

## 학교 문법의 연결 어미와 전성 어미\*

송 정 근  
(한남대학교 교수)

## 〈차 례〉

- |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|
| 1. 서론                 | 4. 문법 단위 설정의 일관성과 체계성 |
| 2. 연결 어미 정의와 분류의 문제   | 5. 결론                 |
| 3. 전성 어미 정의와 절 설정의 문제 | <참고문헌>                |

## 〈국문 요약〉

이 논문은 학교 문법에서 연결 어미와 전성 어미 기술의 문제점을 비판적으로 검토하고 그 대안을 제시하는 것을 목적으로 한다. 현행 일부 문법 교과서에서는 보조적 연결 어미의 특수성을 고려하지 않아 연결 어미의 정의와 분류가 학습자에게 정확히 전달되지 못하는 문제가 있다. 문장과 문장을 이어준다는 정의에 보조적 연결 어미가 부합하지 않고, ‘대등적’, ‘종속적’이라는 용어에 비해 ‘보조적’은 연결 단위의 측면과 의미적 측면에서 이질적이기 때문이다. 전성 어미 경우에도 결합하는 단위의 품사적 성격을 바꾸는 전성 어미의 기능이 정의에 명확히 드러나지 못한 문제, 전성 어미가 형성하는 절에 대한 명칭이나 절 설정의 비일관성 문제가 확인된다. 이러한 문제에 대한 대안으로 본고는 전성 어미에 의해 형성되는 절을 안긴절, 안긴절을 성분으로 취하는 절을 안은절 그리고 안긴절과 안은절로 구성된 문장을 안은 문장으로 명명할 것을 제안하였다. 또한 일반적으로 설정하는 ‘구 ≤ 절, 절 ≤ 문장’가 갖는 문제점을 ‘≤’ 기호가 갖는 다양한 의미 해석 가능성을 통해 설명하였다.

◎ 주제어: 연결 어미, 전성 어미, 보조적 연결 어미, 안긴절, 안은절, 안은 문장, 절, ≤

## 1. 서론

한국어는 언어 유형론적으로 교착어로서 조사와 어미가 발달한 언어이다. 한국어를 올바르게 이해하고 표현하기 위해서는 조사나 어미에 대한 이해가 필수적이고, 연구의 측면에서도 조사나 어미에 대한 다양한 연구가 이루어져 온 것도 주지의 사실이다. 그런데 중·고등학교 교과서에서 조사나 어미에 대한 설명은 그 중요성에 비추어볼 때, 양적으로나 질적으로 부족한 감이 있다. 그나마 문법 기술의 정합성 측면이나 학습의 용이성 측면에서 보완되어야 할 부분도 확인된다.

따라서 본고는 학교 문법에서 연결 어미와 전성 어미 기술의 문제점을 비판적으로 검토하고 그 대안을 제시하고자 한다. 특히 연결 어미와 전성 어미의 정의 및 분류 문제, 어미가 형성하는 문법 단위의 문제를 중심으로 논의를 진행한다. 본고의 검토 대상으로 삼은 교과서는 다음과 같다.

- (1) ㄱ. 박영목 외(2014), 독서와 문법, (주)천재교육.(이하 천재)
- ㄴ. 윤여탁 외(2014), 독서와 문법, (주)미래엔.(이하 미래엔)
- ㄷ. 이관규 외(2014), 독서와 문법, (주)비상교육.(이하 비상)
- ㄹ. 이도영 외(2014), 독서와 문법, (주)창비.(이하 창비)
- ㅁ. 이삼형 외(2014), 독서와 문법, (주)지학사.(이하 지학사)
- ㅂ. 한철우 외(2014), 독서와 문법, (주)교학사.(이하 교학사)

(저자 가나다 배열)

이들 교과서들은 크게는 2009년 개정 교육과정의 틀 속에서, 2011년에

\* 이 논문은 2015년도 한남대학교 학술연구조성비 지원에 의하여 연구되었음.

고시된 ‘국어과 교육과정’에 따라 집필된 교과서들로 2014년도부터 일선 학교에서 사용하고 있다.<sup>1)</sup> 문법 교과서는 1945년~1984년까지 검인정으로 출판되었고, 1985년부터 2007년 교육과정 개정 이전까지 국정 형식을 취한다. 2007년 다시 검인정 교과서 시대로 접어들었으나, 아직까지는 마지막 국정 교과서인 교육인적자원부(2002)를 많이 참고하여 교과서가 제작되고 있다. 따라서 본고는 경우에 따라 교육인적자원부(2002)도 검토 및 참고 대상으로 삼았다.

교과서들은 일반적으로 ‘교과과정’의 ‘내용 성취 기준’에 따라 기술된다는 점에서, 본고에서 관심을 갖는 어미나 관련 문법 사항과 관련된 2011년 개정 국어과 교육과정의 ‘독서와 문법’에 대한 내용 성취 기준을 검토할 필요가 있다.<sup>2)</sup> 그러나 교육과정에서 활용 어미에 대한 독립적인 내용 성취 기준은 제시되어 있지 않다.

(1)에서 제시한 교과서에서 활용 어미들은 ‘품사’ 단원에서 용언의 활용을 언급하면서 다루는 것이 일반적이고 ‘문장의 짜임’(교과서에 따라 ‘문장의 확대’) 단원에서도 연결 어미나 전성 어미에 대한 논의를 확인할 수 있다. 교착어인 우리말에서 문장의 확대는 대부분 연결 어미나 전성 어미를 통해 이루어진다는 점에서 어미에 대한 문법 기술과 문장의 종류나 문장의 확대 방식에 대한 논의는 매우 밀접한 관련성을 갖는다고 하겠다.

본고는 2장에서 연결 어미의 정의와 분류 체계에 대한 교과서 설명의 문제점을 검토하고,<sup>3)</sup> 3장에서는 전성 어미의 정의와 전성 어미가 형성하

는 언어 단위인 절에 대한 문제를 다룬다. 2장과 3장에서는 문법 내용 기술의 정합성 관점, 학습의 용이성 관점에서 교과서 기술의 문제를 지적한다. 4장에서는 학교 문법이 갖추어야 할 설명의 일관성과 대상의 체계성을 중심으로 연결 어미와 전성 어미가 형성하는 절의 명칭과 체계에 대해 다룬다. 4장은 2, 3장에서 다룬 현행 교과서를 다소나마 보완하기 위한 제안적 성격을 갖는다.

## 2. 연결 어미 정의와 분류의 문제

현행 6종의 ‘독서와 문법’ 교과서에서는 언어 단위를 이어 주는 기능을 하는 어미에 대한 용어로 연결 어미를 공통적으로 사용하고 있다. 여기서 ‘연결’은 ‘이어 준다’는 의미를 지시하는데 학교 문법에서 언어 단위를 ‘이어 주는’ 기능을 지시하는 용어로는 ‘연결’과 함께 ‘접속’이 있다.

(2) 가. 두 단어를 같은 자격으로 이어 주는 구실하는 조사가 있다. 이를 접속 조사라고 한다.(교육인적자원부 2002: 97)

나. 봄이 되면 개나리(와, 랑, 하고) 진달래가 가장 먼저 핀다.(교육인적자원부 2002: 97)

다. 인부들은 고기 잡기와 분류하기 작업으로 분주하다.

