

漢字教育國民運動聯合

第1次 學術大會

주제 : 漢字 · 漢文교육과 訓民正音의 세계화

일 시 : 2007년 10월 9일(화) 오후 1시 30분

장 소 : 대한출판문화협회 강당

주 최 : 漢字教育國民運動聯合

주 관 : 傳統文化研究會

후 원 : 朝鮮日報社 韓國經濟新聞社 韓國語文會

행 사 일 정

일 시 : 2007년 10월 9일(화) 오후 13:30 ~ 17:00

장 소 : 대한출판문화협회 4층 강당

주제 : 漢字・漢文교육과 訓民正音의 세계화

◆ 1부 : 개회 (13:30~14:00)

진행사회 : 徐廷文(민족문화추진회)

○ 개회사

鄭愚相(서울교대)

○ 기조 발표 : 잘못된 語文政策과 그 分명한 是正策

李應百(서울대)

◆ 2부 : 주제 발표 (14:00~15:30)

발표사회 : 徐廷文(민족문화추진회)

○ 學習者 중심의 漢字 教授-學習 방법 고찰

韓殷洙(한국교원대)

○ 漢文 教育의 現況과 改善 方案

成百曉(민족문화추진회)

○ 한글과 로마자의 외래어 음가표기(音價表記)의 동등효력(同等效力) 연구

方錫淙(감리교신학대)

휴식 (15:30~15:40)

◆ 3부 : 종합토론 (15:40~16:10)

좌장 : 金慶洙(중앙대)

南守極(서울 상경초), 李忠九(국사편찬위원회), 鄭宇永(동국대)

◆ 폐 회

◆ 다과회(16:20~17:00)

目 次

基調發表文

- 잘못된 語文政策과 그 分명한 是正策 - 李應百(서울대) 7

主題發表文

- 學習者 중심의 漢字 教授-學習 방법 고찰 - 韓殷洙(한국교원대) 11
토론문 - 南守極(서울 상경초) 50
- 漢文 教育의 現況과 改善 方案 - 成百曉(민족문화추진회) 53
토론문 - 李忠九(국사편찬위원회) 68
- 한글과 로마자의 외래어 음가표기(音價表記)의 동등효력(同等效力) 연구
方錫淙(감리교신학대) 73
토론문 - 鄭宇永(동국대) 90

잘못된 語文政策과 그 分明한 是正策

李 應 百(서울대 명예교수/국어교육연구소)

1. 語文生活의 現在 모습

우리나라는 父母들의 남다른 教育熱로 子女를 어떻게든 大學까지 履修시켜야 사람 축에 들 수 있겠다는 切切한 執念에 따라 大學이 많이 세워졌고, 卒業生도 많이 나왔다. 그런데 그들을 받아들일 社會 組織의 不實로 當事者는 물론 父母들의 속을 애태우고 있다.

나는 일찍이 쓸모 있게 教育하면 글로벌 時代에 어디에서라도 일을 責任 있게 잘할 수 있을 게 아니냐는 생각으로 人力輸出을 强辯한 일이 있다.

教育을 시키는 목적은 知識과 教養을 쌓아 올바른 精神과 健康한 몸으로 家庭은 물론 國家社會에 有用하게 이바지할 수 있는 바탕을 이룩하는 데 있다고 본다.

教育을 받은 사람은 글을 읽고 쓸 줄 알아야 한다. 그런데 요새 대학 졸업생은 80년대 漢字 섞인 日刊紙를 못 읽고, 先輩들의 漢字 섞인 碩博士 論文도 못 읽으며, 教授들의 講義도 用語의 뜻을 분명히 몰라 제대로 알아듣지 못하고 대략 짐작으로 받아넘기는 딱한 실정에 놓여 있다.

그리고 社會에서도 대부분 漢字語로 되어 있는 地名의 案內 標識나 企業體, 團體, 官公署의 漢字語로 된 간판을 한글로 標記함으로써 뜻 파악이 端的으로 되지 못할 뿐 아니라, 漢字學習의 거리의 自然스러운 漆板 구실도 못하고 있다. 日刊紙나 冊子 등 諸般 記錄物이 대체로 한글專用으로 되어 있어, 뜻파악이 어렵고 불분명하게 되어 있다. 이러한 한글專用의 社會 風潮로 교육받은 보람을 느끼지 못하고, 能率의인 社會生活을 하기 어려운 實情이다.

2. 잘못된 까닭

우리말은 고유어와 漢字語로 되어 있다. 고유어는 한글로 쓰고, 漢字語 중 뜻 전달의 필요상 漢字를 써야 할 경우에는 漢字로 써야 한다. 말하자면 國漢混用을 해야 能率의인 讀解가 可能하게 된다.

1443년에 朝鮮朝 世宗大王이 訓民正音 곧 한글을 創制함으로써 비로소 우리말 表記

의 가장 적절한 수단을 얻게 된 것이다. 그런데 한글 창제 이전 最下限 B.C.108년경에 中國의 漢字漢文이 우리나라에 들어와 1600년간 우리의 先人들이 수준 높은 中國文化를 吸收 消化하고, 日常生活의 편지나 日記 記錄과 理論展開나 詩文의 創作活動도 漢字漢文으로 遂行함으로써 우리의 傳統文化를 構築해 온 것이다. 그것으로써 오늘날 國語辭典 收錄 語彙의 70%가 漢字語로 되어 있다.

漢字語는 語素인 漢字的 訓과 音を 알아야 뜻과 음을 분명하게 알 수 있다. 그런데 요새 恣行되고 있는 한글 專用 教育政策은 1970년 3월부터 外國語를 제외한 초·중·고 모든 教科書가 한글 專用 형태로 改編되어 써 내려오고 있는 데 잘못된 原因이 있다.

그러던 터에 1972년 8월 16일에 文教當局에서는 漢文教育用 基礎漢字 1,800字를 選定 公布했다.

70년 한글 專用 教科書로 教育하는 一線敎壇에서 가장 困境에 처한 이들이 국어敎師였다. 數없이 나오는 漢字語의 중요한 漢字를 一一이 板書해 가며 說明할 수도 없기 때문이었다. 이렇게 沸騰하는 국어 敎師들의 抗拒 분위기를 感知한 당시의 文教部는 중·고교 『국어』에 72년에 公布한 漢文教育用 基礎漢字 中 중·고용 각 900자씩을 중·고 『국어』에 括弧 속에 併用하고, 그 앞에 한글 음을 記錄했다. 이것은 한글 專用 教育政策과의 相衝과 한글학회의 반대를 念頭に 둔 처사라고 생각된다.

이때 ‘국어’ 시간에 學生들에게 글을 읽히면 괄호 앞 한글만 읽으면 되기 때문에, 60년대 학생들이 ‘국어’ 시간에 露出된 漢字的 음을 참고서나 辭典에서 찾는 연습하는 과정이 생략됨으로써 豫習의 教育적 효과가 全無하게 되었다. 그뿐 아니라 75년 당시의 국어 교사들 중 뜻있는 이는 괄호 밖 한글을, 요새 같으면 화이트로 지우면 간단했겠는데, 당시는 일일이 하얀 종이를 오려 붙여 漢字를 露出시킴으로써 연습의 효과를 거두도록 配慮했다. 그런데 지금은 괄호 속 漢字에 대해 혹 학생이 ‘국어’ 교사에게 물으면 ‘그것은 漢文先生께 여쭙어 보거라.’ 하고 답을 회피하는 例가 꽤 있다고 들었다. 국어 교사는 응당 教育漢字쯤은 訓과 音を 알아야 한다는 상식이 통하지 않는 상황이 안타깝다.

한글 專用 教育政策을 실시한 朴正熙 대통령은 當分間 한글로 揮毫를 하다가 72년 漢文教育用 基礎漢字 1,800자를 選定 公布하면서, 앞으로 漢字를 더 이상 늘리지도 말고, 그 이하로 줄이지도 말라고 했다. 이것은 한글 專用 教育政策의 철수의 간접적인 表現이라 생각되는데, 여러 반대 여론을 물리치고 敢行한 한글 專用 政策을 만약 거둬들인다면 反對 의견에 부딪쳐 희생될 것을 念頭に 둔 當路者들의 杞憂로 계속 墨守됨으로써 是正하지 못한 채 질질 끌어진 것이라 생각된다.

한글 專用 教育政策에서 國漢 混用 政策으로 바꾸려면 실험이 필요하다는 意見이 있다. 나는 그 實驗은 5年半 동안 舉國的으로 이미 끝났다고 主張한다.

1964년 9월에서 1970년 3월까지 당시 臨時許容漢字 1,300字 시절에 초등 『국어』 4·5·6학년에 200자씩 600자와, 『중학국어』에 400자, 『고등국어』에 300자를 累積的으로 露出混用하고, 外國語를 제외하고 중·고교의 국어를 포함한 모든 科目 教科書에 1,300字 범위 외에 漢字도 뜻 이해상 필요하다고 느끼면, 괄호 속에 넣어 表記했다. 그 당시 모든 과목 教科書 한 가지씩을 收合해 그 속에 들어 있는 漢字를 조사했더니 총 3,503字였다. 말하자면 당시 고교 출신은 3,503자의 漢字를 배운 것이다.

漢字는 어릴수록 學習의 能率이 오르는 것은 書堂에서 漢文教育을 하던 시절, 4, 5세에 千字文을 달달 외는 사례가 흔했던 것이 그것을 증명한다.

1964년 9월에서 70년 3월 사이에 초등 『국어』에 600자를 露出 맞바로 섞은 것을 배운 초등학교 졸업생이 面서기나 郡서기로 흔히 채용이 됐는데, 당시의 면의 戶籍書記는 戶籍申告하는 漢字 姓名을 流麗한 筆致로 正確하게 처리 可能했던 사실을 흔히 접할 수 있었다.

그뿐 아니라 漢字가 몸에 뱌으로써 사람 됨됨이가 의젓하고, 良心에 따라 正直하게 행동하는 社會 風潮가 造成되었던 것이다.

이 이상 正確하고 能率의인 舉國的인 自然스런 實驗이 더 있을 수 없다고 생각된다.

3. 分명한 是正策

요새 企業體에서 社員採用 때 많은 군데서 漢字能力 3급(1,800字) 以上 合格者를 基本資格으로 하는 風潮가 普遍化하고 있다. 漢字를 아는 사람이 言語 行動舉止와 事理 判斷이 正確하고 責任 있는 處事를 한다는데 着眼한 결과다.

요새 漢字能力 應試 準備 節次에 초등학교생에게 四字小學이나 推句를 사용하는데, 그 내용이 사람으로서 言語와 行動을 어떻게 해야 한다는데 초점이 맞춰져 있다. 그리하여 그 教材로 공부를 하면 눈빛이 달라지고 行動舉止가 의젓하게 되어, 父母들도 人性이 달라지는 데 感動하는 事例가 非一非再하다. 뜻 通達 機能 외에 漢字는 사람됨됨이를 좋게 바꿔 놓는 神秘感이 있다.

가령 효도 孝자는 늙은 老자 머리[耂]에 아들 자(子)를 받친 짜임으로 돼 늙으신 아버지를 자식이 받들어 모신다는 뜻을 立體的으로 나타낸 글자로, 세계 어느 나라 글자가 孝道의 개념을 이처럼 原理的으로 浮刻시킨 事例가 있단 말인가. 공손 悌는 집에서 손위 兄을 아우[弟]가 공손히[悌] 모시고, 사회에서는 손위 분을 공손히 모신다는 짜임의 글자다. 속[屮]에 품은 마음[心] 곧 良心에 따를 때 행동이 忠實하듯, 그러한 마음 자세로 나라와 임금께 섬기는 것이 忠誠이 된다는 짜임의 忠誠 忠자다. 사람[人] 사이의 말[言]은 약속인데 약속은 지킬 때 믿음이 간다는 짜임의 믿을 信 자다. 이 孝悌忠信 네 글자의 뜻을 올바르게 알아 실천하면 훌륭한 人格者가 된다. 이 세상에 단

네 글자로 이렇게 훌륭한 人格者가 되게 하는 말이 어디에 또 있던 말인가.

漢文 教育을 爲主로 한 書堂에서 이렇게 훌륭한 사람을 만드는 漢字 公부를 한 선비 중에 新羅時代 때 元曉와 崔致遠, 高麗 때 崔沖, 李相國, 鄭夢周, 禹卓, 權近, 朝鮮時代의 退溪, 栗谷, 實學派의 燕巖 朴趾源, 朴齊家 등 훌륭한 學者들이 나오지 않았던가, 이러한 훌륭한 先賢의 後裔인 우리 二世들이 70년대 이후 잘못된 言語政策으로 東洋 三國에서 주름잡던 우리가 漢字文化圈에서 뒤처지게 된 것은 時急히 바로잡아 文化 經濟 交流에서 爲頭했던 位相을 되찾을 방도가 무엇일까.

그 첫째는 語文政策의 물고를 쥐고 있는 當路者들의 意識改革이 필요하다. 한글 專用 教育政策의 잘못을 是正하겠다는 輿論에 따라 國家 社會에 크게 보탬이 되는 次元에서 올바른 方向으로 나갈 때 反對派에 희생되지 않는다는 所信을 가지고 堂堂히 나아갈 것이다.

둘째로 2004년 한글+한자문화 3월호에 냈던 '安秉永 教育人的資源部 副總理께 드리는 建議文'에 열거한 要點을 다시 간추리고 손질해 마무리짓는다. 여기서 漢文教育用 基礎漢字 1,800자를 편의상 教育漢字라 했다.

1. 초등학교 『국어』에 教育漢字를 1학년 50자, 2학년 100자, 3학년 150자, 4학년 200자, 5·6학년 각 250자씩 총 1,000자를 露出 混用한다.
2. 중·고교 『국어』의 括弧를 벗겨 露出 混用한다.
3. 국문으로 表記된 모든 教科書에 1964년 예에 따라 教育漢字 범위에 拘碍됨 없이 필요한 漢字를 括弧 속에 併記한다.
4. 초·중·고 學期 시험과 大入 修能 考查에 教育漢字의 출제를 義務化한다.
5. 社會의 看板·道路標識에 漢字 併記를 의무화하여, 內國人에게 뜻 전달이 분명히 되게 하고, 漢字文化圈內 來訪客에게는 눈을 붙여줄 것을 권장한다.
6. 漢文教育用基礎漢字의 名稱을 教育漢字로 바꾸고, 2000년에 바꾸어 넣은 44자를 포괄해 200자를 더해 현재 1,800자를 2,000자로 늘린다.
7. 大學의 신문이나 각종 보고서, 論文에 필요한 漢字를 섞어 뜻 전달이 분명하게 되도록 권장한다.
8. 大學의 國文으로 쓰는 碩·博士 學位 論文에 文脈의 분명한 理解를 위해 반드시 필요한 漢字를 섞도록 권장한다.
9. 新聞, 雜誌, 각종 書籍에 필요한 漢字를 섞어 뜻 전달의 能率化를 하도록 권장한다.

學習者 중심의 漢字 敎授-學習 방법 고찰¹⁾

韓 殷 洙(서울 신우초 교사, 한국교원대학교 강사)

목 차

1. 序 論
2. 漢字 敎育과 構成主義 敎授-學習
 - 가. 構成主義 敎授-學習 이론
 - 나. 漢字 敎育과 構成主義
3. 學習者 중심의 漢字 敎授-學習 방법
 - 가. 構成主義 字源 學習法의 原理
 - 나. 構成主義 字源 學習法의 模型
 - 다. 構成主義 字源 學習法의 實際
4. 結 論

1. 序 論

한글과 漢字는 우리나라 文字 生活을 영위하는 데 필수적인 양대 도구이다. 한글만으로 표기할 때 우리말 낱말 속에 숨어있는 깊은 뜻을 헤아리기 어려우며, 한자만으로 표기할 때 우리말 소리의 독특한 미적 특질과 형태적 아름다움을 표현하기 어렵다. 漢字는 漢文의 학습에서 가장 기본이 되는 것으로, 한자의 고유한 특징과 짜임을 알아야 한문의 어휘와 문장을 바르게 이해할 수 있다. 또한 한자는 國語를 이해하고 바르게 사용하는데 필수적인 요소로, 한자의 뜻을 바르게 알아야 국어 語彙力을 기르고 國語使用 능력을 신장할 수 있다.

漢字 敎育은 우리말 語彙 敎育이다. 우리의 언어 사용 현실을 보면 口頭 언어로서 韓國語를 공용어로 사용하고 있으며, 文字 언어로서 한글을 사용하고 있다. 우리말은 주지하듯이 固有語, 漢字語, 外來語로 구성되어 있으며, 이 중 漢字語가 우리말 語彙의

1) 이 논문은 2007년 8월 한국교원대학교 대학원에서 취득한 박사학위 논문 “構成主義 字源 學習法을 活用한 漢字 敎授-學習 研究”의 핵심 내용을 발췌하였음.

多數를 차지하고 있다. 비록 문자 표기 수단으로 한글을 사용하고 있지만, 그 이면에는 한자어가 동전의 양면처럼 관계하고 있기 때문에 한자를 익히지 않고서 우리말 어휘력을 신장하기는 어렵다.

언어 교육의 일차적인 목표는 意思疏通이다. 일상생활에서 말을 하거나 글을 쓰는 데 절대적으로 요구되는 것이 어휘력이다. 어휘에 대한 이해가 부족하면 독서 능력도 떨어지고, 글을 쓰는 능력도 줄어들며 올바르게 표현을 할 수도 있다. 그래서 한자 교육을 통해 어휘의 정확한 의미를 이해하고, 그것을 바탕으로 명확하게 어휘를 표현할 수 있는 것이다. 우리말 어휘의 다수를 차지하고 있는 한자와 한자어에 대한 학습은 우리말 어휘력 신장에 절대적으로 필요하다.

漢字 教育은 漢文 教育의 출발점이다. 한글이 창제되기 이전에 우리의 선조들은 주로 漢文으로 문자 생활을 영위하였다. 또한 한글이 창제된 이후에도 오랜 동안 한문은 우리 민족의 삶과 역사를 표현하고 기록하는 데에 중요한 구실을 하였다. 이러한 한문을 학습하는데 가장 기본적인 수단이 한자이다. 한자는 한문의 문법적인 지식을 익히기 전에 익혀야 할 가장 기본적인 학습 내용이다. 한문을 익히기 위해서는 한자의 고유한 특징과 짜임, 그리고 역사를 알아야 한문의 어휘와 문장을 바르게 이해할 수 있다. 그러므로 한자 교육은 한문 교육을 하는 데 근본이 되며, 內實있는 한문 교육을 위해 꼭 필요한 것이다.

한자 교육은 우리의 傳統 文化를 이해하고, 漢字文化圈의 문화를 이해하는데 필수적이다. 우리 민족은 오랜 역사를 거치는 동안 우리 민족 특유의 전통 문화를 이루었고, 이를 한문 문헌으로 남겨놓았다. 중·고등학교 한문 교과서에 실린 한문의 대부분이 이를 잘 반영한 것이다. 한문 학습을 통하여 우리의 전통 문화를 바르게 이해하고, 이를 바탕으로 민족 문화에 대해 긍지와 주체의식을 갖게 된다. 우리의 전통 문화가 담겨있는 한문 학습을 통하여 선인들의 삶과 지혜를 이해하고, 바람직한 가치관과 인성을 함양할 수 있다. 이러한 전통 문화 이해의 출발점이 바로 한자를 바르게 이해하는 데에 있다.

한문은 기본적으로 古典語이며 文言文으로서, 口語로서의 언어 구사 능력을 중시하는 여타의 외국어와 다르게 漢字文化圈의 문화적 배경을 기반으로 이루어진 것이다. 한자문화권의 문화의 종류, 특징, 역사적 의미 등은 매우 다양하며 심오하다. 유교, 불교, 도교 등의 문화와 사상은 인류 문화의 精髓라 할 수 있다. 이러한 한자문화권의 문화에 대한 이해는 한자문화권에 속한 동아시아 여러 나라 문화의 이해에 필수적이다. 동아시아의 여러 나라들과 교류·협력하고 21세기 지식·정보 사회의 주인공이 되기 위해서는 한자문화권의 문화에 대한 이해가 밀바탕이며, 이것의 출발점은 한자의 이해 및 교육이다.

이상과 같이 한자 교육은 국어 교육을 충실히 하고, 한문 교육을 내실화 하며, 한자

문화권의 문화를 이해하는 데에 꼭 필요한 것이라 할 수 있다. 한자 교육을 효과적으로 하기 위해서는 능률적인 漢字 教授-學習 방법이 필요하다. 한자 교육이 꼭 필요한 것이라고 해도 한자를 가르칠 수 있는 적절한 교수-학습 방법이 없다면 한자 교육은 이루어질 수 없다. 학습자들이 한자·어휘·한문을 쉽고 재미있게 학습할 수 있으며, 부담을 느끼지 않도록 하기 위해서는 알맞은 한자 교수-학습 방법이 필요한 것이다.

학습자들에게 교과와 내용을 재미있고 효과적으로 가르치기 위한 교수-학습 방법의 연구가 오랜 동안 있었으나 한문과 교육은 교과와 특수성으로 인해 여타 교과에 비해 교수-학습 방법의 연구가 활발하지 못하였던 것이 사실이다. 교사가 지니고 있는 한자·한문의 지식을 학습자에게 傳授하면 그만이라는 인식이 많았다. 그래서 어떻게 하면 교사가 갖고 있는 지식을 효과적으로 전수할 수 있을지에 대한 연구는 어느 정도 진행되었다. 그러나 학습자들을 교육의 主體로 인정하고 그들 스스로 한자·한문에 대한 知識을 構成할 수 있다는 인식은 매우 적었다. 따라서 학습자를 중심으로 하는 한자 교수-학습 방법의 개발은 미미하였다.

연구자는 학습자가 학습의 주체이며 학습자 스스로 한자에 대한 지식을 구성할 수 있다는 인식 아래 학습자들이 한자 지식을 구성할 수 있는 능력을 개발하는 것이 필요함을 느꼈다. 이를 해결하기 위해서는 지식의 형성과 습득을 개인의 認知 作用과 社會的 相互 作用의 측면에서 탐색해온 構成主義 教授-學習 이론이 필요함을 인식하였다.

2. 漢字 教育과 構成主義 教授-學習

가. 構成主義 教授-學習 이론

우리나라에서 1990년대 이후 활발하게 논의되기 시작한 構成主義는 인간의 지각과 학습에 대해서 새로운 인식론적 대안을 제시하였다. 기존의 교육에 많은 영향을 끼친 客觀主義(objectivism)는 여러 가지 문제점을 안고 있었다. 이러한 문제점을 보완하고 현대 사회가 요구하는 고등 정신 능력의 함양을 위한 대안을 마련한 것이 構成主義이다.

구성주의는 어떻게 가르칠 것인가에 대한 이론이 아니다. 그것은 지식이 어떻게 형성되는 것이며, 학습은 어떻게 이루어지는가에 대한 이론이다. 그것은 최근의 認知心理學, 哲學 그리고 人類學 등의 이론을 바탕으로 하여, 知識이란 一時的이고, 發達的이며, 社會-文化的 배경을 바탕으로 하는 것, 따라서 객관적일 수 없는 것이라고 보고 있다. 다시 말해 ‘지식’이라는 것은 認知的 主體(Cognitive subject)로서의 個人의 認知的 作用의 결과로서 현상에 대한 個別的 意味 부여와 해석이라고 본다.²⁾ 한마디로 구성주의는 지식이란 무엇이며 우리가 어떻게 지식을 습득하는지에 대한 인식론이다.

2) 강인애, “구성주의적 교수-학습의 원리와 적용,” 『교육이론과 실천』 제8권 제1호(마산 : 경남대학교 교육문제연구소, 1998), 23쪽.

구성주의는 객관주의에 대비되는 인식론이라 할 수 있다. 객관주의는 지식을 독립된 실체로 보고, 학습을 外部로부터의 知識을 학습자 內部로 轉移시키는 것으로 본다. 또한 실재론에 뿌리를 두고 세계는 외부에 객관적으로 존재하며 그 의미 역시 우리의 경험과는 별도로 객관적 세계 속에 존재하는 것으로 파악하여 앎의 대상을 강조한다. 반면에 構成主義는 지식의 相對主義와 經驗主義를 주장한다. 즉 구성주의는 지식의 형성과 습득을 個人的 認知 作用과 개인이 속한 사회 구성원들 간의 社會的 相互作用에 비추어 설명하는 상대주의적 인식론에 기반을 두고 있다.³⁾ 이와 같이 구성주의 인식론은 객관주의 인식론과 크게 차이가 난다. 따라서 구성주의 교수-학습의 원리와 객관주의 교수-학습의 원리도 큰 차이가 난다. 그러면 구성주의와 객관주의의 교수-학습 원리는 어떻게 차이가 나는가?

구성주의 인식론이 구체적으로 교육현상에서 형상화되려면 객관주의 교수-학습 원리와는 다른 형태를 지닐 수밖에 없다. 강인애는 구성주의 교수-학습 원리를 객관주의와 비교하여 다음의 <표 I>과 같이 제시하였다.⁴⁾

<표 I> 객관주의와 구성주의의 교수-학습 원리

객관주의 교수-학습 원리	구성주의 교수-학습 원리
지식의 추상화와 탈상황화 : 학습 전 과제 분석	지식의 상황성 강조 : 과제풀이 과정에서 학습자에 의해 도출되는 학습목표의 설정 및 평가
단순화되고 구조화된 현실을 제시 : 학습 전 학습목표와 평가기준 설정	현실의 복잡함 제시 : 문화적 동화(acculturation)와 협력학습(collaboration)
지식의 연계화와 구조화 : 완전학습	학습환경의 조성 : 학습자의 주인의식과 권위부여(ownership & empowerment) 및 같은 학습자 혹은 코치로서의 선생님 역할

위의 <표 I>을 통해 볼 때 구성주의 교수-학습은 무엇보다 學習者의 役割을 중시하고 있음을 알 수 있다. 지식이란 사전에 마련되어 있는 고정불변의 것이 아니라 학습자가 과제를 해결하는 과정에서 학습자에 의해 얻어질 수 있는 것이라고 본 것이다. 또한 학습자가 문제를 해결하기 위해 學習 現場으로 가져오는 個人的 經驗과 知識에도 권위를 부여하여 교사의 시선이 아닌 學習者의 시선, 학습자의 목소리가 學習 結果에 반영되도록 하는 것이다.

3) 김윤희, “구성주의 교수-학습 이론,” 『교수-학습의 이론적 탐색』 (서울 : 원미사, 2001), 332쪽.

4) 강인애, 『왜 구성주의인가?-정보화시대와 학습자중심의 교육환경-』 (서울 : 문음사, 1997), 135쪽.

나. 漢字 教育和 構成主義

객관주의 교수-학습 이론에 따라 그 동안 漢字 教育은 學習者가 주체가 되기보다는 教授者가 주체가 되어 학습이 이루어지는 경우가 많았다. 그러나 지식은 전수되는 것이 아니라 학습자 스스로의 인지 작용과 사회적 相互作用에 의해 形成되고 習得된다는 구성주의 교수-학습 이론에 따르면 학습의 주체는 학습자가 되어야 한다. 漢字 教育은 학습자가 주체가 되어 자신의 認知 作用과 학급 구성원들 간의 社會的 相互作用을 통해 구성하여야 하는 것이다.

한문과 교육에서 구성주의적 교수-학습을 실행하기 위해서는 漢文科 教育課程을 근본으로 학습 계획을 설정해야 한다. 제7차 한문과 교육과정의 내용 체계를 보면, 한문 교과는 漢字, 漢字語, 漢文으로 영역을 나누고 있다.

1) 漢字

한자 영역은 ‘한자 익히기’와 ‘한자 활용하기’로 나뉘고, ‘한자 익히기’는 다시 ‘한자의 음과 뜻 알기’, ‘한자의 짜임을 통해 음과 뜻 알기’, ‘사전에서 한자 찾기’, ‘필순에 맞게 한자 쓰기’ 등으로 구분된다. 또 ‘한자 활용하기’는 ‘언어 생활에 활용하기’와 ‘문장 독해에 활용하기’로 구분되어 있다. 이러한 내용 요소들을 단위 시간에 학습 할 때에, 일반적으로 교사가 교과서의 단원 전개 방식에 따라 수업을 진행하는 경우가 많다. 중학교 1학년 교과서 단원을 실례로 들어보면 다음과 같다.

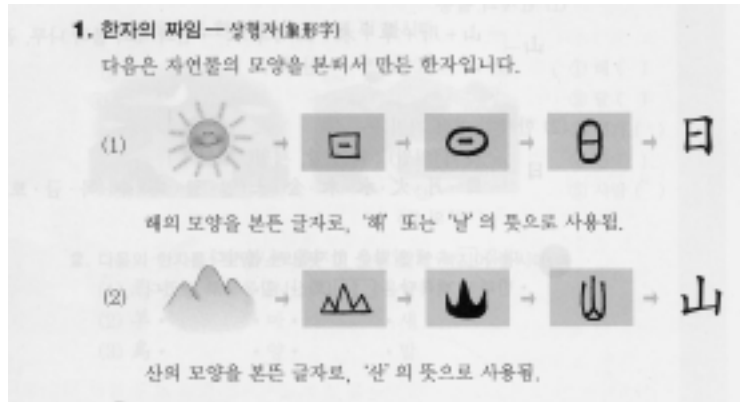


〈그림 1〉 중학교 1학년 한문 교과서(모양을 본뜬 한자)

위의 단원은 자연물의 모양을 본떠서 만든 한자를 익히는 것을 학습 목표로 하고 있으며, 한자의 짜임, 한자의 모양과 소리와 뜻, 한자의 쓰임, 한자 바르게 쓰기 등으로 단원이 구성되어 있다. 교사는 위에 제시된 교과서의 단원 전개 방식에 따라 학습을 이끌어 나아가고, 학습자는 교사의 지도에 따라 교사가 전수해주는 지식을 익히는 것이 기존의 객관주의적 교수-학습의 방법이라고 할 수 있다.

그러나 구성주의 교수-학습의 이론에 따라 수업을 전개하게 되면, 교사는 학습자에게 단지 지식을 전수하는 것이 아니라, 학습자가 主體的으로 學習에 參與할 수 있도록

促進하는 역할을 해야 한다. 예를 들어 표제자를 제시할 때에도 교과서의 삽화를 제시하거나 한자 카드, 그림 카드를 바로 제시하기보다는 교과서의 내용과 관련된 스키마(schema)를 활성화하는 과정이 필요한 것이다. “해를 보면 무엇이 떠오를까?”, “달에 대해 알고 있는 것이 무엇인가?”, “가장 가보고 싶은 산은 어디인가?” 등과 같이 학습의 제재와 관련된 내용들을 자유롭게 聯想할 수 있는 기회를 주어 한자와 관련된 학습자들의 스키마를 활성화시킬 필요가 있다. 다음으로 한자의 짜임 학습에 대해 논의해 보자.



〈그림 2〉 중학교 1학년 한문 교과서(한자의 짜임)

교사는 학습자들에게 ‘한자의 짜임’을 가르칠 때, 〈그림 2〉와 같이 교과서에 제시된 한자의 字體 변화 모습을 제시하고, 자체의 변화와 관련된 文字學的 知識을 전수하기가 쉽다. 이와 같이 하면 학습자들은 교사가 설명하거나 제시하는 학습 내용을 受動的으로 받아들이기만 할뿐, 학습자 스스로 주체가 되어 자신의 지식을 구성할 수 없다. 학습자 스스로가 주체가 되어 ‘한자의 짜임’을 익히기 위해서는 ‘이미지 컷 대조하기’, ‘비슷한 자형 찾기’, ‘한자 자형 그려보기’, ‘한자 자형 창조하기’ 등의 활동을 통하여 학습자가 중심이 된 수업이 되어야 한다.

2) 漢字語

한자어 영역은 ‘한자어 익히기’, ‘한자어 활용하기’, ‘가치관 형성하기’ 등으로 내용이 나뉘어져 있다. ‘한자어 익히기’는 다시 ‘한자어의 음과 뜻 알기’, ‘한자어의 짜임을 통해 뜻 알기’, ‘한자어를 읽고 쓰기’, ‘성어의 속뜻 알기’로 구분된다. 또 ‘한자어 활용하기’는 ‘언어 생활에 활용하기’와 ‘문장 독해에 활용하기’로 구분되어 있다. 그리고 ‘가치관 형성하기’는 ‘선인들의 삶과 지혜를 이해하고 가치관 형성하기’로 내용 요소가 구성되어 있다. 이와 같은 내용 요소들을 학습할 때에, 교사는 교과서의 단원 전개 방식에 따라 수업을 진행하는 경우가 많다. 成語와 관련된 중학교 2학년 학습

단원을 예시하면 다음과 같다.



〈그림 3〉중학교 2학년 한문 교과서(삶의 이모저모)

위의 단원은 成語를 학습하면서 성어에 쓰인 숫자의 의미를 알고, 선인들의 삶의 지혜를 알아보는 것이 학습의 주안점이다. 위의 단원은 ‘본문 학습’으로 四字成語를 제시하고, ‘탐구 활동’으로 숫자를 이용한 성어, 성어의 유래와 속뜻, 성어의 풀이, 성어의 짜임을 학습하며, ‘발견 학습’으로 한자의 뜻과 쓰임, 한자어의 쓰임 등을 학습하도록 구성되어 있다. 교사는 위의 단원을 가르치면서 교과서의 단원 전개 방식에 따라 순차적으로 성어와 관련된 지식을 전수하거나 ‘탐구활동’ 및 ‘발견 학습’을 教授者 중심으로 설명하기 쉽다. 이와 같은 교수자 중심의 학습은 학습자들이 학습에 能動的으로 참여하지 못할 뿐만 아니라, 학습 과정에서 사회적 상호작용을 하지 못하여 反省的 抽象을 하기 어렵다.

위의 단원을 구성주의 교수-학습 이론에 따라 학습자들이 학습하려면, 한자의 음과 뜻을 중심으로 성어의 뜻을 풀이하는 것보다는 성어에 담긴 의미를 학습자들의 상호작용을 통해 탐색해보는 활동으로 수업이 전개되어야 한다. 예를 들어 ‘朝三暮四’를 익힌다고 가정하여 보자. 우선 교사는 ‘朝三暮四’와 관련한 학습자의 스키마를 활성화시키는 發問을 하여 학습자들이 성어와 관련된 자신의 스키마를 활성화할 수 있도록 해야 한다. 『列子』에 나온 ‘朝三暮四’의 유래를 들려주면서도 단순히 내용을 전달하기보다는 유래와 관련된 발문을 하여 학습자의 탐구심을 고무시켜야 한다. “狙公이 원숭이에게 줄 먹이를 줄이기로 한 이유는 무엇일까?”, “원숭이들이狙公의 처음 말을 듣고 화를 낸 이유는 무엇일까?”, “원숭이들이狙公의 나중 말을 듣고 기뻐한 이유는 무엇일까?” 등과 같이 학습자들의 호기심을 자극할 수 있는 질문을 해야 하는 것이다.

또한 학습자들은 성어 학습의 지식 구성에 주인의식을 갖고 적극적으로 참여하여야 한다. ‘朝三暮四’를 통해서 자신들이 구성해야 할 漢文 知識이 무엇인지 스스로 목표를 설정해보고, 자신들이 세운 목표를 이루기 위해 동료들과 끊임없는 상호작용을 해야 한

다. 이와 같은 학습자 간의 상호작용을 통해서 ‘朝三暮四’가 뜻하는 의미를 깨닫고, 선현들의 지혜를 어떻게 자신의 삶 속에 體現할 수 있는지 반성적인 사고를 해야 한다.

