

漢文教育의 性格과 方向*

류 준 경**

<目次>

I. 들어가며	1. 한문과 교육과정 변천의 합의
II. 한문교육의 이념과 성격	2. 일본·중국의 ‘한문’ 교육과정의 특징
1. 한문교육의 이념	IV. 한문교육의 방향
2. 한문의 기본 성격과 한문교육	V. 나가며 - 결론을 대신하여
III. ‘한문’ 교육과정의 특징	

<국문 초록>

‘한문’은 문화적 존재인 우리를 구성하는 핵심적 요소이며, 한문교육은 그러한 핵심적 요소를 확인하고, 활용하도록 하는 활동이다. 그런데 현실 한문교육에 있어서 한문교육 내용과 범위가 문제가 된다. 동아시아에서 한문문화의 역사적 전개과정을 살펴볼 때, 전통시대 동아시아의 여러 민족은 한문을 활용함으로써 동아시아 공동의 한문규범을 성립시켰고, 또 그 규범을 강화, 변용하여 독자적이고 다양한 규범으로 확대하였다. 근대에 들어 동아시아 각국은 한문에서 ‘국문’으로 공용어를 바꾸었지만, 현재의 ‘국어(문)’ 속에도 한문의 정신과 기능이 면면히 이어지고 있다.

이러한 역사적 전개과정을 참조할 때, 한문교육은 한문공동의 규범성을 부각하는 교육, 자국적 전통의 이질성을 부각하는 교육, 현행 ‘국어’ 속에 전승,

* 이 논문은 2013학년도 성신여자대학교 학술연구조성비 지원에 의하여 연구되었음.

** 성신여자대학교 한문교육과 교수 / newjune@sungshin.ac.kr

활용되고 있는 부분을 강화하는 교육 등으로 나눌 수 있다. 이 점에 유의하여 동아시아 각국의 ‘한문’교육과정을 검토하면, 한국의 경우, 한글전용정책의 시행으로 한문 교과와 정체성 문제가 부각되고 있고, 중국과 일본의 경우, ‘한문’교육에서 자민족중심주의적 성향을 강화하고 있는 특징이 나타난다. 동아시아 각국이 ‘국수적 민족주의’를 넘어서기 위해서는 한문의 공동문어적 성격과 자국어적 성격이 모두 부각되는 방향에서 한문교육이 실시되어야 한다. 이를 위해 국어과이면서 동시에 독립교과인 한문과의 지위를 제도적으로 마련하면서 동시에 내용적으로 동아시아 공동규범과 개별 민족적 규범이 어우러지는 교육이 실시되어야 할 것이다.

【주제어】 한문교육, 한문 교육과정, 공동문어, 이중 언어 현상

I. 들어가며

2009년 개정 교육과정 실시된 이후, 학교 현장의 한문교육이 급속도로 약화되고 있다. 2011년에 중학교 한문 선택 학교 수가 2010년에 비해 5.0% 감소하더니 2012년에는 2011년에 비해 16%나 감소되었다. 고등학교의 경우도 다르지 않다. 고등학교 경우, 2011년에 비해 2012년에 한문 교원수가 12%나 감소하는 현상이 나타났다. 이처럼 단기간에 급속도로 학교 현장에서 한문 교과와 지위가 하락한 것은 집중이수제 정책에 의한 영향이 크다.¹⁾ 비록 2013학년도부터 집중이수제가 완화되었지만 여전히 한문 교과와 지위 하락은 계속되고 있다. 이러한 시점에서 다시 한번 한문교육의 방향에 대해 점검할 필요가 있다고 생각된다.

특히 근래에 들어 교육과정의 개정이 잦은 편이다. 교육과정의 개정에 대비하여 새로운 한문교육의 방향을 모색하기 위해서도 한문교육의

1) 류준경, 「중등학교 한문과 교육의 현황과 과제」, 『교육연구』 57, 성신여대 교육문제연구소, 2013, pp.133-143.

성격과 방향에 대한 진지한 고민이 필요하다. 이에 본고에서는 한문교육의 성격과 방향에 대하여 몇 가지 검토를 진행하도록 한다. 먼저 한문교육의 이념을 확인하도록 한다. 한문교육의 이념에 대한 확인이 선행되어야 논의의 방향을 보다 분명히 할 수 있기 때문이다. 이어 동아시아에서 한문문화의 규범성이 어떻게 형성, 변모하는가에 주목하여 한문의 기본 성격에 대하여 간략히 검토하도록 한다. ‘한문’이 한문교육의 중핵이기에, 먼저 ‘한문’의 기본 성격을 확인할 필요가 있기 때문이다. 이어 우리나라와 일본 및 중국의 교육과정에 대한 검토를 진행하도록 한다. 그를 통해 동아시아 각국의 교육과정에서 ‘한문’이 다루어지는 방식과 그 함의에 대해 이해할 수 것이다. 그러한 검토를 바탕으로 한문교육, 특히 중등학교 한문과 교육의 방향에 대해 모색하도록 한다. 모색 결과 한문과 교육의 방향에 대한 새로운 시각과 논의가 이루어질 수 있기를 기대한다.

II. 한문교육의 이념과 성격

1. 한문교육의 이념

필자는 한문교육의 필요성은 주장되지 않아야 한다고 언급한 바 있다.²⁾ 물론 수사적인 맥락에서 한 언급이지만, 한문교육은 그 자체로 합목적적인 성격을 지닌다는 사실을 지적한 것이다. 한문교육의 합목적성은 ‘한문’의 성격에서부터 유래한다. 한 인간이 태어나서 어떤 문화에 소속이 되는 것은 자발적인 선택에 따른 것이 아니다. 그의 판단과 선택이 미치기 전에 선형적으로 소속되고, 그 문화로 인해 문화적 존재로 구성되는 것이다. 우리가 빵이 아니라 밥을 먹고, 포크가 아니라 젓가락을

2) 류준경, 「한문교육의 이념과 대학원의 역할」, 『한문교육연구』 30, 한국한문교육학회, 2008, pp.98-101.

사용하는 것은 선택에 의한 것이 아니라 주어지는 것이다. 특히 언어문화는 문화적 존재의 핵심적인 요소가 된다. 우리가 학교교육에서 국어를 배우는 것은 단순히 우리의 언어를 잘 이해하고, 잘 사용하기 위한 것만이 아니다. 선형적으로 주어진, ‘나’를 구성하는 가장 중요한 것을 확인·성찰하며, 창조적으로 활용·확대함으로써 ‘나’를 새롭게 구성하여 보다 고양된 문화적 존재로서의 삶을 영위하기 위한 것이다. 한문 역시 마찬가지이다. 지금 나를 구성하는 것은 지금 현실의 언어이며, 지금 현실의 언어는 많은 부분 한자·한문에서 유래하였다. 이때 한자·한문은 단순히 표기수단을 의미하는 것이 아니다.

인간이 인간일 수 있는 가장 중요한 특징은 인간의 언어에 있다. 언어를 통해 사유가 구조화되고, 구조화된 사유와 지식이 전승·발전된다. 그런데 우리의 사유와 지식은 많은 부분 한문문화를 통해 이룩되었다. 기본적인 지식과 사유방식, 태도 등이 한문문화와 밀접한 관련을 갖는 것이다. 그렇다면 지금 여기 우리가 우리에게 하는 중요한 요소는 바로 한자·한문이다. 바로 이 점으로부터 한문교육의 함목적성이 도출된다. 한문은 어떤 사용가치를 위해, 어떤 필요를 위해 교육되어야 하는 것이 아니라, ‘지금’, ‘여기’의 ‘나’가 바로 ‘지금’, ‘여기’의 ‘나’이기 위해서 교육되어야 하는 것이다. 한문교육의 이념은 바로 이 지점에 있다. 이 땅의 사람이라면 이 땅의 문화의 핵심인 한문을 이해해야만 한다.³⁾ 지금 이곳의 나를 구성하는 핵심이 한문이기에 내가 부모를 선택하고, 나라를 선택하지 않았듯이 이미 나의 일부로 존재하는 것이 한문이기에 한문을 익히고 이해해야만 하는 것이다.⁴⁾

3) 여기서 이 땅은 ‘우리나라’만을 의미하는 것은 아니다. ‘우리나라’가 그 중핵임은 분명하지만, 동시에 한문이 보편적으로 사용된 ‘동아시아’를 가리키는 것이기도 하다.

4) 여기서 ‘익히고 이해한다’는 말은 자연적으로 나의 몸속에 녹아들어난 한문 문화와 이를 의식적으로 확인하고, 활용하고, 확대, 재생산하는 것을 아울러 가리키는 것이다.

그런데 한문교육은 그 자체로 합목적적 성격을 띠지만, 한문교육의 범위와 방향의 설정은 쉽지 않다. 한문교육에서 무엇을 어디까지 가르칠 것인가는 쉽사리 도출되지 않기 때문이다. 학교 교육인 한문과 교육으로 범위를 좁혀도 많은 난점이 존재한다. 현행 학교 교육에서 한문 교과와 위치, 교과목의 내용이 되는 ‘한문’의 성격, 한문 교사들의 상황과 학생들의 수준 등 현행 학교 교육의 실태와 한문 교과와 성격 및 한문 교과 내용의 원천이 되는 한문문화의 기본성격 등을 아울러 고려해야 하기 때문이다. 본고에서는 일단 한문교육의 범위와 방향의 설정을 위해, 한문 교과 내용의 원천이 되는 한문(문화)의 기본 성격에 대해 살펴 보도록 하겠다.⁵⁾

2. 한문의 기본 성격과 한문교육

한문교육의 교육 내용을 구성하는 핵심적인 것은 ‘한문’이다. 지금 우리의 현실에서 유효한 한문교육의 범위와 방향을 결정하기 위해서는 일단 ‘한문’의 기본 성격에 대해서 살펴볼 필요가 있다. 먼저 ‘한문’이란 용어에 대해서 살펴보자.

