creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

교육학박사학위논문

번역을 활용한 중국인 고급 학습자의 한국 현대시 교육 연구

2021년 8월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

한 설 옥

번역을 활용한 중국인 고급 학습자의 한국 현대시 교육 연구

지도교수 윤 여 탁

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함.

2021년 5월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
한 설 옥

한설옥의 교육학 박사학위 논문을 인준함.

2021년 7월

위 원 장 _____

부위원장 _____

위　　원 _____

위　　원 _____

위　　원 _____

국문초록

이 연구는 중국인 고급 학습자가 번역을 활용하여 한국 현대시의 의미를 주체적으로 구성하는 교육의 내용을 마련하는 것을 목적으로 한다. 중국의 외국어교육으로서의 한국어교육에서 번역은 학습자가 갖추어야 할 하나의 기능이자 교육 현장에서 사용하는 교육 방법이다. 번역을 통해 중국인 학습자는 자신의 모국어인 중국어로 한국 현대시 텍스트에 접근함으로써 자국의 사회 환경과 교육 과정을 통해 갖추게 된 능력과 경험을 활성화시켜 시 텍스트의 의미를 구체화시키고 풍성하게 할 수 있다. 따라서 이 연구는 번역이 문학교육 방법으로서 충분한 가치를 지닌다고 보아, 문학교육에서의 '번역'을 초점화하여 논의하고자 한다.

번역은 언어 층위에 국한하여 이루어지는 전환이 아니라 번역자의 심리적 작용이 동반되는 과정이다. 언어적, 인지적, 정의적 요소가 관여하는 이 과정에서 번역자는 텍스트에 대한 정신적 표상을 형성하고 이를 번역 텍스트로 구현할 수 있는 언어화의 대상으로 삼는다. 번역 텍스트 산출을 위한 언어의 선택은 시공간적 거리를 극복하고 모호한 것을 분명하게 하여 독자가 이해할 수 있도록 표현한다는 차원에서 해석으로 간주될 수 있다. 한편, 읽기와 쓰기의 두 가지 물리적 단계를 전제로 하는 번역은 지속적인 읽기의 추동과 쓰기에 수반하는 읽기 내용의 수정과 확장이 이루어져 한국 현대시의 이해에 효과적으로 작용할 수 있다. 또한 현대시 읽기 방법의 일환으로서의 번역은 일반적인 번역 수행과 달리 표현 양식의 다양화를 허용하여 학습자의 해석이 번역 텍스트 외에 다른 방식으로 표현될 수 있다.

한국 현대시 교육을 위한 번역은 학습자로 하여금 시 텍스트의 형식과 내용을 중국어로 재현하게 한다. 시 텍스트가 다른 언어로 재현되는 과정에서 차이가 발생하기 마련이고 이에 대한 탐구는 학습자의 한국어 시 텍스트에 대한 해석을 촉진시킨다. 한편, 학습자는 번역 수행에 대한 성찰로 시 텍스트의 의미를 주체적으로 재구성할 수 있다. 이와 같은 성격을 가진 번역은 '텍스트 의미 구성 과정의 구체화', '텍스트-독자 중심의 시 읽기 능력 신장', '한-중 번역 능력 함양'에 있어 의의를 가진다.

이상의 논의에 기반하여 Ⅲ장에서는 중국인 고급 학습자를 대상으로 진행한 조사 결과에 따라 번역을 활용한 한국 현대시 읽기의 실제를 논의하고자 하였다. 교육의 장에서 이루어질 수 있는 개인 또는 공동이라는 두 가지 번역 방식에 착안하

여 1차 조사에서는 개인 번역, 2차 조사에서는 공동 번역, 3차 조사에서는 공동 번역 후 개별 수정의 방식으로 설계하였다. 이를 바탕으로 중국인 학습자가 번역을 활용한 한국 현대시 읽기의 양상을 다음과 같이 범주화하였다. 우선 학습자는 시 텍스트와 유사성을 지닌 번역 텍스트를 산출하는 과정에서 한국어 시 텍스트의 형식적 특징을 발견하고 전언적 의미를 파악하였다. 하지만 한국어와 중국어 각각의 특성과 학습자의 주체적 요인으로 인해 번역 텍스트는 한국어 시 텍스트와 비교할 때 차이가 생기기 마련이다. 학습자는 두 텍스트 간의 차이를 검토하면서 텍스트의 의미를 탐구하였다. 한편 번역은 시 읽기 과정의 일환이기 때문에 텍스트의 번역자이자 번역 텍스트의 저자로서 학습자는 번역 체험 또는 번역 주체로서의 자기 자신에 대한 성찰로 한국어 시 텍스트의 의미를 자기화할 수 있었다. 이와 동시에 현대시 읽기에서 번역의 효과를 감소시키는 학습자 변인과 번역 활동 변인도 발견되었다.

이상과 같은 학습자의 번역을 활용한 한국 현대시 읽기 양상 분석을 통해 파악한 시사점을 바탕으로 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 목표, 내용과 방법을 구안하였다. 교육의 목표는 중국인 학습자는 과정 지향적 번역의 수행을 통해 한국 현대시 읽기 능력을 신장할 수 있고, 지식 구성의 상호작용을 통해 해석의 수용가능성을 제고시킬 수 있으며 주체 담론의 재구성을 통해 자기 인식을 확립시킬 수 있다.

이와 같은 목표를 달성하기 위한 교육 내용으로 '형식과 내용의 등가 인식', '사회문화적 맥락의 활성화', '번역에 대한 비평적 태도 형성'을 제기하였다. 구체적인 방법으로는 우선, 각각의 번역 방식의 특징을 주목한 '개인 번역 기반의 동료 비평', '공동 번역 기반의 자기 비평'으로 실현하는 '번역 텍스트 쓰기의 근거 확보'이다. 그 다음으로는 '번역 대안과의 비교와 재검토', '번역 수행 결과의 생산과 평가'를 절차적으로 제시하였다. 본 연구는 한국 현대시 읽기에서 번역의 의미와 가치를 밝히고 학습자의 주체적인 한국 현대시 읽기 능력을 신장시키는 교육을 구안했다는 점에서 의의가 있다.

주요어 : 한국어교육, 한국 현대시 교육, 중국인 학습자, 번역, 원문 텍스트, 읽기
학 번 : 2018-36334

목 차

국 문 초 록 ····· i
목 차 ····· iii

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 문제 제기 및 연구 목적 ····· 1
2. 연구사 ····· 4
3. 연구방법 및 연구대상 ····· 10

Ⅱ. 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 전제 ····· 29
1. 한국 현대시 교육에서 번역의 개념 및 특징 ····· 29
(1) 한국 현대시 교육에서 번역의 개념 ····· 29
가. 텍스트에 대한 정신적 표상 형성으로서의 번역 ····· 32
나. 해석의 계기로서의 번역 ····· 36
(2) 한국 현대시 교육에서 번역의 특징 ····· 38
가. 읽기-쓰기의 통합 활동 ····· 38
나. 표현 양식의 다양화 ····· 42
2. 현대시 교육에서 번역의 작용 원리 ····· 46
(1) 원문 텍스트의 형식과 내용의 재현 ····· 46
(2) 번역 텍스트와 원문 텍스트 간 비교 ····· 51
(3) 번역 수행에 대한 성찰 ····· 56
3. 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 의의 ····· 59
(1) 텍스트 의미 구성 과정의 구체화 ····· 59
(2) 텍스트-독자 중심의 시 읽기 능력 신장 ····· 61
(3) 한-중 번역 능력 함양 ····· 62

Ⅲ. 번역을 활용한 한국 현대시 읽기 양상 ····· 64
1. 원문 텍스트와의 유사성 창조 ····· 64

(1) 형식적 특징의 발견 ····· 64
(2) 전언적 의미의 파악 ····· 74
2. 원문 텍스트와의 차이성 검토 ····· 83
(1) 번역어 특성에 의한 차이성 ····· 84
가. 형식적 요소의 변형 ····· 84
나. 내용적 외연의 확대 ····· 89
(2) 주체적 선택에 의한 차이성 ····· 94
가. 형식적 효과의 명시화 ····· 95
나. 내용적 의미의 초점화 ····· 103
3. 번역 수행을 통한 자기화 ····· 109
(1) 번역 체험에 대한 성찰 ····· 109
(2) 번역 주체에 대한 성찰 ····· 115
4. 한국 현대시 번역 양상의 특징과 한계 ····· 121
(1) 학습자 변인 ····· 121
가. 직역 지향 ····· 121
나. 의역 지향 ····· 126
다. 메타적 인식 ····· 130
(2) 번역 활동 변인 ····· 133
가. 개인 번역 활동 ····· 135
나. 공동 번역 활동 ····· 137

Ⅳ. 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 설계 ····· 140
1. 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 목표 ····· 140
(1) 과정 중심의 번역 수행을 통한 시 읽기 능력 신장 ····· 140
(2) 지식 구성의 상호작용을 통한 해석의 수용가능성 제고 ····· 142
(3) 주체 담론의 재구성을 통한 자기 인식의 확립 ····· 143
2. 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 내용 ····· 145
(1) 형식과 내용의 등가 인식 ····· 145
(2) 사회문화적 맥락의 활성화 ····· 151

(3) 번역에 대한 비평적 태도 형성 ····· 154
3. 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 방법 ····· 158
(1) 번역 텍스트 쓰기의 근거 확보 ····· 158
가. 개인 번역 기반의 동료 비평 ····· 159
나. 공동 번역 기반의 자기 비평 ····· 161
(2) 번역 대안과의 비교와 재검토 ····· 163
(3) 번역 수행 결과의 생산과 평가 ····· 165

Ⅴ. 결론 ····· 169

참고문헌 ····· 172
Abstract ····· 182

Ⅰ. 서 론

1. 문제 제기 및 연구 목적

이 연구는 중국인 한국어 고급 학습자를 대상으로 하는 한국 문학교육으로서의 현대시 교육에서 학습자의 능동적인 의미 구성을 위해 번역을 교수-학습에 도입하고자 하였다. 이를 위해 번역 과정에서 나타나는 학습자들의 읽기 양상을 밝히고, 번역을 활용한 한국 현대시 교육을 구안하는 데 목적을 두었다.

중국에서 이루어지는 외국어교육은 학습자의 '문학 감상 및 분석 능력'을 요구하고 있으며 이 능력에는 "문학작품의 내용과 주제를 이해하고, 장르별 문학작품의 특징, 미적 특질 및 언어 예술을 감상할 수 있는 능력"이 포함된다.[1] 이러한 요구는 중국의 한국어교육에서 문학교육의 필요성을 보여주고 있으며 한국어 전공 학습자들에게 한국 현대시를 이해하고 감상할 수 있는 능력을 갖추어야 한다는 당위성을 제기하였다. 그러나 함축성과 모호성이라는 특징을 지닌 현대시를 교육하는 데 요구되는 문학 능력을 함양하는 것은 적지 않은 어려움을 동반한다. 문학 자체가 지닌 진입 장벽으로 인해 중국의 현대시 교육은 대부분 중급 수준 이상의 한국어 학습자를 대상으로 이루어진다. 그러나 사전적 의미가 담긴 언어로 구성된 텍스트에 익숙한 학습자들은 언어의 압축과 생략이 만들어 내는 빈자리를 채워나가면서 의미를 구성해 나가는 적극적인 독자의 역할을 수행하는 것을 버거워한다. 따라서 학습자가 현대시의 의미를 구성하는 과정은 다른 텍스트에 비해 더디거나 중단될 가능성이 높아진다.

현대시를 가르치는 교육 현장에서는 학습자가 겪는 어려움에 대응하는 방식으로 교사의 일방적 전달을 고수해 온 결과 학습자 중심 교육이라는 현재 교육 전반의 흐름을 따라가지 못하고 있다. 그 결과 의미 생성과정에 학습자의 역할은 결여되고 교사로부터 전수 받은 해석은 해당 텍스트에 대한 고정적인 지식으로 화석화될 뿐

---

1) 教育部高等學校教學指導委員會(2018),『普通高等學校本科專業類教學質量國家標準(上)』, 高等教育出版社, p.95.

시 읽기 능력 함양으로 이어지지 못한다. 이 연구는 이러한 문제의식에서 출발하여, 번역이 한국 현대시 교육에서 텍스트 의미 구성에 학습자가 적극적으로 참여하는 데 도움이 된다고 보고 이를 활용한 현대시 교육의 방법을 제안하고자 한다. 번역은 중국의 한국어 교육 과정에 포함되어 실행되어 왔기 때문에 낯선 개념이 아니다.

언어 기능교육의 한 범주로서의 번역은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 함께 중국의 한국어 학습자들이 갖춰야 하는 다섯 가지 기능에 포함되어 있다.[2] 그러나 이때의 번역은 전문번역 교육을 통해 함양하는 능력으로, 번역 결과의 수준을 높이는 것이 교육의 중심에 놓여 결과지향적인 성격을 띤다. 그리고 한국어 통번역 인재에 대한 사회적 수요에 부응하기 위해 문학 번역에 대한 주목도가 높지 않은 실정이다. 한편, 교육 방법으로서의 번역은 중국의 한국어교육에서 효과적인 읽기 방식이자 효율적인 텍스트의 주해 방식으로 중요한 교수법으로 간주되고 있지만[3], 교육 현장에서는 어휘나 문법 요소의 설명과 같은 기능적 언어교육의 보조적 활용에 제한되어 주로 중국어로의 설명, 한국어로의 표현 연습을 진행하는 방식으로 활용된다. 이러한 교육 현실은 한국어교육에서 번역 활용 방안을 다각화할 필요성을 보여준다. 실제로 번역은 한국 국내외의 한국어 교육기관에서 문학 작품을 교수-학습하는 방법 중의 하나[4]이므로, 이를 교육적으로 활용하는 것에 대하여 그 가치를 충분히 인정받는 것에 비해 논의의 대상으로서는 주목을 받지 못하고 있다.

문학교육에서 번역은 단순 기교나 번역문의 생산이라는 차원을 넘어 문학 텍스트를 번역하는 과정에서 번역자의 반응과 해석 자체가 중요시되어야 한다. 이는 외국인 학습자가 한국 현대시를 이해하는 과정에서 필연적으로 번역이 동반되며, 번

---

2) 중국 교육부가 2018년에 공포한 『일반대학학부전공별교수·학습질적국가기준(普通高等學校本科專業類教學質量國家標準)』에 근거하여 2020년에 『일반대학학부외국언어문학전공교수·학습지침(普通高等學校本科外國語言文學專業教學指南)』이 제정되었다. 이 지침에 의하면 비통용어(非通用語) 교육에 속한 한국어교육에는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 번역 다섯 가지 언어 기능교육이 포함되어 있다. 이 가운데 번역은 전공 외국어인 한국어와 중국어 간의 상호 번역을 가리키며 해당 교과목도 교육과정에 필수로 포함되어야 한다.

3) 주옥파(2006), 「중·한 문화차이의 번역에 관한 소고」, 『한국어 교육』 17(1), 국제한국어교육학회, pp.3-4.

4) 윤여탁(2009), 「비교문학을 적용한 외국어로서의 한국 현대문학 교육 방법」, 『한국언어문화학』 6(1), 국제한국언어문화학회, pp.54.

역 과정은 시의 언어적, 예술적 특징을 체득하는 효과적인 통로로 작용할 수 있기 때문이다. 학습자는 시 텍스트를 번역하기 위해 우선 시를 꼼꼼하게 읽어야 하고 그 과정에서 보이지 않는 의미를 추출하며 이를 모국어로 재현하는 과정을 거치게 된다. 한국어로 된 시를 중국어로 다시 표현하는 과정에서 번역 주체인 학습자에게 시의 언어적 특질에 대한 체험과 정서적 경험이 동반될 것이다. 이와 같은 시 번역의 과정적 특징은 현대시 교육에 있어 학습자의 주체적인 의미 구성을 활성화하는 효과적인 방안으로 볼 수 있다.

이에 본 연구는 중국인 학습자들을 위해 번역을 활용한 주체적인 현대시 읽기 교육을 구안하고자 하며, 이를 위하여 아래와 같이 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 한국 현대시 교육에서 '번역'의 개념 및 특징 그리고 작용 원리를 이론적으로 밝히는 것이다. 이를 위해 먼저 관련된 이론을 검토하여 문학교육 방법으로서의 '번역'을 재개념화하고 문학교육의 장에서 번역이 지닌 특징을 규정할 필요가 있다. 그리고 학습자의 한국 현대시 읽기에 있어 번역의 작용 원리를 논구하고 이를 활용한 한국 현대시 교육의 의의를 구체화할 것이다.

둘째, 중국인 학습자가 번역을 활용한 한국 현대시 읽기 양상을 고찰함으로써 한국 현대시 교육에서 번역의 주체적 의미 구성의 가능성을 확인하는 것이다. 문학교실에서 번역을 진행할 수 있는 방식은 개인 번역과 공동 번역이라는 점을 염두에 두고 각각의 방식으로 조사를 실시하여 그 결과를 논의 대상으로 삼았다. 학습자가 한국 현대시를 중국어로 번역하는 과정에서 나타난 시 읽기의 변화에 주목하여, 번역이 실제로 그들의 한국 현대시 읽기에서 어떤 작용을 하는지에 대한 검토를 통해 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 설계를 위한 시사점을 도출할 것이다.

셋째, 이상의 논의를 바탕으로 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 목표, 내용과 방법을 제시하는 것이다. 중국인 학습자를 위한 한국 현대시 교육에서 번역의 효용을 확대할 수 있도록 교육 목표를 제시하고 이에 따른 교육 내용을 설계하여, 실천 가능성과 각 번역 유형이 지닌 특성을 감안하여 활용 방법을 절차화하여 제시하고자 한다.

2. 연구사

본 연구는 한국어교육에서의 현대시 교육 연구에서 '번역'이 방법론적 측면에서 지닌 효용성을 규명하고 그 가치를 밝히고자 하였다. 이러한 목적에 따라 본 연구에서는 선행연구를 (1) 문학 번역에 관한 연구, (2) 한국어교육에서 번역에 관한 연구, (3) 한국어교육에서 시 교육에 관한 연구로 나누어 검토하였다.

(1) 문학 번역에 관한 연구

문학 번역 관련 연구는 번역 과정에 대한 연구보다, 결과물에 대한 인상비평, 비교비평, 언어 비교론적 분석이나 사조를 비교하는 비교문학 연구에 치우쳐 있다. 여기서 다룰 문학 번역 관련 연구는 번역의 실제에서 마주치는 문제점을 분석하고 그 해결책을 모색하여 번역 문학의 생산에 시사점을 제시하는 연구를 일컫는다. 여기에 속하는 연구들은 원문과 번역문의 대조 분석에 기반하여 언어적, 문화적 층위에서 번역에 수반하는 제반 문제를 활발하게 다루고 있다. 그중 김세정(2003)은 어휘 층위에서의 번역, 김순영(2008)은 은유적 표현에 대한 번역, 박진임(2004), 박옥수(2015)는 문화 번역, 한미애(2010)는 문체 번역을 다루었다.

시 번역에 주목한 연구로 서지영(2010)은 시적 효과를 시 텍스트의 특별한 텍스트성에서 나타난다고 보고 시 번역에 있어 언어적 차이에서 오는 문법적 차이, 의미적 차이 및 표현상의 차이가 시의 결속구조, 정보성 및 결속성에 각각 영향을 미쳐 시적 효과의 변화를 초래할 수 있다는 점을 밝히고 번역문에서도 원문의 시적 효과를 유지하는 방법을 모색하였다. 윤미화(2013)는 등가적 표현과 시적 효과의 전달을 시 번역에 있어 핵심적인 과제로 보고 한국 현대시의 중국어 번역사례를 중심으로 번역자의 태도 차이, 운율과 리듬, 언어 전이의 측면과 번역자의 표현 방법에 따라 등가와 시적 효과가 번역을 통해 어떻게 다르게 나타났는지를 분석하고 이상적인 번역에 근접할 수 있는 방법을 탐구하였다. 이 연구들은 시적 효과의 '유지' 또는 '전달'을 번역학에 입각한 문제의식으로 살피고 있어, 문학 교육의 시각에서 볼 때 언어의 차이는 극복의 대상이기 전에 이해함으로써 자기의 담론을 형성하는 계기가 되어야 한다는 본 연구의 관점과 본질적인 차이가 있다. 그러나 시를

번역할 때 직면하게 되는 난제가 시적 효과의 층위에 있다는 문제의식은 중국인 학습자가 번역을 통해 한국 현대시의 언어적 층위에서 많이 부딪치게 되지만 시어에 대한 고민을 활발하게 이끌어내어 교육적으로 유용하게 활용할 수 있다는 점도 시사하였다.

요컨대 문학 번역 연구는 어휘부터 맥락, 텍스트까지 다양한 범위에서 번역의 제 양상을 다루고 번역의 해결책을 마련하는 데 최종 목표를 두고 있다. 문학 번역 관련 연구는 번역자의 번역 전략의 조율에 대한 제언으로 보다 완벽한 결과물의 산출을 기대한다.

한편 한위성(2017)은 번역자가 가지고 있는 '독자'와 '저자'의 지위 중에 '독자'에 치중함으로써 번역을 통한 의미의 전달에 앞서 의미의 구성에 초점을 맞췄고, 번역자가 독자로서 의미 구성의 능동성을 인정하면서 문학 번역의 문제를 헤쳐나가기 위한 해결책을 중심으로 논의하였다. 이는 번역 결과물의 수준에 방점을 두어 번역어 표현의 문제에 초점을 둔 문학 번역의 논의와 달리, 번역에 있어 번역자의 독자로서의 역할을 중요시한다는 점에서 본 연구와 접점을 이룬다.

(2) 한국어교육에서 번역에 관한 연구

중국인 학습자를 위한 한국어교육에서의 번역과 관련된 연구는 크게 번역 교육에 관한 연구와 번역을 통한 한국어교육으로 나눌 수 있다. 전자의 경우 중국 내 대학의 한국어 번역 교육의 현황을 진단하고 이에 대한 대책을 거시적인 차원에서 제시하거나, 중국인 학습자의 번역 능력 향상을 목표로 한 번역 교수-학습 방안 또는 번역 교육 방법의 내용을 세분화하여 구체적으로 다루고 있다. 여기서 박은숙(2018), 전홍화(2021), 하안나(2012), 홍영매(2005)는 학부과정에서 교과목으로서의 번역 교육에, 고효정(2016), 유양(2020)은 한국어 관련 통번역 대학원에 초점을 맞춰 중국의 관련 정책, 교육 과정, 교재, 학습자 및 교수자의 수요 등 다양한 측면에서 연구 문제에 접근하여 중국인 학습자의 한국어 통번역 능력의 신장을 위한 교육 내용 및 방안을 제시하였다. 이중 주목할 만한 연구로 박은숙(2018)은 중국 내 111개 대학 한국어학과 번역 관련 교과목과 기존 한국어 번역 교재를 분석 대상으로 삼아 방대한 자료를 토대로 중국 내 한국어 통번역 교육이 지닌 특징과 한계를

체계적으로 검토하였다. 이는 중국 내 대학 한국어학과에서 진행되는 통번역 교육을 전반적으로 파악하는 데 유용한 자료를 제공하였다.

다음으로, 번역의 교수-학습 방법론과 관련하여 김기석(2006)은 한국어교육의 주요 교과목인 한국어 번역에서는 중-한 언어대조, 중한 및 한중 양방향으로서의 교육, 이론과 실천을 결합한 교육적 실천이 중시되어야 한다고 강조하였다. 김영수(2007)는 중한번역 교과목의 성격, 목적 등을 분석하고 어휘와 문장 차원의 번역을 나누어 유형별로 가르칠 내용을 점검하였다. 그리고 원문에 대한 문장분석방법, 중한, 한중 대조 분석 성과, 한국어 문법론 연구의 성과들을 교수 학습 과정에서 적극적으로 도입할 것을 제안하였다. 오춘화(2001)는 중국에서의 한국어교육 중 번역 교수 학습 방안과 관련하여 번역교육의 필요성과 중요성 인식, 학습자들의 수준에 맞는 이론과 실제를 결합한 교재의 필요, 번역 교수 학습의 내용은 사회적 수요에 맞는 것으로 제시하였다. 주옥파(2007)는 중국인 고급 학습자를 대상으로 한 중한 번역 교육에 한정하여 텍스트 차원의 번역 방법을 번역 교육에 도입할 필요성을 인식하고 텍스트 유형별 번역 방법을 탐구하여 이를 교육적으로 적용하는 방안을 모색하였다. 특히 이옥화(2016)는 과정 중심의 한중번역 교수법을 도입하여 각 절차의 구체적인 교수·학습 내용을 제시하고, 학습자의 번역 수행 과정에서 나타난 오류를 분석하며 번역문을 수정 및 보완하여 번역에 필요로 하는 종합적인 능력의 신장을 도모하였다. 번역 교재 개발 방안을 도모하는 연구로는 장광군(2000), 한위성(2001) 등이 있다. 한편, 번역방법론의 관점에서 학습자의 한중·중한 번역 능력의 신장에 기여한 연구로는 김영수(1995), 이용해(2000), 태평무(2003), 류영록(2008), 장민·김선희(2005) 등이 있다. 중국인 학습자를 대상으로 한 한국어 번역교육에 관한 연구는 다수 이루어졌지만 한국어 번역 능력 신장, 한국어 번역 교재 분석, 한국어 번역교수법 또는 교육 방안 측면의 논의가 차지하는 비중이 높다.

번역을 통한 한국어교육은 번역의 효용성에 주목하여 이를 통한 언어교육, 문학교육으로 나눌 수 있다. 그중 언어교육의 관점에서 번역을 다루는 연구로 오지혜(2015)와 장전위(2018)를 들 수 있다. 장전위(2018)는 통·번역이 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기 네 가지 언어 기능을 동시에 활용할 수 있는 학습 환경과 다양한 의사소통 상황에서 언어를 의미 있는 방식으로 사용하는 기회를 제공할 수 있다는 점에서 출발하여 한국어 기능 교육과 한국어 통·번역 교육의 연계점을 살펴보고, 한국어교

육에서 중국인 학습자의 한국어 표현·이해 능력 향상을 목표로 통·번역 활용 방안을 제시하였다. 오지혜(2015)는 번역의 의사소통성과 등가성으로부터 번역 활동은 이해와 표현 활동으로 교육적 의의를 지닌다고 밝히고, 학습자의 번역 텍스트를 일종의 자기 조정적 입력 수정으로 보았다. 그리고 실제로 중국인 학습자가 한국 시 텍스트를 번역한 결과를 어휘, 형태, 통사 차원에서 분석하여 외국어 학습으로서의 한국어 수업에서 이와 같은 번역 활동을 번역비평 수업과의 연계로 교육적 방향을 모색하였다.

끝으로 문학교육에서 번역 활용의 방안을 모색하는 연구에는 박서영(2019), 한옥순(2012), 한위성(2015) 등이 있다.

한옥순(2012)은 초급·중급 중국인 학습자를 대상으로 한국 문학 텍스트를 중국어로 번역하고, 이를 다시 한국어로 번역하는 재귀 번역의 방법이 어휘 감수성의 함양과 문학 감상 능력의 증진 측면에서 유의미하다는 점을 밝히고, 재귀 번역에 포함된 자국어로의 번역과 자국어의 번역을 보다 쉽고 친숙하게 의미를 해석하는 과정으로 보았다. 하지만 이 연구에서는 초·중급 학습자가 재귀번역에 포함된 두 차례의 문학 번역을 온전히 수행하기에 버거워하는 상황을 인식하고 학습자 간의 상호 소통을 촉진시키겠다는 목표로 고급 학습자의 참여도 동원하였다. 이러한 연구 설계는 고급 수준에 도달하지 못한 한국어 학습자에게 문학 번역은 과도한 부담이 될 수 있다는 것의 반증이다.

한위성(2015)은 번역이 중국의 문학 수업 현장에서 '원문 이해를 위한 합리적인 장치', '문학교육 현장을 살릴 수 있는 효과적인 수단'이라고 보고 한국문학 교수법으로서 지닌 가치를 긍정하며, 적절한 번역본의 활용과 학습자의 현장 번역을 통하여 교육적 효과를 극대화시켜야 한다고 주장하였다. 하지만 교육 현장에서의 적용을 염두에 둔 학습자 번역의 교육적 실행 또는 교육적 설계를 밝히지 않았다는 한계점이 있다.

이러한 선행 연구들은 번역 교육이 주로 다루고 있는 중한 번역과 달리 번역이 교육 대상이 아닐 경우 주로 한중 번역을 진행하는 것이 효과적이며 중국어에서 출발하여 한국어 텍스트에 접근하는 방식을 통해 교육의 가능성을 탐구하였다는 측면에서 본 연구에 시사점을 주었다.

번역교육의 관점에서 연구가 활발하게 진행되는 데 반해 번역을 한국어교육에서

방법적으로 활용하는 것에 관한 연구는 부진한 편이기 때문에 외국어교육의 각도에서 이루어진 논의도 참고하고자 한다. 곽순례(2009)는 외국어교육과 번역의 관계를 규명하고 외국어교육에서 번역을 효율적으로 활용하여 외국어 능력을 향상시킬 필요성을 제기하였으며 의사소통 능력에 중점을 둔 전문번역 교육 방법을 아랍어 교육에 활용할 수 있는 기반을 마련하였다. 류일영(2002)은 번역을 영어 교육에서 보조 수단으로서 활용 가치가 있다며 효과적인 활용 가능성을 제시하고 영어 교육과 병행하여 번역 교육이 시행되어야 하는 필요성을 강조하였다. 안미현(2010)은 번역교육이 깊이 읽기 혹은 능동적인 읽기를 출발로 삼는다는 점에서 읽기 교육을 부분적으로 담당할 수 있고, 번역은 궁극적으로 글쓰기 과정을 포함하기 때문에 도착어 어휘의 정확성, 문장 구성의 적합성을 집중적으로 향상시킬 수 있다고 밝혔다. 따라서 번역교육을 통한 외국어교육은 외국어에서 모국어로, 모국어에서 외국어로, 쌍방향의 번역이 이루어져야 효과적이라고 보아 번역교육이 외국어교육의 일환이라는 관점을 분명히 했다.

(3) 한국어교육에서 시 교육에 관한 연구

한국어교육의 관점에서 한국 현대시와 관련된 연구는 시 텍스트를 활용한 교육 연구와 시를 교육 대상으로 삼는 연구로 나눌 수 있다. 전자의 경우 시는 실제적 상황 맥락이 들어있는 언어자료이자 한국의 역사적 사실을 반영하고 문화적 요소가 포함되어 문화 자료로서, 교육적 제재로서 가치를 인정받는다. 시 텍스트를 활용한 교육 연구는 의사소통 능력의 신장과 한국의 사회문화에 대한 이해도를 높이는 데 유용하다는 관점을 전제로 이를 다양하게 활용할 수 있는 교육 내용을 구안하는 데 중점을 둔다. 따라서 본 연구의 초점과는 거리가 있다.

본 연구는 한국 현대시 자체를 교육의 대상으로 간주하는 문학교육에 관한 연구와 관련성이 높다. 이러한 연구에는 김염(2006), 노금숙(2011), 박서영(2019), 오지혜·윤여탁(2010), 이명봉(2017), 이홍매(2014), 왕녕(2019), 전홍(2015) 등이 있다. 이 연구들은 교육 현장에서 교사 주도의 강의식 수업의 한계와 교육 제재로서의 시 자체가 지닌 난해성을 극복하기 위하여 학습자 중심의 시 읽기 교육을 다양하게 구안하였다. 노금숙(2011)은 문학 읽기의 개인 내 인지과정과 교실 수업에서의 개

인 간 대화의 과정에 주목한 대화적 방법을 도입하여 중국인 고급 학습자를 위한 한국문학 읽기 교수-학습 방안을 제시하였다. 오지혜·윤여탁(2010)은 비교문학이라는 문학 연구 방법론에 초점을 맞춰 한국 현대시 교육에 적용하는 방안을 모색하였다. 이명봉(2017)은 신비평적 텍스트, 사회문화비평적 텍스트, 독자주관비평적 텍스트 등 세 가지 유형의 비평 텍스트를 비계로 설정하여 이를 중국인 학습자의 한국 현대시 읽기에 도입하였다. 그리고 각 유형의 비평 텍스트가 시 읽기에 어떠한 작용을 하는가를 고찰하고 이를 토대로 문학 비평 텍스트를 활용한 교육 방안을 제안하였다. 이홍매(2014)는 읽기와 쓰기가 통합될 때 학습자들의 반응 형성 과정을 촉진할 수 있다고 보고 학습자들이 시를 읽고 자신의 생각이나 느낌에 대해 표현하는 언어 구조물을 반응 텍스트로 규명하여, 반응 텍스트 쓰기를 중심으로 한 한국 현대시 교육 방법을 구안하였다. 왕녕(2019)은 사회문화적 맥락 개념에 주목하여 텍스트 내적·외적 사회문화적 맥락, 독자 개인 또는 독자가 속한 사회 공동체의 사회문화적 맥락이 중국인 학습자의 능동적인 시 읽기에 기여할 수 있다는 점을 밝혔다. 전홍(2015)은 중국 현대시 텍스트와 한국 현대시 텍스트의 수렴적 상호연관성, 주체적으로 형성한 발산적 상호연관성을 활용한 효과적인 한국 현대시 이해의 교육 방법을 제시하였다.

이 연구들은 공통적으로 학습자의 특징, 이를테면 풍부한 배경 지식, 성인 학습자로서 발달한 인지 능력, 자국의 교육 과정을 통해 길러진 상당한 문학 능력 등에 입각하여 교육적 대안을 제시하였다. 이를 통해, 자국의 사회 환경과 교육 과정을 통해 갖추게 된 능력과 경험이 학습자들에게 비교적 낯선 한국 현대시를 배우는데 효과적으로 작용한다는 점이 거듭하여 입증되어 왔으며 한국 현대시 교육에서 지향하는 하나의 접근 방식으로 여겨짐을 알 수 있다.

이와 같은 맥락에서 본고에서는 학습자의 모국어인 중국어를 비계로 삼는 번역의 방법을 활용하여 한국 현대시 읽기 교육을 구안하고자 한다. 번역은 비교문학과 함께 문학 수업에서 주로 취해지는 방법이며, 목표 텍스트의 외재적인 요소를 활용하되 언어 자체에 중점을 두고 문학 텍스트에 접근하는 만큼 목표 텍스트에 밀착도가 높다는 특징이 있다. 그러나 교실 현장에서 번역의 활용도에 비해 이와 관련된 한국어교육의 논의는 부진한 편이다. 이 가운데 본 연구와 방법적인 측면에서 접점을 가진 김염(2006)은 언어지식 교육을 위한 1차적 번역과 문화지식 교육을 위

한 2차적 번역을 제안하며 번역을 통해 시에 대해 기본적으로 이해하는 것을 목표로 삼고 이를 비교문학을 통한 시교육의 전 단계로 활용하였다. 박서영(2019)은 문학교육에 있어 번역의 효용성을 인정하면서도 시의 특징을 언어적, 문화사회적, 운율적 측면으로 나누어 각 특성의 번역 전략에 대한 탐구에 중점을 두고 있다. 이는 문학교육에서의 번역과 번역교육에서의 문학 번역을 구분하지 않는 결과로, 번역 과정보다는 번역 결과물의 수준에 한정된 교육 방안을 제안함으로써 번역의 교육적 활용 범위를 제한했다는 한계가 있다.

본 연구는 한국 현대시 교육의 관점에서 번역이 하나의 문학교육 방법론으로 충분히 다뤄지지 않는 논의의 공백을 인식하여 번역의 과정적인 성격을 규명하고, 문학교육에서의 위상을 정립하여 문학교육 방법으로서의 번역을 본격적으로 논구하고자 한다.

3. 연구방법 및 연구대상

본 연구는 한국 현대시 교육에서 번역의 본질적 성격에 대해 이론적 고찰을 수행한 후, 실제 중국인 학습자가 번역 활동을 통해 생산한 자료를 분석하여 교육의 내용과 방법을 설계하고자 한다. 이를 위해, Ⅱ장에서는 번역의 방법적·과정적 성격을 밝히고, 문학교육에서의 번역의 특징과 작용을 해명하고자 한다. Ⅲ장에서는 중국인 학습자의 번역 활동을 통한 한국 현대시 읽기 양상을 분석하고, 이어서 Ⅳ장에서는 연구 결과를 바탕으로 번역을 활용한 한국 현대시 교육을 설계할 것이다.

자료 조사는 두 차례로 나누어 실시하였다. 1차 조사인 예비조사는 학습자가 시를 이해하는 데 있어 번역의 작용과 효용성을 기본적으로 파악하기 위해 진행하였고, 이를 기반으로 번역 활동의 틀을 정교화하여 본 조사 설계에 반영하였다. 예비조사는 1대1 방식으로 1차 시 읽기 면담, 번역하기, 2차 면담, 감상문 작성의 절차로 진행하였다. 예비조사의 결과에 따르면 번역은 중국인 학습자가 한국 현대시에 적극적으로 다가가 의미를 구성하는 데는 효과적이지만 다음과 같은 문제점이 발견되어 본 조사에서의 보완이 필요해 보였다.

우선 학습자들은 그 동안 결과 중심의 번역 교육을 받아왔기 때문에 번역의 과정적 속성과 가치에 대한 인식이 결여되어 번역문의 완성도에 지나치게 가치를 부

여하는 현상을 보여주었다. 시를 읽고 번역하는 과정에서 자신의 생각과 이해에 충분히 주의를 기울이지 못할 경우 번역의 효용성을 떨어뜨릴 위험이 있다. 이처럼 시 원문보다 번역 결과를 중요시하는 인식은 일회적으로 진행하는 실험을 통해 쉽게 바뀌는 부분이 아니다. 이는 일정 시간을 두고 변화 여부와 그 과정을 점진적으로 관찰할 수 있는 조사 설계가 이루어져야 한다는 점을 시사한다. 또한 학습자는 번역 과정에서 자신의 이해를 스스로 검증하기 전에 마치 해석의 옳고 그름이 판별이 가능한 것처럼 연구자로부터 정확한 해석 또는 모범 번역문을 요구하는 경우도 있다. 따라서, 다양한 읽기 주체와 대화할 수 있는 장을 마련하여 주체적으로 시에 대한 깊은 이해를 이루는 동시에 다양한 해석의 가능성을 체험하게 해야 한다.

본 조사는 번역이 교육의 장에서 진행할 수 있는 방식을 고려하여 개인 번역과 공동 번역을 설계하였고, 시 읽기 과정에서 학습자 간의 상호작용이 이루어질 수 있는 수업을 마련하였다. 이를 통해 본격적인 분석을 위한 자료를 수집하였다.

본고에서는 중국인 학습자가 시를 이해하는 데 번역이 어떠한 영향을 미치는지에 대해 심층적으로 이해하고 분석하기 위해 질적 연구방법 중 사례연구방법을 채택하였다. 사례연구는 “어떻게”와 “왜”라는 질문에 답하는 데 뚜렷한 장점을 갖는 연구방법[5]으로 특정적, 서술적, 발견적인 특징을 지니며 과정을 초점화할 때 특히 유용하다.[6] 이러한 방법론적 특징은 중국인 고급 학습자가 한국 현대시를 읽을 때 번역이라는 방법에 대면하는 방식에 관심을 갖는 본 연구에서, 학습자들이 번역을 활용한 시 읽기의 과정을 상황별로 집중적이고 상세하게 서술하고 분석하는 토대를 제공함으로써 현대시 교육 현장에서 적용할 수 있는 교수-학습 방법을 제시하는 데 요구되는 이론적 정교화에 적절하다고 판단하였다.

본 조사 과정을 간단하게 밝히면 번역이라는 교육 방법이 문학 교실의 맥락에서 어떻게 작용하는가를 철저히 서술하고 분석하기 위해, 수업 설계와 자료 수집 차원에서 다양성을 확보하였다. 사례연구는 목적에 따라 다양한 형태로 수행될 수 있으므로 연구 과정이 정형화되어 있지 않지만 다른 방법과 마찬가지로 연구 문제의

---

5) S. B. Merriam(2005), 강윤수 외 역, 『정성연구방법론과 사례연구』, 교우사, 2005, pp.44-45.

6) R. K. Yin(1994), *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage, p.2

정립, 연구 설계, 연구사례의 선정, 자료의 수집, 분석 및 보고서 작성의 일반적인 연구의 과정을 그대로 거치되 대상 사례의 수가 하나 이상일 경우 이 과정은 반복적으로 진행된다.[7] 우선 실험 설계에 있어 번역 활동을 1차 조사에서는 개인 번역, 2차 조사에서는 공동 번역, 3차 조사에서는 공동 번역 후 개별적 수정의 방식으로 세 가지 다른 상황과 조건 속에서 반복적으로 진행하였다.

본 조사에서 사용할 시 텍스트의 선정에 있어서는 교육적 적용 가치, 연구 주제와의 적합성을 전반적으로 고려하였고, 사전 면담과 조사 진행 과정에서 관찰된 학습자의 시 읽기 특징도 참조하였다. 우선 교육적 적용 차원에서 시 작품의 정전성을 감안하여 중국의 한국문학 관련 교재, 한국의 국어교재와 한국어교재에 출현 빈도가 높은 작품 또는 시인의 작품으로 선정 범위를 좁혔다.[8] 연구 주제와의 적합성과 관련하여 이 연구에서는 학습자가 번역을 통해 시 자체, 시의 언어에 어떻게 반응하는지 살펴보기 위해 1차 조사에서는 시의 대표적인 특징인 운율(김영랑의 「돌담에 속삭이는 햇발」)과 상징(김춘수의 「꽃」)이 뚜렷한 시 텍스트를 선정하였다. 이 두 편의 시 텍스트는 문법적인 굴절이 상대적으로 적고 평이한 언어로 구성되어 있으므로, 다수의 학습자가 정규 과정에서 한국 시 작품을 접한 경험이 없는 상황임을 감안할 때 1차 조사의 목표를 달성할 수 있는 시 텍스트로 적절하다고 판단하였다. 2차 조사에서는 반복, 영탄법 등 수사적 장치의 운용이 뚜렷하고 정서적 호소력이 강한 주제의 시 텍스트(김소월의 「초혼」, 기형도의 「빈집」)를 선정하였다. 이렇게 선정한 이유는 학습자가 시를 읽고 번역할 때 1차 조사보다 시 텍스트와 정서적으로 공감할 수 있는 지점을 찾을 수 있도록 이끌어주기 위해서이다. 2차 조사에서 학습자는 전보다 적극적으로 시를 번역하면서 이해하는 모습을 확인할 수 있었으며, 3차 조사에서는 상징적 성격이 강하지만 고학년에 이른 그들의 관심사와 관련된 주제의 텍스트(윤동주의 「길」)와 중국인 학습자에게 문화적으로 익숙한 소재(서정주의 「국화 옆에서」)로 된 시 텍스트를 선정하였다. 전반적으로 시 텍스트의 선정에 있어 학습자가 시를 번역하는 과정에서 주체적인 반응을 되도록 활발하게 일으킬 수 있는지 여부가 근본적인 기준이라고 할 수 있다. 조사 개요를 정리하면 다음 표와 같다.

---

7) 김병섭(2008), 『편견과 오류 줄이기: 조사연구의 논리와 기법』, 법문사, pp.347-348.
8) 윤여탁·유영미·박은숙(2015), 『한국어교육에서 한국문학 정전』, 하우.

차수	조사 기간	인원	시 텍스트	조사 내용	자료 구분
예비조사	2020.4.13.~17	13	「눈」(김수영), 「여승」(백석), 「평상이 있는 국숫집」(문태준)	1:1 방식으로 1차 시 읽기 면담, 번역하기, 2차 면담, 감상문 작성의 방식으로 진행.	—
본조사 1차	2020.12.2.~16 (주 2회, 총 4차시)	10	「돌담에 속삭이는 햇발」(김영랑) 「꽃」(김춘수)	-매주 1차시 수업에서는 주요 어휘·문법 제시 및 설명을 진행한 후 텍스트에 대한 토론 진행. 수업 종료 후 학습자가 자신의 번역 과정을 녹화하여 과제로 제출. -매주 2차시 수업은 학습자가 개별적으로 완성한 번역문에 대해 발표 및 토론의 형식으로 진행. 수업이 끝난 후 감상문 제출. 4차시 수업을 모두 마친 후 설문지 작성 및 제출.	사전 면담(PI), 수업 녹취록(CR), 번역문(TT), 번역 녹취록(TR), 감상문(RR), 설문지(QS)
본조사 2차	2020.12.17.~31 (주 2회, 총 4차시)		「초혼」(김소월) 「빈집」(기형도)	-매주 1차시 수업에서는 주요 어휘·문법 제시 및 설명을 진행한 후 텍스트에 대한 모둠별 토론 진행. 수업 종료 후 감상 메모를 작성하여 과제로 제출. -매주 2차시 수업에서는 모둠별 공동 번역 완성 후 종합 토론 진행. 수업이 끝난 후 감상문 제출. 4차시 수업을 모두 마친 후 설문지 작성 및 제출.	수업 녹취록(CR), 감상 메모(RM), 공동 번역문(CT), 모둠별 토론 녹취록(GD), 감상문(RR), 설문지(QS)
본조사 3차	2021.1.2.~1.19 (주 1회, 총 2차시)		「길」(윤동주) 「국화 옆에서」(서정주)	-주요 어휘·문법 제시 및 설명을 진행한 후 모둠별 공동 번역 및 토론 진행. 수업 종료 후 개인별로 공동 번역문에 대한 수정 기록지 및 감상문을 작성하여 과제로 제출. 2차시 수업을 모두 마친 후 설문지 작성, 개별 면담 진행.	수업 녹화(CR), 공동 번역문(CT), 모둠별 토론 녹취록(GD), 번역문 수정 기록지(RTC), 감상문(RR), 최종 설문지(FQS), 사후 면담 녹취록(FI)

<표1 조사 절차>

사례에 대한 철저하고 상세한 이해를 위해 관찰, 면접, 시청각 자료 등 여러 형태의 질적 자료를 확보하여야 한다.[9] 본 연구에서도 상세한 분석을 위해 위와 같은 본 조사를 거쳐 다음과 같은 유형의 자료를 수집하였다.

자료 번호	자료 내용	수집 단계	비고
1	수업 녹화 자료	모든 수업	약 16.5시간
2	번역 녹화 자료	1차 조사	1인 2회, 약 6.2시간
3	개인 번역문	1차 조사	1인 2회, 총 20부
4	공동 번역문	2, 3차 조사	모둠별 4회, 총 12부
5	감상문	1, 2, 3차 조사	60부
6	감상 메모	2차 조사	20부
7	번역문 수정 기록지	3차 조사	20부
8	설문지	1, 2, 3차 조사	30부
9	면담 녹음 자료	본 조사 사전, 사후	약 9시간

<표2 자료 수집 상황>

이 연구에서는 번역이 문학교육에서 지닌 효용성을 밝히고 이로부터 노정한 문제점에 대한 조치를 마련하고자 하였다. 번역은 수행하는 주체와 진행하는 방식에 따라 실제로 나타난 효과와 한계가 다르다. 후속적인 분석에 있어 학습자별 특이사항과 총 3차로 이루어진 조사 과정이 중요하기 때문에 이에 대해 우선 설명하고자 한다.

(1) 대상 학습자

학습자를 모집하기 위해, 중국 내 대학교의 한국어교사 네트워크에 연구에 관하여 자세한 설명이 기재된 모집 공고를 올려 각 대학교 한국어학과에 배포 요청을

9) J. W. Creswell(2015), 조흥식 외 역, 『질적 연구방법론: 다섯 가지 접근』, 학지사, p.126.

하였고, 9개 대학교에서 참여 의사를 밝힌 30명의 지원자를 대상으로 전화 면담을 진행하였다. 전화 면담은 두 단계로 나눌 수 있는데, 첫 번째 단계에서는 언어 능력 및 조사에 적합한지의 여부를 확인하는 차원에서 기본 정보, 문학 및 번역 경험, 문학 수업 및 시 작품 선호도, 지원 동기 등을 파악하였다. 첫 단계 단계에서 고급 수준에 상응하는 능력과 문학에 대한 관심을 보여준 지원자에 한해 두 번째 단계로 넘어가 기존의 수업 진행 방식, 문학 경험, 수업에 대한 기대 등의 사항에 관해 더욱 자세한 설명을 요청했다. 이러한 과정을 거쳐 최종적으로 선정된 학습자는 전원 여성이며 기본 정보는 다음과 같다.

번호	이름 (가명)	학교	학년	문학 수업 경험	번역 수업 경험	한국어 능력 수준	
						TOPIK 응시 여부	급수/ 예상 수준
1	강신	D	3	○	○	X	고급
2	이가혜	S	3	X	○	○	6급
3	진산산	S	3	X	○	X	고급
4	허나	S	3	X	○	X	고급
5	유비연	S	3	○	X	X	고급
6	장자청	S	3	X	○	X	고급
7	양만	H	3	○	X	X	고급
8	공소영	D	3	○	○	X	고급
9	오빙	Z	4	○	○	X	고급
10	추단	H	4	○	○	○	6급

<표3 학습자 정보>

① 1번 학습자

한국어전공 학생은 한국어뿐만 아니라 문학에 대해서도 꼭 알아야 한다고 생각한다. 언어학습자의 경우 어감이 중요한데 문학 중 특히 시는 섬세한 언어로 구성되어 있어 시를 많이 읽을수록 그 언어에 대한 민감도를 높일 수 있다고 한다. 물론 전공과목인 <한국문학사> 수업을 통해 시대별로 중요한 작가, 대표 작품 등에 관한 지식을 접할 수 있었지만, 해당 수업에서는 고대가요, 한시 등 고전문학 작품을 자세히 설명하는 반면 현대문학에 대해 상대적으로 많이 소개하지는 않는다. 또한 교사 및 교재 중심의 방식으로 진행하다 보니 이 학습자는 교재에 현대시가 실려 있어도 수업 시간에 이에 대한 설명이 이루어지지 않는 한 교재에 적혀 있는

몇 줄의 설명에만 의존할 수밖에 없고, 스스로도 그 속에 담긴 심층적 의미를 추출하지 못해 읽을 흥미도 잃게 된다고 고백한다. 따라서 더 많은 시를 읽고 한국어 능력도 향상시키기 위해 이 연구에 참여하고자 하였다.

② 2번 학습자

이 학습자는 한국 문학에 관심이 많지만 접할 수 있는 기회가 그렇게 많지 않아 아쉬워한다. 학교에서는 3학년 1학기의 학생들을 대상으로 문학 수업을 개설하지 않아 이 연구를 통해 한국의 현대시를 배우고 싶어하는 강렬한 의지를 보여주었다. 평소에 인터넷에서 번역된 한국의 소설이나 자서전 등 여러 가지 글을 흥미롭게 읽은 경험은 있지만 한국어로 된 문학작품을 접하기는 쉽지 않다. 이 학습자는 시라는 장르가 언어의 길이와 비례하지 않는 감정의 전달력에 신기해하며 이 연구를 통해서 시를 읽는 방법을 알게 되면 좋겠다고 한다. 그리고 이 학습자가 이 연구에 신청하게 된 또 다른 동기는 자신의 내성적인 성격을 극복하고 싶기 때문이라고 한다. 자기의 생각을 잘 표현하지 못하는 이 학습자는 이 수업을 더 많은 읽기 및 말하기 연습을 할 수 있는 소중한 기회로 생각한다.

③ 3번 학습자

이 학습자는 한국어를 배우는 데 한계를 느꼈다고 한다. 정규 과정에서 배운 한국어와 한국의 각종 문화 콘텐츠에서 사람들이 하는 말, 시청자들에게 보여주는 자막이 다르고, 후자의 경우 비유적이고 시적인 표현이 많다는 점을 발견한 것이다. 스스로 아름다운 글을 발견하면 외우기도 하고 언젠가 자기 자신을 그렇게 표현할 수 있는 날이 오면 좋겠다고 한다. 그래서 한국어를 더 열심히 공부해야겠다는 의지는 생겼지만 어떻게 공부해야 할지 고민하게 되었다. 그래서 이러한 '문학적'인 표현이 많이 들어있을 법한 시를 찾아 읽기 위해 '시요일'이란 앱을 설치하여 읽어보았지만, 그 의미를 읽어낼 수 있는 방법을 잘 몰라서 꾸준히 읽지 못했다는 아쉬움을 토로한다. 학교에서는 문학 관련 수업을 아직 개설하지 않아서 꼭 연구에 참여하여 시를 많이 읽고 감상하겠다는 의지를 보였다.

④ 4번 학습자

이 학습자는 동화책을 번역하는 일을 우연히 맡게 되었고 번역하는 과정에서 흥미를 느껴 문학 번역에 도전하고 싶은 마음이 들어서 신청하였다고 한다. 정규 수업에서는 문학작품을 접할 수 있는 기회가 별로 없지만, 전공과목 담당 교사가 한국어로 된 다양한 글을 보충 자료로 나눠주기 때문에 그것을 읽고 작품 속에 등장하는 인물의 경험이나 생각 그리고 정서를 읽을 수 있어서 여러모로 깨닫게 되었다고 한다. 작품에서 어떠한 것을 알아내고, 또한 수업 시간에 이를 중심으로 많은 사람과 대화하면서 생각을 나누는 것은 의미 있다고 보고 이러한 과정을 통해 교사 그리고 다른 학생들로부터 많이 배우고 싶다고 밝혔다. 이 학습자는 수업을 통해 한국 문학에 대해 더 많이 배우고 문학 번역에 관해 자신만의 관점을 갖게 되기를 바란다고 하였다.

⑤ 5번 학습자

한국 문학에 대한 남다른 관심을 보여준 학습자이다. 이 학습자는 현재 교환학생으로 한국 Y대학교에서 공부하고 있으며 이번 학기에는 <현대문학의 이해>, <고전소설론> 등의 과목을 수강한다. 수업 시간에 많은 시를 읽을 수 있어서 좋았지만 시를 이해하기 너무 어려워 인터넷에서 번역문을 찾거나 파파고로 번역해가면서 읽으니 그나마 좀 낫다고 한다. 번역이 정확하지 않을 때가 많지만 그래도 자신의 시 이해에 많이 도움이 되었다고 한다. 학교 수업에서 가장 인상적인 시로 정지용의 「유리창」과 이육사의 「광야」를 들었다. 이 학습자는 시를 읽을 뿐만 아니라 중국어로 자신이 그때그때 느끼는 감정을 시로 쓰는 취미도 가지고 있다. 면담 내내 풍부한 감수성과 문학에 대한 관심을 보여주었다.

⑥ 6번 학습자

이 학습자는 <청담동에 살아요>를 비롯한 많은 드라마에서 나온 시를 보고 현대시의 매력에 빠졌다고 한다. 시가 너무 재미있어서 평소에는 '외국어애호가'라는 사이트 또는 학교의 도서관에서 시를 찾아 읽어보았지만 혼자 읽기에는 그 뜻을 파악하기 힘들어 좌절감을 느끼곤 한다. 그리고 아름다운 문장이나 시를 보면 노트에 옮겨 쓰고 중국어로 번역해보기도 한다. 그러나 아쉽게도 아직까지는 학교에서 문학에 관한 수업이 없어서 이 연구에 신청하게 되었다고 한다. 이 학습자는 한국

의 시는 어려운 표현을 많이 사용하지는 않지만 깊은 맛이 있고, 또 어려운 표현을 사용하지 않는다고 해서 이해하기 쉬운 것도 아니라고 생각한다. 이 연구를 통해 이 학습자는 현대시를 읽는 능력을 키우고, 한국어 능력도 향상되기를 기대한다고 말했다.

⑦ 7번 학습자

이 학습자는 <고급 독해> 과목에서 소설, 시, 산문 등 여러 작품을 읽었다고 한다. 수업 시간에 배운 시 중 가장 인상적인 작품은 윤동주의 「별 헤는 밤」이라고 하며 초반에는 단어도 어렵고 이해하기에도 어려웠는데 그 뜻을 파악하고 나서 흥미를 느꼈다고 한다. 이 수업은 전문적인 문학 과목이 아니기 때문에 시를 몇 편밖에 읽지 못해 더 많이 배우고 싶은 마음으로 연구에 신청했다고 한다. 한국 문화 및 문학에 관심이 많은 이 학습자는 학과 친구들과 함께 「흥부전」을 개작하여 연극대회에 참여하기도 하였다. 또한 이 학습자의 경우 번역에 대해서도 적지 않은 관심을 보여주었다. 학교에서 담당 교사가 남긴 과제로 산문을 번역해보았는데, 어려웠지만 재미있는 경험이었다고 생각하고 있다. 시 번역은 더 힘든 작업으로 예상되지만 그래도 도전해보고 싶은 마음이 크다고 한다. 무엇보다 이 연구에 참여하여 시를 감상할 수 있는 능력을 키울 수 있었으면 좋겠다고 한다.

⑧ 8번 학습자

이 학습자는 <한국문학사> 수업을 통해 한국 문학에 대해 조금 알게 되었다고 한다. 그리고 시를 배운 경험을 다시 되돌아보면서 김소월의 「진달래꽃」을 배울 때 외국의 시인데도 불구하고 그 속에 자신이 공감할 수 있는, 인간의 보편적인 감정이 들어있어서 신기했다고 말한다. 또한 최남선의 「해에게서 소년에게」를 배울 때 담당 교사가 이 시를 번역하면서 해설해주었다는 점이 인상적이었다고 한다. 수업에서 배울 수 있는 내용은 한정적이기 때문에 한국 문학의 전반적인 흐름을 대략 파악할 수는 있지만 작품 전체를 비중 있게 다루지는 못했다는 아쉬움이 있다고 한다. 문학 작품을 마음의 양식으로 생각하는 이 학습자는 연구를 통해 더 많은 시를 읽고 다른 학생들로부터 많이 배우기를 기대한다.

⑨ 9번 학습자

이 학습자는 학교에서는 <한국문학작품선독> 수업을 통해 한국 문학을 배울 수 있었다고 한다. 그중 가장 인상적인 한국의 시는 김소월의 「진달래꽃」이라고 한다. 그리고 학교 행사 때 학과 친구들과 함께 윤동주의 시를 개작한 노래를 부르게 되었는데 그때 받은 감동은 지금까지도 잊히지 않는다고 한다. 이 학습자가 생각하기에 시의 언어는 아름답고 우아하다. 비록 내용은 어렵지만 복잡하고 미묘한 감정이 전달되어서 재미있다고 보았다. 또한 작품을 통해 시인의 감정을 알아내는 과정에서 성취감을 느낄 수 있다고 한다. 그리고 이 학습자는 워낙 문학에 관심이 많기 때문에 평소에도 중국 작품, 번역된 외국 작품을 많이 찾아 읽는다. 문학을 읽으면 왠지 모르게 자기 자신한테 좋은 변화를 줄 수 있다고 생각한다. 이 학습자는 연구를 통해 다양한 시를 읽으면서 그 속에 들어있는 그 시대만의 이야기, 감정을 알 수 있기를 기대한다.

⑩ 10번 학습자

이 학습자는 H대학교 4학년에 재학 중이다. 3년 내내 성적이 우수하고, 타 대학원 입학 시험에도 합격하였다. 그러나 이 학습자는 자기 자신이 아직도 많이 부족하고 많이 배워야 한다고 생각한다. 전공과목인 <한국문학사>에서 김소월의 「진달래꽃」, 윤동주의 「별 헤는 밤」 등의 작품을 배웠으며 작품이 표현하려는 것, 시인의 감정 등은 재미있다고 한다. 또한, 강독식으로 이루어진 이 수업보다 <한중(중한)번역이론과 실천> 수업이 더욱 인상적이라고 한다. 수업 시간에는 교재에 나온 번역문을 비판적인 시각으로 보고, 조를 나누어 서로의 번역문을 평가하는 방식으로 진행해서 이 학습자의 성향에 더 맞았다. 시간이 남으면 철학적인 색채가 띤 문장이나, 짧은 시, 산문의 일부 등을 번역해보았다며 인상이 깊었다고 한다. 이 학습자는 많이 연습해야만 번역 능력을 향상시킬 수 있다며 번역하면서 시를 읽는데 관심이 있어 이 연구에 신청하게 되었다.

학습자의 전체적인 수준과 특징을 간략히 살펴보면 중국 국내에서의 문학 수업 경험이 있는 학습자(1, 7, 8, 9, 10번)의 경우, 수업 시간에 언급된 시 작품의 명칭을 제대로 기억하지 못하거나 시를 제대로 설명하지 못한다. 이는 교사 및 교재 중심으로 이루어지는 문학 수업에서 학생들이 주체적으로 의미를 구성하기보다 교사

가 강의한 내용 그대로 받아들이는 수용적인 역할을 하기 때문이다. 이러한 상황의 또 다른 원인은 제한된 수업 시간에 상당한 내용을 교수-학습해야 하는 것에 있다. 한편, 한국에서 문학 수업 경험이 있는 학습자(5번)의 경우도 자신의 관점에서 시에 대해 구체적으로 설명하지 못하고 시를 이해하는 데 어려움을 토로했다. 문학 수업은 시 작품 자체를 상세히 다루기보다 창작배경, 문학사조 등 지식에 대한 설명과 결합된 전문적인 문학 비평을 중심으로 이루어지기 때문에 학습자의 실제 상황을 고려할 때 버겁게 느껴질 수밖에 없다.

문학 수업 경험이 없는 학습자의 경우, 문학 학습의 필요성을 느끼지만, 참여의 초점은 양분화되어 있다. 2번, 4번 학습자는 시라는 제재와 크게 상관없이 '학습'에 대해 더 많은 관심을 보였고 다른 학습자 및 교사와의 상호작용을 통한 배움의 과정에 의미를 부여하였다. 그런가 하면 '문학'에 주목한 3번, 6번 학습자의 경우 문학의 언어, 특히 정제된 시의 언어를 동경하지만 한국의 각종 문화 콘텐츠에 등장하는 소위 '아름다운 언어'가 참여 계기로 작용함으로써 한국 현대시와 시어의 특징을 제한적으로 규정했다는 문제점이 있다.

(2) 수업 설계

본 조사의 진행 과정[10]을 상술하면 다음과 같다. 우선 1차 조사는 김영랑의 「돌담에 속삭이는 햇발」과 김춘수의 「꽃」을 목표 텍스트로 선정하였고 주 2회, 총 2주 동안 진행하였으며 매주 1차시 수업은 45분, 2차시 수업은 90분으로 구성되었다. 1주차 1차시 수업의 도입 단계에서 교사는 한국 현대시에 대해 간단하게 소개하였다. 이는 사전 면담에서 학습자들이 '현대시'란 용어에 익숙하지 않고, 문학작품은 교과 과정에 포함되어 있으므로 배워야 한다고 소극적으로 인식하여 교사의 설명에 기대어 한국 문학 작품을 읽으려는 태도를 보이거나, 반드시 창작 배경과 연결시켜 읽어야 한다는 경향을 보여주었기 때문이다. 이에, 도입 부분에서는 세 가지 주제를 포함하였는데, 첫 번째 주제는 "한국 현대시는 언제 쓰여진 시인가요?"에 대한 설명으로 이루어졌다. 이 주제에 대해서 한국 근대 이전의 시 장르와 더불어 중국의 문학사 흐름과 대조하면서 설명하였다. 두 번째 주제는 "한국 현대

10) 모든 수업은 Zoom 또는 Tencent Meeting을 통해서 진행하였다.

시를 왜 배워야 할까요?"에 대한 설명인데 이것은 학습자의 동기부여를 목표로 삼아 학습자들의 창의적인 언어 사용부터 문화, 문학에 대한 인식의 고양에까지 도움이 될 수 있다는 점을 예로 들면서 설명하였다. 세 번째 주제는 "한국 현대시는 어떻게 읽어야 할까요"에 대한 설명으로 시를 읽는 데에는 특정한 방법과 정답이 없다는 점을 강조하여 주저하지 않고 자신의 생각을 표현하는 것을 장려하였다.

