



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](#)

교육학석사학위논문

프랑스인 한국어 학습자를 위한
상호문화적 현대시 감상 교육 연구

2023년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
김 윤 영

프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육 연구

지도교수 강 민 규

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.
2022년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
김 윤 영

김윤영의 교육학 석사학위 논문을 인준함.
2022년 12월

위 원 장 _____ ①인

부위원장 _____ ①인

위 원 _____ ①인

국문 초록

본 연구는 프랑스인 한국어 학습자가 한국 현대시를 상호문화적 접근을 통해 효과적으로 감상에 이르도록 하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 프랑스인 학습자의 한국 현대시 감상 양상을 실제 자료를 통해 밝히고 구체적인 교육 목표와 내용, 방법을 구안하고자 한다. 2010년대 이후 프랑스 내에서 급격히 증가한 한국어와 한국문화에 관한 관심에 비해 프랑스인의 한국어 학습에 관한 연구는 미진하며 특히 문학 관련 분야의 연구는 매우 부족하다. 그러나 프랑스가 서구권에서 미국 다음으로 많은 한국어 학습자 수를 차지하고 있으며, 국가 차원에서도 고교 졸업 자격 국가고시인 바칼로레아에서 한국어를 제2외국어 과목으로 격상시켰다는 점에서 프랑스인 학습자에 대한 연구의 필요성은 시급하다고 할 수 있다. 본 연구에서는 프랑스와 한국이 문화적 이질감이 크다는 점과 프랑스인이 한국어 및 한국문화와 직접 접촉할 기회가 매우 적다는 점 때문에 프랑스인의 한국 문학 학습이 단순한 지식 전달식 교수·학습에 머물 수 있다고 보아, 한국 현대시를 제재로 삼아 상호문화적 접근을 통해 이들의 문화적 지평을 확대할 수 있는 구체적인 교육 방안을 마련하는 것을 핵심 과제로 삼았다.

본 연구는 프랑스인의 자국어와 문학 학습 전반에 대한 조사를 통해 프랑스인 한국어 학습자는 자국 문학교육 경험을 통해 역사·문화적 교양을 포괄하는 문학적 지식과 감성을 지녔으며, 유아기부터 고등학교 졸업 자격시험까지 이어지는 체계적인 논증 훈련을 통해 자신의 생각을 말과 글로 표현하는 것에 매우 능숙함을 알 수 있었다. 또한, 외국어 교육에서의 현대시 교육과 상호문화성의 관계를 이론적으로 고찰한 것을 바탕으로 네 차례의 조사를 통한 양상 연구에서 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 주요 쟁점을 두 문화 간 거리감 또는 이질감을 겹침(Mall, 2010)으로써 감소시키는 데 있음을 확인하였다. 또한, 이 쟁점을 해결하기 위해 변증법적인 상호문화교육의 방식을 참고하는 것이 적합함을 알 수 있었다. 이를 통해 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상의 과정을 ‘자문화 인식에 기반한 시의 특성 발견’, ‘문화적 겹침 발견을 통한 시의 의미 형성’, ‘문화적 겹침 수용을 통한 시적 소통의 확장’으로 도출하였다. 그리고 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육은 프랑스인 학습자에게 시의 형식 차이를 통해 한국 문학에 대한 이해를 도모하고, 시의 정서 이해를 통해 감정교류를 실현할 수 있으며, 시의 비판적 읽기를 통해 전환적 사고를 추동할 수 있다는 점에서 교육적 의의가 있다고 보았다.

학습자의 현대시 감상 양상에 대한 네 차례의 조사는 이론의 일반화를 위해 일반 프랑스인에서 프랑스인 한국어 전공자로 범위를 좁혀갔다. 제재 선택에 있어서 한국 현대시에 대한 지식정보가 없는 프랑스인 학습자의 상황을 감안하여 교수·학습의 과정

이 없이 접근이 가능한 상징에 주목하여 원형적 상징, 대중적 상징, 개인적 상징을 쉽게 알 수 있는 것과 알기 어려운 것의 순으로 보고 이러한 상징이 나타난 시 텍스트들을 선택하여 이상의 순서로 제시하였다. 아울러 두 문화 간 차이를 호프스테드의 문화이론을 참고하여 개인주의/전체주의에서 가장 차이가 많이 나는 것 또한 고려하였다. 조사는 시 원문을 제외한 모든 과정에서 영어로 진행되었고, 일부 프랑스어와 한국어도 학습자에 따라 사용되었다. 시간이 허용할 때는 학습자들 간의 토론을 진행하였으며, 주로 개별 심층 면담으로 이루어졌다. 또한, 프랑스인 학습자의 가공되지 않은 실질적인 반응 양상을 수집하기 위해 가급적 연구자의 지시적인 정보전달은 지양했으며, 학습자의 발언을 발문으로 삼아 지속적으로 생각과 대화를 이어나가는 방식으로 진행하였다.

프랑스인 학습자의 상호문화적 현대시 감상 양상은 ‘프랑스 문화 중심의 한국 현대시의 특성 발견’, ‘공통점 발견을 통한 거리감 조정과 시의 의미 형성’, ‘경험 영역 조정을 통한 시적 소통 확장’으로 범주화하였다. 먼저, ‘프랑스 문화 중심의 한국 현대시의 특성 발견’ 양상에서 프랑스인 학습자의 한국 현대시에 대한 이질감을 확인할 수 있었는데, 이것은 단순한 시어의 어려움이 아니라 장르적 특성의 차이로 인한 문화 충격이었다. 또한, 프랑스인 학습자는 별다른 자극이 없이는 자문화중심적인 시각에서 타문화를 부정적으로 보거나, 무의식적으로 자문화나 선입견을 시 해석에 대입하는 것을 확인할 수 있었다. ‘공통점 발견을 통한 거리감 조정과 시의 의미 형성’ 양상에서는 방법의 보편성이나 경험의 보편성에 기대 한국 현대시에서 문화 및 문학적 겹침을 발생시키는 것을 확인할 수 있었다. 프랑스인 학습자는 다양하고 폭넓은 배경지식을 활용하여 적극적으로 시를 해석하는데, 이것은 시에 대한 창조적인 해석뿐만 아니라 오독에도 이르게 하기 때문에 적절한 지도가 필요함을 알 수 있었다. ‘경험 영역 조정을 통한 시적 소통 확장’ 양상에서는 프랑스인 학습자가 의식적으로 시의 해석과 감상에 이르기 위해 시 텍스트와 자신 간에 겹침을 조정하거나, 자문화와의 거리두기를 통하여 양문화를 비판적으로 성찰하는 모습을 확인할 수 있었으며, 일부 학습자는 이러한 겹침을 자신 내적으로 수용하고 자아성찰에 이르기도 하였다.

이러한 양상 분석을 바탕으로 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 목표, 내용, 방법을 설계하였다. 교육 내용으로는 한국 현대시의 특수성 탐구를 통한 시 장르 지식의 재구성, 보편성 활용과 자아 인식을 통한 경험의 구체화, 경험의 특수성을 활용한 시의 의미 영역 확대를 제시하였다. 이를 위한 교육 방법으로 먼저 제재 선정 조건과 현대시 목록을 제안하였고, 교수-학습 방법으로는 배경지식 활성화를 통한 자기 인식 추동, 텍스트 분석을 통한 개인 경험 기반의 의미화, 감상문 쓰기를 통한 반성적 사고의 내면화를 제시하였다.

본 연구는 다음과 같은 측면에서 의의가 있다. 첫째, 본 연구는 프랑스인 학습자의 한국 현대시 읽기 양상을 가공되지 않은 심층적인 실질 자료를 통해 수집하여 이론화

하였고 구체적인 교육 방안을 제시하였다는 점에서 프랑스인 학습자에 대한 문학교육의 기초적 자료로써 활용될 수 있다. 둘째, 본 연구는 한국 현대시를 감상하는 데 있어 한국문화와 문화적 차이가 큰 프랑스인 학습자를 대상으로 하여 상호문화적인 접근의 실효성을 밝혔다.

