creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

석사학위논문

유사 문법 학습을 위한 보조 자료 개발 방안 연구

- 초급 종결어미를 중심으로 -

HANSUNG UNIVERSITY

2026년

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 교 육 학 과

한 국 어 교 육 전 공

김 보 민

HANSUNG
UNIVERSITY

석 사 학 위 논 문
지도교수 이은희

유사 문법 학습을 위한 보조 자료 개발 방안 연구

- 초급 종결어미를 중심으로 -

HANSUNG UNIVERSITY

2026년 6월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 교 육 학 과

한 국 어 교 육 전 공

김 보 민

석 사 학 위 논 문
지도교수 이은희

유사 문법 학습을 위한 보조 자료 개발 방안 연구

- 초급 종결어미를 중심으로 -

위 논문을 문학 석사학위 논문으로 제출함

2026년 6월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 교 육 학 과

한 국 어 교 육 전 공

김 보 민

김보민의 문학 석사학위 논문을 인준함

2026년 6월 일

심사위원장 노 정 은 (인)

심 사 위 원 김 윤 주 (인)

심 사 위 원 이 은 희 (인)

HANSUNG UNIVERSITY

국 문 초 록

유사 문법 학습을 위한 보조 자료 개발 방안 연구
-초급 종결어미를 중심으로-

한 성 대 학 교 대 학 원
한 국 어 교 육 학 과
한 국 어 교 육 전 공
김 보 민

본 연구는 한국어 교육 현장에서 학습자들이 자주 혼동하는 초급 종결어미 유사 문법을 중심으로, 학습자의 유창성과 정확성을 향상시킬 수 있는 자기주도 학습용 보조 자료 제작 방안을 제안하는 데 목적이 있다. 최근 한국어 학습 수요의 급증에 따라 교육의 질적 향상이 요구되고 있으나, 교재 내 유사 문법에 대한 설명 부족과 일관된 교육 체계의 미비로 인해 학습자들은 의사소통상의 오류 및 오류의 화석화 문제를 겪고 있다. 이에 본고는 정규 교육과정의 주교재를 보완하면서도 학습자의 내재화를 도울 수 있는 교재 외 학습 보조 자료의 필요성에 주목하였다.

이를 위해 선행연구를 바탕으로 유사 문법 및 학습 보조 자료의 개념을 재정립하고, 『한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구』를 참조하여 초급 종결어미 유사 문법 항목을 추출하였다. 추출된 항목은 의미, 화용, 통사, 형태의 네 가지 측면에서 분석하였으며, 한국어 교사 대상으로 한 설문조사 및 심층 인터뷰를 통해 교육적 요구가 높은 유사 문법 17쌍을 최종 선별하였다. 이후 세 권의 문법서에서 해당 유사 문법 쌍의 의미와 형태, 화용 등의 특징을 분석하여 공통점과 차이점을 제시하였다. 또한 이를 바탕으로 국내 주요 기관의 한국어 교재 4종을 분석하여 현행 유사 문법 기술의 양상, 초급 단계에서 개선점을 도출하였

다.

이러한 분석을 바탕으로 본 연구는 복습 및 스키마 활성화, 상황 맥락 중심의 의미·화용적 차이 제시, 대화문 기반 인지, 학습 내재화를 위한 연습 문제 총 네 단계로 구성된 학습지 형태의 유사 문법 학습 보조 자료 제작 방안을 설계하고 구체적인 예시를 제시하였다. 본 연구는 학습자들이 정규 과정과 주교재 안에서 학습자가 느낄 체계적인 유사 문법 학습의 어려움을 해소하고자 유사 문법 각 항목의 특징과 차이점을 면밀히 분석하여 학습자가 자기주도적 학습을 통해 지식을 내재화하고 학습한 내용을 스스로 평가하며 더 나아가 더 정확한 의사소통 능력을 함양할 수 있는 구체적인 보조 자료 개발 원리를 제시했다는 점에서 의의가 있다.

HANSUNG UNIVERSITY

【주요어】 한국어 유사 문법, 초급 종결어미, 자기주도 학습, 학습 보조 자료

목 차

Ⅰ. 서 론 ····· 1

1.1. 연구 목적 및 필요성 ····· 1
1.2. 선행연구 ····· 3
1.3. 연구 방법 ····· 10

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 13

2.1. 유사 문법의 개념 ····· 13
2.2. 보조 자료의 개념 ····· 16
2.3. 한국어교육에서의 보조 자료의 의의와 내용 ····· 19
2.4. 자기주도 학습용 학습 자료의 쓰임과 개발방안 ····· 25

Ⅲ. 초급 종결어미 유사 문법의 특성과 실현 양상 ····· 30

3.1. 초급 종결어미 유사 문법 목록 ····· 30
3.2. 유사 문법 간의 공통점과 차이점 ····· 42
3.3. 교재에서의 유사 문법 제시 양상 ····· 73

Ⅳ. 유사 문법 학습을 위한 보조 자료 개발 방안 ····· 113

4.1. 학습자용 유사 문법 학습 보조 자료 제작의 원리 ····· 113
4.2. 학습자용 유사 문법 학습 보조 자료의 구성 내용 ····· 118
4.2.1. 문법 및 표현 제시의 내용 ····· 119
4.2.1. 상황 및 예문의 내용 ····· 121
4.2.3. 유사 문법 비교의 내용 ····· 123
4.2.5. 연습 문제의 내용 ····· 125

Ⅴ. 결 론 ····· 128

참 고 문 헌 ····· 131

ABSTRACT ····· 134

HANSUNG UNIVERSITY

표 목 차

[표 1] 유사 문법 특성 분석에 사용될 단행본 목록 ····· 11
[표 2] 교재 분석을 위한 교재 목록 ····· 12
[표 3] 유해준(2018), 박근희(2019)에서 제시한 연구자별 유사 문법의 개념 정리 ····· 13
[표 4] 『한국어 교육 문법·표현 내용 개발 연구 2단계』에서 제시한 초급 종결어미 및 표현 ····· 31
[표 5] 초급 종결어미 유사 문법 목록 ····· 32
[표 6] 설문조사 결과 ····· 34
[표 7] 문법서에서의 '-으세요3)' 정보 ····· 43
[표 8] 문법서에서의 '-으십시오' 정보 ····· 45
[표 9] 문법서에서의 '-어(요)3)' 정보 ····· 46
[표 10] '-으세요3', '-으십시오', '-어(요)3)'의 공통점과 차이점 ····· 48
[표 11] 문법서에서의 '-네' 정보 ····· 49
[표 12] 문법서에서의 '-는군' 정보 ····· 51
[표 13] '-네'와 '-는군'의 공통점과 차이점 ····· 53
[표 14] 문법서에서의 '-은 적이 있다' 정보 ····· 55
[표 15] 문법서에서의 '-어 보다' 정보 ····· 56
[표 16] '-은 적이 있다'와 '-어 보다'의 공통점과 차이점 ····· 57
[표 17] 문법서에서의 '-을까(요)' 정보 ····· 58
[표 18] 문법서에서의 '-을래(요)' 정보 ····· 60
[표 19] '을까(요)'와 '을래(요)'의 공통점과 차이점 ····· 62
[표 20] 문법서에서의 '-고 있다' 정보 ····· 63
[표 21] 문법서에서의 '-어 있다' 정보 ····· 64
[표 22] '-고 있다'와 '-어 있다'의 공통점과 차이점 ····· 66
[표 23] 문법서에서의 '-지 말다' 정보 ····· 67
[표 24] 문법서에서의 '-지 못하다' 정보 ····· 68
[표 25] 문법서에서의 '-지 않다' 정보 ····· 69
[표 26] '-지 말다', '-지 못하다', '-지 않다'의 공통점과 차이점 ····· 70
[표 27] 문법서에서의 '-을 수 없다' 정보 ····· 71
[표 28] '-을 수 없다'와 '-지 못하다'의 공통점과 차이점 ····· 73

[표 29] 교재에서의 ‘-으세요3)’ 제시 양상 ····· 74
[표 30] 교재에서의 ‘-으십시오’ 제시 양상 ····· 77
[표 31] 교재에서의 ‘-어(요)’ 제시 양상 ····· 78
[표 32] 교재에서의 ‘-네’ 제시 양상 ····· 81
[표 33] 교재에서의 ‘-군요’ 제시 양상 ····· 84
[표 34] 교재에서의 ‘- 은 적이 있다’ 제시 양상 ····· 86
[표 35] 교재에서의 ‘-어 보다’ 제시 양상 ····· 89
[표 36] 교재에서의 ‘-을까(요)’ 제시 양상 ····· 93
[표 37] 교재에서의 ‘-을래(요)’ 제시 양상 ····· 95
[표 38] 교재에서의 ‘-고 있다’ 제시 양상 ····· 98
[표 39] 교재에서의 ‘-어 있다’ 제시 양상 ····· 100
[표 40] 교재에서의 ‘-지 말다’ 제시 양상 ····· 103
[표 41] 교재에서의 ‘-지 못하다’ 제시 양상 ····· 104
[표 42] 교재에서의 ‘-지 않다’ 제시 양상 ····· 105
[표 43] 교재에서의 ‘-을 수 없다’ 제시 양상 ····· 108

HANSUNG UNIVERSITY

그 림 목 차

[그림 1] 문법 및 표현 제시의 예 ····· 120
[그림 2] 상황 및 예문의 예 ····· 122
[그림 3] 유사 문법 비교의 예 ····· 124
[그림 4] 연습 문제의 예 ····· 126

HANSUNG UNIVERSITY

Ⅰ. 서론

1.1. 연구 목적 및 필요성

본 연구의 목적은 한국어 유사 문법 중 초급 종결어미 유사문법을 중심으로 학습자가 활용할 수 있는 학습 보조 자료 제작 방안을 제시하는 데에 있다. 최근 한국어 교육의 급성장으로 인해 한국어 학습 수요가 급증하면서 학습자들의 교육 질적 향상에 대한 요구가 높아지고 있다. 전통적인 언어 교육 방식에 따라 한국어교육 또한 문법 항목이 가장 먼저 체계를 갖추고 교육되기 시작했는데, 여전히 유사 문법에 관한 교육은 발전의 여지가 많이 남아있는 실정이다.

문법을 상황에 올바르게 사용하지 못하면 그것이 곧 의사소통 장애로 이어질 가능성이 높다. 가령, 시간이 없는 상태에서 청자에게 행동을 서두를 것을 명령하는 의미를 전하고자 할 때에 “시간이 없으니까 서두르세요.”라는 문장을 사용할 수 있다. 그런데 이때에 “시간이 없어서 서두르세요.”라는 문장을 사용하면 연결어미 ‘-아/어서’가 청유문을 사용할 수 없다는 종결 제약에 어긋나게 된다. 이는 ‘-(으)니까’와 ‘-아/어서’ 두 연결어미가 가지는 의미의 유사성으로 인해 학습자들이 범하는 흔한 오류이다. 앞의 내용이 뒤의 내용에 대한 이유나 원인을 나타낸다는 의미가 동일하고, 초급 수준에서 학습하는 문법이기 때문에 처음 언어를 받아들이기 시작하는 단계의 학습자들이 쉽게 혼동할 수 있다. 통사 및 제약의 차이와 세부적인 의미 차이를 학습자가 이해하지 못하였기 때문이다.

위의 예시는 맥락을 파악하면 의미 전달에는 무리가 없겠으나 한국어 모어 화자가 듣기에 부적절한 문장이 되어 성공적인 의사소통을 달성했다고 보기에 어렵다. 이처럼 한국어에는 비슷한 기능과 의미를 가지고 있는 유사 문법이 상당수 존재한다. 국립국어원 문화체육관광부가 2015년 발표한 『한국어교육 문법·표현 교육 내용 연구(4단계)』에서도 유사 문법의 기술 방식을 여러 차례 수정을 거듭하여 논하고 있으며 유사 문법은 몹시 중요한 교수 항목이므로 그 항

목을 체계적으로 설정하여 효율적인 교육을 제공해야 한다고 밝히고 있다.

이처럼 유사 문법이 한국어교육에서 중요하게 다루어져야 하는 항목임이 자명함에도 이에 대한 교육 자료가 미비한 것은 유사 문법이 교수·학습에 모두 까다롭다는 이유를 배제할 수 없다. 유사한 의미를 가진 문법 또는 표현은 서로 같은 화용적 기능을 할 때가 많아 학습자들이 같은 문법이라고 치부하기 쉽다. 그러나 그 사이에는 눈에 띄지 않는 통사적 차이가 있거나, 제약 조건이 다르거나, 심지어는 모어 화자가 듣기에 어색한 미묘한 뉘앙스의 차이가 포함되기도 한다. 한국어 모어 화자가 아니라면 이 미묘한 차이를 담화의 맥락을 따라 자연스럽게 파악하기에 큰 어려움이 있을 것이다. 유해준(2015)에서는 모어를 한국어로 하지 않는 외국인 학습자의 입장에서 이러한 차이를 정확히 파악하고 의사소통에 적용하는 것은 몹시 난이도 높은 과제라고 지적한 바 있다.

특히나 한국어를 처음 접하는 초급 단계에서 문장의 완결성을 책임지는 종결어미의 오류는 학습자들이 모어 화자에게 자신의 의도를 명확하게 전달하지 못하도록 할 가능성이 높다. 모어 화자가 상대방이 외국인 화자라는 것을 인식하고 있음에도 종결어미에는 한국 사회에서 사회적으로 약속된 뉘앙스나 겉으로 드러내지 않은 화자의 의도 또는 감정이 담겨있기 때문이다. 예시로, '-은 적이 있다'와 '-어 보다'는 모두 과거의 경험을 나타내는 문법 항목이다. 그러나 '-은 적이 있다'는 과거에 화자가 겪었거나 타인이 겪은 일을 말할 때만 사용할 수 있고 '-어 보다'는 과거의 경험은 물론 무언가를 시도할 때에도 사용할 수 있다.

두 문법이 모두 경험을 나타내기 때문에 학습자들이 둘 중 하나의 문법을 먼저 배운 후 다른 문법을 받아들였을 때 의미가 같고 더 친숙한 이전에 배운 문법을 잘못된 상황에 적용하여 오류를 범할 가능성이 높아진다. 또한, 종결어미는 문장의 전체적인 뉘앙스를 결정하고 한국어의 특성 상 평서, 의문, 제안, 명령, 권유 등 문장에 기능을 부여하는 중요한 요소이기 때문에 더욱이 이 종결어미에 대한 이해도가 높아야 초급 단계의 목표인 일상생활 속 원활한 의사소통의 기반을 단단히 다질 수 있다.

한국어를 사용한 원활한 의사소통을 위해서 학습자가 학습해야 하는 문법 항목에 경중을 따질 수 없다는 것에는 모두가 동의할 것이며, 유사 문법 또한 예외는 아닐 것이다. 그러나 현재까지도 유사 문법에 대한 명확한 구분과 이해

를 돕기 위해 준비된 자료는 학생에게 몹시 부족한 실정이다. 유해준(2018)에서 언급한 바와 같이 유사 문법 교육은 대부분 교육 현장에서 학습자들이 자주 범하는 오류를 교사가 구두로 설명하는 방식으로 수행되어 왔기 때문에 일관성 있는 교육 내용으로서의 체계를 구성할 수 없었으며 현재 대부분의 한국어 교재에서 명시적으로 제공되어 있지 않다. 또한, 유사 문법 연구의 동향을 분석한 박근희(2019)에서도 유사 문법에 대한 연구가 최근에 들어서야 활발해지고 있으며 학습자의 수준이나 목적별로 유사 문법 항목을 선정 및 배열하려는 시도는 물론 학습자들에게 제공할 수 있는 교수법에 대한 연구, 교재와 교육 자료 등의 개발이 부진하다고 지적하였다.

앞선 연구들에서 계속하여 언급했던 것처럼 유사 문법은 그 중요도에 비하여 연구가 활발하게 이루어지지는 않고 있다. 아직 연구할 수 있는 부분이 무궁무진하나 본고에서는 특히나 유사 문법을 효과적으로 학습할 수 있는 학습 자료 연구에 집중하고자 한다. 유사 문법이 교재에서의 기술 방식을 분석하는 선행 연구들에서는 공통적으로 한 교재 내에서 유사 문법의 등장 빈도는 꽤 잦은 편이나 그 유사 문법에 대한 설명이 충분하지 않음을 문제로 보고 있다. 학습자들에게 혼동이 올 것이 분명한 요소를 서로 비교·대조하여 충분히 설명되지 않고 있다는 것은 곧 치명적인 의사소통 오류로 이어질 수 있다. 잘못된 정보가 화석화되어 이후 중급, 고급 수준의 숙달도에서도 굳어진 오류를 계속 범할 우려가 있으므로 유사 문법은 초급 단계에서부터 분명하게 교수되어야 한다. 이를 위해서는 설명이 충분하지 않은 교재 외에 학습자가 스스로 학습을 하다 생긴 의문을 해결할 수 있는 학습 자료가 필요하다.

학습 도중 생긴 의문이 교재에 제시되어 있지 않으면 학습자들은 큰 혼란을 겪게 된다. 이때, 교실 환경이라면 교사에게 질문하는 것으로 해답을 찾을 수도 있지만 교사 또한 어떠한 자료도 없이 구두로 설명하는 과정에서 혼선을 느끼지 않으리라는 확신은 할 수 없다. 더불어 구두로 이루어진 설명이 학습자의 기억에 얼마나 오래 남게 될지 또한 생각해봐야 할 문제이다. 아무리 숙련된 교사라 할지라도 문법 항목 또는 각종 내적, 외적인 요인에 따라 꼭 필요한 설명을 모두 하지 못하거나 잘못된 정보를 제공할 위험이 있다. 수업을 하는 상황 자체가 부담인 초보 교사에게는 그 정도가 더 심할 것이다. 그렇기 때문에 학습자에게

는 유사 문법에 대한 정보를 충분히 제공할 수 있는 자료가 반드시 필요하다.

현재 현행 교재에서 유사 문법을 확실하게 명시하며 다루는 교재는 극소수이며, 그조차 교사의 언어나 메타언어로 몹시 간단한 정보가 한두 줄에 그치는 경우가 대부분이다. 교재에서는 우선적으로 교수해야만 하는 항목들이 있기 때문에 이에 큰 비중을 둘 수 없었다는 점을 이해하지 못하는 것은 아니다. 그러나 그것이 학습자에게 유사 문법 학습 자료가 제공될 필요가 없다는 것을 뜻하지는 않는다. 그렇기에 교재 내의 교육과정을 존중하되 학습자들이 유사 문법에 대한 정보를 충분히 학습할 수 있도록 교재 외의 학습 자료가 필요하다고 판단하였다. 학습자들이 스스로 읽고 학습할 수 있는 자료가 준비되면 교실 상황에서는 물론 교사 없이 혼자 공부하는 학습자들에게도 큰 도움이 될 것이다. 따라서 본고에서는 본교재에서 서술하기에 무리가 있었던 유사 문법 간의 차이를 학습자가 예문과 상황을 통하여 보다 자세히 학습하고 그 내용을 스스로 확인하는 단계까지 나아갈 수 있는 자기주도 학습용 유사 문법 학습 보조 자료 제작 방안을 모색하고자 한다.

1.2. 선행연구

한국어교육에서 서로 유사한 의미와 기능을 가진 문법은 연구자에 따라 '유사 기능 문법', '비슷한 문법', '유의 표현', '유사 표현' 등으로 서술되며 최근 활발히 논의되어 왔다. 언급된 명칭에서 엿볼 수 있듯 이러한 문법들은 서로 유사성을 가지고 있고, 하나의 문법을 학습하는 데에도 많은 혼동을 겪는 학습자들에게 이 유사성은 큰 장애물이 될 것이다. 유사 문법 교육이 중요하다는 관점에 따라, 현재까지 한국어교육에서의 유사 문법 교육이 지금까지 어떤 층위와 관점에서 연구되어 왔는가, 꾸준히 제기되고 있는 쟁점은 무엇인가에 대해 선행연구를 통해 알아보고자 한다.

우선적으로, 유사 문법 간의 차이를 분명하게 밝히며 유사 문법의 변별 기준을 제시한 연구를 살펴볼 필요가 있다. 유사 문법은 그 정의가 명확하게 정해진 바 없고 학자마다 유사 문법 항목으로 선정한 것과 그 선정 기준, 변별 기준이

모두 다르다. 그렇기 때문에 선행연구를 통하여 학자들의 공통적인 의견과 각 연구 간의 차별점은 무엇인지 살펴보는 것으로 유사 문법의 특징을 추출해낼 수 있다. 이지용 외(2019), 백재파(2020), 김형복 외(2021), 임진숙(2025) 등이 있다.

이지용 외(2019) 에서는 '-으면/면'과 '-거든'을 중심으로 유사 문법을 보다 체계적으로 분석하여 교육을 위한 기술 방안의 토대를 만들고자 하였다. 출간되어 있는 문법서에 기술되어 있는 유사 문법 항목 설명을 보다 더 나은 방식으로 재구성하기 위하여 선행 연구에서 언급했던 방안을 바탕으로 말뭉치 분석을 적용하였다. 문법의 사전적 정의와 용법을 아는 것보다 실질적인 의사소통 상황에서 더 적절히 사용할 수 있도록 실제 사용 상황을 제시해주어야 한다고 주장하며 다섯 가지의 유사 문법 기술 원리를 제시하였다. 기존의 정보 전달식 문법 항목 기술에 더하여 학습자들의 실제 말뭉치와 한국어 모어 화자 말뭉치를 활용하여 사용 양상을 명확히 밝혀 기술 원리를 정리했다는 데에 의의가 있다.

백제파(2020)에서는 이유 표현 유사 문법 '-아/아서', '-(으)니까', '-기 때문에'의 변별점을 사용역 분석을 통하여 알아내고자 하였다. 말뭉치를 수집하여 격식 구어체, 비격식 구어체, 격식 문어체, 비격식 문어체 각 네 영역으로 나누어 구성한 뒤 각각의 항목들이 어떤 경우에 더 많이 사용되고 있는가를 분석하였다. 분석 결과 세 문법 항목 모두 구어 사용역에서의 쓰임이 많은 것으로 나타났으며, 이 결과를 통해 다른 학자들의 이전 연구들에서의 기술 방식의 특징을 서술하고 보완점을 제시하였다. 유사 문법이 단순하게 사전적 의미 차이만을 가지고 있는 것이 아니며 실질적으로 문어체와 구어체, 격식체와 비격식체와 같이 사용되는 상황과 뉘앙스의 차이 또한 가지고 있다는 것을 밝히고 있다.

김형복 외(2021)에서는 문법 항목 '-는 법이다, -기 마련이다, 기 십상이다, -기 일쑤이다, -기 쉽다'를 대상으로 유사 문법이 실제로 실현되거나 교체되는 양상을 관찰하였다. 현행 한국어 교재와 한국어 문법 자료에서 위의 문법 항목들이 어떻게 제시되고 있는지를 분석하였고, 기술되어 있는 것과 실제 교체 가능한 경우의 간극을 지적하였다. 또한, '-는 법이다'의 '법'을 상황에 따라 '경우', '사정', 문법 항목이 쓰인 상황에 따라 표현 내 내에서 다른 단어로 교체될 수 있는 경우와 유사 문법이 활용형으로 사용될 때에 미묘하게 변하는 뉘앙스의

차이를 함께 기술해야 한다고 하였다. 유사 문법이 서로 교체될 수 있는 각기 다른 상황에 대한 정보 또한 제공되어야 보다 효과적인 학습이 될 것이라고 하였는데, 유사 문법 교육 시에 고려해야 할 사항들을 보다 세부적으로 제안하고 있다는 데에서 의의를 찾을 수 있다.

임진숙(2025)에서는 한국어 학습자들이 한국의 사회문화적 환경 전체에 알맞은 규범과 관습을 학습하고 담화공동체 일원이 될 수 있도록 프락시올로지 연구를 하고자 하였다. 언어가 한 사회의 일원으로서 받아들여지고 기능하는 데에 큰 영향을 미친다는 관점에 집중하여 유사 문법 항목에 프락시올로지를 적용하였다. 직관적으로 유사문법을 이해할 수 있는 모어 화자와 달리 학습자들에게는 다차원적인 요인을 파악하여 교육해야 한다는 점을 강조하여 '-자'와 '-자마자'의 통사적, 의미적, 사용적 측면을 분석하였다. 가르치는 지식과 가르칠 지식을 분리하여 교사가 알고 있어야 할 지식과 학습자들에게 실질적으로 전달할 지식을 나누었으며 어떤 활동으로 교육을 전개해나갈지 제시하였다.

유사 문법 변별과 의미를 분석한 선행 연구에서 공통적으로 언급하고 있는 것은 유사 문법이 가지고 있는 미묘한 유사성이 학습자에게 미칠 영향과 한국어 학습자들의 자연스러운 학습과 맥락 파악이 어렵다는 한계, 유사 문법 제시 또는 기술 시 포함되어야 하는 사항이다. 특히나 현재 존재하는 문법서 또는 교재 내에 언어의 의미적, 형태적 정보 외 사회맥락적, 실질적인 언어 사용 상황에서의 쓰임이 자세하지 않은 것을 공통적으로 지적하고 있다.

다음으로, 현재 유사 문법 교육을 위한 교육 방법 및 교수법이 어떻게 논의되고 있는가를 살펴보고자 한다. 유사 문법 교육 방법과 내용을 구체적으로 설계하면서 실제로 학습자들에게 교육이 제공될 때에 교사가 무엇을 중요하게 여겨야 하는지 알 수 있는 중요한 자료이다. 또한, 이를 통해 유사 문법 교육을 통해 학습자들이 단순한 언어 지식을 넘어서 무엇을 학습해야 하는가를 함께 살펴볼 수 있을 것이다. 교육 기법이나 새로운 방법을 통하여 유사 문법 교육을 시도하고자 했던 연구는 박종호(2021), 신범숙(2023), 조희영(2025) 등이 있다.

박종호(2021)에서는 한국어 학습자들에게 유사한 문법 항목을 상황마다 적절하게 적용할 수 있는 능력이 필요하다고 강조하며 비주얼씽킹을 활용한 유사 문법 교육을 제시하였다. 머릿속에 있는 정보를 시각화하여 시각적으로 표현하

는 방식이 많은 지식을 효율적으로 표현할 수 있고, 언어 교육에서 시각화가 효율성을 높일 수 있다는 이론에 기반을 두어 이를 유사 문법 교육에 접목시켰다. '-고 있-'과 '-는 중이-'를 중심으로 제시, 연습 두 단계의 교수요목을 설계하였으며 제시 단계에서 두 유사 문법의 차이점을 제시할 때에 그림을 활용하였다. 또한, 연습 단계에서는 정답을 보다 효과적으로 알 수 있도록 문제뿐만 아니라 정답표에 그림을 포함시키거나 문제 이해를 돕기 위해 보기에 그림을 삽입하는 등의 비주얼씽킹 기법을 적용하였다.

신범숙(2023)에서는 유사문법 항목 '와/과, 하고, (이)랑'을 중심으로 유사 문법의 맥락 정보를 교수하기 위한 나선형 문법 교수요목을 제시하였다. 형태 정보과 의미 기능 정보를 분석하여 각 유사문법이 양태적, 담화적 차이가 있음을 밝히고 한국어 학습자의 사용 양상, 숙달도별 출현 빈도, 정확률, 오류 유형 등을 분석하였다. 분석 결과 학습자들이 자주 오류를 일으키는 문형과 사용 맥락 교수의 필요성을 느끼고 중급 이후 단계에서 사용할 수 있는 나선형 교수요목과 언어 기능별 학습 목표를 제시하였다.

조희영(2025)에서는 '-는 셈이다'와 '-다시피 하다'를 중심으로 유사 문법 교육 내용을 구성하였다. 두 문법 항목 간의 공통점과 차이점을 분석한 뒤 선행 연구에서 제시하고 있는 문법 교육 원리를 비판적으로 채택하여 교육 내용 원칙을 설계하여 교육 내용을 정리하였다. 유사 문법 교육이 단순히 통사적인 차이와 사전적 의미 차이로 간단히 제시되는 것은 충분한 교육으로 볼 수 없음을 강조하며 교체될 수 있는 구체적인 상황을 예문으로 정리하고 삽화와 표 등을 사용할 것을 제안하였다.

유사 문법 교육 방안에 대한 연구를 살펴본 결과 공통적으로 언급하고 있는 것은 유사 문법이 학습자에게 제공해야 할 것이 표면적인 의미와 통사적 정보만이 아닌 실제 담화 상황에서의 쓰임이라는 것이다. 교육 내용에서 많은 텍스트를 제공하는 것은 바람직하지 않지만 시각 자료를 풍부하게 활용하여 유사 문법 간의 실질적인 차이를 밝히고, 상황과 예문을 충분히 들어 학습자들의 이해를 도와야 한다는 것이다. 교육 내용을 설계할 때에 문법서에서 제공되고 있는 의미를 그대로 서술하는 것이 아닌 학생의 언어로 바꾸되 교사는 그보다 더 많은 정보를 기본적으로 숙지해야 한다고 하였다. 이를 통해 유사 문법 교육은 단편

적인 정보뿐만 아니라 여러 방면에서의 지식이 제공되어야함을 알 수 있다.

마지막으로 교육에 사용되는 실제 자료를 분석한 연구를 살펴보고자 한다. 본고에서 제시하고자 하는 유사 문법 교육 보조 자료 개발이 필요한 이유를 탐색하기 위하여 실제 교재의 현황과 발전 가능성 등을 알아보려 하였다. 문법 교육에 비하여 비교적 최근에 논의되기 시작한 유사 문법의 교재 제시 현황은 보조 교재의 의의를 많이 시사하고 있다. 현상황에서 사용되고 있는 실질적 교육 자료에서의 유사 문법 기술 및 제시 분석 연구 백재파(2022), 진정 외(2023), 정대연·번아잉(2023), 정대연·무자영(2024) 등이 있다.

백재파(2022)에서는 유사 문법을 설명할 때에 의미, 형태, 통사적 측면만을 강조하고 상황 맥락에 대한 정보가 부족하거나 부정확하다고 지적하였다. 따라서 특정한 상황 맥락에서 올바른 문법을 선택해 사용할 수 있도록 교육해야 한다고 주장하였다. 이를 위해 세종 코퍼스의 여러 담화 상황 안에서 '-(으)며', '-(으)면서'가 사용된 경우를 추출하고, 구어/문어, 격식/비격식 두 가지 기준의 상황으로 레지스터 분석을 진행하였다. 기존 한국어 문법서의 레지스터 설명에 오류가 있음을 밝히고 조금 더 정확한 유사 문법 기초 자료를 제공하였다.

진정 외(2023)에서는 대학 부설의 한국어 교육 기관에서 간행된 6종의 한국어 교재를 선정하여 문법 항목을 추출하고 등장 빈도와 유사 문법으로 볼 수 있는 문법 쌍을 만들어 유사 문법 제시 방식을 비판적으로 분석하고자 하였다. 유사 문법을 분석하는 데에는 형태적 차이, 통사적 제약, 세부적인 의미 기능 차이 등 다각적인 시선이 필요하다고 언급하며 유사 문법 항목을 세부적으로 나누어 살펴보고 각 교재별로 동일하게 나타난 항목을 정리하였다. 그 결과, 교재마다 제시되고 있는 유사 문법 항목과 그 제시 방법이 모두 달라 학습자들에게 혼동을 일으킬 수 있고, 차이 설명에서 잘못된 기술의 문제점도 발견하였다. 문법 항목의 통일성, 개념의 명확성이 부족한 데에 더하여 선정 및 기술의 문제도 있다고 언급하였다.

정대연·번아잉(2023)에서는 유사 문법 '-기'와 '-(으)ㅁ'의 특성과 그 차이점을 다룬 선행연구와 사전을 참고하여 형태, 통사적 제약, 결합 형태, 결합 제약 등의 정보를 추출하였다. 이 결과로 세 개 대학의 교재 네 권에서 이를 어떻게 기술하고 있는지 제시, 설명, 예문을 중점적으로 살펴보았다. 현행 교제에서 유

사 문법을 기술할 때에 명확한 구별이 없는 점, 내용이 불완전하고나 객관적이지 않은 점, 예문의 수가 적은 점을 지적하며 구성 방식, 기술 방식, 기술 내용(제시, 설명, 예문)으로 이루어진 총 여섯 가지의 기술 원칙을 제시하였다.

정대연·무자영(2024)에서는 신뢰성이 있는 기관에서 발행한 교재 7종을 분석하여 현재 학습자들에게 유사 문법이 어떻게 제시되고 있는지를 비판적으로 확인하고자 하였다. 그 결과 초급 후반부터 중급까지 유사 문법 항목이 집중적으로 분포되어 있고, 나머지 급수에서는 모자라다는 점, 유사 문법이 각 교재별로 수량의 차이가 상당하다는 점, 교재에 따라 유사 문법을 교수하는 숙달도 단계가 다르다는 점이 발견되었다. 연구자는 교재에서 유사 문법의 정보가 충분히 제시되어 있지 않음을 지적하며 기술을 위해 여러 체계가 갖춰져야 하며 다양한 상황 맥락을 반영한 과제 중심 평가 도구를 개발해야 한다고 주장하였다.

교재 분석 및 교육 자료에서의 기술 방법에 대한 연구는 대체로 교재 간의 유사 문법 항목 통일성, 위계적인 교육의 불가능성, 정확한 상황 제시의 부재성, 예문 및 예시의 부적절함 및 양적 부족의 문제를 공통적으로 지적하고 있다. 대학 부설 한국어 교육 기관의 교재에 문법 학습 파트가 반드시 포함되고 있음에도 불구하고 유사 문법을 명시적으로 다루는 경우가 거의 전무하기 때문에 체계적인 교육 설계와 정확한 기술이 필요하다고 하였다. 또한, 기술의 문제를 가장 많이 비판하며 새로운 기술 방안을 제시하는 경향을 보이는 것을 확인할 수 있었다.

현재까지 살펴본 선행연구에서 유사 문법 관련 연구가 비교적 후발 주자임에도 불구하고 새로운 교육 방안 개발, 효율적인 교수 방법, 현 유사 문법 교육 체재에 대한 비판 및 개선 방안을 꾸준히 제시하고 있는 만큼 유사 문법은 한국어교육에서 중요하게 다루어져야 할 부분이다. 최근 한국어 교육이 각광받음에 따라 실제로 학습자들에게 제공되는 유사 문법 교육과 학습 효과를 교재와 문법서 등 교육 자료를 통해 예상하고 그 적절성에 대한 분석 연구 및 개선점 제안과 교육 방안에 대한 논의가 늘어나고 있는 추세이다.

연구자들은 교육 방안을 마련하거나 기술 방안 모색 및 교육 설계를 위한 연구에서 공통적으로 한국어 교육 자료와 문법서를 활용하였다. 한국어 교육 자료가 학습자들이 직접적으로 학습에 사용하는 도구이자 교사들이 수업을 제공하

기 전 가장 많이 참고하여 기반으로 삼는 도구이기 때문이다. 교육 자료가 충분한 양의 교육 및 학습 정보를 제시하고 있다면 학생과 교사 모두에게 부담이 적을 것이지만, 교육 자료에 내용이 부족하거나 없으면 교사는 수업을 준비할 때에 많은 시간과 노력을 할애해야 한다. 또한, 이렇게 된다면 같은 교육 기관에서라도 교사에 따라 교육의 내용과 질에 차이가 나는 상황이 생길 수 있으며 초보 교사들에게는 이것이 치명적이게 다가올 수 있다.

이러한 문제는 비단 교사만의 문제에서 그치지 않고 학습자들에게 필연적으로 영향을 주게 된다. 교사 없이 자기주도 학습을 하는 학습자들에게는 더욱 교육 자료 내용의 부족은 큰 문제가 된다. 그렇기에 정확하고 올바른 교육을 하기 위해서는 교육 자료의 내용이 탄탄하고 타당하며 내용적인 부족함이 없어야 한다. 실제로 살펴본 많은 선행연구에서 지적하고 있는 문제점이 교육 내용의 체계 부족과 교육 자료의 부적절함 및 내용 부족 문제인 것으로 보아 이것이 현재 문제가 되고 있으며 꼭 개선이 필요한 부분임을 확인할 수 있다. 그러나 대부분의 연구가 문제점을 지적하는 데에 그치고 실제적인 자료 제작 방안을 제시하고 있지 않다는 아쉬움이 있다.

