

이론 문법에서 본 학교문법의 용어들

임 동 훈*

본고는 이론 문법의 시각에서 학교문법의 용어를 검토하여 학교문법의 용어가 일반언어학적 기술에 부합되는 길을 모색해 보고자 한다. 학교문법의 용어들은 크게 넘치는 용어와 부족한 용어로 나눌 수 있다. 넘치는 용어에는 어절과 문장 성분이 대표적이다. 어절 개념은 문장 구조에 대한 잘못된 이해를 유발할 수 있고 주어, 서술어 등을 가리키는 뜻으로 문장 성분이란 용어를 쓰는 것은 일반언어학적 용법과 크게 다르다. 어절은 문법 기술에서 제외하고 문장 성분은 문법적 관계라는 용어로 대체하는 것이 합당하다. 또 관계언과 주동이란 용어도 문법 교육에 도입할 필요가 없다.

부족한 용어는 보어와 보조사가 대표적이다. 학교문법의 보어에 대해서는 ‘되다, 아니다’ 앞에 오는 성분에 대해서만 보어로 보는 이유가 분명하지 않다는 비판이 있었고 이를 바탕으로 보어를 확대하자는 논의가 많았다. 그러나 보어에는 논항 보어와 서술어 보어가 있고 학교문법의 보어는 바로 서술어 보어임을 명확히 기술하면 보어의 개념이 분명해질 것이다. 보조사는 맥락상 상정되는 대조항 간의 세로관계를 표시함을 기술하고 용어도 대조조사로 대체하는 것이 문법 설명에 더 효과적이다.

또 부정문과 관형절을 설명할 때 사용한 ‘긴, 짧은’이란 용어도 느슨하고 체계적이지 못하다. 부정문은 부정 부사에 의한 것과 부정 용언에 의한 것으로 기술하고 관형절은 ‘긴, 짧은’에 해당하는 부류가 성질이 다름을 밝힐 필요가 있다. 사동문에 쓰인 ‘파생적’이란 용어도 ‘형태론적’, ‘접사적’이나 ‘사동사에 의한’으로 대체하는 것이 일반언어학적 기술에 더 부합하고 ‘보조적’은 연결 방향의 측면에서 ‘대등적, 종속적’과 다르고 동일한 어미가 ‘보조적, 종속적’으로 쓰일 수 있어 따로 설정할 필요가 없다.

* 이화여자대학교 국어국문학과 교수.

핵심어: 학교문법, 어절, 문장 성분, 보어, 보조사, 주동, 보조적

1. 서론

중고등학교에서 배우는 학교문법의 용어는 입시로 끝나지 않고 대학이나 대학원에서 진행되는 학문 활동과 연계된다. 그런데 학문 활동은 기본적으로 특정 국가로 한정되지 않고 국제적으로 소통되므로 학교문법의 용어가 교육적 효과를 높이면서도 일반언어학적 기술에 부합하는 길이 있다면 그 길을 따르는 것이 합리적일 것이다. 이 점에서 이 글에서는 일반언어학에서 논의되어 온 이론 문법의 관점에서 학교문법의 용어들을 검토함으로써 이들이 국제적으로 소통이 되고 이론 문법과도 잘 연결이 되는 길을 모색하고자 한다.

이러한 작업을 위해 먼저 그간 학교문법의 용어가 어떤 개념으로 사용되었는지를 해방 후 펴낸 문법 교과서를 검토 대상으로 하여 살펴보도록 한다. 해방 후 문법 교과서는 검정, 인정, 국정 등의 과정을 통해 승인되는 과정을 거친 후 학교 현장에서 교육되었으므로 학교문법의 용어가 내부적으로 어떻게 정립되어 왔는지를 살피는 좋은 자료가 된다.¹⁾ 그다음에는 이 용어들을 대상으로 일반언어학적 시각에서 불필요하거나 부족한 부분을 찾아 고찰함으로써 이 용어들이 국제적으로 어떻게 소통될 수 있는지를 논의하기로 한다.

1) 문법 교과서는 2002년에 나온 국정교과서가 마지막이고 그 이후는 2009년, 2011년 개정 교육과정에 따른 검정교과서 《독서와 문법》과 2015년 개정 교육과정에 따른 검정 교과서 《언어와 매체》에서 문법이 기술되어 왔다. 이들 교과서는 2002년의 문법 용어를 바탕으로 하고 있고 독자적인 문법 교과서가 아니라는 점에서 본고의 검토 대상에서는 제외하기로 한다. 해방 후 문법 교과서는 이화여대 국어교육과 김은성 교수에게서 사본을 대여받아 분석하였다. 이 자리를 빌려 김은성 교수에게 감사드린다.

2. 넘치는 용어

2.1. 어절과 문장 성분

학교문법에서 문장의 성분은 ‘무엇이 어찌한다’, ‘무엇이 어떠하다’, ‘무엇이 무엇이다’와 같은 골격 문장을 바탕으로 하는데(문교부 1985: 62), 이러한 골격 문장은 어절에 기반을 두고 있다. 위에서 ‘무엇이’, ‘어찌한다’, ‘어떠하다’, ‘무엇이다’가 바로 어절이기 때문이다.²⁾ 이에 대한 논의는 해방 후 여러 문법 교과서에서 확인해 볼 수 있다.

(1) 가. 문장의 각 어절은 글월의 성분이라 이른다. 어절은 체언에 조사가 결합한 것, 용언 어간에 어미가 결합한 것, 관형사와 부사를 가리킨다
(이희승 1956: 161)

나. 문장은 어절이 모여서 이루어지며, 성분은 문법적인 구실을 맡은 문의 단위로서의 어절이다(강복수 · 유창균 1967: 14, 20)

다. 문장은 어절을 단위로 해서 구성된 것이다(김민수 · 이기문 1968: 14)

라. 어절은 문장을 직접 구성하는 문법 단위이며 성분은 문장을 구성할 때 가지는 구실에 따라서 나눈 어절의 부류이다
(이응백 · 안병희 1978: 7)

마. 문장 성분의 단위는 어절이다(허웅 1979: 106)

바. 어절이 모여 문장이 된다. 주어는 문장에서 주체가 되는 어절이다
(이길록 · 이철수 1979: 58)

2) 6세기 프리스키아누스(Priscianus)는 라틴어 문장의 최소 단위를 단어(dictiō)로 보았다(Robins 1997: 70). 이처럼 굴절어에서는 문장의 최소 단위를 단어로 봄이 일반적이거나 교착어인 한국어에서는 단어에 가까운 조사가 격을 표시하므로 어절이라는 개념을 도입했다고 판단된다. 한편, 어절(語節)이 일본어 문법에서 문절(文節)이라고 하는 것을 빌려 온 개념이라는 지적은 남기심(1985) 참조.

