

# 한국어교육 문법에서의 ‘이다’의 범주 설정과 제시 방안\*

최은지

## Abstract

**Choi, Eun-ji. 2020. 05. Categorization and presentation of ‘ida’ in Korean pedagogical grammar for foreign learners. *Korean Linguistics* 87, 201~231.** This study examines how Korean pedagogical grammar for foreign learners categorizes and presents ‘ida’, and discuss it in terms of ease and efficiency for teaching Korean grammar. In the grammar of Korean language education for foreigners, it may be questioned whether categorizing ‘ida’ into case particle would be effective for teaching it. In this paper, we reviewed the discussion on the categorization of ‘ida’ and looked at how grammar books for Korean language education and textbooks are dealing with ‘ida’. Through this, it was revealed the reference grammar mainly classifies ‘ida’ as case particle or verbs, while Korean textbooks seems more like dealing it as a suffix. This paper examines three perspective on ‘ida’ and argued it is appropriate to categorize ‘ida’ as affix to teach the morphological complexity of ‘ida’ effectively and also argued that ‘ida’ must be integrated with endings when it is presented for learners.

**Keywords:** grammar for teaching and learning, predicative case particle, ‘ida’, affix, reference grammar, Korean pedagogical grammar for foreign learners

## 1. 서론

이 연구에서는 규범 문법에서 서술격조사로 분류하고 있는 ‘이다’에 대해 한국어교육 문법에서는 이를 어떻게 범주화하여 제시하고 있는지를 살펴보고, 외국어로서의 한국어 문법에서 교수-학습의 효율성

---

\* 이 논문은 2019년도 원광디지털대학교의 교비 지원에 의해서 수행됨

과 수월성의 관점에서 검토하고자 한다<sup>1)</sup>).

한국어의 문법에서 ‘이다’를 규정하기가 쉽지 않다는 것에는 누구나 동의할 것이다. 이미 이론 문법 안에서도 ‘이다’를 규정하기 위한 많은 논의가 존재한다. ‘이다’의 범주를 서술격조사로 보는 규범 문법의 관점 외에도, 용언으로 보는 관점, 접사로 보는 관점 등 ‘이다’의 범주에 대해 다양한 논쟁이 이루어졌다. 비록 규범 문법에서 ‘이다’를 서술격조사로 규정하기는 하였으나, 나머지의 관점들도 나름의 설득력을 가지는 만큼 특별히 우세한 관점을 선택하는 것은 쉽지 않다. 이러한 이유로 ‘이다’의 범주에 대한 논쟁은 여전히 지속되고 있다.

‘이다’를 서술격조사로 규정하는 것에 대한 의문은 외국인을 위한 한국어교육 문법에서도 마찬가지로 제기될 수 있다. 규범 문법에서와 같이 ‘이다’를 서술격조사로 보는 것이 ‘이다’를 교육하는 데에 효율적일지에 대한 의문이 바로 그것이다. 이러한 이유로 다수의 한국어 교육 문법서에서는 ‘이다’를 용언의 하나로 설정함으로써 ‘이다’의 활용적 특성을 부각시키기도 하였다.

그러나 ‘이다’를 한국어 학습자들에게 교육할 때 그 활용적 특성을 부각시키는 것만으로는 ‘이다’가 활용 시에 보이는 형태적 복잡성을 설명하는 데에 어려움이 있다.

- (1) 가. 사람이면/친구면  
나. 사람이다/친구(이)다  
다. 사람인/친구인

위와 같이 ‘이다’의 활용 시 선행 요소의 음운적 환경에 따른 ‘이’

1) ‘이다’를 어떻게 표기할 것인가는 이의 범주를 어떻게 보는가와도 관련이 있다. ‘이다’에 대한 관점에 따라 ‘이다’, ‘이-’, ‘(이)-’, ‘-이-’, ‘-(이)-’ 등 다양하게 표기할 수 있는 것이다. 그러나 본고에서는 우선적으로 ‘이다’의 범주에 대한 견해가 정립되는 4.1.까지의 규범 문법의 표기를 따라 ‘이다’로 표기한다. 4.2.부터는 본고의 견해에 따라 ‘-(이)-’로 표기할 것이다.

의 생략은 후행하는 어미에 따라 복잡한 모습을 보인다. (1가)에서처럼 선행 명사의 말음이 모음일 때에는 ‘이’가 필수적으로 나타나지 않는 경우도 있지만, (1나)에서처럼 같은 환경에서도 ‘이’의 생략이 수의적으로 나타나는 경우도 있다. 또한 (1다)에서 보는 바와 같이, 같은 음운적 환경에서도 ‘이’의 생략이 나타나지 않는 경우도 있어, ‘이다’의 이러한 복잡한 양상을 용언의 활용과 연장선상에서 가르치는 것으로는 불충분한 점이 있다는 것을 알 수 있다.

한국어교육 문법은 교육적인 필요에 따라 규범 문법과는 독자적인 기술을 할 필요가 있음은 여러 학자들에 의해 주장된 바 있다(방성원, 2002:108; 김재욱, 2007). 한국어 학습자들로 하여금 ‘이다’의 정확하고 적절한 사용을 이끌어낼 수 있도록 하기 위해서는 적절한 범주 설정을 통해 ‘이다’의 의미와 형태적인 특성을 공유하고, 교수-학습의 효율성과 수월성을 고려한 제시 방안을 마련하는 것이 필요할 것이다. 이에 본고에서는 ‘이다’에 대한 국어학적 논의와 함께 ‘이다’가 한국어교육에서 어떻게 범주화되며 제시되고 있는지를 살펴보고, 이를 바탕으로 한국어교육 문법에서의 ‘이다’의 범주와 제시 방안에 대해 논할 것이다.

## 2. 국어학과 한국어교육학에서의 ‘이다’에 대한 논의

### 2.1. ‘이다’의 범주에 대한 국어학적 논의

국어학에서 ‘이다’에 대한 논의는 주로 그 범주에 대한 논의에 집중되어 있다. ‘이다’의 범주에 대한 견해는 그것을 서술격조사로 보는 견해(정인승, 1959; 우순조, 2006; 왕문용, 2007), 용언으로 보는 견해(최현배, 1956; 임홍빈, 2005; 목정수, 2006; 목정수, 2007), 접사로 보

는 견해(시정곤, 1993; 고창수·김원경, 1998; 시정곤, 2005) 등이 있다.

이 중에서 ‘이다’를 서술격조사로 보는 견해는 ‘이다’가 체언에 붙는다는 점에 주목한다. 이 견해에서는 조사인 ‘이다’가 활용을 하는 것은 그것이 서술어 자리에 오기 때문에 나타나는 현상일 뿐이라고 설명한다(정인승, 1959:35). 소위 말하는 ‘활용’을 ‘술어의 끝바꿈’ 등으로 표현하면서(우순조, 2006:80), ‘조사’와 ‘활용’이라는 다소 모순적인 만남을 설명하고자 한 것이다(왕문용, 2007:389).

한편 ‘이다’를 용언으로 보는 견해는 무엇보다 ‘이다’가 활용을 한다는 점에 주목한다. 이른바 용언설은 그 안에서도 세부적으로 다양한 견해가 있다. 이러한 견해들 중에 대표적인 것으로는 ‘이다’를 지정사로 보는 견해(최현배, 1956; 성낙수, 2013), 형용사로 보는 견해(임홍빈, 2001, 2006), 기능 동사로 보는 견해(목정수, 2006, 2007), 계사로 보는 견해(유현경·남길임, 2016)가 있다.

지정사로 보는 견해는 언어의 보편성에 입각해 ‘이다’의 ‘이-’를 독립된 낱말의 어근 또는 어간으로 보는 견해이다(성낙수, 2013:244). 최현배(1956:23)에서는 “배달말에서는 풀이힘을 가지고 능히 풀이말이 될 수 있는 씨갈래(품사)는 움직씨, 그림씨, 및 잡음씨(“이다” 또는 “아니다”)이다.”라고 하여 ‘이다’를 동사나 형용사와는 독립적인 성격을 가진 용언인 ‘지정사’로 보는 견해를 펼쳤다. 한편, ‘이다’를 형용사로 보는 견해는 ‘이다’가 명령형이나 청유형 어미를 취할 수 없는 점 등에서 형용사와 유사한 활용을 보인다는 것, ‘이다’와 형용사인 ‘아니다’가 같은 계열의 품사로서 유사한 활용을 보이는 것 등을 근거로 하고 있다(임홍빈, 2001, 2006). 또한 ‘이다’를 ‘하다’, ‘되다’와 같은 기능동사로 보는 목정수(2006, 2007)는 ‘어근+이다’의 논항 구조가 ‘어근+하다’ 구문과 유사한 모습을 보인다는 것을 근거로 들고 있다. ‘이다’를 계사로 보는 관점은 언어 유형론적으로 통사적 비자립성, 의미적 비명시성이 타 언어에서 계사가 공통적으로 보이는 전형

적인 속성이라는 점을 근거로 삼고 있다(유현경 · 남길임, 2016:259).