(2가)는 국정 교과서 시기의 문법 교과서에서의 ‘접속 조사’에 대한 정의이고, (2나, 다)는 ‘와’가 명사 혹은 명사절을 이어준 경우를 보인 예이다. 언어 단위를 연결한다는 측면에서 접속 조사의 ‘접속’과 연결 어미의 ‘연결’은 동등한 기능을 한다고 할 수 있다. (2다)에서와 같이, 접속 조사가 단어보다 큰 구나 절을 이어줄 수 있다는 점까지 고려하면 그 기능의

1) 2009 개정 교육과정과 2011 교육과정의 관계를 비롯하여 교과서 발간 현황은 이선웅·이은섭(2013)의 각주 1)을 참고할 수 있다.

2) 2011년 교육과정의 ‘독서와 문법’ 내용 성취 기준 중 연결 어미나 전성 어미에 대한 설명은 ‘(7) 품사 분류를 통해서 개별 단어의 특성을 이해한다.’와 관련되고, 문장의 짜임은 ‘(11) 문장의 짜임을 탐구하여 이해하고 정확한 문장을 사용한다.’와 관련된다. 이들 내용 성취 기준과 관련된 교과서의 단원은 주로 ‘품사’와 ‘문장의 짜임’이다.

3) 대부분의 교과서들은 본문에서 문법의 기본 개념을 예문을 통해 설명하고, 학습 활동을 통해 이를 확인하는 방식으로 구현하고 있는데, (1ㄷ)은 학습 활동을

통해 문법 개념을 익히는 방식으로 구성되었다는 점에서 특이하다. 본고는 문법의 기본 개념과 관련된 문제를 주로 다루므로 교과서 본문의 설명을 분석 대상으로 삼고 (1ㄷ)은 학습 활동을 검토하였다.

차이도 크지 않다.<sup>4)</sup> 물론 결합하는 문법 단위의 차이를 중시할 수 있으나 ‘접속 조사’에서 ‘조사’나 ‘연결 어미’에서 ‘어미’가 명시된다는 점에서 ‘접속’이나 ‘연결’을 통해 ‘이어 주는’ 기능 이상의 정보를 담을 필요는 없다.

그렇다면 ‘접속 조사’를 ‘연결 조사’로 하든 ‘연결 어미’를 ‘접속 어미’라고 하든 두 용어를 통일하는 방안을 검토할 필요가 있다. 특히 ‘연결 어미’를 ‘접속 어미’로 명명한 경우는 일반 문법서에서도 종종 확인할 수 있으므로 ‘연결 어미’를 ‘접속 어미’로 하는 것이 현실적이라 하겠다.<sup>5)</sup> 이러한 용어 사용 문제는 일반 문법 연구에서 그리 중요한 고려사항이 아니라고 할 수 있으나, 문법 용어 자체만으로 학습에 어려움을 겪는 학습자들을 고려하면 학교 문법에서는 가능한 문법 용어의 수를 줄이는 쪽으로 문법 기술이 이루어지는 것이 바람직할 것이다.

일반적으로 연결 어미는 문장과 문장을 이어주는 어미로 정의된다. 현행 교과서들의 연결 어미 정의를 살펴보자.

(3) 가. 연결 어미는 앞 문장과 뒤 문장을 연결하는 기능을 하는 어미 (지학사)

나. 연결 어미: 앞 문장과 뒷문장을 연결하는 기능을 하는 어미. (교학사)

다. 연결 어미는 앞뒤 문장을 연결하여 주는 어미로 대등적 연결 어미와 종속적 연결 어미가 있고, 또 본용언과 보조 용언을 연결하여 주는 어미로 보조적 연결 어미가 있다. (비상)

라. 연결 어미는 용언의 어간에 붙어 다음 말에 연결하는 구실을 하는 어미로 대등적 연결 어미, 종속적 연결 어미, 보조적 연결 어미가 있다. (천재)

4) 연결 어미가 문장을 이어주는 기능을 한다고 보편적으로 정의하지만 연결 어미를 통해 형성된 문장을 기준으로 보면 절과 절을 이어주는 기능을 하고 있다고 볼 수 있다. 이 문제에 대해서는 4장에서 다시 다룬다.

5) 연결 어미를 접속 어미로 명명한 문법서로는 권재일(1992: 255), 이익섭·이상억·채완(1997: 197) 등이 있다. 특이 이어진 문장을 접속문이라고 부르는 전통을 고려하더라도 연결 어미보다는 접속 어미가 더 일관성 있는 용어로 볼 수 있다.

라’. 보조적 연결 어미: 본용언과 보조 용언을 연결해 주는 역할을 하는 어미를 말한다. 엄격히 보면 문장과 문장을 이어 주는 다른 연결 어미와는 역할이 약간 다르다고 할 수 있다. (천재) [밑줄 필자]

(3)에서 연결 어미는 그 기능을 중심으로 문장을 이어주는 어미로 정의한 경우(3가, 나)도 있으나 보조적 연결 어미를 다른 연결 어미와 동등하게 정의하는 것을 피하기 위해 (3다)와 같이 문장을 이어주는 연결 어미와 본용언과 보조용언을 이어주는 보조적 연결 어미를 구별하여 정의하거나 (3라)와 같이 연결 어미를 문장이 아닌 ‘말’을 이어주는 것으로 정의하고, (3라’)와 같이 보조적 연결 어미가 다른 연결 어미와 다르다는 점을 부가적으로 설명한 경우도 있다.

본용언과 보조 용언을 이어주는 어미로 보조적 연결 어미를 설정하고 있는 현행 학교 문법의 체계에서 문장을 이어준다는 연결 어미에 대한 정의로는 보조적 연결 어미를 포괄할 수 없다. 따라서 (3다, 라)와 같은 방식으로 연결 어미를 종류별로 구별하여 정의하는 것이 학습자들의 이해를 고려한다면 더 나은 문법 기술이라고 평가할 수 있다.

그러나 이러한 기술적인 차원으로 연결 어미와 보조적 연결 어미의 관계 설정의 문제가 해소되었다고 볼 수 없다. 보조적 연결 어미의 문법적 지위나 이들이 형성하는 구성에 대한 설명의 어려움은 그대로 남기 때문이다. 다음을 살펴보자.

(4) 가. 용언 중에서 혼자서 쓰이지 못하고 반드시 다른 용언의 뒤에 붙어서 의미를 더하여 주는 것이 있다. 이를 보조 용언이라고 한다.(교육인적자원부, 2002: 100쪽)

나. 이 소리를 한번 들어 보아라. (교육인적자원부, 2002: 100쪽)

(4)는 보조 용언에 대한 국정 교과서의 정의와 예문이다.<sup>6)</sup> 보조 용언

6) 현행 교과서의 상당 부분은 교육인적자원부(2002)의 내용을 그대로 쓰는 경우가 많다. 검토에 대한 부담으로 국정 교과서의 내용을 기준으로 문법 용어나

이 자립하지 못하는 의존적인 성격을 갖는다는 점, 보조적 연결 어미가 본용언과 보조용언을 연결한다는 설명에 따르면 (4나)에서 ‘들어 보아라’는 하나의 문법적 단위를 형성하고, 이들이 ‘이 소리를 한번’을 취하는 것으로 볼 수 있다. 그렇다면 여기서 ‘들어 보아라’는 일종의 동사구로 볼 수 있을 듯한데, 이런 논리로는 ‘먹고 싶다’의 ‘싶다’와 같은 보조 형용사가 동사와 결합된 구성은 형용사구로 볼 수밖에 없다. 그러나 동사와 형용사가 연결 어미로 결합된 형용사구 설정이 한국어 문법에서 보편적이지 않다는 문제는 여전히 남는다.

