

과학적 학문으로서의 불어교수법

심 봉 섭*

-
1. 서론
 2. 문제제기
 3. 자립적 학문으로서의 불어교수법
 - 3.1. 불어교수법의 특정성
 - 3.2. 불어교수법과 인접학문 간의 관계
 - 3.3. 학습자에 따른 불어교수법 이론의 다양화
 4. 과학적 학문으로서의 불어교수법
 - 4.1. 과학적 학문으로서의 조건
 - 4.2. 명칭의 변화 - '불어교육학'
 5. 불어교수법의 내적인 구조
 6. 결론을 대신하여
-

1. 서론

우리나라 불어불문학계의 상황을 살펴보면, 70년대나 80년대와는 달리 최근 10여년 동안 불어교수법에 대한 상당한 인식의 변화가 있었지만, 아직도 많은 사람들에게 있어 불어교수법은 불어를 가르치는 단순한 기술에 불과하다. 프랑스로의 유학이 비교적 많아지기 시작했던 80년대 초반부터 프랑스에 가서 불어교수법을 연구해야 할 필요성이 제기되었지만, 불어교수법으로 박사학위를 획득한 사람의 수는 불어불문학을 전공 사람들의 수와 비교해 볼 때 여전히 극소수에 불과하다는 사실은 불어교수법이라는 영역에 대한 우리의 일반적인 인식이 어떤 것인가를 잘 대변하는 것으로 보인다. 물론, 국내에

* 서울대학교 사범대학 불어교육과 교수

서는 각 사범대학과 교육대학원에서 불어교수법 석사 학위자들이 배출되고, 굳이 학위를 하지 않더라도 고등학교와 대학의 불어교육의 문제에 관심을 가지고 연구하는 사람들의 수가 점점 늘어가고 있지만, 연구의 양이나 진보 속도는 프랑스나 프랑스어권 지역에서 이루어지고 있는 외국어로서 혹은 제2 언어로서 불어교수법 연구들과 비교가 되지 않을 정도로 적고 느린 것이 우리의 실정이다.

그렇지만 매우 고무적인 현상은, 불어교수법에 대해 잘 모르는 사람들 사이에서도 불어교수법에는 불어학이나 불문학과 다른 그 무엇인가가 있다는 인식이 확산되고 있으며, 불어교수법을 조금이나마 접해 본 사람들은 불어교수법이 하나의 자립적인 학문분야라는 것을 인정한다는 점이다. 이와 같이 불어교수법에 대한 인식의 변화의 동기는 세 가지 측면에서 나누어 설명해 볼 수 있다. 이론적 측면에서 불어교수법에 대한 인식의 변화는, 우리 내부로부터의 노력이라기보다 프랑스나 프랑스어권 불어교수법 학자들의 연구성과에 힘입은 바가 크다. 다음으로, 사회적 측면에서 불어교수법에 대한 인식의 변화는 오늘날 우리사회에서 영어능력의 중요성이 그 어느 때보다도 강조되면서 영어교육이 하나의 커다란 교육분야로 인식된데서 비롯된 부가적인 효과이다. 마지막으로, 교육학적 측면에서 불어교수법에 대한 인식의 변화는, 아는 것과 가르치는 것은 다르다는 평범한 진리에 대한 재인식에서 비롯된 것이다. 이러한 인식의 변화가 곧 불어교수법이 과학적 학문이라는 것을 의미하는 것은 아니므로, 불어교수법이 하나의 과학적인 학문 분야, 혹은 단순히 과학이라 불릴만한 자격이 있는가에 대해서는 좀 더 폭넓고 깊이 있는 논의를 통한 입증을 필요로 한다.

본고에서는 이 문제에 대한 답을 제공하는 것을 목적으로, 불어교수법이 하나의 자립적인 과학적 학문분야가 되기 위한 조건들을 논의해 보고자 한다.

2. 문제제기

불어교수법의 과학적 학문으로서의 위상과 관련된 논의를 다음과 같은 일련의 질문으로 나누어 생각해 보자:

1. 우리는 왜 불어교수법이 과학적 학문의 지위를 갖기를 바라는가?
2. 불어교수법이 과학적 학문이라면, 과학적 학문으로서의 조건은 무엇인가?
3. 과학적 학문으로서 불어교수법의 내적인 조직은 어떤 것인가?

각각 '4.'절과 '5.'절에서 그 답을 모색하게 될, 두 번째 질문과 세 번째 질문에 답하기에 앞서, 우선 첫 번째 질문에 대해 살펴보자. 이 질문은 불어교수법이 과학적 학문으로서의 지위를 갖지 않는다면 과연 불어교수법이라는 분야는 의미가 없는 것인가라는 질

문이다. 왜냐하면 불어교수법은 굳이 과학적 학문이라는 지위를 갖지 않더라도, 불어를 가르치고 배우려는 사람이 있는 한 불어교수법은 존재할 것이기 때문이다. 이 경우 불어교수법은 그 어떤 독립된 영역으로 존재하기보다는 불어교육이 이루어지는 장소를 중심으로 교수자 각각이 경험적으로 가지고 있는 다소간 체계화 실천법이다. 불어를 가르치고 배우는 행위는, 모든 외국어 교육이 그렇듯이 개인 대 개인, 개인 대 소수 집단 혹은 다수의 학습자를 대상으로 하는 집단 교육의 형태로, 심지어 불어교수법이라는 학문 분야가 존재하기 훨씬 이전부터 존재해 온 행위이다. 따라서, 첫 번째 질문은 단순히 불어를 가르치고 배우는 행위만을 두고 볼 때 우리에게 드는 자연스러운 의문이다. 외국어를 가르치고 배우는 행위는 인간에게 두 개 이상의 언어가 존재하기 시작하면서부터 있어왔던 행위이고, 학문적 지위에 관한 혹은 그 행위의 과학성에 대한 고려없이도 잘 이루어져 온 행위이다. 우리는 왜 굳이 하나의 학문이라는 지위를 부여하려고 애쓰는가? 또한, 어느 날, 불어교수법이 하나의 과학적 학문이 아니라고 판명되는 일이 있다 하더라도, 불어를 가르치고 배우는 사람은 여전히 있을 것이고, 다소간의 성공과 실패라는 결과를 낳으며 불어를 가르치고 배우는 행위에는 아무런 변화도 일어나지 않을 것이기에 불어교수법이 과학적 학문이기를 바라는 것은 과학에 대한 향수에 젖어 있는 사람들의 욕심처럼 보일 수 있다.

