



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

김 한 란 교수지도
석사학위 청구논문

외국어로서의 독일어 수업에서
행위중심 교수법과 그 적용가능성연구
- 『유럽공통참조기준』의
A 언어수준단계를 중심으로 -

2011

성신여자대학교 대학원
독어독문학과
원 고 은

외국어로서의 독일어 수업에서
행위중심 교수법과 그 적용가능성연구
- 『유럽공통참조기준』의
A 언어수준단계를 중심으로 -

김 한 란 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2011년 5월

성신여자대학교 대학원

독어독문학과

원 고 은

인 준 서

원고은의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 박 성 철 인

심사위원 권 영 속 인

심사위원 김 한 란 인

성신여자대학교 대학원

논문 개요

최근 외국어 교수 및 학습의 패러다임이 변하면서 학습자와 교수자의 역할도 변화하기 시작했다. 학습자는 학습의 독립적인 주체가 되었고, 교수자는 교수 현장에서 스스로 중심이 되어 단지 지식 전달만 하는 것이 아니라 학습자가 스스로 학습할 수 있도록 도움을 주고 피드백을 주는 조력자의 역할을 하게 되었다. 이러한 변화에 적절히 대처하기 위해서는 학습 목표의 변화를 수용하고 효과적으로 발전시킬 수 있는 교수법을 연구하고 실제로 적용하는 것이 필요하다. 이런 변화의 일환으로 『유럽공통참조기준』에서는 행위중심 접근법을 제안하고 있다. 본 논문에서는 외국어로서의 독일어 수업에서 위의 행위중심 교수법이 어떤 의미를 지니고, 또 어떻게 적용할 수 있는지 그 가능성을 연구하고자 한다. 그 실제 적용과 분석 자료로는 『유럽공통참조기준』의 A 언어수준단계의 예를 중심으로 다루고자 한다.

II장에서는 『유럽공통참조기준』에 대해 소개하고, 그 정책을 실현할 수 있도록 제작된 프로필 도이치와 언어 포트폴리오를 조명하고자 한다. 또한 『유럽공통참조기준』이 제안하는 외국어 학습의 패러다임과 목표의 변화를 행위중심 접근법의 관점으로 알아보고, 달라진 학습 목표에 부합하는 의사소통적 과제의 변화, 전략, 평가와 교재 및 학습 자료의 변화에 대해서 연구한다.

III장에서는 행위중심 교수법의 특징을 살펴보고, 독일어 교수법에 관한 2000년대의 선행 연구들을 살펴본다. 매체를 활용한 학습자 주도 학습, 스테이션 학습과 시나리오 기법을 활용한 경제독일어 수업 등에 관한 연구들을 고찰하면서 행위중심 교수법과 내용적인 연계성을 찾고자 한다. IV장에서 실제 수업 사례를 소개하기에 앞서 행위중심 교수법을 기반으로 하는 외국어로서의 독일어 학습 유형의 예로 학습자 주도 학습과 프로젝트 수행 학

습, 언어 포트폴리오 활용 학습의 이론적 배경을 다룬다.

IV장에서는 행위중심 교수법을 적용한 A 언어수준단계의 외국어로서의 독일어 수업 사례를 다룬다. 먼저 『studio d A1』 8과의 내용인 베를린 여행을 주제로 선택하여 실시한 프로젝트 수업의 수행 과정과 결과를 소개하고 분석한다. 그리고 언어 포트폴리오를 구상하여 실제 수업에 활용할 것을 제안하고자 한다.

본 논문은 행위중심 교수법이 외국어 수업에서 어떤 의미를 가지는지 분석하고, 실제 외국어로서의 독일어 수업에 효과적으로 적용할 수 있는 방안을 모색하는데 그 의의를 둔다.

목 차

논문 개요

I. 서론	1
II. 『유럽공통참조기준』과 외국어 학습	3
1. 『유럽공통참조기준』과 유럽의 외국어 정책	3
2. 외국어 교육의 패러다임 변화	8
2.1 외국어 학습 목표의 변화	9
2.2 의사소통적 과제의 변화	10
2.3 의사소통적 전략의 중요성	12
2.4 평가 유형의 변화	14
2.5 교재 및 학습 자료의 변화	21
III. 행위중심 교수법	26
1. 현행 독일어 교수법의 연구 경향	28
2. 행위중심 교수법을 기반으로 한 외국어로서의 독일어 학습 유형	32
2.1 학습자 주도 학습	32
2.2 프로젝트 수행 학습	36
2.3 언어 포트폴리오 활용 학습	38
IV. 행위중심 교수법을 적용한 A 언어수준단계 수업 사례	44
1. 프로젝트 수행 학습 사례	41
2. 언어 포트폴리오의 설계 및 활용 제안	46

V. 결론 59

참고문헌

ZUSAMMENFASSUNG

표 목 차

<표 1> 공통 참조수준: 총괄 척도	5
<표 2> 공통 참조수준: 자가 진단표	16
<표 3> 공통 참조수준: 구어사용의 질적인 측면	17
<표 4> Goethe Institut의 독일어 능력시험 단계	18

그림 목 차

<그림 1> Sprachhandlungen	22
<그림 2> Wegbeschreibung	23
<그림 3> Redemittel	24
<그림 4> Das kann ich auf Deutsch	25
<그림 5> Hier lernen Sie	42
<그림 6> Reise in Berlin 1	44
<그림 7> Reise in Berlin 2	45
<그림 8> 독일어 학습 일기	47
<그림 9> 언어 패스포트	53
<그림 10> 언어 학습 경험	54
<그림 11> 학습 동기 및 학습 계획	55
<그림 12> 학습 일기 I	56
<그림 13> 학습 일기 II	57
<그림 14> 자료집	58

I. 서 론

최근 외국어 교수 및 학습의 패러다임이 변하면서 학습자와 교수자의 역할도 변화하기 시작했다. 학습자는 학습의 독립적인 주체가 되었고, 교수자는 교수 현장에서 스스로 중심이 되어 단지 지식 전달만 하는 것이 아니라 학습자가 스스로 학습 할 수 있도록 도움을 주고 피드백을 주는 조력자의 역할을 하게 되었다. 이러한 변화에 적절히 대처하기 위해서는 학습 목표의 변화를 수용하고 효과적으로 발전시킬 수 있는 교수법을 연구하고 실제로 적용하는 것이 필요하다. 유럽평의회에서 발간 된 『유럽공통참조기준』에서는 행위중심 접근법이라는 표현을 사용하여 조심스럽게 변화에 맞는 방법을 제안하고 있다. 하지만 이 제안이 우리나라의 외국어 교육 현장에서는 아직 많이 활용되지 않고 있는 상황에서 새로운 외국어 교육 패러다임을 도입하여 다각적으로 적용할 필요가 크다고 할 수 있다.

행위중심 교수법에서 학습자는 행위의 주체로서 사회 활동을 하는데 그 중 외국어 학습의 목표는 언어 행위를 성공적으로 수행 해 낼 수 있도록 하는 것이다. 학습자는 더 이상 수동적인 존재가 아니라, 스스로 자신의 학습에 대한 책임을 지고 전략을 사용하여 학습 결과를 이끌어 내는 독립적인 존재이다. 프로젝트 수행 학습에서 학습자는 타인과 공동으로 하나의 프로젝트를 수행하는 과정을 통해서 언어 행위를 효과적으로 학습할 수 있게 된다. 또한 행위중심 교수법의 중요한 방법 중 하나인 언어 포트폴리오 활용 학습은 학습자 주도 학습을 용이하게 해주어 효율적인 외국어 학습을 기대할 수 있게 한다.

본 논문에서는 외국어로서의 독일어 수업에서 행위중심 교수법의 적용 가능성을 『유럽공통참조기준』의 A 언어수준단계의 예를 중심으로 연구하고자 한다. 이를 위해서 유럽의 외국어 정책의 근간이 되는 『유럽공통참조기

준』을 살펴보고 외국어 교육의 패러다임 변화로 인한 외국어 학습 목표와 의사소통적 과제의 변화를 고찰한다. 또한 효과적인 학습을 위해서 학습자가 구사해야하는 전략에 대해 살펴본다. 행위중심 교수법에서 중요하게 대두된 자가 평가와 『유럽공통참조기준』의 제안에 따라 변화된 평가 기준 및 방법과 유형을 살펴보고, 달라진 교재와 학습 자료를 분석한다.

행위중심 교수법의 구체적인 예를 소개하기 전에 현행 독일어 교수법의 연구 경향으로 스테이션 학습, 유튜브 활용 학습, 시나리오 기법을 활용한 경제 독일어 수업 등을 고찰하여 행위중심 교수법과 내용적인 연계성을 찾고자 한다. 행위중심 교수법을 기반으로 하는 수업 유형으로 학습자 주도 학습과 프로젝트 수행 학습, 언어 포트폴리오 활용 학습을 분석한다.

마지막으로 위에서 살펴 본 이론적 배경을 바탕으로 프로젝트 수행 학습과 언어 포트폴리오 설계 및 활용의 실제 사례를 제시한다. 『studio d A1』 8과를 학습 한 후 베를린 여행을 주제로 선택하여 실시한 프로젝트 수업의 수행 과정과 결과를 분석한다. 그리고 유럽 언어 포트폴리오를 참고로 하여 실제 수업에서 사용 가능한 언어 포트폴리오를 설계 및 활용을 제안 하고자 한다.

II. 『유럽공통참조기준』과 외국어 학습

1. 『유럽공통참조기준』과 유럽의 외국어 정책

유럽인에게 언어와 문화는 유럽연합이 확대되어 가는 과정에서 유럽을 하나로 통합시키며 정체성을 보장하게 하는 중요한 의미를 갖는다. 이에 유럽평의회(Council of Europe)는 서로 다른 언어적, 문화적 배경을 가진 유럽인들 간의 원활한 의사소통을 위해 적극적인 언어정책과 평생 언어 교육을 정책적인 목표로 설정하였다. 이 목표를 실행하기 위해서는 유럽연합 국가들을 중심으로 새로운 언어와 문화 교육 체계가 필요하게 되었고 이는 기존의 외국어 교육방법에도 큰 변화를 가져오게 되었다. 특히 다중언어주의(Mehrsprachigkeit, Plurilingualismus)와 다중문화주의(Plurikulturalismus)를 기반으로 하는 유럽의 언어 정책은 유럽 내 언어의 다양성을 장려하고 지원하고 있는데 이는 곧 서로를 더 잘 이해하게 됨과 동시에 문화적 다양성에 따른 여러 삶의 방식에 대한 존중으로 이어진다. 이 정책의 일환으로 유럽 시민들에게 모국어 외에 두 개의 다른 외국어를 배우는 것이 권장되고 있다. 또한 학생을 대상으로 Erasmus, Sokrates 그리고 ENLU(European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates)와 같은 교환 프로그램을 운영하고 있다.

2001년에는 유럽평의회의 언어분과위원회가 10년에 걸쳐 제작한 『언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통참조기준』(Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: 이하 GER)이 간행되었다. GER을 통해 유럽연합의 회원국들은 언어 교수 및 학습의 목표, 방법, 평가를 위한 공통의 객관적인 지표를 확보하게 되었고, 학교 교육 및 기타 언어 교육 과정에도 GER을 적용하고 있다. 그 결과 국가 간 서로 다른 교

육체계에서 비롯되는 어려움을 극복하고 이전보다 훨씬 더 수월하게 언어정책을 조율할 수 있게 되었다. 이와 같은 언어정책으로 인해 다양한 모국어를 사용하는 유럽인들 사이의 의사소통의 질이 향상되고 상호작용이 촉진되면 유동성이 증가할 것이고, 지금보다 더 나은 상호이해와 협력이 가능해질 것이다.

GER은 특정 커리큘럼을 제공하는 것이 아니라, 하나의 틀로서 유럽의 언어 교육방향을 제시하고 있다. 학습 목표와 내용 및 방법 등을 명시적으로 기술할 수 있도록 공통의 기반을 제공하고 있으며, 이를 활용하여 수업계획, 어학강좌, 언어능력 자격시험, 평가 등을 투명하게 서술할 수 있도록 하고 있다. 또한 GER을 참고하는 모든 사람을 위해 언어 학습과 교수에 관련된 범주와 기준 및 척도를 구분하고 있다.

GER에서는 외국어 능력을 A1, A2, B1, B2, C1, C2의 6단계로 나누고 있는데, A 언어수준단계(A1, A2)는 기초적인 언어사용, B 언어수준단계(B1, B2)는 자립적인 언어사용, 그리고 C 언어수준단계(C1, C2)는 숙달된 언어사용으로 구분된다. (표 1)

<표 1> 공통 참조수준: 총괄 척도1)

숙달된 언어 사용	C2	읽거나 듣는 것을 거의 모두 힘들이지 않고 이해할 수 있다. 문어와 구어로 된 다양한 자료에서 나온 정보를 요약할 수 있으며, 이때 그 근거와 설명을 조리 있게 재구성할 수 있다. 준비 없이도 아주 유창하고 정확하게 의사를 표현할 수 있고, 복잡한 사안을 다룰 때에도 비교적 섬세한 의미차이를 구별하여 표현할 수 있다.
	C1	수준 높은 비교적 긴 텍스트의 폭넓고 다양한 주제를 이해하고 내포된 의미도 파악할 수 있다. 준비 없이도 유창하게 의사를 표현할 수 있으며, 이때 겉으로 확연히 드러나게 어구를 찾는 일이 별로 없다. 사회생활, 직업생활, 대학교육과 직업교육에서 언어를 효과적이고 유연하게 사용할 수 있다. 복합적인 사안에 대해 분명하고 체계적이며 상세하게 의사를 표현할 수 있으며, 이때 텍스트 연결을 위한 다양한 수단을 적절하게 사용할 수 있다.
자립적 언어 사용	B2	구체적이거나 추상적인 주제를 다루는 복합적인 텍스트의 주요 내용을 이해할 수 있다. 또한 자신의 전문 분야에서의 전문 토론도 이해한다. 쌍방 간에 큰 노력 없이 원어민과 자연스러운 대화를 할 수 있을 만큼 준비 없이도 유창하게 의사소통을 할 수 있다. 폭 넓고 다양한 주제에 대해 분명하고 상세하게 의사를 표현할 수 있고, 시사문제에 대한 입장을 설명하고 다양한 기능성들의 장단점을 제시할 수 있다.
	B1	명확한 표준어를 사용하며 업무, 학교, 여가 시간 등과 같이 익숙한 것들이 주제가 될 때, 요점을 이해할 수 있다. 해당 언어 사용 지역을 여행하면서 마주치는 대부분의 상황들을 극복할 수 있다. 익숙한 주제와 개인적인 관심 분야에 대해 간단하고 조리 있게 표현할 수 있다. 경험과 사건에 대해 보고할 수 있고, 꿈과 희망, 목표를 기술할 수 있으며, 계획과 견해에 대해 짚막하게 근거를 제시하거나 설명할 수 있다.

1) 유럽 평의회 편 (2007): 김한란 외 옮김: 『언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통참조기준』, 서울: 한국문화사. 33.

기 초 적 언 어 사 용	A2	<p>아주 직접적으로 중요한 분야(예를 들어 신상, 가족, 물건사기, 업무, 가까운 주변 지역에 관한 정보)와 관련된 문장과 자주 사용되는 표현들을 이해할 수 있다.</p> <p>반복적이고 단순한 상황에서 일반적이고 익숙한 문제에 대해서, 간단하고 직접적인 정보교환으로의 의사소통을 할 수 있다.</p> <p>간단한 수단으로 자신의 출신과 교육, 직접적인 주변지역, 직접적인 욕구와 관련된 것들을 기술할 수 있다.</p>
	A1	<p>구체적인 욕구 충족을 지향하는 익숙한 일상적 표현들과 아주 간단한 문장들을 이해하고 사용할 수 있다.</p> <p>자신과 다른 사람을 소개할 수 있으며, 다른 사람들에게 신상에 관하여 묻고(예를 들어 어디에 사는지, 어떤 사람을 알고 있는지, 어떤 물건을 가지고 있는지), 이런 종류의 질문에 답할 수 있다. 대화상대자가 천천히 분명하게 말하고 도와줄 준비가 되어 있으면 간단한 방식으로 의사소통을 할 수 있다.</p>

한편 이 6단계는 유동적 분지모델에 따라 단계를 세분화해서 적용할 수도 있다. 학교를 비롯한 교육기관에서 교육과정을 설정할 때 필요에 따라서 단계를 좁거나 넓게 설정할 수 있는데, 예를 들면, A 언어수준단계를 A1.1, A1.2, A2.1, A2.2로 세분화 하는 것이 가능하다. 이런 식으로 변형하면 6단계는 12단계까지, 혹은 더 세세하게 확장될 수 있다.²⁾ 유동적 분지모델은 GER 체계와 능력기술문항을 상황에 따라 나눌 수 있기 때문에 학습자에게 맞게 변형 적용이 가능하며, 나라별 특성에 맞게 적용하는 것도 충분히 가능하다는 장점을 갖는다. 단계별로 번호를 부여하면 상위 목표와도 연관성을 유지하면서 하위 부류로 나눌 수도 있다. 분지 모델은 매우 유동적이기 때문에 각 기관은 원하는 수준까지 세분화시켜 단계를 구분할 수 있고, 또한 학습자는 자신의 언어수준이 GER에서 어떤 위치에 있는지도 확인이 가능해진다.³⁾

이 6단계의 척도는 타 언어와의 비교를 간단하게 하며, 학습자나 교사, 시

2) 가령 A2.1.1, A2.1.2. 등과 같은 변형도 가능하다.