그런데 어절을 설정하여 문장 성분을 설명하면 몇 가지 문제가 있다. 첫째는 불필요한 용어를 도입해야 한다는 점이다. (2가)의 문장을 어절로 분석하면 (2나)가 되고 이러한 어절 단위를 바탕으로 주어, 서술어를 설정하면 ‘코스모스가’만 주어가 되고 ‘아름답다’만 서술어가 된다. 그러나 이는 (2가)의 주술 구조가 ‘저 코스모스가’와 ‘아주 아름답다’로 분석된다는 언중들의 직관을 설명하는 데 부족하다. 이런 이유로 학교문법에서는 (2다)처럼 분석하기 위하여 ‘주어부, 서술부’라는 용어를 추가로 도입하여 설명하고 있다(문교부 1985: 65, 교육부 1991: 67, 교육부 1996: 69, 교육인적자원부 2002: 149).

(2) 가. 저 코스모스가 아주 아름답다.

나. [제] [코스모스가] [아주] [아름답다]

다. [저 코스모스가] [아주 아름답다]

둘째는 성격이 다른 관형어와 부사어를 주어, 서술어와 함께 문장의 성분으로 설정하게 된다는 문제가 있다. (2나)에서 ‘저 코스모스’와 ‘아주 아름답다’는 명사구와 형용사구이고 이때의 ‘저’와 ‘아주’는 문장의 성분이 아니라 명사구와 형용사구의 성분이다. 관형어와 부사어는 주어, 서술어와 마찬가지로 문법적 관계의 하나이나 꼭 문장의 성분이 되는 것은 아니다. 학교문법에서는 이를 보완하기 위해 관형어와 부사어를 부속 성분이라 하여 주어, 서술어와 같은 주성분과 구분하고 있지만 이는 어절 단위의 분석을 선택하지 않았다면 생기지 않았을 문제이다.

셋째, 어절 단위의 문장 분석은 통사적 성분 구조를 드러내지 못한다는 문제가 있다.³⁾ (2가)의 통사적 성분 구조는 ‘[[[저 [코스모스]]가] [아주 [아름답다]]다]’이다. ‘저 코스모스’ 전체에 조사 ‘가’가 결합하고 ‘아주’는 ‘아름답’을 수식하고 있는데 (2나)와 같은 어절 단위 분석에서는 이러한 통사 구조

3) 이는 남기십(1985)에서 자세히 언급된 바 있다.

와 어긋나는 결과를 보여 준다.⁴⁾ 이 문장을 잘못 듣고 ‘무엇이 아주 아름답다고?’라고 물었을 때 ‘무엇’이 가리키는 것은 ‘코스모스’가 아니라 ‘저 코스모스’라는 언중들의 직관을 포착해 주지 못하는 것이다.

이상의 세 가지 문제를 고려할 때 문장 분석에서 ‘어절’이라는 단위를 도입하는 것은 불필요할뿐더러 문법적 사실을 설명하는 데도 도움이 되지 못한다고 할 수 있다. 어절을 도입하여 문장을 분석하기보다 통사적 성분 구조를 바탕으로 문장을 분석하는 방식이 조사나 어미의 기능을 이해하는 데도 훨씬 더 낫다고 생각한다.⁵⁾

어절과 더불어 문장 성분이라는 용어도 적절한지 논의할 필요가 있다. 학교문법에서는 문장의 골격이 되는 주성분으로 서술어, 주어, 목적어, 보어를 두고 주성분의 내용을 수식하는 부속 성분으로 관형어, 부사어를 두며 다른 문장 성분과 직접적인 관련이 없는 독립 성분으로 독립어를 두고 있다. 그러나 문장 성분은 구성(construction)이 문장인 언어 단위의 성분(constituent)이라는 뜻일 뿐 주어, 서술어 등을 가리키는 용어가 아니다.⁶⁾

일반언어학에서 주어, 서술어를 가리키는 용어로는 문법적 관계(grammatical relation), 통사적 관계(syntactic relation), 문법적 기능(grammatical function), 통사적 기능(syntactic function)이 쓰여 왔다. 문법적 관계, 문법적 기능에서의 ‘문법적’이란 ‘통사적’이란 좁은 뜻을 가리키는 말이므로 문법적 관계, 문법적 기능과 통사적 관계, 통사적 기능은 같은 말이다(Comrie 1989: 65).⁷⁾

학교문법이 형성되는 데에는 오랜 전통이 있었지만 전통적으로 쓰인 용

4) 예컨대 허웅(1979: 10)에서는 ‘아름다운 꽃이 피었다’에서 ‘아름다운’이 ‘꽃’을 한정한다고 하였는데, 이는 ‘아름다운’이 ‘꽃’을 수식하고 ‘아름다운 꽃’ 전체에 ‘이’가 결합한다는 문법적 사실을 드러내지 못하는 기술 방식이라고 할 수 있다.

5) ‘이다’를 서술격 조사로 보는 이유도 어절과 관련이 있다. 문장을 어절로 분석하고 어절이 체언과 조사의 결합, 어간과 어미의 결합으로 구성된다고 할 때, ‘체언+이다’는 어절에 해당하고 어절 중에서 체언과 조사의 결합으로 볼 수밖에 없기 때문이다.

6) 이상춘(1946: 129)에서는 ‘성분’이란 용어를 ‘어절’이란 뜻으로 쓰고 있다.

7) Lyons(1968: 320, 334)에서도 통사적 기능이란 용어와 문법적 기능이란 용어를 함께 사용하고 있다.

어가 언어학적으로 소통되기 어렵다면 소통이 되는 용어로 대체하는 것도 고려할 필요가 있다. 문장 성분을 대체할 용어로는 문교부(1985: 20), 교육부(1996: 45), 교육인적자원부(2002: 95)에서 격조사를 설명할 때 사용한 ‘문법적 관계’가 적절하다고 생각한다. 여기서의 문법적 관계란 ‘이/가’와 ‘을/를’이 앞말이 주어나 목적어의 자격을 가지게 한다고 할 때의 주어, 목적어를 가리키기 때문이다.⁸⁾

2.2. 관계언과 주동

학교문법에서 발견되는 불필요한 용어로는 ‘관계언’과 ‘주동’이 있다. ‘관계언’은 “주로 체언 뒤에 붙어 다양한 문법적 관계를 나타내거나 의미를 추가하는 의존형태소(교육인적자원부 2002: 95)”라고 정의되고 있지만 ‘의미를 추가하는 의존형태소’라는 부분이 관계언의 정의에 포함된다면 관계언이란 용어의 정당성이 흔들린다고 할 수 있다.

관계언은 ‘품사’나 ‘단어의 갈래’라는 장에서 ‘체언, 용언, 수식언, 독립언’과 함께 설명되고 있다(교육부 1991, 교육부 1996, 교육인적자원부 202).

