

프랑스어 텍스트 읽기 능력향상을 위한 교수 방안* - DELF B1의 독해시험을 중심으로 -

홍승현
(상명대학교)

Hong, Seung-Hyun. (2013). Pedagogical reflections on improving students' reading comprehension ability in French: analysis of reading comprehension part of DELF, level B1. *Foreign Language Education Research*, 16, 169-185.

In this article, we have examined the studies on the reading competence in the context of French as a foreign language. The goal of this study originated from the observation that the pedagogy in Korea focuses on the linguistic and socio-cultural competences of learners. However, this teaching method would not adequately enable learners to read efficiently, nor to become autonomous readers in French. In order to better understand the reading competence, we have proposed to consider the text in which reading activities take place as a semiotic and linguistic object and as a discourse. We have adopted the "l'ordre du scriptural" and the "l'aire scripturale" according to the theory of J. Peytard. From this perspective, we have examined a text used in the reading comprehension part of DELF, level B1. Our study indicates that reading activity is the communication between the writer and the reader, and requires the reading competence, which the communicative competence of which all components also involved. Thus, we have proposed that it is necessary to teach reading in terms of characteristics of the text which concerns the "l'ordre du scriptural" according to M. Dabène.

Key Words: reading competence, "ordre du scriptural", "aire scripturale", discourse, reading activities, text.

I. 들어가는 말

외국어 교수자들은 의사소통접근법의 출현이후 학습자들이 실재텍스트를 읽을 수 있도록 교육하는 것을 목표로 삼고 있다. 우리가 한국인 학습자들에게 프랑스어를 읽도록 지도한다면, 그것 역시 프랑스어로 출간된 다양한 텍스트를 읽을 수 있도록 함일 것이다. 더욱이 현재의 지식정보화의 시대에는 글로벌화에 부응하는 우수한 인재가 필요하여 자신의 관심사를 다룬 외국어 텍스트를 스스로 찾아 읽고 원하는 정보를 효율적으로 찾을 수 있는 자율적 독자의 양성이 학교가 갖는 중요한 교육목표가 되고 있다. 우리는 이러한 교육목표에 부응하여 한국인 학습자들의 프랑스어 텍스트의 읽기능력을 효율적으로 향상시키는 지도방안에 관심을 갖게 됐다.

* 이 논문은 2013년도 한국외국어교육학회 가을 국제학술대회에서 발표한 “프랑스어 학습자들의 읽기 능력배양을 위한 교수방안”의 내용을 수정·보완한 것이다.

자율적 독자는 텍스트를 읽는 목적에 따라 적절한 읽기전략을 사용할 줄 알아야 하는 데, 이때 독자의 읽기능력이 요구되기 때문이다.

교수자들은 학습자들의 읽기능력을 향상시키기 위하여 무엇을 어떤 텍스트로 가르쳐야 할지, 어떤 텍스트에서 무엇을 가르쳐야 할지, 어떤 방법으로 접근해야 할지 끊임 없이 모색한다. 그리고 학습자들은 교수자가 선택한 학습목표와 텍스트에 의해 특정 읽기능력을 향상시키게 된다. 그런데 우리는 학습자들의 읽기능력이 텍스트를 읽을 때 요구되는 의사소통 능력 중 언어능력에 편중되어 지도되고 있음을 관찰한다. 그 이유는 무엇일까? 우리는 그 원인의 하나로 교수자들이 텍스트의 문장을 학습자들의 모국어로 번역하는 활동으로 읽기를 오인하는 데 있다고 생각한다. 그래서 텍스트에 출현한 단어와 문장을 처음부터 상세하게 설명하고 독해에 필요한 사회적 배경을 설명하면서 의미에 접근하도록 지도한다고 생각한다. 그렇다면 교수자들은 텍스트의 의미가 단어와 문장만을 통하여 접근되는지 생각해볼 필요가 있다. 또한 언어지식과 사회·문화지식만으로 충분히 효율적인 독해가 이루어지는지도 생각해볼 필요가 있다. 우리가 본고에서 이 문제를 논의의 대상으로 삼은 이유는 언어지식과 사회·문화지식이 읽기능력에 필요한 중요한 능력인 것을 부인하려는 것이 아니다. 독자가 텍스트를 읽을 때 사용하는 읽기능력이 무엇인지 살펴보고자 하는 것이다.

먼저, 학습자들의 읽기능력을 향상시킬 필요성과 그 중요성을 이해하기 위해서, 읽기활동이 이루어지는 텍스트를 기호·언어적 사물로서와 담화로서 인식하기를 제안한다. 그리고 읽기활동에 요구되는 읽기능력이 무엇인지 알아보고, 학습자이자 독자에게 요구되는 읽기능력을 DELF B1의 독해시험을 분석하여 살펴볼 것이다. Dabène 이 주장하는 서체의 영역에 나타난 글의 특성을 고려한 읽기교육을 소개하면서 논문을 마칠 것이다.

II. 읽기능력 (compétance de lecture)

프랑스의 언어 교수자들은 학습자가 문자를 해독할 능력만 있으면 읽기능력은 자연스럽게 습득되는 것으로 오랫동안 인식해왔다(Moirand, 1990, p. 122). 우리나라의 많은 교수자들도 외국어 텍스트의 읽기를 성공적으로 이끄는 열쇠는 단어와 문법 지식에 있다고 하여 학습자들의 언어능력을 향상시키는데 매진한다. 이것은 교수자들이 텍스트를 단어와 문장으로 연결된 사물로 인식하기 때문인 것으로 판단된다. 그러나 우리가 텍스트를 기호·언어적 사물로 그리고 담화로 간주할 경우 학습자들에게 어떤 읽기능력이 필요하게 될지 다음에서 살펴보자.