그럼에도 불구하고 불어교수법이 하나의 학문분야로서의 지위를 가져야 하는 이유를 우리는 다음과 같이 생각해 볼 수 있다.

불어를 가르치는 사람, 즉 교수자에게 있어 그가 행하는 행위는 근본적으로 반복적이다. 학습자에 맞추어 교수자는 자신의 교수 행위를 수정해 나가지만, 그의 교수행위의 근간을 이루는 부분은 변하지 않는다. 교수자는 경험을 통해 끊임없이 자신의 교수행위를 객관화시킴으로써 자신의 교수행위에 관한 그 어떤 변하지 않는 원칙과 절차를 세우고자 한다. 교수자는 자신의 경험으로부터 추출된 객관적인 교수양식을 자신의 교수방법으로 정립해 나감으로써 자신의 교수행위의 효율성과 경제성을 추구한다. 교수자들 각각이 정립해 가지고 있는 불어교육과 관련된 나름대로의 교수방법에서 학습자 변인, 시간과 공간적 변인과 같은 개별적인 매개변인들을 제거할 때 나오는 추상화된 공통적인 행동 방침과 원리들이 있다면, 그것이 바로 불어교수법의 기본 원리가 될 수 있다. 반복되는 실천적 행위에 대한 규칙화 혹은 원리화에 대한 욕구는, 나아가 이론화에 이르게 하고, 이를 통해 우리는 우리의 교수법적 행위의 경제성과 효율성을 극대화시키고자 한다. 아마도 이러한 과정은 대부분의 과학이라는 이름이 붙은 학문들이 걸어온 길일 것이다.

아니면, 불어교수법의 과학적 학문화에 대한 동기는, Galisson(1989)이 언급한 바와

같이, 대부분의 조직과 체계들의 진보의 논리 관점에서 단순하게 이해해 볼 수도 있다. 과학의 지위에 있는 학문에 기대어 시작된 불어교수법은 이미 과학에 대한 취향을 맞본 이상 그 발달과정에서 과학화 이외에는 다른 선택이 없다.

3. 자립적 학문으로서의 불어교수법

3.1. 불어교수법의 특정성

불어교수법의 자립성을 담보하는 불어교수법의 특정성에 관한 논의는 이미 1960년대 말 언어교수법의 명칭 변화로부터 시작되었다고 할 수 있다. 언어교수법이 단순히 언어학의 응용분야가 아니라 나름대로의 독자적인 분야라는 것을 주장하기 위한 작업의 일환으로 특히 독일과 캐나다의 교수법학자들은 당시 ‘응용언어학(linguistique appliquée)’이라 불리던 언어교수법을 ‘교수법(didactique)’라는 용어를 사용하여 언어학에의 의존상태로부터 벗어나고자 했다.¹⁾ 언어교수법의 자립성은 단지 명칭을 바꾼다고 확보되는 것은 아니기에 교수법 학자들은 언어교수법이 어떤 점에서 당시의 관련 학문과 다른가를 보여주었고, 이들의 논의는 본 연구에서 불어교수법의 자립성을 논하는 논거이기도 하다. 불어교수법의 자립성을 논하기 위해서는 불어교수법이 어떤 점에서 다른 학문분야 혹은 학교 과목과 다른가를 논하는 것이 필요하다.

외국어로서 불어교수법에 대한 연구는 프랑스에서는 1950년대부터 구조총괄교수법(méthode Structuro-globale audio-visuelle)으로부터 시작되어 1970년대에 중반까지는 교수방법론을 중심으로, 1970년대 중반부터는 의사소통접근법에 입각하여 학습자를 중심으로 활발하게 진행되었고, 1990년대 말부터는 불어교수법보다는 학교에서의 외국어 교육의 문제론에 초점을 맞추어 외국어교수법이라는 보다 거시적인 관점에서 연구가 진행되고 있다(C. Puren, 1998 ; R. Galisson, 1998). 불어교수법의 역사를 돌이켜 볼 때, 불어교수법 역시도 다른 외국어들의 경우와 마찬가지로 때로는 교사에게 중심을 두고, 때로는 교수방법론에 초점을 맞추어, 때로는 학습자를 중심으로 끊임없이 개발되고 수정되어 왔지만, 이러한 변화의 기저에는 항상 어떻게 하면 학습자가 불어를 잘 익혀 사용할 수 있게 할 것인가라는 질문이 자리잡고 있었다. 이 문제론에 있어서는 우리의 경우도 다르지 않다. 우리나라에서 불어교수법에 대한 연구 역사와 성과가 미천하다할지라도, 불어교육과 관련된 당사자들의 고민거리는 늘 어떻게 하면 성공적인 불어교수·학습에 이를 수 있을 것인가 하는 점이었다. 이와 같이 불어교수법의 목표는 그 어떤

1) 프랑스에서는 D. Girard(1972)가 ‘교수법(didactique)’이라는 용어의 사용을 제안했지만 일반화되어 사용되기 시작한 것은 1970년대 중반부터이며, 이후 이 용어는 오늘날까지 언어교수법을 지칭하는데 사용되고 있다.

다른 학문분야의 목표와 다르다. 불어라는 언어를 대상으로 한다는 점에서는 불어학분야와 다르지 않지만, 불어학의 목표가 불어라는 언어 자체에 대한 지식을 다루는 분야라면, 불어교수법은 불어에 관한 지식을 다루는 것이 아니라 불어의 사용에 관한 지식, 보다 정확히 말하면 불어라는 언어를 통한 행동의 습득을 목표로 한다.

