

한국한문교육학회

2017년 하계 학술대회

중등학교에서 국어교육과 한문교육의 소통과 연대 가능성

일시 : 2017년 7월 29일(토) 10:00~18:00

장소 : 성균관대학교 600주년기념관 6층 첨단강의실

주최 : 한국한문교육학회 · 성균관대학교 동아시아학술원

주관 : 성균관대학교 한문교육과

후원 : (재)국제교류진흥회

한국한문교육학회

2017년 하계 학술대회

중등학교에서 국어교육과 한문교육의 소통과 연대 가능성

일시 : 2017년 7월 29일(토) 10:00~18:00

장소 : 성균관대학교 600주년기념관 6층 첨단강의실

주최 : 한국한문교육학회 · 성균관대학교 동아시아학술원

주관 : 성균관대학교 한문교육과

후원 : (재)국제교류진흥회

오 전 일 정

개회식 (10:00~10:10)

사회 : 김영주(성균관대학교)

개회사

진재교(한국한문교육학회 회장)

기조발표 및 제1, 2주제 발표(10:10~12:30)

사회 : 김영주(성균관대학교)

기조발표1(10:10~10:30)

진재교(한국한문교육학회 회장)

한문교육과 국어교육에서의 길항과 소통, 그리고 연대

기조발표2(10:30~10:50)

김종철(서울대학교)

국어교육과 한문교육의 관계 재정립을 위하여

제1주제: 교육과정-한문과(10:50~11:15)

류준경(성신여자대학교)

한문과 및 국어과 교육과정 변천의 의미와 상호 소통 및 유대의 모색

제1주제: 교육과정-국어과(11:15~11:40)

박기범(전주대학교)

국어와 한문, 교육과정상의 공존과 연대

제2주제: 교육내용-한문과(11:40~12:05)

윤채근(단국대학교)

한자와 한글의 언어적 차이와 교육적 협응 가능성

제2주제: 교육내용-국어과(12:05~12:30)

이창희(고려대)

중등학교 국어과와 한문과의 연계 교육 방안

중식 (12:30~13:30)

오 후 일 정

제3, 4, 5주제 발표(13:30~16:15)

사회 : 이현일(성균관대학교)

제3주제: 어휘교육-한문과(13:30~13:55)

허철(교원대학교)

한자어교육관련 쟁론 검토를 통한 연구 방향 제안

제3주제: 어휘교육-국어과(13:55~14:20)

유영희(대구대학교)

한자어에 대한 인식 양상과 교육 방안

제4주제: 고전시가론-한문과(14:20~14:45)

김창호(원광대학교)

한시의 시어, 사유, 자료적 가치와 고전시가 교육

중간휴식(14:45~15:00)

제4주제: 고전시가론-국어과(15:00~15:25)

송재연(서원대학교)

고전시가 교육에 있어서 한시의 역할과 활용 방안 고찰

제5주제: 교육현장-한문과(15:25~15:50)

남궁원(강원과학고등학교)

한문과 교사의 국어과 수업 그 가능성과 한계 -한문과와 국어과 동시 수업과 관련하여-

제5주제: 교육현장-국어과(15:50~16:15)

강호영(성남고등학교)

국어교육과 한문교육의 협력 가능성 모색

휴식 (16:15~16:30)

종합토론 (16:30~17:40)

좌장 : 서인석(영남대학교)

김왕규(교원대학교), 이민희(강원대학교),
정희창(성균관대학교), 김연수(단국대학교), 장현곤(광남중학교)

한국한문교육학회 연구윤리교육 (17:40~17:50)

총회 및 폐회식 (17:50~18:00)

목 차

기조발표

기조발표1: 한문교육과 국어교육에서의 길항과 소통, 그리고 연대	진재교(한국한문교육학회 회장)	1
-------------------------------------	------------------	---

기조발표2: 국어교육과 한문교육의 관계 재정립을 위하여	김종철(서울대학교)	9
--------------------------------	------------	---

기획주제 “중등학교에서 국어교육과 한문교육의 소통과 연대 가능성”

한문과 및 국어과 교육과정 변천의 의미와 상호 소통 및 유대의 모색	류준경(성신여자대학교)	17
---------------------------------------	--------------	----

국어와 한문, 교육과정상의 공존과 연대	박기범(전주대학교)	35
-----------------------	------------	----

한자와 한글의 언어적 차이와 교육적 協應 가능성	윤채근(단국대학교)	51
----------------------------	------------	----

중등학교 국어과와 한문과의 연계 교육 방안	이창희(고려대학교)	63
-------------------------	------------	----

한자어교육관련 쟁론 검토를 통한 연구 방향 제안	허 철(교원대학교)	83
----------------------------	------------	----

한자어에 대한 인식 양상과 교육 방안	유영희(대구대학교)	99
----------------------	------------	----

한시의 시어, 사유, 자료적 가치와 고전시가 교육	김창호(원광대학교)	117
-----------------------------	------------	-----

고전시가 교육에 있어서 한시의 역할과 활용 방안 고찰	송재연(서원대학교)	131
-------------------------------	------------	-----

한문과 교사의 국어과 수업 그 가능성과 한계 -한문과와 국어과 동시 수업과 관련하여-	남궁원(강원과학고등학교)	149
---	---------------	-----

국어교육과 한문교육의 협력 가능성 모색	강호영(성남고등학교)	165
-----------------------	-------------	-----

기조발표 1

한문교육과 국어교육에서의 길항과 소통, 그리고 연대

진재교(성균관대학교/한국한문교육학회 회장)

【목차】

1. 머리말
 2. 古典에서 交通의 리얼리티
 3. 語文敎育에서의 拮抗과 연대
 4. ‘국어’와 ‘한문’의 연대 가능성, 결론을 대신하여
-

1. 머리말

한국어 교육은 문학과 어학 교육을 아우른다. 거시적 차원에서 한문과 국어의 만남은 늘 있어왔다. 한문교육은 전근대 고전의 영토 안에서 서로 넘나들었던 국문문학과 한문학의 경험과 한국어 교육은 물론 어문생활과 교양을 위해 필요하다. 한문 교육을 단순히 어휘차원에서 거론할 수 없는 것은 한문이 문화적 인자는 물론 동아시아 공간에서 단순한 어휘의 이해를 넘어서는 역사적 배경을 지니고 있기 때문이다. 문자(표기체계)는 문화를 이해하고 세계를 읽는 코드다. 우리는 지난 몇 천 년 동안 한문을 통해 세계를 이해하거나 사물을 표상하고 문화를 일궈왔다. 전근대 우리의 문자문화는 우리말을 한문표기로 표기하거나, 한글로 혹은 한글과 한문을 섞어 표기하였다. 어문생활에서 우리말(한글 포함)과 한문표기는 상호 길항하거나 교섭하면서 발전하였다. 선인들은 문어인 한문 체계를 통해 사유하고 한문을 표기 수단으로 활용하면서 문화를 생성·발전시킨 바 있다. 주지하듯이 인간의 사유는 언어로 인해 구조화되고, 언어로 인해 발전해 왔다고 한다.

현재 우리가 사용하는 대부분의 한자 어휘는 단순히 개념어나 어휘의 차원을 넘어선다. 전근대 국가의 공식 표기가 한문이고, 한문을 문어로 사용하였다는 사실은 사유방식 자체가 한문 규범과 밀접한 관련을 가지고 있으며, 그 안에 문화적 인자를 내장하고 있음을 의미한다. 전근대 한문을 이해한 사람들은 한문 규범을 통해 사유하고 문화 활동을 하였다. 이는 우리

의 문화적 자산에서 한문 문화가 차지하는 비중이 절대적이었음을 보여주는 사례다.¹⁾ 그렇다고 선인들이 한글문화를 완전히 배제한 것은 아니다. 필요에 따라 한글로 문화 활동을 하였다. 전근대 문화의 개성과 독창성은 한문 문화는 물론 다양한 한글문화에서도 확인할 수 있기 때문이다. 무엇보다 어문생활에서 한문과 한글은 대립의 형태가 아니라, 상호 보완하는 역할을 하며 관계를 맺어왔던 사실을 보다 중시할 필요가 있다.

이러한 한문과 한글의 오랜 역사적 리얼리티를 감안할 때, 국어과와 한문과의 교통과 연대는 어쩌면 자연스럽기까지 하다. 더욱이 두 분야는 국어교육의 수월성과 목표 달성을 위해 어떻게 넘나들어야 하는 지 반드시 짚고 넘어갈 사안이기도 하다. 지금처럼 중등학교에서의 한문교육의 방기와 무관심, 국어교육에서의 한자교육의 방치 등은 중국에는 한국어 교육의 질적 저하를 초래한다. 이를 감안하면 국어과와 한문과의 만남을 방법을 진지하게 고민해야 한다. 이를 위해 한국어 교육에서 한자·한문 교육의 의미를 모색하고, 그 연대의 방안을 찾는 것은 유의미한 작업일 터이다.

2. 古典에서 交通의 리얼리티

전근대 동아시아 각국은 오랜 기간 漢字(漢文)를 표기수단으로 政治와 文化를 정립하고 서로 交通하였다. 전근대 한자문화권에서 共用의 표기수단과 제도를 기반으로 성립한 동아시아 漢文學²⁾은 각국이 ‘同文世界’³⁾에서 漢字[漢文]과 한문학 양식을 차용하여 성립·발전한 바 있다. 한국과 일본 및 베트남의 한문학과 같은 複數의 한문학은 탄생은 동문세계를 배경으로 탄생한 것이다.⁴⁾ 우리는 오랜 기간 표기수단인 한자를 빌려다 썼다. 이는 역사적 리얼리티다. 동아시아 각국 역시 마찬가지다. 문자는 필요에 따라 얼마든지 빌려다 쓸 수 있다. 전근대 동아시아 각국에서의 고전은 한문으로 표기되거나 한문 표기와 관련성을 깊은 것이기 때문이다. 이 점에서 동아시아에서 복수의 한문학은 동아시아 고전(학)의 성립과도 밀접한 관련을 지닌다. 이를테면 한자문화의 역사성과 동아시아 고전의 시원에 한문학은 그 저변을 형성하고 있음을 보여준다.⁵⁾

한국의 고전을 훑어보면 이를 금방 확인할 수 있다. 吏讀나 鄉札, 鄉歌의 탄생과 발전은 한문과 관련이 깊다. 훈민정음 창제이후 나온 「龍飛御天歌」나 ‘樂章’을 비롯하여 「月印千江之

1) 류준경, 「한문교육의 이념과 대학원의 역할」 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 제 30호, 2008, p.95~115 참조.

2) 동아시아 한문학의 가능성과 그 구체적인 논의에 대해서는 진재교, 「韓國漢文學 研究와 ‘東아시아’-동아시아 한문학의 가능성-」, 『한문학보』 제27집, 2012, p.3~29 참조.

3) ‘同文世界’란 ‘書同文, 行同倫’에서의 동문, 즉 표기수단을 함께 사용하는 동아시아 지역을 의미한다.

4) 동아시아 각국의 한문학은 문학 형식으로는 한문학 장르를 공유하고, 문학의 표기는 한자(한문)를 사용한다. 하지만 동아시아 각국의 한문학은 양식상 보편성을 공유하지만, 내용상 자국의 특질과 고유성을 드러낸다. 또한 동아시아 각국의 한문학 양식은 단수지만, 내용상 複數성을 보여준다. 이 점이 동아시아 한문학이 복수로 존재하는 근거이기도 하다. 한문학의 복수성은 단수로 보려는 중국의 시각과 사뭇 다르다. 지금의 중국은 지리적으로 동아시아를 넘어 동남아시아나 서남아시아까지 이른다. 때문에, 중국학계는 이러한 형식 논리로 동아시아 한문학의 개념을 부정할 수 있지만, 전근대 한자문화의 소통범위와 그 역사성을 고려하면 한문학은 지리적 범주로만 이야기할 수 없는 역사성과 특수성이 존재한다는 점을 상기할 필요가 있다.

5) 한문을 영토로 동아시아 고전과 고전학의 성립 가능성을 제기한 것은 진재교, 「韓國古典의 始原과 領土, 국문학과 한문학의 交集集」, 『한문교육연구』 제 43호, 2014, p.201~237 참조.

曲」 등과 같은 일련의 작품은 모두 한시 내지 한문을 배경으로 탄생하였다. 이처럼 한문을 배경으로 하거나 한문과 교섭하면서 한국의 술한 고전은 탄생한 것은 주지하는 바다. 더욱이 한문학과 국문문학의 상호 소통은 19세기까지 이어지거니와, 이는 문학사를 통해 확인할 수 있다. 고려속요와 민요를 칠언절구로 옮긴 李齊賢과 閔思平의 小樂府가 그렇고, 시조와 가사, 민요 등을 한시로 옮긴 조선조 후기 소악부가 그러하다. 「龍飛御天歌」와 「樂章」만 하더라도 국문 문학에서만 특기하지만, 이들은 한시의 형태로 먼저 존재한 바 있음을 인식할 필요가 있다. 조선조만 하더라도 한문학과 국문학 작가가 동일하다는 사실이다. 대다수의 국문 문학 작가가 한문학 작자이기도 한 것이다. 다시 말하면 이는 한문학과 국문 문학의 담당 층과 향유 층의 동일함을 의미한다. 松江 鄭澈(1536~1593)은 가사를 창작한 한편, 한시에도 특장을 보인 작가였다. 『홍길동전』을 지은 許筠(1569~1618) 역시 마찬가지다. 그는 「홍길동전」을 남겼지만, 당대 한문학의 최전선에서 이론과 창작으로 문단을 견인한 작가이기도 하였다. 蔡壽(1449~1515)는 「薛公瓚傳」(일명 「薛公瓚傳還魂傳」)을 남겼다. 이 소설은 한문본과 국문본이 함께 존재하며, 西浦 金萬重(1637~1792)의 『九雲夢』과 『謝氏南征記』도 국문본과 한문본도 함께 남아 있다.⁶⁾ 김만중은 한문비평서인 『西浦漫筆』을 남겼고, 그의 『西浦集』 역시 소중한 문집이다. 이 점에서 김만중 역시 국문학 작가나 한문학 작가로서도 손색이 없는 인물임을 알 수 있다.

이 외에도 국문 문학과 한문학이 교섭하거나 상호 관련을 지닌 사례는 술하게 많다. 李沆의 「五倫全傳」과 權輿(1569~1612)의 「周生傳」, 權僖(1599~1667)의 「姜虜傳」 등은 모두 한문본과 국문본이 남아 있다. 「姜虜傳」은 시차를 두고 국·한문본으로 전변 되어 존재한 바 있다. 이를테면 「권식의 한문본→국문본→李健(1614~1662)의 한문본」 등으로 한문본과 국문본의 형태로 번갈아 번역되고 유통되었다. 이 외에도 한문소설 「崔文昌傳」은 17세기에 오면 국문소설 「崔孤雲傳」으로 번역되었다. 이처럼 조선조 내내 국문 문학과 한문학은 끊임없이 교섭하고 서로의 영역을 넘나들었다. 고전의 영토 내에서 한문학과 국문 문학이 상호 관련을 맺으며 만난 것이다.

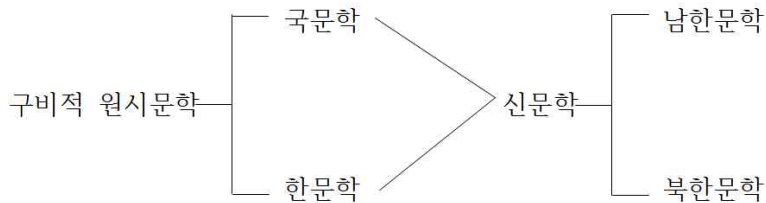
이 뿐만 아니라 국문문학과 한문학의 만남은 시가에서도 지속적으로 있어왔다. 당시 생활어나 고유어를 시어로 도입하여 창작에서 활용하였거니와, 이는 조선조 후기에 대거 볼 수 있다. 가장 두드러진 것은 여항시인 嘯堂 金迥洙(哲宗年間)의 사례다.⁷⁾ 그는 「농가월령가」를 한시로 옮긴 「月餘農歌」(1862년)에서, 무려 100여 가지가 넘는 방언과 고유어 등을 사용하였다. 그는 이를 통해 농촌 현장과 농민의 생활상을 12달에 담아내어 생생한 실감을 유감 없이 전해준 바 있다. 「月餘農歌」와 「농가월령가」의 경우, 詩意는 두 작품이 서로 비슷하면 서로 다르다. 「月餘農歌」는 俗談과 土俗語를 적절하게 구사하여 보릿고개를 넘기는 농가의 삶과 人情物態를 적실하게 포착하고 있다.⁸⁾

6) 이들 작품은 국문소설이기는 하지만 한문본도 존재한다. 국문본과 한문본의 선후 문제도 명확하지 않다. 이 역시 국문 문학과 한문학의 관련 양상을 보여주는 사례다.

7) 구체적인 서술은 진재교, 「동아시아에서의 한국 한문학의 보편성과 특수성—중심과 주변의 변증법, 그리고 한문학—」영남대학교 인문과학연구소 『인문연구』 57권 2009, 229~264면 참조.

8) 한문학에서 속담과 고유어 등이 교섭하고 수용하는 양상과 그 의미를 밝힌 논문으로는 진재교, 「이조 후기 한문학에서 언어생활의 수용과 교섭—창작에서 언어의 수용문제를 중심으로」(『대동한문학』제 20집, 2004) p.249~286 참조.

이를 감안하면 전근대 한국문학사는 국문 문학과 한문학의 이원구조로 발전하였고, 이러한 이원구조는 20세기 초 신문학 운동의 성과로 해소된 바 있다. 임형택 교수는 이를 다음과 같이 도식화 한 바 있다.⁹⁾



한문학과 국문 문학의 이원 구조는 동아시아 한자문화권에서 진행된 특수성의 결과이기는 하지만, 이원구조로만 존재했던 것은 아니고 신문학으로 통일되기 전까지 끊임없이 交通하고 상호 넘나들었던 것이다.

3. 語文教育에서의 拮抗과 연대

해방 이후 어문교육에서 국문을 근간으로 하는 국문학 내지, 국어교육과 한문을 근간으로 하는 한문학 내지 한문교육은 기본적으로 그 둘의 拮抗에서 탄생하였다. 중등학교와 대학에서의 국문문학은 당초 한문내지 한문학에 대한 고려가 적었다. 그런데 그 시원은 어문정책과 직결되고 있다. 어문정책의 지표가 되는 언급을 보자.

- ① 제14조 법률 칙령은 모두 국문으로 본을 삼고 한문 번역을 붙이며, 혹 국한문을 사용함.(고종 31년, 1894.11.21)
- ② 한 나라의 國語에는 그 나라의 國民精神이 흐르고 있고 民族正氣가 內包되어 있으므로 新生獨立國家인 우리나라에서도 한글을 專用함으로써 自主獨立의 精神을 内外에 誇示하려는 것임. ●大韓民國의 公用文書는 한글로 쓰되, 一定期間 漢字를 併用할 수 있도록 함.(제정 1948.10.9 법률 제6호)
- ③ 공공기관의 공문서는 어문규범에 맞추어 한글로 작성하여야 한다. 다만, 대통령령이 정하는 경우에는 괄호 안에 한자 또는 다른 외국문자를 쓸 수 있다.(국어기본법, 2005년 1월 27일 법률 7368호)

①은 1894년 갑오개혁의 상황이다. 諺文[한글]이 국가의 정식 표기체계로 격상된 반면, 그간 정전의 지위를 누렸던 한자(한문)이 諺文에 그 자리를 내어 준 모습이다. 이 법률에 따라 전근대 동아시아의 共同文語였던 한문이 외국문자로 상대화되면서 보조수단이던 언문이 ‘나라 글자[國文]’가 되었던 것이다. 이 칙령 발효 이후, ‘국문’을 둘러싸고 한문체·국한문체·한글체가 표기경쟁을 벌이지만, 갑오개혁 이후 일제강점기 동안 국한문체가 표기체계의

9) 한국 문학사에서 이러한 구도의 설정과 의미를 구체적으로 제시한 것은 임형택, 「민족문학의 개념과 그 사적 전개」, 『민족문학사 강좌』 창비. 2009, p.19~41 참조.

대세를 이루었다. 3·1운동의 독립선언서가 장중한 국한문체로 표기된 것은 그 단적인 예이다.

②는 1948년에 제정된 ‘한글 전용에 대한 법률’이다. 이 법률에서 공용문서를 한글로 쓰는 이유로 ‘국민정신’, ‘민족정기’, ‘자주독립 정신의 과시’ 등을 들고 있다. 이는 현실적인 어문생활을 위한 것이라기보다, 국가 수립과 함께 안과 밖으로 ‘自主獨立’의 정신을 강조하려는 결과로 읽힌다. 비록 한자의 사용을 유보시켜 놓았지만, 이 법률이 지니고 있는 맥락은 한문을 배타적으로 인식하고 있다. 이를테면 ‘자주독립’, ‘민족정기’, ‘국민정신’의 지향은 기실 한문과 어울리지 않는 언명들이다. 그 지향은 일본어로부터의 한글의 복권과 함께 한자에 대한 한글의 절대적 우위를 추구하고 있다. 일정 기간 한자를 병용하는 것은 어문생활을 위한 부득이한 조치일 뿐, 중국에는 한문(한자)의 사용을 부정하는 언명이다. 여기서 언급한 ‘한글=민족·민족정기·국민정신·자주독립 정신’의 맥락은 언어내셔널리즘을 추구하는 언명이거나, 이 시각에서 서면 한문은 존재하기 힘들다.

요컨대 ①과 ②에서 추구한 어문정책의 방향은 과거 민족사에서 오랜 기간 표기체계의 역할을 하며, 문화자산을 일구어 놓은 한문의 역할과 그 역사적 리얼리티를 부정하는 논리다. 모두 ‘한글=국어’라는 형식 논리를 설정함으로써, 향후 한문을 외국어로 인식하는 논리의 근거를 제공하고 있다. 특히 ②의 방향은 해방 이후 한글을 민족 독립과 민족의 상징으로 인식한 조선어학회가 그 영향력을 확대하여 어문정책을 주도해 간 저간의 과정과 관련이 깊다. 조선어학회 구성원들은 대체로 ‘한글/한자’를 길항관계로 파악하고 이를 통해 어문정책의 방향을 잡았기 때문에 공교육에서 한문교육의 독자적 위상을 차지하기란 쉽지 않았다. ②의 ‘한글 전용에 대한 법률’이 추구한 어문정책의 방향은 21세기가 되어서도 변하지 않았고, 2005년 ‘국어기본법’에 그 방향은 그대로 이월되었다.

③은 2005년 1월부터 시행된 ‘국어기본법’이다.¹⁰⁾ 이 법은 특별한 경우를 제외하고 공공기관은 어문규범에 맞게 한글로 공문서를 작성해야 한다고 규정하고 있다. 1948년의 법률을 대체한 이 법은 한글 전용의 완결된 면모를 보여준다. 국어기본법은 우리의 어문정책이 최종적으로 추구해야 할 목표와 이상을 담고 있다. 어문생활의 현실을 전혀 고려하지 않은 점과, 일국 중심에 치우쳐 있는 등의 문제점은 있지만, 기본적으로 정책의 방향은 옳다. 사실 이러한 법률을 고려하면, 정부의 어문정책은 한번도 左顧右眄하거나 한글전용의 원칙을 견지한 것으로 보인다. 그때그때 한글전용의 원칙을 유지하면서 다양한 의견을 조정했던 것이다.

더욱이 이러한 어문정책의 결과 해방 이후 문학사 인식은 한글전용의 방향을 그대로 보여준다. 林和(1908~1953)는 민족문학의 이념을 다음과 같이 밝히면서 해방공간에서의 국문학의 정체성을 언급한 바 있다. 우선 그는 민족의 성원이 창조하고 향유하던 문학을 민족문학으로 통칭하면서 민족문학의 개념을 제시하고 있다.

10) 국어기본법의 기본 방향은 옳다. 하지만 지금의 어문생활을 전혀 고려하지 않았을 뿐만 아니라, 지나치게 일국적이며 국수적 성향을 보여주고 있다. 게다가 한글전용이라는 대 전제를 완수하기 위한 현실적 고려를 하지 않은 문제점을 근본적으로 지니고 있다. 국어기본법이 지니고 있는 일국적 시각과 언어내셔널리즘이 가지는 한계와 그 대안 등에 대해서는 진재교, 「국어기본법과 한문교육의 방향 -언어 내셔널리즘을 넘어-」 한국한문교육학회, 『한문교육연구』 제27호, 2006, p.361~397 참조.

“조선말로 쓰면 모두가 민족문학이 되는 것이며, 조선말로 쓴 것이면 죄다 민족문학이라고 생각하는 단순한 견해가 의외로 널리 퍼져 있는 것이 지금의 부정할 수 없는 현상이다”

—(<민족문학의 이념과 사상적 통일을 위하여> 1947년)

임화는 ‘조선말로 쓴 것이면 죄다 민족 문학이나’ 고 묻기에 앞서 ‘조선말로 쓴 것이면 죄다 문학이나’ 는 근원적인 질문을 하고 있다. 임화는 조선말로 쓴 것이 곧 민족문학이라는 단순 논리의 폐단을 꼬집은 것이다. 하지만 실제 임화가 폐단으로 지적한 이 단순논리가 이후 적지 않은 국문학에서 영향력을 행사하여 한문학을 우리문학사에서 배제하거나 국문학과 한문학의 길항을 부추기는 기제로 작동하였다. 이후 중등학교 교과에서 한동안 한문의 進退를 두고 논란을 벌인 것이나 대학에서 한문학을 방치한 것은 그러한 예이다. 이러한 분위기에서 국문학과 한문학의 연대는 물론 공교육에서 한자(한문) 교육은 주목을 받지 못하였다.

이러한 문제점으로 인하여 국어과에서도 한자(한문)을 전혀 주목하지 않거나, 교과서 일정 부분에 한자어 학습을 제시하거나 본문 일부 어휘에 한자를 併記하는 정도에 그치고 말았다. 국어교육은 물론 타 교과의 문맥 파악과 개념을 위한 한문교육은 교육과정에 반영되지 못하고 한 동안 방치되었던 것이다. 이러한 문제점으로 인하여 1973년 제 3차 교육과정 이후 한문 교과가 독립되면서 한자(한문) 교육은 중등학교에서 독립교과로 설정되어 정리되었다. 이 무렵 각 대학에서 사범대학 내에 한문교육과가 설립이 되고, 이후 한문학과도 전국의 각 대학에서 탄생하게 된다.

그런데 당시 한문교과의 독립은 국어과와의 연대라기보다 길항의 측면이 강하였다. 하지만 한문교과의 독립은 그 내부에 한글전용을 강화하기 위한 논리가 내재되어 있었다는 점에서 연대의 가능성도 있었다. 다시 말하자면 한글전용을 제대로 시행하기 위해 공교육에서 한문교육을 강화해야 한다는 점을 인식한 점에서 연대의 가능성은 존재한 것이다. 다수의 한문교육 전공자는 한글 전용을 지지하고, 한글전용을 위해 한문교육의 강화가 필수적이라 점에 동의한다. 또한 국한문혼용 정책은 한글교육과 한문교육을 방해한다는 데도 인식을 같이한다.

그래서 1991년 한문학과·한문교육 교수 및 전공자들은 한글학회와 함께 말글 교육을 제대로 하기 위해 중등학교에서 한문교육의 강화를 요구하며, 한문교과를 필수로 존치시켜야 한다는 공동 성명서를 채택한 바 있다.¹¹⁾ 공교육에서의 한문교육의 부실화는 결과적으로 한글전용의 추진에 걸림돌이 된다는 것이 성명서의 요지다. 세 학회는 한문이 선택 교과로 되면, 공교육에서 한문교육의 부실로 한글전용의 기조가 흔들리고, 어문생활에서도 많은 문제점이 발생할 것이라는 점을 예견하였던 바, 불행하게도 이후 현실은 예견한 대로 진행이 되

11) 한글학회, 한국한문학연구회(현, 한국한문학회), 한국한문교육연구회(현, 한국한문교육학회) 대표가 공동으로 발표한 공동성명서의 마지막 대목을 제시하면 다음과 같다. “중·고등학교의 한문 교육은 더욱 강화되어야 합니다. 한글 전용은 대원칙이며 그 방향으로 교육과 문화가 추진되어야 합니다. 그러나 한문교육은 한글 전용의 추진과 발맞추어 강화될 필요가 있습니다. 왜냐하면 한글 전용의 결과 한문에 기반을 두었던 우리의 정신 문화 전통이 무시·단절 되거나 동양적·고전적 교양과 간극이 생기게 되는 것은 아무쪼록 막아야 합니다. 그러므로 한문 교육의 성과는 한글 전용을 충실하게 달성하는데 도움이 큰 것입니다. 이런 면에서 중·고등학교에 한문 교과는 하나의 독립 교과로 효율적인 교육이 이루어질 수 있도록 되어야 합니다. ‘한문’은 교과 내용의 성격상 ‘국어’와 다르며, 한문 교육은 우리 국어 교육과는 별도로 철저한 시행이 필요합니다. 그런데도 ‘국(國)·한(漢)’을 통합한다면, 이것은 두 교과의 교육을 다 망치는 결과가 될 것입니다.” 이 성명서는 한글학회, 「말글 교육 정책에 대한 성명서」『한글 새 소식』 230, 1991.10 참조.

었다. 결국 한글전용의 원칙하에 한문 교육을 강화함으로써 우리 정신문화의 전통을 잇고, 동양적 전통과 틈이 생기는 것을 막고자 한, 세 학회의 바람은 제대로 지켜지지 못하였다. 중등학교에서 국어교육과 별도로 한문교육을 철저히 시행하여 국어교육에서 학습하지 않는 한자 어휘와 한문 교육을 통한 효과적인 국어교육의 기대도 그저 희망사항에 그쳤다. 하지만 이 성명서는 국어교육과 한문교육의 연대의 가능성 제기한 중요한 근거로 볼 수 있다.

4. ‘국어’와 ‘한문’의 연대 가능성, 결론을 대신하여

‘국어’와 ‘한문’의 연대 가능성은 고전의 영토와 어문생활의 지평에서 어문교육과 연결시킬 수 있다. 고전학의 면에서 보자면 우리는 동아시아라는 역사적 시공간에 존재해 왔던 숭한 시간을 기억하면, 그 저변에 깔려 있는 한자문화와 한문학을 소환할 수밖에 없다. 한문을 배경으로 탄생한 작품은 동아시아 고전의 시원이자 각국의 문화적 공감대를 형성하는 토대이기도 하다. 한국 고전의 영토 안에서 서로 넘나들었던 국문문학과 한문학의 교집합과 숭한 흔적은 역사적 리얼리티를 지닌다. 이 역사적 경험을 기억하고 이를 교육과정이나 교과서로 이를 구현하는 방식으로 소환하면 될 터이다, 물론 이 과정에서 숭한 난제가 있을 수 있지만, 그 가능성은 열려 있다고 생각한다.

어문생활에서의 한자(한문)의 활용 방안을 어문교육으로 연결시키는 방식이다. 현재 우리가 어문생활과 각 중등학교 교과에서 사용하는 어휘를 보면 한자가 많다. 어문생활에서도 한자가 일상어로 자주 등장하기도 한다. 흔히 학교 현장에서 한자어 어휘의 경우 어원을 모른 채 표음으로 익힌 뒤 문장의 의미와 연결시켜 어원과 다중의 의미망을 지닌 한자를 표음의 차원에 한정하는 경향이 대부분이다. 이 경우 굳이 한자어를 가르칠 필요 없이도 맥락의 이해는 가능할 것이다. 뿐만 아니라 중등학생도 대부분의 한자 어휘의 경우, 정확한 의미와 어원을 모르더라도 쉽게 일상어로 구사한다.

하지만 한자 어휘의 경우 일상어의 차원을 넘어 다양한 맥락에서 그 의미와 어원을 확인하거나 기술할 경우가 적지 않다. 이를테면 일상적 어휘가 제한한 역사적·문화적 배경에서의 중층적 의미를 파악해야 하거나, 문장과 문맥에서 일상적 어휘로 제한할 수 없는 경우가 적지 않기 때문이다. 이 점에서 어문생활에서 한글의 표음적 지향이 제시하는 한자 어휘의 일상어로서의 습득은 사유는 물론 文解에서 심각한 문제를 야기할 수 있다. 이러한 문제의 해결을 위해 한문(자)와의 연대로 해결책을 마련하는 것이 바람직하다.¹²⁾ 한문이 오랜 기간 지녔던 문화적 차원은 물론 어휘론의 차원을 넘어 문장론(구문론)의 지평과 사유의 확장성을 위한 방안을 모색하는 것이 필요하다. 여기에 국어과와 역사적 리얼리티를 지닌 한문과의 연대가 그 대안의 하나가 될 수 있을 것이다. 그 출발점은 교과 간의 有不利를 떠나 거시적 시각으로 바라보는 데 있다. 또한 타자의 사례에도 눈을 돌려야 한다. 근대전환기에 동아시아 각국은 우리와 언문정책의 방향을 달리하였지만, 한문학을 동아시아 보편의 고전으로 인식하

12) 공교육에서 연대의 방법은 각기 독립교과로 존재하는 것이 바람직하지만, 만약 가능하다면 일본처럼 국어과 내에서 한문을 함께 배우는 것도 고려할 필요가 있어 보인다. 원론적인 측면에서 두 교과목의 통합 방안에 대해서는 진재교, 「고전문학에서의 한문교육-고등학교를 중심으로」, 『국어교육』 111집, 2003, 한국어교육학회, p.427~449 참조.

여 국어(문)교육에 어떻게 접목하는 지는 일본의 사례와 중국의 사례를 참고하는 것도 의미가 있다.¹³⁾ 이를테면 중국의 경우 한문학은 비록 자국의 古典(古文)이지만, 선정한 작품의 수준은 매우 높다. 일부 작품은 대학의 한문학 전공의 수준을 상회한다. 일본의 경우도 국어과 교과서에 수준 높은 한문학 작품을 선정하여 그것을 교과서에 배치하고 있다. 이는 한국의 국어 교과 내의 한문학 작품의 취사선택과는 사뭇 다른 양상이다. 과거 동아시아 한자문화권에 속했던 과거의 국가 중 베트남을 제외하면 남북한이 한자문화와의 접촉의 정도와 한자문화를 이해하는 수준이 가장 떨어지는 것도 재음미해 보아야 한다.¹⁴⁾

우리는 국어교육의 목표와 국어와 국어 교육의 효율성은 물론, 동아시아 공간에서 상호 소통하기 위해서는 한자문화와 끊임없이 접촉할 수밖에 없다. 과거 한자문화권이 문화적 소통을 가능하게 했다면, 중국과의 경제 교류는 한자(한문)의 경제적 가치에 따른 한문교육의 강화로 이어진다. 하지만 공교육에서의 현실은 그렇지 않다. 이 지점에서 한문교육과 국어교육의 소통 가능성도 열려 있다.

사실 ‘국어과’와 ‘한문과’의 연대의 방법을 추구하다보면 술한 현실적 난제가 앞에 놓여 있을 것이다. 이 난제의 해결을 위해 넓은 안목이 필요하다. 단순히 교과 이익과 단지 ‘현실’과 ‘행정’을 내세우거나, 교과 내의 분과 학문의 시각으로 접근해서는 곤란하다. 공교육에서 한문교육과 국어교육이 어떻게 만나고 相補할 것인지 두고 논의하는 것은 올바른 어문교육을 위해 필요한 사안이었다. 하지만 한문과 한문학은 해방공간에서 차지하는 한글의 역사적 위상과 배타적 민족주의에 의해 뒷전으로 밀려나버렸고, 국어과 내에 존재하기는커녕 우여곡절을 거친 끝에 현재 독립과목으로 겨우 명맥만 유지하고 있는 형편이다. 최근 경제적으로 요구에 편승하여 한자 교육의 필요성이 대두되어, 초등학교에서 한자를 병기하겠다고 야단법석을 떨고 있다. 이에 반해 중등학교에서 한문교육은 고사상태에 빠져 들고 있다. 이는 어문교육의 모순이다.¹⁵⁾ 누구나 예측하듯이 중등학교에서의 한문교육의 방기와 무관심은 국어교육의 질적 저하를 초래하며, 독서력에 엄청난 장애를 가져다준다. 이 시점에서 국어과와 한문과 연구자가 함께 연대의 가능성을 拔本的으로提起하고, 그 해결 방안을 논의하는 것은 만시지탄이 없지 않으나 향후 학문 장에서 지속해야할 고민일 것이다.¹⁶⁾

13) 일본과 중국의 국어 교육과 한문의 관계설정과 교과서 편찬은 진재교, 「韓國古典의 始原과 領土, 국문학과 한문학의 交集」, 『한문교육연구』 제 43호, 2014, p.201~237 참조.

14) 북한은 우리와 마찬가지로 1948년에 한글 전용정책을 추구하면서 공문서나 사회에서 한자를 사용하지 않는 것을 원칙으로 하고 공교육에서 한자(한문)를 따로 배운다. 북한의 한문교육에 대해서는 진재교, 「북한의 어문정책과 한문교육」, 『한문교육연구』, 제 14호, 2000, p.27~58 참조.

15) 최근 논의되고 있는 초등학교에서의 한자교육은 기본적으로 국한문혼용이다. 이러한 발상은 국어기본법에도 위배되지만, 중등학교와의 연계성을 고려하여 체계적으로 논의되는 것도 아니다. 더욱이 향후 어문정책의 방향이 나아갈 바를 고려하지 않은 주관적이며 선언적 발상에 지나지 않는다. 초등학교 한자교육만 하더라도 한자교육을 누가, 어떻게, 무엇을 교육할 것인지조차 명확하게 제시하지 않고 당위성만 주장할 뿐이다. 최근 정부에서 시행하려는 초등학교 한자교육은 중등학교와 연결시켜 구상하지도 않은 졸속적 시각을 보여주고 있다. 이 문제는 중등학교에서 한문교육을 정상화하면 해결될 것을 초등학교까지 한자교육을 확대하는 것은 어불성설이다. 더욱이 현실적으로 중등학교에서 고사되어가는 한문교육이 초등학교 한자교육에 묻혀 그 필요성이 희석되거나 방기될 위험성이 농후하다.

16) 이 문제는 이미 논한 바 있다. 자세한 정보는 진재교, 「韓國 古典의 始原과 領土, 국문학과 한문학의 交集」, 『한문교육연구』 제 43호, 2014, p.201~237 참조.

국어교육과 한문교육의 관계 재정립을 위하여

김종철(서울대학교)

【목차】

1. ‘논리’, ‘논리 이하’, 그리고 ‘논리 이상’
 2. 국어교육의 과제와 한문의 관계
 3. 한문교과의 교과로서의 정당성 - 언어교육과 문화교육 사이에서
 4. 현대 학습자와 한문교육
-

1. ‘논리’, ‘논리 이하’, 그리고 ‘논리 이상’

중등교육에서 국어교육과 한문교육 또는 국어교과와 한문교과의 소통과 연대를 모색하는 것이 오늘 학회의 주제이다. 한자와 한문이 국어의 역사에서 그 일부를 구성한다고 보는 관점에서는 오늘의 주제는 애당초 성립할 수 없는 것이다. 그럼에도 오늘의 주제가 등장한 것은 현행 공교육에서 국어교육과 한문교육이 두 개의 교과 체제로 이루어지고 있고, 두 교과의 위상이 서로 다르다는 상황 인식에서 비롯되었다고 본다.

갑오경장 때 언문(諺文)이 국문(國文)으로서 법적 지위를 얻게 된 때부터 지금까지 문자정책과 문자 교육을 둘러싼 논쟁이 치열하게 전개되어 오고 있다. 서로 대립하는 주장들은 나름의 논거와 설득력을 갖추었지만 상대를 제대로 설득시키지는 못하고 있는데, 사실 이 문제는 논리로만 해결될 성질이 아니라 힘의 문제이거나, 또는 신념의 문제이거나, 아니면 차라리 시류(時流)에 맡겨야 할 문제일인지도 모른다. 19세기 후반에서 20세기에 걸쳐, 이른바 한자문화권에 속하는 나라들은 모두 어문생활에서 커다란 변화를 겪어왔고, 이 변화에 관련된 정책의 입안과 그것들을 둘러싼 논쟁, 그리고 실제 어문생활의 추이 등을 보면 논리, 힘, 신념, 시류 등등이 복잡다단하게 얽혀 있음을 확인할 수 있다. 물론 복잡다단하다 하여 논리적 해결이 쓸모없는 것은 아니며, 정책 결정의 핵심 근거가 되어야 하지만, 개별 교과의 연구자나 교육자의 관점 외에 다양한 신념과 이해관계가 그 개별 교과에 연계되어 있음을 염두에 둘 필요는 있다.

교과와 교과 밖의 관계, 교과와 교과의 관계, 그리고 교과 내부의 관계 등도 마찬가지이다. 질서 정연한 논리 체계 위에 이 관계들이 구축되어야 하며, 또 그렇게 되어 있으리라 믿지만 꼭 그렇다고 볼 수 없다. 교과와 교과의 관계, 교과 내부의 관계는 사실상 정전(停戰) 협정 체제라 할 수 있고, 교과와 교과 밖의 관계는 생업이 보장되는 지역으로 주민이 이동하는 양상에 비유할 수 있다. 국가의 교육과정의 개정될 때면 이 정전 상태가 개전(開戰) 상황으로 급격히 전환되고, 공교육의 공식 교과, 또는 주류 교과로 자리 잡지 못한 학문 분야들이 교과 체제 내 진입을 위해 여러 시도를 하는 것을 볼 수 있다. 말하자면 교육의 세계는 경계의 안팎이 계속 요동치고, 그 생태적 지형이 끊임없이 바뀌는 곳이다.

교과의 생태적 지형이 가변적이라는 관점에서 보면 국어교과와 한문교과의 소통과 상생 노력은 자연스런 것이다. 사실 국어교과에서 한문교과가 분리된 이래 한문교육은 국어교육 및 국어교과교육의 연구와 실천에서 주된 과제가 되지 못하고 있다. 뿐만 아니라 한문교과의 연구와 실천 동향에 대해서도 큰 관심을 기울이지 않고 있다. 한문교과 쪽에서는 한자와 한문을 주 교육 내용으로 하므로 국어교과 전반에 대한 관심을 가질 필요가 없었다. 국어교과에 한자와 한문이 어떻게 교육되고 있는가를 살펴보는 정도의 관심이 있을 뿐이다.

그런데, 그간의 두 교과의 관계 복원, 또는 재설정 논의 중에는 새로운 갈등을 불러일으킬 소지가 큰 것도 있고, 나아가서는 두 교과의 정체성 시비를 초래할 만한 것도 있다고 본다. 예컨대 한문이 국어의 일부이며, 한자와 한문교육이 국어교육의 일부임을 강조할 경우 한문교과를 개별 교과로 설치해야 할 것인가 하는 물음이 뒤따를 수 있으며, 이것은 한문교사의 독자적 양성 문제로까지 비화될 수 있다. 사태가 이렇게 되면 한문교육을 담당해 온 주체들에게는 한문교육은 ‘논리’ 보다 ‘논리 이하’ 나 ‘논리 이상’의 차원의 일이 될 수 있다. 그렇다고 한문이 ‘어문(語文)’과 ‘국어(國語)’ 교과 안에서 교육되는 중국이나 일본처럼 된다고 할 때, 다시 말해 한문이 국어교과로 복귀한다고 할 때, 현재의 국어교과교육을 담당하는 쪽에서 이를 무조건 환영할 것인가도 알 수 없다. 한문교과가 분리된 이래 국어교과의 세계가 크게 달라졌으며, 교과 내의 영역들 사이에는 앞에서 언급한 바와 같이 논리와 논리 외의 것들이 작동하기 때문이다.

한문교육의 정상화를 위한 한문교육학계의 그간의 논의를 교육과정 차원에서 정리하면 처음 한문교과가 국어교과에서 분리되었을 때의 지위, 즉 중등 교육과정의 필수 교과로 복귀하는 것이 핵심으로 보이고, 대학의 학생 선발에 활용되는 전형 자료 속에 한자와 한문 능력 평가가 포함되는 것이 그 다음 주요 요구 사항인 것으로 보인다. 입시예의 반영을 어느 정도로 할 것인가는 논의해야 할 것이지만 두 가지 사항 모두 정당하고 타당한 요구임에는 틀림 없다. 그러나 근래의 교육과정 개편의 흐름이나 정부의 대학입시 정책 기조를 보면 그 실현 전망이 밝다고 할 수 없다.

한문교육의 처지(외형적 처지만 다를 뿐 국어교육도 제대로 되고 있지 않기는 마찬가지이다.)가 왜 이렇게 되었는가를 점검하고 한문교육의 정당성을 주창한 논의들은 매우 많다. 주로 어문정책과 교육과정의 역사에서 한자와 한문, 그리고 그 교육의 지위가 변천된 사실을 기반으로 한국 전통문화에서의 한문의 역할, 현대 국어에서의 한자의 위상, 한국의 근대화에서의 한자와 한문의 생산적 역할, 동아시아 역내(域內)의 교류에의 기여 가능성 등등을 들어

한문교육의 필요성을 역설하고 있다.

그러나 국어교육의 관점에서 보면 사태가 너무 단순화되고 있지 않는가 하는 우려가 없지 않다. 이에 국어교육의 관점에서 국어와 한문의 관계를 재론하고, 한문교과의 정당성 논의를 검토해 보기로 한다.

2. 국어교육의 과제와 한문의 관계

주지하듯이 우리 역사에서 국가가 보통교육의 차원에서 국어교육을 담당하기 시작한 것은 갑오개혁 이후의 일이다. 초등교육 수준에서 진행되고 중등교육 수준에서는 본격적으로 시행되지 못하고 국권을 상실했고, 해방 이후 중등 및 고등교육까지 확대되었다.

여기서 ‘국어(國語)’에 대해 다시 생각해볼 필요가 있다. 고종(高宗)이 칙령으로 법률 명령, 즉 공문서(公文書)를 국문으로 작성케 했을 때, ‘문(文)’에 대해서만 규정을 하고, ‘어(語)’ 즉 말에 대해서는 법적 조치를 취하지 않았다. 우리나라에 구어(口語)는 두 가지 이상 존재하지 않으므로 법적 조치를 할 필요가 없었기 때문이다.

그런데, ‘국어교육’에서 ‘국어’는 ‘말’과 ‘글’을 다 포함하는 것이다. 그리고 고종의 국문(國文)에 대한 칙령이 국가의 근대화의 일환으로 나온 것과 마찬가지로 대한제국 때 시작된 국어교육 역시 국어 즉 말과 글의 근대화를 위한 교육이었음을 주목해야 한다. 글을 모르는 사람도 할 줄 아는 말을 학교에서 새삼 가르친다고 할 때, 그 말이 시정(市井)의 구어일 리가 없다면, 그 ‘말’은 근대 사회가 제대로 작동되게끔 하는 ‘말’인 것이다. 다시 말해 근대 사회에 필요한 ‘구어 장르’를 가르치는 것이다. 물론 당시에 그러한 ‘구어 장르’ 자체가 교육 내용으로서 갖추어져 있지는 않았다. 학교와 사회가 함께 이전의 구어 장르에서 계승할 것은 계승하고, 바꿀 것은 바꾸고, 없는 것은 새로 만들거나 수입하여 실천하고 가르쳐야 했던 것이다. 근대 전환기의 ‘연설(演說)’과 오늘날의 ‘토의’와 ‘토론’이 그 대표적 사례들이라 할 수 있다. 이러한 ‘말’의 근대화와 관련하여 한문과 한문교육은 어떤 역할을 하였으며, 앞으로 어떤 역할을 할 것인가? 한문은 ‘문’에 속하므로 관련이 없다고 한다면, 그것이 사실이든 아니든, 한문과 한문교육은 ‘국어’의 근대화에서 적지 않은 지분을 상실하게 되는 것이다.

‘문’의 근대화는 한문과 깊은 관련이 있다. 지금까지 이와 관련하여 국문체와 국한문체를 중심으로 검토가 이루어졌고, 국한문체의 역할과 위상에 대한 평가가 이루어진 바 있다. 이에 더하여 다음 사항을 확인할 필요가 있다. 즉 글의 역할을 중심으로 ‘문’의 근대화를 볼 때, 중세의 한문과 이두문 및 언문의 역할을 근대의 국문은 어떻게 계승하거나 대체해 나갔는가?

중세문학에서 근대문학으로의 이행은 ‘문’의 근대화의 대표적 사례라 할 수 있다. 표기 체계만이 아니라 장르와 장르 체계의 교체가 이루어졌던 것이다. 즉 한시(漢詩)의 자리에 국문시(國文詩)인 근대시가 들어왔으며, 한문산문의 자리는 축소·격하되어 수필(隨筆)이 차지했으며, 변두리 문예 양식이었던 소설이 주류로 승격하였던 것이다. 다시 말하면 중세의 언문문학이 근대의 국문문학이 되는 과정에서 한문문학의 지위와 역할을 이어받으면서 문학의

개념과 영역 또한 재편하였던 것이다.

소통의 분야에서의 ‘문’의 근대화도 주목할 필요가 있다. 한문과 언문이 나누어 맡았던 서간문은 근대에 국문 서간문으로의 단일화 경로를 걸었고, 근대 전환기의 수많은 서간문 교범(敎範)들의 출간은 그 과정을 잘 보여준다. 그런가 하면 현재의 전자우편과 문자 메시지 등은 서간문의 새로운 진화라 할 수 있는데, 소통의 분야에서의 ‘문’의 근대화 역시 표기 체제, 장르, 그리고 장르 체제의 재편이 함께 일어남을 잘 보여준다.

한편 행정과 사법 분야의 ‘문’의 근대화는 그 동안 주목받지 못했다. 주로 이두문(吏讀文)이 담당해 왔고, 조선 말기에 언문도 일부 담당하던 이 분야에서는 행정과 사법의 분리, 사법 체제의 근대화 등과 함께 문서 양식의 변화가 일어났는데, 일제 강점기의 영향도 있지만 ‘문’의 근대화가 가장 지지부진한 분야라 할 수 있다. 이 분야에 ‘대서소(代書所)’가 오랫동안 존재한 것은 ‘문’의 근대화가 자동적으로 ‘문’의 민주화를 동반하지 않음을 보여주고, 사법 체제에서 변호사 제도가 도입된 것은 ‘문’ [소송문과 판결문]과 ‘말’ [변론 등]의 근대화가 동시에 요청되었음을 보여준다.

학문 분야의 말과 글의 근대화도 지지부진하다. 즉 학문어로서의 한문이 담당했던 역할을 근대의 국문이 제대로 이어받고 있는가 하는 물음이다. 학문어로서의 라틴어를 대체하여 근대의 학문어로 자리 잡은 독일어, 프랑스어, 영어에 비견할 수 있을 정도로 국어, 특히 국문이 발전하고 있는가? 한문교육 쪽에서는 개념어와 한자의 관계를 들어 이 분야에서의 기여 가능성을 주장하고 있는데, 그 가능성은 충분히 인정됨에도 불구하고 그것만이 국어를 학문의 언어로 만드는 첩경은 아닌 것이다. 많은 어려움에도 불구하고 우리의 고유어를 학문어로 발전시키기 위한 노력도 있으며, 그것 또한 추구해야 할 일이다. 한문교육 쪽에서는 오히려 학문을 위한 글쓰기에 해당하는 ‘설(說)’, ‘논(論)’ 등등이 여하히 근대의 학문 글쓰기로 전환되었으며, 이러한 한문 산문의 하위 장르들의 교육이 앞으로 학문의 언어로 국어가 발전하는데 기여할 수 있음을 주장하는 것이 낫지 않을까 한다. 주지하듯이 현재 국어는 일부 학문 분야에서만 학문어 역할을 할 뿐이고, 특히 자연과학에서는 서양어의 토씨 역할을 하는 정도라 해도 과언이 아니며, 이 서양어의 한자어 번역 또한 난해한 경우가 적지 않다.

요컨대, 국어교육은 중세에서 근대로의 전환과 함께 등장했고, 그것은 ‘말’과 ‘글’의 근대화를 추구하는 것이었다. 근대 이전에 ‘말’은 하나였지만 ‘글’은 한문, 이두문, 언문 세 가지였으므로 언문을 국문으로 격상시키는 과정은 표기 체제의 변화로 보이지만 사실은 세 가지 글이 담당했던 역할을 국문이 다 담당하는 체제로의 전환이며, 그것은 표기 체제만이 아니라 장르와 장르 체제의 재편을 동반하는 일이었다. 뿐만 아니라 국어교육은 ‘말’의 교육을 포함하는 것이어서 시정(市井)의 구어와는 다른, 근대 사회의 작동과 관련된 언어 행위와 양식을 가르쳐야 했다. 이와 같은 국어교육의 과제에 비추어 볼 때 한문교육이 한자어 교육, 그리고 고전문(古典文)으로서 ‘한문’의 교육을 내세운 것은, 저간의 사정으로 불가피했다 하더라도, 국어교육과 한문교육의 관계를 매우 제한적으로 설정하고 있는 것이라 할 수 있다.

3. 한문교과의 교과로서의 정당성 - 언어교육과 문화교육 사이에서

하나의 교과가 설치되기 위한 정당성은, 이홍우의 견해에 따르면, 일반적으로 외재적 근거와 내재적 근거에서 확보된다. 실제적 필요가 외재적 근거라면 내재적 근거는 그 교과의 학습이 학습자를 정신적으로 고양된 상태로 성숙시키는 경험을 제공하는 것을 말한다. 한문교과는 실제적 필요를 강하게 내세워 그 정당성을 갖추려고 노력하는 경향이 있고, 내재적 근거 제시는 상대적으로 약한 것으로 보인다.

1) 한자교육의 정당성

근대의 한자교육은 역사적 시각에서 보면 읽기와 쓰기에서의 언어민주주의의 실현과 깊은 관련이 있다. 언문의 국문으로의 법제화도 같은 맥락인데, 후자는 국문 사용의 확대로, 전자는 한자 사용의 제한을 기본으로 한다. 한자 사용의 제한은 중국과 일본 마차가지였다.

한자 사용의 제한은 한자를 쓰지 말자는 것은 아니며, 공공의 의사소통이 원활하게 이루어지도록 하기 위한 조치라고 보아야 한다. 해방 이후 여러 단계에 걸친 한자 사용 제한과 한글 전용 정책에 대한 갈등이 계속되어왔는데, 그것은 정책이 시행될 그 때 그 때의 실제 문자생활과 정책 사이의 괴리에서 비롯된 것이라 할 수 있다. 국민의 실제 문자 생활에서 한자 표기가 점점 줄어들면서 (물론 여기에는 정책 효과도 있지만) 한자 교육의 필요성은 국어의 구성원들, 즉 고유어, 한자어, 외래어 중 한자어 교육과 어휘 교육에 초점을 맞추는 경향이 있다.

한자어가 국어에서 차지하는 비중이 크므로, 한자교육은 한자어 사용과 신어(新語) 창조에 기여할 수 있다는 논리가 그것이다. 나아가 사회와 과학 교과에 개념어 또는 주요어 학습에 기여한다는 논리도 주장되고 있다. 이러한 ‘필요성’ 위주의 한자어교육은 물론 정당하다. 그러나 이것은 현재의 국어교육에서의 어휘 교육의 범주에 포함되는 것으로 한문교과에서 이를 중요한 정당성으로 내세우는 것은 전략적으로 타당한지 재론할 필요가 있다.

동아시아 지역 내부의 경제 교역을 강조하며 한자교육의 필요성을 주장하는 것도 한문교과의 정당성을 뒷받침하는 외재적 근거의 하나이다. 동아시아 삼국의 공통 한자 선정 논의도 있는 만큼 이 주장이 타당성이 없는 것은 아니다. 그러나 한문이 동아시아의 공동 문어였던 중세 시절에도 경제 교역은 한문이 아니라 구어(당시의 중국어와 일본어와 한국어)로 이루어졌음을 기억한다면 중국어교육과 일본어교육이 강화되어야 현실에 맞는 것이다. 따라서 경제와 관련하여 한자의 필요성을 내세우는 것은 외재적 근거로서는 약하다고 할 수밖에 없다.

따라서 한자교육이 한문교과에서 정당성을 독자적으로 갖는 부분은 한문 학습을 위한 기초 단계로서의 역할일 것이다. 한문이 교육 대상으로서 정당한 것이면 한자교육도 그 자체가 정당할 것이기 때문이다.

2) 고전(古典)으로서의 한문의 정당성

고종의 칙령으로 진서(眞書)에서 한문(漢文)으로 격하된 이래 한문이 바로 쓰이지 않은 것

은 아니다. 근대 전환기는 물론 20세기의 상당한 기간 동안 한문은 문학, 학문, 정치, 외교 등의 분야에서 큰 역할을 하였다. 그럼에도 불구하고 주류의 문어 생활에서 밀려났으며, 이제는 교육과 문화의 분야에서 존립하고 있다.

근대 이전 중국의 선진 문명을 수용하는 주요 매체였던 한문은 근대에 와서 그 역할을 상실하고 일본어와 서양어에 그 자리를 내주고, 게다가 국어교과에서도 분리된 뒤 한문이 교육의 차원에서 그 현재적 정당성을 찾은 것은 고전(古典)과 전통문화(또는 사상, 지혜)이다. 전통의 계승은 교과 정당성의 외재적 근거라 할 수 있고, 고전은 내재적 근거에 속한다고 할 수 있다. 그리고 이러한 정당성 찾기는 타당하다고 본다.

그런데, 한문을 고전으로 재규정할 때, 두 가지를 고려해야 한다. 중세의 문어였던 때 한문은 읽고 쓰는 문어 활동과 사서오경(四書五經)과 같은 문화 산물을 함께 의미하였다. 이에 비해 현재의 한문은 문어 활동 부분은 상실되고, 문화 산물과 그것을 존립케 하는 문어 체제라 할 수 있다. 다시 말해 한문교과는 한문고전과 그것을 이해하고 해석할 수 있게 하는 한문 능력에서 그 내적 정당성을 찾고 있는 것이다. 그렇다면 한문고전은 어떻게 정립되었으며, 그 고전을 원문으로 읽는 행위는 학습자에게 어떤 정신적 고양의 체험을 제공하는가를 따져야 한다.

이와 함께 한문고전은 무엇이며, 어떤 경로로 형성되었는가를 점검해야 한다. 이 자리는 이것이 목적이 아니므로 한문교과의 정당성과 관련하여 질문되어야 할 사항이라는 점만 강조하고자 한다. 이는 우리의 교육과 문화 분야에서 ‘고전(classic)’은 어떻게 형성되었는가와 관련이 있는데, 현재 한문교과서가 고대에서 근대 전환기에 이르기까지의 한문으로 기록된 모든 것(예컨대 소설, 야담, 기록문학 등까지 포함)을 포괄하고 있는 것을 보면 라틴어 교육이 인류의 걸작으로서 고전을 제재로 삼는 것과는 다른 것으로 보인다. 이는 국문학에서 근대 이전의 구비문학과 국문문학 및 한문문학을 모조리 고전문학이라 하는 편의적인 분류 방식과 유사해 보인다.

한문고전을 이렇게 시기를 기준으로 설정한다면 국어교과에서의 고전과 구별되지 않을뿐더러, 전통문화의 계승이나 선인들의 지혜의 계승이라는 한문교과의 교육 목표도 독자성을 가질 수 없게 된다. 역사교과, 윤리교과, 사회교과 등에서도 동일한 교과 목표를 갖추고 있고, 이러한 교육 목표의 중복을 빼고 나면 한문교과는 한문이라는 고전문어의 문법적, 문체적 교육만 남게 된다. 이 점에서 현재의 한문교과의 정체성은 언어교육, 특히 문어교육과 문화교육의 사이에서 구심력보다는 원심력이 더 크게 작용하고 있는 것으로 보인다.

구심력과 원심력의 균형을 잡기란 어렵지만 한문교육이 고전어교육, 교양교육, 그리고 국어교육의 세 가지 성격을 동시에 충족하면서 그 중심을 찾는 노력을 할 필요가 있다.

4. 현대 학습자와 한문교육

현재 국어교과도 거듭된 교육과정 개정으로 인해 축소되어 가고 있는 형편이라 한문교과의 사정에 관심을 크게 기울일 형편이 못 된다. 선택 과목의 통합과 시수의 축소가 그 원인이다. 그 동안 사회에서는 정부 주도의 영어교육 강화로 국어교육이 위축되었다. 국어를 진

흥한다는 국어기본법은 국어교육과는 관련이 없는 것으로 보인다.

그런데, 학습자의 관점에서 본다면 소위 세계화로 인해 다중(多重) 언어능력이 요구되는 시대를 살아가야 하는 과제를 안고 있다. 읽고 쓰기의 대상이었던 한문과 달리 듣기와 말하기까지 해야 하는 외국어 학습 부담을 안고 있는 것이다. 한국의 언어교육 정책이 다변화되지 못하여 영어 일변도의 문제를 안고 있지만 다중 언어 능력을 갖추어야 하는 부담을 지고 있는 것은 분명하다. 이러한 상황은 한문교육에 유리한 조건이 아니다.

게다가 근래의 교육 과정의 교과목 운영이 지식 교과목의 비중을 축소하는 경향으로 흐르고 있다. 소위 자유학기제가 그것으로 진로 모색과 창의교육이라는 명분을 내세우고 있다. 지식을 많이 갖추는 것이 중요하지 않고, 지식의 확보는 매체의 발달로 쉽게 되었으니 지식의 활용과 조합을 잘 할 수 있는 창의력 교육이 중요하다는 논리이다. 이러한 상황 역시 한문교과에 불리한 것으로 보인다.

따라서 한문교과는 고전 교육을 지향한다면 이러한 불리한 상황을 충분히 고려하여 동아시아는 물론 세계의 걸작이라 할 수 있는 고전 산물을 제재로 하고, 이의 학습을 통해 학습자가 정신적으로 고양되고, 나아가 삶과 세계를 근원적으로 통찰할 수 있는 지적 능력을 갖추도록 하는데 기여하는 내재적 정당성을 찾아야 할 것이다.

한문과 및 국어과 교육과정 변천의 의미와

상호 소통 및 유대의 모색

류준경(성신여자대학교)

【목차】

1. 들어가며
 2. '국어(과)'와 '한문(과)'의 형성 과정
 3. '한문과'와 '국어과'의 교육과정 변천 과정
 4. 한문과와 국어과의 소통과 연대의 방향
-

1. 들어가며

우리나라의 어문질서는 여러 차례 변하였다. 기본적으로 방언 정도만의 차이를 보이며 의사소통이 가능한 구어(음성언어)와 한자, 향찰, 이두, 한글 등을 표기문자로 사용한 한문, 변격한문, 국문 등을 문자언어로 사용하였다. 전통시기 공식적인 문자언어는 한문이었지만, 비공식적으로 국문이 널리 사용되다가 근대에 들어 국문이 공식적인 문자언어의 자리를 차지하였다.

이러한 어문질서 아래에서 전통시대 어문교육은 기본적으로 한문을 위주로 진행되었다. 민족어에 대해서는 공식적인 교육이 실행되지 않았고, 기본적으로 한문이 공식적인 교육기관에서 교육되었다. 민족구어와 국문 등에 대한 공식적인 교육은 근대에 들어 비로소 실시되었다.

본고에서는 현재 중등학교 어문교육에서 한문과와 국어과의 상호 소통과 유대를 모색하기 위해 대한제국기부터 새로운 어문교육을 모색하는 가운데 나타난 쟁점과 그 쟁점의 역사적 변모과정을 살펴보고자 한다. 새로운 어문교육을 모색하는 가운데 문제되었던 쟁점과 그 쟁점의 변모를 검토하여 지금의 어문교육에서 다시금 주목하고 정리해야 할 상황들을 검토할 것이다. 아울러 한문과와 국어과의 정체성에 대한 검토를 통하여 어문교육의 새로운 방향을 모색하도록 한다. 이상의 과정을 통해 국어과와 한문과가 현실 언어 교육에 함께 노력하고 기여할 수 있기를 기대한다.

2. ‘국어(과)’와 ‘한문(과)’의 형성 과정

1) ‘한문’ 및 ‘국문’의 형성과 근대 어문 교육의 기본 방향

한문은 전통시기 동아시아 여러 국가들의 공용문어로 사용되었다. 그런데 19세기 말 일본에서 자신들의 공용문어를 和文(일문)으로 전환하면서 한문에 대해 새롭게 인식하였고, 그 결과 ‘文’이었던 한문에 ‘漢文’이라는 명칭이 생겼다. 이러한 변모의 사정은 1876년 조일수호조규(강화도조약) 제3조에 잘 드러난다.

嗣後兩國往來公文, 日本用其國文, 自今十年間, 別具驛漢文一本, 朝鮮用眞文.(朝日修好條規 第三款)

여기서 한문을 조선은 ‘眞文’이라고 하였고 일본은 ‘漢文’이라고 하였다. 일본의 경우 和文이 ‘國文’의 지위를 차지하자 이전 시기 ‘文’(眞文)이었던 한문을 ‘漢文’이라 이름 하였던 것이다. 이러한 변화는 이후 우리나라에게서도 동일하게 일어난다. 강화도조약 체결 후 채 20년이 되지 않아 1894년 갑오개혁에서 國文이 공식어의 자리를 차지하게 되고, 이전 시기 문이었던 한문은 ‘漢文’이란 이름으로 보조적으로 사용되었던 것이다.¹⁾

그런데 새로운 개념어의 사용이 현실을 그대로 드러내는 것은 아니다. 이전의 공식어였던 한문에 대해 새롭게 ‘漢文’이라는 명칭을 부여하여 그 공식적인 지위를 낮추고, 이전의 언문에게 새롭게 ‘국문’이라는 명칭을 부여하여 공식어인 높은 지위를 부여하였다고 해도 현실의 어문질서가 명칭대로 변한 것은 아니기 때문이다. 따라서 현실 언어의 질서와 제도적인 지향은 차이를 보이고, 이러한 차이는 어문교육에도 투영될 수밖에 없다.

전통시기 어문교육은 기본적으로 한문 학습이었다. 그리고 그 한문은 실용적인 언어생활이나 지식과는 무관한 당대의 이념, 가치 등을 학습하는 과정과 詩文을 창작하는 과정에서 습득하였다. 실용적인 지식 혹은 실용적인 문자생활(일상적 의례와 관련된 실용문, 서간문, 행정용 문서 등)과 관련된 학습이 아니라 식자교육에서부터 천지운행의 원리를 담고 있는 사언고시 형식의 『천자문』을 학습하였고 이어서 『통감』, 『대학』, 『논어』, 『맹자』 등의 역사서와 경서를 학습하였다. 그리고 작문의 과정 역시 실용적인 글이 아닌 전통 한문학의 시문 중심으로 진행하였던 것이다.

시대가 변화하자 어문교육의 방향도 달라졌다. 고종은 1895년 2월 2일 이른바 ‘교육입국조서’를 공포한다. 기본적으로 교육에서 실용성을 강화하자는 주장이다.

虛名과 實用의 分別을 先立호미 可호니 書를 讀호고 字를 習호야 古人의 糟粕만 掇拾호고 時勢의 大局에 蒙昧호는 者는 文章이 古今을 凌駕호야도 一無用호는 書生이라²⁾

1) 칙령 제1호 공문식 제14조 : 法律勅令總以國文爲本, 漢文附譯或混用國漢文.

2) 교육입국조서 (류준필, 『동아시아의 자국학과 자국문학사 인식』, 소명출판, 2013, 85면에서 재인용)

이제 허명이 아닌 실용이 중시되고 讀書와 習字는 시문 창작 능력의 배양이 아니라 時勢의 大局과 관련된 실용적인 지식의 습득 능력 배양이 중시된다. 동시에 이러한 실용적인 지식의 습득의 효과를 높이기 위해 어문교육이 한문에서 국문으로 전환되어야 필요성이 강조된다. 민족주의적 맥락에서 공식어의 지위가 한문에서 국문으로 변화하였기에 어문교육에서 당연히 국문이 강조될 수밖에 없다. 그런데 위의 언급에서 나타나듯이 무엇보다도 실용적인 지식을 쉽게 습득할 수 있는 효율성이 강조된다. 한문에서 국문으로 어문교육 대상의 전환은 효율성이 중요한 이유이기도 한 것이다. 어문교육에서 효율성의 추구는 교육 내용의 재배치와도 관련된다. 새로운 시대에는 실용적인 지식 중심의 교과가 교육의 핵심 영역을 차지하게 되는데,³⁾ 어문교육은 이러한 새로운 실용 지식의 습득 및 활용 능력 배양을 위해서 필요하기 때문이다.

어문교육의 이러한 변화는 어문교육의 교과목 구성에서도 드러난다. 학교급·학교령별 구분이 있기는 하지만 교육입국조서에서 어문 교육 교과목은 ‘독서’ ‘작문’ ‘습자’의 세 과목으로 구성되는데, 이는 글자를 쓰고, 글을 읽고 짓는 능력을 핵심적인 어문교육의 내용을 삼은 것이다. 곧 지식을 습득할 수 있는 도구과목적 성격을 뚜렷이 한 것이다.

그런데 국문의 도구적 효용성을 적극 활용하여 실용적인 지식을 강조하는 교육의 방향이 곧바로 한자를 폐기하자는 주장과 연결되지는 않았다. 1895년 「소학교령」에 따르면 ‘국문교육’에서 ‘한문교육’ 순으로 단계적 순서에 따라 교육하도록 하였다. 곧 난이도로 인해 국문을 먼저 학습토록 한 것이지 한자(문) 교육을 폐기한 것은 아니었다. 그런데 여기서의 한문 교육 역시 도구적인 입장이다. 실용적인 지식의 습득 맥락에서 국문과 한문 교육이 이해되고 있기 때문이다.

그런데 이러한 어문교육의 방향에서는 전통 한문학으로 대표되는, 어문의 특성을 주목하는 경향은 자연스럽게 약화, 부정된다. 어문 활용 관습에 축적된 역사성이나 어문 표현 자체에 내재된 형식성은 부차적인 것이 되고 만다.⁴⁾ 어문 교육의 목적이 지식습득을 위해서라면 어문 그 자체의 특성을 중시한 과거 어문 교육의 전통은 사라지게 되는 것이다. 그러나 대한제국기의 새로운 어문교육의 방향이 현실에서 그대로 실현되지는 않았다. 한문에서 국문으로, 문학에서 지식으로 어문 교육의 방향 전환을 기도하였지만, 여전히 현실에서는 전통적인 어문인식이 강하여 전통적인 방식의 한문 교육과 사서삼경류의 전통 교재의 학습이 주류를 이루었고, 더욱이 일제의 간섭과 국권의 상실의 과정에서 새로운 어문 교육의 모색은 모색의 단계를 넘어서지 못하였다. 전통적인 어문교육의 경향이 여전하였고, 한편으로 일제는 새로운 어문교육을 억압하였던 것이다. 그럼에도 불구하고 대한제국기에 추구한, 국어 교과의 기본 성격을 기초 소양과 지식 습득을 위한 도구과목으로 이해하는 관점은 향후 국어과 교육과정의 전개에서 핵심이 된다. 국어 교과의 기본 성격은 이러한 관점의 적용과 변용으로 이해할 수 있기 때문이다.

3) 1895년 소학교령의 고등과(2년)의 교과목은 “수신, 독서, 작문, 습자, 산술, 본국지리, 본국역사, 외국지리, 외국역사, 理科, 圖畫, 체조”로 구성된다. 이어 1899년의 학부령에 나타난 중학교 교과목은 “윤리, 독서, 작문, 역사, 지리, 산술, 경제, 博物, 물리, 화학, 도화, 외국어, 체조”이다. 실용적 지식 교과가 강조되는 면을 확인할 수 있다.

4) 류준필, 앞의 책, 84~88면.

2) 일제 강점기 조선어 교육에서의 한자·한문 교육

일제 강점기의 한국어(조선어) 교육은 조선교육령에서 언급한 대로 일본에 “忠良한 국민을 육성” 하는 데에 주목적이 있었다. 따라서 조선어 교육은 한편으로 일본어 학습을 위한 보조적 수단으로 중국에는 일본어 교육의 확대에 따라 없어질, 방편적인 것이었다. 실제로 1938년 개정교육령 단계에 오게 되면 조선어 말살 정책이 시행되어 조선어과는 필요에 따라 교육할 수도 있는 수의(隨意)과목으로 변경된다.

그런데 일제강점기 어문교육에서 한문교육은 독특한 위상을 지닌다. ‘국어’ 교과에서도 한문이 교육되고, 조선어 교과에서도 한문이 교육되기 때문이다. 조선어가 수의과목으로 변경되기 전의 1911년과 1922년 조선교육령에서 보통학교와 고등보통학교의 ‘국어’와 조선어 과목을 보이면 다음과 같다.

	보통학교 과목	고등보통학교 과목
1911년(구교육령)	修身, 國語, 朝鮮語及漢文(…)	修身, 國語, 朝鮮語及漢文(…)
1922년(신교육령)	修身, 國語, 朝鮮語(…)	修身, 國語及漢文, 朝鮮語及漢文(…)

1911년 구교육령 시기에서 한문은 조선어 교육에서만 특히 강조되었다. 이후 1922년 신교육령 시기에서 한문은 일본어 교육의 과목이면서 동시에 조선어 과목이 된다. 구교육령 시기에 한문에 대한 교육은 주로 조선어 교과에서 담당하고, 신교육령 시기에 들면 일본어와 조선어에서 공히 한문을 교육한 것이다. 그런데 일본어와 조선어 교육의 수업시수를 비교하면 일본어의 수업시수가 월등히 많다. 아래의 표에서 확인할 수 있듯이 구교육령 시기에는 일본어 교육 시수가 조선어에 비해 2배를 조금 넘는 수준이었는데, 신교육령 시기에 들면 3배 정도로 크게 늘어난다.

	보통학교 6년 총수업단위		고등보통학교 5년 총수업단위	
	國語	朝鮮語(及漢文)	國語(及漢文)	朝鮮語及漢文
1911년(구교육령)	40	22	26	14
1922년(신교육령)	64	20	32	12

구교육령 시기에 어문교육에서 조선어 교육의 수업 비중이 높은 듯하지만 한문 학습을 조선어 교육에서 담당하였기에 실질적으로 한문이 아닌 조선어에 대한 수업은 빈약할 수밖에 없었다. 이 점은 교과서의 한문 단위 수록량에서 확인할 수 있다. 구교육령시기에 사용된 『普通學校朝鮮語及漢文讀本』은 총 6권으로 단위수가 총 373개이다. 이중 한문 단위는 163개로 전체의 약 43%에 해당한다.⁵⁾ 전단위를 학습하고, 각 단위별 수업시수가 동일하다면 구교육

5) 각 권별 조선어, 한문 단위의 숫자를 제시하면 아래의 표와 같다.(이 표는 김성기, 1910년대 보통학교용 ‘조선어 교과서’의 내용과 성격에 대한 연구, 국민대 박사논문, 2016, 면을 참조하여 작성하였음.)

령시기 朝鮮語及漢文 수업 시간의 40%이상을 한문 학습으로 진행한 것이다. 게다가 이 한문의 내용은 ‘교훈’이 대부분이었다. 구교육령기 朝鮮語及漢文 교재의 내용을 분석한 선행연구에 따르면 한문 단원에서 가장 많은 주제는 ‘교훈’(총 72단원)이며, 다음으로 ‘기초학습’(12단원), ‘실업’(11단원), ‘생활’(9단원), ‘조선역사’(8단원) 순이었다. 또한 일본과 관련된 ‘일본사’, ‘일본인’, ‘천황’을 주제로 한 단원이 각각 4, 3, 4단원으로 총 11단원이나 된다.⁶⁾ 곧 한문 학습은 기본적으로 교훈적인 내용이나 일본 관련 주제를 많이 다루어, 전통적인 어문교육을 비판적으로 수용한 것도 아니고 당대 조선어 교육의 보강이나 보충의 맥락에서 진행된 것도 아니며, 주로 “충량한 국민을 육성”하는데 기여하는 방식으로 조선어 교육을 비트는 역할을 하였던 것이다.