‘이다’를 통사적 접사로 보는 관점은 ‘이다’가 접사로서 명사구 뒤에 붙어 이를 용언으로 바꾸어 주는 기능을 한다고 바라본다. 이 관점은 선행 성분과 ‘이다’ 사이에 어떠한 요소도 삽입될 수 없다는 점, 선행 성분과 ‘이다’ 사이에 구개음화 현상이 일어나는 점 등에 주목한다(시정곤, 2005). 만일 ‘이다’가 독립된 단어라면 선행 성분과의 사이에 다른 성분이 삽입될 수 있을 것이고, 단어 경계에서는 일어나지 않는 구개음화 현상도 나타나지 않아야 한다는 것이다.

이상과 같은 ‘이다’의 범주에 대한 논의는 ‘이다’가 보이는 여러 현상을 두고 서로 다른 해석을 보이며 세부적인 쟁점을 이어간다. 세부적인 논점으로는 ‘이’의 생략 현상에 대한 것이 대표적이다.

‘이다’를 서술격조사로 보는 견해에서는 ‘이’가 선행 요소의 말음에 따라서 형태가 달라지는 점이나, ‘이’가 환경에 따라 생략되는 현상이 ‘이다’가 서술격조사라는 것을 증명하는 근거라고 주장한다. 이들은 선행 요소가 자음이냐, 모음이냐에 따라서 ‘이다’의 형태가 달라지는 점이 여타의 조사들과 유사하며(왕문용, 2007:399), 한국어에서 ‘이/가’, ‘을/를’과 같은 여타의 격조사가 구어에서 쉽게 생략되듯이 ‘이’ 역시 쉽게 생략된다는 점에 주목하여 ‘이다’가 격조사의 범주에 있다는 근거로 삼는다(우순조, 2006:117).

반면 용언설을 주장하는 입장에서는 ‘철수는 천재다’와 같은 문장에서 ‘이’가 기저에 존재하지만 이것이 생략되어 표층에서는 관찰이 되지 않는 것일 뿐이라고 설명한다(우순조, 2006:107). ‘철수는 천재이다’와 같이 ‘이’가 복원이 가능하며, ‘천재인 철수’, ‘철수는 천재였다’와 같이 선행 요소가 개음절로 끝나더라도 ‘이’가 생략될 수 없는 환경이 존재한다는 점도 ‘이’의 생략 현상이 용언설을 부정하는 근거가 될 수 없다고 주장한다.

또한 접사설을 주장하는 논자들은 ‘이’에 관형사형 어미나 과거형

선어말어미가 후행하는 경우에는 생략이 불가능한 현상을 보인다는 점을 들어 보이면서, ‘이’의 생략이 단순히 선행 요소의 말음에 따른 음운론적인 현상은 아니라는 점을 지적하고 있다(고창수·김원경, 1988). 이러한 경우가 바로 ‘이’가 접사로서 선행 요소인 N에 후행 요소 V가 부착될 수 있는 매개적인 역할을 수행하는 증거가 된다는 것이다.

이와 같은 국어학에서의 ‘이다’의 범주에 대한 논의, 특히 ‘이’의 생략 현상과 관련하여 보이는 논쟁은 한국어교육 문법에서 ‘이다’의 범주를 설정할 때에 참고할 필요가 있을 것이다.

## 2.2. ‘이다’에 대한 교육 문법적 논의

한국어교육학에서 ‘이다’에 대해 중점적으로 다룬 연구는 다른 문법 항목을 다룬 연구물에 비해 그 수가 많지 않다. 이들 연구들은 주로 대조언어학적인 관점에서 ‘이다’를 외국어의 대응되는 요소들과 대조하거나(탄나나·남길임, 2013; 장욱, 2015; 고명이, 2016; 주유, 2019), 학습자들이 ‘이다’의 사용에서 보이는 오류나 사용 양상을 살펴보고(김민우, 2015; 서희정, 2016; 반이접, 2017), ‘이다’의 용법이나 의미를 분석함으로써 한국어교육을 위한 교육 내용으로서 ‘이다’의 유형을 분류하였다(차동선, 2017; 서강보, 2019).

본고에서 의도하는 것과 같이 ‘이다’의 범주나 제시 방안에 대해 한국어교육 문법적인 논의를 진행한 연구는 오경숙(2018)이 유일하다. 오경숙(2018)에서는 ‘이다’의 문법 기술에서 나타나는 문제점을 살펴보았는데, 한국어 교재들에 보이는 ‘이다’에 대한 기술이 일관되지 않으며, 어미류 문법 항목의 어간 기술에서 ‘명사+이다’가 하나의 유형으로 확립되지 못하고 있다는 점을 지적하였다. 이 연구는 한국

어교육 문법에서의 ‘이다’의 문법 범주를 논한 것은 아니지만, 한국어 교재들에서 ‘이다’가 ‘문장 종결자’, ‘to be’, ‘어미’, ‘명사를 동사처럼 기능하게 하는 것’ 등과 같이 다양하게 기술되어 있다는 점을 지적하면서, ‘이다’에 대한 일관된 서술이 필요함을 주장하고 있다.

‘이다’에 대해서만 집중적으로 논의한 연구는 아니지만 방성원(2002)에서도 ‘이다’의 기술에 대한 문제점을 지적하고 있다. 방성원(2002)에서는 한국어 교재에서 문법 용어가 혼란스럽게 사용되고 있는 것에 대해 문제를 제기하면서 표준적인 문법 용어와 그에 대한 번역 용어의 선정이 시급함을 주장하였는데, 혼란스럽게 사용되고 있는 문법 용어 중 하나로 ‘이다’를 예로 들고 있다. 방성원(2002:113)의 분석에 의하면 한국어 교재에서 ‘이다’는 ‘이다’ 동사, ‘copula’, ‘to be’, ‘verb of identification’과 같이 다양하게 사용되고 있었다.

이러한 연구를 살펴보았을 때, 아직 한국어교육 문법에서 ‘이다’의 범주와 제시 방안에 대한 논의가 충분히 이루어지지 못했다는 점, 그로 인해 여러 교재에서 ‘이다’에 대한 규정이 혼란스럽게 이루어지고 있다는 점을 알 수 있다.

### 3. 한국어교육용 문법서 및 교재에서의 ‘이다’ 기술

다음으로는 한국어교육용 문법서 및 교재에서 ‘이다’를 어떻게 기술하고 있는지 살펴보도록 한다.

#### 3.1. 한국어교육용 문법서

한국어교육용 문법서는 한국어교육자들을 위한 문법서로서, 한국어 교육 참조용 문법<sup>2)</sup>을 체계화하고 있다.

이 중 국립국어원에서 2005년에 발간한 ‘외국인을 위한 한국어 문법 1, 2’는 대표적인 한국어교육용 문법서이다. 국립국어원(2005a, 2005b)은 한국어 문법의 내용 체계 수립에 있어서 “의사소통 기능 신장을 위한 기반 지식이 될 수 있느냐 그렇지 않느냐를 기준으로 설정되어야 한다”는 원리를 제시하면서 규범 문법과는 독자적인 체계로 한국어 문법을 서술하고자 하였다. 특히 국립국어원(2005a)에서는 한국어의 품사를 동사, 형용사, ‘이다’, 명사, 대명사, 수사, 조사, 관형사, 부사, 감탄사의 10개로 분류하고 있는데, 이렇게 ‘이다’를 하나의 독립된 품사로 설정한 점에서 규범 문법의 9품사 체계와 차이를 보인다. 또한 ‘이다’는 동사, 형용사와 함께 하나의 범주로 묶여 제시되어 있는데, 이로써 국립국어원(2005a)에서 ‘이다’가 용언의 한 범주이되 동사 및 형용사와는 독립된 품사로서의 지위를 가진 것으로 범주화하고 있다는 것을 알 수 있다. 이는 ‘이다’에 대한 국어학적인 논의들 중에서 용언으로 보는 관점, 그 중에서도 동사나 형용사 중의 하나가 아닌 지정사 또는 계사와 같은 독립된 용언으로 보는 관점을 택하고 있다는 것을 말한다.

