

“FLE 교육에서 교수·학습이론으로서의 행위중심접근법에 대한 비판적 고찰”* - 교육적, 사회적 가치를 중심으로 -

조성희
(서울대학교)

Cho, Sung-Hwe. (2016). A critical study on ‘Action-oriented Approach’ as theory of teaching and learning in French education as a second foreign language: Centering on its educational and social value. *Foreign Language Education Research*, 19, 133-151.

“Action-oriented Approach (AA)” as a new teaching method has taken an important role in teaching and learning of French Education during past 10 years. However, even though the new teaching method is very welcome for educators, now it is the time that we have to consider whether the key principle and fundamental notion of this approach is suitable for our language education environments and is theoretically appropriate for education. For that, it is necessary that we have to carefully examine this “Action-oriented Approach” from two points of views. First of all, from the angle of foreign language education, we need to verify whether this new approach could be appropriately applied in teaching and learning of Korean foreign language education or not. Secondly, from a societal perspective, we need to examine how this method, considering language education as everyday life itself, can handle some critical perspectives in the point of “status in quo” of “AA”. It has been criticized that language education as everyday life itself can make learners in everyday life to unconsciously acquire maintaining the ‘status quo’ during actions such as “educational inequality”. It is expected that this kind of examination will suggest us an improved way of “AA” for more effective and appropriate practice of French Education, and will give us an opportunity to think about the better way of teaching and learning model by “AA” in Korea.

Key Words: Action-oriented Approach, foreign language education practice, societal perspective, French Education,

1. 서론: 연구 목적과 연구 방법

행위중심접근법(*approche actionnelle*)이 교수학습방법론으로 우리나라에 소개된 지도 어느새 10여 년이 지났다. 지난 10년간 우리는 다양한 관점에서 이 접근법을 한국의 교육에 적용시키려 시도해왔다. 실제로 외국어로서의 프랑스어 교육이 이루어지는 중고등학교·대학교의 교육현장에서 우리는

* 이 글은 2016 한국외국어교육학회(KAFLE) 국제학술대회에서 발표한 내용을 수정·보완한 것이다.

이전과는 다른 방식의 교육을 실행하고자 노력해왔으며 그에 대한 하나의 방법으로 이 행위중심접근법을 선택했다.

“행위를 통한 외국어(언어)교육”이라는 기본적인 원리는 분명 이전과는 다른 새로운 모습의 이론이다. 새로운 교육 방식의 등장은 교수자에게 보다 넓은 선택의 폭을 제공해주며 교수자가 이를 활용하여 효과적인 교육을 실행할 수 있다면 그것이 가장 좋은 모습일 것이다.

하지만 이에 대한 철저한 검증 없이 새로운 것에 대한 무분별한 수용은 오히려 독이 될 수 있다. 사실 사회 안에서의 행위적 활동들이 일상생활 그 자체를 나타내며 이를 통해 언어를 배운다는 행위중심접근법의 기본 개념이 어떻게 구현되고 있는지에 대한 구체적 모습은 아직까지 우리의 교육현장에서 뚜렷하게 보이지 않고 있다. 따라서 행위중심접근법의 등장 이후 10여 년의 시간이 흐른 지금, 우리는 이 접근법의 핵심원리와 개념들이 과연 우리의 교육환경과 어느 정도 일치하는지 그 적합성과 효능성에 대해 다시금 생각해보아야 한다.

이러한 관점에서 본 연구는 현재 외국어교육 영역에서 주목 받고 있는 행위중심접근법을 이론적인 개념을 중심으로 교육적/사회적 관점에서 비판적으로 검토해 보고자 한다. 즉, 프랑스어교육에서 행위중심접근법의 교육적 가치, 사회적 가치를 어떻게 볼 것인가가 본 연구의 중심 문제라 할 수 있다. 이를 확인하기 위해 여기에서 택한 방법은 이론적인 고찰이다.

이러한 문제에 답하는 과정에서 본 연구는 다음과 같은 절차와 연구방법을 취하게 될 것이다. 우선 본 연구에서는 프랑스어교육을 위한 교수학습이론으로서의 행위중심접근법이 무엇인지를 그 개념과 특징을 중심으로 논의할 것이다. 이러한 논의가 본 연구의 주제인 교육적/사회적 가치를 검토하기 위한 바탕이 되기 때문이다. 이어서 이를 바탕으로 행위중심접근법을 “교육적 관점”과 “사회적 관점”을 중심으로 검토할 것이다. 이러한 교육적 적용성과 사회적 관점은 행위중심접근법이 학교현장에서 이루어졌을 때 그 접근법이 지닐 수 있는 가치에 해당하는 것이라 하겠다. 그리고 이를 바탕으로 행위중심접근법의 개선방향을 교수학습 자료와 교사교육의 관점에서 논의할 것이며 이는 V장의 결론으로 이어질 것이다.¹

¹ 본 연구의 연구방법은 기본적으로 프랑스어교육 및 행위중심접근법과 직간접적으로 연계된 문헌 검토와 이에 바탕을 둔 이론적 논리구성이 그 중심이다. 이와 관련하여 본 연구와 직접적으로 연결되는 국내의 연구물이나 참고 문헌이 그렇게 많지 않다는 점은 본 연구의 유의점이기도 하다. 특히, 프랑스어교육 현장의 적합성이나 효과성의 측면을 국내의 교육현장에서 경험적으로 연구한 문헌이 많지 않음은 매우 아쉬운 일이다. 이를 보완하기 위하여 본 연구에서는 행위중심접근법과 연계될 수 있는 것이면 영미권의 문헌이라 하더라도 참고하였다.

II. 교수·학습이론으로서의 행위중심접근법

유럽공통참조기준(*Cadre européen commun de référence pour les langues*, CECR)의 등장과 함께 새로운 교수방법론으로 각광받는 행위중심접근법은 “행위를 행하는 것”을 목표로 하는 교수·학습방법론이다. 여기서 ‘행위’란 반드시 학습자들이 신체를 움직여 행동을 취하는 것만을 의미하지 않는다. 이해하기, 지식 쌓기 등과 같은 인지적 활동 역시 행위에 포함되며 비언어적인 행위, 문화적 행위와 같은 범주의 행위 또한 이 행위에 속한다. 이를 두고 한편에서는 이 접근법에서의 행위적 교수·학습이라는 것이 기존의 의사소통접근법과 큰 차이²가 없다고도 이야기하지만, 근본적으로 교수·학습을 구성할 때에 학습자들이 어떠한 행위를 행하기 위해 어떠한 언어학습을 필요로 하는가를 중심으로 학습자가 중심이 되어 학습활동이 이루어진다는 점에서 새로운 의미를 갖는다.³ 행위를 중심으로 하는 이 교수·학습 활동을 행위중심접근법에서는 사회적 과제라 부른다. 그리고 그에 따라 이러한 사회적 과제를 행하는 학습자들은 사회적 행위자로, 행해지는 장소인 교실은 (작은)사회로 정의된다. 즉, 사회적 행위자인 학습자가 작은 사회인 교실에서 일상생활에서의 사회적 행위를 행하면서 프랑스어를 학습한다는 것이 행위중심접근법의 가장 기본적인 개념인 것이다.