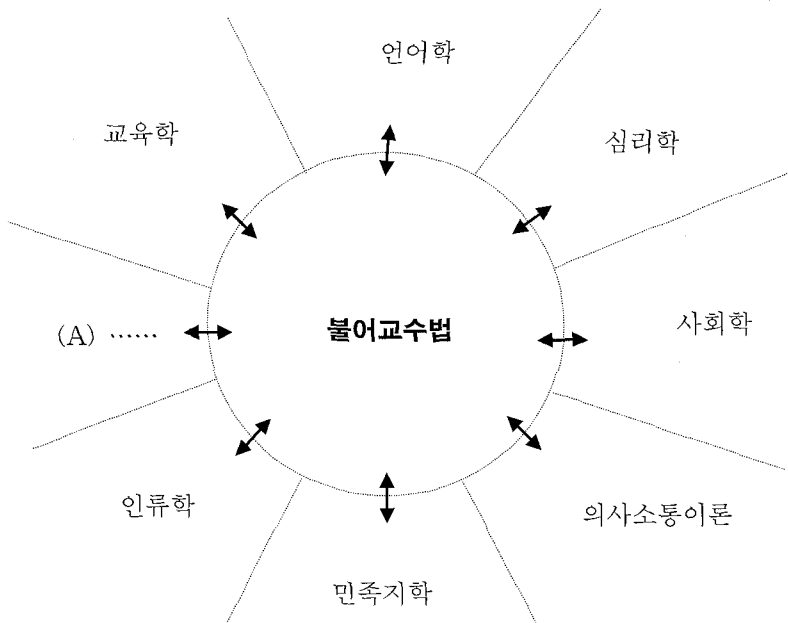
언어적 행동을 습득한다는 이러한 목표는 불어교수법을 외국어 이외 다른 과목과 구분해주는 중요한 특징이다. 예를 들어, 물리나 화학을 학습하는 것은 물리나 화학을 통한 행동을 하기 위한 것이 아니다. 물리교수법이나 화학교수법은 물리나 화학의 지식을 그 대상으로 한다. 물리와 화학은 각각이 물리교수법과 화학교수법의 대상 학문이고, 이 두 교수법은 물리와 화학의 지식을 습득하기 위한 도구 학문이다. 반면에 불어교수법에는 대상 학문이 존재하지 않으며, 이런 점에서 불어교수법은 불어에 대한 도구 학문이다. 또한 이른바 언어내적 상황(situation endolingue)에서 불어를 배울 때는 수업 중에서 뿐 아니라 교실 밖에서 자연스런 습득이 이루어질 수 있다는 점은 불어를 포함한 외국어과목이 다른 과목과 다른 점이다.

3.2. 불어교수법과 인접학문간의 관계

구조주의 언어학이 모든 학문분야에 그 영향력을 발휘하던 시기에 프랑스에서 탄생한 시청각교수법의 이론적 기반은 구조주의 언어학과 행동주의 심리학이었다. 이 중에서도 언어학은 이미 과학으로서 인정받는 학문분야였기에 불어교수법은 그것에 기대어 그 후광을 누리하고자 했다. 그러나 시간이 지나면서 시청각교수법에 의거한 불어교육이 기대만큼의 효과를 거두지 못하게 되고, 불어학습자들이 당면한 고유의 문제들에 대해 성찰하기 시작하면서 불어교수법은 그것이 안고 있는 문제들을 다른 학문들에 의존해서는 해결할 수 없음을 깨닫게 되었고, 이 때부터 교수법적 사유의 중심은 교수법 밖으로부터 안으로 이동하게 되었다. 언어학은 이제 더 이상 불어교수법의 모(母)학문으로서 불어교수법의 방법과 절차를 결정하는 학문이 아니라 불어교수법 고유의 문제 해결을 위한 참조학문이며, 불어교수법과 언어학은 각자의 문제 해결에 도움이 되는 정보를 주고 받을 수 있을 것이라는 두 학문 간의 관계에 대한 새로운 인식이 정립되었다.

언어학과 언어교수법이 이와 같은 새로운 관계로 인식되던 1970년대는 학문과 기술의 발달로 새로운 학문분야들이 대두되고, 기존의 학문분야들이 연구의 진척과 더불어 세분화되면서 기존 학문들 간의 결합을 통해 새로운 연구분야가 탄생하던 시기이다. 불어교수법 분야의 경우, 유럽에서는 시청각교수법에 기반을 둔 언어수업의 결과가 기대에 미치지 못하는 이유를 시청각교수법이 지나치게 언어형태 학습에 치중했기 때문이라 진단하고, 시청각교수법의 방향전환이 이루어진 시기이다. 이후 불어교육은 의사소통접근

법의 영향 하에, 학습자로 하여금 언어형태의 지시적 의미의 학습 뿐 아니라, 발화의도에 따른 발화체의 적절한 사용법을 익히고, 의사소통이 이루어지는 사회-문화적 상황에 대한 포괄적인 이해를 요구하며, 나아가 학습자가 목표어 사용과 관련하여 자신의 부족을 보상할 수 있는 전략적인 능력을 갖출 것을 요구함으로써 다차원적인 양상을 띠게 된다. 학습자들이 불어로 성공적인 의사소통을 제대로 수행해 나가지 못하는 이유를 다각적으로 분석하여 그 원인과 처방을 다양화하는 이러한 해결책은 그 당연한 귀결로서, 응용언어학의 시대에 언어학과 심리학에만 의존하던 상태를 벗어나 관련 학문분야를 다양화하는 결과를 낳았다. 한 개인이 불어로 의사소통하고자 할 때 마주치는 문제들은 근본적으로 불어교수·학습 상황에서 비롯되는 불어교수법 고유의 문제이지만, 해결책의 모색은 자급자족적으로 이루어질 수 없으며, 유사한 문제를 다루는 주변 학문과의 끊임없는 교류를 통해 좀 더 효과적이고 빠른 해결책을 찾을 수 있다는 것이 오늘날 불어교수법 관련 당사자들의 인식이다. 지금까지 논의된 바에 따라 불어교수법과 참조학문들 간의 관계를 도식적으로 표현해보면 다음과 같다.



