

문법 학습 요소 ‘단어의 짜임’에 대한 교과서 記述 실태 분석 및 교과서 구현 방안 - 2009 개정 중·고등학교 한문 교과서를 중심으로 -

홍민정*

<目次>

I. 서론	IV. ‘단어의 짜임’의 바람직한 구현 방안
II. 교육과정에 따른 ‘단어의 짜임’에 대한 개념 변화	V. 결론
III. 교과서에 구현된 ‘단어의 짜임’ 실태 분석	

<국문 초록>

본고의 목표는 2009 개정 한문과 교육과정 ‘어휘’영역 중 문법 학습 요소 ‘단어의 짜임’에 대한 중·고등학교 교과서 실태를 조사하고, 오류와 문제점 등의 원인을 분석함으로써, ‘단어의 짜임’을 교과서에 구현함에 있어 적절한 방안을 모색하는 데에 있다. ‘단어의 짜임’은 교육과정의 변천에 따라 의미 요소들 사이의 결합 관계에 대한 설명이 변경되었지만 일부 교과서에는 수정되지 않은 내용이나 잘못된 용례를 제시하고 있어 학교 현장의 교수·학습에 혼란을 야기하였다.

본고에서는 이러한 문제의식을 갖고 현행 중학교 교과서 14종, 고등학교 교과서 10종 전체에 대해 학습요소로 제시된 ‘단어의 짜임’에 대한 실태를,

* 계명대학교 대학원 국어국문학과 석사과정 / mj7771@naver.com
논문의 완성도를 높일 수 있도록 질정과 조언을 해 주신 심사위원분들께 감사의 말씀을 드린다.

첫째 ‘단어의 짜임’에 대한 설명, 둘째 ‘단어의 짜임’에 대한 용례, 셋째 ‘단어의 짜임’의 문장에서의 구현이라는 세 측면에서 고찰하였다. ‘단어의 짜임’에 대한 설명은 짜임에 대한 개념 설명과 의미 요소들 사이의 결합 관계 설명 그리고 해석 순서 설명 등으로 구분할 수 있는데, 설명이 전혀 없거나 일부만 제시한 경우, 교육과정 서술을 준용하지 않은 경우 등이 있었다. 교육과정의 서술에 대해 간략한 기술은 학교문법의 실용적 측면에서 볼 때 가능할 수 있지만, 부족한 설명과 내용의 오류는 수정되어야 할 것으로 생각된다. ‘단어의 짜임’에 대한 용례의 경우, 개별 짜임에 대한 용례가 전부 제시되지 않은 경우, 용례로 제시한 단어가 언어 단위로서의 ‘단어(word)’가 아닌 경우, 용례에 들은 단어가 오류인 경우 등이 있었다. 문법 학습에 있어 용례는 대단히 중요한 바, 전형적인 용례를 통한 ‘단어의 짜임’ 학습 요소의 구현이 요구된다고 하겠다. ‘단어의 짜임’의 문장에서의 구현의 경우, 학교급별 위계성을 드러내는 중요 요소라 할 수 있다. 그러나 고등학교 교과서 10종에서 교육과정의 성취기준과 성취수준에 맞게 구현한 경우는 있지 않았다.

본고에서 제시한 ‘단어의 짜임’에 대한 교과서 구현 방안은 다음과 같다. 첫째, ‘단어의 짜임’에 대한 설명은 교육과정에 근거하여 서술하거나 또는 학교 문법의 실용성을 고려하여 “단어를 형성하는 의미 요소들 사이의 결합 관계”라고 약술할 수 있을 것이다. 주술 관계, 술목 관계 등 개별 짜임은 모두 제시되어야 하며, 의미 요소들 사이의 결합 관계도 해석 순서와 함께 모두 설명되어야 한다. 둘째, 용례는 해당 짜임을 가장 잘 설명할 수 있는 전형적인 ‘단어(word)’를 제시해야 하고 가능한 복수의 용례를 제시하는 것이 좋을 것으로 생각된다. 셋째, 학교 급별에 따른 위계화를 고려하여 고등학교 교과서에는 ‘문장’에 속해있는 ‘단어’인 용례를 제시함으로써 문장에 따른 단어의 짜임의 차이를 구별할 수 있도록 해야 할 것이다. 본 연구를 통해 ‘단어의 짜임’의 설명 및 용례 등이 체계적으로 제시되어 학교 현장의 교수·학습 및 교과서 집필에 일정한 도움이 될 수 있기를 기대한다.

【주제어】 2009 개정 교육과정, 한문과 교육과정, 중·고등학교 교과서, 어휘, 단어의 짜임

I. 서론

2009 개정 한문과 교육과정(이하 2009로 약칭)에서는 ‘단어의 짜임’에 대해 “단어를 형성하는 의미 요소들 사이의 결합 관계를 말한다. 두 개 이상의 의미 요소가 결합하여 하나의 단어를 이룰 때에는 반드시 기능상의 관계를 가지게 된다.”¹⁾라고 정의하였다. 또한 교육과정에서는 ‘단어의 짜임’의 학습 필요성에 대해 “단어의 짜임을 문법적 기능 관계에 따라 이해하게 되면, 단어를 보다 쉽게 이해하여 어휘 학습의 효과를 높일 수 있을 뿐만 아니라 나아가 이를 문장의 구조를 이해하는 데에 활용할 수도 있다.”²⁾라고 언급한 바 있다. ‘단어의 짜임’은 이처럼 중요한 문법 학습 요소이나 7차 교육과정(이하 7차로 약칭), 2007 개정 교육과정(이하 2007로 약칭), 2009, 2015 개정 교육과정(이하 2015로 약칭)의 내용 변천에 따라 ‘단어의 짜임’의 의미 요소들 사이의 결합 관계에 대한 설명이 일부 변경되었지만 일부 교과서에는 수정되지 않은 내용이나 잘못된 용례를 제시하고 있어 학교 현장의 교수·학습에 혼란을 야기하였다.

기존 연구에 의하면 현재 학교 현장에서 사용하고 있는 2009에 의해 집필된 일부 교과서에서 ‘有+명사성 성분’을 술보 관계 또는 술목 관계로 각기 다르게 파악하고 있으며, 단어(word)가 아닌 句(혹은 句節, phrase)를 용례에 제시한 경우도 있었다.³⁾ 본 연구는 이러한 문제점을 보다 전면적으로 고찰하기 위해 현행 중학교 교과서 14종, 고등학교 교과서 10종⁴⁾ 전체에 대해 학습 요소로 제시된 ‘단어의 짜임’에 대한 실태

-
- 1) 교육과학기술부, 『2009 개정 한문과 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제 2011-361호[별책 17], 2011, p.13.
 - 2) 교육과학기술부, 앞의 책, 2011, p.13.
 - 3) 김성중, 「2009 개정 한문과 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준의 내용과 체계 분석 - 어휘영역」, 『한자한문교육』 29집, 한국한자한문교육학회, 2012, p.365.
 - 4) 2009 개정 고등학교 한문Ⅱ 교과서는 천재(안) 1종뿐이다. 천재(안)은 ‘단어의

를 조사, 분석하고자 한다.⁵⁾ 즉, ‘有+명사성성분’ 같은 특정 용례뿐만 아니라 주술, 술목, 술보 관계 등 교육과정에 제시된 ‘단어의 짜임’ 전체에 대해 개념 설명에서부터 용례까지 교과서 구현 실태를 조사하고 오류와 문제점 등에 대해 원인을 분석하고자 한다. 또한 조사, 분석한 사항에 대해 2009의 서술을 기준으로 타당성을 검증하고, 바람직한 구현 방안을 모색함으로써 학습 요소 ‘단어의 짜임’을 효과적으로 성취할 수 있는 방안을 제시하고자 한다. 이를 통해 학교 현장의 교수 학습에 도움이 되어 학생들이 문법의 기본인 ‘단어’를 잘 익혀서 나아가 ‘문장의 구조’를 학습할 때, 그 내용을 정확하게 이해하는데 보탬이 될 수 있을 것이다. 또한 본 논문에서 제시하는 ‘단어의 짜임’관련한 전형적인 설명은 향후 교과서 집필에 있어 일정한 도움이 될 수 있을 것으로 기대한다.

II. 교육과정에 따른 ‘단어의 짜임’에 대한 개념 변화

먼저 7차, 2007, 2009, 2015 교육과정의 변천에 따른 주술, 술목, 술보 관계에 대한 내용을 표로 제시하면 다음과 같다.⁶⁾

<표-1> 7차, 2007, 2009, 2015 교육과정의 변천에 따른
주술, 술목, 술보관계에 대한 설명⁷⁾

	7차	2007	2009	2015
주술 관계	주어와 서술어 관계로 짜여진	주어(主語)와 서술어(敘述語)	좌동	좌동

‘짜임’을 학습요소로 거론하여 교과서에 구현하지 않았다. 따라서 본 논문에서는 한문II의 내용은 제외한다.

5) 교과서 출판사 및 대표저자는 참고문헌을 참조.

6) 수식, 병렬 관계에 대한 내용은 7차, 2007, 2009, 2015 모두 동일하다.

7) 밑줄 및 강조 표시는 필자가 추가한 것이다.