3) 漢文

한문 영역은 ‘한문 익히기’, ‘한시 익히기’, ‘한문 활용하기’, ‘가치관 형성과 전통 문화 계승, 발전시키기’ 등으로 내용이 나뉘어져 있다.⁵⁾ 한문 익히기는 ‘문장 읽고 뜻 알기’, ‘문장 구조를 통해 문장 풀이하기’, ‘허자의 쓰임을 알고 활용하기’, ‘문장의 형식을 알고 활용하기’ 등으로 구분되어 있다. ‘한시 익히기’는 ‘시구 및 한시 풀이하고 감상하기’로, ‘한문 활용하기’는 ‘격언·속담, 명언·명구를 일상 생활에 활용하기’로 내용 요소가 되어 있다. ‘가치관 형성과 전통 문화 계승, 발전시키기’는 ‘선인들의 삶과 지혜를 이해하고 가치관 형성하기’와 ‘전통 문화를 이해하고 계승, 발전시키려는 태도 지니기’를 내용 요소로 삼았다.

이상과 같은 한문 영역의 여러 가지 내용 요소 가운데 ‘한시 익히기’를 구성주의 교수-학습 이론에 따라 학습하는 경우를 생각해 볼 수 있다. 다음은 중학교 2학년 한문 교과서의 한시 단원이다.



〈그림 4〉 중학교 2학년 한문 교과서(꽃이 피고 지고)

위의 단원은 꽃에 관한 한시를 읽고 풀이하면서 시에 나타난 정취를 알고, 그 속에

5) 개정 제7차 한문과 교육과정에는 한문 영역을 읽기·이해·문화로 구분하고 있다. ‘읽기’는 다시 ‘단문의 읽기와 풀이’, ‘산문의 읽기와 풀이’, ‘한시의 읽기와 풀이’로 구분하였다. ‘이해’는 ‘단문의 이해와 감상’, ‘산문의 이해와 감상’, ‘한시의 이해와 감상’으로 구분하였다. ‘문화’는 ‘전통 문화의 이해에 계승’, ‘한자 문화권의 상호 이해와 교류’를 내용 요소로 삼았다.

담긴 의미와 감정을 이해하는 것을 학습의 주안점으로 두고 있다. 위의 단원은 ‘본문 학습’으로 한시를 제시하고, ‘탐구 활동’으로 한시의 풀이, 한시의 감상, 한시의 이해를 학습하며, ‘발전 학습’으로 한자의 뜻과 쓰임, 한자어의 쓰임을 익히도록 구성되어 있다. 교사가 위의 단원을 지도하려면 교과서의 단원 전개 방식에 따라 한시를 읽어 주고, 한시를 풀이하는 순서를 알려주어 학습자들이 시를 풀이하는 방법을 이해하도록 안내해 준다. 그리고 한시의 내용을 풀이하면서 시 속에 담긴 의미를 설명하여 준다. 나아가 한시를 이해하는 데 필요한 對偶나 平仄에 관한 지식을 전수할 것이다. 이와 같은 한시 수업은 학습자로 하여금 한시 번역과 해석하는 방법을 파악할 수 있게 해 줄 수 있다. 또한 일정 부분 학습자의 情意的 요소를 계발시키고 신장시킬 수 있다. 그러나 학습자 스스로 한시 텍스트를 내면화하고, 學習者의 創意的 思考와 問題 解決力을 신장시켜 주기는 어렵다.

한시 텍스트의 내면화는 학습자의 인지적 영역과 정의적 영역이 잘 발효가 되어 전 인격적인 感應이나 感受가 이루어졌을 때 형성되는 것이라 할 수 있다.⁶⁾ 그러므로 학습자가 한시 텍스트를 내면화하기 위해서는 학습자 스스로 한시 텍스트를 이해하려는 認知的 과정의 學習과 학습자 간에 한시 텍스트에 담긴 내용에 대하여 상호작용 활동을 하면서 체득할 수 있는 情意的 과정의 體驗이 필수적이다.

구성주의 교수-학습 이론에 바탕을 두고 학습자 중심으로 <그림 4>의 한시 수업을 진행하기 위해서 교사는 시에 쓰인 한자의 음과 뜻만 알려주고 학습자 스스로 한시를 풀이해 볼 수 있도록 한다. 교사가 제공하는 학습지의 한자 뜻풀이는 일종의 飛階(scaffolding)라고 할 수 있다. 학습지를 통한 교사의 비계 제공은 수업의 효율적 진행과 학습자의 활동 참여도를 높이는 데 매우 중요한 역할을 한다. 다만 학습자들의 활발한 토의 활동을 유도하기 위해서는 적절한 비계 설정이 중요하다. 교사가 제공한 비계를 토대로 학습자들은 스스로 한시를 풀이해보고, 자신이 풀어 본 한시의 내용과 동료 학습자가 풀이한 내용을 비교해 본다. 그리고 나서 서로 다르게 풀이한 부분에 대해 왜 그런 해석을 하였는지 의견을 주고받는다. 학습자는 모두 구성원들끼리 토의 활동을 하면서 보다 타당하다고 생각하는 것으로 자신의 생각을 明瞭化(articulation)한다. 명료화는 한시 텍스트에 따라 학습자 상호 간의 토의 활동을 하면서 이루어질 수 있고, 전문가인 교사의 풀이 과정을 들으면서 이루어질 수도 있다. 학습자는 한시의 풀이와 감상 활동을 통해 자신이 풀이했던 것이 전문가의 풀이와 왜 다르게 되었는지, 또는 자신이 생각한 시의 주제가 동료 학습자가 생각한 주제와 왜 다른지에 대해 反省的 思考(reflection)를 하며, 이를 통하여 한시 텍스트를 내면화할 수 있는 것이다.

6) 金鍊秀, “漢詩 敎育에서의 구성주의 교수·학습 방법 연구,” (서울 : 고려대학교대학원 박사학위논문, 2006), 119쪽.

구체적으로 <그림 4>의 한시 학습을 구성주의 이론에 토대를 두고 학습한다고 할 때, 교사는 꽃이 피고 질 때 학습자들이 갖는 心象을 구체적으로 물어 한시 학습에 대한 스키마를 활성화시킨다. “노란 개나리꽃을 보면 어떤 마음이 드니?”, “붉은 진달래꽃을 보고 생각나는 게 없니?” 등과 같이 한시 학습의 題材와 관련된 스키마를 활성화하여 학습자들이 관심을 갖고 한시 텍스트를 대할 수 있도록 한다. 학습자들의 스키마를 활성화한 이후, 교사는 학습자가 능동적으로 한시를 풀이할 수 있도록 학습지를 나누어주고 학습자 스스로 한시를 풀이해보도록 한다. 학습자는 한시를 나름대로 풀이한 뒤에 자신이 풀이한 한시의 내용과 동료 학습자가 풀이한 한시의 내용을 비교해 보고, 서로 다르게 풀이한 부분에 대해 의견을 주고받는다.

학습자들 간의 토의 활동을 통해 한시에 대한 풀이를 명료화하면, 교사는 학습자들이 한시 텍스트의 내면화를 촉진하는 발문을 하여 학습자들이 漢詩에 담긴 意味와 感情을 이해할 수 있도록 한다. 예를 들어, “꽃이 어젯밤에 피었는데 왜 오늘 아침에 떨어졌을까?”, “왜 시인은 봄날의 일이 가련하다고 하였을까?”, “비바람 가운데 오고간다고 하였는데, 비바람이 암시하는 것은 무엇일까?”와 같은 질문을 하여 학습자들이 한시의 내용을 穿鑿하여 음미해볼 수 있도록 한다. 또한 이 시의 작자인 宋翰弼의 個人史나 宋翼弼과 관련된 家族史 등을 소개하여,⁷⁾ 시인이 이와 같은 시를 짓게 된 전후 사정을 생각해보게 하는 것도 한시 텍스트 내면화의 한 방법이 될 수 있다.

3. 學習者 중심의 漢字 教授-學習 방법

가. 構成主義 字源 學習法의 原理

1) 구성주의 자원 학습법의 성격

구성주의 교수-학습에서는 學習者의 能動性, 創意性, 自己主導性, 學習에서의 責任을 중요시하고, 교사는 학습자의 학습을 도와주고 促進시켜주는 역할을 한다. 즉 학습자에게 무엇을 가르쳐주느냐보다는 학습자가 능동적으로 새로운 지식을 認知 構造 내에 構成할 수 있도록 도와주는 것이다. 주어진 脈絡 속에서 사고 활동을 촉진함으로써 知識의 能動的 活用, 推論, 創意的·批判的·反省的 思考, 問題解決, 認知的 融通性 獲得 등이 구성주의 교수-학습의 주요 목표이다.⁸⁾ 이러한 목표를 이루기 위해 다양한 상황과 관점의 제시 및 협력적인 학습 환경의 조성이 요구된다. 교사는 학습자들이 스스로 지식을 구성할 수 있도록 기회를 마련하고 동기를 부여해 주어야 한다. 教師는 助言者, 助力者, 促進者, 資源提供者, 案內者 및 同僚學習者로서의 역할을 수행해야 하는 것이다.

이상과 같은 구성주의 학습이론은 ‘세계화·정보화에 적응할 수 있는 자기주도적 능력

7) 宋翼弼, 『龜峯集』 「行狀」.(『韓國文集叢刊』 42 서울: 民族文化推進會, 2001).

8) 김윤희, 앞의 논문, 335~336쪽.

의 신장'과 '학생의 능력, 적성, 진로에 적합한 학습자 중심의 교육의 실천'이라는 제7차 교육과정의 기본 방향과도 상통하는 것이라 할 수 있다. 제7차 교육과정의 기본 정신은 학교에서 이루어지는 모든 학습의 바탕이 되는 것이므로 漢字 敎育, 漢文科 敎育의 토대라고 할 수 있다. 따라서 구성주의 교수-학습 이론을 한자 교육에 적용하는 것은 교육과정의 기본 정신과 합치된다고 볼 수 있다. 그러므로 구성주의 자원 학습법을 통한 한자 교육은 학습자가 學習의 主體가 되어 漢字의 字源을 학습 하며, 能動的으로 漢字 知識을 構成하는 것으로 그 성격을 규정할 수 있다.

2) 구성주의 자원 학습법의 개념

構成主義 字源 學習法은 학문적으로는 文字學을 배경으로 삼고, 교수-학습의 이론적 토대는 구성주의에 기반을 하고 있다.

文字學 연구란 漢字가 만들어진 背景이나 原理를 학문적으로 考究한 문자학의 이론을 말한다. 한자는 오랜 기간에 걸쳐 형성되었기 때문에 한자가 만들어진 시대에 따라 같은 글자라도 서로 다른 모양이나 소리, 뜻을 지닐 수 있다. 곧 商代의 甲骨文, 周代의 金文, 春秋戰國時代의 璽印·貨幣·陶器 등에 새겨진 글자와 秦代 이전부터 전래된 고문 등 많은 자료들은 각각의 특징을 지니고 있는데, 이러한 특징을 연구하여 고찰한 것이 문자학 이론이다.

한자의 연구는 形·音·義 세 요소를 꿰뚫을 수 있어야 한다. 겨우 문자의 기원·구조·변천만을 안다거나, 혹은 문자의 형·음·의를 따로 떼어 상호 간의 관계를 추구하지 못한다면 한자의 전모를 알기 어렵다. 이와 같은 한자 연구의 특이성을 고려하면, 字源 學習法은 '한자의 형·음·의가 생겨난 과정을 탐색해봄으로써 한자를 구조적으로 이해하는 학습 방법'이라고 할 수 있다.

연구자는 이러한 '자원 학습법'을 새롭게 구성주의 이론에 기반을 두고 고찰하였다. 구성주의 관점에서 보면 지식은 전수되는 것이 아니라 학습자가 창조적으로 구성하는 것이다. 한자의 자원 학습이 문자학 연구 성과를 토대로 하는 것이지만, 학습자의 능동성·창의성·자기주도성을 강조하는 구성주의 이론은 학습자의 역할을 중시하므로 '구성주의 자원 학습'의 導出이 가능한 것이다. 곧 구성주의 자원 학습법은 문자학의 연구 성과를 구성주의 교수-학습 이론에 더하여 활용함으로써 학습자의 주체적 역량을 강조한 자원 학습법이다.

이와 같은 시각에서 構成主義 字源 學習法을 다음과 같이 정의내릴 수 있다. 구성주의 자원 학습법은 '漢字의 形·音·義가 형성된 과정을 학습자 스스로 探究하고 構成해 봄으로써 한자의 뜻과 음을 이해하고 이를 통해 漢字 知識을 構成하는 학습 방법'이다.

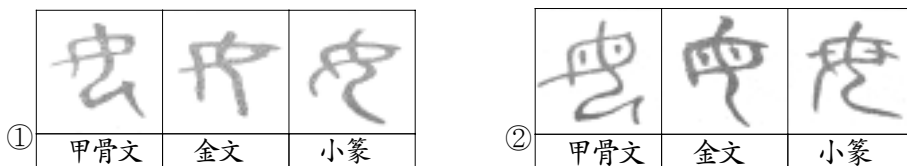
3) 구성주의 자원 학습법의 원리

구성주의 인식론에 기반하면 지식은 감각을 통하거나 의사 소통에 의해 수동적으로 받아들여지는 것이 아니다. 지식은 認識하는 主體에 의해서 能動的으로 구성되는 것이다.⁹⁾ 곧 교사가 객관화된 지식을 학습자에게 언어를 통하여 전달한다고 하여 학습자가 지식을 받아들일 수 있는 것이 아니다. 학습자 개개인이 능동적으로 지식을 구성할 때에 비로소 지식은 형성되는 것이다.

이와 같이 지식의 구성은 학습자 개인의 주체적 반성을 필요로 한다. 객관화된 실체로서의 지식이 아니라 학습자의 능동적 노력에 의한 주관화된 지식을 구성하기 위해서 주체적 반성이 필요한 것이다. 이러한 주체적 반성에 의한 지식 구성이야말로 학습의 원리로서 母胎가 될 수 있는 것이다. 학습자의 주체적 반성을 모태로 하여 구성주의 자원 학습법의 원리를 구성해 보면 다음과 같다.

가) 漢字의 字形을 통한 漢字 知識의 구성

한자는 갑골문부터 시작하여 金文, 籀文, 小篆, 隸書, 草書, 行書, 楷書 등 다양한 字體가 존재한다. 모든 한자가 위에서 제시한 자체를 갖고 있지는 않지만 서로 다른 형태의 자체를 두세 가지 이상은 갖고 있다. 이러한 한자의 자체 가운데 교사가 학습자의 수준을 고려하여 알맞은 字形을 제시하면 학습자는 제시한 자형에 대한 나름대로의 의미 부여나 해석을 통해 한자에 대한 지식을 구성할 수 있을 것이다. 또한 서로 비슷한 모양의 자형을 제시한 후 각 글자에 담긴 공통적인 속성을 유추하는 작용을 통해서도 한자에 대한 지식을 구성할 수 있을 것이다. 다음의 한자 자형을 예로 들어 보자.



〈그림 5〉女와 母의 자형

위의 ①은 ‘女’의 자형이고, ②는 ‘母’의 자형이다. 교사가 ‘女’를 학습자에게 가르칠 때

9) von Glasersfelt, E.(1990) "An Exposition of Constructivism : Why some like it radical," JRME Monograph 4. Constructivist views on the teaching and learning of mathematics. 임재훈, “수학교육에서의 구성주의,” 『구성주의와 교과교육』 (서울 : 문음사, 2002), 226쪽 재인용.

자형이 변화된 모습을 학습자에게 제시하고, “이 글자는 ‘계집 녀(女)’자의 글자 형태이고, ‘다소곳이 꿇어앉은 여자의 모습’을 본뜬 것이다.”라고 한다면 이는 전통적인 수업이 되고 말며 학습자는 아무런 지식도 구성하지 못할 것이다. 이와 같은 수업이 구성주의 교수-학습이 되려면, 교사는 ‘女’의 자형 가운데 학습자가 학습하기에 알맞은 자형을 선택하여 제시한 후 학습자 스스로 字形을 보고 事物을 類推하거나 解釋하는 과정을 거치도록 해야 한다.

또 ①과 ②의 자형을 함께 공부할 경우, 교사는 학습자 스스로 두 글자의 차이점이 무엇인지 탐색하여 보고 그것을 통하여 한자에 대한 지식을 학습자 스스로 구성할 수 있도록 해야 한다. 학습자 스스로 두 자형의 차이를 발견하고 ①의 자형에 비해 ②의 자형에서 다른 부분이 무엇을 의미하는지 스스로 의미 부여를 해 봄으로써 한자에 대한 지식을 구성할 수 있는 것이다. 학습자들이 구성하는 지식은 결코 완벽할 수 없다. 학습자들의 다양한 경험과 관점에 따라 동일한 자료에 대해 서로 다른 의미를 부여할 수 있음을 인정하고 교사는 학습자들이 지식을 구성하는 학습을 할 수 있도록 도와주고 격려해 주어야 한다. 학습자들이 다양한 의미를 도출해가는 과정을 통하여 ‘母’자의 자형에 있는 두 점이 ‘아이를 낳은 어머니의 젖가슴’을 의미하고 있음을 알게 하는 것이다.

나) 漢字의 字音を 통한 漢字 知識의 구성

한자는 장구한 역사를 통하여 음운, 어휘, 문법면에서 변천과 발전을 거듭하며 오늘에 이르렀다. 만약 우리가 현대 中國語로 唐詩를 읽는다면 그 시의 押韻이나 平仄이 맞지 않은 것을 알게 된다. 이것은 唐에서 現代에 도달한 사이에 字音의 변화가 생겼기 때문이다.¹⁰⁾ 그래서 중국의 문자학자들은 이 점에 착안하여 여러 각도에서 자음 변화의 현상을 분석하고 그 원인을 고찰함으로써 변화의 법칙을 탐구하려고 애썼다. 이러한 한자음의 연구는 우리나라 어휘의 음운을 연구하는 데에도 중요하다. 그렇지만 이와 같은 연구는 문자학 연구자들의 몫이고 한자를 배우는 학습자들이 알아야 할 내용은 아니다.

한자를 처음 배우는 학습자라면 ‘父’의 음은 ‘부’이고, ‘子’의 음이 ‘자’이며, ‘父子’의 음은 ‘부자’로 읽는다는 지각을 통해서 한자에 대한 지식을 구성할 수 있을 것이다. 그런데 이러한 한자음의 지각은 한자에 대한 문식성(literacy)이 형성되기 전까지 수없이 많은 노력을 통해 이루어지는 것이다. 학습자가 ‘父’나 ‘子’의 음을 인지하기 위해서는 그만큼 많은 노력이 필요하며 시간과 열정이 소요된다. 학습자들이 한자의 음을 익히는 노력을 촉진하기 위해 교사는 학습자들을 존중하고 잘 보살펴주어야 할 뿐만 아니라,

10) 李敦柱, 『漢字學總論』(서울 : 박영사, 2004), 520쪽.

비위협적이고 우호적인 학습환경을 마련해 주어야 한다.

다) 漢字의 字義를 통한 漢字 知識의 구성

한자는 글자마다 형·음·의를 갖춘 표의문자이기 때문에 한자를 종합적으로 고찰하기 위해 자형을 위주로 한 협의의 문자학[字形學], 자음을 연구대상으로 하는 聲韻學, 字義를 연구 대상으로 하는 訓詁學 연구를 병행해야 한다. 이 가운데에서 훈고학은 여러 지역의 방언과 고금 언어의 차이를 밝힐 수 있고, 나아가 문자의 모양과 뜻을 찾아 구할 수 있기 때문에 중시되었다.

문자학 연구자들은 한자의 뜻을 파악하는 것을 중요한 과제로 삼았다. 그것은 한자의 뜻을 바르게 파악하는 것이 언어의 근원을 탐구하여 의미의 본원을 명백하게 밝히고 선대인들이 남긴 정신문화를 바르게 이해할 수 있기 때문이다. 한자를 공부하는 학습자들이 문자학 연구자처럼 한자의 뜻에 담긴 심오한 내용을 알아야만 한자에 대한 지식을 구성하는 것은 아니다. 학습자들은 한자가 지니고 있는 대표적인 뜻을 이해함으로써 한자에 대한 지식을 구성할 수 있을 것이다.

‘習’자를 배우는 경우를 생각해 보자. 전통적인 교수-학습을 하는 교실 수업에서는 ‘習’의 뜻은 ‘익히다’이고, ‘습’이라고 읽는다고 가르치게 된다. 그러나 구성주의 교수-학습 이론과 문자학 이론을 바탕으로 ‘習’을 공부하는 환경에서는 학습자 스스로 ‘習’이 가진 의미를 파악하게 하여 한자의 지식을 구성하도록 해야 한다. ‘習’의 갑골문 자형을 보면서 ‘羽’자가 새의 날개에 달린 ‘깃털’이란 사실을 발견하게 되고 새의 날개 깃털과 ‘익히다’라는 한자의 의미를 연결시키기 위해 학습자 스스로 반성적 추상(抽象)을 할 것이다. 이러한 과정을 통해 어린 새 새끼가 날기 위하여 끊임없이 날갯짓 하는 데서 ‘익히다’의 의미를 온전하게 구성하게 된다. 이와 같은 방법으로 ‘習’의 의미를 익힌 학습자라면 다음에 『論語』에 나와 있는 ‘學而時習之 不亦說乎’의 ‘時習’이란 의미가 ‘때때로 익힌다’는 뜻이 아니라 ‘쉬지 않고 부지런히 익힌다’는 의미로 확산적인 사고를 할 수 있을 것이다.

라) 漢字의 字形과 字音を 통한 語彙 知識의 구성

한자는 일반적으로 상형문자(hieroglyphics)라고 말하지만, 현재 사용하고 있는 한자는 이미 상형문자가 아니라, 표의문자(ideograph)이면서도 대부분의 한자는 단어문자(單語文字)로서 표음문자(phonograph)의 단계로 발전되어 쓰이고 있다.¹¹⁾

11) 현재 사용하고 있는 한자의 85% 이상이 ‘梧(木 + 吾)’, ‘桐(木 + 同)’처럼 義符와 聲符가 결합된 형성자로 되어 있으며, 하나의 단어로서 구실을 하기 때문에 한자는 表意文

이는 한자어 ‘父母’가 ‘아버지와 어머니’라는 뜻을 나타내는 글자임을 나타내고 나아가 ‘父母’와 ‘父子’, ‘父女’, ‘父兄’, ‘父君’ 등의 글자를 통해 서로 다른 의미의 어휘임을 구별할 수 있음을 뜻하는 것이다. 그런 까닭에 한글로 표기한 ‘부모’와 ‘부자’, ‘부녀’, ‘부형’, ‘부군’ 등의 의미를 학습자들이 다른 뜻을 가진 낱말들로 이해할 수 있는 것이다.

학습자가 ‘父母’란 낱말에서 ‘父’가 ‘부’로 읽히고 ‘아버지’란 뜻을 지니고 있다는 사실을 알게 되었다면, 이와 같은 자신의 지식에 근거하여 ‘父子’, ‘父女’, ‘父兄’, ‘父君’의 어휘에서도 ‘父’가 ‘부’로 읽히고 ‘아버지’라는 뜻으로 쓰인다는 사실을 인지하게 될 것이다. 또한 ‘父子’, ‘父女’, ‘父兄’, ‘父君’ 등의 의미를 정확하게 알지 못하더라도 이러한 어휘들이 ‘父’와 관련되어 있고, ‘부’로 읽히는 낱말이라는 맥락을 파악하고 그 의미를 이해하고자 노력할 것이다. 이와 같이 한자의 자형과 자음의 이해를 통해 학습자들은 어휘에 대한 지식을 구성할 수 있다.

마) 漢字의 字形과 字義를 통한 語彙 知識의 구성

한자는 표의문자이므로 각 글자마다 다른 뜻을 지니고 있다. 우리말 속에는 우리말로 같은 글자로 읽더라도 뜻이 다르게 풀이되는 同音異義字가 많이 있다. 예를 들어, ‘國家’와 ‘國歌’란 낱말은 모두 ‘국가’라고 읽지만 ‘家’와 ‘歌’에 따라 앞에 나온 것은 ‘나라’를 뜻하는 낱말로, 뒤에 나온 것은 ‘한 나라의 정신을 나타내는 노래’라는 의미로 쓰인다. ‘家’와 ‘歌’의 자형이 다르고 그에 따라 다른 의미를 갖고 있다는 사실을 알고 있다면 ‘國家’와 ‘國歌’의 의미를 이해하는 것이 어렵지 않을 것이다. 이처럼 같은 낱말이더라도 낱말을 이루고 있는 한자의 자형에 따라 다른 뜻을 가지고 있고, 각종 어휘의 의미가 달라지게 된다는 사실을 통하여 학습자들은 어휘에 대한 지식을 구성하게 된다. 특히 우리말은 한자의 영향으로 인해 同音異義語 뿐만 아니라 同綴異音語¹²⁾도 많이 발달되어 있다. ‘詩歌·市街·市價·時價·媼家·始價’, ‘史籍·私敵·事績·私的·史的’ 등과 같은 여러 어휘의 의미를 바르게 알아서 사용하는 지름길은 한자의 자형과 자의를 바르게 알아야만 가능하다. 물론 ‘군악대가 시가행진을 벌였다.’, ‘국문학에서 시가 문학의 발생 시기는 언제인가?’, ‘고기잡이가 안 돼서 생선의 시가가 비싸다.’ 등과 같이 한자의 자형과

字이면서 表音화된 단어문자라 칭함. cf. 秦泰夏, “한국은 文字의 最理想國,” 『漢字敎育新講』(서울: 전통문화연구회, 1998), 28~ 29쪽 참조.

12) 동綴이음어(同綴異音語)란 한글로 표기된 글자는 같지만 낱말 중에 쓰인 한자의 음이 다른 것을 말한다. 예를 들어 ‘禽獸, 禁輸, 錦繡’ 등은 모두 한글로 ‘금수’라고 적지만 禽獸은 ‘날짐승과 길짐승 등 모든 짐승’을 뜻하는 것이고, 禁輸는 ‘수입이나 수출을 금지’하는 것을 뜻하며 錦繡는 ‘수를 놓은 비단’을 뜻한다. 또 ‘禽獸’의 ‘禽’은 짧게 발음되고, ‘禁輸’·‘錦繡’의 ‘禁·錦’은 길게 발음된다. cf. 南廣祐, “국한혼용론,” 『한자문맹 이대로 좋은가』(서울: 전통문화연구회, 2005), 15~16쪽.

자의를 모르더라도 문맥 속에서 어휘의 뜻을 이해할 수는 있으나 한자의 자형과 자의를 알고 이해하는 것보다는 어휘 이해 능력이 떨어질 것이다.

바) 漢字의 字形·字音·字義를 통한 정확한 語彙 使用 知識의 구성

한자를 이해한다는 것은 한자의 자형·자음·자의를 바르게 알고 있음을 뜻한다. 한자의 자형과 자음, 자의를 개개의 요소로 인지하는 것도 한자 지식을 구성하는데 필요한 것이지만, 낱말의 요소들이 통합되어야만 온전한 한자 지식을 구성하였다고 할 수 있다. 이렇게 한자의 삼요소를 통합한 한자 학습은 한자 낱글자로서의 구실보다는 한자와 한자를 결합한 한자어로서의 구실을 다할 때 어휘 지식으로 그 기능을 구성하는 것이다. 그런데 한자어는 한자어 자체로 존립하기보다는 우리말과 글의 한 요소로, 의사소통의 한 요소로 기능할 때 존립의 이유가 있는 것이다.

학습자들이 한자나 한자어를 익히는 것은 단순히 한자 지식이나 어휘 지식의 구성만을 의미하지 않는다. 학습자들이 구성한 한자 지식, 어휘 지식이 유의미한 맥락 속에서 사용할 수 있기를 기대하기 때문에 학습자들은 한자 지식, 어휘 지식을 구성하기 위해 노력하는 것이다. '이렇게 어려운 한자를 왜 배울까? 별로 쓸모도 없는데 배워서 뭐하지?'와 같은 의구심을 학습자들이 갖는다면 학습자들은 한자 학습에 열심히 참여하지 않게 된다. 학습자 스스로 한자 지식, 어휘 지식이 가치 있는 학습이라는 사실에 공감하기 때문에 한자 학습을 하려고 하는 것이다. 만일 학습자가 학습이 의미 있고 가치 있다고 생각하지 않는다면 교사는 학습자에게 자신이 배우고 있는 내용이 유의미한 일이라는 사실을 환기시켜야 한다.

학생들에게 학습을 의미 있는 것으로 받아들이도록 하기 위해서는 학습의 필요성과 이유를 명료하게 밝혀주고, 학습의 내용이 실제 상황에서 효율적으로 적용할 수 있도록 해 주어야 한다. 이를 위해서는 선행 지식을 최대한 활용하고, 수업을 실제 상황에 관련지음으로써 내용의 유의미성을 증진하며, 다양한 방법을 활용하여 내용을 학습할 수 있는 기회를 제공해 주어야 한다.¹³⁾ 학습자들은 자신들이 학습한 내용이 실제적 지식으로 기능할 수 있다고 믿기 때문에 학습 활동에 적극적으로 참여하는 것이다.

학습자들이 한자의 형·음·의를 익히는 것이 왜 중요한 일인지, 한자나 한자어 학습이 다른 교과 학습에 어떠한 영향을 주는지를 깨닫게 해야 한다. 한자의 학습이 일상의 언어생활과는 어떠한 관련이 있는지 실생활의 사례를 통해 밝혀 주어서 학습자들이 학습에 역동적으로 참여할 수 있도록 해야 하는 것이다.

13) 조영남, “구성주의 교수-학습,” 『초등교육연구논총』 제12집(대구 : 대구교육대학교초등교육연구소, 1998), 102쪽.

사) 漢字의 字形·字音·字義를 통한 語彙 意味 推論 知識의 구성

한자의 특징 중 하나는 造語力이 크다는 것이다. 조어력이란 개별 한자가 어휘를 구성하고 확장하는 능력을 말한다. 예를 들어 한자 ‘大’는 ‘大’의 앞 또는 뒤에 다른 한자를 결합하여 여러 가지 어휘를 형성한다. ‘大’의 뒤에 한자를 넣어 결합하면, ‘大人’, ‘大軍’, ‘大豐’, ‘大會’, ‘大門’, ‘大成’, ‘大韓民國’ 등의 한자어가 만들어진다. 또 ‘大’의 앞에 한자를 넣어 결합하면 ‘巨大’, ‘肥大’, ‘盛大’, ‘擴大’, ‘強大’, ‘最大’, ‘重大’ 등과 같은 한자어가 생성된다.

구성주의 교수-학습에 바탕을 둔 한자 학습 환경에서 ‘大’를 배운 학습자는 자신의 지식을 능동적으로 재구성하려고 노력하게 되고, 그러한 과정 속에서 ‘大’와 관련된 어휘를 탐색하게 된다. 학습자가 위에 나타난 어휘들의 의미를 정확히 알지 못한다 하더라도 학습자는 ‘大’의 학습을 통해 문맥 속에 사용된 어휘들의 의미를 추론하는 지식을 구성하게 된다. 예를 들어, “올 해는 날씨가 좋고 태풍도 불지 않아서 농사가 대풍(大豐)이라고 한다.”, “어렸을 때부터 음악에 재능이 많았던 소녀가 피아니스트로 대성(大成)하였다고 한다.”와 같은 문맥 속에서 ‘大’를 배운 학습자는 ‘大豐’, ‘大成’의 의미를 추론하는 지식을 ‘大’를 배우지 않은 학습자보다 더 잘 구성할 수 있다. 이와 같은 의미 추론에 대한 지식을 구성하는 능력은 고등 수준의 지식을 구성하는 능력이라고 볼 수 있으며 발견학습과는 궤도를 달리한다.

나. 構成主義 字源 學習法의 模型

구성주의는 상대주의적 인식론을 토대로 하고 있으며, 보편적 진리와 법칙이 존재한다는 객관주의적 전제를 부정한다. 왜냐하면 인간은 태어나면서부터 각기 다른 환경에 처하면서 개별적으로 고유한 형태의 認知的 構造(scheme)를 지니게 되고, 아무리 과학적이고 객관적인 진리가 전달되더라도 개인의 인지적 구조(scheme)를 거쳐 가면서 여과되어 자신에게 의미 있는 형태로 받아들여지기 때문이다.¹⁴⁾ 그러므로 지식이란 社會的 關係 속에서 개인의 인지적 작용을 통해 끊임없이 구성되는 것이라 할 수 있다.

구성주의 이론의 학습 환경 가운데 戰略(strategy) 영역은 시범(modeling), 코칭(coaching), 비계 설정(scaffolding), 명료화(articulation), 반성적 사고(reflection), 탐구(exploration) 등 여섯 가지 과정으로 구성된다.¹⁵⁾ 이러한 구성주의 전략에 기반하여 구성주의 자원 학습법의 수업 모형을 제시하면 다음과 같다.

14) 강인애, 『왜 구성주의인가? -정보화 시대와 학습자중심의 교육환경-』 (서울 : 문음사, 1997), 111쪽.

15) 이 전략은 Collins, Brown과 Newman이 제안한 인지적 도제 방법(cognitive apprenticeship)의 교수 방법이다. cf. 조영남, 앞의 논문, 106~108쪽.

시범(modeling)은 교사나 컴퓨터와 같은 매체를 활용해 실제 수행 상황과 유사한 상황에서 시범과 설명을 통해 과제를 수행하는 과정을 보여주고, 학습자는 그 과정을 觀察하는 것을 말한다. 이 단계는 교사의 시범을 학습자가 관찰하고, 관찰을 통하여 관련 지식을 어떻게 활용할 것인가에 대한 이해를 하는 과정이다. 구성주의 전략에서는 교사나 컴퓨터 매체를 활용해 시범을 보이도록 하고 있는데, 이 모형에서는 유능한 학습자가 示範을 보일 수 있도록 설계하여 학습자의 자발적이고 역동적인 참여를 가능하도록 하였다. 시범 단계는 교사의 教授的 비중이 가장 높은 단계이다. 구성주의 자원 학습법의 시범은 ‘이미지 컷 대조하기’와 ‘비슷한 자형 찾기’ 활동을 통해서 이루어지도록 설계하였다. 이 단계에서 교사는 앞으로 진행할 학습의 방법에 대해 자세히 설명하고 시범을 보임으로써 학습자가 학습하는 방법을 익히게 한다.

코칭(coaching)은 학습자가 과제를 수행하는 동안 전문가(교사) 또는 컴퓨터와 같은 매체가 이를 관찰하고 필요에 따라 힌트와 피드백 등 외부적 도움을 제공하는 것을 말한다. 飛階 設定(scaffolding)은 코칭의 과정에서 과제 수행을 보조하기 위해 제공되는 것으로, 교사와 학습자가 공동으로 과제를 수행하며 학습에 도움을 주는 디딤돌의 역할을 한다. 구성주의 전략에서는 코칭과 비계 설정이 나누어 제시되고 있으나, 이 모형에서는 통합하여 제시하였다. 이것은 교사의 教授 활동보다 학습자의 學習 활동에 중점을 두기 때문이다. 코칭 및 비계설정 단계에서는 교사의 교수적 비중이 점차 감소하고, 학습자의 학습 비중은 점점 증가하게 된다. 구성주의 자원 학습법의 코칭 및 비계 설정은 ‘한자 자형 그려보기’와 ‘한자 자형 창조하기’ 활동을 통해서 이루어지도록 하였다. 이 단계에서 교사는 학습자의 학습 활동이 증가함에 따라 학습자의 近接發達領域(ZPD)에 근거하여 비계를 제공하고 점진적으로 줄여나가야(fading) 하며, 더 이상 필요하지 않을 때에는 제공하지 않는다.

명료화(articulation)는 학습자가 학습 자료에 대해 자신이 구성한 지식과 이해 그리고 수행에 대해 시범을 보이거나 明瞭하게 說明하도록 하는 과정을 말한다. 자신의 행동에 대해 생각하고, 자신의 결정과 전략에 대한 이유를 생각해봄으로써 지식을 보다 명료하게 인식할 수 있다. 명료화의 장점은 내재적인 지식을 명료화해 주고, 지식을 다른 과제에 보다 쉽게 활용할 수 있도록 해 준다. 또한 동일한 방법을 다양한 맥락에 활용할 수 있도록 해 주고, 동료 학습자의 명료화 과정을 통해 대안적인 관점에 대한 洞察을 촉진할 수 있게 해 준다. 명료화 과정은 對話, 要約, 批判, 討議, 討論 등을 통해 이루어질 수 있다. 구성주의 자원 학습법의 명료화는 ‘한자 자의 인지하기’와 ‘한자 자의 설명하기’ 활동을 통해서 이루어지도록 하였다.