핵심어: 한국어 교육, 한국 현대시, 상호문화성, 프랑스인 한국어 학습자

학 번: 2020-29172

목 차

| | |
|---|-----------|
| 국문 초록 | i |
| 목차 | iv |
| | |
| I. 서론 | 1 |
| 1. 문제 제기 및 연구 목적 | 1 |
| 2. 연구사 검토 | 2 |
| 3. 연구 대상 및 연구 방법 | 12 |
| | |
| II. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 전제 | 22 |
| 1. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 배경 | 22 |
| (1) 프랑스의 교육과 문학교육 | 22 |
| (2) 프랑스인 학습자 대상 한국어교육에서의 상호문화성 | 26 |
| (3) 상호문화적 현대시 감상의 지향 | 32 |
| 2. 프랑스인 한국어 학습자의 상호문화적 현대시 감상의 과정 | 34 |
| (1) 자문화 인식에 기반한 시의 특성 발견 | 35 |
| (2) 문화적 겹침 발견을 통한 시의 의미 형성 | 37 |
| (3) 문화적 겹침 수용을 통한 시적 소통의 확장 | 39 |
| 3. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 의의 | 41 |
| (1) 시의 형식 비교를 통한 한국 문학 이해 | 41 |
| (2) 시의 정서 이해를 통한 감정교류의 실현 | 42 |
| (3) 시의 비판적 읽기를 통한 전환적 사고의 추동 | 43 |
| | |
| III. 프랑스인 한국어 학습자의 현대시 감상 양상 | 44 |
| 1. 프랑스 문화 중심의 한국 현대시의 특성 발견 | 44 |
| (1) 언어적 관습의 차이로 인한 이해의 제한 | 44 |
| (2) 문학적 관습의 차이로 인한 인식의 격차 발생 | 50 |
| (3) 시대적 배경에 대한 정보 부족으로 인한 선입견 개입 | 57 |
| 2. 공통점 발견을 통한 거리감 조정과 시의 의미 형성 | 65 |
| (1) 시어 운용의 차이 발견과 수용 | 66 |
| (2) 시적 상징에 대한 이해의 전환 | 72 |
| (3) 시대적 배경에 대한 반성적 이해 | 78 |
| 3. 경험 영역 조정을 통한 시적 소통 확장 | 85 |
| (1) 언어문화 검토를 통한 시어의 재발견 | 85 |

| | |
|---|------------|
| (2) 개인적 경험 투사를 통한 시적 공감의 실현 | 88 |
| (3) 현재에 대한 비판적 인식을 통한 시적 지평 확대 | 97 |
| IV. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 설계 | 104 |
| 1. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 목표 | 104 |
| 2. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 내용 | 106 |
| (1) 한국 현대시의 특수성 탐구를 통한 시 장르 지식의 재구성 | 107 |
| (2) 보편성 활용과 자아 인식을 통한 경험의 구체화 | 108 |
| (3) 경험의 특수성을 활용한 시의 의미 영역 확대 | 109 |
| 3. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 방법 | 110 |
| (1) 제재 선정 | 110 |
| 1) 작품 선정의 조건 | 110 |
| 2) 현대시 목록 제안 | 111 |
| (2) 교수-학습 방법 | 114 |
| 1) 배경지식 활성화를 통한 자기 인식 추동 | 115 |
| 2) 텍스트 분석을 통한 개인 경험 기반의 의미화 | 116 |
| 3) 감상문 쓰기를 통한 반성적 사고의 내면화 | 117 |
| V. 결론 | 119 |
| 참고문헌 | 122 |
| <부록 1> | 129 |
| <부록 2> | 132 |
| Abstract | 138 |

표 목차

| | |
|--|-----|
| <표 1. 조사의 개요> | 12 |
| <표 2. 사전 인터뷰 및 예비조사 참가자 구성> | 15 |
| <표 3. 1차 조사 참가자 구성> | 17 |
| <표 4. 2차 조사 참가자 구성> | 19 |
| <표 5. 프랑스인 학습자를 위한 한국 현대시 감상 목록> | 112 |

I. 서론

1. 문제 제기 및 연구의 목적

본 연구는 상호문화적 접근을 통해 프랑스인 학습자의 한국 현대시 감상 양상을 밝히고 이를 통해 구체적인 목표와 내용, 방법을 구안하는 것이다. 프랑스인 한국어 학습자는 아시아권 국가에 비하면 학습자 수나 교육 기관의 수는 적지만, 그 규모에 비해 한국어에 대한 관심이 끊이지 않고 있다. 국가 교육 통계 센터의 자료에 따르면, 2020년 국내 고등교육기관의 외국인 유학생 중 프랑스 학습자 수는 1,320명으로 비(非)아시아 국가 중에서는 미국에 이어 두 번째로 높은 비율을 차지하고 있다.¹⁾ 또한 2017년에는 프랑스의 고교 졸업 자격 국가고시인 바칼로레아(Baccalauréat)에서 임의 선택 과목인 제3외국어 과목이던 한국어가 필수 선택 과목인 제2외국어 과목으로 격상되었다. 같은 해, 프랑스의 고등학교에 한국어로 교과목 수업이 가능한 한국어 국제섹션(Les sections internationales)이 9월부터 프랑스 초·중등학교에 설치되었다. 한국어가 프랑스 고등학교의 정식 외국어 교과목으로 채택되었다는 것은 프랑스 국가 차원에서 한국어에 대한 접근이 이루어지고 있다는 것을 의미하고 그동안 제3세계 언어로 주목받지 못하던 한국어가 점차 프랑스 내에서 영향력 있는 위치에 오르고 있다는 것을 뜻한다.

그러나 프랑스에서 한국어 및 한국학에 대한 양적·질적 팽창이 가속화되어 가고 있는 것에 비해 프랑스인의 한국어 학습에 관한 연구는 미진한 편이며 특히 문학 관련 분야에서는 매우 부족한 실정이다. 반대로 실용언어교육을 중점에 두는 프랑스의 대학에서도 한국(어)학의 질적인 발전을 위해 문학을 활용한 프로그램을 개발하려 노력하는 데 주목할 필요가 있다. 특히, 프랑스의 자국어 교육과정의 큰 특징은 문학작품을 중심으로 인문적 교양의 문화적 범주를 포괄하여 학습자의 인문 교양 및 문화 구축을 풍성하게 하는 것을 목적으로 하기 때문에, 프랑스인 학습자에게 언어 습득은 곧 문화 인문 지식과 소양의 습득을 뜻하며 문학이 그 중심에 있다고 할 수 있다. 이는 외국어 학습에서 문학 제재의 중요성을 강조한 콜리(J. Collie)와 슬레이터(S. Slater) 등의 주장과 상통한다고 볼 수 있다. 이와 같은 맥락에서 프랑스 대학의 외국어 교육 현황을 연구한 자료²⁾에 의하면 인접 국가인 스페인어 전공 프로그램에서는 문학을 중심으로 문화교육이 이루어지고 있음을 확인할 수 있다. 그러나 한국어 전공 프로그램은 한국과 지리적으로 멀리 떨어져 있어 언어적, 문화적 노출도가 현저히 떨

1) 교육통계서비스, <https://kess.kedi.re.kr/index>, 2021년 5월 검색.

2) 이정민, 「프랑스의 외국어문화교육-대학 외국어 전공과정의 커리큘럼을 중심으로」, 『한국프랑스학논집』 72, 한국프랑스학회, 2010.

