

대학 교양 프랑스어 교육 현황 고찰

김은정[†]

서울대학교

The Present Situation of French Language Education as a Cultural Subject in Universities

En-Jung Kim[†]

Seoul National University

ABSTRACT

It is no exaggeration to say that French language education is in a state of decline as French-related departments are disappearing or have merged with other departments. In this deteriorating situation, a variety of discussions have been carried out in order to energize French language education. Among them, a common discussion involves the improvement of the efficiency of French language education as a cultural subject in universities. This is evidenced by the fact that the related discussions have been steadily and regularly carried out. However, most of these discussions have been limited to diagnosing the problems of French language education from a microscopic viewpoint, presenting measures to improve the conditions leading to the problems; no overall view of French language education as one of the cultural subjects in past and present universities has been drawn up, which is important for more effective and meaningful proposals.

The purpose of this study is to comprehensively examine the actual state of French language education as a cultural subject in past and present universities from a macroscopic viewpoint in order to promote its energization as a cultural subject in current universities. To that end, first, previous studies will be analyzed to identify the actual situation of French language education as a cultural subject in past universities. Next, a questionnaire survey will be conducted based on the results of that analysis in order to elucidate the current state of French language education as a cultural subject in present universities. Changes that have been made in this type of education program in present universities will be comprehensively analyzed in light of the same situation in past universities, and the results and their implications for French language education as a cultural subject in universities will be reviewed. Finally, based on the implications derived in the above process, several proposals will be suggested for improving the situation of French language education as a cultural subject in universities, both internally and externally.

Keywords: French language education, cultural subject, present situation, macroscopic viewpoint

[†] Corresponding author: ejk1982@snu.ac.kr



1. 서 론

프랑스어 관련 학과가 사라지거나 통폐합되는 등 프랑스어 교육은 고사상태에 놓여 있다고 해도 과언이 아니다. 이러한 위기 속에서 프랑스어 교육을 활성화하고자 다양한 논의가 있어 왔다. 대학 교양 프랑스어 교육의 효율성 제고를 위한 논의는 그 중 하나로 대표적이라고 할 수 있다. 이와 관련한 논의가 2000년대 이후부터 오늘에 이르기까지 일정한 시간차를 두고 꾸준히 진행되었던 사실¹⁾이 이를 방증한다. 그러나 논의의 대부분은 미시적 관점에서 당시의 프랑스어 교육의 문제점을 진단하고 그에 대한 개선방안을 제안하는데 그쳤으며, 보다 실효성 있고 유의미한 제안을 위해 중요한 ‘과거’와 ‘현재’의 대학 교양 프랑스어 교육에 대한 전체적인 조감은 이루어지지 않았다.

따라서 본 연구는 대학 교양 프랑스어 교육의 활성화를 도모하기 위해 대학 교양 프랑스어 교육 현황을 관련 선행연구와 연계시켜 이전 상황과의 연속성 속에서 바라보는 거시적 관점에서 종합적으로 고찰해 보고자 한다. 이를 위해 먼저 2장에서는 ‘과거’ 대학 교양 프랑스어 교육 실태를 확인하기 위해 선행연구를 분석한다. 그리고 3장에서는 ‘현재’ 대학 교양 프랑스어 교육 상황을 파악하기 위해 선행연구 분석 결과를 토대로 설문조사를 실시한다. 그 다음 4장에서는 ‘과거’에 비추어 ‘현재’ 대학 교양 프랑스어 교육에서 어떠한 변화가 이루어졌는지를 종합적으로 분석한 후, 그 결과가 대학 교양 프랑스어 교육에 시사하는 바가 무엇인지를 검토한다. 마지막 장에서는 이 과정에서 도출된 시사점을 토대로 대학 교양 프랑스어 교육의 문제해결을 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다.

2. ‘과거’ 대학 교양 프랑스어 교육 실태

대학 교양 프랑스어 교육의 ‘과거’와 ‘현재’를 거시적 관점에서 고찰하기 위해 ‘과거’ 대학 교양 프랑스어 교육 실태를 파악하는 일이 선결되어야 한다.

2.1. 선행연구 분석

우리는 ‘대학 교양 프랑스어 교육의 효율성 제고’라는 동일한 목표 하에 2000년대 이후 비교적 일정한 시간차를 두고 대학 교양 프랑스어 교육의 문제점을 진단하고 개선방안을 모색한 4편의 선행연구를 분석대상으로 삼아, 관련 사항들을 면밀히 살펴볼 것이다. 분석 대상이 된 선행연구를 제시하면 다음과 같다.²⁾

-
- 1) 대학 교양 프랑스어 교육의 효율성 제고를 위한 논의는 2000년, 2006년, 2009년, 2013년 그리고 본 연구가 진행된 2016/2017년까지 포함하여 꾸준히 있어 왔다. 관련 세부 정보는 2.1.절 참조.
 - 2) 아래 제시되는 그 외 기타 정보를 통해 확인 가능하듯이, 분석대상으로 삼은 선행연구의 설문조사 결과는 설문대상 인원 및 설문조사 방법을 비롯한 기타 조건이 다른 상태에서 도출된 것이다. 하지만 조사대상

- (A) 한국대학에서의 교양 프랑스어 교육현황(이봉지, 2000)
- (B) 대학 교양 프랑스어 교육의 문제점과 개선방안 연구(하영동, 민진영, 2006)
- (C) 대학 교양 프랑스어 교육 개선방안 모색(최희재, 2009)
- (D) 대학 교양 프랑스어 교실수업에 대한 고찰 및 개선방안(차지영, 2013)

우리는 상기 연구논문 4편의 주된 내용, 즉 대학 교양 프랑스어 교육의 문제점과 개선 방안을 차례로 분석할 것이다.

2.1.1. 문제점

먼저 ‘과거’ 제기된 대학 교양 프랑스어 교육의 문제점에 대해 살펴보자. 연구 연도별로 언급된 문제와 그 빈도를 한 눈에 확인하기 쉽도록 변별적 부호를 사용해 표로 정리하면 표 1과 같다.

표 1. ‘과거’ 제기된 대학 교양 프랑스어 교육의 문제점

문제점	연구년도		후반기 ³⁾		점수
	A. 2000년	B. 2006년	C. 2009년	D. 2013년	
1. 선택/필수 문제	○	×	△	×	1.5
2. 다른 교과와 연계 부족	○	×	○	×	2
3. 프랑스 언어·문화 간 연계 부족	○	○	○	○	4
4. 평가방식 문제	×	○	○	×	2
5. 교육방법론 문제	△	○	○	△	3
6. 교재 적합성 문제	×	△	×	○	1.5
7. 보조·사실자료 활용 부족	×	○	△	○	2.5
8. 강의 환경 문제	×	○	×	×	1
9. 수업시수 부족	×	○	×	○	2
10. 특성화 강좌 부재	○	×	○	×	2

※ ○=1점 △=0.5점 ×=0점⁴⁾

대학과 연구자가 다를 경우, 이 같은 문제 발생은 불가피하다. 본 연구는 다음의 세 가지 이유, 첫째, 연구 내용의 신뢰도를 높이기 위해 여러 대학의 교양 프랑스어 교육 현황을 살펴보는 것이 무엇보다 중요하다. 는 점, 둘째, 동일한 목표 하에 진행되어 연구의 주된 내용이 같다는 점, 셋째, 선행연구가 내포하는 정보의 유의성이 크다는 점에서, 상기 연구논문의 설문조사 결과를 분석대상으로 삼았다.

- (A) 1999년 10월 한 달 동안 66개 4년제 대학 가운데 59개 대학의 교양 프랑스어 담당 학과의 조교들을 상대로 전화 조사
- (B) 2005년 11월부터 2006년 2월까지 J대학교 교양 외국어 강좌 수강생 대상, 최근 3년간 교양 프랑스어 운영 현황 조사
- (C) 2008년 9월 5일에서 10월 4일까지 I대학교 교양 강좌 수강생 200명 온라인 설문조사
- (D) 2010년 이래 4년간 A대학교 교양 외국어 강좌 운영현황 조사

이와 같이 A, B, C, D 연구에서 언급된 문제점은 총 10가지이다. 이 가운데 직·간접적인 언급을 모두 포함하여 최소 두 번 이상 언급되었음을 의미하는 1.5점 이상에 해당하는 문제점은 10개 중 9개였다. 동일한 문제점들이 반복적으로 제기되었다는 해석을 가능하게 하는 이 같은 결과는 해당 문제들이 개선되지 않았거나 혹은 보다 심화되었을 가능성을 시사한다. 실제로 2000년과 2006년 연구에서 언급된 문제 가운데 5가지, 곧 3번, 5번, 6번, 7번, 9번 문제는 2013년에도 제기되었음을 확인할 수 있다. 또한 전반기에 제기된 문제 가운데 2013년 연구에서 언급되지 않은 1번, 2번, 4번, 10번 문제는 2009년에는 제기되었다. 이렇듯 약 13년 동안 8번 문제를 제외하고 전반기 모든 문제들이 후반기까지 지속적으로 제기되었음을 보여주는 위 결과는 해당 문제들이 해결되지 않고 남아 있을 가능성이 매우 높으며, 그 심각성이 크다는 해석을 하기에 충분하다고 여겨진다. 따라서 점수가 높을수록 문제가 심각하다고 보고 순위화하면 다음과 같다.

표 2. ‘과거’ 대학 교양 프랑스어 교육 문제의 심각성 순위

순위	문제점	비고 ⁵⁾
1	프랑스 언어·문화 간 연계 부족(4점)	A, B, C, D
2	교육방법론 문제(3점)	A, B, C, D
3	보조·사실자료 활용 부족(2.5점)	B, C, D
4	다른 교과와 연계 부족(2점)	A, C
	평가방식 문제(2점)	B, C
	수업시수 부족(2점)	B, D
	특성화된 교양 프랑스어 강좌 부재(2점)	A, C
5	교양 선택/필수 문제(1.5점)	A, C
	교재 적합성 문제(1.5점)	B, D
6	강의 환경 문제(1점)	B

이와 같이 ‘1. 프랑스 언어·문화 간 연계 부족(4점) → 2. 교육방법론 문제(3점) → 3. 보조·사실자료 활용 부족(2.5점) → 4. 다른 교과와 연계 부족·평가방식 문제·수업시수 부족·특성화된 교양 프랑스어 강좌 부재(2점) → 5. 교양 선택/필수 문제·교재 적합성 문제(1.5점) → 6. 강의 환경 문제(1점)’ 순으로 심각성을 드러냈다.

3) 정보해석의 수월성을 위해 2000년과 2013년의 중간지점인 2006년을 기점으로 ‘전반기’와 ‘후반기’로 나누었다.

4)	○	직접적으로 언급이 되었음	1점
	△	간접적으로 언급이 되었음	0.5점
	×	언급이 되지 않았음	0점

5) 해당 문제점을 언급한 연구들을 앞서 지정한 알파벳으로 표시

2.1.2. 개선방안

다음으로 이와 같은 문제점 해결을 위해 제안된 개선방안을 살펴보자. 연구 연도별로 언급된 개선방안과 그 빈도를 한 눈에 확인하기 쉽도록 변별적 부호를 사용해 표로 정리하면 다음과 같다.