이러한 한문 교육이 신교육령시기 보통학교의 조선어 교육에서 사라진다. 조선어 과목 명칭이 朝鮮語及漢文에서 朝鮮語로 변하여 한문이 과목 명칭에서 빠지고 교과서의 단원 구성에서도 한문 문장에 대한 단원이 사라진다. 동시에 전체 어문 교육에서 조선어 교육의 비중이 줄어든다. 구교육령기 일본어 수업시수의 반 이상이던 조선어(급한문) 수업 시수가 신교육령기에는 일본어 수업 시수의 채 1/3도 되지 않는 수준으로 감소한 것이다. 이는 전체 단원의 조선어 수업의 40% 이상을 차지하던 한문을 제외하면서 그 시수도 감소시킨 것으로 이해된다.

그런데 신교육령 시기 조선어 교육에서 한문 단원이 사라졌지만, 실제 수업 내용에서는 한자교육이 큰 비중을 차지한다. 선행연구에 따르면 1923~24년에 발행된 『보통학교조선어독본』에 사용된 신출한자 수는 총 1806字나 된다.(권1:16字, 권2:121字, 권3:253字, 권4:605字, 권5:491字, 권6:410字) 초등학교 학생이 6년 동안 1806字의 한자를 학습해야만 했던 것이다. 글자 수가 많을 뿐 아니라 글자의 선정에 있어서도 한국어 내 활용빈도나 학자학습의 체계 등이 고려되지 않았다.⁷⁾ 어려운 한자를 지나치게 많이 사용하고 “‘卽하야, 因하야, ~하는樣이’ 등 「漢字+한글어미」의 어법이나 ‘如何, 勿論, 可謂’ 등 한문어투의 표현을 溫存시키고 敎範으로 삼아 한국어의 自己醇化의 기회를 빼앗았다.”⁸⁾

이상에서 보듯이 일제강점기의 조선어 교육은 기본적으로 일본어를 이해하기 위한 보조수단으로 충량한 국민을 양성하기 위해 실시하였다. 도구적인 맥락에서만 조선어 교육이 실시되었던 것이다. 동시에 한자, 한문을 지나치게 많이 교육하여 조선어 교육을 왜곡하거나 저

권수	단원수		
	조선어	한문	계
1	49	35	84
2	34	26	60
3	30	20	50
4	31	27	58
5	30	26	56
6	36	29	65
계	210(56%)	163(43%)	373(100%)

6) 허재영, 『일제강점기 교과서 정책과 조선어과 교과서』, 도서출판 경진, 2009, 83~94면.

7) 심경호, 「일제시대 조선총독부발행 한국어동용어학독본에 나타난 한자어와 한문」, 『한문교육연구』, 2009, 120~127면.

8) 심경호, 앞의 논문, 136면.

해하였다. 그런데 조선어 교육에 대한 왜곡, 저해는 한편으로 (어문)민족주의적 관점과 연결된다. 조선어 교육이 조선의 민족주의를 형성·강화하는데 중요한 역할을 한다고 파악하여 조선어 말살 정책으로 나아가고 동시에 일본어의 사용이 조선에 대한 ‘內鮮一體’를 강화하는데 기여할 것으로 이해하고 있기 때문이다.

기본적으로 일제 강점기의 어문교육은 어문민족주의적 관점에서 조선어 교육을 철저하게 일본어 교육과 충량한 국민 양성을 위한 기능적인 것으로 그 교육의 목적을 제한하였다. 그리고 그를 위해 한자·한문 교육이 조선어 교육에 크게 활용되었다. 이러한 교육으로 인해 일제 강점기에 급조되거나 수입된 한자어들이 표준어로 공인되고 널리 퍼져 한국어 어휘 구성을 복잡하게 하였으며, 아울러 전통시대 한문에 대해 기존의 가치를 묵수하는 ‘교훈’적인 성격만이 더욱 강조되었다. 해방 후 국어 교육과 한문 교육에는 이러한 일제 강점기 어문교육의 성격을 넘어서야 했던 과제가 주어진 것이다.

3) ‘국어과’의 성립과 ‘한문과’의 분리 과정

1945년 광복이 되자 새로운 교육이 필요하게 되고, 교수요목 제정 위원회가 설치 운영되어 새로운 교육이 실시되었다. 기본적으로 교과는 분과주의를 채택하였고, 교과의 지도 내용을 상세히 표시하여 체계적인 지도와 지력의 배양을 목적으로 하였다. 분과주의에 따라 ‘국어과’가 성립되고 구체적인 교수요지와 교수방침, 교수의 주의, 각 학년 교수 시간 배당 표준 등이 결정되었다. 하지만 이러한 교수요목은 현실적으로 실효성이 없었다. 편제나 시간 배당은 학교 현장에서 실시될 수 없었고, 국어과 교육은 한글 교육이 급선무였기에 한글 깨치기, 맞춤법 익히기가 국어과의 현안이자 전부였으며, 교과서의 내용도 ‘국민정신 함양’을 위한 독본 형태였다.⁹⁾ 한문 교육의 경우 중학교 교수요목에서 국어의 보충교재로 교수할 수 있으며 몇 권의 검정교과서로 한문교과서가 편찬되었다. 하지만 중학교 국어과 교육은 주로 국정교과서 ‘국어’ 중심으로 실시되었다.

선행연구에 따르면 ‘교수요목 ~ 3차 교육과정’ 시기를 국어과 교육의 생성기로 파악한다. 이 시기 국어과 교육과정은 기본적으로 언어 사용 기능을 중시하였다. 다음은 1차 교육과정의 내용이다.

종래의 국어 교육의 형태를 보면 (...) 문예 중심의 교육으로 경향이 있었음을 부인할 수 없다. 그러한 종래의 폐단을 시정하기 위하여 (...) 비단 문학 작품을 읽는 것만이 아니라 문답 (...) 등의 말하기와 듣기, 기록, (...) 등의 쓰기 및 (...) 읽기에 관한 것이 두루 학습되어야 하는 것이다.¹⁰⁾

위의 언급에서 보듯이 1차 교육과정에서 국어과는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력 배양을 위한 도구교과적 성격을 뚜렷이 하였다. 이러한 도구교과적 성격은 대한제국기 어문교육이

9) 정준섭, 국어과 교육 과정의 변천, 대한교과서주식회사, 46~47면.

10) 「중학교 교육 과정 1. 우리나라의 교육 목적과 국어 교육」(손영애, 『국어과 교육과정과 교과서』, 도서출판 박이정, 2014, 20~21면에서 재인용)

지향하던 모습의 연장이기도 하다.

국어과의 형성에서부터 지속적으로 강조된 것은 기능 중심의 국어사용 능력 향상이었다. 한문교육 역시 이런 맥락에서 이해된다. 이 시기 한문교육은 국어과 교육과정에 포함되어 있었다. 중학교 국어 교육과정의 각 학년별 지도 내용의 마지막 부분에 한자와 한문에 대한 교육이 언급되었다. 기본적으로 한자와 한자에 대한 기본지식, 간이한 한문 등을 익히도록 하였는데, 무엇보다도 “우리의 실생활에 가장 밀접한 범위 내의 漢字와 漢文을 적은 노력으로 짧은 기간에 습득” 하기 위해 “일상생활에 가장 많이 활용(活用)되는 漢字語, 격언(格言), 고사(故事) 등을 반복 학습” 토록 하고 있다.¹¹⁾ 이 역시 기능 중심의 언어 사용 능력 향상에 목적이 있다고 할 것이다. 다만 주의할 점은 한문의 학습이 다양한 한문 자료를 읽을 수 있는 능력을 향상시키기 위한 것이라기보다는 한자와 한자어를 익혀서 일상적인 언어생활과 국어의 활용 능력 향상을 위한 것이라는 점이다. 곧 한문 이해를 위한 도구성보다는 국어 이해를 위한 도구성이 한문교육에서 더욱 강조되었던 것이다.

이 시기 어문정책과 관련하여 주목할 점은 한글전용정책이다. 광복 후 한글전용과 한자혼용의 논쟁이 지속되었는데 2차 교육과정 시기 중인 1969년 정부는 한글전용 정책을 강제 실시하여, 국어과 교육과정의 ‘한자, 한자의 지도 내용’을 삭제한다. 그런데 이러한 강제적인 한글전용정책은 오히려 현실의 역풍을 맞게 된다. 현실적인 역풍으로 인해, 1972년 2월 28일 중·고등학교에서 한문이 국어과로부터 독립하여 독립 교과로 편제된 문교부 시행령이 공포되고, 같은 해 8월 16일 ‘한문 교육용 기초 한자 1,800자’가 확정 공포된다.¹²⁾ 역설적이게도 한글전용정책의 시행으로 인하여 중학교에서 한문과 필수교과로 편제되고, 한문 교육을 위한 기초 한자가 제정된 것이다.¹³⁾

요컨대, 국어과는 대한제국기부터 내려오던 도구교과를 그 기본성격으로 하면서 형성되었고, ‘한문과’ 역시 국어과에 포함되어 국어 어휘로서의 한자어 교육이 중심이 되는 도구교과적 성격을 지니고 있었다. 그런데 1972년 2차 교육과정의 끝 무렵 한문과가 국어과로부터 독립한다. 한문과가 국어과와 다른 새로운 교과정체성과 교육방향을 설정하였기 때문이 아니라 여전히 한자가 생활 깊숙이 사용되고 있던 시기에 한글전용 정책을 무리하게, 강제적으로 실시하였기에 한문과가 국어과로부터 독립하였던 것이다. 한문과의 독립은 현실에서 여전히 힘을 발휘하고 있는 한자 사용자의 요구에 의한 것이기에 한문과 교육의 목표와 방향 설정은 이후 한문과 교육에 부여된 중요한 과제였다고 할 것이다.

3. ‘한문과’와 ‘국어과’의 교육과정 변천 과정

1) ‘한문과’ 교육과정의 변천 과정

국어과의 교육과정에 포함되어 국어 능력 향상을 위한 도구적 성격이 강했던 ‘한문과’

11) 『중학교 교과과정』(문교부령 제45호 별책), 1955, 22면.

12) 한문 교육용 기초 한자 제정의 과정은 정우상, 「한문과 교육정책과 한문교육용 기초한자의 선정」, 『한자한문 교육』 1, 한자한문교육학회, 1994, 65~80면 참조.

13) 류준경, 「한문교육의 성격과 방향」, 『한문고전연구』 28, 한국한문고전학회, 2014, 351~352면.

는 강제적인 한글전용시책으로 인하여 독립교과로 편제된다. 그런데 2차 교육과정기 인문계 고등학교 국어Ⅱ에서도 한문이 교육되었다. 인문계 고등학교의 국어 심화 영역에서 한문 문장 중심의 교육이 실시되었던 것이다. 따라서 3차 교육과정에서 독립교과로 편제된 한문과는 한편으로 국어과의 한문교육을 흡수하였지만 동시에 국어 심화 과목이었던 문장 중심의 한문교육 역시 흡수한 것이다. 실제 3차 교육과정 이후 한문과는 ‘문장 중심의 한문교육’과 국어 어휘인 ‘한자어 중심의 한문교육’의 두 가지 교육 영역이 함께 섞인 것이다. 이러한 두 가지 영역의 결합은 6차 교육과정에서 내용체계를 제시하는 데 모순적인 면모를 보인다. 6차 교육과정의 내용체계는 ‘한자-한자어-한문’으로 마련되는데, 이때 글자 자체가 어휘이기도 한 한자의 특성으로 인해 한자어 영역 설정의 타당성이 문제가 된 것이다. 그럼에도 이러한 내용체계를 설정할 수밖에 없었던 이유는 한문 문장의 어휘만이 아니라 국어 어휘이기도 한 한자어에 대한 교육도 함께 실시해야 하는 한문과 교육의 독특한 성격 때문이었다.¹⁴⁾

이후 한자어 영역이 내용체계에서 교육의 위계성과 계열성 구현에 장애가 된다는 비판이 한문교육계에 지속되어 2007 개정 교육과정에서 ‘한문’, ‘한문지식’이라는 새로운 내용체계가 제시된다. ‘한자어’ 교육을 한자지식 영역의 어휘 안에 포섭하는 방식으로 위계성과 계열성 문제를 해결하려 한 것이며, 동시에 한문과의 교과 정체성을 고전어로서의 한문 중심으로 설정하려는 의도가 반영된 것이다. 하지만 한자어 교육이 내용체계 안에서 제대로 구현하기 어렵다는 비판 등으로 2011년 개정교육과정에서 내용체계는 ‘독해’ ‘문화’ ‘한문지식’으로 변화하고, 2015년 개정교육과정에서는 ‘한문의 이해’ ‘한문의 활용’으로 변화한다. 특히 2015년 개정교육과정에서는 이전 교육과정에 없던 “다른 교과에서 사용되는 학습용어”의 교육이 언급되어, 한자어 학습이 일상적 언어생활의 범위를 넘어 여타 교과의 학습용어로까지 확대된다.¹⁵⁾ 한문과에서 한자어 교육이 강조된 것이다. 이처럼 한문과 교육과정의 변천에서 가장 논란이 된 것은 ‘한자어 교육’이었다. 이와 함께 한문과 교육과정의 변화과정에서 주목되는 부분은 ‘한문 문화’이다.

‘한문 문화’는 2007년 개정 시기에 처음으로 한문과의 내용체계의 한 영역으로 나타난다. 2007년 개정 시기 내용체계의 대영역은 ‘한문’ ‘한문지식’으로 제시되었는데, ‘한문’ 영역이 다시 ‘독해’와 ‘문화’의 두 중영역으로 구성되었던 것이다. 이후 2009년 개정 시기에는 내용체계가 ‘독해’, ‘문화’, ‘한문지식’으로 변하여 중영역이었던 ‘문화’가 대영역으로 그 위상이 변하였다. 이러한 내용체계의 변화과정에서 확인할 수 있듯이 한문과 교육에서 한문 문화에 대한 교육을 보다 강화할 필요성이 제기된 것이다. 그런데 이러한 한문 문화 영역의 강조는 선택교과이자 비주요과목이라는 교과의 위상과도 연결된다.

한문 문장을 학습하기 위해서는 한자를 익혀야 하는데 이러한 한자 학습을 학생들이 기피하는 경우가 많다. 현실적으로 수업시수도 잘 확보되지 않기에 한자와 문장을 많이 교육하기도 어렵다. 이런 현실에서 한문과 나름의 대안을 문화 영역에서 찾고자 하는 의도가 반영된

14) 실제 6차 교육과정 한문과의 목표에서는 이전 교육과정에서 없던 일상적 언어생활을 위한 ‘한자, 한자어’ 교육이 주요한 목표로 제시된다. 동시에 6차 교육과정에서 한문과가 필수교과에서 선택교과로 교과의 위상이 변화한 사정도 아울러 고려해야 할 필요가 있다.

15) 2015 개정 한문과 교육과정의 특징에 대해서는 류준경, 2015 개정 한문과 교육과정의 특징과 의미, 『교육연구』 58, 성신여대 교육문제연구소, 2016 참조.

것으로 이해된다. 또한 ‘문화’라는 이름으로 다양한 영역으로 확장하는 한문학의 연구경향이 한문 교과에 투영된 것으로도 이해된다. 하지만 문화는 무엇이든 그 대상이 될 수 있기에 오히려 교과의 정체성이 모호해 질 수 있다. 실제로 2009 개정 교육과정을 바탕으로 편찬된 교과서에서 문화 관련 내용에서 민속학 또는 전통문화 관련 내용이 백과사전식으로 나열되기만 하는 문제가 지적되었다.¹⁶⁾ 한문과가 문화 영역을 통해 새로운 교육의 방향을 모색하고 있지만 아직 한문과 나름의 문화 영역의 교육 내용이나 방법을 확립하지 못하고 있는 사정을 반영한다고 할 것이다.

이상 살펴보았듯이, 한문교과가 개별교과로 독립한 후 한문과 교육과정의 변천과정에서 가장 논란이 된 부분은 한자어 교육 관련 부분이었다. 아울러 ‘한문 문화’ 영역을 주요한 교육 내용으로 설정하여 한문과 교육의 새로운 방향을 모색하고자 한 점 역시 한문과 교육과정의 변천과정에서 주목되는 특징이라고 할 것이다.

2) ‘국어과’ 교육과정의 변천 과정

광복 후 3차 교육과정까지 국어과의 교육과정의 내용은 기본적으로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역을 중심으로 교육과정의 내용이 구성되어, 언어 사용 기능 신장을 위한 도구교과적 성격이 강하였다. 그런데 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 구체적인 내용이 제한되지 않으면 교과의 정체성이 모호해지는 문제가 생긴다. 사회 관련 내용의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기라면 그것은 사회과 수업이지 국어과 수업이라고 하기 어렵다. 구체적인 대상에 얽매이지 않는 메타적인 성격의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기는 실제 구체적인 교육현장에서 교육행위로 구현되기 어렵기에 국어과의 정체성이 모호해지는 문제를 낳게 되는 것이다. 외국어 교육의 경우라면 일상적인 언어의 소통과 이해로 제재의 범위를 제한할 수 있지만, 모어 화자인 중등학교 이상의 학생에 대한 언어 교육의 경우 제재의 제한이 어렵다. 이미 일상적인 언어의 소통과 이해는 가능한 수준이기 때문이다. 따라서 모국어 화자에 대한 교육을 담당하는 국어과에서 교과내용 영역을 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’로 구별한다면, 교과 정체성이 문제가 될 수밖에 없다.

4차 교육과정에서 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’의 내용 영역을 ‘표현·이해’, ‘언어’, ‘문학’으로 변경하고, 그 배경 학문으로 수사학, 언어학, 문학을 제시한 것은 국어과의 교과 정체성을 명확히 하고자 한 것으로 이해된다. 이 경우 국어학과 국문학이 국어과 내용 구성의 배경으로 가장 중요한 자리를 차지하게 된다.

그런데 국어교육도 언어교육인 한 무엇보다도 언어사용 능력을 향상시키는 것이 핵심적인 내용일 수밖에 없다. 따라서 5차 교육과정에서 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’가 국어과 교육의 주요 내용으로 다시 자리를 차지하게 된다. 다시금 기능 중심 교과로서의 성격을 뚜렷이 한 것이다. 다만 4차 교육과정에서 내용 영역으로 자리를 차지한 ‘언어’ ‘문학’이 추가되어 기능만이 아니라 교육 대상의 내용적 성격도 아우르는 국어과 교육 내용 영역이 구성된다. 이때 마련된 ‘말하기/듣기/쓰기/읽기/언어/문학’의 여섯 영역은 이후 국어과 교육과정

16) 배희정, 27~39면.

내용체계의 영역으로 고정된다. 언어 활용 기능인 4영역과 구체적 대상을 지니는 2영역의 어색한 동거가 시작된 것이다.

5차 교육과정 시기 이후 국어교육학이 하나의 학문으로 발돋움하기 시작하여 비약적인 발전을 거듭한다. 따라서 6차 교육과정 이후에는 ‘말하기/듣기/읽기/쓰기’ 교육이 단순히 기능이나 지식 교육에 머무는 것이 아니라 사고 능력을 신장하는 교육을 지향하게 된다. 대한제국기 어문교육에서부터 강조된 도구교과적 성격이 지속되지만, 6차 교육과정 이후에는 단순히 도구, 기능에만 머무는 것이 아니라 언어를 통한 비판적 사고능력을 향상을 목표로 삼은 것이다. 여타 언어활동 능력 신장을 위한 도구교과에 머무는 것이 아니라 국어활동에서의 사고력 신장이 중요한 교과 목표로 설정되는 것이다.

이러한 변화는 문식성 개념을 통해서 확인할 수 있다. 단순히 읽고 쓰는 능력을 기능적 문식성이라면 비판적 사고가 결합된 읽고 쓰는 능력을 비판적 문식성이라고 할 수 있다. 최근 국어과 교육과정의 읽기 성취기준의 문식성의 변화 양상을 검토한 연구에 따르면 1~4차 교육과정의 내용은 기능적 문식성 중심이었는데, 5차 교육과정에서 비판적 문식성 관련 내용이 20% 가까이 높아지고, 6차 교육과정에서는 25%, 7차 교육과정에서는 50%까지 이르렀다가 2007 개정 시기에는 거의 대부분이 비판적 문식성이 중심이 된다고 하였다.¹⁷⁾ 곧 7차 교육과정 이후로 단순한 ‘말하기/듣기/읽기/쓰기’ 능력을 기르는 기능 중심의 도구교과적 성격을 탈피하고 ‘말하기/듣기/읽기/쓰기’의 국어활동에서 비판적 사고 능력을 배양하는 교과로 그 위상을 변모시키고 있다고 할 것이다.

요컨대, 국어과 교육과정의 변천과정은 도구교과적 성격을 강조하는데서 출발하여 도구교과적 성격을 넘어서 사고 중심의 교과로 교과의 위상을 변화시키고 있다고 할 것이다.

4. 한문과와 국어과의 소통과 연대의 방향

1) 교육과정의 변천 과정에서의 쟁점과 상호 소통의 방향

① 한문과 교육과정 변천에서의 한자어 교육 문제

광복 후 새로운 어문교육이 실시될 때, 국어과와 ‘한문과’는 같은 교과에 소속되어 있었으며 어문교육으로서 도구적 성격이 강조되었다. 그런데 한글전용정책의 강제적 실시의 결과로 한문과가 국어과로부터 독립하여 새로운 독립교과로 편제된다. 그리고 한문과는 현실 언어생활의 한자어와 고전 문언문인 한문 교육을 담당해야 했다. 한자어와 한문은 한자를 사용한다는 점에서는 동일하지만 현실적인 교육에서는 동일한 차원에서 교육되기 힘들다. 한문과가 국어과에서 분리되자 국어과에서의 한자어 교육은 약화되고, 한문과에서는 교육용 한자가 사용되는 한자어나 한문 문장을 교육하는 방식으로 교육용 한자 학습이 진행된다. 한자어 교육이 국어교육의 중요한 영역을 차지하지 못하고 단지 한자 학습 위주로 진행되는 동안, 일제 강점기 조선어 교육의 억압 차원에서 강제된 한자 학습과 그 시기 유입되고 급조된 한자

17) 이재형, 「비판적 문식성 신장을 위한 읽기 교육 연구」, 교원대 국어교육학과 박사논문, 2012, 79~104면.

어에 대한 교육적인 맥락에서의 비판적인 검토가 제대로 수행되지 못하였다. 한글전용 및 국어순화운동에서 한자어를 고유어로 대체하려는 움직임 속에서 한자어 내부에 얹힌 많은 문제 - 고전한자어, 고유한자어, 일본식 한자어, 일본 생성 근대한자어, 중국 생성 근대 한자어, 한국 생성 근대한자어 등 복잡한 한자어의 실태와 그에 대한 교육의 방향 모색 등이 검토되지 못하고 국어과 교육에서는 한자어 교육이 외면되고 한문과 교육에서는 한자어를 통한 한자 학습 혹은 한자를 통한 소수의 한자어 학습 수준에 머물고 말았다. 늦었지만 지금이라도 한자어 교육을 매개로 국어과와 한문과가 소통하고 연대하여 국어 교육의 발전에 기여할 방향을 모색할 필요가 있다. 한자어 교육은 국어교육의 맥락에서 한문과와 국어과가 협력해야 할 중요한 과제라고 할 것이다.¹⁸⁾

② 국어과의 교육과정 변천에서의 교과 정체성 문제와 전통적 어문교육관

앞서 살폈듯이 국어과 교육과정은 변천과정에서 도구교과로서 기능 중심의 교육에서 출발하였다. 기능이 중심이 되면 구체적인 교육대상의 제한이 무한히 넓어져 교과 정체성의 문제가 발생하게 된다. 읽기, 쓰기 등에서 국어의 언어적 특성이 중시되지 않는다면, 읽기/쓰기의 구체적 내용이 더욱 중요할 수밖에 없다. 사회현상 관련 내용이 담긴 텍스트의 읽기/쓰기의 경우, 그 텍스트에서 국어의 표현·이해의 역사성이나 형식성이 중요하지 않다면 국어과보다는 사회과 교육적 성격이 더욱 강할 수밖에 없을 것이다.

7차 교육과정 이후 특별히 강조되는 비판적 문식성의 교육이라 하더라도, 텍스트를 비판적으로 읽고 사유하는 능력은 기본적으로 텍스트의 기본 내용과 더욱 밀접하게 관련된다. 따라서 언어 행위의 대상이 국어적 맥락에서 제한되지 못하면 교과 정체성이 문제 될 수밖에 없다. 사고 중심 국어교육관에 입각하여 텍스트 생산 과정과 이해의 과정, 특히 발신자의 심리적 작용을 주목한다고 해도 문제는 여전히 존재한다. 텍스트의 내용에서 상대적으로 자유롭다고 하더라도 교과의 성격은 오히려 인지 심리학에 가까울 뿐이다. 언어자료인 텍스트의 구체적 내용을 벗어나면 결국 메타적인 성격을 띠 수밖에 없는데, 메타적인 성격은 대상으로부터 자유로운 추상적이고 이론적인 내용을 담을 수밖에 없기에 구체적인 교수 학습이 이루어지는 현장과는 거리를 갖는다. 사고력 신장을 목표로 하여 ‘말하기/듣기/읽기/쓰기’의 기능을 도구적으로 제한하더라도 교과의 내용 영역을 ‘말하기/듣기/읽기/쓰기’로 제한하는 한국어 교과의 정체성은 모호하게 된다. 여타의 내용 중심의 교과와 상충되는 것이다. 타교과 내용을 벗어나는 제재로 제한하는 것도 사실상 어렵다. 중등학교 교과는 가장 보편적이고 일반적인 지식을 담고 있기에 이를 넘어서는 것은 지나치게 전문적이거나 상식적인 것일 수밖에 없기 때문이다. 전문적인 내용이라면 국어 교과에서 감당하기 어려운 것이고, 상식적인 것이라면 모어 화자에 대한 언어 교육으로는 적합하지 않다.

그렇다면 국어 교과의 정체성은 어떻게 마련해야 할까? 현재와 같이 언어 기능을 국어과 교육의 핵심 영역으로 하고 국어지식과 문학을 부차적인 영역으로 할 경우, 부차적인 영역이

18) 한자 학습을 기반으로 하는 한자어 교육과 국어 어휘 교육의 맥락에서의 한자어 교육의 상호 보완 등의 과제는 한자어와 관련하여 별도의 발표가 예정되어 있기에 그곳으로 보다 심도 있는 논의를 맡기도록 한다.

국어과 교육의 정체성을 담는 어색한 모습을 담게 된다. 4차 교육과정처럼 국어지식과 문학을 핵심영역으로 하고, ‘표현과 이해’라는 수사학적 경향 아래에 언어 기능을 흡수하는 방법도 있을 수 있다. 문학의 창작과 감상 및 문학적 표현이나 이해가 언어 기능의 정수이기에 이를 학습하면 저절로 다양한 언어 기능이 활용 가능하다는 입장에 설 경우에 그것이다. 하지만 현실적으로 국어 지식 및 문학작품을 통해 언어 기능을 익히고 활용한다고 하여 문학 외의 자료와 관련된 언어 기능이 향상된다고 보기는 어렵다. 예컨대 시와 소설 학습을 통해 법전 이해 능력이 향상된다고 보기는 어렵기 때문이다.

현재 구축된 어문교육의 기본 성격은 전통적인 어문교육을 비판하고 새롭게 구축된 대한제국기의 어문교육과 연결된다. 독서, 작문, 습자로 과목을 구성하여 도구교과적 성격을 부여하고 있기 때문이다. 이에 대한 재검토를 위해서는 이전 시기 어문교육을 살펴볼 필요가 있다. 도구적 성격의 어문교육이 실시되면서 전통 한문학으로 대표되는, 어문의 특성을 주목하는 경향은 자연스럽게 약화, 부정되었다. 어문 활용 관습에 축적된 역사성이나 어문 표현 자체에 내재된 형식성은 부차적인 것이 되고 말았던 것이다. 그런데 전통적인 한문학의 역사성과 형식성은 효용성과 문예성의 통일을 지향하였다. 곧 현실적인 의미를 지니는 글이면서 동시에 그 나름의 문예성을 지닌 글을 지향한 것이다. 어문의 자기 지시적 성격 - 어문의 역사성과 문예성을 수용하면서 동시에 道의 구현이라는 가치 지향적 성격을 추구한 것이다.

이를 국어과 교육의 내용에 적용하면, ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’에서 언어적 자기 지시적 성격(어문 표현의 역사성과 문예성)을 담으면서 동시에 현실적인 가치와 의미를 지니는 텍스트를 이해하고 생산하는 능력을 배양하는 것으로 국어과 교육의 내용으로 설정할 수 있다. 모든 ‘말하기/듣기/읽기/쓰기’가 아니라 문예적 ‘말하기/듣기/읽기/쓰기’이면서 동시에 문예의 예술적 독자성을 내용의 가치 맥락에서 제한하는 것이다. 무한히 팽창하게 되는 제재를 문예성과 가치성으로 제한한다는 것은 곧 언어 텍스트 선정에서 기능적인 글(기록, 설명, 논증 등)이라도 문예성이 드러나야 하며, 동시에 그 내용이 보편적인 가치를 담아야 한다는 것이다.

요컨대, 전통적 어문교육에 대한 비판적 인식을 통하여 효용성을 추구하면서도 문예성을 잃지 않았던 가치와 예술의 통일인 언어 자료를 국어 교육의 핵심 대상으로 배치하는 방식으로 국어 교과에 정체성을 확보하는 방법을 생각해 볼 수 있을 것이다. 이 경우, 언어 기능 신장 교육과 문학교육이 병렬적 동거의 형식으로 존재하는 국어 교과의 현재 모습을 넘어서 새로운 국어 교과의 정체성을 마련할 수 있을 것이다.

2) 국어와 한문의 언어적 정체성과 교육과정 편제의 문제

현실세계에서 ‘한문’에 대한 일반적인 인식은 한국어도 아닌 그렇다고 중국어도 아닌 이상야릇한 지점에 있다. 한문도 국어라는 입장은 흔히 국어 어휘의 70% 이상이 한자어라는 점, 전통시대 우리 민족의 공식어였다는 점 등이 강조되지만 동시에 한자가 중국에서 수입된 것으로 기본적으로 중국글자라는 점도 무시할 수 없다. 이러한 일반적인 인식에 대하여 우리의 언어 문화적 정체성이 무엇인지, 언어 교육적 맥락에서 분명하게 교육될 필요가 있다. 우

리의 언어 문화적 정체성은 한문과 민족어를 통합적으로 바라보는 관점에 설 때 정확하게 이해될 수 있다.

전통시기 우리의 언어문화는 한문과 민족어의 ‘이중언어체계(diglossia)’를 이루고 있었다.¹⁹⁾ 민족어와 한문이 기본적인 언어였는데, 한문은 높은 위상을 점유하면서 낮은 위상의 민족어와 서로 영향을 주고받으며 변화·발전하였다. 일상적인 언어는 민족구어를 사용하였지만, 공식적인 글쓰기는 거의 한문이 담당하여 철학, 문학, 역사 등의 언어는 기본적으로 한문이었다. 동시에 한문의 영향으로 민족어문학을 중심으로 새로운 민족어 글쓰기가 발전하기도 하였다. 민요의 단계에 머물러 있던 우리말 노래가 세련된 규범을 지닌 한시의 영향으로 향가와 같은 새로운 서정시 형식을 발전시켰고, 더 나아가 세련된 구조 뿐 아니라 사상적 깊이를 동반하는 격조 높은 詩想까지 마련하였다. 예컨대, <陶山十二曲>의 경우 한시의 드높은 경지인 溫柔敦厚를 우리말 노래에 실현하여 구어에 밀착된 감정의 구체성과 한시에서 구축된 드높은 경지를 아울러 구현하였던 것이다. 아울러 민족어의 영향으로 새로운 한문 문화가 형성되기도 하였다. 대표적으로 野談, 樂府詩 등이 이에 해당한다.

근대에 들어 이중언어체계는 단일언어체계로 변화한다. 한문의 자리를 국문이 대체하는데 이는 한문의 전통에서 벗어나 국문이 자신의 자리를 마련하는 것으로 이해되기도 한다. 하지만 그 과정은 한문과 결별함으로써 국문의 자리를 마련한 과정만이 아니라 한문의 전통을 적절히 활용하고 변용하면서 국문의 자리를 마련해 한 것이기도 하다. 공식적인 글이 한문에서 국문으로 변화한 것을 단순히 공용어가 대체한 것으로만 이해하는 것은 지극히 일면적이다. 단순히 한문이 국문으로 대체한 과정이 아니라 이중언어체계에서 단일언어체계로의 전환 과정이기 때문이다. 우리의 이중언어체계는 민족어와 한문이 서로 영향을 주고받으면서 지속해온 과정이고 그 지속의 과정에서 민족어의 위상이 점점 높아지는데, 그것은 한문을 배제하는 과정이 아니라 한문을 점점 받아들이는 과정이었다. 민족구어 속에 한문을 녹여나가는 과정이었으며, 동시에 한문 역시 민족어의 영향을 받아들여 새로운 한문 문화를 형성해나갔던 과정이었던 것이다. 따라서 지금의 어문 교육에 있어서도 현실의 국어문화가 이중언어체계에서 단일언어체계로의 전환의 관점에서 교육되어야 한다. 현재 국어문화는 민족어문화의 일방적 계승이 아니라 한문문화와 민족어문화의 통합적 계승임이 부각되도록 교육되어야 한다. 그래야만 현실 언어의 기저로 작용한 한문문화에 대한 이해를 바탕으로 현재의 언어문화에 대한 바람직한 관점을 얻을 수 있다.

물론 근대에 들어 이중언어체계가 단일언어체계로 변화하여 ‘국어’가 보편어가 되는 과정에서, 우리나라는 국어의 어법과 표기법을 정리 발전시키고, 지역과 계층적 언어 차이를 극복한 표준어를 제정·보급하였다. 이를 바탕으로 모든 국민에게 ‘국어’ 교육을 실시하여 이전 시기 일부 계층만이 문자생활을 영위하는 문제를 해결하였다. 이전 시기 일부 계층이 문자를 독점한 문제점을 극복하고 신분이나 능력에 관계없이 누구나 문자생활을 영위하게 한 것은 국어 교육의 크나큰 성과였다. 그런데 단일한 ‘국어’를 중시하는 과정에서 또 다른 문제가 발생하고 있다. 먼저 지역의 언어문화가 약화되는 점을 거론할 수 있다. 단일한

19) 이하 이중언어체계의 맥락에서 한문 문화를 이해하고 교육되어야 한다는 관점은 류준경, 한문과 문화 영역의 성격과 교육 방향, 한문교육연구, 한문교육학회, 참조.

국어의 중시는 표준어의 지위 강화를 더욱 부추겨 지역어와 표준어 사이의 지위가 더욱 벌어지게 되었다. 이에 따라 지역 언어문화는 더욱 약화되어 우리의 언어 문화적 다양성이 점차 사라지고 있는 것이다. 이제 단일한 국어를 통해 이룩한 어문생활의 민주화를 넘어서서 다원성을 바탕으로 하는 어문생활의 민주화를 이룩하여야 한다. 단일화된 ‘국어’ 중심의 일원적 민주화가 이전 시기의 과제였다면, 이제는 다양성을 바탕으로 - 다양한 언어문화들이 존중되고 공존하는 국어 교육이 필요한 시대가 된 것이다. 이는 다문화사회를 진입하고 있는 우리의 현실과도 연결된다.

다문화사회에서는 단일성을 신봉하는 민족주의적인 ‘국어’ 관념은 사회 통합에 질곡으로도 작용한다. 다문화사회에서는 언어적 다양성에 대한 개방적인 태도가 필요하다. 다양한 언어문화를 수용하여 국어문화를 더욱 풍부하게 발전시켜야 하는 것이다. 하지만 근대적 ‘국어’ 관념은 다양성을 수용할 여지가 적다. 다문화사회에 적합한 새로운 국어 관념을 형성하기 위해서는 이전 시기 이중언어체계의 언어문화적 특징에 대한 이해가 필요하다. 동시에 현재의 국어 형성에 전통시기 이중언어체계가 그 바탕이 되었다는 사실에 대한 인식이 필요하다. 물론 일부 계층이 문자문화를 독점한 전통시기 이중언어체계의 문제점은 당연히 지적되어야 하지만, 한편으로 한문과 민족어가 서로에게 영향을 주면서 발전하였던 언어생활의 역사나 한 개인이 한문과 민족어를 선택적으로 활용하는 모습 등에서 새로운 지혜를 얻을 수 있다. 이중언어체계의 과거 유산을 재발견하고, 현재 우리의 언어문화 속에 한문과 민족어의 자질이 함께 녹아 있는 사실을 확인하는 교육을 통하여 새로운 언어문화적 주체성을 확립해야 하는 것이다.

그런데 한문이 우리 민족의 공식문어였지만 동시에 동아시아 여러 국가들이 공동으로 사용한 동아시아 문명권의 공용어이기도 하였다. 동아시아 제국가들이 함께 사용하며 함께 발전시킨 공동문화이기도 한 것이다. 한문 교육에 있어서는 이 점에 대한 고려도 중요하다. 하지만 현실적으로 일본, 중국, 한국 등은 서로 다른 국가이기에, 한문문화를 매개로 문화적 동질성을 지나치게 강조할 수는 없다. 한자의 발생지이자 한문문화가 가장 풍부한 중국이 주도적 위치를 차지할 가능성이 크기 때문이다. 개별국가 중심주의가 여전한 가운데 일방적으로 개별국가를 넘어서는 보편성을 강조할 경우, 그 보편성이 특정 개별국가의 현실적인 권력으로 작용할 수 있기 때문이다. 따라서 우리 어문교육에서 한문에 대한 동아시아 공동문어적 성격을 부정하지는 않으면서 동시에 한문의 민족문화적 성격을 강조하는 방향을 모색해야 한다.

현재 한문문명권의 주요국가인 중국과 일본에서의 한문교육은 모두 한문의 자국어적 특징만을 부각하여 교육하고 있다. 일본의 경우²⁰⁾, 한문은 독립교과가 아니며 국어 교과의 과목

20) 일본의 한문교육의 주요 특징은 다음과 같이 요약할 수 있다. ① ‘한문’이 독립교과목으로 존재하지 않고, ‘국어’ 교과에서 한자, 한문이 교육된다. ② ‘한자교육’이 가장 강조된다. 초등학교 총 1,006자, 중학교 총 1,945자(초등학교 학습한자 포함)를 익히도록 한다. ③ 고전문어로서의 한문은 중학교 때에 카키쿠다시(かきくだし)文과 訓讀文으로 간단한 문장을 배우고, 고등학교에서는 선택과목인 ‘古典’ 과목에서 訓讀文으로 배운다. (일본의 한문교육에 대해서는 안승덕, 「일본의 한자교육에 대한 연구」, 『청주교대 논문집』 28, 청주교대, 1991 ; 유창석, 「일본의 한자교육정책」, 『가천길대학 논문집』 28, 가천길대학, 2000 ; 심경호, 「일본에서의 한자한문교육」, 『한문교육연구』 14, 한문교육학회, 2000 ; 한예원, 「일본 초중고 학교의 한자한문교육의 특징에 관하여」, 『한문교육연구』 21, 한문교육학회, 2003 ; 송호빈, 「일본 한문교육연구의 현황과 시사점」, 『한문교육연구』 37, 한문교육학회, 2011 ; 박세진, 「일본 한자교육의 위상과 한자교육연의 동향」, 『한문교육연구』 37,

중의 하나이다. 한문교육에서 한자 학습을 강조하며 어휘 교육 역시 한자 학습을 바탕으로 진행된다. 그런데 일본의 경우, ‘和’와 ‘漢字’에 대한 대립적 인식이 약하다. 이러한 면모는 한자를 거의 자국화하는 과정에서 나타났다. 고유어조차 한자로 표기하는 한자 사용 방식, 그리고 많은 한자어(특히 근대 번역어)를 스스로 만들었던 역사적 경험 등에서 확인된다. 동시에 한문 문장 교육에 있어서도 현대에서도 사용되는 관용 어휘와 문법 위주로 학습하고 평가하여 한문 문장에서도 공동문어문화적 성격을 약화시키고 있다. 곧 일본의 한문교육은 동아시아 공동문어인 ‘한문’의 성격보다는 ‘국어’의 성격을 부각하는 교육이 실시되고 있는 것이다.

중국의 경우도 비슷하다.²¹⁾ 중국의 한자, 한문교육은 ‘語文’ 교과를 통해 실시되는데, ‘한문’이라는 용어를 사용하지 않고 ‘古漢語’, ‘古文’, ‘文言文’ 등을 사용하여 한문의 공동문어적 성격은 무시하고 자국의 고대문어로 이해한다. 특히 고등학교에서 한문 작품은 “詩歌와 散文” 과목에서 주로 교육되는데, 이러한 과목 구성은 장르별로 분류된 것으로 한국이나 일본의 경우 ‘한문’, ‘한문고전’ 혹은 ‘고전’, ‘고전강독’이라는 과목명을 사용하는 데서 알 수 있듯이 時期를 강조하는데 비해, 중국의 경우 時期로 구별하기보다는 장르로 구별한다. 이럴 경우, 고전 그 자체로서의 가치보다는 자국문학의 맥락에서 고전과 현대의 연속성이 더욱 부각된다. 고전문어로서 독자적 특징을 지닌 ‘한문’의 성격이 부각되는 것이 아니라, 고전문어인 ‘한문’과 전통시기 새로운 문언인 ‘백화’ 및 현대 구어적 성격을 띠는 ‘백화’ 끼리의 연속성이 부각되는 것이다.²²⁾ 이 경우 ‘한문’은 철저히 자국어적 성격만이 강조될 뿐이다.

이처럼 중국과 일본은 철저히 한문교육이 자국어 교육의 맥락에서 진행하여 한문의 공동문어적 성격을 철저히 무시한다. 이에 비해 우리나라의 한문교육은 조금은 어정쩡한 상태이다. 국어교육적 맥락에서의 역할이 부여되고 있지만 한문교육에서 이 부분을 적극적으로 수행하지도 못했으며, 한문이 우리 언어문화에서 차지하는 위치도 제대로 구현하지 못했다. 이에 따라 현재 중등교육의 교과체제에서 한문의 위치는 상당히 어색하다. 다음은 2015 교육과정에서 중학교와 고등학교의 편제이다.

한문교육학회, 2011 ; 류준경, 한문교육의 성격과 방향, 『한문교육연구』45, 2015 및 學習指導要領(www.mext.go.jp) 참조.

21) 중국의 ‘어문’ 교과에서 실시되는 한자, 한문교육의 특징을 다음과 같이 요약할 수 있다. ① ‘한문’이 별도의 독립교과로 존재하지 않고, ‘국어’에 해당하는 語文 교과에서 한자, ‘한문’을 교육한다. ② 한자는 초등학교 2,500자, 중학교 3,500자 정도를 익히도록 한다. ③ 중학교 ‘어문’ 교과서의 20%가 고전문어 작품이며, 고등학교 ‘어문’ 교과서의 약 35%가 고전문어 작품이다. ④ 고등학교 선택과목에서 이루어지는 ‘한문’ 교육은 5개 열의 ‘어문’ 선택 과목 중 “詩歌와 散文”에서 주로 이루어진다. (중국의 한자한문교육에 대해서는 한연석, 「중국의 고문교육」, 『한문교육연구』 14, 한문교육학회, 2000 ; 현성준, 「중국 초중고등학교 어문교육 교육내용에 대하여」, 『한문교육연구』 21, 한문교육학회, 2003 ; 양원석, 「중국의 한자 교육」, 『한자한문교육』 15, 한자한문교육학회, 2005 ; 한연석, 「중국 초중고교의 고문교육」, 『동방한문학』 49, 동방한문학회, 2011 ; 류준경, 한문교육의 성격과 방향, 『한문교육연구』45, 2015 및 人民教育出版社 課程教材研究所(www.pep.com.cn) 참조.

22) 중국 내의 여러 민족의 언어 차이는 유럽의 언어 차이 이상이다. 듣고 이해할 수 있는 정도를 말하면 중국 내부의 차이는 프랑스어·이탈리아어·스페인어보다 멀고, 프랑스어·영어·러시아어 정도의 차이라고 한다. (조동일, 『동아시아 문명론』, p.117)

〈2015 개정 교육과정의 중학교 교육과정 편제와 시간 배당 기준〉

구 분		1~3학년
교 과 (군)	국어	442
	사회(역사 포함)/도덕	510
	수학	374
	과학/기술가정/정보	680
	체육	272
	예술(음악/미술)	272
	영어	340
	선택	170
창의적 체험활동		306
총 수업 시간 수		3,366

〈2015 개정 교육과정의 고등학교 교육과정 편제와 단위 배당 기준〉

구분	교과 영역	교과(군)	공동 과목(단위)	필수이수단위	학교자율 과정
교 과 (군)	기초	국어	국어(8)	10	학생의 적성과 진로를 고려하여 편성
		수학	수학(8)	10	
		영어	영어(8)	10	
		한국사	한국사(6)	6	
	탐구	사회(역사/도덕 포함)	통합사회(8)	10	
		과학	통합과학(8) 과학탐구실험(2)	12	
	체육예술	체육		10	
		예술		10	
	생활교양	기술가정/제2외국어/ 한문/교양		16	
	소 계			94	86
창의적 체험활동			24(408시간)		
총 이수 단위			204		

중학교에서 한문은 선택 교과로서 환경, 생활 외국어(독일어, 프랑스어, 스페인어, 중국어, 일본어, 러시아어, 아랍어, 베트남어), 보건, 진로와 직업 등이 여기에 속한다. 고등학교의 경우는 생활·교양 영역으로 기술·가정, 제2외국어, 교양 등이 여기에 속한다. 수학능력평가에서 한문이 ‘제2외국어/한문’ 영역에 속하는 것으로 보아 암묵적으로 한문을 제2외국어와 비슷한 위치에서 파악하는 것으로 보인다. 앞서 국어 문화의 역사성 속에서 한문의 위치와 한문을 교육하고 있는 나라들의 한문교육의 교과적 위상 등을 검토한 바로 볼 때, 우리나라에서의 한문 교과의 위치는 상당히 어색하다. 현실 어문질서의 맥락에서 이해할 때, 한문은 기본적으로 국어이면서 동시에 국어가 아닌 어문으로 이해된다. 분명 자국어의 중요한 요소

이지만 전적으로 자국어의 맥락으로 이해할 때 이질적인 요소가 존재하기 때문이다. 그렇다면 지금의 교과 편성에서 한문은 중학교에는 국어에 소속되어 ‘국어(한문 포함)’의 방식으로, 고등학교에서는 기초 영역의 국어에 소속되어 ‘국어(한문 포함)’의 방식으로 편제되는 것이 바람직하다고 생각된다. 국어 교과와 한 과목으로 편제되기보다는 국어와 다른 교과로서의 지위를 유지하면서 동시에 국어의 범위에 소속되는 것이 한문의 어문 현실이나 교육의 방향에서 적합하다고 판단되기 때문이다. 이러한 방식으로 편제되기 위해서는 무엇보다도 국어과와 한문과의 공통적인 지점에 대한 재확인과 역할 분담이 필요하다고 생각된다. 현재로서 가장 절실히 요구되는 것은 한자어 교육에서의 역할을 분담하여 국어 능력 신장에 기여하는 것이고, 아울러 이중언어체계에서 단일언어체계로 변모한 국어문화의 정체성과 역사성에 대한 인식의 확산이다. 이중언어체계의 과거 유산을 재발견하고, 현재 우리의 언어문화 속에 한문과 민족어의 자질이 함께 녹아 있는 사실을 확인하는 교육을 통하여 새로운 언어문화적 주체성 확립에 기여해야 할 것이다.

국어와 한문, 교육과정상의 공존(共存)과 연대(連帶)

박기범(전주대학교)

【목차】

1. 들어가며
 2. 국어과 교육과정에 한자/한문 교육 도입 방안
 3. 초등학교 교육과정에 한자 교육 도입 방안
 4. 중등학교에서 국어과와 한문과의 협력 방안 모색
 5. 나가며
-

1. 들어가며

현재 국어과 교육과정상에서는 한자나 한문에 관한 교육은 전무(全無)한 상태이다. 이것은 제3차 교육과정 이후 한문 교과가 독립되면서 한자와 한문에 관한 교육은 한문 교과의 몫으로 정리되었기 때문이다. 이후의 국어과 교육과정부터는 교과서 끝부분에 한자어에 관한 학습활동이 제시되거나 교과서 본문 일부 단어에 한자가 병기(併記)되는 정도에 그치고 있다.

그러나 현재 우리가 사용하고 있는 어휘의 70% 정도가 한자어라는 점, 특히 각 분야의 전문 용어나 학술 용어가 한자어라는 점을 감안할 때, 한자어 교육은 국어교육의 측면에서 일상의 의사소통 능력과 사회의 직무 수행 능력을 신장시키기 위해 매우 중요한 영역이다.

또한 한문 교육은 한문학이 우리 선조들의 기록 유산이자 동양 문화권의 고전이라는 점을 감안할 때 문학교육의 측면에서 민족 문화의 계승과 창달이라는 의의와 함께 인문 교양과 인성 발달을 위해서도 매우 중요한 영역이다.

주지하듯이 소리글자인 한글은 과학적이며 체계적이고 글자체가 간결하다. 그래서 배우고 활용하기 쉽다. 뜻글자인 한자는 조어(造語)와 축약(縮約)이 뛰어나 의미를 신속 정확하게 전달할 수 있다. 따라서 우리 언어 환경의 현실태(現實態)를 고려할 때, 한글과 한자의 장점을 최대한 활용하는 방향으로 문자 생활을 영위하는 것이 옳다고 생각한다. 이것은 오늘날 구미(歐美)의 알파벳 로마자문화권과 대응되는 동아시아의 한자문화권을 통한 국가경쟁력 강화에도 도움이 되는 길이기도 하다.

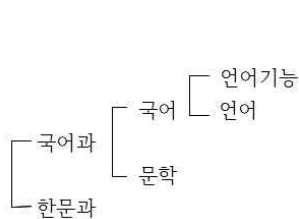
몇 해 전에 ‘국어교육과 한문교육의 위상과 발전 방향’에 관하여 한문교육 관련 학회가 연합해서 심도 깊게 논의한 적이 있고, 또한 이와 관련하여 이미 그동안 권위 있는 학자들이 여러 의견들을 펼쳐 보인 터라, 이 발표문은 새로운 대안을 제시하기보다는 선행 연구들을 검토하면서 들었던 발표자 나름대로의 생각들을 정리해서 밝히는 것에 지나지 않을 것이다. 그래서 대부분의 의견이 원론적인 차원에서 피력될 것이며, 두 교과와 교육과정에 대해서도 넓고 깊이 있게 다루지는 못하고 있다.

다만, 2015 개정 교육과정이 학교 현장에 적용되기 시작한 지금, 국어 교과와 한문 교과가 어떻게 협력할 것인지를 교육과정을 중심으로 살펴보는 것은 우리나라 언어(국어/한문) 교육의 발전을 위해서 매우 의의 있는 일이라 생각된다.

본 발표는 현재 학교급별로 한자/한문 교육이 실행되는 양상이 다르고 그에 따른 대응 전략도 다르므로, 여기서도 편의상 크게 초등학교 교육과정과 중등학교 교육과정으로 구분하여 논의를 진행할 것이다. 그에 앞서 먼저 국어과 교육과정에 한자/한문 교육을 도입하는 몇 가지 방안에 대해 살펴보기로 하자.

2. 국어과 교육과정에 한자/한문 교육 도입 방안

국어과 교육과정에 반영되는 한자 교육의 위상(位相)에 관하여 비교적 일찍이 논의한 것으로는 김성수(1997)가 있다. 여기서는 국어과 교육과정에 구체적으로 한자 교육과정을 포함시키는 방법을 직접적인 방법과 간접적인 방법으로 나누고 있는데, 먼저 직접적인 방법으로는 국어와 동등한 위상으로 한문 교과를 독립해서 병행하는 방법[그림 1], 국어 교과를 이루는 세 가지 하위 영역(언어기능, 언어, 문학)과 동등한 위상으로 한자를 설정하는 방법[그림 2], 국어의 세 가지 하위 영역 중 언어 영역의 하위 개념으로 문법과 함께 동등한 위상으로 한자를 설정하는 방법[그림 3]에 대해 논의한 바 있다.



[그림 1]



[그림 2]



[그림 3]

민현식(2012)과 박덕유(2014)에서도 이와 유사한 방안들이 제안되었다. 이들은 여러 가지 방안 중에서도 국어 영역에 기존의 ‘듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’ 영역에 더하여 ‘한자/한문’ 영역을 추가하는 방안에 대해 실현 가능성이 있다고 보고, 이 방안이 한자/한문 교육을 국어 교과 내용과 유기적으로 연계하는 가장 빠른 방안이라고 하였다.¹⁾

그러나 발표자는 이 방안이 현실적으로 실현 가능성이 낮다고 판단된다. 이미 한문 교과가

독립되어 있는 상황에서 국어 교과와 하위 영역으로 편입되는 것은 국어교육 전공자나 한문 교육 전공자 양쪽 모두에서 수용되기 어려운 제안이다. 김성수(1997)에서도 언급한 바와 같이 이 방안은 한자 교육의 정체성, 시수 확보 및 교사의 자질 등의 현실적인 문제점이 너무 심각하기 때문이다.

따라서 발표자는 이와 같은 직접적이고 통합적인 방법 말고, 그 대신 국한문 병용(併用)과 같은 간접적인 방법이 실현 가능한 합리적인 대안이라고 생각한다. 국한문 혼용(混用) 표기는 이미 한글 전용 표기가 널리 퍼진 오늘날에 적용하기에는 너무 무리(無理)한 방식인 반면, 국한문 병용은 학습 부담 증가와 사교육 유발이라는 부정적인 문제점을 최소화하는 수준에서 교육적 효과를 최대화하는 방식이라는 점에서 가장 효율적인 대안이라 판단된다. 이런 관점에서 최근 교육부에서 발표한 한자 교육 활성화 정책은 그 나름대로 의의가 있다고 생각된다. 이에 관해서는 다음 장에서 다시 자세히 논의할 것이다.

3. 초등학교 교육과정에 한자 교육 도입 방안

2010년 기준으로 전국 6449개 초등학교 중 52%(3338개)가 정규 교육과정(재량활동, 특별활동)²⁾을 통해 한자 교육이 시행되고 있다고 한다. 또한 아침이나 방과 후 활동으로 한자 교육을 실시하는 학교도 전체의 57%(3763개)에 달한다고 한다.³⁾ 하지만 적정 수준의 한자 교육에 관한 정규 지침이 없어서 시도교육청이나 단위 학교마다 학습량과 수준면에서 편차가 매우 크다는 문제가 있다.

한편, 국립국어원에서 실시하는 ‘국민의 언어 의식 조사’에 따르면, 초등학교 시기부터 한자 교육을 실시해야 한다는 의견의 비율이 65.1%로 나타나, 현행과 동일하게 중학교부터 실시해야 한다는 응답을 보인 21.7%보다 훨씬 높았다.⁴⁾

또 교육부에서 2015 개정 교육과정을 만들면서 학교 현장의 요구를 조사한 결과에 따르면, 초등학교의 교과서에 한자를 병기하는 등 한자 교육을 활성화하는 데 대해 초·중·고의 교사와 학부모들의 반응은 [표 1]과 같이 나타났다.

[표 1] 초등학교 교과서 한자병기 및 한자 교육 활성화에 대한 교사와 학부모의 반응

대상	매우 그렇다	그렇다	보통	그렇지 않다	매우 그렇지 않다	합계
교사	325명 (16.2%)	617명 (30.8%)	610명 (30.5%)	293명 (14.6%)	158명 (7.9%)	2003명 (100%)
학부모	199명 (15.2%)	436명 (33.3%)	451명 (34.5%)	153명 (11.7%)	70명 (5.3%)	1309명 (100%)

교사의 경우 47%가 긍정적으로 반응한 반면, 부정적인 반응은 22.5%에 그쳤다. 학부모의

1) 민현식(2012), 199면.

2) 재량활동과 특별활동이 2009 개정 교육과정부터는 ‘창의적 체험활동’으로 통합된다. 참고로 창의적 체험활동은 자율활동, 동아리활동, 봉사활동, 진로활동으로 구성된다.

3) 김승익(2011), 57면; 한은수(2012), 25면. 재인용.

4) 국립국어원(2015), 164면.

경우에도 48.5%가 긍정적으로 반응한 반면, 부정적인 반응은 17%에 그쳤다. 따라서 초등학교 교과서에 한자를 병기하는 등 한자 교육을 활성화하는 것에 대한 교사와 학부모의 의견은 대체로 긍정적인 반응이 부정적인 반응의 갑절 이상 높았다고 할 수 있다.⁵⁾

한편, 2015년 2월 한국초등국어교육학회가 전국 초등교사 1000명을 상대로 설문 조사한 결과를 보면, 초등교사의 65.9%가 교과서 한자 병기를 반대하는 것으로 나타났다.(‘하면 안 된다’ 13.2%, ‘굳이 할 필요 없다’ 52.7%) 한자 병기를 ‘하는 것이 좋다’ (30.6%)거나 ‘해야 한다’ (3.0%)는 교사 가운데도 학습 부담 가중이나 사교육 유발 등에 대한 우려에 공감하는 이가 많았다고 한다.⁶⁾

또 2017년 1월 한 교육관련 시민단체가 일반 시민 1026명을 대상으로 실시한 설문 조사에서 응답자의 73%가 초등학교 교과서 한자 병기를 반대한다고 하였다.⁷⁾

이와 같이 한자 교육의 실시 시기와 관련된 여론 조사 결과는 초등학교 한자 교육에 대한 상반된 주장을 하는 양측에서 인용하는 조사 내용이 너무도 상이(相異)하여 혼란스럽다. 정확한 조사 내용과 방법을 확인함으로써 조사의 적절성과 신뢰성을 따져보고 싶었으나 대부분의 자료는 결과만 제시하고 있기 때문에 확인이 불가능하였다. 다만 짐작건대, 설문 대상자를 각자 자기편에 유리한 방법으로 선정하였거나, 설문 응답의 중간치에 해당되는 내용을 자기편에게 유리하게 해석했을 가능성이 크다. 이러한 아전인수(我田引水)의 자의적인 방법과 해석에 근거하여 자신들의 주장을 옹호하려는 자세는 결코 바람직하지 않다. 하지만 분명한 것은 모든 교과 학습의 기초를 다지는 초등학교 시절에 주요 개념어와 사고(思考) 도구가 되는 한자어에 관한 어휘 교육은 매우 중요하다는 교육적 당위성에는 많은 이들이 공감하고 있다는 사실이다.

이러한 공감대에 힘입어 초등학교에서 한자 교육을 효과적으로 시행할 수 있는 방안은 대략 세 가지로 생각해 볼 수 있다.

첫째는 <한자> 과목을 만드는 것이다. 현재 창의적 체험활동의 일환으로 시행되고 있는 한자 교육은 아무리 학교의 정규 교육과정에 포함되는 활동이라 하더라도 일정한 체계를 가진 독립된 과목이 아니기 때문에 교육의 실행을 강제(強制)할 수 없는 한계가 있다. 적어도 주당 1시간이라도 수업 시수를 확보하여 교육이 실행되도록 하기 위해서는 이 길이 가장 최선의 방안임에 틀림없다.

이 방안을 요구하는 데에 도움이 될 만한 근거의 하나로, 우리나라 초등학교 수업 일수 및 수업 시수가 결코 선진국에 비해 많지 않다는 사실이다. 초등학교의 수업 일수 및 수업 시수를 국제적으로 비교해 본 결과, 우리나라가 다른 나라에 비해 다소 적은 편에 속하는데, 이것은 실제로 법정 시수에 포함되지 않는 특별활동 시간이 외국보다 훨씬 많기 때문인 것으로 분석되었다.⁸⁾ 그래서 교사의 입장에서는 실제로 많은 수업 활동을 하는데도 불구하고 이를 제대로 인정받지 못하고 있는 실정이다. 따라서 현재 우리나라 초등학교에서 정규 및 비정규 교육과정 형태로 이뤄지고 있는 한자 교육을 법정 수업 시수에 포함시키기 위해

5) 강현석 외(2015), 18~22면. 참조.

6) 이수범(2015). 참조.

7) 사교육 걱정 없는 세상(2017). 참조.

8) 박일수(2014). 참조.

서는 정식 교과 수업 활동으로 편제할 필요가 있다.

둘째는 교과서에 한자를 표기하는 방안이다. 이 방안은 한자 습득을 궁극적인 목적으로 삼지 않고 교과 학습에 필요한 도구로서 어휘 교육의 차원에서 접근한다는 점에서 교사와 학부모로부터 선호되는 방법이다.⁹⁾ 이 방안에는 교과서 본문의 주요 용어에 한자를 괄호로 병기하는 방식이나 교과서 본문의 옆단이나 밑단에 주요 한자어의 음과 훈을 표기하는 방식이 있다. 이와 같은 교과서 한자 표기 방안은 교육부에서 지난해 말에 보도 자료를 통해 현재 유력하게 추진하고 있는 것으로 알려져 있다. 즉 초등학생 수준에서 해당 과목의 주요 학습 용어 중에서 한자 어원(語源)을 알면 그 개념의 이해에 도움이 되는 용어를 대상으로 한자의 음과 훈을 표기하여 용어를 풀이하도록 하는 사례를 제시한 바 있다.¹⁰⁾

다만 교육부는 이 방안에 대한 반대 의견을 감안하여, 학생들의 학습 부담 증대와 사교육 의존 현상이 나타나지 않도록 하기 위해 단원별로 0~3건 정도에서 병기하고, 표기 한자에 대한 암기와 평가를 금지하도록 지도서에 명시하며, 표기 글자의 범위를 중학교용 기초한자 중 300자 이내로 제한한다고 밝히고 있다.

참고로, 한은수(2012)는 초등학교 교육용 한자 어휘를 선정·보급할 것을 제안하였다. 이는 ‘한자 교육용 한자 어휘’라는 미시적(微視的) 접근보다는 ‘초등학교 교육용 한자 어휘’라는 거시적(巨視的) 접근이 한자 교육의 당위성 확보에 더 유리하다는 생각에 터하고 있다. 이 논문에서는 초등학교 각 교과 학습에 기본이 되는 학습용 어휘를 빈도, 분포 범위, 필요성, 이용도 및 친숙도, 적용 범위, 학습 용이도(容易度) 등을 기준으로 목록을 선정하는 방안을 제시하였다.¹¹⁾

현재 교과서 한자 병기 정책에 대해 우려하는 목소리가 작지 않은 것도 분명한 사실이다. 그럼에도 불구하고 이 정책이 표방(標榜)하고 있는 것처럼 교육적 관점에서 효용성이 매우 큰 정책이라면 무엇보다 초등학생의 교과 학습과 어휘력 신장에 실질적인 도움이 되어야 할 것이다. 이를 위해서는 이 분야의 전문가인 국어교육 전공자와 한문교육 전공자가 협력하여 초등 발달 단계에 적합한 ‘초등 교과서 한자 표기 기준’을 마련하는 것이 급선무(急先務)라 생각된다.

셋째는 지금까지 창의적 체험활동을 통해 한자 교육을 도모하는 것이다. 다만 아래와 같이 ‘교육과정 편성·운영 기준’에 단 하나의 문장으로 짧게 언급되는 것으로는 너무 부족하다.

10) 정보통신활용 교육, 보건 교육, 한자 교육 등은 관련 교과(군)와 창의적 체험활동 시간을 활용하여 체계적인 지도가 이루어질 수 있도록 한다.¹²⁾

9) 김진숙 외(2009), 104면.

10) 2016년 12월 30일 교육부의 보도 자료에는 <초등 과학 5-1> 교과서에서 항성(恒星)과 행성(行星)의 한자 풀이를 통해 각 단어가 ‘항상[恒, 항상 항] 같은 곳에서 빛나는 별[星, 별 성]’, ‘항성 주변의 정해진 길을 다니는[行, 다닐 행] 별[星, 별 성]’로 주요 학습 용어 풀이를 제시할 수 있다는 사례를 보여 주었다. 이 용어 풀이는 교과서 독해의 가독성을 높이고 학습 부담을 줄이도록 본문 밑단에 별도의 글상자를 통해 제시하였다.

11) 한은수(2012:29)에서는 ‘초등학교 교육용 한자 어휘 목록’을 선정하여 각 교과 교육과정의 별첨 자료로 보급하는 방법도 제안하였다.

12) 교육부(2015a), 9면. 참조.

이처럼 세부적인 지침이나 기준 없이 매우 포괄적이고 추상적인 수준에서 한자 교육이 언급되고 있는 것은 분명 문제점으로 지적할 만하다. 이 부분에 대한 교육과정 해설을 찾아보니, “다만, 지도 시간 수, 대상, 시기 등은 교육 내용의 특성, 학교 교육 수요자의 요구, 학교의 여건, 학생의 수준, 실태 등을 고려하여 학교에서 자율적으로 결정하여 운영할 수 있다.”라는 내용이 부연되어 있다.¹³⁾ 이를 볼 때, 한자 교육에 관한 것은 전적(全的)으로 단위 학교에서 자율적으로 결정해서 운영하라는 것으로 이해된다.

발표자는 초등학교 교육과정에 정규 과목으로 <한자> 과목을 신설하는 방안은 현재로서는 엄청난 반대에 직면할 것이므로 실현 가능성이 높지 않다고 생각된다. 그 대신 지금처럼 창의적 체험활동을 통해 한자 교육을 하되, 국가 수준의 교육과정에서 ‘법교과 학습 주제’¹⁴⁾에 한자 교육을 포함시키거나, 창의적 체험활동의 영역과 활동에 한자 교육에 관한 내용을 명문화(明文化)함으로써 한자 교육이 전국적으로 모든 초등학교에서 균형 있게 이루어질 수 있도록 접근하는 것이 바람직하다고 생각한다. 또한 학교 현장의 한자 교육의 실효성을 뒷받침하기 위해 시도교육청의 각종 시행 지침이나 규정이 제도적으로 보완되고, 학교에서 교사와 학생들이 손쉽게 활용할 수 있도록 교과 전문가들에 의해 좋은 한자 교수학습 자료나 프로그램이 개발 보급되길 바란다.

어휘력은 기초적인 언어 능력에 해당된다. 그러므로 이른 시기인 초등학교 때부터 한자어에 관한 효율적인 학습이 이루어지는 것이 바람직하다. 따라서 발표자는 현 교육 당국의 정책 방향에 동의(同意)하는 편이다. 그래서 차제(此際)에 교육용 기초한자를 초등학교 400자, 중학교 700자, 고등학교 700자로 재구성하면 어떨까하는 제안을 해 본다.¹⁵⁾ 한자 교육에 대해 반대하는 쪽의 반발을 무시할 수 없으므로 기존 1800자 총량은 그대로 두고, 학생의 언어 발달 단계를 고려하여 초등학교 어휘 교육의 부담을 늘리되, 중등학교에서는 그 바탕 위에서 각 교과 학습에 집중한다는 차원에서 그 부담을 줄이는 것이 바람직하다고 생각한다.

4. 중등학교에서 국어과와 한문과의 협력 방안 모색

2009 개정 교육과정 이후 중학교와 고등학교에서 한문교육이 지속적으로 약화되고 있다고 한다.¹⁶⁾ 또한 한자어로 된 전문 개념어에 대한 이해 부족으로 우리나라는 OECD 국가 중에 문식성(literacy) 평가에서 하위권에 속하는 것으로 나타났다.¹⁷⁾ 따라서 이제 더 이상 중등학

13) 교육부(2016), 72면. 참조.

14) 2015 개정 초등학교 교육과정 총론에 따르면 ‘법교과 학습 주제’는 교과와 창의적 체험활동 등 교육 활동 전반에 걸쳐 통합적으로 다루도록 하고, 지역사회 및 가정과 연계하여 지도하는 것으로 ‘안전·건강 교육, 인성 교육, 진로 교육, 민주 시민 교육, 인권 교육, 다문화 교육, 통일 교육, 독도 교육, 경제·금융 교육, 환경·지속가능발전 교육’ 등 10개로 지정하였다.

15) 초등학교의 기초한자를 400자로 생각한 이유는 초등학교 교과서 한자어 및 한자를 분석한 김왕규(2005b)를 참고하였기 때문이다. 이 논문에서는 초등학교 교과서에서 빈도 순위 300위까지의 한자어를 대상으로 한자 자훈(字訓)과 한자어 의미 이해의 상관 정도를 따져 볼 때, 상관 정도(투명도)가 높은 단어가 186개 정도라고 보았다. 일반적으로 초등학교용 한자어가 2~3자의 한자로 구성된다고 가정하면 초등학교에 가르칠 만한 기초한자는 대략 400자 정도가 적당하다고 생각된다.

16) 류준경(2014), 342면.

17) 민현식(2012), 158~159면. 참조.

교에서 한자/한문 교육을 방기(放棄)해서는 안 된다고 생각한다.

그렇다면 교육과정 측면에서 국어과와 한문과가 서로 공존하면서 연대하는 방안은 무엇일까. 발표자는 류준경(2014)에서 제안한 것처럼 한자어와 한문에 관해서는 한문 교과에서 주로 다루되, 국어 교과에서는 그 성과를 활용하는 방식으로 협력해 나가는 것이 옳다고 본다. 구체적으로 2015 개정 교육과정을 예로 들어 생각해 보면, 한문과 교육과정의 영역 중 ‘한문의 이해’는 한문 교과의 고유한 교육 내용 영역이라면, ‘한문의 활용’에 해당되는 내용 요소들은 국어과 교육과정과 긴밀하게 연계될 수 있는 영역이다.¹⁸⁾

[표2] 2015 개정 한문과 교육과정 내용 체계 중 ‘한문의 활용’ 영역

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소	기능
한문의 활용	한자 어휘와 언어생활	한자 어휘에는 일상생활에서 널리 사용하는 말도 있고, 다른 교과에서 학습 용어로 사용하는 말도 있다.	일상용어	읽기 풀이하기 이해하기 표현하기 탐구하기 조사하기 분석하기 활용하기
			학습 용어	
			성어	
	한문과 인성	한문 기록에는 창의적으로 사고하고 건전한 가치관과 바람직한 인성을 함양하는 데 도움이 되는 선인들의 지혜와 사상이 담겨 있다.	선인들의 지혜와 사상	읽기 풀이하기 이해와 공감하기 조사하기 토의·토론하기 적용하기
	한문과 문화	우리의 전통문화는 한자를 주된 기록 수단으로 하여 보존·전승되고 있다.	전통문화의 계승과 발전	읽기 풀이하기 이해하기 조사하기 토의·토론하기 적용하기
		한자문화권에 속한 여러 나라들의 언어와 문화에는 공통적 요소가 있다.	한자문화권의 언어와 문화	

교과서 개발 단계에서 이 영역에 해당되는 단원을 만들 때, 가능하면 국어과 교육과정 및 교과서와의 통합수업이 가능하도록 제재나 학습활동을 구안하면 좋겠다. 이를 위해서 실제적인 교과서 개발도 동일한 출판사와 개발진이 국어와 한문 교과서를 상호 협력을 통해 함께 진행하는 것도 하나의 대안이 될 수 있다. 이와 관련하여 교사와 학부모들이 국어 교과서에 수록된 한자어를 중심으로 그와 연계된 한자/한문 교과서를 만드는 방안을 가장 선호한다는 결과도 참고할 만하다.¹⁹⁾

현재 고등학교 교육과정상 한문 교과의 ‘생활교양’ 영역에 편제되어 있는 것은 큰 문제로 생각된다. 교과의 교육 목표를 고려할 때, 한문 교과는 국어 교과와 함께 ‘언어’ 영역으로 편제하는 것이 마땅하다. 따라서 발표자는 김영춘 외(2013)에서 제안한 한문 교과의 영역 변경안이 설득력이 있다고 판단되므로, 그 연구에서 제안된 아이디어를 2015 개정 교육과정의 틀에 적용해 보았다.

18) 교육부(2015c), 5~6면. 참조.

19) 박세진(2010). 참조.

[표3] 고등학교 한문 교과와 교과 영역 및 교과(군) 설정 변경안

2015 개정 교육과정	4개 교과 영역	기초				탐구		체육·예술		생활·교양
	9개 교과(군)	국어	수학	영어	한국사	사회 (역사/도덕 포함)	과학	체육	예술	기술·가정 제2외국어 한문 교양
↓										
향후 교육과정	4개 교과 영역	기초				탐구		체육·예술		생활·교양
	9개 교과(군)	국어/ 한문	수학	영어	한국사	사회 (역사/도덕 포함)	과학	체육	예술	기술·가정 제2외국어 교양

[표4] 중학교 한문 교과와 교과(군) 설정 변경안

2015 개정 교육과정	8개 교과(군)	국어	사회(역사포함)/ 도덕	수학	과학/ 기술·가정/ 정보	체육	예술 (음악/미술)	영어	선택
↓									
향후 교육과정	8개 교과(군)	국어/ 한문	사회(역사포함)/ 도덕	수학	과학/ 기술·가정/ 정보	체육	예술 (음악/미술)	영어	선택

하지만 현재로서는 위와 같은 제안에 대해 국어교육 관계자들이 수용할 가능성은 크지 않다. 이를 실현하기 위해서는 먼저 한문 교과가 ‘기초’ 과목으로서 언어 교과적 성격을 분명히 정립해야 할 것이다. ‘자국어(를) 통한 의사소통 능력과 사고력 및 문학 능력 신장’이라는 국어 교과의 성격에 준하는 한문 교과의 정체성(正體性)을 구축해야 설득력을 갖출 수 있으리라 생각된다.

이와 관련하여 학교 현장의 교사들은 한문 교과의 정체성에 대해 여전히 모호한 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 즉 한문 교과의 도구 교과적 성격과 언어 교과적 성격에 대해서 현재 많은 교사들이 국어 교과에 종속지어 인식하는 경향이 있다.²⁰⁾ 그러므로 앞으로 교육과정상에서 한문 교과가 국어 교과와 함께 어떠한 위상으로 자리매김할 것인가에 대해서는 한문 교과 내에서 깊이 있는 논의가 전개되어야 할 것이다.

그런데 최근의 2015 개정 한문과 교육과정에서 한문 교과가 목표로 삼고 있는 역량(力量)의 첫째 항목으로 ‘의사소통 능력’을 상정하고, 이에 대해 다음과 같이 규정하고 있어서 주목된다.

의사소통 능력은 한자와 한문 자료 및 언어생활에서 사용되는 한자 어휘를 활용하여 생각과 감정

20) 김재영(2014). 참조.

등을 효과적으로 표현하고 이해하며 소통하는 능력이다.²¹⁾

이처럼 한문 교과가 국어 교과와 마찬가지로 ‘의사소통 능력’을 교과의 목표로 하는 첫째 역량으로 분명히 규정하고 그에 맞는 내용과 방법으로 교육과정을 충실히 구현하게 된다면 향후의 교육과정 개편 때에는 위에서 제안한 교과군 변경까지도 요구할 수 있으리라 생각된다. 그러므로 앞으로는 이상과 같이 국어 교과와 한문 교과가 교육과정상 동일 교과(군)에 편성될 것을 가정하여 교과의 성격, 목표, 내용 및 성취 기준, 교재, 교육 방법 및 평가 등 모든 단계에서의 연계를 다각적으로 모색할 필요가 있다.

한편, 한문교육과 관련해서도 교육과정에서 국어 교과와 한문 교과의 공존과 연대가 필요한 지점이 있을지 생각해 보자. 한문학은 이미 국어 교과의 여러 과목에서 주요한 교육 내용으로 다뤄지고 있다.²²⁾ 한문학의 이해를 통해 국어 교과 내용을 보다 쉽게 이해하고, 문화적 전통과 문학사의 흐름을 쉽게 파악할 수 있기 때문이다. 특히 주옥(珠玉)같은 우리 선조들의 한문학 작품들은 국어 교과에서 목표로 삼는 격조(格調) 높은 언어 교양과 문화적 우수성을 향유(享有)할 수 있는 우리의 자랑스러운 문화유산이기 때문에 국어/문학교육에서 매우 소중한 가치를 지니는 것이 마땅하다.

이와 함께 발표자는 최근의 인성교육과 관련해서도 한문 교과와 국어 교과의 협업이 가능하리라 생각한다. 먼저, 그 가능성을 확인해 보기 위해 2015 개정 한문과 교육과정을 살펴보자.²³⁾ 여기에는 한문 교과의 주요 역량 중 하나로 ‘인성 역량’을 설정하고 이에 대해 다음과 같이 정의하고 있다.

