

# 한국어 교육용 문법항목의 제시 방안에 대하여\*

— 연결어미 ‘-는데’를 중심으로

김승희\*\*

## 차례

1. 서론
2. 교재의 문법항목 평가 기준
3. 문법항목 ‘-는데’의 분석 및 평가
4. 결론

## 〈국문초록〉

언어 교육에서 기본적 3요소는 교사, 학습자, 교재라고 할 수 있다. 여기서 특히 교재는 교육 과정에서 학습할 내용과 방법 등에 대한 총체적인 입력물로서 그 중요성이 크다 하겠다. 그러나 한국어 교육 현장에서 사용되는 교재들을 살펴보면 각 문법항목에 대해 학습 단계, 제시 형식, 의미 기능의 기술, 단원 내적 구성 등이 적잖은 차이를 보이고 있다. 이에 본고에서는 ‘-는데’가 한국어 교재에서 어떻게 다루어지고 있는지 살펴보고 그 타당성을 검토함으로써 한국어 교육 현장에서 문법항목을 체계적이고 효율적으로 제시할 수 있는 방안을 모색하고자 하였다.

이를 위해 본고에서는 우선 2장에서 기존 연구를 바탕으로 하여 문법항목의 평가 기준을 설정하였다. 다음으로 3장에서는 이 평가 기준에 따라 한국어 교재에서 연결어미 ‘-는데’의 제시 방식 및 단원 내적 구성을 항목별로 분석, 평가하여 ‘-는데’의 최적화된 내용 기술과 효율적인 제시 방안에 대하여 논의하였다.

---

\* 이 논문은 2014년 4월 19일 반교어문학회 제 146차 정기학술발표회 발표문을 수정한 것이다. 부족한 원고의 문제점을 지적해 주시고 도움을 주신 세 분 심사 위원께 감사의 말씀을 올린다.

\*\* 동덕여자대학교

【주제어】 교재, 문법항목, 평가 기준, 학습 단계, 제시 형식, 의미 기능, 단원 내적 구성, 제시 방안

## 1. 서론

한국어 교육에서의 문법교육은 외국인 학습자의 의사소통 능력을 키우기 위한 중요한 수단이라고 할 수 있다.<sup>1)</sup> 그럼에도 종래 학계에서는 문법 교육에 대한 무용론이 제기된 바 있었다.<sup>2)</sup> 그러나 문법교육을 하지 않아 학습자가 한국어에 대한 문법 지식을 교수받을 기회를 잃게 되는 것은 의사소통의 측면에서 학습자에게 그리 바람직하지 않다고 생각한다. 학습자가 세련된 고급 언어를 구사하는 데서나 그릇된 표현들을 학습자가 유형화하여 인지하고 고치는 데서 문제를 일으킬 수 있기 때문이다. 결국 문법교육은 의사소통 능력 신장을 위해 유용하다고 할 수 있다.

언어 교육에서 기본적 3요소는 교사, 학습자, 교재라고 할 수 있다. 여기에서 교재는 교육 과정에서 학습할 내용과 방법 등에 대한 총체적인 입력물이다. 그러나 한국어 교육 현장에서 사용되는 교재들을 살펴보면 각 문법항목에 대해 학습 단계, 제시 형식, 의미 기능의 기술, 단원 내적 구성 등이 적잖은 차이를 보이고 있다. 이는 한국어 교육용 문법항목을 교수하는 표준화된 틀과 내용이 아직 충분히 논의되지 못하였다는 것을 의미한다.

이에 본고에서는 연결어미 ‘-는데’<sup>3)</sup>가 한국어 교재에서 어떻게 다루어지고 있는지 살펴보고 그 타당성을 검토함으로써 한국어교육 현장에서 문법항목을 체계적이고 효율적으로 교수할 수 있는 방안을 모색하는 데

1) Canel and Swain(1980)에서는 의사소통 능력을 문법적 능력, 사회언어학적 능력, 담화 능력, 전략적 능력으로 파악하였다.(김유정 1997:137 재인용)

2) 문법 교육의 효용성과 관련한 논의는 민현식(2003:108-111 참조)

3) 연결어미 ‘-는데’를 제시하는 형태가 ‘-ㄴ데, -(으)ㄴ데’ 등 여러 가지가 있는데 본고에서는 이들의 대표형으로서 ‘-는데’를 취하였다.

목적을 둔다.

이를 위해 다음과 같은 순서로 논의를 진행한다. 먼저 2장에서는 본고에서 분석 대상으로 삼은 한국어 교재를 제시하고 기존 연구를 바탕으로 하여 문법항목을 평가하는 기준을 설정하고자 한다. 이를 바탕으로 하여 3장에서는 한국어 교재에서 ‘-는데’를 어떻게 다루고 있는지 비교, 검토하여 한국어 교육용 문법항목의 최적화된 내용 기술과 효율적인 교수 방안에 대해 논의하고자 한다.

## 2. 교재의 문법항목 평가 기준

### 2.1. 분석 대상 교재

지금까지 국내·외에서 다수의 한국어 교재가 발간되었다.<sup>4)</sup> 국내에서 발간된 한국어 교재는 대부분 대학교 부설 기관에서 한국어 수업용으로 제작된 것이다. 그 밖에 상업출판사와 한국어 사설학원, 공공기관 등에서 한국어 교재 발간이 이루어졌다. 또한 최근에 와서는 인터넷의 보급으로 웹 교재<sup>5)</sup>의 제작도 증가하는 추세이다. 한편 한국어 학습 사전인 『외국인을 위한 한국어문법 1, 2』(2005), 『외국인을 위한 한국어 학습 사전』

4) 국립국어원의『국내외 한국어 교재 백서』(2009:12-13,1229)에 따르면 1864년부터 2009년까지 발간된 한국어 교재 수는 33개국의 3,399권에 달한다. 그중에 국내에서 편찬된 한국어 교재는 831권으로 전체 교재의 24.4%에 해당된다. 국외의 한국어 교재는 대부분 일본과 중국에서 발간된 것으로 전체 교재의 45%(1,530권)가 일본에서, 12.5%(424권)가 대만을 제외한 중국어권에서 나왔다. 이 외에도 미국(6.6%), 베트남(2.5%), 몽골(1.6%), 태국(1.5%), 러시아(1%) 등에서도 한국어 교재가 발간되었다. 전체 한국어 교재의 약 94%(2008년까지 조사 기준)가 지난 10년간 발간되어 기하급수적인 증가세를 보였다.

5) 국립국제교육원에서 운영하는 KOSNET(<http://www.kosnet.go.kr>), 재외동포재단에서 운영하는 스테디코리아(<http://www.study.korean.net>), 문화체육관광부에서 운영하는 누리-세종학당(<http://www.sejonghakdang.org>) 등이 있다.

(2006), 『외국어로서의 한국어 문법 사전(개정판)』(2006), 『(한국어 학습용) 어미조사사전』(2006)<sup>6)</sup> 등이 발간되기도 하였다.

이 장에서는 각 대학교의 부설기관에서 발간한 일반 목적의 범용 교재와 국립국어원에서 발간한 한국어 교재 가운데 연결어미 ‘-는데’를 문법 항목으로 제시한 교재를 분석의 대상으로 삼고자 한다.<sup>7)</sup> 분석 대상으로 삼은 교재는 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 분석 교재(가나다 순으로 제시함)

편찬 기관		교재
대학 기관	고려대	재미있는 한국어 1,2
	건국대	함께 배우는 건국 한국어 1,2
	경상대	한국어 1,2
	경희대	외국인을 위한 한국어 초급 1,2
	서강대	서강한국어 1,2,3
	서울대	한국어 1,2
	성균관대	배우기 쉬운 한국어 1,2
	순천향대	한국어 초급 1,2
	연세대	연세 한국어 1,2
	이화여대	이화한국어 1,2
	중앙대	알기 쉽고 재미있는 한국어 1,2
	충북대	매일 만나는 한국어 1,2
	한국외대	외국인을 위한 한국어 1,2
국립국어원		세종한국어 1,2,3,4 <sup>8)</sup>
		여성결혼이민자와 함께하는 한국어 1,2

6) 이 외에도 한국어 학습 사전으로는 『한국어 교육을 위한 한국어 연어사전』(김하수 외 2007), 『고급 한국어 학습 사전』(최종희 2013), 『학습자를 위한 한국어 유의어 사전』(조민정 외 2013) 등이 있다.

7) 각 기관에서 편찬한 통합 교재인 주 교재만을 분석의 대상으로 삼았고 워크북과 별책부록은 제외하였다.

8) 『세종 한국어 3,4』는 ‘국제 통용 한국어교육 표준 모형’의 2급 수준으로 설정하였다.

<표 1>에서 알 수 있듯이, 분석 대상으로 삼은 교재는 13개 대학교 부설기관에서 발간한 13종 27권, 국립국어원에서 편찬한 2종 6권으로, 포함 14 기관에서 발간한 15종 33권이다.

## 2.2. 문법항목의 평가 기준 설정

한국어교육 분야에서는 기존 문법교육의 문제점과 그 해결 방법, 문법 교육의 체계, 문법 교재 개발 등에 대한 연구 등이 활발히 진행되고 있다. 지금까지 교재 평가의 기준과 문법항목 설정에 대한 논의는 어느 정도 이루어졌다고 볼 수 있다.<sup>9)</sup> 그러나 교재에서 문법항목의 제시 순서나, 의미 기술의 체계, 단원의 구성 방식 등에 대한 구체적인 연구는 아직 충분히 이루어지지 않은 것으로 보인다. 교재 연구를 통해 좋은 한국어 교재를 개발하기 위해서는 이에 대한 연구도 소홀히 해서는 안 될 것이다.

