

2022 개정 교육과정 『화법과 언어』 교과서의 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용에 대한 검토 — 국어사 교육과의 연계를 중심으로 —

성우철 한국학중앙연구원 한국학대학원 조교수

- * 이 논문은 2025년 12월 13일 서울대학교 사범대학 12동에서 열린 제86회 국어교육학회 전국학술대회에서 발표한 원고를 수정하고 보완한 것이다. 토론을 맡아 많은 도움을 주신 서울대학교 강지영 선생님과 심사 과정에서 귀중한 조언을 해 주신 세 분의 심사위원께 감사드린다.

- I. 서론
- II. 2022 개정 교육과정의 성취기준 통합 배경
- III. 『화법과 언어』 교과서의 교육 내용 구현 양상
- IV. 인간 중심 언어 탐구를 위한 언어 사례 제안
- V. 결론

I. 서론

본 연구는 2022 개정 교육과정 『화법과 언어』 교과서에 제시된 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용을 특히 성취기준 통합에 따른 국어사 교육과의 연계에 초점을 맞추어 비판적으로 검토하고, 국어의 변화를 인간의 사고, 사회, 문화와 관련지어 탐구할 수 있는 새로운 언어 사례를 제안하는 것을 목적으로 한다.

2022 개정 교육과정에서는 기존의 ‘화법’ 영역과 ‘문법’ 영역을 통합한 선택 과목으로 ‘화법과 언어’가 신설되었다. 이 과정에서 기존의 ‘언어와 인간’ 관련 성취기준과 국어사 관련 성취기준은 [12화언01-01]로 통합되었는데, 이러한 시도에는 국어의 변화와 인간을 분리하여 다루어 온 전통적인 국어사 교육의 한계를 극복하려는 의도가 반영되어 있다. 그러나 이러한 통합 의도가 교과서를 통해 충분히 구현되지는 못하고 있으며, 일부 교과서에서는 기존에 다루어져 온 언어 사례만이 되풀이되고 있는 양상을 확인할 수 있다. 본 연구는 『화법과 언어』 교과서에 대한 질적 분석을 통해 이러한 문제 상황을 표면화하고, 국어의 변화와 관련하여 학습자의 가치 있는 탐구 대상이 될 수 있는 새로운 언어 사례를 제안함으로써 그것을 극복하고자 한다.

국어과 교육과정에서 ‘언어의 본질’, ‘언어의 특성’은 개별 교육과정에 따라 서로 다른 교육 내용을 지칭하는 용어로 사용되어 왔다(홍태경, 2025: 18-19). 이러한 용어 사용 방식에 따른 혼란을 피하기 위해 본 연구는 2007 개정 교육과정, 2011 개정 교육과정, 2015 개정 교육과정의 용어 사용 방식을 절충하여, 다음과 같이 ‘언어의 본질’을 상위 내용 영역으로 두고 그것의 하위 내용 영역을 ‘언어의 특성’, ‘언어와 인간’, ‘언어의 기능’으로 구분하는 방식을 따르고자 한다.¹⁾

〈표 1〉 주요 개념의 조작적 정의

내용 영역		교육 내용
언어의 본질	언어의 특성	언어의 자의성, 사회성, 역사성, 창조성
	언어와 인간	언어와 사고의 관계, 언어와 사회의 관계, 언어와 문화의 관계
	언어의 기능	언어의 지시적·정보적·친교적·정서적·명령적 기능

〈표 1〉에 제시한 교육 내용 가운데 특히 ‘언어의 특성’의 대상이 되는 언어의 사회성과 ‘언어와 인간’의 대상이 되는 언어와 사회의 관계는 별개의 것으로 보기 어렵다. 본 연구는 논의의 편의상 ‘언어의 특성’과 ‘언어와 인간’을 서로 다른 내용 영역으로 다루게 될 것이나, 이 두 내용 영역은 완전히 분리될 수 없는 연속성을 지닌다. 뒤에서 다시 언급할 테지만, 교육과정에 따라서는 ‘언어와 인간’을 ‘언어의 특성’의 하위 내용 영역으로 설정하기도 한다. 이러한 의미에서 ‘언어의 특성’과 ‘언어와 인간’의 구분은 교육과정의 변화 양상을 일관되게 기술하기 위한 편의상의 구분으로 이해하는 것이 바람직하다.

1) 〈표 1〉에 정리한 용어와는 별개로 개별 교육과정에서 각 교육 내용 영역을 범주화하여 지칭하기 위해 사용한 용어는 큰따옴표로 묶어 본 연구에서 사용한 용어와 구분할 것이다.

II. 2022 개정 교육과정의 성취기준 통합 배경

1. 국어과 교육과정의 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용의 변천

주지하다시피 ‘언어의 본질’ 관련 교육 내용은 제4차 교육과정부터 2015 개정 교육과정까지 공통 교육과정과 선택 교육과정을 가리지 않고 지속적으로 다루어졌으나(이관희, 2013: 33-34; 김운신, 2016: 27-32; 홍태경 2025: 16-17), ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용은 제5차 교육과정부터 다루어지기 시작하여 2011 개정 교육과정, 2015 개정 교육과정 시기에는 공통 교육과정에서 제외되어 선택 교육과정에서만 다루어지기도 하였다.

개별 교육과정에서 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용이 다루어져 온 방식이 모두 동일한 것도 아니다. 예컨대 2007 개정 교육과정의 공통 교육과정에서는 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용을 ‘언어의 특성’ 관련 교육 내용의 하위 내용으로 다루도록 하였다.²⁾ 이관희(2013: 33)에서는 ‘언어의 특성’ 관련 교육 내용이 교육과정에 따라 독립된 성취기준으로 제시되기도 하고 ‘언어의 본질’의 하위 내용으로 다루어지기도 한 원인에 대해, 국어 교육 내용으로서의 가치나 위상이 확정적이지 못해 국어과 또는 ‘문법’ 영역에서 확보할 수 있었던 성취기준 수에 따라 유연하게 제시되었기 때문으로 추정하였다. 이러한 추정에 따르면 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용은 ‘언어의 특성’보다도 그 가치나 위상이 낮은 교육 내용으로 인식되어 온 것으로 볼 수 있다. 2011 개정 교육과정의 공통 교육과정에서 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용이 제외된 것도 이러한 인식이 반영된 결과로 여겨진다.³⁾

-
- 2) 교육과정 본문에서는 “언어의 다양한 특성”, “언어와 문화의 관계”라는 표현을 사용하고 있어 일부 교육 내용이 축소된 것으로 볼 여지도 있으나, 교육과정 해설서에서는 “언어와 사고, 언어와 사회의 관련성도 실제 사례를 바탕으로 탐구할 수 있도록(96쪽)” 지도할 것을 명시하고 있어 해당 교육 내용이 기존의 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용을 계승한 것임을 알 수 있다.
 - 3) 특히 2007 개정 교육과정에서 2011 개정 교육과정으로 개정되는 과정에서 국어과 공통

제5차 교육과정부터 2011 개정 교육과정까지의 선택 교육과정에서는 ‘언어의 특성’ 관련 교육 내용과 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용이 모두 다루어졌으나, 2015 개정 교육과정의 선택 교육과정에서는 ‘언어의 특성’에 관한 성취기준이 삭제되어 ‘언어와 인간’에 관한 교육 내용만 다루어지게 되었다. 이것은 2011 개정 교육과정의 공통 교육과정에서 처음 도입된 ‘언어의 기능’ 관련 교육 내용을 포함하여, ‘언어의 본질’ 관련 교육 내용을 국어과 교육과정의 전 시기에 걸쳐 분산시켜 다루고자 한 2015 개정 교육과정의 계열화 의도가 반영된 결과로 보인다.⁴⁾

〈표 2〉 2015 개정 교육과정의 ‘언어의 본질’ 관련 성취기준

2015	{6국04-01}	성취기준	언어는 생각을 표현하며 다른 사람과 관계를 맺는 수단임을 이해하고 국어생활을 한다.
		학습 요소	언어의 기능(사고와 의사소통의 수단)
	{9국04-01}	성취기준	언어의 본질에 대한 이해를 바탕으로 하여 국어생활을 한다.
		학습 요소	언어의 본질(자의성, 사회성, 역사성, 창조성)
	{12언매01-01}	성취기준	인간의 삶과 관련하여 언어의 특성을 이해한다.
		학습 요소	언어의 특성(언어와 사고, 언어와 사회, 언어와 문화)

2022 개정 교육과정에서는 ‘문법’ 영역의 내용 체계에 ‘지식·이해’ 범주의 하위 범주로 “언어의 본질과 맥락”을 설정하고, ‘언어의 본질’ 관련 교육 내용을 학교급이 올라감에 따라 지속적으로 심화·연계하여 지도할 것을 명시하였다.⁵⁾ 이러한 내용 체계 변화에 따라 다수의 내용 요소가 새롭게 선

교육과정의 성취기준이 251개에서 151개로 대폭 축소되었다는 점도 참고가 된다(구본관, 2016 ㄱ: 114).

4) 이것은 구본관(2016 ㄱ: 115-166)에서 지적된 성취기준의 단선화를 통한 교육 내용의 축소 경향과도 맞물리는 것이라고 할 수 있다.

5) 이러한 변화는 ‘언어의 본질’ 교육에 관한 학계의 연구 성과가 다방면으로 축적되면서(김

정되고 계열화되어 기존에 언어 단위나 국어에 대한 태도와 관련하여 다루어졌던 성취기준도 언어의 기호성, 맥락에 따라 형성되는 다양한 언어 변이에 관한 내용으로 재구성되었는데(남가영, 2023: 380-382), 이 과정에서 적지 않은 수의 성취기준이 ‘언어와 인간’과 관련지어 다루어지고 구체화될 수 있도록 개편되었다.⁶⁾

〈표 3〉 2022 개정 교육과정의 ‘언어와 인간’ 관련 성취기준

2022	[6국04-02]	성취기준	표준어와 방언의 기능을 파악하고 언어 공동체와 국어생활과의 관계를 이해한다.
	[9국04-07]	성취기준	세대·분야·매체에 따른 어휘의 양상과 쓰임을 분석하고 다양한 집단과 사회의 언어에 관용적 태도를 지닌다.
	[9국04-08]	성취기준	자신과 주변의 다양한 국어 실천 양상을 비판적으로 분석하여 언어와 자아 및 세계 사이의 관계를 인식한다.
	[10공국1-04-01]	성취기준	언어 공동체가 다변화함에 따라 다양해진 언어 실천 양상을 분석하고 언어 주체로서 책임감을 가지며 국어생활을 한다.
	[12화언01-01]	성취기준	언어를 인간의 삶과 관련지어 이해하고, 국어와 국어생활이 시간의 흐름에 따라 변화하는 양상을 분석한다.

은성, 2012; 이관희, 2013; 남지애, 2016; 김윤신, 2016; 신명선, 2017; 남지애, 2020), 언어 현상을 관찰하고 기술하고 설명하기 위한 기본적인 관점을 제공하는 내용 영역으로서 ‘언어의 본질’이 지니는 중요성이 주목을 받게 된 결과로 보인다. 실제 사용되는 국어의 역동성, 즉 “사용으로서의 언어”의 특성(남가영, 2023: 382)을 학습자의 탐구 대상으로 삼기 위해서는, 무엇보다도 언어에 대한 총체적 앎을 매개할 수 있는 관점이 필요하며, 그러한 관점을 가장 잘 제공할 수 있는 내용 영역이 바로 ‘언어의 본질’이기 때문이다. 본 연구는 ‘언어의 본질’의 하위 내용 영역 가운데 특히 ‘언어와 인간’이 맡고 있는 이러한 역할을 국어사 교육과의 통합과 관련하여 검토하고자 하는 시도이다. 문법 교육에서 ‘언어의 본질’이 차지하는 위상에 대한 더 자세한 논의는 홍태경(2025: 40-45)를 참고할 수 있다.

- 6) 〈표 3〉에 제시한 성취기준 목록은 남가영(2023: 381-382)에서 “언어의 본질과 맥락” 하위 범주 관련 성취기준으로 다루어진 것 가운데 ‘언어의 특성’과 더 긴밀한 관계를 맺는 [10공국2-04-01], ‘언어의 기능’과 더 긴밀한 관계를 맺는 [4국04-05], 언어 단위에 관한 지식을 대상으로 하는 [6국04-01], [9국04-01]을 제외하고, 선택 교육과정 ‘화법과 언어’ 과목 성취기준인 [12화언01-02]를 추가한 결과이다.