전통시대 동아시아에서 ‘漢文’은 ‘文’이라고만 칭해졌다. ‘한문’을 사용하는 모든 동아시아 국가에서 公用語로서 ‘한문’을 사용하였기에, 굳이 ‘한문’이라는 용어가 필요하지 않았다. ‘文’이 곧 ‘漢文’이었던 것이다.⁶⁾ 그러다가 자국어의 글[國文]에 대한 인식이 강화되기 시작하자 이전의 ‘文’에 대한 새로운 용어가 필요하게 되었다. 이에 따라 새롭게 의미가

5) 교육정책의 맥락에서는 전체 교육과정에서 여타 교과와의 관련, 한문 교사 및 학생들의 특성 등이 더욱 중요할 수도 있다. 하지만 본고에서 주목하는 것은 한문교육의 이념적 성격과 관련된 문제이기 때문에 사회현상으로서의 한문과 교육을 살피는 관점과는 거리가 있다.

6) 다만 민족어 표기문자와의 관련이 문제가 될 때, 다른 이름으로 거론될 수도 있었다. 우리의 경우, 한글이 널리 사용되기 시작하자 ‘한문’을 의미하는 ‘眞書’라는 용어가 사용되었다.

확정된 용어가 바로 ‘漢文’이다. 이때 ‘한문’은 이전시기 동아시아 각 나라가 사용하던 共同文語를 의미한다.⁷⁾ 漢나라 때의 글 혹은 중국의 이전시기 文言文이 아니라 동아시아 각국이 함께 사용하던 文語를 의미하는 것이다.⁸⁾ 그 표기체계가 비록 지금 중국 영토에서 발생하여 漢나라 무렵 文言으로서의 모습을 일차적으로 완성하였지만, 무엇보다도 동아시아 여러 민족이 그 표기체계를 공동으로 사용하게 됨으로써 동아시아 共同文語로서의 ‘한문’이 성립된 것이다. 이러한 사실은 ‘漢詩’에도 그대로 통용된다. 이전시기 동아시아 각국에서 ‘詩’로만 일컬어지다가 ‘한문’이라는 용어와 함께 ‘漢詩’라는 용어가 성립된 것이며, 이 ‘漢詩’의 규범이 ‘唐詩’와 ‘宋詩’ 등의 모습으로 중국에서 완성되었지만, 동아시아 여러 민족이 공동규범으로 활용함으로써 동아시아 공동문학으로서의 ‘漢詩’가 성립된 것이다.⁹⁾ 이러한 사실로 보건대, 현재 사용되고 있는 ‘한문’이라는 용어는 중국에서 발생하고 사용한 표기체계라는 의미보다는 동아시아 전체가 공동으로 사용한 표기체계로서의 의미가 더욱 강하다고 할 것이다.

‘한문’을 사용한 동아시아의 여러 민족들은 공식적이면서 상대적으로

-
- 7) 우리나라의 경우 갑오경장에서 공용문을 ‘國文’으로 바꾸면서 이전시기 우리나라의 공용문을 ‘한문’이라고 표현하였고, 일본의 경우도 1868년 명치유신 이후 ‘국문’과 ‘한문’이라는 용어를 새롭게 만들어내고, 이후 일반화된다. (조동일, 『동아시아문명론』, 지식산업사, 2010, pp.29-31.)
- 8) 동아시아 삼국의 대표적인 사전인 『漢韓大辭典』, 『大漢和辭典』, 『中文大辭典』, 『漢語大詞典』 등의 ‘漢文’에 대한 풀이는 “漢文帝”, “漢語, 漢字”, “漢나라의 文章”, “中國의 문장” 등이어서, 동아시아 각국이 사용한 공동문어적 성격이 기술되어 있지 않다. 우리나라의 『漢韓大辭典』의 경우에만 “한자로 쓰인 문장”이라고 하였기에, 한자를 통하여 동아시아 공동문어적 성격이 드러날 수 있다.
- 9) 그런데 현재 동아시아 공동문어와 공동문학으로서의 ‘漢文’과 ‘漢詩’라는 용어를 중국에서만 사용하지 않고 있다. 文言文, 古漢語, 古文 등으로 漢文을 표기하며 한문을 자국의 고전어로만 이해하려는 시각을 보이는 것이다. 이러한 시각은 중국 이외의 동아시아 각국의 한문학을 ‘域外漢學’으로 명명하는 점에서도 확인할 수 있다.

우월적 지위를 지닌 한문과 함께 개별 민족어를 사용한 兩層言語現象 [diglossia]¹⁰⁾을 보였다. 양층언어현상은 중세시기에 더욱 뚜렷하다. 동아시아의 경우, 민족에 따라 자기 민족의 문자가 있는 경우도 있고 없는 경우도 있지만, 국가를 이룬 경우에는 기본적으로 공식문어인 한문과 민족어를 표기하는 문자 체계를 동시에 지녔다. 이때 공동문어인 한문은 동아시아 전체에 통용되는 언어로 각각의 국가에서 규범화된 문학어, 보편종교의 경전어로 사용되었고, 민족어는 열등한 지위를 지니며 부수적인 역할을 하였다.

공식문어인 ‘한문’의 표기체계는 대략 春秋~漢나라 시기에 완성되는 것으로 이해된다.¹¹⁾ 유교의 기본 경전을 바탕으로 춘추전국시대의 다양한 諸子書 및 역사서 등을 거쳐 한나라 때 『史記』와 『漢書』 등에서 그 기본적 규범이 완성되었다.¹²⁾ 그런데 한문학의 규범은 대체로 한문고전어의 규범이 형성된 이후인, 대략 唐宋시기에 완성되었다. 문학적인 산문의 경우, 선진시기 고전어를 바탕으로 韓愈로부터 蘇軾에 이르는 여러 문장가에 의해 ‘古文’의 규범이 완성되고, 한시의 경우는 형식적 규범은 근체시가 성립되는 당나라 때 완성되고, 형식과 내용을 포괄하는 규범은 ‘唐·宋詩’의 경향이 하나의 관습으로 자리 잡을 때 완성되는 것으

10) 양층언어현상[diglossia]은 한 사회에서 두 가지 언어가 사용되며, 그 두 언어가 차별적인 사회적 기능을 하는 경우를 지칭하는 말이다. 다만 사회언어학에서 흔히 언급되는 diglossia는 중세사회의 언어현상을 설명에 사용되기보다는 현재의 아랍어권이나 아일랜드 등의 언어현상을 설명하는데 주로 사용된다.(Brigitte Schlieben-Lange, 정은이 옮김, 『사회언어학 개론』, 인하대 출판부, 2003, pp.91-131.)

11) 양세욱·이은정, 「동아시아 공동문어 시대의 재구성」, 『중국어문논집』 46, 중국어문학연구회, 2007, pp.155-161.

12) 다만 불교 경전어로서의 한문은 그 규범의 형성 시기가 조금 다르다. 불교 경전은 2세기 무렵부터 산스크리트어 불경을 한문으로 번역하다가 동아시아에서 새롭게 경전과 논의 등을 추가하여 산스크리트어, 팔리어, 티벳어 등의 다른 불교경전들보다 훨씬 방대한 불교경전을 정리하게 된다. 이러한 작업이 마무리되는 시기는 대략 당나라 무렵이다. 따라서 불교 경전어로서의 한문 규범은 당나라 무렵에 완성되었다고 볼 수 있다.

로 이해된다. 곧 고전어로서의 한문은 대체로 한나라 때에 그 규범이 완성되고, 한문학은 대체로 당송시기에 그 규범이 완성된 것이다. 그리고 그 완성된 규범을 이후 동아시아 여러 민족들이 공유하면서 동아시아의 공동규범이 되고, 나아가 漢族을 포함한 동아시아의 각 민족들이 그 규범을 재생산하고, 변용하면서¹³⁾ 동아시아 한문문명을 발전시켜 나갔던 것이다.

그런데 양층언어의 관계가 동아시아 각 민족마다 다르기에, 한문과 한문학의 규범을 자기화하거나 변용하는 과정 및 결과 역시 각 민족마다 다르게 나타난다. 기본적으로 민족어적 전통이 보다 강한 경우는 한문 및 한문학의 규범적 성격이 보다 약하게 나타나고, 반대의 경우는 한문(학)의 규범적 성격이 강하게 나타난다. 漢族의 경우 민족어적 전통이 상대적으로 약하기에 당송대 이후에도 한문 및 한문학에서 규범성이 강한 많은 한문 작품이 대량으로 생산되었고, 일본의 경우 민족어적 전통이 상대적으로 강했기 때문에 한문 및 한문학의 기본적인 규범적 성격에서 벗어나는 한문 작품이 비교적 많이 생산되었다.¹⁴⁾ 곧 공동문어(문학)의 보편규범을 수용하거나 변용한 한문(학) 작품의 스펙트럼이 동아시아 각 민족에 따라 다양하게 나타난 것이다.

그런데 한문과 민족어의 양층언어현상은 근대에 들어 사라지게 된다. 동아시아의 각 국가들은 각국의 대표적인 口頭語를 바탕으로 ‘國文’을 성립시켜 자국의 공용문의 위상을 부여한다. 이전시기 공용문으로서의 지위를 유지하던 ‘한문’의 현실적 지위가 사라진 것이다. 하지만 ‘한문’은 여전히 개별 국가의 언어에 살아있기도 하다. ‘言文一致’의 구호 아래 ‘한문’의 규범이 사라졌지만, 여전히 개별 국가의 ‘國語’ 속에 그 정신과 기능은 남아있다. ‘한문’이 구축한 정신은 언어생활의 저변에 면면히 이

13) 중국의 경우 ‘자기화’는 재인식의 성격이 강하다고 할 것이다.

14) 동아시아 여러 나라의 중세 시기 문학적 경향에 대해서는 조동일, 『공동문어문학과 민족어문학』, 지식산업사, 1999, pp.67-130.; 『하나이면서 여럿인 동아시아문학』, 지식산업사, 1999, pp.13-310. 등 참조.

어지고 있으며¹⁵⁾, ‘한문’의 언어적 기능은 현재 사용되는 한자어를 중심으로 이어지고 있는 것이다.¹⁶⁾

지금까지 ‘한문’의 기본성격을 간략히 살펴보았다. 그 결과, ‘한문’이라는 용어는 기본적으로 동아시아 공동문어를 지칭하는 용어임을 알 수 있었다. 그리고 공동문어가 성립되고, 활용, 전승되는 양상은 다음과 같이 정리될 수 있다.