3) 유럽 평의회 편 (2007:42)

험 출제자 등이 교육제도 등의 차이에서 발생하는 어려움을 극복하고 서로 다른 배경에서 얻어진 능력 검정을 쉽게 정하고 비교할 수 있게 한다.

GER은 유럽 언어정책의 일환으로 만들어졌지만, 우리나라의 전반적인 언어 학습 과정과 평가에도 반영될 수 있는데, 대학교육은 물론이고 일반인을 대상으로 하는 평생교육에도 적용이 가능하고, 한국의 현실에 맞게 유동적으로 변형시킬 수 있다.⁴⁾

GER은 2000년 영어와 프랑스어로 출간된 이래 2001년에는 독일어로, 2007년에는 한국어로 번역 되었고, 현재까지 30여 개의 언어로 번역되면서 언어 학습, 교수, 평가 분야에서 국제적인 기준으로 사용되고 있으며 특히 외국어 학습 프로그램 개발에 기준을 제공하고 있다. 또한 유럽연합의 국가들마다 유럽 언어 포트폴리오(Europäisches Sprachenportfolio, ESP)를 만들어 다중 언어주의를 지향하는 언어 교육에 활용하고 있으며, 외국어로서의 독일어 교육 분야에서는 학습자가 자신의 수준에 맞게 얼마나 학습할 것인지 등의 세부사항을 제시하는 프로필 독일어(Profile Deutsch)가 제작되어 사용되고 있다.

한편 GER의 적합성에 대한 다른 시각도 있다. 위에서도 언급한 것처럼 GER은 지극히 유럽적인 컨셉을 가지고 만들어졌기에 한국과 같은 비유럽 국가에는 적합하지 않다는 우려도 정당하다. 서로 비슷한 언어를 사용하는 유럽에서는 이 기준에 맞는 다중언어적인 외국어 학습이 가능하지만 아시아에서는 불가능하다고 보는 견해도 있다. 또한 외국어를 배우는 목표가 상대를 이해하고 관용을 베푸는 것과 연결되는 유럽과는 달리 한국에서 외국어 학습은 대학 입시나 취직을 목표로 한다.⁵⁾ 따라서 한국의 현실에 맞게 GER을 수정하고, 활용방안을 개발하는 것이 필요하다. 또한 Krumm에 따르면 GER의 능력기술문항이 평가가 가능한 학습 목표만 수용하고 있기 때문에

4) 최정순, 안미란(2005)의 연구에서 GER을 활용한 한국어 교육과정 개발이 논의되었으며, Goethe-Institut를 비롯한 몇몇 대학에서 GER에 맞는 수업이 행해지고 있다.

5) Steidele (2008), Aizawa (2010) 참조.

외국어 학습의 교육지침이 제한될 수 있고, 다중언어능력을 강조하고 있지만 정작 능력기술문항에서는 이 부분이 포함되어 있지 않다는 한계가 있다.⁶⁾

2. 외국어 교육의 패러다임 변화

2001년 GER의 발간을 기점으로 독일뿐만 아니라 전 유럽의 외국어 학습 패러다임과 교수법에서도 GER에서 새로이 제안된 행위중심 접근법으로의 변화가 일어났다.

행위중심 접근법은 GER의 중점적인 제안 중의 하나로서, 이 접근법에서는 언어 사용자와 언어 학습자를 '사회적 행위자'로 간주하고 있다. 사회적 행위자⁷⁾란 어떤 특정 행위를 수행해야 하는 일정한 상황 혹은 특수한 환경에서 의사소통적 과제뿐 아니라 여러 다른 과제까지 해결하는 사회구성원을 말하는데, 의사소통능력을 바탕으로 과제를 수행하는 존재로 보는 것이 기존의 의사소통중심 접근법과의 차이점이라고 할 수 있다. 새로운 언어를 배운 학습자는 그 언어를 사용해서 누군가와 의사소통을 할 수 있게 되는데, 그 의사소통은 상대방과의 상호작용, 즉 어떤 사회적 행위를 통해서만, 그리고 어떤 사회적 맥락 안에서 이루어질 때만 의미를 지닐 수 있는 것이다.

결국 행위중심 접근법에서는 학습자가 한 언어를 배움으로써 일상생활에서 요구되는 여러 과제들을 성공적으로 수행해낼 수 있는 행위능력을 기르는 것을 외국어 학습의 목표로 삼는다. 이제는 독일어를 원어민처럼 능숙하게 구사하는 것이 외국어 학습의 목표가 아니라, 독일어를 사용해서 구체적으로 '무엇'을 '어떻게' 할 수 있는가에 초점을 맞추어야 하는 것이다. 언어는 사회적 소통 맥락에서 삶에 연관된 과제를 수행하기 위한 수단임을 생각해

6) Christ (2005:208)에서 재인용.

7) 유럽평의회 편 (2007:11)

보면 시험 점수 올리기에 급급한 우리나라의 외국어 교육 현실에서 우리가 왜 외국어를 배우는지 다시 한 번 생각해 봐야 할 필요가 있다. 그런 점에서 유럽에서 활발히 적용되고 있는 행위중심 접근법에 따른 교수 및 학습 방법을 국내 독일어 교육을 비롯한 외국어 교육에도 널리 적용할 필요가 있다고 본다.

2.1 외국어 학습 목표의 변화

다중언어주의의 관점에서 보면 외국어 학습의 목표는 더 이상 모국어 화자 처럼 능숙하게 언어를 구사하는 것이 아니라, 학습자의 필요에 따라 목표를 설정하고 그것을 달성하는 것이다. 학습자는 여러 언어를 무조건 완벽하게 구사해야 한다는 부담을 갖지 않아도 되며, 필요와 목적에 따라서 여러 수준으로 의사소통을 할 수 있고, 이에 따라 학습 목표도 달라진다. 어떤 언어든지 ‘내가 필요한 만큼 할 수 있다’가 기본목표가 되는 것이다.

스위스 철도 판매원과 승무원을 위한 언어 프로파일⁸⁾의 예를 보면, 한 외국어 내에서도 4가지 언어능력의 학습 목표가 서로 다를 수 있는데, 학습자에게 실제 필요한 능력이 무엇인지 파악하고 목표를 설정하여 그 프로필에 적합한 언어능력을 키우는 것이 중요하다고 할 수 있다. 예를 들어 읽기 능력은 A2, 말하기와 듣기 능력은 B1 수준이 요구되지만 쓰기 능력은 A1 수준이어도 충분하다. 필자는 이를 실제로 독일 자브뤼켄(Saarbrücken)에 있는 한 대형 마트의 정육 코너에서 경험하였다. 지리적 특성상 프랑스인들도 많이 그곳으로 장을 보러 왔는데, 정육 코너에서 일하는 직원들이 모두 프랑스어를 능숙하게 구사하는 모습이 인상적이었다. 독일인 직원들은 프랑스어 말하기와 듣기 능력만 학습해도 충분할 것이다. 이런 모습은 일본과 중국인

8) 김한란 (2010): 최근 외국어로서의 독일어 교재와 ‘유럽공통참조기준’의 행위 중심적 교수법. 『외국어로서의 독일어』 27집, 13.

관광객이 많이 찾는 서울 시내 관광 명소에서도 쉽게 발견할 수 있다.

이러한 외국어 학습 목표의 변화가 실제 외국어 학습에 적용될 수 있도록 GER은 학습 단계마다 학습자의 능력수준 평가를 위한 척도를 제공하고 있다. 평생 언어 학습을 지향하는 유럽인들에게 학습 연령에 상관없이 언제든지 내 위치와 능력이 어떤 수준인지를 보여줄 수 있게 하는 것이다. 즉, 누구라도 살아가는 동안 필요에 따라 언어 학습에 뛰어 들 수 있다는 평생 언어 교육을 강조하고 있다.

물론 다중언어능력을 키우기 위해서는 교육기관에서 제공하는 언어수업이 다양해야 하며, 다중언어능력이 국제화 시대에 반드시 필요하다는 것을 인식하는 것이 중요하다.

2.2 의사소통적 과제의 변화

과거의 구청각/시청각 교수법에서는 대화를 암기하고, 많은 연습을 통해 말하기와 쓰기에서 오류를 최소화하는 것을 목표로 했지만, 외국어의 구조만을 암기학습으로 가르쳤기 때문에 실제 상황에서는 자연스러운 의사소통이 어려운 경우가 많았다. 화용론적인 관점에서 구청각/시청각 교수법에 대한 비판이 일어났고, 1970년대에 들어 의사소통능력(kommunikative Kompetenz)을 외국어 수업의 학습 목표로 설정하게 되었다. 우리가 외국어를 배우는 주된 이유는 다른 나라 사람들과 의사소통을 하고, 여행이나 유학, 출장 등의 이유로 해외에서 체류를 하고, 외국어로 된 뉴스나 신문 기사를 잘 이해하기 위해서, 즉 일상 커뮤니케이션(Alltagskommunikation)을 잘 하기 위해서이다. 대화가 이루어지는 상황과 대화내용 및 의도가 중요하게 여겨짐에 따라 더 이상 읽고 쓰는 것만이 아니라 외국어로 듣고, 말하는 능력도 함께 발전시키는 것이 외국어 학습의 목표가 된 것이다.

유럽의 변화하는 교육 현실 또한 외국어 교수에 대한 다른 접근방식을 갖

게 했다. 유럽 내 국가 간의 관계가 점점 더 밀접해지고 교류가 활발해지면서 외국어 학습의 필요성에 대한 인식이 높아지게 되었고 유럽평의회가 외국어 교육과 관련된 적극적인 정책을 펴기 시작했다. Littlewood(1981:11)는 “의사소통중심 접근방법의 가장 두드러진 특징 중의 하나는 그것이 언어의 구조적 면뿐만 아니라 기능적인 면에 체계적으로 관심을 기울인다는 것이다”라고 주장한다.⁹⁾

과제를 활용하는 것은 의사소통중심 접근법을 토대로 하는 모든 학습 과정에서 공통적으로 나타난다. 행위중심 접근법에서 언어는 과제를 수행하기 위해 사용되는 도구의 역할을 하는데, 이 때의 과제는 우리가 실제 생활에서 마주치는 과제와 교육적인 목표를 위해서 만들어진 과제로 구분할 수 있다. 의사소통중심 접근법에서의 과제가 가상으로 제시된 상황에서 연습문제를 통해서 학습하고, 실제 상황에서의 의사소통능력을 키울 수 있게 하는 도구라면, 행위중심 접근법에서는 실제로 과제를 수행하는 행위가 과제라고 할 수 있다.

의사소통적 과제는 실제 생활에서 활용될 수 있는 과제라고 볼 수 있는데, 과제를 수행함으로써 우리는 일정한 결과를 얻게 된다. 경우에 따라서 이 과제는 해결해야 할 문제가 될 수도 있고, 학습자 스스로가 정한 목표일 수도 있는데 예를 들면 여행 계획을 세우거나, 발표문을 작성하거나, 외국어로 편지를 쓰는 것 등의 수많은 행위에 해당한다.¹⁰⁾ 그러나 이러한 과제들이 해당 외국어와 직접적인 연관이 없더라도 의사소통능력을 필요로 한다면 외국어 학습에서 학습 내용으로 포함될 수 있다. 우리는 생활 속의 다양한 상황과 조건 속에서 자신이 가지고 있는 언어능력을 활용하여 과제를 수행하게 되는데 실제 생활에서 마주치는 과제들은 늘 같은 형식을 갖고 있지 않다. 따라서 이 때 과제를 해결하는데 가장 적합한 전략을 사용하며 이러한

9) Richards (2003): 전병만 외 옮김: 『외국어 교육 접근방법과 교수법』 서울:CAMBRIDGE. 239.

10) Vgl. 유럽평의회 편 (2007:18)

과정을 겪으면서 얻는 경험을 바탕으로 인간은 자신의 능력을 강화할 수 있고 변화시킬 수도 있게 된다.

우리는 이처럼 언어를 학습하는 과정을 통해서 사회적 행위자로서 일반적인 과제를 해결하는 능력을 발전시키고 또 동시에 의사소통적인 과제를 해결하는 능력을 발전시키게 된다.

2.3 의사소통적 전략의 중요성

1950년대까지는 행동주의 이론을 중심으로 학습 및 교육이 진행되었는데, 당시에는 '전략'이나 '능동적인 학습자'와 같은 개념은 다루어지지 않았다. 1960년대의 인지학습이론에서는 학습자가 선지식과 새로운 정보를 조합하여 지식을 재구성한다고 보았다. 여기서 전략이라는 개념이 인지학습 심리학 이론의 핵심을 이룬다. 새로운 정보를 인지하고 수정하고 저장하고 이미 가지고 있던 지식을 재구성하고 자동화하기 위해서 학습자에게는 전략이 필요하다.¹¹⁾

언어사용자는 자신이 가지고 있는 언어적인 자원들을 활성화시키고 효율적으로 사용하기 위해, 어떤 맥락 안에서 성공적인 의사소통을 하기 위해, 그리고 각각의 과제를 효과적으로 수행하기 위해 전략을 사용한다. 즉, 전략은 학습자의 능력과 학습자가 가지고 있는 자원을 잘 활용할 수 있도록 연결시켜주는 역할을 하는 것이다. 따라서 의사소통 전략을 단순히 말을 잘하기 위한 목적으로 이해해서는 효과적으로 전략을 사용할 수 없게 된다. 외국어를 사용할 때만이 아니라 모국어를 사용할 때도 상황에 맞는 의사소통 전략이 필요하다.

의사소통 과제를 수행하는 과정은 복합적이기 때문에, 언어사용자와 학습

11) Vgl. Bimmel (2002): Lernerautonomie und Lernstrategien. *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 10, 9.

자는 과제가 요구하는 것이 무엇인지를 파악하고 그 과제에 부합하는 의사소통 전략을 사용해야 하는데, 학습자는 이 과제를 효과적으로 해결하기 위해서 과제를 계획하고, 수행하고, 평가하고 수정할 수 있다.

GER 4장은 언어활동과 전략의 다양한 측면에 대한 척도를 제시하고 있다. 산출 활동(말하기, 쓰기), 수용 활동(듣기, 읽기), 상호행위 활동, 언어 중개 활동(번역, 통역) 그리고 언어외적 의사소통, 이렇게 다섯 가지로 분류해서 각각 해당하는 의사소통전략을 서술하고 있다. 이 중에서 산출 활동에 해당하는 예의 일부를 설명한다.

- 글로 쓰인 텍스트 낭독하기
- 준비 없이 즉흥적으로 말하기
- 공문서와 설문지 작성하기
- 보고서나 회람 등을 쓰기
- 창조적이고 상상적인 글쓰기¹²⁾

산출 전략은 학습자가 자신의 장점은 발휘하고 약점은 숨기면서 말하거나 쓰기와 같은 언어활동을 효과적으로 할 수 있게 해주는데, 계획 - 실행 - 통제-수정의 과정을 거친다. 학습자는 반복과 연습을 통해서 산출 활동에 앞서 준비를 하고, 부족한 부분이 있을 경우에는 주변의 도움을 받거나 참고자료를 활용할 수 있다. 과제의 난이도는 학습자의 수준에 맞게 조절이 가능하다. 학습자는 이미 가지고 있는 사전지식을 바탕으로 새로운 개념을 표현할 수 있고, 상대방의 반응을 통해서 자신의 시도가 성공했는지 여부를 판단하게 된다. 발표하기 등의 비상호행위적 활동에서는 학습자가 자신의 산출 활동을 통제하는 것과 실수를 수정하는 것이 가능하다.¹³⁾

12) 유럽평의회 편 (2007:80)

13) Vgl. 유럽평의회 편 (2007:77-84). 전략에 대한 자세한 내용은 GER 4.4 의사소통 활동과 전략 참조.

2.4 평가 유형의 변화

GER 9장은 다양한 검정 및 평가기능, 그리고 이에 따른 평가와 사정에 연관된 기능과 절차를 논하고 있다. 9장에서는 GER의 세 가지 중요한 사용 목적을 이렇게 설명하고 있다.

- GER은 테스트와 시험의 세부 내용을 제시할 수 있다.
- 어떤 학습자의 구어나 문어 수행을 평가할 때 학습 목표의 달성 여부를 확인하는 데 도움을 줄 수 있는 기준을 마련할 수 있고 교사나 학습 집단을 통한 지속적 평가뿐만 아니라 자가 평가를 위한 기준도 마련할 수 있다.
- 기존의 테스트와 시험의 능력수준을 기술함으로써 상이한 시험 체계의 비교가 가능하도록 도와 줄 수 있다.¹⁴⁾

여러 가지의 평가 가운데 학습자의 자가 평가가 행위중심 학습에서 주요한 평가 방법으로 우선된다. 자가 평가를 함으로써 학습자는 단순히 과제의 성공 여부만 파악하는 것이 아니라, 자신이 어떻게 목표에 달성했는지 전체 과정을 객관적으로 인식하게 된다.