한편 국립국어원(2005a)과 연계성을 갖춘 국립국어원(2005b:830)에

- 2) 한국어교육 ‘참조용 문법’이란, 체계적인 한국어 문법 교육을 위해 표준화된 문법을 말한다. 참조용 문법에 대응되는 개념으로는 ‘교수·학습용 문법’이 있다. ‘참조용 문법’은 학습자들에게 직접 제시되기보다는 교육자들이 참조하고 공유하는 문법 체계이다. 한국어교육자들은 한국어 문법의 전반적인 체계를 이해하고, 이러한 이해를 바탕으로 하여 교육 자료를 개발하고 교수·학습을 실행해야 한다. 따라서 ‘참조용 문법’은 비모국어 화자들에게 한국어 문법의 체계를 가장 잘 이해시킬 수 있도록 한국어 문법의 보편성과 특수성을 잘 드러낼 수 있는 방식으로 기술되어야 한다.

한편, ‘교수·학습용 문법’은 학습자들에게 직접적으로 제시되고 기술되는 문법이다. ‘교수·학습용 문법’을 기술할 때에는 의사소통 능력의 향상이라는 목표를 구현할 수 있도록 교수·학습의 효율성과 수월성을 고려하여 기술되어야 한다.

‘참조용 문법’과 ‘교수·학습용 문법’은 ‘교육문법(pedagogical grammar)’과 ‘교수문법(teaching grammar)’(이해영, 1998), ‘이론문법’과 ‘교육문법’(성기철, 2002)과 같은 용어로 일컬어지기도 하였다. 그러나 본고에서는 교육자들이 공유하고 참조하는 문법과 학습자들에게 교수할 때에 제시되는 문법을 잘 대비하여 보여주는 용어로 ‘참조용 문법’과 ‘교수·학습용 문법’이라는 용어를 택하기로 한다.



서는 ‘이다’를 “대상의 부류나 속성을 지정하는 뜻을 나타내며 문장의 서술어가 되게 하는 조사”라고 서술하고 있다. 이는 ‘이다’를 서술격조사로 규정하는 규범 문법의 관점을 채택한 것이다. 이렇듯 연계성을 가진 국립국어원(2005a)과 국립국어원(2005b)에서조차 ‘이다’를 용언으로, 또는 서술격조사로 혼란스럽게 기술하고 있는 모습을 볼 수 있다.

이외에도 국립국어원(2017)의 ‘2017년 국제 통용 한국어 표준 교육 과정 적용 연구(4단계)’에서 제시하고 있는 어휘 문법 등급 목록에서는 ‘이다’에 대한 범주명을 지정사로 하고 있는데 이를 통해서도 한국어교육의 문법 체계 안에서 ‘이다’의 범주에 대한 입장이 혼란스러움이 드러난다.

백봉자(1999:50-51)에서는 한국어의 품사를 명사류어, 동사류어, 관계사류어, 관형사류어, 부사류어, 감탄사류어로 나눈 후, ‘이다’를 동사류어에 포함하고 있다. “문장에서 서술어로 쓰이는 동사류어는 동작을 나타내는 동작동사와 사물의 상태를 나타내는 상태동사, 그리고 명사와 어울려서 서술동사가 되는 ‘이다’ 동사로 나눈다.”라고 하여 동사, 형용사와는 독립적인 용언으로 설정하고 있다. 또한 최윤곤·함병호(2015:132)에서도 품사를 서술하면서 ‘이다’를 용언인 ‘동사와 형용사’에 포함하여 서술하고 있다.<sup>3)</sup>

한편, 우형식(2012), 강현화 외(2016), 양명희 외(2016)에서는 ‘이다’를 서술격조사로 범주화하고 있다. 우형식(2012:123)에서는 ‘이다’를 “체언으로 하여금 주어의 내용을 지정, 서술하는 기능을 하는 것”이라고 정의하면서 격조사 중의 하나인 서술격조사로서 서술하고 있다. 강현화 외(2016:112)에서도 ‘이다’를 조사의 하나로서 서술하고 있으

3) 최윤곤·함병호(2015:132)의 용언 범주는 다른 문법서와 큰 차이를 보인다. 이 책에서는 ‘동사와 형용사’에 대한 서술 안에 ‘이다’와 함께 동사, 형용사, 보조동사와 보조형용사, ‘있다’와 ‘없다’가 함께 서술되어 있다.

며, “주어에 대하여 서술하는 말에 붙여 쓴다”라고 설명하면서 서술격조사로 규정하고 있다. 양명희 외(2016:128)에서도 역시 ‘이다’를 조사의 하나로 포함하여 “대상의 부류나 속성을 지정하여 문장의 서술어가 되게 하는 조사”라고 정의하고 있다.

이렇듯 한국어교육 문법서를 살펴보았을 때 ‘이다’의 범주에 대해서 다소 혼란스러운 규정을 하고 있는 모습을 보이고 있다. 그러나 그 안에서도 뚜렷한 경향성이 존재하는데 하나는 ‘이다’를 서술격조사로 보는 관점이며, 또 다른 하나는 ‘이다’를 용언의 한 범주로 보는 관점이다. 이를 분류하여 제시하면 다음과 같다.

<표 1> 한국어교육 문법서에서의 ‘이다’의 범주화

서술격조사로 범주화한 문법서	용언으로 범주화한 문법서	
국립국어원(2005b), 강현화 외(2016), 양명희 외(2016), 우형식(2012)	‘이다’	국립국어원(2005a), 최윤곤·함병호(2015)
	‘이다’ 동사	백봉자(1999)
	지정사	국립국어원(2017)

이와 같이 한국어교육의 참조용 문법 체계를 보여주는 한국어교육 문법서는 규범 문법에서 규정하고 있는 것처럼 ‘이다’를 서술격조사로 범주화하는 경우와 ‘이다’의 활용적인 특성에 중점을 두어 용언의 하나로 범주화한 경우로 나눌 수 있다. 그러나 이러한 범주화는 한국어교육에서의 ‘이다’에 대한 깊이 있는 논의에 기반에 둔 것이라고 하기는 어려울 것이다. 이에 본 연구에서는 한국어교육 문법에서 ‘이다’에 대한 범주 설정을 어떻게 할 것인가의 문제를 재검토할 것이다.

### 3.2. 한국어 교재에서의 ‘이다’의 범주화

그렇다면 실제로 한국어교육 현장에서는 ‘이다’를 어떻게 다루고

있을까? 여기에서는 교수-학습용 문법으로서 ‘이다’가 어떻게 다루어지고 있는지를 살펴보기 위해서 한국어 초급 교재의 ‘이다’를 분석하고자 한다. 본고에서 살펴보는 한국어 초급 교재는 최근 4년 이내에 발간된 교재 중에서 문법 항목에 대한 명시적 설명을 포함하는 교재를 대상으로 한다.

본고에서 분석한 교재는 다음과 같다.

<표 2> 분석 대상 한국어 교재

(가)	「성균 한국어 1: 어휘·문법」, 「성균 한국어 2: 어휘·문법」
(나)	「경희 한국어 문법 1」, 「경희 한국어 문법 2」
(다)	「세종한국어 회화 1」, 「세종한국어 회화 2」

한국어 초급 교재에 ‘이다’가 반영되는 방식은 크게 두 가지로 구분될 수 있다. 첫 번째는 ‘이다’ 자체가 교수-학습의 목표 문법 항목으로 제시되어 있는 경우이며, 두 번째는 여러 어미류의 문법 항목을 제시할 때 그 선행 요소로서 ‘이다’가 다루어지는 경우이다.

먼저 ‘이다’ 자체가 목표 문법 항목으로서 제시된 경우를 정리하면 다음과 같다.

<표 3> 목표 문법 항목으로서 제시된 ‘이다’

교재	문법 항목
(가)	이에요/예요, 입니다/입니까, (이)라고 하다
(나)	입니다/입니까?, 이예요/예요, (이)니까
(다)	이에요/예요

위와 같이, ‘이다’를 목표 문법 항목으로 다루고 있는 경우, ‘이에요/예요’, ‘입니다/입니까’, ‘(이)니까’, ‘(이)라고 하다’와 같이, ‘이다’와 어미가 통합된 형태로서 제시하고 있다는 점이 주목된다.

분석 대상 교재에서는 대체로 평서형이나 의문형으로 쓰이는 ‘이에

요/예요’가 공통적으로 제시되어 있으며, (가)와 (나) 교재에서 공통적으로 ‘입니다/입니까’가 제시되어 있다. ‘이에요/예요’, ‘입니다/입니까’는 거의 대부분의 한국어 교재에서 ‘자기소개하기’ 기능 수행을 위해 가장 초기부터 등장하는 문법 항목이다.

