

국어 문법론에서의 기술 문법과 학교 문법

정 희 창 *

기술 문법은 학교 문법의 근거와 내용을 제공하지만 기술 문법 또한 학교 문법을 통해 구체화된다는 면에서 둘은 상호 의존적인 관계를 맺고 있다. 따라서 기술 문법과 학교 문법의 관계를 논의하고 문법 내용을 정비하는 일은 균형 있는 문법의 발전을 위해 무척 중요하다.

본고에서는 형태론과 통사론 영역에서 ‘어근, 어간, 인용절, 문장, 절, 이다, 문장 성분’ 등의 기초적인 개념에 대하여 기술 문법과 학교 문법의 내용을 비교하고 학교 문법의 설명적 타당성을 확장하는 방향을 탐색하였다.

구체적으로 형태론 영역에서는 ‘어근’과 ‘어간’에 대해 각각 단어 형성, 활용의 개념이라는 점과 불규칙 용언에서 어간의 개념을 설정하는 근거에 대해 논의하였으며 ‘이다’에 대해서는 서술격 조사, 지정사에 대한 논의를 소개하고 의존적인 형용사로 기술할 가능성을 언급하였다. 통사론에서는 ‘문장’과 ‘절’이 학교 문법의 고유한 개념으로 문장에 안긴 문장이 ‘절’이라는 관점을 분명히 제시하였다. 인용절의 문법적인 지위를 명사절과 부사절로 보는 관점에 대해서도 두 가지 관점의 가능성을 설명하였고 ‘이다’, ‘보어’와 같이 학교 문법의 쟁점 사항에 대해서는 기존 논의의 장단점을 상세하게 학습자에게 설명하고 안내할 필요가 있음을 논의하였다. 전체적으로 이론적인 관점보다는 실제 학교 현장에서 적용하는 문법 내용을 실제적으로 접근하는 방법을 선택했는데 이는 기술 문법의 성과가 문법 교육의 관점에서 적용되는 점점에 문법과 문법 교육의 중심이 놓여야 한다는 인식이 있기 때문이다. 앞으로는 기술 문법의 성과가 학교 문법에 심도 있게 적용되고 구체화되는 방식과 관점에 대한 다양한 논제가 좀 더 활발하게 논의될 필요가 있다.

* 동덕여자대학교 국어국문학과

핵심어: 학교 문법, 기술 문법, 어근, 어간, 인용절, 문장, 절, 이다, 문장 성분

1. 서론

‘학교 문법’이라고 할 수 있는 ‘문법’ 교과는 최근에 급격한 변화를 겪고 있는 듯하다. 문법 교육의 가치가 무엇인가 하는 질문은 교육 과정의 개편과 맞물려 여러 가지 견해와 논의로 이어졌다. 그 과정에서 문법 과목은 여러 가지 변화를 겪었으며 현재는 이전의 통일 문법 교과서와는 상당히 다른 형태인 ‘독서와 문법’으로 제시되고 있다.¹⁾

이처럼 형식적으로는 많은 변화가 있었지만 문법 과목에 대한 관심이 갑자기 늘어나거나 내용의 변화가 나타난 것은 아니다. 갑작스레 학교 문법에 대한 관심이 늘어난 것은 2014년 대학 수학 능력 시험에서 ‘문법’ 영역의 문항 수가 늘어난 것이 계기였다. 그동안 별로 관심을 기울이지 않았던 과목의 문항 수가 늘어나면서 문법에 대한 관심이 갑작스럽게 증대되었다. 그렇지만 아직까지 문법에 대해 ‘어려운 과목’이라는 인식을 뛰어넘는 의미 있는 공감대가 있다고 하기는 어렵다. 여전히 문법은 불편하고 어려운 과목이라는 인식이 강하다.

이러한 현실에는 문법 과목이 지닌 본래적인 특성 외에도 학문적인 연구 성과와 교육 현장의 소통이 원활하지 않은 데도 원인이 있을 듯하다. 문법의 가치와 문법 교육의 목표에 대한 논의나 연구 성과가 학교 문법의 개선으로 충분히 이어지지 않았다는 것이다. 여기에는 물론 그동안 문법 과목에 대한 관심이 무척 낮았다는 것에도 원인이 있다. 그렇다 하더라도 문법에서 제시하고 있는 내용이 학습에 적절한지, 내

1) 최근에 나타난 문법 교육의 전반적인 성격과 학교 문법과의 관계, 변화 과정 등에 대해서는 ‘이문규(2008), 김은성(2006), 남가영(2007), 신명선(2008)’ 등을 참고할 수 있다.

용은 충분히 설명되었는지 등을 점검하고 개선할 필요가 있다. 국어 문법과 문법 교육에 대한 연구와 논의가 적지 않으며 연구 역량 또한 낮지 않다는 점에서 학문적인 성과를 교육 현장에 적용하고 상호 소통하려는 노력은 문법 교육의 질을 높이는 직접적이고 효과적인 방법이 될 것이라고 생각한다.

이러한 관점에서 본고에서는 국어 문법론에서 ‘기술 문법’과 ‘학교 문법’의 관계에 대해 논의하고 그러한 상호 소통을 통해 학교 문법의 내용을 논의하려고 한다. 구체적으로는 학교 문법의 기술 내용을 중심으로 기술 문법의 성과를 비교하는 방식을 사용한다. 학교 문법의 한계에 대해서도 일방적으로 비판적인 시각을 제시하기보다는 학교 문법이라는 체계를 충분히 고려할 것이다. 논의의 범위는 형태론과 통사론에 제한되며 생성 문법과 같은 최신의 이론에 바탕을 두기보다는 전통적인 관점에서 논의를 전개한다. 서로 다른 관점에서 문법 현상을 점검하는 것보다는 동일한 관점에서 논의하는 것이 실용적인 학교 문법에 적합하다고 생각하기 때문이다.

현재의 학교 문법은 ‘독서와 문법’이라는 교과용 도서의 형식으로 제시되고 있다. 따라서 논의의 대상이 되는 일차 자료는 다음과 같은 교과용 도서이다.