인성 역량은 한문 기록에 담긴 선인들의 삶과 지혜를 이해하여 자신의 삶에 필요한 기초적 능력과 자질을 지속적으로 계발·관리함으로써, 변화하는 사회에 유연하게 적응하며 살아갈 수 있는 능력이다. 또한 한문 기록에 담긴 전통문화를 바르게 이해하고 창조적으로 계승·발전시키며, 한자문화권의 문화에 대한 기초적인 지식을 익혀 한자문화권 내에서의 상호 이해와 교류 증진에 기여하려는 태도를 수용·실천함으로써, 공동체의 문제 해결 및 발전을 위해 자신의 역할과 책임을 다하는 능력이다.²⁴⁾

그리고 내용 체계 중 ‘한문과 인성’의 핵심 개념에 대해 “한문 기록 속에는 현대 사회가 당면하고 있는 여러 가지 문제, 예컨대 인간의 존엄성 상실, 사회적 약자에 대한 무시, 물질 만능주의와 극단적 이기주의의 만연 등에 대해 해답을 찾을 수 있는 자료들이 많다. 따라서 현재적 의미에서 가치가 있고 실천 가능한 내용을 정선하여 학습함으로써 건전한 가치관과 바람직한 인성을 형성하는 데 도움을 줄 수 있도록 한다.”라고 설명하면서 다음과 같은 성취 기준을 설정하고 있다.²⁵⁾

21) 교육부(2015c), 4면.

22) 진재교(2003), 참조.

23) 발표자가 살펴보기로는 2015 개정 한문과 교육과정에서 중학교 한문, 고등학교 한문I, 한문II의 성격, 내용 체계, 성취 기준 등이 거의 비슷하였다.

24) 교육부(2015c), 4면.

한문 기록에 담긴 선인들의 지혜, 사상 등을 이해하고, 현재적 의미에서 가치가 있는 것을 내면화하여 건전한 가치관과 바람직한 인성을 함양한다.

한편, 인성교육과 관련하여 2015 개정 국어과 교육과정에는 ‘교수학습의 방향’에 다음과 같은 내용이 명시되어 있다.

4) ‘국어’의 학습 목표를 달성하는 과정에서 바람직한 인성을 함양하도록 교수·학습을 계획하고 운영한다.

① 학습자가 교수·학습 과정에서 자기 자신과 타인, 사회·문화에 대해 바람직한 가치관과 태도를 기르도록 하는 데 중점을 둔다.

② 학습 자료나 제재의 선정, 학습 활동 설계, 교수·학습 방법의 선택과 활용, 수업 과정에서의 발문 등 다양한 차원에서 인성 함양을 고려하며 교수·학습을 계획한다.

③ 국어 활동을 통해 자신의 경험과 생각을 성찰하고 학습자 간에 상호 소통하는 가운데 인성을 기르도록 교수·학습을 운용한다.

④ ‘국어’ 수업에서 배운 정의적인 내용을 실제 언어생활에 적용하도록 하여, 인성 요소가 지식 학습으로 그치지 않고 학습자에게 내면화되도록 지속적으로 지도한다.²⁶⁾

이와 같은 지침에 의해 국어과 교육과정에 속하는 모든 과목과 영역에는 ‘인성’ 교육과 관련된 내용이 곳곳에 포함되어 있다. 이처럼 국어와 한문 두 교과 모두 인성교육이라는 측면에서 교집합 되는 영역이 비중 있게 존재하고 있음을 확인할 수 있다. 그러므로 이제부터 우리가 해야 할 일은 인성교육을 위해 두 교과가 같이 할 수 있는 교육 내용과 방법을 하나 하나 구체적으로 만들어 나가는 것이다.

같은 맥락에서 2015 개정 국어과 교육과정에 진로 선택 과목으로 편성되어 있는 <고전 읽기>를 <고전과 한문>과 같은 과목으로 개발하는 것도 생각해볼 만하다. 이 과목은 다양한 고전을 읽으며 통합적인 국어 능력을 기르는 과목으로, 고전을 통해 수준 높은 교양을 갖추어 다양한 분야의 진로에 필요한 지혜와 소양을 함양하는 데 목적이 있다. 따라서 우리 조상들이 한자문화권에서 삶을 영위하며 공유하였던 지혜와 통찰을 습득하여 그 심오(深奧)한 사유와 정신을 계승, 발전시켜 나갈 수 있도록 국어 교육 전공자와 한문 교육 전공자가 협업을 한다면 훨씬 유용(有用)한 과목이 될 수 있을 것이다.

그리고 국어 교육과정의 ‘교수학습의 방향’에 “국어 어휘력 신장을 위해 매 단원마다 새로 등장하는 단어의 발음, 의미, 표기를 한자어를 포함하여 정확히 알고 어법에 맞게 사용하는 것을 생활화하도록 지도한다. 특히 급증하는 개념어와 신조어를 비롯하여 학습과 직무 수행에 필요한 어휘 등에 대해 학습자가 관심을 가지고 능동적으로 학습하도록 한다.”와 같

25) 교육부(2015c), 15면.

26) 교육부(2015b), 70면.

은 내용을 직접적으로 명시하는 방안도 생각해 볼 수 있다. 이렇게 교육과정의 모든 과목과 영역에 영향을 미치는 ‘교수학습의 방향’에 한자/한문 교육의 활성화에 대한 내용을 명시함으로써 보다 실제적인 차원에서 교수학습의 변화를 이끌어 낼 수 있을 것으로 기대된다.

또한 ‘교과서 편찬상의 유의점’에 어휘력 신장과 관련하여 한자 및 한자어 학습활동을 권장하는 것도 한 가지 방안이다. 단, 과거처럼 아무런 실제적인 학습 안내와 장치 없이 덩그러니 한자어만 제시하는 방식은 지양하고, 그 대신 최신의 다채롭고 흥미로운 학습 방안들이 동원되어 학생들이 능동적이고 적극적인 태도로 학습에 참여할 수 있도록 교재 개발 차원에서의 특별한 노력을 강조할 필요가 있다.

이 밖에도 현재 적용되고 있는 교육부 제정(2000.12.30.) ‘중·고등학교 한문교육용 기초한자(중학교 900자, 고등학교 900자)’에 대해서도 재구성 작업이 요구된다. 제정된 지 17년이 지나면서 상용도(常用度)와 활용도(活用度) 면에서 문제점을 가진 글자들이 적지 않다는 지적이 있었다.²⁷⁾ 따라서 이제는 국어 교과와 한문 교과의 전공자들이 함께 전산언어학(電算言語學)을 통한 통계적 방법을 활용하여 실질적으로 상용도와 활용도가 더 큰 한자들로 새롭게 구성할 필요가 있다.

5. 나가며

앞서 언급한 바와 같이 교육 당국은 지난 2014년 당시에 2015 개정 교육과정의 개정 방향으로 초·중등학교에서 한자 교육을 활성화하려는 계획을 발표하였다.²⁸⁾ 여기서는 국가사회적 요구를 반영하기 위해 “초·중·고 학교급별로 적정한 한자 수를 제시하고 교과서에 한자 병기의 확대를 검토한다.”고 하면서 구체적으로는 “중·고교 각각 900자 기초한자 유지, 초·중에 적정 한자 수 도입 및 교과서 한자 병기”라고 명시하였다. 그 자리에서 배포된 질의·응답 자료를 보면, ‘세상을 보는 안목과 인간을 이해하는 능력’을 말하는 ‘인문학적 소양’을 함양하기 위해 한자 교육 활성화를 추진한다고 밝히고 있다.

이에 한문과 교육과정도 그에 발맞춰 한자어 교육과 인성교육을 강조하는 방향으로 개정되었다. 따라서 이제부터는 이처럼 교육과정에서 강조한 한자어교육과 인성교육이 제대로 학교 현장에서 구현될 수 있도록 효율적이면서도 흥미로운 교수학습 방법과 교재를 다양하게 개발해 나가야 할 것이다.

한편, 국어 교과는 주5일제 수업이 도입된 이후 교육과정이 개정될 때마다 학습량 적정화의 명목으로 교육 내용과 수업 시수를 가장 많이 줄여야 했다. 그래서 지금은 국어과 교육과정에서 어휘 교육과 같은 기초 필수 교육이 매우 빈약한 상황에 놓여 있다. 이런 열악한 상황을 타개(打開)할 요책 중 하나는 한자/한문 교육의 활성화라 생각된다. 한자/한문 교육을 국어교육의 동반자(同伴者)로 받아들여 함께 필수화한다면 국어교육의 축소로 채우지 못하는 어휘 교육과 인성 교육의 공백을 메꿔나갈 수 있을 것으로 기대된다.

이미 학문적으로나 제도적으로 국어교육학과 한문교육학이 정립되어 있는 현 시점에서 국

27) 허철(2015), 249면.

28) 교육부(2014). 참조.

어 교육과정에 한자/한문 교육을 편입시키는 것은 두 교과 모두에게도 득(得)이 될 수 없는 방안이다. 현실성 없는 통합을 주장하는 것보다는 의사소통 능력과 인성교육을 위한 교과로서 국어 교과와 한문 교과가 서로의 역할을 분담하면서 공존과 연대를 이어가는 것이야말로 가장 합리적인 방향이라고 생각한다.

이를 위해서는 앞으로 국어교육과 한문교육의 인적, 학술적 교류를 더욱 확대하여 긴밀한 협조 속에서 논의를 진전시켜 나가야 한다. 두 학문 간 체계, 교원 양성 과정, 교육과정과 교과서, 학교 현장 등 모든 국면에서의 상호 협력과 연대 방안을 찾아 실천해 나갈 때, 비로소 두 교과의 상생(相生)뿐만 아니라 우리 언어 교육의 활성화에 기여할 수 있으리라 확신한다.

〈참고 문헌〉

- 강현석·이지은·전호재(2015), 「2015 문·이과 통합형 교육과정 개정의 요구조사에 나타난 교육과정적 의미 탐색」, 『교육문화연구』 21(5), 인하대 교육연구소, 5~38면.
- 교육부(2014), 「2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요 사항(시안)」, 교육부 보도자료, 2014년 9월 24일(인터넷 검색일: 2017.7.17.).
- 교육부(2015a), 『초등학교 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 2].
- 교육부(2015b), 『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 14].
- 교육부(2015c), 『한문과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 17].
- 교육부(2016), 『2015 개정 교육과정 총론 해설-초등학교』.
- 국립국어원(2015), 「2015년 국민의 언어 의식 조사」, (주)월드리서치 결과보고서, 국립국어원 2015-01-14.
- 김성수(1997), 「국어교육과정에 있어서의 한자교육 문제」, 『한어문교육』 5, 한국언어문학교육학회, 257~284면.
- 김영춘·김길수·손민정·윤영순·윤지훈·이미영·이용백·장호성(2013), 『미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색-제2외국어·한문』, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2013-27.
- 김왕규(2005a), 「국어 교과 지도와 한자어 교육」, 『어문연구』 33(4), 한국언어문교육연구회, 453~474면.
- 김왕규(2005b), 「한자 자훈 이해와 한자어 의미 이해의 상관도」, 『청람어문교육』 30, 청람어문교육학회, 199~222면.
- 김우정(2013), 「한국어교육 제도와 정책에 관한 비판적 검토-한자·한자어교육과 관련하여」, 『한자한문교육』 32, 25~57면.
- 김재영(2014), 「현장의 국어교사가 바라 본 국어과와 한문과, 국어교육과 한문교육의 위상과 발전 방향」, 한국한문교육학회·한국한자한문교육학회·한국어문학회 주최 심포지엄 발표문, 한국교원대학교(2014.11.15.), 60~70면.
- 김진숙·장호성·남가영·심영택·이군선(2009), 『초등학교의 바람직한 한자교육 방안 연구』, 한국교육과정평가원 연구보고 CRI 2009-4.
- 류준경(2014), 「한문교육의 성격과 방향」, 『한문고전연구』 28, 한국한문고전학회, 341~373면.
- 민현식(2012), 「국어과에서 한자 교육 위상의 재정립 문제」, 『선청어문』 40, 서울대학교 국어교육과, 155~207면.
- 박덕유(2014), 「국어(과)와 한문(과), 그 연대와 공존 방안」, 『한문교육연구』 43, 한국한문교육학회, 163~200면.
- 박세진(2010), 「한국 초등학교 한자교육의 실태와 요구 분석」, 『동방한문학』 45, 동방한문학회, 117~188면.
- 박일수(2014), 「초등학교 수업일수 및 수업시수 국제 비교: 2014 교육체제 상위 10개 국가를 중심으로」, 『초등교육연구』 27(3), 한국초등교육학회, 75~95면.
- 복상근(2003), 「한문교육이 국어교육에 미치는 영향에 관한 연구」, 인천대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 사교육 걱정 없는 세상(2017), 「교육부의 초등학교 한자교육 도입 강행 비판 보도자료」, 2017년 1월 11일(인터넷 검색일: 2017.7.18.).
- 송병렬(2009), 「디지털 시대, 한문교육의 대안 탐색」, 『대동한문학』 31, 대동한문학회, 103~132면.
- 오윤경(2008), 「국어능력 향상과 한문교육의 상관관계」, 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 윤재민(2014), 「한국의 한문교육연구의 동향과 과제」, 『한문교육연구』 43, 한국한문교육학회, 349~376

면.

윤채근(2012), 「한국의 중등교육 환경과 한자문화에 대한 새로운 이해」, 『한문교육연구』 39, 한국한문교육학회, 253~273면.

이상봉(2013), 「국어과에서 한문과 분리의 의미-국어과 교육과정의 변화를 중심으로」, 『한자한문교육』 32, 한국한자한문교육학회, 267~305면.

이수범(2015), 「초등교사 66% 교과서 한자 병기 반대」, 한겨레 2015년 2월 17일(인터넷 검색일: 2017.7.18.).

진재교(2003), 「고전문학에서의 한문교육-고등학교를 중심으로」, 『국어교육』 111집, 한국어교육학회, 427~449면.

한은수(2012), 「초등학교 교육용 한자 어휘 선정 방안과 예」, 『한자한문교육』 29, 한국한자한문교육학회, 7~85면.

한재희(2013), 「어휘 교육의 효율성 제고를 위한 국어과·한문과의 연계 및 통합교육-중학교 교육과정과 교과서를 중심으로」, 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문.

허철(2015), 「고등학교 한문교육용 기초한자 900자의 상용도·활용도 연구」, 『한문교육연구』 44, 한국한문교육학회, 227~266면.

「한문과 및 국어과 교육과정 변천의 의미와 상호 소통 및 유대의 모색」과 「국어와 한문, 교육과정상의 공존과 연대」의 토론문

김왕규(교원대학교)

오늘 이 학회의 話頭는 ‘국어교육과 한문교육의 疏通과 連帶’의 가능성이다. 토론자의 토론 대상 논문은 국가 수준 교육과정 차원에서 국어(과)와 한문(과)의 ‘共存과 連帶’, ‘疏通과 紐帶’를 각각 논의했다. ‘공존과 소통’, ‘연대와 유대’는 두 교과 독립을 전제로 한 것인데, 논의의 초점은 전자의 경우, 교육과정 상의 교과 영역과 교과군에서 ‘국어/한문’으로, 후자의 경우, ‘국어(한문 포함)’에 있다.

1972년, 한문과의 국어과로부터의 독립 이후 그 어느 시점부터, 선배와 동학들은 두 교과의 성격과 교육과정의 편제를 말하면서, 때론 統合을, 혹은 독립 교과로서의 위상을 확보한 連帶를 주장했는데, 두 학문 공동체의 反響은 空虛했다. 그리고 텅 비어 있는 그 자리에 초등학교 한자 병기를 둘러싼 논쟁들이 蓬頭亂髮 격으로 솟아났다. 논의와 주장이 구성원의 주의를 喚起시키고, 더 큰 울림을 이끌어 내기 위한 方便은 무엇인지, 라는 생각을 하면서 두 발표자에게 묻는다.

첫째, ‘공존과 연대’, ‘소통 및 유대’를 가로 막는 요인 곧, ‘沮害 要因’이 무엇인지, 그리고 그 요인을 제거하기 위한 方案은 무엇인지, 궁금하다.

둘째, “국어교육학과 한문교육학이 정립(박기범)”, “국어와 다른 교과로서의 지위를 유지(류준경)”라는 논자들의 말에 근거하여 묻는다. 한문교육학의 학문적 定立과 국어와 다른 독립 교과로서의 (한문과의) 位相 확보를 위해 한문교육학 구성원들이 구체적으로 ‘무엇을’, ‘어떻게’ 해야 하는 것인가?

국어교육과 한문교육에 종사하면서, 두 교과의 相生 논의를 이끈 두 발표자에게 同學의 한 사람으로 感謝하다.

한자와 한글의 언어적 차이와 교육적 協應 가능성

윤채근(단국대학교)

【목차】

1. 서론
 2. 한자·한문교육과 한국어 어휘 교육
 3. 한자와 한글의 언어적 괴리에 대한 전통시대의 인식
 4. 한자와 한글의 언어적 차이와 협응
 5. 인문언어로서의 한자의 가능성과 한국어 교육
 6. 결론
-

1. 서론

한국어 교육에서 한자·한문 교육이 갖는 의미를 어떻게 규정하느냐는 한문과 교육내용과 결부해 매우 중요하다. 또한 합의된 교육내용에 대한 공동 이해를 기반으로 교육 과정이 설계되므로 이 문제는 한문과의 전체 운명과도 연동되어 있다. 특히 한자·한문 교육이 한국어 교육의 일부로서 相補性을 갖는가, 아니면 한국어 교육의 본질로서 재수용되어야 하는가, 혹은 한국어 교육과는 질적으로 분리되어 제삼의 길을 모색해야 하는가의 판단은 한문 교과서의 입장에선 끝없이 재성찰되어야 할 근본문제 가운데 하나다.

이 글은 한자·한문 교육이 한국어 교육의 본질을 구성하지만 현재의 교육 상황을 고려해 한시적으로 상보적 위상에서 교육되어야 한다는 논지를 펼치고자 한다. 물론 한국어 교육이 어학 교육이라는 좁은 틀을 벗어나 어문화 교육의 지평으로 확장될 미래의 어느 시점에서는 한자·한문 교육이라는 별도 분류 체계 없이 해당 교육내용들이 한국어문화 교육의 주요 부분으로 수용되어야 할 것이다. 그러나 고전 교육을 기피하는 현재의 기형적 교육 여건이 이에 걸맞지 않고 한국어문 교육 담당자들의 고전어문 교육관 역시 모호하기 그지없으므로 양자의 관계를 편의상 ‘相補的 協應’으로 규정해보고자 한다.

이처럼 한자·한문 교육이 한국어 교육과 상보성을 갖는 것처럼 규정하긴 했지만 한자·한문 교육이 한국어 교육의 본질 영역을 구성한다는 사실엔 변함이 없다. 이는 기존의 상보적 관점이 한국어 교육에 대한 어휘적 보완을 한자·한문 교육의 중심과제로 보고자 한 태도와는 분명히 구별된다. 때문에 아래에서 이러한 어휘론적 접근의 문제점과 한계를 지적하고 이에

대신할 어원론적, 의미론적 맥락 중심의 접근을 제시하게 될 것이다. 이를 위해 한자와 한글의 언어학적 자질을 새로 재구성하여 한국어의 인문언어로서의 핵심 가치가 한자문화와 불가분 연관되어 있음을 주장하게 될 것이다.

2. 한자·한문교육과 한국어 어휘 교육

한자·한문 교육이 원활한 한국어 언어생활에 필요하다는 사실 자체를 부인할 사람은 없다고 믿는다. 더러 한국어 언어 지형 속에서 한자 어휘의 총량을 가급적 줄여나가 궁극엔 한글만으로 구성된 아름다운 언어를 조형하자는 의견도 있지만 언어학적으로 가능하지도 않을 뿐더러 설령 가능하더라도 언중을 통해 구현되기 힘들 것이므로 우리 논의에선 배제하도록 한다. 그렇다면 한국어 교육에서 차지해야 할 한자·한문 교육의 위상을 새삼 재고해야 하는 이유는 어디에 있을까?

무엇보다 ‘한국어’ 개념에 內涵된 한글 요소와 한자 요소의 어휘 분포 상황을 모순으로 인식하려는 전통적 모국어관념의 한 흐름을 원인으로 지목할 수 있다. 이러한 모순론적 관점에 입각하고 보면 한자에서 유래한 다양한 어휘들은 순수 한국어 입말로 대체되거나 마치 영어 외래어 어휘처럼 한자로서의 기원을 배제시켜 표음어로 활용되도록 조정되어야 할 것이다. 실제로 한자로서의 어원에 대한 공부 없이 한자어 어휘를 그저 소리 언어로 학습시키자는 주장이 존재하며 놀랍게도 꽤 호응을 얻고 있는 게 현실이다.¹⁾

한자·한문 교육을 어휘 교육의 관점에서만 접근한다면 위와 같은 결론이 도출되는 건 필연적이다. 문제는 한국어에서 한글 사용 빈도수를 점차 넓혀 나가자는 한글전용론 계열의 학자들뿐만 아니라 한자교육의 중요성을 강조하려는 학자들 사이에서도 이런 어휘론적 패러다임을 추구하려는 경향이 보인다는 사실이다. 우리는 바로 이 지점에 초점을 맞춰 논의를 진행함으로써 미래지향적 한자·한문 교육의 단서를 제공하고자 한다.

현대 한국어 교육에서 한자·한문 교육의 중요성을 강조하기 위해 흔히 거론되는 비유가 유럽어 속에서 라틴어가 차지하는 위상일 것이다. 이런 예시는 어떤 점에선 타당하다. 하지만 어휘론이라는 창을 통해 유럽과 한국의 언어문화를 조명해보면 이 비유적 예시가 아주 중요한 차이를 간과하고 있다는 사실을 발견하게 된다. 라틴어는 비록 死語化된 고어지만 현대 유럽 언어들과 어휘론만이 아니라 의미론적으로도 매우 강하게 共屬되어 있다. 동일한 표음어 기원을 갖는데도 희랍어와 함께 언어문화의 원천인 어원 설명 능력을 여전히 보유하고 있기 때문이다. 한 마디로 라틴어는 조금 낡았지만 현대 유럽인의 언어생활에 여전히 어휘적으로 개입하는 동시에 의미론적 생명력도 유지하고 있는 것이다.

반면에 한국어 한자 어휘는 표음어와 다른 표의적 성격을 지닌 데다 어휘론적 어원 설명

1) 물론 한자 발전 과정 내부에 假借와 같은 표음화 경향이 항상 존재해왔으며 근대 루선의 경우는 한자의 완전한 폐지와 로마자화를 주장하기도 했다. 실제 모택동은 한자의 표음화 정책을 진행하던 중에 타협책으로 간체화를 선택해 지금에 이르고 있다. 간체화 운동의 핵심은 한자의 표의성을 줄여 표음성에 근접하도록 하는 것인데 문자 보급률이나 문맹 퇴치를 면에선 긍정적인 면도 없지 않았다. 하지만 의미기원을 완전히 포기한 표음화는 고전전통과의 단절, 표의문자 고유의 의미심화 기능의 약화, 동아시아의 문자적 결속의 붕괴 등의 문제점을 낳는다. 이에 대한 동아시아 각국의 문제의식은 10년 전의 다음 기사를 참조할 만하다. 김종면 문화부장, ‘[데스크 시각]한자통일 어떻게 할까’, 『서울신문』(2007. 11. 16.) 30면.

능력이 부차적 기능으로 약화되고 있다. 예를 들면 불어 ‘citation’은 ‘인용’이라는 뜻인데 그 어원인 라틴어 ‘citatio’와 연결되며 이는 논문기술 부호 ‘loc. cit.’나 ‘op. cit.’ 속에 여전히 활용되고 있다. 인문학 공부를 약간만 한 유럽인이란 ‘cit.’가 ‘citatio’의 준말이고 이것이 라틴어 기원을 갖는다는 사실을 모를 수 없다. 특히 이 어휘는 현대 유럽어 어휘에 그대로 활용되고 있음으로써 의미론적으로 유기적 연관성을 확보하고 있다. 즉 어휘 ‘citation’을 학습하는 프랑스 학생은 이미 라틴어 어휘 ‘citatio’와 의미론적으로 연결된 상태인 것이다. 하지만 ‘인용’이라는 한자어 어휘를 학습하는 한국 학생은 이 어휘의 어원을 탐색하기 위해 언뜻 한글과 전혀 다른 기원을 갖는 한자 ‘引’과 ‘用’을 찾아봐야 한다. 이 한자들은 한국어 구문에 끼워 넣어진 外插 요소여서 형태론적으로 낯설고 학습이 불편한 의미론적 매개 과정을 거쳐야 한다. 한자어 어휘 ‘인용’을 그 어원과 상관없이 한글 발음으로만 익힌 뒤 해당 의미에 연결해버리려는 유혹을 받는 것도 당연하다. 구태여 한자 학습을 거칠 필요가 없을 수도 있다는 뜻이다.

물론 어휘 ‘인용’을 익히는 데에 한자 ‘引, 用’의 학습이 필요하다는 점은 재언을 요하지 않는다. 나아가 한국어 속 다양한 추상개념을 구성하고 있는 한자어 어휘를 확장하고 창조적으로 구사하는 능력은 고등 사유 전개에 매우 필요하다. 그러나 일상 언어생활에서 한자(어)가 갖는 어휘론적 위상만을 특별히 강조하려는 태도는 그 의도와 무관하게 한자어의 표음화를 부추기는 결과를 초래할 수 있다. 이런 표음화 경향은 일상적 한국어 구사의 측면에선 별 차이를 빚지 않을 수 있지만 고등한 지적 사유의 수단으로서 한국어가 지닌 가능성을 말살하려는 태도로 연결된다.

이처럼 한자·한문의 한국어 내 위상을 어휘론적 범위로 이해하게 되면 한자·한문은 대체가 능한 일개 어휘 요소로 변환될 수 있으며 얼마든지 인공적으로 규제가능한 조작의 대상으로 전락하게 된다. 다시 말해 한자 어휘 내부에 자연스럽게 축적된 의미론적 요소들이 자의적으로 제거될 수 있는, 혹은 언어적 효율성을 위해 포기될 수 있는 어떤 것으로 취급될 수 있게 된다. 한자 교육을 강화하자는 논의에 대해 학생들의 과중한 학습량을 들어 적대시하려는 태도 속에는 이런 전제가 분명히 도사리고 있다. 한자는 비록 안타깝지만 희생해도 될 ‘잉여의 어휘’가 되어버리는 셈이다.

이상의 이유로 한자·한문 교육의 위상을 한국어 어휘 차원에 국한시키거나 이를 중심으로 재편성하려는 시도는 한국어 내부에 의미론적 중핵으로 이미 자리 잡은 한자의 위상을 배제하려는 것과 다름없다. 이는 어휘 수준의 교육만으로도 의미론적 연관이 자동 발생하는 유럽어와 라틴어 사이의 관계와는 그 양상이 근본적으로 다르다. 이른바 ‘언어생활’이라는 개념 속엔 일반 언중의 일상적 의사소통 작용과 더불어 과학이나 예술 분야처럼 고등한 언어적 정신 활동까지 포함되어 있는 것으로 보아야 하며 당연히 중등교육은 이 수준까지를 예상한 예비 언어교육이어야만 한다.

3. 한자와 한글의 언어적 괴리에 대한 전통시대의 인식

전통 시대 지식인들 역시 우리처럼 한자와 한글, 혹은 구어와 문어 사이의 언어적 괴리 현

상을 명료히 자각했고 나아가 이를 언어생활의 장애로 이해했다. 그들은 일상의 언어 환경과 문자문화 사이의 간극으로 인한 학습 피해를 언급하곤 했는데 대표적 사례가 崔濯의 「東人文序」에 나오는 다음 구절이다.

중국인들의 (문학적) 배움은 진실로 본디 저들이 지닌 언어를 통해 해나가니 정신을 많이 소비하지 않고도 탁월한 경지에 오른 이들을 쉽게 그 수를 헤아릴 수 있을 정도다. 그러나 우리 같은 동쪽 사람들은 사용하는 언어가 그들과 다르니 타고난 재주가 명민하지 않으면 그들보다 백배 천배 노력해 배우더라도 어찌 성공할 수 있겠는가!²⁾

최해 특유의 고려에 대한 문화적 자긍심과 중원 지식인들에 대한 경쟁심을 배경으로 한 위의 언급은 그와 그의 시대가 구어문화를 천시하거나 중원문화를 무조건 숭배하지 않았음을 여실히 보여준다. 최해에게 한자와 한문은 자신의 인문학 능력을 실현하는 보편적 수단에 불과했으며 따라서 후대의 문화적 열등감이나 사대주의적 자기비하 의식은 전혀 드러나지 않는다. 그가 주목한 건 언어학습 효율성 면에서의 근본적 차이 또는 불균형이었다.³⁾

이상의 관점을 조금 더 유추해보면 최해가 한자라는 문자언어 체계에 대해 충분한 자주적, 객관적 거리를 확보하면서도 이를 인문적 성취의 불가피한 매개로 이해했음을 가정할 수 있다. 즉 한자가 중국문자라는 언어적 주체의식을 견지하면서도 이 문자를 통해 동아시아 보편 문화에 접근하고자 한 주변부 지식인의 전형적 태도가 드러난다. 한자야말로 고려라는 지역 문화를 보편적 의미 세계 혹은 중심 세계에 접속시킬 수 있는 거의 유일한 수단이었기 때문이다.

조선 중기 소중화론자들 같은 극단적 사대주의자들에 의해 가려져 있지만 전통시대 한국 지식인들은 대부분 섬세한 이중언어 구사자들로서 구어와 문어 사이의 괴리를 통렬히 자각하며 살았다. 특히 한자를 통치[행정]문자로 수용하면서 표기문자의 결핍을 보완한 이래 기록문자로서의 한자의 위상을 현실적으로 인정했지만 기록 대상으로서의 자국 역사와 문화에 대한 자존감마저 상실했던 적은 거의 없었다.

우리 동방에서 단군이 나라를 세웠지만 그 시절이 아득하고 멀어 확인하기 어렵다. 기자가 법령을 펼쳤을 당시엔 필경 상고할 만한 문치가 있었을 테지만 문적이 남아 있지 않다.⁴⁾

徐居正이 조선의 名文들을 『東文選』으로 집성하면서 단군의 개국 사실에 대해 특히 언급한 점에 주목해보자. 해석학적 견지에서 이 언급은 단군의 개국 시점으로부터 文治가 개시된 후대의 어느 시점까지를 빈 공간으로 방치하지 않으려는 의도를 담고 있다. 고증적 엄밀성을 전제로 할 때 문치의 존재를 구체적으로 유추할 수 있는 最古 시점은 기자조선 단계다. 기록

2) ‘華人之學，因其固有而進之，不至多費精神，而高世之才，可坐數也。若吾東人，言語既有華夷之別，天資苟非明銳，而致力千百，其於學也，胡得有成乎!’ 崔濯, 「東人文序」, 『東文選』(『韓國古典批評論資料集』1, 계명문화사).

3) 중원문화의 주인이 때론 우리만도 못한 유목민 출신 정복자들이었음을 잊지 않아야 한다. 漢族文化의 순수성, 사대주의적 華夷觀 등은 宋明代를 거치며 과도하게 발명·구축된 것이다.

4) ‘吾東方，檀君立國，鴻荒莫迫，箕子闢九疇數八條，當其時，必有文治可尙，而載籍不存.’ 徐居正, 「東文選序」, 『四佳集』II 券四, (『韓國文集叢刊』11, 한국고전번역원).

물이 남아있지 않을 뿐이다. 같은 논리를 적용하면 단군 시대에도 통치 법령이 존재했을 것이지만 ‘문치’의 형태였는지가 불분명한데 그럼에도 문자화되지 못했을 뿐 언급할 만한 문화가 있었음은 분명하다. 기자조선 때처럼 기록물이 남아있지 않을 뿐이다.

한자를 사용하면 중국화되거나 중국적 문화세계의 구도 속으로 편입된다는 기이한 민족주의는 극히 최근의 민족국가[네이션]가 고안한 국수주의적 발상에 불과하다. 전통시대 지식인들은 구어와 문어의 괴리가 초래한 이중언어 생활의 고통을 감내하면서 그 한계 속에서 창조적 인문사유를 전개하려 노력했다. 최해로부터 한참 후대의 인물인 成俔의 경우를 보자.

우리나라는 중국과 다르니, 우리가 책을 읽을 때는 (우리말의) 소리로 해석을 돕는 구결이 있는 까닭에 문자를 배우는 게 쉽지 않다. 중국 사람들은 말하는 것이 모두 바로 문자가 되므로 소리로 의미를 푸는 과정이 따로 없는 까닭에 배움이 쉽게 이뤄진다.⁵⁾

성현 역시 일상어와 문자의 불일치가 초래하는 언어학습의 상대적 불리함을 강조하고 있다. 이런 의식 내부엔 한자의 보편적 공공성을 묵수하거나 운명으로 받아들이려는 맹목적 수동성과는 다른 조선의 언어현실에 대한 냉철한 실용적 인식이 깔려 있다. 가령 중국어를 모국어처럼 인식하여 그러한 언어 패턴에 따라 사유하고자 했다면 이러한 언어적 고충은 자각되지 않았거나 문제로도 인식되지 않았을 것이다. 결국 중국문자의 이질성이 초래하는 불편함에 대한 성현의 불만은 중국어 자체의 이질성에 대한 인식을 전제로 한다. 이는 영어 원어민을 부러워하며 영어를 모국어처럼 구사하고자 하는 현금의 일부 외국어 학습 태도와 비교된다.

한국어 속에 한자·한문 문화가 습합된 과정은 단순히 패권적 문자언어가 각인되는 과정이 아니었음이 분명하다. 그것은 전혀 결이 다른 두 언어가 절충되고 때론 충돌하며 타협하는 과정이었다. 그리고 이 과정을 거치며 일상어가 話行되는 공간과 문자언어인 한자가 통용되는 공간이 서로 맞물리고 뒤섞이며 한국어만의 독특한 언어체계가 확립된 것이다. 다시 말해 단지 어휘 층위에서 한자가 수입되어 순수 한국어의 통사구조에 얹힌 게 아니라 한자라는 이질적 문자언어가 한국어의 의미론적 맥락 속으로 구조적으로 흡수되었다고 할 수 있다. 이처럼 한자(어)는 전통시대 한국인들의 오랜 노력을 거쳐 창조적으로 한국어화되었으며 한국어의 의미 지층에 뿌리내리게 되었던 것이다.

요즘의 시는 예전의 시와 다르니 읊조릴 수는 있어도 노래할 수는 없다. 만약 노래하고자 한다면 반드시 저자에서 쓰는 속어로 이어야하니 대개 우리나라 말의 풍속이 그렇지 않을 수 없는 것이다.⁶⁾

李滉의 위의 언급은 문어로서 노랫말 기능을 할 수 없는 한자의 한계와 추상적 깊이를 담

5) ‘我國與中朝不類。我人讀書，有音有釋口訣，故人未易學。中朝所言皆文字，無音釋口訣，故其學易就。’ 成俔, 『慵齋叢話』卷之九(『용재총화』, 경산대학교20주년기념 학술행사위원회, p.379).

6) ‘今之詩，異於古之詩，可詠而不可歌也。如欲歌之，必綴以俚俗之語，蓋國俗音節所不得不然也。’ 李滉, 『陶山十二曲跋』, 『退溪集』II 卷四十三(『한국문집총간』30).

보하기 어려운 구어, 즉 俚俗語의 한계를 아울러 포착하고 있다. 그런데 노랫말로서의 기능이 수행됨으로써 어린 학동들까지 쉽게 교화시키기 위한 수단으로는 발음만으로는 의미전달이 쉽지 않은 한자가 아닌 일상적 구어가 적합하다. 이렇듯 노래라는 창작 국면에서 이황은 한자 문어체계를 기꺼이 포기하고 있다. 그런데 가창이라는 특수 국면이 아니더라도 일상 회화의 수준에서도 한자는 한국어 구어 구조 속으로 녹아들지 않을 수 없었고 그 구조 속에서 자신의 언어적 결이나 미학을 실현할 수밖에 없었다.

이황이 지은 「도산십이곡」의 경우 매우 구어적인 시조 형식을 띠고 있지만 그 안에 실현된 미적 질서는 한자문화와 무관하지 않다. 이를테면 ‘古人’이라는 단어를 ‘옛사람’으로 고치면 원래 단어에 담겨있던 의미론적 지층에서 어떤 겹들이 떨어져 나간다. ‘古人’은 단지 ‘옛날 사람’이라는 의미만이 아니라 이 단어가 대동하고 있는 폭넓은 문학전통을 함축하고 있기 때문이다. ‘美人’이 그저 ‘예쁜 사람’만은 아닌 것과 동일하다.

마찬가지로 한국어는 ‘고인’이라는 한자 어휘에 담긴 의미론적 전통을 흡수하면서도 이를 한국어 질서를 통해 변형시킨다. 이 용어는 그저 ‘옛날에 살았던 사람’이라는 의미를 초과해 동아시아 문학전통을 소환하면서도 본디 이 단어가 속했던 중국어 지형에서의 그 의미와는 다소 다른 의미로 전환된다. 중국어 ‘古人’이 품고 있는 엄숙함이나 권위가 희석된 이 단어는 불행히도 현대 한국어로 적극 전승되지 못했다.⁷⁾

이처럼 한국어는 한자 어휘를 의미론적 맥락 속에 구조적으로 포함해 들이고, 한자는 한국어의 미학적 결 및 언어적 특징들과 어울려 어휘론 이상의 차원에서 의미의 共鳴을 불러일으킨다. 현대한국어가 완성되기 직전의 국한문혼용체가 그런 과정 속에 탄생하게 되는 것이다.

바다 왼쪽의 우리나라가 비록 궁벽해도 나라가 또한 제후국이이요, 신라와 고려가 검박했다고 하지만 백성들 사이엔 좋은 풍속이 내려오나니 이 지역의 말을 그대로 기록하고 이 지역의 민요를 그대로 부르면 저절로 문장을 이루어 참된 문학성이 드러나게 된다.⁸⁾

朴趾源은 가라타니 고진이 말한 문학적 근대로서의 언문일치를 주장하지도 않았거니와 초기 한글전용론자의 모습과도 거리가 먼 인물이었다. 그는 한글을 사용할 줄 몰랐다. 하지만 그는 한글로 대표되는 한국어 지층의 고유한 가치를 적극적으로 인정했으며 이를 한자문화 속에 투영하는 문제에 진보적이었다. 이는 표면적으로는 일상어를 고문에 사용하는 어휘 수준의 변모였지만 내면적으로는 문체 자체의 변질을 의미했다.

正祖의 문체반정을 초래한 18세기 소품문 유행과 소설체의 보편화는 단지 淸의 선진문화를 수입하는 문제에 그칠 일이 아니었다. 이는 고문으로 상징되는 전통 한문 문체의 타락을 의미하면서 동시에 구어문화와 문어문화의 혼합, 소속이 다른 양 문화의 경계가 무너지는 것을 뜻했다. 金鑣 그룹의 문학적 실험이 당대 정권에 대한 도전으로 인식된 데에는 다 이유가

7) 전통 한자 어휘를 일본적 전통에 녹여 새로운 의미로 재조합하거나 별개 어휘로 합성해내는 사례는 일본어에서 흔히 발견된다.

8) ‘左海雖僻，國亦千僧，羅麗雖儉，民多美俗，則字其方言，韻其民謠，自然成章，眞機發現.’ 朴趾源, 「嬰處稿序」, 『燕巖集』卷之七(『燕巖集』一, 계명문화사, p.426).

있었던 것이다.⁹⁾

18세기 소품문 유행을 어학적 차원에서 재규정보하자면 고문의 붕괴에 따른 한문 문체의 통속화와 대중화 그리고 세속문화를 통한 문어와 구어의 활발한 교섭이라고 말할 수 있다. 한자한문 문화가 민중언어인 구어의 세계 속으로 침투하기도 하고 저 스스로를 변형시켜 속화되기도 하였으며 한글문학의 구성 성분으로 녹아들어 그 언어미학의 결로 편입되기도 하였다. 우리가 현대 한국어라고 부르는 언어가 이렇게 탄생한 것이다.

다시 강조하지만 한국어는 문어와 별개로 존재하던 민중의 입말이 그것과 분리돼 전래되던 상층문화의 문자인 한자 어휘를 뒤늦게 장착하면서 성립된 것이 아니다. 양자는 오랜 세월 충돌과 타협 과정을 거치며 의미론적으로 습합되었으며 따라서 현대 한국어는 이 양자가 언어미학적 결들로 엮여 문화적 퇴적 과정을 거친 최종산물이다. 한마디로 문체의 문제인 것이다.¹⁰⁾

4. 한자와 한글의 언어적 차이와 협응

한글전용론을 주장하는 사람들은 흔히 한국어에 미친 한자의 영향을 어휘 차원으로 한정시키려는 경향을 보인다. 때문에 양자가 의미론 차원에서 맺은 구조적 결합의 진상을 고의로 외면하며 한국어에 존재하는 한자 어휘를 순수한글 어휘로 대체하는 문제에 집착한다. 이는 성공할 수도 없고 성공해서도 안 되는, 언어학적으로 매우 어리석은 관점이다.¹¹⁾

그런데 순수한국어 보급이나 倭色 언어 추방 등을 기치로 전개된 이상의 한글전용론은 약간만 과도하게 진행해도 한자추방론으로 연결되곤 했다. 한국어에서 한자 어휘만을 도려낸다는 이 발상은 한자교육을 강조하려는 사람들에게도 거울상처럼 영향을 끼치는데, 이들 역시 한국어 어휘에서 작용하는 한자의 힘을 강조하려 한다는 점에서 그러하다. 물론 한자 어휘의 쓰임새에 대한 강조는 그저 어휘론에만 고립된 단순한 주장은 아니며 어휘 안에 자리 잡은 의미 전통까지 고려한 것임은 분명하다. 하지만 전선을 어휘론에 형성한다는 점에선 의도와 무관하게 같은 결과를 빚는 측면이 있다.¹²⁾

9) 김려 자신의 문학적 실험, 예컨대 「思腸樂府」 등이 민중문화에 대한 접근에 기반한다는 점, 그의 동료 李安中の 염정체 시도, 李鉦의 통속소설 창작, 나아가 노론 동료 金祖淳, 沈象奎, 李相璜, 南公轍 등의 俗文學 탐닉 등이 그러한 배경을 뒷받침해주고 있다. 이런 흐름의 결정체가 민중문화의 평등화에 대한 자각을 초래한 천주교 전파였으니 김려 그룹이었던 姜彝天이 이를 증명한단다.

10) 『성경』 번역 과정에서 한문 문체와 한글 문체가 혼효되는 과정도 향후 주목할 만한 대목이다. 유경민(2014), <특집2 : 개화기 및 현대국어 형성기 국어의 고찰>, 『국한혼용문 성경과 현대 한국어 문체의 상관성』, 『반교어문학』, 반교어문학회, 163~193면 ; 김성은(2015), 「이수정의 성경번역과 계몽문체」, 『한국기독교와 역사』 43호, 한국기독교역사연구소, 69~91면.

11) 이를테면 ‘배꽃계집근배움터’ 같은 경우가 그러하다. 결국 이런 시도는 실패했지만 여전히 진행중이며 비록 성공한다 해도 심각한 언어학적 폭력을 수반해야 가능한데, 결국은 한국어가 성립되어온 역사적 유산 자체를 부정[포기]하는 행위로서 심각한 ‘언어의 빈곤’을 유발하고야 말 것이다. 이는 우리말 순화 운동이 추구하는 ‘우리말 가꾸기’와는 다른 급진적 의도로부터 출현한다는 특징이 있다. 언어와 정치사회학적 관계에 대한 다양한 성찰은 다음 논문집을 참고하라. 미우라 노부타카 外(2005), 『언어제국주의란 무엇인가』, 돌베개.

12) 어휘표기 차원에서 한글전용론의 최종 승리(『국어기본법』 14조 1항)를 기정사실로 여긴 다음의 글이 그러하다. 이런 관점에서 보자면 한자(어)의 현재적 위상은 호고취향의 전통주의나 문자문화에 대한 미학적 탐구로 제한된다. 결과적으로 한자(어)의 한국어 구성능력은 배제된 셈이다. 고종석 객원논설위원, 「[말들의 풍경] <20> 한자단상」 『한국일보』(2006. 07. 18.).

한자 어휘가 그저 어휘로서 작용하지 않고 구문론 차원에서 의미 맥락 형성에 간여한다는 사례를 들어 보자. 아래에 간단한 두 예문을 제시하고 비교하기로 한다.

예문 1) 아이고, 이 인간아.

예문 2) 아이고, 이 사람아.

예문 1)의 ‘인간’은 예문 2)의 ‘사람’과 어휘 자체로서는 어떤 의미의 차이도 없다. 순수 한글이나 한자어나의 구별만 있을 뿐이다. 하지만 동일 구문 속에 들어가 하는 의미작용은 매우 다르다. 예문 1)은 거의 예외 없이 경멸적 의미를 구현함에 반해서 예문 2)는 보다 넓은 해석의 여지에 개방되어 있다. 즉 동정의 뜻이나 감탄의 뜻 등으로 다양하게 문맥화된다. 이를 통해 ‘人間’이라는 한자 어휘에 일련의 비하의 의미가 문맥적으로 형성되어 있음을 알 수 있다.¹³⁾ 문제는 그런 의미가 고립된 어휘 ‘인간’ 자체로는 드러나지 않는다는 점이다.

구문론적으로 등가성을 지니고 축자적 의미도 같지만 서로 상이한 의미론적 결과를 빚는 이 현상을 설명하기 위해선 로만 야콥슨이 제시한 ‘선택’과 ‘결합’의 개념을 통과해야 한다. 야콥슨은 구문이 인접성에 의해 확장되어 나가는 현상을 결합 관계라고 보았고 이를 환유 작용으로 설명했다. 반면에 이러한 환유축의 각 항에 어떤 단어를 집어넣을 것인가를 결정하는 것이 바로 선택축이다. 선택축은 해당 부분에 들어갈 유사한 단어들 가운데 가장 정확한 하나를 선택하는 문제이므로 결국 은유와 연관된다. 시적 언어 작용도 이 두 축이 결합하는 과정에서 이루어진다는 게 야콥슨 시학의 핵심이다.¹⁴⁾

교착어인 한국어는 의미의 환유적 결합을 지탱해주는 뼈대들을 구어에서 가져왔다. 이른바 조사와 어미의 굴절 작용을 통해 의미의 구문론적 전개가 가능해지는데 이는 한자가 대체할 수 없는 영역이다. 한자는 거의 대부분 선택축에 들어갈 체언이나 용언의 어간으로 활용된다. 생각보다 복잡한 이 두 의미작용은 환유축을 의미의 수평적 확장으로, 은유축을 의미의 수직적 심화로 이해하면 보다 간명해진다.

한국어는 고유 구어만으로도 수평적 확장과 수직적 심화 모두를 수행할 수 있다. 따라서 한자(어)는 한국어의 수직적 심화 과정에 어휘의 다양성과 추상적 깊이를 더해주는 보조적 역할을 하는 것처럼 보이기도 한다. 때문에 대체가능한 고유어가 있는 경우 이에 대응되는 한자(어)를 제거해버려도 의사소통에 근본적 문제가 발생하지 않는다. 심지어 대체할 고유어가 없는 한자(어)일지라도, 그 쓰임새를 줄여도 일상적 의사소통에 문제가 없다면, 사어에 가깝게 방치될 수도 있다.

이처럼 한자(어)의 빈곤화는 한국어 일상회화 공간에서는 특별한 문제를 발생시키지 않는다. 어휘 수량이 줄어도 언어의 환유축이 건재한 이상 의미의 무한한 수평적 이동이 가능하므로 담론은 다양성을 유지하며 끝없이 전개될 것이기 때문이다. 다시 말해 의미의 심화 부

13) 이는 일본어 ‘にんげん(人間)’과 ‘ひと(人)’의 차이가 반영된 것일 수도 있다. 추측컨대 ‘인간’이라는 어휘에 ‘탈피해야 할 세속세계’라는 의미를 담았던 불교 전통이 개입되어 있어서가 아닐까 한다. 반면 ‘사람’은 불교 전통과 비껴있던 구어로서 객관성을 유지할 수 있었던 것이다.

14) 로만 야콥슨(1989), ‘언어의 두 양상과 실어증의 두 유형’, 『문학 속의 언어학』, 문학과지성사, 92~118면.

분이 희생되더라도 인접한 의미들로 담론이 이어지는 산문적 발화 과정이 이를 복구할 것이다. 이렇게 되면 한국어는 어떤 양상을 띠게 될까? 조금 과장하자면 일상생활에서 흔히 ‘수다’ 수준의 담론만이 넘치는 언어로 전락하게 될 가능성이 크다. 하이데거는 이를 비실존적 담론의 세계, 혹은 ‘愚衆(das Man)의 잡담’으로 구성된 비본래적 생활세계로 간주했다.¹⁵⁾

한자(어)가 빈곤해지거나 사라진 한국어가 의미의 깊이를 상실한 수다의 언어로 전락할 것이라는 문제를 예술과 과학 언어의 측면에서 살펴보자. 앞에서 언급한 바처럼 언어의 수직축은 은유를 담당한다. 언어 기능 측면에서 은유는 등가성을 전제로 두 개의 의미지시체가 같은 구문 속에 공존한다는 뜻이다. 이를 수학 언어로 예시하면 ‘ $1+1=2$ ’라는 구문은 ‘ $1+1$ ’이라는 항과 ‘ 2 ’라는 항이 동일성 관계에 있음을 나타낸다. 바로 이 언어기능이 은유다. 이처럼 수학 언어는 끝없는 은유적 등가성이나 유사성 위에 전개되는 것이다. 결국 수학과 과학을 대표하는 공용어로 쓰이고 있으므로 언어의 은유축을 잘 구사한다는 것은 과학적 언어를 잘 구사한다는 것을 의미하며 나아가 과학적 논리성을 토대로 만들어진 학술 언어의 원활한 사용을 의미하게 된다. 은유기능이 사라지거나 약화된 언어는 학문적 언어로서의 기능 역시 약화되기 마련이다.

이상의 과정은 예술 영역에서도 동일하게 전개된다. 잘 알려져 있다시피 ‘네 눈은 태양’이라는 은유는 ‘눈’과 ‘태양’ 사이의 등가성 위에 성립된다. 등가적이지 않을 것 같았던 두 개의 의미가 등가적으로 재규정될 때 은유가 발생하는 것이다. 따라서 하나의 어휘가 사라진다는 건 하나의 은유가능성이 증발된다는 것을 의미하기도 한다. 또한 문학적 의미에서 모든 은유는 환유 작용과 연계되므로 어떤 은유가능성이 소멸하는 순간 그 은유로 인해 발생 가능했던 다른 수많은 환유의 가능성도 사라지게 되는 결과를 빚는다. 더 나아가, 한 언어의 표현능력의 확장이란 결국 은유와 환유의 확장능력에 달려 있으므로, 이는 결국 학술 언어나 예술 언어로서의 기능만이 아니라 언어로서의 표현능력 자체의 위축 또는 몰락으로 이어질 것이다.

언어의 은유와 환유 작용은 어휘 수준에서 발생하는 현상이 아니다. 그것은 언어의 구문론적 전개 속에 의미론적으로 진행되는 현상이다. 따라서 특히 한국어 체언이나 용언의 어간 상당 부분을 담당하며 의미의 수직적 심화를 수행해온 한자(어)는 대체가능한 고립 어휘들로 존재해온 게 아니라 주변을 둘러싼 의미론적 맥락들을 동반하면서 수많은 다른 어휘들과 그 물망처럼 구문적으로 연결되어 존재해온 것이다. 그 가장 간단한 사례가 앞서 제시한 예문 1)이었다.

예문 1)의 경우, ‘인간’이라는 어휘를 ‘사람’이라는 어휘로 얼마든지 대체할 수 있다고 믿어 한국어에서 제거해 버린다면 예문과 같은 독특한 구문론적 의미는 더 이상 발생하지 않을 것이다. ‘인간’은 해당 구문의 문법적 배치와 불가분리하게 연결되어 있어 이를 찢는 순간 문장에 담긴 의미도 사라지기 때문이다. 이처럼 한자는 한국어 구문론과 의미론 안에서 절개하기 힘든 심급까지 뿌리내려져 있으며 이 긴밀한 상호관계를 파괴하지 않고 한자만 이동시키는 건 불가능하다.¹⁶⁾

15) 초기 하이데거는 『존재와 시간』에서 이러한 일상 언어로 구성된 생활세계를 비실존으로 부정하지는 않았다. 하지만 후기 존재론에 이르면 이러한 잡담의 삶은 ‘존재’가 빠진 삶의 전락으로 부정된다.

16) 예를 하나 들자면 최근 생성된 한국어 ‘여자여자’가 있다. 이 어휘는 체언으로도, 용언 어간으로도 활용되는

결국 한자(어) 사용을 인위적으로 제한하려는 시도는 적절한 선을 넘어버리면 어휘의 빈곤만을 초래하는 게 아니라 한국어 의미작용을 왜곡시키고 한국어 구문과 의미의 지형을 변경시킬 수 있는 심각한 폭력으로 변화한다. 이처럼 한자(어)는 한국어의 수직적 의미 심화에 기여할 뿐만 아니라 그 한자(어)이기 때문에 발생시킬 수 있는 풍부한 구문-의미론적 효과까지 담보하고 있는 것이다. 특히 학술언어 및 예술언어 차원의 한자 활용은 일상 언어생활에서보다 더욱 중요한 의미를 갖는다.

5. 인문언어로서의 한자의 가능성과 한국어 교육

앞에서 학술언어와 예술언어라고 지칭한 한국어 고급어휘들을 전통적 三才論을 활용해 편의적으로 인문언어라 부르려고 한다. 인문언어는 비교적 전문적인 학술 및 예술 상황에서 구사되는 언어로서 그 가운데는 특수직업군 내에서만 주로 활용되는 생소한 언어도 있지만¹⁷⁾ 일반적으로 고등교육을 이수한 교양인들이라면 이해할 수 있는 고급 교양언어를 지칭한다고 보면 되겠다.

한국 인문언어의 상당수는 한자(어)로 충당되어 있는데 이는 유럽 인문언어의 기반이 라틴어인 점과 흡사하다. 그런데 라틴어와 한자는 공히 일상어 수준에서는 그 어원적 기원이 노출되지 않는다는 특징을 갖는다. 예컨대 ‘~를 경유하여’라는 뜻으로 흔히 쓰이는 ‘via’는 본래 ‘길’을 의미하는 라틴어였지만 그 어원을 기억할 필요 없는 일상어로 정착되었다. 또한 한자어 ‘용감’은 ‘용맹하다’라는 ‘勇’과 ‘과감하게 하다’라는 ‘敢’의 결합이지만 후자의 뜻을 모르더라도 일상어로 구사하는 데 전혀 지장이 없다.¹⁸⁾

한자나 라틴어의 어원이 문제가 되는 상황은 어떤 어휘가 비일상적 문맥에서 특수하게 사용될 때이다. 예를 들어 어떤 현상이나 사실을 엄밀한 개념 구사를 통해 논리적으로 분석하거나 매우 독특한 심미적 체험을 개성적으로 기술해야만 할 때 한자나 라틴어 어원은 반드시 고려되어야 한다. 해당 어휘가 어원까지 소급될 근원적 의미로, 즉 중층적 의미로 구사되기 때문이다.

이처럼 어원론적 기원을 토대로 활용되는 인문언어는 결코 표음화될 수 없으며, 발화자가 오직 의미의 기원을 이해하고 있을 때에만 구문론적으로 자유롭고 의미론적으로 창조적으로 변형될 수 있다. 달리 말하면 일상적 話行과 별도로 어원의 역사를 가진 중층적인 언어만이 창조적인 의미 굴절을 통해 새로운 의미를 만들어 내거나 事象의 새로운 측면을 포착할 수 있다는 것이다. 물론 순수 한글구어로도 인문언어로서의 기능을 담당할 수 있지만 그 범위는 제한적이며, 이리저리 조합할 수 있는 언어적 의미층 혹은 어원론적 두께가 얇기에 설명의 낭비가 심해질 수밖에 없다. 결국 한국어에서 어원을 따져 인문적으로 활용할 수 있는 건 대

신조어인데 이를테면 ‘여자여자하는 ○○’라거나 ‘○○는 여자여자하다’라는 식으로 구어에 쓰인다. 이 어휘는 ‘여자답다’거나 ‘여자처럼 굴다’ 혹은 ‘여자 짓을 하다’ 등의 기존 표현이 드러낼 수 없는 모종의 한국어 의미 공간을 채우며 등장했다. 이는 한국어 내에 존재하던 한자(어) ‘여자(女子)’가 의미론적 생성을 일으키는 동시에 다량의 한국어 구문을 파생시킨 한 사례다.

17) 의학 용어나 법률 용어로 구성된 독특한 직업 언어를 예로 들 수 있다.

18) ‘敢’은 산에서 광석을 캐는 행위를 나타낸 ‘嚴’에서 파생된 글자이다. 許進雄(2013), 『中國文字學講義』, 고려대출판부, 100.면.

부분 한자(어)다. 조금 극단적인 경우지만 ‘差延’을 예로 들어 보자.

프랑스 철학자 데리다는 음성과 같은 기호의 궁극적 기원은 따로 존재할 수 없으며 때문에 기호의 의미는 영원히 종결되지 못한 채 지연될 뿐이라는 자신의 관점을 상징할 단어로 ‘différance’를 만들었다. 이 단어는 ‘다르다’와 ‘지연하다’라는 두 뜻을 지닌 ‘différer’¹⁹⁾의 명사형 ‘différence’에서 ‘e’를 ‘a’로 대치한 형태다. 데리다가 의도한 것은 의미의 차이라는 것이 결국은 의미작용의 지연 효과에 지나지 않는다는 점이었는데 이를 새로운 명사형의 창조로 예시한 것이다. 의미의 기원이 없음을 증명하기 위해 어원을 활용한 아이러니한 방식이라 할 수 있다.

문제는 ‘différance’의 번역이었는데, ‘차이나다’와 ‘지연되다’라는 두 의미를 동시에 갖는 단어를 우리말로 만들기란 불가능했다. 결국 두 의미를 각각 의미하는 한자 ‘差’와 ‘延’을 결합한 신조어 ‘差延’이 만들어지기에 이르렀는데 현재까지 이를 대체할 단어는 발견되지 않았다. 이는 무얼 의미하는가? 어원적 중층성을 통해 새로운 의미를 만들어 낼 수 있는 인문언어로서의 기능을 한자(어)가 담당하지 않을 수 없음을 뜻한다.

그런데 앞 절에서 한자가 단지 어휘론의 차원에서만 중요한 게 아니라 구문론 차원에서도 이미 한국어 의미형성 과정에 깊이 스며들어와 있다고 주장했었다. 이제 여기에 어원론적 관점까지 덧붙여야만 하겠다. 한자(어)는 한국어 어휘의 풍요로움을 유지해주면서 동시에 다른 구어 성분들과 구문 속에서 유기적 연관을 맺으며 다양한 의미 형성에 기여한다. 그 과정에 한자(어)가 축적해온 어원적 중층성이 중형무진 개입함으로써 한국어 고유의 인문언어가 만들어지는 것이다. 이 인문언어 속에 녹아든 한자(어)를 외래어 취급하는 것은 한국어의 창조성, 한국어 문체의 발전을 가로막는 어리석은 행위에 지나지 않는다.

6. 결론

이 글은 어떤 문제를 해결하려 하기보다 기존 논의들에 잠재되어 왔던 사실들을 새롭게 조망하여 향후의 과제로 제시하기 위해 쓰였다. 따라서 이 글에 담긴 문제의식을 예각화하여 다양한 논의로 펼쳐내는 것은 후일의 몫으로 남겨둔다. 다만 한자·한문 교육의 준거점을 어휘의 수준에서 구문론과 의미론의 수준으로 확대시키고 나아가 한국어 문체의 발전이란 틀에서 한자교육을 바라보려는 패러다임 전환이 필요함을 거듭 강조하고자 한다.

한자·한문 교육은 한국어 교육의 방계나 첩보 사항이 아니며 오히려 이를 통해 현대 한국어의 성립과 발전 과정을 이해할 수 있는 근본적이고 본질적인 영역이다. 따라서 장차 한자·한문 교육은 한국어 교육에 통합되어야 하는데, 예를 들면 현재로선 기대난망이지만 한국어 문화 교육 가운데 고전한국어와 고전한국문화 관련 교육이 이에 해당할 것이다.

현대 한국어회화를 일상 상황에서 구사하도록 교육하는 것은 외국인을 상대로 하는 한국어 교육과 별반 차이가 없다. 초급에서 고급으로 이어지는 한국어회화 교육은 그 내용이 아무리 난해해져도 인문학 교육의 깊이를 획득할 수는 없기 때문이다. 그런 점에서 영문학이나 영어교육학 분야에서 16세기 고영어로 쓰인 셰익스피어 희곡을 강독하는 이유를 헤아려보아

19) ‘différer’는 라틴어 어원을 갖는다.

야 한다. 이런 이유들을 두루 고려한다면 우리는 고전한국어 학습을 위해 김만중의 『구운몽』 한글본과 한자본을 다 강독해야 하며 그 과정에서 한자와 한글이 서로 습합된 독특한 한국 언어문화의 결을 밝혀내야 할 것이다.

중등학교 국어과와 한문과의 연계 교육 방안

이창희(고려대학교)

【목차】

1. 머리말
 2. 2015 개정 교육과정의 이해
 3. 국어과 주도의 소극적 통섭
 4. 국어과와 한문과의 적극적 연대
 5. 맺음말
-

1. 머리말

서구의 물질적 정신적 문화가 현대 사회의 주도적 위치를 점유함으로써 인하여 현대 한국인의 삶과 문학, 문화는 점점 더 빠른 속도로 전통사회의 여러 국면으로부터 분리되고 있다. 이전 세대에게 중요하게 여겨졌던 과거의 문화가 이제는 더 이상 중요하게 여겨지지 않게 되었다는 의미이다. 이런 변화의 양상 속에서 국어교육의 역할도 과거에 비해 크게 달라졌고,¹⁾ 한문교육의 의의도 그만큼 더 약화된 것 또한 부정할 수 없는 현실 상황이라고 하겠다.

국어와 한문은 설명이 필요 없을 정도로 불가분의 관계이지만 현대의 교육현장에서는 두 교과가 분리되어 각기 서로의 영역을 고수하고 있다. 뿐만 아니라 국어 과목 또한 그 하위 교과군이 다양하게 세분화됨으로써 국어 교사의 담당 교과도 특화되고 있는 경향이 나타나고 있는 실정이다. 이런 국어과의 상황에 비해 한문 과목은 초급과목으로서의 ‘한문1’ 과 중급과목으로서의 ‘한문2’로 나뉜 상태가 오래도록 유지되고 있다.

한문 과목의 목표는 한자의 이해와 한자에 대한 지식축적일 것이다. 그리고 이런 목표를 달성하기 위해서 한문 수업 시간에 한자를 글자 단위로 학습하기도 하고, 단어나 구절 또는 문장 단위의 독해와 같은 학습을 진행하기도 한다. 이런 과정을 거쳐 학생들이 많은 한자를 기억하고 한문 문장의 구조를 이해하며, 한문 문장을 해석할 수 있을 뿐 아니라 문장의 해석을 통해 우리의 전통 문화를 이해하는 데에까지 이르게 된다면 매우 이상적일 것이다. 하지

1) 이전의 국어교육은 ‘전통문화의 창달’을 기반으로 삼았다면 요즘의 국어교육은 말하기와 쓰기에 있어서 과거에 비하여 상대적으로 현실적 필요에 부응하는 방향으로 전개되고 있다.

만 현실은 결코 이런 희망에 우호적이지 않다. 그러나 그렇다고 해서 지금 세상의 도도한 변화를 바라만 보면서 탄식하고 있을 수도 없는 노릇이다. 가르치는 일에 종사하는 사람으로서 ‘敎育’이란 단어의 자의적(字義的) 의미, 옳다고 생각하는 것을 가르침으로써 생각하는 힘을 길러주는, 일을 그만 두어서는 안 되기 때문이다.

본 발표는 한문 교과목의 교과목표가 한문의 해석능력을 함양하는 것인지 한자의 이해를 신장하는 것인지에 대한 논의를 위한 것이 아니다. 따라서 본 발표에서 언급할 국어과와 한문과의 연계 방안 또한 이런 목표를 달성하기 위해서 구안된 것이 아니다. 본 발표는 일차적으로 국어과의 수업에서 한문의 원문 독해를 병행하여 학생들이 기본적인 한자의 뜻과 구문구조를 이해하는 데 도움을 주고, 원문에 담긴 동양 철학의 깊이 있는 독해와 감상을 체험하게 하며, 나아가 한문 교과와의 연대 수업을 통해 한국문학 작품이나 기타 다양한 제재의 이해를 심화·확장함으로써 궁극적으로 우리의 전통적 정신문화를 더 적극적으로 상상하고 내면화할 수 있게 해주는 방안을 모색하는 데에 목적을 둔다.

따라서 본 발표는 ‘한문교육’이 ‘한문’ 교과에서 전적으로 담당해야 할 것인지에 대한 논의는 지양한다. 본 발표의 큰 틀은 우선 ‘국어’ 교과에서 한문을 교육하는 소극적 방법과 ‘한문’ 교과와의 연대를 통해 제재의 이해 수준을 더 깊고 넓게 해주는 적극적 방법이 무엇인지 또는 실현 가능성은 있는지에 대하여 방안을 모색하는 데에 그 취지가 있다. 또 대상학교 급은 한문의 문장을 제시하고 뜻풀이를 하였을 때 더 잘 이해할 수 있다고 판단되는 고등학교로 하였다.

2. 2015 개정 교육과정의 이해

2018학년부터 중고등학교에 적용될 2015 개정 교육과정은 이전의 교육과정에 비해 매우 큰 변화를 반영하고 있다. 이 교육과정의 특징은 문과와 이과의 구분을 없앴고 동시에 학생들의 선택과목의 비중을 대폭 확장한 데에 있다. 2015 개정 교육과정에서의 국어과와 한문과에 대한 교과편성 및 기본 수업단위를 소개하면 다음과 같다.

가장 기본적인 교과군은 4개인데 ‘기초’ ‘탐구’ ‘체육/예술’ ‘생활/교양’ 등이다. ‘기초’와 ‘탐구’ 교과군은 하위 과목으로 고등학교 모든 학생들이 이수해야 하는 ‘공통과목’과 학생의 선택에 따라 이수할 수 있는 ‘선택과목’으로 나뉘며, 이 ‘선택과목’은 ‘일반선택’과 ‘진로선택’으로 다시 분화되어 있다. 그리고 ‘체육/예술’ ‘생활/교양’ 교과군은 공통과목이 없이 선택과목들로만 구성되어 있다.

이 중에서 국어과는 ‘기초’ 교과군에, 한문과는 ‘생활/교양’ 교과군에 속해 있다. 국어과는 ‘공통과목’과 ‘선택과목’으로 나뉘어 있고, 선택과목은 다시 ‘일반선택’과 ‘진로선택’의 2종으로 분리되어 있다. 예전의 교육과정에서 공통과목이었던 ‘국어1’과 ‘국어2’는 단일하게 ‘국어’로 통합되었다. 국어과의 총 필수 이수단위는 10단위인데²⁾ ‘공

2) 여기서 ‘단위’의 의미는 ‘50분 기준으로 17회 수업’한다는 것이다. 중고등학교의 1개 학기 편제는 시험기간을 제외하고 순수하게 17주 수업을 기준으로 삼기 때문에 ‘단위’를 편하게 이해하는 방법으로, 해당 과목을 1~3학년 동안 1주에 몇 시간 수업하는가를 기준으로 삼기도 한다. 예를 들어 ‘2단위’라는 용어의 의미는 1학기 동안 1주에 2시간씩 수업하는 것으로 마치든지 1년 2개 학기 동안 1주에 1시간씩 수업하는 것으로 마치는

통과목' 으로서의 '국어' 는 8단위를 넘길 수 없기 때문에 부족한 2단위는 '일반선택' 이나 '진로선택' 에 속한 국어과의 하위 교과목 중에 선택하여 이수하게 하였다. 이론상으로는 위와 같은 최소 단위수로 국어과를 이수할 수 있지만, 대부분의 학생들은 수능시험을 대비하기 위해서 훨씬 더 많은 단위수를 '일반선택' 이나 '진로선택' 의 교과목 중에 선택하여 이수할 것으로 예상된다. 그리고 '일반선택' 과목들인 '화법과 작문' '독서' '언어와 매체' '문학' 등은 기본 5단위에 ± 2 단위로 허용함으로써 최대 7단위를, '진로선택' 과목들인 '실용국어' '심화국어' '고전읽기' 등은 기본 5단위에 ± 3 단위를 허용함으로써 최대 8단위를 이수하도록 해서, 국어과 전체적으로 고등학교 3학년 동안 총 23단위를 넘지 않도록 규정하고 있다.³⁾ 국어과의 경우 '진로선택' 과목은, 학생들이 인문계열의 대학 학과나 계열에 진학할 때 유관 전공을 선택하는 것이 유리하게 작용할 수 있기 때문에 '일반선택' 과목들과 함께 많은 학생들이 선택할 가능성이 매우 높다.

한문과가 속한 '생활/교양' 교과군은 공통과목 없이 '한문' 외에 '기술/가정' '제2외국어' '교양' 등 4개 군으로 구성되었다. 이 중 '한문' 은 일반선택에 '한문1' 이, 진로선택에 '한문2' 가 속해 있는데 이처럼 '1' 과 '2' 가 나뉜 것은 다른 8개의 외국어⁴⁾도 마찬가지이다. 그리고 이 '생활/교양' 교과군의 필수 이수단위는 16단위로 규정되어 있는데 이것의 의미는 일반계 고등학교 3학년 동안 최소 16단위를 이수하면 된다는 것이다. 이론적으로는 학생들의 선택 여하에 따라 '일반선택' 과목인 '한문1' 을 7단위로, '진로선택' 과목인 '한문2' 를 8단위로 편성하여 15단위를 오로지 한문교과만 이수하고, 나머지 1단위를 '기술/가정' '제2외국어' '교양' 등에서 한 교과를 선택하여 이수할 수도 있으나 현실적으로는 불가능하다. 학생들의 선택권은 오직 '교과' 에 있지 단위수를 조정하는 데에 있지 않기 때문이기도 하며, 각 학교마다 교사의 수급상황도 다르기 때문이다.⁵⁾ 현재는 '기술/가정' '제2외국어' '한문' 등 3개 교과군을 적절한 비율로 나누어 수업을 편성하는 것이 일반적이다.

이상과 같은 교육과정의 변화는 한문과를 비롯하여 국어과 역시 예전과 같이 국민기본교육 과정이나 과목으로 존중받는 시대는 이미 지났을 뿐 아니라 어느 정도는 학생들의 필요와 그에 따른 선택에 의존하여 수업이 진행되는 시대에 진입했다는 것을 반영한 것이라고 할 수 있다. 그리고 이는 거시적으로 보면 국학으로서 우리의 전통문화에 대한 이해와 그 지식이 중요하게 여겨지는 시대가 이제 더 이상은 아니라는 것이다. 그러므로 작금의 변화 추이는 학생들로 하여금 전통문화에 대한 소양을 기르도록 하는 것을 비롯하여 말하기와 쓰기

것이다. 따라서 단위의 변폭이 넓다는 것은 해당 학교에서 여건에 따라 해당 교과목의 수업시수를 탄력적으로 조정할 수 있는 폭이 넓다고 해석할 수 있다.

- 3) 이전의 교육과정인 2009 개정 교육과정에서는 국어과가 '보통교과'와 '심화교과'로 나뉘었다. '보통교과'는 '국어1'과 '국어2'로 구성되었으며 총 10 \pm 2단위가 할당되었고, '심화교과'는 '화법과 작문' '문학' '독서와 문법' '고전' 등 4개 교과로 구성되었으며 총 20단위가 할당되었기 때문에 국어과에서 운용할 수 있는 총 단위 수는 32단위까지 가능하였다. 이에 비해 2015 개정 교육과정에서는 국어과에서 운용할 수 있는 총 단위 수가 23단위를 넘을 수 없으므로 2009 개정 교육과정에 비해 단위 수로는 9단위, 33%에 가까운 시간이 사라졌다.
- 4) 8개의 외국어는 독일어, 일본어, 프랑스어, 러시아어, 스페인어, 중국어, 아랍어, 베트남어 등이다. 현재까지는 수능에서 상대적으로 좋은 등급을 받기 위한 목적으로 아랍어를 제2외국어로 선택하는 학생들이 상당수 있었으나 앞으로 수능점수 표시방법이 절대평가 방식으로 바뀌게 되면 학생들의 선택양상도 변화될 것으로 보인다. 또한 대학입시에서 '진로선택' 과목과 연계하여 한문교과에 대한 학생들의 선택여하가 어떻게 변화될 지도 관심을 두어야 한다.
- 5) 과목별 단위 수는 각 학교별로 별도의 위원회를 운영하여 정한다.

에 있어서 우리말을 더 고급스럽고 풍부하게 구사하도록 교육하기 위한 여러 가지 방안을 모색해야 할 때라는 것을 주지시켜 준다. 이런 점에서 전통문화라는 접점을 공유하고 있는 국어과와 한문과의 연계 수업은 매우 필요하다.

3. 국어과 주도의 소극적 통섭

이 방법은 국어교사의 주도적 역할을 전제한 것이다. 국어교과를 구성하고 있는 ‘국어’와 ‘문학’ 교과서 및 보조학습서에 수록된 작품 속에는 운문과 산문, 고전과 현대 문학을 막론하고 다양한 한문 구절이 포함되어 있다. 그런데 이런 한문 구절에 대하여 각 학습서에서는 충실한 설명을 제고하지 않고 있다. 그래서 국어교사가 이런 제재를 강의할 때도 별다른 설명 없이 진행하는 실정이다.

다음 시조를 보자.

九曲(구곡)은 어드미고 文山(문산)에 歲慕(세모)커다.

奇巖怪石(기암 괴석)이 눈 속에 못챌세라.

遊人(유인)은 오지 아니하고 볼 것 업다 허더라.

<고산구곡가>, (2017 수능특강)

위 시조는 율곡(栗谷) 이이(李珣)의 <고산구곡가(高山九曲歌)>에서 맨 마지막 작품인 제 10수이다. 기암괴석이 눈 속에 묻혀 있기 때문에 멀리서 보이는 모습은 오직 눈 밖에 없다. 그래서 화자는 기암괴석을 보러오지 않는 사람이 오지 않는 상황이 안타깝다는 심정을 드러내 보이고 있다. 당연히 화자는 ‘구곡(九曲)’을 이루고 있는 기암괴석의 아름다움을 충분히 알고 있는 상태인데 이 아름다움을 함께 즐길 벗이 없음이 아쉬운 것이다. 이 시조의 화자로서 율곡은 자신이 알고 있고 소유하고 있고, 나아가 세상의 다른 사람들과 함께 공유하고 싶은 이념 또는 삶의 방식을 ‘기암괴석’이라고 표현하였을 것이다.

위 시조 종장의 오지 않는 ‘遊人(유인)’은 『논어(論語)』 「학이(學而)」편의 제1장 두 번째 구절의 ‘벗(朋)’과 같은 의미이기 때문에 이 시조를 가르칠 때에는 『논어(論語)』의 아랫 구절을 함께 제시하면서 교육을 진행하면 좋을 것이다.

有朋自遠方來 不亦樂乎(벗이 먼 곳에서부터 찾아온다면 또한 즐겁지 아니한가)

이 구절에 대하여 주자(朱子)는 「집주(集註)」에서 ‘먼 곳에서까지 벗이 찾아온다는 것은 이미 가까운 사람들과는 함께 하고 있음을 알 수 있다.’고 하였다. 즉 나와 같은 생각을 가진 사람이 멀리서 나를 찾아온다는 것은 내 주변의 사람들과 나는 생각을 공유하고 있는 상태이고, 내가 미처 알지 못한 먼 곳에서부터 나의 생각에 동조하는 사람들이 나를 알고 찾아오는 것은 나의 생각이 그만큼 올바르다는 것을 알려주는 반증이라는 의미이겠다. 일반적으로 ‘벗’을 뜻하는 한자로 ‘붕(朋)’과 ‘우(友)’를 주로 학습한다. 물론 두 글자 벗을 뜻하는 것은 맞지만 글자 형성의 유래는 다르다. ‘붕(朋)’은 같은 글자가 2개 겹쳐서 이루어진 글자인데

나와 같은 생각을 가진 사람이 벗이라는 의미이다. 즉 같은 학문에 종사하는 경우나 같은 이념을 공유한 경우를 일컫는다. 그래서 ‘붕당(朋黨)’이라는 말은 자주 사용하지만 ‘友黨(우당)’이라는 말은 거의 사용하지 않으면서 그 의미도 다르다. 반면에 ‘우(友)’는 ‘수(手)’를 글자의 원형으로 삼기 때문에 어렸을 때부터 함께 어울린 벗, 즉 ‘竹馬故友’의 의미에 가깝다.