행위중심접근법에서 가장 중요한 위치를 차지하는 사회적 과제는 단순히 언어(프랑스어)적인 과제만을 의미하지 않는다. 다시 말해 사회적 과제에는 언어적인 과제는 물론 그것을 넘어서서 실제 일상생활에서의 행위의 완수를 위한 종합적 과제까지 포함된다. 그러므로 어떤 과제가 행위적이기 위해서는 다음의 네 가지 조건을 충족해야 한다.

- 학습자들에게 제안되는 과제는 언어적인 행위에만 집중되어서는 안 된다, 반드시 그와 비등하게 비언어적인 행위(인지적, 사회적 행위) 역시 고려되어야 한다.
- 과제는 넓은 의미에서는 문제의 해결을 제시해야만 한다.
- 과제는 언어에 대한 성찰과 문맥적 논리 안에서 나타나야 한다.
- 행위적 과제는 사회에서 실제로 일어나는 일을 함께 행함(사회적 실체성)을 목표로 해야 한다.⁴

² 우리가 행위중심접근법을 이야기할 때 가장 먼저 생각하는 점은 바로 ‘의사소통접근법과의 차이’일 것이다. 행위중심접근법이 등장한지 꽤 오랜 시간이 흘렀음에도 불구하고 이것이 의사소통접근법과 별다른 차이가 없다고 주장하는 이들은 생각보다 여전히 많다. 하지만 이미 그 유사성과 차이점에 대한 연구(윤선영, 2009; 최희재, 2009; Puren, 2006, 2011; saydi, 2015 등)가 이루어졌으므로 여기에서는 생략하기로 한다.

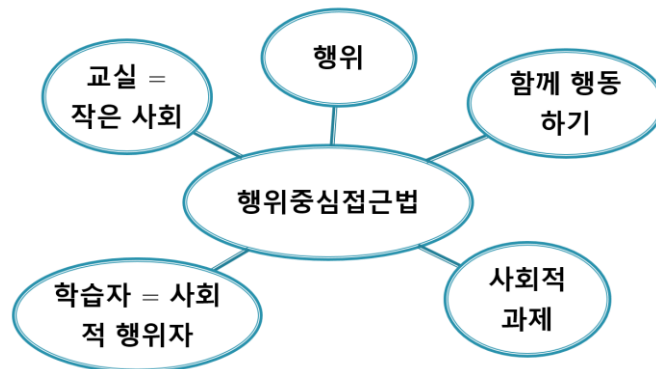
³ 조성희(2015:58) 참고.

⁴ Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des

이러한 조건을 충족하는 행위중심접근법의 사회적 과제는 의사소통접근법에서의 학습활동보다 다양한 구성과 형태로 나타난다. 그리고 교실과 사회를 동일시하면서 학습자는 사회적 행위자로서 사회 속에서, 즉 일상생활 속에서 일어날 수 있는 행위들을 이 과제들을 통해 곧바로 이루어 나갈 수 있는 것이다.

이상에서 논의한 바의 내용을 간단하게 정리하면 행위중심접근법은 다음의 기본개념들을 중심으로 이루어진 교수학습방법론이라 할 수 있다. 즉, 사회적 행위자로서의 학습자, 작은 사회로서의 교실, 사회적 행위로서의 학습활동, 교수학습의 중심 개념으로서의 행위, 수업목표로서 사회적 과제의 공동실천 등이 그 핵심 개념들이다. 그리고 우리가 마지막으로 반드시 기억해야 하는 한가지 사실은 이 모든 개념들의 바탕에는 ‘학습자 주도/학습자 중심’이라는 개념이 내포되어 있다는 점이다.

그림 1.
행위중심접근법의 기본개념도



- ① 학습자를 “사회적 행위자”로 보는 개념
- ② “교실을 사회”로 보는 개념
- ③ “사회적 과제”가 교수·학습 활동의 핵심적 역할
- ④ “행위”가 중심이 되는 개념
- ⑤ 사회적 과제를 “함께 행하는 것”을 목표로 하는 개념

하지만 지금까지 우리의 교육상황은 문법·번역식 교수방법론을 탈피하고자 하는 여러 다양한 시도가 이루어진 과도기적인 시기(문법·번역식

교수법→의사소통접근법→행위중심접근법)라 하겠다. 따라서 앞으로 본격적으로 교육 현장에 행위중심접근법을 적용하기에 앞서 우리는 이 교수학습방법론이 지닌 교육현장적인 가치에 대하여 검토해 볼 필요가 있다.

III. 행위중심접근법의 교육적/사회적 가치의 검토

하나의 교수학습이론이 학교교육 현장에서 그 가치를 보이기 위해서는 두 가지 측면이 충족되어야 할 것이다. 하나는 그 교수학습이론이 현장교육에서 적합하게 그리고 효과적으로 적용될 수 있어야 한다는 것이고 다른 하나는 그 교수학습이론 자체가 학습자와 학교현장에 대한 긍정적인 특성이 드러나야 한다는 것이다⁵. 두 번째 점은 다른 교수학습이론과 비교했을 때 특징적이며 비교우위에 있는 것임을 전제한 것이다.

행위중심접근법이 교수학습이론으로서 그 가치를 갖기 위해서는 실제로 교육현장에서 실행되어야 한다. 그렇지 않으면 그것은 그저 하나의 이론적 가설에 지나지 않는다. 따라서 우리는 이 교수방법론이 실제 교실에서 어떻게 활용되고 적용될 수 있는지 그 “교육적 관점”에서 고찰해보아야 한다.

다음으로 우리는 사회적 관점에서 이 교수방법론을 고찰해보아야 한다. 행위중심접근법이 다른 교수학습이론에 비하여 지니는 장점이자 비교우위로 우리는 사회적인 측면(사회성)을 이야기하지 않을 수 없다. 이는 앞 장의 행위중심접근법의 개요에서도 충분히 논의한 바 있다. 이 사회성은 행위중심접근법의 기본 개념들 내에 폭넓게 내재되어 있는 개념이기도 하거니와 이 접근법이 지니는 고유의 특징이기도 하다. 따라서 우리는 더욱 이러한 “사회적 관점”을 중심으로 교수학습이론으로서의 행위중심접근법을 검토할 필요가 있다. 새로운 요소가 우리의 언어교육 환경과 교육의 목표달성에 긍정적인 작용을 하는지를 알아보는 것은 현장교육에 본격적인 적용을 모색하는 과정에서 반드시 필요한 작업일 것이다.