위 도식에서 양방향 화살표는 불어교수법이 참조학문들과 서로 유익한 정보를 주고

받는 관계를 맺고 있음을 의미한다. 불어교수법의 영역과 참조학문들 간의 경계를 표시하는 점선은 두 분야 간의 접합점이다. 예를 들어, 언어학에서 언어습득의 문제는 불어교수법에서 불어습득과 학습의 문제와 관련된다는 점에서 두 영역의 접합점에 위치하는 문제이다. 또한, 불어교수법을 중심으로 배치되어 있는 참조학문들이 불어교수법에 기여하는 바, 즉, 불어교수법과 그 어떤 한 참조학문과의 관계는 다른 참조학문들보다 더 우선적일 수 있다. 이는, 예를 들어, 수학교수법이 그것과 관련된 분야가 수학만이 아님에도 불구하고 수학에 더 특별한 위상을 부여하는 것과 마찬가지로이다. 따라서, 불어교수법과 언어학의 관계는 다른 참조학문들보다 더 밀접하고 우선적일 수 있으며, 다른 참조학문들도 불어교수법과의 관련성 정도는 모두 차이가 있다. 그러나 중요한 것은 오늘날의 외국어교육 관점에서 볼 때, 불어교수법은 다른 언어교수법들이 그렇듯이 불어교육의 중심에 서있다는 점이다. 그리고, 불어교수법과 관련되는 참조학문분야는 위에 열거된 분야에 한정되지 않으며, 위 도식에서 우리가 (A)로 표시한 부분에서 그 가능성을 열어놓았듯이, 더 확대될 수 있다. 다른 한편 위 도식은 불어교수법이라는 영역이 이것저것 잡동사니가 모인 곳이라 생각하게 할 수 있고, 따라서 앞으로 참조학문과의 관계를 좀 더 명확하게 정리해야 할 필요가 있지만, 여기서 우리가 보여주고 싶은 것은, 학문들의 수가 증가하는 것은 불어교수법의 진지함의 증거가 될 수 있다는 점이다.

3.3. 학습자에 따른 불어교수법이론의 다양화

앞서 언급된 것은 불어교수법의 이론화에 기여할 수 있는 학문들의 다양성에 관한 논의였다면, 여기서 언급되는 것은 불어교수법 영역 내적인 문제로 불어교육 대상자에 따라 불어교수법이론이 다양화될 가능성에 관한 것이다. 구체적인 예를 들어 시작해보자면, 흔히 우리는 한국인을 위한 불어교수법은 이태리인을 위한 불어교수법이나 미국인을 위한 불어교수법과 달라야 한다고 말한다. 혹은 크게 범주화하여 동양인을 위한 불어교수법은 서양인을 위한 불어교수법과 같을 수 없다고 말하곤 한다. 이러한 주장들은 언어유형론에 따른 언어 간의 차이에서 비롯되는 것처럼 보이지만, 사실상 그렇지 않다는 것은 구조주의언어학에 입각한 외국어교육 시기에 대조분석에 기반을 둔 언어교육의 실패를 통해 이미 입증된 바 있다. 학습자의 실천에 기반을 두고 행해진 오류분석도 오류의 원인을 언어적 측면에만 초점을 맞추으로써 학습자의 언어학습의 실패의 요인을 정확하게 진단해내지는 못했다는 점 또한 이러한 주장을 언어적 문제로 축소시킬 수 없음을 보여준다. 우리가 불어교수법을 이야기한다면, 우리에게 필요한 것은 바로 한국인을 위한 불어교수법이다. 언어와 문화, 역사와 정치적, 사회적 환경 등 모든 것이 다른 현재, 이곳에서 불어를 학습하는 학습자들을 위한 교수법을 구성하는 것이 바로 한국인

을 위한 불어교수법의 주된 목표이다. 따라서, 한국인을 위한 불어교수법은 일본인을 위한 혹은 중국인을 위한, 혹은 그 어떤 다른 나라 사람들을 위한 불어교수법과 같을 수 없다. 지금까지 프랑스에서 발전된 외국어로서 혹은 제2 언어로서의 불어교수법은 학습자들의 제1 언어와 문화적 차이로 인해 발생하는 학습의 문제점들에 주목하기는 했지만, 우리가 생각하는 바와 같은 체계화된 연구에까지는 이르지 못하고 있다. ‘...를 위한 불어교수법’은 (‘...를 위한’이라는 말이 없는 명칭인) 불어교수법의 구체적인 실체이다. 불어교수법이 불어교육과 관련하여 추상화된 보편적 이론이라면, ‘...를 위한 불어교수법’은 그것의 구체적이고 개별화된 이론이다. 개별이론으로서의 ‘...를 위한 불어교수법’에 대한 폭넓고 깊이있는 연구를 통해 개별화된 불어교수법 이론이 많아지면 많아질수록 불어교수법의 자립성은 더욱 확고해질 것이다.

4. 과학적 학문으로서의 불어교수법

4.1. 과학적 학문으로서의 조건

그것의 속성상 실천에 기반을 둔 학문으로서 불어교수법은 교실에서 이루어지는 교수자와 학습자 간, 학습자와 학습자들 간의 활동들의 관찰로부터 출발해서 교수·학습에 일정한 틀을 부여하기에 이르게 된다. 불어를 학습하는 학습자 집단, 심지어는 학습자 개인의 모든 차이로 인해 발생하는 모든 교수·학습의 문제들을 다 고려한다는 것은 불가능하지만, 불어교수법은 이러한 문제점들을 분류하고 유형화하여 생산성이 있는 해결책을 제시하려는 시도를 끊임없이 한다. 이 과정에서 불어교수법은 유사한 문제를 다루는 다른 학문분야를 참조하고, 때로는 이 학문분야들에 필요한 정보를 제공하는 역할을 할 수도 있다(3.2. 참조). 그런데, 우리가 불어교수법과 인접학문들 사이에 상정하고 있는 대등적 관계 가정이 정당화되기 위해서는, 달리말해 불어교수법이 여러 학문들로부터 오는 개념들의 단순한 혼합체가 되지 않도록 하기 위해서는 이 개념들을 불어교수법의 필요에 맞게 재정의하고 재공식화는 것이 필수적이며, 이는 불어교수법 고유의 과학적 계획에 따른 이론화를 통해 가능하다.