따라서 본고에서는 교재에서의 유사 문법 제시 양상을 분석하고 보완점을 탐색하여 효율적인 유사 문법 학습 보조 자료 제작 방안을 제시하고자 한다. 이때 하나의 예시로 대학 기관의 교재 한 권을 선정하여 해당 교재 안에서 학습자를 위한 유사 문법 학습 보조 자료 제작 방안에 대해 논의하고자 한다.

1.3. 연구 방법

효과적인 유사 문법 교육 보조 자료 제작을 위해서는 가장 먼저 유사 문법의 개념을 정리할 필요가 있다. 무엇을 유사 문법으로 보고 가르칠 것인가는 중요한 문제이기 때문이다. 이어지는 2장에서 지금까지 유사 문법의 개념을 언급했던 선행 연구들을 종합하여 본고에서 바라볼 유사 문법의 개념을 먼저 설정하고자 한다. 다음으로 개발 방안을 제시하고자 하는 보조 자료에 대한 선행 연구들을 검토하여 보조 자료가 교육에 어떻게 사용되고 있는가, 또 어떤 것을 보조

자료라고 정의하는가에 대해 알아보고자 한다. 더불어 한국어교육에서 보조 자료가 사용된 사례를 살펴보고 언어 교육에서 보조 자료 활용의 효용성을 함께 살펴볼 것이다. 이어서 학습 자료에 적합한 형태를 모색하기 위해 학습자의 자기주도학습용 자료에 대한 선행 연구를 검토하고자 한다.

3장에서는 본격적인 교재 개발에 앞서 초급 종결어미의 유사 문법을 추출할 것이다. 이는 『한국어 교육 문법, 표현 내용 개발 연구 2단계』(2013)를 참고하고자 한다. 초급 종결어미에 해당하는 항목을 찾아 기술 항목 중 유사 문법에 기재되어 있는 것으로 쌍을 만들고 각 항목의 특징과 유사 문법 쌍의 차이점을 기술한다. 단순히 의미 기술에 초점을 맞추지 않고 의미, 화용, 통사, 형태의 총 네 가지 측면을 살펴볼 것이다. 이때 본고에서는 단일 문법뿐만 아니라 여러 문법 항목이 결합되어 만들어진 덩어리 형태의 표현까지 포함하고자 한다. 문법 항목의 의미 및 특성 분석에 활용할 문법서는 세 종으로, 다음의 [표1]과 같다.

[표 5] 유사 문법 특성 분석에 사용될 단행본 목록

저자	단행본명	출판연도	출판사
국립국어원	외국인을 위한 한국어 문법 2	2005	국립국어원
백봉자	외국어로서의 한국어 문법 사전 (개정판)	2006	도서출판 하우
양명희 외	한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구	2013	국립국어원

[표 1]의 문법서를 선정한 이유는 문법서에서 밝히고 있는 가장 커다란 골자 중 모국어 사용자를 위한 학교 문법과 한국어교육에서 교수해야 하는 외국인을 위한 문법은 서로 다르다는 견해에 동의하기 때문이다. 그렇기에 일반 학교 문법이 아닌 외국인을 위한 한국어교육에서 교수해야 할 문법 목록을 다루고 있으며 언어교육의 최종 목표인 의사소통 능력 향상을 위한 실질적인 담화 기능적인 측면을 함께 제시하고 있다. 개별 항목의 특성과 더불어 유사 문법에 대한 각 문법 항목의 특성을 분석하기에 적절한 자료라고 판단하였다. 마지막으로, 한국어교사들이 가장 많이 참고하는 자료이기에 최종적으로 선정하였다.

이후 추출한 유사 문법 쌍에서 분석할 항목을 선정하기 위해 한국어 교사 5인에게 설문조사를 요청하였다. 교사들은 각자 더 교육의 필요성을 느끼는 항목을 선택하였고, 그를 토대로 심층 인터뷰를 진행하였다. 심층 인터뷰에서 교사들

은 선택한 유사 문법 항목의 특징과 유사 문법 학습 자료를 만들 때 고려해야 할 사항들, 실제 유사 문법이 수업 중 등장했을 때 교사와 학습자가 겪는 어려움 등에 대한 답변을 하였다. 이것을 바탕으로 유사 문법을 선별하고 4장에서 이어질 유사 문법 학습 자료 구성 방안의 토대를 쌓았다.

선별된 유사 문법 항목을 비교하여 각 항목의 특성과 차이점을 기술하고 실제 교재에서의 제시 양상을 분석하고자 한다. 교재는 한국어교육이 실시되고 있는 대표적인 대학기관과 국가에서 운영하고 있는 가장 큰 기관에서 제작되어 신뢰성을 인정받은 교재의 가장 최신판을 선택하였다. 같은 시리즈에서 초급에 해당하는 도서를 모두 활용할 것이며 선정된 교재는 다음의 [표 2]와 같다.

[표 6] 교재 분석을 위한 교재 목록

교재명	출판연도	출판사
연세 한국어	2019	연세대학교 대학출판문화원
세종 한국어	2022	공앤박
서울대 한국어 플러스	2023	서울대학교출판문화원
새 이화 한국어	2024	이화여자대학교 대학출판문화원

유사 문법의 특성과 교재에서 나타나고 있는 문법 제시 양상을 분석하여 개선점을 도출하고 4장에서 이를 보완하기 위한 유사 문법 학습 보조 자료의 개발 원리를 밝히며 실질적인 자료를 통하여 한 쌍의 유사 문법 항목을 예시로 든 보조 자료의 개발 방안을 제시하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

2.1. 유사 문법의 개념

한국어교육에서 유사 문법의 정의는 다소 모호하다. 학자마다 비슷하게 기술하거나 정의내리고 있으나 그 세부 내용이나 범위가 조금씩 달라 사전적인 정의를 내리기에는 어려움이 있다. 따라서 본고에서는 선행연구들에서 언급된 유사 문법의 개념을 비판적으로 수용하여 유사 문법의 개념을 정의내리고자 한다. 특히, 유사 문법을 정의내리고자 개념 분석을 하였던 유해준(2018), 한국어교육에서의 유사 문법 연구 동향을 분석하였던 박근희(2019)를 참고하고자 한다. 다음의 [표 3]의 내용과 같다.

[표 7] 유해준(2018), 박근희(2019)에서 제시한 연구자별 유사 문법의 개념 정리

연구자	용어	개념
김재욱(2003)	비슷한 의미 범주의 문법형태	의미적 차이나 문법적 차이가 크게 나지 않는 문법
이윤진·노지니 (2003)	비슷한 의미	의미나 형태가 비슷한 문법
진경란(2005)	유의 표현	유의 관계를 보이는 문법 표현
이준호(2010)	유의 문법	의미나 기능이 유사하지만 통사적 제약이나 화용적 쓰임 등에서 차이를 보이는 문법
성은주(2010)	유사한 문법	단일 문법 아래에 있는 구조, 의미 및 기능이 유사한 문법
방성원(2011)	유의 문법	유사하지만 미묘한 의미 차이를 갖는 문법
류혜진(2013)	유의 표현	같은 의미·기능을 가지고 있는 문법
정남석(2013)	유사 문법	서로 비슷한 의미를 가지고 있는 문법 형태나 문형
양명희(2016)	유사 문법	의미와 용법이 비슷하여 자주 오류를 보이는 문법

	항목	항목
유해준(2017)	유사 기능 문법	문법항목 사이 발생하는 유사성으로 인해 혼동이 초래될 수 있는 문법
양명희(2017)	유사 문법	의미나 기능뿐 아니라 형태가 유사하여 학습자들이 혼동을 일으키는 문법
이지용(2017)	유사 문법 항목	기능, 의미, 형태의 영역에서 비슷하지만, 일부 차이점이 있는 문법 항목
강현화(2017)	유사 문법 항목	유사 기능을 가지면서 의미상의 차이와 문법적인 차이, 담화적인 차이가 있는 문법 항목

[표 3]에서 살펴볼 수 있듯 '표현' 등의 이름이 등장하는 이유는 이것이 한국어 모어 화자들을 위한 학교 문법과는 서술이나 설명에 차이가 있기 때문이다. 학교 문법에서는 단어, 형태소, 품사, 문장 성분, 문법요소, 문장 구조 등으로 문법 단일 항목이 문장에서 어떤 기능을 하는지를 교수하는 반면, 한국어교육에서의 문법이라는 이름으로 교육하는 항목 중에는 비단 단일 형태뿐만이 아니라 조사와 연결어미, 연결어미와 보조동사 등 다양한 결합 형태가 등장한다. 실질적인 의사소통 상황에서 사용할 수 있는 실질적인 문법 지식을 교수하기 때문이다. 따라서 본고에서는 한국어 유사 문법을 학교 문법과 다른 범주에서 다루어야 한다는 의견에 동의한다는 점을 밝힌다.

연구마다 유사 문법을 부르는 용어와 개념이 조금씩 차이를 보이고 있으나, 유사한 의미를 가지고 있으나 모어 화자가 아니면 설명하기 힘든 미묘한 차이가 있어 한국어 학습자들이 혼동하기 쉬운 문법이라는 것은 모든 학자가 비슷한 견해이다. 유사 문법은 이러한 유사성으로 학습자들이 오류를 많이 일으키게 하고 대부분의 의사소통 상황에서 교체해서 사용할 수 있으나 담화적, 문법적, 통사적 차이가 분명히 존재하는 문법 항목이라고 정의할 수 있다.

선행연구들이 정의한 '유사 문법'의 개념을 살펴보면 공통적으로 '유사한 기능이나 의미'를 가지고 있는 문법이다. 그 안에서 이것을 완전히 같은 기능으로 보는 견해와 유사할 뿐 같은 의미나 기능을 가지지 않는다고 보는 견해가 나뉜다. 또한, 의미와 기능만이 비슷하다고 여기는 견해와 의미, 기능뿐만 아니라 형태적인 특성도 비슷한 것을 유사 문법으로 보아야 한다는 견해가 있다. 또 완전히 다른 견해로, 기능은 유사하나 의미, 형태, 담화적인 차이를 보이는 것이 유

사 문법이라는 견해도 존재한다. 주로 문법 항목의 의미, 기능, 형태, 통사, 담화적인 부분 중 어디서부터 어디까지를 유사하다는 범주에 포함시킬 것이며, 완전히 같은 항목이 아니라는 변별점을 무엇으로 삼을 것인지에 대한 쟁점이 있다.

본고에서 다루고자 하는 문법 항목 중 유사 문법이라 함은 학습자들이 담화적인 상황에서 교체에 어려움을 느낄 만큼 의미적인 차이가 있는 항목이다. 특히나 형태는 완전히 다르지만 의미나 기능이 몹시 유사하여 학습자들이 두 개 이상의 문법 항목 간의 괴리를 느끼고 교체 가능한 상황과 불가능한 상황을 나누는 것 자체에 어려움을 겪는 경우가 있다. 또한, 그 의미가 몹시 유사하지만 각 항목이 가지고 있는 제약 조건이 달라 어떤 담화 상황과 문장에서는 모국어 화자가 듣기에 몹시 어색한 항목이 있는데, 이 또한 학습자에게는 커다란 혼란을 주게 된다.

예를 들어, 초급 문법 항목 중 '-아/어서'와 '-으니까'는 똑같이 이유를 나타내는 연결어미이다. 학습자들은 교사의 설명이나 자기주도 학습을 통하여 두 항목이 모두 앞의 내용이 뒤의 내용에 대한 이유나 원인을 나타냄을 학습했을 것이다. 이때, 두 문법 항목이 거의 똑같은 의미를 가진다고 인식한 학습자는 통사적인 제약 조건과 뉘앙스의 차이까지 학습하지 못한다면 몹시 어색한 문장을 구사하게 된다. '-아/어서'의 경우 일반적이고 보편적인 결과에 대한 원인을 밝히는 의미가 강하기 때문에 일반적인 자연현상이나 사물의 변화로 생긴 결과를 설명할 때에 사용한다. 반면에 '-으니까'는 주로 주관적인 행동의 동기, 추론의 근거 등의 이유를 말할 때에 사용하는데 이러한 차이를 담화의 맥락으로 파악하는 것은 학습자들에게 너무 부담스러운 과제가 된다.

이처럼 서로 형태가 다르나 주된 의미가 서로 같고 뉘앙스의 차이와 담화 기능적인 차이를 가진 문법들은 충분히 서로 유사성을 지닌다고 말할 수 있다. 학습자들에게도 올바른 교체와 적절한 사용을 하는 데에 가장 큰 장애를 일으키는 것은 이러한 특징을 가진 문법 항목 쌍일 것이다. 따라서 본고에서는 서로 유사한 담화의 기능과 가장 큰 의미의 공통점을 가지고 있으나 세부적인 의미나 뉘앙스가 달라 학습자들에게 혼선을 일으키고 형태, 양태, 제약 조건 등 형태적인 범주에서 차이를 보이는 문법을 유사 문법의 개념으로 정의하고자 한다.

2.2. 보조 자료의 개념

실제적인 개발 방안을 제시하기에 앞서, 교육이라는 분야에서 어떤 것을 보조 자료라고 부르는가에 대한 개념 설정이 필요하다. 보조 자료는 교사가 채택한 본 교재와는 다른 개념으로 해당 교육 기간의 모든 교육 내용과 학습 목표를 모두 담고 있는 성질과는 거리가 있다. 사실 보조 자료라는 개념은 확실하게 통용되는 확실한 정의는 없는 실정이라고 보아도 무방할 것이다. 따라서 본 교재가 아닌 부수적인 매체를 효율적인 교육을 위해 수업에 도입하고자 했던 선행 연구들을 살펴보고 비슷하게 논의되고 있는 지점들을 찾아 보조 자료의 개념을 설정하고자 한다.

안병철(2004)에서는 모든 교육을 효과적으로 하기 위해서는 보조 자료가 필요하며 이것이 경제학에도 적용되어야 함을 밝히고 계산표 프로그램 엑셀(Exel)을 활용한 경제학 기본 원리 교육 보조 자료를 제시하였다. 기존 교재들이 제공하고 있는 자료들의 구체적이거나 섬세한 부분이 부족하여 학습자들이 학습하기에 어렵다는 문제점을 지적하였다. 이를 바탕으로 프로그램으로 몇 가지의 경제학 이론을 직접 넣어 사용할 수 있는 수식을 만들고 경제 이론 콘텐츠를 전달함으로서 학습자들이 손쉽게 반복 연습할 수 있도록 하였다.

윤봉기·박병호(2010)에서는 일반인들을 대상으로 한 목조형 실습에 필요한 기초적인 내용과 이를 응용한 다양한 교육 보조 자료를 개발하여 목공예, 가구 제작에 직접 활용할 수 있도록 하였다. 여러 한계로 인하여 학습 체계가 제대로 정비되지 않아 일반인들에게 체계적인 교육을 제공하는 데에 어려움을 느끼고 합리적인 교육 보조 자료를 만들고자 하였다. 기존 사용되고 있던 교육 자료의 한계점을 지적하며 제작 기법, 제작 단계, 재질, 기법 활용 방법 등을 사진과 표로 정리한 보조 자료를 제시하였다. 학습자들에게 제공되고 있던 기존 교육 자료는 이해를 돕기 어렵고 너무 많은 내용이 생략되어 있어 교육하기 어렵기에 학습자들의 쉽고 간단한 이해를 돕기 위해 본 교재의 내용을 담되 부족한 부분을 채운 자료를 제시했다는 데에 의의가 있다.

정성우 외(2019)에서는 체조 선수들의 경기력에 ‘심리기술훈련’이 지대한 영향을 미친다고 주장하며 이후 선수의 자기 주도적 훈련을 위한 대안으로 시간과

장소, 실행하는 사람 등 제약 없이 학습이 가능한 어플리케이션 앱을 개발하고자 하였다. 특히나 개발 원리에서 누구나 가지고 있는 스마트폰을 활용하여 얻을 수 있는 접근성과 편의성을 강조하고 있다. 개발된 어플리케이션은 선수들이 직접 이용할 수 있는 총 열 가지의 기능이 탑재되어 있다. 편의성에 집중하되 코치가 함께하는 훈련이 아닌 선수 혼자서 하는 훈련에서도 어플리케이션을 사용하여 충분한 정보를 제공 받을 수 있도록 해야 한다고 주장하였으며 이것이 학습자들에게 교육적 효과, 연기력 향상의 효과를 일으킬 수 있다고 하였다.

김미혜, 오지혜(2023)에서는 초기 아동기에 해당하는 초등학교 저학년까지의 다문화가정 학습자들을 대상으로 한 초기 문해력 개별화 수업을 하는 교사들을 위한 교수 학습 보조 자료를 개발하였다. 결혼이민자가 증가하여 한국에 들어오는 중도입국자녀들과 한국에서 출생하였으나 이중언어 사용을 하는 다문화 가정 아동들이 증가하였다. 이러한 환경의 학습자들은 읽기, 쓰기 능력에 부진함을 보이는데 현재 초등 교사 양성 과정에는 이러한 교육을 위한 교사 교육 프로그램이 존재하지 않아 교사들이 어려움을 겪고 있다는 문제를 제기하였다. 기존 다문화 배경 아동들을 위한 교재에서는 '문해력'의 중요도에 비해 문해력 향상을 목적으로 개발된 교재가 없다는 것을 지적하며 수업 현장에서 교사와 학습자 모두가 유용하게 활용할 수 있는 교수 학습 보조 자료 개발이 필요하다고 하였다. 이를 위해 수준 평정 그림책을 활용하였으며 실제 동화책의 형태로 된 3개국(러시아, 베트남, 중국) 언어권 학습자들에게 사용할 수 있도록 제작하였다.

선행 연구들에서 보조 자료의 필요성을 주장하며 공통적으로 제시하고 있는 논점은 기존의 교육과정이나 교재만으로는 학습자가 원활한 학습을 할 수 없고 교사 또한 효과적인 수업을 제공할 수 없을 때 추가적으로 필요한 대안이라는 것이다. 원하는 교육 효과를 도출하기 위해서는 기존의 교육원리를 바탕으로 하되 가르치고자 하는 교육 항목에 특화된 기타 자료가 필요하다. 이를 위해서 다양한 매체나 자료가 활용되고 개발될 수 있음을 선행 연구들을 통해 살펴볼 수 있다.

많은 한국어 교육기관에서 교사의 재량이나 기관의 독자적인 교육 행정 시스템에 의하여 유인물, 별도 인쇄물, 부록 등의 형태로 학습자들에게 보조 자료를 제공하고 있을 것으로 추정되는데, 그에 대한 체계를 명확히 세우는 것은 아

직 출발 단계에 있다. 교육 기관에서 실제로 사용하고 있는 현황에 비하여 현재까지 한국어교육의 측면에서 보조 자료를 다룬 연구는 미비한 실정이다. 보조 자료의 개념이 너무나 광범위하고 쉽사리 정의를 내리기가 어렵다는 것이 그 원인 중 하나일 것으로 보인다. 그러나 최근에 들어서는 학위 논문에서부터 많은 도구들을 활용한 보조 자료의 연구가 조금씩 이루어지고 있다.

이처럼 보조 자료의 개념은 범주화나 체계화가 많이 이루어진 실정은 아니다. 수업을 진행하거나 학습 목표를 달성하는 과정에서 학습자들이 반복적인 어려움을 호소하거나 교사가 판단하였을 때 강화 학습이 필요하다고 여겨지는 부분을 보완하기 위해 사용하는 매체를 모두 통틀어 보조 자료라고 부르고 있다. 그러나 그 내용과 효용성, 최근의 연구 동향을 살펴보면 보조 자료의 개발과 체계화가 요구될 만큼 학습에 좋은 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있다.

또한, 앞서 살펴본 보조 자료는 보다 체계적인 교육과 학습을 위해 준비된 내용을 개작하거나 더 필요한 내용을 추가 또는 확장하고, 그 주요한 내용의 심화 학습 및 교육을 위해 불필요한 내용을 삭제 또는 축소하는 등 상세화의 원리를 따르고 있다. 교재 내용의 부족함, 교육 기관 커리큘럼의 경직성 등으로 충분한 교육이 이루어지지 못하고 있는 경우, 또는 오랜 시간 한 분야의 교육을 진행하면서 필요하다고 여겨지는 부분에 대한 마땅한 자료가 없을 경우 이렇게 상세화된 자료를 사용하는 것이 많은 도움이 되고 있다.

시간이 지나감에 따라 교재가 만들어지고 개정판이 출간되더라도 그 중간에 학습자의 요구는 시시각각 다양해지고 교육해야 할 내용은 늘어가기 마련이다. 그때마다 본교재를 개정하는 것은 시간과 인력이 많이 드는 작업이며 그 내용을 채우는 것도 어려워 사실상 불가능에 가깝다. 그렇기 때문에 비교적 간편하게 만들거나 추가할 수 있고 교재의 전체 내용이 아닌 일부분을 담을 수 있는 보조 교재의 개발은 학습의 능률을 크게 올릴 수 있을 것이다.

또한, 본교재는 해당 교육과정의 전체 내용을 포괄적으로 담고 있는 하나의 총체적인 교육 자료이기 때문에 특정한 항목을 강조하여 집중적으로 교육하는 것이 교재 하나만으로는 어렵다. 그러나 보조 자료는 교재의 내용 중 강조하는 것이 타당하다고 여겨지는 부분에 대한 추가 정보를 제시할 수 있다는 강점을 가지고 있다.

따라서 본고에서는 이러한 선행 연구의 관점을 비판적으로 수용하여 보조 자료의 정의를 내리고자 한다. 보조 자료는 기존의 교육과정, 또는 기존 교재에서 교수하고자 하는 세부 항목에 대한 적절한 정보가 제시되고 있지 않거나 특수한 교육을 위해 차별화된 기존 자료가 없을 경우 이를 보완하고 학습자의 이해 및 심화 학습을 도와 학습 효과를 극대화하기 위한 대안으로 본교재와 기존 교육과정의 내용을 기반으로 하여 상세화의 원리에 따라 교수·학습 내용을 개작, 보존, 삭제, 확장, 축소, 추가하여 제작 및 사용되는 추가적인 교육 자료 또는 매체이다.

현재 한국어교육 교재는 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기 기능을 한 번에 수행할 수 있는 통합형 교재가 주를 이루고 있다. 각 단원의 학습목표 또는 더 충실하게 수행되어야 하는 기능이 있다면 각 기능에 집중된 학습지, 멀티미디어 자료, 영상이나 추가 읽기 자료 등의 형태로 보조 자료를 개발할 수 있을 것이다. 또한 유사문법 학습의 측면에서, 기관의 커리큘럼에 맞춘 교재를 사용해야 하기 때문에 유사 문법만을 위한 교재의 완전한 개작 및 개정은 현실적인 어려움이 있다. 비교적 제작이 간편하고 학습자가 반드시 알아야 할 내용을 충실하게 담아낼 수 있다는 보조 자료의 장점을 활용하여 유사 문법 학습 효과를 끌어올릴 학습 자료를 만들 수 있을 것이다.

2.3. 한국어교육에서의 보조 자료의 의의와 내용

앞선 절에서는 보조 자료의 개념에 대해 살펴보고 본 고에서 바라보고자 하는 보조 자료의 개념을 설정하였다. 이 절에서는 실제 한국어교육의 측면에서 보조 자료가 어떻게 개발되거나 사용되고 있는지를 살펴보고 언어 교육에서 보조 자료가 가지는 의의와 그 구성 내용을 제시하고자 한다. 2장 2절에서 보조 자료에 관한 선행 연구를 분석한 결과 보조 자료는 아직 의미가 통일되지 않고 학습 효과를 보완할 수 있도록 돕는 매체와 자료 등을 모두 통틀어 사용되고 있다. 그러나 한국어교육에서 앞서 추출한 보조 자료의 개념과 같은 성질을 띠는 자료의 개발 방안을 제안하거나 더 나아가 제작 및 활용한 연구들을 찾아볼 수

있었다.

임형재, 정회란(2010)에서는 한국어교육 현장에서 교재와 부교재의 내용과 함께 교육에 필요한 세부 정보를 추가로 담은 멀티미디어 활용 수업 보조 자료 제작의 작업 과정과 기대 효과를 서술하면서 몇 가지의 시행과정을 함께 제시하였다. 멀티미디어인 파워포인트(PPT) 형식을 중심으로 언어 교육을 위한 보조 자료를 제작할 때에 고려해야 할 사항을 상세히 기술하였다. 이때, 수업의 보조 자료를 사용했을 때의 장점이 교수 활동의 표준화, 교수-학습 과정의 효율성 및 학습의 효과 극대화, 교사의 교수-학습 과정에서의 긍정적인 역할, 수업 자료 연구의 계기 마련의 측면에 있다고 주장하였다.

실제로 멀티미디어 도구를 수업에 적용하였을 때의 기대효과를 언급하며 교사와 교실 수업 상황에서 보조 자료가 어떤 긍정적인 효과를 보일 수 있는지 서술하였다. 이 연구는 멀티미디어 보조 자료의 구성 요소들이 실제 학습자들과 그들의 학습 효과에 어떤 영향을 미칠 수 있는지를 상세하게 기술하고 있어 추후 보조 자료 개발에 후속 연구에 활용할 수 있다는 데에 의의가 있다.

오인미(2021)에서는 다문화 가정 중등 학습자들이 학업을 중도 포기하는 것이 한국어로 교과서와 문제를 읽고 풀이하는 데에 언어적인 한계에서 온다는 사실을 밝히며 중등 수학 교과를 위한 보조 교재를 개발하였다. 연구 시점까지의 교재들이 교과 주요 용어를 단순히 각국의 언어로 소개하는 데에 그치고 있다는 점을 지적하며 수학 용어를 해석하기 위해 보다 정확하고 세분화된 정보를 담은 보조 교재가 절실하다고 하였다. 이러한 관점을 바탕으로 내용 중심 교수법과 어휘 중심 교수법, 선수 어휘 학습 전략의 교수·학습 이론을 활용하여 『한국어로 보는 수학 생활』을 개발하였다.

총 11과로 구성된 본 교재에 따라 보조 교재는 도입, 기초개념, 필수개념, 개념확인, 내용학습, 교과서 엿보기, 보충어휘 총 7단계로 구성되었다. '도입'과 '기초개념' 단계에서는 학습자들이 이전에 배웠던 용어나 개념을 한 번 더 복습하거나 기초적인 내용을 점검한다. '필수개념'에서는 가장 핵심적인 개념을 서술하고 '개념확인' 단계에서 연습 문제를 통해 이전에 학습한 내용을 한 번 더 확인할 수 있도록 하였으며 반복적인 노출로 친숙해질 수 있도록 설계하였다. '내용학습'에서 지금까지 학습한 어휘를 활용하여 본교재의 문제를 보다 명확하게

수정하여 실제 수학 문제를 풀 수 있도록 하고 마지막으로 '교과서 엿보기' 단계에서 실제로 학습한 내용을 이해했는지 확인함과 동시에 다양한 상황에 활용할 수 있는지 점검할 수 있도록 하였다.

이정연, 김현진(2022)에서는 온라인 세종학당의 화상 강의인 '사이버 한국어 초급' 수업을 위해 교원용 지침서와 교안을 중심으로 보조 자료 개발 원리를 제시하였다. 교원용 지침서 제작의 원리와 기능을 설명하며 특수한 교육 환경인 온라인 강의에 맞추어 사용할 수 있도록 일반적인 교실 상황과 다른 조건으로 교육하기에 용이한 지침서를 만들고자 하였다. 기존에 있던 지침서의 틀을 온라인 강의용으로 수정하고 교사가 해당 수업에서 교수해야 할 항목과 주요한 사항, 교사 발화 등을 한 눈에 볼 수 있도록 내용을 설계하였다.

준비되어 있는 커리큘럼의 수업을 더 원활하게 진행하기 위함이므로 지침서에는 학습 목표, 학습 내용, 수업 개요, 수업 절차를 명시적으로 제시하고 수업 절차에서 다시 도입, 어휘 및 표현, 문법, 듣고 말하기, 읽고 쓰기, 과제의 영역을 나누어 제시하였다. 또, 수업 환경의 변동성을 고려하여 교사가 선택적으로 수업을 진행할 수 있도록 보충 연습 자료를 추가하였다. 교사 발화를 포함하여 본 교재나 수업 지침서에 부족하거나 없었던 수업 내용적인 부분을 보완하고, 추가적인 정보를 제공함으로써 연계 학습과 확장 연습까지도 도모하였다. 또한 과제 평가에 대한 채점 기준과 평가 항목을 상세히 제시하여 교사가 수업 시간에 필요로 하는 부분을 최대한 반영하고 어려움을 줄이는 방향으로 설계되었다. 이 연구는 일반적으로 통용되고 있는 실제 교실 환경과 온라인 수업의 차이에 집중하여 교사가 조금 더 원활한 수업을 할 수 있도록 보조 자료 개발의 원리를 밝혔다는 점에서 의의가 있다.

서현원, 강남욱(2025)에서는 생성형 AI 기술을 활용하여 KSL 학습자들을 대상으로 한 교과서 기반 맞춤형 읽기 자료를 개발하여 교과 학습 지원 방안을 모색하였다. 개발을 위하여 KSL 학습자들의 읽기 특성과 초등 저학년 KSL 학습자들의 읽기 자료를 분석하여 텍스트를 개작하였다. 이후 교사들을 상대로 한 요구조사 설문을 거쳐 1차로 생성형 AI인 ChatGPT를 활용하여 생성형 이미지를 만들고, 2차로 교사들의 피드백을 거쳐 해당 자료를 수정하며 읽기 보조 자료가 갖추어야 할 내용과 원리를 기술하였다

읽기 자료를 개발하면서, 제작에 참여한 교사들은 보조 자료가 학습자들의 언어 수준에 적합하되 본교재와의 연계성이 중요하며 단순히 기계적인 읽기 활동을 넘어 문식성, 독해력 등을 높이고 시청각 자료를 동반하는 것이 효과적이며 학습자들의 관심사를 끌 수 있도록 제작되어야 한다고 하였다. 본교재의 텍스트를 기반으로 AI가 생성해낸 읽기 자료를 수정하는 방향은 크게 텍스트 단순화, 상세화두 가지로 나뉘었는데 이는 학습자들이 필요한 정보를 보다 구체적이고 정확하게 전달할 수 있도록 하며 본교재의 학습 목표에 더 성실히 도달하기 위함이다. 연구에 참여한 교사들은 앞으로 많은 시도가 필요하겠지만 읽기 보조 자료가 앞으로 더 필요해질 것이라는 의견을 보였다.

앞서 살펴본 보조 자료의 개념이 명확하지 않고 그에 대한 연구가 적은 것에 이어 자연스레 한국어교육에서 교수·학습 보조 자료에 대한 연구가 많이 진행되지 않은 실정이다. 그러나 최근의 동향을 살펴본바 이제는 한국어교육에서의 보조 자료에 대한 논의가 이루어져야 하는 시점이라고 해석할 수 있다. 다양한 목표를 가진 한국어 학습자들이 늘어가고 있는 데에 반해 사용할 수 있는 교재는 제한적이고 그에 맞추어 학습 자료가 빠르게 개발되고 있으나 그 속도를 완전히 따라잡는 데에는 한계가 있다. 또한 요구에 따른 맞춤 교재가 개발되는 도중에 교육 내용이 추가되는 등의 변수가 있을 수 있다.

이러한 시점에서 보조 자료의 개발은 교육의 질적 성장을 위하여 꼭 필요한 절차이다. 보조 자료 개발의 체계나 개발 원리가 명확해진다면 교사의 준비 과정의 부담을 덜 수 있을 뿐 아니라 정돈된 자료로 필요한 부분의 추가 학습을 제공받을 수 있는 학습자들에게도 이로울 것이다. 따라서 연구자는 이러한 견해로 보조 자료의 의의를 다음의 네 가지와 같이 정리하였다.

첫째로, 보조 자료는 특정 항목 교육에 효과적으로 활용할 수 있다. 선행연구들에서 보조 자료는 전체적인 학습 내용에서 하나의 기능, 또는 하나의 특정한 목표를 보다 효과적으로 교수하는 데에 주로 사용되었다. 읽기 교육, 화상 교육, 문해력 향상 교육 등 기존의 총체적인 교육 과정만으로는 한계가 있던 교육들을 전체 교육과정과 너무 동떨어지지 않게 하면서도 추가적인 내용을 제공하여 원활한 수업이 이루어지도록 하는 데에 효과적이다.

둘째로, 교사와 학습자 모두를 도울 수 있는 효율적인 자료가 될 수 있다.

보조 자료에 대한 연구에서 빠지지 않는 사항은 쉽고 활용성이 좋으며 교사와 학습자 모두에게 도움이 된다는 것이다. 보조 자료의 특성 상 핵심적인 부분을 집약적으로 정리한 경우가 많기 때문에 교사는 교육 시에 반드시 알아야 할 주요한 사항들을 놓치지 않을 수 있고, 이를 통해 제공되는 수업에서 학습자들은 해당 수업에서 놓치지 말아야 할 사항들을 조금 더 쉽게 학습할 수 있다. 다시 말해 보조 자료의 효율적인 정보 기술 방식으로 조금 더 질 높은 교육의 제공이 가능해진다는 것이다.

셋째로, 보조 자료는 본 교재의 보완점을 추가하여 수업에 적용하는 것이 가능하다. 본 교재에서는 간단하게 설명하고 있는 것들에 대한 추가 설명이 반드시 필요할 때에, 이미 준비되어 있는 자료만으로 교수하는 데에는 한계가 있을 것이다. 교사에게도 부담스러운 일이고 학습자들의 이해에도 문제를 일으킬 가능성이 높다. 이때에 교재에서 제시하지 않고 있는 핵심 내용을 담은 보조 자료를 사용하면 이러한 문제를 해결할 수 있을 것이다.

넷째로, 기존 교재와 교육 방식을 비교적 간단한 방법으로 개작하거나 수정할 수 있다는 것이다. 이미 교재 또는 교육 내용이 모두 정해진 경우 추후 더 중요하게 교육되어야 하는 항목이 발견되었을 때 그것을 위한 수정 및 보완 작업 후 완전히 새로운 형태로 제시하는 것은 현실적으로 많은 제약이 존재한다. 이때 보조 자료가 이에 대한 대안이 될 수 있다. 가령, 통합 교재 속 한 단원의 내용이 한 가지 기능을 더 강조하여 교수하여야 한다면 이를 위한 읽기 특화 교재를 새로 만드는 것보다 보조 자료를 만들어 제공하는 것이 시간과 비용적인 측면에서 더 경제적일 것이다.

다섯째로, 교사 간 수업 내용의 차이를 줄이고 수업 내용의 표준화를 도모할 수 있다. 수업을 진행하며 교육의 필요성이 두드러져 본교재에 없는 것을 추가적으로 학습자들에게 제공하기 위해서는 교사가 임의적으로 수업 내용을 추가하거나 과제를 제공하여야 한다. 이때, 교사마다 같은 내용을 가르친다고 하여도 편차가 생길 수 있다. 따라서 중요하다고 여겨지는 부분에 대한 추가적인 자료가 있으면 학습자가 보다 일관적인 수업을 제공받을 수 있을 것이다.

또한, 아직 연구가 많이 이루어지지 않아 완전한 체계화에는 어려움이 있으나 한국어교육 분야에서 연구된 보조 자료는 주로 다음의 내용을 담고 있다. 단

순히 본교재의 내용을 한 번 더 상기하는 것이 아닌, 기존의 교육과정에서 더 심화된 학습 또는 교육을 도모하기 위함이므로 보조 교재의 사용자가 스키마를 활성화할 수 있도록 대응하는 단원의 학습목표나 교육의 목적을 제시하며 이전 것을 복습할 수 있도록 하였다. 기존에 존재하던 내용을 그대로 기술하는 것이 아닌, 목표를 달성하기 위한 중요한 내용과 반드시 알아야 할 필수 개념 등을 한 번 더 정리하는 것이 특징이다.

