



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](#)

교육학석사학위논문

프랑스어 초보학습자들을 위한
문법교육 방안 연구

- A1 수준의 대학 학습자들을 대상으로 -

Étude sur l'enseignement et l'apprentissage de la
grammaire pour les débutants

- À destination des apprenants universitaire sud-coréens de
niveau A1 -

2015년 2월

서울대학교 대학원
외국어교육과 불어전공
조 성 회

프랑스어 초보학습자들을 위한

문법교육 방안 연구

- A1 수준의 대학 학습자들을 대상으로 -

Étude sur l'enseignement et l'apprentissage de la
grammaire pour les débutants

- À destination des apprenants universitaire sud-coréens de
niveau A1 -

지도교수 심 봉 섭

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함

2014년 10월

서울대학교 대학원

외국어교육과 불어전공

조 성 회

조 성 회의 석사학위논문을 인준함

2014년 12월

위 원 장 장 승 일 (인)

부 위 원 장 김 진 하 (인)

위 원 심 봉 섭 (인)

국문초록

프랑스어 학습자들을 위한 문법교육 방안 연구

- A1 수준의 대학 학습자들을 대상으로 -

외국어교육에서 ‘문법’은 중요한 교수·학습 요소로 간주되지만, 학습자들에게 ‘문법’은 암기해야하는 어려운 요소로 인식되어 있다. 특히, 오랜 시간 핵심적인 교수·학습방법론으로 여겨지고 있는 전통교수법에서 문법이 차지하는 위상은 매우 크다. 하지만 이후 언어 사용의 목적이 직접적인 의사소통을 나누는 것으로 변화하면서 문법의 위상은 급격히 작아지게 되었다. 문법을 기반으로 하는 언어학습보다는 실제 의사소통을 중시하면서 구어 의사소통 능력이 우선시되는 언어학습으로 변화한 것이다. 이에 따라 일각에서는 문법이 의사소통 능력을 향상시키는 데에 별 도움이 되지 않는다는 의견까지 나오면서 문법 교육의 필요성에 대한 논의마저 나타났다. 하지만 정확성을 배제한 외국어교육이 지속되면서 외국어로서 언어를 배운다는 것의 진정한 의미가 무엇인가에 대한 의문이 제기되었다. 단순히 유창한 의사소통을 하는 것만이 과연 외국어교육의 목표라 할 수 있는 것인가. 우리가 외국어를 배운다는 것, 본 논문에서는 외국어로서의 프랑스어를 배운다는 것은 형태와 의미에 맞게 정확한 프랑스어를 사용한다는 것을 의미한다. 이러한 관점에서 봤을 때, 정확성, 즉 문법교육에 대한 필요성은 더 이상 논의의 대상이 될 수 없다.

그렇다면 외국어로서의 프랑스어(français langue étrangère, 이하 FLE)교육에서 문법은 어떻게 교수·학습되어야 할까? 전통교수법에

서의 문법교육은 앞서 언급한 바와 같이 학습자들에게 ‘문법’을 어려운 요소로 인식하게 만들었다. 따라서 본 연구는 사회적 변화와 시대의 흐름에 발맞춰 현 상황에서 프랑스어 학습자들에게 효과적인 문법교육 방안을 모색하고자 한다.

현재 우리나라 프랑스어 교육에서 ‘문법’은 여전히 큰 비중을 차지하고 있다. 하지만 문법교육이 이루어지는 방식은 많은 시간이 흘렀음에도 불구하고 여전히 전통교수법의 방식에 머물러있다. 새로운 문법교육은 전통적인 방식에서 벗어나 실제 언어사용 능력을 위한 교육이 되어야 한다.

이를 위해 본 연구에서는 이론적 연구와 문법교재분석을 실시하여 행위중심접근법(*approche actionnelle*)에 입각한 문법교육을 제안하고자 한다. 행위중심접근법에 입각한 문법교육은 행동하는 가운데 자연스럽게 문법을 배우는 것을 목표로 하기 때문에 실제 언어사용 능력의 습득이라는 외국어 교육의 목표와 부합하며, 행위를 수행하는 과정에서 학습자가 스스로 학습과정을 계획해나간다는 점에서 학습자의 주체적인 언어사용을 강조하는 외국어교육의 학습자 중심교육이 보다 구체적으로 실천되는 장점을 지닌다.

진정한 의미의 의사소통을 행하기 위해서 즉, 정확한 의미의 이해와 전달을 위해 우리는 보다 올바른 문장을 사용하도록 노력해야한다. 그러기 위해서 ‘문법’은 외국어교육에서 반드시 필요한 중요 요소로 자리한다. 이렇게 문법이 행하는 중요한 역할을 위해 우리는 지속적으로 보다 효과적인 문법교육 방안을 연구해야 할 것이다.

핵심어

교재분석, 문법, 문법교육, 행위중심접근법, 학습자 중심교육

학번 : 2012-21383

목 차

I. 서론	01
II. FLE 교육에서의 문법	03
2.1. 언어학적 문법과 교육문법	03
2.1.1. 문법의 정의	03
2.1.2. 문법의 유형	06
2.1.3. 언어학적 문법	09
2.1.4. 교육문법	11
2.2. FLE 교수방법론의 변천과 문법교육	13
2.2.1. 통시적 고찰	15
2.2.2. 공시적 고찰 : 현재 FLE교육의 연구 동향	25
2.2.2.1. 다중언어주의와 문법교육	26
2.2.2.2. 절충주의와 문법교육	28
III. FLE 문법교재 분석	32
3.1. 분석 대상 및 기준	32
3.2. 분석 내용 및 방법	34
3.3. 분석 결과	35
3.3.1. 교재의 구성	35
3.3.2. 문법내용	38
3.3.3. 문법내용 제시방식	43
3.3.4. 활동유형	45
3.3.5. 통합 분석 결과	49

IV. A1 수준의 대학 프랑스어 학습자를 위한 문법교육 방안 ..	50
4.1. 문법교육의 새로운 방향	
: 행위중심접근법에 입각한 문법교육	51
4.2. A1 수준의 대학 프랑스어 학습자를 위한	
새로운 문법교육	53
4.2.1. 새로운 교육 내용: A1 수준에 적합한 문법내용 선정	54
4.2.2. 새로운 교육방안	55
4.2.2.1. 교육방안 구성	55
4.2.2.2. 문법 교육의 예시	58
V. 결론	74
Bibliographie	77
Résumé	83

표 목 차

[표 1] 분석 대상 FLE 문법교재	33
[표 2] 교재의 구성	35
[표 3] 교재별 문법 내용	39
[표 4] 교재별 문법내용 제시방식 분포도	43
[표 5] 교재별 활동유형 분포도	46
[표 6] 새로운 문법내용 강의계획서	58
[표 7] A1 수준에 적합한 새로운 문법항목	63
[표 8] 구체적인 문법교육 방안 1 : 대학 전공수업 계획안 예시	63
[표 9] 구체적인 문법교육 방안 2 : 문법내용 총정리	72

그 립 목 차

[그림 1] Germain과 Séguin의 문법 유형	08
[그림 2] 한국어 모국어 학습자의 다중언어능력 활용양상	28

I. 서론

외국어교육의 궁극적인 목표는 실제 언어사용 능력의 습득이며, 이는 프랑스어 교육에 있어서도 마찬가지이다. 언어사용 능력이 강조되면서 특히 구어에서는 유창성을 지나치게 강조함으로써 외국어 교육에서 문법은 자연스럽게 그 위상이 작아지게 되었다.

이러한 상황 속에서, 다시금 문법에 대한 필요성이 제기되면서 새로운 문법교육에 대한 관심은 당연한 것일 수 있다. 특히, 의사소통 접근법에서는 문법이 의사소통을 하는 데에는 필수적인 요소가 아닌 부차적인 요소로 간주되었던 이전 경향에 반해, CECR(*Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*)의 등장과 함께 새로운 교수방법론으로 떠오른 행위중심접근법에서는 문법을 의사소통을 위해 필요한 하나의 능력으로 다루면서 새로운 형태의 문법교육이 필요하다는 목소리가 높아지고 있다. 또한 많은 학자들이 문법이라는 요소가 실제 언어의 사용에 있어서도 필수적인 요소임을 강조하고 있다. 이는 유창하게 언어를 사용하는 것이 외국어교육에서 중요한 목표이기는 하지만 행위를 위한 언어의 사용에 있어 언어적 정확성이 의미의 정확한 이해와 전달을 위해서는 간과될 수 없다는 점에서 더욱 분명해진다.

이러한 문제의식에서 출발하여 본 연구에서는 A1 수준의 대학 프랑스어 전공 학습자를 위한 문법교육 방안을 행위중심 관점에서 제안하는 것을 목적으로 한다. 단순히 문법규칙을 암기하여 익히는 것 자체가 목표이자 결과인 문법교육이 아니라, 학습자에게 유의미한 활동들을 중심으로 실질적인 프랑스어 사용능력을 함양하는데 필요

한 문법교육 방안을 연구하고자 하는 것이다. 본 연구는 다음의 순서로 진행 될 것이다.

Ⅱ장에서는 문법의 정의와 FLE 교수방법론에서 문법의 위상에 대해 살펴본다. 먼저, 문법을 크게 두 개의 개념인 언어학적 문법과 교육문법으로 나누어 살펴보고, 다음으로, 시대적 흐름에 따른 문법교육의 변화양상을 각 교수방법론의 특징과 함께 고찰한다. 이어 공시관점에서 최근 FLE 분야에서의 문법교육 연구 동향을 다중언어주의적 측면과 절충주의적 측면으로 나누어 살펴본다.

Ⅲ장에서는 한국의 여러 대학에서 기초 프랑스어 문법교재로 사용되어온 3권의 FLE 문법교재들을 분석한다. 이는 IV장에서 논하게 될 프랑스어 A1 수준 전공 학습자를 위한 문법교육의 방향을 탐색하기 위한 것이다. 교재분석은 전통교수법, 의사소통접근법, 행위중심접근법에 의거하고 있는 세 교재를 대상으로 (1) 교재구성상의 특징, (2) A1 수준의 학습자들을 위한 문법교육의 내용범주, (3) 문법내용 제시방식, (4) 문법 연습 활동 유형의 네 가지 내용을 비교·분석한다.

IV장에서는 Ⅱ장에서의 이론적 고찰과 Ⅲ장에서의 교재분석을 바탕으로 학습자에게 유의미한 활동들을 중심으로 실질적인 프랑스어 사용능력을 함양하는데 필요한 문법교육의 방향성을 정하고, A1 수준의 대학 프랑스어 학습자에게 적합한 새로운 문법내용과 교육방법을 제안한다.

II. FLE 교육에서의 문법

2.1. 언어학적 문법(grammar linguistique)과 교육문법(grammar pédagogique)

우리는 종종 한 언어에는 단 하나의 문법만이 존재한다고 생각한다. 하지만 ‘문법’이라는 용어 자체의 다의성으로 인해 그것을 한마디로 정의하기란 쉽지 않은 일이다. 이에 본 절에서는 문법의 다양한 정의와 유형을 검토함으로써 FLE교수·학습에 있어 ‘문법’이 무엇을 의미하는지 명확하게 하고자 한다.

2.1.1. 문법의 정의

먼저, *Le Petit Robert*(1993:1038)의 ‘grammaire’ 항목에서는, 문법을 다음과 같이 크게 네 가지로 정의하고 있다.¹⁾

1. 한 언어를 정확하게 말하고 쓰기 위해 따르는 규칙의 총체
2. 한 언어의 구성요소들에 대한 체계적인 연구
3. 문법서
4. 예술규칙의 총체

1) 1. Ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue.
2. Étude systématique des éléments constitutifs d'une langue
3. Livre, traité, manuel de grammaire.
4. Ensemble des règles d'un art.

첫 번째 정의는 가장 보편적인 것으로, 이 정의에 따르면 문법은 한 언어로 자신의 의사를 명확히 표현하기 위해 알아야 할 규칙의 총체이다. 일반적으로, 프랑스어의 문법(grammar du français), 독일어의 문법(grammar de l'allemand)등과 같이 한 언어의 문법을 지칭할 때, 혹은 규칙문법(règle de grammaire), 오류문법(faute de grammaire), 철자법과 문법(orthographe et grammaire), 문법연습(exercice de grammaire), 문법서(livre de grammaire) 등과 같은 표현에서의 문법은 이 첫 번째 의미이다.

두 번째 정의는 한 언어의 구성요소들을 언어학적 관점에서 체계적으로 연구하는 것과 관련된다. 이 정의는 특히 언어의 기능과 형태를 연구하는 형태론과 통사론을 의미하며, 기술문법(grammar descriptive), 공시적문법(grammar synchronique), 구조문법(grammares structurales) 등과 같은 표현에서 사용된 ‘문법’의 개념이 바로 이 두 번째 정의에 해당된다.

세 번째 정의는 문법 책, 문법 개론서, 문법 교재를 말한다. 이 정의는 예를 들어, 학교문법서와 같이 학습자들이 언어 학습시 사용하는 문법교재들을 의미한다.

네 번째 정의는 예술(학문)에서의 규칙의 총체라는 의미로, 어떤 분야에 고유한 규칙 혹은 형식체계를 뜻한다. 예를 들어 상상력의 문법, 그림의 문법, 연애의 문법 등과 같은 표현에서 ‘문법’은 비유적으로 사용된 것으로 이 마지막 정의에 해당된다.

이 *Le Petit Robert*에서 제시되고 있는 문법에 대한 네 가지 정의 가운데 네 번째 것을 제외한 나머지 세 개의 정의는 외국어교육에서의 문법을 논의할 때 관련된다.

문법이라는 말의 이와 같은 다의성에 주목하면서 많은 외국어교육학자들은 문법에 대해 다양한 정의를 내리기 시작했는데, 그 가운데 Besse & Porquier(1984:13-29)는 문법을 다음과 같이 세 가지로

정의했다.²⁾

1. 내재화된 문법(grammar intériorisée)
2. 문법적 기술과 재현(descriptions et simulations grammaticales)
3. 메타언어적 모델(modèles métalinguistiques)

먼저, 내재화된 문법은 각각의 언어 사용자가 지닌 문법적 지식에 해당한다. 이 문법은 각 개인이 내면에 가지고 있는 문법으로 직접 관찰할 수는 없고 언어사용을 통해 외적으로 발현될 때 드러나게 된다. 즉, 이것은 Chomsky가 이야기했던 언어능력(compétence)에 해당하는 것으로 일반적으로 문법능력이라 칭하는 것이다.

다음으로, 문법적 기술과 재현은 언어학자가 내재화된 개별문법을 관찰하여 체계적으로 정리한 규칙들이다. 먼저, ‘기술’이란 언어 단위들을 범주화하고 그 범주들을 연계시켜 얻어진 결과를 뜻한다.³⁾ ‘재현’은 주어진 내재화된 문법 내에 존재하는 적격한 문장생성 메커니즘을 만들어 내고자하는 추상적이고 가정적인 구성⁴⁾을 의미한다. 우리는 이러한 기술과 재현을 학습을 통해 습득할 수 있다.

마지막으로, 메타언어적 모델은 언어학자들이 어떤 언어 사용자 집단에 공통적인 내재 문법을 가능한 한 체계적으로 설명하기위한 언어이론을 말한다.⁵⁾ Chomsky의 변형생성문법이론을 대표적인 예

2) Germain et Séguin(1998:32), “Là encore, tout comme Besse, nous croyons qu’il est primordial de faire la distinction entre la connaissance des aspects grammaticaux d’une langue et les tentatives de description ou de simulation qu’en font linguistes et didacticiens.”

3) Besse et Porquier(1984:16), “Par description, nous entendons ici les résultats d’une démarche de catégorisation des unités de la langue et de mise en relation de ces catégories.”

4) Besse et Porquier(1984:16), “Par simulation, nous entendons la construction abstraite et hypothétique par laquelle on essaie de reproduire, de simuler, le mécanisme d’engendrement des phrases bien formées qu’on postule au sein d’une grammaire intériorisées donnée.”

로 들 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 *Le Petit Robert*는 문법을 4가지로, Besse & Porquier는 3가지로 정의하고 있다. 이 정의들은 서로 명확하게 구분되어 있는 것처럼 보이지만, 면밀히 살펴보면 연계성을 찾아 볼 수 있다. 문법서를 의미하는 *Le Petit Robert*의 세 번째 정의는 언어학자와 교수자들이 만든 언어학적 기술/재현의 구체적이고 외적 발현이므로⁶⁾, Besse & Porquier의 문법적 기술과 재현의 의미와 같은 맥락에서 파생된 것이다.

2.1.2. 문법의 유형

외국어 학습시, 문법을 배운다는 것은 무엇보다도 외국어의 적합한 사용을 용이하게 하는 내재화에 이르기 위한 어떤 유형의 기술/재현을 제어하기 위해 시도하는 과정이라 할 수 있다.⁷⁾ 다시 말해, 학습자가 문법을 배운다는 것은 문법적 능력을 습득하기 위함이고, 언어의 정확한 사용을 위해 문법적 지식을 내재화하는 것을 말한다.⁸⁾ 그런데 문법은 교수자의 측면과 학습자의 측면에서 서로 다르

5) Besse et Porquier(1984:22), “Par modèle métalinguistique, nous désignerons l'ensemble des concepts et des raisonnements à partir desquels le linguiste ou le grammairien cherche à décrire ou à simuler la grammaire intériorisée commune à un-sous ensemble de sujets parlant une langue(c'est la troisième acception de grammaire que nous avons distinguée).”

6) Germain et Séguin(1998:33), “Un livre de grammaire n'est rien d'autre que la manifestation externe, concrète, de la description ou de la simulation linguistique que fait un linguiste ou un didacticien visant à reproduire, tant bien que mal, la connaissance grammaticale intériorisée de l'utilisateur de L1.”

7) Germain et Séguin(1998:33), “En effet, dans cette perspective, apprendre la grammaire d'une L2 revient à tenter de maîtriser tout d'abord un certain type de description/simulation (selon la théorie grammaticale ou linguistique sous-jacente) en vue d'en arriver à une intériorisation susceptible de faciliter un usage approprié de la langue.”

게 인식되고 규정될 수 있다.

먼저, 학습자의 입장에서 문법을 배운다는 것은 내재된 문법을 갖는다는 것과 같은 의미로 적합한 문법을 사용하여 무의식중에 주어진 상황과 맥락에 맞게 발화를 이해하고 생산해 낼 수 있는 상태에 이른다는 것을 뜻한다. 반면, 교수자의 입장에서 문법을 가르친다는 것은, “학습자들을 일정한 유형의 문법적 기술과 재현에 부딪혀보게 하거나 그들이 문법을 발견하게 한다는 것을 의미한다.”⁹⁾ 따라서 교수자들은 각기 다른 교수/학습 상황에서 어떠한 문법을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 선별작업을 반드시 실행해야 한다. 그리고 이 선별과정에서 그들은 교수/학습 상황과 교육대상에 따라 문법이 다양한 양상으로 드러날 수 있다는 점을 깨닫게 되었고 그 결과 문법을 여러 유형으로 분류하기 시작했다.