이 장에서는 분석 대상인 한국어 교재에서 연결어미 ‘-는데’가 제시 형식이나 단원 구성 등에서 어떻게 처리되고 있는지 분석하고 평가하기 위하여 서종학(2001), 이해영(2001), Garinger(2002) 등을 바탕으로 하여 문법항목 평가 기준을 설정하고자 한다.

우선 서종학(2001)<sup>10)</sup>에서 제시한 평가 항목 중 본고가 관심을 두고 있는 문법항목 기준 설정과 관련 있는 항목으로 ‘문법’, ‘학습자’, ‘형식’의 내용을 보이면 <표 2>와 같다.

9) 김유정(1998)에서는 문법항목의 선정과 배열의 기준을 설정하였고, 민현식(2000)에서는 한국어 문법교육의 현황과 과제를 분석하고 한국어 교육을 위한 한국어표준문법 구축의 필요성을 논의하였다. 김제열(2001)에서는 한국어 교재의 문법 기술 현황을 분석하고 문법 기술을 할 때 고려할 사항을 제시하였고, 김재욱(2002)에서는 문법적 차이나 의미적 차이를 중심으로 문법항목을 제시해야 함을 논의하였다.

10) 서종학(2001)에서는 교재 평가 항목을 크게 ‘형식·학습자·교수법·학습내용·교육과정’의 다섯 영역으로 나누고 ‘학습내용’은 다시 ‘체계와 자료·문자와 발음·어휘·문법·학습자·교수법·형식’으로 나누었다. (서종학·이미향 2007:164-167 참조)

〈표 2〉 교재 평가 항목(서종학, 2001)

항목	내용	
문법	문형 목록이 체계적으로 제시되고 있는가?	문형 목록의 수준이 질·양적으로 적합한가?
		배열순서가 적절한가?
		문형이 다른 단원에서 조직적으로 재도입이 되고 있는가?
	새로운 문형이 도입되기 전에 연습을 위한 자료가 마련되어 있는가?	
	문법은 문장 구조를 통해 제시되어 있고 적합한가?	
	문법 교수법이 제시되어 있는가?	
	문법이 요약, 설명되고 있는가?	
	한국어의 조사, 사동, 피동, 시제, 경어법, 서법, 문장 종류 등의 문법 범주를 다루고 있는가?	
학습자	교육과정이 구체적 학습자를 대상으로 한 것인가?	
	학습자의 요구와 수준(나이, 지식, 태도 등), 학습자의 문화적 배경을 고려하고 있는가?	
형식	표현 수단(설명 언어)이 한국어인가 외국어인가 또는 혼합인가? (번역문이 있는가?)	

다음으로 이해영(2001)<sup>11)</sup>에서 문법항목 기준 설정과 관련이 있는 ‘내적 구성’ 중에서 ‘학습 내용’의 세부 항목에 있는 ‘문법’과 ‘학습 활동’의 내용을 보이면 <표 3>과 같다.

11) 이해영(2001)에서는 교재 평가 항목을 ‘교수·학습 상황 분석·외적 구성·내적 구성’으로 구별하였다. ‘교수·학습 상황 분석’에서는 ‘기관 정보·학습자·교사’에 대해 각각 세부 항목을 설정하였고, ‘내적 구성’에서는 ‘교재 구성 목표·학습 내용·학습 활동’으로 나누어 다시 각각 세분화하여 항목을 설정하였다. (서종학·이미향 2007:167-174 참조)

〈표 3〉 교재 평가 항목(이해영, 2001)

항목	내용
문법	새로운 언어 항목의 제시 및 연습을 위해 어떤 기법이 사용되었고 그것이 학습자에게 적합한가?
	문법항목이나 이를 다루는 방식은 학습자의 요구에 부합하는가?
	제시된 문법은 학습자의 숙달도에 비추어 보았을 때 적절한가?
	형식뿐만 아니라 실제적인 사용이 다루어지고 있는가?
	새로운 문법항목이 이미 배운 문법항목과 관련이 있는가?
	새로 나온 문법항목은 학습 후에 충분히 반복하고 있는가?
	문법항목에 대한 연습은 4가지 언어 영역과 연계되었고 실제적인 과제 중심으로 구성하고 있는가?
	문법을 위한 참고 부분이 있어 자습, 개별 학습 등에 적절한가?
학습활동	학습 목표가 학습자에게 명확하게 제시되어 있어 학습자가 학습의 주도성과 책임감을 갖도록 하는가?
	학습자들을 위한 학습 기술이나 학습 전략 개발에 도움이 되는 학습 활동을 제안하고 있는가?
	자가 점검 평가를 통해 자신의 학습을 반추할 기회가 있는가?
	언어의 네 가지 기능과의 통합 활동을 제안하고 있는가?

마지막으로 Garinger(2002)에서는 ESL 교과서 선정을 위한 평가기준을 네 가지 범주에 따라 제시하고 있는데<sup>12)</sup>, 여기서 문법항목 기준 설정과 관련이 있는 내용을 보이면 다음의 <표 4>와 같다.

12) Garinger(2002)에서는 ESL 교과서 선정을 위한 평가 기준을 ‘교육 프로그램과 수업과의 부합성, 교재에 제시되어 있는 언어 기능, 교재 내의 연습 문제와 활동, 실제적 고려 사항’의 네 가지 범주에 따라 제시하고 있다.

〈표 4〉 교재 평가 항목(Garinger, 2002)

항목	내용
문법	교재에서 제시된 코스 목표의 수는 충분한가?
	교재는 학습자의 문화적 배경과 흥미도를 반영하고 있는가?
기능	교재에 제시된 언어 기능들은 코스에 적합한가?
	교재는 학습자들이 이러한 언어 기능들을 습득할 때 적절한 가이드를 제공하고 있는가?
연습문제 와 연습활동	교재의 연습문제와 연습활동은 학습자의 언어 발달을 촉진하는가?
	통제된 연습문제와 자유로운 연습문제가 균형을 이루고 있는가?
	학습자가 이미 학습한 내용을 강화하고 단순한 것에서 좀 더 복잡한 것으로서의 발달을 나타내고 있는가?
	연습문제와 연습활동이 지속적으로 학습자의 동기를 유발하고 자극하기 위해 다양한 형식으로 이루어져 있는가?

본고에서는 위의 연구들을 종합적으로 받아들여 문법항목 평가 기준을 제시하면 다음의 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 문법항목 평가 기준<sup>13)</sup>

항목	내용
(가) 학습 단계	문형 목록의 수준이 질·양적으로 적합한가?(+)14)
	제시된 문법은 학습자의 숙달도에 비추어 적절한가?(+)
	교재에 제시된 언어 기능들은 코스에 적합한가?(+)
(나) 제시 형식	표현 수단(설명 언어)이 한국어인가 외국어인가 또는 혼합인가?(+)
	새로운 언어 항목의 제시를 위해 어떤 기법을 사용하였고 그것이 학습자에게 적합한가?(+)

13) 본고에서는 서종학(2001), 이해영(2001), Garinger(2002)에서 제시한 문법항목 평가 기준 중에 학습 단계, 제시 형식, 문법항목 기술, 제시 순서, 예문, 연습 활동과 관련 있는 항목을 중심으로 공통적으로 제시한 내용을 선별하여 그 기준을 설정하였다.



(다) 문법 기술	문법을 요약, 설명하고 있는가?(ㄱ)
	문법항목이나 이를 다루는 방식은 학습자의 요구에 부합하는가?(ㄴ)
	기능을 습득할 때 학습자에게 적절한 가이드를 제공하고 있는가?(ㄷ)
(라) 제시 순서	문법목록의 배열순서가 적절한가?(ㄱ)
	새로운 문법항목이 이미 배운 문법항목과 관련이 있는가?(ㄴ)
	교재에서 제시된 코스 목표의 수는 충분한가?(ㄷ)
(마) 예문	· 문법은 문장 구조를 통해 제시되고 그것이 적합한가?(ㄱ)
	· 학습자의 요구와 수준(나이, 지식, 태도 등), 학습자의 문화적 배경을 고려하고 있는가?(ㄱ)
	· 형식뿐만 아니라 실제적인 사용을 다루고 있는가?(ㄴ) · 문법을 위한 참고 부분이 있어 자습, 개별 학습에 적절한가?(ㄴ)
(바) 연습 활동	· 학습 전략 개발에 도움이 되는 학습 활동을 제안하고 있는가?(ㄴ)
	· 언어의 네 가지(말하기, 듣기, 쓰기, 읽기) 기능과의 통합 활동을 제안하고 있는가?(ㄴ)
	· 학습자가 이미 학습한 내용을 강화하고 단순한 것에서 좀 더 복잡한 것으로서의 발달을 나타내고 있는가?(ㄷ) · 연습활동이 학습자의 동기를 유발하고 자극할 수 있는 다양한 형식으로 이루어져 있는가?(ㄷ)

### 3. 문법항목 ‘-는데’의 분석 및 평가

이 장에서는 앞서 제시한 <표 5>의 문법항목 평가 기준을 바탕으로 하여 한국어 교재에서의 ‘-는데’를 항목별로 다음과 같이 분석하고 평가하고자 한다.

14) 서종학(2001)을 (ㄱ), 이해영(2001)을 (ㄴ), Garinger(2002)를 (ㄷ)로 제시한다.