반성적 사고(reflection)는 학습자가 자신의 과제 수행 과정을 되돌아보고 자신의

국교육공학회, 1994)를 참조.

수행을 분석하는 과정이다. 예를 들어 자신의 문제 해결 과정을 전문가나 다른 학습자와 비교 분석하도록 하여 과제 수행에 대한 자신의 이해와 추론에 대해 다시금 반성적으로 심사숙고하는 것을 말한다. 이 단계에서 교사의 교수적 도움은 중지되어야 하며, 학습자의 자기주도적 학습 비중이 극대화된다. 구성주의 전략에서 반성적 사고는 자신의 과제를 수행한 후 수행한 내용을 되돌아보는 것으로 되어 있으나, 이 모형에서는 ‘한자 자의 추론하기’와 ‘추론 활동 분석하기’를 통해 이루어지도록 설계하였다. 왜냐하면 학습자들은 추론 활동을 하면서도 반성적 사고를 통한 초인지 활동을 하기 때문이다.

탐구(exploration)는 학습한 지식과 기능을 새로운 방식으로 활용하는 방법이나 가설 등을 탐색하도록 하는 것을 말한다. 탐구의 장점은 성취 가능한 목적을 스스로 설정하는 방법, 가설을 설정하고 검증하는 방법, 그리고 자신이 설정한 문제를 스스로 해결할 수 있다는 데 있다. 이 단계는 학습자의 자기주도적 학습 역량이 가장 크게 발현된다. 구성주의 자원 학습법의 탐구는 ‘한자 지식 구성하기’와 ‘한자 지식 탐구하기’를 통해 이루어지도록 설계하였다.

이상에서 살펴본 구성주의 자원 학습법 교수-학습 모형의 절차 중에서 구성주의 자원 학습법의 원리 및 방법에서 논의한 ‘자형 탐색’, ‘자형 구성’, ‘자의 추론’ 등을 중심으로 구성주의 전략과 연계지어 논의해 보겠다.

1) 字形 探索과 示範

字形 探索 활동은 한자에 대한 文識性(literacy)이 발달하지 않은 입문기의 학습자에게 한자에 대한 호기심과 흥미를 불러일으키고 한자에 대한 친근감을 갖도록 하기 위한 활동이다. 한자를 처음 공부하는 학습자는 한자에 대해서 매우 낯설어하고 때로는 학습에 대한 두려움을 갖기도 한다. 이러한 초기 학습자의 특성을 고려하여 한자 학습에 대한 두려움을 없애고 재미있게 학습에 참여할 수 있는 기회를 제공하는 것이 중요하다.

자형 탐색의 초기 활동은 ‘이미지 컷 대조하기’ 활동으로 시작한다. 한자의 초기 자형은 상형의 원리를 통해 이루어졌으므로 초기 자형과 이미지 컷을 대조하여 보는 활동을 통해 한자의 字源에 대한 학습을 도모할 수 있다. 뿐만 아니라 한자를 처음 학습하는 학습자들의 심리적 부담을 줄일 수 있다. 학습자들이 한자에 대한 거부감을 갖지 않도록 하기 위해서는, 학습자들이 친근하게 여길만한 이미지 자료의 제공이 필요하다.

다음의 학습 자료는 학습자들이 한자에 대한 부담을 줄이고, 동시에 한자의 자원에 대한 학습을 할 수 있는 이미지 컷 자료와 자원 학습 자료이다.



〈그림 7〉犬, 鳥의 이미지 컷과 자형

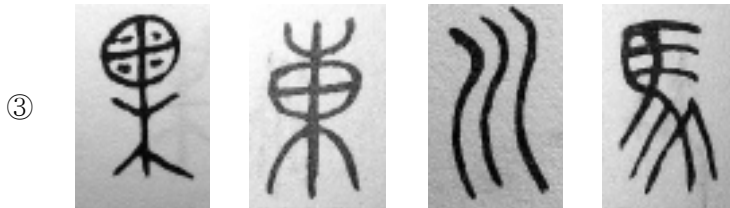
①은 ‘犬’을 학습하기 위한 이미지 컷 자료와 金文 자원 학습 자료이고, ②는 ‘鳥’를 익히기 위한 이미지 컷 자료와 甲骨文 자원 학습 자료이다. 학습자들은 이와 같이 자신의 주변에서 쉽게 접할 수 있는 사물의 이미지 컷 자료를 접하면서 학습에 대한 흥미를 갖고 학습에 참여하게 되며, 아울러 자원 학습 자료의 이미지와 대조해가면서 자기 나름대로의 지식을 구성해 나아간다. 이것은 ‘일상적인 지식은 일상적인 두뇌와 신체로부터 도출된다.’는 구성주의 교수-학습의 원리에 기초한 것이다. 이미지 컷 대조 활동을 하면서 학습자들은 자신이 일상생활에서 지니고 있던 경험과 지식으로부터 출발하여 자신의 경험과 지식에 근거한 새로운 해석을 하면서 새로운 지식을 구성하게 되는 것이다.

이와 같은 이미지 컷 대조 활동은 한자에 대한 문식성이 발달하지 않은 학습자들에게 문식성을 길러주기 위한 활동이다. 한자를 모르는 입문기 학습자들에게 한자라는 낯선 문자 텍스트 환경을 바로 제공하기보다는 이미지 컷 자료를 활용하여 덜 낯설게 할 수 있는 것이다. 이러한 자료의 제공은 초등학교 단계의 학습자뿐만 아니라 한자를 처음 배우는 중등학교의 학습자에게도 유효하다. 다만 이미지 컷 자료를 중등학생의 인지 발달 정도에 알맞은 것으로 선택하여 제공하는 것이 중요하다.

구성주의 자원 학습법의 교수-학습 모형에서는 ‘이미지 컷 대조하기’ 활동을 교사의 시범(modeling)을 통해 이루어지도록 설계하였다. 이미지 컷과 한자의 古文 자형을 쉽게 대조하기 어려울 때에는 교사의 시범을 통해 학습 방법을 익힐 수 있다. 이미지 컷과 자형과의 관련성이 깊은 경우에는 동료 학습자의 시범을 통해 학습하는 방법을 익히게 할 수 있다.

자형 탐색의 다른 활동으로 ‘비슷한 자형 찾기’ 활동을 들 수 있다. ‘이미지 컷 대조하기’ 활동으로 한자에 대한 親緣性이 생긴 학습자나 한자 학습에 대한 부담이 없는 학습자에게는 ‘이미지 컷 대조하기’ 활동보다 좀 더 높은 수준의 추상 활동이 일어나는 학습을 할 필요가 있다. ‘비슷한 자형 찾기’ 활동의 초기에는 자원 학습의 자료로 이용되는 자형과 현재 쓰이고 있는 한자의 자형이 유사한 글자를 주로 하여 한자 지식을 구성하는 활동을 할 수 있다. 그러나 ‘비슷한 자형 찾기’ 활동은 서로 다른 자형 간의 유사성을 찾는 것에 목표를 둔 것이 아니다. 두 자형의 유사성을 찾는 과정에서 반성적, 추상적 사고 활동이 왕성하게 일어나도록 돕는 것에 목표를 두고 있다.

다음의 학습 자료는 ‘비슷한 자형 찾기’ 활동으로 활용할 수 있는 자원 학습 자료의 예이다.



〈그림 8〉 果, 東, 川, 馬의 자형



〈그림 9〉 文, 弟, 耳, 羊의 자형

③은 ‘果’의 금문과 ‘東’, ‘川’, ‘馬’의 소전 자형이다. ④는 ‘文’의 금문과 ‘弟’의 갑골문 자형이다. ⑤는 ‘耳’의 금문과 ‘羊’의 갑골문 자형이다.

‘비슷한 자형 찾기’ 활동은 학습자에게 성취감을 맛보게 하기 위하여 ③처럼 자원 학습 자료의 자형과 오늘날 쓰이고 있는 한자의 자형이 유사한 것으로 할 수 있다. 또 ④처럼 사물의 모습이 한자로 변화된 과정을 보여주는 자원 학습 자료와 오늘날 쓰이고 있는 한자의 자형을 비교하는 활동으로 진행할 수 있다. 그리고 ⑤와 같이 학습자에게 자원 학습 자형만 제시하고 학습자가 알고 있는 한자 지식으로 오늘날 쓰이고 있는 한자를 추론해 내는 활동으로 진행할 수 있다.

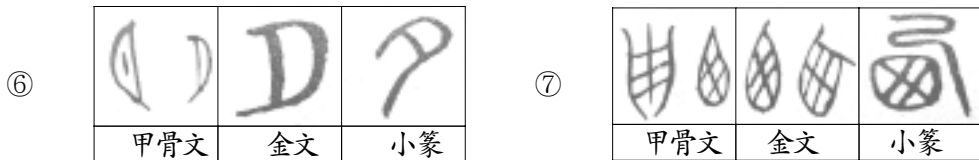
‘비슷한 자형 찾기’ 활동은 ‘이미지 컷 대조하기’ 활동에 비해 생소한 고문 자형을 많이 활용하므로 학습자들이 어려워할 수 있다. 그러므로 교사는 먼저 시범(modeling)을 통해 학습자들이 그 과정을 잘 관찰하도록 해야 한다. 학습자들은 교사가 보이는 시범을 관찰하면서 자신이 과제를 수행하기 위하여 관련된 지식을 어떻게 활용하여야 하는지 생각하게 된다. 곧, 교사의 시범(modeling)은 학습자의 한자 지식 구성에 대한 이해의 기반을 제공하는 것이다.

2) 字形 構成과 코칭 및 飛階 設定

字形 構成은 자형 탐색 활동보다 학습자들이 한자 학습에 能動的으로 참여하고 학습에 대한 責任感과 主人 意識을 강화할 수 있는 활동이다. 자형 탐색 활동이 교사에 의해 제공된 학습 자료를 활용하여 학습이 진행되었다면 자형 구성 활동은 학습자 스스로 학습할 내용을 구성해 나아가는 활동을 중심으로 수업이 진행된다. 곧, 자형 탐색 활동

에 비해 자형 구성 활동은 교사의 교수적 비중이 줄어들고 학습자의 자기주도적 학습 비중이 늘어난다고 할 수 있다.

자형 구성 학습은 ‘한자 자형 변화 그려보기’와 ‘한자 자형 창조하기’ 활동으로 구성하였다. 학습자들은 자형 탐색 학습을 하면서 오늘날 사용하고 있는 한자의 자형이 한자가 처음 만들어진 시기의 모습과 많이 다르다는 것을 알게 된다. 또 어떤 한자는 초기의 자형과 오늘날의 자형이 유사하여 자형의 변화 과정을 쉽게 이해할 수도 있다. 이와 같은 자형 탐색 학습이 토대가 되어 자형 구성 학습으로 나아갈 수 있다. 곧, 자형 구성 학습은 자형 탐색 학습을 통해 형성된 한자의 자형 변화에 대한 기초 지식을 바탕으로 좀 더 진전된 자형 학습을 하는 것이다. 다음의 자료를 예로 들어 ‘한자 자형 변화 그려보기’ 활동을 고찰해 볼 수 있다.



〈그림 10〉夕, 西의 자형

위의 〈그림 10〉은 ‘夕’과 ‘西’의 자형이 변화한 모습이다. 학습자들은 위의 그림을 보고, ⑥의 ‘夕’은 자형의 변화가 심하지 않은 데 비해 ⑦의 ‘西’는 매우 다르게 변화하였음을 알 수 있다. 학습자들은 ⑦과 같이 자형의 모습이 많이 달라진 한자를 보면서 나름대로 달라진 이유를 탐구해보고, 자신이 구성한 지식의 범위 내에서 해석을 하며, 이를 통해 고등 수준의 사고를 촉진하게 된다. 교사는 이처럼 학습자들에게 고등 수준의 사고를 촉진하는 다양한 기회를 제공해 주는 것이 중요하다.

‘한자 자형 변화 그려보기’ 활동은 〈그림 10〉과 같이 자형이 변한 모습을 학습자가 스스로 그려보고, 자신이 그린 자형에 대해 설명해보는 학습 활동이다. 이 활동을 통해 학습자들은 스스로 豫測하고, 推論하고, 解釋하는 다양한 사고를 경험하게 된다. 이 활동을 하면서 학습자들은 자형이 변화된 모습을 그리는 데 어려움을 겪을 수 있다. 이럴 때 교사의 코칭(coaching)과 비계 설정(scaffolding)이 필요한 것이다.

교사는 코칭(coaching)을 통해서 학습자의 주의를 환기시키고 학습자가 무엇을 구성할 것인지에 대한 힌트와 피드백을 제공할 수 있다. 코칭을 할 때 교사는 학습자의 이해 수준과 배경 지식을 고려하여 추가적인 방향을 제시해야 하며, 학습자는 교사의 코칭을 받고 자신이 어려워하고 있는 것이 무엇인지 확인하고 그것에 대해 다시 구성해 보도록 한다. 다음은 ‘한자 자형 변화 그려보기’ 활동을 한 학습지의 예이다.

⑧



〈그림 11〉 木, 竹, 果, 米 자형 변화 그려보기 학습지

위의 ⑧과 같은 학습지를 통해 ‘한자 자형 변화 그려보기’ 활동을 할 때, 학습자에 따라서 매우 어려워하거나 전혀 하지 못하는 학생이 있을 수 있다. 이럴 때에 학습자를 위한 비계 설정(scaffolding)이 필요한 것이다. 교사는 학습자가 과제를 충실하게 수행할 수 있도록 학습에 도움을 주는 디딤돌 구실을 해야 한다. 교사는 학습자가 어려워하는 것이 무엇인지 학습자의 현재 수준을 잘 파악하여 학습자의 능력에 맞게 비계 설정을 수정해야 한다.

시범(modeling)과 피드백(feedback)을 통한 도움이 제공되어 학습자가 과제 수행에 익숙해지면 비계 설정은 점차 감소되며(fading) 더 이상 필요 없는 경우에는 제공하지 않는다. 비계 설정은 가능한 한 학습자의 근접발달 영역(ZPD) 내에서 이루어지는 것이 바람직하다.

‘한자 자형 창조하기’ 활동은 ‘한자 자형 변화 그려보기’ 활동보다 진전된 활동이다. ‘한자 자형 변화 그려보기’ 활동이 한자의 자형(字形：字體)이 바뀐 형태에 중점을 두어 자형을 구성해보는 활동이라고 한다면 ‘한자 자형 창조하기’ 활동은 기존의 자형을 무시하고 학습자가 스스로 한자의 자형을 창안해 보는 활동이다. 이 활동은 ‘사람들이 사물에 부여하는 의미나 해석은 자신의 지식에 근거한다.’는 구성주의 교수-학습 이론에 터를 두고 나온 것이다. 한자의 자형이나 자의가 상고 시대 선인들의 의미 부여에서 비롯한 것처럼 학습자 자신이 한자의 자형을 새롭게 창안해 보는 것도 한자 지식 구성의 일부분이라고 할 수 있다.

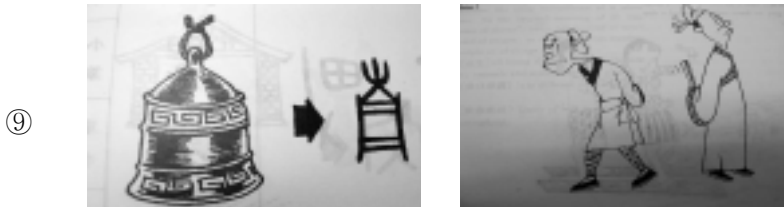
새롭게 한자의 자형을 창안하고, 자신이 창안한 한자에 대해 의미를 부여해 보는 것은 구성주의 교수-학습의 이론에 합치되는 것이다. 지식은 결코 완벽할 수 없으며, 이해의 적합성과 사회적 협상을 통해 진전되듯이 학습자가 구성한 한자의 지식이 완벽하지 못하다고 하여 상심할 필요는 없다. 한자 자형을 창안해 보는 여러 번의 경험을 통하여 학습자는 새로운 아이디어를 도출하게 되고, 그것이 밑바탕이 되어 주체적이고 창의적인 학습을 완성하게 된다.

‘한자 자형 창조하기’ 활동에 어려움을 겪는 학습자에게 교사는 코칭(coaching) 및

비계 설정(scaffolding)을 통하여 지식을 구성할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 지식의 구성은 학습자나 교사 모두에게 시간과 정열을 요구한다. 교사는 학습자들이 ‘한자 자형 창조하기’ 활동에 진전을 보이지 않는다고 하여 쉽게 포기해서는 안 되며, 학습자들이 주체적인 학습을 할 수 있도록 디딤돌의 구실을 충실히 해야 한다.

3) 字義 推論과 反省的 思考

字義 推論 학습은 학습자들이 한자가 지니고 있는 의미를 스스로 구성해 보는 활동으로 학습자의 창의적, 비판적, 반성적 사고(reflection) 능력을 기를 수 있다. 자의 추론 학습은 ‘한자 자의 추론하기’ 활동과 ‘추론 활동 분석하기’ 활동으로 구성되어 보았다. ‘한자 자의 추론하기’는 한자 낱자의 자원을 통해서 자의를 추론하는 활동과 한자와 한자가 결합된 회의자를 통해서 자의를 추론하는 활동으로 나누어 생각해 볼 수 있다. 우선 한자 낱자의 자원을 통해서 자의를 추론하는 경우를 살펴보겠다.



〈그림 12〉 南, 北의 이미지 컷 자료

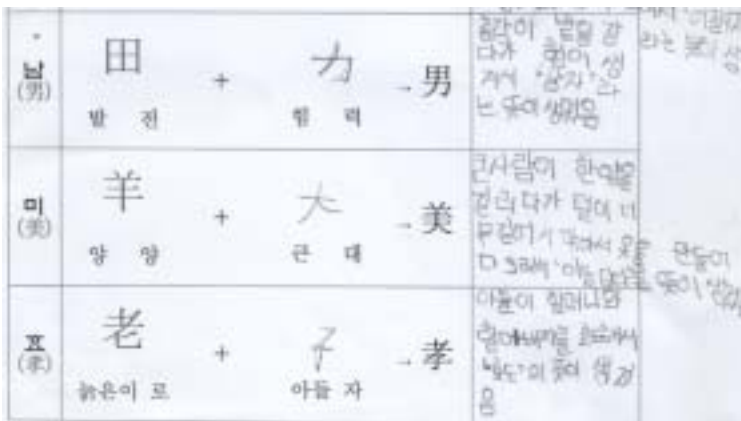
⑨는 ‘南’과 ‘北’의 자원과 관련 있는 이미지 컷 자료이다. 교사는 학습자들에게 ‘南’과 ‘北’을 지도하면서 ‘南’과 ‘北’의 자원과 관련된 이미지 컷을 제시하여 학습자들의 호기심을 불러일으킨다. ‘남쪽’이라는 한자의 뜻과 이미지 컷은 언뜻 보기에 상관성이 매우 낮다. 학습자들은 어떻게 해서 종과 같은 모양의 이미지 컷이 ‘남쪽’을 뜻하는 한자 ‘南’이 되었는지 혼란스러워 하게 된다. 이러한 혼란스러운 경험이 학습자들의 추론 능력을 기르게 되는 것이다.

이러한 활동은 ‘불균형이 학습을 촉진한다.’, ‘반성적 추상이 학습의 원동력이다.’라는 구성주의 교수-학습 이론에 바탕을 두고 있다. 학습자들은 상관이 없어 보이는 두 가지 자료를 연결시키기 위해 다각도로 생각을 하게 된다. 이 과정에서 동화(assimilation)와 조절(accomodation)의 인지 과정이 작동한다. 학습자들은 동화와 조절의 과정을 겪으면서 반성적 사고(reflection)를 경험하는 것이다.

⑨의 자료를 보고 학습자들은 ‘남쪽’이라는 자의와 이미지 컷을 연관시키며 다양한 관점을 제시하게 된다. 학습자들이 제시한 의견은 학습자의 수준에서 구성한 지식이므로

한자의 原義와 다를 수 있다. 이 때 교사는 학습자의 추론이 잘못되었다고 질책하기보다는 긍정적이고 구성적인 피드백과 격려를 줘서 학습자가 다시 도전할 수 있는 자신감을 고취시켜 주는 것이 필요하다. 한자의 자원을 추론해 보는 활동은 고등 수준의 사고를 요하는 활동이다. 학습자 개개인이 해결해야 할 수 없을 때에는 구성원 상호 간에 대화를 통해 문제를 해결하도록 하는 것이 구성적인 지식을 형성하는 데 효과적이다.

다음으로 한자와 한자가 결합된 회의자의 학습을 하면서 자의를 추론하는 활동에 대해 살펴보겠다. 회의자의 학습은 학습자들이 다양하고 창의적인 생각을 발현할 수 있는 활동이다. 다음의 ‘男’, ‘美’, ‘孝’의 자의를 추론하는 활동을 한 학습지의 보기이다.



〈그림 13〉 男, 美, 孝 자의 추론 활동 학습지

이 활동은 학습자들이 ‘男’, ‘美’, ‘孝’의 의미를 한자 낱자의 뜻을 통해서 추론해 보는 활동이다. 교사는 학습자들에게 한자의 뜻을 밝히지 말고, 회의자를 구성하는 낱자의 뜻만을 제시하여 학습자들 스스로 한자의 의미를 추론해 보도록 한다. 물론 학습자들은 한자의 본래 뜻과는 다른 다양한 의견을 제시할 수 있다. 이 활동에서는 학습자들이 회의자의 정확한 뜻을 인지하는 것보다는 한자의 뜻을 추론하는 과정에서 창의적이고 반성적인 사고(reflection)를 경험하게 하는 것이 중요하다.

〈그림 13〉의 자료를 보면 학습자는 ‘男’에 대해, ‘충각이 밭을 갈다가 힘이 생겨서 남자라는 뜻이 생겼다’고 자신의 생각을 나타내고 있다. 또 ‘美’에 대해서는, ‘큰 사람이 한양을 길러다가 털이 너무 길어서 깎아서 옷을 만들어 입었다. 그래서 아름답다는 뜻이 생겼다.’라고 의견을 표시하였다. 그리고 ‘孝’에 대하여는, ‘아들이 할머니와 할아버지를 효도해서 효도의 뜻이 생겼다.’고 썼다. 위의 자료는 학습자가 한자의 뜻을 알고 있는 상태에서 어떻게 해서 그와 같은 뜻이 생겼는지를 추론해 본 학습지이다. 학습자는 회

의자를 구성하는 두 날자의 뜻으로부터 두 날자가 결합하여 만들어진 한자의 의미를 추론하기 위해 자신이 알고 있는 지식을 집중시켜서 연관하려고 노력하였다. 비록 한자의 原義와는 다르지만, 이러한 추론 활동을 통해 반성적 사고 경험을 하는 것이다.

‘추론 활동 분석하기’는 학습자가 추론한 한자의 자의와 한자의 原義를 대조하고 비교해보면서 자신이 추론한 내용이 한자의 원의에 가깝게 추론한 것인지를 분석해보는 활동이다. 학습자는 자신이 추론한 내용을 분석하면서 한자의 원의와 가깝게 추론했는지 그렇지 못한지를 반성적으로 사고하여 판단하게 된다.

이 활동에서는 학습자 스스로 자신의 추론 내용을 분석해보는 과정이 중요하다. 교사나 동료 학습자가 나서서 대조하고 분석해준다면 학습자는 반성적 사고를 경험하지 못한다. 그러므로 교사의 교수적 도움이 중지되고, 학습자의 자기주도적 학습 비중이 극대화되는 것이 중요하다. ‘추론 활동 분석하기’는 ‘한자 자의 추론하기’ 활동에 비해 학습자의 반성적 사고를 더욱 요구하는 활동이다.

다. 構成主義 字源 學習法の 實際

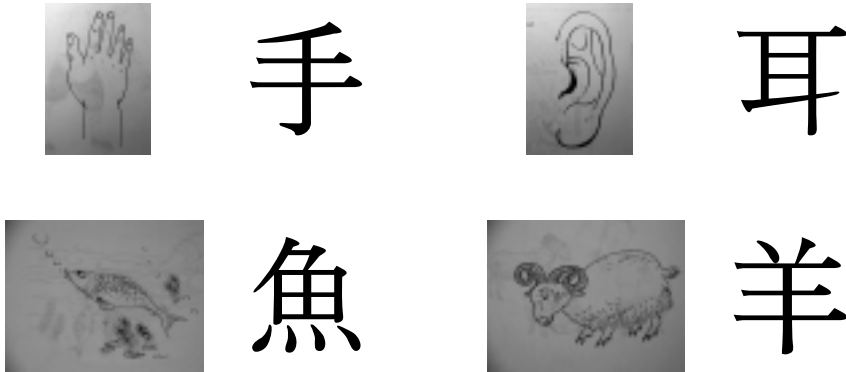
구성주의 자원 학습법을 활용한 한자 교수-학습 수업의 참여 관찰은 연구자가 직접 교사로서 학습자의 수업에 참여하면서 이루어졌다. 수업 참여 관찰은 구성주의 자원 학습법의 모형에 따라 이미지 컷 대조하기, 비슷한 자형 찾기, 자형 변화 그려보기, 자의 추론하기 등으로 나누어 연구 결과를 제시하였다.

1) 이미지 컷 대조하기

‘이미지 컷 대조하기’ 학습은 상형 문자의 초기 자형과 사물의 이미지 컷을 대조하는 활동을 통해 자형과 사물의 유사점을 찾아보면서 한자 지식을 구성하는 활동이다. 곧 한자의 자형과 사물의 이미지를 연관하여 학습자들이 한자의 자형에 대한 지식을 구성하게 하거나 여기에서 나아가 한자의 뜻에 대한 지식을 구성하는 활동을 하게 되는 것이다.

연구자는 ‘구성주의 자원 학습법’의 한자 교수-학습 방법을 진행하면서 초기에는 이미지 컷과 한자 자형을 동시에 제공하고 그것의 유사점을 찾아보는 형식으로 수업을 진행하였다. 예를 들어 1차시 ‘나의 몸’ 학습에서는 손이나 귀의 이미지 컷과 한자 ‘手’, ‘耳’를 제시하고 이미지 컷과 한자의 유사성을 탐색하는 활동을 통한 한자의 자형에 대한 지식을 구성하는 능력을 기르고자 하였다. 그리고 3차시 ‘동물나라’ 학습에서는 물고기와 양의 이미지 컷과 한자 ‘魚’, ‘羊’을 제시하여 학습자들의 탐색 활동을 통해 한자의

자형에 대한 지식을 구성하는 능력을 기르고자 하였다. 1차시와 3차시 수업의 학습 자료를 예시하면 다음의 그림과 같다.



〈그림 15〉手, 耳, 魚, 羊 이미지 컷 대조하기 학습 자료

이와 같은 이미지 컷 대조하기 활동은 익혀야 할 한자를 이미 알고 있는 학습자들은 깊은 생각을 하지 않고 쉽게 문제를 해결하는 경우가 발생하였다. 한자를 처음 공부하는 학습자에게는 흥미와 친근감을 줄 수 있는 이미지 컷 자료이지만, 한자를 어느 정도 익힌 학습자들에게는 흥미와 관심을 끌 수 없게 된 것이다. 그래서 연구자는 한자의 본래 모습과 오늘날 쓰이는 글자의 연관성이 적은 이미지를 갖고 있는 내용들을 이미지 컷 대조하기 활동으로 설계하고 시행하게 되었다. 연구자는 6차시 수업을 진행하면서 ‘東, 西, 南, 北, 上, 下’의 한자를 여섯 모듬에 배정하고, 학습자들이 협동학습의 방법으로 한자에 대한 이미지 컷을 그려보고 그에 대한 의견을 제시하도록 하였다. 다음은 ‘東’의 이미지 컷과 관련된 수업 전사(轉寫) 내용의 일부이다.

〈약호〉 T : 교사, S1 : 학생 1, S2 : 학생 2, SS : 다수의 학생

T : 너희 모듬은 ‘동녘 동’을 어떻게 생각해서 그렸지요?

S1: 옛날에는요, 그냥 동쪽이었는데, 깊은 뜻을 알기 위해서 ‘동녘 동’으로 바뀌었어요. 그리고 그림을 보면 밑에가 산 같고 위에는 해가 뜨는 것 같아요. 원래 해가 동쪽에서 뜨니까요. 그래서 그림이요, 옛날에는 해가 뜨는 그림이었어요.

T : 그래. 잘 생각했어요. 너희 모듬에서는 그런 생각을 했구나. 그럼 옛날에 ‘동녘 동’자가 정말로 해가 뜨는 모습이었는지 ‘동녘 동’자를 그린 그림을 보여 줄게요. 자, 이건데, 무슨 그림 같아요?

S2: 사탕이요.

T : 사탕. 또.

S3: 자루.

T : 자루 같아 보여요. 또.

S4: 실패!

S3: 사람이 자루 안에 들어간 것 같아요.

S5: 시체.

T : 그래. 여러 가지 말을 했는데 옛날 ‘동녘 동’자의 처음 모습은 자루 모양이었다고 그래요. (이미지 컷 제시함) 그런데 시간이 지나면서 사람들이 자루 모양을 잊어버리게 되고, (그림을 그리며) 이렇게 나무에 해가 걸린 모습으로 생각했어요. 이렇게 그리니까 모양이 비슷해 보여요?

SS: 네.

T : 사람들이 생각하기에 따라서 원래 글자 모양하고 상관없이 글자를 그렸으니까 재미있다는 생각이 들죠?

SS: 네.

T : 여러분들도 한자의 원래 모습과는 달라도 좋으니까 자신이 생각한 모습을 그려 보고 왜 그렇게 그렸는지 자신의 생각을 잘 말하면 돼요.

〈수업 전사 자료 ① - 6차시(5월 21일)〉



〈그림 16〉 東의 이미지 컷 자료

연구자는 이 수업을 계획하고 진행하면서 학습자들이 협동학습의 방법으로 활동에 참여하면서 활발한 상호작용이 일어나서 구성원들끼리 지식을 공유하고, 다양한 관점을 통한 새로운 지식을 구성할 것이라는 기대를 하였다. 그러나 이러한 연구자의 기대는 위의 전사 자료를 통해 볼 수 있듯이 여지없이 무너졌다. 학습자들은 모두 구성원들끼리 협동학습을 하는 동안에 많은 대화를 통하여 학습에 대한 활발한 상호작용을 하기 보다는 개별 활동을 하거나 학습 활동 이외의 활동을 하면서 시간을 보냈다. 그러므로 협동 학습의 시간을 통해 서로의 의견을 교환하여 새로운 의견을 도출하지 못하고 학습에 적극적인 학생의 의견에 동조하는 경향을 보였다.

이러한 수업 내용은 학습자의 상황을 잘 파악하지 못한 연구자의 잘못에 기인한다. 연구자는 학습자들이 협동학습의 방법을 이해하고 있으리라고 가정하고 협동학습의 방법에 대한 자세한 안내를 하지 않았다. 또, 학습자들은 평소 담임교사가 수업을 진행할 때에도 협동학습의 방법을 경험해 보지 못하였다. 그렇기 때문에 연구자가 기대한 것처럼 협동학습의 방법을 통해 활동을 진행할 수 없었던 것이다.

〈수업 전사 자료 ①〉을 통해 ‘이미지 컷 대조하기’ 활동은 한자를 익히지 않은 학습자들에게는 한자 학습에 대한 흥미와 친근감을 줄 수 있는 학습 방법임을 확인할 수 있다. 그러나 한자를 많이 알고 있는 학습자나 한자에 대한 배경 지식이 균일하지 못한 학습자 집단을 대상으로 수업을 진행할 때에는 그에 적절한 지도 기법이 필요하다 할 수 있다. 또한 협동학습의 방법을 통해 ‘한자 이미지 컷 대조하기’ 활동을 진행할 때에는 학습자들이 협동학습의 학습 방법을 충분히 이해하고 있어야 효과적으로 진행할 수 있으며, 학습자 못지않게 교사 자신도 학습 촉진자로서의 역할을 충실히 하여야 함을 알 수 있다.

2) 비슷한 자형 찾기

‘비슷한 자형 찾기’ 학습은 상형 문자의 초기 자형과 현재 쓰이는 자형을 학습자가 비교하면서 유사점을 찾아가는 활동을 통해 한자 지식을 구성하는 것이다. 이 활동은 학습자가 서로 비슷한 한자의 자형을 찾는 데 목표가 있는 것이 아니라, ‘비슷한 자형 찾기’ 학습을 하면서 학습자가 주변의 구성원들과 끊임없이 상호작용을 주고받으면서 한자 지식을 구성하는 데 목표가 있다. 다음의 수업 전사(轉寫) 내용은 한자 ‘父’, ‘母’를 비슷한 자형 찾기 활동을 통해 학습한 것이다.

T : 이 글자는 ‘아버지 부’인데 왜 ‘아비 부’가 됐는지 얘기해 보자. 누가 해 볼까요?

저기, 효선이가 해 볼래? 왜 ‘아비 부’라고 생각했어요?

S1: 아버지의 수염이 난 모습 같아요.

T : 그래. 수염 난 모습이라고. 또 다른 사람? 수정이.

S2: 전 아버지 머리 모양 같아요.

T : 왜 머리 모양이라고 생각했어요?

S2: 아버지가요 집안에서 가족들을 위해 일을 하시고, 돈도 벌어 오시잖아요. 그럴려면 머리를 많이 써야 하니까 머리 모습이 크게 된 것 같아요.

T : 그래. 수정이가 중요한 말을 했네. 아버지가 하시는 일하고 연결해서 설명했네. 또 다른 사람은? 그래, 정민이.

S3: 전요, 아버지가 도끼를 들고 있는 모습으로 보여요.

T : 오, 새로운 의견이야. 정민이는 아버지가 도끼를 들고 있는 모습이래요. 여러분도 그렇게 보여요?

SS: 네.

T : 또 다른 의견 있어요? 응, 병수가 얘기해 봐요.

S4: 전, 식칼 같아요.

T : 왜 식칼이라고 생각했어요?

S4: 옛날에 사냥을 하려면 식칼이 필요하잖아요.

T : 그래. 그럴 수도 있겠구나. 자, 지금까지 여러 가지 의견이 나왔는데, 여러분들이 말한 것 가운데 이 글자의 원래 모습이 있어요. 수염, 머리, 도끼, 식칼 중에 어떤 것일까? 먼저 수염이라고 생각하는 사람 손을 들어 보세요.

SS: (손을 든다.)

T : 다음, 머리라고 생각하는 사람?

SS: (손을 든다.)

T : 다음, 도끼?

SS: (손을 든다.)

T : 다음, 식칼?

SS: (손을 든다.)

T : 그래. 각자 생각하는 게 다른 데, 이 글자의 원래 모습은 도끼를 든 사람의 모습이라고 해요. 옛날에 원시인들은 먹을 게 없었지요. 그래서 사냥을 해야 하는데 그때 돌도끼를 들고 했다고 해요. 또 집을 지을 때에도 도끼를 가지고 짓고, 그러면 누가 도끼를 들고 했을까요?

SS: 남자요.

SS: 아버지요.

T : 그래요. 옛날에 사냥을 하는 사람은 집안에서 힘이 가장 센 아버지가 했기 때문에 이 글자는 ‘아비 부’란 글자 모양이 된 거야. 이해가 돼요?

SS: 네.

T : 그러면 아버지하고 짝할 수 있는 사람이 누구일까요?

SS: 어머니요.

T : 그래. 그럼 ‘어미 모’ 글자를 볼까요? 이 글자는 어떤 글자하고 모양이 비슷하죠?

SS: (‘여자 녀’를 가리키며) 제일 끝에 있는 그림이요.

T : 그래. 이 글자는 ‘여자 녀’를 그린 그림이야. 그런데 이 글자는 어떤 모습을 그린 걸까요? 누가 얘기해 볼래요? 자, 상미.

S5: 여자가요, 무릎을 꿇고 앉아 있는 모습 같아요.