- (1) ㄱ. ‘2009 개정 교육과정’을 구현한 ‘독서와 문법 I 교과서’ (이하 ‘2009 문법’)²⁾
 ㄴ. ‘제7차 교육과정’을 구현한 교과서(이하 ‘7차 문법’)³⁾

이 밖에도 역사적인 고려가 필요한 경우 이전의 교육 과정의 문법 교과서를 참고하기로 한다. 그리고 학교 문법을 담고 있는 문법 서적도

2) ‘미래엔, 비상에듀, 지학사, 천재교육’에서 발행한 4종의 교과서가 존재한다. 앞으로는 각각 ‘미래, 비상, 지학, 천재’로 지칭한다.

3) ‘교과서’는 ‘교육인적자원부(2002ㄱ)’로 ‘지도서’는 ‘교육인적자원부(2002ㄴ)’으로 발행되었다. ‘7차 문법’은 단일 교과서라는 점에서 지금도 여전히 문법의 기준으로 활용되고 있다.

학교 문법의 범주에 속하는 것으로 활용한다.⁴⁾ 기술 문법은 현재까지의 국어 문법의 성과를 활용하되 특정한 이론에 의거한 논의는 활용하지 않기로 한다.

2. 형태론

2.1. 어근과 어간

‘어근’과 ‘어간’은 형태론에서 가장 기본적인 개념에 속한다. 대개의 교과서에서는 ‘어근’은 단어 형성과 관련이 있고 ‘어간’은 용언의 활용과 관련이 있는 개념으로 기술하고 있다.

(2) ㄱ. 어근: 단어를 형성할 때 실질적인 의미를 나타내는 중심 부분.

ㄴ. 어간: 용언이 활용할 때 변하지 않는 부분 (천재교육)

그런데 이러한 기술이 늘 일관되는 것은 아니다. 예를 들어 ‘어근’을 기술할 때 약간의 차이가 나타난다.

(3) ㄱ. 단어를 이루는 형태소 중에서 실질적인 의미를 나타내는 부분
(미래)

ㄴ. 파생어를 이룰 때 단어의 실질적인 의미를 갖는 부분(비상)

ㄷ. 단어의 구성 요소 가운데 실질적인 의미를 나타내는 중심 부분
(지학)

(3)의 ‘단어를 이루는, 파생어를 이룰 때, 단어의 구성 요소 가운데’는

4) 대표적으로 ‘남기섭·고영근(1985/2013), 이관규(2002), 임지룡 외(2005)’ 등이 이에 해당한다.

비슷해 보이지만 분명한 차이가 있다. (3ㄱ)의 ‘단어를 이루는’은 ‘단어 형성’과 ‘단어 구성’ 중, 어디에 해당하는지 분명하지 않은 데 비해 (3ㄴ)은 ‘단어 형성’에 해당하고 (3ㄷ)은 ‘단어 구성’에 해당한다. 이러한 차이는 ‘어근’을 ‘단어 형성’으로 제한할 것인가, ‘단어 구성’까지 확장할 것인가와 관련이 될 수밖에 없다. 예를 들어 학습 현장에서 제기하는 ‘먹보, 먹다, 먹이다’에서 ‘먹-’은 ‘어근’인가, ‘어간’인가 하는 질문에 답할 수 있어야 한다.

현재 학교 문법의 관점에서 대답하자면 ‘먹보, 먹이다’의 ‘먹-’은 ‘어근’이고 ‘먹다’의 ‘먹-’은 ‘어간’이다. 용언이 활용할 때 변하지 않고 고정되는 부분을 ‘어간’으로 정의하고 있으므로 어미와 결합한 ‘먹다’에서 ‘먹-’을 ‘어근’이라고 말할 이유가 없기 때문이다.

(4) ㄱ. 용언이 문장에서 사용될 때 나타나는 여러 형태에서 형태가 고정된 부분. (지학)

ㄴ. 용언이 문장에서 쓰일 때 고정된 부분. (교육인적자원부 2002ㄱ: 101)

이러한 정의는 ‘어근’과 ‘어간’을 비교적 명확하게 구분해 주는 것으로 보인다. 하지만 ‘먹다’의 ‘먹-’과 ‘먹보’의 ‘먹-’이 동일한 형태소라는 직관은 포착해 주지 못하는 단점이 있다. 둘 다 ‘먹-’에 결합하며 ‘먹-’의 의미를 제한하는 공통점이 있는데도 그러한 직관을 보여 주지 못한다. 이는 ‘-다’와 ‘-보’를 이질적으로 파악하는 데서 발생한 것이므로 둘을 동일한 차원에서 다루면 이러한 문제를 해소할 가능성이 있다.

실제로 ‘7차 문법’에서는 ‘접사’와 ‘어미’를 ‘파생 접사’와 ‘굴절 접사’로 파악하여 ‘접사’라는 공통 분모로 묶으려는 듯한 태도를 보이기도 한다.

치-	숫-	-다	
파생 접사	어근	굴절 접사	(교육인적자원부 2002ㄱ: 83)

그렇지만 위와 같이 ‘파생 접사’와 ‘굴절 접사’를 설정하더라도 여전

히 ‘치솟-’을 위한 ‘어간’의 개념이 필요하다. 이는 ‘어근과 접사’, ‘어간과 어미’의 개념 구분이 더 문법 기술에 편리하다는 것을 보여 준다.

위에서 제기한 ‘먹다, 먹보’에서 ‘먹-’이 이질적으로 파악되는 것은 개념적인 문제에 불과하다. 단일어의 경우 ‘어근’이라는 용어를 사용하지 않기는 하지만 단일어를 ‘하나의 어근으로 된 단어’로 정의하는 것을 보면 단일어가 어근을 가지고 있음은 분명하다. ‘먹다’와 같은 단일어는 보통 단어로 지칭하므로 ‘어근’이라고 할 필요가 없으며 단어 형성의 구성 요소가 되는 ‘먹-’과 단어로서 사용되는 ‘먹-’을 구분하는 것이 문법 기술을 명확하게 한다는 장점이 있다. 이는 마치 ‘문장’과 ‘절’의 관계에서 ‘단문’을 ‘절’이라고 하지 않는 태도와 비슷하게 느껴진다. 따라서 ‘먹-’은 동일한 형태소이지만 단어 형성 과정에서는 ‘어근’이고 온전한 단어로 사용될 때는 ‘어간’이라는 구분은 유효하다고 생각된다.

위에서 ‘어간’은 용언이 활용할 때 변하지 않는 형태가 고정된 부분이라는 것을 언급한 바 있다. 그런데 이러한 정의는 중의적으로 해석될 여지가 있다. 불규칙 활용의 경우에 이러한 문제가 발생한다.