관점에 따라 (4나)의 ‘[이 소리를 한번 듣]’ 전체에 보조적 연결 어미 ‘-어’가 결합되고 보조 용언이 이 구성에 결합된 것으로 볼 경우, 보조적 연결 어미가 이루는 구성을 내포문의 일종으로 볼 수 있다.<sup>7)</sup> 이 경우 보조적 연결 어미는 연결 어미의 일원으로 볼 수 없고, 내포문 어미 즉 전성 어미로 볼 수 있다.<sup>8)</sup> 물론 이러한 설명에서도 ‘이 소리를 한번 들어’는 내포절 가운데 부사절의 일종으로 볼 수 있는데, 부사절이 보조 용언을 수식하고, 보조 용언은 자신을 수식하는 부사절의 용언에 의미를 더해 준다는 순환적인 구조로 문장이 분석된다는 문제가 확인된다.<sup>9)</sup>

이론 문법의 관점에서도 보조 용언에 선행하는 어미를 연결 어미로 볼 것인지, 전성 어미로 볼 것인지는 명확한 결론을 내기 어려운 주제라고 할 수 있다. 그러나 학교 문법의 기술에서 하나의 관점을 선택했다면 그 관점에 충실한 기술이 있어야 한다. 즉 현행 학교 문법의 관점을 고수하여 보조적 연결 어미를 연결 어미의 일종으로 본다면 보조적 연결 어미가 용언들을 단순히 이어주는 기능을 갖는다는 설명에서 나아가 이들이

설명을 관례대로 따르는 것이다.

7) 실제로 교육인적자원부(2002) ‘교사용 지도서’에서는 보조적 연결 어미가 이루는 구성을 부사절의 일종으로 볼 수 있음을 설명하고 있다.

8) 이익섭·이상익·채완(1997: 200)에서도 보조적 연결 어미들에 의해 연결된 동사와 동사의 관계는 단순한 접속의 관계가 아니라 내포문과 모문의 관계로 볼 수도 있음을 지적하고 있다.

9) 보조 용언 구성의 이러한 문제에 대해서는 고영근(2004: 28)에서도 확인된다.

형성하는 구 구성의 지위, 이들이 형성하는 문장이 겹문장이 아닌 홀문장임 등을 명시적으로 제시해야 할 것이다. 학습자들이 보조적 연결 어미의 특수성을 올바르게 이해할 수 있도록 해야 하기 때문이다. 현행 학교 문법의 태도는 보조 용언을 연결 어미의 일종으로 보면서 이들이 형성하는 문장은 겹문장의 일종으로 보는 것으로 파악된다는 점에서 이론적 혼란을 교과서 기술에 그대로 드러낸 경우라 하겠다.

보조적 연결 어미는 연결 어미의 하위 분류 체계에서도 문제가 된다. 일반적으로 문법 교과서에서 연결 어미를 대등적 연결 어미, 종속적 연결 어미, 보조적 연결 어미로 구분한다고 했을 때, 이들의 구분 기준이 일관적이지 않다는 문제가 확인되는 것이다. 즉 대등적 연결 어미와 종속적 연결 어미의 구분 기준은 연결 어미의 연결되는 두 문장의 의미 관계에 기반한 것인데 반해 보조적 연결 어미는 본용언과 보조용언 즉 단어의 관계를 지시한 용어라는 점에서 차이가 있고 ‘보조적’이라는 용어 역시 의미 관계보다는 일종의 수식 관계 넓게는 문법적 관계를 의미한다는 점에서 ‘대등적’ 혹은 ‘종속적’과 이질적인 듯하다.<sup>10)</sup>

연결 어미 분류 기준의 비일관성 문제와 함께 지적할 수 있는 연결 어미 분류의 문제로는 특정 어미가 하나의 연결 어미 부류에만 귀속된다고 잘못 이해될 수 있는 교과서 기술을 들 수 있다. 다음을 살펴보자.

- (5) 가. 대등하게 이어진 문장은 앞 절이 뒤 절에 대해 ‘나열’, ‘대조’, ‘선택’ 등의 대등한 의미 관계로 해석되며, ‘-고’, ‘-(으)며’, ‘-(으)나’, ‘-지만’, ‘-거나’, ‘-든지’ 등의 대등적 연결 어미에 의해 이어진다.(지학사: 101)  
나. 종속적으로 이어진 문장은 앞 절이 뒤 절에 대해 ‘배경’, ‘원인’, ‘양보’, ‘결과’, ‘목적’ 등의 종속적인 의미 관계로 해석되며, ‘-는데’, ‘-아서/-

10) 어미 분류 기준의 일관성 부족은 어말 어미의 분류 체계 전반에서도 확인된다. 연결 어미, 전성 어미, 종결 어미 등의 구분 기준은 어미의 문법적 기능에 따른 것이라고 할 수 있는데, 연결 어미를 대등적 연결 어미와 종속적 연결 어미로 구분하는 것은 이들이 형성하는 단위들 간의 의미 관계에 따른 것이기 때문이다. 권재일(1992: 249~252)에서는 연결 어미의 문법적 기준에 의한 분류와 의미적 기준에 의한 분류의 연구사가 잘 정리되어 있어 참고할 만하다.

어서, ‘-(으)니까’ -종략- ‘-(으)러’ 등의 종속적 연결 어미에 의해 이어진다. (지학사: 101)

(5가, 나)에서는 대등적 연결 어미와 종속적 연결 어미로 쓰이는 대표적인 어미들을 구체적으로 제시하고 있다. 그러나 주지하는 바와 같이 하나의 연결 어미가 다양한 의미 관계에 사용될 수 있는 경우가 있다.

- (6) 가. 그는 공부를 잘하고, 운동을 잘한다.  
나. 나는 꽃과일을 먹고 배탈이 났다.  
다. 나는 기차를 타고 갔다.  
라. 그들은 손을 잡고 간다. (이상 박소영 2002: 65)

(6)에서 ‘-고’는 (6가)의 경우에만 대등적 연결 어미로 볼 수 있고, (6나, 다, 라)는 ‘원인’, ‘방법’, ‘양태’ 등을 나타낸다는 점에서 종속적 연결 어미로 볼 수 있다. ‘대등적’, ‘종속적’이라는 판단은 앞서 언급한 것처럼 이어진 두 절의 의미 관계에 따라 결정되는 것이지, 특정 어미가 사용되었기 때문인 것은 아니다. 따라서 (5)와 같은 문법 기술은 학습자들이 특정 어미가 대등적 연결 어미 혹은 종속적 연결 어미로 쓰인다고 오인할 가능성이 있다. 이러한 오인을 방지하기 위해서는 동일한 연결 어미가 대등적 연결 어미와 종속적 연결 어미로 각각 쓰일 수 있다는 점을 명시하는 것이 바람직할 것인데 다음과 같이 이를 기술한 교과서도 존재한다.