어짐으로 인해 그 목적이 초급자에게 기초 한국어를 습득시키는 것으로 설정되어 있다. 일부 대학의 경우 3년의 학부 전공 기간 중 1년 동안 문학 수업을 진행하기도 하지만 실제 내용은 정치, 경제, 사회 등 한국과 관련한 일반적인 내용을 포괄하도록 하는 것이 우선이기에 실제 문학적 깊이에는 도달하지 못하는 것으로 보인다. 그러나 해마다 프랑스 곳곳에서 한국문화 축제가 개최되고 한국어 전공 학과 학생들이 스스로 구성된 문학 동아리 등이 활성화되어 있는 등 한국 문학에 대한 수요와 요구는 매우 높다. 따라서 이들의 욕구를 충족시켜줄 수 있어야 할 뿐만 아니라 한국 문학 작품에 대한 올바른 이해를 통해 질 높은 한국어 교육의 길을 열어야 한다.

시는 문화를 담고 있고 언어로 표현하는 미적 생산물이며 제한된 편폭 내에 시인의 감정, 관념, 사상을 담아내고 있기 때문에 독자의 능동적인 해석을 청하는 문학 장르이다. 또한, 소설에 비해 길이가 길지 않아서 외국어 문학 교실 현장에서 다루기에 학습자와 교수자에게 모두 부담이 적은 장점이 있다. 특히 프랑스의 한국어 전공의 현실은 3년이라는 짧은 시간 내에 언어 학습을 위주로 포괄적인 문화 영역을 다룰 수밖에 없고 문학에 배정된 시간도 제한적임을 고려해야 한다. 또한, 프랑스인 학습자는 자국 중등교육 과정의 깊이 있는 문학 및 철학 수업을 바탕으로 문화적 소양과 욕구가 매우 높을 뿐만 아니라 문학작품에 대한 능동적인 접근에 익숙하며 자신의 감상을 말과 글로 풀어내는 것에 매우 숙련되어 있다. 따라서 시는 프랑스인 한국어 학습자의 한국 문학에 대한 이해의 폭과 깊이를 더할 수 있는 효율적인 제재라고 할 수 있다.

프랑스인 학습자에게 한국 현대시를 교육하는 데 있어 상호문화적 접근을 추구해야 하는 이유는 프랑스는 한국과 지리적으로 매우 떨어져 있으며, 인접한 유럽 국가에 비해 경제, 문화, 정치적 교류가 매우 적은 편이기 때문에 프랑스인 학습자가 한국어와 한국문화를 단순한 지식으로 수용할 가능성이 높기 때문이다. 또한, 프랑스인 학습자의 한국어 및 한국문화 학습의 동기가 여타 다른 유럽 국가 학습자에 비해 미래의 직업이나 학업을 이어나가는 데 있지 않고, 현재의 지적 호기심을 충족시키는 데 집중되어 있는 점도 유의해야 한다. 한류의 영향으로 한국어와 한국문화를 일부러 찾는 프랑스인이 증가하기는 했지만, 이국적인 문화에 대한 단순한 호기심 충족 이상의 것이 되지 않을 수 있다.

이에 본 연구는 상호문화적인 접근을 통해 실제적인 프랑스인 학습자의 한국 현대시 감상 양상을 분석하여 문학 및 문화적 지평을 확대할 수 있는 구체적인 교육 방안을 제시하고자 한다.

2. 연구사 검토

프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육 연구와 관련한 선행연구의 영역은 크게 세 가지로 나누어 프랑스 한국(어)학에 관한 연구, 한국어교육에서 상호문화교육 연구, 한국어교육에서 한국 현대시 교육에 관한 연구를 살펴보았다.

(1) 프랑스 한국(어)학에 관한 연구

프랑스에서의 한국어 또는 한국학 교육에 대한 개요적 자료로서 김용직·김춘희(2005), 조태린(2013), 권용해(2017)을 참고할 수 있다³⁾. 그 내용을 간략히 프랑스 한국학의 역사, 초·중·고등학교에서의 한국어 교육, 대학에서의 전공교육, 대학에서의 한국 문학 교육 순으로 살펴보면 다음과 같다.

프랑스에서의 한국어 또는 한국학 교육은 세 부류로 나뉘어 대학에서의 교육, 초·중·고등학교 교육, 한글학교 교육이 이루어진다. 프랑스 대학에서의 한국학 교육은 1956년 소르본느(Sorbonne) 대학교의 일본학과 학과장이었던 아그노에(C. Haguenuer) 교수의 개인적 관심으로 한국학 강좌가 시작되었다. 그는 당시 프랑스 유학 중이었던 역사학 전공 이옥을 강사로서 임명하여 한국학 교육을 담당하게 하였다. 이후 1959년 파리 소르본느 대학의 ‘일본학과’가 ‘일본·한국학과’로 명칭을 변경하면서부터 프랑스 한국학의 자리가 잡혀갔다. 이전에 1900년 리옹(Lyon) 대학교 중국어 교수로 임용되었던 『조선 서지』(Bibliographie coréene)의 저자인 모리스 꾸랑(M. Courant, 1865-1935)이 한국에 관해 강의를 한 바가 있으나, 그의 사후에는 이어지지 못하였고 1983년에 한국어 강좌가 개설되어 한국과의 관계가 다시 수립되었다.

1960년대에는 대학제도 개혁에 따라 소르본느 대학교의 동양학 관련 학과들이 파리 7대학교 동양학부(LCAO)로, 동양어학교(ENROV)는 그 명칭이 CULOV(Centre Universitaire des Langues Orientales Vivantes)에서 다시 INALCO(Institut National des Langues et Civilisations Orientales)로 바뀐다. 파리7 대학교⁴⁾에선 동양학부 내에 독립된 한국학과가 창설되고(1970), INALCO에선 한국/일본학과 내에 독립된 한국학과가 설치되었다(1969). 1980년대에는 한국학이 지방 대학으로 확산되어 리옹3 대학교 (Université de Lyon 3), 보르도 3대학교 (Université de

3) 김용직·김춘희, 「유럽에서의 한국학 연구와 교육 - 독일과 프랑스를 중심으로」, 『비교문학』 35, 한국 비교문학회, 2005.

조태린, 「국외 한국학 관련 커리큘럼 분석 - 프랑스 주요 대학의 한국학 커리큘럼을 중심으로」, 『동방학지』 163, 연세대학교 국학연구원, 2013.

권용해, 「프랑스에서의 문화교육 어떻게 할 것인가?」, 『국제한국어교육학회 국제학술발표논문집』 2017, 국제한국어교육학회, 2017.

4) 파리5 대학교와 파리7 대학교는 2021년 현재 파리 대학교로 명칭이 변경되었다. 이 외에도 위의 글들에서 소개된 많은 대학이 다른 대학 및 기관과 통합하는 과정에서 명칭이 변경된다. 여기서는 글에서 소개되었을 당시 이름을 유지한다. 최근 현황은 2023년 2월 현재 프랑스 한국교육원 (<https://educoree.fr>)에서 소개한 내용으로 대신한다.