이 가운데 본 연구의 주된 대상이 되는 것은 [12화언01-01]이다. 국어사 교육 내용이 ‘언어의 본질’ 관련 교육 내용과 연계되는 것은 그렇게 낮은 일만은 아니다. 국어사는 ‘언어의 특성’ 가운데 언어의 역사성을 본질로 삼는 영역이며, 2015 개정 교육과정의 내용 체계에서도 국어사는 “국어의 본질”을 핵심 개념으로 하는 내용 요소로 제시된 바 있기 때문이다. [12화언01-01]이 특히 흥미로운 것은 ‘언어의 특성’이 아닌 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용을 국어사 교육 내용과 통합하여 이루어진 성취기준이라는 점이다. 기존의 교육과정에서도 이러한 가능성이 암시된 적이 없었던 것은 아니지만,⁷⁾ 이것이 성취기준 수준에서 전면적으로 시도된 것은 2022 개정 교육과정이 최초이다.

2022 개정 교육과정의 공통 교육과정 ‘문법’ 영역의 경우 ‘언어의 본질’ 관련 교육 내용이 광범위하게 확대되는 경향을 보이지만, 선택 교육과정 ‘화법과 언어’ 과목의 경우 그러한 경향을 보이지 않는다. 이것은 ‘화법과 언어’ 과목의 개발이, 그동안 한 번도 조합된 적 없는 두 영역이 어떻게 독립성을 유지하면서도 통합 논리를 확보할 것인지에 초점을 맞추어 이루어진 점과 맞물린다(최소영·조재윤·서영진, 2024: 25-27). 공통 교육과정 ‘문법’ 영역의 개발 논리와 교육적 의미를 ‘화법과 언어’로 연계하는 것도 물론 중요한 문제이지만, ‘화법과 언어’ 과목 자체의 개발 논리와 교육적 의미를 구축하는 것이 당면한 더 중요한 문제였던 것이다.

2015 개정 교육과정에 따른 선택 교육과정의 ‘언어와 인간’ 관련 성취기준과 국어사 관련 성취기준이 통합되어 [12화언01-01]이 개발된 것은 이러한 문제 상황에 따른 일종의 불가피한 선택이었던 것으로 보인다. 총론 및 각론 조정 위원회의 수업 시수 감축 지침에 따라 2015 개정 교육과정의 ‘화

7) 제7차 교육과정에 따른 『문법』 교과서에서는 ‘언어와 인간’ 관련 소단원에서 국어사 관련 내용과 연계될 수 있는 학습 활동을 제시한 바 있으며, 2011 개정 교육과정의 성취기준 해설에서는 “언어가 갖는 사회와 문화의 관계는 각각 언어의 사회성과 역사성 차원에서 부분적으로 이해할 수 있다.”라고 하여 두 교육 내용이 연계될 수 있음을 지적한 바 있다.

법’ 관련 성취 기준과 ‘문법’ 관련 성취기준 총 24개가 2022 개정 교육과정의 ‘화법과 언어’ 과목에서 총 15개로 대폭 줄어들면서(최소영·조재윤·서영진, 2024: 28), 이전까지의 교육과정 개정 과정에서 ‘살아남은’ 선택 교육과정 성취기준 가운데 일부를 다시금 ‘구조 조정’할 필요가 생겨난 것이다.

그러나 이러한 ‘구조 조정’의 과정에서 국어사 관련 성취기준과 통합되는 성취기준으로 ‘언어와 인간’ 관련 성취기준이 선택된 것은 우연한 일이 아니었다. 언어를 자족적이고 독립된 체계가 아닌 언어 사용자의 실천적 자원으로 바라보는 관점이 국어사 교육에도 널리 받아들여지게 되면서, 이러한 성취기준 통합이 이루어질 수 있는 이론적 토대가 국어사 교육 내적으로도 이미 마련되어 있었다는 것이다. 여기에 대해서는 다음 절에서 더 자세히 논의하기로 한다.

2. 국어사 교육의 패러다임 변화와 성취기준 통합 의도

전통적인 국어사 교육은 언어 내사와 언어 외사의 엄밀한 구분을 기반으로 이루어져 왔다. 이러한 구분은 역사비교언어학의 방법론을 체계화한 소장문법학파의 이론적 가정과 무관하지 않다. 소장문법학파에서는 언어 변화를 지배하는 법칙을 어느 시대든 변하지 않으며 인간에 의해 조정될 수 없는 필연적이고 독립된 것이라고 믿었다(권재일, 2016: 185). 이러한 가정은 국내 학계에도 수용되어, 사회사나 문화사에 지배되지 않는 언어 체계의 변화를 기술하고 설명하는 것이 국어사 연구의 본령으로 여겨졌다. 이 점은 전통적인 국어사 교육의 내용에 큰 영향을 미친 이기문(1972)의 다음 기술을 통해서도 확인할 수 있다.⁸⁾

8) 초판인 이기문(1961)에는 (1)에 해당하는 내용이 수록되어 있지 않다. 이기문(1972: i)에서는 개정판을 내면서 “처음부터 끝까지” 거의 모든 내용을 “완전히 새로” 썼다고 언급하였는데, (1)은 그 과정에서 추가된 내용으로 추정된다. 이기문(1972)의 내용은 1973년에 고시된 제3차 교육과정부터 학교 문법에 영향을 미치기 시작하였다. 이기문이 쓴 「국어

- (1) 한편 한 민족의 역사 전체에서 볼 때, 언어사는 그 일부라고 할 수 있다. 국어에 대해서 말하면 우리의 선조들은 그것으로 하루하루의 생활을 영위했으며 그것으로 사색했고 고민하였다. 따라서 국어사는 먼 옛날부터 오늘날까지의 우리 민족의 정신적 물질적 생활을 반영하는 것이라고 할 수 있다. 이런 관점에서 파악할 때, 국어사는 더욱 생생한 것이 될 것으로 기대된다. 그러나 언어사 서술이 정치사나 문화사의 선입견에 지배되어서는 안 된다. 언어사는 어디까지나 언어 체계의 발달을 서술하는 것임을 명심하지 않으면 안 된다.

이기문(1972: 2-3)

(1)에서는 국어 화자의 정신적·물질적 생활이 국어사에 반영되어 있음을 인정하면서도, 국어사는 어디까지나 언어 체계의 발달을 기술하는 것이어야 함을 강조하고 있다. 이것은 언어 내사와 언어 외사의 구분 위에서 언어 내사를 국어사 연구의 주된 대상으로 삼아야 함을 지적한 것이라고 할 수 있다. 그런데 이기문(1998)에 이르면 (1)의 기술은 큰 변화를 겪게 된다.

- (2) 우리 민족의 역사 전체에서 볼 때, 국어의 역사는 그 한 부분이 된다. 우리 민족은 그 오랜 역사를 통하여 국어로 서로 의사를 소통하면서 하루하루의 생활을 영위하였고 국어로 사색하고 고민하였다. 따라서 국어사에는 먼 옛날부터 오늘에 이르는 우리 민족의 정신적 물질적 생활이 고스란히 반영되어 있다고 할 수 있다. 이렇게 볼 때, 국어사 연구가 매우 중요함을 새삼 깨닫게 된다.

이기문(1998: 11)

의 역사」가 처음 교과서에 실린 것은 1975년에 간행된 『중학 국어 3-2』부터인데(이승원, 2003: 4), 해당 글에는 (1)에 보이는 국어에 반영된 국어 화자의 정신적·물질적 생활에 관한 내용이 실려 있지 않다.

(2)에서는 (1)의 후반부 내용을 삭제하여 오히려 국어사에 반영되어 있는 국어 화자의 정신적·물질적 생활을 복원하는 것을 국어사 연구의 목적 가운데 하나로 들고 있다. 이러한 변화는 언어 내사와 언어 외사가 서로 간에 맺고 있는 긴밀한 관계를 더 가치 있는 것으로 받아들이게 된 결과로 여겨진다.

이러한 인식 변화는 국어사 교육에 관한 논의에서 더 선명하게 드러난다. 주세형(2005)에서는 국어사 교육 내용의 설계 방향을 학습자 중심으로 전환하기 위해서는 국어사 지식을 통해 국어 문화의 심층을 이해할 수 있게 해야 한다고 주장하였다. 다시 말해, 언어 내사를 통해 언어 외사를 이해하고 언어 내사와 언어 외사를 긴밀하게 연관시킴으로써 국어사 교육의 가능성을 확장할 수 있다는 것이다. 이러한 인식 변화는 최소영(2019-1)에 이르러 ‘언어 내사와 언어 외사의 통합적 원리’로 정리된다.

(3) 이처럼 언어 내사와 언어 외사는 긴밀하게 연관된 관계를 보인다. 언어 변화에 대한 해석은 언어 자료에 나타난 현상을 통해서만 이해될 수 있는 것부터 언어 사용자 및 그가 터한 사회문화적 배경 쪽으로 좀 더 치우쳐서 해석될 수 있는 것까지, 언어 내사와 외사의 상대적 비중 차이로 이해될 수 있다. 따라서 언어 내사와 외사는 뚜렷하게 분절되기 어려운 연속선상의 양 끝에 존재하는 연속적 관계를 이루며, 교육 내용은 이 연속선상의 어딘가에 위치하여 양측을 모두 살펴야 한다.

최소영(2019-1: 79)

(3)에서는 언어 변화를 설명하는 데에 언어 내사와 언어 외사 가운데 어느 것도 소홀히 다루어질 수 없음을 지적하고, 국어사 교육 내용을 구성할 때는 양자를 모두 고려해야 함을 주장하고 있다. 이러한 주장은 언어 사용자로서 자신이 언어 변화에 미치는 영향력을 인식하고 그것을 설명할 수 있는 주체로 학습자를 길러내는 것이 국어사 교육의 목표가 되어야 한다는 이론

적 관점에 기반을 두고 있다(최소영, 2019 ㄱ: 66-70). 언어학과 교육학의 패러다임 변화(구본관, 2009; 구본관, 2016 ㄴ)와 더불어 국어사 교육에서도 국어사 교육 내용과 학습자의 언어 간의 연결고리를 복원하고자 하는 다양한 시도가 이어져 왔는데,⁹⁾ (3)은 이러한 연구 성과가 축적되어 오면서 이루어진, 국어사 교육에 대한 인식 변화를 집대성한 것이라고 할 수 있다.

이러한 접근의 핵심은 인간의 언어 사용이 언어 변화에 미치는 영향에 관심을 둌으로써 언어 변화를 동기화된(motivated) 것으로 전환하는 것이다. 이러한 동기를 제공받음으로써 학습자는 국어사 교육 내용과 자신의 언어 간의 연결고리를 복원할 수 있으며, 자신이 학습한 국어사 지식을 인간화되고 사회화된 지식으로 재구성하게 된다. 2022 개정 교육과정에서 ‘언어와 인간’ 관련 성취기준과 국어사 관련 성취기준의 통합을 통해 [12화언01-01]이 개발될 수 있었던 것이 이러한 국어사 교육의 이론적 패러다임 변화에 기반을 둔 것이었음은 최소영·조재윤·서영진(2024)의 다음 기술을 통해서도 확인할 수 있다.

- (4) [12화언01-01]은 국어와 국어생활의 변화가 인간의 삶과 더불어 일어난다는 점에 기반하여 두 성취기준을 통합함으로써, ‘화법과 언어’에서 설정한 문법의 위상이 유지될 수 있도록 하였다. 즉 언어를 자족적 개체로 간주하는 관점뿐 아니라 언어 사용자의 실천적·정신적 활동에 대한 언어 자원의

9) 이러한 그간의 시도는 크게 두 가지 흐름으로 요약될 수 있다. 하나는 국어에 반영된 생활의 역사를 탐구 대상으로 삼는 것이고(구본관, 2008; 최소영, 2011; 이기연, 2015; 이동석, 2019; 정은진, 2019; 정은진, 2020; 정은진, 2023), 다른 하나는 현재의 국어가 겪고 있는 변화를 탐구 대상으로 삼는 것이다(양영희, 2016; 조진수, 2018; 최소영, 2019 ㄱ; 신희성, 2019; 최소영, 2019 ㄴ; 양영희, 2023). 이 두 가지 흐름은 언어 외적 사실에 관한 지식을 어느 정도의 비중으로 다루는지에 있어서는 차이를 보이지만, 궁극적으로 국어사 교육 내용과 학습자의 언어 간의 연결고리를 복원하는 데에 주된 관심을 두고 있다는 점에서는 공통성을 보인다. 이 두 가지 흐름을 포함하여 국어사 교육의 최근 연구사적 흐름에 대한 더 종합적인 검토는 성우철(2025: 34-42)를 참고할 수 있다.

로서의 관점에 따라 해석될 수 있도록 하였다.