### 1) ‘-는데’의 제시 방식

- ① (가)의 항목을 통해서는 ‘-는데’가 한국어교재 1급~6급의 전체 구성에서 어느 학습 단계에 분포하는지를 분석하고 평가한다.
- ② (나)의 항목을 통해서는 ‘-는데’와 결합하는 형태소를 어떻게 제시하고 있는지를 분석하고 평가한다.
- ③ (다)의 항목을 통해서는 각 교재에서 ‘-는데’의 의미 기능 기술이 어떻게 되어 있는지를 분석하고 평가한다.
- ④ (라)의 항목을 통해서는 각 교재에서 ‘-는데’의 의미 기능 제시 순서를 분석하고 평가한다.

### 2) ‘-는데’의 단원 내적 구성

- ① (마)의 항목을 통해서는 각 교재에서 ‘-는데’의 의미 기능 기술과 예문의 적절성을 분석하고 평가한다.
- ② (바)의 항목을 통해서는 각 교재에서의 연습활동이 ‘-는데’의 의미를 이해하는 데 체계적이고 유의미한 활동인지를 분석하고 평가한다.

## 3.1. ‘-는데’의 제시 방식

### 3.1.1. ‘-는데’의 학습 단계

분석 대상인 한국어 교재에서 ‘-는데’가 한국어 교육 단계인 초급 1, 2와 중급 1, 2, 고급 1,2 중에 어느 학습 단계에서 교수·학습되고 있는지를 분석한 결과를 보이면 다음의 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 교재별 ‘-는데’의 학습 단계<sup>15)</sup>

편찬	초급 1			초급 2			중급 1		
	초반 16)	중반	후반	초반	중반	후반	초반	중반	후반
T1					√	√			
T2				√					
T3			√	√					
T4						√			
T5						√	√	√	√
T6				√	√				
T7				√		√			
T8					√				
T9				√	√				
T10			√	√√√					
T11					√				
T12			√	√ √					
T13				√ √					
T14				√ √					
T15					√ √				
합계	0	0	3	14	7	4	1	2	0

〈표 6〉에서 알 수 있듯이 분석 대상인 교재 15종 중에 문법항목으로서 ‘-는데’를 한 과에서만 제시한 교재는 4종이 있다. 그중에 초급 2의 초반부에만 제시한 교재는 1종, 초급 2의 중반부에만 제시한 교재는 2종, 초

15) 〈표 6〉에서 각 급의 교재를 다시 초반, 중반, 후반으로 분류한 이유는 각 기관의 교재의 전체 구성을 삼등분하였기 때문이다. 예를 들어 한 급의 교재가 모두 20과로 이뤄진 경우 1-7과는 초반, 8-14과는 중반, 15-20과까지는 후반으로 나누어 제시한 결과이다.

16) 분석 대상인 한국어 교재 1-6급 전체를 대상으로 하였고 다시 연결어미 ‘-는데’가 목표 문법항목으로 제시된 과정(급수)의 교재를 분석한 결과이다.

급 2의 후반부에만 제시한 교재는 1종이 있다. 두 과에 걸쳐 제시한 교재는 8종이 있는데, 이 중에 초급 1의 후반과 초급 2의 초반에 걸쳐 제시한 교재는 1종, 초급 2의 초반부에 제시한 교재는 2종, 초급 2의 초반부와 중반부에 걸쳐 제시한 교재는 2종, 초급 2의 초반부와 후반부에 걸쳐 제시한 교재는 1종, 초급 2의 중반부에 제시한 교재는 1종, 초급 2의 중반부와 후반부에 걸쳐 제시한 교재는 1종이 있다. 세 과에 걸쳐 제시한 교재는 1종이 있는데, 초급 1의 후반부와 초급 2의 초반부에 걸쳐 제시하였다. ‘-는데’를 네 과에 걸쳐 제시한 교재는 2종이 있는데, 초급 1의 후반부와 초급 2의 초반부에 걸쳐 제시한 교재는 1종, 초급 2의 후반부와 중급 1의 초반과 중반에 걸쳐 제시한 교재는 1종이 있다.

이상에서 알 수 있듯이 분석 대상인 교재에서 나타나는 ‘-는데’의 학습 단계를 분석한 결과 교재마다 상이한 부분은 있으나 초급 2 교재의 초반이나 중반에서 주로 다루어지고 있다.

국립국어원(2002:1189-1192)의 연결어미 빈도수 조사에 따르면 한국인이 사용하는 연결어미 ‘-는데’의 사용 빈도가 높음을 알 수 있다. 문어에서 나타나는 ‘-는데’는 전체 연결어미 중에서 12번째, 구어에서도 5번째로 사용 빈도가 높은 것으로 나타났다. 한국어 교육의 목적이 외국인 화자의 의사소통 신장이라는 점에서 기능중심범주를 상위로 하여 문법항목을 선정하는 것이 마땅할 것이다. 따라서 한국어 학습자의 원활한 의사소통을 위해 사용빈도가 높은 어휘나 문법·표현을 우선적으로 교수하는 것이 필요하다. 또한 국립국어원(2012:33)에서 문법항목으로서의 ‘-는데’는 초급 학습 단계<sup>17)</sup>에서 교육해야 할 연결어미로 제시되어 있다는 점에서 한국어 교재에서 ‘-는데’의 학습 단계는 초급 2에서부터 다루어지는 것이 적절하다고 생각된다.

17) 김제열(2001:118)에서 문법 요소 선정 기준을 통해 ‘-는데’는 초급 단계에서 교육에 알맞은 문법 요소로 정하였다. 이효정(2001:238-239)은 실제 학습자 발화를 통해 담화에서 사용되는 연결어미를 조사한 결과 전체 문장 중에서 ‘-는데’가 발화된 문장이 두 번째로 높게 나타났다고 보고하고 있다.

## 3.1.2. ‘-는데’의 제시 형식

교재의 교수요목(교재 구성, 내용 구성)을 보면 각 단원의 주제, 기능, 목표 문법 등에 대한 교재의 전체적인 흐름을 파악할 수 있다. 따라서 교수요목에서의 목표 문법항목 제시 형식과 단원 내에서의 목표 문법항목 제시 형식을 살펴보고 한국어 교육에서 효율적인 문법항목의 제시 형식을 논의하고자 한다. 교수요목과 단원 내에서 문법항목으로서 ‘-는데’의 제시 형식이 어떠한가를 살펴본 결과는 다음의 <표 7>과 같다.

&lt;표 7&gt; 교재별 ‘-는데’의 제시 형식

교재	교수요목에서 목표 문법항목 ‘-는데’ 제시 형식	단원 내에서 목표 문법항목 ‘-는데’ 제시 형식
T1	-는/(으)ㄴ데 <sup>18)</sup>	
T2	-는데	A-(으)ㄴ데/ V-는데/ N인데
T3	-(으)ㄴ데 <sup>1</sup> 2/-는데 <sup>1</sup> 2	
T4	-는데/(으)ㄴ데	동작동사 는데/ 상태동사 (으)ㄴ데
T5	형용사-은데, 동사-는데 ①, -인데, -은/는데 ②, ③	
T6	A-(으)ㄴ데, V-는데, N인데 1, 2	
T7	-(으)ㄴ데/는데 (배경, (대조)	-(으)ㄴ데/는데
T8	Vst+는데/ Ast+-(으)ㄴ데	
T9	A/V+-(으)ㄴ데/는데/N+(이)ㄴ데(제시), (대조)	A/V+-(으)ㄴ데/는데/ N+(이)ㄴ데
T10	-는데/-은데, -는데(+의문형), -는데(도입), -는데(+명령형)	-는데, -은데/ -는데, -은데/ㄴ데 <sup>1</sup> 2 3
T11	-(으)ㄴ/는데	A/V+(으)ㄴ데/는데
T12	A-(으)ㄴ데// V-는데// N인데 ①, ②, ③	
T13	-는/(으)ㄴ데 (대조)(배경, 이유)	-는/(으)ㄴ데
T14	DVst(으)ㄴ데, AVst는데	
T15	-는데/(으)ㄴ데	

18) T1교재 교수요목에서 ‘-는/(으)데’로 표기한 오류가 있다.

<표7>에서 알 수 있듯이 분석 교재 15종 중에 단원 구성과 단원 내에서 ‘-는데’의 제시 형식이 같은 교재가 12종, 제시 형식이 다른 교재가 3종이 있다. 단원 구성에서 ‘-는데’의 의미 기능을 제시한 교재는 4종이 있는데 그중에 후행하는 절의 서법과 기능에 따라 ‘-는데’를 제시한 교재가 1종이 있다. 단원 구성과 단원 내에서 모두 ‘-는데’와 제약되는 형태가 제시된 교재가 5종이 있는데 동사를 V로, 형용사를 A로 제시한 교재는 3종, 동사를 Vst로 형용사를 Ast로 제시한 교재는 1종, 동사를 AVst로 형용사를 DVst로 제시한 교재는 1종이 있다. 그중에서 동사를 먼저 제시한 교재는 1종, 형용사를 먼저 제시한 교재는 4종이 있다. 단원 내에서만 ‘-는데’와 제약되는 형태가 제시된 교재가 3종이 있는데 동사를 V로, 형용사를 A로 제시한 교재는 2종, 동사를 동작동사로 형용사를 상태동사로 제시한 교재는 1종이 있다. 이와는 달리 ‘-는데’와 제약되는 형태를 제시하지 않은 교재는 7종이 있다.<sup>19)</sup>

한편 ‘-는데’의 이형태를 ‘-(으)ㄴ데’로 제시한 교재가 13종, ‘-은데’로 제시한 교재는 2종이 있다. 그리고 ‘-는데’와 공기하기 어려운 형태인 명사 N을 제시한 교재는 4종이 있다. 그중에 ‘N+(이)ㄴ데’로 제시한 교재는 1종, ‘N인데’로 제시한 교재는 3종이 있다. 이와는 달리 ‘인데’를 ‘-는데’와 분리하여 다른 단원에서 독립적으로 제시한 교재는 1종이 있다. 또한 ‘-는데’와 제약되는 형태에 따라 분리하여 다른 단원에서 독립적으로 제시한 교재는 1종이 있다. 그리고 ‘-는데’의 의미 기능이나 후행절의 서법에 따라 ‘-는데’, ‘-는데2’ 나 ①, ②, ③ 등의 번호로 제시한 교재는 5종이 있다.