- (7) 대등적 연결 어미와 종속적 연결 어미: 때로는 하나의 연결 어미가 대등적 연결 어미의 용법도 가지고 종속적 연결 어미의 용법도 가지는 경우가 있다. 대표적인 예로 ‘-고’를 들 수 있다. ‘먼저 손을 씻고 밥을 먹어라.’와 같은 예에서의 ‘-고’는 종속적 연결 어미이지만, ‘나는 학교로 갔고, 동생은 집으로 갔다.’에서의 ‘-고’는 대등적 연결 어미이다. (창비: 133)

교과서에서 대등적 연결 어미와 종속적 연결 어미의 구분 제시한다면,

이들이 형성하는 절이 갖는 차이에 대해서도 언급할 필요가 있다. 이 문제는 종속적 연결 어미가 내포절 어미와 구분되기 어렵다는 교과서 기술과 관련된다. 다음 장에서 자세히 살펴보겠지만, 이어진 문장의 종속절이 내포절로서 부사절로 쓰일 수 있다는 기술을 교과서에서 명시한 경우가 있다. 종속적 연결 어미로 형성된 절을 부사절로 볼 수 있다는 진술을 학습자들이 보다 정확히 이해하기 위해서는 대등적 연결 어미를 통해 형성된 절과 종속적 연결 어미로 형성된 절의 차이를 우선 이해해야 한다.<sup>11)</sup> 이들의 차이에 대한 설명 없이 종속절과 부사절의 관계를 설명하는 것은 학습자들의 절에 대한 이해를 더욱 어렵게 할 뿐이다. 이 문제와 관련하여 다음과 같은 교과서 기술이 주목된다.

- (8) (생략) 대등하게 이어진문장은 앞 절과 뒤 절의 자리를 바꾸어도 기본적인 의미가 달라지지 않는다. 하지만 (생략) 종속적으로 이어진문장은 종속절과 주절이 자리를 바꾸면 아예 문장이 성립되지 않는다. (미래엔: 126)

(8)은 대등적으로 이어진 문장의 선행절과 종속적으로 이어진 문장의 종속절이 갖는 가장 기본적이고 손쉽게 관찰할 수 있는 특징을 교과서 기술에 반영한 것이다. 이러한 설명을 통해 대등적으로 이어진 문장의 선행절과 종속적으로 이어진 문장의 선행절 즉 종속절의 차이를 이해하고, 이를 바탕으로 종속절을 부사절로 볼 수 있는 근거를 제시하여 탐구하도록 하는 것이 학습자들이 절에 대한 순차적 이해에 도움이 될 것임은 자명하다.

11) 대등절과 종속절의 차이는 임흥빈·장소원(1995), 남기심(2001) 등에서 밝힌 바와 같이 ‘재귀화, 역행 대응, 교호성, ‘은/는’ 결합’ 등을 통해 확인할 수 있다. 본고에서는 이 문제에 대해서는 깊이 다루지 않고 절 설정의 문제만 4장에서 다시 다룬다.

### 3. 전성 어미 정의와 절 설정의 문제

현행 ‘독서와 문법’ 교과서에서 전성 어미의 정의를 살펴보면 다음과 같다.

- (9) 가. 전성 어미는 용언의 서술 기능을 다른 기능으로 바꾸어 주는 어미로, (이하 생략) (지학사: 160)
- 나. 전성 어미는 용언의 어간에 붙어 다른 품사의 기능을 수행하게 하는 어미이다.(천재: 68)
- 다. 전성 어미: 용언이 문장에서 체언이나 부사어, 관형어 등의 기능을 하도록 바꾸어 주는 어미(교학사: 90)

(9)에서 확인할 수 있는 바와 같이, 전성 어미를 정의한 3종의 교과서는 공통적으로 전성 어미가 용언에 결합하여 용언의 문법적 기능을 변화시킨다는 점을 지적하고 있다. 그러나 그 문법적 기능에 대해서는 다른 인식이 확인되는데, 구체적으로 어떤 기능으로의 변화를 말하는지 언급하지 않은 경우(9가), 품사적 차원의 기능 변화를 설명한 경우(9나), 품사와 문장성분 상의 기능 변화를 설명한 경우(9다)로 구분된다. 가장 문제가 되는 경우는 (9다)로, (9다)의 기술은 전성 어미가 용언을 체언의 기능을 갖도록 하는 품사상의 변화 기능이 있다는 것인지, 부사어, 관형어와 같은 문장 성분 상의 변화 기능을 갖는다는 것인지 혼란스럽다.

전성 어미가 형태론적으로 어간에 결합한다는 점은 비교적 명확하나, 이들이 갖는 문법적 기능이 무엇인가에 대해서는 몇 가지 검토가 필요하다. 다음의 예를 살펴보자.

- (10) 가. 나는 집으로 돌아가기를 원해.  
가'. 결국 그 사람이 범인이었음이 밝혀졌다.  
나. 나는 내가 만든 옷이 더 좋다.  
다. 나는 아무도 모르게 친구를 도왔다. (창비: 131~132면, 밑줄 필자)

(10가, 가')는 명사형 어미, (10나)는 관형사형 어미, (10다)는 부사형 어미가 사용된 예들이다. 이들 문장에서 어미는 형태론적으로 어간에 결합하고 있지만, 이들이 단순히 어간의 성격만을 바꾼다는 설명은 받아들이기 어렵다. 여기서 전성 어미가 결합하는 단위는 통사론적으로 전성 어미를 제외한 안긴문장 전체이고 전성 어미는 안긴문장의 문법적 기능을 결정한다.

특히 명사형 어미가 사용된 명사절은 (10가)처럼 목적어, (10가')처럼 주어로 쓰일 수 있으며 부사어나 관형어 등 다양한 문장 성분으로도 쓰일 수 있다는 점에서 명사와 동등한 성격을 갖는 것으로 볼 수 있다.<sup>12)</sup> 이를 통해 전성 어미가 결합하는 단위의 품사적 성격을 바꿔준다는 점을 확인할 수 있다. 관형사절이나 부사절은 문장 성분 상 관형어나 부사어로만 기능하므로 이러한 점을 바탕으로 문장 성분 상의 변화를 전성 어미가 갖는 것으로 오인해서는 안 될 것이다. 따라서 전성 어미가 어간의 문법적 성격을 바꿔준다는 기술이나 문장 성분 상의 변화 기능을 갖는다는 진술은 수정되어야 한다.<sup>13)</sup>

이러한 문제는 연결 어미의 정의와 비교할 때에도 학습자들에게 더욱 혼란을 줄 우려가 있다. 연결 어미의 정의에서는 문장을 이어준다는 기능을 분명히 밝히고 있는 것에 비해 전성 어미는 결합하는 어간의 문법적 지위만을 바꿔준다는 잘못된 인식을 심어줄 우려가 있는 것이다. 정의의 일관성 측면을 고려하더라도, 연결 어미나 전성 어미 모두 어미이므로 형태론적으로 어간과 결합하지만, 결합하는 구성 전체의 문법적 지위와 관련된다는 점을 동일하게 기술해줘야 할 것이다.

이와 관련하여 절 명칭에 대한 일관성이 문제도 확인된다. 전성 어미가 절의 품사적 성격을 바꿔준다는 점과 절 명칭 간의 일관성을 고려할

12) 이선웅 · 이은섭(2014: 255~256)에서도 단어, 구, 절의 기능적 동일성을 주장한 바 있다.

13) 임홍빈 외(2001: 192)에서 전성 어미는 “문장이 다른 품사의 역할을 하도록 하는 어미”로 정의하고 있다.