T : 오, 정말로 여자가 무릎 꿇고 앉아 있는 모습 같아요?

SS: 네, 아니요.

T : 아닌 사람, 어떤 모습 같아요?

S6: 전 서 있는 거 같아요.

T : 응, 서 있는 것 같아요. 앉아 있는 게 아니고, 또, 주연이!

S7: 전 여자의 가슴 같아요.

SS: 아이, 변태.

T : 여자의 가슴 같아요?

S7: 네.

T : 그래. 지금 주연이는 이 글자(어미 모)를 보고 말한 것 같네요. 그럼 이 두 그림을 같이 보자. 이 그림의 글자하고(여자 녀) 이 것(어미 모)하고 모양이 비슷한데 뭐가 다르지요?

SS: 점이 두 개 들어갔어요.

T : 그래. 점이 두 개 들어갔지요? 이 점이 무얼까요?

S8: 저는 그 점이 집에서 있는 엄마가 (…… 소리가 작아서 전사 못함.)

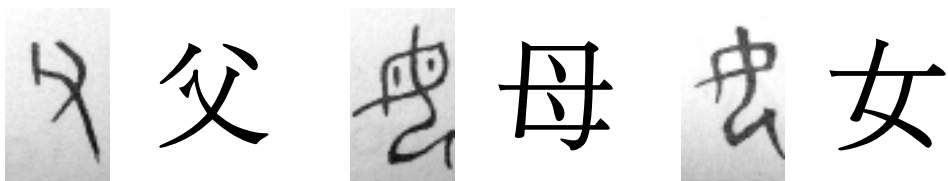
T : 그래. 또 다른 의견? 힌트, 아까 주연이 말을 생각해 봐요.

S9: 여자가 아기한테 젖을 주는 모습이에요.

T : 그래. 정확하게 말했네. 여자가 아기한테 젖을 먹이는 모습을 생각해서 어머니의 젖가슴을 나타낸 거야. 그래 여자의 모습에서 엄마의 모습을 구별하기 위해 엄마의 가슴을 표시한 거야. 이해가 돼요?

SS: 네.

〈수업 전사 자료 ③ - 2차시(4월 23일)〉



〈그림 17〉 父, 母, 女 비슷한 자형 찾기 학습 자료

위의 〈수업 전사 자료 ③〉은 학습자들이 2차시의 학습 내용인 ‘父, 母, 兄, 弟, 子, 女’의 초기 자형과 현재 쓰이는 자형과의 대조를 통해 비슷한 자형을 찾은 이후에 그 까닭을 설명하는 학습 활동을 제시한 것이다. 학습자들은 ‘父’, ‘母’의 자형과 ‘父’, ‘母’의 자형을 비교하는 활동을 하면서 자신의 개인적, 사회적 경험을 떠올린다. 또한 과제를

해결하기 위해 자신이 알고 있는 지식을 총망라하여 자료를 분류해 보고, 분석해 보고, 예측해 보고, 나아가 새로운 지식을 창조하게 되는 것이다.

3) 자형 변화 그려보기

‘자형 변화 그려보기’ 학습은 학습자가 현재의 한자 자형을 토대로 초기 한자의 자형을 추측하여 그 변화 과정을 그려보는 활동이다. 이러한 학습은 학습자들이 자형의 모습을 추측할 수 있는 상형자를 중심으로 진행하는 것이 효과적이라고 할 수 있다. ‘이미지 컷 대조하기’ 활동의 ‘東’, ‘西’의 예에서 보듯이, 비록 한자가 만들어진 초기에는 상형의 원리에 의해 만들어진 한자라고 하더라도, 오늘날 그 짜임의 원리를 짐작하기 어려운 글자들은 학습자들이 쉽게 그 변화된 모양을 그릴 수 없다. 다만 자형의 모습이 많이 변화된 한자는 학습자들이 자형의 변화를 그려보는 활동을 하기보다는 자형 변화의 모습을 교사가 제시하여 주고, 변화된 모습을 학습자들이 구성해가는, 자형의 모양 추측하기 활동의 하나로 활용할 수 있다. 다음의 수업 전사(轉寫) 내용은 ‘果’와 ‘米’를 ‘자형 변화 그려보기’ 활동을 통해 학습한 예이다.

T : 이번엔 ‘열매 과’에 대해 알아보까요? 유신이는 어떻게 생각했어요?

S1: 열매가 동그랗게 열린 것을 생각해서 ‘열매 과’를 그렸어요.

T : 그래요. 잘 말해 주었어요. 다음엔 대성이가 그리면서 생각한 것을 들어볼까요?

S2: ‘열매 과’는 처음에 사과 모양을 생각했고요, ‘果’자는 과자를 생각해서 과자 봉지를 그렸어요.

T : 그래, 재미있는 생각을 했네. 이번에는 장수가 말해볼래요?

S3: 사과가 처음에는 동그란 모양인데요, 시간이 지나면 점점 익어서요, 그래서 사과의 모양이 네모나게 변했어요.

T : 그래. 잘했어요. 또 수철이가 말해볼래요?

S4: 수박이 있는데, 수박을 먹으려면 칼로 잘라야 하잖아요. 수박을 칼로 자르니까 네모난 모양이 돼서 이렇게 변했어요.

T : ‘열매 과’를 그리면서 여러 친구들이 얘기한 것을 들어보니까 많은 고민을 한 것 같아요. 우리가 알고 있는 열매들은 동그란 모양이 많지요?

SS: 네.

T : 그런데 ‘열매 과’자의 모양은 ‘나무 목’ 위의 부분이 네모난 모양이어서 여러 친구들이 고민한 것 같아요. 그래서 어떤 친구는 과자 봉지, 어떤 친구는 수박을 반듯하게 자른 모양이라고 했는데, 중요한 것은 과일 모양이 동그란 거냐 아니면 네모난 거냐 이런 게 아니에요. 어떤 모양이 변해서 오늘날 같은 글자가 되었을

까 하고 여러분 스스로 생각해 보는 거지요.

T : 이번에는 ‘쌀 미’자에 대해 말해 볼까요? 응, 철호가 먼저 말해 볼래요?

S5: 처음에는 쌀이 이렇게 따로따로 있었는데 밥을 하다 보니까 이렇게 모여 있게 되어서 글자 모양이 되었어요.

T : 그래. 그 다음 누가 얘기해 볼래요? 경숙이 말 들어보자.

S6: 쌀이 이렇게 있었는데요, 쌀을 사람이 먹었어요. 그래서 글자 가운데 ‘사람 인’자가 들어갔어요. 그리고 ‘사람 인’ 옆에 쌀 두 개를 붙인 거예요.

T : 그래. 선생님은 그런 생각을 못했는데, ‘쌀 미’자 안에 ‘사람 인’이 있었네. 기발한 생각이다. 자, 다음에 미정이가 얘기해 보세요.

S7: 처음에는 쌀알만 있었는데요, 쌀알에서 싹이 나서 눈이 위로 올라왔어요. 그래서 쌀눈이 자란 모습이에요.

T : 그래. 그럴 수도 있겠구나. 다음에 희선이.

S8: 처음예요, 쌀이 있었는데, 쌀이 이렇게 자루에 들어 있잖아요. 자루에 들어있는 쌀이 뽕뽕 올라와서 이런 모양이 된 거예요.

T : 그래. 잘 했어요.

〈수업 전사 자료 ④ - 4차시(5월 7일)〉



〈그림 18〉 자형 변화 그려 보기 학습지

위의 〈수업 전사 자료 ④〉에서 보듯이 학습자들은 ‘자형 변화 그려보기’ 활동을 하면서 학습자들은 나름대로 자기가 겪은 경험이나 지식을 동원하여 오늘날 쓰고 있는 자형과 비슷한 모양으로 변화되는 과정을 그리고 있다. ‘과일 과(果)’의 자형을 구성하면서 동그란 열매의 모양이 어떤 과정에서 네모난 모양의 형태(田)로 변화하였는지 쉽게 떠오르지 않아서 각자가 생각한 나름대로의 의견을 제시하는 것이다. 이와 같은 한자 자형 지식의 구성은 ‘쌀 미(米)’의 학습에서도 나타나고 있다. 학습자들은 둥근 모양의 쌀알이 어떻게 해서 뽕뽕뽕뽕한 모양의 ‘쌀 미’가 되었는지 쉽게 이해할 수 없다. 그렇기 때

문에 ‘밥을 할 때 쌀이 모여 있는 모양’이라고 하거나 ‘쌀자루에서 쌀이 뻗죽뻗죽 솟아 오른 모양’이라고 생각을 하고 있는 것이다. 또한 ‘쌀 미(米)’의 자형을 분석하여 보고 자신이 알고 있는 ‘사람 인(人)’자의 자형과 연관 짓는 사고 작용을 하게 되는 것이다.

4) 자의 추론하기

‘자의 추론하기’ 학습은 학습자들이 한자 낱자 낱자의 결합을 통해서 이루어지는 한자를 학습하면서 스스로 새로운 의미를 구성해보는 활동이다. ‘자의 추론하기’는 학습자들에게 회의자를 구성하는 낱글자의 뜻을 알려주고 난 뒤에 낱글자가 결합된 회의자의 뜻을 새롭게 구성해보는 활동으로 할 수 있다. 이와는 달리 한자 낱자와 회의자의 뜻을 모두 알려주고, 한자 낱자가 결합하여 회의자의 뜻이 어떻게 만들어졌는지를 추정해보는 학습으로 진행할 수도 있다. 다음의 수업 전사 내용은 ‘美’의 ‘자의 추론 활동’이다.

T : 이번에는 철수가 해볼까요? 철수는 무슨 글자를 발표할까요?

S1: 아름다울 미.

T : ‘아름다울 미’자를 한다고요? 그래 한 번 들어보자.

S1: 미자는 ‘양 양’자하고 ‘큰 대’자잖아요. 그래서 양이 크면 아름답다는 뜻이에요.

T : 양이 크면 아름다운가요? 정말 그래요? 양이 크면 아름다워요? 글썄. 누가 더 얘기해 볼래요? 기준이가 얘기해 볼래요?

S2: 양이 보통 양보다 크니까 아름답다는 뜻이에요.

T : 크다고 아름다운가요? 큰 것 중에 아름다운 게 뭐가 있나요? 더 좀 생각해봐야 할 것 같은데. 또 누가 말해 볼까요? 민주가 해 볼래.

S3: 있잖아요. 양이 뿔이 있어요. 근데 그 뿔이 크니까 아름답잖아요. 그래서 아름다울 미가 되었어요.

T : 그렇구나. 양 뿔이 커서 보기가 좋아서 ‘아름다울 미’가 되었던 말이지요. 아까보다는 좀 이해가 잘 되네요. 여러분들도 이해가 돼요?

SS: 네.

T : 또 다른 친구? 소민이가 해 볼까?

S4: 양의 마음이 아름다운 데서 아름다울 미가 됐어요.

T : 양이 마음이 아름다워서 아름다울 미가 됐다. 그럼 큰 대자는 어떻게 해야 될까요?

S11: 양의 마음이 크니까 아름답다는 뜻이에요.

T : 여러 가지 얘기를 많이 해 주었네요. 옛날에 사람들이 하늘에 제사를 지냈지요? 그때 제물로 바치는 게 있었는데 어떤 거였는지 알아요?

SS: 양이요.

T: 옛날 영화를 보면 양을 잡아서 하늘에 제사를 지냈어요. 이럴 때 어떤 양을 잡았을까요? 어떤 모양의 양이 좋았을까요?

SS: 큰 거요.

T: ‘아름다울 미’자는 아까 민주 얘기처럼 양 뿔이 큰 게 보기 좋다는 데서 ‘아름답다’는 뜻이 되기도 했지만, 또 제사 지낼 때 큰 양을 잡아서 지내야 보기 좋다고 해서 큰 양이 아름답다는 뜻이 되었다는 말도 있어요.

T: 그래. 지금까지 여러 사람들이 얘기를 잘 해주었는데. 여러 친구들의 생각하고 한자를 처음 만들었을 때의 뜻하고 크게 다르지 않아요. 이렇게 여러분들이 자신의 생각으로 한자의 뜻을 말해 주니까 더 재미있고 기억에도 잘 남을 거예요. 여러분도 그래요?

SS: 네.

〈수업 전사 자료 ⑤ - 10차시(6월 18일)〉

위의 〈수업 전사 자료 ⑤〉는 학습자들에게 ‘美’를 구성하고 있는 날자인 ‘羊’과 ‘大’의 뜻을 알려주고 난 뒤, ‘양’과 ‘크다’의 뜻이 만나서 어떻게 ‘아름답다’라는 뜻이 되었는지를 구성해 보도록 수업을 진행한 것이다. 위의 자료에서 보듯이 학습자들은 ‘아름답다’는 뜻을 추론해내기 위하여 활발한 사고 과정을 거치게 된다. 처음에는 S1, S2 학습자처럼 단순히 길으로 드러난 뜻을 통해서 회의자의 의미를 파악하려고 한다. 그런데 “양이 크면 아름답다는 뜻이에요.”나 “양이 보통 양보다 크니까 아름답다는 뜻이에요.”와 같은 대답을 통해서 주위의 학습자를 설득시킬 수 없다. 이러한 때 교사의 역할이 중요하다. 교사는 단지 학습자들이 제시하는 생각들을 듣고 관망만 할 것이 아니라 상황에 알맞은 코칭(coaching)이나 학습자들에게 단서를 제공하는 비계설정(scaffolding)을 하여 학습자들의 사고를 촉진시켜 주어야 한다. 학습자들은 교사의 단서나 힌트를 통해 고등 수준의 지식을 구성하는 활동을 하게 되며, 이를 통해 자신의 생각을 명료화(articulation)한다. 이와 같은 반성적 사고(reflection)를 통해 학습자들은 S3, S4와 같은 고등 지식을 구성하게 된다. 즉 “양이 뿔이 크니까 큰 모양이 보기 좋아서 ‘아름다울 미’가 되었다”고 생각하거나 “양의 마음이 크니까 아름다워서 ‘아름다울 미’가 되었다.”는 생각을 하게 된 것이다.

4. 結 論

이 논문에서 構成主義 이론에 기반하여 한자의 교수-학습 방법을 개발하고 학교 현

장에 적용한 것은 學習者 중심의 漢字 教授-學習 환경을 마련하고, 한자 교육을 활성화시키기 위한 방법을 찾기 위해서였다. 학습자 중심의 한자 교수-학습 방법은 제7차 교육과정의 정신과 그 맥을 같이하는 것으로 학습자들이 한자 학습의 주체가 되어 능동적으로 지식을 구성하는 것이다. 이러한 학습자 중심의 한자 교수-학습 환경을 마련하기 위해서는 구성주의의 인식론이 필요하며, 구성주의 교수-학습 이론을 토대로 한 한자 교수-학습 방법의 개발이 필요한 것이다.

연구자는 構成主義 字源 學習法을 개발하여 학교 수업 현장에 적용하여 보았다. ‘자원 학습법’은 일반적으로 ‘자원을 활용하는 한자 학습 방법’이란 의미로 많이 사용하고 있다. 연구자는 이러한 의미에 구성주의적 시각을 바탕으로 하여 ‘구성주의 자원 학습법’이란 용어를 사용하였다. 즉 학문적 배경으로 문자학 이론을 토대를 삼고, 교수-학습 방법으로 구성주의를 원용(援用)하여 새로운 시각의 ‘자원 학습법’을 이끌어 낸 것이다.

구성주의 자원 학습법은 ‘한자의 形·音·義가 형성된 과정을 학습자 스스로 탐구하고 구성해 봄으로써 한자의 뜻과 음을 이해하고 이를 통해 한자 지식을 구성하는 학습 방법’이다. 구성주의 자원 학습법은 구성주의 교수-학습 이론을 기저로 하고, 문자학의 학문적 성과를 활용함으로써 학습자의 주체적 학습 역량을 극대화할 수 있는 한자 학습 방법이다.

구성주의 자원 학습법은 학습자의 主體的 反省을 학습 원리의 모태로 삼고 있다. 학습자의 주체적 반성이 밑거름이 되어야 한자의 자형·자의·자음을 통한 한자 지식의 구성, 어휘 지식의 구성, 어휘 사용 지식의 구성, 어휘 의미 추론 지식의 구성이 의미 있는 것이다.

구성주의 자원 학습법은 학습자의 意味 있는 經驗을 학습의 중요한 요소로 삼고 있다. 학습자 스스로 유의미하다고 생각하는 경험들이 학습자의 교과 또는 학문의 지식과 통합되어 새로운 형식으로 재구성될 때 학습의 효과는 극대화될 수 있는 것이다. 구성주의 자원 학습법의 방법으로 제시한 이미지 컷 대조하기, 비슷한 자형 찾기, 자형 변화 그려보기, 자의 추론하기 등은 학습자의 경험 세계와 통합되어 주체적으로 재구조화할 때 유의미한 지식으로 형성된다.

연구자가 개발한 구성주의 자원 학습법의 원리 및 방법은 학습자가 능동적으로 수업에 참여하여 자기주도적으로 한자의 지식을 구성할 수 있는 학습 방법이며, 학습자의 창의력과 반성적 사고 능력을 배양하여 고등정신기능을 함양할 수 있는 학습 이론이다.

구성주의 자원 학습법의 교수-학습 모형은 한자의 字形과 字義를 학습자가 주체가 되어 익히기 위한 학습 모형이다. 연구자는 이 모형에서 구성주의 戰略과 구성주의 자원 학습법을 연계하였다. 구성주의 자원 학습법의 모형에 따른 수업 절차는 한자의 字形 探索, 한자의 字形 構成, 한자의 字義 認知, 한자의 字義 推論, 한자 知識의 종합적

구성이다. 연구자는 이 모형에서 제시한 절차에 따라 구성주의 자원 학습법의 수업을 설계하였다.

연구자는 참여 관찰을 통해 학습자들이 ‘구성주의 자원 학습법’을 통한 한자 학습을 어떻게 수행하고 있는지를 밝혔다. 참여 관찰을 통해 구성주의 교수-학습 이론에서 중시하는 협동학습의 수업 전략이 성공하기 위해서는 학습자들이 협동 학습의 방법을 충분히 이해해야 하고, 교사도 학습 促進者로서의 구실을 충실히 해야 한다. 또한 학습자들이 字義 추론 활동을 할 때 교사는 상황에 알맞은 코칭(coaching)을 하거나 학습자들에게 단서를 제공하는 비계설정(scaffolding)을 하여 학습들의 반성적 사고(reflection)를 촉진시켜 주어야 한다.

참여 관찰을 통하여 볼 때, 구성주의 자원 학습법은 학습자들의 한자 학습에 대한 스키마를 활성화하여 반성적 사고를 하도록 하며, 나아가 한자 지식을 종합적으로 구성할 수 있게 해 준다. 구성주의 자원 학습법을 성공적으로 수행하려면 학습자가 自發的·能動的으로 參與해야 하며, 교사는 학습의 促進者로서의 구실을 충실히 해야 한다.

〔參考文獻〕

1. 資料

- 李樂毅, 『漢字演變五百例』, 北京 : 北京語言大學出版社, 2005.
- 張玉書 外, 『康熙字典』, 上海, 漢語大詞典出版社, 2002.
- 中文大辭典編纂委員會, 『中文大辭典』, 臺北 : 中國文化大學出版部, 中華民國 74年.
- 湯可敬, 『說文解字今釋』, 長沙 : 岳麓書社, 2005.
- 漢語大詞典編輯委員會, 『漢語大詞典』, 上海 : 漢語大詞典出版社, 1990.
- 許慎 撰 · 段玉裁 注, 『說文解字注』, 上海 : 上海古籍出版社, 2006.
- 許進雄, 『古文諧聲字根』, 臺北 : 商務印書館, 中華民國 84年.
- 謝光輝 編, 『漢語字源字典』, 北京 : 北京大學出版社, 2003.
- 『四庫全書』(文淵閣, 電子版), 武漢 : 武漢大學校出版部, 1998.
- 宋翼弼, 『龜峯集』 「行狀」. 『韓國文集叢刊』 42, 서울 : 民族文化推進會, 2001.

2. 論著

- 강인애, “구성주의적 교수-학습의 원리와 적용,” 『교육이론과 실천』 제8권 제1호, 마산 : 경남대학교 교육문제연구소, 1998.
- 강인애, 『왜 구성주의인가?-정보화시대와 학습자중심의 교육환경-』, 서울 : 문음사, 1997.
- 金鍊秀, “漢詩 教育에서의 구성주의 교수·학습 방법 연구,” 서울 : 고려대학교대학원

- 박사학위논문, 2006.
- 김윤희, “구성주의 교수·학습 이론,” 『교수·학습의 이론적 탐색』, 서울 : 원미사, 2001.
- 南廣祐, “국한혼용론,” 『한자문맹 이대로 좋은가』, 서울 : 전통문화연구회, 2005.
- 李敦柱, 『漢字學總論』, 서울 : 박영사, 2004.
- 조미현·이용학, “인지적 도제 방법을 반영한 교수 설계의 기본 방향,” 『교육공학연구』 제9권 제1호, 서울 : 한국교육공학회, 1994.
- 조영남, “구성주의 교수-학습,” 『초등교육연구논총』 제12집, 대구 : 대구교육대학교 초등교육연구소, 1998.
- 秦泰夏, “한국은 文字의 最理想國,” 『漢字教育新講』, 서울 : 전통문화연구회, 1998.
- 황윤한, “교수·학습 이론으로서의 구성주의,” 『초등교과교육연구』 2, 청원 : 한국교원대학교 초등교육연구소, 1999.

‘學習者 중심의 漢字 教授-學習 방법 고찰’에 대한 토론문

南 守 極(서울 상경초 교사)

韓殷洙 선생님의 「學習者 중심의 漢字 教授-學習 方法 고찰」은 효과적인 한자 교육을 위해서는 능률적인 한자 교수-학습 방법, 학습자들이 쉽고 재미있게 학습할 수 있는 방법의 모색이 필요하다는 인식을 바탕으로 구성주의 교수-학습이론에 기반하여 한자의 교수-학습 이론과 방법을 개발하고 현장에 적용하여 한자교육 활성화에 기여하는 것을 목적으로 한다. 발표자는 문자학의 이론적 토대 위에 구성주의 교수-학습 방법의 원리를 원용하여 ‘구성주의 자원학습법’을 개발하고 현장에 적용함으로써 학습자의 주체적 학습역량을 극대화하고 학습자가 자신의 경험 세계와의 통합과 구조화를 바탕으로 자기주도적으로 한자의 지식을 구성할 수 있도록 안내하고 있다.

한자 위주의 교수-학습 방법은 중·고등학교보다는 초등학교 한자 교육에 있어 절대적인 위상을 차지하고 있고 토론자 또한 초등학교 한자교육에 관심이 많기 때문에 발표자의 논문을 초등 한자 교육과 관련지어 논의하고자 한다.

지금까지의 초등 한자교육 연구 성과를 살펴보면 초등학교 한자교육의 필요성을 주장하거나 초등 교육용 기초 한자 선정의 문제에 관한 논문, 교과서 내의 한자나 한자어 사용 실태에 관한 논의, 한자학습과 교과별 학업성취도와의 상관관계를 입증하려는 연구, 검인정 한자 교과서 분석, 몽학교재에 관한 연구, 부수나 자원을 활용한 한자지도법, 한자교육을 활용한 어휘력 향상 방안 등이 주류를 이룬다. 또한 한자 교수-학습 방법에 관한 논문들도 다수 발표되었으며 현장 교사들을 중심으로 쓰기와 암기위주의 한자 교육 방법에서 탈피하여 학생들의 흥미와 자발적 활동을 강조하는 수업 방식의 개발에도 많은 노력이 기울여졌다. 이러한 연구들이 초등 한자 교육의 발전에 상당부분 기여했다고 할 수 있다. 그러나 전자의 논의들은 한자교육의 핵심이라 할 수 있는 교수-학습의 실질적, 구체적 방법에 관한 논의가 매우 미흡한 단점이 있고 후자는 한자교육을 담당하는 누구나 실제 수업 상황에서 효과적으로 활용할 수 있다는 장점이 있지만 교육학적 원리에 근거한 이론적 체계가 빈약하며 기법적 측면에 치우치고 있다는 비판을 면하기 어렵다.

따라서 초등학교 한자 교육 발전을 위해 선결되어야 할 중요한 문제는 과학적이고 합리적인 한자 교육과정 모형의 정립 하에 한자·한문에 대한 학문적 이해를 바탕으로 교

육학적 원리를 융합한 교수-학습 이론 및 방법의 개발이다. 이러한 측면에서 생각할 때 발표자의 논문은 초등 한자 교육을 진일보 시키는데 커다란 밑거름이 되리라고 믿어 의심치 않는다. 이러한 가치를 충분히 인식하면서 토론자로서 몇 가지 의문을 제기하는 것으로 토론문을 마무리하고자 한다.

1. 발표문을 보면서 무척 반갑고 ‘내가 찾던 글이 바로 이런 것이었는데’라는 생각을 했다. 왜냐 하면 이렇게 좋은 원리와 방법을 빨리 습득해서 학생들에게 적용해야 하기 때문에. 그러다보니 구성주의의 학습 원리에 대한 의문을 먼저 해결해야 할 필요가 있었다. 이론적으로 본다면 ‘주어진 상황에서 상호 협력하여 학습자가 능동적으로 지식을 형성하고 재구성한다.’는 기본 철학은 교사의 입장에서는 더할 나위 없이 이상적인 상황이고 감사한 일이지만 현실적으로 협동학습이나 지식의 조직 과정에서 능동적으로 즉, 자기주도적으로 학습을 하지 못하는 학생들은 어떻게 학습시킬 수 있는가?(물론 발표자는 자기주도적으로 학습하지 못하는 학생들이 발생하는 이유를 협동학습 방법에 대한 이해와 경험의 부족 때문이라고 언급했다. 토론자도 이 견해에 대해서 어느 정도 동의한다.) 또한 ‘구성주의적 학습 방법이 때론 너무 비생산적이고 비효율적이다.’라는 비판에 대해서는 어떤 견해를 가지고 있는가?
2. 발표자는 東, 西, 南, 北, 上, 下의 한자를 가지고 6차시 수업을 진행했다고 했는데 각 차시별 수업구성은 어떻게 했는가? 현장에서 한자 교육을 수행할 때 시수 확보의 문제에 대한 해결 방안은 무엇인가?
3. 발표자가 개발한 구성주의 한자 교육 방법은 한자의 형·음·의를 구성하고, 어휘지식을 구성하며, 어휘를 추론하는 단계에 이르기까지 면밀한 논의가 돋보인다. 또한 한자 교육의 중요한 목표 가운데 하나는 일상생활에서의 원활한 언어생활에 도움이 되어야 한다는 사실에 적극 동의한다. 그러나 다른 측면에서 생각해보면 한자 교육은 낱말의 한자를 정확히 이해하고 기억하는 것도 빠뜨릴 수 없는 중요한 요소이다. 기존의 초등 한자 교육에서는 학생들의 쓰기 학습에 대한 부담을 덜기 위해 目印法을 주로 활용하였으나 쓰기학습에 관한 최근의 연구나 토론자의 교육 경험에 비추어 보면 낱말의 한자를 완벽히 파지(학습, 기억)하기 위해서는 정확한 필순과 필획의 지도를 통한 쓰기학습이 병행되어야 한다고 보는데 이 부분에 대한 언급이 누락되어 있는 듯한데 이러한 문제제기에 대해선 어떤 견해를 취하고 있는가?

토론자의 질문이 발표문의 핵심인 구성주의 한자 교수-학습 방법에 관한 구체적 문제제기보다는 주변적인 문제에 집착한 느낌이 든다. 이에 대해 약간의 해명을 한다면 발표자가 제안한 한자 학습 방법은 이론적인 면에 있어서 정교하게 이루어져 있고 토론자의 공부에 일천한 관계로 별다른 문제점을 발견할 수 없었기 때문이다. 또 한 가지는 아무리 좋은 이론이 있더라도 실제와 괴리된다면 활용성이 떨어지고 그렇다면 별다른 의미가 없다. 토론자는 초등학교 한자 교육의 실재를 담당하고 있는 입장에서 발표자가 개발한 교수-학습 이론이 한자 교육의 현장에서 활발히 활용되어야 하고 그러기 위해서는 학교 현장의 실질적인 문제를 충분히 고려한 친절하고 자상한 이론이 한자교육학적으로 우수한 이론보다 우선되어야 한다는 생각이다.

모쪼록 한자 교육에 널리 활용될 수 있는 체계적인 교수-학습이론과 수업모형을 개발한 발표자에게 감사드리고 제 질의가 발표자의 연구에 생산적인 도움이 되기를 희망하며 구성주의 한자 교수-학습 방법을 능숙히 수행할 수 있는 한자 교육 담당자가 되기 위해서는 교사가 먼저 한자학이나 교육학에 대한 공부에 침잠해야겠다.

漢文 教育의 現況과 改善 方案

-국역연수원을 중심으로-

成 百 曉(민족문화추진회 부설 국역연수원 교수)

I. 서 론

II. 본 론

1. 漢文 教育의 特性에 따른 장단점

- 1) 전통방식의 徒弟式 教育
- 2) 현대방식의 制度圈 教育
- 3) 非制度圈 教育

2. 漢文教育의 現況과 問題點

3. 우리나라 國譯事業과 民族文化推進會의 業績

4. 國譯研修院의 體制와 教育課程

- 1) 국역연수원의 제도
- 2) 研修院의 書院學習과 그 效果
- 3) 書院學習의 日課
- 4) 국역연수원의 나아갈 길

III. 결 론

I. 서 론

昨今 우리나라에서 시행되고 있는 漢文 教育은 대체로 세 가지 類型으로 분류된다. 첫째는 종래의 書堂式 教育으로 각자의 능력에 따라 매일 일정한 양을 배우고 이것을 복습하여 다음날 외우고 다시 배우는 교육 방식이다. 이러한 書堂式 教育은 이제 거의 찾아볼 수 없다. 일부 학생들이 자신의 專攻知識을 살리기 위해 제도권 교육을 받지 않은 漢學者에게 受學하는 경우가 없지 않으나 그 숫자가 지극히 적으며 시골에 계신 漢學者 역시 거의 모두 年老하거나 逝去하여 찾아보기 힘들다. 둘째는 중·고등학교와 대

학교에서 시행하는 制度圈 教育이다. 그리고 또 다른 하나는 제도권 교육은 아니지만 서당 방식인 徒弟式 教育과 制度圈 教育을 配合한 방식으로 民族文化推進會의 國譯研修院, 翰林大學校의 泰東古典研究所, 成均館의 翰林院, 傳統文化研究會의 古典研修院, 儒道會(張在鉉)의 古典研修 課程 등을 들 수 있다. 이외에도 최근에 개설된 韓國國學振興院의 古典國譯者課程, 國史編纂委員會의 草書班이 있다. 이들 기관은 制度圈 교육처럼 수준이 각기 다른 학생들을 선발 모집하여 일정한 課程을 교육시키고 있는 바, 비록 徒弟式 教育처럼 각자의 능력에 맞게 가르치지는 못하나 原文을 집중적으로 교육시키고 있다는 점에서 여러 과목의 教養 知識과 理論을 함께 배우는 제도권 교육과는 크게 다르다고 여겨진다.

本稿에서는 본인이 직접 체험했던 徒弟方式인 書堂 教育과 民族文化推進會 國譯研修院의 受學 課程 및 현재 이루어지고 있는 교육 방식을 위주로 그 장단점을 비교 검토하고 改善 方案을 제시하고자 하는 바이다.

II. 본 론

1. 漢文 教育의 特性에 따른 장단점

1) 전통방식의 徒弟式 教育

1대1 교육이 가능하며 학생의 실력에 따라 適正量을 수업하고 매일 배운 日課를 복습할 수 있어 基礎 漢文과 《小學》, 四書 등 基本書를 달통함으로써 초기의 文理 터득에 장점이 있으나 진도가 너무 느려 많은 시일이 필요하며 다양한 학문을 접하지 못하여 고루해질 소지가 있다. 뿐만 아니라 교육자가 대개 한 사람뿐이므로 개인의 지식수준과 수업 방식 및 열의에 따라 학습효과에 상당한 격차가 벌어지게 마련이다.

2) 현대방식의 制度圈 教育

일정한 수준을 보유하고 있는 教授나 講師가 개설된 교과 과정에 따라 다양한 방법으로 교육을 진행하므로 새로운 이론에 쉽게 접근할 수 있는 장점이 있으나 授業 時間 排定上 집중적으로 한 책을 교육할 수 없으며 기초 실력이 낮은 학생들을 한데 모아 이론을 위주로 교육하기 때문에 學點 履修만을 위한 교육이 이루어지고 있어 文理 터득을 거의 기대할 수 없다.

3) 非制度圈 教育

漢文에 정통한 教授나 講師가 집중적으로 교육을 시키며 受講生 역시 漢文이 필요하

여 배우는 만큼 열의가 높아 단기간에 실력 향상을 꾀할 수 있는 장점이 있으나 制度圈 教育과 마찬가지로 수준이 각기 다른 수강생을 한데 모아 一過性으로 강의하기 때문에 수준이 높은 학생은 강의 내용을 소화할 수 있으나 그렇지 못한 학생은 효과가 별무한 단점이 있다.

2. 漢文教育의 實狀과 問題點

현재 시행되는 교육은 설립 목적에 따라 각각 다르다. 大學에서는 漢文 專攻과 漢文 教育으로 나뉘어 교육 과정이 약간씩 다르며, 기타 기관에서도 특성에 따라 약간씩 차이가 있다. 예를 들어 國譯研修院에서는 國譯을 위주로 하는 반면, 泰東古典研究所에서는 일반 漢文 공부를, 翰林院에서는 儒學 思想을 강조하고 있다. 그러나 본인이 10년간 國譯研修院에서 교육한 경험에 비추어 보면 漢文의 文理 터득에 있어 기관의 설립 목적은 그리 중요하지 않다는 사실을 알 수 있다.

漢文 教育은 文理 터득이 제일의 과제이다. 文理란 漢文을 보고 그 뜻을 정확히 파악함을 이른다. 文理 터득이 제대로 되지 않은 상태에서는 國譯은 말할 것도 없고, 理論도 한낱 허구에 불과하다. 漢文學은 차치하고, 漢文 記錄物을 대상으로 하는 學問은 古典文學이든 史學이든 哲學이든 마찬가지라고 생각한다. 문제는 漢文의 文理 터득이 좀처럼 쉽지 않다는 데 있다. 漢文은 원래 뜻글인데다가 수많은 故事와 變則인 用例, 倒置, 縮約 등이 무수히 많으며, 文章家들은 똑같은 내용도 각기 다르게 표현하는 것을 능사로 여긴다. 이러한 특성을 고려할 때, 단기간에 漢文 文理를 터득하는 것은 불가능하다. 지금은 西洋 文法에 맞추어 漢文 文法도 상당히 발전되었다. 그러나 先秦古文은 문법에 맞지 않는 경우가 많으며, 워낙 용례가 다양하다보니 漢文 文法을 전공한 학자들도 引用된 原典을 풀이하는데 실수를 범하기 다반사이다.