Westhoff(1996)¹⁵⁾에 의하면 자가 평가 시 학습자는 '나는 무엇에 (어떻게) 도달하고 싶었는가?, 그것에 도달했는가?, 나는 무엇으로부터 그것을 알게 되었는가?, 나는 그것을 설명할 수 있는가?, 다음에는 무엇을 학습하고 싶은가?'라는 내용의 질문을 스스로에게 던져야 한다. 질문에 답하면서 학습자는 자신이 어떤 전략을 사용했어야 했으며, 또 언제 사용할 수 있는지를 스스로 깨닫게 된다. 학습자는 자신에게 부족한 부분이 무엇인지 파악하게 됨과

14) Ebd. (2007:25)

15) Bimmel (2002:19)

동시에 긍정적인 피드백을 얻게 된다는 점에서 특히 자가 평가가 중요한 의미를 갖는다.

자가 평가는 교사에 의한 평가나 기타 다른 평가를 효율적으로 보충할 수 있는데, 자가 평가의 정확도 향상은 다음의 요건을 전제로 한다.

"(a) 평가가 언어능력의 표준에 대한 명확한 기술을 바탕으로 한다. (b) 평가가 구체적인 경험을 근거로 한다. [...] 이렇게 체계적으로 이루어진 자가 평가는 테스트나 교사에 의한 평가와 대비해도, 서로 다른 교사에 의한 평가 간의 상관도(일치타당도)나 테스트 간의 상관도, 교사에 의한 판단이나 테스트 간의 상관도 못지않게 높은 상관도를 가질 수 있다."¹⁶⁾

학습자들이 실용적으로 자가 평가를 할 수 있도록 GER은 언어 학습 6단계의 수준에서 가장 중요한 언어사용의 범주를 정리한 <표 2> 공통 참조수준: 자가 진단표와 <표 3> 구어 의사소통을 위한 평가목록을 제공하고 있다. <표 2>의 경우는 모든 항목이 '나는 ~~ 할 수 있다(Ich kann)'의 형식으로 표현되었으며 의사소통적인 활동에 중점을 두고 있다. 하지만 <표 3>의 경우에는 '~~ 할 수 있다'라고 표현하며, 구어 사용에서의 다양한 질적인 측면에 중점을 둔다는 차이점이 있다. <표 2>는 기술문항이 매우 구체적으로 제시되어 있기 때문에 자가 평가에서 방향을 잡는 도구로 사용할 수 있다. 반면 <표 3>은 구어 수행을 평가하기 위해 제작되었다. 이 두 개의 표는 학습자뿐만 아니라 교사나 관심 있는 다른 이용자들에게도 평가에 대한 방향을 제시해줄 수 있다.

16) 유럽평의회 편 (2007:240-241)

<표 2> 공통 참조수준: 자가 진단표¹⁷⁾

		A1	A2
이해하기	듣기	나는 화자가 천천히 분명하게 말을 한다면 나 자신이나 가족 또는 주변의 구체적인 것들과 관련된 익숙한 단어와 아주 간단한 문장을 이해할 수 있다.	나는 나에게 중요한 일(예: 신상, 가족, 물건 사기, 업무, 가까운 주변지역에 대한 아주 간단한 정보)이 중심이 된다면, 개개의 문장들과 가장 일상적으로 사용되는 단어들을 이해할 수 있다. 나는 짧고 분명하고 간단한 전달사항과 안내 방송의 핵심을 이해할 수 있다.
	읽기	나는 예를 들어 표지판이나 포스터 또는 상품 카탈로그에 있는 익숙한 이름들, 단어들과 아주 간단한 문장을 이해할 수 있다.	나는 아주 짧고 간단한 텍스트를 읽을 수 있다. 나는 간단한 일상 텍스트(예: 광고, 안내서, 음식차림표, 운행시간표)에서 구체적이고 예측할 수 있는 정보를 찾아 낼 수 있다. 나는 짧고 간단한 개인적인 편지를 이해할 수 있다.
말하기	대화	나는 대화상대자가 약간 천천히 반복하거나 바꾸어 말하고 내가 표현하는데 도움을 줄 준비가 되어 있다면 간단한 방식으로 의사소통을 할 수 있다. 내게 직접 필요한 물건과 아주 익숙한 주제가 중심이 되는 한 간단한 질문과 대답을 할 수 있다.	나는 간단하고 직접적인 정보 교환과 익숙한 주제와 행동이 중심이 되는 단순하고 일상적인 상황에서 의사소통할 수 있다. 나는 아주 짧게 인사나 안부를 묻는 정도의 대화를 할 수는 있지만, 그 대화를 지속시킬 만큼 충분히 이해하지는 못한다.
	혼자말하기	나는 간단한 관용구와 문장을 사용하여 내가 알고 있는 사람과 내가 사는 곳에 대해서 말할 수 있다.	나는 몇 개의 문장과 간단한 표현수단을 이용하여 나의 가족, 다른 사람들, 나의 주거 상황, 나의 교육, 나의 현재 또는 과거의 직업 활동을 설명할 수

17) Ebd. (2007:34)

			있다.
쓰기	쓰기	나는 짧고 간단한 엽서를 쓸 수 있다(안부 인사). 나는 서류 양식에 이름, 주소, 국적 등을 기입할 수 있다(예를 들어 호 텔에서).	나는 짧고 간단한 메모와 전달 사항을 작성할 수 있다. 나는 예를 들어 감사의 말을 전하는 아주 간단한 개인적인 편지를 쓸 수 있다.

<표 3> 공통 참조수준: 구어사용의 질적인 측면¹⁸⁾

A2	
범위	간단한 일상의 상황에서 제한된 정보를 교환하기 위해서 암기된 어 구, 짧은 어군, 고정된 표현으로 된 기본 문장구조를 사용한다.
적합성	몇 가지 간단한 구조들은 정확하게 사용하지만 아직 기본적인 오류를 범한다.
유창성	더듬거리고 말을 새로 시작하거나 바꾸어 말하는 경우가 흔하지만, 아주 짧은 발언으로 의사소통이 가능하다.
상호행위	질문하고 대답할 수 있으며, 간단한 진술에 반응할 수 있다. 언제 이 해하는가를 알릴 수는 있지만, 대화 자체를 지속할 만큼 충분히 이 해하지는 못한다.
응집성	어군을 '그리고', '그러나', '왜냐하면'과 같은 간단한 접속어로 연결할 수 있다
A1	
범위	개인 정보와 구체적인 개별 상황들에 관련된 아주 제한된 레퍼토리의 단어와 어법을 알고 있다.
적합성	외우고 있는 레퍼토리에서 간단한 문법구조와 문형들만을 몇 가지 제 한적으로 사용한다.
유창성	아주 짧고 고립되고 거의 고착화된 표현을 사용할 수 있다. 표현을

18) Ebd. (2007: 36-37)

	사용할 수 있다. 표현을 찾거나 조금 덜 익숙한 단어를 발음하거나 의사소통 문제를 해결하기 위해 말을 자주 쉬어야 한다.
상호행위	신상에 대한 질문을 할 수 있고 이에 대답할 수 있다. 간단한 방식으로 의사소통을 할 수 있지만, 이 의사소통은 천천히 반복하거나 바꾸어 말하거나 교정하는 것에 좌우된다.
응집성	어휘나 어군을 '그리고' 또는 '그래서'와 같은 접속어로 연결할 수 있다.

외국어로서의 독일어 분야의 시험 제도 역시 GER에 따라 A1에서 C2 까지 <표 4>처럼 6단계로 개정되었다. 전 세계적으로 Goethe Institut와 기타 다른 기관의 어학 시험이 GER에 따라 바뀌었고, A1와 A2단계 수준의 평가인 Start Deutsch 1,2 (이하 SD 1,2) 와 Fit in Deutsch 1,2가 신설되었다.

<표 4> Goethe Institut의 독일어 능력시험 단계¹⁹⁾

단계 (Stufe des GER)	시험
A1	Fit 1: Fit in Deutsch 1 für Jugendliche SD 1: Start Deutsch 1
A2	Fit 2: Fit in Deutsch 2 für Jugendliche SD 2: Start Deutsch 2
B1	ZD j: Zertifikat Deutsch für Jugendliche ZD: Zertifikat Deutsch
B2	B2: Goethe-Zertifikat B2 ZDfB: Zertifikat Deutsch für den Beruf TestDaF: Test Deutsch als Fremdsprache
C1	C1: Goethe-Zertifikat C1 PWD: Prüfung Wirtschaftsdeutsch TestDaF: Test Deutsch als Fremdsprache

19) <http://www.goethe.de/ins/kr/seo/lrn/prf/ko33664.htm>

C2	ZOP: Zentrale Oberstufenprüfung KDS: Kleines Deutsches Sprachdiplom
	GDS: Großes Deutsches Sprachdiplom

Fit in Deutsch는 16세 이하의 청소년을 대상으로 하는 시험으로 SD와 언어능력 수준은 동일하지만, 단지 테마와 어휘적인 부분에서 성인용 시험과 차이가 있다. SD 1와 2는 2006년부터 한국에서 시행되고 있으며, 2007년 가을부터는 전 세계적으로 Goethe-Zertifikat B2가 추가됨과 동시에 종전의 ZMP(Zentrale Mittelstufenprüfung)는 Goethe-Zertifikat C1로 바뀌어 시행되고 있다.

본 장에서는 문법 위주의 시험이 아닌, 새로운 평가의 방향을 제시하는 시험으로서 A1 단계에 해당하는 SD 1의 내용적인 특성을 소개하고자 한다. 학습자는 SD 1 시험을 통해서 약간의 독일어를 이해하고 말할 수 있다는 것을 증명할 수 있다. 시험은 듣기(20분), 읽기(25분), 쓰기(20분), 말하기(15분) 4영역으로 나뉘어 시행되며, 총 60점 이상의 점수를 받아야 합격할 수 있다. 영역별 과제에 대한 자세한 설명은 Klett 출판사의 『Mit Erfolg zu Start Deutsch - Testbuch』을 참고로 하였다.²⁰⁾

1) 듣기

짧은 대화와 공항, 기차역 등에서 나오는 안내방송을 듣고 이해할 수 있다. 전화 통화 내용을 듣고 이해할 수 있다.

20) Hantschel, Hans-Jürgen et al. (2009): Mit Erfolg zu Start Deutsch -Testbuch, Stuttgart: Klett Verlag. 8-9.

2) 읽기

간단한 정보를 이해할 수 있고, 생활, 직업, 가족, 주거, 음식이나 초대 등에 관련된 의사소통을 위한 중요한 단어들을 알고 있다. 이메일이나 짧은 편지, 인터넷이나 신문에 등장하는 광고와 안내문을 읽고 이해할 수 있다.

3) 쓰기

감사하고, 사과하고 부탁하는 표현을 알고 있으며 짧은 문장들을 쓸 수 있다. 또한 전치사와 대명사 그리고 접속사를 사용할 수 있다. 양식의 빈칸을 채워 넣거나, 짧은 이메일이나 편지 혹은 메모를 작성할 수 있다.

4) 말하기

자신을 소개하고 질문을 하고 질문에 답을 할 수 있으며, 무언가를 부탁하고 부탁에 대답할 수 있다. 또한 가족이나 주거, 음식과 같은 일상 생활에서 쓰이는 중요한 단어들을 알고 있다.

SD 1는 실제적인 의사소통능력 향상에 중점을 두고 있다. 듣기 영역에서 제공되는 안내방송은 실제로 우리가 공항이나 기차에서 들을 수 있는 것들이며, 다른 영역에서 제시되는 표지판이나 광고 등의 자료 및 이메일 쓰기 같은 과제 모두 실제 생활과 밀접한 관련이 있다. 이런 자료들을 통해서 학습자는 독일어권 문화를 경험해볼 수 있게 되고 행위중심적인 학습도 가능해진다.

2.5 교재 및 학습 자료의 변화

외국어 교육의 패러다임이 변화함에 따라 교재에서도 변화가 나타났다. 최근의 독일어 교재는 GER을 근거로 하여 제작되었고, 학습자의 자율성을 강조한 측면이 예전보다 더 부각되어 나타난 것을 알 수 있다. 모든 교재 번들에는 수업용 오디오 CD, 단어장, 비디오 자료 등이 있어서 멀티미디어 학습과 교수를 가능하게 한다. 또한 언어 행위능력 배양에 중점을 두고 이를 위해 행위중심 교육을 기본으로 하며 학습자의 자율학습과 자가 평가를 강조하고 있다. 이 장에서는 최근 독일어 교재의 예로 『studio d A1』를 살펴 보도록 하겠다.

『studio d』는 교재 설명에도 쓰여 있는 것처럼 철저하게 GER을 따르고 있고, 여가시간을 위한 생활독일어와 직업을 위해 독일어를 배우는 성인을 대상으로 한다. 다양한 매체를 활용한 교수학습을 지원하고 있고, 문법은 언어 행위와 함께 학습하도록 하며, 상호문화적인 관점으로 현재의 지역학에 접근하고 있다. 12개의 단원으로 구성된 『studio d A1』에는 심화학습을 위한 3개의 스테이션 학습 코너가 있는데, 이것이 다른 독일어 교재들과의 차이점으로서, 학습자들의 능력과 수준에 따라서 차별화된 수업이 가능하다는 장점이 있다. 교재의 마지막에는 SD 1의 모의시험이 있어, A1 단계를 마친 학습자가 자신의 실력이 어느 정도인지 가늠해볼 수 있는 기회를 제공하고 있다.

『studio d A1』는 다른 교재와 마찬가지로 목차 부분에서 각 단원의 학습 목표와 학습 내용을 살펴볼 수 있다. 목차는 주제와 텍스트, 언어 행위(Sprachhandlungen), 문법, 발음 그리고 학습 전략(Lernen lernen)이라는 5개의 항목으로 구성되어 있다. 여기서 주목해야 할 부분은 언어 행위(그림 1)로 각 단원의 학습 목표를 설명한다.

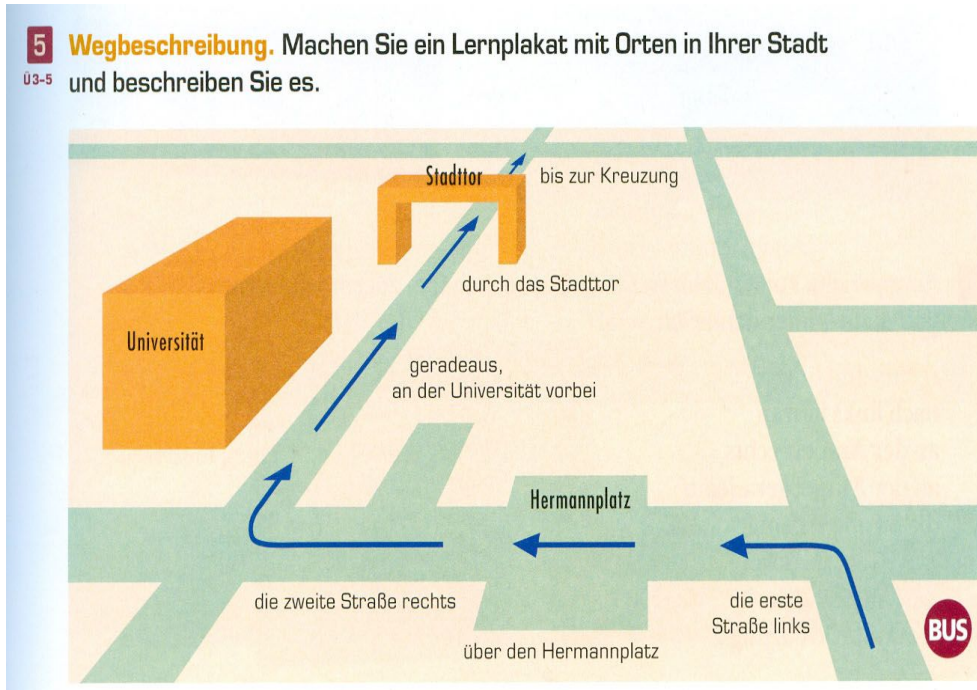
<그림 1> Sprachhandlungen²¹⁾

Inhalt		Themen und Texte	Sprachhandlungen 
8	7 Berufe 	Beruf und Alltag Texte: Visitenkarten, Wörterbuchauszüge Wortfelder: Berufe und Tätigkeiten	über Berufe sprechen Tagesabläufe und Tätigkeiten beschreiben jemanden vorstellen (im Beruf) eine Statistik auswerten
22	8 Berlin sehen 	eine Exkursion durch Berlin Orientierung in der Stadt Projekt „Internetrallye“ Texte: Busplan, Stadtplan, Postkarte, Exkursionsprogramm Wortfelder: Tourismus, Kultur	nach dem Weg fragen / den Weg beschreiben von einer Reise erzählen eine Postkarte schreiben
36	Station 2	Berufsbilder: Sekretärin, Automechaniker; Wörter - Spiele - Training;	

『studio d』는 한 과가 본문과 연습문제(Übungen)로 구성되어 있다. 교재 129쪽을 살펴보면 본문의 5번 Wegbeschreibung(그림 2) 아래에 작은 글씨로 Ü 3-5 라고 표시되어 있는 것을 볼 수 있는데, 여기서 Ü는 뒷부분에 나오는 연습문제를 가리키는 것으로, 이 5번 항목이 교재 135-136쪽에 있는 연습문제 3-5번과 연계되어 있음을 나타낸다. 이것은 학습자가 단순하게 연습문제를 풀어보는 것에 그치지 않고 학습자가 학습 과정을 스스로 조절할 수 있게 하는 역할을 한다. 또한 각 단원의 내용과 연습문제가 상호 매치됨으로써 각 학습 내용의 성취도 여부를 보다 직접적으로 판단할 수 있게 된다.