문법을 이렇게 분류하기 시작한 최초의 연구자는 Dirven이었다. Dirven은 문법을 크게 교육문법(grammar pédagogique)과 기술문법(grammar descriptive)으로 나눈 후, 두 개의 문법이 다시 목표하는 바에 따라 좀 더 세부적으로 나누어질 수 있다고 말한다. Dirven에 따르면, 교육문법은 학습자와 교수자에 중심을 둔 모든 기술, 즉 제2언어 습득시 학습과정을 지지하고 안내하는 것을 목표로 학습자와 교수자에 중심을 둔 모든 기술 혹은 제2언어 규칙 전체에 대한 제시를 지칭하며¹⁰⁾, 기술문법은 교육문법과는 반대되는 개념이다.¹¹⁾ 이러한 그의 분류는 문법이라는 요소가 하나의 단편적인 존재

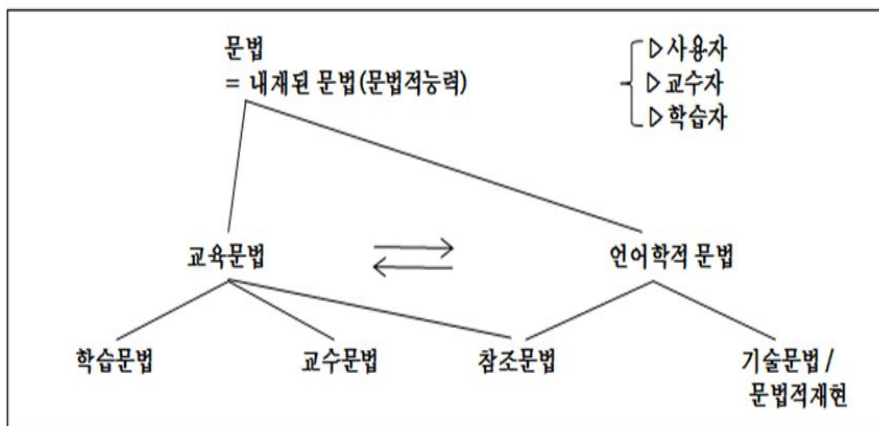
8) Germain et Séguin(1998:33), “Si on le fait, c’est pour acquérir une certaine compétence grammaticale, intérioriser une connaissance grammaticale en vue d’en arriver à utiliser adéquatement une langue.”

9) 이성재(2008:320)

10) Germain et Séguin(1998:46-47), “Selon Dirven, en tant qu’expression générale, grammaire pédagogique sert à désigner toute description centrée sur l’apprenant ou l’enseignant, ou toute présentation d’un ensemble de règles de L2, visant à soutenir et à guider le processus d’apprentissage dans l’acquisition de cette langue (Dirven, 1990:1).”

가 아닌 여러 유형으로 나눌 수 있고, 이 여러 유형의 문법들이 각자 서로 다른 위치에 존재하고 있음을 부각시키고 있다는 점에서 큰 가치가 있다고 평가되고 있다.¹²⁾

하지만 Dirven의 분류는 문법을 분류하는 데에만 초점이 맞추어진 만큼, 각각의 문법이 다루어지는 다양한 상황에 대한 고려는 이루어지지 않았다. 다음의 Germain & Séguin(1998:48)의 분류는 Dirven의 문법분류의 단점을 보완한 외국어교육에 매우 적합한 분류이다.



[그림 1] Germain과 Séguin의 문법 유형

Germain & Séguin은 문법을 내재된 문법 혹은 문법적 지식으로 정의한 후 먼저 크게 교육문법과 언어학적 문법으로 분류하였다. Germain & Séguin은 이어 교육문법을 학습문법과 교수문법, 참조문법으로, 언어학적문법은 기술문법/문법적 재현과 참조문법으로 하

11) Dirven(1990:1), "Pedagogical grammar may be descriptive, though it need not be. In this respect, it is fundamentally opposed to a (purely) descriptive grammar, [...] which will be called a user's grammar."

12) Germain et Séguin(1998:46-47), "Un des grands mérites de la classification de Dirven est de bien mettre en lumière le fait qu'il existe plusieurs types de grammaires, qu'il faut situer sur des plans différents."

위 범주화하여 제시하였다.

이러한 Germain & Séguin의 분류의 특징은 크게 두 가지로 정리될 수 있다. 먼저, 위 분류는 문법의 실제 사용자를 고려한 분류라는 점이다. Germain & Séguin은 위의 [그림 1]에 보이는 3개의 실제 사용자 그룹에 따라 그들이 가지고 있는 문법적 지식 혹은 내재 문법이 다르다¹³⁾는 사실을 분명하게 밝히면서 문법을 사용하는 실제 사용자들이 문법교육의 중심이 되어야 한다고 이야기한다. 두 번째로, 문법이라는 요소를 정의하고 인식함에 있어 변화가 일어났다는 점이다. 문법을 단순한 규칙들의 총체로 정의하던 이전과 달리, 내재화된 문법적 지식으로 인식할 뿐만 아니라, 사용규칙의 차원까지 고려하여 좀 더 포괄적인 영역으로 그 정의를 확장시켰다.

이러한 Germain & Séguin의 분류에서 두 축을 이루는 언어학적 문법(grammar linguistique)과 교육문법(grammar pédagogique)에 대해 좀 더 자세히 살펴보도록 하자.

2.1.3. 언어학적 문법(grammar linguistique)

교육문법과 대비되는 의미의 언어학적 문법은 한편으로는 규범적 성격을 보이지 않는 모든 참조문법을 포함하며, 다른 한편으로는 어떤 언어 사용자의 내재화된 문법적 지식을 철저히 기술하거나 그 내재화된 지식의 추상적인 모형을 제안하는 것을 목적으로 하는 전문용어로 쓰인 과학적 저술을 의미한다.¹⁴⁾ 언어학적 문법은 어떻게

13) 간혹 교수자가 사용자 즉, 모국어화자인 경우 두 개의 문법은 같을 수 있다.

14) Germain et Séguin(1998:54), “Quant à la grammaire linguistique, elle comprend, d’un côté, les grammaires de référence à caractère non normatif et, de l’autre, les ouvrages scientifiques écrits le plus souvent dans un langage technique servant ou à décrire de la manière la plus exhaustive qui

보면 “이상적인 원어민의 내재문법을 기술하기 위해 언어학자들이 자신의 이론적 모델에 따라 문법을 재구성한 것”인데¹⁵⁾, 이것은 그 목표와 내용의 측면에서 교육문법과 구별될 수 있다. 언어학적 문법의 목표는 아주 객관적이고 학문적으로 정확하게 문법을 기술하고 설명하는 데에 있다. 추상적인 것과 보편적인 것을 목표로 하며, 그래서 주어진 언어의 실제 사용 문맥적 부분을 고려하지는 않는다.¹⁶⁾ 또한 언어의 실제 사용적 측면보다는 언어를 일반화시키는 것에 더욱 큰 관심을 갖는다.

G.Petiot(2009:19)는 이 언어학적 문법에 대해 아래와 같이 설명하고 있다.

언어학적 문법은 언어와 언어의 다양성을 서술하는 것, 모든 규범적 접근을 배제하고 실현될 용법을 설명하는 규칙, 즉 모델을 이끌어 내기 위하여 구조를 분석하는 것을 목표로 하며, 실현된 발화체로부터 추출된 언어가 언어학적 문법의 연구대상이다.

- 언어학적 문법은 관찰에 의거하여, 명시적이며 보편화될 수 있는 방법을 사용하여 분석한다.
- 언어학적 문법이 구축하는 모델의 유효성은 새로운 분석을 하게 만든다.
- 언어학적 문법의 대상은 언어의 여러 가지 요소들을 그리고 특히 그 요소들 사이에 맺고 있는 관계들에 대해서 연구한다.
- 절차에 있어 명시적이고 과학적이므로 언어학적 문법의 목표는 한 언어의 기능을 일관되고 근거있는 방식으로 설명하는데 있으며,

soit (sans visée normative) la connaissance intériorisée d'un usager de la langue ou à en proposer un modèle abstrait.”

15) 박동열(2013:62)

16) Germain et Séguin(1998:86), “Une grammaire linguistique vise également l'abstraction, le général. C'est pourquoi elle est amenée, le plus souvent, à laisser de côté tout ce qui touche au contexte réel d'emploi d'une langue donnée.”

나아가 언어에 대한 설명에 도달하기 위해 철저한 기술을 넘어서는 데에 있다.¹⁷⁾

2.1.4. 교육문법(grammar pédagogique)

언어학적문법이 언어학자들의 연구대상인 반면, 교육문법은 언어 교육학자들에 의해 인지된 바, 언어 사용자들의 문법적 능력이 구체적으로 발현된 것을 말한다.¹⁸⁾ 교육문법의 목표는 실제교육현장에서의 문법사용, 즉 학습자가 언어를 학습함에 있어 문법이 주는 긍정적인 효과에 있기 때문에 언어학적문법과 그 목표에서 뚜렷한 차이를 보인다. 따라서 교육문법은 문법의 완벽한 기술을 추구하지 않으며 학습자들이 목표어 습득에 꼭 필요한 문법사항들을 선별적으로 분류하여 기술한다. 박동열(2013:62)은 이러한 교육문법의 목표에 대해 다음과 같이 정리하고 있다.

17) G.petiot(2000:19), “Les grammaires linguistiques ont pour visée de décrire les langues et leurs variétés, autrement dit d’en analyser les structures(les organisations) pour en dégager des règles, c’est-à-dire des modèles, permettent de rendre compte des emplois réalisés, hors toute approche normative. La langue, extraite des énoncés réalisés, est leur objet d’étude :

- Elles se fondent donc sur l’observation, pratiquent l’analyse en mettant en oeuvre des méthodologies explicites et généralisables.
- La validation des modèles qu’elles construisent engage de nouvelles analyses.
- Leur objet d’étude est les différentes composantes de la langue et surtout les relations qu’elles entretiennent entre elles.
- Explicites, scientifiques dans leurs procédures, elles ont pour objectifs de rendre compte de façon cohérente et fondée des fonctionnements d’une langue, voire de dépasser la description exhaustive pour parvenir à l’explication de ce qu’est «la» langue.”

18) Germain et Séguin(1998:54), “En tant que produit, une grammaire pédagogique renvoie aux manifestations concrètes de la compétence grammaticale de l’usager de langue, telles que perçues par le didacticien(par l’entremise, le plus souvent, d’une grammaire linguistique).”

“교육문법은 문법적 지식을 교육적 효율성을 위해 활용하는 것을 목표로 한다. 그래서 교육문법은 교육이 이루어지는 맥락을 충분히 고려하여 문법지식들을 자의적으로 선택하고 다양한 방식으로 문법담화를 구성해 낸다.”

교육문법에서는 또한 사용자 그룹이 교수자와 학습자로 분명하게 정해져 있는 만큼, 학습자와 학습자, 교수자와 학습자 사이의 상호작용을 중요시하며 실제로 문법이 사용되는 맥락에 초점을 맞춘다. 따라서 교육문법은 학습자가 기존에 가지고 있는 모국어와의 관계, 교육환경 등의 언어외적인 측면까지도 고려하여 문법을 기술한다.

실제 언어 사용, 사용자간의 상호작용, 이 두 가지 측면을 중요시하므로 교육문법은 기술방식과 순서에 있어서도 언어학적문법에 비해 비교적 자유로운 모습을 보인다. 모국어와의 관계를 통한 긍정적 효과, 모국어와 목표어의 차이점, 각각의 문법요소들에 대한 학습자의 친밀도 등을 기준으로 문법 기술의 순서가 정해지기 때문에 교수자가 선별적으로 문법내용을 새롭게 구성할 수 있고, 비교적 쉽게 받아들일 수 있는 문법사항을 우선적으로 배치하여 최대한 쉽고 효과적인 문법교육이 이루어질 수 있도록 진도를 구성할 수 있다. 이때 교수자의 경험과 노련함이 매우 중요하게 작용한다.¹⁹⁾

이렇게 교육문법과 학술문법은 확연히 구분된 특징을 지닌다. 교육문법과 언어학적문법의 가장 뚜렷한 차이는 ‘목표’에 있다. 언어학적문법은 “실용적인 목적 없이, 언어의 용법에 대해 최대한 철저하고 과학적인 설명을 제안할 목적으로 문법능력을 기술 또는 재현한

19) Lee(2007:80-83) 참고.

다.” 교육문법은 “학습을 용이하게 하는 것을 목적으로 앞서 언급된 문법능력을 선별적 방식으로 기술한다.”²⁰⁾

하지만 두 개의 문법은 지속적으로 서로 상호작용을 유지하기 때문에 이 두 문법을 구별하는 것이 무엇인지 분명히 파악하기란 쉽지 않다.²¹⁾ 한 언어의 대표적이고 일반적인 문법사항(언어학적 문법)의 변화는 곧 학습자들이 알아야 할 문법사항(교육문법)의 변화로 이어지기 때문에 우리는 끊임없이 이 두 영역간의 경계에 있어 모호한 모습을 발견하게 되는 것이고 단순히 개념적, 정의적 차원에서 차이점만으로는 명확한 구분이 어렵다.²²⁾

그렇지만 외국어교육에서의 문법교육을 실행하는 데에 두 문법영역의 분리는 분명히 필요하며, 학습자들에게 문법이라는 요소를 교육하는 데에 있어 교육문법은 가장 효과적인 문법이라 알려져 있다.

2.2. FLE 교수방법론의 변천과 문법교육

‘어떻게 하면 좀 더 효과적으로 학습자들에서 외국어를 가르칠 수 있을까?’라는 질문은 외국어교육을 탄생시킨 핵심적인 질문이라 할 수 있다. 시대적 흐름에 따라 외국어교육의 목적, 형태 그리고 구성

20) Germain et Séguin(1998:54), “La différence essentielle entre une grammaire pédagogique et une grammaire linguistique tient à leurs buts respectifs : alors que la première décrit, le plus souvent de manière sélective, la compétence grammaticale d’un certain usage de la langue en vue d’en faciliter l’apprentissage, la seconde décrit ou simule cette compétence en vue d’en proposer une explication scientifique, la plus exhaustive qui soit, sans visée pratique.”

21) Lee(2007:80), “Pourant il n’est pas toujours facile de bien saisir ce qui les distingue l’une de l’autre, car les deux grammaires ne cessent d’entretenir des interactions mutuelles.”

22) 이경수(2009:88) 참고.

방식은 변해왔지만, 그 중심에는 늘 어떻게 가르쳐야 하는가라는 문제를 두고 끊임없는 성찰이 이어져왔다. 여러 외국어 교수방법론의 탄생과 진보는 바로 이 ‘어떻게’에 대한 답을 추구한 결과이다.

교수방법론은 교육의 목적에 따라 달라지며, 각 교수방법론이 채택한 교수·학습절차는 학습자들의 외국어능력을 결정짓는 중요한 요인으로 작용한다. 따라서 외국어교육에 있어 교수방법론은 아주 중요한 위치를 차지하게 된다. 외국어 교육이 이루어지는 형태, 방식이라 할 수 있는 교수방법론은 시대의 흐름에 따라 그 모습이 변화되어왔는데, 이러한 변화는 사회적 요구의 변화와 언어사용 목적의 변화와 밀접한 관련이 있다.²³⁾ 특히, 사회적 요구의 변화는 외국어 교육의 목표의 변화, 외국어교육을 통해 우선적으로 습득해야하는 언어 기능의 변화, 교육방식의 변화를 초래하였다.

FLE 교수방법론 역시 마찬가지로 사회적 요구, 언어사용 목적 변화의 시대적 흐름에 따라 그 목표와 방식이 달라졌다. 그렇지만 우리가 반드시 가장 최신의 교수방법론을 사용해야 하는 것은 아니다. 각각의 교육환경과 사회적 배경에 따라 그에 가장 적합하고 효과적인 교수방법론을 사용하는 것이 바람직하다.

우리의 교육상황에 적합한 교수방법론을 찾기 위해서는 먼저 각각의 교수방법론에 대해 구체적으로 알아야 할 것이다. 그 특징과 장·단점을 분명하게 인식한 후에 우리는 본 논문의 주제에 맞추어 여러 교수방법론에서의 문법의 위상과 문법교육이 어떻게 이루어져왔는지 살펴볼 것이다.

23) 최희재(2009:117) 참고.

2.2.1. 통시적 고찰

교수방법론을 논의함에 있어 가장 먼저 등장하게 되는 교수방법론은 전통교수법(méthode traditionnelle, 이하 MT)이다. 문법-번역식 교수법(méthode grammaire-traduction)이라고도 불리는 이 MT는 18세기 그리스어나 라틴어와 같은 사어(langue morte)를 가르치기 위해 사용되었던 교수방법론으로, 아직까지도 문법 중심의 외국어교육이 이루어지는 나라에서는 종종 사용되고 있다. 우리나라에서도 문법을 위한 수업에서는 MT의 문법교육 방식이 오히려 다른 것보다 좀 더 효과적인 결과를 가져온다는 여러 교수자들의 의견에 따라 고등학교, 대학교에서 아직까지 널리 사용되고 있다.

MT에서는 문학작품을 교육 자료로 사용하였다. 따라서 교수·학습의 목표는 자연히 목표어로 쓰인 문학작품을 읽고 이해하기, 목표어와 모국어사이의 번역, 작문하기 등의 읽기, 쓰기 능력의 습득이 되었다. 하지만 이러한 문학작품의 절대성은 문학을 통한 언어학습과 언어를 통한 문학 학습 간의 구분을 모호하게 만들었으며²⁴⁾, 특히 초보학습자들에게는 처음부터 문학작품을 통한 언어수업을 진행하는 것이 매우 어려웠으므로 학습초기 문법중심의 수업이 이루어질 수밖에 없었다.

이 교수방법론의 목표를 이루기 위해서는 문장의 구조파악, 목표어의 규칙과 용법 파악이 필수적이다. 이러한 활동은 문법능력을 향상시킴으로써 가능하므로 MT에서 문법이 차지하는 비중은 매우 컸다. MT에서의 문법교육은 연역적인(deductive) 방식을 통해 명시적(explicite)으로 이루어졌다. 교수자가 주체가 되어 학습자들이 배울

24) Cuq et Gruca(2006:255), “... il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel.”

텍스트를 선정하는 것을 시작으로 수업시간에 그것을 읽어주고 텍스트에서 사용된 어휘, 문법형태, 규칙을 설명하는 것까지 모두 교수자의 역할이 되었다. 이후 교수자가 본문을 번역하고 학습자들이 앞서 배운 문법형태와 규칙이 적용된 연습문제를 푸는 순서의 교육 방식은 MT의 전형적인 교실수업의 모습이었다.²⁵⁾ 학습자들에게 스스로 생각할 시간을 주기보다는 교수자가 수업의 주체가 되어 먼저 규칙과 형태를 알려주는 방식의 이러한 문법교육은, 이후 나타나는 학습자 중심 교수방법론들의 문법교육과는 반대되는 모습이다. 또한 MT에서는 문법이 중요시되는 만큼 수업의 진도 역시 문법적 진도에 맞춰지며, 교수자는 문법형태와 규칙의 설명단계에서 문법용어(métalangage grammatical)를 사용한다.

MT는 학습자들의 읽기, 쓰기 능력의 향상이라는 목표를 달성하는 데에는 성공했지만 문학작품이라는 제한적인 교육 자료의 사용으로 인해 일상생활에서 필요로 하는 실용적인 읽기 능력의 습득에는 실패했으며, 쓰기 능력 역시 실용적이기 보다는 상투적이고 부자연스러운 표현의 사용에 그치게 되었다. 하지만 문법 교육적 측면에서는 아직까지도 효과적이라는 평가를 받기도 한다.