예로부터 漢文의 文理 터득은 특별한 방법이 없고 多讀多作이 王道라고 알려져 있다. 즉 많이 읽고 많이 짓는 것이 捷徑이란 뜻이다. 옛날에는 모든 기록이 거의 漢文으로 기록되어 있고 科擧 자체가 漢文 作文을 필수로 하였기 때문에 多作이 필수 조건이었으며 많이 짓다보면 漢文의 作文法을 자연스레 알게 되어 文理에도 도움이 되었다. 하지만 지금은 漢文 공부의 목표가 단지 글 뜻만 제대로 파악하면 되는 것이기 때문에 漢文 作文을 위한 교육은 실행하기가 어렵고 또한 중요하게 생각하지도 않는다. 그러나 많이 읽어 原文을 기억하는 것은 오늘날에도 절대 필요하다. 때문에 기억력이 좋은 靑少年期에 《論語》나 《孟子》와 같은 基本 古典을 암기해 두어야 한다. 그런데 오늘날 우리 사회의 전반적인 교육 경향은 어릴 때 英語, 數學, 國語 등 여러 과목에 충실해야 하기 때문에 漢文을 익힐 기회를 갖기 어렵다. 중·고등학교에서 일부 漢文 科目이 들어있으

나 대학입학시험에서 配點이 높지 않으므로 漢字 爲主의 형식적인 지도에 그치고 만다. 즉 제대로 된 漢文 教育을 받지 못하고 大學에 진학한 뒤에야 學科에 따라 필요한 漢字를 비로소 배우고 漢文 공부를 하게 되는 것이다. 사정이 이렇다보니 제대로 된 漢文 教育이 이루어질 리 만무하다. 또한 漢文學을 전공으로 하는 교수들조차도 일부 특수한 경우를 제외하고는 漢文 古典을 능숙하게 독해할 능력을 갖추고 있지 못해서 자신이 아는 글만을 가르치는 경우도 있다고 한다. 물론 일부에 국한된 경우이지만 이것이 오늘날 우리나라 漢文學의 실정이다.

3. 우리나라 國譯事業과 民族文化推進會의 業績

民族文化推進會는 民族文化의 保全, 傳承, 啓發, 研究를 추진하여 민족 문화 진흥에 이바지함을 목적으로 1965년 조직되었다. 이병도, 박종화, 최현배 씨 등 당시 學藝術界의 元老 50여 명으로 출발하였으며, 국역연수원은 원로 한학자를 계승하여 고전국역을 담당할 인재 양성과 국역연구자의 한문연수를 목적으로 1974년 5월 설립되었다. 그 후 40여 년간 민족문화추진회는 우리나라 국역 사업에 있어 결정적인 역할을 하였으며, 400여 책에 이르는 방대한 문집에 표점을 찍어 문집총간을 간행하였다. 또 전산화 작업을 통하여 원문과 번역문을 독자들에게 제공하고 있다. 그런데 이러한 사업을 쉬지 않고 추진할 수 있었던 힘은 비학위과정, 즉 비제도권 교육 기관인 국역연수원으로부터 나왔음을 명심해야 한다. 辛承云 교수는 지난해 발표한 정책토론에서 우리나라 국역의 70~80%를 민족문화추진회가 담당하고, 국역자의 80%가 연수원 출신임을 밝힌 바 있다.

하지만 민족문화추진회는 그 동안 民間團體로서 겪는 어려움이 매우 컸다. 매년 보조금을 받아 사업을 하다 보니, 장기적이고 계획적인 사업이 이루어지지 못하였다. 특히 국역과 교육에 종사하는 자들의 대우가 열악해서 능력 있는 한학자를 발굴하여 후진 양성을 제대로 하지 못하였다. 그 결과 우리나라 傳統 漢學의 脈은 끊기고 말았다. 그 이유에 대하여 도올 金容沃氏는 중앙일보의 ‘도올고함’이란 글에서 “해방 후 우리 사회에는 아직도 漢學을 하는 사람이 많았지만 學閥이 없는 까닭으로 學界에 편입되지 못했고 그들의 지식은 無用之物이 되고 말았다. 退溪栗谷 學派의 嫡統을 이은 大學者들이 世人의 無知 속에 농사만 짓고 있거나 관계 기관에서 잡스러운 筆耕으로 생계를 이어갔다.”고 개탄하였다.

宋秉烈 교수는 日帝 强占期 때 《三千里》라는 잡지에 실린 논문을 인용하여 당시 우리나라의 書堂이 11,469개에 이르고 여기에 다니는 학생의 수가 162,247명이라는 사

실을 든 다음 “다른 사람의 협박을 의식하지 않고 오랜 傳統의 知識을 固守하려 했던 이 분들에 의해 계속 命脈을 이어서 결국 지금의 非學位 漢文教育機關을 세운 것이고, 이들의 생각을 이어 지금 수많은 漢文 典籍을 번역하고 있다. 현재 大學에 漢文學科나 漢文教育科가 있지만 여기에서 실제로 어려운 漢文을 비교적 능숙하게 해석하는 능력을 키우는 데는 한계가 있다. 더군다나 國文科, 史學科, 哲學科 등의 경우 漢文 解讀 能力을 提高할 수 있는 교과 과정의 개설은 매우 미흡한 실정이다. 그럼에도 불구하고 학생들은 韓國文學論, 韓國漢文研究, 韓國近世史研究(大典會通), 韓國古文書研究, 韓國金石文研究, 宋明清代哲學, 韓國性理學研究, 韓國實學研究, 退溪栗谷哲學研究, 茶山·惠岡哲學研究, 元曉知訥哲學研究, 易經研究, 墨家哲學研究 등 漢文 原典에 대한 해독이 없이는 전혀 연구가 불가능한 과목들을 공부하고 있다. 게다가 이들 大學의 碩博士 課程에서 해마다 수많은 학위 논문들이 제출되고 해당 학회의 學會誌에는 매년 20, 30편의 논문들이 수록되는 것은 왜인가? 바로 非學位 課程의 漢文 教育에 힘입은 덕이다.”라고 하였다. 이어 宋教授는 현재 개설되어 있는 非學位課程의 주요 기관을 열거하고 ‘사실 이들 非學位課程의 뿌리는 書堂에서부터 출발하였음’을 갈파하였다.

우리의 전통 문화는 한문에 뿌리를 두고 있는 것이 사실이다. 그러나 한문고전은 워낙 難解하여 특별한 전문가가 아니고는 讀解하기 어렵다. 이 때문에 우리 문화를 제대로 파악하고 공부하려면 국역이 먼저 이루어져야 한다. 그런데 우리 사회는 이상하게도 국역을 천시하는 경향이 있다. 이에 대하여 도올 金容沃氏는 “우리나라에 茶山 丁若鏞에 관한 學位 論文은 수백 편이 넘는다. 그러나 아직까지도 茶山全集인 ‘與猶堂全書’는 完譯이 이루어지지 않았다. 이것은 참으로 기이한 현상이다. 왜 그럴까? 그 이유는 단순하다. 논문 쓰기는 쉽고 번역은 어렵기 때문이다. 논문은 적당히 넘어갈 수 있지만 번역은 한 줄 한 줄 모조리 그 뜻을 밝혀야 하기 때문이다. 논문은 대접을 해주는데 번역은 알잡아 본다. 한마디로 우리나라의 人文學은 기초 없는 沙上樓閣이요, 정직함이 결여된 僞善의 虛構이다.”라고 하였다.

宋秉烈는 2006년도 발표한 《民族文化》 29輯에서 다음과 같이 밝히고 있다.

“우리나라에서 國譯人力 養成은 學位課程, 非學位課程을 막론하고 매우 빈약하다. 그럼에도 불구하고 특기할 만한 것은 非學位課程에서 배출된 소수의 국역 인력을 중심으로 우리나라 漢文 古典의 번역이 이루어지고 있다는 사실이다. 그런데 주목해야 할 사실은 民族文化推進會가 다른 기관보다 많은 種數와 책을 번역해 내었다는 사실이다. 뿐만 아니라 번역의 질에 있어서도 다른 기관보다 앞서는 것으로 알려져 있다. …… 그렇다면 民族文化推進會가 다른 기관보다 國譯 實績이 나은 이유는 무엇인가?

이에 대해서는 크게 두 가지 정도로 정리해 볼 수 있다. 첫째는 ‘漢文 古典 國譯’ 사업에만 집중하고 있다는 것이다. 다른 기관이 설립 목적과 관련하여 사료 조사, 연구·편찬, 수집·정리 등의 사업을 하고 있는 것과는 달리 民族文化推進會는 고전 국역 사업에 집중하고 있기 때문에 국역 실적의 효율이 높다는 것이다. 둘째는 國譯研修院을 운영하면서 專門 國譯 教育 課程을 운용하고 있다는 것이다. 다른 기관도 漢文 研修 課程을 설치하였지만 전문적인 국역에 관한 연수 과정과 교육 과정은 실시하고 있지 않은 데 반해 民族文化推進會는 국역 연수 과정을 두고 국역 교육을 시키고 있는 것이다. 젊은 국역자들의 상당수가 民推 研修院 출신으로 이들은 一般研究部, 常任研究部 등에서 유일하게 국역 연습 및 실습의 교육 프로그램을 받고 있다는 점이 그 이유라 하겠다.”

이제 다소나마 희망적인 것은 민족문화추진회가 앞으로 정부의 출연 기관인 韓國古典翻譯院으로 바뀌며, 연수원 역시 古典翻譯教育院으로 바뀌는 동시에 성균관대학교와 협동과정을 맺어 한문 번역으로 학위를 수여할 계획이란 점이다. 유능한 인재가 몰려와 우리의 전통문화를 계승발전하고 수많은 고전을 정리 번역할 것을 기대해 마지않는다.

4. 國譯研修院의 體制와 教育課程

1) 국역연수원의 제도

국역연수원의 제도를 살펴보면 3년 과정의 研修部, 2년 과정의 一般研究部, 3년 과정의 常任研究部가 있다. 일반연구부는 研修部를 졸업하였거나 그와 동등한 한문 실력 소유자를 교육하는 과정이며, 最高 課程으로 상임연구부가 있다. 이 상임연구부는 國譯을 할 수 있는 인재를 양성하기 위한 特別 課程으로, 연수부와 일반연구부가 夜間에 교육하는데 반하여 晝間教育을 위주로 하며 特別獎學金을 지급하고 있다. 국역연수원은 비제도권 교육기관으로서 學位課程이 아니지만 굳이 학위과정에 견준다면 연수부는 大學의 學士課程에 해당하고 일반연구부는 碩士課程, 상임연구부는 博士課程에 해당한다고 볼 수 있다.

연수원에 입학하는 학생들을 살펴보면 대학 교육만을 받고 그대로 입학한 경우는 거의 없으며, 방학기간에 일반인을 위하여 개설한 국역연수원의 特講이나 한림원, 전통문화연구회에서 공부한 학생이 대부분이다.

현재 制度圈 教育의 부족한 부분을 보충할 만한 漢文教育機關이 거의 없다보니, 國譯研修院이 비록 國譯을 위주로 한다고는 하나 학생들의 성향을 살펴보면 漢文學을 專攻으로 하는 자로부터 중·고등학교 교사에 이르기까지 다양하다. 실제 國譯을 하기 위해

연수원에 입학한 학생보다 자신의 專攻을 위해 공부하는 학생이 훨씬 많은 실정이다. 하지만 漢文의 文理 터득은 어떤 계층이 특별히 뛰어난 것이 아니고 학생 개개인의 노력 여하에 달려 있다.

國譯研修院의 最高 課程은 常任研究部이다. 그런데 일반적으로 상임연구부에 입학하려면 연수부 3년, 일반연구부 2년 과정을 졸업한 경우가 대부분이며, (현재 상임연구부 9명 중 8명이 연수원 출신임) 설령 연수부나 연구부를 졸업하지 않았다 하더라도 大學에서 漢文과 관련된 學科를 졸업하고 大學院의 碩士 과정을 수료하였으며 개인이 운영하는 書堂이나 學院에서 10년 이상 漢文을 공부한 자들로 구성되어 있다. 연수원에서는 상임연구부들에게 文理 터득을 위한 深層學習을 본인이 스스로 알아서 하도록 유도하고 있다. 그리하여 주간은 물론 야간까지 학습이 계속되며 방학 기간에도 수업만 없을 뿐, 연구실에 나와서 공부하도록 지도한다. 하지만 상임연구부 출신이라고 해서 文理가 모두 通透한 것은 아니다. 1년에 보통 3, 4명을 뽑아 3년간 교육시키지만 교수들이 대체로 文理가 通透하다고 인정하는 학생은 1년에 한두 명 정도에 불과하다. 즉 한문 공부는 10년을 해도 제대로 文理가 나지 않는다는 것이다.

2) 研修院 장학생의 書院學習과 그 效果

국역연수원에서는 한문 실력이 우수한 國譯者를 양성하기 위해 지난 35년간 心血을 기울여 왔다. 하지만 漢文 實力은 쉽게 향상되지 않으며, 國譯에 종사하는 자의 대우가 상대적으로 충분하지 못한 관계로 유능한 인재를 끌어오기 어려운 것이 사실이었다. 또한 한글 專用으로 말미암아 학생들의 漢文實力이 크게 저하되었으며 교육의 하향평준화에 따라 전반적인 수준 또한 점차 내려가는 추세에 있다. 국역연수원에서는 우수 國譯者를 조기에 발굴, 양성할 목적으로 教育人的資源部의 지원을 받아 2003년도부터 매 학기마다 大學에 재학 중인 학생을 10명씩 선발해서 3년간 연수부 과정을 가르치는 동시에 여름방학과 겨울방학을 이용하여 자연을 느끼며 공부에 매진할 수 있는 한적한 장소를 골라 傳統方式으로 漢文 공부를 시켜오고 있다. 선발 방식은 學科에 관계없이 東洋學에 관심이 있는 학생으로 남녀 모두 지원할 수 있으며 漢文의 早期 教育을 위해 연령은 27세 이하로 제한한다. 단 남학생으로서 병역 의무를 마친 자에게는 29세까지 응시가 가능하다. 선발 과정은 新學期에 15명의 예비 장학생을 선발, 연수부 1학기 중간고사와 기말고사를 치루어 성적순으로 10명을 선발하고 곧바로 여름방학의 書院學習에 들어간다. 그리고 2학기가 끝나면 역시 겨울방학을 이용하여 서원학습을 실시한다. 서원에서의 학습은 우리의 전통교육인 書堂의 徒弟式 學習 方法으로 이루어진다. 학년별 수준에 맞는 교과서를 뽑아 매일 일정량을 배우고 종일토록 이것

을 복습하며 야간에는 다음날 배울 부분을 예습한다. 그리고 아침이 되면 6시에 起床하여 선생에게 아침 문안인사를 드리고, 전날 배웠던 글을 읽아 있는 순서대로 돌아가며 외운다. 때로는 그 전에 배운 글을 連誦하기도 한다. 또한 서원학습에서는 옛날 방식 그대로 소리 내어 音調에 맞게 글을 읽게 한다. 漢文은 리듬에 맞는 글이므로 聲調에 맞추어 읽으면 글 뜻을 제대로 이해할 수 있으며, 리듬에 맞춰 읽다보면 흥이 나서 지루함을 잊게 하는 이점이 있다. 물론 처음 경험하는 학생들은 소리 내어 읽는 것을 부끄럽게 생각하고 자신 없어 하지만 서원 학습이 끝나갈 무렵이면 先輩들을 따라 제법 낭랑하게 잘 읽는다.

3) 書院學習의 日課

아침 6시 起床으로 日課가 시작된다. 하지만 학생들은 아침 講을 위해 그전에 모두 일어난다. 늦잠을 자는 사람은 아무도 없다. 선생들은 학생들이 번역본을 보지 않고 준비하게 한다. 번역본을 보고 쉽게 준비하면 文理 터득이 어렵기 때문이다. 선생들이 아무리 原典으로 예습하라고 강조하지만 그동안 번역본에 의뢰하여 공부하던 학생들이기에 때로는 남몰래 번역본을 훑쳐보는 사례도 없지 않았다. 현재는 이를 방지하기 위해 다음 방학 기간에 어떤 책을 공부할 것인가를 학생들에게 알리지 않고 구두점이나 번역이 없는 原典을 연수원에서 따로 만들어 가져간다.

학생들은 학습한 지 10일마다 講을 한다. 講 역시 傳統 方式의 用語이다. 옛날 書堂에서는 10일 또는 15일, 한 달에 한번 꼴로 학생들에게 그동안 배운 글을 외게 하고, 글 뜻을 물어보아 文義를 제대로 파악하고 있는가를 시험한 다음 純通略不 등의 등급을 매겼다. 純은 완전히 달통한 것이고, 通은 어느 정도 달통한 것이며, 略은 그보다 못한 경우이고, 不은 不通으로 글을 완전히 외지 못하거나 뜻을 전혀 모를 경우에 해당한다. 그런데 이 네 가지 중에도 上·中·下의 세 등급을 두어 구별하였다. 서원학습 역시 이 방식에 따라 純上은 100점, 純中은 95점, 純下는 90점, 通上은 85점, 通中은 80점, 通下는 75점으로 하여 각각 5점씩 차이를 두되 講誦이 100점, 文義가 100점, 字劃(어려운 글자를 불러주고 쓰게 하는 것)이 40점, 평소 학습태도가 60점으로 하여 도합 300점을 만점으로 하며 두 차례 시험을 거쳐 연수부 과정의 시험과 합산한다. 年末에는 총점을 합산하여 장학생 신분을 계속 유지할 것인가를 결정한다. 그리하여 1학년 10명에서 2, 3명이 탈락하고 2학년에서 1, 2명이 탈락하여 1·2·3학년 모두 25명이 되게 한다. 즉 1학과 2학기에 치루는 네 번의 연수원 시험과 여름과 겨울 네 번에 걸친 書院의 講을 통하여 장학생을 결정하는 것이다.

書院學習 중에서도 학생들이 가장 힘들어 하는 것은 역시 구두점이 없는 白文에 스스

로 토를 달고 뜻을 풀이하는 일이다. 학생들이 일찍이 경험해 보지 않은 것이므로 처음에는 공포감을 갖는 학생도 없지 않았다. 물론 연수원에서도 학생들에게 반드시 배울 글을 예습하여 발표하게 하지만, 이 경우에는 대부분 번역본을 보고 준비하곤 한다. 인터넷도 안 되는 書院에서는 남의 도움을 받을 길이 완전 차단된 것이다.

다음은 금년 여름 처음으로 서원학습에 참가했던 연수부 1학년생 몇몇의 체험담이다.

“6시 반이 되면 모두가 한 자리에 모여 선생님께 아침 문안을 여쭙고 배운 부분을 背誦하는 것으로 하루 日課를 시작한다. 지금 생각해보면 가장 긴장되던 순간이면서 가장 편안한 시간이기도 했는데 떨리고 긴장되던 내 차례가 지나고 나면 다른 사람의 聲讀을 듣는 樂이 있었다. 적당한 긴장감이 새벽 공기의 서늘함과 어울어져 청량한 가운데 각기 다른 개성으로 가락을 실은 소리를 들으며 나름대로 뜻을 새기고 의미를 궁구하다보면 어느새 시간이 다 가버리곤 했다. …… 20일간 공부를 한 부분은 《論語》의 〈顏淵篇〉과 〈子路篇〉이었다. 《論語》는 학교 수업을 통해 접했지만 그때에도 수업 진도에 급급해 제대로 뜻을 음미하지는 못했던 기억이 있다. 이번에는 《論語》 전부가 아니라 어느 한 부분을 집중적으로 배웠기 때문에 그 안에 담겨진 내용을 깊게 파고들 수 있었다.”

“聲讀으로 글을 읽고 외워서 背誦하는 것이 처음에는 참 낯설었다. 함께 宿所를 쓰던 다른 학생들도 선생님과 학생들 앞에서 아침부터 背誦하는 것을 어렵게 생각하는 듯 했으나, 나는 그것보다 더 어려운 일이 있었다. 그것은 바로 수업 전까지 다음 날 배울 부분을 번역본 없이 辭典 하나만 의지해서 吐를 붙여 해석하는 공부였다. 분명히 예전에 해석해 본 적이 있다고 생각했는데, 막상 白文을 눈앞에 대하고보니 번역본 속에 가두어둔 문장들은 전혀 생각나지 않았다.”

“돌이켜보면 지금까지의 공부 습관은 아무리 보지 않으려고 노력해도, 당장 막히는 부분이 생겨나면 번역본으로 손이 먼저 가는 것이었는데, 첩첩산중으로 둘러싸인 서원 안에서 번역본이나 기타 도움 받을 곳 없이 自力으로 辭典에만 의지하여 吐를 떼고 번역을 하는 것은 생소함을 넘어 난감한 일이 아닐 수 없었다. ... 스스로 풀리지 않는 암호 같은 부분에 봉착해서 한 시간이고 두 시간이고 끙끙대며, 위로도 붙여보고 아래로도 붙여보며, 행어 단어에 또 다른 뜻이 있는 것은 아닌가를 확인해 가면서, 마침내 보이지 않던 문장이 한 순간에 보이게 되었을 때의 그 기쁨이란! 그 때가 되어서야 스스로 알아내는 즐거움이 무엇인지를 맛볼 수 있었고, 그렇게 스스로 터득한 앎은 남에 의해서 알게 된 것과는 달리 내 머리 속에 뚜렷이 남게 됨도 알 수 있었다. 서원에서의

가장 큰 소득이란 한 구절을 더 외우고 한 진도를 더 빨리 나간 그것보다도, 스스로 공부하는 것이 얼마나 값진 것인가를 깨닫게 된 것이다.”

“아침 問安과 背誦이 끝나면 아침 식사를 하고 9시 반에 授業을 시작하였다. 전날 예습한 부분을 학생들이 吐를 붙여 해석하면 선생님께서 틀린 부분을 바로잡아 주시고 다시 한 번 해석해 주시는 방법으로 수업은 진행되었다. 평소의 연수원 수업과 달리 서원에서는 하루에 배우는 분량이 적어서 수업시간에 선생님의 자세한 설명을 들을 수 있었다. 이 점이 서원에서 공부를 하면서 무엇보다도 좋았던 점이고, 漢文 공부에 더욱 깊이 빠져들 수 있게 해준 원인이었다. 선생님의 자세하고 논리적인 설명 덕분에 《논어》의 原文과 註釋 사이에는 뚜렷한 因果關係가 존재하며, 《논어》가 매우 논리적이고 명확한 글이라는 것을 실감하게 되었다. 《논어》 한 구절 한 구절에 담긴 깊은 의미들을 조금이나마 이해해 가면서 漢文 공부에 대한 흥미도 점점 깊어갔다. 수업을 마친 뒤에는 자율적으로 공부하는 시간을 가졌다. 그날 배운 것을 복습하고 배송할 부분을 암기하며, 다음 날 배울 부분을 예습하다보면 어느새 하루가 금방 지나가 있었다. 이렇게 공부한 것이 조금씩 쌓여 10일 쯤 되는 날에는 처음으로 講을 치렀다. 講이란 일종의 口述試驗이었는데 선생님 앞에서 그동안 배운 것들을 암송하고 선생님께서 文義에 대해 질문을 하시면 대답하는 방식으로 진행되었다. 이것 역시 예전에 서당에서 시험을 치르던 방식이라고 하는데, 書面으로 치르는 시험보다 훨씬 배우는 사람에게 도움이 되는 시험 방식이었던 것 같다. 經傳의 한 문장이 가지고 있는 의미를 질문과 대답을 반복하는 과정을 통해 더 깊게 또 확고하게 알 수 있는 방식이라는 생각이 들어서있다. 처음 서원에서 공부를 시작할 때에는 내가 해석한 것과 선생님의 해석이 달라 좌절감도 느끼고 내 자신에게도 선생님께도 부끄럽기만 했다. 그렇지만 하루 하루 나 스스로 공부하는 것이 쌓여갈수록 서서히 漢文 공부에 대한 자신감이 붙기 시작했다. 마지막 수업까지 여전히 틀린 해석을 했던 부분이 많았지만, 그래도 누구의 도움 없이 내 힘으로 이렇게 공부하다보면 언젠가는 나도 자유자재로 능숙하게 漢文을 해석할 수 있겠구나 하는 막연한 자신감을 갖게 된 것이 이번 서원학습에서의 가장 큰 수확이었다.

학생들의 체험담을 요약하면 적당한 量을 소리 내어 읽고 원문을 예습하여 공부하는 것이 의미 있는 과정임을 대부분 동감하고 서원 학습을 긍정적으로 평가하고 있음을 알 수 있다. 다만 이 방식을 연수원에서 그대로 실행하기 어려운 것이 문제이다. 공간도 문제이려니와 교수도 현재로서는 턱없이 부족하다. 또한 효산서원처럼 한적한 곳이 아니고는 학생들을 철저히 통제하여 한문 공부에만 전념하게 하기도 어렵다.

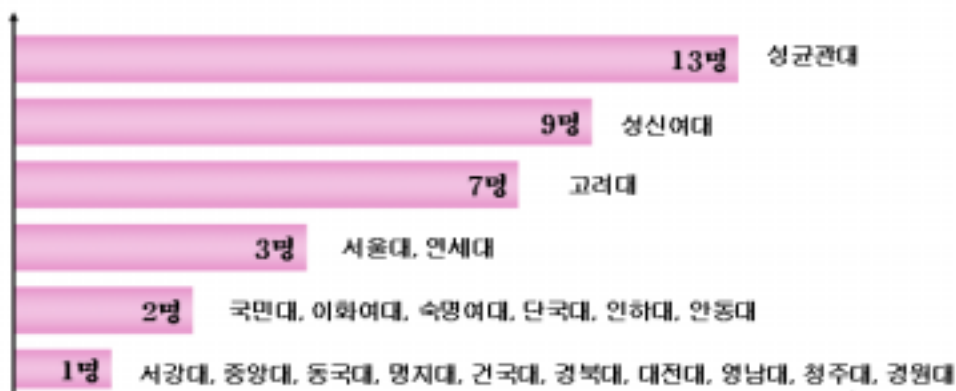
공부는 학생들이 알아서 해야지만 선생들의 역할 또한 크다. 교육은 선생이 스스로

술선수범하여야 한다. 옛말에 以身教者從하고 以言教者訟이라 했다. 이는 자신이 술선하여 가르치면 배우는 자가 그대로 따르고, 말로만 가르치면 배우는 자가 따르지 않고 다툰다는 뜻이다. 서원 학습의 장점은 여러 가지가 있겠지만 그중에도 선생들이 학생들과 똑같이 글을 읽고 생활하는 데 있다고 여겨진다. 다음은 한 학생의 체험담이다.

“자신감 말고도 내가 서원에서 얻어온 것은 많다. 그 중 하나는 생활과 학문이 일치할 수 있다는 것을 몸소 확인하고, 다소나마 체험해 보았다는 점이다. 늘 禮를 갖추시고 몸가짐을 바르게 하시며, 다른 사람을 배려하시는 두 분 선생님의 생활하시는 모습을 통해서 經傳의 내용들이 생활 속에서 실천되고 있는 모습을 확인할 수 있었다. 또한 수업 시간 외에도 선생님들께서 해 주시는 말씀 한 마디, 행동 하나는 모두 우리들에게는 가르침이 되었다. 나 역시 적어도 서원에서 생활하는 동안만큼은 보다 몸가짐을 바르게 가지려고 노력하고, 공부에 몰두하려고 노력하고, 선생님들께 또 同學들에게 禮를 갖추어 행동하려고 노력하면서 학문과 생활이 결코 분리된 것이 아니며, 생활 속에서 실천되는 학문이 진실된 것이라는 생각을 갖게 되었다. 선생님들께서는 또한 항상 學人으로서의 자존심과 깨끗한 자세를 보여주셨고, 또 우리 학생들에게 공부하는 사람으로서의 태도를 가르쳐주시기도 하였다. 선생님들과의 생활 속에서 많은 것들을 배울 수 있었다는 점이 서원학습이 나에게 준 큰 선물이다.”

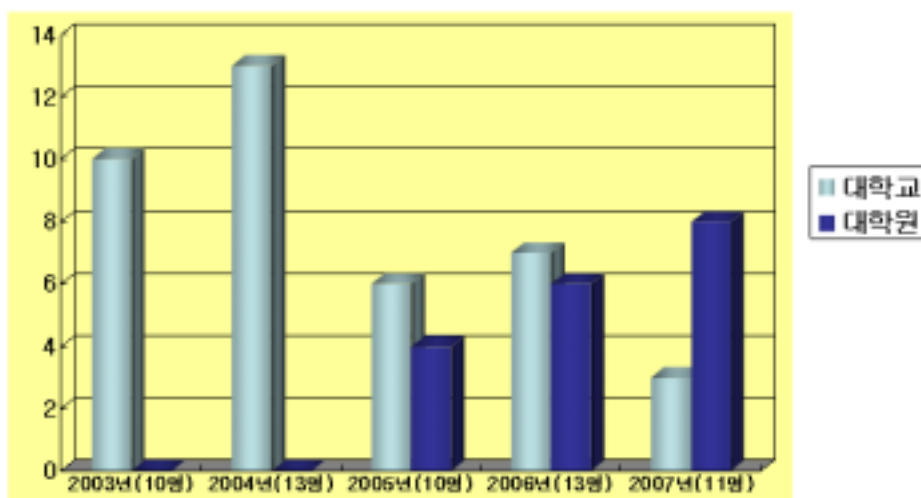
장학생들의 연령은 23세부터 30세 전후까지 다양하게 분포되어 있으며, 과정도 學部生부터 博士課程까지 다양하다. 하지만 漢文 實力은 연령이나 과정에 별다른 차이점이 발견되지 않는다. 漢文學 博士課程에 在學中이라 해도 漢文 실력은 그리 뛰어나지 못하다. 역시 漢文 공부는 실제 漢文을 공부한 年輪에 달려 있고, 학위 소지 여부에 달려 있지 않음을 알 수 있다. 학습 효과는 대학별로 차이가 있으나 이 역시 文理 터득에 결정적이지는 못하다. 국어 실력만 있으면 한문 공부는 기초가 얼마나 잘 닦아졌느냐와 자신이 노력을 얼마나 하느냐에 달려 있다고 생각된다. 다음은 書院學習에 참가한 장학생의 年齡과 學年 및 專攻課程의 분포도이다.

1. 대학별 장학생 분포도



- 1) 5년간 연수원 장학생은 총 21개의 대학교 출신 57명이 장학생으로 입학하였음
- 2) 성균관대(13명)가 가장 많았으며 성신여대(9명), 고려대(7명) 순으로 나타남

2. 연도별 학부생과 대학원생의 비율

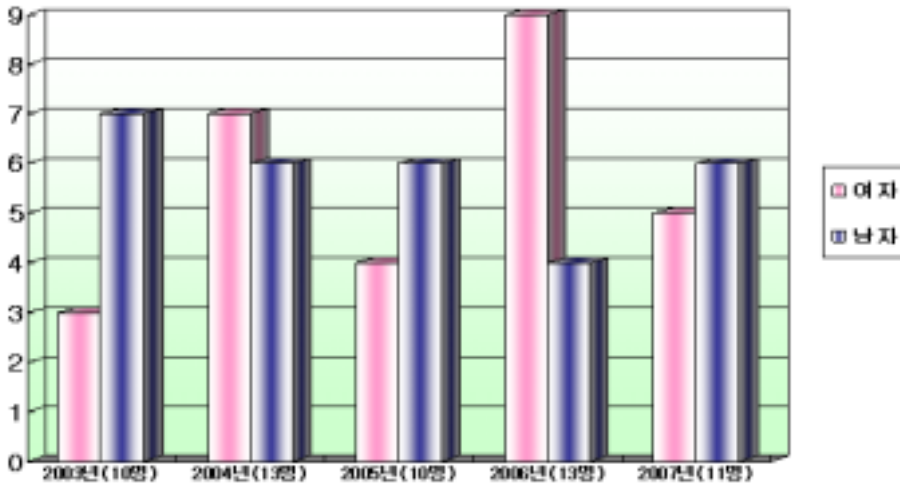


대학교 39명, 대학원 18명

※ 2003년과 2004년도 학부생만 뽑았음.

3. 연도별 남녀 비율

장학생 입학 당시를 기준으로 남녀 비율을 나타냄



4) 국역연수원의 나아갈 길

앞으로 한국고전번역원이 설립되면 있는 책을 그대로 번역하는 것에 그칠 것이 아니라 原文을 校勘하고 標點과 註釋을 달아 原典整理 사업을 마친 다음 제대로 된 번역을 해야 할 것이다. 草書로 된 書籍이나 簡札들도 우선 탈초 작업을 해야 한다. 이에 따라 교육원(연수원)도 교과 과목을 대폭 수정, 개선해야 한다고 생각한다. 草書와 漢詩 과목을 대폭 늘려야 함은 물론, 새로운 教材도 발굴해야 할 것이다. 연수원을 졸업한 학생들이 초서를 배우기 위해 멀리 국사편찬위원회의 초서반을 찾는 수고로움을 덜어주어야 한다.

하지만 더 큰 문제는 역시 한문의 문리 터득이다. 이를 위해 2008년부터 晝間班을 개설할 계획이다. 한문을 근본적으로 배우려는 자들에게 기초한문을 철저히 시키기 위해서이다. 국역연수원에는 옛날 주간에 교육하는 학습부 과정이 있었다. 당장 예산 문제로 학습부의 전 과정을 개설하기는 어렵겠지만 최소한 논어, 맹자 등을 가르치는 1학년 과정을 설치할 계획이며, 성과 여하에 따라 학습부를 환원할 예정이다. 주간반에서는 여러 책을 가르치지 않고, 한두 책을 집중 교육 시킬 것이다. 또한 수준 높은 교육을 강화하려면 교수 인력을 대폭 강화하지 않으면 안 된다. 漢學者의 맥이 끊기는 危機에 처한 만큼 年老한 漢學者를 우대하여 兼任教授制 등을 두고, 정년퇴임한 분들에게도 명예교수직을 주어 한학의 맥을 이어야 한다. 또 한문 실력이 있으면서 박사학위를 소지

한 젊은 분을 교수로 초빙하여 성균관 대학교와 맺은 협동과정을 성공적으로 이끌고 學界와도 폭넓게 交流하여야 할 것이다.

III. 結 論

위에서 대강 살펴본 바와 같이 한문공부는 유능한 스승 밑에서 다년간 체계적으로 하지 않으면 안됨을 알 수 있다. 古典을 교육하고 번역한다는 점에서 보아 전통문화연구회도 국역연수원과 크게 다르지 않을 것이다. 옛날 우리의 傳統 教育은 書堂 공부라 기본이었다. 물론 한문 공부를 하기 위한 것으로 어려서는 대체로 書堂에서 공부하다가 나이가 들고 어느 정도 漢文 文理가 트이면 鄉校나 書院에서 공부하고 다시 小科에 합격하면 소위 太學이라는 成均館에 들어가 공부하였다. 하지만 상당수는 書堂에서 공부하여 곧바로 小科나 大科에 及第하였으며 退溪나 栗谷처럼 유명한 학자 밑에는 科擧에 及第한 제자들이 찾아와 다시 性理學을 배우는 경우도 종종 있었다. 宿食과 起居를 선생과 함께하며 스승의 一舉手一投足을 모두 배우는 것이다. 그러다보니 스승과 제자 사이가 여간 친숙한 것이 아니었다. 《禮記》에는 ‘君父師一體’라 하여 군주와 부모와 스승을 똑같이 본다 하였다. 일대일 교육이다 보니, 그만큼 학생의 실력과 고민을 스승이 알고 지도할 수 있었다.

학벌 위주의 사회 풍토가 결국 몇 천 년을 이어온 漢學의 맥을 단절하고 말았다. 항일사상으로 外來文化를 거부한 그들에게 봉건주의라는 명목으로 가혹한 벌을 가하였다. 학벌 위주의 폐해가 참으로 크다 하겠다. 민족문화추진회에서 이 정도의 업적을 이룩할 수 있었던 것은 학벌을 타파한 데 그 원인이 있다고 생각한다. 추진회에서는 직원들을 뽑을 때에 연수원 출신인가만을 따지고 학위 여부는 따지지 않는다. 학위소지여부가 번역 작업에 별 도움이 되지 않기 때문이다. 다시 한번 강조하거니와 한문의 기초를 다지기 위해 단 1년간만이라도 유능한 스승을 모시고 서당에서 공부할 것을 권한다.

끝으로 傳統文化研究會에 관해 당부하고 싶다. 傳統文化研究會는 1988년도 설립된 이후 어려운 여건 속에서도 많은 업적을 쌓아왔다. 古典研修院을 개설하여 현재 95기에 26,000명의 수강생을 배출하였다. 이들에게 기초한문을 교육시켜 東洋學의 발전을 가져왔으며 일부는 國譯研修院에 입학하여 상당한 성과를 거두고 있는 것이 사실이다. 또한 ‘東洋古典國譯叢書’와 ‘東洋古典譯註叢書’를 간행하여 漢文工夫를 자력으로 할 수 있는 기반을 제공하였다. 이제는 漢文을 공부하는 사람이라면 전통문화연구회를 모르는 이가 없을 정도이다.