표 3. ‘과거’ 제안된 대학 교양 프랑수어 교육 문제에 대한 개선방안

개선방안	연구년도		전반기		후반기		점수
	A. 2000년	B. 2006년	C. 2009년	D. 2013년			
1. 프랑스 언어·문화 연계	○	○	○	○	4		
2. 다른 교과와 연계	○	×	○	×	2		
3. 평가방식 개선	×	△	○	×	1.5		
4. 수준별 학습	×	○	×	×	1		
5. 교육방법론 개선	△	○	○	△	3		
6. 적합한 교재 활용	×	○	×	○	2		
7. 보조·사실자료 활용	×	○	○	○	3		
8. 강의 환경 개선	×	△	×	×	0.5		
9. 원어민 교수자 충원	×	×	○	○	2		
10. 수업시수 증대	×	×	×	○	1		
11. 강좌 특성화	△	×	○	×	1.5		
12. 행정적 지원	×	×	×	○	1		

※ ○=1점 △=0.5점 ×=0점

그 결과 A, B, C, D 연구에서 제기된 문제점에 대한 개선방안은 총 12가지로 정리할 수 있었다. 여기에 별도의 개선방안이 언급되지 않았던 ‘1. 교양 선택/필수 문제’의 경우는 제외하였다. 반면 ‘4. 수준별 학습(하동영, 민진영, 2006)’, ‘9. 원어민 교수자 충원(최희재, 2009; 차지영, 2013)’ 그리고 ‘12. 행정적 지원(차지영, 2013)’은 앞서의 문제점과 별개로 그 밖의 개선사항으로 언급된 것들로 논의에 포함하였다.

한편 A, B, C, D 연구에서 직·간접적인 언급을 모두 포함하여 최소 두 번 이상 언급되었음을 의미하는 1.5점 이상에 해당하는 개선방안은 12개 중 8개였다. 해결이 되지 않은 문제에 대해 유사하거나 동일한 개선방안이 지속적으로 제안되어 왔다는 해석을 가능하게 하는 대목이다. 따라서 점수가 높을수록 개선이 시급하다고 보고 순위화하면 다음과 같다.

표 4. ‘과거’ 대학 교양 프랑스어 교육 문제에 대한 개선방안 순위

순위	개선방안	비고
1	프랑스 언어·문화 상호 연계 교육(4점)	A, B, C, D
2	교육방법론 개선(3점)	A, B, C, D
	보조·사실자료 활용 강화(3점)	B, C, D
3	다른 교과와 연계 교육(2점)	A, C
	적합한 교재 활용(2점)	B, D
	원어민 교수자 충원(2점)	C, D
4	평가방식 개선(1.5점)	B, C
	교양 프랑스어 강좌 특성화(1.5점)	A, C
5	수준별 학습(1점)	B
	수업시수 증대(1점)	D
	행정적 지원(1점)	D
6	강의 환경 개선(0.5점)	B

이와 같이 개선방안 대부분은 문제의 심각성에 비례하여 제안되었기 때문에 그 순위는 문제점의 그것과 크게 다르지 않다.

한편 개선방안들을 가만히 살펴보면 그 사항들 사이에 일련의 공통점을 발견할 수 있다. 가령 ‘1. 프랑스 언어·문화 상호 연계 교육(4점)· 2. 교육방법론 개선(3점)· 2. 보조·사실자료 활용 강화(3점)’ 등은 교수자의 역량으로 가능한 반면, ‘3. 원어민 교수자 충원(2점)· 5. 수업시수 증대(1점)· 5. 행정적 지원(1점)’ 등은 교수자의 재량으로는 어렵다는 점이다. 이렇듯 교수자의 관여가 문제해결에 직접적인 기여를 하는가 여부는 개선방안의 성격을 구분 짓는 하나의 기준이 될 수 있다. 따라서 우리는 정량적 해석 결과의 활용 효율성을 높이고, 6) 문제해결에 중요한 개선방안의 성격을 보다 분명히 인식할 수 있도록 이 같은 기준에 따라 두 개의 범주를 설정할 수 있다. 요컨대 교수자의 관여로 문제해결이 가능할 경우 ‘내적 측면’, 그 반대의 경우는 ‘외적 측면’이라는 범주를 설정할 것이다. 이와 같은 기준에 근거하여 각 사항들을 그 순위 순서대로 두 가지 범주에 알맞게 분류하면 다음과 같다.

표 5. 내적·외적 측면의 개선방안

범주	개선방안
내적 측면	1. 프랑스 언어·문화 상호 연계 교육, 2. 교육방법론 개선, 3. 보조·사실자료 활용, 4. 다른 교과와 연계 교육, 5. 적합한 교재 활용
외적 측면	1. 원어민 교수자 충원, 2. 평가방식 개선, 3. 교양 프랑스어 강좌 특성화, 4. 수준별 학습, 5. 수업시수 증대, 6. 행정적 지원, 7. 강의 환경 개선

6) 본 연구는 ‘과거’ 교육 실태를 보다 분명히 파악하기 위해 선행연구에서 확인된 문제점 및 개선방안을 세 단계로 정량화한 후 순위화하는 정량적 접근방식을 적용하였다.

3. 대학 교양 프랑스어 교육 현황

앞서 우리는 선행연구 분석을 통해 ‘과거’ 대학 교양 프랑스어 교육 실태를 살펴보았다. 2000년에서 2013년에 이르는 10년이 넘는 시간 동안 많은 문제들이 해결되지 않은 채 남아있음을 확인할 수 있었다. 그렇다면 그로부터 약 4년이 지난 ‘현재’, 대학 교양 프랑스어 교육 상황은 어떻게 변하였을까? 이 질문에 답하기 위해 우리는 선행연구 분석 결과를 토대로 설문조사를 실시하고, 대학 교양 프랑스어 교육 현황을 조감할 것이다.

3.1. 설문조사

‘과거’에 비추어 ‘현재’의 변화를 살펴보기 위해, ‘과거’ 제기된 문제점에 대한 12가지 개선방안을 지표로 삼아 그 변화 추이를 확인할 것이다. 이를 위해 설문 문항은 내적·외적 측면의 12가지 개선방안을 토대로 구성되었다.⁷⁾

3.1.1. 설문대상 및 설문방법

우리는 대학 교양 프랑스어 교육 현황에 대한 설문조사 결과의 신뢰도를 높이고, 객관성을 확보하기 위해 다음의 네 가지 조건을 반드시 갖출 필요가 있었다. 첫째, 최근의 사례를 수집할 것, 둘째, 대학에서 교양 프랑스어를 수강한 경험이 있는 학습자⁸⁾를 대상으로 할 것, 셋째, 가능한 많은 대학의 사례를 확보할 것, 넷째, 가능한 많은 응답자를 모을 것이었다. 이를 위해 2016년 1학기부터 2017년 1학기까지 대학에서 교양 프랑스어를 수강한 경험이 있는 학습자들만을 대상으로 하였다. 또한 방학 기간을 활용해 다양한 출처의 학생들을 만날 수 있는 알리앙스 프랑세즈(Alliance Française)에서 수강생 가운데 해당 조건에 부합하는 학습자들에게 설문 응답을 요청하였다. 그 결과, 관련 정보에 대한 불확실성으로 응답을 모두 마치지 못한 3명의 사례를 제외한 총 20개 대학의 50여명⁹⁾의 사례를 확보할 수 있었다.

-
- 7) 설문지는 ‘내적 측면’ 5가지 문항, ‘외적 측면’ 7가지 문항으로 구성되었다. 자세한 내용은 **【별첨 1】** 설문지를 참조.
- 8) 본 설문조사는 초급 수준에서 이루어지는 대학 교양 프랑스어 교육 현황을 알아보기 위해 실시되었다. 다시 말해 학습자의 언어 수준에 차등을 두어 가령, 초급 프랑스어 1과 초급 프랑스어 2 등으로 단계별 교양 강좌를 운영하는 대학에 소속된 응답자의 경우, 가장 낮은 단계의 강좌를 수강한 경우에만 응답을 요청하였다. 이는 국내 교양 프랑스어 강좌가 대부분 초급 수준 학습자를 대상으로 운영되고, 1단계 없이 2단계로 개설되지 않는다는 점을 고려하여 분석의 일반성을 확장시키기 위함이었다.
- 9) 각주 8번에서 언급하였듯이, 본 설문조사는 초급 수준의 교양 프랑스어 한 강좌만을 대상으로 하였다. 따라서 각 대학별 표본의 수는 최소 1명 이상이다. 이렇듯 분석대상이 된 20개 대학의 50여명의 사례는 표본의 수로만 보았을 경우 충분하지 않을 수 있다. 전국 대학을 대상으로 표본을 수집하는데 시간과 장소 등의 현실적인 제약이 따라 어려움이 있었던 것이 사실이다. 하지만 50여명의 사례는 유의미한 설문분석 결과를 도출하는데 충분하지 않지만 부족하지도 않다고 판단하였는데, 그 이유는 한편으로 설문내용이 대부분 사실 정보에 기댄 객관적 응답 가능성이 큰 질문들로 구성되어 있어, 한 명의 표본일지라도 대표성을 띤다는 점에서 그 사례는 매우 유의미하다고 여겼기 때문이며, 또 다른 한편으로 상황적 제약으로 인해

3.2. 설문조사 결과

조사결과는 ‘내적 측면’과 ‘외적 측면’으로 나누어 제시하고, 문제의 심각성이 커서 해결이 시급한 사항 순으로 차례로 살펴볼 것이다.

3.2.1. 내적 측면

3.2.1.1. 프랑스 언어·문화 상호 연계 교육

1. ‘귀교의 교양 프랑스어 수업에서 프랑스 언어·문화는 어떻게 다루어지고 있습니까?’와 ‘1-1. 그 비율’에 대한 응답결과이다.

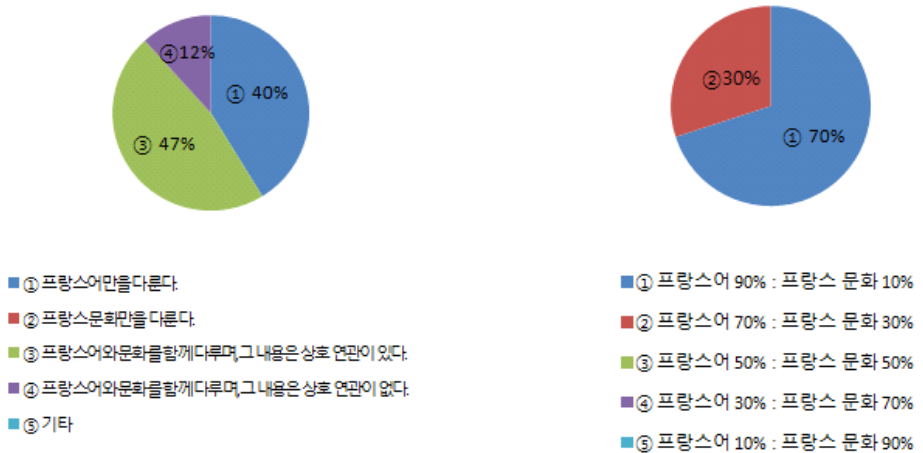


그림 1. 프랑스 언어·문화 연계 교육과 그 비율

조사결과, 교양 프랑스어 수업에서 ‘③ 프랑스어와 프랑스 문화가 함께 다루어지며 그 내용이 상호연관성 있는 경우’의 비율과 ‘① 프랑스어만을 다루는 경우’의 비율이 각각 47%와 40%로 가장 높았으며, ‘④ 프랑스어와 프랑스 문화가 함께 다루어지지만 그 내용이 상호연관성 없는 경우’의 비율은 12%, 그리고 ‘② 프랑스 문화만’을 다루는 경우는 없는 것으로 밝혀졌다. 이렇듯 이상적인 응답에 해당하는 ‘③ 프랑스어와 프랑스 문화가 함께 다루어지며 그 내용이 상호연관성 있는 경우’의 비율이 47%로 가장 높았다.

한 명의 표본이 매우 중요한 의미를 내포하였기 때문에, 설문과정에서 다음과 같은 노력을 기울여 확보한 사례이기 때문이다: 설문을 실시하기 전 설문 목적과 관련 유의사항을 충분히 설명하고 성실한 답변의 중요성을 환기시켰으며, 소정의 선물을 마련하여 설문 참여자에게 보상이 있음을 알리고 제공하였다. 또한 실수에 의한 중복 응답 등을 포함하여 모호하거나 부연설명이 필요한 응답을 한 경우, 현장에서 바로 심층 설문하였다. 대학 목록과 학교별 설문 응답자 수는 **【별첨 4】** 참조.

