

행위중심접근법을 적용한 언어·문화의 통합적 수업활동*

—중급 일본어 수업을 중심으로—

김 태 희**

(e-mail : otae1408@naver.com)

< 목 차 >

- | | |
|---------------------------------|---------------------|
| 1. 들어가기 | 3. 수업활동 보고 |
| 2. 선행연구 고찰 | 3.1. 수업개요와 수업활동 설계 |
| 2.1. 일본어교육에서 언어·문화 통합연구현황 | 3.2. 수업활동 보고 |
| 2.2. 외국어교육에서 행위중심접근법을 적용한 연구 현황 | 3.3. 학습자 의견과 교수자 평가 |
| | 4. 나가기 |

キーワード：ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages), 行動中心アプローチ(Action-oriented Approach), 授業活動(Class activities), 言語と文化の統合(Integration of language and culture), 日本語の授業(Japanese class)

1. 들어가기

언어의 구조를 중시하는 외국어수업에서 문화는 부수적인 요소였다. 모어 화자 수준의 정확한 발음과 반복적 문형 연습을 강조하는 오디오링걸법(Audio-Lingual Approach)에 의한 교수·학습이 오랜 시간 이어지면서 언어와 문화는 유리된 채로 학습되어왔다. 그러나 하임즈(Hymes)에 의해 ‘의사소통능력’이라는 개념이 화두로 떠오르고 사회언어학이 부상하면서 말과 문화의 관계에 대한 인식은 새로운 국

* 이 논문은 2018년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임.
(NRF-2018S1A5B5A01037073)

** 인천대학교 일본문화연구소 연구원, 일본어교육학

면을 맞이하였다. 이러한 학문적 흐름 속에 등장한 의사소통접근법(Communicative Approach)은 1970년대 이후 일본어교육에서도 새로운 패러다임이 되었다. 일본어 수업에서 언어와 문화의 관계, 문화 도입의 필요성, 일본어 수업에 도입되는 문화적 내용에 관한 연구 등은 ‘문화능력’의 신장을 일본어교육의 목표로 삼고자 하는 논의로 진전되었고, 점차로 언어·문화의 통합에 관한 논의로 발전하였다. 그러나 ‘의사소통접근법에서 일본어교육을 포함한 외국어교육은 교수·학습 과정에서 언어와 문화를 어떻게 연결하여 통합적으로 제시해야 하는지에 대한 해답은 찾지 못하였던 것으로 평가되고 있다.’ (송예림 2016:3)

이와 같은 비판 속에서 『유럽공통참조기준』(Common European Framework of Reference for Languages)과 행위중심접근법(Action-oriented Approach)이 언어·문화 통합교육에 하나의 이정표를 제시하고 있다.¹⁾

『유럽공통참조기준』(2010:V-IX참조)은 ‘유럽연합 회원국 내의 외국어교육을 위한 언어능력수준의 공통참조기준이다. 서로 다른 언어를 사용하는 유럽 연합 내 회원국 간 소통을 위한 유럽평의회 언어 정책을 망라한 것으로서, 언어와 문화의 다양성을 유지하면서 회원국 간 소통과 협력을 강화하기 위하여 40여개 국가의 외국어 전문가들이 여러 해 동안 토론한 결과가 종합되어 있고, 이 참조기준은 전체적으로 행위중심에 입각한 접근법을 채용하고 있다.’ 따라서 행위중심접근법은 『유럽공통참조기준』이 채용한 인식의 틀이자, 언어학습에서 중심목표 달성을 위한 접근법이라 할 수 있다.²⁾ 행위중심접근법은 ‘언어적 요소와 문화적 요소가 행위를 단위로 자연스럽게 함께 동원될 수 있도록 하기 때문에’(최희재 2009:215참조), ‘행위’라는 키워드를 통하여 언어·문화 통합교육의 실마리를 얻을 수 있을 것이라 기대한다.

우리가 일본어를 배우는 이유는, 일본어를 사용하여 하고 싶은 무언가가 있기 때문이다. ‘일본어를 사용하여 하고 싶은 무언가’가 본 연구에서 지칭하는 ‘행위’이다. 본 연구는 ‘행위’가 가진 두 가지 성격에 주목한다. 하나는, 행위의 개별성이다. 행위는 개인적 동기에 의해 결정되는 매우 개별적인 것이다. 어떤 행위를 할 것인지 말 것인지, 개인의 내적 동기에 의해 결정된다. 이와 같은 행위

1) 『유럽공통참조기준』과 행위중심접근법에 대한 자세한 기술은 최희재(2019)를 참조할 수 있다.
2) 접근법은 교수법과 동의어로 사용되기도 하지만, 구체적인 교수·학습 방법을 제시하기 보다는 다양한 교수법, 교수기법, 수업활동 등의 가능성을 내포하는 중심개념이다. 따라서, 행위중심교수법은 교수·학습 상황에 따라 맥락화된 수업활동을 개발할 수 있는 유연한 교수 방법론적 틀이라 할 수 있다.

의 개별성은 자율적이고 능동적인 목표어 학습의 가능성을 열어준다. 교사로부터 부여받은 학습과제를 수행하는 것에 비해, 개인적 동기에 의한 행위과제 선정은 자율적이고 능동적인 학습을 도울 것이기 때문이다. 또 하나는, 행위의 사회·문화성이다. 행위의 결정은 개인적 결심이지만, 행위의 발현은 사회적 맥락 속에서 의사소통을 위해 수행되는 언어·문화의 통합적 활동이 된다. ‘사회적 맥락이 언어 활동에 의미를 부여’ 하고(『유럽공통참조기준』 2001:11), 사회적 맥락 속에 문화가 존재하기 때문이다.³⁾ 따라서 행위의 사회·문화성은 언어·문화의 통합적 학습 가능성을 열어준다.

그런 의미에서 행위중심접근법을 적용한 수업연구는 자율적이고 능동적인 목표어 학습역량 향상과 언어·문화의 통합적 학습을 도울 것이라 기대된다. 이와 같이 언어·문화의 통합적 학습을 모색하는 연구는 한국 일본어교육에서 이루어야 할 중요한 과제라 할 수 있으나 제안된 통합 모형이 교사와 학습자에게 부담을 주는 복잡한 형태를 띠거나, 기존에 이루어져 온 교수·학습 방식을 모두 수정해야 하는 수업설계로는 활용이 부담스러워 현실 적용이 어려워질 수 있다.

따라서, 본 연구는 한국 일본어교육 환경에서 실행 가능한 형태로 행위중심접근법을 적용한 일본어·일본문화 통합모형을 제안하고자 한다. 이 통합모형은 기존의 교수·학습 방식을 유지하면서, 수업시간 일부를 활용하는 ‘수업활동’ 형태이다.⁴⁾ 수업활동 설계와 적용 후, 학습자 의견과 교수자 평가를 종합하여, 첫째, 일본어·일본문화의 통합적 학습이 이루어졌는지, 둘째, 자율적이고 능동적인 목표어 학습역량이 향상되었는지, 셋째, 학습자와 교수자 모두에게 전통적인 강의식 수업과 병행하기에 무리가 없는 활동이었는지 알아보는 것을 목적으로 한다.

연구방법은 교사중심의 강의식 수업과 학습자중심 수업활동이 병행되는 형태로 수업과 수업활동을 설계한다. 수업대상은 초급과정을 막 벗어난 중급일본어수업이다.⁵⁾ 수업활동 방법은, 먼저, 학습자 요구 분석을 통하여 공통의 학습목적을 가진

3) 이와 관련하여, 최희재(2009:190)는 ‘행위중심접근법에서 지향하는 외국어 교육의 궁극적인 목표는 정보교환이나 의사표시를 위한 언어적 의사소통능력의 습득 뿐 만이 아니라, 사회적이고 문화적인 배경이 전제된 실생활에서 목표행위의 완수를 위해 필요한 자율적인 목표어 사용능력의 습득이다’ 라고 언급한 바 있다.