그런 점에서 위 시조는 두 가지의 측면에서 율곡의 소망을 살펴볼 수 있다. 첫째는 자기의 생각이 옳음을 증명할 수 있기를 바라고 있다는 점이고, 둘째는 자기의 생각에 동참하는 사람들이 멀리에서부터 율곡에게 찾아오기를 바라고 있다는 점이다. 율곡이 이런 소망은 10수로 이루어진 「고산구곡가」 맨 마지막 작품에서 직접적으로 표출된다는 점에도 나름의 의미를 발견할 수 있다. 그리고 더 나아가 「고산구곡가」의 이 구절을 바탕으로 그 현대적 의미를 어떻게 유도하고 설명하는지에 대한 구체적 내용과 방법은 국어교사가 고민해야 할 몫이다.

다음의 현대시도 한문의 구절과 연계하여 교육할 수 있다. 윤동주의 ‘서시’이다.

죽는 날까지 하늘을 우러러
한 점 부끄럼이 없기를,
앞새에 이는 바람에도
나는 괴로워했다.
별을 노래하는 마음으로
모든 죽어가는 것을 사랑해야지
그리고 나에게 주어진 길을
걸어가야겠다.

<서시>, <창비 국어1>⁶⁾

주지하듯이 위 시의 첫 1,2구는 『맹자(孟子)』 「진심(盡心)」편의 <군자삼락(君子三樂)> 세 번째 구절과 흡사하고, 끝 7,8구는 자신에게 주어진 운명대로 살아가야겠다는 의미이므로 『논어(論語)』 「요왈(堯曰)」편 맨 마지막 장과 흡사하다. 이 시는 궁극적으로 자신에게 주어진 운명대로 살아가야겠다는 다짐을 함과 아울러 자신을 세상에 태어나게 한 조물주에게 한 점의 부끄러움이 없는 깨끗한 삶을 살아가겠다는 강한 의지를 보여주는 작품이다. 먼저 『맹자(孟子)』의 <군자삼락(君子三樂)>을 보자.

父母俱存 兄弟無故 一樂也 仰不愧於天 俯不忤於人 二樂也 得天下英才而教育之 三樂也 君子有三樂 而王天下不與存焉(양친 부모께서 생존해 계시고 형제들이 무탈한 것이 첫 번째 즐거움이고, 우러러 보아 하늘에 부끄럽지 않고 굽어보아 세상 사람들에게 부끄럽지 않음이 두 번째 즐거움이고, 천하의 뛰어난 인재를 얻어 그를 가르치는 것이 세 번째 즐거움이니 군자에게 이 세 가지 즐거움이 있다면 세상을 잘 다스리는 일은 마음에 두지 않는다.)

<君子三樂>은 위와 같다. 필요에 따라 전체 구절을 모두 제시하는 방안과 해당 구절만 제시하는 방안에 대해서는 담당 교사가 선택하면 되겠다.⁷⁾ 다음으로 『논어(論語)』 마지막 구절을 보자.

6) 신경림의 <순결한 젊음, 윤동주를 읽다>의 내용에 <서시>의 전문이 수록되어 있다.

子曰 不知命 無以爲君子也(자기의 운명을 알지 못하면 군자가 될 수 없다.)

이 인용문은 『논어(論語)』의 마지막 편인 「요왈(堯曰)」에서도 맨 끝인 제3장의 첫 번째 구절이다. 주자(朱子)는 「집주(集註)」에서 ‘사람이 주어진 운명을 알지 못하면 손해 볼 일을 만났을 때 회피할 것이며 이익 얻을 기회를 만났을 때 추종할 것이니 어떻게 군자라고 하겠는가(人不知命 則見害必避 見利必趨 何以爲君子)’라고 풀이하였다. 이 말은 ‘군자는 어떤 손해가 자기에게 이르더라도 이를 회피하지 않으며 어떤 이익이 눈앞에 닥쳐도 함부로 취하지 않는다.’라고 할 수 있겠다. 운동주의 <서시>는 이런 점에서 전통시대의 이상적 인간형인 군자로서의 삶과도 부합하는 작품이라고 할 수 있겠는데, 시적 화자로서 운동주는 자신이 살아갈 인생에서 어떠한 고통과 위험을 맞닥뜨리더라도 개인의 영달과 안녕을 위한 비겁한 처신을 하지 않겠다는 강인한 다짐을 내보인 것이다.

공자는 『논어(論語)』를 통해 ‘군자’라는 위인에 대하여 여러 번 강조하였다. 『논어(論語)』의 첫 번째 장에서 군자를 언급한 것을 필두로 중간중간 어떻게 처신해야 군자가 될 수 있는지를 거듭 이야기하였으며, 『논어(論語)』의 맨 마지막 장에서까지 군자의 처신에 대하여 언급하였다. 당연히 유학을 기본 학문으로 삼았던 조선시대에 군자의 의미는 중요하게 수용되었을 뿐 아니라 근대 식민지 시대를 살았던 운동주에게서도, 열악한 시대를 부끄럽지 않게 살아가고 싶은 지식인의 자세를 통해 군자의 모습을 발견할 수 있다.

다음으로 가사를 보자. 송강 정철이 지은 「관동별곡(關東別曲)」의 한 구절이다.<비상(한국어2)>

毗盧盧峰봉 上上上頭두의 올라 보니 괴 뉘신고.
東東山山 泰泰山산이 어늬야 뉘뉘던고.
魯魯國國 조분 줄도 우리는 모르거든,
넙거나 넙은 天天下하 엇씨하야 적당 말고.
어와, 더 디위를 어이하면 알 거이고.
오르디 못하거니 내려가미 고이홀가.

위 구절은 송강(松江)이 금강산 비로봉에 올라가서 느낀 감회를 읊은 부분이다. 금강산 비로봉은 높기 때문에 세상 사람들 중에는 이곳을 올라본 사람이 매우 적을 것이라고 하면서 이곳에 올라온 자신에 대한 자긍심을 먼저 표출하였다. 이어 높은 곳에 올라가서 주위를 내려다보면 위치한 곳이 높은 만큼 더 넓은 세상이 발아래 펼쳐있게 마련이므로 송강은 자신이 살아가기도 하고 다스리기도 하는 이 세상의 넓음에 대하여 자부심을 느끼면서 감탄하고 있다. 그리고 송강 자신은 금강산 최고봉에 올라갔을 때 자긍심과 자부심에 감탄스러운데 비

7) 이와 반대인 경우도 있다. {미래엔} 문학교과서의 경우, 본문 제재로 <送人>을 수록하고는 이와 관련한 학습 활동 제재로 현대시 <봄비>를 제시하였다. 이 교과서에서는 <봄비>의 원문을 모두 제시하였으나 발표문에서는 편의상 <봄비>의 첫째 연만 인용하면 다음과 같다.

“이 비 그치면 / 내 마음 강나루 긴 언덕에 / 서러운 풀빛이 짙어 오것다.” <봄비>, 이수복.

해, 공자(孔子)는 오히려 동산과 태산에 올라가서 노나라와 천하가 작다고 여겼다는 고사를 생각하면서 자신은 공자가 동산에 올라가서 노나라가 작음을 깨닫는 수준에도 이르지 못했음을 탄식하고 있기도 하다.

이 구절은 주지하듯이 『맹자(孟子)』 「진심(盡心)」편의 아래 구절에 바탕을 두고 있다.

孟子 曰 孔子 登東山而小魯 登太山而小天下 故觀於海者 難爲水 遊於聖人之門者 難爲言(공자께서 동산에 올라가서는 노나라를 작다고 여겼고 태산에 올라가서는 천하를 작다고 여겼다. 그러므로 바다를 구경한 사람에게는 웬만한 물은 물로 여겨지기 어렵고 성인의 문하에서 공부한 사람에게는 웬만한 말은 말로 여겨지기 어렵다.)

이 구절에 대하여 주자는 「집주(集註)」에서 ‘이는 성인의 도가 크다는 것을 말하는 것이다. 동산은 노나라의 도성 동쪽에 있는 높은 산인데 태산은 동산보다 더 높다. 이 말은 위치 한 곳이 높아질수록 눈 아래 보이는 것은 더욱 작아지는 법이니, 눈으로 본 것이 이미 큰 것이었다면 작은 것은 족히 볼거리가 못 된다는 말이다. 물로 여겨지기 어렵고 말로 여겨지기 어렵다는 것은 어진 사람에게는 수많은 사람도 대적할 수 없다는 것과 같다.(此 言聖人之道大也 東山 蓋魯城東之高山 而太山則又高矣 此 言所處益高 則其視下益小 所見既大 則其小者不足觀也 難爲水 難爲言 猶仁不可爲衆之意)’ 라고 풀이하였다.

평지에서 사물을 보면 나의 눈높이에서 사물이 보이기 때문에 그것이 크게 보이지만 높은 곳에 올라가서 내려다보면 그만큼 사물들이 작게 보이기 마련이다. 그렇기 때문에 공자가 동산에 올라가서 내려다보니 노나라가 작게 보였고, 동산보다 더 높은 태산에 올라가서 내려다보니 천하가 작게 보였던 것이다. 비유하자면 심오한 이치를 깨닫고 나면 평이한 말들은 평범하게 여겨지고, 어려운 문제를 풀고 나면 쉬운 문제는 하찮게 보이는 이치와 같을 것이다.

다음은 소설의 내용 중에서 한문과 연계될 수 있는 부분을 보자. 김시습(金時習)의 『금오신화(金鰲新話)』에 수록된 「이생규장전(李生窺牆傳)」이다.⁸⁾

아버지 어머니께서 저를 고이 길러 주셨으니 사실을 숨길 수가 없습니다. 제 생각으로, 남녀가 서로 사랑을 느끼는 것은 인간의 감정에 있어서 매우 중대한 일입니다. 그렇기 때문에 ‘매실을 주우며 낭군을 구하는’ 마음을 『시경(詩經)』의 「주남(周南)」에서 읊었고, 그러면서 ‘여자가 먼저 나서면 흉하다’는 경계가 『주역(周易)』에 있습니다. 저는 냇버들 같은 가냘픈 몸으로서 ‘용모가 시드는 것은 생각지 못한’ 채 ‘절개를 지키지 못하여’ 주변의 비웃음을 받게 되었습니다. 새삼 덩굴이 다른 나무에 의지해서 살듯이 벌써 ‘위당의 처녀’ 같은 행실을 하였으니, 죄가 이미 가득 차고 수치가 가문에 미치게 되었습니다. 저는 ‘장난꾸러기 도련님’이 제 마음을 빼앗은 뒤에야 도련님에 대한 원모의 정이 첩첩이 쌓이게 되었습니다. 저의 연약한 몸으로 괴로움을 참고 홀로 살아가려니 사모하는 정은 날로 깊어 가고 아픈 상처는 날로 더해 가서 거의 죽을 지경에 이르러 곧 원한 맺힌 귀신으로 변해

8) 2011 개정 교육과정에 따른 문학교과서 중 「이생규장전」이 본문체제로 수록된 교과서는 아래의 6종이다. (주)해냄에듀(조정래), 두산동아(김창원), (주)천재교과서(정재찬), 좋은책신사고(이승원), (주)비상교육(한철우), 비상교과서(우한용)

버릴 것 같습니다. 부모님께서 제 소원을 들어주신다면 남은 목숨을 보존할 수 있지만 만약 제 간청을 거절하신다면 죽음만이 있을 뿐입니다. 마땅히 이생(李生)과 저승에서 다시 함께 만날지언정 맹세코 다른 가문에는 오르지 않겠습니다.(父親母親, 鞠育恩深, 不能相匿. 竊念男女相感, 人情至重. 是以, 標梅迨吉, 咏於周南, 咸腓之凶, 刑於義易. 自將蒲柳之質, 不念桑落之詩, 行露沾衣, 竊被傍人之嗤. 絲蘿托木, 已作渭兒之行. 罪已貫盈, 累及門戶. 然而彼狡童兮, 一儷賈香, 千生喬怨, 以眇眇之弱軀, 忍悄悄之獨處, 情念日深, 沈痼日篤, 濱於死地, 將化窮鬼. 父母如從我願, 終保餘生, 倘違情款, 斃而有已. 當與李生, 重遊黃壤之下, 誓不登他門也.)⁹⁾

위 구절은 최랑이 이생과 처음 이별한 뒤 상사병에 걸려 음식은커녕 물조차 먹을 수 없게 되자 걱정되어 찾아온 자신의 부모님께 이생과의 관계를 알리는 부분으로, 「이생규장전」을 수록한 모든 교과서에서 두 남녀주인공의 첫 번째 시련을 보여주는 내용으로 제시하고 있는 부분이기도 하다.¹⁰⁾

최랑의 이 담화 속에는 『시경(詩經)』의 「소남(召南)」과 『주역(周易)』의 구절을 필두로 많은 경전의 구문들이나 고사가 인용되어 있어서 원전의 의미를 모르면 독해가 어려울 정도이다. 먼저 혼기를 앞둔 여인이 ‘낭군을 구하는’ 마음을 노래한 시는 『시경』 「소남」의 「표유매(標有梅)」이다.¹¹⁾ 이 시는 총 3장으로, 혼인 상대를 찾는 여자의 마음을 재미있게 표현한 작품이다.

(1장) 떨어지는 매화여 그 열매 일곱 남았네 나를 원하는 못 선비는 좋은 날에 오소서(標有梅 其實七兮 求我庶士 迨其吉兮)

(2장) 떨어지는 매화여 그 열매 셋 남았네 나를 원하는 못 선비는 오늘 바로 오소서(標有梅 其實三兮 求我庶士 迨其今兮)

(3장) 떨어지는 매화여 광주리를 기울여 담네 나를 원하는 못 선비는 말씀만이라도 하소서(標有梅 頃筐墜之 求我庶士 迨其謂之)

정현(鄭玄)은 『모시정전(毛詩鄭箋)』에서 “매실이 아직 일곱이 남아 떨어지지 않았다는 것은 비로소 쇠하기 시작했음을 비유한 것으로, 여자 나이 20의 봄이 다 왔는데도 시집을 가지 못했으니 여름이 되면 쇠해진다는 말이다(梅實尚餘七未落 喻始衰也 謂女子二十春盛而不嫁 至夏則衰라).” 라고 하였다. 매화나무 가지에 매화 열매가 7개 달렸을 경우 여름까지의 남은 시간이 아직은 넉넉하여 좋은 날을 기다려 혼담을 진행하겠지만, 매화 열매가 모두 다 떨어져서 광주리를 기울여 담아야 할 정도로 바닥에 수북하게 쌓여 있는 경우는 이미 봄이 다

9) <두산> 문학교과서, 학습활동 부분에서는 ‘첫 번째 시련’이라고만 언급하였는데 이 학습활동을 제대로 수행하기 위해서는 학생들이 전후 상황을 읽고 이해해야하기 때문에 본 발표문에서는 편의상 최랑의 발언 내용을 모두 인용하였다.

10) 학습활동 (2). 위 (1)의 시련에 대한 두 인물의 대응 방식을 정리해 보자.(두산 문학교과서, 94쪽)

	이생	최 여인
시련 1	아버지의 명령에 굴복하고 지방으로 내려감.	부모님께 이생이 아니면 혼인을 올리지 않겠다는 뜻을 알림.

11) 위 인용문에는 「주남(周南)」으로 되어 있으나 실은 「소남」에 속해 있다.

지난 것이니 남자가 나타나기만 하면 즉시 혼담을 진행할 것이라는 의미이다. 아직 혼처를 정하지 못한 여인의 애타는 심정이 잘 드러나 있으며, 『이생규장전』에서 최랑이 이 구절을 인용한 것은 스스로의 나이가 이미 혼인을 정해야 할 때에 이르렀음을 드러낸 것이다.

다음으로 ‘여자가 먼저 나서면 흉하다’는 내용은 『주역』의 「함괘(咸卦)」인데 구체적으로는 「함괘」 <육이(六二)>이다.

六二 咸其腓 凶 居 吉(육이는 감동함이 그 장딴지이니, 흉하니, 그대로 있으면 길하리라.)¹²⁾

『주역』 「함괘(咸卦)」의 내용은 기본적으로 남녀의 혼인은 이로운 일이라는 것을 기반으로 삼고 있다. 그런데 혼인에 있어서는 남녀가 서로에게 마음이 끌려서 감동함이 있어야 함을 전제로 삼되, 여자에 대하여 남자의 감동함이 선행한 다음 이에 대하여 여자의 감동함이 수반되어야 한다는 것이다.¹³⁾ 『이생규장전』에서 최랑이 말한 내용은 「함괘」 <육이(六二)>의 효사(爻辭)로, 여자가 먼저 남자에게 마음을 드러내면서 좋아하는 것을 경계하는 것이다.

여자가 용모가 시든 뒤 낭군에게 버림받는다든 시는 『시경』 「위풍(衛風)」의 <맹(氓)> 편이고, 남자에게 예의와 절차에 맞게 혼담을 청하여야 결혼이 이루어짐을 강력하게 이야기하는 시는 「소남」의 <행로(行露)> 편이다. 또 구우(瞿佑)의 『전등신화(剪燈新話)』 「위당기우기(渭塘奇遇記)」에 근거한 ‘위당의 처녀’와 『시경』 「정풍(鄭風)」 <교동(狡童)> 편에 근거한 ‘장난꾸러기 도련님’ 등도 전고의 지식이 필요한 구절들이지만 이 작품들의 내용은 더 다루지 않는다.

이상의 발표 내용은 국어수업 시간에 국어교사의 노력으로 이루어질 수 있는 한문교육 방안을 갈래별로 예를 든 것이다. 그런데 이런 교육 방안은 근본적으로 국어과의 교과서나 학습서에 수록된 제재에 포함된 소수의 한문 구절을 대상으로 할 수밖에 없다는 점에서 한문 교육의 측면에서는 매우 소극적인 방안이라고 하겠다. 또한 교과서나 학습서에 구체적으로 제공되지 않는 관련 한문 구절들을 국어교사가 스스로 찾아내고 이해한 다음 학생들에게 전달해야 한다는 점은 국어교사들에게도 부담이 될 수 있다. 사실 국어교사들의 한문 소양이 그리 넉넉하지도 못한 것이 현실이기 때문이다. 그리고 국어교사의 입장에서 본다면, 2015 개정 교육과정에 따른 국어과에 할당된 기본 단위 수가 이전에 비하여 대폭 줄었기 때문에 50분의 수업시간에 학생들에게 전달해주어야 할 교과 내용들이 상대적으로 많아질 것이다. 수업 시간에 한문의 문장을 화면에 제시하고 그 문장의 내용을 독해하기 위해 한자를 한 글

12) 이 구절에 대한 정자(程子)의 「정전(程傳)」과 주자(朱子)의 「본의(本義)」는 다음과 같다.(성백효 역, 『주역』)
정전: 이(二)는 음(陰)이 아래에 있어 오(五)와 응(應)이 되므로 함비(咸比)의 경계를 한 것이다. 비(腓)는 다리의 장딴지이니, 걸어가면 장딴지가 먼저 동하고 발이 그체서야 들리니, 비(腓)가 스스로 동함과는 같지 않다. 이(二)가 만약 도(道)를 지켜 윗사람의 구함을 기다리지 않고 장딴지가 동하듯이 하면 조급하고 경망하여 스스로 잃으니 흉함이 될 것이요, 거처를 편안히 여기고 동하지 않아 윗사람의 구함을 기다리면 진퇴(進退)의 도(道)를 얻어 길(吉)하다.
본의: 비(腓)는 발의 장딴지이다. 가고자 하면 먼저 스스로 동하니, 조급하고 경망하여 굳게 지키지 못하는 자이다.

13) 「함괘(咸卦)」의 <괘전(卦傳)>에 “남자가 뜻이 독실하여 아래를 사귀면 여자가 마음에 기뻐하여 위로 응하니, 남자는 감동함의 먼저이다. 남자가 먼저 정성으로 감동시키면 여자가 기뻐하여 응하는 것이다(男志篤實以下女心說而上應 男 感之先也 男先以誠感 則女說而應也).”라고 하였다.

자씩 알려주면서 한문 구절을 해석한 다음 의미를 부연하여 풀어주어야만 하는 수업 방식은 더 많은 시간이 필요할 수밖에 없으며, 그런 점에서 이러한 방식의 국어와 한문의 연계방안은 매우 제한적으로 이루어질 수밖에 없다.

4. 국어과와 한문과의 적극적 연대

국어과와 한문과가 적극적으로 연대하는 방안은 각 교과별로 역할분담을 통해 동일한 제재를 이용하는 수업을 진행하는 것이다. 국어교사의 경우 한문 문장을 수업시간에 어렵게 독해해줄 필요가 없어서 한문 독해에 대한 부담이 없게 되고, 한문교사의 경우 풍부한 한자와 한문 지식을 활용하여 제재를 강독해 줌으로써 각 교과의 전문성을 독자적으로 유지해나가는 수업 방식이다. 이 경우 국어과의 교재에서 한문원전을 선택해야 하며, 한문수업이 국어 수업 시간에 선행하도록 시간표를 조절해야 한다. 국어과의 단위 수와 한문과의 단위 수가 다르지만 매 시간마다 2개 교과가 연대하여 수업할 필요가 없으므로 1주에 1시간씩만 연대하여 수업을 진행하면 될 것이다.

2015 개정 교육과정에 의하면 2009 개정 교육과정에서 국어과에 포함되었던 ‘고전’ 교과가 없어진 대신 진로선택 과목으로 ‘고전읽기’라는 교과가 새로 추가되었다. 이 ‘고전읽기’는 정해진 교재가 없이 교사의 수업 진행 의도에 따라 작품을 선택할 수 있는 과목이므로 이 교과목을 담당하는 국어교사와 한문교사 상호간에 협의를 통해서 다양한 작품을 공유할 수 있게 되었다.

논어의 편의상 2009 개정 교육과정에 포함되었던 ‘고전’ 교과서를 예를 들겠다. <교학사>에서 만든 ‘고전’ 교과서에는 『삼국유사(三國遺事)』의 <고조선(古朝鮮)> <고구려건국신화(高句麗建國神話)> <무왕의 서동요> <김현감호(金僉感虎)> 등이 수록되었고, 정약용(丁若鏞)의 『목민심서(牧民心書)』 중에서 <애민(愛民)>의 ‘진궁(振窮)’과 <형전(刑典)>의 ‘청송(聽訟)’, 중국의 철학서인 『논어』와 『맹자』 등 다양한 제재가 수록되어 있다.¹⁴⁾ 『논어』의 경우를 보자.

①자하(子夏)가 효에 대해서 묻자 공자께서 말씀하셨다.“얼굴빛을 부드럽게 하기가 어려우니, 부모에게 일이 있을 때에는 어린 사람이 그 수고로움을 대신하고, 술과 밥이 있을 때에 부모와 형에게 먼저 드시게 하는 것일도대체 효라고 할 수 있겠는가?”

②‘색난(色難)’은 부모를 섬길 때에 오직 얼굴빛이 어렵다는 것을 말한다. ‘사(食)’는 밥이다. ‘선생(先生)’은 부형이다. ‘찬(饌)’은 마시고 먹는 것이다. ‘증(曾)’은 일찍이라는 말과 같다. 효자로서 깊은 사랑이 있는 사람은 반드시 온화한 기색이 있고, 온화한 기색이 있는 사람은 반드시 부드러운 얼굴빛을 가지고 있고, 부드러운 얼굴빛을 가지고 있는 사람은 반드시 순한 용모가 있다. 그러므로 부모를 섬길 때에 오직 얼굴빛을 꾸미는 것이 어려울 뿐이니 수고를 대신하거나 봉양하는 것은 아직 효가

14) 『논어』에서는 「위정」 편의 효에 대한 질문과 답이, 『맹자(孟子)』에서는 ‘사단(四端)’과 ‘고자(告子)’, ‘단수(湍水)’ ‘우산(牛山)’ 구절이 수록되어 있다.

될 수 없는 것이다. 옛말에 “부모의 안색을 따라서 순종하는 것이 어렵다.”라고 하였으니 또한 의미가 통한다. 정자가 말하기를 “맹의자에게 알려 주신 것은 모든 사람에게 알려 주신 것이요, 맹무백에게 알려 주신 것은 그 사람이 근심할 만한 일이 많았기 때문이요, 자유는 봉양은 잘하지만 혹 공경을 잃었기 때문이요, 자하는 곧고 의로우나 혹 온화하고 부드러운 낮빛이 적었기 때문이니, 각각 그 재질의 고하와 결점으로 인해서 알려 주셨으므로 갇지 않은 것이다.”라고 하였다.

위 부분은 『논어』의 「위정(爲政)」 편에서 여러 제자들의 효(孝)에 대한 질문에 공자가 답한 내용 가운데 하나로, 이 구절은 자하(子夏)의 질문에 대한 답문이다. 위 제제는 두 문단으로 구성되었는데 ①은 주지하듯이 논어의 정문(正文)이고, ②는 이 정문에 대한 주자의 집주 내용이다. 해당 교과서에서는 이 인용문 이전에 맹의자(孟懿子), 맹무백(孟武伯), 자유(子遊) 등이 효에 대하여 질문한 내용과 공자의 답을 논어의 편차에 따라 수록하였으며, 그렇기 때문에 위 인용문의 ②에서 정자가 말한 내용이 성립한다. 제자들의 질문에 대한 공자의 답변 내용은 질문한 제자들의 성향과 처지에 맞는 맞춤형 답변이라고 할 수 있으므로 각 제자들의 질문 내용에 대한 공자의 답을 꼼꼼하게 이해한다면 질문했던 제자의 성격과 처한 상황이 어떤지를 알 수 있으며, 이를 바탕으로 학생들에게 적절하게 활용하여 설명해줄 수 있다.

그런데 위 인용문에 대한 원문은 교과서에 제시되지 않았다. 때문에 ②에서 한자에 대한 뜻풀이 부분에서 학생들이 이해하기 어려운 상황에 처한다. ②의 ‘색난(色難)’ ‘사(食)’ ‘선생(先生)’ ‘찬(饌)’ ‘증(曾)’ 등의 글자들은 원문이 제시되어 있을 때에 의미를 파악할 수 있는 용어들이다. 국어교사가 이 부분을 가르칠 경우 역시 원문을 학생들에게 제시 해주면서 가르쳐야만 학생들이 ②의 내용을 쉽게 이해할 수 있다.

이런 제재를 국어교사가 국어수업 시간에 전담하여 수업을 운영하는 것은 쉽지 않다. 이 경우에 국어교사가 이 제재를 수업하기 직전 시간에 한문수업을 배치하고, 이 한문시간에 한문교사가 이 제재 또는 이 제재와 관련을 갖고 있는 원문을 학생들에게 강독하고 설명해 줌으로써 바로 다음 시간에 위치한 국어(실은 이 제재의 경우에는 ‘고전’, 또는 ‘고전읽기’ 수업) 수업시간에 원문에 대한 설명 없이 곧바로 학생들과 주어진 학습목표를 달성하기 위한 수업활동을 전개할 수 있게 될 것이다.¹⁵⁾

실제로 이런 교과 통합형 수업은 현장 학교에서 일부 시도하는 수업 방식이기도 하다. 이 교과 통합형 수업은 사회과, 국어과, 역사과, 윤리과 등 2~3개의 교과나 교과군이 서로 연관된 제재를 활용하여 공동 수업의 방식으로 수업을 운영하는 것이다. 따라서 한문과와 국어과의 연대 수업 방식은 크게 어려울 것이 없다. 현장학교에서는 새로운 학년을 시작하기 전에

15) 위 제제는 “2. 논어와 맹자”라는 제목에 수록되어 있는데 이의 학습목표는 [(1) “논어”와“맹자”를 읽고, 인간과 사회에 필요한 삶의 본질을 이해할 수 있다. (2) 고전을 통해 자신의 삶을 돌아보고, 올바른 삶의 방향을 설정할 수 있다.] 등 2가지이다. 그리고 이어서 제재를 읽는 방향을 제시해주는 지침으로 [이 글은 동양 사상의 바탕을 이루는 유교의 창시자인 공자와 그 공자의 사상을 더 발전시킨 맹자의 사상을 알 수 있는 글이다. 이“논어”와“맹자”를 통해 동양 사상의 정수를 맛보고, 나아가 오늘날 우리의 삶을 돌아보며 어떻게 사는 것이 올바른 것인지 고민하면서 읽어 보자.]라는 글을 제시하고 있다. 따라서 국어교사는 한문의 구절을 풀이하는 데에 수업의 중심을 두는 것이 아니라 주어진 제재를 활용하여 강의와 토론을 병행하여 학생들의 사고의 폭을 넓히는 데 중심을 두고 있음을 알 수 있다.

1개년의 수업시간표를 작성하게 된다. 각 학교마다 다르겠지만, 한문수업은 1주일에 보통 1시간 또는 2시간 배정된다. 이때 연대 수업에 필요한 시간을 국어과와 한문과에서 미리 협의를 진행하여, 한문수업 시간과 국어수업 시간을 전후로 배치시키면 된다. 이렇게 되면 학생들도 바로 앞 시간에 한문의 구문을 해석하는 수업이 진행되고, 바로 직후 시간에 그 해석 내용을 참고하여 국어수업을 진행하게 되므로 같은 제재를 2시간에 걸쳐 연속하여 대함으로써 그 제재에 대한 이해도가 매우 높을 것이므로 수업에 대한 학생들의 몰입도도 높아질 뿐만 아니라 수업의 수준도 높아질 것이라고 본다.

다음은 ‘국어’ 교과에 수록된 어떤 작품이 연대 수업에 적절한지를 살펴보자.

교학사 ‘국어2’에 연암(燕巖) 박지원(朴趾源)의 <소단적치인(騷壇赤幟引)>이란 글이 수록되어 있다.¹⁶⁾ 연암이 글쓰기의 요령을 기술한 것으로, 장수가 군사를 운용하는 방법에 비유하여 쓴 글인데, 여러 가지 고사가 인용되어 있기도 하다. 물론 국어교과서에 수록된 제재이므로 현대역으로 번역된 글이지만 문단마다 고사가 인용되어 있기 때문에 고사의 의미를 제대로 알아야만 전체 논지를 정확하게 파악할 수 있다.

또한 이 교과서에서는 이 제재의 앞머리에 다음과 같은 <알아두기>라는 안내를 제시하고 있다.

선인들은 글쓰기를 교양의 중요한 척도로 생각했다. 국가에서도 관리를 선발할 때에 과거 시험을 통해 글쓰기 능력을 평가하여 관리로서 임용하였다. 선인들은 한문 글쓰기의 규범을 지켜 글을 썼다. 우선 한문학이 발전시켜 온 여러 양식의 규범을 잘 지켜야 했다. 그리고 유교의 경전이나 역사적인 고사, 유명한 문학 작품의 어구들을 활용하여 자신의 생각을 나타내는 방법을 익혀야 했다.

그리고 이 제재의 말미에 있는 <학습활동> 부분에는 ‘고사를 이용한 표현이 문맥적으로 어떻게 이해되는지 그 과정을 알아보자.’라는 활동을 학생들에게 요구하고 있기도 하다. 제재 앞의 <알아두기>나 제재 뒤의 <학습활동>에서 공히 ‘유교의 경전이나 역사적인 고사, 유명한 문학 작품의 어구들을 활용’이라거나 ‘고사를 이용한 표현’ 등의 지침을 통해 <소단적치인>뿐 아니라 <소단적치인>에서 설명하는 글쓰기의 요령에 ‘고사’를 활용하는 방식에 주목할 것을 요구하고 있는 것이다. 위 교과서에 수록된 <소단적치인>에서 고사의 활용이 두드러진 부분을 보자.

①무릇 장평(長平)의 병졸은 그 용맹이 옛적과 다르지 않고 활과 창(창)의 예리함이 전날과 변함이 없었지만, 염파(廉頗)가 거느리면 승리할 수 있고 조괄(趙括)이 거느리면 자멸하기에 족하였다. 그러므로 용병 잘하는 자에게는 버릴 병졸이 없고, 글을 잘 짓는 자에게는 따로 가려 쓸 글자가 없다. 진실로 좋은 장수를 만나면 호미자루나 창 자루를 들어도 굳세고 사나운 병졸이 되고, 형견을 찢어 장대 끝에 매달더라도 사뭇 정채(精彩)를 띤 깃발이 된다. 만약 이치에 맞는다면, 집에서 늘 쓰는 말도 오히려 학교에서 가르칠 수 있고 동요나 속담도 “이아(爾雅)”에 속할 수 있을 것이다. 그러므로 글이 능숙하지 못한 것은 글자의 탓이 아닌 것이다.

16) 교학사 ‘국어2’ 1단원 <우리 글 우리 문학>의 제3소단원 <글쓰기 방법>이라는 제목으로 수록됨.

-- 중략 --

②비유하자면 음릉(陰陵)에서 길을 잃자 명마인 오추마(烏騶馬)가 달리지 못하고, 강거(剛車)가 겹겹이 포위했지만 육라(六騾)가 도망가 버린 것과 마찬가지이다. 진실로 한마디 말로 정곡을 찌르기를 눈 오는 밤에 채주(蔡州)에 쳐들어가듯이, 한마디 말로 핵심을 뽑아내기를 세 차례 북을 울려 관문을 빼앗듯이 할 수 있어야 하니, 글을 짓는 방도가 이 정도는 되어야 지극하다 할 것이다.

-- 중략 --

③정원후(定遠侯)의 비식과 연연산(燕然山)에 명을 새긴 것이 아마 여기에 있을 것인저, 여기에 있을 것인저! 비록 그렇지만 방관(房琯)의 거전(車戰)은 앞사람의 자취를 본받았으나 실패했고, 우후(虞詡)의 증조(增竈)는 옛 법을 역이용하여 승리했으니, 그 변통하는 방편은 역시 때에 있는 것이요, 법에 있지는 아니한 것이다.

위 내용은 중략 부분을 제외하면 교과서에 수록되어 있는 그대로를 옮겨온 것이다. 여러 고사를 인용한 글이지만 학습활동에서 고사의 내용을 제시해준 것은 항우(項羽)의 음릉고사(陰陵故事) 하나뿐이다.¹⁷⁾

본 교과서에서 이 제재를 수록하면서 학생들이 학습하기를 바랐던 내용은 ‘고사를 활용한 옛 사람의 글쓰기’인데 어떤 고사가 활용되고 있는지에 대한 보충자료가 없기 때문에 이런 학습목표를 제대로 성취하기 위해서는 국어교사가 별도의 수업준비 활동을 통해 이 고사들을 일일이 이해해야하는 실정이다. 따라서 국어교사가 이 제재를 수업하기 직전 시간에 한문시간을 배치하여 미리 이 제재의 원문을 독해하는 과정을 갖는다면 학생들로서는 바로 다음의 국어 수업 시간에 수업할 내용이므로 더 관심을 기울여 원문의 독해에 임할 것이고, 국어교사는 국어 수업 시간에 제재 내용의 이해를 위한 강의시간을 절약할 수 있으므로 한문과와 국어과에서 진행되는 수업의 밀도가 모두 높아질 수 있을 것이다.

‘국어’ 교과서에는 중세국어의 표기양상을 보여주는 자료로 <언해> 자료가 수록되어 있다. <훈민정음 해례본 서문>과 <두시언해(杜詩諺解)> <소학언해(小學諺解)> 등이다. 언해 자료는 말 그대로 원문이 한문으로 표기된 것을 우리말로 풀어놓았다는 의미이므로 원문을 활용한 국어-한문의 연대수업에 적절한 제재라고 하겠다. <두시언해>를 보자.

17) <학습활동> 부분에 제시된 내용으로, “항우가 유방의 군사에게 쫓겨 음릉에 이르러 그만 길을 잃게 되자 그곳에서 최후의 일전을 벌였다. 항우는 사면초가에 처하게 되자 ‘시운이 불리하니 오추마도 달리지 않는구나.’라고 읊었다.”라는 내용이다.

춘망(春望)

나라히 破亡(파망)호니 피와 ㅁ름썸 잇고
 잣 앓 보미 폴와 나모썸 기펏도다
 時節(시절)을 感嘆(감탄)호니 고지 ㅁ믈를 ㅅ러게
 코
 여희여슈를 슬호니 새 ㅁ으믈 놀래노다
 烽火(봉화)ㅣ 석 ㄷ를 니어시니
 지븨 音書(음서)는 萬金(만금)이 스도다
 ㅅ ㅁ리를 글구니 또 더르니
 다 빈혀를 이긔디 ㅁ홀 듯호도다

[현대어 풀이]

봄에 바라노라

나라가 망하니 산과 강만 있고
 성 안의 봄에는 풀과 나무만 깊어 있구나.
 시절을 애상하게 여기니 꽃까지 눈물을 흘리게 하고,
 (처자와)이별하여 있음을 슬퍼하니 새소리조차 마음을 놀
 라게 하네.
 봉화가 석 달을 이어지니,
 집의 소식은 만금보다 값지도다.
 흰 머리를 굵으니 또 짧아져서
 다 (모아도) 비녀를 이기지 못할 것 같구나.

- “두시언해(杜詩諺解)” 중간본 권 제10

비상(한철우) ‘국어2’ 3단원 <우리말의 역사>에 수록된 작품이다.¹⁸⁾ 이 교과서에서는 <두시언해> 중간본을 수록하면서 ‘근대국어’의 모습을 알 수 있는 자료라고 하였다. 본 발표문에서는 ‘중세국어’와 ‘근대국어’의 규정에 초점을 두는 것이 아니므로 이 용어의 가부는 논외로 한다.

위의 인용문을 보면, 해당 교과서에는 좌측에 ‘언해문’을 제시하고 우측에 제시하여, 언해본에 표기된 용어와 현대어를 바로 대조하면서 이해할 수 있게 하였다. 그런데 이 교과서 역시 언해본과 현대어 풀이부분만 수록되어 있고 원문은 어디에도 제시하지 않았다. 이 경우 원문을 한문시간에 충실하게 원문 독해를 한 다음 국어시간에 이 두시언해를 공부한다면 이해의 폭이 넓어질 수 있을 뿐 아니라 국어교사의 입장에서 여러 가지 관련 사실을 굳이 설명하지 않아도 될 것이다. 뿐만 아니라 학생들은 원문의 의미와 언해본의 의미, 현대어 풀이 등을 서로 비교해보면서 두보시를 학습 할 수 있기 때문에 깊이 있는 이해를 도모할 수 있기도 하다.

특히 한시의 경우 한자 하나하나의 의미망이 넓고 깊기 때문에 번역된 시 구절을 통해 감상하는 것보다 원문을 독해하면서 감상하는 것이 내면화하는 데 훨씬 유리하다. 위 시의 경우 원문을 옆두에 두고 풀이하면, 제 1구의 ‘파(破)’와 ‘잇고[在]’가 극단적 대조를 이루고 있고, 2구의 ‘보미[春]’와 ‘기펏도대[深]’ 등의 시어들은 인간이 이룩한 공간, 통치의 공간인 ‘나라[國]’에 남아 있는 전란의 후유(後遺=>破)가 심각하게 처참한 데 비하여 그런 것에 아랑곳하지 않는 자연의 무심함을 깊이 느끼게 해준다. 또 그런 점에서 시인 두보의 우국의 서글픔이 짙게 읽혀지기도 한다.

18) 두보(杜甫)의 대표작 중 하나로 원문은 “國破山河在 城春草木深 感時花濺淚 恨別鳥驚心 烽火連三月 家書抵萬金 白頭搔更短 渾欲不勝簪”인데 깊이 있게 감상하고 내면화하기 위해서는 한자의 의미는 기본이고, 한시의 형식적 특징인 대구법 같은 표현수법 등을 고려하는 원문독해가 필요하다.

단순히 우리말의 옛 표기가 어떠하였고 그 시대의 용어들이 현대에 이르러 어떤 말로 변했는지를 보여주기 위해서 위의 연해 자료를 교과서에 수록한 것은 아닐 것이다. 단지 그 이유뿐이라면 굳이 두보시의 절창을 필요로 하지도 않을 것이고, 도덕적 모범을 보여주는 <소학언해>나 훈민정음 창제 이유를 절절하게 서술한 <훈민정음 해례본 서문> 등도 굳이 교과서에 수록할 이유가 없을 것이다. 그런 작품들을 수록한 것은 단지 표기상의 용례를 알게 하거나 시대의 변화에 따른 용어의 변화를 보여주기 위한 것이 아니라 우리 선인들이 그런 글들을 통해 무엇을 생각하고 살아갔는지, 어떤 것에 높은 의미를 부여하며 세상을 바라보았는지를 알게 함으로써 현대를 살면서 미래의 주인공이 될 학생들에게 말 그대로 ‘교육’의 의미론적 목표를 달성하기 위해서 일 것이다. 그런 점에서 교과서에 수록된 제재들은 하나같이 精緻하게 선별된 작품이고 그렇기 때문에 그 작품들을 가능한 깊이 있는 독해를 통해 학습활동이 이루어져야 한다고 본다. 이를 위해서 여러 교과와 적극적 연대가 더욱 요청된다.

위와 같은 방식으로 국어과와 한문과의 수업운영이 가능하기 위해서는 2개 교과가 공유할 수 있는 제재가 있어야 하는데 사실 이런 제재는 매우 많다. 국어 교과의 하위 과목 중에 ‘국어’와 ‘문학’이 대표적으로 이런 한문 원전 제재를 많이 수록하고 있으며, ‘진로선택’ 교과인 ‘심화국어’나 ‘고전읽기’ 등으로 확대하면 연대 수업이 더 유익할 제재들은 더욱 확대된다. 특히 ‘심화국어’는 ‘높은 수준의 국어 능력을 통해 학문활동을 하는데 필요한 전문성과 문제해결능력 함양에 적합한 과목’이라고 하였으며, ‘고전읽기’는 ‘별도의 교과서가 없는 과목’이라고 정의하고 있다.¹⁹⁾ 이 ‘고전읽기’ 과목은 담당 교사의 의도에 따라 다양한 제재가 학생들에게 제공될 수 있기 때문에 경우에 따라서는 국어과와 한문과의 연대 수업이 매우 용이할 뿐 아니라 오히려 필요한 교과라고 할 수 있다.²⁰⁾ 학생들의 경우 대학진학에서 인문계열을 진학하려고 할 때 이런 ‘진로선택’ 교과를 활용하여 학생부 전형에 유리한 내용을 만들어갈 가능성이 매우 높아지므로 각 고등학교에서 적극적으로 이 교과를 운영할 필요도 있다. 또 단위 학교에서 과목별로 별도의 교재를 만들어 수업을 진행하는 것도 가능하기 때문에 국어과와 한문과의 수업 연대 방식이 굳이 ‘고전읽기’와 같은 과목에 한정되어야 하는 것도 아니다. 담당 교사들의 수업 설계와 수업 진행 의지에 따라 과목별로 별도의 교재를 만들어 수업을 진행할 수 있기 때문에 한문과의 본질적 교육목표를 성취하면서도 수업 연대가 가능하다.

위와 같은 국어과와 한문과의 수업운영 연대 방안은 각 교과와 독자적 수업운영에 차질을 가져오면 안 되는 것이 전제되어야 한다. 그런데 발표문의 기획을 국어과 중심에서 시작하였기 때문에 한문 교과가 마치 국어과 수업의 종속적·보조적 위치에 놓인 듯하기도 하다. 또 2018년부터 시행될 2015 개정 교육과정에 따른 교과목의 선택과 해당 과목의 단위 수 배정이 단위 학교별로 제각각 달라질 뿐 아니라 ‘한문’ 교과를 선택할지 하지 않을지, 한문수업 시간이 1주일에 1시간이 될지 그 이상이 될지, 또는 1학년에 위치할지 2,3학년에 위치할지,

19) 『배움을 즐기는 행복교육』(2015 개정 교육과정 자료집), 교육부 교육정책과정과, 2016.

20) ‘고전읽기’ 과목의 경우 정해진 교과서가 없기 때문에 담당 국어교사의 입장에서 새로이 교재를 마련해야 한다는 부담감이 클 수밖에 없다. 이런 이유로 각 고등학교에서 의도적으로 ‘고전읽기’ 과목을 선택하지 않을 가능성이 높다. 그러나 주어진 상황이 학교마다 다르겠지만 교사가 수업을 주도하되 학생들로 하여금 탐구적 참여활동을 활발하게 하도록 유도하고 이 활동을 생활기록부에 기록해주는 것도 하나의 방법이 될 수 있겠다.

집중이수제를 택하여 1개 학기만 한문 수업을 운영할지도 알 수 없는 상황에서 오직 국어과 수업의 편의성과 충실성을 위하여 한문수업의 선행을 전제한 것 같기도 하지만 위에서 예시한 수업의 연대는 단위 학교에서 어떻게 운영하는가에 따라 상호 발전할 수 있는 가능성이 매우 높은 것도 사실이다. 그래서 이런 2개 교과와 연대 수업은 담당 교사들 간의 공동의 목표가 공유되어야 하고 이를 위한 사전협의를 필수적 요건이라고 하겠다.

5. 맺음말

*참고문헌은 각주로 대신함.

「한자와 한글의 언어적 차이와 교육적 협응 가능성」과 「중등학교 국어과와 한문과의 연계 교육 방안」의 토론문

이민희(강원대학교)

국어교육과 한문교육의 소통과 연대 가능성을 모색하는 공론의 자리가 마련되었다는 것 자체가 부정적 현실과 긍정적 미래를 내포한 의미 있는 사건이라 생각됩니다. 이번 공론장에서의 방점은 국어교과와 한문교과의 차이 극복에 대한 고민과 탐색이라기보다 교과내용학으로서의 양 교과의 교육학적 가치 재고와 존재 기반을 점검하는 데 있지 않나 싶습니다. 결국 국어와 한문의 거리 자체가 문제라기보다 국어와 한문이 교육을 매개해 어떻게 공존할 것인가가 문제일 것입니다. 이제 국문학과 한문학, 국어교육학과 한문교육학이 교육과 연계되지 않고는 더 이상 자립할 근간이 없음을 의미한다는 점에서 문제의 심각성이 크다 할 것입니다.

이런 고민을 앞서 진행한 두 분 선생님의 발표는 그 구체적 방향성을 제시하고 있다고 점에서 그 의미가 크다 할 것입니다. 별 이견이 없는 상태에서 보충 설명을 부탁드립니다. 차원에서 몇 가지 궁금한 점을 여쭙고자 합니다.

1. <한자와 한글의 언어적 차이와 교육적 協應 가능성>(윤채근)에서 선생님께서는 한자한문 교육의 기준을 어휘 수준이 아닌, 구문론·의미론 수준으로 확대 적용시켜야 함을 강조하고 계십니다. 두 교과의 교육적 협응 가능성을 구체적 대안보다는 원칙적 방향 제시 측면에서 섬세하게 논의를 전개하고 계십니다. 한 가지 흥미로운 것은 한자한문교육에 대응하는 개념어로 ‘국어 교육’이 아닌 ‘한국어 교육’을 설정하고 계시다는 점입니다. 외국인 학습자 대상 국어교육으로 흔히 지칭되는 ‘한국어 교육’도, 국어 교육의 대체어도 아닌, 한자한문교육과 국어교육의 관계와 그 본질적 의미를 고려한 개념어로 사용하고 계십니다. 그 이유를 추론해 볼 때, 한자한문교육의 궁극적 가치가 국어교육의 일부로 이해되어서도 안 되고(어휘론적 접근의 한계), 한자문화권 내 일원으로서 국어교육과 상생할 수 있는 기반 마련(어원론적, 의미론적 맥락 중심의 접근)에 있음을 보여주하고자 하는 의도가 깔려 있는 것은 아닌가 생각합니다. ‘한국어교육’의 범주와 개념을 어떻게 상정하고 계신지 보충 설명을 부탁드립니다.

머리말에서 “이글은 한자한문 교육이 한국어 교육의 본질을 구성하지만 현재의 교육 상황을 고려해 1) 한시적으로 상보적 위상에서 교육되어야 한다는 논지를 펼치고자 한다. 물론 2) 한국어 교육이 어학 교육이라는 좁은 틀을 벗어나 어문화 교육의 지평으로 확장될 미래의 어느 시점에서는 한자한문 교육이라는 별도 분류 체계 없이 해당 교육내용들이 한국어문화

교육의 주요 부분으로 수용되어야 할 것이다. 그러나 고전 교육을 기피하는 현재의 기형적 교육 여건이 이에 걸맞지 않고 3) 한국어문 교육 담당자들의 고전어문 교육관 역시 모호하기 그지없으므로 양자의 관계를 편의상 ‘相補的 協應’으로 규정해보고자 한다.”고 말씀하셨습니다. 1)에서 ‘한시적으로 ~ 교육되어야 한다’는 이유와 그 의미가 무엇이며, 2)에서 현재 한국어교육은 어학 교육의 틀에 갇혀 있다고 보시는 것인지, 그리고 3)에서 한국어문 교육담당자들의 고전어문 교육관이 모호하다고 평가할 수 있는 근거와 이유는 무엇인지 추가 설명이 필요해 보입니다.

한편, 궁극적으로 한자(어)는 한국어의 의미 심화뿐 아니라 구문-의미론적 효과까지 담보하고 있고, 어원적 중층성을 통해 새로운 의미를 만들어낼 수 있는 인문언어로 기능할 수 있기 때문에 한자-한문교육이 한국어 교육의 일부로 긴요하다고 보셨습니다. 그런데 한국어문화 교육(고전한국어와 고전한국문화 관련 교육) 방향으로 나가기 위해서는(예컨대, 고전한국어 학습을 위해 『구운몽』 한글본과 한자본을 강독하기 위해서는) 중등교육 학습자들의 한자 사용능력을 고려할 때 과연 가능한가 하는 점입니다.(cf. 독일어권의 김나지움 학습자) 이것이 가능하려면 중등교육뿐만 아니라 초등교육과 고등교육과의 연계 및 교육의 위계화가 먼저 이루어져야 할 것이다. 인문언어 또한 ‘고등교육을 이수한 교양인들이 이해할 수 있는 것’이라 하셨는데, 그렇다면 인문언어 교육이 중등교육 학습자와는 어떻게 만날 수 있는지도 궁금합니다.

2. <중등학교 국어과와 한문과의 연계 교육 방안>(이창희)에서 선생님께서는 중등학교 국어과와 한문과의 연계 교육을 위해 국어과 주도의 소극적 통섭과 양과의 적극적 연대 방안을 제시하고 계십니다. 교육 현장에서 실천 가능한 구체적인 교육 사례를 제시해 주심으로써 공감되는 바가 큼니다. 이때 소극적 통섭은 국어 및 문학 교과서 수록 고전과 현대 운문, 산문 작품 속 한자어 또는 구절에 대한 전고 소개와 다양한 한문 구절과의 연계 교육을 제시한 것으로 문학 수업 시 한문 자료를 보조적으로 활용함을 의미하는 것 같습니다. 충분히 국어 교과서 수록 문학 작품 이해를 위해 『논어』 등 관련 한문 자료를 연계시켜 이해의 폭을 넓힐 수 있다고 봅니다. 그런데 이런 연계 지점을 찾아(예, 시조에 사용된 ‘遊人’과 『논어』 1장의 ‘朋’ 연계) 소재 차원에서 확대시킨 결과로 기대할 수 있는 연계 교육의 궁극적 목적이 무엇이며 이것이 기존 교육과 차이나는 지점은 무엇일지 궁금합니다. 이는 기존에 다양한 관련 자료를 찾아내 연결시켜 이해의 폭을 넓히려 했던 방법과 크게 달라 보이지 않기 때문입니다. 말씀하신 대로 이런 소극적 통섭 방법이 국어교사의 노력으로 한문 교육과 연계할 수 있는 방안이라면 이는 국어과와 한문과의 연계라기보다 국어과의 적극적 노력이라 할 수 있지 않을까요?

그리고 국어과와 한문과의 적극적 연대란 결국 국어교사와 한문교사의 팀티칭 수업 내지 교과통합 교육을 의미하는 바, 국어과 교재 중 한문 원전을 미리 선택해 원문 강독을 한 후 현대어 텍스트를 이용한 국어 수업을 할 수 있다는 것입니다. 의미 있는 시도라 생각합니다. 그러나 문제는 역시 고등학생 대상 원문 강독 수업의 구체적 실천 방법일 것입니다. 중등교육 과정에서 한문 교육을 이수한 고등학생 학습자의 한문 독해 능력이 특정 한문 원문 작품

을 한 시간 강독 수업으로 따라올 수준인가 하는 점입니다. 그리고 2개 교과가 공유할 수 있는 제재를 선정해 교과통합교육을 추구한다 하지만, 여전히 국어교과가 주가 되고 한문교과가 보조가 되는 연계라 할 것입니다. 그렇다면 반대로 한문교과가 주가 되고 국어교과가 보조가 되는 교과통합교육 방안은 없는지요? 또한 2개 교과가 이런 연계 교육을 통해 동시에 기대할 수 있는 공통된 교육목표는 구체적으로 무엇일지 궁금합니다.

한자(어)와 한문을 매개한 교과는 국어교육과 한문교육뿐 아니라 국문학과 한문학도 포함됩니다. 네 개 학과와 관련된 전공자와 관계자들이 머리를 맞대고 결국 빠르게 변화하는 시대에 새로운 학습자에게 외면 받지 않을 ‘고전어문학 교육’, ‘고전어문화 교육’을 제시하는 것이 당면 과제라 봅니다. 그런데 국어교육과 국문학의 거리는 여전히 멀어 보입니다. 국어교육의 덩치는 커진 반면, 국문학의 위상은 더 작아지고 있기 때문입니다. 이제는 4개 과가 모여 더 절박한 논의를 개진하는 자리를 마련했으면 하는 바람을 가져 봅니다.

한자어교육관련 쟁론 검토를 통한 연구 방향 제안

허 철(교원대학교)

【목차】

1. 시작하며
2. 논리와 설득, 비논리와 초논리
3. 어휘력과 어휘교육, 한자어
4. 필수 선행 연구 과제
5. 맺으며

1. 시작하며

한자와 한문이 한반도로 유입되어 사용된 후부터 훈민정음 창제 전까지 국가의 공용어는 한국어와 漢文¹⁾이었으며 문자는 한자²⁾였다. 훈민정음 창제 이후에 문자사용에도 이중화가 이루어져 한국어와 한문, 훈민정음과 한자로 도구를 정하여 구어와 문어에 따라 적절한 문자와 표기법을 대응시켜 사용하였다. 1894년과 1895년 고종의 칙령³⁾이 반포된 이후 공용어는 한국어로 단일화 됐으나 문자는 국문(훈민정음)과 한자였다.⁴⁾ 이 시기부터 “한문”은 死語가 되었다. 그러나 여전히 한자(어) 표기는 漢字를 통해 이루어졌다. 한자를 한글로 대체한 것은 해방 후 부터였다. 1945년 12월 미 군정청 학무국의 조선교육심의회는 교과서에 漢字를 이용한 표기를 없애고 한글 표기만 사용하기로 결정하였다. 이때부터 시작된 國漢 표기 논쟁은 1945년, 1948년, 1957년, 1961을 거쳐 1972년, 1989년, 1998년 그리고 2013년부

1) 본 연구에서는 한문을 “고대 중국어법에 따른 문어”라고 규정한다.

2) 본 연구에서의 한자는 중국을 통해 유입된 한자와 한국에서 제작된 한자, 그리고 한자의 일부를 이용하여 새롭게 만들어낸 구결 등과 같은 문자를 포함한다. 곧 본고에서 지칭하는 한자는 “한자계 시스템에 기반하여 제작된 모든 문자”를 말한다.

3) 1894년 11월 21일(계사), 고종 31년/고종실록 32권 중 일부. “第十四條. 法律勅令. 總以國文爲本. 漢文附譯. 或混用國漢文.” 1895년 5월 8일(무인), 고종 32년/ 고종실록 33권 중 일부. “第九條. 法律命令은다 國文으로써 本을삼고 漢譯을 附히며 或國漢文을 混用함.”

4) 근대 이전에는 한자(한문)가 주류 공용문자, 언문이 비주류 공용문자였는데 칙령 선포로 언문이 주류, 한자가 비주류로 바뀌었을 뿐이라거나, “언문은 공식적으로 ‘나랏글’ 즉 ‘국문’으로 그 위상이 격상된 것(백두현:2004:8)” 것이라는 파악에는 한계가 있다. 이는 “한문”을 완전히 배제했다는 점은 완전한 어문생활의 변화였다.

터 2015년⁵⁾에 이르기까지 근현대 한국 사회의 가장 뜨거운 쟁점 중 하나였다. 1945년부터 따지면 약 70여년에 이르는 긴 논쟁의 기간 동안, 사회의 모든 것들은 변화하였다. 변화하지 않은 것은 양측의 팽팽한 주장과 태도뿐이다. 1945년 당시부터 진행된 주장은 현재에도 유효한 논지로 사용되고 있다. 동어 반복적 되풀이를 통해 여전히 평행선을 걸어가고 있는 셈이다.⁶⁾ 아마 앞으로도 이 문제는 해결되지 못한 채 여전히 서로를 응시하며 상대가 칼을 빼기만을 기다리는 자세가 유지될 수도 있다.

이러한 상황 아래 한문과의 위상은 계속하여 하락하여, 미래를 낙관하기 어렵다. 한문과가 경쟁력을 가지기 위해서는 무엇보다 한자어 교육의 위상이 확보되어야 한다. 한자어 교육의 중요성이 증대할수록 한문과는 경쟁력을 확보할 수 있다. 따라서 초등교과서를 비롯하여 국한문 혼용을 통해 한자 교육에 대한 수요가 촉발되어야 한다. 국어과 교육에서 어휘 교육은 매우 중요하며, 어휘의 상당수는 한자어⁷⁾이므로 한자교육⁸⁾을 통해 어휘에 대한 정확한 이해와 사용을 촉진할 수 있다. 이런 면에서 한자교육은 국어과의 주요 교육 내용으로 포함되어야 한다.

여기까지가 한자어교육을 바라보는 한문관련 종사자들의 대부분의 시각이자 바램이다⁹⁾. 곧 한문과의 위상 추락은 한자로 더 이상 표기하지 않는 현실 언어생활에서 기인하고 있는데, 현실 언어생활은 변화가 불가능하기에, 한자어교육의 중요성과 국어어휘교육의 관계를 부각하고 설득시키고 구체적인 방법으로 최소한 초중고 교과서에라도 한자 표기를 시행하여 필요성을 부각하고자 하는 것이다.¹⁰⁾

여기서 의문이 든다. 왜 이 논쟁은 끊임없이 쳄바퀴를 돌리고 있으며, 양측은 왜 서로에게 수궁할 수 없는 것이며, 상대를 설득할 수 있는 논리로 발전하지 못하는 것인가이다. 양측의 주장들을 살펴보면 문자 표기 자체에 관한 것과 표기와는 한걸음 떨어진 “교육”의 필요성과 기대 효과로 나누어 볼 수 있다. 그런데 왜 표기 문제가 교육과 연계되어야 할까가 그 다음의 궁금증이다. 물론 어문정책과 교육제도와 내용은 국가나 사회 구성원들의 의사를 수용하고 반영하는 민주적 절차를 따르고 있다는 점에서는 유사성을 지닌다. 하지만 교육은 미래 사회에 필요한 인재를 양성할 목적으로 그 가치를 구현할 수 있는 내용을 선별하고 그 제도를 구성하는 것이라면, 어문정책은 국가와 사회의 효율적 소통을 위한 최소한의 약속을 정하는 것으로 이 둘은 본래 서로 지향하는 바가 다르다.¹¹⁾ 그렇다면 한자어교육의 필요성과 그

5) 1998, 2013, 2015의 논쟁은 이전과 다르다. 이전은 정부의 한글 전용 정책이, 이후는 정부의 한자 표기 찬성 정책이 논란의 시작이 되었기 때문이다.

6) 물론 시대의 변화나 논자의 개인적 견해에 따라 논지가 더해지기도 하였으나 맥락적 변화는 없었다는 것이 필자의 생각이다.

7) 한자어의 개념과 정의는 논자마다 다르지만, 필자는 여기서 일반적으로 인정되는 한자로 표기되는 어휘로 규정하였다. 물론 필자는 이전에 한자계 어휘라는 용어를 사용한 바 있으나, 본고에서는 좀 더 일반적인 용어로 한자어를 사용한다.

8) 한자교육으로 표기하지만 사실 낱글자의 한자 교육이 아니라, 한자로 구성된 한자어 교육이 주 내용이다.

9) 어문정책장상화추진회의 한글기본법 위헌심판 청구, 서울시교육청의 초등학교 한자교육 강화 등이 한문교육의 존립 내지 확대의 논리적 근거로 작용하고 있음 또한 사실이다.

10) 그간 한문교육관련 연구자들의 연구는 이러한 맥락에서 진행되었다고 해도 지나치지 않다.

11) 곧 교육에서는 다양한 가치를 추구하고 있어서, 필요성과 가치에 따라 교과로 구성되고 교육될 수 있으나, 어문정책은 사회 구성원간의 공용어로서의 역할을 하는 것이다. 예를 들어, 학교에서는 영어와 중국어, 일본어, 프랑스어, 독일어, 아랍어 등 다양한 언어와 문자 체계를 학습하지만, 이것이 어문정책과 연계되지는 않는다.

가치에 대한 논쟁은 어문정책에 대한 역사적 흐름이나 정책 결정의 문제가 아닌 “어휘” 교육적 측면에서 부터 논의가 시작되어야 한다. “언어교육”의 관점에서 한자어교육과 관련된 여러 논의를 다시 검토하고, 한자어 교육의 가치와 위상을 어휘교육의 관점에서 재검토하면서, 현재까지 연구에서는 소홀하였으나 반드시 필요한 기초적 성격의 연구 과제를 제시하고자 한다. 제시된 연구과제의 수행은 곧 어문정책 관련 논쟁의 고리에서 벗어나 독립적인 한자어 교육의 가치와 위상을 건설하는 토대가 될 것이다.

2. 논리와 설득, 비논리와 초논리

현상은 인과 관계를 파악하기 어려운 자연 발생적일 수 있지만, 그 현상을 파악하고 분석하는 것은 과학적이어야 한다. 곧 현상은 비논리적일 수 있으나 현상을 대하는 태도는 이성 에 따른 논리성을 갖추고 있어야 하며, 논리성은 상대를 설득할 수 있는 힘을 가진다. 그러나 때에 따라서는 이러한 이성과 논리의 과학적 태도보다는 비논리가 초논리적으로 작동하기도 한다. 특히 사회적 논란에서 그러한 예를 쉽게 발견할 수 있다. 특히 비논리, 독선, 강변 등은 민주적 절차나 공동선의 목적 추구보다는 특정 개인이나 집단의 이익을 대변할 때 그 힘을 더 크게 작동시키기도 한다.

그럼에도 불구하고 우리 과학자들은 모든 현상을 과학적으로 분석하고 해석해야하는 책무를 지니고 있다.¹²⁾ 누구나 다 아는 선언적 명제를 서술한 것은 한자 표기와 교육과 관련된 문제에 있어 이러한 기본적 태도가 종종 실종되고 있음에서 이다. 특히 어문정책의 논쟁, 그 중에서도 한글전용과 국한혼용(혹은 병용), 그리고 한자어교육에 있어서는 더욱 그러하다.

1945년 해방 이후 바로 시작된 어문 표기 논쟁, 그 중에서도 한글과 한자라는 두 문자 체계 사용의 문제는 2015년 현재까지도 지속적으로 제기되고 있는 해묵은 논쟁이다. 이 논쟁은 출발부터 언어 표기와 교육을 묶어 놓고 있었으며, 어문 정책의 변화는 교과서의 문자 표기¹³⁾와 한자 교육의 문제와도 연결되었다. 한자교육과 관련된 양측의 주장을 보면 반대론의 핵심에는 한자교육의 필요한 시간과 노력이 효율적이지 않다는 것이며, 찬성론의 핵심은 한자교육을 통해 어휘사용과 전통문화의 계승에 이바지 할 수 있다는 점이다. 물론 위에 제시한 여러 주장들 이외에도 정치적 색깔 등에 대한 것도 있으나 이는 논외로 한다.

관련 쟁점 중 대다수를 차지하고 있는 것은 우리말 속의 한자어의 비율과 한자어 교육이 어휘 습득과 활용에 끼치는 영향에 대한 것들이다. 최근 들어 문해력과 관련된 보고서가 소

12) 과학자란 연구자이며, 연구자는 대상 현상에 따라 인문과 사회, 자연으로 구분되고 있을 뿐 그 태도에 있어서는 동일하다.

13) 국어교과서의 예를 보면 다음과 같다.

	국민·초등학교		중학교	고등학교
	1~3학년	4~6학년		
1945~1964년	한글 전용	한자 병용	한자병용	한자병용
1965~1969년		한자 노출	한자노출	한자노출
1970~1974년		한글 전용	한글전용	한글전용
1975~2000년			한자병용	한자병용
2000년 이후			한글전용	한글전용

개되면서 한자 교육의 중요성에 대한 주장들도 제시되었다. 문해력과 관련된 주장은 몇 가지로 나뉘는데, 일반적으로 말하는 문맹과 문식력이다. 문맹은 문자를 읽고 쓰는 능력을 말하며, 문식력은 문자를 통해 표기된 컨텍스트를 이해하고 자신의 사고와 감정 등을 문자를 이용해 표출하는 종합적 능력¹⁴⁾을 말한다. 이는 곧 최소 수준 문해력과 기능적 문해력으로, 해독과 독해의 차이를 말한다. 일반적으로 한자는 학습과 사용이 어려운 문자이기 때문에 문맹률이 높고 한글은 학습과 사용이 쉬운 문자이므로 문맹률이 낮다는 것은 여러 자료를 통해서 일반화되지 않음이 밝혀졌다. 실제로 유엔의 보고서에 따르면 한글을 사용하는 한국이나 한자를 사용하거나 한자와 자국문자인 가나를 혼용하는 일본의 경우 큰 차이가 보이지 않고 있다. 오히려 중국본토나 대만, 홍콩 상호 비교에서는 차이를 보이는데, 이는 문자의 단순성과 문맹률 간의 상호 관련성보다는 교육 제도의 효율성에 기인하는 것을 말한다. 한편 2002년 문식력과 관련된 보고서¹⁵⁾가 등장한 이후 국내에서는 문식력에 관하여 꾸준한 논의가 등장하였다¹⁶⁾. 이는 우리나라의 성인의 문식력이 OECD 국가의 평균 정도에 불과하며¹⁷⁾ 이는 매우 심각한 실질 문맹이란 의견이었다. 이 조사는 결국 문식력 신장과 연결되었고, 자연스럽게 한자어에 관한 논의로 확대되었다.¹⁸⁾

한자어를 학습하는데 한자 표기가 소용될 것이라는 주장에도 보충이 필요하다. 한자어 중에는 한자로 표기되어 학습하였을 때 오히려 한자어의 의미 파악에 혼란을 가져오는 경우도 있다. ‘矛盾’, ‘杞憂’, ‘刻舟求劍’과 같은 겉뜻과 속뜻이 다른 고사성어는 물론이요, ‘美國(米國)’, ‘佛蘭西’, ‘阿彌陀佛’, ‘攝氏’ 등의 음차 한자어, ‘經濟’, ‘社會’, ‘函數’ 등 근대 중국이나 일본에서 중역된 한자어 등이 실제로 많은 수를 차지하고 있으며, 이들 한자어는 한자로 학습하는 것이 오히려 어휘의 의미를 파악하는데 어려움을 발생시킨다.

또한 한자를 알면 새로운 어휘의 의미를 유추할 수 있다는 가설은 반대로 개인의 어휘 능력과 문맥을 이용하여 어휘의 의미를 유추할 수 있다는 가설과 무엇이 더 타당한지 객관적 증거가 필요하다. 사용자가 반드시 한자에 대한 능력을 가지고 있어서가 아니라, 다양한 습득과 사용을 통해 새로운 어휘의 의미를 유추할 가능성도 있기 때문이다. 한편 한자 표기가 사용자로 하여금 한자어의 의미를 명확하게 이해하게 하고 새로운 어휘의 의미를 유추할 수

14) ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. "The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programs". UNESCO Education Sector Position Paper: 13. 2004.

15) 한국교육개발원 이희수 연구위원은 2012년 8월 16세 이상 65세 미만의 국민 1200여명을 대상으로 국제성인문해조사(IALS)를 실시한 결과 문서문해력 영역에서 908명(75.7%)이 영수증, 열차시간표, 구직원서, 지도, 약 설명서 등의 그림이나 도표를 제대로 이해하지 못하는 최하 수준인 1, 2등급으로 분류됐다고 밝혔다.

16) 이후 이와 관련되어 이희수 외(2001;2003), 민현식(2002) 등이 있다.

17) “2013년 국제 성인 역량 조사(Program for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC) 결과에 따르면, 우리 국민의 문식력 점수는 OECD 국가의 평균 정도에 불과한 것으로 나타났다. 이는 만 15세를 대상으로 한 국제 수준 학업 성취도 평가 (Program for International Student Assessment, PISA)의 읽기 역에서 우리나라 학생들이 보인 우수한 성취 결과와 비교할 때 우려스러운 현상이다.” 김종철 외(2014)

18) 문식력과 한자어 교육의 상관성을 밝히는 연구되었으나, 여기에는 학습에 투입되는 시간에 따르는 효과성 검증 부분이 간과되었다. 한자어에 한자를 병기할 것인가 혼용할 것인가 따라 학습에 필요한 시간이 필요하고, 또 이에 따라 각기 다른 학습 효과가 도출될 것으로 생각할 수 있다.

있는 능력을 가지고 있다고 하더라도, 여기에는 전제가 필요하다. 사용자가 그 어휘를 구성하는 한자의 다양한 의미를 습득한 정도인가의 여부이다. 한자어에 사용되는 한자는 다양한 의미로 활용된다. 이는 곧 한자교육과 한자어교육을 동일시하는 태도의 문제점이기도 하다. 한자를 습득하여 숙지하고 있더라도 한자어를 이해하는데 도움이 되는 것은 아니며, 한자를 습득하였다고 한문 문장을 습득할 수 있는 것도 아니다.

또다른 문제는 정보 전달의 정확성을 추구할 편의성에 한자 표기는 매우 큰 약점을 지니고 있다. 한자에 비슷한 자형이 많다는 것은 곧 정보전달의 정확성을 어렵게 하고, 학습자와 사용자 모두에게 엄격한 태도를 요구하게 된다. 불편함을 초래하게 되고, 정보 전달의 오류 가능성을 높인다. 한글의 경우 음성어를 표기하는 방법이므로 약간의 오류가 있더라도 정보 전달에는 큰 영향을 끼치지 않는다. 반면 한자의 경우 한 획의 차이가 완전히 다른 정보로 변화된다.

물론 한자어의 한자표기는 우리말 어휘의 사용 오류를 감소시키는데 긍정적 역할을 할 것이라 기대할 수도 있다. '폭발'을 폭팔로 사용하는 오류, 현재시각(現在時刻)은 현재 '시간'으로 1월은 '1월 달'로 (1월에 이미 '달'이라는 의미가 함유), 세수(洗手, 손을 씻는다는 의미에서 얼굴을 씻는 의미로 변질) 문외한은 무외한, 미류나무는 미루나무, 무난과 문안을 혼동하는 사례와 같은 오류가 범해지는 것이다. 이러한 사용의 오류 범례를 보면, 사용자가 한자어로 구성된 단어를 한글이라는 기호와 음성으로만 머릿속에 기억하고 이를 사용함에 있어 감각에 의존한 어휘사용으로 미묘한 차이가 무시되어 중국에는 많은 국어의 어휘 파괴를 초래할 위험이 될 수 있다. 그러나 언어는 사회적 변화과정을 따르며, 언중에 의해 선택된다고 봤을 때 이미 선택되어지거나 변화한 어휘를 “잘못”이라고만 말하기는 어렵다는 반론도 제기되고 있다.

한편 한자 표기를 통한 어휘 습득을 한국어에 한정하지 않고 동아시아한자문화권 언어의 어휘 습득과 연계시키기도 한다. 한자 능력이 중국어나 일본어 등의 학습과 사용에 긍정적 전이를 일으키거나, 해당 외국인들이 한국어 학습에 있어서 한자 표기가 긍정적 영향을 끼친다는 주장이다. 이 주장도 어떤 면은 맞고 어떤 면은 사실과 거리가 멀다. 이 가설의 전제는 동일 자형과 이를 이용해서 구성된 동형동의어의 경우이다. 이체자나 동형이의어의 경우라면 이 주장과는 거리가 멀다. 물론 중국이나 일본 등 다른 한자 문화권의 화자들이 한국어를 잘 모르더라도 한자를 혼용하면 그 한자를 보고 의미를 좀 더 쉽게 파악할 수 있는 가능성이 없는 것은 아니다.¹⁹⁾

지금까지 살펴본 바와 같이 한자 표기를 통한 한자어 교육과 관련된 양측의 주장은 어느 쪽이 더 논리적이라고 판단하기 어렵다. 상대를 설득할 만한 구체적 증거나 통계, 혹은 교육 설계와 내용의 확정이 여전히 부족하기 때문이다. 전체를 대상으로 한 기초 연구 성과를 제시하였다기보다 일부 의도된 연구 결과를 제시하거나 자신의 주장에 부합하는 예만을 제시하고 있을 뿐이다. 이런 상황이다 보니 양측은 서로를 자극하는 말로 상대방의 주장을 무시하는 전략을 구사하기도 한다. 신문과 잡지에 실린 몇 편의 기사 제목만 보더라도 이러한 상황은 쉽게 알 수 있다.

19) 여기서 예시로 든 주장들 이외에도 많은 논쟁점이 있으나, 대표적인 것만 제시하였다.

“한자교육을 하지 않으면 수천 년간 한자로 써온 서적들이 묻혀져 가고 이로 인해 세대간 단절이 일어나 문화정체성이 약화되며, 한자교육을 하지 않으면 윤리도덕이 약화된다”, “부모님의 이름을 한자로 쓰지 못한다.”, ‘출판 산업의 활로는 한자교육에 있다’ ‘한글 전용이 과학교육 망쳤다’ ‘IMF 보다 더 심각한 국가적 위기-한자 사망 5분 전의 한국사회’ ‘한글(전용)이 망하지 않으면 한국이 망한다’ “국가 생산력 축소, 전통 단절, 국민의식 서구화로 가고 있어, 혼용·전용의 논쟁은 동양과 서양이라는 거대한 문명충돌로 비화하고 있다”, “한자를 가르치니 어휘력이 쑥쑥 올라가”, “한자병기는 역사적 퇴행”, “21세기 한자교육은 다 된 죽에 코풀기” “한자 신기루”, “한자 사대주의”, “초등 교과서에 한자를 사용해야 한다는 주장은 친일파의 본질적인 목표를 우회하는 전술” “한자 멧에를 다시 씌우려는 반역사적 행위이다”²⁰⁾

이러한 태도는 베이컨(Francis Bacon)이 이야기하는 이상론과 다르지 않다. 인간이 가진 생물학적 특징이나 사회적 정서 및 편견을 가지고 사물을 바라보고 이해하거나 해석하는 태도인 종족(種族)의 이상, 자기의 경험에 비추어 세상을 판단하려는 개인적인 오류와 편견인 동굴(洞窟)의 이상, 직접적인 관찰이나 경험이 없이 다른 사람들의 말만 듣고서 그럴 것이라고 착각하는 오류와 편견인 시장(市場)의 이상, 자신의 소신은 전혀 없이, 권위나 전통을 비판 없이 받아들이고 맹신하는 극장(劇場)의 이상이다. 다음의 예를 보자.