	한자어로, 서술어는 행위, 동작, 상태 등을 나타내고, 주어는 그 주체가 된다. ‘~가 ~함’, ‘~이 ~함’의 관계로 성립된다.	의 관계로 이루어진 단어이다. 서술어는 주어에 대해 진술하는 내용을 나타내고, 주어는 서술어의 진술을 받는 대상이 된다.		
술목 관계	서술어와 목적어 관계로 짜여진 한자어로, 서술어는 행위나 동작을 나타내고, 목적어는 그 대상이 된다. ‘~를 ~함’, ‘~을 ~함’의 관계로 성립된다.	술빈관계는 서술어와 빈어(賓語)의 관계로 이루어진 단어이다. 서술어는 동작이나 행위 또는 존재나 소유를 나타내고, 빈어는 그 대상이 된다.	서술어와 목적어의 관계로 이루어진 단어이다. 서술어는 동작이나 행위 또는 소유를 나타내고, 목적어는 그 대상이 된다.	서술어와 목적어(目的語)의 관계로 이루어진 단어이다. 서술어는 동작이나 행위 또는 소유(예: 有, 無)를 나타내고, 목적어는 그 대상이 된다.
술보 관계	서술어와 보어 관계로 짜여진 한자어로, 서술어는 행위나 동작을 나타내고, 보어는 서술어를 도와 부족한 뜻을 완전하게 해 준다. ‘~이(가) ~함’, ‘~에 ~함’의 관계로 성립된다.	서술어와 보어(補語)의 관계로 이루어진 단어이다. 서술어는 동작, 행위, 상태 등을 나타내고, 보어는 서술어를 보충하여 부족한 뜻을 완전하게 해 준다.	좌동	좌동

7차의 주술 관계는 주어, 서술어에 대한 설명을 하고 ‘가~함, ~이~함의 관계’를 추가하여 해석적 측면을 제시한 반면에 2007, 2009는 해석적 내용을 삭제하고 ‘서술어’와 ‘주어’에 대한 설명을 수정하였다. 7차는 “서술어는 행위, 동작, 상태 등을 나타내고, 주어는 그 주체가 된다.”라 하였고 2007, 2009는 “서술어는 주어에 대해 진술하는 내용을 나타내고, 주어는 서술어의 진술을 받는 대상이 된다.”라 하였다. 이렇게 설명을 수정한 이유는 한문에서 동사 앞의 NP⁸⁾가 동사와의 의미관계에 있어 주체가 아닌 경우가 많기 때문이었을 것이다.⁹⁾

7차의 술목 관계는 서술어, 목적어에 대한 설명을 하고 ‘~를~함, ~을~함’을 추가하여 해석적 측면을 제시한 반면에 2007은 해석적 내용을 삭제하고 ‘서술어’의 설명에 ‘존재’와 ‘소유’를 추가하였다. 이는 ‘有’를 염두에 두어 존재, 소유의 의미를 다 아우르기 위해 추가한 내용이다. 또한 7차의 ‘술목 관계’를 2007에서는 ‘술빈 관계’로 명칭을 바꾸었다. 이는 ‘목적어’의 의미 확장으로 인한 것이다. 2009에서는 ‘서술어’의 설명에서 ‘존재’를 삭제하였다. ‘존재’를 삭제한 이유는 ‘在+NP’ 같은 경우를 고려했기 때문이었다. ‘在’는 전형적인 목적어로 분류되는 객체목적어를 취하지 않는다. 따라서 ‘존재’를 나타내는 ‘在+NP’를 술목 관계로 파악할 수는 없다.¹⁰⁾ 뿐만 아니라 ‘존재’와 ‘소유’의 의미가 명확하게 구분되지 않는 이유도 있다.¹¹⁾ 한편 2015에서는 ‘有+명사성성분’을 술보

8) NP는 Noun Phrase의 약칭으로 명사성성분이다.

9) 예를 들어, “善不可失, 惡不可長.”(『左傳·隱公』), “事有利害, 物有生死.”(『韓非子·觀行』) 같은 경우이다. ‘善’ ‘惡’, ‘事’ ‘物’ 등은 주어가 아닌 다른 문장 성분으로 분석될 수 없는 것들이지만 모두 행동의 주체는 아니다. 동사 앞 NP와 동사와의 의미관계로 볼 때 첫 번째 예는 객체이고 두 번째 예는 주체이다. 김성중, 「2009 개정 한문과 교육과정 ‘어휘’ 영역의 내용 분석과 향후 과제」, 『한문교육연구』 39집, 한국한문교육학회, 2012, p.177.

10) 김성중, 앞의 논문, p.179.

11) ‘有+NP’에서 有가 가지는 ‘존재’와 ‘소유’의 의미는 명확히 구분되지 않는다. 예를 들면 “曰 庖有肥肉, 廄有肥馬, 民有飢色, 野有餓殍, 此率獸而食人也.”(『孟子·梁惠王上』) 같은 경우이다. 이 문장에 나오는 4개의 ‘有’를 ‘존재’와 ‘소유’로 구분하기는 어렵다. 이에 대해서는 楊伯峻·何樂士, 『古漢語語法及其發展』

관계 또는 술목 관계로 각기 다르게 파악하고 있는 용례의 오류를 방지하기 위해 성취기준해설 부분에 “서술어는 동작이나 행위 또는 소유(예: 有, 無)를 나타낸다.”라 하여 ‘有, 無’를 추가로 넣었다.

7차의 술보 관계는 서술어, 보어에 대한 설명을 하고 ‘~이(가)~함, ~에~함의 관계’를 추가하여 해석적 측면으로 제시한 반면에 2007, 2009는 해석적 내용을 삭제하고 서술어에 ‘상태’를 추가하였다. 이는 전형적인 술보 관계의 단어를 이루는 서술어 ‘多’, ‘少’, ‘易’, ‘難’의 특성을 반영한 것이라 할 수 있다.

이렇게 7차, 2007, 2009의 관련 내용이 변화되고 그에 대한 충분한 설명이 제공되지 못함 등의 이유로 인해 ‘단어의 짜임’의 교과서 구현에 여러 문제가 노정되었다. 다음 절에서 이에 대한 구체적인 실태를 조사, 분석하고자 한다.

III. 교과서에 구현된 ‘단어의 짜임’ 실태 분석

1. ‘단어의 짜임’에 대한 설명

‘단어의 짜임’에 대한 교과서 설명은 부록에 제시되어있는 <표-2>, <표-3>과 같은데, 이를 다음 세 가지로 나누어 분석할 수 있다. 첫째, ‘단어의 짜임’에 대한 개념 설명, 둘째, 주술 관계, 술목 관계 등 개별 짜임에 대한 제시 및 의미 요소들 사이의 결합 관계 설명, 셋째 각 짜임에 대한 해석 순서 설명이다.

먼저 <표-2>에 나와 있듯이 첫째, ‘단어의 짜임’에 대한 개념 설명은 대학서림, 비상교육, 장원교육은 교육과정의 서술을 준용하여 제시하였고 나머지 11종에서는 제시하지 않았다. 대학서림과 비상교육은 ‘단어’

(수정본), 語文出版社, 2001, p.770 참조.

에 대한 개념 설명도 추가적으로 제시하였다. 또한 대학서림은 ‘단어의 짜임’을 통한 학습 효과까지 언급하여 학습 요소에 대한 필요성을 강조하였다.

<표-3>을 보면 교학사, 다락원, 동화사가 교육과정의 서술을 준용하여 제시하였고 나머지 7종에서는 제시하지 않았다. 다락원은 ‘단어’에 대한 개념 설명도 추가적으로 제시하였다.

중학교 교과서 14종 중 11종, 고등학교 교과서 10종 중 7종이 개념 설명을 제시하지 않았다. 이처럼 교과서에 ‘단어의 짜임’에 대한 개념 설명을 제시하지 않는다면 학생들이 ‘단어의 짜임’에 대한 개별 짜임을 명확하게 이해하지 못하여 ‘단어의 짜임’을 효과적으로 학습하기 어려울 듯하다.

둘째, 주술 관계, 술목 관계 등 개별 짜임에 대한 제시 및 의미 요소들 사이의 결합 관계 설명이다. 먼저 <표-2>를 살펴보면 개별 짜임에 대한 제시는 동화사, 천재(김)을 제외한 12종에서는 주술, 술목, 술보, 수식, 병렬 관계를 모두 제시하였다. 동화사, 천재(김)은 주술 관계를 제외한 나머지 4개만 제시하였다.

<그림-1>¹²⁾ 중학교 천재(김)의 ‘단어의 짜임’ 제시



<그림-1>은 천재(김)에서 제시한 ‘단어의 짜임’ 부분이다. 본문에 ‘단어의 짜임’에 대해 제시하고 단원정리부분에도 언급하였으나 주술 관계만 제시하지 않았다. 또한 주술 관계는 설명하지 않은 채 ‘문장의 구조’의 주술 구조는 설명하였다.¹³⁾ 이러한 구조는 동화사도 동일하다.

12) 김영주 외 6인, 『중학교 한문』, 천재교육(김), 2013, p.40.

<표-3>을 보면 고등학교 교과서는 10종 전체가 개별 짜임에 대해 제시하였다.

‘단어의 짜임’ 중 주술 관계만을 제시하지 않은 것은 다음 세 가지 측면의 문제점을 노정한다고 생각된다.

① 교육과정의 내용을 구현하지 않았다. 교육과정에 제시된 ‘단어의 짜임’을 전부 제시 하지 않았기 때문에 충실한 구현이라 하기는 어렵다.

② 각 ‘단어의 짜임’은 개별적으로 존재하는 것이 아니고 여타 짜임의 관계성에서 존재하는 것이기 때문에 주술 관계를 제시 않은 것은 연계성이 결여된 것이라 할 수 있다.

③ ‘단어의 짜임’을 학습하는 목적은 학습 요소 ‘문장의 구조’의 이해에 나아가기 위해서이다. ‘단어의 짜임’을 제시하지 않은 상태에서는 ‘문장의 구조’는 이해하기 어렵다. 따라서 주술 관계를 제시하지 않은 채 ‘문장의 구조’의 ‘주술 구조’를 제시한 것은 학습요소의 위계성 측면에서 문제가 생긴다.