21) Funk, Hermann et al. (2010): 『studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch』, Berlin: Cornelsen Verlag.

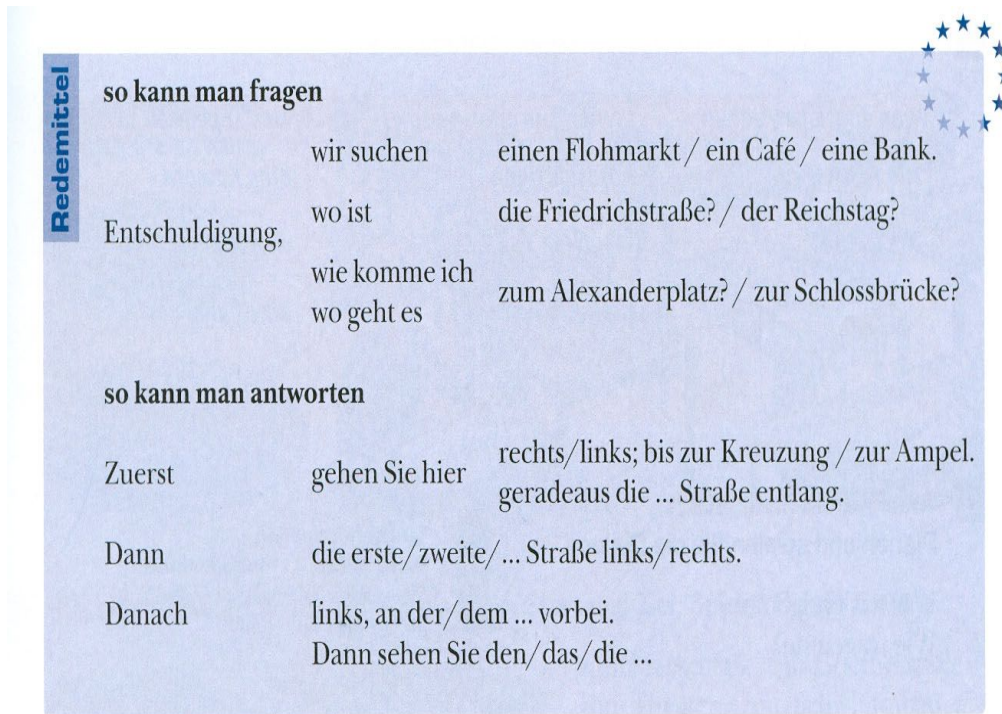
<그림 2> Wegbeschreibung²²⁾



또 다른 특징은 교재 129쪽 아랫부분에 있는 상자(그림 3)를 보면 알 수 있다. 이 상자에는 길을 물어보고 길을 설명하는 언어수단(Redemittel)을 다루고 있는데, 상자의 오른쪽 윗부분에 보면 유럽연합을 상징하는 별 표시가 있다.

22) Ebd. (2010:129)

<그림 3> Redemittel²³⁾



Redemittel	so kann man fragen	
		wir suchen einen Flohmarkt / ein Café / eine Bank.
	Entschuldigung,	wo ist die Friedrichstraße? / der Reichstag?
	wie komme ich wo geht es	zum Alexanderplatz? / zur Schlossbrücke?
	so kann man antworten	
Zuerst	gehen Sie hier	rechts/links; bis zur Kreuzung / zur Ampel. geradeaus die ... Straße entlang.
Dann	die erste/zweite/ ... Straße links/rechts.	
Danach	links, an der/dem ... vorbei. Dann sehen Sie den/das/die ...	

이 표시는 목차의 언어 행위 부분에서도 발견할 수 있는데, 이것은 GER에서 A1 단계의 학습자가 학습해야 한다고 제안하는 필수 항목임을 나타낸다. 또한 한 과가 끝날 때마다 학습자는 교재에 있는 Das kann ich auf Deutsch(그림 4) 부분을 사용하여 자가 평가를 할 수 있게 되었다. 학습한 내용의 골자를 다시 한 번 점검하여 학습자의 학습 결과를 스스로 체크할 수 있게 하는 것이다.

23) Ebd. (2010:129)

Das kann ich auf Deutsch

mich in der Stadt orientieren

- Entschuldigung, wo geht's hier zur Goethestraße?
- ◆ Gehen Sie gleich hier rechts. Die erste Straße links ist die Goethestraße.
- Wo ist der Marktplatz? / Wie komme ich zum Hotel „Schwarzer Bär“?
- ◆ Gehen Sie die zweite Straße links und dann geradeaus.

앞에서 살펴본 바와 같이 최근 독일어 교재는 학습자가 학습 전략과 자가 평가, 그리고 행위중심 학습을 통해서 독립적으로 학습을 주도하고 수행하도록 해준다. 행위중심 교수법적인 측면에서 제작된 교재는 학습자가 학습하는 언어를 기반으로 하여 전체 행위를 구사할 수 있도록 유도하고 있다. 최근 독일어 교재는 언어 행위능력 배양을 목적으로 하고 있으며, 이는 실제 수업 현장에서 프로젝트 수업과 스테이션 학습 등 다양한 형태로 구현되고 있다.

24) Ebd. (2010:139)

Ⅲ. 행위중심 교수법

1980년대까지의 모든 제도적인 수업에서 학생은 교사가 가르치는 내용을 배우기만 하는 수동적인 존재였고, 교사의 역할은 교과서에 있는 내용을 전달하는 것에 그쳤다. 이 당시의 수업에서는 학생들이 무언가 학습할 수 있다는 것을 전제로 했기 때문에 교사가 열심히 가르쳤는데도 불구하고 학습 결과가 좋지 않으면 그것은 모두 학생의 잘못으로 여겨졌다. 단지 수업자료와 교사의 교수법적인 능력만이 학습 가능성에 반영되었을 뿐, 학습자가 학습 자료를 어떻게 사용하는지, 학생의 관심과 흥미가 무엇인지는 고려되지 않았고, 교수 가능성과 학습 가능성에 대한 구분이 없었다. 교사가 가르치는 내용이 곧 학습 내용으로 받아들여졌는데, 이는 외국어 학습에서도 마찬가지였다. 교과서에 나온 내용을 잘 전달하는 것이 교수목표였기에 외국어 수업은 교과서를 중심으로 진행되었으며, 무엇을 어떻게 가르치고 배워야 하는지에 대한 논의는 전혀 없었다.

1970년대의 수업계획서에서 자율적인 학습(selbstbestimmtes Lernen)과 같은 개념이 언급되기 시작했는데, 이 때 부터는 학습 가능성과 교수 가능성을 동일시하지 않는 경향을 보인다. 학습자의 선지식과 학습 전략 및 학습 스타일에 의해 학습 과정이 결정되는 변화를 경험하게 되기 때문이다. 이러한 맥락에서 학습은 지식을 구성하는 과정이 되고 학습자는 학습 과정에서 능동적인 존재로 이해된다.

교육학의 영역에서만이 아니라 교육 기관 내의 수업에서도 근본적인 변화가 나타나게 되는데, 이 변화의 바탕에는 인지심리학을 기본으로 하는 인지학습이론이 깔려 있다. 인지학습이론에서는 학습을 그때까지와는 다르게 능동적이고 구성주의적인 과정으로 본다. Wolff(1979)는 학습을 하나의 능동적인 구성과정으로 이해하고, 학습자가 스스로 책임을 지고 체계를 구축하여

독립적으로 수행하는 하나의 자율적인 과정이자 전략을 사용해서 제어하는 과정이며 특히 조별로 함께 성공적인 결과를 끌어내는 과정이라고 하였다. 또한 지식은 각각의 학습자에게서 다르게 형성되기 때문에 학습의 결과는 학습자마다 차이가 있게 된다.²⁵⁾ 학습 과정 역시 학습자 개개인에 따라 다를 수밖에 없는 이유는 기존에 가지고 있던 학습자의 지식이 서로 다르고, 과제를 달성하는 데 사용하는 전략도 다르기 때문이다. 어떤 전략을 사용해서 과제를 수행하고 학습을 완성하는지의 여부는 학습자가 자신의 경험을 바탕으로 스스로 학습을 통제하는 것에 달려 있다고 할 수 있다.

행위중심 교수법은 바로 이러한 구성주의 학습이론을 바탕으로 하고 있다. 행위중심 교수법의 특징은 '전체성, 학습자의 활동, 학습자 중심, 자기성찰'이라는 네 가지 항목으로 설명된다. 의사소통중심 교수법에서는 과제를 단위별로 쪼개서 의사소통하는 법을 배웠지만, 행위중심 교수법에서는 나누어져 있는 과제 단위를 하나로 모아서 통합된 행위를 구사하도록 한다. 이 과제는 실제 생활과 밀접한 연관이 있어야 한다. 과거의 수동적인 학습자와는 다르게 행위중심 교수법에서의 학습자는 자율적인 존재이고 독립적으로 과제를 해결하게 된다.

학습 방법 역시 상호작용에 중점을 두는 방법을 사용하는데, 이는 학습이 일종의 사회적 활동이기 때문이다. 즉, 타인과의 상호작용이 학습자에게 중요한 의미를 갖게 된다. 학습자가 이미 가지고 있는 사전지식과 경험 및 흥미 등을 고려하는 것은 학습 목표를 설정하는 데 많은 영향을 끼친다.

학습을 마친 후에 과제수행 결과와 전체적인 학습 과정을 되돌아보는 자기성찰 과정은 기존의 교수법과 가장 차별되는 특징이라고 할 수 있다. 자기성찰을 통해서 학습자는 스스로 늘 자신의 학습을 통제할 수 있고, 또 발전시킬 수 있게 된다. 행위중심 교수법의 최종적인 학습 목표는 학습자의 독

25) Vgl. Wolff (1997) Instrukivismus vs. Konstruktivismus - Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. Müller-Verweyen, M. (Hrsg.): *Neues Lernen-Selbst-gesteuert-Autonom*. München: Goethe Institut, 46-47.

립성을 키우는 것인데, 이는 외국어 학습에만 국한되는 것이 아니라 여러 전공분야를 포괄하는 것이다.

1. 현행 독일어 교수법의 연구 경향

과거의 외국어 수업이 주로 문법 및 읽기 위주로 진행되었던 반면에 최근의 외국어 수업은 능숙한 의사소통과 더불어 학습 목표언어 국가의 문화를 이해하는 것을 목표로 하고 있다. 그에 맞게 여러 외국어 교수법이 실제 수업에서 적용되고 있다. 이번 장에서는 2000년대 이후에 소개된 독일어 교수법 중 행위중심 교수법과 관련 있는 연구들을 살펴보고자 한다.

인터넷의 발전으로 전세계에서 일어나는 일들을 실시간으로 보고 듣는 시대가 되었다. 시대에 뒤쳐진 자료들을 이용한 수업은 더 이상 학생들의 흥미를 끌기 어렵게 되었다. 이미 영화, 뉴스, 신문기사, 음악 등의 매체와 장르가 독일어 수업에서 여러 형태로 활용되고 있다. 스마트폰과 넷북은 실물 자료에 대한 접근을 훨씬 간편하고 빠르게 해주는데, 이를 외국어 수업에서 활용하면 학습자가 주도적으로 학습하는 데 도움을 줄 수 있다.

강명희(2010)는 유튜브(You Tube)²⁶⁾를 활용한 독일어 교수법을 제시하고 있다. 유튜브에는 국내에 출시되지 않은 영화나 음반에서부터 코미디, 공연 실황 등 쉽게 구할 수 없는 독일어 관련 자료들이 등록되어 있으며, 사이트에 접속하기만 하면 자료를 손쉽게 확인할 수 있는 편리함도 있다. 자막이 없어서 불편한 점도 있기는 하지만 분량이 10분 이내로 짧은 편이고 비교적 쉬운 어휘들로 구성된 자료들도 적지 않다. 자료가 다양한 만큼 교수자가 독일어 수업에 적합한 자료를 선별하는 것이 중요하다.

강명희는 수업시간에 활용할 만한 자료 중의 하나로 Easy German²⁷⁾이라

26) 사용자라면 누구든지 동영상을 업로드 할 수 있고, 무료로 공유할 수 있는 사이트이다. 방대한 양의 뮤직비디오, 영화, 드라마, 뉴스 및 개인이 직접 제작한 UCC 등 다양한 자료들이 업로드 되어있다.

는 동영상을 소개하였다. 이 동영상은 뮌스터 시내에서 지나가는 사람들을 인터뷰하는 형식으로 되어 있는데, Wie geht's? 라고 묻고 대답하는 내용의 1과부터 2010년 월드컵 기간 동안의 인터뷰를 담고 있는 17과까지 다양한 테마로 구성되어 있다. 6과는 Einkaufen이라는 테마에 따라 슈퍼 앞에서 장을 보고 나온 사람들과 인터뷰를 진행하고, 벽에 붙은 할인광고도 소개하고 있는데 이를 독일어 교재와 연결시켜서 실물자료로 활용할 수 있을 것이다. 유튜브를 활용하면 자연스러운 구어를 접할 수 있다는 장점도 있지만, 다른 편으로는 수업에 적합하지 않은 부분이 있을 수도 있기 때문에 학습 단계에 맞게 자료를 선택하는 것이 중요하다.

강병창(2007)은 팟캐스팅(Podcasting)²⁸⁾의 독일어 수업 적용 가능성에 대해 연구했다. 팟캐스트는 매번 웹사이트를 방문해서 다운받아야 하는 것이 아니라, 구독신청을 하면 프로그램의 업데이트와 동시에 해당 콘텐츠를 받아 볼 수 있는 편리함을 지니고 있다. 현재 미국을 비롯한 독일의 여러 대학의 강의를 팟캐스트로 다운받아서 볼 수 있다. 유튜브와 마찬가지로 팟캐스트 역시 독일어 학습을 위해 인위적으로 만들어진 자료가 아니기 때문에 학습자들이 실제 담화를 통해서 보다 현실적인 언어를 접하고 학습할 수가 있다. ARD나 ZDF 같은 독일의 주요 방송국뿐만 아니라 지역 방송국에서도 팟캐스트를 제공하고 있는데, 프로그램의 성격에 따라 장르가 다양하기 때문에 듣기자료로 유용하게 활용될 수 있다. Deutsche Welle의 'Alltagsdeutsch'나 'Stichwort' 같은 일부 팟캐스트의 경우에는 텍스트 지원기능이 있는 MP3 플레이어에서 음성을 들으면서 텍스트까지 볼 수 있다.²⁹⁾ 스마트

27) 독일 뮌스터(Münster)에 있는 실러김나지움(Schillergymnasium)에서 독일어 학습 보조자료로 제작한 동영상으로 현재 17과까지 유튜브에 등록되어있다. www.solarnet.tv에서도 전체 동영상을 볼 수 있다.

28) 팟캐스팅이란 애플사의 iPod과 방송을 뜻하는 broadcasting을 혼성한 말로, 쉽게 말하면 MP3 플레이어로 보고 듣는 방송이라고 할 수 있다. 유튜브처럼 기존의 방송사에서 제공하는 프로그램뿐만 아니라 일반인이 제작한 프로그램도 있는데, 이런 방송프로그램을 팟캐스트라고 부른다. 강병창 (2007): 팟캐스팅(Podcasting)을 활용한 독일어 교육. 『외국어로서의 독일어』 20집, 210-211.

29) 강병창 (2007:226)

폰이나 아이팟 및 다른 MP3 플레이어 등을 활용하면 수업시간 외에도 듣기 연습을 할 수 있다는 장점을 가지고 있다. 팟캐스트는 듣기 연습처럼 외국어 학습을 위해서도 사용할 수 있을 뿐만 아니라 지역사정 및 문화관련 수업에서도 다양하게 이용될 수 있고, 수업을 위해 팟캐스트를 직접 제작할 수도 있는 등 독일어 수업에서의 활용 가능성이 다양하다.