그러면, 불어교수법이 하나의 과학으로 인정받기 위한 조건은 무엇인가? 이에 대해 정확한 답을 하기란 쉬운 일이 아닐 것이다. J. C. Milner(1989)는 과학성의 조건으로 경험적 성격, 경험의 수학화, 기술(technique)과의 관계 맺기라는 세 가지 조건을 들고 있다. 일단 이 세 가지 조건을 과학성의 기준으로 받아들인다고 가정하고 이 기준들에 비추어 불어교수법의 현 상태를 점검해 보자. 그 어떤 과학이 경험적이라는 것을 그 과학이 제안하고 있는 명제들의 논박가능성으로 정의한다면, 불어교수법은 충분히 경험적이다. 교수법학자가 교실에서의 실천에 의거하여 상정하는 교수·학습 절차에 대한 가

정들은 새로운 실천적 데이터에 의해 언제라도 새로운 가정으로 수정될 수 있다. 있을 수 있는 그 어떤 함축도 배제한 상태에서 기호들을 사용하여 고유한 규칙들을 세움으로써, 그 어느 누가 이 규칙들을 다루더라도 동일한 방식으로 다룰 수 있어야 함을 제기하는 ‘경험의 수학적화’ 기준은 사실상 학습자의 개성과 다양성에 대한 고려가 핵심인 불어교수법에는 적용할 수 없는 기준이다. 기술과 관계에 대해서는 그 옛날 언어교수법이 응용언어학으로 불리던 시절 언어학과 그것의 적용으로서의 응용언어학의 관계를 생각해 볼 수 있다. 언어교수법이 언어학과 다르다는 것이 인정되고 있는 오늘날 언어교수법이 그것의 응용형태가 될 수 있을 그 어떤 기술들의 이론으로 기능할 수 있을 것인가 하는 점은 좀 더 깊이 있는 탐색과 논의를 요한다. 따라서, 불어교수법이 그 어떤 기술의 기반 이론으로서 작용할 수 있을 가능성 역시도, 이 조건을 과학성의 조건으로 인정하는 한에 있어서는, 열린 문제로 남는다.

그러나, 위에서 살펴 본 과학성의 징표로서의 세 조건들은 언어학이 과학이기 위한 조건은 될 수 있을지 모르지만, J.-P. Cuq & I. Gruca(2003)가 지적하고 있듯이, 이 세 조건을 모든 과학을 특징짓는 필요충분 조건으로 보기에 는 아무래도 무리가 있는 것으로 여겨진다. 무엇보다도, 과학을 이런 식으로 특징짓는 것은 과학적 지식을 정립하는 양식을 단 한가지로 정의하는 것이고, 각 과학적 학문분야는 그것의 지식을 정립하는 고유의 절차를 가질 수 있다는 점을 무시하는 것이기 때문이다.

한 학문분야의 과학성은 그 대상의 특수성 보다는 대상을 연구하기 위해 추구된 방법을 통해 확립되는 것이라는 H. Besse(1989)의 주장을 받아들인다면, 과학적 학문으로서의 불어교수법은 그것의 영역을 정의하고 조직하는데 사용될 연구절차인 방법론적인 절차를 가질 필요가 있다. 이와 관련하여, J.-P. Cuq & I. Gruca(2003)가 외국어 및 제2언어교수법의 관점에서 제안한 개념화(conceptualisation)와 객관화(objectivation), 압축(compression)과 확장(expansion)이라는 네 가지 방법론적인 절차는 개별언어교수법으로서 불어교수법에도 적용될 수 있다. 개념화와 객관화 절차는 과학적 학문으로서의 불어교수법이 속하게 될 범주인 인문학 범주에 속하는 다른 과학들에서 공통적으로 사용하는 방법론적인 절차이고, 다음의 두 절차는 불어교수법을 포함하여 일반적으로 외국어교수법에 고유한 절차이다. 불어교수법은 효과적이고 합리적인 불어교수·학습 이론을 세우기 위해 현실을 기술하고 조직하는데 필요한 추상적 도구로서 그것에 고유한 개념체계를 만들게 되는데, 이 개념들을 만들어내는 활동이 개념화이다. 객관화는 개념화하기에 앞서 현실세계의 요소들 중 (불어)교수·학습과 관련된 요소들을 포착하는 절차이다. 압축은, 교수법적 행위가 시간, 장소, 재료의 제약 하에 이루어진다는 사실을 고려하는 절차이다. 예를 들어, 그 어떤 교수방법론은 이념적, 사회적, 경제적, 기술적, 등등의 요소들에 대한 압축절차의 결과이다. 보다 더 구체적인 예를 들어보면, 불어사실자료

는 교수법적인 아닌 자료, 즉 현실에 있는 그대로 존재하는 자료의 방법론적인 압축의 결과이다. 확장은 교수법적인 지식과 활동을 교수법적이 아닌 실천법으로 만드는 절차이다. 확장은, 압축의 결과가 바로 현실을 본뜬 가상적인 인공물이라는 점을 학습자가 받아들일 것이라는 사실에 기반을 두고 학습자로 하여금 내용을 자기 것으로 만들게 하기 위하여 그가 하는 교수법적 활동에 대해 의식하게 하는 학습절차이다. 예를 들어, 그 어떤 연습을 만들고 사용하는 것은 압축행위라면, 그것을 어떤 목적하에 행하는 것은 확장절차이다.

지금까지 우리는 한 학문이 과학적 학문으로서의 지위를 얻기 위해서는 대상을 연구하기 위해 추구된 방법을 통해 결정된다는 H. Besse의 주장을 받아들여 불어교수법의 과학성에 관해 논하였다. 우리는 H. Besse의 주장에서 ‘대상을 연구하기 위해 추구된 방법을 통해 결정된다’는 말을 ‘대상을 연구하는 방법론적인 절차가 있다’라고 해석하고, 불어교수법이 대상을 연구하는데 동원하는 두 가지 유형의 방법론적인 절차를 제시하였다. 불어교수법이 인문학에 속하는 다른 학문들에서 사용되는 절차를 사용한다는 것은 그것이 다른 학문들과 마찬가지로 과학임을 보여주는 것이며, 다른 한편, 불어교수법이 언어교수법들 중 하나의 자격으로 언어교수법에 고유한 절차를 사용한다는 것은 다른 언어교수법과 마찬가지로 불어교수법이 다른 과학과 다름을 보여주는 것이다.