최소영·조재윤·서영진(2024: 33)

이러한 시도는 2022 개정 교육과정 ‘문법’ 영역의 개발 논리와도 일부 맞닿아 있다. 2022 개정 교육과정 ‘문법’ 영역의 핵심 아이디어 중 하나는 국어가 “체계와 구조를 갖춘 의미 생성 자원이자, 사회적으로 구성된 관습적 규약이며, 공동체의 사고와 가치를 표상하는 문화적 산물”임을 학습자가 이해할 수 있게 하는 것이다(남가영, 2023: 374). 이 가운데 특히 공동체의 사고와 가치가 언어에 표상되는 과정은 개인의 국부적 상호작용의 결과로 생겨난 변이가 공동체의 사회연결망을 통해 확산되면서 일어난다(김현주, 2018: 6-14; 남지애, 2020: 139-140). 따라서 국어가 공동체의 사고와 가치를 표상하는 문화적 산물임을 온전히 이해하기 위해서는, 언어의 공시적 변이와 통시적 변화를 하나의 연속선 위에서 바라볼 필요가 있다. 즉 공동체의 사고와 가치가 언어에 표상되는 것은 인간의 언어 사용이 언어 변화를 이끄는 동인이 되기 때문이라는 것이다.¹⁰⁾ 이 지점에서 ‘언어와 인간’과 국어사 교육의 통합은 단단한 이론적 기반을 얻게 된다.

물론 ‘언어와 인간’ 관련 성취기준과 국어사 관련 성취기준의 통합이 이러한 패러다임 변화만을 토대로 이루어진 것은 아니었다. 최소영·조재윤·서영진(2024: 32)에서는 [12화언01-01]을 비롯한 일부 성취기준의 통합이, 그간 선택 교육과정에서 안정적으로 비중 있게 다루어져 온 교육 내용의 핵심 내용을 유지하면서도 교육 내용 간 연계성을 높이고 학습량 감축 요구를 반영하려는 복합적 고려 위에 이루어진 것이었음을 지적하였다. 그런데 실제로 2022 개정 교육과정에 제시된 [12화언01-01]의 내용과 그에 대한 성취

10) 주세형(2005: 339-340), 최소영(2018: 216-217), 최소영(2019 7: 76-77), 성우철(2025: 25-27) 등의 논의에서 연속적 관점에 기반을 둔 범시론에 주목한 것은, 언어의 공시적 변이와 통시적 변화가 보이는 이러한 연속성을 국어사 교육에 반영하고자 한 결과로 해석될 수 있다.

기준 해설을 살펴보면, 기존 교육 내용의 핵심 내용을 너무 충실하게 유지하려고 한 나머지 (4)에서 언급한 성취기준 통합의 근본적인 의도와 교육적 관점을 충분히 드러내지 못하고 있음을 확인할 수 있다.

〈표 4〉 2015 개정 교육과정의 선택 과목 ‘언어와 매체’의 ‘언어와 인간’ 및 국어사 관련 성취기준

(12언매01-01)	성취기준	인간의 삶과 관련하여 언어의 특성을 이해한다.
	성취기준 해설	이 성취기준은 언어를 의사소통의 수단으로서뿐 아니라 인간의 사고, 사회, 문화와 관련하여 이해하는 자세를 기르기 위해 설정하였다. 언어와 사고의 상호 영향 관계, 사회·문화와 언어의 표상 관계를 탐구하고 이해하는 데 중점을 두도록 한다.
(12언매02-08)	성취기준	시대 변화에 따른 국어 자료의 차이에 대해 살피고 각각의 자료에 나타나는 언어적 특성을 이해한다.
	성취기준 해설	이 성취기준은 국어의 변천 과정에 대한 이해를 통해 현재 우리가 사용하는 국어에 대한 이해 수준을 심화하는 자세를 기르기 위해 설정하였다. 차자 표기 자료로 남아 있는 고대 국어, 한글 창제 이후의 중세 국어의 모습을 보여 주는 자료 중에서 내용이나 표현이 쉽고, 짧으며, 학습자가 공감할 수 있는 자료를 활용하되, 상세한 국어사 지식의 학습보다는 개략적인 어휘의 변화를 살피는 데 중점을 둔다.

〈표 5〉 2022 개정 교육과정의 선택 과목 ‘화법과 언어’의 ‘언어와 인간’ 관련 성취기준(기호와 밑줄은 필자)

(12화언01-01)	성취기준	㉠ 언어를 인간의 삶과 관련지어 이해하고, ㉡ 국어와 국어생활이 시간의 흐름에 따라 변화하는 양상을 분석한다.
	성취기준 해설	이 성취기준은 ㉠ 언어에 대한 이해가 곧 인간에 대한 이해임을 바탕으로 언어를 인간의 사고·사회·문화와 관련하여 분석하고, ㉡ 국어와 국어생활이 시간의 흐름에 따라 변화함을 이해하며 국어 활동을 하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. ㉠ 실제 언어 자료에 나타난 언어와 사고의 관계, 사회·문화와 언어의 표상 관계에 대해 알아보고, ㉡ 고대 국어 시대부터 현재까지의 국어와 국어생활에서 발견할 수 있는 다양한 변이와 변화를 탐구한다.

〈표 5〉를 살펴보면 ㉠의 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용과 ㉡의 국어사 교육 내용이 성취기준 내에서 완전히 분리되어 있으며, ㉠은 〈표 4〉의 [12언

매01-01]을, ㉠은 [12언매02-09]를 거의 그대로 계승한 것임을 알 수 있다. 성취기준 통합의 의도를 충분히 살리기 위해서는 언어 변화를 인간의 삶과 관련지어 다룰 수 있는 새로운 교육 내용이 해당 성취기준을 통해 마련되어야 할 테지만, 2022 개정 교육과정에서는 이것이 단순한 물리적 결합에만 머무르고 있는 것이다. 이 문제는 교육과정 층위뿐만 아니라 교과서 층위에서도 동일하게 나타나는데, 여기에 대해서는 장을 달리하여 더 자세히 검토하기로 한다.

III. 『화법과 언어』 교과서의 교육 내용 구현 양상

1. 국어사 교육 내용과의 분리 및 연계성 부족

2022 개정 교육과정에 따른 『화법과 언어』 교과서는 모두 7종에 달한다. 이 가운데 4종의 교과서에서는 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용과 국어사 교육 내용을 별개의 대단원에서 다루고 있으며, 두 교육 내용을 하나의 중단원에서 다루고 있는 교과서는 동아출판, 지학사, 창비교육의 3종뿐이다. 지학사에서는 두 교육 내용을 별개의 소단원으로 분리하여 각기 내용 학습과 학습 활동을 수행하도록 하고 있으며, 동아출판과 창비교육에서는 하나의 소단원에서 두 교육 내용을 차례로 학습한 뒤 다시 학습 활동을 순차적으로 수행하도록 하고 있다. 이러한 점에서 이 3종의 교과서 역시 구성상 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용과 국어사 교육 내용을 분리하여 다루고 있는 셈이다.

교과서의 단위 구성 체제뿐만 아니라 교육 내용 면에서도 비슷한 문제가 지적된다. 교과서에서 다루어진 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용 가운데 다음과 같은 것들은 언어 변화를 인간의 삶과 관련지어 이해할 가능성을 내재하고 있는 것으로 보인다.

〈표 6〉 언어 변화를 인간의 삶과 관련지어 이해할 수 있는 교육 내용의 예

원인	결과	교과서	대표적인 언어 사례
사고·인식의 변화	새로운 언어 표현의 형성	지학사, 해냄에듀	반려동물, 이혼동이, 차림사, 비혼, 유아차 등
사회·문화의 변화	언어 표현의 사용역 축소	동아출판, 지학사, 천재교과서, 해냄에듀	이조, 정승, 따비, 호미, 마고자, 장옷, 나비질, 까불다, 내외하다 등
	새로운 언어 표현의 형성	동아출판, 지학사, 해냄에듀	누리집, 혼밥, 카페, 공인 중개사 사무소 등

그러나 이러한 가능성을 내재하고 있는 교육 내용을 실제 국어사 자료와 연계하여 다룬 교과서는 지학사가 유일하다. 지학사는 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용과 국어사 관련 교육 내용을 별개의 소단원으로 분리하여 다룬 교과서에 속하는데, 〈그림 1〉은 국어사 관련 소단원에 수록된 학습 활동의 일부이다. ㉡의 『제국신문』 광고는 개화기 이후 신문물의 유입으로 인한 생활상의 변화가 언어, 특히 어휘에 어떤 영향을 미쳤는지 탐구하기 위해 제시한 자료이다.

[근대 국어 자료에 나타난 국어생활의 모습 탐구하기]

06 ㉡와 ㉢는 근대 국어생활의 모습을 보여 주는 광고문에 대한 설명이다. 이 자료를 통해 근대 국어생활의 모습을 탐구해 보자.



㉡ 왼쪽 광고문은 1907년 6월 12일자 『만세보』에 실린 옷감 염색의 광고로, ㉢ “이물 굴은빛도곱고드라기도쉬운상등 물감이나사다드러보시오”, ㉣ “이물 굴은색도새치지도안 코뎃지도아니흔 눈참조물굴이오.”라는 광고 문구를 변화 형식으로 표현하였다.

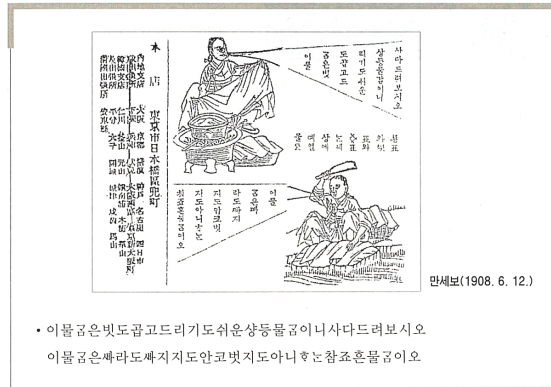
㉣ 오른쪽 광고문은 1902년 8월 25일자 『제국신문』에 실린 건고개목도평시계로 광고로, ㉤ “각국시계와 좌종과 각식 조 할거와 부속하는 물건을 허다히 구비하여 열히게파오 또 이번엔 장식을 더 두고 시계며 조 할거 파상 기조도 숨써 잊게 잘 하오”라는 문구가 나타나 있다.



• 좌종: 좌종(坐鐘) 책상이나 탁자 밑위에 올려놓게 만든 시계용
• 장식: 장예(裝飾) 손으로 물건을 만드는 일을 직업으로 하는 사람
• 파상: 파상(破相) 흉이 다치거나 물건, 건물 따위가 부서져서 상할. 또는 그편 상채나 흔적.

〈그림 1〉 언어 변화를 인간의 삶과 관련지어 이해하는 데에 국어사 자료를 활용한 교과서의 예(지학사, 212쪽)

1. 다음은 1908년에 나온 어느 잡지의 광고이다. 이 자료를 바탕으로 언어와 사회의 관계를 더 알아보자.



〈그림 2〉 제7차 『문법』 교과서의 '언어와 인간' 관련 학습 활동(29쪽)

한 가지 흥미로운 사실은 〈그림 1〉이 제7차 교육과정에 따른 고등학교 『문법』 교과서에서 '언어와 인간'과 관련하여 다루어진 〈그림 2〉의 학습 활동을 재구성한 것이라는 점이다. 이 지점에서 주목할 만한 것은 두 가지이다. 첫째, 〈그림 2〉는 '언어와 인간' 관련 소단원에 수록된 학습 활동의 일부이지만, 〈그림 1〉은 국어사 관련 소단원에 수록된 학습 활동의 일부이다. 둘째, 〈그림 2〉는 『만세보』 광고만을 참고하여 근대국어의 특징과 광고에 반영된 당시의 사회적·문화적 특징을 모두 설명하도록 하였으나, 〈그림 1〉은 생활상의 변화에 따른 어휘의 변화를 더 잘 반영하고 있는 『제국신문』 광고를 추가하여 두 자료가 목표에 따른 역할 분담을 할 수 있게 하였다.

〈그림 1〉과 같은 사례는 교과서가 기존에 다루어져 온 교육 내용을 계승하면서도 그것을 창조적으로 재구성할 가능성을 내재하고 있음을 잘 보여 준다. 그러나 '언어와 인간' 관련 교육 내용 가운데 이처럼 창조적 재구성을 보여주는 경우는 드물며, 오히려 기존에 전통적으로 다루어져 온 교육 내용과 언어 사례를 거의 그대로 되풀이하는 양상이 더 전형적으로 나타난다. 여기에 대해서는 절을 달리하여 더 자세히 논의하기로 한다.