4) 辛銀眞(2014:42)은 ‘수업활동의 본래 취지가 일본어에 대한 관심과 흥미를 유발, 지속시키고, 능동적인 소통과 교류를 체험하게 하며, 일본어를 사용하는 만족감·충실감을 높여 주는 것이고, 그 과정에서 학습자간에 지식과 정보가 공유되어 실질적·종합적 학습으로 연결되는 것’ 이라고 언급하였다.

또한, 본 연구에서는 교수기법, 수업활동, 교실활동 등으로 칭해지는 교수·학습활동을 ‘수업활동’ 이라는 용어로 통일하여 사용하고자 한다.

동료 학습자와 소그룹을 형성하도록 한다. 각 소그룹은 학습자간 토론과 조율을 거쳐 스스로 행위과제를 선정한다. 이후, 한 학기에 걸쳐 수업활동을 수행한다. 모든 활동 종료 후, 학습자 의견을 수집·분석하고 교수자 평가를 종합하여 연구목적이 달성되었는지 확인하고, 개선점을 모색한다.

언어에 내재된 문화가 있고, 언어로 표현하는 문화가 있다. 그리고 ‘행위’는 언어, 문화를 표현하거나 매개하는 경우가 많다. 그러므로 언어수업에 ‘행위’가 포함되면 학습자가 언어·문화의 통합을 체감할 기회가 많아질 것이다. 그런 의미에서, ‘행위’적 접근을 교실에 적용할 구체적 방법을 모색하는 것은 언어·문화 통합교육 논의에 진전을 가져다주는 의미 있는 시도가 될 것이다.

2. 선행연구 고찰

2.1. 일본어교육에서 언어·문화 통합연구 현황

한국의 일본어 교육 정책은 1987년 외국어 고교 문화과목 설치를 시작으로 언어와 문화의 관계에 관한 인식을 선진적으로 반영하여 시행해 왔다(김태희 2014:5). 이에 따라, 중등교육을 중심으로 언어교육에서 문화도입의 필요성을 강조하는 연구들이 보고되기 시작하였다(李善熙 1992, 박성신 1997 등). 2000년 이후에는 한국어와 일본어의 의미 차이나 어휘에 주목한 연구(문명재 2005), 교과서에 반영된 일본 문화 요소나 어휘 등을 분석한 연구(이경 2003, 오세원 2005, 李炫瑛 2005, 이정희 외 2006, 문수정 2008, 윤경희 외 2009, 이수진 외 2010), 일본 드라마나 노래, 영화 등을 도입한 연구가 대학교육에서 보고되기도 하였다(강석우 외 2010, 金活蘭 2004, 박재형 외 2004, 윤복희 2011 등).

이상의 연구들은 언어수업에서 문화교육의 필요성을 강조하거나, 일본어 사용과는 별개로 일본 문화를 언어 수업에 도입 또는 삽입하는 형태의 보고가 많았다. 이와 같은 치열한 탐색을 토대로, 아직 맹아적이기는 하지만 언어·문화가 유기적으로 연관되고 통합된 형태로 일본어 교수·학습의 상이 그려지기 시작하였다. 일본어교육에서 언어·문화 통합연구 현황을 살펴보면 다음과 같다.

5) ‘중급일본어’가 일본어 학습의 어느 단계에 해당하는지 정의를 내리기 모호하지만, 본 연구에서는 일본어 학습 경력 6개월 이상, 즉 초급일본어 수업을 한 학기 이상 수강한 학생을 대상으로 이루어진 수업에서 실시한 수업을 보고하고자 한다.

朴文英(2017)은 CLIL(Content and Language Integrated Learning)을 도입한 수업모델을 고등학교 2009년 개정교육과정 일본어 수업에서 실시할 것을 제안하였다. CLIL은 교과내용을 목표언어로 가르치는 것을 의미하는데, 교과내용의 주제를 일본문화에 관한 것으로 선정하여 그것을 일본어로 표현하기 위한 문형·문법연습에 관한 수업모델을 제시하고 있다. 그러나 실제 수업적용이 이루어지지 않아 수업적용 가능성과 효용성을 파악할 수 없는 아쉬움이 있다.

김태희(2014)는 일본어 단어, 표현 등에 내재하는 문화적 의미를 부각시켜 학습자가 인식하도록 돕는 통합방식을 ‘언어와 문화의 언어 내적 통합’이라 명명하고, 일본어와 대응하는 한국어의 의미영역을 비교하는 모델을 제안, 수업실천을 보고하였다. 또한, 김태희(2016)은 PBL(Problem-Based Learning)을 적용한 설계를 통하여 언어·문화의 통합적 수업활동을 실시하고 보고하였다. PBL은 현실에서 부딪히는 문제 상황을 해결하기 위하여, 비구조적으로 복잡하게 얽혀 있는 문제를 상황과 맥락 속에서 제공하여 학습자들이 소그룹활동을 통하여 해결하도록 설계한 교실활동이다. 이 연구는 학습자가 일본어를 사용하여 한국과 일본 문화를 설명하거나 행동으로 실행하도록 문제상황을 제시함으로써 언어·문화의 통합적 학습이 일어나도록 설계하였다. PBL이 제시하는 ‘문제상황’이란 현실 적응력을 높이기 위하여 교사가 학습자에게 제시하는 학습과제이다. 수업실천을 통한 학습 효과가 보고되어, 언어·문화의 통합적 학습에 관한 하나의 모델을 제시하였다고 보여진다. 다만, 이 보고는 학습자가 일본어 학습 목적에 따라 스스로 학습과제를 선정하는 본 연구과 달리, 학습자의 일본어 사용 업무수행능력 신장을 위하여 교사가 고안하여 제시하는 과제라는 차이점이 있다.

이상의 선행연구 고찰을 통해, 언어·문화 통합적 교수방안의 필요성에 관한 인식에 비해 통합의 실제에 관한 연구가 많지 않은 아쉬움을 발견할 수 있다. 목표어인 일본어 사용과 일본문화의 유기적 결합 형태를 띤 언어·문화의 통합적 교수방안에 관한 연구는 시작단계로서 보다 다양한 실천모델의 제안이 요구되는 시점이다. 다양한 각도의 구체적인 실천연구와 이 보고들에 대한 활발한 논의가 진행되면서 언어·문화의 관계, 통합에 관한 상이 보다 명료해질 것이라 여겨진다.

행위중심접근법을 적용한 수업활동 설계에 참고하기 위하여 다음 절에서 한국 외국어교육분야의 선행연구를 살펴본다.

2.2. 외국어교육에서 행위중심접근법을 적용한 연구 현황

한국의 외국어교육에서 프랑스어, 스페인어교육, 독일어교육 등을 중심으로 『유럽공통참조기준』과 행위중심접근법을 소개, 고찰한 연구가 최근 보고되고 있다(윤선영 2009, 최희재 2009, 차지영 2010, 권영숙 2012, 송예림 2016 등). 여기서는 일본어 수업에 적합한 수업활동 설계에 참고하기 위하여, 행위중심접근법을 적용한 수업설계나 수업적용을 실천한 연구인 최희재(2009)와 송예림(2016)을 중점적으로 고찰해 본다.

최희재(2009)는 프랑스어교육에서 학습자 요구를 분석하여, ‘프랑스로 여행을 떠난다’는 행위목표를 설정하고, 한 학기 12주에 걸친 여행지와 여행경로에 따른 수업설계를 제안하였다. 공항에서부터 마지막 행선지까지 학습자는 릴레이방식으로 여행지에 대한 소개와 그곳에서 필요한 프랑스어 표현을 학습하도록 설계하였다. 학습자가 작성한 파리 여행 시나리오에 따라, 교사는 매 수업마다 시나리오 상 필요한 프랑스어 표현을 선정하여 수업을 진행하도록 제시하고 있다.

이 수업모델은 한 학기 모든 수업이 행위중심접근법에 입각하여 진행되도록 설계되었는데, 학습자와 교수자 모두 새로운 교수·학습 방식에 적응이 되어 있지 않은 상태에서 자칫 부담으로 여겨질 것이 우려된다. 교수자는 한 학기 수업내용을 미리 계획할 수가 없고, 학습자가 선정한 행위과제와 학습진행 상황에 따라 매 시간 학습자료를 구성해야 하는 어려움이 예상된다. 또한, 수업실천에 관한 구체적인 보고와 평가가 없어, 수업적용 가능성을 가늠하기 어렵다. 수업실천을 통한 후속연구가 요망된다.