- (6) ㄱ. 아름답다, 아름답고, 아름답지
 ㄴ. 아름다워, 아름다우니, 아름다우며

‘아름답다, 아름답고’에서 ‘아름답-’은 변하지 않고 고정되는 부분으로 ‘어간’이다. 그런데 ‘아름다워, 아름다우니’의 ‘아름다우-’도 ‘어간’인가? 물론 ‘어간’이다. 그렇지만 ‘아름답-’을 기본형으로 설정하고 ‘아름다우-’를 불규칙으로 이해하는 순간 논리적인 혼란에 빠질 가능성이 있다. ‘아름답-’에서 ‘아름다우-’가 변화했으므로 활용을 할 때 변하지 않는 부분이라는 ‘어간’의 정의에 어긋난다고 생각할 수 있기 때문이다. 즉 이러한 관점을 고수하는 한 ‘아름다워, 아름다우니’에서 ‘어간’과 ‘어미’를 구분하는 것이 무척이나 어려워진다.⁵⁾

5) 실제 교육 현장에서 ‘아름답고’의 ‘어간’이 무엇인지는 물어도 ‘아름다우니’의

이러한 문제는 서술격조사 ‘이다’가 결합하는 경우에도 나타난다. ‘학생이고, 학생이다, 학생이며’는 활용으로 인식해서 ‘어간’으로 구분할 수 있지만 ‘이다’가 생략된 ‘친구고, 친구다, 친구며’에서는 어디까지가 ‘어간’인지 여부를 판단하기가 어렵다. 이러한 점을 고려하면 ‘어간’의 개념을 유지하기 위해서는 ‘불규칙 활용’이 상대적인 개념이라는 것을 설정할 필요가 있다. ‘아름답-’과 ‘아름다우-’는 모두 ‘어간’이고 ‘아름답-’을 기준으로 볼 때 ‘아름다우-’가 불규칙이라는 설명이 필요하다. ‘아름다우-’를 기준으로 하거나 둘을 동등하게 설정하는 관점도 가능하다는 것을 설명하는 것이 바람직할 것이다. 이런 점을 고려하면 ‘어간’은 활용할 때 어미가 결합하는 부분이라고 정의하는 것이 좀 더 명확하다.

3. 통사론

3.1. ‘이다’의 범주 설정

국어의 ‘이다’에 대해서는 많은 논의가 있어 왔다. 그리고 여러 가지 명칭이 제안되었다. 학교 문법에서는 ‘서술격 조사’로 다루고 있다. 그렇지만 ‘서술격 조사’의 견해가 다른 설명에 비해 우월하다고 하기는 어렵다.⁶⁾ 이러한 점을 고려하여 교육인적자원부(2002ㄱ)에서는 탐구 활동을 통해 ‘이다’가 조사로서 적절한지 여부를 다른 조사와 비교하고 적절한 명칭이 무엇인지 탐구하도록 하고 있다. 가능한 명칭으로 제시된 것은 아래와 같다.

‘어간’이 무엇인지 묻는 일은 거의 없다. 이러한 개념적 혼란을 우려하기 때문이라고 한다.

- 6) 국립국어원(2005ㄱ,ㄴ)은 국립국어원에서 편찬한 한국어 교육용 문법서와 사전으로 한국어 교육 분야에서는 내용 결정의 준거 역할을 하고 있다. 그런데 문법서인 국립국어원(2005ㄱ)에서는 ‘이다’를 ‘동사, 형용사’와 함께 용언의 하나로 분류하고, 사전인 국립국어원(2005ㄴ)에서는 ‘조사’로 분류하고 있어서 서로 차이가 있다.

(7) ㄱ. 지정사

ㄴ. 용언화 접미사

ㄷ. 매개 모음

ㄹ. 서술격 조사 (교육인적자원부 2002ㄴ: 130~131)

이러한 방안은 어느 한 견해만을 주입하는 것에 비해 문제의 핵심을 파악하는 데에 유익하다고 평가할 수 있다. 그런데 위에서 제시한 내용의 소개가 소략해서 ‘이다’와 관련된 쟁점을 이해하기에 불충분하다는 문제가 있다. 이중에서 ‘매개 모음’으로 다루는 가능성이 상대적으로 낮다는 것만 구체적으로 언급되어 있을 뿐이다. ‘지정사’로 다루는 의미가 무엇이고 장단점이 무엇인지, 용언화 접미사의 장단점, 서술격 조사의 장단점이 무엇인지 알기가 어렵다. 각 관점이 지닌 장단점과 다른 문법 현상과의 관련성 등을 좀 더 상세하게 제시할 필요가 있다.

‘이다’에 대한 기술 문법적인 논의는 일일이 언급할 수 없을 만큼 많다. 기술적인 문법의 관점에서도 현재의 ‘서술격 조사’보다는 ‘지정사’로 기술하는 것이 장점이 많아 보인다. 다만 별도의 품사로 ‘지정사’를 인정할 것인지 여부는 신중할 필요가 있다.⁷⁾ 이러한 인식은 이전의 문법 서에서도 찾아볼 수 있다.

- (8) 체언이 서술어 노릇을 할 때에는 ‘-이-’라는 보조적 요소가 붙는데 이 ‘-이-’는 조사가 아니요, 용언 어간에 붙어 지정의 뜻을 나타내는 보조적 기능을 하는 형태소이다. (김완진 · 이병근 1978: 47)

이러한 관점에서 ‘지정사’와 같은 별도의 품사로 설정하지 않고 이선웅(2012:127~135)과 같이 ‘의존형용사, 지정형용사’로 기술하는 것도 대안이 될 수 있다.

7) 별도의 품사로 ‘지정사’를 설정할 경우의 문제점에 대해서는 ‘이선웅(2012: 129)’를 참조할 수 있다.

3.2. 격조사와 보조사

학교 문법에는 기술 문법의 성과가 반영되기 마련이지만 기술 문법의 성과가 있는 그대로 들어가는 것은 아니다. 학교 문법은 교육 현장에서 실제로 구현되어야 하므로 교육적인 면을 고려해서 재구성되는 것이 보통이다. 이에 덧붙여 학교 문법에서는 기술 문법에서 완전하게 해결되지 않은 문제도 반영해야 하는 부담을 안고 있다. 이러한 부담은 규범성이 강해질수록 더욱 심화된다. 예를 들어 ‘있다’가 동사인지 형용사인지에 대해 기술 문법에서는 동사적인 특징과 형용사적인 특징을 모두 기술하는 것으로 그칠 수 있지만 교육 현장에서는 단일한 답을 내려야 하는 경우도 존재한다. 한마디로 학문적인 관점에서는 문제점을 쟁점화해서 활발한 논의가 이루어지도록 하는 것이 중요한 반면에 교육적인 관점에서는 문제점을 정리해서 전달하는 것이 중요하다는 차이가 있다.