전개 단계에서는 「돌담에 속삭이는 햇발」 전문을 제시하고 교사 낭독 후, 학습자 낭독의 차례로 진행하였다. 그 뒤로는 주요 어휘 및 문법을 제시하고 국립국어원 표준국어대사전에 제시한 뜻과 예문을 중심으로 진행하였지만, 일부 설명이 복잡한 어휘의 경우 대응되는 중국어 어휘도 같이 제시하였다. 이렇게 진행한 이유는 아무리 고급 수준의 학습자라고 해도 낯선 시어나 문장 성분에 따라 변형된 어휘의 형태를 어려워할 수 있기 때문이다. 그다음은 학습자들에게 시를 읽는 시간을 주고 시에 대한 생각을 자유롭게 말하게 하였다. 시에 대한 생각을 정리하지 못하는 경우를 대비하여 '시를 읽고 어떤 생각이 들었나요?', '시 속의 '나'는 어떤 생각을 하는 것 같아요?', '시는 어떤 내용인 것 같아요?' 등 세 가지 참조 질문도 같이 제시하였다.

학습자들이 각자의 관점을 서술한 후 정리 단계로 넘어가 수업 내용을 정리하고 번역문 작성 과제에 대해 설명하였다. 이 연구에서는 학습자들이 시를 번역하면서 시에 대한 이해가 어떻게 변화했는가를 살펴보기 위해 학습자들이 번역하는 동안에 사고구술기법(think-aloud techniques)을 사용하여 자신의 생각을 표현하게 하였다. 학습자들이 스스로 생각을 서술하며 번역하는 데 낯설어 하기 때문에 「돌담에 속삭이는 햇발」에 대한 번역 과제는 교사와 1대1로 진행하기로 하였다.

2차시 수업에서는 「돌담에 속삭이는 햇발」에 대한 번역문을 발표하고 질의응답의 시간을 가졌다. 우선 학습자의 발표는 '번역하면서 시에서 새롭게 발견한 부분이 있어요?', '번역하면서 어떤 생각이 들었어요?', '이해했지만 번역하지 못했다고 생각하는 부분이 있나요?', '이해는 잘 안 되었지만 번역을 하다가 더 잘 이해하게 된 부분이 있나요?', '이해하기 어려워서 표현하지 못한 부분이 있어요?', '시는 어떤 내용이라고 생각하나요?', 여섯 개의 주제와 관련하여 진행할 것을 요구하였다. 이 주제들은 학습자가 번역 과정에서 들었던 생각을 추적할 수 있으므로 번역 텍스트만으로 판단하기 어려운 학습자의 이해의 정도를 파악할 수 있다. 각 학습자

가 발표를 마친 후 다른 학습자들은 이에 대해 질문할 수 있다. ‘자신의 이해와 가장 가까운 번역이 있나요?’, ‘자신이 표현하지 못한 것을 잘 표현해 낸 부분이 있나요?’, ‘발표한 내용 중 인상적인 부분이 있나요?’ 등 참조 질문도 같이 제시하여 이를 중심으로 종합 토론을 진행하였다.

2주차 수업도 2회의 수업으로 구성되어 있고 진행 방식은 1주차 수업과 크게 다르지 않다. 다만 2주차 1차시 수업에서는 학습자들의 감상문에서 잘못 사용한 용어, 예를 들어, 행과 연, 화자 등을 정리하고 그들의 감상문을 부분적으로 제시하였다. 감상문에 대한 평가에서는 일부 학습자가 자신이 발표한 내용을 다시 서술하여 시 텍스트에 대한 감상보다 번역 과정에 대한 설명의 성격이 강한 내용으로 작성하는 경향이 나타났다. 이에, 텍스트에 대한 자신의 감상으로 작성된 것 중의 일부를 예시로 제시하여 감상문 작성에 있어서의 요구 사항을 강조하였다.

위와 같은 활동 외에 2주차 수업에서는 한국문학 번역원에서 기획한 ‘2020 교차언어 낭독회 역:시(譯:詩)X 이홍섭의 시를 스페인어로 만나다’ 편 동영상 중 일부를 공유하였다. 공유한 부분은 ‘서로가 서로에게 번역에 대한 질문’이란 코너 중 번역가가 ‘시를 어떻게 번역하였는가?’를 대답하고, 시인이 ‘시인은 어떤 번역을 원하는가, 직역인가 의역인가?’를 대답하는 내용으로 전문 번역가에게도 시 번역은 너무나도 어려운 작업이라는 것, 그리고 시인은 번역자가 이해한 대로 번역하기를 원한다는 점을 보여줌으로써 학습자가 시를 번역할 때 자신에게만 힘든 작업이라고 생각하지 않도록, 시인의 의도를 확인할 수 없더라도 자신의 이해에 의한 번역을 할 수 있도록 유도하였다. 1차 조사 내용을 정리하면 다음 표와 같다.

주차	차시	주요 교수·학습 활동
1	1	- 한국 현대시에 대한 기본 설명 - 「돌담에 속삭이는 햇발」 전문 제시 · 시를 읽어보기 · 주요 어휘·문법 제시 및 설명 - 시에 대한 생각을 자유롭게 말하기
	2	- 「돌담에 속삭이는 햇발」에 대한 번역문 발표하기 · 번역하면서 시에서 새롭게 발견한 부분은 있어요? · 번역하면서 어떤 생각이 들었어요? · 이해했지만 번역하지 못했다고 생각하는 부분은 있나요? · 이해는 잘 안 되었지만 번역을 하다가 보다 잘 이해한 부분은 있나

		요? · 이해하기 어려워서 표현하지 못한 부분은 있어요? · 시는 어떤 내용이라고 생각하나요? - 발표자와 연구자, 동료 학습자 간의 질의 응답 및 토론
2	1	- 「돌담에 속삭이는 햇발」의 감상문에 대한 총평 · 잘못 사용한 용어 정리 · 학습자들의 감상문 부분 제시 - 「꽃」 전문 제시 · 시를 읽어보기 · 주요 어휘·문법 제시 및 설명 - 시에 대한 생각을 자유롭게 말하기 - 시인과 번역가의 대화 동영상 출처: [한국문학 번역원] 2020 교차언어 낭독회 역:시(譯:詩) X 이홍섭의 시를 스페인어로 만나다 <서로가 서로에게 번역에 대한 질문> Q1: 시를 어떻게 번역하였는가? Q2: 시인은 어떤 번역을 원하는가, 직역인가 의역인가?
	2	- 「꽃」에 대한 번역문 발표하기 (위와 같음) - 발표자와 연구자, 동료 학습자 간의 질의 응답 및 토론

<표4 본 조사 1차 개요>

1차 조사에서 학습자 간의 상호작용이 많이 부족하였다. 대부분의 학습자는 상대방의 번역 결과를 칭찬하거나, 자신과 같은 생각에 대해 높이 평가하였다. 적극적으로 자신의 의견을 진술하기보다 교사가 호명하여야만 침묵을 깨는 경우가 훨씬 많았다. 학습자들은 처음에 서먹한 관계이기 때문에 질문보다 상대방을 긍정하는 경향이 있다. 이 부분은 조사 진행에 따라 일부 해소될 것이라고 예상되지만 그래도 보다 자유로운 토론 분위기를 조성하기 위해 소집단 내에서 진행할 수 있는 활동을 2차 조사에서 추가하기로 하였다. 한편 학습자들은 개별적으로 번역하면서 시 텍스트를 반복해서 읽게 되고 적극적으로 의미를 구성하려는 모습을 보여주었다. 그러나 교육의 장에서 학습자들 간의 상호작용이 지식 구성의 중요한 부분을 차지한다는 점을 고려하여 공동 번역을 통해 새로운 자료를 얻는 것도 필요하다고 보아 2차 조사에서는 모둠을 구성한 공동 번역의 방식으로 진행하였다.

2차 조사도 1차 조사와 같이 총 2주, 주 2차시 수업으로 구성되었고 1차시 수업은 60분, 2차시 수업은 120분 동안 진행하였다. 2차 조사의 목표 텍스트는 김소월

의 「초혼」과 기형도의 「빈집」이다. 2차 조사 1차시 수업에서는 「꽃」의 감상문에 대한 총평을 실시하였는데 이때도 역시 텍스트에 대한 학습자의 감상문 일부를 예시로 제시하였다. 본격적인 수업에서는 「초혼」 전문을 제시하고 교사가 낭독하는 대신 드라마 <더킹: 영원한 군주> 중 「초혼」 부분에 대한 내레이션을 들려주었다. 학습자들도 한 번 낭독하게 한 다음 주요 어휘 및 문법을 제시하고 설명하였다. 다음으로는 학습자들이 시에 대한 자신의 초보적인 이해를 자발적으로 진술한 뒤 3~4명의 학습자가 하나의 모둠을 이루어 토론의 방식으로 시를 읽게 하였다. 토론의 주제는 '각 연을 하나의 키워드로 설명해 보세요', '시 속의 '이름'은 누구의 이름일까요?', '시에서 어떤 감정을 느꼈나요?'로 제시하였다. 모둠 토론이 끝난 후 다시 강의실로 돌아와 모둠별 토론의 결과를 공유한다. 마지막으로 전통 장례 절차로서의 '초혼'에 관한 동영상을 보고 수업을 마쳤다. 수업 마친 후에는 시에 대한 자신의 이해를 간략하게 정리한 감상 메모를 제출하도록 하였다.

2차시 수업에서는 우선 정은귀 번역가가 '한국의 시 번역 경험 공유'에 관한 특강 내용 중 '시는 어떻게 번역해야 할까요?'란 질문에 대한 답변을 공유하였다. 이는 학습자들이 시 번역의 기교에 관한 설명을 요구하고 있기 때문에 도입된 부분이다. 학습자들은 시 번역이 어려워 기교를 통해 보다 수월하게 번역할 수 있기를 기대하지만 문학 번역의 경우 텍스트에 깊숙이 들어가 분석하는 것이 가장 기본적이고 중요하다는 점을 번역가의 말을 빌려 설명하였다. 2차시 수업의 주요 목표는 3~4명의 학습자가 모둠을 구성하여 공동 번역을 진행하는 것이다. 공동 번역을 하기 전에 번역에 대한 요구로 '「초혼」의 내용과 형식을 가능한 한 지켜주세요'를 제시하였다. 번역이 끝난 후 각 모둠에서 번역문을 제시하고 이에 대해 번갈아 설명하는 방식으로 전체 토론을 진행하였다. 토론의 주제는 '어떻게 번역을 했고, 왜 그렇게 번역을 했는지 말해 보세요', '원문과 번역문을 비교해 보면 어떤 것이 사라졌고 어떤 것이 추가되었나요?', '번역을 하면서 「초혼」의 어떤 부분을 주목하게 되었나요?'로 제시하되 이외에도 자신의 원문, 번역문, 번역 과정에 대해 말하고 싶은 내용을 자유롭게 말할 수 있게 하였다.

2차 조사 「빈집」을 중심으로 이루어진 1차시 수업은 전과 같은 절차로 진행하였으나 2차시 수업 때의 도입 부분에서는 한국문학 번역원에서 진행한 '2020 교차언어 낭독회 역:시(譯:詩) X 천수호의 시를 일본어로 만나다' 중 '시인과 번역가의

대화' 코너 일부를 공유하였다. 그 부분은 시인이 번역가에게 시에 나온 '촉촉'이란 어휘의 분위기는 어떻게 번역하였는가를 묻고 이에 대해 번역가가 자신의 경험을 진술하는 내용이다. 2차 조사의 내용을 정리하면 다음 표와 같다.

주차	차시	주요 교수·학습 활동
3	1	- 「꽃」의 감상문에 대한 총평 · 학습자들의 감상문 부분 제시 - 「초혼」 전문 제시 · 드라마 [더킹: 영원한 군주] 「초혼」 부분 내레이션 · 시를 읽어보기 · 주요 어휘·문법 제시 및 설명 - 모둠 토론 주제: 1. 각 연을 하나의 키워드로 설명해 보세요. 2. 시 속의 '이름'은 누구의 이름일까요? 3. 시에서 어떤 감정을 느꼈나요? -'초혼'에 관한 동영상 시청 출처: [YTN 사이언스]예(禮)로써 죽음(死)을 말하다
	2	- [한국문학 번역원] '정은귀 번역가: 한국의 시 번역 경험 공유'에 관한 특강 내용 (2020.10.19) 공유 질문 "시는 어떻게 번역해야 할까요?"에 대한 답변 부분 - 공동번역 요구 사항: 「초혼」의 내용과 형식을 가능한 한 지켜주세요. - 전체 토론
4	1	- 「초혼」의 감상문에 대한 총평 · 학습자들의 감상문 부분 제시 - 「빈집」 전문 제시 · 시를 읽어보기 · 주요 어휘·문법 제시 및 설명 - 「빈집」에 관한 모둠 토론 주제: 1. 「빈집」은 어떤 내용을 소재로 하고 있나요? 2. 시적 화자의 심정은 어때요? 3. 여러분은 시를 읽고 어떤 장면이 상상되나요? 4. 가장 인상적인 표현을 말해보세요.
	2	· 공동번역 요구 사항: 「초혼」의 내용과 형식을 가능한 한 지켜주세요. · 전체 토론

<표5 본 조사 2차 개요>

2차 조사는 다음과 같은 특징이 있다. 우선 공동 번역으로 인해 1차 조사 때와는 달리 수업 분위기가 확연하게 달라졌고, 학습자들이 모둠 내 토론에서든, 전체 토론에서든 자신의 생각을 설명하려고 하였다. 그리고 발언의 주제도 번역 결과보다 시에 대한 이해가 중심이 되었다. 그러나 공동 번역은 시에 대한 이해를 어느 정도로 수렴할 수 있으나 단 하나의 결과물을 산출하기 때문에 다른 학습자와 생각이 다를 경우, 설득시키지 못하면 타협해야 하는 등, 의견을 좁히지 못하는 상황도 발생하였다. 개인의 목소리도 낼 수 있도록 3차 조사에서는 공동 번역문을 다시 수정하는 과제를 추가할 필요가 있다고 판단하였다.

다음으로 감상문 총평의 시간에서는 좋은 예시만 보여준 1차 조사 때와 달리 바람직한 감상문을 제시할 뿐만 아니라 요구한 분량을 채우지 못하거나 자신의 관점이 드러나지 않는 감상문의 일부도 인용하며 이를 더욱 발전시킬 수 있는 지점을 짚어주었다. 그 결과, 학습자들은 자신의 감상문에서 텍스트에 대한 이해에 초점을 맞춰 조리 있게 설명하려는 경향을 보였다.

3차 조사는 2주 동안 진행하였으며 주 1차시, 120분 수업으로 구성되었다. 3차 조사의 목표 텍스트는 윤동주의 「길」과 서정주의 「국화 옆에서」이다. 우선 수업을 시작하기에 앞서 지난주에 읽은 시의 감상문 총평을 진행하였다. 다음으로 「길」의 주요 어휘 및 문법을 제시하고 설명한 후 모둠을 나누었으며, 시에 대해 충분히 토론한 후에 공동 번역을 진행하게 하였다. 번역을 마친 후 다시 강의실로 돌아와 각 모둠에서 완성한 결과물을 제시하고 '번역하면서 주목하게 된 부분', '번역하면서 중국어로 표현 불가능하다고 생각하는 부분', '원문, 번역문 또는 번역 과정에 대한 자유로운 설명'이라는 주제를 중심으로 전체 토론을 진행하였다. 수업이 끝난 후 학습자는 공동 번역의 결과를 수정하는 작업을 하게 되었으며 수정한 부분에 대한 설명도 함께 요구하였다. 2주차 수업도 같은 방식으로 진행하였다. 3차 조사를 정리하면 아래 표와 같다.

주차	차시	주요 교수·학습 활동
5	1	- 「빈집」의 감상문에 대한 총평 · 전공자 감상문 제시 · 학습자들의 감상문 부분 제시

		- 「길」 제시 · 시를 읽어보기 · 주요 어휘·문법 제시 및 설명 - 공동 번역 - 전체 토론 · 번역하면서 주목하게 된 부분이 있나요? · 번역을 하면서 중국어로 표현 불가능하다고 생각하는 부분이 있나요? · 원문, 번역문 또는 번역과정에 대해 자유롭게 설명하기.
6	1	-「길」의 번역문 수정본 및 감상문 총평 · 학습자들의 번역문 및 감상문 부분 제시 - 「국화 옆에서」 제시 · 시를 읽어보기 · 주요 어휘·문법 제시 및 설명 - 공동 번역 - 전체 토론 (위와 같음)

<표6 본 조사 3차 개요>

3차 조사에서는 다음과 같은 특징이 나타났다. 학습자들은 4주 동안의 시 읽기 및 번역을 통해 보다 자신감 있게 텍스트에 밀착하여 적극적으로 단서를 찾아 의미를 구성해 나가는 모습을 보여주었으며 4주 동안 수업을 함께 해왔기 때문에 서로 간의 상호작용이 2차 조사 때보다 더욱 역동적으로 이루어졌다. 또한 공동 번역 후 개별적인 수정 과제에서 학습자들은 자신만의 색깔을 지닌 번역문을 완성할 수 있어 이에 대한 만족감을 표하였다.

연구 과제에 접근할 수 있는 수업을 설계하고 실행함으로써 연구 대상의 반응과 여기에 관여한 다양한 맥락을 직접 포착하고 많은 의미를 생각해낼 수 있었다. 그러나 학습자들의 성향과 생각을 더 잘 알 수 있었다면 조사 과정의 순간에 인식한 상황에 대하여 더욱 유연하게 대응할 수 있을 것이고 수업의 효과와 자료의 내용도 향상되었을 것이다. 비록 전통적인 수업과 원격 수업 모두에서 학생들에 대해 교사가 인지할 수 있는 정도가 항상 한정적이라는 전제는 있지만[11] 현장 경험의

11) 이는 원격 수업에서 더욱 두드러지게 나타난 문제점이다. 학습자와 교수자의 직접 접촉이 이루어지지 않는 원격 수업에서 교수자가 학습자의 이해도를 즉각적으로 확인하기 어려워 교수 학습의 효율성이 떨어질 위험이 있다. 김혜민(2020), 「독일 대학 교육에서

부족으로 연구자의 역량이 닿지 못한 부분도 분명히 있다. 이를 극복하기 위해 질적 연구, 번역 및 문학교육학에 대한 탐구를 통해 수업에 대한 관찰, 공식적인 조사 절차인 설문 조사와 학습자들과의 대화 결과에 따라 교육 내용 및 방법을 적극적으로 조정하였다. 이 과정에서 중국 현지 한국어 교수자와 한국의 한국어교육 현장 경험이 있는 교수자의 조언도 참조하였다.

의 온라인 한국어 수업 운영 사례와 시사점: 튀빙겐대학교 한국학과를 중심으로」, 『국어교육연구』 46, 서울대학교 국어교육연구소, pp.175-176.

Ⅱ. 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 전제

이 장에서는 이론적 고찰을 통해 본 연구가 지향하는 한국 현대시 교육을 위한 번역의 본질을 밝히고자 한다. 여기에서 논의할 문제는 다음과 같다. 첫째, 번역이 한국 현대시 교육의 하나의 방법으로 활용될 수 있는 이유는 무엇인가이다. 본고는 학습자가 하나의 완결된 번역 텍스트를 생산하는 것만을 목표로 삼지 않고 그 과정에서 번역이 한국 현대시 읽기에서의 작용을 규명하기 위해 과정으로서의 번역에 초점을 두고자 한다. 이때 번역은 학습자가 텍스트에 대한 정신적 표상을 형성하고, 한국 시 텍스트에 대한 해석을 펼칠 수 있는 계기가 된다는 점을 중심으로 논의할 것이다. 둘째, 번역이 한국 현대시 교육의 유용한 교육 방법이 될 수 있는 이유를 번역의 특징에서 찾고자 한다. 이에 대해 번역이 읽기-쓰기의 통합 활동으로 한국 현대시 교육에 도입될 때 효과적으로 작용할 수 있다는 점과 번역 과정에서 이루어지는 해석을 중요시하기 때문에 표현 결과를 번역 텍스트로만 국한하지 않고 다양한 표현 양식을 추구한다는 점을 논구할 것이다. 셋째, 번역이 한국 현대시 교육에서 어떻게 작용하는지 그 원리를 살필 것이다. 이를 위해, 아래 2절에서는 번역 과정이 내포된 원문 텍스트의 재현, 번역 텍스트와 원문 텍스트 간 비교, 그리고 번역 수행을 성찰하는 단계로 나누어서 논의하고자 하였다. 마지막으로 3절에서는 번역이 한국 현대시 교육에서 지닌 의의를 '텍스트 의미 구성 과정의 구체화', '텍스트-독자 중심의 시 읽기 능력 신장', '한-중 번역 능력 함양'으로 구분하여 고찰할 것이다.

1. 한국 현대시 교육에서 번역의 개념과 특징

(1) 한국 현대시 교육에서 번역의 개념

'번역하다'의 어원적 의미에는 '저편으로 인도하다, 한 점에서 다른 점으로 옮기다'라는 뜻이 포함되어 있다.[1] 이러한 의미에서 번역은 언어라는 기호 체계 내에서

1) 김윤진(2000), 『불문학텍스트의 한국어번역 연구』, 서울대학교 출판부, p.4.

만 발생하는 행위로 보기보다 광범위하게 사용하는 개념으로 확장할 수 있다. 이에 대해 구조주의 언어학자 로만 야콥슨(Roman Jakobson)은 번역을 '동일 언어 내에서 언어 기호를 다른 기호로 해석하는 행위'를 의미하는 '언어 내 번역', '한 언어를 다른 언어로 해석하는 행위'인 '언어 간 번역', 그리고 '비언어적 기호 체계를 사용하여 언어 기호를 해석하는 행위'를 가리키는 '기호 간 번역' 세 가지 유형으로 나누었다.[2] 이러한 분류로부터 기호들은 공유하는 의미를 기반으로 서로 연결될 수 있고, 그 기호가 언어가 아니더라도 번역이 가능하다는 점을 알 수 있다. 야콥슨이 가리키는 '본연의 번역'인 두 번째 유형, 즉 '언어 간 번역'이 이 연구에서 다루고자 하는 번역의 개념에 해당한다.

교육의 장에서 번역교육은 목적에 따라 학습 번역과 전문 번역, 두 가지로 나눌 수 있다. 전자는 번역을 외국어를 습득하고 이해하는 도구로 삼고 있고 언어지식의 습득을 목표로 하지만, 후자는 그 자체가 습득 목적이라 전문가로서의 번역 능력 신장을 궁극적인 목표로 삼고 있다.[3] 다시 말해 학습 번역은 교육적인 것으로 번역가 양성을 목표로 하는 전문 번역과 성질이 다르다. 보편적으로 구두 번역, 번역 연습, 작문으로 분류할 수 있는 학습 번역은 학습자의 언어능력을 점검하거나 수업 내용을 전달할 때 사용하는 도구로서 코드 전환의 역할을 할 수 있지만, 단순한 표현의 대체는 일반적이고 대표적인 의미로 실제 맥락에 따른 개별적이고 특정적인 의미를 간과하게 된다.

학습 번역은 서양의 외국어교육으로서의 라틴어 및 그리스어 교육에서 시행한 '전통식 교수법'에서 기원한 것이다.[4] 이는 주로 외국어로 된 텍스트를 모국어로 번역하여 그 뜻을 해명하고, 학습자들로 하여금 모국어 문장을 외국어로 번역하여 언어 능력을 측정하는 방식을 가리킨다. 그러나 이러한 방식은 발음 및 억양의 정확성과 의사소통 능력의 포괄적 향상을 간과하고, 통제적이고 단조로운 교실 환경에서 학습자의 역할을 수동적으로 제한한다는 한계를 노정한다.[5] 외국어교육의 흐

---

2) R. Jakobson(1959), On Linguistic Aspects of Translation, R. A. Brower ed. *On Translation*, Cambridge: Harvard University Press, p.233.
3) J. Delisle & H. Lee-Jahnke(2002), 김종규·김정연 역, 『번역교육과 교육에서의 번역』, 고려대학교 출판부, pp.267-268.
4) 정정섭(1982), 『외국어교육의 기초와 실천』, 동원출판사, p.194.
5) Wilga M. Rivers(1981), *Teaching Foreign-Language Skills*, The University of Chicago Press, pp.17-18.

름이 점차 학습자의 언어 유창성을 중요시하는 의사소통 교육으로 변화하면서 발음 등 음성학적인 부분이 부수적인 위치에 놓이고 모국어 간섭이라는 우려를 해소하지 못한 교수자 중심의 문법 번역식 교수법은 외국어 수업에서 효율적이지 못하다는 비판을 받아왔다.

그러나 문법 번역식 교육에 대한 비판과 함께 그것이 번역이 지니는 특질, 즉 언어 간의 차이에 대한 주의를 불러일으킨다는 점에서 외국어 학습에서 긍정적으로 작용할 수 있다는 의견[6]도 제시되었다. 더프(Duff)에 의하면 "번역은 모든 언어 학습에 필수적인 세 가지 중요한 특성인 정확성, 명확성, 융통성을 개발한다. 번역은 의미하는 것을 전달하기 위해 가장 적절한 단어를 찾도록 학습자를 훈련시킨다".[7] 이러한 논의는 번역이 효과적인 교육 수단임을 알게 해 주며 이를 근거로 교육 현장에서는 번역의 단점을 보완하고 장점을 살리는 지혜로운 접근의 필요성이 제기되었다.[8] 결론적으로 번역은 외국어 능력 향상을 위한 하나의 방법이라도 기계적인 사용에서 벗어나 그것을 바탕으로 더욱 능동적인 소통 활동이 이루어질 수 있도록 활용되어야 한다.

문학교육의 현장에서 이루어지는 번역은 학습 번역과 전문 번역의 중간 지점에 위치한다. 목표 어휘 또는 문법을 익히기 위한 학습 번역의 경우 교육 목표에 의해 인위적으로 상정해 놓은 자료를 사용하여 실제로 존재하지 않는 상황일 가능성이 크다. 그러나 전문 번역은 실제 텍스트를 대상으로 삼고 출발어 텍스트의 심층적이고 능동적인 읽기를 전제로 한다. 장 엔느켕(Jean Hennequin)에 의하면 학습 번역이란 외국어 습득과 부차적으로 외국 문화 습득을 목적으로 하는 번역이고, 전문 번역은 모든 교육적인 배려와 무관한 번역을 말한다.[9] 문학교육에서의 번역은 자국어를 매개로 삼아 외국어로 된 텍스트에 접근하되 그 목표는 언어지식이 아닌 텍스트 이해에 있다는 점에서 학습 번역과 구분할 수 있고, 특정 장르인 문학 텍스트에 대한 온전한 번역을 수행하되 번역 능력의 신장을 주요 목표로 삼지 않는다는 점에서 전문 번역과 다르다. 이때 번역은 최종적인 결과물보다 자국어로 표현하

---

6) G. Cook(2009), Use of Translation in Language Teaching, *Routledge Encyclopedia of Translation Studies,* London and New York: Routledge, pp.112-114.
7) A. Duff(1989), *Translation,* Oxford University Press, pp.5-6.
8) 김련희(2003), 「외국어 교육에서의 번역의 역할 재고」, 『인문과학연구』 9, 동덕여자대학교 인문과학연구소, p.50.
9) J. Delisle & H. Lee-Jahnke(1998), 앞의 책, p.121.

는 과정이 지닌 '의미의 매개 과정'[10]으로 그 효용성을 갖는다.

슐라이어마허(F. Schleiermacher)는 번역의 대상을 언어와의 관계를 중심으로 객관적인 것과 주관적인 것으로 분류하였는데, 객관적인 것은 그 언어가 '어떤 두께도 없이', 단순히 내용을 운반하는 '무심한 매개체'의 역할을 하는 경우이고, 주관적인 것의 경우는 '주체의 주관적 요소와 모국어의 내밀함에 밀착되어 있는' 문학과 철학이 여기에 속한다.[11] 전자는 언어가 지시 대상을 환기시키는 기능만 하기에, 이에 대한 번역은 지시 대상으로 수렴되어 번역 주체가 바뀌어도 일반적으로 고정적이고 이견이 없는 결과를 얻게 된다. 하지만 주관적인 것, 이를 테면 문학의 경우는 번역에서 저자와 텍스트의 언어가 맺은 '내밀한 관계'를 파악하는 것을 요구하기 때문에 번역자의 능동성을 필요로 한다. 그렇기 때문에 객관적인 것에 대한 번역은 번역자의 흔적이 상대적으로 흐린 반면, 주관적인 것에 대한 번역에서는 번역자의 주관이 뚜렷하게 나타나 번역자에 따라 원문 텍스트에 대한 번역 결과가 서로 달라질 수밖에 없다. 따라서 문학교육으로서 시 텍스트 번역 활동을 하는 학습자는 단순히 정보를 옮기는 작업을 하는 것이 아니라 자신의 주관적인 세계와 적극적으로 연관시키는 작업을 수행하게 된다.

가. 텍스트에 대한 정신적 표상 형성으로서의 번역

번역은 분야로서의 번역, 결과물로서의 번역, 과정으로서의 번역 등의 의미로 파악할 수 있는 활동이다.[12] 이 중에 본고는 텍스트를 읽는 방법으로서 번역이 주체의 텍스트 이해에 어떤 작용을 하는지를 살펴보기 위해 번역 과정에 관한 이론을 참고하였다. 번역은 다양한 영역과 관점에서 각기 달리 정의되어 왔지만 기반이 되는 요소로 언어의 전환과 의미의 전달을 들 수 있다. 그러나 언어적 실체에서 변화와 보존이 확인된다고 해서 번역이 언어적 측면에 한정되어 이루어지는 것은 아니

---

10) 방교영(2009), 「번역의 매개적 본질과 순환구조에 관한 고찰: 이론적 접근」, 『통번역학연구』 13, 한국외국어대학교 통번역연구소, p.74.

11) A. Berman(2009), 윤성우·이향 역, 『낯선 것으로부터 오는 시련: 독일 낭만주의 문화와 번역』, 철학과현실사, pp.293-294.

12) J. Munday(2006), 정연일·남원준 역, 『번역학 입문: 이론과 적용』, 한국외국어대학교 출판부, p.2.

다. 언어 표면적인 차원에서 겉으로 드러난 것을 중심으로 번역에 대한 연구가 이루어질 때 인간의 두뇌에서 발생하는 일련의 복잡한 처리 과정을 탐구하는 데는 한계가 있으며 만족할 만한 해답을 찾기 어렵다. 따라서 언어학적 관점을 중심으로 수학 등식을 성립시키듯 번역을 규범적이고 정적으로 묘사함으로써 주체의 영향을 지워버리는 기존의 방식 대신, 번역 현상에 대해 다차원적으로 접근하여 통합적이고 학제적으로 이를 밝히려는 시도가 활발해지기 시작하였다.

이러한 시도의 예로 인지적 관점에서 번역 과정을 설명하는 연구가 이루어졌으며 주목할 수 있는 이론으로 에지트(ESIT)라고 칭하는 파리 통번역대학원이 내세운 해석이론(Interpretive Theory of Translation)을 들 수 있다. 대표적인 학자인 셀레스코비치(Seleskovitch)와 르드레르(Lederer)는 번역을 이해(understanding), 탈언어화(deverbalization), 재표현(re-expresstion) 세 단계로 나누었다.[13] 여기서 탈언어화는 출발어 텍스트와 다른 언어로의 재표현 사이에 위치함으로써 번역 과정의 역할을 한다. 이들은 탈언어화를 인지적 과정으로 간주하여 감각 데이터가 소멸되면서 감지 가능한 형태로부터 벗어난 지식으로서 인지적 기억으로 보았다.[14] 따라서 재표현되는 대상은 언어적 형태인 출발어 텍스트에 근거한 것이 아니라 탈언어화된 심적 표상[15]으로 간주되어야 한다. 이렇듯 해석이론은 언어학 중심의 접근법의 한계를 극복하고 인간의 능동성과 인지적 작용에 주목하였다. 또한 번역 과정은 언어의 표면에 한정되기보다 그 심층에서 이루어지는 번역자의 정신적 작업이란 사실을 짚어주었으며 과정으로서의 번역에 작용하는 의미를 번역의 핵심으로 밝혀 텍스트의 의미 도출에 관해 설명하였다.

번역에 관한 연구에서 주목한 또 다른 지점은 번역 텍스트가 산출되기 전의 형태에 관한 설명이다. 관련 연구에서 제시한 공통점은 유기적으로 조직화된 게슈탈트의 성격을 지닌다는 것이다. 노이베르트와 쉬리브(Neubert & Shreve)는 원문 텍스트와 아직 실현되지 않은 잠재적 목표텍스트 간에 성립될 수 있는 관계의 종합으로 제3의 텍스트인 가상번역(virtual translation)이 존재한다고 본다. 가상번역은

---

13) A. Albir & F. Alves(2009), Translation as Cognitive Activity, J. Munday ed., *Routledge Companion to Translation Studies*, London and New York: Routledge, pp.54-55.

14) M. Lederer(2001), 전성기 역, 『번역의 오늘: 해석 이론』, 고려대학교 출판부, p.13.

15) M. Lederer(2004), 이향·편혜원·김도훈 역, 「'대응'과 '등가': 언어차원의 번역과 담화 차원의 번역」, 『통번역과 등가』, 한국문화사, p.21.

정신적 구성체로 목표텍스트를 구현시키는 토대이며 재공품(在工品)의 상태에 있다.[16] 즉, 번역 주체에 의해 형성된 정신적 모델은 발전적이고 텍스트적 성격을 지니고 있으며, 번역 과정의 진척에 따라 구체화되고 일정한 정합성을 가진 형태이다. 본 연구는 번역 과정을 중요하게 다루고자 한다. 이를 위해 우선 번역의 역사가 이에 어떻게 주목하게 되었는지 간단히 살펴보겠다.

현대 번역학의 창시자로 불리는 나이다(E. Nida)가 제시한 모형에 따르면 번역 과정은 분석(analysis), 전이(transfer), 재구성(restructuring) 세 단계로 구성되어 있다. 이는 의미 손실을 최소화하기 위하여 원어 텍스트의 표층구조를 핵심구로 분할하여 심층구조 차원에서 변형시킨 뒤 도착어의 표층구조로 재조립하는 과정이다. 그러나 이와 같은 번역 모형은 규범적이거나 정적인 묘사 방법을 취하고 있어 동적으로 이루어진 번역 과정 또는 사유 활동을 충분히 규명하지 못하고, 번역으로 발생한 심리적 현실에 대한 해명이 결여되었다는 비판을 받고 있다.[17]

한편 번역학의 연구 대상을 규정하고 학문으로서의 번역 연구를 '번역학'이라고 명명한 홈즈(J. Holmes)는 나이다가 텍스트를 일종의 연속적인 언어단위로만 간주한 채 모형을 제시하였다는 점을 지적하였다. 그러면서 번역 과정은 두 가지 층위, 즉 한 문장씩 번역하는 순차적인 층위(serial plane)와 원문 텍스트로부터 추출해낸 정신적 구상(mental conception)을 하나의 일반적인 기준으로 삼아 번역 텍스트를 산출하는 과정에서 문장 하나하나를 점검하는 구조적인 층위(structural plane)에서 이루어진다고 밝혔다. 그는 또한 구조적인 차원에서 작동하는 정신적 구상, 또는 지도(map)로 불릴 수 있는 것이 실제적인 번역 과정에서 원문 텍스트에서 도출된 지도와 번역 텍스트에 관한 지도가 함께 존재하는데 전자는 추출 규칙에 의해 원어 텍스트로부터 생성되고 후자는 일치 규칙에 의해 전자로부터 산출되며 번역 텍스트의 모태가 되어 투사 규칙에 의해 번역 텍스트가 생성된다고 보았다. 여기서 추출 규칙은 모든 독자의 문학 텍스트 읽기 경험에서 공유되고 투사 규칙은

---

16) A. Neubert & G. Shreve(2013), 주진국 역, 『텍스트로서의 번역』, 동인, p.31.

17) Lörscher(1991)에서는 Diller/Kornelius(1978), Nida(1969), Kade(1968), Stein & Honig /Kussmaul (1980)등의 번역 모형이 위와 같이 지적한 바 외에도 실증적 방식이 아닌 이론적인 관점에서 접근하는 것과 이상적인 번역가에게만 부합하는 과정이란 점에서 비판적으로 보았다. W. Lörscher(1991), *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies: a Psycholiguistic Investigation*, Tübingen : Narr, pp.26-27 참조.

모든 작가의 글쓰기와 유사하며, 일치 규칙은 번역 과정에서 핵심적인 부분으로 눈여겨 보아야 한다고 강조한다.[18] 그러나 홈즈는 일치 규칙에 대해서는 상술한 반면 이 연구에서 중점으로 다루고자 하는 기타 두 규칙에 대한 서술이 부족했다. 이는 번역학에서 번역 결과를 최종 목표로 삼고 있다는 데서 기인하며 이런 점에서 이 연구의 초점과 차별된다.

이처럼 홈즈는 번역 과정의 동적 특성을 포착함으로써 언어 측면에만 한정된 직선적 과정처럼 여겨졌던 번역 과정에서 일어나는 번역자의 정신적 작용에 주목하게 하였다. 그의 논의는 번역 과정의 다층성을 밝혔다는 데 의의가 있으나 다음과 같은 두 가지 지점에서 의문이 들게 한다. 첫째, 정신적 표상이 형성되는 원리를 밝히지 않았다는 것과 둘째, 정신적 표상이 순차적인 층위에 대한 통제를 유발한다고 할 때 두 층위 간의 관계를 단방향으로 가정하였다는 점이다. 따라서 이 두 층위가 실제로는 상호보완적 성격을 가진다는 점을 간과하였고 이 때문에 정신적 표상을 번역 과정에 앞서 완료된 것으로 본다는 맹점을 가진다.

정신적 표상의 형성 원리가 읽기 원리와 동일하다는 설명은 번역 과정에서 필수적으로 이루어지는 심적 표상의 형성 과정이 현상학적 관점에서 독서 과정을 설명하는 이저(W. Iser)의 논의와 접점을 이룬다는 사실을 방증한다. 이저에 의하면 빈자리로 인해 불분명한 텍스트는 독자의 환상에 의해 점차 뚜렷해지고[19], 그 실현 과정을 분해해보면 독자의 의식 속의 상은 과거에 형성한 상을 바탕으로 갱신되며 연속적으로 나타난다.[20] 따라서 독자의 머릿속에서 형상화된 텍스트에 관한 허상은 변화, 전환 속에서 구체화되며 이러한 일련의 심리 작용을 거쳐 독자는 텍스트에 의미를 채워 넣어 그 의미를 재구성하게 된다.

정리하자면 번역은 언어 층위에서 이루어지는 단순한 부호 전환의 문제가 아니라 주체의 심리적 작용이 동반되는 과정이다. 여기에는 언어적, 인지적, 사회문화적 등 요소가 함께 관여하며 그 결과는 텍스트에 대한 정신적 표상의 형성으로 실현된다. 이 과정은 독자가 독서 과정에서 텍스트의 의미를 구성하는 양상과 유사한

---

18) J. Holmes(1994), *Translated! : Papers on Literary Translation and Translation Studies,* Amsterdam: Rodopi, pp.82-84.

19) 차봉희(1993), 『독자반응비평』, 고려원, p.164.

20) W. Iser(1978), *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, The Johns Hopkins University Press, p.148.

원리로 진행되며, 그 결과는 번역 텍스트로 구현할 수 있는 언어화의 대상이 된다.

나. 해석의 계기로서의 번역

그간 번역의 핵심은 도착어의 내용, 형태, 문체, 기능 등을 출발어의 그것들과 일치시켜 '등가관계'에 무한히 근접하는 데 있다고 여겨져 왔다.[21] 언어학에 입각한 이러한 관점은 번역을 과학적인 등식을 추구하는 데 한정함으로써 번역 텍스트를 원문에 대한 복제, 원문보다 부차적인 것으로 전락시킨다. 아울러 마치 언어의 전환이 이루어지지 않은 양 원문의 효과를 유지하는 데 치중하는 것은 번역자의 존재나 가치를 인정하지 않는 것이다. 그러나 번역을 수행하고 비평하는 활동에서 일종의 준칙으로 활용되는 이러한 관점을 문학교육에 적용한다면 학습자의 주체성을 훼손할 우려가 있다.

반면 번역 결과물을 두고 원문과 대조하여 옳고 그름을 판별하는 대신 그것을 끊임없는 텍스트의 변형과 창조의 산물로 보고 이 과정에서 드러난 번역자의 개성과 능동성에 주목했을 때 번역물은 등가 이상의 창작으로서의 의미를 획득한다. 해체주의자들은 번역물이 원본의 부차적 존재가 아니라 오히려 원본이 그 생존을 위해 번역에 의존할 수밖에 없다고 하였는데 이로써 그간 당연시 여겨졌던 원작과 번역 간의 위계 관계를 해체시킨다. 자크 데리다(J. Derrida)에 의하면 원문은 "번역에 대한 결핍과 호소"로 탄생하여, "첫 번째 부채자이며, 첫 번째 항소자"이다.[22] 스스로 목표한 바를 달성하지 못하는 불완전한 원문은 번역이 행해지기 전에 번역을 요구한다는 것이다. 이런 맥락에서 원문은 결여로 인해 그것이 '혼돈'으로부터 명확해질 수 있도록 번역을 요구하며, 번역은 시종 역할에 머무르지 않고 원문과 공생 관계에 처해 그 존재 가치를 보유하고 있다는 점을 엿볼 수 있다. 수잔 바스넷(S. Bassnett)에 의하면 번역가는 작품을 다시 '쓰는' 것이며 여기에 필요한 창의성은 작가에게 필요한 창의성에 비해 적지 않다.[23] 이처럼 번역자 역할에 무게가 실리게 되면 번역에 존재하는 원작 작가 이외의 주체의 언어를 더 이상 소홀히 취

---

21) 김효중(1998), 『번역학』, 민음사, pp.211-214.
22) J. Derrida(2009), 이재성 역, 「바벨탑으로부터」, 『번역이론: 드라이든에서 데리다까지의 논선』, 동인, p.352.
23) S. Bassnett(2015), 윤선경 역, 『번역의 성찰』, 동인, pp.96-97.

급할 수 없다. 이러한 논의를 바탕으로 본 연구는 번역을 원문 텍스트에 대한 복원으로 보는 것이 아니라 번역 주체인 학습자가 스스로 존재를 드러내는 과정으로 보되 그 근거를 번역이 지닌 해석학적 특성에서 찾고자 한다.

팔머(Palmer)는 해석의 세 가지 의미 방향을 '말하다', '설명하다', '번역하다'로 보고 그중 '번역하다'는 단순히 원어에 대응하는 동의어 찾기가 아니라 어색하고 불분명한 것을 친숙하고 분명한 것으로 이해에 이르게 되도록 하는 것이라고 하였다.[24] 그는 번역이 독자의 존재를 상정하고 낯선 언어로 된 것을 자신의 언어로 옮김으로써 시공간적 거리를 극복하고 이해 가능하게 표현한다는 측면에서 일종의 해석으로 본 것이다. 즉 텍스트의 의미를 추출하고 이를 이해할 수 있도록 표현하여 모호한 것을 분명하게 하는 번역 과정은 해석학의 기본 전제와 교집합을 이룬다. 가다머(Gadamer)도 번역 자체가 해석이고 번역자의 언어를 통해 도달한 '해석의 완성'이며 저자와 번역자 '공통의 언어'로 텍스트를 재창조한 것이라고 한 바 있다.[25] 이에 따르면 번역은 원문을 추종한 결과물이나 복제품에 머무르지 않고 번역자가 주체적으로 원문을 해석하는 과정이 드러난 창작으로 보아야 한다.

번역 주체의 존재를 인식함으로써 번역자의 언어적 창조성을 인정하여야 하지만 이는 어디까지나 원문에 기반하여 이루어져야 한다는 점을 간과해서는 안 된다. 홈즈는 롤랑 바르트(R. Barthes)의 '메타언어'의 개념을 차용하여 '메타시(metapoem)'의 개념을 제시하였는데, 이는 해석과 시의 접점에 위치한 번역시를 가리킨다.[26] 그에 의하면 번역시는 원어로 파생된, 해석의 특징을 지닌 산물이 시적 형식으로 짜여져 있는 것이다. 따라서 번역은 "창조적 모방"[27]으로서 번역 주체의 작용과 번역 대상의 제약을 받는 행위이다. 즉, 원문의 해체와 재구성이 끊임없이 이루어지는 번역 과정에서는 주체성과 제약성의 길항이 동반된다고 할 수 있다.

번역자는 원래 환경의 맥락에서 생산된 의미를 새로운 언어 세계 속으로 옮기게 되고, 전과 상이한 언어환경에서도 그 의미가 보존되도록 새로운 방식으로 존재하

---

24) R. E. Palmer(1988), 이한우 역, 『해석학이란 무엇인가』, 문예출판사, pp.33-62.
25) H. G. Gadamer(2012), 임홍배 역, 『진리와 방법』2, 문학동네, p.302.
26) James S. Holmes(1970), *The Nature of Translation: Essays on the Theory and Practice of Literary Translation*, The Hague: Mouton, pp.91-93.
27) R. M. Martin, R. M.(2010), On Paradigms and Cognitive Translatology, G. M. Shreve & E. Angelone ed., *Translation and Cognition*, Amsterdam: John Benjamins, p.177.

게 한다. 번역자는 아무리 원저자의 생각과 감정을 면밀히 이해하려고 노력해도, 텍스트가 생산된 당시 원저자의 마음속에 벌어졌던 사건을 그대로 재현할 수 없다. 무엇보다 언어의 근본적 차이로 인하여 새로운 언어로 텍스트를 산출하면서 부단히 선택과 마주하게 되는데 이런 선택들은 번역문을 원문의 재표현이 아닌 재창조된 것으로 만든다. 이런 의미에서 번역은 텍스트와 번역자의 지속적인 상호작용으로 해석의 계기가 된다.

(2) 한국 현대시 교육에서 번역의 특징

가. 읽기-쓰기의 통합 활동

번역은 읽기와 쓰기라는 두 가지 물리적 차원을 전제한다. 기존의 논의에서는 마치 이해와 표현이 차례대로 진행되는 듯이, 즉 이해를 완료한 상태가 먼저 발생하고 그 후에 다른 언어로의 표현이 이루어지는 것처럼 서술되어 있어, 섬세한 읽기로서의 번역의 특성을 간과하였다.

번역을 수행하는 학습자의 독서는 일반 독서와도 구분이 된다. 일반 독자는 텍스트의 내용, 미적 효과를 명확하게 규정하지 않고 모호하게 느껴지는 대로 받아들일 수 있다. 그러나 번역을 수행하는 학습자는 그 의미를 뚜렷이 파악하고 미적 효과의 구성 요인도 일일이 분석하여 다른 언어로의 육화를 실현해야 한다. 번역 교육 현장에서는 흔히 이 활동을 양분화하는 경향이 있기 때문에, 문학교육 방법으로서 번역은 불필요하거나 소모적이지 않겠냐는 의문이 제기될 수 있다. 이는 정교한 이해를 전제로만 번역텍스트 쓰기가 가능해진다는 생각에서 비롯된 우려이기도 하다. 그러나 번역의 경우, 읽기는 쓰기의 내용을 규제하고, 쓰기는 읽기의 내용을 다시 수정 또는 확장하면서 발전해 나간다. 아무리 텍스트에 대한 정신적 표상이 형성되어 번역의 대상이 된다고 하여도 이는 텍스트의 물리적 측면에 기반한 것이다. 쓰기 단계에서도 읽기 행위는 계속 이어지며 쓰기는 읽기를 토대로 구체화된다. 다시 말해 번역텍스트를 생성하는 과정에서도 텍스트 읽기 행위는 그치지 않는다.

이와 같이 번역에서의 읽기는 이해만을 목표로 하는 읽기와 다르게 진행된다는 점을 입증하는 근거로 그동안 번역 과정을 파악하는 데 크게 기여한 인지심리학,

인지언어학, 신경인지과학 등 인지과학의 하위 분야에서 진행한 실증연구와 이론적 모형을 들 수 있다.

우선 야콥센(Jacobsen)은 외국어로 된 텍스트를 읽고 이해하는 집단과 읽고 번역하는 집단으로 나누어 그들의 시표(視標) 움직임을 기록하고 비교하였다.[28] 그 결과, 첫 번째 집단보다 두 번째 집단이 훨씬 더 많은 시표 움직임을 보였으며 이는 해당 집단이 비교적 많은 노력을 필요로 하는 행위를 수행하고 있음을 짐작하게 하였다.[29] 또한 번역하는 과정에서 수반되는 지속적인 읽기가 학습자의 이해를 촉진시킬 수 있다는 논의는 독자반응이론에서도 찾아볼 수 있다. 텍스트 읽기를 텍스트와 번역자로서의 독자 간의 상호작용으로 볼 때, 텍스트, 독자, 시간, 장소라는 네 가지 요소가 존재하며 이 중 한 가지만 변화해도 읽기는 다른 회로로 들어가게 된다는 것이다.[30] 따라서 시간의 경과에 따라 독자의 반응도 계속해서 구성되고 텍스트에 대한 이해도 발전해나갈 수 있다.

한편 드랙스테드(Dragsted)는 시표 추적을 통해 번역자가 번역 텍스트를 생성하는 동안 원문 텍스트를 계속해서 읽고, 번역 텍스트를 모니터링하는 현상을 발견하였다.[31] 이 또한 읽기와 쓰기를 경계 짓기 어렵다는 사실을 시사한다. 특히 번역 텍스트를 작성하는 동안 원문 텍스트로 다시 돌아가는 읽기는 어떠한 번역의 어려움에 얽매일 때 발생하는 빈도가 높다. 이는 다시 읽기를 통해 점차 원문 텍스트의 의미에 접근하게 된다는 사실을 방증한다. 이처럼 번역의 처리 과정은 읽기만 수행했을 때보다 철저하고 신중하게 이루어진다고 할 수 있다.[32] 따라서 번역은 읽기와

---

28) 번역이 이루어지는 동안 타이핑 과정이 함께 기록되었는데, 이는 번역자가 타이핑하지 않고 있을 때, 즉 입력하기 전까지의 이해 과정을 추측할 수 있는 유일한 지표가 휴지이며, 이 사이에 어떤 일들이 있었는지는 시선이 향하고 있는 곳을 추적함으로써 이해할 수 있다는 가설을 전제로 하고 있다. A. L. Jacobsen(2016), 임향옥·이소희 역, 「트랜스로그를 이용한 번역사의 키 스트로크 및 시표 움직임 추적」, 『통번역 과정 연구 방법 및 전략』, 한국외국어대학교 지식출판원, pp.65-66 참조.

29) 위의 글, pp.65-66.

30) L. Rosenblatt(2008), 김혜리·엄해영 역, 『독자, 텍스트, 시: 문학 작품의 상호교통 이론』, 한국문화사, p.25.

31) B. Dragsted(2010), Coordination of reading and writing processes in translation: An eye on uncharted territory, G. M. Shreve & E. Angelone ed., *Translation and Cognition*. Amsterdam: John Benjamins, p.49.

32) B. Hatim & I. Mason(1990), *Discourse and the Translator*. London and New York: Longman, p.224.

쓰기의 역동적인 상호작용을 가능케하며 이러한 점은 번역이 현대시 교육에서 효과적인 방법으로 작용할 수 있는 특징이기도 하다.

다의성이 특징인 시의 의미를 구성할 때에 가능한 한 오독을 피하기 위해서는 여러 차례의 능동적 읽기가 행해져야 한다. 피상적이고 총괄적인 읽기로부터 시작하여 세부적이고 심층적인 의미를 재구성하는 읽기까지, 번역하기 위해 번역자는 수차례의 읽기를 수행한다. 이와 같은 읽기는 번역자의 텍스트에 대한 이해에도 질적인 변화를 가져다주고, 특히 시 같은 경우 명시하지 않는 것들, 생략된 것들이 차츰 드러나게 할 수 있다.

스콜즈(Scholes)는 읽기와 쓰기는 상보적인 활동이며 텍스트에 대한 반응을 완성하는 작업은 그것에 대한 글쓰기라고 하였다.[33] 번역으로 인한 언어의 전환에서 동반된 일련의 심리적 활동의 시작과 끝은 원문 텍스트 읽기와 번역 텍스트 쓰기이다. 번역에서 으레 이루어질 수 있는 읽기와 쓰기의 통합은 학습자의 반응을 구체적이고 온전하게 실현하는 방안이다. 이때 번역은 다른 반응 텍스트와 다르게, 자율성을 떨어트릴 수 있는 원문 텍스트에 의존하여 쓰기를 수행해야 한다는 본질적인 차이를 지닌다. 그러나 이러한 차이는 주체의 존재를 배제하는 쪽으로 작용하기보다는 번역을 수행하는 과정에서 번역자의 경험, 정서, 사회문화적 배경 등이 영향을 미치게 함으로써 텍스트 이해에 있어 텍스트와 주체의 균형을 이루는 데 도움을 준다.

그 과정을 구체적으로 살펴보면, 번역을 하기 위해 학습자는 텍스트의 모든 부분을 고려해야 하며 다시 이를 언어적 구성물로 산출하게 된다. 텍스트의 의미가 부분의 총화는 아니지만 번역은 텍스트 내의 세부적인 단서들을 놓치지 않고 이를 글로 표현하기 위한 반복적인 읽기를 유발한다. 단순한 총화로서의 언어적 재구성을 뛰어넘어 텍스트의 다양한 의미를 발현하게 함으로써 텍스트와 학습자 간의 교류 작용을 활성화한다. 즉 원문 텍스트를 다른 언어로 달리 표현한다고 해서 대응의 표현을 무의미하게 나열하는 것이 아니라, 학습자 스스로가 지닌 지식을 총동원하여 언어의 선택과 결합의 과정을 거쳐 원어 텍스트로부터 새로운 의미를 생성하게 해 준다. 또한 표현의 여지가 제한적이라는 한계를 극복하기 위하여 창조적 표현을 추동하기도 한다.

---

33) Scholes(1995), 김상욱 역, 『문학이론과 문학교육: 텍스트의 위력』, 하우, p.28.

쓰기와 번역을 일종의 의사소통으로 볼 때 발신자인 필자의 맞은편에는 독자가 존재한다. 번역의 경우 독자는 역어 문화권에 처하고 있으며 번역자는 그들과의 소통을 예상하면서 번역 텍스트의 내용을 조정하게 된다. 그 결과 번역자는 분명하고 구체적으로, 심지어 상상의 여지를 남기는 경우라 해도 스스로에게 이에 대한 해명을 마련한 후에 텍스트를 산출하게 된다. 표현하고자 하는 바가 분명하고 구체적이어야 의사전달이 가능해지는 것과 마찬가지로, 번역 텍스트 쓰기 역시 번역어 독자의 기대에 부합하도록 번역 텍스트를 조직하고 구성하여야 하는 것이다. 동일한 언어 내에서 읽기와 쓰기의 통합 교육이 효율적인 언어 능력의 신장을 목표로 한다면, 문학교육을 위한 번역의 경우 두 언어에 걸쳐 읽기와 쓰기가 이루어지기 때문에 번역 교육과도 접점을 이룬다.

특히 문학 텍스트는 여타 텍스트에 비해 내용과 형식이 유기적으로 결합되어 있어 이해 자체가 어려울 뿐더러 이를 다른 언어로 재현하는 과정에서 번역 텍스트의 독자와 미학적인 가치에 대한 고려 사항이 매우 많다. 따라서 표현 과정의 부담감소를 지향하는 시교육에서의 번역 활동은 학습자의 해석 방식에 다양성을 허용할 필요가 있는 것이다. 이러한 점에서 번역 교육은 번역 기교만을 목표로 보기보다 번역에서 직면하게 될 도전을 처리하고, 번역의 과정과 결과물을 비판적이고 창의적으로 사고하는 능력을 함께 지향한다.[34] 따라서 문학교육의 목표를 현실화하는데 유용한 방법이 될 수 있다.

보편적인 의미에서 읽기는 독자가 실행하는 문자와 관련된 인지적 활동으로 볼 수 있다. 독자의 읽기 활동을 효율적으로 이루어지게 하기 위해서는 읽기 프레임의 기능적 활동 기제에 내포된 읽기 목표가 중요하다.[35] 시 번역을 시 읽기에 활용할 경우 학습자가 글을 읽을 때 의식적으로 인식하는 것이 바로 번역 텍스트 쓰기라는 목표이다. 번역이 독자와 텍스트 사이의 상호작용의 촉매 역할을 할 수 있는 것은 이러한 읽기 목표로 원문 텍스트 내, 원문 텍스트와 번역 텍스트 간, 두 개 층위에서 읽기의 순환이 이루어지기 때문이다.

심리언어학의 관점에서 제시한 번역 과정에 관한 모델에 따르면 텍스트의 각 구

---

34) Tan(2008), Towards a Whole-Person Translator Education Approach in Translation on University Degree Programmes, *Meta* 53(3), p.597.

35) 김도남(2015), 「독자의 읽기 프레임 구성 과정 고찰」, 『청람어문교육』 55, 청람어문교육학회, p.91.

성 요소 간의 읽기 순환은 번역 텍스트가 완성된 후에도 이어진다.[36] 달리 말하면 번역자가 원문 텍스트를 읽고 번역 텍스트를 출력함으로써 번역이 종료한 것이 아니라 번역자는 텍스트를 반복적으로 읽고 분석함으로써 번역 텍스트를 수정해 나감을 뜻한다. 그러나 이러한 순환은 텍스트의 범위 내뿐만 아니라 원문 텍스트와 번역 텍스트 간 사이에서도 발생한다. 원문 텍스트 읽기는 시간적으로 우선 발생하지만 어느 시점부터 양자 사이에는 선후의 경계가 모호해지며 번역 텍스트를 구성한 언어와 그 언어로부터 연상할 수 있는 다양한 맥락이 다시 원문 텍스트의 이해에 작용할 수 있게 된다.

학습자는 번역을 위해 시에 담긴 단어 하나하나에 주의를 기울여가며 그 언어가 짊어진 의미를 세세히 살피고, 번역 텍스트에서 잠정적으로 쓰인 단어와 문구들도 언어적, 내용적, 문체적으로 원문 텍스트와 대조하여 면밀하게 읽게 된다. 이러한 과정을 통해 학습자는 두 텍스트 사이의 차이, 긴장, 충돌을 감수하면서 이를 조정하고 완화시킨다. 결국 번역은 학습자가 한국어 시 텍스트에 좀 더 집중력을 기울이게 하고, 텍스트를 이해하기 위해 관심을 기울이는 시간을 연장시킨다. 따라서 교육 활동으로서의 번역과 대상으로서의 문학 작품의 결합은 번역이 읽기-쓰기의 통합으로서의 특징을 살려 문학교육의 장에서 유의미하게 작용할 수 있게 한다.

나. 표현 양식의 다양화

앞서 언급했듯이 시 번역은 표현 방식에 있어서도 원문 텍스트의 내용적, 형식적 제약을 받게 된다. 그러나 원문 텍스트와 직면한 모든 독자가 같은 차원, 유사한 제약을 받는 것은 아니다. 주체에 따라 인식한 바가 다르고 표현해 내고자 하는 바가 동일하지 않기 때문이다. 더불어 산출할 텍스트 형식에 대한 규정도 주체에 따라 달리 정해진다. 결국 표현해 낸 산출물은 주체의 이해 지평으로 텍스트를 재형상화한 결과이다.

이 과정에서 학습자는 창작 활동과 같이 내면의 '상'을 심미적 인식을 통해 언어화하는데, 이때의 심미적 인식 활동은 창작자의 개성적 미의식과 보편적 예술성 사

36) Danks & Griffin(1997), Reading and translation: a psycholinguistic perspective, Danks ed., *Cognitive Processes in Translation and Interpreting,* Sage Publications, p.174.

이에서 균형을 획득하기 위한 전략이다.[37] 여기서 개성적 미의식은 학습자가 원문에 대한 미적 체험을 기준으로 한 표현 의도, 가치 지향과 관련이 있으며, 보편적 예술성은 번역어의 언어문화적 차원에서의 고려가 포함된다. 표현 방식은 개개인의 표현 의도에 의해 정해지는 것이며 그 기준은 원문 텍스트의 표현 방식이 될 수 있다. 즉 표현 방식의 탐색은 학습자에게 텍스트를 다시 읽으면서 주체가 자신이 느낀 바가 적절한지를 표현 방식에 비추어 고민하는 계기로서 작용한다. 그들은 인상적으로 받은 느낌이 어디에서 기인했는지 찾기 위해 원문의 표현 방식에 주의를 기울이는 것이다.

또한 표현 방식의 탐색은 학습자의 가치 지향과도 관련이 있다. 이때 학습자는 두 언어 간의 균형을 이룰 수 있는 지점을 찾게 되는데 이때 그 기준이 되는 것은 각 주체의 가치 지향과 관련이 있다. 번역을 수행할 때의 학습자의 지향을 유형화하는 관습으로서 직역과 의역, 이국화와 자국화와 같은 방법을 참고할 수 있을 것이다. 특히 시 텍스트에 관해 주체는 일종의 윤리의식을 발휘하여 원문 보존을 고려하게 된다. 그 결과 시라는 장르적 특성부터 텍스트 구성 요소에 대한 언어화, 자국 독자를 배려고자 하는 의도에서 비롯된 의미 전달, 미적 효과 조성 등을 염두에 두고 텍스트에 대한 언어화가 이루어진다.

보편적 예술성은 학습자가 자국어 독자의 존재를 상정할 때 번역 텍스트가 갖고 있어야 한다고 생각하는 특징을 나타내는 것인데 이는 그 나라의 언어문화에 대한 고려에서 출발한다. 한국문학 작품을 번역하는 과정에서 적절한 자국어 표현을 찾는 활동은 비교문화적 활동으로 볼 수 있는데[38], 이는 번역이 상이한 언어 체계를 연결하는 과정이기 때문이다. 언어에는 그 언어를 사용하는 나라 또는 민족의 정신, 세계관, 문화가 녹아 있기에 번역은 언어화된 바를 다른 언어, 즉 다른 문화 배경을 가진 사람들이 상용하는 언어로 옮기는 과정이다. 번역자는 언어기호와 지시대상을 분리하고, 다른 언어 세계에서 그 지시대상에 대응되는 기호를 찾게 되는데 언어의 사회 문화적 배경이 다르기 때문에 기호 간의 등가관계를 이루기 쉽지 않다. 그래서 원어의 지시대상이 내포한 의미 속에서 특정한 대상이 도착어로 표현되

37) 문신(2014), 「시 창작교육의 새로운 방향: 표현론에서 심미적 인식론으로」, 『문학교육학』 45, 한국문학교육학회, p.199.
38) 윤여탁(2015), 「한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안」, 『한국언어문화학』 12(1), 국제한국언어문화학회, p.14.

고, 기타 의미는 부차적으로 나타나거나 매몰되기 마련이다.

표현 방식 탐색의 경우 시를 번역하는 과정에서 일어나는 자국어 능력의 연마는 부차적으로 얻을 수 있는 효과이며, 자국어 자원을 총동원하면서 텍스트에 대한 창의적인 이해가 촉발된다는 점이 가장 중요하다. 이 과정에서 섬세하고 미묘한 어조를 언어화할 자원을 자국어에서 찾지 못하거나, 반대로 자국어의 섬세한 표현이 다른 언어로 쓰인 시로부터 받은 느낌, 감각을 확충할 수도 있다. 차이성, 이국성, 혹은 특유의 한국어다움은 표현의 좌절이나 창발을 일으킬 때 오히려 크게 다가온다. 즉, 텍스트의 특수성이 저절로 한국어 학습자에게 그 모습을 드러내는 것이다. 언어적 환대로 타언어를 체험하는[39] 것이 번역의 결과로는 표현되지 못하더라도 그 언어가 의미하고 있는 바, 느낌, 감각이 시를 읽는 주체의 일부가 될 수 있다.

베르만에 의하면 번역의 존재 안에는 번역의 기원에서 발견되었던 해석의 모든 근거들, 열림들, 층위들이 목소리를 내지 않은 채 담겨 있다.[40] 다시 말해 번역문은 번역자의 원문에 대한 모든 해석으로 간주되고, 그 번역문에 대해 번역자가 부재한 상태로 비평 활동이 펼쳐진다. 따라서 번역의 종착점은 도착어로 된 온전한 텍스트이며 이는 자신의 생각을 대변할 수 있는 유력하고 유일한 증거이다.