송예림(2016)은 중급 스페인어수업에서 학습자 요구를 분석하여, 주제 및 최종 과제 선정 후, ‘스페인 대학에서 가상 교환학생 생활 발표 및 1박2일 도시여행 발표’를 행위과제로 설정하고, 23명의 학습자가 네 그룹으로 나뉘어 수행한 학습 및 발표를 보고하였다. 학습자들은 스페인 음식과 한국 음식 비교 등 자유주제로 3~5분가량 스페인어 발표문을 준비하고, 선택한 도시에 대한 여행 정보를 찾아 여행 일정을 계획한 후, 각 일정에서 겪게 될 만한 구체적인 의사소통상황을 담은 대화문을 스페인어로 세 가지씩 작성하여 상황극으로 연출하였다. 이 활동을 통하여 언어·문화 학습이 유의미하게 진행되었다는 평가가 보고되었으나, 한편으로 과제의 양이 학습자에게 부담을 줄 수 있어 과제 난이도를 조절할 필요가 있다는 평가도 있었다.

자유주제로 3~5분 가량의 스페인어 발표와 세 가지 스페인어 상황극을 준비해

야 한다면 학습자들이 생산할 오용과 비문의 양을 상상할 때, 학습을 지도하는 교수자의 부담도 상당하여 교수자 1명이 다인수 학급 전체의 학습활동을 지도하기에는 무리가 있어 보인다.

위 두 연구를 통해 행위중심접근법을 채용한 일본어수업에서 언어·문화의 통합이 실현될 가능성은 확인할 수 있으나, 실천연구의 수가 부족하고, 학습자가 수행할 과제 양과 수업 진행에 대한 교수자의 부담을 고려한 수업설계가 필요함을 알 수 있었다. 더불어, 본고는 ‘모어 화자 수준의 정확한 발음과 반복적 문형 연습을 강조하는 오디오링걸법에 의한 교수·학습이 오랜 시간 이어지면서 언어와 문화는 유리된 채로 학습되었다’고 전술하였는데, 이와 같은 수업이 오랜 시간 이루어진 이유에도 주목할 필요가 있다. 그것은 문법지식, 문형과 어휘 활용의 자동화·습관형성이 언어수업에서 가지는 필요성 및 효율성 때문이 아닐까 생각된다. 다시 말하면, 어휘나 문형이 가지는 문화적 의미를 인식하고, 문화적 경험 위에서 적절한 사용을 시도하는 것과는 별개로, 교사 주도로 이루어지는 기계적 반복적 활용연습도 언어수업에서 반드시 필요한 과정이라는 점이다.

이상과 같은 선행연구 고찰과 외국어수업의 경험을 고려하여 본 연구는 행위중심접근법을 적용한 언어·문화의 통합적 수업방안으로서 전통적인 강의중심 수업과 병행 실시 가능한 형태의 수업활동을 제안하고자 한다. 이를 위하여 선행연구에서 수행한 주제 및 최종과제 선정을 생략하고, 행위과제만을 학습자 그룹별로 자유롭게 선정하도록 하여 수업활동을 단순화하여 설계하고자 한다. 중급과정에서 필요한 문형과 어휘 등을 단계적으로 학습하는 강의중심 수업과 병행하는 것이 목표이다. 또한, 선행연구와 같이 교실 전체가 여행이라는 하나의 최종과제 하에 행위과제를 선정하기보다, 학습자 개인의 일본어 학습 목적, 개인적 동기에 따라 행위과제를 스스로 설정하도록 함으로써 자율적이고 능동적인 학습을 돕고자 한다.

3. 수업활동 보고

3.1. 수업개요와 수업활동 설계

본 수업활동은 경기도 소재 K대학(과목명:일본어2, 수업인원:38명)에서 총 15차시로 진행된 중급일본어 수업에서 진행되었다. 강의식 수업과 병행하여 진행된

수업활동의 비중을 제시하면 <표1>과 같다.

<표1>중급일본어 수업설계

차시	강의식 수업항목 및 수업활동	차시	강의식 수업항목 및 수업활동
1	초급 일본어 학습 사항 복습	9	普通体・丁寧体の活用
2	~がほしい, ~たい, ~に行く	10	~と思う, ~と言う
3	~ている, ~てください	11	可能形, ~ことができる, ~ようにする, ~よくなる
4	~てから, ~てみる, ~てもいいですか, ~てはいけません	12	授受表現
5	~たことがある, ~た後で, ~たり~たりする	13	自動詞と他動詞
6	~ない, ~ないで, ~ないてください	14	んです
7	~なければなりません, ~なくてもいい, ~ない方がいい, ~た方がいい	15	(기말고사)
8	(중간고사)		

또한, 수업활동을 차시별로 설계하여 제시하면 <표2>와 같다.

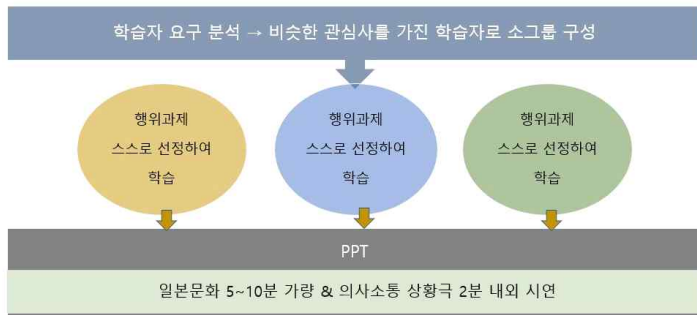
<표2> 수업활동 설계①

차시	수업활동 내용	차시	수업활동 내용
1	(수업활동에 대한 예고)	7 9-10	대화문 작성 교사의 피드백
2	학습자 요구 분석	11	문화항목 ppt 설명 및 작성된 대화문으로 상황극 연습
3-4	소그룹 형성, 행위적 의사소통 과제 선정	12-13	수업활동 발표
5-6	일본 문화 조사 ⇨ 공유 자료정리 및 ppt 작성	14	수업활동 평가문 작성

<표2>는 본 연구가 제안하는 수업활동을 차시별로 설계한 것이다. 이해를 돕기 위하여 이 수업활동의 전체상을 설명하면, 각 소그룹은 스스로 선정하여 학습한 행위과제에 대하여 PPT발표를 진행하도록 한다. 발표는 행위과제 수행에 필요한 문화적 지식을 '일본문화' 로 5~10분 가량 자유로운 형식으로 발표하고, 의사소통 상황극을 2분 내외로 시연하도록 한다. 이때, 청중인 동료학습자의 의사소통 상황극 이해에 필요한 일본어 표현이나 대본을 PPT로 제시하거나 핸드아웃으로

배포하여 사전 설명을 진행한 후, 의사소통 상황극을 시연하도록 한다. 이를 개념화하여 표현하면 <그림1>과 같다.