교육부는 한자교육 강화 여론을 앞세운다. 한자교육은 초등학교부터 하는 게 바람직하고(68.5%), 초등학교에서 한자교육이 필요하며(학부모 89%, 교사 77%), 초등 교과서 한자 병기에 긍정적(교사 77.5%, 학부모 83%)이라는 설문조사 결과를 나열한다.²¹⁾

지난 1월 한국초등국어교육학회의 초등학교 교사(1000명) 설문조사에서 한자병기에 대해 65.9%는 반대했고, 94.1%는 학생들의 학습부담이 늘며, 96.1%는 학생들의 한자급수시험 응시가 늘 것이라고 답했다.²²⁾

한희정 교사(서울 유현초)는 “한국직업능력개발원 통계를 보면 한자 관련 자격시험 83종 중 31종이 교육부의 2015 시안 발표 후 신설됐다”며 “사교육업체는 이미 과포화상태”라고 말했다. 한글단체들은 “더욱 심각한 것은 한자병기로 인해 한글은 불완전한 것, 열등한 것이라는 생각을 무의식중에 심어주는 것”이라고 지적하고 있다.²³⁾

20) 이러한 주장의 역사는 꽤나 오래 되었다. 1948년 국회에 제출된 朝鮮語學의 ‘한글전용법 제정 건 의문’에서 “과거 약 천여 년 동안, 우리는 남의 문화의 종노릇을 하고, 남의 정신에 사로잡히어, 제 역사가 혁혁하건만, 이를 덮어두었고, 제 문화가 찬란하건만 이를 묻어 버렸었다. 이것이 인습이 되고 고질이 되어, 남의 버릇을 흉내내면서, 부끄러운 줄을 모르”게 되었다고 하며, “만대의 자손에게 노예의 굴레를 전하여 주는 민족적 반역 대죄를 면할 길이 영원히 없을 것이다.”라고 하였다.

21) <http://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/689457.html#csidx62204d2fe0370e883b1df500c5324f7>

22) http://news.khan.co.kr/kh_news/khan_art_view.html?artid=201508242302585#csidx45f912bdca8e9339beec09fe53127d2

23) http://news.khan.co.kr/kh_news/khan_art_view.html?artid=201508242302585#csidx31490260c29f084850c7fcccfadf2e5

위의 예처럼 설문조사는 사회 여론을 측정하는 객관적 도구에서 각자의 주장에 합리성을 부여하는 편의적 도구로 변질되고 있다. 전문가 인터뷰는 각 진영의 논리적 싸움을 통한 합의점 도출보다는 끊임없는 자신의 주장에 이유를 더하는 방식으로 진행되고 있다.

이외에도 우리가 한자교육에 대해 접근하는 많은 방식은 여전히 합리성을 갖추고 있지 않다. 초등학교에서 필요로 하는 교육용 한자의 수량은 다양한 객관적 연구를 통해 결정되어야 할 사항이지, 여론 조사를 통해 결정될 수 있는 것이 아니다. 한자교육이 어휘력 신장에 도움이 될 것인가의 여부도 마찬가지이다. 마치 한자의 부수를 알면 한자의 자의를 파악할 수 있다는 주장이나, 한자병기가 한자어 이해에 도움이 되며, 사자소학을 학습하면 예의바른 사람이 된다는 주장, 한자병기는 한자급수시험 응시자를 양산한다는 식의 주장 등이 그러하다.

이제 각 진영에서 만들어낸 자기 우상에서 벗어나 과학적이고 합리적 연구를 통한 정책 결정으로의 전환이 필요하다.

3. 어휘력과 어휘교육, 한자어

한자어 교육을 논의하기 이전 어휘교육에 대해 논의하는 것이 순서이다. 어휘교육과 관련된 일련의 논의가 없는 상황에서 한자어교육을 논하는 것은 적절치 않다. 어떤 언어에서나 어휘교육의 중요성에 대해서는 모두가 긍정하고 있다²⁴⁾. 윌킨스(Wilkins, 1972)의 표현처럼 “문법이 없이는 의미가 거의 전달되지 않지만, 어휘가 없으면 의미는 전혀 전달되지 않는다.”²⁵⁾ 개인의 어휘 습득 정도는 대화의 질과 정확성, 사용자의 인지 능력 수준 등을 종합적으로 보여준다. 부연하자면 어휘의 습득은 그 어휘와 관련된 지식의 틀을 알고 있다는 것을 말하며, 의미를 연상하고 재구조화함으로써 이해 및 표현 능력을 보여주게 된다.

한편 ‘어휘력(語彙力)’ 또는 ‘어휘 능력’은 어휘에 대한 양적인 능력과 질적인 능력 모두를 합한 총체적 능력을 가리킨다.²⁶⁾ 곧 어휘교육은 이러한 어휘에 대한 능력을 신장하는 것을 말한다.

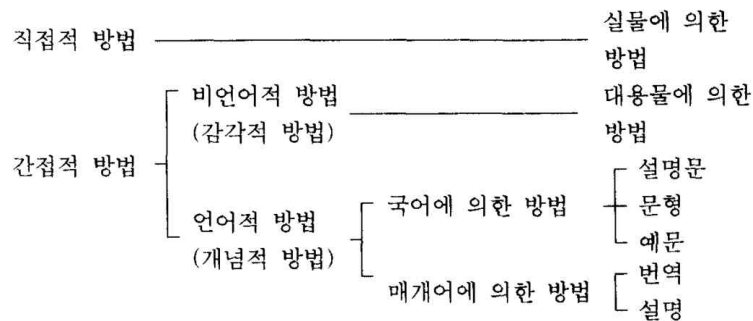
그렇다면 어휘는 어떤 경로를 통해 습득하게 될까? 김광해(1993: 319)는 다음과 같이 어휘교육의 방법을 도표화하고 있다. 물론 이 도표는 학교에서 이루어지는 교육에서의 방법을 제시하고 있으나, 인간의 어휘 학습 전반에도 적용되는 예이다. 인간은 태어나면서부터 직접적 방법과 비언어적 방법, 언어적 방법 등을 통해 끊임없이 어휘를 습득하면서 어휘를 양적·질

24) “Vocabulary, as one of the knowledge areas in language, plays a great role for learners in acquiring a language (Cameron, 2001). Harmon, Wood, &Keser, (2009) as well as Linse(2005) statethat learners’ vocabulary development is an important aspect of their language development. Although it has been neglected for a long time, researchers have increasingly been turning their attention to vocabulary e.g. Carter and McCarthy (1988), Nation (1990), Arnaud and Bejoint (1992), Huckin, Haynes and Coady (1995), Coady and Huckin (1997), Schmitt (1997, 2000) Read (1997).” MOFAREH ALQAHTANI(2015) 재인용.

25) 강현화(2001: 2) 재인용

26) 어휘력은 하나하나의 어휘 항목을 실제 언어에서 적절히 구사할 수 있는 능력. 곧, 어휘를 질적으로 충실하게 이해하고 구사하는 데 관련한 일체의 능력.’을 가리킨다. 낱말의 수(어휘 항목), 낱말의 출현 빈도와 형태·통사 규칙과 공기 관계(통합관계), 낱말의 의미적 가치와 선택 관계(계열관계), 낱말의 사용 기능과 상황맥락 지식 등 낱말과 관련한 다층적, 종합적 능력을 가리킨다.

적으로 신장시킨다는 것은 주지의 사실이다.



초기에 부모와 가족, 또래집단 등 사회생활에 필요한 기초적 의사 소통 필수 어휘로부터 시작하여, 인위적 교육을 통해 학습하게 되는 기본어휘와 일차어휘, 이차어휘, 학습용 어휘 등을 통해 어휘의 양과 질은 꾸준히 증가하게 된다. 한편 어휘의 학습은 일생 동안 계속 이루어지며, 개인의 어휘 능력은 지식과 사고능력, 표현의 수준을 보여주는 동시에, 사회 속의 통용되는 어휘는 곧 그 언어와 그 사회의 독특한 문화를 표현해주기도 한다.

국어교육의 목적은 학습자의 언어능력을 신장시키는 것이며, 어휘력의 신장이 언어능력을 신장시키는데 기여한다면 어휘교육은 독립적 교육 내용으로 자리매김해야 할 것이다. 국어과 교육 뿐 아니라 한문과 교육에서도 어휘 교육은 매우 중요한 교육요소이며, 이는 대부분의 언어 교과에서도 마찬가지이다. 그러나 개별 언어 교과의 내용 체계에서 어휘교육을 독립적 내용으로 구분하기란 쉽지 않다. 어휘교육의 목적이 어휘의 양을 증대시키는 것이라고 보았을 때, 학습자들의 어휘 습득과 발달이 국어 시간 뿐 아니라 국어 시간 이외에도 상당수 이루어지기 때문이다. 학교 밖 뿐 아니라 학교 안에서도 국어과를 제외한 다양한 교과에서 습득하는 어휘는 해당 교과의 지식에 해당하는 영역이다. 수학 교과에서 三角形과 圖形과 같은 학습 어휘를 체육교과에서 二人三脚, 蹴球, 籠球 등 국어교과 안에서 다루지 않는 다양한 어휘를 학습하게 된다. 이처럼 학습자의 어휘습득은 다양한 경로를 통해 이루어지므로 이를 국어과만의 고유한 영역이라고 볼 수는 없다. 따라서 국어과에서의 어휘교육은 어떤 대상을 양적으로 정하거나, 질적으로 정해진 것을 대상으로 하기보다는 어휘 사용 능력에 초점을 맞추어야 한다는 주장이 제기된다.²⁷⁾ 일부 연구자들은 어휘교육의 중요성에도 불구하고 어휘교육은 언어교육에서 보조적인 것으로 취급되어 왔다²⁸⁾고 주장한다. 곧 독립된 내용으로 분리하여 교육 내용으로 선정하지 않았다는 것이다. 이는 국어교육에서 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학’ 중 어느 특정 영역에서 어휘 교육이 크게 작용한다기보다는, 모든 영역에 걸쳐 그 가치를 가지고 있다고 이해할 수 있다. 따라서 표면적으로 보이는 구조에 따라 어휘교육을 보조적인 것으로 보는 것보다는 모든 언어 능력 신장에 광범위한 기초 요소라고 보는 것이 옳을 것이다.

27) 이성영(1995: 20-21)

28) Hill(2000)에 따르면 가장 기본적으로 선행 되어야 하는 어휘 영역은 외국어 학습에서 기초적이며 중요한 위치에 있음에도 불구하고 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기라는 네 가지 언어 기능의 보조적인 부분으로 간주되어 왔다.

이는 마치 한문교육이나 중국어, 일본어 등의 언어교육에서 漢字가 가지는 위상과 비슷하다. 국어교육에서의 어휘는 한문과에서 한자(단음절사)와 어휘(다음절사)이며, 중국어와 일본어에서의 어휘(다음절사)이다. 중국어나 일본어 등의 언어교과와 다른 점은 국어과와 한문과에서 다루는 어휘는 범교과적 특성을 지니고 있다는 점이다.²⁹⁾

한편 국어과에서 어휘 교육 설계에서는 경제적 효율성을 극대화시키며, 어휘 학습의 목표에 도달할 수 있는 방안을 찾는 것도 중요한 과제이다. 구체적인 어휘의 선정은 어떤 기준과 방법에서 이루어져야 하는지, 대상과 내용에 따른 지도 방법은 어떠해야 하며, 어휘의 평가는 무엇을 목표로 하여 어떻게 이루어져야 하는가 등등에 대한 전반적인 검토가 요구되며, 그 결과를 반영하는 합리적인 제도화가 수반되어야 한다. 주지하듯 교육 대상 어휘의 선정은 교육목적과 대상 학습자의 특성에 따라 구분되며, 일정한 기준에 의해 이루어진다. 그러나 국어의 경우 기본어휘가 정하여져 있지 않다. 이미 모국어 학습을 통해 경험적으로 습득한 어휘력은 개인적 차이가 매우 크며, 개별 교과의 전문어휘가 독립적인 교과 교육의 내용으로 구성되어 있는 현실에서 국어과의 학습 대상 어휘를 선정하고 적용하는 것은 매우 어려운 일이기 때문이다. 자칫 선정된 어휘가 교육내용 선정의 기준이 되어 국어의 4대 기능을 신장하기 위한 콘텍스트의 선정과 조직에 제한을 받을 수 있기도 하며,³⁰⁾ 어휘의 학습이 실제 언어생활과 유리되는 경험도 존재할 수도 있다. 한편 외국인을 대상으로 하는 한국어교육에서는 학습 대상 어휘를 선정하여 사용하고 있는데, 이는 한국어교육은 한국어를 학습하는 것을 목표로 하며, 기타 교과의 영향이 적고, 대상 학습 내용이 일정한 기준을 가지고 있기에 가능하며, 어휘는 한국어 학습을 위한 주요 내용일 뿐 한국어 학습의 기준이 아니기 때문이다.

일반적으로 어휘 교육은 한국어의 특성을 반영하는 기초 위에서 어휘 구조에 따라 파생어, 합성어, 관용표현, 음성상징어의 특성에 따른 교육이나 의미관계에 따라 유의어, 반의어, 다의어, 상위어, 하위어, 동음이의어, 이철자 동음이의어의 교육, 사회 언어적 특성에 따른 경어, 완곡어, 비속어, 방언, 외래어 등이 주요 교육 내용과 방법으로 제시되고는 한다.

한편 어휘의 교수-학습 방법은 학습에 기준을 두고 의도적 학습(intentional learning)과 부수적 학습(incidental learning)으로 나누기도 하며, 교수법에 따라 문맥기반 교수법(context based approach)과 개별단어중심 교수법(individual word-focused approach)으로 구분하기도 하였다. 어휘 습득을 별도의 어휘학습으로 실시하는가 아니면 다양한 독서를 통해 어휘를 습득하는가와 교수에 따라 상황에 따라 어휘를 습득하게 할 것인가 어휘를 별도의 내용으로 선정 조직하여 교수할 것인가이다. 암기 중심인 핵심어 기법과 형성 중심의 기법, 해석 중심의 기법인 어원교육이 개별단어중심 교수법을 들 수 있다.

이처럼 어휘교육은 내용의 선정과 조직, 교수법과 학습법 등에 따라 다양한 층위로 구분된다.

한편 국어의 어휘 중 상당수를 차지하는 한자어는 어휘교육의 중요한 영역이다³¹⁾. 어휘교

29) 곧 어휘 학습은 국어과와 한문과 뿐 아니라 수학, 영어, 사회, 과학, 예체능 등 학습의 내용이 되는 모든 교과 학습에 직간접적으로 연계되어 있다. 곧 한국인이 한국어로 의사소통을 하는 모든 어휘의 교육에는 국어과에서의 어휘교육이 중요한 기초 역할을 담당하고 있다.

30) 한문과 교과서의 제작과 한문교육용 기초한자의 관계가 이러한 현실을 보여준다. 한문교육용 기초한자는 한문과의 교육 목표를 실현하기 위한 텍스트와 어휘 선정에 기준으로 작용하고 있다.

31) 한국어 학습에서 한자계 어휘가 차지하는 비중은 일반 언어 생활 측면에서 보았을 때 약 50%가 넘고 있는

육에서 한자어의 중요성이나 한자어의 학습 방법에 있어서는 그간 각 학문분야에서 많은 연구 성과가 발표되었다.³²⁾ 그러나 한자어를 학습하는데 어떤 학습 방법을 사용하는가는 각기 다른 견해가 있으며, 이 견해의 차이 중 대표적인 것이 바로 어문정책, 곧 문자표기의 제한과 관련된 것이다.

4. 필수 선행 연구 과제

의도적 학습과 개별 단어 중심 교수법에서는 한자어를 별도의 학습 내용으로 선정하는 것이 필요한가에 대한 논의가 나오게 되며, 부수적 학습과 문맥기반학습법 모두 한자어를 한글로만 표기할 것인가의 문제와 한자로 병기 혹은 혼용할 것인가의 문제가 대두된다. 이는 다음과 같은 몇 가지 주장으로 구분된다.

첫째, 한글전용론이다. 한글로만 표기되었을 경우 학생들은 한자의 음과 의미를 습득해야 할 필요 자체가 사라진다. 학생들은 한글로 표기된 한자어와 그에 해당하는 풀이를 직접적 혹은 간접적으로 습득하면서 한자어에 대한 개념을 서서히 구성하게 된다. 예를 들어, 다양한 어휘를 습득한 학습자는 ‘대~’라는 접두사가 포함된 어휘를 접하면 ‘크다’, ‘훌륭하다’ 등의 의미로 사용되는 것이 아닐까라는 추측을 시도하게 된다. 또한 전체 문맥 속에서 그 어휘의 의미를 파악하려고 시도한다. 충분한 어휘 학습이 이루어진 경우 한자어를 한자로 학습하지 않아도 된다는 가설이 성립한다. 물론 이 주장의 근거에는 한자어 중에는 한자의 학습과 별개의 어휘가 상당수 존재하고 있으며, 한자는 사용과 학습에 어려움이 있는 난해한 어려운 문자체계이기에 학습자에게 학습 부담만을 가중시킨다는 주장도 있다.

둘째, 한자 표기론 곧 혼용론이다. 한자어는 한자로 표기해야 한다는 것으로, 비록 초기에 한자를 학습해야 하는 부담은 있으나 학습 한자를 상용도와 활용도가 높은 한자로 제한하고, 이를 한자어 교육에 활용한다면 어휘의 의미를 정확하게 이해할 수 있을 뿐 아니라, 처음 접하는 어휘가 학습된 한자가 포함되어 있다면 학습자 스스로 어휘의 의미도 유추할 수 있어 어휘 교육을 보다 더 효율적으로 할 수 있을 것이라는 주장이다. 어원을 통한 어휘 학습과 맥락적으로 연결이 되는 것으로, 라틴어를 기초로 학습할 때 라틴계 어휘 학습에 도움이 된

며, 학문 목적의 언어 습득에 있어서는 80%에 이를 정도로 큰 비중을 차지하고 있다.

32) 한자어는 접두사와 접미사 등 형태적 정보를 이용하여 어휘를 질적으로 학습할 수 있는 좋은 예라는 점에서 동의를 얻고 있다. 이영희(2008)는 “사실 한자어는 한국어 어휘 중에서 이러한 교육이 가장 잘 적용될 수 있는 어종이라고 할 수 있다. 가령 고유어 파생어인 ‘집들이’, ‘손잡이’, ‘떡이’ 등에서 접미사 ‘-이’가 공통으로 추출되지만, 이들을 하나의 의미와 기능을 가진 접미사로 일괄적으로 처리하기 어렵다. 뿐만 아니라, ‘육셈쟁이’에서도 위의 예들처럼 ‘-이’가 마지막 음절에 들어있으나, 내적 구조가 ‘육십-쟁이’로 분석되어 결국 ‘-이’라는 1음절 접미사가 아닌 ‘-쟁이’라는 2음절 접미사를 이해해야 하는 번거로움이 있다. 반면, 한자어 파생어들인 ‘전문가’, ‘실업가’, ‘음악가’, ‘예술가’ 등에서 추출되는 ‘-가(家)’는 동일한 의미와 기능을 가진 1음절 접미사로 일괄적으로 처리할 수 있다는 점에서 교수하기가 용이하다.”라고 주장하고 있다. 이에 한국어 교육용 한자 및 한자어 어휘 목록을 작성하는 데 있어, ‘한자어 접사’의 활용에 대한 연구가 많이 이루어졌다. 한자어 접두 파생어를 인정하는 이익섭(1968), 김종택(1973), 김규철(1980), 이광호(1994), 노명희(1998) 등이 있으며, 한자어 접미 파생어 역시 이익섭(1968), 남기심(1985), 김계곤(1996), 노명희(1998) 등의 연구가 있다. 물론, 한자 접사를 부정적으로 인식하는 학자들도 많다. 서병국(1975), 정민영(1994)과 김규철(1980), 송기중(1992) 등은 한자 접두사 및 접미사 파생어에 대해 부정적인 인식을 공유하고 있는 학자들이다.

다는 것과 같은 논리이다.

셋째, 한자어를 한자로 표기하되 병기 곧, 괄호 속에 한자를 표기하자는 주장이다. 이 주장은 위의 두 주장을 정치적으로 수용한 것이다. 별도의 한자 학습 여부는 교수자와 학습자가 결정하며, 교과 내용에서는 이를 강제하지 않는다는 것이다. 그러나 한자 학습을 교수자와 학습자에게 위임하는 상황에서 학습자는 불편함을 느끼지 않기 때문에 굳이 괄호 속의 한자를 이용한 학습을 시행할 것은 가능성이 적으며, 오히려 동음이의어를 구분하는 표지적 기능만을 수행하거나, 양측의 주장을 수용하는 듯한 모습만 보여줄 뿐, 실제 교육적 효과는 기대할 수 없을 것이며, 오히려 한자를 병기하면서 오는 경제적 낭비만 초래할 수도 있다.

첫 번째와 두 번째 주장은 실제 어휘 학습에서 기술을 사용하는(skill-using) 기회를 제공할 것인가 기술을 숙달하는(skill-getting) 기회를 제공할 것인가의 문제이며, 어휘 학습의 용이성과 정확성에 대한 각기 다른 시각이다. 반면 세 번째 주장은 한자로 표기하는 것에만 그치게 될 것이다.

그런데 이러한 논의가 되기 위해서는 기본적 전제가 성립되어야 한다. 한자어를 한자로 학습할 때 긍정적 효과가 가능한가라는 질문이다. 곧 한자 지식이 높을수록 한자어 습득이 용이하며, 어휘력이 높다는 가설과 한자지식이 없더라도 한자어의 사용에는 별다른 문제가 없으며 어휘력에도 큰 차이가 있지 않다는 가설에 대한 증명이다.

한자 지식과 어휘력과의 상관도가 높다면 이는 한자 교육의 필요성과 더불어 한자어를 한자로 표기해야할 근거가 되는 것이며, 낮다면 한자교육의 불필요성과 한자어를 한글로만 표기해도 문제되지 않는다는 주장의 근거가 된다.

개별 학습자의 한자 지식 유무에 따라 실험군을 선정해야 하며, 실험의 방법은 한자의 의미 투명도가 높은 한자어 중 학습자가 경험하였던 어휘와 경험하지 못하였던 어휘로 구분하여 그 결과를 측정하여야 한다. 물론 이전에도 이런 실험 연구가 없었던 것은 아니나 그 대상이 적거나 단기간에 시행되거나 한자교육과 이해관계가 있는 단체에서 진행되어 그 신뢰도에 의심을 받았다. 따라서 기존 연구의 단점을 극복하고 신뢰도를 회복하기 위해 다음 몇 가지를 제안한다.

첫째, 국내는 물론 국제적으로도 인정 가능한 평가 도구의 개발과 적용이 필요하다. 어휘 교육과 관련하여서는 이미 국제적인 평가 방법과 기준이 마련되어 있다. 우리나라에서 2008년과 2013년 실시된 “국민의 국어능력 조사”에서 사용한 도구도 고려할 수 있으며, 국제적 방법인 The International Adult Literacy Survey (IALS), Program for the International Assessment of Adult competencies(PIAAC), Program for International Student Assessment(PISA), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 등의 평가 도구와 경험을 한자지식과 어휘력의 상관도를 측정하는 도구로 재조직하는 방법도 고민해 보아야 한다.

둘째, 연구 대상의 선정에 있어 성별, 연령, 지역, 학력, 직업, 선행 학습 정도 등 다양한 변인을 고려하고, 아울러 학습 정도에 따른 상관성의 적절성을 측정하여 한자 표기를 통한 한자어교육 도입 시기에 대해서도 고민해야 한다. 이 문제 또한 중요한 화두이기 때문이다.

국어 교육에서 한자교육의 도입 시기에 대해서는 초등학교와 중고등학교 시기로, 혹은 취

학전등으로 구분되어 있다. 한국어 학습에서도 학습자의 수준에 따른 한자 및 한자어 교육의 도입 시기와 관련한 연구자별 견해 차이는 분명하다. 박영순(2001)은 초·중급까지는 한자어 도입을 막고 고급단계에서 다루어야 한다고 하였고, 김지형(2003)과 문금현(2003)의 경우는 비한자문화권 학습자를 위한 한자 및 한자어 학습이 중급부터 시작되어야 한다고 주장한 반면, 김광미(2009)는 한자어를 생산 어휘가 아닌 이해 어휘로 접근하면 한자 쓰기교육이 불필요하므로 비한자문화권 학습자라 할지라도 초급 단계부터 큰 부담 없이 한자어 학습이 가능하다고 주장하였다. 일반적으로 한자문화권 학습자와 비한자문화권 학습자를 구 분하여, 한자 및 한자어에 익숙한 비한자문화권 학습자는 초급 단계에서, 비한자문화권 학습자의 경우엔 중급 이후에 한자 및 한자어 교육이 이루어져야 한다는 의견이 공유되고 있음은 주지의 사실이다. 이처럼 어느 시기에 한자 표기를 통한 한자어 교육이 가장 효과적인가의 연구는 한자교육의 시기를 결정하는데 일조할 것이다. 이런 점에서 연구의 대상 선정에 있어 국어를 모국어로 사용하는 화자 뿐 아니라, 외국어를 모국어로 사용하는 화자들도 포함되어야 한다. 결국 이 연구는 한국어를 학습하는데 있어 한자습득 정도와 어휘력의 상관도를 밝히는 것이므로, 한국어를 학습 내용으로 선택한 모든 학습자 모두에게 유의미한 연구 결과이기 때문이다.

셋째, 이 실험에 투입되는 어휘 선정 또한 다양한 방식으로 구성되어야 한다. 위에서 제기한 두 가지는 외부적 문제이지만 이 문제는 향후 한자교육이 한자어 습득에 긍정적 영향을 미치기 위해서 어떤 내용과 방법으로 대상을 선정해야 하는지를 측정하는 도구이다. 일반적으로 한자의 자의 투명도가 높은 어휘이지만, 그 어휘의 상용도나 한자의 활용도, 자의의 의미상의 다양성 여부에 대한 고려, 일반어휘와 전문어휘 등의 구분, 또한 대상의 총량과 교육 순서, 난이도 등 고려해야 할 점이 많다.³³⁾ 현재까지 사용되는 일반적인 빈도수에 의한 어휘 선택은 몇 가지 문제를 지니고 있다. 대상을 선정하여 측정한 빈도수가 높지만 언어학습자들이 필요한 단어가 포함되지 않을 수 있으며, 빈도순으로 나타나는 어휘 목록의 순서가 교수 순서가 아니라는 점이다. 물론 빈도순 어휘 목록은 분석되는 텍스트 유형에 따라 다르기에 이 문제도 충분한 고려가 필요하다.

어휘의 풀이 제시방법도 고려되어야 한다. 현재의 백과사전식 풀이는 오히려 한자 지식을

33) 필자는 대상 어휘의 선정을 거쳐 그에 부합하는 한자의 선정을 제안한다. 한자의 선정은 먼저 시행한 후 이에 부합하는 어휘를 선정하는 방식은 여러 부작용을 낳는다. 그것이 지금까지의 접근 방식이었다. 예를 들어, 현행 한문교육용 기초한자 1800자로 조합될 수 있는 어휘를 표준국어대사전 검색해보면 88,133개이다. 이 문제는 곧 한문과 교과서의 구성에도 영향을 끼쳐 중학교 한문과 교과서에 수록된 어휘를 보면 너무나 다양하다. 어떤 어휘의 경우 그 사용 빈도가 현저히 떨어지거나 한자의 학습이 어휘의 의미 파악에 전혀 도움이 되지 않는 경우도 발견된다. 학습자의 측면에서 보았을 때 한자계 어휘에 대한 내용 선정과 위계화가 전혀 이루어지지 않고 있다고 할 수 있다.

따라서 한자계 어휘 학습이 우리가 목표하는 어휘의 습득과 활용 능력 배양에 초점이 있다면, 이 목적에 부합하는 어휘의 선정과 아울러 어휘를 조직하는 한자를 선별해야 할 필요성이 무엇보다 요구된다.

한자계 어휘의 교육과 한자의 선정이 “교육적 목표”에 부합되기 위해서 여러 단계의 설정을 필요로 함을 의미한다. 우선 필요한 것은 추출의 대상이다. 어떤 대상을 조사할 것인가가 결정되어야 한다. 한편 어휘 선정의 기준 또한 논의의 대상이다. 어휘를 선정하는 기준은 연구자마다 차이가 있으나 일반적으로 Richard(1970)에서 언급한 빈도(frequency), 분포범위(range), 언어의 필요(language needs), 이용도 및 친숙도(availability and familiarity), 적용 범위(coverage), 규칙성(regularity), 학습용이도 및 학습 부담(easy of learning or learning burden)이라는 기본 어휘 선정 기준을 적용하면 적절할 것이다. 연구자에 따라서는 이러한 측면 이외에도 다음의 여러 가정과 경우를 고민해보아야 한다.

이용한 한자어 풀이에 방해가 되나, 모든 한자어가 한자 자의를 이용하여 풀이가 가능하지 않기 때문이다.

넷째, 어휘교육연구자와 국어교육, 한문교육연구자의 공동 연구와 장기간의 추적연구를 설계해야 한다. 본 연구가 유의미하기 위해서는 중립적인 연구의 방법과 진행이 필수적이며, 또한 관련 연구 전문가들의 도움이 필요하다. 실험에 투여할 한자어의 선정과 문항 작성 등에 관해서는 국어교육연구자들과 한문교육연구자들이 공동으로 참여하며, 전체 실험의 설계와 분석 등은 어휘교육과 문식력 관련 연구자들이 분석함으로써 유의미한 결과를 취득할 수 있을 것이다. 또한 특정된 다수를 통한 일정 기간 동안의 추적연구와 불특정다수를 대상으로 한 단기 평가 등 다양한 평가 도구의 적용 계획을 세우는 것도 연구의 객관성을 높일 수 있을 것으로 기대한다.

이 연구를 제안하는 것은 결과에 관계없이 이것이 현재까지 지루하게 이어졌던 한자어 표기와 한자교육의 논쟁을 종식할 수 있으리라 기대하기 때문이다. 물론 사회에서는 이런 합리적인 연구의 결과보다는 논리를 넘어서는 초논리가 정책 결정에 영향을 끼치기도 한다. 그렇다고 하여 언제까지 양편으로 나누어져 서로를 공격하는 논리나 주장만을 펼치는 것은 합리적이고 책임있는 교육연구자들의 자세가 아님을 우리는 잘 알고 있다.

5. 맺으며

한자어 교육에서 한자 표기의 문제는 그 오랜 논쟁 기간만큼이나 쉽게 해결할 수 있는 문제가 아니다. 또한 한자어 교육을 어떻게 조직하고 설계하며, 누가 담당해야 하는가도 쉽게 말할 성질이 아니다.

국어능력신장을 위해 어휘교육은 매우 중요한 요소이며, 어휘 중 상당수는 한자로 구성된 한자어이거나 한자가 간여하고 있는 어휘이다. 이 어휘들은 전문용어 즉 학습용어로 더 많이 사용되고 있기 때문에 어휘력 신장에서 한자어 교육은 매우 중요한 의미를 지니고 있다. 그러나 한자어라는 어휘의 특수성과 개별 교과목의 특수성에 비추어 볼 때 필자는 다음과 같은 체제를 제안하고자 한다. 대상 어휘와 한자의 선정, 자의 등 교육 내용에 대해서는 각과 연구자들이 공동의 안을 설계·조직하고, 실제 시행에 있어 한문과교육에서는 의도적 학습과 개별 단어 중심 교수법을 담당하며, 국어과교육에서는 부수적 학습과 문맥기반학습법을 담당하는 것이다. 또한 교원양성과정 부터 공통으로 “한자어휘론(가칭)” 강좌를 개설하고 교육연구를 시행하여 하는 것도 필요하다.

이처럼 필자는 미래 지향적으로 이 문제를 해결하는 가장 중요한 기준은 “어휘교육의 교육적 효율성 달성” 이어야 하며, 구체적인 방법으로는 한자어 학습과 관련하여 한문과교육 연구자들과 국어과교육 연구자들이 함께 장기적으로 체계화된 공동연구와 역할 분담이 이루어져야 한다고 생각한다.³⁴⁾ 한자어 학습 시에 표기 논쟁인 한글전용과 한자혼용, 한자병기는 어휘교육 중 한자어 습득과 한자 습득의 상관도를 객관적으로 증명하는데서 시작되어야 한다. 이에 따라 표기 논쟁의 해결 뿐 아니라 학습 대상 한자어의 선정과 대상 교육용 한자의

34) 물론 여기에 중국어과나 일본어과 교육연구자들도 함께 할 수 있다. 이는 한자어의 특수성에 기인한다.

선정 등 일련의 교육요소, 교육 방법과 구체적인 현장 실천 방법 등 다양한 면에서 국어과교육과 한문과교육에서의 역할이 결정될 수 있기 때문이다.

부록. 어문정책 변천사

- ▶ 1945년, 미군정청, 교훈 용어를 조선어로 결정(군정 법령 제 6조).
- ▶ 1945년 12월 8일, 조선교육심의회에서 교과서의 한글전용을 내용으로 하는 결의안을 발의함.(한자 사용을 폐지하고 초등·중등학교의 교과서는 전부 한글로 하되, 다만 필요에 따라 한자를 도림(괄호) 안에 적어 넣을 수 있음)
- ▶ 1948년 10월 9일, 한글전용법을 「법률」 6호로 공포, 공문서까지 한글전용 확대.(대한민국의 공용문서는 한글로 쓴다. 다만, 얼마 동안 필요할 때에는 한자를 병용할 수 있다.)
- ▶ 1949년, 정부, 한자 병용 허용.
- ▶ 1950년, 정부, 한자 혼용 허용.
- ▶ 1955년, 문교부, 한글전용법(‘대한 민국의 공용문서와 신문잡지 및 공중 표지물은 한글로 쓴다. 다만 학술 용어로서 부득이한 용어는 한자를 괄호 안에 첨서한다.’) 발표,
- ▶ 1957년 11월, 문교부에서 간행물에서의 한자제한사용을 권장하기 위해 「임시 허용 한자」1300자 제정.
- ▶ 1957년 12월, 문교부에서 「한글전용 적극 추진안」과 「한글전용법 개정안」을 국무회의에 상정하여 이를 골자로 한 「한글전용 적극 추진에 관한 건」을 의결함.(관계법령의 제정과 동 시행령이 제정될 때까지 한글전용을 적극 추진. 간판 표지, 게시·고시·공고문, 각종 인쇄물, 정기 간행물은 한글로 하며 고유명사·학술용어 등은 부득이한 경우 한자를 괄호 속에 넣어 표기). 정부에서 1958년 1월 1일부터 시행하는 「한글 실천 요강」을 작성하여 모든 정부기관에 전달함.(공문서, 정부 기관 간행물, 기관의 간판과 표지, 관인을 한글전용으로 함). 내무부 주관으로 한글 간판 권장 기간(1958년 8월 21일~27일)을 설정하여 일반상사의 간판도 한글전용으로 표기하게 함.
- ▶ 1959년, 문교부, 내무부와 협조하여 거리 간판에서 한자 강제 추방.,
- ▶ 1961년 12월, 5·16 혁명으로 결성된 ‘국가재건최고회의’가 한글전용법률안을 개정하여 1962년 3월부터 신문·잡지·기타 모든 간행물에 한글전용을 실시하겠다고 발표함.,
- ▶ 1962년 2월, 문교부 안에 ‘한글전용 특별 심의회’를 설치하고 한글전용을 위한 준비 작업에 착수.(한자어와 외래어를 쉬운 말로 고침)
- ▶ 1965년 11월, 총무처로 하여금 全文 7조와 부칙으로 된 「한글전용에 관한 개정 법률안」을 제정하여 발표하게 함으로써 한글전용법의 개정을 추진함.(법안 제3조에 우리나라의 모든 문서는 한글을 풀어서 가로쓴다고 규정함),
- ▶ 1968년 5월, 국무회의에서 ‘모든 공용문서 및 출판물과 국민의 언어생활에 있어서 한글을 전용’하기 위해 한글전용 5개년 계획을 의결함.
- ▶ 1968년 10월, 박정희 대통령이 1970년 1월 1일부터 행정·입법·사법의 모든 문

서뿐 아니라 민원서류도 한글전용을 시행하고, 언론·출판계의 한글전용은 적극 권장하라는 등의 한글전용 7개항의 지시를 내각에 내림.,

- ▶ 1968년 12월, 국무총리가 1970년 1월 1일부터 한글전용을 완전히 시행하라는 「국무총리 훈령 제68호」를 모든 공무원에게 시달함.,
- ▶ 1969년 1월 1일, 언론계에서 한국신문협회 제정 상용한자 2,000자를 사용하여 한자 제한을 시작.
- ▶ 1970년 7월, 한글전용의 시기상조와 각급 학교에서의 한자교육의 부활을 표방한 한국어문교육연구회 창립. 1971년 정부 당국에 한자 교육 부활을 건의함.
- ▶ 1972년 2월, 문교부에서 한문 과목을 따로 두어 한문 교육을 부활한다는 방침을 정하고 6월에는 「한문교육용 기초한자」 1,800자를 선정하여 9월부터 교육한다고 발표함.
- ▶ 1974년 7월, 문교부에서 1975년도부터 중고등학교의 교과체제를 개편하여 일반 교과서에 한자를 병기한다는 공표를 함.
- ▶ 1976년 8월에 문교부는 초등학교에서는 현행대로 한자 교육을 실시하지 않기로 결정함.
- ▶ 1996년 제6차 교육과정. 한문과 중학교 선택교과, 고등학교 과정별 필수교과 한문 I, 한문 II.
- ▶ 1998년, 정부, 모든 공문서에 한자 병용,
- ▶ 1999년, 정부, ‘한글 전용법’ 틀 안에서 한자 병용 추진 방안 발표. 정부 공문서와 도로 표지판에 한자 병용.
- ▶ 2000년, 교육인적자원부, 교육용 기초 한자 조정.
- ▶ 2002년. 7차교육과정 중학교 재량활동, 고등학교 일반선택 한문, 심화선택 한문 고전
- ▶ 2005년 「국어기본법」이 공표·시행. 국민 언어생활의 편의를 위하여 공공기관 등의 공문서는 어문규범에 맞추어 한글로 작성하여야 한다(제14조). 다만 꼭 필요한 경우에는 괄호 안에 한자나 외국 문자를 넣어 쓸 수 있도록 한다(시행령 제11조). ,
- ▶ 2007 개정교육과정 이후 중학교 재량활동, 고등학교 선택교과 한문 I, 한문 II

한자어에 대한 인식 양상과 교육 방안

유영희(대구대학교)

【목차】

1. 한자어를 바라보는 시각
 2. 현대시 감상 과정에서 나타난 한자어 해석 양상
 3. 시 텍스트를 중심으로 한 한자어 교육 방안
 4. 한자어 교육의 미래
-

1. 한자어를 바라보는 시각

우리말 어휘의 상당 부분을 차지하고 있는 한자어는 국어교육적 차원에서 새로운 접근 방식이 필요해 보인다. 어휘 자체의 변화가 심각하다기보다는 이 어휘를 접하는 학습자의 시각과 배경지식에 상당한 변화가 감지되고 있기 때문이다. 학습자의 변화는 국어교육에서 어휘 교육의 강조로 충분히 짐작할 수 있다. 텍스트에 대한 이해 부족과 엉뚱하고 황당한 오독, 교수·학습 공간에서 이루어지는 의사소통의 실패, 이런 양상들이 교육 현장에서 심심치 않게 보고되고 있다.

분명 이전 세대와 현재의 학습자는 한자에 대한 생각과 인지 능력 면에서 차이를 보인다. 이를 살펴보기 위해 먼저 한자어에 대한 전반적인 인식 양상을 점검해 보기로 한다. 한자어에 대한 인식의 변화는 학습 상황에서만 나타나는 현상은 아니다. 한자어에 대한 워드 클라우드를 통해 언중의 인식을 엿볼 수 있다. ‘한자어’로 검색한 지난 3개월간의 워드 클라우드 결과는 다음과 같다.¹⁾

1) 한국정보화진흥원의 7월 24일자 소셜 데이터 분석 결과를 제시한 것이다. <http://kbig.kr/> 에서 이 자료를 다 운받을 수 있다. 인터넷 블로그, 트위터, 뉴스를 분석하여 얻어낸 결과임을 밝히고 있다.



워드 클라우드 결과 자체가 검색어와 관련하여 자주 노출되는 어휘들을 보여 주는 것이기 때문에 구체적인 맥락을 파악하기 어려우나 몇몇 용어들을 통해 인식의 일면을 확인할 수 있다. 전혀 상관이 없는 ‘외래어’, ‘맞춤법’ 이라든가, ‘고유어’의 노출이 흥미롭고, ‘입력기’, ‘未安’, ‘우리말’, ‘장애인’, ‘고사성어’ 등에서는 한자어 학습상의 어려움과 관련된 것임을 짐작해 볼 수 있다. ‘공무원’, ‘일자리’ 등에서는 한자어 학습의 필요성과 연관될 거라는 추측이 가능하다. 즉 세부적이거나 전문적인 내용과 관련되는 부분이 아니라 거시적이며 피상적인 차원에서 한자어에 대해 인지하고 있음을 알 수 있다. 이러한 결과가 나타나게 된 여러 가지 원인이 있겠지만 한글 전용 세대의 부각과 컴퓨터 등 기술 문명의 발달로 인한 한자 능력의 퇴화 등을 주요 원인으로 꼽을 수 있다.

국어교육과 관련하여 좀 더 구체적인 차원에서 한자어에 대한 학습자의 양상을 살펴볼 필요가 있다. 이는 2017년 1학기에 교생 실습을 다녀온 예비 교사들 55명에 대한 설문 조사를 통해 확인해 보았다. 예비 교사들에게 서술형으로 물어본 설문 내용은 다음과 같다.

- ㉠ 학습자들은 한자어에 대해 어떤 생각을 가지고 있다고 봅니까? 그 이유는 무엇입니까?
- ㉡ 한자어와 관련하여 해당 학교에서는 어떤 교육적 처치를 하고 있었나요?
- ㉢ 한자어에 대한 학습자들의 인식 양상을 알 수 있는 적절한(특징적인) 사례 한 가지만 구체적으로 적어 주세요.(수업 장면에서 생겼던 일화를 중심으로(현대시 관련이면 더 좋음) 기술)

㉠과 관련하여 대부분의 학교에서는 특별한 교육적 처치를 하지 않는다고 답변하였고(30개교, 54.5%) 한문을 선택 과목으로 정하여 교육하는 정도라는 답변(18개교, 32.7%)과 국어 수업이나 별도의 과정을 거쳐 한자어를 반복 학습하면서 강조하고 있다는 답변(7개교, 12.7%)을 확인할 수 있었다. 그 나름의 교육적 처치를 하고 있다는 답변과 관련하여 구체적인 내용을 확인하니 “총체적 언어 접근의 방법으로 낱말이나 형태소 단위로 가르치기보다는 통단

어로 접근하여 학습자가 익숙하게 낱말을 받아들일 수 있도록 지도”, “한자 선생님이 매일 몇 개의 한자어를 뽑아 출력하여 학생들에게 배부하여 한자어를 생활화하도록 함”, “국어 시간에 한자어 관련 유인물을 별도로 만들어 배부”, “국어 수행 평가로 국어 단어 외우기를 실행, 대부분의 단어가 한자어였고 뜻풀이를 할 때도 한자와 연관시켜 설명” 등의 내용을 확인할 수 있었다.

㉠과 관련해서는 충분히 예상할 수 있듯이 대부분이 ‘어려워한다’, ‘배우기 힘들다’, ‘외울 것이 많다’, ‘고유어와 헷갈리거나 아예 한자어라는 인식이 없다’, ‘의문 모를 거부감이 있다’ 등의 답변이 나타났다. 대학 입시에서 한문이 그다지 비중이 큰 과목이 아니며 한자어를 모를 경우 인터넷이나 선생님의 설명을 통해 확인할 수 있기 때문에 자기 주도적으로 한자 어휘 학습을 해 나가야겠다는 의욕 자체를 엿볼 수 없었다는 진단이 덧붙여졌다.

물론 긍정적인 답변도 극소수이긴 하지만(2학교) 나타났다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

가. 학습자들이 대부분 한자어가 포함된 지문이나 문장 등을 무리 없이 읽어냈으며, 제법 난이도가 있는 한자어는 그렇지 못했다. 한자어를 꺼려하는 태도는 보이지 않았는데, 이는 한자 선생님이 굉장히 엄하시서인 듯하다.

나. 한자어 자체에 대한 흥미는 있으나 한자어에 대한 기본지식이 없어서 학습에 무리가 있었다. 즉, 학습자들은 대체로 한자어에 긍정적인 인식을 하였다. 한자어가 나오면 그 단어를 회피하기보다 해석하려는 적극적 움직임이 많이 나타났다.

이러한 답변을 한 예비교사가 실습을 나간 학교는 모두 경주 지역에 위치해 있는 고등학교였다. 특정 지역이나 ‘가’에서 보이는 바와 같이 교사의 한자어에 대한 태도가 중요한 변수로 작용하였음을 알 수 있다. 특히 ‘가’ 학교에서 앞의 ㉠과 관련된 구체적인 사례를 묻자 다음과 같이 응답하였다.

수필 수업 도중 ‘세태(世態)’라는 한자 단어를 PPT에 실어 퀴즈 형식으로 내 본 적이 있는데, 학생들이 대부분 정답을 말하였다. 어떻게 아느냐 물어 보니 한자 선생님께서 엄하시기에 반강제로 한자어를 배웠지만 이제는 그 선생님의 노력에 아이들이 스스로 변화하였다고 답했다. 이제는 한자어가 친근하고 익숙하다고 했다.

한자어를 싫어하긴 하지만, 강제로라도 많이 노출시키면, 관심도 생기고 난도도 낮아져 한자어에 대한 거부감이 사라진다는 사실을 이 사례를 통해 확인할 수 있다.

한편 ‘별로 관심이 없다’, ‘외계어나 외국어로 인식하며 영어를 사용하는 것이 더 이해하기 쉽다’ 등의 답변도 흥미롭다. 한자어를 우리말의 한 부분으로 반드시 익혀야 할 것으로 인식하던 이전 세대에 비해 외국어나 외계어로 인식하는 요즘 학습자들의 성향은 한자어 학습에 대해 여러 차원에서 새로운 논의가 필요하다는 사실을 감지하게 한다.

한자어 학습의 세부적인 문제를 파악하기 위해서는 학습자들의 한자어에 대한 세부적인 관점을 살펴볼 필요가 있다. 이와 관련하여 ㉡의 응답을 살펴보는 것이 의미가 있는데, 눈여

겨볼 만한 사례로는 다음과 같은 것이 있다.

가. <봉산 탈춤>을 학습하는 과정에서 연극을 시키는 수업 활동이 있었다. 평소 ‘독서’ 부분에서는 글을 잘 읽어나가던 학생들이 <봉산 탈춤>의 대목에서는 글을 읽지 못하였다. 가령 끊어읽기가 되지 않거나 단어의 뜻이 인지되지 못하여 글을 버벅거리며 읽는 것이 눈에 띄었다. 이런 일이 일어나니 <봉산 탈춤>에 나오는 재담의 내용을 깊게 이해하지 못하였다. 그리고 고전시가 <오우가>를 수업할 때 학생들이 한자 자체를 읽지 못하는 학생이 몇몇 있어서 당황스러웠다. 뜻은 아는데 ‘한자’를 모르는 경우도 있어 기초 한자 교육의 필요성을 느꼈다. 국어 한자 혼용이 필요함을 느꼈다.(구미 지역 고등학교)

나. 시 수업에서 본문을 제시하고 시 제목을 맞추는 도입 활동이 있었는데 이 때 김소월의 <산유화>라는 작품이 등장했다. 시를 맞추지 못하자 ‘산에 있는 꽃’이라는 한글 풀이를 제시하였고 몇몇 학생들이 그제서야 맞혔다. 이 때 나머지 학생들의 반응이 한자어 풀이를 통해 맞힌 학생에게 굉장히 감탄하는 모습을 보였다. 이를 통해 봤을 때, 중1 학습자는 한자어를 굉장히 고등 지식으로 여기는 경향이 있다고 생각할 수 있다.(대구 지역 중학교)

다. 이육사의 <광야>에 대한 수업을 진행했는데 ‘野’, ‘古’와 같은 기본적인 한자에 대해서도 그 뜻을 알지 못했고 그 뜻에 대해 유추하려는 노력 대신, 마치 영어 단어를 대하듯, 그냥 물어보거나, 무작정 외우려고 하는 모습을 보였다.(대구 지역 고등학교)

라. 국어 1 문법 ‘품사’ 파트에서 체언, 용언, 수식언 등의 한자어를 대부분 이해하지 못했다. ‘체’가 ‘몸 체’자임을 모르는 학생들도 많았다. 그래서 ‘체력’, ‘체급’과 같이 ‘체’가 사용된 한자어를 예로 들어주니까 그제서야 이해하였다. 한자어를 개별적으로 인식하지 못하고, 단어 전체의 의미를 통째로 기억하는 경향이 있다.(대구 지역 중학교)

마. <아기 장수 우투리>를 수업할 때 글의 갈래가 ‘설화’여서 ‘설화’의 개념을 잘 이해시키기 위해 한자를 먼저 제시하였다. 학생들이 ‘말씀 설, 말씀 화’라는 한자임을 인지했지만, 그렇다면 설화가 무슨 뜻일까라고 물으니 “말씀 말씀이요.”라고 답했다.(경산 지역 중학교)

바. 수업은 아니지만 오래된 학교여서 그런지 한때 명찰에 있는 이름을 한자로 했던 적이 있다. 그렇게 되니 선생님도, 학생들도 서로 학생들의 이름을 잘 몰라서 수업이 잘 진행되지 못했고(1년간) 다음 학년부터는 다시 한글 명찰로 돌아왔다.(포항 지역 고등학교)

‘가’의 사례를 통해서는 한자어가 단순히 해석이나 감상 차원에서만 문제가 되는 것이 아니라 읽기나 흥미, 자신감 등 국어교육 전반에 걸쳐 문제가 될 조짐을 보이고 있음을 확인할 수 있다. 고전문학 분야에서는 이미 그러한 현상이 표면화되고 있고 현대문학이나 다소 어려운 에세이 같은 무거운 텍스트에도 유사한 반응이 나타나고 있다. ‘나’와 ‘다’는 학습자의 반응을 확인할 수 있는 답변인데, ‘나’에서는 한자어에 대한 생소함과 두려움을, ‘다’에서는 한자어의 특성과 속성을 파악하지 못한 채 학습 방법을 제대로 알고 있지 못해 당황해하는 학습자의 어려움을 간접적으로 감지할 수 있다. 이러한 반응은 한자어를 어떻게든 이해시켜 국어교육의 장 안으로 끌어들여야 하는 교육 현장의 당황스러운 상황을 추정

하게 한다. ‘라’는 ‘다’와의 연장선상에서 한자어 교육의 방법을 새로이 모색해야 할 때임을 알려 주는 사례이다. ‘마’, ‘바’도 이러한 현실을 뒷받침해 주는 당황스런 사례로 눈여겨볼 만하다.

한편 이 설문 조사에서 중학교 학습자들이 잘 모른다고 답변한 한자어로는 ‘호불호(好不好)’, ‘유성음(有聲音)’, ‘시구(詩句)’, ‘유배(流配)’, ‘구절(句節)’, ‘귀납적(歸納的)’, ‘진보적(進步的)’, ‘인과응보(因果應報)’, ‘절멸(絶滅)’, ‘유사성(類似性)’ 등이 있었고, 고등학교에서 잘 모른다고 답변한 한자어로는 ‘냉소(冷笑)’, ‘의의(意義)’(공업고), ‘극(劇)’ 등이 있었다. ‘유성음, 시구, 구절’ 등은 학습 용어으로써 이 의미를 정확히 파악하지 못한다는 것은 한자어가 지식 습득 과정에 변수가 되는 요인으로 작용하기 시작했음을 보여 준다. ‘인과응보’는 일상적으로 사용하는 사자성어이며 텔레비전에서도 종종 퀴즈 형식의 게임으로 활용되고 있는 한자어라는 차원에서 문제가 있다. 이런 한자어들은 책이나 텔레비전 프로그램 등에서 일상적으로 듣고 접하는 것들이지만 정확하게 그 의미를 파악하고 있지 못하므로 한자어를 잘 모르는 학습자들이 종종 오용하곤 한다. 정확한 한자어의 의미를 이해하는 차원까지 기대할 순 없다 하더라도 ‘인과응보’, ‘인가응보’ 등으로 사용하는 장면에서는 당황스러움을 금할 수 없다. 이러한 현상은 한자어를 한자어로 인식하는 것이 아니라 하나의 단어로 어렵풋하게 영어 단어 외우듯 맥락 차원에서 인지하고 비슷한 상황에서 비슷한 발음을 하는 차원으로 사용하는 경향이 반영된 것이라고 할 수 있다. ‘극’과 같은 한자어도 눈에 띄는데, 교육 현장에서 ‘극’이라는 장르로 이를 가르치기보다는 ‘연극’, ‘드라마’, ‘영화’ 등의 세부 장르로 가르치면서 접촉 빈도가 떨어지며 쉬운 한자임에도 인지하지 못하게 되는 상황이 발생한 것으로 추정할 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 한자어에 대한 인식과 이에 대한 학습 방식, 인지 과정 등의 면에서 교육 현장에서는 지금까지와 다른 양상이 나타나고 있다. 그러나 국어교육 상황에서 한자어에 대한 교육은 그다지 큰 변화를 보이고 있지 않다. 한자어가 우리말의 일부이기 때문에 우리말 어휘에 대한 교육을 하는 과정에서 자연스럽게 해결될 것이라는 생각, 한자어는 국어교육 차원에서보다는 한문 교육 차원에서 좀 더 심도 있는 논의가 되어야 할 것이라는 생각, 한자어와 한글의 위상에 대한 관련 학계나 전문가, 교수자의 서로 다른 생각 등이 맞물려 이러한 문제점이 지속되고 있는 것으로 파악할 수 있다.

본고에서는 이런 여러 차원의 복잡한 상황을 일거에 해결할 방법론을 제시한다든가 구체적인 설계를 보여 준다든가 하는 거창한 목적을 설정하고 있지는 못하다. 단지 문학교육, 특히 현대시 교육 차원에서 한자어와 관련하여 겪게 되는 학습상의 어려움을 진단해 보고 이를 해결하기 위한 방안을 모색해 보는 소극적인 차원에서 논의를 전개해 나갈 것이다. 그러므로 국어교육의 어휘 교육과는 다소 다른 관점에서 논의가 진행될 수도 있다. 그렇지만 여러 이해관계를 고려하여 뒷짐 지고 현 상황을 지켜보기보다는 문학교육 차원에서라도 한자어 어휘 교육의 문제점을 조금이나마 타진해 보는 것이 의의가 있을 것이라는 차원에서 논의를 진행해 가기로 한다.

2. 현대시 감상 과정에서 나타난 한자어 해석 양상

한자어에 대한 지식과 능력이 부족한 학습자들에게 어휘 차원의 암기 교육이 아닌 체계적인 교육 내용을 제공하기 위해서는 그들의 한자어 인지 과정과 그 과정에서 나타나는 문제점을 세부적으로 고찰해 볼 필요가 있다. 이를 위해 한자어에 대한 필요성을 인식하기 시작하고 스스로 문제를 해결해 나갈 의지와 기본적인 학습 능력을 지니고 있는 대학생²⁾을 대상으로 현대시 교육과 관련하여 점검해 보기로 하겠다.

현대시에서 한자어는 꽤 많은 비중을 차지하는 부분이다. 특히 한자어가 현대시 독해를 어렵게 하는 요인이 되곤 하는 경우를 종종 발견할 수 있다. 이런 현상은 ‘한자어가 우리 역사 속에서 오랫동안 지배 계층의 언어, 출세와 권력의 수단으로 쓰이면서 말 자체가 아니라 하나의 권력의 틀을 갖게 되었기 때문’이라는 논의와 일정한 연관을 맺는다. 어려운 한자어를 일반인들이 ‘뭔가 있어 보이고, 대단한 것 같은’ 틀로 바라보게 만들었으며, 그런 이유로 어려운 한자어를 쓰는 사람까지도 우러러 보게 만들었다는 것이다. 이렇게 아주 오랜 시간에 걸쳐 한자어는 우리 사회·문화 속에서 하나의 틀(심층 프레임)을 만들어 왔다.(남택승, 2016:155 참고) 한자어 자체도 어려운데 현대시라는 장르도 난해하므로 학습자들은 현대시에 돌출되어 있는 한자어에 좀처럼 다가서지 못하고 있다. 그리하여 어휘 자체에 대한 난해함과 시 장르 자체, 시인에 대한 난해함으로 연결되는 인식의 저변을 형성하면서 현대시와 학습자가 가까워질 수 없는 모종의 벽을 형성하게 되었다고 볼 수 있다.

백석의 시 <古寺>라는 작품과 관련된 학습자의 반응을 살펴보면서 이러한 부분에 대해 점검해 보기로 하겠다. 어려운 한자어에 부딪혔을 때 학습자들은 과연 어떤 양상을 보이며 이를 시 감상 과정에서 어떻게 해독하고 있는지 주로 오독 사례를 중심으로 살펴보기로 하자.

부뚜막이 두 길이다

이 부뚜막에 놓인 사닥다리로 자박수염난 공양주는 성궁미를 지고 오른다

한말 밥을 한다는 크나큰 술이

외면하고 가부틀고 앉아서 염주도 세일 만하다

화라지송침이 단채로 들어간다는 아궁지

이 험상궂은 아궁지도 조양님은 무서운가보다

농마루며 바람벽은 모두들 그느스히

흰밥과 두부와 튀각과 자반을 생각나 하고

하품도 남죽하니 불기와 유종들이

묵묵히 팔짱끼고 쭈구리고 앉았다

2) 대구대학교 2학년 학습자 29명의 답변을 중심으로 고찰해 보기로 한다.

재 안 드는 밤은 불도 없이 캄캄한 까막나라에서
조상님은 무서운 이야기나 하면
모두들 죽은 듯이 었데였다 잠이 들 것이다³⁾

백석의 이 작품에서는 ‘재를 지내지 않는 밤’ 오래된 절이 가지고 있는 고즈넉한 풍경을 담담한 어조로 그려내고 있다. 학습자들은 이 작품을 읽을 때, 여러 시어에서 어려움을 겪게 된다. 고유어, 방언, 문화적 풍습과 관련된 시어, 현대어와 다른 표기의 시어, 한자어 등이 그것이다. ‘옛 절’이라는 시 제목조차 한자어인 이 시에는 다수의 불교 관련 한자어들이 포함되어 있다. “절에서 밥 짓는 일을 주로 하는 사람”을 의미하는 ‘공양주(供養主)’, “신불에게 바치는 쌀”을 의미하는 ‘성궁미(誠穹米)’, “결가부자. 부처의 좌법으로 좌선할 때 앉는 방법의 하나”인 ‘가부(跏趺)’, “염불할 때에, 손으로 돌려 개수를 세거나 손목 또는 목에 거는 법구(法具)”라는 의미의 ‘염주(念珠)’, “부처의 공양미를 담은 그릇”을 의미하는 ‘불기(佛器)’, “놋그릇으로 만든 종발”을 의미하는 ‘유종(鑪鍾)’, “우리나라 절에서, 부처에게 드리는 공양”을 의미하는 ‘재(齋)’ 등이 그것이다.⁴⁾ 이런 한자어들의 의미를 명확히 알게 되면 이 시를 해석하고 감상하는 데 한걸음 다가갈 수 있다.

학습자들에게는 시적 대상과 시적 상황을 중심으로 시의 의미를 해석하라는 요구를 하였는데, 이 과정에서 그들은 여러 문제 상황에 봉착했다. 성공적인 해석에 도달한 몇몇 학습자를 제외하곤 ‘공양주’, ‘성궁미’, ‘가부’, ‘염주’ 등의 한자어를 해석할 엄두도 내지 못하였다. 시적 대상과 시적 상황을 서술하라는 요구를 충족하기 위하여 학습자들은 소극적인 수준에서 제목과 ‘재’, ‘불기’, ‘유종’ 등에 집중하였다.

가. 시적 대상은 그 누군가인데 특정한 어떤 대상을 기다리고 그리워한다는 구절도 없는 것 같다. 제목이 <고사>인 만큼, 조상님에 대해 제사를 지내는 듯한 모습을 유추할 수 있는데 그래서 대상이 조상님이 될 수도 있을 것 같다.

나. ‘재 안드는 밤’과 ‘불도 없이 캄캄한 까막나라’를 동일시하는 화자의 태도가 엇보인다. ‘재’라고 하면 무언가 탈 수 있는 물질이 불에 타서 검게 그을린 채 남아 있는 것을 뜻한다. 그러나 그 중에서 다 타버려 재가 되어 버린 것과, 자그마한 불씨들이 살아서 킁킁한 아궁이쪽에 살아 있는 것이 있을 수 있다. 하지만 그런 불씨조차 없이 캄캄한 어둑나라라고 표현했으므로 밤은 까막나라라고 볼 수 있다.

‘가’와 ‘나’의 사례는 한자어를 음독한 후 자신이 아는 낱말의 의미로 멋대로 치환한 경우이다. 시의 제목의 한자어는 ‘옛 절’ 내지는 ‘오래된 절’이라는 의미이나 ‘가’의 학습자는 이를 ‘告祀’의 의미로 해석하고 있다. 한자어의 음절 하나하나를 정확하게 이해

3) 이동순 편, 『백석시전집』, 창작과비평사, 1987, 64~65쪽.

4) 이 한자어의 뜻풀이는 국립국어원의 『표준국어대사전』 사이트와 『백석시전집』에 제시되어 있는 내용을 수합한 것이다.

하기보다는 자신이 들은 적 있는 한자어로 치환하여 이해한 것이다. 이런 학습자에게 이 시에 나타난 옛 절은 함경남도 함주 지방의 규모가 크고 오래된 귀주사(歸州寺)를 의미한다는 설명을 어휘 습득 단계에서 전달하는 것은 공허하기조차 하다. 이러한 현상은 ‘나’에서 더욱 확연히 드러난다. 한자어 ‘재’를 ‘무언가 탈 수 있는 물질이 불에 타서 검게 그을린 채 남아 있는 것’으로 이해하고 있는 것이다. ‘재 안 드는 밤’에서 ‘안 드는’의 의미를 세밀하게 고찰하지 않은 채 ‘재’와 ‘밤’, 그 이후에 이어질 ‘까막나라’까지 자의적으로 연결하여 해석한 것이다. 이러한 현상은 한자어에 대해 자신감이 떨어지는 대다수의 학습자들이 보이는 오독 양상이고, 이로 인해 헤어날 수 없는 더 깊은 오독의 늪에 빠지는 경우가 많다.

이제 ‘불기’와 ‘유종’에 대한 학습자들의 오독 사례를 살펴보자. 한자어의 세부적인 의미를 고찰하지 않은 채 진행되는 해석은 자의적일 뿐만 아니라 비약적이기까지 하다.

가. 유종은 무서운 이야기에 죽은 듯이 엎드려 있다가 잠들 정도의 어린아이라고 생각한다. 그들은 조양님에게 사랑받고 있는 존재라고 느껴진다. ‘흰 밥과 두부와 튀각과 자반’은 깨끗한 음식을 상징한다고 생각한다. 주로 수양하는 사람들이 먹는 음식이라고 생각되는데 조양님과 불기, 유종들이 소박한 음식을 함께 먹으면서 생활할 것이라고 생각된다. ‘재 안드는 밤은 불도 없이 캄캄한 까막나라에서’라는 부분은 불을 켜지 않아 완전한 어둠 속에서 조양님과 불기, 유종 간의 밝은 분위기가 대비되어 둘 모두 더 강조되는 효과를 가진다고 생각했다.

나. ‘하룻도 남죽하니 불기와 유종들이 묵묵히 팔짱끼고 쭈구리고 앉았다’에서 식사 준비를 하는 동안 절의 나머지 일원들은 어떤 행동을 하고 있는지를 보여준다. 위의 시 구절들을 통해서, 시적 상황은 식사 준비를 하고 있는 절의 전경이라고 할 수 있다. 시 속에서 드러나는 대상은 ‘조양님’과 ‘불기’와 ‘유종’이다. ‘이 험상궂은 아궁지도 조양님은 무서운가 보다와 ‘조양님은 무서운 이야기나 하면 모두들 죽은 듯이 엎드려서 잠이 들 것이다’ 두 가지 부분에서 ‘조양님’이 시의 배경인 오래된 절에서 가장 권위 있는 인물이라는 것도 알 수 있다. ‘하룻도 남죽하니’, ‘묵묵히 팔짱끼고 쭈구리고 앉았다’에서는 ‘불기’와 ‘유종’들 역시 권위는 없지만 이 오래된 절의 일원이라는 것을 알 수 있다. ‘하룻도 남죽하니 불기와 유종들이 묵묵히 팔짱끼고 쭈구리고 앉았다’라는 구절을 보면 여러 사람들이 음식이 다 되기를 기다리고 있는 시적 상황을 유추할 수 있다.

라. ‘불기’와 ‘유종’들은 ‘묵묵히 팔짱끼고 쭈구리고 앉았다’에서는 불기도 거의 다 꺼져가는 모습을 상상해 볼 수 있다.

백석의 이 시에서는 무정물을 의인화하여 옛 절의 한적하고 고즈넉한 모습을 그려내고 있다. 책상다리를 하고 앉아 염주를 세는 솔, 조양님을 무서워하는 아궁이, 맛있는 밥과 반찬을 그리며 입맛을 다시는 농마루와 바람벽, 캄캄한 곳에 묵묵히 앉아 있는 불기와 유종, 그런 것들은 모두 절에서 볼 수 있는 사물이다. 공양간에 있는 여러 그릇과 음식을 하기 위한 여러 도구들을 의인화하여 마치 우리네 살아가는 모습과 비슷한 풍경으로 그려내고 있다. 이런 시적 분위기 때문인지 학습자들은 이 시에 나타나 있는 ‘불기’와 ‘유종’을 ‘사람들’로 치환하여 받아들이는 경향이 강했다. 그러나 의인화는 어디까지나 비유적 표현의 한 방법

일 뿐이다. 시를 읽을 때에 학습자들은 원관념과 보조관념의 관계를 파악하여 시인이 원래 의도한 의미를 해석해 내어야만 한다. 그래야만 직역 차원에서의 해석이 가능하고 그를 토대로 이차적 해석을 해 나갈 수 있기 때문이다.

한자어에 가로막힌 학습자들은 시인의 창작 의도 및 시 텍스트의 세부적 의미에 도달하지 못한 채 피상적인 차원에서 상상에 의한 해석만을 시도하다 해석을 마무리 짓는 경우가 많았다. ‘가-다’는 모두 ‘불기’와 ‘유종’을 그 자체로 사람으로 해석한 경우이다. ‘가’에서 학습자는 ‘유종’을 ‘어린이’로 이해하고 있으며 ‘불기’와 ‘유종’, ‘조양님’을 ‘소박한 음식을 함께 먹으면서 생활하는’ 존재로 보고 있고, 이 셋을 모두 긍정적이고 밝은 존재로 인식하고 있다. 그러나 이 시의 어느 부분에서도 이러한 해석을 도출한 근거를 제시하지 않고 있다. 그러다 보니 이 해석은 학습자의 자의적이고 주관적인 해석으로 읽힐 수밖에 없다. ‘나’의 해석에서는 ‘조양님’과 ‘불기’와 ‘유종’의 권력 관계에 주목하고 있지만, 절의 오래된 일원이라는 차원에서는 동등한 관계에 있는 대상들임을 주장하고 있다. 그러나 이 해석을 읽는 사람들의 관점에서는 그 근거를 파악할 수 없다는 문제점이 여전히 노출되고 있다. ‘다’와 ‘라’에서는 구체적인 해석을 하지 않는 것으로 곤란한 부분을 피해 가는 방법을 택하고 있으나 그렇다고 해서 문제가 해결되지는 않는다.

학습자들은 세부적인 의미를 알기 어려운 경우에는 백석이라는 시인과 일제 강점기라는 시대 상황과 관련하여 자동적으로 일차적 해석을 피해 가는 경향을 보였다. 반영론적 차원에서 해석을 하거나⁵⁾ 위의 오독 사례에서 확인할 수 있는 바와 같이 세부적인 해석을 하지 않고 얼렁뚱땅 넘어가는 방식으로 문제 상황을 회피했다. 이러한 회피는 학습자 스스로 해석상의 자신감을 가지기 어렵고 시를 하나하나 읽어 가는 즐거움을 알아가기도 어려운 감상 방법이라고 할 수 있다.

이제 학습자가 직면한 어려움을 타파해 나가기 위해 어떤 부분들이 고려되고 강조되어야 할지 재고해 보아야 할 시점이다. 더 이상 회피가 문제 해결 방안의 하나로 채택되어서는 안 된다. 이를 위해 다음 장에서는 학습자가 처한 현재 상황에서 현대시 교육 방안을 모색해 보고자 한다.

3. 시 텍스트를 중심으로 한 한자어 교육 방안

2015년 개정 한문과 중학교 선택 과목 교육과정의 ‘성격’ 부분에서는 어휘 학습과 관련하여 여러 언급을 하고 있다. 그 중 특히 눈에 띄는 것은 “우리가 일상생활에 쓰는 상당 부분의 어휘가 한자에 바탕을 두고 있으며, 특히 다른 교과에서 주로 사용하는 학습 용어의 상당수가 한자 어휘로 이루어져 있으므로 원활한 언어생활과 다른 교과에서 사용하는 학습 용어를 바르게 이해하기 위해서 한문 학습이 필요하다.”(3쪽)라고 언급한 부분이다. 한문 교과에서 한자 어휘 교육의 필요성을 국어 생활과 연관 짓고 있고 ‘학습 용어’로 일컬어지는 전문어와 연결 짓고 있어서 주목할 만하다. 이는 상식적인 수준에서 한문 교과의 성격과 목

5) 이 부분은 시 텍스트의 의미를 확장해 갈 때, 다양한 해석의 한 부분으로 볼 수 있기에 오독으로 분류하는 것이 바람직하지 않다고 보아 본고의 논의에서는 제외시켰다.

표로 인지하고 있는 내용이라고 할 수 있다.

그렇다면 한자 어휘 교육은 어떤 방식으로 이루어져야 한다고 규정하고 있는지 역시 한문과 교육과정을 통해 점검해 보기로 하겠다. 한문과 내용 체계에서 어휘 교육과 관련되는 부분은 ‘한자와 어휘’, ‘한자 어휘와 언어생활’이다. 이 부분이 어떻게 구체화되어 있는지 점검하기 위해 교수·학습 방법에 대한 기술을 살펴보았다.

<한자어 어휘>(8쪽)

- ‘한자의 모양·음·뜻’, ‘한자의 부수’, ‘한자의 필순’을 학습할 때에는 자전(사전, 옥편) 활용하기, 자원(字源) 활용하기, 부수(部首) 활용하기, 필순대로 따라 쓰기, 한자 카드 활용하기 등 다양한 교수·학습 방법을 활용할 수 있다.
- ‘한자의 짜임’을 학습할 때에는 한자 구조 분석하기, 한자의 구성 성분 활용하기, 한자 카드 활용하기 등 다양한 교수·학습 방법을 활용할 수 있다.
- ‘단어의 짜임’을 학습할 때에는 단어 구조 분석하기, 비교·분석하기, 어휘 만들기, 한자 카드 활용하기 등 다양한 교수·학습 방법을 활용할 수 있다.
- ‘실사와 허사’를 학습할 때에는 비교·분석하기, 허사 쓰임 유추하기, 한자 카드 활용하기 등 다양한 교수·학습 방법을 활용할 수 있다.

<한자 어휘와 언어생활>(14쪽)

- ‘일상용어’, ‘학습 용어’를 학습할 때에는 나만의 학습 노트 만들기, 짧은 글 짓기, 의미망 만들기, 신문이나 방송 영상 활용하기 등 다양한 교수·학습 방법을 활용할 수 있다.
- ‘성어’를 학습할 때에는 나만의 학습 노트 만들기, 짧은 글 짓기, 의미망 만들기, 신문이나 방송 영상 활용하기, 성어의 유래 조사하여 발표하기 등 다양한 교수·학습 방법을 활용할 수 있다.

이러한 내용을 자세히 들여다보면 학습자와 한문 교과에서 이루어지는 어휘 교육 사이의 넘을 수 없는 벽을 감지할 수 있다. 학습자는 가장 기본적인 ‘부수’, ‘필순’ 등의 개념도 알고 있지 못할 뿐만 아니라 사전 찾는 방법도 찾을 의욕도 가지고 있지 않다. 그런데 한문과 교육과정에서 상정하고 있는 학습자는 우수한 학습자, 기본적인 개념을 숙지하고 있는 학습자로 판단된다. 그러므로 현재 제도교육의 틀 안에 있는 학습자들에게 전통적인 한문 교육에서 시행하는 어휘 교육은 의미 없는 난해한 기호와 암호로 가득 찬 학습하고 싶지 않은, 학습할 엄두도 나지 않는 공허한 커리큘럼일 뿐이다.

국어교육 분야에서는 한자 어휘가 국어의 한 부분이라는 시각과 한자 어휘는 한문 교육의 한 부분이라는 시각이 팽팽하게 대립하면서 한자어 교육에 대한 특별한 방법을 모색하지 않고 국어 어휘 교육의 한 부분으로 중요성만 강조하는 차원에서 소극적으로 이루어지고 있다. 노홍주·전한성(2015:312, 318 참조)에서는 현재 국어과 고등학교 교과서에 나타난 어휘교육은 단어의 사전적 뜻풀이에만 치중되어 있다고 지적하고 있다. 그러면서 학습자들이 어휘력 부족으로 국어능력 부진을 겪게 되는 까닭이 고유어에 대한 지식 부족이 아니라 90%가 한자어로 이루어진 학문어, 개념어, 전문어 영역의 어휘에 대한 이해 부족으로 인한 것이라고 주

장하고 있다. 그런데도 아직까지는 한자 어휘를 별개의 교육 영역으로 설정하여 다른 시각에서 교육하려는 시도를 찾아보기 어렵다. 국어 어휘 교육의 한 부분으로서 국어 어휘 교육 전반에 대한 바람직한 방법론을 찾게 되면 자연스럽게 해결될 부분으로 간주하고 있는 듯하다.

한자 어휘 교육 문제를 고민하는 또 다른 분야는 한국어 교육 분야이다. 한국어 교육 차원에서는 고유어, 어법 등은 물론 기초적인 어휘도 제대로 알고 있지 못한 학습자군의 특성상 조금은 다른 차원에서 교육을 시도하고자 하는 움직임을 발견할 수 있다. 물론 한자어를 별개로 분리하여 교육 방법을 모색하는 것은 아니지만 한자어를 외국어 바라보듯 하는 현재의 학습자들에게 한국어의 어휘를 새로 습득하는 한국어 교육의 방법론은 시사하는 바가 크다. 한국어 교육 분야에서는 “어휘는 그 자체를 습득하는 것이 목적이 아니라 효율적으로 듣고, 말하고, 읽고, 쓸 수 있도록 하기 위한 것이므로 언어의 여러 분야와 관련되어 있다. 목표어를 모국어처럼 유창하게 말할 수 있고 자연스러운 표현들을 사용할 수 있기 위해서는 머릿속에 연결된 표현이 많이 저장되어 있어야 하기 때문에 학습 대상으로서 단순히 어휘뿐만 아니라 언어 단위까지도 포함”(구현옥, 2016:101)되도록 해야 한다고 주장한다. 개별 단어의 혼독에 주목하기보다는 일정한 단어군을 중심으로 어휘가 확장될 수 있도록 교육 내용을 재구성해야 한다는 이런 시각은 오늘날 이루어지는 국어 어휘 교육 및 한자 어휘 교육에 대해 다시 한 번 생각해 보게 한다. 물론 국어 어휘를 영어 어휘 외우듯이 의미 관계를 따져 서로 확장시켜 간다는 점에서 한자에 대한 관심과 흥미도 부족하고 기초 지식도 부족한 학습자에게 적절한 교수·학습 방법이 되도록 여러 보완책이 마련되어야 할 것이다.

이처럼 한자어 교육에 대한 시각은 한문교육, 국어교육, 한국어교육 차원에서 미묘한 차이를 보이고 있다. 특정 분야의 관점을 수용하기보다는 여러 분야에서 이상적이라고 생각하는 방법론을 다양한 방식으로 적용해 보는 것이 현 시점에서는 합리적일 것으로 추정된다.