이원경(2009)은 자기 주도 학습을 위한 방법으로 독일어 수업에서의 스테이션 학습(Stationlernen)의 개발을 제안했다. 스테이션 학습은 학습자들이 여러 학습 스테이션을 돌아다니면서 준비되어 있는 과제를 수행하는 학습 방법이다. 학습자는 다양한 과제 중심의 학습 과정을 경험하면서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 4가지 언어능력을 향상시키는데 도움을 받게 된다. 스테이션 학습에서 교사는 전체적인 학습 및 진행과정에 대한 책임자이면서 어려움이 있을 때 도움을 주는 역할을 한다. 반면, 학습자는 어떤 스테이션을 선택할 것인지, 과제수행을 위해 어떤 수업형태를 선택할 것인지, 자신이 해결한 과제를 답안과 비교하며 오류를 분석하는 등의 결정을 스스로 수행하게 된다. 이원경에 따르면 프로젝트 수업에서 학습자들은 스스로의 필요에 의해 독일어를 사용하는 학습형태에 만족하고 있으며, 특히 모둠 중심의 과제 수행 활동에서 상호간의 협력이 학습자들의 참여도와 자신감을 더욱 향상시킨 것으로 보인다고 보고하고 있다. 또한 학습자들은 전체 활동에서보다 자신의 어려움을 열린 자세로 드러내는 경향이 있으며, 모둠 안에서 일어나는 학습자들 간의 교류를 통해서 연습이라는 의식 없이 자연스러운 의사소통이 이루어진다고 하였다.³⁰⁾ 스테이션 학습은 학습자 주도적으로 학습할 수 있는 하나의 효과적인 방법이 될 수 있을 것이다. 한편 최영진(2008)은 스테이션 학습을 처음 경험하는 학습자에게는 효과적인 수업이 되지 못할 수도 있기 때문에 스테이션 학습을 구상하기에 앞서 학습자의 상태에 대한 파악이

30) 이원경 (2009): 스테이션학습을 활용한 자기주도 학습 -“직업/일”을 주제로 한 독일어 수업의 예. 『외국어로서의 독일어』 25집, 86.

분명해야 하며 학습자의 선 지식과 경험이 적극 활용될 수 있도록 스테이션의 과제들이 개발되어야 한다고 하였다.³¹⁾

유수연(2007)은 독일 기업 내의 경제독일어 수업을 살펴보고³²⁾ 학습자의 목적과 수준에 맞는 시나리오 기법을 제안하고 있다. 시나리오 기법이란 프레젠테이션, 전화 통화, 상담, 협상, 회의, 대화 등의 여러 가지 행위 상황에서 언어적, 비언어적으로 올바르게 처리할 수 있도록 본인이 가진 여러 능력을 훈련하는 교수법을 말한다. 이때 ‘올바르게’란 말은 상대방과 자신의 문화에서 크게 벗어나지 않는 무난한 일 처리를 말한다.³³⁾ 즉, 시나리오 기법을 사용하는 경제독일어 수업에서는 수업 상황을 업무 상황과 매우 유사하게 설정하여, 학습자가 실제 상황에서 효율적으로 행위할 수 있는 능력을 기를 수 있게 해야 한다. 국제사회에서 업무를 수행할 때는 무조건 독일어 모국어 화자처럼 정확하게 독일어를 구사하는 것이 목표가 아니라 업무에 필요한 독일어를 잘 사용하는 것이 목표가 되어야 한다. 시나리오 기법을 통해서 학습자는 실제와 흡사한 경험을 해볼 수 있기 때문에 업무능력을 향상시키고 자신감을 갖게 된다. 국제 사회에서 업무를 수행할 때는 외국어 실력뿐만 아니라 상대방의 문화를 이해하고 잘 해석해야 하기 때문에 학습자는 문화 간 의사소통능력도 습득해야 한다고 제안한다.

31) 최영진 (2008): 구성주의와 독일어 교육 -“스테이션 학습(Stationlernen)”을 중심으로. 『독어교육』 41집, 54.

32) 유수연은 독일의 세계 회사인 헨켈(Henkel)을 방문하여 어학담당자를 인터뷰하였다. 헨켈 사는 회사 내 어학부를 따로 두어 외국어로서의 독일어와 다른 외국어 교육을 담당하고 있다. 이들의 경제독일어 수업은 GER을 근거로 하고 있으나 수업이 업무와 병행되어야 하는 조건 때문에 회사 고유의 모델을 개발하여 교육을 실시하고 있다. A1에서 B1까지의 과정에서는 일상적인 내용을 가르치고, 본격적인 직업용어 관련 수업은 B2에서야 시작된다. 또한 헨켈사는 GER을 바탕으로 회사 자체의 어학능력 자격증(Henkel-Zertifikat)을 개발하여 직원들의 어학능력 신장을 권장한다. 유수연 (2007): 국제 경제의 사소통 속의 독일어 -경제독일어 수업에 대한 제안-. 『외국어로서의 독일어』 21집, 15-17.

33) Ebd. (2007:18)

2. 행위중심 교수법을 기반으로 한 외국어로서의 독일어 수업 유형

행위중심 학습에서 학습자는 자율적으로 학습을 하며, 다른 사람과 협력하여 공동으로 과제를 수행하면서 책임감도 갖게 된다. 학습자는 사회적 행위자로서 의사소통적 과제와 다른 과제까지 해결할 수 있는 능력을 키우게 된다. 과제 수행의 성공 여부는 모두 학습자에게 달려 있는데, 학습자는 전략적으로 계획을 세우고 자신이 가지고 있는 인지적이고 정서적인 능력을 모두 사용해야 한다. 이렇게 학습자가 능력을 발휘하여 독립적으로 과제를 수행하고 협력학습까지 잘 구현되려면 다양한 형태의 외국어 학습 방법의 도입이 필요하다.

과제 해결형의 행위중심적 학습 모형으로서 프로젝트 수업(Projektunterricht)이 최근 들어 외국어 학습 현장에서 많이 적용되고 있다. 그밖에 선행 연구에서 언급하였던 스테이션 학습(Stationlernen)을 비롯하여, 과제수행중심 학습(Aufgabenorientiertes Lernen), 내용중심 학습(Inhaltsorientiertes Lernen), 학습자 주도 학습(Autonomes Lernen) 등 다양한 학습 방법이 교육현장에서 적용되고 있다.

2.1 학습자 주도 학습

Holec(1981)에 의하면 학습자 주도 학습은 자신만의 학습을 스스로 책임지고 주도권을 잡을 수 있는 능력으로서 이해된다. 이는 학습자가 학습 목표, 내용과 발전을 확정지을 수 있고, 자신만의 학습 방법과 기술을 선택하며 학습 결과를 평가할 수 있는 자세를 갖출 것을 요구하고 있다.³⁴⁾

34) Vgl. Wolff (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Babylonia* 4, 8-9.

즉, 학습자 주도 학습에서 학습자는

- 무엇을 학습하고자 하는지를 깨닫고,
- 학습 목표를 설정하고,
- 학습 자료들을 선별, 구성하고,
- 효율적인 학습 전략을 알고 사용해야 하며,
- 학습 과정에 대해 자가 평가를 수행해야 한다.

학습자 주도 학습은 크게 계획-수행-평가의 3단계로 진행된다.

1단계에서는 학습 시작 전에 학습 대상을 정하고 목표를 확인한 후, 부분적인 목표를 상세하게 설명하고 순서에 맞게 나열해본다. 목표에 부합하지 않는 자료들은 제외하고 사전지식을 활성화시킨 다음에 목표에 해당하는 정보를 수집한다. 2단계에서는 주제와 관련된 작업을 하게 되는데, 목표에 맞게 독립적으로 학습을 수행하면서 전체적인 개관과 함께 문제를 해결하고 잘못된 점을 알아차린다. 3단계에서는 학습이 종료된 후 자가 평가를 실시하는데, 필요한 경우에는 학습 목표를 바꿀 수 있다. 학습 진도와 부족한 점에 대한 자가 평가도 행해진다.

GER에서 소개하고 있는 모든 수단들을 잘 활용하여 학습자는 본인의 의사소통 필요성에 대해서 생각해봐야 하고, 교수자는 학습자가 원하는 것을 파악하여 의사소통 과제들을 특성화할 줄 알아야 하는데, 바로 이것이 깨어있는 학습, 학습자 주도적인 학습의 본질이기도 하다.

Scharle와 Szabó(2000)는 학습자 주도 학습 과정을 제어하는 3단계 구조를 제안했다. 1단계는 외국어 학습의 문제인식 단계인데, 인식단계의 질문³⁵⁾들을 통해서 질문지를 작성할 수 있다. 2단계는 외국어 학습에 대한 학습자의

35) '그것이 어떻게 작용하는가?', '인터뷰, 학습 일기, 작문 혹은 과제를 해결할 때 어떤 생각을 하는가?' 등.

태도의 변화인데 학습 과정이 진행되는 동안에 학습자는 새로운 학습 태도에 친숙해지게 되며, 이러한 과정에서 새로운 학습 전략을 사용하게 된다. 학습자들은 구조적이고 상대적으로 닫혀있는 연습문제들을 풀게 된다. 3단계에서는 점진적으로 학습자가 교사의 역할을 넘겨받게 되고, 학습자들은 자신의 학습에 대해 더 많은 책임을 지게 된다. 학습자들은 학습에 대한 매니저로서 여러 질문³⁶⁾에 대한 결정을 내리게 된다.

이 3단계 구조에서 Scharle와 Szabó는 먼저 동기유발과 자신감을, 두 번째로는 학습자의 학습 제어 능력을, 세 번째로 학습 전략을 사용할 수 있는 능력을 그리고 마지막으로 그룹 내에서 다른 사람들과 함께 학습할 수 있는 능력을 보여주고 있다.³⁷⁾

학습자는 더 이상 교사의 지시에 의해 학습하는 존재가 아니며, 각자의 흥미와 세분화된 학습 목표에 따라서 다양한 학습 자료를 선택할 수 있게 되었다. 개별학습, 파트너학습, 그룹학습을 하는 작업 과정에서 타인과의 상호작용을 통해 자기 자신을 되돌아 볼 수 있게 된다. 학습의 결과는 발표를 통해 제시하며 평가를 받게 된다.

학습이 독립적으로 잘 이루어지기 위해서는 명확한 규칙이 필요하고, 사전에 학습을 위한 자료 및 과제 등의 준비가 잘 되어야 하며 적절한 피드백이 학습에 도움을 준다. 이때 학습자에게 요구되는 것은 자신의 학습 목표에 대한 확실한 자각인데, 구성주의적인 시각으로 바라보면 이는 삶의 목표를 인식하는 것과 같은 맥락이라고 할 수 있다. 외국어 학습은 목표를 어떻게 설정하느냐에 따라서 단기적인 과정이 될 수도 있지만 꾸준히 반복하고 노력해야 하기 때문이다. 자신이 세운 목표를 달성하지 못했다고 해서 실패한 것이 아니라 자가 평가를 통해 부족한 부분, 잘못된 부분을 파악하고 다시

36) '나는 오늘/ 이번 주/ 이 기간에 무엇을 배우고 싶은가?', '그것을 배우기 위해 나는 어떻게 할 수 있는가?', '어떤 자료들이 필요한가?', '시간을 어떻게 할애할 것인가?', '혼자 혹은 다른 사람과 같이 공부할 것인가?', '나의 학습결과를 어떻게 조절할 것인가?' 등.

37) Vgl. Bimmel (2002: 12-15)

도전하기 위해 스스로가 성공적인 학습자로서의 자의식을 지니고 있어야 한다. 그러기 위해서는 학습에 대한 주도권을 학습자가 가져야 하며, 교사나 다른 학습자에게 의존하려는 성향을 탈피해야 한다. 문제를 해결하는 능력, 창의성, 동기와 학습에 대한 집중력을 발전시킬 수 있어야 하고, 학습에 관련된 정보를 탐색해서 수용하고 사용할 줄 아는 전략도 키워야 한다. 전략의 경우 오랜 시간을 두고 수업시간에 연습을 해야만 자신의 것으로 만들 수 있다. 학습에 대한 책임은 교사로부터 점차적으로 학생에게 전달되는데, 모든 학습 과정에 대해 학습자 본인이 책임을 진다는 사실을 잊지 말아야 한다. 학습자 주도 학습은 학습자를 독립적인 존재로 만들며 끝까지 학습 동기를 유지하는 것을 수월하게 해준다. 또한 학습자 주도 학습을 통해서 학습자는 독립적으로 문제제기를 할 수 있고, 오류를 통해서도 배울 수 있으며, 타인과 협력할 수 있고 의사소통 할 수 있게 된다.

학습자의 역할이 이렇게 자율적으로 변하면서 교사의 역할도 과거와는 달라졌다. 교사는 더 이상 지식을 전달하는 존재가 아니라 전반적인 학습을 돕는 존재여야 한다. 학습의 방향을 설정해주고, 문제 해결에 도움을 주는 조연자로서의 역할을 수행하는 것이다. 과거의 교사들이 교과서에 실린 내용만을 전달하는 것에 그쳤던 것에 반해 학습자 주도 학습에서는 학습 전체 과정을 평가할 수 있는 능력이 요구된다. 여기서 평가의 개념은 단순히 시험을 보고 점수를 매기는 것이 아니라, 학습자를 진단하는 기능의 의미를 갖는다. 학습을 시작하기 전 단계에서부터 인터뷰나 설문조사 등을 통해 충분히 학습자에 대해 파악하고 학습이 진행되는 동안에는 참여 태도나 반응 등을 관찰해서 학습자의 상태가 어떠한지를 교사가 아는 것이 중요하다. 학습자의 지속적인 발전을 위해 새로운 프로그램과 학습 환경을 제공해주고 학습자들이 개인적이고 학습 동기를 저해시키는 문제점을 해결할 수 있도록 조연을 아끼지 말아야 한다.

학습자 주도 학습의 마지막 단계는 자가 평가(Selbstevaluation, Selbstbeur-

teilung)로 학습을 마친 후에 학습자는 스스로 자신의 능력수준을 평가해 볼 수 있다. 평가의 과정을 통해서 학습자는 자신이 잘하는 것은 무엇인지, 자신에게 부족한 점은 무엇인지를 올바르게 파악하고 보다 효과적으로 학습을 수행해나갈 수 있게 된다. 자가 평가는 학습 동기를 부여하고, 학습자로 하여금 좀 더 깨어있는 학습을 추구한다는 점에 큰 의미가 있다.

2.2 프로젝트 수행 학습

프로젝트 학습은 1920년대 초반에 Kilpatrick이 교수학습 방법의 하나로 소개하면서 광범위하게 논의되기 시작해서 과제 중심 학습 등과 더불어 북미에서 널리 보급되었다. 프로젝트 학습은 현재 수업의 목적과 내용에 따라 다양하게 적용되고 있다.³⁸⁾

프로젝트 수행 학습³⁹⁾에서는 학습자의 적극성과 함께 자기 주도적인 학습 능력이 요구되는데 학습자는 자신의 학습을 통제하고 전략을 잘 세워서 전체 프로젝트를 수행해야 하기 때문이다. 프로젝트 수행 과정을 통해 학습자는 지식을 습득하는 것은 물론이고 협동심, 책임감, 의사소통능력 및 주체적인 사고능력을 향상시키게 된다. 개인 프로젝트를 수행하는 것보다는 다른 학습자와 팀을 이루어 함께 하는 것이 학습에 효과적인데, 상호 의사소통을 통해서 더 많은 아이디어를 낼 수 있기 때문이다. 팀 프로젝트의 주제는 구성원들이 관심 있는 내용이나, 구성원들의 흥미를 유발할 수 있는 내용으로 정하는 것이 좋다. 그러한 주제를 다룰수록 구성원들은 서로 적극적인 의사소통을 하게 되기 때문에 공동의 성과를 가져오게 된다. 이 경우에는 학습

38) 박민정 (2007): 프로젝트 기반 수업을 통한 대학원 학생들의 학습경험에 관한 연구. *The Journal of Curriculum Studies*, 25 (3), 267.

39) 본 논문에서는 프로젝트 학습을 프로젝트 수행 학습(Lernen durch Projektarbeit)으로 부른다. 현재 실시되고 있는 프로젝트 수행 학습의 예로는 KIS DaF(Koreanisches Interuni Seminar Deutsch als Fremdsprache / cafe.daum.net/KIS-DaF)와 일본의 인터우니 세미나(Interuniversitäres Seminar für deutsche und japanische Kultur / www.interuni.jp)가 있다.

자 서로가 동기를 부여할 수 있는 장점이 있다. 부족한 부분은 다른 학습자를 통해 배울 수 있고, 반대로 자신이 아는 지식을 나누어 줄 수도 있다. 하지만 학습자에 따라서는 참여도가 저조하거나 팀의 그늘에 가려질 수 있다는 단점 또한 존재하는데, 교수자가 학습자의 적극적인 참여를 유발하는 것이 필요하겠고 무엇보다도 학습자 스스로가 학습의 주체라는 인식을 갖는 것이 중요하다. 프로젝트 수행 학습을 실시할 때는 명확한 목표를 설정해야 한다. 모든 학습자가 공동으로 무엇을, 왜 하려고 하는지를 분명하게 알고 있어야 한다. 각각의 팀은 가능한 자발적으로 프로젝트의 목표와 계획을 설정하는 것이 좋은데, 교수자는 가능하면 관찰자로서만 개입하여 학습자들이 주체적으로 학습하도록 하는 것이 프로젝트 수행 학습의 효과를 높여준다.⁴⁰⁾

프로젝트에 참여한 학습자들은 지식을 습득하고, 팀워크 수행능력, 문제해결능력, 자기주도 학습능력 등을 향상시킬 수 있었다는 점을 긍정적 학습경험으로 평가한다. 또한 성공적인 프로젝트 수행 학습을 위해서는 적절한 시점에 교수자가 적절하게 개입하는 것이 중요하다는 점을 공통적으로 강조한다.⁴¹⁾ 교수자의 피드백은 학습자들의 동기를 유발시킴으로써 학습에 긍정적인 도움을 준다.