Bordeaux 3), 르아브르 대학교 (Université du Havre)가 이에 해당된다. 2000년 이후에는 라로셴 대학교 (Université de La Rochelle), 엑상프로방스 대학교 (Université de Provence)에서도 한국어 강좌가 개설되었다. 2014년 리옹3 대학교의 한국어가 전공으로 전환되었고, 2013년에 파리13 대학교 (Université de Paris 13), 2014년에 파리8 대학교 (Université de Paris 8)에서 한국어 강좌가 교양과목으로 개설되었다. 2023년 현재 프랑스한국교육원에 의하면 한국(어)학과는 파리 대학교, INALCO(국립동양어문화대학교)가 있으며, 실용언어학과는 보르도 몽테뉴 대학교, 라로셴 대학교, 르아브르 노르망디 대학교, 리옹 대학교(3대학), 엑스 마르세유 대학교, 클레르몽 오베르뉴 대학교, 르망 대학교가 있다. DU(diplôme universitaire)과정으로는 낭뜨 대학교와 보르도 몽테뉴 대학교가, 한국 무역학과에는 EMBA (브르타뉴 비즈니스스쿨)이 있다. 한국어 강좌를 운영하고 있는 대학들로는 파리에 7개교, 알자스-상파뉴-아르덴-로레인 지역에 1개교, 부르고뉴-프랑슈-콤테 지역에 2개교, 노르망디 지역에 3개교, 오베르뉴-론-알프스 지역에 1개교, 페이드라루아르에 1개교가 있다⁵⁾.

초·중·고등학교에서의 한국어 교육은 2011년 보르도의 고등학교에서 한국어가 프랑스 최초로 정규 교과과정에 편입되면서 시작되었다. 2017년 9월부터는 한국어 국제섹션(Sections Internationales)이 설치되었고 프랑스 대학교 입학 자격시험인 바칼로레아(Baccalauréat)에 한국어가 공식적으로 추가되었다. 이것은 프랑스 국가 차원에서 한국어에 대한 접근이 이루어지고 있다는 것뿐만 아니라, 이전까지 대학교의 전공과목이나 교포 자녀를 위한 한글학교만 이루어졌다면, 공교육 기관에서 한국어를 배우고자 하는 프랑스인 학습자의 연령이 점차 낮아지고 있음을 나타낸다. 2023년 기준 유치원 1개원, 초등학교 1개교, 중학교 2개교, 고등학교 2개교에서 한국어 국제섹션⁶⁾이 운영되고 있으며, 한국어를 정식 외국어 과목(LV A/B/C)으로 채택하거나 한국어반을 개설한 학교는 중학교 3개교, 고등학교 14개교, 국제학교 1개교가 있다⁷⁾. 한글학교는 1974년 세워진 파리 한글학교를 시작으로 현재 10개 지역에서 17개 한글학교가 운영 중이다⁸⁾. 프랑스의 한글학교에 관한 김윤주(2018)의 연구에 의하면 학습자 거주지 주변의 고등학교에서 한국어 과목이 개설되지 않아 학습이 불가능한 지역의

5) 프랑스한국어교육원, '한국어/한국학 개설 대학교',

<https://educoree.fr/ecolefrance-kr/universites/>, 2023년 2월 검색.

6) 국제섹션(Sections Internationales) 프로그램은 프랑스에 거주하는 외국인 학생이나 이중 언어 학생의 해당 외국어 능력을 프랑스 내에서 계속 유지하도록 돕고, 자국민에게는 심화된 외국어 수업 기회를 제공하고 있다. 국제 섹션의 목적은 다음 세 가지이다. (1) 외국인 학생을 프랑스 내 교육 체계 안에 수용하고 통합하는 것을 가능케 하고 그 학생들의 잠재적인 귀국을 용이하게 한다. (2) 프랑스 학생으로 하여금 심화된 외국어 연습이 가능하도록 한다. (3) 관련 국가의 문화적 유산의 계승을 돕는다. 프랑스한국어교육원, '한국어 국제섹션', <https://educoree.fr/section-education-kr/info/>, 2023년 2월 검색.

7) 프랑스한국어교육원, '한국어 채택 현황-초중등학교', <https://educoree.fr/ecolefrance-kr/ecole/>, 2023년 2월 검색.

8) 프랑스한국어교육원, '한글학교 현황', <https://educoree.fr/ecolecoreenne-2/map/>, 2023년 2월 검색.

고등학생이 한국어 학습을 하고자 할 경우 한글학교에서 한국어를 배울 수 있다는 것을 확인할 수 있다⁹⁾.

프랑스 대학교의 한국학 커리큘럼에 대한 조태린(2013)의 비교분석을 통해 한국학 교육 내용을 알 수 있다. 유럽 공동학제에 따르면, 학사3년, 석사2년, 박사3년, 총 8년이 기본적인 소요 연한이다. 프랑스 대학교는 모두 국립이며 학부과정에서 중국어, 일본어, 스페인어, 독일어 등과 같은 외국어 전공은 통상 LLCE와 LEA 과정으로 나뉘게 되는데, LLCE (Langue Littéraires et Civilisations Étrangères)는 외국어, 문학 및 문화를 의미하며, LEA (Langues Étrangères Appliqués)는 실용 외국어를 의미한다. 같은 한국어 전공이라도 파리 대학교와 INACO에 개설되어 있는 LLCE과정에서는 대학생들이 문화와 문학 위주의 한국어를 학습하게 되고, 라로셀 대학교와 리옹3 대학교에 개설되어 있는 LEA과정에서는 무역, 경제, 상업 위주의 실용 한국어를 학습하게 된다.

파리 대학교 한국어과의 학사 과정을 대표적으로 살펴보면 크게 3가지 유형이 있는데, 가장 일반적이라고 할 수 있는 ‘외국 언어, 문학, 문화 학사’(LLCE)과정, 한국어를 주전공(Majeure, 매 학기 약 180시간)으로 하고, 영어, 영화, 외국어로서의 프랑스어 교육, 지리, 역사, 현대문학, 언어학 중의 하나를 택하여 부전공(Mineure, 매 학기 72시간)으로 하는 ‘주전공/부전공’과정, 동아시아 문화대학에서 교육되는 언어 중 2개 선택하는 ‘이중언어(Bilingue)’ 과정 등이 있다. 이중 가장 일반적인 LLCE 과정은 한국어에 대한 사전 지식이 전혀 없는 학습자가 한국 관련 문화 일반과 한국어 능력을 습득할 수 있도록 교육하는 것을 목적으로 한다. 이 때문에 한국어 교육에 배정된 시간의 비율이 매 학년, 매 학기 약 53%(104시간)인 반면, ‘한국문화’ 등과 같이 한국학 일반에 해당하는 시간은 매 학기 최소 18%(36시간), 최대 약 35%(73시간)으로 상대적으로 적은 편이다. INALCO는 유럽 지역 언어를 제외한 전 세계 76개 언어를 연구하고 교육하는 특성화된 대학 기관이다. 학사, 석사, 박사 과정을 모두 개설하고 있지만, 박사학위는 파리대학이나 사회과학고등연구원(École des hautes études en sciences sociales)에서 하는 경우가 많다.

파리 대학교의 한국어과와 INACO의 한국어언어문화학과의 한국어 교육은 총 6단계로 이루어져 있으나, 이들 6단계가 한국 대학 부설 한국어 교육기관에서 운영하는 정규 과정의 한국어 능력 수준 6단계와 같은 것은 아니며, 실제로는 고급 최종 단계인 6급의 수준이 국내 과정의 중급 수준에 머물고 있다. 또한, 이들 대학에서의 한국어 교육은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등 기능 중심의 한국어 교육이 중심이며 한국어에 대해 학문적으로 분석하고 연구하는 한국어학이라고 하기는 어렵다. 그럼에도 불구하고 전임 교수 중 한국어 교육 전공자가 없는 것이 문제점으로 꼽힌다.

9) 김윤주, 「해외 한글학교 당면 과제 및 발전 방향 -프랑스 지역 한글학교를 중심으로」, 『한민족어문학』 81, 한민족어문학회, 2018, pp. 123-151.