(3) 가. 체언: 명사, 대명사, 수사

나. 용언: 동사, 형용사

다. 관계언: 조사

라. 수식언: 관형사, 부사

마. 독립언: 감탄사

위 (3)에서 보듯이 체언은 명사, 대명사, 수사를 포괄하고 용언은 동사, 형용사를 포괄한다는 점에서 품사에 바탕을 두고 있음이 분명하다.⁹⁾ 대명

8) ‘관계’라는 용어는 격조사를 포괄하는 용어로 쓰인 ‘관계언’에서도 확인된다.

9) 체언은 그 뒤에 주격조사가 붙으면 주어가 되고 목적격 조사 붙으면 목적어가 되고 부사격조사가 붙으면 부사어가 되며, 그 뒤에 호격조사가 붙으면 독립어가 된다. 동사, 형

사, 수사는 명사 자리에 올 수 있고 형용사는 동사와 마찬가지로 활용을 하기 때문이다. 그러나 관계언은 수식언, 독립언과 더불어 문법적 관계에 바탕을 두고 있다. 품사는 범주상의 구분이고 문법적 관계는 기능상의 구분이라고 할 때 관계언의 성격은 체언, 용언과 다르다고 할 수 있다.

게다가 독립언에는 감탄사밖에 없고 관계언에는 조사밖에 없다는 점에서 기계적으로 ‘체언’, ‘용언’에 맞추어 ‘관계언’, ‘독립언’을 설정하는 일은 층위의 측면에서도 불필요하였다고 판단된다(이선웅 2012: 172).¹⁰⁾ 더구나 학교문법에서는 감탄사가 문장 성분으로서 독립어라는 기술을 이미 하고 있는데 굳이 독립언을 설정하여 감탄사의 상위 범주로 제시할 이유도 없다고 할 것이다.

학교문법에서 사동(使動)을 설명할 때 함께 등장하는 용어로 주동(主動)이 있다. 이는 피동(被動)을 설명할 때 함께 등장하는 능동(能動)에 비견된다. 그러나 능동과 달리 주동이란 용어는 도입하지 않아도 되며 도입하면 언어 현상에 배치되는 경우도 존재한다.

(4) 가. 행동하는 주체가 자발적으로 하는 동작(이희승 1956: 81, 1964: 66)

나. 주체가 스스로 마음 내키는 대로 하는 동작(김민수·이기문 1968: 118)

다. 동작주가 스스로 행하는 동작(문교부 1985: 87, 교육부 1991: 89)

라. 주어가 직접 동작을 하는 것(교육부 1996: 92, 교육인적자원부 2002: 185)

(4)는 주동에 대한 그간의 정의들이다. 대체로 자발적으로, 스스로 하는 동작을 가리킨다. 그러나 사동 접미사가 붙는 용언에는 형용사나 자발성과 무관한 자동사들이 적지 않다. 예컨대 ‘주민들이 담장을 높였다’나 ‘아이

용사도 뒤에 붙는 어미에 따라 서술어, 관형어, 부사어가 될 수 있다.

10) 실제로 문교부(1985)에서는 ‘체언, 용언, 수식언’이란 용어만 사용하고 ‘관계언, 독립언’이란 용어는 사용하지 않았다.

가 음식을 남겼다'라는 사동에 대응되는 주동은 '담장이 높다'나 '음식이 남다'인데 어찌 이것들이 자발적인 동작으로서 주동에 해당한다고 할 수 있겠는가?

또 피동에 대해 능동이란 용어를 사용하는 것은 동일한 명제가 두 가지 대립 형식으로 나타날 수 있기 때문이다. 피동은 주어가 행위자나 피행위자나에 따라 교체되는 동사의 대립 형식을 가리키는 태(voice)의 일종이므로 피동을 설명할 때 이와 대립하는 능동이란 용어는 필수불가결하다. 그러나 사동은 태의 일종도 아니어서 주동이란 용어가 필요하지 않다.

사동은 원인 사건과 결과 사건의 관계가 서술어를 중심으로 표현되는 언어 현상을 가리킨다(Comrie 1989: 165). 사동은 '죽다 > 죽게 하다'처럼 분리된 서술어가 사용되는 분석적인 사동이 있을 수 있고 '죽다 > 죽이다'처럼 파생접사가 사용되는 형태론적 사동이 있을 수 있고 'die > kill'처럼 별개의 단어가 사용되는 어휘적 사동이 있을 수 있다. 이들 모두 원인 사건과 결과 사건이 포함된 복합 사건을 가리키는데, 여기서 결과 사건을 따로 떼어 주동이라고 명명하는 것은 일반언어학적 기술에 부합하지 않을뿐더러 합당한 이유도 찾기 어렵다.

3. 부족한 용어

3.1. 보어와 보조사

학교문법에서는 '되다', '아니다' 앞에서 격조사 '이/가'와 결합하여 나타나는 성분을 보어라고 한다. 그러나 이러한 보어 개념은 분포와 조사 형태 위주로 정의되어 있을 뿐 그것의 문법적 성격이 충분히 제시되어 있다고 하기 어렵다. 그래서 보어의 범위를 확대하거나 보어의 의미를 규정하거나 심지어 보어를 문장 성분, 즉 문법적 관계에서 제외하려는 논의도 있어 왔다.¹¹⁾ 이러한 논의는 다른 문법적 관계와 달리 보어의 개념이 상당히 이

질적이라는 데서 출발하는 것 같다.

그간 문법 교과서에서 제시한 보어에 대한 논의를 정리해 보면 다음과 같다.

(5) 가. 불완전한 ‘되다, 아니다, 같다’ 앞에 오는 말(정인승 1949: 50)

나. 잡음씨(‘이다, 아니다’)의 부족한 바탕을 기워 채우는 말(최현배 1958: 164)

다. 글월의 서술어로서 아무런 뜻도 이루지 못하는 ‘되다, 하다, 앓다, 싶다, 못하다’ 앞에 오는 말(이희승 1964: 154)¹²⁾

라. ‘되다, 아니다, 같다, 비슷하다, 다르다, 못하다’ 앞에 오는 말(정인승 1966: 168)

마. ‘되다, 비슷하다’ 앞에 오는 말(김민수 · 이기문 1968: 9)

바. ‘되다, 다르다, 삼다, 부르다’ 앞에 오는 말(이승녕 1974: 51)¹³⁾

사. 서술어의 내용을 보충하는 성분으로 ‘되다, 아니다, 같다’ 앞에 오는 말(이응백 · 안병희 1978: 14, 92)

아. ‘아니다, 되다, 같다, 다르다’ 앞에 오는 말(이길록 · 이철수 1979: 62)

보어는 기움말(정인승 1949, 최현배 1958), 보충어(이희승 1964)로도 불렸으나 대부분의 교과서에서 보어란 용어가 선택되었다. 격조사를 중심으로 보어 논의를 살펴보면 (5나)를 제외하고 모두 보어를 ‘이/가’ 격조사가

11) 보어의 범위를 확대하자는 논의로는 양명희(2006), 김원경(2010), 유현경(2019)이 있다. 양명희(2006)은 보어를 ‘이/가’ 성분으로 한정하지 않으나 김원경(2010), 유현경(2019)에서는 보어를 ‘이/가’ 성분으로 한정하고 있다. 이선웅(2019)은 보어의 개념을 분명히 하려 하였고 이금희(2021)에서는 ‘되다, 아니다’ 앞에 오는 명사구도 보어로 보지 말자는 주장을 하였다.