한편 상호연관성 문제와 상관없이 이 두 영역이 모두 다루어지는 경우(③번 47%와 ④번 12%)의 합산 비율은 59%로 전체의 절반 이상을 차지한다. 이는 프랑스어와 프랑스 문화 연계 부족이 가장 심각한 문제로 드러났던 ‘과거’의 상황에 비추어 볼 때, 언어 교육만이 이루어지던 관행에서 벗어난 유의미한 변화를 보여준다.

하지만 언어와 문화를 함께 다루는 경우(③번과 ④번)에 한하여 두 영역이 다루어지는 비율을 설문한 결과, 프랑스어 80~90%, 프랑스 문화 10~20%인 경우가 대부분으로 나타났다. 이 같은 결과는 프랑스어와 프랑스 문화를 함께 다루는 것의 중요성은 인지하면서도 두 영역의 균형 잡힌 교육은 이루어지고 있지 않음을 보여준다.

3.2.1.2. 교육방법론

교육방법론의 경우, ‘1. 수업방식과 그 비율, 2. 수업 담당 교수자 구성과 그 비율, 3. 수업 진도’¹⁰⁾로 세분화하여 설문하였다. 각각에 대한 설문결과를 제시하면 다음과 같다.

2. ‘귀교의 교양 프랑스어 수업은 어떠한 방식으로 이루어집니까?’와 ‘2-1. 그 비율’에 대한 응답결과이다.

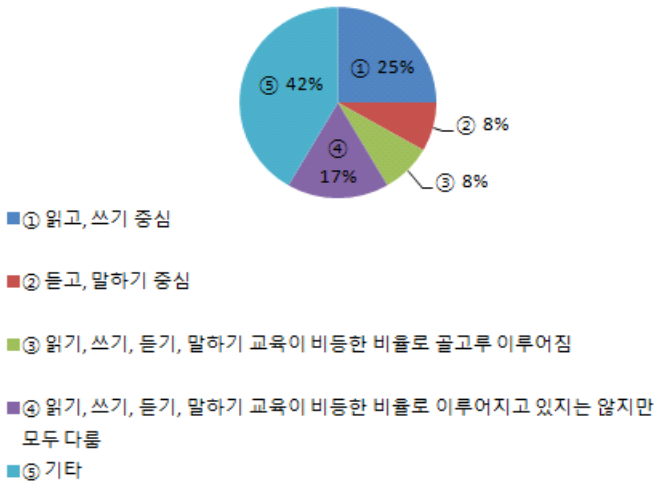



그림 2. 수업방식


10) ‘수업 진도’의 경우, 학습자 개인의 언어적 수준이라든가 학교마다 상이한 수업 시수 그리고 교재의 난이도 등 학습자가 체감하는 수업 진도에 영향을 미치는 변수가 다양한 만큼, 이에 대한 학습자의 주관적 해석 여지도 다른 질문들에 비해 많다. 그림에도 세부 질문에 포함하였는데, 그 이유는 하영동, 민진영 (2006:72)의 연구에서 진도 조절의 필요성이 제기되었기 때문이다. 보다 구체적으로 하영동, 민진영 (2006)이 실시한 기초프랑스어 강의 진도에 대한 설문결과, ‘적절한 편이다’ 50%, ‘빠른 편이다’ 48% 그리고 ‘느린 편’이라고 응답한 경우는 없는 것으로 드러났다. 요컨대 본 연구는 ‘수업 진도’ 문제를 ‘과거’에 제기된 문제 중 하나로 간주하여 그 변화를 함께 살펴보고자 하였다. 그 과정에서 주관적 해석을 가능한 최소화하는 객관적 정보를 얻기 위해, 소속 대학의 사용 교재가 총 몇 과로 구성되었으며, 몇 과까지 진도를 나갔는지 설문하였다. 관련내용은 【별첨2】 참조.


표 6. ①, ④, ⑤번 해당 영역 비율

(단위 %)

		듣기	말하기	읽기	쓰기
①	1	0	0	90	10
	2	0	0	60	40
④	1	15	10	70	5
	2	5	30	40	25
	3	10	10	40	40
	4	20	10	40	30
⑤	1	30	60	×	10
	2	20	10	40	30
	3	10	×	50	40
	4	×	10	80	10
	5	10	×	10	80


60% 이상


40% 이상


그 외

이와 같이 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 가운데 한 개의 영역만을 다루거나 혹은 한 개의 영역은 전혀 다루지 않는 ‘⑤ 기타’ 비율이 42%로 가장 높았고, ‘① 읽기, 쓰기 중심’ 비율이 25%로 그 다음으로 높았다. 그리고 ‘④ 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기가 비등하게 다루어지고 있지는 않지만 모두 다루어지는 경우’의 비율이 17%로 그 뒤를 이었다. 마지막으로 ‘② 듣기, 말하기 중심’과 ‘③ 네 가지 영역이 비등하게 다루어지는 경우’의 비율이 각각 8%로 가장 낮았다.

우리는 많은 학교에서 시행되고 있을 가능성이 큰 상위 세 가지 수업방식 곧, ‘⑤ 기타(42%) → ① 읽기, 쓰기 중심(25%) → ④ 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기가 비등하게 다루어지고 있지는 않지만 모두 다루어짐(17%)’의 경우를 보다 구체적으로 살펴볼 것이다. 이를 위해 최소 두 번 이상 언급된 영역을 추출한 후, 각 수업방식에서 영역별 비율을 표로 정리하였다. 이때 전체의 60% 이상을 차지한 영역은 회색, 40% 이상이거나 다른 영역에 비해 상대적으로 눈에 띄게 큰 비중을 차지한 영역은 사선으로 표현하였다.

그 결과, ‘⑤ 기타’의 경우, 중복 응답자를 제외한 최소 5명 가운데 말하기가 60%의 비율로 다루어지고 있다고 응답한 한 명의 사례를 제외하고, 나머지 학생들은 읽기와 쓰기가 최소 70%에서 최대 90%의 비율로 다루어지고 있다고 밝혔다. 그 다음 ‘① 읽기, 쓰기 중심’의 경우, 중복 응답자를 제외한 최소 2명의 학생들은 쓰기에 비해 읽기가 최소 60%에서 최대 90%의 비율로 다루어지고 있다고 응답하였다. 이렇듯 읽기와 쓰기 중에는 읽기 중심 교육이 이루어지는 대학이 더 많았다. 마지막으로 ‘④ 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기가 비등하게 다루어지고 있지는 않지만 모두 다루어짐’의 경우, 중복 응답자를 제외한 최소 4명의 학생들은 듣기와 말하기는 최소 20%에서 최대 35%, 읽기와 쓰기는

최소 65%에서 최대 80%의 비율로 다루어지고 있다고 밝혔다. 요컨대 높은 비율의 상위 세 가지 수업방식 곧, ‘⑤ 기타 → ① 읽기, 쓰기 중심 → ④ 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기가 비등하게 다루어지고 있지는 않지만 모두 다루어짐’의 경우 모두 현격한 차이로 듣기와 말하기에 비해 읽기와 쓰기를 다루는 비율이 높게 나타났다.

2-2. ‘교양 프랑스어 수업을 담당하는 교수자 구성과 그 담당 비율은 어떠합니까?’에 대한 응답결과이다.

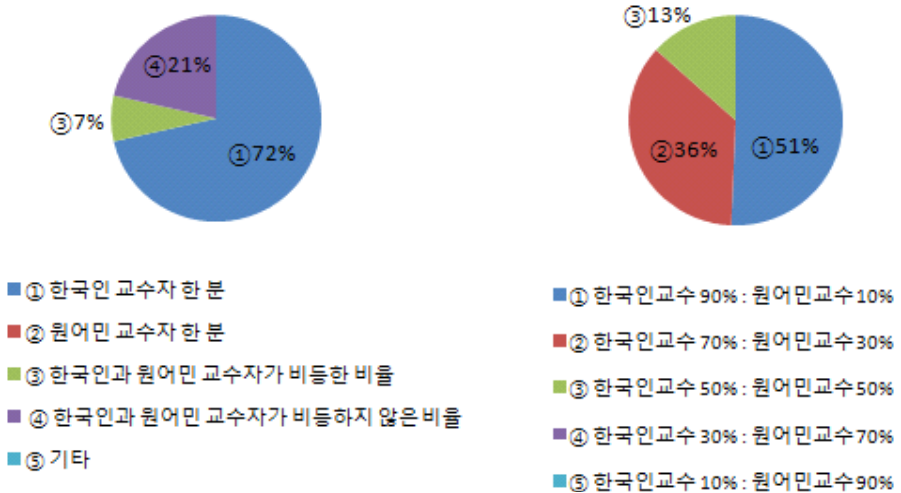


그림 3. 교수자 구성 및 담당 비율

그림 3에서 보듯이 ‘① 한국인 교수자 한 분’이 담당하는 경우의 비율이 72%로 가장 높았으며, ‘④ 한국인 교수자와 원어민 교수자가 비등하지 않은 비율로 함께’ 담당하는 경우의 비율은 21%로 그 다음으로 높았다. 한편 ④번으로 응답한 경우에 한하여 두 교수자의 담당 비율을 구체적으로 조사한 결과, 한국인 교수자 80~90%: 원어민 교수자 10~20%의 경우가 51%의 비율로 가장 많고, 한국인 교수자 70~80%: 원어민 교수자 20~30%의 경우가 36%의 비율로 그 다음으로 많았다.

이와 같이 교양 프랑스어 수업이 한국인 교수자만으로 운영되는 경우가 여전히 많고, 원어민 교수자와 함께 운영되는 경우라도 그 담당 비율의 차이가 크다. 하지만 담당 비율의 문제와 별개로 담당 교수자 구성 문제만 놓고 본다면, 원어민 교수자와 함께 담당하는 경우인 ③번(7%)과 ④번(21%)의 합산 비율 28%는 절대적 수치로는 아주 낮다고 보기 어렵다. 또한 이 문제의 심각성이 두 번째로 큰 것으로 드러났던 ‘과거’의 상황에 비추어 볼 때, 이와 관련하여 미미하게나마 변화의 노력이 있었다는 해석이 가능하다.

2-3. '귀교의 교양 프랑스어 수업 진도는 어떠합니까?'에 대한 응답결과이다.

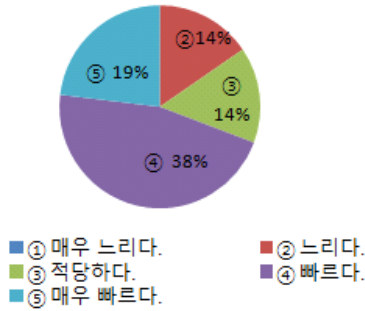


그림 4. 수업 진도

조사결과 '⑤ 매우 빠르다'와 '④ 빠르다'라고 응답한 경우는 각각 19%와 38%로, 그 합산 비율이 57%로 전체의 절반 이상을 차지하며 가장 높았다. 반면 '① 매우 느리다'와 '② 느리다'라고 응답한 경우는 각각 0%와 14%로 그 합산 비율이 14%로 상대적으로 낮았으며, 이는 '적당하다'라고 응답한 비율 14%에 대해서도 마찬가지이다.

3.2.1.3. 보조·사실자료 활용

3. '귀교의 교양 프랑스어 수업에서 보조 혹은 사실자료를 활용합니까?'에 대한 응답결과이다.