2. 교육 내용의 관례성과 언어 사례의 편향성

교과서에 나타난 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용을 유형화하는 방식은 기준에 따라 얼마든지 달라질 수 있다. 특히 문제가 되는 것 중 하나는 사회와 문화의 경계가 상당히 모호하다는 점이다. 실제로 2022 개정 교육과정에 따른 『화법과 언어』 교과서 가운데 동아출판, 지학사, 천재교과서에서는 언어와 사회의 관계, 언어와 문화의 관계를 ‘언어와 사회·문화’로 묶어서 다루고 있다.¹¹⁾ 본 연구는 이러한 어려움을 인정하면서도 『화법과 언어』 교과서에 나타난 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용을 검토하기 위해 잠정적으로 다음과 같은 유형화 방식을 적용하고자 한다.

〈표 7〉 교과서에 나타난 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용의 유형화

구분	유형	대표적인 언어 사례
언어와 사고	사고·인식에 따른 대상의 언어화	여기저기, 오늘내일, 규칙~불규칙, 온도, 높이 등
	사고·인식에 따른 언어화 방식의 차이	변소~화장실, 감옥~교도소, 애완동물~반려동물 등
	언어화 방식에 따른 사고·인식의 차이	시제 체계, 색채어, 명사의 성, 방위 체계 등

- 11) 이 문제는 그 연원이 상당히 오래된 것이다. 제6차 고등학교 『문법』 교과서에서는 언어와 문화의 관계와 관련하여 “우리 사회가 과거 농경 중심의 사회”였기 때문에 국어에 농사 용어가 발달한 것이라고 설명하고 있으며, 제7차 고등학교 『문법』 교과서에서는 언어가 “한 사회의 문화적 특징을 반영”한다고 언급하고 있는데, 이것은 어떤 사회와 그 문화가 본질적으로 분리하기 어려운 것임을 암시한다. 신명선(2017: 118-120)에서는 언어와 사회의 관계, 언어와 문화의 관계에 관한 학습자의 혼란이 이러한 교과서의 임의적인 개념 사용 방식과 무관하지 않음을 지적하였다. ‘언어의 본질’ 교육에 관한 최근의 논의인 홍태경(2025: 52)에서 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용을 언어와 사고의 관계에 관한 내용과 언어와 사회·문화의 관계에 관한 내용으로 구분한 것도 이러한 문제를 인식한 결과로 보인다.

언어와 사회·문화	사회·문화 특정적 대상의 언어화	이조, 김장, 내외하다, 누리집, 혼밥, 휘게 등
	사회·문화 문화에 따른 개념 공간의 분할	모~벼~쌀~밥, 형~오빠, 누나~언니 등
	사회·문화에 따른 언어화 방식의 차이	밥벌이하다, bring home the bacon 등
	언어의 지리적·사회적 변이	새우~새비~새이, 올레, 모데라토, 햇살 맛집 등
	언어 사용에 반영된 사회상·문화상	딸·아들 구별 말고 둘만 놓아 잘 기르자 등

이상의 유형화 방식을 토대로 『화법과 언어』 교과서에서 각기 어떤 유형의 교육 내용이 다루어졌는지 정리하면 다음과 같다.

〈표 8〉 교과서에 나타난 '언어와 인간' 관련 교육 내용의 유형

구분	유형	동아	미래	비상	지학	참비	천재	해냄
언어와 사고	사고·인식에 따른 대상의 언어화	○	○	○	○	○	○	○
	사고·인식에 따른 언어화 방식의 차이			○	○			○
	언어화 방식에 따른 사고·인식의 차이	○		○				○
언어와 사회·문화	사회·문화 특정적 대상의 언어화	○	○	○	○	○	○	○
	사회·문화 문화에 따른 개념 공간의 분할	○	○	○	○	○	○	○
	사회·문화에 따른 언어화 방식의 차이	○		○	○		○	○
	언어의 지리적·사회적 변이	○	○	○	○	○		○
	언어 사용에 반영된 사회상·문화상			○	○		○	

가장 다양한 교육 내용이 다루어진 교과서는 비상교육이었으며, 지학과 해냄에듀가 그 뒤를 이었다. 모든 교과서에서 다루어진 교육 내용으로는 ‘사고·인식에 따른 대상의 언어화’, ‘사고·문화 특정적 대상의 언어화’, ‘사회·문화에 따른 개념 공간의 분할’을 들 수 있는데, 이들은 제7차 교육과정에 따른 『문법』 교과서에서부터 꾸준히 다루어져 온 교육 내용이라는 점에서 신명선(2017: 117-120)에서 지적한 교육 내용의 관례성이 현행 교과서에서도 여전히 지속되고 있음을 실감하게 한다.¹²⁾

‘언어와 인간’ 관련 교육 내용으로 다루어진 언어 사례는 교과서의 이러한 관례성을 더 분명하게 드러내 준다. 2022 개정 교육과정에 따른 『화법과 언어』 교과서에서 ‘언어와 인간’과 관련하여 다루어진 언어 사례는 총 194건에 달하는데, 이 가운데 둘 이상의 교과서에서 다루어진 것만을 정리하면 다음과 같다.

〈표 9〉 둘 이상의 교과서에서 다루어진 언어 사례의 예

유형	언어 사례(수록 교과서 수)
사고·인식에 따른 대상의 언어화	여기저기(6), 오늘내일(3), 이것저것(3), 국내외(2)
사회·문화 특정적 대상의 언어화	깡이(2), 따비(2), 카페(2), 혼밥(2)
사회·문화에 따른 개념 공간의 분할	밥(5), 버(5), 쌀(5), 모(3), 아누이트어의 눈 관련 어휘(3), 언니(3), 고모(2), 누나(2), 오빠(2), 형(2), 호주 원주민 언어의 모래 관련 어휘(2)
언어의 지리적·사회적 변이	부추(2), 술(2), 정구지(2)

이 가운데 ‘깡이’, ‘따비’, 아누이트어의 눈 관련 어휘, 호주 원주민 언어의 모래 관련 어휘 등은 제6차 교육과정에 따른 『문법』 교과서에서부터 다루어진 것이며, ‘여기저기’, ‘이것저것’, 쌀 관련 어휘 등은 제7차 교육과정에 따

12) 2015 개정 교육과정에 따른 『언어와 매체』 교과서 5종을 대상으로 한 홍태경(2025: 23-24)의 논의에서도 비슷한 문제가 지적된 바 있다.

른 『문법』 교과서에서 다루어진 내용이 지금까지 이어져 온 것이다.

언어 사례가 주로 어휘 부문에 편중되어 있다는 점도 문제로 지적된다. 교과서에서 다루어진 언어 사례 총 194건을 어휘 부문에 속하는 것, 문법 부문에 속하는 것, 기타로 구분하여 각 유형의 교과서 수록 빈도를 제시하면 다음과 같다.¹³⁾

〈표 10〉 언어 사례의 언어 부문별 교과서 수록 빈도

유형	하위 유형	빈도	비고
어휘 부문	명사	162	-
	동사	4	까불다, 내외하다, 접촉하다, 충돌하다
	형용사	1	시원하다
문법 부문	시제	1	미래 구분 언어와 미래 비구분 언어
	성	1	명사의 문법적 성
기타		25	관용어, 노랫말, 놀이 구호, 표어 등
합계		194	-

〈표 10〉에서 볼 수 있듯이 교과서에서 다루어진 언어 사례는 어휘 부문, 특히 명사가 압도적으로 높은 비중을 차지하였으며, 동사나 형용사는 일부 교과서의 본문이나 학습 활동에서 단편적으로 다루어지는 데에 그쳤다. 문법 부문에 속하는 언어 사례를 다룬 교과서로는 동아출판, 비상교육이 있었는데, 두 경우 모두 언어와 사고의 관계에 관한 교육 내용이었음이 흥미롭다.

13) 관용어, 노랫말, 놀이 구호, 표어 등은 어휘 부문과 문법 부문이 공모하여 만들어지는 언어 표현이라는 점에서 기타로 처리하였다.

1 언어와 사고: 사어(宗師) 문해(文解)의 자료를 바탕으로 언어와 사고·사회·문화의 관계를 알아보자.

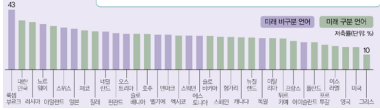
1 다음 연문을 보고 언어와 사고의 관계를 생각해 보자.

비례형 동사가 존재하지 않아 현재와 미래를 똑같이 표현하는 언어를 '미래 비구분 언어'라고 하고, 동사의 현재형과 미래형이 구별되어 현재와 미래를 달리 표현하는 언어를 '미래 구분 언어'라고 한다.

행국의 한 명은 경제학자는 미래 비구분 언어를 사용하는 사람은 미래와 현재의 가치를 동일하게 생각하기 때문에 미래를 위해 현재의 행동을 어느 정도 포기할 것이라고 보았다. 이는 미래를 위해 재축을 할 것이라는 가정로 이어졌다. 반면 미래 구분 언어를 사용하는 사람은 현재의 미래를 구별하기 때문에 미래보다는 현재의 행복을 중시할 것이라고 보았다. 이는 재축을 덜 할 것이라는 가정로 이어졌다.

그는 경제 발전 개발 기구(OECD)에 속한 국가들을 미래 구분 언어와 미래 비구분 언어로 나눈 뒤 저축률의 상관관계를 조사했다. 그 결과 미래 비구분 언어를 사용하는 국가가 평균 4.75퍼센트를 더 저축했다.

~'영어 사이언스, 2009년 7월 25일 제'



동아출판(16쪽)

1 언어와 사고의 관계

언어와 사고의 관계를 탐구해 보자.

(1) 다음 글에서 알 수 있는 언어와 사고의 관계를 파악해 보자.

독일의 철학자이자 언어학자인 훈볼트(Humboldt, 1767~1835)는 언어는 인간의 사상을 표현하는 정신적 활동으로 모든 언어는 하나의 세계관을 나타내고, 같은 국민의 언어나 한 민족의 언어에는 비슷한 종류의 사상이 담겨 있다고 주장하였다. 이러한 주장을 뒷받침하는 한 실험이 있다. 인지 과학자인 레라 보로디츠키(Lera Boroditsky, 1976~)의 실험에 따르면, 동일한 금문교(Golden Gate Bridge) 사진을 보고도 스페인 사람들은 '장엄하다. 멋지다' 등의 표현을 하였고, 독일 사람들은 '아름답다. 우아하다' 등의 표현을 했다고 한다. 재미있는 점은 스페인어에서는 '다리가 남성 명사이고, 독일어에서는 '다리'가 여성 명사라는 사실이다.



비상교육(15쪽)

〈그림 3〉 문법 부문에 속하는 언어 사례가 다루어진 교과서의 예

이처럼 언어와 인간의 관계를 탐구하는 데에 어휘 부문, 특히 명사가 주로 다루어지는 경향은 제6차 교육과정에 따른 『문법』 교과서에서부터 이어져 온 오래된 문제이다. 더 큰 문제는 해당 교과서가 발간된 지 30여 년이 지난 지금까지도 비슷한 경향이 답습되고 있다는 점이다. 이러한 경향에 대해 주세형(2005)에서는 다음과 같은 논평을 남긴 바 있다.

(5) 실제로 그동안 국어지식 영역에서 국어 문화 이해를 위한 교육 내용을 설계하고자 할 때는 주로 어휘 체계의 변화를 언급해 왔다. ... 그러나 본고에서는 어휘보다는 문법 현상에서 볼 수 있는 국어 문화의 심층에 더 많은 관심을 가진다. 언어는 어떤 특정한 인간의 욕구를 충족시키도록 발전해 왔다. 사실 특정 언어의 문법 체계는 특정 언중들이 가지는 가장 핵심적인 기능들이 패턴화된 것이다. 즉, 한 시대에서 특정 문법 범주가 확고히 자리잡은 것은, 그에 대한 언중의 인식 또는 사고가 발달하였다는 것을 의미한다.

주세형(2005: 346~347)

(5)의 논평은 국어사 교육뿐만 아니라 '언어와 인간' 교육에도 중요한

시사점을 제공함에도 기존의 논의에서는 그리 큰 주목을 받지 못하였다. 본 연구는 국어사 교육 내용과 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용이 진정한 의미의 통합을 이루고, 나아가 언어와 인간의 관계를 문법 교육의 본유적 경험, 즉 문법 인식 경험(남가영, 2007)을 통해 학습자에게 제공하기 위해서는, (5)에서 지적한 바와 같이 통합된 전체로서의 언어 변화에 대한 인간 중심 언어 탐구가 이루어질 필요가 있다고 판단한다. 이러한 관점에서 볼 때 현행 교과서 가운데 상당수는 아직 교육 내용의 관례성과 편향성을 벗어나지 못하고 있는 것으로 여겨진다.