프로젝트를 마친 후에 여러 교수자들이나 다른 그룹 구성원들과 함께 자가평가를 실시하면 프로젝트 주제에 대해 보다 깊은 학습 효과를 불러일으킬 수 있다. 학습자는 자기 자신을 성찰해 보는 시간을 통해서 자신의 학습 방향이나 목표를 재설정 해보고, 부족한 점이 무엇인지 깨달을 수 있게 된다.

40) Vgl. Kim, Hallan (2000): Projektarbeit mit den landeskundlichen Themen im DaFUnterricht. *Dogilmunhak* 75, 434-435.

41) Vgl. 박민정 (2007:282)

2.2 언어 포트폴리오 활용 학습

유럽 언어 포트폴리오(이하 ESP)는 GER을 기반으로 하여 다중언어능력을 지원하기 위한 목적을 가지고 제작되었다. ESP는 1996년 유럽평의회에서 먼저 프로토타입(Prototyp)으로 제작되었는데, 독일은 이 프로토타입의 제작단계부터 참여하였고, 후에 독일 포트폴리오를 완성하였다.⁴²⁾

ESP는 학습자의 학습경험과 언어습득에 관련된 개인적인 자료들을 총괄해 놓은 것으로 언어 패스포트(Sprachenpass), 언어 학습 기록장(Sprachbiographie)과 자료집(Dossier)으로 구성되어 있다.

먼저 언어 패스포트에는 읽기, 듣기, 말하기와 쓰기 영역에서의 의사소통능력을 기록한다. 학습자는 자신의 전반적인 언어지식을 개관할 수 있다. 국제적인 투명성을 위해서 GER에서 제안하는 능력기술문항을 참고해서 작성한다. 언어 학습 기록장은 일종의 학습 일기라고 할 수 있는데, 학교와 학교 밖에서 겪은 모든 언어적인 체험 및 상호문화적인 능력과 경험도 기록한다. 학습 목표, 진행상황, 학습 결과 등에 대해 가능한 자세하게 작성하고, '나는 ~ 할 수 있다(Ich kann)'의 형식을 사용하여 자가 평가도 하게 된다. 앞으로의 외국어 학습 계획과 목표에 대해서도 작성을 하게 되는데, 이 과정은 평생에 걸친 학습에 도움을 준다. 마지막으로 자료집에는 언어 학습과 관련된 모든 자료들을 모아두는데, 수업시간에 받은 자료, 과제물, 평가 자료 및 결과물 등이 해당한다.

ESP를 활용하면 학습자는 자신의 학습 과정을 잘 파악할 수 있고, 부족한 점을 보충할 수도 있으며, 차후의 학습 계획에 필요한 정보를 얻을 수도 있게 된다. 또한 자가 평가 항목은 다른 학습 환경에서도 학습자의 언어능력을 객관적으로 평가할 수 있는 근거를 제공한다. 학습자는 자신이 학습한

42) 2000년에 Soest(NRW)의 Landesinstitut für Schule und Weiterbildung에서 제작된 포트폴리오를 시작으로 2006년에 제작된 Thüringer Volkshochschulverband 버전의 포트폴리오 등이 있다.

여러 언어에서 얻은 다양한 경험에 대한 기록을 남기기 때문에 다중언어능력을 향한 학습 진척을 증명할 수 있게 된다. 평생학습을 가능하게 하고 지금까지와는 다른 새로운 방식으로 언어 능력수준을 작성할 수 있다. 학습자가 주도적으로 학습 목표와 방법을 설정하기 때문에 진보적인 학습이 가능해진다.

ESP는 기존의 평가와는 다른 시각에서 질적 평가를 가능하게 한다. 포트폴리오 평가는 학습의 과정을 중요하게 여기고 학습자가 전체적인 학습 계획 및 내용을 통제하기 때문이다. 또한 일회적인 평가와는 달리 학습자와 교수가 학습 발달과정을 지속적으로 관찰할 수 있다. 교수는 학습자의 언어 발전 상황을 파악하여 그 학습자에게 맞는 방법을 제시하고 교정을 유도해 나가는 수단으로 포트폴리오를 활용할 수 있을 것이다. 또한 평가과정 자체가 평가도구이면서 방법이기 때문에 학습자에게 변화를 가져다 준 증거가 되는 상호작용 과정에 대한 기록을 남기고 교수의 피드백에 따라 변화해 가는 학습자의 기록과제 활동 내용을 보관할 필요가 있다.⁴³⁾ 이미 포트폴리오 평가는 독일을 비롯한 유럽 여러 국가에서 과정중심의 평가 방법으로 활발하게 실행되고 있다. 아직 포트폴리오에 익숙하지 않은 국내의 학습자들은 작성에 많은 시간이 소요되는 것과 작성 방법의 어려움을 호소했지만, 결과적으로는 포트폴리오 작성으로 인해 학습에 자신감을 보이고 성취감을 느낀다.⁴⁴⁾ 행위중심 교수법의 실현 방편으로서 포트폴리오 평가가 하나의 대안이 될 수 있을 것이다.

권영숙(2010)은 장신대의 독일어 수업에서 이 포트폴리오를 활용한 수업을 시도하였다. 신학대학이라는 학교 특성에 맞게 GER을 적용하여 어휘, 문법, 읽기 능력에 더 중점을 두는 교육목표를 설정하였다. 장신대의 언어 포트폴

43) 윤선영 (2008): 유럽공동참조기준과 포트폴리오 설계 -프랑스어 학습자를 위한 질적 평가 모델 개발-. 『교육과정평가연구』 제11권 제2호, 56.

44) Vgl. 오선아, 신경구 (2006): 자기조절학습능력과 포트폴리오 평가의 효과에 대한 사례연구. 『영어학』 6(4), 961-983.

리오 역시 위에 언급된 것과 마찬가지로 세 가지 요소로 구성되어 있으며, 수업상황과 목적에 따라 적절하게 수정되었다. 언어 패스포트에 언어 지식에 대한 자가 평가와 상호 문화적 경험 등을 기입하였고, 언어 학습 기록장에는 언어 학습이력과 언어 문화적 경험들을 작성하게 하여 학교 및 학교 밖에서의 경험을 통한 자기성찰을 돕게 하였다. 또한 자가 진단표와 학습 일기를 작성하여 학습 계획에도 도움을 받을 수 있게 하였다.⁴⁵⁾ 학습 일기의 작성의 유용성이나 만족도에 대해서 학습자들은 대체적으로 긍정적으로 인식하고 있으며(전주성 2008), 학습 동기를 촉진시키는 역할을 하고(심영숙 2008), 또한 학생들이 성찰적 사고를 하도록 해서 사고의 향상을 도울 수 있다(서기희 2004).

다른 한편으로 ESP는 다중언어능력의 향상뿐만 아니라 다른 목적을 가지는 외국어 학습에도 활용될 수 있다. 독일어 시험 준비와 언어 학습 성찰을 위한 포트폴리오의 작성은 학습 동기를 지원하고, 학습자 주도 학습에도 영향을 미쳤으며, 학습자가 이전에 배웠던 외국어를 유지하게 하는 또 다른 기능을 수행한다. 외국에서 공부할 계획이 있거나 혹은 취업 등의 이유로 자신이 습득한 외국어 지식을 유럽에 제시해야 하는 학습자 등의 경우에는 포트폴리오를 작성하는 것이 유익할 것이다. 이런 맥락에서 언어 포트폴리오는 비유럽 국가에서도 충분히 의미가 있고, 학습자를 위해서 학습 전략을 전달하는 것이 앞으로의 언어 학습을 위해서 중요하다.⁴⁶⁾

ESP는 비단 외국어 학습 과정에만 사용되는 것이 아니라 기업이나 고용주 등이 직원의 언어능력이나 직업 교육에서의 자격을 판단하는 도구 등으로 사용할 수 있다. 언어 포트폴리오 항목 중에서도 특히 투명하고 비교 가능

45) Kwan (2010): Die Anwendung des Europäischen Sprachenportfolios im DaF-Unterricht in Korea. *Multikulturalität, Plurilingualismus, Deutsch als Fremdsprache. KGDaF 13. Internationales Symposium Proceedings*, 28-33.

46) Vgl. Klema (2008): Das Europäische Sprachenportfolio in Japan. Vom Nutzen außerhalb Europas. *Deutsch als Fremdsprache in Korea 22*,

한 언어능력 자격증과 상호문화 의사소통능력은 더 좋은 직업을 구할 수 있는 기회를 제공하고, 외국에서 생활하거나 공부하거나 일하기 위한 이동성을 수월하게 해준다.⁴⁷⁾

IV. 행위중심 교수법을 적용한 A 언어수준단계의 수업사례

1. 프로젝트 수행 학습 사례

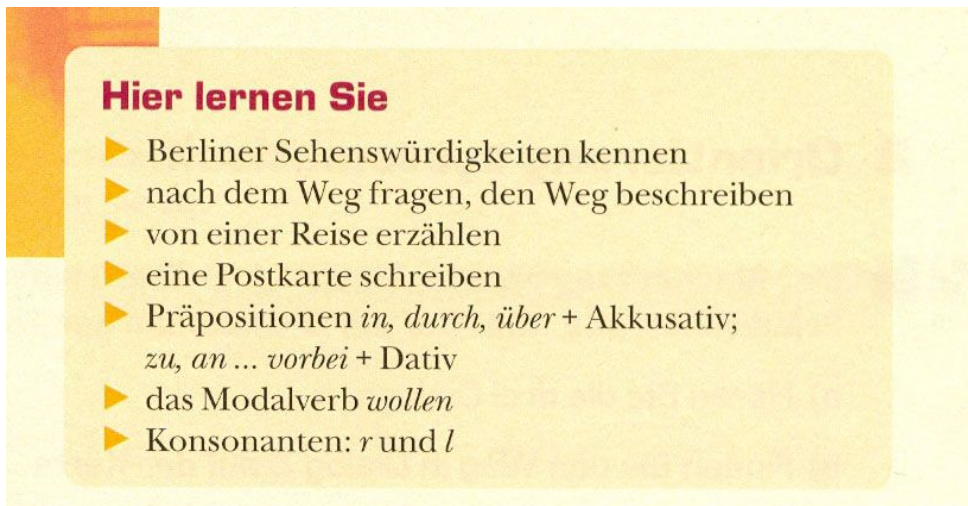
행위 중심적인 학습은 특히 프로젝트 수업을 통해서 효과적으로 수행될 수 있다. 2010년 2학기에 성신여자대학교 독어독문학과 1학년 대상 독일어 수업에서는 3명씩 그룹을 만들고 베를린 여행 계획을 세우는 프로젝트 수업을 실시하였다. 프로젝트는 교재 『studio d A1』의 8과를 학습한 후에 시행되었다.

『studio d A1』의 8과는 베를린 여행이라는 주제를 두고 길을 묻고 답하고, 엽서 쓰는 것을 학습 목표로 삼고 있다. 교재에는 베를린의 주요 관광명소 사진, 버스 노선표, 시내 지도, 수학여행 프로그램, 신문광고 등이 실려 있다. 관광명소의 위치 묻기나 버스표 구입 등과 같은 작은 단위에 해당하는 행위들은 의사소통 중심 방법에서도 학습했던 것들이다. 행위 중심 교수법에서는 학습자가 이미 이러한 기본행위를 할 수 있는 존재라고 보고, 인지능력과 언어능력을 모두 발휘하여 전체행위를 구사할 수 있도록 유도한다.

47) Vgl. Hutterli (2007): Europäisches Sprachenportfolio. Stufenübergreifendes, plurilinguales Lernen im europäischen Kontext. *ph akzente* 1, 9.

『studio d A1』의 8과는 ‘길 물어보기/ 길 안내하기/ 여행에 대해 설명하기/ 엽서 쓰기’를 언어 행위로 제시하고 있는데, 학습자는 위의 행위를 독일어로 구사하는 것을 학습하게 된다. 학습 목표는 각 과에서 좀 더 자세하게 제시되는데, 교재 127쪽의 상단을 보면 Hier lernen Sie(그림5)라는 제목의 학습 목표 상자가 있다. 여기에는 8과에서 배우게 될 주요 표현과 문법 등이 정리되어 있는데, 학습자는 이 부분을 보고 8과에서 무엇을 배울지 대략적으로 살펴볼 수 있게 된다.

<그림 5> Hier lernen Sie⁴⁸⁾



교수자는 베를린 여행에서 꼭 해야 할 과제를 몇 가지 제시하였고, 학습자들은 이 과제들을 고려하여 프로젝트를 수행하였다. 제시한 과제들은 모두 8과의 학습 내용에 해당하는 것들이다. 과제 목록은 다음과 같다.

48) Funk, Hermann et al. (2010:127)

- 독일어로 숙소 예약 양식 작성하기
- 독일인에게 영화 추천을 부탁하고, 독일어로 상영관 물어보기
- 기념품 구입하기
- 하루에 한 번 레스토랑에서 독일어로 주문하기
- 엽서를 구입하고 독일어로 편지 쓰기
- 여행 소감을 짧게 독일어로 말해보기

아래에서 예로 소개할 그룹의 경우에는 베를린 국제 영화제 기간에 베를린을 방문하여 영화도 보고 시내 관광도 한다는 계획(그림 6,7)을 세웠다. 항공편과 숙소 선정은 물론이고, 영화제가 열리는 극장, 베를린의 관광명소, 시내 교통편 등 세세한 사항까지 모두 조사하였다. 특히 프로젝트를 사실적으로 실제 삶의 과정과 흡사하게 설계한 점은 주목할 만하다. 이 프로젝트에서 학습자는 ‘여행가서 길 물어보기’와 같이 단순하게 의사소통능력만을 습득하려는 것이 아니다. 구체적인 행위목표를 설정하고 그 행위를 독일어로 수행하는 것이 프로젝트의 최종 목적이 되는 것이다. 프로젝트의 과제 중 ‘엽서를 구입하고 독일어로 편지 쓰기’를 살펴보도록 하겠다. 엽서 쓰기는 8과의 학습 목표 중 한 가지인데, 앞서 2장에서 언급했던 <표 2> 공통 참조수준: 자가 진단표에서도 A1 단계의 쓰기 항목에 ‘나는 짧고 간단한 엽서를 쓸 수 있다’고 명시되어 있다. 이 프로젝트에서는 엽서 쓰기라는 부분적인 행위만 수행하는 것이 아니라 엽서를 파는 곳에 가서, 엽서를 고르고, 구매하고, 독일어로 편지를 쓰는 전체행위를 수행할 수 있도록 학습자를 유도하고 있다. 특히 이렇게 구체적인 행위목표들은 일상생활에서도 실현이 가능하기 때문에 학습자의 학습 동기와 흥미를 유발하게 되고, 학습자는 더 적극적이고 능동적으로 학습에 참여하게 된다.

<그림 6> Reise in Berlin 1

Reise in Berlin



- 여행날짜
- 여행개요
- 항공편
- 숙박
- 여행계획, 일정
- 중점사항

● **여행날짜**: 2011년 2월 14일 월요일 ~ 2011년 2월 18일 금요일까지

● **여행개요**:

베를린 국제영화제(2011년2월10일~20일)가 열리는 기간에 독일의 수도 베를린에 가서 영화제와 축제에 참여하고 시내관광도 한다.