傳統文化의 範疇는 매우 넓다. 禮學은 물론이요 詩學, 書法, 전통음악(國樂), 韓醫學 까지도 이에 해당된다. 앞으로 이러한 영역까지도 전통문화연구회에서 기초 분야를 다져주어야 한다고 생각한다. 현재 大學에 韓醫學, 星命學(사주관상), 風水地理學, 葬禮

學이 개설되어 있지만 기초는 그리 튼튼하지 못하다고 여겨진다. 왜냐하면 이들 서적 역시 한문으로 기록되어 있는데, 이 分野의 專攻者 역시 基礎漢文이 부실하기 때문이다. 우리의 전통문화는 실용에 필요할 뿐만 아니라 정신을 순화하여 취미생활에도 절대 필요하다. 漢文學者가 草書도 모르고 書法의 書字도 모르고 禮學도 詩學도 못한다면 실제 국역에 있어서도 어려움이 있을 뿐만 아니라 學者로서 갖추어야 할 教養이 부족하다고 하지 않을 수 없다. 물론 다양한 지식이 필요한 지금 옛날처럼 이 모든 것을 다 잘할 수는 없지만 최소한 한두 과목은 어느 정도 수준이 되어야 할 것이다. 조선조 학자들도 반드시 詩, 書, 畫를 익혔다. 漢詩로 學位를 받은 자가 韻字도 모르고 詩作의 기본 원리도 모른다면 그야말로 그의 학문은 '사상누각이요 위선'이라 하지 않을 수 없다. 그런데 현재 이 모든 전통문화의 기초를 가르칠 만한 교육기관이 없다. 지금은 국민들의 관심을 사지 못하고 있는 것도 사실이다. 하지만 자기 나라의 固有文化를 외면하는 나라가 어떻게 先進化할 수 있겠는가. 이제는 우리도 전통문화에 관심을 가질 때가 되었다고 생각한다.

우리 사회는 언제부터인지 傳統文化 하면 사물놀이나 판소리, 탈춤을 연상하게 되었다. 외형적인 것도 중요하지만 보이지 않는 내면의 정신을 이해하고 계승해야 한다. 우리 조상들이 매일 글을 읽고 편지를 쓰고 禮를 익히고 詩를 읊던 것이 진정한 우리의 문화이다. 과학 문명 시대에 이를 생활화할 수는 없지만 이것을 아는 사람은 있어야 한다. 정부에서도 외형적인 것에만 치중하지 말고 단절되어 가는 우리의 精神文化를 집중 육성해야 하며, 傳統文化의 繼承 發展을 위해 노력하는 機關에 全幅的인 支援을 持續的으로 展開하여야 할 것이다. 앞으로 전통문화연구회에서는 誤譯 없고 알기 쉬운 東洋古典을 계속 간행하여 학생들의 자습에 도움을 준은 물론이요, 우수한 강사를 확보하고 고정적으로 강의를 위촉하는 동시에 젊은 학생들을 적극적으로 유치 교육시켜야 한다. 그리하여 전통문화연구회에서 한문의 기초를 닦은 학생들이 장래 이 나라 國學界의 權威者가 되도록 진일보해야 할 것이다.

‘漢文 教育의 現況과 改善 方案’에 대한 논평

李 忠 九(국사편찬위원회)

성백효 교수의 발표는 한문교육의 문제를 국역연수원 중심으로 다루었으나, 민족문화추진회가 한문교육 및 번역사업 등에 대하여 가장 우수한 실적을 올리고 있는 점에서 볼 때 우리나라 한문교육의 가장 절실하며 유용한 논의라고 하겠다. 특히 발표자는 한문교육과 번역에 직접 관여하는 장본인으로서 제시한 주장이 체험에 바탕을 두고 있고, 또 교육현실에 적용한 결과를 가지고 논의한 것이므로 더욱 값진 것이다. 특히 제시한 한문교육 방법의 몇 가지를 적용한다면 획기적인 교육효과를 거둘 수 있을 것이다. 이러한 논의에 愚見을 제시하며 미진한 부분을 질의하여 답변을 들음으로써 한문교육의 개선에 도움을 꾀하고자 한다.

한문교육은 목적·내용·방법·평가의 문제로 나눌 수 있는데 발표문은 특히 방법을 많이 다루었고 다음이 내용, 그리고 평가를 약간 언급하였다. 목적은 논의되지 않았는 바 앞으로 이 부분도 고견을 발표하기를 기대한다.

본 발표의 요지는 ‘한문교육은 文理 터득이 제일의 과제’를 설정하여, 문리 터득이 안된 상태에서는 國譯은 말할 것도 없고 理論도 한낱 허구에 불과하다고 뼈아픈 병폐를 지적하고, 이 병폐를 극복하여 문리 터득을 위한 방법을 주로 제안한 것이다. 이 점에서 볼 때 본 발표는 한문 전문가 양성 교육을 다룬 것이고, 교양 교육을 다룬 것은 아니다. 따라서 한문교육에 대한 고급 방법을 추구하였으나, 광범하게 다루지 않게 된 한계를 지닌 것이다.

논지의 전개를 살펴보면 ‘II. 3. 우리나라 國譯事業과 民族文化推進會의 業績’은 사업의 문제에 치우쳐 교육과 관련이 적은 바, ‘2. 漢文教育의 現況과 問題點’과 결합하여 ‘2. 漢文教育의 現況과 民族文化推進會의 國譯事業’으로 하면 교육 문제와 좀 더 접근될 수 있을 듯하다.

한문교육의 특성을 徒弟式·制度圈·非制度圈 教育으로 분류하고, 국역연수원의 교육을 비제도권·書院徒弟式 教育으로 설명하였다. 그리고 1년간만이라도 스승을 모신 서당에서 공부할 것을 권하였다. 이것이 매우 훌륭한 방법인 것은 학계에서 공감하고 있으나, 비제도권·도제식 교육 이외에 제도권 교육으로 전문가 양성을 할 수 있는 방

법은 없겠는가? 학사·석사·박사과정을 합하면 8~9년을 학습하고 또 몇 년 지난 뒤에 졸업을 하게 되는데 문리를 터득하지 못하는 것은 제도권 교육의 큰 실패이며 기괴한 일이라고 하겠다. 제도권 교육에도 대학원에 도제식 교육의 방법을 채택할 수 있을 것이다. 이는 각 학교에서 안하는 것이지 못하는 것이 아니다. 고견을 듣고자 한다.

교육 방법을 제시한 여러 가지 중에서 ‘한 두 책을 집중 교육시킴, 소리 내어 읽음, 예습함’의 3가지는 축약하면 ‘1책 반복, 성독, 예습’인데, 이는 한 가지도 결여해서는 안 되는 문리 터득의 三大條件이라 하겠다. 한문 공부 10년을 해도 문리가 잘 나지 않는 비효율적인 교육현실에 다른 것보다 우선 이 3가지를 강력하게 시행하면 효과가 매우 클 것으로 예상된다. 그리고 漢詩·草書의 교육은 문리 터득 이후에 시행해야 할 것이다. 이에 대한 견해는 어떠한가?

多讀多作을 문리터득의 王道라고 제시하고 다독은 절대 필요하다고 하였으나, 다작에 대하여는 견해를 나타내지 않았다. 작문이 문리 터득, 특히 漢詩의 이해에 효과를 볼 수 있는 것인데, 고급 교과 과정에 작문을 포함시키는 것이 어떠한가?

평가는 純·通·略·不, 그리고 이를 다시 上·中·下로 하여 12단계가 설정되고, 이 12단계를 100점 등 숫자로 나타냈다. 현금에는 A·B·C 등을 많이 사용하고 있다. 평가는 어떠한 방식으로 해야 할 것인가? 그리고 평가 내용은 암기, 句讀 떼기, 현토하기, 번역 등을 들 수 있는데 어느 것을 할 것인가?

白文에 토를 다는 것은 즉 非口訣文에 口訣을 추가하는 것이다. 토를 달린 것 즉 懸吐된 漢文을 口訣文이라고도 하고 한문의 한국화라고 하는데, 오직 한국어 사용자만을 위한 것이다. 한문은 토가 없이도 완전한 문장이고 수 천 년 간 널리 국제적으로 사용된 것이다. 현토는 원칙적으로 句讀處에 해야 하는데 栗谷(四書諺解)은 이 원칙을 잘 지켰으나, 校正廳本 經書諺解는 句讀處에 無吐이고 非句讀處에 현토한 경우가 많다. 한문의 의미는 句讀로 단락을 지으므로 구두는 반드시 떼도록 해야 하고 구결을 다는 경우에는 구두처에 구결이라는 원칙을 적용해야 할 것이다. 무토를 주장하는 편에서는 현대 중국어에도 토를 달 것인가 하고 반문한다. 토의 유무 문제는 논란이 오래된 것인데, 특히 임창순 선생은 토를 달지 않았다. 이러한 구결 문제에 대하여 교육의 초급·중급과정에는 현토하여 숙달시키고 고급과정에는 구두만 떼고서 무토로 하는 것이 어떠한가?

추진회의 업적이 학벌 타파에 있다고 하였는데 매우 동감한다. 그러나 최근에 추진회 자체가 하나의 학벌을 형성할 우려를 보이고 있다. 이는 발표문에서 직원을 뽑을 때 연수원 출신인가만을 따지고 학위 여부는 따지지 않는다고 하였고, 그리고 국사편찬위원회에서 초서과정을 뽑을 때 연수원 출신은 무시험으로 입학한 사례가 증거이다. 학벌

타과가 계속되기를 기대한다.

번역에 대해 한 가지 제언한다. 추진회의 번역은 새로운 번역 위주이고 재번역을 하지 않아 어려운데다 속도가 늦은 데도 불구하고 양적·질적으로 큰 업적을 이룩한 점에 경의와 감사를 표한다. 그러나 중요한 자료는 재번역·교열 등을 통해서 인터넷에 올려 학계에서 이용할 수 있게 해야 한다. 예컨대 退溪集·栗谷全書 등은 후세에 끼친 영향이 커서 인용되거나 논의된 것이 매우 많다. 이들 번역 자료가 시급히 이용될 날을 고대한다.

한글의 세계언어 됨

方 錫 淙 (감리교신학대학교 구약학 교수)

한 나라 말의 세계 언어화는 두가지가 있다. 하나는 강대국이 자기말을 강제로 약한나라에게 쓰게하는 것이요(앗수르, 일본어), 다른 하나는 한 나라의 언어가 정신과 문화적으로 여러 나라의 언어로 쓰이는 경우이다(한문,히랍어,라틴어). 한글의 세계언어 됨은 후자일 것이나, 그런 언어가 되기 위해서는 이미 있는 세계언어의 음가에 대응하는 자음과 모음을 갖추는 것이 필수적이다. 우리는 우리 말에 없는 음가를 표기할 수 있는 음리(音理)를 훈민정음 제자원리에 가지고 있어 세계도처로부터 찬사를 받고 있다. 그는 한글의 간편하고 쉬우며, 실용적인 글자체제이다. 그래서 우리는 한글의 세계언어를 생각할 수 있다. 그럼에도 우리는 서구중심의 언어의 음가를 영어를 통해서 경험하고 있다. 동서양(東西洋)을 아우르는 음가표기에서 세계언어 됨을 생각해야 된다면, 한글은 서구언어의 음가에도 주의를 기울여야 한다. 실제로 우리가 말로는 서구인 같이 못해도, 글자로는 그들의 음가를 표기하여 쓸 수 있다는 사실이다. 이는 일찍이 유대인의 히브리어에 로마자를 제압하는 음가들이 있음에 놀라움을 금치 못한다. 필자는 신학대학에서 히브리어를 강의하면서, 학생들과 히브리어의 로마자 음역(音譯)을 필수적으로 수행하는 과정이 있었다. 이것은 또 하나의 비근본적인 귀찮은 과제이다. 그래서 우리말로 히브리어를 음역하여 히브리어를 익히는 것이 더 낫지 않을까하는 생각을 학생들과 함께 했다. 서구학자들은 로마자에 없는 ‘새 부호’까지 만들어 국제 통일안을 만들어 동서양 신학도들에게 익히게 하고 논문을 쓰게 한다. 이는 우리 말로 안되는 것은 필수적으로 영어를 구사해야 된다는 통념적인 원칙으로 굳어진 사례이다. 그러나 필자는 훈민정음 28자 중 사라진 자음들(ㅇ ㅎ ㄷ)이 히브리어 자음(ר ך ם)과 똑같은 음가라는 것을 알게 되었다. 우리말에 없는 영어 W는 히브리어 ו 이며, 한글은 ‘ㅜ’이어야 함을 찾았다. 그리고 독일어 Haben, 불어 정관사 Le와 히브리어 반모음 ך,셔와는 우리 말 ‘아래아·’의 음가(ㅡ와 ㅏ 사이 음)와 아주 비슷한 음이라는 것을 알았다. 자음 중 라메드 ך는 ㄹ이 되며, 헤트 ך는 ㅎ가 되는 것도 비교되었다. 그러나 한글은 역사적으로 또는 민간들의 언어사용에서 훈민정음 창제원리를 그대로 보존하기 어려웠다는 사실도 알았다. 이를테면 두 가지 사실이 경험된 것이다. 1. 훈민정음 28 중 ㅇ ㅎ ㄷ 3 자음, 외서번역을 위해 마련해 둔 ‘ㅞ’제자원리(ㅞ ㅟ ㅠ 등)가 15-16세기를 거치는 동안 사라져 ‘ㅇ’자나 ‘ㅞ’자로 통합 축소된 것이다. 그리고 아래아가 교과서에서 사라진 것이다.

2. 1909년 국문연구소의 결정에 따라 훈민정음 28자가 24자로 줄고, 1930/1940년 ‘외래어 표기 통일안 규정’에 의해 위에 7 자음들이 사용불가로 결정된 사건이다(이른바 새문자/새부호를 쓰지 않고, 표음주의를 취한다는 원칙 교수).

그러나 다른 한편 훈민정음 28자와 ‘ㅞ’제자 원리는 최세진(1473-1542) 이후 권정선(1848-1923)을 지나 김두봉,박승빈(1884-1941)에 이르기까지 훈민정음 연구는 계속되고, 확대발전 되고 있었다. 귀신소리 자연의 물소리까지 낸다는 한글의 음가를 귀중하게 여기고,한글의 음가를 체계화 시켰다. 최근에 와서 인류언어 문화를 보편적으로 존중하는 서구의 언어학자들조차 훈민정음/한글을 세계에서 가장 과학적이고 원리에 따른 합리적인 글자로 평가하고 있다. 외국인도 하루이틀에 익힐 수 있는 쉽고,실용적인 글자라고 말한다.

외국학자들은 주로 한글의 모양새(자질문자)의 합리성을 말하지만, 조선조 국어학자들은 이미 한글의 구체적인 음리(音理)와 음가(音價)를 연구해 놓았다. 로마자도 히브리어 문자도 갖 못하는 세계언어를 표기할 수 있는 한글자음과 모음들을 마련했다. 그런데도 여전히 “우리 말에 없는 음(音)과 글자는 우리말로 표기할 필요가 없다”는 주장이다. 우리말에 없는 외국어를 한글 음리에 맞추어 우리말로 음역표기를 하는 것은 한글의 세계화의 열쇠가 된다.

그 다음은 한글음가는 원래 훈민정음이 한자어 음을 전제로 한 소리에 근거하기 때문에 히브리어, 로마자(라틴어), 한글, 한자어 4개 언어 공통음가(Tetrapla von Lautwert)로 병렬되어 세계언어화의 가능성을 나타낼 수 있다 :

히브리어 כּ , 로마자 v/bh 한글 뱀 , 한자어 非/奉

위에 제시된 4개 언어 공통음가에서 한글은 글자형은 한자어와 다르다해도 음가는 한자어 음을 세세히 맞추어 표기되어 있음을 보여준다. 히브리어 자음 22(23)은 이런 방법으로 한글음가와 비교된다. 필자는 한글과 히브리어(또는 로마자)의 자음과 모음 음가 중에서도 사라진 훈민정음 3 자음들 ㅇ ㅎ △ 과 아래아 ‘ㆍ’ 그리고 ‘ㅇ’의 제자원리에 따른 연음(軟音) ‘ㅇ ㅎ ㅎ ㅇ’에서 파생된 ‘ㄱㅇ(ig) ㄷㅇ(ᄓ) ㅋㅇ(x) ㅌㅇ(ᄒ)’에 집중하며, 현 한글자음에 훈민정음의 연음을 병행하는 문제를 제시한다. 따라서 훈민정음 28자와 ‘ㅇ’제자원리에 따른 8 자음의 숫자는 ‘한글의 세계언어 됨’을 이루게 할 것이라 본다.

한글과 로마자의 외래어 음가표기(音價表記)의 동등효력(同等效力) 연구

方 錫 淙 (감리교신학대학교 구약학 교수)

I. 서론

1. 연구동기와 입장

우리는 이미 한글의 우수성에 대해서 항상 긍지를 가지고 문화민족임을 자부하고 있다. 세계적인 언어학자들도 이구동성으로 한글은 일정한 원리를 가지고 만든 과학적인 음성글자요, 음소(音素)와 자소(字素)가 자음과 모음으로 구분되어 쓰이는 자질글자(Feature System, 모양새 체계=방식)라고 높이 평가 한다. 한글을 세계어로 쓰자는 운동도 있다. 아이들이 하루 이틀이면 깨우치는 것이 한글이다. 그럼에도 우리는 세 가지 문제에 봉착하고 있다. 1.외국어 음가 표기가 원음(原音)과 너무 다르게 쓰인다(예: B/V, F/P, T/Th, W/A의 구별이 안됨), 2. 외국어(중국 한자어, 라틴어=로마자)의 음가들이 어느 하나의 유사발음으로 통합되거나 융합되어 쓰인다(예: 三(San)/ 是(Shi)/ 山(Shan)이 한글로는 모두 ㅅ(S)으로 통합되어 쓰인다; 五(Wu)/ 爲(We)/ 外(Wai)/ 意(Yi)/ 要(Yao)/ 眼(Yan)이 한글로는 모두 이음 ‘ㅇ’ 으로 통합되어 쓰인다). 따라서 한글로는 중국 한자어(보통화)의 ‘W/Y/Ya’가 ‘이’음으로 통합되어 발음이 된다. 즉 한글은 다양한 음가를 융합(融合)하는 모양새 체계를 나타내는데 장단점이 있다는 사실이다. 그 다음 한글은 강음(強音)과 연음(軟音)과 구분이 명확하지가 않다(예: 在(Zai)/ 走(Zou)/ 子(Zi)/ 主(Zhu)/ 正(Zheng)이 한글로는 모두 ㅈ(Z)로 통합된 발성을 나타낸다). 물론 중국어도 로마자 d/t에는 연음(dh/th)이 나타나지 않는다. 이런 음가는 변음체계(Allophone)의 문제이기기는 하지만, 각 나라 언어의 특징이기도 하다. 그럼에도 불구하고 이런 다양한 언어 발성과 음가들은 구체적인 음가체계를 만들어 고정시켜 놓고 있다.

자음체계를 놓고 보는 경우 한글은 14자인데, 로마자는 21자, 중국어는 21자, 그리고 히브리어 22자이다. 이런 자음 음가표기에서 한글은 시작부터 7/8개의 자음을 떼고서 중국어와 라틴어 음가와 맞서는 버거움이 있다. 만일 훈민정음 28자 중 자음 3개(옛 이음ㅇ, 여린히읇ㅎ, 여린시읏ㄷ)와 모음 아래아 ‘ㅏ’를 살려서 본다면, 한글은 히브리어/로마자/중국어 자음보다 4개가 부족하다 할 것이다. 이런 자음의 숫자를 근거한 음가표기의 문제에서 필자는 한글과 로마자/히브리어 음가의 동등효력을 생각하게 되었다.

그 다음 신학대학교 히브리어 문법과 원전강독 시간에 히브리어의 라틴어 음역 읽기에서 한글음역의 가능성은 없는가 하는 문제가 나온다. 현재 라틴어 음역은 국제통일 표기가 있다. 그래서 성서학에서는 그것을 학술적인 표기로 사용한다. 한글이 로마자나 중국 한자어 보다 음가표기가 과학적이라면, 한글과 히브리어 상호음역과 음가의 일치 가능성이 있을까?

현재 한글의 히브리어 음역은 매우 불확실하며, 라틴어의 히브리어 음역에 버금가지 못한다. 그래서 필자는 훈민정음 28자를 보면서 음가를 살피던 중 사라진 3개의 자음과 모음 ‘아래아 ㅏ’ 그리고 ‘ㅎ’의 연서의 제자원리를 보고 한글의 음가의 온전함을 재평가하는 문제를 거론하게 되었다. 세계 언어학자들이 한글의 음소의 우수성을 언급하면서도, 그들은 한글의 온전한 음가표기까지는 가르쳐 주고 있지는 않는다. 우메다가 한글을 모양새 있는 글자 체제라고 말한 것에는 장점도 있지만, 한글 자음 14개로써는 로마자나 중국한어의 자

음 21개에 미치지 못하는 한글음가의 한계라는 단점도 우리 스스로 보아야 할 것이다. 고로 필자는 훈민정음 28자와 제자원리라는 틀에서 한글 자음을 21개로 늘리는 방향에서 한글의 세계적인 언어화를 제안한다.

마지막으로 주변 중국은 통치이념과 정책수행에 맞춘 문자개혁을 단행하여 “한자학”(漢子學)을 발전시키고 있다(1956). 일본도 ‘가다즈’를 ‘카타츠’로 외래어 가까운 표기로 변음시키고 있다. 일찍이 세종대왕도 원몽명(元蒙明) 제국의 국가공용어나 운서편찬에 자극을 받고 훈민정음을 창제했다. 국내의 방언(사투리)과 외래어를 바르게 표기하기 위해 인위적-절충적인 자음과 모음 표기를 정해 놓았다. 이는 동국정운의 한자표기가 본보기가 된다.

그 당시 식자들과 권력층들이 극구 반대하지 않고, 한글을 공용어(公用語)와 국민언어로 통용하였다면, 한글학(韓契學)은 달라졌을 것이다. 이제 우리는 ‘국가통치와 권력에 비례하는 글자사용’을 절감한다. 군사력과 외교력이 미미한 현재 우리는 세종의 문예 부흥기를 재평가하는 열정이 어느 때보다 요청 되는 시대에 살고 있다.

2. 문제제기

한글과 히브리어의 음가표기의 동등효력은 우선 자음(초성)에서 문제가 된다. 한글 자음 14자와 히브리어 자음22(23)개에서 한글은 숫적으로 8/9가 부족하기 때문이다. 그리고 히브리어의 ‘베가드케파트’ 6개 자음의 유기성(有氣聲 :경강점 없는 자음 6개 **בגדכפ**)과 무기성(無氣聲 : 경강점의 6개 **קטץצץ** 자음들)에 일치할 수 있는 한글 자음을 14개 자음에서 찾아 히브리어 자음 음가에 맞출 수 있느냐 하는 것이다. 또 3 개의 치음(齒音) ‘사멕(ס)’, ‘신(ש)’과 ‘원(ו)’의 음가를 한글 ‘ㅅ’으로 통합할 수 있는가 하는 것이다. 히브리어 ‘콤포(p)’는 로마자 ‘q’와 동일한데, 그를 단순히 ‘k’로 표기 할 수 있는가? 더 나아가서, 우리는 모음에 단모음과 장모음 표기가 없다. 그런데 히브리어는 4가지 모음들 ‘단모음, 장모음, 최장모음 그리고 최단 모음’이 있다. 이런 모음 표기를 위해서 그냥 라틴어(로마자) 모음 음역을 사용하기에는 낯선 감이 있다. 이런 여러 문제들은 이미 민영진 박사에 의해서 1984년도에 지적되었었다(민영진저, 국역성서연구(國譯聖書研究), 성광문화사, 1984, <부록 2>, 341-342쪽과 343-344쪽을 보라). 이런 히브리어의 한글 음역표기는 어려운 난제이기도 하지만, 현행 한글 자음 14자 체제를 넘어 훈민정음 28개 자음체제로 가서 자음의 제자원리(制字原理)를 적용하면 가능한 길이 있다고 본다. 그리고 모음 중에 ‘아래아 · ’의 음가를 히브리어 반모음 ‘쉬바(ֿ)’에 맞추어 적용하는 방법이 있다. 그러면 이제 훈민정음 해례와 조선조 한글 국어학자들의 연구사를 고찰하면서 한글과 히브리어 음가표기의 동등효력에 관해서 접근해 보자.

훈민정음은 중국 한자음을 바르게 표기하기 위해서, 그리고 한자음을 바르게 이해하기 위해서 만들어졌다. 중국어를 바른 소리로 적기 위해 새로운 글자를 만들어 사용했다. 그럼에도 한글이 충실하게 제대로 음가를 사용하지 못했다. 때로는 방언과 외래어를 바르게 표기하기 위해서 인위적-절충적인 글자형태(ㄹ, ㄴ, ㄷ 등)가 만들어 졌다. 예를 들면, 중부방언 ‘더워’는 남부 방언 ‘더버’로 표기된다. 이에 대한 여러 예들은 본문에서 다룬다. 그리고 ‘여린시옷△’은 ‘ㅅ’과 ‘ㅈ’ 사이의 음인데 사라졌다. ‘옛이음 ○’과 ‘여린 히읏ㄹ’은 자음 ‘ㅇ’과 다른데 ‘ㅇ’ 자로 통합 되었다. 예를 들어, ‘옛이음 ○’(한자 業 업, 로마자 y/j), 여린히읏ㄹ’(한자 搥 읊, 로마자 등돌린 콤마 ‘), 이음 ‘ㅇ’(한자 欲 욕, 로마자 콤마 ‘)이다. 이런 자음의 음성종류도 다르다. ‘ㅇ’은 천후음(喉音), ‘○’은 아음(牙音), ‘ㄹ’은 심후음(喉音)이다. 한자어는 3개의 다른 음가로 읽어지는데, 한글로는 1개의 비슷한 자음(ㅇ)으로 통합되는 현상이 생겼다. 결국 여러 음가들인 한자 원음이 통합 과정을 거쳐 융합된 음가로 말하고 쓰는 언어관

습이 음가표기를 제한했다. 그런 결과로 중국한어는 자음 21개는 그대로 있고, 한글은 자음 14개(17개)로 유지되었다. 현재 로마자 영어, 독어, 불어(자음 21개) 그리고 히랍어(자음 18개: 알파벳 24자 중 모음 6개)와 히브리어(22개)는 중국 한자어 자음 1개와 비슷한 숫자들이다. 그들에 비해 한글 자음 14개는 수적으로 4-8개의 차이가 난다. 아무리 세계 언어학자들이 한글의 과학성과 우수성을 말해도, 실제로 세계 인류의 언어표기가 자음 20여개를 필요로 한다면, 우리는 스스로 알아서 그런 자음의 온전한 표기를 다시 생각해야 할 것이다. 이를 위해 우리는 고심할 것 없이 1443-1446년에 제정된 나랏글과 그의 제자원리(制字原理)를 따르면 된다. 이를 위해 신학교 고전어 선생들은 이미 문법책에 히랍어 음가를 임시로 표기한 것이 있다. 'th'는 'ε θ'와 'θ'로, 'p'(r)은 'ϕ ρ'와 'ρ'로, 'ph'(ph)는 'ϕ θ'으로, 'X'는 'κ θ'으로, 'ψ(ps)'는 'π ς'으로 표기하고 있다. 이와 동일한 자음들이 히브리어 베가드케파트 6개 자음에도 해당된다. 베티(연점 없는 כ)는 '벵(v)', 김멜(연점 없는 מ)은 꺾(독일어 ig, Koenig[kø:nig]), 달렛(트)(연점 없는 ט)는 텡(영어 갈고리 발음 θ, Father[fa:θər]), 카프(연점 없는 ק)는 꺾(독일어 x, Buch[bu:x]), 페(연점 없는 פ)는 풍(ph/f, 중국 한자어 '夫'), 타우(연점 없는 נ)는 텡(영어 th, Smith[smiθ])이다. 한글과는 생소한 이런 연음(부드러운 약한 소리)는 훈민정음 'ㅇ'은 'ㅁ'과 'ㅇ'의 연서체로 나온다. 'ㅇ'은 합음(合音) 보다는 'ㅁ'음을 약화 시키는 작용을 한다. 이런 원리를 따라 히브리어의 연점과 연점없는(ק/כ) 자음의 '다게쉬(점 ·)'도 소리의 강약(強弱)을 구분하게 돕는다. 한글 'ㅁ'아래 'ㅇ'은 히브리어 자음 안의 연점과 반대로 위의 자음들 'כ, ט, ק, פ, ε' 밑에서 상위(上位) 자음 소리를 약하고, 부드럽게(有氣聲) 'ig[iç], th[θ], ch[x], f/ph, th[θ]'의 발음을 만들어 준다.

3. 한글 음역 연구 방법 :

필자는 연구방법으로 훈민정음의 음가 연구사(音價 研究史)를 중심해서 한글의 외래어 음가표기를 다룬다. 우리 한글 훈민정음 연구자들의 초성 자음체계가 숫적으로 20여개 자음으로 정리된 것, 모음의 종류들 'ㅏㅑ/W' 개모(介母), 아래아 'ㅏ', 그리고 소문자(蕭韻字) 'ㅇ'의 분류는 라틴어와 히브리어 자음과 모음체계와 아주 가깝다는 사실을 찾을 수 있다.

위에서 필자는 한글이 외래어(라틴어, 히브리어) 음가표기를 원음과 다르게 음역하게 되는 현상과 다양한 음가들을 유사음으로 통합 내지, 융합하여 사용하는 우리의 언어관습을 지적하였다. 훈민정음 28자를 24자로 줄여 쓰면서, 자음은 14개에 불과한 상태에서 중국 한자어의 자음 21개, 로마자 21개와 히브리어 자음 22(23)개의 음가를 표기하는 데는 어려움이 있다는 것도 지적했다. 그래서 필자는 훈민정음 28자 가운데 없어진 '자음 3개'와 모음 '아래아'를 다시 찾아 사용할 필요성과 함께 28자 외에 'ㅇ'의 제자원리에 근거한 벵, ㅁ, 풍 의 재 활용에 대해서 언급했다. 그러면 기본자음 14개는 8개가 추가 되어 22개 자음으로 늘어난다. 초성 자음 20개 선상(線上)에서 자음들은 훈민정음 창제 때 이미 이런 연서(ㅇ)와 병서(ㅁ)의 자음들로 준비가 되어 있었다. 그러나 그 당시 지배층과 식자층의 미온적인 자세와 연산군(1500년경)의 연문금란으로 국가적인 언해 사업이 퇴락하였다. 그러다가 '최세진'(1473-1542년)의 '훈몽자회(1527년)'가 출간되어 17세기 말 정음 연구의 전기를 마련해주었다. 그는 최초로 정음 문자의 자음 음가를 명명했다. 즉, 한자음을 빌어 자음의 음가를 매겼다. 그리고 음운 연구에서 '최석정'은 '경세정운 도설'에서 처음으로 초성 자음 24자(4×6)를 언급했다(훈민정음 28에 근거해서). 더 나아가서 '박성원'은 '화동정운 통석운고'에서 '부'는 '부우'의 간음으로, '◇'을 'ㅇ'의 합제 표기로 보고, 한자어의 '文', '物'의 'Wen', 'Wu'와 반모음 'w'를 처음으로 말하고 있다. 그러나 '홍계희'는 '삼운성휘'에서 초성자 17자

에서 옛이음‘ㅇ’, 여린히읃‘ㅎ’과 사이시옷‘ㅅ’ 3개 자음을 빼서, 자음 14자로 하였다. 모음에 있어서 ‘황운석’은(이수신편) 처음으로 개모(介母) ‘ㄱ(W)’, ‘ㄴ(JW)’를 말하고 있다.

‘박경가’는 ‘사칠정음 운고’에서 자음 23개의 수를 정리하고 있다. ‘신경준’은 정음 연구에서 (훈민정음 운해, 1750년) 초성 자음 36개를 말하고 있으며, (반)모음 아래아 ‘ㅏ’를 고유 조선 말로 알려 주었다. 그는 ‘최세진’ 이후 ‘박경가’에 걸쳐 논의 된 자음(초성체계)을 종합하여 ‘초성 36개’ 자모 분류 체계도를 작성했다. 그러나 초성 36개 가운데 각자병서들 ‘ㅍ’, ‘ㅌ’, ‘ㅍ’과 ‘ㅍ(邪)’, ‘ㅌ(從)’, ‘ㅍ(禪)’, ‘ㅌ(狀)’을 단자음 ‘ㅎ’, ‘ㄱ’, ‘ㅌ’, ‘ㅍ’의 자음을 중복으로 보고 뺀다면, 기본초성은 28개 내외가 된다. 그 후 ‘정동유(1744-1808년)’는 ‘주영편(晝永編)’에서 초성 자음 23개를 주장하면서, “중국 고대에 훈민정음이 있어 한자음이 표기되었다면, 천만대에 까지 정확하게 전달가능”함을 설파했다. 특히 ‘유희(1773-1837년)’는 훈민정음 연구 성과를 집대성한 학자로서 음운학에는 ‘신경준’에 비교 된다. ‘유희’는 ‘언문지’를 통해 자음 25개를 정리했다. 마지막으로 ‘권정선(1848-1923년)’은 조선글자의 기본원리로써 외국의 벽음(보기드문)까지 표기가 가능하다고 했다(그는 ‘ㅍ’, ‘ㅌ’, ‘ㅍ’, ‘ㅌ’을 추가).

위에서 고찰한 대로 훈민정음 연구가들은 ‘최세진(1527년)’을 시작으로 ‘신경준’과 ‘유희(1750-1837년)’를 거쳐 ‘권정선(1848-1923년)’에 이르기까지 훈민정음 초성체계 23-28 개 내외 숫자를 발전시켰다. 몇 개 자음 아래 ‘ㅇ’으로 연서 되는 연음과 몇 개 모음종류들이 개발되어 중국 한자어, 라틴어, 히브리어와 영어의 자음 숫자(21-23개)와 같은 부류가 되어 있었다.

가히 한글은 세계적인 언어로서 중국 한어와 로마자 그리고 히브리어 보다 정확한 음가를 표기할 수 있는 음소문자가 되어 있었던 것이다. 그럼에도 불구하고 1907-1909년 ‘국문 연구 의정안’은 초성 자음 8자 ‘옛이음ㅇ, 여린히읃ㅎ, 사이시옷ㅅ, 개모◇, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’이 국어 음에 없다고 ‘부당한 것’으로 제외시켰다. 그러나 그런 와중에서도 ‘주시경’과 ‘김두봉’은 국어학을 더욱 공고히 하였다. 특히 ‘김두봉’은 1916-1923년 ‘조선말본’에 ‘ㄱ(W)’, ‘th’, ‘i/y’ 같은 음가를 추가 보정한 것이 주목할 만 하다. 그럼에도 이번에는 조선어학회가 1931-1938년 8년간에 걸쳐 연구 심의하여 1940년 6월 25일 ‘외래어 표기 통일안’을 공포했다. 그는 원칙적으로 ‘한글 맞춤법 통일안 규정’에 따라 2개 조항을 내놓았다 : 1. 새 문자나 부호를 쓰지 않는다. 2. 표음주의를 취한다. 이런 규정을 어떻게 받아들여야 하는가는 우리의 과제이다.

