 학습자를 교육하는 방법이나 교수 학습 과정에도 연계되며, 교육 과정의 편성이나 교재의 편찬에도 깊은 관련을 갖는다.

漢文科 教育의 경우 제5차 교육과정 이후 제7차 교육과정까지 그 내용을 漢字, 漢字語, 漢文으로 구별하여 편성하면서 자연적으로 漢字 → 漢字語 → 漢文의 上向式 教授 學習 方法이 학습의 중심을 이루게 되었고, 교과서도 이러한 방식으로 구성되었다. 상향식 교수 학습 방법은 한자와 한문을 처음 공부하는 학습자에게 한문 교과에 대한 道具教科的 효용성을 제공하고, 교과를 쉽게 접근할 수 있다는 친밀감을 주었으나 한문 교과의 본질인 한문 문장 교육을 소홀히 하게 되고 지나친 기능 교육 위주의 학습이 되었다는 비평을 받게 되었다. 그런 결과 2007년 개정 교육과정 이후 한문 교과의 학습은 한자, 한자 어휘의 기능 영역의 학습보다는 한문 문장 중심의 학습으로 그 중심을 옮겨가게 되었으며, 교수 학습의 방법도 자연히 下向式 내지 相互作用式 教授 學習 方法을 지향하게 되었다. 이러한 교과 개정의 방향에 대하여 학교 현장의 요구와 학습자, 학부모의 요구를 반영하지 못하고 있다는 비평의 소리도 있는 것이 지금의 현실이다. 이러한 요구들이 새로 마련하고 있는 차기 한문과 교육 과정에 어떻게 반영될지는 알 수 없으나 우리 모두가 공감할 수 있는 사실은 학습자에게 효율적인 학습 방법으로 수업을 진행할 수 있도록 교육과정이 편성되어야 한다는 것이다.

2009년 개정 교육과정이 공표되면서 교육과정의 총론에 초등학교의 ‘教科’ 또는 ‘創意的 體驗 活動’ 시간을 활용하여 ‘漢字 教育’을 할 수 있도록 告示하였다.<sup>1)</sup> 이는 그 동안 초등학교 현장에서 ‘재량 활동’이나 ‘특별 활동’을 통하여 부분적으로 해 오던 한자 교육을 각 教科 學習으로 확산시킨다는 면에서 초등학교 한자교육 활성화에 기여할 수 있을 것이다. 그렇지만 총론에서만 개략적으로 언표하고 구체적인 각론이 마련되지 않으면 그 이전

1) 교육과학기술부(2009), 5면. 21면 참조. 2009년 개정 교육과정 초·중등학교 교육과정 총론의 ‘초등학교 교육과정 편성·운영의 중점’ 10 항목 중 제 6 항 ‘정보통신활용교육, 보건교육, 한자교육 등은 관련 교과(군)와 창의적 체험 활동을 활용하여 체계적인 지도가 이루어질 수 있도록 한다.’

에 해오던 한자 교육과 별 차이가 없으리라 본다. 이런 측면에서 지난 2011년 6월 조순형·김성곤·김세연 의 원실 주최로 국회 의원회관에서 열린 ‘漢字教育基本法’ 제정을 위한 공청회는 초등학교 학생의 한자 교육을 위해 고무적인 사건이라 할 수 있다. 초·중등학교에서 학습해야 할 한자의 학습 내용을 법안화하여 공표함으로써 초등학교 현장마다 각양각색으로 이루어진 한자 교육에 체계적인 기초를 마련할 수 있을 것이다.

‘漢字教育基本法’이 제정되어 공표된다면 초등학교 단계에서 가르쳐야 할 한자의 학습량과 학습 내용 체계, 그에 따른 교재 개발 및 교수 학습 방법 등이 구체적으로 마련되겠지만 현재는 그렇지 못하여 연구자마다 논의가 다르다. 특히 漢字의 學習量과 학습의 內容 體系에 대한 異論이 있는데, 대체적으로 초등학교 단계에서의 학습은 한자, 한자 어휘의 학습에 한정하고 있다. 다만 尹在敏 교수는 “초등학교에서 한문의 ‘문장’과 ‘한문독해’는 ‘한문 문장의 번역’과 ‘한문을 번역한 글의 독해’를 의미하는 것으로 한정할 필요가 있다.”<sup>2)</sup>라고 하면서 초등학교 단계에서 ‘漢文 文章 學習’의 수준을 ‘翻譯한 글’의 수준으로 언명한 바 있다. 필자는 초등학교 한문 교육과정의 한문 영역의 내용 요소로 윤재민 교수가 언급한 ‘한문 문장의 번역’, ‘한문을 번역한 글의 독해’를 포함하여 ‘한문 단문’까지 포함하여야 한다고 언급한 바 있다.<sup>3)</sup> 왜냐하면 초등학교에서의 한자한문 교육은 ‘한자’나 ‘어휘’의 습득을 통한 道具 教科的 요소도 중요하지만, 그보다는 우리 선조들이 물려 준 여러 가지 자료의 학습을 통해 선인들의 삶과 지혜 익히기, 인성 함양하기, 전통문화 이해하기, 한자문화권의 문화 이해하기 등의 내용들이 本質이라고 할 수 있기 때문이다.

초등학교 학습자들은 한문과 교육의 諸領域(漢字, 語彙, 漢文, 漢詩 등)에 대한 학습이 이루어지지 않은 경우가 많고, 한자나 어휘를 배운다고 하더라도 기초적인 내용부터 시작해서 배우기 때문에 ‘漢文 基礎 學習者’라고 할 수 있다. 한문 기초 학습자들을 위한 漢文科 學習을 할 때에는 학습자의 학습 조건이나 학습 환경을 고려하여 학습자에게 적절한 교수 기법을 적용하게 된다. 곧 학습자가 초등학생이나 중학생이냐에 따라 그 교수 학습 방법은 크게 달라지게 마련이다. 초등학생 학습자의 認知 發達 정도와 학습 능력이 중학생 학습자와는 현저하게 차이가 나므로 초등학교 학습자에게 적절한 漢文과 漢詩의 教授 學習 方法이 필요하다.

이 글은 한문을 처음으로 배우는 初等學校 學習者의 漢詩와 漢文 短文의 教育 方法을 摸索해 봄으로써 한문과 교수 학습 방법의 외연을 확장시키고, 한문 기초 학습자인 초등학교 학생에게 적절한 한시와 한문의 교육 방안에 대한 학문적 논의를 확산시키는 데 그 목적이 있다.

## Ⅱ. 漢詩 學習을 통한 審美的 鑑賞 能力의 培養

### 1. 한시 교육의 방법과 텍스트

漢詩 教育은 漢文 文章(短文, 散文) 教育과 더불어 한문에 대한 言語的, 文學的, 文化的 특질을 이해할 수 있는 漢文 教科 教育의 핵심 영역이라 할 수 있다. 지금까지 학교 현장에서는 한시를 효과적으로 가르칠 수 있는 방법에 대하여 많은 고민을 하였고, 그 고민의 결과로 여러 가지 한시 교육 방법들이 축적되어 왔다.<sup>4)</sup> 金鍊秀(2006)는 중등학교 한시 교육에서 교수·학습되어야 할 핵심적 내용은 漢詩의 讀解, 즉 漢詩의 ‘翻譯’과 ‘解釋’이라고 하면서 종전의 연구들이 한시 교육의 특수성에 대한 고려 없이 교육학이나 문학 교육 방면의 수업내용을 그대로 도입하거나, 실제적인 모형 제시 없이 수업 계획안을 교수·학습 모형으로 제시하는 오류를 범한 경우가 많다고 지적하였다. 또한 한시를 쉽고 재미있게 가르치는 것에 치중하다 보니 정작 학습자가 한시 텍스트를 접할 수 있는 기회는 줄어들고 흥미를 끌기 위한 ‘방편’만 기억에 남을 수 있다고 하면서 흥미 유발 위주의 한시

2) 尹在敏(2009), 155면.

3) 拙 稿(2010), 591~592면.

4) 金鍊秀(2005), 33~37면 참조. 한시 지도 방법에 관한 연구 성과를 類目化하여 성과와 문제점을 검토하였음.

학습이 갖는 한계점을 적시하였다.<sup>5)</sup> 김연수는 이와 같은 문제점을 해결하기 위하여 ‘학습자의 한시 번역 및 해석 능력의 배양과 주체적인 감상 실현’을 위한 認知的 徒弟 理論에 기초한 한시 교수·학습 모형을 제시하여 한시 교수·학습의 새로운 이론을 마련하고 교수 방법 개선에 이바지하였다.