이제 앞 절에서 언급한 백석의 <古寺>와 관련하여 한자어 교육 방안에 대해 고찰해 보기로 한다. 한국어 교육 분야에서 제안하고 있는 것처럼 한자 어휘를 개별적으로 습득하는 것이 아니라 일정한 연결고리 안에서 묶음으로 습득한다는 논의를 수용한다면, 시 텍스트에서는 계열체를 활용하는 것이 효과적으로 보인다. 계열체는 하나의 텍스트 안에서 일정한 계열을 이루는 시어들을 이른다. 이 시의 시적 공간이 사찰이라는 점을 고려하면 절 내지는 불교와 관련된 시어들이 하나의 계열체를 형성한다. ‘공양주, 성공미, 가부, 염주, 불기, 유종, 재’가 그것이다. 이러한 시어들이 일단 불교와 연관되는 한자어이며 일정한 계열을 이루는 어휘들이라는 사실을 인지하는 것은 작품을 해석하기 위한 중요한 첫걸음이다.

비교적 짧은 텍스트인 시 한 편을 해석하는 과정에서도 학습자들은 여러 한자어에 직면하게 된다. 이때 한자어에 부딪혀 해석을 포기하기보다는 오독의 늪에 빠지지 않을 최소한의 어휘 학습을 하는 것이 보다 생산적일 수 있다. 일반 산문이라면 중심 문장에 나오는 한자어를 추론해야 하며 시 텍스트의 경우에는 중심 계열체를 이루는 한자어의 의미 추론에 집중하는 것이 효과적이다. 계열체를 이루는 한자어의 의미를 이해하는 학습이 반복되다 보면 배경지식이 축적되고 한자어에 대한 기본 역량이 향상될 수 있을 것이다.

한자어를 묶음으로 습득한다는 의미는 텍스트 전체에 분포되어 있는 계열체 차원의 어휘와 한 단어와 관련되는 다른 어휘 차원으로 구분하여 생각해 볼 수 있다. 앞에서 언급한 내

용이 전자와 관련되는 부분이라면 후자의 경우에는 한자어의 구성 및 특성과 연관되는 부분이라고 할 수 있다. 기존 현대시 교육에서 시어의 교육은 정확한 의미를 파악하는 데 초점이 기울여졌다. 각각의 시어가 어떤 의미를 지니는지 어려운 시어는 없는지 확인해 가는 것이 가장 기초적인 작업이었다. 한자 어휘의 경우에는 학습자들의 배경 지식이 제대로 형성되어 있지 못하기 때문에 미리 예습을 해 오게 하거나 사전을 찾아보게 하거나 교사가 알려 주거나 하는 방식으로 그 의미를 습득하게 하였다. 그런데 이런 방식으로 한자 어휘를 습득하게 되면 학습자들은 그 시어의 정확한 의미를 파악하지 못한 채 시어 자체만 암기하게 된다. 그리고 이후에 이루어지는 교수·학습에서 동일한 한자가 제시되어도 이미 학습했다는 사실을 인지하지 못한 채 새로운 맥락에서 새로운 단어를 암기하는 데 노력을 기울이게 된다. 학습 과정 중 이루어지는 배경지식의 축적은 학습자가 효율적이며 생산적으로 학습 능력을 키워갈 수 있는 중요한 부분인데도 이 내용이 교수·학습 과정에서 충분히 실현되지 못하는 것이다. ‘공양주(供養主)’의 경우, ‘절에서 밥 짓는 일을 주로 하는 사람’이라는 의미 층위로 어휘를 습득하게 되면 영어나 외국어 단어처럼 단어 자체를 통째로 외워야 하고 외운 것이 나중에 생각나지 않으면 그 의미를 정확하게 이해하기 어렵거나 비슷한 음절의 단어로 오독하는 양상으로 비화되기도 한다.⁶⁾ 이 경우 차라리 ‘신에게 정성을 바치는 일’을 의미하는 ‘공’, ‘밥을 짓다’를 의미하는 ‘양’, ‘주인, 사람’을 의미하는 ‘주’로 이해하면 개별 한자에 대한 이해를 바탕으로 어휘 확장 교육이 가능해진다.

그런데 한자어의 교육은 개별 한자에 대한 이해와 추론으로만 충족되지 않는다. 한자어 교육은 문화 교육과 병행되어야 한다. 시 텍스트의 이해와 관련하여 이루어지는 문화 교육은 일반적이고 상식적인 차원에서의 문화 관련 교육과 시 텍스트에서 직접적으로 언급한 문화 관련 교육의 두 갈래로 진행이 되어야 한다. 백석의 〈古寺〉의 경우에는 일단 후자의 측면에서 교육이 이루어져야 한다. 학습자들에게 이 시는 첫 연부터 난해하기만 하다.(부뚜막이 두 길이다/ 이 부뚜막에 놓인 사닥다리로 자박수염난 공양주는 성공미를 지고 오른다) 학습자뿐만 아니라 현대시에 어느 정도 관심을 가지고 있는 사람들에게도 결코 녹록하지 않은 구절이다. 앞 절에서 분석한 대부분의 학습자들은 아예 이 구절을 해석하지 않고 넘어갔으며 해석한 학습자의 경우에는 비유적 의미로 이해하여 일제 강점기의 어려운 상황과 연관 지어 시적 화자의 차원에서 개략적인 해석을 시도하였다. 시 텍스트에서 한자어에 대한 이해가 부족하다 보니 학습자는 1차적 의미 해석보다는 2차적 의미 해석에 집중하였다. 현대시 교육에서 이러한 반응은 해석상의 큰 문제를 야기한다. 의미상 완벽한 구조를 가지고 있는 시 텍스트의 경우 1차적 의미를 소홀히 한 상태에서 2차적 의미로 나아가서는 안 된다. 1차적 의미의 충실한 해석 안에서 2차적 해석의 틀은 공고해질 수 있기 때문이다.

그렇다면 1차적 의미 차원에서 학습자가 1연의 해석에 어려움을 겪게 되는 이유는 무엇일까. 현대의 학습자들은 ‘부뚜막’을 제대로 본 적이 없다. 설사 보았다고 하더라도 텔레비

6) 이러한 양상에 대해 한 연구자는 다음과 같이 언급하고 있다.

“사전적 뜻을 중심으로 단순히 해당 의미만을 파악하는 것은 어휘를 개별적으로 하나하나 기억해야 하는 한계가 있다. 따라서 개별적인 의미 습득보다는 어휘들 사이의 의미 관계를 고려한 체계적인 학습이 더 쉽게 이해되고 오래 기억될 수 있다. 즉 새 어휘의 의미를 기존에 습득된 어휘의 의미와 연관을 짓는 방법으로 지도한다면 의미를 더 분명히 할 수 있으며 학습자도 효과적으로 학습할 수 있다.”(구현옥, 2016:106)

전 음식 관련 프로그램에서 전통 음식을 소개할 때 가마솥이 걸려 있는 부뚜막 정도를 보았을 가능성이 많다. 그런데 부뚜막이 두 길이라고 한다. 그렇다면 이 부분은 비유적으로 이해해야만 할 부분일까. 다음 이미지를 보면서 논의를 진행해 보기로 하겠다.



①



①에서 우리는 부뚜막이 두 길인 부엌의 모습을 확인할 수 있다. ②는 부뚜막에 설치되어 있는 것은 아니지만 공간과 공간을 이어주는 역할을 담당하는 사다리의 모습이다. 이 사다리의 존재를 통해서 확인할 수 있는 사실은 시적 공간이 옛 절의 공양간, 즉 부엌으로 한정된다는 것이다. 이 공간을 벗어나거나 공간 속의 또 다른 공간으로 이동할 수 있는 장치인 사다리조차도 부뚜막에 놓여 있다. 그렇다면 이후에 등장하는 사물은 절의 밥 짓는 공간이라는 곳에서 볼 수 있는 것들로 한정되리라는 추론을 할 수 있다. 특히 백석이라는 시인이 음식에 관심이 많았으며 이를 시화하는 데 탁월한 능력을 가지고 있었던 작가였음을 고려하면 공양간이라는 시적 공간은 특별한 의미를 지니는 곳이 될 수밖에 없다. 절의 공양간을 볼 기회가 별로 없는 학습자에게는 자신의 집 부엌에서 볼 수 있는 여러 사물을 떠올리는 것이 감상에 도움이 된다. 물론 학습자가 경험한 부엌은 소수의 사람들이 먹을 음식을 만드는 공간이고 현대적인 설비가 되어 있는 공간이지만, 이 시에 나타난 공양간은 다수의 신도가 먹을 음식을 만드는 곳이며 낡은 부엌, 즉 전통 부엌이라는 면에서 차별된다는 사실을 인지해야 한다. 이런 내용을 떠올리며 시에 나타난 대상들을 살펴보면 ‘술’, ‘아궁이’, ‘농마루’ (천장), ‘바람벽’ 등이 갖는 의미를 이해할 수 있다. 그리고 한층 더 나아가 ‘불기’, ‘유종’ 이 공양간에서 볼 수 있는 사물의 한 종류일 것이라는 추정이 가능해진다. 술이 나오고 불을 댈 수 있는 아궁이가 나오고 천장과 벽이 나오면 찬장이나 선반에 놓여 있을 그릇들이 떠오르기 마련이다. 이런 상상과 추론을 통해 ‘불기’, ‘유종’ 의 의미를 대략적으로 파악할 수 있다.

학습자가 알지 못하는 범주의 한자어, 정확하게 한자 하나하나의 의미를 알 수 없는 한자어의 경우에는 이렇게 시의 문화적 맥락과 관련하여 의미를 추론해 나가는 과정이 필요하다.

계열체를 통한 한자어의 학습과 시의 맥락과 관련된 문화적 차원의 어휘 학습을 통해 학습자는 백석의 시에 나타난 공간이 전통적 공간인 부엌과 절에서의 공양간의 이미지가 결합된 독특한 곳임을 인지하게 된다.⁷⁾ 다음 단계에서 학습자는 몇몇 다른 어휘에 부딪히게 된다. 한자어는 아니지만 ‘자박수염’ (다박나룻. 다보록하게 함부로 난 수염), ‘화라지송침’ (소나무 옆가지를 찌서 칩덩굴이나 새끼줄로 묶어 땀감으로 장만한 다발) 등도 결코 쉬운 단어는 아니다.⁸⁾ 시 텍스트 안에서 이런 어휘들은 명확한 의미를 파악하기 어렵지만 맥락과 관련하여 ‘수염’, ‘땀감’과 일정한 관련을 맺고 있음을 추정할 수 있다. 그러나 ‘조양님’의 경우에는 우리 민족 고유의 정신세계와도 연결되는 복잡한 이미지를 가지고 있는 복합적인 단어이므로 이에 대한 학습과 인지 과정이 뒤따라야 한다. 민간 신앙에서 부엌을 관장하고 있는 신으로 섬겨지고 있는 조양신은 절의 공양간 안에서도 가장 신적이고 위엄이 있으며 무서운 존재이다. 그러므로 공양간에 존재하고 있는 모든 사물들은 조양신의 권위에 도전하지 않으며 그를 경외한다. 이런 관계를 인지하면서 공양간에 등장할 법한 여러 사물들을 떠올리고 그 관계를 숙지하면 시 안에 등장하는 여러 소재의 의미와 역할, 특성 등을 파악하는 데 도움이 된다.

여러 어휘의 기본 개념과 문화적 의미, 어휘 사이의 관계를 파악하는 과정에서 학습자는 1차적 의미에 기반하여 세부적인 해석으로 나아갈 수 있다. 이 시의 시적 공간은 사찰의 전통적인 공양간, 즉 불교적인 공간으로 한정되지 않는다. 조양신이 권력을 쥐고 있는 공간, 불교와 민간신앙이 뒤섞여 있는 공간으로 확장되고 있다. 천장과 벽이 절에서는 먹어서는 안 되는 ‘자반’으로 비유되는 민간인의 소박하고 따뜻한 밥상을 그리워하는 행위 자체가 갖는 의미를 되새기며 더 깊은 감상에 도달할 수 있게 되는 것이다.

이상에서와 같이 현대시 이해 감상을 위한 어휘 교육은 개별 단어 차원의 분절적인 교육으로는 충족되지 않는다. 계열체적 접근과 문화적 접근, 한자어 확장 교육 차원의 접근 등이 두루 필요하다. 그래야만 한 편의 텍스트를 통해 이루어진 어휘 교육이 다른 텍스트로 전이 되는 것이 가능해질 것이기 때문이다.

4. 한자어 교육의 미래

앞 절에서 이미 언급한 것처럼 현재 중등학교 수준의 학습자들에게 한자어는 거의 외계어에 가깝다. 어렵기도 하지만 관심도 거의 없다. 혹 어려운 어휘들이 나오면 컴퓨터로 손쉽게 검색을 하면 된다고 생각한다. 그렇기 때문에 현재의 모국어 학습자들에게 한자어는 한국어를 배우는 한국어 학습자들의 어휘 학습 양상과 연결되는 측면이 있다. 한국어 교육 분야에서 어휘 교육과 관련하여 한 연구자는 “어휘는 개별적 성향이 강하고 익혀야 할 학습량도

7) 이를 인지시키기 위해 여러 매체나 자료를 활용한 교사의 적극적인 도움이 필요함은 물론이다.

8) 『백석전집』에 제시되어 있는 ‘날말 풀이’에서 인용한 내용이다. 뜻풀이 자체가 학습자에게는 쉽게 이해가 가지 않을 듯하다.

많아 다른 분야보다 체계화가 어렵다. 어휘의 이런 특성은 실제 한국어 학습자들의 인식에서도 그대로 나타난다. 학습 수준이 높아지면서 어휘에 대한 중요성은 절실하게 느끼고 있고 한국어 구사에 어휘로 인해 어려움을 겪고 있다.”(구현옥, 2016:98)라고 밝히고 있다. 이 내용을 한자어 학습에 직면한 현행 모국어 학습자들의 상황으로 치환하는 것은 충분히 가능하다. 그러므로 현 상황을 타개하기 위한 방안이 시급히 모색되어야 한다.

먼저 인식이나 태도 차원과 방법이나 지식 차원에서 한자어 교육에 대해 재고해 보아야 한다. 인식이나 태도 차원에서는 한자어 교육을 국어교육과 한문교육의 경계선상에 있는 애매모호한 영역으로 간주하여 상호 배타적인 차원에서 접근할 것이 아니라 국어교육 차원에서도 한문교육 차원에서도 할 수 있는 것들을 하나씩하나씩 해 나간다는 관점으로 전환할 필요가 있다. 국어교육 차원에서는 단순한 어휘 교육으로 제한할 것이 아니라 문화 교육과 병행하여 배경지식을 확장하는 차원에서 한자어 교육에 대한 다각적인 모색이 필요하다. 그리하여 궁극적으로는 국어과와 한문과가 서로 통합하여 교과 통합 교육 차원에서 학습 방안에 대한 모색이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 국어 교육 내에서 한자어의 교육 방안에 대한 새로운 모색이 필요하다. 교사의 설명이나 참고 서적에서 관련 내용을 확인하여 암기하기보다는 학습자 스스로 한자어의 이해를 통해 어휘를 이해할 수 있도록 길을 열어 줄 필요가 있다. 현재 국어사전에 서술되어 있는 한자어의 뜻풀이는 학습자에게 결코 쉬운 내용이 아니다. 거시적인 차원에서는 국어사전의 낱말 뜻을 풀여가는 방식 자체에 대해서도 심각하게 고민을 해 볼 필요가 있다. 앞의 백석 시에서 확인한 ‘가부’라는 한자어의 뜻풀이에 대해 생각해 보자. 이 한자어는 ‘책상다리할 가, 책상다리할 부’라는 한자로 이루어져 있다. 어느 정도 한자에 익숙한 세대일지라도 ‘가부’라는 음을 읽는 데에는 별 어려움이 없으나 한자어의 의미를 세세하게 알기는 어렵다. 실질적으로 이 한자어는 혼만 정확하게 알고 있다면 앞에서 언급한 어려운 뜻을 이해하지 못해도 손쉽게 그 의미를 파악할 수 있다. 국어교육 내에서 이루어지는 한자어 교육이 국어사전에 나오는 뜻풀이 차원에 그치고 있다는 점을 고려한다면 이러한 사례를 통해 학습자가 직면하게 될 당황스러움과 두려움이 무엇일지 충분히 예상할 수 있다.

셋째, 개별 어휘에 대한 교육이 아니라 계열체와 같은 연관 어휘를 통한 체계적인 교육이 필요하다. 한자어는 영어 숙어처럼 일정한 계열을 가지고 있다. 부수나 획수 등 기초적인 지식을 어느 정도 익히고 관련되는 학교급별 필수 어휘들을 습득하면 고유어보다는 여러 면에서 용이하게 어휘 능력을 확장시켜 갈 수 있다. 물론 이를 위해 한자어에 대한 기초 교육을 강화하고 학교급별 필수 어휘 등을 재정비하는 등의 노력이 뒤따라야 할 것이다.

이상과 같이 한자어 교육의 나아갈 방향에 대해 대략적으로 제안해 보았다. 하나하나가 모두 여러 과제를 포함하고 있는 내용이라서 하루아침에 개선이 가능해 보이지는 않는다. 하지만 교과와 경계를 허물고 여러 논의를 수용해 가면서 이상적인 방안을 마련하기 위해 다 같이 노력해 간다면 쉽고 재미있는 한자어 교육 방안에 대한 구체적인 논의도 가능해지는 날이 오리라 기대해 본다.

<참고문헌>

교육부 고시 제2015-74호〔별책 17〕, 『한문과 교육과정』, 교육부.

구현옥(2016), 통합형 한국어 어휘 교육 연구, 『한글』 312호, 한글학회.

김정우(2011), 문학교육과 어휘교육, 『국어교육학연구』, 제40권, 국어교육학회.

남택승(2016), 어휘 의식을 키우기 위한 어휘 교육 내용 연구 — 틀 의미론과 관련하여, 『한글』 312호, 한글학회.

노홍주·전한성(2015), 국어교육에서 어휘교육의 문제와 대응 방안 모색 — 미당 서정주의 『화사집』을 중심으로, 『국어문학』, 제59집.

신명선(2011), 국어과 어휘교육 내용의 유형화에 관한 연구, 『국어교육학연구』, 제40권, 국어교육학회.

이동순 편(1987), 『백석 전집』, 창작과비평사.

전점이(2007), 문학 작품을 활용한 어휘교육, 『새국어교육』, 제77권, 한국국어교육학회.

주세형(2005), 국어과 어휘교육의 발전 방향, 『독서연구』, 제14권, 한국독서학회.

「한자어교육관련 쟁론 검토를 통한 연구 방향 제안」과 「한자어에 대한 인식 양상과 교육 방안」의 토론편

정희창(성균관대학교)

20여 년 전, 국어 정서법 시험에 ‘납량(納涼)’의 표준 발음을 묻는 문제를 출제한 적이 있었다. 표준 발음이 [나방]이 아니라 [남냥]이라는 것을 알고 있는지를 묻는 문제였다. 그런데 출제 의도를 분명하게 하려는 생각에서 한글 대신에 한자로 ‘納涼’을 제시하고 표준 발음을 물었다. 결과는 무척 당황스러웠다. 열에 아홉이 ‘내경’이라고 답을 했기 때문이다.

20여 년이 지난 현재, 이러한 상황은 더 이상 놀랍거나 탄식할 일이 아니다. 젊은 세대에 게 한자는 불편하고 낯선 외국어와 다를 바 없는 존재이다. 이러한 현재의 상황이 긍정적인지, 부정적인지를 판단하거나 진단하는 것은 토론자의 능력 범위 밖의 일이다. 다만 어휘 교육에 중요한 위치를 차지하는 한자어 교육을 둘러싼 쟁점과 향후 방향을 논의하는 것은 무척 적절한 일이라고 생각한다. 더욱이 ‘한자’와 관련된 현재의 논의가 한자의 표기 방식이 아니라는 것은 더욱 반갑다.

한자어 교육에 대한 두 편의 논문은 한자어 교육과 관련된 지금까지의 문제를 분석하여 쟁점을 제시하고 가시적인 해결 방안을 제시하고 있다. 두 논문의 핵심적인 내용은 한자어 교육을 사전 차원의 교육이 아닌 통합적 차원의 어휘 교육으로 접근해야 한다는 것과 한자어 교육의 문제를 ‘표기’의 차원이 아닌 ‘어휘 교육’의 차원으로 본격화해야 한다는 두 개의 관점이다.

그런데 이러한 두 관점은 한자어 교육의 정당한 자리를 찾는 시도라는 점에서 일맥상통한다. 두 논문에서 적절하게 제시하고 있듯이 한자의 자의를 통한 한자어 교육과 한자어 표기 방식에 대한 지나친 관심은 현재의 정체에 빠져 있는 한자어 교육에서 극복해야 할 가장 큰 과제라고 할 수 있다. 논문에서 제시하고 있는 문제 의식과 해결 방안이 전적으로 공감하며 다만 한두 가지 미시적인 문제를 질의함으로써 토론자의 소임을 다하고자 한다.

1. 한자어 교육의 발전을 위해 제시한 국어과와 한문과의 통합적 교육에서 개별 한자어 학습 차원이 아닌 계열 어휘의 통합적 학습을 구체화할 수 있는 방안이 무엇인지 궁금하다. 예를 들어 국어와 한문의 통합적 교육을 시행할 때 각 교과와 역할을 분명하게 정의하고 그러한 통합이 효과적인 교육이 되도록 할 장치가 무엇인지 쉽게 떠오르지 않는다.

2. 국어 교육, 한문 교육의 협업을 통한 장기적 관점의 한자어 어휘 교육 연구를 제시하고 있는데 이 연구의 초점이 구체적으로 어떤 부분에 있는지가 궁금하다. 예를 들어 한자 자의에 의한 한자어 교육의 비중이 축소된다면 한문 영역에서 한자어 교육에 관여할 수 있는 방안이 무엇인지 구체화할 필요가 있을 것이기 때문이다.

3. 개별 한자 지식이 한자어 지식을 확장되는 과정이나 국어 어휘력과 상관 관계가 객관적으로 분석되고 연구되었는지, 공인된 결과가 어느 정도 있는지 궁금하다. 만약 객관적인 근거가 존재한다면 그 내용이 무엇인지, 그렇지 않다면 그러한 연구의 필요성과 내용 구성에 대한 합의를 이끌어내는 방식에 대한 논의가 있어야 할 것이다.

한시의 시어, 사유, 자료적 가치와 고전시가 교육

김창호(원광대학교)

【목차】

1. 머리말
 2. 고등학교 고전시가 작품과 ‘한시’ 관련 양상
 3. 한시의 詩語, 思惟, 資料的 價値와 고전시가 교육
 4. 맺음말
-

1. 머리말

이 글은 고등학교 국어·문학 교과서 소재 古典詩歌의 이해와 활용의 폭을 넓히기 위해 한시 연구 분야가 기여할 수 있는 방안을 찾는 데에 목표를 둔다. 특히 麗末 이래의 사대부 문학을 대표하는 時調와 歌辭를 주 대상으로 삼고자 한다.

국어 교육과정의 변천과 함께 문학, 그 가운데에서도 고전문학의 양적 비중이 현저히 낮아졌다. 학생의 입장에서 고전문학 작품이 학습의 주요 내용이던 시대에서, 조금은 낡은 시대로 바뀌어 가고 있다. 고전시가의 경우에 있어서도 고어·한자어로 이루어진 내용과 현대와 이질적인 가치관은 학생들에게 거리감으로 작용하고 있다. 근래의 고전시가 연구는 이 같은 추세를 감안하여 학습자의 이해와 체험, 재구성을 돕는 다양한 접근을 하고 있다. 고전시가의 가치 교육,¹⁾ 배경지식의 실제적 지식으로의 轉化의 문제²⁾라든지 국어사용교육에서 연계된 문학 교육 관련 내용의 탐색³⁾ 등 구체적이고 실제적인 경향을 띠고 있다.

본고는 고전시가 교육에 있어 한국 한시 연구 분야가 의미있는 역할을 할 수 있다는 가정에서 출발한다. 그 이유는 시조·가사 등의 고전시가와 한시가 사대부의 出處觀을 공통 기반으로 하고 있으며,⁴⁾ 작품에 드러나는 지향 역시 동일 범주 안에 있기 때문이다. 二元的 언어

1) 김현정(2008), 「고전시가의 가치 교육을 위한 이론적 전제의 고찰」, 『국어교육』 125권, 한국어교육학회.

2) 고정희(2012), 「배경지식을 활용한 고전시가 교육 연구」, 『국어교육』 138권, 한국어교육학회.

3) 엄은열(2008), 「고전시가 교육의 내용 탐색」, 『선청어문』 36권, 서울대 국어교육과.

4) 조선 후기 사설시조나 불교 가사 등은 예외로 한다. 본고의 대상 자료는 주로 여말~조선 전기 작품들이다.

환경에 따른 歌唱의 필요성을 시조가 감당하기는 했으나 작품을 둘러싼 문화적 환경이나 주제상의 차이는 거의 없다고 할 수 있다. 전통 시대에는 한문학 능력이 출세의 수단이었으며 한시 창작 능력은 그 가운데에서 주요한 지표였다. 따라서 체화된 한시 교양과 지식은 국문 시가 창작에서도 자연스럽게 적용되기 마련이었다. 이런 점에서, 한시의 전통에 기초하여 고전시를 들여다 볼 필요가 있으며, 이러한 작업이 원활히 이루어질 때 고전시가 작품은 보다 폭넓은 교육적 함의를 가지게 될 것이다. 한편 작품을 고정태로 보지 않으며 학습자와의 상호작용을 중요시하는 추세를 볼 때, 이 방식은 지식 차원의 문제에만 의미를 부여하는 것처럼 비칠 수도 있다. 그러나 전통시대 언어와 문학의 특수한 환경을 고려할 때, 문학 관습의 형성과 향유의 면에 보다 유의할 필요가 있으며, 이를 기초로 교육 현장에서의 새로운 접근을 모색할 필요가 있다. 특히 고전시를 평생학습 차원으로 끌어올리고자 할 때, 학습자의 지적 호기심에 부응하는 상세한 설명 기반이 마련되어야 할 것이다.

본고는 이런 관점에서 세 가지 방향으로 고전시가에 접근하고자 한다. 이를 위해 먼저 고등학교 국어·문학 교과서의 고전시가 단원에서 한시를 어떻게 활용하고 있는지에 대해 검토할 것이다. 본론으로 들어가서는 한시의 시어, 사유의 전통이 고전시가 작품 이해에 어떻게 적용될 수 있는가를 살피고, 이어 고전시가 작품 이해에 적용 가능한 한시의 기저적 사유의 면을 검토하고, 마지막으로 한시의 자료 가치적 측면과 교육적 활용 방향에 대해 설명할 것이다. 대상 자료는 주로 고등학교 국어·문학 교과서 수록 작품을 취하되 필요에 따라 미수록 작품도 활용하였다.

2. 고등학교 고전시가 작품과 ‘한시’ 관련 양상

2009개정 교육과정에 따른 고등학교 문학 교과서에는 한시가 약 20편이 수록되어 있다. 일부 작품은 본문에 제시되어 있으나 대부분은 ‘학습활동’에서 보조적인 역할을 하고 있다. 본고의 방향은 고전시가 이해를 위한 한시 분야의 역할 모색이다. 따라서 자료 또는 학습 요소로서 한시를 어떻게 활용하고 있는가에 대해 살피고자 한다. 본문과 학습활동에 제시된 한시 자체의 번역 문제나 작품 설명, 주제, 활동 전개 관련 문제에 대해서는 다른 글로 정리할 예정이다.

먼저 <본문>에 한시를 배치한 경우를 살펴보기로 한다. 이 교과서에서는 한국문학의 특수성과 보편성을 다루는 부분에서 황진이의 시조와 함께 李白의 「山中問答」을 제시하고 있다.⁵⁾ 학습전개에 있어서는 시구의 의미, 활용 심상 등의 질문을 통해 중국문학으로서의 한시의 특성을 짐작하게 하는 한편, 비교를 통해 우리 시조 문학의 개성을 강조하고 있다. 타 교과서⁶⁾의 한국문학의 보편성과 특수성 단원에서도 중국 한시가 등장한다. 이 교과서에서는 「井邑詞」와 杜甫의 「月夜」를 함께 본문에 제시하고 있는데, 두 작품에 담긴 보편적 정서와 달의 이미지를 중심으로 학습활동을 전개하고 있다. ‘달’을 제재로 한 중국 한시 작품을 끌어와 한국문학의 보편성을 효과적으로 설명하고 있다.

5) 정재찬 외, 고등학교 문학, 천재교과서.

6) 박종호 외, 고등학교 문학, 창비.

다음으로 <학습활동>에 한시를 배치하는 것을 들 수 있다. 이 경우 한시는 본문 제시 시가 작품의 이해를 심화하기 위한 비교·보충 자료의 역할을 하고 있다. 두 개의 예를 들 수 있는데 모두 정지상의 「送人」을 활용하고 있다.

첫 번째는 본문에 「서경별곡」, 학습활동에 「송인」을 배치한 경우⁷⁾이다. 본문 작품은 한국 문학의 범위와 역사 - 한국문학의 흐름 - 중세문학의 계열 속에 위치하고 있는데, 학습활동 - 심화확장에서 “4. 화자의 정서와 태도를 중심으로, 다음 한시와 ‘서경별곡’을 비교해 보자.”라는 질문을 던진다. 이어진 (1)과 (2)에서는 각각 “화자의 정서와 태도 측면에서의 두 작품의 공통점과 차이점”, 그리고 “사랑과 이별의 정서를 노래한 오늘날의 작품을 바탕으로 두 작품이 갖는 의미”에 대해 생각하게 하고 있다. 고려가요와 한시에 나타난 화자의 정서와 태도를 비교하고, 이를 통해 고려가요의 특징과 가치를 부각하고 있다. 고려가요의 정서와 태도 이해를 위해 동시대의 한시 작품을 자료로 활용하고 있음을 알 수 있다.

두 번째는 본문에 「정석가」를 배치하고 <작품 너머로>라는 활용부분에서 「송인」을 끌어온 것⁸⁾이다. 한국 문학의 이해 - 한국 문학의 갈래와 흐름 - 서정 갈래의 흐름의 계열 속에서 한시 작품을 활용하고 있다. 먼저 정석가와 같은 시기에 창작된 한시라는 소개를 하고, 이어 「송인」의 원문과 번역문을 제시하고 있다. 다음으로 두 개의 활동을 설정하고 있다. (1)의 문항에서는 기, 승, 전, 결의 시상 전개과정을 학생들이 직접 쓰도록 공란을 설정하고 있다. (2)에서는 본문의 「정석가」와 「송인」을 향유 방법, 향유층, 주된 정서에 따라 비교하여 적게 하고 있다. 한시의 시상전개를 자연스럽게 이해하게 하는 한편, 정서적 특질, 향유 방법, 향유층의 비교를 통해 각각의 특징을 파악하도록 유도하고 있다. 고전시가의 이해를 위한 것이지만 한시의 특질을 섬세하게 느끼게 하고, 이를 발판으로 고전시가의 개성을 확인하게 하는 장점을 가진다.

고전시가(본문)-한시(학습활동)의 학습패턴에서의 한시는 본문 이해를 도우며 이해의 폭을 넓히기 위한 자료로 쓰이고 있다. 본문에 대한 보조적이고 부차적인 역할을 하고 있다. 이러한 패턴에서는 한시 관련 학습 요소가 다뤄질 공간이 제약될 수밖에 없다. 국어·문학 교과서 자체의 구조에 기인하는 문제이지만, 그간 고전시가 작품을 섬세하게 읽는 방법의 모색이 부단히 시도되어 왔다는 점에서, 한시에 대한 다양한 접근 방법이 고전시가 교육 분야에서도 활용될 필요가 있다. 이런 점에서 한시의 시어나 수사, 사유, 자료적 가치의 면은 특히 유의할 만하다.

3. 한시의 詩語, 思惟, 資料的 價値와 고전시가 교육

1) 한시의 詩語, 修辭와 고전시가 교육

시조나 가사에 등장하는 주요 사물의 이미지는 한시와 다르지 않다. 예를 들어, 국화 - 오상고절(이정보: 국화야 너는 어이~), 대나무 - 절의(원천석: 눈 맞아 휘어진 대를~), 소나무 -

7) 우한용 외, 고등학교 문학, 비상교과서.

8) 정재찬 외, 고등학교 문학, 천재교과서.

불굴의 기상, 절의(성삼문: 이 몸이 죽어가서~) 등이 대표적이다. ‘美人’은 원래 아름다운 여인을 가리키는 말인데, 『詩經』과 『楚辭』에서 托詞로서 임금을 가리킨⁹⁾ 이래 하나의 문학 관습이 되었다. 정철의 「思美人曲」의 題名도 원래 <초사, 九章, 思美人>의 “미인을 그리워함”이여, 눈물을 흘리며 우두커니 서서 바라보네.”¹⁰⁾에 근원을 둔다. 이 밖에 白鷗, 달, 어웅, 꿈, 겨울의 밤, 버드나무 등도 비슷한 의미 범주 안에서 쓰였다. 사실 시어의 경우는 일일이 예거하기 어려울 정도다.

시조의 제목에 관해서도 생각할 부분이 있다. 한 예로 「漫興」을 들 수 있다. 고등학교 국어·문학 교과서 가운데 5종의 본문에 윤선도의 「만흥」이 실려있다. 두 종의 교과서에서 「만흥」의 의미를 풀이하고 있는데 각각 ‘넘치는 흥’,¹¹⁾ ‘저절로 일어나는 흥’¹²⁾이라 하고 있다. 만흥은 ‘고심하거나 다듬지 않고 즉흥적으로 시를 짓는 것’을 이르는 말이다. 漫興¹³⁾와 혼용해서 사용하기도 하는데, 간략하게 말하면 ‘한때의 감흥을 타고 시를 짓는 것’이다. 만흥이라는 詩題는 杜甫의 시 「絕句漫興九首」가 효시이다. 成都 시절의 작품으로 두보 시의 일반적인 경향과 달리 일상과 주변 경관을 가볍고 경쾌한 필치로 그려 낸 것이다. 주석가들은 “눈앞의 경치를 적어가며 편하게 이루었을 뿐, 다른 譏諷가 없다.”거나 “흥이 이르는 곳에 자연스럽게 이루었다. 그러므로 만흥이라 하니 또한 <竹枝>나 <樂府>의 變體이다.”¹⁴⁾라 하고 있다. 죽지와 악부에 비유한 것은 俗謠的인 절주가 도입되었고 평측의 규칙에서 종종 벗어나 있기 때문이다.

唐詩에는 두보의 시를 제외하고 漫興이라는 제목의 시가 없다. 宋詩에 많이 보이는데 이것은 두시의 영향이다. 우리나라 한시는 한국고전번역원 한국문집총간 DB 제목 검색만으로도 453편이 보인다. 두보 이래 송대를 거쳐 우리의 시인들에게 애용된 제목 가운데 하나이다. 윤선도의 만흥도 보길도의 삶에서 느껴지는 흥취를 일상의 어느 대목에서 즉흥적으로 지은 것이라 할 수 있다. 마음속의 흥취를 자유자재로 펼쳐 쓰기에 적절한 시제이다.

이상을 통해 한시의 시어와 시제가 시조의 작자들에게 의미와 방편에 있어 다름없이 쓰인 것을 알 수 있다. 이러한 특성은 수사의 면에서도 들여다 볼 면이 있다.

이화우 훌쩍릴 제 울며 잡고 이별한 임
추풍 낙엽에 저도 날 생각는가
천리에 외로운 꿈만 오락가락 하노매

9) <시경, 邶風, 簡兮>에 山有榛, 隰有苓. 云誰之思, 西方美人. 彼美人兮, 西方之人兮. 라는 내용이 있는데, <시집전>에서는 “西方美人、託言以指西周之盛王. 如離騷亦以美人目其君也.”라 하고 있다. 「離騷」에 “惟草木之零落兮, 恐美人之遲暮.”라는 내용이 있는데, 『초사집주』에서 “美人, 謂美好之婦人, 蓋托詞而寄意於君也.”라 하고 있으며, <초사, 九章, 抽思>의 “結微情以陳詞兮, 矯以遺夫美人.”에 대해 『초사집주』에서는 “美人, 已見騷經, 亦寄意於君也.”라 하고 있다.

10) “思美人兮, 惝恍而竚胎.”

11) 한철우 외, 고등학교 문학, 비상교육, 177면.

12) 신동훈 외, 고등학교 국어 I, 86면.

13) 杜甫, 「江上值水如海勢聊述詩」. “老去詩篇渾漫興, 春來花鳥莫深愁.” 蘇軾, 「次韻表兄程正輔江行見桃花」. “袖手焚筆硯, 清篇眞漫興.”

14) 趙次公曰: “題名‘漫興’, 蓋書眼前之景而漫成耳. 別無譏諷.” 王嗣爽曰: “興之所到, 率然而成, 故云漫興, 亦<竹枝>、<樂府>之變體也.”

이 시조는 헤어진 님에 대한 그리움을 노래한 것이다. 초장은 봄날 이별에 대한 기억이다. 화자는 지난 봄 어느 날, 님과 마음 아픈 이별을 했다. 그날에는 배꽃이 피었고 배꽃 위로는 봄비가 내리고 있었다. 여기에서 주목할 것은 ‘이화’라는 시어다. 시인은 왜 ‘이화’라는 꽃을 등장시켰을까? ‘이화’는 이별의 장면에서 어떤 역할을 하고 있을까? 한시 한 수를 보기로 한다.

<無語別>

十五越溪女	열 다섯 살 아리따운 아가씨
羞人無語別	수줍어 이별의 말도 못하고
歸來掩重門	돌아 와 겹문을 퐁퐁 닫고는
泣向梨花月 ¹⁵⁾	배꽃에 어린 달 보며 눈물 흘렸네.

임제의 「무어별」이다. 이 시의 소녀는 밤하늘의 달을 보며 하염없이 눈물을 흘리고 있다. 사랑하는 이와 마음 아픈 이별을 했기 때문이다. 그런데 소녀가 바라보는 달은 휘영청 하늘에 떠 있는 달이 아니라 ‘배꽃’ 너머로 떠 있는 달이다.

두 작품의 성공 요인 중의 하나는 이별의 슬픔을 뽐진하게 전달하고 있다는 점이다. 두 작품을 읽으면서 독자는 불가피한 헤어짐의 상황에서의 깊은 슬픔과 사랑의 감정을 막 알기 시작한 소녀가 감당해야 하는 이별의 아픔을 선명하게 떠올리게 된다. 그 이유는 이 시의 시적 장치에 있다. 두 작품의 배꽃은 아름다운 봄날을 상징한다. ‘비’가 흩뿌리고 ‘달’이 어울려 있는 ‘배꽃’은 그러한 봄날의 頂點을 의미한다. 작품 속의 여인은 찬란한 봄날, 어찌면 사랑을 나누기에 가장 좋은 때에 님을 보내거나 보낸 뒤의 슬픔을 감당해야 한다. 슬픔은 봄날 아름다운 배꽃의 이미지에 힘입어 감염력을 확장한다.¹⁶⁾

한시에서는 이 같은 수사방식을 종종 볼 수 있다. 映襯이라 불리는 이 수사법은 “주체가 되는 인물 혹은 사물을 두드러지게 하기 위해서, 객체의 인물 혹은 사물을 이용하여 부각시키거나 대조하는 수사법”¹⁷⁾이다. 객체의 인물 혹은 사물이 정면에서 주체의 인물과 사물을 襯托하는 正襯과 객체의 인물 혹은 사물을 이용하여 反面에서 주체의 인물 혹은 사물을 襯托하는 反襯으로 나뉘는데, 反襯은 正襯에 비해 주제를 더욱 선명하고 강렬하게 하며, 보다 나은 예술 효과를 거둔다.¹⁸⁾ 위의 두 작품은 反襯에 해당한다. 이러한 수사 방식은 다음 申欽의 시조에도 적용할 수 있다.

山村에 눈이 오니 돌길이 무쳐세라

15) 임제, 『林白湖集』卷之一. 이하의 한시, 한문 작품의 원문은 한국고전번역원 DB 자료를 이용한 것이다. 번역문의 경우 필자가 번역하여 제시한 것 이외에, 일부는 한국고전번역원 DB에 구축되어 있는 작품을 가져와 일부 다듬거나 수정한 것임을 밝힌다.

16) 이조년의 시조 “이화에 월백하고 은한이 삼경인제 일지 춘심을 자규야 알라마는 다정도 병인양 하여 잠 못 들어 하노라.”도 ‘이화’ / ‘다정도 병인양’에 의한 접근이 가능하다.

17) 『한어대사전』에서는 “修辭學上辭格之一. 將兩種不同的, 特別是相反的觀念或事實, 對列比較, 從而使語氣增強、使意義更爲明顯的修辭方法.”이라 하고 있다.

18) 周生亞(1995), 『古代詩歌修辭』, 語文出版社, 156~163면.

柴扉를 여지 마라 날 츠즈 리 뉘 이시리
 밤 중만 一片明月이 귀 벗인가 흥노라

시인은 窮僻한 마을에 홀로 있다. 겨울이라 ‘눈’이 내리고, 그 눈으로 인해 밖으로 이어진 길마저 끊어진 상태다. 세상과 차단되고 고독감을 느끼는 이때에 등장하는 것이 ‘一片明月’이다. 시인은 일편명월을 고독을 달래주는 벗이라 말하고 있지만, 이 달로 인해 시인은 오히려 더욱 고독한 모습으로 부각된다. ‘시비를 여지 마라’는 어투와 달의 등장이 이 시조를 산촌에서의 자족적인 감정의 표현으로 해석하게 하기도 하지만, 작품 구조상 달은 누구도 찾지 않은 고독한 시인을 또렷하게 부각시킨다. 이 작품은 唐나라 시인 王維의 「竹里館」의 구조, 사상전개와 유사하다.¹⁹⁾ 전통적인 映襯의 수사법은 시조 제재에 따른 이해와 활용에 있어 쉽게 적용할 수 있는 방법이다.

앞의 예는 전통적인 한시의 수사 방법으로 시조에 접근한 것이다. 이를 통해 주제의 전달력, 예술 효과 창출의 방식이라는 면에서 동일 원리의 적용이 가능함을 확인할 수 있었다. 다음으로 주제 전달 방식의 면에서 한시와 시조를 비교할 필요가 있다.

冬至스달 지나긴 밤을 한 허리를 버혀 내어
 春風 니불 아래 서리서리 너헛다가
 어른 님 오신 날 밤이여든 구뵈구뵈 퍼리라

<浮碧樓>

昨過永明寺	어제 영명사를 들렀다가
暫登浮碧樓	잠시 부벽루에 올랐네.
城空月一片	텅 빈 성엔 한 조각 달
石老雲千秋	묵은 돌엔 천년의 구름만
麟馬去不返	기린마는 가서 돌아오지 않고
天孫何處遊	천손은 어디에서 노니는가.
長嘯倚風磴	길게 휘파람 불며 바람부는 언덕에 서니
山青江水流 ²⁰⁾	산은 푸르고 강물은 스스로 흐르더라.

두 작품의 마지막 구에 유의할 필요가 있다. 앞 시조에서는 “~하리라.”에서 알 수 있듯 작자 자신의 의지를 표명하고 있고, 뒤의 한시에서는 고조된 정서가 정서 표현이 아닌 경물의 제시로 종결되고 있다. 하나는 직접적으로 의지를 표현하고, 하나는 정서를 경관이 대치한다.

시조의 종장은 대개 상황의 규정, 자기 의사의 확인, 견해 표명, 다짐, 의지의 표출 등 내

19) 王維, 「竹里館」. “獨坐幽篁裏, 彈琴復長嘯. 深林人不知, 明月來相照.” 이 작품에서도 그윽한 대숲 속에서 홀로 앉아 거문고를 타는 시인의 고독감을 하늘의 밝은 달이 더욱 부각시키고 있다.

20) 이색, 『牧隱詩藁』卷之二.

면의 의사가 드러나는 형태를 취하는 것이 많다. 마지막 부분에 의사를 명료하게 제시함으로써 전달력을 높이려는 방식, 또는 가창 상황과 관련하여 상대의 수용을 이끌기 위한 관습적 표현 형태로 보인다. 황진이 시조의 종장도 이러한 성격을 가진다.

한시의 마지막 구는 직접 정서를 노출하기도 하고, 정서 노출과는 다른 선택을 하기도 한다. 위의 종결 방식은 정서 노출과는 다른 선택으로서 ‘境에 나아가서 意를 나타내 보이는 경우’이다. 잘 알려진 신사임당의 「泣別慈母」轉結 句의 “머리 돌려 북쪽 마을 때때로 바라보니, 흰 구름 흩날리는 아래에 저물녘 산이 푸르네.”(回首北邙時一望, 白雲飛下暮山靑.)도 이러한 예이다. ‘境에 나아가서 意를 나타내 보이는 경우’는 일종의 내향적인 의경이다. 한적하고 쓸쓸한 감정을 말로 표현하기 어려워 사물에 기탁하거나, 마음속 깊숙이 내재해 있던 느낌이 境을 따라 일어났지만, 일시에 그것을 분명히 설명할 수 없기에 아예 설명하지 않고, 그 물경을 그대로 點化해 내어 독자 스스로 느끼게 만드는 경우이다.²¹⁾ 「부벽루」의 마지막 구도 가슴 속에 차오르는 미묘한 무상감을 세세한 정서 표현 대신 눈앞의 경물 제시로 치환하고 있다.

위 두 작품의 종장과 미련에 보이는 표현 방식은 학습활동의 비교 자료로 활용 가능하다. 시조의 서스럼없는 의사 표현과 한시의 탄전을 피우는 듯한 경물 제시 방식과 관련하여 각각의 문학적 효과에 관해 질문함으로써 학생들의 사고력을 심화시킬 수 있다. 예를 들어, “한 작품은 왜 직접적인 표현의 방식을 택했고 다른 작품은 왜 간접적인 표현 방식을 택했는가?”, “감동의 정도, 전달력에 있어서 각각의 표현 방식이 가지는 차이는 무엇인가?”, “제시된 다음 시의 마지막 () 부분을 위의 시조와 한시의 표현 방식에 따라 써 보자.” 등을 통해 학생 수준에 맞게 구성할 수 있을 것이다.

2) 한시의 基底的 思惟와 고전시가 교육

제재별, 또는 일반 맥락에서 한시의 기저에 놓인 사유의 이해는 시조 작품의 이해에도 도움이 된다. 하나의 모티프에 몇 가지 사유 패턴이 반복되는 경우가 많다. 주제나 미감의 구현에 구심력이 강하게 작동하던 시대인 만큼, 이것의 파악은 동일 제재 작품 내용에 대한 장악으로 이어진다. 가령 ‘望月’ 모티프에서는 달빛의 遍滿함에서 연유하는 가족이나 고향에 대한 그리움이라든지, 한 달을 주기로 뜨고 지는 과정에서 느끼는 삶의 영고성쇠에 대한 경계 등을 볼 수 있다. 역사 유적을 제재로 한 시에서는 으레 역사의 무상성이나 인간사의 덧없음을 표로한다든지, 殷鑑不遠의 의미를 덧붙이는 것을 볼 수 있다. 길재의 시조 <오백년 도움지를 ~>도 종결 의미가 동일 제재의 한시와 다르지 않다.

白雪이 즈자진 골에 구루미 머흐레라
반가온 梅花는 어니 곳에 피엿는고
夕陽에 홀로 서 이셔 갈 곳 몰라 흐노라

21) 오전루 저 유병례 역(2003), 『중국시학의 이해』, 태학사, 87-94면.

이 시조는 여말의 문신 李穡의 작품이다. 이색은 문하에 정몽주, 정도전 등 왕조교체기의 주역들을 길러냈으며, 여말의 혼란한 정국에서 자신의 역할을 모색하기도 했다. 이 작품에서 시인은 눈 내리는 날 해저물녘에 느껴지는 암담한 심정을 노래하고 있다. 그런데 시인의 마음은 절망으로만 치닫고 있지는 않았다. 엄혹한 상황에서도 어딘가에 매화가 피어있을지 모른다는 희망이 있기 때문이다. 창작 시기가 확실하지 않은 작품이므로 ‘희망’을 급변하는 정국 상황이나 개인의 신상 변화에 대응시키기가 조심스럽다. 분명한 것은 ‘매화’가 ‘백설’이나 ‘구름’, ‘석양’의 함의와는 상대적인 속성을 가진다는 것이다. 매화 제재의 작품들은 林逋 故事를 애용하는데, 이 시조의 매화는 다른 사유의 실마리와 맞닿아 있다. 아래의 한시를 그 근거로 들 수 있다.

<曲城府梅花必開矣, 未能進謁, 自責.>

天教梅蕊雪中開	하늘이 눈 속에 매화송이를 피게 하려고
先遣陽和井底回	먼저 陽을 보내 우물 밑에 돌아오게 했으니
有脚春風曲城府	다리 달리 봄바람 곡성부에는
暗香疏影滿金杯 ²²⁾	은은한 향 성긴 그림자 금 술잔에 가득하겠지

앞 두 구는 동지 무렵이 되었으므로 곡성부의 집에 매화가 피었을 것이라는 추측의 내용이다. 10월의 純陰이 다하고 復卦에 해당하는 11월 동지가 되면 양기가 처음으로 생겨난다고 한다. 그리고 『禮記』「月令」에는 “동짓달에 우물물이 일렁이기 시작한다.” [仲冬之月, 水泉動.]라는 내용이 있다. “하늘이 눈 속에 매화송이를 피게 하려고, 먼저 陽을 보내 우물 밑에 돌아오게 했으니”라는 것은, 一陽이 始生하는 때가 곧 매화의 개화 시기라는 사고를 전제한다. 이것을 통해 볼 때, 앞 시조의 ‘반가운 매화’는 無望한 상황에서의 새로운 희망, 또는 새로운 기운을 뜻한다. 『周易』의 循環論의 사고에 기초하여 마음속의 생각을 던지시 드러낸 예라 할 수 있다. 다음은 성리학적 사유와 관련된 작품이다.

古人도 날 못 보고 나도 古人 못 뵈
 古人 못 봐도 녀든 길 알피 잇니
 녀든 길 알피 잇거든 아니 녀고 엇절고

「도산십이곡」의 아홉 번째 곡이다. 눈여겨 볼 것은 ‘고인’이라는 시어이다. ‘고인’은 문자 그대로의 의미는 옛사람이나, 대개는 ‘존중하고 따라야 할 옛 사람’의 의미로 쓰이는 경우가 많다. 한시만이 아니라 한문 고전에 등장하는 ‘고인’의 의미는 실제로 尙古적인 전통과 관련되어 있다. 이것은 완성의 시대는 먼 옛날에 있었고 지금의 우리는 타락한 시대에 살고 있다는, 일종의 퇴행적 역사관에 기반한 것이다. 이러한 사고의 연장선상에서 금인의 의미는 속화되고 타락된 사람이며 잃어버린 순수성을 회복해야 하는 과제에 직면한 사람들이다. 여기에서 강조되는 것이 고인의 글을 읽고 고인의 행동을 본받아 고인같은 사람이 되어야 한다

22) 이색, 『牧隱詩藁』卷之二十一.

는 것이다. 「도산십이곡」중 言學 여섯 곡 중 하나인 이 작품은 고인에 대한 배움이 당위를 강조한 것이다.

한편 이 시의 ‘고인’이 막연한 의미의 옛 聖賢인지 특정 인물인지에 대해서도 살필 필요가 있다. 「도산십이곡」전체의 배면의 사유에 대한 이해와 직결되는 문제이기 때문이다. 고인의 의미는 일차적으로 이황의 詩語 구사 用例를 통해 추측할 수 있다. 『퇴계집』에는 몇 가지 실마리가 보인다. 먼저 <白雲洞書院, 示諸生>²³⁾ 시를 들 수 있는데, 말미의 “고인은 볼 수 없어도 그 마음 상상되니, 달빛은 맑고 차가운 저 연못에 비치네.”(古人不見心猶見, 月照方塘冷欲冰.)를 볼 때, 고인은 朱熹를 가리키는 분명하다. 그리고 <石峯寺, 效周景遊次紫極宮感秋詩韻>²⁴⁾시의 “고인은 볼 수 없고, 나의 삶은 또한 홀로이네.”(古人不可見, 吾生亦云獨.)의 고인도 주희로 보인다. 7곡 ‘天雲臺’, 8곡의 ‘雲影天光’ 모두 주희의 시「觀書有感」²⁵⁾에서 온 것이라는 점까지 고려한다면, 고인은 주희이며 「도산십이곡」의 언학은 주희 학문에 대한 이황의 흥미가 배면에 깊게 자리하고 있다고 볼 수 있다. 실제로 이황은 주희를 존숭했고 그 학문체계를 계승하려 노력했다. 이런 점에서 「도산십이곡」의 다른 작품도 이황의 철학적 사고의 투영이라는 맥락에서 읽기가 가능하다.

靑山은 옛제하여 萬古에 푸르르며
流水는 옛제하여 晝夜에 굿지 아니논고
우리도 그치지 마라 萬古常靑 하리라

초·중장의 ‘만고에 푸른 산’, ‘주야로 흐르는 물’은 여러 방향으로 해석될 여지를 가진다. 먼저 유한한 인간의 삶과 대비되는 자연의 영속성이라는 의미로 접근 가능하다. 이것은 문사들이 향유 자연을 마주하고 표로하는 통속적 시간관의 표현이다. 최치원의 「饒州鄱陽亭」에 보이는 “해저물녘 아득한 생각에 서서 읊조리노라니, 눈앞에 보이는 것은 만고토록 변함없는 강과 산.”(夕陽吟立思無窮, 萬古江山一望中.)이나 박인범의 「涇州龍朔寺閣兼東雲棲上人」의 “인생은 흐르는 물 따라 어느 때 그칠까, 대는 차가운 산빛을 띄고 만고에 푸르른데.”(人隨流水何時盡 竹帶寒山萬古靑.)등에 보이는 관념이라 할 수 있다. 그런데 퇴계가 바라보는 자연은 이와는 다르다. 그가 일컫는 자연과 자연물은 철학적 의미를 배후에 두고 있다. 이 세계는 眞實한 道理가 주재하고 있으며, 이 이치가 만물에 부여되었다는 것이다. 그러기에 理法의 顯現으로서의 청산은 항상 푸르를 수 있으며 유수는 항상 쉽 없이 흘러가고 있다는 것이다. “우리도 그치지 마라 萬古常靑 하리라.”에서 볼 수 있듯이, 퇴계는 이러한 자연의 법칙을 배워 체화하는 것이 배움의 요체라고 보았던 것이다.

한편 「도산십이곡」의 제작 의도와 내용이 함의하는 지향에 대해 언급할 필요가 있다. 「陶山十二曲跋」에는 “이 노래를 아이들로 하여금 朝夕으로 익혀서 노래하게 하여 안식에 기대어 듣기도 하고, 또한 아이들이 스스로 노래하고 춤추고 뛰기도 하게 한다면 거의 비루한 마음을 씻어버리고, 감화되어 분발하고 마음이 화락해져서 노래하는 자와 듣는 자가 서로 유익

23) 이황, 『退溪先生文集』卷之一.

24) 이황, 『退溪先生文集』卷之一

25) “半畝方塘一鑑開, 天光雲影共徘徊. 問渠那得清如許, 爲有源頭活水來.”

함이 있을 것이라 본다.”²⁶⁾라는 내용이 있다. 특히 내용 중의 ‘감발’은 성리학의 감동의 원리이자 곧 手之舞之足之蹈之의 감동이다. 감발의 배후에는 理法의 존재를 감득했을 때의 감흥이 있다. 먼저 깨달은 사람이 明德을 밝혀 때로 깨닫지 못한 사람에게 제시하여 일러 주면, 이를 보고 감발하여 인간에게 보편적으로 내재한 善心을 흥기시키는 것²⁷⁾이다. 「도산십이곡」도 궁극적으로는 열 두 곡을 익혀 노래하게 함으로써, 노래하는 이는 물론 듣는 이까지 本然의 善心을 흥기하게 하고자 한 것이다. 性理學的 藝術論의 기본 구조라 할 수 있다.

본문만 볼 때, 「도산십이곡」은 <국어II>에 1곳, <문학>에 4곳이 실려있다. 문학교과서 중의 하나²⁸⁾에서는 言志 편은 자연 합일의 즐거움과 조화로운 사회의 갈망을 표현한 것이며 강호가도의 전통을 이은 것으로, 言學 편은 유교적 이념과 규범을 노래하는 흐름을 이은 것으로 면학의 태도를 보여주고 있다고 설명한다. 또 다른 문학교과서²⁹⁾에서는 전 6곡은 자연에 동화된 생활을 하면서 사물을 접하는 감흥을, 후 6곡은 학문 수양에 임하는 심경을 노래하고 있다고 하고 있다. 「도산십이곡」을 고등학교 수준에 맞게 해설하고자 했으나, 본래의 제작 의도나 기저적인 사유에 대한 설명은 다소 미흡해 보인다. 이런 점에서 다른 문학교과서³⁰⁾에서 「도산십이곡」을 문학의 인문·사회적 관계 속에서 접근하면서, 「도산십이곡발」을 함께 소개하고, <깊이알기>에서 성리학적 문학론의 맥락에서 간결한 용어로 해설하고 있는 점은 주목할 만하다. 자연합일, 자연과의 조화, 자연에서의 흥취, 물아일체, 안빈낙도 등 몇 개의 주제어 중심으로 요약되는 경향에서, 근저의 사유 체계에 대한 이해로부터 작품을 바라보고 분위기를 파악해 가는 방식에 관한 교육적 가능성이 조심스럽게 모색될 필요가 있다.

3) 한시의 자료 가치적 측면과 고전시가 교육

한 시기 문학의 온전한 像을 파악하기 위해서는 국문, 한문 자료를 함께 볼 필요가 있다. 현재의 경향을 볼 때, 고전시가·한시 모두 상대 분야의 연구 성과와 구축 자료를 생산적으로 활용하고 있지는 못한 것 같다. 이러한 분위기는 교과서 본문에 제시된 고전시가, 한시 작품이 생산적인 구조로 엮이지 못하는 결과로 이어지고 있다. 국문시가와 한시자료가 함께 다루어질 수 있는 예를 소개한다.

있으렴 부디 같다 아니 가든 못할쏘나
무단히 싫더냐 남의 말을 들었느냐
저님아 하 애닭고야 가는 뜻을 일러라

<登鳥帖>

26) 이황, 『退溪先生文集』, 卷之四十三. “欲使兒輩朝夕習而歌之, 憑几而聽之, 亦令兒輩自歌而自舞蹈之, 庶幾可以蕩滌鄙吝, 感發融通, 而歌者與聽者, 不能無交有益焉.”

27) <주자어류> 권16. “鼓之舞之之謂作. 如擊鼓然, 自然使人跳舞踴躍. 然民之所以感動者, 由其本有此理. 上之人既有以自明其明德, 時時提撕警策, 則下之人觀瞻感發, 各有以興起其同然之善心, 而不能已耳.”

28) 김창원 외, 두산동아, 224~228면.

29) 권영민 외, 지학사, 160~163면.

30) 이송원 외, 좋은책신사고, 60~65면.

凌晨登雪嶺	이른 새벽 눈 쌓인 고개에 오르니
春意政濛濛	봄기운이 한창 가득하구나
北望君臣隔	북녘을 바라보니 군신은 떨어져 있고
南來母子同	남으로 오니 모자가 함께 하게 되었네.
蒼茫迷宿霧	밤사이의 안개 저 멀리 자욱하고
迢遞倚層空	높고 높아서 허공에 기댄 듯
更欲裁書札	다시금 편지를 쓰려 하는데
愁邊有北鴻. ³¹⁾	시름 가에는 북으로 가는 기러기만.

앞의 시조는 成宗이 지은 것이고, 아래의 시는 俞好仁의 것이다. 『燃藜室記述』(제 6권 성종조 고사본말)과 『五山說林草藁』에 두 작품의 배경 이야기가 전한다. 유호인은 老母 봉양을 위해 여러 차례 귀향(결군)을 바랐으나 그를 아끼는 성종에게 허락받지 못했다. 어느 날 성종이 귀향을 허락하고는 전별 자리에서 술에 취해 시조 한 수를 지었다고 한다. 앞의 시조가 바로 이때에 지은 것이다. 뒤의 시는 유호인이 떠날 때, 성종이 다른 사람을 뒤따르게 하며 그도 자신을 생각하는가를 보게 했는데, 한 驛亭에 이르러 누대에 올라 썼다는 것이다. 두 작품을 통해 아끼는 신하를 보내야 하는 임금의 서운한 마음과 모친 봉양을 위해 임금 곁을 떠나야 하는 신하의 미안한 마음을 실감나게 확인할 수 있다. 교과서에서 시조와 한시를 본문-본문, 또는 본문-활동으로 다루거나, 시조와 한시를 상호작용 형태의 가공 자료로 만들어 활용해도 좋을 듯하다. 다음은 동일 제재, 동일 시기 자료를 통해 작품의 활용도를 높일 수 있는 예이다.

<누항사>

<前略>

공허니나 감시나 주임 즉도 험다마는,
 다만 어제밤의 거넌 집 저 사람이
 목 불근 수기稚을 玉脂泣게 꾸어 내고
 간 이근 三亥酒을 醉토록 勸험거든
 이러흔 恩惠를 어이 아니 감홀넌고.
 來日로 주마 험고 큰 言約험야거든,
 失約이 未便험니 사설이 어려왜라.
 實爲(실위) 그러험면 험마 어이홀고.
 험 먼덕 수기 스고 측 업슨 집신에 설피설피 물너 오니
 風彩 저근 形容애 개 즈출 뿐이로다.

<下略>

31) 유호인, 『潘谿集』卷之五.

박인로 「누항사」가운데 일부분이다. 작자가 이웃에 農牛를 빌리러 갔다가 수모만 당하고 돌아오는 부분이다. 전통적인 안빈낙도의 가치를 표방하지만 이면에는 전과 다른 삶을 헤쳐 나가야 하는 곤고함이 잘 드러난 작품이다. 인용 내용만으로도 변화된 생활상을 실감나게 전달하고 있는데, 연관 자료의 보충에 의해 역사·사회적 맥락을 보다 뚜렷하게 부각시킬 수 있다.

먼저 제재인 농우에 관한 다양한 자료를 끌어올 수 있다. 자료의 내용을 종합하면, 보통 소 한 마리가 7인의 노동력을 대신했다³²⁾고 하는데, 임란 중에 소가 몰살당하면서 전란 후에는 婦女子가 직접 밭을 가는 등 극심한 노동력 부족에 시달렸다³³⁾고 한다. 게다가 임란 이전 시기에 벌써 牛疫의 확산이 국가적인 골칫거리였다.³⁴⁾

그리고 이 시기 이후로는 소의 소유 여부에 따른 흥분이 문면에 실감나게 등장하기도 한다. 밭갈이를 시작해야 할 봄날에 이웃노인이 소 모는 것을 지켜볼 수밖에 없는 신세를 한탄하거나³⁵⁾ 담배값이 오른 덕에 저장해 두었던 담배를 팔아 소를 사게 된 기쁨을 표현한 것³⁶⁾은 그러한 예이다. 이 같은 내용들을 설명·보충 자료로 활용하거나 심화 학습으로 연계함으로써 「누항사」의 삶이 기반하는 역사적 좌표점, 「누항사」의 문학사적 의의에 대해 쉽게 이해시킬 수 있을 것이다. 한편 소를 빌리러 갔다가 냉대만 당하고 돌아오는 모습 등 「누항사」의 내용과 유사한 한시³⁷⁾를 활용하여 변화되어가는 중세 농촌 사회의 정경에 대한 이해를 도울 수도 있을 것이다.

한편 때로는 동시대의 공간에서 모티프와 시상전개가 흡사한 작품을 발견할 수 있다. 이는 다방면에서 생각할 거리를 제공한다.

뫼버들 가려 꺾어 보내노라 님에게
자시는 창 밖에 심어두고 보소서.
밤비에 새 잎 곧 나거든 날인가도 여기소서.

<折楊柳>

君向大堤去 님은 큰 둑길을 따라 가고

32) 洪萬選, 『산림경제』 제2권.

33) 李晬光, 『芝峯類說』卷十六, “頃歲壬辰倭變後, 牛畜殆盡, 婦子力耕, 其功倍苦.”

34) 유희춘, 『眉巖先生集』권1, 「牛瘡嘆」, “去年曾歎疫度劉, 今又愆陽怪底由. 黃犢家家顛四足, 蒼生日日泣雙眸. 窮民休怕田爲穢, 賢守應教劍化牛. 更喜飛雲連日降, 爲收瘴氣布清飈.”

구영, 『竹牖詩集』, 「次汝守牛疫韻」, “千萬古災異, 難將牛疫同. 曾從鴨水北, 深入貝江東. 無帟欺黃犢, 非燕畏白虹. 兩西先設驗, 復恐有邊風.”

35) 李廷龜, 『四留齋集』권2, 「家有四畜, 而農牛闕焉. 戲占一絕」, “春入湖山草木榮, 田原何處不宜耕. 自憐衰病謀生拙, 漫聽隣翁叱犢聲.”

36) 柳宜健, 『花溪先生文集』권3, 「久無耕牛, 值南草踊貴, 出所藏得錢, 買一黑牛戲吟」, “春寂桃林影久寒, 破槽空廐悄相看. 南婆借與吹噓力, 生出欄邊黑牧丹.”

37) 이만부, 『息山先生文集』卷之二, 「無牛歎」, “秋貧難養牛, 春農可無牛. 秋以除憂春益憂, 秋賣輕如狗, 春買重如駟. 重如駟空歎, 有牛可能當十人力, 無牛不能作一日穡. 縱有奴壯無奈何, 況我孱僮五尺飢且瘡. 強辭恭請來日買, 應遭驕鄰叟訶. 他人之田暢綠雲, 惟看我田渾如焚. 此時可免熱火五內燼, 神農氏教耕耨, 軒轅氏始服牛. 祇今使我爲煩憂. 嗚呼安得烏犢如堵如屋, 一日須耕百畝. 黍稷與稷, 黍稷穰穰高廩萬億. 上應科差無違時, 下育妻子遂吾私. 又與天下寒士俱無飢.”

妾在河陽悲	저는 하양 땅에서 슬퍼하나니
年年河上柳	해마다 강가의 버들은
搖艷東風時	봄바람에 하늘거립니다.
攀條折春色	가지를 잡아 봄빛을 꺾어
寄此長相思	긴긴 그리움을 부치노니
勸君置瓶水	그대 화병에 꽃아 놓으시길
所感諒在茲	바라는 것은 진실로 이뿐
裊裊定生葉	하늘하늘 이파리 돌아나고
青青又抽絲	푸르고 푸른 가지 뻗으리니
抽絲與生葉	이파리 돋고 가지 뻗을 때
妾意君應知 ³⁸⁾	그것이 저의 마음인 줄 아소서.

앞의 시조는 홍량의 것이다. 이 작품의 모티프는 ‘뺨버들을 꺾는 행위’, 곧 折楊柳이다. 절양류는 樂府題로 중국과 우리나라의 많은 시인들의 애용한 것이다. 버들을 꺾는 이유는 이별하는 때에 건네주거나 멀리 있는 이에게 부치기 위한 것이었다. 이 작품의 시적 화자는 멀리 있는 님에게 버들을 보내는데, 전종서의 『담예록』에 따르면 六朝와 唐나라 때까지도 버들을 꺾어 먼 곳에 부치는 풍속이 있었던 것 같다.”³⁹⁾ 대개 대상은 멀리 있는 님인데, 님은 집을 떠나 어느 곳에 있기도 하고 軍中에 있기도 하다.

이 작품은 전래의 악부제의 영향권 내에 있지만 관습적인 충위를 벗어나고 있다. 대개의 악부시들은 버들을 꺾는 행위가 떠나는 이에게 전달하는 행위, 또는 멀리 있는 이에게 보내는 행위에서 끝난다. 멀리 있는 이에게 보내는 예도 많은 편이 아니다. 그런데 이 작품에서의 시적 화자는 매우 적극적이다. 님에게 버들가지를 전달하려는 의지를 드러낼 뿐 아니라, 전달 이후 새 생명으로 거듭날 버들가지를 상상한다. 그리고 님이 직접 마주할 버들가지를 자신과 일체화시킨다. 흥미로운 것은 진부성을 탈각한 이 같은 시상이 동시대 공간의 한시에서 발견된다는 것이다. 아래의 시는 명고 임전이 지은 것이다. 임전이 1560년에 태어나 1611년에 죽었고, 생몰년대가 확실치 않은 홍량이 연인 최경창을 따라 북도평사로 갔을 때가 1573년임을 감안하면, 간접적으로라도 서로의 존재나 상대의 작품에 대해 들었을 수도 있을 것 같다. 시조의 한시화, 한시의 시조화, 또는 둘 가운데 어느 한쪽의 시상이 영향을 미쳤을 가능성도 생각해 볼 수 있다. 이 같은 양상은 심화된 연구를 거쳐 교육 현장에의 활용을 생각해야 할 것이다. 다만 다른 데에서 보기 힘든 독특한 시상이 동시대의 문학 공간에서 시조와 한시로 각각 탄생하고 있는 것은 독특한 사례로 제시할 만하다. 아울러 문학사의 관점에서 볼 때, 두 작품 모두 악부제라는 관습적인 맥락 안에 있지만, 그것에 매몰되지 않고 우리의 정서를 살려 참신한 표현을 하고 있다는 점은 특히 강조될 부분이라 할 수 있다.

38) 임전, 『鳴皋集』卷之六.

39) “玩索六朝及唐人篇什，似尚有折柳寄遠之俗.”

4. 맺음말

이상의 내용을 통해 고등학교 국어·문학 교과서 소재 古典詩歌의 이해와 활용을 위한 한시 연구 분야의 역할에 대해 생각해 보았다. 서술한 내용을 요약하고 몇 가지 말을 덧붙임으로써 결론을 대신하고자 한다.

2009개정 교육과정에 따른 국어·문학 교과서는 고전시가 이해를 돕는 자료로 일부 한시를 활용하고 있다. 본문에도 보이기는 하나, 주로 학습활동에서 보조 자료로 이용하며, 그것도 한시와 관련된 다양한 학습 요소를 충분히 활용하고 있지 못하다. 한시 분야의 다양한 접근 방법에 주목함으로써 시조의 이해와 활용의 폭을 넓힐 수 있을 것이다.

고전시가 교육을 위한 한시 분야의 역할은 세 가지 방향에서 접근 가능하다. 먼저 한시 시어와 수사 방식을 통해 고전시가 이해와 활용의 방법을 생각할 수 있다. 각종 시어의 이미지와 함께 ‘映襯’의 수사법을 통해 시조의 예술효과에 대해 접근할 수 있으며, 시조와 한시의 종결 방식 비교를 통해 시상 전개, 주제 전달 방식 등의 현장 적용 가능성을 생각해 볼 수 있다. 다음으로 한시의 기저적 사유를 바탕으로 한 고전시가 작품의 이해와 활용을 생각할 수 있다. 한시 작품의 기저를 이루는 주역의 순환론적 사고나 상고적 관념, 퇴행적 역사관, 성리학적 세계관 등은 고전시가 작품의 이해와 교육적 활용에 기여할 수 있을 것이다. 마지막으로 고전시가 이해를 위한 한시의 자료적 가치에 대해 검토하였다. 제재별, 시기별 한시 자료가 고전시가 작품의 입체적 이해를 돕고, 한 시기 문학의 상을 온전히 하는 데에 중요한 역할을 할 수 있음을 확인하였다.

고전시가와 한시가 동일한 시대, 동일한 공간에서 창작·향유되었음에도 아직까지도 각기 다른 영역으로 인식되는 면이 없지 않다. 그러나 일부 교과서의 단원에서 「정읍사」와 두보의 「월야」에 나타난 달의 이미지를 함께 다루고 있다든지, 「도산십이곡」을 문학의 인문·사회적 관련 구도에서 고등학생 수준의 설명을 시도하고 있다는 점은 희망적인 조짐으로 보인다. 고등학교 때 배운 내용을 대학의 전공 학습이나 이후의 독서를 통해 그 의미를 제대로 알 수 있었다는 이야기를 종종 듣는다. 지식의 성장이 평생을 두고 이루어진다는 점에서 흘려보낼 수도 있는 말이다. 그렇지만 한편으로는 고등학교 시기에 고전작품의 眞髓를 제대로 느끼지 못했다는 고백으로도 들린다. 고전작품의 교육은 여전히 복잡하고 어려운 문제이다. 다만 고전작품이 창작되고 향유되던 시기의 어느 지점에 우리를 세운다고 할 때, 고민의 범위와 방법은 의외로 쉽게 보일 수도 있다. 고전시가와 한시 분야가 연구와 교육에서 서로의 성과를 참고하고 조정하면서, 교육 현장에 적합한 내용과 방법을 찾아가야 할 것이다.

고전시가 교육에 있어서 한시의 역할과 활용 방안 고찰

송재연(서원대학교)

【목차】

1. 머리말
 2. 고전시가와 한시의 관련양상
 3. 고전시가 교육을 위한 한시의 역할과 활용 방안
 4. 맺음말
-

1. 머리말

고전문학사에 있어서 ‘고전시가’와 ‘한시’는 서로 밀접한 관련을 맺으며 공존해 왔다. 구비전승되었던 고대가요는 한자가 전래된 이후 사언사구(四言四句)의 한시 형식으로 한역(漢譯)되어 문헌에 기록되었고, 향가의 노랫말은 한자의 음과 뜻을 빌려서 적었던 향찰에 의해 기록될 수 있었다. 또한 월명사(月明寺)의 향가 <도솔가(兜率歌)>는 일연(一然)에 의해 한시 형식으로 한역되었고, 균여(均如)의 10구체 향가인 <보현십원가(普賢十願歌)>는 동시대 사람인 최행귀(崔行歸)에 의해 <보현십원송(普賢十願頌)>으로 한역되어 기록됨으로써 향가 해독 및 작품의 의미 파악에 도움을 줄 수 있었다. 고려가요 작품도 국문으로 기록된 작품과 별개로, 칠언절구(七言絶句)의 한시 형식인 ‘소악부(小樂府)’로 한역되어 전해지고 있다. 이와 같이 고전시가의 작품세계를 이해하는 데 있어서 한시의 형식과 내용에 대한 이해가 전제되어야 할 경우가 많다.

특히 시조의 경우 한시와의 관련양상이 더욱 분명하게 나타나고 있다. 일찍이 시조를 가리켜 ‘시여(詩餘)’라고 했는데, 이는 한시를 통해 의취(意趣)를 읊고 그 남은 것을 우리말 노래인 시조로 표출했다고 하여 붙여진 명칭이다. 한시를 주로 창작·향유했던 계층이 우리말 노래인 시조를 함께 즐겼다는 문학담당층의 동질성은 차치하고서라도 시조 장르의 발생과 관련하여 한시 형식이 끼친 영향이 논의되었던 것이라든가 ‘시조의 한역’이나 ‘한시의

시조화’와 같은 시조와 한시의 갈래 교섭, 시조 작품의 의미 해석과 관련하여 한시 전고(典故) 이해가 긴요한 것 역시 시조와 한시가 서로 밀접한 관련이 있다는 점을 확연히 보여주고 있다.

이에 본고에서는 이러한 고전시가와 한시의 상보적 관계에 착안하여 고전시가 교육에 있어서 한시의 역할과 그 활용방안에 대해 고찰하고자 한다. 고전문학 교육의 측면에서 한시와 한시 교육의 방법을 어떻게 활용할 수 있을 것인가 하는 문제⁴⁰⁾를 전제로, 효과적인 고전시가 교육을 위한 한시의 활용 방안을 제언하고자 한다. 이것은 문학교육의 대상으로 한시에 초점을 맞춰 국어교과와 한문교과의 교육적 접점을 찾고자 하는 시도라는 점에서 의의를 가질 수 있을 것이다.

물론 고전시가를 효과적으로 가르치기 위해 한시 교육에 집중하는 것은 국어과 문학교육의 사명이라 할 수 있다. 그러나 현재 국어교과에서 한시가 차지하는 비중을 고려했을 때 이러한 역할을 담당하기에 어려운 실정이다. 따라서 본고는 국어교육적 측면에서 한문교육과의 연대를 통해 교육효과를 높이하고자 하는 목적을 가지고 있다.