기존 교육과정에서 심화나 보충이 필요하다고 생각하는 내용을 보조 자료에 싣고 있으므로 대부분의 보조 자료는 상세화의 원리를 거치고 있는 것을 확인할 수 있었다. 원래 배웠던 것을 보존하는 경우도 있지만 그것이 학습자에게 필요하다고 판단될 경우 내용을 조금 더 쉽게 고쳐 쓰거나 선택적으로 삭제하고, 이해에 필요한 내용을 추가한다. 주로 개념을 정리하거나 대화문, 예문, 개작한 지문 등의 읽기 자료, 확인용 마무리 연습 문제 등의 형태가 많이 보인다.

각 보조 자료의 쓰임이 분야별로 다르기 때문에 편차가 있으나 시청각 자료의 사용은 보편적으로 인정되는 경향을 보인다. 학습자들의 이해를 효과적으로 돕고 흥미를 이끌며 장기기억으로 남기는 데에 시각적, 청각적인 자료의 효과는 이미 오래 전부터 검증되어 왔기 때문이다. 자료 내용을 단순히 텍스트로만 채우는 것은 권장되지 않고 있다.

연구가 아직 진행되고 있는 시점에서 모두 통일된 형태라고는 보기 어렵지만, 수업에 사용할 수 있도록 제작한 보조 자료의 구성은 대부분 본교재의 내용 복습, 주요 개념에 대한 설명, 개념 설명을 위한 배경 지식 제시, 읽기 자료, 듣기 자료, 본교재 내용에 대한 해설, 목표 교육 내용에 대한 추가 설명, 이해 정도 자가 평가를 위한 연습 문제로 이루어져 있다. 이러한 구성은 이전에 학습했던 내용과 현재의 내용에 대한 이해가 모두 이루어져야함과 동시에 유사성을 교재의 목표 문법 수행을 위한 담화만으로는 이해하기 어렵고, 정규 과정에 포함되는 경우가 드물어 학습자가 자가 진단을 내릴 수 없는 유사 문법 학습에 유리하게 적용될 수 있다.

따라서 위에서 기술한 측면들이 보조 자료가 한국어교육에서 유용하게 사용될 수 있을 것이라고 보고 이를 유사 문법 교육에 적용하고자 한다. 유사 문법은 반드시 교육되어야 하는 항목이지만 1장에서 살펴본 바와 같이 아직 체계적

인 교육 방안이 설정되지 않았으며 교재에서 제시되는 내용이 현저히 부족하다는 지적을 꾸준히 받고 있다. 본고에서는 이러한 문제점들을 보조 자료가 가지는 효용성이 효과적으로 보완할 수 있다고 판단하였다.

2.4. 자기주도학습용 보조학습 자료의 쓰임과 개발방안

지금까지 학습자용 보조 자료의 개념을 정리하고 그 의의를 설명하였다. 이어서 본고에서 제시하고자 하는 보조 자료의 범위와 형태를 한정하고자 한다. 보조 자료는 쓰임과 형태가 몹시 다양하여 본교재나 학습을 보조할 수 있는 자료를 전부 통틀어 말한다. 2장 2절에서 정의한 본고에서의 보조 자료의 개념은 기존의 교육과정을 기반으로 하되 교재의 부족한 점을 보완하거나 교육과정 내에서 특수한 교육을 집중적으로 하기 위하여 본교재와 기존 교육과정의 내용을 기반으로 상세화의 원리를 거쳐 제작 및 사용되는 보조적인 자료이며, 학습자의 학습 효과를 극대화하기 위한 교육적 도구이다.

보조 자료는 학생과 교사 모두에게 유용하게 사용될 수 있는 추가적인 자료인데, 본고에서 집중하고 있는 것은 이것이 궁극적으로 학습자를 위해 도구라는 것이다. 앞선 연구들에서 말하고 있는 보조 자료의 형태는 다양했으나 이를 궁극적으로 직접 사용하는 것은 학습자였다. 어플리케이션이나 학습지, 워크북, 단어장 등의 다양한 형태로 각각의 교육 단계에 활용되지만 가장 눈에 띄는 것은 수업 또는 평가시험의 전후로 예습과 복습을 위해 사용되는 경우이다. 보조 자료를 실제 교실에서 활용하는 선례에서 교사는 조력자의 역할을 수행하거나 수업 후 활동 또는 교실 밖에서의 과제 활동지로 배부되는 것이 가장 흔한 형태였다.

이러한 현상은 보조 자료가 결국은 학습자에게 반드시 정확하게 학습되어야 할 지식을 학습자 스스로 깨닫는 과정이 필요하며 학습자 중심의 자기주도적인 학습에 도움이 된다고 해석할 수 있다. 앞선 선행연구들에서 보조 자료의 역할이 사용자의 내용에 대한 이해를 돕고 학습할 수 있게 하며 마지막 단계에서 스스로 이해의 정도를 확인할 수 있도록 설계된 것을 확인할 수 있었는데, 이 또한 결국에 보조 자료 사용의 궁극적인 목표가 이를 사용자 혼자 활용하고 이해

할 수 있도록 하는 데 있다는 해석이 가능할 것으로 보인다.

현재 언어교육을 포함한 대부분의 교육에서 교사 중심이던 학습 환경에서 벗어나 학습자들이 중심이 되어 스스로 사고하고 문제 해결에 참여하며 학습 목표에 다다르는 학습자중심교육으로 나아가고 있다. 교사의 주입식 교육이 아닌 학습자가 직접 목소리를 내고 사고하는 학습 과정이 더 유의미한 학습일 뿐만 아니라 단기적인 교육 효과는 물론 학습자의 장기기억 저장에도 도움이 되기 때문이다.

지금까지 많은 학자들이 학습자중심의 교육 환경과 자기주도학습의 이점에 대해서 언급하였는데, 어디까지를 자기주도학습이라고 판단할 것이며 학습자중심 교육의 이점이 무엇인가에 대한 의견은 조금씩 다르다. 그러나 확실한 것은 이러한 학습 방법이 더 효율적인 학습 효과를 불러온다는 것이다. 구병두 외(2013)에서 2001~2012년 국내에서 발표된 학술논문과 학위논문 61편을 분석한 결과 전체의 77%의 연구에서 자기주도학습이 학업성취에 뚜렷한 긍정적 영향을 미쳤으며 특히나 상대적으로 언어 학습에 많은 영향을 주었다는 것을 확인하였다.

보조 자료는 다양화되는 학습자의 요구에 따라 만들어지고 보다 쉬운 이해를 돕는 학습 도구이기 때문에 학습자중심의 학습에 적합하고, 학습자가 학습 목표에 다다르기 위하여 스스로 문제를 풀이하거나 개념을 확실히 내재화 하도록 하기 때문에 자기주도학습의 형태를 띤다. 이러한 특성을 거의 동일하게 가지고 있는 학습 도구들은 대부분 매체를 활용한 문제지, 워크북이나 학습지의 형태를 보이는데, 다음의 연구들에서 이러한 학습 자료의 효용성을 언급하고 있다.

강현화·홍혜란(2009)에서는 기존의 교재에서 어휘 학습 영역의 부족함을 느끼고 이를 효과적으로 교육하기 위한 보충 교재의 필요성을 재기하며 워크북 개발 모형을 제안하였다. 열 가지의 개발 원리를 도출하고 워크북의 구성을 인지, 확인·강화, 사용 단계로 배열하여 체계적인 어휘학습이 이루어질 수 있도록 하였다. 이론적인 논의에 그치지 않고 어휘 전문 교재의 부재를 메워 보고자 자가학습용 및 본 교재의 보강용 교재를 만들어 실질적인 자료로 제시하였다. 교실 내에서 교사와 학습자가 함께 사용하거나 예습, 복습용으로 효과적인 활용이 가

능하고 학습자가 교재에서 다 얻지 못한 정보를 스스로 얻고 연습을 도모할 수 있기 때문에 독학용으로도 활용할 수 있는 실질적인 보조 교재를 제공했다는 데에 의의가 있다.

현희·안미란(2011)에서 한국의 대학생을 대상으로 한 독일어 수업을 더 효율적으로 진행하기 위해 특정한 교재의 한 단원에 대한 보조 자료를 제작하였다. 기존 교재가 학습자의 문화적 특성과 학습 경험을 고려해야 하는 조건을 만족하지 못하여 개작의 필요성을 느끼고 수업 단계에 따른 보조 자료의 필요성을 느끼고 문법, 말하기 연습 A, 상호문화학습, 활용, 듣기 연습, 말하기 연습, 어휘 확장의 영역으로 나누어 학습자들이 심화 학습을 할 수 있도록 학습지의 형태로 보조 자료를 제공하였다. 보조 자료가 교재를 보완하고 학습 효과를 높이기 위해 사용되는 다양한 형태의 자료라는 개념을 제시하고 이에 포함되면 좋을 요소들을 제시하였으며 실질적인 자료의 형태를 제시함으로서 그 타당성을 입증하였다.

설교·박덕유(2021)에서는 한국어교육에서 유사 문법을 교육할 때에 자료주도학습(Data-Driven Learning)의 효과를 검증하였다. 교사중심 집단과 학생중심 집단을 나누어 코퍼스 분석을 통한 콘코던스 예문 자료를 제시하였으며 학생중심의 집단은 학습지의 형태로 배부된 실제 언어 자료를 직접 탐색하였다. 이 과정에서 교사의 설명을 중심으로 수업을 진행한 교사중심 집단과 다르게 학생중심 집단은 유사 문법의 차이를 내재화 하는 모습을 보였다. 수업 진행 후 사전과 사후의 설문과 반응 분석을 통하여 효과를 측정한 결과 학생중심 집단의 학습 효과가 유의미하게 높은 성취를 거두었다. 이 연구는 학습자에게 교사가 직접 제작한 보조 학습 자료를 제공한 뒤 학습자 중심의 교육이 교사 중심의 교육보다 유의미한 학습효과를 가져오나 오류 발생 및 화석화를 방지하고 피드백을 제공하기 위하여 교사의 적절한 개입이 필요하다고 주장하였다.

이처럼 학습 보조 자료는 기존 교재의 내용 개작 필요성을 느끼거나 특정한 내용의 강화 교육을 위하여 사용되고 있으며 대부분이 학습지와 유인물, 문제지의 형태인 것을 확인할 수 있다. 각각의 보조 자료가 쓰이는 단계는 듣기 활동 중, 연습 활동 중, 수업이 끝난 후, 제시 단계 전 등으로 달랐으나 모두 학습자들의 이해도를 높이고 스스로 지식을 활용할 수 있도록 하는 데에 목적이 있다

는 것은 공통된 사실이었다.

이전의 수많은 연구에서 교사의 설명을 그대로 받아들이는 형태의 학습보다 자기주도 학습이 학습자의 지식의 내재화 및 장기기억으로의 보존에 도움이 된다는 것은 이미 검증된 사실이다. 특히나 문법 학습의 차원에서, 양명희(2017)는 '문법을 내재화하기 위해서는 연역적 교육방법이 아닌 귀납적 교육방법을 사용하는 것이 더 효과적이며 정확한 문법 설명보다 학습자가 스스로 문법을 체계화하는 과정중심 교육이 더 효과적일 수 있다'라고 밝힌 바 있다.[1] 또한, Boulton(2010)에서 인쇄된 출력물 형태의 학습 자료를 사용해 자료주도학습을 실시하면 교사들이 학습자의 언어로 그 내용을 만들고 학습자 수준에 맞지 않는 내용은 미리 걸러냄으로써 학습 효과는 높이고 학습자들의 부담은 줄일 수 있다고 하였다.

설교·박덕유(2021)에서 진행한 연구에 따르면 교사 중심의 유사 문법 수업을 진행한 학습자 집단에 비해 자기주도학습을 진행한 학습자 집단이 규칙을 직접 찾는 것에 흥미를 느끼고 유사 문법에 대한 이해도와 장기 기억 부분에 더 높은 지표를 보이는 것을 확인할 수 있다고 하였다. 학습자들이 발견식의 학습에 흥미를 느끼며 더 많은 연습 문제가 필요하다는 요구를 하고 있다는 것 또한 밝히고 있다.

유사 문법은 개별적인 문법 항목의 단일 학습보다 두 유사 문법 간 차이를 보이는 특성을 파악하고 함께 학습하는 것이 훨씬 효율적이다. 각 유사 문법 항목에 대한 설명이 단절되어 있으면 왜 두 문법이 유사한지 인지하기 어려울 뿐만 아니라 어떤 차이를 보이는지 구별하기가 어렵기 때문이다. 또한, 단순히 설명의 나열보다 그것이 사용되는 맥락적인 상황을 함께 보는 것이 쓰임을 더 효과적으로 학습할 수 있기 때문에 예문이나 대화문 속에서 유사 문법이 어떠한 기능을 하는지 찾는 것이 성공적인 학습의 방법이 될 것이다.

이러한 측면에서 자기주도학습은 학습자가 직접 유사 문법 간의 차이를 유추하고 어떤 상황에서 무슨 기능을 하고 있는지를 스스로 찾아나가는 과정에서 흥미 유발, 보다 깊은 이해의 측면의 긍정적인 효과를 거둘 수 있다. 더불어 발견하는 과정에 이어 스스로 이해한 내용을 연습 문제를 통하여 자가 진단하는

1) 양명희, 『한국어교육에서의 유사 문법 연구』, 『국제한국어교육』 제3권 2호, 국제한국어교육문화재단, 2017, 274p

단계를 거치게 되면 학습 내용 내재화와 장기 기억 저장 등의 긍정적 효과를 기대할 수 있다.

그러나 숙달도가 낮거나 학습 능력이 부족한 학습자들에게는 완전한 자기주도학습이 장벽이 되는 역효과를 야기할 수 있다. 따라서 학습자가 유사 문법의 차이점을 예문과 대화문을 보며 스스로 예측하고 찾아가는 과정을 거치고 자가진단으로 스스로를 평가하는 자기주도학습을 기본적인 골자로 하되 이해 가능한 언어의 설명을 덧붙여 학습자의 부담을 줄이고 이해를 돕는 방향으로 나아갈 수 있도록 주의해야 한다.

본고에서는 자기주도학습의 이러한 의의와 유사 문법 교육에서의 유용성, 주의점을 바탕으로 하여 다양한 시각 자료와 개작된 교재의 내용, 학습자가 한 번 더 생각하고 지식을 내재화 할 수 있는 문제 등이 충실하게 담겨있는 형태의 보조 자료가 유용하다고 판단하였다. 따라서 본고에서 제시할 보조 자료의 제작 형태를 학습지와 부록의 성격을 띠는 별도의 추가 학습 자료로 한정하고자 한다. 또한, 보조 자료의 목적이 학습자가 스스로 배운 지식을 내재화하며 배운 내용을 장기 기억으로 저장하는 데에 있기 때문에 목표 문법 학습 후 복습 단계에서 활용할 수 있는 제작 방안을 제시하고자 한다.

다음 3장에서는 구체적인 제작 방안을 제시하기 전 문법서를 참고하여 현직 한국어교사와의 설문과 인터뷰를 통해 초급 종결어미 유사 문법 목록을 선정하고 각 항목의 특성을 추출한 뒤 유사 문법 간의 공통점과 차이점을 밝히고 실제 교재에서 유사 문법을 어떻게 제시하고 있는가를 분석하고자 한다.

Ⅲ. 초급 종결어미 유사 문법의 특성과 실현 양상

3.1. 초급 종결어미 유사 문법 목록과 분석 항목 설정

앞선 2장에서는 유사 문법과 보조 자료의 개념을 밝히고 언어 교육에서의 보조 자료의 효용성에 대해 살펴보았다. 이 장에서는 유사 문법 교육을 위한 보조 자료 개발 방안 제시에 앞서 『한국어 교육 문법·표현 내용 개발 연구 2단계』(2013)를 바탕으로 초급 종결어미 항목과 유사 문법의 항목을 추출하고 네 종류의 문법서를 통하여 개별 항목의 특성과 차이점을 상세히 기술한 뒤 실제 교재에서 제시하고 있는 양상을 살펴보고자 한다.

종결어미는 글의 종결성을 책임지는 중요한 요소이다. 한국어는 뒤에 오는 문법이나 표현에 따라 문장 전체의 뉘앙스가 달라지기도 하며 문장의 성격을 정하는 것 또한 종결어미의 몫이다. 특히나 초급 단계에서는 격식체와 비격식체, 일상에 사용할 의사소통 능력을 키우기 위해 질문, 청유, 명령 등의 다양한 문장 형식을 종결어미로 구분지어 학습하게 된다. 따라서 학습자들이 한국어로 원활한 의사소통을 하기 위해서는 문장의 형태와 한국어 문장의 형식을 올바르게 학습할 수 있도록 종결어미에 대한 정보와 교육을 충분히 제공 받아야 한다.

『한국어 교육 문법·표현 내용 개발 연구 2단계』(2013)는 한국어교육의 뿌리가 되며 표준교육과정을 관장하는 최고 기관인 국립국어원에서 표준적인 교육 준거를 마련할 목적으로 발표한 검증된 보고서이다. 이후 2014년에 3단계, 2015년에 4단계 최종 보고서를 제시하고 있으나 초급 종결어미와 표현에 해당하는 내용은 변동 사항이 없어 유사문법에 대한 내용을 분명하게 제시하고 있는 2단계를 중점적으로 분석하고자 하였다. 많은 한국어 교육기관이 이 지표에 따라 학습자들에게 교육을 제공하고 있음에 따라 해당 보고서가 국내외를 통틀어 한국어교육 현장에서 권위를 가지고 있음은 모두가 인정하는 사실일 것이다. 따라서 본고에서는 문법 교육에서의 기술 권장 내용과 교육 문법 목록 및 유사 문법 항목을 추출하는 데에 있어 해당 보고서의 입장을 수용하여 기초 목록을 설정하되 그 안에서 보고에서 분석할 유사 문법 항목을 추출하고자 한다.

『한국어 교육 문법·표현 내용 개발 연구 2단계』(2013)에서 교육 과정에 포함도록 권장하는 초급 문법·표현 항목은 조사 29개, 선어말 어미 3개, 연결어미 12개, 전성어미 6개, 종결어미 14개, 표현 28개로 총 여섯 종류이며 92항목이다. 단일 문법 항목이 아닌 두 개 이상의 문법 항목이 결합하여 쓰인다는 설명보다 하나의 덩어리로 설명하는 것이 적합한 항목은 표현 항목으로 제시하고 있다. 이는 모어 화자의 사용 빈도수는 물론 기본적인 일상생활 의사소통에 필요한 항목으로 선정된 것이므로 본고에서는 표현에 해당하는 항목의 종결형까지 연구 대상에 포함하고자 한다. 이에 따라 선별된 문법 항목은 총 14개, 종결형인 표현은 17개로 다음의 [표 4]와 같다.

[표 8] 『한국어 교육 문법·표현 내용 개발 연구 2단계』에서 제시한 초급 종결어미 및 표현

초급 종결어미	-는군/-군/-는군요/-군요, -는데2/-ㄴ데2/-은데2/-는데요/-ㄴ데요/은데요, -을게/-ㄹ게/-을게요/-ㄹ게요, -을까/-ㄹ까/-을까요/-ㄹ까요, -습니까/-ㅂ니까. -습니다/-ㅂ니다, -읍시다/-ㅂ시다, -으세요/-세요/-으셔요/-셔요/-으시어요, -으십시오/-십시오, -어/-아/-여/-야/-어요/-아요/-여요/-에요, -지/-지요(-죠), -네/-네요, -을래/-ㄹ래/-을래요/-ㄹ래요, -고4/-고요
초급 표현	-고 있다, -어 있다/-아 있다/-여 있다, -기로 하다, -을 것 같다/-ㄹ 것 같다/-는 것 같다/-은 것 같다/-ㄴ 것 같다, -을까 보다/-ㄹ까 보다, -은 적이 있다/-ㄴ 적이 있다/-는 적이 있다, -게 되다, -고 싶다, -을 수밖에 없다/- ㄹ 수밖에 없다, -을 수 있다/-ㄹ 수 있다, -어 보다/-아 보다/-여 보다, -어 주다/-아 주다/-여 주다, -어도 되다/-아도 되다/-여도 되다, -어야 되다/-아야 되다/-여야 되다, -지 말다, -지 못하다, -지 않다, 이 아니다/가 아니다

이어서, [표 4]의 문법·표현 항목 간 형태, 의미, 기능적 유사성을 보여 서로 유사 문법 관계에 있다고 기술된 항목을 종결어미-표현 순으로 정렬하였다. 이때, 일부의 항목이 중급과 고급에 해당하는 문법 항목과 유사 문법 쌍을 이루고 있는 경우는 제외하였으며 둘 이상의 항목이 유사 문법으로 지정된 소수의 경우가 있어 각 항목을 유사 문법 A, B, C로 표기하였다. 정리한 유사 문법 항목은 다음의 [표5]와 같다. 두 항목만으로 이루어진 경우 유사 문법C 부분을 빗

금 표시하였다.

[표 9] 초급 종결어미 유사 문법 목록

유사 문법 A	유사 문법 B	유사 문법 C
-네(요)	-는군(요)	
-습니다	-어(요)1)	
-습니까	-어(요)2)	
-으세요1), -으세요2)	-어(요)1), -어(요)2)	
-으세요3) (명령, 요청)	-으십시오	-어3)
-을게(요)	-을래(요)	
-을까(요)	-을래(요)	
-지(요)	-어(요)2)	
-고 있다2)	-어 있다	
-기로 하다	-을게	
-은 적이 있다	-어 보다2)	
-고 싶다	-을래1)	
-을 수밖에 없다	-을 수 있다/없다2)	
-어 주다	-으세요3),	-으십시오
-어도 되다	-어야 되다	
-지 말다	-지 못하다	-지 않다
-지 못하다	-을 수 없다	

한 쌍을 이룬 문법 항목 중 같은 유사 문법이 반복하여 등장할 경우 두 번 적지 않고 하나로 표기하였다. 또한, 평서형과 의문문의 차이로 번호가 나뉘어 적히는 경우 같은 문법 항목과 그 기능이 일치하면 같은 칸에 기술하였다. 이렇게 정리한 초급 종결 어미 및 표현 유사 문법에 해당하는 항목은 총 17쌍이다. 현행 교재에서 나타나고 있는 표제어가 대부분 해요체를 기반으로 하고 있으므로 이후 교재 분석에서의 표기 혼동을 방지하기 위하여 해요체의 표제어를 추가하여 작성하였다.

위의 [표 5]의 유사 문법 쌍은 한국어교육의 중추가 되는 기관에서 엄격한 기준에 따라 문법 항목 간의 유사성을 인정하여 유사 문법으로 지정한 경우이다. 그러나 본고에서 개발하고자 하는 보조 자료의 목적은 실제 교육 현장에서 교재의 부족한 부분을 보완하여 학습자들의 유사 문법 학습을 돕는 데에 있다. 따라서 이론적으로는 납득할 수 있으나 보고서에서 제시하고 있는 항목 모두가 실제 교실 상황에서 교사와 학습자에게 유사 문법으로 인식되고 있는가에 대한 검증이 필요하다고 판단하였다.

보다 객관적인 검증을 위하여 현재 대학 소속 언어교육원에서 한국어 교원으로 재직 중인 한국어 교사 다섯 명을 대상으로 설문조사를 진행하였다. 설문의 목적은 국립국어원에서 선정한 유사 문법과 실제 교사들이 교실 상황에서 우선적으로 교수되어야 한다고 생각하는 유사 문법 목록 간의 차이를 알고 이후 이어질 분석 대상 문법 항목 선정의 타당성을 높이기 위함이다. 이론적인 측면에서 서로 비슷한 의미나 형태, 기능을 가지고 있다고 판단되는 유사 문법 항목들 중 특히 학습자들 사이에서 오류가 많이 발견되거나 실제로 학습할 때 이해에 어려움을 겪는 항목에는 차이가 있을 수 있기 때문이다.

설문 참여자는 초급 과정 수업을 진행한 경험이 있거나 현재 진행 중인 교사 총 다섯 명이다. 대학 기관의 언어교육원의 교육과정이 다른 기관에 비해 전문성과 체계를 갖추고 있기 때문에 기본적으로 전체 커리큘럼에 문법 교육 부문을 갖추고 있어 질문에 답변하기 적합하다고 판단하였다. 참여자들은 [표 5]의 유사 문법 항목에서 실제 수업에서 학습자들이 학습에 어려움을 겪었기 때문에 필수적인 교육이 필요하다고 판단되는 항목에 ‘예’를, 그렇지 않은 항목에는 ‘아

니오’를 선택하였다. 이를 바탕으로 설문 참여자들의 의견을 정리하면 다음과 같다.

[표 10] 설문조사 결과

유사문법 쌍 / 답변(%)	예	아니오
-네(요), -는군(요)	80	20
-으세요3), -으십시오, -어(요)3)	80	20
-은 적이 있다, -어 보다2)	80	20
-을까(요), -을래(요)	60	40
-고 있다2), -어 있다	60	40
-지 말다, -지 못하다, -지 않다	60	40
-지 못하다, -을 수 없다	60	40
-으세요1)2), -어(요)1)2)	40	60
-을게(요), -을래(요)	40	60
-고 싶다, -을래1)	40	60
-어 주다, -으세요3), -으십시오	40	60
-습니다, -어(요)1)	20	80
-습니까, -어(요)2)	20	80
-기로 하다, -을게	20	80
-을 수밖에 없다, -을 수 있다/없다2)	20	80
-어도 되다, -어야 되다	20	80
-지(요), -어(요)2)	0	100

설문조사 결과, 이론적으로 유사 문법으로 규정된 항목과 실제 한국어 교사들이 교육의 필요성을 느끼는 유사 문법 사이에 차이가 있는 것을 확인할 수 있었다. 실제 교육 현장에서 우선적, 필수적인 교육이 필요하다고 여기는 항목들을

교사들이 직접 선택하였는데, 이는 실제로 학습자들과의 상호작용을 통해 직접 그들의 어려움을 직면하고 있는 현장 교사들의 의견이므로 교육의 필요성이 특히나 두드러지는 항목을 선정하는 데에 좋은 근거가 될 수 있다고 판단하였다. 연구자 또한 현장의 경험을 토대로 설문의 결과가 말하는 문법 항목을 우선적으로 교육해야 한다는 입장에 동의하는 바이다. 따라서 추후 분석할 유사 문법 항목은 이 설문 조사 결과를 적극적으로 반영하고자 한다.

이어서, 교사들이 교육의 필요성을 더 많이 느낀다고 말한 문법항목 일곱 쌍에 대해 어떠한 이유가 있는지 알아보기 위해 심층 인터뷰를 진행하였다. 응답자들은 자신이 선택한 문법 항목 목록을 검토하며 선택의 이유가 되었던 공통점과 실제 문법 수업을 진행하면서 유사 문법을 마주했을 때 교사와 학습자가 느끼는 어려움에 대해 이야기하였다. 인터뷰의 답변으로 실제 학습자들이 어떤 부분에서 어려움을 느끼고, 그런 장애를 일으키는 유사 문법 항목의 특징은 어떤 것인지 살펴볼 수 있다.

인터뷰 내용을 기술하기 전 우선적으로, 유사 문법을 교육하거나 학습할 때에 참고할 수 있는 자료가 교재에 충분히 제시되고 있는가에 대한 설문에서 응답자 중 80%가 '그렇지 않다'고 답변하였다. 한 학기의 수업을 진행하며 서로 비슷한 의미나 형태, 기능을 가지고 있는 문법이 등장하는가에 대한 질문에 응답자의 100%가 '예'라고 답했으나 교사와 학습자 모두 교재만으로는 충분한 정보를 제공받지 못하고 있다는 것을 알 수 있었다. 이러한 전제를 바탕으로 두고 진행한 심층 인터뷰의 응답은 다음과 같다.

가. 교육의 필요성이 높다고 의견을 낸 유사 문법 목록에는 어떤 공통된 특성이 있었는가?

> 교사 A: 유사 문법은 많은 요소를 통해서 발생한다. 그 중에서도 현재 한국어교육이 상황 중심, 그러니까 어떤 담화 상황이 주어졌을 때 그 상황을 해결하기 할 수 있도록 하는 표현을 교육하는 것이 주류이다. 따라서 상황에 따라 다르게 사용하는 유사 문법을 가르쳐야 할 필요성이 있다.
>
> 교사 B: 대표적으로 '은 적이 있다'랑 '-아/어 보다'를 대표적으로 꼽을 수

있다. 경험을 나타내는 두 항목의 차이를 한국인으로서도 설명하기가 어렵다는 생각이 든다. 모어 화자의 발화에서는 자유롭게 교체하며 사용하기도 하고 심지어 수업 중 두 문법을 합쳐서 제시하는 경우도 있다. 문법적인 결합 정보 등이 뚜렷한 차이를 보이면 설명하기가 쉬울 것이나 상황적으로 유사하면 구분이 어렵다. 그렇기에 상황적인 예시의 차이로도, 문법적인 차이로도 설명하기가 어려운 항목을 선택하였다.

교사 C: 총 두 가지 기준으로 설문에 참여했다. 의미가 비슷한 것을 우선으로, 그 다음으로는 형태가 비슷한 것을 선택했다.

교사 D: 사용하는 상황이 비슷한 문법들을 위주로 선택했다. 또한, 같은 기능 또는 의미를 가지고 있으나 뉘앙스 같은 미세한 차이로 구별해야 하는 항목들이 설명하기에도 어렵고 학습자 또한 받아들이기 힘들어 한다. 따라서 그런 유사 문법 항목들의 교육의 필요성을 느꼈다.

교사 E: '-네, -는군', '-을게(요), -을래(요)', '-을까(요), -을래(요)', '-은 적이 있다, -어 보다' 언급한 네 쌍의 유사 문법 항목이 실제 교육 현장에서 교수자로서 어떻게 가르쳐야 할지 가장 많이 고민했던 항목들이다. 학습자들이 가장 자주 질문하거나 혼란스러워했던 부분이기도 하다. 따라서 이들 문법의 교육 필요성이 가장 높다고 생각한다.

응답 내용을 살펴보면 인터뷰에 참여한 교사들은 유사 문법 항목 중에서도 상황적으로 쓰임이 비슷한 것이 설명하기에도, 구별하기에도 어렵기 때문에 우선적으로 교육되어야 할 필요성이 있다고 응답하였다. 예를 들어, 같은 '이유', '경험', '추측' 등의 의미를 가지고 있으며 실제 담화 상황에서 같은 기능을 수행하는 항목은 그 차이를 구별하기가 쉽지 않다. 학습자들의 질문의 빈도와 범하는 오류의 빈도로 또한 교사가 선택한 항목에서 높게 나타났다고 언급하였다. 교사들은 의미와 상황적인 기능이 비슷한 항목, 미세한 차이만을 가지는 항목, 형태가 비슷한 항목을 우선적으로 교육할 필요를 느끼고 있었다.

나. 수업을 진행하며 유사 문법이 등장할 때 어떤 어려움을 느꼈는가?

교사 A: 교사가 한국어 모어 화자이기 때문에 더 설명하기에 어려운 부분이 있다. 상황맥락에 따른 유사 문법 같은 경우 모어 화자로써 너무나 자연스럽게 구별하여 사용하고 있었기 때문에 그 미묘한 차이를 설명하는 것이 어렵다. 어떤 상황에서 맞고 틀린지에 대한 구분 기준을 제시하기가 어렵다.

교사 B: 기말고사에 중간고사에서 배웠던 유사 문법이 나오는 식으로 시간차를 두고 유사 문법을 학습하게 되는 경우가 대부분이었다. 그래서 학습자들이 이전의 항목을 제대로 기억하고 있는지 모르기 때문에 기존의 것은 기존의 것대로 재교육하고, 새롭게 배우는 문법의 내용과 함께 차이까지 설명을 모두 하기에는 시간적인 부담이 있다. 그래서 자세히, 깊이 있게 다루는 것은 어렵다. 학습자들이 먼저 질문하는 경우가 거의 없기 때문에 유사 문법의 유사성이 제대로 인식이 되고 있는지 알기 어렵다. 또한 교재에 유사 문법에 대한 정보가 제공되고 있지 않기 때문에 교사가 모든 것을 다 준비해야 하는 부담이 있다.

교사 C: 의미가 비슷한 경우에는 문법 항목 간의 차이가 무엇인지 질문을 많이 한다. 유사 문법을 설명하고 있는 교재가 있기는 하나 일반적으로는 제시하고 있지 않기 때문에 스스로 모든 것을 준비해야 하기 때문에 수업 준비시간이 좀 길어진다는 문제점이 있다.

교사 D: 학습자들의 부담이 굉장히 크다. 형태가 비슷한 항목이 의미의 커다란 차이 없이 모어 화자만 뉘앙스 차이로 알아챌 수 있다거나, 기본 의미에 부정적, 긍정적 등의 특별한 의미가 추가되는 상황 등을 예로 들 수 있다. 이러한 항목들은 학습자들이 개별적으로 학습하고 암기하는 데에 실제로 어려움을 느낀다.

교사 E: 유사 문법 간의 차이에 대한 설명이 교재에 제시되어 있기는 하지만, 그 내용이 짧고 간략하여 교육 자료로 활용하기에는 다소 부족한 측면이 있다. 단순히 의미와 형태의 차이에 대한 정보만 제공하기보다, 다양한 비교 예문을 제시하고 유사 문법을 활용한 활동을 더욱 풍부하게 구성

할 필요가 있다.

실제 수업에서 유사 문법이 등장할 시에 당면하는 문제나 어려움이 무엇이냐는 질문에 교재에 유사 문법에 대한 내용이 충실하게 제공되고 있지 않은 상황에서 교사가 모든 것을 준비해야 할 때가 많기 때문에 부담이 크며 이것이 제대로 전달되지 않았을 시 학습자들의 부담 또한 함께 커진다고 응답하였다. 유사 문법은 상황과 예문으로 설명하는 것이 가장 효과적이고 단순한 설명으로는 그 차이를 판단하기가 어려운데 모어 화자이기 때문에 그 뉘앙스를 인식하는 것 자체가 어려운 일이고, 이를 위한 자료 또한 미비한 실정이라 학습자들을 이해시키기는 것이 힘들다는 의견을 보였다.

다. 학습자들이 유사 문법을 마주했을 때의 어려움과 문제점은 무엇인가?

교사 A: 새로운 문법 항목을 사용하려 하지 않고 자신이 사용하기에 친숙한 이전의 문법 항목만을 사용하는 문제가 있다. 모어 화자가 들었을 때 자연스럽지는 않으나 어느 정도 용인되는 표현을 잘못 사용하여 정확성이 떨어지는 경우가 많다. 비슷한 기능을 하는 새 문법 항목을 학습했더라도 자신이 잘 알고 있다고 생각하는 문법 항목만을 사용하기 때문에 잘못된 문장을 발화하는 문제점이 생긴다.

교사 B: 교사가 직접 질문을 하기 전까지는 학습자들이 그 차이를 인식하고 있는지 알 수 없다. 학습자에게 직접적으로 어떤 어려움이 있냐고 묻지는 않았지만 그들이 쓰는 문장이나 시험 답안지를 보았을 때 분명히 둘의 차이를 설명해 주었음에도 불구하고 자신에게 가장 친숙한 문법만을 사용하는 모습이 많이 보인다.

교사 C: 특히 형태가 비슷한 문법을 혼동해서 사용하는 경우가 많다. 최근에 배운 형태가 비슷한 유사 문법에 대해 시험을 보았는데 굉장히 헷갈려하는 모습을 보였다. 형태가 비슷한 문법의 각각의 의미를 제대로 기억하지 못해서 반대로 쓴다던가 하는 오류가 발생한다. 또한, 형태도 비슷하고 사용도 비슷한 경우에는 결합정보와 제약정보를 혼동하는 문제가 있다.

교사 D: 제일 중요한 논의 사항은, 교재에 제시된 유사 문법 예문들이 너무 불친절하고 적다는 것이다. 그래서 학생들이 혼자 공부하는 것도 힘들고 교사가 하나부터 열까지 준비하여 설명하는 데에도 굉장히 어려워진다. 갑자기 질문을 받으면 당황할 때도 있다. 그래서 담화 예문과 상황이 담겨 있어 수업 시간에 활용할 수 있는 활동지 같은 보조적인 교육 및 학습 자료가 필요하다고 느낀다.