그러나 이처럼 번역을 현실태로, 해석을 잠재적인 것[41]으로 고정한 상태에서 번역을 현대시 교육 현장에서 활용한다면 번역문만 남고 학습자의 해석 과정은 소멸된다. 따라서 학습자에게 번역의 목표는 텍스트의 이해에 있으며 '번역하기(translating)'로서의 과정뿐만 아니라 '번역(translation)'으로서의 결과마저 텍스트에 대한 정교한 이해에 도달할 수 있는 거점으로 간주되어야 한다. 즉, 문학교실에서 학습자는 최대한의 의미 전달을 사명으로 삼는 번역자의 역할보다는 텍스트와 직면하는 독자로서의 지위를 확보해야 한다는 것이다.

기존의 번역교육에서 교수하는 직역과 의역, 혹은 이국화와 자국화 등의 번역 전략은 번역자의 해석을 어느 정도는 반영할 수 있다. 번역은 각 언어 자체가 구조적, 문체론적 측면에서 지니고 있는 특성, 원문의 장르와 내용으로부터 받는 제약,

---

39) P. Ricoeur(2006), 윤성우·이향 역, 『번역론: 번역에 관한 철학적 성찰』, 철학과 현실사, pp.88-89.

40) A. Berman(2011), 윤성우·이향 역, 『번역과 문자』, 철학과현실사, p.24.

41) 윤성우(2018), 「번역의 해석학적 쟁점: 해석과 번역의 수렴점과 발산점을 중심으로」, 『현대유럽철학연구』 48, 한국하이데거학회, p.204.

원저자에 대한 존중과 목표 독자에 대한 배려, 번역자의 개인적인 요소 등이 관여하기 때문에 여러 구속하에 생산된 결과물일 수밖에 없다. 특히 언어 학습자의 경우 전문적인 번역교육을 받지 않은 상태에서 두 언어와 문화에 대한 숙달도 미흡하므로 아직 다소 서툴고 노련하지 못할 수 있는 번역 결과물을 산출할 수 있다. 그럼에도 불구하고 학습자가 원문을 자국어로 표현해내려는 과정에서 기울인 의미에 대한 고민의 밀도는 희석되지 않는다.

또한 한국어 학습자들의 번역 결과물은 피상적으로 유사하더라도 그 과정은 개개인마다 다를 수 있고, 특별한 번역 전략이 사용 여부가 이해의 정도 차이를 확정하지도 않는다. 따라서 번역의 과정에서 종점에 해당하는 번역 결과물만을 대상으로 판단하면 번역문의 생산 과정에서 은폐된 해석과 앞으로 산출할 가능성이 있는 해석을 놓치게 된다. 시 이해에 번역을 활용하는 것은 번역 결과물에 대한 처방을 제시하는 데 목적을 두지 않고 학습자와 텍스트 사이의 상호작용을 살펴보기 위함이므로, 번역문 생산 과정과 번역문을 기점으로 하는 학습자의 총체적인 서술이 중요하다.

한편 효과적인 현대시 교육을 위해서는 학습자가 2차 텍스트를 생산하는 작가의 역할을 하며 학습자의 반응을 확인할 수 있는 텍스트 생산을 독려하는 것이 바람직하다.[42] 담론의 초점이 발화자, 수신자, 기호, 실제 중 어디에 있는지에 따라 문학 교실에서 글쓰기 유형은 표출적 담론, 설득적 담론, 시적 담론, 지시적 담론으로 나눌 수 있다.[43] 번역 텍스트 쓰기는 기호 중심으로 이루어지므로 기본적으로 시적 담론의 성격을 갖고 있기에, 학습자의 반응을 충분히 확인하기에 제한적이다. 따라서 학습자 중심으로 이루어지는 표출적 담론이 추가적으로 요구되어야 한다.

따라서 번역 주체가 학습자이고 목표가 시교육인 경우 번역 결과물의 형식적 범위를 확대하여 해석의 자율성을 넓힘으로써 번역자이자 학습자가 형식이나 길이의 제한에서 벗어나 주석을 달 듯이 자신의 해석을 부연 설명할 수 있는 자리를 마련해 주어야 한다. 나아가 독자의 관점에서 번역자의 표현에 의해 번역텍스트에서 가려진 텍스트 읽기의 과정과 결과를 설명하여 자신이 이해한 바를 완성할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 이는 텍스트 읽기 능력 향상이 목표인 현대시 교육에서 번

42) 윤여탁 외(2010), 『현대시교육론』, 사회평론, pp.24-26.
43) 임경순(2004), 「문학 수업에서 글쓰기 교육의 방향과 유형: 독서와 관련하여 문학적 글쓰기와 작문의 통합」, 『문학교육학』 15, 한국문학교육학회, pp.338-340.

역을 활용할 경우 텍스트 전달보다 텍스트 이해가 중요시되어야 하기 때문이다.

전문적인 번역교육이 아닌 문학교육의 장에서 텍스트를 번역한다는 것은 교실 밖의 자국어 독자를 향한 텍스트의 전달이 아니라, 한국어 학습자가 두 언어 사이를 오가면서 한국 현대시가 지니고 있는 보편성과 특수성을 깨닫고, 감각적, 문화적, 철학적 차원에서 추체험하면서 그들의 해석 지평을 넓힐 수 있는 가능성과 수행 과정 자체에 가치가 부여된다. 따라서 전문적인 번역 비평의 척도로 번역 텍스트의 예술성, 완성도 등을 평가하기 어렵고, 또한 그러한 평가를 요구해서도 안 된다. 아울러 문학교육에서의 번역에 대해 고유한 형식을 갖춘 자국어 텍스트 생산으로 제한할 경우, 번역 활동의 작용에 제약이 발생하므로 표현 양식을 다양화하여 반응에 대한 학습자의 충분한 서술을 가능하게 해야 한다.

2. 현대시 교육에서 번역의 작용 원리

(1) 원문 텍스트의 형식과 내용의 재현

번역 과정에는 이해[44]와 재현[45]이 포함되어 있다. 텍스트의 산출, 즉 재현은 원문 텍스트에 대한 이해를 전제로 하는 동시에 이해를 발전시킨다. 상호 촉진적인 양사의 관계는 문학교육에서 효과적으로 작용하여 학습자의 한국어 시 텍스트에 대한 능동적인 의미 구성을 가능하게 한다. 해석이론에 의하면 번역은 원문 텍스트를 이해하고 그 언어 형태를 탈피하여, 이해한 내용과 느낀 감정을 다른 언어로 재

44) 리쾨르(P. Ricoeur)는 이해를 텍스트의 의미를 전체적으로 소박하게 파악하는 것과 설명의 확인을 거쳐 도달하게 된 전체적이며 새로운 이해, 두 단계로 나누어 설명하였다. P. Ricoeur(2011), 김윤성·조현범 역, 『해석 이론』, 서광사, pp.124-128. 이 연구에서는 번역에 내포된 이해를 정적인 상태가 아닌 동적인 성격을 지닌다고 보며, 재현의 단계에서도 지속적으로 발전할 수 있다고 본다.

45) 김윤진은 '재현'을 원문 텍스트에서 표현된 것을 다른 언어로 바꾸는 '재표현'과 구분하여 사용하였다. 그에 의하면 재현은 "아직 도착어의 언어적 형태를 지니지 못한 것을 언어화하는 과정"을 일컫는다. 김윤진(2000), 앞의 책, p.41. 이 연구에서는 학습자의 능동적인 입장이 강조되는 문학교육의 현장에서, 번역을 위해 학습자가 원문 텍스트로부터 수동적으로 부여받는 의미를 표현하는 것이 아니라 주체적으로 구성한 원문 텍스트의 의미를 언어화한다는 점을 강조하기 위해 '재현'을 사용한다.

현하는 것이다.[46] 의미를 번역의 중심으로 보는 해석이론은 의미이론이라고도 칭한다. 이러한 번역 경향은 통역에 대한 관심에서 출발한 이론이라는 점과 무관하지는 않다. 그러나 문학 번역의 영역에 여전히 적용할 수 있다고 보는 이유는 문학 작품을 원저자, 번역자 그리고 번역본 독자 간의 대화 관계에 위치시켰기 때문이다.

해석이론에서 연사가 청중을 상정하고 말하는 방식을 그 상황에 맞추는 것과 같이 통역사도 이와 같은 상황을 인식하여 통역을 맡게 된다. 문학 번역에서도 이와 마찬가지로, 문학 작품이 독자를 의식하여 창작되는 것을 감안하여 번역자는 이런 대화 관계의 전제 하에 번역을 수행해야 한다는 관점을 가지고 있다. 다시 말해 이해하고 재현하는 대상이 각각 말과 글이란 차이가 있어, 번역자와 텍스트 간의 간격이 통역사와 담론 간의 간격보다 더 크고 해석의 어려움도 보다 두드러진다는 점은 인정하지만, 같은 의사소통 행위로서 의미가 추출되고 전달되는 과정은 동일하다고 본 것이다.[47] 원문 텍스트와 도착어권 독자 간 원활한 대화가 이루어지기 위해서는 독자가 원문 텍스트에 대해 정서적 반응을 효과적으로 일이킬 수 있도록 해야 하므로 번역자에게는 두 텍스트 사이에서 "총관적 등가 관계의 구축"[48]이 요구되었다.

번역학의 오랜 논쟁이었던 직역 대 의역의 명제를 종료시키고 더욱 생산적인 논의를 이어간 개념이 바로 '등가(equivalence)'라고 할 수 있다. 등가와 관련하여 콜러(W. Koller)는 대응(correspondence)의 개념과 구분시키면서 번역에서의 등가 관계는 텍스트 차원에서 이루어진다는 점을 밝혔다. 그에 의하면 대응 현상은 랑그 차원에서 이루어질 수 있다면 등가는 두 텍스트가 빠롤 차원에서 이루어질 수 있는 관계를 가리킨다.[49] 그래서 두 언어 체계에서 어휘, 형태, 통사 등 차원에 성립할 수 있는 것이 대응이고 텍스트 차원에서 성립할 수 있는 관계는 등가인 것이다. 따라서 텍스트에 쓰인 단어들은 각각 독립적인 의미를 지닌다기보다 다른 단어와 밀접한 관계를 맺으면서 텍스트의 의미를 드러낸다. 텍스트 차원에서의 등가 관계를 성립시키기 위해 번역자는 단일한 단어의 개별적인 의미를 분석하거나 문법 구조를 분석하는 것이 아니라 텍스트에 놓인 표현의 의미를 탐구한다. 하나의 표현에

---

46) M. Lederer(2001), 앞의 책, p.2.
47) 위의 책, pp.8-9.
48) 위의 책, p.42.
49) J. Munday(2000), 앞의 책, p.60.

대응할 수 있는 수많은 도착어 표현 중 텍스트 전체의 맥락에서 그 표현이 의미한 바와 가장 근접한 자국어 표현을 찾아가는 과정은 곧 원문 텍스트 중 해당 표현의 의미를 구체화시키는 과정이다.

한편, 현재까지도 번역 이론에서 중요한 위치에 놓여 있는 이 '등가' 개념에 대해서는 나이다(Eugene Nida)의 기여를 살펴볼 필요가 있다. 그는 번역을 과학으로 보고 핵심 개념인 역동적 등가(dynamic equivalence)를 제시하였다. 역동적 등가는 번역의 수용자와 메시지 사이의 관계를 원문의 수용자와 메시지 사이의 관계와 근본적으로 동일시해야 한다고 본다.[50] 이를 위해 번역자는 원문의 언어 구조, 즉 형식 측면에서의 등가에 얽매이기보다 의미에 초점을 두어 도착어권 독자들로 하여금 원문 텍스트의 뜻을 명확하게 이해하도록 해야 한다. 이와 같은 번역 지향은 무엇보다 자연스러움을 추구하며 수용자를 중요시하는 입장에 가깝다고 볼 수 있다. 그러나 문학 번역은 문학 텍스트의 번역인 동시에 문학적 방식의 텍스트 번역이다.[51] 본 연구에서 번역의 대상이 시라는 점을 감안할 때 등가를 실현해야 하는 층위는 '형식과 내용'[52]이어야 한다. 이와 관련하여 라이스(Reiss)는 화자의 태도 표현을 목적으로 하는 표현적 텍스트를 번역할 경우 미학적 형식의 전달에 치중해야 한다고 밝혔으며, 시는 가장 표현적인 텍스트 유형으로 언어 기능에 의해 번역 전략이 결정될 때 형식적인 차원에서의 번역은 소홀히 할 수 없다고 하였다.[53] 따라서 번역이 내용에 초점화되어 있을 경우 형식 자체가 지닌 중요성이 간과될 수 있다.

해석이론의 연구 영역[54]을 처음으로 문학 번역으로 확장한 이스라엘(F. Israel)은 번역 과정인 의미 추출의 단계를 원문의 형태를 분석하여 원문과 동일한 의미를 다른 형태의 도착어에 담아 원문과 동일한 효과를 유도해 내는 것을 뜻한다고 규

---

50) E. Nida(1964), *Toward a Science of Translating,* Leiden: E.J. Brill, p.159.

51) J. Boase-Beier(2017), 정영목 역, 『문학의 번역』, 강, pp.146-147.

52) 박용삼(2008), 「번역은 반역인가?: 시 번역의 번역학적 접근」, 『독일문학』 49(4), 한국독어독문학회, p.239.

53) K. Reiss(2015), *Translation Criticism-Potentials and Limitations : Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*, Routledge, pp.26-27.

54) 이향은 해석이론의 확장 과정을 통역이론으로서의 제1단계, 통역과 번역 중 실용, 전문번역의 영역을 포괄하는 통번역 이론으로 확장된 제2단계, 문학 번역의 포용이 이루어진 제3단계로 나누었다. 이향(2009), 「해석이론의 특징과 한계」, 『번역학연구』 10(1), 한국번역학회, pp.126-127.

명하였다.[55] 문학작품의 형식은 의미 형성의 방식으로 이에 대한 번역은 형식의 물질성을 그대로 재현하는 것을 목표로 하기보다 형식과 의미가 결합되면서 나타난 효과를 도착어로 표현해야 한다는 것이다.[56]

이처럼 시 번역의 경우 원문 텍스트의 의미와 형식을 이원론적으로 구분하는 관점을 지양하고 양자 사이의 유기적 관계를 강조한다. 현대시 교육에서 형식에 대한 지속적인 논의도 형식과 의미 간의 연관성으로부터 출발한 것이다. 시 텍스트가 독자 앞에 구체화하여 드러내고자 하는 전체적인 의미가 주제라고 할 때 '구체화하여 드러냄'의 방식은 형식과 밀접한 연관을 가진다.[57] 따라서 학습자는 원문 텍스트의 형식이 형성한 의미를 이해하고 그 의미를 다시 구체화하여 드러내게 된다. 구체화의 방식은 형식적 요소를 통해 번역 텍스트를 구조화하는 것인데 이때 도착어 문학에서 기존의 '형식-의미'의 연관 방식을 참고하거나 출발어의 구체화 방식을 선택적으로 차용하여 '형식-의미' 관계를 도입할 수도 있다.

한편, 번역을 외현화하여 나타내는 재현이 이해를 발전시키는 역할을 한다는 것은 들릴(J. Delisle)의 번역 텍스트의 산출 과정에 대한 진술에서 확인할 수 있다.

> 즉각적으로 표현의 등가가 찾아지는 경우가 있다. 이렇듯 '감이 오는' 순간에는 **표현을 위해 필요한 모든 언어적 수단의 동원이 가능할 뿐만 아니라 전달해야 하는 의미에 대한 완벽한 이해가 이루어진다.** …(중략)…그러나 반대로 어떤 경우에는 표현에 이르는 과정이 지난하다. 이 경우 적절한 등가를 발견하기 위한 과정이 시작되려면 **유의어간의 접근을 '촉발'하고 사고의 흐름을 하나하나 더 주의깊게 따라가는 노력**을 해야 한다[58]

위의 인용문에서 번역 텍스트의 생성 과정은 번역자가 단순히 머릿속에 형성된 원문 텍스트의 상을 언어화하는 것이 아니라는 점을 알 수 있다. 전달하고자 하는

---

55) F. Israel(2004), 이향·편혜원·김도훈 역, 「원문과 번역문의 연결고리」, 『통번역과 등가』, 한국문화사, pp.89-104.

56) 여기서 이스라엘은 형식과 의미를 분리시키는 이분법에 문제 제기하면서 '의미-소리의 관계'를 통해 극복하고자 하였다. 선영아(2009), 「문학 번역에서 효과 개념의 유효성」, 『프랑스학연구』 48, 프랑스학회, p.171.

57) 최미숙(1996), 「시의 형식과 주제를 어떻게 지도할 것인가」, 『현대시교육론』, 시와 시학사, p.232.

58) J. Delisle(1980), *L'analyse du discours comme méthode de traduction,* Presses de l'Université d'Ottawa, p.82. 최정화(1998), 『통역번역입문』, 신론사, p.109 재인용.

의미는 표현하기 전에 완결된 상태가 아니라, 표현에 대한 번역자의 의미 파악에 따라 '완벽한 이해'로서 이루어지는 것이다. 심지어 이는 번역자의 과도한 인지적 처리 과정의 필요가 없이 즉각적으로 찾아지는 등가적 표현의 경우에 발생한다. 즉 원문 텍스트에서 지시한 대상, 구성한 상황이 명료함으로써 비교적 수월하게 번역어를 선정할 때에도 번역자의 원문 텍스트에 대한 이해는 향상되는 것이다. 하지만 시가 지닌 다의성, 모호성의 특징으로 인해 하나의 시어에도 대응할 수 있는 표현이 여러 개일 가능성이 높다. 이럴 때 '유의어간의 접근'은 다시 원문 텍스트를 주의 깊게 살펴보고 해당 표현의 의미를 규정할 수 있다. 이와 같은 번역자의 재현 과정을 학습자도 거치게 된다는 것은 아래 인용문에서도 확인할 수 있다.

> 사실 시마다 처음에 읽고 난 후 잘 이해하지 못했고, 모르는 어휘가 많았으며, 외국 언어인 데다 간결한 시가 더 이해하기 힘들었다. 하지만 번역하면서 **새 단어를 생각하고, 새 문구를 만들어내는 과정이 이해의 과정이며, 이해에 따라 선택하는 단어도 다르다.** [최종 설문지-7]

위의 학습자의 서술은 번역하는 과정에서 단어의 선택, 시행의 완성은 원문에 대한 이해를 추동하는 역할을 한다는 점을 보여준다. 번역하기 전에는 이 학습자는 시 원문을 두서없이 읽었다면 번역은 이해를 가로막는 문제를 해결하는 과정으로 난해한 시어, 함축적인 내용에 대한 해답을 스스로 찾아내게 한다. 또한 '새 단어', '새 문구'라는 표현은 번역 텍스트 쓰기의 과정에서 실제로 이루어지는 시어, 시행의 번역으로 점차 원문 텍스트 의미의 구체화지는 것을 인식했다는 것이다. 즉 번역어의 선택과 결합에 있어서도 학습자의 원문 텍스트 간의 상호작용은 지속되고 이를 통해 의미를 실현할 수 있었다.

따라서 번역은 원문 텍스트를 이해하고 번역 텍스트로 재현하는 것이다. 이 과정에서 이해가 재현의 기반이 되고, 재현이 다시 이해를 정교화하게 한다. 한편 학습자의 원문 텍스트에 대한 이해는 원문 텍스트의 내용과 형식의 층위에서 이루어지며 텍스트의 구조로 끌어들인 언어가 형성한 문맥의 의미와 형식적 효과가 재현의 대상이 된다.

(2) 번역 텍스트와 원문 텍스트 간 비교

원문 텍스트와 번역 텍스트 사이에 개념적, 당위적인 연결고리가 존재함에도 불구하고 원문 텍스트를 다른 언어로 재현하는 과정은 불가피한 차이를 동반하기 마련이다. 이스라엘에 의하면 동질성, 이질성, 등가성은 상호 배타적인 개념이라기보다는 연대적인 개념으로서, 동질성과 이질성은 번역 과정에서 서로 밀접하게 얽혀있으며 이러한 적대관계를 해소하여 같은 것과 다른 것 간의 상반된 힘을 중재하는 개념이 바로 등가라고 하였다.[59] 이를 통해 원문 텍스트와 번역 텍스트 간의 관계를 이질성이라는 각도에서 바라보고, 원문 텍스트의 재현에 동반되는 이질성의 출현이 원문 텍스트와 번역 텍스트 간 완전한 등가 관계의 부재를 알려준다고 하였다. 이에 대해 리쾨르는 좋은 번역이라는 평가 기준은 원문 텍스트에서 번역 텍스트로 전달되어야 할 의미와 동일한 의미를 가진 제3의 텍스트를 기준으로 삼을 때만 절대적인데, 그것이 불가능하기 때문에 추정된 등가성으로만 판단할 수 있다고 하였다.[60] 따라서 번역자는 추정된 등가 관계를 이루기 위해 번역 텍스트의 수정과 검토를 거치게 된다.

앞서 해석이론에서 탈언어화의 단계를 번역이 포함된 이해와 재현 사이에 위치시켜 번역 과정에서의 의미 추출을 논의하였다면, 들릴(Delisle)은 표현의 일환으로 '정당화'의 개념을 제기하였다. 정당화는 번역 텍스트를 산출하는 과정에서 번역자가 번역 텍스트의 독자가 되어 스스로 채택한 표현이 원문 텍스트와의 일치 여부를 검토하는 것인데, 이는 재현 전 해석의 다음 단계로서 메타적인 새로운 해석으로 간주할 수 있다.[61] 즉 번역 과정에서의 일차 해석이 원문 텍스트로부터 추출한 의미라면, 이차 해석은 그 의미를 잠정적으로 문자화한 해결책이 원문 텍스트와의 등가 관계를 성립할 수 있는지를 검토하는 것이다. 번역교육에서 정당화는 번역 텍스트를 수정하고 보완하는 측면에서의 가치를 지닌다면, 한국 현대시 교육을 위한 번역에서의 정당화는 학습자가 번역 텍스트를 수정하는 것 외에 번역 텍스트와 원문 텍스트 간의 비교를 실천하면서 추정된 등가 관계에 정당성을 부여할 수 있는

---

59) F. Israel(2004), 앞의 글, p.97
60) P. Ricoeur(2006), 윤성우·이향 역, 『번역론: 번역에 관한 철학적 성찰』, 철학과현실사, pp.115-116.
61) M. Lederer(2001), 앞의 책, p.36 참조.

해석을 생산해 낸다는 가치가 있다.

이와 관련하여 전성기는 라드미랄(J. Ladmiral)이 '읽기-해석'과 '재표현', 두 단계로 구분한 번역 과정을 '읽기-해석'과 '번역비평-번역글쓰기'로 구분하고, 전자는 읽기와 해석, 후자는 번역비평과 번역글쓰기 사이에서의 반복적, 메타적 피드백을 보여주며, 번역이 최종적으로 마무리되기까지는 두 단계 내에서뿐만 두 단계 사이에서 메타적 피드백이 지속적으로 일어날 수 있다고 보았다.[62]. 이처럼 번역은 텍스트 읽기에서 출발하여 해석과 번역비평의 순환에서 번역글쓰기가 수정되고 완성되는 동적인 과정을 거치게 된다. 따라서 번역은 최종적인 번역글쓰기에서 마무리되지만 그 과정에는 여러 차례의 해석과 번역비평이 포함된다. 물론 학습자와 전문가는 각 단계의 완성도, 또는 최종 번역 텍스트의 산출까지 모든 절차를 되풀이하는 정도가 다를 수 있고 이로 인해 번역 결과물의 수준과 원문 텍스트에 대한 해석에 차이가 생길 수 있다. 하지만 학습자도 전문가와 마찬가지로 이러한 번역 과정은 유사하게 거치게 된다는 점에 교육은 주목할 필요가 있다.

문학 번역비평은 문학 번역 텍스트를 해석하고 평가하는 활동이다.[63] 번역 텍스트의 산출 과정에 내포된 번역비평은 번역자로 하여금 일시적으로 선정한 번역 언어, 초보적으로 완성한 번역 텍스트를 해석하고 원문 텍스트와 비교하며 평가한다. 평가 결과 잠정적인 번역 텍스트가 원문 텍스트에 대한 번역자의 해석과 괴리가 있을 때 번역 텍스트의 수정이 이루어지고, 번역 텍스트에 대한 해석을 원문 텍스트에 적용하기에 정당성이 있다고 판단될 때 그 해석은 원문 텍스트의 의미 구성의 결과로 간주된다. 학습자가 시를 읽고 해석한 결과는 번역으로 이어지고, 번역

---

62) 라드미랄이 제시한 번역 단계에서 '읽기-해석'은 해석이론이 제기한 탈언어화와 유사하며 원문 텍스트의 이해와 관련되고, '재표현'은 번역글쓰기의 최적화와 등가 관계의 확보를 위한 '다시 읽기'가 포함되는 번역 텍스트 산출과 관련된다. 전성기는 라드미랄에서 제기한 번역모델를 바탕으로 두 단계의 반복적인 상호작용을 명확하게 나타내어 다음과 같이 도식화하였다.

단계(1):	읽기⇆해석
	↓ ↑
단계(2):	번역비평⇆번역글쓰기

전성기(2016), 『번역인문학』, 고려대학교 출판문화원, pp.236-237.

63) J. Holmes(2000), The Name and Nature of Translation Studies, in L. Venuti (ed.) *The Translation Studies Reader*, London& New York: Routledge, p.182.

텍스트의 산출 과정에서 번역비평은 지속적으로 작동되어 원문 텍스트와의 비교가 이루어지며, 학습자의 원문 텍스트에 대한 반응을 이끌어낸다. 여기서 번역 텍스트는 하나의 완결된 상태가 아니라 번역 과정에 놓임으로써 학습자의 원문 텍스트에 대한 해석을 갱신하고 완성하게 하는 거점의 역할을 한다. 번역 텍스트에 의해 학습자의 원문 텍스트에 대한 반응에 변화를 일으킬 수 있다는 것은 아래 학습자의 서술에서 확인할 수 있다.

> **시를 번역하면 시에 대한 이해를 심화시킨다.** 시 원문을 이해해야만 정확하게 번역할 수 있다. 왜냐하면 시는 **번역에서 사용한 단어에 따라 이해가 달라지기 때문이다.** 익숙한 언어로 번역해야 시의 논리성을 쉽게 이해할 수 있다(…)**자신에게 익숙한 언어에서 더 많은 생각이 나기 때문이다.** [최종 설문지-3]

이 학습자의 서술에서 번역과 이해의 선후 관계는 분명하지 않다. 이해는 시 번역의 전제로 작용하고 시 번역은 이해를 심화시킴으로써 번역과 이해는 서로를 발전시킨다는 것이다. 학습자가 선정한 번역 언어에 따라 원문 텍스트에 대한 이해가 달라지는 이유는 '익숙한 언어'인 번역 언어로 인해 '많은 생각'이 촉발됨으로써 생성한 의미를 원문 텍스트에 적용할 수 있다고 생각했기 때문이다. 번역은 단어 하나하나의 뜻과 맥락을 계속해서 고민하게 하고 등가의 번역어를 찾아가면서 시를 깊이 있게 읽을 수 있게 한다. 이 학습자에게 번역어인 중국어는 시에 접근하는 통로이자 다시 '이용'되어 시의 의미를 확충시킬 수 있는 비계로서 작용하였다. 요컨대 번역 텍스트의 생성 단계에서 학습자는 중국어에 관한 감각, 정서, 상상력을 동원하여 원문 텍스트의 잠재적인 의미를 활성화시키고 해석을 풍부하게 할 수 있다. 이런 맥락에서 번역 텍스트에 대한 해석은 원문 텍스트에 대한 이해를 발전시키는 중요한 일환으로 볼 수 있는 것이다.

이와 같은 번역 작용과 관련하여 비네와 다블네(J-P. Vinay & J. Darbelnet)는 간접 번역의 전략을 기술하면서 의무적인(obligatory) 경우와 선택적인(optional) 경우의 구분을 제시하였다.[64] 전자는 언어 체계의 차이로 인하여 원문 텍스트를 변형

---

64) J. P. Vinay & J. Darbelnet(1995), J. C. Sager & M. J. Hamel trans and ed. *Comparative Stylistics of French and English: A methodology for translation,* John Benjamins Publishing Company, p.36.

해야 하는 상황을 가리키고, 후자는 번역 주체의 주관성의 영향으로 인해 원문 텍스트의 변형을 일으킨 상황을 뜻한다. 이를 한국 현대시 교육을 위한 번역에 적용시켜보면 원문 텍스트에 대한 번역 텍스트를 생산하는 과정에서 한국어와 상이한 중국어의 언어 체계와 중국인 학습자의 전략적인 선택이 한국어 시 텍스트의 변형을 일으킬 수 있고, 이로 인해 나타난 번역 텍스트와 원문 텍스트 간의 차이성은 원문 텍스트에 대한 해석의 형성에 조력하게 됨을 알 수 있다. 즉 학습자는 번역하는 과정에서 시의 언어, 그 언어들의 결합, 텍스트의 구조를 세세히 고찰하여 중국어로 전환하는데 번역한 결과와 원문 텍스트 사이를 오가며 적절성을 계속해서 검토함으로써 번역 텍스트를 퇴고하는 동시에 원문 텍스트에 대한 이해를 심화시킨다.

그런데 번역은 언어를 대상으로 한다는 점에서 본질적인 특수성을 지니게 된다. 언어가 세계를 인식하는 하나의 좌표라고 한다면 이 세계를 규정짓고 명명하는 개념들은 그 언어 체계의 좌표축에서 각각의 위치를 차지하고 있다. 그 개념들을 서로 구분시키고 조합하는 방식이 언어마다 동일하다는 전제하에 하나의 개념에 대해 상이한 언어 체계더라도 각각 대응할 수 있는 좌표를 찾을 수 있을 것이다. 그러나 문제는 언어마다 개념에 대한 구분의 방식이 다를 뿐더러 개념도 서로 공유하지 않을 수 있다는 사실이다. 따라서 특정한 언어에 내포하는 개념이 다른 언어에서는 찾아볼 수 없거나 그 폭이 다를 수 있다. 또한 개념들의 조합 방식도 언어에 따라 다르게 나타날 수 있는데 특히 시처럼 언어 자체가 의미 전달에 있어 중요한 몫을 차지하는 경우, 좌표들의 연결로 이루어진 연결망까지 포괄하여 도착어로 옮기려고 해도 차이를 일으키기 마련이다.

또한 언어는 특정한 시공간적, 문화적 소여를 지니고 있지만 모든 문화에서 보편적이고 일관적인 의미를 가질 수는 없다. 언어는 늘 하나의 공동체와 더불어 자라나는데, 그 속에 공동체의 정신과 관습이 담겨 있어서 그에 속한 사람들의 정서, 사유 그리고 감성까지 인도한다는 것이다.[65] 따라서 번역은 언어의 전환이 아니라 문자 속에 그 언어를 사용하는 민족의 문화를 거쳐야 하며 다양하고 이질적인 요소가 내포한 세계관을 바꾸어 표현하는 작업이다. 또한 역사적, 문화적 조건과 제약 내에서 창작된 원문 텍스트를 번역어의 문화적 조건과 범주 내에서 그 세계관

65) 이규호(2007), 『언어철학』, 연세대학교 출판부, p.79.

에 적합하도록 제약된 텍스트를 전환해야 한다. 이때 두 언어, 문화가 마주침으로써 새로운 의미의 생성을 가능하게 한다.

문학의 언어는 언어의 역사적 발전과정에 뿌리를 두고 개인적이고 구체적인 사용의 실현으로 개체성이라는 특성을 지니고 있기 때문에 문학의 번역에 어려움이 동반한다.[66] 번역 텍스트의 생성은 도착어에 의존하여 언어 체계의 제약을 받는 동시에, 최종적으로 언어적 자원에서 표현을 산출해낸 번역자의 지평 내에서 발생한다. 원문 텍스트와 번역 텍스트가 일치하지 못한 부분에 대한 탐구는 원문 텍스트와 비교할 때 번역 텍스트에서 나타난 의미의 잉여가 다시 원문 텍스트에 적용하거나, 번역 텍스트에서 표현이 덜 된 의미의 결핍으로 인해 원문 텍스트의 개체성이 부각될 수도 있다. 번역하는 동안에 이루어지는 번역비평은 두 텍스트를 비교하면서 학습자의 활발한 사고를 촉발하고 스스로 원문 텍스트에 대한 반응을 수정하거나 확장시킨다.

번역은 "번역 주체가 자신을 둘러싼 번역 지평과의 상호작용 속에서 주체적으로 텍스트를 읽어내고 그 텍스트를 모국어로 다시 쓰는 작업"[67]으로 주체의 개입을 항상 전제하기 때문에 번역 주체의 특성은 번역 전반에 영향을 미치게 된다. 해석학적 관점에서 번역은 "번역자가 텍스트의 의도를 가능한 한 명확하게 파악하고 이해한 후, 그것을 자기 것으로 만들어서 자신의 언어로 표현해내는 해석 작업이다".[68] 번역 텍스트는 번역자의 이해 세계의 지평과 텍스트의 이해지평이 만나 융합된 것이기 때문에 필연적으로 원문의 연장선상에 위치한다. 번역자가 텍스트에 진입할 때 자신의 과거와 현재를 차단하지 못한 이상, 번역자는 자신에게 익숙한 것을 가지고 원문과의 상호작용을 통해 의미를 생성해나간다. 이때 '익숙한 것'에 속한 해석자(번역자)가 처한 언어적, 역사적 상황은 이해의 장애물이 아니라 이해를 가능하게 해주는 지평, 혹은 전망이고 의미는 해석자와 대상의 지평 간 융합이다.[69] 결국 텍스트 해석에 있어서 주체의 창조적인 활동과 텍스트의 잠재적인 의미 구성 가능성도 해석자가 본래 지닌 '익숙한 것'에 기반을 두는 것이다.

번역 수행에 따라 필수적으로 도입되는 도착어와 도착어의 문화가 끊임없이 새

---

66) 김효중(2004), 『새로운 번역을 위한 패러다임』, 푸른사상, pp.150-151.
67) 정혜용(2012), 『번역 논쟁』, 열린책들, p.98.
68) 이기언(2009). 「번역과 해석학」, 『불어불문학연구』 78, 한국불어불문학회, p.414.
69) G. Warnke(1999), 이한우 역, 『가다머: 해석학, 전통 그리고 이성』, 민음사, p.149.

로운 맥락으로 작용할 수 있다. 독자는 원문 텍스트의 내적 맥락을 자신이 처한 텍스트 외적 맥락에 비추어 읽어 내거나 양자를 관계 지으며 의미를 구성하게 되는데, 이를 통해 문학 텍스트 내적 맥락과 외적 맥락의 관계는 소통과정에서 중요한 의미 구성 요소이라는 점을 알 수 있다.[70] 번역에 있어 맥락 간의 관계 짓기는 원문 텍스트와 번역 텍스트의 언어로부터 실현된다. 단어는 각 사회문화적 맥락에서 언어심리적 의미를 지니고 있어 표면적으로 동일한 뜻을 가진 단어일지라도 두 언어 내에서의 기능과 의미의 폭은 다를 수 있다.[71] 따라서 번역 주체인 학습자는 한국어 시 텍스트를 중국어로 표현하는 과정에서 언어를 둘러싼 제반 메커니즘을 고려하여 원문 텍스트의 의미를 새롭게 재구성하게 된다. 학습자는 텍스트를 번역 텍스트의 맥락 속, 번역 텍스트를 구성한 언어적, 문화적인 맥락에 위치시켜 텍스트가 지시하는 대상부터 구성한 상황까지 도착어 문화 속에서 지금까지 축적해온 의미들을 다시 환기할 수 있으며 이 과정에서 시 해석은 보다 다양하고 풍성해진다.

(3) 번역 수행에 대한 성찰

시 번역은 두 언어에 깊숙이 들어가 그 사이에 있는 간극을 몸소 체험하고, “섬세하고 주의 깊은 읽기”[72]로서 원문 텍스트와 심층적인 대화를 이루게 한다. 리쾨르는 번역의 본질을 “자국적인 것과 이국적인 것이 하나로 환원될 수 없음을 인정하고 받아들이면서 외국어와 모국어 사이를 끝없이 왕래하는 것”[73]이라고 하였다. 그 결과 “이국의 언어를 모국어라는 자신의 집에 맞아들임으로써 타자의 언어를 체험하는 기쁨을 누리는” 언어적 환대에 달할 수 있다는 것이다.[74] 이런 맥락에서 번역을 통해 완성한 하나의 결과물도 물론 의미가 있지만 그 과정에서 번역자가 두 언어를 메타적으로 바라보며, 언어에 대한 깊이 있는 앎에 도달하는 것이 번역의 본질적인 가치로 볼 수 있다.

---

70) 진선희(2008), 「문학 소통 ‘맥락’의 교육적 탐색」, 『문학교육학』 26, 한국문학교육학회, p.230.
71) 안소현(2004), 「문체 번역하기」, 『번역문학』 5, 연세대학교 출판부, p.89.
72) J. Delisle & H. Lee-Jahnke(1998), 앞의 책, p.30.
73) Ricoeur(2004), 앞의 책, p.88.
74) 위의 책, p.89

평소에 한 편의 글이나 시를 읽을 때 이해했다 싶으면 더 읽지 않아요. 그런데 번역은 중국어로 번역하면서 한국 시에 대한 이해를 심화시키는 것 같아요. 가끔 한 편의 번역시에 **중국문화와 한국문화가 서로 짜여져 있다**는 생각도 들어요. 번역에 **두 언어가 다 녹아 있는 것 같아요.** [최종 인터뷰-6]

위의 학습자는 조사의 진행에 따라 자국어로 표현하지 못하는 원문 텍스트의 특수성을 인식하는 변화를 보여주었다. 번역 텍스트에 두 언어와 문화가 공존한다는 서술에서도 이 학습자가 자국의 언어와 문화로 한국어 시 텍스트의 특수성을 제거하려고 하지 않고 자기문화중심에서 벗어나 번역으로 연결되는 두 언어와 문화를 메타적으로 인식하고 있다는 점을 보여주었다. 앙트완 베르만(Antoine Berman)은 번역의 본질을 "열림, 대화, 혼혈, 탈중심"으로 보고 있다.[75] 이를 실현하기 위해 자국의 언어에서 타언어의 낯섦을 그대로 받아들임으로써 자신을 풍요롭게 하고 "타자와 관계를 맺는 하나의 과정"[76]으로서의 번역을 수행하는 것이다. 따라서 번역은 모국어와 외국어 사이를 끝없이 왕래하여 차이를 무한히 인정하면서 공통성의 추구를 멈추지 않는 것이다.[77] 이때의 공통성은 기존의 교집합이 아니라 번역자에 의해 새롭게 생성된 접점이다. 언어의 접촉으로부터 문화 간의 합의점을 찾아가며 번역 텍스트는 두 문화의 혼성물이 된다. 출발어의 문화적 맥락에서 창작된 텍스트는 번역의 과정을 거쳐 도착어의 문화적 맥락에 자리 잡게 되고, 나아가 두 문화로부터 의미가 부여되면서 또 다른 생명력을 갖는다. 이와 동시에 번역자로서의 학습자는 자문화와 타문화의 조우를 체험하면서 시야를 확장해 나가게 된다.

인간은 언어로 세계를 보고 표현하고 언어에 의해 만들어진 존재이다. 번역은 자신의 언어를 통해 다른 언어로 구현된 세계를 인식하는 통로이자 그 언어가 지닌 사고나 정서 등을 자신의 언어로 다 담아내지 못하는 한계에 부딪치는 지점도 분명히 있다. 그러나 이와 같은 텍스트 언어와 학습자의 언어가 만나고, 학습자가 텍스트 언어에 밀착하여 텍스트의 세계를 깊이 있게 체험하는 경험을 통해 학습자는 자신이 지닌 경계를 넓히는 기회를 얻을 수 있을 것이다. 벤야민에 의하면 번역은

---

75) A. Berman(2009), 윤성우·이향 역, 『낯선 것으로부터 오는 시련: 독일 낭만주의 문화와 번역』, 철학과현실사, p.18.
76) 위의 책, p.364.
77) 김정현(2009), 「언어 번역에서 문화 번역으로: 폴 리쾨르 번역론 연구를 통한 상호문화성 성찰」, 『철학논총』 57(3), 새한철학회, p.115.

“일반적으로 파악할 수 없는 것, 비밀스러운 것, 시적인 것”이기에 본질적인 것을 옮기는 작업이 필요하다고 하였다.[78] 달리 표현하면 문학 번역에서 공들여야 하는 대목은 명확하게 드러나지 않는 것, 표현을 거부하는 것을 표현하려는 것, 하나의 의미로 포섭되지 않는 것, 그 존재를 부인할 수 없는 것이고, 이것은 즉 ‘문학 텍스트의 특수성’인 것이다.[79] 번역 인재의 양성을 목표로 삼지 않는 문학교육 현장의 상황을 염두에 두면 번역은 시 읽기의 방법이기에 이러한 요구의 실현을 번역 텍스트란 결과물에만 기대하는 것은 무리가 있다. 하지만 번역을 통한 언어적, 문화적, 문학 텍스트의 특수성의 체험은 번역 수행에 대한 성찰로서 번역 텍스트보다 자유로운 방식으로 표현된다.

번역은 직관적으로 이루어지는 비성찰적인 실천이 아니라 의식적이고 비판적인 과정이다. 학습자는 번역하는 과정에서 되도록 원문 텍스트와 같은 목소리를 내려고 하지만 전적으로 이에 동의함을 의미하지는 않는다. 거의 모든 텍스트 읽기는 독자의 경험을 떠올리게 하고 자기 자신을 돌아보게 한다. 그러나 일반 목적의 읽기와 달리 번역에서의 읽기는 그 정도와 깊이에 차이가 있다. 번역은 번역자가 역지사지하여 텍스트를 이해하고 이를 자신의 사고로 재조직하여 표현하게 된다. 화자의 정서가 전달될 수 있도록, 스스로 상정한 시인의 의도가 표현될 수 있도록 학습자는 스스로를 시적 화자의 위치에 대입시키고 상황을 구성하고, 감정을 체험하며 시인의 의도를 추측한다. 그리고 번역텍스트의 창작 주체가 되어 이를 재표현하게 된다. 그러나 번역 텍스트의 공간 내, 또는 번역 텍스트를 설명하는 언어 외에 독자가 자신의 이해와 감상을 자기의 언어로 표현하는 것은 표현 양식과 관점 선택에 있어 자유를 부여받는다. 이때 독자는 의식적으로 원문 텍스트, 번역 텍스트와 정서적 거리를 두며 시 텍스트의 세계를 대상화시킨다. 텍스트를 설명하고 기술하는 것을 넘어 자신을 중심으로 하는 자유로운 발상은 텍스트 의미의 자기화를 가능하게 한다. 리쾨르는 텍스트의 이해가 자기 이해에서 완성된다는 관점을 내세우며 해석학과 반성철학의 상호 관련을 밝혔다.[80] 즉 텍스트를 이해함으로써 학습자는 자기 자신을 새롭게 또는 더 깊이 이해하게 된다.

---

78) W. Benjamin(2008), 앞의 책, p.122.
79) 조재룡(2014), 「문학 번역의 딜레마와 이분법의 이데올로기」, 『탈경계인문학』 7(2), 이화여자대학교 이화인문과학원, p.81.
80) P. Ricoeur(2002), 박병수·남기영 역, 『텍스트에서 행동으로』, 아카넷, p.182.

시를 번역하면서 정말 많은 생각할 수 있어요. 단어의 뜻과 맥락을 고민하면서 중국어를 찾으면 이해가 더 할 수 있어요. 그리고 **다 읽으면 뭔가 저에 대해서도 생각하게 돼요. 공감할 때도 있고 '나라면 어떻게 하지'하는 생각도 하게 돼요.** [최종 인터뷰-4]

문학교육의 관점에서 번역 과정과 번역물을 조명하게 될 때 이는 하나의 문학 경험으로 자리잡게 된다. 위에서 인용한 학습자의 서술은 번역 수행을 통한 '자신의 이해'를 설명한 대목이다. 스스로 습득하고 이해한 바를 다른 대상 또는 상황에 적용하는 전환적 사고는 텍스트만이 아니라 텍스트의 잠재력과 문화의 풍부함을 접하게 함으로써 학습자의 삶과 문화의 폭과 가능성을 넓힌다.[81] 번역의 수행은 학습자가 시 그리고 시인에 접근하고 자신을 대입하게 한다. 번역을 완료한 학습자는 텍스트와 일정한 거리를 유지하며 텍스트 중심의 사고를 멈추고 자기 자신으로 돌아와 시와 만난 자신에게 초점을 두게 된다. 이처럼 번역의 과정에서 텍스트 내에 국한되지 않는 시선은 발산적인 사고로 이어질 수 있으며 자기에 대한 새로운 이해를 형성한다.

3. 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 의의

(1) 텍스트 의미 구성 과정의 구체화

중국인 학습자를 위해 마련된 한국어교육에서 현대시교육의 방법으로 도입된 번역은 한국어에서 중국어로의 방향으로 진행된다. 이는 중국인 학습자가 자신에게 익숙한 중국어로 한국어 시 원문 텍스트에 접근하고 이를 중국어로 재현함으로써 그 의미를 구체화할 수 있기 때문이다.

실용적 텍스트의 번역과 달리 문학 텍스트의 번역은 번역 주체의 주관성 개입을 많이 요구한다. 이는 전자의 경우 정보 전달의 신속성과 정확성을 추구하기 때문에 이의의 여지가 많지 않지만, 후자의 경우 시로 예를 들자면 의미가 모호성, 불확정

81) 김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, pp.442-443.

성의 특징이 있기 때문이다. 시를 번역할 때 하나의 시어에도 여러 가지의 번역어가 상기될 수 있고, 학습자는 자신의 주체성을 충분히 발휘하여 한국어 텍스트로부터 의미를 구성하고, 스스로 상기한 복수의 번역어 가운데서 특정의 하나를 선택함으로써 그 의미를 확인하고 구체화할 수 있다. 문학 번역의 경우 주체의 관여가 상대적으로 활발하게 이루어지기 때문에 창작으로도 불리게 되지만, 이는 학습자에게 번역어 선택의 범위가 무한히 확장될 수 있다는 것을 의미하지는 않는다. 다만 학습자들이 시 텍스트의 맥락에 따라 구성할 수 있는 의미의 다양성과 마주침으로써 자율적인 읽기가 가능해진다.

번역은 하나의 온전한 텍스트를 산출하는 것이지만 이는 한국어 시 텍스트에서의 언어의 배열에 따라 표현을 바꾸어 놓는 것만으로 볼 수 없다. 학습자는 시 텍스트 전체에 대한 대체적인 이해에서 출발하여 그 텍스트의 맥락에 놓여있는 각 시어의 뜻을 파악하고, 또한 이 과정에서 한국 시 텍스트 전체에 대한 이해를 정교화할 수 있는 것이다. 특별한 목적이 없이 진행되는 읽기와 달리, 학습자는 번역을 통해 상대적으로 자신 있고 친숙한 언어로 자신의 생각을 드러내고 의도를 전달할 수 있기 때문에 동기부여가 되어, 반복적이고 지속적인 시 텍스트 읽기를 수행할 수 있다. 이 과정에서 텍스트에 니포된 단서를 충분히 이용하고 자신의 배경지식을 활성화시켜 시 텍스트에 대한 이해를 구체화할 수 있다.

한편, 번역 텍스트로 완성해가는 쓰기 과정은 일회적으로 이루어지는 것이 아니다. 번역은 중층적인 과정을 거치는데 하나는 텍스트를 이해하는 것이고 다른 하나는 그 이해를 바탕으로 번역한 결과를 산출하는 것이다. 단순화의 위험이 있지만 이러한 구분은 널리 받아들여지는 관점이다. 그러나 이와 같은 이분화의 결과는 학습자가 구성한 텍스트의 의미가 유동적이고 발전적인 성격을 지닌다는 점을 간과하게 된다는 것이다. 양자는 번역하는 내내 선후 관계를 유지한다고 보기 어려우며 상보적인 관계로 보는 것이 더욱 적절하다. 텍스트의 지평은 학습자의 지평과 충돌, 융합의 과정을 통해 의미가 구성되는데 이러한 이해의 결과가 도착어의 범위 내로 포섭되고 등가의 표현이 생성되면서 번역 텍스트가 완성된다. 그러나 등가의 표현은 처음부터 선택되는 것이 아니라 학습자가 유사한 표현들 사이에서 의미의 경중을 따지고 원문의 표현과 비교한 끝에 선정된다. 등가의 표현을 찾는다는 것은 의미를 더욱 상세화하고 구체화하는 것이다. 이런 과정을 통해서 학습자는 텍스트

에 대한 이해를 심화시키고 확장해 나갈 수 있다. 따라서 번역을 위한 시 원문의 반복적인 읽기는 번역 텍스트의 생산으로 이어지고, 번역 텍스트에 대한 검토는 다시 원문 텍스트에 대한 이해에 긍정적으로 작용한다.

(2) 텍스트-독자 중심의 시 읽기 능력 신장

학습자의 주체적인 역할이 간과되는 교사 중심, 교재 중심의 문학교육 현장에서 학습자는 스스로 문학 텍스트의 의미를 구성하기보다 교사의 안내에 따라 기존의 지배적이고 주류적인 해석을 받아들인다. 이러한 교수-학습 방법을 오랫동안 고수해 왔기 때문에 이러한 방법이 문학교육 현장에서 주된 방법으로 활용되며, 학습자는 이미 산출된 해석을 그대로 받아들이는 데 익숙해 하며, 스스로 그 의미를 구성하는 데 버거워한다. 지금까지 밟아온 교육 과정에서 학습자들은 자국어 교육을 통해 적지 않은 문학작품을 접해왔음에도 불구하고, 하나의 한국어 시 텍스트와 마주할 때 그들은 혼자의 힘으로 그 미지수를 풀어내는 것에 망설인다.

한편 중국의 한국어교육에서는 번역 교수법부터 번역 교과목까지 번역이 차지하는 역할이 상당하다. 따라서 번역은 중국인 학습자들에게 낯선 행위가 아니라 언어를 배우는 과정에서 많이 접하였고 실제로도 많이 수행한 활동이다. 번역이 중국인 학습자들에게 익숙한 활동이기 때문에 한국어 시 텍스트에 접근하고 의미를 구성하는 방법으로 활용될 경우 거부감을 어느 정도 줄일 수 있다.

한국 현대시 교육에서 추구해야 하는 것은 폐쇄적인 텍스트 내에만 한정하거나 무한히 확장한 해석도 아닌, 독자를 지향하는 동시에 텍스트에 근거한 해석이다.[82] 이렇게 볼 때 번역은 학습자가 텍스트에서 드러난 것에 주의를 기울이며 능동적으로 의미를 해석하는 데 유용한 방법이라고 할 수 있다.

이 연구에서는 번역을 활용한 한국 현대시 교육을 구안함으로써 중국인 학습자가 시 읽기 과정에서 주체적인 의미 구성을 목표로 삼되 그 전제는 텍스트에 근거해야 한다는 점을 강조하고자 한다. 텍스트에 근거해야 한다는 것이 시의 해석에 있어 유일한 정답이 있다는 것을 의미하지는 않는다. 해석의 객관성을 지향하는 전

82) 최미숙(2012), 「기호·해석·독자의 문제와 문학교육학」, 『문학교육학』 38, 한국문학교육학회, p.139.

통적 해석학은 텍스트 본래의 뜻, 즉 원저자가 부여한 의미를 파악해야 한다고 주장한다. 대표적인 학자로 허쉬(E. D. Hirsch)는 저자의 의도가 텍스트의 의미를 결정하고 이해와 해석의 대상이 되는 반면, 의의는 독자에 의해 생산되며 판단과 비평의 대상이라고 밝혔다.[83] 따라서 바뀌지 않는 의도에 비해 의의는 다양하게 생성될 수 있는 것이다. 이때 읽기는 닫힌 텍스트 내에서 고정불변하고 유일한 의미를 추구하는 행위와 마찬가지이다. 그러나 번역 텍스트가 언어화하는 대상은 원문 텍스트가 아니라 원문 텍스트가 번역자의 머릿속에서 형성한 표상이고, 원문 텍스트가 빈자리가 많은 시인 경우 정신적 표상 형성에 있어 번역자의 개입이 필수로 요구되기 때문에 소위 동일한 '의도'를 나타내기에는 거의 불가능하다. 따라서 번역 텍스트는 번역자가 주체적인 의미 실현을 통해 자신의 목소리를 드러내는 결과물로 보아야 한다.

(3) 한-중 번역 능력 함양

번역을 문학교육의 수단으로 간주할 때 중요시하는 부분이 읽기 자체에 있다면 전문적인 번역 교육의 경우는 표현에 보다 주목한다. 하지만 표현의 문제만 번역 교육에 포함된다는 것은 아니다. 통상적으로 번역 수업은 학습자의 번역 결과를 대상으로 평가하지만 결과의 산출은 원문 텍스트에 대한 이해를 바탕으로 이루어진 것이다. 번역이 주제의식을 가지고 원문의 읽기부터 창조적인 표현까지 번역의 전 과정에서 나타난 문제들을 합리적으로 처리해야 하는 것[84]이라면, 번역 교육에서 학습자가 읽기에서 마주친 문제를 해결하는 능력을 기르는 것을 간과해서는 안 된다. 이런 관점에서 문학교육에서의 번역이 기르고자 하는 텍스트 읽기 능력은 번역 교육에서도 요구하는 근본적인 부분이라고 할 수 있다.

문학 번역을 수행하는 동안에 학습자는 다양한 범위의 선택항 사이에서 최적의 하나를 선택해야 하고 번역을 수행하는 동안 여러 가지 문제에 대한 해결 능력도 필요하다. 사전에 생각난 것, 어떤 공식을 통해 문제를 해결할 수 있는 방법을 전

83) D. C. Hoy(1988), 이경순 역, 『해석학과 문학비평: 비판적 순환의 고찰』, 문학과지성사, pp.22-39.

84) 장민(2005), 「한국어 교육에서의 번역 교육」, 『Korean 연구와 교육』 1, 이화여자대학교 한국어문학연구소, p.140 참조.

달하는 것이 훈련이라면 교육은 인간의 종합적인 능력, 인지능력, 처세의 태도와 유연성 등 예측하기 힘든 일을 해결하는 능력을 기르는 것이다.[85] 이런 관점에서 번역 교육은 미리 문제를 설정해 놓고 이를 해결할 수 있는 기교를 전수하는 것이 아니라 번역을 수행하는 과정에서 마주친 미지의 다양한 문제를 유연하게 대처하는 능력을 함양하는 것이다. 그리고 그 문제들은 언어 또는 텍스트 차원만이 아니라 번역이 이루어지는 사회문화 맥락의 차원에서도 나타날 수 있어 이를 해결해 나갈 수 있는 능력의 신장도 번역 교육의 목표에 포함된다.

번역 능력은 교수자의 일방적인 전수를 통해 향상시키는 데는 한계를 지닌다. 이론적이고 방법적인 지식을 갖추는 것은 좋은 결과물을 생성하는 데 어느 정도로 효과가 있겠지만 번역 능력은 학습자가 스스로 또는 협렵적으로 부단히 실천하면서 향상시켜야 한다. 문학교육에서 번역은 방법으로서의 특징이 강하지만, 동시에 학습자의 개인적 또는 공동 번역의 수행을 요구하기 때문에 번역 능력의 함양에도 긍정적인 역할을 한다. 즉, 문학교육과 번역교육에서 번역에 대한 시선은 다르지만 하나의 실천으로서의 번역이 교육의 장에서 지니는 가치의 측면에서는 공유하는 부분도 있다는 것이다.

85) H. G. Widdowson(1984), English in training and education, *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press, p.207.

Ⅲ. 번역을 활용한 한국 현대시 읽기 양상

이 장에서는 앞에서 살펴본 번역이 지닌 문학교육의 방법적 특성이 중국인 학습자의 현대시 읽기에 실제로 어떤 작용을 하는지를 고찰하고 교육 설계를 위한 시사점을 도출할 것이다. 이를 위해 개인 번역, 공동 번역, 공동 번역 후 개별적 수정의 방식으로 실시한 조사를 통해 수집한 자료를 중심을 분석할 것이다.

학습자의 번역을 활용한 한국 현대시 읽기 양상은 다음과 같이 세 가지로 구분될 수 있다. 우선 학습자는 한국어 시 텍스트와의 유사성을 기반으로 번역 텍스트를 생성하며 형식적 특징을 발견하고 전언적 의미를 파악하게 된다. 그리고 번역 과정에는 언어적, 주체적 요인이 관여하기 때문에 번역 텍스트는 원문 텍스트와 차이를 가진다. 학습자는 이런 차이에 대한 검토를 통해 한국어 시 텍스트의 의미를 지속적으로 탐구하게 된다. 또한 학습자는 번역 수행의 과정인 번역 체험과 번역 수행의 주체인 자신에 대한 메타적 성찰을 통해 텍스트의 의미를 자기화한다.

1. 원문 텍스트와의 유사성 창조

번역 텍스트 쓰기 단계에 본격적으로 진입하기 전에 학습자들은 원문 텍스트에 대한 대략적인 이해를 갖추기 위해 읽기를 선행한다. 그러나 이러한 읽기만으로는 원문 텍스트의 의미를 구성하는 것이 부족한데, 후속적으로 이루어지는 번역 텍스트 쓰기는 보다 구체적인 의미 형성을 가능하게 한다. 번역에서의 등가는 형태상의 차이에도 불구하고 두 개의 사고 대상 간에 '유사성'이 성립될 수 있다는 것을 전제로 한다.[1] 학습자는 번역 텍스트를 통해 원문 텍스트와의 유사성을 창조하려고 하였는데 이는 원문 텍스트에 대한 '형식적 특징의 발견'과 '전언적 의미의 파악'이 이루어질 수 있게 하였다.

(1) 형식적 특징의 발견

1) F. Israel(2004), 이향·편혜원·김도훈 역, 「원문과 번역문의 연결고리」, 『통번역과 등가』, 한국문화사, p.94

형식적 특징은 원문 텍스트를 이루는 언어의 표현 형식 또는 방식에서 나타난 특징을 말한다. 학습자는 원문 텍스트를 기준으로 삼아 번역어 표현을 선택하고 결합하는 과정에서 원문 텍스트의 형식적 층위에서 나타난 특징을 발견하게 된다. 여기서 형식적 특징은 음운론적 차원, 어휘적 차원, 형태론적 차원, 통사론적 차원, 담화론적 차원 등에서 나타날 수 있으며 리듬, 비유, 반복, 대칭 등으로 구현될 수 있다.

> 이 시는 ⓐ<u>두 곳에서 하늘을 우러르고, 하늘을 바라보고, 이런 표현이 있어요</u>. 이 표현을 통해서 저는 ⓑ<u>시인이 하늘을 동경하는 마음이 있는 것 같다</u>는 생각이 들었어요. [1차-돌담-CR1-6][2)]

번역하기 전에 6번 학습자는 ⓐ와 같이 각 시연의 마지막 행에 나타난 유사한 어절을 눈여겨보았다. 해당 어절의 위치를 감안하여 두 시연에서 각각 한 번씩 나온 '하늘'에 대해 이 학습자는 ⓑ와 같이 하늘에 대한 '동경'이 표현되었다고 덧붙였다. 이 학습자는 시어의 반복을 통해 의미를 강조한 것을 인식하였다. 그러나 '하늘'보다 텍스트에서 더 자주 반복적으로 나타난 '같이'에 대한 언급이 없었으며 이는 원문 텍스트에 대한 이해가 개별 시행에 대한 설명에 머무르는 것으로 보인다. 이처럼 학습자들은 시 텍스트와 마주할 때 대체로 어떤 내용인지를 신속하게 파악하기 위해 특정 부분만 주목하게 된다. 이때 번역은 학습자로 하여금 원문 텍스트를 더욱 자세하게 읽도록 추동하는 역할을 한다. 이 학습자의 경우 텍스트를 번역하면서 이전에 간과한 형식적 특징을 발견하게 되었는데 이는 아래에 제시한 이 학습자 번역 텍스트 전문, 번역 과정에서의 진술과 감상문의 일부 내용에서 나타났다.

> ㉠**如**石墻上窃窃私語的陽光/**似**青草下潺潺流淌的泉水/我的心，在這靜謐美好的春日小路上/今天，想仰望天空//**如**浮現在新媳婦臉上的嬌羞/**似**悄无聲息浸潤詩心的漣漪/裊裊翠綠絲綢般輕薄的天空/我想，就這樣眺望着//[1차-돌담-TT-6]
> ㉡1행과 2행은 비슷하고 아래 연의 1행과 2행과도 비슷해요. **비유와 의인법**

2) 학습자 자료의 기호화 방식은 [조사 구분-작품명-자료 구분-학습자 연번]과 같다. 중국어 표현 뒤에 괄호로 설명이 추가된 것은 연구자가 작성한 것이다.

을 사용하고 있어요. 뒤에 '같이', '같이'가 있는데 저는 사람들이 지루한 느낌을 느끼지 않도록 '如'와 '似' 바꿔서 표현했어요. [1차-돌담-CR2-6]

㉢돌담에 비친 햇빛이 밝았다 어두웠다 하는 것은 마치 속삭이는 듯한다. 푸른 풀 아래 맑고 깨끗한 샘물은 웃음 짓는 것처럼 졸졸 흐르고 있다. 시인은 고운 봄길 위에 천천히 걸으면서 고개를 들어 짙푸른 하늘을 우러르니 마음이 평온해진다. **새악시 얼굴에 떠오는 홍조처럼, 가슴에 살포시 젖는 물결처럼** 눈 앞에의 하늘은 시인을 감동시키고 동경하게 한다. [1차-돌담-RR-6]

이 학습자는 번역 과정에서 ㉡에 밝히듯 각 시연의 1행과 2행이 '비슷'한 구조를 갖추고 '비유'와 '의인법'을 사용하였다는 점을 발견하였다. 그러나 ㉢중 진하게 한 부분을 살펴보면 이 학습자는 1연의 1행과 2행을 다시 진술함으로써 의인법의 사용을 나타내려고 하였지만 '비유'를 수사법 사용의 차원 외에 내용과 연관시켜서 이해했다고 보기 어렵다. 이를테면 햇빛이 속삭이는 것과 샘물이 웃음짓는 것을 실제로 존재하는 풍경으로 구체적으로 묘사하고, 2연에서의 비유는 '홍조처럼', '물결처럼'으로 '같이'를 단순히 다른 말로 바꾸었을 뿐이다. 그리고 이때 '홍조'와 '물결'은 '하늘'을 비유하는 것으로 나타났다. 이는 시를 번역하면서 수사법을 사용했다는 것을 발견하였지만 이를 '비유'라는 범주를 밝히는 데 그치고 내용과 연결시키지 못했다는 점을 보여주었다. 번역은 개별적인 어휘 또는 문법을 대상으로 삼아 자국어로 다시 표현하는 것이 아니라 해당 부분이 인접한 부분들, 그리고 원문 텍스트 전체와 어떤 관계인지 분석하여 표현의 내적 맥락을 고려해야 한다. 따라서 자국어로의 재현 시 항상 원문 텍스트의 전체적 이해를 전제로 할 수 있도록, 그 이해가 원문 텍스트의 일부에만 국한하여 이루어지지 않도록 교육적 처치가 필요하다.

한편, 원문 텍스트와 번역 텍스트㉠와 대조해보면 ㉡에서는 '비슷'하다는 의미는 단순히 수사법의 사용만 가리키는 것이 아니라는 것을 알려준다. ㉠중 1연의 1행과 2행을 '1/3/5/2'로, 2연의 1행과 2행을 '1/9/2'로 나누었을 때 1행과 2행은 대응의 구조를 갖추고 있다. 그러나 이 학습자는 이에 대해 모호하게 '비슷하다'로 결론 지으면서 형식의 특징을 세부화하여 원문 텍스트에서의 리듬을 발견할 가능성을 잃었다. 이는 학습자들이 원문 텍스트의 분석보다 번역 텍스트의 완성도를 더욱 중요시하는 경향에서 원인을 찾을 수 있다. 이 학습자의 경우 시연의 1행과 2행이 어떻게 비슷한지를 분석하기보다 번역 텍스트 중 시행의 자수와 구조가 일치하는 데 관심을 쏟았다.