1. 텍스트의 특성에 따른 읽기활동의 이해

교수자들이 텍스트를 단어와 문장으로 연결된 사물로 인식할 경우 텍스트에 출현한 단어와 문장을 순서대로 해독해 나가는 언어활동으로 읽기를 이해하여 텍스트를 처음부터 순서대로 읽어나가는 지도방안을 선호하게 된다. 그러나 독자가 텍스트를 순서대로 읽어나가는 읽기전략만을 사용하는 것은 아니기 때문에 교수자들이 이러한 읽기교육에서 벗어나기 위해서는 텍스트를 기호·언어적 사물로 그리고 담화로 인식하고 그 특성에 따른 읽기활동을 수용해야 한다.

텍스트를 기호·언어적 사물로 이해하고 본 읽기활동이다. 외국어로서의 프랑스어 교수법의 선구자인 Peytard 는 자신의 소논문 *Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques*(1970)에서, 문어는 구어코드를 변환한 것이 아니라 구어와 다른 코드임을 주장하고, 이에 대한 설명을 영역(ordre)이라는 개념으로 접근했다. 그는 텍스트가 서체의 영역(ordre du scriptural)에 위치한다는 관점으로 읽기활동을 이해해야 한다고 제안한다. 서체의 영역은 활자로 실현된 것으로 읽기가 가능한 모든 메시지를 의미한다. 따라서 메시지가 통사나 어휘에서만 나타나는 것이 아니라 필자가 활자로 실현시키는 여러 조건들에서도 나타난다. 예를 들어, 인쇄상의 차별(활자의 크기나 굵기, 이탤릭체 등)은 고유명사나 인용문, 제목 등을 구별하며, 지면의 분할(장, 콜론, 단락 등)은 내용이 서로 다르다는 것을 표시하기 때문이다. 이와 같이 필자는 지면이라는 공간에 활자, 그림 등의 초문맥적 지표로 메시지를 제공하는데, 이 지표들은 텍스트의 특성에 적합하게 배치된다. Peytard(1975, p. 13)는 이렇게 이루어진 공간을 지면 모양(aire scripturale)이라 한다. 그리고 신문기사를 예로 들어 읽기활동을 다음과 같이 설명한다. 신문기사를 읽는 것은 기사라는 지면에 공통적으로 나타난 기호체계를 찾아서 의미를 산출하는 활동이다.

지면이라는 공간에는 독자가 볼 것과 읽을 것이 지면 전체에 분산되어 출현하기 때문에, 독자가 텍스트를 접하는 순간에 이 모든 것이 동시에 제공된다. 이것이 의미하는 것은 텍스트는 문자가 연속으로 출현하여 선적인 연속성에 지배를 받아 읽히지만, 동시성이 함께 적용되어 읽힌다는 것이다. 교수자들은 이 관점을 주목해야 할 필요가 있다. 이 관점은 우리가 인식해왔던 읽기활동과 달리, 독자가 문자를 텍스트에 출현한 순서대로 읽어서 의미를 더해나가는 것이 아님을 보여준다. 이 관점은 독자가 텍스트에서 차별된 활자나 그림 등을 식별하는 순간 그 지표가 갖는 특성을 함께 읽어 의미를 구성해나가는 것임을 보여준다. 그래서 초문맥적 지표나 도상적 지표는 독자가 읽기활동을 하는 데 중요한 역할을 한다. 독자가 텍스트를 동일한 방법이 아닌 개별적이고 독자적 방법으로 읽도록 유도할 뿐 아니라 텍스트의 의미를 구성하는 데 더 많이 기여하는 요소들을 효과적으로

찾아내도록 하여 가독성을 높인다. Peytard 가 제안한 서체의 영역은 필자가 문자코드로 메시지를 구성할 때 도입하는 특수한 지표들이 독자의 읽기활동을 부분적으로 조건 지음을 보여준다. 이 개념은 Moirand, Cicurel, Souchon, Dabène 등 프랑스에서 읽기교육을 연구하는 학자들이 적극적으로 수용하는 매우 중요한 이론이다.

다음은 텍스트를 담화로 이해하고 본 읽기활동이다. 이 관점에서 텍스트는 구상적이고(concret), 물질로 존재하며(matériel), 필자의 경험에 의거해(empirique) 만들어진 사물로 인식된다(Adam, 2004, p. 40). 따라서 텍스트는 하나의 완전한 발화체로, 각각의 텍스트는 세상에 하나뿐인 유일한 발화체로 존재한다. 발화체는 발화자가 발화행위를 한 결과인데 그 발화행위가 이루어지는 상황이 항상 유일하기 때문이다. 그래서 Adam (2004, p. 40)은 각 텍스트는 인간이 갖는 상호작용의 단위가 된다고 한다. 그리고 Maingueneau(1996)의 말을 빌려, 텍스트를 언급할 때 사용하는 단위는 텍스트에 있는 일련의 문장들이 아닌, 텍스트가 가지고 있는 그 전체가 되어야 한다고 강조한다. 그리고 담화는 텍스트가 유일한 발화행위 상황에서와 유일한 상호작용 상황에서 생산되는 것을 보여주며, 각각의 텍스트가 상호담화성(interdiscursivité) 안에서 생산되는 것을 보여준다고 말한다. 상호담화성은 담화가 텍스트의 유일성을 역사적 범주에 연결하는 초텍스트성(transtextualité)을 지니고 있음을 보여준다.

Souchon 은 위에서 언급된 텍스트의 개념과 함께 Bronckart 의 텍스트의 개념에 기반을 두고 읽기활동을 이해한다. 이 개념은 사회·담화적 상호작용주의(interactionnisme socio-discursif)의 이론에 기초한다. 그는 텍스트(le texte singulier)를 한 주체에게 책임을 돌릴 수 있는 언어활동이 구현된 곳으로 주체의 경험에 기초하여 만들어진 하나의 개체(entité empirique)로 정의한다(1996, p. 39). Souchon(2000, p.15)은 텍스트에 쓰인 언어는 여러 매체 중에 선택된 한 매체에 새겨진 물리적인 흔적이자 동시에 자기 자신의 담화가 있는 한 주체에게 공명을 일으키도록 말을 거는 담화라고 한다. 그래서 읽기활동을 텍스트가 독자의 담화에 점차적으로 통합되는 과정에서 일어나는 의미의 해체와 재구성의 절차라고 정의한다. 그는 독자가 텍스트를 접할 때, 텍스트에 쓰인 언어가 한 매체에 새겨진 물리적인 흔적인 점과 담화인 점을 받아들인다고 한다. 즉, 개별적 의사소통 상황에 부합하여 표현된 언어의 물리적인 흔적과 담화를 연결시킨다는 것이다. 만약 그렇게 하지 못하면, 독자에게 텍스트는 의미의 문제를 다루는 곳이 되지 못할 것이라고 한다.