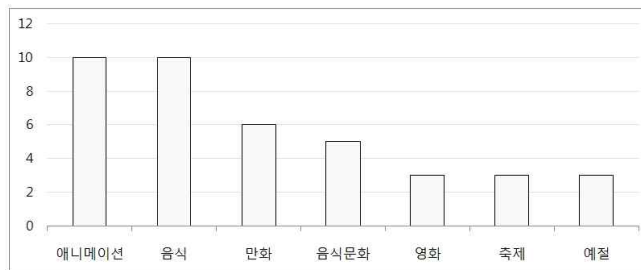
<그림1> 수업활동 설계②



3.2. 수업활동 보고

전술한 바와 같이, 본 수업은 초급 일본어 수업을 한 학기 이상 수강한 경험이 있는 학습자를 대상으로 개설된 수업이었다. 위 <표2>의 수업활동 설계에 따라 2차시에 ‘학습자 요구 수집·분석’이 이루어졌다.⁶⁾

<그림2> 관심 있는 문화 항목⁷⁾



그 결과에 의하면, 첫째, 일본어 학습경력은 ‘없음(4명)’, ‘1년 이하(8명)’, ‘1년-2년(18명)’, ‘2년 이상(5명)’, 6개월 이상 일본 거주경험자는 3명으로, 선수학습정도에서 차이가 매우 커 수업 난이도 조절에 어려움이 예상되었다.⁸⁾

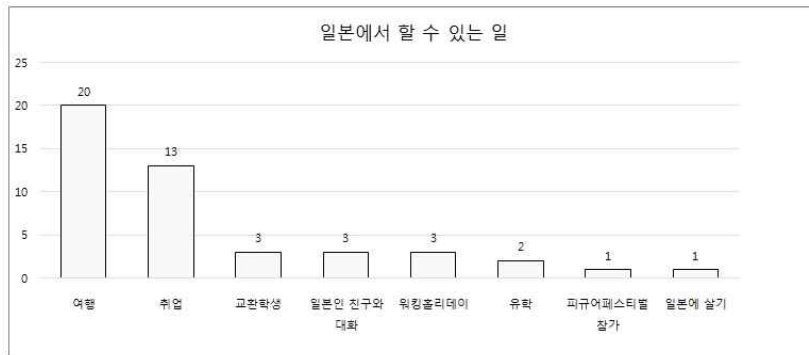
6) 학습자 요구 수집을 위한 설문항목은 ‘①일본어 학습경력 ②관심 있는 문화 항목(복수답변 가능) ③일본어를 배워서 하고 싶은 일(복수답변 가능)’을 묻는 3개 문항이었다.

7) <그림2>에서 숫자는 답변인원을 의미한다. 이하, <그림3>과 <그림4>도 마찬가지이다.

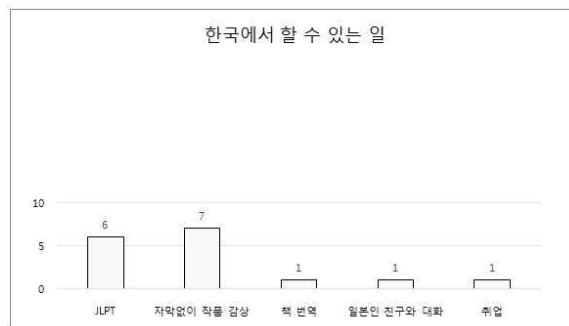
둘째, 관심 있는 일본문화 항목은 매우 다양하게 나타났는데, 응답수가 많았던 상위 7개 항목을 그래프로 나타낸 것이 위 <그림2>이다.⁹⁾

또한, 일본어를 배워서 하고 싶은 일을 그래프로 나타내면 <그림3>, <그림4>와 같다.

<그림3> 일본어를 사용하여 하고 싶은 일①



<그림4> 일본어를 사용하여 하고 싶은 일②



위와 같은 ‘학습자 요구 분석’ 결과를 종합해 보면, 일본어를 사용하여 하고 싶은 일이 JLPT 나 자막 없이 애니메이션이나 영화를 감상하는 등 한국에서 할 수 있는 일 보다는 일본 여행이나 일본 기업 취직 등 일본에서 할 수 있는 일이

8) 이와 같은 학습자분포는 대부분의 외국어 수업에서 흔히 발생하는 상황이므로 학습자 스스로 자신의 선수학습 정도와 학습능력을 감안하여 수업활동에 참여하고 기여할 수 있도록 분위기를 조성하여, 상호 보완적인 관계가 조화롭게 이루어지도록 지도할 필요가 있었다.

9) 이밖에 노래, 예능, 대학생활, 생활문화, 미술, 문학에 관심 있다는 응답이 각각 2회, 드라마, 게임, 역사, 기모노, 사무라이, 성(城), 자연환경, 주거문화, 기업문화, 교통, 보안트렌드, 배려, 유머, 디자인, 건축양식, 인형에 관심 있다는 응답이 각각 1회씩 있었다.

압도적으로 많았다.¹⁰⁾

이와 같은 분석결과를 토대로 <표2>의 수업활동 설계에 따라 3차시에 소그룹이 형성되었다. 소그룹은 ‘일본어를 사용하여 하고 싶은 일’ 이 비슷한 학습자를 1순위로, ‘관심 있는 일본문화 항목’ 이 비슷한 학습자를 2순위로 두고 교수자가 분류하여 제안하고, 학습자의 동의를 얻어 확정하였다.¹¹⁾ 또한, 3~4차시에 각 소그룹은 구성원 간 대화와 조율을 거쳐 행위과제를 선정하였다. 소그룹이 8개 구성되었고, 행위과제 선정 후, 과제수행을 위하여 일본문화와 일본어 학습을 해 나갔다. 수업활동에서 선정된 행위과제를 제시하면 <표3>과 같다.

<표3> 소그룹 형성과 행위과제 선정

번호	소그룹명(인원)	행위과제	
		일본문화	의사소통 상황극
1	대화합시다(4)	불꽃축제	일본인 친구와 불꽃축제에 가서 불꽃놀이에 대한 대화 주고 받기
2	3박 4일(5)	지브리스튜디오	3박 4일 동안의 일본여행 중, 티켓, 물건 값 계산하기
3	맛있죠(4)	식사문화	일본여행에서 일본인 친구와 라면집 가기
4	이쿠(6)	여행지 에티켓	오사카에 여행가서 여행지 에티켓에 대하여 대화하고 에티켓을 잘 지키기
5	일취월장(5)	취업 과정	일본 기업에 면접 보기
6	위커홀릭(4)	일본의 회사문화	일본 회사 취업을 위해 면접 보기
7	세이카즈(5)	병원진료 절차	일본에서 생활하며 병원에서 진료 받기
8	자막없조(5)	일본의 더빙문화	자막 없이 영상을 보기 위해 일본 애니메이션 더빙 시연하기

12~13차시에 이루어진 행위과제 발표에서 <표3>의 ‘대화합시다’ 조는 오사카(大阪)의 ‘나니와 요도가와 불꽃축제(なにわ淀川花火大会)’ 에 관한 정보와 관람 방법, 유카타(浴衣) 차림과 먹을거리 등 불꽃놀이 풍경에 관한 ‘일본문화’ 를

10) <그림3>의 ‘일본인 친구와 대화’ 는 일본 유학이나 취업·여행 등에서 친구를 만난다는 의미보다 ‘일본에서 일본인 친구와 자유롭게 대화한다’ 는 데에 초점을 둔 학습자 요구라 생각된다.

11) ‘학습자 요구 수집·분석’ 에서 <그림3>과 <그림4>에서 나타난 모든 항목이 소그룹 형성에 반영된 것은 아니다. ‘일본어를 사용하여 하고 싶은 일’ 과 ‘관심 있는 일본 문화 항목’ 은 복수답변이 가능했기 때문에 소그룹 구성원이 최소4명~6명이 되도록 편성하면서 <그림3>의 ‘피규어페스티벌 참가’ 나 <그림4>의 ‘책 번역’ 을 적은 학습자 등은 동시에 적어 낸 다른 항목에서 공통점을 찾아 ‘세이카즈’ 나 ‘자막없조’ 에 편성하는 방식으로 학습자의 동의와 양해를 얻어 진행되었다.