한국어교육 초급 과정의 교재에서 연결 어미를 제시할 때는 형태적인

19) T5교재에서는 처음 제시되는 ‘-는데’는 ‘형용사-은데/ 동사-는데’로 ‘-는데’와 제약되는 형태가 제시되었고 다른 의미 기능의 ‘-는데’는 제약되는 형태가 제시되지 않았다.

제약을 보여주는 것이 필요하다. 왜냐하면 모어 화자와는 달리 한국어의 직관이 없는 외국인 학습자에게 ‘-는데’의 형태적인 제약을 명시적으로 보여줄 수 있기 때문이다. 그리고 초급 학습자에게는 ‘-는데’와 결합하는 시제 형태소에 대한 형태적 제약도 제시해 줄 필요가 있다. 예를 들어 ‘A-(으)ㄴ데, V-는데, N(이)ㄴ데, A/V-았/었는데’ 등과 같이 ‘-는데’의 형태적인 제약을 보여준다면 문법 용어를 사용하지 않아도 ‘-는데’와 결합하는 형태적 제약을 학습자가 명료하게 알 수 있다. 물론 언어마다 형용사와 동사의 개념과 범주가 달라서 학습자의 배경에 따라 혼란을 가져올 수 있는 점도 배제할 수는 없다. 그러나 본 연구자의 한국어교육 현장의 경험에 따르면 ‘-는데’의 형태적인 제약을 학습자에게 제시한 것이 그렇지 않은 것보다 더 효과적이었다.<sup>20)</sup>

### 3.1.3. ‘-는데’의 의미 기능과 제시 순서

분석 대상 교재에서 ‘-는데’의 의미 기능 기술과 제시 순서에 대해 분석한 결과를 보이면 다음의 <표 8>과 같다.

20) 이러한 결과는 본고가 성균어학원에서 2013년5월~2014년4월까지 수강한 초급 100명, 중급, 30명, 고급 60명의 한국어 학습자에게 문법항목이 제약되는 형태를 제시하는 것과 제시하지 않은 것 중에 어느 것이 더 효율적인지를 질문한 결과이다. 한국어 학습자의 한국어 숙달도와 상관없이 모든 학습자가 문법항목의 형태적인 제약을 제시해주는 것이 효율적이라고 답변하였다.

〈표 8〉 교재별 ‘-는데’의 의미 기능과 제시 순서<sup>21)</sup>

교재	대조(대립)	상황	배경	이유	정보	환경	도입	설명
T1	① <sup>22)</sup>	②				②		
T2	①	①						
T3	①	②						
T4		①	①					
T5								
T6	②	①	①					
T7	②		①					
T8	①			①				①
T9	②	①	①					
T10	①	④			②		③	
T11		①	①					
T12	①		②		③			
T13	①		②	②				
T14 <sup>23)</sup>						①/②	①/②	
T15	②		①					
합계	11	8	8	2	2	2	2	1

<표 8>에서 볼 수 있듯이 분석 대상 교재에서 제시된 ‘-는데’의 의미 기능은 ‘대조 또는 대립, 상황, 배경, 이유, 정보, 환경, 도입, 설명’으로 8가지로 나타났다.<sup>24)</sup> 분석 대상 교재에서 나타난 ‘-는데’의 의미 기능을 빈도

21) <표 7>에서 기술된 ‘-는데’의 의미는 분석 대상인 교재에서 기술된 ‘-는데’의 의미 기능을 최대한으로 한 분석의 결과이다.

22) ①, ②, ③은 각 교재에서 기술한 의미 기능의 제시 순서를 의미한다.

23) T14교재는 ‘-는데’와 제약되는 형태에 따라 두 과에 걸쳐 걸쳐 제시하였고 그 의미 기능을 두 과에서 동일하게 기술하고 있다...

24) 지금까지 국어학계에서 논의된 ‘-는데’의 의미는 ‘설명, 배경, 상황, 반대’ 등이다. ‘설명’으로 본 연구는 주시경(1910), 최현배(1937), 서정수(1973), 허웅(1995), 김승곤(1981),



수로 보면 ‘대립>상황, 배경>이유, 정보, 환경, 도입>설명’순이다.

‘-는데’의 의미 기능을 단원 구성에서 문법 용어로 간략하게 제시하였거나 단원 내에서나 부록에서 의미를 기술한 교재는 모두 14종이 있다. 그중에 ‘-는데’의 의미 기능을 ‘대립, 상황, 정보, 도입’으로 4가지로 범주화하여 기술한 교재는 1종, ‘대립, 상황, 환경’, ‘대립, 이유, 설명’, ‘대립, 상황, 배경’, ‘대립, 배경, 이유’, ‘대립, 배경, 정보’로 3가지로 범주화하여 기술한 교재는 6종, ‘대립, 상황’, ‘대립, 배경’, ‘상황, 배경’, ‘환경, 도입’으로 2가지로 범주화하여 기술한 교재는 7종이 있다. 분석 대상 교재 중에 ‘-는데’의 의미 기술이 일치하는 교재는 그 의미 기능을 ‘대립과 상황’으로 본 2종의 교재, ‘대립과 배경’으로 본 2종의 교재, ‘상황과 배경’으로 본 2종의 교재, ‘대립, 상황, 배경’으로 본 2종의 교재가 있다. 이와는 달리 단원 구성과 단원 내에서 ‘-는데’의 의미 기능에 관한 기술이 없는 교재는 1종이 있다.

‘-는데’의 의미 기능을 한 과에서 네 과에 걸쳐 기술한 교재 14종 중에 제시 순서가 있는 것이 9종, 한 과에서 모두 제시한 교재는 5종이 있다. 먼저 ‘-는데’의 의미 기능 제시 순서를 살펴보면 ‘대립’의 의미 기능을 먼저 제시한 교재는 7종, ‘배경’의 의미 기능을 먼저 제시한 교재는 6종, ‘상황’의 의미 기능을 먼저 제시한 교재는 5종, ‘이유, 환경, 도입, 설명’의 의미 기능을 먼저 제시한 교재는 1종이 있다.

이상에서 알 수 있듯이 분석 대상 교재에서 ‘-는데’의 제시 순서나 의미 기능 범주가 다양하게 나타나는데, 이것은 ‘-는데’가 가지는 포괄적인 의미 속성에 기인한 것으로 보인다. 그러면 지금부터 분석 대상 교재에서

---

전혜영(1989), 최재희(1989), 무건위(1999), ‘배경’의 의미로 본 연구는 이기동(1979), 남기심·고영근(1985), 장경희(1995), 이은경(1996, 1999), ‘상황’으로 본 연구는 김용석(1981), 이익섭·임홍빈(1983), 정정덕(1986), 김영희(1987), 서정수(1973, 1994), 이창덕(1994), 윤평현(1999), 전영옥·남길원(2005), ‘반대’로 본 연구는 박승민(1935), 양인석(1972) 등이 있다.

제시하고 있는 ‘-는데’의 의미 기능을 살펴보면서 초급 학습자에게 유용한 의미 기능 기술에 대해 논의하도록 하겠다.

첫째, 분석 대상 교재 중 ‘-는데’의 의미 기능을 ‘이유’로 기술한 교재는 2종이 있다. 이는 ‘-는데’가 가지는 여러 의미 기능 중에서 ‘이유’를 그중 하나로 본 연구를 참고한 결과로 보인다. 이희자·이종희(1999), 김지혜(2004), 손재은(2007) 등이 ‘이유’를 ‘-는데’의 의미 기능 중의 하나로 본 대표적 연구라 할 수 있다. 이를 살펴보면 ‘-는데’의 의미 기능 중에 하나를 ‘이유’로 보고 ‘-니까’와 동일시하거나 관련지어 설명하고 있다. 이들 연구 중 손재은(2007: 196)에서는 보통 교육기관에서 ‘-니까’가 ‘-는데’에 선행 학습되기 때문에 이를 도입으로 사용하는 것도 교수의 한 방법이 될 수 있다고 보고 있다. ‘-니까’와 ‘-는데’가 동일한 의미의 연결어미라 할 수 없지만 초급 단계에서는 그 의미 차이를 구분하여 설명하는 것은 바람직하지 않다고 본 것이다. 그러나 ‘-는데’ 의미 기능을 ‘-니까’와 같은 ‘이유’로 보면 다음 예를 설명하기 어렵게 된다.

(1) ㄱ. 비가 오니까 우산을 가지고 가세요.(갑시다)

ㄴ. 비가 오는데 우산을 가지고 가세요.(갑시다)

(2) ㄱ. 밥을 먹으니까 배가 안 고프니다.