1. 교육적 관점

먼저 교육적 관점에서, 이 교수방법론이 교수학습이론으로서 우리의 외국어교육 영역에서 얼마나 효과적으로 적용될 수 있는가? 이는 교사와 학생을 상수로 생각한다면 수업에서 무엇으로 어떻게 수업 상호작용 행위를

⁵ 교수학습이론이 교육현장에서 그 나름의 가치를 지니기 위해서는 교육현장의 적용성과 이론 나름의 철학, 그리고 교수학습 모형에서 보여지는 다른 이론과 대비되는 특성이 있어야 함은 일반적으로 우리가 생각할 수 있는 바이기도 하거니와 여러 교수학습이론의 연구물에서도 지적되고 있는 바이기도 하다. 예를 들어 다음의 문헌을 참고할 수 있다. Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: Theory into practice*. Prentice Hall.

이루어나갈 것인가에 대한 문제이다. 즉, 무엇에 해당하는 ‘교수학습 과제’에 대한 것과 학생들의 ‘수업활동이 어떻게 이루어지는가’에 대한 것이 교육적 관점의 중심이라 할 수 있다. 그러면 이와 관련된 행위중심접근법의 논의는 무엇인가? 우리는 이를 행위중심접근법의 기본개념들을 중심으로 살펴볼 것이다.

1) 사회적 과제

행위중심접근법을 이야기하면서 우리는 ‘과제(tâche)’에 대해 이야기를 하지 않을 수 없다. 행위중심접근법의 학습활동은 단순히 언어적 과제만을 요구하지 않는다. “언어적 과제를 넘어선 사회적 과제⁶”를 수행하고 완수하기를 요구한다. 여기서 이 ‘사회적 과제’라는 것이 구체적으로 무엇이며 어떻게 구성되는가는 중요한 논의 사항이다. 일반적으로 사회적 과제는 의사소통 활동을 포함하는 일상생활에서 이루어야 할 행위를 실행하는 과제라고 말할 수 있다. 즉, 사회적 행위자인 학습자가 사회적 행위를 수행하기 위해 사용하는 언어적인 요소들이 포함되는 넓은 의미의 다양한 활동들을 의미한다.

그러나 우리는 여기서 ‘행위를 실행하는 과제’에는 어떠한 종류의 학습활동이 포함되는지 의문을 제기할 수 있다. 현재 한국의 제한적인 교육환경 안에서 우리가 사용하게 되는 행위중심접근법의 과제는 여행과 같은 아주 보편적인 상황을 활용하는 과제(ex. 여행계획 세우기, 여행가게 될 도시 조사하기 등)이거나, 여러 명의 학습자들이 함께 무언가를 만드는 그룹 활동(ex. 관광자료 만들기, 요리 레시피 만들기, 홈페이지/블로그 만들기 등) 등으로 국한될 수밖에 없다. 이 과제들에는 또한 한 가지 전제되는 조건이 있는데, 그것은 바로 우리가 살아가는 현대 사회가 “디지털 사회”라는 점이다. 스마트폰과 인터넷이 이미 사회의 필수적인 요소로 자리하면서 앞서 언급된 과제들의 기본에는 이러한 기기와 기술의 활용이 당연시되고 있으며 이것들이 없이는 과제의 완수가 쉽지 않은 상황이다.

그렇다면 이렇게 한정적이고 조건화된 과제를 과연 우리의 교육현장에 적합한 사회적 과제로 활용할 수 있을 것인가라는 질문은 교육적 관점에서 매우 중요한 질문이다. 이와 관련하여 한국의 프랑스어교육에서 행위중심접근법에 바탕을 둔 사회적 과제를 구성하려는 시도(최희재, 2010; 조성희, 2015 등)는 그 동안 몇 차례 이루어져온 것으로 보인다. 하지만 큰 틀은 생각해 볼 수 있었지만 구체적이고 실제적인 사회적 과제로서의

⁶ 최희재(2009:131), “AA에서 과제란 단순히 언어적인 과제만을 지향하는 것이 아니라, 목표행위를 완수하기 위하여 언어사용을 지향하는 사회적 과제(tâches sociales)이다.”
CECR(2001:16) 참고

학습활동을 구성하는 일은 매우 어려운 작업으로 생각된다.

분명 사회적 과제라는 것이 이전과는 다른 개념의 과제이고 보다 포괄적으로 다양한 유형의 활동들을 포함하는 것은 사실이지만 수업에서 사용 가능한 구체적인 과제모델은 아직 미흡한 단계에 머물러 있다고 할 수 있을 것이다. 앞서 언급되었던 학습활동들도 일부 수업에서만 사용될 뿐 아직까지 한국의 프랑스어 교육은 의사소통접근법의 단계에 머물러 있다. 또 한편에서는, 사회적 과제라는 것이 아주 사소한 것부터 광범위한 것까지 그 범주가 너무 넓기 때문에 과연 이 과제가 그 자체로 교육에 유용하게 적용될 수 있을지 의문을 갖기도 한다.⁷

요컨대 우리는 행위중심접근법을 논의하면서 과제에 대해 매우 큰 역할을 부여하고 이를 활용한 새로운 교육방식을 제안하고자 하지만 사실상 현재 한국의 교육환경에 적합한 과제들을 실현 가능한 구체적인 형태로 구성하지는 못하고 있다. 이러한 점을 생각했을 때 우리는 지금까지 진정한 의미에서 ‘사회적 과제’를 활용했다고 볼 수 없는 것이다. 한국의 교육에 적합한 과제모델을 구성하는 작업은 우리가 행위중심접근법을 본격적으로 도입하기 이전에 반드시 선행되어야 할 ‘과제’라 생각된다.

2) 함께 행동하기

교수학습이론으로서의 행위중심접근법은 ‘행동하면서 언어를 배운다.’는 기본원리를 중심으로 ‘함께 행동하기’를 강조한다. 이 교수방법론은 공동행위적인 언어를 대상으로 집단적(단체적) 측면을 강조하면서 다수의 학습자가 함께 실제적인 과제를 수행하기를 기대한다. 그리고 이러한 과정을 통해 학습자들이 수용, 생산하고 상호작용하며 그 가운데 중개를 실행하도록 유도한다. ‘함께’와 ‘행동하기’가 강조되는 이 행위중심접근법의 기본개념들은 교육을 행함에 있어서 매우 중요하게 작용된다.

그러면 제한적인 우리의 교육현장에서 “함께 행동”하는 학습활동을 과연 효과적으로 실행할 수 있을 것인가? 우리가 실재성을 목표로 하는 과제를 수행한다는 것이 현실적으로 가능한지에 대해서는 이미 앞서 논의했듯이 진정한 의미의 사회적 과제를 수행할 수 없다면 ‘함께 행동하기’를 목표로 하는 수업은 사실상 구현되기 어렵다. ‘함께 행동하기’라는 것은 학습자들간의 상호작용/ 교수자와 학습자 사이의 상호작용이 원활하게 이루어지는 것을 의미하는데, 한국의 교육상황에서 특히 중등교육의 틀 안에서는 더욱 학습자들 간의 자유로운 의견 교환은 실행되기 어렵다.⁸ 더욱이 다수의 학습자를 대상으로 교수자 혼자 교육을 실행해야 하는

⁷ Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review*, 61(2), 197-210.