“새 문자”와 “부호”의 개념이다. “표음”의 개념이다. 기존 한글 24자 이외의 자모가 ‘새 문자’란 말인가? “표음”은 “표음주의”와 다르다. 표음은 “...주의”보다 넓은 의미이다. 왜 우리는 표음주의라는 “...주의”에 얽매어 있는가? 우리말에 없는 음가는 끝까지 필요 없다는 것인가? 그럼 훈민정음 연구가들이 세워 놓은 자음들 (21-23)과 한어에 맞춘 음가(소리값)는 기존 한글 자음 14개와 하나로 맞춘 통합-융합된 ‘우리식’ 음가에 의해서 꺼져야 한다는 것인가? 지금은 망국시절 1930년대는 지났다. 옛것은 지났고, 새것이 왔고, 또 오고 있다. 보라! 중국은 지금도 그들의 한어를 고치고 있다. 로마(라틴)문자는 새 부호를 써서 국제 통일안을 제정하여 여러 나라에 공용(公用)을 주문하고 있다. 일본도 ‘가다가나’ 발음을 서구 발음으로 고쳐서 부르고 있다. 조선조 민간의식에서 이제 깨어날 때가 되었다. 다시 일어나자!

우리 한글학자들은 그 어려운 역사기간에도 우리말을 생각하고 중국이나 서양에 뒤지지 않는 음가를 연구하여 14개로 축소된 민간의 자음을 방치하지 않고, 20개 이상의 자음을 제자원리로 연구하여 세계화 시켰던 국민의 언어학자요, 세계적인 언어학자가 되어 있었다. 필자는 마지막으로 한글 음역 연구방법을 위해 허동진의 『조선어학사』에 있는 「훈민정음 음가 연구사」를 참고했음을 밝힌다.

II. 본론

1. 히브리어의 4개 자음과 훈민정음 4개 자음 : 요드/옛이음, 아인/여린히음, 자인/사이시옷, 헤트/센히음

(1)훈민정음 중 15-16세기 또는 19세기 초(1920년 대)에 사라지거나 더 이상 쓰이지 않는 자음들이 있다. 예: ‘사이시옷 △’, ‘옛 이음 ㅇ’, ‘여린히음 ㅎ’, ‘ㄴ’, ‘ㄹ’, ‘ㅁ’, ‘ㅂ’, ‘ㅅ’, ‘ㅇ’이다. 그런데 이런 자음의 음가를 가진 것이 히브리어 자음에 있다. 히브리어를 한글로 음역하는 데는 없어서는 안 될 자음 음가들이다. 예: 히브리어 ‘자인 ㄴ’과 사이시옷 △, ‘요드 ㄹ’와 옛 이음 ㅇ, ‘아인 ㅁ’과 여린히음 ㅎ, ‘와우 ㄴ’와 ㄴ’, ‘연점 없는 베티 ㅁ’와 ㅁ’, ‘연점 없는 페 ㅁ’와 ㅁ’, ‘헤트 ㅁ’와 ㅎ’ 등이다.

(2)훈민정음 28자와 히브리어 자음 ‘22자’: 훈민정음 ‘28자’ 중 원래 자음은 ‘17개’의 초성체계를 이루고 있다. 그 가운데 ‘옛이음(ㅇ)’, ‘여린히음(ㅎ)’, ‘센 히음(ㅎ)’, ‘여린시옷(△)’이 네 개 자음이 빠져 현재 ‘24개’이다. 그런데 한글 ‘옛이음(ㅇ)’은 히브리어 ‘요드(י)’, 라틴어 ‘(y/j)’, 한자어 ‘엽(業)’의 음가(소리값)와 같다. 한글 ‘여린히음(ㅎ)’은 히브리어 ‘아인(א)’, 라틴어 ‘등돌린 콤마 (‘)’, 한자어 ‘읍(掘)’의 음가와 같다. 한글 된 ‘센 히음(ㅎ)’은 히브리어 ‘헤트(ח)’, 라틴어 ‘(h)’, 한자어 ‘홍(洪)’의 음가와 같다. ‘여린 시옷(△)’은 히브리어 ‘자인(ז)’, 라틴어 ‘(z)’, 한자어 ‘양(穰)’의 음가와 같다. 이런 히브리어 ‘요드(י)’, 아인(א), 자인(ז), 헤트(ח)’에 일치하는 음역을 위해서 한글 훈민정음 28개 중 17개의 초성체계를 복구하는 과제가 우리 앞에 있다.

(3)현재 우리가 쓰고 있는 한글자모 24자는 세종대왕의 한글창제 당시 중국 한자음을 비교해서 그 음가를 기관상형(器管象形)에 따라 자형을 만들었다. 따라서 자형과 음가는 일치되고, 그 기준은 한자발음(漢字發音)에 맞추어졌다. 그러나 15세기를 지나 16세기에 와서 음가는 있어도 글자가 없는 것은 사라지거나 폐기되어야만 했다. 세종대왕은 중국어나 다른 범어, 몽고어 번역을 위해 따로 인위적-절충적인 자모를 준비해 두었다. 이런저런 자모를 합치면 ‘ㄴ ㄹ ㅁ ㅂ’의 사이음(소리)와 ‘옛이음 ㅇ’, ‘여린히음 ㅎ’ 그리고 ‘사이시옷 △’ 등은 우리말에는 없으나 지방방언과 외국어 표기를 위해 잠깐 있었고, 불교경전과 석보상절, 월인천강지곡의 한글번역에 쓰였던 자음들이다. 우리말에 없거나 민간들이 쓰지 않는 자형(자모)은 사라지거나 폐기되어야만 했다. 그 대신 비슷한 음가들은 어느 하나의 자음으로 융합되었고, 다양한 음가는 하나의 음가로 단순화 시키게 되었다. 그런 예들은 대충 4 부류로 나누어진다.

1) ㅇ 후음군(喉音群) : 한글 ‘ㅇ’은 한문 ‘欲’이다. 라틴어는 콤마표기(‘) 히브리어는 ‘알레프 ㄴ’이다 한글(아음) ‘옛이음 ㅇ’은 한문 엽(業)/응(凝)이다. 라틴어 y/j, 히브리어 ‘요드 ㄹ’이다. 한글(심후음) 여린히음 ‘ㅎ’은 한문 읍(掘)/영(影)이다. 라틴어 바른쪽 등돌린 상위 콤마(‘), 히브리어 ‘아인 ㅁ’이다.

2) ㅁ/ㅂ 순음/경순음군(唇/輕唇音群) : 한글 ㅁ/ㅂ은 한문 법(法)/ 별(鸞)이다. 라틴어 b, 히브리어 ‘베티 ㅁ’이다. 한글 ‘ㅂ’은 한문 ‘비(非)/봉(奉)’이다. 라틴어 ‘v’, 히브리어 연점(다계쉬레네) 없는 ‘베티 ㅁ’이다. 한글(양순경음) ‘ㄴ’은 한문 비(非) (ㄴ은 微 참조), 한어음 ‘wen, wu’는 문(文), 물(物),미(尾) 표기에 가깝다. 라틴어 w, 히브리어 ‘와우(바브) ㄴ’이다. 한글 ‘ㅅ’은 한문 부(夫) / 부(敷)이다. 라틴어 f/ph, 히브리어 ‘페 ㅁ’이다.

한글 ㅍ 은 한문 표(漂) 이다. 라틴어는 p , 히브리어 연점 다게쉬 레네를 가진 ‘페 פ’이다.

3) ㄷ/ㅌ 설음군(舌音群) : 한글 ㄷ 은 한문 두(斗)와 단(端) 이다. 라틴어 d, 히브리어 연점을 가진(다게쉬 레네) ‘달렛트 ד’ 이다. 한글 ‘등(연서)’은 한문 디(池)이다. 라틴어 The 발음 ‘ð’에 가깝다. 히브리어 연점 없는 ‘달렛트 ד’ 이다. 한글 쌍 ㅌㅌ(병서)은 한문 탐(探) 이다. 한글 ‘ㅌ (설두음)’ 은 한문 투(透) 이다. 그 외 터(據),태(台), 천(天), 통(通), 탁(託), 적(遞),적(厝)을 비교. 한글 인위적인 인조어 ‘등(연서)’는 영어 ‘ð’ 사이음에 가깝다. th의 약한음 south에 가깝다.

4) ㅅ 치음/치설음(齒/齒舌音) : 한글 사이시옷 ‘ㅅ’은 한문 양(穰) 이다. 라틴어 s와 z의 사이음 이다. 히브리어 ‘자인 ז’이다. 한글 ‘ㅅ’ 은 한문 술(戍)/상(嘗) 이다. 라틴어 ‘ s ’ 이다. 히브리어 ‘사멕(사메크) ס’이다. 한글 후설음 ‘ㅆ’은 한문 침(侵) 이다. 라틴어 ‘ s ’, 히브리어 ‘차데 צ’ 이다. 이런 ‘ㅆ’ 음은 성서번역 창세기 10장 13절 ‘미츠라임’(히브리어 원어 발음)이 ‘미스라임’으로 변음되어 번역되었다. 일본어는 ‘미즈라이무’로 원어에 가깝게 표기하고 있다. ‘츠보임’을 ‘스보임’으로, ‘가자’를 ‘가사’로 표기하고 있다. 즉 히브리 원어 ‘차데(צ), 자인(ז)’을 ‘ㅅ’으로 혼동시키고 있다. 더욱이 강점을 가진 ‘ז 자인’을 ‘ㅅ’로 표기하는 것은 음가를 완전히 무시하는 것이다. 한글 ‘ㅅ’ 의 인위적인 자음 ‘우편단획 ㅅ’ 은 한문 심(心)이다. 라틴어 ‘ s ’, 히브리어 ‘신 (ש)’ 이다. 한글 ‘ㅅ’ 의 인위적인 ‘좌편단획 ㅅ’은 한문 심(審), 선(禪) 이다. 라틴어 ‘ s ’, 히브리어 ‘원 (ש)’ 이다.

위에서 고찰한 4 부류는 훈민정음 음가 구강상형에 속하는 자음들이다. 문제는 후음 ‘ㅇ’ 하나로 아음 한자 업(業)과 응(凝)을 읽는 것이다. 자형으로 ‘ㅇ’은 비슷하나, ‘옛이음 ㅇ’과 ‘여린히음 ㅎ’ 의 음가는 빈소리 후음 ‘ㅇ’으로는 맞지 않다는 사실이다. 자형은 비슷해도, 기관 상형의 음가가 일치하지 않으면, 온전한 글자를 이룰 수 없다. 그럼에도 세종대왕은 우리말에 없는 음가표기를 따로 준비하여 외래어와 외국어 번역의 정확성을 기하기 위해서 인위적인 음가체계를 세운 것이다. 이것은 중국의 중원음(中原音)을 참고한 것이라 생각된다. 만일 우리가 이런 한글 음가표기에 나타난 세종정신을 무시하고, 현재 한글 24자 한계 안에서 외국어의 음가를 제대로 하지 않고 우리식으로 맞추려고 한다면, 우리는 세계적으로 우수한 문자와 충분한 음가를 가지고 있더라도, 그것은 무용지물이 된다. 이런 관점에서 우리는 한글 확장의 소명을 의식하게 된다.

2. 훈민정음 연서 ‘ㄴ’ 제자원리(制字原理)에 따른 연음자음(軟音子音)들과 히브리어 ‘페가드케파트’의 연음과 경음(硬音)의 특성

(1) ‘ㄴ’ 자소(字素)는 자음의 소리를 약화시키는 연음소(軟音素)이다. ‘ㄴ’ 아래 ‘ㅇ’이 음을 약화시키는 ‘맑고 빈 소리’(허동진, 조선어학사, 131쪽)의 음가이며, 국어에서는 음운(音韻)이 아니기 때문이다(유창순 저, 이조어 사전, 507쪽). 그래서 ‘ㅇ’을 입술소리 아래에 이어 쓰면, 입술 가벼운 소리가 난다(조규태, 훈민정음, 76쪽 참조). 이런 ‘ㄴ’ 의 제자원리(制字原理)에 따라 순음들 ‘ㄴ, ㄷ, ㄹ’이 훈민정음에서 외국어 음가 번역을 위해 추가로 만들어 졌었다. 우리는 그에 준하는 아음(牙音) ‘ㄱ’ 과 ‘ㅋ’, ‘설음/설두음(舌音) ㄷ’ 과 ‘ㅌ’ 아래 ‘빈소리 ㅇ’을 연서하여 ‘가벼운 아음과 설음’을 표기할 수 있다. 구체적으로 이런 연음의 음가들은 독일어 ‘Koenig<kø:nɪç>(ic, ㄴ), ‘Buch<bu:x>(x, ㄴ), 영어 ‘Father<fa:ðər>(ð, ㄴ), ‘Smith<smiθ>(θ, ㄴ)’에서 규칙적인 아음과 설음/설치음의 유음과 무음으로 표기되는 것을 볼 수 있으며, 이런

연음이 한국인/일본인에게는 일반적으로 힘든 발음들이다. 그래서 음가변경이 생겨 ‘ʕ’ 이나 ‘t’으로 강하게 경음화(硬音化) 된다. 히브리어의 연음 자음 6개중 ‘김멜 𐤌’, ‘카프 𐤊’, ‘달렛 𐤌’, ‘타우 𐤕’는 영어나 독일어의 ‘ig(ig)’, ‘th(θ)’, ‘th(ð)’음가와 일치하는 자음들이다. 그래서 우리는 히브리어와 영어/독일어의 자음 음가를 연결해서 생각할 수 있는 여지도 있다.

(2) ‘o’의 음가론 실제성과 비실제성

- 1) ‘o’에 대해서는 훈민정음 원리에 밝혀지고 있다. ‘o’를 입술소리 아래 이어 쓰면, 입술 가벼운 소리가 된다(봉, 조규태, 훈민정음, 76쪽)
- 2) ‘o’ 유창순저 이조어사전 507쪽에 보면 ‘o’은 국어에서 음운이 아니다.
- 3) ‘o’은 소리는 맑고 비어있는 음가이다(허동진, 조선어학사, 131쪽).
- 4) ‘o’은 소리의 약함을 표기한다. ‘아래아 · ’가 자음의 가획이 되는 반면에, 자음 ‘o’은 자음소리를 약화시키는 연음소(連音素) 역할을 한다. 이에 대해서는 ‘박창원, 중세국어 자음연구, 56쪽’에서 ‘o’은 ‘봉’ 연서에서 자소(字素)라고 부르고 있다. ‘아래아 · ’가 가획으로서 소리의 세기를 더하는 것이라면, ‘o’은 후음성(喉音聲) 공음(空音)으로 소리의 약함을 표기한다.

(3)연음(軟音)과 연점(軟點)

히브리어 문법에서 연음과 연점은 6개의 자음 ‘베가드케파트’(𐤊, 𐤌, 𐤎, 𐤏, 𐤐, 𐤑)에 해당한다. 이는 한글의 6 자음 ‘ㄹ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅍ, ㅂ’과 평행(平行)된다. 이런 양 자음들은 연음과 경음(軟音과 硬音)을 동시에 가지고 있기 때문이다. 이런 양 자음들은 연음인 경우는 유기성(有氣聲)으로 약하고 부드러운 음가들 나타내지만, 경음인 경우는 무기성(無氣聲)으로 긴장된 제색음을 가진다.

연음의 6 자음 :

한글	히브리어	라틴어	한자어(漢字語)
ㄹ	𐤌	gh	見
ㄴ	𐤎	dh	池
ㄷ	𐤊	bh	非
ㄹ	𐤏	kh	呖
ㄴ	𐤑	th	哋
ㅍ	𐤐	ph	頗

이런 6 연음들이 어두 및 어중의 초성으로 쓰이면, 무성(無聲, 무기, 無氣)의 파열음으로 실현되며 발음기관에 긴장을 띠고 발음된다(이현복, 한국어 표준 발음사전, 서울 대학교 출판부, 203쪽 참조) : 실례들 ‘옴다’-‘옴따’, 내과-내빠, 과대표-빠대표, 신고법-신고뻘, 손가락-손까락

1) 장모음 음절에서 자음은 연음으로 발음된다 : 부:츠(뿌츠가 아니다), 고:스롭(꼬스롭이 아니다), 바:젠세일(빠젠세일이 아니다)

2) 단모음 음절 다음에 오는 자음은 경음이 된다: 고려적-고려쩍, 옥수수-옥썴수, 암개 -암캐

3) 앞의 단어의 종성이 자음인 경우 뒤에 오는 단어 자음은 경음이 된다. : 계란 구러미 -꾸러미, 사닥다리-따리(사다리 비교), 달 동네 - 달 똥내

(4)히브리어에 나타나는 연점의 강음과 연점 없는 연음(軟音)

에른스트 엔니, Lehrbuch der Hebraeischen Sprache des Alten Testaments, 1978, 29-31에 보면, 히브리 자음 베가드케파트의 연점은 파열음(explosiver Laut), 제색음을 나타내지만, 연점(軟點)이 없으면, 마찰음(spirantischer Laut)을 낸다.

1) 연점을 가지고 강한 음가들 가지는 경우는 4 가지이다 :

a. 베가드케파트 자음 앞에 하나의 자음이나 문장휴지(끝맺음)가 있는 경우이다

예) 문장 초두 창 41:10 פָּרֹ֑ = Par'ô

b. 두 개의 병렬된 단어 중 앞의 단어가 자음으로 끝나는 경우에 뒤에 있는 둘째 단어 첫머리에는 연점이 붙는다. 예)창 40:11 פָּרֹ֑ כּוֹס־ khos Par'ô : תִּגְלַ֑ת־פִּלְסֵר־ tiglath pileser

(앞 단어 끝은 모음 없는 자음 타우로 끝맺는다): Kades-Barnea(앞 단어가 모음 없는 자음 쉼으로 끝난다)

c. 두 개의 음절을 가진 단어에서 앞 음절이 자음으로 끝나면, 두 번째 음절의 초두 자음은 연점을 갖는다. 예) אֲשֹׁדֹד־ ašdod(aš-dod): נַפְתָּלִי־ naphtali(naph-tali)

d. 한 단어에서 두 번째의 겹 자음 발음 뒤에 오는 자음은 연점을 가진다.

예) נָרְדֵּי־ Narde

2) 연점(Dagesch lene)을 가지지 않는 자음의 경우 완전 장모음이 직접 앞에 있으면, 연점을 가지지 못한다.

a. 완전 장모음 바로 앞의 중간 음절 또는 완전 장모음 뒤에 오는 말미 자음은 연점을 가지지 못한다. 예) יוֹסֵ֑ף 요세프: דָּוִ֑ד 다위드: בָּבֶ֑ל 바벨

‘יוֹסֵ֑ף’요세프’에서 앞의 최장모음이 있어 ‘세’는 연점을 갖지 못한다. ‘דָּוִ֑ד’다위드’에서 ‘위’는 최장모음이라 뒤에 ‘드’는 연점을 갖지 못한다. ‘בָּבֶ֑ל’바벨’에서 ‘바’는 장모음 ‘카메츠’를 가지기 때문에 ‘베’는 연점을 갖지 못한다.

b. 두 개의 단어들이 나란히 있는 경우 앞의 단어가 모음으로 끝나면, 두 번째로 있는 뒤의 단어의 첫 음절의 자음은 연점을 가지지 않는다. 예)창 41:33 פָּרֹ֑ וְיִ֑ jere phar'ô :

창 40:13 פָּרֹ֑ וְיִ֑ jissā' phar'ô

위 양 단어들은 동사의 끝에 자음 알레프는 최장 모음으로 쓰이기 때문에 그 뒤에 오는 단어 첫머리는 연점을 갖지 못한다. 그러나 ‘창 40:19’에서 ‘פָּרֹ֑ וְיִ֑ jissā' phar'ô’에서 앞의 동사 ‘잇사’는 자음 ‘알레프’로 끝날 수 있다. ‘창세기 40:20 פָּרֹ֑ וְיִ֑ we eth par'ô’에서 앞의 목적격 조사 ‘에트’는 자음이기 때문에 뒤에 오는 ‘파트오’는 강점을 갖는다.

(5)한글 무성(無聲).무기 파열음(無氣 破發音)과 유성(有聲).유기음(有氣音)

히브리어의 8자음 ‘베가드케파트’처럼 한글 8개 자음 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ, ㅌ, ㅍ’은 어두와 어중의 초성이면, 무성, 무기 파열음이 되며, 발음기관에 긴장을 띠고 발음된다(이 현복, 상계서, 203쪽 참조) 그에 대한 예들을 아래에 들어 보자 :

a. 고기 국 - 고기 꺾, 옥 수수 - 옥 쭈수, 달 동네 - 달 퉁네, 사닥 다리 - 사닥 따리, 꾀틀거리다 - 꾀틀거리다, 꾀지려 - 꾀지려

b. 장모음절의 자음은 연음(軟音)으로 발음 된다 : 부: 츠(뿌츠가 아니다), 고: 스톱(꼬 스톱이 아니다), 바:젠 세일(빠젠 세일이 아니다), 평성(平聲)은 유기음(有氣音)이요, 축성(仄聲)은 평음(平音)으로 변했다.(董同龢 · 孔在錫 역: 漢語音韻學, 汎學圖書, 1975, pp.219-221) 우민섭은 축성 무기의 유성음(평음)보다는 평성 유기음(유성음)이 안정된 음이므로 代表價는 평성에 나타난 것으로 보고 있다. 탁성모의 기본 음가는 유기음(유성음)이었다.(우민섭, 중세국어음운연구, 2000, 전주대출완부, p.45)

이런 규칙에 근거하여 우리는 히브리어의 베가드케파트의 다게쉬 레네(연점)도 기본음인 유기음을 강하게 바꾸어주는 ‘점’으로 이해할 수 있다. 예를 들면, 히브리어의 ‘ㄱ’는 다게쉬 레네가 들어가 있는 ‘ㄱ’보다 안정된 평성의 유기음으로 규정할 수 있다. 이런 자음의 경음화(硬音化) 현상은 우리말에서도 쉽게 얼마든지 찾아볼 수 있는 발음현상이다.

c. 단모음의 음절에서 자음은 된소리들 가진다 : 버스(버스, Bus), 뽀(볼, Ball), 국뽀(국

밥), 암개(암개), 부엌계(부엌에)와 같은 이런 된소리는 동시에 앞 음절의 종성이 자음으로 끝나는 경우를 겸한다. 위의 'a'에 이런 사례들이 제시 되어 있다. 단 히브리어의 파열음들 'כ, ת, פ' = k, t, p'는 한글 발음에서는 표기만 가능한 뿐(ㄱ, ㄷ, ㅍ) 파열음을 더 강하게 겹칠 수 없다. 그러나 이런 파열음은 자음 아래 연음소(連音素) 'ו'을 연서(連書)하여 영어나 독일어처럼 Buch, Koenig, South/North, Smith, Philosophie, Father의 연음음가, 유기성, 유성음으로 확장 적용할 수 있다.

예 들: Buch	발음기호 <bu:x>	음가: 부:흐
Koenig	발음기호 <kø:niç>	음가: 켄니:췌
South	발음기호 <saueθ>	음가: 사우:후
North	발음기호 <no:reθ>	음가: 노르:후
Smith	발음기호 <smieθ>	음가: 스미:후
Philosophie	발음기호 <fi:lozofi:>	음가: 필:로소풍:
Father	발음기호 <fa:ðer>	음가: 풍:더:크
aber	발음기호 <a:ber>	음가: 아:벌:크
bud	발음기호 < bAd >	음가: 벉:후
visa	발음기호 < vi:zə>	음가: 뵤:즈
good	발음기호 < gud>	음가: 구:후
church	발음기호 < tʃərtʃ>	음가: 처:롱 처
sheet	발음기호 < ʃit >	음가: 시:트

현대 대문자 '이브리트어(Ivrit)'에서 영어의 'p'와 'f', 'b/v'와 'k'와 'x'가 구별 된다.(대문자 E. 옌니, 상계서, 27쪽)

ברוך	baruch	바루:후
יוסף	Joseph	요세:풍
תל אביב	Tel Aviv	텔 아:뵤 뵤

3. 훈민정음 모음 아래아 'ㅏ'와 히브리어 쉬바 반모음(半母音) 'ֿ'

(1)반모음(半母音) · 부정모음(不定母音) 쉬바(ֿ)와 한글 '아래 아 ㅏ' : 히브리어 모음 중 쉬바는 단모음이나 장모음(파타흐, 세골, 히렉, 키부츠, 카메츠하투프, 카메츠, 체레, 홀렘등)보다는 약한 희미한 성가(聲價)를 가진다. 쉬바(ֿ) 단모음 파타흐, 세골 그리고 장모음 카메츠 바른 편에 붙어 최단 모음을 만들어 준다 (ֿ, ֿ, ֿ), 따라서 쉬바 모음은 최단 모음들에서는 한글(훈민정음에 나타난 민간들의 흐린 모음, 무획적(無劃的)인 모음) '아래 아'의 3 가지 소리들 최단 모음(ֿ) '아', (ֿ) '애', (ֿ) '오'의 음가(音價)를 형성하고 있다. 이는 한글 아래 아 'ㅏ'의 다성적(多聲的)인 본성 'ㅏ', 'ㅑ', 'ㅓ'(사투리)와 일치하는 음가라고 하겠다. 히브리어 쉬바(ֿ)모음은 현재 'ㄱ, ㄷ, ㅌ' 또는 '어'에 가까운 'ㅓ'로 읽혀지고 있다.

통일된 분명한 소리를 가지지 않아 아주 애를 먹이는 모음이다. 그래서 쉬바의 음가표기는 자음 바른편 '왼쪽으로 올려진 예, 애, 어'로 표기된다. 이미 훈민정음에 천음(天音 ㅓ)-성리학적인 측면이 강함-이 11개 모음들(ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅑ, ㅓ)의 기점(基點)이 된다. 이런 아래아를 최현배는 'ㅓ, ㅑ'의 사이 소리로 단정(1940, 1982년), 이송녕

(1947)은 ‘א, ע’의 사잇소리라고 주장했다. 그러나 아래아 ‘·’는 히브리어 반모음 또는 부정모음(不定母音) : 어떤 한 가지 소리로 정하지 못하는 모음 음가) 쉬바처럼 ‘א’에 가까운 음가로 보는 것이 적절하다 하겠다. 독일어에 haben은 ‘엔’도 ‘은’도 아닌 사잇소리가 있다. 이것이 바로 우리의 ‘아래 아’(·)가 아닌가? 오늘도 유대인과 독일인들은 이런 사잇소리를 공개적으로 사용하고 그들의 독특한 음가로 존속시키고 있다. 그의 발음 기호는 ‘a, e’이다. 이런 모음의 음가가 우리 한글 15세기 훈민정음 11개모음 맨 처음 하늘 소리 ‘·’로 매겨져 있었다. 발음기호가 아닌 모음으로 존재했다. 이스라엘인은 이런 모음을 쉬바(·)로 자음 아래 연서(連書)로 사용하고 있다. 예를 들면 우리의 ‘아래 아·’가 이미 폐기되었더라도, 이런 세계 여러 나라들도 사용하는 사잇소리의 진가를 인정하고, ‘아래 아’(·, 、)를 발음 기호로 사용하여 라틴어 음역을 대신하였으면 한다.

(2)우리의 한글(훈민정음)의 ‘아래 아’는 두 가지 기능을 가지고 있다 : 1) 자음 아래 연서(連書)되어 ‘아, 어, 오, 으’로 음가를 나타낸다. 2) ‘아래 아·’는 10 개의 모음 위, 아래, 안, 밖에 병서(並書)되어 최단모음(最短母音)으로 사용될 수 있다. 이는 히브리어의 3개의 하테프 파타흐(ֿ아), 하테프 세골(ֿ애), 하테프 카메츠(ֿ오) 보다 수적으로 7개나 더 할 수 있는 음가체계(音價體系)를 가질 수 있다 : 예를 들면 ‘우, 어, 예, 요, 야, 유, 여’를 낱아 같듯 희미하게 소리를 낼 수 있다. 히브리어나 라틴어로는 아직 이런 음가표기가 없는 것이다.

4. 한글과 히브리어 자음 비교와 그의 음가들

히브리어 자음들과 한글의 음가들

히브리어	라틴어	한글	한자어
א	·	ㅇ (천 후음, 無韻音)	欲욕
ב	v bh	병 (경순음)	非비 奉봉
בּ	b	ㅂ/ㅃ (순음)	法법 鶯별
ג	g gh	ㄱ (경나음, 軟音)	見견
גּ	g	ㄲ (아음)	群군
ד	d dh	ㄷ (경설음, 軟音)	池지
דּ	d	ㅌ (설음)	斗두 端단
ה	h	ㅎ (후음)	曉효 虛허
ו	w	빙 (경순음, 軟音)	連書字(연서자)
ז	z	ㄷ (치설, 사잇소리)	반치설 穰양
ח	h	ㅎ (후음)	匣갑(합) 洪홍
ט	t	ㅌ (설음)	探탐(各自竝書)
י	y(j)	ㅇ (아음)	業업 凝응
כ	k	ㄱ (경아음, 軟音)	連書字(연서자)
כּ	k kh	ㅋ (아음)	溪계

ㄴ	l	ㄴ	羅라 ㄴ書字(병서자)
ㅁ	m	ㅁ (순음)	彌미 微미
ㄴ	n	ㄴ (설음)	那나
ㅇ	s	ㄴ (치음)	戌술 富상
ㅇ	·	ㅇ (심후음)	影영 挹읍
ㅍ	ph f	ㅍ (경순음, 軟音)	夫부 敷부
ㅍ	p	ㅍ (순음)	漂표
ㅍ	s	ㅍ (후설)	侵침
ㅋ	q k	ㅋ (아순음)	合用ㄴ書(합용병서)
ㄴ	r	ㄴ ㄴ (반설음/軟音)	問려 · "혀"(ᄇ목젓을림)
ㅅ	ś	ㅅ (ㅅ)(경치음, 軟音)	心심/ 各自ㄴ書 邪사
ㅅ	š	ㅅ (ㅅ)(강치설음)	審심/ 各自ㄴ書 禪선
ㄷ	t th	ㄷ (경설음, 軟音)	連書字(연서자)
ㄷ	t	ㄷ (설두음)	透투

5. 한글과 히브리어 모음 비교와 그의 음가들 : 단모음 가운데자(歌韻字)와 장모음/복모음(複母音) 소운자(蕭韻字) 그리고 최단모음 천음(天音) ‘아래아 ·’

(1)히브리어 모음과 한글의 모음 음가들

단모음	장모음	최장모음 (^ 표시)	최단모음 (- 표시)	蕭韻字소운자 aw(8)
ㅏ 아		ㅏ ㅏ		1. aw(8)
ㅑ 애	ㅑ 아:	ㅑ ㅑ	ㅑ 아	ㅑ aw(8:)
ㅓ 이	ㅓ 에:	ㅓ ㅓ	ㅓ 애	ㅓ âw(8)
ㅕ 우	ㅕ 오:	ㅕ ㅕ	ㅕ 오	이 경우에는 히브리어 남성복수명사의 3인칭 단수 인칭 어미형.
ㅗ		ㅗ ㅗ		蕭韻字 몽고어 로은 ㅗ으로, 사 서통해 ㅗ은 ㅗ 으로 발음된다.

히브리어 최단모음 ‘하테프 파타흐 אֲ ’, ‘하테프 세골 אִ ’, ‘하테프 카메츠 אָ ’와 아래아 점(點)을 가진 한글 최단 모음(아, 애, 으): 히브리어의 최단모음은 ‘쉬바 + 파타흐’ 모델이 있다(אֲ). 이것은 ‘복합쉬바’라고 부른다. 그 음가는 아주 짧다. ‘반모음 쉬바’가 단모음/장모음의 음가를 약화시켜 제 소리를 내지 못하게 끊고 막히게, 그리고 날아가듯 촉박하게 한다. 이는 훈민정음 ‘평상거입 사성(四聲)’ 중 ‘입성(入聲)’에 가깝다. 위에 설명을 다시 보라. 히브리어 ‘엘로힘’ (אֱלֹהִים)에서 ‘에’(אֱ)자음 아래 ‘ אֲ ’이다. 이는 한글 최단 모음 ‘애’로 표기할 수 있다. 즉 ‘ㅏ’ 단 모음 보다 짧은 ‘ㅏ + ㅏ’로 표기한다. 한글로는 ‘분’, ‘붓(筆)’이 최단모음에 가깝다. 그러나 이는 히브리어 최단모음보다는 덜 촉박한 음감(音感)을 준다. 우리 한글에는 히브리어의 ‘하테프 파타하(최단모음)’에 해당하는 모음을 정하기가 어렵다. 그래도 필자는 히브리어 모음 4가지 장단을 한글 훈민정음 ‘평상거입’이라는 모음의 장단의 특성을 찾아 공통점을 찾아보려고 시도했다. 이에 대해서 필자는 우리 국어학자들의 관심과 협조를 기대한다.

(2)히브리어 ‘카메츠 하투프 אָ ’ / ‘카메츠 요드 와우 אוֹ ’의 복합음절 모음과 훈민정음 ‘歌韻字(가운자)/蕭韻字(소운자)’의 비교 고찰:

1) 히브리어는 2 개의 음절 ‘카메츠 음절 אָ + 쉬바를 가진 음절 אֲ ’의 모음의 연결에서 모음의 변화가 생긴다. 그것은 ‘카메츠 하투프 אָ ’로 불리운다. 앞 음절 장모음 ‘카메츠(אָ)’는 그 뒤에 오는 ‘쉬바(אֲ)’로 인해 단모음 ‘오(오)’의 소리가 된다. 몽고자음 我 ‘오’와 사서통해 ‘어’ 또는 몽고자음 ‘마(磨 muo)’, ‘뮈(사서통해)’가 ‘가운자(歌韻字)’이다. 강신항은 이런 ‘오’를 ‘오’로 표기하였다(김성렬, ‘상계서’, 45-46쪽 참조). 히브리어의 ‘카메츠 하투프 אָ ’의 단모음 ‘오’가 중국어의 ‘가운자 오’와 일치됨을 볼 수 있다.

2)히브리어의 3 인칭 어미 와우 (אוֹ)와 소운자(蕭韻字) ‘몽’ : 히브리어에는 일반 단모음/장모음 옆에 3 인칭 어미 ‘와우’가 ‘파타하 אֲ ’, ‘카메츠 אָ ’ 모음과 함께 명사의 인칭어미로 표기된다. ‘그의 말’ 또는 ‘그의 말들’(수사우)이다. 히브리어로는 다음과 같다 : 이런 히브리어 (라틴어 음역 aw, aw, aw) 모음들은 단모음이나 장모음과는 다른 복합단모음이나 복합 장모음에 속한다. 이것은 최단 모음 복합 쉬바와 구별된다. 모음의 어떤 명칭으로도 적절한 표기가 없다. 그런데 중국/몽고자음(字音)에 ‘AW(몽)’라는 소운자(蕭韻字)가 있다. 순음 ‘ㅁ’ 과 연서자 ‘ㅇ’ 이 결합하여 아우 ‘aw, au’로 소리를 내는 것이다. 그의 단어들은 낙(落, law, 탈), 막(莫, maw, 탈)이다.

(3)최단모음 천음(天音) ‘아래아’

- 1) 우리 한글 모음에 단모음 “ㅏ”, 장모음 “ㅑ”는 이미 있다. 최장모음(~ 임시적 기호)은 라틴어 “~”이 있다. 한글 최단 모음은 “아래 아 (ㅏ) ”가 가능하다.
- 2) ‘아래 아(ㅏ)’의 발음은 혀가 약간 움직이고, 입술은 열고, 가벼우며, 기운이 짧다. 소리를 이루는 시각, 형상이 미미하여 획을 이루지 못한다.(중성으로 쓰임)

6. 로마자와 한글의 히브리어 음역 비교

(1)1960년 이후부터 세계의 언어학자들(예를 들면 O. Reichschauer, F. Vos, G. Samson(영국), J. Diamond, 우메다(일본), W. Sasse(독일), A. Fabre, R. Ramsey 등)은 한글의 과학적인 원리에 따른 창제에 대해서 드러내놓고 그 우수성을 평가하고 있

다. 그 중에 J. Diamond 교수는 세종 훈민정음 28개의 표기법을 가장 과학적인 것으로 인정했다. 로마자는 알파벳 모양만으로는 자음과 모음이 구분되지 않는데, 한글은 모음과 자음이 한 눈에 구분되며, 일정한 원리에 따른 음성학적인 근거로 만든 글자라고 했다. 자음의 음소와 모음으로 음절(音節)이 조합되는 글자라는 것이다. 한글 사용의 편리함과 그의 실용성(實用性)을 지적한 W. Sasse(독일)의 말을 들어 보자. 그의 10살 난 아들이 친구들과 한글 자모를 이틀간 익혀 자기들끼리 독일 말을 한글로 음역(音譯)하여 비밀편지로 썼다는 것이다. R. Ramsey 교수는 한글의 자소(字素)의 '초성, 중성, 종성'은 중국의 운학(韻學)에서도 몰랐던 자음과 모음의 체계라는 것이다. 그런데 이런 세계 언어학자들이 한글과 히브리어 자모(字母)와 '초성, 중성, 종성'의 음절체계의 동일함을 말하지 않고 있다. 오히려 E. Jenni(스위스 구약학 교수)는 한글과 히브리어의 문장순서(어순)에 집중해서 셈어, 인도 게르만어와 우랄 알타이어의 상반성(相反性)의 극대화에 초점을 맞추고 있다. 즉 히브리어와 한글은 너무 다르다는 것이었다.