12) 예는 다음과 같다. “철수는 서울로 가게 되었다”, “북동이는 그림을 그리려 한다”, “그 사람은 오지 않는다”, “이(제) 끝으로 사귀는 벗은 미덥지 못하다”, “그 사람의 말이 옳은가 싶다”

13) ‘삼다’, ‘부르다’와 관련된 예는 다음과 같다. “나는 너를 친구로 삼았다”, “우리는 경상도를 영남이라고도 부른다”

붙은 말로 제한하지는 않았음을 알 수 있다. ‘같다, 다르다, 비슷하다’는 ‘와/과’ 격조사를 요구하고 ‘삼다’는 ‘로’ 격조사를 요구하기 때문이다. 또 그간의 보어 논의에서 의미적인 정의가 없었던 것도 아니다. 보어를 요구하는 용언에 대해 ‘불완전한’, ‘바탕[實質]이 부족한’, ‘아무런 뜻도 이루지 못하는’ 등의 표현을 하여 보어를 용언의 불완전성을 보충하는 말이라고 보아 왔던 것이다.

언어학사에서 보어(complement) 개념이 등장한 것은 그리 오래가 아니다. 명시적이지는 않지만 중세 사변문법(speculative grammar)이 출현하면서 Modistae 학파에 의해 보어와 비슷한 개념이 도입되었다. 이 학파는 문장을 구성하는 두 부분인 명사와 동사의 통사적 기능을 각각 *suppositum*과 *appositum*이라고 부르고 의존 관계와 종결 관계를 바탕으로 그 관계를 분석하였다. 이들에 따르면 *appositum*인 동사는 의존어이고 *suppositum* 자리에 오는 주격형의 명사는 종결어이다. 동사의 의존 관계가 명사에 의해 해소되기 때문이다(Robins 1997: 96-97). 이는 주격형의 명사를 동사의 보어로 본 초기의 논의라 할 만하다.

Modistae 학파의 논의는 동사와 사격형의 명사 사이에도 적용되어 주격형의 명사뿐만 아니라 사격형의 명사도 보어로 볼 수 있게 되었다. 이후 보어는 어떤 구성(construction)을 완성시키는 요소로 정의되었고 구성이 문장인 경우는 서술어의 논항과 보어가 거의 비슷한 의미로 쓰이게 되었다. 물론 핵 계층(X-bar) 이론에서는 핵어인 X와 자매 관계인 명사구만 보어가 되고 X와 자매 관계인 주어는 보어에서 제외되기도 하지만 보어가 서술어가 요구하는 성분이라는 정의는 유지되었다(Haegeman 1994: 105).

그러나 명제가 주어와 서술어로 분석된다면 주어 역시 서술어 없이는 명제를 완성하지 못한다는 점에서 서술어도 보어가 될 수 있다.¹⁴⁾ 영어를 예로 들면 ‘It tastes nice. He sounded a fool.’에서 *nice*, *a fool*, 그리고 ‘All

14) 중세의 전통 문법에서는 명제가 주어와 서술어라는 두 개의 종단어(term)로 분석되었다(Dinneen 1967: 135). 이는 서술어도 주어와 마찬가지로 종단어(term)의 하나임을 의미한다.

animals are equal'에서의 *equal*은 서술어이면서 보어 노릇을 한다. 이들은 주어의 보어(subject complement)라고 불리는데 'He became happy'와 'They made him happy'와 같은 관계를 통해 목적어의 보어(object complement)로도 실현된다(Matthews 1981: 115, 116).

위에서 알 수 있듯이 보어는 크게 논항 보어와 서술어 보어로 나눌 수 있다. 논항 보어에는 이론에 따라 주어가 포함되기도 하고 빠지기도 하나 목적어와 같이 서술어가 필수적으로 요구하는 성분은 항상 포함된다. 서술어 보어에는 주어의 보어와 목적어의 보어가 포함된다. 그리고 목적어를 포괄하는 용법으로 보어라는 용어를 사용하지 않는 이론에서는 보어가 서술어 보어만을 가리킨다.¹⁵⁾

서술어 보어는 계사 구문에서 주로 나타나는데 이 구문에서 계사는 현재 속성을 표시하는 부류와 결과 속성을 표시하는 부류로 나뉜다. 영어를 예로 들자면 'The girl seemed very restless'에서의 *seem*은 현재 속성을 나타내는 계사이고 'The girl became very restless'에서의 *become*은 결과 속성을 나타내는 계사이다(Qurik et al. 1985: 1171).

그간 문법 교과서에서 사용한 보어라는 용어는 논항 보어와 서술어 보어가 섞이는 경우도 있었지만 대체적으로는 서술어 보어를 가리켜 왔다고 할 수 있다. 대부분의 문법 교과서에서 '되다, 아니다, 같다' 앞에 오는 성분을 보어로 기술했다는 것이 이를 증명한다. 또 학교문법에서 '되다, 아니다' 앞에 오는 성분만을 보어로 기술했 것도 이때의 보어가 논항 보어가 아니라 서술어 보어임을 분명히 한다.

그간의 문법 교과서에서 보어를 서술어 보어의 개념으로 사용한 예는 양주동·유목상(1968: 43-44)에서 찾아볼 수 있다.

(6) 가. 사슴이 노루가 아니다.

나. 물이 얼음이 된다.

15) 목적어와 보어를 구분하는 이론에서 보어는 주어의 보어와 목적어의 보어를 가리킨다 (Qurik et al. 1985: 720).

- 다. 세월은 물과 같다.
 라. 나는 그를 친구로 삼았다.
 마. 그는 고생을 낙으로 알았다.
 바. 우리는 그이를 사장이라고 부른다.

(6가, 나, 다)는 주어에 대한 보어로 제시된 예이고 (6라, 마, 바)는 목적어에 대한 보어로 제시된 예이다. (6다)에서 ‘같다’는 대칭 서술어라는 점, (6바)에서 ‘그이를’은 ‘그이가’에 대응된다는 점에서 (6다)와 (6바)의 예는 달리 분석될 수 있지만 (6)의 예시를 통해 보어가 서술어 보어라는 뜻임을 분명히 드러나 있다.¹⁶⁾

그러나 보어가 논항 보어가 아니라 서술어 보어임을 인식하지 못한 논의에서는 다음과 같이 보어에 필수적 부사어를 포함하여 기술하기도 하였다(김민수 1979: 64).