이런 경향은 학습자들 가운데서 적지 않게 나타났다. 그들은 원문 텍스트의 형식적 특징과 상관없이 스스로 여기고 있는 시가 갖추어야 하는 틀에 자신의 번역 텍스트를 맞춰보려고 한다. 물론 이 과정은 시인이 시를 창작하듯 제한된 길이에서 의미의 압축을 위해 퇴고가 끊임없이 이루어진 끝에 창의적인 결과를 낳을 수 있는 것처럼, 학습자는 자신이 정해 놓은 형식에 들어갈 자국어 표현을 찾으면서 의외의 결과를 얻을 수도 있다. 이런 방식은 학습자의 주체성을 끌어내는 데 어느 정도 의미가 있지만 원문 텍스트에 대한 형식적 차원에서의 분석을 전제로 번역이 이루어져야 한다는 점 또한 강조되어야 한다.

1차 조사에서 진행한 개인 번역에서 학습자들은 원문 텍스트의 형식적 층위에서 나타난 특징을 직관적으로 판단하는 차원에만 머무르고 원문 텍스트의 내용과 이를 관계 지으면서 더 나은 이해로 나아가지 못했다. 다시 말해 학습자들은 번역하는 과정에서 원문 텍스트의 형식에 주목하여 원문 텍스트에서 사용한 수사법을 변별하고 텍스트의 구조적 특징을 신속하게 파악할 수 있었다. 하지만 원문 텍스트와 내용과 형식을 연관시켜 어떻게 내용이 구현되었고 어떤 효과가 있는가에 대한 검토가 부족하였다. 형식적 특징에 대한 지속적인 탐구가 부족했기 때문에 이해도 번역도 언어적 차원에서만 이루어지는 상황이 발생하였다. 시를 읽고 번역할 때는 학습자가 기존의 문학적 지식을 통해 형식적 특징을 범주화하고 이를 번역 텍스트의 산출에 적용하는 것이 아니라 그것을 원문 텍스트에 적용하여 그 텍스트만의 개성을 알아보아야 한다. 이와 같은 한계가 나타난 원인은 원문 텍스트를 충분히 검토하기에 앞서 번역문의 완성에 급급한 점과 자신이 생각해낸 것을 스스로 검증하기 어려워 바로 번역 텍스트를 작성한 점과 관련이 있다.

공동 번역의 방식으로 진행한 2차 조사의 경우 모둠 내의 학습자들이 각각 주목하는 형식적 요소가 달랐다. 번역 과정으로만 보았을 때 개인 번역보다 더 많은 형식적 특징이 언급되었지만 모든 형식적 특징이 주목받는 것은 아니었다. 다음은 1번 학습자가 번역하기 전에 작성한 「빈집」에 대한 감상 메모의 일부이다.

> 시를 읽자마자 시인이 잃어버린 애인을 위해 쓴 시라고 생각했다. 왜냐하면 첫 시행부터 아주 명확하게 시의 전제는 '사랑을 잃은 나'라고 했기 때문이다. 계속해서 읽으면 시인이 애인과 같이 지낸 세월을 그리워한다. 그리고 그 다음은 창밖을 떠도는 안개와 아무것도 모르는 촛불이 나왔는데 시인이 지금의 심

정을 나눌 수 있는 사람이 곁에 없다는 것을 알게 되었다. [2차-빈집-RM-1]

이 학습자는 시 텍스트의 전개에 따라 내용을 정리하였다. 이도 역시 시의 형식적 측면보다 내용에 초점을 맞춰 시의 주제를 파악하려고 하는 사례이다. 위 인용문은 1번 학습자가 2연 3행까지 이해한 결과인데 시 텍스트의 내용만 나열하고 자신의 추측에 대한 부연 설명이 부족해 보인다. 이 자료는 시 텍스트 중 어려운 표현에 대한 설명이 이루어지고 시 텍스트를 중심으로 모둠 토의도 진행한 후에 수집되었다. 그러나 시 텍스트에 대한 이 학습자의 반응은 읽기로만 진행되는 수업 방식이 시 텍스트 내용에 대한 이해를 어느 정도 도울 수 있지만 형식적 차원에서의 의미 탐구를 일으키는 데는 충분하지 않다는 것을 입증하였다. 그러나 공동 번역 활동이 끝난 후 이 학습자는 '과거', '작별' 등의 핵심어를 중심으로 시 텍스트에 대한 반응을 보다 구체적으로 서술하였다.

시에서 ⓐ'잘 있거라'가 반복해서 나왔다. 이것은 ⓑ시인이 과거와 작별하려는 결심을 나타냈다. 이렇게 마음먹은 시인은 이 ⓒ시를 통해서 과거와의 결별을 통보한다. "잘 있거라, 짧았던 밤들아"에서 시인은 ⓓ과거의 밤과 작별하려고 하는데, 애인과 같이 있는 즐거운 시간들은 항상 짧기 때문에 이렇게 쓴 것이다. 한때 애인과 함께 행복하고 아름다운 시간을 보냈는데 이제는 그런 밤을 소유하지 못하게 되었다. [2차-빈집-RR-1]

위 인용문은 번역 수행 후 1번 학습자가 제출한 감상문의 일부인데 '과거'와 '이별' 및 그 유사어를 반복해서 사용한다. 이 학습자는 시 텍스트에서 반복적으로 나타난 '잘 있거라'를 발견하였고(ⓐ), '작별'(ⓑ), '결별'(ⓒ, ⓓ)을 번갈아 사용하면서 시 텍스트를 '이별'이란 주제로 접근하려고 한다. 이는 이 학습자에게 반복해서 나타난 어구가 인상적이었다는 것을 보여주며 감상문에서도 반복을 통해 나타난 강조의 효과를 내려는 것으로 볼 수 있다. 한편 '과거'에 대한 언급은 '잘 있거라'의 대상으로 나온 명사를 통해 가장 정확하게 알 수 있지만, 그 명사 어휘와 함께 나타난 복수형 접미사 '들'과 과거 회상 시제인 '-던'의 작용도 간과할 수 없다. 접미사 '들'의 사용으로 2연에서 나열한 추억들이 단일한 것이 아니라 이어져왔다는 것을 알 수 있으며, 어미 '-던'의 사용도 지금의 시점에서 존재하지 않는 '과거'의 것이라는 점을 강조하였다. 그러나 학습자가 이러한 지점에 대해 충분히 인지했음에

도 불구하고 논리적으로 서술하지 못한 이유는 형식적 층위에서의 특징을 종합적으로 살펴보지 못했기 때문이다. 다음으로 1번 학습자가 속한 모둠에서 시 원문의 2연에 대한 공동 번역의 결과물을 참고하며 '잘 있거라'와 '-들아'의 번역에 관한 서술을 차례대로 살펴보고자 한다.

> ㉠永别了，那些曾短暫的夜晚們/永别了，漂浮在窗外的冬霧們/那些一无所知的燭火啊/那些等待着恐怖降臨的白紙啊/那些代替犹豫留下的眼泪啊/那些不再屬于我的渴望啊，所有的一切永别了// [2차-빈집-CT-1&2&6]
>
> ㉡여기 '들아'가 있어서 저희는 '們(들)'을 추가했어요. '잘 있거라'는 첫 번째 줄에 있는 건데 여기서는 ⓐ대응하기 위해 앞 두 줄은 모두 永别了(잘 있거라)를 쓰고 쉼표를 썼어요.[2차-빈집-CR2-6]
>
> 2연 3행 잘 있거라 이 번역은 사라졌어요. 우리는 마지막에 더 이상 내 것이 아닌 열망들아 이 글귀 뒤에 번역했어요. 왜냐하면 잘 있거라 ⓑ시인이 모든 것들과 작별하는 것이라 마지막에 넣었어요. [2차-빈집-CR2-2]

시 원문과 유사한 형식을 유지시키기 위해 번역 텍스트㉠에서도 세 번의 '잘 있거라'가 나타났다. 그러나 문제는 첫 행의 '잘 있거라'를 제외하고 나머지 두 번은 원문 텍스트와 다르게 모두 위치를 바뀌었다는 것이다. 이런 변형은 이 모둠이 위치 변화로 인한 효과상의 차이를 느끼지 못했다는 것을 보여준다. 우선 원문 텍스트의 2연 3행에 나타난 '잘 있거라'를 번역 텍스트의 2행으로 옮긴 이유로 이 모둠에서는 번역 텍스트의 첫 행에 쓰인 '잘 있거라'와 '대응'하기 위해서라고 설명한다(ⓐ). 즉 번역 텍스트의 형식을 일치시키기 위해 원문 텍스트에서 해당 어구의 위치를 고려하지 않고 자의적으로 옮긴 것이다. 이는 한편으로 원문 텍스트에서의 두 번째 '잘 있거라'는 아무런 의미 기여가 없고 오직 시의 형식을 유지시키기 위한 요소로 인식하고 있다는 점을 보여준다. 또한 원문 텍스트의 세 번째 '잘 있거라'를 번역 텍스트에서 마지막 행의 말미로 옮겼는데 이에 대해 이 모둠에서는 모든 것과 작별하는 의미가 있다는 점을 이유로 들었다(ⓑ). 따라서 이 모둠은 번역 텍스트 내에서의 '대응'과 모든 대상과의 작별한다는 의미를 나타내기 위해 두 번의 '잘 있거라'의 위치를 바꾼 것이다.

이 모둠에서는 번역 과정에서 '잘 있거라'의 반복을 인지하여 번역 텍스트에서도 똑같은 횟수로 나타냈지만, 원문 텍스트에서 각각 차지하는 위치가 의미한 바[3]에

대한 검토가 부족하여 번역 텍스트에서의 '잘 있거라'의 위치를 자의적으로 옮긴 것을 대수롭지 않게 생각한다. 이러한 시 번역 과정은 최종적으로 1번 학습자가 감상문에서 단순히 '반복'의 특징을 밝히고 반복의 수법이 지닌 일반적인 효과만 서술하는 결과를 초래하였다. 이 모둠은 '잘 있거라'가 2연의 나머지 부분과 함께 형성한 형식적 체계를 분석하지 못해 심층적인 분석의 기회를 놓쳤다. 반복이 강조의 효과를 지닌다는 점은 모든 문학 텍스트에 적용할 수 있는 법칙이라고 한다면, 개별적인 시 텍스트에서는 구체적인 반복의 양태를 분석하여야만 일반적인 분석에서 벗어날 수 있다. 위에서 제시한 상황이 번역 주체의 지나친 능동성을 보여주었다면 다음의 '-아'에 관한 번역 과정은 기계적인 언어 전환을 보여준다.

> 6: 여기 '啊(아)'를 붙이지 않고 '們(문)'만 붙일까요? 燭火們, 白紙們, 眼泪們(촛불들, 흰 종이들, 눈물들) 이렇게요.
> 2: 음....조금 이상한데요.
> 1: 아니면 '們'을 지우고 '啊'만 붙이면요? '燭火啊, 白紙啊, 眼泪啊(촛불아, 흰 종이아, 눈물아)'. [2차-빈집-GD-1&2&6]

「빈집」에 대한 기타 두 모둠의 번역문에서는 조사 '아'에 대한 번역이 모두 누락되었다. 이 모둠의 경우 2연의 2행까지 말미를 '-들'을 뜻하는 '們'으로 번역하였지만 3행부터 원문 텍스트의 '아'를 번역했다. 우선 '아'에 대한 번역 과정을 살펴보면 이 모둠은 2연 3행부터 '啊'로 번역하는 것에 합의했지만, 이를 특정 어조를 나타내는 문법적 요소보다 중국어 '啊'와 대응되는 품사로 취급했다. 기계적으로 '아'를 중국어로 표현한 결과 번역 텍스트는 원문 텍스트와 유사한 형식적 특징을 갖게 되었지만 이것이 가진 의미를 인식하지 못하여 자신의 해석을 감상문을 통해 더 풍부하게 발전시키지 못했다. 조사, 어미 등이 단독으로 사용될 때는 구체적인

---

3) '잘 있거라'의 반복 어구는 2연의 모든 행에 걸려 명사 반복에 휴지의 여유를 부여하여 리듬감을 조절하는 효과를 지니며 이중적인 특징이 있다. 이를테면, 1행의 '잘 있거라'는 1~3행, 3행의 '잘 있거라'는 4~5행, 6행의 '잘 있거라'는 6행의 주체에 대한 도치 형태로 명사 어휘의 강조 효과를 나타내기도 하고, 3행의 '잘 있거라'는 1~3행에 대한 서술어로, 6행의 '잘 있거라'는 4~5행의 주체에 대한 서술어로, 1행의 '잘 있거라'는 6행의 서술어로 순환 반복적으로 사용하는 효과가 있다. 신익호(2008), 「<빈집>의 상호텍스트성 연구: 기형도의 <빈집>과 신경숙의 <빈집>을 중심으로」, 『한국언어문학』 64, 한국언어문학회, p.256 참조.

의미가 포함되어 있지 않지만 텍스트의 맥락에서는 시적 화자의 어조를 추측하고 상황을 파악하는 단서로 유용하다. 하지만 대부분의 모둠이 이 점을 간과하는 경향을 보였다. 또한 이 모둠의 번역 텍스트(㉠)에서 '-들아'에 대한 번역이 일관적이지 않다는 것은 여러 학습자의 의견이 번역 텍스트의 산출 과정에 관여하면서 일으킨 결과로 볼 수 있다. 모둠 내에서의 토론은 원문 텍스트 뿐만 아니라 번역 텍스트의 내적 일관성에 대해서도 충분히 이루어져야 함을 보여준다. 이는 번역 텍스트의 완성도를 향상시킬 뿐만 아니라 번역 텍스트의 검토를 통해 다시 한 번 간과한 부분에 대한 의미 구성으로 이어질 가능성을 내포한다. 이외에도 시행의 끝부분에 반드시 각운을 나타내야 한다는 강박 관념이 이들의 원문 텍스트에 대한 사고와 번역 텍스트 산출에 있어 한계점으로 작용한다.

2차 조사에서 모둠을 구성하여 번역을 수행하기 때문에 형식적 특징에 대한 발견이 상대적으로 활발하게 이루어졌지만 이에 대한 의미 탐구가 제대로 이루어지지 못한 경우가 빈번하게 나타났다. 문학 번역은 메시지 전달의 효율성과 정확성을 중요시하는 실용 텍스트 번역과 달리 언어 자체가 의미로 작용하기 때문에 언어적 요소를 부차적인 것으로 생각하는 고정 관념을 없애야 한다. 따라서 형식적 차원에서의 번역을 특별히 주목하고 형식과 의미 간의 작용을 인식할 수 있도록 교육적 절차를 마련할 필요가 있다. 공동 번역은 누군가를 설득하고 자기와 다른 생각과 타협하는 과정이다. 하나의 번역 텍스트를 완성하기 위해 각자가 주목한 부분이 당장 다른 이에게는 설득되지 않아 그냥 넘어가는 경우가 있다. 번역에 참여하는 사람들 각자의 성향에 따라, 어떤 학습자의 생각이 전체적으로 부각되는 반면 어떤 학습자의 생각은 상대적으로 많이 매몰된다. 그러나 3차 조사에서 추가된 개별적 수정의 절차는 이점을 어느 정도 극복할 수 있었다.

> 이 사람이 허전해하는 것 같아요. ⓐ<u>살아있는 건 무엇을 찾기 위해서인데,</u> ⓑ<u>그것이 무엇인지 스스로도 모르는 것 같고요.</u>[3차-길-CR1-5]

위 인용문은 5번 학습자가 번역하기 전에 「길」에 대한 생각을 서술한 내용인데, 시행의 배열에 따라 시를 읽는 것이 아니라 각 부분을 자의적으로 연결하는 모습을 보여주었다. ⓐ과 같은 생각을 하게 하는 부분은 시의 끝부분에 위치하고, ⓑ처럼 판단하게 하는 근거는 시의 시작 부분에 있다. 시에는 잃은 것을 찾아다니며

방황하는 시적 화자가 등장하지만 자신이 찾고 있는 것은 '나'라는 점, 화자가 사는 이유도 역시 '나'를 찾기 위함이라는 점은 마지막에 밝혔다. 그러나 이 학습자는 시 내부의 구조에 따라 시를 읽기보다 자신의 논리에 맞추어 지나친 주관적인 판단으로 시행을 재배치하였다. 독자의 주관적인 개입은 시를 읽는 데 필요하지만 시 텍스트의 맥락에 따라 의미를 구성하는 것이 먼저 이루어져야 한다. 한편 앞의 두 차례의 조사와 크게 다를 바 없이 이 학습자도 역시 시적 화자에 초점을 두어 시의 내용을 요약하고 있다. 화자의 생각, 행동 등을 표현하는 것은 상대적으로 명확하지만 주변 환경은 감정을 표현하는 매개 역할을 할 뿐이고 시인의 의도가 함축되어 있어 주변 환경을 표현하는 것은 시의 주제를 추측하는 데는 비효율적이라는 생각을 갖고 있기 때문이다. 그러나 시 텍스트에 대한 정교한 이해를 위해 학습자는 시를 구성한 모든 요소에 주의를 기울여야 한다. 이런 차원에서 번역은 세부적인 부분에 대한 주목이 필요하고 표현의 내용과 방식에 대한 주의를 불러일으키기 때문에 효과적으로 시를 읽는 데 도움이 된다. 아래 제시한 이 학습자가 속한 모둠에서 이루어진 토론, 공동 번역 후의 개인 번역 수정 기록지, 감상문에서는 이 학습자가 형식적 특징에 대해 점차 높은 정도의 주의를 기울였다는 점을 확인할 수 있다.

㉠5: 이렇게 해도 되지 않아요? ⓐ石頭連着石頭, 綿延不絶(돌과 돌이 연결되어, 끊임없이 이어진다). 시인은 돌과 돌담의 관련을 강조하고 있어요.
10: 좋아요, 石頭連着石頭, 綿延不絶.
6: 여기 '가다'를 빼면 안 될 것 같아요.
10: 我沿着墻走(내가 담을 따라 간다)?
5: ⓑ주어가 길이에요.
10: 아, 맞아요. 길이 돌담에 따라 뻗어나간다는 거네요.
5: ⓒ돌이 끝없다는 게 길도 끝이 없다는 의미 아닌가요?
6: 먼저 다음 행을 번역해볼까요? [3차-길-GD-5&6&10]

㉡돌과 돌과 돌이 끝없이 연달아[3차-길-ST]
수정 전:**石頭**(돌)連着**石頭**(돌), 綿延不絶
수정 후:**石頭**(돌)連着**石頭**(돌), **石頭**(돌)綿延无盡
나는 '石頭連着石頭, 石頭綿延无盡(돌과 돌이 연결되어, 돌이 끊임없이 이어진다)'가 ⓓ시 속의 구조(돌과...돌과...돌이)와 더 유사하다고 생각한다. 시인이 돌

들의 긴밀감, 그리고 끝이 없고 반복적인 것을 표현하고 싶은 느낌을 더 잘 나타낸 것 같다. [3차-길-RTC-5]

㉢2연은 돌담과 길이 끝이 없다는 내용인데 사람에게 숨 막히고 답답한 느낌을 준다. 생동적인 묘사를 통해 종점이 없는 것을 느끼게 한다. 시인 마음속에 기대하고 있는 답도 이 길처럼 끝이 없고 산과 바다를 사이에 두는 듯하다. [3차-길-RR-5]

위의 인용문㉠은 「길」의 2연을 중심으로 한 토론 내용이다. 공동 번역의 과정에서 5번 학습자의 말이 제대로 주목을 받지 못하고 있다. 세 번의 발언에서 ⓐ의 경우 10번 학습자는 그 번역문을 수긍하는 식으로 반응했고, ⓑ의 경우 잠시 헷갈린 6번, 10번 학습자에게 설명하는 내용으로 유효한 발언으로 취급되었다. 그러나 ⓐ과 ⓒ에서 표출된 5번 학습자의 생각은 아무런 응답을 받지 못했다. 이처럼 학습자의 관점이 연달아 토론 거리가 되지 못한 이유는 번역 텍스트의 완성에 더욱 의미를 부여하였기 때문이다. ⓒ에서 5번 학습자는 2연의 2행의 형식을 이해하려고 시도하였지만, 6번 학습자는 다음 행으로 넘어가자고 제안하였다. 주가 되는 시 이해가 객의 위치인 번역에 밀린 상황이다. 5번 학습자만 시어 '돌'의 연속에 대해 주목하고 이를 계속해서 발전해 나가는 모습을 보여주었다. 해당 부분에 대해 다른 학습자는 별 감흥을 느끼지 못하고 표현하기 번거롭다고움만 느꼈다.[4)]

5번 학습자가 2연 1행에 대한 이해의 과정을 살펴보면 우선 '돌과 돌과 돌이 끝없이 연달아' 중 '돌'이 세 번 반복해서 나온 구조에서 시인이 '돌과 돌담의 관련을 강조하'는 의도(ⓐ)를 읽어냈다. 즉 처음으로 번역할 때 '담은 돌로 쌓아졌다'라는 사실을 깨닫게 된 것이다. 그리고 길과 돌담의 특징을 추측해보지만(ⓒ) 공동 번역에서는 이에 대한 이해를 발전시키지 못했다. 공동 번역이 끝난 후 번역 텍스트를 개별적으로 수정하는 단계에서 기존의 번역 텍스트에서 두 번 반복해서 옮긴 '돌'을 원문과 같이 세 번으로 늘려 원문 텍스트와 유사한 형식을 갖춘 번역 텍스트로 수정하였다(ⓓ). 그리고 이러한 구조를 통해 돌들이 빽빽하게 연결되는 '긴밀감'과

4) 이 모둠의 다른 구성원인 6번 학습자는 번역 후 이 부분에 대해 특별한 언급은 없었고, 10번 학습자는 기존의 번역 텍스트에서 두 번 나타난 '돌'을 하나로 줄이고 그 이유를 "원래대로 번역하면 너무 원문을 고집하는 것 같고 '石塊綿延不絶'가 훨씬 간결하고 명료하다"라고 답하였다.

끊임 없는 '반복'을 느꼈다고 밝혔다. '돌'이란 시어의 반복을 번역을 통해 체험한 후 이 학습자는 길과 돌담이 구성한 공간은 사람을 '숨막히고 답답'하게 한다고 생각하게 되었고, '종점이 없는' 길을 걷는 시적 화자가 '산과 바다'와 같은 담에 의해 '답'에 접근하지 못한다는 이해를 형성하게 되었다(㉢).

위의 인용문에서 이 학습자가 동일한 부분에 대한 점진적인 반응을 확인할 수 있었다. ㉠에서는 시의 내용대로 이해한 모습을 보여주었다면 ㉡에서는 해당 부분의 형식적 특징에 더욱 주목하였다는 점을 발견할 수 있다. ㉢에서는 형식적 차원에서의 번역을 통해 그 부분에 적극적으로 의미 부여하는 모습을 확인할 수 있다. 이 학습자는 시 텍스트 읽기 초반에는 시적 화자를 주목하였지만 번역 과정에서 원문 텍스트의 형식적 층위에 대해 계속 주목해 원문 텍스트를 보다 명확하게 이해한 모습을 보여주었다.

(2) 전언적 의미의 파악

시 텍스트의 전언적 의미의 이해는 "텍스트가 사용하고 있는 언어 문맥에만 의존한 의미 구축"[5]이다. 중국인 학습자는 원문 텍스트에 근접한 번역 텍스트를 산출하는 과정에서 시어가 원문 텍스트의 맥락에서 획득한 특징적이고 개별적인 의미, 시어들의 총체적·유기적 결합으로 형성한 의미에 대해 이해할 수 있다.

> 저는 2연이 제일 인상이 깊었어요. 사랑이란 것은 당신이 그를 불러주었을 때, 당신의 마음에 그가 있을 때 그는 당신과 관련되어 삶에 의미 있는 부분이 되는 것이다. 시에서 말하듯이 그의 이름을 불러주어야 그는 의미 있는 사람이 될 거예요. [1차-꽃-CR1-2]

위 인용문에서 제시한 바와 같이 2번 학습자는 아직 시 텍스트를 제대로 설명하지 못하고 있다. 이 학습자는 2연의 내용을 설명하려고 하였는데, 그 방식은 언어 이면에 내포된 의미를 설명하기보다 텍스트 속의 말을 반복해서 달리 표현하는 것에 더 가깝다. '꽃'이 사랑하는 사람, 의미 있는 사람이라고 한다면, 몸짓에서 그러

5) 이홍매(2013), 「한국어교육에서 시 텍스트 읽기에 대한 연구: 전언적 의미의 이해를 중심으로」, 『국어교육』 141, 한국어교육학회, p.365.

한 존재가 되게 하는 행위이자 2연에서 핵심적인 부분인 '이름을 부르다'에 대한 설명은 없었다. 이 학습자는 이름 부르기를 단순한 호명 행위로 생각하고 있는데 번역을 통해 해당 부분에 대한 이해가 어떤 변화가 있는지 밝히기 위해 '이름 부르기'에 대한 번역을 중심으로 살펴보고자 한다.

> ㉠在我**輕喚**他的名字之前(…)在我**喚出**他的名字之時(…)就像我**呼喚**他的名字一般(…)能由那个人**呼喚**…[1차-꽃TT-2]
>
> ㉡'부르다'라는 단어는 저는 세 개 차이가 나는 단어 輕喚, 喚出, 呼喚이 대조를 이루려는 것이며 그를 알아보기 전과 후의 변화과정을 강조하기도 하고요.[1차-꽃-TR-2]

위 인용문(㉡)은 2번 학습자가 김춘수의 「꽃」을 번역하는 과정에서 세 개의 연에서 나타난 '부르다'를 각각 다르게 세 가지 '부르다'로 번역한 데 대한 설명이다. 인용문(㉡)에서 밝힌 것처럼 이 학습자는 '부르다'라는 행위에서 의미 '차이'를 느껴 그 차별점을 '대조'하려는 목적으로 이와 같이 번역한 것이다. 이는 '나'와 '그' 사이의 관계가 점점 가까워지는 '변화과정'을 번역을 통해 재구성한 것이다. 이러한 번역 결과는 '부르다'라는 시어에만 근거한 판단이라기보다 '그'가 '눈짓'에서 '꽃'으로 변화한 시 텍스트의 흐름에서 영향을 받은 결과로 보인다. 여기서 학습자가 '부르다'라는 행위를 서로 다르게 인식한 이유는 '불러 주기 전에는', '불러 주었을 때', '불러 준 것처럼'에서 '부르다'의 뒤를 이은 표현들이 다르기 때문이다. 부르는 동작이 발생하는 지점으로 그 전과 후를 나눌 때 '부르다'는 똑같은 의미를 지녀야만 '부르기 전'과 '부른 후'의 상황이 구분된다는 것이다. 설명대로 '부르기 전'이면 '부르다'가 아직 일어나지 않은 상황이므로 이처럼 차별화시킬 이유가 설득력 있게 느껴지지 않는다. 그럼에도 불구하고 이 학습자는 자신이 이해한 바를 번역을 통해 '강조'하여 드러내기 위해 이와 같이 번역하였다고 설명하였으며, 이는 텍스트의 전개에 따라 상황의 차이를 확연히 인식했기 때문이라고 할 수 있다. 그 결과는 번역을 수행할 때 동일한 한국어 표현을 두고 그 의미를 살리고자 번역어를 차별화하여 번역 텍스트를 재구성하는 양상으로 나타났다.

다시 번역 텍스트(㉠)로 돌아가 보면 '부르다'에 다른 감정이 실려있는 있는 것은 분명하다. 첫 행에서의 '부르다'를 '輕喚(조용히 부르다)'로 번역한 것에서 신중하고

조심스러운 뉘앙스가 나타난다고 하면, 두 번째 행에서의 '부르다'를 '喚出(불러내다)'로 번역한 데서 조금 더 확신하는 화자의 태도가 보이며, 세 번째 행과 네 번째 행에서의 '呼喚(부르다)'는 어떤 미묘한 감정이 깃들어있는지는 판단하기 어려우나 이 학습자 스스로 설명한 바에 따르면 앞의 두 종류의 '부르다'와 차이가 있다는 사실에서 이 학습자가 의미하는 더욱 친근한 관계를 반영하고자 한 것으로 판단된다. 이는 앞서 언급한 것처럼 '이름을 부르다'에서 나타난 차이점이 아니라 해당 시행을 제외한 시연의 나머지 내용에서 두 사람의 관계가 가까워졌다는 점을 알려준 것이다. 다만 이 학습자는 언어적 맥락에서 추측한 점진적인 의미를 '이름을 부르다'를 통해 집약적으로 나타내는 데 집중한 나머지 명명에 대한 해석을 이루지 못했다.

> 이름은 누구에게나 소중한 것이라고 생각하며, 이름을 부른다는 것은 ⓐ<u>사람 사이의 간격을 사라지게 함으로써 아주 낭만적인 일이다.</u> "몸짓" "꽃" "눈짓" 이 세 개의 시어를 통해 그 과정은 잘 전달되었다.…(중략)…ⓑ<u>누군가에게 자신의 마음을 전달하고 싶으면 그의 이름을 한 번 불러보는 것도 좋을 것 같다.</u> [1차-꽃-RR-2]

번역 전의 진술과 비교해보면 학습자는 ⓑ과 같이 이름을 부른다는 것을 상대방이 실제로 소유하고 있는 이름을 다른 주체에 의해 불리는 것으로 생각하고 있다. 한편, ⓐ에서 제시한 것처럼 이름 부르기의 결과가 '사람 사이의 간격을 사라지게 함'이고, 그 대상이 읽기 초반의 '사랑'에서 '사람', '누군가'로 조정되었다. 이 학습자는 자신의 이해대로 번역한 '이름을 부르다'라는 부분을 제외한 나머지 시 원문의 의미를 번역을 통해 시 원문은 상대가 몸짓에서 꽃으로 그리고 눈짓으로 변화한 과정을 담고 있다는 것을 알게 되었다.

이렇게 번역을 통해 시적 상황을 구성한 반면 '이름을 부르다'를 계속해서 문자 그 자체로만 이해한 것은 '부르다'는 다양하게 번역할 수 있을 만큼 역동적인 사고 활동을 불러일으키지만 '이름을 부르다'가 내포한 의미를 워낙 이해하기 어렵거니와 명사인 '이름'에 대한 번역이 단일하기 때문에 호명 행위에 고착시키게 된 것이다. 따라서 '이름을 부르다'의 심층적인 의미에 접근하기 위해 이 표현의 구조인 '명사+동사'로 텍스트의 맥락에 맞도록 창의적으로 번역하도록 해야 한다. 이름을

이미 존재하는 호칭으로 생각하는 경향은 이 학습자만의 특징이 아니다. 단일한 번역에서 벗어나는 것은 시적 상황에 주목하여 인식 내용 및 주체의 변화를 이끌어 '이름 부르기'에서 잠시 벗어나 상상할 수 있다. 이는 '이름'에 대한 제한적인 번역 결과로 인해 학습자들의 시적 사고가 제대로 이루어지지 못한 상황을 개선할 수 있을 것이다.

중국인 학습자는 한국어보다 중국어의 감수성이 높기 때문에 번역어의 선택 가능한 폭이 넓은 경우 그것을 발판으로 원문 텍스트에 대해 보다 풍부하게 상상할 수 있지만, 선택의 여지가 많지 않을 때 사고를 정지시키고 그 어휘 고유의 의미에 고착시키기도 한다. 이때 단 하나의 번역어를 사용하는 것은 시 원문에 대한 이해를 피하는 방법으로 작용할 수 있다. 따라서 다양한 번역 방식을 유연하게 활용하여 풍부한 해석을 이끌어낼 필요가 있다. 하지만 이것은 번역을 개작으로 몰고 갈 수 있기 때문에 최종 번역에 있든, 시 이해에 있든 과정적인 절차로만 마련해야 한다는 점을 주의해야 한다.

스스로 번역하는 것은 학습자들로 하여금 원문 텍스트의 언어적 맥락에 주의를 기울이게 한다. 하지만 시 원문에 대한 관점이 형성되고 이해가 구축된 후에는 이를 조정하거나 더 발전시키지 못하는 경우가 있다. 또한 원문 텍스트의 이해에 기반해 번역 텍스트를 산출하다가 어느 시점부터 언어적 측면에서 번역어를 다듬는 경향이 나타났다. 이도 역시 시 원문에 대한 이해를 더 이상 발전시킬 여지가 보이지 않아 번역 텍스트의 완성도 추구에 몰두한 것으로 판단된다.

공동 번역의 경우 학습자는 다른 학습자와 상호작용 속에서 더 나은 이해를 가져올 수 있다. 다음은 9번 학습자가 번역하기 전에 시 원문에 대해 서술한 내용이다.

> 이 시를 처음 읽었을 때 ⓐ<u>사후의 결혼식</u>이란 생각이 들었어요. 다시 읽고 보니 시인이 ⓑ<u>애인의 죽음에 대한 절망과 비탄</u>을 느꼈어요. 그리고 '하늘과 땅 사이가 너무 넓구나' 이 부분에서 ⓒ<u>생과 사의 거리가 결코 극복할 수 없는 절망</u>을 느꼈어요. [2차-초혼-DM-9]

이 학습자는 시를 읽고 명혼(冥婚)의 주제를 다루는 시로 착각하였다(ⓐ). 이러한 관점은 시의 내용 외에도 제목에서 많은 영향을 받은 것으로 추정된다. <초혼>이

란 제목에 사전적으로 두 개의 한자어 어휘와 대응되는데 하나는 첫 혼인을 뜻하는 초혼(初婚)이고, 다른 하나는 죽은 사람의 혼을 소리쳐 부르는 초혼(招魂)이다. 학습자들은 초혼(招魂)이란 전통적인 장례 절차에 대한 지식이 부족하기 때문에 시의 내용에서 쉽게 파악할 수 있는 슬픈 분위기와 사랑하는 사람의 부재, 그리고 초혼(初婚)과 연관시켜 '사후의 결혼식'인 명혼으로 생각하게 된 것이다.[6] 그러나 시를 여러 차례로 읽으면서 이 학습자는 시 텍스트의 내용에 근거해 화자의 정서에 주목하여 주제를 요약하였다(ⓑ, ⓒ). 특히 이 학습자는 시 텍스트의 4연 4행을 화자가 망자 간의 거리가 느껴져 절망을 표출하였다고 생각하는데(ⓒ), 이러한 반응은 다음 인용문, 즉 이 학습자가 속한 모둠이 '부르는 소리는 비껴 가지만 / 하늘과 땅 사이가 너무 넓구나'의 번역에 대한 진술과 학습자의 동일한 부분에 대한 감상 내용에서 확인할 수 있다.

> ㉠이 부분은 두 가지 해석이 있었어요. 첫 번째는 ⓐ<u>하늘과 땅 사이가 너무 넓어서 부르는 소리가 금새 사라졌어요.</u> 그리고 이렇게 생각하면 우리의 번역하면 呼聲轉瞬卽逝, 是這天地太過广闊啊(부르는 소리는 순식간에 사라졌는데, 하늘과 땅 사이가 넓어서이구나), 그리고 두 번째는 ⓑ<u>내가 소리를 불렀지만 하늘과 땅 사이가 너무 넓어요.</u> 그리고 이렇게 생각하면 我呼喊出了聲音, 但這天地過于广闊(나는 소리내어 불렀지만, 하늘과 땅 사이가 너무 넓다) 이 두 가지 느낌이 달라요. [2차-초혼-CR2-3]

> ㉡뒤에 '부르는 소리는 비껴가지만, 하늘과 땅 사이가 너무 넓구나' 이 부분에서 ⓒ<u>사람의 존재는 미미해 보인다고 느꼈다. 아무리 큰 소리로 불러도 하늘과 땅의 사이에서는 작아 보였다</u>. 그 동시에 ⓓ<u>생과 사의 거리가 결코 극복할 수 없는 현실</u>을 다시 느꼈다. [2차-초혼-RR-9]

같은 모둠에 속한 3번 학습자는 이 시행에는 두 가지 뜻이 포함되었다고 주장한다. 하나는 소리가 사라진 원인을 하늘과 땅 사이의 거리가 넓은 데서 찾는 것(ⓐ),

---

6) 「초혼」을 읽은 후 '명혼(冥婚)'이 연상되어 무서웠다고 표현한 학습자들이 적지 않았다. 사후 조사에 따르면 수업 진행 당시 중국의 SNS인 웨이보(微博)에서 명혼이란 누습에 관한 콘텐츠를 많이 접해 이와 연관시킨 것으로 판단된다. 시의 제목, 원문, 그리고 학습자들이 처한 사회적 맥락이 복합적으로 작용한 결과 초혼(招魂)을 명혼으로 연상하게 했다고 볼 수 있다. 그러나 이는 읽기 초반에 나타난 보편적인 현상으로 시 텍스트를 여러 차례 읽은 후 학습자들은 초혼(招魂)에 집중하게 되었다.

다른 하나는 화자가 애인의 이름을 불렀지만 곧 하늘과 땅 사이가 넓다는 사실을 인식한 것(ⓑ)이다. 즉 전자는 소리가 하늘과 땅 사이에서 사라진 것, 후자는 소리가 하늘과 땅 사이를 메우지 못하는 것에 초점을 둔 것이다. 두 가지 해석이 가능한 이유는 두 시행의 연결하는 어미인 '-지만'과 학습자들이 생각하는 두 시행의 연결 관계에서 찾을 수 있다.

9번 학습자의 감상문에서는 사람의 존재가 보잘 것 없고(ⓒ), 생과 사의 간격이 좁혀질 수 없다(ⓓ)고 하여 얼핏 보기에는 두 가지 관점이 동일하다고 생각할 수 있지만 미세한 차이가 있다. 전자는 이 학습자가 시행의 순서대로 화자가 죽은 이의 이름을 외치고 난 후 물리적 공간의 무한함을 인식한 것이고, 후자는 화자는 땅에, 망자는 하늘에 처한 상황의 양자 거리를 인식한 것이다. 다시 말해, 전자는 화자의 몸부림, 비통함, 목소리가 무한히 넓은 세상 앞에서 압도당하는 산 자의 허무함을 강조했다면, 후자는 하늘과 땅을 망자와 산 자의 대립적인 관계로 상정하여 재회의 불가능을 표현하였다.[7] 번역하기 전의 관점(ⓓ)에서 원문인 '부르는 소리는 비껴가지만/ 하늘과 땅 사이가 너무 넓구나'를 학습자의 말로 다시 설명하는 내용(ⓒ)이 추가된 원인을 번역 과정과 결합해 보면 감상문 중 ⓒ에서의 서술은 ⓑ, ⓓ에서의 서술은 ⓐ와 각각 대응되는 것이다. 시적 화자가 부르는 소리는 하늘과 땅 사이를 메울 수 없다는 점에서 사람의 존재가 미미하다(ⓒ)는 생각을 하게 되고, 결국 그 소리가 사라진 것에서 생과 사는 극복할 수 없는 거리(ⓓ)라는 결론을 낳게 된다. 9번 학습자는 최초로 시를 읽었을 때 '하늘과 땅 사이가 너무 넓구나'란 시행에 집중하여 생과 사를 주목했다면, 공동 번역의 과정에서 그 앞 시행에 주의를 기울여 두 시행을 긴밀하게 연결해서 이해하는 모습을 보여주었다.

이처럼 학습자들은 공동 번역을 통해 시 원문에 대한 다양한 관점을 나눌 수 있다. 공동 번역 과정을 거쳐 하나의 시행에 대한 이해가 세밀한 분석을 통해 정교화해질 수 있다. 다만 이 모둠만 해당 부분에 대해 두 가지 해석을 내놓았으며 대부분의 학습자가 원문 텍스트의 조사를 치밀하게 살펴보지 못했다. 이는 중국어로의

---

7) 하늘과 땅을 저승과 이승의 대립적인 관계로 보고 그 거리가 넓어서 화자의 목소리가 임에게까지 미치지 못한다는 해석이 보편적인 것이라면, 화자가 목놓아 임을 부르는 소리가 굴절되고 메아리쳐서 사방으로 울려 퍼지지만 허공을 채우지 못하여 혼에 닿지 못한다는 해석도 제기되었다. 오하근(2001), 「한국 현대시 해석의 오류: 김소월 <초혼>의 경우」, 『한국언어문학회』 47, pp.375-376.

사고 습관에서 벗어나지 못하는 것과도 관련이 있다. 중국어는 통사 관계와 형태 표현에 있어 앞뒤의 논리적 관계를 강조하고 문법 관계에 있어 모호성을 가지고 있기 때문에 청자나 독자는 스스로 그 특징을 인식하면서 언어 활동을 한다.[8] 그러나 이러한 언어 활동에 익숙한 일부 학습자는 문법 관계를 명확하게 밝히는 한국어 조사나 연결어미에 대한 주목이 부족하고, 표현의 위치에 따라 시적 상황을 구성하려는 경향이 보였다. 따라서 학습자들은 원문 텍스트의 내용적 층위에서 유사성을 가질 수 있는 여러 가지 번역 방안을 생각해보고 그 방안들을 비판적으로 검토하는 시각을 갖춰야 한다.

개인 번역의 경우 학습자가 스스로 언어를 되고하면서 자신만의 선택으로 번역문을 완성하였다면 공동 번역의 경우 여러 학습자가 공동으로 작업하기 때문에 세부적인 표현에 대한 검토가 부족하거나 또한 대화를 충분히 하여도 합의하지 못하는 경우가 종종 발생한다. 공동 번역에 뒤이어 진행된 개별 수정의 절차는 학습자가 시 텍스트에 대한 생각을 다시 정리하게 한다. 다음은 3번 학습자가 번역하기 전 「국화 옆에서」에 대한 진술이다.

> 마지막 연을 보면 ⓐ'有約不來過夜半, 閑敲棋子落灯花(한밤이 되었으나 약속한 이는 오지 아니하고, 나는 한가로이 바둑알을 두드리며 등화를 떨어트린다)' 가 생각 났는데 기다림이 아닌가요? 약속이 있어서 기다리는 거예요. 그런데 앞에 잘 이해가 안 돼요. 특히 3연이 너무 어려워요.(중략) ⓑ중국에서는 사람이 죽으면 국화꽃을 주잖아요. 돌아간 누님을 그리워하는 거 같은데요. [3차-국화-CR1-3]

학습자들은 한국어 시 텍스트를 읽는 동안 자신에게 익숙한 요소가 나오는 경우 스스로 이에 관한 의미망을 살펴보면서 텍스트 내용에 적용하려고 한다. 텍스트에서 제시한 단서만으로 그 내용을 읽어내기 어렵기 때문에 그들은 자신이 지금까지 축적해온 다양한 경험을 끌어내어 그 논리대로 시를 읽으려고 한다. 3번 학습자는 조사수(趙師秀)의 「約客(약객)」을 상기시켜 그 시의 주제인 '기다림'을 그대로 시에 적용시켰다(ⓐ). 서정주의 「국화 옆에서」 중 4연의 내용이 중국 시 텍스트와 동일하게 가진 요소라면 '밤샘'만 꼽을 수 있고, 그 외에 두 텍스트의 내적 맥락에

8)太平武 (2007) , 「從語言的角度看中國人和韓國人思維方式的特点」, *Journal of Korean Culture* 9, pp.180-181.

서 유사한 지점을 찾아내기 힘들다. 이는 학습자가 텍스트에 대한 기본적인 이해가 이루어지기 전에는 관련 있는 텍스트를 떠올려도 실제로 두 텍스트 사이의 연관성이 뚜렷하지 않을 가능성이 클 수 있음을 보여준다. 충분한 검토 없이 바로 중국 텍스트의 주제를 한국 시 텍스트에 적용할 경우 오독의 위험이 있다. 한편, 이 학습자는 국화가 중국에서 지닌 문화적 의미인 '애도'도 상기시켰다(ⓑ). 그러나 이러한 연상은 시를 또 다른 방향으로, 즉 세상을 뜬 누님에 대한 그리움으로 해석하게 만든다. 이 학습자가 자국의 문학 텍스트나 문화적 의미를 적극적으로 떠올리며 한국 시 텍스트와 결합해 의미를 구성하려는 태도를 보여주었다. 하지만 텍스트의 맥락에서 벗어난 특정 요소만으로 다른 텍스트 또는 문화에서의 의미를 검증 없이 도입하는 것은 적절하지 않다. 이때 번역은 각 시행의 의미를 차분하게 분석하게 하는 역할을 한다.

思念和遺憾讓我心如刀割/你從遙遠的青春角落回到現在/站在鏡子面前/如我姐姐一般的花儿啊 [3차-국화-CT-2&3&4&7]

7: **'에서'**는 장소 뒤에 그리고 시작점을 알리는 거잖아요. 그래서 젊음에서 출발해서...
4: **뒤안길**은 다른 뜻이 있지 않아요?
7: 쓸쓸한 처지, 인생의 그런 곤경...
3: 여기는 **누님같은 꽃**이에요. 그래서 누님의 특징을 꽃을 표현하는 거겠죠.
7: 그러면 젊음 시절을 보내고 지금은 누님처럼 아름다운 꽃이 되는 거예요. **우리 두 가지로 나눠서 생각해봐요. 하나는 누님이 젊은 시절을 거치고 지금의 누님이 된 거고, 그리고 꽃은 봄부터 준비해서 지금 드디어 곧 피는 거예요.**
3: 맞아요. 누님은 곤경에서 벗어난 거고, 꽃도 이런 것들을 다 겪은 거예요. 그리고 곧 피는 시간이 된 거죠.
7: 그래서 마지막에 성공했어요. 피어났어요. [3차-국화-GD-2&3&4&7]

위 대화를 통해 학습자들이 3연 중 '-에서', '뒤안길', '누님같이 생긴 꽃'에서 조사의 문법적 의미, 명사의 중층적 의미, 그리고 어구에 내포된 내용을 분석하고 이 시행들을 연결하여 뜻을 알아내려 했다는 것을 알 수 있다. 학습자들은 누님과 국화꽃에서 헷갈리지 않도록 양자를 나누어서 각각 해당 시연 내에서 어떤 의미를

지니는지 파악하고 다시 결합하여 1, 2, 4연의 내용에 따라 다시 살펴보았다. 이들은 서둘러서 일대일의 방식으로 번역하기보다 뜻을 명확히 하고자 시에서 표현된 내용을 먼저 파악하였다. 그러나 표현하고자 하는 것과 최종적으로 표현된 것은 서로 달랐으며 이는 대화의 내용이 번역 텍스트와 일치하지 않는 것으로 나타났다. 학습자들은 국화꽃에 관한 내용이라고 토론에서 서술하였지만 정작 번역할 때는 1행의 내용을 '그리움과 아쉬움은 나의 가슴을 조이게 하였다(思念和遺憾讓我心如刀割)'로 번역하였다. 이 모둠의 경우 무의식적으로 '나'를 추가했고 토론 시간의 제한 등으로 인해 이를 수정하지 못한 것으로 보인다. 실제로 개인 번역은 개별적으로 시간과 장소를 정해서 자유롭게 진행하였기 때문에 반복해서 수정하고 고민할 수 있지만, 공동 번역은 규정된 시간과 장소에서 함께 토론하여 진행하기 때문에 시간적으로 여유롭지 않다. 개별 수정은 이런 차원에서 번역 텍스트의 수정에 유용한 조치이다. 그리고 이는 단순히 번역 결과물의 수준을 높이는 데만 긍정적인 영향을 주는 것이 아니라 번역 텍스트를 수정하면서 시에 대한 이해를 스스로 정리할 수 있다.

㉠**수정 전**: 思戀和遺憾讓我心如刀割(그리움과 아쉬움은 나의 마음을 조이게 한다)/你從遙遠的青春角落回到現在(당신은 먼 청춘의 모퉁이에서 현재로 되돌아와)

수정 후: 你從思戀和遺憾、令人揪心的時節走出(당신은 그립고 아쉬우며 가슴을 조이게 하는 시절에서 벗어나)/你從遙遠的青春小巷回到現在(당신은 먼 청춘의 모퉁이에서 현재로 돌아와)

이유: 나는 그 아쉽고 불안한 시절은 내가 겪은 시절이 아니라고 생각해서 주어를 바꾸었다. 시인은 국화를 누님으로 비유하여 꽃이 **어려움과 시련**을 거치고 성숙해가며 피어나는 것을 쓴 것이다. 그리고 비바람을 겪은 꽃이 곧 피어나는 내용으로 이어진다. [3 차-국화-RTC-3]

㉡3연은 시인이 잠시 생각에 잠기고 감정을 표현하는 부분인 것 같다. 앞의 두 연과 잘 연결하지 못해서 이해하는 과정에서 혼란스러웠다. 시인은 국화를 세월을 거쳐온 누님으로 비유한다. 세월은 미인에게 너그럽고 세월의 연마는 사람을 더 성숙하게 만드는 것처럼, **가슴을 조이게 하고, 아쉽게 하며 멀어져 간 시간들은 청춘 시절 속에 묻혀있고, 지금은 친근하고 자연스러우며 우아한 자태를 가지고 특별한 분위기를 풍긴다.** [3차-국화-RR-3]

3번 학습자는 공동 번역의 내용을 수정하고 시 원문에 관하여 국화꽃의 변화 과정을 누님이 성숙해가는 과정과 연관시켰다. 가슴 조이고, 아쉬움이 가득한 과거의 시절을 거쳐온 누님과 같은 꽃은, 청춘을 거쳐온 누님과 같이 '우아한 자태'와 '분위기'를 갖게 된 것으로 서술하였다(㉡). 한편, 이 학습자는 3연 1행의 주어가 '나'로 잘못된 것을 '당신'으로 수정하였다(㉠). 그러나 원문의 1, 2행을 '당신은…시절에서 벗어나', '당신은…현재로 돌아와' 두 구절로 나누었고 '그립고 아쉬움에 가슴 조이다'를 병렬적으로 '그립고 아쉬우며 가슴을 조이게 하다'로 번역하여 원문 텍스트와 많이 달라졌다. 세부적인 부분에 대한 번역을 소홀히 하는 것은 해당 시행의 내용을 '어려움과 시련'으로 정의해 놓았기 때문이다. 개별적 수정 단계에서 학습자는 명확한 오역을 수정하기도 하지만 불필요하거나 지나친 변형을 통해 자신의 해석을 내비치기도 한다. 그 결과 원문 텍스트는 위와 같이 산문과 유사한 방식으로 수정되었다. 번역 결과물보다 시 읽기에 중점을 둔 현대시 교육에서는 번역 텍스트의 완성도에 대한 요구를 어느 정도로 낮출 수 있지만 내용의 유사성에만 주의하고 형식을 간과한 번역은 적절하지 않은 것이기 때문에 교육적 조치가 필요한 부분으로 본다.

개별적인 수정은 명확한 오역을 고치는 데 도움이 되지만 번역 텍스트에 자신의 과잉된 해석을 드러내는 경우도 있었다. 따라서 번역물을 완성하고 수정하는 데 있어 세부적인 기준을 제시하여 학습자들의 이해를 향상시킬 수 있는 새로운 계기를 마련할 필요가 있다.

2. 원문 텍스트와의 차이성 검토

학습자의 번역 텍스트 산출 과정은 언어적 차이, 번역 주체의 주관성이 개입된 번역어의 선택에 의해 원문 텍스트와 차이를 가지게 된다. 번역어의 특성으로 인해 한국어 시 텍스트에서의 형식적 요소와 대응되는 중국어 표현이 없을 경우 학습자는 이를 달리 표현하여 변형을 일으키거나, 또는 내용적 측면에서 원문 텍스트 표현을 중국어로 표현함으로써 지시할 수 있는 의미를 확대시키는 경우도 있다. 한편 학습자는 원문 텍스트로부터 인식한 것을 전략적으로 표현하기 위해 한국어 시 텍

스트의 형식적 효과를 명시하거나, 혹은 시어가 내포한 다양한 의미 가운데서 특징적인 것을 중심으로 초점화시키기도 하였다. 이러한 차이성의 산출과 검토는 한국어 시 텍스트에 잠재된 의미를 탐구하여 해석을 풍부하게 할 수 있는 역할을 한다.

(1) 번역어 특성에 의한 차이성

언어 체계마다 구성하는 세계가 다르며 각각의 언어는 고유한 특질을 지니고 있다. 문자의 소리, 조어의 방식, 표현의 특징은 쉽게 옮겨지지 않아 번역 텍스트에서 변형을 초래하며, 변형에 따른 의미의 변화도 자연스럽게 발생한다. 또한 한국어 시 텍스트를 중국어로 번역함으로써 해당 표현이 중국에서의 다양한 의미가 촉발되어 학습자의 시 원문의 해석에 관여하게 된다. 전자는 형식적 측면에서 이루어지기 때문에 '형식적 요소의 변형', 후자는 내용의 측면에서 주로 나타나기 때문에 '내용적 외연의 확대'로 나눌 수 있다.

가. 형식적 요소의 변형

원문 텍스트의 형식적 요소를 번역할 수 있는 도착어 표현이 없을 때 학습자들은 다른 표현으로 이를 대체하게 된다. 이로 인한 형식적 요소의 변형은 의미 전달의 효과에 있어 차이를 나타내기 마련이고 학습자는 원문 텍스트와 비교할 때 번역 텍스트에서 나타난 차이를 능동적으로 해석하면서 이해를 조정하게 된다. 다음은 1차 조사에서 1번 학습자가 「꽃」에 대해 작성한 번역 텍스트, 번역 과정에서의 발화 내용, 그리고 감상문이다.

> 나의 이 빛깔과 향기에 알맞은 / 누가 나의 이름을 불러 다오
> 与我色彩与香气相符的名字/有誰可以呼唤啊 [1차-꽃-TT-1]
> 나의 빛깔과 향기에 알맞은 그 이름을 누가 불러줬으면 해요. 시인은 한 사람이 나타나서 자신의 이름을 불러주면서 자신의 가치를 인정해 주는 것을 바라고 있어요. 다오를 啊로 번역했는데 '불러 다오'에서 간절한 마음을 더 느꼈어요. [1차-꽃-TR-1]
> '누가 나의 이름을 불러 다오'는 다른 구절과 다르다. 시인은 자신의 이름을 불러줄 수 있는 사람을 꾸준히 기다리고 있다. 간절하지만 혼자서 그 소원을

말하고 있다. 암흑한 현실 세계에서 자신이 존재하는 가치를 알려주는 그 사람이 있기를 바란다. [1차-꽃-RR-1]

원문 텍스트의 '누가 나의 이름을 불러 다오'와 '有誰可以呼喚啊'를 비교해 보면 '有誰'는 '누가'의 번역어, '부르다'는 '呼喚'의 번역어로 두 번째 시행에 위치하고, '나의 이름을'은 '名字'로 번역되어 앞의 시행으로 들어갔다. 번역 텍스트에서 남은 부분은 '可以…啊'인데 그 뜻을 한국어로 전달하면 '-ㄹ 수 있을까'와 비슷하다. 이 학습자가 '다오'를 '啊'로 번역했다는 서술은 엄밀히 말해서 종결어미인 '-오'를 감탄을 뜻하는 '啊'로 번역하였고 '달다'는 '可以+동사'으로 번역한 것이었다. '다오'가 내포한 상대방이 자기를 위해 무엇을 해줄 것을 바라는 뜻과 '하오'체의 결합이 중국어 번역보다 더 '간절한 마음을 더 느끼'게 하고 있다고 말했다. 여기서 이 학습자는 두 텍스트가 특정한 뉘앙스, 어조를 표현하는 데 있어 차이가 있다고 생각한 것이다.

번역 텍스트만 보면 연상할 수 있는 어조는 한 가지만 있지 않다. 이름을 불러주기를 원하는 마음이 들어있을 수도 있고, 지금 아무도 불러주지 않는 신세에 감탄하는 뜻일 수도 있고, 혼잣말일 가능성도 있고 누군가에게 말하는 말일 수도 있다. 그래서 이 번역 텍스트에서 느낀 것을 원문 텍스트와 대조할 때 감정의 전달에 있어 격차를 느꼈고, 이러한 대조를 통해 이 학습자는 원문 텍스트의 표현 효과를 구체화시킬 수 있었다. 감상문에서 밝히듯 이 시행은 시의 나머지 부분과 다르다. 이 시행만 유독 '-오'로 시행의 끝을 맺었고 다른 시연에서는 '-다'로 시행을 종료시켰기 때문이다. 따라서 이 시행이 유독 특별한 이유는 '다오'에 있고, 이 표현을 통해 이 학습자는 시적 화자가 자신의 이름을 불러줄 사람이 나타나기를 '간절'하게 기다리는 상황에서 격정적 어조가 아닌 '혼자'에게 그러한 질문을 조용하게 던지는 것으로 해석하고 있다.

원문 텍스트의 구체적이고 특징적인 느낌, 뉘앙스를 전달할 수 있는 형식적 요소와 등가적인 번역어가를 찾지 못하는 경우 학습자는 다른 표현으로 대체한 후 양자의 효과를 비교하게 된다. 그리고 두 텍스트 간의 차이성에 대한 검토는 원문 텍스트에 대한 깊은 이해에 도달 할 수 있다.

잘 있거라, 짧았던 밤들아 / 창밖을 떠돌던 겨울 안개들아 [2차-빈집-ST]

永别了， **那些**短暫的夜晚, / **那些**飄蕩在窗外的冬霧 [2차-빈집-CT-3&7&10]

7 : **우리 '들아'를 번역해내지 못한 거 같은데요.** 첫 행에서는 无數(무수)로 하고 나머지는 다른 거 되고, 우리 하나로 통일시킬까요? 다 无數(무수)를 쓰면 좀 아닌 것 같네요.
10 : 們(들)로 해도 좀...
7 : **통일시키겨면 그 們(...들)밖에 없네요**
10: 們(...들)은 좀... 冬霧們(겨울 안개 들), 燭火們(촛불들)은_**이상할 것 같아요. 제가 那些(그것들)로 다 고칠까요 ?**
7: **'那'만 쓰는게 더 자연스러울 것 같아요.** [2차-빈집-GD-3&7&10]

학습자들은 시 텍스트에서 복수의 형태를 가리키는 '들'과 조사'아'가 반복적으로 나타난 것을 발견하고 이를 번역 텍스트에 반영하려고 하였다. [2차-빈집-CT-3&7&10]에서는 '들'만을 중국어의 언어 습관에 어울리는 표현으로 바꾸었다. 10번 참여자는 번역 텍스트 중 '안개', '촛불' 뒤에 '들'을 추가한 표현이 '이상'하다고 판단하여 중국어 표현에 더 맞는 방식으로 번역해 냈다. 시를 읽고 이해하는 것이 수업의 목표이기 때문에 번역 결과에서 나타난 일부 한계는 부차적인 것으로 보는 것이 이 연구의 관점이지만 이것이 번역 결과를 무분별하게 허용한다는 것은 아니다. 중국어 어휘를 바르게 사용하고 문장을 정확하게 만드는 것은 표현만의 문제가 아니라 번역 주체의 사고도 반영한다. '들'을 번역문에서 같은 위치에 사전적으로 대응할 수 있는 언어로 단순하게 변형하는 것은 이 문자가 텍스트의 맥락에서 어떤 의미를 가지고 있는가를 중국어로 제대로 표현하지 못한 것이고, 이런 표면적인 대응을 허용할 경우 텍스트에 대한 학습자들의 사고를 축소시킬 위험이 있다. 위의 7번 학습자의 발화를 살펴보면 번역 초반에는 '들아'를 번역하지 못했다고 인식하였지만 점차 '들'에 대한 번역에 집중하게 되었다. 그리고 더 자연스러운 표현을 위해 복수를 가리키는 '들'이 반복적으로 나타난 2연 전반에서 '복수'와 '반복'의 의미를 삭제하려고 하였다. 이러한 과정을 거쳐 이 학습자의 시 2연에 대한 해석은 다음과 같이 달라졌다.

㉠ 시는 간단한 언어로 시인의 감정을 전달하였다. 시는 첫행에서 자신이 처한 상황을 밝혔고 주변 환경을 묘사하였다. 나의 머릿속에는 한 남자가 담배를 피우면서 흰 종이를 앞에다 두고 절망에 빠진 장면이 떠올랐다. [2차-빈집

-DM-7]

㉡ 그리고 '짧았던 밤', '겨울 안개', '촛불', '흰 종이' , '눈물', '열망'은 모두 **그날 밤** 고백편지를 쓸 때의 경험이다. **이 단어들의 연속적인 사용은 고백 편지를 쓴 시간, 장소 및 주변 환경을 일일이 재현해냈다.** [2차-빈집-RR-7]

㉠은 번역하기 전에 이 학습자가 시 텍스트에 대해 상상한 내용이고, ㉡은 번역한 후 시 내용에 대한 진술 부분이다. 이 학습자는 번역하는 과정에서 '들'이 내포한 복수의 의미와 '들'이 거듭 나타나면서 형성한 '복수'의 의미에 대한 인식이 약화되었다. 그 결과 2연의 내용을 '그날 밤'으로 한정시켜 이해하였다(㉡). 번역 전과 비교하면 번역한 후 이 학습자는 시적 상황을 보다 구체적으로 구성하였다. 그러나 '짧았던 밤', '겨울 안개', '촛불'과 같은 명사 사용이 일으킨 작용에 주목하면서 반복적으로 나타난 요소는 간과한 결과를 초래하였다.

한편, 이 모둠은 '-아'가 누락되었다는 점을 발견하지 못했다. 그러나 위에서 제시한 부분 외에 '-아'를 중국어 '啊아'로 번역하였지만 앞 부분에는 없다가 뒷 부분에서 나타난 것과 왜 이 어휘를 선택했는지에 대한 특별한 의도는 없어 보인다. 조사, 어미 등 실제로 어떤 의미를 내포하지는 않지만 이러한 것들이 시적 화자의 어조를 추측하고 상황을 파악하는 것에 유용하다는 점을 간과하는 경향이 보편적으로 나타났다. 2차 조사에서 학습자들은 공동으로 번역을 진행하였기 때문에 번역어 선정에 있어 일관적인 기준을 잃는 경우가 있었고, 자연스러운 번역을 완성하기 위해 일으킨 형식적 요소의 변형은 의미 축소의 결과를 낳았다. 번역 텍스트에서 차이성을 일으킨 것에 대해 적절한 처리 방식인지를 판단하기에 앞서, 달리 번역한 결과를 중심으로 원문 텍스트를 해석하는 경우 의미를 축소시키는 우려가 있다. 이는 번역 텍스트를 작성하는 동안 이를 비판적인 시각으로 볼 수 있도록 이끌 필요가 있다는 것을 보여준다.

다음은 3차 조사에서 10번 학습자가 속한 모둠이 작성한 번역 텍스트, 번역 과정에서 나눈 대화와 번역 후 이 학습자가 제출한 번역 수정 기록지 및 감상문의 일부 내용이다.

그립고 아쉬움에 가슴 조이던 / 머언 먼 젊음의 뒤안길에서
曾因思念和惋惜 / 而遠遠的(아득하다)青春角巷 [3차-국화-TT-5&6&10]

6: ‘젊음’ 앞에 ‘머언 먼’이 있어요.
5: 맞아요. 길게 끄는 음.
10: 遠去的青春(멀어져가는 젊음)
5: 아주 아주 먼 그런 느낌이에요.
6: ‘遠遠的(아득하다), 很久很久的(아주 오래된)’ 이런 단어를 써야될 것 같아요. [3차-국화-GD-5&6&10]

수정 전: 曾因思念和惋惜/ 而遠遠的(아득하다)青春角巷
수정 후:像從怀念、依戀和揪心的時節(시절)
이유: ‘遠遠的’는 억지로 번역한 것 같다. “怀念的時節(그리운 시절)”로 더 유연하게 번역하면 지금으로부터 멀리 떨어져 있는 것을 부각시킬 수 있다. [3차-국화-RTC-10]

「국화 옆에서」는 1, 2, 4연이 각각 봄, 여름, 가을의 환경에서 국화가 피어나면서 주변의 환경, 생물체, 그리고 밤새도록 잠을 이루지 못한‘나’를 그렸다. 3연은 세월의 변천이 녹여있다. [3차-국화-RR-10]

위 인용문은 「국화 옆에서」에서 규범적인 단어 표기를 따르지 않는 ‘머언 먼’과 ‘노오란’, 이라는 표현에 대해 학습자들이 공동 번역을 하면서 생성한 대화다. 첫 번째 대화문에서 5번 학습자는 발음의 특징으로부터 ‘멀다’고 하는 정도가 더 심할 것이라고 유추하였다. 6번 학습자도 10번이 제시한 ‘멀어져가다’를 사용하기보다 ‘멀다’의 뜻이 더욱 부각된 단어를 사용하는 편이 적당하다고 말하고 있다. 5번이 사용한 부사, 6번이 사용한 첩어에서 ‘멀다’와 차별화된 ‘머언 먼’을 표현하려는 의도를 읽어낼 수 있다. 이 모둠은 번역하는 과정에서 ‘머언 먼’이 ‘멀다’의 정도보다 더 강렬한 느낌을 준다고 하면서 ‘遠遠的’로 번역하였다. 그러나 이렇게 번역한 것은 형식 요소의 부재로 인한 일시적인 해결책이다. ‘머언 먼’의 음절의 길이 조합이 ‘2+1’라면 ‘遠遠的’는 ‘1+1+1’로 되어 있으며 마지막 ‘的’자는 품사 유형이 형용사인 점을 알리는 역할만 하기 때문에 ‘멀다’란 의미에 기여하는 음절은 ‘1+1’인 셈이다.