기호·언어적 사물로 그리고 담화로 간주하여 살펴본 텍스트의 특성은 읽기활동에 대한 근본적인 사실 몇 가지를 재확인시켜준다. 하나는 독자가 필자와 차연적 상호작용을 하여 이루어지는 언어활동이라는 점이다. 독자가 텍스트를 읽을 때 필자의 부재로 독자 혼자서 의미를 구성하고 재구성한다고

생각되지만, 독자의 읽기는 필자가 텍스트의 특성에 따라 사용한 초문맥적 지표와 도상적 지표에 의해 간섭되어 의사소통에 이르기 때문이다. 이것은 필자가 자신이 겨냥한 잠재적 대화 대상자에 대한 표상에 따라 여러 지표들을 사용하여서 독자의 독해를 돕는 것을 의미한다. 그러나 프랑스어 텍스트를 읽는 한국인 독자들의 경우, 필자가 텍스트에 표현한 지표들이 한국인 독자들을 겨냥하여 사용한 것이 아니어서 한국인 독자들은 자신의 독해에 도움이 될 수 있는 지표들을 찾아 읽어야 하는 어려움이 있다. 다른 하나는 독자는 자신이 앞서 습득한 읽기능력을 바탕으로 텍스트를 읽는다는 점이다. 각각의 텍스트는 종결되어 다른 텍스트들과 물리적 차원에서 단절되는 불연속성(discontinuité des textes)을 갖지만, 담화들이 상호텍스트성으로 인해 분리될 수 없는 연속 상태(continuum discursif)에 있기 때문이다(Souchon, 1997, p. 13). 이와 같은 맥락에서 프랑스어 텍스트의 읽기는 한국어 텍스트의 읽기의 연속선상에 있다고 할 수 있다. 따라서 한국인 학습자들은 한국어를 읽으면서 습득한 읽기능력을 프랑스어 텍스트를 읽을 때 충분히 사용해야 한다. 그리고 프랑스어 텍스트에 사용되는 기호·언어적 특성을 학습할 필요가 있다.

2. 문어 의사소통에 요구되는 읽기능력

외국어 읽기교육에서 학습자들의 읽기능력에 관심을 두기 시작한 것은 의사소통접근법이 출현하면서다. 학습자들이 사회에 진출하여 외국어로 의사소통을 할 수 있도록 양성하는 것을 교육목표로 삼았기 때문에, 자신의 읽기계획에 부합한 실재텍스트를 선택하여 읽을 수 있는 능력이 학습자들에게 요구됐다. 이러한 시대적 요구에 맞춰 Moirand 은 저서 Situations d'écrit(1979)를 출간했고, 여기서 읽기능력의 정의와 그 세부능력을 제시했다. 읽기능력은 세 가지 능력으로 구성된다. 독자가 자신이 원하는 정보를 텍스트에서 찾을 수 있는 능력(읽기 방법), 읽고 있는 텍스트에 대하여 여러 물음을 던지고 해답을 찾을 수 있는 능력(언어의 특성과 텍스트의 구조), 자신이 읽고 있는 텍스트를 자율적으로 이해하고 해석할 수 있는 능력이다(p. 22). 그리고 이러한 읽기능력을 갖추기 위해서는 의사소통 능력을 습득해야 한다고 하고 다음의 세부능력을 제시했다(p. 22).

- 언어능력(compétence linguistique): 문어체계(언어의 통사적 형태와 의미적 형태)에 대한 지식과 그 기능에 대한 지식이다.
- 담화능력(compétence discursive): 글의 유형(수사학적 조직)과 그 유형이 가질 수 있는 화용론적 요소들(글의 의사소통 상황)에 대한 지식이다.
- 참조지시에 관한 지식(connaissance des références extra-linguistiques): 독자의 인생경험, 지행, 사회문화 지식, 세계를 보는 수준 있는 사고 등을 말한다.

이 능력은 참조지시능력(compétence référentielle)과 사회·문화능력(compétence socio-culturelle)으로 세분화된다(1990, p. 133).

읽기활동이 문어의사소통으로 간주되어 구어의사소통과 마찬가지로 의사소통 능력이 모두 요구되는 언어활동임을 보여준다.

Cicurel 도 독해능력에 대하여 언급했다. 그는 독자가 텍스트의 의미에 접근할 때, 문자소, 형태론, 통사론, 어휘와 같은 언어코드에 대한 지식과, 텍스트적 기능과 간텍스트적 기능에 대한 지식(문장 연결의 구성, 텍스트의 기능, 텍스트와 다른 텍스트들과의 관계)이 요구된다고 한다(1991a, p. 12). 읽기능력에 필요한 세부능력으로, 언어코드를 해독하는 언어능력, 텍스트에 있는 요소들의 연결을 식별하고 이 요소들을 일관성 안에서 이해하는 텍스트능력(compétence textuelle), 관련영역에 관한 문화능력 또는 백과사전적 능력(compétence culturelle ou encyclopédique)을 언급했다(1991b, p. 40).

