

외국어로서 프랑스어의 성구소 교수법을 위한 연구

박동열
(서울대학교)

Park Dong-Yeol. (2014). A study on phraseo-didactics of French as Foreign Language. *Foreign Language Education Research*, 17, 133-151.

The purpose of this paper is to examine the theoretical background of a phraseo-didactics in French as Foreign Language and to present concrete ways to develop it in an effective way. The teaching methodology for french phraseology is very critical to improve one's communicative competence among Korean learners. In this regard, this article raised the following 4 issues: 1) To distinguish the type of french phraseology. 2) To examine the status of phraseology in Common European Framework of Reference. 3) To investigate components of phraseology which are divided into three parts: sociocultural component, linguistic component, pragmatic component. 4) To set up some issues for the teaching of french phraseology in Korean context. For an effective teaching, this paper need to more carefully consider the teaching lists, rages, time and various methods of french phraseological expressions.

Key Words: french phraseology, phraseo-didactics, collocation, idiomatic expression, proverb

I. 머릿말

프랑스 일상 언어는 상당한 부분이 성구소(成句素)로 구성되어 있다.¹ 여기서 성구소는 *phraséologie*란 용어에서 유추되는 문장 혹은 문장들에 관한 연구, 즉 형태·통사론적 규칙을 통한 자유로운 어휘의 결합에 관한 문장차원의 연구를 의미하는 것이 아니다. 이것은 자유로운 담화 이전에 선행하는 ‘고정표현’(expressions figées)에 대한 연구를 의미한다. 그런데 ‘고정표현’은 한 국가의 제반 역사·사회·문화적 배경이 반영된 특수한 표현이기 때문에, 이 배경을 알지 못하면 ‘고정표현’을 이해하기 어렵고, 심지어 의사소통에 큰 장

¹ 본 연구에서 성구소란 용어는 프랑스어 *phraséologie*를 번역한 용어이다. 심사자의 지적대로 성구소의 ‘소’(素)는 프랑스어 *élément*를 뜻하기 때문에 이러한 번역이 논란의 여지가 있다는 점은 충분히 동의되는 바이다. 그렇다고 해서 ‘관용표현’, ‘관용어’로 번역하면, 이것이 *idiome*로 축소되어 이해되고, 또 *convention*의 의미가 강하게 있어 *phraséologie*에서 더 멀어진 느낌이 든다. 본고에서는 아직 적절한 용어를 찾지 못하여, ‘이미 형성된 것’, ‘고정된 것’이란 의미를 살려서 부득불 성구소로 번역하였다.

애가 된다. 일반적으로 어휘적 요소로 간주되는 이 ‘고정표현’은 종종 원어민 화자의 눈에 드러나지 않으나 외국인 학습자들에게 민감하게 포착된다. 다시 말해 프랑스어 학습자들은 언어체계 혹은 담론 속에서 빈번히 나타나는 고정 어휘(mots figés) 혹은 고정된 문장을 쉽게 발견하게 된다. 그러나 이 성구소들은 종종 그 의미적 불투명성으로 인하여 언어학습의 걸림돌로 작용한다. 따라서 성구소를 적절히 사용하는 능력을 키우는 것은 FLE 학습자의 언어교육에서 결코 무시할 수 없는 중요한 지표가 된다. 최근에는 이와 같은 맥락 속에서 모국어이든지 외국어이든지 언어교육의 틀 속에서 ‘고정표현’에 대한 교수·학습을 연구대상으로 삼은 ‘성구소 교수법’(phraséodidactique)이란 연구 분야가 등장하기도 하였다.² 사실 처음으로 언어학의 한 영역으로서 성구소 교육의 중요성을 변호한 학자는 언어학자이자 독일어 교수자인 Charles Bally (1951, p. 73)였다.³ 그 후에도 여러 프랑스어 연구자들이 간헐적으로 성구소 교육의 연구 필요성을 표명하였으나⁴, Jean-Pierre Colson (1992, p. 166)의 지적대로, “성구소 교육은 대부분 미개척 분야로 남아있다”고 볼 수 있다.

한편, 최근 성구소 연구가 활성화 되면서 교수법 연구자들 간의 성구소 교육의 필요성에 대한 논쟁이 생겨났다. 그것은 외국어 학습을 위해 성구소 교육이 필수적이라고 보는 입장과 특별히 성구소 교육을 할 이유가 없다고 보는 입장 사이의 논쟁이다. 후자의 입장, 즉 성구소 교육이 필요이상의 것으로 보는 이유는, 첫째 모든 담화는 ‘고정표현’을 사용하지 않고도 정확하게 생성할 수 있기 때문이고, 둘째 ‘고정표현’은 일반적으로 원어민 화자의 영역에 속한 것이며, 외국인 학습자는 이중 언어 구사자가 될 수 없다는 점 때문이다. 끝으로 ‘고정표현’은 언제나 변할 수 있는 것인데, 이를 학습하는 것은 무의미한 노력이 든다는 것이다. 반면에 성구소 교육이 적극적으로 필요하다는 전자의 입장의 논리는 첫째 ‘고정표현’을 숙지한다면 그만큼 언어사용에서 발생하는 오류를 줄일 수 있고, 원어민의 언어에 더 다가갈 수 있다는 것이다.

² 새로운 연구 분야인 ‘성구소교수법’이란 용어를 처음으로 사용한 사람은 Peter Khün (1987)이다. [http://cle.ens-](http://cle.ens-lyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIE)

lyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIE
R=1332154732427 참조. (González (2007)에서 재인용)

³ 그는 특별히 외국어 교육에서 성구소 교육의 중요성을 다음과 같이 역설하였다.
“일반적으로 모든 일련의 성구소 단위에 대한 연구는 외국어 이해를 위해 매우 중요하다. 반대로 부정확한 일련의 표현을 사용하는 것은 외국인이 언어 사용에 있어서 발전이 없다는 점과 그가 기계적으로 언어를 배웠다는 점을 알게 하는 표지이다”

⁴ 예를 들어 Alain Ray(1973, p. 97)도 다음과 같이 성구소 교육의 중요성을 피력하였다.
“[...] 언어의 어휘습득이 이루어질 때부터, 가장 빈번하게 사용된 구(句), 특히 코드에 속한 구를 아는 것은 필요 불가결하며, 학습의 중요한 대상이 된다. 이론과 독립적으로 이런 실제적인 필요성은 성구소 단위를 고려하도록 한다.”

둘째 많은 양의 ‘고정표현’들 중 중요한 표현들을 골라서 학습하는 것은 의사소통 능력 함양에 매우 효율적이라는 것이다. 마지막으로 성구소 교육은 상호문화적 접근의 틀 속에서 언어교육을 하도록 만들기 때문에 언어교육의 본연의 목적에 부합한다는 것이다.