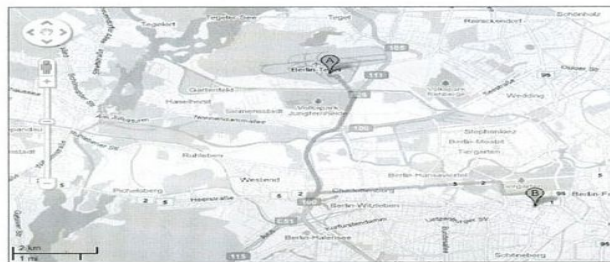
● **항공편**

-예약: www.finnair.co.kr

SEUL - BERLIN		BERLIN - SEUL																						
항공편 14~18일 2011		항공편 14~18일 2011																						
출발 Seoul - Helsinki 월 14 2월 2011 AY052 R 11:20 ~ 14:25 이코노미 좌석	AY052 ICN → MEL 11:20 14:25	도착 Berlin - Helsinki 금 18 2월 2011 AY912 R 11:50 ~ 14:45 이코노미 좌석	AY912 TXL → MEL 11:50 14:45																					
Helsinki - Seoul 월 14 2월 2011 AY917 R 이코노미 좌석	AY917 HEL → TXL 17:30 19:25	Seoul - Helsinki 금 18 2월 2011 AY041 R 17:30 ~ 09:15 (토) 이코노미 좌석	AY041 HEL → ICN 09:15 (토)																					
● 지연 시간: 15h 05min		● 지연 시간: 13h 25min																						
<p>가격 3546300.00 KRW</p> <p> <input type="checkbox"/> 조커 <input type="checkbox"/> 자켓 <input type="checkbox"/> 피드백 </p>																								
<p>포인트 사용</p> <p>결제 시 Finnair Plus 포인트를 사용하시겠습니까? 슬라이더를 사용하여 항공권 구매에 사용할 포인트 및 현금적용을 선택하실 수 있습니다.</p> <p><input type="checkbox"/> 로그인</p>																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>가액</th> <th>가격</th> <th>세금 및 수수료</th> <th>비</th> <th>1인당</th> <th>번호</th> <th>합계</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>장면</td> <td>810000.00</td> <td>372100.00</td> <td>1182100.00</td> <td>K3</td> <td></td> <td>3546300.00 KRW</td> </tr> <tr> <td>가격 합계</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>3546300.00 KRW</td> </tr> </tbody> </table>				가액	가격	세금 및 수수료	비	1인당	번호	합계	장면	810000.00	372100.00	1182100.00	K3		3546300.00 KRW	가격 합계						3546300.00 KRW
가액	가격	세금 및 수수료	비	1인당	번호	합계																		
장면	810000.00	372100.00	1182100.00	K3		3546300.00 KRW																		
가격 합계						3546300.00 KRW																		

● **숙박**

-Jugendherberge Berlin International (베를린 국제 유스호스텔)



<공항까지의 지도

<그림 7> Reise in Berlin 2

●여행계획. 일정

<p>1 Tag</p> <p>-11시쯤에 비행기탑승하여 출발, Helsinki를 경유해 19시쯤에 베를린 국제공항(TXL)에 도착.</p> <p>-21시쯤에 유스호스텔 도착. 짐풀기</p> <p>-내일 일정확인 후 취침</p> <p>*임무: Anmeldung 놀라운 실력을 발휘하여 독일어로 잘 작성하기</p>
<p>2 Tag</p> <p>-Cinema Arsenal, Berlinale Palast, CinemaxX Potsdamer Platz, CineStar in the Sony Center 등에서 일정을 확인 후 영화 티켓을 사거나 예매해 둔 영화를 보기</p> <p>-길거리에서 각종 축제 분위기를 느끼기</p> <p>-도보를 걸으며 freier 여행, 독일인에게 말도 걸어보기</p> <p>*임무: 독일인에게 독일어로 어느 영화가 괜찮을지 물어보고 그 영화 어디서 상영하는지</p>
<p>물어보기</p> <p>-기념품도 사보자.</p> <p>-http://www.berlinale.de (참고자료)</p>
<p>3 Tag</p> <p>-독일 시내관광하기</p> <p>-베를린 지하철을 타고 ZOO역에 내림.</p> <p>-100번 버스를 타고 이동할 것</p> <p>-전승기념비, 브란덴부르크 문, 알렉산더 광장, 베를린 대성당, 카이저 빌헬름 교회, 유로파 센터를 관광.</p> <p>*임무: 하루에 한 끼 레스토랑에 들어가서 메뉴판을 보며 훌륭하게 독일어로 주문해보기</p>
<p>4 Tag</p> <p>-단체자전거 대여하여 타보기</p> <p>-페르가몬 박물관가보기</p> <p>>>>목요일은 10시까지 그런데 문 닫기 4시간 전, 즉 6시부터 무료입장!</p> <p>*임무: 자전거 대여하는 곳 근처에서 엽서를 산 뒤, 독일어로 편지를 써볼 것</p>
<p>5 Tag</p> <p>-짐 챙겨서 7시쯤 유스호스텔에서 체크 아웃</p> <p>-공항에 가서 11시쯤 비행기에 탑승</p> <p>-Helsinki를 경유하여 토요일 오전10시쯤 서울에 도착</p> <p>*임무: 자투리 시간에 베를린 여행의 소감을 짚막하게 독일어로 말해보기</p>

●중요 사항

1. 공항에서 비행기 잘 타자. 정신줄 놓는 에 꼭 있다. 서로서로 잘 챙겨주기.
2. 베를린 국제 영화제 기간이라 좀 혼잡하여 피할 수 있으니 주의하자.
역시 서로서로 잘 챙겨주기.
3. 과소비 금물, 유스호스텔의 규칙에 잘 따르기.
4. 되도록 영어보다 독일어쓰도록 노력하자.
5. 베를린 카드를 꼭 구입할 것!
>정해진 시간(48시간 등)동안 독일 교통을 무료로 무제한 사용
>박물관 미술관 음식점 등을 대폭 할인해줌
>그 외 많은 혜택!
>카드마다 다 다르니 어떤 혜택이 있는지 꼼꼼히 잘 살펴보자.

2. 언어 포트폴리오의 설계 및 활용 제안

학습자가 언어 행위를 할 수 있도록 유도하는 것과 동시에 행위중심 교수법이 지향하는 바는 학습자가 자신의 학습을 주도적으로 이끌어 나가는 것이다. 언어 포트폴리오의 활용이 효과적인 학습자 주도 학습을 가능하게 한다고 여겨진다. 이번 장에서는 외국어로서의 독일어 수업에서 학습 일기의 작성이 학습자에게 미치는 영향을 사례를 통해서 살펴보고, 언어 포트폴리오의 설계 및 활용을 제안하여 행위중심적인 학습의 가능성을 연구하고자 한다.

연구의 대상은 성신여자대학교에서 1학년을 대상으로 개설된 독일어 수업을 한 학기 동안 수강한 20명의 학생들이다. 이 수업은 한국인 교수자가 강의를 담당하며, 일주일에 2번 총 3시간 씩 15주에 걸쳐 실시되었다. 이 수업의 목표는 외국어로서의 독일어 의사소통능력 향상이며, 학습 목표는 A2이다. 수강 대상은 SD 1 시험에 합격하였거나, 그에 상응하는 독일어 실력자로 한정되었다. 또한 수강생은 그룹별로 프로젝트를 수행해야 했다.

이 수업의 수강생들은 2010년 11월 19일에 실시되는 SD 2를 준비하기 위해 그룹별로 스터디를 하였고, 교수자의 추가 수업도 시행되었다. 이 과정에서 교수자는 학습 일기의 작성이 독일어 학습에 어떤 효과를 가져다주고, 학습자에게는 어떤 영향을 미치는지 연구하고자 하였다. 학습 일기는 2010년 9월 7일부터 11월 18일까지 중간고사 기간을 제외하고 11주에 걸쳐 작성되었다. 학습자는 수업이 있는 매주 화요일과 목요일에 자유 형식으로 학습 일기를 썼고, 그룹 별로도 작성하였다. 학습 일기의 작성이 종료 된 후에 자료를 수집하고 학습자 주도 학습에 유용한 언어 포트폴리오를 구상하였다.

학습자는 자유 형식의 학습 일기(그림 8)를 작성할 때 주로 수업내용과 과제에 대한 사항을 나열하는 특징을 보였다. 학습 목표와 학습 활동의 구분이 명확하지 않고 학습 성취도나 자가 평가에 대한 개념이 부족한 것으로

나타났다. 학습 일기가 자율적인 학습을 돕는 역할을 하였다기 보다는 단순히 학습 과정을 그대로 옮겨 적는 도구로 보이는데 이는 대부분의 학습자들이 학습 일기를 작성해 본 경험이 없기 때문이다. 또한 전체 학습 상황에 대한 지식이 전무하거나 덜 동기부여 된 학습자도 학습 목표 설정에 어려움을 나타냈다.

<그림 8> 독일어 학습 일기

SD2 대비 독일어 문법연습 수업 일지

일	월	화	수	목	금	토	일
5	6	7	8	9	10	11	12
12	13	14	15	16	17	18	19
19	20	21	22	23	24	25	26
26	27	28	29	30	10/1	2	3
4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19
17	18	19	20	21	22	23	24
24	25	26	27	28	29	30	11/1
31	11/1	2	3	4	5	6	7
7	8	9	10	11	12	13	14
14	15	16	17	18	19	20	21

***수업 시간**

일(평균 2.5시간)	시간	목(평균 3-4시간)	시간
9월7일	2	9월2일	1
9월14일	2.5	9월9일	3
9월21일	-	9월16일	3.5
9월28일	2.5	9월23일	-
10월5일	2.5	9월30일	3
10월12일	2.5	10월7일	3
10월19일	2.5	10월14일	3.5
10월26일	2.5	10월21일	3.5
11월2일	2.5	10월28일	3
11월9일	2	11월4일	3.5
11월16일	2	11월11일	1
합계	23.5	합계	29

※수업 시간: 52시간 30분

***수업 내용 요약**

일(평균 2.5시간)	내용	목(평균 3-4시간)	내용
9월7일	OT, 조활동	9월2일	OT, 동사3유형
9월14일	1과, 시험	9월9일	자음, 9과
9월21일	추석휴강	9월16일	1과
9월28일	2과, 1과시험	9월23일	A1 단어집, 수업X
10월5일	3과	9월30일	2과
10월12일	SD2수준제크, 4과	10월7일	3과
10월19일	시험, 5과	10월14일	4과
10월26일	5과	10월21일	5과
11월2일	6과	10월28일	6과
11월9일	6과	11월4일	6과, SD2시험
11월16일	7과, 시험	11월11일	(---), 듣기연습
		11월18일	듣기연습

-3과 진도를 나갔다. 기차표를 보고 시간을 알아보는 법을 배웠고, 열 사람과 역할을 맡아 독일어로 기차시간표에 대해 물어보고 기차표를 사는 대화를 해보았다. 그리고 이 때 필요한 표현들을 익히보았다.

-다음시간까지 Reise plan을 조별로 세워오는 것이 숙제였다. 그리고 화요일 날 3과까지 정리해서 노트집사보기.

●10월7일 목

-3과 및부분 진도를 나갔다. 짧은 메모를 해석한 뒤 그에 대한 답을 물어보았다. 대화문을 읽고 어떤 상황일 뻔했는지 파악하는 연습도 했다.

●10월12일 화

-유럽공통참조기준에 기초한 SD2 시험의 수준에 대한 자기점검표를 교수님과 함께 해석해 보고 읽어보고 점검해보았다.

-4과 진도를 나갔다. 독일어로 여러 가지 취미에 대한 표현들을 알아보았는데 이 표현들이 관동 들어간 장문의 글에서 어가 시간과 취미에 대한 표현들을 찾아 형광펜으로 표시했다. 그리고 이것들을 교수님과 함께 점검해보고 정리했다.

-5과 단어를 우리조가 뜻을 찾아 올리기로 했고, 여러 가지 취미를 독일어로 알아올 것이 다음 시간 숙제였다.

-노트를 제출했다.

●10월14일 목

-4과 진도를 나갔다. 독일의 취미와 동호회에 관련된 표현들과 그 문화에 대해 배웠다. 그것을 글을 읽고 표로 정리하는 방법과 교수님께 설명을 들으며 배웠다. 그리고 잠깐동안 독일어를 비롯한 여러 나라의 간단한데 대해 배워보았고 제귀대명사에 대해 배웠다. 다시 한번 4과의 중요표현들을 읽고 넘어갔다.

●10월19일 화

-제귀대명사 시험을 쳤다. 시험을 친 후 다시 한번 제귀대명사를 정리했다.

-5과 진도를 나갔다. 첫 부분의 표를 여러 가지 예제들에 대한 단어를 사용하여 알맞게 채워넣었다. 그리고 그 다음에 편지와 우체통에 관한 긴 이야기를 교수님과 함께 해석하고 편지와 그와 관련된 것들로 무엇을 할 수 있는지 문제들을 알아보았다. 그리고 독일에서 문자를 보낼 때 주로 쓰는 표현들에 대해 알아보았다.

●10월21일 목

-5과 진도를 나갔다. 컴퓨터와 관련된 독일어 표현들을 알아보고 간접화법에 대해 배웠다. 그리고 이것을 계속해서 말하고 연습해보는 시간을 가졌다.

●10월26일 화

-5과 진도를 나갔다. 다시 한번 간접화법에 대해 말을 해보는 시간을 가졌고, 1과와 4과에 대해서 배웠다. 교수님께서 '손가락5개'라고 하셔서 가장 기억에 남는 문법시간이 되었다. 그 다음엔 뒤의 연습문제를 그 자리에서 풀이하고 교수님과 함께 답을 맞춰보았다.

●10월28일 목

-지난 시간에 배웠던 손가락5개가 매우 중요해서 다시 한번 간단한 설명을 들었다.

-6과 진도를 나갔다. 독일에서는 주로 바깥에 나가면 어떤 것을 하고 어디서 시간을 보내는 지 배웠고, 무엇을 하고 싶은지 Lust하는 단어를 사용해 말하는 법을 익혔다.

●11월2일 화

-6과 진도를 나갔다. 내가 어느나라의 음식을 좋아하는지 독일어로 말하는 표현을 배웠고,

학습자와의 인터뷰에서 학습 일기를 하나의 기록으로 생각하는 경향이 있다는 사실을 알 수 있었다. 대체로 학습 일기의 작성이 진도나 학습 상황을

과약하는데 도움이 되었다고 학습자들은 평가하였다. 쓰는 방법에도 큰 어려움을 나타내지 않았다. 하지만, 그룹 학습 일기를 작성하는 것은 쉽지 않았다고 평가하였는데, 그룹 구성원이 다함께 모이는 것이 어려웠고 또 구성원마다 참여도와 학습 진행을 등이 다르기 때문이었다.

자가 평가는 학기 말에 그룹 별로 시행하였는데, 그룹의 구성원들이 원하는 방법으로 자유롭게 작성하게 하였다. 한 학기동안 목표를 달성하였는지⁴⁹⁾, 부족한 점과 앞으로의 계획이 무엇인지 등, 자가 평가의 핵심은 학습자들이 모두 수행하였다. 작성 후에는 모든 그룹이 결과물을 발표하는 시간을 가졌다. 이 방법은 평가라는 단어의 딱딱한 느낌에서 벗어나서 학습자가 좀 더 여유를 가지고 자신의 학습을 돌아볼 수 있게 해주고, 미래의 학습 계획을 세울 때도 긍정적으로 작용한다.

앞에서 제시한 자료들을 바탕으로 A 언어수준단계의 독일어 수업에서 활용할 수 있는 언어 포트폴리오를 제안해 보고자 한다. Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene (Thüringer Volkshochschulverband), Europäisches Sprachenportfolio (Stadtschulrat für Wien), Europäisches Sprachenportfolio für Bereich Hochschule (ELC) 그리고 장신대의 학습자언어포트폴리오를 참고하여 설계하였다. 언어패스포트와 자료집은 변형을 거의 하지 않고 그대로 사용하였다. 언어 학습 기록장은 필요에 따라 내용을 추가하거나 변형하였고, 필요 없는 부분은 삭제하였다. 학습자가 포트폴리오를 작성할 때 별다른 어려움을 느끼지 않고 쉽게 작성할 수 있도록 하는데 초점을 두었으며, ESP와 마찬가지로 언어 패스포트, 언어 학습 기록장 그리고 자료집으로 구성하였다.

49) 학기 초에 그룹으로 모여서 이번 학기의 목표와 학습 계획을 세웠다.

1) 언어 패스포트 (그림 9)

학습자의 간단한 인적사항을 기록하고 사진을 첨부할 수 있게 하였다. 언어능력(Sprachkompetenz) 항목에는 학습자가 지금까지 습득한 모든 외국어에 대한 능력수준을 기술하도록 하는데, GER의 자가 진단표⁵⁰⁾를 나누어 주고 학습자 스스로 평가할 수 있도록 한다. 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 4가지 영역을 각각 기록하도록 했고, 말하기는 대화와 문맥에 맞게 말하기로 구분하였다. 어학증명이나 외국어 시험 점수도 기록할 수 있도록 했다. 패스포트는 학기 초에 한 번 작성하는데, 시간의 경과에 따른 어학 수준의 변화를 학습자가 명확하게 인지할 수 있게 해준다.

2) 언어 학습 기록장

언어 학습 경험(Spracherfahrungen)과 학습 동기(Motive zum Deutschlernen) 및 학습 계획(Lernplan), 학습 일기(Lerntagebuch)가 포함된다.

① 언어 학습 경험 (그림 10)

학습한 언어, 학습 기간 및 장소, 학습 방법, 학습 단계, 어학증명서를 작성하도록 하고, 메모란을 만들어서 학습 전반에 대한 소감 및 계획 등 더 기록하고 싶은 내용을 쓸 수 있도록 했다. 이 역시 학기 초에 기록하게 하되, 학기 중간에 새로운 경험을 하게 될 경우는 그때마다 작성하도록 한다.

50) 유럽평의회 편 (2007:34)

② 학습 동기 및 학습 계획 (그림 11)

첫 수업 시간에는 이번 학기에 왜 독일어를 배우려고 하는지 학습 동기와 이번 학기의 독일어 학습 계획을 적어보게 하는데, 학습 계획란에는 구체적인 목표와 목표 달성을 위한 방법도 쓰도록 한다. 이는 학습 진행 과정 중 학습자에게 동기를 재부여하는 효과를 나타낸다. 또한 종강 후 자가 평가를 시행할 때도 학습자가 전반적인 학습 과정을 되돌아보고 성찰할 수 있게 해 주는 역할을 한다.

③ 학습 일기

학습 일기 I 과 II 는 수업 시간마다 작성하게 한다.