2. 고전시가와 한시의 관련양상

고전시가와 한시의 관련양상을 살피기 위해서는 먼저 구비문학, 한문문학, 국문학이 혼재되어 있는 고전문학사 전반을 통시적으로 살펴볼 필요가 있다. 고전문학사의 흐름에서 보면 원시시대와 고대는 구비문학만이 존재했던 시기였다. 그 뒤 한자가 수용되어 사용되면서 한문문학이 생겼고, 이두와 향찰과 같이 한자를 빌려 우리말을 표기하는 차자문학도 생겨 한문문학과 공존했다. 고전시가의 경우 고대가요와 향가가 이 시기에 해당된다고 할 수 있다. <구지가(龜旨歌)>, <공무도하가(公無渡河歌)>, <황조가(黃鳥歌)> 등의 고대가요는 노랫말을 기록할 수단이 없었기 때문에 ‘한자’라는 표기매체와 ‘한시’라는 문학 형식을 빌려 우리말 노래를 한역(漢譯)하여 기록하였다. 이것은 우리말 노래가 가진 형식의 미를 온전하게 담아냈다고보다 한자를 빌려서 우리말 노래의 대략적인 의미만을 전달한 것이라 할 수 있다. 향가는 한자의 음과 뜻을 빌려 우리말을 표기하는 향찰로 기록된 노래 문학으로, 현재 『삼국유사』에 14수, 『균여전』에 11수 총 25수가 전해지고 있다. 이 중에서 한역가가 전해지는 것은 <도술가>와 <보현십원가> 11수이다.

<도술가>는 『삼국유사』에 수록되어 있는데, 경덕왕 19년 4월 초하룻날 하늘에 해가 둘이 나타나 열흘 동안 없어지지 않자, 왕의 주재 아래 조원전에서 산화행법의 소재도량(消災道場)을 배설하고 그 변괴를 퇴치하는 제의를 베풀었는데, 이 때 연승(緣僧)인 월명사가 이 노래를 지어 불렀다는 설화 맥락 속에 기록되어 있다. 향찰로 기록된 4구체 형식의 노랫말과 이를 한역한 해시(解詩)⁴¹⁾가 함께 기록되어 있어, 시구의 의미 비교를 통해 향가의 해독에 도

40) 국어교육적 관점에서 한시 장르의 화답문화에 주목한 정소연의 연구는 주목할 만하다. 정소연은 한시를 국어과 교육과정으로 가져오는 데에는 한자, 한문에 대한 해독 문제뿐만이 아니라 평측이나 압운, 용사 등과 같은 한시 특유의 양식적 특성이 문제가 된다고 인식하고 한시를 즐겼던 화답 방식을 국어교육적으로 적용하고자 시도하였다. 한시가 가진 복잡한 형식미에서 벗어나 한시를 서로 주고받으며 지었던, 향유문화에서 ‘의사소통 능력의 신장’이라는 국어교육적 의의를 찾고 있다는 점에서 시사하는 바가 크다. 정소연, 「한시 화답문화의 국어교육적 가능성 탐구」, 『한국학연구』 45, 고려대 한국학연구소, 2013, 273~308면.

움을 얻을 수 있다. <보현십원가>는 균여(均如)가 중생 교화를 위해 『화엄경』 ‘보현행원품(普賢行願品)’의 10대원을 10구체 향가로 노래한 작품으로 『균여전』에 수록되어 전하는데, 여기에는 최행귀(崔行歸)의 한역시 <보현십원송> 역시 전해지고 있다. 한역시 <보현십원송>은 칠언율시의 형식을 취하고 있는데, 기본적으로 <보현십원가>의 구성과 내용을 따르고 있지만, 구체적인 주제의식과 표현에 있어서는 차이를 보이고 있다.⁴²⁾

향가에 이어 고려가요가 등장했는데, 현재 전해지는 고려가요는 훈민정음으로 기록되어 있다. 이는 고려가요가 궁중의 속악으로 채용되어 개편이 이루어진 작품들로서 조선조까지 향유되다가 조선 중기 이후 편찬된 『악학궤범(樂學軌範)』, 『악장가사(樂章歌詞)』, 『시용향악보(時用鄉樂譜)』 등의 음악서에 실려 전해지게 된 것이다. 우리말로 불려졌던 고려가요는 이제현(李齊賢)과 민사평(閔思平)에 의해 칠언절구 형식의 ‘소악부(小樂府)’로 한역되어 전해지고 있다는 점에서 한시와의 관련양상을 확인할 수 있다. 소악부는 고려 때 유행하던 우리나라 노래, 즉 민요를 한문으로 번역해 놓은 것을 말하는데, 이제현의 『익재난고(益齋亂藁)』에 11편이, 민사평의 『급암선생시고(及菴先生詩藁)』에 6편이 전하고 있다. 이 중 국문으로 된 노랫말도 함께 남아 있어서 서로 대조해볼 수 있는 작품은 <처용가(處容歌)>, <정석가(鄭石歌)> <서경별곡(西京別曲)>, <쌍화점(雙花店)> 등 4편이다. 두 자료를 대조해 보면 소악부는 칠언절구의 짧은 형식으로 되어 있어서 우리말 노래의 개요를 옮겨놓았거나 전체 노랫말 중 어느 한 대목을 한역했을 따름이다.

고려 말에는 새로운 국문시가 문학으로 시조와 가사가 발생하였고, 조선조에 이르러 문학적으로 성숙되면서 이 시기를 대표하는 문학 양식으로 발전하였다. 세종대에 이르러서는 훈민정음이 창제됨으로써 국문문학은 기존의 한문문학과 공존하며 경쟁의 과정을 겪게 되었다. 한문문학은 중세시대 동안 상층 지배층에게 향유되면서 국문문학보다 우위에 있었는데, 시조와 가사가 발생한 이후 사대부들은 한시와 시조를 함께 창작·향유하면서 양적·질적 성장과 발전이 이루어지게 되었다. 특히 한자의 수용 이후에 우리나라에 유입된 다수의 유교 경전과 중국 문인의 문학 작품들은 선행 텍스트로서 국문문학 창작에 영향을 끼쳐 전고(典故)의 활용이라는 양상으로 나타나게 되었다.

특히 한시와 시조는 단형의 서정양식으로서 서로 교섭하면서 밀접한 관계를 형성하고 있었는데, 이러한 시조와 한시의 갈래교섭 문제는 ‘한시의 시조화’나 ‘시조의 한시화’로 설명될 수 있다.⁴³⁾

먼저 한시의 시조화와 관련해서는 시조의 발생 측면에서 그 영향관계를 설명할 수 있었다. 시조는 기본적으로 사대부들의 삶과 사상을 반영한 것이므로 시조보다 먼저 그들이 향유해 왔던 한시가 영향을 끼쳤다는 것을 전제로 시조가 한시로부터 발생했을 것이라는 주장을 하게 되었던 것이다.⁴⁴⁾ 또한 시조가 발상법, 수사법, 의경 설정의 방법, 전고나 어구의 차용 등

41) 龍樓此日散花歌 挑送青雲一片花 殷重直心之所使 遠邀兜率大僊家

42) <보현십원가>의 한역 양상과 성격에 대해서는 김기종의 논의를 참고할 수 있다. 김기종, 「최행귀의 <보현십원송> 연구:<보현십원가>와의 비교 검토를 중심으로」, 『한국시가문화연구』 33, 한국시가문학회, 2014, 5~31면.

43) 이와 관련해서는 김석희의 논문을 참고해서 정리하였다. 김석희, 「시조와 한시의 갈래교섭 양상에 관한 연구:사적 검토」, 『고전문학과 교육』 2, 청관고전문학회, 2000, 19~52면.

44) 시조의 발생과 관련하여 한시기원설이 제기되었는데, 시조의 3장 형식이 한시의 기승전결의 구성과 동일하다

과 관련해서 한시의 영향을 받고 있다는 점 역시 한시의 시조화와 관련된 양상이라고 할 수 있다.

당나라 전기(錢期)의 한시 <귀안(歸雁)>을 시조화한 작품을 예로 들어 한시를 시조화하는 다양한 양상을 살펴보자.

(가) 瀟湘何事等閒回 소상 떠나 무슨 일로 무심하게 돌아왔는가,
水碧沙明兩岸苔 물은 푸르고 모래 맑으며 양쪽 언덕 이끼인데.
二十五絃彈夜月 상령(湘靈)이 스물 다섯 줄 비파를 달밤에 탈 때,
不勝清怨却飛來 그 맑은 설움 못 견디어 문득 돌아왔구나.

(나) 소상호사등한회오 슈벽사명낭안티라
이십오현를 탄야월호니 부승청원각비리라
아마도 이 글 지은 즈는 당 전기라

(다) 瀟湘江 둘 붉은 밤의 돌아오는 저 길억아
湘靈의 鼓瑟聲이 엇мина 슬프관디
至今에 淸怨을 못 익의여 저더도록 운은다

원시인 (가)는 소상팔경 경치 좋은 곳으로 다시 돌아온 기러기를 두고 읊은 시로, 소수와 상강이 만나는 소상 일대의 승경을 표현하고, 이어서 상강에 빠져 죽은 순(舜)임금의 두 비인 아황(娥皇)과 여영(女英)이 상강의 수신(水神)이 되어 이곳에서 비파를 타고 있으니 아황과 여영의 맑은 설움을 잊지 못하여 다시 찾아온 것이라고 표현하였다. 한시 (가)를 시조로 전환한 (나)는 초장과 중장은 원시에 현토하고, 종장에서 시를 지은 작가 ‘당 전기[錢期]’를 환기하는 것으로 시상을 마무리하고 있다. (다)는 원시의 번역에 그치지 않고 종장에서 확인할 수 있듯이 현재화되어 있는 청각적 이미지를 중심으로 원시의 재편이 이루어져 있다.

갈래교섭의 또 다른 방향인 시조의 한시화는 곧 시조의 한역(漢譯)⁴⁵⁾ 문제와 결부되어 있는데, 이러한 한역시는 시조문학사를 보완하는 기능을 지닌 자료적 가치, 국문문학과 한문문학의 교섭과 접목 양상을 드러내 주는 문화적 가치, 나아가 조선후기 한시에 자주성을 충전해 준 진보적 가치 등의 측면에서 긍정적으로 평가되었다.⁴⁶⁾

는 점을 근거로 삼으면서, 한시를 번역하는 과정에서 시조가 발생되었다고 주장했던 것이다. 기실 시조의 형성계층인 사대부 계층이 한시를 필수적인 교양으로 익히고 향유하여 왔다는 점을 감안한다면, 시조문학에 있어서 한시의 영향은 부인할 수 없을 것이다. 그러나 이러한 영향은 작품의 사상이나 내용적인 면에 국한된 것이지 시조의 형성에까지 그 영향을 끼쳤다고 보기는 어려운 면이 있다. 김승찬 외, 『(제2판)한국문학개론』, 삼지원, 2008, 144면 참조.

45) 시조의 한역과 관련해서는 다음과 같은 논저를 참고할 수 있다. 김문기·김명순, 『조선조 시가 한역의 양상과 기법』, 태학사, 2005; 조해숙, 『조선후기 시조한역과 시조사』, 보고사, 2005; 정소연, 『조선 중·후기 시가의 양층언어 문학사:시조·한시·한역시의 상관관계를 중심으로』, 새문사, 2015.

46) 김명순, 『시조 한역가 연구』, 경북대 석사학위 논문 1988.

3. 고전시가 교육을 위한 한시의 역할과 활용 방안

앞서 살펴본 바와 같이 고전시가와 한시는 밀접한 관련을 맺고 있고, 한시는 고전시가 작품을 이해하는 데 있어서 중요한 의의를 가지고 있는데도 불구하고, 현행 국어과 문학교육에 서는 한시에 대한 교육이 충분히 이루어지지 않고 있다.

현재 국어교육의 실상을 살펴보면, 문학교육에 있어서 고전문학의 비중은 점점 줄어드는 추세이다. 국어교육의 패러다임이 학습자 중심으로 바뀔에 따라 학습자들이 난해하다 여기는 고전문학의 비중은 갈수록 줄어들고 있는 것인데, 여기에 2009년 교육과정에서 2권 체제였던 문학 교과서가 2011년 교육과정 이후 1권으로 줄어들면서 고전문학의 비중은 더욱 축소될 수밖에 없었다.⁴⁷⁾ 또한 교과서에 고전문학 작품이 수록된다 하더라도 작품 전체가 아닌 일부만이 발췌 수록되기 때문에 작품 전체의 구조, 작가의 창작 의도나 주제 등에 대한 온전한 이해가 불가능한 실정이다. 고전시가 작품을 예로 들면, <도산십이곡(陶山十二曲)>이나 <어부사시사(漁父四時詞)>와 같은 연시조 작품의 경우 교과서의 본문에 일부분만이 발췌, 수록되어 있기 때문에 작품 이해에 한계를 드러내고 있다.

한시의 경우 문학교과 내에서 그 비중과 위상은 더더욱 미미한 실정이다. 독립된 한문 교과가 존재하기 때문에 문학교과에서 상세하게 다루어지지 않는 까닭도 있지만, ‘한자’라는 표기매체와 한시 양식 특유의 형식적 난해함으로 인해 문학교육의 제재로 더더욱 선택받지 못하고 있다.

작가	작품	시대	출판사	과목	본문/활동
최치원	촉규화	고대	창비	문학	더 읽기
이규보	동명왕편	고려	천재교육(김)	문학	본문
이색	부벽루	고려	상문연구사	문학	본문
정몽주	춘 흥	고려	천재교육(김)	문학	활동
정지상	송인	고려	상문연구사	문학	본문
			천재교육(정)	문학	활동
			미래엔	문학	본문
			창비	문학	활동
			천재교육(김)	문학	본문
			비상(한)	국어 II	활동
김정희	요야	조선 후기	미래엔	문학	활동
김정희	유배지에서 처의 죽음을 슬퍼하며	조선 후기	해냄	문학	활동
김창흡	갈역잡영_제9수	조선 후기	천재교육(김)	문학	더 읽기
이옥봉	자술	조선 후기	두산	문학	본문
정약용	고시 7	조선 후기	해냄	문학	본문
정약용	보리타작	조선 후기	천재교육(김)	문학	본문

47) 고정희, 「고전문학의 지속가능성과 고전문학 교육」, 『한국한문학회연구』 57, 한국한문학회, 2015, 132면 참조

작가	작품	시대	출판사	과목	본문/활동
정약용	장난삼아 서흥 도호부사 임군 성운에게 주다	조선 후기	비상(우)	문학	활동
정약용	채호	조선 후기	미래엔	문학	활동
정약용	탐진어가 1	조선 후기	천재교육(김)	문학	더 읽기
정약용	탐진춘요	조선 후기	창비	문학	활동
			비상(한)	문학	활동
최명길	춘설유감	조선 후기	좋은책신사고	문학	활동
황현	절명시	조선 후기	지학사	문학	본문
			비상(한)	문학	활동

제시한 표는 고등학교 문학 교과서에 수록된 한시 작품을 일람한 것이다. 이를 보면 본문이 수록된 한시 작품은 이규보의 <동명왕편>, 이색의 <부벽루>, 정지상의 <송인>, 이옥봉의 <자술>, 정약용의 <고시7>과 <보리타작>, 황현의 <절명시> 정도가 있을 뿐이고, 나머지 작품은 본문 외의 ‘활동’ 과 ‘더 읽기’ 제재로 교과서에 실려 있다.

또 교과서 제재 구성 양상을 통람하면, 국어과 문학 교육과정 상의 목표에 준하여 대표작을 선정, 수록하였고, 작품에 대한 해설도 ‘한시’ 라는 개별 양식의 특성 자체에 주목하기보다 현대어 해석을 중심으로 작품에 형상화된 정서나 주제를 수박 겉핥기식으로 설명하는데 그치고 있다. 정지상의 <송인>을 본문에 수록한 미래엔 교과서의 단원 구성 양상을 예로 들어보면, ‘한국문학의 특질’ 중 ‘한국 문학의 개념과 범위’ 항목에 <송인>, <봉산탈춤>, <마미허> 세 작품을 실어놓고, 그 중 <송인>은 ‘한문학을 통해 한국 문학의 범위를 이해하기’ 라는 목표를 달성하기 위한 제재로 수록되었다. 이는 우리 민족 고유의 문자 ‘한글’ 이 아닌 ‘한자’ 로 표기된 문학 작품을 국문학의 범위에 포함시켜야 할 것인지와 관련된 교육 목표를 달성하기 위한 선택으로, 우리 국문학의 전통적 정서라고 할 수 있는 ‘이별의 정한’ 이 형상화된 작품이기 때문에 수록된 것으로 보인다.⁴⁸⁾ 한시 작품에 대한 현대어 해석을 중심에 놓고, ‘작품 이해의 길잡이’ 부분에서 작품의 형식, 정서, 표현의 미, 시어의 이미지 등의 특징을 해설하고, 학습활동 부분에서 이러한 학습목표에 대해 학생 스스로 정리할 수 있도록 구성하였다.

이러한 교과서 체재와 구성에 기인하여 문학교육 현장에서도 본격적인 한시 교육은 거의 이루어지고 있지 않다.⁴⁹⁾ 물론 문학교육 내의 한시 교육에 대한 이러한 반성적 성찰이 곧 한

48) 외형적으로 우리 민족의 문자가 아닌 ‘한자’로 표기되어 있고, 중국문학 양식인 ‘한시’의 형식을 취하고 있지만, 창작주체인 ‘작가’와 작품 속에 형상화된 ‘세계관’은 우리 민족의 고유의 것이라는 점이 설명되어야 하지만, 이런 점이 명확하게 드러나 있지 않은 것도 문제라고 할 수 있다.

49) 문학교육에서 한시의 비중이 점점 줄어드는 문제의 심각성을 인식하며 교육대학원을 중심으로 한시를 효과적으로 가르칠 수 있는 다양한 방안이 논의되고 있는 것은 한편 고무적인 현상이라 할 수 있다. 교과서에 수록된 한시 작품을 분석하여 국어교육에서 한시교육 개선 방안을 도출한 연구, <송인>과 같은 특정 한시 작품을 대상으로 하여 상호텍스트성을 활용한 한시 교육 방식을 제안한 연구, 맥락을 활용한 한시 정서 체험 교육 방안과 같은 구체적인 교육방법을 제안한 연구 등이 다양하게 이루어지고 있다. 대표적인 논의를 예로 들면 다음과 같다. : 강경림, 『국어교육에서 한시 교육을 위한 교과서 연구:정지상의 ‘送人’을 중심으로』, 홍익대 교육대학원 석사학위 논문, 2008; 황병연, 『국어교육에서 한시교육의 개선방안:제7차 고등학교 「문학」 교과서에 수록된 한시단원 분석』, 창원대 석사학위 논문, 2011; 이은솔, 『맥락을 활용한 한시 정서 체험 교육 방안 연구:이매창과 윤희경의 한시를 중심으로』, 이화여대 교육대학원 석사학위 논문, 2014; 김훈, 『상호텍스트성을

자의 이해나 한문의 해독을 바탕으로 한, 평측이나 압운과 같은 한시 특유의 양식적 특성에 대한 교육을 주장하는 것은 아니다. 오히려 작품의 해독이나 특유의 복잡한 양식적 특성에 대해 강조할수록 학생들의 흥미를 떨어뜨려 한시 이해에 장애물이 될 수 있다는 것은 주지의 사실이다.

따라서 이와 같은 위기의 상황에서 한시의 위상이 증대될 수 있는 현실적 방안을 찾아야 하는데, 이는 고전시가 교육과의 연계 과정에서 찾아질 수 있다고 생각된다.

특히 이 과정에서 한문교과의 역할이 중요하다고 생각되는데, 무엇보다 문학으로서의 한시 감상의 영역을 명확하게 밝힌 후 한시교육과 국어교과의 고전시가 교육과의 연계를 모색해 나갈 필요가 있다. 한문과의 교육과정⁵⁰⁾을 보면 한시는 ‘한문의 독해’라는 성취기준을 달성하기 위한 제재로 선정되어 있다. 한자문화권에서 생활했던 우리 선조들은 수천 년 동안 한문을 사용하여 사상과 감정을 표현해 왔기 때문에, 한문 문장의 구조와 유형 등 문법적인 지식을 바탕으로 글의 내용과 주제를 바르게 파악하고 한문 전적에 담긴 조상들의 사상과 감정을 올바르게 이해할 수 있도록 하는 것이 한문 교육목표인 것이다.

다양한 한문 자료 중에서 한시와 관련해서는 “한시의 형식과 그 특징 및 시상 전개 방식을 통해 한시의 내용을 이해하고 감상한다.”라는 구체적인 성취기준을 설정해 놓고 있고, 한시의 이해와 감상을 위한 학습요소로 시체(오언시·칠언시), 압운, 대우, 시상 전개 방식 등 한시의 형식적 특징을 제시하고 있다.

[12한문 I 02 - 08] 한시를 바르게 이해하고 감상하기 위해서는 한시의 시체(詩體), 압운(押韻), 대우(對偶), 한시의 시상 전개 방식 등 한시의 형식적 특징에 대한 지식을 어느 정도 알고 있어야 한다. 한시의 시체(詩體)는 크게 고체시(古體詩)와 근체시(近體詩)로 나뉘며, 한 구(句)의 자수(字數)에 따라 오언시, 칠언시 등으로 나뉜다. 압운법(押韻法)은 한시에서 특정한 구(句)의 끝자리를 운모(韻母)가 같은 글자로 맞추는 것을 말한다. 이때 압운된 글자를 운자(韻字)라고 한다. 운자는 대체로 짝수 구의 끝자리에 다는데, 첫째 구의 끝자리에도 달 수 있다. 대우법(對偶法)은 한시에서 나란히 이어지는 두 구가 내용상으로나 어법상으로 서로 짝을 이루도록 하는 것을 말한다. 대우를 이루는 두 구는 앞의 구를 출구(出句), 뒤의 구를 대구(對句)라고 부른다. 한시(漢詩)의 시상(詩想) 전개 방식은 기승전결(起承轉結)의 네 단계로 구성되는 것이 일반적이다. 곧, 네 구(句)로 된 한시인 절구(絶句)의 경우, 기구(起句)에서 시상을 불러일으키고, 승구(承句)에서 시상을 이어받아 확대·발전시키며, 전구(轉句)에서 시상에 변화를 주어 장면이나 분위기를 비약·전환시켰다가, 결구(結句)에서 전체의 시상을 마무리하는 것이다. 한시를 바르게 이해하고 감상하려면 시상 전개 과정을 잘 살펴서 시 전체의 분위기를 읽어낼 수 있도록 하는 것이 중요하다.

인용한 자료는 성취기준 해설 부분인데, 이를 통해 한시 교육의 목표를 확인할 수 있다. 즉, 마지막에 “한시를 바르게 이해하고 감상하려면 시상 전개 과정을 잘 살펴서 시 전체의 분위기를 읽어낼 수 있도록 하는 것이 중요하다”는 점을 언급하고 있는데, 이로써 한문과의

활용한 한시 교육 연구:정지상의 '송인'을 중심으로』, 전남대 석사학위 논문, 2015.
50) 교육부, 『(교육부 고시 제2015-75호)한문과 교육과정』, 30~35면 참조.

한시 교육 목표는 결국 한시를 이해하고 감상하는 ‘방식’에 초점이 맞춰져 있다는 것을 알 수 있다.

그런데 고전시가 교육과의 연계를 위해서는, 시체, 압운, 대우, 시상 전개 방식 등 한시의 형식적 특징에 대한 지식을 아는 것에 그치지 않고, 한시를 ‘문학’으로 인식하여 이를 통하여 인간과 세계를 총체적으로 이해하고, 자신의 삶의 의미를 깨달아 정서적·미적으로 삶을 고양시킬 수 있도록 교육 패러다임의 전환이 선행되어야 할 필요가 있다.

그리고 이와 관련하여 한시 교육의 제재는 고전시가의 내용, 즉 정서, 주제 등과 연관되어 그 감상과 이해의 측면에서 상호보완적 역할을 할 수 있는 작품이 선정되어야 할 것이다.

우리 선조들은 한시를 비롯한 중국문학 향유의 경험을 바탕으로 이를 전범(典範)으로 인식하고 고전시가 작품을 창작한 경우가 많은데, 그 대표적인 예가 이이(李珥)의 <고산구곡가(高山九曲歌)>이다. 이 시조는 총 10수의 연시조로, 작자가 황해도 해주 석담(石潭)에서 고산구곡을 경영하여 은병정사(隱屏精舍)를 짓고 은거하면서 지은 작품이다. 고산구곡가를 짓게 된 동기를 노래한 서사부터 시작하여 제1곡은 관암(冠巖), 제2곡은 화암(花巖), 제3곡은 취병(翠屏), 제4곡은 송애(松崖), 제5곡은 은병(隱屏), 제6곡은 조협(釣峽), 제7곡은 풍암(楓巖), 제8곡은 금탄(琴灘), 제9곡은 문산(文山) 등으로 나누어 각각 자연 경관의 아름다움과 흥취를 노래하였다. 그런데 이이는 이러한 형식을 주자(朱子)의 한시 <무이도가(武夷濯歌)>에 구현된 구곡가(九曲歌) 형식에서 차용하였다. 주지하다시피, 주자의 <무이도가>는 이황을 비롯한 16세기 사람과 문인들에게 적극적으로 수용되었는데, 대부분이 한시로 차운(次韻)을 한 데 반하여 이이는 시조의 형태로 변용하여 내용이나 미의식의 측면에서 작자 나름의 독창적인 시경을 개척했다는 점에서 높이 평가되고 있다. 또한 시조 <고산구곡가>는 17세기 이후 송시열을 비롯한 주자학 지식인들에게 다시 전범으로 계승되어 한역(漢譯)되기도 하고, ‘고산구곡’이라는 자연을 소재로 한 많은 한시가 창작되기도 하는 등 시가문학사에 지대한 영향을 끼쳤다.

그러나 이와 같이 <고산구곡가> 창작의 내용적·형식적 전범에 해당하는 한시 <무이도가>에 대한 교육은 거의 이루어지지 않고 있다. <무이도가>의 작품세계에 대한 구체적인 비교·분석 없이 단편적이 지식 정도의 수준으로 두 작품 간의 영향관계를 설명하고 있을 뿐이다.

또한 <만분가>나 <사미인곡>과 같은 유배가사 창작의 전범 역할을 했던 굴원(屈原)의 <이소(離騷)>에 대해서 그 중요성을 인식하면서도 구체적인 교육은 이루어지고 있지 않다. 굴원은 초나라 회왕(懷王) 때 참소하는 무리들로 인해 왕과 멀어지자 <이소>를 지어 자신의 억울한 심정을 표현하였는데, 자신의 잘못과 무관하게 사회와 당쟁으로 인해 정치적인 부침(浮沈)을 겪었던 조선조 문인들에게 이 작품은 중요한 의미를 가졌다.

특히 유배가사의 효시라고 할 수 있는 조위(曹偉)의 <만분가>는 굴원의 <이소>의 영향을 크게 받은 것으로 알려져 있다. 조위는 무오사화(戊午士禍)에 연루되어 간신히 죽음을 면한 채 전라도 순천(順天)에 유배되었을 때에 <만분가>를 지었는데, 유배로 인해 임금과 헤어져야 하는 상황에서 변함없는 충정을 사랑하는 임과 헤어진 여성에 빗대어 표현하면서 자신의 억울함을 하소연하며 부정된 현실에 대한 원망과 분노의 정서를 표출하였다. 작자가 유배지에서 굴원의 작품을 탐독했다는 사실, 가사 작품에서 직접적으로 굴원을 언급하기도 하고

<이소>의 구절을 인용하기도 한 점, 그리고 작품의 전체적 의미나 정서가 굴원의 작품들과 비슷한 점으로 보아 조위는 굴원의 영향을 크게 받은 것으로 알려져 있다.

또 정철이 반대 정파의 탄핵을 받고 조정에서 물러나 전라도 창평(昌平)에서 머무를 때 자신의 심정을 노래한 <사미인곡(思美人曲)>의 경우에도, 제목은 굴원이 지은 <이소>의 제9편에 나오는 ‘사미인(思美人)’이라는 편명에서 따온 것으로 보이며, 작품의 내용 또한 어느 정도 <이소>의 영향을 받은 것으로 보인다. 물론 <사미인곡>은 <이소>와의 내용적 유사성에도 불구하고 <이소>의 구절을 인용하지 않고 오히려 훨씬 뛰어난 표현 기교를 보여줌으로써 굴원의 <이소>를 능가하는 작품으로 평가받고 있다.

고전시가 교육에 있어서도 이러한 정서적 측면의 영향 관계가 중시되고 있지만, 실제로는 굴원의 <이소>를 구체적으로 감상하고 분석하지 않은 채 단편적 지식으로 가르쳐지고 있다. 따라서 이와 같이 시가문학사에서 중요한 의의를 가지는 한문학 작품을 한문교과에서 수용하여 학생들에게 교육시킴으로써 문학교과와의 연계를 모색해 나가야 할 것이다.

그리고 고전시가 작품에 많이 인용되는 전고(典故)의 원시(原詩) 작품을 한문교과에서 교육함으로써 시가 작품 감상 및 이해의 배경지식 역할을 하게 하는 것도 하나의 방안이 될 수 있을 것이다. 고전시가 작품을 이해하는 데 있어서 장애요인은 고어의 의미 파악, 전고의 이해, 그리고 현대국어 문법과 다른 문장구성과 표현 등인데, 이 중 시가 작품에 쓰인 다양한 전고를 이해하는 것은 다른 요인에 비해 지시적 의미 이상의 함축적 의미까지 파악해야 하는 상호텍스트적인 학습이 필요한 부분이기 때문에 학생들에게는 더욱 부담이 될 수밖에 없다. 이와 같은 전고의 이해 문제를 한문교과에서의 한시 학습을 통해 보완할 수 있다면 문학교과에서 좀 더 효율적으로 고전시가 작품을 가르칠 수 있을 것이다. 특히 이백과 두보, 소식, 도연명 등 중국 대표문인의 작품이 시가 작품의 전고로 활용된 경우가 많은데, 이러한 문인들의 작품까지 한문교과에서 다루어진다면 학생들은 시가 작품의 감상과 이해를 위한 배경지식을 충분히 갖출 수 있을 것이다.

물론 이러한 역할은 사실상 국어과에서 담당해야 할 몫이라고 할 수 있다. 그러나 국어교과의 경우 한시 제재 선정이 한국문학으로 제한될 수밖에 없고, 설상가상으로 2015 개정 문학교과서의 경우 전체 분량이 줄어들 계획이기 때문에 중국 문인을 포함한 다양한 작가의 한시를 교육한다는 것은 더욱 요원한 상황이다. 따라서 국어과와 한문과의 연계가 더욱 긴밀해질 필요가 있을 것으로 생각된다.

그런데 작품 간의 영향이 아니라 한시의 일부 구절이 전고(典故)로서 시가 작품에 인용되었을 경우 어구 풀이 정도의 수준이 아닌 그 이상의 문학적 주석이어야 시가 작품의 의미 파악에 도움을 줄 수 있을 것이다.⁵¹⁾ 고전시가는 일종의 관습시(慣習詩)로 규정할 수 있는데, 이러한 성격은 전고의 활용을 통해 형성되었다. 전고의 활용은 보통 ‘용사(用事)’라는 말로 지칭되어 왔는데, 원전에 의거하여 전인(前人)의 고사나 성어를 인용하는 것을 말한다. 이러한 용사는 하나의 완전한 역사적 사실과 의미를 단지 몇 개의 글자가 인용(引喻)해 내는 전달상의 편의성과 경제성뿐만 아니라, 작품으로 하여금 함축(含蓄)과 전아(典雅)의 미를 지니게 하는 효과까지 발휘하게 된다.⁵²⁾ 또한 비유처럼 애매함이나 모호함으로부터 의미를 가

51) 고정희, 「학습자를 위한 고전시가 주석」, 『국어교육연구』 33, 서울대 국어교육연구소, 2014, 362면.

져오는 것이 아니라, 이미 완결되어 있는 다른 선행 텍스트를 참조하게 함으로써 객관적인 의미를 더욱 분명하게 알 수 있게 한다.⁵³⁾ 그래서 용사는 한시와 시조와 같이, 단형의 제한된 형식 안에 언어적 경제성을 고려하여 많은 배경과 의미를 떠올릴 수 있게 하는 시 양식에 더욱 적합한 방식이라 할 수 있다. 최근에는 ‘전거수사(典據修辭)’라는 말로 표현되기도 하는데, 이는 단순히 고사를 인용하는 것으로 그치는 것이 아니라 그것이 형상화의 문제와 직결되는 수사법으로 작용하고 있음을 강조하기 위한 새로운 개념규정이다. 이러한 전고에 대한 이해는 고전시가 작품의 해석에 있어서 해석의 정합성은 물론 그 깊이와 넓이를 결정하는 중요한 요소가 된다.⁵⁴⁾

이황(李滉)이 자연물과의 매개를 통해 자신이 체득(體得)한 도학의 이념을 표출한 <도산십이곡(陶山十二曲)>을 통해 전고의 이해와 작품 해석 사이의 관련양상을 확인해 보자. 주지하다시피, 이 시조는 전육곡(前六曲) 언지(言志)와 후육곡(後六曲) 언학(言學)으로 구성되어 있는데, 전육곡에서는 자연을 친화적 대상으로 인식하여 자연을 통해 깨달은 우주 만물의 이치를 노래하였고, 후육곡에서는 자연을 학문 혹은 수양의 표본으로 삼아 이를 통해 자신의 심성을 수양하고 배움을 얻을 수 있다는 작자 자신의 의지를 드러내었다.

春風에 花滿山하고 秋夜에 月滿臺라
四時佳興 | 사롭과 흥가지라
호물며 魚躍鳶飛 雲影天光이야 어니 그지 이슬고

예로 든 <도산십이곡> 언지 제6수는 천지자연의 오묘한 섭리를 노래한 작품으로, 초·중장에서 봄에 꽃이 산에 가득하고 가을밤에 달빛이 누대에 가득한 것을 보고, 이러한 아름다운 흥취가 인간과 똑같다고 하여 자연과의 물아일체(物我一體)를 노래하였다. 그리고 종장에서는 연비어약(鳶飛魚躍)과 운영천광(雲影天光)이라는 자연의 조화를 깨달음으로써 도(道)를 발현하였다.

그런데 여기서 주목해야 할 부분은 한시와 유교 경전의 구절을 가져와 시상을 전개하여 시의(詩意)를 드러내고 있는 중장과 종장이다. 중장은 정호(程顥)가 지은 칠언율시 <추일우성(秋日偶成)>⁵⁵⁾의 시구 ‘四時佳興與人同⁵⁶⁾’을 우리말로 풀어서 표현하고 있는데, 이러한 한시 전고의 활용을 통해 가을날 만물의 이치를 깨달은 즐거움을 읊은 원시(原詩)의 시의(詩意)까지도 함축적으로 형상화하는 효과를 얻을 수 있다. 종장에서는 『시경』과 『중용』의 ‘연비어약(鳶飛魚躍)’과 주자(朱子)의 한시 <관서유감(觀書有感)>⁵⁷⁾에서 시구 ‘天光雲影’을 가져와 시상을 관념적으로 마무리하고 있다. 종장의 ‘어약연비’는 솔개는 하늘 위를 날고 물

52) 이남중, 『맹호연시 연구』, 서울대 출판부, 2007, 78면 참조.

53) 김성룡, 「용사(用事) 이론의 시학적 의의」, 『국어국문학』 120, 국어국문학회, 1997, 172면 참조.

54) 김석희, 「고전시가 작품 해석의 몇 가지 국면에 관한 고찰」, 『문학치료연구』 20, 한국문학치료학회, 2011, 147~148면 참조.

55) 정호(鄭顥), <추일우성(秋日偶成)>. “閑來無事復從容 睡覺東窓日已紅 萬物靜觀皆自得 四時佳興與人同 道通天地有形外 思入風雲變態中 富貴不淫貧賤樂 男兒到此是豪雄”

56) 이 구절은 윤선도(尹善道)의 <어부사시사(漁父四時詞)>에서도 전고로 활용되었다. “物外에 조흔 일이 漁父生涯 아니런가 漁翁을 웃지마라 그림마다 그릿더라 두어라 四時佳興이 흥가지나 秋江이 웃듬이라”

57) 주자(朱子), <관서유감(觀書有感)>. “半畝方塘一鑑開 天光雲影共徘徊 問渠那得清如許 爲有源頭活水來”

고기는 강물에서 뛰어오르는 정경을, ‘운영천광’은 하늘빛과 구름 그림자가 함께 연못 위에 어려 있는 모습을 표현한 것으로 모두 천리(天理)가 구현된 자연의 조화로운 상태를 표현한 것이다. 작자는 이러한 자연의 경험을 통해 천리의 도를 체득하였던 것이다.⁵⁸⁾

종장에 인용된 한시 <관서유감>을 좀 더 면밀히 살펴보면, 주자는 연못이 거울처럼 맑아, 하늘의 구름이 물속에 떠있는 모습을 보고 ‘어찌하여 그렇게 맑단 말인가?’라고 반문한다. 그리고 자답하기를 연못으로 끊임없이 활수가 흘러 들어오기 때문이라고 하였다. 여기서 ‘활수’는 단순히 자연물의 의미로 그치지 않고 인간의 학문탐구나 수양에 빗대어 표현된 것으로, 결국 이 시는 끊임없이 새로운 지식과 학문을 받아들여야 한다는 철학적 이치를 내포한 설리시(說理詩)라고 할 수 있다. 그렇다면 이러한 전고의 활용을 통해 언지 제6수는 후 육곡인 ‘언학’으로의 연결고리 역할을 하고 있다고 볼 수 있다.

결국 이 시조의 의미를 명확히 이해하기 위해서는 선행 텍스트인 한시문 전체와 유교경전과 같은 전적에 쓰인 어구의 의미를 파악할 필요가 있는 것이다.

가사에 한시 전고가 활용된 사례 역시 시조의 경우와 크게 다르지 않다.

건곤(乾坤)이 폐식(閉塞)하야 백설(白雪)이 혼 비친 제,
 사름은 크니와 놀새도 곳처 있다.
 쇼상남반(瀟湘南畔)도 치오미 이러커든
 옥누고쳐(玉樓高處)야 더욱 닐러 므습히리.
 양춘(陽春)을 부쳐 내여 님 겨신 디 쏘이고저
 모침(茅簷) 비친 히를 옥누(玉樓)의 올리고저.
 홍상(紅裳)을 니미츠고 취슈(翠袖)를 반(半)만 거더
 일모슈독(日暮脩竹)의 험가림도 하도 할샤.
 다른 히 수이 디여 긴 밤을 고초 안자,
 청등(靑燈) 거론 것티 던공후(銅筌篹) 노하두고,
 썸의나 님을 보려 톱 밧고 비겨시니,
 양금(鴛鴦)도 츠도 출샤 이 밤은 언제 썰고.

예로 든 부분은 정철(鄭澈)의 <사미인곡(思美人曲)> 본사 중 동원(冬怨)이다. 기나긴 겨울밤에 독수공방하면서 쉽게 잠 못 이루는 상황을 묘사함으로써 임과의 재회를 간절하게 기다리는 마음이 형상화되어 있는데, 사무치는 외로움과 임에 대한 애절함이 절실하게 표출되어 있다. 특히 “양춘(陽春)을 부쳐 내여 님 겨신 디 쏘이고저 모침(茅簷) 비친 히를 옥누(玉樓)의 올리고저”에서 알 수 있듯이 따뜻한 봄볕을 임에게 보내고 싶다는 표현에서 임을 걱정하는 작자의 마음을 엿볼 수 있다.

58) 물론 이 시조는 경전의 관념적 세계를 그대로 보여주는 작품으로만 해석할 수는 없다. 이황은 도산서당 앞 낙천가에 나란히 좌우로 자리 잡은 봉우리를 ‘천연대(天淵臺)’와 ‘천광운영대(天光雲影臺)’로 명명하였는데, 이러한 점을 주목하면 이 시조는 도산(陶山)의 실경(實景)을 통해 경전의 우주론적 함의를 직접 몸으로 체득해 나간 생생한 경험의 세계를 노래한 것으로도 볼 수 있다. 성기옥, 「<도산십이곡>의 재해석」, 『진단학보』 91, 진단학회, 2001, 262~264면.

여기서 작품 해석과 관련하여 주목해야 할 전고는 ‘일모슈죽(日暮修竹)’이다. ‘일모수죽’은 해질녘 긴 대나무에 기대어 있다는 뜻인데, 중국 당나라 두보(杜甫)의 오언장편 <가인(佳人)>⁵⁹⁾의 “날씨는 찬데 소매 얇은 여름 옷 입고, 해질녘 긴 대나무에 기대어 있네(天寒翠袖薄, 日暮依修竹)” 구절에서 가져온 것이다. 이러한 용사의 배경에는 두보의 시 <가인> 역시 <사미인곡>과 마찬가지로, 임에게 버림받은 여인의 심정과 절개를 형상화하고 있다는 공통적 성격이 내재되어 있다. 즉, 한시에는 전란이라는 변고를 만난 부녀자가 남편에게 버림받고 실의와 슬픔에 잠겨 절망적 삶을 살면서도 해질녘에 얇은 홀겹 옷을 입고 긴 대나무에 기대어 있으니 그대의 곧고 굳은 절개를 알겠다는 탄식이 표출되어 있는데, 이것은 <사미인곡>에 표출된 정서와 유사한 면모를 지니고 있다. <사미인곡>에서 작자는 임금에 대한 신하의 간절한 충정을, 한 여인이 이별한 임을 사모하는 마음에 비유하면서 자신의 뜻을 우의적(寓意的)으로 표현하였다.

이처럼 가사 <사미인곡>에 활용된 한시 전고는 가사 작품에 형상화된 작가의 정서와 밀접한 관련을 맺고 있고, 또 작품의 주제를 이해하는 데도 결정적인 역할을 하고 있다는 것을 확인할 수 있다.

4. 맺음말

본고는 중등학교에서 국어교육과 한문교육의 소통과 연대가능성을 모색하고자 하는 기획 의도에 맞춰 고전시가를 교육하는 데 있어서 한시의 역할과 활용방안에 대해 고찰하고자 하였다.

고전시가를 교육하는 데에는 여러 가지 어려움이 있는데, 그 중에 하나가 시가 작품 창작의 배경이라 할 수 있는 전범(典範)과 전고(典故)에 대한 이해이다. 이러한 전범과 전고는 시가 작가들이 향유했던 유교 경전, 중국문인들의 한시문 등 다양한 양식의 한문문학이라 할 수 있다. 특히 한시의 경우 고전시가와 관계가 매우 밀접했고, 또 본격적인 국문시가 창작 이전부터 향유되었던 양식으로 그 창작에 영향을 끼쳐왔기 때문에 고전시가를 감상하고 분석하는 데 있어서 한시는 중요한 의의를 가진다고 할 수 있다. 따라서 국어과와 한문과의 교육적 접점은 한시에서 찾아질 수 있다고 생각된다.

국어과에서는 이러한 한시를 문학 작품으로 인식하여 주제와 정서와 같은 측면에서 설명하고 있다. 작품이 가지고 있는 형식미학과 관련된 심도 깊은 설명을 하기보다는 현대어 해석을 제재로 하여 대략적인 내용 파악 위주로 교육이 이루어지고 있다. 이마저 교육과정이 개정되고 새로운 교과서가 만들어지면서 한시의 비중은 점점 더 줄어들고 있기 때문에 온전한 한시교육은 요원한 실정이다. 국어과와 달리, 한문과에서는 한시의 양식적 특징을 가르치는 것을 목표로 하고 있어 상대적으로 작품에 형상화되어 있는 작가의 사상과 감정을 이해하고 파악하는 측면에 대해서는 소홀한 것으로 보인다.

이와 같은 맥락에서 한시의 위상이 증대될 수 있는 활용 방안으로 문학으로서의 한시 감

59) 두보(杜甫), <가인(佳人). “絶代有佳人 幽居在空谷 自云良家子 零落依草木 關中昔喪敗 兄弟遭殺戮 官高何足論 不得收骨肉 世情惡衰歇 萬事隨轉燭 夫婿輕薄兒 新人美如玉 合昏尚知時 鴛鴦不獨宿 但見新人笑 那聞舊人哭 在山泉水清 出山泉水濁 侍婢賣珠回 牽蘿補茅屋 摘花不挿發 采柏動盈掬 天寒翠袖薄 日暮倚修竹”

상 영역을 확대하여 한시교육과 고전시가 교육과의 연계를 모색해 나갈 것을 제언하였다.

한문과에서는 한시의 양식적 특성을 설명하여 이해시키는 데서 나아가 한시를 ‘문학’으로 인식하여 작품에 형상화되어 있는 작가의 사상과 감정을 이해하고 파악하는 것을 교육의 목표로 좀 더 선명하게 부각시킬 필요가 있을 것으로 보인다. 그리고 한시교육의 제재는 고전시가의 내용과 연관지어 그 감상과 이해의 측면에서 상호보완적 역할을 할 수 있는 작품이 선정되어야 할 것이다. 특히 시가 작품 창작의 전범이 되었던 한시문, 작품에 활용된 전고의 원시(原詩) 등이 교육됨으로써 시가 작품을 이해하는 데 도움을 주는 것이 바람직하다.

<참고문헌>

- 강경림, 『국어교육에서 한시 교육을 위한 교과서 연구:정지상의 ‘송인’을 중심으로』, 홍익대 석사학위 논문, 2008
- 고정희, 「고전문학의 지속가능성과 고전문학 교육」, 『한국한문학연구』 57, 한국한문학회, 2015, 131~162면.
- 김동환, 「국어과 교과서의 문학 제재와 관련된 쟁점과 제안」, 『국어교육학연구』 47, 국어교육학회, 2013, 43~67면.
- 김정숙, 『국어교육에서 한시 지도를 위한 고찰』, 중앙대 석사학위 논문, 2004.
- 김혜은, 「향가와 한시의 장르적 상보 관계 고찰」, 『열상고전연구』 32, 열상고전연구회, 2010, 423~452면.
- 심재완, 「시조의 한시문 수용에 대한 고찰」, 『한국학보』 제5집 3호, 일지사, 1979, 116~140면.
- 양재훈, 『고등학교 ‘문학’ 교과서의 한시·한역시 수록 양상 및 개선 방안』, 성균관대 교육대학원 석사학위 논문, 2005.
- 엄선용, 「한문1에 실린 한시 텍스트 수록 양상 분석-제6차~2009개정 교육과정을 중심으로」, 『한문교육연구』 42, 한국한문교육학회, 2014, 177~212면.
- 이종건, 「고전시가와 한시의 관계」, 『동고학논총』 2, 수원대 동고학연구소, 1998, 223~234면.
- 정소연, 「한시 화답문화의 국어교육적 가능성 탐구」, 『한국학연구』 45, 고려대 한국학연구소, 2013, 273~308면.
- 정소연, 『조선 중·후기 시가의 양층언어 문학사:시조·한시·한역시의 상관관계를 중심으로』, 새문사, 2014.
- 정소연·조성윤, 「한시와의 관계에서 본 시조 형식의 시가교육적 의미」, 『예술인문사회융합멀티미디어논문지』 5권2호, 인문사회과학기술융합학회, 2015, 135~143면.
- 조지형, 「전고의 해독 문제와 고전문학교육의 방향」, 『국어문학』 60, 국어문학회, 2015, 169~195면.
- 진재교, 「고전문학에서의 한문교육-고등학교를 중심으로」, 『국어교육』 111, 한국국어교육연구학회, 2003, 427~449면.
- 황병연, 『국어교육에서 한시교육의 개선방안:제7차 고등학교 「문학」 교과서에 수록된 한시단원 분석』, 창원대 석사학위 논문, 2011.

「한시의 시어, 사유, 자료적 가치와 고전시가 교육」과 「고전시가 교육에 있어서 한시의 역할과 활용 방안 고찰」의 토론문

김연수(단국대)

2017년 한문교육학회 하계학술대회는 ‘중등학교에서 국어교육과 한문교육의 소통과 연대 가능성’이란 기획주제 하에 ‘교육과정’, ‘교육내용’, ‘어휘교육’, ‘고전시가론’, ‘교육현장’을 발표 주제로 선정하였습니다. 그 중 ‘고전시가론’이란 발표주제는 한문학과 국문 문학의 대표적인 상호 교섭 실례를 제시하고 구체적인 활용 방안을 제시해야 하기 때문에 매우 어려운 주제라고 생각됩니다. 두 분 선생님의 노고에 감사드리며 발표문을 읽으면서 궁금했던 점 몇 가지를 여쭙도록 하겠습니다.

김창호 선생님은 고등학교 국어·문학 교과서 소재 고전시가 교육의 이해와 활용을 폭을 넓히기 위해 고전시가와 관련된 한시의 시어와 수사, 한시의 基底의 사유, 자료적 가치에 주목할 것을 제안하셨습니다. 이를 위해 먼저 2009 개정 교육과정에 따른 고등학교 문학 교과서에 ‘한시’가 수록된 양상을 분석하셨습니다. 문학 교과서에서 한시는 ‘시구의 의미’ ‘활용 심상’ ‘작품의 정서와 제재의 이미지’ ‘화자의 정서 및 태도와 작품의 의미’ ‘한시의 사상전개, 정서적 특질, 향유 방법, 향유층의 비교’를 통해 본문(고전시가)에 대한 이해의 폭을 넓히기 위한 자료로 쓰이고 있지만, 그럼에도 한시는 보조적이고 부차적인 역할을 머물고 있다고 평가했습니다. 이러한 패턴에서는 한시 관련 학습 요소가 다뤄질 공간이 제약될 수밖에 없으므로 한시에 대한 다양한 접근 방법이 고전시가 교육 분야에도 활용될 필요가 있다. 이런 점에서 한시의 시어나 수사, 사유, 자료적 가치의 면은 특히 유의해야 한다고 주장하셨습니다.

1. 그런데 한시의 시어나 수사, 사유를 고전시가 교육과 연계시킬 때 기존 문학 교과서 분석에 드러났듯이 보조적이고 부차적이었던 한시의 역할이 어떻게 변화하고 달라진다는 것인지에 대한 구체적인 설명이 없어 이에 대해 여쭙고자 합니다. 문학 교과서 본문과 학습활동에서 한시의 비중이 더 늘리고 고전시가 작품에 대한 해석에 한시와의 영향 관계를 고려해야 한다는 의미로 이해하면 되는 것인가요? 또한 “이러한 작업이 원활하게 이루어질 때 고전시가 작품이 보다 폭넓은 교육적 함의를 가지게 될 것”이라고 하셨는데 “폭넓은 교육적 함의”에 대한 설명도 부탁드립니다.

[예를 들어 “2) 한시의 基底의 사유와 고전시가 교육”에서 이색의 시조에서 ‘반가운 때

화’의 의미를 이색의 한시 작품을 인용하여 『周易』의 循環論的 사고에 기초하여 “無望한 상황에서의 새로운 희망, 또는 새로운 기운”을 뜻한다고 보았습니다. 이 작품에서 매화는 지조, 충성, 절개 등의 상징으로 구름(고려를 기울게 하는 신흥 사대부 세력)과 대조되어 기울어져 가는 나라를 지킬 수 있는 우국지사(憂國之士)로 해석되어 왔습니다. 기존의 해석을 재고하여 매화를 “새로운 희망 또는 기운”으로 이해해야 한다는 것인지, 아니면 기존의 해석을 풍부하게 하는 다양한 해석의 하나로 추가해야 한다는 의미인지 궁금합니다.]

2. “3) 한시의 자료 가치적 측면과 고전시가 교육”에서 한 시기 문학의 온전한 像을 파악하기 위해서 국문, 한문 자료를 함께 볼 필요성을 제기하고 구체적인 예를 소개했습니다. 成宗의 시조에 和答한 유희인의 <登鳥帖>과 홍량의 시조와 임전의 <折楊柳>와 같은 예는 고전시가와 한문학 교섭 양상을 보여주는 매우 중요한 자료이며 고전시가 교육에 한시가 기여할 수 있는 좋은 방안이라고 여겨집니다. 궁금한 점은 시조 원문과 함께 한시 작품을 문학 교과서 본문에 나란히 배치한다면 “소단원 목표를 어떻게 설정해야 하는가?”입니다. 기존 문학 교과서의 경우 ‘한국문학의 보편성과 특수성’ 단원에 한시를 본문에 나란히 배치하였고, 나머지는 학습활동에 한시를 배치하여 본문에 수록된 고전시가의 정서와 태도 이해를 위해 활용하였는데 이와 어떤 차이점을 가지게 된다는 것인지 설명 부탁드립니다.

송재연 선생님은 고전시가 교육을 위한 한시의 활용방안으로 고전시가 작품 창작의 전범(典範)이 되거나 고전시가 작품에 많이 인용되는 전고(典故)의 原詩를 한문과에서 교육함으로써 시가작품 감상 및 이해의 배경지식 역할을 하게 할 것을 제안하셨습니다. 고전시가 교육에서 현실적으로 한시를 다루기는 어려운 상황이고, 현재 한문과가 처한 교과적 위상을 감안했을 때 고전시가 교육에 필요한 한시 작품을 한문과에서 교육하게 되면 한문과 교육의 필요성을 제고시킬 수 있다는 상보적 관점에서 이러한 제안을 하신 것으로 생각합니다. 하지만 이 제안을 현실화시키기에는 넘기 힘든 문제점들이 있습니다.

1. 먼저 현 한문과 교육과정에 대한 오해가 있으신 것 같습니다. “국어과와 달리 한문과에서는 한시의 양식적 특징을 가르치는 것을 목표로 하고 있어 상대적으로 작품에 형상화되어 있는 작가의 사상과 감정을 이해하고 파악하는 측면에 대해서는 소홀한 것으로 보인다.”라고 하고 “한문과에선 한시의 양식적 특성을 설명하여 이해시키는 데서 나아가 한시를 ‘문학’으로 인식하여 작품에 형상화되어 있는 작가의 사상과 감정을 이해하고 파악하는 것을 교육의 목표로 좀 더 선명하게 부각시킬 필요가 있을 것으로 보인다.”고 하셨습니다. 하지만 한문과는 2007 개정 한문과 교육과정 이후부터 한시교육에 있어서는 이해와 감상 위주의 교육 목표를 설정해왔고 적용해오고 있습니다. 2015 한문과 교육과정 역시 한시의 이해와 감상을 교육 목표로 설정한 것이며, 그 목표를 달성하기 위한 수단으로 한시의 형식적 특징에 대한 최소한의 학습요소를 제시한 것입니다.

[12한문 I 02 - 08] 한시를 바르게 이해하고 감상하기 위해서는 한시의 시체(詩體), 압운(押韻), 대우

(對偶), 한시의 시상 전개 방식 등 한시의 형식적 특징에 대한 지식을 어느 정도 알고 있어야 한다.
-中略- 한시를 바르게 이해하고 감상하려면 시상 전개 과정을 잘 살펴서 시 전체의 분위기를 읽어낼 수 있도록 하는 것이 중요하다.

선생님께서 제안하신대로 고전시가의 창작의 典範이나 典故의 原詩가 되는 한시 작품을 교육해야 한다면 한시 작품자체의 문학적 가치와 감상은 차치하고 고전시가의 典故와 관련된 내용 지식적 학습에 목표를 두어야 합니다. 이것은 하나의 문학 작품으로서의 한시 이해와 감상을 주된 목표로 설정한 현 2015 한문과 교육과정과는 상충되므로 한시 교육의 목표에 대한 전면적인 개정이 필요하게 됩니다. 이를 해결하기 위한 묘안이 있으시면 알려주시기 바랍니다.

2. 앞에 제시한 첫 번째 문제점이 해결된다면 누가 어떻게 고전시가 창작의 典範이 되는 작품과 수많은 典故 중 어떤 전고를 추출해서 그와 연관된 原詩를 선정하느냐의 문제입니다. 고전시가 연구자와 한시교육 연구자가 함께 모여 하는 것도 어려울 것이며 그렇다고 어느 한쪽이 결정할 문제도 아니라고 생각합니다. 또한 선정 과정에서 고전시가 교육과의 연관성 및 중요도를 고려한다고 하면 그에 해당하는 한시 작품들은 중등학교 학습자의 수준을 훨씬 뛰어 넘는 것이 대부분일 것입니다. 즉 한시 제재의 내용상 난이도와 분량 및 한시를 구성하는 한자의 수준이 중등학교 학습자의 수준에서는 이해하기 매우 어렵다는 것입니다.

선생님께서 예시로 제시하신 李珣의 <高山九曲歌>의 내용적·형식적 전범에 해당하는 주자의 <무이도가>는 序詩를 포함해 총 10수이고 그 내용에 대해 조선시대에도 山水詩나 道學詩라는 논란이 있을 정도로 주자학의 심오한 이치를 알아야 제대로 이해할 수 있는 작품입니다. 曹偉의 <만분가>와 정철의 <사미인곡>이 영향을 받은 굴원의 <이소>는 총 373행 2,490자이며, 정철의 <사미인곡>에 나오는 전고 “일모슈독(日暮脩竹)”의 原詩가 되는 두보의 <佳人>은 오언장편시로 총 24구입니다.

2009 개정 한문과 교육과정에 의거한 고등학교 『漢文』 교과서에 수록된 한시가 평균 3수이고 최대 6수를 넘지 않는 상황이며, 수록된 한시 대부분이 絶句이고 律詩는 매우 적습니다. 한문교육용 기초한자 1800자 규정에 얽매어 한문 교과서 수록 한시 선정에 많은 제약이 있는 현실 감안할 때 한문과 교육과정의 전면적인 개정이 없다면 실현되기 힘든 제안입니다.

아울러 제가 과문한 탓이겠지만 이러한 한시 활용 방안이 고전시가 교육을 효과적으로 하는데 구체적으로 어떤 도움을 준다는 것인지도 잘 이해가 안 됩니다. 저의 우려가 지나친 측면이 있을 텐데 많이 가르쳐주시기 바랍니다. 감사합니다.

한문과 교사의 국어과 수업 그 가능성과 한계

- 한문과와 국어과 동시(同時) 수업과 관련하여 -

남궁원(강원과학고등학교)

【목차】

1. 시작하는 글
 2. 한문과와 국어과 소통의 가능성-두 교과 동시 수업의 장점
 3. 한문과와 국어과 소통의 한계-장애 요인들
 4. 맺는 글 - 소통과 연대의 가능성은 풍부하고 한계는 미미하다.
-

1. 머리말

프랑스 대통령 선거가 끝났다. 개인적으로 그 선거에서 가장 흥미로웠던 점은 당선자의 부인 관련된 것이었다. 그녀가 당선자보다 나이가 많고 적고 그런 문제가 아니라 그녀가 프랑스어와 라틴어를 가르치는 교사였다는 점과 두 부부가 의미 있는 조우(遭遇)를 하게 된 것이 연극 수업이었다는 부분이다. 프랑스에서도 자국어와 라틴어를 동시에 가르치는 교사가 있다는 점에 주목했다. 생각해 보면 어느 나라든지 모두 있을 수 있는 일이었지만 반가웠다. 특히 제자의 존경과 사랑을 받고 마침내 그 제자를 최고의 정치 지도자가 되도록 보필했다는 점이 대단했다. 여러 해 동안 국어과와 한문과 두 개 교과를 동시에 수업해 온 필자로서는 남의 일 같지 않았다. 국어와 한문 수업을 하고 있는 ‘나’에 대해 관심을 갖게 되어 성찰의 시간을 가지려고 했다. 그러고 있던 차에 본 학술대회 소식을 들었고 이제 발표를 하게 되었다.

먼저 학술대회에 참가한 분들에게 양해를 구할 것이 있다. 본 발표문의 체계나 내용 등이 대회 성격이나 수준에 걸맞지 못하다는 점이다. 간단히 말하여 학술적인 면모를 갖추지 못하였다는 것이다.

학술대회에서 발표하기로 결정되었으면 만사를 제치고 발표문 준비에 전념하여야 마땅하다. 그렇게 최선을 다해도 자체 감량이 안 되는 지경이었는데 사정이 여의치 않았다. 기말

고사 준비와 시행, 그리고 결과 처리 소용돌이 속에서 그것도 두 과목을 감당해 내느라 더욱 버거웠다. 이런저런 이유들로 해매면서 ‘어찌할꼬?’ 만 되뇌는 와중에 발표 시점이 압박하고야 말았다.

기댈 것은 경험밖에 없었다. 하지만 그것도 기억에만 의존하려는 형편에서는 그다지 의미 있는 것 같지는 않다. 하지만 발표자로서의 소임을 감당하기 위해서는 부득불(不得不) 가물 가물한 것들이라도 붙들어야 했다. 그래서 몇몇 에피소드를 중심으로 글을 전개하게 되었다. 이와 같은 연유로 말미암아 본 발표문은 극히 개인적인 경험을 바탕으로 하고 또 개인적인 분석에 기초한 글이 되었다. 자연히 일반적인 발표 논문의 격을 갖추지 못하였다.

고등학교는 2018학년도 신입생부터 2015 개정 교육과정이 본격적으로 적용된다. 8월 중으로 2021학년도 대학수학능력시험 계획이 확정된다고 한다. 문과와 이과의 벽을 허물고 공통 또는 통합 교과목을 정하고 있는 2015개정 교육과정이나 2021학년도 대학수학능력시험에서 국어과와 한문과의 통합 관련 징후는 보이지 않는다. 국어과는 이수 단위 감축이 예상되고 한문과의 위상이 더욱 불안하다는 것만 분명하다.

진즉(趁卽) 국어과와 한문과가 머리를 자주 맞대고 지혜를 내었다더라면 좋았겠지만, 지금부터라도 합력하고 논의를 활발하게 진행하여 다음 번 교육과정 개정 때에는 국어과와 한문과 모두에게 이상적인 방안이 마련되기를 기대한다.

필자는 20세기가 기울어져 가던 1983년 3월 강원도의 고등학교 한문 교사로 교직에 입문했다. 1979년 2월에 고교를 졸업하고 딱 4년이 지났다. 대학에 입학한 첫 해에는 요즘의 학부제처럼 학과가 정해지지 않았고 2학년 때부터 한문교육과에서 3년간 공부했다.¹⁾ 즉 ‘한문을 가르치는 것’과 관련하여 제대로 공부한 것이 없는 채로 한문 교육 현장에 투입된 것이다. 설상가상으로 몇 년 후에는 메밀꽃 필 무렵의 고장인 봉평의 중학교 국어과 교사로 가게 된다. 부지불식간에 ‘상치(相馳)’ 교사가 된 것이다. 1993년부터는 국어과와 한문과 수업을 동시에 하기도 했다. 그 후에도 오랫동안 아니 지금까지 크게 달라지지 않았다. 의미 있는 변화라고 한다면 2000년 국어과 부전공 연수를 이수함으로써 ‘상치’의 불명예를 벗었다는 것이다.²⁾

1) 헛수로는 3년간이지만 사실 2년 정도 제대로 공부했다. 2학년이던 1980년은 권위주의적 군사정권의 계엄령이 거듭되고 민주화항쟁이 폭발하던 때라 대학은 총검을 장착한 군인들의 주둔지였지 학업의 공간이 아니었다.

2) 필자의 국어과 등 타교과 수업 관련 내역

1983.3	고등학교 한문(일반계 여고 1학년 및 2학년 대상)	한문수업만 담당
1987.11-1988.2	중학교 국어 (2학년 대상)	국어수업만 담당
1988.3-1991.2	중학교 국어 (3학년 대상)	국어수업만 담당
1991.3-1992.2	중학교 국어 (1학년 대상)	국어+한문
1992.3-1994.3	중학교 국어 (3학년 대상)	국어+한문
1994.3-1995.2	고등학교 ‘문학’ (일반계 여고 직업과정 3학년 대상)	국어+한문
1995.3-1996.2	고등학교 ‘문학’ (일반계 여고 인문계열 학생 대상)	국어+한문
1997.3-1998.2	고등학교 ‘문법’ (일반계 남고 인문계열 3학년 학생 대상)	국어+한문
1999.3-2000.2	고등학교 ‘독서’ (일반계 남고 인문계열 2학년 학생 대상)	국어+한문
2000.3-2001.2	고등학교 ‘작문’ (일반계 남고 인문계열 3학년 학생 대상)	국어+한문

글의 말미에 서술해야 마땅하지만 참을 수 없어서 미리 말해 둔다. 자주 힘겹고 때때로 외로웠지만 정말 행복했다. ‘하나’ 만 수업해도 감사한데 ‘둘’ 을 수업할 수 있었으니까.

2. 한문과와 국어과 소통(疏通) 및 연대(連帶)의 가능성-두 교과 동시 수업의 장점

아는 게 없으면 용감(勇敢)한 법이다. 한문과 교사의 당시 입지(立地) 정황상 어찌할 수 없이 국어과 교과목들을 지도하게 되었지만 그 상황에 대하여 회의를 품거나 분노를 발하지 않았다. 오래 학습한 순종의 덕목 탓인지는 몰라도 그 환경에 적응하려고 발돋움했고 도리어 즐거운 기분이기조차 했다. 이처럼 좋았던 것은 무엇보다도 학생과 교사에 대한 이해가 깊어졌기 때문이다. 그리고 두 교과의 수업을 함께 하지 않으면 깨달을 수 없는 것들을 알게 되었고 깨달은 것들을 학생들과 나누게 되었기 때문이다.

1) 학생에 관한 이해의 증진

한문을 지도하면서 학생들이 왜 그렇게 말귀를 못 알아듣는지 이해할 수 없었다. 한자(漢字)든지 한문(漢文)이든지 분명히 그토록 쉽게 우리말로 설명을 했건만 시험 답안으로 기상천외(奇想天外)한 답을 쓰는 걸 보면서 혹시 저 학생이 정신적으로 문제가 있는 게 아닌가 하였다.

일본으로 끌려 가 지조를 지키는 박제상(朴堤上) 관련 글을 읽고 해결하는 문제에서 ‘아국(我國)’은 어디인가? ‘ 라고 물었다. 정답이 신라(新羅)인 것은 천하가 다 아는 것인데도 엉뚱하게 답을 한다. ‘ 고구려 ‘ , ‘ 백제 ‘ 정도의 답은 애교로 봐 준다고 해도 ‘ 일본(日本) ‘ 이라고 쓴 답안을 발견하게 되면 슬픔을 넘어 화가 날 판이었다. 한문 수업 시간에 줄기차게 잤다고 하더라도 피아(彼我) 식별(識別)은 할 수 있어야 한다는 것이 그때의 생각이었다. 하지만 그런 생각은 편견(偏見)이거나 착각(錯覺)이라는 것을 알게 된 것은 국어 교과목들을 지도하면서부터이다.

학생들은 우리말로 된 글을 읽거나 우리말로 된 이야기를 듣고도 사실과 다르게 이해하거나 해석한다는 사실을 알았다. 대부분의 교사들은 학생시절 우수한 성적의 학생들이었으므로 이 사실을 잘 모른다. 그래서 자신이 가르친 것과 다르게 혹은 틀리게 이해하고 표현하는 학생들을 용납하지 못한다. 그러나 국어과 교사들은 이것을 안다. 우리말 우리글이라고 해서 학생들이 있는 그대로 이해하거나 제대로 해석하지 못한다는 것이다. 비단 학생들만 그런 건

2000.7-2001.1	국어과 부전공 자격 연수 이수 - 상치(相馳)의 굴레를 벗음.	
2001.3-2005.2	고등학교 한문	한문수업만 담당
2005.3-2007.2	한국교육과정평가원 파견 근무	
2007.3-2008.2	고등학교 ‘영어’	한문+영어
2008.3-2014.2	고등학교 한문(일반계고 2학년)	한문수업만 담당
2014.3-2015.2	교양교과 중 ‘논술’ (과학고 1학년 대상)	국어+한문
2015.3-2016.2	고등학교 ‘화법과 작문’ (과학고 2학년 대상)	국어+한문
2016.3-2017.7	고등학교 ‘독서와 문법’ (과학고 2학년 대상)	국어+한문

아니지만.

학생에 대한 이해와 관련하여 중요한 것이 또 하나 있다. 국어과 수업을 하면서 국어과 교육과정의 대략을 파악하게 되고 또 국어과 교과서에 실린 제재나 학습 목표, 학습 요소들을 알게 됨으로써 학생들이 무엇을 어디까지 배운 상태에서 지금 한문 수업을 받으려고 앉아 있는지를 알 수 있게 된다. 한문과 교사만이 아니라 모든 교과 교사는 사실상 자신이 담당하고 있는 교과의 교육과정이 아닌 다른 교과 교육과정에 눈을 돌릴 만큼 한가롭지 않다. 심지어는 자신이 담당하는 교과의 교육과정조차도 살피지 않는다. 그러나 자신의 전공이 아닌 교과의 수업을 담당하게 되면 필수불가결하게 그 교과의 교육과정과 교과서들을 눈여겨 보게 된다. 학생들이 겪어온 학습의 경로와 내용들을 알고 있으면 한문과 수업 내용의 수준과 분량 설정에 도움이 되는 것이다.

2) 양 교과 교원에 대한 이해의 심화

① 국어과 교사의 애환

우리는 서로를 너무 모른다. 그래서 서로 이해하지 않고 배려하지 못한다. 한문과 교원뿐 아니라 대부분의 교원들은 국어과 교사들을 부러워한다. 웅알이 시절부터 다뤄온 모국어를 가지고 이리 굴리고 저리 돌리고 하면서 수업도 하고 시험도 보고 도대체 힘든 게 없는데도 항상 주요 교과 중에서도 첫머리를 차지하고 있는 것이 선망의 대상이 되는 것이다. 세종대 왕께서 훈민정음을 창제하실 때 ‘사람마다 쉽게 익혀 날마다 쓰는 데에 편안하도록’ 하셨는데 대학에서까지 공부를 했으니 얼마나 쉬울까?

하지만 국어과 교사들은 교내외의 생활이 매우 힘들다. 각종 교내 글쓰기 대회를 개최하고 평가하여야 한다. 졸업식 학교장 회고사나 입학식 환영사도 대필할 때가 있다. 적어도 필자는 그랬다. 울며 겨자 먹기 ‘로 반드시 해야 하는 것 중에는 재학생들이 대입전형 자기소개서 첨삭이 있다. 한 학생이 5-6군데의 대학 진학을 위해 각기 다른 자기소개서와 학업계획서를 들고는 ‘저의 합격 여부가 당신의 성의(誠意)와 능력에 달려 있어요.’ 라는 간절함을 두 눈망울에 가득 담은 채 공손히 찾아오는데 그때 울어야 될까, 웃어야 될까.

그 해의 신춘문에 당선작들도 다 읽기 어려운 판인데 30명씩(때로는 40명씩)인 학급 4개 곧 120명의 어설뜨기 그지없으면서 해독 자체가 불가능한 수메르 문자와 유사한 필체의 글을 밑줄을 치며 읽어간다는 건 고문(拷問)이나 다름없다. 더구나 연필로 쓴 천재들의 그 악필들은 형광등 불빛과 어울리면 그야말로 난독증을 유발한다.

맞춤법이나 띄어쓰기와 관련하여 툭툭 불특정에게서 불규칙적으로 예고 없이 닥치는 질문들도 국어과 교사를 힘들게 한다. 곧바로 질문에 답했다가 틀리면 상상할 수 없는 재앙이 일어나기 때문에 잠깐 쉬면서 고민하거나 인터넷 사전을 찾거나 하여 답한다. 의문을 품은 당사자들이 지니고 있는 스마트 폰이나 컴퓨터를 활용하면 되는데도 맞춤법 부분만은 그렇지 않은가 보다. ‘한글 맞춤법 규정’이나 “띄어쓰기 사전”을 단 한 번만이라도 본 사람은 절대로 그것들과 관련해서 ‘사람’에게 질문하지 않게 된다. 대학생들도 그런 사정이 있는가 보다. 맞춤법 자문 스트레스에 시달린 어느 대학의 국어국문학과 학생들이 자신들의 학과

유니폼 가슴에다가 검은 바탕에 흰 글씨로 “궁문까는 너네 마춤뺨에 채김을 지지 안씀니다.” 라고 써 붙이기까지 했다.

국어과 교사들의 고통이 최고조에 이르는 것은 시험 때이다. 시험 문항을 구성하기도 굉장히 어렵지만 기본적으로 제시문이 길어서 힘들었다. 지금이야 출판사에서 제공하는 원문과 일을 사용하여 간단히 제시문을 구성할 수 있지만 지난 세기에는 하나하나 교사가 직접 써야만 했다. 국어과 교사들은 문항을 제작할 때에 기출 문항을 의식하여야만 한다. 교사가 소신껏 창의적인 문제를 개발하였다고 할지라도 수많은 문제집 중에서 어느 하나라도 공교롭게 유사한 것이 있으면 표절이라느니 특정 출판사를 밀어준다는니 하는 오해에 시달리게 된다.

② 한문과 교사의 애환

지금은 다소 개선되었을지 모르지만 필자가 처음 교직에 입문할 당시부터 꽤 오랫동안 한문과 교사의 위상은 형편없었다. 순진한 학생들은 교사의 과목을 기준으로 삼지 않지만 영리한 학생부터 시작하여 관리자인 교장, 교감과 동료 교사들은 한문 교사들을 등한시(等閑視)하였다. 필자가 제일 힘들었던 건 학부모의 시선이었다. 학년도 초 학급 담임이 정하여지고 3월말 쯤 학부모회의가 있는데 그 자리에서 학부모님들은 당신의 자녀를 담임하는 교사가 무슨 과목을 전공하였는지를 파악하게 된다. 잊을 수 없는 것은 필자가 담임하는 학생들의 학부모님들의 표정이다. ‘○학년 ○반 담임은 ○○○입니다. 한문 과목을 가르칩니다.’ 그 음파는 학부모님들의 얼굴에 도달하는 순간 그림자가 된다. 잠시 후 정신을 추스른 학부모들이 애써 반가운 웃음을 지어 보이지만 이미 필자에게는 그들 얼굴의 그림자가 표창처럼 가슴에 닿아 일부는 관통해 나가고 일부는 여전히 맘속에 남아 여기저기를 헤집고 있는 참이다.

다시 말해 출발선부터 공평하지 않았다는 것이다. 골품 제도가 있는 게 아닌데도 국영수 교사와 여타 교사는 신분의 차별이 엄연히 존재하는 것만 같았다. 엮힌 데 덮친 격으로 한문과 교사들은 한문 글을 많이 읽고 외워서 그 사상이 전 근대적이고 봉건적일 것 같다는 편견이다.

다행히도 지금은 한문 교사를 괴롭히는 일들이 현저히 감소했다. 가끔 식사하러 간 분들이 음식점 벽에 걸린 한문 서예 문구를 촬영하여 뜻을 묻곤 하지만 거의 무시해도 되는 수준이다. 지난 세기에는 지역사회 노인들이 문중에 있는 고서적이나 가문 관련 한적들을 들고 학교를 찾아와 한문 교사를 찾는 일이 다반사(茶飯事)였다. 그것에 맞닥뜨렸다가 해결하지 못할 경우에 연이어 발생하는 참상(慘狀)은 대단하다. 이런 것도 모르는 ‘한문’ 교사가 국가의 녹(祿)을 추내며 훈장(訓長)을 하고 있다는 것이 용납되지 않았다.

이런 저런 이유로 힘들었지만 가장 부정적인 정서는 외로움이다. 국어과나 영어과 수학과 사회과 과학과 등 주요 교과들은 한 학교 안에 여러 명의 교사가 있다. 물론 가끔 그들끼리 불협화음이 있긴 하지만 뭉치고 협의하고 하여 서로 힘이 되는 게 분명하다. 하지만 한문과 교사는 대부분 단위 학교에서 혼자였고 혼자라도 남아 있는 게 감사할 지경이었다.

사실을 있는 그대로 고백하겠는데 한문과 교사들이 갖고 있는 불안의 가장 근본적 요인은 입지(立地)와 관련된 것이다. 국가 단위 교육과정의 바뀌거나 학년도가 바뀔 때마다 한문과 교사들은 자신들의 입지(立地)를 두고 걱정해야 했다. 생존(生存) 여부(與否)를 두고 좌고우면(左顧右眄), 고군분투(孤軍奮鬪)해야 하는 것이 한문과 교사들이 처한 보편적인 상황이다.

③ 두 교과 수업을 진행할 때의 긍정적 사례들

오래도록 한문과와 국어과 수업을 넘나들다 보니 어떤 교과목 시간에 어떤 대상에게 왜 그 질문을 던졌는지 구체적으로 밝힐 수가 없다. 어떤 질문은 해마다 만나는 학생들에게 한 것도 있고 또 어떤 것은 동일한 질문을 동일한 대상에게 몇 번이나 반복하여 학생들의 빈축을 산 것도 있다.