본 연구는 기존의 교과서에서 다루어져 온 교육 내용의 한계를 극복하고, 학습자가 국어의 변화를 그것을 사용해 온 인간을 중심으로 탐구해 볼 수 있게 하기 위한 새로운 언어 사례를 제안하고자 한다. 이러한 언어 사례를 제안하기 위해 본 연구에서 고려한 사항은 다음과 같다. 첫째, 문법 부문에 속하는 예와 동사의 예를 확충한다. 둘째, 실제 언어 자료를 통해 국어의 변화를 학습자가 직접 확인하게 한다. 셋째, 언어와 사고의 관계, 언어와 사회의 관계, 언어와 문화의 관계를 보여주는 통시적 언어 사례를 균형 있게 다룬다. 이상의 고려에 따라 본 연구에서 제안하고자 하는 언어 사례는 모두 세 가지인데, 여기에 대해서는 다음 장에서 구체적으로 살펴보기로 한다.

IV. 인간 중심 언어 탐구를 위한 언어 사례 제안

1. 사고에 기반한 언어 변화의 예: 의도와 예정상

언어 사용자는 자신이 관찰한 사태를 대안적인 방식으로 파악하여 표현하는데, 이러한 인간의 능동적이고 선택적인 인지 전략을 인지언어학에서는 해석(construal)이라고 부른다.¹⁴⁾ 같은 언어 표현이라도 맥락에 따라 서로 다른 해석이 반영될 수 있으며, 같은 사태에 대해 같은 언어 표현이 쓰이더

라도 언어 사용자에 따라 그것을 달리 해석할 수 있다. 이러한 방식으로 유발된 서로 다른 해석은 언어 변화를 이끄는 동인이 되기도 한다. 이러한 해석 작용의 다면성에 따른 언어 변화를 잘 보여주는 예로는 의도와 예정상의 다의성을 들 수 있다.

(6) 가. 요즘은 매일 운동을 하려고 해요.

나. 고양이가 담을 넘으려고 하더라.

다. 나 좀 화나려고 해.

라. 다리가 무너지려고 하던데.

(6)은 모두 ‘-려고 하-’의 예이나, 각 예의 ‘-려고 하-’가 모두 동일한 의미를 나타내는 것은 아니다. (6가), (6나)의 ‘-려고 하-’는 참여자가 어떤 의도를 가지고 있음을 나타내며, (6다), (6라)의 ‘-려고 하-’는 어떤 사태가 일어날 조짐이 성립되어 있음, 즉 예정상의 의미를 나타낸다.¹⁵⁾ ‘-려고 하-’는 본래 의도를 나타내던 요소였으나, 최근에는 예정상을 나타내는 데도 쓰이고 있다. 15세기 한글 자료에서도 비슷한 예를 확인할 수 있다.

(7) 가. 韋提希 夫人이 世尊의 슬보디 淨土에 가아 나고져 호노이다 <1459 월인석보 8:5 ㄱ>

위제희 부인이 세존께 사뢰기를 “정토에 가 나고 싶습니다.”

나. 衆生으로 一切 世間에서 信호미 어려운 法을 다 드러 알에 코져 호샤(欲令衆生으로 咸得聞知一切世間難信之法게 호려 호샤) <1463 법화경언해 1:90 ㄱ>

14) 해석(construal)에 대한 그간의 주요 인지언어학 문헌에서의 정의는 임지룡(2016: 288)을 참고할 수 있다.

15) 예정상(prospective aspect)의 개념은 연구자에 따라 달리 정의될 수 있다. 본 연구의 예정상 개념은 Comrie(1976: 64)에 따른 것이다.

중생으로 하여금 모든 세간에서 믿기 어려운 법을 다 들어 알게 하고자 하
시어

다. 黎明은 불고져 호되 몬 다 불곤 빠라 <1496 육조단경언해 서: 10>
'여명'은 밝으려고 하되 다 못 밝은 때이다.

중세국어 '-고져 ㅎ-'는 (7가)와 같이 화자의 바람을 나타내거나 (7나)와 같이 참여자의 의도를 나타내는 것이 일반적이었으나, 일부 예에서는 (7다)와 같이 예정상을 나타내기도 하였다. 정연주(2017: 154-156)에서는 이처럼 참여자의 바람이나 의도를 나타내던 요소가 예정상을 나타내는 데도 쓰이게 되는 과정을 다음의 세 단계로 정리한 바 있다.

〈표 11〉 '-고져 ㅎ-'의 예정상 의미 발달 과정(정연주, 2017: 155)

단계	의미 발달 과정
1단계	화자는 타인의 행동을 보고 타인의 의도를 추론하고, 그것을 발화하기 위해 (NP{사유자}-이 S{소망내용}-고져 ㅎ다) 구문을 이용함.
2단계	이를 들은 청자는 화자의 추론 자체를 받아들임과 동시에, 그런 추론을 가능하게 한 단서에 비추어 그 일이 곧 일어날 개연성이 높음을 추론함.
3단계	(NP{사유자}-이 S{소망내용}-고져 ㅎ다)로부터 (S{예정된 사태}-고져 ㅎ-) 구문이 생겨남. 이에 따라 소망내용과는 무관한, 예정된 사태를 언급하기 위해 이 구문이 쓰일 수 있게 됨.

해석 작용의 다면성을 고려할 때, 이러한 의미 발달은 반대 방향으로도 일어날 수 있다. 즉 어떤 사태가 일어날 조짐이 성립되어 있음을 나타내기 위해 발화한 표현을 들은 청자가 그 사태에 참여하는 주체의 의도를 추론해 내고, 나아가 그 표현이 참여자의 의도를 나타내는 표현으로 발달하는 것이다. 실제로 국어사에서 예정상에서 의도로의 의미 발달을 겪은 문법 요소로는 현대국어 '-겠-'의 선대형인 '-게 ㅎ엿-'을 들 수 있다.¹⁶⁾

16) 2022 개정 교육과정에 따른 『화법과 언어』 교과서 7종에서는 '-겠-'의 발달 과정이 다르

(8) 가. 혼 사람이 산중의 피란하여 주려 죽게 헛었더니(一人避亂山中飢困欲死)

〈1660 신간구황촬요 보유방:15ㄱ〉

한 사람이 산중에 피난하여 주려 죽게 생겼었는데

나. 히포 他郷의 머무름기의 思郷之心이 ㄱ이 업스오매 수이 도라가 覲親이

나 헛고 다시 나오게 헛였습니다(數數年他郷に逗留いたしまして 故郷を

思ふ心か限り も御座らぬにより 早ふ歸まして親杯に對面いたし 重て参りま

せふ.) 〈1790 인어대방 1:15ㄴ〉

몇 해나 타향에 머무르고 있기에 고향을 생각하는 마음이 끝이 없으므

로 빨리 돌아가 부모님만 뵈고 다시 나오겠습니다.

(8가)의 ‘-게 헛-’은 어떤 사태가 일어날 조짐이 성립되어 있음을 나타내며, (8나)의 ‘-게 헛-’은 참여자가 어떤 의도를 지니고 있음을 나타낸다.¹⁷⁾ 현대국어 ‘-려고 하-’나 중세국어 ‘-고져 헛-’와 달리 ‘-게 헛-’은 예정상 의미로부터 의도 의미가 발달한 것으로 추정되는데(임동훈, 2001: 139-140; 고광모, 2002: 40-41), 이처럼 한 언어에서 두 방향의 의미 발달이 모두 발견된다는 사실은 언어 사용자의 해석 과정에서 의도에 대한 추론과 일어날 사태에 대한 추론이 굉장히 긴밀한 관련을 맺고 있음을 암시한다. 영어에서도 비슷한 예를 찾아볼 수 있다.

(9) 가. I'm going to buy a new car.

나는 새 차를 사려고 한다.

어지고 있지 않다. 그러나 의도나 추측을 포함하는 ‘-겠-’의 다의성은 동아출판, 미래엔, 비상교육, 천재교과서 등 많은 교과서에서 다루어지고 있다. 현대국어 ‘-겠-’의 다의성에 주목하여 그것이 역사적으로 어떤 과정을 통해 성립된 것인지 탐구하는 방식으로 국어사 교육 내용과 연계하는 것도 충분히 가치 있는 교육의 방안이 될 것으로 여겨진다.

- 17) (8나)의 ‘-게 헛-’이 의도를 나타내는 것임은 대응되는 일본어 원문을 통해서도 알 수 있다. 일본어 원문의 ‘-ませふ’는 현대 일본어 ‘-ましょ’의 선대형으로 의도, 추측의 양태 의미나 청유의 화행 의미를 나타내는데, (8나)에서는 의도로 해석하는 것이 가장 자연스럽다.

나. The ship is going to sail.

그 배는 출발하려고 한다.

영어 'be going to'는 의도나 추측뿐만 아니라 예정상 의미로도 흔히 쓰이는데(Comrie, 1976: 64; Palmer, 1990: 144-146), 이 의미는 의도 의미로부터 발달한 것임이 잘 알려져 있다(Bybee, Perkins, & Pagliuca, 1994: 288).¹⁸⁾ 이러한 현상이 국어와 계통적 관련이 없는 다른 언어에서도 발견된다는 사실은 의도와 예정상의 다의성이 사회나 문화와 관련이 없는 인간의 사고방식에 의한 결과임을 뒷받침한다.

그간 언어와 사고의 관계를 탐구하기 위한 언어 사례로는 대개 어휘 요소가 다루어져 왔다. 본 연구는 이러한 문제를 극복하기 위한 문법 요소의 사례로 의도와 예정상의 다의성을 제안하였다. 인간의 사고가 문법에 반영되는 과정은 본질적으로 통시적인 것이지만, 그러한 변화의 계기가 되는 의사소통 상황은 공시적 변이를 통해서도 포착될 수 있다(김현주, 2018: 2-4; 남지애, 2020: 139-140). 따라서 학습자는 자신이 이미 알고 있는 현재의 언어 변이를 통해 거기에 반영된 사고를 인식하고, 그러한 사고가 과거의 언어 변화에도 작용하였음을 깨달을 수 있다. 이러한 경험을 통해 학습자가 얻게

18) 익명의 심사위원은 다른 언어의 사례를 '언어와 인간' 관련 교육 내용의 일부로 수용하는 데에 있어서 국어 교육에서 다른 언어의 사례가 차지하는 위상에 대한 깊이 있는 고찰이 선행될 필요가 있음을 지적하였다. 다른 언어의 사례는 '언어와 인간' 관련 교육 내용이 도입되던 초기부터 교육 내용의 일부로 다루어져 왔다. 예컨대 이누이트어의 눈 관련 어휘, 호주 원주민 언어의 모래 관련 어휘 등은 제6차 교육과정에 따른 『문법』 교과서에 서부터 언급되어 온 것이며, 제7차 교육과정에 따른 『문법』 교과서에서는 신체어, 친족어, 호칭어, 높임 표현 등을 대상으로 각국 언어의 차이점을 탐구하는 학습 활동을 제시하기도 하였다. 그러나 '언어와 인간'과 관련하여 어떤 언어의 사례가, 어느 정도의 비중으로, 어떤 방식으로 다루어져야 할지에 대한 검토는 아직 본격적으로 이루어지지 못하였다. 이 지점에서 '국어의 특성' 교육과 관련하여 언어유형론적 관점이 국어 교육에 기여할 수 있는 바에 주목한 차경미(2016), 남지애(2019)의 논의는 '언어와 인간' 교육에 대해서도 시사하는 바가 적지 않다. 이 문제는 별도의 논의를 통해 더 심도 있게 검토되어야 할 것이다.

되는, 언어의 역동성에 대한 근본적인 관점의 전환은 ‘언어와 인간’과 국어사 교육의 통합이 제공하는 중요한 교육적 효용이 되어 줄 것이다.

2. 문법 범주를 통해 본 사회상의 변화: 높임법

발화 속 사태의 참여자나 청자의 사회적 위치를 언어적 수단을 통해 표시하는 현상은 세계의 많은 언어에서 발견된다. 가장 대표적인 예로는 인도유럽어의 T-V 대명사 체계가 있으며, 동남아시아 지역의 많은 언어에서는 청자에 따른 언어 표현의 분화를 전형적으로 확인할 수 있다. 그러나 참여자나 청자의 사회적 위치를 동사의 활용을 통해 필수적으로 표시하는 언어는 국어나 일본어 정도를 제외하면 찾아보기 어렵다(박진호, 2015: 7-8). 이러한 점에서 높임법은 참여자나 청자의 사회적 위치를 표시하는 일이 국어 공동체에서 얼마나 중요한 것으로 받아들여져 왔는지 잘 보여주는 예라고 할 수 있다.