발표하고, 일본인 친구와 불꽃축제에서 대화하는 모습을 ‘의사소통 상황극’으로 시연하였다. 자막 없이 일본 애니메이션이나 영화, 문학작품을 감상하고 싶은 학습자가 모인 ‘자막없조’는 8개의 소그룹 중 유일하게 한국에서 가능한 행위과제를 선정하였었다. 소그룹 활동을 통해 논의한 결과, 작품을 직접 학습하기로 하고, 애니메이션 일부 장면을 성우처럼 일본어로 더빙하기로 하였다. 일본 애니메이션 더빙 과정에 관한 내용을 중심으로 ‘일본문화’를 발표하고, ‘시간을 달리는 소녀’라는 영화 더빙을 ‘의사소통 상황극’ 대신 시연하였다. 학습 과정에서 이 조는 더빙 장면에 등장하는 일본 고등학생의 구어체에 적응하기 위하여 발음 축약과 빠른 대사 연습, 어휘, 표현 등을 익혔다. 발표에서는 조원들이 화면 담당, 음향 담당, 성우 담당 등으로 역할을 나누어, 등장인물의 성격과 외모에 적절하게 음성을 조절하며 약 3분 가량, 짧지만 훌륭한 성우 역할과 더빙 과정을 시연해 주었다. 한편, ‘일취월장’과 ‘워커홀릭’ 조는 일본 회사에 취업을 염두에 두거나 준비하는 학습자로 구성되어, 일본 기업의 신입사원 모집 과정과 내정(內定) 일정 등 일본 기업문화, 면접 시 주의사항 등을 중심으로 ‘일본문화’에 대해 조사·발표하고, 면접 예상 질문을 선정한 후, 그에 대한 답변을 일본어로 표현·연습하여, 신입사원 면접 장면을 ‘의사소통 상황극’으로 시연하였다. 구성원이 면접관과 면접자로 역할을 나누어 대화를 주고 받았다. 그 밖에, 일본여행을 위해 구성된 세 조는 각자 일본 관광지나 음식점에서 알아두어야 할 ‘일본문화’와 일본어 표현을 중심으로 ‘의사소통 상황극’을 시연하였다.

이와 같이 각 소그룹은 일본어를 학습하여 장차 하고 싶었던 일을 교수자의 지도아래 직접 연습하는 학습 기회라는 데에 공감하고, 행위과제에 집중하여 학습하였다. 행위과제를 위하여 꼭 알아두어야 할 배경지식으로서 ‘문화’에 대한 이해가 필요하였고, 상황과 장면에 따라 적절한 일본어 학습과 사용이 동시에 이루어졌다. ‘행위’를 통해 일본어와 일본문화 학습이 통합적으로 일어났다.

모든 소그룹 조장은 매주 이루어진 학습 진행사항을 한 두 줄 정도로 간략히 기록하도록 하였다. 학습과정의 이해를 위하여, 소그룹활동을 차시별로 살펴보면 다음과 같다.

교환학생, 일본 대학원으로 유학, 워킹홀리데이 등을 희망하는 학습자 5명으로 구성된 ‘세이카즈’ 조는 일본에 거주하게 되면 일본어를 사용하여 스스로 해결해야 과제가 무엇인가에 관해 목록을 만들고 토론하던 중, 외국 생활에서 아플 때 난감하고 힘들 것 같으니 이때의 대응방안을 준비해 보자는 취지로 ‘일본에서 생

활하며 병원에서 진료받기'로 의견 일치율 보고 소그룹 활동을 진행하였다.¹²⁾ '세이카츠' 조가 보고한 소그룹활동 내용을 차시별로 제시하면 <표4>와 같다.

<표4> '세이카츠' 조의 차시별 소그룹활동

차시	날짜	수업활동 단계	세이카츠조 소그룹활동 내용
3	3/22	① 행위과제 선정	조편성
4	3/29		행위과제 선정 : 일본에서 병원가기
5	4/5	②-1 문화학습	· 일본 병원에 대해 조사(병원 종류, 의료보험, 병원비, 처방순서, 약 타는 법 등) · 의사소통 상황극 역할 결정(의사, 환자, 간호사)
6	4/12	②-2 언어학습	일본 병원에 대한 설명 PPT 작성 시작, 대본 작성 시작
7	4/19		대본 작성을 위해 '일본어 의료 용어', '의료관광 실천 일본어' 서적을 통한 진료 상황과 단어 알아보기
8	4/26	③ 피드백과 수정	중 간 고 사
9	5/3		대본 작성, 교수자 피드백①
10	5/10		일본 병원에 대한 설명 PPT 완성
11	5/17		대본 수정, 교수자 피드백②
12	5/24	④ 행위과제 발표	다른 그룹 발표 듣기
13	5/31		우리 그룹 발표

앞서 <표1>에서 설계한 바와 같이, 수업활동은 2차시부터 11차시까지 매 수업시간에 실시되었다. 수업활동의 양은 강의식 수업항목에 대한 학습 후에, 매주 30분~50분 정도로 강의 내용과 소그룹 학습상황에 따라 조절하였다. 초반에는 30분 정도로 실시하다가 9차시 이후 후반부에 일본어 표현 학습이 시작되는 소그룹이 많아지면서 수업활동의 시간을 50분 가깝게 늘려 실시하였다. 이때, 교수자는 소그룹 사이를 돌며 일본어 표현에 대한 개별적 지도를 하거나 학습자들이 메일로 보내온 일본어 학습내용을 피드백 하는 형식으로 지도하였다. 또는, 행위과제 수행에 도움이 될 만한 학습자료를 제시하거나 추천하였다. 각 소그룹의 의사소통 상황극 대본작성은 <표1>의 강의식 수업항목에 포함된 단어·표현, 문형 등과 대본작성 과정에서 새롭게 추가된 단어·표현, 문형 등이 함께 학습되었다. 교수자는 학습자가 대본을 작성하는 과정에서 가능하면 강의식 수업에서 다루는 학습항목을 참고한

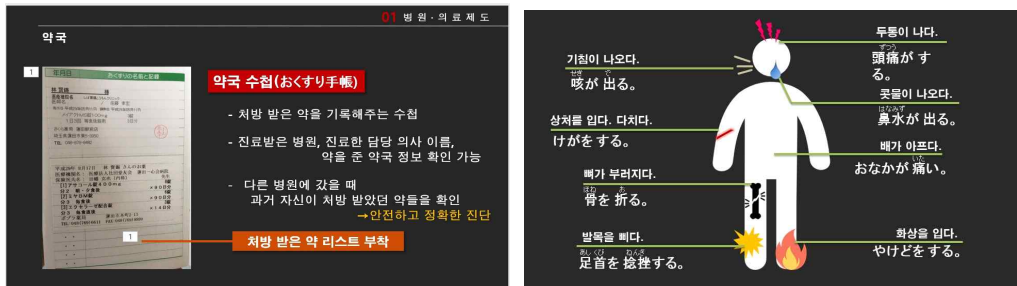
12) '세이카츠조'는 한글 맞춤법 통일안의 외래어 표기 규정에 어긋나지만, 학습자가 정한 소그룹 명인만큼 고유명사라 보고 그대로 표기하였다.

대본 작성을 제안하였다. 이 제안을 받아들인 소그룹(3박4일, 이쿠, 맛있죠)과 더 다양한 일본어 표현 학습을 선택한 소그룹(일취월장, 워커홀릭, 세이카즈, 대화합시다)이 있었다. 일본 기업에 취업이나 현지 생활을 준비하는 학습자들은 현실적·구체적 노력을 기울인 것으로 보인다. 교수는 각 소그룹에서 나온 표현 중 강의식 수업항목과 관련 있거나, 다른 소그룹에도 도움이 될 만한 표현은 수시로 강의식 수업으로 전환하여 짧은 강의를 통한 일본어 표현학습을 실시하였다.

수업활동 단계’는 <표4>에서 알 수 있는 바와 같이, ‘②-1. 문화학습’ 후, ‘②-2. 언어학습’을 진행하였다. 문화적 배경에 대한 조사를 먼저 실시하여 병원 진료 절차나 보험증(保険証)등 필요한 서류 등에 대해 공유한 후에 상황극 장면을 결정하고 일본어 표현학습을 시작하였다. 이 과정에서 완성된 상황극 대본을 교사가 최종 검토하는 ‘피드백과 수정’을 거쳐 발표를 진행하였다.

13차시에 발표된 ‘세이카즈’ 조의 PPT화면 일부를 제시하면 <그림5>와 같다.