4.2. 명칭의 변화-‘불어교육학’

불어교수법이라는 명칭에서 ‘...법’이라는 말은 불어교육의 실천적 성격을 부각시키는 어미로, 불어교수‘법’이라고 할 때 이 명칭은 일반 사람들에게 불어교육이 그 어떤 성찰의 대상이 아니라 경험에서 비롯되는 단순한 실천적 기술이라는 생각을 갖도록 만드는 경향이 있다. 앞서 언급한 바와 같이 불어교육이 단순한 기술의 문제가 아님은 프랑스에서는 이미 1970년대부터 논의되었던 사항이다. R. Galisson과 같은 학자는 한 걸음 더 나아가 언어교수법의 자립적 학문의 위상을 강조하기 위해 didactique라는 명칭과 함께 didactologie라는 명칭의 사용을 제안한 바 있다.²⁾ 불어교육에 대한 인식이 그리 높지 않았던 시기에 만들어져 사용되기 시작한 우리의 ‘불어교수법’이라는 명칭은 현재 우리가 논의하고 있는 과학적 학문으로서의 위상이라는 맥락에서 볼 때 그것이 함축하는 의미 때문에 변경이 필요한 명칭이다. 우리는 일반적으로 일상적으로 실천하는 그 어떤 반복적인 성격을 띠는 행위에 대해 경험에 근거하여 ‘...법’이라는 어미를 붙임으로써 그

2) didactologie라는 명칭은 프랑스에서 모두에게 인정받은 명칭은 아니지만, 부분적으로 그것이 사용되는 경우를 찾아볼 수 있고(대표적인 경우로 잡지 부제에서 didactologie라는 용어를 사용하고 있는 *Etude de linguistique appliquée*를 들 수 있다), 그 명칭은 아니더라도 그것의 개념적 측면은 언어교육이 나아갈 방향으로서 인용되기도 한다(C. Puren(1998)의 경우).

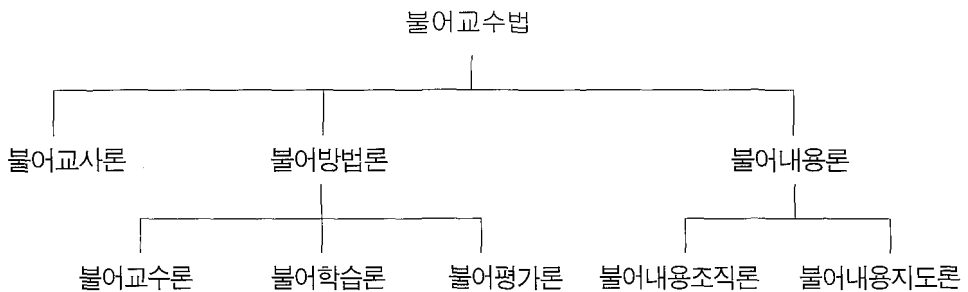
행위에 일정한 구조가 있음을 상정하여 행위의 경제성, 효율성을 추구한다. ‘...법’이라는 어미가 붙은 용어들은 그것이 지시하는 행위에 귀납적으로 도출된 행위의 구조가 있음을 의미하기는 하지만 그것이 체계화된 이론에까지 이르지 못했음을 의미하거나, 관련된 행위가 포괄하는 영역이 매우 좁아 이론화에 대한 생각을 할 수 없음을 함축하는 것으로 보인다. 이렇게 볼 때 우리나라의 경우 학교문맥에서 주로 사용되기 시작한 용어인 불어교수법이라는 명칭에 대해서 아무런 이의 제기없이 지금까지 사용될 수 있었던 것은, 대부분의 사람들이 불어교육을 첫 번째에 해당하는 경우, 즉 귀납적으로 도출된 행위구조가 체계화된 이론화에 이를 수 없는 경우로 생각했었기 때문인 것으로 보인다. 우리가 주장하는대로 불어교육이 과학적 학문분야라고 한다면 불어교육에 ‘...법’이라는 어미를 붙여 불어교수법이라 부르는 것은 그것의 위상에 걸맞지 않는 명칭일 것이다. 최근 불어교육에 종사하는 우리나라 학자들 중에서도, 소수이기는 하나, 프랑스 및 프랑스어권에서의 외국어 및 제2 언어교육의 변화 양상에 주목하면서 우리도 불어교육분야를 지칭하는 명칭으로 불어교수법이라는 용어를 사용할 것이 아니라 불어교수학 혹은 불어교육학이라는 용어를 사용할 것을 강력히 권장하는 학자들이 있다. 이러한 주장은 단순히 프랑스 및 프랑스어권 학자들의 주장을 무조건 수용하고자 하는 태도에서 기인하는 것이 아니라 불어교육분야가 이제는 실천적으로나 이론적으로나 매우 성숙되어 과학적 학문으로서 갖추어야 할 여러 가지 요소들을 갖추고 있다는 사유에서 비롯된 것으로 여겨진다.

그렇다면, 과학적 학문으로서 불어교육에 맞는 명칭은 어떤 것일까? 먼저, 과학적 학문으로서의 성격을 부각시키기 위해서는 우리가 다른 학문분야를 지칭하기 위해 흔히 사용하고 있는 ‘...학’이라는 어미를 불어교육분야를 지칭하는 용어에 붙여 사용하는 것이 합당할 것이다. ‘...학’이라는 어미를 사용하여 현재의 불어교수법을 ‘불어교수학’이라고 지칭하는 것은 명칭에 최소한의 변화를 통해 그것의 지시분야의 과학성을 환기시킬 수 있고, 불어교수법이라는 용어에 친숙한 사람들에게도 그리 큰 거부감이 없이 받아들여질 수 있다는 장점이 있다. 불어교수법으로부터 불어교수학으로의 명칭 변경은, R. Galisson(1986)이 didactique라는 용어를 실천적 양상을 지적하는 용어로 규정하면서 이 용어로부터 그것에 관한 담화, 즉 이론적 양상을 지적하는 용어로 didactologie라는 용어를 제안한 것처럼 최소한의 변화로 최대한의 개념적 변화를 이끌어내는 효과가 있다. 그러나, 불어교수법이라는 용어가 그렇듯이, 오늘날 교수·학습의 중심이 학습자에게로 옮겨져 있는 상황에서 ‘...교수...’라는 말을 그대로 유지하는 것은 교육의 중심이 교수자에 있다는 인상을 줌으로써 시대적인 흐름에 역행하는 듯한 인상을 줄 우려가 있다. 이를 보완하기 위해 요즘 흔히 그렇듯이 ‘교수’라는 용어에 대비적으로 ‘학습’이라는 용어를 부가하여 ‘불어교수·학습학’이라고 부르는 것도 하나의 방안이 될 수 있지만,