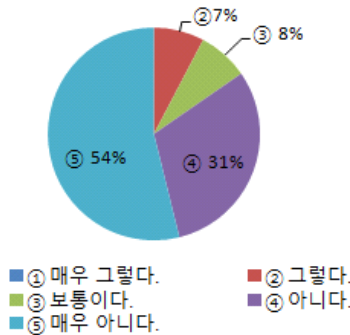


그림 5. 보조·사실자료 활용

이와 같이 보조·사실자료의 활용 여부를 묻는 질문에 '⑤ 매우 아니다'와 '④ 아니다'라고 응답한 비율이 각각 54%와 31%로 매우 높았다. 이는 '③ 보통이다'와 '② 그렇다'로 응답한 비율이 각각 8%와 7%에 그친 것과 대조적이다. 한편 보조·사실자료를 활용

하는 경우, 그 종류와 비율을 기재하도록 요청하였다. 그 결과, 오디오 자료 10%에서 15%, 동영상 자료 5%에서 10% 내외로 활용하는 경우가 대부분으로 조사되었다. 요컨대 활용된 보조·사실자료가 다양하지 않았으며, 그 활용 비율 역시 매우 낮았다. 이 같은 결과는 보조·사실자료 활용 부족의 문제가 세 번째로 큰 심각성을 드러냈던 ‘과거’의 상황뿐만 아니라, 과거에 비해 시청각 자료의 활용 시설이 크게 개선된 ‘현재’의 변화된 환경적 상황에 비추어 볼 때, 관련 문제가 오히려 심화되었다는 해석을 가능하게 한다.

3.2.1.4. 다른 교과와 연계 교육

4. ‘귀교의 교양 프랑스 강좌는 미술이나 음악 등 다른 교과와 연계 교육이 이루어지고 있습니까?’에 대한 응답결과이다.

조사결과 설문 응답자 모두가 ‘매우 아니다’라고 응답한 것으로 나타났다.

3.2.1.5. 교재 적합성

5. ‘귀교의 교양 프랑스어 교재는 적합하다고 생각하십니까?’에 대한 응답과 ‘보통이’ 이하 응답에 대한 이유를 조사한 결과이다.

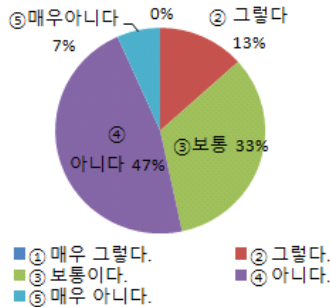


그림 6. 교재 적합성

표 7. 불만족 이유 (단위 %)

이유	비율
① 초급수준에 맞지 않아서	17
② 문법 중심의 구성, 실용적인 표현 부족	41
③ 한 과에 학습해야 할 내용이 많아서	18
④ 문화내용이 빠져 있어서	13
⑤ 기타	11

그림 6의 설문결과가 보여주듯이 교재의 적합성을 묻는 질문에 ‘④ 아니다’와 ‘③ 보통이다’라고 응답한 비율이 각각 47%와 33%로 가장 높았으며, ‘② 그렇다’라고 응답한 비율은 13%에 불과하였다. 한편 ‘③ 보통이다’ 이하로 응답한 경우에 한하여 그 이유(표 7 참조)를 조사한 결과 ‘② 문법 중심의 구성, 실용적인 표현 부족’을 이유로 든 비율이 41%로 가장 높았으며, ‘① 초급수준에 맞지 않음’을 비롯한 나머지 ③, ④, ⑤번을 이유로 든 비율은 모두 비슷하였다. ‘⑤ 기타’의 경우, ‘교재가 너무 오래되었다, 말하기 연습 활동이 전혀 포함되어 있지 않다, 학습활동이 작문과 읽기 중심이다’라는 의견이 지배적이었다. 요컨대 사용 교재가 적합하지 않다고 응답한 비율이 매우 높았던 사실과 그 불만족 이유를 통해, 학습자 수준과 요구에 부응하는 교재 선정 혹은 편성 등에 대한 고려가 여전히 이루어지고 있지 않음을 알 수 있다.

3.2.2. 외적 측면

3.2.2.1. 원어민 교수자 유무

1. ‘귀교에는 교양 프랑스어 수업을 담당하는 원어민 교수자가 존재합니까?’와 ‘1-1. 그 비율’에 대한 조사결과이다.

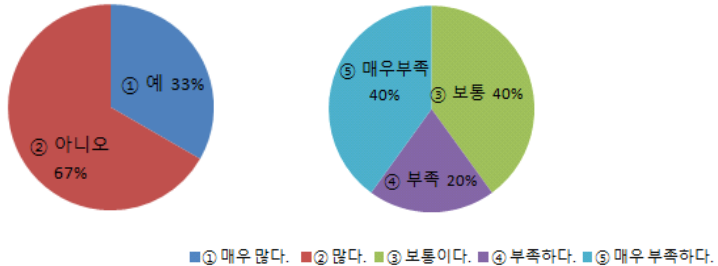


그림 7. 원어민 교수자 유무 및 비율

위의 그림에서 보듯이 교양 프랑스어 수업을 담당하는 원어민 교수자가 존재하는가를 묻는 질문에 ‘② 아니오’ 응답 비율이 67%로 전체의 절반 이상을 차지하였고, ‘① 예’ 응답 비율은 33%로 나타났다. 이렇듯 ‘① 예’ 응답 비율은 ‘② 아니오’의 그것과 비교해 상대적으로 낮지만 절대적 수치만 봤을 때 낮다고 보기 어렵다. 이 같은 결과는 외적 측면의 여러 문제 가운데 ‘원어민 교수자 부족’ 문제해결이 가장 시급한 것으로 드러났던 ‘과거’의 상황과 관련지어 볼 때, 오늘날 모종의 변화가 있었다는 해석을 가능하게 한다.

한편 원어민 교수자가 존재하는 경우 그 비율을 설문한 결과, ‘⑤ 매우 부족하다’ 40%, ‘④ 부족하다’ 20%로, 그 합산 비율이 60%에 달하며 가장 높았다. 이렇듯 원어민 교수자가 존재하더라도 그 인원은 많이 부족한 것으로 드러났다.

3.2.2.2. 평가

2. ‘귀교의 교양 프랑스어 수업 평가는 어떻게 이루어지고 있습니까?’와 ‘2-1. 세부 평가내용’에 대한 조사결과이다.

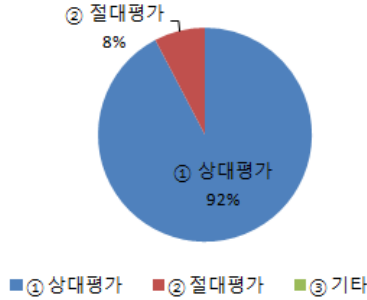


그림 8. 평가방식

표 8. 영역별 평가 비율

(단위 %)

평가	듣기	말하기	읽기	쓰기	기타1	기타2
① 상대	×	×	100	×	×	×
	×	15	×	5	문법 80	×
	10	20	×	70	×	×
	×	15	×	85	×	×
	×	×	10	90	×	×
	×	×	×	×	문법 100	×
	×	×	×	75	발음 10	문화 15
② 절대	×	×	×	100	×	×

50% 이상

위 설문결과가 보여주듯이 ‘① 상대평가’ 92%, ‘② 절대평가’ 8%로, ‘상대평가’를 시행하는 대학이 압도적으로 많은 것으로 나타났다. 상대평가의 형평성 문제를 지적하며 절대평가로의 전환을 강조한 하동영, 민진영(2006)과, 교양 학점 부담 완화를 위해 Pass/Fail 등으로의 평가방식 전환을 역설한 최희재(2009)를 통한 ‘과거’의 상황적 배경에 비추어 볼 때, 이 같은 결과는 ‘과거’와 별다름이 없는 ‘현재’를 보여준다.

한편 세부 평가영역과 그 비율을 함께 기술할 것을 요청한 결과, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 그리고 그 외 문법·발음·문화 영역이 언급되었고, 그 비율은 표 8과 같다. 각 영역의 평가 비율을 한 눈에 알아보기 쉽도록 표로 정리하는 과정에서 언급 횟수가 적었던 문법·발음·문화 영역은 기타 1, 기타 2로, 두 번 이상 언급된 평가영역 가운데 전체

의 50% 이상을 차지한 경우는 회색으로 표현하였다. 그 결과 표 8에서 보듯이 50% 이상을 차지한 주요 평가영역은 읽기와 쓰기, 그리고 문법으로 드러났다.

3.2.2.3. 교양 프랑스어 강좌 특성화

3. ‘귀교에는 특성화된 교양 프랑스어 강좌¹¹⁾가 존재합니까?’에 대한 응답결과이다. 조사결과 설문 응답자 전부가 ‘매우 아니다’라고 응답한 것으로 드러났다.

3.2.2.4. 수준별 학습

4. ‘귀교의 교양 프랑스어 수업은 수준별(ex.초급/중급/고급)로 이루어지고 있습니까?’에 대한 응답결과이다.

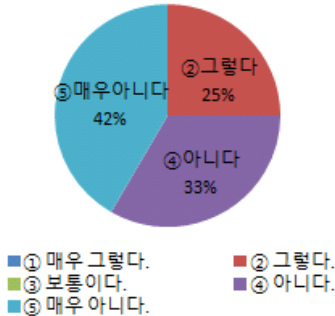


그림 9. 수준별 학습

위 그림에서 보듯이 ‘⑤ 매우 아니다’와 ‘④ 아니다’가 각각 42%와 33%, ‘② 그렇다’가 25%로 나타났다. 이처럼 부정적으로 응답한 경우(⑤번과 ④번)의 합산 비율은 75%로 여전히 높았다. 하지만 긍정적으로 응답한 비율 25%는 절대적 수치로는 아주 낮다고 보기 어려워, 이와 관련하여 모종의 변화가 있었다는 해석이 가능하다.

3.2.2.5. 수업시수

5. ‘귀교의 교양 프랑스어 수업은 주당 몇 시간’이며, ‘5-1.그 수업시수는 적당하다고 생각하십니까?’에 대한 응답결과이다.

11) ‘특성화된 교양 프랑스어 강좌’라 함은 다른 교양 강좌와 차별화된 수업 목표나 내용, 나아가 수업 방식 등으로 운영되는 강좌를 의미한다.

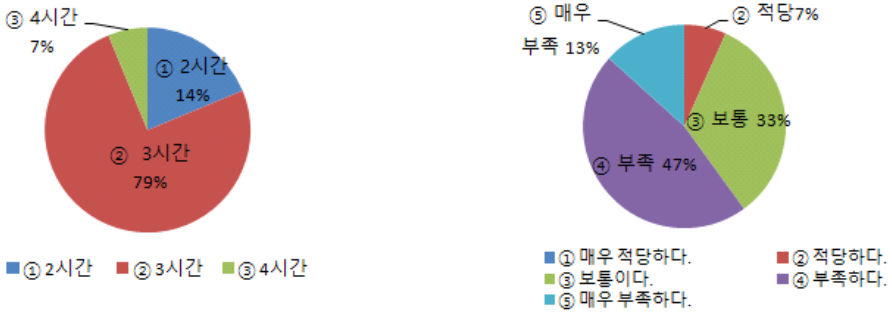


그림 10. 수업시수 및 주당 3시간 수업에 대한 만족도

이와 같이 주당 ‘3시간’인 경우가 79%로 가장 많았으며, ‘2시간’과 ‘4시간’인 경우는 각각 14%와 7%로 상대적으로 적었다. 이 가운데 가장 높은 비율로 나타난 ‘주당 3시간 수업’에 대한 학습자 만족도를 조사한 결과, ‘④ 부족’ 혹은 ‘⑤ 매우 부족’하다고 응답한 비율이 각각 47%와 13%, ‘③ 보통’이라고 응답한 비율이 33%, 그리고 ‘② 적당’하다고 응답한 비율은 7%에 그쳤다.

3.2.2.6. 행정적 지원¹²⁾

6. ‘귀교에는 교양 프랑스어 수업과 관련한 행정적 지원이 마련되어 있습니까?’와 ‘6-1. 그 구체적인 내용’에 대한 조사결과이다.

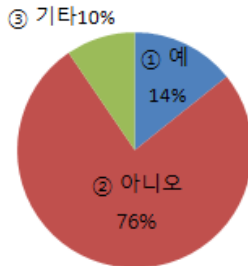


그림 11. 행정적 지원

위 설문결과가 보여주듯이 행정적 지원 여부를 묻는 질문에 ‘② 아니오’ 76%, ‘① 예’ 14%, 그리고 ‘③ 기타(관련 사항에 대해 모름)’ 10%의 비율로 응답한 것으로 나타났다. 이렇듯 행정적 지원이 존재한다고 응답한 비율은 14%로 높지 않았다. 하지만 ‘③

12) 교양 프랑스어 강좌를 위한 행정적 지원 범위에는 ‘언어능력우수장학금(차지영, 2013:95)’ 등을 비롯하여 교과 내용과 연관성 있는 문화 활동 등에 필요한 제도적·재정적 지원이 포함되며, 보다 전문적인 프랑스 언어·문화 지식을 쌓을 수 있는 기회를 제공하는 교환학생 제도 등은 포함되지 않는다.