높임법은 참여자나 청자의 사회적 위치를 문법적으로 표시하는 수단이다. 따라서 사회적 위치에 대한 언어 공동체의 인식이 달라지면 높임법의 실현 양상도 달라지게 된다. 예컨대 유럽 지역의 많은 언어에서 T-V 대명사 체계는 사회적 힘에 따른 우열을 표현하는 것에서 친밀도에 따른 유대를 표현하는 것으로 변화해 왔는데(Brown & Gilman, 1960: 255-262), 이러한 현상은 중산층의 확대와 더불어 상하 위계에 기반을 두는 수직적 거리가 심리적이고 정서적인 관계를 수반하는 수평적 거리로 대체된 결과로 해석될 수 있다(Held, 1999: 24).

일본어에서도 비슷한 예를 찾아볼 수 있다. 고대 일본어는 신분이나 계급과 같은 절대적 상하 관계에 따른 높임법의 사용이 엄격하게 지켜지던 언어로 알려져 있는데, 이것을 가장 잘 보여주는 현상이 바로 자경(自敬) 표현이다(한미경, 2012: 28-29).

(10) 〈万葉集 권6 973〉

- A: 食国 遠乃御朝廷爾 汝等之 如是退去者 平久 吾者將遊 手抱面 我者將御
在
- B: 食す国の 遠の朝廷に 汝等し かく罷りなば 平らけく 朕は遊ばむ 手抱き
て朕はいまさむ
- C: 다스리시는 나라의 먼 조정으로 그대들이 (짐에게서) 물리나면 안심하
고 짐은 지내겠지. 아무 일도 없이 짐은 계시겠지.

(10)의 화자는 왕이며 청자는 절도사로 파견되는 신하들이다. 여기에서 “물러나다”를 뜻하는 겸양어 ‘まかる’가 쓰인 것은 객체인 화자가 높임의 대상이기 때문이며, “계시다”를 뜻하는 존경어 ‘います’가 쓰인 것 역시 주체인 화자가 높임의 대상이기 때문이다(한미경, 2013: 253). 흥미로운 것은 고려시대의 석독구결 자료에서도 비슷한 예가 확인된다는 점이다. 석독구결 자료에서 현대국어 ‘-시-’의 선대형은 문헌에 따라 ‘𐄂’ 또는 ‘𐄃’로 표기되는데, ‘- 𐄂-’의 경우 현대국어와 달리 화자가 주체인 절에 쓰인 예가 드물게 확인된다(장경준, 2009: 264-265).¹⁹⁾

(11) 爾セッ1 時+菩薩1 {是}リ 念言ノ入乙 作ッナリ丁… 我 1 今ッ1 盛
壯_ソ而_カ富_シム1 天下乙 {有}ナ而_カ乞者リ 現前ッ_カソロ1 當
ハ不堅ッ1入乙 以_テハ而… 堅ッモセ 法乙 求ノ_ヲセ_リッナ_カ〈화소35
11:20-12:03〉

그러한 때에 보살은 생각하기를 ‘… 나는 지금 견장하시며 부유함에 있어서는 천하를 가지셨으며 걸인이 나타나며 하니, 마땅히 견고하지 못한 것

19) 이러한 ‘-ㅁ-’의 용법은 다음의 예에서 보이는 현대국어 ‘-시-’의 ‘과장된 자기 높임’ 용법과는 기능이나 동기 면에서 명확히 구분되는 것이다.

가. 이 몸께서 행차하신다. <남진, 나야 나(2008)>

나. 작년은 오현구, 올해는 바로 이 몸이다. <2023년 10월 10일 유튜브 쇼츠 제목>

으로써 견고한 법을 구할 일이다.’ 하며

(11)과 같이 화자가 ‘- ㅅ-’를 써서 자신을 높이는 현상은 석독구결 자료가 반영하고 있는 고려시대의 국어에 절대적 상하 관계에 따른 높임법의 실현 양상이 일부 남아 있었을 가능성을 제기한다(성우철, 2026: 53).²⁰⁾ 더 흥미로운 것은 15세기 한글 자료에서는 (11)과 같은 ‘-시-’의 용법은 보이지 않고, 오히려 화자가 청자보다 높은 사회적 위치에 있더라도 서로에게 가장 높은 화계의 높임 요소를 사용하는 대칭적인 높임법 사용 양상이 보인다는 점이다. 대표적인 예로는 다음을 들 수 있다.

(12) 耶輸 | … 니르사ᄃᆞᆫ “므스므라 오시니잇고” 目連이 술보ᄃᆞᆫ “… 羅睺羅 | 道理를 得ᄃᆞᆫ야사 도라와 어마니물 濟渡ᄃᆞᆫ 네 가짓 受苦를 여희여 涅槃 得ᄃᆞᆫ 호를 부터 ᄃᆞᆫ시ᄃᆞᆫ ᄃᆞᆫ리이다” <1447 석보상절 6:3 ㄱ-4 ㄱ>
야수다라가 … 이르시기를 “무엇 때문에 오셨습니까?” 목련이 사되기를
“… 라후라가 도를 얻어야 돌아와 어머니를 제도하여 네 가지 고통을 떠나보내 열반 얻어 부처와 같으시게 할 것입니다.”

(12)에서 야수다라가 목련보다 높은 사회적 위치에 있는 인물이라는 점은 야수다라를 대상으로 하는 목련의 발화 행위에 대해 객체 높임 동사 ‘쏘다’가 쓰였다는 사실을 통해 알 수 있다. (12)에서 야수다라가 주체인 사태의 서술어에는 ‘-시-’가 쓰였으나, 목련이 주체인 사태의 서술어에는 ‘-시-’가 쓰이지 않았다는 점도 참고가 된다. 15세기 국어의 높임법이 절대적 상하

20) 이 언어 사례를 탐구하기 위해 학습자에게 석독구결에 대한 지식이 필요하지는 않다. 학습자는 교육용 텍스트를 통해 제공되는 현대국어 번역문과 대응을 통해 석독구결 자료에 나타난 문법 요소의 용법을 파악하고, 그러한 용법을 현대국어로 남아 있는 후대형의 용법과 비교해 볼 수 있다. 이 과정에서 학습자에게 필수적으로 제공되어야 할 지식은 ‘- ㅅ-’가 현대국어 ‘-시-’의 선대형을 표기한 것이라는 사실뿐이다.

관계에 따라 비대칭적으로 실현되었다면 야수다라는 목련에게 ‘하라’체 종결어미를 썼을 것이다. 그러나 (12)에서 야수다라는 목련에게 ‘하쇼셔’체 종결어미를 쓰고 있다. 이것은 15세기 국어에서 높임법의 사용이 어느 정도 화자의 주관적 판단에 따라 유연하게 선택될 수 있었음을 암시한다.

높임법의 실현을 좌우하는 요인이 객관적이고 절대적인 위계에서 화자의 상대적이고 주관적인 판단으로 전환되는 현상은 최근까지도 이어지고 있는 것으로 보인다. 대표적인 예로는 초면인 관계에서의 높임법 사용을 들 수 있다. 일부 화자는 사회적 지위나 연령보다 친밀도나 유대를 더 중시하여 자신보다 직위가 낮거나 나이가 어린 청자에게도 존댓말을 쓰곤 하지만, 일부 화자는 친밀도나 유대보다 사회적 지위나 연령을 더 중시하여 자신보다 직위가 낮거나 나이가 어린 청자에게 쉽게 반말을 쓰는 경향을 보인다. 이로 인한 사회적 갈등은 단순한 다툼을 넘어 폭행이나 살인미수 사건으로까지 이어지는 일도 있다.²¹⁾

이러한 변화는 유럽의 경우와 마찬가지로 수직적 거리를 중시하는 사회에서 수평적 거리를 중시하는 사회로의 변화와 관련을 맺는 것으로 보인다. 높임법의 실현에 관여하는 사회적 요인의 상대적 비중 변화는 오랜 세월에 걸쳐 점진적으로 이루어져 왔는데, 이 과정에서 일부 화자는 수직적 거리에 따른 비대칭적인 높임법 사용을 고수하고 있으나, 다른 일부 화자는 수평적 거리에 따른 대칭적인 높임법 사용으로 나아간 것이다.

21) 관련 사례가 너무 많아 여기에 일일이 제시하지는 않기로 한다. 비교적 이른 시기의 예로는 다음과 같은 것을 들 수 있다.

개성(開城)에 있는 어던 학성이 일본 동경 가서 류학을 하는데 하키 휴가에 고향을 갔다가 도로 일본으로 가는 길에 대구에 내려 경찰서 압해 서서 교통정리 하는 조선 순사의게 무슨 음식담을 물으닛가 『반말』로 시원치 못하게 대답을 한다고 학성은 『반말』에 분개하여 순사라고 인민의게 함부로 반말을 하느냐고 썰드러서 경찰서로 다리고 들어갔는바 본서의 모 경부는 오히려 순사의 잘못함을 말하여 학성은 곳 도라갓다더라

〈1922년 9월 15일 동아일보 3면〉

국어 교육에서 높임법의 발달은 오랫동안 ‘국어의 특성’ 관련 교육 내용의 하나로 다루어져 왔다.²²⁾ 국어가 높임법이 발달한 언어라는 사실은 교과서를 통해서도 꾸준히 언급되어 왔으나, 그것의 실현에 관여하는 사회적 요인이 역사적으로 변화해 왔다는 점은 그리 큰 관심의 대상이 되지 못하였다. 국어 공동체는 높임법이라는 문법 범주를 계속 유지하면서도 그것의 실현 양상을 미묘하게 달리해 왔다.²³⁾ 이것은 같은 문화를 공유하는 공동체 내에서도 사회의 변화에 따라 개별 문법 범주의 실현에 관여하는 요인이 달라질 수 있음을 암시한다. 이러한 점에서 높임법의 역사적 변이는 ‘언어와 인간’이라는 내용 영역 내에서 ‘언어와 사회’와 ‘언어와 문화’가 분리될 수 있는 또 다른 경계 지점을 제공한다.

박혜진(2022: 43)에서는 높임 표현 교육의 발전 방향과 관련하여 높임법이라는 언어 현상, 나아가 그 맥락 속의 인간을 이해하는 것을 목표로 관련 교육 내용이 통합적으로 구성될 필요가 있음을 지적한 바 있다. 기존의 논의에서 이러한 통합의 기초가 될 수 있는 언어 사례로는 주로 현대국어 ‘-시-’의 기능 변화가 언급되어 왔다(오현아, 2014; 최소영, 2019 ㄱ; 신희성, 2019; 박혜진, 2024). 사회상의 변화에 따른 높임법의 실현 양상 변화는 높임법을 통해 그것을 사용해 온 인간을 사회문화적 맥락 속에 위치시킬 수 있는 새로운 교육 내용의 토대가 될 수 있다.

22) ‘국어의 특성’ 관련 교육 내용은 제4차 교육과정 이후 오랫동안 ‘국어의 특질’이라는 용어로 다루어져 왔다(차경미, 2016: 4-6). 본 연구에서는 2015 개정 교육과정을 따라 해당 내용 영역을 일관되게 ‘국어의 특성’이라는 용어로 지칭하였다.

23) 다만 이 기술 역시 엄밀한 의미에서는 타당한 것으로 보기 어렵다. 고대국어는 중세국어와 같이 청자 높임법이 잘 발달한 언어가 아니었던 것으로 추정되기 때문이다(김태우, 2026).

3. 생산 문화의 변화와 동사의 소멸: ‘뵈다’와 ‘모시다’

어떤 언어를 사용하는 공동체에서 특정 행위가 일상적으로 수행될 경우 해당 행위를 나타내는 동사가 그 언어에 어휘화될 개연성이 높아지게 된다. 전근대 시기에 대부분의 문화권에서 인간의 일상생활을 지배한 것은 수렵과 채집, 그리고 농경과 목축이었다. 무언가를 “베어서 거두어들이는” 행위는 채집 생활이나 농경 생활에서 일상적으로 수행되는 행위 중 하나이며, 이에 따라 많은 언어에서 동사로 표현된다. 학습자에게 비교적 친숙한 언어의 예로는 영어 ‘reap’와 일본어 ‘かる’를 들 수 있다.²⁴⁾

(13) 가. you reap what you sow.

뿌린 대로 거둔다.

나. 自分で蒔いた種は自分で刈らねばならぬ.

자신이 뿌린 씨를 자신이 거두어야 한다.

현대국어에는 이들에 비견될 만한 동사가 없으나, 중세국어에서는 비슷한 의미를 나타내는 동사로 ‘뵈다’를 찾아볼 수 있다.

(14) 가. 벼를 뵈니 雲水 | 뵈오 내히 平호니 돌門을 對호엿도다(稻穫空雲水 川平 對石門) <1481 두시언해 7:38ㄴ>

벼를 베어 거두니 운수가 비고, 내[川]가 고르니 돌문을 마주 보고 있구나.