실용적인 읽기 능력 습득의 실패와 부자연스러운 쓰기표현이라는 전통교수법의 한계를 극복하고자 뒤이어 출현한 교수방법론은 직접교수법(méthode directe, 이하 MD)이다. MT와는 반대로 MD에서 언어학습의 목표는 언어의 실제적인 사용에 있다. 이를 위해 의사소통을 목적으로 언어 사용방법을 가르치는 MD는 구어 능력의 향상을 위해 모국어사용을 금지하고 외국어와의 직접적인 접촉을 통한 언어 학습을 추구했다. 즉, MD는 학습자들에게 목표어로 직접 생각하게 하는 교육을 목표로 하여, 전통교수법에서 핵심 요소로 여겨졌

25) 송정희 외(1999:254-255) 참고

던 문법학습보다는 어휘학습에 가장 큰 중요성을 두었다. 그에 따라 문법·번역식 간접교수법의 특징을 나타내는 문법이 우선시 되는 교육은 행해지지 않았다. 그렇게 MD에서 문법의 위치는 자연히 작아질 수밖에 없었다.²⁶⁾

외국어의 직접적인 사용을 제안하는 MD는 MT와는 정반대되는 귀납적인(inductive) 방식을 통해 함축적인(implicite) 문법을 제시했다. MD는 교수자와 학습자간의 상호작용(interaction), 교실 내 환경을 이용한 즉각적인 대화를 통해 언어의 실제적인 사용방법을 익히는데 중점을 두면서 메타언어의 사용을 최소화하고자 했다. 따라서 문법에 대한 접근은 교수자가 먼저 규칙을 제시하기보다는 학습자들에게 예문을 보게 하고 스스로 규칙 및 용법을 발견하도록 유도하는 방식²⁷⁾으로 이루어졌고, 그 결과 교육의 주체가 교수자에서 학습자로 옮겨가는 계기가 되었다. 수업 중에 제시되는 예문들은 학습자들이 규칙을 추측하고 예측하게 할 수 있도록 하는 역할을 했고, 이 예문들은 예문을 보고 규칙을 유추하는 방식의 귀납적 문법교육과 깊이 연관된다.²⁸⁾ 그에 따라 교수자는 좋은 예문을 선별할 수 있

26) ÖZÇELİK, N.(2012:180), “Dans cette méthode dont l’objectif principal est d’enseigner aux apprenants de ‘penser directement dans la langue cible’, on accorde une plus grande importance à l’apprentissage du vocabulaire qu’à celui de la grammaire.”

Germain et Séguin(1998:20), “Tout enseignement à priori de la grammaire, caractéristique de la méthode indirecte qu’est la grammaire-traduction, est supprimé.”

27) Germain et Séguin(1998:20), “La description grammaticale de la L2 est, en quelque sorte, implicite. Aucune règle n’est explicitée par l’enseignant même: c’est l’apprenant qu’il revient de dégager et, au besoin, de formuler les règles à retenir.”

28) Germain et Séguin(1998:19-20), “Grâce à ces exemples bien choisis, l’apprenant peut en arriver, espère-t-on, à induire la règle. Il s’agit donc d’apprendre la grammaire de manière inductive, c’est-à-dire par l’observation d’un certain nombre de cas particuliers à partir desquels une généralisation, sous la forme d’une règle, est dégagée par l’apprenant. Celui-ci va désormais des exemples aux règles, et non l’inverse.”

는 능력을 키워야 했다.

또한 문법적 진도를 따랐던 수업의 진행은 단순한 것에서 복잡한 것으로, 구체적인 것에서 추상적인 것으로 나아가는 방식의 진도로 바뀌었으며²⁹⁾, 학습활동은 문법사항중심의 독해와 번역, 작문연습 대신 구어중심의 ‘묻고 답하기(type questions/réponses)’ 활동이 자리하게 되었다.

하지만 MD의 가장 큰 특징이라 여겨졌던 모국어 사용의 금지는 교수자와 학습자간 상호작용시 의미 이해와 전달의 모호성을 초래하는 결과를 낳았고 문법교육에서도 목표 외국어를 사용하여 규칙을 설명하려다 보니 그 시간이 이전보다 훨씬 오래 걸리게 되는 단점으로 드러나게 되었다.³⁰⁾

제2차 세계대전 이후 미국에서 큰 성공을 거둔 청화식교수법(méthode audio-orale, 이하 MAO)은 구조주의 언어학과 행동주의 심리학이 결합하여 탄생한 교수방법론이다.

짧은 시간 안에 ‘외국어로 의사소통 하는 것’을 목표로 하는 MAO는 말하기에 큰 비중을 두었다. Roulet(1972:35)에 의하면, MAO에서 문법은 더 이상 전통문법과 같이 규칙의 총제를 이루는 것이 아니라, 문법적 구조목록을 구성했다. 따라서 이 교수방법론에서는 특히 문법적 구조와 구어에 중점을 두었다.³¹⁾ 이에 따라 문어는 부차적인 위치를 차지하였고 MD에서 매우 중요한 위치를 차지하였던 어휘의

29) Uwizeye, M. L.(2011:15), “Les points grammaticaux à étudier suivent une progression du simple au complexe, du concret à l’abstrait, et les grands exercices sont du type ‘questions/réponses’.”

30) 송정희 외(1999:255-256) 참고

31) ÖZÇELİK, N.(2012:181), “L’oral et les structures grammaticales de la langue courante sont les sujets privilégiés de cette méthode où, comme l’indique Roulet “la grammaire ne consiste plus, comme dans les grammaires traditionnelles, en un ensemble de règles, mais en une liste de structures” (1972:35).”

경우 역시 언어의 의미보다는 형태가 중요시되었기 때문에 학습하게 될 통사 구조에 한정시켜 가르쳤다. MAO는 대표 학습활동인 구조연습(영어로는 pattern drill, 불어로는 exercices structuraux)을 통해 반복적인 연습을 함으로써 단기간 안에 언어사용의 자동성을 습득할 수 있다고 생각했다.³²⁾ 이처럼 MAO의 문법 학습 방식은 귀납적이어서 규칙에 대한 설명 없이 학습자들로 하여금 먼저 ‘유추(analogie)’하는 과정을 갖게 하고 유추의 과정을 통해 학습자들은 함축적(implicite)이고 귀납적(inductive)인 방식의 문법교육을 자연스럽게 행하게 되었다.

하지만 MAO의 대표적인 학습활동인 구조연습은 초보 학습자들에게는 효과를 보였지만 반복적인 구조의 연습이 가져다주는 지루함 때문에 중·고급 학습자들에게는 효과적이지 않았다.

MAO와 같은 시기에 프랑스에서는 프랑스어 전과 정책의 일환으로 구조총괄 시청각교수법(méthode structuro-globale audiovisuelle, 이하 SGAV)이 탄생하였다. SGAV는 실제상황에서 구어 의사소통을 목표로 한다. SGAV는 MAO와 달리 비언어적 요소, 심리적, 정의적 요소의 중요성과 대화가 이루어지는 상황을 고려하였다.

언어는 청각-시각의 총체라는 P.Guberina에 따라 언어의 청각적 요소들이 중요한 역할을 하는 시청각교수법인 SGAV에서는 따라서 시각과 청각의 중요성을 강조하였고³³⁾ 슬라이드와 녹음기 등의 시청각매체에 중요한 역할을 부여하여 적극 활용하였다.

32) Viveros Díaz, E.(2013:17), “Dans la MAO, les étudiants, à travers des exercices structuraux, acquièrent les automatismes linguistiques dont ils vont se servir de façon spontanée afin de communiquer.”

33) Cuq et Gruca(2006:262), “Les éléments acoustiques du langage jouent également un rôle prédominant : selon Petar Guberina, la langue est un ensemble acoustico-visuel ; d’où l’importance de l’oreille(audio)et de la vue(visuel) dans ce système méthodologique.”

SGAV의 문법교육은 쉬운 것에서부터 어려운 것을 점진적으로 학습하도록 하는 누가적 진도(progression cumulative)를 적용하였으며, 규칙이나 메타언어를 사용하지 않고 문법교육이 이루어졌기 때문에 일반적인 대화상황 속에서 귀납적(inductive)이며 함축적(implicite)인 방식으로 이루어졌다.³⁴⁾ 그림과 소리를 통한 구어중심의 학습에서 문어는 어디까지나 부차적인 위치를 차지할 수밖에 없었고 그에 따라 학습자들은 기존에 문어교육에서 행했던 문법적 분석을 행하지 않게 되었으며 대화가 이루어지는 상황 자체를 총괄적으로 기억하게 되었다. 이러한 학습방식은 문법교육 역시 대화가 일어나는 일상적인 상황 안에서 자연스럽게 이루어질 수 있다는 가정을 전제로 한 것이다.

하지만 SGAV는 제한된 어휘³⁵⁾안에서 매우 작은 분량의 텍스트 사용으로 인해 본래의 취지와는 다르게 학습자들로 하여금 매우 어색한 프랑스어를 사용하게 만드는 한계를 드러냈다. 또한 SGAV의 교육 자료들 역시 이전 교수방법론에서 사용하던 것들과 형태적 측면에서 크게 다르지 않았기 때문에 시청각매체를 사용했을지라도 텔레비전이나 라디오와 같은 매체에서의 일상 프랑스어를 익히는데에는 실패했으며 이 실패는 위에서 제시되었던 일상적인 상황에서의 자연스러운 문법의 습득이라는 문법교육의 전제가 틀렸음을 보

34) Viveros Díaz, E.(2013:17), “L’enseignement grammatical proposé par cette méthode suit une démarche implicite et inductive car elle n’utilise ni règle ni métalangages”

35) 구조총괄시청각교수법을 기본으로 하는 수업에서는 『기초 불어 수준1 (Français fondamental premier degré)』의 범위를 벗어나지 않는 어휘와 문법을 다룬다. 『기초 불어 수준1 (Français fondamental premier degré)』은 프랑스의 프랑스어 전과정책의 실질적인 방안으로 구축된 기본적인 프랑스어 어휘 선정작업의 결실이라 할 수 있다. 처음에는 『초급불어 (Français élémentaire)』로 1954년 발간되었으나, 1959년 『기초 불어 수준1 (Français fondamental premier degré)』과 『기초 불어 수준2 (Français fondamental second degré)』라는 이름으로 최종 완성된다. 이 것은 그로부터 1년뒤에 발간된 구조총괄 시청각교수법에 입각한 첫 번째 교재, *Voix et Image de France*의 기본바탕이 된다. 최희재(2009:120), 송정희외(1999:259) 참고.

여주었다. 또한 이 교수방법론의 핵심요소였던 그림 자료는 그림을 보는 학습자들마다 각각 다르게 그림을 이해할 수 있다는 단점을 보였다.

SGAV의 한계와 새로운 언어학 이론들의 등장, ‘의사소통능력’을 강조한 D. Hymes의 이론, 그리고 시대의 변화에 따른 교육의 흐름은 1970년대 의사소통접근법(approche communicative, 이하 AC)이라는 새로운 교수방법론을 탄생시켰다.

AC에 있어 가장 중요한 것은 ‘의사소통’이다. 목표어의 언어적 규칙을 쫓기보다는 학습자가 부딪히게 될 여러 실제 상황들 속에서 당황하지 않고 의사소통을 이어 나가는 것이 중요하다. 따라서 언어적 규칙(=문법)보다는 언어기능적인 측면을 강조한다. AC는 사회언어학적, 사회문화적, 담화적, 전략적인, 지시적 측면 등의 다양한 요소들을 모두 포함하는 의사소통능력의 습득을 목표로한다.³⁶⁾ 이에 따라 AC에서는 언어의 실제사용과 유창함을 강조하고, 화용론적 측면, 그리고 문화적 측면 또한 중요시한다.

AC에서의 문법은 알아야만 하는 것이 아닌 알 필요가 있는 존재로 인식되었다. 정확정보다는 유창성을 중시하면서 형태보다는 의미를 중시하게 된 것이다. 이 때문에 일부에서는 문법을 따로 가르칠 필요가 없다는 인식마저 생겨났고 문법교육은 그 고유한 영역을 갖지 못하게 되었다. AC의 문법교육의 경우, 형태에 대한 접근은 개념적 관점에 따라 이루어졌다. 즉, 각 문법구조에는 하나의 언어기능/언화행위가 대응하는 것으로 여겨졌다.³⁷⁾ 학습자들은 주어진 상

36) 최희재(2009:122), “AC는 MAO와 SGAV에서 강조하는 단순한 언어 구조의 습득보다는 언어사용 및 유창성을 강조하면서 언어적, 담화적, 지시적, 사회문화적 요소 등 다양한 요소들을 고려한 언어사용능력으로써의 의사소통능력의 습득을 목표로 한다.”

37) Viveros Díaz, E.(2013:19), “Pour l’enseignement de la grammaire, les forms sont abordée en suivant une perspective notionnelle. C’est-à-dire, à chaque

황에서 의사소통의 의도(intention)와 의미를 전달하기 위해 필요한 문법을 선별적으로 배우게 되었다. 문법교육의 양상이 이와 같은 방식으로 바뀐 데에는 학습 중심 요소의 변화가 큰 영향을 끼쳤다. 문법적 진도 또는 엄격한 언어학적 진도에 따라 수업이 진행되었던 이전과 달리, AC에서는 학습자의 언어적 필요, 요구, 흥미에 따라 수업을 진행하기 때문에 문법의 비중은 자연히 작아지게 되었고, 각각의 의사소통 상황에서 필요한 문법만을 선별적으로 가르치게 된 것이다. 그렇지만 AC에서 문법의 필요성을 부정한 것은 아니었다. 단지, 문법이라는 요소를 바라보는 시각이 바뀌어 학습자들의 흥미를 떨어뜨리는 필수적이지 않은 요소로 간주된 것이다. 하지만 문법을 배제한 학습을 진행하면서 다시금 문법교육을 요구하는 목소리가 나타나기도 하였다. 선택적으로 문법을 학습함에 따라 언어의 명확하고 올바른 사용에 대한 부족함이 나타났기 때문이다. 이러한 결과 1990년대 간행된 AC에 기반을 둔 교재에서는 문법부분이 점점 더 비중 있게 다루어지고 있다.

AC에 이어 최근 대두되고 있는 행위중심접근법(*approche actionnelle*, 이하 AA)은 2001년에 유럽평의회가 발간한 『언어학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통참조기준(*Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*)』(이하 CECR)의 행위중심 관점(*perspective actionnelle*, 이하 PA)을 토대로 Puren, Bourguignon 등의 여러 학자들에 의해 정립되었다. AA는 EU의 출범과 AC의 한계가 드러나면서 행위중심 관점을 중심으로 구성된 교수방법론이다. 최희재(2009:151)에 따르면 AA의 특징은 다음과 같다.

structure grammaticale va correspondre une fonction langagière ou acte de parole.”

1. 언어 학습자(apprenant)-사용자(usager)를 대상으로 한다.
2. 언어 학습자-사용자는 단순히 언어적 과제만을 수행하지 않는다.
3. 사회적 행위를 위한 언어 학습-사용을 추구한다.

AA는 ‘행위를 한다(agir)’는 것에 가장 큰 의미를 둔다. 따라서 문법교육에서도 행위(action)를 기본 단위로 하여 행위를 위한 문법을 구성한다. AC가 널리 사용되는 와중에도 문법교육의 필요성에 대한 자각이 나타나기 시작한 만큼 AA는 문법교육을 소홀히 하지 않으며, CECR에서도 문법적 능력(compétence grammaticale)에 대한 언급을 명확히 하고 있다. CECR(2001:89)에 따르면, 문법적 능력은 한 언어의 문법적 자원들에 대한 지식과 그 지식을 사용하는 능력이라고 말한다. 형식적으로 한 언어의 문법은 유표적이며 정의된 의미연쇄로 구성된 요소들의 결합(=문장)을 지배하는 원칙들의 총체로 간주될 수 있다. 문법적 능력은 원칙들에 따라 생성된 적격한 문장들을 암기하여 성구(=관용구)들처럼 반복하는 능력이 아니라 이러한 문장들을 생산하고 인식하면서 의미를 이해하고 표현하는 능력을 말한다.³⁸⁾ 이 뿐 아니라 여러 단위에 걸쳐 문법적 능력에 관해 언급하면서 이 능력의 향상을 위해 학습자들이 행해야 할 활동에 대해서 구체적으로 설명하고 있다.

“학습자들은 자신들의 문법적 능력을 다음과 같은 방식으로 향상시킬 수 있고 또한 향상시켜야 한다.

38) CECR(2001:89), “C’est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. Formellement, la grammaire de la langue peut être considérée comme l’ensemble des principes qui régissent la combinaison d’éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d’exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites.”

- a) 실재 자료에서 발견하게 되는 새로운 문법적인 자료와 직접 접함으로써 귀납적 방식으로
 - b) 새로운 문법적 요소, 범주, 부류, 구조, 규칙 등의 형태, 기능, 의미를 제시하기 위해 이것들이 들어있는 특별히 제작된 텍스트를 이용하여 귀납적 방식으로
 - c) b)에서처럼 하되, 설명과 형태 연습들을 동반하여
 - d) 형태 변화표, 구조 도표 등을 제시, 이어서 적절한 L2나 L1의 메타언어(용어)로 설명한 후 형태 위주의 연습문제들을 행함으로써
 - e) 학습자들의 가설을 확인해주거나 필요하다면 재공식화 함으로써”
- (CECR, 2001:116)³⁹⁾

위 (a)~(e)에 비추어볼 때 AA의 문법교육은 귀납적(inductive)이고 함축적(implicite)인 방식으로 시작하지만 명시적이고 연역적인 방식도 수용하는 모습을 보인다. 즉 어느 한쪽에 치우치기 보다는 우선적으로 학습자들의 필요와 요구를 받아들이는 데에 가장 효과적인 방식을 따르는 것이다.

AA는 등장 이래로 지금까지 많은 연구가 활발히 진행되고 있는 교수방법론이다. 따라서 아직까지도 그것의 여러 특징에 대한 많은 논쟁과 장·단점이 계속해서 나타나고 있는데, 우리가 특히 주목해야

39) CECR(2001:116), “6.4.7.7 On peut attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur compétence grammaticale

- a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques
- b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens
- c. comme dans b. mais suivis d'explications et d'exercices formels
- d. par la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux, etc. suivis d'explications métalinguistiques appropriées en L2 ou en L1 et d'exercices formels
- e. par la clarification et, le cas échéant, la reformulation des hypothèses des apprenants, etc.”

할 부분은 절충적 모습을 보인다는 점이다.

우리는 각각의 교수방법론이 뒤이어 등장하는 교수방법론으로 반드시 대체되어야만 하는 큰 결점을 가지고 있는 것은 아니라는 사실을 확인할 수 있었다. 각 교수방법론들은 교육현장에서 지속적으로 실행되면서 나타나는 장·단점들을 토대로, 그리고 사회적, 학문적 변화에 따른 목표의 변화에 발맞춰 새로이 탄생한 것이다. 최근 교수방법론들은 이전의 여러 교수방법론의 장점만을 선택적으로 취하는 새로운 경향을 보였고 이러한 흐름은 절충주의(éclectisme)라는 개념을 이끌어내는 데에 영향을 끼쳤다. 문법교육의 관점에서든 역시 어느 한 가지 형식이나 한 가지 이론의 틀에 구애받지 않고 자유로운 문법교육을 시행하려는 움직임이 나타나고 있다. 여러 이론적, 실제적 연구에서 학습자들에게 가장 효과적인 요소들을 추출하여 언어교육에 활용하자는 것이 이 절충주의의 핵심개념이다. 따라서 문법교육의 효율을 극대화하기 위해서는 학습자 중심으로 그들이 흥미를 느낄 수 있는 여러 방법들을 적극 활용하려는 노력이 필요할 것이다.