세 교재에서 공통적으로 제시된 ‘이에요/예요’에 대한 명시적 설명을 비격식체 평서형 어미인 ‘-아요/어요’에 대한 설명과 비교하여 함께 보이면 다음과 같다.

<표 4> ‘이에요/예요’와 ‘-아요/어요’의 명시적 설명 내용

교재	설명 내용	
(가)	이에요/예요	‘이에요/예요’는 <u>명사와 결합하여 문장의 종결을 나타낸다</u> . 명사에 받침이 있으면 ‘이에요’, 받침이 없으면 ‘예요’가 된다. 문장의 마지막을 올리면 질문이고 내리면 대답이다.
	-아요/어요	‘-아요/어요/여요’는 <u>동사, 형용사와 결합하여 문장의 종결을 나타낸다</u> . 어간의 모음이 ‘ㅏ, ㅑ’로 끝나면 ‘-아요’가 되며, 그 외에는 ‘-어요’가 된다. ‘하다’가 붙는 동사나 형용사는 모두 ‘해요’가 된다.
(나)	이에요/예요	‘이에요/예요’는 <u>명사 뒤에 붙어 서술하는 기능을 한다</u> . 주로 <u>비공식적인 말하기에서 사용하며</u> 억양에 따라 서술형 문장과 의문형 문장이 구분된다.
	-아요/어요	‘-아요/어요’는 <u>동사 어간에 붙어 서술하는 기능을 한다</u> . 주로 <u>비공식적인 말하기에서 사용한다</u> .
(다)	이에요/예요	‘이에요/예요’는 <u>문장을 만들어 서술하는 기능을 합니다</u> . 억양에 따라 서술형 문장과 의문형 문장이 구분됩니다.
	-아요/어요	‘-아요/-어요/-여요’는 <u>동작이나 상태를 서술할 때 사용합니다</u> .

위에서 보는 바와 같이, ‘이에요/예요’에 대한 설명은 교재마다 크게 다르지는 않은데, 대체로 명사와 결합한다는 점, 서술하는 기능을 하거나 문장의 종결을 나타낸다는 점, 억양에 따라 평서문과 의문문이 구분된다는 점을 설명하고 있다.

또한 ‘이에요/예요’와 어미 ‘-아요/어요’에 대한 설명 내용을 비교해 보았을 때, 그 설명 내용이 선행 요소에 대한 것 외에는 크게 다르지 않다는 점도 주목할 만하다. (가) 교재는 ‘이에요/예요’와 ‘-아요/어요’가 모두 “문장의 종결을 나타낸다”고 하고 있으며, (나) 교재는 ‘서술하는 기능을 한다’고 하고 있고, (다) 교재는 “서술하는 기능” 또는 “서술할 때 사용”한다고 동일하게 설명하고 있는 것이다. 이를 보았을 때, ‘이에요/예요’는 명사 뒤에 붙기는 하지만 문장을 종결하거나 서술하는 기능을 하는 일종의 어미로서 제시하고 있다고 볼 수 있을 것이다.<sup>4)</sup>

다음으로는 여러 어미류의 문법 항목을 제시할 때 ‘이다’를 그 선행 요소로서 제시하는 경우를 살펴보았다. 어미류 문법 항목 중에는 그 선행 요소로서 ‘이다’가 결합되는 경우에 대한 설명이나 예문이 포함되는 경우도 있고 그렇지 않은 경우도 있었는데, 이를 나누어 보면 다음과 같다.

〈표 5〉 어미류 문법 항목의 ‘이다’ 설명 또는 예문 제시 여부

교재	문법 항목	
(가)	설명이 없는 경우	-고, -(으)면, -겠-, -아서/어서, -았으면/었으면/였으면 좋겠다, -(으)르때, -(으)르/(으)ㄴ 것 같다, -네요, -(으)르지 모르겠다, -다
	설명이 있는 경우	-았어요/었어요/였어요, -지만, -(으)면서, -는데/(으)ㄴ데, -기 때문에, -(으)니까, -(으)니까요?, -(으)ㄴ, -(으)ㄴ, -지요?, -(으)ㄴ지 않다/모르다, -(으)ㄴ데요, -아/어/여(평서형, 의문형), -았어/였어/였어, -(으)ㄴ 거예요

4) 이러한 점은 다른 문법 항목에 있어서도 마찬가지이다. 예를 들어, (나) 교재에서 ‘-(으)니까’와 ‘-(이)니까’는 각각 ‘동사 어간에 붙어 선행절이 후행절의 이유임을 나타낸다. 보통 화자의 생각을 바탕으로 한 판단이나 화자의 약속, 제안, 명령에 대한 이유를 나타낸다’, ‘명사 뒤에 붙어 선행절이 후행절의 이유임을 나타낸다. 보통 화자의 생각을 바탕으로 한 판단이나 화자의 약속, 제안, 명령에 대한 이유를 나타낸다’라고 되어 있어, ‘-(이)니까’를 일종의 연결어미로 제시하고 있음을 알 수 있다.

(나)	설명이 없는 경우	-(으)세요?, -졌-, -고, -을 거예요, -지만, -아서/어서, -(으)니까, -(으)ㄴ, -(으)면, -(으)ㄹ까요?, -는/(으)ㄴ/(으)ㄹ 것 같다, -거나, -기 때문에, -아/어야 되다(하다), -(으)면서
	설명이 있는 경우	-(으)ㄴ데/는데, -았/었으면 좋겠다, -네요, 아/어, -(ㄴ/는)다, -니/냐?
(다)	예문이 없는 경우	-았어요/-었어요/-였어요, -으시/-시-, -고, -을 거예요/-르거예요, -지만, -아서/-어서/-여서, -지요?, -으니까/-니까, -으면/-면, -은/-ㄴ, -은 것 같다/-ㄴ 것 같다 -네요
	예문이 있는 경우	-은데/-ㄴ데, -네요

(가), (나) 교재에서는 일부의 어미류를 제시할 때 ‘이다’가 선행하는 경우에 대한 설명을 포함하고 있다. (다) 교재는 설명을 포함하는 것은 아니지만, 일부 어미류의 예문을 제시할 때 ‘이다’가 선행하는 경우의 예를 보여주고 있다.<sup>5)</sup> <표 5>에서 보는 바와 같이 ‘이다’가 선행할 수 있는 모든 어미에 일관되게 설명이나 예문 제시가 이루어지는 것은 아니었는데, 어떤 경우에 설명이나 예문을 제시하고, 어떤 경우에는 그렇지 않은 것인지 그 선별의 기준을 알기 어렵다.

다음으로는 어미류 문법 항목에 대한 설명 내용 중 ‘이다’에 대한 설명이 구체적으로 어떻게 드러나는지를 (가) 교재의 문법 항목 ‘-는지/(으)ㄴ지 알다/모르다’와 (나) 교재의 ‘-네요’에 대한 설명 내용을 통해 살펴본다.

<표 6> 어미류 문법 항목 중 ‘이다’에 대한 설명 내용

교재	문법 항목	설명
(가)	-는지/(으)ㄴ지 알다/모르다	‘-는지/(으)ㄴ지 알다/모르다’는 동사나 형용사와 결합하여 어떤 사실에 대해 질문 또는 대답하거나 확인하려

5) (다) 교재는 문법에 대한 명시적 설명 부분에서 해당 문법의 의미나 기능을 중심으로 매우 간단히 설명을 하는 방식을 취하고 있다. 다만 이 교재에서는 예문을 통해서 나머지의 내용을 전달하고자 의도하고 있는 것으로 볼 수 있으므로 예문 중 어미에 ‘이다’가 선행하는 경우가 있는지를 살펴보았다.

		고 할 때 사용한다. 동사는 받침에 상관없이 ‘-는지 알다/모르다’가 되고, 형용사는 받침이 있으면 ‘-은지 알다/모르다’, ‘ㄹ’ 받침이거나 받침이 없으면 ‘-는지 알다/모르다’가 된다. <u>‘-는지/(으)는지 알다/모르다’는 명사와 결합하면 ‘-인지 알다/모르다’의 형태로 사용된다.</u>
(나)	-네요	‘네요’는 동사에 붙어 말하는 사람이 지금 알게 된 새로운 사실에 대해 약간 놀라거나 감탄할 때 사용된다. 동작동사나 상태동사에 모두 ‘네요’가 붙는다. <u>명사에는 ‘(이)네요’가 붙는다.</u>

위와 같이 (가), (나) 교재에서는 어미류의 선행 요소로 명사가 오는 경우에는 동사나 형용사가 오는 경우와는 다소 차이가 있음을 설명하고 있다. ‘이다’가 선행 요소의 음운적 환경과 후행 요소인 어미에 따라 복잡한 형태적 양상을 보이므로 이에 대해 명료하게 설명할 필요가 있기 때문이다.