아무튼 오늘날 대부분의 연구자들은 성구소 사용이 의사소통을 원활하게 하려는 수단인 동시에, 언어처리에 대한 부담을 피할 수 있기 때문에 성구소를 이해하고 사용하는 것이 중요하다는 점을 인정하고 있다. 그럼에도 불구하고 국내는 말할 것도 없고, 프랑스의 FLE 연구에서도 성구소를 어떻게 교수하고 학습할 것인가에 대해 논의는 충분하지 않다고 볼 수 있다. 영어 학습자들을 대상으로 한 프랑스어의 ‘고정표현’ 학습을 위한 Robert Galisson(1984)의 *Les expressions imagées* 의 출간이 프랑스에서 성구소 교수법의 첫 출발로 보이지만, 그의 연구가 그리 큰 반응을 얻은 것은 아니다. 그러나 본 연구는 체계적인 성구소 학습이 프랑스어 의사소통을 원활하게 할 뿐만 아니라, 상호문화적 이해를 심화시킨다는 점에서 매우 유익하다는 점에 동의하고, 국내에서도 성구소에 대한 체계적 학습이 필요하다는 것을 주장하고자 한다. 이러한 맥락에서 본 연구는 효과적인 성구소 교육 방안 설정에 관한 논의를 처음으로 시작하고자 성구소 유형과 개념 정의, 유럽 공통참조기준(Cadre européen commun de référence, 이하 CECR)에서 성구소의 위상, 성구소의 구성요소, 성구소 교육을 위한 쟁점사항을 살펴보고자 한다.

II. 성구소의 유형과 개념

성구소는 어휘론과 통사론 사이에 존재하는 언어구성물이며, 관용적으로 사용하는 특별한 경우를 제외하고, 그 범위는 어휘차원에서 문장차원까지, 적어도 두 개 단어 이상으로 구성된 다어휘적 기호(signes polylexicaux)이다. 그런데 다어휘적 기호들을 지칭하는 용어들을 명확한 기준을 가지고 구분하기란 쉽지 않다. 왜냐하면 다어휘적 단위의 속성과 기능을 지배하는 매개변인이 매우 다양하기 때문이다.⁵ 그러나 ‘성구소 교수법’ 시각에서 중요한 것은 성구소 용어들에 대한 엄밀한 정의보다는 성구소 범주에 들어가는 언어표현을 어떻게 분류하여 효율적으로 교육현장에 적용할 것 인가이다. 이러한 교육적 목적에 의거하여, 본 연구에서는 성구소 이론가들의 다양한 분류들

⁵ 문법서, 사전, 이론서에서 나오는 프랑스어 용어들을 나열한다면 다음과 같다. locution(nominal, verbal, proverbiale, adverbiale, conjonctive, interjective ou prépositive), expression idiomatique, locution toute faite ou figée, collocation, groupe binaire, idiotisme, formule, image, tour, phrasème, mot composé, lexie, gallicisme, serie phraséologique, unité phraséologique, synapsie, cliché, proverbe 등이다.

중에서 González Rey(2007, pp. 5-6)의 분류를 받아들여 다음과 같이 성구소 유형을 크게 관용표현(expressions idiomatiques), 연어(collocations), 속담 혹은 격언(prémies)으로 나누고자 한다.⁶

첫째, 관용표현은 문장 차원(énoncés idiomatiques)과 구 차원(syntagmes idiomatiques)으로 하위분류가 될 수 있다. 우선 문장차원의 관용표현은 일상적인 상황에서 관습적으로 사용된 언어표현이다. 이에 해당하는 것들로서는 *Comment ça va?, Ne quittez pas!, Au revoir, Veuillez entrer, Je vous en pris* 등과 같은 ‘상투적 표현’(formule routinière), *Bof! Berk!* 같은 의성어, *Zut alors!, Tu parles!, Bonne idée!, C’est dommage!* 등 감탄표현, *Ma puce! Mon chou!* 등 감정적 표현이 있다. 다음 구 차원의 관용표현은 각종 비유적 표현(expressions imagées)들이 이에 해당된다. 이 경우 이미지에 동원되는 구체적인 대상이, *doux comme un agneau, rire comme un baleine*(포복절도하다), *donner sa langue au chat*(단념하다)처럼 동물이 될 수 있고(zoomorphismes), *donner un coup de main*(돕다), *faire du pied*(발을 살짝 밟다), *faire la tête*(싫은 얼굴을 하다)같이 신체가 될 수 있으며(somatismes), *faire son beurre*(제 뱃속을 채우다), *mettre de l’eau dans son vin*(태도를 누그러뜨리다), *tomber dans les pommes*(기절하다)처럼 음식이 되기도 하고(expressions alimentaires), *broyer du noir*(비관하다), *rire jaune*(쓴 웃음을 짓다), *voir rouge*(격노하다)와 같은 색채(chromatismes)가 되는 등 다양한 대상들이 동원된다.

둘째, 연어는 그 구성요소들이, 예를 들어 *dresser* 와 *la table* 가 꼭 결합되어야 하는 필연적인 이유가 있는 것이 아니라 그냥 언젠가부터 관습적으로 사용되어 만들어진 결과이다. 이 연어는 *prendre soin, avoir tort, avoir raison, prêter secours, donner congé, rendre visite* 처럼 관사 없이 쓰이는 경우와, *faire un tour, poser une question, prendre une décision, dresser la table* 처럼 관사와 함께 사용되는 경우로 나눌 수 있다. 또 연어는 일반적인 연어와 특정한 전문분야에서 사용되는 연어로 나눌 수도 있다. 기업 용어로 *dresser un bilan*, 법적 용어로 *porter plainte*, 사법 용어로 *être en garde à vue* 등은 후자에 해당한다.

셋째, 속담 혹은 격언은 *Après la pluie, le beau temps, À bon vin, point d’enseigne* 처럼 동사를 포함하지 않는 경우와 *À chaque jour suffit ça peine* 처럼 동사를 포함하는 경우로 나눌 수 있다.

성구소 교육은 이와 같은 다양한 유형의 성구소를 교육의 대상으로 삼는 것이다. 그런데 이러한 성구소들을 국내 프랑스어 교육에 적용하는 방안을

⁶ 음소, 형태소, 어휘소와 같은 성구소 이하의 단위들의 분류는 비록 이견이 있을지라도 연구자들 간의 인정되는 분류방식이 존재한다. 그러나 성구소 단위(unité phraséologique)의 분류는 이 단위가 지닌 복합적 양상으로 인하여 학자마다 다른 견해를 보이고 있다.

모색하기 전에, 먼저 유럽공통참조기준에 나타난 성구소 교육의 위상과 내용을 살펴보는 일이 필요하겠다. 이는 우리에게 성구소 교육에 관한 여러 시사점을 제공해 줄 수 있기 때문이다.