2.2.2. 공시적 고찰 : 현재 FLE교육의 연구동향

가장 최근 교수방법론인 AA를 중심으로 외국어교육의 새로운 동향은 크게 2가지 흐름으로 정리될 수 있다.

1. 다중언어주의(plurilinguisme)와 문법교육
2. 절충주의(éclectisme)와 문법교육

다중언어주의와 절충주의라는 두 개념은 현재 외국어교육에 있어 가장 많은 논의의 대상이 되고 있는 주제이다. 이 두 개념 각각을 문법교육과 관련하여 좀 더 상세히 살펴보자.

2.2.2.1. 다중언어주의와 문법교육

IT산업과 다양한 멀티미디어의 혁신적인 발전으로 인해 전 세계가 하나의 커다란 공동체가 되어가는 지금, 그에 따른 다문화, 다언어에 관한 문제는 전 세계가 마주하게 된 사회적 현상으로 볼 수 있다. 이 점에서 볼 때, 다중언어주의는 우리가 현재 당면한 사회적 현상을 풀어나가는 데에 많은 영향을 끼치게 될 하나의 실마리가 될 수 있다.

현재, 이러한 상황이 가장 잘 나타나고 구현된 곳은 유럽이다. 유럽은 여러 나라가 유럽연합이라는 하나의 커다란 공동체를 이루어 유럽인들 간의 활발한 교류를 적극적으로 모색하고 있으며, 유럽연합간의 언어적, 문화적 공유를 위해 많은 정책을 펼치고 있다. 이러한 상황 속에서 언어의 장벽은 유럽인들이 느끼게 된 자연스러운 문제점이었고 그에 따라 유럽연합은 CECR를 만들기에 이르렀다. 이러한 사회적 배경을 토대로 편찬된 CECR에서 다중언어주의가 그 중심개념이 된 것은 자연스러운 일이다. CECR에서는 다중언어주의를 다언어주의(multilinguisme)와 구분하면서 다음과 같이 정의하고 있다.

“다중언어주의는 여러 개의 언어에 대한 지식이나 주어진 사회 안에 존재하는 서로 다른 언어들의 공존을 의미하는 다언어주의와 구별된다. 다중언어주의는 개개인의 언어사용

자가 개인적으로 또는 학교에서 또는 다른 사회에서 습득한 여러 언어들을 의사소통 상황과 목적, 그리고 자신의 문화적 맥락에 맞게 사용하는 점을 강조하면서 언어사용자가 갖는 언어목록에 가치를 두고 이 목록들 간의 상호작용을 설명하는 개념이다.”⁴⁰⁾

한국의 학습자들은 제도적인 교육을 통해 기본적으로 제1외국어로 영어를 배우게 된다. 한국어와 영어는 매우 다른 문법규칙을 가지고 있기 때문에 학습자들은 영어의 문법을 배우는데 많은 어려움을 겪게 되는데, 이렇게 배운 영어의 문법은 제2외국어로서의 프랑스어 문법과 어휘를 배우는데 있어 많은 긍정적인 전이를 가져올 수 있다. 프랑스어 학습에 영어가 끼치는 영향은 선행연구⁴¹⁾를 통해 입증된바 있다. 다중언어주의라는 새로운 개념을 통해 한국어와 프랑스어의 사이의 상호작용에 영어라는 또 하나의 외국어를 도입함으로써 직접적으로 와 닿지 않는 문법요소들에 도움을 줄 수 있는 중간매체를 만들어 줄 수 있는 것이다.

40) CECR(2001:11), 1.3. Qu'entend-on par «plurilinguisme»? “On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. [...] Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.” 과 최희재(2014:188) 참고.

41) Kim(2006), Yun-Roger(2011)등



[그림 2] 한국어 모국어 화자의 다중언어능력 활용양상

이러한 중간매체는 영어뿐 아니라 다른 여러 언어들 또한 될 수 있고, 학습자가 갖는 언어목록이 많을수록 학습자의 외국어학습에 다중언어주의를 활용한 교육은 많은 긍정적 효과를 가져다 줄 것이다. 이러한 장점은 문법교육에서도 적극적으로 활용될 수 있는데, 각각의 언어가 가지고 있는 문법규칙들은 모두 상이하고 다양하겠지만 그중 공통적으로 작용되는 규칙과 항목들을 활용한다면 프랑스어 교육에 긍정적인 효과를 가져다 줄 것이다.

2.2.2.2. 절충주의(éclectisme)와 문법교육

AA는 지금까지의 어떤 교수방법론보다 절충적인 경향의 교수방법론이다. AA는 이전의 교수방법론들이 고려하는 모든 요소들을 고려함과 동시에 그 요소들을 바라보는 인식을 다르게 하고 있다. 즉, 이전까지 새 교수방법론을 만들면서 행해졌던 베타적인 방식을 택하기 보다는 통합적으로 이전의 것들을 받아들임과 동시에 또 다른 시각에서의 새로운 인식을 갖는 것이다. 따라서 가장 절충적으로 이전 교수방법론들의 장점과 원리들을 포함하면서 효과적인 교육방법을 구성한다. AA의 대표적인 학자인 C. Puren 역시 AC의 시대는

저물었으며 절충주의의 시대가 왔음을 이미 CECR가 출판되기 훨씬 이전에 언급한 바 있다.⁴²⁾

Martin(2007:46)에 의하면, Puren이 주장한 바와 같이 프랑스에서의 절충주의는 사실 두 번째 등장이다. 1920년에서 1960년 사이에 학교 교육에서 첫 번째 절충주의가 이미 등장했었기 때문이다. 따라서 절충적 혹은 절충주의란 단어는 아예 새로운 것은 아니며, 우리는 서로 다른 학습자들의 성격, 다양한 필요, 특징적 상황등과 같은 복잡한 상황인 모든 수업 활동들이 근본적으로 절충적이라고까지 이야기 할 수 있다.⁴³⁾ MT와 MD, 두 교수방법론이 주된 교수방법론으로 자리매김하고 있던 때에 절충주의가 잠시 등장하기도 했었다. MT는 오랜 시간 주된 교수방법론으로 자리하면서 이 후 등장한 MD에도 지속적인 영향력을 행사했다. MD의 출현이후 얼마 지나지 않아 비판의 목소리가 나오기 시작했기 때문에 프랑스 교육당국은 결국 MD를 지속하기보다는 오랜 시간 익숙한 MT를 다시금 사용하기 시작했고, 이 기간에 등장한 것이 능동적교수법(méthodologie active)이라 불리는 형태의 절충주의이다. 이때의 절충주의는 MD의 방식을 유사하게 따르는 모습이다.⁴⁴⁾

절충주의란 무엇인가 라는 질문에 우리는 딱 잘라 절충주의란 이것이라고 대답하기 매우 어렵다. 아직까지 명확하게 그 개념을 분명

42) C. Puren(1994:59), “C’est ce qui est arrivé, et en ce sens, dire que l’ère éclectique a commencé, [...] c’est dire que l’AC est dépassée.”

43) E.Martin(2007:46), “Tout d’abord, C. Puren souligne que nous connaissons actuellement en France notre deuxième phase éclectique, la première ayant eu lieu sur une période relativement longue, de 1920 à 1960 dans la didactique scolaire des langues. L’éclectisme n’est donc pas une nouveauté et nous pourrions même dire que toutes les pratiques de classe sont fondamentalement éclectiques parce que confrontées à la complexité du terrain (personnalités différentes, besoins variés, situations particulières...).”

44) Genç & Akdoğan(2012:66), “Elle(méthodologie active) est également nommée comme méthodologie éclectique, méthodologie mixte, méthodologie orale. La méthodologie active associait les deux méthodologies traditionnelle et directe avec une démarche analogue comme celle de la méthode directe.”

히 정의내리기에는 이에 관한 연구가 많지 않은 상태이다. 하지만 Amina(2007:18)에 따르면, 절충주의는 교수방법의 다양성과 이전 교수방법론의 그 기본적인 원리를 사용하는 접근을 권유한다는 것이다. 이러한 점에서 어떤 교수자들은 절충주의를 수업상황에서의 특정 문제점들에 쉽게 맞춰진 유연한 교수법(méthode souple)이라고 생각하기도 한다.⁴⁵⁾ 또한 Beacco(1995:36-41)는 절충적 선택은 학습자들을 교수·학습 과정에 활동적으로 참여하도록 만드는 다면성(polyvalence) 전략⁴⁶⁾에 의해 규정된다고 이야기한다. 따라서 절충적 선택은 “méthodologie circulante”로 보일 수 있으며, 절충주의는 일차원적이고 독단적인 방식을 반대하고, 학습자의 필요(요구)로부터 출발하여 시행하는 교수방법론인 것이다.⁴⁷⁾

다양한 학습자의 필요를 충족시키기 위해서는 하나의 교수방법론만으로는 충분하지 않을 수밖에 없다. 그렇기 때문에 일반적으로 수업에서는 다양한 학습자들의 다양한 필요를 충족시키기 위해 여러 교수방법론의 장점들을 혼합하여 사용하게 된다. 따라서 외국어 교육 현장에서는 이미 꽤 오래전부터 절충주의를 사용하고 있었다. 그렇다면 이러한 절충주의가 문법교육에서는 어떠한 양상을 보일 수 있을까. 현재 우리가 절충주의를 관찰할 수 있는 부분은 문법규칙제

45) M.Amina(2007:18), “Cependant, depuis une vingtaine d’années on assiste à l’émergence d’un éclectisme méthodologique qui prône la diversification des moyens et des approches en recourant aux principes fondateurs des méthodes précédentes. C’est la raison pour laquelle les didacticiens le considèrent comme une méthode souple s’adaptant facilement aux problèmes spécifiques de chaque situation de classe.”

46) 교육이 가지고 있는 다목적성과 마찬가지로 다면성 전략이란 학습자들의 다양한 필요와 요구를 고려하여 학습자들이 적극적으로 학습하도록 만드는 전략으로 학습과정에서 체계적인 선별에 따라 행해진다.

47) M.Amina(2007:19), “L’éclectisme s’oppose à une démarche dogmatique et unidimensionnelle, et se propose de procéder en partant des besoins de l’apprenant.”

시방식이다. 지금까지 교수방법론들의 문법교육에서 우리가 접할 수 있는 제시방식은 2-3가지(귀납적·명시적, 귀납적·암시적, 연역적·명시적)로 한정되어 있다. 하지만 우리는 같은 교재 안에서 문법내용에 따라 각기 다른 제시방식을 택하는 모습을 AA에 입각한 FLE교재⁴⁸⁾에서 확인할 수 있다. 또한 실제 언어 사용의 측면을 강조하는 현재 외국어교육의 목표에 따라 기존 교재를 통한 문법의 습득과 단순 형태위주의 연습문제뿐만 아니라 실재 자료를 활용한 문법학습과 듣기를 도입한 통합적인 문법연습문제를 통해 절충적인 형태의 문법교육을 실시할 수 있다.

48) Alter ego+(2012), Grammaire en action(2010), Totem(2014)

Ⅲ. FLE 문법교재 분석

일반적으로 교재는 교수·학습을 위한 필수적인 도구 가운데 하나이다. 실제로 어떤 외국어 학습을 시작하려 할 때 학습자는 가장 먼저 자신의 목표와 필요에 따라 교재를 선택하며, 수업을 준비하는 교수자 역시 교수 목표 및 학습자의 특징에 부합하는 교재 선택을 가장 먼저 고민하게 된다. 특히, 교수자는 교재 선택 시 자신의 교수 방법이나 원칙에 의거한다는 사실을 고려해 볼 때(Tagliante, 1994:69), 간접적이긴 하지만 해당 외국어가 실제 어떻게 교수·학습되는가를 가장 잘 보여줄 수 있는 도구들 중 하나가 바로 교재이다.

이에 본 장에서는 지금까지 한국 대학 기초 프랑스어 문법교재로 자주 사용되어온 FLE 문법교재 세 권을 분석해 보고자 한다. 이를 통해 우리는 지금까지 대학 프랑스어 문법교육이 어떻게 이루어져 왔는가를 살펴볼 수 있고, 언어 사용능력의 습득이 강조되는 최근의 외국어 교육의 경향이 문법 교재에 어떻게 구현되고 있는가를 분석할 수 있을 것이다⁴⁹⁾.

3.1. 분석 대상 및 기준

우리가 분석 대상으로 삼은 교재는 다음 [표 1]과 같다.

49) Genç & Akdoğan(2012:63)에 따르면 교재에는 편찬될 당시의 외국어 학습에 대한 사회적 필요, 목표, 요구에 부합하는 내용이 담겨 있으므로 방법론적인 변화를 잘 보여줄 수 있다.

교재명	출판사	출판년도	목표수준	대 상
<i>Grammaire Progressif du français</i> (이하 GP)	CLE International	1997	debutant (A1)	Grands adolescents / Adultes
<i>Grammaire en Dialogues</i> (이하 GD)	CLE International	2005	debutant (A1.1/A1)	Grands adolescents / Adultes
<i>Grammaire en Action</i> (이하 GA)	CLE International	2010	debutant (A1/A2)	Grands adolescents / Adultes

[표 1] 분석 대상 FLE 문법교재

우리가 위 세 권의 FLE 문법교재를 분석대상으로 선정한 이유는 첫째, 여러 대학에서 프랑스어 문법 교육을 위해 자주 사용된 교재들이기 때문이다. 본 연구의 궁극적인 목적이 한국 대학 프랑스어 학습자를 대상으로 효율적인 문법교육 방안을 모색하는데 있으므로, 이를 위해 먼저 대학 기초 프랑스어 문법교육의 현황을 간접적으로나마 파악해보기 위해 세 권의 교재를 분석대상으로 선정하였다.

둘째, 이 세 교재는 각각이 세 교수방법론, 즉 명시적 문법교육을 원칙으로 하는 전통교수법, 필요한 경우 명시적 문법을 인정하는 최근의 두 교수방법론인 의사소통접근법과 행위중심접근법의 특징을 잘 구현하고 있는 교재들이다. 각 교재는 서문에서 해당 교재가 의거한 교수·학습 방법론이 무엇인가를 직·간접적으로 명시하고 있는데, GP는 전통교수법, GD는 의사소통접근법, GA는 행위중심접근법에 의거한 교재들이다.

셋째, 이 세 교재는 모두 우리 연구가 목표로 하는 A수준의 학습자를 대상으로 집필된 교재들이다. 세 교재 모두 교재 표지에 제시된 목표수준은 초급수준(niveau débutant)이며, 대상 학습자는 모두

성인 범주에 속하는 학습자들이므로 대학생을 대상으로 하는 본 연구의 학습자들에게 적합한 교재로 여겨진다.

마지막으로, 목표로 하는 수준과 학습대상자가 같더라도 출판사의 집필 의도와 방향에 따라 교재의 구성이나 내용이 완전히 달라질 수 있다는 점을 고려하여, 동일한 출판사에서 발간된 교재들을 선택하였다. 이는 분석을 실시하려는 핵심 내용을 제외한 다른 외적요소로 인한 변인을 최대한 배제시키기 위함이다.

3.2. 분석 내용 및 방법

교재의 분석은 다음과 같은 순서로 진행된다. 먼저, 세 권 교재에서 나타나는 구성상의 특징을 비교·분석함으로써 각 교재가 의거하고 있는 교수·학습 방법론 하에서의 문법교육의 총괄적인 특징이 무엇인가를 알아본다.

다음으로 세 교재 모두 문법내용을 중점적으로 다루는 교재인 만큼, A 수준의 학습자들을 위한 문법교육의 내용범주를 어떻게 설정하고 있는가를 비교·분석한다. 이어, 문법규칙을 제시하는 방식을 ‘귀납적’, ‘연역적’, ‘명시적’, ‘함축적’, 이 네 가지 기준에 의거하여 비교·분석한다.

마지막으로, 문법 연습 활동 유형을 비교·분석한다. 각 교재에 빈번하게 등장하는 문법 연습 활동에는 어떤 유형이 있으며, 세 교재 각각에서 어떤 유형의 활동에 비중을 주고 있는 가를 알아봄으로써 각 교재가 의거한 교수·학습 방법론의 문법교육에 대한 개념과 그것들 각각이 추구하는 문법교육의 방향을 좀 더 구체적으로 알 수 있을 것이다.

3.3. 분석 결과

3.3.1. 교재의 구성

먼저 각 교재의 구성방식을 비교해보면 다음 [표 2]와 같다.

구분	GP	GD	GA
전체 구성 ⁵⁰⁾	60개의 과	32개의 장	두 부분(partie) → 네 개의 장(chapitre) → 총 21개 단위(unités)
단원구성 기준	문법	대화문	행위
단원의 구성 ⁵¹⁾	1) 문법규칙 설명 2) 연습문제 (exercices) 3) 정리 연습문제 (exercices récapitulatifs) 4) 총괄평가 (bilan)	1) 한 두 개의 대화문 (dialogue) 2) 문법규칙 설명 (présentaion grammaticale) 3) 적용 연습문제 (exercices d'application) 4) 총괄평가 (bilan)	1) 관찰하기 (J'observe) 2) 분석하고 설명하기 (J'analyse et j'explique) 3) 비교하기 (Je compare) 4) 연습하기 (Je pratique) 5) 행위안에서 사용하기 (Je passe à l'action) 6) 나의 문법 노트 찾아보기 (Je consulte « mon mémento grammatical ») 7) 내 능력 테스트 하기 (Je teste mes capacités dans « Évaluation »)

[표 2] 교재의 구성

GP의 교재구성은 아주 간단하다. 총 60개의 과로 구성된 교재에서 대부분의 한 과는 두 쪽으로 이루어지며, 두 쪽 중 왼쪽에서는

50) 교재의 구성을 살펴보는 데 있어 주의해야 할 것은 교재의 저자마다 '단원'을 정의하는 용어가 상이하다는 점이다. GP의 경우에는 leçon, GD의 경우에는 chapitre, GA의 경우에는 unité로 모두 다르게 명명하고 있다.

51) 소단원이 있는 교재의 경우, 소단원의 구성을 의미한다.

문법내용과 규칙을 설명하고 오른쪽에서는 그 내용과 규칙을 적용하는 연습문제로 구성되어 있다. GP는 먼저 문법규칙을 설명하고 뒤이어 연습문제를 제시하며, 7-8개의 과마다 제시되는 정리연습문제와 총괄평가의 순서로 교재의 구성을 이룬다. 이 교재는 문법요소를 교과 구성의 기준으로 택하여 학습자로 하여금 문법을 이해하고 암기하도록 하는 것을 목표로 한다. 총 8개의 정리연습문제는 학습자들이 여러 과에 걸쳐 학습한 문법을 제대로 습득하였는지 알아보기 위해 앞서 배운 문법 사항들에 대해 질문하는 연습문제를 풀도록 구성되어 있다. 따라서 8개의 총괄평가에서는 문제 하나씩을 점수화하여 자신의 문법습득 상태를 점수로 확인할 수 있게 하였다. GP는 문법능력의 습득이 우선시되는 MT에 의거한 프랑스어 수업에 적합한 교재로 학습자들이 최대한 문법을 직접적으로 빠르게 습득하게 하기에 적합한 구성방식을 택한 교재이다.