때, ‘명사형 어미’가 결합된 절은 명사절, ‘부사형 어미’가 결합된 절은 부사절이라고 명명했다면, ‘관형사형 어미’가 결합된 절은 관형사절이라고 하는 것이 당연하다. 그러나 현행 문법 교과서 중 1종을 제외하고 모두 관형사형 어미가 결합된 절을 ‘관형절’로 명명하고 있는 문제가 확인된다.

전성 어미가 형성하는 절에 대한 설명에서는 절과 문장의 관계 설정과 관련된 몇 가지 문제가 확인된다. 최근 이선웅(2015), 유현경(2015)에서 이미 이 문제에 대해 깊이 있게 다루었으므로 여기서는 교과서 체계 내에서의 일관성 문제와 대안을 중심으로 간단히 살펴보도록 하겠다.

(11) 가. 절은 주어와 서술어를 갖추고 있다는 점에서 구와 구별되고, 더 큰 문장 속에 들어 있다는 점에서 문장과 구별된다.<sup>14)</sup> (미래엔: 126)

나. 다른 문장 속에 들어가 하나의 성분처럼 쓰이는 홀문장을 안긴문장이라고 하며, 이 홀문장을 포함한 문장을 안은 문장이라고 한다. 이때 안긴문장을 ‘절(節)’이라고 하는데 (이하 생략) (미래엔: 126)

(11가)와 같이 문장과 절의 차이를 구별하고 바로 이어 (11나)와 같이 ‘(안긴)문장을 절이라’고 한다면, 바로 앞의 (11가)의 ‘절은 문장과 구별된다’는 진술은 전혀 기능하지 못하는 설명이 되어 버린다. 학습자들이 혼란을 겪을 수밖에 없다.<sup>15)</sup> 이른바 학문 문법에서는 임흥빈·장소원(1995: 328)에서와 같이 ‘절’을 ‘문’이나 문장과 같이 말하는 습관이 있다고 지적하는 것으로 충분할 수도 있겠으나 학교 문법에서는 용납하기 어려운 용어 처리라고 할 수 있다.

또한 이러한 기술에 앞서 이어진 문장에 대한 설명에서는 다른 설명

14) 이 설명은 “절 역시 두 개 이상의 어절이 모여 하나의 의미 단위를 이룬다는 점에서 구와 비슷하다. 그러나 주어와 서술어를 갖고 있다는 점에서 구와 구별되고, 더 큰 문장 속에 들어가 있다는 점에서 문장과 구별된다. (교육인적자원부 2000: 149)”과 다르지 않다.

15) 이 문제에 대해서는 정희창(2014: 244~246), 이선웅(2015: 87)에서도 동일하게 다루고 있다. 절과 문장의 관계 설정에 대해서는 4장에서 다시 다룬다.

없이 ‘앞 절’, ‘뒤 절’이라는 용어를 바로 노출하는데, 안긴문장 즉 성분절에 대해서만 ‘절’에 대한 설명을 부가한 것은 안긴 문장만 절로 인정하는 것으로 학습자들이 오인할 수 있다. 적어도 이어진 문장과 안은 문장에서의 절을 동등한 차원에서 일관성 있게 설명해야 할 것이다.

이선웅(2015: 88)에서는 안긴문장(내포절)을 제외한 절과 문장 전체를 지시할 용어가 없다는 문제도 지적하였다. 다음은 이선웅(2015: 88)을 인용한 것이다.

(12) 가. A(내가 좋아하는)+B(영희가 공부를 한다) = C

이선웅(2015)에서는 절의 정의에서 절은 문장의 일부여야 한다는 조건을 없애 단순한 주술 구조로 개념 정의하고, 포유문(내포문)에서 내포절을 제외한 나머지 부분 즉 B를 모절로 규정하고 있다. 이를 바탕으로 보면 A는 내포절이고, B는 모절이며 C는 내포문이 된다.<sup>16)</sup>

이러한 설명은 기존 문법 기술의 불완전성을 많이 해소해 줄 수 있는 안으로 평가할 만하다. 그러나 이러한 정의에서는 문장과 절의 경계가 없어진다는 문제가 있는데 이에 대해서는 조금 더 음미해 볼 필요가 있을 듯하다. 이와 관련하여 이선웅(2015: 89)의 설명을 다시 인용해 보자.

(13) (11가)[영희가 공부를 한다.]는 문장이고, (11나)[내가 좋아하는 영희가 공부를 한다.]에서 밑줄 부분은 절이다. 문장 단위와 절 단위가 동일한 언어 형식인데, 하나는 완결 형식으로 독립되어 있고 하나는 관형사절을 안고 있다. 그런데 (11나)의 밑줄 부분은 (중략) 본질적으로 (11가)와 같은 것이다. 이에 대해 (11가)는 오로지 ‘문장’이라고만 하고 (11나)의 밑줄 부분은 오로지 ‘절’이라고만 하는 것은 합리적이지 않다.

16) 이선웅(2015: 90~92)의 절 개념에는 ‘주어의 포함 여부와는 상관없이 모절은 포유문에서 내포절을 제외한 나머지 부분이다.’라는 단서도 확인된다. 주어가 없는 무주어문을 고려할 때, 절이 반드시 주어를 갖는 통사 단위라는 전제를 할 필요는 없다는 설명이다. 본고는 이러한 설명에 동의한다. 따라서 ‘그가 떠났음’이 분명하다.’에서 ‘분명하다’ 역시 ‘절’의 지위를 갖는 것으로 본다.

(13)에서는 동일한 언어 형식을 경우에 따라 문장 혹은 절로 부르는 것이 합리적이지 않다는 점을 지적하고 있다. 이를 바탕으로 절의 정의에서 절이 문장의 일부여야 한다는 조건을 빼고 절을 단순한 주술 구조로 정의할 것을 주장하고 있다.

그러나 하나의 문법 단위가 문법 구성 속에서 실제 존재하는 방식에 따라 그 지위나 명칭을 달라지는 것은 분석의 관점에 따라 얼마든지 가능하다고 본다. 가령 문장에서 통사 단위로서 단어는 복합어 특히 파생어의 구성 성분으로 사용될 때에는 어근의 지위를 부여받는다. 문장에서 독립적으로 사용되는 단어나 단어 내부의 구성 성분으로 사용될 때의 단어가 동일한 언어 형식이지만, 언어 자료 분석에서 그 쓰임에 따라 다른 지위를 가질 수 있는 것이다. 따라서 (13)에서 동일한 언어 형식이 문장의 지위를 갖기도 하고, 겹문장에서 절의 지위를 갖는다는 설명은 단어가 파생어의 구성 성분으로서 어근의 지위를 갖는다는 것과 다를 것이 없다고 본다.

이러한 점을 고려하여, 현행 문법 교과서의 절 개념은 (11가)와 같이 유지하는 것이 좋을 듯싶다. 이는 절과 문장을 구별하는 전통을 고려한 것이기도 하고, 절 혹은 문장의 개념 중 하나를 폐기하지 않는 이상 학습자들의 이해를 돕는 데에도 이러한 처리가 도움이 될 것으로 판단되기 때문이다. 이와 관련해서는 4장에서 이어진 문장의 절 설정의 문제와 같이 다루도록 한다.