<그림5> 세이카즈조가 발표한 일본문화와 일본어표현 일부



일본 병원의 종류, 병원비, 의료보험, 약국 등에 대해 소개한 자료와 상황극 시연 전에 신체 증상에 대한 일본어 표현을 설명하면서 제시한 화면이다. 상황극은 동네 병원에서 외국인 등록증, 보험증 등을 제출하기, 문진표 작성 후 간호사 안내에 따라 진료실로 입장하기, 의사에게 증상을 설명하고 질문에 답하기 등, 진료 과정을 시연하였다. 이 행위과제를 통하여 일본의 의료제도, 병원진료 절차, 진료비 등 일본문화와 일본어 학습이 통합적으로 일어났다.

3.3. 학습자 의견과 교수자 평가

수업활동 후 14차시에 학습자 의견을 수집하였다. 수업활동에 참석한 38명의

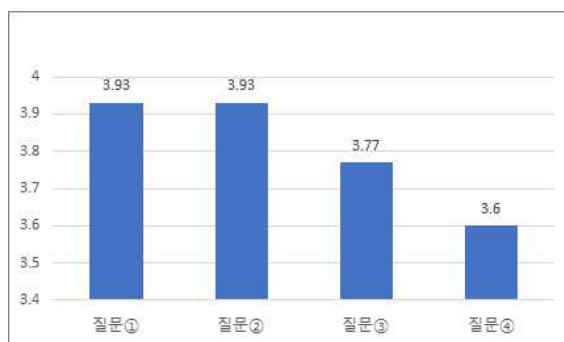
학습자 중 30명이 의견을 제시해 주었다. 질문지는 리커트 척도(likert-type scale)를 사용한 질문 ①~④와 각 질문에 대한 자유기술문항으로 이루어졌다. 질문 내용을 제시하면 <표5>와 같다.

<표5> 학습자 의견 질문내용

	리커트 5점 척도 문항	자유기술 문항
질문①	소그룹 활동에서 일본문화에 대한 학습이 일본어 학습에 도움이 되었다.	일본어와 일본문화 학습을 동시에 진행한 경험에 대해 좋았던 점과 어려웠던 점을 구체적으로 써 주세요.
질문②	소그룹 활동이 언어·문화의 관계를 이해하는 데 도움이 되었다.	
질문③	이번 소그룹 활동을 통해 향후 일본어로 수행해야 할 과제에 직면했을 때 능동적으로 대처할 방법이 터득되었다	
질문④	소그룹 활동에 소요된 시간과 노력이 적절하였다.	적절했다면 이유를 구체적으로 써 주세요. 적절하지 않았다면 이유를 구체적으로 써 주세요.
질문⑤		협동학습 과정에서 좋았던 점과 어려웠던 점을 구체적으로 써 주세요.

<표5>에서 질문①과 질문②를 통하여 ‘일본어와 일본문화의 통합적인 학습이 적절하게 이루어졌는지’, 질문③을 통하여 ‘자율적이고 능동적인 목표어 학습역량이 향상되었는지’, 질문④를 통하여 ‘학습자에게 전통적인 강의식 수업과 병행하기에 무리가 없는 활동이었는지’ 가늠할 수 있을 것으로 기대한다.

<그림6> 질문①~④의 답변 평균



<그림6>은 질문①~④의 리커트 5점척도 문항에 대한 답변 평균치이다. 질문①· 질문②의 답변 평균에서 본 수업활동이 일본어·일본문화의 통합적 학습에 적절한 방식이었다는 것을 알 수 있다. 이 질문에 대한 자유기술문항에서 학습자들은 ‘단순히 단어나 문법만을 배우는 것이 아닌 그것이 실제로 어떻게 쓰이고 말로 직접 표현하는 경험이 좋았다/문화와 언어는 연관이 있는 만큼 동시에 진행하면서 깊이 있는 이해가 가능했던 것 같다/대개 일본어를 배운다고 하면 문화나 풍습 등을 같이 배우기보단 오로지 학습 위주라는 이미지가 있는데 그렇지 않아서 좋았다/문법적인 공부만이 아닌, 문법 적용해서 말해보는 상황극, 자료 조사를 통해 일본어가 늘었다고 생각한다’ 등 긍정적인 답변을 30건 해 주었다. 또한, 어려웠던 점으로는 ‘아무래도 우리나라와는 다른 문화이고, 그 문화를 이해하고 학습 하였던 점이 수고스러웠지만 의미 있는 시간이었다/불가피하게 일본 사이트에 들어가서 일본어로만 된 사이트에서 조사하게 되는 경우도 생겨서 다소 어려움을 겪은 적이 있다/ 다른 조 대본을 공부하고 싶었으나 내용이 조금 심화적이거나 많은 시간을 요할 것으로 보이는데 전공 때문에 시간 투자를 못했습니다’ 등의 답변이 26건 있었다.

질문③에 대한 답변도 평균치를 통하여 긍정적인 효과가 있었음을 알 수 있다. 이에 반하여 질문④에 대해서는 평균치가 다소 낮게 나타났는데, 자유기술문항을 함께 분석해 보면, 오히려 본 수업활동의 긍정적 가능성을 엿볼 수 있다. 자유기술 문항의 답변 중 적절하지 않다는 답변은 총 7건인데, 그 이유가 ‘준비 기간이 다소 길게 느껴졌습니다/매주 시간을 주기에는 과제가 적었고, 한 게 없어 뭘 적어야 할지 고민함. 다른 수업처럼 1-2회 만나고 조별과제 하는 것이 익숙합니다’ 등 대부분이 소그룹활동시간이 길어서 오히려 느슨했다는 의견이었기 때문이다. 본 연구는 수업활동이 학습자에게 부담으로 작용할 것을 우려하였는데, 그 반대의 의견이 평균치를 낮춘 원인이었던 것이다. 반면, ‘몇 주를 걸쳐 문형과 단어를 열심히 정리하였다/장기간 차근차근 단계를 밟아가며 진행한 것이 좋았다/조원들끼리 적절히 역할 분담을 해서 적절했다/크게 어려움이 없었던 과제와 충분히 주어진 자료조사 시간이 적절했다’ 는 등의 긍정적인 의견이 26건으로 압도적으로 많았다. 그런 의미에서, 본 연구에서 제시한 과제의 양은 학습자에게 큰 부담을 주지 않으면서 일본어와 일본문화의 통합적인 학습을 경험하게 하였다는 점을 알 수 있었다. 더불어, 수업시간에 할애하는 수업활동 시간을 조금 적게 조정하면 더욱 적절한 수업활동이 가능하리라는 개선점을 발견할 수 있었다.

그 밖에 본 수업활동의 총평이라 할 수 있는 질문⑤에 대한 의견 일부를 좋았던 점과 어려웠던 점 순으로 제시하면 다음과 같다.

- 조에 해당하는 행위과제에 맞춰 소그룹활동을 진행하면서 관심이 있던 분야에 대해 집중적으로 공부할 수 있어서 좋았다.
 - 많은 시간을 할애하여 일본어를 공부하였기 때문에 일본어가 능숙하게 됐다.
 - 모르는 걸 서로 공유해서 좋았다.
 - 조사하는 과정에서 주제에 대해 자세한 지식을 알게 되었다.
 - 다같이 공부하고, 준비하고, 상황극 연습을 한 부분이 재미있었다.
 - 매주 수업 시간 중 한시간 정도 그룹활동을 할 시간을 주셔서 시간이 많았던 점
 - 소그룹활동을 통해 일본의 문화에 대해 자세히 알 수 있어서 좋았고 다른과 사 람들과 알게 되어서 좋았다.
 - 상황극을 위한 대본을 짜면서 작문을 많이 해볼 수 있었던 점
 - 평소에 관심 있었던 부분을 공부해서 좋았다. (외 총 27건)
-
- 의견이 달랐는데 의견 말하기가 힘들었다.
 - 참여는 해도 별로 도움이 되지 않는 조원은 있음. 너무 범용적이고 일반적인 정 보를 찾는대거나 등등.
 - 잘 마무리하긴 했지만 처음 보는 분들과 조 나누는 것은 언제나 부담스럽고 어색하다.
 - 각자 자료조사하고, 그러한 자료들을 정리해서 하나의 자료로 만드는게 힘들었 다.
 - 솔직히 다른 조의 발표에는 관심이 많이 안갔다.
 - 조원들 협동이 안됐어요. 하하
 - 상황극 대사를 구상할 때, 나는 일본어를 잘못해서 어려웠다. 하지만 조원들이 너무 잘 도와줘서 쉽게 극복할 수 있었다. (외 총 22건)

위 의견에서 소그룹활동 자체에 대한 어려움 및 부담감에 관한 의견이 눈에 띄 는데, 소그룹 협동학습이 가지는 장점과 단점을 학습자들은 다양하게 인식하고 표 현한 것 같다.¹³⁾

이상과 같은 학습자 의견을 통하여 본 수업활동이 첫째, 일본어·일본문화의

13) 질문⑤를 포함하여, 질문①, ②, ④에 대한 자유기술문항의 모든 의견을 지면관계상 다 제시할 수는 없지만, 학습자 의견의 전체적인 분위기를 엿볼 수는 있으리라 생각된다.