관련 사항에 대해 모름'의 경우, 행정적 지원이 존재함에도 관련 내용을 모를 수 있음을 감안하여 이를 '예' 응답에 포함하여 확대해석을 하면, 24%의 비율로 행정적 지원이 이루어지고 있다는 해석이 가능하다. 한편 '예'라고 응답한 경우에 한하여 그 구체적인 지원 내용을 설문한 결과, '언어자격시험 응시 신청서를 제출하고 자격증을 취득할 경우, 응시료 전액 혹은 소정의 장학금을 지급받음' 등이 주요하였다.

3.2.2.7. 강의 환경

7. '귀교의 교양 프랑스어 강의 환경은 좋다고 생각하십니까?'와 '7-1. 만족하는 이유' 및 '7-2. 불만족하는 이유'에 대한 조사결과이다.

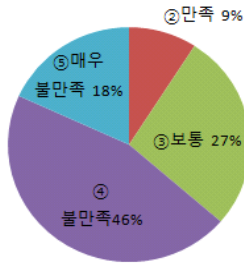


그림 12. 강의 환경

조사결과 강의 환경에 '⑤ 매우 불만족'하거나 '④ 불만족'한다고 응답한 경우가 각각 18%와 46%로, 그 합산 비율이 64%로 전체의 절반 이상을 차지하였으며, '③ 보통'이라고 응답한 비율은 27%, 그리고 '② 만족'한다고 응답한 비율은 9%에 그쳤다. 한편 불만족하는 구체적인 이유로는 '말하기 연습을 어렵게 만드는 과밀한 학생수', '학습자-학습자, 학습자-교수자와 소통이 어려운 강의식 수업 환경' 등을 가장 많이 언급하였다.

4. '과거'와 '현재'의 대학 교양 프랑스어 교육에 대한 종합적 고찰 및 시사점

지금까지 우리는 선행연구와 설문조사 분석을 통해 2000년부터 2017년에 걸쳐 대학 교양 프랑스어 교육의 '과거'와 '현재'를 전체적으로 조감해 보았다. 이제 '과거'와 비교해 '현재' 대학 교양 프랑스어 교육에서 어떠한 변화가 이루어졌는지를 종합적으로 고찰하고, 그 결과가 대학 교양 프랑스어 교육에 시사하는 바를 '내적 측면'과 '외적 측면'에서 검토할 것이다.

4.1. 내적 측면

선행연구 분석결과, 2000년부터 2013년에 이르는 긴 시간 동안 많은 문제들이 크게 개선되지 않고 반복적으로 제기되었음을 확인할 수 있었다. 대학 교양 프랑스어 교육이 안고 있는 해당 문제의 심각성을 여실히 보여주는 대목이다. 이 가운데 내적 측면 문제의 경우, ‘1. 프랑스 언어·문화 상호 연계 교육 → 2. 교육방법론 → 3. 보조·사실자료 활용 → 4. 다른 교과와 연계 교육 → 5. 교재 적합성’ 문제 순으로 심각성을 드러냈다. 이 문제들과 관련하여 오늘날 긍정적인 변화가 있었는지 여부를 살펴본 결과, ‘1. 프랑스 언어·문화 상호 연계 교육’ 및 ‘2. 교육방법론’과 관련하여 유의미한 변화를 발견할 수 있었으며, 나머지 세 가지 사항에 대해서는 변화를 확인할 수 없었다.

보다 구체적으로 먼저 ‘1. 프랑스 언어·문화 상호 연계 교육’ 관련 응답 결과는 ‘③ 프랑스어와 프랑스 문화를 모두 다루며 그 내용은 상호연관성 있음 47% → ① 프랑스어만을 다룸 40% → ④ 프랑스어와 프랑스 문화를 모두 다루지만 그 내용은 상호연관성 없음 12% → ② 프랑스 문화만을 다룸 및 ⑤ 기타 0%’ 순이었다. 이렇듯 이상적인 응답에 해당하는 ‘③ 프랑스어와 프랑스 문화를 모두 다루며 그 내용은 상호연관성 있음’ 경우의 비율이 47%로 가장 높았다. 한편, 상호연관성 문제와 별개로 이 두 영역이 모두 다루어지는 경우(③번 47%와 ④번 12%)의 합산 비율은 59%로 전체의 절반 이상을 차지하였다. 이 같은 결과는 이 문제가 꾸준히 제기되며 문제의 심각성이 가장 큰 것으로 드러났던 ‘과거’의 상황에 비추어 볼 때, 과거에 비해 많은 교양 프랑스어 교수자들이 언어와 문화를 함께 교육하는 것의 중요성을 인지하고 변화의 노력을 하였음을 보여준다.

다음으로 ‘2. 교육방법론’의 경우, 그와 관련한 세 가지 세부질문 곧, ‘2-1. 수업방식과 그 비율, 2-2. 수업 담당 교수자 구성과 그 비율, 2-3. 수업 진도’ 가운데 ‘2-2. 수업 담당 교수자 구성과 그 비율’에서만 변화를 읽을 수 있었다. 보다 구체적으로 ‘2-2. 수업 담당 교수자 구성과 그 비율’에 대한 응답 결과는 ‘① 한국인 교수자 72% → ④ 한국인 교수자와 원어민 교수자가 비등하지 않은 비율 21% → ③ 한국인 교수자와 원어민 교수자가 비등한 비율 7% → ② 원어민 교수자 및 ⑤ 기타 0%’ 순으로 나타났다. 이렇듯 ‘① 한국인 교수자’만으로 운영되는 경우의 비율이 72%로 가장 높았다. 하지만 담당 비율의 문제와 상관없이 원어민 교수자와 함께 담당하는 경우(③번 7%와 ④번 21%)의 합산 비율 28%는 절대적 수치만 봤을 때 아주 낮은 편이 아니었다. 원어민 교수자와 한국인 교수자의 팀티칭 방식의 효율성을 입증한 차지영(2013) 연구에서 잘 드러나듯이, 이 두 교수자가 함께 운영하는 수업을 효율적이라고 여기는 교수자들이 이전보다 많아졌다는 해석이 가능하다.

반면, ‘2. 교육방법론’ 가운데 ‘2-1. 수업방식과 그 비율, 2-3. 수업 진도’, 그 외 ‘3. 보조·사실자료 활용’, ‘4. 다른 교과와 연계 교육’, ‘5. 적합한 교재 활용’ 문제와 관련하여서는 유의미한 변화를 발견하기 어려웠다.

보다 구체적으로 먼저 ‘2-1. 수업방식과 그 비율’의 경우, 설문 응답자가 속한 대학

대부분에서 현격한 차이로 듣기와 말하기에 비해 읽기와 쓰기 중심 수업이 이루어지고 있음이 드러났다. 문법 중심의 전통교수법에서 벗어나 의사소통 능력(compétence communicative)¹³⁾ 발달에 초점을 둔 최근의 교수방식 도입(하동영, 민진영, 2006:89)과 행위중심접근법(approche actionnelle)에 의거하여 일상생활에서 실제적인 언어 및 문화 사용능력 발달을 염두에 둔 강의구성(최희재, 2009:164)의 필요성이 제기되었던 ‘과거’의 상황적 배경에 비추어 볼 때, 문법 측면이 강조되는 읽기와 쓰기 중심의 오늘날 수업 방식은 ‘과거’와 다른 변화를 보여준다고 보기 어렵다.

‘2.3. 수업 진도’의 경우, 학습자들이 체감하는 교양 프랑스어 수업 진도는 ‘⑤ 매우 빠르다 19% → ④ 빠르다 38% → ③ 적당하다 14% → ② 느리다 14% → ① 매우 느리다 0%’ 순으로 나타났다. 이렇듯 ‘⑤ 매우 빠르다’와 ‘④ 빠르다’고 인식한 경우(⑤ 번 19%와 ④번 38%)의 합산 비율이 57%로 전체의 절반 이상을 차지하였다. 반면 ‘② 느리다’거나 ‘③ 적당하다’고 인식한 비율은 각각 14%로 상대적으로 낮게 나타나, 수업 진도 문제 역시 여전히 시급히 해결되어야 할 사항으로 남아있음을 알 수 있었다.

이 외에도 ‘3. 보조·사실자료 활용’ 문제의 경우, 다양하지 않은 시청각 자료 일부가 매우 낮은 비율로 활용되고 있는 것으로 드러났다. 이 같은 결과는 이 문제의 심각성이 세 번째로 큰 것으로 드러났던 ‘과거’의 상황뿐만 아니라 과거에 비해 시청각 자료의 활용 시설이 크게 개선된 ‘현재’의 변화된 환경적 상황에 비추어 볼 때, 관련 문제가 오히려 심화되었다는 해석을 가능하게 한다. 또한 ‘4. 미술이나 음악 등 다른 교과와 연계 교육’의 경우, 설문 응답자 모두 다른 교과와 연계 교육이 이루어지고 있지 않다고 답해 의미 있는 변화가 일어나지 않았음이 확인되었다. 마지막으로 ‘5. 적합한 교재 활용’ 문제의 경우, 전통교수법의 흐름에서 벗어나지 못하였음을 단적으로 보여주는 문법 중심 교재를 선택하는 경향이 여전히 크다는 사실이 밝혀졌다.

이와 같이 언어와 문화 간의 상호연계성을 강화한 교육이라든가, 원어민 교수자와 한국인 교수자가 함께 운영하는 수업방식으로의 긍정적인 전환이 이루어지고 있는가 하면, 보조·사실자료 활용 부족, 전통교수법에 기반을 둔 문법 중심의 교수방식과 교재 채택, 일상적이고 기본적인 의사소통 능력을 배양하기를 희망하는 학습자의 요구에 역행하는 읽기 및 쓰기 중심 교육, 수업 진도 조절 실패, 그리고 학습자의 관심과 흥미를 끌기 위한 다른 교과와 연계 교육 부재는 여전히 있었다. 이러한 사실이 우리에게 시사하는 바는 무엇일까?

우선 내적 측면 문제들의 공통된 특성이 교수자의 노력으로 개선될 가능성이 크다는

13) 의사소통접근법과 함께 등장한 의사소통 능력(compétence communicative)은 오늘날 외국어 교육의 궁극적 목표를 대변하는 핵심개념이다. 1972년 무렵 사회언어학자 Hymes가 언어의 사회적 측면은 간과한 채 정제된 측면(conception épurée)만을 고려한 Chomsky의 언어적 능력을 비판하며, 언어적 측면뿐만 아니라 사회문화적 측면을 모두 내포하는 개념으로서 처음 언급하면서 이에 대한 중요성이 인식되기 시작하였다. 이후 Canale et Swain(1980:28-31), Moirand(1982:20), Boyer(1990:46-51) 등은 의사소통 능력 구성요소에 언어적 요소뿐만 아니라 문화적 요소를 함께 포함시키며, 의사소통 능력은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 그리고 문화라는 다섯 가지 능력이 서로 조화롭게 발현될 때 발달될 수 있음을 강조하였다.