III. 유럽공통참조기준과 성구소 교육

CECR는 언어 교수·학습·평가 기준의 일관성과 투명성을 갖추기 위하여 학습자들이 언어를 사용하기 위하여 요구되는 능력의 개념을 크게 ‘일반능력’(compétences générales)과 ‘언어적 의사소통 능력’(compétences à communiquer langagièrement⁷, compétences communicatives langagière⁸)으로 구분하여 설명하고 있다. 그리고 ‘일반능력’을 선언적 지식(savoir), 사용지식(savoir-faire), 성향(savoir-être), 학습능력(savoir-apprendre)로 정의하였고⁹, ‘언어적 의사소통 능력’을 언어적 능력(어휘, 문법, 의미, 음운, 철자, 정서법, 정음에 관한 지식), 사회언어적 능력(사회적 관계, 공손법, 관용어, 격언, 속담, 언어 사용역, 방언, 강세에 관한 지식), 화용적 능력(담화적 지식)이란 하위능력으로 재 정의하였다. 그런데 CECR 이전의 외국어 교육방법론에서는 언어 수준에 대한 정의가 모호하였으나, CECR에서는 실제 언어의 사용을 고려하여 외국어 교육에 구체적으로 적용할 수 있는 공통된 교수·학습·평가 기준을 마련하여 유럽연합 회원국 간의 언어교육의 체계와 평가체계의 일관성, 투명성을 확보했다는 점에서 이 문헌은 매우 중요한 의미를 갖는다.¹⁰

한편, CECR는 비록 성구소를 독립적으로 하위분류를 하지 않았으나, 언어학적 능력을 위한 공통참조 기술항 곳곳에서 성구소들을 예로 제시함으로써 이들을 언어교육에 적극적으로 통합하기를 명시적으로 권장하고 있다. 이는 그 이전의 외국어 교육방법론과 다른 매우 혁신적인 방향설정이라고 볼 수 있다. CECR에서 성구소는 ‘언어적 의사소통 능력’, 구체적으로 언어적 능력, 사회문화적 능력, 화용적 능력과 밀접히 연관되어 제시되었다. 무엇보다 어휘적 능력과 관련해서 CECR는 5장에서 성구소를 둘 이상의 어휘로 구성된 ‘완전 완성형 표현’(expressions toutes faites)과 ‘고정된 성구’(locutions figées), 그리고 고립어(mots isolés)로 구분했다. 그런데 ‘완전 완성형 표현’으로는 다음과 같은 유형이 소개되었다(Conseil de l’Europe, 2001, pp. 87-

⁷ Conseil de l’Europe (2001, p. 17)

⁸ Conseil de l’Europe (2001, p. 86)

⁹ Conseil de l’Europe (2001, pp. 15-18, pp. 82-86)

¹⁰ 특히 CECR는 ‘언어적 의사소통 능력’과 관련하여 구체적으로 여섯 개의 공통참조수준(niveaux communs de références), 즉 기초 사용자(A1, A2), 자립적 사용자(B1, B2), 숙련된 사용자(C1, C2)를 규정하고, 각 수준별 능력 기술항(descriptor)을 제시하고 있다.

88).

- 인사'와 같은 발화행위(acte de parole) 표현 (*Bonjour! Comment ça va?*)
- 속담 (*un «tiens» vaut mieux que deux «Tu l'aura»!*)
- 고어 표현(*aller à vau l'eau*)
그리고 '고정된 성구'의 예로는 다음과 같은 유형들을 제시되었다.
- 고정된 은유(*Il a cassé sa pipe=il est mort, Ça a fait long feu=Ça n'a pas duré*)
- 강조표현 (*Blanc comme neige=pur, Blanc comme un linceul=livide*)
- 고정된 구조(*Pouvez-vous me passer ?*)
- 동사 성구(*faire avec, prendre sur soi*)
- 전치사 성구(*au fur et à mesure*)
- 고정된 연어(*Faire un discours, Faire une faute*)

그 다음 CECR는 성구소를 학습자의 사회언어학적 능력 혹은 사회문화적 능력과 관련된 것으로 파악하였다. 이는 언어 사용자들의 표현 선택에 영향을 미치는 것이 각 사회의 문화적 특성 때문이다. 그래서 CECR는 사회관계 표시, 공손법(politesse) 규칙, 속담이나 격언 등을 통한 대중의 지혜 표현, 언어 사용역(registre)의 차이, 방언과 강세와 관련된 '고정표현'을 제시함으로써 성구소와 사회문화적 능력과의 상관성을 보여주었다.¹¹ 마지막으로, CECR는 화용적 능력 중 사용자의 의사소통 전략을 위한 담화적 능력(compétence discursive)을 기술함을 통하여 성구소와 담화능력 간의 밀접한 연관성을 간접적으로 보여주었다.

이와 같이 CECR는 성구소를 언어교육의 한 요소로 포함시켜 교육하는 것을 권할 뿐만 아니라, 성구소가 '언어적 의사소통 능력'과 밀접히 연관이 있음을 보여주었다. 따라서 성구소를 구성하고 있는 기본적 요소들을 분석하고 이 분석을 기반으로 교육 방안을 모색하는 일이 필요하다.

IV. 성구소의 구성요소

1. 사회문화적 구성요소

성구소는 언어공동체가 공통으로 사용하는 관용적 어법이다. 그런데 언어 표현이 관용적 성격을 띠는 것이 무엇인지 살펴볼 필요가 있다. 예를 들어 *poser un lapin à (quelqu'un)* 라는 관용표현이 '약속에 오지 않다, 바람맞히다'라는 의미를 갖는 것은 *poser un lapin à*를 이루고 있는 구성요소들의 의

¹¹ Conseil de l'Europe (2001, pp. 93-95)

미를 고려할 때 생각할 수 없다. 즉 *poser*와 *lapin*을 꼭 같이 사용할 이유가 있는 것은 아니지만 사람들이 그들의 문화 속에서 언젠가부터 그렇게 많이 써 왔기 때문에 통용되는 것이 전혀 이상하지 않게 되었다.¹² 이러한 ‘성구소’의 형성과정에서는 무엇보다 해당 언어 공동체의 공통적 문화적 배경이 개입될 수밖에 없다. 예를 들어 프랑스어와 한국어의 관용표현에 나타난 문화요소를 비교해보자. 신체 부분을 나타내는 ‘가슴’이 들어간 한국어 관용어구의 대부분은 ‘고통, 놀라움, 맥 풀림, 무서움, 가책’ 등을 의미한다.(*가슴을 애다. 가슴을 태우다, 가슴이 선통하다, 가슴이 아프다. 가슴이 찢리다, 가슴이 뜨겁하다, 가슴이 뿌듯하다, 가슴이 내려앉다*) 반면에 프랑스어 *coeur*가 들어간 관용어구는 ‘친절, 용기, 열정, 슬픔, 구토’ 등을 의미한다(*avoir le coeur au bord des lèvres, avoir le coeur bien accroché, mettre du coeur au ventre*(용기를 주다), *Haut les coeurs!*(용기 내), *en avoir gros sur le coeur*(가슴 아프다, 괴롭다), *faire contre mauvaise fortune bon coeur*(불운에 굴하지 않다), *avoir du coeur à l'ouvrage*(일을 열심히 하다)). 이와 같이 신체의 일부분인 ‘가슴’, *coeur*는 신체적 특징으로 말미암은 의미 이외에 역사와 문화적 배경이 다르므로 생겨나는 문화적 차이를 보여주고 있다. 즉 한국어 관용어구는 한국인의 문화에 배여 있는 착한 심성, 고난, 한을 표현하고 있고, 프랑스어는 그들의 문화에 녹아 있는 도전, 용기, 극복 정신이 반영된 것으로 보인다. 이와 같은 관용표현 속에 함의된 문화적 혹은 사회적 요소들의 비교는 학습자가 자신의 문화요소와 비교하면서 목표어를 학습하도록 하는 상호문화적 접근법을 제공한다.