나. 아버 조차 가아 조 뵈다가 버미 아버를 磨려늘(隨父田間穫粟 豐爲虎所

24) 국어에서는 ‘모, 벼, 쌀, 밥’이라는 네 단어로 구분되는 개념이 영어에서는 ‘rice’라는 단어 하나로 표현되는 현상이 농경 문화권에 속해 있던 지역과 그렇지 않았던 지역의 차이에서 비롯된 것이라는 설명은, 제7차 고등학교 『문법』 교과서에서 처음 언급된 이후 2022 개정 교육과정에 따른 『화법과 언어』 교과서에서까지 널리 받아들여지고 있다. 그러나 ‘reap’와 같은 사례는 이러한 설명이 일종의 편견에 근거한 것이며, 실제로는 영국도 오랫동안 농경 문화권에 속해 있던 지역이었음을 알 수 있게 한다.

噉) <1490 삼강행실도 효:3ㄱ>

아버 좃아 가 조 베어 거두다가 범이 아버를 무니

다. 디는 히에 고기 자브며 나모 뵈여 오는 사르 돌 쏘 보리로다(落日更見漁樵人) <1481 두시연해 7:32ㄴ>

지는 해에 고기 잡으며 나무 베어 거두어 오는 사람을 또 보겠구나.

중세국어 ‘뵈다’는 (14)와 같이 곡식이나 나무 등 주로 식물 부류에 속하면서 베어낸 부분이 이용의 대상이 되는 사물을 논항으로 취하여 그러한 사물의 일부를 베어내어 갈무리하는 행위를 나타내었다(성우철, 2021: 283-286). ‘뵈다’는 근대국어 이후 ‘비다’를 거쳐 ‘비다’의 형태로도 나타나게 되는데, ‘뵈다’와 그 후대형은 20세기 초반까지도 비교적 활발한 쓰임을 보인다.

(15) 가. 나이가 사십은 된 농군 하나이 벼 뵈든 거슬 낫코 녁감의 말디답을 한다 <1912 행락도 4>

나. 썰도 비다 물고 와서 귀치안케 구나나 <1912 흥도화 상:334>

다. 나무 비는 초부들과 쇼 먹이는 목동들은 연장 들고 몽치 들고 <1903 토끼전 17ㄱ>

라. 남의 우양도 치며 나무도 뵈여 겨우 명을 이으니 <1925 소대성전 5>

현대국어 표준어에는 ‘뵈다’의 후대형이 남아 있지 않다. 그런데 지역 방언에서는 “추수하다”를 뜻하는 구성으로 ‘나락 비다’가 쓰이는 예가 전국에서 확인된다.²⁵⁾ 이때의 ‘비다’는 논항의 성격을 고려할 때 ‘뵈다’의 후대형

25) (16)에 제시한 방언의 예는 모두 국립국어원의 <지역어 종합 정보>에서 제공하는 ‘구술 발화 조사 자료’를 통해 확인한 것이다. 해당 자료에는 각 예에 대한 표준어 대역문이 제시되어 있는데, ‘뵈다’비다’의 경우 모든 예에서 ‘베다’로 대역되어 있다는 점이 주목된다. 이러한 사실은 ‘뵈다’비다’가 소멸하는 과정에서 그것이 쓰이던 영역이, 더 일반적인 의미를 나타내면서 음상이 비슷한 ‘버히다’베다’로 대체되었음을 암시한다.

으로 보는 것이 합리적이다. ‘나락’은 벼에서 수확하는 열매를 가리킬 때만 쓰이고 벼라는 식물 자체를 가리킬 때는 쓰이지 않는데, 따라서 “추수하다”를 뜻하는 구성에서 ‘나락’을 논항으로 취하는 서술어로는 ‘버히다>베다’보다는 ‘뵈다’가 쓰이는 것이 더 자연스럽기 때문이다

(16) 가. 콤바이가 나락을 벼어서 내 노면 나락 실어 나른 차가 있소. <2006년

전라남도 진도군 78세 남성>

나. 이제 한 일주일 후에 베르 빈다 이래머는 일주일 전에 물으 딱 뺨미다.

<2004년 강원도 삼척시 75세 남성>

다. 풀 비다가 소 미구 하다 우에 중머슴 하는 거 을자 배우는 기라. <2008

년 경상북도 청도군 74세 남성>

라. 머 허 삭다리두 따 오구 죽은 나무두 비다가 해서 때구 그랬지. <2005

년 충청북도 제천시 74세 남성>

이처럼 ‘뵈다’의 사용역이 축소되어 표준어에서는 거의 자취를 감추게 된 것은, 생산 문화의 변화로 인해 일상생활에서 그러한 행위를 할 일이 많지 않아졌기 때문으로 여겨진다. 채집이나 농경 생활을 하는 인구가 줄어들고 “무언가를 베어서 거두어들이는” 행위를 할 일도 드물어지면서, 그러한 행위를 특징적으로 나타내던 동사인 ‘뵈다’도 사라지게 된 것이다.

여기에 비견될 만한 다른 예로는 ‘모시다’를 들 수 있다. ‘모시다’는 축산 생활과 밀접한 관련을 맺는 동사인데, 중세국어 시기에 이미 소멸의 길을 걷고 있었던 것으로 보인다.

(17) 가. 牧 모실 목 <1527 훈몽자회 중:1ㄴ>

가. 𪛗 쇠가마괴라셔 그 슬 흘 딕모사 머그며(復有鐵鷄아 啄食其肉) <16세기

장수경언해 10ㄱ>

나. 鳥食 몽이 <1748 동문유해 하:36ㄱ>

‘모시다’는 합성어 ‘딛뭇다’에서 확인되는 동사 ‘*뭇다’의 사동사로 “짐승을 치다”를 뜻하는 한자 ‘牧’에 대응되어 쓰인 예가 이른 시기의 한자 학습서에서 확인된다. “날짐승의 먹이”를 뜻하는 현대국어 ‘모이’는 사동사 ‘모시-’에 명사 파생 접미사 ‘-이’가 결합한 ‘*모시’의 후대형으로 추정된다. 18세기 문헌에서 ‘*모시’의 후대형이 ‘뭇이’로 나타난 것은 /△/가 소실되어 탈락하는 과정에서 비음이 첨가된 결과로 볼 수 있다.²⁶⁾ 1938년에 간행된 『조선어사전』에 ‘모이다’가 등재되어 있음을 고려할 때, ‘모시다>모이다’는 꽤 오랫동안 생명력을 유지한 것으로 보인다.

‘모시다’가 이른 시기의 한자 학습서를 비롯한 한정된 문헌에서만 나타나며, 현대국어로 오면서 완전히 사라진 것 역시 비슷한 관점에서 해석할 수 있다. 요컨대 국어 화자 다수의 일상생활에서 짐승에게 먹이를 주는 행위가 차지하는 비중이 점점 줄어들면서 ‘모시다’의 쓰임도 점점 줄어들게 되었으며, 마침내는 가축이나 가금 따위를 기르는 행위를 나타내는 데에 더 일반적으로 쓰이던 동사 ‘치다’에 의해 완전히 대체된 것이다.

문화는 “인간 집단의 생활 양식의 총체”로 넓게 정의될 수도 있고, “인간의 구체적 행동을 규제하는 규칙의 체계”로 좁게 정의될 수도 있다(민현식, 2004: 64). 이 가운데 어느 쪽의 정의를 따르든지 간에 언어와 문화의 관계에 대한 유의미한 언어 경험을 제공하기 위해서는 특정 품사에 한정되지 않는 다양한 언어 사례가 제공될 필요가 있다. 그러나 2022 개정 교육과정에 따른 『화법과 언어』 교과서에서는 ‘까불다’, ‘내외하다’, ‘시원하다’ 정도를 제외하면 이러한 경험을 제공할 수 있는 동사나 형용사의 사례가 다루어지지 못하

26) 이 현상은 특히 방언에서 활발히 나타나는 것으로 알려져 있는데(김수현, 2011), 표준어에서 동일한 현상을 보여주는 단어로는 ‘나시>냉이’, ‘조스롭다>중요롭다’를 들 수 있다(이준환, 2021: 101-103).

고 있다.²⁷⁾

방언에 대한 관심 역시 더 다방면으로 이루어질 필요가 있다. 우리는 국어를 사용하는 공동체를 단일한, 등질적인 집단으로 여기기 쉽다. 그러나 국어는 지리적 요인에 따른 수많은 방언을 포함하고 있으며, 개별 방언에서 발견되는 언어 변이 가운데는 생활 양식을 비롯한 문화적 요인에 기인하는 것이 적지 않다. 기존에 표준어와 방언에 관한 국어 교육 내용은 주로 상황에 따른 적절한 사용에 초점을 맞추었으나, 2022 개정 교육과정에서는 이것을 언어 주체의 정체성과 관련하여 재의미화하는 관점의 전환이 이루어졌다(남가영, 2023: 395). ‘뽕다’와 ‘모시다’를 통한 ‘언어와 인간’과 국어사 교육의 통합은, 여기에서 한발 더 나아가 문화적 요인이 어떻게 지역에 따른 언어 변이에 영향을 미치는지에 관한 인식의 실마리를 제공해 줄 것이다.

V. 결론

교육과정이 교육의 목적을 달성하기 위한 거시적 계획이라면, 교과서는 그러한 계획을 실현하기 위한 교육용 자료라고 할 수 있다. 교육과정이 지향하는 교육적 의도는 원칙적으로는 교과서에 충실하게 반영되어야 할 테지만, 현실적으로는 그러지 못하는 경우도 적지 않다. 본 연구에서 주목한 것은 2022 개정 교육과정의 [12학년01-01]에 반영된 ‘언어와 인간’ 관련 성취기준과 국어사 관련 성취기준의 통합 의도가 『화법과 언어』 교과서를 통해 제대로 구현되지 못하고 있다는 점이었다.

본 연구는 이와 관련하여 크게 두 가지 문제를 지적하였다. 첫째, 기존

27) ‘접촉하다’, ‘충돌하다’는 언어와 사고의 관계를 탐구하기 위해 다루어진 사례이므로 이 절의 논의에서는 제외하였다.

의 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용과 국어사 교육 내용이 서로 분리된 채 유기적으로 연계되지 못하고 있다. 둘째, 기존의 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용과 거기에서 다루어져 온 언어 사례가 반복적으로 다루어지는 경향이 있다. 교과서 검정을 통과해야 하는 부담 속에서 그간 안정적으로, 독립적으로 다루어져 온 교육 내용을 통합하고 새로운 언어 사례를 도입하는 것은 그리 쉬운 일이 아닐 것이다. 그러나 교육과정의 교육적 의도가 교과서를 통해 제대로 구현되지 못하는 것은 국어 교육의 오랜 골칫거리인 이론과 현실의 괴리를 심화시키는 것일 수밖에 없다.

이러한 문제를 극복하기 위해 본 연구는 학습자의 가치 있는 탐구 대상이 될 수 있는 새로운 언어 사례를 제안하였다. 인간의 사고가 언어에 미치는 영향을 체감하기 위한 언어 변화의 예로는 의도와 예정상의 다의성을 다루었고, 사회적 요인에 의한 언어 변화의 예로는 높임법의 실현 양상 변화를 다루었으며, 생산 문화를 통해 언어의 도구성에 주목하게 하는 언어 변화의 예로는 ‘뵤다’와 ‘모시다’의 소멸을 다루었다. 이러한 언어 사례는 어휘에서 문법으로, 명사에서 동사로 학습자의 시야를 넓히는 동시에 언어 변화와 인간을 연결 짓는다는 점에서 기존의 교과서에서 발견되는 문제를 극복할 수 있는 토대를 제공한다.

그러나 본 연구는 이러한 언어 사례를 교육 내용으로 가공하는 데까지만 나아가지는 못하였다. 교육 내용은 텍스트를 통해 교육의 대상이 되는 지식을 학습자의 경험으로 전환하기 위한 활동의 조직을 포함하는 것이어야 한다.²⁸⁾ 이러한 점에서 본 연구에서 제안한 언어 사례는 지식, 경험, 활동으로 구현될 가능성을 내재하고 있으나, 그 자체로 교육 내용이 될 수는 없다. 이것을 실제 교육 현장에서 적용되고 활용될 수 있는 교육 내용으로 조직하기 위해서는 앞으로 더 많은 고민이 필요할 것이다. 여기에 대해서는 후고를 기

28) 교육 내용에 대한 본 연구의 이러한 관점은 제민경(2015: 185-198)의 논의에 기반을 두고 있다.

약하기로 한다.