더욱 주목할 것은 두 교재 모두 공통적으로 ‘-인지 알다/모르다’, ‘(이)네요’와 같이 ‘이다’를 어미와 통합된 형태로서 제시하고 있다는 것이다. 교육 현장에서는 학습자들이 보다 수월하게 ‘이다’의 형태를 습득할 수 있도록 ‘이다’를 어미와 통합한 복합적인 형태로서 제시하는 것이 효율적이라고 판단하고 있음을 알 수 있다.

이를 보았을 때, 한국어 교재에서 ‘이다’를 다루는 양상은 ‘이다’를 접사로서 바라보는 관점에 가깝다고 할 수 있다. ‘명사+이다’를 제시하고 이것이 다양한 어미와 결합하여 활용된다고 설명하는 것이 아니라, ‘이에요/예요’, ‘입니다/입니까?’, ‘인지 알다/모르다’ ‘(이)네요’와 같이 어미에 ‘이다’가 통합된 형태 자체를 제시하고 이것이 ‘명사’에 결합한다고 설명하는 것은 ‘이다’가 선행 요소와 후행 요소를 매개하는 비자립적인 요소인 접사라고 바라보는 관점을 반영한 것이라고 해석할 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 한국어교육의 참조용 문법을 보여주는 한국어교육용 문법서에서 ‘이다’를 용언 또는 서술격조사로 규정하고 있는 것과 달리, 현장에서의 교수-학습용 문법을 반영하고 있는 한국어 교재에서는 ‘이다’를 접사로서 다루고 있음을 알 수 있다. 이렇듯 ‘이다’의 범주에 대한 참조용 문법과 교수-학습용 문법에서의 불일치는 문법 교수 시 ‘이다’에 대한 설명력을 약화시키는 요인이 될 수 있다. 따라서 4장에서는 한국어교육의 관점에서 ‘이다’의 범주를 어떻게 설정하는 것이 좋을지를 논의하도록 하겠다.

## 4. 한국어교육에서의 ‘이다’의 범주 설정과 제시 방안

한국어교육 문법은 학습자들이 한국어의 문장을 익히고 이를 정확하게 발화할 수 있도록 하는 것이 목적이다. 따라서 한국어교육 문법에서 ‘이다’의 범주를 논의할 때에는 문법 교수-학습의 수월성과 효율성을 고려해야 할 것이다. 이에 이 장에서는 ‘이다’의 범주에 대한 그간의 관점을 검토하면서 ‘이다’의 범주와 제시 방안에 대해 논할 것이다.

### 4.1. 한국어교육 문법에서의 ‘이다’의 범주 설정

앞서 살펴본 것처럼 참조용 문법을 보여주는 한국어교육용 문법서에서는 ‘이다’를 서술격조사 또는 용언으로 범주화하고 있었다. 이러한 범주 설정을 하나하나 검토해 보면서 한국어교육 문법에서 ‘이다’의 범주를 어떻게 설정하는 것이 적절한지를 논해 보도록 하겠다.



## 4.1.1. 서술격조사로서의 ‘이다’의 범주 설정에 대한 검토

앞서 살펴본 것처럼 일부 참조용 문법서에서는 ‘이다’를 서술격조사로서 규정하고 있었다. 그러나 서술격조사로서 범주화하였을 때에는 ‘이다’가 보이는 형태적인 복잡성을 설명하는 데에 어려움이 생길 수 있다. ‘이/가’, ‘을/를’과 같은 다른 격조사들이 선행 요소의 음운적 환경에 따라, 즉 선행 요소의 말음이 자음이냐, 아니냐에 따라서 이형태를 보이는 것과는 달리, ‘이다’는 다음과 같이 이형태의 출현에서 규칙성을 찾기 어렵다.

## (2) 선행 요소의 말음에 따른 필수적 형태 변화를 보이는 경우

사람이에요/친구예요	사람이었다/친구였다
사람이라야/친구라야	사람이라서/친구라서
사람이라면/친구라면	사람이라도/친구라도
사람이더라/친구더라	사람이겠다/친구겠다
사람이지/친구지	사람이면/친구면
사람이네/친구네	사람이군/친구군
사람이구나/친구구나	

## (3) 선행 요소의 말음에 따라 수의적인 형태 변화를 보이는 경우

사람이다/친구(이)다	사람입니다/친구(이)ㅂ니다
사람이지만/친구(이)지만	사람이시다/친구(이)시다
사람이니/친구(이)	사람이고/친구(이)고
사람이기/친구(이)기	사람일까/친구(이)ㄹ까
사람인데/친구(이)ㄴ데	사람일/친구(이)ㄹ 것/수
사람인/친구(이)ㄴ 것	

## (4) 선행 요소의 말음에 따라 형태 변화를 보이지 않는 경우

사람인/친구인

사람임/친구임

사람일/친구일

위의 (2)에서 보는 바와 같이, 일반적으로 ‘이다’는 선행 요소의 음운적 환경에 따라서 ‘이’의 형태가 변화를 보인다. 그러나 (3), (4)에서 보듯이, 이러한 현상은 일반화하기 어렵다. (3)에서처럼 ‘-다’, ‘-니다’, ‘-니’, ‘-고’ 등의 어미가 후행할 때에는 선행 요소의 말음이 모음이더라도 ‘이’가 수의적으로 실현될 수 있으며, (4)에서 보는 바와 같이, 전성 어미 ‘-ㄴ’, ‘-ㄹ’, ‘-로’이 후행하는 경우에는 ‘이’가 선행 요소의 음운적 환경에 관계없이 반드시 실현된다.

## (5) 가. 저기 저 사람 그 친군 것 같아요.

나. \* 저의 가장 친한 친군 선영이를 소개할게요.

다. 두 사람은 아주 친한 친굴 것 같아요.

라. \* 나의 영원한 친굴 선영입니다.

또한 (5)에서 보듯 같은 전성 어미 ‘-ㄴ’, ‘-ㄹ’은 그 어미가 나타나는 환경에 따라서 ‘이’의 실현 현상이 달라지기도 한다. 선행 요소의 말음이 모음이면서 전성 어미가 후행하는 같은 조건이더라도, 전성 어미 뒤에 ‘것’이나 ‘수’와 같은 의존 명사가 후행하면 ‘이’가 수의적으로 실현되고, 전성 어미 뒤에 자립 명사가 후행하면 ‘이’가 필수적으로 실현되는 것이다.

이렇듯 ‘이’의 형태는 선행 요소의 음운적 환경뿐만 아니라, 후행하는 어미와 그 어미의 통사적 환경에 따라서 ‘이’의 실현과 비실현 양상이 달라지는 일관되지 못한 현상을 보인다. 따라서 ‘이다’를 서술격 조사로 범주화하여, ‘NP+(이)다’에 어미가 붙어 활용한다고 제시하는

것은 ‘이다’의 형태 변화를 효율적으로 설명하고 수월하게 익히게 하는 데에 한계가 있다.

#### 4.1.2. 용언으로서의 ‘이다’의 설정에 대한 검토

‘이다’의 범주 규정에 대한 또 다른 흐름은 ‘이다’를 용언으로서 설정하는 것이다. 이는 ‘이다’가 명사에 붙는다는 조사로서의 특성보다는 활용을 한다는 특성에 초점을 맞추는 것이 교육적으로 더 효율적이라는 인식을 바탕으로 한다. 방성원(2002:108), 김재욱(2007:58), 김민우(2015:5)에서 한국어문법 교육 현장에서는 ‘이다’를 그 활용적인 특성에 초점을 맞추어 용언의 범주에 포함하는 데에 암묵적 합의를 이루고 있다고 하고 있을 정도로, 한국어교육 문법의 논의에서는 ‘이다’를 용언으로서 설정하는 것이 교육적으로 유용하다는 인식이 대체로 우세하다.

특히 3장에서 살펴본 바와 같이 ‘이다’를 용언으로 범주화한 문법서의 대부분은 ‘이다’가 용언 중에서도 동사, 형용사에 포함되는 것이 아닌 독자적인 범주를 형성하는 것으로 체계화하고 있다. 이러한 배경에는 ‘이다’의 활용이 동사나 형용사와는 다른 독자적인 모습을 띠고 있다는 점이 작용한다.

- (6) 가. 가요. 먹어요.  
나. 좋아요. 싫어요.  
다. 가방이에요. 의자예요.