학습 일기 I (그림 12)은 날짜, 나의 학습 목표, 학습 성취도, 학습활동, 학습자가 평가로 구성되어 있다. 학습 목표는 교수자가 정해주도록 하는데, 그렇게 하기 위해서는 교수자가 미리 한 학기 전체의 수업목표와 주별 세부 학습 내용을 설계해 놓을 필요가 있다. 학습 성취도는 목표를 얼마나 달성했는지 학습자가 확인하는 부분으로 ESP와 마찬가지로 3가지 기호(++ , + , !) 를 사용해서 체크하도록 한다.

- ++ Ich kann das sehr gut 나는 그것을 매우 잘 할 수 있다.
- + Ich kann das gut, mache aber noch Fehler oder benötige Hilfsmittel (Wörterbuch)
나는 그것을 잘 할 수 있지만,
아직 실수를 하거나 사전의 도움이 필요하다.
- ! Das fällt mir noch schwer 그것은 내게 아직 어렵다.

학습활동에는 수업시간에 무엇을 어떻게 했는지 기록한다. 예를 들면, 개인 활동, 파트너 연습을 했다거나, 그룹별 프로젝트 수업 등이 여기에 해당한다. 자가 평가는 학습 일기를 작성하는 가장 큰 이유라고도 할 수 있는데, 학습 목표에 도달했는지, 성취도는 어느 정도인지, 부족한 부분은 무엇인지, 어떻게 보충할 것인지 등을 쓸 수 있겠다.

학습 일기 I 이 학습자의 자기성찰을 유도해서 자신을 더 잘 알고 다음 학습을 준비할 수 있게 해준다면, 학습 일기 II(그림 13)는 학습 내용을 더 구체적으로 작성할 수 있게 해준다. 오늘의 학습 내용을 단어, 문장, 문법으로 나누어서 작성하고, 이해할 수 없는 부분과 심화학습에 대한 내용도 추가하였다. 학습 일기는 수업 시간 이외에도 학습자 스스로 충분히 작성이 가능하다. 어학 시험을 준비하는 학습자나 시험과 상관없이 장기적인 목표를 세우고 외국어를 공부하는 학습자 모두의 학습 진척에 큰 도움이 될 것이다.

3) 자료집 (그림 14)

수업 시간에 받은 학습 자료 및 학습에 관련된 기타 모든 자료를 모아놓을 수 있다. 핸드아웃, 과제물, 테스트, 조별프로젝트 결과물, 사진, UCC나 동영상, 음성파일을 저장한 CD 등이 해당되며, 학습자가 독일어 학습을 위해서 스크랩 한 광고, 신문기사 등도 얼마든지 포함될 수 있다. 자료집 앞에는 날짜와 자료에 대한 짧은 설명, 자료의 종류를 간략하게 적은 리스트를 끼워 놓도록 한다.

수업 시간에 포트폴리오를 사용하게 될 경우에는 교수자가 정기적으로 학생들의 포트폴리오를 확인하고 피드백을 주는 것이 필요하다. 자율적으로 포트폴리오를 작성하는 습관이 아직 생기지 않은 학생들의 경우 쓰지 않고

미루는 경향이 있을 수 있기 때문이다. 특히 학습 일기는 학생들이 규칙적으로 작성할 수 있도록 교수자가 유도하고 지원해 주어야 한다. 학습자가 개별적으로 학습 일기를 작성하는 경우에는 교재를 참고하여 스스로 항목을 채워넣도록 한다. 독일어 학습자는 『studio d』나 『schritte』처럼 GER에 따라 제작된 교재를 참고하면 도움이 될 것이다.

<그림 9> 언어 패스포트⁵¹⁾

Sprachenpass (언어패스포트)

Name 이름 :

Geburtsdatum 생년월일 :

Muttersprache 모국어 :

Foto

Sprachkompetenz 언어능력

Selbstbeurteilung 자가평가	Verstehen 이해력		Sprechen 말하기		Schreiben 쓰기
Sprache 언어	Hören 듣기	Lesen 읽기	Gespräch 대화	Zusammen hängend 문맥에 맞게 말하기	Schreiben 쓰기

Zertifikat 어학자격증: _____

Sprachliche Erfahrung 언어 학습경험: _____

51) Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene (Thüringer Hochschulverband) 참조.

<그림 10> 언어 학습 경험⁵²⁾

Spracherfahrungen (언어학습경험)

Sprache 언어	
Wann 언제	
Wo 어디서	
Wie 어떻게?	
Niveau 수준	
Zeugnis 어학증명	
Notizen 더 기록하고 싶은 내용	

52) Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene (Thüringer Hochschulverband) 참조.

<그림 11> 학습 동기 및 학습 계획⁵³⁾

Motive zum Deutschlernen
(이번 학기에 독일어를 배우려는 동기)

Welche Motive haben Sie, Deutsch zu lernen? 어떤 동기를 가지고 독일어를 학습하는가?

Lernplan (이번 학기의 학습 계획)

Welche Ziele will ich erreichen? 어떤 목표를 달성할 것인가?	Was und wie mache ich das? 목표 달성을 위해 무엇을, 어떻게 할 것인가?	Welche Erwartungen habe ich? 어떤 기대를 가지고 있는가?

⁵³⁾ Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene (Thüringer Hochschulverband) 참조.

<그림 12> 학습 일기 I 54)

Lerntagebuch I (독일어학습일기 I)

Datum 날짜	Mein Lernziel 나의 학습목표	Lernziel erreicht 학습성취도(+ / + / !)	Lernaktivitäten 학습활동	Evaluation 학습자가평가

54) Europäisches Sprachenportfolio (Stadtschulrat für Wien) 참조.

<그림 13> 학습 일기 II 55)

Lerntagebuch II (독일어학습일기 II)

Thema 주제 :		Datum 날짜 :	
Was habe ich heute gelernt? 오늘 학습한 내용은?			
Wortschatz 단어			
Satz 문장			
Grammatik 문법			
Ich kann das nicht verstehen 나는 이것을 이해할 수 없다			
Das möchte ich noch vertiefen 나는 이것을 더 공부하고 싶다			
Hausaufgabe 과제			
Kursdauer 수업소요시간		Lehrer/in 교수자	
Was war für mich sehr interessant? 오늘 수업시간에 배운 것 중 가장 기억에 남고 흥미로웠던 것은?			

55) 장신대의 학습자언어포트폴리오 참조.

V. 결 론

본 연구에서 다루었던 외국어 학습 목표는 더 이상 모국어 화자 수준의 의사소통능력을 습득하는 것이 아니라 학습자의 요구에 따라 학습 목표를 다르게 설정할 수 있고, 학습자의 필요에 따라 평생학습으로도 이어질 수 있다. 학습자는 사회적 행위자로서 학습한 외국어를 구사하면서 동시에 사회적인 행위도 같이 수행할 수 있는 능력을 키우게 된다. 『유럽공통참조기준』에서는 변화된 외국어 학습 목표에 가장 적합한 방법으로 행위중심 교수법을 제안하고 있다.

행위중심 교수법에서는 학습한 외국어를 사용해서 구체적으로 ‘무엇’을 ‘어떻게’ 할 수 있는가에 초점을 맞추고 있다. 즉, 학습자가 한 언어를 배움으로써 일상생활에서 요구되는 여러 과제들을 성공적으로 수행해낼 수 있는 행위능력을 기르는 것이 외국어 학습의 목표가 되는 것이다. 학습자는 과제를 효과적으로 수행하기 위해 전략을 사용하며 자신의 학습을 통제하는 독립적인 역할을 한다.

본 논문에서는 변화된 외국어 교수학습의 패러다임과 목표에 부합하는 방안으로 행위중심 교수법이 적당하다고 사료되어 외국어로서의 독일어 수업에서 행위중심 교수법의 적용가능성을 연구하였고, 『유럽공통참조기준』의 A 언어수준단계를 예로 들어 실제 적용 수업의 관찰을 토대로 언어 포트폴리오의 설계 및 활용을 제안하였다.

프로젝트 수행 학습에서는 실제상황에서 실현 가능한 과제를 제시하여 학습자의 학습 동기를 유발하여 적극적인 학습 참여를 유도하였다. 교수자는 프로젝트의 주제와 필수 과제만 제시하고 관찰자로서 개입하여 학습자가 자율적으로 학습할 수 있도록 하였는데, 이는 프로젝트 수행 학습의 효과를 높여준다. 학습자는 자발적으로 프로젝트의 목표와 계획을 설정하였는데,

이러한 학습 과정에서 학습자는 자율적인 존재로 학습을 조절하고 책임지는 방법을 배운다.

언어 포트폴리오를 작성하면 전체적인 학습 상황, 능력 수준 등 객관적인 정보를 쉽게 파악할 수 있다. 특히 학습 일기의 작성은 학습자의 자기 성찰을 유도해서 미래의 학습 계획을 세우는데 도움을 받을 수 있을뿐만 아니라 수업 시간 이외에도 장기적인 목표를 세우고 외국어를 공부하는 모든 학습자에게 큰 도움이 된다.

외국어로서의 독일어 학습에서 언어 포트폴리오는 학습 방법 및 평가 방법으로도 널리 활용될 수 있을 것이다. 실제 수업에 적용할 때 나타나는 구체적인 문제점들과 그 해결 방안에 대해서는 추후 연구의 과제로 남겨둔다.

참 고 문 헌

- 유럽평의회 편 (2007): 김한란 외 옮김: 『언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통참조기준』, 서울: 한국문화사.
- Richards, Jack C. (2003): 전병만 외 옮김: 『외국어 교육 접근방법과 교수법』, 서울: CAMBRIDGE.
- 강명희 (2010): 독일 유튜브(You Tube)를 활용한 수업방안. 『독어교육』 47집, 7-35.
- 강병창 (2007): 팟캐스팅 Podcasting을 활용한 독일어교육. 『외국어로서의 독일어』 20집, 209-233.
- 김한란 (2010): 최근 외국어로서의 독일어 교재와 '유럽공통참조기준'의 행위 중심적 교수법. 『외국어로서의 독일어』 27집, 5-20.
- 박민정 (2007): 프로젝트 기반 수업을 통한 대학원 학생들의 학습경험에 관한 연구. *The Journal of Curriculum Studies*, 25 (3), 265-288.
- 서기희 (2004): 프로젝트 기반 학습에서 성찰일지 쓰기가 비판적 사고, 학습 동기, 학습성과에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 심영숙 (2008): 학습일기를 통한 대학생 영어학습자의 자기주도학습 관찰: 학습동기 및 상위인지를 중심으로. *Foreign Languages Education*, 15(3), 315-343.
- 오선아, 신경구 (2006): 자기조절학습능력과 영어 학습에 미치는 포트폴리오 평가의 효과에 대한 사례 연구. 『영어학』 6(4), 961-983.
- 유수연 (2007): 국제 경제의사소통 속의 독일어 -경제 독일어수업에 대한 제안-. 『외국어로서의 독일어』 21집, 5-25.
- 윤선영 (2008): 유럽공통참조기준과 포트폴리오 설계 -프랑스어 학습자를 위한 질적 평가 모델 개발-. 『교육과정평가연구』 제11권 제2호, 47-69.

- 이원경 (2009): 스테이션 학습을 활용한 자기주도 학습. 『외국어로서의 독일어』 25집, 69-91.
- 전주성 (2008): 학습일기쓰기의 유용성 및 만족에 관한 연구: 고등교육 영역의 학습자를 중심으로. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education*, 11(4), 1-22.
- 최영진 (2008): 구성주의와 독일어 교육 -"스테이션 학습(Stationlernen)"을 중심으로. 『독어교육』 41집, 43-65.
- 최정순, 안미란 (2005): 언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽 공동 기본지침을 활용한 한국어 교육과정 개발과 등급기술 시안(1). 『외국어로서의 독일어』 16집, 125-147.
- 최정순, 안미란 (2005): 언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽 공동 기본지침을 활용한 한국어 교육과정 개발과 등급기술 시안(2). 『외국어로서의 독일어』 17집, 7-29.
- Aizawa, Keiichi (2010): Deutsch in Asien im Zeitalter des Plurilingualismus in Europa. *Multikulturalität Plurilingualismus Deutsch als Fremdsprache. KGDaF 13. Internationales Symposium Proceedings*, 17-21.
- Bimmel, Peter (2002): Lernautonomie und Lernstrategien. *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 10, 7-22.
- Christ, Ingeborg (2005): Die Bedeutung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für das Fremdsprachenlernen. *Französisch heute* 36 (3), 292-304.
- Funk, Hermann et al. (2010): 『studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch』, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hantschel, Hans-Jürgen et al. (2009): 『Mit Erfolg zu Start Deutsch - Testbuch』, Stuttgart: Klett Verlag.
- Hutterli, Sandra (2007): Europäisches Sprachenportfolio. Stufenübergreif-

- endes, plurilinguales Lernen im europäischen Kontext. *ph akzente* 1, 7-10.
- Kim, Hallan (2000): Projektarbeit mit den landeskundlichen Themen im DaFunterricht. *Dogilmunhak* 75, 430-447.
- Klema, Barbara (2008): Das Europäische Sprachenportfolio in Japan. Vom Nutzen außerhalb Europas. *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 22, 1-16.
- Kwan, Yeong-Sook (2010): Die Anwendung des Europäischen Sprachenportfolios im DaF-Unterricht in Korea. *Multikulturalität, Plurilinguismus, Deutsch als Fremdsprache. KGDaF 13. Internationales Symposium Proceedings*, 22-33.
- Steidele, Holger (2008): Zur Reichweite des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen im zielsprachenfernen Ausland. *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 22, 1-12.
- Wolff, Dieter (1997): Instrukivismus vs. Konstruktivismus - Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. Müller-Verweyen, M. (Hrsg.): *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom*. München: GI, 45-52.
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Babylonia* 4, 7-14.

<참고 언어 포트폴리오>

Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene : Lernerpaket
(Thüringer Volkshochschulverband)

Europäisches Sprachenportfolio (Stadtschulrat für Wien)

Europäisches Sprachenportfolio für Bereich Hochschule (ELC)
학습자 언어포트폴리오 (장신대)

<참고 사이트>

Council of Europe - European Language Portfolio
(www.coe.int/portfolio)

ELP implementation in Europe (<http://elp.ecml.at>)

Goethe Institut (www.goethe.de/ins/kr/seo/lrn/prf/koindex.htm)

ZUSAMMENFASSUNG

Untersuchung zur handlungsorientierten Didaktik und ihre Anwendbarkeit im Deutsch als Fremdsprachenunterricht

Won, Ko Eun
Dept. of German Language and Literature,
Graduate School of
Sungshin Women's University

In der letzten Zeit hat ein Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik stattgefunden. Sowohl die Rolle der Lernenden und als auch des Lehrers hat sich geändert, indem Lernende als selbstständige Subjekte verstanden werden und Lehrer nicht nur Kenntnisse beibringen, sondern die Lernenden in ihren individuellen Lernprozess unterstützen und mit Rat zur Seite stehen. Es braucht zu diesem Zweck eine Neubestimmung des Lernziels und eine Didaktik, die sich effektiver mit den verschiedenen Lernwirklichkeiten auseinandersetzt und sich an den so gewonnen-

enen Erkenntnissen entwickelt. Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*(GER) bietet hierbei handlungsorientierte Anleitung.

Diese Arbeit untersucht die Bedeutung und die Anwendbarkeit der handlungsorientierten Didaktik im Deutsch als Fremdsprachenunterricht. Material dieser Untersuchung waren zwei didaktische Beispiele für Lernende auf Niveau A, die hinsichtlich ihres Wirklichkeitsnähe und Anwendbarkeit analysiert wurden.

In Kapitel II werden die Hintergründe und Ziele des GERs dargestellt, wobei auch auf Hilfsmittel wie Profile Deutsch und das Europäische Sprachenportfolio eingegangen wird. Seit der Veröffentlichung des GERs hat sich der Fremdsprachenunterricht hinsichtlich seine Zielsetzungen verändert. Die nun im Zentrum gehende handlungsorientierte Didaktik, der starke Fokus auf kommunikative Aufgaben, Strategien und die Anpassung der Lehrwerke sowie der Prüfungen an diese neuen Zielsetzungen erhielten in dieser Untersuchung besondere Aufmerksamkeit.

In Kapitel III werden Merkmale der handlungsorientierten Didaktik vorgestellt und Zusammenhänge mit einigen Untersuchungen zur deutschen Didaktiken, etwa das Stationlernen oder den Einsatz von neuen Medien wie You Tube und Podcast diskutiert. Dabei wird auf die theoretischen Voraussetzungen des Lernens sowohl durch Projektarbeit als auch mit dem Sprachenportfolio eingegangen.

Das Kapitel IV bezieht sich auf Beispiele im Deutsch als Fremdsprachenunterricht auf Niveau A. Auch hier werden Prozess und Ergebnis des Lernens durch Projektarbeit vorgestellt und untersucht. Thema der Projektarbeit war eine Reise nach Berlin, das ein Schwerpunktthema

des Lehrbuchs *studio d A1* (Einheit 8) dargestellt. Im Anschluss an diese Untersuchung, im letzten Teil der Arbeit wird ein Sprachenportfolio geplant und seine Umsetzbarkeit im Deutschunterricht besprochen.

Diese Arbeit möchte also die große Bedeutung der handlungsorientierten Didaktik für den Fremdsprachenunterricht aufzeigen und nahelegen, wie diese effektiv angewendet werden könnte.