학교 문법에서 보조사의 용법으로 쓰이는 격조사를 처리하는 경우에 이러한 면을 볼 수 있다. 학교 문법에서는 국어의 조사를 격조사, 보조사, 접속 조사로 분류하는 것이 일반적이다. 다만 격조사가 보조사의 용법을 보이는 경우 어떤 처리가 바람직한지에 대해서는 의견에 차이가 있다. 교육인적자원부(2002-7)에서는 ‘너는 또 어찌자고 백화점을 갔니?’와 같은 예를 제시하면서 격조사의 보조사적 용법을 인정하고 있지만 이는 논저에 따라서 보조사로 처리하거나 조사로 의미 가운데 하나로 처리할 수도 있다. 이와 같이 한 가지로 단정하기 사안에 대해 현재 교과용 도서에서는 탐구 활동을 통해 학습자가 스스로 논점을 파악하도록 한다.

(9) 밑줄 친 부분의 문장 성분과 조사에 대해 탐구해 보자.

.....

화만 내지 말고 내 말도 좀 들어를 보세요.

잇고를 싶어도 잊히지 않는 사람이 있다.

전화가 걸려와야 주문을 받지요. (천재)

학문적으로 논의가 완결되지 않은 문제에 대해서는 학교 문법의 기술이 불완전할 수밖에 없다. 따라서 이러한 문제는 문제의 해답을 제시하는 것보다 논의의 내용이나 접근 방법 등에 대해서 학습자가 주도적으로 문제를 해결하도록 하는 탐구 학습이 바람직하다.

3.3. 인용절과 인용격 조사

국어의 인용절에 대한 논의는 인용절의 지위에 관한 문제, 인용의 표지인 ‘고, (이)라고’의 범주적인 성격에 관한 문제 등이 논의되어 왔다. 먼저 인용절이 명사절, 관형사절, 부사절, 서술절과 비교할 때 문법적 기능에 의한 분류가 아니라는 점에서 인용절을 설정하는 것에 대한 의문을 제기할 수 있다.(이선웅·이은섭 2013: 266) 사실 ‘인용’이란 문장의 범위를 벗어나 텍스트 전체를 고려해야 하는 사안으로 통사적인 기능으로 설정된 명사절, 관형사절, 부사절과 비교할 때 설정의 근거가 이질적이다. 그렇지만 학교 문법에서 인용절이 지닌 전통성을 배제하기는 어려워 보인다. 게다가 인용절이 명사절인지, 부사절인지 아직 완전하게 증명되었다고 하기 어려우므로 인용절을 폐기하고 부사절이라고 하기에에도 망설여진다.

(10) ㄱ. ‘일할 때는 일만 해야 한다’가 그의 신조이다. (이필영 1993: 34)

ㄴ. 아가씨는 “난 저렇게 많은 별은 처음 봤어.”라고 말했다.(미래)

(10ㄱ)의 밑줄 친 부분은 ‘그것’으로 대체할 수 있고 (10ㄴ)의 밑줄 친 부분은 ‘그렇게’로 대체할 수 있다. 따라서 이 둘을 모두 부사절로 다루는 것은 적절하지 않다.

현재의 ‘2009 문법’에서는 인용절은 ‘고, (이)라고’를 포함하는 것으로 설정되어 있다.⁸⁾ 이러한 태도는 ‘7차 문법’과는 차이가 있다. ‘7차 문법’

8) 인용절은 ‘다른 사람의 말을 인용한 것이 절의 형식으로 안기는 경우로 주어진

에서는 ‘고, (이)라고’의 앞부분만을 인용절로 제시하고 있다.

(11) ㄱ. 기환은 당황한 어조로 “무슨 일이지?”라고 말하였다.

ㄴ. 우리는 인간이 누구나 존귀하다고 믿는다. (교육인적자원부 2002

ㄱ: 165)

이러한 차이는 인용절의 문법적 범주를 어떻게 설정하느냐와 관련이 있어 보인다. (10ㄱ)을 인용절로 포함하는 경우에는 ‘그것’으로 대체할 수 있는 조사 앞부분까지를 인용절로 설정하는 것이 편리하다. 그에 비해 (10ㄴ)을 인용절로 설정하는 경우에는 ‘그렇게’로 대체할 수 있는 조사까지를 인용절로 설정할 필요가 있다.

따라서 인용절과 관련해서는 두 가지 태도가 있을 수 있다. 하나는 인용절이 ‘고, (이)라고’를 포함하며 부사절이라는 입장이고 다른 하나는 인용절이 ‘고, (이)라고’를 포함하지 않는다는 입장이다. 전자에서는 ‘고, (이)라고’를 조사로 보는 것에 회의적이다. 조사라면 부사격 조사일 수밖에 없는데 그럴 경우 ‘명사절+부사격 조사’가 부사어가 된다고 해야 하므로 적합하지 않다는 것이다. 따라서 ‘고, (이)라고’를 부사형 어미로 기술할 가능성을 제시한다.(이선웅·이은섭 2013: 163)⁹⁾ 후자의 경우 인용절이 부사절인지 명사절인지 명시하지는 않지만 논리상 명사절일 가능성이 높아 보인다. ‘고, (이)라고’는 여전히 부사격 조사이다. 다만 인용절이 명사적이므로 부사격 조사와 결합하여 부사어가 된다는 설명이 가능하다. 이러한 설명에서는 인용절이 명사적인지에 대한 직관적인 증거를 제시할 필요가 있다.

문장에 인용격 조사 ‘고, 라고’가 붙어서 만들어진다. (천재)

- 9) 현재의 학교 문법에서 보면 ‘고, (이)라고’를 어미로 보는 것이 낫설지만 이러한 논의가 전혀 새로운 것은 아니다. ‘김완진·이병근(1979: 139)’에서는 ‘인용 보조 요소’로 ‘-라고, -하고, -고’를 기술하면서 특별히 ‘-고’에 대해서 접속 어미라는 견해를 밝히고 있다. 이와 상대되는 견해로 허웅(1979: 129)에서 ‘-라고, -고’를 인용을 나타내는 조사로 언급하고 있다.