프랑스 한국학의 문학교육 현황은 리옹3 대학의 황인순(2016)과 라로셀 대학교의 Yu-mi Han(2009)의 연구를 통해 확인할 수 있다. 이들의 연구는 LEA 과정을 운영 중인 해당 대학들에서 문학교육의 적용을 통해 학습자들을 전문 인력으로 양성하기 위한 대안을 제시한다. 황인순(2016)은 리옹3 대학의 한국어학은 실용언어학을 전공으로 하지만 기존 프랑스 교육 기관들과 연속적인 커리큘럼을 구축해야 할 필요성과 학문적 지평을 확장하고자 하는 학습자들의 지향을 고려하여 문학 커리큘럼을 구체화할 필요성을 제기하였다.¹⁰⁾ 이를 위해 고전 문학 콘텐츠 개발 및 운영을 제안하였다. Yu-mi Han(2009)은 문학작품을 활용한 번역 교육을 통해 외국어 학습 목적 중 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기의 기능적인 능력의 습득 외에도 번역능력까지 키워 한국어 문학교육 발전을 꾀하였다.¹¹⁾ 특히 이는 학습자들의 학문적인 욕구에 비해 제한적인 학교의 학습과목으로 인해 석박사 과정으로 이어지지 못하는 것에 대한 고민과 학습자들이 학위 취득 후 한국어를 활용해 곧바로 직업 전선에 뛰어 들 수 있는 전문능력을 키워주기 위하여 문학작품 번역을 통한 언어문화 비교 수업을 제안했다는 것에 의의가 있다. 이상을 통해 프랑스에서의 한국어 및 한국학은 상당히 짧은 시간 내에 여러 부침에도 불구하고 최근 들어 양적 팽창을 이어가고 있는 것을 알 수 있다. 이러한 양적 팽창에 따라 질적인 변화를 이끌어가기 위해 실용언어학을 전공으로 하는 대학들에서도 문학을 활용하여 새로운 방향성을 모색하고 있는 점에 주목해야 할 필요가 있다.

전반적인 프랑스 내 한국어 교육 환경에 대한 이해와 더불어, 프랑스인 한국어 학습자의 요구에 맞는 현대시 감상의 교수·학습 방안을 마련하기 위해 프랑스인 학습자의 한국어 학습 동기에 대해 알아볼 필요가 있다. 프랑스인 한국어 학습자에 관한 연구가 아직 많이 축적되지는 않았지만 권용해(2013), 최지현·이찬규(2019), Preut(2018, 2020)를 통해 어느 정도 유추가 가능하다.¹²⁾ Preut(2018)는 교육부 통계자료 분석을 통해 2017년 한국에 학문 목적으로 온 유럽 출신 학습자 중 가장 많은 비율을 차지하고 있는 프랑스, 러시아, 독일, 영국, 네덜란드 학습자들의 한국 유학 동기를 밝혔으며, 이를 통해 다른 유럽 국가의 한국어 학습자들과 구별되는 프랑스인 학습자만의

10) 황인순, 「프랑스 한국학 강의에서의 고전문학콘텐츠교육 - 리옹3대학교 한국어학과와 비교의 경우」, 『청람어문교육』 57, 청람어문교육학회, 2016.

11) Yu-mi Han, 「한국문학 번역교육을 통한 언어문화 비교 - 프랑스 대학의 경우를 중심으로」, 『국제한국언어문화학회 제8회 국제학술대회』, 국제한국언어문화학회, 2009.

12) 권용해, 「초급 한국어를 배우는 프랑스 대학생들의 특성 변화와 요구 연구」, 『한국프랑스학논집』 38, 한국프랑스학회, 2013.

최지현·이찬규, 「한국어 학습자의 동기, 태도, 소셜미디어 사용과 언어학습 전략 간의 상관관계 분석-프랑스 고등학교 한국어 학습자를 중심으로」, 『다문화콘텐츠연구』 31, 중앙대학교 문화콘텐츠기술연구원, 2019.

Preut, H., 「Going East for Education: An Analysis of European Students' Motives to Study in Korea」, 『동북아연구』 33(1), 조선대학교 사회과학연구원 부설 동북아연구소, 2018.

Preut, H., 「Analyzing Motivations for Study Exchange: A Case Study on European Exchange Students at a University in Korea」, 『글로벌교육연구』 12(1), 글로벌교육연구학회, 2020.

한국어 학습 동기를 알 수 있다. 우선, 이들 유럽권 한국어 학습자들은 동양권 한국어 학습자들이 더 나은 직업 진로 개발 등과 같은 출세 지향적인 목적으로 한국어를 학습하는 것에 반해, 새로운 문화를 배우고 경험의 폭을 넓히고자 하는 개인적인 목적에서 한국어를 학습하는 것으로 나타났다. 나아가 프랑스는 이상의 다섯 유럽 국가 중 가장 많은 학생이 한국에 학업을 위해 와 있지만, 대부분이 어학 과정을 이수 중이거나 교환학생으로, 장기적인 계획으로 석·박사 과정에 재학 중인 학생의 비율은 8% 남짓에 불과함을 알 수 있다.¹³⁾ 이는 프랑스 자국 내의 학비가 무료로 가깝고 자국 대학 학위가 노동시장에서 쉽게 인정받기 때문으로, 프랑스 내에서 이미 많이 익숙한 중국이나 일본보다 한국이 더 새롭고 흥미롭다는 점과 한류의 영향으로 많은 프랑스인 학습자가 한국행을 선택하기는 하지만 장기적 계획으로 한국 내에서 학업을 이어 가거나 직업을 구하기 위함이 아님을 알 수 있다. 이는 러시아인 학습자들이 지리적으로도 한국과 가깝고 문화 및 경제적 교류가 늘어 한국어 능력과 한국 대학의 학위가 자국 노동시장에서 중요해졌기 때문에 장기적으로 석·박사 학위를 추구하는 것과 대조된다. 또한, 영국인 학습자의 경우는 한국 내 영어 원어민 교사에 대한 높은 수요로 인해 한국에서 직업 생활을 영위해 갈 수 있는 조건이 인접한 유럽 국가들보다 매우 잘 갖춰져 있을 뿐만 아니라, 자국의 매우 비싼 학비에 비해 비용 효율성이 높은 한국에서 장기적인 학업 및 직업 계획을 추진하는 것과 대비된다. 따라서, 프랑스인 학습자의 한국어 학습에 대한 요구는 개인적인 목적에서 새로운 지적 및 문화적 자극을 추구하는 유럽권의 일반적인 요구 중에서도 특히 미래의 학업이나 직업 등 장기적인 목표보다는 지금의 호기심을 충족시키는 데에 치중되어 있음을 알 수 있다. 이 때문에 프랑스인 학습자의 한국어와 한국문화에 대한 이해는 단순한 목적과 단기적인 시간 할애로 인해 표면적인 것에 머물 위험성이 있음을 유의해야 하며, 짧은 시간 내에 이들이 갖춘 높은 문화·문학적 소양을 십분 활용하여 본질적인 이해에 다가갈 수 있도록 이끌어야 한다.

권용해(2013)는 프랑스에서 한국어가 비인기 외국어였던 2006년과 인기 외국어로 자리 잡기 시작한 2011년 두 해를 기준으로 한국어 강의가 진행되는 대표적인 대학들에서 한국어를 처음 배우기 시작하는 대학생들을 대상으로 이들의 요구를 분석·연구하여 특성 변화를 밝혔다. 본 연구에서 주목할 사항은 대략 세 가지인데, 먼저, 5년이라는 짧은 시간 동안 한국에 대한 부정적인 이미지가 급격히 감소하고, 대중문화가 발달한 국가, 경제적 선진국의 이미지로 바뀌었다는 점이다. 또한, 전통이 깊고 문학과 예술이 발달한 ‘문화강국’과 ‘선진국’의 이미지로 급속히 전환 중이라는 것이다. 두 번째는, 2006년에 한국어를 배우는 대학생의 45%는 상황에 따라 중국어나 일본어 등 타 아시아 언어로 돌아설 수 있는 학습자들이었지만, 2011년에는 91.6%가 한국어를

13) 2017년 교육부 자료 기준으로 국내 체류 중인 1,344명의 프랑스인 학습자 중 111명만이 학사, 석사, 박사 과정에 진학 중인 것으로 나타났다.
Preut, 앞의 글, 2018, p.109.