다음으로 의미 요소들 사이의 결합 관계에 대한 설명이다. <표-2>를 보듯이 주술 관계는 대학서림이 교육과정 내용을 준용하였고 나머지 11종은 간단하게 언급하였다. 술목 관계는 대학서림이 교육과정 내용을 준용하였다. 장원교육은 술목 관계의 서술어를 ‘서술어는 동작이나 행위, 존재나 소유를 나타낸다.’라 제시하였다. 앞서 언급했듯이 2009에서 ‘존재’는 삭제되었으므로 장원교육의 서술어는 2009에 제시되기에 적절하지 않았다. 술보 관계는 대학서림과 장원교육이 교육과정을 준용하였으며 나머지 12종 교과서가 간단하게 서술하였다. 수식 관계는 교육과정 내용 중 ‘피수식어의 성격에 따라 명사류를 수식하는 것과 동사류를 수식하는 것이 있다.’¹⁴⁾를 14종 교과서가 준용하지 않았으며 병렬 관계는 성림이 교육과정을 준용하였고 나머지 13종 교과서는 간단하게 언급하였다.

13) 김영주 외 6인, 『중학교 한문』, 천재교육(김), 2013, p.49.

14) 교육과학기술부, 앞의 책, 2011, p.13.

<표-3>을 보면 주술 관계는 교학사만 교육과정의 내용을 준용하였고 나머지 9종은 간단하게 언급하였다. 술목, 술보 관계는 교학사, 금성, 대학서림이 교육과정의 내용을 준용하였고 나머지 7종은 간단하게 언급하였다. 수식 관계는 교학사만 교육과정의 내용을 준용하였고 나머지 9종은 간단하게 언급하였다. 병렬 관계는 교학사, 금성, 다락원, 대학서림이 교육과정을 준용하여 제시하고 나머지 6종은 간단하게 언급하였다. 교학사만이 주술, 술목, 술보, 수식, 병렬 관계의 의미 요소 사이들 간의 결합 관계에 대한 설명을 교육과정에 준용하여 제시하였다. 이렇듯 대부분의 교과서에서 의미 요소 사이들 간의 결합 관계에 대해 자세한 설명을 제시하지 않았다.

더불어 <표-2>과 <표-3>에서 와이비엠은 주술 관계에 대해 ‘주어와 서술어로 이루어진 관계로, 이(가)~함으로 풀이한다.’로 설명하고 있는데 이는 7차에 근거하는 것으로 2009 교과서에 제시하기에는 타당하지 않다. 앞서 서술했듯이 주술 관계에 대한 7차의 설명은 2007에서 내용을 개정하였다. 또한 술목 관계도 7차의 설명을 2007에서 개정하였다. 교과서에서 제시하는 ‘단어의 짜임’은 번역이 아닌 언어적 특성에 입각해서 설명해야하기 때문에 와이비엠의 주술, 술목 관계에 대한 설명은 타당하지 않다. 물론 학생들의 이해를 도모하기 위해서 통상적으로 번역되는 ‘~이(가) ~하다’와 ‘~을(를)~함’과 같은 문법-번역식 교수 방법으로 제시할 수는 있으나 정확한 주어, 서술어, 목적어에 대한 설명은 하지 않고 번역만을 제시한 것은 타당하지 않다.

부언할 필요가 있는 것은 <표-2>의 장원교육에서 주술 관계와 함께 기술한 ‘한문의 단어는 하나의 의미 요소로 이루어진 단순어(예:木)와 두 개 이상의 의미 요소가 결합하여 이루어진 복합어(예:耳目)로 나뉜다.’¹⁵⁾라는 내용이다. 이는 2007에서 제시하는 ‘단어의 종류를 안다’라는 목표에 근거한 것인데,¹⁶⁾ ‘단어의 종류를 안다’는 학생들이 문법 학습

15) 진재교 외 3인, 『중학교 한문』, 장원교육, 2013, p.36.

요소에 대한 학습과다 및 학교 현장에서 필요성에 대한 의문이 제기되어 2009에서는 삭제하였다.¹⁷⁾ 또한, 고등학교 두산동아의 ‘병렬 관계’에서 ‘뜻이 서로 대등한 한자가 나란히 놓여 이루어진 경우(對等關係)’¹⁸⁾를 추가적으로 제시하였다.¹⁹⁾ 2009에 근거하면 학습요소가 증가된 내용이다. 설령 학문문법에서 반드시 다루어지는 것이라 할지라도 간결할 필요가 있고 학교문법의 성격상 거론하지 않아도 된다고 판단되는 학습 내용 요소는 제시하지 않는 것이 낫다고 생각된다.

이렇듯 의미 요소들 사이의 결합관계에 대한 부족한 설명과 오류를 범한 내용은 교과서 구현과 학생의 이해에 있어 모두 적절하지 않다. 따라서 교과서를 집필할 때 문법 지식은 교육과정 내용을 준용하는 것이 가장 바람직한 것이라 생각된다. 다만 집필하는 과정에서 일정 정도의 변용은 가능 할 수 있지만 교육과정에 근거한다는 점은 여전히 견지할 필요가 있다.

셋째, 각 짜임에 대한 해석 순서 설명이다. 먼저 <표-2>에 나와 있듯이 대학서림만이 주술, 술목, 술보, 수식 관계에 대한 해석 순서 설명을 모두 제시하였다.²⁰⁾ 다락원, 대교, 천재(안) 총 3종은 주술, 술목, 술보 관계, 교학사는 술목, 술보 관계만, 와이비엠은 술목관계의 설명을 제시하였다. 동화사, 두산동아, 디딤돌, 미래엔, 비상교육, 성림, 장원교육, 천재(김) 총 8종은 설명을 제시하지 않았다.

<표-3>을 보면 교학사만이 주술, 술목, 술보, 수식 관계에 대한 해석 순서 설명을 모두 제시하였다. 와이비엠은 주술, 술목, 술보 관계, 금성,

16) 교육과학기술부, 『중학교 교육과정 해설 ⑬ 한문』, 2008, p.31.
 17) 김성중, 「2009 개정 한문과 교육과정 ‘어휘’ 영역의 내용 분석과 향후 과제」, 『한문교육연구』 39집, 한국한문교육학회, 2012, p.175.
 18) 박성규 외 4인, 『고등학교 한문』, 두산동아, 2014, p.40.
 19) 병렬 관계는 성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어이다. 이에는 서로 상대되는 의미를 가진 한자가 나란히 놓여 이루어진 경우와 서로 비슷한 의미를 가진 한자가 나란히 놓여 이루어진 경우가 있다. 교육과학기술부, 앞의 책, 2011, p.13.
 20) 교육과정에는 수식 관계의 해석 순서는 제시하지 않았다.

동화사는 술목, 술보 관계를 제시하였고 나머지 다락원, 대학서림, 두산동아, 미래엔, 장원교육, 천재(안) 총 6종은 설명을 제시하지 않았다.

학생들이 단어를 해석하는 과정에서는 다양한 해석 순서가 나온다. 또한 표층형식이 동일한 경우라 하더라도 내부구조가 다른 경우 상이한 해석 순서가 나올 수 있다.²¹⁾ 더욱이 주술, 수식 관계는 우리말 어순이 같아서 혼란이 크게 없으나 술목, 술보 관계는 우리말 어순과 달라 혼란이 생길 수 있다. 그래서 교육과정에서는 해석 순서에 대해 강조해서 서술하였다.²²⁾ 해석 순서는 이러한 의미에서 제시되어야 하는 것이 타당한 듯하다.

2. ‘단어의 짜임’에 대한 용례 분석

‘단어의 짜임’의 용례는 <표-4>, <표-5>와 같은데, 이를 다음 세 가지로 나누어 분석할 수 있다. 첫째 개별 짜임에서 제시한 용례의 수, 둘째 용례로 제시한 단어가 언어 단위로서의 단어인지에 대한 문제, 셋째 용례로 제시한 단어의 오류이다.

먼저, 첫째 <표-4>의 개별 짜임에서 제시한 용례의 수를 살펴보면 14종 교과서에서 제시하고 있는 용례의 개수는 총 142개이다. 주술 관계 자체를 상정하지 않은 교과서는 동화사, 천재(김)이다. 설명은 있으나 용례를 제시하지 않은 교과서는 성림이다. 주술 관계는 교학사, 다락원, 디딤돌이 1개, 술목관계는 다락원, 동화사, 디딤돌, 천재(김)이 1개, 술보 관계는 교학사, 다락원, 동화사, 디딤돌, 성림, 천재(김)이 1개, 수식 관계는 교학사, 다락원, 동화사, 천재(김)이 1개, 병렬 관계는 교학사, 동화사, 성림, 천재(김) 1개를 제시하였다.²³⁾ 용례의 수는 제시하지 않은 교과서부터 최대 6개까지 제시한 교과서가 있었다.

21) 예를 들어 ‘讀書’의 경우, ‘책을 읽다.’라 해석하여 ‘書’를 먼저 풀이하지만, ‘읽은 책’이라 해석하여 ‘讀’을 먼저 풀이하는 학생들이 있을 수 있다.

22) 교육과학기술부, 앞의 책, 2011, p.13.

23) 용례의 수를 2개 이상 제시한 교과서는 생략한다.

<표-5>를 살펴보면 10종 교과서에서 제시하고 있는 용례는 총 157개이다. 교과서 모두가 1개 이상의 용례를 제시하였다. 주술 관계는 미래엔, 장원교육이 1개, 술목 관계는 미래엔, 장원교육이 1개, 술보 관계는 미래엔, 장원교육이 1개, 수식 관계는 미래엔, 장원교육이 1개, 병렬 관계는 금성, 미래엔, 장원교육이 1개를 제시하였다. 용례의 수는 1개부터 최대 10개까지 제시한 교과서가 있었다.

용례의 수를 다양하게 제시하지 않는다면 학생들이 앞서 배운 짜임에 대한 내용을 용례로 적용할 수 없어 응용을 정확하게 할 수 없게 되는 문제가 초래될 듯하다. 따라서 복수 이상의 용례를 제시하여 학생들이 실제로 풀이하게 하여 자율적으로 익힐 수 있게 해야 할 것이다.