10번 학습자는 이 점을 인식하고 ‘억지로’ 번역한 것이라고 하면서 스스로 내놓은 번역 수정 방안에서는 ‘머언 먼’에 대한 번역어를 삭제하고 두 행을 합쳐서 ‘像從怀念、依戀和揪心的時節(그립고 아쉽고 가슴 조이던 시절에서)’로 번역하였다. 이 학습자는 그 속에 들어있는 ‘그립다(怀念)’와 ‘시절(時節)’의 조합인 ‘그리운 시절’에

서 '지금으로부터 멀리 떨어져 있는 것을 부각시킬 수 있다'고 보았다. 첩자로 된 중국어 형용사가 '머언 먼'을 표현하기에는 생경하고 부족하다고 판단한 이 학습자는 오히려 원문 텍스트의 시행을 줄이고 시어를 지우는 것을 통해 번역을 수정하였다. 그리고 스스로 수정한 결과에 대해 '멀다'의 정도를 부각시킨 것이라고 하였는데. 이는 결과물로서의 번역 텍스트에 표현된 것보다 이 학습자가 스스로 부여하는 의미가 더 크다고 볼 수 있다.

이러한 수정은 학습자들의 형식 번역에서 나타나는 두 가지 경향을 보여준다. 하나는 형식적 효과를 중국어 어휘의 의미로 표현하려는 경향이다. 형식적 효과는 단어의 의미보다는 그 단어의 조합이나 단어 자체가 지닌 자질로부터 비슷한 효과를 나타내는 번역어를 찾는 것이 바람직하다. 그러나 학습자들은 언어적 표현의 한계와 한국어와 중국어의 언어 체계의 차이로 인해 중국어 표현의 구체적 의미로 그것을 대체하려고 한다. 다른 하나는 원문 텍스트의 구조를 자의적으로 변형하는 것이다. 시행을 합치거나 하나의 시연을 한 줄로 번역하는 모습이 자주 발견되었는데, 이러한 상황은 번역의 요구를 제시할 필요가 있다는 점을 시사한다.

나. 내용적 외연의 확대

원문 텍스트의 표현과 유사한 개념을 가진 도착어 어휘에는 원문 텍스트의 표현과 공유한 개념 외에 다양한 의미가 포함될 수 있다. 학습자는 한국어 시어의 지시적 의미를 공유할 수 있는 번역 언어를 선정하고, 해당 어휘가 학습자가 처한 사회문화적 맥락에서 내포한 다양한 의미를 원문 텍스트에 대한 해석에 적용한다. 원문 텍스트의 시어는 다른 언어로 표현되면서 가리킬 수 있는 의미의 범위가 확대된다. 다음은 2차 조사에서 1번 학습자가 번역하기 전에 「초혼」에 대해 진술한 내용이다.

> 화자는 애인을 부르고 있는데 아무 대답도 없었다. 그때의 조선은 도탄에 빠진 상태이지만 시인은 부름을 포기하지 않았다. 시인의 민족정신과 애국심을 표현했다. [2차-초혼-DM-1]

1번 학습자는 애인의 이름을 끝없이 부르는 시적 화자의 모습에서 시인이 조선

을 일깨우려는 ‘민족정신과 애국심’을 나타냈다고 본다. ‘사랑’을 ‘나라에 대한 사랑’으로 연상하는 것은 다수의 학습자들에게 나타난 관습적인 사고 방식이다. 그들은 개인적인 사랑을 민족, 국가 차원으로 승화시키는 것을 공식처럼 여기고 이러한 해석 방식은 안전하고 항상 옳다고 생각한 것이다. 하지만 이러한 사고 방식은 그 시대 다수의 시를 동일한 방향으로 해석할 위험이 있고 시가 지닌 의미와 가치를 제한시킬 수 있다. 또한 시 텍스트의 외적 맥락을 시 해석의 핵심적인 위치에 놓을 때 시 텍스트의 내적 맥락에 대한 탐구가 상대적으로 활성화되지 못한다. 이 때 번역은 원문 텍스트에 밀착하여 시를 읽고 시적 상황을 연상하게 한다. 이 학습자의 경우 번역을 통해 ‘바위’의 의미를 해석함으로써 시의 주제에 대한 생각을 바꾸었다. 다음은 번역 과정에서 이루어진 모둠 토론과 번역문에 대한 설명의 일부이다.

8: 就算化作**岩石**, 我也要呼喚他的名字(**바위**가 되더라도 나는 그의 이름을 부를 것이다)
4: 저 그거 기억나는데, 九張机(구장기)에서 化作**青石(청석**이 되다).
8: 어떤 청자?
4: 청색의 청. 저 사람이 저기 서 있는 딱 영화 한 장면 같아요.
1: 망부석이에요?
4: 비슷해요.
1: 오래 기다리는 느낌이 있어요.
8: 아아, 我愿化作望斷天涯的一方青石(나는 하늘 끝을 멀리 사라질 때까지 바라보는 하나의 청석이 되고 싶다.)
4: 맞아요. [2차-초혼-GD-1&4&8]

교사: 청석은 어떤 의미인가요?
4: 여기처럼 외로움 느낌이 있고 그리고 오래된 느낌도 있어요. [2차-초혼-CR2-4]

첫 번째 인용문은 원문의 ‘선 채로 이 자리에 돌이 되어도’를 번역하는 과정에서 이루어진 대화이다. 8번 학습자는 ‘돌’을 돌(岩石) 그 자체로 이해하여 이 시행을 중국어로 표면적인 의미를 해설하듯 번역을 시도하였다. 그러나 4번 학습자는 이 구절에서 ‘돌(石)’이란 이미지에 주목하게 되었고, 시 속의 돌은 한 줄의 가사에 나타난 ‘청석(青石)’의 의미와 비슷하다고 한다. ‘구장기’는 중국 사극 중에 나온 노래

이며 4번 학습자가 언급한 그 부분의 가사는 사랑하는 사람을 청석이 될 때까지 기다리고, 다음 생에 첫눈에 알아볼 수 있도록 마음속에 그 사람의 이름을 새기겠다는 내용이다. 여기서의 '청석'은 사랑하는 사람과의 만남을 기다리겠다는 확고한 의지를 드러내고 있다. 4번 학습자가 생각한 바와 같이 '청석'은 '망부석'과도 '비슷'한 의미를 가지고 있다. 그리고 '청석'의 뜻에 대해 스스로 '외롭'고 '오래된' 느낌이 있다고 하며 시 속의 돌과 비슷하다고 한다.

이 학습자는 '돌'이란 대상을 실제로 존재하는 하나의 물체로 생각하기보다 번역을 하면서 '돌'이 들어있는 어휘에서 시 속의 돌과 유사한 의미를 가진 '청석'을 생각해 낸 것이다. 원문에서 연상된 것을 중국어로 표현하고 대상이 내포한 의미를 드러내기 위해 중국어에서 적합한 표현을 탐색하면서 비슷한 맥락에서 사용되는 이미지와 연결한 것이다. 돌 자체의 특징으로는 딱딱함, 차가움 등의 어휘를 떠올릴 수 있지만 학습자에게 익숙한 문화적 함의가 시를 해석하고 번역하는 과정에 관여하여 '외로움', '오래됨'과 같은 의미로 해당 시어를 구체화하였다. 그리고 모둠에서 이루어진 이와 같은 해석 과정이 1번 학습자의 시 주제에 대한 생각을 바꾸었다.

> 끝없는 부름에서 사랑하는 사람이 다시 돌아오기를 바라는 간절한 마음이 느껴진다. 특히 '선 채로 이 자리에 돌이 되어도' 구절에서 한 여인이 생의 마지막 날까지 돌아간 애인을 기다리고 이번 생이 아니더라도 그 사람과 반드시 다시 만나겠다는 소망을 표현하였다. [2차-초혼-RR-1]

1번 학습자는 '돌'에 대한 설명 중 시적 화자가 여성을 가리키는 점과 생명의 윤회에서 재회를 바란다는 점에서 4번 학습자가 언급한 노래 속의 '청석'의 의미를 그대로 적용한 것으로 나타났다. [2차-초혼-DM-1]에서 시를 '애국'에 관한 것이라고 했다면, 모둠 내에서 시를 읽는 과정에서는 '애인'에 초점을 맞춰 시를 해석하는 모습을 보여준다. '생의 마지막 날', '반드시 다시 만나겠다는 소망'에서는 시대배경을 상상하여 조선의 백성을 각성시키겠다기보다 생사를 불구하고 사랑하는 사람과의 만남만을 바란다는 한 여인의 속마음으로 읽게 된 것이다. 번역 전에는 시의 의미를 제대로 이해했는지에 대해 확신이 서지 않아 기존의 읽기 방식과 공식이라고 할 수 있는 것을 활용하여 '시대'와 '나라'를 도입해 시를 이해했다면 번역 후에는

중국의 표현인 '청석'이 내포한 '망부석'과 같은 문화적 의미를 생각해 '돌'이 가리킬 수 있는 범위를 확대하여 한국어 시 텍스트에 대한 해석을 생성하였다.

2차 조사에서 학습자들은 시 텍스트에 나타난 이미지가 중국의 문화 또는 문학에서 어떤 의미인지에 대한 토론을 활발하게 진행했다. 「초혼」에서의 '하늘과 땅', '돌'「빈집」 중의 '안개', '짧은 밤' 등은 모두 그들로 하여금 중국의 문학 텍스트 또는 여기에 내포된 문화적 함의를 상기시켰고 해당 표현의 지시적 의미 외에도 자신의 배경지식, 경험을 동원하여 그 표현에 풍부한 의미를 불어넣어 시 텍스트를 적극적으로 해석할 수 있었다. 다음은 7번 학습자가 번역하기 전에 「국화 옆에서」에 대한 자신의 생각을 진술한 내용이다.

> 이 시를 보고 저는 다시 그 전의 「꽃」이 생각났어요. 뭔가 연관이 있는 것 같아요. 꽃을 쓴 시는 다 이렇게 추상적인건가요? 시의 앞부분은 조금 슬픈 느낌이 있어요. 이 꽃이 피는 건 어렵다는 얘기인 것 같아요. [3차-국화-CR1-7]

7번 학습자는 1차 조사 때 읽은 「꽃」이란 시를 연상하게 되었는데 그 이유는 「국화 옆에서」가 '꽃'을 소재로 하고 있고 「꽃」처럼 주제를 단번에 파악하기 어려운 '추상'성을 지니고 있었기 때문이다. 또한 학습자는 해당 시의 1연, 2연에 소쩍새과 춘둥의 울음에 관한 내용이 포함되어 있어 시의 전반부에서 '슬픈' 분위기를 느꼈을 뿐이다. 2차 조사에서는 정서의 표출이 특징적인 시를 제시하였기 때문에 시가 어떤 것을 표현하고 있는지는 판단하기에는 상대적으로 용이했지만, 3차 조사에서 사용한 시는 보다 어렵고, 정서가 그다지 명확하게 표출되어 있지 않았기 때문에 번역 전 시의 이해에 대한 진술이 대부분 위의 학습자와 같이 단편적이었다.

> 3: <u>이 사람은 꽃이 안 필까봐 무서워하는 거 아니에요? 이 꽃이 거의 다 피는데 무서리 때문에 피지 못할까봐 잠이 안 오는 거 아니에요?</u>
> 7: 그럴 수도 있어요.
> 3: 이 무서리는 좋은 거예요? 나쁜 거예요?
> 7: <u>보통 서리맞으면 시들잖아요...</u>
> 4: 그런데 그런 옛말이 있어요. <u>'서리가 내리면 국화꽃이 핀다(霜打菊花開)'라는 말.</u>

7: 그렇다면 서리가 내리면 꽃이 피는 거겠네요.
3: 이러면 이해할 수 있는 것 같아요. [3차-국화-GD-3&4&7]

학습자는 번역을 통해 무서리, 꽃, 그리고 잠을 못 잔 시인 사이에 어떤 관계가 있는지 분석하였다. 무서리가 개화에 어떤 영향이 있는지 우선 판단하기로 했다. '보통 서리 맞으면 시들' 것이라고 하는 7번의 관점은 상식에 벗어난 것이 아니다. 중국에서는 '서리 맞은 가지'라는 관용어가 있는데 이는 '파김치가 되다'와 비슷한 뜻으로 기운이 없는 상태를 가리킨다. 그러나 시에서 제시한 상황을 고려할 때 일반화된 생각으로 규정짓는 것은 위험할 수 있다. 여기서 4번이 얘기한 '서리가 내리면 국화꽃이 핀다'라는 옛말이 이 연을 이해하는 데 중요한 역할을 했다. 그래서 이 모둠에서는 마지막 연의 뜻을 파악할 수 있었다.

4연에서 무서리가 내리는 것은 국화꽃이 곧 피어날 것을 암시한다. 시인은 밤을 새며 국화의 피어남을 목격했다. 시는 봄, 여름, 가을의 순서로 시인이 국화가 조용하게 성장하는 과정을 지켜보는 것을 묘사하였다. [3차-국화-RR-7]

번역 과정에서 언급된 중국의 옛말에 따르면 무서리가 내리면 국화꽃이 피게 된다. 그러나 이 옛말에 대한 언급이 있기 전에 '서리를 맞으면 시든다'라는 관습적인 생각이 보편적이다. 한편으로 국화는 중국에서 망자에 대한 애도를 표시하는 꽃이기도 하다. 국화는 다양한 의미가 있지만 7번 학습자가 속한 이 모둠에서는 원문 텍스트와의 연관성이 가장 긴밀한 '서리가 내리면 국화꽃이 핀다(霜打菊花開)'라는 속담에 의존하여 시 텍스트를 해석하였다. 따라서 7번 학습자는 시 텍스트 속의 국화꽃이 무서리를 두려워하지 않고 피어나기 때문에 그 품성을 찬양하는 것이 아니라, 무서리가 국화꽃의 개화를 '암시'하는 것으로 보고 있다. 읽기 초반에 학습자는 이를 꽃이 피어나는 어려움을 표현했다고 진술하였지만, 번역을 완성한 후에 꽃이 피어나는 것은 필연적인 것으로 해석하고 있다. 그러나 이러한 이해를 공동 번역문에서 나타내지 않았다. 이에 대해 7번 학습자와 같은 모둠에 속한 3번 학습자는 다음과 같이 수정하였다.

노오란 네 꽃잎이 피려고 / 간밤엔 무서리가 저리 내리고 / 내게는 잠도 오지 않았나 보다. [3차-국화-ST]

爲使你開出那片鵝黃的花瓣 / 昨晚，下了一層薄霜 /而我，徹夜未眠 [3차-국화-CT-3&4&7]

你想綻放那鵝黃的花瓣/殊不知昨晚下了一層薄霜/而我，徹夜未眠
이유 : 개화는 국화의 주관적인 의지고, 무서리는 그 조건을 만들어준다고 생각한다. '나'는 그의 개화 과정에 참여하였고, 단지 이를 우려하는 방관자의 역할을 한다. 그래서 "爲使你(너로 하여금)"을 "你想(너-고 싶다)"로 고쳤다. [3차-국화-RTC-3]

[3차-국화-CT-3&4&7]에서는 원문의 '피려고'를 '너로 하여금-피게 하기 위해'로 번역하여 사동문이 되었다. 사동문의 경우 술어가 지시하는 동작의 주체는 주어가 아니다. 즉, 번역문의 경우, '피다'란 동작은 꽃이 주동적으로 완성하는 게 아니라, 무서리가 피게 하는 것으로 되어 있다. 3번 학습자는 이러한 번역 결과가 표현하고자 하는 것과 거리가 있다고 판단해 [3차-국화-RTC-3]에서 설명한 것처럼 국화꽃이 스스로 '피다'의 주체가 되도록 수정 번역하였다. 반면, 7번 학습자가 이에 대해 문제 제기하지 않고 그대로 두기로 한 것은 개별 수정의 단계가 제대로 작동하지 못했다고 볼 수 있다. 학습자가 자신의 번역문을 비판적인 시각으로 보지 못한 것이다. 더욱 적절한 번역문을 산출하고 그 과정에서 다시 한번 번역 텍스트와 원문 텍스트를 비교함으로써 심층적인 이해가 이루어질 수 있도록 교육적 조치를 취할 필요가 있다.

(2) 주체적 선택에 의한 차이성

학습자의 전략적인 선택에 의해 원문 텍스트의 형식적 효과와 내용적 의미의 일면이 번역 텍스트에서 부각될 수 있다. 학습자의 번역 텍스트가 원문 텍스트와 차이를 가지는 것은 학습자 개인의 해석이 반영된 결과물이기도 하다. 번역을 수행하면서 계속해서 선택과 마주하게 되는데 여기서 선택이라고 하는 것은 "특정한 측면에 초점을 맞추어 부각시키"게 하는 해석의 특징을 지닌다고 할 수 있다.[9] 이런 점에서 볼 때, 다양한 의미 실현의 가능성을 내포한 한국어 시 텍스트의 형식과 내

9) H. G. Gadamer(2012), 임홍배 역, 『진리와 방법』2, 문학동네, p.305.

용은 학습자에 의해 구체적인 의미 구성으로 이어질 수 있다.

가. 형식적 효과의 명시화

번역은 원문 텍스트에만 의존해서 진행되는 것이 아니라 학습자의 개입으로 변형 또는 재구성되기 때문에 시 원문의 형식이 지닌 효과가 번역 텍스트에서 분명하게 드러날 수 있다. 언어로 실현된 시의 형식은 독자의 수용에 따라 달라질 수 있고, 언어의 형식 인지 과정은 시인과 독자 사이의 의사소통 효과와 밀접하게 관련되어 있다.[10] 학습자는 시 원문의 형식에 대해 인식한 것을 번역 텍스트에 반영하고, 이에 대한 검토를 통해 원문 텍스트의 의미를 실현시킨다. 다음은 개인 번역에서 학습자가 원문 텍스트의 형식적 효과를 번역 텍스트에서 명시화한 사례이다.

> 저에게 가장 인상적인 구절은 '꽃이 되었다'예요. 시의 제목도 '꽃'이고 이 말도 반복해서 나왔어요.…(중략)…문법은 다 아는데 무슨 의미인지 잘 모르겠어요. [1차-꽃-CR1-8]

이 학습자는 시에서 반복적으로 나타난 부분이 인상적이라고 하였지만 어떤 심층적인 의미가 내포되어 있는지는 모르겠다고 토로한다. 지금까지의 문법적 지식 축적은 이 학습자에게 시 텍스트의 표면적인 의미를 파악하게 하였지만 그것이 시 텍스트가 전달하려는 것과 아직 거리가 있다고 느꼈던 것이다. 시어를 연결해 주는 문법적 관계만으로 시 텍스트를 이해하기는 부족하지만, 번역은 이 학습자에게 익숙한 문법 속에서 새로운 의미를 구성하게 하는 계기가 되었다.

> ㉠나의 이 빛깔과 향기에 알맞은 / 누가 나의 이름을 불러다 다오. [1차-꽃-ST]
> 可以呼唤出符合我的色彩和香气的名字的人 / 是誰呢？[1차-꽃-TT-8]

> ㉡나의 이 빛깔과 향기에 알맞은 (我的色彩和想起相符合的) 누가 나의 이름을 불러 다오. ⓐ<u>이걸 바꿔야 할 것 같아요.</u> 빛깔과 향기에 맞는 이름이겠죠.

---

10) 윤여탁(2005), 「시의 창작과 수용에서 형식과 내용: 김영랑 시의 개작(改作) 과정을 중심으로」, 『先淸語文』 33, 서울대학교 국어교육과, p.126.

我的色彩和香气的名字. 이름이 위에 가면 음…ⓑ'누가' 왜 중간에 있어요? '누가'가 앞에 있어서 혼자 한 줄로 是誰呢? [1차-꽃-TR-8]

㉢누가는 나에 알맞은 그런 사람이 아니고 이름을 불러주는 사람이에요. 시인이 '누가'를 강조하고 있어서 저도 한 줄로 써서 강조하고 싶었어요. [1차-꽃-CR2-8]

㉣시인은 진정으로 자신을 이해하고 알아주는 애인을 **찾기**를 원한다. **누군지** 아직 모르지만 언제가 반드시 나타날 것이다. 시인은 **그 사람**을 **찾고** 싶은 간절한 마음을 시로 표현하였다.…(중략)…시는 간결하고 간단한 말이지만 독자가 반복해서 자세히 보아야만 느낄 수 있는 의미가 있다. [1차-꽃-RR-8]

이 학습자는 번역하면서 '빛깔과 향기에 알맞은'이 수식하는 대상이 '이름'이라는 점을 인식하고 내용의 전달을 위해 번역 텍스트에서 '빛깔과 향기에 알맞은 이름'으로 붙여서 표현하였다(ⓐ). 그리고 자신이 일시적으로 번역한 것을 되풀이하면서 '누가'가 누락되었다는 점을 발견하고 '알맞은'과 '이름' 사이에 '누가'를 배치해 놓은 것에 대해 의문을 품고 있다(ⓑ). 하지만 번역 과정에서 이루어진 이 학습자의 서술을 살펴보면 '누가'에 대한 위치 설명이 '중간'에서 '앞'으로 바뀌었다. 즉 원문 텍스트에서는 '누가'가 '중간'에 있지만 시행의 배열로 볼 때 '누가'는 해당 행의 첫 시어인 것이다. '누가'를 밀접한 연결 관계가 있는 두 표현 사이에 놓은 것으로부터 이 학습자는 이 '누가'가 시행의 첫 시어가 되어야 하는 시인의 의도를 생각하게 된다. 이 학습자의 번역 텍스트를 한국어로 번역하면 '나의 이 빛깔과 향기에 알맞은 이름을 부를 수 있는 사람은 / 누구일까? '인데 여기서 '누구일까?'가 단독으로 한 행을 차지하였고 짧은 길이와 물음표의 구성으로 전체 번역 텍스트에서도 눈길을 끈 부분이 되었다. 이러한 번역에 대해 이 학습자는 시어의 배열 순서로부터 '누가'의 중요성을 인식하게 되었고 '강조'의 의미를 번역 텍스트를 통해 나타내려 했다고 밝혔다(㉢).

시어의 배열을 기존에 알고 있는 문법적 지식으로 풀어내지 못하는 경우 번역을 지체시킬 수 있다. 일반적인 규칙에서 벗어난 '누가'의 위치가 이 학습자의 사고를 촉발시켰다. 학습자는 이러한 표현 방식이 어떤 효과를 나타내기 위한 것인지에 대해 추측하고 번역 텍스트를 통해 명확하게 나타내려고 하였다. 여전히 미지의 대상이지만 계속해서 물음을 던져 그 존재를 소환하는 것으로 번역한 결과는 이 학습

자의 원문 텍스트의 형식에 대한 해석을 반영한 것이다. 감상문(㉣)은 이러한 표현 방식의 효과에 대한 반응을 보여주었다. 시 읽기 초반에 '꽃이 되었다'가 가장 인상적이었다는 서술과 달리 감상문에서 '찾다'가 연달아 나타났다. 이 학습자는 시 원문에서는 시인이 자신과 친밀한 관계를 형성할 수 있는 사람에 대한 '간절한 마음'을 전달했다고 본다. 처음에는 '아는 문법'이라 '간단한 말'이었지만, '반복해서 자세히' 읽었더니 그 속에 숨어있는 의미를 발견할 수 있었다는 서술을 통해 이 학습자가 원문 텍스트의 형식에 의미를 부여하고 있음을 알 수 있다.

개인 번역의 과정에서 학습자는 자국어 표현을 선택하고 결합함으로써 번역 텍스트를 작성한다. 이때 학습자는 상당한 주체성을 부여받기 때문에 원문 텍스트의 형식적 효과를 인식하고 이를 번역 텍스트에 반영하는 데 유리한 조건을 가지고 있다. 이렇게 산출된 번역 텍스트를 비평적인 시각으로 바라보면 자신이 번역하면서 만든 변화를 포착하고 이를 원문 텍스트의 형식에 대한 해석으로 이어갈 수 있다. 그러나 자신의 번역 텍스트와 거리를 유지하지 못해서 원문 텍스트와의 비교를 못할 경우 형식의 의미화 과정은 이루어지지 않는다. 따라서 교육적 활동을 구안할 때 학습자가 원문 텍스트와 번역 텍스트를 형식적 층위에서 원활하게 비교할 수 있도록 유도해야 한다는 점을 고려해야 한다. 한편 번역 텍스트를 원문 텍스트와 비교했을 때 많은 변화를 포착할 경우 두 텍스트 간의 비교에 이어서 수정의 절차도 거쳐야 한다.

> 이 시는 **반복적인 표현**이 있어요. 사랑하던 그 사람이여. 사랑하던 그 사람이여. 그리고 설움에 겹도록 부르노라. 이런 표현은 특히 감동적이에요. [2차-초혼-CR1-5]

위의 인용문은 5번 학습자가 시를 번역하기 전에 진술한 내용이다. 이 학습자는 시 텍스트에 나타난 반복의 현상을 특별히 주목하였다. '사랑하던 그 사람이여', '설움에 겹도록 부르노라'와 같이 두 번 연속적으로 나온 부분은 이 학습자에게 인상적이었다. 한국어 시 원문에서는 동일한 어휘 또는 구절이 반복해서 나타날 경우 중국인 학습자는 이를 다르게 표현하려는 경향이 보였다. 학습자들이 반복을 변형시켜 번역한 결과 원문 텍스트 중 해당 표현에 대한 이해도 같이 변화하게 된다. 다음 인용문은 5번 학습자가 속한 모둠에서 4연 1, 2행에 대한 번역과 번역 과정에

서 이루어진 대화 내용이다.

설움에 겹도록 부르노라. / 설움에 겹도록 부르노라. [2차-초혼-ST]
ⓐ喚得我悲痛欲絶/喚得我肝腸寸斷→ⓑ喚得我泣不成聲/喚得我肝腸寸斷[2차-초혼-CT-2&5&7]

7: 앞에도 '悲慟欲絶(숨이 넘어갈 듯이 비통해하다)'가 있어요.
5: 그럼 '泣不成聲(흐느껴 울어 말소리가 나오지 않는다)'. 울면서 부를 수 있잖아요.
7: 그러면 '悲痛欲絶(죽고 싶을 정도로 슬프다)'를 '泣不成聲(흐느껴 울어 말소리가 나오지 않는다)'로 바꿔요.
(중략)
2: '설움에 겹도록 부르노라'가 두 번 똑같게 나왔는데 우리가 다르게 했네요.
5: 이것을 우리가 다르게 표현하면, **여러 방면에서 그 사람이 고통스러워하는 것을 표현할 수 있어요.**
7: 맞아요. [2차-초혼-GD-2&5&7]

번역 텍스트로 제시한 ⓐ는 이 모둠에서 우선 결정한 번역 대안이다. 여기서는 원문 텍스트에서 두 번 반복해서 나타난 '설움에 겹도록 부르노라'란 시행의 번역이 단조로워지는 것을 막기 위해 '설움에 겹도록'을 각각 죽을 만큼 슬프다를 뜻하는 '悲痛欲絶(비통욕절)'과 구곡간장이 찢어지듯 슬프다를 의미하는 '肝腸寸斷(간장촌단)'로 표현하였다. 그들은 슬픔이 절정에 달한 상태를 뜻하지만 다르게 표현된 사자성어를 택한 것이다. 그러나 이렇게 번역한 뒤에 그들이 다시 완성한 번역문을 훑어볼 때 첫 번째 사자성어인 '悲痛欲絶(bēi tòng yù jué)'가 그들이 1연 중 '부르다가 내가 죽을 이름이여'에 대해 번역한 '悲慟欲絶(bēi tòng yù jué)'의 발음과 동일하다는 점을 발견한다. 즉 그들은 원문에서 똑같이 표현된 내용을 단일한 표현을 반복하기보다 더욱 풍부하게 나타내기 위해 선택한 어휘가 원문이 아닌 번역문 중 앞의 부분과 발음이 겹치게 된 것이다.

발음의 반복을 해결하기 위해 5번 학습자는 '泣不成聲(흐느껴 울어 말소리가 나오지 않다)'으로 '悲痛欲絶(bēi tòng yù jué)'를 대체하였다. 그 이유로 화자가 그러한 상황에서 사랑하는 사람의 이름을 '울면서 부를 수 있다'고 추측했기 때문이다. 그리고 이 학습자는 똑같은 시행을 다르게 번역한 이유로 '여러 방면', 즉 다층적으

로 화자의 고통을 표현하였다고 하며 이와 같은 결과를 합리화하였다.

이 모둠의 번역 과정을 지켜보면 5번 학습자는 언어 선택에 많은 심혈을 기울이는 것을 발견할 수 있다. 특히 사자성어의 선택에서 다양한 의견을 제시하였고 그 중 대부분을 같은 모둠에 속한 학습자들이 받아들였다. 위와 같은 번역 과정에서 이 학습자는 반복적으로 나타난 시행의 일부를 바꿔서 표현하며 변조를 일으키고 정도의 층위를 나타냈다. 이렇게 번역한 결과는 해당 부분에 대한 5번과 7번 학습자에게 각각 다른 영향을 주었다.

> 4연에서 한 사람이 사랑하는 사람이 돌아갔기 때문에 목놓아 우는 것과 같다. 그냥 울면서 이름을 부르는 것밖에 아무것도 하지 못한다. [2차-초혼-RR-5]

위 인용문은 5번 학습자가 번역 텍스트에서 새로 추가한 부분에 영향을 받아 작성한 것으로 보인다. 이 학습자는 4연 1행의 '설움에 겹도록'을 번역할 때 '울음'과 관련된 사자성어를 선택하였기 때문에 화자의 '목놓아 우는' 모습을 상상하였고, '울면서 이름을 부르는 것' 외에 아무것도 하지 못하는 무력감을 느꼈다고 한다. 원문 텍스트에서 똑같이 나타난 시행을 다르게 표현하고, 번역 텍스트 내에서의 똑같은 표현을 피하기 위해 이 학습자는 자신의 감정을 텍스트에 이입하여 시적 화자가 우는 장면을 상상하고 원문 텍스트(설움)와 다른 의미(울음)를 지닌 표현을 선정하였다. 원문 텍스트에서 나타난 반복이 달리 표현될 수 있도록 주도한 이 학습자는 새로 추가된 어휘에 집중하였다면, 7번 학습자는 형식 층위에서 나타난 효과를 해석하는 모습을 보여주었다.

> 그리고 4연에 설움에 겹도록, 설움에 겹도록 이 두 구절은 같은 구절인데 감정이 달라요. **점점 강해지는 느낌**이 있어요. 그래서 저희는 '泣不成聲(흐느껴 울어 말소리가 나오지 않다)', '肝腸寸斷(가슴이 찢어지듯 슬프다)'으로 번역했는데 肝腸寸斷는 泣不成聲보다 **강한 느낌**이 나타나요. [2차-초혼-CR2-7]

한국어 시 텍스트로부터 출발하여 완성된 번역 텍스트가 원문 텍스트의 해석에 영향을 미친다는 점은 7번 학습자의 서술에서 확인할 수 있다. 이 학습자는 해당 시행이 똑같이 반복되어도 그것은 무의미한 나열이 아니라 감정이 '점점 강해지는

느낌'이 있어서 층위가 다르다고 주장한다. 유의해야 할 것은 이 학습자는 이러한 해석을 번역의 원인으로 설명하고 있으나 번역 과정을 살펴보면 사실 학습자가 다르게 번역하여 같은 표현에서도 다른 감정을 느끼게 된 사실을 알 수 있다. 해당 시연에 대한 7번 학습자의 이해는 원문 텍스트에만 의해서 산출되었다기보다 원문 텍스트와 번역 텍스트가 함께 산출한 결과라고 할 수 있다. 번역시 도착어의 언어 선택은 시 텍스트뿐만 아니라 번역 텍스트 속 언어의 제약도 받는다. 시행의 배열에 따라 번역한 후 원문 텍스트와 번역 텍스트 사이의 대조 외에 번역문 자체의 자율성을 보장하기 위해 번역 텍스트 내에서의 검토도 진행한다. 그리고 번역 텍스트 내에서 일어난 이러한 조정 결과가 원문 텍스트의 형식적 효과에 대한 이해로 이어졌다.

위의 공동 번역의 과정에서 나타나듯이 하나의 표현에 대해서도 다양한 번역 대안이 제기되며 이는 학습자들의 시 원문에 대한 이해를 좌우한다. 원문 텍스트와 차별성을 가진 번역 텍스트가 타당하다고 판단될 때 그 번역 결과는 원문 텍스트에 대한 해석으로 받아들일 수 있다. 한편 공동 번역의 결과물을 바탕으로 진행되는 개별 수정의 절차에서도 번역 텍스트는 원문 텍스트에 대한 해석을 일으키는 계기로 작용한다.

> 3: 이 길은 아침부터 저녁으로 그리고 저녁에서 아침으로 통했다고 하네요.
> 8: 그런데 왜 길이 아침부터 저녁까지 통하나요? 이 사람이 아침부터 저녁까지 이 길을 걸어서 그런가요?
> 3: **길이 또 다른 뜻이 있지 않을까요?** 음...우리 상상해 봐요. 이대로 번역하면 겉뜻을 번역해 낼 수 있어요. 이렇게 보면 간단해 보이는데 시인이 표현하고 싶은 것은 훨씬 어려운 것 같네요.
> (중략)
> 8: 사실 이 말을 이해하지 못 하겠어요.
> 2: 그러게요. 왜 이렇게 말할까요?
> 3: **시간이 순환하고 있어요. 아침과 저녁, 저녁과 아침**. 이런 시간의 흐름에 따라 계속 있는 게 뭐가 있을까요? 그런데 이것을 어떻게 설명할까요? [3차-길-GD-2&3&8]

3번 학습자가 속한 모둠에서는 시 원문 전체를 번역함으로써 시적 화자가 자기 자신을 잃어버려서 길에 나서 찾아다니며 고뇌하는 모습을 읽어냈다. 공동 번역은

텍스트의 대략적인 맥락을 파악하는 데 유용하지만 세부적인 내용에 대한 충분한 검토가 어려울 수 있다. 위의 인용문은 이 모둠이 '길은 아침에서 저녁으로 / 저녁에서 아침으로 통했습니다'를 번역하면서 토론한 내용이다. 8번 학습자는 길이 시적 화자가 실제로 걷는 길, 즉 물리적으로 존재하는 길로 이해하지만 3번 학습자는 그 외에 또 다른 뜻이 내포되어 있을 거라고 추측한다. 이렇게 추측할 수 있는 이유는 두 시행을 걸쳐 이루어진 아침과 저녁의 '순환'(아침-저녁/저녁-아침)에서 낮과 밤의 끊임없는 교체를 인식하고 '시간의 흐름'을 느꼈기 때문이다. 그러나 여기에 대한 해답을 찾기 위해 고민하는 시간이 필요한데 공동 번역의 경우 다른 학습자와 협력하여 번역 텍스트를 완성해야 하기에 이를 더 깊이 파헤치는 과제는 개별적인 수정 단계로 넘어갔다.

> 길은 아침에서 저녁으로/ 저녁에서 아침으로 통했습니다. [3차-길-ST-3]
> 수정 전: 路從早晨通向晚上(길은 아침에서 저녁으로 통했다)/又從晚上通向早晨(그리고 저녁에서 아침으로 통했다.)
> 수정 후:ⓐ**日夜往夏**/ⓑ**前路漫長**(밤낮은 반복하고/앞길은 기나길다)
> 이유: 이 길은 낮과 밤으로 통하는 길이 아니라 시간의 흐름에 따라 계속해서 앞으로 나아가는 길이고 종점이 없다. 그래서 아무리 걸어도 끝이 보이지 않는 길이다. [3차-길-RTC-3]

3번 학습자는 원문 텍스트의 4연에서 나타난 길에서 밤과 낮이 무한히 반복한다는 점에서 길에 대한 해석을 4음절 어휘(ⓐ)로 집약적으로 표현하였다. 이어서 무한히 반복한다는 뜻에서 나아가 길이 끝없다는 뜻을 내포한 4음절 어휘(ⓑ)로 2행을 번역하였다. 즉 평서법으로 되어 있는 시의 4연은 이 학습자에 의해 두 어휘로 번역되었다. 그 전의 번역과 차이점은 두 시행의 자수를 일치시킨 것 외에 낮과 밤이 교체하고, 미래를 향하는 길이 길고 길다는 암시가 구체적인 내용으로 명시되었다는 점이다. 이러한 번역을 바탕으로 이 학습자는 밤과 낮의 의미를 확대하고 길과 밤낮을 연결시켰다는 것을 발견할 수 있다.

> 4연에서 시인은 이 길에서 낮과 밤이 반복된다고 했다. 이 내용은 앞의 끝없는 돌담을 끼고 가는 길이 끝없다는 내용과 서로 호응을 이룬다. 내가 보기에 시 속의 길은 자기 내면을 들여다보고, 자기 자신을 성찰하는 길이다. 길은 반

성의 공간으로서, 시인의 방황과 몸부림이 있고, **낮과 밤의 교체는 시인의 복잡한 내면과 같이 절망과 희망이 병존하고, 혼란과 각성이 교직하고 있어 쓸쓸하고 외롭다.** [3차-길-RR-3]

4연에 관한 내용을 서술하는 내용 중 전반부는 번역 텍스트를 수정하면서 서술한 이유와 크게 다르지 않다. 그러나 진하게 한 부분에서 이 학습자에게 밤과 낮은 시간 개념, 또는 시간의 흐름만을 뜻하지 않는다는 점을 알 수 있다. 어두움과 밝음의 대조에서 이 학습자는 화자 내면의 '절망과 희망', '혼란과 각성'을 상징한다고 밝힌다. 시적 화자는 내면의 명암과 함께 시간적인 명암을 견디며 '쓸쓸하고 외롭'게 반성의 길을 걷게 되는 것이다. 3번 학습자의 생각 변화를 정리하자면 '아침→저녁 / 저녁→아침'으로 되어 있는 시 원문에서 아침과 저녁의 순환을 발견하고 이를 집약적으로 '아침↔저녁'으로 번역한 후, '명↔암'의 대비로 나아가 화자의 내면 세계에 대한 탐색으로 이어졌다. 다시 말해 '낮과 밤의 교체', '절망과 희망'의 '병존', '혼란과 각성'의 '교직'은 원문 텍스트에서 '아침'과 '저녁'이 앞뒤의 시행을 걸쳐 구성한 '교체', '병존'과 '교직'의 양태에서 출발한 해석으로 볼 수 있다. 한편, '前路(앞길)'은 길이라는 물리적인 공간뿐만 아니라 '과거 또는 미래의 시간'이라는 중층적인 뜻을 가지고 있는 중국어 표현이다. 여기서 이 학습자는 '길'을 '반성의 공간'으로 보며 '방황'하고 '몸부림'치며 지나온 세월이자, 앞으로도 혼자서 견뎌야 하는 '쓸쓸하고 외로운' 삶으로 보고 있다.

공동 번역의 결과물을 수정하는 것은 단순히 언어를 다듬는 절차가 아니라 한 번 더 원문 텍스트의 세계에 진입하여 더 많은 의미를 끌어내는 것이다. 다만 그전의 공동 번역을 통해 시 텍스트의 전반적인 윤곽을 파악해야만 수정하는 단계에서 세부적인 요소에 집중하여 풍부한 의미를 탐구할 수 있다. 이 학습자는 수정 단계에서 원문 텍스트의 형식적 효과를 내용으로 나타내고, 그 결과에 대한 해석으로 정교해진 이해를 선보였다. 그러나 수정 단계에서 학습자들은 자신의 기준에 따라 세련되고 미적인 표현을 사용하려는 경향이 나타났다. 번역 텍스트의 수정은 시적 사유를 자극하는 데 효과적일 수 있지만, 상황에 따라 원문 텍스트와의 연결고리가 느슨해질 우려도 있다. 그 경계선은 어디까지인지에 대한 고민은 교육 설계를 구안하는 데 있어 반드시 필요하다.

나. 내용적 의미의 초점화

내용적 의미의 초점화는 학습자가 번역하면서 시 텍스트를 구성한 표현이 내포할 수 있는 다양한 의미 가운데서 특정한 부분에 초점을 맞춰 번역어를 선정하는 것을 말한다. 이는 학습자가 보다 명확한 의미를 전달하기 위해 전략적으로 번역어를 선택한 것이며, 학습자가 주관적인 시각으로 원문 텍스트를 바라봄으로써 생성한 해석이 관여한 결과이다. 다음은 7번 학습자가 1차 조사에서 번역하기 전에 시 텍스트에 대해 진술한 내용이다.

> 시 중의 봄, 샘물, 부끄럼, 물결 같은 시어들이 나왔는데, 이 시어들을 통해서 고요하고 아름다운 것을 표현하고 있어요. [1차-돌담-CR1-7]

7번 학습자는 시어들이 '고요하고 아름다운' 무엇을 표현하고 있다고 생각한다. 시가 구체적으로 무엇을 표현 대상으로 삼고 있는지에 대한 확신이 서지 않았지만 시어에서 풍기는 분위기로부터 시의 주제를 추측하고 있다. 위의 진술에서 나타나듯 이 학습자는 봄, 샘물, 물결 같은 시어가 공통적으로 어떤 주제를 지향하며, 그것은 긍정적인 것이라고 생각하였다. 그러나 이런 관점은 7번 학습자가 번역을 수행한 후 많이 바뀌었다.

> 이 작품은 봄의 생명, 하늘의 자유의 묘사에서 일제강점기에 사람들이 자기 마음을 **용감하게 표현하지 못하는 감정**을 느꼈다. 그래서 '窃窃私語, 藏, 含, 羞澀, 微漾'이런 **몰래, 조심스럽다는 의미**를 포함하는 단어를 선택했다. (중략) 시인은 계속 자기가 하늘을 보고 싶다는 소망을 강조하는데 아마 지금 하늘을 마음대로 볼 수 없는 상황이었다. 하늘은 자유와 평화의 상징으로 시인의 아름다운 동경을 표현했다. 그래서 이 시는 평화롭고 자유로운 삶에 대한 시인의 열망을 보여주는 그런 시라고 생각한다. [1차-돌담-RR-7]

위의 인용문에서 이 학습자는 일제강점기라는 시대 배경 하에 시인이 '평화롭고 자유로운 삶'에 대한 열망을 간접적으로 표현하였다고 본다. 이 학습자가 시인이 자신의 생각을 '용감하게 표현하지 못'한다고 생각하는 이유는 번역 텍스트 중 '窃窃私語, 藏, 含, 羞澀, 微漾' 등 어휘 때문이라고 하는데 이는 스스로 번역한 결과

를 바탕으로 시를 이해한 결과이다. 이 학습자가 예로 드는 표현들은 각각 원문의 '속삭이다', '풀 아래', '짓다', '부끄럼', '물결'이다. 번역 전에는 이러한 시어들로 인해 이 학습자는 시인이 '고요하고 아름다운 것'을 표현한다고 하였지만, 번역 텍스트를 완성한 후 이 시어들은 '몰래, 조심스럽다'의 의미를 가지고 있으며 암흑한 현실을 에둘러 표현하는 시인의 마음을 반영한다고 생각한 것이다. 이는 학습자가 한국어로 된 시어를 중국어로 표현할 때 '조심스러움'을 느꼈고, 중국어 표현에서도 그러한 '조심스러움'의 의미가 담긴 표현이 원문 텍스트의 시어와 대응될 수 있는 부분이 라고 생각했기 때문이다. 다음 인용문은 이 학습자가 번역하면서 시어에 내포된 뉘앙스를 발견한 과정을 보여주었다.

> ⓐ'속삭이다'를 사전에서 찾아봤는데 窃窃私語(남몰래 작은 소리로 소곤거리다), 輕聲細語(도란거리다) 이런 뜻이에요. 좀 더 시의 느낌을 나타내기 위해 窃窃私語를 사용했어요. 그래서 사람들이 자기의 마음을 잘 표현하지 못하는 것 같았어요.
>
> ⓑ'풀 아래'는 뭔가 숨기는 느낌이어서 藏(숨기다)으로 썼어요.
>
> ⓒ웃음 짓다, 含笑, 그런 부끄러운 단어가 있어요. 햇빛, 샘물 이런 것들은 시인의 마음이고 희망인 것 같아요. 크게 움직이지 못하는 마음속의 희망이에요.
>
> ⓓ물결은 번역하면서 정말 많이 생각했어요. 사실 1연과 비슷한 생각이에요. 살짝살짝 그런 거....
>
> ⓔ단어를 고르면서 시대와 연관이 있는 것 같았어요. **문장을 만들어보니까 딱 그 느낌이에요.** [1차-돌담-TR-7]

위의 인용문 중 ⓐ~ⓓ는 시어를 번역할 때 든 생각이고, ⓔ는 단어 선택과 시대와의 연관성을 진술한 내용이다. 이 학습자는 '속삭이다', '풀 아래', '웃음 짓다', '부끄럼', '물결'에서 '조심스러'운 의미를 찾아내면서 시대와 연관이 있다고 생각했고, 이를 종합해 스스로 생각한 주제와 부합한 번역 텍스트를 산출하였다고 밝혔다. 번역하는 과정에서 이 학습자는 '속삭이다'에서 남몰래 얘기하는 것, '풀 아래'서는 풀이 샘물을 덮어 감추는 것, '웃음 짓다'에서 웃는 표정으로 소리 내지 않고 웃음을 머금는 것, '부끄럼'과 '물결'에서는 조용한 상태를 읽어냈으며, 이 표현들이 내포한 의미를 발견한 후 시인이 '자기 마음을 용감하게 표현하지 못하는' 상황을 구

성하였다는 점을 발견하였다. 시대배경이 단어의 선택에 관여한 것은 사실이지만 이것 못지않게 선택된 단어로 인해 이 학습자의 가설이 더욱 확고히 자리 잡게 된 것이다. 비록 어떠한 경향으로 단어를 선택할지라도 도착어에서 그러한 맥락에서 쓸 수 있는 적절한 단어가 없는 경우 이 학습자의 해석은 '자유와 평화의 상징'으로서의 하늘에 관한 시행에만 기대어 시대배경과 연결할 수밖에 없다. 그런데 번역어를 선택하고 조합해보니 '딱 그 느낌'이 나왔기에 이 학습자의 해석이 더욱 확고해졌다.

한편 이 학습자는 각 연의 1, 2행에서 유추한 '조심스러운 마음으로 하늘을 바라보는 것'에서 나아가지 못한 한계를 지닌다. 이 학습자는 속삭이는 햇발, 웃음을 머금은 샘물과 같이 조용하게 존재를 드러내는 대상들과 마음속의 말을 표현하지 못하고 오직 자유를 상징하는 하늘만을 쳐다보는 화자가 모두 자신의 희망을 감추는 것으로 이해한 것이다. 즉 '같이'는 번역문에 고스란히 남아있지만 학습자는 그 비유의 의미를 원문 텍스트에 적용시키지 못한 것이다. 이처럼 개인 번역의 경우 각각의 시어에 대한 퇴고가 많이 이루어져 해당 시어의 특정 의미를 부각시키고 전체적인 맥락에 대한 고려가 비교적 부족한 것으로 나타났다. 다음 인용문은 2차 조사에서 2번 학습자의 번역 전과 후에「빈집」에 대한 반응 변화를 보여주었다.

> 시인은 혼자 방에서 통곡한 후에 사랑이 담긴 모든 것과 작별하고 자기의 사랑을 그 집에 갇히고 떠나는 내용으로 생각해요. [2차-빈집-CR1-2]
>
> 그리고 이 시의 제목 '빈집'은 나는 화자의 공허한 내면세계를 대표한다고 생각한다. 그녀가 없는 곳은 물건이 가득 차 있어도 빈집이다. 한마디로 말하자면 표면상의 의미와 숨어 있는 의미의 두 가지 관련된 뜻이 있다. 시인이 제목이나 소재들 아주 잘 선택했다고 본다. [2차-빈집-RR-2]

위에서 제시한 두 인용문은 2번 학습자의 번역 전과 번역 후의 '빈집'에 대한 생각을 보여준다. [2차-빈집-CR1-2]에서는 시적 상황을 거의 그대로 서술하듯 되어 있는데, 여기서 이 학습자는 '집'을 물리적인 공간인 '방'으로 보고 화자가 그곳을 떠나는 내용으로 생각하였다. 그러나 [2차-빈집-RR-2]에서는 제목인 '빈집'이 표면적 의미와 심층적 의미가 있다고 하는데, '내면세계를 대표'한다는 뜻을 부각시켰다. 번역 전에는 시의 제목에 대해 별다른 언급이 없었던 이 학습자는 번역 후에

특별히 시의 제목에 대해 서술하며 물리적 공간에서 정신적 공간으로 집의 의미를 확장할 수 있게 되었다. 이러한 모습의은 다음 2번 학습자가 속한 모둠에서 공동 번역한 결과와 이에 대한 설명에서 찾을 수 있다.

> 빈집 [2차-빈집-ST]
> 空房 2차-빈집-CT-1&2&6]
> 우선 제목은 왜 空房**(공방)**이냐면 사실 우리 두 가지 空房**(공방)**, 空屋**(공옥)** 생각났어요. 뒤에 거보다 첫 번째 거 더 시적 느낌이 들어요. 그렇게 번역하고 우리 일반적으로 말하는 心房(심방)도 생각났어요. 이거 빈집은 실질적으로 그 사람이 떠나는 빈집이고 시인 내면의 빈집이에요. 그래서 心房(심**방**)과도 대응하는 空房(공**방**)이 더 좋아요. [2차-빈집-CR-6]

위 인용문은 시 제목의 대한 번역과 이에 대한 설명이다. 6번 학습자는 시 제목을 번역할 때 '공방' 또는 '공옥'으로 생각했는데 전자가 시 장르와 부합하는 특별한 뉘앙스를 지니고 있어서 제목에 대한 번역으로 선정하였다. 이러한 번역어의 선정은 학습자의 주관성에 따른 것이며 학습자는 '공방'이란 번역에 기초하여 새로운 해석을 산출하였다. 처음에는 '빈집'을 실제로 존재하는 공간으로 생각하였다면 '空房(공방)'의 '방'에서 '심방'이라는 어휘가 나오게 되어 '빈집'에 두 가지 뜻을 부여하게 되었다. 중국어에서 마음을 '심방'이라고 하는데, 이 단어는 일상 대화보다 문학 작품에서 많이 쓰이긴 하지만 학습자는 이 단어가 '일반적으로 말하는' 정도라고 생각해 전혀 낯설게 생각하지 않았다. 이 학습자는 공방을 통해 심방을 상기시켰고, 나아가 빈집이 내면 세계도 가리킨다고 해석하게 되었다. 위에서 '빈집'의 번역에 대해 설명하는 6번 학습자와 같은 모둠에 속하는 2번 학습자 모두 시 텍스트를 번역하기 전에는 텍스트에서 제공한 단서를 통해 빈집을 오직 사랑하는 사람의 부재로 인한 텅 빈 물리적인 공간으로만 이해했다. 하지만 번역 과정에서 중국어의 개입으로 인해 '빈집'에 대한 새로운 의미가 촉발되어 '내면의 공간'이라는 해석이 추가되었다. 이러한 번역어의 선택에 정당성을 부여한 결과 제목인 '빈집'에 대한 2번 학습자가 감상문에서 설명했듯이 '내면세계'라는 의미에 초점이 맞추어졌다.

2차 조사에서 진행한 공동 번역의 경우 학습자는 대화를 통해서 시 텍스트의 의미를 구체화할 수 있다. 이 가운데 위의 사례와 같이 2번 학습자가 번역 과정에서 생각하지 못한 부분은 6번 학습자에 의해 보충됨으로써 시 텍스트에 대한 해석을

갱신할 수 있었다.

다음은 8번 학습자가 3차 조사에서 「길」의 1연을 읽은 후 나타난 반응(㉠), 이 학습자가 속한 모둠에서 6연에 대한 번역 결과(㉡), 그리고 6연을 번역하는 과정에서 이루어진 대화의 내용(㉢)을 차례대로 제시하였다.

㉠첫 연에서 이 사람은 왜 주머니를 더듬을까요? 물건을 잃었나요? 길을 잃었나요? 길을 잃으면 왜 주머니를 더듬을까요? 잘 이해가 안 돼요. 물건을 잃었는지 아니면 길을 잃었는지... [3차-길-GD-8]

풀 한 포기 없는 이 길을 걷는 것은 / 담 저쪽에 내가 남아 있는 까닭이고, //
내가 사는 것은, 다만,
/ 잃은 것을 찾는 까닭입니다.// [3차-길-ST]

㉡ 走在寸草不生都沒有的這路上/是因爲圍墻那邊的我/我之所以活着/是因爲在尋找**迷失的自我** [3차-길-CT-2&3&8]

㉢ 3: 내가 풀 한 포기 없는 이 길을 걷는 이유는...담 저쪽에 '**我(아)**'가 남아 있기 때문에?
2: 왜 담 저쪽에 있는 '나'예요?
3: 그가 그 이유가 된다고요?
2: 중국어로 번역해봐도 좀...내가 사는 것은 잃은 것을 찾는 까닭인가요?
8: **自我(자아)**를 찾는다는 이야기 아닌가요? 보통 **迷失了自我(자기 자신을 잃어버렸다)**라고 하지 않아요? 원래 단순한 나, 초심을 잃었을 때. 그래서 여기서도 **眞正的自我(진정한 자아)** 아닌가요? 근데 어떻게 번역할지 잘 모르겠어요.
2: 아니면 그저 '**迷失的自我(잃어버린 자아)**'로 번역할까요?
8: 이러면 거의 다 된 거 같네요. 그럼 첫 줄에서 잃은 것이 자아겠네요. 그리고 주머니를 만지는 것은 마음이 급해서 무의식적으로 하는 동작일 수 있네요.
3: 맞아요. 처음에 주머니를 만지는 건 심경을 표현하는 방식이에요. 어쩔 줄 모르는 그런 동작...자기 자신을 잃어버려서... [3차-길-GD-2&3&8]

8번 학습자는 시의 1연을 읽은 후 잃어버린 대상과 '주머니를 더듬'는 동작의 의미에 대해 의문을 갖고 있었다(㉠). 이런 반응 전에 이 학습자가 속한 모둠에서 시를 함께 훑어보고 주제를 추측하는 과정이 있었음에도 불구하고 토론이 시 텍스트

의 내용을 파악하는 데 크게 도움이 되지 못했던 것이다. 이는 학습자가 꼼꼼하게 읽는 과정을 거치지 않았기 때문으로 볼 수 있다. 8번 학습자가 품고 있는 잃은 대상에 대한 의문은 번역 과정(㉢)에서 풀어내졌다. '담 저쪽에 내가 남아 있는 까닭'이라는 구절을 2번 학습자가 번역해 보았지만 스스로도 3번 학습자도 이에 반문하게 된다. 이는 다시 한번 언어만 전환하는 방식의 번역은 시를 읽는 데 별로 도움이 되지 않는다는 것을 보여주었다. 2번 학습자가 그러한 번역을 받아들이지 못한 것도 자신의 표현 의도와 상관없이 스스로에게 무의미한 말을 번역하는 느낌이 들었기 때문이다. 시행 속 '나'가 무엇을 의미하는지에 대해 여러 가지 의견이 오가는 사이에 8번 학습자는 자기 자신, 즉 진정한 자아를 가리킨다고 답한다. 여기서 이 학습자는 사람들이 자주 이야기하는 '迷失了自我(자기 자신을 잃어버렸다)'를 상기시킨 것이다. 그 중국어 표현을 통해 '나'는 '나'인 동시에 '나'에서 분열될 수 있는 여러 가지 '자아'를 인식하게 되었다. 그리고 이에 대해 '단순한 나', 즉 '초심'을 잃을 때 사용하는 표현이라고 덧붙이며 시 속의 담 저쪽의 '나'는 바로 '진정한 자아'일수 있다고 하였다. 여기서 다른 학습자가 문제제기를 하지 않는 것에서도 알 수 있듯이 '자기 자신을 잃어버렸다'를 뜻하는 중국어 표현은 그들에게 생소하지 않은 것이며 단번에 알 수 있을 정도로 보편적으로 사용되고 있다. 이 학습자 사고의 흐름을 따라가 보면 시 속의 '나'에서 중국어로 '我(아)'자로 번역해 제1인칭을 가리킨다고 했을 때 원문의 의미가 납득이 안 가 다시 중국어 '自我(자아)'를 상기시켜 본연의 '나'로 연상한 것이다. 또한 이러한 연상을 다시 시 원문에 적용시켜 시적 화자와 담 저쪽의 '나'가 분리되어있다는 것을 이해할 수 있었다.

다시 말해 담 저쪽의 '나'와 잃어버린 '것'에 대한 번역을 고민하는 8번 학습자가 '자아'라는 중국어 표현을 생각해 냈고, 이 모둠에서는 '나'가 내포한 다양한 의미 가운데서 '자아'에, '잃은 것'을 '잃어버린 자아(㉡)'로 초점화하는 해석을 받아들여 '나'가 구체적으로 가리키는 것에 대한 의문을 풀 수 있었다. 3차 조사에서는 학습자들이 보다 활발하게 자신의 생각을 구술하면서 생각을 정리하는 모습을 보여주었다. 시를 읽고 번역하면서 끊임없이 의문을 생성하고 또 해결하려는 적극성이 시 텍스트를 보다 정교하게 이해하게 되었다.

3. 번역 수행을 통한 자기화

학습자는 번역을 수행하면서 자신의 언어를 통해 한국어로 구현된 세계를 인식한다. 번역 수행에 대한 성찰은 학습자로 하여금 자신의 언어로 담아내지 못하는 원문 텍스트의 특수성을 인식하게 하고, 텍스트의 세계를 체험한 자신의 삶의 지평을 넓혀주게 한다. 이는 '번역 체험에 대한 성찰'과 '번역 주체에 대한 성찰'로 나눌 수 있다.

(1) 번역 체험에 대한 성찰

시인은 언어가 지닌 표현의 잠재력을 활용하기 위해 시적 언어, 표현 기법, 특징적 구성을 사용하여 정서를 효과적으로 전달한다. 이러한 언어 사용, 시적 구성은 번역의 난제로도 볼 수 있다. 학습자는 번역을 수행하면서 원문 텍스트로부터 오는 번역에 대한 저항을 몸소 체험할 수 있다. 이러한 번역 체험에 대한 성찰은 학습자에게 한국어 시 텍스트의 특수성을 발견하는 계기가 된다. 다음은 9번 학습자가 번역하기 전에 대상 시 텍스트에 대한 생각을 서술한 내용이다.

> 제 생각에는 시인은 대자연에게 생명을 줘서, 예를 들어 웃음 짓는 샘물같이, 이런 것을 통해서 대자연에 대한 애정, 자신의 생활에 대한 태도를 표현하고 싶어하는 것 같습니다. [1차-돌담-CR1-9]

이 학습자는 처음에 의인법의 사용을 주목하여 애정이 어린 시선으로 자연을 바라보는 태도로 추측하고 자연을 사랑하는 시인의 모습을 떠올렸다. 이 학습자가 제시한 결론, '대자연에 대한 애정'은 적절 여부를 따지기 전에 이것을 추측한 과정이 문제가 된다. 의인법을 사용하는 시인이기 때문에 자연에 대한 애정이 있다고 판단하기에는 무리가 있다. 또한 예로 들고 있는 '웃음 짓는 샘물같이'의 경우, 샘물은 보조관념이고 핵심적인 어구는 원관념이 들어있는 것인데, 그 부분에 대한 언급은 생략하고 대상 시 텍스트의 일부에 대한 생각을 진술하는 것은 올바르지 않다. 하지만 위와 같은 서술은 이 학습자가 시의 표현 방식에 대해 관심을 갖고 있다는 것을 나타내기도 한다. 다음 인용문은 시 읽기 초반에 관심을 가지지 않았으나 번

역을 통해 주목한 부분에 대한 진술이다.

> '오늘 하루 하늘을 우러르고 싶다'와 '실비단 하늘을 바라보고 싶다' 이 두 말을 통해 고운 세계에 대한 시인의 간절한 희망도 뚜렷이 보일 수 있다.(중략) 실비단으로 하늘을 수식하는 것은 사람에게 신박감을 줘서 특별한 감정이 들었다. 그 중에 하늘의 부드러움, 시각의 만족감, 나른한 촉감까지 다 느낄 수 있다고 생각한다. [1차-돌담-RR-9]

9번 학습자는 그 전의 번역 과정에서 자신의 번역문에 만족하지 못했고 시 속의 하늘을 제대로 번역 텍스트에 담아내지 못했다고 하였다. 이 학습자는 감상문을 작성하면서 번역 수행 과정에서 자신을 좌절시킨 해당 시행을 언급하였다. 여러 수식어가 배열되어 있는데도 불구하고 이 학습자는 거기서 촉감상의 '부드러움'과 '나른'함, 시각상의 '만족감'에 집중했다. 또한 이러한 표현들은 시인이 묘사한 하늘에 '신박감'을 주며 '특별한 감정'을 느끼게 했다. '고운 세계'를 경험하게 한 이 시행은 9번 학습자에게 번역 당시에는 좌절감을 느끼게 한 동시에 이 학습자에게 색다른 하늘을 경험하게 하는 계기가 되었다. 그리고 이러한 경험은 시 원문의 표현에서 왔음을 이 학습자의 서술에서 확인할 수 있었다. 번역 수행 과정에서 이렇게 텍스트에 대해 평가할 수 있는 이유를 찾아볼 수 있다.

> 보드레한 에메랄드 얇게 흐르는 [1차 돌담-ST]
> 柔嫩的翡翠輕薄流動 [1차 돌담-TT-9]
>
> 9번: 에메랄드, 보드레한 에메랄드 여기는 좀, 아래 하늘이 있잖아요. 아래 하늘을 수식하는 거예요. 이게 하나의 색깔인 것 같아요. 그런 시인이 바라보고 있는 하늘에 이런 색깔이 가득 차요. 너무 예쁘다고 생각해요.
> 교사: 그래서 이렇게 번역했어요?
> 9번: 사실 번역하지 못 했어요. 이게 시잖아요. 색깔이 강렬하지 않고 담담하고 얇고 가볍고 이런 게 없어요. 제가 아는 중국어 가지고 표현 못해요. 우리 중국 사람들은 이렇게 말하지 않아요. [1차-돌담-TR-9]

9번 학습자는 번역을 하면서 '하늘'에 대한 묘사에 유독 많은 관심을 보여주었다. 이 학습자는 번역하면서 시행 간의 관계를 탐색하게 되는데 3행에 나타난 표현이

4행의 '하늘'을 수식한다는 점을 알고 시 속의 하늘을 상상하게 된다. 이 학습자는 3행을 하늘의 '색깔'로 보고 이런 색은 '담담하고', '얇고 가볍'다며 번역에 있어 어려움을 느꼈다고 한다. 위의 인용문을 살펴보면 이 학습자가 하늘을 상상한 모습은 '실비단', '에메랄드'의 이미지와 관련이 있다. '색깔'을 상상하게 하는 '실비단', '얇고 가벼움'을 상상하게 하는 '에메랄드'는 중국어로도 충분히 번역 가능하며 실제로 이 학습자의 번역 텍스트에도 이에 대한 번역어가 나타났다. 그러나 이 학습자가 자신이 알고 있는 중국어 표현으로 시를 통해 상상할 수 있는 하늘의 색깔을 표현하지 못하겠다고 하는 것은, 하늘을 수식하는 표현에서 나타난 시적 효과가 번역어로 표현할 수 있는 정도 이상이기 때문이다.