다음으로 부사형 어미 설정과 관련된 문제를 살펴보자. 17) 현행 ‘독서와 문법’ 교과서에서는 부사절과 종속절의 관계를 설명한 경우가 있다. 비교를 위해 이전 국정 교과서와 교사용 지도서의 내용도 같이 살펴보자.

(14) 가. 종속적으로 이어진 문장은 안은 문장의 관점에서 부사절을 안은 문장으로 볼 수도 있다. (천재: 101)

17) 부사형 어미, 부사절의 설정과 관련된 연구는 송정근(2010)을 참고할 수 있다.

나. 국어에서 종속적 연결 어미에 의하여 종속적으로 이어진 문장들은 부사절로도 볼 수 있는 면이 있다. (교육인적자원부 2002: 168)

나'. 종속적·대등적·보조적 연결 어미는 ‘연결’의 방식에 따른 어미 분류 방식으로 보고, 명사형·관형사형·부사형 어미는 ‘명사, 관형사, 부사’와 같은 품사 가능성, 즉 형태 통사론적 관점에서의 어미 분류 방식으로 보아 병존시키되, 국어에서 궁극적으로 연결 어미는 부사형 어미로 볼 수 있다는 특수성을 인정하였다. (교육인적자원부 교사용지도서 2002: 134)

(14가)와 (14나)는 내용적으로 같다고 할 수 있으나, (14나)에 대한 교사용 지도서 (14나')의 설명에서는 모든 연결 어미를 결국 부사형 어미로 볼 수 있다고 진술하고 있다.<sup>18)</sup> (14나')는 우리말의 연결 어미를 모두 내포절 어미로 볼 수 있다는 것으로 해석될 수 있어 매우 무리한 설명이라고 판단되는데, 현행 교과서에서는 종속절을 부사절로 볼 수 있음을 지적한 교과서가 2종 있을 뿐이다.

종속절과 부사절의 관계 설정은 매우 논란이 많은 주제인데, 교과서에서 논란이 되는 주제에 대해 하나의 관점을 취했을 때, 이러한 판단의 근거를 제시해 주는 것이 반드시 필요하리라 본다. 실제로 기존 국정 교과서에서는 절의 이동 가능성이나, 대명사화, 생략 등의 종속절의 특징을 보이고 부사절과의 유사성을 언급하고 있다.<sup>19)</sup> 그러나 현행 교과서에서는 그러한 근거 제시를 하지 않고, 종속절을 부사절로 볼 수 있음을 단순히 기술하여 학습자가 체계적으로 절의 특징을 탐구할 수 있는 근거를 제공하지 못한다는 문제가 있다고 하겠다.

18) (14나')의 관점은 민현식(2002)의 체계를 반영한 것으로 보이는데, 부사절(접속절)의 하위 부류로 대등절과 종속절을 두고 있다.

19) 교육인적자원부(2002: 168)에서는 “종속적으로 이어진 문장에서는 앞 절이 뒤 절 속으로 이동하기도 한다. 또한 앞 절과 뒤 절에 같은 말이 있으며 그 말이 다른 말로 대체되거나 생략된다.”는 기술을 확인할 수 있다.



## 4. 문법 단위 설정의 일관성과 체계성

궁극적으로 인간의 언어 능력을 밝히는 것을 목적으로 하는 일반 언어학 연구와 달리, 학교 문법은 학습자를 대상으로 모국어 문법의 지식 체계를 압축하여 효과적으로 전달하는 것을 고려해야 한다.<sup>20)</sup> 임흥빈(2000)에서는 이러한 학교 문법의 성격으로 ‘내용이 전체적으로 체계를 갖추어야 함’을 주장했는데, 이와 함께 내용 설명에 있어서의 일관성 역시 중요한 성격으로 추가되어야 한다고 본다. 한정된 지면과 교육 시간을 고려할 때, 모국어 문법의 전모를 정제된 형식으로 전달하기 위해서는 기술하려는 문법 체계가 명확히 확립되어 있어야 하고 이러한 문법 체계에 대한 설명 역시 일관성을 유지해야만 하기 때문이다. 여기서는 체계성과 일관성의 관점에서 연결 어미와 전성 어미가 형성하는 문법 단위인 절 설정의 문제를 정리해 보자.

연결 어미나 전성 어미는 모두 형태론적으로 어간과 결합하여 있지만, 통사론적으로 선행하는 언어 단위 전체를 관장하여 절을 형성한다. 이때 절 명칭에 대한 문제를 정리할 필요가 있다. 연결 어미를 통해 형성된 이어진 문장의 경우, 대등적으로 이어진 문장의 절은 선행절, 후행절이라는 하는 경우가 많고, 종속적으로 이어진 문장의 절은 종속절과 주절이라고 하는 것이 일반 문법서의 주된 관행이라고 할 수 있다. 이에 비해 현행 ‘독서와 문법’ 교과서에서는 대등적이나 종속적이나의 여부와 관계 없이 이어진 문장의 절을 ‘앞(의)절’, ‘뒤(의)절’로 구분한 경우가 많다.<sup>21)</sup> 학교 문법 기술 내용을 고려할 때, 이어진 문장의 절을 대등적이나 종속적이나에 따라 구분하여 명명할 뚜렷한 이유가 없고, 학습자들의 입장에

서도 이어진 문장의 종류에 따라 절의 이름이 달리하여 학습에 부담을 줄 필요가 없다는 점에서 효과적인 명명 방식이라고 판단된다.

다만 이어진 문장의 ‘뒤 절’은 앞서 (13)에서 검토한 경우와 마찬가지로 독립적인 문장과 언어 형식이 동일하다는 문제가 지적될 수 있으나, 앞 장에서 설명한 바와 같이 동일한 문법 단위가 그 쓰임에 따라 다른 문법적 지위를 가질 수 있다는 점을 고려하면 이어진 문장의 ‘뒤 절’이 절의 지위를 갖는 것이 큰 문제가 되지는 않을 것으로 판단된다.

이에 비해 안은 문장의 절의 명칭은 일반 문법서에서는 ‘내포문(內包文)’, ‘포유문(包有文)’, ‘안긴 문장’, ‘안은 문장’, ‘모문(母文)’, ‘상위문(上位文)’, ‘하위문(下位文)’, ‘주문(主文)’, ‘주문장(主文章)’ 등 매우 다양하다.<sup>22)</sup> 학교 문법의 경우에는 앞서 (11)에서 제시한 바와 같이 ‘안긴문장’과 ‘안은 문장’이라는 용어를 사용하고, 안긴문장을 ‘절’이라고 한다는 부가적인 설명을 달고 있다. 이러한 용어 처리는 문장과 절의 구분을 흐려 학습자의 혼란을 야기한다는 점, 연결 어미를 통해 형성된 이어진 문장의 절은 절로 명명하면서 전성 어미를 통해 형성된 안은 문장의 절은 ‘문장’이라고 명명하는 비일관성이 나타난다는 점에서 수정되어야 할 것으로 판단된다.

본고에서는 겹문장에서 하나의 성분처럼 쓰이는 절을 안긴절이라고 하고 이 절을 문장 성분으로 취하는 절을 안은절이라고 명명할 것을 제안 하고자 한다. 이때 안긴절과 안은절로 구성된 문장은 안은 문장이 된다. (12)의 예에 대해 이 용어를 적용하면 다음과 같다.