⁸ Sylvie, M. (2008). La perspective actionnelle: Etude de cas en Corée du sud.

상황에서 교수자와 학습자의 상호작용은 매우 어려운 과업이라 아니할 수 없다. 게다가 한국 학습자들은 기본적으로 교수자와의 관계에 있어 친근함보다는 어려움을 많이 느끼기 때문에 발표 또는 질문하는 것조차 수줍어하는 경우가 대부분이다. 이러한 상황에서 학습자와 교수자가 서로 소통하면서 학습자간의 원활한 상호작용을 통한 사회적 과제의 완수는 당장은 도입되기 매우 어려운 실정이라 여겨진다.

또한 우리는 ‘행동하기’의 의미에 대해서도 보다 깊이 생각할 필요가 있다. ‘함께 행동하기’의 범주 안에 포함되는 언어적, 비언어적, 사회적, 인지적 과제들이 이전의 것들과 근본적으로 어떠한 차이를 보이는지 여러 관점에서 연구해야 한다. 한 예로, 의사소통접근법에 근거한 FLE 교재와 행위중심접근법에 근거한 FLE 교재를 비교했을 때, 우리는 기대한 만큼의 차이점을 찾지 못하는 경우가 많다. 이 근본적인 차이를 연구하여 보다 확실히 구별되는 효과적인 행위적 활동을 찾아낼 수 있다면 이는 결과적으로 함께 행하는 사회적 과제모델의 구성에 많은 긍정적인 영향을 끼칠 것이다.

3) 학습자 주도적 교수·학습

우리는 앞에서 언급한 원리들이 사실상 학습자를 중심으로 하는, 학습자 주도적 교수/학습이라는 점에 유의해야 한다. 여기서 우리가 생각해보아야 할 부분은 교수자가 늘 주도적인 역할을 하던 우리의 교육환경에서 교수자의 역할이 최소화된 “학습자 주도적 학습”이 어느 정도의 성과를 나타낼 수 있을까 하는 점이다. 주입식 교육에 익숙한 우리 학습자들에게 자율성을 부여했을 때 주체적이고 주도적인 학습이 효과적으로 일어날 수 있을지는 다시금 생각해보아야 한다.

또한 늘 행위중심접근법의 약점으로 거론되는 시간적인 제약, 즉 한정된 제2외국어 수업에서 학습자들이 주축이 되는 그룹 활동이 효과적으로 이루어질 수 있는지, 어느 정도의 성과가 나타날 수 있을지는 아직까지 증명되지 않고 있는 상황이다. 사실 이 학습자 중심이라는 개념은 이미 의사소통접근법에서부터 강조되어왔던 개념이지만 제대로 구현되지 않고 있다. 따라서 우리는 무엇이 이 학습자 주도적 학습의 걸림돌이 되고 있는지 그 원인을 먼저 파악하고 이후 변화된 방안을 모색해야 할 것이다.

그와 더불어 학습자가 주도적인 역할을 수행하면서 학습을 자기 스스로 구성해 나갈 때 교수자의 역할은 어떻게 변화해야 하는가? 이 역시 매우 불분명하다. 아직 한국의 교육현장은 대체로 지식전달자로서의 교사이거나 언어학습 촉진자의 역할을 수행하는 교사가 주를 이루고 있다. 행위중심접근법에 의한 프랑스어 교수학습이 교실수업에서 활발하게 이루어지려면, 교사의 역할 역시 좀 더 매개적이고 학생의 주도적 역할을

복돋우는 방향으로 변해야 할 것이다.⁹

이렇게 기본개념들에 나타난 교육적 가치와 관련된 문제점들을 고려했을 때 아직까지 우리의 교육상황에는 행위중심접근법이 구현되기 어렵다는 것을 알 수 있다. 사실상 어쩌면 의사소통접근법으로의 변화 역시 미미한 수준인지도 모른다. 따라서 교육적 관점에서 살펴본 행위중심접근법은 아직까지 우리의 외국어교육 영역에 효과적으로 적용되고 있지 않다고 정리할 수 있다.

2. 사회적 관점

1) 행위중심접근법의 사회적 관점

행위중심접근법의 기본원리를 살펴보면 외국어(언어)교육이 더 이상 언어차원에 국한되지 않고 언어를 넘어서서 사회로 나아갔음을 알 수 있다. 사회적 행위자가 사회에서 사회적 과제를 통해 (사회적) 행위를 수행함으로써 언어적/비언어적인 요소들을 자연스럽게 습득하게 된다는 이러한 원리는 유럽의 철학자인 Engeström(1987)¹⁰의 연구를 통해서도 확인할 수 있는데, 그의 모델을 살펴보면 사회적 과제의 습득 과정에서 언어는 주체(sujet)와 대상(objet) 그리고 사회가 협동 작업(collaboration)을 이루어 나가는 데에 있어 행위의 협력과 결속을 가능하게 해주는 역할을 하게 된다. 그의 이러한 이론은 “행위이론(Activity Theory / Théories de l'activité)”로 명명되어 왔는데 많은 부분에서 행위중심접근법의 사회적 측면과 연결고리를 갖고 있다.¹¹ 우리가 이 행위이론을 여기에서 언급하는 가장 큰 이유는 물론 행위중심접근법과의 사회적, 사회문화적 연결고리 때문이다. 하지만 여기에 덧붙여 행위중심접근법은 CECR와 매우 밀접하게 관계되어 있고 유럽을 중심으로 확산된 교수학습방법론이기 때문에 유럽의 관점에서 사회적 측면의 중요성을 잘 보여주는 이 이론에 대한 이해는 행위중심접근법의 사회적 측면을 보다 잘 이해할 수 있도록 도와줄 것이다.

행위이론은 행위와 활동의 중요성도 보여주지만 그것만으로 충분하지 않다는 점을 명시하면서 개인과 사회/공동체(communauté)를 소홀히 하지

⁹ 이와 관련하여 증재자로서의 교사의 역할에 대한 강조로 다음의 글을 참고할 수 있다. 조영달 (2015). “교직(수업)전문성의 성장과 공교육의 혁신; 부설학교의 활성화와 현장교육의 발전”. 『교육정책 열린 논단』, 1호. 서울대학교 교육종합연구원 교육정책연구센터.

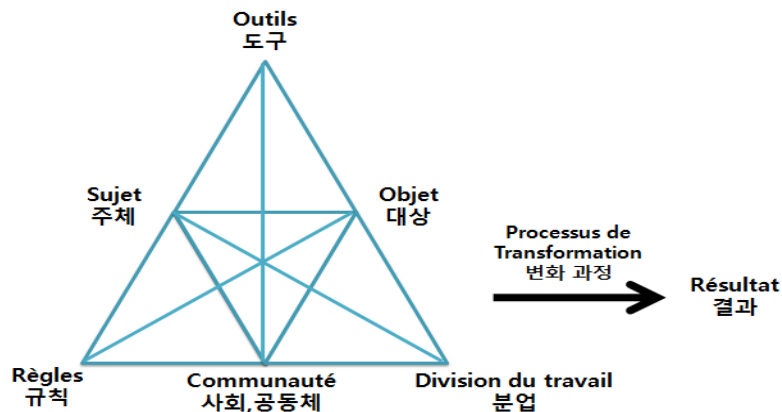
¹⁰ Engeström, Y. (1987). Learning by expanding.