읽기능력을 구성하는 세부능력은 텍스트의 의미 산출과정에서 어떻게 사용될까? Moirand(1979, p. 22)에 따르면, 세부능력은 각기 다른 순간에 단독으로 개입되지 않는다. 세부능력은 모두 동시에 개입되는데, 그 개입의 정도는 다르다. 이것은 세부능력이 서로 간의 균형을 지속적으로 이루면서 사용되는 것을 의미한다. Moirand(1990, p. 130)은 이 현상을 독해전략으로 설명한다. 외국어 텍스트의 읽기의 경우, 만약 학습자들이 텍스트에서 다루고 있는 사회·문화적 특성을 거의 모른다 해도 언어능력이 높다면, 텍스트의 의미에 접근할 수 있다. 만약 언어능력은 보통이지만 텍스트가 다루는 참조영역에 대한 지식이 충분히 있을 경우, 텍스트의 생산 상황(누가, 누구에게 어떤 목적으로 썼는지에 대한 상황)에 익숙하지 않아도 텍스트를 이해할 수 있다. 그러나 언어능력이 크게 떨어진다면 텍스트의 지시적, 담화적 정보를 추출할 수 있는 텍스트적 지표를 찾는 데 어려움이 있다. 이러한 현상으로 인해 단어와 문법, 사회·문화 지식이 있으면 텍스트의 독해는 언제든지 할 수 있다는 생각이 교수자들과 학습자들에게 강하게 자리 잡고 있는지도 모른다는 생각을 해본다. 그러나 우리가 결코 간과하지 말아야 할 것은 읽기능력을 구성하는 세부능력들이 서로 간에 균형을 이루어 개입될 때 효율적인 독해가 이루어진다는 것이다.

이렇듯, 텍스트를 읽는 활동은 언어, 텍스트, 참조지시, 의사소통 상황 등 다양한 요소들을 복합적으로 다룰 수 있는 독자의 의사소통 능력에 의해서 결정된다. 그렇다면, 외국어 학습자들은 목표언어에 따른 읽기능력을 모두 새로 습득해야 하는가? 외국어 텍스트의 읽기는 모국어 텍스트의 읽기의 연장선에 있다는 관점에서 보면 학습자들이 모국어에서와 다른 외국어에서 습득한 읽기능력을 부분적으로 전이시킨다고 볼 수 있다. 본 필자(2004)는 한국인 학습자들이 프랑스어 텍스트를 읽을 때 자신들의 읽기능력을 부분적으로 전이시켰음을 확인했다. 이것은 한국어 텍스트와 프랑스어

텍스트 사이에는 텍스트적 보편성이 존재하기 때문인데, 구체적으로 장르에 따른 보편소들¹이 존재하기 때문이다.

다음에서 프랑스어 학습자들에게 요구되는 읽기능력을 DELF B1 의 독해시험을 분석하면서 살펴보자. 우리가 DELF B1 의 독해시험을 선택한 이유는 신문, 시사 잡지, 인터넷 등에 실린 기사 등의 실재텍스트를 이해하고 유용한 정보를 찾아내는 능력을 요구하여 서론에서 언급한 글로벌화에 부응하는 우수한 인재의 양성이라는 교육목표에 부합하기 때문이다.

Ⅲ. DELF B1 에서 요구하는 읽기능력

DELF B1 의 독해시험은 연습문제 1 과 연습문제 2 로 구성된다. 연습문제 1² 은 과제가 요구하는 유용한 정보를 (여러) 텍스트에서 찾는 것이고, 연습문제 2 는 시사를 다른 텍스트의 내용을 분석하는 것으로 텍스트에서 여러 정보를 찾고 이 정보들을 검토하는 읽기(lire pour s' informer et discuter)를 요구한다. 여기서는 연습문제 2 만을 연구대상의 범위로 제한한다. 응시자들은 한정된 시간 안에³ 정확한 정보를 찾도록 효과적인 읽기전략과 이에 요구되는 읽기능력을 사용할 것이다. 우리는 응시자들이 텍스트에서 할 수 있는 가능한 읽기활동을 예측해보고 출제된 문제를 분석하여 요구되는 읽기능력을 구체적으로 밝혀보고자 한다.

1. 가능한 읽기활동을 통한 읽기능력 고찰

텍스트에서 가능한 읽기활동은 앞서 살펴본 Peytard 의 서체의 영역의 이론에 바탕을 두고, 독자가 언어지표들과 비언어지표들을 탐지하고

¹ 아주 간략히 말하면, 텍스트의 장르에 따른 제목의 위치, 단락 나누기 등 지면 모양에 공통요소들이 있으며, 텍스트의 구조, 필자의 출현 형태와 같은 의사소통 상황에 공통으로 사용되는 요소들이 있다.

² 연습문제 1 은 편지나 광고, 전단 등의 텍스트가 하나 또는 여러 개 제시된다. 과제는 한 텍스트의 여러 부분에서 유용한 정보들을 수집하여 통합하거나, 여러 텍스트에서 유용한 정보들을 수집하여 비교하거나 통합하는 능력을 요구한다. 응시자는 요구된 정보를 찾기 위해 훑어 읽기(s' orienter)를 해야 하는 데, 그 정보들이 텍스트의 어느 부분에 위치하는지 아는 능력이 필요하다.

³ DELF 시험은 양일간에 걸쳐 치러진다. 듣기, 읽기, 쓰기시험은 첫날에, 말하기시험은 그 다음 날에 치러진다. 듣기, 읽기, 쓰기시험에서 처음 25 분간은 듣기시험이 치러지는 데 이 시험은 응시자들 전체를 대상으로 동시에 치러진다. 그 후, 35 분간의 읽기시험과 45 분간의 쓰기시험이 있다. 읽기시험과 쓰기시험의 시간은 응시자가 자율적으로 배분하여 사용할 수 있다.

부분으로 상세히 읽어야 할 내용이 담겨있을 것으로 예상되며, 오른쪽에 위치한 좁은 폭의 지면을 차지하는 부분은 특정한 세부정보를 제공하는 부차적인 텍스트로 예상된다. 응시자들은 이 두 부분이 하나의 텍스트를 구성하고 있음을 예상할 수 있다.