- ① 한문의 고전어로의 규범성은 일차적으로 한나라 무렵에 완성되고, 한문학의 규범의 경우 당송 시기에 완성되었다. 그리고 그 규범은 동아시아 여러 민족이 공유함으로써, 동아시아 공동의 규범이 되었다.
- ② 동아시아 각 민족은 한문(학)의 공동 규범을 활용하여 각 민족의 현실에 따라 다양한 성과를 이룩하였다.
- ③ 근대에 들어 한문의 공용문의 지위를 구두어를 바탕으로 한 ‘국문’이 대신 하였으나, 현재까지 한문의 정신과 기능은 여전히 ‘국어(문)’ 속에 이어지고 있다.

이상과 같이 정리되는 ‘한문’의 기본성격을 고려하면, 한문교육의 방향을 대략 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 동아시아 한문의 공동규범적 성격이 강조되는 한문교육, 둘째, 공동규범보다는 그것의 활용, 변용, 이탈 등이 강조되는 한문교육, 셋째, ‘국어’에 지속되고 있는 ‘한문’의 속성이 중시되는 한문교육.

첫 번째의 경우는 ‘四書三經’으로 대표되는 경전과 唐詩, 宋詩 및 古文 등으로 대표되는 규범과 표준으로서의 한문(문화)을 중시하는 한문교육

15) 지금 말하는 ‘정신’은 ‘한문’이라는 언어 자체가 담지, 표상하는 정신성, 곧 한문을 공용어로 사용하던 문화권이 기본적으로 공유하던 정신문화를 의미한다.

16) 여기서 ‘한자어’는 그 표기방식이 중요한 것이 아니다. 동아시아 각국이 ‘한자어’를 표기하는 방식이 한글[한국], 간체자[중국], 가나[일본], 알파벳[베트남] 등으로 다르지만, 한자어의 기본 속성은 한문의 언어적 기능을 따르고 있기 때문이다.

으로 이해할 수 있다. 두 번째의 경우는 한문(문화)의 규범 및 표준과 관련을 맺으면서 동아시아 여러 민족들이 발전시킨 한문(문화)를 중시하는 한문교육으로 이해할 수 있다.¹⁷⁾ 그리고 마지막의 경우는 현재 사용하는 민족어에서 지속되고 있는 한자·한문-특히 한자 어휘-을 중시하는 한문교육으로 이해할 수 있다. 그렇다면, 우리나라 및 일본과 중국에서의 한문교육은 지금까지 어떤 측면이 부각되어 교육이 진행되었는지 짚을 달리하여 살펴보도록 하자.

Ⅲ. ‘한문’ 교육과정의 특징

1. 한문과 교육과정 변천의 함의

한문교육의 방향을 재점검하기 위해서 앞서 한문교육의 이념, 한문의 기본적 성격 및 그를 바탕으로 한 한문교육의 성격에 대해 간략히 살펴 보았다. 이제 한문교육의 역사를 간단하게 점검해보도록 하자. 본고에서 특히 주목하는 것은 현실 학교교육에서 한문교육의 방향이기에, 학교교육의 기본 바탕이 되는 국가교육과정을 살펴보도록 하겠다. 사실 한문과 교육과정의 역사와 변천에 대한 고찰은 한문교육 연구의 핵심 영역으로, 많은 연구가 축적되었다. 따라서 본고에서는 교육과정의 변천과정에서 문제시되는 부분만을 중점적으로 확인, 점검하도록 한다. 한문과 교육과정의 변천과정을 한문과의 독립성, 편제 양상 및 내용 체계 등을 기준으로 정리하면 다음과 같다.¹⁸⁾

17) 우리나라의 경우, 야담문학, 기속악부를 중심으로 한 악부시 등이 이에 해당된다.

18) 이하 교육과정에 대한 내용은 국가교육과정 정보센터(NCIC National Curriculum Information Center: <http://www.ncic.re.kr/>)의 교육과정 원문 자료실에서 제공하는 1~9차 교육과정 원문을 참조하였다.

<표 1> 교과독립성, 편제양상, 내용체계로 본 한문과 교육과정의 특징

구 분	교과독립성	편제양상	내용 체계
교수요목기	국어 보충 교재 성격의 선택과목	-	-
1차 교육과정	국어과 교육과정에 포함	-	-
2차 교육과정	국어과 교육과정에 포함	-	-
3차 교육과정	독립교과	필수	-
4차 교육과정	독립교과	필수	-
5차 교육과정	독립교과	필수	-
6차 교육과정	독립교과	선택	한자, 한자어, 한문
7차 교육과정	독립교과	선택	한자, 한자어, 한문
2007년 개정 교육과정	독립교과	선택	한문, 한문지식
2011년 개정 교육과정	독립교과	선택	독해, 문화, 한문지식

위의 표에서 알 수 있듯이, 한문과 교육과정의 주요한 변화는 다음과 같이 정리될 수 있다.

- ① 1973년 3차 교육과정에서 한문과가 국어과에서 분리되어 독립교과가 됨.
- ② 1992년 6차 교육과정에서 한문과가 필수교과에서 선택교과로 변경되며, 동시에 ‘한자, 한자어, 한문’의 내용체계가 제시됨.
- ③ 2007년 개정 교육과정에서 한자, 한자어, 한문의 내용체계가 한문, 한문지식으로 바뀜.
- ④ 2011년 개정 교육과정에서 한문, 한문지식의 내용체계가 독해, 문화, 한문지식으로 바뀜.

이제 각각의 변화에 대하여 간략히 살펴보자.

중등학교 한문교육에서 주목할 만한 첫 번째 변화는 3차 교육과정에서 한문과가 중고등학교에 필수 및 독립교과로 교과 편제에 신설된 점이다. 그런데 이러한 필수 독립교과로의 신설은 한글전용정책의 무리한 적용이라는 외부적인 요인에 의해 이루어졌다. 주지하다시피 1969년, 정부는 한글 전용을 위하여 한자 교육을 하지 않도록 결정하여 중학교 국

어과에서 ‘한자, 한자의 지도 내용’을 삭제하였다.¹⁹⁾ 국민[초등]학교, 중학교, 실업계 고등학교 국어과의 지도내용 중에서 ‘한자, 한문’ 교육 부분을 삭제한 것이다.

그런데 한자, 한문 교육 부분을 삭제하면서 동시에 인문계 고등학교에서의 ‘한문’의 수업시수는 확대한다. 2차 교육과정에서 인문계 고등학교의 한문 과목은 국어Ⅱ에 포함되어 총 6단위를 이수토록 하였는데 3차 교육과정에서 인문계 고등학교의 한문 과목 이수 단위를 6단위에서 8단위로 2단위 확대한 것이다. 곧 초등학교와 중학교에서 한자, 한문 교육 부분을 삭제하는 대신, 인문계 고등학교에만 국어Ⅱ에서 한문 교육 시수를 확대한 것이다.²⁰⁾

이는 1960년대 당시 일반적으로 국한문으로 표기되던 현실을 한글전용의 표기로 강제하기 위하여 한자, 한자어 교육을 억누르고 다만 한문 교육은 일부 전문적인 영역에만 유지하는 방향으로 변경한 것으로 이해된다. 현실적으로 사용되는 언어의 밑바탕이 되는 한자, 한문의 교육은 약화시키고, 그 대신 고전어로서의 한문 교육만을 인문계 고등학교에 유지한 것이다.

하지만 한글전용의 강제적 시행을 위한 이러한 정부의 방침은 곧바로 현실의 역풍을 맞게 된다. 현실적인 역풍에 의해, 1972년 2월 28일 중·고등학교의 한문이 독립 교과로 교과 편제에 신설된 문교부 시행령이 공포되고, 같은 해 8월 16일 ‘한문 교육용 기초 한자 1,800자’가 확정, 공포된다.²¹⁾ 이러한 변화에 따라 1973년 개정된 3차 교육과정에서 한문 교

19) 국민[초등]학교, 중학교, 실업계 고등학교 국어과의 지도내용 중에서 ‘한자, 한문’ 교육 부분을 삭제하였다. 다만 인문계 고등학교 국어Ⅱ(문법, 한문, 고전, 작문)에서 종래 6단위였던 한문을 8단위로 단위수를 높였다.(김왕규, 「한문교육과정 개정·변천의 양상과 한문과의 위상」, 『한문교육연구』 22, 한국한문교육학회, 2004, pp.131-132.)

20) 시수의 확대를 한문교육의 강화로 이해하기는 어렵다. 왜냐하면 초등학교, 중학교에서 한자, 한문교육이 사라졌기에 실질적으로 한문 관련 총 수업시수는 오히려 축소되었기 때문이다.

과는 국어 교과로부터 분리되어 독립 교과가 되고, 5차 교육과정까지 필수적으로 이수해야 하는 과목으로서의 지위를 지니게 된다.

그런데 6차 교육과정에서 한문교육에서 주목할 만한 두 번째 변화가 일어난다. 한문교과의 지위가 필수 독립교과에서 선택교과로 달라진 것이다. 6차 교육과정의 가장 큰 특징은 이전 교육과정과 달리 교과 선택의 범위가 넓어진 데 있다. 학교의 자율 재량권 확대라는 명목 하에 중학교 교과는 필수 교과와 선택 교과로 구성되고, 고등학교 보통 교과는 공통 필수 과목, 과정별 필수 과목 및 선택 과목으로 구성되었다. 여기서 한문은 중학교에서는 선택 교과의 과목이 되고, 고등학교에서는 과정별 필수 과목이 된다. 곧 한문 교과는 중학교의 경우 선택되어야만 시행되는 과목이 되고, 고등학교에서는 일반계 고등학교의 ‘인문·사회 과정’에서만 필수 과목이 된 것이다. 이러한 선택의 기조는 7차 교육과정에서도 이어진다. 한문교과가 중학교에서는 재량활동의 선택 과목 중의 하나가 되고, 고등학교에서는 교양과목군의 선택 과목의 하나가 된 것이다.