필자도 김연수의 연구 시각과 인식에 심분 공감한다. 그런데 한시를 배워야 할 학습 대상이 중등학교 학습자가 아니라 초등학교 수준의 학습자라면 어떨까? 초등학교 학습자는 중등학교 학습자만큼 인지 발달도 덜 되어 있어 사물에 대한 인식이나 텍스트에 대한 해석 능력, 주관적 반성에 기초한 비평 능력 등이 중등학교 학습자보다 낮다고 할 수 있다. 그러므로 한시 학습의 방법도 초등학교의 인지 능력에 적합한 수준으로 구성되어야 하며, 학습자의 흥미를 끌 수 있는 쉽고 재미있는 학습 방법을 수업에 적용하여야 한다. 곧 한시의 ‘讀解’를 중시하는 중등학교 학습자와 다르게 ‘鑑賞’ 중심의 학습 방법이 교수·학습에 더 적절할 수 있을 것이다. 즉 漢文 科 教育課程의 內容體系에 제시되어 있는 ‘한시의 읽기와 풀이’보다는 ‘한시의 이해와 감상’에 중심을 둔 교육방법이 효과적일 수 있다. 이는 한시 교육의 기본인 독해 능력도 부족한 학습자에게 어떻게 독해를 기반으로 한 감상 능력을 요구할 수 있겠느냐는 비평을 받을 수 있다. 그러나 독해와 감상이 꼭 位階性을 갖고 있다고는 볼 수 없으므로 필자는 학습자 집단의 특성에 따라 학습의 중심 영역은 가변적일 수 있다고 생각한다.

이러한 인식 아래 필자는 한시를 처음 접하는 초등학교 학습자에게 漢詩 鑑賞 能力을 培養하기 위해 ‘한시를 읽고 연상되는 장면 그리기 및 느낌 말하기’의 수업을 시도하여 보았다. 그림을 이용한 한시의 지도 방법은 이미 嚴璿容(1999)<sup>6)</sup>, 李載姬(1999)<sup>7)</sup>의 연구에서 보이듯이 중등학교 학습자의 한시 교육에 유용한 학습 방법으로 보고되었다. 그림을 통한 한시 지도가 유용한 것은 그만큼 文學과 繪畫가 인간의 思考와 情緒를 표현하는데 공통적인 요소를 지니고 있기 때문이다. “즉 문학에서는 언어를 통하여 인간의 사고와 정서를 형상화하고, 그림은 인간의 사고와 정서를 시각적이고 감각적인 모습으로 형상화한다. 그리고 문학은 언어의 해석 작용을 거친 후에 받아들여지는 반면 그림은 인간의 시각을 통해 직접 받아들여진다. 문학과 그림은 표현 방식과 수용 과정에서는 차이가 나지만 이들은 모두 인간의 사고와 정서가 표현된 예술 분야라는 공통점을 지닌다.”<sup>8)</sup> 이와 같이 인간의 사고 작용을 통해서 생성한 이미지를 언어나 그림으로 표출한다는 공통점을 갖기 때문에 한시를 감상하기 위한 능력을 배양하기 위해 연상되는 그림을 그려보는 활동은 유의미하리라 본다.

초등학교 학습자를 대상으로 한시 교육을 할 때 학습 방법의 선택뿐 아니라 텍스트의 선정도 중요한 문제이며, 텍스트를 어떤 수준에서 제공할 것인가 하는 것도 고민거리이다. 한자나 한자 어휘에 대한 기초적인 지식이 형성된 중등학교 학습자와 달리 초등학교 학습자들은 기초적인 한자 학습도 되어 있지 않다. 설령 일정 정도 한자 지식을 갖추었다고 하더라도 학습자 개개인의 학습 환경에 따라 한자를 학습한 내용이 판이하여 학급 집단 전체의 공통적 학습 요소를 도출하기도 어렵다. 그래서 필자는 우리 선조들이 일찍부터 아동교육용 기초 한문 교재로 사용하였던 『推句』의 내용 중에서 繪畫性이 높은 詩句를 선정하여 한시 학습의 기본 텍스트로 삼고자 하였다. 또한 텍스트는 학습자들이 한자에 대한 기초 지식이 없다는 전제 아래 한자의 뜻과 음을 한자의 자형 위에 제시하고, 詩句의 의미를 詩句의 아래에 제시하는 방법을 택하였다. 이렇게 하면 학습자들이 한자의 形·音·義를 연관하여 이해하는 데에 따른 부담을 최소화할 수 있으며, 한시를 읽고 풀이하는데 들이는 노력을 줄일 수 있다. 곧 한시와 관련된 한자 지식이나 독해 요소를 제공함으로써 학습자들이 오로지 한시의 감상과 이해의 학습에 초점을 두도록 한 것이다.

필자가 어린이들의 학습을 위해 선정한 『推句』의 詩句는 아래와 같다. 본래 『推句』가 五言으로 된 좋은 對句들을 뽑아 만든 것이기 때문에 完定된 한시 형식을 보여주지 못하지만 학습의 편의상 의미가 유사한 詩句를 並置하여 4단 구성으로 제시하였다.

5) 김연수(2006), 5~8면 참조.

6) 嚴璿容(1999), 87~95면.

7) 李載姬(1999), 27~31면.

8) 배수정(2009), 54면.

구분	학습 범주	학습 내용
1차시	天地自然	天高日月明 地厚草木生 月出天開眼 山高地舉頭
2차시	天地自然	春來梨花白 夏至樹葉青 秋涼黃菊發 冬寒白雪來
3차시	天地自然	春水滿四澤 夏雲多奇峯 秋月揚明輝 冬嶺秀孤松
4차시	天地自然	狗走梅花落 鷄行竹葉成 竹筍黃犢角 蕨牙小兒拳
5차시	天地自然	月移山影改 日下樓痕消 鳥宿池邊樹 僧敲月下門
6차시	天地自然	日華川上動 風光草際浮 明月松間照 清泉石上流
7차시	人間生活	老人扶杖去 小兒騎竹來 男奴負薪去 女婢汲水來
8차시	人間生活	子孝雙親樂 家和萬事成 家貧思賢妻 國亂思良相
9차시	勸學意志	水去不復回 言出難更收 學文千載寶 食物一朝塵
10차시	勸學意志	花有重開日 人無更少年 白日莫虛送 青春不再來

## 2. 한시 학습과 심미적 감상 능력

필자의 경우 ‘재량 활동’ 시간을 이용하여 초등학교 4학년 어린이들에게 한자를 지도하고 있다. 필자가 근무하는 N초등학교의 경우 격주마다 2시간씩 재량활동을 편성하여 운영하고 있다. 필자는 1차시 분량의 학습을 하기 위해 80분(40분씩 2시간)의 시간을 배정하고 첫 40분은 한자 낱자 학습 내지 한자 어휘 학습, 한자 어휘와 관련된 게임 등을 진행하여 학생들이 한시 학습과 관련된 개개인의 스키마(schema)를 활성화할 수 있도록 하였다. 예를 들어 위의 2차시 학습의 경우 먼저 한자 ‘春’, ‘夏’, ‘秋’, ‘冬’, ‘白’, ‘雪’, ‘青’, ‘黃’에 대한 한자 지식을 익힌다. 그 뒤에 한자 지식과 연관된 한자 어휘 지식을 연상하여 보고, 한자 지식 또는 한자 어휘 지식과 관련한 간단한 게임을 하여 학습자들이 한자 학습에 대한 흥미를 갖도록 유도한다. 이러한 학습을 한 뒤에 2차시 학습 내용인 ‘春來梨花白 夏至樹葉青 秋涼黃菊發 冬寒白雪來’의 훈음과 독해가 제시된 학습지를 나누어 주고 이 자료를 활용하여 한시 학습을 시도하였다.

2차시 텍스트의 경우 5글 4문 20자로 구성되어 있는데 한자의 字義와 字音 그리고 詩句의 풀이가 학습지에 노출되어 있다. 이미 학습자들이 앞 시간에 8자의 한자를 익힌 뒤에 익힌 한자와 관련된 한시 학습을 해서 그런지 아니면 학습 요소들이 학습지에 노출되어 그러지 학습자들은 비교적 부담 없이 학습 내용을 이해하였다. 필자는 2차시 텍스트를 지도하면서 학습자들이 텍스트에 제시된 모든 한자의 字義와 字音을 읽고, 詩句의 讀音을 읽고, 詩句의 의미를 읽어보도록 하였으며, 詩句의 의미를 학습자들이 이해할 수 있도록 학습자들의 聯想 활동을 도울 수 있는 설명을 하거나 사진 자료를 제시하였다. 그런 뒤에 학습자들이 익힌 한시와 연상되는 장면을 그림으로 그리고, 자신이 그린 그림이나 시구의 내용과 관련된 느낌을 표현하도록 하였다. 아래는 2차시 학습을 한 뒤 학습자들이 그린 그림과 한시에 대한 느낌을 표현한 내용이다.