¹¹ Springer, C. (2010:511), “La « perspective actionnelle » suggère une filiation avec les théories de l'activité, c'est-à-dire une visée socioculturelle et une visée sociale. Le CECR aborde sans s'attarder cet aspect social en considérant tout locuteur/apprenant dans sa dimension d'acteur social.”

말아야 한다고 이야기한다. 행위도 결국 사회적으로 설정되는 것이고 실제적이고 사회적인 환경에 따라 결정되는 것이기 때문에 사회적 측면의 중요성이 그 어떤 것보다 강조되는 모습이다. 이러한 행위이론의 사회적 측면에 대한 인식을 살펴볼 때, 행위중심접근법에서는 어떠한 방식으로 사회적 측면을 다루고 있는지 반드시 살펴볼 필요가 있다.

그림 2.

Engeström의 행위이론모델 도식(Modèle d'Engeström)

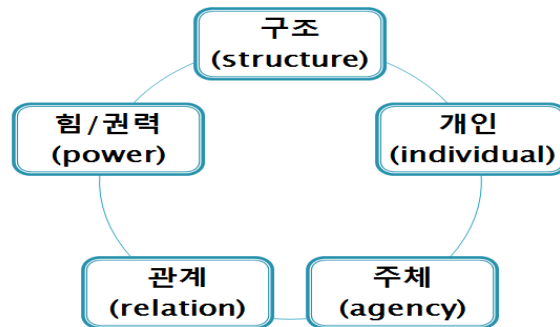


행위중심접근법이 지닌 사회적 측면은 그 기본 원리들이 내포하고 있는 사회적인 요소를 좀 더 자세히 살펴봄으로써 검토될 수 있다. 이미 언급한 바와 같이 ‘사회 안에서 이루어지는 일상생활 그 자체로의 행위를 통한 언어교육’이라는 행위중심접근법의 중심 원리는 그 자체로 사회적 관점을 내포하고 있다. 여기서 우리는 이제 행위중심접근법에 따른 언어 수업 안에서의 사회적 측면에 대한 검토를 시작할 수 있다. 사회적 관점에서, 행위중심접근법이 일상생활 그 자체로의 언어교육을 의미할 때에 일상 그 자체를 그대로 활용하는 교육이 이루어지게 되면 언어 행위와 함께 그 안에 존재하는 교육적으로 비판 받아야 할 여러 요소들을 동시에 습득하게 된다고 생각할 수 있는 바 이를 어떻게 해결할 것인가?

이러한 질문에 대답하기에 앞서 우리는 먼저 사회라는 곳이 과연 어떻게 구성되어 있는지를 알아야 할 필요가 있다. 우리가 사회 속에서 일상적인 생활을 하다 보면 예상치 못한 많은 상황들에 놓이게 된다. 그리고 그 상황 안에서 우리는 간혹 부당한 대우를 받기도 하고 원치 않은 일들을 해야 하는 경우도 발생한다. 어느 사회나 그 자체의 구조(structure)가 있고, 개인(individual/individu)과 구조 사이 혹은 행위주체(agency/agence)와

주체 사이, 그리고 그 외에도 많은 유형의 관계가 사회 속에 존재하며 그러한 구조와 관계들 사이에는 힘/권력(power/force)이나 권력과 같은 것들이 필연적으로 나타나게 된다. 이처럼, 자신(주체)와 타자, 관계, 구조, 힘과 권력관계 등이 사회를 구성하는 핵심적인 사항들이다.

그림 3.
사회의 구성체계¹²



사회 안에 존재하는 이러한 요소들을 우리는 교실 안에서도 어렵지 않게 발견할 수 있다. 특히 교실을 작은 사회로 생각하는 행위중심접근법에서는 이러한 요소들이 더욱 분명하게 드러나게 될 것이다. 하지만 프랑수아교육의 현장에서는 이러한 사실에 대한 인식이 없었기 때문에 아직까지 이 요소들에 대한 고려는 크게 이루어지지 않았으며, 그에 따른 대응방안 역시 적절하게 마련되지 않은 상황이다.¹³ 따라서 우리는 이러한 생각에 기반을 두고 관계성을 중심으로 행위중심접근법의 사회적 측면을 검토해보기로 한다. 관계성을 중심으로 하는 이유는 관계성은 사회의 구성체계, 문화적/역사적 산물인 구조, 힘, 권력의 틀 속에서 개인의 행위를 통해 드러나는 사회성의 실체이기 때문이다. 교육적 관점에서 보면 이러한 관계성은 학습자들 사이의 관계와 교사 및 학습자의 간의 관계를 통하여 드러나게 될 것이다.

행위중심접근법은 일상생활 그 자체를 통해 교육을 행한다는 기본 원리를 통해 우리가 사회 안에서 사고(mind/pensée)와 문화(culture) 그리고 역사(history/histoire)의 관계에 대해 새로운 생각의 시작을 가능하게 해주었지만 그에 뒤따르게 되는 부정적이고 복합적인 요소들 역시 교육 안으로 끌어들이게 된 것이다.

¹² 이 논문에서는 사회를 “관계의 총체”로 정의하고 사회적 관점을 적용해보고자 한다. 왜냐하면 결국 사회는 사회를 구성하고 있는 요소들의 관계에 의해 상호작용하며 이루어지기 때문이다.

¹³ Deirdre Martin & Nick Peim (2009), Critical perspectives on activity theory, *Educational Review*, 61:2, 131-138.

2) 사회(=교실)안에서 학습자 간의 관계

학습자 간의 관계에서 가장 먼저 우리가 생각해볼 수 있는 부분은 그 관계에서 드러나는 균형성(평등)이다. 어느 사회나 마찬가지로 모두가 공평하고 평등하게 살아가는 모습의 사회는 없다. 자신의 위치에 맞게 자신의 삶 안에서 저마다 다른 모습과 방식으로 일상을 이어간다. 이렇게 각기 다른 방식으로 일상을 보내는 학습자들이 교실에서 만나 일상 그 자체를 학습 방식으로 삼게 될 때에, 특히 그룹 활동이 중심이 되는 행위중심접근법의 수업에서, 학습자들 사이에는 기본적인 협동과 조화뿐만 있는 것이 아니라 신념, 가치, 선입견 등에 의한 갈등(부딪침)이 필연적으로 생겨나는 것이다. 예를 들어 행위중심접근법에서 특히 문제가 되는 부분은 집단 간의 협력을 통하여 프랑수어교육 목표 달성을 위한 과제를 완수하는 과정에서 일어나는 학습자들 간의 역할분담과 협력관계이다. 학습자들 간에 아무리 공평한 역할분배를 한다 해도 각자의 사고방식이 다르기 때문에 크고 작은 충돌과 관계의 불균형이 생겨나게 된다. 물론 그 문제를 해결하고 협의하는 것 역시 하나의 학습이 되지만 그러한 과정을 모두 프랑수어 수업에 포함시키는 것은 또 다른 논의의 대상일 것이다. 프랑수어 교실 수업은 짧은 수업시간 안에 목표하는 언어적·문화적 학습활동을 수행해야 하는 제약적인 상황을 지니기 때문이다.