- (7) 가. 토끼가 자라에게 진다.
 나. 길잡이가 지리에 밝다
 다. 누가 책을 그에게 준다.
 라. 기계가 물을 얇음으로 만든다.
 마. 어른이 문제를 아이와 의논한다.

이러한 논의는 학교문법에도 이어져 문교부(1985: 81), 교육부(1991: 83)에서는 서술어가 필수적으로 필요로 하는 부사어로 다음 예를 제시하고 있다. (8)은 그간 문법 교과서에서 보어의 예로 제시된 적이 있는 예이다.

16) 이명권·이길록(1967)의 부록으로 제시된 문교부 제정 문법용어표를 보면 ‘보어’ 밑에 ‘주격보어’와 ‘목적격보어’라는 용어가 제시되어 있다. 또 문법 교과서는 아니지만 최현배(1961: 752)에서도 ‘폴이기움(predicative)’란 용어를 사용하여 서술어 보어의 개념을 밝히고 있다.

(8) 가. 순이가 너에게 무엇을 주더냐?

나. 이 편지를 우체통에 넣어라.

다. 할아버지는 조카를 양자로 삼으셨다.

라. 이 그림이 실물과 똑같군요.

학교문법의 보어를 서술어 보어로 보면 왜 ‘되다, 아니다’ 앞에 오는 말을 보어로 규정하는지가 분명해진다. ‘아니다’는 현재 속성을 나타내는 계사의 부정어이고 ‘되다’는 결과 속성을 나타내는 계사로서 그 앞에 오는 말은 전형적인 서술어 보어이기 때문이다.¹⁷⁾ 보어와 관련된 논란, 즉 보어의 범위를 확대하자거나 보어의 의미를 규정해야 한다거나 보어를 문법적 관계에서 제외해야 한다거나 하는 것은 학교문법에서 보어를 설명할 때 이것이 서술어 보어임을 충분히 설명하지 않은 데서 연유한다고 본다.¹⁸⁾ 학교문법에서 보어가 논항 보어가 아니라 서술어 보어임을 명백히 하고 주어의 보어 외에 목적어의 보어까지 포함하여 기술한다면 (8다)와 같은 예에서 ‘양자로’도 보어로 처리할 수 있을 것이다.

학교문법에서 설명이 부족한 또 다른 용어로는 ‘보조사’가 있다. 보조사는 격조사와 대비되어 ‘보’하는 조사라고 분석이 되는데 이것이 무슨 뜻인지, ‘보어’의 ‘보’와 관련이 있는 것인지 드러나 있지 않다. 다만 “특별한 뜻을 더해 주는 조사(교육부 1996: 46, 교육인적자원부 2002: 98)”라는 정의만 제시되어 있는데 여기서도 ‘특별한 뜻을 더한다’는 것이 정의가 될 수 있는 것인지 문제가 된다.

그간 문법 교과서에서 제시된 보조사를 가리키는 용어와 그 정의를 살펴보면 다음과 같다.

17) 김광해(1983)에서는 “그가 학생이 맞다/틀림없다”, “값이 100원이 나간다”에서의 ‘맞다, 틀림없다, 나가다’도 계사로 보았다. 이러한 견해를 따르면 서술어 보어도 확장될 가능성이 있다.

18) 이선웅(2019)에서는 보어를 ‘주어의 정체 확인’이라는 의미 기능을 지닌 문장 성분으로 보았고 유현경(2019)에서는 ‘나는 영화가 싫다’, ‘나는 등이 가렵다’, ‘그 설명은 수궁이 간다’에서 ‘영화가, 등이, 수궁이’도 보어로 보았다.

- (9) 가. 도움토씨[보조조사]: 뜻을 도와주는 토씨(정인승 1949: 84, 정인승 1966: 169)
 나. 도움토씨: 임자씨[체언]에 어떠한 뜻을 더하여 그를 돕는 조사(최현배 1958: 130)
 다. 특수조사: 체언으로 하여금 한 가지 격만을 가지게 하지 않고 주격, 호격, 목적격, 여격들에 두루 쓰이는 조사(이희승 1964: 38)
 라. 특수토: 독특한 뜻을 나타냄(김민수·남광우·유창돈·허웅 1965: 50)
 마. 보조조사: 체언에 어떠한 뜻을 도와주는 조사(강복수·유창균 1967: 100)
 바. 특수조사: 일정한 뜻을 나타내는 조사(김민수·이기문 1968: 105)
 사. 보조조사: 특별한 의미를 첨가해 주는 것(이웅백·안병희 1978: 76)
 아. 보조사: 어떤 뜻을 덧붙이는 조사(김민수 1979: 38)
 자. 보조조사: 특별한 의미 요소를 첨가해 주는 조사(허웅 1979: 45)
 차. 특수조사: 한정, 첨가, 단독 등의 뜻을 더해 주며 여러 격으로 두루 쓰이는 조사(이길록·이철수 1979: 118)

보조사에 대한 명칭은 도움토씨[보조조사], 특수조사[특수토], 보조사 세 가지로 나타난다. 현행 학교문법에서 사용하고 있는 ‘보조사’란 명칭은 김민수(1979)에서만 나타나고 대부분 보조조사나 특수조사란 명칭이 사용되었다. ‘보조사’라고 하면 ‘보조’하는 ‘사’로 인식된다는 점에서 보면 ‘보조조사’가 ‘보조사’보다 의미 전달력이 더 좋다고 할 수 있다. ‘특수조사’는 여러 격에 쓰인다는 점을 강조한 명칭인데 ‘격조사’가 보조사에 비해 일반적인 조사라는 특수한(?) 전제가 깔려 있다.

보조사의 정의에서 공통적으로 관찰되는 것은 ‘어떠한/특별한/독특한/일정한 뜻을 돕는다/첨가한다/더한다/나타낸다’는 내용이다. 그런데 어떠한 뜻을 나타내지 않는 문법 형태소는 없기 때문에 ‘어떠한/특별한/독특한/일정한 뜻’이란 표현이 들어간 정의는 정의로서의 역할을 하지 못한다. 한

정, 첨가, 단독 등의 뜻을 더한다는 이길록·이철수(1979)의 정의를 제외하면 사실상 정의가 없는 정의라고 할 수 있다.

성분들이 모여 일정한 통사적 구성을 이룰 때 성분들 중에는 핵어 역할을 하는 것도 있고 의존어 역할을 하는 것도 있다. 의존어가 관형사나 부사일 때에는 그 자체가 핵어와의 관계를 표시하므로 정보 전달에 어려움이 없지만 의존어가 명사구일 때에는 핵어와의 관계를 표시해 줄 필요가 있다. 이처럼 일정한 통사적 구성에서 의존어인 명사구가 핵어와 맺는 문법적, 의미적 관계를 의존어에 표시해 주는 것이 격조사라고 할 수 있다.