꼭 배우고 싶어서 선택한 학생들로, 한국어 학습에 강한 동기가 부여되어있다는 것이다. 마지막으로, 프랑스 대학생들은 두 해 모두 역사와 요리에 가장 관심이 많으며, 2011년에는 여기에 더해 영화, 사회, 교육에도 관심 분야를 넓히고 있다는 점이다. 이를 종합하여 보면, 전반적으로 한국에 대한 이미지가 문화강국과 경제 선진국으로 자리 잡으면서 프랑스 대학생들의 한국어 및 한국문화에 관한 관심은 한 학기만 듣는 교양과목이 아닌 전공과목으로서 진지하게 다루어지며, 관심 분야도 흥미 위주보다는 깊이와 폭을 동시에 확장하는 방향으로 나아가고 있음을 알 수 있다. 따라서, 프랑스인 학습자의 한국어 및 한국문화에 대한 학습 동기는 충분히 부여된 상태이므로 언어 및 문화 능력을 향상시키는 방향으로 나아가야 함을 시사한다.

(2) 한국어교육에서 상호문화교육 연구

본 연구와 관련한 한국어교육에서 상호문화교육 연구는 두 가지 방향에서 살펴볼 수 있는데, 문학작품을 활용한 접근과 상호문화 교수에 대한 전략적 접근이다. 먼저 문학작품을 활용한 연구에서 손예희(2005)는 한국어 교육에서 상호문화적 이해의 문제를 중심으로 학습자가 한국 문화와 자국의 문화를 비교하면서 인식하고 이해하게 하는 것을 목적으로 삼아 시의 이미지를 활용하는 한국어 교육 방안을 연구하였다.¹⁴⁾ 이 연구는 한국어 교육에서 상호문화적 이해의 중요성을 인식하고 시의 이미지를 활용한 한국어 교육 내용을 체계화하였다는 점에서 그 의의가 있으나, 구체적인 학습자를 대상으로 하지 않았다는 한계를 갖고 있다. 황라영(2014)은 한국어 학습자의 상호문화 능력 향상을 목적으로 삼아 ‘문화 간 대화’, ‘문화 간 상호작용’을 강조하여 문학작품을 통해 상대성 감각 형성, 문화 간 대화와 보편성 탐구, 문화 다양성 인정과 타문화 감정이입을 내용으로 하는 상호문화 교수·학습 방안을 제시하였다.¹⁵⁾ 이 논의는 차이를 강조하는 다문화교육과 달리 문화간 다양성 인정뿐만 아니라 문화 간 공통된 것을 지향하는 문화 간 상호작용과 대화를 강조한 교육 방안을 구안했다는 점에서 의미가 있다. 장청원(2018)은 중국인 고급 학습자의 상호문화 능력을 신장시키는 것을 목적으로 문학작품을 활용한 한국 관념문화 교육을 구안하였다.¹⁶⁾ 이 연구는 문학작품을 통해 학습자의 개인적인 경험과 관념문화를 관련짓는 과정에서 자문화와 비교를 통해 타문화에 대한 인식을 객관화하고, 자문화에 대한 반성을 촉진시키며, 상호문화적 관점 형성을 촉진하는 방안을 도출하였다는 점에서 의의가 있다. 김유리(2019)는

14) 손예희, 「외국인을 위한 한국 현대시 교육 연구: 이미지를 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2005.

15) 황라영, 「중국인 학습자를 위한 상호문화교육 연구: 한국문학 작품 활용을 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2014.

16) 장청원, 「문학작품을 활용한 중국인 학습자의 한국 관념문화 교육 연구-집단주의 문화를 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2018.

학습자가 한국문화 지식을 구성하는 능동적인 주체가 되는 학습자 중심의 문화교육을 구안하였다.¹⁷⁾ 문화교육에서 학습자가 자신의 문화적 정체성을 바탕으로 목표 문화와 상호작용하는 가운데 문화 지식을 이해, 해석, 자기화하는 문화 지식 구성의 과정적 측면을 실제적인 자료를 바탕으로 밝혔다는 점에서 의의가 있다.

다음으로 좀 더 다양한 학습자를 대상으로 상호문화교육 방안을 연구한 논의들을 살펴보았다. 김혜민(2015)은 다양한 문화가 혼재되어 있는 한국어 교육 현장에서 상호문화교육을 효과적으로 실행할 수 있는 교수 전략의 목표를 능동적인 문화 지식 습득의 촉진, 자기 인식을 바탕으로 한 타인의 보편성과 특수성 이해, 타문화에 대한 해석과 상호작용의 활성화로 제시하였다.¹⁸⁾ 이 논의는 체제 접근 모델을 도입하여 한국어 상호문화교육에서 교수 전략이 체제적으로 기능하도록 하였다는 것과 체계적이고 평준화된 상호문화교육을 위한 구체적인 교수 전략을 고안하였다는 점에서 의의를 지니며, 본 연구와 관련하여 특정한 문화권의 학습자만이 아닌 여러 문화권의 학습자들에게 두루 적용될 수 있는 상호문화교육의 방향을 확인할 수 있었다. 이타찌야나(2012)는 비즈니스 맥락이라는 구체적 상황 속에서 러시아어권 학습자를 위한 간문화적 의사소통 능력 향상 방안을 구안하고자 하였다.¹⁹⁾ 이를 위해 사회심리학적, 인류학적, 상호문화적 의사소통 연구의 관점들을 적용하여 러시아인과 한국인 간의 문화 충돌 양상을 분석한 후, 문화의 심층적 차원인 가치문화를 중심으로 한 비즈니스 맥락의 문화교육 내용을 제안하였다. 이 연구를 통해 서로 상충되는 가치관을 갖고 있더라도 문화의 심층적 차원에서 간문화적으로 접근하여 이로 인한 문화 충돌을 극소화하거나 해소하고 상대방의 문화를 존중하는 태도를 함양하여 효과적인 의사소통의 수행이 가능함을 확인할 수 있었다. 김예리나(2018)는 한국어 고급 학습자의 상호문화 능력 함양을 위해 학습자의 문화 충격 경험을 활용한 한국어 상호문화교육을 구안하였으며, 그 원리로 타문화의 가치와 경험 관련짓기, 타문화를 통한 자기 인식 탐색, 상호문화적 자기 인식 조정을 제시하였다.²⁰⁾ 이 논의를 통해 문화 충격이 클 것으로 예상되는 서양 문화권 학습자 또한 문화적 경험을 구체화하고 분석하는 과정을 통해 단순한 적응의 문제를 넘어 타문화를 자기 이해와 성장의 기회로 활용할 수 있음을 확인할 수 있었다. 이상의 논의들을 통해 이질감이 큰 문화들 간에 발생하는 문화 갈등의 상황은 자연스러운 것이며, 이것을 적응의 단계에서 걸림돌로 여기기보다 구체적인 분석을 통한 인지적·정의적 접근을 통해 문화 적응의 발판으로 삼을 수 있음을 확인할 수 있었다. 또한, 이를 효과적으로 상호문화적 능력으로 전환하기 위해서는 학습자들의 이질감을 정의적 영역에서 심도있게 다루어야 함을 알 수 있었다.

17) 김유리, 「한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육 연구: 중국인 중·고급 학습자의 비교를 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2019.

18) 김혜민, 「한국어 상호문화교육을 위한 교수 전략 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2015.

19) 이타찌야나, 「러시아어권 학습자를 위한 한국어 문화교육 연구-비즈니스 맥락의 간문화적 의사소통을 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2012.