언어수업에서 학습자들 사이에 드러나는 관계의 양상은 순간적이고 우발적인 것일 수도 있지만 많은 경우 학교사회의 수업 구조와 수업 구성원들 사이의 역학관계에 의한 것일 수 있다. 이미 Vygotsky와 같은 학자들은 학습자들 사이의 구성과 관계 양상이 역사적·문화적 구조와 깊이 연계되어 있으며, 그러한 양상이 언어 능력과 사고력 향상에 크게 영향을 끼친다는 점을 지적하기도 하였다.¹⁴ ‘근접발달영역 (ZPD; Zone of Proximal Development)’이라는 잠재적 역량이 포함된 그의 개념은 이 점과 관련된 것이기도 하다.

또한 이러한 관계성에 대한 논의는 동시에 평가의 문제로 자연스럽게 연결된다. 지금까지 우리가 해온 프랑수어교육에서의 평가는 단지 학생들이 평가가 이루어지는 시점까지 어느 정도로 실제로 프랑수어를 습득하였는가에 초점을 두어 왔다. 그런데 앞에서와 같이 수업의 사회적 관점에서 그 구성원들 사이의 관계성이 언어성취에 잠재적으로 영향을 준다고 생각하면

¹⁴ Vygotsky, L. S. (1997). *Thought and language* (No. 42). Cambridge University Press.:
Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Harvard university press.

평가 역시 이러한 잠재성을 고려한 것이 되어야 한다.¹⁵ 언어를 배운다는 것은 다른 사람으로부터 그리고 다른 사람과 함께 어떻게 언어적인 상호작용을 하는가에 깊이 연계되어 있다는 것은 이미 잘 알려진 내용이다.

이러한 이론적인 관점과는 달리 한국의 프랑스로 교육에서는 그것이 행위중심접근법에 기반하고 있다 할지라도 역동적 평가¹⁶에 대한 논의는 드물다. 이는 한국의 대학입학전형제도의 특성과 맞물린 것이기도 하지만 학교 현장연구의 역량 부족으로 여겨지기도 한다.

3) 사회(=교실)에서 교수자와 학습자의 관계

두 번째로 교수자의 개입 정도와 교수자와 학습자의 관계에 대해 생각해보아야 한다. 행위중심접근법에서 교수자의 역할은 다른 그 어느 교수학습방법론에서 보다 중요하다. 교수자 중심의 교수학습에서 학습자 중심의 교수·학습으로의 변화는 교수자의 역할에도 큰 변화를 가져왔다. 의사소통접근법에서도 역시 학습자 중심 교육을 주장했지만 한국 프랑스로 수업의 교사 중심 수업방식에는 별다른 영향을 끼치지 못했다. 왜냐하면 의사소통접근법에서의 수업은 집단 차원이기 보다는 개인과 개인의(2-3인의 그룹) 의사소통을 강조하는 대화 차원(acte de parole, dialogue 중심)에 머물렀기 때문이다. 하지만 행위중심접근법에서는 행위적인 과제 수행을 위해 여러 명이 하나의 그룹이 되어 학습을 행하는 경우가 많기 때문에 학습자들 간의 상호작용이 매우 중요하며, 교사는 학습자들이 잘못된 정보를 습득하지 않도록 도와주고 효과적인 교수·학습이 이루어질 수 있도록 가이드라인을 제시해주는 역할을 하게 된다.

이 부분에서 우리는 첫 번째 우려되는 부분을 발견하게 되는데, 한 명의 교수가 여러 학습자 그룹에 과연 얼마만큼의 관심과 지도를 제공할 수 있는지의 문제이다. 학습자의 주체적인 학습이 효과적인 방향으로 나아가려면 교수의 방향제시는 매우 중요하게 작용된다. 그런데 그것이 교육현장에 있는 학습자들 모두에게 효율적으로 적용될 수 있는지 또는 어떤 방식의 교사행동이 유효할 것인지에 대해서는 보다 깊이 있는 검토가 필요하다.

한국의 교육현장은 구조적으로 한 명의 교수가 다수의 학습자를 대상으로 수업을 하게 되어 있다. 이러한 상황은 지금까지 교육현장의 변화에 있어 계속해서 크고 작은 결림돌이 되어왔고 이는 행위중심접근법에서 역시 마찬가지이다. 각각의 그룹마다 과제를 행하는

¹⁵ Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment(Part II)*. Addison Wesley Longman, One Jacob Way, Reading, MA 01867.

¹⁶ 역동적 평가는 잠재적 역량을 고려하여 평가하는 것을 말한다.

과정에서 부족하거나 틀리는 부분이 다르고 학습자들마다 각기 다른 부분에서 어려움을 느끼게 되는데, 이 때에 교사는 각기 다른 문제를 겪고 있는 학습자 그룹에게 어떠한 방식으로 도움을 줄 것이며 각각의 그룹마다 정도가 다른 개입을 행하게 되었을 때 학습자들에 대한 평가를 어떻게 수행할 것인지 등에 대해 깊이 연구되어야 할 과제이다. 이는 일면 행위중심접근법에서의 교사는 어떤 역할을 수행하여야 하는가에 대한 개념정립과도 연결된 논의일 것이다.

IV. 행위중심접근법의 개선방향성 모색

우리는 지금까지 유럽의 언어교육에서 주도적 위치¹⁷를 확보하고 있는 행위중심접근법의 적용을 모색하기에 앞서 새롭게 검토해야 할 비판적 요소들을 살펴보았다. 이러한 과정을 통해 우리는 FLE교육에서 앞으로 행위중심접근법이 현장에 교육적 가치를 지니면서 적용되기 위해 갖춰야 할 모습을 추상적으로나마 생각해 볼 수 있었다. 즉, 교육적 측면과 사회적 측면에서 살펴본 이 교수방법론을 우리나라에 적용하는 데에는 교육 실천뿐만 아니라 이론의 측면에서도 여러 걸림돌이 있다는 것을 파악할 수 있었다.

그렇다면 앞에서 이루어진 이러한 검토로부터 우리는 프랑스어교육의 개선을 위한 어떠한 시사점을 찾을 수 있을까?