<학습자 1의 한시 그림>



<학습자 2의 한시 그림>



<학습자 3의 한시 그림>

위의 그림은 학습자가 한시 ‘春來梨花白 夏至樹葉青 秋涼黃菊發 冬寒白雪來’를 읽고 느낀 것을 자신이 생각

하는 이미지(image)로 형상화<sup>9)</sup>한 것이다. 학습자는 한시 텍스트와 시구를 독해한 풀이 자료를 보고 각자 나름대로 시구에 대한 이미지를 形象化하였을 것이다. “봄이 오니 배꽃이 하얗고 여름이 오니 나뭇잎이 푸르도다. 가을이 서늘하니 누런 국화가 피고 겨울이 추우니 흰 눈이 오도다.”의 동일한 텍스트를 읽고 학습자들은 각 詩句와 연관된 장면을 상상하게 되며, 이러한 상상이 하나의 이미지를 형상화하는 것이다. 그 결과 텍스트에 대한 文學的 이미지가 繪畫的 이미지로 형상화되어 나타난다고 할 수 있다. 그러므로 각각의 학습자는 同一한 文學的 텍스트에 대하여 相異한 繪畫的 이미지를 표출하고 있다. 이러한 이미지 표출 과정은 학습자들이 시를 읽고 느낌을 표출한 것을 통해서도 확인할 수 있다.

봄이 되면 배꽃이 얼마나 예쁜지 보고 싶다./ 여름의 푸른 나무들을 생각하면 내 마음까지 푸르게 물든 것 같다./ 가을이 되면 국화가 무슨 색인지 보고 싶다./ 겨울이 빨리 되어 눈과 놀고 싶다.(학습자 1)

배꽃이 뭔지 몰랐어요. 유일하게 ‘배’라는 말만 이해했습니다. 그리기가 좀 어렵습니다./ 해석하기 쉬운 시였지만 감동적인 시이고 표현하기가 쉬웠어요./ 해석하기도 쉽고 그리기도 쉬운 100점짜리 시입니다./ 여기 있는 시는 거의 다 이해가 쉽고 그리기가 쉽네요.(학습자2)

따스한 햇살을 받고 자란 배꽃은 눈처럼 하얗고 깨끗하다./ 울창한 숲에 나무는 사이사이로 들어오는 햇살을 받고 자라서 그런지 싱싱하고 파릇파릇하다./ 가을 햇살을 받고 자란 여러 송이의 국화들은 따뜻한 햇살처럼 눈이 부시다./ 하얗고 깨끗한 눈이 내리는 겨울은 내 마음까지 하얗고 깨끗하게 만드는 것 같다.(학습자 3)

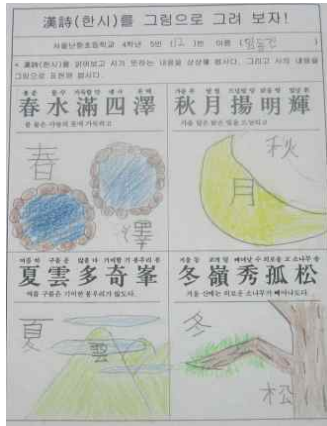
필자가 학습자들에게 ‘배꽃’을 보았는지 묻자, 대부분의 학생들은 보지 못하였다고 하였다. 아마도 학습자들이 전형적인 도시 생활을 한 환경적 요인이 큰 듯하다. 학습자들이 ‘배꽃’의 모습을 연상할 수 없으면 시구의 이해나 감상에 큰 지장을 줄 듯 하여 필자는 학습자들에게 ‘배꽃’의 모습을 사진으로 제시해주었다. 그런데도 ‘배꽃’을 표현한 회화적 이미지가 상이하게 나타나고 있으며, 시구에 대한 감상도 서로 다르다. 학습자 1은 ‘봄이 되면 배꽃이 얼마나 예쁜지 보고 싶다.’고 하여 앞날에 대한 자신의 소망을 기술하였다. 학습자 2는 ‘배꽃이 뭔지 몰랐어요.’라고 하여 자신이 과거에 배꽃을 보지 못한 경험을 중시하여 표현하였으며, 그 결과 회화적인 표현도 어렵다고 하였다. 학습자 3은 ‘따스한 햇살을 받고 자란 배꽃은 눈처럼 하얗고 깨끗하다.’라고 하여 배꽃에 대한 자신의 회화적 이미지를 중심으로 표현하였다. 이처럼 동일한 텍스트를 보더라도 학습자 개개인의 能動的인 思考過程에 따라 서로 다른 ‘이미지 형상화’를 하게 되는 것이며, 이러한 이미지 형상화를 거쳐 한시에 대한 나름대로의 ‘이미저리(imagery)’<sup>10)</sup>를 형성하게 되는 것이다.

다음은 3차시 학습을 한 뒤 학습자들이 그린 그림과 한시에 대한 느낌을 표현한 내용이다.

9) 유영희(1999), 23~31면 참조. 시 텍스트에서 이미지는 시를 구성하고 있는 본질적인 요소이며, 시를 해석해 나가는 데 필수적인 요소이다. 이미지는 텍스트 해석 방법을 위한 요소 중 하나로만 추출되는 간단한 개념이 아니며 더 역동적인 차원에서 이루어져야 하는데, 유영희는 이미지 개념에 역동성과 현재성을 부여하여 ‘이미지 형상화’로 명명하고, ‘이미지 형상화’는 상상력과 모호한 경계를 이루면서 그 속에 지각 이미지와 추상 이미지의 단계까지 다양한 단계를 포함하는 용어라고 규정하였다.

10) 이미지(image)와 이미저리(imagery)는 엄밀하게 구분되지 않는다. 그러나 일반적으로 이미지는 텍스트 상에 나타나는 개별 이미지를, 이미저리는 그 개별 이미지가 결합된 총체적 이미지로 규정한다.





<학습자 4의 한시 그림>



<학습자 5의 한시 그림>



<학습자 6의 한시 그림>

위의 그림의 배경이 되는 한시 텍스트는 陶潛의 ‘四時’이다. 학습자들은 2차시와 같이 텍스트 시 ‘春水滿四澤 夏雲多奇峯 秋月揚明輝 冬嶺秀孤松’를 읽고 시에 쓰인 낱말의 한자 지식을 익혔으며, 시구를 풀이한 ‘봄 물은 사방의 못에 가득하고 여름 구름은 기이한 봉우리가 많도다. 가을 달은 밝은 빛을 드날리고 겨울 산에는 외로운 소나무가 빼어나도다.’를 보고 나름대로 시구에 대한 이미지를 형상화하였을 것이다. ‘四時’에 대한 문학적 이미지는 각자의 경험과 스키마에 따라 회화적 이미지를 형상화하여 그림으로 표현되었다. 이와 같은 이미지 표출과 관련하여 학습자 개개인의 心像(mental image)을 살펴보면 다음과 같다.

여러 계절의 특징이 정말 신기하였다. 봄에 있는 연못의 분위기는 고요하고, 여름 분위기는 구름이 고요히 움직이고, 가을 분위기는 달이 잔잔하게 밝은 빛을 내고, 겨울은 외로이 소나무가 서 있다.(학습자 4)

봄이 되면 그 물에 한 번 들어가 보고도 싶고, 그림처럼 돌을 던지며 물놀이를 해 보고 싶다./ 여름에 정말로 실제로 그런 구름이 있다면 나도 한 번 보고, 사진도 찍고 싶다./ 가을 달을 보면 내 마음도 환해질 것이다./ 그림처럼 한 산에 소나무가 한 개 있으면 얼마나 외로울 지 생각하면 나도 외로워지는 것 같다.(학습자 5)

물이 가득 채워져 넘치는 연못처럼 봄은 따스한 기운도 넘치는 것 같다./ 구름에 가려져 이상하게 보이는 산봉우리는 신선이 사는 산인 것 같다./ 다른 계절보다 가장 밝은 빛을 내는 달이니까 가을 밤 밝은 달을 보면 내 마음도 밝아질 것 같다./ 추위에 동식물들이 땅위로 올라오지 않는데 홀로 땅 위에 우뚝 서 있는 소나무의 외로움이 느껴진다.(학습자 6)

陶潛의 ‘四時’를 초등학교 학습자들이 詩句 풀이만 보고 이해하기는 쉽지 않다. 그래서 필자는 이 한시의 詩句를 풀이하면서 초등학교 학습자들이 연상활동을 하는데 도움이 되도록 간략하게 배경 설명을 해 주었다. 그리고 학습자들이 詩句와 연상되는 그림을 그리고 그 느낌을 표현하도록 하였다. 起句의 내용에 대해 학습자 4는 古拙한 모습의 연못을 두 개 그렸고 한자로 ‘春’, ‘澤’을 표기하였으며, ‘연못의 분위기가 고요하다’고 하였다. 학습자 5는 화면 가득 연못의 물을 그린 뒤 그 연못에 두 개의 돌맹이를 던지는 모습으로 표현하였으며, ‘봄이 되면 그 물에 한 번 들어가 보고 싶고, 돌을 던지면서 물놀이를 해 보고 싶다.’고 하였다. 학습자 6은 연못의 바위 틈 사이로 물이 넘쳐흐르는 모습을 그리고, ‘물이 가득 채워져 넘치는 연못처럼 봄은 따스한 기운도 넘치는 것 같다.’고 하였다. 이처럼 학습자들은 동일한 텍스트를 접하더라도 자신의 경험과 스키마에 따라 서로 다른 心像을 갖게 된다. 심상이란 언어에 의해서 우리 마음속에 떠오른 감각적 이미지이다.<sup>11)</sup> 봄물이 사방의 못에 가득하다고 하였지만, 학습자 4의 마음속에는 고요히 머물러 있는 연못이 그려진 것이다. 이에 비해 학습자 5는

11) 김준오(1987), 115면.