위에서 보는 바와 같이, ‘이다’는 동사나 형용사의 활용과는 다른 독자적인 방식으로 형태 변화를 한다. (6)에서처럼 ‘아/어’ 계열의 어미가 붙어 활용되는 경우를 보면, 동사나 형용사는 (6가), (6나)와 같

이 어간의 모음에 따라서 어미를 달리 선택하는 반면, ‘이다’는 (6다)에서와 같이 어간 말음의 자음 유무에 따라서 형태가 달라진다. ‘이다’를 독자적인 용언으로 보았던 지금까지의 관점은 바로 이렇게 ‘이다’의 활용이 동사나 형용사와는 다른 모습으로 이루어진다는 점에 주목한 것이라고 할 수 있다.

그러나 ‘이다’의 활용을 전반적으로 들여다보면, 자립성과 형태적 일관성을 갖추지 못한 ‘이다’를 용언으로 설정하는 것이 과연 설명력을 갖추었는가에 대한 의문이 든다.

- (7) 가. 가서, 먹어서  
나. 좋아서, 싫어서  
다. 의자라서, 가방이어서

위의 (7)에서 동사나 형용사가 어간의 모음에 따라서 ‘-아서/어서’를 선택하는 반면, ‘이다’는 ‘-라서’라는 독자적인 어미를 선택한다. 또한 이 경우에 선행 명사의 음운적 환경에 따라서 ‘이’가 실현되기도 하고, 실현되지 않기도 하는데, 만일 ‘이다’가 용언이라고 한다면 용언의 어간인 ‘이-’가 실현되기도 하고, 실현되지 않기도 하는 이러한 현상을 설명하기는 어렵다.

- (8) 가. 가니, 먹으니  
나. 빠르니, 좋으니  
다. 의자(이)니, 가방이니

또한 (8)에서처럼 ‘-(으)’ 계열의 어미가 붙어 활용되는 경우에 동사나 형용사는 어간 말음의 자음 유무에 따라서 매개모음 ‘으’의 유무가 결정된다. ‘이다’의 음운적 조건 상 어간 말음이 모음인 경우의 어미인 ‘-니’가 결합되어 활용되는데, 이 때 ‘의자이니’, ‘의자니’가 모두

가능하여 ‘이’가 수의적으로 비실현되기도 하는 모습을 보인다. ‘이다’가 용언이라고 본다면, 용언의 어간이 수의적으로 비실현되는 현상 역시 설명하기 어렵다. 이러한 현상들을 두고 ‘이다’를 자립성을 가진 용언으로 보는 것이 설명에 있어 용이함을 갖춘 것으로 볼 수 있을지 의문이다. 더군다나 앞서 (2)~(5)에서 살펴본 것처럼 ‘이다’의 형태를 설명할 수 있는 일관된 규칙을 찾을 수 없다는 점도 ‘이다’를 용언으로 설정하기 어려운 이유 중 하나이다.

이렇듯 ‘이다’를 용언의 하나로 설정하는 것은 ‘이다’가 가지는 복잡성을 인식하고 이를 교수-학습하는 데에 큰 도움이 되지 못한다. ‘NP+이-’를 기본으로 두고 뒤에 어미가 붙어 활용되는 것으로 문법의 체계를 설정하는 것은 단어의 지위를 가지고 있는 ‘이다’의 형태가 앞서 본 것처럼 불규칙적으로 변화하는 모습을 제대로 설명하지 못하는 것이다.

#### 4.1.3. 접사로서의 ‘이다’에 대한 검토

이상에서 살펴보았듯이, ‘이다’를 서술격조사나 용언의 하나로써 설정하는 것은 ‘이’의 생략이 보이는 불규칙적인 양상과 ‘이다’의 비자립성을 설명하는 데에 어려움이 존재한다. 따라서 한국어교육 문법에서는 ‘이다’가 명사구로 서술어를 만들고자 할 때에 그 선행 요소와 어미 사이에 매개 역할을 하는 접사로 범주화하는 것을 검토할 수 있다.

‘이다’의 활용 과정에서 보이는 복잡한 양상은 선행 요소의 음운적 환경과 후행하는 어미, 언어 사용의 상황, 의미적 조건 등 여러 요건의 영향을 받지만, 그 안에서 일정한 기준과 규칙을 찾기는 어렵다. 대체로 선행하는 명사구의 말음이 모음이면 ‘이’가 실현되지 않는 경향이 있지만, 반드시 그런 것은 아니다. 또한 대체로 후행하는 어미에

따라서 ‘이’의 실현과 비실현이 수의적, 필수적으로 달라지기는 하지만 비슷한 현상을 보이는 어미를 구분하는 명료한 기준은 찾기 어렵다. 대체로 문어에서보다는 구어에서, 그리고 공식적인 상황에서보다는 비공식적인 상황에서 ‘이’의 비실현이 덜 나타나지만, 이 역시 명료한 기준이라고 볼 수 없다. 의미적으로 ‘이’가 비실현되었다는 것을 추정할 수 없는 조건이라면 ‘이’를 실현하는 경향이 있지만, 의미적인 조건 역시 ‘이다’의 형태적 복잡성을 전반적으로 설명하는 요소가 되기는 어렵다. 이러한 형태적인 복잡성은 ‘이다’를 접사로 설정하지 않고서는 설명하기 어려운 것들이라고 볼 수 있다.

‘이다’를 접사로서 설정하는 것은 한국어 교재에서 ‘이다’를 다루는 방식과도 크게 다르지 않다. 한국어 교재에서는 ‘이다’가 접사로서 보이는 비자립성과 형태적인 복잡성을 인식하고 이를 해소하기 위해서 그것을 어미와 통합하여 제시하는 방식을 취하고 있는 것이다. 본고에서도 ‘이다’의 비자립성과 형태적인 복잡성에 대한 설명력을 높이기 위해서는 한국어 교재에서처럼 ‘이다’를 접사로서 범주화하는 방식을 따라야 한다고 본다.

## 4.2. 한국어교육 문법에서의 ‘이다’의 제시 방안

4.1.에서는 한국어교육 문법에서 ‘이다’의 범주를 어떻게 설정해야 하는지를 살펴보면, 이를 접사 ‘-(이)-’로 보아야 한다는 주장을 펼쳤다. 그런데 이렇게 복잡한 양상을 보이는 접사 ‘-(이)-’를 학습자들에게 어떻게 제시할 것인가의 문제는 그의 범주 설정과는 별개로 또 다른 차원에서 고민할 필요가 있다. 따라서 4.2.에서는 교수-학습용 문법 내용으로서 ‘-(이)-’를 효율적으로 제시하고 수월하게 습득하게 할 수 있는 방안에 대해서 고민해 보고자 한다.

앞서 살펴본 바와 같이, 접사 ‘-(이)-’는 형태적으로 매우 복잡한 양상을 보인다. 이렇게 복잡한 형태를 보이는 ‘-(이)-’를 학습자들로 하여금 수월하게 습득할 수 있도록 하기 위해서는 이를 어미와 통합한 형태로서 제시하는 것이 필요하다. 실제로 한국어 교재에서 제시되는 ‘-이에요/예요’나 ‘-입니다’, ‘-입니까’와 같은 문법 항목은 ‘이다’를 어미와 통합된 형태로서 제시한 것이다. 한국어교육 문법에서는 이렇게 ‘-(이)-’를 어미와 통합하여 제시함으로써 학습자들이 보다 수월하게 ‘-(이)-’를 익히게 할 필요가 있다.

그러나 앞서 3.2에서 살펴본 것처럼 한국어 교재들에서 ‘-(이)-어미’를 제시하는 방식이 일관되지 못하고, ‘-(이)-’가 보이는 형태적인 복잡성 속에서도 이를 최대한 효율적으로 보여줄 수 있는 유형화가 부족하다는 점이 아쉽다.<sup>6)</sup> 따라서 ‘-(이)-어미’에 대한 유형화를 통해 이를 보다 효율적으로 제시할 수 있는 방안을 찾는 것이 필요하다.

우선 ‘-(이)-’가 어미와 결합되는 양상을 어미의 유형과 선행 요소의 말음에 따른 ‘이’의 변화를 기준으로 분류해 보면 다음과 같다.

<표 7> ‘-(이)-’와 어미의 결합 양상

어미의 유형	‘이’의 변화	유형	
용언에 붙는 어미와 동일한 어미가 결합되는 경우	선행 요소의 말음에 따른 필수적 변화	(ㄱ)	사람이더라/친구더라 사람이겠다/친구겠다 사람이지/친구지 사람이면/친구면 사람이네/친구네

6) 예를 들어 ‘-(이)니까’의 경우, (가) 교재에서는 어미류를 제시할 때에 이를 함께 포함하여 제시하는 반면, (나) 교재에서는 그것을 목표 문법 항목으로서 제시하고, (다) 교재에서는 이에 대한 설명과 예문이 전혀 없다. 이와 같이 ‘-(이)+어미’를 제시할 때에 이들을 구체적으로 어떻게 제시하는 것이 효율적일지에 대한 일관된 기준이 존재하지 않는 것이다.