이 학습자의 번역 텍스트를 살펴보면 '柔嫩'이란 표현은 부드럽고 연하다는 뜻이고, '輕薄流動'은 얇고 가볍게 흐르다의 뜻이다. '에메랄드'도 '翡翠'로 정확하게 번역하였다. 즉 이 학습자가 이 시행에서 느낀 '부드러움', '나른함', '시각의 만족감'은 번역어의 어의를 통해 어느 정도 표현한 것이다. 그러나 시어에서 얻은 느낌과 자국어 표현 사이에서 여전히 간격을 느꼈던 것은 시 원문의 음성적 요소와 관련이 있다고 판단된다. '실비단', '에메랄드', '얇게 흐르는', '하늘' 등 표현에서 반복적으로 나타난 유음 'ㄹ'이 이룬 음악성을 옮기지 못해 번역의 한계를 체험하게 되었다. 비록 이 학습자는 감상문에서 번역하지 못했다고 생각한 부분에 대한 반응을 서술하였지만, 번역하지 못한 이유를 단지 '중국어'로 표현하지 못하거나 '중국 사람'이 이렇게 말하지 않는다고 하는 데만 그치고 두 언어 사이의 차이를 더 깊이 파고들지 못했다.

1차 조사에서는 학습자들이 한국어 시 텍스트를 혼자서 완역해야 하기 때문에 번역하기 어려운 지점을 확실하게 설명할 수 있었다. 번역 텍스트에서 충분히 표현해내지 못했다고 생각하는 부분은 보다 자유롭게 자신의 생각을 표현할 수 있는 감상문을 통해 번역 체험을 바탕으로한 풍부한 반응을 보여줄 수 있었다. 이는 번역을 수행한 후 번역 텍스트가 아닌 다른 양식의 반응 텍스트를 작성할 때 번역을 지체시킨 부분에 대한 메타적 인식을 갖게 할 수 있다는 점을 보여주었다. 위의 사례는 교수-학습 과정에서 번역의 어려움을 일으킨 근본적인 원인에 대한 지속적인 탐구가 이루어질 수 있도록 하고, 그 원인에 대한 규명으로 시에 대한 이해를 심화시키는 것이 필요하다는 점도 시사한다. 다음은 2차 조사에서 6번 학습자가 「빈

집」을 처음으로 읽고 진술한 내용이다.

> 저는 처음에 읽었을 때 저는 드라마를 많이 봐서 그런지 두 가지 장면이 생각났어요. 우선 사랑하는 두 사람은 따뜻한 느낌의 밤에서 행복하게 살고, 그런데 살다가 문제가 생겨서 싸우고 그 여자가 이 방을 떠났어요. 이 방은 남은 그 시인은 그 여자가 남긴 그런 흔적을 보고 있는데 아늑했던, 그러니까 따뜻한 노란빛이 감돌던 방이 갑자기 차갑고 어두컴컴한 것으로 바뀐 것이에요. 그리고 제 생각에는 마지막 연은 이 시인이 '나는 연애 안 할거에요'라고 하는 것 같아요. [2차-빈집-CR1-6]

6번 학습자는 마치 시를 영상으로 만들 듯이 스스로 상상한 시의 장면을 표현하였다. 시 속의 장면을 일일이 구체화하기보다 이것들을 통틀어서 연인과 같이 있을 때의 '따뜻함'과 사랑을 잃고 난 후의 '차가움'으로 방이란 공간을 규정하였다. '아늑하다', '따뜻한 노란빛', '차갑다', '어두컴컴하다'와 같은 표현들은 시에서 명시한 것이 아니라 이 학습자가 시에 의해 상상한 장면을 다시 자신의 언어로 요약하고 표현한 결과이다. 위 인용문은 이 학습자가 시와 마주한 자신에게 떠오른 생각들을 진술한 것이라면, 다음 인용문은 이 학습자가 상상하는 자신을 메타적으로 관찰하고, 자신을 상상에 빠지게 하는 원인을 시에서 찾아내려고 하는 내용이다.

> ⓐ"모든 경치에 대한 묘사는 정서에 대한 표현이다(一切景語皆情語)"라는 말이 있다. 이미지를 아무 이유 없이 사용하는 거는 아니고, 내 생각에 이 시는 아주 좋은 증명이다.(중략) 나는 이 시가 잘 지어졌다고 생각하는 이유는 구체적인 사물을 묘사하면서 그 감정을 그 속에 녹여 화면감이 아주 강하다는 점이다. ⓑ이런 묘사는 사람에게 많이 상상하게 하고 이것이 시의 매력인 것 같다. 간단하고 짧지만 함축적인 언어라 끝없이 사고하고 상상하게 만든다. (중략) 나는 이 시가 다른 시와 다르다고 생각하는 것은 대부분 실연한 애정시가 소극적이고 처량미가 있다. 하지만 ⓒ이 시는 더 무겁고 깊다. 아마 어미 때문일 수 있는데 이 시는 경박감이 없다. [2차-빈집-RR-6]

위 인용문은 「빈집」에 대한 6번 학습자의 감상문이다. 우선 이 학습자는 중국의 문학가 왕국유(王國維)의 말(ⓐ)을 빌려 이미지와 정서의 관계를 밝히고 이 시가 이미지를 사용해 정서를 잘 전달한다고 하였다. 의도적으로 사용한 이미지는 이 학습자로 하여금 많은 '화면'을 떠오르게 하고, '끝없'는 생각과 상상을 일으킬

수 있다고 보았다(ⓑ). 여기서의 '화면'에 접근하는 방식은 [2차-빈집-CR1-6]에서와 다르다. 번역하기 전에 이 학습자는 시 텍스트에 대한 즉각적인 반응을 서술하였다면, 번역한 후 이 학습자는 시가 자신에게 여러 장면을 떠올리게 하는 원인을 시의 '함축적인 언어'라고 밝혔다.

한편 번역 전에 이 학습자는 시의 내용을 다시 진술하는 데 중점을 두었다면 위의 인용문에서도 나타나듯이 번역이 끝난 후 시의 미적 특성에 관한 서술이 많은 비중을 차지하였다. 그 원인은 아래 제시한 이 학습자의 번역 과정에 대한 서술에서 찾을 수 있다.

> 원 작품에서는 다 '들아'로 끝났잖아요. 근데 좀 변화를 주려고, 감정의 기복을 나타내기 위해 저희는 순서를 좀 바꿨어요. 아래 '-네'는 사실 저희는 그 음은 번역하지 못했어요. [2차-빈집-CR2-6]

위 인용문에서 이 학습자가 순서를 바꾸었다고 한 부분은 '잘 있거라'라는 표현인데, 이러한 조정이 적절하지 않은 것은 확실하다. 그러나 적절 여부를 떠나 위의 서술에서 알 수 있는 것은 6번 학습자가 번역하면서 반복적인 '-들아'의 사용을 주목했다는 점, '-네'의 발음을 번역하지 못한 것을 인식했다는 점이다. 번역 과정에 대해 관찰하면서이 학습자는 시를 구성하는 모든 부분을 샅샅이 살펴보고 시의 구조나 감정의 표현에 어떤 작용을 하는지 신중하게 고려하였다. 이런 경향은 감상문에서도 뚜렷하게 나타났다. 이 학습자의 감상문에는 시 속의 내용을 다루는 부분도 있지만 시인의 표현 의도와 시의 표현 효과에 대한 서술이 상당 부분을 차지하였다. 또한 번역하면서 주목하게 된 '-아', '-네'가 시에 담긴 감정을 '무겁고 깊(ⓒ)'게 만든다고 감탄했다. 시 번역에 수반한 난점, 번역하면서 발견한 시 원문의 특징은 학습자의 주의를 이끈다. 번역 과정에서 자국어로 표현하기 어려운 부분('들아', '-네') 또는 많이 생각하게 하는 부분('함축적인 언어')은 학습자로 하여금 시 텍스트에 대해 비평적인 관점을 가지게 한다.

2차 조사에서 학습자들은 번역 텍스트 생산에 있어 동료 학습자와 합의를 이루어지 못 했거나 또는 어렵게 이룬 부분에 대해 많은 관심을 나타냈다. 그러나 이를 단순히 번역하기 어려웠다는 것으로 결론을 내릴 경우 번역을 수행하는 의미를 감소시킨다. 위의 사례를 통해 알 수 있는 것은 학습자가 공동으로 번역을 수행한 체

험에 대해 학원문 텍스트와 연관시키면서 메타적으로 성찰할 수 있어야 하며, 그렇지 못하는 경우 교수-학습 과정에서 적절한 조치를 취해 학습자들을 이끌어 주어야 한다는 점이다.

> 처음에는 길을 잃었다고 생각했어요. 그런데 계속 걸어가는 것을 선택했어요. 어떻게 말할까요? ⓐ정말 많은 걸 생각했어요. 그런데 자연스럽게 연결 못해요. 그리고 이 사람이 담에 갇혔다고도 생각했어요. 또 뭐가 있었죠? ⓑ그냥 흩어져있는 것 같아요. [3차-길-GD-3]

위의 인용문은 번역 중에 3번 학습자가 동료 학습자와 함께 시의 내용에 대해 토론하면서 진술한 내용이다. 시의 내용을 연결하지 못하겠다는 서술(ⓐ)은 시가 학습자에게 모호한 인상만 남겼다는 것을 보여준다. 구체적으로 어떤 내용이고, 시의 주제는 무엇인지 파악하지 못해서 이 학습자는 직관적으로 시가 '흩어져있'다고(ⓑ) 표현한 것이다. 이 학습자의 전반적인 서술을 보면 각각의 시연에서 읽어낸 의미가 단절된 상태로 남아있다. '길을 잃었다', '담에 갇혔다'라고만 진술하고 서로를 연결시킬 수 있는 시적 상황이 아직 그려지지 않았기 때문에 시가 제공한 단서들이 혼잡하게 나열된 것으로만 보인다. 번역 초반부터 대상 시 텍스트를 온전하게 이해하기는 어렵다. 그러나 이 과정은 '많은 걸 생각'하게 하고 다양한 가능성과 마주하게 한다. 이 학습자는 동료 학습자와 번역을 완성한 후 위와 같은 번역 수행 과정에서 나타난 반응을 시 텍스트의 내용에 대한 창의적인 해석으로 재구성하였다. 이는 이 학습자의 감상문에서 확인할 수 있다.

> 이 시의 부분들도 ㉠하나 하나의 조각과 같고 단독으로 보면 다 다른 생각을 들게 한다. 우리가 읽을 때 그들을 ㉡하나의 온전한 플롯으로 만들어야 작가의 뜻을 이해할 수 있다. 다시 생각해보면 작가도 아마 ㉢혼란과 방황 속에서 자아를 찾는다는 것을 표현하고자 하는 것이다. 돌담이 막더라도 닫힌 문이 막더라도 작가는 탐색을 그치지 않고 자아를 회복하려고 하고, 담 밖의 초심을 찾아 원래의 자신으로 돌아가려고 한다. [3차-길-RR-3]

[3차-길-GD-3] 중 ⓐ에서 이 학습자는 번역하면서 시를 읽고 생각한 것들을 두서없이 서술하며 스스로도 아직 이 생각들을 '연결'하지 못했다고 한다. 그리고 번

역이 끝난 후 시에 대한 이해를 구축하고, 그 전의 번역 체험을 시의 내용을 해석하는 용도로 재구성하였다. [3차-길-RR-3] 중 ㉠와 ㉡에서 시의 뜻을 찾는 것은 '흩어져있는' '하나하나의 조각'들을 '하나의 온전한 플롯'으로 맞춰가는 것이라고 했다. ㉠은 이 학습자가 번역하면서 들었던 생각이라면, ㉡에서는 시를 읽는 방법에 관한 자신의 생각이다. 그러나 이 학습자는 여기서 그치지 않고 시의 내용과 번역 체험과 연결시켰다는 점이 특이하다. ㉢에서는 시적 화자가 자아를 찾아가는 시의 전반적인 내용을 정리하였다. 이때 시의 의미를 찾아가는 자기 자신의 모습이 자아를 찾는 화자의 모습과 중첩된 것이다. 이 학습자의 이해를 막고 있는 시연 사이의 공백들이 화자가 자아를 찾아가는 길을 막고 있는 '돌담'과 '닫힌 문' 셈이다. 시인이 본연의 의도를 뚝뚝 잘라서 그것을 '혼란'과 '방황' 속에서 완전체로 조합하는 몫은 독자인 자신에게 넘긴 것처럼 흩어진 원래의 자아를 조금씩 되찾아 '회복' 시키는 것이 화자의 역할이라는 것이다.

(2) 번역 주체에 대한 성찰

독자에게 문학 작품은 이해의 대상인 동시에 자신의 관점에 따라 작품 속에 들어있는 작가의 경험을 공유하고 '재창조되어야 하는 성찰의 것'이다.[11] 번역 과정에서 학습자는 자신을 시인 또는 시적 화자에 대입시켜 원문 텍스트를 이해하고 자국어로 형상화한다. 이 과정에서 학습자는 시 텍스트에서 정의적으로 공감할 수 있는 지점을 계기로 삼아 자신의 삶을 돌아보게 된다. 번역을 수행한 후 학습자는 자신과 시공간적 거리가 있는 시 텍스트의 의미를 '지금', '여기'에 있는 자신과 연결시켜 재구성한다.

> 이 시를 처음 보고 나도 다른 친구들이 처음 생각했던 것처럼 사랑을 그린 시라고 생각했다. 왜냐하면 그에게로 가서 나도 그의 '꽃이 되고 싶다'라는 말이 너무 낭만적이기 때문이다. [1차-꽃-RR-1]

> 번역하면서 저는 "나의 빛깔과 향기에 알맞은 누구에게 이름을 불러다오"를 주목하게 됐어요. 현실의 미망과 당혹감을 느꼈을 때 한 사람이 나타나서 자신

11) 신헌재·이재승(1994), 「학습자 중심의 국어교육」, 서광학술자료사, p.189.

을 이 세상에서 꽃같이 소중한 존재로 알아줬으면 하는 바람을 느꼈어요. 누구나 다 그렇잖아요. 자신을 알아봐줬으면 하잖아요. [1차-꽃-CR2-1]

1번 학습자는 처음에 '꽃이 되고 싶다'라는 말이 '낭만적'인 분위기를 자아내서 「꽃」을 연시로 생각하였다. 이는 '나'와 '너', 그리고 양자를 '꽃'으로 연결된 관계에서 남자를 가리키는 삼인칭 '그'와 꽃을 여자로 보는 중국 문화에서의 은유가 이런 이해를 형성하였다. 그러나 하나의 시구를 통해 시 전체의 내용을 판단하는 것은 적절하지 않다. 하지만 번역한 후 진술한 내용인 [1차-꽃-CR2-1]에서는 '나의 빛깔과 향기에 알맞은 누구에게 이름을 불러다오'가 인상 깊었다고 하며 그 이유를 누군가에게 인정받고 자신의 소중함을 알아봐주는 바람은 인지상정이라고 하였다.

사람의 현재 생활 리듬이 너무 빨라서 때로는 깊이 알지 못하는데 서로 이미 지나쳤다. 모든 사람들이 자신의 손안에 있는 그런 일들로 바삐 보내고 있지만, 오히려 주위 사람을 등한시하고 있다. 그래서 이 시는 사실 요즘 세상에 놓아두면 시대에 뒤떨어지지 않고 오히려 사람들에게 경각심을 줄 수 있다. 주위를 돌아보고 다른 사람의 가치를 발견하는 것은 자신의 가치를 발견하는 것이다! [1차-꽃-RR-1]

[1차-꽃-CR2-1]에서 제시하듯 1번 학습자는 번역하면서 주목하게 된 부분으로 시인의 간절한 바람이 담겨 있는 시행을 선택했다. 해당 시행에서 '누구나' 막연한 생활에서 자신의 '소중'함을 알아봐 줬으면 하는 바람이 있다고 생각한 것이다. 그러나 이때는 이 학습자가 자신도 시적 화자의 소원에 공감하듯 표현했다면 위의 인용문 [1차-꽃-RR-1]에서는 「꽃」이 현대 사회에서 지닐 수 있는 의미를 본격적으로 찾고 있다. 이 학습자에 의하면 삶의 리듬이 빠른 오늘날, 누군가를 만나고 서로를 깊이 알아가는 것이 사치인 것이다. 모든 사람은 눈앞에 있는 일에 얽매여서 바쁘게 살아가기 때문에 주변 사람들을 소홀할 수 있다는 것이다. 이 학습자는 '자신의 가치'를 발견하기 위해 우선 '다른 사람의 가치를 발견하는 것'을 제안하고 있다. [1차-꽃-CR2-1]에서 이 학습자는 해당 시구와 자신의 생각과의 접점을 찾았다면 [1차-꽃-RR-1]에서는 해당 시구를 자신의 맥락에서 재구성하는 모습을 보여주었다.

그러나 이 학습자의 감상문은 하나의 시구를 중심으로 구성되었을 뿐이고 시 원

문을 진정하게 이해했다고 보기는 어렵다. 교수-학습 과정에서 상징성이 강해서 이해하기 어려운 대상 시 텍스트의 경우 동료 학습자 또는 교사와의 소통을 통해 시 원문에 대한 이해가 철저하게 이루어질 수 있도록 이끌어야 한다.

> 처음 읽기엔 좀 슬프지만 감동적이다. 그를 기억하는 마지막 사람이 그를 잊었을 때, 그 때 비로소 그는 진정으로 죽은 것으로 될 수 있었다는 알이 있기 때문이다. 화자가 계속 반복으로 망령의 이름을 부르는 것은 죽은 사람이 아직 사랑을 받고 있다는 것을 느낀다. [2차-초혼-DM-3]

3번 학습자는 자신의 관점으로 망자의 이름을 부르는 것에 대해 평가하고 있다. 이 학습자는 시적 화자가 이름을 부른다는 것은 죽은 자를 아직 잊어버리지 않았다는 것이고, 죽은 자가 여전히 사랑을 받고 있음을 증명하는 것이라고 생각한다. 즉 진정한 죽음은 아무도 이를 기억하지 못할 때 발생하는 것으로 보고 있다. 그러나 이러한 관점은 텍스트에 대한 이해라기보다는 '초혼'이란 행위를 규정하는 것으로 보는 것이 더욱 적절할 것이다. 즉 시의 내용과 크게 상관 없는 생각으로 볼 수 있다. 그러나 다음 인용문에서 확인할 수 있듯이 이 학습자는 번역을 수행한 후 원문 텍스트와 긴밀한 관련성을 가진 관점을 가지게 되었다.

> ㉠가족이 죽으면 우리는 그리움을 종이에 담아 불을 붙였다. 우리는 그리움을 술에 타서 진흙 속에 뿌렸다. ㉡화자는 이름을 불러도 주인 없듯이 우리가 하는 모든 것은 대답이 없다. 물론 상대방이 듣거나 보도록 만들어진 것은 아니다. 오히려 살아있을 때의 아쉬움을 달래는 일이 더 많다. 올해는 코로나바이러스로 인해 마지막 모습도 보지 못한 채 음양으로 헤어지는 애인도 많다. ㉢사랑하던 사람을 돌아가신 후에 심중에 남아 있는 말 한마디는 끝끝내 마저 하지 못하였다고 탄식하는 대신 우리가 사랑하는 사람이 곁에 있을 때 조금도 숨기지 않고 사랑을 표현해야 한다. 사랑하는 사람을 안아주고 따뜻한 말 천마디를 고백해줘야 한다. ㉣떨어져 나가 앉은 산위에서 사랑하던 사람의 이름을 부르는 것을 대신 미풍에 맞추어 함께 찬란한 저녁 노을을 보며 사슴의 무리는 숲으로 돌아가기도 본다. [2차-초혼-RR-3]

위는 「초혼」에 대한 3번 학습자의 감상문 중 일부이다. 인용문에서는 ㉠과 같이 지전 태우기, 젯술 뿌리기 등 자신에게 더욱 익숙한 장례문화를 예로 들면서 이

는 모두 ‘그리움’을 해소하기 위한 것이라고 설명한다. 그리고 ㉡에서 제시한 것과 같이 고인을 위해 진행된 이 모든 것들은 ‘대답이 없’고 ‘대답’을 기다리는 대신 자신의 ‘아쉬움을 달래는’ 일이라고 하며 이러한 애도에 대해 ㉢과 같은 관점을 제기한다. 사랑한다는 마음을 표현하지 못하는 아쉬움을 남기는 대신 자신의 마음을 숨기지 않고 표현해야 한다는 것이다. ‘심중에 남아있는 말 한 마디는 끝끝내 마저 하지 못하였다고 탄식하는 대신’, ‘떨어져 나가 앉은 산 위에서 사랑하던 사람의 이름을 부르는 대신’이란 구절에서 ‘대신’을 연달아 사용하며 학습자가 시 속의 상황과 다른 지점에 서 있음을 보여주고 있다.또한 슬픈 분위기를 자아낸 ‘붉은 해는 서산마루에 걸리었다/ 사슴의 무리도 슬피 운다’의 구절도 ㉣처럼 애인과 같이 ‘찬란한 저녁노을’, ‘사슴의 무리’의 낭만적인 풍경을 같이 구경하는 것으로 재구성하였다. 이 학습자는 시 속의 상황과 맞서 삶의 시사점을 도출하였고 그 상황을 스스로 새롭게 구성한 맥락에 삽입하여 시적 감정을 변주한 것으로 볼 수 있다.

이 학습자가 시 원문의 표현을 빌려 자신이 표현하고자 하는 상황을 구성할 수 있는 것은 시 번역을 통해 시 전체의 분위기와 각 시구에 대한 의미를 파악하였기에 가능하다. 그리고 이를 기점으로 삼아 시 텍스트로부터 얻은 시사점(㉢)을 서술할 수 있었다. 하지만 ‘사랑을 숨기지 않고 표현해야 한다’, ‘더 늦기 전에 사랑하는 사람에게 아낌없이 사랑한다는 말을 해주어야 한다’식의 해석은 「초혼」에 대한 감상문에서 보편적으로 나타난 관점이고, 대상 시 텍스트를 읽기 전부터 사람들이 보편적으로 받아들인 관념이라고 할 수 있다. 한편, 이러한 경향은 1차 조사에 비해 2차 조사에서 더 많은 학습자가 한국어 시 텍스트를 자신의 삶에 투영하려고 하는 것과 관련이 있으며, 천편일률적인 해석의 경향은 3차 조사에서 조금 완화되었다. 다음은 4번 학습자가 「국화 옆에서」를 번역하기 전에 서술한 내용이다.

> 처음에는 소쩍새가 이 꽃을 위해 계속 울고, 그 다음은 천둥도 계속 울고 있는데, 4번째 연은 ‘피우기 위해’가 아니라 ‘피려고’인데 뭔가 변한거 같아요..서 번째 연은 꽃이 거울 앞에 서서 언니 모습이 나타났다? ....제 생각에 이 시는 아마 누님에 관한 시이에요. 누님은 훌륭하고 시인에게 아주 중요한 존재인거죠. 그녀는 많은 것을 겪고, 시인은 누님을 계속 기다리고 있어요. [3차-국화-CR1-4]

4번 학습자는 시적 구성의 특징적인 차원으로1, 2연에서 연속해 '피우기 위해'로 쓰여진 것과 달리 '피려고'로 바뀌었다는 것을 언급하는 표층적인 의미를 재서술하는 경향을 보인다다. 누님의 등장은 시에 대한 이해를 누님에 초점을 맞추게 하였고, 시적 화자가 누님을 기다리는 것으로 시의 내용을 정리하였다. 일정한 절차로 텍스트를 체계적으로 분석하지 않을 경우 학습자들은 어느 한 지점에 집착하여 자신의 주관성을 발휘해 자의적으로 시를 읽게 된다. 한편, 반복해서 나타난 '국화꽃'은 '누님'의 등장으로 이 학습자의 서술 후반부에서 사라졌다. 즉 사물은 인간을 묘사하거나 인간의 감정을 표현하는 매개로만 간주하기 때문에 이 학습자는 시에서 나타난 '누님'으로 인해 '국화꽃'에 대한 관심을 접었다. 번역하기 전에 이 학습자의 시 텍스트에 대한 반응이 '누님'에 초점화되었다면 번역을 수행한 후 이 학습자의 생각은 바뀌었다.

> ㉠우리팀은 이 시를 번역했을 때 시간의 흐름을 중요하게 봤어요. 여기에 봄부터 봄이 있잖아요. 그리고 다음 천둥은 여름에 나오는 것이고, 마지막에 간밤에 내린 무서리는 가을에 내린 묽은 서리잖아요. ㉡국화가 피기 전에 봄부터 늦가을까지 많은 과정을 거쳤어요. 그리고 피는 순간만 기다렸어요. [3차-국화-CR2-4]

> ㉢어젯밤에 잠이 안 온 시인이 아침에 무서리로 하얀 세상에서 국화 한 송이를 발견했다. 그 노란 국화를 보며 시인은 국화가 지금처럼 활짝 피기 전의 세월을 떠올려 보았다. 봄부터 소쩍새가 국화란 생명의 "탄생"을 알렸고 여름에는 천둥이 국화가 자라고 있다는 것을 알렸다. 그리고 어젯밤에 무서리가 국화를 맞이하기 위해 세상에 내렸다. 시인도 어젯밤에 국화의 도래를 느껴서 그런지 잠을 못 잤다. ㉣어젯밤 말고 국화가 자라고 있는 봄과 여름에 시인이 국화의 존재를 알지 못했고 오늘 아침에 국화를 보고서야 봄의 소쩍새와 여름의 천둥이 왜 울었는지 깨달은 모양이다. (중략) ㉤국화는 봄부터 생명체로 존재하고 있고 피는 순간부터 이미 "어른"이 되었다. ㉥이 시가 우리에게 주는 의미는 짧은 시간 안에 벌어진 일이 오래전부터 이미 시작할 수 있다는 것과 눈에 부신 것은 눈에 보이지 않는 것들이 쌓여서 생길지도 모른다는 것이라고 생각한다. 생활에서도 마찬가지인데 지금의 경우에는 아무래도 겪고 있는 코로나19의 발생과 맞는 것 같다. (중략) ㉦사람들이 눈에 보이는 것만 믿는 경향이 있고 우한에서 기세를 떨치고 있는 바이러스를 보며 그와 관련된 과거에 발생한 현상을 떠올려 분석하는 사람이 너무나 적었다. [3차-국화-RR-4]

「국화 옆에서」를 번역하는 과정에서 4번 학습자는 '시간의 흐름'에 주목하였다고 한다. 시의 전개에 따라 어떤 계절인지에 대한 설명이 이어지고 있지만 이것을 모두 ㉡과 같이 개화의 전제 조건으로 간주했다. 달리 말해 이 학습자는 '시간의 흐름' 속의 국화, 또는 계절의 변화를 거친 국화에 더욱 주목하였다. 국화가 피기 전까지의 '과정'을 피어있는 국화라는 대상에 포함시켰다는 점은 ㉢에서 확인할 수 있다. 이 학습자는 시인이 '국화 한 송이'를 발견한 순간부터 국화의 과거를 떠올렸다고 본다. 이때 소쩍새, 천둥은 국화의 '탄생'과 성정을 알리는 징조인 셈이다. ㉤에서 국화는 '봄부터 생명체'이고 개화는 '어른'이란 것에서 양적인 변화에서 질적인 변화를 일으켰음을 강조하며 ㉥에서 이점을 명시하고 있다. 이 학습자는 이 시에서 '보이지 않는 것들이 쌓여서' 결국 어떤 '일', '눈에 부신 것'이 발생하게 되며, 어떠한 변화는 한 순간에 발생하지 않고 미세한 것들이 비교적 오랜 시간을 거쳐 쌓아가면서 일으킨다는 점을 알아냈다. 이 학습자는 정적인 '국화꽃'에서 동적인 '성장'을 읽어낸 것이다. 그리고 '국화'는 꽃이라는 속성에서 벗어나 하나의 현상으로 확대되어 ㉦에서 제시한 것과 같이 지금의 현실로 재조명된다. 또한「국화 옆에서」을 통해서 감염병이 심각하게 퍼지기 전까지 나타난 일련의 징조를 무심히 넘긴 것에 성찰하는 태도를 보인다.

이 학습자가 시를 번역하면서 '시간의 흐름', 즉 봄, 여름, 가을의 순서에 주목했다면, 계절의 변화가 담긴 번역을 기점으로 시를 전반적으로 재구성하여, 가을의 개화에서 봄철 국화꽃의 탄생, 여름을 거친 국화꽃의 성장을 추적하여 시사점을 도출하는 모습을 보여주며 꽃이 대변하는 일종의 긍정적인 사물에서 상대적으로 기피하는 대상인 바이러스와 연관시켜 성찰하는 모습을 보였다.

1차 조사에서 학습자들은 대체적으로 하나의 시구 또는 표현에만 초점을 두어 그 의미를 무한히 확대시켜 자신 또는 자신이 처한 시대, 사회와 연결시켰다면, 2차 조사에서는 많은 학습자들이 한국어 시 텍스트 전체의 내용에 기반하여 자신을 되돌아보고 텍스트로부터 시사점을 추출하려고 하였다. 그러나 시 텍스트로부터 자기의 삶에 대한 새로운 의미를 도출하기보다 이미 입증되고 사람들이 널리 받아드린 보편적 관념을 내놓는 경향이 있고, 각각 다른 학습자의 감상문인데도 불구하고 비슷한 관점이 발견되기도 하였다. 그러나 3차 조사에서는 학습자들이 한국어 시 텍스트를 자신의 삶과 적극적으로 연결하는 경향이 뚜렷하게 나타났으며 일부 학

습자의 경우 자신만의 시각에서 한국어 텍스트를 창의적으로 해석하고 현재의 '자신'만의 의미를 재구성하는 모습을 보여주었다. 조사가 진행됨에 따라 차츰 변화하는 학습자의 읽기 양상은 번역을 활용한 시 읽기 활동이 지속적으로 이루어질 때 학습자들은 번역이라는 방법을 통해 더 많은 의미를 끌어낼 수 있으며 나아가 주체적인 시 읽기 태도를 형성할 수 있다는 점을 보여준다.

4. 한국 현대시 번역 양상의 특징과 한계

이 절에서는 학습자가 한국 현대시를 읽고 번역하면서 나타난 특징을 밝히고 번역이 학습자의 한국 현대시 읽기에 영향을 미친 요인을 살펴보고자 한다. 학습자의 번역 지향과 번역 활동이 진행되는 방식에 따라 한국 현대시 번역 양상의 특징과 한계가 다르게 나타났다. 여기서는 학습자 변인과 번역 활동 변인, 두 가지 측면에서 분석할 것이다.

(1) 학습자 변인

학습자 변인은 직역 지향, 의역 지향, 메타적 인식, 세 가지 부분으로 나누어 다룰 것이다. 학습자가 한국 현대시를 번역할 때 직역 또는 의역 중 하나만 고집하는 경우는 드물다. 그러나 번역 과정에서 해결해야 하는 다수의 문제에 대응하는 방식은 양분화하여 나타났다. 원문과 유사하게 번역하려고 하는 경우는 직역 지향, 도착어의 언어적 문화적 의미에 의존한 학습자의 해석이 반영된 번역을 수행할 경우 의역 지향으로 분류할 수 있다.

가. 직역 지향

직역을 지향하는 학습자들은 원문에 대한 충실성을 번역 수행의 원칙으로 삼는다. 이를 위해 시 원문이 전달하는 메시지와 시적 화자의 정서를 읽어내는 인지적·정의적·과정이 선행되어야 하지만 분석 능력이 부족하거나 번역 텍스트 쓰기를 서둘러 하다 이러한 과정이 생략되는 경우가 있다. 이때의 번역은 시 원문의 내적 맥

락에 위치한 각 요소를 재표현하는 것으로 간주하기 어렵다. 학습자는 해당 표현이 사전적이고 보편적으로 지닌 의미를 고려하여 도착어 표현으로 선정하게 된다. 그 결과 번역이 끝난 후에도 시 원문이 어떤 내용인지 잘 모르겠다고 하는 학습자의 진술이 많았다.

> 그런데 철학시로 해석하면 시에서 나오는 '그'는 애인뿐만 아니라 모든 세계에 있는 사물을 다 포함할 수 있는 것 같다. (중략) 애정시라든지 철학시라든지 독자에 따라 해석이 다를 수 밖에 없다. 다만 시의 리듬과 전달하려는 뜻을 자신의 이해대로 파악하는 게 좋다고 생각한다. [1차-꽃-RR-10]

10번 학습자는 김춘수의 「꽃」 중 시적 화자를 여성으로 삼고 '그'를 남성을 가리키는 3인칭으로 번역하였다. 사랑시로 보는 관점을 가진 이 학습자는 동료 학습자가 해당 시를 철학적으로 해석하자 두 관점을 모두 허용하겠다는 자세를 보여주었다. 그러나 이 학습자가 스스로도 얘기한 것처럼 '자신의 이해대로' 시를 읽는 것이 중요하지만 정작 본인은 어느 진영에 자리할 것인지를 명확하게 밝히지 않았다. 즉 이 학습자는 동료 학습자의 관점을 적극적으로 수용하는 태도를 보였지만 시 원문에 대한 자신의 관점이 결여된 것이다. 이는 이 학습자가 번역을 언어의 '전환'만으로 보는 관점과 관련이 있다.

> 원문의 그대로 뜻을 보유하는 것이 시 번역에 있어 중요한 것이다. (중략)시를 이해하고 나서 자신의 이해대로 (언어를) 전환하는 것이 좋다. [FQS-10]

이 학습자는 시에 대한 이해가 먼저이고 번역은 단순히 이해를 자국어로 표현하는 것이라고 생각한다. 개인 번역을 수행할 때 이 학습자는 다른 학습자보다 고민의 시간이 훨씬 짧았고 번역문도 빨리 완성하였으며, 공동 번역의 경우 자신의 의견보다 다른 학습자의 번역 언어를 수렴하고 표현의 정확성과 유창성에 대해서만 의견을 제시하였다. 이는 이 학습자가 번역할 때 이해와 표현 간의 연동이 상대적으로 소극적으로 이루어진다는 점을 보여주었다. 번역이 내포한 이해와 표현의 단계 중 이해를 간과하고 표현 결과의 산출에 가치를 둘 때 시 원문을 언어적 차원에서만 분석하게 된다. 이러한 상황은 자국어로 표현할 때 시 원문의 이해와 긴밀

한 연관성을 유지시킬 수 있도록 교육적으로 유도할 필요가 있음을 보여준다.

> 번역은 '역지사지'인 것 같아요. '화자는 어떤 생각을 할까?', '주변 환경은 어떨까?'와 같은 질문을 항상 생각하면서 번역하면 더 이해가 가요. 처음에는 정말 막막했어요. 저도 이해하지 못한 것을 억지로 번역하면 다른 사람은 더 이해하지 못할 거잖아요. 그런데 저를 그 시인으로 상상하면 번역문도 더 자연스러워요. [FI-8]

위의 인용문에서 나타나듯이 이 학습자는 조사 초반에 "이해하지 못한 것을 억지로 번역"하려고 하였다. 정규 과정에서의 번역 교육은 주로 비문학 텍스트를 대상으로 하며 학습자의 번역 결과물에 대한 평가를 중심으로 이루어진다. 이러한 번역 교육에 익숙한 학습자는 문학 텍스트를 번역할 때에도 결과 산출에 급급하다. 또한 시 번역의 경우 주관성의 개입이 비교적 많이 요구된다. 어휘와 문법 관계의 파악만으로는 번역 수행이 어려울 수밖에 없다. 기존의 번역과 다르게 결과 산출이 아닌 과정에서 나타난 번역 주체의 반응을 중요시하는 한국 현대시 번역을 몇 차례 경험한 후 이 학습자는 자신만의 번역 요령이 생겼다. 그것은 어휘나 문법을 번역하는 대신 텍스트의 차원에서 시 원문의 내용을 추측하면서 번역을 수행하는 방식이다. 즉 개별적인 어휘만 번역하기보다 시적 화자의 생각과 시적 상황을 추측하면서 시어가 처한 맥락을 고려할 때 시 번역이 더 자연스러워졌다는 것이다. 하지만 이 학습자는 '역지사지'의 방식으로 시 원문을 이해하고 번역한 뒤에 원문과 거리를 두고 의미를 재구성하는 모습을 찾아보기 힘들었다.

> 시를 이해할 때는 자신을 시인으로 상상하고 **시인의 감정을 이해해야 한다.** [2차-QS-8]

위의 인용문은 이 학습자가 생각하는 시 읽기에 있어 주의해야 할 점이다. 기술한 내용을 보면 이 학습자는 자신의 관점을 제외시키고 시인의 의도만을 시 읽기에 있어 추구해야 하는 유일한 목표라고 생각하고 있다. 그래서 이 학습자는 시 원문의 내용을 상세하게 재서술할 수 있지만 심층적인 의미 탐구로 나아가지 못하고 있다. 즉 한국어 시 텍스트의 이면에 있는 의미를 해석하고, 시 원문을 생산적으로 수용하여 자신의 것으로 만드는 것을 어려워한다. 이 학습자를 포함한 여러 학습자

에게서 자신의 맥락을 시 원문과 분리하여 보는 경향이 나타났다. 한편, 다음 학습자는 시 읽기에 있어 독자의 주체성이 중요하다고 생각하지만 그렇게 하지 못한 것에 대한 주요 원인을 밝혔다.

> 다른 친구들 보면 매번 시를 감상할 때 종종 다른 시를 연상하게 되었는데 저는 이런 연상은 시를 이해하는 데 큰 도움이 된다고 생각해요. [2차-QS-2]

> 시의 표면적인 이해에만 그치고 추상적이고 어려운 시를 읽을 때 심층적인 함의를 이해하지 못하겠다(…) 발산적 사고 능력이 부족한 것 같다. [FQS-2]

이 학습자는 한국어 능력이 상당히 뛰어난 편이라서 시 원문의 표층적인 의미를 구성하는 데에 큰 어려움이 없었다. 그러나 이 학습자가 스스로 진술한 바와 같이 번역하면서 일부 학습자들이 다른 문학 작품을 상기하면서 시 원문을 해석한 반면 이 학습자의 경우 상호텍스트의 '발산적' 환기를 통해 자신의 생각을 발전시키지 못했다. 즉 이 학습자는 번역자로서 원문에 충실한 번역을 수행할 수 있지만 독자로서 자신만의 관점이 부족했던 것이다. 한국 현대시 교육의 맥락에서 번역은 시 원문과 비슷한 번역 텍스트를 완성하는 것을 의미하지 않는다. 번역 체험을 통해 시 원문을 자신과 연결시켜 적극적으로 의미화하고, 시 원문과 번역 텍스트가 주체의 삶에서 가치를 지니도록 이끌 수 있는 교육적 처치가 필요하다. 위의 두 학습자의 경우 번역할 때 도착어권 독자에 대한 고려가 필요하다. 원문에만 주의를 기울이고 원문만을 중국어 표현의 선택 기준으로 삼을 때는 국한된 이해를 가져올 수 있다. 따라서 도착어권 독자를 상정하고 번역 텍스트를 작성해 번역자는 도착어가 내포한 문화적 의미, 도착어로부터 상기할 수 있는 자국의 상호텍스트를 원문과 적극적으로 연계시켜 원문에 대한 이해를 심화시킬 수 있다.

학습자의 직역 지향은 내용 측면에서만 이루어지는 것이 아니다. 학습자는 자신의 번역 텍스트가 갖추게 될 형식적 특징을 시 원문을 기준으로 삼아 결정하는데, 이는 시 원문의 형식에 대한 주목을 불러일으킨다.

> "중국어로 어떻게 표현해야 원문과 같을까?" 솔직히 이것은 내가 번역할 때 가장 먼저 생각하는 문제다. 중국어로 번역하면 무언가 달라진다. 그것은 다른 언어로 표현할 수 없는 그런 멋인 것 같다. [FQS-1]

이 학습자에 의하면 한국어 시 원문에는 다른 언어로 표현할 수 없는 '멋'이 있다. 그 '멋'은 학습자가 번역을 수행하면서 무엇인가 달라진 상황과 마주하면서 발견하게 된 것이다. 실제로 이 학습자는 번역 과정에서 원문의 형식에 주목하기는 하였지만 그 의미와 효과에 대한 지속적인 탐구가 부족하다. 이를테면 시의 언어적, 구성적 특징, 표현 기법의 사용 등을 짚어낼 수 있지만 구체적으로 시 원문에서 어떠한 의미와 가치를 기여하였는지를 밝히지 못하거나 혹은 밝힐 필요성을 인식하지 못하였다. 그래서 '멋'에 대한 추가 질문을 받았을 때 보다 상세하고 명확한 설명이 이루어지지 않았다. 조사 과정에서 번역하기 전에 연구자가 시 원문에 대한 생각을 물었을 때 학습자들은 주로 내용에 대해 설명하였다. 번역 과정에서 학습자들은 형식에 대해 언급했지만 이를 어떻게 번역해야 하는지 혹은 왜 그렇게 번역해야 하는지에 대한 고민이 부족했고, 그 결과로 형식의 의미화가 활발하게 이루어지지 않았다.

이러한 상황은 많은 학습자가 형식을 내용과 분리해서 보고, 형식이 텍스트의 의미 형성에서 부차적인 위치를 차지한다는 생각을 반영한 것으로 볼 수 있다. 따라서 형식 번역에 대해 관심을 갖고 형식을 시 원문과 결합하여 적극적으로 해석할 수 있도록 하는 조치가 필요해 보인다. 한편으로 시 내용에 대한 이해가 제대로 이루어지지 못할 경우 형식에 의미를 부여하는 데 영향을 미칠 수 있다. 이 학습자의 경우 상대적으로 어려운 어휘, 문법이 포함되거나, 또는 익숙하지 않은 주제의 원문과 마주할 때 스스로 그 의미를 구성하는 것을 망설인다.

> 시의 창작 배경과 시인의 창작 사상을 알아야 시를 더 잘 이해할 수 있다고 생각해요. 시인은 그렇게 좋은 시를 썼는데 제가 왜곡시키면 안 되잖아요. [FI-1]

이 학습자는 스스로 구성한 의미에 회의감을 느끼고 반드시 시인 또는 창작 배경을 통해 자신의 생각을 확인하거나, 혹은 자신이 이해한 것보다 텍스트의 외재적 정보에 기대려고 한다. 시에 대한 해석은 시인이 의도한 바와 관련이 있어 정답이 정해졌다는 생각은 이 학습자에게만 있는 것이 아니다. 독자의 관점이 시를 '왜곡' 시킬 수 있다는 두려움으로 번역을 수행하면 학습자는 자신의 시적 사유를 억누르

게 된다. 한편으로 창작 배경 등 정보에 의지하게 된 원인은 한국어 언어 능력 및 텍스트 분석 능력의 부족과도 관련이 있다. 학습자는 시 원문의 구조 내적 요소를 통해 그 내용을 이해하지 못하겠다고 예상되면 시인 또는 텍스트가 처한 사회문화적 맥락에서 단서를 찾게 된다. 그 결과 학습자의 시 읽기에 있어 번역 수행 과정보다 텍스트의 외적 정보가 더 큰 영향을 미치게 된다. 따라서 원문과 번역문 사이의 등가 관계를 성립시키는 기준을 구체화하여 원문 내적 맥락에서의 의미 구성을 촉진시켜야 한다. 학습자의 한국어의 언어 숙달도와 텍스트의 분석 능력을 감안하여 난이도가 비교적 높은 목표 시 텍스트의 경우 다른 학습자와 함께 시를 읽고 번역하는 것도 효과적일 수 있다. 또한 시 원문의 내용에 대한 이해가 기본적으로 이루어지는 것은 학습자의 형식에 대한 주목이 타당성을 갖춘 해석을 이끄는 계기로 작용할 수 있다.

나. 의역 지향

의역을 지향하는 학습자들은 한국어 시 원문을 중국어로 번역하면서 중국어가 내포한 언어적, 문화적 의미, 떠올린 중국 문학 작품을 통해 시 원문을 적극적으로 해석한다. 이러한 번역 지향은 도착어권 독자를 상정하고 진행되기 때문에 중국인 독자의 반응에 대한 기대와 그들의 읽기 습관에 대한 고려가 동반된다. 한국 현대시를 자국어로 번역하는 중국인 학습자는 이 과정에서 자연스럽게 자신의 문학 읽기 경험을 상기시켜 시 이해 및 번역에 적용한다. 이런 측면에서 번역은 학습자로 하여금 자신의 문학 능력을 동원하게 한다는 점에서 의의가 있지만, 학습자의 개인적인 관점이 지나치게 반영될 경우 시 해석의 폭을 제한시킬 수도 있다.

> 시를 번역하기 전에는 단지 다른 나라의 문학으로 감상했습니다. 시를 자기 나라의 문화와 결합하면서 번역하는 것은 문학 전환이 형성되었습니다. **더욱 자기 나라의 생각으로 시를 이해할 수 있습니다.**[FI-5]

> **실연은 너무 가벼워요**(…) **통속 소설** 느낌이 나네요. [2차-빈집-GD-5]

> 단순히 사랑시로 보면 왜 촛불은 아무것도 모를까? (…) 이 작품은 표면적인 의미를 봐야할 뿐만 아니라 내재한 심층적인 의미를 읽어내야 한다. 특히 **시인**

이 살고 있는 독재시대의 특수성을 고려해야 한다. **위대한 작품은 피상적일 수 없다. 억지로 쥐어짜내는 사람은 문단을 영향하는 위인이 될 수 없고 후세에 전해질 수 없다.** [2차-빈집-RR-5]

첫 번째 인용문에서 이 학습자는 원문을 자국의 언어로 번역하면서 자국의 문화 또는 문학과 연관시켜 원문을 이해할 수 있다고 하였다. 그리고 실제로 다양한 중국의 문학 텍스트를 상기하면서 원문을 번역하고 해석하는 모습을 보여주었다. 그러나 두 번째, 세 번째 인용문에서 나타나듯 창작 배경을 고려한 문학 읽기 관습과 문학 작품에 대한 선입견으로 한국 현대시 주제의 범위를 한정한다. 기형도의「빈집」중 '사랑을 잃고'에 대한 번역에 있어 '실연'으로 번역하는 대안을 '가볍'고 '통속 소설' 같다는 이유로 동의하지 않았으며 보다 묵직하고 정중하게 표현하려고 하였다. 어떠한 주제여야 되는가, 왜 사랑을 주제로 하면 안 되는가의 질문이 자연스럽게 제기된다. 이에 대해 감상문에서 명확한 해답을 적었다. 이 학습자의 감상문을 살펴보면 좁은 의미의 사랑을 소재로 한다면 감정을 '억지로 쥐어짜내'는 작품이 되기 때문에 당시 시대에 끼치는 영향이 미미할 수밖에 없으며 '위대한 작품'이 될 수 없다고 하였다. 그래서 시대와 연결시켜 민주화의 꿈이 파멸되었다는 절망감이 이 시가 품어야 하는 큰 뜻이 되어야 한다고 하였다.

이처럼 문학 작품은 정치적인 이념의 실현을 위한 존재여야 하며 엄숙하고 진지해야 한다는 관점이 몇몇 학습자에게서 뚜렷하게 발견되었다. 물론 문학 작품에 관한 외적 정보가 시 읽기에 있어 중요하지만 그 배경에 의존하려고 하는 원인이 국가적, 민족적 차원에서의 주제를 읽어내기 위한 것이라고 생각한다면 일관적인 주제로 해석할 위험이 있다. 따라서 교수-학습의 차원에서 독자들과 시간적·공간적 거리가 있는 원문을 자신의 시각에서 다시 바라볼 수 있는 절차를 마련할 필요가 있다.

중국인 학습자는 번역문이 가독성을 지니게 하기 위해 시 원문을 읽고 번역하는 과정에서 중국의 문학 텍스트에 등장한 표현을 사용하는 경우가 빈번하게 발생하였다. 중국의 문학 텍스트에서 해당 표현이 가지는 의미는 학습자의 한국어 시 원문에 대한 이해를 도울 수 있다. 그러나 실제 이 학습자가 이러한 번역 지향을 가진 것은 문학성을 추구한 것이었다.

중국의 번역은 信達雅를 중시하잖아요. 어려울 수 있지만 그 목표를 향해야 해요. 특히 雅는 중국어 능력이 중요하다고 생각해요. [FI-7]

신(信)·달(達)·아(雅)는 중국의 번역가 엄복(嚴夏)이 「天演論(천연론)」에서 제기한 번역의 세 가지 난제이다. 중국의 번역학계에서는 이를 번역의 세 가지 기준으로 신은 원문에 대한 충실성, 달은 번역문의 유창성, 아는 문학성을 가리킨다. 조사 과정에 의하면 이 학습자는 번역문의 완성도에 대한 요구가 비교적 높은 것으로 나타났다. 원문이 시이기 때문에 번역문도 시의 장르적 특징을 갖춰야 한다고 생각하였고 번역 언어를 생산할 때 이 학습자는 시 원문에 대한 고려와 함께 중국 문학 작품도 함께 참고하는 모습을 보여주었다.

紅日垂懸西山/鹿群**幽幽哀鳴** [2차-초혼-CT-2&5&7]

연구자: 여기 幽幽哀鳴은 어떻게 번역한 거예요? 원래 口字旁 呦(yōu)자인데 왜 이 幽(yōu)자를 택했나요?
7번: 시경은 그런데 그 사슴의 울음소리가 갑자기 <三峽(삼협)>에 '空谷傳響, 哀轉久絶'가 생각났어요. 쓸쓸한 느낌을 느껴서 '哀(애)'자와 여기 '幽幽(유유)'로 바꿨어요. [2차-초혼-CR2-7]

이 학습자는「초혼」 중 '사슴의 무리도 슬피 운다'를 번역할 때 「시경(詩經)」 중 사슴의 울음소리를 묘사하는 '유유녹명'이라는 표현을 생각했다. 시경에서 해당 구절 "유유녹명, 식야지평(呦呦鹿鳴,食野之苹)"으로 사슴이 풀을 뜯는 장면을 묘사함으로써 평화롭고 유쾌한 분위기를 조성하였다. 하지만 만약에 이 학습자가 중국 문학 작품 속의 표현을 그대로 옮겨 번역할 경우 한국어 시 원문에서 형성된 슬픈 분위기가 많이 소멸되었을 것이다. 이 점을 지각한 학습자는 한국어 시 원문의 상황을 역도원(郦道元)의 「삼협(三峽)」중 '空谷傳響, 哀轉久絶(공곡전향, 애전구절)'[12]라는 표현과 연관시켜 구성한다. 즉 「삼협」중 원숭이의 울부짖는 소리를 나타내는 슬플 '애(哀)'자와 슬픈 분위기로 상기시킬 그윽할 '유(幽)'자로 '유유녹명'의

12) 이 작품은 중국의 어문(語文)교재에 수록된 산문으로 북위(北魏)시기의 지리학자이자 산문가 역도원이 사계절의 장강 삼협의 풍경을 묘사한 내용을 담고 있다. 이 학습자가 생각한 해당 구절은 빈 산골짜기에서 원숭이가 울부짖는 소리가 슬프면서 오랜 시간이 지나야 사라진다는 뜻이다.

‘녹(鹿)’자와 ‘유(呦)’자를 각각 바꿔서 번역문을 작성한 것이다. 이 학습자는 한국어 시 텍스트에 의존하여 그 장면을 상상하는 것이 아니라 자신이 접한 중국 문학 작품을 상기하고 그 속의 언어와 정서를 번역문에 차용하여 한국어 시 원문을 이해하고 번역하였다.

그러나 연구자가 질문하기 전까지 이 부분에 대한 언급이 없었고 모둠 토론 과정에서도 이에 대한 설명이 충분히 이루어지지 않았다. 비록 이 학습자는 번역어의 선택과 결합에 있어 원문과 계속해서 상호작용을 하며 전에 접한 문학 작품과 적절하게 연결하였지만, 이에 대해 스스로 해석하고 평가하는 시각이 부족했다. 그 결과 자국의 문학 작품은 번역 언어를 제공하는 차원에서 유용하게 활용되었지만 시 원문에 대한 심층적인 이해로 이어가지 못했다. 이를테면 역도원의 「삼협」에서 처량하고 끝이 없는 원숭이의 울음소리를 들으면 사람들의 눈물이 옷을 적신다는 내용의 어부의 노래[13]를 언급하면서 수려한 산수의 경치와 함께 어부들의 고단한 삶도 암시하였다. 이런 차원에서 한국어 시 원문을 읽었을 때 사슴의 울음소리가 슬프다는 점에서 원숭이 소리에 대한 표현을 빌려오는 데 그치지 않고, 텍스트적 차원에서 비교하여 사슴의 울음소리가 시적 화자와 어떤 연관이 있는지를 연상해볼 수 있을 것이다. 따라서 번역을 통해 상기한 중국어 텍스트 속의 표현이 시 원문과 중국어 텍스트를 연결시킴으로써 학습자의 시 원문의 의미 구성에 작용할 수 있도록 하는 교육적 절차가 필요하다.

> 시를 중국어로 번역하면서 풍부한 감정과 다양한 이미지가 떠올라서 시를 더 잘 이해할 수 있어요. (중략) 중국 사람들이 읽을 때도 저랑 똑같이 생각했으면 좋겠어요. [FI-3]

이 학습자는 조사의 전반적인 과정에서 한국 현대시를 적극적으로 해석하는 모습을 보여주었다. 특히 이 학습자가 번역문의 산출 과정에서 도착어인 중국어로 인해 떠올린 ‘풍부한 감정과 다양한 이미지’에 기반하여 자신의 가설을 세우며 원문을 이해하고, 번역문을 완성한 후에도 원문과 번역문을 비평하고 자신의 이해를 발전해 나가는 점이 눈길을 끌었다. 이러한 적극적인 시 읽기 및 번역 행위는 공동번역을 진행한 2차, 3차 조사에서 같은 모둠의 다른 학습자에게도 좋은 영향을 주

13) 중국어 원문은 다음과 같다. “故漁者歌曰：巴東三峽巫峽長，猿鳴三聲泪沾裳。”

었다. 이처럼 번역을 통해 원문의 내용에 대한 이해가 충분히 이루어졌을 경우 번역 텍스트의 정교화 단계로 넘어갈 수 있다. 이때 특별하게 고려해야 하는 부분은 원문 형식의 번역이다. 이 학습자가 수행한 번역은 번역문의 중국 독자를 상정한 의역에 가깝고, 원문의 내용에 대한 해석이 활발하게 이루어졌지만 형식적 층위에 대한 고려가 부족했다. 원문의 형식을 기준으로 삼아 번역문을 수정할 경우 형식에 대한 의미 탐구가 이루어져 시 원문에 대한 해석이 풍부해질 수 있다.

다. 메타적 인식

번역에 대한 메타적 인식은 학습자가 한국어 시 텍스트를 중국어로 번역하면서 자신의 이해 또는 표현이 잘못되었다고 판단될 때 시 원문의 의미 구성과 번역 언어를 검토하고 조정하는 것이다. 학습자 번역의 두 가지 지향을 고려하여 설명하자면, 직역 지향의 경우 학습자는 시 원문을 기준으로 삼아 시 원문과 번역 텍스트 사이의 등가 관계를 성찰함으로써 시 원문의 내적 요소에 기반한 의미 구성을 검토하고 시 원문을 보다 충실하게 번역할 수 있다. 의역 지향의 경우 학습자는 시 원문과 번역 텍스트를 비교함으로써 번역 텍스트를 중심으로 시 원문을 해석할 수 있는지 여부를 검토하고 도착어권 독자를 고려한 번역 결과물을 산출할 수 있다. 조사 결과에 의하면 학습자들은 번역을 메타적으로 성찰해야 한다는 인식을 갖고 있지만 실하지 못하는 경우가 많았다.

> 시 번역은 작가의 생각과 나의 생각을 결합해서 새로운 사고 방식을 형성하는 일이다. 이것은 시 전체를 파악하고 다른 각도에서 시를 이해하며, 또 **번역문을 보면서 왜 이렇게 번역했을까, 시인이 표현하고 싶은 것이 내가 번역한 것과 일치하는가**를 생각하면서 시에 대한 이해가 깊어질 수 있다. [FQS-9번]

이 학습자에 의하면 번역은 시 원문과 자신의 생각이 상호작용하면서 진행된다. 자신의 주체성을 충분히 인식하고 있는 이 학습자는 조사 과정에서 한국어 그리고 번역에 대한 자신감을 보여주었다. 위의 진술을 보면 이 학습자는 번역문에 대한 메타적 성찰의 필요성을 느끼며, 언급된 방법으로는 번역의 원인을 확실하게 하기

와 원문을 번역문과의 비교하기이다. 이와 같은 인식을 갖추고 있다는 것은 긍정적으로 볼 수 있지만 번역문을 메타적으로 바라보는 기준이 텍스트 전체를 단위로 삼고 있어서 모호하고, 또한 이 학습자가 자신의 언어능력에 대한 확신으로 번역에 있어 항상 최초의 관점을 고수하고 있어 메타적 인식의 효과가 적었다.

> 저는 시를 읽고 머릿속에 바로 떠오르는 단어를 사용해요. 제 생각으로는 번역문은 첫 번째 버전이 제일 나은 것 같아요. [FI-9번]

위의 서술에서 볼 수 있듯이 이 학습자는 수정의 필요성을 크게 느끼지 못한다. 시 원문을 읽고 '바로 떠오르는' 도착어 표현으로 번역을 완성한 후 이 학습자의 입장에서는 더 나은 표현이 생각나지 않는 것이다. 이러한 상황이 발생하게 된 원인은 원문과 번역문의 검토가 언어적 차원에 머물렀기 때문이다. 시 원문에 대한 의미 탐색을 멈출 경우 원문과 번역문을 아무리 비교하여도 수정의 여지를 인식하기 어려울 것이다. 따라서 이 학습자는 번역에 대해 비평을 한다고 스스로 밝혔지만 번역문에 대한 수정으로 이어지지 못한 것이다. 실제로 조사를 진행하는 동안 이 학습자에게는 완성된 번역문을 지엽적인 부분만 다듬는 경우가 자주 발생하였다.

이처럼 자신의 지평 내에서 반성하고 점검하는 메타적 인식을 갖지 못하는 상황에서는 동료 학습자 또는 교사의 개입이 필요하다. 개인 번역의 경우 학습자는 자신의 번역문이기 때문에 이와 거리를 두고 낯선 시선으로 바라보기 어려울 수 있지만, 해당 번역문의 산출에 관여하지 않은 동료 학습자의 문제 제기는 이 학습자로 하여금 시 원문에 대한 반응을 성찰하게 하고, 번역문 수정의 필요성도 인식하게 할 수 있다. 또한 공동으로 완성한 번역문에 대해 자신의 관점을 더 발전시키지 못하는 경우 전문가의 번역문을 비계로 도입할 필요도 있다. 학습자는 동료 학습자와 함께 번역한 결과물과 전문가의 번역문을 비교함으로써 원문을 다르게 구현한 양상을 경험하고 시 텍스트의 의미 구성을 조정하는 동시에 기존의 관점에서 벗어나 번역문을 검토할 수 있다.

원문에 대한 메타적 성찰은 학습자가 번역 체험을 기반으로 하여 자신의 맥락에서 시 원문을 재구성하는 것이다. 번역을 거침으로써 텍스트가 제공한 맥락에서 의미를 구성한 학습자는 이를 자신의 삶과 연결시키려는데, 자신의 주장이 시 원문과

의 연결고리가 명확하지 않거나, 혹은 내세운 관점이 다른 학습자와 차별점을 갖지 못하는 한계가 나타났다.

> 나는 우리가 진정하게 해야 하는 것은 해야 할 일을 착실하게 하고 지금의 시간을 보내는 것이다. 삶의 의미는 찾아서 나오는 게 아니라 자신이 대담하게 행복한 생활을 향해 나아갈 때 우리가 직접 삶에 우리만의 의미를 부여하고, 그때 의미도 저절로 나타나는 것이다. [3차-길-RR-6]

이 학습자는 잃어버린 것을 찾아다니는 시적 화자와 대립적인 입장에 섰다. 시 원문과 연결지점을 찾아 자신의 관점을 진술할 때 중요한 것은 원문 속의 하나의 어휘, 구절, 또는 소재가 아니라, 그것이 원문의 구체적인 맥락에서 어떻게 구현되었는가이다. 시에서 반복적으로 나타난 '찾다'의 행동에 대해 이 학습자는 그 대상을 '삶의 의미'라고 정의하지만 이는 시적 상황과 괴리되어 있다. 민족의 앞날이 위급한 상황에서 시인은 암담한 현실과 맞서지 못한 자기 자신을 부끄러워하고, 지금의 '나' 때문에 괴로워한다. 그러나 이 학습자는 화자가 진정한 자아를 찾으려는 의도, 그리고 찾는 행위를 충분히 고려하지 못하고 개인적인 주장만 강조한다. 이 학습자의 서술을 보면 중요한 것은 '착실하게', '지금'을 살아가는 것이고 의미는 자신의 실천에 따라 언젠가는 '저절로 나타'나는 것이다. 이처럼 학습자의 관점이 시의 내용과 동떨어져 있는 상황을 방지하기 위해 학습자의 진술이 보다 구체적으로 이루어질 수 있도록 이끌어야 한다. 학습자는 자신의 주장과 시 원문 간의 연관성을 유지시키 위해 시적 화자 또는 상황에 대한 내용과 함께 구체적인 예를 들면서 자신의 관점을 풀어나갈 수 있어야 한다.

> 만약 저에게 소중한 사람이 죽었다면 제가 **목이 쉬도록 부르더라도 그 소리 제 옆에 있는 사람의 귀에 들릴 수도 없고 그냥 비껴가 사라져 버릴 뿐 하늘보다 더욱 먼 저승에 전해질 리가 없을 것입니다.** 어떤 사람이 죽었을 때 이 슬픈 일을 당한 사람만 **세상과 떨어져 있는 곳에서 서럽게 울고 또 울지** 다른 사람은 아무것도 모르는 사람이 많을 것입니다. 남이 우리 대신 사랑하는 사람의 죽음을 겪어 줄 사람이 없는 만큼 **못한 말이 남아 있다고 나중에 후회할 게 아니라 나중에 잘 떠나보내고 덜 아프기 위해서라도 지금 잘해 주어야 합니다.** [2차-초혼-RR-6]

이 학습자가 위의 인용문에서 서술한 관점은 두 가지로 정리할 수 있는데, 하나는 사랑하는 사람을 잃어버린 슬픔은 당사자만 느낄 수 있는 것이고, 다른 하나는 나중에 후회가 남지 않도록 지금부터 가까운 사람에게 잘해야 한다는 것이다. 이 중에서 두 번째 관점은 조사에 참여한 상당수 학습자의 관점과 큰 차이가 없다. 학습자들은 각각의 세계관, 경험, 삶의 태도를 가지고 있지만 하나의 한국어 시 텍스트와 마주할 때 비슷한 관점을 내비쳤다는 것은 보편적이고 자신에게 익숙한 판단과 주장으로 한국어 시 텍스트를 읽었다는 증거이다. 이미 알고 있는 것을 입증하는 차원에서 시 원문을 읽을 경우 경험의 확장을 기대하기 어렵다.

이런 의미에서 시 원문에 관해 학습자들 사이에서 형성된 주류의 주장과 확연히 다른 이 학습자의 첫 번째 관점은 주목할 만하다. 첫 번째 관점의 도출을 위해 이 학습자는 시 원문 중의 '떨어져 나가 앉은 산 위에서', '부르는 소리는 비껴가지만 / 하늘과 땅 사이가 너무 넓구나' 등의 시구를 자기 말로 다시 서술하였고, 두 번째 관점에 관하여 시 원문 중의 '심중에 남아 있는 말 한마디는 / 끝끝내 마저 하지 못하였구나'의 부분이 언급되었다. 번역 과정을 살펴보면 첫 번째 관점에 기여한 원문의 해당 부분 중 '떨어져 나가다', '비껴가다'의 의미와 '하늘과 땅 사이'가 구체적으로 가리키는 대상을 어떻게 이해하고 표현할지에 대해 많은 이야기가 오고갔다. 반면 학습자들은 두 번째 관점과 관련된 부분을 바로 받아들인 것으로 나타났다. 학습자는 번역을 통해 자신에게 익숙한 것과 낯선 것을 접하게 되며 지평을 확장해 나간다. 번역 체험을 통해 새롭게 경험한 것에 초점을 맞출 때 그 주장은 일반적인 차원에 머무르지 않고 시 원문을 진정하게 자신의 것으로 만들 수 있을 것이다. 따라서 번역 체험을 돌이켜봄으로써 원문에 대한 메타적 성찰이 이루어져 학습자 자신만의 관점이 형성될 수 있도록 교육적 절차를 마련해야 한다.