이것 역시도 불어교육의 분야를 교수와 학습의 두 영역으로만 인식하게 만들 위험이 있다. 이렇게 볼 때, 불어교육분야 전체를 포괄하는 용어로 '불어교육학'이라는 명칭은 이러한 위험을 피하면서 불어교육의 과학적 성격을 잘 드러내 줄 수 있는 용어일 것이다. 그러나 이 명칭은 오늘날 우리나라의 교육계에서 교육학이라는 분야가 차지하고 있는 위상과 영향력에 비추어 볼 때, 불어교육을 일반 교육학에 속하는 한 특정의 분야인 것처럼 느끼게 할 수 있다는 점에서 그리 만족스러운 명칭이 아니지만, 이런 함축이 없고 불어교육의 현 상황을 가장 잘 반영해 줄 수 있는 새로운 명칭을 창조하지 않는 한 현재로서는 가장 적합한 명칭일 것이다.

5. 불어교수법의 내적인 구조³⁾

불어교수법은 하나의 총체가 아니라 여러 개의 하위분야 혹은 하위이론들로 구성된 총체이다. 한 학문은, 하나의 총체 안에서 지시영역이 서로 다른, 그러나 서로 간에 상호작용하며 전체의 관점에서 하나의 목표를 지향하는 여러 하위요소들로 구성될 때, 보다 조직적이 되고, 이와 같은 계층화, 구조화된 조직을 가짐으로써 한 학문은 그것의 대상이 되는 현상을 더 잘 기술하고, 설명할 수 있다. 우리가 한 학문의 내적인 중요성이라고 부를 이러한 상태는 모든 과학적 학문이 지향해야 할 방향인 것으로 여겨진다. 과학적 학문으로서 불어교수법을 구성하는 하위분야들은 어떤 것인가? 불어교수법을 구성하는 하위분야를 도식적으로 재현해 보면 다음과 같다.



위 도표를 통해 알 수 있듯이, 불어교수법은 그것의 첫 번째 수준에서 하위영역으로 불어교사론, 불어방법론, 불어내용론으로 구분될 수 있다. 불어교사론은 불어교사의 자질과 임무 등, 불어교사교육과 관련되는 부분으로서 외국어로서의 불어교육 발달의 역

3) 앞서 우리는 과학적 학문으로서 불어교수법의 명칭 변경에 관해 논의했지만, 논의의 편의상, 그리고 본 연구의 일관성을 위해 불어교수법이라는 명칭을 계속 사용하기로 한다.

사를 돌이켜 볼 때, 1940년대까지 외국어로서의 불어교육이 불어교사교육 중심이었다면 SGAV 교수법 이래로는 교수방법론이 중심이 되고, 의사소통접근법부터는 학습자가 교육의 중심됨으로써 소홀이 다루어져 왔던 부분이다(Galissou, 1989, 1998). 우리나라의 경우는 불어교사교육에 대한 일관되고 체계적인 안목이 없었던 것이 사실이다. 불어교사교육은 일반 불어불문학과에서의 교육과 마찬가지로 1990년대 초반까지는 내용중심, 그 중에서도 불문학 텍스트의 이해가 중심이 되었고, 1990년 중반부터는 여러 가지 이유로 문화에 대한 이해가 강조됨으로써 문학으로부터 문화로 교육의 중심이 이동되었다(심봉섭, 2002 참조). 그러나 여기서 주목할 점은 이와 같은 변화가 불어교사를 위한 변화는 아니었다는 점이다. 대부분의 사람들의 인식 속에는 아직도 많이 아는 불어교사가 불어를 잘 가르친다는 잘못된 편견이 자리잡고 있어, 무엇보다도 이러한 인식을 불식시키는 것이 필요하며, 오늘날의 시대가 필요로 하는 불어교사를 양성하기 위해서는 불어교사에 대한 새로운 안목이 필요하다. 불어교사론 영역은 불어교사로서 갖추어야 할 지식의 범위, 불어교사가 개인으로 가지고 있는 이념과 사회적 혹은 시대적 이념들 간의 관계에 관한 문제, 불어교사로서 갖추어야 할 교양, 등의 수업외적인 문제를 다루는 영역이다. 불어방법론영역은 교수, 학습, 평가라는 교육의 핵심적인 세 가지 절차로 구성된 영역으로, 그것은 다시 불어교수론, 불어학습론, 불어평가론으로 구분하여 생각해 볼 수 있다. 교수와 학습은 (그리고 최종평가가 아닌 교수·학습 중 수시로 시행되는 평가도) 언제나 함께 이루어지는 것이라는 점에서, 그 각각을 하나의 하위 영역으로 구분하는 것은 별로 의미가 없는 것처럼 보일 수 있으나, 교수자의 입장에서 본 불어교육과 학습자의 입장에서 본 불어교육은 서로 다를 수 있고, 교수의 문제가 곧 학습의 문제는 아니라는 점에서 이들 각각은 독립된 하나의 하위 영역으로 고려될 수 있다.

우리가 위에서 불어내용론이라 명명한 영역은 명칭은 새로우나 그 내용적인 면에서는 새로운 것이 아니다. 불어내용론은 불어교수·학습을 목적으로 가르쳐야 할 내용을 교수 계획 단계에서 선별하고 조직하여 배열하고 [=불어내용조직론], 이렇게 조직된 내용들을 학습자 집단—나아가 가능한 경우에는 학습자 개개인—의 특성에 맞게 지도하는 방안을 각 내용별로 구상[=불어내용지도론⁴⁾]하는 영역이다.