이제 소개하려는 것들은 필자가 한문과 교사였으므로 그리고 국어과 수업을 동시에 하고 있었기 때문에 발생한 일들이다. 물론 일반적인 국어과 교사 혹은 한문과 교사들에게도 얼마든지 있을 수 있는 일이기도 하다.

가. 삼국유사의 향가 기록 방식에 대하여

고등학생들에게 수업 시간 중에 질문하였다. “일연(一然)은 삼국유사(三國遺事)에 향가(鄕歌)를 소개하면서 한문과 향찰을 섞어 기록하였다. 노래의 배경이나 유래 등 산문 부분은 한문(漢文)으로 기재하고 유독 노래 부분은 향찰로 기록하였다.³⁾ 그렇게 한 까닭은 무엇인가?”

학생들 대부분은 대답하려고 노력하지 않는다. 그냥 기다리고 있다. 왜냐하면 학생들은, 질문하고 답을 기다리는 데에 미숙한 교사들이 제풀에 지쳐 스스로 답도 한다는 걸 체득하고 있기 때문이다. 하지만 이를 악물고 안간힘을 쓰면서 학생들의 답을 기다리고 또 기다린다. 일부 학생들이 답을 찾으려고 생각에 잠긴다. 뜻밖에도 학생들은 금세 답을 말한다. 그 답이 최선의 답인지 여부는 알 수 없다. 적어도 필자가 기다린 대답은 이러하다.

“일연은 향가의 노랫말을 원래 모습 그대로 후대에 전하고 싶었다. 만약에 가사(歌詞)를 한문으로 옮겨 기록한다면 그 의미는 오래도록 전해질지 모르나 가사의 원형은 보존되지 못한다. 일연은 노랫말의 조사(助詞) 하나 어미(語尾) 하나 모두를 제대로 살림으로써 우리말 표현의 아름다움을 완전체로 남기고 싶었기 때문이다. 노래 주변의 이야기들은 한문으로 기

3) 又嘗爲亡妹營齋 作鄕歌祭之. 忽有驚颺吹紙錢飛舉向西而沒. 歌曰.

生死路隱, 此矣有阿米次胎伊遣, 吾隱去內如薛叱都, 毛如云遣去內尼叱古. 於內秋察早隱風未, 此矣彼矣浮良落尸葉如, 一等隱枝良出古, 去奴隱處毛冬乎丁. 阿也, 彌陁剎良逢乎吾, 道修良待是古如.

월명사는 또한 일찍이 죽은 누이를 위하여 재를 올리고 향가를 지어 그를 제사하였다. 문득 세찬 바람이 불어 종이돈을 날려 서쪽으로 사라지게 하였다. 향가는 이러하다.

생사의 길은 여기 있으며 두려워하고 나는 간다는 말도 못다 이르고 갔습니까. 어느 가을 이른 바람에 여기저기 떨어지는 잎처럼 한 가지에 나고 가는 곳을 모르는구나. 아, 미타찰(彌陀刹)에서 만날 나는 도를 닦으며 기다리련다. (三國遺事 卷 第五. 感通第七)

록하여 그 뜻만 전하여도 무방하지만 노랫말은 의미 못지않게 표현 하나하나가 소중한다는 것을 알고 있었다. 일연(一然)이.”

어느 학생이 이렇게 답하면 나도 놀라고 듣는 학생들도 놀라고 답한 학생도 놀란다. 역사를 기록하면서 노래의 내용과 형식과 표현을 고려하여 원형을 살리고자 애쓴 일연의 역사의식과 심미안(審美眼) 그리고 그의 지혜에 경탄하게 된다.

이와 더불어 훈민정음이 창제되고 나서 훨씬 나중인 조선조 말까지도 관청의 공문서에는 한문과 이두(吏讀)가 함께 쓰였다는 사실도 알려준다. 물론 공문서에 훈민정음이 아닌 이두를 쓰게 된 이유는 일연의 경우와 상당히 다르지만.

나. 한글과 한자(漢字)의 특징과 상호 관계에 대하여

‘한글과 한자는 각각 어떤 장단점이 있는가? 그리고 그 둘은 서로 대립과 갈등의 관계인가?’

이 질문은 국어과 수업 시간보다 한문 수업 시간에 많이 했던 것 같다. 한문과 교과서의 맨 앞에는 한자의 특징과 짜임, 자체의 변천 등이 소개되어 있다. 한자는 표의문자이며, 형(形)-음(音)-의(義) 등 삼요소를 지니고 있다 등 한자의 특징에 주목하고 집중 조명하는 내용들로 구성되어 있다. 이 때 필자는 조금 더 나아가 한글에 대해서도 그리고 한글과 한자의 관계에 대해서도 질문한다. 질문은 다음과 같이 조금 더 구체화되어 있다.

첫째, 한글은 왜 세계에서 가장 과학적인 문자일까? 한글은 들여다보면 들여다볼수록 참으로 과학적인 문자이다. 영어의 알파벳이나 중국어의 한자는 그 비교 대상이 될 수 없을 정도로 훌륭한 문자이다. 한글이 이렇게 과학적으로 우수한 문자가 된 배경은 무엇일까? 이와 같이 질문하면 학생들은 당황한다. 학생들은 한글의 우수성에 대해 여러 차례 소개 받아왔다. 이것이 우수하고 저것이 우수하다 등등. 하지만 그 배경을 살펴보는 경우는 드물다. 여러 해에 걸쳐 질문해 보아도 기다리는 답은 나타나지 않았다.

필자가 생각하기에는 이렇다. 한자나 알파벳은 아주 오래 전에 ‘거의’ 자연발생적으로 생성되어 길고 긴 세월을 걸쳐 변화하면서 지금에 이르렀다. 반면에 한글은 창제 당시에 뚜렷한 목표가 있었다. 즉 ‘모든 백성이 쉽게 익힐 수 있는 문자를 제작하여야 한다.’는 것을 전제하고 있었던 것이다. 우리말 기록에 가장 효과적이어야 한다는 것도 큰 목표였다. 원대한 목표 하에 세종을 필두로 한 당시의 석학들이 단기간에 걸쳐 집중적으로 연구하여 프로젝트로 완성한 문자이다. 일종의 위대한 발명품인 것이다. 비유컨대 한자가 특별한 계획 없이 살기 좋은 곳에 이 집 저 집 들어서면서 조성된 도시(都市)라면, 한글은 미리 도시의 성격을 설정하고 전체적인 설계도부터 완성한 후에 그에 따라 도로를 건설하고 건물을 세운 도시에 해당되는 것이다.

둘째, 한글의 우수성은 잘 알고 있다. 한글의 약점은 무엇인가? 한국인이 되어서 자신이 사용하는 자랑스러운 문자의 우수성만 잘 알면 되었지 굳이 약점을 캐어낼 필요가 있겠는가 싶겠지만 한문과 수업 시간에 한자를 가르쳐야 하는 한문과 교사는 짚고 넘어가자 않을 수 없다. 한문과 교사가 아니라 해도 사물이든지 사람이든지 온전히 사랑하려면 그 단점도 알고 있어야 함은 자명하다.

학생들은 한글의 단점이나 약점을 찾으라 하면 일단 거부감을 갖는 경향이 있다. 질문을 약간 바꾸어서 ‘한글은 표음문자이고, 한자는 표의문자이다. 표음문자와 표의문자의 장단점이 무엇일까?’ 이렇게 물으면 나라 사랑 정신과 충돌하지 않으면서도 제법 학술적 풍모가 갖는 질문이 된다. 이 질문의 답은 ‘한글은 배우기 쉽고 당대 사람들끼리의 소통을 원활하게 하지만 동형이의어가 많고 세월이 가면 변화하게 된다. 한자는 배우기 어렵지만 일단 익히면 활용하기에 좋고 시간과 공간의 제약을 덜 받는다.’ 와 같이 요약할 수 있다.⁴⁾

중요한 것은 표음문자와 표의문자 사이의 우열관계를 논하는 것은 의미가 없다. 두 문자는 서로 다른 것이지 어느 문자는 옳고 또 다른 문자는 틀린 게 아니다. 다만 한글은 우리말을 정확하게 기록할 수 있도록 선현들이 연구를 거듭한 결과 탄생된 것이어서 우리에게 적합한 것이되 그 나름 약점이 있는 것이다. 따라서 순우리말과 한자어(한자 어휘)가 섞여 있는 한국어를 한글과 한자를 사용해서 기록하는 것은 언어사용의 효율 면에서 매우 타당한 것이다. 한국어 속의 한자어를 순우리말로 바꾸기도 어렵지만 바꾸어서 쓴다고 해도 문장의 길이가 지나치게 길어지는 문제가 있다.

다. 고전(古典)을 깊이 이해하는 것에 관하여

한시는 물론이고 한문 산문, 한문 소설을 제대로 이해하려면 당연히 한자 한문에 관한 소양(素養)이 있어야 한다. 그뿐만 아니라 비록 한글로 쓰인 고전 작품을 잘 이해하고 그 멋과 맛을 충분히 즐기기 위해서도 한자, 한문에 대한 어느 정도의 소양이 필요하다. 어떻게 보면 한글로만 되어 있는 고전의 이해에 한문 소양이 더 필요할 수도 있다. 번역 역량이 탁월한 번역가의 손을 거친다고 해도 결국 독자 개개인의 배경지식이 뒷받침되지 않으면 우리 고전을 읽으면서 그 참모습을 발견하지 못하게 되어 대부분이 물속에 잠긴 빙산(氷山)이 아닌 물 위의 그 일각(一角)만을 바라볼 수밖에 없는 것이다.

“열녀춘향수절가(烈女春香守節歌)”의 일부분을 예로 들어보겠다.

석반(夕飯)이 맛이 없어 전전반측(輾轉反側) 어이 하리. 퇴령(退令)을 기다리려 하고 서책을 보려 할 제 책상을 앞에 놓고 서책을 상고(詳考)하는데 중용(中庸), 대학(大學), 논어(論語), 맹자(孟子), 시전(詩傳), 서전(書傳), 주역(周易)이며, 고문진보(古文眞寶), 통지(通志), 사략(史略), 이백(李白)과 두보(杜甫)의 시(詩), 천자(문)까지 내어놓고 글을 읽을 새

“시전(詩傳)이라. 관관저구재하지주(關關雎鳩在河之洲)로다. 요조숙녀(窈窕淑女)는 군자호구(君子好逑)로다. 아서라. 그 글도 못 읽겠다.”

대학(大學)을 읽을 새

“대학지도(大學之道)는 재명명덕(在明明德)하며 재신민(在新民) 재춘향(在春香)이로다. 그

4) 표음 문자는 글자 하나하나에 음이 들어 있는 문자로 제한된 글자 수를 가지고 있으나 글자의 조합에 따라 다양한 의미를 갖는 단어를 무수히 만들어 낼 수 있는 장점이 있다. 그러나 같은 글자에 여러 가지 의미를 갖고 있는 동의어도 있어 상황에 따른 해석을 해야 한다는 단점도 있다. [네이버 지식백과] 표음 문자 [表音文字] (Basic 중학생을 위한 국어 용어사전, 2007. 8. 25, (주)신원문화사)

글도 못 읽겠다.”

주역(周易)을 읽는데

“원(元)은 형(亨)코 정(貞)코 춘향이 코는 딱 댄 코 좋고 하나라. 그 글도 못 읽겠다. 등왕각(藤王閣)이라. 남창(南昌)은 고군(故郡)이요 홍도(洪都)는 신부(新府)로다. 옳다. 그 글 되었다.”

맹자(孟子)를 읽을새

“맹자(孟子) 건양혜왕(見梁惠王)하신대 왕왈(王曰) 수불원천리이래(叟不遠千里而來)하시니 춘향이 보시러 오셨(습)니까.”

사략(史略)을 읽는데

“태고(太古)라. 천황씨(天皇氏)는 이(以)쑥덕(德)으로 왕하여 세기섭제(歲起攝提)하니 무위이화(無爲而化)이라하여 형제 십이인이 각 일만 팔천 세(一萬八千歲)하다.”

방자 여쭙오되

“여보 도련님. 천황씨가 목덕(木德)으로 왕이란 말은 들었으되 쑥떡으로 왕이란 말은 금시초문이오.”

“이 자식 네 모르느냐? 천황씨는 일만 팔천 세를 살던 양반이라 이가 단단하여 목덕을 잘 자셨거니와 시속(時俗) 선비들은 목떡을 먹겠느냐. 공자님께옵서 후생(後生)을 생각하사 명륜당(明倫堂)에 현몽(現夢)하고 시속(時俗) 선비들은 이가 부족하여 목떡을 못 먹기로 물썬물썬한 쑥떡으로 하라 하여 삼백육십주(三百六十州) 향교(鄉校)에 통문(通文)하고 쑥떡으로 고쳤느니라.”

독자의 이해를 돕기 위해 한자어들은 괄호 안에 한자를 병기하였다. 만약에 여기에서 한자 표기를 모두 제거하면 어찌 되겠는가? 소리 내어 읽기는 더 쉽겠지만 판소리의 의미를 알아내는 건 거의 불가능해진다. 더군다나 밑줄 친 부분에 들어 있는 수준 높은 해학(諧謔)을 간파하여 웃음을 터뜨리려면 대단한 한문 실력이 필요하다. 양혜왕이 맹자에게 한 말은 ‘천리를 멀다 않고 오셨으니 제게 무슨 이익이 있겠습니까?’ 이다. 이것의 뒷부분을 절묘하게 틀어 ‘춘향이 보시러 오셨습니까?’ 라고 표현함으로써 이몽룡의 마음이 이미 뽕밭에 가 있어 짧은 문장 하나 제대로 읽을 수도 없는 지경에 빠졌음을 웃기지만 절실히 나타낸 것이다. 몽룡과 방자 간의 ‘목떡, 쑥떡’ 논의가 끝난 이후에도 이몽룡의 산란(散亂)한 심경 묘사가 웃기게 이어지다가 마침내 ‘여(呂)’ 자(字)에 이르러서는 ‘방송 불가’ 경계에 이르고야 만다.

물론 필자는 이 노래에서 앞부분 즉 “대학”, “주역”, “맹자” 부분까지만 학생들에게 소개한다. 학생들은 우리 고전 소설에 관하여서 개략적인 스토리 위주로 알고 있다. “홍부전”이나 “장끼전”이 대략 등장인물과 사건 전개, 그리고 결말은 알지만 그 구체적인 내용을 접하지 못한다. 설사 인쇄심을 갖고 읽는다고 해도 바둑판의 흰 돌과 검은 돌 맞물린 것처럼 순우리말과 무수한 한자어가 달라붙어 있는 글을 이해하기엔 역부족인 것이다.

라. ‘이야기의 힘’에 대하여

필자가 한문과 출신이어서 신났던 사례 중 내심 최고로 꼽는 것은 ‘귀토지설(龜兔之說)’ 관련 대목이다. 고등학교 문학 수업에 “별주부전(竊主簿傳)”이 등장하면 으레 ‘수궁가’를 말하고 그 근원 설화로 ‘귀토지설’을 언급한다. 이때를 놓치지 않고 ‘귀토지설’의 역사적 의의에 집중한다. 학생들은 ‘귀토지설’이 ‘수궁가’로 ‘별주부전’으로 급기야 신소설 ‘토의 간(肝)’으로 이어지는 문학사적 논의가 진행되리라고 예측하지만 그와는 사뭇 다르게 정치사적인(혹은 국제사적인) 의미를 말한다.

한문교육과에서 한문의 기초 공부로 “삼국사기(三國史記)”의 열전(列傳)을 공부했다. 당연히 ‘온달(溫達)’은 당연히 읽었고 ‘김유신(金庾信)’도 읽었다. ‘김유신전(金庾信傳)’을 읽어나가다가 그곳에서 고등학생 시절 달달 외웠던 ‘별주부전’의 근원 설화 ‘귀토지설’을 발견하고 눈을 의심했다. 처음에는 단순한 반가움으로 출발했지만 김춘추(金春秋)가 고구려 보장왕(寶藏王)에게 억류되어 있을 때에 왕의 총신(寵臣) 선도해(先導解)로부터 ‘귀토지설’을 듣고 탈출하는 장면에서 탄복을 금치 못하였다.

대학 시절의 이 소중한 경험을 교사가 되어 학생들에게 알려 주는 것이다. 국어과 문학 수업 시간에 난데없이 고대사(古代史)를 듣는 학생들의 표정을 검토하여 왔는데 단 한 번도 싫은 기색을 보이는 자가 없었다. 도리어 학생들은 흥미진진(興味津津)하게 귀 기울이고 있다. 좀처럼 소생(蘇生)할 것 같지 않게 널브러져 있던 학생이 일어나 앉아있는 기적(奇蹟)도 체험했다.

긴장도를 높이기 위해 산둥반도(山東半島)와 요동반도(遼東半島) 그리고 만주가 들어있는 한반도(韓半島) 지도를 그려놓고 나제(羅濟) 동맹 이후 삼국 간 분쟁사를 요약한 다음 백제와의 국경 분쟁에서 딸과 사위를 잃은 김춘추의 통분을 공감한 후 분연히 고구려로 떠나는 길에 김유신과 맹약하는 대목에서는 거의 목이 멘다. 하지만 김춘추는 고구려의 도움은커녕 억류된다. 결국 김유신은 김춘추를 구출하기 위한 특공 작전에 나선다. 일촉즉발(一觸卽發)의 위기가 당도하기 직전에 ‘귀토지설’이 등장하고 그 이야기 속 토끼와 자신이 동일한 처지에 있음을 깨달은 김춘추가 토끼가 구사한 동일한 방법으로 고구려로부터 벗어나는 것이다. 조금만 늦었어도 비밀스럽게 침투한 신라의 특수부대가 고구려의 왕궁을 쑥대밭으로 만들기 직전이었다. 피바람을 멈춘 것이 ‘귀토지설’이며 신라의 삼국통일 성취의 단초도 ‘귀토지설’이며 결국은 이 땅에 다른 사람이 아닌 ‘여러분과 나’를 존재하게 한 것도 ‘귀토지설’이다. 흥분한 나머지 지나친 확대 해석에 이르게 되었지만 결국은 서정주의 ‘국화 옆에서’를 끌어대며 마무리한다. 가을날 한 송이 국화꽃을 피우기 위해서 소쩍새가 봄부터 울지 않았느냐고.

국어과 수업을 담당하지 않고 한문과 수업을 담당할 때에는 한문 시간을 이용하여 ‘귀토지설’을 이야기하고야 만다. ‘귀토지설’은 필자에게 있어 말 그대로 ‘전가(傳家)의 보도(寶刀)’인 셈이다. 그러나 이야기의 예술성을 넘어 이야기가 지니고 있는 엄청난 힘을 학생들에게 인식시키는 데에 이보다 더 나은 예는 없다고 생각한다.

마. 소소한 사례들

a. 개념(概念)의 학습

학생들은 개념을 익힐 때 용어와 그 풀이를 통째로 기억하는 방법을 주로 쓴다. 지난 주 다른 선생님이 지도하는 수업 시간에 한 학생이 발표 수업을 했다. 발표 도중 ‘반언어적 표현’과 ‘비언어적 표현’을 설명하는 순서가 있었는데 그 학생은 ‘반언어적 표현’과 ‘비언어적 표현’의 풀이를 화면에 있는 그대로 읽고 지나갔다. 곁에서 지켜보면서 과연 저 학생이 두 표현의 차이를 잘 알고 있는 것일까 하는 의문이 일었다. 후에 우연히 만난 김에 ‘반’과 ‘비’의 차이는 무엇인지를 물었다. 그 순간 학생은 적잖이 당황한 표정으로 자신이 기억하고 있는 풀이를 주섬주섬 내 놓았다. 거기에서 ‘반’이 절반을 뜻하는 ‘반(半)’이며 ‘비’는 ‘비(非)’임을 말해 주었다. ‘반언어적 표현(半言語的表現)’은 영어로 ‘paralanguage expression’이라고 한다. 따로 ‘준(準)언어적 표현’이라고 한다는 것도 알려 주었다. 학생은 ‘아하!’ 하는 눈빛으로 돌아섰다.

한문과 교사인 탓인지는 몰라도 한글과 한자가 병기되어 있으면 곧바로 한자에 초점을 맞추곤 한다. 좋은 점은 개념을 쉽사리 이해하게 된다는 점이고 좋지 않은 점은 개념을 파악만 하고 상세한 풀이는 소홀히 한다는 것이다.

b. 고전 작품명 띄어 읽기

학생들은 4음절 이상으로 이어진 작품명을 읽을 때에 2,2조 즉 두 음절 읽고 쉬었다가 2음절을 읽는 식으로 읽는다. 2002 한일 월드컵 응원 때 다함께 ‘대한-민국’ 하였던 것처럼 읽는 것이다. 아마도 2음절로 된 단어들을 많이 접했기 때문이라고 생각한다.

몇몇 예를 들어 보자. 우선 ‘모죽지랑가(慕竹旨郎歌)’를 학생들은 ‘[모죽/지랑/가]’, ‘[모죽지/랑가]’, [모죽/지랑가] ‘중 어느 한 방식으로 띄어 읽는다. 한자(漢字)에 주목하는 필자는 당연히 [모/죽지랑/가]라 읽고 ‘화랑인 죽지랑(竹旨郎)을 추모[慕]하는 노래[歌]로 의미를 새겨 두는 것이다. ‘의유당관북유람일기(意幽堂關北遊覽日記)’ 역시 명칭이 길기 때문에 ‘[의유당/관북/유람/일기]’와 같이 띄어 읽어야 하는데 학생들은 ‘[의유/당관/북유람/일기]’와 같이 읽을 수가 있다. ‘도이장가(悼二將歌)’를 ‘[도이/장가]’라고 읽는 것과 ‘[도/이장/가]’로 읽는 것은 큰 차이다 과장해서 비유하자면 심벌즈 연주자가 심벌즈를 울려야 할 때는 가만히 있다가 피아니시모로 바이얼린이 연주를 시작할 때 쾅 치는 것과 같다.

c. 표절(剽竊)과 점화(點化)

국어과 수업 중 시(詩) 단원에서 있었던 일이다. 교과서에는 시인 이수복(李壽福)의 ‘봄비’ 5가 실려 있었다. 간결하기에 깔끔하고 시인이 되어 보겠다고 습작을 일삼던 고교 시절에 좋아했던 시이다.

그런데 뭔가 이상했다. 제1연은 창작이 아니라 한시(漢詩)를 번역하여 옮겨 놓은 것이 틀

5) 이 비 그치면/내 마음 강나루 긴 언덕에/서러운 풀빛이 짙어 오것다.//

푸르른 보리밭길/맑은 하늘에/종달새만 무에라고 지껄이것다.//

이 비 그치면/시새워 병글어질 고운 꽃밭 속/처녀애들 짝하고 새로이 서고.//

임 앞에 타오르는/향연(香煙)과 같이/땅에선 또 아지랑이 타오르것다. —이수복 ‘봄비’

림없었다. 정지상(鄭知常)의 ‘송인(送人)’을 통으로 옮겨 놓고는 ‘내 마음’과 ‘서러운’만 살짝 엮어 놓았다. 거기다가 기승전결(起承轉結)의 시상 전개 방식이며 1,2연과 4연에 각운(脚韻)을 그것도 ‘[다]’로 넣은 것까지 닮았으니까 이것 혹시 표절(剽竊) 아닌가 하는 의구(疑懼)의 마음이 일었다. 그러다가 중요한 생각이 떠올랐다. 이게 바로 대학에서 한시 공부할 때 낯설어했던 ‘용사(用事)’와 ‘점화(點化)’ 중 ‘점화(點化)’⁶⁾로구나 하는 데에 깨달음이 이르렀다.

여러 유사성에도 불구하고 그 내용은 확연히 다르다. 공간적 배경도 다르다. 정지상의 시를 모방한 것 같기도 하고 아닌 것 같기도 하면서 또 다른 아름다움을 그리고 정서를 자아내고 있으니 가히 ‘점화’라 할 만하다.

여기까지 이해를 하고 나서야 학생들에게 이 시(詩)가 절묘하고 멋진 시라고 설명할 수 있었다.

d. 대구법(對句法)과 대우법(對偶法)

국어과 수업 시간에 ‘비슷한 어조나 어세를 가진 어구를 짝 지어 표현의 효과를 나타내는 수사법’을 대구법(對句法)이라고 익힌 학생들이 한문과 수업 시간에 동일한 수사를 대우법(對偶法)이라고 알려 주면 의아해 한다. 그렇지 않아도 한문과 수업에서 ‘설의법’을 ‘반어법’이라고 하고, 개사(介詞)나 어조사(語助辭)나 하여 혼란스러운데다가 그냥 ‘대구법’이라 해 두면 될 것을 굳이 ‘대우법’이라 하여 구분 짓는 게 이상한 것이다.

어쩔 수 없는 사정이 있음을 알려 주어야 한다. 한시 특히 근체시(近體詩)에서 홀수 구(句)를 ‘출구(出句)’라 하고 짝수 구(句)를 ‘대구(對句)’라 일컫기 때문에 ‘대구법’이라 이름 붙이게 되면 한시(漢詩) 이론 내부 자체에서 혼란이 발생하므로 ‘대우법’이라 하게 된 것이라는 걸 말해 준다. 전통적으로는 이를 ‘대장(對仗)’이라고 했다는 것까지 알려 줘야 하는지는 늘 망설이는 부분이다.

3. 한문과와 국어과 소통의 한계-장애 요인들

한문과 교사로서 한문과 수업과 국어과 수업을 동시에 수행하면서 보람도 많고 개인적으로 유익하기도 하지만 작금의 내외적 여건 하에서는 여전히 두 교과와 수업을 모두 수행하기가 부담스럽다. 학교의 관리자인 교장, 교감은 물론이고 동료 교사들의 불신이 담긴 시선도 그러하고 특히 학부모와 학생들의 못미더워하면서 자신들이 불리할 것 같다는 의식이 가장 염려스럽다. 학생들은 필자가 한문 전공-국어 부전공 교사라는 걸 알게 되면 ‘한문은 곧잘 지도하고 국어는 조금 덜 잘 지도할 것’이라는 선입견을 가지게 되는 것 같다.

또 국어과에서 한문과가 이탈한 후부터 여러 차례 개정을 거듭한 국가 수준 교육과정에서 줄곧 국어과와 한문과를 완전히 별개의 교과로 규정해 온 관행은 두 교과 간 소통과 연대를 가로막는 가장 큰 벽이다. 사실 과학과의 생명과학(생물) 교사가 물리 교과목을 가르치는 것

6) 선인(先人)의 시문 격식을 취하여 더 새로운 기축(機軸)을 따로 열어 고인의 작의보다 훌륭하게 짓는 것을 ‘점화(點化)’라 함. (한국민족문화대백과)

보다 국어 교사가 한문을 가르치거나 한문 교사가 국어를 가르치는 게 훨씬 더 그럴듯한데도 사회 일반이나 학교 사회에서 더 거리가 있는 것으로 보는 까닭은 교육과정의 탓이 크다고 본다.

상기한 소통의 장애 요인들은 다른 발표자들이 심도 있게 다루어 주실 것으로 본다. 필자는 현장에서 직접 두 교과를 동시에 지도해 본 경험자로서 느끼거나 겪었던 것들만 피력한다.

1) 교사 자신의 부정적 자기 인식

① 정체성 문제와 역할 갈등

누가 뭐래도 자신이 자신을 어떻게 생각하는지가 가장 중요한 법이다. 한문과 교사이면서 국어과 수업을 하다 보면 당연히 자기 정체성이 모호해지는 법이다. 더불어 자기 스스로 역할(役割) 갈등(葛藤)에도 휘말린다. 특히 1987년부터 1992년까지 국어과 수업을 주로 담당했던 시기에는 정체성 혼돈이 심해져서 마침내는 권태(倦怠)의 시기에 이르렀나 의심할 정도로 힘들었다.

지금 수행하고 있는 역할 —한문과와 국어과 동시 수업 수행—이 맞는 것인지 틀린 것인지도 문제였다. 내 뜻과 이 역할들이 일치하고 있는지도 명확하지 않았고 가끔은 역할들 사이에서 무언가 충돌하고 있다는 느낌을 지울 수 없었다.

② 불안한 교사 효능감(效能感)

국어과나 한문과 모두 그 교과 자체에서 다루어야 하는 교수-학습 내용들의 분량이 방대하다. 본질적으로는 두 교과의 양이 비슷해야 하지만 학교 현장에서 매우 중요한 교과로 인정받는 국어과의 양은 한문과의 양보다 훨씬 많다.

그 때문에 국어과 수업을 담당할 때에는 당장 해당 학기에 다루어야 할 내용을 그때그때 공부하고 부랴부랴 수업을 설계하여 수업에 임하게 된다. 그러면서 늘 불안하다. 혹시 교사가 알고 있어야 할 교과 지식을 충분히 갖추고 수업에 임하지 못하면 어쩔까 하는 불안이다.

국어과는 공통의 교과목들도 있고 상세화 과목들도 있어서 교과목 자체가 많은데다 그 교과목들 상호 간 차이가 대단한 경우가 있다. 예컨대 문법 교과목을 지도하느라고 1년을 공부하며 보냈는데 그 다음에 작문을 지도하게 되면 실로 황당하다. 다시 맨땅에 머리를 부딪치는 심정으로 작문을 지도하였는데 그 다음엔 문학을 담당하게 된다.

규모가 큰 학교 수가 드문 강원도에선 종종 있는 일이었다. 불행인지 다행인지 필자는 위와 같은 상황들을 적극적으로 받아들이고 무슨 수를 써서라도 감당하려 하였다. 그럼에도 불구하고 마음 한 곳에 자리 잡아 가슴을 무겁게 하면서 교사 효능감을 떨어뜨리는 것이 있다. 지금 과연 제대로 가르쳐야 할 것을 효과적인 방법으로 가르치고 있는가 하는 걱정이다.

국어과 지도에서만 그런 것이 아니다. 두 개의 교과를 동시에 지도하노라면 한문과 수업

준비에도 전념할 수가 없다. 한문과 수업 연구를 충분히 하고 수업에 임할 수가 없게 된다. 한자와 한문에 서툰 학생들을 대상으로 수업을 하려면 다가적인 고민을 해야 하는데 그러지 못하는 경우가 비일비재(非一非再)하게 된다.

2) 두 교과 교사들의 시선

2014년 11월에 오늘 우리 학회의 주제와 유사한 주제를 두고 심포지움이 있었다. 그때 김재영 선생님이 ‘현장의 국어교사가 바라 본 국어과와 한문과’⁷⁾라는 글을 발표하였었다. 이제 필자가 언급하려는 것들을 더욱 자세히 면담을 기초로 하여 논의한 것이므로 그 논문을 참조하는 것이 더욱 좋겠다.

최근 들어 사회 전반에서 융합을 강조하고 교육계에서도 역시 한 우물만 파는 전문인이 아니라 통합, 통섭, 융합, 균형의 능력을 갖춘 인재를 중시하는 분위기가 조성되고 있다. 오늘의 논의도 그런 흐름과 궤를 같이하는 것으로 보인다. 사회과와 과학과는 각각 통합사회, 통합과학이라는 교과목이 만들어져 당장 내년부터 수업을 해야 한다. 교육과정 편성을 담당하고 있는 필자가 보기에 사회과나 과학과 모두 ‘통합’이라는 과목을 반가워하지 않는 눈치이다. 도입 취지에는 적극적으로 공감을 표하지만 담당해야 할 사람은 자기가 아닌 것처럼 혹은 가기가 아니었으면 하는 것이다.

한문과와 국어과가 통합된 교과목이 만들어지려면 갈등과 혼란과 투쟁이라는 첩첩한 산들을 넘어야만 한다. 아직 두 교과가 ‘통합’ 하는 것이 마땅하다는 합의의 단초도 마련되지 못하였다. 국어과 교사들은 경계한다. 한문과가 국어과에 침투하여 국어과의 파이를 줄이려 한다고 본다. 한문과 교사들은 양 교과의 소통과 연대 논의가 결국 한문과의 일방적 굴종으로 귀결되어 국어과의 한 부속 교과목으로 전락될지 모른다는 염려가 크다.

4. 맺는 글 - 소통과 연대의 가능성은 풍부하고 한계는 미미하다.

학생들의 선택권을 가능한 한 최대한으로 확대하고 더 나아가 고등학교에서도 대학처럼 학점제를 도입하겠다고 한다. 다음 달인 8월에 대학수학능력시험의 개편안이 발표되었지만 틀림없이 지금보다는 학생의 학습 부담을 줄이고 선택권은 늘리는 방향으로 개편될 것이다. 통합의 방향으로 가는 것은 큰 물줄기이다. 문과와 이과 즉 인문사회계열과 자연과학계열의 벽을 허물거나 낮추려는 마당에 국어과와 한문과만 종래의 벽을 유지하거나 강화하려 한다면 시세(時勢)의 역행하는 것이 된다.

한반도에 현존(現存)하는 우리가 같은 곳에서 사용되었던 한자와 한문을 타자화하고 한글로 기록된 글만을 다룬다는 것은 모순이다. 왜냐하면 말하고 듣는 우리말 속에는 분명히 한자가 들어있고 한문의 흔적도 선명한데 ‘말’과 달리 ‘글’은 한글만을 써야 한다는 건 ‘말’과 ‘글’의 불일치라는 문제가 있는 것이다. 마찬가지로 ‘한자와 한문’을 별도의

7) 김재영 선생님은 이 발표문을 다듬어서 “한문교육연구 43집”에 실었다. —김재영, ‘현장의 국어 교사가 바라 본 국어과와 한문과’, “한문교육연구 43집”. 한국한문교육학회, 2014

교과에서 특별하고 고유한 방법으로 독립적으로 가르쳐야 한다는 것 역시 모순이다. 한문 교과 교육과정에서 분명하게 ‘언어생활’에 도움을 주려 한다고 표방하였고, 내용 체계에서 ‘한문의 활용’을 설정하고 있다. 이런 것들이 시사하는 바가 무엇인지는 자명하다.

일단 한반도에서 사용되었던 말과 글은 모두 우리의 것이다. 히딩크 감독이 네덜란드인이지만 그가 지도하여 이룩한 2002년 월드컵의 성공은 우리의 것이기도 하다. 그의 머리와 안목에다가 우리 선수들의 눈물과 땀, 국민들의 뜨거운 응원이 더해진 것이었으므로 우리는 그 성공을 지금도 자랑스러워한다. 만약 누군가가 나서서 그것을 히딩크 또는 네덜란드의 승리라고 주장한다면 우리가 받아들일 수 있는가? 한자와 한문이 중국 대륙에서 발생하여 우리에게 유입된 건 사실이지만 그것을 이용하여 오늘날까지 한반도에서 문명을 생산하여 발전시킨 것은 우리의 선조들이다. 감사하게도 세종 대에 이르러 훈민정음을 창제함으로써 한자 한문과 훈민정음이 상보(相補)하고 상생(相生)할 수 있음에도 불구하고 상충(相衝)하고 상극(相戕)하려 한다면 안타깝기 그지없는 일이다.

처음 만나 결합하는 것보다 헤어졌다가 재결합하는 게 훨씬 어렵다. 헤어지기 위해 개발한 논리가 설득력을 있어서 분리되었는데 그것을 극복하고 넘어서는 게 쉬울 리가 없다. 해결의 출발은 초점을 달리하는 것에 있다. 국어과와 한문과가 통합하고 연대하는 것이 우리 학생들에게 유리하고 의미 있는 것이냐, 아니면 지금처럼 분리된 상태를 유지하거나 한문과가 훨씬 더 위축되는 것이 학생들에게 도움이 되는 것이냐. 여기에 초점을 맞추어 앞 순위에 두고 나머지 국어와 한문 교육 관련자의 입장을 조금만 고려하면서 논의한다면 의외로 빠르게 통합과 연대가 이루어질 수 있을 것이다.

맨 처음에도 밝혀두었지만 이 글은 순전히 개인의 체험을 바탕으로 쓴 것이다. 따라서 주장하는 내용도 일반적이지 못하다. 설문 조사 결과를 바탕으로 삼을 것도 아니고 면접이나 관찰을 통하여 결론을 도출한 것도 아니다. 가설을 세우고 실험 집단과 비실험 집단을 설정하여 각기 다른 투입물에 따른 결과를 분석한 것도 아니다. 간단히 말해서 학술적인 글이 아니다.

하고 싶은 말을 한 문장으로 줄여서 하라는 요구가 있다면 다음과 같이 말하고 싶다.

“통합은 우리 한문과의 전통이고 시대적인 요구이다. 그리고 통합과 소통의 가능성은 타당하면서 풍부하고 한계는 적다.”

국어교육과 한문교육의 협력 가능성 모색

강호영(성남고등학교)

【목차】

1. 현 교육과정에서의 국어교과와 한문교과
 2. 개방형·연합형 교육과정의 이해
 3. 학생부 종합전형과 교과교육
 4. 국어교육과 한문교육은 동전의 양면
 5. 마무리
-

1. 현 교육과정에서의 국어교과와 한문교과

1) 교육과정에서 국어와 한문 현황

우리 학교의 경우, 국어교과 운영단위는 1학년 10단위, 2학년 인문 12단위, 자연은 8단위, 3학년 인문은 12단위, 자연은 10단위이다. 만약 각 학년 10개반이라고 가정하고 각 반당 이 시수를 적용하면 인문을 기준으로 할 경우 3개 학년 주당 총시수는 170시간(50시간+60시간+60시간)으로 교원이 약 10명 정도 필요하다. 반면, 한문의 경우 주당 총시수는 1학년에 한 해 30시간으로 주당 17시간을 담당하는 1명의 정교사와 13시간 정도를 수업하는 강사가 필요하다.

다음 표는 우리 학교의 교육과정 예시이다.

1학년				2학년 인문				2학년 자연				3학년 인문				3학년 자연			
세 부 교 과 목	운 영 단 위	1학년		세 부 교 과 목	운 영 단 위	2학년		세 부 교 과 목	운 영 단 위	2학년		세 부 교 과 목	운 영 단 위	3학년		세 부 교 과 목	운 영 단 위	3학년	
		1학 기	2학 기			1학 기	2학 기			1학 기	2학 기			1학 기	2학 기			1학 기	2학 기
국어 I	5	5		문학	6	6		문학	4	4		화법 과작문	6	6		화법 과작문	5	5	
국어 II	5		5	독서 와문법	6		6	독서 와문법	4		4	고전	6		6	고전	5		5
수학 I	5	택1 (5)		미적 분 I	8	4	2	미적 분 I	5	5		미적 분 I	8	2		미적 분 II	8	2	2
기초 수학	5			화물 과통계	8		2	미적 분 II	8		4	화물 과통계	8	2	4	기하 와벡터	8	4	4
수학 II	5		5	실용 영어 II	5	5		화물 과통계	5	2	3	영어 해독작문	6	택1 (6)		영어 해독작문	5	택1 (5)	
실용 영어 I	4	택1 (4)		영어 II	5		5	실용 영어 II	4	4		심화 영어	6			심화 영어	5		
기초 영어	4			한국 사	6	1	1	영어 II	4		4	심화 영어문	6		6	심화 영어문	5		5
영어 I	4		4	세계 지리	6	3	3	한국 사	6	1	1	사회· 문화	8	4	4	동아 시아사	4	택1 (2)	택1 (2)
사회	4	2	2	생활 과학	8	택1 (4)	택1 (4)	화학 I	6			한국 지리	8	택1 (4)	택1 (4)	한국 지리	4		
과학	6	3	3	법과 정치	8			물리 I	6			세계 사	8			물리 II	8	택2 (8)	택2 (8)
운동· 건강 생활	8	2	2	화학 I	4	2	2	생명 과학 I	6	택3 (9)	택3 (9)	생명 과학 I	4	택1 (2)	택1 (2)	화학 II	8		
음악· 과 생활	5	4		운동· 건강 생활	8	2	2	지구 과학 I	6			지구 과학 I	4			생명 과학 II	8		
미술 창작	5		4	음악· 과 생활	5		1	운동· 건강 생활	8	2	2	스포츠 문화	4	2	2	지구 과학 II	8		
기술· 가 정	4	2	2	미술 창작	5	1		음악· 과 생활	5	1		철학	4	택1 (2)	택1 (2)	스포츠 문화	4	2	2
한문 I	6	3	3	독일 어 I	4	택1 (2)	택1 (2)	미술 창작	5		1	논술	4			철학	4	택1 (2)	택1 (2)
				일본 어 I	4			독일 어 I	4	택1 (2)	택1 (2)					논술	4		
								일본 어 I	4										

한문은 1학년 전체 학생이 이수해야하는 과목이다. 경쟁관계에 있는 제2외국어의 경우 2학년 때 독일어와 일본어 중 하나를 택해 주당 2시간 수업을 받게 된다.

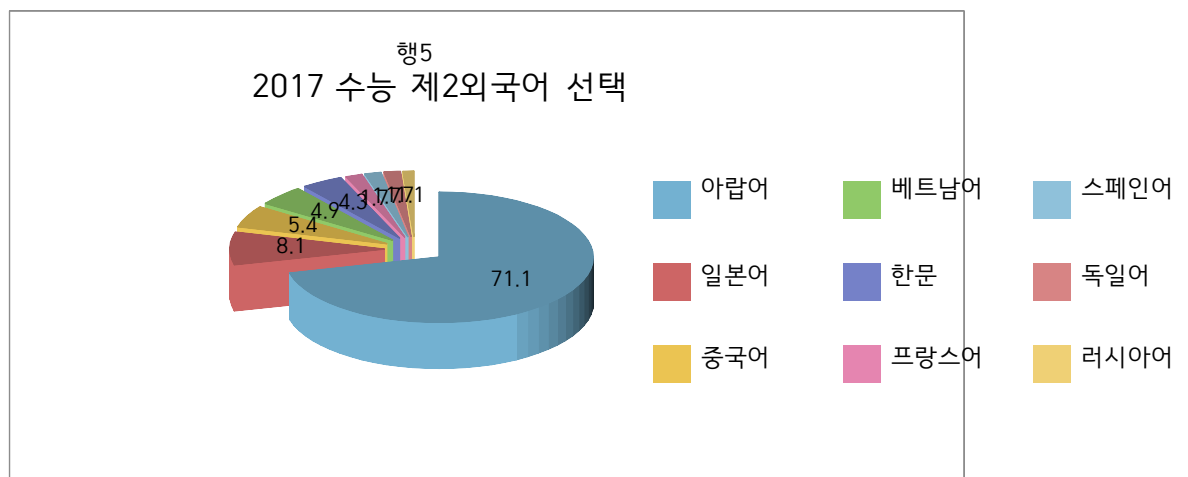
2) 수능에서의 한문

구분		국어			수학			영어	탐구				제2 외국어/ 한문	한국사
					가형	나형	계		사회	과학	직업	계		
2017	인원	551,108			179,147	345,448	524,595	547,992	290,120	243,857	6,273	540,250	73,968	552,297
	비율	99.8 (100)			32.4 (34.1)	62.5 (65.9)	94.9 (100)	99.2 (100)	52.5 (52.6)	44.1 (44.2)	1.1 (1.2)	97.7 (100)	13.4	100
2016	인원	274,624	309,985	584,609	156,702	391,430	548,132	568,430	322,674	230,729	7,512	560,915	71,022	—
	비율	46.9 (47.0)	53.0 (53.0)	99.9 (100)	26.8 (28.6)	66.9 (71.4)	93.6 (100)	97.1 (100)	39.4 (41.1)	1.3 (1.3)	95.8 (100.0)	12.1	12.1	—
2015	인원	283,229	310,905	594,134	154,297	404,083	558,380	580,638	332,880	230,377	9,946	573,203	63,225	—
	비율	47.6 (47.7)	52.3 (52.3)	99.9 (100)	26.0 (27.6)	67.9 (72.4)	93.9 (100)	97.6 (100)	56.0 (58.1)	38.7 (40.2)	1.7 (1.7)	96.4 (100)	10.6	—

제2외국어/한문 영역을 탐구과목으로 인정하는 대학들로 인해서 2017학년도에는 전체 응시자 552,297명 중 73,968명이 응시하여, 영역별 응시자 비율의 증가폭이 13.4%로 2016학년도 12.1%에 비해 1.3% 증가하였다.

제2외국어/한문 영역에서는 아랍어 I 을 대부분 선택하였다. 특히 전년도에 비해 베트남어 I 의 선택자 감소가 두드러졌다. 과목 선택은 아랍어 I [52,626명(71.1%)], 일본어 I [5,987명(8.1%)], 중국어 I [3,982명(5.4%)], 베트남어 I [3,613명(4.9%)], 한문 I [3,147명(4.3%)], 프랑스어 I [1,288명(1.7%)], 스페인어 I [1,263명(1.7%)], 독일어 I [1,255명(1.7%)], 러시아어 I [807명(1.1%)]순이었다.¹⁾

선택 과목	2017학년도 수능		2016학년도 수능	
	인원(명)	비율(%)	인원(명)	비율(%)
독일어 I	1,255	1.7	1,432	2.0
프랑스어 I	1,288	1.7	1,558	2.2
스페인어 I	1,263	1.7	1,481	2.1
중국어 I	3,982	5.4	4,318	6.1
일본어 I	5,987	8.1	6,378	9.0
러시아어 I	807	1.1	921	1.3
아랍어 I	52,626	71.1	37,526	52.8
베트남어 I	3,613	4.9	13,041	18.4
한문 I	3,147	4.3	4,367	6.1
응시자 수	73,968		71,022	



1) 서울특별시교육연구정보원, 『2018 학부모 진학 설명회 자료집』5쪽. 2017. 02.

2. 개방형·연합형 교육과정의 이해

개방-연합형 종합캠퍼스 교육과정	
※ 개방형 선택 교육과정 학생들이 특정 진로과정의 교과목에 제한받지 않고 자유로운 과목 선택을 통해 진로를 탐색하며 개별 교육과정을 형성해 가는 방식	※ 연합형 선택 교육과정 단위학교에서 개설하기 어려운 교과목이나 특성화된 중점과정을 학교 간 협력에 의해 공동 운영하며 확장되는 교육과정 운영 방식
※ 종합캠퍼스 교육과정 다양한 진로 희망을 가진 학생들을 위한 종합적인 교육 기회의 장으로서, 개방형 및 연합형 선택 교육과정 등을 통해 실질적인 멀티 트랙(multi-track) 교육과정을 운영하며 학교와 지역 사회가 함께 하는 고등학교 교육과정 운영 체제	

2)

2015 개정교육과정의 특징을 한마디로 요약하면 개방형·연합형이다. 개방형 방식은 부분 개방형과 전면 개방형이 있는데, 일반적인 학교들은 교원수급 문제 때문에 부분 개방형을 택할 가능성이 높다.

기존의 교육과정 편성	부분 개방형 선택 교육과정	전면 개방형 선택 교육과정
- 문·이과 등 계열 분리 - 학생들이 진로집중과정에 따라 교과(군) 내에서 제한적으로 과목 선택을 하도록 편성 - 학급별 시간표 작성	- 문·이과 계열 부분 통합 - 교과영역 내에서 다양한 과목을 제시하여 학생이 희망 과목을 선택할 수 있도록 과목 선택권을 실질적으로 확대하는 편성 (단, 교양과목의 경우는 다른 교과영역의 과목과 함께 제시하여 학생이 기초나 탐구 과목 대신 교양과목을 선택할 가능성을 열어 놓는 교육과정 편성 권장) - 학급별 또는 개인별 시간표	- 문·이과 계열 통합 - 학교지정 과목을 최소화하고 교과영역 구분 없이 과목을 제시하여, 학생이 희망 과목을 선택할 수 있도록 과목 선택권을 최대한 확대하는 편성 - 개인별 시간표 작성

2) 서울특별시교육청 중등교육과, 『개방-연합형 선택 교육과정 편성·운영 업무 매뉴얼』3쪽, 2017. 02.

개방형이란 문이과 구분이 없고, 학생이 사회 여러 과목과 과학 여러 과목 혹은 제2외국어나 교양 과목을 놓고 자유롭게 선택하는 개념이다. 따라서 과거에는 제2외국어중 하나를 택하는 제한된 선택 개념이었는데, 개방형에서는 교과를 넘어 사회 여러 과목과 제2외국어 그리고 기초공통(국수영)의 심화과목 중에서 학생이 원하는 과목을 마음대로 선택하는 개념이라서 학생의 선택권을 거의 제한 없이 보장해주자는 것이다. 하지만 그 이면에는 이제 교과 간 경쟁이 더 치열해지고, 어느 과목이 학생의 선택을 더 많이 받을지 예측하기 어려운 상황이라 미래를 예측하기 어려운 모형이다.

연합형 교육과정이란 여러 학교가 연합해서 교육과정을 운영하는 방식이다. 이 경우는 한 학교에서 선택자가 소수인 과목이 나오면 인근 몇 개의 학교와 연합해서 그 강좌를 운영할 수 있는 방식이다. 예를 들어 “국제정치” 나 “드로잉” 등의 교과목을 선택한 학생이 소수라고 단위학교에서는 강좌 개설이 어렵지만, 인근 학교의 희망자까지 합하면 강의를 개설할 수 있게 된다. 우리 학교에서 개설하지 못한 과목은 타학교에 개설된 강의에 참여할 수 있는 방식이다.

○ 교육과정 편성표 예시(2) - 학기별 집중이수 예시 (2015 개정 교육과정 적용)

구분	교과 영역	교과 (군)	과목	기준 운영		1학년		2학년		3학년		계
				단위	단위	1학기	2학기	1학기	2학기	1학기	2학기	
학교 지정	기초	국어	공통국어	8	6	3	3					72
		수학	공통수학	8	8	4	4					
		영어	공통영어	8	8	4	4					
		한국사	한국사	6	6	3	3					
	탐구	사회	통합사회	8	8	4	4					
		과학	통합과학	8	8	4	4					
			과학탐구실험	2	2	1	1					
	체육·예 술	체육	체육	5	4	2	2					
			체육탐구(진)	5	8			2	2	2	2	
		예술	음악	5	4	2	2					
			미술	5	4	2	2					
생활·교 양	교양	진로와직업	5	4			1	1	1	1		
		논술	5	2	1	1						
학생 선택	기초	국어	문학, 화법과작문, 실용국어(진)	5	4			27 (택7)	27 (택7)			108
		수학	수해, 수학, 실용수학(진)	5	4							
		영어	영어, 영어독해와작문, 실용영어(진)	5	4							
	탐구	사회	한국지리, 사회·문화, 동아시아사, 생활과윤리, 여행지리(진)	5	4							
		과학	물리학, 화학, 생명과학, 지구과학, 과학사(진)	5	4							
	체육·예 술	체육	운동과건강	5	3							
		예술	음악연주(진), 미술창작(진)	5	3							
	생활·교 양	제2외국어/ 한문	일본어, 중국어, 스페인어, 한문	5	4							
		교양	환경과녹색성장, 도시원예, 실용경제	5	3							
	기초	국어	언어와매체, 독서, 고전읽기(진)	5	4			27 (택7)	27 (택7)			
		수학	미적분, 확률과통계, 기하(진)	5	4							
		영어	영어III, 영어회화, 영미문학읽기(진)	5	4							
	탐구	사회	세계지리, 경제, 세계사, 윤리와사상, 고전과윤리(진)	5	4							
		과학	물리학(진), 화학(진), 생명과학(진), 지구과학(진), 생활과학(진)	5	4							
	체육·예 술	체육	스포츠생활(진)	5	3							
		예술	음악감상과비평(진), 미술감상과비평(진)	5	3							
	생활·교 양	제2외국어/ 한문	일본어III(진), 중국어III(진), 스페인어III(진), 한문III(진)	5	4							
		기술·가정	정보	5	3							
		교양	심리학, 퍼블릭스피킹과프리젠테이션	5	3							
	교과 이수단위 소계						30	30	30	30	30	
창의적체험활동						4	4	4	4	4	4	24
학기별 총 이수단위						34	34	34	34	34	34	204
학기당 과목수						6(5)	6(5)	7(2)	7(2)	7(2)	7(2)	

- ① 2~3학년에서 국어, 수학, 영어, 사회, 과학, 예술 교과군의 과목 각각 1개 이상, 생활·교양 영역의 과목 2개 이상을 이수해야 함
- ② 2~3학년에서 진로 선택 과목 3개 이상 이수해야 함
- ③ 2, 3학년 매 학기마다 총 27단위 선택(4단위 6과목, 3단위 1과목)

3. 학생부 종합전형과 교과교육

대입에서 학생부 종합전형은 학생부의 기록을 바탕으로 학생을 정량평가가 아닌 정성평가하여 선발하는 하는 방식이다. 학생부 종합전형이 수시모집의 가장 중요한 전형으로 자리 잡으면서, 공교육 정상화에 기여하였다는 평가, 교육 불평등이 심화되었다는 반론이 팽팽한 가운데, 아직은 대입의 가장 중요한 전형으로 자리 잡고 있다.

학생부 종합전형에서는 생활기록부 상의 교과성적과 비교과성적을 대학이 사정하고, 추가 서류 및 면접 등의 대학별 평가를 통해 최종 선발한다. 이때, 학교생활기록부가 매우 중요한 입시 자료가 되는데, 학교생활기록부에는 교과성적 이외에도, 비교과성적인 출결사항, 수상경력, 자격증 및 인증 취득상황, 창의적 체험활동(자율활동, 동아리활동, 진로활동, 봉사활동), 교과별 세부능력 특기사항, 독서활동 상황, 행동특성 및 종합의견 등이 기록되어 있다. 여기의 상세한 기록들은 학생이 학교생활을 얼마나 충실하게 했는지를 알 수 있게 해주는 기록들이다.

교과별 세부능력 특기사항은 교과 수업에 참여하는 학생의 활동에 대해 세부적으로 기록하는 항목인데, 여기에는 학생이 얼마나 수업에 적극적으로 열심히 참여하였는가를 기록하게 된다. 따라서 국어교과나 한문교과의 경우 일제식 강의식 수업보다는 학생이 많이 활동하고 참여하는 방식으로 수업방식이 개선되어야 학생들이 수업에 참여할 수 있게 된다. 만약, 일제식 강의식 수업만 할 경우, 학생이 수업에 참여할 방법이 별로 없게 된다. 그냥 수동적으로 듣기만 하면 되기 때문이다.

학생부 종합전형에서는 특별히 중요한 과목이나 덜 중요한 과목이 있지 않고 오히려 학생의 진로와 관련된 과목이 더 중요하게 대접받는다. 그런 점에서 보면, 문과 학생들이 어느 학과에 진학 하든지 ‘한문’ 수업에 충실하게 참여한 경험은 매우 중요한 장점이 될 수 있다.

따라서 국어교사나 한문교사는 ‘거꾸로 수업’이나 ‘발표수업’ 혹은 ‘모둠 토론’ 등 학생들이 활발하게 참여할 수 있는 수업을 하는 것이 좋다. 그리고 그 활동사항을 면밀하게 관찰하여 생활기록부에 그 개인별 특성을 세부능력 특기사항에 꼼꼼하게 기록해주는 노력이 필요하다.

대학의 입학 사정관들은 생활기록부를 보면서 학생의 학업 역량과 리더십, 미래 발전가능성, 전공 적합성 등을 평가하여 입학을 결정하게 된다.

그런 점에서 제2외국어나 한문교사, 기술 가정 혹은 음악, 미술 교사들이 학생의 진로 혹은 대입에 중요한 역할을 할 수 있게 되는 것이다.

자격증이나 인증을 생활기록부에 기록하면서 고등학생들이 각종 자격시험에 응시하는 열

풍이 일어난 적이 있다. 우리나라의 고등학생들이 대거 TOEIC 시험에 온라인으로 응시하면서 서버가 다운되는 일이 발생하기도 했다. 이는 생활기록부에 기록될 수 있다는 것이 학교 교육에 얼마나 지대한 영향을 미치는지 보여주는 단적인 사례이다. 당시에는 한자 급수시험을 통해 한자 사용능력 인증을 받아오면 생활기록부에 기록해주기도 했다. 이때 한자 급수시험을 보려는 학생들의 열풍이 거세었다. 하지만 온갖 부작용으로 인하여 지금은 국가 기술관련 자격증만 생활기록부에 기록할 수 있게 지침이 바뀐 상태이다.

교육부 훈령

제10조(자격증 및 인증 취득상황)

①학생이 취득한 자격증의 명칭 또는 종류, 번호 또는 내용, 취득연월일, 발급기관을 입력하며 원본을 대조한 후에 취득한 순서대로 입력한다.

②제1항에 따라 기재할 수 있는 자격증은 국가기술자격법에 의한 국가기술자격증, 개별 법령에 의한 국가자격증, 자격기본법에 의한 국가공인을 받은 민간자격증 중 기술과 관련 있는 내용으로서 고등학생이 재학 중에 취득한 것으로 한다.

다만 이 ‘기술’이란 용어의 개념이 모호하게 적용되고 있다. KBS 한국어능력시험 통해 취득한 인증이나 경제관련 자격증 등은 기술 자격증으로 인정되어 학교생활기록부에 기록할 수 있다. 한자 급수시험이 다른 외국어시험과 달리 기본적인 언어사용능력이라고 보고 한국어능력시험과 마찬가지로 생활기록부에 기록할 수 있다면 한자를 공부하려는 학생들이 급증할 것이다.

학교생활기록부의 기록 중 입학사정관들이 의미있게 관찰하는 항목은 단연 수상기록이다.

현재 수상기록은 학교 외부에서 받아온 상은 기록할 수 없고, 교내상만 기록할 수 있다. 그런 면에서 국어, 영어, 수학, 경제, 지리, 한국사, 과학 등등 수많은 경시대회가 학교에서 시행되고, 그 수상 결과가 생활기록부에 기록되고 있다. 따라서 한문경시대회를 진행해서 시상하고 그 결과를 생활기록부에 기록해주면 한문에 관심 갖는 학생들이 많아질 것이다.

또한, 동아리활동 역시 매우 의미 있는 항목인데, 한문 교사는 한문을 좋아하는 학생들을 모아 한문 동아리를 지도할 수도 있다.

4. 국어교육과 한문교육은 동전의 양면

1) 국어는 곧 한문이다

현장의 한문 교사들은 현 교육정책에 불만을 갖고, 교과교육에 소홀해질 수 있다. 혹은 열심히 해봐도, 다수가 아랍어를 선택하는 현실에 비관할 수도 있다.

그렇다면, 이러한 현실에서 한문교사는 무엇을 해야 할 것인가?

한국한문학을 전공한 국어교사로서 필자는 “국어는 곧 한문이다.”라는 생각을 가지고 있다.

현재, 수험생들이 보는 대수능시험에서 국어영역의 가장 어려운 부분은 ‘비문학 지문’이다. 고등학교 3학년 혹은 졸업생들이 비문학 지문을 가장 어려워하는 이유는 글을 읽고 이해하는 독해력이 매우 떨어지기 때문이다. ‘매삼비’라고 해서 매일 비문학 지문 세 개씩을 독해하고 풀어보아야 한다는 말이 수험생들에게 철칙으로 통한다. 그만큼 고등학생에게 비문학은 넘어서야 할 산이다.

다음은 2017 대수능시험 국어 비문학 지문의 일부이다.

[37 ~ 42] 다음 글을 읽고 물음에 답하시오.

우리 상법에 규정되어 있는 고지 의무는 이러한 수단이 법적으로 구현된 제도이다. 보험 계약은 보험 가입자의 청약과 보험사의 승낙으로 성립된다. 보험 가입자는 반드시 계약을 체결하기 전에 ‘중요한 사항’을 알려야 하고, 이를 사실과 다르게 진술해서는 안 된다. 여기서 ‘중요한 사항’은 보험사가 보험 가입자의 청약에 대한 승낙을 결정하거나 차등적인 보험료를 책정하는 근거가 된다. 따라서 고지 의무는 결과적으로 다수의 사람들이 자신의 위험 정도에 상응하는 보험료보다 더 높은 보험료를 납부해야 하거나, 이를 이유로 아예 보험에 가입할 동기를 상실하게 되는 것을 방지한다.

보험 계약 체결 전 보험 가입자가 고의나 중대한 과실로 ‘중요한 사항’을 보험사에 알리지 않거나 사실과 다르게 알리면 고지 의무를 위반하게 된다. 이러한 경우에 우리 상법은 보험사에 계약 해지권을 부여한다. 보험사는 보험 사고가 발생하기 이전이나 이후에 상관없이 고지 의무 위반을 이유로 계약을 해지할 수 있고, 해지권 행사는 보험사의 일방적인 의사 표시로 가능하다. 해지를 하면 보험사는 보험금을 지급할 책임이 없게 되며, 이미 보험금을 지급했다면 그에 대한 반환을 청구할 수 있다.

수험생들의 독해력이 문제되는 이유는 어휘력 부족 때문이다. 사실 정확하게 말하면 한자에 대한 지식 부족이다. 한자어가 다수이고 순우리말은 조사나 어미 정도만 있어서 마치 고대어나 사용하던 ‘이두’ 문자 비슷하다.

한자를 넣어서 이 지문을 다시 쓰면 다음과 같다.

우리 상법(商法 상, 法법 법)에 규정(規規 規, 定정할 정)되어 있는 고지(告알릴 고, 知알 지) 의무(義을 의, 務일 무)는 이러한 수단(手손 수, 段구분 단)이 법적(法법 법, 的과녁 적)으로 구현(具갖출 구, 現나타날 현)된 제도(制마를 제, 度법도 도)이다. 보험(保지킬 보, 險험할 험) 계약(契맺을 계, 約뭉을 약)은 보험(保지킬 보, 險험할 험) 가입자(加더할 가, 入들 입, 者놈 자)의 청약(請청할 청, 約뭉을 약)과 보험사(保지킬 보, 險험할 험, 社단체 사)의 승낙(承받들 승, 諾대답할 낙)으로 성립(成이를 성, 立설 립)된다. 보험(保險) 가입자(加入者)는 반드시 계약(契約)을 체결(締맺을

체, 結맺을 결)하기 전(前앞 전)에 ‘중요(重무거울 중, 要구할 요)한 사항(事일 사, 項목 항)’을 알려야 하고, 이를 사실(事일 사, 實열매 실)과 다르게 진술(陳늘어놓을 진, 述지을 술)해서는 안 된다. 여기서 ‘중요(重무거울 중, 要구할 요)한 사항(事일 사, 項목 항)’은 보험사(保지킬 보, 險험할 험, 社단체 사)가 보험(保지킬 보, 險험할 험) 가입자(加더할 가, 入들 입, 者놈 자)의 청약(請청할 청, 約묵을 약)에 대한 승낙(承받들 승, 諾대답할 낙)을 결정(決터질 결, 定정할 정)하거나 차등적(差어긋날 차, 等등급 등, 的과녁 적)인 보험료(保지킬 보, 險험할 험, 料해아릴 료)를 책정(策채적 책, 定정할 정)하는 근거(根뿌리 근, 據의거할 거)가 된다. 따라서 고지(告알릴 고, 知알 지) 의무(義웁을 의, 務일 무)는 결과적(結맺을 결, 果실과 과, 的과녁 적)으로 다수(多많을 다, 數셀 수)의 사람들이 자신(自스스로 자, 身몸 신)의 위험(危위태 할 위, 險험할 험) 정도(程단위 정, 度법도 도)에 상응(相서로 상, 應응할 응)하는 보험료(保지킬 보, 險험할 험, 料해아릴 료)보다 더 높은 보험료(保지킬 보, 險험할 험, 料해아릴 료)를 납부(納바칠 납, 付줄 부)해야 하거나, 이를 이유(理다스릴 리, 由말미암을 유)로 아예 보험(保지킬 보, 險험할 험)에 가입(加더할 가, 入들 입)할 동기(動움직일 동, 機틀 기)를 상실(喪죽을 상, 失잃을 실)하게 되는 것을 방지(防둑 방, 止그칠 지)한다.

보험(保지킬 보, 險험할 험) 계약(契맺을 계, 約묵을 약) 체결(締맺을 체, 結맺을 결) 전(前앞 전) 보험(保지킬 보, 險험할 험) 가입자(加더할 가, 入들 입, 者놈 자)가 고의(故본래 고, 意뜻 의)나 중대(重무거울 중, 大큰 대)한 과실(過지날 과, 失잃을 실)로 ‘중요(重무거울 중, 要구할 요)한 사항(事일 사, 項목 항)’을 보험사(保지킬 보, 險험할 험, 社단체 사)에 알리지 않거나 사실(事일 사, 實열매 실)과 다르게 알리면 고지(告알릴 고, 知알 지) 의무(義웁을 의, 務일 무)를 위반(違어길 위, 反되돌릴 반)하게 된다. 이러한 경우(境지경 경, 遇만날 우)에 우리 상법(商장사 상, 法법법)은 보험사(保지킬 보, 險험할 험, 社단체 사)에 계약(契맺을 계, 約묵을 약) 해지권(解풀 해, 止그칠지, 權저울추 권)을 부여(附붙을 부, 與줄 여)한다. 보험사(保지킬 보, 險험할 험, 社단체 사)는 보험(保지킬 보, 險험할 험) 사고(事일 사, 故본래 고)가 발생(發쫄 받, 生날 생)하기 이전(以써 이, 前앞 전)이나 이후(以써 이, 後뒤 후)에 상관(相서로 상, 關빚장 관)없이 고지(告알릴 고, 知알 지) 의무(義웁을 의, 務일 무) 위반(違어길 위, 反되돌릴 반)을 이유(理다스릴 리, 由말미암을 유)로 계약(契맺을 계, 約묵을 약)을 해지(解풀 해, 止그칠 지)할 수 있고, 해지권(解풀 해, 止그칠지, 權저울추 권) 행사(行갈 행, 使시킬 사)는 보험사(保지킬 보, 險험할 험, 社단체 사)의 일방적(一한 일, 方모 방, 的과녁 적)인 의사(意뜻 의, 思생각할 의) 표시(表걸 표, 示보일 시)로 가능(可웁을 가, 能능할 능)하다. 해지(解풀 해, 止그칠 지)를 하면 보험사(保지킬 보, 險험할 험, 社단체 사)는 보험금(保지킬 보, 險험할 험, 金쇠 금)을 지급(支가를지, 給공급할 급)할 책임(責꾸짖을 책, 任맡길 임)이 없게 되며, 이미 보험금(保지킬 보, 險험할 험, 金쇠 금)을 지급(支가를지, 給공급할 급)했다면 그에 대(對)한 반환(返돌아올 반, 還돌아올 환)을 청구(請청할 청, 求구할 구)할 수 있다.

결국, 한문 교사들이 한문시간에 국어 지문에 등장하는 어휘들의 한자 교육을 해주면, 학생들의 동기 유발도 되고, 수업 참여도도 매우 높아질 것으로 예상된다.

특히 과거 학력고사 시절과 달리 지금은 국어교과에서 학생들의 어휘력 향상을 위한 교육을 많이 하지 않는다. 교과서에 밑줄 치고 뜻풀이 적던 모습을 지금은 교실에서 찾아볼 수 없다. 따라서 국어의 한자어 어휘 교육은 한문교과에서 담당하는 것이 바람직하다고 본다.

2) 국어 경시대회에 한자 사용능력 시험을 결합

교외 대회에 출전하여 수상한 기록은 생활기록부에 기록할 수 없다. 생활기록부에 기록할 수 있는 수상 기록은 교내상 뿐이다. 따라서 각 학교들은 경쟁적으로 교내 대회를 실시하고 있다. 이 교내 대회에서 국어, 영어, 수학 경시대회는 매우 인기 있는 대회이고, 다수의 학생들이 참여하고 있다.

물론 의욕 있는 한문 교사들은 한문 경시대회를 준비하여 시행할 수도 있다. 하지만 사정이 여의치 않다면 국어경시대회에 한자어 혹은 한문 관련 문제를 포함하여 한문 교과에 대한 관심을 높이는 것도 좋은 방법이다.

국어 경시대회 문제는 국어교사들이 출제한다. 주로 수능식 문제 혹은 창의적인 문제들을 출제한다. 수능을 염두에 둔다면 국어영역의 다음과 같은 문제들을 보고 이러한 경향의 문제들을 한문교사들과 협의하여 출제하는 것도 하나의 좋은 방법이다.

다음은 수능 혹은 대수능 모의평가에 등장한 한자어 혹은 한자 관용어 문제들이다.

20. 문맥상 ㉠~㉣과 바꿔 쓰기에 적절하지 않은 것은?(2017 6월 대수능 모의고사)

- ① ㉠ 미혹(迷惑)된 ② ㉡ 수용(受容)하고 ③ ㉢ 탈피(脫皮)하여
④ ㉣ 출현(出現)할 ⑤ ㉤ 초월(超越)하여

40. ㉠의 상황을 나타내는 말로 가장 적절한 것은?(2017 6월 대수능 모의고사)

- ① 기호지세(騎虎之勢) ② 방약무인(傍若無人)
③ 우후죽순(雨後竹筍) ④ 풍수지탄(風樹之嘆)
⑤ 혼비백산(魂飛魄散)

42. ㉠~㉤를 사용하여 만든 문장으로 적절하지 않은 것은?(2017 수능시험)

- ① ㉠ : 지난해의 이익과 손실을 대비해 올해 예산을 세웠다.
② ㉡ : 일을 시작하기 전에 상황을 파악하는 것이 중요하다.
③ ㉢ : 임금이 인상되었다는 소식에 많은 사람들이 기뻐했다.
④ ㉣ : 이번 실험이 실패할 가능성을 전혀 배제할 수는 없다.
⑤ ㉤ : 그는 자신의 실수에 대한 책임을 동료에게 전가했다.

3) 국어와 한문의 협업 수업

국어교과 진도와 한문교과 진도를 공유하는 노력이 필요하다. 예를 들어, 국어 교과서의 「관동별곡」을 수업하는 주간에는 한문 교사는 ‘관동별곡’에 등장하는 많은 한자어, 고사성어 등을 수업하는 식으로 협력이 가능하다고 생각된다. 국어교과 시간에 「허생전」이나 「양반전」 등 한문 소설을 수업할 때는 한문교과 시간에 소설 원문을 수업하는 방법도 좋을 것이다. 이렇게 하여 학습 효율은 더욱 높일 수 있을 것으로 본다.

金金剛강臺디 민 우屨층의 仙仙鶴학이 샷기 치니 春春風풍 玉玉笛덕聲聲의 첫
짐을 씨뒸던디, 縞縞衣의玄玄裳裳이 半半空공의 소소 쓰니, 西西湖호 넷 主主人
인을 반겨서 넘노는 듯.

小小香香爐爐노 大대香香爐爐노 눈 아래 구버보고, 正正陽陽寺寺스 眞眞歇歇臺臺디 고터 올라 안
즌마리, 廬廬山山 眞眞面面目목이 여기야 다 뵈느다.

(중간 생략)

江江陵릉능 大대都都護護호 風風俗俗속이 도흘시고, 節節孝孝旌旌정門문이 골골이 버러
시니 比比屋屋옥可가封봉이 이제도 있다 홀다.

眞眞珠珠珠館館관 竹竹西西樓樓루 五五十十川川천 느린 물이 太太白白山山 그림재를 東
東海海히로 다마 가니, 출하리 漢漢江江강의 木木覓覓목의 다히고져. 王王程程명이 有有
限限하고 風風景景경이 못 슬미니, 幽幽懷懷회도 하도 할샤, 客客愁愁수도 둘 디 업다.

(정철, 「관동별곡」 중에서)

정규수업에서는 어렵지만, 국어 혹은 한문 심화 방과후 수업 또는 논술수업 때, 국어교사와 한문교사가 2인 1조로 팀티칭할 수도 있을 것이다. 물론 이때 한문교사는 유학사상이나 동양철학사상을 설명하는 식으로 국어교사와 상보적인 역할을 할 수도 있을 것이다.

5. 마무리

한자어가 국어에 많이 들어와 있는 상황에서 한자를 무시하고는 정상적인 국어생활을 할 수가 없을 것이다. 서구 유럽의 언어가 라틴어에 큰 영향을 받았듯이 우리나라 언어가 중세 동아시아 보편문자였던 한자의 영향을 많이 받은 것은 당연한 일일 것이다. 그런 면에서 국어와 한문은 교육과정과 교육방법 면에서 협력이 필요하다. 그래야만 현재 학생들의 부족한 국어사용능력을 키울 수 있을 것이다.

「한문과 교사의 국어과 수업 그 가능성과 한계」와 「국어교육과 한문교육의 협력 가능성 모색」의 토론문

장현곤(광남중학교)

남궁원 선생님의 논문은 교육현장에서 이루어진 국어과와 한문과 수업 경험에 관련된 보고입니다. 강호영 선생님의 논문은 교육현장 교무 총괄 실무자와 진학 지도 교사의 경험을 통해 본 국어과와 한문과 수업 연대에 대한 의견입니다. 논의를 따라가며 궁금한 것을 여쭙는 것으로 문제의식을 좀 더 진전시켜 보고자 합니다.

1. ‘부분 개방형 선택 교육과정 편성과 편성표’와 관련하여

강호영 선생님 논문에 제시된 ‘성남고등학교 교육과정 예시(2면과 7면)’는 학교현장의 교육과정 적용 사례를 적실히 보여주고 있습니다. 한 학교의 교육과정 편성은 교사 수급과 관련해 중요한 기준이 되기 때문에 더욱 주목됩니다. 그 중 국어과·한문과의 연대와 관련하여 3학년 교육과정에 편성된 ‘고전’과 ‘고전읽기(진)’가 학교 현장에서 어떻게 운영되고 운영될 것인지 알고 싶습니다. 다양한 분야의 고전 가운데 한자문화권 고전에 대한 이해와 해석 그리고 수업은 특히 국어과·한문과의 연대가 가능한 부분이기 때문입니다.

2. ‘학생부 종합전형’과 교수학습법에 대하여

강호영 선생님 논문에 ‘교과별 세부능력 특기사항’과 관련하여 ‘학생들이 활발하게 참여할 수 있는 수업’에 대한 제언이 있습니다. 토론자는 고등학교 근무 기간이 적고 고3 진학 지도 경험이 없어, 현장의 진학을 위한 ‘학생부’ 작성 노력에 대해 잘 알지 못합니다. 좋은 수업을 위한 교사 단위의 교수학습법 고민이 아닌, 성과를 위한 학교 차원의 교수학습법 고민과 독려가 이루어지는 것이지요? 현장에서는 국어과·한문과 수업의 연대에 있어서도 이런 요구가 중요한 고려사항이 되는 것이지요?

3. 한문과 교사의 立地에 대하여

남궁원 선생님 논문에 ‘한문과 교사들은 생존 여부를 두고 좌고우면, 고군분투해야’ 한다는 언급이 있습니다. 주 2번 남궁원 선생님의 수업 이력을 보면, 고교에서 영어 수업까지 하셔야 했던 상처 경험이 보입니다. 소규모 학교 한문교사는 생존을 위해 상처를 일반적인 일로 받아들여야 하는 것이 당면 현실인지요? 한문교사의 생존을 위한 상처는 학생 수와 학급 수가 줄어들 것으로 보이는 가까운 미래에 더 확대될 상황이라 할 수 있는지요? 그렇다면 교과 간 융합·통합 수업의 효과를 바탕으로 수업 시수 정상화의 문제와 그에 따른 교사

수의 증원도 고려해봐야 할 문제로 보이는데 어떤 방식으로 접근해야 할까요?

4. 교육과정 편성 경험과 관련하여

남궁원 선생님께서는 사회과나 과학과 교사들의 교과 ‘통합’을 바라보는 시선에 대해 언급하셨습니다. 한편 선생님의 경력을 볼 때, 기술과와 가정과의 통합 과정에 대해서도 간접적 전문이 있으시리라 생각합니다. 국어과·한문과의 소통과 연대 활성화를 위해, 한문과 교사들의 ‘일방적 굴종’이란 부정적 인식은 교과 ‘통합’의 어떤 이점으로 해소할 수 있을까요? 학생 수업과 관련된 내용은 논문에 충분히 서술되었다고 봅니다. 선생님의 경험을 바탕으로 또 다른 측면의 이점에 대해 말씀해주시기 바랍니다.

한국한문교육학회

2017년 하계학술대회

중등학교에서 국어교육과 한문교육의
소통과 연대 가능성

발행일: 2017년 07월 29일

발행처: 한국한문교육학회

<http://www.hanmunedu.or.kr>