반면에 일정한 통사적 구성 속에 실현된 성분이 맥락상 이와 대조되는 요소들과 맺는 의미적 관계를 표시해 주는 것이 보조사라고 할 수 있다. 실현된 성분과 맥락상 이와 대조되는 요소들이 맺는 의미적 관계는 첨가, 배제 등이고 이들은 일정한 대조항들의 집합을 배경으로 표시되므로 이러한 의미적 관계를 표시하는 조사는 ‘대조조사’라고 부를 수 있을 것이다(임동훈 2015). 격조사가 통사적 구성이라는 가로선 위에 나타난 성분들의 통합적인 가로관계를 표시하는 표지라면 대조조사는 통사적 구성에 실현된 성분이 실현되지 않은 요소들과 맺는 계열적인 세로관계를 표시하는 표지라고 할 수 있다.

3.2. ‘긴’, ‘파생적’, ‘보조적’

학교문법의 용어 중에는 정의가 느슨하거나 체계의 관점에서 보완이 필요한 경우들이 더 있다. 그중 하나가 ‘긴’, ‘짧은’과 같은 인상적인 표현이 문법 용어에 쓰인 예이다. 문교부(1985: 119, 128), 교육부(1991: 121, 130)에 서는 (10가, 나)에 대해 각각 짧은 부정문, 긴 부정문이라 부르고 (10다, 라)에 대해 각각 짧은 관형절, 긴 관형절이라 불렀다.¹⁹⁾ (10가)는 부정 부사가

19) 사소한 문제일 수 있지만 ‘명사절, 명사형 어미’, ‘부사절, 부사형 어미’란 용어를 쓰면서 유독 ‘관형절, 관형사형 어미’로 쓰는 것도 비체계적이다. ‘관형절’ 역시 ‘관형사절’로 바꾸는 것이 합당하다. ‘명사, 명사구, 명사절’의 방식이라면 ‘관형사, 관형사구, 관형사절’

쓰인 부정문이고 (10나)는 부정 용언이 쓰인 부정문인데, 이러한 부정의 방식을 드러내기보다 ‘짧은’, ‘긴’과 같은 수식어를 이용하여 명명하는 것은 느슨한 처리라고 할 수 있다. (10다)는 관형사형 어미 ‘-ㄴ’이 쓰인 예인 데 반해 (10라)의 ‘는’은 분포상 관형사형 어미와 다르고 또 공시적으로 ‘고 하는’에서 축약된 형식으로 보기에는 의미가 다르다(임동훈 1995). 이러한 차이가 있는데도 ‘짧은’과 ‘긴’이란 수식어만 붙여 명명하는 것 역시 엄밀하지 못하다고 할 수 있다.

(10) 가. 철수는 학교에 안 갔다.

나. 철수는 학교에 가지 않았다.

다. 나는 내가 그에게 이 책을 빌려준 기억이 없다.

라. 그분이 노벨상을 타게 되었다는 소문이 있다.

체계의 관점에서 보완이 필요한 하위부류 방식으로 사동문을 파생적 사동문과 통사적 사동문으로 나눈 경우를 들 수 있다(교육부 1996: 93, 교육인적자원부 2002: 186). 파생적 사동문은 사동 접미사가 붙은 사동사가 쓰인 사동문을 가리키고 통사적 사동문은 ‘-게 하’ 구성이 쓰인 사동문을 가리킨다. 후자에 대해 통사적 사동문이라고 명명했다면 전자에 대해서는 형태론적(또는 형태적) 사동문이라고 명명하는 것이 체계상 합당할 것이다. 사동을 어휘적, 형태론적, 통사론적(또는 분석적) 사동으로 분류하는 것은 일반언어학이나 유형론에서 이미 관행이 되어 있는데 굳이 ‘형태론적’ 대신 ‘파생적’이란 용어를 쓸 필요는 없다고 생각된다(Comrie 1989: 167)²⁰⁾

다만, ‘형태론’이나 ‘통사론’과 같은 메타학문적 용어를 피하는 것이 교육적 효과를 더 높인다면 ‘통합적(synthetic) 사동’과 ‘분석적(analytic) 사동’이

이 체계적이기 때문이다.

20) 교육부(1996)에서는 사동문에만 이런 용어를 사용했으나 교육인적자원부(2002: 184)에서는 피동문에도 ‘파생적, 통사적’이란 용어를 사용하였다.

나 ‘접사적 사동’과 ‘분석적 사동’이란 용어를 사용할 수도 있고 문교부(1985: 87)에서처럼 ‘사동사에 의한 사동’과 “-게 하다”에 의한 사동’이란 표현을 사용할 수도 있을 것이다.

느슨하고 체계적이지 않은 방식으로 사용된 또 다른 문법 용어로는 ‘보조적’이 있다. ‘보조적’은 연결어미를 분류할 때 사용된다. 즉 연결어미를 대등적 연결어미, 종속적 연결어미, 보조적 연결어미로 나누는 것이 그 예이다.

(11) 가. 산은 높고 물은 맑다.

나. 봄이 오면 꽃이 핀다.

다. 철수도 의자에 앉아 있다.

(11가)에서 쓰인 ‘-고’는 앞 문장과 뒤 문장을 대등적으로 이어 주기 때문에 대등적 연결어미라고 하였고 (11나)에서 ‘-면’은 앞 문장과 뒤 문장을 종속적으로 이어 주기 때문에 종속적 연결어미라고 하였으며,²¹⁾ (11다)의 ‘-아’에 대해서는 보조적 연결어미라고 하였다.

그런데 (11다)의 ‘-아’와 같은 보조적 연결어미에 대해선 놀랄 만한 내용 기술의 변화가 있다. 문교부(1985: 33), 교육부(1991: 35)에서는 보조적 연결어미에 대해서 보조용언을 본용언에 이어 주는 어미라고 기술하였다. 그러나 대등적 연결어미나 종속적 연결어미가 앞 문장을 뒤 문장에 연결하는 방향인 데 반해 보조적 연결어미는 그 반대의 방향이라는 점을 고려해서인지 교육부(1996: 49), 교육인적자원부(2002: 103)에서는 본용언을 보조용언에 이어 주는 어미라고 정반대로 바꾸어 기술하였다.²²⁾

21) 교육부(1991)에서는 ‘문장을 이어 주는’이란 표현을 사용하였고 교육부(1996)에서는 ‘앞절을 뒷절에 연결하는’이란 표현을 사용하였다. ‘앞 문장과 뒤 문장을 이어 주는’은 교육인적자원부(2002)의 표현이다.