통합적 학습이 적절하게 이루어졌다는 점, 둘째, 자율적이고 능동적인 목표어 학습 역량이 향상되었다는 점, 셋째, 학습자에게 전통적인 강의식 수업과 병행하기에 무리가 없는 활동이었고 본 연구에서보다 소그룹활동 시간을 조금 줄여도 좋겠다는 점을 알 수 있었다. 이상과 같은 학습자 의견과 더불어, 본 수업활동에 대한 교수자 평가를 정리해 보고자 한다.

본 수업활동을 설계하며 교수자로서 가장 중요하게 고려했던 사항은 학습자간 일본어 선수학습 정도가 다르고 그 차이가 커서 구성원 간에 느낄 피로감이었다. 우려에 비해 학습자들은 대체로 즐겁게 협동학습을 진행하였다. 질문⑤의 ‘어려웠던 점’으로 마지막에 게시한 학습자 의견에서와 같이 일본어 실력이 부족한 구성원은 일본문화에 대한 조사를 한다거나, 상황극에서 일본어를 사용하지 않거나 적게 사용하는 역할을 맡는 방식으로 진행해 나갔고 그 과정에서 일본어 표현에 대한 학습이 각자 선수학습 정도에 따라 일어났을 것으로 생각된다. 학습자들이 느낀 피로감은 생각보다 적었지만, 교수자는 학습자의 상황극 준비 과정에서 일본어 표현 지도와 학습자료 제시를 위해 노력을 들여야 했다. 또한 학습자들이 접근 가능한 참고 자료 제시를 위한 노력도 필요했다. 예를 들면, 앞서 예시한 ‘세이카즈’ 조의 일본어 표현 학습을 위해 병원에서 진료받는 상황이 표현된 일본어 문장이나 회화문 본문 등을 추천하였다. 앞서 선행연구 고찰에서 밝힌 바와 같이, 모든 수업을 행위중심 접근법으로만 설계했을 때에 비하면, 교수자의 부담이 덜 하였겠지만, 강의식 수업만으로 진행하는 수업에 비하여 교수자는 다른 종류의 수업준비와 노력으로 소그룹 학습을 지원할 필요가 있었던 것이다.

학습자 역시 도서관에서 의학용어에 관한 일본어 표현 등을 찾아보고, 인터넷을 검색·학습하는 노력을 하였다. 또한, 열정적인 일부 학습자와 소그룹은 수업 후에도 상황극 구성과 자신의 학습에 필요한 추가 학습을 자발적으로 실시하였다. 이는 자신이 일본어 학습 후, 먼 미래에 하고자 했던 행위과제를 수업에서 해볼 수 있다는 점이 학습동기를 불러일으킨 것이라 생각된다. 이와는 대조적으로 ‘솔직히 다른 조의 발표에는 관심이 많이 안 갔다’는 의견도 있었는데, 개인적 필요에 의해 행위과제를 선정한 본 학습활동 특성을 보여주는 ‘동전의 양면’이라 생각된다. 동료학습자의 학습성과가 이후에 자신에게 실질적인 도움이 될 수 있음을 상기시키는 교수자의 노력이 필요할 것으로 보인다.

질문①~②의 자유기술문항 중 어려웠던 점에 대하여 ‘불가피하게 일본 사이트에 들어가서 일본어로만 된 사이트에서 조사하게 되는 경우도 생겨서 다소 어려움

을 겪은 적이 있다’ 라고 답변한 학습자가 있었는데, 이와 같은 상황에서 교수자는 학습자와 함께 해당 사이트를 검색하며 필요한 정보를 얻을 수 있도록 돕거나, 학습자보다 앞서 웹검색을 통하여 자료를 추천하였다. 이 과정에서 학습자들은 포털 사이트의 일본어 정보에 노출되면서 적응력을 키워나갔다. 그 밖에 행위과제 수행에 도움이 될 만한 학습자료를 제시하거나 추천하였다. 예를 들면, 중급학습 수준의 취업이나 여행, 진료 등을 주제로 한 일본어 교재, 학습자료 등이었다.

또한, 소그룹 내에서 학습이 정체되거나 방만해 질 때, 교수자는 상황을 진단하고 학습자가 새로운 아이디어를 얻거나 소그룹활동의 취지를 상기하도록 조언할 필요도 있었다. 예를 들면, <표3>의 ‘맛있조’ 는 ‘일본 라면’ 이라는 막연한 상상으로, 라면의 유래, 변천 과정 등 라면에 대한 배경설명을 위해 방대한 양의 자료를 조사하면서 발표제한 시간에 대해 문의하였다. 이 때 교수자는 ‘행위’ 를 중심으로 사고를 전환할 것을 조언하고, 구체적으로 여행가고자 하는 장소를 먼저 정한 후, 그곳에 위치한 라면집에서 대화가 일어나는 상황에 집중할 수 있도록 도왔다.

이와 같이, 교수자에게 요구된 ‘강의식 수업과 다른 형태의 수업준비’ 는 학습자 개개인 또는 소그룹에 따라 필요로 하는 정보가 다르기 때문에 소그룹에 필요한 정보를 제공하거나 정보수집 방법을 익히도록 돕는 수업준비라고 정리할 수 있을 것 같다. 따라서 강의식 수업만큼 경험이 쌓이고 자료가 축적된다면 교수자의 부담은 조금 더 줄어들 수 있을 것이라 생각된다.

4. 나가기

본 연구는 언어와 문화의 통합적인 교수 방안의 하나로 『유럽공통참조기준』의 ‘행위중심접근법’ 을 적용한 수업활동을 보고하였다. 행위중심접근법은 『유럽공통참조기준』이 채용한 인식의 틀이자, 언어학습에서 중심목표 달성을 위한 접근법으로서, ‘행위’ 라는 키워드를 통하여 언어·문화 통합교육을 구현할 실마리를 얻을 수 있을 것으로 보고 본 수업활동을 설계하여 실시하였다.

중급일본어 수업에서 ‘학습자 요구 분석’ 을 통하여 총 8개의 소그룹이 형성되었고, 학습자들은 행위과제를 선정하고 일본문화와 일본어 학습을 진행하였다.

소그룹 활동은 2차시부터 11차시까지 수업 말미에 30분~50분 정도 진행되었고, 12차시~13차시에 걸쳐 일본문화에 대한 PPT발표와 짧은 상황극을 시연하였다.

본 수업활동에 대한 학습자 의견 분석을 통하여 첫째, 일본어·일본문화의 통합적인 학습이 적절하게 이루어졌다는 점, 둘째, 자율적이고 능동적인 목표어 학습역량이 향상되었다는 점, 셋째, 학습자에게 전통적인 강의식 수업과 병행하기에 무리가 없는 활동이었고 본 수업활동보다 소그룹활동 시간을 조금 줄여도 학습자에게는 큰 부담이 되지 않겠다는 점을 알 수 있었다. 또한, 교수자의 입장에서는 전통적인 강의식 수업에 비하여 소그룹활동을 지원하기 위한 다른 형태의 수업준비가 더 필요하다는 점도 알 수 있었다.