물에 돌을 던지거나 물에 들어가 물놀이를 하고 싶은 충동을 떠올려 표현하였고, 학습자 6은 연못의 물이 가득 넘치면서 따스한 봄기운도 넘치는 생각을 한 것이다. 곧 학습자가 어떠한 과정을 거쳐 이미지를 형상화하느냐에 따라 시에 대한 鑑賞도 다르게 표현되는 것이다.

이상을 통해 살펴보았듯이 한자 지식이 부족한 초등학생 학습자를 대상으로 한시를 교육할 때에는 중등학교 학습자처럼 漢詩의 讀解 能力 향상에 힘쓰기 보다는 審美的 鑑賞能力을 培養하는데 중심을 두고 지도할 필요가 있다. 또한 초등학교 학습자의 수준에서 이해할 수 있는 한시 학습 자료를 만들어 줌으로써 초등학교 학습자들이 우리 선조들의 한시 작품들을 감상할 수 있는 기회를 제공하여야 하며, 이를 통하여 한시가 지닌 문학적 가치를 초등학교 학습자 수준에서 이해할 수 있도록 안내하여야 한다. 그리고 학습자의 수준에 따라 原典 텍스트만이 아니라 翻譯된 텍스트를 통하여 한시를 공부하는 것도 한시 교육의 한 범주로 인정할 수 있는 인식의 전환이 필요하다.

### Ⅲ. 漢文 學習을 통한 反省的 思考 能力의 伸張

#### 1. 한문 단문의 학습 범위와 텍스트

국가 수준의 초등학교 한자 교육과정이 제정되지 않았지만 초등학교 학습자의 한자 교육의 학습 범위와 관련하여 여러 차례 논의가 있었다. 1997년 서울특별시교육청에서 ‘초등학교 한문 교육과정’을 제정하여 공포한 이후 方仁泰(1997), 金王奎(1999), 姜秉倫·宋永日·許旺旭(2002), 金貞淑(2003), 韓殷洙(2008), 尹在敏(2009) 등이 초등학교 한자 교육과정과 관련한 논의를 하면서 초등학교 수준에서 익혀야 할 한자 교육의 범위를 언급하였다. 서울특별시교육청, 방인태, 강병륜·송영일·허왕욱, 김정숙의 논의에서는 초등학교 학습자들의 학습 범위로 한자, 한자어(한자어구)로 한정하였다. 金王奎, 尹在敏은 한자, 한자어 영역에 ‘한문을 번역한 글’로 학습 범위를 정하였으며, 韓殷洙는 한자, 한자 어휘, 한문 단문 영역으로 학습의 영역을 설정하였다.<sup>12)</sup>

이상의 논의를 종합해보면 초등학교 학습자의 한자 교육 범위에 대하여 다음의 세 가지 의견이 존재한다. 첫째, 漢字·漢字 語彙로 한정하는 것이다. 둘째, 漢字·漢字 語彙·漢文 翻譯 資料로 하는 것이다. 셋째, 漢字·漢字 語彙·漢文 短文으로 하는 것이다. 이 중 필자만이 한문 단문의 학습까지 초등학교 학습자의 학습 영역을 넓히고 있는데 이에 대하여 尹在敏은 ‘초등학교에서 문장 차원의 한문을 교육하는 것은 현실 여건이 허용할 수 있는 범위를 넘어서는 일’이라고 지적한 바 있다.<sup>13)</sup> 윤재민 교수는 ‘현실 여건’이 무엇인지 구체적으로 밝히지 않았으나 아마도 학습자의 認知 發達 水準이나 學習 理解 能力, 교수자의 教授 能力, 초등학교 한자 교육에 대한 社會的 認識 등을 總合的으로 거론한 것 같다. 필자도 이와 같은 현실 여건을 度外視하는 것은 아니지만 ‘현실 여건’을 고려하여 학습자의 발달수준에 맞게 교육 과정을 구성한다면 초등학교 학습자를 대상으로 한 ‘한문 단문’ 학습이 무리라고 보지는 않는다. 즉 초등학교 학습자들은 저학년, 중학년, 고학년 학습자의 인지 발달 정도에 따라 교과에서도 학습 내용과 범위가 크게 차이가 난다. 그러므로 초등학교 한문 교육과정을 편성할 때 학습자의 學齡에 따라 학습자의 수준을 고려하여 학습 영역을 편성한다면 ‘한문 단문’의 학습이 가능할 것이다.

또 한편으로는 ‘한문 단문’에 대한 인식의 차이에서 ‘한문 단문’을 초등학교 학습자의 학습 범위로 설정하기를 꺼리는 듯하다. ‘한문과 교육과정 해설서’에 따르면 “한문 단문(短文)은 예로부터 널리 전해지거나 알려진 격언(格言), 속담(俗談), 명언(名言)·명구(名句), 기타 한문 교육에 활용하기 위하여 만든, 하나의 문장으로 이루어진 짧은

12) 초등학교 한문 교육과정에 관한 논의 이외에 진철용(2007), 김창호(2009) 등이 논의를 하였다. 진철용은 한자, 한자어 영역으로 학습 범위를 설정하였고, 김창호는 ‘초등학교 한자 교과서의 고전자료 활용’과 관련한 논의를 하면서 ‘한문 원전 번역 자료’ 또는 ‘번역 자료의 가공 자료’까지 학습 범위로 언급하였다.

13) 윤재민(2009), 155면.



은 글 등을 지칭하는 것으로, 대개 기존의 특정 작품 또는 저술의 일부에서 발췌(拔萃)하거나 가공(加工)한 것들이다.”라고 기술되어 있다.<sup>14)</sup> 이를 통해 볼 때 ‘한문 단문’은 ‘한문의 문장 구조를 지니고 있거나, 한문의 문장 구조가 생략되었다 하더라도 한문 문장 풀이의 구조로 번역되는 짧은 글을 지칭한다고 볼 수 있다. 곧 ‘人之初性本善’, ‘性相近 習相遠’ 등의 『三字經』, ‘父生我身’, ‘母鞠吾身’ 등의 『四字小學』, ‘天地玄黃’, ‘宇宙洪荒’ 등의 『千字文』, ‘父子有親’, ‘君臣有義’ 등의 『童蒙先習』의 내용도 완전한 한문 문장의 형식은 아니지만 한문 단문의 영역으로 분류할 수 있을 것이다. 혹 ‘成語’의 범주로 일부 포함되는 내용이 있을 수도 있겠으나 ‘成語’는 ‘오늘날 일상의 언어생활에서 많이 사용되고 있는 2~4자의 慣用句’란 점을 고려하여 볼 때, 앞에 예시한 내용들은 한문 단문의 범주로 분류하는 것이 타당하리라 본다.

초등학교 학습자에게 한문 단문을 학습시키고자 할 때 단문 텍스트의 선정에 유의할 필요가 있다. 초등학교 학습자는 중등학교 학습자에 비해 사고체계가 치밀하지 못하고 사상이나 이론을 언급할 만큼 사고가 분화되어 있지 못하다. 그러므로 초등학교 학습자들이 이해할 수 있는 수준의 내용으로 한문 단문 텍스트를 선정해야 한다. 또한 한문 단문의 학습을 통해 선인들의 삶의 모습과 정서를 살필 수 있으며 전통문화를 이해하거나 바른 가치관을 형성할 수 있는 자료를 텍스트로 선정해야 한다.<sup>15)</sup> 이러한 기준에서 볼 때 초등학교 학습자의 한문 단문 자료로는 『千字文』, 『四字小學』, 『啓蒙篇』, 『童蒙先習』, 『擊蒙要訣』, 『明心寶鑑』 등의 전통적인 初學者 文字教育用 教材 · 德性教育用 教材에서 추출한 단문 자료가 적절할 것이다. 다만 텍스트의 내용에 따라 학습자가 이해할 수 있는 수준이 상이하므로 교육과정을 편성할 때 학년별 구체적인 학습 내용을 적시하여야 한다. 한문 단문 자료의 실례를 보이면 다음과 같다.

出處	初等學校 學習者用 漢文 短文 例示
『千字文』	天地玄黃 宇宙洪荒 日月盈昃 辰宿列張 寒來暑往 秋收冬藏
『四字小學』	父生我身 母鞠吾身 服以懷我 乳以哺我 以衣溫我 以食飽我 恩高如天 德厚似地 爲人子者 曷不爲孝 欲報其德 昊天罔極
『啓蒙篇』	上有天 下有地 天地之間 有人焉. 日出於東方 入於西方. 水之小者 謂川 水之大者 謂江. 萬物之中 惟人 最靈. 生我者爲父母. 君子以文會友.
『童蒙先習』	罪莫大於不孝. 兄弟同氣之人. 友也者 友其德也. 朋友同類之人. 出必告反必面. 不遠遊 遊必有方. 父母愛之 喜而不忘.
『擊蒙要訣』	人性本善 無古今智愚之殊. 學者必誠心向道. 人不忠信 事皆無實. 非禮勿視 非禮勿聽 非禮勿言 非禮勿動. 窮理莫先乎讀書.
『明心寶鑑』	爲善者 天報之以福. 耳不聞人之非 目不視人之短. 嚴父出孝子 嚴母出孝女. 一言不中 千言無用. 少年易老學難成. 一日不念善 諸惡皆自起.