그러나 성구소에 스며있는 문화적 내용이 무엇이고 어떻게 분류할 것인가를 엄밀히 따진다면 이를 단순하게 정리하기는 쉽지 않다. 무엇보다도 이는 성구소 유형이 복합적인데다가, 문화적 요소가 파생된 근원이 매우 중층적이기 때문이다. 즉 문화적 요소가 어떤 표현과 관련된 일화 전체일 수 있고, 어떤 표현을 사용할 때 동반하는 모든 종류의 문화적 암시일 수 있고, 어떤 표현이 어휘화되기 이전에 누구나 알고 있는 최초의 상황일 수 있다. 또한 성구소와 연관된 내용도 다음과 같이 매우 다양하다. *pauvre comme Jab*(몹시 가난한), *rendre l'autre joue(la joue gauche)*(다른 뺨을 대다)에서는 종교적 요소가, *tomber de Charybde en Scylla*(위기를 벗어나자마자 더 심각한 위

¹² 19세기 말에 *poser un lapin*은 ‘여성의 호의에 대가를 지불하지 않는다’는 의미로 사용되었는데, 이 표현은 두 은어 *poser*, *lapin*에서 기인된 것으로 추측된다. 즉 *Dictionnaire de la langue verte*(1883)에서 *faire poser*는 *faire attendre*의 의미로 설명되었고, *Nouveau supplément du dictionnaire d'argot*(1889)에서 *lapin*은 장터에 있는 게임의 일종인 회전 장난감 위에 놓인 장난감으로서 쉽게 잡힐 것 같으나 잡지 못하는 것으로 추정하였다. 또한 17세기 초에 *lapin*은 허구의 이야기, 빈정거림, 의심스러운 농담에 대해 이야기할 때 활용된 동물이다. (<http://www.expressio.fr/expressions/poser-un-lapin.php>)

기에 봉착하다)에서는 신화적 요소가, *comme un poisson dans l'eau* (물 만난 물고기 같다), *coiffer sainte Catherine* ((여자가) 미혼으로 25살이 되다)에서는 동물과 인물과 연관된 고정관념이, 그리고 *passer le Roubicon*(루비콘강을 건너다)에서는 역사적 사실이 발견된다. 마지막으로 ‘성구소’의 문화적 내용은 다양한 이질적 요소들이 섞여있는 혼합물이다. 예를 들어 *ce n'est pas le Pérou*는 ‘그것은 대단한 것이 아니다’라는 의미를 주기도 하지만 혹자는 스페인의 첫 식민지의 신화를 연상할 수도 있으며, 또 *avoir la puce à l'oreille*는(이상한 낚새를 느끼다)라는 의미를 생각할 수도 있고, 옛 표현에 내포된 사랑의 욕정을 불러일으키는¹³ 성적인 암시를 연상할 수도 있다.(Mejri, 2013, p. 15)

한편, 이러한 관용표현 뿐만 아니라, 성구소 교육에서는 일상적인 생활표현 혹은 구어의 기본 표현도 사회문화적 관점에서 적절한 설명과 함께 이루어져야 한다. 또한 문어에서 사용된 비유표현, 속담 및 격언도 의미의 조명과 함께 이것이 사용된 상황을 이해하기 위한 문화적, 역사적 자료를 제공해야 한다.

2. 언어학적 구성요소

성구소 연구는 어휘론, 통사론, 형태론, 의미론, 화용론, 운율론 등 언어학의 다양한 연구 분야와 밀접히 연결되어 있다.¹⁴(Mejri, 2013, p. 9) 그러나 무엇보다도 학습자들이 성구소를 학습하기 위해서는 ‘고정표현’의 다어휘 단위의 형성을 이해하게 하는 합성의 구조적 원리와 구문문법을 가르치는 것이 중요하다. 특히 한 언어의 문법이 일반구문과 관용구문으로 구성되어 있는 한, 구문의 구조를 기술하고 설명하는 것은 성구소 교육에서 피할 수 없는 요소가 된다. 특히, ‘고정표현’ 가운데 언어는 언어학적으로 그 구성의 원리를 중심으로 가르쳐야 할 대상이다. 언어학적 구성요소를 기준으로 언어를 분석한다면 다음과 같이 유형별 분류를 할 수 있을 것이다.

¹³ <http://www.expressio.fr/expressions/mettre-avoir-la-puce-a-l-oreille.php>

¹⁴ 어휘론은 다어휘 단위 정립과 구성을 다룰 수 있고, 통사론은 다어휘 단위들의 내적, 외적 결합 양상을 연구하고, 형태론은 다어휘 단위들의 형태를 다룰 수 있다. 예를 들어 형태론적으로 다어휘의 구성요소들은 완전히 통합된 경우(*vaurien, vinaigre, gendame* 등), 연결부호로 결합된 경우(*suivez-moi-jeune-homme*(필릭이는 리본 자락), *trompe-la-mor*(구사일생으로 살아난 사람), *trompe-l'oeil*(눈 속임, 길치레), *touche-à-tout*(무엇이나 손대는 사람) 등), 분리된 경우(*perdre le nord, chercher midi à quatorze heures, avoir le vent en poupe*, 등)로 구분된다. 또 운율론은 연음현상을 연구하고(*tout à coup, petit à petit, tout à fait* 등) 의미론은 의미의 합성성과 비합성성 또는 다어휘 단위들의 투명성, 반투명성 그리고 다어휘의 의미를 만드는 의미론적 기제를 연구할 수 있다. 마지막으로 화용론은 다어휘 단위의 사용과 관련된 발화행위적 제약을 연구할 수 있다.

첫째, 어휘적 관점에서 연어를 파악하여 특정 주체어휘, 즉 신체, 동물, 감정, 소리 등 다양한 대상별로 연어들을 모아서 분류할 수 있다. 예를 들어 인간의 신체 주제와 관련된 연어, 즉 *avoir le coeur haut*, *claquer des doigts*, *prendre en main*, *tenir tête* 등을 같은 범주로 다루어 교육할 수 있다.