1. 사회적 과제 개발을 위한 교수자와 FLE 연구자의 공동 노력

먼저 프랑스어교육의 교수·학습 주제 및 자료 개발에 직접적으로 연계되어 있는 사회적 과제에 대해 보다 깊은 연구를 이어나가야 한다는 점을 지적할 수 있다. 학습주제와 자료로서의 사회적 과제에 대한 연구와 개발은 FLE의 연구자와 교수자의 공동 작업으로 이루어지면 더욱 바람직할 것이다. 이를 통하여 사회적 실제성과 현장교육 적용적 실제가 잘 부합할 수 있을 것이기 때문이다.

여기서 사회적 과제 개발의 하나의 방안으로 우리는 “실재자료¹⁸의 활용”을 이야기 할 수 있다. 최희재(2015:250)는 행위중심접근법의 기본개념인 ‘일상생활에서 사용하는 진짜 언어를 배운다’는 점에 근거하여 언어의 “실재성(authenticité/réalité)”을 강조하면서 행위중심접근법을 구현하는 한 방안으로서 실제적인 언어 자료를 활용한 프랑스어교육을

¹⁷ EU내에서 유럽공통참조기준(CECR)는 교육현장에서 매우 중요한 역할을 하고 있다.

¹⁸ 유말희(2009:77)에 따르면 실재자료의 장점은 다음과 같다. "실재자료는 학습자들에게 언어적 정보만을 제공하는 것이 아니라 문화적인 측면, 그리고 그 언어의 실제 사용의 측면 역시 보여준다."

제안하였다. 그에 따르면, 우리는 이러한 실재자료(document authentique), 또는 사회적 자료(document social)라 불리는 가공되지 않은 자료 즉, 언어교수·학습을 위한 목적으로 만들어진 것이 아닌 자연스러운 의사소통, 담화, 발화를 담고 있는 자료들을 통해 프랑스어교육을 하여야 한다는 것이다. 여기에는 상황적인 요인, 사회-문화적 요소, 상호작용 전략 등의 요소들이 동시에 작용되면서 실제 프랑스에서 프랑스인들이 사용하는 일상적인 언어가 여과 없이(교육적 목적의 반영 없이) 드러나 있다.

이러한 실재자료가 FLE 교육에 도입되지 않았던 것은 아니다.¹⁹ 하지만 이전에는 수업에 활용할 수 있는 자료의 유형이 매우 제한적이었고 이러한 자료를 교수자가 수업의 목적에 맞게, 학습자의 수준에 맞게 편집해야 하는데 이것이 쉬운 일이 아니었으므로 수업에서 실재자료 그 자체를 사용하는 일이 활발하게 이루어지지 않았다. 그러나 현재 우리가 살고 있는 정보사회에서는 자료의 발견과 이동이 매우 쉽고 편리하며 자료의 유형 역시 이전에 비해 매우 다양해졌기 때문에 이를 활용한 언어 교육이 훨씬 용이해졌다. 특히 우리가 앞서 문제점으로 언급했던 학습자의 자립성에도 실재자료는 좋은 수단²⁰이 된다고 최희재는 이야기하고 있다.

2. 교수자의 전문성 강화와 역할의 재개념화: “사회문화적 중재자”

행위중심접근법의 실제 적용과 관련하여 교수자(교사)의 전문성 강화를 위한 노력은 매우 중요할 것이다. 행위중심접근법이 교육현장에 적용될 때 교수자의 역할은 특히 중요하며 동시에 기존의 언어지식 전달자의 역할에서 새롭게 정의될 필요가 있다. 즉, 행위중심접근법의 교수자는 단순한 프랑스어 지식 전달자에서 벗어나 수업에서 “사회문화적 중재자²¹”의 위치에 있어야 한다. 이 점은 앞에서 논의한 바와 같이 사회적 과제의 측면이 지니는 비판적 관점을 고려한 결과이기도 하지만 동시에 행위중심접근법이 지니는 학습자와의 관계성에 비추어서도 분명히 필요한 것이다. 즉, 교수자는 학습자와 실제적 학습자료 사이의 원활한 상호작용을 위한 중재자의 역할을 해야 할 것이며, 교수자 자신과 학습자 또는 학습자와 학습자 사이의 관계나 사회적 과제의 실행 과정에서 발생할 수 있는 소통과 인식의 왜곡을 중재해야 할 것이다. 앞서 언급한 Vygotsky 등의 구성주의적 학습이론에

¹⁹ 외국어 수업에서 실재자료가 처음 등장한 때는 1970년대 구조총괄시청각교수법의 시기였다. 하지만 그 이전에도 교육자료가 부족하여 실제 자료들을 활용하여 교육자료를 만들었다는 점을 생각하면 이미 실재자료는 오래전부터 외국어 수업에 도입되었다고 생각할 수 있다.

²⁰ 최희재(2015:263), “실재자료의 활용은 모든 외국어 교육의 최종 목표인 학습자의 자립성을 달성하는 좋은 수단이 된다.”

²¹ 앞 장에서 언급한 조영달(2016)의 자료에서 좀 더 자세한 논의를 볼 수 있다.

따르면 교수자의 이러한 역할은 학습자들의 학업성취에 매우 중요하게 작용한다.

이렇게 교수자의 역할 변화가 큰 만큼 그 의미와 임무, 교수방법론의 변화와 그에 따른 수업 방식 및 평가 양상의 변화 등에 대하여 교수자와 FLE 연구자들이 함께 논의할 수 있는 이론들과 실제적 연구를 위한 장이 제공되어야 할 것이다. 이를 통하여 행위중심접근법에 의한 프랑스어 교육에서 교육 현장이 스스로 해결하기 어려운 문제들이 공론화될 수 있을 것이며 때로는 해결의 실마리를 찾을 수도 있을 것이다.

3. 프랑스어교육과 관계되는 학습자의 언어적 일상에 대한 연구

행위중심접근법이 지닌 가장 큰 특징인 사회적 측면이 프랑스어교육에서 잘 드러나 그 가치를 지니기 위해서는 프랑스어와 관련된 학습자들의 사회 내 언어생활이 보여지고 이해되어야 한다. 이것에 대한 이해 없이는 사실상 사회적 과제를 개발한다거나 관계성 증진을 위해 중재노력을 한다는 등의 시도들이 아무 소용 없기 때문이다. 이는 지금까지의 다른 교수방법론에서는 깊이 연구되지 않았던 부분이기도 하다.

프랑스어교육의 행위중심접근법에서 프랑스어와 관련된 학습자들의 일상생활을 이해한다는 것은 사회적 과제의 형성이나 사회구성원의 상호작용(프랑스어 관련)과 같은 주제에 대하여 학습자들이 그것을 어떻게 생각하고 표현하는가를 이해한다는 것이다. 이러한 이해는 교수자가 학습자에게 다가갈 수 있는 길을 열어줄 것이며 무엇을 중재해야 하는가 역시 알게 할 것이다. 더하여 이러한 이해를 바탕으로 학습과제가 선정되고 수업 구성원의 상호작용이 이루어질 때에 학습자 개인은 비로소 자기 자신의 언어적 삶의 형태에서 출발하는 프랑스어 능력과 잠재력 습득의 바탕을 확보할 수 있을 것이다. 이 점에서 보면 학습자의 일상에 근거한 프랑스어교육의 구현은 학습자의 입장에서는 진정한 수업의 주체성 즉, 학습자 중심을 이루는 것이며, 교수자의 입장에서는 보다 분명한 의미의 학습자를 위한 프랑스어수업을 구축하는 일이 될 것이다.