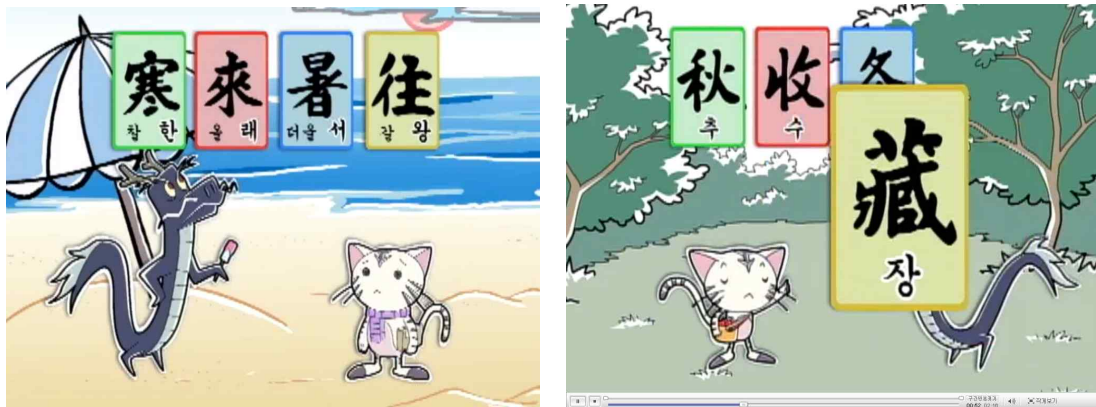
## 2. ‘千字文’학습과 媒體 活用

앞 절에서 예시한 자료들은 초등학교 학습자용 한문 단문의 일부이다. 예시한 자료 중에는 비록 한문 단문의 길이는 짧더라도 철학적으로 함의하고 있는 내용이 深奧한 것도 종종 있다. 그래서 초등학교 학습자가 학습하기에는 부적절한 내용이라고 판단할 수도 있을 것이다. 그러나 막상 학습자들을 지도해 보면 매우 심오하다고 여겨지는 내용들을 오히려 쉽게 이해하기도 한다. 특히 초등학교 학습자들의 흥미나 학습에 대한 집중력 등을

14) 교육과학기술부(2008), 163면.

15) 金昌祐(2009), 101~103면 참조. 김창호는 초등학교 교과서에 이용할 수 있는 고전 자료의 선정과 관련하여 그 기준으로 첫째, 선인들의 삶의 모습과 정서를 잘 드러내며 전통문화의 이해 및 가치관 형성에 도움이 되는 것, 둘째, 원자료를 번역 또는 가공한 내용이 초등학생 수준에서 이해 가능한 것, 셋째, 길이 짧은 분량의 자료 또는 길더라도 적절한 분량으로 가공할 수 있는 것, 넷째, 오늘날 우리가 직면한 사회 문제와의 관련성을 고려한 것, 다섯째, 타 교과와의 관련성, 학습자의 흥미도를 고려한 것 등을 들고 있다.

고려하여 볼 때, 視聽覺 媒體를 활용하여 학습을 할 경우 학습에 쉽게 몰입할 수 있으며, 학습 내용도 쉽게 이해할 수 있다. 예를 들어 『千字文』은 漢文學習의 初讀書로 알려져 있지만 그 뜻이 어려워서 웬만한 학자들도 그 뜻을 다 파악하지 못하는 실정이다. 그래서 『千字文』을 이해하기 위한 여러 가지 註釋書가 나와 있다.<sup>16)</sup> 이렇게 어렵게 여겨지는 내용이지만 전통적으로 土地의 순서를 매기거나 族譜의 장수를 표기할 때, 宮闕 殿閣의 이름을 붙일 때 오늘날 아라비아 숫자 1·2·3·4를 쓰듯이 천자문의 순서로 표기하였는데 이는 千字文이 일상과 문화에 뿌리를 내리고 있음을 보여주는 것이다. 지금도 한문 하면 으레 ‘하늘 천, 따 지’를 연상하게 된다. 전통적 정서와 가치를 생각할 때에는 중요한 내용이지만 학습자가 익히기에는 쉽지 않은 내용인 ‘千字文’ 학습을 필자는 시청각 매체를 활용하여 학습자들이 익힐 수 있도록 안내하였는데 학습자들은 매우 흥미롭게 공부하였다. 다음은 필자가 활용한 千字文 시청각 매체 자료의 일부이다.



< ‘千字文’ 시청각 매체 활용 자료 >

위의 자료는 초등학교 교사들이 이용할 수 있는 학습보조용 웹인 디지털 교육 콘텐츠 아이스크림 (<http://www.i-scream.co.kr>)에서 제공하는 한자 교육 자료이다. 위에서 보듯이 두 명의 캐릭터(하크, 드란)가 등장하여 서로 대화를 하면서 ‘寒來暑往’, ‘秋收冬藏’의 의미를 탐색해 본다. 한자 낱자를 설명할 때에는 오른쪽 그림처럼 해당되는 한자를 확대하여 보여줌으로써 학습자들의 시선을 집중하게 한다. 그리고 더불어 중국어와 일본어의 ‘ㅍ’을 제시하여 주어 학습자의 흥미를 끌게 한다. 이러한 일련의 과정을 마치면 천자문 네 글자를 노래에 맞추어 부르는데 멜로디가 학습자들의 정서에 잘 맞아서 학습자들이 절로 따라 외게 된다. ‘천자문 song’은 네 자의 字義와 字音を 먼저 부르고, 이어서 의미를 풀이하는 노래를 부르는 것으로 구성되어 있다. 예를 들어 ‘秋收冬藏’의 경우, “가을 추, 거둘 수, 겨울 동, 감출 장 // 가을엔 거두고 겨울엔 저장한다.”와 같이 짧고 리듬감 있게 부르기 때문에 학습자들은 자신도 모르게 흥겹게 따라하면서 내용을 익히게 된다. 이렇게 따라서 하다 보면 ‘秋收冬藏’의 내용이 하나하나의 낱자로 학습되는 것이 아니라 하나의 덩어리 내지 ‘덩어리말(discourse)’로 인식되어 학습자들의 장기 기억 속에 저장되는 것이다. 곧 학습자들은 ‘秋收冬藏’의 내용을 ‘統辭의 分析’을 통해서 이해하는 것이 아니라 意味的 綜合에 의해 이해하게 되므로<sup>17)</sup> 자연스럽게 한문 단문의 구조를 익히고 이해할 수 있게 된다.

16) 성백효 역주(1992) 『주해 천자문』, 김근(2003) 『욕망하는 천자문』, 김성동(2003) 『김성동 천자문: 하늘의 섭리 땅의 섭리』, 박혜범(2005) 『역사 천자문』, 신정근 번역(2009) 『세상을 삼킨 천자문』 등이 그 예이다.

17) 이정모·이재호(2001), 80~81면 참조. 실제의 언어 사용자들은 통사적으로 올바른 문장과 그렇지 않은 문장을 일관성있게 구별해내지 못하며, 문장이 완전히 끝날 때까지, 즉 통사적 분석이 완료될 때까지 기다렸다가 이해처리를 시작하지도 않는다. 실제의 언어사용자들은 Chomsky식의 완벽한 긴 통사적 분석 처리 없이도 언어를 이해하며 이해되는 것은 문장 그 자체가 아니라 개념적 내용이다.

### 3. '四字小學' 학습과 반성적 사고

시청각 매체를 활용한 한문 단문 학습은 학습자의 흥미를 끌 수 있는 학습방법이지만 매체가 제공되어야 한다는 단점이 있다. 또 매체 활용 학습의 순기능뿐만 아니라 역기능도 있으므로 한문 단문 학습을 매체를 활용하여서만 할 수 없으며, 대부분의 경우에는 한문 단문 텍스트를 활자화한 자료로 단문 학습을 하게 된다. 초등학교 현장에서 자주 활용되는 한문 단문 텍스트로 『四字小學』을 들 수 있다. 『四字小學』은 그 텍스트의 내용이 전통적 가치를 지나칠 정도로 옹호하고 있고, 요즈음의 생활환경이나 변화된 시대 의식과는 어울리지 않기 때문에 학습 교재로서 적절치 않다는 의견도 있다. 그러나 『四字小學』을 학습하면서 텍스트의 내용을 있는 그대로 墨守하는 것이 아니라 현재적 입장에서 평가해 보고, 학습자들로 하여금 반성적 사고(reflective thinking)를 할 수 있도록 이끈다면 『四字小學』도 충분히 효용성 있는 교재가 될 수 있다. 또한 『四字小學』의 텍스트는 유사한 문장 구조가 반복되고, 같은 한자가 여러 번 반복하여 사용되기 때문에 학습자들이 쉽게 단문의 구조를 익힐 수 있고, 한자를 습득할 수 있는 장점도 있다. 다음은 필자가 학습자들과 함께 새롭게 시도해 본 『四字小學』의 학습 내용이다. 대개 『四字小學』을 학습할 때에는 학습자의 학습량에 대한 부담을 고려하여 4자 또는 8자 정도의 학습에 한정하여 공부하며, 예년의 경우 필자 또한 그러한 방법으로 학습자들이 『四字小學』을 공부하도록 안내하였다. 그런데 이번에 필자는 『四字小學』의 텍스트 내용을 학습자들이 하나의 이야기(story)로 인식하여 학습에 대한 흥미를 일으킬 수 있도록 다소 많은 분량의 텍스트로 한문 학습을 시도해 보았다. 『四字小學』의 텍스트 학습을 위해 필자가 사용한 학습지는 아래와 같다.