				사람이군/친구군 사람이구나/친구가나
	선행 요소의 말음에 따른 수의적 변화	변화가 우세한 경우	(ㄴ)	사람이다/친구(이)다 사람이지만/친구(이)지만 사람이시다/친구(이)시다 사람이니/친구(이)니 사람이고/친구(이)고 사람이기/친구(이)기
		불변화가 우세한 경우	(ㄷ)	사람입니다/친구(이)입니다 사람일까/친구(이)ㄹ까 사람인데/친구(이)ㄴ데 사람일/친구(이)ㄹ 것 사람인/친구(이)ㄴ 것
	불변화		(ㄹ)	사람인/친구인 사람일/친구일 사람임/친구임
용언에 붙는 어미와는 동일하지 않은 어미가 결합되는 경우	선행 요소의 말음에 따른 필수적 변화		(ㄹ)	사람이에요/친구예요 사람이었다/친구였다 사람이라야/친구라야 사람이라서/친구라서 사람이라면/친구라면 사람이라도/친구라도

위와 같이 ‘-(이)-’와 어미의 결합 양상은 크게 ‘-(이)-’에 붙는 어미가 용언에 붙는 어미와 동일한 경우와 그렇지 않은 경우로 나눌 수 있다. 예를 들어, ‘사람이더라/친구더라’에서의 어미 ‘-더라’는 용언에 붙는 어미인 ‘-더라’와 그 형태가 다르지 않다. 반면 ‘사람이라서/친구라서’와 같은 경우의 ‘-라서’는 그에 대응되는 용언의 어미 ‘-아서/어서’와는 다른 형태를 보인다. 이렇게 ‘-(이)-’에 붙는 어미가 용언에 붙는 어미와 동일한 경우와 그렇지 않은 경우를 우선적으로 구분할 수 있다.

다음으로는 선행 요소의 말음에 따른 ‘이’의 변화를 중심으로 세부



적인 분류를 할 수 있을 것이다. 선행 요소의 말음이 모음이냐, 자음이냐에 따라서 ‘이’가 필수적인 변화를 보이는 경우, 수의적인 변화를 보이는 경우, 변화를 보이지 않는 경우로 세분화할 수 있는 것이다.

또한 이 중에서 수의적 변화를 보이는 경우를 자세히 들여다보면, ‘이’의 변화가 우세한 경우와 ‘이’가 변화하지 않는 것이 우세한 경우를 또다시 구분할 수 있을 것이다. ‘-(이)-’에 붙는 어미가 용언에 붙는 어미와 동일하지 않은 경우에는 선행 요소의 말음에 따라서 ‘이’가 필수적인 변화를 보이는 경우만 있을 뿐, 수의적인 변화를 보이는 경우나 변화를 보이지 않는 경우는 찾아보기 힘들다.

이렇게 하여 ‘-(이)-’와 어미의 결합 양상을 위와 같이 (ㄱ)~(ㄴ)에 이르는 다섯 가지 유형으로 정리할 수 있다. 그런데 학습자들에게 이를 교수·학습하기 위해서는 이러한 유형을 좀 더 단순화하여 제시할 필요가 있을 것이다. 이에 선행 요소의 말음이 모음일 때 ‘이’의 변화가 우세한 (ㄴ) 유형은 ‘이’의 필수적 변화를 보이는 (ㄱ) 유형에 통합하고, ‘이’의 불변화가 우세한 (ㄷ) 유형은 ‘이’의 변화를 보이지 않는 (ㄷ) 유형에 통합함으로써 그 활용 양상을 단순화하는 방안을 생각해 볼 수 있다.

이러한 과정을 거쳐 위의 <표 7>을 단순화하여 ‘-(이)-’와 어미의 통합 형태를 <표 8>의 (가)~(다)까지의 세 유형으로 제시할 수 있을 것이다.

<표 8> ‘-(이)-+어미’의 통합 형태의 제시 유형

(가)	어미류 문법 항목에서 포함하여 제시해야 하는 경우, 선행 요소의 말음에 따른 ‘이’의 변화가 있는 경우	-(이)더라	-(이)짚-
		-(이)지	-(이)면
		-(이)네	-(이)군
		-(이)구나	-(이)다
		-(이)지만	-(이)시-
		-(이)니	-(이)고

		-(이)기	
(나)	어미류 문법 항목에서 포함하여 제시하되, 독립된 문법 항목으로서의 제시도 고려해 보아야 하는 경우, 선행 요소의 말음에 따른 ‘이’의 변화가 없는 경우	-입니다 -인데 -인	-일까 -일 -임
(다)	독립된 문법 항목으로 제시해야 하는 경우, 선행 요소의 말음에 따른 ‘이’의 변화가 있는 경우	-이에요/예요 -(이)라야 -(이)라면	-이었다/였다 -(이)라서 -(이)라도

한국어 교수-학습 문법에서 ‘이다’의 제시 유형은 위와 같은 세 가지로 나눌 수 있다. (가) 유형은 어미류 문법 항목에서 ‘-(이)+어미’를 포함하여 제시해야 하는 경우이다. (가) 유형의 어미에는 ‘-(이)더라’, ‘-(이)겠-’, ‘-(이)지’, ‘-(이)면’ 등이 있는데, 이들은 용언에 붙는 어미인 ‘-더라’, ‘-겠-’, ‘-지’, ‘-(으)면’ 등과 형태적인 차이가 크지 않아, 해당 어미를 교육할 때 용언의 활용과 연장선상에서 교육하는 것이 효율적이라고 할 수 있다. (가) 유형은 선행 요소의 말음에 따라서 ‘이’의 실현에 변화가 있다.

(나) 유형의 경우는 기본적으로 ‘-(이)-’에 결합되는 어미가 용언에 붙는 어미와 동일한 경우이지만, ‘-(이)+어미’를 제시할 때 용언의 어미와는 독립적인 제시도 고려해 보아야 하는 경우이다. (나) 유형은 ‘-입니다’, ‘-일까’, ‘-일’ 등이 있으며, 선행 요소의 말음에 따른 ‘이’의 변화가 일어나지 않는다. 이들은 그 형태 상 용언의 어미 ‘-ㅂ니다/습니다’, ‘-(으)니까’, ‘-(으)면’과 형태적인 차이가 다소 있으므로 용언의 어미와 통합적으로 제시했을 때에 오히려 혼란을 초래할 가능성이 있다. 특히 초급 수준의 문법 항목인 ‘-입니다’의 경우, 학습자들이 한국

어의 ‘NP+-(이)-’에 대해 선행 학습 경험이 부족한 상황이므로 독립적인 제시를 더욱 고려할 필요가 있는 것이다.

(다) 유형은 ‘-(이)-어미’를 제시할 때 용언의 어미와 독립된 문법 항목으로서 제시해야 하는 경우이다. 이러한 어미에는 ‘-이에요/예요’, ‘-이었다/였다’, ‘-이라야/라야’ 등이 있다. 이 경우는 용언에 붙는 어미인 ‘-아요/어요’, ‘-았다/었다’, ‘-아야/어야’ 등과는 형태적으로 차이가 크므로 반드시 독립적으로 제시되어야 한다.

## 5. 결론

본고에서는 한국어교육 문법에서 ‘이다’의 범주와 제시 방안에 대해서 논의하였다. 이를 위해 ‘이다’의 범주에 대한 국어학적인 논의와 함께 한국어교육 문법에서의 논의를 살펴보았다. 또한 한국어교육을 위한 참조용 문법을 보여주는 한국어교육용 문법서들과 교수-학습 문법을 보여주는 한국어 교재에서 ‘이다’를 어떻게 다루고 있는지를 살펴보았다. 이를 통해 참조용 문법에서는 주로 ‘이다’를 서술격조사나 용언 중 하나로 범주화하고 있는 반면, 한국어 교재에서 ‘이다’를 다루는 방식은 그것을 접사로서 바라보는 관점에 가까운 모습을 보이고 있다는 것을 알 수 있었다.