ㄴ. \*밥을 먹는데(√먹으니까/먹어서) 배가 안 고프니다. (초급)<sup>25)</sup>

위에서 볼 수 있듯이 (1 ㄱ, ㄴ)에서는 ‘-니까’와 ‘-는데’가 대치 가능하나 (2 ㄱ, ㄴ)에서는 그렇지 못하다. 초급 학습자에게 ‘-니까’와 ‘-는데’의 의미 차이를 설명하지 않으면 학습자는 ‘-는데’보다 선행 학습되어진 이유의 연결어미 ‘-니까’와 동일하게 이해하여 ‘-는데’의 의미 기능을 ‘이유’

25) (2 ㄴ)은 초급 학습자의 오류 문장이다.

로 인식하고 ‘-니까’와 대치시키는 오류를 범하게 된다.<sup>26)</sup> 이정희(2002: 77)에서도 ‘-는데’는 초·중·고급에 걸쳐 오류가 지속적으로 나타나는데 그 이유를 원인이나 이유를 설명하는 ‘-아/어서’, ‘-(으)니까’ 구문과의 혼동 때문인 것으로 보았다. 그러나 ‘-는데’는 후행절의 제안이나 명령에 앞서 그것의 ‘도입’으로 선행절에 쓰이는 것이므로 ‘-니까’와는 통사적인 제약에서 뚜렷이 구별된다.<sup>27)</sup> 따라서 ‘-는데’의 의미 기능을 이유로 보는 것은 적절한 기술이라고 보기 어렵다.

둘째, 분석 대상 교재 중에서 ‘-는데’의 의미 기능을 ‘대조’나 ‘대립’으로 보고 가장 먼저 기술한 교재는 7종이 있다. 이러한 가장 큰 이유는 교수와 학습의 측면에서 쉽게 접근할 수 있기 때문인 것으로 보인다. 그러나 ‘-는데’의 의미를 ‘대조’나 ‘대립’으로 먼저 제시하면 ‘-는데’의 다양한 의미 기능을 단절적으로 받아들여 제대로 이해하는 데 장애 요인으로 작용할 수 있다. 또한 말뭉치를 대상으로 추출한 ‘-는데’의 의미 빈도를 분석한 최근의 연구 결과와도 일치하지 않는다.<sup>28)</sup> 대부분 한국어 학습자가 ‘-는데’의 중심 의미인 ‘배경’이나 ‘상황’에 대한 인식이 정확하지 않아 ‘-는데’의 사용에서 다른 의미 관계를 나타내는 연결 어미로 대치하는 경우가 많다. 김수정(2003)에서 연결 어미를 위계화할 때 국어 텍스트의 사용 빈도를 기초로 하고 학습자의 연결 어미 사용 빈도, 접속문 오류율 등을 참조하여 연결 어미의 위계를 재조정할 필요가 있다고 하였다. 이러한 점을

26) 분석 대상 교재에서는 이유의 연결어미 ‘-아/어서’나 ‘-(으)니까’가 ‘-는데’보다 앞서 제시되고 있다.

27) 백봉자(2006:174)에서 ‘-는데’가 이유를 나타내는 ‘-니까’와 같은 뜻으로 쓰이고 있는 것처럼 보이지만 단지 청자가 후행절이 정보를 쉽게 받아들이도록 하기 위한 설정일 뿐이라고 보았다.

28) 이소현(2012:118-119)에서 ‘-는데’의 의미 사용 빈도 분포를 세종말뭉치를 대상으로 밝혔다. 그 결과 ‘-는데’의 의미는 ‘상세설명>배경>환경>연결>대조 연속>양보’의 사용 빈도순으로 나타났다. ‘상세설명과 배경’의 의미가 전체 사용 빈도의 55%를 차지하였다.

고려하여 다양한 의미 기능이 있는 ‘-는데’는 사용 빈도가 높은 중심 의미부터 제시하고 학습 단계에 맞추어 의미·화용적 관계를 확장시켜 가면서 제시하는 것이 효율적이라고 할 수 있다.

셋째, 분석 대상 교재 중에는 ‘상황과 배경’, ‘상황과 환경’으로 의미 기술을 한 후에 둘을 한 번에 제시한 교재는 5종이 있다. 이는 ‘상황, 배경, 환경’의 의미가 모호하여 그 의미를 명확하게 구분하기 어려운 점에 기인한 것으로 보인다. 이를 분석 대상 교재에서 영어로 번역한 것을 살펴보면 교재별로 다양하게 기술이 되어 학습자가 그 의미를 파악하는 데 어려움을 느낄 수 있다. 따라서 한국어 교육에서 문법항목으로서 ‘-는데’의 의미 기능을 어디까지 범주화하여 어떻게 기술할지에 대하여 한국어 교육용 표준 문법항목 기술이 필요하다고 할 수 있다.

넷째, 분석 대상 교재 중에는 ‘-는데’의 의미 기능 기술이 전혀 제시되지 않은 교재가 있다. 이와 같은 교재로 배우는 학습자는 예문과 연습문제만으로 ‘-는데’의 의미 기능을 이해해야 하는데, 이는 교사가 ‘-는데’의 의미 기능을 어떻게 보느냐 따라 주관적으로 교수될 수 있다는 문제점과 학습자 주도적으로 개별 학습을 하는 데 적절하지 못하다는 문제점이 있다. 따라서 ‘-는데’의 의미 기능을 학습자가 충분히 익힐 수 있도록 한국어 교재의 본문에서 의미 기술이 이루어져야 한다. 또한 ‘-는데’의 의미 기능에 대해 교수자가 일관성 있게 교수하기 위해서는 한국어 교육용 문법항목의 표준화된 교수 지침서가 필요하다고 할 수 있다.

다섯째, 분석 대상 교재 중에는 ‘-는데’의 의미 기능을 한 과에서 모두 제시한 교재가 있다. 이는 학습자의 숙달도를 고려하지 않은 것으로 한국어가 아직 익숙하지 못한 초급 학습자에게 선행절과 후행절의 관계에 따라 다양한 의미 기능으로 실현되는 ‘-는데’를 한 번에 모두 제시하는 것은 학습자에게 부담을 주는 것이다.<sup>29)</sup> 의미 기능이 다양한 ‘-는데’는 순차적으로 몇 과에 걸쳐 제시하는 것이 학습자의 이해도와 교수의 효율성을 높

일 수 있다. 또한 제시 단계가 연속적으로 구성되는 것이 그렇지 않은 것보다 학습자 측면에서 이해하는 데 효과적이다. 학습의 휴지가 길어지면 습득을 방해하는 요인으로 작용하기 때문이다. 이러한 점을 고려하면 ‘-는데’는 초급 2에서부터 의미 기능별로 분류하여 몇 과에 걸쳐 순차적, 연속적으로 제시하는 것이 효율적이라고 하겠다.

여섯째, 분석 대상 교재 중에 후행절의 서법에 따라 ‘-는데’의 의미 기능을 제시한 교재는 1종이 있다. 이는 명시적으로 나타나는 통사적인 구조에 따라 ‘-는데’의 다양한 의미 기능을 제시하는 방식으로 초급 학습자가 ‘-는데’의 의미 기능을 이해하는 데 효과적인 방법이라고 할 수 있다.

한편 학습자 측면에서 ‘-는데’의 의미 기능에 따라 선행 학습되어진 다른 문법항목으로 대체가 가능하다는 점에서 ‘-는데’의 사용을 회피하는 경우를 흔히 볼 수 있다. 이에 초급에서만 교수할 것이 아니라 중급, 고급 단계에서도 ‘-는데’를 담화 상황과 맥락에서 적절하게 사용할 수 있도록 지속적으로 교수할 필요가 있다. 이러한 점에서 ‘-는데’의 의미 기능 중에 초급 2 단계에서 교수할 범주와 중급, 고급의 학습 단계에서 교수할 범주를 세분화하여 각 학습 단계에 맞게 활용할 수 있는 교재를 개발할 필요가 있다고 생각한다.

한국어 교육에서 ‘-는데’의 의미 기능에 대한 관점은 국어학계에서의 관점과 다른 측면이 있다. 국어학계에서는 ‘-는데’의 의미 기능을 하나의 기본 의미를 가진 것으로 보고 그 외의 다양한 의미 기능을 포괄적으로 제시하는 반면에, 한국어 교육에서는 ‘-는데’가 가지는 다양한 의미 기능을 세분화하여 개별적으로 제시한다. 그리고 후행절을 중심으로 선행절

29) 김유정(1997:141-142)에서 언어 교육 측면에서 문법 교육의 원리를 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 학습자의 숙달도를 고려해야 한다. 둘째, 의사소통적이어야 한다. 셋째, 한 번에 하나가 이루어져야 한다. 넷째, 재미있어야 한다. 다섯째, 적절한 피드백이 제공되어야 한다.

의 의미를 규정하여 ‘-는데’의 의미 기능을 제시하고 있는 것이 특징이다.

그러나 국어학계에서만뿐만 아니라 한국어 교육에서도 연구자에 따라 ‘-는데’의 의미 분류 기준과 기술이 다양하게 나타난다. 이처럼 같은 문법 항목의 해석과 기술이 상이함에 따라 한국어를 학습하는 학습자와 교수자 모두에게 혼란을 주는 면이 있다. 외국어 교육에서는 체계적인 교수 전략으로 문법항목을 간결한 규칙으로 범주화하는 것이 효율적이다. 따라서 ‘-는데’의 의미 기능을 한국어교육 현장에서 효율적으로 활용할 수 있도록 그 의미 기능을 범주화하여 표준화된 기술 기준을 제시하는 것이 시급하다고 하겠다.