교사 E: 한국어 모어 화자는 유사 문법 간의 미묘한 차이를 자연스럽게 인식하고 상황에 맞게 적절한 문법을 선택하여 사용할 수 있다. 그러나 학습자들은 이러한 미세한 차이를 파악하는 데 어려움을 겪는 경우가 많아 교육자로서 유사 문법 교육에 대한 고민이 많다.

학습자들이 유사 문법 학습을 하면서 어떤 어려움이나 문제를 겪는지에 대한 질문에는 학습자들이 유사 문법에 대한 이해를 하지 못한 상태에서 교사의 설명이 있음에도 불구하고 오류를 범할지 모른다는 두려움에 자신이 더 오래 써왔고 친숙하다고 여기는 문법 항목을 계속 사용하는 경향을 보인다는 답변을 보였다. 같은 기능이라면 새롭게 배운 것보다 자신이 계속 사용해서 오류를 범할 가능성이 적다고 여기는 문법을 사용하는데, 유사 문법은 모든 상황에 서로를 교체해 사용할 수 없으며 의미가 조금씩 다르기 때문에 그것이 곧 오류로 이어진다는 문제점이 있다는 것이다.

또한, 계속해서 언급되고 있는 불편함은 학습자들이 교재 내에서 정보를 얻기가 어렵기 때문에 교사의 부담도 크고 학습자 스스로 공부를 하는 것도 어렵다는 것이다. 유사 문법은 한국어 모어 화자가 아닌 학습자들에게 그 차이를 알고 쓰는 것이 어려울 수밖에 없는데 그 정보를 교재에서 제공하고 있지 않아 교사와 학습자 모두가 불편을 겪는다는 것이다.

그리하여 교사들에게 준비한 추가적인 질문으로 교재가 가진 한계를 극복하기 위해 유사 문법 교육 및 학습 시에 필요한 내용은 무엇이라고 생각하며, 또 초급 단계에서 유사 문법을 교육할 때에 어떤 점이 고려되어야 하는지 질문하였다. 질문에 대한 응답으로 유사 문법 교육을 진행하며 겪은 불편함의 대책으로 실제로 교사와 학습자에게 무엇이 필요한지 알 수 있었다.

라. 유사 문법 교육 또는 학습을 위한 자료에 어떤 내용과 구성 요소가 필요한가?

교사 A: 유사 문법을 제시하고 있는 교재가 많지 않다. 교사가 직접 준비를 하거나 학습자의 질문에 답변을 해주면서 대응을 해나가고 있는데, 유사 문법을 구분할 수 있는 기준을 제시해줄 수 있고, 어떤 상황에 사용해야 더 정확한 사용을 할 수 있는지를 제시해줄 수 있었으면 한다. 서로 교체가 가능한 상황도 볼 수 있기를 희망한다.

교사 B: '한국어교수학습샘터'에서 유사 문법 정보를 많이 얻는 편인데, 가장 유용했던 것이 표였다. 의미적, 문법적, 화용적으로 차이가 있는 것들을 보여주고 예문이나 예시를 한 눈에 볼 수 있도록 보여주는 것이 가장 도움이 되었다. 그래서 자료가 만들어진다면 어떠한 차이가 있는지 가시적으로 보여주고, 예문들을 많이 넣어서 실제로 교육 현장에서 활용할 수 있는 실질적인 자료가 개발되기를 바란다.

교사 C: 궁극적으로는 학생용보다 교사용이 좀 더 필요하다고 생각하지만, 학생을 대상으로 한다면 예문을 통해서 어떤 것이 맞고 틀린지 확인할 수 있도록 하는 게 필요하다. 그 이후 학습자들이 제대로 이해했는지 확인할 수 있도록 O, X 같은 연습 문제가 있으면 좋을 것이다. 이 둘 중에 뭐가 들어가야 하는지 연습한다거나 제약을 기준으로 해서 특정한 문장에서 사용할 수 있는지 없는지를 판단할 수 있었으면 한다.

교사 D: 두 유사문법 간의 차이를 명확하게 알 수 있는 예문이 급선무이다. 그런데 초급 단계이기 때문에 그 양이 너무 많으면 학습자들이 오히려 부담을 느끼게 될 것이다. 결국 기존에 배운 문법만 사용할 확률이 높아질 것 같아서 좀 적당히 싣는 게 가장 중요하다. 먼저 배운 문법, 그 다음 배운 문법, 그 둘의 비교. 단계적으로 제시하되 빈칸을 남겨두는 식으로 하여 학습자들이 유사 문법의 존재를 인지하고 유추할 수 있게 하면 좋겠다.

교사 E: 의미 및 형태 차이 정보뿐만 아니라 다양한 상황을 제시한 연습 문제가 필요하다고 생각한다.

유사 문법 학습을 위한 자료에 필요한 내용으로는 교사들이 모두 충분한 양의 예문과 문법이 쓰일 수 있는 상황을 제시하는 것이라고 답변하였다. 그 쓰임을 정확하게 알기 위해서는 전통적인 방식의 문법 설명으로는 한계가 있기 때문에 학습자들도 쉽게 그 차이를 알 수 있도록 사용할 수 있는 경우를 보여주는 적절한 예문 제시가 가장 필요하다는 것이다. 또한, 학습자들이 학습 후에 이것을 언제 사용할 수 있는지 알게 하기 위하여 확인용 연습 문제를 함께 제시하는 것이 필요하다는 의견이 있었다.

마. 초급 단계에서 유사 문법에 대한 설명을 할 때에 고려해야 할 것은 무엇인가?

> 교사 A: 초급 단계의 교재에는 한국에서의 일상생활을 영위하는 데에 필요한 주제가 많잖아요. 그런 상황에서의 유사 문법을 쭉 비교해 주었으면 좋겠습니다.
>
> 교사 B: 초급 단계이다 보니까 지금까지 학습한 문법이 많지 않잖아요. 그러니까 학습자들이 학습한 것만으로 설명을 해야 한다는 걸 당연히 고려를 해야 할 것 같고. 그래서 더욱이 초급단계에서는 최대한 다양하고 쉬운 예문들을 준비하는 것이 필요하다는 생각을 했습니다.
>
> 교사 C: 동사와만 결합하는 문법이랑 동사, 형용사 모두 결합하는 문법이 서로 의미가 다른 경우가 있어서 결합정보, 연어적인 정보가 초급 단계에서는 가장 먼저 필요하다고 생각합니다.
>
> 교사 D: 유사 문법을 사용할 수 있는 상황과 그럴 수 없는 상황, 제약 정보 등을 예문과 함께 설명하는 게 좀 필요할 것 같아요. 사실 그런 부분에서 오류가 가장 많이 나거든요.
>
> 교사 E: 학습자들의 수준에 맞는 어휘와 문법 사용 및 예시가 필요하다고 생각한다.

심층 인터뷰를 거친 결과, 많은 교사가 교재만으로는 유사 문법을 충분히 교

육하거나 학습할 수 없다는 문제를 인지하고 있었다. 또한, 한국어 모어 화자도 설명하기 어려운 미묘한 뉘앙스의 차이가 있는 유사 문법, 형태나 의미가 유사하여 개별적인 암기에 방해가 되는 유사 문법이 대체적으로 어렵다는 의견이 있었다. 이미 먼저 배워서 자신이 잘 알고 있다고 생각하는 문법만을 사용하는 모습을 보이고 이 과정에서 오류가 빈번하게 발생한다. 또한 외국인 학습자의 입장에서 구별하기 어려운 문법을 제한된 문법만을 사용해서 정보를 제공하고 가르쳐야 하기 때문에 학습자들에게 많은 상황적인 예문과 담화문이 제공되어야 한다.

교사들은 부족한 자료로 수업을 마치더라도 또 다른 문제점이 있다고 답변하였다. 바로 학습자들이 자신이 이해한 것이 맞는지 확인하는 단계가 없어 이전에 사용하던 문법을 그대로 사용하는 바람에 오류가 줄지 않는다는 것이다. 학습자들은 교사가 말하는 것을 듣고 암기한 것으로 유사 문법 간의 차이를 알아야 하지만 이것은 결코 쉽지 않은 일이다. 따라서 이를 해결하기 위해 학습자들이 스스로 자신이 이해하고 있는지를 점검할 수 있는 과정이 필요하다고 판단하였다.

이어지는 절에서는 이러한 설문조사와 심층 인터뷰의 내용을 적극적으로 수용하여 학습자를 위한 유사 문법 학습 보조 자료 개발 방안을 탐구하고자 한다. 그러기 위해 우선적으로 초급 종결 어미 문법 항목의 특성과 공통점 및 차이점을 밝히며 1장에서 언급했던 총 세 권의 문법서를 통해 문법 정보를 비교하고자 한다. 이때 문법서에서 기술하고 있는 정보를 참고하여 의미, 화용, 형태, 통사네 영역으로 나누어 살펴볼 것이다.

3.2. 유사 문법 간의 공통점과 차이점

이 절에서는 [표 1]에서 밝힌 세 권의 문법서에서 각 개별 문법 항목의 특성을 정리하고 [표 5[]에서 추출한 목록에 따라 유사 문법 간의 공통점과 차이점을 기술하고자 한다. 추후 교재 분석에서 비판할 점을 찾기 위해서는 실제로 문법서에서 말하고 있는 기능과 의미, 통사적 특성들을 면밀히 조사할 필요가 있

다. 이것을 통해 교재에서 부족한 것이 무엇이며 어떤 항목을 더 추가하여야 원활한 학습이 이루어질 수 있는지를 파악할 수 있을 것이다.

이후 계속해서 언급되는 문법서 세 권은 각각 『외국인을 위한 한국어 문법 2』를 문법서 ㉠, 『외국어로서의 한국어 문법 사전 (개정판)』를 문법서 ㉡, 『한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구』를 문법서 ㉢으로 표기하고자 한다. 아래로 이어지는 분석 내용은 개별 항목의 특성을 각각 의미, 화용, 형태, 통사 총 네 가지의 영역으로 나누어 정리하고 이후 두 문법 항목의 공통점과 차이점을 표로 정리하여 기술하고자 한다.

(1) '-으세요3)', '-으십시오', '-어(요)3)'

'-으세요', '-으십시오', '-어요'는 초급 수준에서 격식체와 비격식체의 구분과 두루높임, 아주높임의 높임법을 학습하며 배우는 명령형 종결어미이다. 문법서에서 세 항목의 내용은 아래와 같이 기술되어 있다.

[표 11] 문법서에서의 '-으세요3)' 정보

문법서 / 영역	㉠	㉡	㉢
의미	문장의 주어를 높이면서 어떤 사실을 명령, 요청을 나타내며 문장을 끝맺는 어미.		문장의 주어를 높이면 서 어떤 사실을 명령, 요청을 나타내는 종결어미.
화용	- [동사에 붙어] 높임의 대상인 상대방에게 어떤 행동을 할 것을 명령, 요청할 때 쓴다.		- 어떠한 행동을 할 것을 명령하거나 요청함을 나타낸다. 주로 높임의 대상인 사람에게 무언가를 시킬 때 사용한다. - 일상적인 만남에서 편하게 쓰거나 다소 친분이

			있는 윗사람에게 어떤 행동을 시킬 때 쓴다. - 명령 외에 요청의 의미로 사용한다. 엄마, 아빠와 같은 친분이 있는 윗사람에게 '인형 사주세요', '저 좀 도와주세요'와 같이 어떤 일을 요청하여 원하는 바를 이루는 의미로 사용할 수 있다.
형태	- 어미 '-으시-'와 '-어요'가 함께 쓰인 '-으시어요'의 준말. '-으세요': 'ㄹ'을 제외한 동사 어간 뒤에 사용한다. '-세요': 받침이 없는 동사나 'ㄹ' 받침으로 끝나는 동사 어간,		- 동사 어간 끝음절에 받침이 있으면 '-으세요'를 쓴다. - 동사 어간 끝음절에 받침이 없거나 'ㄹ' 받침으로 끝나면 '-세요'를 쓴다. 단, ' ㄹ' 받침으로 끝날 때는 'ㄹ'이 탈락한다.
통사	동사 어간에 붙여 사용한다.		- 동사 뒤에 붙는다. - 요청의 의미로 사용할 때는 '-어 주다'가 주로 결합한다.

HANSUNG UNIVERSITY

‘-으세요3)’는 문장의 주어를 높이면서 상대방에게 어떤 행동을 할 것을 명령하거나 요청할 때에 사용하는 종결어미이며 일상적인 만남에서 어느 정도 친분이 있는 윗사람에게 사용한다. 또한, 어떠한 행위를 하도록 하는 명령과 요청의 의미를 가지고 있기 때문에 형용사와는 결합하지 않고 동사와만 결합한다.

[표 12] 문법서에서의 ‘-으십시오’ 정보

문법서 영역	㉠	㉡	㉢
의미	윗사람이나 높임의 대상인 상대방에게 쓰여 어떤 행위를 할 것을 정중하게 명령하거나 권유함을 나타내는 표현.	하십시오체 서술형 종결어미이다.	격식적으로 높여 정중하게 명령함을 나타내는 종결어미.
화용	- 말하는 사람이 듣는 사람에게 정중하게 명령하거나 권유할 때 쓴다. - 회의나 연설, 발표, 보고 등 공식적인 자리에서나 처음 만난 사람이나 손님과 같이 예의를 갖춰야 할 대상에게 쓴다. - 관용적인 인사말에 쓰인다.	- 격식을 갖춘 공식적인 말의 아주 높임을 나타낸다. - 단정적인 느낌을 준다.	- 어떠한 행동을 할 것을 명령하거나 권유함을 나타낸다. 주로 격식적인 상황에서 듣는 사람을 높여 정중하게 무언가를 시키거나 요청할 때 사용한다. - 공지사항이나 주의사항을 써 놓은 게시글에 사용할 수 있다.
형태	-으십시오: ‘ㄹ’을 제외한 받침 있는 동사어간 뒤에 사용한다.	- 반드시 존대형 어미 ‘-시-를 붙여서 ’-(으)십시오‘의 형태로 쓴다.	- 동사 어간 끝음절에 받침이 없거나 ‘ㄹ’ 받침으로 끝나면 ‘-십시오’를 쓴다. 단, 'ㄹ‘ 받침으로 끝날 때는 'ㄹ‘이

	-십시오: 받침 없는 동사나 형용사 어간, ‘ㄹ’ 받침으로 끝나는 동사 어간에 쓴다.	- 명령형의 부정형태는 ‘-지 마십시오’다.	탈락한다 - 동사 어간 끝음절에 받침이 없거나 ‘ㄹ’ 받침으로 끝나면 ‘-세요’를 쓴다. 단, ' ㄹ‘ 받침으로 끝날 때는 'ㄹ‘이 탈락한다.
통사	- 동사에 붙는다. - ‘-었’이나 ‘-겠-’과 결합하지 않는다.	- 동작동사, 일부 상태동사(부지런하다, 정직하다, 냉정하다, 성실하다)에 붙어서 쓰일 수 있다. - 시제와 쓰지 않는다.	- 동사 뒤에 붙는다. - 형용사, ‘이다, 아니다’와 결합하지 않는다. - 과거 ‘-었-’이나 미래·추측을 나타내는 ‘-겠-’과 결합하지 않는다. 명령은 청자가 있는 현재 상황에서 사용하기 때문이다.

‘-으십시오’는 격식을 갖춘 공식적인 자리에서 높임의 대상인 청자에게 명령하거나 권유함을 나타내는 종결어미이다. 청자에게 현재 상황에서 사용하기 때문에 시간을 나타내는 표현과 함께 쓰이지 않으며 동사 어간과 결합한다. 동사 어간의 받침 유무에 따라서 형태 변화가 있으며 친근한 사이의 사람에게 사용하기에는 어색한 종결어미이다. 관용적인 주의 문구나 인사말에 쓰인다.

[표 13] 문법서에서의 ‘-어(요)3)’ 정보

문법서 / 영역	㉠	㉡	㉢
의미	어떤 사실을 서술하거나 물음, 명령, 요청을 나타내며	문장의 끝을 맺게 하는 비격식체 존대형 종결어미이다.	어떠한 행동을 할 것을 명령함을 나타낸다. 주로

	문장을 끝맺는 어미.		듣는 사람에게 무언가를 시킬 때 사용한다.
화용	- 말하는 사람의 생각이나 사실을 말할 때 쓴다. - 상대방에게 물어볼 때 쓴다. 억양을 약간 올리며 말한다. - 동사에 붙어 듣는 사람에게 어떤 행동을 할 것을 명령, 권유할 때 쓴다. - 어떤 사람에게 어떤 행동을 같이 할 것을 제안, 요청할 때 쓴다.	- 하십시오체나 하게체와 교체할 수 있을 정도로 넓은 범위의 존댓말로 쓰인다. - 일부 인사말에 붙여서 쓰면 정중하지 못한 느낌을 준다. - 부드럽고 비단정적이며 주관적이다. 느낌을 다양하게 표현할 수 있으며 회화에서 많이 쓴다.	- 비격식체로 다소 부드러운 느낌을 주며, 일상적인 대화에서 두루두루 편하게 쓰인다. - '-어'는 듣는 사람을 두루 낮출 때 사용하고, '-어요'는 듣는 사람을 두루 높일 때 사용한다.
형태	'-아요': 동사나 형용사 어간의 끝 음절 모음이 'ㅏ,ㅗ'인 경우에 사용한다. '-어요': 동사나 형용사 어간의 끝 음절 모음이 'ㅏ, ㅗ'가 아닌 경우, '이다', '아니다', '-았-', '-겠-' 뒤에 사용한다.	해체와 마찬가지로 서술형, 의문형, 청유형, 명령형이 따로 없고, 대화의 상황과 억양에 따라 구분한다.	- 동사 어간 끝음절 모음이 'ㅏ, ㅗ'인 경우 '-아요'를 쓴다. - 동사 어간 끝음절 모음이 'ㅏ, ㅗ'가 아닌 경우 '-어요'를 쓴다. - '-하다'가 붙은 동사 어간에는 '-여요'를 쓰는데, 흔히 줄여서 '해요'로 쓴다.

	‘-여요’: ‘하다’에 사용하는데, 주로 줄어든 형태 ‘해요’로 쓰인다.		
통사	‘하다’를 제외한 동사와 형용사 어간, ‘이다’, ‘아니다’, ‘-았-’, ‘-겠-’에 붙여 사용한다.	- 동사와 결합한다. - 서술형, 의문형, 청유형, 명령형이 따로 없고, 대화의 상황과 억양에 따라 구분한다.	높임 표현으로는 ‘-요’가 결합한 ‘-어요’의 형태로 사용한다.

‘-어(요)3)’은 동사와만 결합하며 어떠한 행동을 할 것을 명령함을 나타낸다. 주로 듣는 사람에게 무언가를 시킬 때 사용한다. 이 세 문법 항목의 공통점과 차이점을 정리하면 다음의 표와 같다.

[표 14] ‘-으세요3’, ‘-으십시오’, ‘-어(요)3)’의 공통점과 차이점

문법 / 특성	으세요3)	-으십시오	-어3)
공통점	명령을 나타낸다.		
차이점	- 비격식체로 다소 부드러운 느낌을 주며, 일상적인 대화 에서 두루두루 편하게 쓰인다. - ‘-어’는 듣는 사람을 두루 낮 출 때 사용하고, ‘-어요’는 듣는 사람을 두루 높일 때 사용한다.	- 격식체로 다소 딱딱한 느낌을 주며, 공식적인 자리에 서 말할 때 많이 쓰인다. - 문장의 주어는 높이지 않으나 말하는 상대를 높인다. - 듣는 사람을 아주 높일 때 사용한다.	- 비격식체로 다소 친분이 있는 윗사람, 비슷한 지위지만 친하지 않아서 약간 높여야 하는 경우에 쓴다. - 듣는 사람을 두루 높일 때 사용한다. -청유의 의미로도 사용할 수 있다.

① 다음으로 줄리아 씨가 발표하세요.

줄리아 씨, 이쪽으로 오세요.
누나, 조금 이따 카페로 오세요.

‘-으세요’는 위의 예처럼 듣는 사람이 친한 윗사람이거나 친하지 않은 비슷한 또래일 때에 사용하거나 듣는 사람을 두루 높일 때 사용한다. 전통적인 교실이 아닌 지금의 학습자 중심 교육을 중요하게 여기는 현재의 편안한 교실에서, 교사가 학생에게, 사회적으로 친한 사이의 윗사람에게 사용한다.

② 다음 발표자, 발표하십시오.
사장님, 이쪽으로 오십시오.

‘-으십시오’는 ‘-으세요’, ‘-어요’와 다르게 격식적인 상황에서 듣는 사람을 아주 높일 때에 사용한다. 사용하는 상황 또한 회사나 회의 등 공식적인 석상에서 예의 있게 사용하거나 자신보다 몹시 높은 지위를 가지고 있는 사람을 아주 높일 때에 주로 쓰인다.

③ 다음으로 줄리아 씨가 발표해요.

줄리아 씨와 친하며 비격식적 상황. 비교적 편안한 분위기의 교실이나 강의실 등에서 사용한다. 공식적인 포럼이나 격식적인 장소에서 사용하는 것은 부적절하다.

(2) ‘-네’, ‘-는군’

‘-네’와 ‘-는군’은 새롭게 알게 된 사실에 대하여 감탄하며 말할 때에 사용하는 종결어미이다. 세 문법서에서 개별 문법 항목 ‘-네’의 정보는 다음과 같이 제시되고 있다.

[표 15] 문법서에서의 ‘-네’ 정보

문법	㉠	㉡	㉢

서 영역			
의미	말하는 사람이 새삼스럽게 알게 된 사실에 대해 감탄함을 나타내는 어미	느낌이나 감탄을 나타내는 종결어미.	말하는 사람이 직접 경험하여 새롭게 알게 된 사실을 나타낸다.
화용	- 말하는 사람이 직접 경험하여 새롭게 알게 된 사실에 대해 감탄함. - 말하는 사람이 추측하거나 짐작한 내용에 대해 듣는 사람에게 동의를 구함. - 친구 관계나 그 밖에 아주 친한 사이에서 또는 말하는 사람보다 아랫사람에게 일반적으로 쓰는데, 여성스럽고 부드러운 느낌을 준다.	- 여성스럽고 부드러운 느낌을 준다.	- 흔히 감탄의 뜻으로 사용한다. - 주로 친구 관계나 그 밖에 아주 친한 사이에서 또는 말하는 사람보다 아랫사람에게 쓰는데, 여성스럽고 부드러운 느낌을 준다.
형태	어간 받침의 유무에 관계없이 '-네'의 형태로 사용한다.	어간 받침의 유무에 관계없이 '-네'의 형태로 사용한다.	- 동사 및 형용사 어간 끝음절의 받침 유무에 관계없이 '-네'를 쓴다. 단, 'ㄹ' 받침으로 끝 날 때는 'ㄹ'이 탈락한다. '이다, 아니다'는 '-네'를 쓴다. 단, '이다' 앞의 명사에 받침이 없으면 주로 '명사+-네'라고 쓴다.
통사	동사, 형용사, 이다, 아니다에 붙여 사용한다.	- 동사, 형용사, 이다동사와 결합한다. - 청자를 존대할 때는 '-요'를 붙여서	- 동사나 형용사, '이다, 아니다'에 붙는다. - 주어가 2,3인칭일 때 주로 사용한다. '-네'는

		‘-네요’의 형태로 쓴다.	지금 알게 된 사실을 나타내기 때문에 1인칭 주어를 쓸 수 없다. - 주어가 1인칭이더라도 새롭게 알게 된 사실이나 내용을 나타낼 때는 '-네'를 쓸 수 있다.

표의 내용을 정리하면 ‘-네’는 동사, 형용사, 이다, 아니다에 붙어 화자가 직접 경험한 것에 대한 느낌이나 새롭게 알게 된 사실에 감탄함을 나타내는 종결어미이다. 어간의 형태에 관계없이 ‘-네’의 형태로 사용하며 여성스럽고 부드러운 느낌을 준다. 자신보다 윗사람에게는 사용하기에 어색하며 아주 친밀한 사이에서 사용할 수 있는 비격식체이다.

다음으로 문법서에서 제시하고 있는 ‘-는군’의 특성을 정리하였다.

[표 16] 문법서에서의 ‘-는군’ 정보

문법서 / 영역	㉠	㉡	㉢
의미	이미 존재하는 사실을 새롭게 확인하고 인식하거나, 새로이 알게 된 사건에 대한 감탄을 나타내는 어미.	화자가 새롭게 알게 된 사실을 말할 때, 또는 새로운 느낌을 말할 때 쓴다.	새롭게 알게 된 사실에 대해 주목함을 나타내 는 종결어미.
화용	- 말할 때 아랫사람에게나 친구와 같이 친한 사이에서 새롭게 알게 된 사실에 대해 감탄하듯이 말할 때 쓴다. - 주로 말하는 순간 어떤 장면이나 상황을 보거나 들으면서 말할 때 많이	- 놀라거나 감탄함을 나타낸다.	말하는 사람이 보거나 들음으로써 새롭게 알 게 된 사실에 대해 주목함을 나타낼 때 사용한다. 흔히 감탄의 뜻을 갖는다.

	쓴다. - 말하는 사람 자신이 주어인 경우 새롭게 알게 된 사실이 아닌 내용에는 쓰일 수 없다.		
형태	- '-는군': 동사 어간 뒤에 사용한다. - '-군': 형용사와 '이다' 어간 뒤, '-았-', '-겠-' 뒤에 사용한다.	- 동사 어간 뒤에서 '-는군'의 형태로 쓴다. - 형용사 어간 뒤에서 '-군'의 형태로 쓴다. - '-(는)구나'의 준말이다.	- 동사 어간 끝음절의 받침 유무에 관계없이 '-는군'을 쓴다. - 형용사 어간 끝음절의 받침 유무에 관계없이 '-군'을 쓴다. - '이다, 아니다'도 '-군'을 쓴다. 단, '이다' 앞의 명사에 받침이 없으면 주로 '명사+-군'이라 고 쓴다. - '-는군'은 해라체에 사용되는 '-는구나'의 준말로 사용된다.
통사	'-요'가 붙어 높임 표현 '-는군요'가 된다.	동작동사, 상태동사, 이다동사에 붙어서 쓰인다.	- 동사나 형용사, '이다, 아니다'에 붙는다. - 주어가 2,3인칭일 때 주로 사용한다. '-는군'은 새롭게 알게 된 사실을 나타내기 때문에 1인칭 주어를 쓸 수 없다. - 주어가 1인칭이더라도 새롭게 알게 된 사실이나 내용을 나타낼 때는 '-는군'을 쓸 수 있다.

‘-는군’의 특성을 정리하면 이미 존재하는 사실을 발화한 시점에서 다시 확인하고 인식하거나 새로이 알게 된 사건에 대해 감탄하며 말할 때에, 또는 새로운 느낌을 말할 때 쓴다. 화자가 놀랐거나 감탄하고 있음을 나타내며 주로 비격식적인 상황에서 서로 편한 관계에 있는 상대방에게 말할 때에 사용한다. 또한, 주어가 2, 3인칭일 때 주로 사용하지만 새롭게 알게 된 사실이나 내용을 나타낼 때는 ‘-는군’을 쓸 수 있다. 예를 들어, 스스로 바쁘다는 것을 이미 알고 있기 때문에 ‘나는 요즘 많이 바쁘군요.’라는 표현은 어색할 수 있으나 자신과 관련된 뜻밖의 사실을 모르고 있다가 새롭게 알게 된다면 ‘이번 시험에서 제가 1등이군요.’라는 표현을 써도 자연스럽다는 것이다. 다음으로는 두 항목이 어떠한 점에서 유사성을 보이고 있는지, 두 항목을 가르는 차이점은 무엇인지에 대해 정리하였다.

[표 17] ‘-네’와 ‘-는군’의 공통점과 차이점

문법 / 특성	‘-네’	‘-는군’
공통점	새롭게 알게 된 사실에 대해서 감탄함을 나타낸다. 주로 친밀한 관계에서 사용하는 비격식체이다. 2, 3인칭 주어를 사용하는 것이 대부분 자연스러우나 몰랐다가 알게 된 사실에 대해서는 1인칭 주어를 사용할 수 있다.	
차이점	- 화자가 직접 경험하여 알게 된 사실에 대해 말할 때만 사용할 수 있다. - 말하는 사람이 어떤 사실을 인식한 시점이 현재일 때에만 감탄하는 뜻으로 사용할 수 있다.	- 화자가 직접 경험하거나, 타인에게 들어 알게 된 사실에 대해 감탄하며 말할 때 모두 사용할 수 있다. - 말하는 사람이 어떤 사실을 인식한 시점이 현재일 때와 과거일 때 모두 사용할 수 있다. 과거에 알았던 사실을 새롭게 인식했을 때에도 사용할 수 있다.

‘-네’와 ‘-는군’은 모두 새롭게 알게 된 감탄의 뜻으로 사용된다. 그러나 화

자 자신이 직접 경험한 경우와 타인에게 전해 들어 알게 된 경우로 그 차이가 생기고, 사실을 인식한 시점에 따라 의미적인 차이를 보인다. 두 유사 문법의 차이를 구체적인 예문으로 표현하면 다음과 같다.

① ㄱ. (민수를 보며) 민수 씨가 키가 크네요.
ㄴ. 가: 민수 씨는 농구선수처럼 키가 커요.
나: (민수를 보지 않고 전해 들으며) 민수 씨가 키가 크군요.

①의 예문처럼 '-네'는 화자가 직접적인 경험을 통하여 알게 된 사실에 대해 감탄하며 말할 때만 사용한다. ㄴ의 예시처럼 민수를 만난 적이 없지만 타인에게 전해들은 경우에는 부적절하며, '-는군'이 쓰이는 것이 자연스럽다.

② ㄱ. 민수가 집에 갔네요. (O)
민수가 집에 갔었네요. (O)
민수가 집에 갔더네요. (X)
ㄴ. 민수가 집에 갔군요. (O)
민수가 집에 갔었군요. (O)
민수가 집에 갔더군요. (O)

②의 예문은 새로운 사실을 깨달은 시점에 관련한 차이이다. '-네'의 경우 새로운 사실을 인식한 것이 현재일 때에만 사용할 수 있기 때문에 과거의 인식을 나타내는 '-더-'와 함께 쓸 수 없다. 반면 '-는군'의 경우 사실을 깨달은 시점을 현재에 한정하지 않고 과거에 깨달은 것 또한 포함할 수 있기 때문에 '-더'와 결합할 수 있다. 더불어 두 문법 모두 화자가 새로이 어떤 사실을 인식했다는 것을 전제로 하기 때문에 미래형과는 결합하지 않는다.

(3) '-은 적이 있다', '-어 보다'

'-은 적이 있다'와 '-어 보다'는 경험을 나타내는 종결어미로, 앞선 인터뷰

에서 교사들이 설명이 어려운 유사 문법의 예시로 가장 많이 언급하였던 유사문법 항목이다. 두 문법 항목의 문법서 기술 내용은 다음과 같다.

[표 18] 문법서에서의 '-은 적이 있다' 정보

문법서 영역	㉠	㉡	㉢
의미		동사에 붙어서 과거의 경험한 일이 있음을 나타내는 말이다.	과거의 경험을 나타내는 표현.
화용		주로 구어체에서 쓰인다.	- 어떤 행위가 과거에 있었던 일임을 나타낸다. 과거의 사건이나 경험을 이야기할 때 사용한다. - 전에는 해 보지 않은 일을 해 봤을 때 사용한다. 이때 '적'은 '때'의 의미와 비슷하다.
형태		관형사형 어미 -(으)ㄴ+의존명사 적+조사 -이+동사 있다/없다	- 동사 어간 끝음절에 받침이 있으면 '-은 적이 있다'를 쓴다. - 동사 어간 끝음절에 받침이 없거나, 'ㄹ' 받침이 오면 '-ㄴ 적이 있다'를 쓴다. 단, 'ㄹ' 받침으로 끝날 때는 'ㄹ'이 탈락한다.
통사			- 형용사와 결합하지 않는다. - 과거 '-었-'이 선행 어간에 결합하지 않는다.

‘-은 적이 있다’는 동사에 붙어 과거의 경험을 나타내는 표현이다. 전에는 해보지 않은 일을 해 봤을 때 사용하며, 어떤 행위가 과거에 있었음을 말한다.

[표 19] 문법서에서의 ‘-어 보다’ 정보

문법서 영역	㉠	㉡	㉢
의미	어떤 행위를 한 번 시도하거나 경험함을 나타내는 표현.	선행 동사의 동작을 시도해 봄을 나타낸다.	경험을 나타내는 표현.
화용	어떤 행위를 한 번 시도하거나 경험함을 나타낸다.		- 어떤 행위를 경험함을 나타낸다. 여행이나 취미와 같이 어떤 특별한 경험을 말할 때 사용한다. -의도적인 경험이 아닌 상황에는 사용하지 않는다. - 주로 과거형으로 사용된다.
형태	-아 보다: 동사 어간의 끝 음절 모음이 ‘ㅏ, ㅗ’인 경우에 사용한다. -어 보다: 동사 어간의 끝 음절 모음이 ‘ㅏ, ㅗ’이 아닌 경우에 사용한다. -여 보다: 동사 ‘하다’에 사용하는데, 주로 줄어든 형태 ‘해’로 쓰인다.	‘-어/아/여’와 보조동사 ‘보다’가 결합한 형태이다. 주로 동작동사와 결합하고 시상어미는 ‘-보’ 뒤에 쓰인다.	- 동사 어간 끝음절 모음이 ‘ㅏ, ㅗ’인 경우 ‘-아 보다’를 쓴다. - 동사 어간 끝음절 모음이 ‘ㅏ, ㅗ’가 아닌 경우 ‘-어 보다’를 쓴다. - ‘-하다’가 붙은 동사 어간에는 ‘-여 보다’를 쓰는데, 흔히 줄여서 ‘해 보다’로 쓴다.
통사	동사에 붙여 쓴다.	주로 동작동사와 결합한다.	- 일상적으로 하는 행위에는 쓰지 않는다.

			- 형용사, 동사 '보다'와 결합하지 않는다.

'-어 보다'는 동사와 결합하여 일상적인 행위가 아닌 특별한 경험을 할 때에 사용하는 표현이다. 주로 과거형으로 사용되며, 선행 어간의 모음에 따라 형태가 다르게 나타난다. 다음은 두 항목의 특징을 정리한 표이다.

[표 20] '-은 적이 있다'와 '-어 보다'의 공통점과 차이점

문법 / 특성	-은 적이 있다	-어 보다
공통점	과거의 경험을 나타낸다.	
차이점	- 이전에 경험해보지 못한 일을 경험한 상황에서 사용된다. - '적'은 때나 시기를 나타내는 의존명사로 '-어 보다'보다 경험을 강조할 때 사용한다. - '있다' 앞에 부사어의 삽입이 가능하다.	- 의도적인 경험이 아닌 상황에서는 사용되지 않는다. - 경험의 '-어 보다'는 '-어 봤다'의 형태로 쓴다. - 다른 사람에게 한 번 시도해보라고 권하거나 자신이 시도할 때 쓴다. - 부사어는 '-어 봤다' 앞에 사용한다.

① ㄱ. 저는 지갑을 잃어버린 적이 있어요. (O)
ㄴ. 저는 지갑을 잃어버려 봤어요. (?)

② ㄱ. 너무 힘들어서 죽을 뻔한 적이 있다. (O)
ㄴ. 너무 힘들어서 죽어 봤다. (?)