<사자소학 학습지 1>



<사자소학 학습지 2>

위에 제시한 학습지는 漢字의 字形 위에 字義와 字음이 나타나 있으며, 텍스트의 하단에 풀이가 제시되어 있다. 필자는 위의 텍스트를 학습자들에게 가르치면서 학습자들이 '父生我身' / '母鞠我身' 단문 하나마다 분절하여 읽으면서 낱개 한자의 字義와 字음을 익히도록 하였다. 낱개의 자음과 자의를 익힌 뒤에는 短文의 讀音을 읽도록 하였으며, 단문의 독음 학습을 5회 정도 반복하여 읽은 뒤에 단문의 풀이 학습을 진행하였다. 그리고 사이버서당(<http://www.cybersodang.or.kr>)에서 제공하고 있는 '四字小學 誦讀 콘텐츠'를 활용하여 학습자들이 예전에

書堂에서 學童들이 둘러앉아 聲讀을 하듯이 리드미컬(rhythmical)하게 읽어보도록 하였다. 읽기 학습을 마치고 나서는 학습지 아래에 제시된 질문에 대하여 자신의 생각을 기술하고, 발표해보도록 하였다.

위의 <사자소학 학습지 1·2>에서 보듯이 필자가 사용한 학습지는 1차시 분량으로 48자의 한자가 나오며 중복된 한자를 제외하더라도 40자(2차시 분 36자)를 학습하여야 하므로 학습자에게 매우 큰 부담이 될 수 있는 학습량이다. 비록 학습지에 모든 한자의 자의와 자음이 제공된다고 하지만 학습자들이 한자 지식을 습득하기에는 다소 많은 학습량이다. 그래서 필자는 학습을 진행하면서 한자 지식을 습득하는데 치중하기보다는 반복적으로 ‘단문을 소리 내어 읽기’ 학습에 중점을 두었으며, 단문을 읽으면서 학습자 스스로 하나의 ‘이야기(story)’를 말하게(telling)<sup>18)</sup> 함으로써 단문에 담겨있는 선인들의 삶의 모습을 체득하는 기회를 갖도록 하였다. 또한 학습자들이 텍스트에 대하여 서로 이야기를 나누며(storytelling) 텍스트의 내용 속으로 沈潛하여 선인들의 사상과 감정을 느껴보고, 학습자 나름대로 새로운 의미를 발견할 수 있는 反省的 思考 能力을 伸張하는 데 학습의 주안점을 두려고 하였다.

그래서 필자는 학습지의 하단에 학습자들의 反省的(探究的) 思考 能力<sup>19)</sup>을 기를 수 있는 질문 두 가지를 제시하고 학습자들이 신중하게 생각해 볼 수 있도록 하였다. 위에 제시한 <사자소학 학습지 1>을 예로 들면, ‘父生我身 母鞠吾身’과 관련하여 ‘아버지가 왜 내 몸을 낳으셨다고 했을까?’란 질문을 하였고, ‘恩高如天 德厚似地’와 관련하여 ‘부모님의 은혜는 왜 하늘과 같이 높다고 했을까?’란 질문을 하였다. 두 가지 질문이 어찌 보면 아무런 의심도 할 수 없는 당연한 내용인데 굳이 질문을 할 필요가 있을까 하는 의문이 들 수도 있으나 막상 학습자들의 대답을 들으면 반성적 사고를 유도하기 위한 질문이었음을 알 수 있다. 다음은 『四字小學』 1차시 학습을 하고 난 후, 반성적 사고 능력을 기르기 위한 질문에 대한 학습자들 반응의 일부를 보인 것이다.

질문	학습자 반응
1. 아버지가 왜 내 몸을 낳으셨다고 했을까?	<p>아버지와 어머니가 결혼을 해서서 나를 낳으신 것이고, 아버지가 없으면 나도 못 태어났기 때문이다.(S1)</p> <p>아버지가 어머니랑 사랑하지 않으면 아기를 낳을 수 없기 때문이다.(S2)</p> <p>아버지가 있어야만 어머니께서 나를 낳으실 수 있기 때문에 아버지가 내 몸을 낳으셨다고 한 것이다.(S3)</p> <p>어머니 혼자서 아기를 낳지 못하고 아버지의 도움이 필요하기 때문이다.(S4)</p> <p>아버지가 어머니가 아기를 낳을 때 도와주시기 때문이다.(S5)</p> <p>엄마와 아빠가 사랑하여서, 아버지가 어머니를 많이 도와주셔서, 옛날에는 어머니는 기르고 아버지는 낳으셨다고 생각했기 때문이다.(S6)</p>
2. 부모님의 은혜는 왜 하늘과 같이 높다고 했을까?	<p>낳으시고, 기르시고, 먹이시고 우리를 정성을 다해 기르고 그만한 은혜면 하늘과 같을 정도로 우리를 키우셨기 때문이다.(S7)</p> <p>부모님께서 우리에게 많은 은혜를 베풀어주시기 때문이다. 부모님의 은혜는 끝이 없기 때문이다.(S8)</p> <p>부모님의 은혜는 갚지도 못할 만큼 큰 은혜니까 하늘과 같이 높다고 한 것이다.(S9)</p> <p>하늘은 져 수 있지만 부모님의 은혜는 져 수 없다.(S10)</p> <p>부모님의 은혜가 너무 커서 나보다 높다고 표현한 것이다.(S11)</p> <p>나를 이 세상에 태어나게 해 주시고, 길러주시고, 좋은 곳에 데려</p>

18) 고연민(2011), 7면 참조. 스토리텔링(storytelling)은 가장 오래된 의사소통의 한 형태로 사건과 등장인물, 배경이라는 구성 요소를 갖추고 시작과 중간, 끝이라는 시간적 흐름에 따라 기술되어가는 ‘이야기하기’이다. 이와 같은 전형적인 시간으로 보면 ‘四字小學’의 학습을 스토리텔링의 범주로 보기는 어렵다. 필자는 단지 일정한 텍스트의 내용(story)을 학습자들이 스스로 읽거나 말하는(telling) 정도의 개념으로 사용하였다.

19) 박영근(2003), 5~9면 참조. Dewey에 의하면 인간의 사고에는 크게 두 가지가 있다고 한다. 그 하나는 마음속에 스치고 지나가는 것을 이것저것 별 의식 없이 하는 사고이고, 다른 하나는 문제를 마음속에 간직하고 그것에 대해 신중하게 심사숙고하는 탐구적 사고이다. Dewey는 이 탐구적 사고를 반성적 사고(reflective thinking)라고 표현하고 있다.

	다 주는 등 정성을 다해 나를 키워주시기 때문에 은혜가 아주 높다.(S12)
--	--

위의 첫 번째 질문은 생물학적으로 矛盾되는 命題에 대하여 학습자의 推論 능력을 기르기 위해 질의한 것이다. 만일 학습자가 ‘父生我身’만 익히고 난 뒤 위의 질문을 받았다면 많은 수의 학습자들이 ‘아버지가 어떻게 아이를 낳을 수 있는가?’하는 의구심을 갖으며 부정적인 대답을 하였을 것이다. 그런데 ‘父生我身’과 ‘母鞠吾身’의 단문을 연관하여 익혔기 때문에 학습자 나름대로 합리적인 대답을 찾고자 노력하였다. 그 결과 학습자 S1, S2, S3은 아이가 출생하게 되는 근본 원인으로서는 아버지의 존재를 생각하게 된 것이고, 아버지와 어머니의 사랑으로 아이가 태어나게 되었다는 답을 찾은 것이다. 이에 비해 학습자 S4, S5는 출산 시 조력자로서의 아버지의 존재를 생각하여 답을 찾고자 하였다. 학습자 S6은 출생의 원인으로서는 아버지, 조력자로서의 아버지를 생각함은 물론 선인들의 자녀 출산과 양육에 대한 인식 체계에 까지 거슬러 올라가 해답을 얻고자 하였다. 이러한 학습자들의 인식은 자신들의 생각이나 경험들의 내용에 대해 마음속으로 되돌아보고 깊이 생각해보는 ‘반성(reflection)’에 의한 사고 과정이라 할 수 있다.