국립국어원(2013:237, 241)에서 제시한 ‘-는데’의 의미 기능에 관한 기술을 살펴보면 다음과 같다.

1. 뒤 절의 사실에 대해 앞 절이 배경이 되거나 상관되는 상황으로 제시됨을 나타낸다. 뒤 절에서 서술하거나 질문하거나 시키거나 제안하기에 앞서서 관련 배경이나 상황을 설명할 때 주로 사용한다.
2. 앞 절의 내용과 다른 상황이나 결과가 뒤 절에 이어짐을 나타낸다. 대조되는 두 가지 사실을 말할 때 사용한다.

위에서 알 수 있듯이 ‘-는데’의 의미 기능 기술이 모호하며 후행하는 절의 서법과 관계없이 한 곳에 제시되고 있다. 또한 ‘-는데’의 다양한 의미 기능을 어떤 순서로 제시할지에 대한 기술이 분명하게 드러나지 않고 있다.<sup>30)</sup>

본고에서는 국립국어원(2013)에서 제시한 ‘-는데’의 의미 기능을 세분화하여 다음과 같이 제안하고자 한다. 초급 학습자에게 ‘-는데’의 의미 기

30) 국립국어원(2013)과 본고에서 ‘-는데’와 제약되는 형태소 제시 방식에서 다음과 같은 차이점이 있다. 즉 국립국어원(2013)에서는 ‘-는데’의 형태적인 제약을 문법 용어로 설명하여 제시하였고 본고에서는 ‘V-는데, A-(으)는데’ 등과 같이 제시하였다.

능 중에 중심의미인 ‘배경’이나 ‘상황’을 먼저 제시하고 ‘대립’의 기능을 뒤에 제시하는 것이 합리적이라고 생각한다. 또한 후행절의 서법에 따라 통사 구조를 나누어 제시함으로써 초급 학습자의 이해를 돕고자 한다. 따라서 초급 2과정에서는 ‘-는데’의 의미 기능을 <어떤 것을 설명하거나 소개하기 위한 일반적인 배경이나 상황을 제시→제안이나 명령에 앞서 관련이 있는 배경이나 상황을 제시→질문에 앞서 질문과 관련이 있는 배경이나 상황을 제시→선행절과 후행절의 내용이 대립>과 같이 범주화하여 제시할 것을 제안한다.

### 3.2. ‘-는데’의 단원 내적 구성

이 장에서는 분석 대상 교재에서 ‘-는데’의 단원 내적 구성을 예문의 유형, 연습활동 등으로 세분화하여 분석하고 평가하겠다.

#### 3.2.1. 예문의 유형

목표 문법항목의 문법 설명을 위한 본보기나 용례가 되는 문장을 예문이라고 한다. 문법항목의 제시 형식이 형태적인 면을 고려한 것이라면 예문은 통사적인 면을 고려한 것으로 문장의 차원에서 문법항목이 어떻게 활용되고 있는지를 보여준다. 특히 한국어 교육에서 목표 문법에 부합하는 최적화된 예문은 개별적인 문법항목이 문장에서 어떻게 구조화되는지를 단면적으로 보여준다. 이런 점에서 문법항목이 구조화된 예문을 분석하여 적합한 예문을 추출하는 것은 의의가 크다고 할 수 있다.

예문의 유형에 대하여 ‘예문의 내용이나 형식이 적절한지, 학습자의 숙달도를 고려한 것인지, 실질적인 내용인지, 개별 학습이 가능한지’ 등의 관점에서 평가한 결과 다음과 같은 문제점을 찾을 수 있었다.

첫째, 예문이 문장이 아니라 어절의 형태로 제시한 경우

(3) 작은데, 좋은데, 먹는데

(3)처럼 어절의 형태로만 제시하는 것은 문법항목이 문장에서 어떻게 구조화되는지를 보여주지 못한다. 그리고 연결어미는 절과 절을 연결하여 복합문을 구성하는 접속의 기능을 하는 전형적인 문법 요소이다. 따라서 연결어미인 문법항목을 나타내는 예문은 어절의 형태가 아닌 통사적인 구조로 명시화되어야 한다.

둘째, 같은 교재에서 한 예문에 사용된 표현이 다른 예문에서 중복 사용된 경우

(4) ㄱ. 부탁이 있는데 시간 있어요?

ㄴ. 부탁이 있는데 들어주실 수 있으세요?

학습자의 의사소통 능력 신장을 위해서는 다양한 어휘와 표현이 제공되어야 한다. 특히 선행절과 후행절의 의미 관계에 따라 여러 의미 기능을 가지는 ‘-는데’의 사용 환경을 다양하게 제시함으로써 학습자의 이해를 높일 수 있다.

셋째, 교재에서의 의미 기능 기술과 예문 간에 관련성이 적은 경우

(5) ㄱ. 감기에 걸렸는데 차가운 음식을 먹는 것은 좋지 않아요.

교재의 해당 부분에서 ‘-는데’의 의미 기능을 ‘대립’으로 기술하였는데



(5)의 예가 과연 ‘대립’의 의미 기능을 보여 주고 있는 것인지 의문이다. 오히려 선행절인 ‘감기에 걸렸는데’가 후행절인 ‘차가운 음식을 먹는 것은 좋지 않아요.’의 배경이나 상황을 설명한 것이나 청자에게 제안이나 요청을 하기 전에 그것의 근거가 되는 배경이나 상황을 제시하는 예로 보인다.

넷째, 처음으로 제시되는 예문이 학습 단계에 부합하지 않는 경우

- (6) ㄱ. 20분을 기다렸는데 아직 버스가 안 와요.  
 ㄴ. 서울은 8월이 더운데 도쿄는 언제 더워요?

(6)의 예는 ‘-는데’와 제약되는 과거 형태와 불규칙 활용을 하는 형태를 먼저 제시한 것이다. 이는 초급 학습자의 숙달도를 고려한 체계적인 학습 단계라고 볼 수 없다.

다섯째, 학습자의 문화적 배경이나 한국 문화에 대한 이해도를 고려하지 않은 경우

- (7) ㄱ. 비도 오는데 술이나 한잔 합시다.  
 ㄴ. 왕호는 똥똥한데 아주 빨리 달리네요.

현재 다양한 문화적 배경을 가진 학습자가 한국어를 공부하고 있다. 그러므로 한국어 교재에서는 학습자의 문화적 배경을 고려하여 그 내용이 제시되어야 한다. 비가 오는데 왜 술을 마시는지, 한잔의 의미가 정말 수량인지 또는 다른 어떤 의미인지에 대하여는 초급 학습자가 한국인의 문화적 배경을 알지 못하면 그 의미를 이해하기 힘들다. 그리고 ‘왕호는 똥

똥한데 아주 빨리 달리네요.’와 같은 예문은 똥똥한 사람을 폄하하는 것이다. 학습자의 상황과 다양한 문화적 배경을 고려하여 예문을 제시하는 것이 좋을 것이다.

여섯째, 교재에서 의미 기술을 하지 않고 단순히 예문만 제시하는 경우

- (8) ㄱ. 동생은 키가 큰데 저는 작아요.  
 ㄴ. 여름은 더운데 겨울은 추워요.

(8)의 예는 대부분의 한국어 교재에서 교사 의존도가 높은 것을 보여주는 단적인 예로 학습자의 자율적인 학습 및 개별 학습을 어렵게 한다.

예문은 학습자가 문법항목이 가지는 의미 기능을 명료하게 알 수 있게 최적화된 문장으로 제시되어야 한다. 무엇보다도 ‘-는데’는 의미 기능이 다양하기 때문에 명료한 예문을 제시함으로써 선행 학습된 문법항목과의 혼란을 줄일 수 있어야 한다. 또한 편찬자의 주관적인 예문 제시가 아니라, 말뭉치를 기반으로 한 최적화된 예문 제시가 필요하다. 이를 위하여 한국어 교재에서 필요한 예문 개발 및 선정에 활용될 수 있는 한국어교육용 자료의 마련이 시급하다고 생각한다.

### 3.2.2. 연습활동

연습문제의 양이 문법항목을 익히기에 충분한지, 연습문제가 유의미한 연습활동을 할 수 있게 구성되었는지, 연습의 단계가 체계적인지를 분석해 보았다. 그리고 연습문제에서 4가지 언어 영역(말하기, 듣기, 쓰기, 읽기)과 연계되어 실제적인 과제 중심으로 구성되었는지를 유형별로 분석하여 그 문제점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 제시된 두 문장을 ‘-는데’로 단순 연결하거나 제시된 단어를 문형에 맞게 단순 연결하는 연습활동

- (9) 가. 저는 사진 찍기를 좋아합니다. /영수 씨는 뭘 좋아하세요?  
나. 비빔밥이다 / 친구들이 좋아하는 음식이에요.

- (10) 가. 저녁에 약속이 있어서 조금 \_\_\_\_\_ 무슨 일이에요? (바쁘다)  
나. 이 옷은 \_\_\_\_\_ 너무 비싸다. (예쁘다)

둘째, 문형에 맞는 단어를 <보기>에서 찾아 ‘-는데’로 연결하는 연습활동

- (11) 가. 여기 경치가 \_\_\_\_\_ 여기에서 사진 찍읍시다.  
나. 지금 조교님이 사무실에 \_\_\_\_\_ 나중에 오겠어요?