이러한 GP의 구성에서 문법규칙을 제시하기에 앞서 대화(dialogue)가 추가된 것이 교재 GD의 구성이다. GD는 한두 개의 대화문을 통해 문법을 제시하고 그 다음 쪽에 대화문에 나타난 문법규칙을 설명하고 뒤이어 적용연습문제를 제시한다. 4-5개 과마다 제시되는 총괄평가는 4-5개 과에서 배운 문법규칙들을 명확히 습득했는지 확인하는 문제들이다. 이처럼 GD교재는 교재의 제목이 시사하는 바와 같이 학습할 문법내용을 대화문을 통해 먼저 보여주고 난 후 문법규칙을 명시적으로 제시함으로써 학습자로 하여금 문제가 되는 문법요소에 대해 먼저 숙고하는 시간을 갖도록 유도하고 있다. 이는 문법학습의 궁극적인 목표가 규칙의 습득이 아니라 일상적 의사소통을 원활하게 수행하기 위한 것이라는 문법교육에 대한 AC의 관점을 잘 반영한 것이다. 또한 총 7개의 총괄평가는 평균적으로 10개의 연습문제로 구성되어있고, 그에 앞서 제시된 적용연습문제와 거의 흡사한 모습을 보이며 이 역시 교재 GP와 마찬가지로 학습자

들이 그동안 배운 문법을 활용하는 능력을 점검하고 있다.

GA는 앞선 두 교재의 구성과는 다른 모습을 보인다. 기존의 단순했던 구성에서 벗어나 ‘관찰하기’를 통해 다양한 자료들을 활용하여 학습자들에게 문법을 접하게 하고, ‘분석하고 설명하기’를 통해 학습자들이 앞서 살펴보았던 문법사항들에 대한 이해를 확고하게 한다. 모국어와의 비교부분인 ‘비교하기’, 습득한 문법을 적용하고 문제를 푸는 ‘연습하기’를 통해 학습자들은 좀 더 분명하게 문법을 습득하게 되고, ‘행위 안에서 사용하기’는 이 문법사항들을 실제 행위의 수행을 위해 사용해보도록 하는 문제들이다. 총괄적으로 습득한 문법사항들을 명확하게 정리해주는 ‘나의 문법 노트 찾아보기’는 간략하게 문법사항들의 실제 사용양상을 보여주며 평균적으로 4개의 과마다 제시되는 ‘내 능력 테스트하기’는 그동안의 ‘행위 안에서 사용하기’의 행위들을 한데 엮어놓은 형태로 여러 가지 다양한 행위들을 수행하여 하나의 프로젝트(projet)를 완수하도록 한다.

다른 두 교재와 달리 GA에서 주목할 만 한 점은 단원을 구성하는 부분들의 소재목에 1인칭 ‘JE’를 사용하고 있다는 점이다.⁵²⁾ ‘JE’의 사용은 학습자들로 하여금 나 자신이 주체적으로 문제를 푼다는 느낌을 가지게 한다. 이는 누군가가 시켜서 학습을 하는 것이 아니라 학습자가 스스로 문제를 풀어나간다는 인식을 가지게 한다는 점에서 이전의 교재들에서 볼 수 없는 제시 방식이다. 또한 ‘비교하기 (Je compare le français avec d’autres langues)’에서는 모국어와의 유사성과 차이성에 대해 주목하게 함으로써 관련 문법사항에 대한 깊이 있는 이해에 도달하게 해 줄 수 있다. 이는 CECR가 지향하는 다중언어주의(plurilinguisme)의 구체적인 발현이라고 볼 수 있다. 마지막 단계는, 단순한 적용연습에 그치는 것이 아니라 하나의 실제

52) [표 2. 교재의 구성]에서 GA의 단원의 구성을 보면 ‘JE’의 사용을 확인 할 수 있다. ex) J’observe, J’analyse...etc.

행위를 위한 문법사용 연습문제(Je passe à l'action)를 제시하고 있다. 총 5개의 'Évaluation'은 하나의 프로젝트(projet)가 되며 문법내용을 명확하고 간결하게 정리해주는 '나의 문법노트(Mon memento grammatical)'와 'Évaluation'내 학습자의 자가 평가(Mon auto-évaluation grammatical)부분은 학습자들이 스스로 자신들의 문법습득상태를 확인하고 부족한 점을 보충할 수 있는 단원으로 교재 GP, GD에서는 볼 수 없었던 구성이다.

세 교재에 대한 상기의 비교·분석을 통해 우리는 다음의 사실들을 알 수 있다. 먼저, 교재 GP와 GD는 사실상 큰 변화가 발견되지는 않았지만 대화문을 중심구성단위로 삼은 GD는 GP에서는 볼 수 없었던 '일상생활에서의 의사소통을 위한 문법'이라는 의사소통접근법적 관점을 담고 있다는 점이 눈에 띈다. 또한 GA는 이러한 교수방법론적 흐름의 가장 최신 경향인 AA를 기반으로 구성된 만큼, 실제 언어사용의 측면과 행위를 위한 문법이라는 관점이 적극 반영된 모습이다.

3.3.2. 문법내용

각 교재에서 A수준의 학습자들을 위한 문법내용을 어느 정도 수준으로 설정하고 있는가를 살펴보기 위해 우리는 각 교재에서 다루고 있는 문법 항목들을 분석·정리하였고, 그 결과는 다음 [표 3]과 같다.

	문법 항목	GP	GD	GA
명사	명사	√		√
관사	부정관사	√		√
	정관사	√		√
	부분관사	√		√
동사	Être 동사	√	√	√
	Avoir 동사	√	√	√
	제1군 규칙동사	√	√	√
	제2군 규칙동사	√	√	√
	불규칙동사 및 주요동사	√	√	√
	비인칭동사	√	√	
	대명동사	√	√	√
부사	의문부사	√	√	√
	부사		√	√
전치사	장소전치사	√	√	√
	시간전치사	√	√	√
	시간표현	√	√	√
분사	과거분사	√	√	√
부정	부정형	√	√	√
	부정의 de	√	√	
의문	의문형(주어동사도치설명)	√	√	
	의문문(est-ce que)	√	√	√
형용사	지시형용사	√	√	√
	의문형용사	√	√	√
	품질형용사	√	√	
	소유형용사	√	√	√
	기수/서수 형용사	√		√
시제	복합과거	√	√	√
	반과거	√	√	
	단순미래	√	√	
	근접미래	√	√	√
	근접과거	√	√	√
	현재진행형	√	√	√

비교	비교급	√	√	
	최상급	√	√	
대명사	인칭대명사(=주어)	√	√	√
	강세형 인칭대명사	√		√
	부정대명사	√	√	√
	의문대명사	√	√	√
	관계대명사 qui	√	√	√
	관계대명사 que	√	√	√
	관계대명사 où		√	√
	중성대명사 en	√	√	
	중성대명사 y	√	√	
	목적보어인칭대명사	√	√	√
	명령법		√	√
	수동태		√	
	합계	42	40	35

[표 3] 교재별 문법 내용

각 교재의 문법내용 비교·분석 결과는 세 개의 큰 흐름으로 나누어 정리할 수 있다. 위의 분석결과를 보았을 때, GP와 GD는 별 차이가 없는 반면에 GA는 내용이 적다고 할 수 있다. 이 점을 반영하여 GP와 GD를 한 그룹으로 설정하고 GA와의 대비적 관점에서 본 분석의 결과를 기술하고자 한다.

첫 번째로, 3권의 교재가 모두 같은 수준임을 고려했을 때, GA는 나머지 두 교재에 비해 문법내용이 축소되었음을 알 수 있다.⁵³⁾ 가장 두드러진 부분으로 시제의 축소를 들 수 있다. GP와 GD에서는 직설법현재, 복합과거, 근접과거, 현재진행, 근접미래, 반과거, 단순미래 까지 다양한 시제를 다루고 있지만, GA에서는 반과거와 단순미

53) 분명한 문법내용의 차이를 확인하기 위해 문법용어를 활용한 문법내용을 모두 포함시키려고 가능한 한 많은 문법서를 참고하여 그 항목을 정리하였으나, 표에 나타난 항목들이 현재 프랑스어 문법의 전부라고 단언할 수는 없을 것이다. 또한 문법용어를 사용하지 않은 숙어적, 관용적 표현·용법들은 표에서 제외되었기 때문에 수적으로 보이는 통계에서는 내용의 축소가 눈에 띄게 나타나지 않았다.

래가 제외되어 있다. 특히, 단순미래의 경우 실제 프랑스어 사용에 있어 근접미래로 대체되는 경향이 있는 시제로 GA는 실제 행위의 측면을 강조하는 AA에 기반을 두고 있기 때문에 구어 의사소통에 있어 자주 사용하게 되는 시제만을 다루고자 했던 것으로 보인다. 교재 GD가 AC를 기반으로 정확정보다는 유창성을 강조하는 점을 고려할 때 다루어지는 문법내용의 수가 GA와 비슷해야 하는데 GP에 가까운 것은 GD가 AC에 기반을 두고 의사소통을 중시하기 위해 도입부에 대화문을 제시하기는 했지만 의사소통 관점에서 필요한 문법내용이 무엇인가에 대한 진정한 성찰이 없었던 탓으로 보인다. 사실, 교재 GP와 GD에 포함된 문법내용들은 A수준에서 모두 다루기에는 양적으로 많으므로 교재 GA에서 문법내용의 축소는 매우 현실적인 선택이었다고 평가할 수 있다.

두 번째로, 문법내용 기술상의 차이를 들 수 있다. 차이를 가장 많이 보이는 문법내용은 형용사와 대명사인데, 교재 GP, GD와 달리 GA에서는 형용사와 대명사 관련 문법 내용들에 대하여 자세한 설명을 하기보다는 그것들이 사용되는 형태만을 간단히 보여주고 있음을 확인할 수 있었다. 이 차이점을 좀 더 자세히 살펴보면 어휘와의 경계성/연관성과 연결된다. Defays(2010:23)에 따르면, 어휘와 문법 사이의 새로운 분배가 문법의 위상과 영역이 재조정되는 원인이 되었다. 그만큼 어휘와 문법과의 관계는 문법내용을 선정하는 데에 많은 영향을 끼친다는 것을 알 수 있는데, 중요 동사 하나하나를 하나의 과로 구성하는 GP와 최대한 문법적 규칙과 용법의 관점에서 단원을 구성하는 GA가 이 어휘와 문법의 관계에 따른 문법내용의 차이를 보여주고 있는 것이다. 특히, 규칙과 용법 중심의 문법적 관점에서는 숙어적·관용적 표현을 문법으로 볼 것인가 어휘로 볼 것인가에 대한 논의가 지속되는데, 교재 GP의 경우, 이러한 것들을 모두 문법으로 포함시켜 GD에 비해서는 2배, GA에 비해서는 3배에 달하

는 단원을 구성하고 있다.⁵⁴⁾ 하지만 우리가 분명히 해야 할 점은 메타언어를 활용한 문법내용의 분석([표 3])에서는 GP와 GD가 그 내용의 수적 차이를 거의 보이지 않았지만 여기서 다루고 있는 차이는 어휘와 문법의 경계에 있는 문법내용들의 차이로 GP에서는 그것들을 문법내용으로 포함시킨 것이고 GD에서는 그것들을 의사소통과 관련하여 어느 정도 축소하였기 때문에 단원의 수적인 차이가 발생하는 것이라는 점이다.

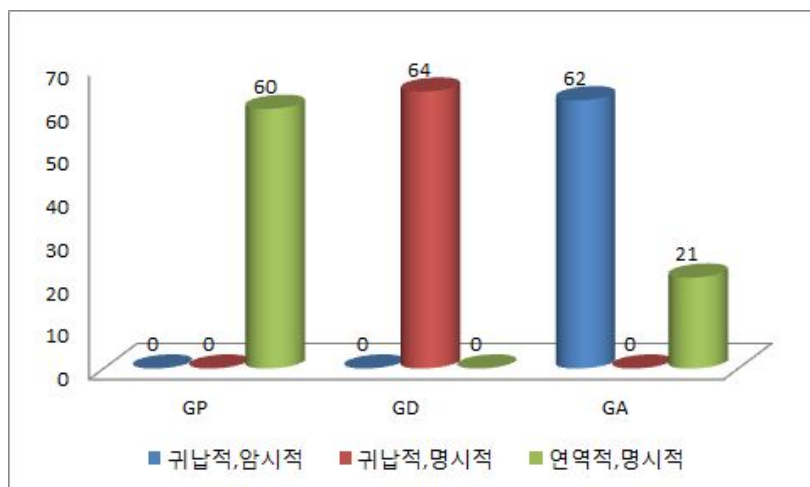
마지막으로, 그 외 다른 항목들에 대해 살펴보자. 먼저, 프랑스어 학습자들이 가장 어려워하는 관사를 다루는데 있어 차이를 살펴보자. GD는 대화를 통한 문법내용의 습득을 기본으로 하기 때문에 대화문을 통해 관사가 자연스럽게 습득될 수 있을 것이라는 점을 전제로 하고 관사에 대해서는 따로 단원으로 다루어 언급하지 않는다. 하지만 GP와 GA에서는 교재의 앞부분에서 관사를 중요하게 다루고 있다. 이러한 차이를 통해 우리는 관사라는 문법사항은 관사가 있는 언어와 없는 언어⁵⁵⁾에 따라 GD에서 전제로 하는 자연스러운 습득의 여부가 달라질 수 있기 때문에 FLE 문법교육에 있어서는 반드시 다루어져야 할 문법이라는 사실을 알 수 있다. 또한, 명사, 기수/서수 형용사, 강세형 인칭대명사는 GD에만 없는 문법내용이며, 수동태의 경우 GD에만 있는 문법내용이다. 수동태의 경우를 제외하고는 앞서 관사와 같은 관점에서 이 차이를 해석할 수 있다. 덧붙여, GD에만 없는 이러한 문법사항들은 의사소통을 목표로 하는 AC에서 소홀히 다루어 질 수 있는 내용들이지만, 의사소통을 통한 행위의 완수를 목표로 하는 AA에서는 행위의 완수를 위해 필요한 문법사항들임을 알 수 있다.

54) 3.3.1 교재의 구성 [표 2] 참고

55) 한국어처럼 관사가 없는 언어에서는 명사에 수식어를 써서, 처음 언급하는 단어와 두 번째 언급하는 단어를 구분한다.

지금까지 이 세 교재의 문법내용을 비교·분석한 결과, 각 교재의 교수방법론이 지향하는 목표에 따라 문법내용의 양, 기술방식, 구체성의 정도가 달라질 수 있음을 확인했다. 또한 문법과 어휘의 경계성/연관성이 문법내용 선정에 대해 미치는 영향을 살펴볼 수 있었다. 유창성과 정확성 사이의 균형의 문제 또한 문법내용 선정에도 영향을 미치는 요인임을 알 수 있었다.

3.3.3. 문법내용 제시방식



[표 4] 교재별 문법내용 제시방식 분포도

먼저, GP의 경우 전통적인 문법 제시 방법을 그대로 답습하여 명시적이고 연역적인 문법 제시 방식을 택하고 있다. 따라서 저자는 문법규칙을 먼저 기술하고 규칙에 적합한 예문을 한두 개 보여준다.

다음으로, GD는 교재의 제목에서 알 수 있듯 대화문(dialogue)을 통해 문제되는 문법사항을 인식시키고자 함으로써 우선은 귀납적

(inductive) 문법 제시 방식을 택한 것으로 보인다. 하지만 바로 뒤 이어 문법 설명을 하고 있다는 점에서 귀납적인 방식만을 추구하지는 않는다. 학습자들에게 대화문을 중심으로 그 단원에서 다루고 있는 문법을 자연스럽게 접하게 한 후 규칙을 보여줌으로써 두 제시 방식을 동시에 사용하고 있다. 등장인물 간의 대화(dialogue)를 통해 자연스럽게 문법내용을 익히도록 하는 GD의 이러한 제시방식은 언화행위(acte de parole)에 필요한 문법을 우선적으로 가르치는 AC의 일반적인 원칙의 발현이라 할 수 있다. GD의 이와 같은 문법 제시 방식은 GP와 비교해 볼 때 문법에 대한 인식의 변화를 보여주는 것이기도 하다. AC에서는 외국어 학습의 최종적인 목표가 원활한 의사소통에 있는 만큼 문법 역시 의사소통에 도움을 주어야 한다는 목소리가 높아지면서 의사소통을 하는 가운데 의사소통에 필요한 문법을 자연스럽게 습득하는 것이 바람직하다는 인식이 생겨나게 된 것이다. 결국 GD는 연역적/귀납적 문법 제시 방식의 절충적 모습을 보여주고 있다.

마지막으로, 교재 GA는 AA를 바탕으로 출간된 몇 안 되는 교재 중 하나이다. AA는 학습자들이 실제로 행위를 행하는 것, 실제로 언어를 사용하는 것을 중요시했기 때문에 GA에서는 다양한 실재 자료 (documents authentiques)를 사용하여 대화의 사실성을 최대한 재현하고자 했다. GD에서 보여주었던 대화문은 모두 인위적인 대화로 실재성이 떨어진다는 한계성을 드러냄에 반해 GA에서는 문법들이 실제로 사용되는 광고의 한 장면, 잡지, 신문 등의 실재 자료 위주로 문법을 제시하고 있다. 그러나 문법 제시 방식에 있어서는 GD와 마찬가지로 절충주의적 입장을 취하고 있다. 실재 자료를 통해 접한 규칙을 분명히 인식시키기 위해 학습자들의 규칙 유추를 돕는 연습문제를 제시하고 단원의 마지막에 문법규칙을 최종적으로 정리하고 있다.

결국 세 개의 교재는 조금씩 다른 형태의 문법내용 제시 방식을 취하고 있는데, 이는 각 교재의 기반이 되는 교수방법론의 차이와 관련이 있으며, 최근 교재일수록 다양한 방식으로 문법을 설명하려는 모습을 보인다는 사실을 알 수 있다. 문법이 제시되는 방식은 학습자들이 문법에 대해 갖게 되는 인식에 많은 영향을 주기 때문에 문법교육에 있어 아주 중요한 요소로 작용한다.

3.3.4. 문법 활동 유형

문법 활동 유형은 크게 연습문제(exercice), 과제(tâche), 프로젝트(projet)로 나뉜다. 교재 GP와 GD에서는 연습문제만을 확인할 수 있었고, 교재 GA는 과제(tâche = Action)와 프로젝트가 연습문제와 함께 활용되었다. 이러한 활동유형들이 어떻게 분포되어 있는지 구체적으로 살펴보도록 하자.

학습활동 유형에 있어 과제와 프로젝트는 그 자체로 하나의 유형을 이루지만 연습문제의 경우 다양한 형태로 여러 유형이 존재하기 때문에 우리는 연습문제를 중심으로 활동유형을 세분화하였으며 총 10가지로 나누어 볼 수 있었다. 이 10가지 분류는 CECR⁵⁶⁾에 나타

56) CECR에서도 문법교육의 형태위주 연습문제 유형들로 GP, GD와 같은 유형을 기술하고 있다. 이 연습문제 유형은 CECR(2001:116)에 따르면 다음의 8가지로 정리된다.

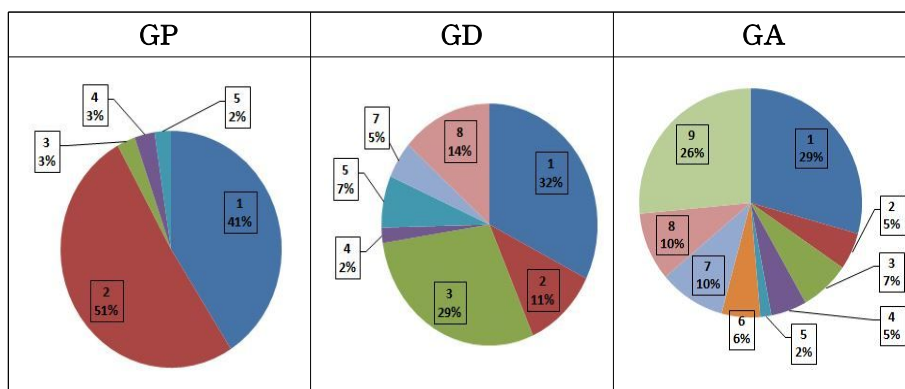
“6.4.7.8 Si l'on utilise des exercices formels, ils peuvent appartenir aux types suivants

- a. textes lacunaires
- b. construction de phrases sur un modèle donné
- c. choix multiples
- d. exercices de substitution dans une catégorie
(par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif/passif, etc.)
- e. combinaison de phrases (par exemple, relatives, propositions adverbiales et nominales, etc.)