둘째, 통사·형태적 관점에서 언어구조를 파악하여 연어를 분류할 수 있다. 연어의 통사구조를 파악하여 구성요소 간의 통사적 관계에 따라 분류한다면 다음과 같다.¹⁵

- VERBE+ CN(complément nominal) : grelotter de froid, trembler de peur, suffoquer de chaleur, sauter de joie
- VERBE+ N : faire attention, prendre congé, rendre service, prêter attention, prendre soin
- VERBE+ ADV : faire vite, aller bien, tenir bon, aller loin, voir juste, couper court
- ADV + ADJ : grièvement blessé, gravement malade, éperdument amoureux
- ADJ + PRÉP : enclin à, fier de, fort en, ingrat envers
- PRÉPOSITIONNELLES : par hasard, sans détours, de la sorte

또한 형태적 관점에서 연어를 분류할 수 있는데, 이 경우에는 관사가 없는 연어(*avoir raison*, *avoir*, *avoir tort*, *prêter secours*, *rendre justice*), 관사가 있는 연어(*avoir de la chance*, *avoir la chance de*, *avoir du courage*), 복합형태(*une mi-temps*, *aigre-doux*, *ci-joint*)로 구분될 수 있다.

셋째, 의미론적 관점에서 연어의 언어구조를 파악할 수 있는데, VERBE+NOM 유형을 예로 든다면, 동사와 명사 간의 관계가 다음과 같이 함의적 관계일 수가 있다.

- VERBE+NOM : *tomber (la pluie)*, *souffler (le vent)*, *couler (l'eau)*, *clapoter (les vagues)*

또한 몇 개의 명사가 하나의 동사에 결합하여 이 언어구문이 모두 의미적으로 동일한 관용적 의미를 제공할 수 있다. Gross(1993, p. 39)의 다음 예문이 대표적이다.

[1] Luc a perdu la boule/la boussole/l'esprit/le nord/les pédales/la tramontane.

¹⁵ http://cle.ens-lyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=1332154732427

여기서 *perdre*는 전혀 동의어 관계에 있지 않은 명사들과 결합하지만, 모두 동일하게 (당황하다, 공포에 사로잡히다)란 동의적 의미를 표현한다.

마지막으로, 일반적이고 공통적인 의미 장을 중심으로 연어를 분류할 수 있다. 예를 들어 가사와 관련된 연어(*faire la lessive, faire le ménage, laver la vaisselle, mettre la table*), 비즈니스와 관련된 연어(*arrêter un projet, dresser un bilan, conclure un marché, signer un accord*) 등으로 구분할 수 있다.

3. 화용적 구성요소

성구소의 화용적 구성요소는 우선 추론을 통해 의미해석을 하는데 중요한 작용을 한다. 예를 들어 관용어와 속담은 은유성(*métaphoricité*)과 밀접히 연관되어 있는데,¹⁶ 이때 청자는 은유작용으로 인하여 합성성의 원리에 따라 전체의미가 구성되지 않은 반불투명 구조 혹은 불투명 구조에 대해 화용적 추론(*inférence pragmatique*)을 시도함으로써 전체적 의미를 해석하려고 애를 쓴다.

[2] *L'habit ne fait pas le moine.* (사람은 겉만 봐서는 모른다)

[3] *La caque sent toujours le hareng.* (태생은 속일 수 없다)

[4] *Un ange passe.* (갑자기 조용해져 어색하다)

[2]-[3]은 은유적 의미가 문자적 의미를 대신하여 사용되는 반불투명 구조를 가지고 있다. 이때 독자는 화용적 추론을 통해 그 의미를 추측하려고 시도한다. 하지만 [4]은 은유적 추론으로도 의미를 파악하기가 어려운 불투명 구조이다.¹⁷

다음으로, 관용표현은 화용적 관점에서 아래 예문처럼 언표내적 행위(*acte illocutoire*)를 상기하지 않은 채, 오직 언어학적 고유한 형태 즉 언표행위

¹⁶ 전통적으로 관용표현의 의미형성 과정을 설명하기 위하여 사은유(*métaphore morte*)가설을 사용하고 있다.(Searle, 1979, p. 115) 즉 어떤 표현이 문자적 의미를 넘어서 새로운 은유적 의미를 부여받고 사용되다가 어느 시점에서 은유성이 화석화(*pétrification*)되어 그 표현의 기본의미로 사용된다는 것이다. 그 결과 관용어의 각 구성요소들의 의미로부터 전체의미를 추론할 수 없고 두 의미 간의 유연성(*motivation*)도 찾을 수 없게 된다.

¹⁷ 관용어의 은유와 속담의 은유가 차이가 있다고 밝힌다. 전자는 구성요소의 은유적 이미지가 개념적 의미로 어휘화한 잠재적 은유(*métaphore virtuelle*)이며, 속담의 은유는 구성요소의 의미와 그 은유적 이미지를 활성화하는 활동적 은유(*métaphore vive*)라는 것이다. 따라서 관용어에서는 사은유에 의한 불투명 구조를 많이 발견할 수 있어서 은유적 추론이 어려운 경우가 많다. 반면에 속담은 사은유에 의한 불투명 구조를 가지고 있더라도 은유적 추론에 의하여 해석이 가능하다고 보았다.(강성영, 2004, p. 348)

(acte locutoire)와 관련된 총체적 상황을 지칭한다. 그 결과 이 표현은 정보적 기능을 제공한다. 반면에 속담은 연속적인 담화 내에서, 발화자의 화용적 의도(intention pragmatique) 혹은 논증을 지원하기 위한 논거로 사용됨으로써 논증행위(acte d'argumentation)을 수행한다.(Perrin, 2000, p. 77, 강성영, 2004, pp. 349-350 재인용)

[5] Il avait tout entrepris pour trouver de l'argent en vue de sauver son entreprise. Les banques avaient refusé tout nouveau crédit. Il se dit alors : «tout est fini, c'est vraiment la fin des haricots»

[6] Pour résoudre ton problème, je te conseille d'écrire directement à la direction générale plutôt qu'au service des ventes. «Il vaut mieux s'adresser au Bon Dieu qu'à ses saints», dit le proverbe.

[5]에서 «c'est vraiment la fin des haricots»는 회사를 살리려는 노력이 허무하게 끝나서 '만사 끝났다'는 의미로 사용되었다. 그래서 이 표현은 화자가 처한 상황에 대한 정보적 차원을 나타낸다. 반면에 [6]에서 화자는 문제 해결을 위해 사장에게 편지를 쓰는 것을 충고하면서 그 근거로 속담인 «Il vaut mieux s'adresser au Bon Dieu qu'à ses saints», 즉 '보조적 인물보다는 책임자에게 직접 문의하는 것이 낫다'를 통해¹⁸ 자신의 충고에 대한 논증력(force argumentative)을 높이고 있다.