둘째, 용례로 제시한 단어가 언어 단위로서의 ‘단어(word)’인지에 대한 문제이다. 필자는 교과서에서 제시하고 있는 용례가 과연 모두 ‘단어’가 될 수 있는지에 대해 의문을 갖기 시작하여 용례로 제시된 단어가 언어 단위로서의 ‘단어’인지에 대해 검증하고자 하였다. 『표준국어대사전』²⁴⁾은 언어생활한자 어휘로서의 단어인지를 판별하는 기준으로, 『한어대사전』²⁵⁾은 한문의 어휘로서의 단어인지를 판별하는 기준으로 삼아 검증을 하고자 하였다.²⁶⁾ 『표준국어대사전』과 『한어대사전』에 모두 나오는 단어는 ‘①공통 수록’, 『표준국어대사전』에만 나온다면 ‘②『표준국어대사전』 수록’, 『한어대사전』에만 나온다면 ‘③『한어대사전』 수록’, 두 사전 모두 나오지 않는다면 ‘④『표준국어대사전』과 『한어대사전』 미수록’으로 제시하였다.

24) 국립국어연구원, 『표준국어대사전』, 두산동아, 1999.

25) 羅竹風, 『한어대사전』, 漢語大詞典出版社, 1986.

26) 기타 여러 사전들도 있지만 상기한 두 사전은 각 부문에서 권위 있는 사전이기에 검증의 판단 기준으로 적절하다고 생각된다. 익명의 심사위원께서는 <표-6> ‘難解’는 『한어대사전』에는 수록되어 있지 않지만 여타 漢字辭典에는 수록되어 있다는 고견을 주시면서, 『표준국어대사전』과 『한어대사전』만으로 용례 선택 기준을 삼는 것이 완전하지 못함을 지적해 주셨다. 타당한 지적이라고 생각되며 향후 학계에서 ‘단어’를 판정할 때 기준으로 삼을 수 있는 사전의 목록 등이 제안되기를 기대한다.

<표-6> 중학교 교과서 ①, ②, ③, ④ 용례 제시

<p>① 공통 수록</p>	<p>夏至 授業 多情 白露 父母 兄弟 姊妹 男妹 夫婦 子女 入國 莫逆 教室 讀書 受賞 作曲 憂國 多感 惡性 姓名 黑白 死活 往來 夜深 作文 言語 上下 結婚 敬老 高溫 樹木 街路 巖石 長短 大小 輕重 月明 愛國 登山 有識 春風 海洋 民主 霜降 知心 有罪 下山 入室 多福 人心 平野 巨大 戰爭 內外 正心 修身 有親 白雲 君臣 助長 登龍門 過失 齊家 治國 牛後 喜樂 是非 溫故 朋友 白花 思想 父子 開眼 報恩 出席 梨花 廣告 利益 興亡 知音 三尺 青雲 教育 鷄口 教學</p>
<p>② 『표준국어대사전』 수록</p>	<p>日出 公知 必勝 青山 難解 落葉 強弱 校歌 水魚之 交 平天下 知新 滿發 登校 心身 月出 春暖 多讀 來言 春來 在天 冬寒</p>
<p>③ 『한어대사전』 수록</p>	<p>難兄 難弟</p>
<p>④ 『표준국어대사전』과 『한어대사전』 미수록</p>	<p>冬去 種豆 去言 苦盡 甘來 易得 難求 鳥飛 梨落</p>

<표-7> 고등학교 교과서 ①, ②, ③, ④ 용례 제시

<p>① 공통 수록</p>	<p>年少 天賦 成功 比肩 防疫 遷都 博識 應募 無妨 蜂起 培養 痛哭 矯正 夜深 騎馬 白眉 蛇足 買賣 讀書 望雲 友情 廣告 奇貨 海洋 大小 愛國 無限 小食 有親 白雲 長短 有利 下山 美人 嚴禁 明暗 存在 心醉 日暮 廢業 就職 大器 貴賓 燃料 突變 創造 表裏 中央 柔軟 傾斜 欺罔 禽獸 難得 得失 人造 屈指 過半 監督 出納 考慮 壓卷 芳年 差異 地震 軟骨 徐行 睡眠 相互 伸縮 瓦解 日沒 東邦 冥福 秋毫 連繫 乾燥 立志 遵法 優劣 增幅 殊常 浸水 美醜 食堂 清風 寢食 啓蒙 群衆 晚成</p>
<p>② 『표준국어대사전』 수록</p>	<p>難解 下船 日出 難忘 落葉 難航 生栗 巧拙 品貴 持名 歸家 植木 貧富 力走 喜悲 橋角 田畚 同價 心亂 多濕 自評 需給 贊反 金塊</p>

③『한어대사전』 수록	齒寒
④『표준국어대사전』과 『한어대사전』 미수록	脣亡 指鹿 途遠 烏飛 招損

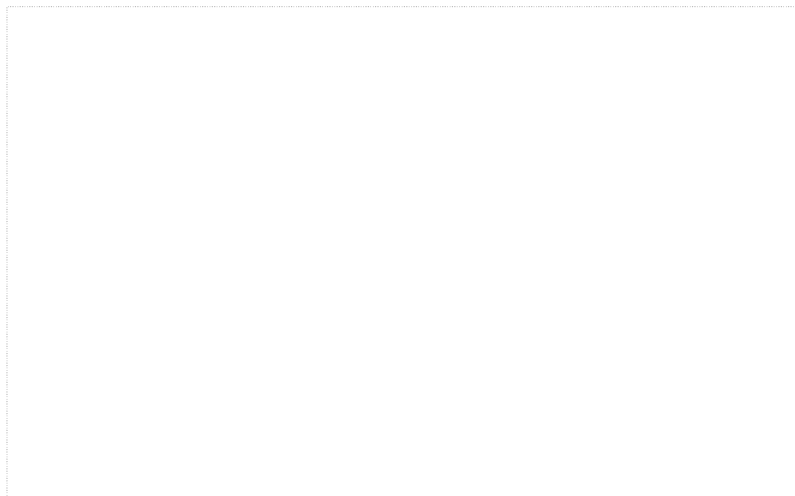
조사한 결과 <표-6>을 보면 ①은 85개, ②는 21개, ③은 2개, ④는 9개이며, <표-7>을 보면 ①은 89개, ②는 24개, ③은 1개, ④는 5개이다. 여기서 주목해야 할 부분은 ④번이다. 교과서에서 제시된 ④번의 용례는 중학교 9개, 고등학교 5개이다. ‘사자성어’에서 추출하여 단어로 제시한 것은 種豆 苦盡, 甘來, 烏飛, 梨落, 脣亡, 指鹿, 途遠, 단어로 제시한 것은 冬去, 문장에서 추출하여 단어로 제시한 것은 去言, 易得 難求, 招損이다. 예를 들면 途遠²⁷⁾은 ‘日暮途遠’인 사자성어로 제시하였다. 사자성어가 ‘단어’로 쓰인다 해서 그 사자성어를 구성하는 의미 요소들이 ‘단어’로 쓰일 수 있는 것은 아니다. 또한 ‘招損’²⁸⁾은 ‘滿招損 謙受益’이라는 문장에서 추출한 단어이다. 그러나 ‘滿招損 謙受益’은 ‘주술목’구조로 ‘招損’을 ‘단어’라고 판단할 수 없다. ‘招損’은 ‘句’로 보아야 하기 때문에 ‘단어’로 제시될 수 있는 알맞은 용례가 아니다.

“‘단어의 짜임’을 알 수 있다.”라는 목표에 ‘단어’가 아닌 ‘句’를 제시한다면 학생들이 ‘단어’를 명확하게 구분할 수가 없다. 이렇게 오류가 발생하게 된 가장 큰 이유는 ‘단어의 짜임’에 해당하는 적절한 용례를 찾지 못한 집필자가 본문에 있는 구절 중 한자의 결합 관계가 해당 ‘단어의 짜임’의 관계와 가장 유사한 것을 제시한 한계인 듯하다.

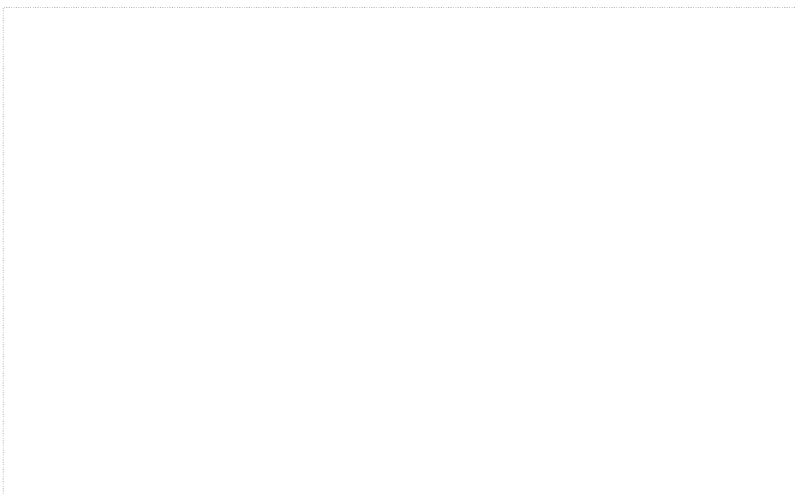
셋째, 용례로 제시한 단어의 오류이다. 다음은 [多+□]구조를 취한 대학서림의 예시이다.

27) 박성규 외 4인, 『고등학교 한문』, 두산동아, 2014, p.27.
 28) 심경호 외 6인, 『고등학교 한문』, 미래엔, 2014, p.42.

<그림-2>29) 중학교 대학서림의 ‘多讀’ 예시



<그림-3>30) 중학교 대학서림의 ‘多福’ 예시



29) 이병주 외 2인, 『중학교 한문』, 대학서림, 2013, p.74.

30) 이병주 외 2인, 『중학교 한문』, 대학서림, 2013, p.80.

<그림-2>의 [多讀]은 수식 관계로 제시하고 <그림-3>의 [多福]은 술보 관계로 제시하였다. 앞서 말했듯이 [多+□]구조는 술보 관계로 <그림-2>에서 수식 관계로 제시한 것은 오류이다. 같은 교과서에 ‘단어의 짜임’ 관계를 다르게 설명한 것은 학생들을 혼란시킬 수 있게 된다.