(15) A(내가 좋아하는) + B(영희가 공부를 한다) = C

A: 안긴절, B: 안은절, C: 안은 문장

(15)와 같이, ‘안긴절, 안은절, 안은 문장’과 같은 용어를 사용하는 것은 이어진 문장에서 ‘앞 절, 뒤 절’과 같은 고유어를 사용한 용어와의 일관

20) 학교 문법의 정의나 특성, 목적과 관련하여서는 다양한 논의가 가능하겠으나 여기서는 임흥빈(2000), 이선웅(2010) 등을 참고하였다.

21) ‘미래엔’의 경우, 보충 설명을 통해 ‘이어진문장에서 주(主)가 되는 절을 ’주절’이라고 하고, 주절을 한정하는 절을 ’종속절’이라 한다’는 설명을 덧붙이고 있다.

22) 임흥빈·장소원(1995: 327)의 설명을 참고할 수 있다.

성을 고려하면서, ‘절’과 ‘문장’을 용어상으로 구분하고자 하려는 의도이다. 또한 ‘모문’이나 ‘모절’은 학습자들이 그 의미를 바로 파악하기 어려운 문제가 있다는 점을 고려하면 학교 문법에서는 ‘안은절’이 적절한 용어로 본다. (15)는 한자어를 일부 고유어로 바꾸었다는 점, ‘모절’이라는 용어 대신 ‘안은절’을 사용한 점을 제외하고 이선웅(2015)의 제안(A: 내포절, B: 모절, C: 내포문)과 큰 차이가 없다고 볼 수도 있다. 그러나 이선웅(2015)에서는 절을 단순한 주술 구조로 보고 있다는 점에서 절은 문장의 일부여야 한다는 기존의 학교 문법 정의를 지지하는 본고의 입장과는 근본적으로 차이가 있다.

이선웅(2015: 89)에서는 절을 단순히 주술 구조로 정의하는 효과로 하나의 절로 이루어진 문장은 홑문장으로 두 개의 절로 이루어진 문장을 겹문장으로 규정할 수 있고, ‘형태소 ≤ 단어’인 경우와 ‘절 ≤ 문장’인 경우를 평행하게 기술할 수 있는 장점이 있는 것으로 설명하였다. 여기서 우리는 문법 단위에 대한 다음과 같은 관계 설정을 검토할 필요가 있다.

(16) 형태소 ≤ 단어, 단어 ≤ 구, 구 ≤ 절, 절 ≤ 문장<sup>23)</sup>

(16)의 각 관계는 왼쪽에 있는 문법 단위가 오른쪽의 문법 단위로 바로 쓰일 수도 있고, 왼쪽의 문법 단위들이 모여 오른쪽의 문법 단위를 형성할 수도 있다는 해석을 할 수 있다. 가령, 형태소가 바로 단어가 될 수도 있고, 형태소들이 모여 단어를 이룰 수 있다는 것이다.

그런데 이 도식들이 갖는 함의가 그렇게 명확한 것으로만 한정되는 것은 아니라는 것이 문제이다. ‘누가 나갔니?’라는 문장에 대해 ‘동생이’라는 대답은 하나의 문장으로 성립가능하다. 여기서 ‘동생이’는 절 혹은 문

23) 유현경(2015: 70)에서는 이 관계 설정에 ‘문장 ≤ 쓰임문’의 단계를 더 추가하였다. 또한 여기서는 이선웅·이은섭(2013)의 단순화된 절의 정의(단순한 주술 구조)를 받아들이면서 문장은 문말 수행 역할을 가지는 것이라는 조건을 더하였다.

장 차원에서 주어에 해당하는 성분이다. 즉 주어 하나만으로도 문장이 가능하다. 이는 ‘절 ≤ 문장’의 도식에서 절의 구성 성분 하나만으로도 문장이 성립될 수 있다는 것을 의미한다. 그러나 이러한 경우는 ‘형태소 ≤ 단어’에서는 상상할 수 없는 일이다. 형태소의 구성 성분이 단어로 쓰이는 일은 있을 수 없기 때문이다.

(16)에서 ‘≤’이 갖는 의미는 구와 절의 관계 설정에서는 더욱더 혼란스러울 수 있다. 다음의 예들을 살펴보자.

(17) 가. 쥐를 잡은 고양이에게 상을 주었다.

나. 그 고양이가 쥐를 잡았음이 분명하다.

(17)은 이선웅(2015: 92)의 예문이다. (17가)에서 관형사절 ‘쥐를 잡은’은 ‘고양이’를 수식한다. 관형어는 일반적으로 체언 특히 명사를 수식하므로 이러한 수식 관계는 이론의 여지가 없다. 여기서 [[쥐를 잡은] 고양이]는 명사가 핵인 명사구이다. 이 명사구는 관형사절을 구성 성분으로 취하고 있는 것이다. 이 점을 고려하면 ‘구 ≤ 절’의 관계는 설정할 수 없게 된다. ‘형태소 ≤ 단어’에서 단어가 형태소의 구성 성분이 될 수 있다는 설정이 불가능하므로 명사구의 구성 성분으로 절이 분석되는 (17가)를 ‘구 ≤ 절’로 설정할 수는 없기 때문이다.

[[쥐를 잡은] 고양이]와 같은 구성을 명사구가 아닌 명사절로 명명하는 방법을 고려할 수도 있다. 그러나 (17나)와 같은 일반적인 명사절을 고려할 때, 이들을 명사절로 명명하는 것도 곤란하다.

유현경(2015: 69)에서는 (16)에 대해 왼쪽에 있는 단위들은 오른쪽에 있는 단위들에 비하여 상대적으로 추상적인 요소로 설명한다. 가령 추상적인 형태소가 단어가 되면 구체성을 띤 언어 단위가 된다는 것이다. 그러나 이러한 설명에서도 ‘구 ≤ 절’에서 절이 구보다 더 추상적이라는 근거를 찾기는 쉽지 않다. 유현경(2015)의 논의는 오히려 문법 단위 간의 관계 설정에서 ‘≤’가 얼마나 다양하게 해석될 수 있는지를 보인 경우로 볼

수 있다.

‘구, 절, 문장’의 관계 설정은 용어나 용어의 지시 범위, 상호 관계 설정 등에 있어 더 많은 논의가 필요하리라 본다. 이들의 관계 설정이 학교 문법 기술에서 직접 다루는 일은 없으나, 개념 간의 관계 설정은 가장 기초적인 기반에 해당하므로 ‘구 $\leq$ 절, 절 $\leq$ 문장’ 등의 도식에서 ‘ $\leq$ ’이 갖는 함의의 차이를 정확하게 설명할 수 있어야 할 것이다.

## 5. 결론

본고는 고등학교 교과서에서 활용 어미 기술의 문제점을 비판적으로 검토하고 그 대안을 제시하는 것을 목적으로 다양한 논의를 했다. 이를 정리하면 다음과 같다.

1. 연결 어미 정의에서 보조적 연결 어미를 포괄할 수 없는 한계가 있으므로 보조적 연결 어미의 정의는 따로 구별해 정의해 주어야 한다. 또한 보조 용언 구성에 대한 학교 문법 체계 내적 정합성이 확보된 문법 기술이 필요하다.

2. 특정한 어미가 하나의 연결 어미 부류에 귀속된다는 오해를 일으키지 않도록 특정 어미가 다양한 연결 어미로 기능함을 보여야 한다. 또한 학습자들이 절의 종류를 순차적으로 이해할 수 있도록 대등적 연결 어미와 종속적 연결 어미가 형성하는 절의 통사적 차이를 분명히 기술해 줘야 한다.