③ ㄱ. 맛있다는 말에 먹어본 적이 **한 번** 있다. (O)

ㄴ. 맛있다는 말에 먹어 **한 번** 봤다. (X)

④ ㄱ. 매운 것을 좋아하면 닭갈비를 한 번 먹어 봐. (시도)
ㄴ. 매운 것을 좋아해서 닭갈비를 먹은 적이 있어요. (경험)

①의 예문을 보면, '-은 적이 있다'는 경험을 이야기 할 때에 두루 사용하며 그 경험을 의도하지 않았더라도 사용할 수 있으나 '-어 보다'는 화자가 그 경험을 할 의지 없이 생겨난 일에 사용하면 어색하다. ②에서 예문 ㄱ의 경우 강조의 의미로 사용될 수 있으나 ㄴ처럼 '-어 보다'는 과거에 실제로 해 본 경험만을 쓸 수 있고, 강조의 표현으로는 사용하지 않는다. '-어 보다'는 표현 사이에 부사어를 쓸 수 없는 반면에 '-은 적이 있다'는 '있다' 앞에 부사어를 삽입할 수 있다. 또, '-어 보다'에는 경험의 의미와 함께 시도의 의미도 있으나 '-은 적이 있다'의 경우 시도의 의미 없이 경험을 이야기 할 때만 사용한다는 것을 확인할 수 있다.

(4) '-을까(요)', '-을래(요)'

'-을까요'와 '-을래요'는 의문문으로 쓰여 상대방의 의지나 의향을 물을 때에 사용하는 문법으로, 문법서에서의 기술하고 있는 내용과 그 차이점은 다음의 표와 같다.

[표 21] 문법서에서의 '-을까(요)' 정보

문법서 영역	㉠	㉡	㉢
의미	질문이나 추측의 뜻을 나타내는 표현.	문장이 의문문임을 나타낸다. 동작의 주체인 주어의 인칭에 따라 의미가 다르고 그에 따른 대답의 형태도 다르다.	상대에게 제안을 하거나 추측을 나타내며 질문하는 의문형의 종결어미.

화용	- 아직 일어나지 않았거나 모르는 일에 대해 말하는 사람이 추측하며 질문할 때 쓴다. - [동사에 붙어] 상대방의 의향, 의견을 묻거나 제안함을 나타낸다.	- 주어가 1인칭 단수인 경우: 동작동사와 어울리며 화자가 자신이 앞으로 행동할 것에 대해서 청자의 의사를 묻는다. - 주어가 1인칭 복수인 경우: 동작동사와 어울리며 주어가 청자를 포함한 '우리'일 때를 말하며 청유의 의미가 있다. - 주어가 3인칭인 경우: 동작동사, 상태동사, 이다동사와 두루 어울리며, 주어의 행동이나 상태에 대한 화자의 추측을 나타낸다.	- 듣는 사람에게 앞으로 할 일을 제안하며 의견이나 생각을 물어볼 때 사용한다. - 상대에게 무엇을 하자고 권유하거나 제안할 때 사용하는 의문형 어미로, 이에 대해 상대는 '네(응), 아니, 안 돼요, 미안한데' 등으로 제안에 대한 자신의 의견을 답으로 말하면 된다. - 나보다 듣는 사람이 아랫사람이거나 친구 관계일 때 사용하며, 높임 표현으로는 '-요'가 결합한 '-을까요'의 형태로 사용한다.
형태	- '-을까요': 'ㄹ'을 제외한 받침 있는 동사나 형용사 어간, '-았-' 뒤에 사용한다. - '-ㄹ까요' 받침 없는 동사 어간이나 'ㄹ' 받침으로 끝나는 동사나 형용사 어간, '이다', '아니다'에 사용한다.		-동사 및 형용사 어간의 끝음절에 받침이 있으면 '-을까'를 쓴다. - 동사 및 형용사의 어간의 끝음절에 받침이 없거나 'ㄹ' 받침으로 끝나면, '-ㄹ까'를 쓴다.
통사	'-을까'에 높임의 '요 '가 붙은 표현.	주어의 인칭에 따라 결합하는 통사 정보가 달라진다.	- '-을까1)'은 부사 '같이', '함께'와 자주 사용한다.

		- 명령형과 청유형으로는 쓰이지 않는다.	- '-을까요'에 대한 대답은 보통 '-어요'를 사용하는데, 이는 청유의 의미를 갖는다.

'-을까(요)'는 상대방의 의향을 질문하거나 추측한 사실에 대해 상대방에게 질문할 때 사용하는 비격식체 종결어미이다. 주어의 인칭에 1인칭 단수, 1인칭 복수, 3인칭인 경우마다 의미에 조금씩 차이가 있다. 듣는 사람이 화자보다 아랫사람이거나 몹시 친근한 친구 관계일 때에 사용한다.

[표 22] 문법서에서의 '-을래(요)' 정보

문법서 영역	㉠	㉡	㉢
의미	어떤 일을 할 의향이나 의지를 나타내는 종결어미	앞으로 어떻게 하겠다고 주어의 의도를 나타내는 말.	어떤 일을 할 의사나 의향이 있음을 서술하거나 질문함을 나타내는 종결어미.
화용	- 말하는 사람이 어떤 일을 할 의향, 의지, 의사가 있음을 나타낸다. - 어떤 일이나 선택에 대해 상대방의 의사나 의향을 물음을 나타낸다. - 현재 상황에서 어느 것을 선택하겠다거나 무엇을 하겠다는 구체적인 의사 표현을 할 때 사용한다.	- 구어에서 많이 쓰이는 비격식체의 말이므로 정중한 느낌을 주지 못한다. - 상대방의 의지를 물을 때 사용할 수 있다.	- 말하는 사람이 어떤 일을 할 의지나 의향, 계획이 있음을 나타낸다. 말하는 사람이 듣는 사람에게 앞으로 할 일에 대해 자신의 의사를 밝혀 말할 때 사 용하며, 주로 비격식적인 구어에서 많이 사용한다. - 말하는 사람의 의향이나 의지를 표현할 때 사용하는 종결어미이기 때문에 이때의 주어는 모두 1인칭을 사용해야 한다.

	- 친구 관계나 그 밖에 아주 친한 사이에서 또는 말하는 사람보다 아랫사람에게 일반적으로 쓴다.		- 친구 사이나 아주 친한 사이에서 또는 말하는 사람보다 아랫사람에게 일반적으로 사용할 수 있다.
형태	- '-을래': 'ㄹ'을 제외한 받침 있는 동사 어간 뒤에 사용한다. - '-ㄹ래' 받침 없는 동사 어간이나 'ㄹ' 받침으로 끝나는 동사 어간에 사용한다.	- 'ㄹ' 받침이 아닌 받침이 있는 동사에 '을래요'의 형태로 쓴다. - 'ㄹ' 받침이거나 받침이 없는 동사에 'ㄹ래요'의 형태로 쓴다.	- 동사 어간 끝음절에 받침이 있으면 '-을래'를 쓴다. - 동사 어간 끝음절에 받침이 없거나 'ㄹ' 받침으로 끝나면 '-ㄹ래'를 쓴다. 단, 'ㄹ' 받침으로 끝날 때는 'ㄹ'이 탈락한다.
통사	-. '요 '가 붙어 높임 표현 '-을래요'가 된다.	- 동작 동사에 붙어서, 주어가 1인칭이면 서술형으로 쓰이고 2인칭이면 의문형으로 쓰인다. - 명령형과 청유형으로는 쓰이지 않는다.	- 주어는 1인칭만 사용한다. - '-요'가 붙어 높임 표현 '-을래요'가 된다. 하지만 '-요'가 붙어도 구어에 서 많이 쓰는 비격식체의 말이므로 정중한 느낌을 주지 못하므로 말하는 사람보다 나이가 많거나 지위가 높은 사람을 상대로 사용할 수 없다.

'-을래, -을래요'는 동사와 결합하며 1인칭 주어의 의도를 나타내거나 2인칭 주어의 의도를 물을 때에 사용하는 종결어미이다. 말하는 사람이 어떤 일을

할 의향이나 의지를 직접 나타내거나 상대방에게 질문하는 표현이며, 화자 또는 화자를 포함한 무리의 의지를 표현할 수 있다. 의문문의 형태일 때는 2인칭 주어, 서술형의 형태일 때는 1인칭 주어를 사용한다. 주로 아주 친근한 비격식적 상황에서 사용하며, '-요'를 붙여 존대어의 성격을 가지더라도 나이가 많거나 지위가 높은 사람을 상대로 사용할 수 없다는 특징이 있다. 두 문법 항목의 공통점과 차이점을 정리하면 다음과 같다.

[표 23] '을까(요)'와 '을래(요)'의 공통점과 차이점

문법 / 특성	을까(요)	을래(요)
공통점	· 듣는 사람의 의사나 의향을 물음을 나타낸다.	
차이점	- 주어에 따라 의미가 조금씩 바뀐다. 3인칭일 때에 추측의 의미가 추가된다. - 말하는 사람과 아주 친한 윗사람이나 높은 사람에게 사용할 수 있다.	- 주어가 2인칭이다. - '-을까'보다 더 비격식적이기 때문에 말하는 사람보다 윗사람이나 높은 사람에게는 사용할 수 없다.

① 제가 조금 이따 다시 전화할까요? (1인칭 사용 가능)
제인 씨, 영화관에 갈까요? (2인칭 사용 가능)
남자친구가 저녁에 전화할까요? (3인칭일 때에는 추측의 의미)
민수 씨가 다시 전화할까요. (X) (의문문으로만 사용 가능)

② 제가 조금 이따 다시 전화할래요? (X) ('우리'를 제외한 1인칭 불가능)
민수 씨가 저녁에 전화할래요? (O) (2인칭 사용 가능)
우리 같이 밥 먹을래요? (O) (의문문과 평서문 모두 가능)
월요일에 전화할래요. (O) (평서문 가능)

공통점과 차이점을 정리하여 보면 '-을까요'는 1인칭, 2인칭의 사용이 가능하고 3인칭일 때에 추측의 의미가 더해지며 의문문으로만 사용이 가능하지만, '-을래요'는 상대방의 의사를 묻는 의문문으로 쓰일 때에는 주어가 2인칭일 시에만 사용할 수 있으며, 평서문의 사용이 가능하고 이 때에는 주어의 의향을 나타내고 있기 때문에 1인칭 주어를 사용해야 한다. 3인칭 주어의 사용은 불가능하다.

(5) '-고 있다', '-어 있다'

'-고 있다'와 '-어 있다'는 어떤 결과나 상태가 계속해서 유지됨을 말할 때 쓰는 표현으로, 주로 타동사와 자동사, 착용동사와 그 외의 동사로 구별되며 그 내용은 다음의 표와 같다.

[표 24] 문법서에서의 '-고 있다' 정보

문법서 영역	㉠	㉡	㉢
의미	어떤 동작이 진행되고 있음을 나타내는 표현.	동작의 진행이나 지속적인 행위, 결과 상태의 지속 등을 나타낸다.	동작의 진행 또는 결과 상태의 지속 등을 나타내는 표현.
화용	- 어떤 동작이 진행 중이거나 계속됨을 나타낸다. - [입다, 쓰다, 끼다, 벗다' 등의 동사에 붙어] 그러한 동작이 진행되거나 진행이 끝난 결과가 현재 계속되고 있는 상태임을 나타낸다.	한국어에서 현재시제(상)는 동작의 진행상을 나타내므로 화자가 특별히 동작의 진행을 나타내고 싶을 때가 아니고서는 '-고 있다'를 쓰지 않는다.	'-고 있다1)' 어떤 동작이 끝나지 않고 진행되고 있음을 나타낸다. 지금 무엇을 하는지에 대해 설명할 때 사용한다. 또한 진행의 의미가 확장되어 어떤 일을 반복적으로 지속한다는 의미를 나타내기도 한다. 이때는 주로 계획을 수행하기 위해 요즘 하고 있는 일을 설명할 때 사용한다.

			‘-고 있다2)’ - 동작이 끝난 후에 지속되는 상태를 나타낸다. 인물이나 상황을 묘사할 때 사용한다. - 주로 ‘입다, 쓰다’ 등의 착용 동사와 ‘알다, 믿다, 좋아하다’ 등의 감정 및 인지를 나타내는 동사와 결합한다.
형태	동사에 붙여 사용하며, 어미 ‘-고’와 동사 ‘있다’가 함께 쓰인 표현.	연결어미 ‘-고’와 동사 ‘있다’가 결합한 형태이다.	- 동사 어간 끝음절의 받침 유무에 관계없이 ‘-고 있다’를 쓴다.
통사	동사에 붙여 사용한다.	목적어를 가질 수 있는 동사에 쓰인다. 목적어를 가질 수 없는 동사에 ‘-고 있다’가 쓰이면 단순한 동작의 진행을 나타낸다.	- 형용사와 결합하지 않는다. - ‘앉다’나 ‘서다’와 같이 행위가 시작과 동시에 순간적으로 끝나는 동사와의 결합은 자연스럽지 않다.
			‘-고 있다2)’ 일부 동사와만 결합한다.

‘-고 있다’ 동사에 붙어 동작이 진행되고 있는 것을 표현하거나 결과 상태가 지속되고 있음을 나타내는 종결어미이다. 일부 착용 동사 또는 감정 및 인지를 나타내는 동사와 함께 쓰면 결과 상태가 지속되고 있음을 나타낸다. 예를 들어, ‘제인은 까만 안경을 쓰고 있다.’라는 문장은 현재 ‘제인’이 안경을 착용하는 도중이라는 의미로도, 안경을 쓴 상태가 계속 지속되고 있는 인물이 ‘제인’임을 나타내기도 한다.

[표 25] 문법서에서의 '-어 있다' 정보

문법서 영역	㉠	㉡	㉢
의미	어떤 행위가 끝난 후 그 상태나 결과가 지속됨을 나타내는 표현.	동작이 완료된 상태가 지속됨을 나타낸다.	결과 상태의 지속을 나타내는 표현.
화용	어떤 행위나 변화가 끝난 후 그 상태가 계속 유지되거나 그 결과가 지속됨을 나타낸다.		- 어떤 행동이 끝난 결과 그 상태가 지속됨을 나타낸다. - 자동사(접사 파생 피동사, '-어지다'형의 피동사)에 결합하여 상태의 지속을 나타낸다. 상태를 나타내는 형용사, 목적어가 있는 타동사와 결합하지 않는 데 주의한다.
형태	-아 있다: 동사 어간의 끝 음절 모음이 'ㅏ, ㅗ'인 경우에 사용한다. -어 있다: 동사 어간의 끝 음절 모음이 'ㅏ, ㅗ'가 경우에 사용한다. -여 있다: 동사 '하다'에 사용하는데 주로 줄어든 형태 '해'로 쓰인다.	연결어미 '-어/아/여'와 동사 '있다'가 결합한 형태로서 시상어미는 '있-' 다음에 쓴다.	- 동사 어간 끝음절 모음이 'ㅏ, ㅗ'인 경우 '-아 있다'를 쓴다. - 동사 어간 끝음절 모음이 'ㅏ, ㅗ'가 아닌 경우 '-어 있다'를 쓴다. - '-하다'가 붙은 동사 어간에는 '-여 있다'를 쓰는데, 흔히 줄여서 '해 있다'로 쓴다.

통사	- 동사에 붙여 사용하며, 목적어를 필요로 하지 않는 동사에만 쓸 수 있다.	동작동사에 어울리며, 피동형태의 동사와도 자주 쓰인다.	- 형용사나 타동사와 결합하지 않는다. - '-어 있다'는 행동이 끝난 결과 그 상태가 지속됨을 나타내기 때문에, 행동이 끝나고 그 결과가 계속 지속되는 의미의 동사와만 결합한다.

'-어 있다'는 어떤 행위가 끝난 후 그 결과가 계속 지속됨을 나타내는 표현이다. 형용사와 타동사와는 결합하지 않고 목적어를 필요로 하지 않는 동사에만 사용할 수 있다. 또한, 행동이 끝나고 상태가 계속 지속될 수 없는 동사와는 사용할 수 없다. 앞 어간의 모음에 따라 형태가 변화한다. '-어 있다'와 '-고 있다' 모두 문법서에서 함께 언급하며 반드시 둘 사이의 차이점을 설명할 것을 강조하고 있다. 두 문법 항목의 특성을 정리하면 다음과 같다.

[표 26] '-고 있다'와 '-어 있다'의 공통점과 차이점

문법 / 특성	-고 있다	-어 있다
공통점	결과 상태의 지속을 의미한다.	
차이점	- 타동사와만 결합할 수 있다. - 착용동사의 결과 상태 지속을 나타낸다.	- 자동사와만 결합한다. - 착용동사 이외의 타동사가 결과 상태의 지속을 의미할 때는 과거 '-었-'으로 나타낸다.

두 항목의 의미는 동일하지만 결합하는 동사가 다르다. 한 쪽이 결합하는 동사는 다른 쪽과 결합할 수 없다.

① 양말을 <u>신고 있어요</u>. (O)

양말을 신어 있어요. (X)

② 코트를 입고 있는 사람이 제 언니예요. (O)
안경을 써 있는 사람이 제 오빠예요. (X)

'-어 있다'와 '-고 있다'는 동일한 의미를 가지고 있으나 결합 제약 조건이 서로 다르다. '-고 있다'는 타동사와만 결합하며 착용동사의 결과 상태 지속을 나타내고, '-어 있다'는 그 반대로 자동사와만 결합하며 착용동사 이외의 타동사가 결과 상태의 지속을 의미할 때에 과거형 '-었-'을 결합하여 사용한다.

(6) '-지 말다', '-지 못하다', '-지 않다'

'-지 말다', '-지 못하다', '-지 않다'는 긴 부정형으로 거절, 금지, 불가능, 부정 등의 화행을 수행할 때 사용하는 표현이다. 각 항목의 내용과 유사 문법 간의 차이점은 다음과 같다.

[표 27] 문법서에서의 '-지 말다' 정보

문법서 영역	㉠	㉡	㉢
의미	- 어떤 행위의 금지를 나타내는 표현.	'금지하다', '말리다', '하던 일을 그만두다'의 뜻을 나타낸다.	어떤 행위의 금지를 나타내는 표현.
화용	듣는 사람에게 어떤 행위를 하지 못하게 함을 나타낸다.		- 어떤 행위를 하지 못하게 함을 나타낸다. 다른 사람의 행위를 금지할 때 주로 사용한다. - 주로 '-지 마세요'의 형태로 쓰인다.
형태	어미 '-지 와' 동사 '말다'가 함께 쓰인		동사 어간 끝음절의 받침 유무와 관계없이 '-지

	표현		말다'를 쓴다.
통사	- 동사에 붙는다. - 명령문과 청유문에만 쓰여 서술문과 의문문에 쓰이면 잘못된 표현이 된다.	명령문과 청유문에만 쓰이고, 동작동사하고만 쓰인다.	- 형용사와 결합하지 않는다. - 주로 명령문과 청유문에서 쓰인다.

'-지 말다'는 동사 어간에 붙어 어떤 행위를 금지할 때에 쓰이며, 주로 명령문과 청유문으로 쓰인다. 선행 어간에 형태의 간섭을 받지 않는다.

[표 28] 문법서에서의 '-지 못하다' 정보

문법서 영역	㉠	㉡	㉢
의미	- 능력이 없거나 의지대로 되지 않음을 나타내거나 어떤 상태에 미치지 아니함을 나타내는 표현.	동작의 주체인 문장 주어의 능력이나 기타 외부의 어떤 요인 때문에 행위가 불가능함을 말한다.	능력이 없거나 어떤 상태에 이르지 못함을 나타내는 표현.
화용	- [동사에 붙어] 주어의 의지나 바람은 있지만 그에 필요한 능력이 없거나 다른 어떤 것에 의해 주어의 의지대로 되지 아니함을 나타낸다. - [일부 형용사에 붙어] 능력이나 상황이 기대나 기준만큼 되지 않아 앞 상태에 미치지 아니함을 나타낸다.		- 어떤 행위를 이룰 능력이 없거나 행위를 이룰 수 없는 상황에 처하게 됨을 나타낸다. -능력에 대한 부정의 의미로 사용된다. 어쩔 수 없이 그 행위를 하지 못했다는 의미로 사용된다.
형태	어미 '-지 와' 동사나 형용사 '못하다'가 함께		동사 어간 끝음절의 받침 유무와 관계없이 '-지

	쓰인 표현		못하다'를 쓴다.
통사	- 서술문과 의문문에는 쓰이지만 명령문이나 청유문에는 쓰일 수 없다. - 능력이나 의지와 무관한 경우, 피동의 문장에서는 사용할 수 없다.	동작동사와 상태동사에 모두 쓰인다.	- 능력이나 의지와 관계없는 동사나, 피동형의 동사와는 결합하기 어렵다. - '-지 못하다' 자체가 부정의 의미로 다른 부정 표현과 결합하지 않는다. 명령문과 청유문에 사용되지 않는다. 평서문, 의문문, 감탄문에서만 사용된다.

'-지 못하다'는 동사와 형용사에 붙어 자신의 의지와 상관없이 곤란한 상황 때문에 그 행위를 할 수 없거나 상태에 미치지 못한다는 것을 나타내는 표현이다. 명령문과 청유문에는 사용할 수 없으며 평서문, 의문문, 감탄문에서만 사용된다. 능력과 의지와 무관하거나 피동의 문장에서는 사용할 수 없다.

[표 29] 문법서에서의 '-지 않다' 정보

문법서 영역	㉠	㉡	㉢
의미	앞선 행위나 상태를 부정하는 뜻을 나타내는 표현	문장의 주체인 행위자의 의지가 동작이나 상태에 대하여 부정적임을 나타낸다.	어떤 행위 및 상태의 부정을 나타내는 표현.
화용	- [동사에 붙어] 앞선 행위에 대해 중립적으로 단순하게 부정하거나 앞선 행위를 할 의지나 의도가 없음을 나타낸다.	- 외부의 조건과 관계없이 주체자가 그러한 행위를 할 생각이 없음을 나타낼 때 사용한다. - 동사와 '않다'가	- 어떤 행위 및 상태를 부정하거나 행위를 할 의지가 없음을 나타낸다. 행위나 상태를 단순하게 부정하거나 의도적으로 행위를 하지 않을 때 주로 사용한다.

	- [형용사에 붙어] 앞선 상태에 대해 단순하게 부정할 때 쓴다.	거리가 있어서 간접적이고 객관적이며 따라서 품위 있고 점잖은 느낌이다.	- 긍정 행위나 상태에 대한 부정의 의미로 사용된다.
형태	어미 '-지 와' 동사나 형용사 '못하다'가 함께 쓰인 표현		동사 및 형용사 어간 끝음절의 받침 유무에 관계없이 '-지 않다'를 쓴다.
통사	- 서술문과 의문문에만 쓰인다. -주어의 인지를 표현하는 단어와 함께 쓰여 부정할 수 없다. 왜냐하면 주어의 의도와 무관하게 그 상황을 저절로 인지하게 되기 때문이다.	동작동사와 상태동사에 모두 쓰인다.	- 인지 동사와 결합하지 않는다. 주어의 의지와 상관없이 저절로 상황을 인지하게 되는 것이기 때문에 의미상 어색하기 때문이다. - '명령문과 청유문에 사용되지 않는다. 평서문, 의문문, 감탄문에서만 사용된다.

'-지 않다'는 동사와 형용사 어간에 붙어 어떤 행위를 하거나 상태에 도달할 의지나 의도가 없다는 것을 나타내는 표현이다. 어떤 상태를 단순히 부정할 때나 의도를 가지고 특정한 행위를 하지 않거나 상태에 도달하지 않을 때에 사용하기 때문에 인지 동사와 결합하지 않는다. 또한, 명령문과 청유문에 사용되지 않고 의문문과 감탄문에서만 사용된다. 세 항목의 공통점과 차이점을 정리하면 다음과 같다.

[표 30] '-지 말다', '-지 못하다', '-지 않다'의 공통점과 차이점

문법 / 특성	-지 말다	-지 못하다	-지 않다
공통점	'부정'의 의미를 나타낸다.		
차이점	- 행위의 금지를 나타낸다.	- 능력의 부정을 나타낸다.	- 의도 혹은 단순 사실의 부정을 나타낸다.

	- 명령문 및 청유문에서 주로 쓰인다.	- 평서문, 의문문, 감탄문에서만 쓰인다.	- 평서문, 의문문, 감탄문에서 만 쓰인다.

① 크게 떠들지 마세요. (O) -〉 명령문에 쓰일 수 있다.
크게 떠들지 못하세요. (X) -〉 명령문에 쓰일 수 없다.
크게 떠들지 않으세요. (X) -〉 명령문에 쓰일 수 없다.

② 귀찮아서 숙제를 하지 말 거예요. (X) -〉 의지를 가지고 하는 행위에는 '-지 못하다'를 쓸 수 없다.

너무 시끄러워서 잘 듣지 못했어요. (O) -〉 어쩔 수 없는 상황에 처해 의지와 상관없이 듣지 못함.

집에 사과가 많아서 사과를 사지 않아요. (O) -〉 의지를 가지고 행위를 하지 않음.

부정의 의미를 나타내는 표현이면서 각자 부정의 역할이 다른 것을 확인할 수 있다. '-지 말다'는 명령문과 청유문에 주로 쓰이며 청자에게 어떤 행위를 하지 말 것을 명령하는 역할을 한다. '-지 못하다'와 '-지 않다'는 평서문, 의문문, 감탄문에서만 사용할 수 있으며 '-지 못하다'는 능력의 부정을 나타내기에 의지를 가지고 한 행동에는 쓰일 수 없고, '-지 않다'는 단순 사실의 부정과 의지를 가지고 어떤 행동을 하지 않았을 때에 사용하는 표현이다.

(7) '-지 못하다', '-을 수 없다'

'-지 못하다'와 '-을 수 없다'는 능력의 부정을 나타낼 때 쓰는 표현이며 아주 미묘한 뉘앙스의 차이를 가지고 있어 구별이 쉽지 않은 유사 문법 항목이다. 그 내용과 차이점은 다음과 같다.

[표 31] 문법서에서의 '-을 수 없다' 정보

문법	㉠	㉡	㉢

서 영역			
의미	‘-을 수밖에 없다’에서 조사 ‘밖에’를 쓰지 않고 어떤 일이 가능하지 않음을 의미한다.	가능성 혹은 능력을 나타내는 말이다.	능력 등을 나타내는 표현.
화 용			- 어떤 일을 할 수 있는 능력이 없음을 나타낸다. - 단순히 능력이 없을 때와 더불어 의도적으로 행위를 하지 않을 때에도 사용한다.
형태		관형사형 어미 -(으)ㄹ+의존명사 수+동사 없다	- 동사 어간 끝음절에 받침이 있으면 ‘-을 수 있다’로 쓴다. - 동사 어간 끝음절에 받침이 없거나, ㄹ 받침으로 끝나면 ‘-ㄹ 수 없다’로 쓴다. 단, ‘ㄹ’ 받침으로 끝날 때는 ‘ㄹ’이 탈락한다.
통사		동작동사하고만 쓰이며 ‘수’ 다음에 주격조사 ‘-가’를 붙여 쓰기도 한다.	- 과거 ‘-었-’이 결합하는 동사 어간에는 붙지 않는다.

‘-을 수 없다’는 동사 어간과 결합하여 어떠한 행위를 할 능력이 없음을 나타내는 표현이다. 단순히 능력이 없다는 것을 말할 때는 물론 상황에 따라 의도적으로 하지 않는다는 뜻을 내포하기도 한다. 과거형과 결합하는 동사 어간과 형용사와는 결합하지 않는다. ‘-지 못하다’의 의미는 [표 43]의 내용을 참고하여 두 항목의 공통점과 차이점을 분석하였다.

[표 32] ‘-을 수 없다’와 ‘-지 못하다’의 공통점과 차이점

문법 / 특성	-을 수 없다	-지 못하다
공통점	‘어떤 행위를 할 능력이 없음’이라는 의미를 나타낸다.	
차이점	단순히 능력이 없음을 의미하기도 하지만, 능력을 가지고 있지만 의도적으로 하지 않음을 의미하기도 한다.	단순히 능력의 부재만을 의미한다.

① 나는 중국어를 할 수 없어요. -〉 말하고 싶지 않거나, 말할 상황이 아니다.
나는 중국어를 하지 못해요. -〉 중국어로 말할 능력이 없다.

지금까지 초급 수준의 종결어미 유사 문법 총 7쌍에 대한 특징 및 각각의 공통점과 차이점을 분석하였다. 대부분 일상적인 대화에서 사용할 수 있는 구어체가 많았으며, 뚜렷한 차이가 보이는 항목도 있었으나 비격식/격식체, 뉘앙스의 차이 등으로 학습자가 학습했을 때 충분히 혼란을 겪을 수 있는 항목이 주를 이루고 있었다. 문법서는 학습자들이 이해하기에 부적절하며 교사가 참고할 만한 내용을 담고 있으므로 다음 장에서 이 일곱 쌍의 문법 항목들이 실제 교재에서 어떻게 제시되고 있는지를 살펴보고자 한다. 초급 단계에서 학습하는 내용인 만큼 다음 절에서는 이 절에서 정리한 유사 문법의 내용을 교재 내에서 학습자가 이해 가능하고 무리 없이 교체하여 사용할 수 있도록 제시하고 있는지를 분석하고자 한다.

3.3. 교재에서의 유사 문법 제시 양상

이 절에서는 앞 절에서 분석한 유사 문법 쌍들의 내용이 적절히 제시되고 있는지를 판단하고 초급의 숙달도에서 문법 항목의 특성을 어디까지 설명하고자 하는지를 분석하기 위해 네 기관의 한국어 교재를 분석하고자 한다. 분석 대상

교재는 연세대학교의 『새 연세한국어』(이하 교재 Ⓐ), 세종학당재단의 『세종한국어』(이하 교재 Ⓑ), 『서울대 한국어 플러스』(이하 교재 ⓒ), 『새 이화한국어』(이하 교재 Ⓓ)이다. 초급 단계의 교재인 만큼 학습자들에게 많은 문법 정보를 제공하지 않을 것을 고려하여 앞서 분석했던 모든 세부 사항을 다루지 않고 의미·기능과 문법 설명 두 영역으로 나누어 살펴보고자 한다. 또한, 학습자에게 실제로 제공되고 있는 문법 항목의 정보를 분석하여야 하기 때문에 교재에서 제공하고 있는 각기 다른 표제어를 기술하고자 한다.

(1) '-으세요3)', '-으십시오', '-어(요)3)'

명령형 종결어미 세 항목은 주로 1급에서 제시되고 있으며 교재가 '하십시오'체를 사용하는지 '해요'체를 사용하는지에 따라 등장의 빈도나 제시 순서가 결정되는 것으로 보였다. 다음의 표로 그 내용을 확인할 수 있다.

[표 33] 교재에서의 '-으세요3)' 제시 양상

교재	권/단원	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부
Ⓐ	1-2/12과 2	-으세요/세요1	정중하게 명령하거나 화자가 청자를 존중하며 제안할 때에 사용한다. -으십시오/십시오의 비격식체이다.	- 동사와만 결합한다. - 어간에 받침이 있으면 -으세요, 받침이 없거나 받침에 ㄹ이 있으면 -세요를 사용한다.	X
Ⓑ	1A/6과	-(으)세요	동사 뒤에 붙어서 명령이나 요청을 나타내요.	동사에 받침이 있으면 '-으세요', 받침이 없으면 '-세요'를 쓴다. 'ㄹ'받침 동사는 'ㄹ'이 탈락하고 '-세요'를 쓴다.	X
ⓒ	1B/	동	동사 어간 뒤에 붙여 다른 사	- 받침 O + 으세요	X

	9-2	-(으)세요	람에게 무엇을 요청하거나 제안할 때 사용합니다.	받침 x + -세요 - '먹다, 마시다'는 '먹으세요, 마시세요'보다 '드세요'로 말하는 것이 좋습니다.	
ⓓ	1-1/ 6-2	V -으세요 /세요	'-으세요/세요'는 동사에 붙어 어떤 행동을 할 것을 명령하거나 요청함을 나타낸다. 주로 높임의 대상인 사람에게 무언가를 시킬 때 사용한다. 부정형은 'V-지 마세요'이다.	받침 O + 으세요 받침 X, ㄹ + 세요	X

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

- 에릭: 와, 이게 뭐예요?
  노라: 이 과자를 드세요.
- 가: 도서관 앞에서 기다리세요.
  나: 네, 알겠습니다.
- 가: 창문을 열까요?
  나: 아니요, 추우니까 열지 마세요,
- 책을 읽으세요.
- 여기를 보세요.

나. Ⓑ 교재의 대화문과 예문

- 가: 안나 씨, 여기 앉으세요.
  나: 네. 고마워요.
- 가: 라면 세 개 주세요.
  나: 여기 있어요.
- 여러분, 칠판을 보세요.
  네, 선생님.
- 가: 5번 버스를 타요?

나: 아니요. 8번 버스를 _____. (타다)

다. ⓒ 교재의 대화문과 예문
- 이 약을 먹고 푹 쉬세요.
  네. 선생님.
- 가: 머리가 많이 아파요.
  나: 그럼 집에서 쉬세요.
- 여기 앉으세요.
- 숙제를 내일까지 하세요.
- 에릭: 저도 가고 있어요.
  제니: 네. 빨리 오세요.

라. ⓓ 교재의 대화문과 예문
- A: 휴대 전화를 가방에 넣으세요.
  B: 네, 알겠어요.
- A: 손을 씻으세요.
  B: 네. 알겠습니다.
- 사과 주스 하나 주세요.
  죄송합니다. 지금 없습니다.
  그럼 커피 주세요.

주로 편안하거나 격식적이지 않은 상황, 특히 교실과 가게, 식당, 카페 등에서 상대방에서 어떤 행위를 할 것을 부드럽게 명령할 때 쓰인다는 것이 예문에서 드러나고 있다. 특히 ⓓ 교재를 보면 더 예의를 차려야 하는 가게의 직원은 '-습니다'를 쓰고 손님은 '-으세요'를 쓰는 것을 확인할 수 있다. 이를 통해 학습자들이 아주 높임의 대상은 아니나 상대방을 존중하며 가볍게 높일 때에 사용한다는 것을 알 수 있다. 보조 자료에는 이러한 특성을 살려 선생님이 학생에게, 손님이 직원에게 명령하는 내용을 제시하거나 친구 사이의 존중하며 하는 대화를 제시할 수 있다.

[표 34] 교재에서의 '-으십시오' 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부
Ⓐ	1-1 6과 2	-으십시오/십시오	정중하게 명령하거나 윗사람에게 정중하게 제안할 때에 동사에 붙여 사용한다. 격식적인 상황에서 사용하는 격식체이다.	- '십시오'는 동사의 어간에 받침이 없거나 'ㄹ'로 끝날 때에 사용되며 '-으십시오'는 동사 어간에 받침이 있을 때에 사용한다. - 형용사와 결합하지 않고 동사와만 결합하며 부정형은 '-지 마십시오'이다.	X
Ⓑ					
Ⓒ					
Ⓓ					

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

- 선생님: 내일은 수업이 없습니다. 집에서 숙제를 하십시오.
  유키: 선생님, 숙제가 무엇입니까?
  선생님: 교과서 30쪽 대화를 쓰십시오.
  유키: 네, 알겠습니다. 몇 번 쓸까요?
- 가: 창문을 닫지 마십시오.
  나: 알겠습니다.
- 가: 이것을 드십시오.
  나: 고맙습니다.
- 술을 많이 마시지 마십시오.
- 교과서를 읽으십시오.

Ⓐ 교재에서는 다소 일상적인 상황에서 '-으십시오'를 적용하고 있다. 이는 교재가 사용하고 있는 기본 어미가 하십시오체인 데에 있으며, 해요체를 사용하도록 권장하는 최근의 교실 상황과 예문 간의 괴리감이 생겨 실제성이 떨어진다. 일반적인 교실 상황이 몹시 격식적이고 교사가 권위적이었던 과거와 달리 최근에는 의사소통 상황을 독려하고 학습자 중심의 수업이 이루어지며 교실의 격식성이 많이 줄어들었다. 따라서 학습자들이 '-으십시오'를 훨씬 더 격식을 차려야 하는 회의장이나 회사, 발표 등의 상황에 쓰인다는 것을 알 수 있는 자료가 추가로 필요할 것으로 보인다.

'-으십시오'는 다른 문법 항목과 다르게 교재 한 권에만 그 형태가 제시되어 있는 특이점이 있는데, 이 또한 하십시오체를 교재의 기본적인 어미로 사용하는 교재에만 나타나고 해요체를 사용하는 교재는 중급 수준의 격식체를 학습하며 함께 학습할 수 있도록 구성되어 있다.