V. 성구소 교육을 위한 쟁점

1. 성구소의 범위

성구소 교육과 관련하여 첫째 논의는 무엇보다 성구소의 범위를 어느 정도까지 한정 지을 것인가의 문제이다. 예를 들어 CECR에서 제시하고 있는 다양한 성구소는 어휘차원 뿐만 아니라, 구 차원, 문장차원에까지 그 범위가 넓다. 심지어 속담 및 격언까지 CECR에서 언급한 것을 볼 때, 국내 프랑스어 교육에서도 구성상의 특징이 '고정표현'이란 속성을 지닌다면, 단어인지 구인지 또는 문장차원의 표현인지 따지지 말고 성구소 교육의 범위를 넓힐 필요가 있다. 이러한 입장에 선다면, jeter l'argent par la fenêtre (돈을 낭비하다), Mon oeil! (설마), aux alentours de (~주위에)등과 같이 하나의 의미를 나타내면서 단어나 구 형태로 나타내는 '고정표현'을 성구소 범위에 포함시키

¹⁸ <http://www.expressions-francaises.fr/expressions-i/1586-il-vaut-mieux-avoir-affaire-sadresser-a-dieu-qua-ses-saints.html>

는 것에는 이견이 없을 것이다. 그런데 *Je vous demande pardon* 이나 *Mieux vaut tard que jamais* (안하는 것보다 늦게라도 하는 것이 낫다)처럼 문장형태의 ‘상투적 표현’과 속담 등을 성구소 교육의 범위에 포함시키는 것에는, 이들과 ‘고정표현’의 경계가 불분명 하는 경우도 있기 때문에 애매한 측면이 있다. 하지만 이미 ‘상투적 표현’은 프랑스어 학습초기부터 ‘고정표현’으로 숙지하고 있으며, 속담도 풍자성, 비유성을 가지고 직설적 문맥에서 쓰인다면 성구소 교육의 범주에 포함시킬 수 있다고 본다. 왜냐하면 이것들에 프랑스 사회, 문화적 성격이 반영되어 있고, 이들을 ‘고정표현’으로 숙지한다면 의사소통을 용이하게 하고 풍성하게 할 수 있다고 보기 때문이다.

2. 교육시기의 문제

성구소 교육과 관련하여 둘째 쟁점은 언어교육과정 중 어느 시기에 ‘고정표현’ 교육을 시작할 것인가에 관한 문제가 될 것이다. 사실 일상회화에서 사용하는 ‘상투적 표현’은 프랑스어 교육의 시작과 함께 학습이 시작된다. 하지만 언어, 관용표현, 속담 등을 프랑스어 학습 초기부터 시작할 것인가, 아니면 학습자가 고급수준에 이를 때까지 기다려야 하는가는 전문가들마다 입장이 다르다. 흔히 언어나 관용표현은 중급 이상의 수준에서 가르칠 수 있는 것으로 생각하거나 고급 단계의 특정 단원에서 집중적으로 가르치는 것이 좋다고 생각하기 쉽다. 예를 들어 여섯 단계의 공통참조수준에 따라 ‘고정표현’ 학습에 관한 지침을 제시한 CECR도 A1 수준에 일상생활에서 가장 빈도수가 높은 발화행위와 관련된 ‘상투적 표현’을 배치하고, A2에서는 이미 암기된 구어 표현을 활용하는 것을 권장한다. 그리고 관용표현 혹은 관용구문은 구어 학습에 장애로 작용하지 않도록 B 수준에서는 가르치지 말고, C1 수준부터 가르치도록 요구하고 있다. 또한 C1 수준에서부터 고유한 문화를 담고 있는 속담과 연어를 배치하여 학습하도록 권장한다. 이는 이 수준에 이르러야 학습자가 언어의 내포의미를 해석할 수 있고 자신의 담화를 조절할 줄 안다고 보기 때문이다.

하지만 이러한 CECR 지침이 충분한 것인가라는 논의가 필요하다고 본다. 본 연구에서는 A1 수준에서부터 시작하여 학습단계가 높아짐에 따라 구어의 ‘고정표현’의 수를 늘려 가는 방향으로 난이도를 조정하여 ‘고정표현’을 배치하는 것이 필요하다고 본다. 그래서 관용표현, 관용구문에 대한 학습이 꼭 C1 수준부터 이루어져야 할 이유도 없다고 생각한다. 오히려 우리는 의사소통 능력의 향상이나 상호문화이해 능력의 배양이란 측면에서 일찍부터 학습 단계에 따라 적정수의 관용표현과 연어를 학습하는 것도 바람직하다고 여긴다. 특히 성인이 되어 프랑스어를 학습하기 시작하는 국내 상황에서는 성구소란 틀 속에서 ‘고정표현’의 목록을 선정하여 학습초기부터 암기하고 학습하는 방식이 언어교육을 위해 효율적이라고 생각된다.

3. 성구소 목록 작성

성구소 교육을 효율적이고 체계적으로 하기 위해서는 한국인 학습자가 꼭 알아야 할 기본적인 성구소 목록이 선정되어야 한다. 프랑스 원어민은 일상 생활 속에서 자연스럽게 성구소를 습득하게 되지만, 외국인 학습자는 체계적인 학습을 통해서만 성구소를 배우기 때문이다. 그런데 성구소 목록 작성을 위해서 고려되어야 할 점은 무엇보다 프랑스인이 많이 사용하는 성구소를 조사해서 빈도수 차례로 기본 성구소가 선정되어야만 한다는 점이다. 이를 위해서는 기관 혹은 집단의 프로젝트를 통해 방송 담화 자료, 프랑스어 교재, 신문, 잡지, 소설을 대상으로 빈도수와 관련된 광범위한 조사 연구가 필요할 것이다. 그 결과로 얻은 성구소 목록은 프랑스어 교재편찬, 프랑스어 능력시험, 언어교육에 적극적으로 반영될 수 있을 것이다. 한편, 성구소는 구어적 성구소와 문어적 성구소로 구분될 수 있다. 의사소통 능력이 프랑스어 교육의 목표가 되는 한, 말하기 기능과 연계된 구어적 성구소 목록이 우선되어야 할 것이다. 하지만 학습자의 언어능력의 수준이 높아질수록 신문이나 잡지 등에 사용된 성구소까지 이해할 수 있어야 한다면, 제한적 범위에서라도 신문이나 잡지 등에서 흔히 볼 수 있는 문어적 성구소도 목록 속에 포함시켜야만 할 것이다.

4. 난이도에 따른 성구소 배치

성구소 혹은 ‘고정표현’을 학습초기부터 난이도를 고려하여 학습단계에 따라 적정수의 성구소를 체계적으로 배치해야 한다고 한다면, 남은 문제는 난이도를 어떤 기준으로 조정할 것인가의 문제가 남는다. 무엇보다도 이 기준은 의미적 투명성 정도가 될 것이다. 다시 말해 교육적 측면에서 어휘의 수준, 통사적 구조, 목표어와 모국어 간의 문화적 유사성을 고려하여 의미 파악이 쉬운 것부터 점차 어려운 것으로 성구소가 배치되어야 한다. 관용표현의 경우를 예로 들자면, 의미를 쉽게 연상할 수 있는 반투명 관용표현을, 다음으로 어느 정도 의미를 예측할 수 있는 반불투명 관용표현을, 마지막으로 의미 예측이 어려운 불투명 관용표현 순으로 다음과 같이 난이도를 조정할 수 있다.¹⁹

¹⁹ 통상적으로 관용표현의 의미적 투명성의 정도를 ‘불투명형’, ‘반불투명형’, ‘반투명형’으로 나눈다. 아마도 ‘투명형’ 관용표현을 쓰지 않는 이유는 ‘투명형’이란 것이 결국 일반적 표현으로 볼 수 있기 때문에, ‘투명형’을 ‘반투명형’ 쓰고 ‘반투명형’을 ‘반불투명형’으로 사용한다고 보면 될 것이다. (임지룡, 1992, p. 201) 하지만 심사자의 지적대로 ‘반투명’과 ‘반불투명’ 개념은 동일할 것을 지시할 수 있다는 점에서 여전히 논란의 여지가 있다는 데에 동의한다.