‘고, (이)라고’가 어미인지, 조사인지, 그리고 ‘하고’와 ‘라고’의 문법적 지위가 동일한지, 그렇지 않은지는 사실 기술 문법에서는 크게 문제가 되지 않는다.¹⁰⁾ 학교 문법에서는 현재 ‘고, (이)라고’를 인용격 조사에 속하는 것으로, ‘하고’는 그렇지 않은 것으로 기술하고 있다.

3.4. 절과 문장

전통적으로 학교 문법에서 ‘절’과 ‘문장’은 서로 상대되는 개념으로 정의되어 왔다. ‘2009 문법’에서는 아래와 같이 문장을 정의하고 있다.

(12) ㄱ. 의미상으로 완결성을 갖추고 형식상으로 문장을 마치는 표지가 있는 것. (미래)

나. 생각이나 감정을 완결된 내용으로 표현하는 최소의 언어 형식으로 의미상 완결된 내용을 갖추고 형식상으로 문장이 끝났음을 나타내는 표지가 있는 것. (현재)

다. 생각이나 감정을 완결된 내용으로 표현하는 최소의 언어 형식. (지학)

르. 화자의 생각과 느낌을 완결된 형태로 표현하는 단위. (비상)

위에서 문장은 의미와 형식의 두 가지 면에서 정의되고 있음을 알 수 있다. 의미적으로 완결성을 갖추어야 하고 형식적으로는 문장이 종료되었다는 표지가 있어야 한다. 그런데 문장의 이러한 정의는 절과 비교해 볼 때 형식적인 면이 더 중요하다는 것을 알 수 있다.

(13) ㄱ. 주어와 서술어를 갖추고 있다는 점에서 문장과 다를 바 없지만 더 큰 문장 안에 들어가 있으므로 문장이라고 하지는 않는다. (미래)

10) 가령 엄정호(1990: 63~64)에서는 인용 표지 ‘고’를 ‘하고’에서 유래한 것으로 ‘하고’가 속한 상위절의 보문자라고 기술한다. 이필영(1993: 44)에서도 ‘고, (이)라고, 하고’는 인용 표지로 기술될 뿐이다.

- 나. 주어와 서술어를 갖춘 의미 단위로 더 큰 문장의 일부를 이룬다.
(천재)
- 디. 두 개 이상의 어절이 모여 하나의 의미 단위를 이룬다는 점에서
구와 비슷하지만 주어와 서술어를 가지고 있다는 점에서 구와 구
별되고, 문장 성분으로 기능한다는 점에서 문장과 구별된다. (비상)
- 르. 더 큰 문장 속에 들어 있다는 점에서 문장과 구별. (지학)

절은 주어와 서술어를 갖췄다는 점에서 문장의 일반적인 속성을 가지고 있지만 문장 속에 포함되어 있고, 형식적인 완결성을 갖추지 못했다는 점에서 문장과 차이가 있다. ‘7차 문법’의 ‘다른 문장 속에 들어가 하나의 성분처럼 쓰이는 홀문장’이라는 정의를 보면 절과 문장의 개념이 혼란스러운 이유를 짐작할 수 있다. ‘홀문장’이 말해 주듯이 절은 문장이기 때문이다. 절은 달리 말하면 복문 속에 들어 있는 단문이다. 그런데 복문에서 쓰일 때는 ‘명사절, 관형절, 부사절, 인용절, 서술절’과 같이 형식이 변화한다. 이런 점에서 절은 복문에서 형식이 변화하는 단문을 식별하기 위한 편의적인 술어라고 할 수 있다. 그러므로 독립적으로 사용되는 단문과 절을 연관해서 생각할 필요는 없다. 절은 복문에서만 유효한 개념이다.

보통 안은 문장에서만 절의 개념을 언급하지만 실은 이어진 문장의 경우에도 절의 개념을 언급할 필요가 있다. 그러므로 이어진 문장을 고려하면 절을 다른 문장 속에서 하나의 문장 성분처럼 쓰인다고 정의하는 것은 문제가 있다. 이어진 문장의 앞 뒤 절은 하나의 문장 성분이라고 하기 어렵기 때문이다. 따라서 절이 하나의 문장 성분처럼 쓰인다는 기술은 안은 문장에서만 유효한 기술이라는 한계가 있다.

‘절’은 ‘문장’과는 차별되는 개념으로 설정하는 것이 학교 문법의 기술에 좀 더 편리할 것으로 생각한다. 이러한 문제는 문법 기술의 태도와 관련된 것이므로 단일한 정답이 있는 것은 아니다. 다만 교육 현장의 혼선을 막을 수 있는 구체적인 설명을 제시할 필요는 있다. 다만 이 경우에 ‘안긴 문장’이라는 개념은 필요하지 않을 가능성이 높다. 어차피

다른 문장 안에 나타나는 것은 ‘절’이므로 ‘문장’이라는 이름을 써서 혼란스럽게 할 필요가 없기 때문이다.

3.5. 문장 성분

‘문장 성분’은 학교 문법의 개념이다. 생성 문법에서는 문장 성분을 설정하지 않는다. 문장 성분의 개념이 국어 문장의 특징을 밝히는 데 한계가 있다.(이홍식 2000: 21)

(14) ㄱ. 예쁜 학생이 왔다.

ㄴ. [예쁜][학생이]

ㄷ. [예쁜[학생]]이

학교 문법의 성분론에 따르면 ‘예쁜 학생이’는 (14ㄴ)처럼 관형어 ‘예쁜’이 주어 ‘학생이’를 수식하는 것으로 분석된다. 그렇지만 이러한 분석은 ‘예쁜 학생이’가 실제로 주어라는 사실을 알려 주지 못한다. 게다가 이러한 분석은 ‘예쁜’이 명사 ‘학생’을 수식한다는 직관과도 어긋난다. 문장 성분끼리 수식과 피수식의 관계에 놓인다고 기술할 수밖에 없다. 이러한 문제는 어절 중심의 성분론이 갖는 한계로 지적되어 왔다.¹¹⁾

국어의 문장 성분 가운데 가장 논란이 많은 것이 보어이다. 보어는 현재의 학교 문법에서 ‘되다/아니다’ 앞에 오는 ‘체언+이/가’로 정의되고 있다.