20) 김예리나, 「학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2018.

(3) 한국어교육에서 한국 현대시 교육에 관한 연구

한국어 교육에서 프랑스인 학습자를 대상으로 한 현대시 교육 연구는 아직 이루어지지 않았기 때문에 좀 더 범위를 확대하여 볼 필요가 있다. 현대시 교육에 관한 연구 또한 두 방향에서 살필 수 있는데, 하나는 현대시 자체에 대한 교육 연구와 다른 하나는 현대시를 활용한 문화교육으로 나눌 수 있다. 먼저 현대시 자체 대한 교육 연구로 김염(2006)은 번역과 비교문학의 방법을 한국 현대시 교육 현장에 적용하는 원리와 내용을 한국의 대표 시인 김소월의 시와 중국의 대표 시인 서지마의 시를 중심으로 제시하였다.²¹⁾ 번역과 비교문학의 방법을 통해 기존의 강독 중심 수업을 극복하는 구체적인 방안을 제시하였다는 의의가 있다. 노금숙(2011)은 인간의 성장과 발달을 위한 문학교육의 본질 실현을 위해 대화적 관점에서 문학 텍스트 읽기 교육의 당위성을 밝히고, 교실 수업에서 상호주관성의 원리에 근거한 대화적 수업의 전략과 교수·학습 방안을 제시하였다.²²⁾ 왕임창(2018)은 시적 표현의 특유한 외현 방식인 리듬에 대한 학습자의 인식을 활성화하여 한국 현대시를 이해할 수 있도록 하는 교육 방안을 구안하기 위해 중국인 학습자가 한국 현대시의 리듬을 인식하는 데서 겪는 어려움을 분석하고 이를 해결할 수 있는 구체적인 방안을 제시하였다.²³⁾

다음으로 현대시를 활용한 문화교육 연구로, 김정우(2001)는 문화교육 자료로서의 시가 어휘 교육의 면에서 미묘한 의미의 이해와 활용에, 구와 문장의 면에서 사고의 조직과 관습의 활용에 적합한 제재이기 때문에 학습자가 시를 통해 구체적인 맥락 속에서 정확하고도 풍부한 의미를 접할 수 있음을 논의하였다.²⁴⁾ 전홍(2011)은 구성주의를 바탕으로 상호작용적 시 읽기를 통한 한국문화 수업을 실행하여 실제 토론 수업을 통해 교실 내 상호작용의 양상을 밝혔다는 점에서 의의가 있다.²⁵⁾ 또한 한(恨)의 정서를 담고 있는 시 텍스트들을 선정하여 토론 수업을 진행하였는데 다양한 국적의 학습자들이 정의적으로 쉽게 접근하기 어려운 주제에 대해 상호작용을 통해 텍스트 내외적 문화를 이해해 가는 양상을 확인할 수 있다. 윤여탁(2013)은 문화 요소를 지식 차원에서 교육했던 그동안의 문화교육 방식에서 탈피하여 기행문, 현대시, 현대소

21) 김염, 「중국어권 고급 학습자를 위한 한국 현대시교육 방법 연구: 번역과 비교문학을 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2006.

22) 노금숙, 「중국인 고급 학습자를 대상으로 한 한국 문학 읽기 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2011.

23) 왕임창, 「중국인 한국어 학습자의 한국 현대시 리듬 이해 교육 연구: 김소월의 <진달래꽃>, <초혼>, <산유화>를 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2018.

24) 김정우, 「시를 통한 한국 문화 교육의 가능성과 방법」, 『선청어문』 29, 서울대학교 국어교육과, 2001.

25) 전홍, 「한국어 학습자의 상호작용적 시 읽기 양상 연구-문화 이해를 중심으로」, 『국어교육연구』 29, 서울대학교 국어교육연구소, 2012.

설에 나타난 문화 내용을 성취문화, 행위문화, 관념 문화의 차원으로 나누어 교육 내용과 방법을 제시하였다.²⁶⁾ 이 논의를 통하여 한국어 교육은 단순한 의사소통 능력 함양을 넘어 고급스러운 의사소통 능력 함양을 지향해야 하며, 문화교육에서 문학이 차지하는 위상을 확인하였으며, 문화교육과 문학교육을 통합한 언어교육의 지향성을 밝혔다. 왕녕(2019)은 학습자들의 공감 형성 여부라는 결과적인 측면에서의 교육에서 더 나아가 실제 공감적 문학 소통 능력을 신장시킬 수 있는 한국 현대시 읽기 교육 방안을 구안하기 위해 구체적인 소통 단계를 나누고 시 읽기 과정을 고찰하였다.²⁷⁾ 또한, 실제 양상에서 보인 학습자들의 한계를 통해 공감적 문학 소통 능력을 증진시키는 방안을 제시하였다.

이상의 논의를 통해 한국어 교육에서 한국 현대시 교육에 관한 연구는 주로 동양권 학습자를 대상으로 현대시를 활용한 문화교육 연구와 현대시 자체에 관한 교육 연구가 함께 이루어지고 있고, 주제 면에서도 다각도로 다루어지고 있어 그 폭과 깊이가 상당함을 알 수 있다. 반면에 서양권 학습자에 관한 연구는 매우 제한적이며, 아직 거시적인 차원의 문화교육에 관한 연구나 유럽권에서의 한국어 또는 한국학 연구 동향 점검에 머물러 있음을 알 수 있다. 더불어, 프랑스인 학습자를 대상으로 한 문학 교육 연구는 더욱 희소하며, 구체적이고 실질적인 프랑스인 학습자의 반응은 잘 나타나지 못한 면이 있다. 동양권 학습자를 대상으로 한 현대시 교육 연구의 공통점은 크게 두 가지로 나타나는데, 먼저 기존의 강독식 문학 수업의 방법을 탈피하여 학습자의 능동적인 시 감상을 이끌어내는 것을 목표로 하는 것이 하나이다. 다른 하나는 외국인 학습자로서의 언어적 제약을 인지적·정의적 한계로 취급하지 않고, 기존 자국 문학 학습의 풍부한 배경을 활용할 수 있는 학습 주체로 인정하는 것이다. 본 연구의 양상을 통해 보았을 때, 프랑스인 학습자는 자국 교육과정을 통해 자기 생각을 적극적으로 구성하고 표현하는 것에 능하고, 한국 현대시 읽기 및 감상에서도 동기 부여나 능동성이 문제가 되지 않았다. 오히려 문화적 배경이 서로 비슷한 동양권과는 달리 한국문화와 프랑스의 문화가 매우 이질적이어서 발생할 수 있는 한계나 문제점을 극복하는 것에 더 주목해야 한다. 이 때문에 프랑스인 학습자를 위한 현대시 교육 연구는 동양권 학습자의 능동적인 감상을 추구하는 연구와는 다른 맥락에서 접근해야 한다. 이에 본 연구는 프랑스어권 한국어 학습자의 한국 현대시 읽기를 통해 나타나는 실질적인 양상을 기반으로 이들을 위한 상호문화적 현대시 읽기 교육 방안을 제시하고자 한다.

26) 윤여탁, 「문학 작품을 활용한 한국어 문화교육 연구」, 『한국언어문화학』 10(2), 국제한국언어문화학회, 2013.

27) 왕녕, 「공감적 문학 소통 능력의 신장을 위한 한국 현대시 읽기 교육 연구-중국인 고급 학습자를 중심으로」, 『어문논집』 87, 민족어문학회, 2019.