6. 결론을 대신하여

불어교수법의 과학적 학문으로서의 지위와 관련하여 우리나라에서는 프랑스 및 프랑스어권에서의 외국어교육에 관한 논의에 근거하여 불어교수법으로부터 불어교수학 혹은

4) 불어방법론이 교수, 학습, 평가의 문제를 전반적인 관점에서 다룬다면, 불어내용지도론은 구체적인 내용 각각에 대한 지도의 문제를 다루는 영역이다.

불어교육학으로의 명칭 변경을 요구하는 목소가 있기는 하지만, 이에 관한 구체적인 논의가 전무한 상태이다. 대부분의 사람들에게 있어 불어교수법은 교수·학습·평가의 문제를 다루는 분야라기보다 불어를 가르치는 단순한 기술, 시대의 새로운 기술을 활용하는 방안을 구상하는 하나의 과목정도로 인식되어 왔고, 이들 중 많은 사람들에게 여전히 그렇게 남아있다. 불어교수법이 과학적 학문이라면 그것은 다음과 같은 이유에서이다. 불어교육시 드러나는 여러 가지 문제들은 불어라는 언어 만의 문제이거나 새로운(첨단) 기술의 진보결과를 언어교육에 적용하는 문제가 아니라 심리적, 사회적, 문화적, 이념적 등등, 다양한 출처로부터 비롯되는 것이어서, 교수자의 직관에 따른 개별적인 해결보다는 교실 내 의사소통 전반에 대한 체계적인 접근과 성찰을 요구한다. 따라서, 불어교수법은 그것이 직면하고 있는 교수·학습의 문제를 해결하기 위해 고유한 개념들을 정립하고, 고유한 방법론적인 절차에 따라 문제 해결을 추구한다. 문제 해결을 위해 불어교수법은 자급자족적이지 않고 유사한 문제를 다루는 다른 학문들과의 교류를 통해 보다 효율적이고 객관적이 되고자함으로써 독단에 빠지지 않으며, 단 한 번에 항구적인 해결책을 찾기보다는 새로운 교수·학습 상황에 의거하여 교수법적 담화의 끊임없는 수정과 쇄신을 거듭하고 있다는 점에서 과학이 갖추어야 할 조건을 충족시키고 있다. 그러나 현재 형성 중에 있는 과학적 학문으로서의 불어교수법이 모두가 인정하는 과학으로서 거듭나기 위해서는, 현재보다 좀 더 세밀하고 엄격하게 그 개념과 방법론적 절차를 정의하는 것이 필요하며, 본 고에서 시도된 그것의 하위 영역들 간의 구분을 논의의 출발점으로 삼아, 각 하위 분야들의 성격에 대한 정확한 규정과 함께 이 분야들 간의 명확한 구조화와 위계화를 통해 학문으로서 불어교수법의 풍요성과 조직성을 입증해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- Bérard, E. (1991) *L'approche communicative. Théorie et pratique*, CLE International.
- Besse, H. (1989) 'De la relative rationalité des discours sur l'enseignement / apprentissage des langues', *Langue française* n° 82, 28-43.
- Cuq, J.-P. & I. Gruca (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble.
- Galissou, R. (1986) 'Eloge de la «didactologie/identique des langues et des cultures (maternelles et étrangère) – D/DLC→»', *ELA* 64, 39-54
- Galissou, R. (1989) 'Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français)', *Langue française* n° 82, 95-115.
- Galissou, R. (1998) 'Le «français langue étrangère» montera-t-il dans le train en marche de la «didactique scolaire»?', *ELA* n°111, 265-286.
- Germain, C. (1993) *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, 351p.
- Milner, J.-C. (1989) *Introduction à une science du langage*, Editions du Seuil.
- Puren, C. (1998) 'Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère', *ELA* n°111, 359-383.
- 심봉섭 (2002) “불어교육과 교육과정 개선 연구”, 「교과교육학연구」 6, pp.81-104, 한국교과교육학회.
- 심봉섭 (2003) “제 7차 제 2외국어 교육과정 개정방식 개선 방안”, 「교육과정연구」 21, pp.129-139, 한국교육과정학회.
- 심봉섭 (2003) “외국어교육에서 의사소통능력 신장 방안”, 「프랑스어문교육」 16, pp.29-53, 한국프랑스어문교육학회.

Résumé

Didactique du français comme discipline scientifique

SHIM Bong-sup*

Depuis les années 70, l'époque où l'on a remplacé « linguistique appliquée » par l'appellation « didactique des langues », on a beaucoup discuté et discute encore sur le statut de celle-ci comme discipline scientifique. En m'appuyant sur ces discussions, je n'hésite pas à dire que la didactique du français est une discipline scientifique par excellence.

La spécificité de son objectif final lui accorde un statut de discipline autonome, et son autonomie est considérée comme une voie sur sa scientificité.

La didactique du français satisfait à quelques conditions supposées être nécessaires pour qu'une discipline soit reconnue comme scientifique. Elle a des concepts propres et met en jeu les processus méthodologiques tels que conceptualisation, objectivation, compression et expansion, pour mettre au point les ensembles didactiques visant à faciliter l'apprentissage du français. Ayant des liens étroits avec d'autres disciplines, appelées disciplines de référence, elle tente d'apporter les solutions plus objectives à des problèmes didactiques.

Elle a une organisation interne bien structurée et hiérarchisée. Elle est organisée au premier niveau en trois sous-domaines : « formation des enseignants », « méthodologie » et « traitement des contenus ». En deuxième niveau, le sous-domaine « méthodologie » est subdivisé en trois sous-théories, enseignement, apprentissage et évaluation, et le sous-domaine « traitement des contenus » en « organisation des contenus » et « enseignement des contenus ». Une telle représentation de l'organisation interne, que j'appelle *enrichissement interne* de la didactique du français, sera aussi une preuve de la scientificité de la discipline.

* Professeur du département des études françaises, Faculté de Pédagogie, Université Nationale de Séoul.