[표 35] 교재에서의 '-어(요)' 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부
Ⓐ	1-1 8-1	-어요/ 아요/여요	주어의 행동, 상태, 상황을 설명하고 질문하기 위해 동사나 형용사에 붙여 사용한다. '-습니다/ㅂ니다', '-습니까/ㅂ니까?'의 공식 표현으로 일상 대화에서 많이 사용한다.	- '-아요'는 동사 어간의 모음이 'ㅏ, ㅗ'로 끝날 때 사용하고 '-어요'는 그 외의 모음(ㅓ, ㅜ, ㅣ)에 사용한다. 또한, '-여요'는 '-하'에 사용하며 '해요'의 형태로 쓴다. - 억양에 따라 부정이나 의문으로 사용할 수 있다. 문맥에 따라 명령이나 요청으로 사용할 수 있다.	X
Ⓑ	1A 4과	-아요/ 어요	- 동사나 형용사 뒤에 붙어서 동작이나 상태를 나타내	- 동사나 형용사의 모음이 'ㅏ, ㅗ'면 '-아요', 그 외 모	X

	& 1B 6과		요. - 동사 뒤에 붙여서 의견을 제안할 때 사용해요.	음이면 '-어요'를 쓴다. '하다'는 '해요'로 쓴다.	
ⓒ	1A 4-1 & 8-1	動-아요/어요 & (같이) 動-아요/어요	- 동사 어간 뒤에 붙어서 어떤 사실을 설명하거나 물을 때 사용합니다. - 동사 어간 뒤에 붙어서 어떤 일을 같이 하자고 제안할 때 사용합니다. 이때 억양은 약간 올렸다가 내려야 합니다.	- 동사 어간의 모음이 'ㅏ', 'ㅗ'면 '-아요', 그 외 모음이면 '-어요'를 사용하고, '하다'는 '해요'로 사용합니다.	X
ⓓ	1-1 3-1	A/V -아요/ 어요	'-아요/어요'는 형용사, 동사에 붙어 동작이나 상태를 질문하고 대답할 때 사용한다.	- 비격식적인 상황에서 주로 사용된다. - ㅏ, ㅗ + 아요 ㅏ, ㅗ 외의 모음 + 어요 하다 -> 해요	X

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

- 이 영화가 재미있어요.
- 주말에 회사에 가지 않아요.
- 우진 씨는 무슨 음식을 좋아해요?
- 가: 교실에 책상이 많아요?
  나: 네. 책상이 많아요.
- 가: 어디에서 운동해요?
  나: 저는 체육관에서 운동해요.

나. Ⓑ 교재의 대화문과 예문

- 가: 주노 씨는 오늘 무엇을 해요?

나: 오늘 친구 만나요.
- 가: 유진 씨, 불고기 맛있어요?
나: 네. 정말 맛있어요.
- 가: 공항에 어떻게 갈까요?
나: 제 차를 타고 가요.
- 가: 저녁에 뭐 먹을까요?
나: 비빔밥을 같이 먹어요.

다. ⓒ 교재의 대화문과 예문
- 가: 유진 씨는 뭐 해요?
나: 저는 커피 마셔요.
- 아야나는 자요.
- 다니엘은 샌드위치 먹어요.
- 에릭은 운동해요.
- 같이 공원에서 산책해요. (억양 표시)
- 가: 주말에 뭐 할 거예요?
나: 커피숍에서 공부할 거예요. 우리 같이 공부해요. (억양 표시)

라. ⓓ 교재의 대화문과 예문
- A: 한국어 수업은 재미있어요?
B: 네. 재미있어요.
- A: 아이는 잘 놀아요?
B: 네. 잘 놀아요.
- A: 지유 씨, 지금 뭐 해요?
B: 공부해요.

모든 교재에서는 '명령'의 기능을 수행하는 문법 항목에 '-어요'를 포함하고 있지 않다. 평서, 의문, 권유의 세 역할로 설명하고 있으며 명령의 표현을 쓰지 않는 것으로 보인다. 그러나 이것이 학습자들이 한국에서 생활하거나 모어 화자

와 한국어로 소통할 때에 '-어요'의 형태의 명령문을 명령으로 받아들이지 않아 의사소통 상황에 문제가 생길 가능성이 있다. 따라서 보조 자료에서 제시할 때에는 이러한 용법을 함께 쓰는 것이 좋다.

(1) '-네', '-는군'의 교재 실현 양상

'-네'의 경우 모든 교재에서 '해요체'로 표제어를 제시하고 있고, '-는군'의 경우 감탄의 의미를 더 강조하며 '-는군요'와 '-는구나'의 활용형으로 제시되고 있는 것을 확인할 수 있었다. 두 항목의 교재 기술 내용은 다음과 같다.

[표 36] 교재에서의 '-네' 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부
Ⓐ	2-1 2과 1	-네요	새롭게 알게 된 것이나 무언가를 개인적으로 경험한 후에 말하는 사람의 감정을 나타낼 때 사용한다.	- 형용사와 동사에 결합한다. - 방금 경험한 일이나 지금까 경험한 사실을 보여준다. 주어로 1인칭을 사용할 수 없고 2, 3인칭을 사용한다.	X
Ⓑ	2B 5과	-네요	말하는 사람이 직접 경험하여 새로 알게 된 사실을 말할 때 사용해요. 감탄의 뜻으로 많이 사용해요.	형용사, 동사와 결합해요.	X
Ⓒ	1B 13-1	동형 -네요	말하는 사람이 직접 경험해서 새롭게 알게 된 사실을 나타냅니다. 이때 감탄하거나 놀라며 말하는 느낌이 있습니다.	- 동사, 형용사 어간에 결합합니다. - 받침 O + -네요 받침 X + 네요 - 명사의 경우 '(이)네요'를	X

				사용합니다. - 이미 끝난 일에 대해 이야기할 때는 '-았네요/었네요'를 사용합니다.	
ⓓ	2-2 11-1	A/V -네요	말하는 사람이 직접 경험하여 새롭게 알게 된 사실을 나타낸다. 흔히 감탄의 뜻으로 사용한다.	형용사, 동사, '이다'에 붙는다.	X

교재 분석 결과, '-네'는 주로 2급에서 학습하는 문법 항목이며 새롭게 알게 된 사실에 대해 감탄하며 사용하는 문법 항목이다. 유사 문법에 대한 정보는 존재하지 않으며 개별 항목의 의미만을 서술하고 있다. 문법 항목의 정보에 대해서는 본 교재에 잘 나와 있는 경우가 드물고 교사용 지도서나 학습자용 별책부록에 별도로 기술되어 있는 것이 대부분이었다. 따라서 초급 교재에서 '-네'의 특성을 어떻게 설명하고 있는가를 예문을 통해 알아보고자 한다.

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

- 윤아: 노라 씨, 저기 키가 큰 분은 누구예요?
  노라: 저 사람은 호주에서 온 제 친구 다니엘이에요.
  윤아: 친구가 정말 잘생겼네요. 다니엘 씨는 어떤 사람이에요?
- 가: 오늘 날씨가 어때요?
  나: 날씨가 좀 춥네요.
- 유키 씨가 한국말을 잘하네요.
- 윤아 씨, 오늘 입은 옷이 참 예쁘네요.
- 주앙 씨가 그림을 잘 그렸네요.

Ⓐ 교재에서는 특정한 인물을 처음 본 상황을 가정하여 대화문을 만들고 그 사람이 가진 특성에 대해 말하거나 외국인인 '유키 씨'가 한국어를 잘하여 그에 대해 칭찬하듯 말하는 예문이 주를 이루고 있는 것을 확인할 수 있었다. 설명에

서 제시하지 않은 형태의 '그렸네요' 같은 경우는 학습자들이 혼동을 느낄 수 있는 요소라고 생각되었으며, 그 의미도 '새롭게 알게 된 사실'에 대해 말하는 것보다 더 나아가 문법서에 있는 세부적인 의미가 추가되는 것이기 때문에 초급 학습자들이 이해하기에 어려울 수 있다. 또한, '참', '잘'과 같은 부사어의 사용으로 강조되고 있기는 하나 '놀라거나 감탄함'의 의미를 명확하게 알기 어렵다.

나. Ⓑ 교재의 대화문과 예문

- 어? 비가 많이 오네요.
- 와, 사람이 많네요.
- 공연장에 빈자리가 없어요.
  네. 사람이 많이 왔네요.
- 가: 안나 씨, 한국말을 정말 _____. (잘하다)
  나: 아니에요. 아직 잘 못해요.
- 가: 유진 씨도 그 펜을 샀어요? 저도 그 펜이 있어요.
  나: 정말요? 이 펜이 인기가 _____. (많다)

'어?'나 '와' 같은 감탄 표현을 사용하여 감탄과 놀라움을 표현할 때 쓴다는 것을 강조하고 있으며 처음 마주하는 상황이라는 것을 강조하는 상황이 담긴 예문이 많다는 것을 확인할 수 있다.

다. Ⓒ 교재의 대화문과 예문

- 가: 이거 에릭 씨 가방이에요? 멋있네요.
  나: 네, 멋있죠? 세일해서 샀어요.
- 가: 안나 씨, 옷이 정말 예쁘네요.
  나: 고마워요. 어제 강남역에서 샀어요.
- 제니: 오늘 파티에 테오 씨 여자친구도 왔네요.
  닛쿤: 테오 씨 여자친구를 알아요?
- 눈이 많이 왔네요.
- 책을 빨리 읽었네요.

대부분 대화문의 형식을 취하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 또한, 칭찬의 의미가 두드러지도록 예문을 작성하여 학습자들이 처음 인지한 상황에서 칭찬할 때에 사용하는 표현이라는 것을 인지할 수 있게 하였다. 그러나 감탄에 대한 내용이 부족하여 해당 부분을 보충할 수 있는 설명이 필요하다.

라. ⓓ 교재의 대화문과 예문

- A: 오늘 날씨가 정말 춥네요.
  B: 네. 바람이 불어서 더 추운 것 같아요.
- A: 이게 부르나가 그린 그림이에요.
  B: 정말요? 브루나가 그림을 잘 그리네요.
- A: 오늘 일찍 출근했네요.
  B: 네. 할 일이 있어서 좀 일찍 왔어요.
- 브루나: 여보세요. 제이슨 씨, 제가 지금 가고 있는데 좀 늦을 것 같아요.
  제이슨: 그래요? 저는 방금 도착했어요.
  브루나: 일찍 나왔는데 근처에서 사고가 나서 길이 많이 막히네요.

모든 교재에서 공통적으로 나타나는 '-네'의 특징은 새롭게 알게 된 사실에 대해 말할 때에 사용한다는 것이다. 교재에 따라 감탄사를 사용하여 감탄의 의미를 강조하거나 칭찬할 때에 주로 쓰이는 것을 보이고 있다. 이에 따라 '-네'의 설명에는 처음 보는 것에 대한 자신의 감상을 나타내며 주로 칭찬을 할 때에 쓰인다는 것을 제시할 수 있다.

다음의 [표 30]은 '-군요'의 제시 양상을 정리한 표이다.

[표 37] 교재에서의 '-군요' 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명

					여부
Ⓐ	1-2 18-1	-는군요	새롭게 알게 된 것이나 무언가를 개인적으로 경험한 후에 말하는 사람의 감정을 나타낼 때 사용한다.	- 형용사와 동사에 결합한다. - 주어로 1인칭을 사용할 수 없고 2, 3인칭을 사용한다.	X
Ⓑ	3B 3과	-는구나 /구나	말하는 사람이 새로운 사실을 보거나 들은 것을 주목할 때 사용한다. 말하는 사람이 혼자 말하거나 아랫사람이나 친한 친구에게 말할 때 사용한다.	- 동사는 '-는구나', 형용사는 '-구나'를 쓴다.	X
Ⓒ					
Ⓓ					

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

- 유키: 비가 오는군요. 노라 씨, 우산이 있어요?
  노라: 네, 아침에 일기예보를 듣고 우산을 가지고 왔어요.
- 가: 제 방이에요.
  나: 예쁜 물건이 많군요.
- 가: 저는 날마다 도서관에서 공부해요.
  나: 열심히 공부하는군요.
- 여기가 명동이군요.
- 유키 씨가 한국말을 참 잘하는군요.
- 마이클 씨가 고향에 돌아갔군요.

나. Ⓑ 교재의 대화문과 예문

- 가: 이 불고기 어때? 내가 만든 거야.

나: 맛있어. 너는 요리를 정말 잘하는구나.

- 가: 다음 달에 한국으로 돌아가.
  나: 와, 벌써? 시간이 정말 빠르구나.
- 수지: 이 떡볶이 꽤 매운 것 같은데 안나 너는 괜찮아?
  안나: 그래? 난 하나도 안 매운데?
  수지: 너는 매운 음식을 진짜 잘 먹는구나. 나는 매운 음식을 좋아하기는 하지만 먹고 나면 속이 쓰려서 잘 못 먹겠더라고.

'-군요'는 모든 교재가 대체적으로 처음 안 사실에 대해 감탄하거나 놀라는 것이 강조된 예문이 쓰였다. 그러나 '-군요'와 '-네요'가 구별되기 위해서는 '-군요'가 다른 사람에게 전해 들어 알게 된 사실에도 쓰일 수 있다는 것을 보여주는 설명을 필요로 한다. 더불어 시점의 차이도 존재하기 때문에 어제 안 사실을 오늘 타인에게 전할 때, 또는 아침에 안 사실을 점심에 친구에게 말할 때 등의 상황을 들어 유사 문법 간의 차이를 보여줄 수 있도록 보조 자료를 설계하는 것이 좋다.

(3) '-은 적이 있다', '-어 보다2)'

경험을 나타내는 두 문법 항목은 각각 '-은 적이 있다'는 '-은 적이 없다'와 함께 제시되고 있고, '-어 보다'의 경우 시도와 경험을 다른 단원으로 나누어서 제시하고 있는 경우가 있었다. 또한, '-어 보다'를 '-은 적이 있다'의 부가 설명으로 짧게 언급하고 있는 교재도 있었는데, 그 내용을 정리하면 다음과 같다.

[표 38] 교재에서의 '- 은 적이 있다' 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부
Ⓐ	2-1 5과 2	-은/ㄴ 적이	과거의 경험을 보여주기 위해 동작 동사 뒤에 사용한다. '-	- '-ㄴ 적이 있다(없다)'는 동사 어간이 모음이나 'ㄹ'	X

		있다 (없다)	은/ㄴ 적이 없다'는 어떤 것을 경험하지 않았을 때 쓴다.	로 끝날 때 사용한다. '-은 적이 있다(없다)'는 동사 어간이 자음으로 끝날 때 사용한다. - 동사에만 사용되며 형용사에는 사용할 수 없다. - 이미 과거의 경험을 나타내고 있기 때문에 '-었-'과 같은 과거 시제와 결합하지 않는다.	
ⓑ	2A 11과	-(으)ㄴ 적이 있다	동사와 결합하여 과거의 사건이나 경험을 이야기할 때 사용해요. 반대로 경험이 없다는 것을 나타낼 때는 '-(으)ㄴ 적이 없다'로 말하면 돼요.	- 동사와 결합하며 받침이 있으면 '-은 적이 있다', 받침이 없으면 '-ㄴ 적이 있다.'로 쓴다. 'ㄹ' 받침 동사는 'ㄹ'이 탈락하고 '-ㄴ 적이 있다'로 쓴다. - '-아/어 보다'와 같이 써서 '-아/어 본 적이 있다'로 경험을 이야기할 수도 있어요.	O
ⓒ	2B 14-2	동 -(으)ㄴ 적이 있다/없다	동사 어간에 붙어서 과거에 경험했거나 하지 않았음을 나타냅니다.	-은 적이 있다/없다 / 먹다 -> 먹은 적이 있다 -ㄴ 적이 있다/없다 / 가다 -> 간 적이 있다 'ㄹ' 받침의 동사는 'ㄹ'을 탈락시키고 '-ㄴ 적이 있다/없다'를 사용합니다. - 시도를 나타내는 '-아/어 보다'와 결합하여 '-아/어 본 적이 있다/없다'의 형태	O

				로도 쓰입니다.	
ⓓ	2-1 5-2	V -은 적이 있다/ㄴ 적이 있다	'-은 적이 있다/ㄴ 적이 있다'는 동사에 붙어 과거에 경험한 일을 말할 때 사용한다. 부정 표현은 '-은 적이 없다/ㄴ 적이 없다'이다.	받침 O + 은 적이 있다 받침 X, ㄹ + ㄴ 적이 있다	X

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

- 저는 한국 음식을 만든 적이 있어요.
- 노라 씨는 삼계탕을 먹은 적이 없어요.
- 주앙 씨는 한복을 입어 본 적이 있습니다.
- 한국에서 버스를 잘못 탄 적이 있어요?
- 가: 한국에 오기 전에 한국말을 공부한 적이 있어요?
  나: 네, 공부한 적이 있어요.

나. Ⓑ 교재의 대화문과 예문

- 앤 서울 타워에 간 적이 있어요.
- 한국에서 불고기를 먹은 적이 있어요.
- 외국에서 산 적이 있어요.
- 가: 와, 제가 가장 좋아하는 한국 배우예요.
  나: 이 사람 한국에서 본 적이 있어요.

다. Ⓒ 교재의 대화문과 예문

- 공원에서 강아지를 잃어버린 적이 있어요.
- 저는 한국에서 고마운 사람을 만난 적이 있습니다.
- 이 책을 읽은 적이 없어요.
- 저는 한국 음식을 만든 적이 있습니다.
- 가: 이 병원에 온 적 있어?

HANSUNG UNIVERSITY

나: 응. 전에 다리를 다쳐서 입원한 적 있어.

라. ⓓ 교재의 대화문과 예문

- A: 불고기를 먹은 적이 있어요?
  B: 네. 미국에 있는 한국 식당에서 먹었어요.
- A: 한복을 입은 적이 있어요?
  B: 네. 한복을 입은 적이 있어요.
- A: 수빈 씨, 어릴 때 외국에서 살았어요?
  B: 네. 일본에서 산 적이 있어요.
- A: 휴대 전화를 잃어버린 적 있어요?
  B: 아니요. 한 번도 잃어버린 적 없어요.

‘-은 적이 있다’는 모든 교재에서 공통적으로 과거의 경험을 말할 때에 사용하는 문법임을 보여주고 있다. 특히나 한복을 입거나 일본에서 사는 등 일상적인 경험이 아닌 특별한 경험에 사용하는 것을 알 수 있다. 또한, 다리를 다쳐서 입원하거나 휴대 전화를 잃어버리는 등 화자가 의도하지 않았거나 실수한 과거의 경험에 쓰일 수 있다는 것을 알 수 있다.

[표 39] 교재에서의 ‘-어 보다’ 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부
ⓐ	2-1 3과 1 & 5과 2	-어/아/여 보다1, 2	- 동사 뒤에 붙여 쓰며 경험을 나타낸다. - 동사 뒤에 붙여 쓰며 무언가를 시도하는 것을 표현할 때 사용한다. ‘보다’ 형태 뒤에 명령, 요청, 소망과 같은 미완료된 행동이 이어진다.	- 과거의 경험을 보여주기 때문에 과거 시제와 함께 사용하며 미래를 나타내는 ‘-겠-’과 결합할 수 없다. 현재 또는 미래 시제를 나타내는 단어와 함께 사용될 때는 시도라는 의미를 나타낸다. ‘보았다’, ‘본’과 같이 과거	X

				시제나 과거 완료 시제와 함께 사용한다. - '-아 보다'는 'ㅏ, ㅗ'로 끝나는 동사 어간에 사용한다. '-어 보다'는 다른 모음으로 끝날 때에 사용한다. '-여 보다'(해 보다)는 '하-'로 끝나는 동사에 사용한다. - 동사에만 사용되며 형용사에는 사용할 수 없다. - 동사 '보다'와 결합하는 것은 자연스럽지 않다.	
Ⓑ	2A 8과 & 12과	-아/어 보다 (시도, 경험)	- (시도) 동사와 결합하여 다른 사람이 아직 경험하지 않은 일을 권유할 때 사용해요. 조언할 때도 사용할 수 있어요. - (경험) 동사와 결합하여 경험한 일이나 시도해 본 일을 나타낼 때 사용해요. 어떤 일을 한 경험이 없을 때는 '안/못 -아/어 봤다'로 말할 수 있어요.	- 동사와 결합하며 모음이 'ㅏ'나 'ㅗ'면 '-아 보다', 그 외 모음이면 '-어 보다'를 쓴다. '하다'는 '-해 보다'로 쓴다.	X
Ⓒ	2A 3-1	동 -아/어 보다	동사 어간에 붙어서 시도나 경험을 나타냅니다.	- ㅏ, ㅗ -> -아 보다 그 외 모음 -> -어 보다 하다 -> 해 보다 - '-아/어 보다'는 동사 '보다'와 같이 사용하지 않습니다.	X
Ⓓ	* 2-1 5-2	* '-은 적이 있다/ㄴ 적이 있다'의 읽고 말하기 연습에서 '더 알아보기'라는 이름의 메모로 짧게 적혀있음.			X

		V-아 보다/어 보다(경험): 동사에 붙어 어떤 행위를 경험함을 나타낸다. 주로 과거형으로 쓰인다.	

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

- 저는 불고기를 만들어 봤어요.
- 유키 씨는 한국 차를 마셔 봤어요.
- 가: 주앙 씨, 삼계탕을 먹어 봤어요?
  나: 네, 삼계탕을 먹어 봤어요,
- 잡채를 만들어 보고 싶어요.
- 이 티셔츠를 입어 볼 수 있어요?
- 제가 좋아하는 가수의 노래를 한번 들어 보세요.

나. Ⓑ 교재의 대화문과 예문

(시도)

- 비빔밥이 맛있는 식당 알아요?
  하나식당 비빔밥이 맛있는데 한 번 가 보세요.
- 이 책이 정말 재미있는데 한번 읽어 보세요.
- 저 모자가 예쁜데 한번 써 보세요.

(경험)

- 바다에서 수영해 봤어요.
- 한국에서 떡국을 먹어 봤어요.
- 한국 책을 읽어 봤어요.
- 가: 한국 여행 가서 뭐 했어요?
  나: 서울에서 박물관에 가 봤어요.

다. Ⓒ 교재의 대화문과 예문

- KTX를 타 봤어요.

- 아르바이트를 해 봤어요.
- 가: 불고기를 먹어 봤어요?
  나: 아니요. 아직 안 먹어 봤어요.
  가: 그럼 한 번 먹어 보세요. 맛있어요.
- 자밀라: 다니엘 씨, 부산에 가 봤어요?
  다니엘: 네. 지난여름에 갔다 왔어요. 경치도 아름답고 음식도 정말 맛있었어요.
  자밀라: 저도 이번 방학에 부산에 가려고 해요.
  다니엘: 부산에 가면 뭐 할 거예요?
  자밀라: 배도 타고 낚시도 해 보고 싶어요.

라. ⓓ 교재의 대화문과 예문
- 부산에 가 봤어요.
- 한국 음식을 만들어 봤어요.

‘-어 보다’는 교재마다 제시의 방식이 조금씩 다른데, ‘-은 적이 있다’에 포함하여 간단하게 제시하거나 함께 결합해 사용하는 방식을 제시하고 있는 경우도 있다. 과거의 경험과 더불어 시도의 의미를 함께 보여주는 예문이 두드러진다. ‘-고 싶다’, ‘-을 거예요’ 등의 미래 시제 표현들과 함께 쓰여 과거뿐만이 아닌 미래에 시도하고자 희망하는 행위를 표현할 때에도 사용한다. 또한 상대방에게 어떤 행위를 할 것을 권유하거나 추천할 때에도 사용한다는 것을 알 수 있다. 이러한 특성을 보면 ‘-은 적이 있다’와 비교하여 제시할 때에 경험과 시도, 시제, 상대방에게 제안하는 기능을 차이점으로 삼아 제시할 수 있다.

(4) ‘-을까(요)’, ‘-을래(요)’

상대방의 의사를 질문하는 두 항목 중 ‘-을까(요)’의 경우 의문문으로만 사용이 가능하기 때문에 표제어에 큰 차이가 없는 반면, ‘-을래(요)’는 평서문과 의문문의 사용이 모두 가능하므로 표제어에 사용하는 형태가 교재마다 다른 것을 확인할 수 있었다. 그 내용은 다음과 같다.

[표 40] 교재에서의 ‘-을까(요)’ 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부
Ⓐ	1-1 6-1 & 7-2	-을까요?/ㄹ까요?	- (질문) 동사 뒤에 붙여 화자가 하려고 하는 행동에 대한 청자의 의견과 생각을 묻기 위해 사용한다. - (제안) 동사에 붙어 함께 무언가를 하자고 제안하고 의견을 구하기 위해 사용한다.	- (질문) ‘-ㄹ까요?’ 동사에 받침이 없거나 ‘ㄹ’ 받침으로 끝날 때에 사용한다. ‘-을까요?’는 동사에 받침이 있을 때에 사용한다. - (질문) 동사와 결합하는 것이 일반적이다. 형용사와 사용할 때는 화자의 가정을 나타낸다. 이때 주어는 화자이고 명시적으로 드러나지 않는다. - (제안) 동사와만 결합해야 하지만 형용사와 함께 쓰이면 가정을 나타낸다.	X
Ⓑ	1A 10과	-(으)ㄹ까요?	동사 뒤에 붙여서 어떤 행동에 대해 상대방의 의견을 물을 때 사용한다.	- 동사에 받침이 있으면 ‘-을까요?’, 받침이 없으면 ‘-ㄹ까요?’를 쓴다. ‘ㄹ’받침 동사는 ‘-까요?’로 쓴다.	X
Ⓒ	2A 8-1	돐 -(으)ㄹ까요?	동사 어간 뒤에 붙여서 어떤 일을 제안할 때 사용합니다.	받침 O + -을까요? 받침 X + -ㄹ까요? - 같이 할 행동에 대해서 상대방의 의사를 물을 때도 사용합니다. - ‘-(으)ㄹ까요?’의 대답으로 ‘(같이) -아요/어요’를 자	X

				주 씁니다.	
ⓓ	1-2 12-1	V -을까요?/ ㄹ까요?	'-을까요?/ㄹ까요?'는 동사에 붙어 듣는 사람에게 앞으로 할 일을 제안하며 의견이나 생각을 물어볼 때 사용한다. 대답은 보통 '-아요/어요'를 사용하는데, 이는 청유의 의미를 갖는다.	받침 O + 을까요? 받침 X, ㄹ + ㄹ까요?	X

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

(질문)

- 제가 이야기할까요?
- 주말에 노라 씨 집에 갈까요?
- 가: 피곤합니다.
  나: 제가 운전할까요?

(제안)

- 커피를 마실까요?
- 같이 점심을 먹을까요?
- 무슨 영화를 볼까요?
- 가: 배가 고픕니다.
  나: 그럼 같이 식당에 갈까요?

나. Ⓑ 교재의 대화문과 예문

- 여기에 앉을까요?
- 같이 저녁을 먹을까요?
- 놀이공원 앞에서 만날까요?
- 도서관에서 같이 공부할까요?
- 가: 여기에서 사진을 찍을까요?
  나: 네. 그래요.

HANSUNG UNIVERSITY

다. ⓓ 교재의 대화문과 예문

- 가: 우리 같이 공원에 갈까요?
  나: 네. 좋아요.
- 가: 뭘 먹을까요?
  나: 비빔밥을 먹어요.
- 소날: 민우 씨, 우리 이번 주 주말에 수영장에 갈까요?
  민우: 네. 같이 가요. 요즘 날씨가 맑고 좋아요.
  그런데 수영장이 어디에 있어요?
  소날: 한강공원에 있어요.
  민우: 네. 그럼 토요일에 갈까요?

라. ㉣ 교재의 대화문과 예문

- A: 우리 저녁에 뭘 먹을까요?
  B: 불고기 먹어요. 어제부터 먹고 싶었어요.
- A: 리카의 생일 케이크를 만들려고 해요.
  B: 그래요? 그럼 같이 만들까요?
- A: 내일 같이 영화를 볼까요?
  B: 그래요. 공포 영화 어때요?

교재의 예문에서 전반적으로 보이고 있는 의미는 질문과 제안인데, 구별하는 경우도 있고 그렇지 않은 경우도 보였다. 보통 약속을 잡는 대화 상황이나 어떤 계획이나 일을 할 때에 함께 하자고 제안하는 상황에 많이 쓰이고 있는 것을 확인할 수 있다. 주로 메뉴를 결정하는 경우에 질문의 의미로 쓰이고, 대부분의 경우에는 제안의 의미를 강하게 가지고 있는 것을 알 수 있다.

[표 41] 교재에서의 '-을래(요)' 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부

Ⓐ	2-1 10-1	-을래요?/ㄹ래요?	- 화자가 다른 사람에게 자신의 의견을 물어볼 때 동사와 함께 사용한다.	- '-ㄹ래요?' 동사에 받침이 없거나 'ㄹ' 받침으로 끝날 때에 사용한다. '-을래요?'는 동사에 받침이 있을 때에 사용한다. - 보통 가까운 사이의 일상적인 대화에서 사용한다.	X
Ⓑ	2B 1과	-(으)ㄹ래요?	동사와 결합하여 다른 사람이 어떤 일을 할 생각이나 계획이 있는지 물어볼 때 사용해요. 주로 비격식적인 상황에서 말할 때 많이 사용해요.	- 동사와 결합하여 받침이 있으면 '-을래요?', 받침이 없으면 '-ㄹ래요?'를 사용한다. 'ㄹ'받침 동사는 'ㄹ'이 탈락하고 '-ㄹ래요?'를 사용한다.	X
Ⓒ	2B 11-1	동 -(으)ㄹ래요	동사 어간에 붙여 어떤 일을 할 생각이 있음을 나타내거나 어떤 일이나 선택에 대해서 다른 사람의 의향을 물을 때 사용합니다.	-을래요 / 먹다 -〉 먹을래요 -ㄹ래요 / 가다 -〉 갈래요 - 'ㄹ'받침의 동사는 'ㄹ'을 탈락시키고 '-ㄹ래요'를 사용합니다.	X
Ⓓ	2-2 10-1	V -을래요 /ㄹ래요	'-을래요/ㄹ래요'는 동사에 붙어 말하는 사람이 어떤 일을 할 의사나 의향이 있음을 질문하거나 서술함을 나타낸다. 주로 비격식적인 구어에서 많이 사용한다.	받침 O + 을래요 받침 X, ㄹ + ㄹ래요	X

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

- 뭘 먹을래요?
- 이 노래 한 번 들어볼래?
- 가: 무슨 차를 마실래요?
  나: 전 녹차를 마실게요.

- 가: 지금 도서관에 가는데 같이 갈래?
  나: 그래, 좋아. 같이 가자.

나. ㉡ 교재의 대화문과 예문
- 내일 카페에서 만날래요?
- 이 노래가 좋은데 한번 들어 볼래요?
- 심심한데 영화 볼래요?
- 기분이 안 좋은데 쇼핑할래요?
- 가: 날씨가 좋은데 공원에 _____? (가다)
  나: 아니요. 저는 좀 피곤해서 집에서 쉬고 싶어요.
- 가: 오래 걸으니까 다리가 아픈데 여기 잠깐 _____? (앉다)
  나: 네. 저도 다리가 아파요.

다. ㉢ 교재의 대화문과 예문
- 저는 비빔밥을 먹을래요.
- 나는 이 옷을 살래.
- 가: 같이 영화 볼래요?
  나: 아니요. 저는 그냥 집에서 쉴래요.
- 가: 뭐 먹을래?
  나: 종류가 많네. 넌 뭐 먹을 거야?
  가: 여긴 순두부찌개가 맛있어. 난 순두부찌개 먹을래.
  나: 그럼 나도 순두부찌개 먹어 볼래.

라. ㉣ 교재의 대화문과 예문
- A: 어제 산 치마를 입을 거예요?
  B: 아니요. 추우니까 바지를 입을래요.
- A: 시간 있으면 우리 공연 보러 갈래요?
  B: 좋아요. 같이 가요.
- A: 시험도 끝났는데 같이 놀래요?

B: 저는 피곤해서 집에서 쉴래요.

질문과 대답에 모두 동일한 표현을 사용함으로써 의문형과 평서문에 모두 사용할 수 있음을 간접적으로 설명하고 있다. '-을까(요)'와 비슷하게 상대방의 의사와 의지, 의향을 묻거나 무언가를 같이 하자고 제안하는 경우에 사용이 되고 있지만 자신의 의지를 표현할 때에도 사용할 수 있다는 것을 보이기 위해 주로 거절하는 말하기에 평서문을 사용하고 있는 것을 확인할 수 있다. 보조 자료를 만들 때에는 이러한 차이에 초점을 두어 제작하는 것이 좋겠다.

(5) -고 있다2), -어 있다

결과 상태의 지속을 표현하는 두 문법 항목은 보통 착용 동사와의 결합이 불가능한가, 가능한가에 초점을 맞추고 있었다. 그 내용은 다음과 같다.

[표 42] 교재에서의 '-고 있다' 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부
Ⓐ	1-2 19-2	-고 있다	- 동사에 붙어 현재 어떤 행동이 일어나고 있거나 계속되고 있음을 표현할 때 사용한다.	- 동사와만 결합한다.	X
Ⓑ	1B 11과	-고 있다	동사 뒤에 붙여서 어떤 동작이 진행되고 있음을 나타낼 때 사용해요.	- 동사의 받침 유무에 상관없이 '-고 있다'를 쓴다.	X
Ⓒ	1B 14-2	동 -고 있다	동사 어간 뒤에 붙어서 어떤 동작이 현재 진행되고 있음을 나타냅니다.	받침 O + -고 있다 받침 X + -고 있다 - 어떤 동작이 현재를 포함	X

				하여 일정 기간 반복되는 경우에도 '-고 있다'를 사용할 수 있습니다.	
ⓓ	1-2 8-1	V -고 있다	'-고 있다'는 동사에 붙어 어떤 동작이 진행됨을 나타낸다.	지금 하고 있는 일이나 요즘 하고 있는 일을 설명할 때 사용한다.	X

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

- 노라 씨가 가방을 싸고 있어요.
- 저는 아까 책을 읽고 있었습니다.
- 저기에서 춤을 추고 있는 사람이 누구예요?
- 가: 식사하고 있어요?
  나: 아니요, 저는 텔레비전을 보고 있어요.

나. Ⓑ 교재의 대화문과 예문

- 라면을 먹고 있었어요.
- 친구하고 이야기하고 있었다.
- 가: 수지 씨는 지금 뭐 해요?
  나: 케이팝을 듣고 있어요.
- 가: 모임 음식 준비는 다 했어요?
  나: 아니요. 아직 음식을 만들고 있어요.

다. Ⓒ 교재의 대화문과 예문

- 하이 씨는 지금 식사하고 있어요.
- 전화를 하고 있는 사람은 나나 씨예요.
- 요즘 저는 한국어를 배우고 있어요.
- 저는 한국 회사에서 일하고 있어요.
- 가: 왜 전화를 안 받았어요?
  나: 아까 회의하고 있어서 못 받았어요. 미안해요.

HANSUNG UNIVERSITY

라. ⓓ 교재의 대화문과 예문

- A: 샤오동 씨, 지금 뭐 해요?
  B: 지갑을 찾고 있어요.
- A: 이거 제이슨 씨 기타예요?
  B: 네. 제가 요즘 기타를 배우고 있어요.
- A: 샤니 씨, 뭘 읽고 있어요?
  B: 소설책을 읽고 있어요.

'-고 있다'는 현재 한 인물이 어떠한 행위를 지속하고 있거나 지속하고 있었음을 말하는 대화문이 주를 이루고 있는 것을 알 수 있다. 또한, 과거형의 문장에도 함께 결합하여 사용할 수 있다는 것을 예문을 통해 확인할 수 있다. 더해서, '요즘'이라는 어휘를 사용하여 발화 시점에 하고 있는 행위뿐만이 아니라 과거부터 지금까지 어떠한 행위를 반복적으로 하고 있음을 표현하기도 한다는 것을 제시하고 있다.