한문교과가 필수과목에서 선택과목으로 그 지위가 변한 것과 함께 6차 교육과정에서부터 한문과 교육과정에서 ‘한자-한자어-한문’이라는 내용체계가 제시된다. 이 점이 한문교육에서 주목할 만한 세 번째 변화라 할 수 있다. 5차 교육과정까지는 교과목표와 내용 정도까지만 제시되던 한문과 교육과정이 6차에 들어 성격, 목표, 내용, 방법, 평가의 보다 완비된 체계를 갖추고, 내용에서도 위계성을 고려한 ‘내용체계’가 제시된다. 이러한 내용체계는 한문교육의 목표의 변화와 함께 일어난 것이다. 다음은 4~6차 교육과정에서 한문과의 교육목표 부분이다.

21) 한문 교육용 기초 한자 제정의 과정은 정우상, 「한문과 교육정책과 한문교육용 기초한자의 선정」, 『한자한문교육』 1, 한국한자한문교육학회, 1994, pp.65-80. 참조.

<표 2> 4~6차 교육과정 한문과 목표

4차 교육과정 한문과 목표	5차 교육과정 한문과 목표	6차 교육과정 한문과 목표
한문 학습에 흥미를 가지고 이를 습관화함으로써 한문을 독해할 수 있는 기초 기능을 기르며, 전통 문화를 아끼고 계승하려는 태도를 가지게 한다.	한문을 독해할 수 있는 기초 기능을 길러 한문을 이해하고 감상하게 하며, 전통 문화를 아끼고 바르게 계승, 발전시키려는 태도를 가지게 한다.	한자와 한자어를 익혀 언어 생활에서 바르게 읽고 쓰게 하고, 한문을 독해할 수 있는 기초적인 능력을 기르며, 전통 문화를 이해하고 계승, 발전시키려는 태도와 올바른 가치관을 가지게 한다.

위의 표에서 알 수 있듯이, 6차 교육과정에서 4~5차 교육과정 때에 없던 일상적 언어생활을 위한 ‘한자, 한자어’ 교육이 주요한 목표로 제시되고, 이러한 새로운 교육목표에 따라 ‘한자-한자어-한문’이라는 새로운 내용체계가 제시된다.²²⁾

그런데 이 한자-한자어-한문의 ‘내용체계’는 한문교육 연구자들에 의해 많은 비판을 받게 된다. 한문의 특성과 맞지 않는 ‘한자어’ 영역을 별도로 설정함으로써 교육의 위계성과 계열성이 제대로 구현될 수 없었기 때문이다.²³⁾ ‘한자-한자어-한문’의 내용체계의 모순적 성격 때문에 2007년 개정 교육과정에서는 ‘한문’, ‘한문지식’이라는 새로운 내용체계를 제시한다. 이 점이 교육과정의 변천과정에서 주목할 만한 네 번째 변화라

22) 6차 교육과정에 나타난 이러한 변화는 이미 5차 교육과정에서부터 예비된 것으로 이해할 수 있다. 5차 교육과정의 한문과 교육목표의 하위항목에 처음으로 “한자어를 익혀 언어생활에 활용한다”는 내용이 나타나고, 동시에 학년별 교육내용이 크게 한자, 한자어, 한문으로 나누어 제시되고 있는 점에서 이를 확인할 수 있다. 곧 5차 교육과정에서부터 예비되고 있던 흐름이 6차 교육과정에서 목표에서부터 체계에 이르기까지 완성된 모습으로 나타나게 된 것이다.

23) 이에 대해서는 송병렬, 「한문교육의 한자어 교육문제」, 『동방한문학』 23, 동방한문학회, 2002, pp.273-294.; 「한국의 한문과 교육과정 문제와 해결의 방향」, 『한문교육연구』 21, 한국한문교육학회, 2003, pp.267-292.; 원용석, 『한문과 교육과정 변천과 내용체계 연구』, 전통문화연구회, 2009, pp.76-92. 참조.

하겠다. ‘한자어’ 교육을 한자지식의 어휘 안에 포섭하는 방식으로 한문 교과의 독립적 성격을 강화한 내용체계를 제시한 것이다. 하지만 이 역시 교과명이 영역의 명칭으로 쓰이는 문제와 한자어 교육이라는 현실적 요구를 내용체계 안에서 제대로 구현하기 어렵다는 비판으로 인해 2011년 개정 교육과정에서 ‘독해’, ‘문화’, ‘한문지식’으로 바꾸게 된다.

이상의 교육과정 변천의 핵심은 한문교육에서 ‘한자어’ 교육의 문제라고 판단된다. 교수요목기부터 2차 교육과정까지 ‘한문’이 국어과의 보충교재로 사용되거나 국어과 교육과정에 포함된 이유는 언어생활에서 한자어가 사용되며, 동시에 일상생활에서 많은 한자어들이 漢字로 표기되었기 때문이었다. 고전문어로서의 한문 학습 역시 일상생활에 사용되는 한자어의 한자 학습의 연장으로 파악되어 국어과 안에서 교육되었던 것이다.²⁴⁾ 곧 한자를 부분적으로 노출하여 사용하는 표기방식이 일상적으로 사용되던 1960년대까지는 국어교육의 일부로서 한자가 교육되고, 그것의 연장선에서 고전문어로서의 한문이 국어과에서 교육되었던 것이다.

그런데 1969년 강제적으로 시행된 한글전용 정책으로 인해 ‘한문’이 ‘국어’로부터 독립하여 독립교과의 위상을 확보하게 된다. 무리한 한글전용 정책의 시행으로 ‘한문교육’의 필요성이 더욱 부각되어 그 반대급부로 독립교과로서의 ‘한문’이 성립된 것이다. 그런데 이때 사회가 요구하는 ‘한문’ 교육은 고전문어로서의 한문이 아니라 지식과 사유의 바탕으로서의 한문[한자]교육이라고 할 수 있다. 당시 일반적인 글쓰기에서 한글과 한자가 혼용되던 현실에서 일방적으로 추진된 한글전용정책에 대한 반대가 요구하는 것은 한자, 한문의 사용이라고 할 수 있고, 한자, 한문의 사용은 곧 지식과 사유의 바탕이자 양식인 한자, 한문을 사용하는 것이다. 따라서 실제 필수 독립교과로 설정된 ‘한문’에게 요구된 것은 한자어와 한문을 모두 통합하는 교육이었으며, 특히 한자어 교육을 요

24) 초등학교 한자, 중학교 한자, 평이한 단문 및 간단한 시, 고등학교 국어II의 한 과목으로서 한문.

구하였던 것이다.

그럼에도 3차 교육과정의 ‘한문’에는 언어생활의 바탕이 되는 한자어 교육이 제대로 반영되지 않았다. 국어과에서도 한자, 한자어 교육이 교육내용에서 빠지고, 한문에서도 한자어 교육이 제대로 반영되지 않았던 것이다. 이러한 문제로 인해 5차 교육과정의 교육내용에서 ‘한자어 교육’이 새롭게 나타나기 시작하고, 6차 교육과정에서는 교육목표와 내용체계 모두에 반영된 형태로 ‘한자어 교육’이 한문과에 흡수된 것이다. 사회의 현실적인 요구를 늦었지만 한문과에서 다시 반영한 것이다.²⁵⁾

하지만 한자어 교육의 반영은 한문과의 정체성에 혼란을 끼치게 된다. 비록 그 태생이 국어과에 있었지만, 독립교과로서 성립할 때의 교과목표에서 고전문어로서의 한문만을 다루었기에, 갑작스런 한자어 교육의 등장은 정체성에 혼란을 끼칠 수밖에 없게 되었다. 이러한 문제로 인해 2007년 개정 교육과정에서는 고전문어로서의 한문을 그 중핵에 놓고, 한자어 교육을 하위단위로 설정하는 방식으로 내용체계의 구성이 변모된 것이다.

이처럼 교육과정 변천과정 속에서 드러나는 핵심적인 문제는 ‘한자어 교육’이었다. 최초의 구도는 한자와 한자어 교육은 국어과의 보통교육에서 이루어지고, 심화된 고전문어로서의 한문은 국어과의 심화과정인 한문과에서 교육이 이루어지는 형태였는데, 한글전용정책의 강제적 시행과 그 여파로 인해 ‘한문’이 독립교과로 성립하게 되자, 학교교육에서의 한문교육의 정체성이 혼란에 빠지게 된 것이다.

따라서 한문교육의 정체성 문제는 제도적 차원에서 야기된 것으로 이

25) 국어 교과에 한자어 교육 요구가 반영되지 않고, 한문 교과에 한자어 교육의 요구가 반영된 것은 상식적인 차원에서 ‘한자어 교육’은 한문 교과의 소관이라는 인식과 함께 한문 교과의 위기의식과도 연관된다. 1987년 이후 실질적으로 ‘한글전용’이 현실에서 일반화되기 시작하는데, 이 무렵 개정된 5차 및 6차 교육과정의 성격과 내용체계에 ‘한자어’가 처음으로 나타난다. 이는 일반화된 ‘한글전용’에 대한 ‘한문 교과’의 위기의식의 반영이라고 할 것이다.

해된다. ‘한문교육’ 그 자체의 방향을 스스로 모색하다 생긴 문제라기보다는 한글전용정책의 강제적 시행이라는 외부적 요인이 ‘한문교육 정체성’ 문제를 부여한 것이다. 한문교육의 정체성과 관련하여 가장 부각된 문제는 무엇보다도 한문교육에서 한자어 교육의 위상을 정립하는 것이다. 현대 언어생활에서 국어 어휘의 중핵이라고 할 수 있는 ‘한자어’에 대한 교육과 전통시대 언어생활의 핵심인 고전문어로서의 ‘한문’에 대한 교육의 위계와 체계를 어떻게 마련할 것인가가 문제가 되는 것이다.