위의 두 번째 질문은 當爲의 命題에 대한 학습자들의 반성적 사고 능력을 기르기 위해 질문한 것이다. ‘恩高如天’과 같은 當爲 命題를 학습자들이 전후 맥락 없이 단편적 문장으로만 익히게 된다면 학습자들은 도덕적 측면에서 단순히 수긍할 수밖에 없는 대답을 할 것이다. 그런데 학습자들은 ‘恩高如天’을 학습하기 이전에 ‘父生我身 母鞠吾身 服以懷我 乳以哺我 以衣溫我 以食飽我’의 이야기를 들었다. 자신의 출생 및 양육에 관련된 부모의 헌신적 사랑을 구체적인 과정으로서 하나의 脈絡으로 이해하게 됨으로써 마음속에서 일정한 결론에 도달할 때까지 連續적으로 思考하고 대답하게 되는 것이다. 그래서 S7, S12 학습자와 같이 맥락을 고려한 생각을 할 수 있는 것이다. 물론 S8, S9, S10, S11 학습자와 같이 당위성을 인정하는 도덕성에 충실한 대답을 할 수도 있다. 교수자가 이들 학습자에게서도 S7, S12 학습자와 같은 맥락에 관련된 대답을 할 수 있도록 약간의 단서만 제공하였다면 이들도 충분히 그런 대답을 하였을 것이다. 그러나 필자는 그보다는 ‘이야기 말하기’ 형태의 한문 단문 텍스트를 제공하여 학습자 스스로 익히게 하는 것만으로도 자연스럽게 텍스트 학습을 통하여 학습자의 반성적 사고능력을 기를 수 있다고 본다.

이상에서 보듯이 초등학교 학습자 수준에서 이해할 수 있는 한문 단문 텍스트를 활용하여 교수함으로써 학습자들의 한문 단문에 대한 학습뿐만 아니라 反省의 思考 能力도 伸張시킬 수 있음을 확인할 수 있었다. 필자는 초등학교 학습자들이 한문 단문을 학습할 때 지향해야 할 학습 목표는 중등학교 학습자들의 목표와는 조금 다르게 설정하여야 한다고 본다. 곧 중등학교 학습자들은 한문 단문을 공부하면서 한자 지식의 소양을 바탕으로 한문 단문을 바르게 끊어 읽으며 풀이하고, 이를 통해 단문의 내용과 주제를 파악하며 단문의 특수한 표현 방식을 익히는 것이 목표라고 할 수 있다. 이에 비해 초등학교 학습자들이 한문 단문을 학습할 경우에는 한자 지식의 습득을 기초로 한 단문의 풀이는 조금 비중을 덜 두어도 좋다고 본다. 그보다는 흥미 있게 한문 텍스트를 읽는 것에 초점을 두고, 한문 단문 읽기 학습을 통하여 선인들의 삶과 지혜를 이해하고 이를 통해 바른 가치관과 인성을 함양하는 데 중점을 두어야 한다고 본다. 또한 이와 더불어 한문 단문 텍스트와 관련한 학습자들의 반성적 사고 능력을 기를 수 있는 학습을 하여 초등학교 학습자들이 미래 사회에 대비한 고등 정신 기능을 기를 수 있도록 기본적인 탐구 능력을 신장시켜야 한다고 본다.

#### IV. 結論

지금까지 한문 기초 학습자인 초등학교 학습자를 대상으로 하여 한시와 한문을 교육하는 방안을 모색해 보았다. 초등학교 학습자들은 학령에 따라 인지 발달 정도가 다르고 학습한 내용을 이해할 수 있는 폭도 크게 다르기 때문에 초등학교 전 학년 학습자에게 한시와 한문 교육을 하기는 어렵다. 그러나 실제 학생들을 가르쳐 보면 초등학교 4학년 이상의 학습자들에게는 적절한 분량의 한문 단문이나 한시 시구를 가르쳐도 크게 무리가 없음을 알게 된다.

초등학교 학습자에게 한자 교육을 할 때 도구교과적 학습에 치중하여 한자 교육을 하다보면 지나치게 기능 교육 위주로 흐르기 때문에 한자 학습에 대한 부정적 인식을 학습자들이 할 수 있다. 이에 비해 漢詩의 詩句나 漢文 短文의 학습을 통해 한자 교육을 하면 학습자들이 한자 학습에 대한 흥미와 재미를 느낄 수 있으며 한자 교육에 대한 긍정적 인식을 심어줄 수 있다. 또한 한시나 한문 단문의 문학 텍스트 학습을 통하여 학습자들은 우리의 선인들이 행하였던 삶의 모습을 추정해볼 수 있으며, 선인들이 지녔던 삶의 情緒를 체득하여 자신이 살아가는데 필요한 가치관을 형성할 수 있다. 그러므로 초등학교 학습자가 한자 지식이 부족하다고 하여 한문 학습을 할 수 있는 기회를 박탈하여서는 안 될 것이다.

초등학교 학습자에게 한시와 한문 단문 텍스트를 교육할 수 있는 방법은 필자가 본론에서 논의한 방법 이외에 다양하게 이루어질 수 있다. 다만 한자나 한문에 대한 기초 지식이 부족하기 때문에 중등학교 학습자의 한문 교육에서 추구하는 학습 목표와는 다르게 목표를 설정할 필요가 있다. 필자는 한시 학습을 통해 학습자의 詩鑑賞能力을 배양하고, 한문 단문의 학습을 통해 학습자의 反省的 思考能力을 신장시키는데 학습의 목표를 두었다. 필자의 논의를 계기로 한문 기초 학습자인 초등학교 학생들에게 한시와 한문 단문을 학습시킬 수 있는 방법에 대한 연구가 더욱 확대되기를 기대한다.



〈참고 문헌〉

『推句』

『千字文』

『啓蒙篇』

『四字小學』

『童蒙先習』

『擊蒙要訣』

『明心寶鑑』

교육과학기술부(2008), 『교육인적자원부 고시 제2007-79호에 따른 초·중등학교 교육과정 해설(Ⅰ) 총론, 재량 활동』.

교육과학기술부(2009), 『초·중등학교 교육과정 총론』-교육과학기술부 고시 제2009-41호.

서울특별시교육청(1997), 「초등학교 학교 재량 시간 및 중학교 선택 과목 관련 교육과정」

姜秉倫·宋永日·許旺旭(2002), 「『初等學校 漢字 教育課程』 개발 연구(Ⅰ)」, 『語文研究』 제30권 제2호, 韓國語文教育研究會, 293~297면.

고연민(2011), 「스토리텔링을 활용한 표현력 신장 방안 연구」, 대구교육대학교 석사학위 논문, 7면.

金王奎(1999), 「초등학교 학교재량시간 교육과정에 따른 초등학교 한문교육」, 『교육과정평가연구』 제2권 제1호, 한국교육과정평가원, 115면.

金貞淑(2003), 「初等學校 ‘漢字’의 教育課程 模型 提示」, 『漢字漢文教育』 제11집, 한국한자한문교육학회, 158~162면.

金鍊秀(2005), 「漢詩 教授-學習의 原理와 模型」, 『漢字漢文教育』 제15집, 한국한자한문교육학회, 33~37면.

金鍊秀(2006), 「한시 교육에서의 구성주의 교수·학습 방법 연구」, 고려대학교대학원 박사학위 논문, 5~8면.

김준오(1987), 『詩論』, 문장.

金昌祐(2009), 「초등학교 한자교과서에 있어서의 고전자료 활용에 관하여」, 『漢字漢文教育』 제23집, 한국한자한문교육학회, 101~103면.

박영근(2003), 「John Dewey의 반성적 사고와 창의성 교육과의 관련성에 관한 연구」, 경성대학교대학원 박사학위 논문, 5~9면.

方仁泰(1997), 「初等漢字教育論」, 『韓國 初等 教育』 제9권 제1호, 서울교육대학교 초등교육연구소, 97~102면.

배수정(2009), 「그림 그리기를 활용한 시 창작 교육방안 연구」, 부산교육대학교 석사학위 논문, 54면.

嚴瓊容(1999), 「高等學校 漢文教科書 漢詩 指導 方法에 관한 研究」, 한국교원대학교 석사학위 논문, 87~95면.

유영희(1999), 「이미지 형상화를 통한 시 창작 교육 연구」, 서울대학교대학원 박사학위 논문, 23~31면.

尹在敏(2009), 「初等學校 漢字教育의 體系와 內容」, 『漢字漢文教育』 제23집, 한국한자한문교육학회, 155면.

李載姬(1999), 「中學校 漢詩 教育에 대한 改善方案 研究」, 연세대학교 석사학위 논문, 27~31면.

이정모·이재호(2001), 인지심리학의 제문제(Ⅱ)-언어와 인지, 학지사.

韓殷洙(2008), 「初等學校 漢文 教育課程 제정을 위한 試論(1)」, 『漢字漢文教育』 제23집, 한국한자한문교육학회, 209~244면.