셋째, 제시된 질문이나 그림을 보고 적절한 대화문을 ‘-는데’를 사용하여 완성하게 하는 연습활동

- (12) 가: 어제 왜 안 왔어요?  
나: \_\_\_\_\_

넷째, 제시된 ‘-는데’의 의미 기능 기술과 관계가 없는 연습활동

- (13) 가: 터키 식당에 처음 왔는데 뭐가 맛있어요?  
나: 고기하고 야채로 만드는데 아주 맛있어요. (교재에서 ‘대립’의 의미 기능 과제로 제시된 역할극)

- (14) 점심에 탕수육을 (먹다) 배탈이 났어요.(교재에서 ‘대립’의 의미 기

능 연습활동으로 제시됨)

다섯째, 제시된 문형이 모두 유사한 형태의 연습활동

- (15) ㄱ. 통장 비밀번호를 \_\_\_\_\_ 어떻게 해요?  
 ㄴ. 에어컨에서 바람이 안 \_\_\_\_\_ 어떻게 해요? (교재에서 9개  
 연습활동의 유형이 모두 ‘\_\_\_\_\_ 어떻게 해요?’ 형태로 제시)

교재에서 ‘-는데’의 연습활동을 어떻게 구성하고 있는지 살펴본 결과, 제시된 두 문장이나 제시된 단어를 ‘-는데’를 사용하여 단순 연결하는 제한된 연습활동이 많았다. 이와 같은 제한된 문형 연습활동만으로는 실제 상황이나 맥락에 따라 다양하게 쓰이는 ‘-는데’를 학습자가 적절하게 사용할 수가 없다.

또한 대부분의 분석 대상 교재에서 연습활동이 대개 2문제에서 6문제 정도의 단순 문형 연습으로만 구성이 되어 있었다. 2~6개로 구성된 제한된 단순 문형 연습은 상황과 맥락에 따라 다양한 의미를 가지는 ‘-는데’를 학습자가 이해하기에는 절대적으로 부족한 양이다.

분석 대상 교재 중에 문법항목의 연습활동이 단순한 유형에서 복잡한 유형으로 발전하는 이상적인 형태인 <제한된 문형 연습-유의미한 연습-대치 연습-담화에서의 활용 연습-과제 중심의 통합 연습활동>으로 이루어지는 교재는 1종도 없었다. 대부분의 교재가 연습활동의 양이 충분하지 못하여 학습자가 문법항목에 대한 이해와 숙달을 어느 정도 하였는지 확인이 불가능함을 알 수 있다. 물론 이런 문제점은 각 교재마다 부교재(워크북)의 유무에 따라 달라질 수는 있다.

문법교육의 목표는 정확한 문법적 지식뿐만이 아니라 의사소통을 원활하게 할 수 있도록 도와주는 역할을 하는 것이다. 그런 점에서 연습활동

은 문법항목의 정확한 이론을 학습하는 것 못지않게, 실제적인 의사소통을 위해서 매우 중요한 것이다. 따라서 연습활동이 학습자들을 위한 학습 기술이나 학습 전략 개발에 도움이 되기 위해서는 이미 학습한 내용을 강화할 수 있도록 충분한 양의 연습문제가 제시되어야 한다. 또한 단순한 것에서 좀 더 복잡한 것으로, 즉 단계별 체계적으로 연습활동을 구성하여 연습활동이 유형 연습에 그치는 것이 아닌 상황에 기반하여 대화 구성을 연습할 수 있도록 구성되어야 한다. 이는 ‘-는데’가 쓰이는 표현의 다양한 사용 환경을 제대로 이해하기 위해서는 필수적으로 요구되는 것이다. 이와 더불어 언어의 네 가지 기능과의 통합 활동을 통해 실제적인 과제 중심으로 연습활동을 구성해야 한다.<sup>31)</sup>

#### 4. 결론

지금까지 본고에서는 기존 연구를 바탕으로 하여 문법항목의 평가 기준을 설정하고, 이에 따라 한국어 교재에서 ‘-는데’의 제시 방식 및 단원 내적 구성에 대하여 항목별로 분석, 평가하였다.

이상의 논의를 통하여 본고가 살펴본 문법항목 ‘-는데’의 제시 방식과 단원 내적 구성과 관련한 기준 및 문제제기를 정리하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 한국어 교재에서 ‘-는데’의 학습 단계는 초급 2에서부터 다루어 지는 것이 적절하다. 단 의미의 범주를 나누어 순차적, 연속적으로 제시 하는 것이 필요하다. 또한 초급 2단계에서 그치는 것이 아니라 중급, 고급

31) 본고의 심사자 한 분이 구체적인 연습 활동을 제시할 필요가 있다는 지적을 하였다. 적절한 지적이나 본고는 교재에서의 목표 문법항목인 ‘-는데’의 제시 방법에 대한 평가를 통해 문제점을 파악하고자 하는 것을 목적으로 하고 있는바, 교재 개발과 관련이 있는 연습 활동에 대한 구체적인 제시는 추후 과제로 남기고자 한다.

학습 단계에서도 각 학습 단계에 맞게 지속적으로 교수할 수 있도록 교재 내용이 구성되어야 한다.

둘째, ‘-는데’를 제시할 때 형태적인 제약을 보여주는 것이 효과적이다. 그리고 ‘-는데’와 결합하는 시제 형태소에 대한 제약도 제시해 줄 필요가 있다. 예를 들어 ‘A-(으)ㄴ데, V-는데, N(이)ㄴ데, A/V-았/었는데’ 등과 같이 제시하는 것이다.

셋째, 한국어 교육에서 ‘-는데’의 의미를 어디까지 범주화하여 어떤 수준으로 교수할지에 대한 통합적인 기준이 필요하다. 본고에서는 ‘-는데’에 후행하는 절의 서법과 선행 학습된 문법항목과의 연관성 및 학습자 숙달도 등을 고려하여 초급 2과정에서는 ‘-는데’의 의미 기능을 <어떤 것을 설명하거나 소개하기 위한 일반적인 배경이나 상황을 제시→제안이나 명령에 앞서 관련이 있는 배경이나 상황을 제시→질문에 앞서 질문과 관련이 있는 배경이나 상황을 제시→선행절과 후행절의 내용이 대립>과 같이 범주화하여 교수할 것을 제안한다.

넷째, 예문은 명료하면서 다양하게 제시되어야 한다. 이를 위하여 한국어 교육용 말뭉치를 구축하여 최적화된 예문 개발 및 선정에 활용할 수 있는 자료를 마련할 필요가 있다. 이를 통해 다양한 교재에서 다루어지는 예문이 어느 정도의 일관성과 체계성을 갖추으로써 같은 문법항목에 대한 학습자 수준의 폭이 줄어들 수 있다고 생각한다.

다섯째, 연습활동은 상황에 기반하여 실제적인 대화를 연습할 수 있도록 구성되어야 한다. 이를 위해 교재의 연습문제는 ‘-는데’가 사용될 수 있는 다양한 상황과 빈도 높은 실제적 대화로 연습활동을 할 수 있도록 구성되어야 한다.

앞서 살펴보았듯이 같은 문법항목에 대하여 한국어 교재마다 제시하는 방식과 단원 내적 구성 등이 다양하게 나타난다. 물론 교재마다 개성적인 특징이 있다는 것은 학습자가 다양한 형태의 교재를 접할 수 있다는 점에

서 의의가 있다. 하지만 한국어교육의 체계화와 일관성을 위해서는 문법 항목 제시에 대한 최적화된 통합 기준의 논의가 시급하다고 생각한다.

본고는 이와 같은 문제의식에 따라 한국어 교재에 나타난 ‘-는데’를 중심으로 하여 문법항목 제시의 세부적인 기준을 설정해 보고자 하였다. 여기서 설정된 기준들이 학습자와 교수자 모두에게 유용하게 이용되고, 한국어 교재 개발에 조금이나마 기여할 수 있기를 바란다. 하지만 본고에서는 모든 한국어 교재를 분석하여 연구를 하지 못한 아쉬움이 있다. 또한 ‘-는데’의 분석만으로 한국어의 모든 문법항목 제시의 기준을 마련하기에는 한계가 있었고 구체적인 연습 활동의 모형도 제시하지 못하였다. 한국어 교재에서 다루어야 할 모든 문법항목 제시의 통합적인 기준과 연습 활동의 구체적인 모형 제시에 대한 연구는 추후 과제로 남긴다.