또 살펴볼 것은, [有+NP]구조이다. <표-4>의 대학서림은 [有罪]를 술목 관계로 제시한 반면, 미래엔[有識], 교학사[有親]는 술보 관계로 제시하였다. <표-5>의 대학서림[有親], 동화사[有利]는 술보 관계로 제시하였다. 앞서 말했듯이 2009에 근거할 때, ‘有/無+NP’는 술목관계이며, 술보 관계는 ‘出’, ‘入’, ‘上’, ‘下’, ‘至’, ‘在’, ‘坐’, ‘歸’, ‘走’와 ‘多’, ‘少’, ‘易’, ‘難’ 등의 술어로 이루어진 것으로 파악해야 할 것이다.³¹⁾ 따라서 상기한 교과서 서술은 수정이 요구된다고 하겠다.

3. ‘단어의 짜임’의 문장에서의 구현

2009에 근거한 ‘단어의 짜임’의 성취기준 및 성취수준은 중학교와 고등학교에 차이를 두어 학년군이 높아감에 따라 수준의 위계가 나타나도록 진술되었는지 검토하여 교과 내 성취기준 간의 위계가 드러나도록 진술하였다.³²⁾ 중·고등학교 ‘단어의 짜임’에 대한 성취기준 및 성취수준을 표로 제시하면 다음과 같다.³³⁾

-
- 31) 김성중, 「2009 개정 한문과 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준의 내용과 체계 분석 - 어휘영역」, 『한자한문교육』 29집, 한국한자한문교육학회, 2012, pp.366-367.
- 32) 교육과학기술부, 『2009개정교육과정 따른 성취기준·성취수준-중학교 한문』, 2012, p.3.
- 33) 2015 교육과정 한문 I, 한문 II에서 ‘단어의 짜임’의 성취기준은 “문장에 사용된 단어의 짜임을 구별한다.”이다. 이에 대한 설명은 이군선(2015)에 자세하게 설명되어있다. 이군선, 「‘한문의 이해-한자와 어휘’ 영역의 내용 요소와 성취기준 분석」, 『한문교육연구』 46집, 한국한문교육학회, 2015, pp.72-76.

<표-8>³⁴⁾ 중학교 ‘단어의 짜임’ 성취기준 및 성취수준

교육과정 내용	성취기준	성취수준	
		상	중
한9321. 단어의 짜임을 알 수 있다.	한9321. 단어의 짜임을 구분하고 그 특성을 말할 수 있다.	상	단어의 짜임을 구별하고 그 특성을 설명할 수 있다.
		중	단어의 짜임을 구별하여 말할 수 있다.
		하	단어의 짜임에 대해 조사할 수 있다.

<표-9>³⁵⁾ 고등학교 ‘단어의 짜임’ 성취기준 및 성취수준

교육과정 내용	성취기준	성취수준	
		상	중
한 I 321. 단어의 짜임을 알고 문장 독해에 활용할 수 있다.	한 I 321-1. 단어의 짜임을 구분하고 그 특성을 말할 수 있다.	상	단어의 짜임을 구별하고 그 특성을 설명할 수 있다.
		중	단어의 짜임을 구별하여 말할 수 있다.
		하	단어의 짜임에 대해 조사할 수 있다.
	한 I 321-2. 문장에 사용된 단어의 짜임에 대해 말하고 이를 문장 독해에 활용할 수 있다.	상	문장에 사용된 단어의 짜임을 설명하고 이를 문장 독해에 활용할 수 있다.
		중	문장에 사용된 단어의 짜임을 말할 수 있다.
		하	문장에 사용된 단어의 짜임을 조사할 수 있다.

<표-8>은 중학교 ‘단어의 짜임’에 대한 성취기준 및 성취수준이며 <표-9>는 고등학교 ‘단어의 짜임’에 대한 성취기준 및 성취수준이다. 고등학교 ‘단어의 짜임’에 대한 교육과정 내용은 “단어의 짜임을 알고 문장 독해에 활용할 수 있다.”로 중학교 교육과정인 “단어의 짜임을 알 수 있다.”에서 “문장 독해에 활용할 수 있다”를 추가 기술하여 위계성을 나타냈다. 또한, 성취기준에서는 ‘문장에 사용된’까지 추가 기술하여 ‘단어’가 아닌

34) 교육과학기술부, 『2009개정교육과정 따른 성취기준·성취수준-중학교 한문』, 2012, p.35.

35) 교육과학기술부, 『2009개정교육과정 따른 성취기준·성취수준-고등학교 한문』, 2012, p.35.

‘문장’으로 활용하는 것을 강조하였다. 이를 통해 표층 형식이 동일한 경우라 하더라도 문장에서의 쓰임에 따라 내부 구조가 다른 경우 상이한 짜임이 될 수 있음을 이해해하고 문장 독해에 활용할 수 있는 것이다.³⁶⁾ 고등학교 교과서에서 제시한 학습목표와 용례는 다음과 같다.

<표-10>³⁷⁾ 고등학교 교과서의 학습목표로 제시된
성취기준(한 I 321-2)의 실태

	성취기준 제시(학습목표)	용례
교학사	X(단어의 짜임을 알 수 있다)	단어
금성	X(단어의 짜임을 구분하고 그 특성을 말할 수 있다)	문장1개
다락원	O(성취기준을 성취한 것)	단어
대학서림	X(단어의 짜임을 알 수 있다)	단어
동화사	O((성취기준을 성취한 것)	단어
두산동아	O((성취기준을 성취한 것)	단어
미래엔	△(단어의 짜임을 알고 풀이에 활용할 수 있다.)	단어
와이비엠	X(단어의 짜임을 안다.)	단어
장원교육	X(단어의 짜임을 이해한다.)	단어
천재(안)	O(성취기준을 성취한 것)	단어

- 36) 고등학교 성취기준에 대한 성취수준을 예를 들면 다음과 같다. “巧言亂德. 小不忍, 則亂大謀”(『논어』, 「위령공」)와 “巧言令色, 鮮矣仁!”(『논어』, 「학이」)에 쓰인 ‘巧言’을 예로 들어 각 수준을 구분해 보면, ‘하’ 수준은 ‘巧言’의 짜임을 사전 등을 통해 조사할 수 있는 것이고, ‘중’ 수준은 ‘巧言’의 어휘적인 의미가 ‘교묘한 말’(수식관계) 혹은 ‘말을 교묘하게 함’(술목관계)이란 것을 이해하고 말할 수 있지만 상기 문장에서는 각각 어떤 관계인지 그 차이를 구별할 수 없는 단계이다. ‘상’ 수준은 “巧言亂德. 小不忍, 則亂大謀”에서는 ‘巧言’이 수식관계이지만, “巧言令色, 鮮矣仁!”에서는 술목관계임을 설명하고 이를 근거로 문장을 정확하게 풀이할 수 있는 단계라 할 수 있다. 김성중, 「2009 개정 한문과 교육과정의 따른 성취기준 및 성취수준의 내용과 체계 분석 - 어휘영역」, 『한자한문교육』29집, 한국한자한문교육학회, 2012, p.367.
- 37) O는 교과서가 제시한 성취기준이 교육과정 성취기준(한 I 321-2)에 근거한 것을 말한다. △는 교과서가 제시한 성취기준이 교육과정 성취기준(한 I 321-2)에서 일정 부분을 생략한 것을 말한다. X는 교과서가 제시한 성취기준이 교육과정 성취기준(한 I 321-2)에 맞지 않고 중학교 교육과정에만 근거한 것을 말한다.

<표-10>을 살펴보면 교학사, 금성, 대학서림, 와이비엠, 장원교육 5종은 중학교 성취기준을 제시하였고 미래엔은 “단어의 짜임을 알고 풀이에 활용할 수 있다.”라 제시하여 ‘문장’이라는 용어를 제시하지 않았다. 다락원, 동화사, 두산동아, 천재(안)은 고등학교 교육과정 성취기준에 맞게 제시하였다.

성취기준은 고등학교 교육과정에 맞게 제시하였으나 용례를 ‘단어’로 제시한 교과서는 다락원, 동화사, 두산동아, 천재(안)이 있다. 반대로 성취기준은 고등학교 교육과정을 성취하지 않았지만 용례는 ‘문장’으로 제시한 금성이 있다. 이는 성취기준과 용례가 반대로 제시된 것으로 교과서 구현 측면에서 적합하지 않다. 용례는 금성을 제외한 9종이 단어로 제시하였다.³⁸⁾ 금성은 ‘勸賣買, 鬪則解’³⁹⁾와 같이 ‘문장’에서 용례를 제시하였으나 하나 밖에 제시하지 않아 짜임에 대한 차이를 구별할 수 없기 때문에 ‘상’의 성취기준은 충족할 수 없다. 이렇듯 고등학교 교과서에 중학교 성취기준을 제시한 것은 타당하지 않고 용례를 ‘문장’이 아닌 ‘단어’로 제시한 9종의 교과서는 성취기준에 맞지 않다.

IV. ‘단어의 짜임’의 바람직한 구현 방안

지금까지 교과서 실태 분석을 통해 오류를 발견하였고 필자는 시정될 필요가 있는 교과서의 내용에 대해 알맞은 대안을 제시하고자 한다. 먼저 ‘단어의 짜임’에 대한 개념 설명이다. 개별 ‘단어의 짜임’을 구체적으로 설명하기 이전에 ‘단어의 짜임’에 대한 개념설명을 제시한다면 학습이 효율적으로 이루어 질 수 있다. 따라서 교육과정의 기술에 근거하여 “단어를 형성하는 의미 요소들 사이의 결합 관계로 두 개 이상의 의미

38) 앞서 말했듯이 미래엔이 용례로 제시한 ‘滿招損 謙受益’은 ‘단어’가 아니기 때문에 거론하지 않는다.

39) 신태영 외 3인, 『고등학교 한문』, 금성, 2014, p.45.