(2) 번역 활동 변인

학교에 따라 번역 수업을 진행하는 방식이 각각 다르지만 주로 학습자들의 번역문을 중심으로 이루어지고 있다. 이는 번역 과목이 학습자들의 번역 능력의 신장을 목표로 하고, 이를 달성하기 위해 평가 기준이 될 수 있는 번역문을 중요시하기 때문이다. 이것은 다음의 진술 내용에서 확인할 수 있다.

선생님은 수업 전날에 저희한테 한국어 문장 스무 개 정도를 과제로 내고 수업 시간에는 저희가 번역한 것을 일단 듣고 정답을 보여줘요. 쉰 명 정도 학생들이 10개 조로 나뉘고 조 네에서 번역한 문장을 하나로 만들고 그때는 대표로 한 명이 발언하거든요. 사실 우리는 중국어로 어떻게 더 자연스럽게 말할 수 있는가를 토론해요.[PI-1(D대학)]

우리 번역 수업은 학생들은 먼저 책에 나온 연습문제를 풀고 그걸 가지고 수업할 때 조별 토론을 했어요. 그리고 한 사람은 조를 대표하여 발표하고 어떤 어려운 점 어떤 잘 번역한 점 그리고 도움을 받고 싶은 점을 발표하고 선생님께서 이런 발표를 다 듣고 설명을 해주셨어요. 이런 방식으로 진행했어요.[PI-4(S대학)]

저희는 수업에서 먼저 자기 번역한 것을 한 번 읽고, 선생님은 저희한테 어떻게 번역해야 하고, 우리 번역문이 어떤 잘못이 있고, 이런 걸 가르쳐 주시거든요. 수업은 학번 순서대로, 한 사람 한 문단씩 읽어요. 세, 네 명쯤 할 수 있는 것 같아요.[PI-9(Z대학)]

번역 수업에서 선생님께서는 저희 번역문을 수정해 주세요. 어떤 때는 조를 나눠서 번역하고, 번역문에 대해 서로 평가하거나, 교재에 나온 참고 답안을 함께 평가하기도 해요. [PI-10(H대학)]

네 개의 학교에서 진행되는 번역 수업의 공통점은 번역문을 중심으로 토론하고 평가한다는 점이다. 1번, 4번, 9번 학습자가 소재한 학교에서는 교사 중심으로 번역문에 대한 평가가 이루어지고, 10번 학습자가 소재한 학교에서는 교사 외에 다른 학습자들도 평가를 하는 방식으로 진행한다. 위의 서술에 의하면 번역 수업에서 교사는 '정답'을 제시하고, 번역문을 '수정'해주고, 번역 방법을 '설명'하고, '어떤 잘못'이 있는지 판단하는 역할을 하며 핵심적인 위치를 차지한다. 학습자들의 번역 능력의 신장이라는 목표와 번역 대상이 주로 비문학텍스트로 되어 있다는 점을 감안하면 이와 같은 교수-학습 방식은 일정의 효과를 발휘할 수 있다.

그러나 문학 번역에서는 공통적이고 보편적인 방법이 있다고 보기 어렵고 번역 주체의 주관성이 비교적 많이 개입되기 때문에 주체에 따라 문학 번역의 기준이 다르며 똑같은 번역 결과에 대한 평가 또한 다를 수 있다. 하지만 문학 번역을 위

해 반복적인 읽기의 필요성은 자명하다. 이러한 문학 번역을 문학교육의 한 방법으로 삼을 때는 번역 결과보다 학습자의 번역 수행의 과정에 초점을 둘 필요가 있다. 물론 문학 수업에서 번역이 방법의 역할을 한다고 해서 번역 결과를 전혀 고려하지 않는 것은 아니다. 다음은 번역 활동을 개인 번역과 공동 번역으로 나누어 각각의 방식이 지닌 특징과 한계를 살펴볼 것이다.

가. 개인 번역 활동

개인 번역 활동은 학습자가 개별적으로 한국어 시 텍스트를 중국어로 번역하고 동료 학습자와 함께 토론하는 방식으로 진행되었다. 여기서는 번역 과정과 토론 과정을 중심으로 학습자의 한국 현대시 읽기에 영향을 미친 요인을 분석할 것이다. 번역 과정의 측면에서 보면 학습자가 스스로 왜 그렇게 번역해야 하는지에 대해 설명을 하지 않거나, 또는 설명하지 못하는 경우를 가장 큰 특징으로 볼 수 있다.

> ㉠ 그저 그 단어 뜻을 생각하고 '돌담'을 중국어 '石墻', 그냥 단어의 뜻을 번역한 거예요. [1차-돌담-번역 과정-10]
> ㉡ 불러주기 '呼唤'으로 번역했어요. '呼唤'은 읽기에 좀 더 유창해서 이렇게 번역했어요. [1차-꽃-번역 과정-9]
> ㉢ '내가 그의 이름을 불러주기 전에는', '在我呼唤她的名字之前(내가 그녀의 이름을 불러주기 전에는)'. [1차-꽃-번역 과정-8]

위의 인용문에서 ㉠은 시어와 대응되는 중국어 어휘, ㉡는 자신에게 읽기 편한 중국어 표현을 선택하는 경우이다. ㉢의 경우 이 학습자는 '그'를 '她(그녀)'로 번역한 것에 대해 아무런 설명이 없어서 연구자가 그렇게 번역하는 이유를 묻자 '직감'으로 번역했다고 대답하였다. 즉 학습자들이 등가어 선정에 대해 설명할 때 언어적 측면에 초점이 맞추어져 있고, 설명하지 못할 경우 오직 머릿속에서 떠오른 중국어 표현을 바로 쓴 것으로 판단된다. 다시 말해 번역 과정에서 자신의 생각을 표현하는지 여부와 상관없이 학습자들은 등가어의 적절성에 대해 검증이 부족한 것으로 나타났다. 시 원문과 번역 텍스트는 텍스트 차원에서 등가 관계를 이루어져야 하지만, 이를 명확하게 인식하지 못하는 경우 번역은 학습자에게 시 원문에 대한 이해와 별개로 진행되는 활동으로 수행된다.

번역 수행에 대해 학습자는 '성취감을 느낄 수 있고 뿌듯하다'(1번), '시에 다가가는 걸 느낄 수 있었다'(4번), '재미있다'(5번) 등의 긍정적인 반응 외에 '어렵지만 즐거움도 있다'(7번), '어려웠고 시간이 많이 든다'(10번), '매우 어렵다'(3번) 등 시간이 많이 걸리고 어려웠다는 의견도 있었다. 개인 번역은 학습자가 혼자서 번역문을 완성하는 것이기 때문에 어려울 수 있지만 성취감을 느끼게 한다. 다만 목표 시 텍스트의 주제가 추상적이고 상징성이 강할 경우 학습자에게 부담이 되어 원활한 번역이 어려울 수 있다.

토론의 경우 학습자들은 연구자를 인식하면서 자유롭게 발언하지 못하는 모습보였고 토론의 주제는 시 원문이 아닌 번역 결과에 치우쳐 있었다.

> 제가 번역했을 때는 이 말을 **어떻게 번역하면 좋을지 고민**을 많이 했는데 ○○처럼 간단하게 번역해도 아주 아름다운 느낌을 받을 수 있구나 이런 생각이 들었어요. [1차-돌담-CR2-4]
>
> ○○의 번역은 시의 운율도 있고 그런 **봄의 좋은 느낌도 희망의 느낌도 있는 시 번역**이에요.[1차-돌담-CR2-5]
>
> ○○씨가 번역할 때 **왜 '그'를 중국의 남자 '他'로 번역했는지** 묻고 싶어요. [1차-꽃-CR2-10]

위에서 제시한 학습자들의 발언 내용은 토론 과정에서 주로 나타나는 유형으로 볼 수 있다. 학습자의 질문 또는 평가는 자신이 번역하면서 어려웠던 점, 번역에 대한 긍정적인 평가, 번역의 원인을 묻는 방식으로 이루어졌다. 앞의 두 인용문의 경우 상대방의 대답을 요구하기보다 자신의 관점만 진술하는 것이기 때문에 학습자들의 대화가 이루어지지 않았다. 세 번째 인용문은 특정 어휘에 대한 번역이 어떻게 이루어졌는지에 대한 질문이기 때문에 서로의 관점을 주고받는 계기가 되었다. 개별적으로 수행한 번역이 끝난 후 진행되는 토론은 서로의 의견을 교환하고 시 원문에 대한 이해를 확장시킬 수 있는 절차가 되어야 한다. 이를 위해 학습자들의 상호작용이 활발하게 이루어질 수 있도록 토론의 주제를 구체적으로 제시하고 소규모로 진행하는 것이 효과적일 수 있다.

나. 공동 번역 활동

공동 번역 활동은 학습자들이 모둠을 구성하여 한 편의 번역 텍스트를 완성하는 것이다. 여기서는 모둠별 공동 번역만 진행한 2차 조사와 공동 번역 후 개별 수정을 진행한 3차 조사를 중심으로 분석할 것이다. 학습자들은 공동 번역을 통해 이해와 표현의 어려움을 함께 극복할 수 있어서 부담을 덜 느낀다. 시 원문에 대한 다양한 관점들 가운데서 최적의 것을 선택하는 것이기 때문에 개인 번역과 비교할 때 시 원문에서 많이 벗어난 해석을 줄일 수 있었다. 그러나 공동 번역 과정 중 번역 언어의 선택 기준과 의견 제시 차원에서 문제점이 발견되었다.

우선 번역 언어 선택에 있어 사자성어, 또는 네 글자로 된 어휘를 선호하는 경향을 보여준다. 번역 언어를 성어 혹은 네 글자로 조합된 어휘를 선정하는 현상은 거의 모든 학습자에게 시 텍스트에 관계 없이 빈번하게 나타났다. 그 이유에 대해 '아름답다'(5번), '리듬감 있다'(6번), '문학성이 있다'(9번)라고 답하였다. 학습자들은 일상적인 소통에서 자주 쓰지 않는 문어적인 성격을 지닌 어휘가 시의 번역에 적합하다고 생각하는 것이다. 번역시에 '문학성'을 부여하기 위한 어휘의 선택은 때로는 시 이해에 도움이 될 수도 있다. 중국의 사자성어의 출처는 우화, 전설, 역사적 사건, 문학 작품 등으로 다양하다. 성어 속에는 풍부한 문화적, 문학적 함의가 농축되어 있어 시 원문의 의미를 추측하고 구성하는데 긍정적인 역할을 할 수 있다. 그러나 단지 '문학성'이라는 기준으로만 번역 언어를 선택하는 것은 다른 번역 언어의 가능성을 가로막고 시 원문에 대한 의미 탐구를 중지시키며 표현의 문제에만 초점을 맞추게 하는 우려가 있다. 그리고 의견 제시의 차원에서 자신의 관점과 주장을 거침없이 표현하는 학습자가 있는가 하면 남의 관점에 호응하거나 다른 의견이 있어도 적극적으로 표현하지 못하는 학습자가 있다.

공동번역하는 과정에서 표현하는 데 소극적인 학습자의 관점과 다른 학습자를 설득하지 못한 생각들은 번역문에 반영되지 못한다. 이때 후속적으로 이루어지는 개별 수정은 학습자로 하여금 자신의 관점을 내놓을 수 있는 기회가 되고, 의견을 좁히지 못한 부분을 자신의 관점에 따라 정리할 수 있게 한다. 그러나 개별 수정에서 구체적인 수행 기준을 제시하지 않을 때 원문에 대한 자의적인 변형이 이루어지기 쉽다.

① 수정 전: **石頭**連着**石頭** 綿延不絶(**돌**과 **돌**이 앗달아 끊임없이 이어진다.)
수정 후: **石塊**綿延不絶(**돌**이 끊임없이 이어진다) [3차-길-RTC-10]

② 수정 전: 在地上拉長影子(길 위에 긴 그림자를 드리운다)
수정 후: 還投下**得意**的影子(**의기양양한** 그림자도 드리운다) [3차-길-RTC-4]

위의 인용문 중 ①의 경우 학습자는 시어 '돌'의 반복이 간결하지 못하다는 이유로 반복된 부분을 생략하고 ②의 경우 학습자는 자신의 해석을 나타내기 위해 번역문에 의인법을 사용하여 '의기양양(得意)'의 어휘를 추가하였다. 개별적인 수정은 시 원문에 대한 이해의 정교화를 목표로 진행된 것이지만 시 원문에서 벗어나 번역을 하게 되는 상황이 벌어져 시 원문에 대한 지속적인 의미 구성이 이루어지지 못하는 경우도 있었다. 따라서 개별적 수정의 단계에서 과제 수행에 대한 정확한 안내가 필요하다.

공동 번역에 대해 학습자들은 '재미있다'(1번), '덜 긴장되고 스트레스도 덜 받는다'(2번), '번역을 보다 쉽게 할 수 있다'(3번), '여러 각도에서 바라보는 시를 만날 수 있고 시를 번역할 때의 어려움은 나만 겪고 있는 것이 아니라는 점을 알 수 있다'(4번), '다른 사람이 어떻게 생각하는지 알 수 있어서 기분이 좋다'(6번), '다양한 각도에서 시를 이해하는 경험을 할 수 있다'(7번), '시의 감정과 주제를 더욱 잘 이해할 수 있다'(8번), '많은 생각을 공유할 수 있어서 좋다'(9번) 등이 있다. 동시에 학습자들은 다음과 같이 두 가지의 측면에서 부정적인 반응을 보였다. 개인 관점의 표현 측면에서 '하고 싶은 말을 제대로 표현하지 못했다'(1번), '의견이 다를 때 간단하게 설명할 수 없었다'(4번), '아직 익숙하지 않아서 나의 속마음을 다 표현하지 못할 때도 있다'(7번) 등이 있는데 이는 학습자들 사이의 관계, 개인의 성격과도 관련 있지만 공동 번역에서 각 구성원이 자신의 관점이 제때에 표현할 수 있는 조치를 마련할 필요성을 보여주었다. 합의 달성의 측면에서 '때때로 사람마다 생각이 다르고 관점이 통일되지 못한다'(3번)의 반응도 있었다.

개별 수정의 절차를 추가한 후 이에 대해 '다른 친구의 관점과 나의 관점이 결합된 것 같아서 좋다'(1번), '다른 사람의 생각을 종합해서 나의 관점을 더 확고하게 만드는 것 같다'(3번), '고치면서 나의 생각을 반영할 수 있어서 좋다'(7번) 등으로

응답한 것을 고려했을 때 공동 번역에서 나타난 한계를 어느 정도로 극복하였다고 볼 수 있다. 하지만 교육의 맥락에서 공동 번역 활동을 진행할 때 여전히 각 학습자의 의견이 매몰되지 않도록, 자신의 생각을 계속해서 발전시킬 수 있도록 이끌어야 한다.

Ⅳ. 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 설계

앞서 Ⅲ장에서는 중국인 학습자가 한국 현대시를 중국어로 번역하면서 나타난 다양한 읽기 양상을 살펴보았다. 번역은 수행하는 주체와 방식에 따라 시 원문의 읽기에 미치는 영향이 다를 수 있다. 학습자들은 번역을 수행함으로써 시 원문의 의미를 적극적으로 구성하기도 하고, 소박하고 단편적인 이해에만 그치기도 하였다. 또한 번역 활동의 진행 방식에 따라 학습자가 자신의 시 원문에 대한 이해를 정교화하기도 하고, 더 발전시키지 못하기도 하였다. 이는 교사의 의도적인 계획하에 이루어지는 한국 현대시 교육을 구안하는 데 있어 번역의 방법론적 특징, 교수·학습의 변인, 학습자의 특성을 고려해야 한다는 점을 시사한다. 따라서 이 장에서는 학습자의 한국 현대시 번역 및 읽기 양상에 대한 분석 결과를 토대로 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 목표와 내용을 제시할 것이다.

1. 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 목표

한국 현대시 교육에서 중국인 학습자들이 한국어로 된 시를 중국어로 번역하는 것은 시 원문에 대해 형성한 정신적 표상을 자국어로 외현하는 과정이므로 이를 통해 학습자의 능동적인 의미 구성과 주체적인 태도 형성을 도모할 수 있다. 여기서는 번역을 보다 효과적으로 활용한 한국 현대시 교육의 목표를 '과정 지향적 번역의 수행을 통한 시 읽기 능력의 신장', '지식 구성의 상호작용을 통한 해석의 수용가능성 제고', '주체 담론의 재구성을 통한 자기 인식의 확립'의 세 가지 차원에서 구체화하여 제시하고자 한다.

(1) 과정 중심의 번역 수행을 통한 시 읽기 능력 신장

한국 현대시 교육에서 학습자 중심의 번역을 효과적으로 활용하기 위해 번역 결과가 아닌 과정에 초점을 맞출 필요가 있다. 어떤 결과를 최종적으로 도출해야 한

다기보다 그 결과를 도출해 내는 동안에 한국어 시 텍스트와 역동적인 상호작용을 이루는 것이 문학 교육의 중심이 되어야 한다. 번역 수행의 방점을 과정으로 옮기는 것은 학습자가 번역 텍스트의 산출과 수정 과정에서 끊임없이 원문 텍스트에 대한 사고를 할 수 있고, 되도록 시 텍스트에 오래 머무르면서 번역이 지닌 효과를 경험하고 읽기 방법으로서의 번역을 체험함으로써 궁극적으로 시 읽기 능력을 신장시킬 수 있다. 이러한 문학 수업에서 지향해야 하는 과정 중심의 번역 수행은 번역 교육에서의 번역과 다르다. 이는 번역을 과제로 남기고 결과 중심으로 우열을 평가하기 위해 진행하는 것이 아니라 번역 산출의 과정에서 어떤 생각을 했고 어떤 상상을 했는지, 시 원문을 어떻게 이해했는지에 대한 해답을 찾아가면서 시 원문에 보다 가까이 다가가는 과정이기 때문이다.

학습자들은 한국 현대시를 중국어로 번역하면서 시어에 대한 번역어를 찾고, 시어와 시어를 연결하는 방법을 모색하면서 최종적으로 하나의 번역문을 완성한다. 과정 중심의 번역 수행은 학습자가 번역어를 선정하는 과정, 번역어를 통해 연상할 수 있는 경험들, 최종적인 표현을 선정한 근거에 주의를 기울이게 해야 하며, 시어가 지닌 의미를 텍스트 구조의 내적 맥락에서 분석하고, 복수의 번역어를 상기하면서 서로 간의 비교가 활발히 이루어지고 의미를 초점화시켜야 한다.

또한 학습자는 교실이라는 맥락에서 동료 학습자와 교사로부터 자신의 해석과 번역을 조정해나갈 수 있는 계기와 마주할 수 있다. 학습자마다 주목하는 시 텍스트의 부분이 다르고 이를 통해 이룬 이해도 각각 다를 수 있다. 시 텍스트의 주제, 내용을 기반으로 구체적인 시적 상황을 구성하는 학습자가 있는 반면, 형식에 주목하면서 시 텍스트의 또 다른 국면에서 의미를 구성하는 학습자도 있다. 교실 내에서의 소통을 통해 학습자는 다양한 해석을 생성할 수 있다. 번역 텍스트는 한 번의 번역으로 완성되는 것이 아니라 지속적인 검토와 수정을 거쳐야 한다. 특히 시 번역의 경우 항상 수정의 여지를 남기고 있어서 번역의 적절성의 여부를 따지는 과정에서 시 원문에 대한 지속적인 의미 탐구가 이루어진다. 과정 중심의 번역 수행은 학습자가 번역 텍스트의 산출에만 집중하는 것이 아니라 여러 차례의 수정을 거쳐 시 원문에 대한 이해와 함께 정교해지는 과정에서 시 원문과의 유효한 만남이 이루어지는 것이다.

(2) 지식 구성의 상호작용을 통한 해석의 수용가능성 제고

한국문학교육이 이루어지는 교실이라는 현장은 일종의 사회적 맥락으로 볼 수 있다. 동료 학습자와의 소통을 위해 학습자들은 텍스트의 의미를 구성하는 내적인 과정을 언어로 표현하는데 이는 단순한 의사소통 차원에서의 표현 활동이 아니다. 그들은 언어를 통해 텍스트의 의미를 명료화하고 재조직할 수 있으며 동료 학습자와의 상호작용을 통해 이를 수정하고 보완할 수 있다.

교실 내의 대화를 통해 학습자들은 상호작용을 활성화하여 주어진 과제를 함께 해결하고 서로의 생각과 의견을 교환하는 가운데 지식을 형성한다. 교사와의 대화와 달리 학습자 간의 대화에 있어 학습자는 반드시 정확하고 온전한 답을 제시해야 하는 압박감을 덜게 된다. 그들은 즉각적이고 확신이 서지 않더라도 곧바로 자신의 주장을 내놓을 수 있고 언제든지 또 철회할 수 있으며, 다른 학습자의 의견에 문제 제기할 수 있다. 또한 동료 학습자의 의견은 권위적이지 않아서 꼭 받아들이지 않아도 된다. 그래서 대화 내내 다양한 의견들이 역동적으로 오가며, 학습자가 무엇을 전달받는 입장이 아니라 무엇을 발견하며 동료 학습자와 함께 텍스트의 의미를 구성할 수 있다. 이런 과정을 거친 학습자들의 해석은 교육의 장에서 개별 해석들이 갖추어야 할 기본적인 요건인 '수용가능성'[1]을 지니게 된다. 학습자들은 서로 간의 소통을 통해 원문 텍스트를 이해하는 것을 최종 목표로 삼고 있는데, 이 과정에서 상대를 설득하기 위해 자신의 해석에서 부족한 점을 줄이고 타당한 지점을 강화시킨다.

한국 현대시 읽기는 한국어를 공부하는 단계에 있는 고급 학습자에게도 쉽지 않은 도전이다. 번역의 경우 시 텍스트의 난이도를 상황에 따라 낮출 수 있지만 시란 장르가 가지고 있는 특징과 이를 다시 시로 번역해야 하는 것은 어려움을 더할 수 있다. 특히 정규 교육 과정에서의 번역 교육은 학습자의 직업적 실천 능력을 향상시키기 위해 뉴스, 회사 문서, 공문 등 비문학텍스트를 대상으로 번역 연습을 진행한다. 이 때문에 학습자는 문학 번역에 서투를 수 있고 문학 번역은 학습자에게 부담이 되는 과제가 될 수 있다. 그러나 번역이 한국어 시 텍스트의 의미를 구성하는 하나의 매개 작용으로 간주될 때, 시 번역이 가져다 준 난제는 교실의 맥락에서 대

1) 김정우(2006), 『시 해석 교육론』, 태학사, p.195.

화의 주제가 된다. 학습자들이 소집단 내에서 대화를 통해 구성한 공동의 지식은 학습자 혼자서 생성해 내는 것보다 확장되고 심화된 지식이 되고[2] 시 번역 및 시 이해의 어려움을 덜어주는 동시에 학습자를 보다 깊이 있는 시 이해에 도달하게 할 수 있다.

학습자가 내적인 생각을 구체화된 언어로 전환하는 것은 이해를 정리하는 과정이기도 하다. 교실 내 대화를 통해 학습자는 동료 학습자의 생각을 듣게 되고 다양한 관점과 내용을 경험하며 자신의 이해와 비교하게 된다. 학습자는 자신의 생각 또는 생각해 낸 번역어가 더욱 적절하다고 설득하기 위해 해석의 근거를 만들려고 한다. 해석의 근거를 단단하게 하기 위해 학습자는 시 텍스트가 제공한 단서들을 유기적으로 결합하고 발산적으로 상기할 수 있는 다양한 상호텍스트를 원문 텍스트와 연결한다. 텍스트와 학습자, 학습자와 학습자 간의 상호작용이 역동적으로 이루어지면서 학습자의 시 텍스트에 대한 해석의 수용가능성이 제고될 수 있다.

(3) 주체 담론의 재구성을 통한 자기 인식의 확립

시 읽기 주체인 학습자가 개인적인 반응을 글로 나타내는 쓰기는 표출적 담론 글쓰기에 속한다. 표출적 담론이란 “언어의 생산물이 자아와 개성, 개인적·집단적인 염원을 구현하기 위해 발신자에 초점이 놓여”[3]지는 경우를 말한다. 아무리 번역 텍스트가 학습자의 해석이 들어있는 하나의 창작물이라고 하더라도 그것이 “목소리들, 언어들, 문체들, 문화들이 결합한 결과”[4]라는 점을 부인할 수 없다. 번역은 옮기는 것이라는 은유가 여전히 가장 일반적이고 중심적인 위치에 차지하고 있다[5]는 것은 번역 수행의 과정에서 번역자의 개성이 들어있더라도 번역은 최종적으로 원문 텍스트를 토대로 하여 이루어진다는 것이다. 학습자는 번역함으로써 중국어로 된 하나의 텍스트를 생성하지만, 텍스트를 구성하는 언어의 선택에 있어 원문 텍스

---

2) 김승현(2004), 「학습 대화의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, p.45.
3) 임경순(2004), 「문학 수업에서 글쓰기 교육의 방향과 유형: 독서와 관련하여 문학적 글쓰기와 작문의 통합」, 『문학교육학』 15, 한국문학교육학회, p.338.
4) J. Boase-Beier(2017), 정영목 역, 『문학의 번역』, 강, p.124.
5) 김영신(2016), 「번역의 은유화: 개념은유를 통해 살펴 본 번역」, 『통번역학연구』 20(1), 한국외국어대학교 통번역연구소, p.7.

트의 제약을 받게 되기 때문에 번역 텍스트는 시인과 학습자의 목소리가 혼재한 결과물이다.

이 경우 번역 텍스트를 학습자에 초점을 맞춰진 구성물로 보기 어렵다. 번역이 시 읽기의 방법으로 작용할 때 작품으로 회귀하여 이와 마주한 학습자의 성장에 주목할 필요가 있다. 학습자는 자신의 관점을 확립하고 문학 텍스트의 읽기로부터 자신에 대한 이해로 전환하는 단계로 넘어가는데, 이는 타인과 차별화되는, 자신의 내면에 집중한 주체 담론의 재구성을 의미한다.

문학교육이 번역의 목적인 경우 학습자의 번역자 역할보다 독자의 역할이 부각되어야 한다. 번역 과정에서 학습자가 자신을 시적 화자 또는 주체로 대입하여 자국어로 번역하여도 원문 텍스트 및 번역 텍스트 바깥에서의 현실적 자아를 뚜렷하게 인식할 필요가 있다. 따라서 그들이 원문 텍스트와 스스로 작성한 번역 텍스트 둘 다에서 거리를 두고 낯선 시선으로 평가할 수 있도록 유도할 수 있는 주체적 담론의 재구성은 그들로 하여금 자신의 관점을 형성하게 할 수 있다.

이는 단순히 시인, 혹은 시적 화자와 자신의 분리를 인식하는 것이 아니라 시적 화자의 시선과 '나'의 시선 간의 경계를 분명하게 해야 한다는 것이다. 학습자들이 시인 또는 시적 화자에 대입시켜 의미를 추측하는 것도 필요하지만 그 텍스트와 마주한 '나'에게 시선을 돌릴 필요도 있다. 따라서 번역에 의한 자기의 반응을 메타적으로 성찰하고 지금 여기의 자신과 시공간적 거리가 있는 텍스트가 어떤 의미를 가지고 있는지를 중심으로 재구성된 담론은 텍스트 이해에서 자기 이해로 나아가게 할 수 있다.

번역하는 과정에서는 각 언어 자체가 구조적, 문체론적 측면에 지닌 특성, 원문 텍스트의 장르와 내용으로부터 받는 제약, 시인에 대한 존중과 번역 텍스트 독자에 대한 배려, 번역자의 개인적인 요소 등이 관여하기 때문에, 번역 텍스트는 여러 구속 내에서 생산된 결과물일 수밖에 없고, 그 과정에서 표출된 주체의 생각이 있더라도 온전하게 구성되기 어렵다. 그러나 주체 담론의 생성은 학습자에게 텍스트의 의미를 자신의 담론으로 질서화하여 새로운 시각을 갖추어 자신을 되돌아보게 한다.

2. 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 내용

(1) 형식과 내용의 등가 인식

번역 활동은 한국어 학습자를 위한 한국 현대시 교육을 목표로 삼는다. 시 읽기와 번역 활동의 연동 관계를 강화시키기 위해 번역 주체인 학습자가 시 형식-내용의 등가 인식을 갖추는 것이 관건이다. 이는 특정 방법을 통해 번역 텍스트를 완성하고 수정하는 기준과 방향을 제시하는 데 목적을 두기보다, 번역 과정에서 시 원문에 대한 주목을 유지시킬 수 있는 동기를 부여하는 차원에서 필요하다. 여기서 형식-내용의 등가 인식은 번역 텍스트가 형식과 내용의 측면에서 시 원문과 등가 관계를 이루어져야 한다는 인식으로, 학습자를 번역 수행 과정에서 시 원문의 여러 국면에 대한 지속적인 의미 탐구로 이끌 수 있다.

Ⅲ장에서 살펴본 번역 과정에 의하면 일부 학습자는 어미의 사용, 시행과 연의 구성방식에 주목하여 해석을 시도했지만 다수의 학습자는 내용의 전달을 번역의 요점으로 여기고 시 원문의 형식에 대한 관심이 부족했다. 또한 학습자가 형식 차원에서 나타난 특징을 자신의 문학 지식에 의존하여 범주화하고 문학 텍스트에 보편적으로 적용할 수 있는 효과로 설명한 것은 형식을 내용과 별개의 영역으로 여기는 경향을 보여주었다. 이러한 형식 차원에 대한 주목의 부족과 내용과 분리하여 분석하는 경향으로 인해 학습자의 형식 번역에 대한 인식을 확립시킬 필요성이 제기된다.

시 형식에 대한 교육은 작품과 함께 이루어져야 하며 학습자가 형식으로부터 의미를 실현시키고자 하는 '형식의 의미화'를 가능케 하는 교육 내용의 설계가 요구된다.[6] 학습자의 번역 수행은 특정한 시 작품을 대상으로 하되 번역 텍스트의 내용과 형식을 결정짓는 데 있어 어느 정도의 주체성도 가진다. 어떤 시 텍스트에 대한 번역 텍스트를 산출한다는 것은 기계적으로 그 대상을 흉내 내는 것이 아니라 번역 주체의 의도가 담겨 있는 작업이다. 원문 텍스트의 형식으로부터 구성한 의미를 다시 표현해 내려는 의도 없이 번역할 경우 원문 텍스트의 형식에 충분한 주의

6) 김정우(2005), 「시 형식의 의미에 대한 시 교육적 고찰」, 『문학교육학』 16, 한국문학교육학회, p.250.

를 기울이지 못하며 해당 원문 텍스트에서 형식이 형성한 의미도 간과하기 쉽다. 물론 형식으로부터 실현되는 의미가 다른 언어로 옮겨지면서 유지되기는 쉽지 않다. 이 점도 그간 시 번역의 한계와 난제로 간주되어왔다. 하지만 교육의 장에서 번역 텍스트는 학습자의 해석 전부를 실어야 하는 결과물이 아니라 학습자와 원문 텍스트 간 상호작용의 매개체이자, 학습자와 동료 학습자, 학습자와 교사 간의 소통에서 원문 텍스트 형식의 의미를 표현하는 계기이다. 학습자는 원문 텍스트의 형식을 번역 텍스트를 통해 온전히 실현하지 못하는 좌절감보다 그 의미의 변화를 감수하면서 번역 텍스트로 표현해 내는 도전을 받아들이고 자신의 언어로 부연 설명을 할 수 있어야 한다.

형식도 번역의 대상으로 삼아야 한다는 인식을 갖추고 있을 때 원문 텍스트의 형식적 측면에서의 특징을 발견하고 의미를 구성할 수 있다. 다음으로 조사에 참여한 6번 학습자가 번역한 「돌담에 속삭이는 햇발」의 일부에 대한 수정을 제시하고자 한다.

如石墻上窃窃私語的陽光/似青草下潺潺流淌的泉水……如浮現在新媳婦臉上的嬌羞/似悄无聲息浸潤詩心的漣漪 [1차-돌담-TT-6]

위의 번역 텍스트는 학습자가 여러 차례의 수정을 거쳐 완성한 결과물이다. 1연의 1행과 2행, 2연의 1행과 2행의 자수를 일치시키는 것에 상당히 많은 심혈을 기울인 결과지만 원문 텍스트의 형식보다 시가 갖추어야 할 형식적 특징에 대한 고정관념의 영향을 더 많이 받은 것으로 판단된다. 원문 텍스트와의 형식적 연속성을 갖게 하기 위해 다음과 같이 수정해 볼 수 있다.

「돌담에 속삭이는 햇발」 부분	번역 텍스트 수정본
돌담에 속삭이는 햇발**같이** **풀** 아래 웃음 짓는 샘물**같이** (중략) **새**악시 볼에 떠오는 부끄럼**같이** **시**의 가슴에 살포시 젖는 물결**같이**	如(如)石墻上窃窃私語的春暉 如(若)青草下潺潺流淌的泉水 (중략) 似(似)浮現在新媳婦臉上的羞意 似(像)悄无聲息浸潤詩心的漣漪

이 학습자는 반복을 피하고자 각 연의 1행과 2행에 대한 번역을 각각 '如'와 '似'로 시작하였다. 인용한 자료에서 제시한 것과 같이 번역 텍스트의 1행과 2행은 '如', '似' '如', '似'의 형식으로 되어있다. 그러나 이와 같은 번역 결과를 원문 텍스트와 비교해 보면 원문 텍스트의 1행과 2행은 '돌', '풀', '새', '시'로 시작하여 1연에는 'ㄹ', 2연에는 'ㅅ'이 들어있다. 이 학습자가 번역할 당시에는 이 점을 인식하지 못하였지만 '如(rú)'와 '似(sì)'의 병음 표기 중 'r'과 's'의 발음은 'ㄹ'과 'ㅅ'과 상당히 유사하다. 이와 같은 관점에서 '如'와 '似'가 교직해서 반복하는 형식은 원문 텍스트에 대한 충실성을 고려하면 적절하지 않고 1연의 1행과 2행의 첫 시어를 '如'로, 2연의 1행과 2행의 첫 시어를 '似'로 번역하는 것이 더 나은 듯하다. 한편 이와 같은 수정 결과는 '如(rú)'와 '似(sì)'가 대응되는 원문 텍스트의 표현은 '같이'이지만 서두에 위치한다는 이유만으로 원문 텍스트 중 동일한 위치에 있는 시어들의 특징과 일치시킨 것이라는 의문이 제기될 수 있다. 하지만 이 4행은 모두 '내 마음'의 보조 관념이고 형식 자체도 유사성을 유지하고 있기 때문에 번역 텍스트도 이러한 유사성을 중국어의 언어 사용에 맞도록 제시하는 것이 타당성을 지닌다.

수정한 번역 텍스트와 원문 텍스트를 다시 비교하면 '돌→풀', '새→시'와 같은 변화가 이루어지기보다 단조롭게 '如→如', '似→似'처럼 동일한 소리 및 글자 형태의 반복으로 나타났다. 흔히 생각할 수 있는 '비슷하다, 똑같다'를 뜻하는 한자 가운데서 생소하지 않은 표현으로는 '若(ruò)'와 '像(xiàng)'도 있다. 한자의 구성 요소 중 동일한 부분이 들어간 것을 동일한 시연 내에 배치하면 위의 번역 텍스트 중 괄호로 표시한 부분과 같이 '口'이 들어간 '如(rú)→若(ruò)'는 1연에, '亻'이 들어간 '似(sì)→像(xiàng)'은 2연에서 소리와 구조, 두 가지 측면에서 동질성을 보유하면서 차이점도 가진다.[7]. 원문 텍스트 각 연의 1행과 2행 중 동일한 위치에 'ㄹ'과 'ㅅ'이 배치되었다는 것을 번역 텍스트를 완성해가는 과정에서 발견하였다면 원문 텍스트

7) 영시의 중국어로의 번역에 관하여 원문 지향(source oriented)의 시 번역 방법으로는 자유화(自由化), 돈대화(頓代化), 두대화(逗代化), 평측화(平仄化) 등이 있으며 이는 모두 음성적 특징에 초점화된 번역 방법이다. 王東風 (2019) , 「以平仄代抑揚 找回遺落的音美 : 英詩漢譯聲律對策研究」, 『外國語』 42 (1) , p.81. 본고는 한자의 모양새를 활용하여 글자의 외형에서 원문 텍스트의 형식적 규칙을 나타냄으로써 소리의 반복에 대한 주의를 일으킬 수 있다고 본다. 이는 한국어 시 텍스트가 시각적, 음성적으로 나타난 특징에서 출발하였고 중국어 번역 텍스트에 기존과 다른 낯선 요소를 도입하려는 시도이다.

의 나머지 부분에서도 빈번하게 나타난 ‘ㄹ’과 ‘ㅅ’에 주의를 기울이게 되고 텍스트 전체로 볼 때 어떤 효과를 자아냈는지에 대해 생각해 보게 된다.

그리고 원문 텍스트의 시행은 ‘같이’로 끝나는데 번역 텍스트는 이점에 대한 고려가 부족했다. 상대적으로 쉬운 방식은 네 개의 시행 뒤에 똑같이 ‘一般(일반)’을 추가하는 것이다. 하지만 원문 텍스트에서 각 시행을 끝내는 시어인 ‘같이’의 소리를 감안하면 번역 텍스트에서 압운을 형성하는 것도 고려해 볼 수도 있다. 학습자가 작성한 번역 텍스트 중 1연의 2행이 泉水(quán shuǐ), 2연의 2행이 ‘漣漪(lián yī)’란 시어로 끝나고 이 두 시어는 ‘i(이)’의 소리로 끝난다. 이 소리를 다른 시행까지 적용시키는 방법으로는 기타 두 시어인 ‘陽光(yáng guāng)’과 ‘嬌羞(jiāo xiū)’를 각각 동의어인 ‘春暉(chūn huī)’와 ‘羞意(xiū yì)’로 번역하여 ‘i’로 일치시키는 것이다. 이렇게 수정한 결과 번역 텍스트 중 각연의 1행과 2행은 유사성이 높은 틀을 갖추게 되었고 이로부터 이 틀에 담긴 부분이 또 어떠한 유사성을 지니는지에 대한 탐구로 이어질 수 있다.

위에서 언급한 두 부분은 학습자가 번역할 때 원문 텍스트의 형식을 어느 정도로 염두에 두었으나 스스로 인식하지 못한 요소에 대한 수정이다. 이러한 수정이 학습자의 번역 텍스트에 기반하여 이루어졌다는 점은 형식 차원의 등가 인식이 갖추어졌을 때 원문 텍스트에서 새로운 특징을 발견하고 번역 텍스트를 통해 재현할 수 있는 가능성을 보여주었다. 시 번역을 둘러싼 번역 불가능성의 논쟁에서 형식은 항상 그 중심을 차지한다. 도착어권 독자를 의식할 수밖에 없는 번역에서 형식 측면에서의 타협은 관행이 되었지만 이를 시 번역 초반부터 당연하듯 생각할 경우 시의 형식적 요소의 의미론적 역할을 간과하기 쉽다. 학습자가 형식적 등가를 인식하면서 번역 텍스트를 원문 텍스트와 비교하면서 수정해 나갈 때 형식의 의미화 과정을 촉진시킬 수 있다.

한편 번역하면서 한국어 시 텍스트의 의미를 능동적으로 구성한 학습자와 그러지 못한 학습자의 차별점은 원문 텍스트의 문맥에 대한 고려가 충분한지 여부에 있다. Ⅲ장에서 학습자의 번역 과정을 살펴본 결과 일부 학습자는 번역이 이루어지는 부분에만 초점을 맞추었다. 번역은 어휘, 시행, 시연의 단순한 결합이 아니라 원문 텍스트의 부분과 부분, 부분과 전체 간에 맺어진 유기적 관계를 대상으로 삼는다. 등가는 개별적인 ‘부분’의 차원에서 이루어지는 것이 아니고 텍스트 ‘전체’를 염

두에 두어야 한다. 시 텍스트라는 유기적 조직체에 속한 언어는 사전적 의미와 연관이 있으면서 문맥적 의미를 지니기 때문에 부분에 대한 번역은 해당 부분이 속한 시행, 연, 그리고 텍스트 전체에 대한 고려가 수반되어야 한다. 다음은 윤동주의 「별 헤는 밤」에 대한 두 편의 중역본 중 1연의 '지나가다(①)'와 '가을(②)'에 대한 번역어를 중심으로 분석할 것이다.

「별 헤는 밤」(윤동주) 1연	TT-1[8]	TT-2[9]
계절이 ①**지나가는** 하늘에는 ②**가을**로 가득 차 있습니다.	季節①**嬗變**的夜空 一片②**秋色**正濃	季節①**交替**的天空 盈滿了②**秋意**

우선 1행의 '지나가다'를 살펴보면 두 편의 번역 텍스트[10]에서 각각 '嬗變', '交替'로 다르게 번역하였다. 두 개의 번역어는 한국어 어휘 '지다가다'의 의미와 근접하다고 보기 어렵다. 하지만 '지나가다'가 속한 원문 텍스트의 맥락을 분석하면 하늘은 과거, 현재, 미래를 담고 있는 공간을 가리킨다. 이와 같은 시간의 흐름을 뚜렷하게 나타난 것이 바로 '지나가다'의 사전적인 의미와 대응하지 못하는 두 개의 번역어라고 할 수 있다. TT-1에서의 '嬗變'은 '변천하다, 교체하다'를 뜻하며 문어적인 성격이 강하다. 이와 비슷한 의미로 TT-2에서 '交替(교체)'를 사용하였고 이는 구어적으로 자주 쓰이는 표현이다. 두 번역 텍스트에서는 '계절이 지나가다'를 '계절이 번갈아 교체한다'의 같은 의미를 포함하고 있으나, 서로 다르게 전달했을 뿐이다. 또한 2행에 대한 각 번역 텍스트를 풀어서 표현하면 TT-1는 '추색이 막 무르익는다'를, 'TT-2는 '추의가 가득 차 있다'이다. 원문 텍스트의 '가을'은 계절로서의 가을을 뜻하는 것이 아니라 계절이 가져다주는 '쓸쓸함'이 들어있다. TT-1와 TT-2에서 이를 각각 '추색'과 '추의'로 번역한 것은 '가을'이 계절이 아닌 다른 의미가 내포한다는 점을 보여주었다. 이처럼 학습자는 하나의 시어를 번역할 때 원문 텍스트의 맥락에 대한 분석이 선행되어야 하며 사용 가능한 자국어 표현의 범위

8) 尹海燕(2006), 『韓國現代名詩選讀』, 民族出版社, p.231.
9) 金鶴哲(2011), 『韓國現當代文學經典解讀』, 北京大學出版社, pp.23-24
10) 본고는 번역 언어의 방향성을 고려하여 학습자가 수행할 L1으로의 번역, 즉 한국어 시 텍스트를 학습자의 모국어로의 번역에 있어서의 시사점을 중국인 전문가의 번역 텍스트(TT-1, TT-2)에서 도출하고자 한다. 이는 가독성을 중요시하는 두 편의 번역 텍스트에서 원문 텍스트에 대한 번역가의 해석을 추적할 수 있는 단서를 보여주었기 때문이다.

내에서 적절한 번역어를 선정하여야 한다. 다음은 형식과 내용에 대한 고려가 모두 나타난 「진달래꽃」의 중역본이다.

원문 텍스트	번역 텍스트[11]	
나 보기가 역겨워 가실 때에는 말없이 고이 보내 드리우리다.	当你/厭倦 **离我/而去** 我將/默默/爲你/送行(xí**ng**)	−−++ −+−+ +−++++−
영변에 약산 진달래꽃 아름 따다 가실 길에 뿌리우리다	宁邊/藥山 金達/萊花 采摘/滿怀/欲撒/**离徑**(jì**ng**)	−−+− −−−− +−+−++−+
가시는 걸음걸음 놓인 그 꽃을 사뿐히 즈려밟고 가시옵소서	寸寸/步履 朵朵/花瓣 請你/輕輕地/踩着/**离去**(qù)	++++ −+−+ −+−−−+−−+
나 보기가 역겨워 가실 때에는 죽어도 아니 눈물 흘리우리다	当你/厭倦 **离我/而去** 至死/也不會/眼泪/縱横(hé**ng**)	−−++ −+−+ +++−++++−

원문 텍스트의 각운을 보면 1, 2, 4연은 '-우리다'이고 3연은 '-옵소서'로 파격이 발생하였다. 번역 텍스트의 각운을 보면 1, 2, 4연은 (ng)으로 일치하고 3연만 (u)로 원문 텍스트와 같은 위치에서 파격이 나타났다. 음수율의 구조를 볼 때 원문 텍스트는 7·5조를 바탕으로 2연에서 파격을 통한 변주를 발생시켰다. 번역 텍스트는 같은 똑같은 구조로 조직되어 있지는 않았지만 1연과 2연은 '4/4/8', 3연과 4연은 '4/4/9'로 반복에서 벗어나 조금의 차이를 보인다. 기승전결의 전개로 볼 때 원문 텍스트는 2연과 3연에서 음율을 파격시켰고 이는 번역 텍스트의 평측[12]에서도 나타났다. 번역 텍스트의 1연과 4연은 소리의 높낮이가 유사하게 짜여 안정적인 구조를 형성하였고 2연과 3연에서는 상대적으로 많은 변화가 나타나 율격상의 굴곡을

11) 尹海燕(2006), 『韓國現代名詩選讀』, 民族出版社, p.37.

12) 중국 시의 율격은 주로 평측의 규칙을 가리킨다. 위의 표에서 3열은 번역 텍스트의 음율에 대한 표시이다. 중국어 소리의 높낮이를 표시하는 음평(陰平: ā), 양평(陽平:á), 상성(上聲:ǎ), 거성(去聲:à), 경성(輕聲:a), 네 가지 성조 중 음평, 양평 그리고 경성은 평성(平聲), 거성과 경성은 측성(仄聲)에 속한다. 편의상 평성은 '−', 측성은 '+'로 표시하였다.

일으켜 생동감을 부여하였다. 내용의 측면에서 원문 텍스트에 나타난 '가다'에 대한 번역어가 주목할 만하다. 한 장소에서 다른 장소로 이동한다는 뜻을 지닌 한국어 어휘 '가다'와 사전적으로 대응되는 중국어 표현은 '去'이다. 그러나 번역 텍스트에서는 떠날 '离(이)'자가 1연과 4연의 '가실 때', 2연의 '가실 길', 3연의 '가시옵소서'에 대한 번역어에 두루 나타났다. 특별한 문맥이 제거될 때 '가다'는 '떠나다'로 의미를 규정하지 못하지만 「진달래꽃」의 문맥을 따져볼 때 적절한 선택이었고, '가다'에 방향성을 부여함으로써 앞에서 분석한 형식의 유지에도 의미 있게 작용하였다.

원문 텍스트의 형식과 내용 모두와 등가를 이루는 번역 텍스트를 완성하기에는 적지 않은 어려움이 동반한다. 그러나 학습자의 원문 텍스트에 대한 해석은 교육의 장에서 오직 번역 텍스트로만 반영되는 것이 아니라 동료 학습자, 교사와의 소통에서도 공유할 수 있다. 단지 해석을 생산하는 주체로서의 학습자는 번역의 수행 과정에서 형식과 내용의 등가를 염두에 둘 때 원문 텍스트의 여러 국면에서 의미를 구성할 수 있다.

(2) 사회문화적 맥락의 활성화

번역은 두 가지 상반된 방향으로 진행될 수 있지만 문학교육에서의 번역은 주체와 대상을 고려했을 때 단일 방향, 즉 한국어에서 중국어로 진행하는 것이 효과적이라고 할 있다. 한국어 학습 단계에 있는 중국인 학습자는 통상적으로 자국어 및 자국 문화에 대한 인식 수준이 상당히 높은 성인으로 외국어보다 자국어에 대한 통제력을 갖추었으므로 중국어로 더 자유롭고 적절하게 표현할 수 있다. 이와 같은 언어적 감각은 주관적인 반응이 요구되는 문학번역 수행에 있어 적극적이고 능동적으로 작용한다. 학습자는 비어있는 상태로 텍스트에 진입하는 것이 아니라 모국어로 구성된 세계와 함께 텍스트와 마주할 경우 자연스럽게 모국어로 접근하게 된다. 모국어로 번역하는 것은 또한 중국인 학습자의 정교한 사고, 풍부한 반응을 기대할 수 있다.

한국 현대시를 읽고 번역하는 과정에서 사회문화적 맥락의 개입은 원문 텍스트의 심층적인 의미를 구성하는 데 긍정적인 역할을 한다. 실제로 학습자는 한국의

역사, 문화, 문학에 관한 지식, 자국의 문화 요소, 문학 작품 등을 동원하면서 풍부한 해석을 산출하는 모습을 보여주었다. 하지만 이와 동시에 Ⅲ장의 분석에 의하면 학습자는 작가가 처한 시대를 시 텍스트를 해석하는 절대적인 기준으로 보거나, 또는 자국 문화의 하나의 요소 또는 문학작품 속 하나의 표현을 번역어로 사용하되 원문 텍스트와의 연결망을 구성하지 못하는 한계가 나타났다. 이는 '사회문화적 맥락의 활성화'를 교육 내용으로 마련해야 하는 필요성을 보여주었다.

읽기 주체인 학습자의 사회문화적 맥락을 활성화하기 위해 다음 전문가의 번역문과 비평 텍스트를 참고하여 학습자의 번역 활동에 적용할 수 있는 지점을 밝히고자 한다. 학습자가 구성할 수 있는 사회문화적 맥락은 전문가와 차이가 있지만 해석을 정교화하고 풍부하게 할 수 있는 맥락의 활용 방식에 있어서 시사점을 얻을 수 있다.

①「**청포도**」 부분	①「**青葡萄**」 부분
내가 바라는 손님은 고달픈 몸으로 ②**청포**를 입고 찾아온다고 했으니	我盼望的客人就要拖着疲憊的身子 身着②**青袍**而來
내 그를 맞아 이 포도를 따 먹으면 두 손을 함뿍 적셔도 좋으련	若能迎着他采食這葡萄 哪怕浸透双手也好
아이야, 우리 식탁엔 은쟁반에 하이얀 ③**모시 수건**을 마련해두렴	孩子啊 在餐桌的銀托盤上 擺上白色的③**夏布手巾**吧

위의 사례에서 개입된 맥락이 원문 텍스트와 의미 교섭이 이루어진 지점은 세 군데가 있는데 우선 '청포도(①)'라는 제목은 한자 '青袍到(qīng páo dào)'의 한국어 발음을 지니고, 다음으로 '청포(②)'에 관하여 중국 남북조(南北朝) 시인 유신(庾信)과 당대(唐代) 시인 두보(杜甫)의 시에서 지닌 상징적 의미, 마지막으로 '모시 수건(③)'에 관하여 우창 봉기(武昌起義)에서 의병들이 팔에 '흰 수건'을 팔에 묶는 것으로부터 한국어 시 텍스트를 의병의 도래를 마주하는 내용을 담고 있다고 보았다.[13]

13) 金鶴哲(2015), 「隱藏于中國典故中的殖民地抗日号角: 韓國詩人李陸史作品中的隱喩研究」, 『外國文學評論』 2015(02) , 中國社會科學院外國文學研究所, pp.194-204 참조.

번역자는 다층적인 맥락을 활성화하여 원문 텍스트와의 의미 교섭을 이루었으며 시 텍스트에 내재한 저항의 은유를 밝혔다. 이처럼 여러 측면에서 '청포도'가 지닌 의미에 대한 탐구가 이루어질 때 해석이 완전할 수 있으며 설득력을 갖는다. 그러나 만약에 시 텍스트의 창작 배경만 내놓거나 또는 비슷한 시대에서 창작된 자국의 문학 작품의 주제를 한국어 시 텍스트에 적용할 경우 해석이 빈약할 수밖에 없다. 사회문화적 맥락의 활성화는 학습자가 한국어 시 텍스트의 시어, 상징 등과 긴밀한 관련성을 가진 맥락을 선택적으로 선별하여 원문 텍스트의 의미 구성에 충분히 기여할 수 있도록 활용하는 것을 지향해야 한다.

「파초우」(조지훈) 부분	「芭蕉雨」[14] 부분
창 열고 푸른 산과 마주 앉아라.	推窗見青山 与我相對坐。

이 번역자는 시 전체가 고전적 정조를 풍기고 있으며 시인이 가슴속의 쓸쓸함, 앞길의 막막함으로 인해 자연에 빠져들어 세상의 번잡함을 잊고자 하는 심정을 표현하였다고 본다. 또한 조지훈의 「파초우」와 중국 당나라 시인 이백(李白)의 「독좌경정산(獨坐敬亭山)」[15]에서 조성한 분위기와 비슷하다고 보며 두 편의 시 작품의 창작 배경을 비교하면서 텍스트 간의 연관성을 강화시켰다.[16] '창 열고 푸른 산과 / 마주 앉아라'에 대한 번역에서 이 번역자는 이백의 시에서 받은 영향을 그대로 보여준다. 원문에 대한 충실성을 고려하면 '推窗見青山/与我相對坐'라는 번역문은 '推窗与青山/相對坐'로 되어야 하지만 이 번역에서는 '창을 열자 보이는 청산 / 나와 마주 앉아'의 뜻으로 번역한 것은 화자가 자연과의 교감을 지향한다는 뜻이 있기도 하지만 창을 열자 청산이 마치 나를 기다리듯 맞은 편에 앉아있다는 뉘앙스가 더 강하다. 이백의 시 중 화자와 청산이 마주 보아도 서로가 싫지 않다는 내용에서 자신을 이해할 수 있는 존재는 청산뿐이라는 애틋함이 표현되었다. 번역

14) 任翔(2016), 「趙芝薰詩歌与中國傳統文化之關系研究」, 北京外國語大學博士學位論文, p.53-54.
15) 시 전문은 다음과 같다. "衆鳥高飛盡, 孤云獨去閑。相看兩不厭, 唯有敬亭山。"
16) "《芭蕉雨》和《獨坐敬亭山》都是詩人在失意之時寄情山水的作品, 塑造了孤獨寂寞的詩人的自我形象, 趙芝薰營造出"与山對望"的意境, 似是收到李白的影響。" 任翔(2016), 앞의 글, p.54.

시에서 청산과 화자의 관계는 그 연장선에 놓여있는 셈이다. 왜냐하면 원문 중 청산으로 다가가기를 원하는 화자의 마음이 번역시에서 청산이 화자의 마음을 헤아려 전부터 그랬듯이 먼저 다가와 그와의 소통을 기다리는 오랜 벗의 모습을 보여주었기 때문이다.

한국어 시 텍스트를 번역할 때 중국의 문학 작품에서의 표현을 그대로 빌려오거나 또는 변형시켜서 사용할 수 있지만 이는 번역의 결과로 나타날 뿐 텍스트 차원에서 적극적인 의미 교섭을 기대하기 어렵다. 비록 하나의 표현이 상호텍스트를 상기할 수 있는 단서가 되더라도 두 텍스트의 내용, 주제, 분위기 층위에서 어떤 연결고리가 있는지 면밀하게 살펴보고 해석의 심도에 기여할 수 있는 적절한 상호텍스트인지의 여부를 분석할 필요가 있다. 위의 번역문 중 이백 시구의 그림자가 드리우면서 「파초우」는 화자와 청산이 서로 마주 앉는 시적 상황과 더불어 양자 사이를 오가는 두터운 정을 보여주었다.

사회문화적 맥락의 활성화는 중국인 학습자가 한국어 시 텍스트의 언어를 중국어로 번역함으로써 해당 표현 또는 상황에 대한 의미 탐구에 조력할 수 있는 사회문화적 맥락을 적극적으로 발견하고 분변하고 활용할 수 있어야 한다는 것을 가리킨다. 이를 통해 학습자는 사회문화적 맥락과 원문 텍스트를 유기적으로 연관시킬 수 있고 보다 심화된 해석을 생성할 수 있다.

(3) 번역에 대한 비평적 태도 형성

학습자는 번역을 통해 원문 텍스트에 대한 이해를 구체화시킬 수 있다. 그러나 번역은 한 번으로 완성되는 것이 아니고 지속적인 수정의 과정을 거쳐야 하며, 번역 수행은 하나의 과제에 불과한 것이 아니라 한국어 시 텍스트를 체험하고 이와 마주한 자기 자신을 들여다볼 수 있는 읽기 경험이다. 그러나 번역 텍스트 전체에 대한 검토, 번역 수행에 대한 성찰이 활성화되지 않을 때 학습자의 이해는 더 발전하지 못한다. 따라서 학습자의 한국 현대시 읽기에서 번역의 효용성을 높이기 위해 '번역에 대한 비평적 태도 형성'을 교육 내용으로 설정해 볼 수 있다.

번역 평가는 교육 현장에서 학생의 능력을 파악하거나 번역능력검정시험에서 응시자의 수준을 판별하기 위해 이루어진 작업이고, 번역 비평은 번역 현장에서 일하

는 번역자를 대상으로 하며 옳고 그름을 따지기보다 분석을 위주로 하는 작업이다.[17] 번역학의 관점에서 이루어지는 이러한 분류를 그대로 한국 현대시 교육을 위한 한국어 학습자의 번역에 적용하기에는 무리가 있다. 그러나 판별 중심이냐 아니면 분석 위주이냐에 따라 구분하기보다는 교육의 장에서는 비평적 태도를 갖추는 것이 적당하다고 볼 수 있다.

학습으로서의 번역에 있어 학습자가 갖추어야 할 번역에 대한 비평적 태도는 번역 텍스트의 산출과 번역 수행에 대한 메타적인 검토와 관련이 있다. 이는 번역학에서 요구하는 번역비평과 거리가 있고 전문가의 번역 또는 전문가 양성을 위한 번역교육에서 결과물에 무게를 실은 전문적인 문학번역비평과 다르다. 문학교육의 장에서 이루어진 번역은 학습자와 원문 텍스트 간의 상호작용에 가치를 두기 때문에 학습자는 번역 과정과 번역 수행에 대한 비평적 관점을 가져야 한다.

학습자의 비평적 태도는 번역어 선정의 적절성 여부를 검토하는 것부터 시작된다. 학습자가 원문 텍스트를 읽으면서 떠올린 잠정적인 대응어를 비교하고 원문 텍스트에 가장 근접한 표현을 생성해 내는 것, 번역어가 자국어의 언어적, 사회문화적 맥락에서 쓰일 때 지닌 의미를 상기하여 원문 텍스트에 대한 번역 텍스트를 구성할 수 있는 적합한 선택인지 여부를 따지는 것, 원문 텍스트 전체를 조망하는 입장에서 번역어를 조정하는 것, 원문 텍스트에서 단어와 단어, 행과 행, 연과 연의 관계가 번역 텍스트에서 어떻게 구현되었고 그러한 구현 방식이 타당한지를 판단하는 것이 모두 여기에 포함된다. 이는 오직 번역 텍스트의 수준을 높이는 데만 기여하지 않는다. 시 원문과 비교하면서 번역 텍스트를 정교하게 다듬는 것은 시 원문에 대한 정교한 이해로 이어진다. 그러나 Ⅲ장에서 제시한 학습자의 번역 과정에 의하면 번역어의 적절성 여부를 판단할 때 학습자는 원문 텍스트에 대한 고려보다 번역 텍스트의 문학성을 추구한다. 다음은 「초혼」의 1연에 대한 전문가 중역본(TT-1, TT-2)과 학습자 번역 텍스트(TT-3)를 대상으로 분석한 것이다.

---

17) 이상원(2008), 「문학번역 평가 어떻게 할 것인가?」, 『번역학연구』 9(2), 한국번역학회, p.161.

TT-1[18]	TT-2[19]	TT-3
支离破碎的芳名喲！ 空中飄散的芳名喲！ 千呼万唤也无主的芳名喲！ 聲聲呼唤**直至我离世**的芳名喲！	那**支离破碎**的名字啊！ 在空中飄散的名字啊！ 千呼万唤也无主的名字啊！ 讓我呼喊着**气絶**的名字啊！	那**灰飛烟滅**的名字呵！ 那散落在虛空中的名字呵 ！ 那千呼万唤也无人應答的名字呵！ 那唤得我**悲慟欲絶**的名字呵！

학습자는 사자성어 또는 중국의 문학 작품에서 나타난 표현을 선호한다. 공동 번역의 경우 모둠을 구성한 학습자들이 다양한 표현을 상기함으로써 선택 가능한 표현이 양적으로 많아진다. 그러나 번역어의 선정 기준이 '문채'에만 편향될 때 원문 텍스트에 대한 지속적인 의미 탐구에 영향을 미칠 수 있다. 1연 1행의 '산산이 부서지다(①)'와 4행의 '죽다(②)'에 대한 번역어를 비교하면 전자에 대해 TT-1과 TT-2는 모두 '산산조각 나다'를 뜻한 '支离破碎'를 사용하였다. 두 중역본에서 동일한 어휘를 사용하였지만 이는 단순히 사자성어를 사용해야 한다는 의미에서 번역어로 선정했다기보다 중국어 어휘 자체가 가진 뜻이 원문 텍스트와 높은 유사성을 보유했기 때문이라고 할 수 있다. 반드시 사자성어를 사용해야 한다는 암묵적인 경향을 가지고 번역한 것이 아니라는 점은 후자에 대해 TT-1은 '내가 세상을 뜰 때까지(直至我离世)'로, TT-2는 '숨지다(气絶)'로 번역한 데서 알 수 있다. 하지만 학습자의 번역 텍스트 TT-3의 경우 학습자들은 ①과 같은 사자성어의 출처를 북송(北宋) 시인 소식(蘇軾)의 「염노교·적벽회고(念奴嬌·赤壁怀古)」[20]로 밝히고 ②의 사용은 원문 텍스트 중 '부르다가 내가 죽을 이름이여!'에서 몹시 슬프다는 뜻을 읽어내어 '죽다'의 가정이 약화되었지만 사자성어를 선정해야 한다는 이유로 '숨이 넘어갈 정도로 비통해하다(悲慟欲絶)'로 번역하였다고 한다. 이러한 번역어의 선정은 원문 텍스트에서 '1행→2행→3행→4행'으로 나타난 감정의 흐름[21]이 파괴되어 '1

18) 尹海燕(2006), 앞의 책, p.41.
19) 金鶴哲(2011), 앞의 책, p.2.
20) 원문은 "談笑間, 檣櫓灰飛烟滅"로 되어 있으며, 시인이 삼국시대 적벽지전(赤壁之戰)을 회상하며 주유(周瑜)가 담소하는 사이에 조조(曹操)의 수군은 연기처럼 사라져버렸다(灰飛烟滅)는 내용을 담고 있다. 학습자가 선정한 사자성어의 출처를 보면 적을 섬멸할 때 쓰이는 표현으로 '산산이 부서지다'를 번역하는 것은 적절하지 않다고 판단된다. 이는 한국어 시 텍스트와 중국의 문학 작품 간의 연관성에 대한 고려 없이 단순히 어휘를 차용하였기 때문이다.

행(사라져 버렸다)>2행(허공중에 헤어졌다)<3행(불러도 응답이 없다)'으로 정서의 연속이 불분명해졌다. 또한 '내가 죽을 이름'이 '나를 죽도록 슬프게 하는 이름'으로 번역되어 감정 분출의 정도에도 영향을 미쳤다. 한편, 시어 또는 시행의 번역에 있어 원문 텍스트와의 관련성을 감안한 내재적 비평을 거치지 못하더라도, 원문 텍스트와 번역 텍스트를 비교하는 단위를 단일한 시행이 아닌 연 전체로 확대했을 때 원문 텍스트의 1연을 구성한 네 개의 시행 간의 관계를 파악할 가능성도 존재한다.