점에서 볼 때, 문제해결을 위한 교수자의 개선의식 내지는 개선의지가 부족했을 가능성이 있다. 프랑스어 교육의 효율성을 높이기 위한 언어와 문화의 상호 연계 교육뿐만 아니라, 두 영역 간의 균형 잡힌 교수·학습은 교수자가 이 두 측면을 함께 다룰 수 있는 적합한 교수·학습 수단을 마련하는 것만으로 가능할 수 있다.¹⁴⁾ 또한 문법 중심의 전통 교수법에서 벗어나 의사소통 능력 발달을 강조하는 현대적인 교수법에 입각하고,¹⁵⁾ 교재만이 유일한 자료가 되는 고전적 수업방식에서 벗어나 학습자의 흥미를 유발하기 위해 다양한 보조·사실자료를 활용하는 수업방식 등으로의 전환은 학습자의 필요와 요구를 파악하고 이를 반영하고자 하는 교수자의 적극적인 노력을 통해 가능할 수 있다. 뿐만 아니라 적합한 교재 활용의 문제 역시, 대학에서는 교수자 재량에 따라 교재를 선택해 사용할 수 있다는 점에서 교수자를 통해 해결될 가능성이 크다.

하지만 내적 측면의 모든 문제들이 교수자의 노력으로 해결될 수 있는 것은 아니다. 하동영, 민진영(2006:80)도 언급한 바 있듯이, 교양 프랑스어 강좌는 고정된 담당 교수자가 없고, 학기마다 학과의 사정에 따라 담당 교수자가 바뀌는 경향이 큰 까닭에 수업을 하면서 발견한 문제점을 개선하거나, 깨달은 사항을 다음 수업에 반영하기 어려운 제도적이고 구조적인 문제와도 얽혀 있다. 또한 원어민 교수자와 한국인 교수자의 팀티칭 수업방식이 실현되기 위해서는 두 교수자 간의 협력과 노력도 중요하지만, 이를 위해 일차적으로 확보되어야 하는 원어민 교수자 인원은 교수자 개인의 노력 문제를 벗어나

14) 언어와 문화 상호 연계 교육의 경우, 수업 시수가 충분하지 않고 초급 수준에서 이루어지는 경우가 많은 교양 프랑스어 강좌에서 과연 이 두 가지를 동시에 다룰 수 있는가라는 의문을 제기할 수 있다. 초급 수준의 교양 수업에서는 기초 문법을 교육하기에도 시간이 부족할 수 있기 때문이다. 하지만 시대적·정책적 이유 등으로 줄곧 초급 수준에 머물러 운영되는 국내 교양 프랑스어 교육 현실을 생각할 때, 초급 수준에서 가능한 언어 및 문화 교수·학습 방안을 고안하는 것은 현실적 상황을 수용하며 해결해야 하는 우리의 중요한 과제이기도 하다. 무엇보다 초급 수준에서 언어와 문화 상호 연계 교육이 불가능하지만은 않다는 점에서 문제해결의 가능성은 크다. 요컨대, 우리가 기본 문법 교육을 위해 문법 그 자체를 교육하는 것이 아니라, 해당 과(leçon)의 학습 목표에 부합하는 문법 요소와 문화 요소를 포함하도록 가공된 의사소통 대화문에서 관련 문법을 설명하고, 그 안에 녹아있는 문화 요소를 함께 밝힌다면 언어와 문화 연계 교육은 가능할 수 있다. 또한 언어와 문화가 합일을 이룬 적절한 수단을 찾아 활용한다면 가능할 것이다. 가령 언어와 문화는 서로 떼어낼 수 없는 함축적 공생관계(commensalisme)에 있다고 본 Galisson(1987:128, 1990:109, 1991:119)이 외국어 교육에서 언어와 문화를 함께 다루는 것의 중요성을 강조하며, 이 두 가지에 동시에 접근할 수 있는 수단으로 제시한 공유문화 적재어(mots à charge culturelle partagée)를 활용하는 것이 그 한 방법이 될 수 있다. 문화가 함의된 단어가 반드시 어려운 것만은 아니라는 점에서 초급 수준에서의 활용을 충분히 고려해 볼 수 있다. Galisson(1991:119)이 공유문화 적재어의 예로 든 'poisson'은 '생선'을 뜻하는 매우 쉬운 일상적 단어이면서 동시에 성 금요일에 음식을 금하는 대신 먹는 '기름기 없는 고기(viande maigre)'라는 프랑스인 모두가 공유하는 가톨릭 문화를 함의하고 있다.

15) 각주 14번과 같은 맥락에서, 의사소통 능력 발달을 위해 필수적인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 그리고 문화 능력의 조화로운 함양이 초급 수준의 교양 프랑스어 강좌에서 과연 가능할까라는 의문을 제기할 수 있다. 이 역시 쉽지 않을 수 있지만 불가능하지는 않다고 판단하였는데, 그 이유는 한국인 교수자와 원어민 교수자가 함께 하는 팀티칭 방식이 그 하나의 해결책이 될 수 있기 때문이다. 요컨대 말하기 능력 함양이 주요 목표가 되는 원어민 교수자 수업에서 학습자는 말하기 연습뿐만 아니라, 목표어에 자연스럽게 노출됨으로써 듣기 훈련을 할 수 있고, 한국인 교수자 수업에서는 초급 수준에서 모국어로 설명이 이루어져야 보다 효과적일 수 있는 문법 요소를 포함한 읽기 및 쓰기 연습을 할 수 있기 때문이다. 다만 이 같은 팀티칭 방식을 위해서는 본문에서 언급한 바와 같이 원어민 교수자 증원을 위한 제도적 지원이 뒷받침되어야 한다.

역시 제도적 문제와 맞물려 있기 때문이다. 뿐만 아니라 수업 진도 조절의 실패 원인을 수업 운영자인 교수자에게서 찾을 수 있지만, 그 외에도 주요 변수로 작용할 수 있는 지정 교재¹⁶⁾가 학습자 수준에 부합하는 내용과 분량을 담고 있으며 적합한가하는 문제와, 절대적인 수업시수 부족 등과 같은 제도적 문제와도 얽혀있을 수 있다. 나아가 미술이나 음악 등 다른 교과와 연계 교육 문제 역시, 교수자의 의지도 중요하지만, 그 외에도 관련학과 간 학점교류 등 이를 실행하는 데 필요한 제도적 뒷받침의 미비와 다양한 시도를 어렵게 만드는 수업시수 부족 등이 문제해결을 막는 근본적인 요인일 수 있다.

4.2. 외적 측면

선행연구 분석결과, ‘과거’ 대학 교양 프랑스어 교육에서 제기된 외적 측면 문제의 경우, ‘1. 원어면 교수자 증원 → 2. 평가방식 → 3. 강좌 특성화 → 4. 수준별 학습 → 5. 수업시수 → 6. 행정적 지원 → 7. 강의 환경’ 문제 순으로 해결이 시급한 것으로 밝혀졌다. 이 문제들과 관련하여 오늘날 의미 있는 변화가 있었는지 여부를 살펴본 결과, ‘1. 원어면 교수자 증원’, ‘4. 수준별 학습’, ‘6. 행정적 지원’ 문제와 관련하여 변화를 읽을 수 있었으며, 나머지 네 가지 사항에 대해서는 유의미한 변화를 확인할 수 없었다.

보다 구체적으로 먼저 ‘1. 교양 프랑스어 수업을 담당하는 원어면 교수자가 존재하는가’에 대한 응답 결과는 ‘② 아니오’ 67%, ‘① 예’ 33%로 나타났다. 이처럼 ‘예’ 응답 비율이 ‘아니오’의 그것과 비교해 상대적으로 낮지만 절대적 수치로는 낮다고 보기 어렵다는 점에서, ‘과거’와 비교해 오늘날 교양 프랑스어 수업을 담당하는 원어면 교수자가 다소 증가하였다는 해석이 가능하다.

다음으로 ‘4. 수준별 학습이 이루어지고 있는가’라는 질문에 대해 ‘⑤ 매우 아니다’ 42%, ‘④ 아니다’ 33% 그리고 ‘② 그렇다’가 25%로 나타났다. 이렇듯 부정적으로 응답한 경우(⑤번 42%와 ④번 33%)의 합산 비율이 전체의 75%를 차지해 여전히 높았다. 하지만 긍정적으로 응답한 비율 25%는 절대적 수치만 봤을 때 아주 낮다고 보기 어렵다는 점과, 이 문제의 심각성이 여러 다른 문제와 비교해 상대적으로 큰 것으로 드러났던 ‘과거’의 상황에 비추어 볼 때, 이와 관련하여 오늘날 모종의 변화가 있었음을 짐작할 수 있다.

마지막으로 ‘6. 교양 프랑스어 수업과 관련한 행정적 지원이 마련되어 있는가’에 대한 응답 결과, ‘② 아니오’ 76%, ‘① 예’ 14%, 그리고 ‘③ 관련 사항에 대해 모름’ 10%로 드러났다. ③번의 경우, 행정적 지원이 마련되어 있음에도 관련 내용에 대해 모를 경우를 감안하여, 이를 ‘① 예’ 응답에 포함하여 확장 해석하면 24%의 비율로 행정적 지원이 이루어지고 있는 것으로 그 변화를 읽을 수 있다. 한편 구체적인 지원 내용으로 ‘언어자격시험 응시 신청서를 제출하고 자격증을 취득할 경우, 응시료 전액 혹은 소정의 장학금

16) 전술하였듯이 대학에서는 교수자 재량에 따라 교재를 선택해 사용할 수 있지만, 일부 교양 강좌에 한해 사용 교재를 지정하는 경우가 있기 때문이다.

을 지급받음' 등이 언급되었다. 이는 프랑스어 교육에 대한 학습자들의 관심을 이끌기 위한 유인책으로써 프랑스어 교육의 입지가 개선되지 않는 상황에서 그 필요성이 커졌기 때문으로 여겨진다.

반면, '2. 평가방식', '3. 교양 프랑스어 강좌 특성화', '5. 수업시수', '7. 강의 환경' 문제와 관련하여 유의미한 변화를 발견할 수 없었다.

보다 구체적으로 먼저 '2. 평가방식'을 묻는 질문에 '① 상대평가' 92%, '② 절대평가' 8%로, '상대평가'를 시행하는 대학이 여전히 압도적으로 많은 것으로 조사되었다. 또한 '3. 교양 프랑스어 강좌 특성화'의 경우, 설문 응답자 모두 소속 대학에 수업 목표나 내용 등이 다른 교양 강좌와 뚜렷이 구별되는 특성화된 강좌가 존재하지 않는다고 답해 '과거'와 다른 변화가 없는 것을 알 수 있었다. 뿐만 아니라 '5. 수업시수'의 경우, '② 3시간 79% → ① 2시간 14% → ③ 4시간 7%' 순으로 높게 나타났으며, 이 가운데 가장 많이 시행되고 있는 '3시간 수업에 대한 만족도'를 조사한 결과, '④ 부족 47% → ⑤ 매우 부족 13% → ③ 보통 33% → ② 적당 7% → ① 매우 적당 0%' 순으로 나타났다. 이렇듯 주당 3시간 수업을 부족하다고 인식한 경우(④번 47%와 ⑤번 13%)의 합산 비율이 60%로 높은 반면, 적당하다고 인식한 경우(②번)의 비율은 7%로 매우 낮게 나타나, 이와 관련하여 만족스러운 변화가 일어나지 않았음을 엿볼 수 있었다. 나아가 '7. 강의 환경 만족도'에 대한 설문 결과 역시, '⑤ 매우 불만족 46% → ④ 불만족 18% → ③ 보통 27% → ② 만족 9% → ① 매우 만족 0%' 순으로 나타났다. 이렇듯 수업 환경에 불만족하는 경우(⑤번 46%와 ④번 18%)의 합산 비율이 64%로 전체의 절반 이상을 차지한 반면, 만족하는 경우(②번)의 비율은 9%에 그쳐, 수업 환경과 관련하여 '과거'와 다른 의미 있는 변화가 있었다고 보기 어려웠다.

이와 같이 오늘날 교양 프랑스어 강좌를 담당하는 원어민 교수자가 다소 증가하고, 프랑스어 교육의 존재 위기가 나날이 심화되는 상황에서 학습자의 관심을 이끌어내기 위해 언어자격증 취득 시 장학금을 지급하는 등 전에 없던 행정적 지원이 마련되었다는 점에서 유의미한 변화를 읽을 수 있었지만, 압도적으로 높은 비율로 시행되고 있는 상대평가라든가 특성화된 교양 프랑스어 강좌 부재를 비롯해 수업시수 및 강의 환경 문제는 여전히 남아있다. 이러한 결과가 우리에게 시사하는 바는 무엇일까?