인간 중심 언어 탐구를 위한 언어 사례가 본 연구에서 제안한 것에 한정되는 것도 아니다. 언어는 그것을 사용하는 인간과 완전히 분리될 수 없으며, 인간을 둘러싼 사회문화적 환경도 인간을 통해 언어에 영향을 미친다. 이러한 관점에서 ‘언어와 인간’과 관련하여 탐구 대상이 될 수 있는 언어 변화의 사례도 더 다양한 방면에서 발굴될 필요가 있다. 잠재적으로 다루어질 수 있는 언어 사례가 많아질수록 교육 내용도 더 다채롭고 풍성해질 수 있다. 익숙함과 편안함을 넘어 더 많은 새로운 교육 내용을 통해 국어사 교육의 지평이 넓어지기를 바란다.

* 본 논문은 2026.04.26. 투고되었으며, 2026.05.13. 심사가 시작되어 2026.06.09. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 고광포(2002), 「'ㄱ' - 켓 - '의 형성 과정과 그 의미의 발달」, 『국어학』 39, 27-48.
- 구본관(2008), 「교육 내용으로서의 어휘사에 대한 연구」, 『국어교육연구』 21, 77-127.
- 구본관(2009), 「패러다임의 변화와 문법 교육의 방향」, 『어문학』 103, 1-40.
- 구본관(2016ㄱ), 「2015 교육과정 문법 영역에 대한 비판적 검토」, 『국어교육학연구』 51(1), 89-133.
- 구본관(2016ㄴ), 「문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화: 탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향」, 『국어교육연구』 37, 197-254.
- 권재일(2016), 『언어학사강의』, 서울: 박이정.
- 김수현(2011), 「방언에 나타나는 모음간 ‘ㅇ/ŋ/’ 삽입의 원인: ‘ㄷ, ㅃ’ 변화와 관련된 어형을 대상으로」, 『방언학』 14, 5-38.
- 김윤신(2016), 「국어 문법 교육 내용으로서의 ‘언어의 본질과 기능’에 대한 연구」, 『언어학』 74, 25-50.
- 김은성(2012), 「문법교육 내용의 표상체로서의 담화: 문법교육 내용화 방안의 변화 모색을 위한 시론」, 『문법교육』 16, 83-110.
- 김태우(2026), 「차자 표기의 청자 높임: 석독구결을 중심으로」, 『구결연구』 56, 5-45.
- 김현주(2018), 「문법론적 변이와 변화」, 『한국어학』 80, 1-32.
- 남가영(2007), 「문법교육의 본유적 경험 구조에 대한 일고: ‘문법인식 경험’의 세 차원(현상, 지식, 학습)을 중심으로」, 『어문연구』 35(1), 491-516.
- 남가영(2023), 「2022 개정 국어과 교육과정 ‘문법’ 영역 개발의 논리와 교육적 의미」, 『청람어문교육』 92, 369-407.
- 남지애(2016), 「‘언어의 본질과 특성’ 교육과정 설계의 방향」, 『제24차 한국문법교육학회 전국 학술대회 발표자료집』, 86-98.
- 남지애(2019), 「‘국어의 특성’ 교육의 관점 정립에 관한 연구: 언어유형론적 관점을 중심으로」, 『국어교육연구』 43, 71-111.
- 남지애(2020), 「‘언어의 본질’ 교육 내용에 대한 이론적 탐색: 복잡적응계(CAS)로서의 언어의 본질을 중심으로」, 『문법교육』 40, 103-151.
- 민현식(2004), 「(한)국어 문화교육의 개념과 실천 방향」, 『한국언어문화학』 1(1), 59-103.
- 박진호(2015), 「언어유형론이 한국어 문법 연구에 제시하는 것들」, 『일어일문학연구』 94(1), 3-27.
- 박혜진(2022), 「높임 표현 교육의 변화 양상 고찰」, 『제293회 한국어교육학회 전국학술대회 발표자료집』, 33-44.
- 박혜진(2024), 「선어말 어미 {-시-}의 사용 영역 확대에 관한 문법교육 방향 탐색」 『새국어교육』 140, 233-275.
- 성우철(2021), 「중세 한국어 ‘뵈다[세]’의 의미에 대한 연구」, 『한국어학』 91, 273-314.

- 성우철(2025), 「범주 중심 국어사 교육 내용 연구: 양태 범주를 중심으로」, 고려대학교 국어교육학과 박사학위논문.
- 성우철(2026), 「석독구결 자료의 지시대상 높임법: 15세기 한글 자료와의 비교를 중심으로」, 『구결연구』 56, 47-87.
- 신명선(2017), 「국어과 교육내용의 교과서 구현 방식의 관례성과 오개념: 문법 영역의 ‘언어의 본질과 특성’을 중심으로」, 『문법교육』 31, 87-134.
- 신희성(2019), 「과거와 현재, 미래를 아우르는 국어사 교육의 방향성 탐색: 국어의 역사성 교육을 중심으로」, 『국어교육학연구』 54(3), 167-205.
- 양영희(2016), 「2015 국어과 교육과정에 근거한 국어사 교육 내용 설계」, 『국어교육학연구』 51(4), 156-179.
- 양영희(2023), 「어문 규정과 사전의 등재어 변화에 바탕한 국어사 교육 내용 개발 및 학습 모형 설계: 언어 변화의 ‘현재성과 역동성’을 보여주는 사례를 중심으로」, 『국어교육』 181, 287-315.
- 오현아(2014), 「선어말어미 -시-의 문법 교육 내용 검토: -시-의 청자 높임 기능을 중심으로」, 『인문과학연구』 40, 157-180.
- 이관희(2013), 「‘언어의 특성’의 문법교육 내용화 방향」, 『국어교육』 141, 31-65.
- 이기문(1961), 『국어사개설』, (초판), 서울: 민중서림.
- 이기문(1972), 『국어사개설』, (개정판), 서울: 민중서림.
- 이기문(1998), 『국어사개설』, (신정판), 파주: 태학사.
- 이기연(2015), 「국어 어휘에 나타난 한국 문화에 대한 연구」, 『국어교육』 150, 57-82.
- 이동석(2019), 「어원의 국어 교육적인 의의와 활용 방안」, 『국어사연구』 28, 159-200.
- 이승원(2003), 「한국어의 계통과 형성에 관한 서술 내용의 통시적 검토: 중등학교 국어, 문법 교과서를 중심으로」, 『청람어문교육』 27, 1-36.
- 이준환(2021), 「중세 국어 /△/(반치음)의 음성적 실현과 변화의 관계」, 『어문논집』 86, 73-110.
- 임동훈(2001), 「‘-겠-’의 용법과 그 역사적 해석」, 『국어학』 37, 115-147.
- 임지룡(2016), 「해석 작용의 언어 층위별 양상과 의미 특성」, 『언어학연구』 40, 285-318.
- 장경준(2009), 「점토구결 자료의 문법 형태에 대하여」, 『국어학』 56, 249-279.
- 정연주(2017), 『구문의 자리채우미 ‘하다’ 연구」, 파주: 태학사.
- 정은진(2019), 「통시적 관점의 언어 교육 제안: ‘사진(寫眞)’ 관련 언어 표현의 통시적 변화를 중심으로」, 『한국어문교육』 29, 175-205.
- 정은진(2020), 「어휘적 언어의 형성 원리에 대한 국어교육적 연구: 가전제품 관련 어휘적 언어를 중심으로」, 고려대학교 국어교육학과 석사학위논문.
- 정은진(2023), 「전통 생활 어휘를 활용한 어문생활사 교육 연구」, 『국어교육학연구』 58(2), 115-150.
- 제민경(2015), 「장르 문법 교육 내용 연구」, 서울대학교 국어교육과 박사학위논문.
- 조진수(2018), 「교육적 인식론 관점의 국어사 교재 구성 원리 탐색」, 『한국어학』 78, 81-110.

- 주세형(2005), 「학습자 중심의 국어사 교육 내용 설계 방향」, 『국어교육학연구』 22, 325-354.
- 차경미(2016), 「언어유형론적 관점에서의 국어의 특질 교육 내용에 대한 비판적 고찰」, 『제25차 한국문법교육학회 전국학술대회 발표자료집』, 2-19.
- 최소영(2011), 「국어 문화에 대한 교육 내용으로서의 어휘사 교육 연구」, 『국어교육연구』 28, 113-144.
- 최소영(2018), 「범시적 관점의 문법 교육 탐색」, 『국어교육연구』 42, 201-230.
- 최소영(2019 ㄱ), 「언어 변화 기반의 국어사 교육 설계 연구」, 서울대학교 국어교육과 박사학위 논문.
- 최소영(2019 ㄴ), 「진행 중인 변화의 국어사 교육 내용화 연구: 용언 활용 변이 탐구를 중심으로」, 『국어교육학연구』 54(3), 287-314.
- 최소영·조재운·서영진(2024), 「2022 개정 국어과 교육과정 ‘화법과 언어’ 과목의 개발」, 『청람어문교육』 99, 7-42.
- 한미경(2012), 「경어연구와 커뮤니케이션」, 『일본어학연구』 34, 25-41.
- 한미경(2013), 『일본어 경어사』, 파주: 태학사.
- 홍태경(2025), 「내러티브 사고에 기반한 ‘언어의 본질’ 교육 연구」, 서울대학교 국어교육과 석사학위논문.
- Brown, R. & A. Gilman (1960), "The pronouns of power and solidarity", In Thomas A. Sebeok (Ed.), *Style in Language*, Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.
- Bybee, J., R. Perkins, & W. Pagliuca (1994), *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*, Chicago: University Of Chicago Press.
- Comrie, B. (1976), *Aspect*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Held, G. (1999), "Submission strategies as an expression of the ideology of politeness: reflections on the verbalisation of social power relations", *Pragmatics* 9, 21-36.
- Palmer, F. R. (1990), *Modality and the English Modals, Second Edition*, New York: Routledge.

2022 개정 교육과정 『화법과 언어』 교과서의 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용에 대한 검토 — 국어사 교육과의 연계를 중심으로 —

성우철

2022 개정 교육과정의 선택 과목 ‘화법과 언어’가 신설되는 과정에서 기존의 ‘언어와 인간’ 관련 성취기준과 국어사 관련 성취기준은 통합되어 [12화언01-01]로 재구성되었다. 이러한 성취기준 통합은 교육 내용 감축 요구에 따른 불가피한 선택이기도 하였으나, 언어 변화를 인간과 분리하여 다루어 온 전통적인 국어사 교육의 한계를 극복하기 위한 새로운 시도이기도 하였다. 그러나 『화법과 언어』 교과서에서는 기존의 ‘언어와 인간’ 관련 교육 내용과 국어사 교육 내용이 서로 분리된 채 유기적으로 연계되지 못하고 있으며, 일부 교과서에서는 기존에 오랫동안 다루어져 온 교육 내용과 언어 사례가 반복적으로 재생산되는 경향을 확인할 수 있다. 본 연구는 이러한 문제를 극복하기 위한 새로운 언어 사례로 의도와 예정상의 다의성, 높임법의 실현 양상 변화, ‘뉘다’와 ‘모시다’의 소멸을 제안하였다. 이러한 언어 사례는 인간이 언어 변화에 미치는 영향을 더 넓은 시각에서 바라볼 수 있게 한다는 점에서 가치 있는 탐구 대상이 된다. 인간을 중심으로 언어를 탐구할 수 있는 더 다양한 언어 사례가 발굴되어 더 풍성한 교육 내용으로 열매를 맺을 수 있기를 바란다.

핵심어 2022 개정 교육과정, 화법과 언어, 성취기준 통합, 언어와 인간, 국어사 교육, 언어 변이, 언어 변화, 인간 중심 언어 탐구

A Review of Educational Content Related to “Language and Humans” in the 2022 Revised Curriculum Speech and Language Textbooks

— Focusing on the Connection with
Korean Historical Linguistics Education —

Seong Wucheol

In the process of establishing the elective subject Speech and Language in the 2022 Revised Curriculum, the previous achievement standards related to “Language and Humans” and those related to Korean historical linguistics were integrated and reorganized into [12SL01-01]. The integration of achievement standards, which was inevitable for reducing educational content, represented a novel attempt to overcome the limitations of traditional Korean Historical Linguistics Education, which has long treated language change in isolation from human factors. However, in Speech and Language textbooks, the educational content of “Language and Humans” and Korean Historical Linguistics Education remains distinct, failing to realize an organic connection. Furthermore, some textbooks utilize educational content and linguistic examples extensively employed in previous textbooks. To address these issues, this study proposes new linguistic examples: the polysemy of intention and prospective aspect, changes in the realization patterns of honorifics, and the disappearance of the words *buyda* and *mozida*. These examples serve as valuable subjects for inquiry, highlighting the influence of humans on language change from a broader perspective. The identification of more diverse linguistic examples for human-focused language inquiry is expected to produce richer, more meaningful educational content.

KEYWORDS 2022 Revised Curriculum, Speech and Language, integration of achievement standards, Language and Humans, Korean Historical Linguistics Education, language variation, language change, human-focused language inquiry