[표 43] 교재에서의 '-어 있다' 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부
Ⓐ	2-1 3-1	-어/아/여 있다	- 동사에 붙여 어떤 행동이 끝난 후 그 결과가 계속해서 이어짐을 표현할 때 사용한다.	- '-아 있다'는 'ㅏ, ㅗ'로 끝나는 동사 어간에 사용한다. '-어 있다'는 다른 모음으로 끝날 때에 사용한다. '-여 있다'(해 있다)는 '하-'로 끝나는 동사에 사용한다. - 동사와만 결합하며 형용사에는 사용할 수 없다.	X
Ⓑ					
Ⓒ	2B	동	동사 어간에 붙어서 어떤 행	- ㅏ, ㅗ -> -아 있다	O

	15-2	-아/어 있다	위가 끝난 후 그 상태나 결과가 지속됨을 나타냅니다.	그 외 모음 -> -어 있다 하다 -> 해 있다 - '서다, 앉다, 눕다, 붙다, 놓이다, 닫히다, 열리다, 걸리다, 달리다' 등 목적어가 필요 없는 동사에만 쓸 수 있습니다. - '입다, 쓰다, 신다, 끼다, 벗다' 등의 착용 동사는 '-아/어 있다'가 아닌 '-고 있다'와 함께 쓰여 상태의 지속을 나타냅니다. - 주어를 높여야 할 때는 '-아/어 계시다'를 사용합니다.	
ⓓ	3-2 9-2	V -아/어 있다	'-아/어 있다'는 자동사와 함께 쓰여 어떤 행동이 끝난 후 그 상태가 계속됨을 나타낸다.		X

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

- 고양이 밥그릇이 비어 있네요.
- 책상 위에 교과서가 놓여 있었어요.
- 가방에 무엇이 들어 있었어요?
- 가: 밀 씨, 집이 좀 추워요.
  나: 창문이 열려 있는데 닫을까요?

- 올리비아: 집이 마음에 드는데 언제 이사할 수 있을까요?
  부동산 직원: 집이 비어 있으니까 계약만 하시면 언제든지 가능합니다.

나. ⓒ 교재의 대화문과 예문
- 아침에 나무 아래에 앉아 있으면 기분이 좋아요.
- 계속 서 있어서 다리가 아파요.
- 가: 휴대폰이 어디에 있어요?
  나: 책상 위에 놓여 있어요.
- 나나 씨는 청바지를 입고 있어요. (O)
  나나 씨는 청바지를 입어 있어요. (X)

라. ⓓ 교재의 대화문과 예문
- A: 말하기 대회장이 어디죠?
  B: 어, 저기 사람들이 모여 있어요. 저기인 것 같아요.
- A: 대회장 안에 사람들이 많이 앉아 있어요.
  B: 곧 시작하겠어요. 우리도 빨리 앉아요.
- 집에 도착하니까 아버지께서 집 앞에 나와 계셨어요.
  이 명단에는 늦게 신청한 사람이 포함되어 있지 않아요.

사람의 행위를 나타내기도 하지만 예문에서는 어떤 현상이나 사물의 상태가 계속 지속됨을 나타내는 것에 초점을 맞추고 있는 것을 확인할 수 있다. 착용동사의 결과 상태 지속을 나타내는 '-고 있다'와의 차이를 명시적으로 제시하는 경우도 확인할 수 있다. 이러한 차이점까지를 보조 교재에 제시하는 것이 좋다.

(6) -지 말다, -지 못하다, -지 않다

불가능, 부정, 금지 등의 화행을 수행할 때 사용하는 부정형 세 항목에 대한 교재의 제시 양상은 다음과 같다. 주로 각자가 가지고 있는 부정의 종류를 가장 잘 드러낼 수 있는 상황을 예문으로 들고 있다.

[표 44] 교재에서의 '-지 말다' 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부
ⓐ					
ⓑ	2B 5과	-지 말다	동사와 결합하여 다른 사람의 행위를 하지 못하게 함을 나타내요.	- 동사와 결합하며 받침 유무에 관계없이 '-지 마세요'를 쓴다.	X
ⓒ	1B 14-2	돎 -지 마세요	동사 어간에 결합하여 어떤 행동을 금지할 때 사용합니다.	받침 O + -지 마세요 받침 X + -지 마세요	X
ⓓ					

가. ⓑ 교재의 대화문과 예문
- 영화관에서 이것을 하지 마세요!
- 핸드폰을 사용하지 마세요. 영화를 보면서 이야기하지 마세요.
- 여기에 주차하지 마세요.
- 쓰레기를 버리지 마세요.
- 도서관에서 떠들지 마세요.

나. ⓒ 교재의 대화문과 예문
- 책상 위에 앉지 마세요.
- 여기에서 담배를 피우지 마세요.
- 선생님, 목이 많이 아파요. 콧물도 나오고 열도 나요.
  감기예요. 이 약을 드시고 푹 쉬세요. 아이스크림을 먹지 마세요.
- 가: 이 영화 재미있어요?
  나: 아니요. 재미없어요. 보지 마세요.

모두 특정한 상황과 장소에서 어떤 행위를 금지할 때에 사용하는 표현임이

예문에 드러나 있다. 도서관이나 영화관처럼 명확하게 하지 말아야 할 행위가 정해져있는 상황에서 화자가 청자에게 특정한 행위를 금지하며 명령할 때에 사용하는 것을 알 수 있으며 주로 명령문의 형태로 쓰인다는 것을 인지할 수 있도록 자료에 제시해야 한다.

[표 45] 교재에서의 '-지 못하다' 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부
Ⓐ	1-1 10-1	-지 못하다	- 동사에 붙여 무언가를 할 수 없거나 할 능력이 부족하다는 것을 표현할 때 사용한다.	- 동사와만 결합하여 형용사와 결합할 경우 특정한 표준치에 도달하지 못한다는 것을 보여준다.	X
Ⓑ	1B 1과	못	동사 앞에서 어떤 행동을 할 능력이 없거나 어떤 원인 때문에 그 행위를 할 가능성이 없음을 나타내요.	- 동사 앞에 사용하며, '명사'+'하다' 형태의 동사는 '명사'+'못 하다'의 형태로 쓴다.	X
Ⓒ	1A 8-2	못 동	동사 앞에서 동사의 동작을 할 수 없음을 나타냅니다.	- '청소하다, 수영하다, 전화하다'와 같이 '명+하다'의 동사는 '청소 못 하다', '수영 못 하다'와 같이 띄어 씁니다. - 동사, 형용사 앞에서 부정할 때 사용하는 표현인 '안'과 구별됩니다.	O
Ⓓ					

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

- 피아노를 치지 못해요.

- 한국말을 하지 못해요.
- 책을 잘 읽지 못합니다.
- 가: 옷을 샀어요?
  나: 아니요, 옷을 사지 못했어요.
- 가: 왜 친구를 자주 만나지 못해요?
  나: 시간이 없어요.

나. Ⓑ 교재의 대화문과 예문
- 혼자 밥을 못 먹어요.
- 자전거를 못 타요.
- 가: 고기를 못 먹어요. 우리 같이 수영장에 갈까요?
  나: 미안해요. 저는 수영을 못 해요.
- 가: 떡볶이를 좋아해요?
  나: 아니요. 저는 떡볶이를 못 먹어요.

다. Ⓒ 교재의 대화문과 예문
- 저는 골프를 못 쳐요.
- 어제 사진을 못 찍었어요.
- 일이 많아요. 등산 못 해요.
- 날씨가 못 추워요. (X)
  날씨가 안 추워요. (O)

'-지 못하다'는 짧은 부정문인 '못'으로 쓰이는 경우가 많은 것을 확인할 수 있다. 어떤 행위를 할 능력의 부정을 나타내며 화자가 자신의 의지와는 관계없이 그것을 할 능력이 없음을 뜻한다. 따라서 자료에 예문이나 대화문을 제시할 때에는 '옷을 못 샀어요.'라는 문장에 '돈이 없어서' 등을 함께 제시하여 학습자가 능력의 부정임을 정확하게 알 수 있도록 해야 한다.

[표 46] 교재에서의 '-지 않다' 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부
Ⓐ	1-1 5-2	-지 않다	동사, 형용사와 결합하여 부정문을 만든다. 짧은 형태인 '안-'을 사용하기도 한다.	- '-지 않다'의 부정 질문과 평서문은 각각 '-지 않습니까?'와 '-지 않습니다.'이다. '-지 말다'의 금지나 청유문은 '-지 마십시오'와 '-지 맙시다'로 쓴다.	O
Ⓑ	1A 8과	안	동사나 형용사 앞에서 부정이나 반대의 뜻을 나타내요.	- 동사나 형용사 앞에 사용하며, '명사'+'하다' 형태의 동사는 '명사'+'안 하다'의 형태로 쓴다. '있다', '없다'와 결합할 수 없다.	X
Ⓒ	1A 11과	안 동형	동사나 형용사 앞에 써서 부정이나 반대의 의미를 나타냅니다.	'운동하다, 공부하다, 일하다'와 같은 '명+하다'의 동사는 '운동 안 하다', '공부 안 하다'와 같이 띄어 씁니다.	X
Ⓓ	1-2 7-1	안 A/V	'안'은 형용사, 동사에 붙어 어떤 상태나 동작의 부정 또는 반대의 의미를 나타낸다.	'운동하다, 산책하다'처럼 'N하다' 동사는 'N 안 하다'로 쓴다.	X

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

- 저는 바쁘지 않습니다.
- 동생이 학교에 가지 않습니다.
- 노라 씨는 친구가 많지 않습니다.
- 가: 날씨가 춥습니까?
  나: 아니요, 춥지 않습니다.

- 가: 누가 생선을 먹지 않습니까?
  나: 흐엉 씨가 생선을 먹지 않습니다.

나. Ⓑ 교재의 대화문과 예문
- 오늘 안 바빠요.
- 여름을 안 좋아해요.
- 오늘 영화를 안 봐요.
- 주말에 공원에 안 가요.
- 가: 서울은 날씨가 좋아요?
  나: 아니요. 안 좋아요. 비가 와요.

다. Ⓒ 교재의 대화문과 예문
- 이 볼펜이 안 좋아요.
- 저는 드라마를 안 봐요.
- 가: 방이 깨끗해요?
  나: 아니요. 안 깨끗해요.
- 가: 오늘 일해요?
  나: 아니요. 일 안 해요.

라. Ⓓ 교재의 대화문과 예문
- A: 비빔밥이 매워요?
  B: 아니요. 안 매워요.
- A: 토요일에 회사에 가요?
  B: 안 가요.

짧은 부정문인 '안'의 형태로 쓰이는 것을 볼 수 있다. 최근에 나온 교재일수록 긴 부정문이 초급 단계의 학습자들에게 부담이 될 수 있다고 판단하였기 때문인 것으로 보인다. 단순히 어떤 사실을 부정하는 표현으로 제시되고 있음을 알 수 있다. 또한 명령문이나 청유문은 사용하지 않고 평서문과 의문문에만 사

용되는 것을 알 수 있다. 따라서 앞서 언급한 두 개의 유사 문법 항목과 비교할 때에는 능력의 부정과 단순한 사실의 부정, 행위를 금지하며 명령하는 차이를 제시하고 더해서 명령, 청유, 평서, 의문 같은 문장의 성격에 대한 차이를 정리해야 한다.

(7) -지 못하다, -을 수 없다

'-지 못하다'의 경우 위의 (6)에서 이미 제시하였으므로 '-을 수 없다'의 내용만을 분석하였으며 분석한 모든 교재에서 표제어를 '-을 수 있다/없다'로 한 번에 제시하여 능력을 말할 때에 사용하는 표현이라는 것을 강조하고 있다. 그 내용은 다음과 같다.

[표 47] 교재에서의 '-을 수 없다' 제시 양상

교재	권	표제어	의미·기능	문법 설명	유사 문법 설명 여부
Ⓐ	1-2 15-2	-을 수 있다(없다)	- 동사에 붙여 어떤 일을 할 수 있는 능력이나 행동의 가능성을 표현하기 위해 사용한다. 부정형은 '-을/ㄹ 수 없다'이다.	- '-ㄹ 수 있다' 동사에 받침이 없거나 'ㄹ' 받침으로 끝날 때에 사용한다. '-을 수 있다'는 동사에 받침이 있을 때에 사용한다.	X
Ⓑ	1B 11과	-(으)ㄹ 수 있다, 없다	동사 뒤에 붙여서 어떤 동작이 진행되고 있음을 나타낼 때 사용해요.	- 동사에 받침이 있으면 '-을 수 있다, 없다', 받침이 없으면 '-ㄹ 수 있다, 없다'를 쓴다. 'ㄹ' 받침 동사는 '수 있다, 없다'로 쓴다.	X
Ⓒ	1B 14-1	동사 -(으)ㄹ 수 있다/없다	동사 뒤에 붙여서 어떤 일을 할 수 있는 능력이 있거나 어떤 일이 가능할 때 사용해요. 어떤 일을 할 수 있는 능력이 없거나 어떤 일이 가능하지	받침 O +-을 수 있다/없다 받침 X +-ㄹ 수 있다/없다	X

			않을 때는 동사 뒤에 '-(으)ㄹ 수 없다'를 써요.		
ⓓ	1-2 8-2	V -을 수 있다/ㄹ 수 있다	'을 수 있다/ㄹ 수 있다'는 동사에 붙어 어떤 일을 할 수 있는 능력이 있거나 어떤 상황이나 일이 가능함을 말할 때 사용한다.	받침 O +을 수 있다 받침 X+ ㄹ 수 있다 - 부정형은 'V-을 수 없다/ㄹ 수 없다'이다.	X

가. Ⓐ 교재의 대화문과 예문

- 저는 운전을 할 수 있어요.
- 노라 씨가 케이크를 만들 수 있어요.
- 유키 씨가 매운 음식을 먹을 수 없습니다.
- 가: 제 생일 파티에 올 수 있어요?
  나: 네. 갈 수 있어요.
- 가: 리타오 씨, 한국 신문을 읽을 수 있어요?
  나: 아니요, 너무 어려워서 읽을 수 없어요.

나. Ⓑ 교재의 대화문과 예문

- 이 책을 읽을 수 있어요.
- 수영을 할 수 있어요.
- 피아노를 칠 수 있어요.
- 가: 안나 씨, 한국어를 읽을 수 있어요?
  나: 네. 읽을 수 있어요.
- 가: 내일 모임에 같이 갈 수 있어요?
  나: 그럼요. 같이 가요.

다. Ⓒ 교재의 대화문과 예문

- 10시까지 우리 집으로 올 수 있어요?
  네. 갈 수 있어요.
- 가: 한국 음식을 만들 수 있어요?
  나: 비빔밥은 만들 수 있지만 불고기는 못 만들어요.

- 저는 한국어로 노래를 할 수 있어요.
- 오늘은 일이 많아서 친구를 만날 수 없어요.

라. ⓓ 교재의 대화문과 예문
- A: 콘서트장에서 사진을 찍을 수 있어요?
  B: 아니요. 찍을 수 없어요.
- A: 내일 학교에 일찍 올 수 있어요?
  B: 네. 일찍 올 수 있어요. 몇 시에 와요?
- A: 리카 씨는 중국어를 할 수 있어요?
  B: 아니요. 할 수 없어요.

지금까지 교재를 분석한 결과 학습자들이 문법에 대한 정보를 얻을 수 있는 것은 별첨되어 있는 보조 교재들을 통해서인데, 초급 수준에 맞지 않는 메타언어로 기술되어 있는 것을 확인할 수 있었다. 또한 교사 지침서에 문법 정보를 제공하고 있는 교재도 있으나 유사 문법을 함께 제시하고 있지는 않으며, 이것은 교사에게만 제공되는 정보이기 때문에 학습자들의 이해를 돕기에는 부적절한 면이 있다.

또한, 교재마다 우선적으로 가르쳐야 하는 의미와 그렇지 않은 의미가 모두 달라 각기 빠지거나 추가된 문법 정보가 있었다. 이러한 것들이 모두 등한시 되어서는 안 되고, 하나의 교재에 제시되어 있다는 것은 초급 수준에서 가르칠 가치가 있다는 의미이기 때문에 이러한 정보들을 적절히 추가한 보조 자료의 필요성을 더욱 보였다. 이처럼 이 절에서 교재를 분석한 결과 현행 대학 기관 교재에서 유사 문법 학습에 관한 몇 가지의 개선점을 가지고 있다는 것을 파악할 수 있다.

첫째로, 서로 비슷한 문법 항목들이 대부분 비슷한 급수의 교육과정에 포함되어 학습자들이 충분히 혼동을 일으킬 수 있음에도 유사 문법에 대한 정보가 충분히 제시되고 있지 않다는 점이다. 앞서 분석한 문법 항목들 중에서는 서로 거의 같은 내용으로 의미 설명이 되고 있는 경우가 있다. 유사 문법은 의미와 상황적인 기능이 비슷하여 구별이 어려운 경우가 많은데, 이에 대한 설명이나

충분한 정보가 없어 학습자들이 혼란을 겪게 된다. 이를 보완하기 위해서는 상황적인 비교와 대조가 가능한 예문이나 대화문이 충분히 필요하다. 또한, 새롭게 배우는 항목이 이전에 배운 친숙한 항목과 같은

둘째로, 교재의 개별 문법 설명이 교사의 언어로 제시되어 있으며 메타언어의 사용이 잦고 몹시 간략하여 학습자들이 이해하는 데에 어려움을 느낄 수 있다는 문제점이 있다. 메타언어를 사용한 줄글 형식의 문법 설명은 학습자의 개별 문법 항목에 대한 이해를 방해할 뿐만 아니라 유사 문법 간의 차이를 탐색할 때에도 문제를 일으킨다. 간단한 결합 정보와 이해 가능하지 않은 언어로 적힌 문법 설명을 보고서는 그 문법 항목을 언제 사용하는지 알 수 없고, 이전에 학습하였던 유사 문법과의 유사성도 납득하기 어려울 것이다. 학습자가 유사 문법의 연관성을 인지하고 그 차이를 탐색하기 위해서는 먼저 개별 문법의 자세하고 충분한 설명이 선행되어야 한다.

셋째로, 문법 항목의 세부적인 의미를 파악할 수 있는 자료가 없다는 것이다. 학습자들이 한 문법을 안다는 것이 그에 관한 모든 정보를 숙지해야 한다는 것을 뜻하지는 않는다. 그러나 후에 학습하게 될 유사 문법과의 변별을 위해서 초급 수준에서 알아야 할 세부적인 내용 몇 가지는 인지하고 있어야 할 것이다. 교재에서 학습자가 문법에 대한 정보를 어렴풋이 알 수 있도록 예문에 녹여내고 있기는 하지만 그것을 학습자가 알아차리는 데에는 한계가 있다.

따라서 학습자가 문법 항목이 어떠한 담화적 기능을 수행하고 있는지 인지한 상태로 대화문을 접할 수 있도록 하는 명시적인 설명이나 통사적인 결합 제약, 같은 기능을 수행하지만 해당 문법을 사용할 수 없는 문장과 상황 제시, 교육 과정에서 이전에 해당 문법의 유사 문법을 학습했을 시 그에 대한 언급 등에 대한 설명이 필요하다. 이러한 내용을 본교재에서 다루기에 부담이 있어 덜어낸 것이라면 유사 문법을 위한 보조 자료에 포함되는 것이 좋을 것으로 보인다.

넷째로, 유사 문법 설명의 부재로 인한 예문과 상황 제시의 부족함이 있다. 유사 문법의 미묘한 뉘앙스를 이해하기 위해서는 대표적인 상황의 예시가 서로 비교되어 제시되어 있어야 한다. 그러나 유사 문법에 대한 비교 대조 부분이 교재 내에 부재하여 학습자들이 교사의 설명 없이는 유사 문법 항목이 뚜렷하게 갈라지는 지점이 어디인지 파악하기 어렵다. 교사의 설명이 있다고 하더라도 학

습자가 이 상황들을 적절한 예문과 함께 확인할 수 없다면 비슷한 의미를 가졌다는 인식만을 가지고 두 문법을 혼동하여 사용할 가능성이 높다.

다섯째로, 학습자들에게 제시된 담화문, 연습 및 활용 문제에서 유사 문법이 설명 없이 교체되어 있는 경우가 있었다. 교재에서는 거의 유사한 의미를 가진 문법 항목들의 예시가 똑같은 상황과 담화문으로 제시되고 있는 경우가 많았다. 이에 더하여 학습자들이 풀 수 있는 간단한 교체 연습 문제에도 두 가지의 문법을 설명 없이 교체하여 기술한 경우를 어렵지 않게 찾아볼 수 있었다. 학습자들은 이 둘의 차이도 알지 못한 채 모든 상황에서 유사 문법 항목을 교체하여 사용할 수 있다는 오판을 내리기 쉽고, 이것이 오류의 화석화로까지 이어질 수 있기 때문에 추가 자료가 반드시 필요하다고 판단하였다.

여섯째로, 유사 문법에 대한 확인 문제가 존재하지 않았다. 드물게 유사 문법에 대한 언급이 있는 경우도 있었으나 이때 한두 줄의 몹시 간략한 설명으로 그치고 있는데, 이것이 학습자에게 오히려 혼란만 남길 가능성이 있다. 간단한 설명으로 두 문법 항목이 유사성을 가지고 있으나 같은 것은 아니며 각기 다른 상황에 쓰인다는 단편적인 정보를 가지고 무엇이 어떻게 다른지, 자신이 이해한 것이 맞는지 확인할 방법이 없기 때문에 더 큰 어려움에 당면할 수 있다. 그렇기 때문에 단순히 유사 문법이 존재한다는 설명을 넘어서 두 유사 문법 간의 차이에 대한 설명은 물론 학습자가 자신이 이해한 바가 정확한지 진단할 수 있는 확인 문제나 연습 문제가 필요하다.

분석에 쓰인 교재가 전체 교육과정을 성실히 담아 학습자들에게 균형 있는 교육을 보다 효과적으로 제공하기 위하여 제작되었음을 부정할 수는 없으나 유사 문법 교육을 위해서는 위의 여섯 가지 문제점을 보완할 수 있도록 반드시 추가 보조 학습 자료가 필요하다. 이 절에서 분석한 교재의 개선점과 이론적 배경에서 언급했던 보조 자료의 효용성, 구성 내용 등을 적절히 융합하여 다음 4장에서 한국어 유사 문법 교육을 위한 보조 자료 개발 방안의 원리와 실재를 제안하고자 한다.

Ⅳ. 한국어 유사 문법 교육을 위한 보조 자료 개발 방안

4.1. 학습자용 유사 문법 학습 보조 자료 제작의 원리

앞선 장에서는 유사 문법의 개념을 밝히고 유사 문법 교육의 필요성을 제시하였다. 보조 자료의 개념과 효용성, 실제 언어 교육에서 보조 자료를 사용한 뒤 얻은 효과를 살펴보고 이점을 탐색하였다. 또한 현재 실제 교육 현장에서 수업을 하고 있는 한국어 교사들을 대상으로 심층 인터뷰를 거쳐 학습자들이 유사 문법 학습에 있어 필요로 하는 것과 관련 보조 자료를 만들었을 때 포함되어야 하는 요소들을 조사하였다. 이어서 이것을 근거로 실제 학습자들이 교재만으로 유사 문법의 차이를 학습하고 이를 올바른 상황에 사용할 수 있을지 알아보기 위해 교재를 분석하고 그 개선점을 도출하였다. 4장에서는 본격적으로 지금까지의 논의를 바탕으로 하여 학습자용 유사 문법 학습 보조 자료 제작의 원리를 설계하고 실질적인 자료의 예시를 제시하고자 한다.

본고에서는 유사 문법을 위한 보조 자료가 필요한 이유를 다음과 같이 정리하였다. 첫째, 보조 자료는 특정 항목을 강조한 학습에 강한 효과를 가지므로 교재에서 부족했던 유사 문법에 대한 이해와 내재화를 하기 위한 학습 도구로 적합하다. 교재를 바탕으로 개작되어 만들어지는 자료이기 때문에 전체 교육과정과 멀어지지 않으면서도 학습자가 꼭 필요한 학습을 추가적으로 진행할 수 있도록 도울 수 있다.

둘째, 교사와 학습자의 교류를 활성화하고 학습자에게는 보다 깊은 이해를 제공하고, 교사에게는 좋은 수업 지도안이 되어줄 수 있다. 교재에서 유사 문법에 대한 정보를 다루고 있지 않기 때문에 수업을 준비해야 하는 교사는 물론 그것을 설명 한 번만으로 이해해야 하거나 정보를 전혀 제공받지 못하는 학습자에게도 부담스러운 교육 항목이었다. 그러나 보조 자료는 한 가지의 강화 학습에 특화된 학습 도구이기 때문에 이러한 점을 충분히 보완할 수 있다. 이를 통하여 궁극적으로 학생은 질 높은 학습을 제공받을 수 있다.

셋째로, 교재가 가지고 있는 한계를 보완하고 학습자들에게 충분한 연습을

제공할 수 있다. 유사 문법 학습이 어려운 이유는 그것을 중점적으로 다루는 교육이 부족하고 학습자들의 주된 학습 자료인 교재가 충분한 설명과 과제를 제시하고 있지 않기 때문이라는 사실을 부정할 수 없을 것이다. 그렇기에 보충 설명의 설명과 문제지의 성격을 같이 띠고 있는 유사 문법 보조 자료가 주어진다면 학습자들의 보다 깊은 이해를 도울 수 있을 것이다.

넷째로, 학습자들의 스키마를 활성화하고 보다 다양하고 정확한 문장을 구사할 수 있도록 한다. 앞서 한국어 교사들은 학습자들이 비슷한 기능을 하는 유사 문법이 등장했을 때 학습자들이 자신에게 친숙한 이전의 문법만을 사용하여 오류를 일으키는 경우가 잦다고 하였다. 하나의 문법이 새로 제시되었을 때 이전에 배웠던 유사 문법을 다시 복습하여 스키마를 활성하고 새로운 지식을 받아들여야 둘의 차이를 명확하게 구별할 수 있다. 먼저 배웠던 문법 항목들이 기억에서 휘발되고 유사 문법과 겹치는 가장 대표적인 의미만이 남아 이러한 오류를 저지르게 되는 것이기 때문이다. 따라서 보조 자료를 통해 유사 문법 쌍을 한눈에 확인하고 교차 학습하여 사용 오류를 줄일 수 있다.

다섯째로, 학습자들이 스스로 자신의 지식을 점검할 수 있도록 할 수 있다. 유사 문법 교육에서 가장 문제가 되는 것이 학습자들이 이해한 것을 확인할 수 없어 같은 오류가 계속해서 반복된다는 것이었다. 그렇기 때문에 유사 문법을 판별하고 선택하는 연습 활동들이 추가된 보조 자료를 활용함으로써 학습자들이 자신이 이해한 바를 점검할 수 있도록 한다. 이를 통해 학습자들의 오류 발생을 줄이고 보다 풍부하고 정확한 문장을 쓸 수 있도록 할 수 있다.

이어서 유사 문법 보조 자료 개발을 위하여 먼저 문법 교육에서 제시해야 하는 내용과 의의, 앞서 제안된 체계를 살펴볼 필요가 있다. 김재욱(2003)에서 유사 문법 내용 기술에 대해 다음과 같이 제시하였다.

> 어떤 문법 형태들이 문법, 의미 면에서 한국어 화자도 그 쓰임새를 크게 구별하지 않고 사용하는 경우 이를 비슷한 문법형태로 제시하는 것이 좋다. 비슷한 의미 범주의 문법형태들은 학습자들에게 의미의 차이를 중심으로 제시되어야 하는 경우와 문법적 차이를 중심으로 제시되어야 하는 경우로 구분될 수 있다. 각각 의미나 문법의 차이가 확연하게 드러나는 쪽으로 설명을 해야 한다.[2)]

양명희(2014)에서도 문법 내용 기술의 원칙을 언급하고 있으며 그 내용은 네 가지로 나눌 수 있다. 첫째, 실제 사용하는 교사들의 요구 결과를 충실히 반영하여 표제어와 의미 및 용법, 예문, 형태 정보, 문장 구성 정보, 제약 정보, 확장, 유사 문법으로 구성할 것. 둘째, 문법 내용을 쉽고 정확하게 기술할 것, 셋째, 의미 및 용법을 이해하기 위해 의미 및 용법과 긴밀하게 연결된 예문을 제시할 것. 넷째, 규칙화할 수 있는 형태 정보, 문장 구성 정보, 제약 정도 등은 오류 분석에 기초해 세밀하게 기술할 것. 이 연구에서는 유사 문법의 기술의 원칙을 함께 제공하고 있는데 유사 문법을 기술할 때에는 상황 예문을 적극적으로 활용하고 제약 차이가 있을 경우 반드시 이를 내용에 포함하도록 하였다.

이지용(2019)에서도 다음의 세 가지 유사 문법 항목의 내용 기술의 원리를 제시하고 있다.[3)]

> - 첫째, 기존 연구 성과를 종합하여 유사 항목들의 공통점과 차이점을 언어의 다양한 측면에서 제시해야 한다.
> - 둘째, 일반 말뭉치와 학습자 말뭉치를 적극 활용해야 한다.
> - 셋째, 학습자는 물론 교사도 이해할 수 있는 표현으로 가공되어야 한다.

또, 유해준(2021)에서는 문법서의 분석을 통해 유사 문법 내용을 기술할 때에 통사 정보와 함께 학습자를 고려한 예문을 포함한 것, 학습자가 오류를 낼 가능성이 큰 정보들을 제공하고 있는 것, 의미정보, 형태정보, 통사정보의 필요한 지식들을 학습자에게 필요한 내용으로 구성할 것을 강조하였다. 학습자에게 유사 문법에 대한 정보를 제공할 때에는 학습자들이 헷갈릴 만한 정보들을 충분하고 이해 가능한 예문과 함께 제공해야 하며 필요한 정보가 학습자의 언어로 정리되어 있어야 한다는 것을 알 수 있다.

이러한 연구 성과들이 유사 문법의 기술 및 보조 자료 제작 원리의 근거가 될 수 있다고 생각하고 이를 비판적으로 수용해 2장의 이론적 배경과 3장의 분

---

2) 김재욱.(2003). "외국어로서의 한국어 문법 교육 – 한국어 교육 문법의 제시 원리와 체계를 중심으로 –“ 『이중언어학』, 22.: 168p

3) 이지용. (2019). “한국어 유사 문법 항목의 내용 기술 방안 – ‘-으면/-면’과 ‘-거든’을 중심으로”. 『한국문법교육학회 학술발표논문집』, 2019(1): 112p.

석 내용을 토대로 하여 교사용 유사 문법 보조 자료가 갖추어야 할 내용 구성을 정리하였다. 현행 한국어 교재에는 보완점이 있었는데, 유사 문법에 대한 내용 언급의 부재, 비교할 만한 대표 예문 수의 부족함, 의미에 대한 세부 설명 없음, 학습자들이 헷갈릴 가능성이 높은 문제 제공 방식 등이 그에 속한다. 이러한 보완점들과 2장에서 언급한 보조 자료의 효용성 및 내용을 종합하여 만든 유사 문법 학습 보조 자료의 구성 방안의 원리는 다음과 같다.

첫째, 반드시 교재와 교육과정을 기반으로 하여 제작하여야 한다. 보조 자료는 교재와 완전히 별개의 학습 도구가 아닌 교재를 기반으로 더 필요한 교육을 추가하거나 기존의 부족한 점을 보완하기 위해 사용하는 것으로, 기존의 교육과정과 동떨어진 내용을 담아서는 안 된다. 보조 자료 제작의 목적은 상세화를 거쳐 학습해야 할 목표 문법 항목 내에서 유사 문법의 학습을 강화하는 데에 있고, 완전히 새로운 내용을 담는 것이 아님을 인지해야 한다. 학습자들의 현재 숙달도와 학습 중인 내용을 배제하는 것이 아닌 교재의 학습 내용을 따라 그 안에서 제시하고 있는 문법 항목을 대상으로 제작되어야 한다. 이때, 교재와의 연결성을 보이기 위하여 학습 목표, 단원명, 문법 항목의 표제어 등을 제시하는 것이 좋다.

둘째, 개작과 수정이 편리하고 학습자들의 자기주도학습을 도모할 수 있는 추가 인쇄물의 형태로 제작하되, 과제에만 치중된 문제지의 특성을 띠지 않게 주의하여야 한다. 보조 자료는 개작과 수정이 편리하고 필요한 내용 추가에 용이하기에 기존 교재에 많은 정보가 제시되지 않은 유사 문법 학습에 더욱 효과적이다. 자기주도학습의 목적은 단순히 문제를 해결하거나 연습 문제의 풀이에 있지 않다. 학습자들이 스스로 유사 문법의 차이를 유추하고 그 차이를 스스로 찾아내어 학습 내용을 내재화하고 장기 기억에 남길 수 있도록 해야 한다. 따라서 학습자들이 정보 습득과 과제 수행 둘 중 하나의 활동에 치중하지 않도록 균형 있는 설계를 해야 한다.

셋째, 유사 문법 개별 항목의 특성을 확실히 알 수 있는 대표적인 예문을 충분하게 제시하고 또 두 항목의 차이를 비교할 수 있도록 기술해야 한다. 교재에서 가장 크게 개선되어야 할 사항 중 하나가 유사 문법 항목이 제시되지 않았고, 그것이 원인이 되어 유사 문법 항목을 뚜렷하게 구분할 수 있는 예문을 학

습자가 제공받지 못하는 상황이 반복된다는 것이다. ‘친구에게 경험을 이야기 해 보세요.’, ‘친구와 약속해요.’ 등 학습자가 문법 항목이 이 대화문에서 어떤 담화적 기능을 수행하고 있는지 알 수 있는 설명을 서술하여야 한다. 또한, 예문을 충분히 제시하여 학습자가 개별 항목이 실제로 쓰이는 상황을 인지한 후에 그것을 바탕으로 유사 문법 항목 간의 차이를 스스로 유추할 수 있도록 해야 한다.

넷째, 유사 문법의 차이 비교를 위해서는 이전에 학습했던 문법 항목과 최근 학습한 문법 항목의 복습 또한 이루어져야 한다. 개별 문법 항목의 정보를 제대로 알지 못한 상태로 두 유사 문법 간의 차이만 학습하는 것은 의미가 없다. 학습자의 자기주도학습을 기반으로 한 보조 자료이기 때문에 더욱이 두 문법의 정확한 비교를 위해서는 개별 항목에 대한 정보를 정리할 수 있는 복습 내용 또한 필요하다.

다섯째, 실제성이 있는 대화문을 활용하여 단순한 의미 및 형태 지식의 암기가 아닌 해당 문법이 쓰이는 상황적인 지식과 맥락적 지식을 함께 쌓을 수 있도록 한다. 유사 문법은 단절된 정보를 담은 텍스트로 이해시키는 데에 무리가 있기 때문에 상황을 제시하여 설명하는 것이 효과적이다. 단순한 예문보다 담화맥락이 있는 대화문을 활용하면 학습자가 단편적인 의미 학습만을 반복하는 것이 아니라 문법 항목이 언제 쓰이는 것이 적합하고 자연스러운지, 또 어떤 것은 맥락 상 어색한지에 대한 정보를 얻을 수 있도록 하는 것이 좋다.

여섯째, 의미적, 통사적, 상황맥락적, 담화 기능적 등 유사 문법이 가지고 있는 차이를 초급 수준에 맞추어 충실히 제시하여야 한다. 교재를 분석한 결과 문법서와 비교하여 실제 초급 수준에서 정보를 어디까지 제공하고 또 무엇을 강조할 것인지 추출해낼 수 있었다. 의미, 통사, 담화 기능 등 단일 영역의 차이만을 기술하는 것이 아닌 다방면의 차이를 알 수 있도록 정리하여 제공해주는 것이 필요하다.