요소가 결합하여 하나의 단어를 이룰 때에는 반드시 기능상의 관계를 가지게 된다.”⁴⁰⁾처럼 보다 명료하게 제시하는 것이 타당한 듯하다. 혹은 학교 문법의 실용성에 근거하여 “단어를 형성하는 의미 요소들 사이의 결합 관계를 말한다.”와 같이 약술할 수도 있다. 또한 <표-2>에서 대학 서랍이 ‘단어의 짜임’의 학습 효과를 제시한 것과 같이 교육과정의 기술에 근거하여 “단어의 짜임을 문법적 기능 관계에 따라 이해하게 되면, 단어를 보다 쉽게 이해하여 어휘 학습의 효과를 높일 수 있을 뿐만 아니라 나아가 이를 문장의 구조를 이해하는 데에 활용할 수도 있다.”⁴¹⁾라는 부가 설명을 한다면 학습의 필요성이 강조되어 학생들에게 동기부여를 일으킬 수 있을 듯하다.

둘째, 주술 관계, 술목 관계 등 개별 짜임에 대한 모든 ‘단어의 짜임’ 제시와 의미 요소들 사이의 결합 관계에 대한 적절한 설명이다. 물론 간략하게 제시되는 것도 타당하나 학생들이 보다 정확한 개념을 학습하기 위해서는 교육과정의 기술에 근거하여 제시해야한다. 주술 관계를 예를 든다면 ‘주술 관계는 주어(主語)와 서술어(敍述語)의 관계로 이루어진 단어로 서술어는 주어에 대해 진술하는 내용을 나타내고, 주어는 서술어의 진술을 받는 대상이 된다.’⁴²⁾처럼 의미 요소들 사이의 결합 관계에 대해 자세하게 서술할 필요가 있다. 또한 다음 세 가지는 강조할 필요가 있다. 1. 장원교육처럼 2009 내용 변화를 간과하여 교육과정 개념과 배치(背馳)되는 서술은 지양된다고 생각된다. 2. 2009에 근거하지 않은 학습 요소의 증가는 삭제되어야 한다. 3. 의미요소의 결합관계의 불충분한 제시는 ‘단어의 짜임’ 학습 요소가 달성하려는 목표에 충족되지 않기 때문에 교육과정에 근거한 자세한 설명이 제시되어야 한다.

셋째, 각 짜임에 대한 해석 순서 관련해서는 모든 ‘단어의 짜임’의 해석 순서를 제시할 필요가 있다. 또한 술목, 술보 관계는 우리말 어순과

40) 교육과학기술부, 앞의 책, 2011, p.13.

41) 교육과학기술부, 앞의 책, 2011, p.13.

42) 교육과학기술부, 앞의 책, 2011, p.13.

다르기 때문에 학생들이 독해를 할 때 길잡이가 될 수 있도록 교육과정에 근거하여 제시할 필요가 있다. 예를 들면 “주술 관계는 주어의 먼저 새기고, 서술어를 나중에 새긴다.”와 같이 명료하게 제시하는 것이 타당한 듯하다.⁴³⁾

넷째, ‘용례 제시’와 관련되어 먼저, 용례의 수는 복수 이상으로 제시할 필요가 있다. 단어의 짜임을 학습할 때에는 용어나 상호 관계를 도식적으로 강조하는 식의 문법 중심 학습에서 벗어나, 다양한 용례를 통하여 단어를 바르게 이해하고 풀이하는 방법을 익히도록 해야 한다.⁴⁴⁾ 용례를 다양하게 제시하지 않는다면 ‘단어의 짜임’과 연관된 학습요소의 ‘문장의 구조’를 이해하기 어렵게 되기 때문에 학생들의 이해력을 도모할 수 있도록 용례를 하나 이상 제시하면서 다양하게 복수로 제시되는 것이 좋을 듯하다. 다음으로 전형적이고 적절한 용례 제시이다. 용례를 선택할 때에는 해당 짜임을 가장 잘 설명할 수 있으며 ‘旬가 아닌 단어’를 제시하되 그 단어가 적절하고 전형적인 것을 제시하여야 한다. 마지막으로 학교 급별에 따른 위계화를 고려할 필요가 있다. 고등학교는 ‘문장에 사용된 단어의 짜임에 대해 말하고 이를 문장 독해에 활용할 수 있다.’라 제시하여 중학교의 ‘단어의 짜임을 구분하고 그 특성을 말할 수 있다.’와 위계를 구현할 필요가 있다. 그리고 성취기준에 따른 용례는 ‘문장’에 속해있는 ‘단어’인 용례를 제시하여야 한다.

V. 결론

2009에서는 ‘단어의 짜임’의 학습 필요성에 대해 “단어의 짜임을 문법적 기능 관계에 따라 이해하게 되면, 단어를 보다 쉽게 이해하여 어휘

43) 교육과학기술부, 앞의 책, 2011, p.13.

44) 교육과학기술부, 앞의 책, 2011, p.13.

학습의 효과를 높일 수 있을 뿐만 아니라 나아가 이를 문장의 구조를 이해하는 데에 활용할 수도 있다.”라고 언급한 바 있다. 이처럼 중요한 학습 요소인 ‘단어의 짜임’은 교육과정의 변천에 따라 의미 요소들 사이의 결합 관계에 대한 설명이 변경되었지만 일부 교과서에는 수정되지 않은 내용이나 잘못된 용례를 제시하고 있어 학교 현장의 교수·학습에 혼란을 야기하였다.

본고는 이러한 문제의식을 바탕으로 현행 중·고등학교 교과서 24종 전체에 대해 학습 요소로 제시된 ‘단어의 짜임’에 대한 실태 조사를 하고 분석하였다. ‘有+명사성성분’ 같은 특정 용례 뿐만 아니라 주술, 술목, 술보, 수식, 병렬 관계 등 ‘단어의 짜임’ 전체에 대한 설명부터 용례까지 교과서 구현 실태를 살펴보았다. 교과서에 구현된 ‘단어의 짜임’ 실태 분석을 한 결과 적지 않은 오류가 있는 것을 알 수 있었다. 이렇게 오류가 생기게 된 원인을 세 가지 측면에서 살펴보면 첫째, 각 교과서가 2009의 교육과정을 기술하지 않은 것이다. 현재 시행되고 있는 중·고등학교 교과서는 2009를 근거로 하여 집필되어야하나 몇 개의 교과서가 7차, 2007을 근거로 하여 교과서에 수정되지 않은 내용을 기술하였다. 둘째, 2009는 7차, 2007과 다르게 별도로 해설서가 존재하지 않는다. 2009는 교육과정의 서술이 명료하게 기술 되지 못했기 때문에 해설서 없이 충분한 내용을 설명하기에 어려움이 있다. 셋째, 교육과정에서는 문법에 대한 개념과 정의만이 기술되어있으며 문서 체제가 용례를 제시할 수 없기 때문에 오류가 나올 수 있다는 점이다. 필자는 이러한 오류와 문제점 등의 원인을 분석하여 ‘단어의 짜임’을 잘 성취할 수 있게 교육과정을 근거로 적절한 대안을 제시하였다.

본 연구를 통해 ‘단어의 짜임’의 설명 및 용례 등이 체계적으로 제시되어 학교 현장의 교수·학습 및 교과서 집필에 일정한 도움이 될 수 있기를 기대한다.

<參考 文獻>

- 교육과학기술부, 『중학교 교육과정 해설 ⑬ 한문』, 2008.
- 교육과학기술부, 『2009 개정 한문과 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제 2011-361호[별책 17], 2011.
- 교육과학기술부, 『2009개정교육과정 따른 성취기준·성취수준-중학교 한문』, 2012.
- 교육과학기술부, 『2009개정교육과정 따른 성취기준·성취수준-고등학교 한문』, 2012.
- 교육과학기술부, 『2015 개정 한문과 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제 2015-74호[별책 17], 2015.
- 楊伯峻·何樂士, 『古漢語語法及其發展』(수정본), 語文出版社, 2001.
- 국립국어연구원, 『표준국어대사전』, 두산동아, 1999.
- 羅竹風, 『한어대사전』, 漢語大詞典出版社, 1986.
- 김언중 외 4인, 『중학교 한문』, 교학사, 2013.
- 김영주 외 6인, 『중학교 한문』, 천재교과서, 2013.
- 김용재 외 3인, 『중학교 한문』, (주)와이비엠, 2013.
- 김혈조 외 7인, 『중학교 한문』, (주)동화사, 2014.
- 박성규 외 3인, 『중학교 한문』, 두산동아, 2013.
- 송영일 외 3인, 『중학교 한문』, 성림출판사, 2013.
- 송재소 외 4인, 『중학교 한문』, 다락원, 2013.
- 심경호 외 3인, 『중학교 한문』, 대교, 2013.
- 안대회 외 6인, 『중학교 한문』, 천재교육, 2013.
- 안재철 외 6인, 『중학교 한문』, (주)미래엔, 2013.
- 이동재 외 4인, 『중학교 한문』, 비상교육, 2013.
- 이병주 외 2인, 『중학교 한문』, 대학서림, 2013.
- 이상진 외 2인, 『중학교 한문』, 디딤돌, 2013.
- 진재교 외 3인, 『중학교 한문』, 장원교육, 2013.
- 김언중 외 2인, 『고등학교 한문 I』, (주)교학사, 2014.