- 응시자들은 관찰한 지면 모양으로 텍스트가 문학 장르보다는 비문학 장르에 속할 가능성이 높음을 추측할 것이다. 텍스트의 하단에 위치한 “Dossier écrit par Olivier Piot, Les Clés, n° 485, 9/15 mai 2002” 를 탐지한 순간에는 시사를 다룬 기사인 것을 파악할 수 있다. 만약 응시자들이 DELF B1 시험에 문학텍스트가 다루어지지 않음을 알고 있다면, 독해 시험의 텍스트를 접하기 전부터 비문학텍스트를 기다릴 것이다.
- 그리고 그들은 “Dossier” 를 통해서 필자가 동일한 주제를 다룬 여러 자료들과 자신이 신뢰하는 기관에서 수집한 자료들을 기반으로 쓴 것임을 짐작할 것이다. 이러한 예상은 그들의 시선을 끌 가능성이 높은 숫자나, 텍스트의 첫머리부터 반복되어 출현하는 대문자로 구성된 약자 “ONG”, “HRW”, 텍스트 전반에 걸쳐 나타나는 괄호 속에 소개된 약자와 숫자들을 통해서 강화될 수 있다.
- 이와 더불어 오른쪽의 좁은 지면에 쓰인 “ONG(organisation non gouvernementale)” 나 “ONU(organisation des Nations unies)” 를 탐지하면 텍스트가 평화나 인권 문제를 다루고 있음을 예상할 수 있다. 우리는 이 국제기구들이 미디어를 통해 자주 언급되고 있어서 응시자들에게 어느 정도 친숙한 기구라고 판단한다. 여기서 응시자들은 이 기구들이 창설된 목적과 그 활동들을 상기할 필요가 있다. 이 두 부분이 굵은 글씨체로 쓰여서 응시자들의 시선을 끌 가능성은 높다.
- 응시자들은 필자가 다루는 글의 주제를 파악하기 위해서 텍스트의 상단 중앙에 상당히 크고 굵은 글씨체로 시선을 끄는 글의 제목 “Une lueur d’ espoir” 을 가장 먼저 읽을 것이다. 그러나 이 제목은 텍스트가 다루는 주제를 명확히 표현하지 못한다. 제목 바로 아래에 굵은 글씨체로 시선을 끄는 소제목 “Sauver les enfants” 을 읽는다면 텍스트의 내용이 아이들에 관한 것이며 이들을 절망 속에서 또는 어두운 상황에서 구해내자는 것임을 파악할 수 있다. 그리고 다음에 나오는 소제목 “Textes et traités” 를 읽으면서 내용을 추측할 것이다. 응시자들은 두 개의 소제목과 뚜렷하게 구분되는 단락으로 텍스트에서 다루는 내용이 두 방향에서 접근되고 있음을 파악할 것이다.
- 응시자들은 텍스트의 장르에 알맞은 읽기계획을 세울 것이다. CIEP 가 제시한 텍스트는 시사문제를 다룬 기사여서 시사문제에 대한 정보를 찾기 위해 읽을 것이다.
- 응시자들은 시험을 치르는 동안 프랑스어 사전을 사용할 수 없다.

모르는 단어나 숙어, 파악이 안 되는 문장구조들은 텍스트 안에 있는 여러 요소들과 자신의 사전지식을 이용하여 의미를 구성하거나 재구성해야 한다. 텍스트의 하단에는 B1의 언어수준 보다 어려운 단어들과 숙어들을, 예로 들어 “* enrôlé: engagé” 처럼 별 표시와 함께 B1의 언어수준에 맞는 동의어가 제시된다. 이 중의 일부는 응시자들에게 도움이 될 수도 있다.

우리는 상에서 제시한 읽기활동이 읽기과정에서 이루어지는 순서에 따른 것이 아님을 밝히며 응시자들의 머리에서 소리 없이 이루어지는 읽기과정을 명확히 알 수 없음을 밝힌다. 그럼에도 위의 여러 읽기활동을 바탕으로 자신만의 읽기 경로를 형성하면서 의미를 구성하거나 재구성할 것은 분명하다. 다만 이 활동이 독해에 영향을 미치는 비중은 그들의 읽기전략과 읽기능력에 따라 달라질 것이다.

2. 출제된 문제 분석을 통한 읽기능력 고찰

독자는 텍스트에 있는 모든 언어에 동일한 중요성을 두고 읽지 않는다. 독자는 읽는 목적에 따라 독해하는 데 유용하다고 판단하는 언어지표들과 비언어지표들을 선택하고 이 지표들에서 얻은 정보들을 자신이 판단하는 중요도에 따라 분류하거나 삭제하면서 읽는다. 응시자들 역시 CIEP가 제시한 텍스트를 읽을 때, 그 내용에 대한 가설들을 바탕으로 선택한 정보들이 출제된 문제에 정답이 될 수 있는지 분류하고 삭제하면서 텍스트의 의미를 구성하고 재구성할 것이다.

CECR(2010, p. 57-58)에 따르면, 언어 사용자인 독자는 전체적인 정보, 특별한 정보, 상세한 정보, 답화가 암시하는 뜻 등을 찾을 수 있어야 한다. 본고에서 다루는 연습문제 2는 필자가 텍스트에서 다루는 중요한 논점들을 파악하는 읽기능력을 요구하기 때문에 응시자들은 텍스트에서 무엇이 주요한 결론인지 명확히 구별할 줄 알아야 한다. B1의 수준에서는 필자가 언급하는 문제를 다루기 위해 따르는 논리적 스키마를 상세히 이해하는 능력을 요구하지 않는다. 그것을 식별할 줄 아는 능력을 요구한다. B1의 텍스트는 필자가 다루는 주제를 하나의 시각으로 논증하여 그 내용들이 잘 연결되는 특성이 있다. 출제된 문제 순서대로 요구되는 읽기능력을 살펴보자.

1. Ce document a pour but de :

- Dénoncer les horreurs de la guerre.
- Informer sur les actions pour les droits de l' enfant.
- Faire signer un texte pour les droits de l' enfant.