#### 참고문헌

- 고영근, 『단어·문장·텍스트』, 한국문화사, 1995.
- \_\_\_\_\_, 『텍스트 이론: 언어문학통합론의 이론과 실제』, 아르케, 1999.
- 김수정, 『한국어 문법 교육을 위한 연결어미 연구』, 서울대학교 박사학위논문, 2003.
- 김승곤, 한국어 연결형 어미의 의미 분석 연구, 『한글』 173호, 한글학회, 1981, 35~64면.
- 김영희, 「국어의 접속문 연구」, 『국어 생활』 11호, 국어 연구소, 1987, 56~66면.
- 김용석, 「연결어미 ‘-는데’에 대하여」, 『배달말』 6호, 배달말학회, 1981, 269~291면.
- 김유정, 「외국어로서의 한국어 문법 교육」, 『한국어학』 6권, 한국어학회, 1997, 135~152면.
- \_\_\_\_\_, 「외국어로서의 한국어 문법 교육: 문법 항목 선정과 단계화를 중심으로」, <한국어교육> 9-1, 국제한국어교육학회, 1998, 19~36면.
- 김제열, 「한국어 교육에서 기초 문법 항목의 선정과 배열 연구」, 『한국어교육』 제12권 1호, 국제한국어교육학회, 2001, 93~121면.
- 김재욱, 「재외동포 아동 학습자를 위한 한국어 회화 교재의 구성 원 리 및 개발에 관한

- 연구, 『한국어교육』 제13권 2호, 국제한국어교육학회, 2002, 67~85면.
- 김지혜, 『{는데}의 문법화와 담화기능 연구』, 경희대학교 석사학위논문, 2004.
- 남기심·고영근, 『표준국어문법론』(개정판), 탑출판사, 1985/1993.
- 무건위, 『접속토 <는데>에 대하여』, 『중국조선어문』 103호, 길림성민족사무위원회, 1999, 23~26면.
- 민현식, 『한국어 교재의 실태 및 대안』, 『국어교육연구』 7집, 서울대학교 국어교육 연구소, 2000, 5~60면.
- \_\_\_\_\_, 『국어 문법과 한국어 문법의 상관성』, 『한국어교육』 제14권 2호, 국제한국 어교육학회, 2003, 107~141면.
- 박승빈, 『조선어학』, 조선어학연구회, 1935(1972년 통문관 복사 발행).
- 백봉자, 『한국어 교재 개발을 위한 기초 작업』, 『교육한글』 4호, 한글학회, 1991, 191~207면.
- 서정수, 『접속어미 ‘-ㄴ/는데’에 관하여』, 『국어국문학』 제61권, 국어국문학회, 1973, 96~98면.
- \_\_\_\_\_, 『국어 문법』, 뿌리 깊은 나무, 1994.
- \_\_\_\_\_, 『현대 한국어 문법 연구의 개관』, 한국문화사, 1996.
- 서중학·이미향, 『한국어 교재론』, 태학사, 2007.
- 손재은, 『연결어미 “-는데”의 수업 지도 방안 연구』, 『한국어교육』 제18권 1호, 국제 한국어교육학회, 2007, 187~205면.
- 양인석, 『한국어의 접속화』, 『어학연구』 8집-2호, 서울대학교어학연구소, 1972, 1~25면.
- 윤평현, 『국어의 접속어미 연구』, 한신문화사, 1992.
- \_\_\_\_\_, 『국어의 상황관계 접속 어미에 대한 연구』, 『한국언어문학』 43호, 한국언어 문학회, 1999, 603~625면.
- 이기동, 『연결어미 ‘-는데’의 화용상의 기능』, 『인문과학』 40권, 연세대인문과학연구 소, 1979, 117~143면.
- 이소현, 『-는데’의 의미 연구: 수사구조 이론을 중심으로』, 한국외국어대학교 박사 학위논문, 2012.
- 이은경, 『국어의 연결어미 연구』, 서울대학교 박사학위논문, 1996.
- \_\_\_\_\_, 『구어체 텍스트에서의 한국어 연결 어미의 기능』, 『국어학』 제34집, 국어학 회, 1999, 167~198면.
- \_\_\_\_\_, 『국어의 연결어미 연구』, 태학사, 2000.



- 이익섭·임홍빈, 『국어문법론』, 학연사, 1983.
- 이정희, 『한국어 학습자의 표현 오류 연구』, 경희대학교 박사학위논문, 2002.
- 이창덕, 「-는데'의 기능과 용법」, 『텍스트언어학』 제2집, 한국텍스트언어학회, 1994, 239~259면.
- 이효정, 「한국어 학습자 담화에 나타난 연결어미 연구」, 『한국어교육』 제12권 1호, 국제한국어교육학회, 2001, 233~252면.
- 이혜영, 「학습자 중심 수업을 위한 교재 분석」, 『한국어교육』 제12권 1호, 국제한국어교육학회, 2001, 199~232면.
- 이희자·이종희, 『사전식 텍스트 분석적 국어 어미의 연구』, 한국문화사, 1999.
- 장경희, 「-는데'로 표현되는 배경과 모습 관계의 특성」, 『한국언어문화』 13호, 한국언어문화학회, 1995, 1103~1122면.
- 전영옥·남길임, 「구어와 문어의 접속 표현 비교 연구: '-그런데, -는데'를 중심으로」, 『한말연구』 제17호, 한말연구학회, 2005, 169~194면.
- 전혜영, 「현대 한국어 접속어미의 화용론적 연구」, 이화여대 박사학위논문, 1989.
- 정정덕, 「국어 접속어미의 의미 통사론적 연구」, 한양대학교 박사학위논문, 1986.
- 조향록, 「한국어 교재 개발을 위한 기초적 논의」, 『한국어 교육』 제14권 1호, 국제한국어교육학회, 2003, 249~278면.
- 주시경, 『국어문법』, 박문서관, 1910.(고영근·이현희, 탑출판사, 1986.)
- 최현배, 『우리말본』(고침), 정음사, 1937/1971.
- 최재희, 「국어 접속문의 구성에 관한 연구」, 성균관대학교 박사학위논문, 1989.
- 하치근, 「'데' 짜임월의 문법화 과정 연구」, 『한글』 제261호, 한글학회, 2003, 97~121면.
- 허 우, 『20세기 우리말의 형태론』(고친판), 샘문화사, 1995.
- 황인교, 「국내·외 한국어 교재 분석」, 『외국어로서의 한국어교육』 제28집, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 2003, 287~329면.
- Garinger, D., *Textbook Selection for the ESL Classroom*. ERIC Digest no: EDO-FL-02-10, 2002.

#### <한국어교재>

- 국립국어연구원, 『세종한국어1,2,3,4』, 하우, 2013.
- \_\_\_\_\_, 『여성결혼이민자와 함께하는 한국어1,2』, 한글파크, 2010.
- 고려대학교 한국어문화교육센터, 『재미있는 한국어1,2』, 교보문고, 2012.
- 건국대학교 언어교육원, 『한국어 초급1,2』, 건국대학교출판부, 2013.

- 경상대학교 국어문화원, 『한국어1,2』, 경상대학교 출판부, 2011.
- 경희대학교 한국어교육연구회, 『외국인을 위한 한국어1,2』, 한글파크, 2011.
- 서강대학교 한국어교육원, 『서강한국어1,2,3』, 서강대학교 국제문화교육원 출판부, 2011.
- 서울대학교 언어교육원, 『한국어1,2』, 문진미디어, 2013.
- 성균관대학교 성균어학원, 『배우기 쉬운 한국어1,2』, 성균관대학교 출판부, 2009.
- 순천향대학교 한국어교육원, 『한국어 초급1,2』, 보고서, 2011.
- 연세대학교 한국어학당, 『연세한국어1,2』, 연세대학교 출판부, 2012.
- 이화여자대학교 언어교육원, 『이화한국어1,2』, 이화여자대학교 출판부, 2010.
- 중앙대학교 한국어교육원, 『알기 쉽고 재미있는 한국어1,2』, 태학사, 2012.
- 충북대학교 국제교류원, 『매일 만나는 한국어1,2』, 충북대학교 출판부, 2011.
- 한국외국어대학교 한국어문화교육원, 『외국인을 위한 한국어1,2』, 한국외국어대학교 출판부, 2007.

#### <사전>

- 국립국어연구원, 『표준국어대사전』, 두산동아, 1999.
- \_\_\_\_\_, 『외국인을 위한 한국어문법』, 커뮤니케이션북스, 2005.
- \_\_\_\_\_, 『외국인을 위한 한국어 학습 사전』, 신원프라임, 2006.
- 김하수 외, 『한국어 교육을 위한 한국어 연어 사전』, 커뮤니케이션북스, 2007.
- 백봉자, 『외국어로서의 한국어 문법 사전』, 하우, 2006.
- 이희자·이종희, 『한국어 학습용 어미 조사 사전』, 한국문화사, 2006.
- 조민정 외, 『학습자를 위한 한국어 유의어 사전』, 박이정, 2013.
- 최종희, 『고급 한국어 학습 사전』, 커뮤니케이션북스, 2013.

#### <자료>

- 국립국어연구원, 『현대 국어 사용 빈도 조사: 한국어 학습용 어휘 선정을 위한 기초 조사』, 2002.
- \_\_\_\_\_, 『한국어 교재 분석 연구』, 2005.
- \_\_\_\_\_, 『국내외 한국어 교재 백서』, 2009.
- \_\_\_\_\_, 『한국어교육문법·표현 내용개발연구 1단계』, 2012.
- \_\_\_\_\_, 『한국어교육문법·표현 내용개발연구 2단계』, 2013.

*Abstract*

A study of presenting grammatical items for Korean education  
—Focused on connective Ending ‘-는데’

Kim, Seung-hee

Three basic elements of the language education are teachers, learners, and textbooks. It can be said that the textbooks, as the input of the overall information, such as how to and what to learn in the curriculum, has a particularly large importance. However, if you look at the textbooks that are used in the field of Korean education, in the learning stage, presentation format, semantic description such as internal configuration section shows the difference in no small measure for each grammatical item.

In this thesis, I examined how ‘-는데’ is used in Korean textbooks and checked its validity. I tried to seek the way that the grammatical items can be taught systematically and effectively in the field of Korean education.

For this reason, in the Section 2, I set the evaluation criteria of grammar on the basis of the existing research. In the Section 3, after analyzing and assessing the ‘-는데’ method of presenting and ‘-는데’ internal configuration section, I discuss the efficient presentation methods and the description of content that is optimized for ‘-는데’.

**【Key words】** textbooks, grammatical items, evaluation criteria, in the learning stage,,  
presentation format, semantic description, internal configuration section,  
efficient presentation methods

논문 투고: 2014년 7월 15일, 심사 완료: 8월 5일, 게재 확정: 8월 7일