22) 이선웅(2012: 72)에서도 대등적 연결어미나 종속적 연결어미는 어미가 연결된 절의 통사적 지위에 따라 명명되었으나 보조적 연결어미는 보조용언의 앞이라는 후행 환경에 의해 명명되었다는 점에서 문제가 있다고 하였다.

그러나 이렇게 되면 본용언과 보조용언의 연결에서 보조용언이 중심이 되기 때문에 “다른 용언의 뒤에 붙어 의미를 더하여 준다”라는 보조용언의 정의에 어긋나게 된다. 보조용언의 정의에 들어맞는 기술은 문교부(1985), 교육부(1991)이라고 할 수 있는데 ‘대등적, 종속적, 보조적’의 기술을 통합적으로 하려고 하는 나머지 언어 실상에서 벗어난 기술이 생겼다고 할 수 있다. 이는 대등적 연결어미, 종속적 연결어미와 보조적 연결어미를 함께 묶어 설명하는 것이 타당한가 하는 근본적인 질문을 던지게 한다.

보조적 연결어미와 관련된 문제는 두 가지이다. 첫째는 보조적 연결어미를 연결어미의 하위부류로 따로 설정할 필요가 있는가 하는 점이다. 연결어미가 여러 용법을 지닐 수 있다고 보고 대등적 연결어미와 종속적 연결어미만 설정하는 것도 한 방법일 것이다.²³⁾ 둘째는 복문을 형성하는 경우와 단문을 형성하는 경우를 같이 처리할 수 있는가 하는 점이다. 대등적 연결어미와 종속적 연결어미는 복문을 형성하지만 ‘앞아 있’처럼 보조용언이 결합한 경우는 학교문법에서 하나의 서술어로 보고 있다.²⁴⁾ 이러한 차이를 고려할 때 보조적 연결어미를 대등적 연결어미, 종속적 연결어미와 구분짓고 모두를 통합된 체계 속에서 기술하는 것은 합당하지 않다고 할 수 있다.

4. 결론

중고등학교에서 교육되는 학교문법의 용어는 한국어 문법을 이해하는 주된 도구이면서 대학이나 대학원에서 학문 활동을 할 때도 바탕이 된다.

23) 이럴 경우 일부 종속적 연결어미가 보조용언 구성에도 쓰인다고 기술하게 된다. 이 견해는 보조용언 구성이 종속절 구성에서 문법화하였다는 주장과도 잘 들어맞는다. 이에 대해서는 임동훈(2021) 참조.

24) 교육부(1991: 71)에서는 본용언과 보조용언이 붙어 하나의 서술어를 이룬다고 기술하고 있다.

그러나 학문 활동은 특정 국가로 국한되지 않고 국제적으로 소통이 되기 때문에 학교문법의 용어가 일반언어학적 기술에 부합되는 길이 있다면 교육적 효과를 지키는 범위에서 그 길을 찾아보는 것은 의미가 있다.

본고는 이론 문법의 시각에서 학교문법의 용어들을 검토하여 학교문법의 용어가 일반언어학적 기술에 부합되는 길을 탐구하고자 하였다. 학교문법의 용어들은 크게 넘치는 용어와 부족한 용어로 나눌 수 있다. 넘치는 용어에는 어절과 문장 성분이 대표적이다. 학교문법에서는 어절이란 개념을 중시하지만 어절 개념은 문장 구조에 대한 잘못된 이해를 유발할 수 있다는 문제가 있다. 또 문장 성분이란 용어를 주어, 서술어 등을 가리키는 뜻으로 쓰는 것도 일반언어학적 용법과 크게 다르다. 어절은 문법 기술에서 제외하고 문장 성분은 일반언어학에서 널리 쓰이는 문법적 관계라는 용어로 대체하는 것이 합당하다고 본다.

또 관계언과 주동이란 용어도 문법 교육에 도입할 필요가 없다. 관계언은 조사 하나만을 포함하는 용어로서 불필요하고 보조사까지 포함하는 뜻으로 쓰는 것이 합당하지 않다. 주동 역시 자발적 동작과 무관한 자동사와 형용사까지 포괄하기 어렵고 또 원인 사건과 결과 사건으로 구성되는 사동에서 결과 사건을 가리키는 용어로 쓰기에는 적절치 않다. 그리고 주동이란 용어를 쓴다면 ‘먹다-먹이다-먹히다’와 같은 경우에는 ‘먹다’가 주동이면 서 능동이라는 설명을 해야 한다는 부담도 있다.

부족한 용어는 보어와 보조사가 대표적이다. 학교문법의 보어에 대해서는 ‘되다, 아니다’ 앞에 오는 성분에 대해서만 보어로 보는 이유가 분명하지 않다는 비판이 있었고 이를 바탕으로 보어의 범위를 확대하자는 논의가 많았다. 그러나 보어에는 논항 보어와 서술어 보어가 있고 학교문법의 보어는 바로 서술어 보어임을 명확히 기술하면 보어의 개념이 분명해질 것이다. 보조사는 그 정의가 불충분하고 용어에서의 ‘보’도 의미 전달력이 약하다는 문제가 있다. 격조사가 핵어와 의존어 간의 가로관계를 표시하는 데 반해 보조사는 맥락상 상정되는 대조항 간의 세로관계를 표시함을 기술하고 용어도 대조조사로 대체하는 것이 문법 설명에 더 효과적일 것이다.

또 부정문과 관형절을 설명할 때 사용한 ‘긴, 짧은’이란 용어도 느슨하고 체계적이지 못하다는 문제가 있다. 부정문은 부정 부사에 의한 것과 부정 용언에 의한 것으로 기술하고 관형절은 ‘긴, 짧은’에 해당하는 부류가 성질이 다를 것을 밝힐 필요가 있다. 사동문에 쓰인 ‘파생적, 통사적’이란 용어도 ‘형태론적, 통사적’으로 대체하는 것이 일반언어학적 기술에 더 부합하고 메타학문적 용어를 피한다면 ‘접사적, 분석적’이란 용어를 쓰거나 ‘사동사, -게 하다’라는 사동의 방식을 드러내는 쪽이 합당하다고 본다. 마지막으로 ‘보조적’은 연결 방향의 측면에서 ‘대등적, 종속적’과 다른 데다가 동일한 어미가 ‘보조적’과 ‘종속적’으로 쓰일 수 있어 따로 설정할 필요가 없다.

학교문법의 용어는 오랜 기간의 논의 속에 정착된 것이어서 이론 문법의 시각에서 개선할 부분이 있더라도 쉽게 바꾸기는 어렵다. 그러나 용어 중심이 아니라 내용 중심의 교육을 추구하고 용어도 기존 용어와 새 용어의 복수 용어를 사용하도록 한다면 교육 현장의 혼란을 최소화하면서 일반 언어학적 기술에 부합되는 문법 교육이 가능하리라고 생각한다. 본고의 기술이 학교문법이 학문 활동에 정합적으로 연결되는 데 도움이 되는 하나의 견해를 제공하기를 기대해 본다.