일곱째, 자기주도학습을 효과적으로 진행할 수 있도록 하기 위해 충분한 설명이 제시되어야 한다. 이 자료를 사용하는 것이 초급 학습자들이기 때문에 처음부터 끝까지 학습자가 해결하고 탐색하며 스스로 답을 찾아나가게 한다면 큰 부담을 느낄 수 있다. 따라서 학습자가 자기주도학습을 효과적으로 할 수 있게 하기 위해서 충분한 양의 설명과 가이드를 제시하여야 한다. 아무 정보도 없는

상태에서 초급 수준의 학생이 유사 문법에 대한 모든 것을 직접 깨우치는 것은 불가능하기 때문에 설명과 정보를 이해 가능한 언어로 제공하여야 한다.

여덟째, 학습자가 스스로 자신의 숙달도를 확인할 수 있도록 연습 문제를 포함해야 한다. 학습한 내용을 제대로 이해했는지 점검하고 내재화하기 위해서는 스스로 자신의 학습 결과를 판단할 수 있는 과제 제공이 필수적이다. 교재의 개선점 중 하나였던 연습 문제의 부재로 인해 단순히 차이가 있다는 사실만을 인지하면 더 큰 혼란을 불러일으킬 수 있고, 장기 기억으로 저장되지 않은 지식은 금세 휘발될 가능성이 크다. 따라서 유사 문법 학습 보조 자료에는 학습자들이 자신을 자가 진단할 수 있는 확인용 문제를 구성하여야 한다.

다음 절에서는 이 원리들을 토대로 하여 유사 문법 학습 보조 자료의 구성 내용을 밝히고 개략적인 보조 자료의 실제 형태를 제시하고자 한다.

4.2. 학습자용 유사 문법 학습 보조 자료의 구성 내용

유사 문법 학습 보조는 하나의 교육 과정 내에서 가르치는 항목들로 구성되어야 하므로 하나의 교재를 선정하고자 한다. 본고에서는 활용할 교재를 분석한 교재 중 가장 최근에 개정되어 출판되었으며 별책이나 부록 없이 본 교재만 존재하여 문법 설명이 다소 어렵다고 느껴지는 『새 이화 한국어』를 선정하였다. 체계적인 교육 과정을 갖추고 있으나 유사 문법에 대한 설명이 거의 없고 학습자들이 문법 간의 차이를 알 수 있을 만큼 상황의 제시나 예문이 충분히 제공되어 있지 않다고 판단하여 해당 교재를 활용하여 유사 문법 학습 보조 자료를 구성하고자 한다. 또한, 앞선 3장 1절의 심층 인터뷰에서 교사들이 교육의 필요성 부분에서 가장 많이 언급했던 항목이 경험을 나타내는 '-은 적이 있다'와 '-어 보다'였다. 경험을 말할 때에 사용하는 것으로 의미가 같지만 그 세부적인 차이를 설명하는 데에 어려움을 겪는다는 의견이 많았으므로, 대표적으로 해당 유사 문법을 활용하여 구성 방안을 밝히고자 한다.

4장 1절에서 밝힌 보조 자료 제작의 원리를 바탕으로 내용을 구성하고자 한다. 문법 및 표현 제시, 상황 및 예문, 유사 문법 비교, 연습 문제 총 네 개의

영역으로 나누어 추가 학습지의 형태로 제작하는 것을 기본으로 하며 각각의 영역에는 필요한 원리가 충분하게 녹아들 수 있도록 하였다.

4.2.1. 문법 및 표현 제시의 내용

도입에 해당하는 첫 번째 영역으로, 학습자들이 개별 문법의 특성을 다시 한 번 복습하며 스키마를 활성화하고 개별적인 문법 항목의 특성 정리를 통해 추후에 이어질 유사 문법의 차이를 보다 효과적으로 학습할 수 있도록 준비하는 단계이다. 문법 및 표현 제시의 단계에서 학습자들은 이전에 학습했던 문법 내용에 대한 지식을 한 번 더 상기하며 내재화한다. 유사 문법의 비교를 위해서는 각 개별 항목의 특징에 대한 이해가 선행되어야 한다. 의미와 담화적인 기능, 통사 제약, 형태 등의 기본 정보를 예문 및 담화문과 함께 제시한다. 내용의 예시는 아래의 [그림 1]과 같다.

HANSUNG UNIVERSITY

[그림 1] 문법 및 표현 제시 단계의 예

'V-은 적이 있다/ㄴ 적이 있다', 'V-아 보다/어 보다'

V-은 적이 있다/ㄴ 적이 있다

동사에 붙어 과거에 경험한 일을 말할 때 사용한다.

받침 O + 은 적이 있다

먹다 -> 먹은 적이 있다
늦다 -> 늦은 적이 있다
*듣다 -> 들은 적이 있다
*눕다 -> 누운 적이 있다

받침 X, ㄹ + ㄴ 적이 있다

보다 -> 본 적이 있다
쓰다 -> 쓴 적이 있다
살다 -> 산 적이 있다
놀다 -> 논 적이 있다

동사만 써요. 형용사는 안 써요.

춥다 -> 추운 적이 있어요. (X)
작다 -> 작은 적이 있어요. (X)

'은 적이 있다' 앞에 과거형 안 써요.

영화를 봤은 적이 있어요. (X)
불고기를 먹었은 적이 있어요. (X)



A: 불고기를 먹은 적이 있어요?
B: 네. 미국에 있는 한국 식당에서 먹었어요.



A: 한복을 입은 적이 있어요?
B: 네. 한복을 입은 적이 있어요.

한복, 한국 음식, 외국에 살았어요. 과거에 특별한 경험을 했어요.

예시로 '-은 적이 있다'에 대한 정보를 구체화 하였다. 가장 먼저 교재에서 제시되었던 표제어와 의미를 함께 제시하고 그 밑으로 형태와 통사적 제약 정보를 제시하였다. 해당 영역의 목표는 학습자들이 학습한 내용을 한 번 더 돌아보고 스키마를 활성함과 동시에 머릿속에 내재화하는 데에 있으므로 교재에서처럼

개별 문법 항목에 대한 교체 연습과 같은 기계적 연습을 배제하고 정보만 제공하도록 한다. 형태 정보와 의미 정보의 밑으로 예문에 맞는 시각자료를 함께 제시하여 어떤 상황과 장소, 또는 청자에게 사용할 수 있는 것인지 간접적으로 확인할 수 있도록 한다. 짧은 대화문의 형태로 상황적인 측면을 확인할 수 있도록 하여 학습자들은 해당 항목이 어떤 상황에서 사용하는 표현 또는 문법인지 인지할 수 있다. 마지막으로 제시했던 예문을 토대로 의미를 다시 한 번 정리하여 학습자들이 문법 항목의 대표적인 의미를 완전히 이해할 수 있도록 설계하였다.

대상이 초급 학습자이기 때문에 메타언어의 사용은 최대한 자제하도록 하며 예시에 나온 '경험', '과거', '특별한' 등의 어휘는 이전 수업 시간의 의미 설명 단계에서 지도했을 것을 전제로 한다. 예문이나 담화문을 쓸 때에는 가장 대표적인 상황을 제시하여야 하며 학습자들이 이전에 학습한 개별 항목이 이미 친숙하다고 생각하지만 세부적인 내용이 대부분 휘발되었을 것을 고려하여 문법 항목의 정보를 충실히 담아야 한다. 또한, 초급 학습자가 스스로 모든 정보를 찾아내기가 불가능하기 때문에 이 또한 성공적인 자기주도학습을 위한 길잡이이므로 내용을 정확하게 기술할 수 있도록 한다.

4.2.2. 상황 및 예문의 내용

상황 및 예문 영역에서는 대화문의 형식으로 문법 항목을 사용할 수 있는 상황을 제시한다. 대화문을 제시하기에 앞서 상황을 요약한 설명을 제시하여 담화문의 상황에서 문법 항목이 어떠한 기능을 수행하고 있는지 학습자가 명시적으로 알 수 있도록 한다. 구체적이지 않더라도 학습자들이 이를 통하여 담화문을 읽기 전 그 기능에 집중하여 효과적인 읽기를 수행할 수 있다. 3장의 심층 인터뷰에서 한국어 교사들은 한국어 초급 학습자들이 유사 문법을 사전적인 설명으로 이해하기는 몹시 어렵고, 이를 보완하기 위하여 많은 상황적 예시를 보여주어야 한다고 하였다. 실제로 2장의 선행연구에서 언급하였듯이 유사 문법은 설명이 담긴 텍스트보다 상황을 동반한 담화 예문을 통해 어떤 기능을 하는지 비교하는 것이 더 수월하기 때문에 문법 항목의 의미 및 기능을 알 수 있는 담

화 상황을 제시한다.

[그림 2] 상황 및 예문의 예

'V-은 적이 있다/ㄴ 적이 있다', 'V-아 보다/어 보다'

상황 1. 친구와 과거에 먹었던 특별한 음식을 말해요.



A: 고향에서 한국 음식을 먹은 적이 있어요?
B: 네. 친구가 맛있는 한국 식당을 알려줘서 거기에 가 본 적이 있어요.
A: 와, 정말요? 무엇을 먹었어요?
B: 저는 삼계탕을 먹고 친구는 국밥을 먹었어요.

상황 2. 2급 친구가 한국어를 너무 잘해요. 과거에 한국어 공부를 했어요? 이야기해요.



A: 마리 씨는 한국어를 정말 잘하네요.
B: 아니에요. 저는 그냥 열심히 해요.
A: 2급인데 한국어를 정말 잘해요. 고향에서 한국어를 공부한 적이 있어요?
B: 아니오, 옛날에 한국에 1년 산 적이 있어요.
A: 그렇군요.

상황 3. 친구와 실수했던 경험을 이야기해요.



A: 한국에 와서 한 실수가 있어요?
B: 네. 공항에서 지갑을 잃어버린 적이 있어요.
A: 정말요? 어떻게 했어요?
B: 공항 직원에게 말했어요.
A: 저도 학교에서 휴대폰을 잃어버린 적이 있어요. 그래서 사무실에 전화를 했어요.

'-은 적이 있다'를 예시로 내용을 구성하였다. 예시의 '-은 적이 있다'와 '-

어 보다’는 ‘과거의 경험’이라는 대표 의미가 같으나 그것을 사용할 수 있는 상황이 의 차이를 보이는 경우이다. 단순히 의미와 통사 제약을 줄글로 적은 데에서 학습자는 정보는 얻을 수 있더라도 수월한 이해까지 이어지기는 힘들 것이다. 따라서 문법을 사용하는 가장 대표적인 상황에 대한 담화문을 제시하였다. ‘과거에 먹었던 특별한 음식’에 대한 경험을 이야기하는 대화문, 의도하지 않았던 일에도 쓸 수 있다는 것을 인지할 수 있는 ‘실수했던 경험 말하기’ 등을 통하여 특정한 대화에서 문법이 어떤 식으로 기능하는지를 알 수 있도록 하였다.

학습자는 이를 통해 앞선 문법 및 표현 제시에서 설명으로 확인하였던 문법의 특성이 실제로 어떻게 대화에 적용되고, 또 어떤 대화나 맥락 속에서 사용되는 것인지 스스로 찾아내고 내재화할 수 있다. 학습자가 대화 상황을 더 잘 받아들일 수 있도록 삽화 또는 사진 자료를 사용하고, 대화 내에서 어디에, 어떤 형태로 사용되었는지를 확인할 수 있도록 목표 문법에 밑줄을 쳐 강조하였다.

4.2.3. 유사 문법 비교의 내용

본격적인 유사 문법의 차이를 학습자에게 명시적으로 제시하는 단계이다. 앞선 두 단계에서 학습자는 자신이 스스로 배경지식을 통하여 각 개별 항목이 대표적으로 어떤 상황에서 어떻게 기능하는지 인지하였다. 그러면서 두 유사 문법 간의 차이 또한 탐색하고자 했을 것이다. 비슷한 의미를 가지고 있는 두 문법을 설명하는 담화 상황이 동일한 때도 있고 서로 다를 때도 있으며, 하나의 문법은 가능한 상황이 다른 문법으로는 불가능한 등의 경우가 있다는 것을 학습자가 확인한 상태에서 실제로 두 문법 간의 차이를 명확하게 제시한다. 이를 통해 학습자는 자신이 앞선 단계에서 유추한 내용이 맞는지, 또 틀렸는지를 확인할 수 있으며 미처 찾지 못했던 내용을 학습할 수 있다.

[그림 3] 유사 문법 비교의 예

'V-은 적이 있다/ㄴ 적이 있다', 'V-아 보다/어 보다'

'V-은 적이 있다/ㄴ 적이 있다', 'V-아 보다/어 보다'
과거의 경험을 말해요. 하지만 조금 달라요.

'V-은 적이 있다'	'V-아 보다'
★ **경험 (시도는 안 써요.)** - 외국에서 산 적이 있어요. - 한복을 입은 적이 있어요. - 친구와 한강에 간 적이 있어요. - 피아노를 배운 적이 있어요. 과거에 했어요. 과거만 써요.	★ **경험+시도** - 외국에 살아 봤어요. - 스키를 타 봤어요. - 춘천에 가면 닭갈비를 한 번 먹어 보세요. - 한강에서 오리배를 타 볼 거예요. 과거, 현재, 미래 다 쓸 수 있어요.
★ **실수했어요. 하지만 경험했어요. 쓸 수 있어요,** - 지갑을 잃어버린 적이 있어요. - 한국어를 잘 몰라서 사장님께 반말을 한 적이 있어요. - 다리가 부러진 적이 있어요. - 비행기를 놓친 적이 있어요.	★ **경험했지만 실수예요. 쓸 수 없어요.** - 지갑을 잃어버려 봤어요. (X) - 한국어를 잘 몰라서 사장님께 반말을 해 봤어요. (X) - 다리가 부러져 봤어요. (X) - 비행기를 놓쳐 봤어요. (X)
★ **'-은 적이'와 '있다' 사이에 '한 번'을 쓸 수 있어요.** - 한복을 **한 번** 입은 적이 있어요. (O) - 한강에서 배를 탄 적이 **한 번** 있어요. (O)	★ **'-아/어'와 '보다' 사이에 '한 번'을 쓸 수 없어요.** - 그럼 삼계탕을 **한 번** 먹어 보세요. (O) - 그럼 삼계탕을 먹어 **한 번** 보세요. (X)

HANSUNG UNIVERSITY

먼저 제시했던 담화 상황과 예문을 바탕으로 학습자들이 두 유사 문법의 차이를 알 수 있도록 의미, 형태, 통사, 화용, 제약 조건의 차이를 볼 수 있도록 정리하였다. 유사 문법의 비교를 한 눈에 할 수 있도록 하되 학습자들의 부담을 줄이기 위해 설명은 최대한 핵심만 요약하여 제시하고 그 문법 설명의 유형을 볼 수 있는 예문을 삽입한다. 상단에 두 문법이 공유하고 있는 동일한 의미를 적고 아래로 똑같은 상황에서 가능한 경우와 어색한 경우를 학습자들이 학습할 수 있게 한다. 개별 항목에 대한 지식이 아닌 유사 문법 간의 차이를 인식할 수 있고 이 과정에서 문법 사용과 교체 등이 가능한 상황과 불가능한 상황을 알 수 있다.

예문과 담화 상황 텍스트는 가장 대표적이고 전형적인 것을 선별하여야 하고 초급 수준에서 학습해야 할 내용을 선정하는 것도 중요시해야 할 것이다. 문법서에 있는 모든 내용을 초급 학습자가 전부 읽고 이해하는 것은 불가능하다. 어떤 내용까지를 가르칠 것인지 신중하게 선정하여 넣는 것이 관건이다. 이때, 교사는 본교재의 예문과 문법서의 비교 및 대조를 통해 초급 교재에서 해당 문법 항목의 어떤 부분을 강조하고 있으며 또 어떤 부분은 제거하였는지 분석하여 이 내용을 선정할 수 있다.

예시의 유사 문법은 시도와 경험을 가장 큰 차이점으로 보고 친구에게 권하거나 미래에 시도할 일을 말할 때에 사용할 수 있는 문법과 자신이 과거에 겪은 일을 설명할 때에만 사용할 수 있는 문법의 차이를 볼 수 있도록 설계하였다. 또한, 그 차이에서 나타나는 시제 사용의 차이를 추가적으로 기술하였다. 더해서 의도하지 않은 상황을 말할 때 사용 가능한 항목과 불가능한 항목 또한 두 문법을 가르는 주요한 차이점이기에 해당 내용을 제시하였다.

4.2.4. 연습 문제의 내용

연습 문제 단계의 목적은 학습자들이 앞서 배운 내용을 점검하고 자신이 이해한 바를 확인하여 장기 기억으로 남을 수 있도록 하는 데에 있다. 학습 단계

를 모두 마친 뒤 학습자는 스스로 자신이 이해한 내용을 총정리 하여 어떤 학습 내용이 자신의 안에서 확실하게 자리 잡았고 또 어떤 내용에 대한 이해가 부족했는지를 판단할 근거가 필요하다.

[그림 4] 연습 문제의 예

'V-은 적이 있다/ㄴ 적이 있다', 'V-아 보다/어 보다'

연습 문제

1. 문장을 보고 맞으면 O, 틀리면 X 하세요.

① 저는 시장에서 호떡을 먹은 적이 있어요. ( )
② 고등학교에서 한국어를 공부해 봤어요. ( )
③ 학교에서 휴대폰을 한 번 잃어버려 봤어요. ( )
④ 경복궁에서 한복을 입은 적이 있어요. ( )
⑤ 수지 씨, 내일 그 영화를 한 번 본 적이 있어요. ( )
⑥ 매운 음식을 좋아해요? 그럼 닭갈비를 한 번 먹어 봐요. ( )

2. 상황을 보고 맞는 표현을 골라서 쓰세요. 둘 다 맞으면 모두 쓰세요.

'V-은 적이 있다', 'V-아 보다'

상황 1. 친구가 한국 음식을 먹고 싶어 해요. 친구에게 불고기를 추천하고 싶어요.
친구: 한국 음식을 먹고 싶어요. 뭐가 맛있어요?
먹다 ( )

상황 2. 내가 간 한국의 장소가 어땠어요? 발표해요.
친구: 한국에서 여행을 갔어요? 어디에 갔어요?
가다 ( )

상황 3. 실수한 경험을 말하고 싶어요.
친구: 저는 물건을 정말 잘 잃어버려요. 00 씨는 어때요?
잃어버리다 ( )

3. 문제2에 있는 상황을 보고 문장을 쓰세요.

예시 상황 2. 저는 제주도에 _____. 경치도 아름답고 바다도 예뻤어요.

인터뷰에서 현직 교사들이 연습 문제에 필요하다고 생각한 것은 어떤 상황에서 쓸 수 있고 또 없는가를 학습자들이 판별할 수 있도록 하는 문제였다. 더해서 제약 정보를 확인하고 결합할 수 없는 경우를 제대로 파악하고 있는지 확인하는 것이 중요하다는 의견이 주를 이루었다. 따라서 제약 정보, 결합 정보의 차이를 학습자가 잘 판단할 수 있는지 확인하기 위한 O, X 문제를 배치하였다. 이를 통해 학습자들은 자신이 학습했던 내용을 한 번 더 확인할 수 있고, 어떤 상황에서 유사 문법 간의 교체가 가능하고 불가능한지를 판단할 수 있다. 또, 문법 항목이 쓰이면 안 되는 상황과 형태적인 특성과 제약 등에 대한 내용을 확인할 수 있다.

다음으로 상황을 보고 맞는 문법을 골라 쓸 수 있도록 만든 문제이다. 이것은 두 문법이 모두 쓰일 수 있는 상황과 그렇지 못한 상황을 한 번 더 상기할 수 있게 하며 동시에 두 문법을 사용하는 상황을 한 번 더 학습할 수 있도록 한다. 학습자들은 상황을 보고 제시된 어휘를 목표 문법에 활용해 적음으로써 문법의 활용 형태는 물론 쓰임과 의미를 한 번 더 확인할 수 있다. 유사 문법 간의 상황적 차이를 더 명확하게 인지하는 데에도 도움이 될 수 있다.

그리고 이를 통하여 학습자들이 직접 상황에 맞는 대화문을 써볼 수 있도록 하였다. 단순히 기계적인 교체 연습을 넘어서 교실 밖에서도 유사 문법을 혼동하지 않고 올바른 상황에서 정확하게 사용할 수 있도록 하는 연습이다. 이전 문제에서 실제성 있는 내용을 제시한 뒤 이 과정에서 실제 한국어 모어 화자와의 대화 상황에서 사용할 수 있는 대화문을 스스로 만들어 보는 단계이다. 마지막으로 한 번 더 지금까지 학습한 내용을 총체적으로 정리하여 마무리할 수 있도록 설계하였다.

Ⅴ. 결론

본 연구는 교재에서 해결되지 않은 유사 문법 학습에 대한 문제를 인식하고 초급 종결 어미를 중심으로 학습자들이 유사 문법을 보다 체계적으로 학습할 수 있는 보조 자료 개발 방안을 제시하는 데에 목적이 있다. 종결어미는 문장의 종결성과 문장의 성격을 결정하는 몹시 중요한 요소이므로 특히나 초급 단계에서 일상적인 대화를 할 때에 정확히 사용해야 원활한 의사소통이 진행될 수 있다. 언어 교육에서 문법 교육은 언제나 첫 번째로 다루어질 만큼 몹시 중요하며 가장 먼저 연구된다. 그에 반해 유사 문법에 그 중요성에 비해 많은 연구가 이루어지지 않은 실정이다.

본고에서는 이러한 상황에 초점을 맞추어 문법서와 현행 교재를 분석하고 현재 언어교육원에서 체계를 갖춘 수업을 진행하고 있는 교사들을 대상으로 인터뷰와 설문을 거쳐 학습자들이 유사 문법에 대해 충분한 교육을 제공 받는지에 대해 조사하였다. 조사 결과 교재만으로 유사 문법에 대한 정보를 얻기가 다소 어려우며 학습자와 교사 모두 이를 보다 자세히 설명한 자료가 추가로 필요하다는 결과를 얻어내었다.

교재의 개작과 개정은 몹시 까다로운 절차이며 정규 교육 과정에 이 모든 내용을 담기에는 부담이 있을 것이라고 판단하여 어떤 방식으로 유사 문법에 대한 정보를 충실히 담아낼 수 있는가 탐색하였다. 선행연구를 통해 전체 교육과정을 침범하지 않으면서도 추가적인 강화 학습에 적합한 학습지 형태의 보조 자료가 언어 교육에 도움이 된다는 사실을 발견하고 이에 주목하여 유사 문법 학습을 위한 보조 자료의 개발 방안을 설계하였다.

연구 결과, 총 네 영역으로 구성된 보조 학습 자료가 교사들의 요구를 반영함과 동시에 그 안에서 학습자들이 학습에 불편을 겪었던 사항들을 어느 정도 해소할 수 있음을 확인할 수 있었다. 기존 교재의 문법 항목에 해당하는 문법들을 다시 한 번 복습하여 스키마를 활성화하고 단순히 유사 문법 간의 차이를 서술하는 것이 아닌 상황적인 쓰임과 예문, 대화문을 통하여 학습자가 스스로 인지할 수 있도록 하였다. 또한, 학습자들이 유사 문법에 대한 지식을 제대로 이해하고 받아들였는지 확인하여 완전히 지식을 내재화할 수 있도록 돕는 연습 문제

로 마무리하여 유사 문법 학습에 도움이 될 것이다. 이러한 연구 결과를 통해 본 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 현실적인 문제들로 모두 다룰 수 없었던 유사 문법 학습의 대책을 마련하였다. 시간이 정해져있는 정규 수업의 특성 상 모든 유사 문법을 수업 시간 내에 모두 교육하는 것은 불가능하다. 그러나 꼭 필요한 교육임에는 모두가 동의할 것이기 때문에, 학습자들이 스스로 수업 후, 또는 수업 중에 스스로 참고할 수 있는 자료를 만들어 수업 시간 외에도 유사 문법 학습을 할 수 있도록 하였다.

둘째, 교재에서 다루지 않고 있는 유사 문법에 대한 정보를 가시적으로 볼 수 있는 자료 개발 방안을 제시하였다. 유사 문법은 시간차를 두고 등장하여 학습자들이 이전에 학습한 항목을 잊거나 오류가 두려워 이전에 학습한 항목에 지나치게 의존하는 경향을 보인다. 그렇기에 학습자들이 기존에 학습했던 문법에 대한 지식과 함께 현재 배우는 문법의 특성을 한 번에 정리하여 볼 수 있도록 하였다. 이것은 복습의 차원에서도 의의가 있을 뿐만 아니라 유사 문법의 차이를 한 눈에 확인하는 좋은 자료가 된다.

셋째, 유사 문법 학습을 위한 구체적인 자료에 대한 논의를 진행하였다. 유사 문법에 대한 논의는 최근에 들어서야 활발해지고 있다. 그러나 아직까지 유사 문법 교육과 학습에 대한 구체적인 방안이나 매체를 제시하는 논의는 아직 부족한 상황에서 학습자들이 유사 문법 학습에 활용할 수 있는 구체적인 자료 제작 방안을 제시하였다. 본고에서는 예시로서 하나의 문법만을 상정하고 있으나 이후 급수, 문법 항목, 교재 등의 범위를 확장하여 활용할 수 있는 자료가 될 수 있다

넷째, 언어 학습에서의 보조 자료의 효용성을 밝히고 그것을 유사 문법 학습에 적용하였다. 교재 안에 유사 문법에 대한 모든 정보를 싣는 것은 현실적으로 어려운 것이 사실이다. 그렇기에 보다 효율적으로 유사 문법에 특화된 정보를 제공할 수 있는 방식을 찾기 위해 언어 교육에서 보조 자료가 활용된 선행 사례를 찾고 교사들의 인터뷰를 통해 총 다섯 가지의 효용성을 제시하였다. 또한 그것이 유사 문법에서 어떤 방식으로 유용하며 작용하는지 원리를 밝히고 제작 방안을 제시하였다.

그러나 본 연구는 실제 수업에 적용하여 학습자들이 사용하지 못했기에 그 효과를 검증하지 못했다는 점, 기관 하나의 교재에 한정한 예시를 보였다는 점에서 한계점을 가진다. 추후 실제 교육 현장에서 학습자들에게 이러한 개발 방안에 따른 실제 보조 자료를 제공하여 학습자 반응, 실제 효용성, 보조 자료 전후의 유사 문법 이해도 향상 테스트 등을 거쳐 객관적인 효과를 검증할 필요가 있다. 또한, 현재는 초급 수준에 달하는 항목만을 다루고 있기 때문에 초급 숙달도에 한정되어 있어 중·고급으로 발전시키기 위해서는 또 다른 개작이 필요하게 될 것이며 이를 위해 문법 항목의 선정, 설명 방식 재정립 등의 사항을 다수 고려하여야 할 것이다.

본 연구에서 제시한 유사 문법을 학습을 위한 보조 자료 개발 방안은 학습지 형태로 제작되어 학습자들에게 제공되고, 유사 문법 간의 차이와 그 쓰임을 정확히 알 수 있도록 하는 데에 긍정적인 효과를 보일 수 있음을 시사한다. 늘어가는 한국어 교육의 수요에 발맞추어 문법 교육도 더 촘촘한 발전을 이룰 필요성이 있으며, 이러한 측면에서 보다 한국어 모어 화자와 비슷한 수준의 유창성과 정확성을 확보하는 데에 유사 문법의 교육은 앞으로도 중요하게 다루어져야 할 것이다. 향후 초급뿐만 아니라 모든 급수에서 유사 문법 교육 및 학습 방법에 대한 논의가 활발히 이루어지고 학습자들의 요구에 맞춘 구체적이고 효율적인 방안들이 다양하게 개발되기를 기대한다.

참고문헌

1. 국내문헌

강현화, 홍혜란. (2009). “한국어 학습자를 위한 어휘 학습용 워크북 개발 모형 연구 -그림 어휘사전 워크북 개발 사례를 중심으로.” 『한국어교육』, 20(3), 1-30.

구병두 외. (2013). “자기주도학습이 학업성취에 미치는 영향에 대한 메타분석: 2000년 이후에 발간된 국내 논문을 중심으로.” 『농업교육과 인적자원개발』, 45(4), 1-22.

김미혜 외. (2023). 초등 교사의 문해력 개별화 수업을 위한 다문화 배경 학습자 대상 보조 자료 개발. 『새국어교육』, 136, 79-115.

김민선 외. (2025). "자기주도 어휘 학습이 어휘 및 읽기 능력에 미치는 영향." 『언어와 문화』 21(2), 47-68.

김인규 외. (2014). “한국어 교사를 대상으로 한 교육용 문법서 활용 현황 및 개선 요구 조사.” 『동악어문학』, 63, 443-483.

김재욱. (2003). "외국어로서의 한국어 문법 교육 - 한국어 교육 문법의 제시 원리와 체계를 중심으로 -“ 『이중언어학』, 22.: 168p

김형복 외. (2021). “한국어 유사 문법의 실현과 교체 양상 연구: ‘ -는 법이다, -기 마련이다, -기 십상이다, -기 일쑤이다, -기 쉽다’를 중심으로.” 『인문과학연구논총』, 42(1), 39-67.

박근희. (2019). “한국어 유사 문법 연구 동향 분석.” 『학습자중심교과교육연구』, 19(8), 465-493.

박동호. (2016). “한국어 문법의 교육 내용 구축 방안 - 한국어 문법 교사를 위하여 -”, 『문법 교육』, 28, 59-75.

박종호. (2021) 비주얼 씽킹을 활용한 한국어 유사문법 교육 방안 연구. 『인문사회 21』, 12(3), 1591-1602.

박혜경 외. (2023). "중학교 영어 학습자의 문법 이해 및 적용 능력 향상을 위한 언어자료기반 자기 주도 문법 교수·학습 방법의 효과성 분석." 『홀리스틱융합교육연구 , 27(2), 43-63.

백재파. (2020). 이유 표현 유사 문법 '-아/어서', '-(으)니까', '-기 때문에'의 사용역 연구. 『문법교육』, 40(0), 183-207.

백재파. (2022). 동시 관계 유사 문법 항목 '-으며', '-으면서'의 레지스터 분석 연구. 『동남어문논집』, 54, 121-138.

서현원, 강남욱. (2025). KSL 학습자의 교과서 텍스트 적응을 위한 한국어 읽기 자료의 현장 요구와 AI 활용 읽기 보조 자료 개발에 대한 사례 연구. 『이중언어학』, 99, 205-238.

설교 외. (2021). 한국어 유사 문법 교육에서 자료주도학습의 적용 효과 연구. 『어문연구』, 109, 249-281.

신범숙. (2023). 유사 문법 교수를 위한 나선형 교수요목 구성 방안 연구: '와/과, 하고, (이)랑'을 중심으로. 『한국언어문화학』, 20(3), 199-230.

안병철. (2004). 엑셀을 활용한 경제학 교육의 보조 자료 개발. 『영상저널』, 12, 117-126.

양명희. (2014). 한국어교사를 위한 문법 교육 내용 기술의 원칙. 『어문론집』, 59, 407-432

유해준. (2014). 한국어 교육용 문법 항목 제시 양상. 『어문론집』, 57, 407-424.

유해준. (2018). 한국어 교육 유사 문법 개념 연구. 『어문론집』, 76, 317-339.

유해준. (2021). 교육문법으로서의 한국어 유사 문법 연구. 『어문론집』, 85, 425-449.

이정연, 김현진 (2022). 온라인 세종학당 '사이버 한국어 초급'을 위한 교사용 수업 보조 자료 개발 연구 -교원용 지침서와 교안을 중심으로-. 『이중언어학』, 87, 243-275.

이지용. (2019). "한국어 유사 문법 항목의 내용 기술 방안 - '-으면/-면'과 '-거든'을 중심으로". 『한국문법교육학회 학술발표논문집』, 2019(1).

임진숙. (2025). 한국어 유사 문법 '-자'와 '-자마자'의 프락시올로지 분석

연구. 『새국어교육』, 143, 343-369.
임형재 외. (2010). “한국어교육을 위한 멀티미디어 수업 도구 개발의 실제 -보조 자료의 개발 과정을 중심으로-.”. 『한국어 교육』, 21(2), 167-191.
오인미. (2021). “다문화 배경 학습자를 위한 한국어 보조교재 개발 사례 - 중학 수학 교과를 중심으로 -.” 『HOMO MIGRANS』, 25, 31-55.
정대연, 무자영. (2024). 한국어교육을 위한 유사 문법 항목에 대한 교재 분석 연구. 『국어교육연구』, 54, 265-304.
정대연, 번아잉. (2023). 한국어 교재를 위한 유사 문법 항목 ‘-기’와 ‘-(으)ㅁ’ 기술 방안 연구. 『한국어문교육』, 45,191-231.
정성우 외. (2019). 체조선수의 심리기술훈련을 위한 보조학습자료 어플리케이션(APP)개발. 『한국체육교육학회지』, 24(3), 189-202.
주서기. (2025). 중국인 중·고급 학습자의 연결어미 ‘-더니’의 유사문법 목록 및 기술, 교육방안 연구. 『새국어교육』, 144, 505-534.
진정 외. (2023). 한국어 교재 속 유사 문법 목록 및 제시 양상 분석 연구. 비교문화연구』, 69, 55-96.
현희, 안미란. (2011). “학습목표를 위한 보조 자료 활용 방안” 『서강인문논총』, 30, 401-435.
김진호 외. (2010). 『외국인을 위한 한국어 문법(의미, 기능편)』. 도서출판 박이정.
국립국어원. (2005). 『외국인을 위한 한국어 문법 2』. 커뮤니케이션 북스.
백봉자. (2006). 『한국어 문법 사전』. 도서출판 하우.
서울대학교. (2023). 『서울대 한국어 플러스』. 서울대학교출판문화원.
세종학당재단. (2022). 『세종 한국어』. 공앤박.
이화여자대학교. (2024). 『새 이화 한국어』. 이화여자대학교출판문화원
연세대학교. (2018). 『새 연세 한국어』. 연세대학교출판문화원.

ABSTRACT

A Study on the Development of Supplementary Materials for Learning Similar Korean Grammatical Items - Focusing on Beginner-Level Sentence-Final Endings -

Kim, Bo-min

Major in Korean Language Education

Dept. of Korean Language Education

The Graduate School

Hansung University

The purpose of this study is to propose a method for developing self-directed supplementary learning materials focusing on beginner-level sentence-final endings, which are frequently confused by learners in Korean language education, with the ultimate goal of enhancing learners' fluency and accuracy. Despite the soaring demand for Korean language learning in recent years necessitating a qualitative improvement in education, learners still suffer from communication errors and the fossilization of these errors due to insufficient explanations of similar grammatical items in textbooks and the lack of a consistent educational framework. In response, this study focuses on the necessity of extra-textbook supplementary learning materials

that can support learners' internalization while complementing the main textbooks of the regular curriculum.

To this end, this study reestablished the concepts of "similar grammatical items" and "supplementary learning materials" based on literature reviews, and extracted beginner-level sentence-final similar grammatical items by referring to A Study on the Development of Instructional Content for Korean Grammar and Expressions. The extracted items were analyzed across four dimensions: semantics, pragmatics, syntax, and morphology. Through a survey and in-depth interviews with Korean language teachers, 17 pairs of similar grammatical items with high pedagogical demand were final-selected. Subsequently, the similarities and differences of these selected pairs were presented by analyzing their semantic, morphological, and pragmatic characteristics across three different grammar references. Furthermore, based on these findings, this study analyzed four types of Korean language textbooks published by major domestic institutions to derive the current status of similar grammar descriptions and identify areas for improvement at the beginner level.

Based on this comprehensive analysis, this study designed a blueprint for worksheet-type supplementary learning materials and provided concrete examples. The materials consist of four sequential stages: review and schema activation, context-centered presentation of semantic and pragmatic differences, dialogue-based cognitive recognition, and practice exercises for learning internalization. This study is significant in that it closely analyzed the characteristics and differences of each similar grammatical item to alleviate the difficulties learners encounter within regular curricula and main textbooks. Moreover, it proposed concrete development principles for supplementary materials that enable learners to internalize knowledge through self-directed learning, self-evaluate their learning outcomes, and ultimately cultivate more accurate communication skills.

HANSUNG UNIVERSITY

【Keywords】 Similar Korean Grammatical Items, Beginner-Level Sentence-Final Endings, Self-Directed Learning, Supplementary Learning Materials