- 반투명 *jaune comme citron, libre comme l'air, rouge de colère, à la sueur de son front* 등
- 반불투명 *la bouche en coeur, perdre la boule, jeter l'éponge* 등
- 불투명 *être tombé du lit, battre en brèche, poser un lapin à quelqu'un*

한편, 발화행위와 관련된 '상투적 표현'의 경우도 의미 투명성 정도에 따라 난이도를 조정할 수가 있다. 예를 들어 요청화행과 관련된 표현의 경우를 예로 들어본다면, 초급 수준에서는 명령표현이나 공손표지, *s'il vous plaît* 나 *je voudrais, pourriez-vous* 등을 배치하여 요청행위를 위해 사용하도록 할 수 있다.

[7] Nettoie la cuisine!

[8] Range la vaisselle, s'il te plaît.

[9] Je voudrais vous demander ranger la vaisselle

[10] Pourriez-vous ranger la vaisselle?

중급수준에서는 화자가 청자를 참여시켜 협력을 하도록 설득하는 표현, *Ça te dérangerait de* 혹은 *Crois-tu*, 요청하는 화자와 요청을 행하는 청자를 직접적으로 언급하는 것을 피하는 *Serait-t-il possible de* 그리고 화자의 주관적 의견을 제시함으로 요청이 주는 부담을 경감시키는 *Je pense que* 와 같은 요청표현을 배치할 수 있다.

[11] Ça te dérangerait de ranger la vaisselle?

[12] Crois-tu pouvoir m'envoyer des brochures des informations?

[13] Serait-t-il possible de ranger la vaisselle?

[14] Je pense que tu ne peux pas jouer à des jeux dans cette salle.

고급수준에서는 통사적 수단을 통해 문장을 늘여서 간접적 방식으로 청자가 요청행위로 인해 느끼는 부담감을 최소화시키던가, 문장에 영향을 끼치는 부사(*éventuellement, un tout petit peu*)를 사용하여 요청의 부담감을 경감시키는 것을 가르칠 수 있다.

[15] J'aimerais savoir si tu pourras m'envoyer des brochures des informations.

[16] Je me demandais s'il était possible que vous me fassiez la lettre de référence?

[17] Je ne sais pas si ça sera possible de m'écrire une lettre de recommandation.

[18] Pourrais-tu ranger éventuellement la vaisselle?

[19] Pourrais-tu ouvrir un tout petit peu la fenêtre?

5. 체계적인 교수방안

가르쳐야 할 성구소 목록이 한정되고, 그것을 학습수준에 따라 배치되면 그 다음에는 그것을 구체적으로 가르치는 교수방안이 요구된다. 하지만 성구소의 효과적인 학습방법에 대해서는 아직 구체적인 연구가 이루어져 있지 않으며, 단순히 성구소를 무조건 암기하게 하는 실정이다. 따라서 성구소에 대한 교수방안은 앞으로 국내 상황에 맞게 연구되어야 할 분야라고 하겠다. 여기서는 효율적인 교수방안을 위해서 고려해야 할 사항을 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, 성구소 학습 초기 단계에서 학습자들이 가질 수 있는 ‘고정표현’에 대한 낯설음을 경감시키는 방안을 강구해야 할 것이다. 예를 들어 학습자들이 수업 중에 ‘고정표현’을 접할 때, 그 소개는 단순히 언어단위와 관련하여 자유로운 결합 이외에도 고정적 결합이 존재한다는 것을 이해하는 차원에 머물러야 할 것이다. 그렇지 않으면 ‘고정표현’의 다양한 형태와, 그것이 내포하고 있는 문제에 학습자가 노출되어 학습을 어려워할 수 있기 때문이다. 또한 ‘고정표현’을 한국어 고유의 언어체계에서 발견할 수 있는 유사한 구성요소와 비교하는 것도 프랑스어 ‘고정표현’의 낯설음을 희석할 수 있는 효과적 방법이라고 생각된다.

둘째, 대부분 학습교재는 다양한 성구소 유형 중에서 의사소통 상황에 따른 ‘상투적 표현’을 우선적인 학습대상으로 소개하고 있다. 즉 학습자들은 인사하기, 소개하기, 길 묻기, 의견제시 하기, 반대의견 내기 등 여러 실제적 발화상황에서 사용할 수 있는 ‘고정표현’을 숙지하도록 유도하고 있다. 그러나 이 경우에도 단순히 ‘고정표현’을 소개하는 차원에 머물기 보다는 다양한 상황과 언어 사용역과 관련 지어 학습하는 것이 효율적이며, 한국어의 사례와 상호문화적 비교를 통해 교육하는 것이 효과적이라고 생각된다. 예를 들어 ‘인사하기’와 관련된 ‘상투적 표현’을 예로 학습단계를 구상한다면 다음과 같다.

① 다양한 상황의 문맥 제시

‘인사하기’ 상황이 발생할 수 있는 다양한 문맥을 학습자들이 만들어 보도록 한다. 격식적인 상황인지 비격식적 상황인지 혹은 일상적 상황인지 권위적 상황인지 다양한 상황을 생각하도록 한다.

② ‘상투적 표현’ 소개하기

학습자가 학습해야 할 ‘인사하기’와 관련된 다음과 같은 다양한 표현들을

제시하고 전 단계에서 논의한 다양한 맥락과 각 표현과의 연관성을 지어본다. (*Je vous/te présente, Voici /Voilà, Salut, Bonjour, Ça va?, Ça va bien merci et toi/vous? Comment ça va? Comment vas-tu? Comment allez-vous? Enchanté!, Enchanté de faire votre connaissance!*)

③ ‘상투적 표현’ 연습하기

언어의 사용역(registre)에 따른 다양한 ‘인사하기’를 연습한다. 즉 친밀어에서 *Ça va?*, 일상어에서 *comment ça va?*, 격식어에서 *comment allez-vous?*를 연습한다. ‘상투적 표현’연습을 위해 괄호넣기, 선택형 질문, 연관된 것 고르기 등의 연습문제지를 사용할 수 있다.

④ 한국어의 표현과 상호비교하기.

사용역의 변화에 따른 한국어 표현과 프랑스어 표현을 상호비교를 한다.