무엇보다 외적 측면의 문제 대부분은 한 번 마련되면 변경이 쉽지 않은 제도적인 측면과 결부되어 있어, 변화를 이끄는 요인이 교수자 개인의 노력에 달려있는 내적 측면의 그것에 견주어 볼 때, 해결이 어려운 측면이 있다는 점이다. 또한 이 같은 제도적 측면의 문제를 개선하는 데 가장 큰 영향을 미치는 요인이 제도를 마련하고 변경하는 중심에 있는 관련 학과 혹은 대학의 정책적 결정이라는 점에서, 학과 및 대학의 정책적 지원이 부족하였다고도 볼 수 있다.

5. 대학 교양 프랑스어 교육 문제해결을 위한 제언

2000년부터 2017년에 이르는 10년이 훨씬 넘는 시간 동안 반복적으로 제기되어 온 많은 문제들은 이를 해결하기 위한 실효성 있고 유의미한 제안의 필요성을 강조한다. 이에 우리는 설문조사 결과를 분석하는 과정에서 도출된 시사점을 토대로 그리고 선행연구에서 언급되지 않은 사항 중심으로 ‘내적 측면’과 ‘외적 측면’에서 대학 교양 프랑스어 교육의 문제해결을 위한 몇 가지 제언으로 본 논의를 마무리하고자 한다.

5.1. 내적 측면

첫째, 교수자는 학습자의 필요와 요구를 파악하는 것이 중요하다. 내적 측면의 많은 문제는 교육의 수혜자인 학습자의 수업에 대한 불만족 사항과 관련이 깊기 때문이다. 따라서 학습자의 필요와 요구를 확인하고 반영할 경우 상당 부분의 문제가 해결될 수 있다고 여겨진다. 이를 위한 구체적인 방안으로 학기 초 본격적인 강의를 시작하기 전 학습자의 요구를 알아보기 위한 ‘기초설문조사’를 실시한다든가 혹은 강의가 끝난 직후 ‘수업 만족도 조사’ 등을 실시하는 것이 고려될 필요가 있다. 한편 최희재(2009)와 차지영(2013)은 강의 내용이나 강의 운영 문제해결을 위해 학습자의 필요와 요구 반영의 중요성을 언급하였지만, 학습자의 필요와 요구 파악 부족 그 자체를 관련 문제의 근원으로 진단하고 구체적인 해결방안을 마련하지는 않았다.

둘째, 교양 프랑스어 강좌를 ‘부수적인 과목’이 아닌 ‘주요 과목’으로 여기는 교과 교수자와 제도 마련의 중심에 있는 관계자들의 인식의 전환이 필요하다. 미비한 수업 환경이나 부족한 수업시수, 그리고 다양하고 특성화된 교양 프랑스어 강좌 부재 등 크고 작은 문제들은 사실, 교양 프랑스어 과목을 주요 과목으로 인식하지 않는 데에서 비롯되었을 가능성이 크기 때문이다. 다시 말해, ‘교양 프랑스어 강좌’를 하나의 주요 과목으로 인식할 경우 여러 제반 문제들이 자연스럽게 해결될 가능성이 크다고 판단된다. 게다가 교양 프랑스어에 대한 학습자들의 관심이 결코 작지 않고 날로 증가하는 현실은 교양 프랑스어 강좌에 대한 이 같은 인식의 전환의 필요성을 뒷받침하는 또 다른 근거가 된다. 최희재(2009:159)와 차지영(2013:96)이 실시한 교양 프랑스어 강좌 수강동기 설문조사 결과, 차례로 ‘프랑스 언어와 문화에 대한 관심’과 ‘교양을 갖추고 시각을 넓히기 위해’, 그리고 ‘프랑스 언어문화에 대한 순수한 호기심, 여행의 꿈, 문화 지평의 확장에 대한 꿈, 언제라도 도움이 될 수 있는 상식을 높이기 위해서’가 가장 높은 비율을 차지하였던 사실은 교양 수준에서 프랑스어와 프랑스 문화 습득을 희망하는 학습자들의 큰 관심을 단적으로 보여준다. 또한 일례로 핵심 교양 5개(영어, 중국어, 프랑스어, 독일어, 스페인어) 영역의 4년간 수강 추이를 분석한 차지영(2013:94)의 연구결과에 따르면, 프랑스어 강좌의 수강 비율은 꾸준히 상승하였다. 하지만 이 같은 교양 프랑스어 강좌의 여러 제반 문제해결을 위한 보다 근원적인 해결책이라 할 수 있는 전술한 바와 같은 인식의 전환의 필요성을

4편의 선행연구는 제안하지 않았다.

셋째, 문제점을 적극적으로 개선하려는 교수자의 의지적 노력이 중요하다. 내적 측면의 문제들은 제도적 측면과 얽혀 있는 일부 경우를 제외하고, 교수자의 노력으로 해결될 가능성이 크기 때문이다. 문제해결의 실마리가 교수자 개인의 노력에 달려있는 내적 측면의 문제는 문제해결을 어렵게 만드는 제도적 측면과 결부된 외적 측면의 그것과 비교해 상대적으로 해결이 수월한 측면이 있다는 점에서 더욱 그러하다. 학습자의 필요와 요구에 부합하고, 교양 수준에 알맞은 교수·학습 방법 채택과 교육내용 선정 등에 보다 주의를 기울이는 교수자의 의지와 노력이 교양 프랑수어 교육이 안고 있는 문제에 대한 현실적인 해결책이 될 수 있는 이유이다. 한편 이봉지(2000)는 프랑수어 교육의 활성화를 위한 방안 및 대안 중 하나로 새로운 교수·학습 방법 채택과 교육내용 선정에 보다 주의를 기울일 것을 주장하였지만, 이를 위해 기본적으로 전제되어야 하는 교수자의 절대적인 노력에 초점을 맞추거나 이를 문제해결 차원에서 언급하지는 않았다. 교양 프랑수어 교육의 문제해결 방안이 그것의 활성화 방안과 완전히 동떨어진 것은 아니지만 엄밀히 따지면 별개의 문제라는 점에서 그러하다.

5.2. 외적 측면

첫째, 교양 프랑수어 강좌 담당 교수자를 지정하거나 혹은 일정 기간 동안 동일한 교수자가 해당 강좌를 담당할 수 있도록 하는 제도가 마련될 필요가 있다. 교양 프랑수어 강좌의 경우, 담당 교수자가 학기마다 바뀌는 경향이 커서 교과목의 문제점을 파악하고 관련 사항을 개선하는 것이 어려운 구조적 문제가 발견되었기 때문이다. 사실 하동영, 민진영(2006) 역시 이 같은 문제를 제기한 바 있지만, 전술한 바와 같은 제도적 차원의 구체적인 해결방안을 마련하지는 않았다.

둘째, 학습자의 관심과 흥미를 끌기 위해 수업 목표나 내용 등이 차별화된 다양한 교양 프랑수어 강좌를 개발할 필요가 있다. 제도적 변화의 원동력은 엄밀히 말하면 학습자 수요에 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 수요가 없다면 그 어떤 변화의 필요성을 느끼지 못할 가능성이 크기 때문이다. 학습자 수요를 늘리기 위해 학습자의 관심과 흥미를 끌 수 있는 특성이 분명한 강좌 개발이 매우 중요한 의미를 갖는 이유이다. 따라서 오늘날 획일적인 명칭 하에 강좌 간 별 다른 특성이 존재하지 않는 강좌, 곧 ‘기초 프랑수어’ ‘생활 프랑수어’ ‘초급 프랑수어’ 등 대신, 학습자의 요구조사 결과를 토대로 흥미와 관심을 유발할 수 있는 강좌, 가령 ‘여행을 위한 프랑수어’, ‘상승으로 배우는 발음’, ‘프랑스 문학 여행’, ‘미술 읽기 프랑수어’ 등 강좌 간 특성이 분명하게 구별되는 교양 프랑수어 강좌를 개발할 필요가 있다. 이와 관련하여 이봉지(2000)와 최희재(2009)는 언어와 문화를 접목한 특성 있는 교양 강좌 개설의 필요성을 언급하였지만, 이와 같은 문제인식을 바탕으로 동일한 해결방안을 제안하지는 않았다.

셋째, 전술한 바 있듯이 교양 프랑수어 강좌를 주요 과목으로 인식하여 ‘전공 과목’

수준에서 개설하는 것을 고려해야 한다. 존재 위기에 놓이며 그 입지가 크게 축소된 프랑스어 관련 학과의 현실을 수용하면서 이를 극복하고 해결할 수 있는 현실적인 방안 중 하나는 교양 프랑스어 강좌를 ‘전공 과목’ 수준으로 그 입지를 상향조정하는 것이라고 여겨지기 때문이다. 따라서 교양 프랑스어 강좌를 흔히 ‘전공 과목’의 경우가 그러하듯이 보다 전문화하여, 가령 ‘교양 프랑스어 1, 2’ 및 ‘교양 프랑스 문화 1, 2’ 등으로 변경하고, 그 하위에 ‘여행을 위한 프랑스어’ 혹은 ‘프랑스 문학 기행’ 등과 같은 특성화된 세부 강좌를 두어 운영하는 방안을 고려할 필요가 있다. 하지만 프랑스어 관련 학과가 처한 현실을 수용하며 문제해결을 도모할 수 있는 이 같은 현실적인 방안을 4편의 선행연구는 담고 있지 않았다.

넷째, 보조·사실자료 활용도 제고를 위해 관련 연수 프로그램 등을 운영할 필요가 있다. 외국어 교육에서 사용할 수 있는 보조·사실자료는 문서 자료부터 시청각 자료까지 다양한데, 그 가운데 시청각 자료는 학습자의 관심과 흥미를 끌기 쉽고, 교실 안에서 형식적 노출을 통해 프랑스 언어 및 문화를 습득할 수밖에 없는 우리 학습자들에게 특히 유용하다. 하지만 이 같은 시청각 보조·사실자료의 경우, 교육적으로 가공되지 않은 경우가 많고 문서 자료에 비해 활용이 쉽지 않은 것이 사실이다. 따라서 대개 초급 수준에서 이루어지는 교양 프랑스어 수업에서의 활용을 위해서는 이를 해당 수준에서 소화할 수 있는 상태로 만들어야 하는데, 이 작업은 교수자에게 쉽지 않을 수 있다. 가령 유튜브 동영상에서 초급 수준에 부합하는 내용을 찾아 편집하는 작업 등이 그러하다. 또한 다양한 매체를 경험한 까닭에 수업 자료에 대한 기대수준이 높아진 오늘날 학습자들을 대상으로 새롭고 다채로운 시청각 보조·사실자료 활용의 필요성은 이전보다 훨씬 커졌지만, 전통교수법에 익숙한 교수자는 그 활용법을 잘 모를 수 있다. 시청각 보조·사실자료의 활용도를 높이기 위해 교수자의 이 같은 현실적인 어려움을 덜어줄 수 있는 관련 연수 프로그램 등의 지원 방안이 고려되어야 하는 이유이다. 한편 하영동, 민진영(2006), 최희재(2009), 차지영(2013) 역시 보조·사실자료 활용 문제를 언급하였지만, 본 연구와 동일한 관점에서 문제원인을 적시하거나 해결방안을 제안하지는 않았다. 보다 구체적으로 하영동, 민진영(2006)은 보조·사실자료 활용 부족 문제의 원인을 교육기자재 부족에서 찾고, 시청각 자료 활용에 필요한 제반 시설의 확충 등을 해결방안으로 들었으며, 최희재(2009)와 차지영(2013)은 보조·사실자료 활용 부족 문제에 대해 별도로 논의하지 않고, 강의 방법 개선을 역설하며 동원할 수 있는 한 방법으로서 이를 다루었다.