우리나라의 학교교육에서 한문교육이 자리를 잡는 과정은 우리나라 문자와 어문생활의 특성 뿐 아니라 한글전용정책의 강제적 시행이라는 역사적 사건에 의해 굴절된 경험을 반영하고 있다. 이 점에 대한 보다 객관적인 시점을 마련하고, 보다 나은 한문교육의 방향을 모색하기 위해서는 여전히 한자, 한문을 사용하고 있는 중국과 일본의 경우를 참조해 볼 수 있다. 이들과의 비교를 통해 보다 입체적으로 한문교육의 방향에 대해 생각해볼 수 있기 때문이다. 이제 중국과 일본의 한문교육에 대해 검토하도록 하자.

2. 일본·중국의 ‘한문’ 교육과정의 특징

일본과 중국의 한자한문교육에 대해서도 많은 선행연구가 있다. 본고는 일본과 중국의 한자, 한문교육의 실태를 검토하는데 목적이 있는 것이 아니라 우리 한문교육의 방향 모색과 관련하여 생각해 볼 점을 확인하는데 있기에, 일본과 중국의 ‘한문’교육과정의 특징적인 면을 간략히 검토하기로 한다.

일본의 한자·한문교육의 특징은 대체로 다음과 같이 정리할 수 있다.²⁶⁾

26) 일본의 한자교육에 대해서는 안승덕, 「일본의 한자교육에 대한 연구」, 『청주교대 논문집』 28, 청주교육대학교, 1991.; 유창석, 「일본의 한자교육정책」, 『가천길대학 논문집』 28, 가천길대학, 2000.; 심경호, 「일본에서의 한자한문

- ① ‘한문’이 독립교과목으로 존재하지 않고, ‘국어’ 교과에서 한자, 한문이 교육된다.
- ② ‘한자교육’이 가장 강조된다. 초등학교에서는 학년별로 익혀야 할 한자를 별도로 배당하여 졸업 때까지 총 1,006자를 익히도록 하고, 중학교에서는 익혀야 할 한자를 학년별 약 300자를 배당하여 졸업 때까지 상용한자 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.

이상 세 가지로 정리한 특징은 우리의 2차 교육과정과 상당히 유사하다. ①‘국어’에서 한자, 한자어를 배운다는 점이나 ②중학교에서 간단한 단문이나 짧은 한시를 배운다는 점, ③고등학교 선택심화 과목에서 본격적으로 한문을 배운다는 점 등이 우리나라 2차 교육과정과 일치한다.

하지만 차이점 또한 뚜렷하다. 초등학교 때부터 한자교육에 많은 시간과 노력을 들인다는 점이 대표적이다. 이는 동음이의어가 많은 일본어의 현실이나 고유어도 한자로 표현하는 일본의 문자문화 때문에 나타나는 자연스런 결과라 할 것이다. 우리나라의 2차 교육과정에서는 국어Ⅱ에서 ‘古典’과 ‘漢文’이 별도 과목으로 분리되어 있었던데 비해 일본은 ‘古典’ 한 과목으로 되어 있다는 점도 중요한 차이이다.²⁷⁾ 그런데 특이하게도 일본의 ‘古典’에서 다루는 대부분의 한문 자료는 이른바 ‘중국고전’

교육], 『한문교육연구』 14, 한자한문교육학회, 2000.; 한예원, 「일본 초중고 학교의 한자한문교육의 특징에 관하여」, 『한문교육연구』 21, 한국한문교육학회, 2003.; 송호빈, 「일본 한문교육연구의 현황과 시사점」, 『한문교육연구』 37, 한국한문교육학회, 2011.; 박세진, 「일본 한자교육의 위상과 한자교육연구의 동향」, 『한문교육연구』 37, 한국한문교육학회, 2011. 및 學習指導要領(www.mext.go.jp) 참조.

27) 우리가 일본과 달리 3차 교육과정에서 한문이 국어 교과에서 떨어져 나와 독립교과가 될 수 있었던 것은 일본에 비해 ‘국어’와 ‘한문’의 거리를 더욱 강하게 느끼는 현실이 반영된 것으로도 파악 가능하다.

이다. 국어 교과와 ‘고전’ 과목임에도 불구하고, 일본의 한문 고전을 다루기보다는 ‘중국고전’을 다룬다는 점은 교과와 정체성과는 어긋나는 독특한 면모라 할 것이다.²⁸⁾

일본의 ‘한문교육’에서 두드러진 면모는 무엇보다도 한자교육의 강화에 있으며, 어휘 교육 역시 한자 학습을 바탕으로 이루어지는 점이다. 그런데 우리와 달리 일본의 경우, ‘和’와 ‘漢字’에 대한 대립적 인식이 약하다. 이러한 면모는 한자를 거의 자국화한 과정을 통해 나타났다고 판단된다. 고유어조차도 漢字로 표기하는 일본의 한자 사용 방식이나 많은 개념어[특히 근대 번역어]들을 스스로 만들었던 역사적 경험 등에서 확인할 수 있다.

그런데 고전문어로서의 한문교육에서도 이와 비슷한 면을 확인할 수 있다. 한문 학습이 카키쿠다시(かきくだし)文을 통해서 시작된다는 것은 한문을 번역한다기보다는 마치 자국어처럼 학습하는 것이다. 곧 자국화한 한문의 성격이 부각되는 것이다. 이와 함께 중국 고전을 제재로 사용할 때 고전적 성격을 부각하지도 않는다. 주로 관용어휘와 문법 위주로 학습하며, 평가 역시 관용어휘와 문법 위주로 이루어진다. 한문고전의 고전적 성격을 드러내기보다는 ‘중국’적 성격을 애써 부정하고, 자국화한 면모만을 부각하고 있는 것이다. 곧 일본의 한문교육은 동아시아 공동문어인 ‘한문’의 성격보다는 ‘국어’의 성격을 부각하는 교육이 실시되고 있는 것이다.

이제 중국의 경우를 살펴보도록 하자. 중국의 한자, 한문교육은 ‘語文’ 교과를 통해 실시된다. 중국의 ‘어문’ 교과에서 실시되는 한자, 한문교육의 특징을 정리하면 대체로 다음과 같다.²⁹⁾

28) 한예원, 앞의 논문, p.157. 참조. 이러한 차이가 나타난 것은 상대적으로 ‘한문학’이 발달하지 않은 일본의 현실에서 기인한 것이기도 하다.

29) 중국의 한자한문교육에 대해서는 한연석, 「중국의 고문교육」, 『한문교육연구』 14, 한국한문교육학회, 2000.; 「중국 초중고교의 고문교육」, 『동방한문학』 49, 동방한문학회, 2011.; 현성준, 「중국 초중고등학교 어문교육 교육내

- ① ‘한문’이 별도의 독립교과로 존재하지 않고, ‘국어’에 해당하는 語文 교과에서 한자, ‘한문’을 교육한다.
- ② 한자교육은 글자읽기와 쓰기를 중심으로 진행되는데, 초등학교 과정에서 2,500자, 중학교 과정에서 총 3,500자 정도를 익히도록 한다.
- ③ 고전문어로서의 ‘한문’ 교육과 관련하여, 중학교 전체 교과서의 20%가 고전문어 작품이며, 고등학교 필수과정의 ‘어문’ 교과서의 약 35%가 고전문어 작품일 정도로 비중이 크다.
- ④ 고등학교 선택과목에서 이루어지는 ‘한문’ 교육은 5계열의 ‘어문’ 선택 과목 중 ‘詩歌와 散文’에서 주로 이루어진다.³⁰⁾

중국의 한자·한문교육이 ‘국어[語文]’에서 이루어지는데, ‘한문’이라는 과목뿐 아니라, ‘한문’이라는 용어도 사용하지 않는다. ‘古漢語’, ‘古文’, ‘文言文’ 등의 용어를 사용하여 철저히 자국의 고대문언으로 이해할 뿐, 공동문어로서의 한문의 성격은 무시된다.

‘한자’의 학습량은 삼국 중 가장 많은데, 한국과 일본에서는 표음문자인 한글과 가나를 학습하는데 비해 한자병음부호를 학습하는 점과 한자의 자체가 크게 다른 간체자로 학습한다는 점 등도 주목할 만한 차이이다.

고전문어로서의 한문교육 역시 한국과 일본에 비해 상당한 비중으로 실시되고 있다. 중학교, 고등학교 ‘어문’ 교과서에서 각각 20%, 35%가 한문 작품이란 것은 상당한 양이다. 일본이나 한국의 ‘고전문학’이 각국의 고등학교 국어 교과서에서 차지하는 비중이 그리 많지 않은 것에 비하면 중국에서는 ‘고전문학’ 교육이 중시되는 상황을 확인할 수 있다. 그런데 특이한 점은 일본이나 한국과 달리 중국의 고등학교 ‘語文’[국어]의

용에 대하여, 『한문교육연구』 21, 한국한문교육학회, 2003.; 양원석, 「중국의 한자 교육」, 『한자한문교육』 15, 한국한자한문교육학회, 2005. 및 人民教育出版社 課程教材研究所(<http://www.pep.com.cn>) 참조.

30) 5계열의 선택과목 중 ‘소설과 희곡’에서도 ‘한문’이 다루어질 수 있으나, 소설과 희곡의 대부분은 白話이기에 대부분의 ‘한문고전’은 ‘시가와 산문’에서 다루어진다고 할 수 있다.

심화 선택과목에서 ‘(한문)고전’이 별도의 과목으로 설정되지 않는다는 점이다. 중국에서 필수적으로 이수해야 하는 ‘語文’ 외에 대학입학을 위해서는 5계열의 심화선택과목에서 4개를 선택하여 8학점을 이수해야 하는데,³¹⁾ 5계열 선택과목은 ‘詩歌와 散文’(語文選修1), ‘小說과 戲曲’(語文選修2), ‘新聞과 傳記’(語文選修3), ‘言語文字應用’(語文選修4), ‘文化論著研讀’(語文選修5) 등이다. 이러한 분류는 시기별 분류가 아니라 장르별 분류이다. 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 구별하고 있다. 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.³²⁾ 이 경우 ‘한문’은 철저히 자국어적 성격만이 강조될 뿐이다.