韓殷洙(2010), 「初等學校 漢文 教育課程 제정을 위한 試論(2)」-교수·학습 방법을 중심으로, 『漢文學論集』 제30집, 근역한문학회, 591~592면.

사이버서당 (<http://www.cybersodang.or.kr>)

아이스크림 (<http://www.i-scream.co.kr>)





## 「漢文 基礎 學習者의 漢詩 漢文 教育 方案 摸索」 토론문

남은경(고려사이버대)

한은수 선생님의 발표문 잘 보았습니다. 직접 초등학생을 대상으로 다양한 방법을 써서 한자 교육을 시행하고 계시는 선생님의 모습이 매우 인상적이고, 그 실험 정신에 적잖이 감명 받았습니다.

그러나 저는 오늘 이 자리 토론자의 입장에 있기에 그 책무를 다하기 위해 몇 가지 질문을 하고자 합니다. 한문 교육자의 입장과 또한 초등학생 학부모의 입장에서 선생님의 한자 학습법에 대해 궁금한 점을 말씀드리도록 하겠습니다.

첫째, 초등학생들에게 한자 교육을 시키고자 하는 궁극적인 목적은 무엇이라고 생각하십니까? 선생님께서는 기존의 한자한문 교육이 도구적인 측면이 강해 학생들이 공부하기를 좋아하지 않고 만족하지 못한다고 하셨습니다. 그래서 한시 한문단문 등 여러 가지를 감상하고 배우게 한다고 하셨습니다. 그런데 초등학교 학부모의 한자교육 수요조사에 대한 설문조사에서 많은 학부모가 한자를 배우게 하고 싶은 이유는 한문학 자체에 대한 관심보다는 한자를 익혀서 국어 및 다양한 교과 학습면의 어휘적 기초를 닦기를 원해서라고 하셨습니다.

현재 선생님의 논문 내용을 읽다보면 아이들이 한문학을 배우기 위한 기초단계를 밟고 있다고 보여집니다. ‘한시교육이 한문에 대한 언어적, 문학적, 문화적 특질을 이해할 수 있는 한문 교과 교육의 핵심 영역’이라고 하셨습니다. 그리고 ‘한자 지식이 부족한 초등학생 학습자를 대상으로 한시를 교육할 때에는 (중략) 審美的 鑑賞能力을 培養하는데 중심을 두고 지도할 필요가 있다.’(논문 2쪽) 라고 하셨습니다. 그런데 과연 우리 초등학생들이 벌써부터 한시 감상법을 배울 필요가 있을까요? 이런 논리에 따르면 영어 수업을 시작한 우리나라 초등학생들이 세익스피어 희곡이나 영미시를 먼저 공부해야 하는 것이 아닐까요?

둘째, 한시 감상을 위한 작품 선정과 감상 방법에 대해 질문합니다. 한시의 내용을 그림으로 그려가며 한시를 감상하게 하는 것이 초등학생에게 어떤 면에서 필요할까요?

과거 전통시대에 어린 학동들은 한시를 배웠습니다. 그런데 그들이 시경, 당송 시 등을 배우고 익힌 것은 궁극적으로는 과거시험 및 입신출세를 위한 시 창작의 준비로서 필수적으로 배웠던 것입니다. 그러나 이제 한시는 21세기 어린이에게는 시급한 것이 아닙니다. 선생님께서는 중학생, 고등학생에게 한시 교육을 위해 그림 그리기를 이용한 시각화의 방법을 쓴 논문을 소개하고 이것의 교육적 효과를 기반으로 하여 초등학생을 대상으로 한시 그림을 그리게 하셨습니다. 한시의 내용을 중학생 이상이 되면 그런대로 이해할 수 있다고도 생각합니다. 그러나 한글로 쓰인 동시를 배우는 연령의 초등학생들이 어른들을 위한 한시의 세계를 과연 진심으로 이해할 수 있을지 의문입니다.

현재 활발하게 진행되고 있는 어린이 독서지도 방법 중에 작품의 내용을 그림으로 그리고 감상하는 독후 활동이 있습니다. 이러한 독후화 활동은 작품의 핵심내용을 정확히 파악하게 하고 작품내용을 보다 선명하게

기억하게 하는 효과가 있습니다. 그런데 그렇게 하는 이유는 그 책 내용을 오랫동안 확실히 학생들의 것으로 만들기 위해서입니다. 그런데 아이들이 한시 작품, 그것도 관조적인 인생관, 자연관을 담은 한시 작품을 그림으로 그려 머리 속에 넣어두는 것이 과연 필요한 것인지, 그리고 그런 활동을 함으로써 한시 작품을 제대로 감상할 수 있는 것인지 궁금합니다. 논문 8쪽의 [학습자2]가 쓴 글에 보면 “해석하기 쉬운 시였지만 감동적인 시이고 표현하기가 쉬웠어요.”라고 했습니다. 그 초등학생이 무엇에 감동을 받았는지 무척 궁금합니다. 이에 대한 선생님의 부연설명을 듣고 싶습니다.

셋째, 선생님이 제시한 한시, 한문단문의 수업에 쓰인 자료의 한자 수준에 대해 질문합니다. “초등학교 학습자의 한문 단문 자료로는 『千字文』, 『四字小學』, 『啓蒙篇』, 『童蒙先習』, 『擊蒙要訣』, 『明心寶鑑』 등의 전통적인 初學者 文字教育用 교재 · 德性教育用 교재에서 추출한 단문 자료가 적절할 것이다.”(논문 3쪽) 라고 하셨습니다. 그런데 우선 그 속에 나오는 한자들을 자세히 살펴보니 현대 우리 사회에서 잘 쓰이지 않는 어려운 한자가 많이 보입니다. 예를 들어 사자소학에서 나오는 “父生我身 / ‘母鞠吾身’”에서 ‘국’ 자는 별로 쓰지 않는 말입니다. 그리고 도잠의 한시 속에 나오는 여러 한자들도 초등학생에게는 상당히 어려운 한자입니다. 내용이 중요하다고는 하나 한자 자체가 어려우면 어린이들에게 한자 학습에 대한 인상을 ‘한자 공부는 매우 어려운 것’ 이라고 느끼게 할 것입니다.

또한 이러한 한자가 들어간 단문을 선생님은 “四字小學 誦讀 콘텐츠를 활용하여 학습자들이 예전 서당에서 학동들이 둘러앉아 聲讀을 하듯이 리드미컬(rhythmical)하게 읽어보도록 하였다.”라고 하였고, 그 반응이 좋았다고 하셨습니다. 그런데 학부모의 입장에서 볼 때 이런 학습활동이 앞으로 계속 이어질 다른 학습에 어떤 연계성을 가질 수 있을 것인지 궁금합니다. 현재 초등학생들은 벌써부터 상당한 학습 부담을 갖고 있음이 사실입니다. 그러므로 학부모들이 자신의 자녀가 보다 효과적인 시간 활용을 할 수 있길 원합니다. 그런 면에서 볼 때 이러한 활동이 앞으로의 한자 학습에 어떤 관련성과 효과를 가지는지를 설명해주시면 좋겠습니다.

질문을 하다 보니 선생님의 초등학생 한자 교육을 위한 노고를 부인하는 듯한 느낌이 듭니다. 저는 선생님의 초등학생을 위한 다양한 실험정신과 아이들의 흥미를 높이기 위한 교육적 배려를 진심으로 높이 평가하고 배울 만하다고 생각합니다. 다만 교육 자료 선정이 아이들의 수준과 학부모들의 기대에 맞는 것이 중요하다고 생각하기에 이렇게 말씀드렸습니다.

참고로 이에 관련하여 제 의견을 말씀드려 봅니다. 그림을 이용한 한자 학습이 초등학생에게 적당하다면 부수 전반에 대한 학습을 그림 이미지를 통해서 익히게 하는 것이 더 효과적일 듯합니다. 부수의 과거 원래 모양을 사진이나 그림으로 확인하고, 그것을 따라 그려보고, 그것의 현대적 모양을 다시 그려본다면 아이들의 한자 부수를 정확하게 이해하고 잘 기억하게 될 것입니다. 그리고 부수에 대한 이해는 중, 고등학교 때의 한자 학습에 든든한 기초가 될 것입니다. 또한 만약 한시를 감상하게 하려면 차라리 어린 아이의 관심과 정서, 생활과 관련된 시를 골라 감상하게 하는 것이 더 좋지 않을까 생각해봅니다.

韓國漢文教育學會 創立 30週年 紀念  
學術大會 發表集

- 발행일 \_ 2011년 7월 9일
- 발행처 \_ 한국한문교육학회
- 후 원 \_ 한국연구재단, (재)국제교류진흥회 YBM/Si-sa, 고려대학교
- 주 소 \_ 서울시 성북구 안암동 고려대 문과대학 한문학과 윤재민 교수 연구실
- 전 화 \_ 02-3290-2163/2168
- FAX \_ 02-3290-2160
- E-mail \_ [hanmunedu@yahoo.co.kr](mailto:hanmunedu@yahoo.co.kr)
- Homepage \_ <http://www.hanmunedu.or.kr>