- 김용재 외 5인, 『고등학교 한문 I』, (주)YBM, 2014.
- 박성규 외 4인, 『고등학교 한문 I』, (주)두산동아, 2014.
- 송재소 외 4인, 『고등학교 한문 I』, (주)다락원, 2014.
- 신태영 외 3인, 『고등학교 한문 I』, (주)금성교과서, 2014.
- 신표섭 외 4인, 『고등학교 한문 I』, (주)대학서림, 2014.
- 심경호 외 6인, 『고등학교 한문 I』, (주)미래엔, 2014.
- 안대회 외 6인, 『고등학교 한문 I』, (주)천재교육, 2014.
- 이상진 외 4인, 『고등학교 한문 I』, (주)동화사, 2014.
- 진재교 외 3인, 『고등학교 한문 I』, (주)장원교육, 2014.
- 김성중, 「2009 개정 한문과 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준의 내용과 체계 분석 - 어휘영역」, 『한자한문교육』 29집, 한국한자한문교육학회, 2012.
- _____, 「2009 개정 한문과 교육과정 ‘어휘’ 영역의 내용 분석과 향후 과제」, 『한문교육연구』 39집, 한국한문교육학회, 2012.
- 이군선, 「한문의 이해-한자와 어휘’ 영역의 내용 요소와 성취 기준 분석」, 『한문교육연구』 46집, 한국한문교육학회, 2015.

【부록】

<표-2 중학교 한문 교과서 14종>45)

	‘단어의 짜임’에 대한 개념 설명	주술관계	술목적관계	술보관계	수식관계	병렬관계
교 학 사		‘주어+서술어’의 관계로 이루어진 단어	‘서술어+목적어’의 관계로 이루어진 단어. 뒤에 있는 목적어를 먼저 풀이하고 앞에 있는 서술어를 나중에 풀이한다.	‘서술어+보어’의 관계로 이루어진 단어. 나중에 있는 보어를 먼저 풀이하고 앞에 있는 서술어를 나중에 풀이한다.	‘꾸미는 말+꾸밈을 받는 말’의 관계로 이루어진 단어	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어
다 락 원		주어 역할을 하는 말과 서술어 역할을 하는 말이 결합하여 있으면 ‘주술관계’라고 한다. 주어를 먼저 풀이하고 서술어를 나중에 풀이한다.	서술어 역할을 하는 말과 목적어 역할을 하는 말이 결합하여 있으면 ‘술목적관계’라고 한다. 목적어를 먼저 풀이하고 서술어를 나중에 풀이한다.	서술어 역할을 하는 말과 보어 역할을 하는 말이 결합하여 있으면 ‘술보관계’라고 한다. 보어를 먼저 풀이하고 서술어를 나중에 풀이한다.	꾸미며 주는 말과 꾸밈을 받는 말이 결합하여 있으면 ‘수식관계’라고 한다.	서로 상대되는 의미의 한자나 서로 비슷한 의미의 한자가 결합하여 있으면 ‘병렬관계’라고 한다.
대 교		‘주어+서술어’로 이루어진 단어를 말하며, 주어를 먼저 풀이하고 서술어를 나중에 풀이한다.	‘서술어+목적어’로 이루어진 단어를 말하며, 목적어를 먼저 풀이하고 서술어를 나중에 풀이한다.	‘서술어+보어’로 이루어진 단어를 말하며, 보어를 먼저 풀이하고 서술어를 나중에 풀이한다.	수식어와 피수식어의 관계로 이루어진 단어를 말하며, 앞의 한자가 뒤의 한자를 꾸며 준다.	뜻이 서로 비슷하거나 상대되는 한자가 나란히 놓여 이루어진 단어이다.

45) 표의 순서는 가나다 순이다.

대학서림	단어는 문장을 구성하는 최소 단위이며, 단어의 짜임은 단어를 이루는 글자들 사이의 결합 관계를 말한다. 그 종류는 병렬, 수식, 주술, 술목, 술보 관계가 있다. 짜임을 알아두면 어휘 학습의 효과를 높일 수 있고, 문장의 구조를 이해하는 데에도 도움이 된다.	주어(진술의 대상이 되는 말)와 서술어(진술의 내용이 되는 말)의 관계로, 주어를 먼저 풀이하고, 서술어는 나중에 풀이한다.	서술어와 목적어(서술어의 대상이 되는 말)의 관계로, 서술어는 동작이나 행위 또는 소유를 나타내고, 목적어는 그 대상이 된다. 목적어를 먼저 풀이하고, 서술어를 나중에 풀이한다.	서술어와 보어(서술어를 보충해주는 말)의 관계로, 서술어는 동작, 행위, 상태 등을 나타내고, 보어는 서술어를 보충하여 부족한 뜻을 완전하게 해준다. 보어를 먼저 풀이하고, 서술어를 나중에 풀이한다.	수식어(꾸미는 말)와 피수식어(꾸밈을 받는 말)의 관계로, 수식어를 먼저 풀이하고 피수식어를 나중에 풀이한다.	크게 서로 상대되는 의미나 비슷한 의미를 가진 한자가 나란히 놓여 이루어진 관계이다.
동화사			서술어와 목적어의 관계로 이루어진 단어의 짜임	서술어와 보어의 관계로 이루어진 단어의 짜임	수식어(꾸미는 말)와 피수식어(꾸밈을 받는 말)의 관계로 이루어진 단어의 짜임	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어의 짜임
두산동아		주어와 서술어의 관계로 이루어진 단어의 짜임.	서술어와 목적어의 관계로 이루어진 단어의 짜임	서술어와 보어의 관계로 이루어진 단어의 짜임	수식어와 피수식어의 관계로 이루어진 단어의 짜임	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어의 짜임
디딤돌		‘주어+서술어’의 관계로 이루어진 단어	‘서술어+목적어’의 관계로 이루어진 단어	‘서술어+보어’의 관계로 이루어진 단어	‘수식어+피수식어’의 관계로 이루어진 단어	서로 의미가 비슷하거나 상대되는 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어

미 래 엔		주어와 서술어가 결합한 단어	서술어와 목적어가 결합한 단어	서술어와 보어가 결합한 단어	꾸며주는 말과 꾸밈을 받는 말로 이루어진 단어	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어
비 상 교 육	단어는 문장을 구성하는 최소 단위이다. 단어는 그 결합 관계에 따라 ‘주술관계, 술목적관계, 술보관계, 수식관계, 병렬관계’ 등으로 분류할 수 있다.	주어+서술어	서술어+목적어	서술어+보어	수식어+피수식어	성분이 같은 말들이 나란히 놓인 단어
성 립		주어와 서술어의 관계로 이루어진 단어	서술어와 목적어의 관계로 이루어진 단어	서술어와 보어의 관계로 이루어진 단어	수식어와 피수식어의 관계로 이루어진 단어	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어(상대되는 의미를 가진 한자가 나란히 놓여 이루어진 경우와 서로 비슷한 의미를 가진 한자가 나란히 놓여 이루어진 경우가 있다.)
와 이 비 엠		주어와 서술어로 이루어진 관계로, ‘~이(가)~함:’으로 풀이한다.	서술어와 목적어로 이루어진 관계로, ‘~을(를)~함:’으로 풀이한다. 목적어를 먼저 풀이하고 서술어를 나중에 풀이한다.	서술어와 보어의 관계로 이루어진 단어의 짜임	수식어와 피수식어로 이루어진 관계	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 관계

장원 교육	단어를 형성하는 의미 요소들 사이의 결합 관계를 말한다.	한문의 단어는 하나의 의미 요소로 이루어진 단순어(예:木)와 두 개 이상의 의미 요소가 결합하여 이루어진 복합어(예:耳目)로 나뉜다. 이때 단어가 주어 역할을 하는 한자와 서술어 역할을 하는 한자로 이루어져 있으면 ‘주술 관계’라고 한다.	단어가 서술어 구실을 하는 한자와 목적어 구실을 하는 한자로 성립하면 ‘술목적 관계’라고 한다. 서술어는 동작이나 행위, 존재나 소유를 나타내고, 목적어는 그 대상이 된다.	서술어 구실을 하는 한자와 보어 구실을 하는 한자로 성립하면 ‘술보 관계’라고 한다. 서술어는 동작, 행위, 상태 등을 나타내고, 보어는 서술어를 보충하여 부족한 뜻을 완전하게 해 준다.	꾸며 주는 한자와 꾸밈을 받는 한자로 이루어지면 ‘수식 관계’라고 한다.	비슷하거나 상대되는 뜻의 한자로 이루어지면 ‘병렬 관계’라고 한다.
천재 (김)			서술어+목적어의 관계로 이루어진 단어	서술어+보어의 관계로 이루어진 단어	수식어(꾸미는 말)+피수식어(꾸밈을 받는 말)로 이루어진 단어	같은 성분의 한자끼리 나란히 놓여 이루어진 단어
천재 (안)		주어와 서술어의 관계로 이루어진 단어의 짜임이다. 일반적으로 주어를 먼저 풀이하고, 서술어를 나중에 풀이한다.	서술어와 목적어의 관계로 이루어진 단어의 짜임이다. 우리말 어순과 달리 목적어를 먼저 풀이하고, 서술어를 나중에 풀이한다.	서술어와 보어의 관계로 이루어진 단어의 짜임이다. 우리말어순과 달리 보어를 먼저 새기고, 서술어를 나중에 새긴다.	뜻을 꾸며 주는 말[수식어]과 꾸밈을 받는 말[피수식어]의 관계로 이루어진 단어의 짜임이다. 이때 꾸며 주는 글자는 꾸밈을 받는 말의 앞에 놓인다.	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어의 짜임이다.