지금까지 일본과 중국에서의 한자, 한문교육의 특징적인 면에 대해 간략히 살펴보았다. 우리나라의 경우 한글전용정책의 강제적 시행으로 한문 교과에서 ‘한자어’ 교육과 고전문어로서의 한문 교육의 위계를 중심으로 한 한문 교육의 정체성 문제가 부각되는 특징이 있었고, 일본의 경우 한자교육을 강조함으로써 한문[한자]의 자국어적 성격을 부각하는 특징을 확인할 수 있었다. 중국의 경우, 용어 사용과 과목 분류 등에서 한문의 공동문어적 성격을 철저히 외면하고 자국어적 특징만을 부각하려는 면모를 확인할 수 있었다. 이상의 검토를 바탕으로 이제 한문 교육

31) 특정 단위나 대학의 요구로 선택과목은 최대 14학점까지 이수할 수 있다. (한연석, 앞의 논문, 2011, p.604.)

32) 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』, 지식산업사, 2010, p.117.)

의 방향을 모색해 보도록 하자.

IV. 한문교육의 방향

앞서 우리는 한문교육의 이념에 대해 살펴보았다. 먼저 ‘한문’은 다른 무엇을 위한 도구가 아니라 우리의 존재 그 자체라는 점을 확인하였다. 따라서 지금 우리의 사유와 삶의 양식을 구성하는 핵심적인 것이기에, 그것을 확인하고 간직하고 활용하고 확대하는 한문교육은 그 자체로 합목적적인 성격을 지닌다. 그리고 한문문화의 역사적 전개를 통해 확인되는 한문의 기본적 성격은 동아시아 공동 규범적 성격과 그 규범의 수용과 변용으로 나타나는 성격, 그리고 한문에서 한글로 공식문어의 변경에서도 여전히 이어지고 있는 한문의 규범 등으로 정리될 수 있다. 그런데 앞의 두 가지는 지금 우리의 사유의 기저가 되는 문화가 한문문화라는 점을 의미하고, 마지막 한 가지는 현재 언어생활에서도 여전히 기능적으로는 한문의 조어법에 기반한 한자어가 사용되고 있다는 점과 한문문화를 담지한 한문고전어휘가 여전히 사용되고 있다는 점을 의미한다. 이를 한문교육과 관련하여 생각한다면, 후자는 주로 ‘한자어’ 교육과 연결되고, 전자는 주로 고전문어인 ‘한문’ 교육과 연결된다. 먼저 한자어 교육의 문제부터 생각해 보자.

앞서 살펴보았듯이 한문교과의 독립은 한자어 교육에 대한 사회적 요구를 배경으로 성립되었다. 그런데 국어과 교육과정에서 ‘한자어 교육’ 부분이 빠지고, 한문과 교육과정에서도 ‘한자어 교육’이 빠지는 특이한 결과를 낳게 되었다. 3차 교육과정의 현실 학교 교육에서는 국어과에서 여전히 한자어 교육[주로 識字 교육]이 이루어졌지만, 4~7차 교육과정으로 이어지면서 한자(어) 교육은 점점 한문 교과로 이전된다. 한문과 교육과정에서도 5차 교육과정의 내용 영역에 ‘한자어’가 나타나고, 6차 교육과정에서는 교육목표부터 내용체계까지 한자어 교육을 한문교육의 주

요한 영역으로 설정하게 된다. 그런데 2007년 개정 교육과정에서는 ‘한자어 교육’이 교과에 핵심적인 영역이 아니라 부차적인 것으로 다루어졌다가, 2009년 개정 교육과정에서는 보다 ‘한자어 교육’을 좀 더 분명하게 내용 영역에 수용하는 방식으로 변경된다. 그렇다면 앞으로 한문과 교육에서 한자어 교육의 위상은 어떻게 설정해야 할 것인가? 한문과가 독립교과로 성립될 때 사회로부터 부여받은 역할은 ‘한자어 교육’의 강화였지만, 한문과의 정체성의 맥락에서 마치 ‘계륜’처럼 존재하고 있는 것이 한자어 교육인 것이다.

우리 사유를 구성하는 핵심적 요소가 한자어라는 점에서 한자어 교육은 선택이 아니라 필수인 것은 분명하다. 다만 ‘한자어 교육’을 핵심적으로 담당할 교과가 ‘국어’인가 ‘한문’인가가 문제가 된다. 우리들은 살면서 저절로 모국어의 어휘를 익히게 된다. 대부분의 어휘, 특히 개념어는 그 본질적 내용이 한자와 연관된다. 한문교과에서의 교육은 이처럼 이미 우리 몸속에 녹아있는 ‘한자’를 확인, 보전, 확대, 활용하는 데 있다. 우리를 구성하는 ‘한자’를 확인하는 차원의 글자 교육을 통해, 한편으로 그것을 올바른 방식으로 보전하고, 나아가 한자 자체의 기능[대표적으로 造語力] 등을 바탕으로 확대, 활용할 수 있도록 교육을 시행하는 것이다. 국어교육에서도 한문교육과 마찬가지로 국어 어휘를 확인, 보전, 확대, 활용하는 교육을 시행하지만, 한자어 교육 경우는 한문과의 한자 학습과 긴밀한 연관을 가지면서 적절히 학습된 한자를 활용하는 교육이 시행되어야 할 것이다. 요컨대, 한자를 바탕으로 하는 한자어 교육은 주로 한문에서 담당하고, 국어의 경우는 한문의 성과를 적절하게 활용하는 것이 적당한 방법이다.³³⁾ 한문 교과에서 한자 어휘 학습의 기초를 담당

33) 얼마 전 대다수의 학생들이 한국전쟁은 ‘북침’한 전쟁으로 대답하여 논란이 일어난 적이 있다. 실제로는 대다수의 학생이 ‘북침’을 북한이 침략한 전쟁이라는 의미로 이해하여 한국전쟁을 ‘북침’한 전쟁으로 답하여 생긴 문제였다. 한자의 조어에서 일반적으로 東·西·南·北과 같은 한자가 동사와 결합하면, ‘東으로’, ‘西로’, ‘南으로’, ‘北으로’와 같은 의미의 부사로 전성된다. 이러한 조어의 규칙이 익숙하였다면 ‘북침’에 대한 오해를 줄일 수 있었을

하고 국어 교과에서 그 성과를 적절히 활용하는, 상보적인 방법으로 한자어 교육이 실시되어야 하는 것이다.

그런데 이 경우 한문 교과의 성격이 문제가 된다. 한자를 통하는 방식이라고 할지라도 그 본질이 ‘우리말[국어]’을 배운다는 점에서는 국어 교과라 할 수 있다. 일본에서 한자·한문교육이 ‘국어’ 교과에서 실시되는 것은 이 때문이며, 우리 역시 1~2차 교육과정에서 ‘한문’이 국어 교과의 하나로 존재하였다. 하지만 ‘한문’이 국어 교과의 하나가 되는 것 역시 문제의 소지가 있다. 만약 ‘한문’이 ‘국어’의 한 과목으로 편입된다면, 전통시대 중국어이자, 한국어이자, 일본어이자, 월남어였던 한문의 역사적 성격은 도외시될 것이다. 동아시아가 공유했던 공동의 성격보다는 자국의 민족적 성격만이 중시될 것이기 때문이다. 설사 공동 규범적 성격이 강한 ‘한문고전’이 교과서에 수록된다고 하더라도, ‘국어’라는 교과의 성격상 일본에서처럼 그 규범성보다는 어휘나 문법만이 중요시될 가능성이 크다. 공동 규범적 성격이 적절히 사유되지 못하고, ‘민족주의’에 의해 배타적으로 인식될 것이기 때문이다. 나아가 ‘한문’에서 민족주의적 성격이 강조되면, 민족어적 전통만이 강조되어 한문으로 민족문화를 교육해야 할 당위성은 점점 약화된다. 그에 따라, 한문교육은 소수의 전문인에게만 필요한 것이 되고, 보통교육에서의 ‘한문’은 사라지고 한문 작품들은 번역문으로만 교육하는 방향으로 변화할 것이다.³⁴⁾

것이다. 이러한 한자 조어의 규칙은 한문문법과 밀접하게 관련된다. 이 점에서 볼 때, 한자어 교육은 한문 교육의 맥락에서 진행되어야 한다. 다만 이를 위해 한문교육연구에서 한자 어휘 관련 연구가 보다 심화, 확대되어야 할 것이다.

- 34) 고전이 고전인 이유는 끊임없이 새로운 의미를 생성하기 때문이기도 하다. 고전의 원모습을 모르면서 지금 현대의 맥락으로만 이해하면 고전의 새로운 이해는 불가능하게 된다. 현대의 맥락으로 해석된 고전은 의미가 현대적 맥락에서 고정되어 버리기 때문이다. 따라서 고전을 쉬운 번역문으로만 읽게 되면 고전의 새로운 이해가 어렵게 된다. 조금이라도 ‘한문’에 대한 감각을 익혀놓아야 번역문을 쉽게 이해할 뿐만 아니라 고전의 새로운 이해가 가능할 수 있다. 한문을 아는 사람이 읽는 번역서와 한문을 모르는 사람이

한문 교과와 국어 교과의 관계 문제를 생각할 때, 무엇보다 주요하게 고려할 점은 ‘국어민족주의’이다. 선행연구에서 지적된 바 있듯이, ‘국어기본법’의 제정과 시행에서 ‘국어민족주의’적 면모가 드러난다.³⁵⁾ 이러한 국어민족주의를 넘어서기 위해서는 ‘국어’에 부여된 과도한 근대 국민국가의 이데올로기를 탈각시켜야 한다.³⁶⁾ 동아시아 삼국은 한문의 어문질서에서 이탈하면서 근대 국민국가의 수립을 기도하였다. 앞서 살핀 교육과정에서도 확인할 수 있듯이 중국의 경우는 한문문화를 철저히 자국의 것임을 주장하는 면모를 보이고, 일본과 우리의 경우 타자화한 면모가 나타나는데,³⁷⁾ 우리의 경우에는 한글중심주의에서 그 면모를 확인할 수 있다.