난 형태위주의 문법 연습문제 유형에 착안하여 각 교재에 나타난 연습활동들을 추가하고, CECR에는 나타나있지만 실제 교재에는 나타나지 않은 것은 삭제하여 정리하였다.

1. 빈칸 채우기, 답안 채우기
2. 제시된 모델에 따라 문장 만들기
3. 제시된 모델 없이 문장 만들기
4. 문장연결
5. 대치연습
6. 통합형 연습문제
7. 다지선다형
8. 습득한 문법내용을 본문에서 찾기
9. 과제(tâche)
10. 작문하기

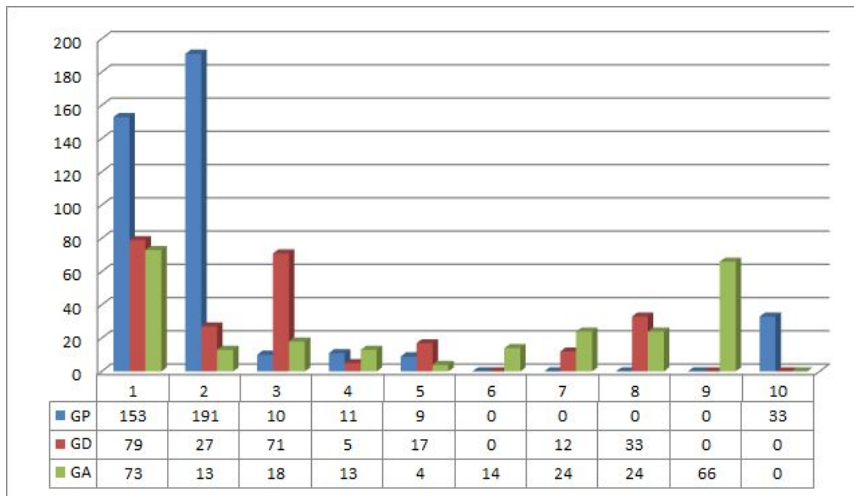
이 10가지 유형 활동들이 각 교재에 어떻게 분포되어 있는가를 살펴보면 다음과 같다.



f. traduction de phrases de la L1 vers la L2

g. questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures

h. exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc.”



[표 5] 교재별 활동유형 분포도

3개 교재의 학습활동 유형을 비교·분석한 결과, 연습문제의 경우는 배운 내용의 확인이라는 뚜렷한 목적이 있기 때문에 현재의 교육상황에서 그 형태가 크게 변화하기는 어렵다는 사실을 알 수 있었다. 하지만 그림에도 분포도를 통해 알 수 있듯 각각의 교재가 각각 다른 모습을 보여주기 때문에 각 교재가 갖는 특징을 중심으로 문법 활동유형에 대해 분석해 보기로 한다.

교재 GP의 활동유형은 오로지 연습문제들로 구성되어 있는 단순한 형태로, 분포도에서 보듯이 2개의 유형에 집중적으로 몰려있다는 사실을 알 수 있다. 이 연습문제들은 형태 위주의 전통적인 문법연습으로 학습자들이 바로 앞에서 배운 문법사항을 그대로 적용하는 연습이다. 학습자들은 주어진 예문을 보고 비교적 쉽게 규칙에 따라 문제를 푸는 것처럼 보이지만 반대로 생각해보면 기계적으로 규칙을 적용하기만 하는 경우가 많다.

교재 GD는 GP보다는 좀 더 많은 유형의 연습활동들을 담고 있음을 알 수 있다. 특히 여기에서 우리가 주목해야 할 부분은 GP 교재

에서 50% 달하던 ‘2. 제시된 모델에 따라 문장 만들기’ 유형이 아주 많이 줄어들었다는 점이다. 예문을 보고 규칙에 따라 기계적으로 단어 바꿔 넣기가 가능했던 교재 GP와 달리 교재 GD는 적어도 학습자가 스스로 규칙을 인식하고 적용하여 답을 적어야 하는 연습활동(예를 들어, 5번, 7번, 8번과 같은 유형의 연습활동들) 비율이 높아졌음을 분포도를 통해 알 수 있다. 또 한 가지, 교재 GD의 활동유형 분포도에서 눈에 띄는 점은 새로운 문제유형의 등장이다. 교재 GP에서는 볼 수 없었던 ‘7. 다지선다’형과 ‘8. 습득한 문법내용을 본문에서 찾기’ 유형이 약 20%의 비율을 차지하고 있는데, 특히 8번 유형의 경우는 의사소통을 위한 문법교육을 지향하고자 했던 GD의 특성을 잘 드러내는 연습이다.

교재 GA에는 전형적인 연습문제들에서 벗어나 새로운 유형의 활동들이 제시되어 있다. 먼저, 문법내용과 규칙을 제시하는 방식이 다르기 때문에 바로 앞쪽에 제시된 문법규칙을 그대로 적용하여 연습문제를 풀 수 없게 되었다. 문제 유형 자체가 크게 바뀌지는 않았지만 학습자가 스스로 좀 더 생각하고 문제에 접근하도록 최소한의 정보만이 제공되고 있다.

새로운 유형을 살펴보면 먼저, 통합형 연습문제를 들 수 있다. 이 유형은 이전 문법교재에서는 쉽게 볼 수 없었던 듣기와 말하기를 접목시킨 새로운 유형이다. 또한 구체적인 상황 가운데 학습자가 온전히 스스로 하나의 행위의 완수를 위해 마주하게 될 상황에서 명확한 의미와 의도의 전달에 필요한 문법을 스스로 생각하여 적용해 볼 수 있는 과제(tâche=Je passe à l'Action)유형의 학습활동은 이전 문법교재에서는 찾아볼 수 없던 새로운 유형이다. 위 도표에서 볼 수 있듯이 교재 GA는 이처럼 GP와 GD에 비해 훨씬 다양한 문제유형을 포함하고 있다.

이렇게 GP에서 GD를 거쳐 GA에 이르러서는 단순한 규칙적용의

연습문제만을 제시하기보다는 그 유형을 다양화하고 학습자들로 하여금 능동적으로 사고하여 규칙을 활용하게 하는 학습활동들이 제시되고 있다.

3.3.5. 통합 분석결과

우리는 세 교수방법론을 대표하는 세 문법 교재 분석을 통해 세 가지 중요한 사실을 확인할 수 있었다. 먼저, 교재는 간접적이기는 하나 교수방법론의 실제 활용양상이 구현되어 있는 교육 자료이다. 각 교재가 어떤 교수방법론에 기반을 두고 편찬되었느냐에 따라 교재의 구성부터 활동유형의 수와 비율이 달라졌음을 확인할 수 있었다.

다음으로, 편찬된 시기에 따라 그 시기의 외국어교육 상황이 교재에 반영되어 있음을 알 수 있었다. 그 시대를 대표하는 교수방법론이 가장 중요한 기반이 되겠지만, 교재 각각의 기반이 되는 교수방법론 이외에도 학습자들에게 긍정적인 효과가 있다고 판단될 때는 절충적인 모습을 보인다.

마지막으로, 교재의 구성과 편찬은 프랑스어 교수방법론적 이론이 투영되어 있으면서도 이와는 별개로 실제 교수·학습의 실천과 맞닿아있음으로 알 수 있었다. 교재의 모든 구성요소가 모두 이론적 기반이 되는 교수방법론에 따라 구현될 수는 없고 교재라는 교육수단이 가지고 있는 교재만의 특징이 있으므로 교재는 이론적인 반영이라는 모습 이외에도 실제 교육양상을 확인할 수 있는 교육 자료가 될 수 있는 것이다.

지금까지 살펴본 분석 결과는 다음 장에서 우리가 제시하게 될 새로운 문법교육 방안설정을 위한 밑거름이 될 것이다.

IV. A1수준의 대학 프랑스어 학습자를 위한 문법교육 방안

우리는 지금까지 문법에 대한 기본적인 정의와 유형, 외국어 교수 방법론에 따른 문법교육 방식의 변화, 그리고 우리나라 대학에서 프랑스어 기초 문법교육이 어떻게 이루어지고 있는가를 알아보기 위해 세 권의 문법교재를 분석하였다. 본 장에서는 앞선 분석을 통해 얻은 결과를 바탕으로 A1수준의 대학 프랑스어 학습자를 위한 새로운 문법교육 방안을 제시해보고자 한다. 우리가 여기에서 대학교로 그 대상을 제한한 것은 고등학교에서의 프랑스어 수업은 외국어고등학교를 제외하고는 수업 시수가 매우 작을 뿐 아니라 입시라는 제도로 인해 수업 방식이 매우 제한적일 수밖에 없기 때문이다.

우리가 여기서 제안하고자 하는 것은 단순히 문법규칙을 암기하여 익히는 것이 목표인 문법교육이 아니라, 학습자에게 유의미한 활동을 통해 프랑스어 사용능력을 기르는데 필요한 문법교육을 위한 새로운 방향이다.

문법이 언어학습에서 분명히 필요한 요소인 만큼 새로운 방식의 문법교육을 위해서는 먼저 문법에 대한 학습자들의 인식의 변화가 필요하다. 한국인 프랑스어 학습자들은 대부분 문법이라는 것은 독해나 작문을 위해 외워야하는 규칙이라고 생각한다. 그 때문에 문법을 학습하는 방식 역시 대부분 암기위주로 이루어진다. 결국 보통의 프랑스어 학습자들은 문법을 독해나 작문, 즉 언어의 네 가지 기능 중 읽기와 쓰기에만 유용한 요소로 한정지어 생각하고 외워야만 하는 규칙으로 인식하고 있다. 언어사용능력의 습득을 목표로 외국어를 배웠음에도 불구하고 문법에 대한 인식은 바뀌지 않은 것이다.

이와 같은 인식은 학습자들에게 문법을 지루하고 어려운 대상으로 각인시킨다. 따라서 새로운 문법교육을 위해서는 문법에 대한 인식의 변화가 우선적으로 필요하다.

4.1. 문법교육의 새로운 방향:

행위중심접근법에 입각한 문법교육

AA는 현재 외국어교육 분야에 있어 가장 최신의 교수·학습방법론으로 실제 언어사용 능력의 습득이라는 외국어 교육의 목표와 매우 부합하는 교수·학습방법론이다. AA에 입각한 문법교육은 다음 세 가지 방향이어야 할 것이다.

1. 행위(action)중심의 문법교육
2. 과제(tâche)를 활용한 문법교육
3. 다양한 실제 자료 (documents authentiques) 활용

첫 번째로, 행위중심의 문법교육은 외국어교육의 목표와 직결된다. 외국어로 의사소통을 한다는 것은 결국 우리가 배운 외국어를 사용하여 의도에 맞는 어떠한 행위를 한다는 것을 의미한다. 예를 들어 어떤 프랑스어 학습자가 프랑스어를 배우는 것은 프랑스에 여행을 가게 되었을 때 아주 간단한 의사소통을 나누기 위함일 수 있다. 외국어교육이 이와 같은 구체적인 행위를 염두에 두고 이루어질 때 좀 더 효과적인 것처럼 문법교육 역시도 행위 수행에 유용하다고 여겨질 때 더욱 효과적일 것이다. 행위중심의 문법교육은 궁극적으로는 문법에 대한 학습자의 인식의 변화를 초래하여 문법을 지루

하고 쓸모없는 것이라는 생각으로부터 학습자가 마주하게 되는 여러 상황들 속에서 자신이 이해하고 전달하고자 하는 메시지를 위해 매우 중요한 요소라는 인식을 가지게 할 것이다. 행위중심의 문법교육을 행하기 위해서는 우리가 일상생활에서 가장 빈번하게 행하는 행위와 어떤 문법항목들을 연계시켜 제시하는 것이 바람직한가에 대한 깊은 성찰이 필요하다. 즉, 어떤 문법사항이 어떤 의사소통 상황에서 자주 사용되는가를 관찰하여 그러한 상황 속에서 행위를 실행하는 가운데 문법을 습득하게 한다면 매우 효과적인 문법학습이 될 것이다.

두 번째, 과제(tâche)를 활용한 문법교육은 앞서 언급했던 행위중심의 문법교육과도 연계 된다. AA에서의 과제는 단순히 언어적인 과제가 갖는 일반적인 의미가 아닌 학습자들이 일상적이고 구체적인 행위를 행하기 위해 사용하는 언어적·사회적 능력을 포함하는 학습과정을 포괄하는 의미를 갖는다.⁵⁷⁾ 학습자들은 이러한 과제 수행중심의 문법교육을 통해 일상생활에서의 행위 수행에 활용할 수 있는 문법능력을 습득할 수 있게 된다.⁵⁸⁾ AA에서의 과제는 언어적 의사소통 과제뿐만 아니라 사회적 과제들까지 모두 포함하기 때문에 여기에서 학습자들이 습득하는 문법능력은 언어적 지식임과 동시에 사회적 행위 수행을 위한 자율적 언어사용 능력이 될 수 있다. 이러한 과제 활용 문법교육에 대한 예시는 뒤이어 4.2.에서 구체적으로

57) 최희재(2010:88) 참고, “AA에서 ‘과제’는 학습자의 언어적·비언어적 능력을 활용하면서 목표행위를 완수하는 과정, 즉 교수·학습 절차로서의 특징을 지닌다. 즉, AA에서의 ‘과제’는 학습자가 자신이 완수하고자 하는 목표행위를 중심으로 ‘과제’ 선정 및 구성, 수행, 결과도출에 이르기까지 전 과정에 직접 참여함으로써 목표어와 관련된 사전지식과 경험을 활용할 뿐만 아니라 새로운 지식을 습득하고 구성해나아가는 일련의 학습과정으로서의 ‘과제’이다.”

58) 최희재(2010:88), “AA에서의 ‘과제’수행의 목표는 [...] 학습자에게 실제로 유의미한 목표행위를 완수하는데 필요한 의사소통능력을 습득하고 발달시키는 데에 있다. 과제 수행 시에는 모국어와 목표어가 모두 사용될 수 있으며, 일련의 하위 과제 수행을 통해 목표행위를 완수함으로써 특정 행위적 결과물을 생산해낸다.”

제시하기로 한다.

세 번째, 다양한 실재 자료는 학습자들에게 언어적 정보만을 제공하는 것이 아니라 문화적인 측면, 그리고 그 언어의 실제 사용의 측면 역시 보여준다는 점에서⁵⁹⁾ 지루할 수 있는 문법교육에 적합한 자료가 될 수 있다. 하지만 교재가 담을 수 있는 실재 자료 들은 신문, 잡지, 광고의 한 장면, 팸플렛 등과 같은 지면을 통한 것들이 대부분이다. 실제 대학교 수업에서는 이러한 교재의 한계를 벗어나 다양한 멀티미디어기기를 활용할 수 있기 때문에 그것들을 활용한다면 더욱 사실적인 실재 자료 들을 사용하여 학습자들에게 의사소통 시 문법이 어떻게 기능하는지를 좀 더 구체적으로 보여줄 수 있을 것이다. 멀티미디어를 활용한 문법교육은 또한 기존에 문법교육이 가지고 있는 딱딱하고 지루한 이미지를 탈피시킬 수 있는 여러 흥미로운 요소들을 가지고 있다. 따라서 다양한 실재 자료 를 활용한 문법교육은 단순한 규칙의 암기나 학습에서 벗어나 문법교육에 사실성과 실재성을 불어넣어 줄 수 있을 것이다.⁶⁰⁾

4.2. A1 수준의 대학 프랑스어 학습자를 위한 새로운 문법교육

본 절에서는 4.1.에서 제시한 문법교육원칙과 III장의 교재분석을 통해 얻은 시사점에 입각하여 A1 수준의 대학 프랑스어 학습자를

59) Yoo(2009:77), "Le document authentique fournit aux étudiants des informations linguistiques mais culturelles, en montrant des scènes réelles."

60) 심봉섭(2000:6), "우리가 멀티미디어를 문법교육에 도입하고자 하는 것은, 무미 건조하고 비상호작용적이라고 여겨지는 명시적 문법교육을 재미있고 상호작용적인 교육으로 바꾸어 놓을 수 있을 가능성을 멀티미디어에서 찾아낼 수 있다는 생각에서 이다."

위한 문법교육 방안을 내용과 교육방법 및 구체적인 활용 예시의 측면에서 좀 더 구체적으로 제시한다.

4.2.1. 새로운 교육 내용:

A1 수준에 적합한 문법내용 선정

교재분석을 통해 알 수 있었던 현재 문법교육의 가장 두드러지는 문제는 문법의 양(=항목의 수)과 내용, 이 두 가지로 정리될 수 있다. 다루어지는 문법항목의 수가 너무 많은데다가 각 문법항목의 내용은 오랜 시간 큰 변화가 없어 보인다. 그렇다면 어떻게 이 두 가지 문제점을 보완하여 새로운 문법내용을 선정해야 하는 것일까?

먼저, 새로운 문법내용은 앞서 4.1.에서 언급한 바와 같이 단순히 언어습득을 위한 규칙의 명시적·암시적 학습이어서는 안된다. A1수준임을 고려하여 학습자들이 일상생활에서 쉽고 익숙하게 접할 수 있는 행위를 중심으로 구성되어야 한다. A1수준의 학습자들은 프랑스어를 이제 막 배우기 시작하는 단계에 있기 때문에 언어적 관점에서 문법내용을 선정하기보다는 학습자들이 호기심을 가지고 적극적으로 임하게 될 행위적 과제를 중심으로 문법내용을 선정하는 것이 더 유익할 것이다. 학습해야 할 문법목록을 미리 정하는 것이 아니라 행위적 과제에 입각하여 문법내용을 선정하게 되면, 문법내용의 양적인 축소가 발생하리라는 것은 충분히 예상할 수 있다. 일상적인 행위를 중심으로 자신의 필요에 맞는 문법사항을 학습하는 이러한 문법 학습 방식은 학습자들로 하여금 기존에 가지고 있던 문법에 대한 인식에서 벗어나 문법이 언어 사용에 매우 도움이 된다는 인식을 가지게 할 것이다.

4.2.2. 새로운 교육방안

학습자들이 문법을 학습하는데 있어 어려움을 느끼는 부분은 문법 자체이기 보다 그것을 배우는 방식에 있다.⁶¹⁾ 문법을 암기해야 하는 규칙의 총체로 생각했기 때문에 학습자들은 문법을 배우는 과정에 있어 어려움을 느끼게 된 것이고 흥미를 갖지 못한 것이다. 지루하고 재미없는 규칙이라는 문법이 갖고 있는 부정적 이미지를 벗어나 학습자들에게 흥미를 줄 수 있는 교육방식이 필요하다. 그러기 위해서는 앞서 4.1.에서 제시한 바와 같이 다양한 실재 자료의 활용과 교수자와 학습자, 학습자와 학습자 간의 상호 원활한 소통을 중시해야 한다. 또한 AA에 입각한 문법교육은 행동하는 가운데 자연스럽게 문법을 배우는 것을 목표로 하기 때문에 학습자가 스스로 계획하는 행동 수행과정을 구성해야 한다. 학습자들은 재미있고 흥미 있는 것에 대해서는 그것이 아무리 어렵다 할지라도 배우고자 하는 자세를 갖게 되고 적극적인 학습태도를 보인다. 능동적인 학습 참여는 학습자들이 습득한 문법을 오래도록 기억나게 도와주며 진정한 의미의 학습자 중심교육에 중요한 요인이다.