3. 전성 어미의 정의에서는 전성 어미가 결합하는 구성의 품사적 성격을 바꾼다는 점이 분명히 드러나야 한다. 전성 어미가 형성하는 절을 문장으로 기술하는 것은 학생들의 혼란을 야기하므로 수정되어야 한다. 또한 종속절을 부사절로 볼 수 있다는 설명을 위해서는 이러한 설명의 근거를 설명해 줘야 한다.

4. 연결 어미와 전성 어미가 형성하는 절에 대한 일관되고 체계적인

명칭과 정의가 제시되어야 한다. 이에 따라 절과 문장을 구별하는 현재의 절 정의를 유지하되, 전성 어미에 의해 형성되는 안긴절과 이를 성분으로 취하는 안은절 그리고 안긴절과 안은절로 구성된 문장을 안은 문장으로 명명할 것을 제안한다.

5. ‘형태소 $\leq$ 단어, 구 $\leq$ 절, 절 $\leq$ 문장’ 등의 도식에서 ‘ $\leq$ ’이 갖는 함의가 서로 달라 혼란을 야기할 수 있다. 특히 ‘구 $\leq$ 절’은 ‘관형사절+명사’ 구성의 명사구를 고려하면 절이 구의 구성 성분이 된다는 점에서 다른 관계와 이질적인 성격이 강하다.

학교 문법 연구에서는 무엇을 가르칠 것인가의 문제와 어떻게 가르칠 것인가의 문제가 중요한 주제라고 할 수 있다. 본고는 기본적으로 무엇을 가르칠 것인가의 문제와 관련된 논의이다. 그간 문법 교육과 관련된 다양한 논의가 있어 왔지만, 이들 논의에서 무엇을 어디까지 가르칠 것인지에 대한 고민, 이론 문법의 다양성을 학교 문법의 체계 속에서 어떻게 반영할 것인가에 대한 고민 등에 대해서는 아직 충분히 논의하지 못했다고 생각한다. 특히 본고는 현행 문법 기술의 문제점을 지적하는 것에 치중하여 그 해결책에 대해서는 명확히 제시하지 못한 한계를 가지고 있다. 따라서 본고의 주제와 관련해서도 보조 용언 구성에 대한 문제, 부사절의 지위와 종류에 대한 문제 등에 대해서는 많은 논의가 더 있어야 할 것이다. 또한 실제 교육 현장에서 이러한 문법 교육이 어떻게 이루어지고 있는지, 어떤 교육 방법이 더 효과적인지에 대한 실제적 연구가 추가되어야 할 것이다.

## 참고문헌

### 1. 기본자료

교육인적자원부, 문법, (주) 두산, 2002.

교육인적자원부, <교사용 지도서> 문법, (주) 두산, 2002.

박영목 외, 독서와 문법, (주) 천재교육, 2014.  
윤여탁 외, 독서와 문법, (주) 미래엔, 2014.  
이관규 외, 독서와 문법, (주) 비상교육, 2014.  
이도영 외, 독서와 문법, (주) 창비, 2014.  
이삼형 외, 독서와 문법, (주) 지학사, 2014.  
한철우 외, 독서와 문법, (주) 교학사, 2014.

## 2. 논문 및 단행본

고영근 · 구본관(2008), 『우리말 문법론』, 집문당.  
구본관 · 박재연 · 이선웅 · 이진호(2015), 『한국어 문법 총론 I』, 집문당.  
권재일(1992), 『한국어 통사론』, 대우학술총서 · 인문사회과학 67, 민음사.  
남기심(2001), 『현대국어통사론』, 태학사.  
민현식(2002), 「‘부사성’의 문법적 의미」, 『한국어 의미학』 10, 한국어의미학회, 22  
7~250쪽.  
박소영(2002), 「한국어 부사절과 접속문 체계 다시 보기」, 『언어학』 34, 한국언어학  
회, 49~73쪽.  
송정근(2011), 「한국문법의 부사절 설정과 관련된 몇 문제」, 『인문과학연구』 29, 성  
신여대 인문과학연구소, 37~57쪽.  
이선웅(2010), 「국어 교육의 학교문법과 한국어 교육의 표준문법」, 『어문논집』 43,  
중앙어문학회, 75~96쪽.  
이선웅(2015), 「통사 단위 ‘절’에 대하여」, 『배달말』 56, 배달말학회, 77~104쪽.  
이선웅 · 이은섭(2014), 「이론문법의 관점에서 본 학교문법」, 『국어국문학』 163, 국  
어국문학회, 162~276쪽.  
이은경(1996), 『국어 연결어미 연구』, 서울대학교 박사학위 논문.  
이익섭(2003), 『국어부사절의 성립』, 태학사.  
이익섭 · 임홍빈(1983), 『국어문법론』, 학연사.  
이익섭 · 이상익 · 채완(1997), 『한국의 언어』, 신구문화사.  
이익섭 · 채완(1999), 『국어문법론 강의』, 학연사.  
임홍빈(2000), 「학교문법, 표준문법, 규범문법의 개념과 정의」, 『새국어생활』 1-2,  
국립국어원, 5~26쪽.  
임홍빈 · 장소원(1995), 『국어문법론 I』, 한국방송대학교출판부.  
임홍빈 · 안명철 · 장소원 · 이은경(2001), 『바른 국어생활과 문법』, 한국방송통신대  
학교출판부.

유현경(2011), 「접속과 내포」, 『국어학』 60, 국어학회, 389~410쪽.  
유현경(2015), 「국어 문법 기술에 있어서 절의 문제」, 『어문론총』 63호, 한국문학언  
어학회, 63~87쪽.  
정희창(2014), 「국어 문법론에서의 기술 문법과 학교 문법」, 『국어학』 69, 국어학  
회, 233~253쪽.

## □ 송정근

✉ 소 속: 한남대학교 사범대학 국어교육과 교수  
✉ 주 소: [34430] 대전광역시 대덕구 한남로 70  
한남대학교 사범대학 국어교육과  
✉ 전자우편: topheavy@hnu.kr

◎ 논문접수: 2016년 2월 20일  
◎ 논문심사: 2016년 2월 22일 ~ 3월 28일  
◎ 게재결정: 2016년 3월 28일

<Abstract>

## Conjunctive endings and function-converting endings in school grammar

Song, Jung-keun  
(Hannam University)

The aim of this paper is to point out the controversial issue on the explanation of conjunctive endings and function-converting endings in school grammar and show an alternative plan. Auxiliary conjunctive endings hinder the consistent definition and classification of conjunctive endings due to the particularity of auxiliary conjunctive endings compared with coordinate conjunctive endings and subordinate conjunctive endings. In definition of function-converting endings, there is a problem that it is not clearly revealed that function-converting endings cause attached linguistic units to function as some other part of speech in school grammar. And this paper show that the distinction of embedded clause, matrix clause and embedded sentence will be made by proper naming in school grammar. This paper also show the problems of such expressions as 'phrase  $\leq$  clause, clause  $\leq$  sentence' by various interpretations of ' $\leq$ '.

keywords: Conjunctive ends, Function-converting endings, Auxiliary conjunctive endings, embedded sentence, clause,  $\leq$