(2) 한글과 히브리어의 공통점: 히브리어는 자음이 위에 있고 모음이 아래 표기 되는 글자 모양을 가지고 있어 로마자와 다른 음소와 음절의 조합을 이룬다. 예를 들어보자: '엘로힘'(Elohim, אֱלֹהִים)에서 '엘'은 '자음(א)', '모음(י)', '자음(ל)'의 음절로 조합된다.(^א ^י ^ל =>세종 훈민정음으로 쓴 표기법) 벤허(Bethel, בֵּית־עֵל)은 '베티(집)'와 '엘(하나님)'이 조합되어 '하나님의 집'이란 단어이다. 여기서 '베티/베티'는 'B(ב)-e(י)-th(ת)'로 '초성(ㅂ)', '중성(ㅅ)', '종성(ㅌ/ㅍ)'으로 조합되어 한 음절을 이룬다.(^ב ^י ^ת =>세종 훈민정음으로 쓴 표기법) 물론 히브리어 자형은 실제로 '초성+중성'의 음절구조이다. 이것이 한글과 히브리어 음절글자의 공통점이다. 히브리어의 어순과 문법변화는 라틴어처럼 '굴절어(屈折語)'이고, 글자의 음소와 자소의 음절조합은 교착어(膠着語)인 한글과 동일하다. 히브리어의 자음과 모음은 모두 '42개'이며, 자음만 '22(23)개'이다. 그러나 한글은 자음만 '14개'이다. 그러니까 한글자음은 히브리어 자음 보다 '8/9'가 적다. 우리는 여기서 음역 표기의 부족 현상을 알게 된다.

7. 한글과 히브리어 상호음역과 음가의 일치(音價의 一致)

위에서 언급한 것을 보면

(1) 한글 아래아 'ㆍ'는 '어(א)로서 히브리어 '쉬바(שְׁבָ)와 일치하고, 장모음 뒤에서는 유음 '어'로, 단모음 뒤에서는 묵음(무음) 'ㅡ'나 'ㅡ없는 음'으로 나타나는 히브리어와 같이 훈민정음 아래아 'ㆍ'는 양성계열에서는 'ㅏ'로, 희미한 모음에서는 'ㅡ'로 소리가 나는 것이 서로 음가적인 일치를 보이고 있음을 보았다.

(2) 계속해서 히브리어 '쉬바 שְׁ'는 단모음과 장모음 앞 바른 쪽에 나란히 병서된 모음형에서 모음의 음가를 약화시켜 최단모음화 하는 기능을 가진다.

(3) 히브리어 복합 모음 음절의 '카메츠 קָ'와 '쉬바 שְׁ' 두음절에서 뒤에 '쉬바'가 앞의 장모음 '카메츠'를 단모음 '오'의 음가를 내게 하는 것은 중국어와 사서통해에서 가운(歌韻) 'o'와 uo'(我 와 臥)의 음가와 비교되는 '오'에 일치함을 알았다 (김성렬, 상계서, 47쪽 참조).

(4) 히브리어 복합모음(וָ)은 문법적으로는 명사에 붙는 3 인칭 단수 어미인데, 그의 음가가 중국/몽고자음(字音) 소운자(蕭韻字) 'AW, AU'에 가깝다. 표기상 '낙(落, law, ㄹㅅ)'이다. 이렇게 히브리어 모음들의 음가와 훈민정음의 모음음가 표기가 음운적으로나 음가적으로 상당한 일치점들을 가지고 있었음을 발견할 수 있었다.

III. 總 정리(總定理)

필자는 위에서 연구계획과 본론에서 한글음가 발음기호로 로마자나 히브리어 자모를 음역 하기가 쉽다는 것을 진술했다. 연구방법으로써 훈민정음의 음가 연구사(허동진저, 조선어학사, 한글학회, 1998년)를 근거로 한글 자음 26개를 제시했다. 이는 영어 21개, 중국어 간체자 자음 21개, 히브리어 22(23)개의 자음들과 비슷한 숫자로 비교 된다. 현재 한글 자음 14자는 일본어 기본자음 9/10개(예: ア(아)カ(가)サ(사)タ(다)ナ(나)ハ(하)マ(마)ラ(라) -> 개모(介母) 병용 “ヤ(야)ワ(와)” 추가)과 비슷한 숫자이다. 필자는 여기서 세계적인 문자인 영어, 중국어, 히브리어 자음을 일일이 제시하지 않고, 그의 대략 20개 이상 되는 숫자만 소개한다. 적어도 20개 이상의 자음이 되어야 세계적인 언어의 음가를 온전하게 표기할 수 있기 때문이다. 이런 자음의 문제는 이미 조선조 훈민정음 한글 학자들도 알고 파생된 자음들을 제시하였다. 예를 들면, ‘최석정’은 최초로 정성(초성 4×6=24) 24개를 제시했다. 그 후 ‘박경가’는 23개, ‘신경준’은 36/28 개(된 소리를 제외한 숫자), ‘유희’는 25개의 자음을 제시했다. 특히 ‘김두봉’은 기존 연서(連書) 옆에 ‘th(ㅌ의 연음)’, ‘y/음’(황운석의 개모-개별모음-介母), 일본어 ‘야와(ヤワ)’를 추가했다. 필자가 새롭게 제시한 한글 기본 자음(ㄱ ㄴ ㄷ ㄹ ㅁ ㅂ ㅅ ㅇ ㅈ ㅊ ㅋ ㆁ ㅅ ㅈ ㅊ ㅋ ㆁ 14자) 옆에 ‘옛이음 ㅅ’, ‘여린히음 ㅅ’, ‘여린 시옷 ㅅ’(사라진 3개 자음), 파생된 연서(連書) 자음들 ‘ㅅ, ㅅ, ㅅ, ㅅ’ (4 자음), 그리고 히브리어 자음 음역을 위해 파생된 한글 자음들 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㆁ, ㅅ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㆁ’ (5 자음)은 12개 자음들이다. 기본자음 14개와 파생된 자음 12개는 도합 26개 자음 군을 이룬다. 1986년 ‘이현복’교수를 만났던, ‘Geoffrey Sampson’ 영국 리스대학 교수는 한글의 파생방법의 과학성을 높이 평가하고 있다. 또 한글의 자질문자체제(Feature System-모양새를 갖춘 글자)를 말하고 있다. 그럼에도 불구하고 세계적인 언어학자들은 한글 자음의 온전한 음가체계를 위한 방법을 제시하지 않는다. 그것은 한글에 없는 ‘f/ph’(풍은 Fighting), ‘th’(ㅌ, ㅌ, Thank), ‘w’(ㅌ/ㅌ는 히브리어로 ו ו, w와 aw에 해당된다.), ‘gh’(ㄱ, 독일 어 -ig), ‘dh’(ㄴ, ㄴ, Father), ‘kh’(ㄷ, Buch 센후음)과 같은 자음들로, 이런 6개의 자음은 히브리어 ‘베가드케파트(בֶּגֶד כֶּתָם פָּתָם טָבָא)’음가에 일치한다. 이런 부드러운 연음은 중국어 간체자 권설음(zh [즈], sh [스])이다. 따라서 필자는 히브리어 자음 22(23)개에 대비한 훈민정음 자음 25자를 제안하고, 모음체계에서 한글 훈민정음의 무획 모음 아래아 ‘ㅏ’(예: ㅏ)’를 히브리어 반모음 쉬바 ‘ֿ’(예: ֿ/ֿ)’에 비교해 놓았다. 그에 대해서 좀더 구체적으로 설명을 하자면, 훈민정음과 중국 한자어 장단과 높낮이 악센트를 말할 수밖에 없다. 훈민정음의 사성통해(四聲通解)에서 ‘평성, 상성, 거성, 입성’의 모음 길이에 관한 것이다. 이는 중국한자어의 사성(四聲)을 본뜬 것이다. ‘평성’은 ‘장모음’이고, ‘상성’과 ‘거성’은 ‘단모음’이며, ‘입성(入聲)’은 아주 짧은 소리이다. 이 입성은 히브리어 반모음 ‘쉬바(ֿ)’와 가깝다. 우리말에 ‘아래아 ㅏ’의 음가와 비교 된다. 필자는 한글 모음과 히브리어 모음을 단모음에서는 아무런 표기를 하지 않는 것으로 정했다(예: ‘아’). 장모음은 ‘아 :’로, 최장모음은 ‘아̇’로 표기 하였다.

앞으로 한글원리로 중국어를 표기하든 로마자/히브리어를 표기하든, 한글은 파생자음(파열음, 센소리)과 자질글자를 넘어서 원어의 음가(音價)를 표기할 수 있는 자음들, 즉 연음들을 준비할 필요가 있다. 그런데 이런 연음은 역사적으로 1907-1909년 ‘국문연구 의정안’에서 부당한 것으로 처리 되었다. 계속해서 1940년 6월 25일(1931-1938년 연구기간)에 ‘외래어 표기 통일안 (1. 새 문자나 부호를 쓰지 아니한다. 2. 표음주의를 취한다)’ 공포 이후 한글

훈민정음 28자와 파생 자음 연구 결과들은 사장(死藏)되어야 했다. 한일합방 전후로 먼저 훈민정음은 죽임을 당했고, 그다음 조선족은 일본말을 어눌하게 하면서 쫓아 다녀야만 했다. 한글 학자들이 연구해 놓은 훈민정음 자음 25자(1527년 최세진에서 1923년 권정선, 김두봉에 이르는 한글 국어학자들의 자음 연구 결과)는 다시 14자로 돌아갔다. 일본 자음 10개 쪽으로 가까워 졌다. 그럼에도 우리는 세종대왕의 훈민정음을 통한 국가통치 사상을 모르고, 일본 통치하에 정해진 국어학자들의 외래어 표기 통일안을 헌법(憲法)으로 알고 구법(法舊)에 매여 아직도 새 세계를 못 보고 수수방관하고 있다. 이래서 민족 얘기가 나온다. 해외에서 한글로 중국어를 표기하는 학자들은 국가의 지원보다는 혼자의 힘으로 뛰고 있다.

세계적인 언어학자들이 보내주는 한글의 우수성만 알고, 민족의 자부심에 안주해서는 안 된다. 그들의 좋은 평가 속에서 더욱 더 고쳐 나가야 할 우리만이 할 수 있는 한글 창제 정신을 의식해야 되지 않을까? 그래서 우리는 이제 현 정치 실권자의 시대를 보는 안목을 기대한다. 국가기관이 법적으로 시행하는 공식행위도 있어야 할 것이다. 이것이 바로 세종대왕의 훈민정음 창제의 정신이다.

참고문헌(參考文獻)

한글자모와 음가에 관한 저서들:

- 강길운, 『훈민정음과 음운체계』, 한국문화사, 2005년, 2판.
- 강신항, 『국어학 산고』, 월인, 2007.
- 고명[편], 『고문자류편』, 동문선, 2003, 재판.
- 고영근, 『표준 중세 국어문법론』, 집문당, 2007, 8쇄.
- 구석규(裘錫圭)저, 이흥진 역, 『중국 문자학』, 신아사, 2001, 2쇄.
- 국어연구소편, 『음성 언어 자료와 국어연구』, 월인, 고려대 민족 문화 연구원, 2002.
- 김대행, 『국문학과 문화』, 월인, 한국고전문학회, 2001.
- 김동소, 『중세 한국어 개설』, 한국 문화사, 2003, 재판.
- 김무림, 『홍무정운 역훈 연구』, 월인, 1999년.
- 김민수, 『파니니 문법의 규범생성 모형연구』, 월인, 2001.
- 김성렬, 『중세국어 모음 연구』, 2000.
- 김영배, 『국어사 자료 연구』, 월인, 2000.
- 김종호, 『정통중국어 문법』, 한티 미디어, 2007.
- 민영진, 『국역성서연구(國譯聖書研究)』, 성광문화사, 1984.
- 박창원, 『중세국어 자음 연구』, 한국문화사, 1996.
- 방석종, 「히브리어 고유명사 한글 음역의 문제」, 『성경원문연구』, 대한성서공회, 2001.
- 상원무(相原茂)외 공저, 박귀진외 해설, 『중국어 문법책』, 시사중국어사, 2007.
- 송기중외 공저, 『한국의 문자와 문자연구』, 집문당, 2003.
- 신해진, 『조선후기 세대 소설선』, 월인, 1999.
- 양동숙, 『그림으로 배우는 중국문자학』, 차이나하우스, 2006.
- 오호곤(吳浩坤), 반유(潘悠)저, 양동숙 역, 『중국어갑골학사』, 동문선, 2002.
- 왕우신(王宇信) 저, 이재석(李宰碩) 역, 『갑골학통론』, 동문선, 2004.
- 우민섭, 『중세국어 음운연구』, 전주대학교 출판부, 2000.
- 유창순, 『이조어 사전』, 연세대학교 출판부, 2005년, 15판.
- 유필재, 『서울 방언의 음운론』, 월인, 2006.
- 임지룡외 공저, 『학교문법과 문법교육』, 박이정, 2006.
- 정광, 『훈민정음의 사람들』, 제이엔씨, 2006.
- 정길남, 『성서의 우리말 연구』, 서광 학술 자료사, 1994.
- 조규태, 『훈민정음』, 한국 문화사, 2000.
- 조규태, 『용비어천가』, 한국문화사, 2007.
- 조철수, 『한국 신화의 비밀』, 김영사, 2003.
- 진위심(陳煒懋) 저, 이규갑외 공역, 『갑골문도론』, 학교방, 2002.
- 차제은, 『중세국어 성조론』, 월인, 1999.
- 최태영, 『우리말 연구』, 월인, 2002.
- 허동진, 『조선어학사』, 한글학회, 1998, 초판.

본문, 문법과 사전:

마소라 본문 : BHK (Biblia Hebraica Kittel), Wuerttembergische Bibelanstalt
Stuttgart, 1974.

마소라 본문 : BHS(Biblia Hebraica Stuttgartensia), Deutsche Bibelgesellschaft,
Stuttgart, 1987.

헬라어 역본 : Septuaginta LXX(칠십인 역), I-II, Wuerttembergische Bibelanstalt,
Stuttgart, 1935(1971).

중국어 성경역본.

일본어 성경역본, 『성서(聖書) 구어역(口語譯)』, 일본 성서협회, 2001.

『한글 국어 개역 개정본』, 대한성서공회, 1997.

문법 :

Gesenius-Kautzsch, Heraeische Grammatik, Georg Olms, 1909년(1962년, 28판).

O. Grether, Hebraische Grammatik für den akademischen Unterricht, Claudius
Verlag München, 1967.

E. Jenni, Lehrbuch der Hebraeischen Sprache des Alten Testaments, Helbing, 1978.

방석종, 『히브리어 문법』, 대한 기독교 서회, 2001년, 3판.

방석종, 『구약원문 해석 가이드』, 한들 출판사, 2001.

사전 :

RGG (Die Religion in Geschichte und Gegenwart), J.C.B.Mohr Tuebingen, 1963,
Benutzungshinweise, XXXV-XXXVI.

Maurice Davau, Dictionnaire du francais vivant, signes phonetiques et
transcription, voyelles et consonnes, xv, Bordas/Paris, 1972.

G. Wahrig, Deutsches Woerterbuch, Tabelle der Aussprachezeichen, 26, Bertelsmann
Lexicon-Verlag, 1977.

“訓民正音(부)의 제자 원리와 그 응용”에 대한 토론문

鄭 宇 永 (동국대학교 국어국문과 교수)

방석종 교수님은 그간 감리교 신학대학교에서 구약학을 강의해 오시면서 世宗이 창제한 ‘訓民正音’을 가지고 히브리어를 직접 음역(音譯)하여 교육에 활용해 오셨습니다. 오늘 다년간의 연구의 일단을 정리하셔서, ‘한글’로도 히브리어 음가표기(音價表記)가 로마자 이상으로 동등한 효력(效力)을 발휘할 수 있다는 사실을 실증적으로 보여주셨습니다. 訓民正音 즉 ‘한글’의 우수성을 확신하고 이를 히브리어 ‘자음/모음’ 음역에 활용해 오셨을 뿐만 아니라 새로운 방법까지 제안해 주심으로써 ‘한글’의 세계화에 기여하신 공로에 진심으로 경의를 표합니다.

토론에 앞서, 히브리어에 대해 잘 알지 못하는 제가 선생님의 발표에 도움을 드리는 데 한계가 있다는 점에 우선 양해의 말씀을 드립니다. 저는 선생님의 연구 논문을 읽고 국어사와 훈민정음 연구자로서 訓民正音의 성격과 음가 및 표기규정 등에 대한 정보를 원론적인 면에서 제공함으로써 토론자로서의 소임을 다할까 합니다.

1. ‘訓民正音’의 성격에 대한 이해

1946년 이후 근래까지에 간행된 훈민정음 연구서 및 국어사 개설서를 살펴보면, ‘訓民正音/正音’에 대하여 “訓民正音은 世宗이 언어생활을 하지 못하는 백성을 가르치기 위해 만든 바른 소리(또는 문자)이며, ‘正音’은 ‘訓民正音’의 약칭이다.” 정도로 이해하고 있다.

그러나 훈민정음 창제를 전후한 시기에 나온 국내외 문헌 기록을 종합해보면, 1) ‘訓民正音/正音’은 “동일 언어공동체 안에서 지역적 차이를 초월하여 능숙하게 통하여 이해할 수 있는 ‘正한’ 소리이자, 이 소리를 ‘正하고’ 반듯하고 옳게 적는 글자”를 의미한다. 달리 말하면, “지역성을 초월하여 교정적·인위적·이상적인 성격을 띤 한국어의 표준발음 또는 그것을 적는 문자 체계”라고 해석될 수 있다.

따라서 世祖가 ‘正音’으로 번역 제작한 釋譜詳節(1447)과 月印釋譜(1459) 등에

1) ① 訓 훈민민正·정음훈은 百·백·姓·성 ㅈ·정·하·치·사·는 正·정·한·소·리·라 <正音1>

⇒ [‘훈민정음’은 (임금이) 백성을 가르치시는 ‘正한’ 소리이다.]

② 正·정음훈은 正·정·한·소·리·니·우·리·나·랏·마·를 正·정·히·반·듯·기·올·히·쓰·는·그·릴·씩·일·후·를 正·정·음·훈·이·라·하·느·니·라 <석보,서5>

⇒ [‘정음’은 ‘正한’ 소리이니, 우리나라의 말을 ‘正히’ 반듯하고 옳게 쓰는 글이므로 이름을 ‘正音’이라고 하느니라.]

③ 五方之人皆能通解者斯爲正音也. <洪武正韻:凡例>

⇒ [오방의 사람(모든 지역 사람) 모두가 능숙하게 통하여 이해할 수 있는 것, 이것이 ‘正音’이다.]

실린 우리나라의 말은 “지역적(방언적) 차이가 中和된 말로서 우리나라 말을 사용하는 언중 누구라도 능숙하게 통하여 이해할 수 있는 ‘正한’ 소리이며, 이런 소리를 ‘正하고’ 반듯하고 옳게 적어 놓은 문자 기록이었다.”고 해석될 수 있다. 고유어든 외국어든 이들 문헌에 적힌 한글표기는 관(官)이 공식적으로 제정한 ‘표준발음’ 또는 ‘표준적인 한글표기’로 이해해도 무방하다.

2. 외국어 표기 사례를 통해본 ‘訓民正音’의 세계문자로서의 가능성

1443년 음력 12월말 '훈민정음'을 창제한 후에, 世宗이 이것으로써 외국어를 표기하고자 한 노력은 여러 문헌 기록을 통해 확인된다. 외국어 표기법의 대원칙은 「훈민정음」(1446.9)에 제시되어 있고, 1446년 12월~1447년 7월 사이에 간행되었을 것으로 추정되는 「훈민정음언해」에 중국어 치음 표기규정이 제시되었다. 이들 규정을 이용하여 ① 「용비어천가」(1445-1447)의 주해에서 여진어와 몽고어를, ② 「석보상절」(1447.7)에서 범어를, ③ 「홍무정운역훈」(1447-1455)에서 중국어를 음역하였는데 모두 세종 연간(1418-1450)에 완성되었거나 본격적으로 추진되고 있었다. 이 사업은 그 후에도 계속되어 「海東諸國記」(1471)와 「伊路波」(1492)에서 일본어를, 「五大眞言」(1485)에서 범어를 전사함으로써 15세기말까지 한반도 주변국의 외국어를 거의 모두 전사하였다. 이때 마련된 표기법의 전통은 17·18세기까지 거의 그대로 유지·계승되었다. 이것은 '訓民正音'이 고유어 표기뿐만 아니라 世界語를 표기하고자 창제되었고, 성공적인 결실을 거두었음을 웅변적으로 보여주는 증좌라 하겠다.

3. 이제 선생님께서 발표하신 논문에 대해 몇 가지 궁금한 것을 여쭙까 한다. 총정리에서 ‘히브리어’ 자음의 음역을 위해 ① ‘한글’의 기본 자음 14자(ㄱ ㅋ ㆁ ㄷ ㅌ ㄴ ㄹ ㅂ ㅍ ㅅ ㅈ ㅊ ㅍ ㅎ) 외에 ② 소실문자 3자-〈ㅇ〉(옛이응)·〈ㆁ〉(여린히읇)·〈△〉(반치음/여린시옷)-와, ③ 연서법(連書法)에 의한 자음 4자 -〈병·뽕·똥·퐁〉-를 다시 활용하였고, 특히 ④ 연서법을 확대 응용하여 〈꺾·뎡·경·뎡·꺾〉 등 5자를 더 사용하여 모두 26자를 활용하였다고 하였다. 그러나 <4. 히브리어 자음들에 대한 한글의 음가 비교>에서는 히브리어에 대해 모두 한글 31자가 대응되어 있는데, ‘𐤀 𐤁 𐤂 𐤃 𐤄 𐤅 𐤆 𐤇 𐤈 𐤉 𐤊 𐤋 𐤌 𐤍 𐤎 𐤏 𐤐 𐤑 𐤒 𐤓 𐤔 𐤕 𐤖 𐤗 𐤘 𐤙 𐤚 𐤛 𐤜 𐤝 𐤞 𐤟 𐤠 𐤡 𐤢 𐤣 𐤤 𐤥 𐤦 𐤧 𐤨 𐤩 𐤪 𐤫 𐤬 𐤭 𐤮 𐤯 𐤰 𐤱 𐤲 𐤳 𐤴 𐤵 𐤶 𐤷 𐤸 𐤹 𐤺 𐤻 𐤼 𐤽 𐤾 𐤿 𐥀 𐥁 𐥂 𐥃 𐥄 𐥅 𐥆 𐥇 𐥈 𐥉 𐥊 𐥋 𐥌 𐥍 𐥎 𐥏 𐥐 𐥑 𐥒 𐥓 𐥔 𐥕 𐥖 𐥗 𐥘 𐥙 𐥚 𐥛 𐥜 𐥝 𐥞 𐥟 𐥠 𐥡 𐥢 𐥣 𐥤 𐥥 𐥦 𐥧 𐥨 𐥩 𐥪 𐥫 𐥬 𐥭 𐥮 𐥯 𐥰 𐥱 𐥲 𐥳 𐥴 𐥵 𐥶 𐥷 𐥸 𐥹 𐥺 𐥻 𐥼 𐥽 𐥾 𐥿 𐦀 𐦁 𐦂 𐦃 𐦄 𐦅 𐦆 𐦇 𐦈 𐦉 𐦊 𐦋 𐦌 𐦍 𐦎 𐦏 𐦐 𐦑 𐦒 𐦓 𐦔 𐦕 𐦖 𐦗 𐦘 𐦙 𐦚 𐦛 𐦜 𐦝 𐦞 𐦟 𐦠 𐦡 𐦢 𐦣 𐦤 𐦥 𐦦 𐦧 𐦨 𐦩 𐦪 𐦫 𐦬 𐦭 𐦮 𐦯 𐦰 𐦱 𐦲 𐦳 𐦴 𐦵 𐦶 𐦷 𐦸 𐦹 𐦺 𐦻 𐦼 𐦽 𐦾 𐦿 𐧀 𐧁 𐧂 𐧃 𐧄 𐧅 𐧆 𐧇 𐧈 𐧉 𐧊 𐧋 𐧌 𐧍 𐧎 𐧏 𐧐 𐧑 𐧒 𐧓 𐧔 𐧕 𐧖 𐧗 𐧘 𐧙 𐧚 𐧛 𐧜 𐧝 𐧞 𐧟 𐧠 𐧡 𐧢 𐧣 𐧤 𐧥 𐧦 𐧧 𐧨 𐧩 𐧪 𐧫 𐧬 𐧭 𐧮 𐧯 𐧰 𐧱 𐧲 𐧳 𐧴 𐧵 𐧶 𐧷 𐧸 𐧹 𐧺 𐧻 𐧼 𐧽 𐧾 𐧿 𐨀 𐨁 𐨂 𐨃 𐨄 𐨅 𐨆 𐨇 𐨈 𐨉 𐨊 𐨋 𐨌 𐨍 𐨎 𐨏 𐨐 𐨑 𐨒 𐨓 𐨔 𐨕 𐨖 𐨗 𐨘 𐨙 𐨚 𐨛 𐨜 𐨝 𐨞 𐨟 𐨠 𐨡 𐨢 𐨣 𐨤 𐨥 𐨦 𐨧 𐨨 𐨩 𐨪 𐨫 𐨬 𐨭 𐨮 𐨯 𐨰 𐨱 𐨲 𐨳 𐨴 𐨵 𐨶 𐨷 𐨸 𐨹 𐨺 𐨻 𐨼 𐨽 𐨾 𐨿 𐩀 𐩁 𐩂 𐩃 𐩄 𐩅 𐩆 𐩇 𐩈 𐩉 𐩊 𐩋 𐩌 𐩍 𐩎 𐩏 𐩐 𐩑 𐩒 𐩓 𐩔 𐩕 𐩖 𐩗 𐩘 𐩙 𐩚 𐩛 𐩜 𐩝 𐩞 𐩟 𐩠 𐩡 𐩢 𐩣 𐩤 𐩥 𐩦 𐩧 𐩨 𐩩 𐩪 𐩫 𐩬 𐩭 𐩮 𐩯 𐩰 𐩱 𐩲 𐩳 𐩴 𐩵 𐩶 𐩷 𐩸 𐩹 𐩺 𐩻 𐩼 𐩽 𐩾 𐩿 𐪀 𐪁 𐪂 𐪃 𐪄 𐪅 𐪆 𐪇 𐪈 𐪉 𐪊 𐪋 𐪌 𐪍 𐪎 𐪏 𐪐 𐪑 𐪒 𐪓 𐪔 𐪕 𐪖 𐪗 𐪘 𐪙 𐪚 𐪛 𐪜 𐪝 𐪞 𐪟 𐪠 𐪡 𐪢 𐪣 𐪤 𐪥 𐪦 𐪧 𐪨 𐪩 𐪪 𐪫 𐪬 𐪭 𐪮 𐪯 𐪰 𐪱 𐪲 𐪳 𐪴 𐪵 𐪶 𐪷 𐪸 𐪹 𐪺 𐪻 𐪼 𐪽 𐪾 𐪿 𐫀 𐫁 𐫂 𐫃 𐫄 𐫅 𐫆 𐫇 𐫈 𐫉 𐫊 𐫋 𐫌 𐫍 𐫎 𐫏 𐫐 𐫑 𐫒 𐫓 𐫔 𐫕 𐫖 𐫗 𐫘 𐫙 𐫚 𐫛 𐫜 𐫝 𐫞 𐫟 𐫠 𐫡 𐫢 𐫣 𐫤 𐫥 𐫦 𐫧 𐫨 𐫩 𐫪 𐫫 𐫬 𐫭 𐫮 𐫯 𐫰 𐫱 𐫲 𐫳 𐫴 𐫵 𐫶 𐫷 𐫸 𐫹 𐫺 𐫻 𐫼 𐫽 𐫾 𐫿 𐬀 𐬁 𐬂 𐬃 𐬄 𐬅 𐬆 𐬇 𐬈 𐬉 𐬊 𐬋 𐬌 𐬍 𐬎 𐬏 𐬐 𐬑 𐬒 𐬓 𐬔 𐬕 𐬖 𐬗 𐬘 𐬙 𐬚 𐬛 𐬜 𐬝 𐬞 𐬟 𐬠 𐬡 𐬢 𐬣 𐬤 𐬥 𐬦 𐬧 𐬨 𐬩 𐬪 𐬫 𐬬 𐬭 𐬮 𐬯 𐬰 𐬱 𐬲 𐬳 𐬴 𐬵 𐬶 𐬷 𐬸 𐬹 𐬺 𐬻 𐬼 𐬽 𐬾 𐬿 𐭀 𐭁 𐭂 𐭃 𐭄 𐭅 𐭆 𐭇 𐭈 𐭉 𐭊 𐭋 𐭌 𐭍 𐭎 𐭏 𐭐 𐭑 𐭒 𐭓 𐭔 𐭕 𐭖 𐭗 𐭘 𐭙 𐭚 𐭛 𐭜 𐭝 𐭞 𐭟 𐭠 𐭡 𐭢 𐭣 𐭤 𐭥 𐭦 𐭧 𐭨 𐭩 𐭪 𐭫 𐭬 𐭭 𐭮 𐭯 𐭰 𐭱 𐭲 𐭳 𐭴 𐭵 𐭶 𐭷 𐭸 𐭹 𐭺 𐭻 𐭼 𐭽 𐭾 𐭿 𐮀 𐮁 𐮂 𐮃 𐮄 𐮅 𐮆 𐮇 𐮈 𐮉 𐮊 𐮋 𐮌 𐮍 𐮎 𐮏 𐮐 𐮑 𐮒 𐮓 𐮔 𐮕 𐮖 𐮗 𐮘 𐮙 𐮚 𐮛 𐮜 𐮝 𐮞 𐮟 𐮠 𐮡 𐮢 𐮣 𐮤 𐮥 𐮦 𐮧 𐮨 𐮩 𐮪 𐮫 𐮬 𐮭 𐮮 𐮯 𐮰 𐮱 𐮲 𐮳 𐮴 𐮵 𐮶 𐮷 𐮸 𐮹 𐮺 𐮻 𐮼 𐮽 𐮾 𐮿 𐯀 𐯁 𐯂 𐯃 𐯄 𐯅 𐯆 𐯇 𐯈 𐯉 𐯊 𐯋 𐯌 𐯍 𐯎 𐯏 𐯐 𐯑 𐯒 𐯓 𐯔 𐯕 𐯖 𐯗 𐯘 𐯙 𐯚 𐯛 𐯜 𐯝 𐯞 𐯟 𐯠 𐯡 𐯢 𐯣 𐯤 𐯥 𐯦 𐯧 𐯨 𐯩 𐯪 𐯫 𐯬 𐯭 𐯮 𐯯 𐯰 𐯱 𐯲 𐯳 𐯴 𐯵 𐯶 𐯷 𐯸 𐯹 𐯺 𐯻 𐯼

연서법(連書法)의 원론 규정은 「訓民正音」의 ‘본문’ 및 ‘해례 제자해’에 나타나 있고, 그것의 적용은 이미 ‘해례 합자해’에 ‘ㄹ’ (반설경음)가 제시됨으로써 다른 자음까지 확대해 표기할 수 있는 길을 열어놓은 것으로 해석된다. 따라서 히브리어의 음운 특성상 이 연서법의 확대 적용은 아주 적절한 것으로 평가된다. 국내에서도 이미 김차균(1972) 등에서 ‘ㄴㅅ’ 등 자음에 대한 ‘軟音/輕音’ 표기를 시도한 바 있다. 다만, 문제가 있다면 현재 ①-③은 ‘한글’의 <두벌식옛글> 자판으로 충분하지

만, ④는 특별히 마련된 글자판이 아니면 한글로 옮기는 데 상당한 어려움이 따른다. 이 문제를 개선·극복하기 위해 선생님께서는 어떤 방법을 개발해 사용하고 계신지 궁금하다.

아울러, ‘ㄱ(q/k) · ㅌ(t)’은 합자하는 방법이 어렵다는 점에서, ‘ㄹ(l)’은 ‘ㄹ’의 변이음인데 이를 굳이 구별해 사용할 필요가 있는지 궁금하다. 특히 ‘ㄹ’을 라틴어의 ‘w’음에 대응시켰는데, 국어사 연구에서 ‘ㄹ’은 [β](고유어음)와 [f/v](외국어음)를 표기하는 데 사용된 것으로 알려져 있다. 따라서 이 점에 대해서도 적절한 재검토와 조정이 필요하지 않을까 생각된다.

4. 히브리어의 이중모음 체계가 어떠한지 궁금하다. 잘 알려져 있듯이, 『동국정운』에서는 제16 ‘高果諸’韻과 제17 ‘鳩九敕’운의 한자음 표기에, 『훈무정운역훈』에서는 ‘蕭爻巧效’운의 한자음 표기에 종성 ‘-ㅁ/-ㅂ’를 사용하였다. 국어에는 불가능하나 중국어에는 한 음절 종성으로 반모음 [w]가 올 수 있기 때문에, 『훈민정음』의 “終聲復用初聲”이라는 표기의 대원칙을 지키는 선에서 불가피 이 같은 종성을 사용하게 된 것이다. 만약 이와 같은 이중모음체계가 히브리어에도 존재한다면 어떤 방식으로 문자화할 것인지 알고 싶다.

만약 표기해야 할 필요성이 있다면, ‘-ㅁ’ 같은 초창기 표기법보다는 최세진의 『번역노걸대박통사』(1517년경)에서 사용한 「국속찬자지법(國俗撰字之法)」을 활용하는 것이 자료 입력에서 손쉽고, 근래까지 옥편에서 사용된 전통이 있으므로 편리할 것이라는 점을 참고로 말씀드린다. ‘국속찬자지법’은, 예컨대 句[글⇒구], 後[령⇒후], 倒[달⇒닷], 了[랴⇒랴] 등과 같이 표기하는 것이다.

5. 우리나라에서 국어학 및 언어학을 전공하는 사람이라면 ‘訓民正音’(한글)의 우수성을 세계에 선양해야 할 뿐만 아니라 이 장점을 되살려 새로운 문화를 창출하는 것이 후손된 도리이자 학자로서의 책무이기도 하다. 그러나 외국어의 전사(轉寫)에 ‘훈민정음’을 활용하는 일은 아직 활발히 진행되어 있지 않다. 선생님께서 다년간 히브리어를 연구하신 결과를 적용하여 선구적 역할을 해주신 점, 젊은 학자들이 본받아야 할 소중한 정신이라 생각한다. 히브리어와 한국어의 음운체계 일부에서 공통점이 있다고 하시므로, 앞으로 활자화하는 방법의 개선과 함께 더욱 간편한 방법으로 전사(轉寫)할 수 있도록 단점들을 보완해나가기길 부탁드립니다. 아울러 이 방면의 연구 결과를 점차 확대 적용하시되, 다른 외국어 분야 연구자들과의 긴밀한 학문적 교류를 통해 히브리어를 한글로 표기하는 표준안을 하루 바삐 만들 수 있도록 노력해 주시고, 앞으로 더욱 강녕하셔서 머지않은 장래에 국가 기관에서 공식적으로 이를 채택·시행할 날이 오기를 기원한다.