필자가 어떤 목적으로 글을 썼는지 파악하는 문제이다. 필자는 무장

단체에 전사로 가입된 아이들의 인권을 찾는 여러 국제기관의 활동과 국제협정을 소개한다. 문제 1은 텍스트의 내용(“les actions pour les droits de l’ enfant”)뿐 아니라, 텍스트의 장르를 파악하고 그 성격과 관련된 필자의 의사소통 목적(“Informer”)을 파악해야 한다. 만약 필자가 전쟁의 처참함을 고발했다면, 무고한 시민들이 군인들에게 학살되는 잔인함과 이로 인하여 시민들이 느끼는 두려움, 고통 등을 표현하는 형용사의 출현이 많을 수 있다. 만약 필자가 아이들의 인권을 되찾도록 독자들에게 참여를 유도했다면, 텍스트를 읽고 동의할 경우에 서명할 수 있는 부분이 마련되어야 할 것이다. 일반적으로 서명할 수 있는 부분은 텍스트의 마지막에 위치한다. 응시자들은 이러한 텍스트의 구조와 CIEP가 제공한 텍스트의 구조를 비교해 봄으로써 텍스트가 쓰인 목적을 쉽게 예상할 수 있다.

2. Citez :

- a) le nom d’ une structure qui lutte pour la disparition des enfants soldats.
- b) trois formes de soutiens proposés aux enfants soldats par les ONG.
- c) deux moyens d’ action utilisés par les associations auprès des pays et des gouvernements.

문제가 요구하는 정보를 정확하게 파악하고 그 정보를 완전한 형태로 답안지에 옮겨 적어야 하는 문제이다. a)의 정답은 “Coalition pour interdire l’ utilisation d’ enfants soldats” 또는 “Unicef” 이다. b)의 정답은 “ protection, suivi médical, scolarisation ” 이고, c)의 정답은 “Pression auprès des Etats, campagnes de sensibilisation” 이다. 여기서 문제 a)만을 살펴보기로 한다. 사람이나 단체의 이름은 고유명사이기 때문에 대문자로 시작되는 단어를 찾은 후에 그 주변을 정독하여 확인한다면 정답을 빨리 찾는 데 좋은 읽기전략이 될 것이다. 그런데 텍스트에서 “<<Coalition pour interdire l’ utilisation d’ enfants soldats>>” 와 “(unicef)” 에 따옴표(guillemets)와 소괄호가 사용됐다. 우리는 응시자들이 부호가 사용된 부분을 그렇지 않은 부분과 차별하여 받아들이는 것이라 생각한다. 만약 그들이 부호의 사용에 관한 지식이 없다면, 그 부분들을 정답으로 제시하는 데 순간이나마 불안감을 가질 것으로 예상된다. 여기서 부호의 사용과 그 의미를 알아보자.

따옴표의 사용의 경우, 텍스트에 제시된 비영리 단체를 지칭하는 이름으로 “Coalition contre l’ utilisation d’ enfants soldats”, “Coalition pour mettre fin à l’ utilisation d’ enfants soldats”, “Coalition pour la suppression de l’ utilisation des enfants soldats” 등이 인터넷 사이트의

여러 문서에 출현한다. 우리는 “Coalition pour mettre fin à l’ utilisation d’ enfants soldats” 이 필자가 선택한 단체명보다 그리고 다른 이름보다도 많이 사용됨을 관찰했다. 한 단체가 여러 이름으로 제시되는 것은 그 단체의 인지도가 낮다는 것을 보여준다. 그렇다면 필자가 텍스트에서 이 단체를 언급할 때 사용한 따옴표에는 어떤 의도가 있을까? 우리는 필자가 자신이 제시한 단체명이 다른 이름보다 더 적합하다고 생각하여 사용하지만, 이 텍스트를 읽는 독자들에게는 그렇지 않을 것이라고 판단하여 따옴표를 사용했다고 해석한다(“guillemet de condescence” , Authier, 1981, p. 131). 필자는 반대, 종결, 철폐의 표현보다는 어떤 일이나 행동을 못하게 막는 금지의 표현이 그 단체의 활동을 더 적합하게 표현한다고 평가하고 있음을 보여준다. 소괄호의 사용의 경우, “Fonds des Nations unies pour l’ enfance” 이 프랑스인들에게 잘 알려져 있음에도, 프랑스인들을 포함한 세계인들에게 상당히 친숙한 영어약자인 “Unicef” 를 소괄호에 넣어 함께 제시한 것은 필자가 “Unicef” 그 이름만으로도 누구에게든 신뢰를 줄 수 있다고 판단한 것으로 이해된다. 필자는 잠재적 독자들에게 자신이 다루고 있는 내용이 중요한 사안임을 밝히고 그 내용에 대한 신뢰도를 높이려는 것으로 해석할 수 있다.

따옴표와 소괄호의 사용은 잠재적 독자에 대하여 필자가 가지고 있는 표상에 따른 것이다. 한국인 응시자들은 필자가 겨냥한 잠재적 독자에 속하지 못한다. 따라서 그들이 잘 알고 있는 “Unicef” 를 통하여 프랑스어 단체명을 이해하도록 해야 한다.

3 . Cochez la bonne réponse :

● La mission de juillet 2001 au Congo avait pour objectif:

- d’ identifier et compter les enfants soldats.
- d’ organiser le retour des enfants soldats à la vie civile.
- les deux.

● Dans certains pays occidentaux, enrôlement des moins de 18 ans est

- Possible.
- Obligatoire.
- Interdit.

● Le << Protocole facultatif >> propose

- d’ interdire l’ enrôlement avant 18 ans.
- d’ interdire la participation aux combats avant 18 ans.
- Les deux.

응시자들이 텍스트에서 사용된 표현을 다른 표현으로 이해하는 능력이 요구된다. 다양한 표현법, 동의어 등의 언어능력이 특별히 요구된다.