<표-3 고등학교 한문교과서 10종>46)

	‘단어의 짜임’에 대한 개념 설명	주술관계	술목관계	술보관계	수식관계	병렬관계
교 학 사	단어의 짜임은 단어를 형성하는 의미 요소들 사이의 결합 관계를 말한다. 문법적 기능에 따라 주술관계, 술목관계, 술보관계, 수식 관계, 병렬 관계 등으로 분류할 수 있다.	주어와 서술어의 관계로 이루어진 단어이다. 서술어는 주어에 대해 진술하는 내용을 나타내고, 주어는 서술어의 진술을 받는 대상이 된다. 주어를 먼저 새기고, 서술어는 나중에 새긴다.	서술어와 목적어의 관계로 이루어진 단어이다. 서술어는 동작이나 행위 또는 소유를 나타내고, 목적어는 그 대상이 된다. 목적어를 먼저 새기고, 서술어를 나중에 새긴다.	서술어와 보어의 관계로 이루어진 단어이다. 서술어는 동작, 행위, 상태 등을 나타내고, 보어는 서술어를 보충하여 부족한 뜻을 완전하게 해 준다. 보어를 먼저 새기고, 서술어를 나중에 새긴다.	수식어와 피수식의 관계로 이루어진 단어이다. 수식어는 피수식어의 성격에 따라 명사류를 수식하는 것과 동사류를 수식하는 것이 있다. 수식어를 먼저 새기고, 피수식어를 나중에 새긴다.	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어이다. 이에 는 서로 상대되는 의미가 있는 한자가 나란히 놓여 이루어진 경우와 서로 비슷한 의미가 있는 한자가 나란히 놓여 이루어진 경우가 있다.
금 성	주어와 서술어의 관계로 이루어진 단어이다.	주어와 서술어의 관계로 이루어진 단어이다.	서술어와 목적어의 관계로 이루어진 단어이다. 서술어는 동작이나 행위 또는 소유를 나타내고, 목적어는 그 대상이 된다. 목적어를 먼저 새기고, 서술어를 나중에 새긴다.	서술어와 보어의 관계로 이루어진 단어이다. 서술어는 동작, 행위, 상태 등을 나타내고, 보어는 서술어를 보충하여 부족한 뜻을 완전하게 해 준다. 술보관계의 단어는 어순이 우리말과는 달리 보어를 먼저 새기고, 서술어를 나중에 새긴다.	수식어(꾸며 주는 말)와 피수식어(꾸밈을 받는 말)의 관계로 이루어진 단어이다.	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어이다. 서로 상대되는 의미를 가진 한자가 나란히 놓여 이루어진 경우와 서로 비슷한 의미를 가진 한자가 나란히 놓여 이루어진 경우가 있다.

46) 표의 순서는 가나다 순이다.

다 락 원	단어는 문장을 구성하는 최소 단위이다. 두 개 이상의 의미 요소가 결합하여 하나의 단어를 이룰 때, 그 단어를 이루는 의미 요소들 사이의 결합 관계를 ‘단어의 짜임’이라고 한다.	주어와 서술어의 관계로 이루어진 단어이다.	서술어와 목적어의 관계로 이루어진 단어이다.	서술어와 보어의 관계로 이루어진 단어이다.	수식어와 피수식어로 이루어진 단어이다.	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어이다. 서로 비슷한 의미의 한자가 나란히 놓인 경우와 서로 상대되는 의미의 한자가 나란히 놓인 경우가 있다.
대 학 서 림		주어와 서술어의 관계로 이루어진 단어	서술어와 목적어의 관계로 이루어진 단어. 서술어는 동작, 행위 또는 소유를 나타내고, 목적어는 그 대상이 됨.	서술어와 보어의 관계로 이루어진 단어. 서술어는 동작, 행위, 상태 등을 나타내고, 보어는 서술어를 보충하여 부족한 뜻을 완전하게 해 줌.	수식어와 피수식어의 관계로 이루어진 단어	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어. 비슷한 또는 상대되는 의미의 한자가 나란히 놓여 있음.
동 화 사	둘 이상의 의미 요소가 결합하여 하나의 단어를 형성할 때에는 반드시 그 의미 요소들 간에 기능상의 관계를 가지게 된다. 이러한 결합 관계를 ‘단어의 짜임’이라고 한다.	‘주어+서술어’의 관계로 이루어진 단어의 짜임	‘서술어+목적어’의 관계로 이루어진 단어의 짜임. 목적어를 먼저 새기고, 서술어를 나중에 새긴다.	‘서술어+보어’의 관계로 이루어진 단어의 짜임. 보어를 서술어 보다 먼저 풀이한다.	‘수식어+피수식어’의 관계로 이루어진 단어의 짜임	같은 성분이 나란히 놓여 이루어진 단어의 짜임
두 산 동 아		주어와 서술어의 관계로 이루어진 단어	서술어와 목적어의 관계로 이루어진 단어	서술어와 보어의 관계로 이루어진 단어	수식어와 피수식어의 관계로 이루어진 단어	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어
미 래 엔		주어와 서술어가 결합한 단어	서술어와 목적어가 결합한 단어	서술어와 보어가 결합한 단어	꾸며 주는 말과 꾸밈을 받는 말로 이루어진 단어	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어

와 이 비 얽		주어와 서술어의 관계로 이루어진 단어이다. ‘~이(가)~합’으로, 서술어를 나중에 풀이한다.	서술어와 목적어의 관계로 이루어진 단어이다. ‘~을(를)~함’으로, 목적어를 먼저 풀이하고 서술어를 나중에 풀이한다.	서술어와 보어의 관계로 이루어진 단어이다. 보어를 먼저 풀이하고 서술어를 나중에 풀이한다.	수식어와 피수식어로 이루어진 단어이다	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어이다.
장원 교 육		주어+서술어	서술어+목적어	서술어+보어	수식어+피수식어	
천 재 (안)		주어와 서술어의 관계로 이루어진 단어이다.	서술어와 목적어의 관계로 이루어진 단어이다.	서술어와 보어의 관계로 이루어진 단어이다.	수식어와 피수식어의 관계로 이루어진 단어이다.	성분이 같은 말들이 나란히 놓여 이루어진 단어이다.

<표-4 중학교 한문 교과서 14종>

	주술	술목	술보	수식	병렬
교학사	冬去	正心 修身	有親	白雲	君臣
다락원	夏至	修業	多情	白露	父母 兄弟 姊妹 男妹 夫婦 子女
대교	苦盡 甘來	修身 齊家 治國 平天下	易得 難求	鷄口 牛後	喜樂 是非
대학 서림	夜深 民主 霜降	愛國 知心 有罪	難解 登山 下山 入室 多福	人心 校歌 平野 多讀	夫婦 往來 巨大 戰爭 教育 內外
동화사		知音	登校	三尺	心身
두산 동아	日出 夜深	讀書 作文	多情 多感	必勝 青山	言語 上下

디딤돌	日出	修身	下山	白花 滿發	思想 父子
미래엔	日出 月明	讀書 愛國	登山 有識	春風 青雲	海洋 強弱
비상 교육	鳥飛 梨落	溫故 知新	難兄 難弟	去言 來言	朋友 教學
성림		助長 種豆	登龍門	水魚之交 去言	過失
와이 비엠펜	日出 月出	讀書 受賞 作曲 憂國	着陸 入國 多情 多感	惡性 公知	姓名 黑白 死活 往來
장원 교육	冬去 春來	開眼 報恩	在天 出席	青山 梨花	樹木 廣告 利益 興亡
천재(김)		授業	莫逆	教室	父母
천재(안)	春暖 冬寒	結婚 敬老	多情 難解	落葉 高溫	樹木 街路 巖石 長短 大小 輕重

<표-5 고등학교 한문 교과서 10종>

	주술	술목	술보	수식	병렬
교학사	年少 天賦 瓦解 日沒	成功 比肩 防疫 遷都	博識 難航 應募 無妨	東邦 冥福 秋毫 生栗 蜂起 培養 痛哭 連繫	巧拙 伸縮 矯正 乾燥
금성	夜深 品貴	騎馬 持名	難解 下船	白眉 蛇足	買賣
다락원	夜深 品貴	立志 讀書 望雲	難解 歸家 莫逆	友情 廣告 奇貨	海洋 大小
대학 서림	夜深 日出 年少	植木 讀書 愛國	無限 有親	小食 食家 白雲	長短 貧富 大小
동화사	夜深 年少 脣亡 齒寒	讀書 愛國 指鹿 移山	有利 下山	清風 美人 力走 嚴禁 螢雪之功 蛇足	明暗 喜悲 海洋 存在

두산 동아	日出 途遠 心醉 日暮	橋角 廢業 遵法 讀書	難忘 就職 殊常	大器 貴賓 燃料 晚成 突變 創造	表裏 美醜 優劣 中央 柔軟 傾斜 欺罔 寢食 田畝 禽獸
미래엔	鳴飛	招損	難得	同價	得失
와이 비엵	日出 夜深 人造 心亂	讀書 遵法 增幅 屈指 啓蒙	歸家 過半 多濕 殊常	落葉 蛇足 突變 自評	長短 需給 群衆 贊反 監督 出納 考慮
장원 교육	夜深	壓卷	下船	芳年	差異
천재(안)	地震 心亂	防疫 遵法	浸水 殊常	金塊 軟骨 徐行 突變	睡眠 相互 傾斜 美醜 優劣 伸縮

Abstract

Analysis of Grammar Learning Component ‘Composition of Words’ on Textbooks and Methods of Implementation – Focusing on 2009 Revised Middle and High School “Chinese Characters” Textbooks
/ Hong Min-jeong*

In this article status of ‘Composition of Words’ which is a grammar component in the area of ‘Vocabulary’ in 2009 Revised “Chinese Characters” Curriculum in middle school and high school textbooks was reviewed and its implementation aspects were analyzed. Focus was placed on the proposal of appropriate alternatives to achieve ‘Composition of Words’ in the school field by analyzing errors and problems through review and analysis.

In ‘Composition of Words,’ explanation of combination relationship between semantic elements has been changed according to curricular. However, the current textbooks presented the description of ‘Composition of Words’ intact without revision. Additionally, there are examples with errors in the textbooks, which made students learning ‘Composition of Words’ confused.

The writer tried to analyze description, examples and implementation of ‘Composition of Words’ in the sentences in middle and high school text books in 2009 Revised Curriculum with critical mind and to search desirable implementation of ‘Composition of Words.’ It is expected that this study

* Master Degree Course in the Department of Korean Language and Literature in Kyemyung University / mj7771@naver.com

will help textbook writing in the future as it presents explanation and examples of 'Composition of Words' systematically.

【Key words】 2009 Revised Educational Curriculum, “Chinese Characters“
Subject Curriculum, Middle School and High School
Textbooks, Vocabularies, Composition of Words

투고일 : 11월 23일, 심사완료일 : 12월 8일, 게재확정일 : 12월 12일