References

- 이봉지. (2000). “대학에서의 교양 프랑스어 교육현황”, 『프랑스어문교육』, 9, 19-33.
- 차지영. (2013). “대학 교양 프랑스어 교실수업에 대한 고찰 및 개선방안”, 『프랑스어문교육』, 44, 91-117.
- 최희재. (2009). “대학 교양 프랑스어 교육 개선방안 모색”, 『프랑스어문교육』, 30, 147-176.
- 하영동, 민진영. (2006). “대학 교양 프랑스어 교육의 문제점과 개선방안 연구”, 『프랑스어문교육』, 22, 65-96.
- Boyer, H. et al. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris: CLE.
- Canal, M. et al. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremises des mots à C.C.P. *ELA* n° 67, 119-140.
- Galisson, R. (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire, *ELA* n° 79, 97-110.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*, Paris: CLE.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris: Hachette.

[별첨1]**대학 교양 프랑스어 교육 현황 설문조사**

이 설문조사는 대학 교양 프랑스어 교육의 효율성 제고를 목적으로 교양 프랑스어 교육 현황을 파악하기 위해 실시하는 것입니다. 솔직하고 성실한 답변을 부탁드립니다. 감사합니다.

소속대학교	대학	학과(부)	수강년도	
-------	----	-------	------	--

A. 내적 측면

1. 귀교의 교양 프랑스어 수업시간에 프랑스 언어·문화는 어떻게 다루어지고 있습니까?

- ① 프랑스어만을 다룬다.
- ② 프랑스 문화만을 다룬다.
- ③ 프랑스어와 문화를 함께 다루며, 그 내용은 상호 연관이 있다.
- ④ 프랑스어와 문화를 함께 다루며, 그 내용은 상호 연관이 없다.
- ⑤ 기타 _____

1-1. 1번에서 ③, ④번으로 답을 한 경우, 프랑스어와 프랑스 문화가 다루어지는 비율은 어떠합니까?

- ① 프랑스어 90% : 프랑스문화 10%
- ② 프랑스어 70% : 프랑스문화 30%
- ③ 프랑스어 50% : 프랑스문화 50%
- ④ 프랑스어 30% : 프랑스문화 70%
- ⑤ 프랑스어 10% : 프랑스문화 90%

2. 귀교의 교양 프랑스어 수업 방식은 어떠합니까?

- ① 읽기, 쓰기 중심이다.
- ② 듣기, 말하기 중심이다.
- ③ 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기가 비등하게 모두 다루어진다.
- ④ 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기가 비등하게 다루어지지는 않지만 모두 다루어진다.
- ⑤ 기타 _____

2-1. 2번에서 ①, ②, ④, ⑤번으로 답을 한 경우, 각 영역이 다루어지는 비율을 표기해 주십시오.

읽기 (%) + 쓰기 (%) + 듣기 (%) + 말하기 (%) = 100 %

2-2. 교양 프랑스어 수업을 담당하는 교수자 구성과 그 비율은 어떠합니까?

- ① 한국인 교수자 한 분이다.
- ② 원어민 교수자 한 분이다.
- ③ 한국인과 원어민 교수자가 비등한 비율로 함께 교수한다.
- ④ 한국인과 원어민 교수자가 비등하지 않은 비율로 함께 교수한다.
- ⑤ 기타 _____

2-2-1. 2-2번에서 ④번으로 답을 한 경우, 그 담당 비율은 어떠합니까?

- ① 한국인교수자 90% : 원어민교수자 10%
- ② 한국인교수자 70% : 원어민교수자 30%
- ③ 한국인교수자 50% : 원어민교수자 50%
- ④ 한국인교수자 30% : 원어민교수자 70%
- ⑤ 한국인교수자 10% : 원어민교수자 90%

2-3. 귀교의 교양 프랑스어 수업 진도는 어떠합니까?

- ① 매우 느리다.
- ② 느리다.
- ③ 적당하다.
- ④ 빠르다.
- ⑤ 매우 빠르다.

2-4. 수업시간에 사용하는 교재는 총 몇 과로 구성되어 있으며, 몇 과까지 진도를 나갔습니까?

총 _____ 과로 구성되어 있으며, 한 학기에 _____ 까지 학습하였다.

3. 귀교의 교양 프랑스어 수업시간에 보조 혹은 사실자료를 활용합니까?

- ① 매우 그렇다.
- ② 그렇다.
- ③ 보통이다.
- ④ 아니다.
- ⑤ 매우 아니다.

3-1. 3번에서 ①번과 ②번으로 답을 한 경우, 주로 어떠한 자료를 활용하는지와 그 활용 비율을 함께 기입해 주십시오.

보조·사실자료 : _____ 활용 비율 : _____ %

4. 귀교의 교양 프랑스 강좌는 미술이나 음악 등 다른 교과와 연계 교육이 이루어지고 있습니까?

- ① 매우 그렇다.
- ② 그렇다.
- ③ 보통이다.
- ④ 아니다.
- ⑤ 매우 아니다.

5. 귀교의 교양 프랑스어 수업시간에 사용하는 교재는 적합하다고 생각하십니까?

- ① 매우 그렇다.
- ② 그렇다.
- ③ 보통이다.
- ④ 아니다.
- ⑤ 매우 아니다.

5-1. 5번에서 ③, ④, ⑤번으로 답을 한 경우, 그 이유를 다음에서 선택하거나 간략히 기입해 주십시오. (중복응답가능)

- ① 내용이 초급 수준에 맞지 않아서
- ② 문법 중심으로 구성되어 있고 실용적인 표현이 부족해서
- ③ 한 과에 학습해야 할 내용이 많아서
- ④ 문화 내용이 빠져 있어서
- ⑤ 기타 _____

5-2. 귀교의 교양 프랑스어 수업시간에 사용하는 교재는 무엇입니까? (※부교재의 경우, 실제로 사용한 경우에만 기입해 주십시오.)

주교재명 : _____ 출판년도 : _____

부교재명 : _____ 출판년도 : _____

B. 외적 측면

1. 귀교에는 교양 프랑스어 수업을 담당하는 원어민 교수자가 존재합니까? ① 예 ② 아니오

1-1. 1번에서 ①번으로 답을 한 경우, 교양 프랑스어 강좌를 담당하는 원어민 교수자 인원은 어떠합니까?
① 매우 많다. ② 많다. ③ 보통이다. ④ 부족하다. ⑤ 매우 부족하다.

2. 귀교에서 교양 프랑스어 수업 평가는 어떻게 이루어지고 있습니까?

① 상대평가 ② 절대평가 ③ 기타 _____

2-1. 귀교의 평가방식을 간략히 기입해 주십시오.

예) 평가방식: Pass/Fale

세부내용: 쓰기(70%)과 말하기(30%) 능력을 평가, 말하기(100%) 평가 등

평가방식: _____

세부내용: _____

3. 귀교에는 특성화된 교양 프랑스어 강좌가 존재합니까?

① 매우 그렇다. ② 그렇다. ③ 보통이다. ④ 아니다. ⑤ 매우 아니다.

3-1. 3번에서 ①, ②번으로 답을 한 경우, 개설 강좌명을 기입해 주십시오.

강좌명: _____

4. 귀교의 교양 프랑스어 수업은 수준별 (ex.초급/중급/고급)로 이루어지고 있습니까?

① 매우 그렇다. ② 그렇다. ③ 보통이다. ④ 아니다. ⑤ 매우 아니다.

5. 귀교의 주당 교양 프랑스어 수업 시수를 기입해 주십시오. _____ 시간

5-1. 주당 교양 프랑스어 수업시수는 적당하다고 생각하십니까?

① 매우 적당하다. ② 적당하다. ③ 보통이다. ④ 부족하다. ⑤ 매우 부족하다.

6. 귀교에는 교양 프랑스어 수업과 관련한 행정적 지원이 마련되어 있습니까?

① 예 ② 아니오 ③ 기타(관련 사항에 대해 모름)

6-1. 6번에서 ①번으로 답을 한 경우, 그 행정적 지원내용을 간략히 기술해 주십시오.

7. 귀교의 교양 프랑스어 수업 환경은 좋다고 생각하십니까?

① 매우 그렇다. ② 그렇다. ③ 보통이다. ④ 아니다. ⑤ 매우 아니다.

7-1. ①번이나 ②번으로 답을 한 경우, 그 구체적인 이유를 간략히 기술해 주십시오.

7-2. ④번이나 ⑤번으로 답을 한 경우, 그 구체적인 이유를 간략히 기술해 주십시오.

- 참여해 주셔서 감사합니다. -

【별첨2】 (A. 내적 측면) 24. 교재는 총 몇 과로 구성되었으며, 몇 과까지 진도를 나갔습니까?

	경우	비율	비교(교재명)
①	총 24과로 구성, 12과까지 학습	19%	Amical 1, 2012
②	총 20과로 구성, 10과까지 학습	16%	핑먹고 알먹는 프랑스어 첫걸음, 2014
③	총 10과로 구성, 10과까지 학습	12%	초급프랑스어, 2013
④	총 20과로 구성, 10과까지 학습	11%	Intro, 2013
⑤	총 24과로 구성, 16과까지 학습	8%	Grammaire progressive du francais (niveau debutant), 2010
⑥	총 11과로 구성, 11과까지 학습	6%	Le français, c'est facile, 2014
⑦	총 24과로 구성, 16과까지 학습	5%	Amical 1, 2012
⑧	총 12과로 구성, 12과까지 학습	5%	교양 프랑스어(자체교재)
⑨	총 16과로 구성, 8과까지 학습	4%	Festival 1. 2008
⑩	총 15과로 구성, 9과까지 학습	3%	Atelier francais(자체교재)
⑪	총 10과로 구성, 5과까지 학습	3%	기초학습자를 위한 프랑스어, 2011(자체교재)
⑫	총 12과로 구성, 6과까지 학습	2%	écho 1. 2013
⑬	총 12과로 구성, 10과까지 학습	2%	생활 프랑스어, 2010(자체교재)
⑭	총 20과로 구성, 10과까지 학습	2%	프랑스어 첫걸음의 모든 것. 2013
⑮	총 24과로 구성, 11과까지 학습	2%	Plaisir du Francais, 2007

【별첨 3】 (A. 내적 측면) 5-2. 교양 프랑스어 수업시간에 사용하는 교재는 무엇입니까?

	교재명	사용비율
①	Amical 1, 2012	24%
②	핑먹고 알먹는 프랑스어 첫걸음, 2014	16%
③	초급프랑스어, 2013	12%
④	Grammaire progressive du francais(niveau debutant), 2010	11%
⑤	Intro, 2013	8%
⑥	Le français, c'est facile, 2014	5%
⑦	교양 프랑스어(자체교재)	5%
⑧	Festival 1. 2008	4%
⑨	Atelier francais(자체교재)	4%
⑩	기초학습자를 위한 프랑스어, 2011(자체교재)	3%
⑪	écho 1. 2013	2%
⑫	생활 프랑스어, 2010(자체교재)	2%
⑬	프랑스어 첫걸음의 모든 것. 2013	2%
⑭	Plaisir du Francais, 2007	2%

【별첨 4】 소속대학 (ㄱ ㄴ ㄷ 순) * 괄호안의 수는 설문 응답자 수를 의미함.
 건국대학교(2), 경희대학교(2), 고려대학교(3), 공주대학교(3), 덕성여자대학교(3),
 동국대학교(2), 방송통신대학교(2), 배재대학교(1), 부산대학교(2), 서울대학교(3),
 서울여자대학교(3), 성균관대학교(3), 수원대학교(2), 숭실대학교(3), 이화여자대학교(3),
 인천대학교(4), 인하대학교(4), 중앙대학교(3), 한성대학교(2), 한양대학교(2)

김은정

08826

서울시 관악구 관악로 1

서울대학교 사범대학 불어교육과

전자우편 : ejk1982@snu.ac.kr

접수일자 : 2018. 2. 28

수정본 접수 : 2018. 3. 28

게재결정 : 2018. 4. 5