(15) ㄱ. 서술어가 요구하는 필수 성분이다. ‘되다, 아니다’와 같은 서술

11) ‘어절 중심의 성분론’이라고 하는 것은 학교 문법에서는 문법의 단위로 ‘어절, 구, 절’ 등을 설정하고 ‘어절’을 ‘조사나 어미와 같이 문법적 기능을 하는 요소가 앞의 말과 한 어절을 이룬다’고 기술하고 있기 때문이다.(교육인적자원부 2002 ㄴ: 187) 국어에서 조사는 단어는 물론, 구나 절에까지 영향력을 미치는 통사론적 범주로 기술할 수 있지만 학교 문법에서는 ‘조사’의 이러한 기능에 주목하고 있지 않다. 이러한 문제에 대한 논의는 ‘고영근(1993: 23)’을 참조할 수 있다.

어를 필요로 하는 문장 성분만을 보어로 인정한다. (교육인적자원부 2002-1: 152)

나. 서술어가 요구하는 필수적인 성분이다. ‘되다, 아니다’가 요구하는 문장 성분만을 보어로 인정한다. (지학)

드. ‘되다, 아니다’와 같은 서술어가 요구하는 문장 성분 중 주어를 제외한 문장 성분을 말한다. (천재)

‘보어’에 대한 정의는 ‘7차 문법’과 ‘2009 문법’이 거의 일치한다. 그런데 ‘7차 문법’은 문장 성분이 서술어를 요구하는 것처럼 기술하고 있다는 점에서 기술상 문제가 있다. ‘2009 문법’에서는 서술어가 요구하는 성분이라는 점을 분명하게 밝히고 있다.

‘2009 문법’의 교과서 가운데는 다음과 같이 ‘보어’의 범위를 확장하는 듯한 주장이 있어서 흥미롭다.

(16) 보어는 주어, 목적어, 서술어가 아니면서 문장의 필수적인 성분이 되는 것을 말한다. …… 하지만 ‘철수가 우체통에 편지를 넣었다’와 같은 문장에서 ‘우체통에’의 경우도 필수적인 성분이므로 보어로 볼 수 있다. 학교 문법에서는 ‘에’가 부사격 조사이므로 ‘우체통에’를 보어가 아니라 필수 부사어로 취급한다. (미래엔)

보어는 필수적인 성분이므로 학교 문법의 ‘필수 부사어’도 보어로 다룰 수 있지만 이때의 조사가 보격 조사가 아니라 부사격 조사이므로 부사어로 취급하고 있다는 설명이다. 기술 문법의 관점에서 보어의 확장 가능성은 동의할 수 있지만 부사격 조사에 대한 설명은 적절하지 않다. ‘보격 조사’와 ‘부사격 조사’가 격을 결정하는 게 아니라 ‘보어’와 ‘부사어’이므로 그러한 이름을 갖게 된 것이기 때문이다. 문장에서 필수적인 성분인지 여부를 기준으로 한다면 어떤 조사가 쓰이는지는 별개의 문제이다.

보어에 나타나는 ‘이/가’를 보격 조사로 보기도 하지만 주격 조사라

는 견해도 존재한다.¹²⁾ 보어는 필수 성분이라는 점에서 부사어와 구별되지만 필수적인 부사어가 존재하므로 이를 보어로 인정해야 할 경우 보어의 범위는 늘어날 가능성이 있다. 만약 보어를 확장한다면 실현되는 조사를 기준으로 ‘이/가 보어’, ‘와 보어’, ‘에 보어’, ‘로 보어’ 등으로 분류하는 방법을 제시할 수 있을 것이다.¹³⁾

학교 문법에서는 절 전체가 서술어의 기능을 하는 것을 ‘서술절’이라고 한다. 서술절은 절 표지가 없고 명사절, 관형절, 부사절 등이 품사의 이름인 것과 달리 성분의 이름이라는 점에서 다른 절들과 차이가 있다. 학교 문법에서는 절 표지의 유무를 절을 구분하는 중요한 기준으로 삼고 있다. ‘2009 문법’의 교과서 가운데 탐구 활동으로 다음과 같은 활동을 제시하는 경우가 있어서 이러한 점을 엿볼 수 있다.¹⁴⁾

(17) 의견 1: 명사절이나 관형절처럼 절 표지가 없고 안긴 문장의 변형도 없는 서술절을 절이라고 할 수 있을까?

의견 2: 명사절, 관형절, 부사절처럼 절의 이름은 품사의 명칭을 붙여서 형용사절이나 동사절이라고 해야 맞는 게 아닐까?

위의 내용은 ‘서술절’의 설정 문제에 대한 기술 문법의 논의 과정에

12) 이때의 ‘이/가’가 주격 조사인지 아닌지는 명확하게 판단하기 어렵다. 주격 조사라는 견해도 현재의 보어가 서술절의 주어라는 견해와 주격 조사가 보어 위치에서 나타났다고 하는 견해로 갈라진다. 예컨대 ‘나는 천재가 아니다’에서 ‘아니다’의 주어가 ‘천재’인지, ‘나’인지가 관건이다. 전자의 견해는 ‘최호철(1995)’에서, 후자의 견해는 ‘이홍식(2000)’에서 찾아볼 수 있다.

13) 보어를 확장하는 관점에서는 ‘이/가 보어’에 ‘되다, 아니다’ 구성병 아니라 ‘싫다, 무섭다’와 같은 심리 형용사 구성이 포함될 수 있다. 한편 이러한 분류에 대해서도 세부적인 차이가 존재한다. 예컨대 ‘기울다, 낫다’ 등의 동사가 ‘보다’를 필수적으로 요구하는지에 대한 판단은 서로 일치하지 않는다. 학교 문법에서 보어의 범위를 확장하지 않는 데는 이러한 논란에 부담을 느끼기 때문이라고 할 수도 있다. 이러한 문제를 포함한 보어에 대한 전반적인 논의는 ‘최호철(1995), 이홍식(2000), 최형강(2004), 양명희(2006)’를 참고할 수 있다.

14) 아래의 내용은 ‘천재교육’에 제시된 것으로 원래의 내용을 간략하게 정리해서 제시한 것이다.