V. 결론

두 가지 관점에서 살펴본 행위중심접근법에는 아직까지 교육 현장으로의 도입에 앞서 보완해야 할 여러 부분들이 남아있다. 일반적으로 새로운 교수방법론은 이전 교수방법론의 단점을 보완하고 전과 다른 형태의 개념과 원리를 보여준다. 하지만 그 과정에서 나타날 수 있는 또 다른 부정적 요소들이나 이전에 효과적이었던 부분들을 소홀히 하게 되는 문제들에

대해서는 간과하게 되는 것 역시 사실이다. 새로운 것에 집중하게 되면 그것에 가려져 놓치는 부분이 생기는 것은 자연스러운 현상이기 때문이다. 그렇기 때문에 우리는 새로운 교수학습방법론에 대해 우리의 상황(교육환경, 학습자 성향, 학습자 수준, 교육적 도구 등)을 고려하여 다양한 관점에서 여러 방면으로 검토를 실시해야 한다. 앞서 언급했듯 아무리 좋은 교수방법론이라 할지라도 그것이 우리의 교육현장에서 적절한 가치를 지닐 수 없는 것이라면 그것은 무용지물이기 때문이다.

우리는 II장의 원리와 개념을 바탕으로 교육적 가치와 사회적 가치에 주목하여 교수학습이론으로서의 행위중심접근법을 이론적 고찰을 통하여 검토하였다. 교수방법론은 교육현장에서 실제로 사용되어야 그 의미를 갖는다는 점에서의 교육적 가치와 이전 교수방법론과의 차이점이자 새로운 특징인 사회성에 기반한 사회적 가치에 대한 본 검토는 주로 언어교육학적 관점에서 논의된 행위중심접근법에 대한 새로운 시도였다. 특히 행위중심접근법의 기반을 이루는 사회성에 대한 사회학적 검토는 앞으로 우리가 좀 더 깊이 있게 연구해야 할 과제를 보여주는 대목이라 할 수 있다. 관계성을 중심으로 하는 사회의 구성 체계 속에서 언어 교육을 바라보고 그 안에서 사회적 과제를 수행하며 언어를 일상 그 자체로 배워간다는 개념은 행위중심접근법에서 강조하는 중요한 목표이기 때문이다.

이러한 검토를 통해 나타난 단점 및 부정적 요소들에 대해 우리는 여기에서 세가지 방향성을 제안하였다. ‘사회적 과제의 개발’, ‘교수자의 역할에 대한 재개념화’, 그리고 ‘언어와 관계되는 학습자의 언어적 일상’이라는 이 세가지 개선방향성은 한국의 교육상황에 맥락화된 것으로 우리는 이 부분을 보다 집중적으로 연구함으로써 한국 학습자들에게 더욱 효과적인 행위중심접근법의 모습을 구상해볼 수 있을 것이다. 한국학습자들에게 특히 필요한 사회적 과제들 그리고 한국의 문화적 양상을 반영한 과제들의 개발은 한국의 프랑스어 교육에 적합한 행위중심접근법을 구성하는 데에 중요한 역할을 하게 될 것이다.

이제까지 우리는 행위중심접근법의 새로운 점과 장점에 주목하여 이를 교육적으로 활용하기 위해 여러 방안들을 연구해왔다. 하지만 행위중심접근법은 이론적으로 원리와 개념에 있어 훌륭한 평가를 받고 있는 동시에 교육현장에의 적용에 있어 많은 장애물이 발견되어 실제 한국의 프랑스어 교육에 적용되지 못하고 있는 상황이다. 따라서 앞으로 우리는 이러한 행위중심접근법을 한국교육에 어떻게 상황화할 지에 대해 지속적으로 연구해야 하며, 우리가 간과할 수 있는 단점과 부정적 요소들에 집중하여 이를 보완한 효과적인 교수학습방안으로 이 교수방법론을 활용할 수 있도록 노력해야 할 것이다.

참고문헌

- 윤선영. (2009). 행위중심 접근법의 적용을 위한 모색. *프랑스어문교육*, 30, 53-76.
- 조성희. (2015). *프랑스어 초보학습자들을 위한 문법교육 방안 연구 : A1 수준의 대학 학습자들을 대상으로*. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 조영달. (2015). 교직(수업)전문성의 성장과 공교육의 혁신; 부설학교의 활성화와 현장교육의 발전. *교육정책 열린 논단*, 1호. 서울대학교 교육종합연구원 교육정책연구센터.
- 최희재. (2009). *유럽연합의 언어·문화정책 고찰을 통한 프랑스 언어-문화 통합교육 방안 연구: 행위중심접근법의 한국 프랑스 어 교육에의 적용*. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 최희재. (2010). 교수·학습 절차로서의 '과제'에 관한 고찰. *프랑스어문교육*, 33, 83-101.
- 최희재. (2015). 실재 프랑스어 교수/학습에 대한 고찰. *어학연구*, 51(1), 249-274.
- Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review*, 61(2), 197-210.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation & didactique*, 7(1), 87-100.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.
- Deirdre Martin & Nick Peim (2009), Critical perspectives on activity theory, *Educational Review*, 61(2), 131-138.
- De l'Europe, C. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues* (p. 106). Paris: Didier.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment*. Addison Wesley Longman, One Jacob Way, Reading, MA 01867.
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: Theory into practice*. Prentice Hall.
- Harp, B. (1991). *Assessment and evaluation in whole language programs*. Christopher-Gordon Publishers, Inc., 480 Washington St., Norwood, MA 02062.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Puren, C. (2011). Mise au point de/sur la perspective actionnelle (mai 2011), 인터넷사이트 <http://www.christianpuren.com>, « Mes travaux : liste et liens ».
- Saydı, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec

- l'approche communicative. *Synergies Turquie*, (8). 13-28.
- Springer, C. (2010). La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer
- Sylvie, M. (2008). La perspective actionnelle: Etude de cas en Corée du sud. *한국프랑스어문교육학회 2008년 학술대회*, 63-77.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Thought and language* (No. 42). Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian modern language review*, 66(4), 511-523.
- Yoo, M. H. (2009). L'enseignement du français vers le plurilinguisme en situation exolingue. *한국프랑스어문교육학회 학술대회자료집*, 73-89.

조성희

서울대학교 불어교육과

서울시 관악구 관악로 1 서울대학교 불어교육과

E-mail: sunghwe5@snu.ac.kr

Received on 31 October 2016

Reviewed on 15 November 2016

Revised version received on 30 November 2016

Accepted on 24 December 2016