4. Ecrivez l' information demandée:

a) Combien d' enfants sont membres du SPLA?

b) Quel livre A. Kourouma a-t-il écrit sur le sujet ?

문제 4 번 a)의 정답은 “environ 10 000”로 필자가 “SPLA (environ 10 000)”에서 소괄호를 사용하여 제시한 보충적 정보이다. 여기서 소괄호의 사용은 필자가 잠재적 독자들의 사전지식의 정도를 예측한 결과이다. 즉, 그들이 이에 대한 정확한 지식이 없다고 판단한 것이다. 문제 4 번 b)의 정답은 “Allah n' est pas obligé”이다. “A lire”란에 위치한다. 프랑스어 텍스트에서는 책의 제목이 이탤릭체로 쓰인다. 따라서 응시자가 본문을 훑어 읽어서 이탤릭체로 쓰인 부분을 못 찾았다면, “A lire”란에서 찾아야 할 것이다. 이 문제는 정보가 어디에 위치하는지 어떤 형태로 나타나는지를 알아서 정보를 효과적으로 찾을 수 있는 능력을 요구한다. 텍스트의 구조에 대한 지식과 그 구조를 예측할 수 있는 능력이 필요하다.

5. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses en cochant la case correspondante et citez les passages du texte qui justifient votre choix.

● Par la coopération, les ONG obtiennent des résultats positifs.

Vrais Faux

Justification :

● La majorité des pays membres de l' ONU ont signé le protocole facultatif Vrais Faux

Justification :

첫 번째 문제의 정답은 “Grâce aux actions concertées de ces organisations; des milliers d' enfants sont chaque année tirés des griffes de la violence” 이고, 두 번째 문제의 정답은 “Fin 2001, 87 pays avaient signé ce protocole. ONU: 189 Etats membres”이다. 두 번째 문제는 응시자들이 본문의 내용인 87 개 국가가 동의한다는 정보를 이해하는 것만 아니라, 참고문헌에 있는 정보와 함께 앞서 이해한 정보를 해석할 수 있는 능력을 요구한다(CECR, 2010, p. 57).

우리는 하나의 텍스트를 예로 삼아 그 가능한 읽기활동을 살펴보고 정보를 찾을 때 사용되는 읽기능력을 분석했다. 상기에서 다룬 내용으로 읽기능력을

모두 설명할 수는 없지만, 언어능력만이 아닌 의사소통 능력, 즉 언어능력, 담화능력, 참조지시에 관한 지식 모두가 요구된다는 것을 재확인했다. 이것은 읽기활동이 이루어지는 텍스트를 기호·언어적 사물로와 담화로 인식해야 함을 분명하게 보여준다.

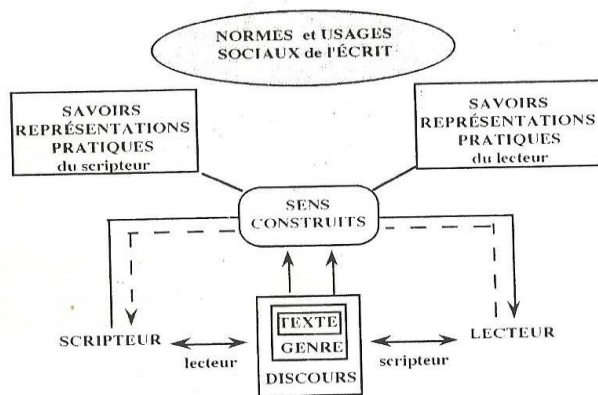
IV. 서체능력 향상을 통한 읽기 지도 방안

프랑스어 읽기교육이 학습자들의 언어능력 향상을 중심으로 이루어진다면, 이것은 글의 특성이 잘 고려되지 않고 이루어지는 것을 의미한다. 본고에서 우리는 독자가 텍스트를 읽을 때 의사소통 능력을 구성하는 세부능력이 모두 요구됨을 보았다. 이것은 학습자들이 필요에 따라 세부능력을 적절히 사용하여 텍스트의 의미에 효과적으로 접근하도록 지도해야 한다는 것이다.

앞서 살펴보았듯이, Peytard 는 텍스트를 서체의 영역에 위치한다고 하고 이 관점으로 읽기활동을 이해해야 한다고 주장했다. 이 이론의 연장선상에 있는 Dabène(1991b, p. 15) 역시 서체의 영역에 나타나는 글의 특성을 고려하는 교육만이 읽기활동을 지도할 수 있다고 강조한다. 그 이유는 이 방안이 서체능력(compétence scripturale)을 점진적으로 습득하도록 하기 때문이다. 다시 말하여, 읽기교육이 문자가 표기되는 규칙만을 학습시키는 것에 머무르지 말아야 한다는 것이다. 서체능력은 서체의 영역의 특성에 관련한 지식, 지식사용, 표상으로 구성된다. Dabène(2001, p. 13)이 제시하는 다음의 도식은 발화자가 담화를 생산할 때 따르는 사회·문화적 조건들이 텍스트에 나타나는 것을 보여준다. 따라서 텍스트를 읽는 것은 서체의 영역에 나타나는 다양한 현상들을 다루는 능력이 요구됨을 알 수 있다.