제시된 것이다. 아직까지 완전한 합의가 이루어지지 않았다는 점에서 질문 자체보다는 답변이 더 중요하다. ‘절 표지’의 문제는 동사나 형용사가 명사나 관형사로 기능하는 것과 서술어로 기능하는 것의 구조적인 차이를 고려해야 하며 이름의 문제는 개념의 타당성을 검증하는 절대적인 기준이 아니라는 점을 고려해야 한다.¹⁵⁾

서술절과 관련해서는 ‘-시-’의 쓰임과 관련된 논의를 설명할 필요가 있어 보인다. 예를 들어 ‘할아버지가 돈이 많이 있으시다’에서 ‘-시-’는 상위절의 ‘할아버지’와 관련이 되는데 이를 서술절의 문장 구조를 통해 설명할 수 있느냐가 관건이다.

(18) ㄱ. 할아버지가 돈이 많이 있으시다.

ㄴ. [[할아버지가][돈이][많이 있-]-으시-]다]

ㄷ. [할아버지가[돈이 많이 있으시다]]

서술절의 설정을 옹호하는 입장에서는 이때의 ‘-시-’를 (18ㄴ)처럼 상위절의 서술어인 ‘돈이 많이 있-’에 결합하는 것으로 설명한다. (18ㄷ)처럼 서술절에 속하는 것으로 기술하면 ‘-시-’가 상위절의 주어인 ‘할아버지’를 존대하는 것을 적절하게 설명할 수가 없기 때문이다.(임동훈 2000: 166)

이처럼 서술절의 개념으로 국어의 문장 구조를 설명할 수 있다면 서술절의 개념은 유효하다고 할 수 있다. 게다가 아직까지는 서술절을 대신해서 국어의 문장 구조를 좀 더 직관적으로 드러내거나 명확한 설명력을 제공하는 대안이 제시되었다고 하기 어렵다. 예컨대 ‘7차 문법’에서는 서술절을 설정하지 않을 경우 처음에 나오는 주어를 ‘주제어’로 처리할 수 있다는 설명을 덧붙이고 있지만 주제어의 개념에 대한 설명은 제시되어 있지 않다. 주제어의 개념이 서술절에 비해 명확하거나 더

15) 서술절의 설정 가능성에 대한 각각의 관점은 ‘남기심(1986)’과 ‘임동훈(2000)’에서 참조할 수 있다.

직관적인 것이라고 단정하기는 어려운 듯하다. 현재로서 서술절은 기술 문법과 학교 문법이 만나는 접점이라는 평가를 내릴 수 있다.

4. 결론

문법에 관한 연구 성과가 적지 않고 학문적 역량이 상당한 것에 비해 현재 국어 문법이 국어 교과에서 차지하는 비중은 그리 높다고 할 수 없다. 이는 문법 자체가 형식적인 특성을 가진 영역이라는 데에도 이유가 있지만 문법의 연구 성과를 학습자에게 적절하게 제공하는 상호 소통이 원활하지 않은 데도 원인이 있을 것이다.

이에 본고에서는 학교 문법에서 기술하고 있는 내용을 형태론과 통사론의 두 영역에서 검토하고 이를 통해 학교 문법이 갖추어야 하는 설명적인 타당성을 확장하고 적용 가능성을 높일 수 있는 방안을 모색하였다. 하지만 본고의 논의는 문법 영역의 쟁점 사안을 충분히 검토하지 못했을 뿐 아니라 문법 교육에서 진행된 심도 있는 논의를 참조하지 못했다는 한계를 가지고 있다.

문법의 내용을 선정하고 기술하는 것과 교육적 관점에서 내용을 재구성하는 일은 밀접한 관련을 맺고 있다. 학교 현장에서 의미 있는 문법 교육을 실현하기 위해서는 문법 교육적인 관점의 뒷받침이 반드시 필요하다. 기술 문법과 학교 문법에 대한 이와 같은 논의를 바탕으로 문법과 문법 교육 간의 논의 또한 활성화되기를 기대한다.

본고에서는 형태론과 통사론 영역에서 학교 문법의 기술 내용 가운데 기초적인 개념을 중심으로 한두 가지 문제를 검토하는 것을 목표로 했기 때문에 좀 더 심층적인 이론을 전개하거나 명확한 논지를 제시하지 못한 면이 적지 않다. 이러한 면을 포함하여 학교 문법의 다양한 논제가 좀 더 활발하게 논의되기를 기대한다. 아울러 학교 문법에 대한 이해가 심화되고 문법 과목의 효용성에 대한 공감대가 널리 확산되기를 기대한다.

참고문헌

- 고영근(1983), 《국어문법의 연구》, 탑출판사.
- 고영근(1993), 《우리말의 총체서술과 문법체계》, 일지사.
- 고영근·구본관(2008), 《우리말 문법론》, 집문당.
- 교육인적자원부(2002ㄱ), 《문법》, 교육인적자원부.
- 교육인적자원부(2002ㄴ), 《문법(교사용 지도서)》, 교육인적자원부.
- 구본관(2008), 맞춤법 교육 내용 연구 《국어교육》127, 국어교육학회, 195-232.
- 국립국어연구원. 2000. 《표준국어대사전》편찬 지침 I.Ⅱ 국립국어연구원.
- 국립국어원(2005ㄱ), 《한국어문법1》, 커뮤니케이션북스
- 국립국어원(2005ㄴ), 《한국어문법2》, 커뮤니케이션북스
- 국어연구소(1988), 《한글 맞춤법 해설》, 서울: 국어연구소.
- 권재일(2000), 한국어 교육을 위한 표준 문법의 개발 방향, 《새국어생활》 10-2, 103-116.
- 김광해 외(2000), 《국어지식 탐구》, 박이정.
- 김민수 외(2009), 《역대 한국문법대계(Ⅱ)》, 박이정.
- 김민수(1979), 《문법》, 어문각
- 김영희(2005), 《한국어 통사현상의 의의》, 역락.
- 김완진·이병근(1979), 《문법》, 박영사
- 김은성(2006), 《국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구》, 서울대 박사 학위 논문.
- 김창섭(1996), 《국어의 단어 형성과 단어 구조 연구》, 서울: 태학사.
- 남가영(2007), 문법 교육의 ‘지식의 구조’ 체계화 방향, 《국어교육》123, 한국어교육학회, 341-374.
- 남기심(1986), 서술절 설정은 타당한가, 《국어학신연구》, 탑출판사, 남기심(1996)에 다시 실림.
- 남기심(1996), 《국어 문법의 탐구 I~IV》, 태학사.
- 남기심(2001), 《현대국어 통사론》, 태학사.
- 남기심(편)(1993), 《국어 조사의 용법》, 서광학술자료사.
- 남기심·고영근(1985/1993), 《표준국어문법론(개정판)》, 탑출판사.
- 노명희(2004), 《현대국어 한자어 연구》, 태학사.
- 민현식(1999), 《국어 문법 연구》, 역락.
- 박진호(2011), 시제, 상, 양태, 《국어학》 60, 국어학회, 289-322.
- 서정수(1996), 《국어문법》, 한양대학교 출판원.