본 수업활동은 중급수준의 일본어 학습자를 대상으로 실시되었다. 이와 더불어, 대학 교양 일본어 수업의 많은 부분을 차지하는 초급수준의 수업에서 행위중심 접근법은 더욱 중요한 역할을 할 것으로 생각된다. 언어와 문화의 통합적인 교수방안을 고려할 때, 중급이나 그 이상의 학습에서 다루는 일본어는 언어 자체가 내재하거나 표현하는 문화가 더 빈번히 드러나는 데 비하여, 단순한 표현을 다루는 초급 수준에서는 언어와 문화를 통합적으로 교수하기가 더욱 어렵게 느껴지기 때문이다. 이 때, 행위를 단위로 자연스럽게 언어와 문화가 동원되도록 돕는 ‘행위중심 접근법’은 탄력적 활용을 통하여 초급일본어수업에서 언어·문화의 통합적 학습에 도움을 줄 것으로 생각된다. 초급 일본어 수업에 행위중심접근법을 적용하는 수업설계와 보고를 이후의 연구과제로 삼고자 한다.

【참고문헌】

- 강석우·오혜민(2010) 「대중문화 소재를 활용한 고등학교 일본어 수업 지도안-제7차 교육과정 일본어(1) 교과서 분석을 통하여-」 『한일어문논집』 14, 한일일어일문학회, pp.63-89.
- 김태희(2014) 『한국의 일본어 교육에서 언어와 문화의 통합방식에 관한 연구』 중앙대학교 박사학위논문
- _____(2016) 「관광일본어 수업에서 PBL의 탄력적 도입에 관한 연구-언어와 문화의 통합을 지향하여」 『일본연구』 42, 중앙대학교 일본연구소, pp.185-207.
- 金活蘭(2004) 「일본어 교육에 있어서의 문화교육의 필요성-대학의 교양일본어 수업에 문화를 도입한 사례연구-」 『일본어교육연구』 7, 한국일어교육학회, pp.109-124.
- 문명재(2005) 「한·일 문화교류의 확대와 일본어교육의 방향 : 문화와 공존하는 외국어교육」 『국제지역정보』 141, 한국외국어대학교 외국학종합연구센터, pp.74-77.
- 문수정(2008) 「고등학교 일본어 교과서에 있어서의 문화교육에 관한 연구-제7차 교육과정에서

- 제7차 개정교육과정으로-」 『한일어문논집』 12, 한일어문학회, pp.31-58.
- 朴文英(2017) 「日本語コミュニケーション能力向上のための言語文化統合授業としてのCLIL-韓国の『2009改定教育過程』とCLILの理念の比較」 『同志社大学日本語・日本文化研究』 15, pp.127-149.
- 박성신(1997) 「문화교육을 통한 일본어 교육 향상방안에 관한 연구-일본문화 이해도 측정을 중심으로-」 『고대어교육연구』 1, 고려대학교 일어교육연구회, pp.67-84.
- 박재형·야마구치 카즈히로(2004) 「일본어 운용능력 향상을 위한 구체적 방안에 대하여-일본문화를 도입한 수업실천-」 『안동과학대학 논문집』 26, 安東科學大學, pp.271-299.
- 송예림(2016) 「행위중심 접근법에 따른 대학 스페인어 언어·문화 통합 교육방안」 『이베로아메리카연구』 27(3), 서울대학교 라틴아메리카연구소, pp.1-27.
- 辛銀眞(2014) 「‘교양일본어’ 수업활동 개선을 위한 고찰-다문화화하는 일본어수업의 교수전략 구축을 위하여」 『일본어학연구』 42, 한국일본어학회, pp.111-127.
- 오세원(2005) 「한국 고등학교 일본어 교과서에 반영된 일본 문화 요소의 현황 : 제7차 교육과정에 따른 12종 『일본어 I』 교과서를 중심으로」 『일본어문학』 24, 한국일본어학회, pp.97-114.
- 유럽평의회 편, 김한란 외 옮김(2001) 『언어학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통참조기준』 한국문화사
- 윤경희·이정희(2009) 「중학교 일본어 교과서의 문화 교육에 관한 연구」 『교육과학연구』 14, 신라대학교 교육과학연구소, pp.127-146.
- 윤복희(2011) 「영화를 활용한 일본어문화교육의 실천적 연구」 『人文科學研究』 17, 동덕여자대학교 인문과학연구소, pp.1-22.
- 이경(2003) 「인터넷 리소스를 활용한 문화지도:제7차 교육과정 고등학교 교과서 분석을 중심으로」 『韓日語文論集』 7, 韓日日語日文學會, pp.193-214.
- 李善熙(1992) 「日語教育에 있어서 文化教育의 必要性」 『日本語教育研究』 8, 韓國日本語教育學會, pp.121-149.
- 이수진·이정숙(2010) 「고등학교 일본어교과서에서의 문화관련 용어 분석 연구:제 7차 교육과정을 중심으로」 『교육과학연구』 16, 신라대학교 교육과학연구소, pp.139-166.
- 이정희·조진아(2006) 「고등학교 일본어 교과서에 있어서의 문화교육」 『교육과학연구』 11, 신라대학교 교육과학연구소, pp.179-193.
- 李炫瑛(2005a) 「제7차 교육과정과 고등학교 일본문화 교과서에 관한 연구」 『日本文化學報』 26, 韓國日本文化學會, pp.171-188.
- 차지영(2010) 「프랑스어 교실 학습에서 ‘행위중심접근법’ 과 그 적용에 대하여」 『인문과학연구』 15, 덕성여자대학교 인문과학연구소, pp.291-308.
- 최희재(2009) 『유럽연합의 언어·문화정책 고찰을 통한 프랑스 언어-문화 통합교육 방안 연구-행위중심접근법의 한국 프랑스어 교육에의 적용-』 서울대학교 박사학위논문 p.215.

논문 투고 일자 : 2018. 12. 30.

논문 심사 일자 : 2019. 01. 31.

게재 확정 일자 : 2019. 02. 01.

 < 要旨 >

 行動中心アプローチによる言語と文化の統合的な授業活動
 — 中級学習者を対象に —

金泰姫

本研究は言語と文化を統合する教授法を探るために『ヨーロッパ言語共通参照枠』の「行動中心アプローチ」を適用し、授業活動を行った実践報告である。「行動中心アプローチ」とは、『ヨーロッパ言語共通参照枠』に準拠した認識の枠組みであり、理論的背景である。本研究は「行動」というキーワードが言語と文化の統合に大きな役割を果たすものとみて、授業活動をデザインし、実践を試みた。

中級レベルの大学の日本語の授業で「ニーズ分析」を行い、クラスは 8 つの小グループに分けられた。小グループのメンバーは討論し合い、将来、日本語を使ってやりたいと思っていた「行動」を課題として選定し、課題を達成するために、日本の文化と日本語の学習を行った。

授業活動に対する学習者の意見を分析した結果、一、日本語と日本の文化を統合した学習環境が提供できたということ、二、能動的学習を促すことができたということ、三、講義中心型の伝統的授業との併用がバランスよくできる可能性があるということがわかった。さらに、教師は学習を支援するために、講義中心型の伝統的授業とは異なる授業準備と授業運営が要求されるということが明らかになった。

 Language/Culture-Integrated Class Activities Applying an Action-Based Approach in
 -Intermediate Japanese Class-

Kim, Tae-Hee

This study reports on language/culture-integrated class activities applying the “action-based approach”, the recognized framework adopted by the 『Common European Framework of Reference for Languages(CECR)』. The action-based approach seeks to achieve central goals in language learning. This study designed and implemented class activities to investigate the application of language/culture-integrated education through the keyword of action.

In an intermediate Japanese class, eight small groups were formed through ‘the gathering and analysis of learners requirements’, and the resulting Japanese culture-language class was conducted to allow learners to select the tasks of action-based communication through discussion and consultation.

The analysis of learners’ opinions on these class activities suggests: First, the integrated Japanese language and culture class was properly conducted. Second, active learning and use of the target language occurred. Third, the proposed class activities for learners could be conducted together with conventional lecture-style class activities, and the small-group activities could be a little shortened than the main activities. In addition, from the teacher’s perspective, there was a need to conduct a different type of class than the conventional lecture-style class to support small-group activities.