참고문헌

- 교육부(1991), 성균관대학교 대동문화연구원 편, 《고등학교 문법》, 교육부.
- 교육부(1996), 서울대학교 국어교육연구소 편, 《고등학교 문법》, 교육부.
- 교육인적자원부(2002), 서울대학교 국어교육연구소 편, 《고등학교 문법》, 교육인적자원부.
- 김광해(1983), 계사론, 《난대 이응백 박사 회갑기념논문집》, 보진재, 1-11.
- 김원경(2010), 보어 개념의 확장에 대하여—학교문법의 술어를 중심으로—, 《이중언어학》 44, 이중언어학회, 49-78.
- 남기심(1985), 학교문법에 나타나는 문법 단위 ‘어절’(語節)에 대하여, 《연세교육과학》 26, 연세대학교학원, 1-9.
- 문교부(1985), 성균관대학교 대동문화연구원 편, 《고등학교 문법》, 문교부.
- 양명희(2006), 보어와 학교문법, 《한국어학》 32, 한국어학회, 167-192.
- 유현경(2019), 보어의 문장성분론, 《형태론》 21-2, 형태론연구회, 108-134.
- 이금희(2021), 한국어교육 문법체계에서의 보어 설정 문제, 《국제어문》 89, 국제어문학회, 255-282.
- 이선웅(2012), 《한국어 문법론의 개념어 연구》, 월인.
- 이선웅(2019), 한국어 보어의 개념과 범위, 《형태론》 21-2, 형태론연구회, 135-159.
- 임동훈(1995), 통사론과 통사 단위, 《어학연구》 31-1, 87-138.
- 임동훈(2015), 보조사의 의미론, 《국어학》 73, 국어학회, 335-373.
- 임동훈(2021), 부차 개념의 통사적 실현과 보조동사 구문, 《국어학》 97, 국어학회, 59-88.
- 최현배(1961), 《우리말본》, 세 번째 고침, 정음문화사.
- Comrie, Bernard(1989), *Language Universals and Linguistic Typology, Second Edition*, The University of Chicago Press.
- Dinneen, Francis P. (1967), *An Introduction to General Linguistics*, Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Haegeman, Liliane(1994), *Introduction to Government and Binding Theory, Second Edition*, Blackwell Publishers Ltd.
- Lyons, John(1968), *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge University Press.
- Matthews, P. H. (1981), *Syntax*, Cambridge University Press.

Robins, R. H. (1997), *A Short History of Linguistics, Fourth Edition*, Longman.

• 문법 교과서

- 강복수 · 유창균(1967), 《문법》, 형설출판사.
강윤희(1975, 1968년 검정), 《정수 문법》, 지림출판사.
김민수(1979, 1978년 검정), 《문법》, 어문각.
김민수 · 남광우 · 유창돈 · 허웅(1965, 1960년 인정), 《새 고교문법》, 동아출판사.
김민수 · 이기문(1968년 검정), 《표준 문법》, 어문각.
김윤경(1948), 《고급용 나라말본》, 동명사.
양주동 · 유목상(1968), 《새 문법》, 대동문화사.
이길록 · 이철수(1979, 1978년 검정), 《고등학교 문법》, 삼화출판사.
이명권 · 이길록(1967년 인정), 《문법》, 삼화출판사.
이상춘(1946), 《국어 문법》, 조선국어학회.
이승녕(1963, 1956년 인정), 《고등 국어문법》, 을유문화사.
이승녕(1974, 1968년 검정), 《문법》, 을유문화사.
이은정(1968, 1968년 인정), 《우리문법》, 문천사.
이응백 · 안병희(1978년 검정), 《문법》, 보진재.
이희승(1956, 1956년 인정), 《고등 문법》, 박문출판사.
이희승(1964, 1957년 인정), 《새 고등문법》, 일조각.
정인승(1949, 1949년 인정), 《표준 우리말본》, 을유문화사.
정인승(1966, 1956년 검정), 《표준 고등 말본》, 신구문화사.
최현배(1958, 1956년 인정), 《고등 말본》, 정음사.
최현배(1968, 1968년 인정), 《새로운 말본》, 정음사.
허웅(1979, 1978년 검정), 《문법》, 과학사.

[03760 서울특별시 서대문구 이화여대길 52, 이화여자대학교 국어국문학과]

전화: 02-3277-6677

E-mail: limege@ewha.ac.kr

투고 일자: 2024. 07. 30.

심사 일자: 2024. 08. 16.

게재 확정 일자: 2024. 09. 06.

Terms in Korean School Grammar from the Perspective of Theoretical Grammar

[Lim, Dong-Hoon]

이론 문법에서 본 학교문법의 용어들 [임동훈]

The present study examines the terms used in School Grammar from the perspective of theoretical grammar. The goal is to explore how School Grammar terms align with general linguistic descriptions. There are two kinds of inadequate terms. The one is excessive terms, whose notable examples include *ece/* and sentential constituents. However, the concept of *ece/* can lead to misconceptions about sentence structure. The use of the term 'sentential constituent' to refer to a subject, a predicate, etc., differs greatly from ordinary linguistic usage. So, the term *ece/* should be removed from School Grammar, and we recommend using the term grammatical relation for sentential constituents. The terms *kwankyeyen* and *cutong* are unnecessary for the grammatical education in school.

The other one is lacking terms: two prominent examples are complement and *pocosa*. Regarding School Grammar's complement, there has been criticism that it only applies to elements preceding 'toyta' and 'anita'. On the basis of this criticism there have been many papers which try to expand the complement concept. However the concept of complements encompasses both argumental complement and predicative complement. Clearly describing that the complement of School Grammar is precisely the predicative complement will clarify the concept of complement. In the description of *pocosa*, it is necessary that *pocosa* indicates the paradigmatic relationships between contextually assumed alternative items. Using the term contrastive *cosa* would be more effective in grammar explanations.

In the description of negative sentences and adnominal clauses, the use

of ‘long’ and ‘short’ lacks precision and consistency. Negative sentences should be described based on whether they result from a negative adverb or a negative verb. Furthermore, it should be described that long and short adnominal clauses exhibit distinct characteristics. The term ‘derivative’ used for causative sentences could be replaced with ‘morphological’, ‘affixal’, or ‘causative verb-based’ so as to align better with general linguistic descriptions. Considering the direction of connection, ‘auxiliary’ differs from both ‘coordinate’ and ‘subordinate’. Since the same endings can serve as both auxiliary and subordinate, a separate ‘auxiliary’ designation is unnecessary.

Key Words: School grammar, *ece*ℓ(‘어절’), sentential constituent, complement, *pocosa*(‘보조사’), *cutong*(‘주동’), auxiliary