번역에 대한 비평적 태도는 번역 텍스트를 조정해가면서 원문 텍스트에 밀착하여 이해를 구축하게 할 뿐만 아니라 번역 텍스트와 원문 텍스트 간의 차이성을 발견함으로써 원문 텍스트에 대한 심층적인 이해에 이르게 할 수 있다. 이는 아래에 제시한 김영랑의 「모란이 피기까지는」 중 '뚝뚝'에 대한 번역을 예로 들어볼 수 있다.

「모란이 피기까지는」 부분	「望穿牡丹」[22] 부분
모란이 **뚝뚝** 떨어져 버린 날, 나는 비로소 봄을 여읜 설움에 잠길 테요.	待到牡丹花瓣**紛紛**飄落 我才會沉浸在春逝的傷悲之中

3행에 나타난 '뚝뚝'은 모란이 떨어지는 모습을 보여주고 소리를 들려준다. 중역본에서는 해당 시어를 첩자 '紛紛(분분)'으로 옮겼는데 이는 꽃잎이 떨어지는 모습만 보여주는 단어이다. 그러나 꽃잎 또는 낙엽이 떨어지는 양태, 또는 사람들의 의견이 분분할 때 쓰이는 이 어휘의 용법을 고려하면 번역 텍스트에서는 모란잎이 가볍게 떨어지며 휘날리는 장면을 구체적으로 떠올리게 하는 효과가 있다. 한국어 시 텍스트 중의 '뚝뚝'과 번역 텍스트 중의 '분분'을 비교하면 '뚝뚝'에서만 나타난 소리에 집중할 수 있다. '뚝뚝'은 눈물에도 쓸 수 있는 의성의태어라는 점을 인식할 경우 '모란이 뚝뚝 떨어'지는 모습에서 마침 꽃이 우는 모습을 연상할 수 있다. 이

21) 「초혼」은 격정적인 분위기에 휩싸여 있지만 그 감정은 처음부터 절정의 단계를 유지하다고 보기 어려우며, 도약하는 단계에 있기도 하고 절정의 단계에 있기도 하다. 1연 1행은 감정의 폭발을 유도하고 1연 마지막 행과 견주면 그 강도는 작은 편이다. 1연의 마지막 행은 화자의 저승행을 가정하게 할 정도로 드러난 감정의 밀도는 높다. 김종훈(2011), 「김소월의 「초혼(招魂)」에 나타난 감정 분출의 기제」, 『우리어문연구』 39, 우리어문학회, p.393.

22) 尹海燕, 앞의 책, p.113.

러한 시적 구상은 중국 당대 시인 두보(杜甫)의 「춘망(春望)」 속의 “感時花濺泪(감시화천루)”[23]와 연관시킬 수 있다. 이 시구는 ‘전란의 시국을 생각하니 자신의 내심에 비추어 꽃도 운다’고 해석할 수 있는데 이러한 수사법을 중국의 어문교육에서는 이정(移情), 즉 주관적인 감정을 객관적인 사물에 전이시키고, 또다시 그러한 사물을 통해 주관적인 감정이 돋보이게 하는 작용을 뜻한다. 이런 맥락에서 모란이 우는 것에서 우는 시적 화자의 모습을 연상할 수 있으며, 모란이 우는 모습을 곧 시인이 우는 모습으로 해석할 수 있다.

번역에 대한 비평적 태도는 번역 텍스트의 산출 과정과 결과 외에도 번역 수행에 있어서도 필요하다. 학습자들은 번역이 끝난 후 막연하게 ‘어려웠다’, ‘의미가 있었다’라고 번역 수행을 규정짓는 경우가 있다. 따라서 학습자가 원문 텍스트를 번역 텍스트로 재현하면서 번역의 불가능성으로 어려움을 느낀 지점의 성질과 특징을 구체적으로 규명함으로써 원문 텍스트의 개별성과 특수성을 발견하고, 번역을 수행함으로써 자신의 삶의 지평에서 원문 텍스트로부터 획득한 의미를 구체화하여 제시하게 하는 교육적 절차가 이루어져야 한다.

3. 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 방법

이 절에서는 앞선 Ⅲ장의 논의 결과를 바탕으로 하여 조사에서 구안했던 활동을 수정 또는 정교화하여, 한국 현대시 교육에서 번역 활용의 구체적인 방법을 번역 텍스트 쓰기의 근거 확보, 번역 대안과의 비교와 재검토, 번역 수행 결과의 생산과 검증으로 제시하였다.

(1) 번역 텍스트 쓰기의 근거 확보

번역 활동은 개인 번역과 공동 번역이 지닌 각각의 특징에 따라 다르게 설계될 수 있다. 교사는 중국인 학습자의 한국 현대시 읽기에 대한 태도와 능력, 목표 시

23) 원문의 시구는 다음과 같다. “感時花濺泪, 恨別鳥惊心(난시를 걱정해 꽃들은 눈물을 흘리고, 한스러운 이별에 새들도 놀라는 구나)”

텍스트의 성격 등을 감안하여 이에 맞는 번역 활동을 선택하여 수업을 진행할 수 있다. 여기서는 개인 번역에 기반한 동료 비평, 공동 번역에 기반한 자기 비평을 구안해 보았다. 번역이 진행되는 방식에 따라 학습자 내적 대화와 학습자 간의 대화를 연합하는 이유는 번역 텍스트 쓰기의 근거를 확보하기 위해서이다. 근거를 확보한다는 것은 번역 텍스트가 원문 텍스트와의 연결고리가 긴밀한지와 번역 주체가 번역 텍스트 쓰기에 정당성을 부여할 수 있는지와 관련이 있다. 전자가 원문 텍스트에 밀착하여 의미를 구성한다면 후자는 학습자의 해석이 수용가능성을 지니게 한다. 결국 이는 텍스트-독자 중심의 의미 구성을 촉진시키는 데 중요한 절차로 작용할 수 있다.

가. 개인 번역 기반의 동료 비평

번역 텍스트 쓰기는 원문 텍스트와 등가 관계를 가진 텍스트를 생산하는 것이다. 학습자는 원문 텍스트와의 역동적인 상호작용을 통해 번역어를 선택하고 결합하여 번역 텍스트를 완성한다. 개인 번역의 방식으로 진행한 본조사 1차에서 학습자는 번역을 통해 능동적으로 원문 텍스트의 의미를 구성할 수 있었지만, 확신이 서지 않는 부분의 경우 해당 부분의 사전적이고 일반적인 의미에 기반하여 번역을 수행했다. 즉 개별로 진행하는 번역은 의미를 확실히 파악할 수 있다는 장점과 함께 스스로 풀지 못한 의문에 대해 쉽게 그 해답을 찾지 못한다는 단점이 있다. 또한 학습자는 스스로 완성한 번역 텍스트를 수정할 때 원문 텍스트와 동떨어진 상태에서 번역 언어만 다듬는 경향도 있었다.

번역 텍스트가 원문 텍스트에 입각한 근거가 부족할 때 번역은 텍스트의 의미 구성과 별개로 이루어진다. 이때 후속적으로 진행되는 동료 비평은 학습자가 스스로 느꼈던 난제를 같이 해결하고 자신의 번역 텍스트를 성찰하게 하는 절차로 작용할 수 있다. 교사는 모든 학습자의 번역 텍스트를 일일이 확인하고 원문 텍스트의 이해 결과를 확인할 수 없다. 그러나 동료 비평은 “횡적 대화의 형태”를 띠며 “독자 개인의 시 텍스트 읽기가 얼마나 타당한 것인지”[24]를 확인하는 주체를 확대

24) 최미숙(2006), 「대화 중심의 현대시 교수·학습 방법」, 『국어교육학연구』 26, 국어교육학회, p.15.

한다.

동료 비평에서 한국어 및 중국어 수준, 문학적 소양, 개인의 관심사가 각각 다른 학습자가 모둠을 형성하여 각자의 시 텍스트의 이해, 번역에 대해 의견을 교환할 뿐만 아니라 서로의 번역 텍스트에 대해 질문을 주고받으며 자신의 반응과 해석을 점검하고 조정할 수 있다. 학습자는 동료 학습자와의 소통 없이 진행된 번역에서 이해 또는 표현에 관한 난제를 확실하게 인식한다. 동료 비평은 학습자가 자신이 마주친 문제에 대한 해결책을 찾고 자신의 해석 외에 또 다른 해석의 가능성와 마주하게 한다. 또한 시 텍스트의 의미를 파악한다고 해서 번역 텍스트를 제대로 생성했다고 할 수는 없다. 표현하고자 한 것과 표현한 결과 사이의 괴리는 동료 비평을 통해 분명하게 드러날 수 있다. 따라서 동료 학습자는 번역 텍스트의 독자로서 번역 텍스트를 검토하고 명확하지 않은 부분에 대해 의문을 제기하여 서로의 원문 텍스트에 대한 이해와 중국어 표현을 탐색할 수 있다.

한편, 번역 수업에서 학생 간의 상호 번역 비평을 예견하는 것은 역으로 번역물 생산 과정에서 번역 전략을 구체화, 일관화하는 것을 경험하게 할 수 있다.[25] 동료 비평의 진행은 학습자들로 하여금 스스로 번역 텍스트를 작성하는 과정에서 독자를 상정하여 자신의 번역 텍스트를 어떻게 설명할 것인지, 원문 텍스트에 대한 이해는 적절한지 등을 성찰하게 하며 근거가 보다 확실한 번역 텍스트를 작성하도록 추동할 수 있다.

그런데 개별적인 번역 텍스트 쓰기를 종료한 후 이루어진 학습자 간 대화가 번역 과정이 아닌 번역 결과에 초점이 맞추어지는 경우 학습자의 원문 텍스트에 대한 이해보다 번역어 표현의 문제로 중심이 옮겨져 원문 텍스트의 의미를 깊이 이해하는 데 도움이 되기 어렵다. 한국 현대시 이해를 위한 동료 비평 활동이 효과적으로 진행되기 위해 동료 비평에서의 토론 주제는 원문 텍스트와 관련되어야 한다는 점을 강조해야 한다.

동료 비평의 실천에 있어 여러 가지 주의 사항이 있다. 학습 활동이 더욱 효과적으로 이루어지기 위해 모둠 구성 시 학습자 간의 관계에 대한 고려, 토론 진행에서의 역할 지정, 상황에 따른 교사의 인도가 필요하다. 모둠 내에서 학습자 간의 소

25) 이상원(2006), 「BA 번역 수업에서의 학생 상호 번역 비평」, 『통번역학연구』 10(1), 한국외국어대학교 통번역연구소, p.98.

통이 원활하게 이루어질 수 있도록 어느 정도 친밀감이 있는 학습자 3명~4명을 하나의 모둠으로 편성하는 것이 중요하다. 이렇게 해야 학습자가 아직 덜 논리적이고 완전하지 않을 수 있는 의견을 주저하지 않고 자유롭게 표현할 수 있고 서로의 이해에 대해 충분히 소통할 수 있기 때문이다. 교사는 모둠별로 공동 번역이 이루어지는 동안에 각 모둠의 진행 상황을 관찰하고 필요 시 개입하여 토론 진도와 방향에 대해 통제해야 한다.

나. 공동 번역 기반의 자기 비평

문학교육의 장에서 이루어지는 공동 번역은 번역 워크숍의 성격과 가깝다. 에드윈 켄츨러(Edwin Gentzler)는 번역 워크숍(translation workshop)을 문학 번역 인재의 양성을 목표로 하는 교육 과정, 또는 문학 번역의 제반 문제를 협동적으로 생각하고 해결해나가는 조직의 차원에서 사용하였다.[26] 워크숍 참여자들 간의 유의미한 상호 작용을 통해 지식의 폭을 넓히고 문제를 해결해나가는 방식이 문학교육을 위한 공동 번역에 도입될 때 과정 중심, 학습자 중심의 교육 방법으로서의 가치를 지닌다. 번역 교육에서의 번역 워크숍은 학습자들의 번역 수행 과정에서 발생하는 문제를 분석하고 번역문을 수정하고 보완하는 것을 목표로 한다.[27] 그러나 문학 교육을 위한 번역 워크숍에서 번역은 수단[28]으로서의 의미가 부여되기 때문에 다양한 번역어의 생성, 적절한 번역어의 선정의 과정을 통해 충분한 토론을 거쳐 한국어 시 텍스트에 대한 깊은 이해를 도달하는 것을 목표로 한다.

이 과정에서 학습자는 자신의 의견을 제시하고 토론에 적극적으로 참여하여야 한다. 개별적인 학습자의 목소리가 묻히는 상황 또는 특정 학습자만 발화하는 경우

---

26) E. Gentzler(2001), *Contemporary Translation Theories*, England: Multilingual Mateer Ltd, p.16 참조.

27) 李玉華(2016), 「注重翻譯過程的韓漢翻譯教學法探析」, 『韓國語教學与研究』 2016(04), 黑龍江朝鮮民族出版社, p.120.

28) 예비 번역사 양성을 목적으로 실시되는 번역 수업에서와는 다르게 번역 워크숍에서는 번역 작성 요령을 지시하지 않기 때문에 번역의 의미가 광범위하게 해석될 수 있다고 하였다. 김창건(2019), 「언어 및 문화 교류가 가능한 수업: 마인츠 대학교 통번역·문화·언어학부 '번역 워크숍' 사례를 중심으로」, 『독일문학』 60(4), 한국독어독문학회, p.221.

를 대비하여 교사는 한국어 시 텍스트 중 반복적으로 나타난 시어 또는 시 이해에 있어 중요하다고 생각하는 표현에 한정하여 학습자들이 산출한 다양한 번역어와 최종 선정된 번역어 및 그 이유를 명시화하도록 요구할 수 있다.

최종적으로 한 부의 번역 텍스트만 산출하기 위해 번역 과정에서 마주하게 된 문제에 대해 하나의 해답을 찾는 것이 요구된다. 학습자는 동료 학습자의 반응으로부터 자극을 받고 자신의 해석 담론을 깨뜨리고 재구성하게 되고, 자신의 목소리가 인정받을 수 있도록 시 텍스트에 입각하여 근거를 찾게 된다. 각각의 학습자가 제기한 번역어들 사이에서의 이견이 좁히는 과정 자체가 학습자로 하여금 번역 근거 확보를 적극적으로 하게 한다. 이는 시 텍스트에 대한 지속적인 의미 탐구가 이루어지게 할 수 있지만 한편으로 텍스트의 의미를 구체화해가는 과정에서 결국 관점을 일치시키지 못하는 상황이 벌어질 수 있다. 조사 과정에서 학습자가 모둠별로 번역할 경우 시 텍스트의 주제, 내용에 대한 합의는 이루어질 수 있지만 세부적인 부분에서 의견의 차이가 보였다. 학습자는 각각 다른 배경 지식, 태도, 가치관, 경험을 갖고 있기 때문에 시 텍스트를 읽을 때 다양한 관점에서 복수의 해석을 생성하게 되고 이는 능동적이고 자율적인 의미 탐색을 가능하게 한다. 그러나 이는 동시에 이해를 완전히 일치시키지 못하는 이유가 되기도 한다. 따라서 여러 학습자의 의견이 혼재되어 번역문 내에서 일관성이 유지되지 못하는 경우도 발생하였다.

공동 번역 후의 자기 비평 절차에서는 시 텍스트의 의미 형성에 관여한 다양한 맥락에서 자신의 위치를 확인하고 그 관점들을 선택적으로 도입하게 한다. 그 전에는 자신과 동료 학습자의 선지식과 경험을 공유하면서 시를 읽어갔다면 자기 비평에서는 학습자가 자신의 위치를 파악하여야 한다. 본 조사 3차에서 학습자는 '번역문 수정 기록지'[29]를 통해 자신의 이해를 다듬는 경우도 있었지만 자의적인 수정이 이루어지는 경우도 있었다. 이는 스스로 진행되는 비평의 단계에서 학습자가 보다 진지하게 공동 번역문을 수정하고 자신의 해석에 의문을 제기하고 성찰할 수 있도록 점검 기준을 구체화하여 제시할 필요성이 있다. 이에 대한 예를 간략하게 제시해 보면 다음과 같다.

---

29) 본 조사 3차에서 제공한 '번역문 수정 기록지'에는 '수정 전', '수정 후', '이유'에 대한 기록을 요구하였다.

1. 수정 전의 번역이 적절하지 않다고 생각하는 이유가 무엇인가? 2. 수정한 결과가 그 전보다 나아졌다고 판단하는 이유를 한국어 시 텍스트와 결합해서 설명할 수 있는가? 3. 수정한 후 번역문을 중국인 독자에게 제시할 때 어떤 반응을 기대하는가?

위와 같은 질문을 대답할 때 학습자는 자신의 수정을 스스로 성찰하고 번역 및 이해의 적절성에 대해 다시 한 번 생각하게 된다. 이러한 기준이 앞으로의 번역 과정에서 자신의 번역문 및 원문 텍스트 이해를 성찰적으로 바라볼 수 있는 습관으로 형성될 때 번역에 대한 비평적 태도를 형성하는 데 긍정적으로 작용할 수 있다.

(2) 번역 대안과의 비교와 재검토

학습자 중심의 개인 번역 활동과 공동 번역 활동의 주요 과제가 번역 텍스트의 쓰기, 비평 및 수정을 통한 시 원문의 의미 실현이라면, 교사가 번역 대안으로 제시하는 번역 텍스트는 학습자의 담론이 폭넓게 재구성될 수 있도록 이끌어준다. 개인 번역 활동에서의 상호교차 비평과 공동 번역 활동에서의 공동 읽기 및 번역은 학습자들이 외부의 간섭을 받지 않는 상태에서 의견을 자유롭게 교환하게 된다. 이는 주체적으로 의미를 구성할 수 있다는 점에서 의의가 있지만 학습자들이 구성한 모둠에서 형성되는 담론의 지평이 제한적일 수도 있다는 문제가 있다. 이때 교사에 의한 번역 텍스트의 도입은 학습자 지평의 확장을 일으킬 수 있다.

독자들이 새로운 작품을 수용할 때 지평의 전환이 일어날 수 있으며 이는 다른 독자들의 수용 텍스트를 제공할 경우도 마찬가지이다. 예컨대 전문가도 일반 학습자도 각각 자신의 기대지평을 가지고 있는데, 번역 텍스트를 수용할 때 일반 학습자는 번역자, 즉 해석자의 기대지평을 재구성하게 된다. 여기서 학습자로 하여금 자신의 번역 텍스트와 전문가의 번역 텍스트, 원문 텍스트와 번역 텍스트를 비교하게 하는 목적은 번역의 방법적 측면에서 어떠한 시사점을 도출하게 하는 데 있다기보다 텍스트 간의 공통점과 차이점의 발견을 시 원문의 의미 구현에 적용시키게 하는 데 있다.

한편 교실이라는 맥락에서 교사의 전문성으로부터 오는 권위 그리고 학습자와 교사의 수평적이지 못한 관계를 감안할 때 교사에 의해 제시된 번역 텍스트의 영

향력을 간과할 수 없다. 따라서 번역 텍스트의 선정에 있어 다음과 같이 두 가지 사항에 대한 고려가 요구된다. 우선 한국어 시 텍스트에 대한 복수의 번역 텍스트를 제시해야 한다. 이 단계에서의 학습자는 이미 번역을 수행하였기 때문에 원문 텍스트의 이해와 번역 텍스트로의 표현에 있어 확신이 서지 않는 부분에 대한 해답을 찾고자 한다. 교사가 하나의 번역 텍스트만 제시할 경우 학습자는 그것이 마치 정답이라고 생각할 수도 있다. 그러나 시 원문에 대한 해석 또는 번역 텍스트의 산출에 있어 다양성이 허용되어야 하며 이러한 교수-학습 환경의 조성은 학습자가 주체적인 문학 읽기 태도의 형성에도 도움이 된다. 그래서 여러 번역 텍스트를 참고 자료로 제시할 경우 학습자는 동일한 시어 또는 시행에 대한 다양한 번역 대안을 접함으로써 개방적인 의미를 수용하고 이를 능동적으로 해석하려는 동기를 부여받을 수 있다.

다음으로 번역 대안으로 제시할 번역 텍스트는 학습자의 개입을 장려할 수 있는 여백을 갖추어야 한다. 번역 텍스트는 시 원문에 대한 해석 텍스트로 독자의 해석과 반응을 기다린다. 함축성이 특징인 시 원문이 명백하게 번역될 경우 학습자의 자율적인 해석을 제한시킬 위험도 있기 때문에 번역 텍스트도 역시 해석의 가능성을 품어야 한다. 특히 중국인 학습자는 시 텍스트의 내용보다 형식에 대한 주목이 부족했고, 형식에 대한 이해에 있어서도 어미, 조사의 사용으로 나타난 어조의 특징, 시어 및 시행의 반복, 또는 분행으로 나타난 효과를 어느 정도로 인식할 수 있었지만 음성의 흐름에서 나타난 특징을 쉽게 발견하지 못하였다. 따라서 학습자의 의미 구성이 상대적으로 덜 활성화된 부분에 초점을 맞춰 그들로 하여금 시 텍스트의 또 다른 측면을 주의할 수 있도록 번역 텍스트를 마련할 수 있다.

교육 현장에 도입될 번역 텍스트는 두 유형으로 나눌 수 있다. 하나는 기존의 발표된 한국 현대시의 중역본이다. 그간 한용운, 김소월, 윤동주, 정지용 등 한국의 대표 시인의 작품이 번역되어 중국어로 소개된 바가 있다.[30] 높은 수준에 오른 번역본은 적절한 참고 자료로 활용될 수 있지만 한국 현대시 번역이 활발하게 이루어지지 못한 실정을 고려하여 교사가 직접 번역본을 산출해야 할 수도 있다. 이 유형의 번역 텍스트는 교사가 직접 번역을 수행하는 경우와 학습자가 완성한 번역

30) 한국 현대시 중역본 목록은 다음 논의를 참고할 수 있다. 김학철·박재우(2016), 「한국 현대시의 중국어 번역 역정과 양상, 과제」, 『서정시학』 26(4), 계간 서정시학, pp.80-82.

텍스트를 수정하는 경우로 나눌 수 있다. 위에서 언급한 번역 텍스트 선정에 있어 충족해야 하는 두 번째 조건, 즉 학습자들에게 실제로 나타난 해석의 편향성을 고려할 때 교사가 번역하거나 수정하여 제시하는 상황이 더욱 빈번하게 발생할 수 있다.[31] 중국인 학습자는 자신에게 더욱 익숙한 문자로 되어 있는 번역 텍스트에서 일정한 규칙을 발견하고, 그것이 촉발점이 되어 한국 현대시에 잠재된 또 다른 일면에 대한 관심을 가지게 될 수 있다.

(3) 번역 수행 결과의 생산과 평가

번역 수행의 결과는 학습자가 산출한 번역 텍스트의 최종본과 번역 텍스트를 완성 후 작성한 해석 텍스트를 일컫는다. 앞선 논의에서 문학교육의 장에서는 학습자의 번역 결과의 수준에 대해 어느 정도 양보할 필요가 있다는 관점을 제시하였다. 그렇다고 해서 이 단계에서 번역 텍스트의 완성본을 요구하는 것은 그 전의 관점과 모순되지 않는다. 번역 텍스트의 최종본은 보다 높은 수준의 번역 결과를 요구하며 교실 밖의 번역문 독자를 상정하는 전제를 가지고 있다. 이 단계에 접어든 학습자는 여러 차례의 수정의 절차를 통해 번역 텍스트를 어느 정도로 다듬어놓은 상태이고, 시 원문에 대한 이해도 높은 단계에 달하였기 때문에 높은 수준의 번역문을 완성할 수 있을 것이다. 그리고 번역 텍스트를 계속해서 수정하는 것은 원문에 대한 이해가 발전하도록 촉진시킬 수 있다. 독자는 시에 대한 이해가 완료되었다고 생각하여도 항상 그 속에서 새로운 반응의 촉발점을 발견할 수 있듯이 학습자도 번역 텍스트를 수정하는 과정에서 새로운 해석을 생성할 수 있게 된다.

한편 번역 텍스트의 완성도를 높이는 것은 번역어의 남용을 제한시킬 수 있고 보다 명확하고 절제되며 학습자가 스스로 책임질 수 있는 번역 결과물을 완성하게 한다. Ⅲ장에서 제시한 학습자의 번역 텍스트의 변화 과정을 통해 알 수 있는 것은

---

31) 정정순은 한국의 현대시에서 동음 혹은 동일계역 자음이나 모음이 반복적으로 드러나면서 의미 형성에 기여하는 경우도 운율에 가르칠 때 포함되어야 한다고 보았다. 정정순(2015), 「현대시 교육에서 운율 교육 내용 재설정 연구: 운율 개념을 중심으로」, 『문학교육학』 48, 한국문학교육학회, p.224. 앞서 Ⅳ장 2절에서 예로 들었던 「돌담에 속삭이는 햇발」에 대한 학습자의 번역 텍스트의 수정본은 한국 현대시의 운율을 인식하는데 어려움을 겪는 중국인 학습자에게 비계로 제시할 수 있다.

번역 텍스트의 수정을 통해 시 원문에 대한 이해가 정교해지고 번역 결과물의 완성도도 높아진다는 것이다. 하지만 번역 텍스트에 학습자의 해석이 과도하게 개입되는 경우도 발생한다. 이런 현상은 1차 조사에서 개별적으로 완성한 번역 텍스트와 3차 조사에서 공동 번역 활동이 끝난 후 개별적으로 완성한 수정본에서 빈번하게 나타났다. 2차 조사는 후속적인 수정 절차 없이 공동 번역만 진행하였기 때문에 모둠 내에서의 합의가 자의적인 표현에 제약을 걸었기 때문에 해당 상황이 많이 나타나지 않았다. 따라서 시 읽기의 마지막 단계에서 이러한 절차를 마련함으로써 학습자가 성찰적으로 자신의 번역 텍스트를 검토하게 할 필요가 있다.

또한 학습자는 번역 텍스트를 통해 전달하고자 하는 메시지가 있지만 표현 공간의 제한성으로 인해 제대로 표현하지 못할 수도 있고, 표현 공간의 제한성을 인식하지 못한 채 자의적으로 번역하는 경우도 있다. 이러한 경우에 대비하여 파라텍스트(paratexte)[32]의 작성을 요구할 수 있다. 파라텍스트의 구체적인 실현 방식으로는 번역 텍스트에 직접 표시하는 유형과 번역 텍스트가 차지한 범위 밖에서 설명을 덧붙이는 유형으로 구분할 수 있다.[33] 번역가에 의해 편집된 주석에는 "메타언어적 정보, 특수한 사회 문화적 정황들에 대한 설명, 숨어 있는 암시와 비유들에 대한 지적, 원전에 대한 비판적 독서의 내용"[34]등이 포함될 수 있다는 점을 참고할 때 학습자는 시 원문에 관하여 알고 있는 사회문화적 지식, 사용한 수사법에 대한 설명, 개인적인 해석과 평가로 파라텍스트를 구성할 수 있다. 번역 텍스트의 저자인 학습자는 자신의 번역 의도를 남겨놓음으로써 교실 내의 동료 학습자와 교사, 교실 밖의 번역문 독자와 소통할 수 있다. 한편, 최종적으로 생성한 번역 텍스트는 교실 내에서 공유할 수도 있지만 실제 중국인 독자에게 제시하여 그들의 평가를 받아볼

---

32) 프랑스 문학 비평가 제라르 쥬네트(Gérard Genette)에 의하면 파라텍스트는 텍스트를 소개하고 설명하는 주변적 요소로 저자명, 제목, 서문, 삽화 등이 여기에 포함된다. 최의식(2011), 「파라텍스트 분석에 의한 번역비평 시론」, 『프랑스학연구』 57, 프랑스학회, p.196.

33) 박용삼은 외국어를 모르는 독자가 번역된 시를 이해하는 데 도움이 되도록 번역본에 각운 표시하기, 운율에 관한 해석 덧붙이기 등을 제안하였다. 여기서는 주로 형식에 대한 안내를 중심으로 이루어졌지만 본고에서는 학습자의 설명 대상을 형식과 내용에 모두 적용시키고자 한다. 박용삼(2008), 「번역은 반역인가?: 시 번역의 번역학적 접근」, 『독일문학』 49(4), 한국독어독문학회, p.251.

34) 선영아(2007), 「텍스트의 안과 밖: 역주에 대한 두 가지 생각」, 『불어불문학연구』 71, 한국불어불문학회, p.394.

수도 있다. 특히 한국어 원문을 모르는 독자들이 번역 결과물에 어떻게 반응하는지 살펴보는 것을 통해서 학습자는 자신이 의도한 바가 전달되었는지, 자신이 거쳐 온 의미 구성 과정을 다른 독자들도 경험했는지, 텍스트를 읽은 후 자신의 마음속에 형성된 생각과 감정 일부를 반영한 번역 텍스트가 다른 독자들에게도 울림을 주었는지 등에 대해 이해하게 되고 다음의 번역 수행을 위해 경험을 축적할 수 있다.

물론 번역 텍스트도 학습자가 산출한 해석의 결과이지만 여기서 번역 수행의 결과물로 요구하는 해석 텍스트는 학습자가 자신의 시각으로 원문 텍스트의 의미를 해석하고 이를 논리적으로 구성하는 주체적인 담론으로 볼 수 있다. 번역 텍스트의 경우 상당 부분이 원문 텍스트에 의존하여 완성한 것이라면 해석 텍스트는 원문 텍스트에 대한 학습자 자신의 관점을 표현하고 다른 사람을 설득시키는 것을 지향해야 한다. 학습자는 해석 텍스트를 작성하면서 자신의 시 텍스트에 대한 생각을 구조화할 수 있다. 번역은 시 원문의 객관화된 의미를 파악하는 것만으로 완결되는 것이 아니고, 시인, 시적 화자의 내면을 이해하는 것에서 그치는 것도 아니다. 학습자는 번역을 통해 시 원문을 구체적으로 경험하고 자신이 처한 삶의 맥락으로 전이시켜 내면을 읽는 것으로까지 나아가야 한다. 이때 해석 텍스트는 학습자가 시 텍스트의 의미를 내면화할 수 있는 계기로 작용할 수 있다. 이러한 목표에 달성하기 위해 주의해야 할 점은 다음과 같다.

우선 해석 텍스트는 번역 수행을 통해 생성한 시 원문에 대한 해석을 주요 내용으로 삼아야 한다. 조사 결과에 따르면 학습자는 이런 유형의 텍스트를 작성해 본 경험이 부족해서 번역 과정을 기록하거나 또는 번역 텍스트에 대한 설명에만 치중하였다. 학습자는 시 원문과 스스로 산출한 번역 번역 텍스트와 모두 거리를 두고 해석의 대상으로 삼을 때만 번역자가 아닌 독자로서의 관점을 표출할 수 있다. 다음으로 학습자가 시 텍스트 해석을 통해 자신의 관점을 드러내면서 삶을 둘러싼 세계를 해석할 수 있도록 이끌어야 한다. 이를 위해 번역 활동을 하면서 모아놓은 번역 텍스트 원본과 수정본을 살펴보면서 번역을 수행하는 동안 어떤 생각을 했는지 다시 회고하는 절차가 필요하다. 이를 위해서는 학습자로 하여금 번역 텍스트를 작성하는 동안에 자신의 생각을 자유롭게 메모해 두게 해야 한다. 번역 과정에서 조회된 자신의 경험을 이 단계에서 다시 재편함으로써 자신과 시 텍스트와의 진정한 소통을 기대할 수 있다. 마지막으로 해석 텍스트와 번역 텍스트 간의 연관

성을 밝혀야 한다. 능숙한 독자일수록 번역 텍스트의 산출 결과와 해석 텍스트의 관점에서 서로 호응되는 부분이 많이 나타난다. 학습 독자의 “자기 관점·논리의 구성 과정을 보여주는 경향”[35]이 있는 해석 텍스트는 학습자가 번역을 통해 시를 어떻게 읽었는지 확인할 수 있는 유력한 증거이다. 따라서 평가의 단계에서 학습자는 번역 텍스트와 해석 텍스트를 함께 제시하여 양자 간의 연결성을 설명하고, 해석을 구성하는 과정을 보여줄 수 있다. 이를 통해 다른 학습자들도 원문 텍스트의 의미를 재구성하고 해석 텍스트로 발전될 수 있는 방식을 습득할 수 있다.

35) 양정실(2006), 「해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, p.14.

Ⅴ. 결 론

이 연구는 외국어로서의 한국어교육에서 중국인 학습자들의 능동적인 시 읽기를 위한 방법으로 번역에 주목하고, 번역을 활용한 한국 현대시 교육의 구도를 모색하고자 하였다. 중국의 한국어교육에서 번역은 학습자가 갖추어야 할 하나의 기능인 동시에 교육 현장에서 사용하는 교육 방법이다. 번역을 통해 중국인 학습자는 자신의 모국어인 중국어로 한국 현대시 텍스트에 접근함으로써 자국의 사회 환경과 교육 과정을 통해 갖추게 된 능력과 경험을 활성화시켜 시 텍스트의 의미를 구체화시키고 풍성하게 할 수 있다. 시 번역이 지닌 이와 같은 방법적 성격은 현대시 교육에 있어 학습자의 주체적인 의미 구성을 활성화하는 역할을 한다. 서론에서 제시한 연구 문제를 중심으로 다음과 같이 논의 결과를 정리할 수 있다.

우선 이론적 고찰을 통해 한국 현대시 교육에서 번역의 개념과 특징을 밝혔다. 번역은 언어 층위에서 이루어지는 단순한 부호 전환의 문제가 아니라 주체의 심리적 작용이 동반되는 과정이며 그 결과는 텍스트에 대한 정신적 표상의 형성으로 실현되고, 번역 텍스트로 구현할 수 있는 언어화의 대상이 된다. 텍스트의 의미를 추출하여 이해되게끔 표현하여 모호한 것을 분명하게 하는 번역 과정은 해석학의 기본 전제와 교집합을 이룬다. 문학교육의 장에서 번역의 결과물을 단순히 원문 텍스트와 대조하면서 옳고 그름을 판별하는 대상이 아니라, 그것을 끊임없는 텍스트의 변형과 창조의 산물로 본다면 번역 과정은 학습자가 텍스트와의 지속적인 상호작용을 통해 텍스트를 해석하는 과정이라 할 수 있다.

한편 번역이 읽기와 쓰기의 두 가지 물리적 단계를 전제로 하고 있어 지속적인 읽기의 추동과 쓰기에 수반하는 읽기 내용의 수정과 확장이 이루어진다는 점은 한국 현대시 교육에서의 번역이 지닌 특징이라 할 수 있다. 이외에 번역은 한국 현대시 읽기의 방법으로 작용하기 때문에 일반적인 번역 수행과 달리 고유한 형식을 갖춘 자국어 텍스트 생산에만 국한하지 않고 표현 양식을 다양화하여 반응에 대한 학습자의 충분한 서술을 가능하게 한다.

번역을 활용한 한국 현대시 교육의 원리로는 '원문 텍스트의 형식과 내용의 재현', '번역 텍스트와 원문 텍스트 간 비교', '번역 수행에 대한 성찰'을 도출하였다. 번역은 학습자로 하여금 시 텍스트의 형식과 내용을 번역어로 재현하게 한다. 시

텍스트가 다른 언어로 재현되는 과정에는 차이가 발생하기 마련이고 이에 대한 탐구는 학습자의 원문 텍스트에 대한 해석을 촉진시킨다. 번역 수행을 완료한 학습자는 이에 대한 성찰로 원문 텍스트의 의미를 주체적으로 재구성할 수 있다. 한국 현대시 교육에서 번역은 '텍스트 의미 구성 과정의 구체화', '텍스트-독자 중심의 시 읽기 능력 신장', '문학 번역 능력 함양'에 있어 의의를 가진다.

이상의 논의를 바탕으로 중국인 학습자가 번역을 활용한 한국 현대시 읽기 양상을 확인하기 위해 이 연구는 중국 내 대학교 한국어학과 3, 4학년 재학생 중 한국어 능력이 고급 수준에 해당하는 중국인 학습자 10명을 대상으로 본 조사를 실시하였다. 번역 활동을 1차 조사에서는 개인 번역, 2차 조사에서는 공동 번역, 3차 조사에서는 공동 번역 후 개별적 수정의 방식으로 진행하였다. 이를 바탕으로 중국인 학습자가 번역을 활용한 한국 현대시 읽기의 양상을 '원문 텍스트와의 유사성 창조', '원문 텍스트와의 차이성 검토', '번역 수행을 통한 자기화'로 범주화하였다. 우선 학습자는 텍스트와 유사성을 지닌 번역 텍스트를 산출하는 과정에서 한국어 시 텍스트의 형식적 특징을 발견하고 전언적 의미를 파악하는 것으로 나타났다. 하지만 한국어와 중국어 각각의 특성과 학습자의 주체적 요인으로 인해 번역 텍스트는 본래의 텍스트와 비교할 때 차이가 생기게 된다. 학습자는 두 텍스트 간의 차이를 검토하고 자신의 번역 텍스트에 정당성을 부여하는 과정에서 텍스트의 의미를 지속적으로 탐구하는 양상을 보여주었다. 번역은 시 읽기를 위한 방법으로 활용되었기 때문에 학습자의 시 읽기는 번역 텍스트를 완성하는 것에서 끝나지 않고 번역 체험 또는 번역 주체로서의 학습자 자기 자신에 대한 성찰을 통해 한국어 시 텍스트와 번역 텍스트의 의미를 자기화하는 것을 확인할 수 있었다. 조사 동안 현대시 읽기에서 번역의 효과를 감소시키는 한계를 학습자 변인과 번역 활동 변인으로 나누어서 분석하였다.

이상과 같은 학습자의 시 읽기 양상을 바탕으로 번역을 활용한 현대시 교육의 목표, 내용과 방법을 제시하였다. 이 연구는 학습자가 과정 중심의 번역을 수행함으로써 시 읽기 능력을 신장시키고, 학습자 사이의 상호작용을 통해 시 해석의 수용가능성을 제고하며, 주체 담론의 재구성을 통한 자기 인식의 확립시키는 것을 목표로 설정하였다.

이러한 목표를 달성하기 위해 우선 번역 활용의 내용 설정에 있어 '형식과 내용

의 등가 인식'을 제시하였다. 이는 학습자에게 원문 텍스트의 형식과 내용 모두와 등가를 이루는 번역 텍스트의 완성을 기대하는 것이 아니라 해석을 생산하는 주체로서의 학습자가 번역의 수행 과정에서 형식과 내용의 등가를 염두에 두면서 원문 텍스트의 여러 국면에서 의미를 구성할 수 있어야 한다는 것을 의미한다. 다음으로 '사회문화적 맥락의 활성화'는 학습자가 사회문화적 맥락을 활용할 경우 원문 텍스트와의 충분한 상호작용을 통해 자신의 관점을 입증하고 이해를 확장시켜야 한다는 것을 뜻한다. 마지막으로, '번역에 대한 비평적 태도 형성'은 번역 텍스트 전체에 대한 검토와 번역 수행에 대한 성찰을 활성화시키는 것을 통해 학습자의 이해를 향상시키는 것을 의미한다.

이와 같은 내용을 실현하기 위한 교육 방법으로는 '번역 텍스트 쓰기의 근거 확보'를 위한 '개인 번역 기반의 동료 비평'과 '공동 번역 기반의 자기 비평'이 실제 상황에 따라 선택적으로 진행될 수 있게 제시하였고, '번역 대안과의 비교와 재검토', '번역 수행 결과의 생산과 평가'가 절차적으로 진행될 수 있도록 구성하였다.

번역은 한국어교육의 장에서 교육 방법과 언어 기능이라는 이중적인 위치에 있다. 교육 방법의 경우 번역은 도구적 역할을 하고, 번역 교육에서의 경우 번역은 하나의 기능으로 간주된다. 번역을 이처럼 양분화하여 인식한 결과 주로 언어교육의 장에서 다뤄지고 있는 교육 번역과 비문학텍스트 중심으로 이루어지는 전문 번역 교육 사이에서 문학교육 방법으로서의 번역은 애매한 위치에 처하게 되었다. 따라서 문학교육으로서의 번역은 번역과 관련된 논의에서 충분한 주목을 받지 못하였다. 이 연구에서 구안한 번역을 활용한 현대시 교육은 번역이 지닌 문학 교육의 방법적 성격에 주목하여 교육의 장에서 이루어질 수 있는 번역 활동과 중국인 학습자의 특징을 고려하여 학습자의 주체성과 능동성을 확보하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 장기간에 걸친 번역 활동을 통해 학습자의 시 읽기 능력, 시 번역 능력이 어떻게 성장하는지를 검증하지 못하였다는 점에서 한계를 가지며, 이를 후속 연구의 과제로 남겨두고자 한다.

참고문헌

1. 국내 논저

고효정(2016), 「중국인 학습자를 위한 한국어 통·번역 교육과정 연구」, 고려대학교 박사학위논문.

곽순례(2009), 「아랍어 교육을 위한 번역의 활용 방안 연구」, 한국외국어대학교 박사학위논문.

김기석(2006), 「중국 학습자를 위한 한국어 번역 교육 방법론」, 『국어교육연구』 18, 서울대학교 국어교육연구소, pp.245-266.

김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교출판부.

김도남(2015), 「독자의 읽기 프레임 구성 과정 고찰」, 『청람어문교육』 55, 청람어문교육학회, pp.121-150.

김련희(2003), 「외국어 교육에서의 번역의 역할 재고」, 『인문과학연구』 9, 동덕여자대학교 인문과학연구소, pp.33-53.

김병섭(2008), 『편견과 오류 줄이기: 조사연구의 논리와 기법』, 법문사.

김세정(2003), 「텍스트의 정보성: 문학작품 속 어휘번역」, 『번역학연구』 4(2), 한국번역학회, pp.49-69.

김순영(2008), 「문학 작품 속의 감정은유 번역」, 『번역학연구』 9(3), 한국번역학회, pp.7-26.

김승현(2004), 「학습 대화의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

김 염(2005), 「중국어권 고급 학습자를 위한 한국 현대시교육 방법 연구: 번역과 비교문학을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문.

김영수(2007), 「중국의 한국어학과 교육과정 내실화를 위한 기초 연구: 중한번역과를 중심으로」, 『한중인문학연구』 20, 한중인문학회, pp.417-435.

김영신(2016), 「번역의 은유화: 개념은유를 통해 살펴 본 번역」, 『통번역학연구』 20(1), 한국외국어대학교 통번역연구소, pp.1-24.

김윤진(2000), 『불문학텍스트의 한국어번역 연구』, 서울대학교 출판부.

김은전 외(1996), 『현대시 교육론』, 시와시학사.

김정우(2005), 「시 형식의 의미에 대한 시 교육적 고찰」, 『문학교육학』 16, 한국문학교육학회, pp.221-253.
김정우(2006), 『시 해석 교육론』, 태학사.
김정현(2009), 「언어 번역에서 문화 번역으로: 폴 리쾨르 번역론 연구를 통한 상호문화성 성찰」, 『철학논총』 57(3), 새한철학회, pp.95-120.
김종훈(2011), 「김소월의 「초혼(招魂)」에 나타난 감정 분출의 기제」, 『우리어문연구』 39, 우리어문학회, pp.387-409.
김창건(2019), 「언어 및 문화 교류가 가능한 수업: 마인츠 대학교 통번역·문화·언어학부 '번역 워크숍' 사례를 중심으로」, 『독일문학』 60(4), 한국독어독문학회, pp.207-228.
김학철·박재우(2016), 「한국 현대시의 중국어 번역 역정과 양상, 과제」, 『서정시학』 26(4), 계간 서정시학, pp.78-94.
김혜민(2020), 「독일 대학 교육에서의 온라인 한국어 수업 운영 사례와 시사점: 튀빙겐대학교 한국학과를 중심으로」, 『국어교육연구』 46, 서울대학교 국어교육연구소, pp.173-207.
김효중(1998), 『번역학』, 민음사.
김효중(2004), 『새로운 번역을 위한 패러다임』, 푸른사상.
노금숙(2011), 『중국인 고급 학습자를 대상으로 한 한국문학 읽기 교육 연구』, 서울대학교 박사학위논문.
류일영(2002), 「영어교육에서 번역의 필요성」, 세종대학교 석사학위논문.
문 신(2014), 「시 창작교육의 새로운 방향: 표현론에서 심미적 인식론으로」, 『문학교육학』 45, 한국문학교육학회, pp.179-212.
박상익(2006), 『번역은 반역인가』, 푸른역사.
박서영(2019), 「한국어문학 교육을 위한 김소월 시 중국어 번역 연구」, 전남대학교 박사학위논문.
박 성(2021), 「중국인 한국어 학습자를 위한 한국 인문지식 교육 연구: 한국 현대시 활용을 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문.
박용삼(2003), 『번역학 역사와 이론』, 숭실대 출판부.
박용삼(2008), 「번역은 반역인가?: 시 번역의 번역학적 접근」, 『독일문학』 49(4), 한국독어독문학회, pp.236-254.
박은숙(2018), 「중국내 대학교 한국어과 번역 관련 교과목 및 교재에 대한 연

구」, 『한중인문학연구』 59, 한중인문학회, pp.111-132.
박진임(2004), 「문학 번역과 문화 번역: 한국 문학 작품의 영어 번역에 나타나는 문제점 연구」, 『번역학연구』 5(1), 한국번역학회, pp.97-111.
방교영(2009), 「번역의 매개적 본질과 순환구조에 관한 고찰: 이론적 접근」, 『통번역학연구』 13, 한국외국어대학교 통번역연구소, pp.69-86.
서지영(2010), 「시적효과를 중심으로 한 시 번역 연구」, 세종대학교 박사학위논문.
선영아(2007), 「텍스트의 안과 밖: 역주에 대한 두 가지 생각」, 『불어불문학연구』 71, 한국불어불문학회, pp.377-400.
선영아(2009), 「문학 번역에서 효과 개념의 유효성」, 『프랑스학연구』 48, 프랑스학회, pp.163-183.
신익호(2008), 「<빈집>의 상호텍스트성 연구: 기형도의 <빈집>과 신경숙의 <빈집>을 중심으로」, 『한국언어문학』 64, 한국언어문학회, pp.247-274.
신헌재·이재승(1994), 「학습자 중심의 국어교육」, 서광학술자료사.
안미현(2010), 「외국어교육과 번역교육의 상관관계」, 『외국어로서의 독일어』 27, 한국독일어교육학회, pp.39-61.
안소현(2004), 「문체 번역하기」, 『번역문학』 5, 연세대학교 출판부, pp.88-108.
양정실(2006), 「해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
오지혜(2015), 「한국어 학습자의 번역 텍스트 분석: 시 텍스트를 대상으로」, 『언어와 문화』 11(1), 한국언어문화교육학회, pp.79-104.
오지혜·윤여탁(2010), 「한국어교육에서 비교문학을 활용한 현대시 교육 연구」, 『국어교육』 131, 한국어교육학회, pp. 551-588.
오춘화(2001), 「중국에서의 한국어교육: 번역교수의 효율화방안 연구」, 『중국학논총』 11, 한국중국화학회, pp.443-461.
오하근(2001), 「한국 현대시 해석의 오류: 김소월 <초혼>의 경우」, 『한국언어문학』 47, 한국언어문학회, pp.367-380.
왕 녕(2019), 「사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육 연구: 중국인 고급 학습자를 대상으로」, 서울대학교 박사학위논문.

유 양(2020), 「중국 내 한·중 MTI 교육과정 연구」, 한국외국어대학교 박사학위논문.
윤미화(2013), 「한국 현대시의 중국어 번역 연구: 등가적 표현과 시적 효과의 전달 문제를 중심으로」, 서울시립대학교 석사학위논문.
윤성우(2018), 「번역의 해석학적 쟁점: 해석과 번역의 수렴점과 발산점을 중심으로」. 『현대유럽철학연구』 48, 한국하이데거학회, pp.199-220.
윤여탁 외(2010), 『현대시교육론』, 사회평론.
윤여탁(2005), 「시의 창작과 수용에서 형식과 내용: 김영랑 시의 개작(改作) 과정을 중심으로」, 『先淸語文』 33, 서울대학교 사범대학 국어교육과, pp.105-127.
윤여탁(2009), 「비교문학을 적용한 외국어로서의 한국 현대문학 교육 방법」, 『한국언어문화학』 6(1), 국제한국언어문화학회, pp.53-70.
윤여탁(2015), 「한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안」, 『한국언어문화학』 12(1), 국제한국언어문화학회, pp.1-22.
윤여탁·유영미·박은숙(2015), 『한국어교육에서 한국문학 정전』, 하우.
이규호(2007), 『언어철학』, 연세대학교 출판부.
이기언(2009), 「번역과 해석학」, 『불어불문학연구』 78, 한국불어불문학회, pp.393-426.
이명봉(2017), 「문학 비평 텍스트를 활용한 중국인 학습자의 한국 현대시 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
이상구(2003), 「구성주의문학 협동학습 방안 탐색」, 『독서연구』 10, 한국독서학회, pp.163-164.
이상원(2006), 「BA 번역 수업에서의 학생 상호 번역 비평」, 『통번역학연구』 10(1), 한국외국어대학교 통번역연구소, pp.95-107.
이상원(2008), 「문학번역 평가 어떻게 할 것인가?」, 『번역학연구』 9(2), 한국번역학회, pp.149-166.
이석규(2002), 『우리말답게 번역하기』, 서울: 역락.
이 향(2009), 「해석이론의 특징과 한계」, 『번역학연구』 10(1), 한국번역학회, pp.121-140.
이홍매(2013), 「한국어교육에서 시 텍스트 읽기에 대한 연구: 전언적 의미의 이해를 중심으로」, 『국어교육』 141, 한국어교육학회, pp.363-392.

이홍매(2014), 「반응 텍스트 쓰기 중심의 한국 현대시 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
임경순(2004), 「문학 수업에서 글쓰기 교육의 방향과 유형: 독서와 관련하여 문학적 글쓰기와 작문의 통합」, 『문학교육학』 15, 한국문학교육학회, pp.325-353.
장광군(2000), 「중국에서의 한국어 교재 개발의 문제점 및 해결 방안」, 『국어교육연구』 7(1), 서울대학교 국어교육연구소, pp.79-97.
장 민(2005), 「한국어 교육에서의 번역 교육」, 『Korean 연구와 교육』 1, 이화여자대학교 한국어문학연구소, pp.137-146.
장전위(2018), 「한국어와 중국어의 통·번역을 통한 한국어 표현·이해 교육 연구」, 전남대학교 박사학위논문.
전성기(2016), 『번역인문학』, 고려대학교 출판문화원.
전 홍(2015), 「상호연관성 기반의 한국 현대시 이해 교육 연구: 한·중 현대시를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문.
전홍화(2021), 「중국 대학 한국어 전공자를 위한 번역 교육 연구」, 경희대학교 박사학위논문.
정정섭(1982), 『외국어교육의 기초와 실천』, 동원출판사.
정정순(2015), 「현대시 교육에서 운율 교육 내용 재설정 연구: 운율 개념을 중심으로」, 『문학교육학』 48, 한국문학교육학회, pp.205-229.
정혜연(2009), 「문학번역능력과 습득: 심리학적 관점에서」, 『세계문학비교연구』 26. pp.269-301.
정혜용(2012), 『번역 논쟁』, 열린책들.
정호정(2001), 「번역학에 있어서의 통합모델: 해석이론을 중심으로」, 『통역과 번역』 3, 한국통역번역학회, pp.252-254.
조재룡(2014), 「문학 번역의 딜레마와 이분법의 이데올로기」, 『탈경계인문학』 7(2), 이화여자대학교 이화인문과학원, pp.69-95.
주옥파(2006), 「중·한 문화차이의 번역에 관한 소고」, 『한국어 교육』 17(1), 국제한국어교육학회, pp.365-394.
주옥파(2007), 「텍스트 유형 중심의 중·한 번역 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논
진선희(2008), 「문학 소통 '맥락'의 교육적 탐색」, 『문학교육학』 26, 한국문

학교육학회, pp.219-253.
차봉희(1993), 『독자반응비평』, 고려원.
최미숙(2006), 「대화 중심의 현대시 교수·학습 방법」, 『국어교육학연구』 26, 국어교육학회, pp.227-252.
최미숙(2012), 「기호, 해석, 독자의 문제와 문학교육학」, 『문학교육학』 38, 한국문학교육학회, pp.125-154.
최의식(2011), 「파라텍스트 분석에 의한 번역비평 시론」, 『프랑스학연구』 57, 프랑스학회, pp.195-234.
하안나(2012), 「중국인 한국어 학습자 대상 번역 교육 방안 연구」, 고려대학교 석사학위논문.
한미애(2010), 「황순원 소설의 문체번역 가능성」, 『번역학연구』 11(1), 한국번역학회, pp.293-310.
한옥순(2012), 「문학 작품의 재귀 번역을 통한 한국 문화 교육 방안 연구: 중국어 모어 화자를 대상으로」, 수원대학교 박사학위논문.
한위성(2001), 「중·한 번역 교육의 현실과 과제」, 『先淸語文』 29(1), 서울대학교 국어교육과, pp.215-232.
한위성(2015). 「한국문학교육에서 번역의 역할과 실제」, 『중국조선어문』 2, 길림성민족사무위원회, pp.51-57.
한위성(2017), 「독자반응이론에서 본 문학 번역의 의미 구성 연구」, 『한중인문학연구』 57, 한중인문학회, pp.277-294.
홍영매(2005), 「한국어 교육에서의 중한 번역 교육 내용 구성 연구」, 서울대학교 석사학위논문.

2. 외국 논저

Bassnett, S.(2015), *Reflections on Translation,* 윤선경 역, 『번역의 성찰』, 동인.
Benjamin, W.(1994), *Illuminations.* 이태동 역, 『문예비평과 이론』, 문예출판사.

Berman, A.(2009), *(L')Épreuve de l'étranger*, 윤성우·이향 역, 『낯선 것으로부터 오는 시련: 독일 낭만주의 문화와 번역』, 철학과현실사.

Berman, A.(2011), *(La)traduction et la lettre ou l'auberge du lointain.* 윤성우·이향 역, 『번역과 문자』, 철학과현실사.

Boase-Beier, J.(2017), *A Critical Introduction to Translation Studies,* 정영목 역, 『문학의 번역』, 강.

Cook, G.(2009), Use of translation in language teaching, *Routledge Encyclopedia of Translation Studies,* London and New York: Routledge.

Creswell, J. W.(2015), *Qualitative Inquiry & Research Design,* 조흥식 외 역, 『질적 연구방법론: 다섯 가지 접근』, 학지사.

Danks, J. H. & Griffin, J.(1997), Reading and translation: a psycholinguistic perspective, J. H. Danks eds., *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, Sage Publications.

Delisle, J. & Lee-Jahnke, H.(2002), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, 김종규·김정연 역, 『번역교육과 교육에서의 번역』, 고려대학교 출판부.

Duff, A.(1989), *Translation*, Oxford University Press.

Gadamer, H. G.(2012), *Wahrheit und Methode,* 임홍배 역, 『진리와 방법』2, 문학동네.

Gentzler, E.(2001), *Contemporary Translation Theories*, England: Multilingual Mateer Ltd.

Hatim, B. & Mason, I.(1990), *Discourse and the Translator,* London and New York: Longman.

Holmes, J. S.(1970), *The Nature of Translation: Essays on the Theory and Practice of Literary Translation*, The Hague: Mouton.

Holmes, J. S.(1994), *Translated! : papers on literary translation and translation studies*, Amsterdam :Rodopi.

Hoy, D. C.(1988), *The Critical Circle*, 이경순 역, 『해석학과 문학비평: 비판적 순환의 고찰』, 문학과지성사.

Iser, W.(1978), *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, The

Johns Hopkins University Press.

Israel, F.(2004), *Identité, alterité, équivalence?*, 이향·편혜원·김도훈 역, 『통번역과 등가』, 한국문화사.

Jakobson, R.(1959), On Linguistic Aspects of Translation, R. A. Brower ed., *On Translation*, Cambridge: Harvard University Press.

Koller, W.(1990), *Einf hrung in die bersetzungswissenschaft*, 박용삼 역, 『번역학이란 무엇인가』, 숭실대학교 출판부.

Lederer, M.(2001), *La traduction aujourd'hui*, 전성기 역, 『번역의 오늘: 해석이론』, 고려대학교 출판부.

Lörscher, W.(1991), *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies: a Psycholiguistic Investigation*, Tübingen : Narr.

Martin, R. M.(2010), On paradigms and cognitive translatology. G. M. Shreve & E. Angelone ed., *Translation and Cognition*. Amsterdam: John Benjamins.

Merriam, S. B.(2005), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, 강윤수 외 역, 『정성연구방법론과 사례연구』, 교우사.

Munday, J.(2006), *Introducing Translation Studies: Theories & Applications,* 정연일·남원준 역, 『번역학 입문: 이론과 적용』, 한국외국어대학교 출판부.

Nida, E. (1964), *Toward a Science of Translating*, Leiden: E.J. Brill.

Nunan, D.(1992), *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press.

Palmer, Richard E.(1969), *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer,* 이한우 역(1988), 『해석학이란 무엇인가』, 문예출판사.

Reiss, K.(2015), *Translation Criticism-Potentials and Limitations: Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*, Routledg.

Ricoeur, P.(2006), *Sur la traduction,* 윤성우·이향 역, 『번역론: 번역에 관한 철학적 성찰』, 철학과현실사.

Ricoeur, P.(2011), *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning,* 김윤성·조현범 역, 『해석이론』, 서광사.

Rivers, Wilga M.(1981), *Teaching Foreign-Language Skills*, The University of Chicago Press.

Rosenblatt, L.(2008), T*he Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, 김혜리·엄해영 역, 『독자, 텍스트, 시: 문학 작품의 상호교통이론』, 한국문화사.

Scholes, R.(1995). *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. 김상욱 역, 『문학이론과 문학교육: 텍스트의 위력』, 하우.

Schulte, R. & Biguenet, J. ed.(2009), *Theories of Translation,* 이재성 역,『번역이론: 드라이든에서 데리다까지의 논선』, 동인.

Tan(2008), Towards a Whole-Person Translator Education Approach in Translation on University Degree Programmes, *Meta* 53(3), pp.589-608.

Vinay, J-P. & Darbelnet, J.(1995), *Stylistique comparée du français et de langlais :*

Warnke, G.(1999), *Gadamer : Hermeneutics, Tradition and Reason*. 이한우 역, 『가다머: 해석학, 전통 그리고 이성』, 민음사.

Widdowson, H. G. (1984), English in training and education, H. G. Widdowson ed., *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Yin, R. K.(1994), *Case Study Research:Design and Methods*.(2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.

教育部高等學校教學指導委員會(2018),『普通高等學校本科專業類教學質量國家標準(上)』, 高等教育出版社.

教育部高等學校外國語言文學類專業教學指導委員會等(2020),『普通高等學校本科外國語言文學專業教學指南(下)』, 外語教學与研究出版社.

金永壽(1995), 『漢朝翻譯教程』, 延邊大學出版社.

金鶴哲(2011), 『韓國現當代文學經典解讀』, 北京大學出版社.

金鶴哲(2015), 「隱藏于中國典故中的殖民地抗日号角：韓國詩人李陸史作品中的

隱喻研究」, 『外國文學評論』 2015(02) , 中國社會科學院外國文學研究所, pp.194-204.
柳英綠(2008), 『韓漢翻譯基础』, 延邊大學出版社.
李龍海(2000), 『中韓翻譯教程』 青島海洋大學出版社.
李玉華(2016), 「注重翻譯過程的韓漢翻譯教學法探析」,『韓國語教學与研究』 4, 黑龍江朝鮮民族出版社, pp.116-120.
李海英(2012),「中國傳統具象思維方式与中韓翻譯研究」,『現代語文(語言研究版)』 5, pp.145-147.
王東風(2019),「以平仄代抑揚 找回遺落的音美：英詩漢譯聲律對策研究」, 『外國語』 42 (1) , p.72-82.
尹海燕(2006), 『韓國現代名詩選讀』, 民族出版社.
任翔(2016), 「趙芝薰詩歌与中國傳統文化之關系研究」, 北京外國語大學博士學位論文.
張敏·金宣希(2005), 『中韓翻譯教程』, 北京大學出版社.
太平武(2003), 『漢朝翻譯理論于技巧』, 中央民族大學出版社.
太平武(2007),「從語言的角度看中國人和韓國人思維方式的特点」, *Journal of Korean Culture 9*, pp.177-198.

<Abstract>

A Study on Korean Modern Poetry Education for Chinese Advanced Learners Using Translation

Han, Xueyu

The purpose of this study is to develop the educational content for Chinese advanced learners to construct the meaning of Korean modern poetry using translation subjects. Korean as a foreign language education in China, translation is a skill that learners should have and a method used in the teaching field. Chinese learners can access to Korean modern poetry in their native language through translation, and to revitalize their competence and experience through social environment and educational processes, thereby embodying and enriching the meaning of poetry. Therefore, this study believes that translation as a literature teaching method has sufficient value, and attempts to focus on 'translation' in literature teaching.

Translation can not be considered as a transition which is limited to the language level, but a process accompanied by the psychological effects of the translator. Linguistic, cognitive, and definitive elements are involved in this process, and the translator form mental representations of the text, and takes it as the linguistic object, which can be embodied by the translated text. The choice of word produced by translated text can be regarded as an interpretation in a way that overcomes distance of time ans space and makes vague things clear so that the readers can understand it dimensions of the expression. Meanwhile, translation based on two physical phases of reading and writing can effectively apply to the understanding of Korean modern poetry by modifying and extending the reading contents that accompanies continuous reading. In addition, translation as a modern poetry reading method allows diversification of

expression styles, makes learners' interpretation to be expressed in other ways than the translated text.

The translation for Korean modern poetry education enables Chinese learners to reproduce the format and contents of the poetry in Chinese. It is inevitable that there will be differences in the process of reproducing poetry texts in other languages. The exploration of this promotes learners' interpretation of the text in Korean. On the other hand, learners can independently reconstruct the meaning of the poetry text by reflecting on translation performance. Translation with this nature is significant in 'concreteization of the process of constructing text meaning', 'improving text-reader-oriented poetry reading skills', and 'improving Korean-Chinese translation skills'.

On the basis of the above discussions, Chapter Ⅲ based on research results of Chinese advanced learners, analyzes practice of using translation to read Korean modern poetry. Looking at the potential for individual and co-translation in the field of teaching. It was designed in a way of individual translation in the first research, co-translation in the second research, and individual modification after co-translation in the third research. Based on this, the aspects of Korean modern poetry reading using the translation of Chinese learners were categorized as follows. First of all, the learners discovered the formal characteristics of the Korean poetry in the process of producing translated text with similarity to the text and identified the meaning. However, because of the respectively characteristics of Korean and Chinese language and the subjective factors of the learners, translated text is bound to differ when compared to text in Korean. The learners explored the meaning of the text while examining the differences between the two texts. Meanwhile, translation is part of the poetry reading process, learners, as translators and authors of the translated texts, can self-transform the meaning of Korean poetry texts through translation experience or self-reflection as the subject of translation. The study also figures out the learners and translation activity variables which reduce the effectiveness of translation in modern poetry reading.

Based on the analysis of Chinese learners' reading aspects of Korean modern poetry using the translation as above, this study suggested the objectives, contents and methods of poetry reading education using translation. The objective of education is that Chinese learners can improve their reading skills in modern Korean poetry through process-oriented translation, and increase their acceptability of interpretation through interaction in knowledge composition, and establish self-awareness through reconstruction of subject discourse.

To achieve these objectives, this study proposed 'equivalent recognition of form and content', 'activation of social-cultural contexts', and 'formation of critical attitudes toward translation' as the content of Korean modern poetry education using translation. Focuses on the characteristics of each translation method, the study proposed individual translation-based peer criticism' and 'co-translation-based self-criticism' which can realize 'guaranteed the basis for translation text writing' as the first method. And then 'comparison and review with translation alternative' and 'production and evaluation of translation performance results' can be considered as following two methods. This study illustrates the significance and value of translation in the reading of Korean modern poetry, and proposes an educational plan to improve learners' subjective reading ability of Korean modern poetry, which has great significance.

* Keywords: Korean education, Korean modern poetry education, Chineses learners, translation, source text, reading