이에 본고에서는 ‘이다’의 서술격조사로 보는 관점, 용언으로 보는 관점, 접사로 보는 관점을 하나하나 검토하고 ‘이다’가 보이는 형태적인 복잡성을 고려해 보았을 때, 한국어교육에서는 이를 접사로서 범주화하는 것이 적절함을 주장하였다. 또한 학습자들이 보다 수월하게 습득할 수 있도록 하기 위해서는 ‘-(이)-’와 어미를 통합하여 제시해야 함을 주장하였다. 또한 ‘-(이)-’의 복잡한 형태를 보다 효율적으로 제시하기 위한 방안으로서 ‘-(이)-’를 어미류 문법 항목과 통합적으로 교

수할지 여부와 선행 요소에 따른 ‘이’의 변화 양상에 따라 세 가지로 유형화하는 것을 제안하였다.

## 참고문헌

- 강현화 외. 2016. 「한국어교육 문법: 자료편」 서울: 한글파크.
- 고명이. 2016. “한국어와 인도네시아어 ‘명사 서술어’ 실현 대조연구.” 한국 외국어대학교 석사학위논문.
- 고창수 · 김원경. 1998. “‘이다’는 동사인가?” 「한성어문학」 (한성대학교 한성어문학회) 17. 25-36.
- 국립국어원. 2005. 「외국인을 위한 한국어 문법 1」 서울: 커뮤니케이션북스.
- 국립국어원. 2005. 「외국인을 위한 한국어 문법 2」 서울: 커뮤니케이션북스.
- 국립국어원. 2017. 「국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구: 문법 목록」 서울: 국립국어원.
- 김민우. 2015. “한국어 학습자를 위한 ‘이다’ 구문 교육 연구.” 배재대학교 석사학위논문.
- 김재욱. 2007. “국어 문법과 한국어 문법의 체계 분석.” 「한민족어문학」 (한민족어문학회) 51. 43-70.
- 김중섭 외. 2014. 「경희 한국어 문법 1」 서울: 하우.
- 김중섭 외. 2014. 「경희 한국어 문법 2」 서울: 하우.
- 목정수. 2006. “韓國語 문법 체계에서의 ‘이다’의 正體性.” 「어문연구」 (한국어문교육연구회) 34(4). 55-82.
- 목정수. 2007. “‘이다’를 機能動詞로 分析해야 하는 이유 몇 가지.” 「어문연구」 (한국어문교육연구회) 35(4). 7-28.
- 반이점. 2017. “외국인의 ‘이다’ 구문 사용 능력 연구.” 경희대학교 석사학위논문.
- 방성원. 2002. “한국어 교육용 문법 용어의 표준화 방안.” 「한국어교육」 (국제한국어교육학회) 13(1). 107-125.
- 백봉자. 1999. 「외국어로서의 한국어 문법 사전」 서울: 연세대학교 출판부.
- 서강보. 2019. “한국어 교육을 위한 ‘이다’ 의미의 인지언어학적 연구.” 한국

외국어대학교 석사학위논문.

서희정. 2016. “중국어 학부생의 ‘이다’ 구문 사용 양상 연구.” 『외국어로로서의 한국어교육』 (연세대학교 언어연구교육원 한국어학당) 45. 155-190.

성기철. 2002. “외국어로로서의 한국어 문법 교육.” 『국어교육』 (한국어교육학회) 107. 135-161.

성낙수. 2013. “[이다]의 품사와 그 활용형에 대한 소고.” 『문법 교육』 (한국문법교육학회) 19. 241-262.

세종학당재단. 2018. 『세종한국어 회화 1』 서울: 공앤박.

세종학당재단. 2018. 『세종한국어 회화 2』 서울: 공앤박.

시정곤. 1993. “‘-이(다)’의 ‘-이-’가 접사인 몇 가지 이유.” 『주시경학보』 (탐출판사) 11. 143-50.

시정곤. 2005. “‘이다’ 구문과 통사적 접사설을 다시 논의함.” 『한국어학』 (한국어학회) 28. 55-80.

양명희 외. 2018. 『외국인을 위한 한국어 문법과 표현 (초급: 조사·표현·어미)』 집문당.

오경숙. 2018. “한국어 문법 교육에서 ‘이다’와 관련한 몇 가지 문제.” 『언어와 정보 사회』 (서강대학교 언어정보연구소) 34. 123-149.

왕문용. 2007. “학교문법에서의 ‘이다’ 문제.” 『국어교육』 (한국어교육학회) 124. 387-409.

우순조. 2006. “활용 개념과 소위 ‘이다’와 관련된 오해들: 표지이론적 관점에서.” 『언어학』 (사단법인 한국언어학회) 44. 79-121.

우형식. 2012. 『학습 활동을 겸한 한국어 문법론』 부산: 부산외국어대학교 출판부.

유현경·남길임. 2016. “‘이다’의 범주와 문법 기술.” 『문법 교육』 (한국문법교육학회) 26. 253-285.

이수미 외. 2018. 『성균 한국어 1: 어휘·문법』 서울: 하우.

이수미 외. 2019. 『성균 한국어 2: 어휘·문법』 서울: 하우.

이해영. 1998. “문법 교수의 원리와 실제.” 『이중언어학』 (이중언어학회) 15. 411-438.

임홍빈. 2001. “국어 품사 분류의 몇 가지 문제에 대하여.” 『국어 연구의 이론과 실제』 (이광호교수회갑기념논총 간행위원회). 파주: 태학사. 705-761.

- 임흥빈. 2006. “정체 박힘의 형용사 ‘이다’ 문제와 언어.” 『어문학 연구의 넓이와 깊이』. 서울: 역락. 287-376.
- 장옥. 2015. “한국어와 중국어의 계사 구문 대조 연구.” 동국대학교 석사학위논문.
- 정인승. 1959. “우리말의 씨가름에 대하여.” 『한글』 (한글학회) 125. 316-327.
- 주유. 2019. “한국어 ‘이다’ 구문의 중국어 대응.” 서울시립대학교 석사학위논문.
- 차동선. 2017. “한국어 학습자를 위한 ‘이다’ 구문 유형 분류 연구.” 연세대학교 석사학위논문.
- 최윤곤 · 함병호. 2015. 『한국어 발음과 문법』 서울: 하우.
- 최현배. 1956. “잡음씨의 세움.” 『한글』 (한글학회) 120. 213-247.
- 탄나나 · 남길임. 2013. “한국어와 중국어 계사구문의 대조 연구.” 『외국어로서의 한국어교육』 (연세대학교 언어연구교육원 한국어학당) 38. 253-278.

## 국문초록

**최은지. 2020. 05. 한국어교육 문법에서의 ‘이다’의 범주 설정과 제시 방안.** *한국어학* 87, 201~231. 이 연구에서는 규범 문법에서 서술격조사로 분류하고 있는 ‘이다’에 대해 한국어교육 문법에서는 이를 어떻게 범주화하고 제시하고 있는지를 살펴보고, 외국어로서의 한국어 문법 교육의 수월성과 효율성의 관점에서 검토하고자 한다. ‘이다’에 대해서는 이론 문법 안에서도 많은 논의가 존재한다. 외국인을 위한 한국어교육 문법에서도 ‘이다’를 서술격조사로 범주화하는 것이 ‘이다’의 교육하는 데에 효율적일지에 대한 의문이 제기될 수 있다. 이에 본고에서는 ‘이다’의 범주에 대한 국어학적인 논의와 함께 한국어교육 문법에서의 논의를 살펴보았다. 또한 한국어교육을 위한 참조용 문법을 보여주는 한국어교육용 문법서들과 교수-학습 문법을 보여주는 한국어 교재에서 ‘이다’를 어떻게 다루고 있는지를 살펴보았다. 이를 통해 참조용 문법에서는 주로 ‘이다’를 서술격조사나 용언 중 하나로 범주화하고 있는 반면, 한국어 교재에서 ‘이다’를 다루는 방식은 그것을 접사로서 바라보는 관점에 가까운 모습을 보이고 있다는 것을 알 수 있었다. 본고에서는 ‘이다’에 대한 세 가지의 관점, 즉 서술격조사로 보는 관점과 용언으로 보는 관점, 접사로 보는 관점을 검토하고 ‘이다’가 보이는 형태적인 복잡성을 고려해 보았을 때, 한국어교육에서는 이를 접사로서 범주화하는 것이 적절함을 주장하였다.

주제어: 교수-학습용 문법, 서술격조사, ‘이다’, 접사, 참조용 문법, 한국어교육 문법

최은지(Choi, Eun-ji)

원광디지털대학교 한국어문화학과 교수

(07448) 서울특별시 영등포구 도림천로 437 대림동 원광디지털대학교 605 한국어문화학과

전화: 070-5227-3528

전자우편: chej@wdu.ac.kr

원고접수일: 2020. 03. 21.

심사완료일: 2020. 04. 25.

게재결정일: 2020. 04. 27.