그런데 역설적이게도 한국에서는 한글중심주의에 의해 한문 교과의 독립성이 획득되었다. 그리고 한문 교과의 독립은 보통교육 제도 안에서 ‘한글중심주의-국어민족주의’의 문제에 대해 적절하게 대응할 수 있는 발판이 되기도 한다. 제도적인 차원에서 ‘국어’에서 ‘한문’이 독립함으로써 외부의 시선을 마련할 수 있었던 것이다. 중국의 교육과정에서 ‘한문’이라는 용어를 사용하지 않으며, 철저히 한문문화를 자국의 것으로만 치부하려는 면모가 강화되고, 일본의 교육과정에서 한자 중심으로 한문문화에서 철저히 자국화한 면모만 강화되는 것과 달리 한국에서는 국어 교과로부터 독립함으로써 국수적 국어민족주의적 경향에 대한 반성의

읽는 번역서의 차이를 떠올리면 쉽게 이해할 수 있을 것이다.

- 35) 진재교, 「국어기본법과 한문교육의 방향」, 『한문교육연구』 27, 한국한문교육학회, 2006.
- 36) 이와 함께 근대적 어문질서의 문제를 극복하는 새로운 어문질서를 모색할 필요가 있다. 근대어문질서에서는 ‘국어’, ‘표준어’, ‘국어’ 등이 강조되어, 다민족 국가에서 ‘소수민족언어’와 ‘지방어[사투리]’, ‘문어’ 등이 억압되었다. 새로운 시대에는 이를 극복하기 위해 다원화된 어문질서를 구축할 필요가 있다고 생각된다. 이러한 맥락에서도 구어에서 자유로운 문어로서의 한문의 성격이 강조될 필요가 있다.
- 37) 물론 타자화의 방식은 다르다. 일본은 한자를 자국화하는 경로를 걸었다면, 우리는 ‘한글중심주의’의 경로를 걸었다고 할 수 있다.

시선이 마련될 통로를 획득한 것이다.

이와 동시에 국수적 민족주의로서의 ‘한글중심주의’를 넘어서기 위해서 한문문화에 대한 적극적인 참조가 필요하다. 이를 위해서는 국어와 한문의 동질적 성격과 이질적 성격을 함께 경험하고, 사유할 필요가 있다. 한문으로 형성된 동아시아 공동규범을 적절히 참조함으로써 국수적 민족주의가 아닌 보다 창조적인 민족주의가 가능하기 때문이다.

그것을 위해서는 국어이면서 동시에 국어가 아닌 한문의 성격을 보통 교육에서 철저히 구현할 필요가 있다. 역사적 존재인 ‘우리’가 역사적으로 경험한 어문질서-공동문어적 성격의 한문을 환기함으로써 평면적인 단순성-국수적 민족주의-을 넘어서는 것이다. 이를 위해 제도적으로 고려할 것은 국어 내부에 한문이 있으면서, 동시에 국어가 아닌 한문의 모습을 갖추어야 한다는 사실이다. 곧 국어 교과이면서 국어 교과가 아닌 한문 교과의 위상을 확보해야 한다.³⁸⁾ 타자화하지 않기 위해 내부에 있으면서, 동시에 끊임없이 외부를 환기하여 허구적인 단일성의 이데올로기에 균열을 가해야 하는 것이다.

이러한 한문 교과의 위상은 고전문어인 한문과도 밀접한 관련을 갖는다. 앞서 언급하였듯이 ‘한문’은 다른 무엇을 위한 도구가 아니라 지금 우리 존재 그 자체의 핵심이다. 따라서 한문교육은 우리가 우리인 이유를 확인하는 작업이기도 하다. 우리 사유와 존재의 기저를 이루는 한문 문화를 확인, 보전, 확대, 활용하도록 하는 의식적 행위가 바로 한문교육인 것이다. 그런데 한문은 이중적인 성격을 지닌다. 동아시아 한자문화권의 동질적인 성격을 띠면서도 동시에 민족문화적 성격을 지니고 있다. 국어 교과 내에 위치한 한문 교과를 통해 이 이중적 성격과 그것의 관

38) 한문교과는 이미 이와 비슷한 경험을 겪고 있다. 수능과목에서 한문은 ‘제2 외국어/한문’의 모습으로 존재하고 있는 것이다. 하지만 ‘국어/한문’의 영역은 국어와 한문의 동거로 읽힐 수 있다. 이질적인 존재의 동거가 아니라 같으면서도 다른 면모로 기호화되어야 할 것이다. 개인적인 생각으로는 현재 공무원시험에서 제시되고 있는 ‘국어(한문 포함)’ 정도가 어떨까 한다.

계망을 드러낼 수 있다. 동아시아 한문문화권의 공동규범을 교육하고, 동시에 그 공동규범이 자국화하거나, 새로운 규범으로 변용하는 과정을 교육함으로써 공통적인 성격과 그 공통성의 독자적 개별화를 동시에 인식하게 하는 것이다. 예컨대, 『논어』의 핵심구절을 교육하고, 그 핵심구절을 창조적으로 수용, 변용시킨 과정을 학습하게 하거나, 혹은 대표적인 唐詩와 그 唐風의 자국화의 성과 및 그로부터 떨어진 면모 등을 학습함으로써 동질적인 한문문화적 성격과 함께 민족문화를 바탕으로 새롭게 이룩한 한문문화적 성격을 인지토록 하는 것이다.

그런데 이를 실현하기 위해서는 현실적으로 많은 문제가 있다. 문제의 핵심은 사유와 존재의 기저를 이루는 한문문화의 핵심을 어떻게 드러내는가이다. 한문교육은 우리를 구성하고 있는 한문문화의 핵심을 확인, 보전, 확대, 활용할 수 있게 하는 것이다. 확인, 보전, 확대, 활용을 위한 핵심, 곧 교육의 핵심적 성격을 결정하는 것이 우선적으로 던져지는 가장 큰 문제인 것이다. 사실, 고전문어인 한문을 교육하는 핵심은 무엇보다도 ‘한문의 보편규범’이다. 전통적 한문교육에서 경전학습을 무엇보다도 중요시한 것은 바로 그것이 핵심적인 규범이기 때문이다.

따라서 한문의 보편규범의 성격이 강한 경전과 역사서 및 문학작품 등을 우선 주목해야 한다. 여기서 우리는 중국의 ‘한문’교육을 참조할 수 있다. 중국에서는 국가차원에서 중학교와 고등학교에서 암송을 추천하는 고문과 詩詞曲 작품 목록을 제시하고 있다. 고전의 핵심을 제시하고 익히고, 외우도록 권장하고 있는 것이다.³⁹⁾ 중국에서 핵심적인 교육목록을 제시하고 있는 것을 참조할 때, 우리 역시 우리를 구성하고, 앞으로

39) 중·고등학교에서 각각 古文 20편, 詩詞曲 50수를 제시하고 있다. 실제 교육이 이루어지기에는 작품 수가 상당히 많지만, 교육의 핵심을 간추리고 암기하게 하는 것은 주목할 만한 점이다. 물론 중국의 작품목록 선정과정에서 동아시아 보편 규범의 성격을 주목한 것은 아니라고 판단된다. 단적으로 詞曲이나 소설 등 자국의 백화문학이 상당히 선발되고 있다는 점에서도 확인 가능하다. 작품 목록은 현성준, 앞의 논문. 및 한연석, 앞의 논문, 2011. 참조.

구성할 핵심적인 부분을 정리하여야 한다.⁴⁰⁾ 비록 쉽지 않은 과정이겠지만, 우리는 이미 교육용 한자를 제정하여 시행한 경험도 있고, 한국한문교육학회에서 주요 작품 목록을 선정한 바도 있다.⁴¹⁾ 따라서 힘들더라도 가장 핵심적인 동아시아의 보편적 한문규범과 그 규범을 수용, 변용, 발전시킨 규범을 정리하여 한문교육의 핵심적인 대상의 범위를 선정하는 작업을 진행해야 할 것이다.

사실 한문과 교육의 대상이 되는 한문 텍스트의 범위 지정의 필요성은 선행연구에서 지속적으로 언급되었다. 하지만 텍스트의 범위 지정의 필요성만 제시될 뿐, 선정 기준에 대한 적극적 논의는 없었다. 이제 교육용 텍스트 선정에서 동아시아 한문문화권의 보편적 규범과 그 수용 및 변용에 있어야 할 것이라는 기준이라도 동의하는데서 출발한다면, 해당 전공자들의 노력으로 우리가 확인, 보전, 확대, 활용할 한문문화의 핵심에 조금씩 다가갈 수 있을 것이다.

그리고 또 하나 생각할 점은, 그 ‘핵심’의 교육 방식은 부분적이라도 암송의 수준에서 이루어질 필요가 있는 점이다.⁴²⁾ 우리를 구성하는 핵심적인 ‘한문문화’는 우리가 인지하고 있는 것 이상임은 분명하다. 한문교육이 다른 문학, 역사, 철학 교육과 다른 점은 우리 내부에 암묵적으로 이어져 온 ‘한문문화’를 의식적으로 확인하고, 몸에 각인시키는 점에 있어야 한다. 이는 지금의 문학, 역사, 철학으로 모두 환원되지 않는 영역의 영역이 ‘한문’에 존재하고, 그것을 보전하는 것이 또한 한문교육이 타교과와 다른 주요한 특징이기 때문이다. 이러한 면모는 특히 한시에서

40) 예컨대, 四書에서 핵심적인 몇 구절, 『左傳』, 『史記』, 『漢書』에서 몇 장면, 두보와 이백의 시 몇 수, 한유, 유종원, 소식의 문장 몇 편 등 동아시아와 우리나라 전통한문문화에서 핵심적인 보편규범으로 인식된 작품이 그 대상이 될 것이다.

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

42) 암송까지 염두에 둔다면, 핵심이라고 할 텍스트의 범위와 각 텍스트의 분량이 가능한 한 작아야 할 것이다.