그림 2

필자-텍스트-독자의 차연적 상호작용



학습자들이 프랑스어 텍스트에 있는 어떤 언어지표들과 비언어지표들을 탐지하지 못하는 경우도 생기고 프랑스어 텍스트를 읽는 경험이 부족하거나 지식이 부족하여 식별하지 못하는 경우도 발생한다. 독자가 지표들을 식별하는 능력은 여러 텍스트들을 접하여 얻은 경험에서부터 생긴다. 그래서 식별하는 능력은 학습자의 개인적인 읽기경험에 결정되기도 하지만 그가 속한 사회와 문화가 주는 요소들에 의해 영향을 받아 결정되는 능력이기도 하다(Souchon, 2000, p. 15). 여기서 우리는 언어지표들과 비언어지표들을 탐지하고 식별하는 활동의 중요성을 강조하고자 한다. 텍스트를 처음부터 읽어나가면서 의미를 구성하는 읽기교육에서는 텍스트에서 시각적으로 강하게 호소하는 지표들을 관찰하고 추출하는 활동이 간과될 가능성이 높기 때문이다. 이 활동이 읽기교육에서 차지하는 중요성은 프랑스에서 대표적인 읽기 지도방안으로 제안되는 Moirand의 총괄적접근법(approche globale des textes écrits)과 Cicurel의 상호작용적 읽기(lecture interactive)에서 모두 다루지는 것으로 설명될 수 있다. 지표들을 탐지하고 식별하는 활동은 학습자가 선적으로 읽어나가는 방식에서 벗어나도록 하고 텍스트의 내용에 대한 가정과 구조에 대한 예상을 하도록 하여 텍스트의 의미를 산출하는 데 기여하기 때문에 중요하다.

교수자는 위의 읽기활동을 하는 학습자들을 학습자이기 이전에 독자들로 인식할 필요가 있다. 비록 교실에서는 특정 읽기계획으로 인하여 읽기전략이 축소되어 사용되는 등의 인위적인 읽기활동이 존재할 수밖에 없지만, 학습자들이 언어지표들과 비언어지표들을 탐지하고 식별하는 것은 읽기 지시사항이 없이도 자연스럽게 이루어지는 활동이기 때문이다. 그들은 학습을 위한 읽기활동을 하는 교실에서도 외국어 학습자이기 이전에 독자로 존재한다.

V. 나가는 말

우리는 언어지식이나 사회문화지식의 향상에 중점을 두는 읽기교육에서 벗어나 한국인 학습자들을 프랑스어로의 자율적 독자로 성장시킬 수 있는 읽기교육을 제안했다. 먼저, 교수자가 수용하는 텍스트의 개념이 학습자들의 읽기활동을 이해하고 읽기능력을 향상시키는 지도방안을 고찰하는 데 커다란 영향을 미칠 수 있어서 텍스트를 기호·언어적 사물로와 담화로 인식해야 함을 제안했다. 그리고 독자인 동시에 학습자들에게 요구되는 읽기능력을 구체적으로 살필 목적으로, DELF B1의 독해시험에서 사용됐던 텍스트와 출제된 문제들을 분석했다. 우리는 읽기활동이 독자와 필자 사이에 이루어지는 문어 의사소통인 것과 독자의 읽기능력, 즉 의사소통 능력을 구성하는 세부능력이 모두 요구되는 것을 재확인했다. 따라서 학습자들은 서체의 영역에 나타나는 다양한 양상들을 다룰 수 있는 읽기능력이 있어야 한다. 이를 위해서 교수자들은 주요 교육목표로 삼았던 단어, 표현법, 구문이나 문화에 치우치지 말

고, 학습자들이 의미를 구성하고 재구성하는 데 작용하는 유의미한 텍스트적 지표들을 사용할 줄 알도록 서체의 영역에 나타나는 글의 특성을 고려한 읽기교육으로 그 범위를 확대해야 할 필요가 있다.

참고문헌

- 홍승현. (2009). 프랑스어 텍스트 의미 (재)구축 과정에서 한국인 독자들의 읽기/독해 전략에 관하여: 장르 식별을 중심으로. *프랑스어문교육*, 30, 177-193.
- 한국 알리앙스 프랑세즈 사이트. <http://www.afcoree.co.kr/>
- Adam, J.-M. (2004) *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- Authier, J. (1981). Paroles tenues à distance. *Matérialités discursives*, Actes du colloque des 24, 25, 26 avril 1980, Université Paris X-Nanterre, Lille, PUL, 127-142.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Cicurel, F. (1991a). *Lecture interactive en langue étrangère*. Paris, Hachette F.L.E..
- Cicurel, F. (1991b). Compréhension des textes : une démarche interactive. *Le français dans le monde*, 243, 40-46.
- Hong, S.-H. (2004). *Compétences textuelles de lecteurs coréens et français. Le repérage des traces énonciatives dans la (re)construction de la relation scripteur-lecteur*. Besançon, (Université de Franche-Comté).
- Maignueneau, D. (1996). Ethos et argumentation philosophique. Le cas du discours de la méthode. *Descartes et l'Argumentation philosophique*, F. Cossutta éd., PUF.
- Dabène, M. (1990). Des écrits extraordinaires: Eléments pour une analyse de l'activité scripturale. *LIDIL*, 3, 9-26.
- Dabène, M. (1991a). La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le français aujourd'hui*, 93, 25-35.
- Dabène, M. (1991b). Un modèle didactique de la compréhension scripturale. *Repère*, 4, 9-22.
- Dabène, M. (2001). Situations de lecture et quête du sens : cheminements et fractures. *Cahiers du Français contemporain*, 7, 9-20.

- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris, Clé international.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Moirand, S. & Peytard, J. (1992). *Discours et enseignement du français : les lieux d'une rencontre*. Paris, Hachette.
- Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, 6, 35-47.
- Peytard, J. (1975). Lecture(s) d' une aire scripturale: la page de journal. *Langue française*, 28, 39-59.
- Souchon, M. (1992). Orientations pour un accompagnement pédagogique des premières lectures en langue étrangère. *Dialogues et Cultures*, 37, 74-91.
- Souchon, M. (1997). L' importance de certains concepts bakhtiniens pour les recherches en lecture-compréhension de textes en L.E.. *Langues et Cultures*, 3, 5-22.
- Souchon, M. (2000). Lecteur de textes en le et compétence textuelle. *AILE*, 13. 15-40.

홍승현

상명대학교어문대학프랑스어문학과

330-720충남 천안시 동남구 상명대길 31 상명대학교

전화: (02) 6212-1876

이메일: hong-frcomte@hanmail.net

Received on August 30, 2013

Reviewed on October 15, 2013

Revised version received on November 20, 2013

Accepted on December 6, 2013