셋째, 성구소, 특히 관용표현을 학습할 때 활용되지 않은 표현이나, 활용되지만 일시적으로만 사용되는 표현을 배제하는 것이다. 그리고 우선적으로 제시해야 할 표현은 정상적인 통사구조를 가지고 있으나, 그 의미가 전혀 예상치 못한 것이 되어야 하며 (*casser les pieds*«ennuyer», *avalé sa langue* «ne plus parler»), 또 가급적 한국어 관용표현에 유사하게 존재하는 표현이 되어야 한다. (*jeter l'éponge*(패배를 인정하다), *수건을 던지다*) 또한 이러한 관용표현 학습은 다양한 문맥, 문화적 배경, 언어구조 분석을 동원하여 다음과 같은 학습단계를 통해 할 수 있다.

① 새로 학습할 관용표현 소개하기

Tu mange comme un cochon, prendre à coeur, perdre la boule 등을 제시한다. 가장 좋은 제시방법은 학습 교재에 제시하는 방법인데, 이는 관용표현의 중요성을 인식하게 만들고 체계적으로 제시한다는 점에서 좋다.

② 다양한 문맥을 제시하기

학습할 관용표현을 여러 상황 속에서 만날 수 있도록 한다. 이러한 접근은 관용표현을 사전적 의미로 숙지하기보다는 문맥을 통해 그 의미를 각인시키는 학습효과를 가져온다.

③ 구성요소 분석하기

관용표현은 관용성과 비합성성이란 특징을 가지고 있으나, 이것이 언어학적으로 분석이 불가능하다는 것을 의미하지 않는다. 관용표현 학습을 위해서 구성요소를 분석하여 통사적으로 또는 의미적으로 관련된 다른 관용표현들과 연계하면 좋은 학습효과를 얻을 수 있다고 본다. 즉 동의관계, 반의관계에 있

는 관용표현들과 연계하거나 동일한 어휘를 사용하는 표현들을 제시하거나, 통사적으로 동일한 구문을 사용하는 표현들과 연계할 수 있다. 예를 들어 예문 [1] *Luc a perdu la boule/ la boussole/ l'esprit/ le nord/ les pédales/ la tramontane* 처럼 동의관계에 있는 관용표현을 제시할 수 있다. 또한 동일한 단어, coeur가 들어가는 일련의 표현들, 즉 *avoir mal au coeur, prendre à coeur* 등을 제시하거나, ‘주어+동사+comme+관사+명사’의 구조로 이루어진 비유적 표현들, 즉 *Tu dors comm un loir, Elle pleure comme une vache, Il rit comme une baleine* 등을 제시하면서 다양한 관용표현을 가르칠 수 있다.

④ 생성 배경의 설명

관용표현은 문화적인 배경을 통해 형성되었기 때문에 표현의 유래를 이해할 필요가 있다. 그러나 복잡한 생성과정을 많은 시간을 투자해서 설명할 필요는 없다.

넷째, 언어는 학습자의 쓰기 능력을 향상시키는데 기여하기 때문에 중요한 학습대상이 된다. 아직은 교육현상에서 강조되고 있지는 않지만, 프랑스어 학습초기부터 일상어에서 만날 수 있는 *faire la vaisselle, prendre la parole*과 같은 언어는 명시적으로 가르쳐야만 한다. 반면에 비즈니스, 법률 영역에서 사용하는 *établir un budget, porter plainte*와 같은 전문언어(collocations terminologiques)는 학습목표와 관련되어 가르쳐야 한다. 그리고 모든 언어 교육은 언어에 대한 대치연습 혹은 변형연습을 통해 학습하는 것이 효율적이다.

VI. 결론

지금까지 본 논문은, 성구소 교육이 하나의 독자적인 교육 내용으로 들어 가야 된다는 입장에 의거하여, 성구소 교육의 방향 설정을 위한 기초적 쟁점들을 살펴보았다. 성구소 개념이 생소한 국내 프랑스어 교수법 연구 분야에서 효과적으로 ‘고정표현’ 단위를 교수하기 위한 방안을 탐색하는 일은 성인의 시기에 프랑스어를 배우는 국내 학습자들의 언어능력 배양에 실제적으로 도움을 줄 수 있는 일이라고 생각한다. 본 연구에서는 성구소 교육의 방향을 체계적으로 설정하기 위하여 성구소 개념과 유형, 유럽공동참조기준에서 성구소의 위상, 성구소의 구성요소를 살펴보았다. 또한 이와 같은 기본적인 논의를 바탕으로, 본고는 성구소 교육을 위한 쟁점들, 즉 성구소 범위, 교육시기, 성구소 목록작성, 난이도에 따른 성구소 배치 그리고 체계적인 교수방안에 관한 문제를 논의하였다. 그러나 본고는 성구소 교육론에 관한 논의의 시작일 뿐 앞으로의 과제가 많이 남아 있다는 것을 보여주었다. 일차적으로는 공식적으로 프랑스인들이 많이 사용하는 성구소 목록을 작성하는 일, 또한 국민 학습자들의 인지도, 의미투명성에 따른 난이도 등 복합적 기준으로 성

구소를 학습단계별로 체계적으로 배치하는 일이 필수적이다. 그리고 이차적으로는 이러한 성구소에 대한 효과적인 교수방안 개발, 문법, 읽기, 쓰기 등 다른 학습내용과 연계된 학습모형 제시, 상호문화적 관점에서의 학습모형 개발이 절대적으로 필요하다고 하겠다.

참고문헌

- 강성영. (2004). 프랑스어 속담과 관용어의 언어학적 비교 연구. *불어불문학연구*, 58, 333-359.
- 임지룡. (1992). *국어의미론*. 서울: 탑출판사.
- Bally, Ch. (1951). *Traité de Stylistique française, vol.1*. Genève, Librairie Georg & Cie, Paris: Librairie Klincksieck(1e éd. 1909).
- Colson, J. P. (1992). Ébauche d'une didactique des expressions idiomatiques en langue étrangère. *Terminologie & Traduction*, 2-3, 165-179.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Les éditions Didier.
- Galisson, R. (1984). *Les expressions imagées*. Paris: Clé Internationale.
- González R. I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fenelmont: Inter Communications, s.p.r.l., & E.M.E.,BE.
- Gross, M. (1993). Les phrases figées en français. *L'information grammaticale*, 59, 36-41.
- Gross, M. (1996). *Les expressions figées en français. Nom composées et autres locutions*. Paris: Ophrys.
- Kühn, P. (1987). Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 16, 62-79.
- Mejiri, S. (2013). La phraséologie: Description linguistique et contenu culturel. Colloque franco-coréen 2013, 9-16.
- Perrin, L. (2000). Remarque sur la dimension générique et sur la dimension dénomminative des proverbes. *Language*, 139, 69-80.
- Ray, A. (1973). La phraséologie et son image dans les dictionnaires de l'âge classique, *Mélanges de Linguistique Française et de Philologie et Littérature médiévales offerts à M.Paul Imbs*. Paris: C.Klincksieck.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

박동열

서울대학교 사범대학 불어교육과

서울시 관악구 관악로 599

전 화: 02) 880-7692

이메일: bondieu@snu.ac.kr

Received on August 26, 2014

Reviewed on October 15, 2014

Revised version received on November 16, 2014

Accepted on December 10, 2014