보다 뚜렷하게 확인할 수 있다. 한문교육에서 한시를 암송해야 하는 이유의 중의 하나는 글의 표현적 의미로 환원되지 않는 잉여의 영역이 언어에 내재한다는 사실을 신체를 통해 기억하도록 하는 데에 있다.⁴³⁾ 특히 지금 현실의 우리 언어에 없거나, 잊힌 자질을 한시가 지니고 있기에, 한시교육에서 이를 확인하고, 보전하는 것 또한 중요한 역할인 것이다. 요컨대, 한문고전 그 자체가 지닌 주요한 의미는 한문고전을 부분적으로 연구하는 분과학문의 총합을 넘어서는 그 전체성에 있으며, 한문교육에서 이 점을 잊지 말아야 할 것이다.

V. 나가며 - 결론을 대신하여

지금까지 한문교육의 이념, 한문문화의 성격, 그리고 동아시아 삼국의 한문 관련 교육과정에서 나타나는 문제적 지점 등을 검토하고, 나아가 한문교육의 방향에 대해서 몇 가지 의견을 제시하였다. 현재 한문교육계는 장기적인 안목에서 ‘한문과’의 정체성 확립과 전체 한국 교육에서의 담당해야 할 역할 등을 고민할 필요가 있다. 본고에서 한문교육의 방향을 몇 가지 점에서 검토한 것은 보다 장기적인 안목에서의 한문교육의 방향 모색이 보다 활성화되기를 희망하기 때문이다. 이와 함께 앞으로 있을 교육과정 개편에서 한문 교과와 국어 교과의 관련성 확보에 보다 적극적인 노력이 필요하다고 생각한다.⁴⁴⁾

지금의 교육과정을 바탕으로 검토한다면, 한문 교과는 일단 중학교의

43) 이처럼 몸으로 기억하게 하는 교육은 현대 우리말 노래에 또 다른 가능성을 기능할 수도 있을 것이다.(류준필, 「중국 小學語文 교과서에서의 한시 교육과 그 특성」, 『중국문학』 54, 중국문화회, 2008, p.307. 참조.)

44) 이하 언급되는 한문 교과의 교과지정과 수학능력시험에서 출제 방향에 대한 의견은 필자의 이전 논문(「중등학교 한문과 교육의 현황과 과제」, 『교육연구』 57, 성신여대 교육문제연구소, 2013, pp.146-147.)에서도 언급한 것이지만, 의견의 확산을 위해 여기 다시 기술한다.

경우 ‘교과(교)’로, 고등학교의 경우 ‘기초’ 영역에 소속되어야 한다. 앞서 살펴봤듯이, 한문은 다른 무엇을 위한 도구가 아니라 우리 그 자체이고, 그것을 확인, 보전, 확대, 활용토록 하는 것이 한문교육이기에, 이수단위에 관계없이 국어 교과와 같은 기본 교과로 ‘교과’와 ‘기초’에 지정되어야 하는 것이다. 특히 국가 교육과정의 전면 개정될 경우, 독립 교과이면서 동시에 국어 교과의 하나인 한문과를 성립시키는 방안을 마련해야 한다. 한문 교과는 국어교육적 성격을 공유하는 맥락에서 국어 교과의 하나이면서, 동시에 동아시아의 공동규범의 성격을 지니기에, 국어 교과가 아니다. 따라서 국어이면서 동시에 국어가 아닌 특성을 보존하기 위하여 국어 교과 속의 독립 교과로 한문을 위치시킬 필요가 있다. 이는 국어교육이 자칫 빠질 수 있는 국수주의적 면모를 제어하며, 동시에 동아시아 전체 문명에 대한 바람직한 시야를 확보할 수 있을 것이다. 같은 면서도 다른, 하나이면서 개별적인 사유를 구축할 제도적 장치로서도 한문이 기능하게 되는 것이다.

이러한 교육과정에 대한 새로운 구상은 수학능력시험과도 연결된다. 만약 한문이 독립 교과로 국어 교과에 결합하면 ‘국어(한문 포함)’와 같은 영역이 성립하게 된다. 그 경우, 지금 수학능력시험의 국어영역에 한문이 출제될 수밖에 없다. 하지만 ‘한문’이 수능시험의 필수과목이 된다면, 국영수와 맞먹는, 혹은 그 이상의 사교육 열풍이 불어 닥칠 가능성도 있다. 한문교육 전공자들이 그토록 비판했던 입시 위주의 폐해가 ‘한문’에서부터 일어날 수 있는 것이다. 앞서 살펴보았듯이, 한문과 교육에서 고전어로서의 한문교육은 한문문화의 핵심적 규범을 교육하는 것이어야 한다. 그러기 위해서는 최소한 핵심 규범에 대한 정리가 필요하다. 한문을 전공으로 하는 사람들이 서로 머리를 맞대고 최소한의 규범들을 선정하고, 목록화해야 할 것이다. 자신의 전공에 대한 애착을 모두 벗어 던지고, 진정 학생들이 이해하고, 체득할 수 있는, 최소한의 것을 선정해야 할 것이다. 아직 우리 학계는 제대로 된 규범의 범위를 만들고 있지 못한 형편이다. 이번 기회에 진정 한문문명권의 핵심이라고 할 규범의

목록을 선정하고, 그것을 한문교육적 맥락 하에 재구성하여 중고등학교 교육용 한문 자료의 범위를 확정해야 할 것이다. 그리고 수학능력시험에서는 그 중 핵심적인 것을, 지식 위주로 간단히 암기하는 정도에서 출제하는 것도 고려해 볼 하나의 방안이다. 지금에 있어서의 중요한 과제는 한문문화를 몸에 각인시키는 것이라고 생각되기 때문이다.

<參考 文獻>

- 김여주, 「임용고사 출제 범위에 대한 개선안」, 『한문교육연구』 29, 한국한문교육학회, 2007.
- 김왕규, 「한문교육과정 개정·변천의 양상과 한문과의 위상」, 『한문교육연구』 22, 한국한문교육학회, 2004.
- 류준경, 「한문교육의 이념과 대학원의 역할」, 『한문교육연구』 30, 한국한문교육학회, 2008.
- , 「중등학교 한문과 교육의 현황과 과제」, 『교육연구』 57, 성신여대 교육문제연구소, 2013.
- 류준필, 「중국 小學語文 교과서에서의 한시 교육과 그 특성」, 『중국문학』 54, 중국문학회, 2008.
- 박세진, 「일본 한자교육의 위상과 한자교육연구의 동향」, 『한문교육연구』 37, 한국한문교육학회, 2011.
- 송병렬, 「한문교육의 한자어 교육문제」, 『동방한문학』 23, 동방한문학회, 2002.
- , 「한국의 한문과 교육과정 문제와 해결의 방향」, 『한문교육연구』 21, 한국한문교육학회, 2003.
- 송호빈, 「일본 한문교육연구의 현황과 시사점」, 『한문교육연구』 37, 한국한문교육학회, 2011.
- 심경호, 「일본에서의 한자한문교육」, 『한문교육연구』 14, 한자한문교육학회, 2000.
- 안승덕, 「일본의 한자교육에 대한 연구」, 『청주교대 논문집』 28, 청주교육대학교, 1991.
- 양세욱·이은정, 「동아시아 공동문어 시대의 재구성」, 『중국어문논집』 46,

- 중국어문학연구회, 2007.
- 양원석, 「중국의 한자 교육」, 『한자한문교육』 15, 한국한자한문교육학회, 2005.
- 원용석, 『한문과 교육과정 변천과 내용체계 연구』, 전통문화연구회, 2009.
- 유창석, 「일본의 한자교육정책」, 『가천길대학 논문집』 28, 가천길대학, 2000.
- 정우상, 「한문과 교육정책과 한문교육용 기초한자의 선정」, 『한자한문교육』 1, 한국한자한문교육학회, 1994.
- 조동일, 『공동문어문학과 민족어문학』, 지식산업사, 1999.
- , 『하나이면서 여럿인 동아시아문학』, 지식산업사, 1999.
- , 『동아시아문명론』, 지식산업사, 2010.
- 진재교, 「국어기본법과 한문교육의 방향」, 『한문교육연구』 27, 한국한문교육학회, 2006.
- 한연석, 「중국의 고문교육」, 『한문교육연구』 14, 한국한문교육학회, 2000.
- , 「중국 초중고교의 고문교육」, 『동방한문학』 49, 동방한문학회, 2011.
- 한예원, 「일본 초중고 학교의 한자한문교육의 특징에 관하여」, 『한문교육연구』 21, 한국한문교육학회, 2003.
- 현성준, 「중국 초중고등학교 어문교육 교육내용에 대하여」, 『한문교육연구』 21, 한국한문교육학회, 2003.
- Brigitte Schlieben-Lange, 정은이 옮김, 『사회언어학 개론』, 인하대 출판부, 2003.
- 국가교육과정 정보센터 (<http://www.ncic.re.kr/>)
- 文部科學省學 (<http://www.mext.go.jp>)
- 人民教育出版社 課程教材研究所 (<http://www.pep.com.cn>)

Abstract

*The nature and aim of the classical Chinese education** / Ryu Jun Kyung**

Classical Chinese is a core element that constitutes us - cultural being, and classical Chinese education is the activity that makes us identify and use the element. In the historical development process of classical Chinese culture, Nations in East-Asia brought East Asian common norms of classical Chinese culture into existence by using classical Chinese and expanded the common norms to their own norms by strengthening and transformation of them for Middle Age. Although the official written language changed over from the classical Chinese to national written languages in each country in East Asia, the spirit and function of classical Chinese has still continued on without ceasing in each national language. So in classical Chinese education there are three things ; education to highlight East Asian common norms in classical Chinese culture, education to highlight each nation's unique norms in the classical Chinese culture, and education to highlight the spirit and function of classical Chinese that still has continued on in each nation's national language. Classical Chinese education must be conducted in direction of emphasis on East common norms as well as on each nation's unique norms for overcoming ultra-nationalism in East Asia.

【Key words】 Classical Chinese education, Classical Chinese curriculum, Common written language, Diglossia

투고일 : 5월 11일, 심사일 : 6월 12일, 게재확정일 : 6월 12일
--

* "This work was supported by the Sungshin Women's University Research Grant of 2013"

** Professor of Sungshin Women's Univ. / newjune@sungshin.ac.kr