- 시정곤(2006), 《현대국어 통사론의 연구》, 월인.
- 신명선(2008), 개정 국어과 교육 과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰, 《국어교육학연구》 31, 국어교육학회, 357-392.
- 안병희(1988), 한글 맞춤법의 역사, 《국어생활》 13, 국어연구소, 국어연구소, 8-16.
- 양명희(2006), 보어와 학교문법, 《한국어학》 32, 한국어학회, 167-192.
- 엄정호(2005), 《국어의 보문과 보문자》, 태학사.
- 엄정호(1992), 보문자와 완형 보문, 《강신항 선생 회갑 기념 국어학 논문집》, 태학사, 797-813.
- 엄정호(2000), ‘-이다’의 ‘이’는 조사인가, 《형태론》 22, 박이정, 333-344.
- 왕문용·민현식(1993), 《국어 문법론의 이해》, 개문사.
- 유현경 외(2011), 《한국어 통사론의 현상과 이론》, 태학사.
- 유혜령(2002), 학교문법에서의 ‘이다’ 처리 재고, 《청람어문교육》 24, 청람어문교육학회, 131-158.
- 윤석민(2000), 《현대국어의 문장 종결법 연구》, 집문당.
- 이관규 외 역(2004), 《문법을 어떻게 가르칠 것인가》, 한국문화사.
- 이관규(2002), 《학교문법론(개정판)》, 월인.
- 이관규(2005), 《국어 교육을 위한 국어 문법론》, 집문당.
- 이길록·이철수(1979), 《문법》, 삼화출판사
- 이문규(2008), 문법 교육의 성격과 학교 문법의 내용, 《언어과학연구》 46, 언어과학회, 23-41.
- 이선웅(2006), 제7차 교육과정의 문법 교과서와 교사용 지도서 검토, 《어문연구》 131, 한국어문교육연구회, 447-472.
- 이선웅(2012), 《한국어 문법론의 개념어 연구》, 월인.
- 이선웅·이은섭(2013), 이론 문법의 관점에서 본 학교 문법, 《국어국문학》 163, 국어국문학회, 249-277.
- 이응백·안병희(1979), 《문법》, 보진재
- 이익섭·임흥빈(1992), 《국어 문법론 연구》, 학연사
- 이익섭·채 완(1999), 《국어 문법론 강의》, 학연사.
- 이필영(1993), 《국어 인용문 연구》, 탑출판사.
- 이흥식(2000), 《국어 문장의 주성분 연구》, 월인.
- 임동훈(2000), 《한국어 어미 ‘-시-’의 문법》, 태학사.
- 임흥빈(2000), 학교 문법, 표준 문법, 규범 문법의 개념과 정의, 《새국어생활》 10-2, 국립국어원, 5-26.

- 임홍빈·장소원(1995), 《국어문법론 I》, 한국방송대학교출판부.
- 임지룡 외(2005), 《학교 문법과 문법 교육》, 박이정.
- 장경희(1985), 《현대국어의 양태 범주 연구》, 탑출판사.
- 정희창(2010), 규범, 사전, 문법의 관계와 내용 구성, 《한국어학》 47, 한국어학회, 235-260.
- 정희창(2011ㄱ), 한글 맞춤법의 '역사적 표기법'과 교육 내용 구성, 《문법교육》 14, 한국문법교육학회, 99-122.
- 정희창(2011ㄴ), '부딪치다'와 '부딪히다'의 표기와 문법, 《대동문화연구》 75, 성균관대학교 동아시아학술원 대동문화연구원, 479-496.
- 정희창(2013), 국어 표기법의 문법적 해석, 《반교어문연구》 34, 반교어문학회, 35-50.
- 최현배(1961), 《우리말본》, 정음문화사.
- 최형강(2004), 국어의 격조사구 보어 연구, 서울대 대학원 박사학위 논문.
- 최형용(2002), 어근과 어기에 대하여, 《형태론》 4-2, 박이정, 301-318.
- 최호철(1995), 국어의 보어에 대하여, 《한국어학》 2, 한국어학회, 447-490.
- 최호철 외(2009), 《국어 문법 교과서 연구》, 제이앤씨.
- 허 웅(1979), 《문법》, 과학사.
- 허 웅(1983), 《국어학》, 샘문화사.
- 허 웅(1999), 《20세기 우리말의 통어론》, 샘문화사.
- 허 웅(2000), 《20세기 우리말 형태론》, 샘문화사.

[136-714 서울시 성북구 화랑로 13길 동덕여자대학교 인문관 B205-1호]

전화: 02-940-4356

E-mail: grimmulgam@nate.com

투고 일자: 2014. 2. 10.

심사 일자: 2014. 2. 13.

게재 확정 일자: 2014. 2. 27.

School grammar and descriptive grammar in the Korean
grammar

[Jeong, Hui-chang]

국어 문법론에서의 기술 문법과 학교 문법 [정희창]

The quantity category is a general phenomenon in all languages, however, specific expressions can be very different along with a specific language. For example, in Korean, morpheme, words and even phrases are used to express the quantity category. And at the same time, the words may follow different categories to represent the quantity meaning. In the traditional grammar system, we have been doing research on morphosyntactic numeral, classifier and quantifier. With a different point of view, in this paper, the quantity category can be regarded as a stage of semantic grammar just like modality category, category of space and time through figuring out the characteristics, system and doing research on image expressions. Firstly, the conceptions of quantity and this category are founded. Then the characteristics have been explained. Last but not the least, based on the characteristics in 3 chapters, I tried to do some more detailed classification to set up a system. It makes great sense in grammar research with a new exploring in the categorization system of classifier of Korean. It will be very satisfactory if the research on expression aspects analyzed can play a role as the basic foundation of the grammar research of Korean.

Key words: descriptive grammar, school grammar, root, stem, quotation sentence, sentence, phrase, ida, constituent of sentence