4.2.2.1 교육방안 구성

지금부터는 새로운 문법내용을 바탕으로 하는 새로운 문법교육 방안을 알아보자. 근본적으로 AA에 입각한 이 문법교육 방안은 과제(tâche)를 통한 행위(action)의 수행(agir)을 목표로 하며,

61) Raouafi(2012:46), “Nous venons de voir que ce n’est pas la grammaire qui pose des difficultés aux apprenants, mais que c’est la manière de l’enseigner qui est la cause d’un manque de réussite.”

Bourguignon(2007:1-6)이 제안한 ‘학습-행위 시나리오’ 모델을 응용·참고하여 우리의 환경과 교육 재료 등을 고려하여 구성하였다.

① 최종 행위목표 및 수업진도와 진행방식 설정

가장 먼저, 교수자와 학습자는 한 학기동안 수행하게 될 최종 행위목표를 함께 설정한다. 이 때 학습자의 필요와 요구가 적극 반영된다. AA에 입각한 이 모델은 그룹 활동을 통한 과제를 학습활동으로 선택하며 각각의 과제들은 목표 행위에 따라 하나의 프로젝트로 연계된다. 즉, 하나의 프로젝트(=목표 행위)를 행하기 위해 학습자들은 서로 연계된 여러 과제들을 수행하게 된다. 그룹 활동은 교수자-학습자, 학습자-학습자 사이의 상호작용을 강조하고 학습자를 사회적 행위자로 생각하는 AA의 원리에 부합한 활동이며, 학습자들의 능동적인 수업 참여를 이끌어 낸다.

최종 행위목표를 설정한 뒤, 교수자는 강의 첫 시간 학습자들과 상의하여 수업진도와 진행방식을 결정한다. AA에 입각한 문법교육은 절충주의와 학습자 중심이라는 원리에 따라 반드시 강의계획서대로 수업을 진행해야하는 것은 아니다. 따라서 앞서 조사한 학습자들의 필요와 요구에 따라 목표 행위들을 새로이 구성할 수 있다. 하나의 프로젝트를 완수하게 되었을 때 습득하게 되는 행위수행능력이 무엇인가를 명확히 아는 것은 학습자들에게 학습동기를 부여한다. 또한 수업 진행 방식을 합의하여 결정하게 되면, 교수자의 일방적인 강의형태가 아닌 학습자 주도적 수업이 가능해진다.

② 행위 수행 절차(=하위과제) 구성

학습자들은 그룹별로 목표 행위를 완수하기 위한 하위과제를 구성하고 계획한다. 기본적으로 하위과제의 목표는 강의계획서에 따라 행해지게 되겠지만 그 목표를 완수하기 위한 과정은 학습자들이 스

스로 만들어 나가는 것이다. 따라서 하위과제는 목표 행위에 도달하게 되는 과정이 된다. 이 과정에서 학습자들은 스스로 문법을 활용하게 되고 실제 사용형태를 유추하여 사용한다. 또한 도움이 되는 실제 자료 및 다른 언어능력을 적극 활용하여 하위과제를 수행한다. 이때에 교수자는 학습자들에게 도움을 줄 수 있는 실제 자료와 필요한 부연 설명을 제시하는 역할을 하게 된다.

③ 목표 문법내용 파악

교수자와 학습자는 하위과제들을 통해 배우게 될 문법내용이 무엇인지 사전 조사한다. 교수자는 먼저 학습자에게 하위 과제의 완수를 위해 어떠한 문법내용이 필요한가를 질문하고 학습자들은 그룹별로 이에 대해 논의한다. 각 그룹별로 제시한 답안을 확인하고 교수는 과제를 수행함에 있어 학습자들에게 반드시 필요한 문법내용을 간략하게 제시한다.

④ 발표 및 결과물 제시

학습자들은 그룹별로 발표를 위한 시나리오를 작성한다. 이 과정에서 학습자들은 서로 다른 다양한 문법 활용 형태를 볼 수 있고, 어떠한 형태가 옳고 그른지에 대한 논의가 이루어진다. 어떤 내용을 넣어야 하고 어떤 표현을 사용해야 하는지, 어떤 자료를 활용해야 하는지 발표 계획을 세우고 하나의 시나리오를 완성하여 발표한다. 교수는 학습자들의 시나리오를 수합하여 틀린 부분을 수정해준다. 하위 과제의 목표가 발표가 아닌 경우에는 레포트 형태로 제출하여 수정받는다.

⑤ 학습자 자가 평가

그룹별로 각각의 하위 과제를 완수하게 되었을 때(발표 직후), 교

수자는 먼저 다수의 학습자들의 오류를 바로잡아주고 하위 과제를 통해 새롭게 배운 문법내용을 최종적으로 정리해준다. 학습자들은 이를 통해 행위의 수행과정에서 유추한 문법의 규칙, 용법, 사용형태 등이 올바른지 스스로 평가한다.

4.2.2.2. 문법 교육의 예시

여기에서는 AA에 입각한 문법교육의 한 예로 “프랑스의 문화탐방(문화를 알아보자)”이라는 행위⁶²⁾를 최종 행위목표로 선정하고 일상적 행위 중심의 문법내용을 활용한 한 학기 강의계획서를 구성해보자. “프랑스의 문화탐방”이라는 행위는 프랑스어 초보학습자들이 관심을 가지고 쉽게 접근할 수 있는 주제로 운동, 요리, 주요도시, 인사법, 명절(기념일) 등과 같은 다양한 하위 주제를 선정할 수 있으며, 학습자들의 다양한 필요와 요구를 적극 반영할 수 있다.

최종 행위목표. 프랑스 문화탐방		
주 차	과제(tâche, 구체적인 목표행위)	활용 문법
1	강의소개 - 앞으로의 강의진행방식을 설명한다.	

62) AA에서 ‘행위’란 것이 반드시 학습자들이 신체를 움직여 행동을 취하는 것만을 의미하지 않는다. 이해하기, 지식 쌓기 등과 같은 인지적 활동 역시 행위의 범주에 포함된다. 이를 두고 한편에서는 AA가 이야기하는 행위중심 교수·학습이라는 것이 기존의 방법론과 큰 차이가 없다고도 하지만, AA에서의 행위중심 교수·학습방법론은 단순히 신체를 움직이는 행위를 중심으로 이루어진다는 것이 아니라 학습자들이 어떠한 행위를 위해 언어학습을 필요로 하는가를 중심으로 이루어진다는 것을 의미한다.

2	<p>프랑스식 자기소개 및 인사 표현을 알아보고 자기소개 카드 만들어보기. 그룹별로 대표 학생 소개하기 (Créer la fiche et présenter une personne).</p> <ul style="list-style-type: none"> - 프랑스의 일상적인 자기소개 및 인사를 위한 표현을 알아본다.(이름, 나이, 국적, 거주지 등등) - 조사한 표현에 따라 자기소개 카드를 만들어본다. - 그룹별로 대표 학생의 자기소개 카드를 바탕으로 그 학생을 소개하고 다른 그룹은 소개하는 학생이 누구인지 유추한다. 	<ul style="list-style-type: none"> - 인칭대명사 - 정관사 - 부정관사 - 동사 être와 avoir - 기수/서수 형용사
3-4	<p>프랑스의 대표적인 도시를 그룹별로 하나씩 선택하여 소개하기 (Préserver des informations sur une ville de France).</p> <ul style="list-style-type: none"> - 그룹별로 프랑스 대표적인 도시를 하나씩 선택한다. - 학습자들은 인터넷 검색 및 여행 책자 등의 자료를 통해 선택한 도시의 특징적이고 대표적인 정보를 조사한다.(프랑스 내에서의 지리적 위치, 대표적인 음식, 도시이름의 유래 등) 	<ul style="list-style-type: none"> - 동사 aller와 faire - 장소전치사 - 의문부사 - 지시형용사 - 관계대명사 qui, que

	<ul style="list-style-type: none"> - 발표를 위해 소개할 도시의 사진자료와 발표 대본을 준비한다. 	
5-7	<p>프랑스 여행을 위해 앞서 조사한 프랑스 도시들의 구체적인 여행계획을 세우고 발표하기 (Préparer un voyage de France et organiser le plan du voyage de la ville).</p> <ul style="list-style-type: none"> - 여행에 필요한 준비물 목록을 작성한다. - 프랑스 지도를 보고 각 도시의 위치를 파악하여 도시별 여행 순서를 정한다. - 그 도시의 특징이 무엇인지 파악하고 그룹별로 도시 여행계획을 작성한다. - 미리 정한 순서대로 발표한다. - 발표를 듣고 각각의 도시가 갖고 있는 프랑스적인 모습과 문화에는 어떤 것이 있는지 간략하게 정리하여 제출한다. 	<ul style="list-style-type: none"> - 장소전치사 - 의문문 - 의문부사 - 의문대명사 /의문형용사 - 지시형용사 - 주요동사 - 비교급 - 복합과거 - 근접미래
8	중간고사	
9	<p>지금까지 배웠던 문법내용 총정리</p> <ul style="list-style-type: none"> - 학습자들은 스스로 자가 평가의 시간을 갖는다. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - 명확하지 않은 항목에 대해 그룹별로 논의하고 마지막으로 교수자가 총정리 한다. 	
10-11	<p>프랑스의 대표적인 요리를 선택하여 프랑스어로 레시피 작성해보기 (Créer une recette de cuisine en français).</p> <ul style="list-style-type: none"> - 그룹별로 대표적인 프랑스 요리 하나를 선택한다. - 요리책과 인터넷 검색을 통하여 레시피를 정확하게 조사한다.(재료, 재료의 수량, 요리 순서 등등) - 프랑스 요리프로를 시청하고 프랑스어로 레시피를 작성해본다. - 한국 요리와 비교해본다. - 그룹별로 그 요리를 먹어보고 (가능하다면 직접 만들어보고) 평가한다. (음식 맛에 대한 평가, 느낌) 	<ul style="list-style-type: none"> - 부분관사 - 기수/서수 형용사 - 목적보어인칭대명사 - 1군, 2군, 3군, 불규칙 동사 - 현재진행 - 근접미래 - 명령법
12-13	<p>프랑스에서 인기 있는 운동에는 어떤 것들이 있는지 조사하고 그 중 하나의 운동경기를 직접 관람(또는 시청)하고 그 운동을 소개하기 (Assister à un match sportif et présenter le sport).</p> <ul style="list-style-type: none"> - 그룹별로 프랑스의 인기 스포츠가 무엇인지 조사한다. - 그 중 관람 가능한 하나의 운동경기 	<ul style="list-style-type: none"> - 부정의 표현 - 기수/서수 형용사 - 비교급 - 동사 faire - 1군, 2군, 3군, 불규칙 동사 - 근접과거 - 근접미래

	<p>를 관람한다(또는 시청한다.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 경기관람(시청)을 통하여 그 운동에 관해 알게 된 정보와 느낀 점을 프랑스어로 작성한다. - 그룹원들이 모여 정보를 수합하고 그룹별로 정리된 특징과 후기를 발표한다. 다른 그룹은 그 운동이 무엇인지 유추해본다. 	
14-15	<p>프랑스의 명절과 기념일에는 어떤 것들이 있는지 조사하기 (enquêter les fêtes en France).</p> <ul style="list-style-type: none"> - 프랑스에서 명절을 보내는 모습과 한국의 명절모습을 비교해본다. - 크리스마스를 어떻게 보낼지 계획하고 그 날 하루일정표를 프랑스어로 작성한다. <p>중간고사 이 후 배운 문법내용 총정리.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 학기를 마무리하며 신년에 하고자 하는 다짐을 계획한다 (projeter votre bonnes resolutions pour 2016). (ex. 여행가기, 영어공부하기, 운동배우기 등등). 	<ul style="list-style-type: none"> - 대명동사 - 1군, 2군, 3군, 불규칙 동사 - 근접미래 - 의문문 - 부정의 표현 - 비교급 - 소유형용사 - 관계대명사 qui, que
16	기말고사	

[표 6] 새로운 문법내용 강의 계획서

새로운 문법교육 방안에 따라 예로 제시된 강의 계획서에 의하면 A1 수준의 행위 중심 문법내용은 다음과 같이 정리된다.

부정관사	부정의 표현
정관사	의문문
부분관사	의문대명사/의문형용사
인칭대명사(주어, 강세형)	의문부사
지시형용사	기수/서수 형용사
소유형용사	비교급
Être 동사	장소전치사
Avoir 동사	근접과거-현재진행-근접미래
제1군 규칙동사	복합과거
제2군 규칙동사	관계대명사 qui, que
불규칙동사 및 주요동사	목적보어인칭대명사(직접,간접)
대명동사	명령법

[표 7] A1 수준에 적합한 새로운 문법항목

다음으로는 강의계획서([표 5])의 과제중 하나를 선정하여 구체적인 교육방법을 살펴보자. 우리는 여기에서 몇 가지 학습활동을 통해 새로운 문법교육의 구체적인 모습을 살펴볼 수 있다.

구체적인 목표행위 :		
프랑스의 대표적인 요리를 선택하여 프랑스어로 레시피 작성해보기 (Créer une recette de cuisine en français)		
1.	- 교수자는 대표적인 프랑스 요리의 한국어 레시피와 프랑스어 레시피를 학습자들에게 동시에 나누어준다.	

	<ul style="list-style-type: none"> - 학습자들은 한국어 레시피의 내용과 프랑스어 레시피의 내용을 비교하여 유추 가능한 문법의 사용형태를 표시·메모한다.(암시적 문법제시) - 프랑스어 레시피에서 반복적으로 사용된 문법표현에 대한 내용을 한국어 레시피에서 찾아보고, 의미를 추측한다. - 이렇게 습득한 문법내용을 학습자들은 문법정리노트를 마련하여 정리해놓는다. 	<ul style="list-style-type: none"> - 학습자의 유추
	<p>→ 프랑스어 레시피 : Quiche lorraine</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ingrédients pour 4 personnes <ul style="list-style-type: none"> • 200 g <u>de</u> pâte brisée • 200 g <u>de</u> lardons • 3 œufs • 20 cl <u>de</u> crème fraîche • 20 cl <u>de</u> lait • sel, poivre - Etapes de préparation <ol style="list-style-type: none"> 1. Etalez la pâte dans un moule, piquez le fond à la fourchette. 2. <u>Faites??</u> revenir les lardons à sec dans une poêle antiadhésive puis, répartissez- <u>les?</u> =<u>lardons?</u> sur la pâte. 	<ul style="list-style-type: none"> - 프랑스어 레시피 제시 - 학습자들은 모국어와의 비교를 통해 명령법이 사용되었음을 유추할 수 있다. * 명령법: ‘-해주세요.’의 의미로 동사 어미가

	<p>Préchauffez le four 180 °C.</p> <p>3. Battez les œufs en omelette, ajoutez la crème fraîche et le lait. Salez, poivrez et versez sur la pâte.</p> <p>4. Enfournez 45 à 50 min et servez chaud ou tiède.</p> <p>→ 한국어 레시피 : 끼쉬 로렌</p> <p>- 4명을 위한 재료</p> <ul style="list-style-type: none"> • 끼쉬 전용 밀가루 반죽 200 g • 라흐동 200 g 또는 베이컨 200 g • 계란 3개 • 생크림 20 cl • 우유 20 cl • 소금, 후추 <p>- 준비 단계</p> <p>1. 밀가루 반죽을 빵 틀 안에 펼쳐주세요. 펼친 밀가루 반죽의 바닥을 포크로 찌러주세요.</p> <p>2. 음식이 달라붙지 않는 팬에 라흐동(베이컨)을 건조한 상태로 살짝 구워주세요. 그 후, <u>라흐동(베이컨)</u>을 밀가루 반죽 위에 다시 펼쳐 주세요. 오븐은 180도로 미리 가열해주세요.</p> <p>3. 오믈렛같이 달걀들을 섞고, 생크림과 우유를 첨가해주세요. 소금, 후추를 치고, 밀가루 반죽 틀 안에 부어주세요.</p>	<p>대부분 -ez의 형태로 쓰였다.</p> <p>** 하지만 faire 동사는 faites로 쓰였다.</p> <p>- 한국어 레시피 제시</p> <p>- 한국어와 비교 :</p> <p>* ‘-해주세요’의 의미로 프랑스어 조리법에서는 명령법을 사용</p> <p>** 바로 앞에 쓰인 라흐동을 다시 받아 사용할 때에는 라흐동을 les로 사용했다는 것을 추측</p>
--	--	--






	4. 45~50분 정도 오븐에 넣어 <u>주세요</u> , 완성된 끼쉬를 따듯하 약간 미지근한 상태로 대접 <u>하세요</u> :)	
2.	- 그룹별로 대표적인 프랑스 요리 하나를 선택한다. → Croque-monsieur à la sauce béchamel	- A1수준에 알맞은 간단한 요리 선정
	→ ‘Croque’는 ‘바삭한’, ‘monsieur’는 ‘아저씨’를 뜻하는 합친 말	
3.	- 프랑스 요리프로를 시청한다. → http://www.cuisine-plus.tv/ 에서 선택한 요리에 관련된 tv프로그램이나 비디오를 시청	- 실재 자료 활용
	- 요리프로를 시청하면 다음과 같은 표현을 듣게 된다. Qu'est-ce que vous cuisinez? Je suis <u>"en train de faire"</u> un croque-monsieur. → 학습자는 여기서 크로크 무슈라는 단어를 통해 “크로크 무슈를 만들고 있습니다.”라는 대답의 의미를 유추할 수 있다.	- 영상에서 들은 표현을 통해 ‘-하고 있다’는 의미의 현재 진행형 형태를 짐작해볼 수 있다. : “en + train + de + faire” (=학습자의 추측)
4.	- 요리책과 인터넷 검색을 통해 프랑스 요리의 한국어 레시피를 조사한다.	- 한국어/프랑스어 레시피(quiche) 비

	<p>- 조사한 한국어 레시피를 프랑스어로 작성한다.</p>	<p>교를 통해 얻은 문법사용형태와 사전을 활용</p>
	<p>→ 한국어 레시피</p> <p><크로크무슈 재료> <베사멜소스 재료></p> <p>식빵 3장 버터 20g</p> <p>슬라이스햄 2장 중력분 15g</p> <p>슬라이스치즈 2장 우유 95ml</p> <p>모짜렐라치즈 100g 생크림 95ml</p> <p><만드는 방법></p> <p>1) 버터를 냄비에 녹인 다음 밀가루를 조금씩 넣고 저으면서 루를 만든다.</p> <p>2) 만든 루에 생크림과 우유를 천천히 넣으면서 뭉쳐지지 않게 젓는다.</p> <p>3) 걸쭉하게 끓인다.</p> <p>4) 식빵에 베사멜소스를 바르고 햄, 치즈를 쌓고 다시 베사멜소스, 식빵 순서로 쌓는다.</p> <p>5) 맨 위 식빵에 베사멜소스를 바르고 모짜렐라치즈를 올린다.</p> <p>6) 180도 오븐에서 윗면이 노릇해질 때까지 (대략 10분) 구우면 완성</p> <p>→ 학습자들이 작성한 프랑스어 레시피</p>	

	<p>< Ingrédients ></p> <p>trios tranches de pain de mie</p> <p>deux tranches de jambon</p> <p>deux tranches de fromage</p> <p>cent g de mozzarella</p> <p>< Ingrédients pour sauce béchamel ></p> <p>vingt g de beurre</p> <p>quinze g de farine</p> <p>quatre-vingt-quinze ml de lait</p> <p>quatre-vingt-quinze ml de crème fraîche</p> <p>< Etapes de préparation ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Faites/Faitez??</u> fondre le beurre dans une casserole, versez la farine petit à petit, et mélangez. Ceci est un roux blanc. 2. Versez le lait et la crème fraîche petit à petit, sans cesser de remuer. 3. Réduisez la sauce et étalez la(=la sauce béchamel) sur les tranches de pain de mie et disposez les tranches de jambon et de fromage sur 2 d'entre elles(les tranches de pain de mie). 4. Nappez la tranche de pain de mie tout en haut de sauce béchamel et garnissez la mozzarella. 5. Posez les croque-monsieur sur une plaque allant au four à 180 °C 	
--	--	--

	et enfournez les(=croque-monsieur) pendant 10 min.	
5.	<ul style="list-style-type: none"> - 조별로 레시피를 완성한 후, 실제 프랑스의 레시피와 비교하여 사용한 문법에 대한 “<u>학습자 자가 평가</u>”를 실시한다. - 이때 교수자는 다수의 학습자들이 범한 오류를 명확하게 수정해 준다. - 그룹별로 그 요리를 먹어보고 (가능하다면 직접 만들어보고) 맛을 평가하고 소개한다. 	<ul style="list-style-type: none"> - 명령법 : *형태 명령법은 2인칭 단수, 1인칭 복수, 2인칭 복수만이 가능하다. (1인칭 복수는 영어의 let us-에 해당한다.) <u>직설법 현재형의 동사 형태를 그대로 사용하지만, 2인칭 단수의 어미가 -es일 때는 s를 없앤다.</u> *용법 명령·금지·권유 등 넓은 의미의 명령을 의미한다. 양보·조건 등을 의미하기도 한다. - 현재진행형 : “ <u>être</u> + en + train + de + <u>동사 원형</u> ”

	<p>→ 실제 프랑스에서 사용되고 있는 레시피를 통해 학습자들은 명확한 어휘와 문법의 사용형태를 확인할 수 있다.</p> <p>→ 시식 후, 맛을 평가할 때에 학습자들은 복합과거, 근접미래 그리고 목적보어 인칭대명사 등의 문법을 사용하여 시식느낌을 표현할 수 있다. 이때에 복합과거는 “영어와의 유사성”을 활용하여 설명할 수 있다.</p> <p>- Vous <u>“allez goûter”</u> la saveur douce de fromage.</p> <p>- Je <u>“l’ai mangé”</u> en France.</p>	<p>- 근접미래 : ‘-할 것이다’의 의미 “aller + 동사원형”</p> <p>-복합과거 *형태 : <u>“avoir(=have)+ 과거분사(=p.p)”</u> 하지만 예외적으로 일부 동사들과 대명동사는 être를 조동사로 취한다. *용법 일상 회화나 구어체에서, 완전히 지나간 과거의 일시적 행위나 동작을 나타낸다. 현재와 관련이 있는 과거의 행위, 또는 과거에 완료한 동작의 결과로서 현재 상태를 나타낸다.</p> <p>- 복합과거 + 목적보어인칭대명사 사용 순서</p>
--	--	--

	<div data-bbox="330 291 525 369">  <h3>Ingredients</h3> <p>Pour 2 personnes</p> </div> <div data-bbox="330 407 617 678"> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 4 tranches de pain de mie ✓ 50 g de gruyère râpé + 2 pincées pour faire joli ✓ 15 cl de lait ✓ 15 g de farine ✓ 15 g de beurre ✓ 2 tranches de jambon ✓ sel, poivre, noix de muscade râpée </div> <div data-bbox="659 320 831 369">  <p>Ajouter à mon CARNET DE RECETTES</p> </div> <div data-bbox="673 388 817 417"> <input checked="" type="checkbox"/> Envoyer à un ami </div> <div data-bbox="673 426 817 455">  Imprimer la recette </div> <div data-bbox="701 562 803 629">  <p>C'est la saison !</p> </div> <div data-bbox="330 707 653 784">  <h3>Préparation</h3> <p>pour Croque monsieur à la béchamel, au four</p> </div> <div data-bbox="330 842 852 1093"> <ol style="list-style-type: none"> 1. Confectionnez une béchamel : faites fondre le beurre dans une casserole. Versez la farine dessus en une seule fois, baissez le feu au minimum. Ceci est un roux blanc. Délayez le roux progressivement avec le lait en fouettant. Puis amenez la sauce à ébullition en fouettant constamment pour éviter les grumeaux. 2. Incorporez le gruyère dans la sauce et assaisonnez. 3. Prélevez une cuillerée de sauce et tartinez-en un toast, couvrez de jambon, renversez dessus une tranche de pain de mie légèrement couverte de béchamel. 4. Répartissez le restant de béchamel sur le dessus des croque-monsieur. 5. Saupoudrez ensuite d'une pincée de gruyère râpé, faire griller 5 à 10 min environ à 180°C. </div>	
--	--	--

[표 8] 구체적인 문법교육 방안 : 대학 전공 수업 계획안 예시 1

이렇게 학습자를 중심으로 전반적인 수업이 진행 되고나면 교수는 학습자들에게 앞서 마련한 문법정리노트를 활용한 과제를 제시한다. 또한 오류를 수정해주는 것과 별도로, 하나의 프랑스요리 레시피를 작성하기 위해 사용된 문법항목을 정리하여 핸드아웃으로 나누어준다. 학습자들은 이 핸드아웃과 자신이 처음 작성해놓은 문법정리 사항을 비교하여 자신만의 방식으로 습득한 문법항목을 명확하게 정리한다.

문법내용 총정리

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - 부분관사 - 목적보어 인칭대명사 - 현재진행 - 복합과거 | <ul style="list-style-type: none"> - 기수/서수 형용사 - 1군, 2군, 3군, 불규칙 동사 - 근접미래 |
|--|---|

<문법정리노트 예시>

- 노트의 왼쪽에는 2, 3번 학습과정에서 유추한 문법내용을 학습자 임의로 정리하고, 오른쪽에는 다른 학습자들과의 논의와 교수자를 통해 얻은(명시적 문법제시) 명확한 문법사항을 이해하기 쉽게 정리 한다.

11/2	년 월 일	11/9	년 월 일
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>..... ~ 하세요, 명령법</p> <p>.....-ez 를 어미로 사용한다.</p> <p>.....Ex) etalez, battez, enfournez...</p> <p>.....Faites 만 채 다들까?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....200 g de pâtebrisée</p> <p>.....200 g de lardons</p> <p>.....20 cl de crèmefraiche</p> <p>.....20 cl de lait</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....~ 하고 있습니다.</p> <p>.....“ en train de faire ” 끼워를 만들고 있습니다.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		<p>.....</p> <p>.....명령법(imperatif)</p> <p>.....- 어떤 일을 요구하거나 희망함을 표시하는 표현법</p> <p>.....~ 2인칭 단수(tu)와 복수(vous), 1인칭 복수(nous)에서만 사용한다.</p> <p>.....몇몇 예외를 제외하고는 직설법 현재와 동사변형을 그대로 사용한다.</p> <p>.....**BUT!!! Tu에 대해서는 es에서 s를생략한다.</p> <p>.....</p> <p>.....숫자 기억하기!!</p> <p>.....~ 200 = deux cents</p> <p>.....~ 50 = cinquante</p> <p>.....~ 20 = vingt</p> <p>.....~ 10 = dix</p> <p>.....~ 4 = quatre</p> <p>.....</p> <p>.....“de”. 부분관사</p> <p>.....- 역치와 같이 셀 수 없는 명사나 셀 수 있는 명사의 정확하지 않은 양을 나타낼 때 사용</p> <p>.....~ 추상명사에 사용되는 관사, 영어의 some에 해당한다.</p> <p>.....- 다른 관사와 마찬가지로 뒤에 오는 명사에 따라 형태가 달라진다.</p> <p>.....</p> <p>.....현재진행표현</p> <p>.....“être + en + train + de + 동사원형”의 형태로 진행을 강조한다.</p>	

[표 9] 구체적인 문법교육 방안 : 문법내용 총정리

이상과 같은 방식으로 진행하는 문법교육은 기존의 문법교육과는 분명한 차이를 보인다. 단순히 규칙을 설명하고 암기하게 하는 전통적인 문법교육이나 주어진 상황에서의 대화문을 활용하는 AC에서의 문법교육과는 달리, AA에 입각한 문법교육은 학습자가 스스로 본인의 학습 과정을 계획하여 실행한다. 교수자는 학습자가 올바른 방향으로 나아갈 수 있게 커다란 틀을 정해주기만 할뿐, 그 안에서 일어나는 모든 상황과 과정은 전적으로 학습자에게 맡겨진다. 또한 배우고자 하는 목표 문법내용과 본인들에게 주어진 과제를 통한 행위의 목표를 관련지어 어떠한 맥락에서 문법이 사용되는지를 자연스럽게 유추할 수 있다. 무엇보다 이 교육의 가장 큰 장점은 학습과정의 주체가 학습자이기 때문에 스스로 행해나가면서 얻게 되는 결과를 오래 기억할 수 있어 효과적인 습득이 이루어질 수 있다는 점이다.

V. 결론

현재 외국어 교육이 지향하는 궁극적인 목표는 실질적인 언어사용 능력의 습득이다. 하지만 최근 외국어교육에서는 단순히 유창한 의사소통을 넘어 실제 행위를 위한 정확하고 올바른 언어의 사용을 강조하고 있다. 따라서 명확한 의미전달을 위해 문법은 반드시 필요한 요소라는 인식이 다시금 대두되고 있다. 이러한 현재 외국어교육의 상황을 고려하여 본 연구에서는 ‘실제 언어사용을 위한 외국어교육’과 ‘언어 사용의 정확성’이라는 두 가지 목표를 충족시키기 위해 행위중심접근법에 입각한 문법교육을 모색해보았다.

II 장에서는 문법에 관한 일반적인 정의에서 출발하여 최근 FLE 분야에서의 문법교육 연구 동향을 고찰해보았다. 여기에서 우리는 교수방법론에 따른 문법교육의 변화양상과 최신 문법교육 연구 동향을 정리함으로써 새로운 문법교육의 이론적 배경을 모색하였다.

III 장에서는 한국 대학에서 사용되는 3권의 문법교재 분석을 통하여 각각의 교수방법론에 따른 프랑스어 문법교육이 어떻게 구현되는가와 대학에서의 프랑스어 문법수업이 어떻게 이루어지는 가를 파악해보았다. 문법교재는 문법교육을 위한 필수적인 도구 가운데 하나이며, 프랑스어 학습을 시작하려 할 때 학습자는 먼저 자신의 목표와 필요에 따라 교재를 선택한다. 교수자 역시 교수 목표 및 학습자의 특징에 부합하는 문법교재 선택에 고민하며, 이 과정에서 자신의 교수 방법이나 원칙을 고려한다. 이러한 점에 비추어보면 교재는 프랑스어 문법이 실제 어떻게 교수·학습 되는가를 가장 잘 보여줄 수 있는 도구라 할 수 있고 이 점에서 교재분석을 통해 프랑스어 문법교육의 방향을 탐색한다는 것은 매우 의미 있는 일이었다.

IV장에서는 학습자에게 유의미한 활동들을 중심으로 실질적인 프랑스어 사용능력을 함양하는데 필요한 문법교육을 제안해보고자 했다. 구체적인 예시를 통해 살펴본 과제를 통한 행위 중심의 교육 방안은 AA에 입각한 문법교육 방안이다. 우리가 AA를 바탕으로 교육 방안을 구성한 것은 AA가 가지고 있는 많은 장점들 때문이다. ‘학습자 중심의 행위를 통한 실제 언어사용 능력의 습득’이라는 AA의 목표는 현재 외국어를 배우는 많은 학습자들의 필요에 부응할 수 있는 최선의 방법론이다. 또한 AA는 학습자와 교수자, 교육환경의 다양성에 대한 이해와 수용을 강조함으로써 그 어떤 절대적인 원리 원칙을 고집하지 않는다는 유연성 또 한 가지고 있다. 따라서 이러한 AA의 원칙과 개념을 효율적으로 반영하여 새로운 문법교육을 제안하는 것은 현재 학습자들에게 어렵고 지루한 것으로 인식되어 있는 문법교육에 새로운 변화를 가져다 줄 수 있다.

우리는 단어의 나열을 통한 의사소통을 진정한 의미에서의 의사소통이라고 말할 수는 없다. 정확한 의미의 이해와 전달을 위해서는 문법적으로 올바른 문장을 사용하려는 끊임없는 노력이 필요하다. 물론, 행위중심의 언어교육의 관점에서 볼 때, 사실 어떤 행위적 과제 수행에는 문법 없이 단어만으로도 의사소통이 이루어질 수 있다. 하지만 외국어 학습자가 외국어 학습에서 일정 수준을 넘어서 자발적 사고의 자유로운 표현과 이해에 도달하는 데에 문법이 필수적인 것은 사실이다. 따라서 우리는 앞으로 실제 언어사용을 위한 문법교육에 대해 더욱 깊이 있는 연구를 해나가야 할 것이다.

Bibliographie

- 박동열(2013) ‘프랑스어 교육에서 문법과 상황화’, 『프랑스어문교육』, 제40집, p.63-82.
- 송정희, 장한업, 한민주, 한상현(1999) *불어교육론*, 서울, 하우
- 심봉섭(2000) ‘멀티미디어를 활용한 프랑스어 문법 교육’, 『사대논총』, 제60집, p.1-21.
- 심봉섭(2003) ‘외국어교육에서 의사소통능력 신장 방안’, 『프랑스어문교육』, 제16집, p.29-53.
- 이경수(2009) ‘한국인을 위한 프랑스어 교육문법’, 『프랑스어문교육』, 제32집, p.83-103.
- 이 성재(2008). ‘어떤 문법을 가르칠 것인가?: 프랑스어 예비교사 양성을 위한 제안’ 『프랑스문화연구』, 제17집, p.315-342.
- 최희재(2009) *유럽연합의 언어·문화정책 고찰을 통한 프랑스 언어-문화 통합교육 방안 연구: 행위중심접근법의 한국 프랑스어 교육에의 적용*, Doctoral dissertation, 서울대학교 대학원.
- 최희재(2010) ‘교수·학습 절차로서의 ‘과제’에 관한 고찰’, 『프랑스어문교육』, 제33집, p.83-101.
- 최희재(2014) ‘한국에서의 다중언어 교육 구현 가능성 모색’, 『어학연구』, 제50집, p.185-205.

- Amina, M. (2007) *Pour un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle: Cas des élèves de la 2ème année secondaire*. Université El-haj Lakhdar de BATNA.
- Beacco, J. C. (2009) 'La question de la grammaire dans l'enseignement du français comme langue étrangère: nouveaux contextes, nouvelles perspectives.' Enseigner les structures langagières en FLE, p.41-54.
- Bertucci, M. M. (2007) 'Enseignement du français et plurilinguisme.' Le français aujourd'hui, (1), p.49-56.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991) *Grammairies et Didactique des Langues*, France, Didier.
- Bourguignon, C. (2007) 'Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action.' Les langues modernes. url: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php>.
- Chiss, J. L. (2013) 'La didactique du français entre conceptualisation et contextualisation.' Recherches en Didactique des langues - Thèmes majeurs Pesquisas em Didática de línguas - Grandes temas, 12, p.12-19.
- Conseil de L'europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- Contant, A. (2011) *Nouvelle grammaire et enseignants de*

français langue seconde. Université du Québec à Montréal.

Cuq, J.-P. (1996) *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier-Hatier.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. France: Presses Universitaires de Grenoble.

Defays, J. M. (2010) 'Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères. Redéfinitions, restructurations, réorientations.' Enseigner les structures langagières en FLE, Bruxelles, PIE, p.19-32.

Dirven, R. (1990) 'Pedagogical grammar.' *Language Teaching*, 23(01), p.1-18.

Fougerouse, M. C. (2001) 'L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère.' *Études de linguistique appliquée*. (2), (no. 122), p.165-178.

Genç, H. N. & Akdoğan, S. (2012) 'Approches et tendances de l'apprentissage du FLE et la grammaire dans la perspective actionnelle.' *Dilbilim*, 1(1), p.63-78.

Germain, C. & Séguin, H. (1998) *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE international.

- Lee, K. S. (2007) *Vers une grammaire pédagogique française pour apprenants coréens basée sur la contrastivité linguistique et métalinguistique*. Doctoral dissertation, Paris 3.
- Månsson, H. (2013) *Le retour de la grammaire ?*. L'Université de Lund.
- Martin, E. (2007) 'L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine: échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe.' *Synergie Chine*, 2, p.36-58.
- ÖZÇELİK, Nurten. (2012) 'L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe du FLE.' *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), p.175-186.
- Petiot, G. (2000) *Grammaire et linguistique*. A. Colin.
- Puren, C. (1994) *La Didactique à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*. Paris: Hatier.
- Raouafi, M. S. G. (2012) *Enseigner la grammaire en cours de langue vivante étrangère*. Université Stendhal de Grenoble
- Robert, P., Rey-Debove, J., & Rey, A. (1993) *Le nouveau petit Robert*. le Robert.
- Uwizeye, M. L. (2011) *Les exercices de grammaire et le développement de la compétence communicative: une*

typologie. Université OSLO.

Viveros Díaz, E. (2013) *L'enseignement de la grammaire dans un manuel actuel de français langue étrangère; le cas d'écho A2*. Universidad Veracruzana.

Yoo, M. H. (2009) 'L'enseignement du français vers le plurilinguisme en situation exolingue.' 『한국프랑스어문 교육학회 학술대회자료집』, p.73-89.

Résumé

Étude sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire pour les débutants

- À destination des apprenants universitaire sud-coréens de
niveau A1 -

CHO Sung-Hwe

Maîtrise en didactique du français langue étrangère

Université Nationale de Séoul

Un objet de FLE n'est pas simplement communiquer couramment. Apprendre la français en tant que langue étrangère signifie que utiliser le français correctement avec la forme et le sens précis. Dans cette perspective, la nécessité de l'enseignement de la grammaire est très claire.

Par conséquent, dans cette étude, on vise à chercher l'enseignement de la grammaire efficient pour les apprenants selon le changement social et le cours du époque. Pour cela, d'abord, nous posons la première pierre de théorie. Consécutivement, trois matériel pédagogique de la grammaire sont analysés. Ces deux travaux nous amènent à proposer l'enseignement de la grammaire basé sur l'approche actionnelle. Il

a pour l'objet d'acquérir la grammaire naturellement en agissant une action et s'accomplit par les apprenants pendant le processus de l'apprentissage. Ces deux grandes caractéristique concordent avec le besoin de nouveauté que l'enseignement de la grammaire tend.

Pour la véritable communication, nous devons s'efforcer transmettre le sens plus correctement, et en vue d'atteindre ça, la "grammaire" a un rôle important. À cette grammaire, nous désormais allons devoir des recherche sur l'enseignement de la grammaire pour une nouvelle méthode continuellement.

Mot-clé

la grammaire

l'analyse de matériel pédagogique

l'approche actionnelle

l'enseignement de la grammaire

l'enseignement centre apprenant