3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구는 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 감상하는 양상을 귀납적으로 검토하여 이론적으로 통합한 후 이를 통해 구체적인 교육 목표와 내용, 방법을 구안하고자 하였다. 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 감상하고 이해하는 양상에 대한 실제 자료가 매우 부족하기 때문에 근거이론(grounded theory)의 연구방법을 채택하여 읽기 양상을 관찰하고 분석하여 실질이론을 도출하고자 하였다. 근거이론방법론은 실제적인 현상을 설명하는 이론을 생성하기 위해 자료 그 자체에 근거를 두어 자료를 수집하고 분석하는(유기웅 외, 2018:76) 방법이기 때문에 한국 현대시를 감상하는 프랑스인 학습자의 양상을 구체적으로 살펴 교수·학습 방안을 찾고자 하는 본 연구의 방법으로 적합하다고 판단하였다.²⁸⁾

본 연구에서 이루어진 조사의 개요는 다음과 같다. ²⁹⁾

| 조사 차수 | 조사 기호 | 조사 기간 | 조사 대상 | 인원 | 대상 시 텍스트 | 활동 내용 |
|--------|-------|------------|-----------------|-------------------------|---|---|
| 사전 인터뷰 | A | 2021년 3월 | 서구권 학습자 | 11명 (프랑스 8명, 그 외 3명) | 김소월, 「진달래꽃」 | 서구권 학습자를 대상으로 시 텍스트를 읽고 자유롭게 감상 말하기 |
| 예비 조사 | B | 2021년 4월 | 프랑스인 학습자 | 11명 | 윤동주, 「서시」 | 대상을 프랑스인 학습자로 좁힘. 시 텍스트를 읽고 자유롭게 감상 말하기, 심층 인터뷰 |
| 1차 | C | 2021년 5-6월 | 프랑스인 한국어 전공 학습자 | 7명 | 1) 윤동주, 「서시」 2) 박두진, 「해」 3) 문정희, 「작은 부엌 노래」 4) 정지용, 「유리창1」 | 대상을 프랑스인 전공 학습자로 좁힘. 시 텍스트를 읽은 후 간단한 메모 작성하기, 자유롭게 감상 말하기, 토론하기 및 심층 인터뷰, 감 |

28) 근거이론은 1967년에 글레이저(B. G. Glaser)와 스트라우스(A. Strauss)의 공동 연구에서 출발하였으나 이론 생성의 과정에 대하여 둘은 서로 다른 견해를 갖는다. 글레이저는 현장 자료에서 이론이 ‘출현’하고 ‘발견’되는 것이기 때문에 현장의 자료로부터 개념, 범주, 핵심범주, 범주 간의 관계, 가설, 이론 등이 나올 때까지 기다려야 한다고 주장하였다. 스트라우스는 현장의 자료로부터 이론이 도출되는 것에는 동의하지만, 개념화, 범주화, 이론화의 과정에서 연구자의 선행적 지식을 활용하여야 한다고 보았다(김인숙 외 역, 2014:31-36). 본 연구는 프랑스인 학습자의 한국 현대시 감상에 관한 기존의 연구가 거의 없고, 연구자의 선행적 지식이 충분하지 못하므로 프랑스인 학습자의 감상 양상 데이터에 의존하는 연구가 필요하다는 점에서 글레이저의 방법론을 중심으로 하여 ‘실체 코딩(개방 코딩-선택 코딩)-이론적 코딩’의 단계로 자료를 코딩하여 양상을 범주화하였다.

29) 학습자 자료의 기호화 형식은, [조사 기호-학습자 기호-시 제목-자료의 종류]로 구성된다. 자료의 종류는 S=그룹 토론, I=심층인터뷰, R=감상문으로 약호화 하였다.

| | | | | | | |
|----|---|----------------|--------------------------|----|---|---|
| | | | | | | 상문 작성하기 |
| 2차 | D | 2021년 7-12월 | 프랑스인 한국어 전공 학습자 | 5명 | 1) 박두진, 「해」 2) 문정희, 「작은 부엌 노래」 3) 정지용, 「유리창1」 4) 윤동주, 「서시」 | 프랑스인 전공 학습 자를 다시 모집함. 시 텍스트를 읽은 후 간단한 메모 작 성하기, 자유롭게 감 상 말하기, 심층 인 터뷰, 감상문 작성하 기 |

<표 1. 조사의 개요>

(1) 사전 인터뷰

본 연구는 본조사 전에 두 차례에 걸친 사전 조사를 실행하였다. 본래 연구 출발점은 현재 서구권 한국어 학습자의 문학 학습에 관한 연구가 부족하다는 문제의식이었으며, 연구자가 미국에서 거주한 경험으로 영어로 소통할 수 있다는 점에서 영어를 모국어로 하는 국가 출신의 한국어 학습자를 대상으로 설정했었다. 개인적 소개와 SNS를 통해 서구권 학습자 9명을 모집하여 사전 인터뷰를 하여 참가 여부를 확인하였다. 그러나 기대와는 달리 영어를 모국어로 하는 학습자들보다 프랑스어를 모국어로 하는 프랑스인 학습자의 참여 비율이 높았다. 연구자는 프랑스 거주 경험도 있어 프랑스인 학습자와 라포를 형성할 수 있고 프랑스어로 자유롭게 소통할 수는 없지만, 한국어와 영어로 불편 없이 소통할 수 있기에 이들 중 프랑스인 학습자로 연구 대상을 좁히고 2명을 추가 모집하여 사전 인터뷰를 진행하였다. 따라서 사전 인터뷰에 참여한 서구권 학습자는 프랑스인 8명과 기타 서구권 학습자 3명인 총 11명이다. 이어 프랑스인 학습자 3명을 추가 모집하여 총 11명의 프랑스인 학습자를 대상으로 예비 조사를 실시하였다. 사전 인터뷰와 예비조사는 모두 영어로 진행하였고 학습자의 선호에 따라 한국어로도 진행하였다.

사전 인터뷰 참가자를 대상으로 소속 기관, 나이 등 기본 인적 정보와 함께 한국어 학습에 관심을 갖게 된 계기, 한국어 학습 방법, 한국어 학습 기간, 한국어 및 한국문화 노출 정도, 자국 문학 학습 경험 등을 조사했다. 또한, 김소월의 「진달래꽃」을 통해 한국 현대시에 대한 친숙도와 이해도를 알아보았다. 「진달래꽃」을 조사 대상으로 삼은 이유는 이 작품이 한국, 미국, 중국 3개국에 모두 문학교육 정전³⁰⁾으로 제시된 바 있기에 서구권 조사 참가자 또한 수업 또는 자습을 통해 이 작품에 노출된 경험이 있을 수 있을 것이라 기대했다. 또한, 텍스트의 길이가 길지 않고 언어적 표현이 어렵지 않지만, 한국적인 정감과 시적 표현이 내재해 있어 조사 참가자들의 반응을 얻

30) 윤여탁·유영미·박은숙, 『한국어교육에서 한국문학 정전』, 하우, 2015, pp.46-48.

어적인 이해도와 정서적 감응으로 나누어 살펴볼 수 있을 것으로 판단하였다. 이 때문에 시에 대한 정보는 제목, 작가명, 시 텍스트 외에는 제공하지 않았다. 하지만 프랑스인 학습자의 단편적인 시 감상을 방지하고 연구자와의 소통을 활성화시키기 위해 시에서 쓰인 상징³¹⁾을 주로 활용하였다. 김소월의 「진달래꽃」에 대한 반응을 조사한 후에는 마야의 「진달래꽃」 노래를 감상하며 2000년대 당시 이 노래를 받아들였던 사회적 분위기와 시와 노래에 대한 연구자의 감상 등을 공유하여 시에 대한 이해도를 높이고, 연구자와 라포를 형성하여 향후 조사 참가에 대한 기대감을 가질 수 있도록 하였다. 조사를 통해 수집된 자료는 인터뷰 녹화본과 연구자의 메모이다. 사전 인터뷰 참가자 구성은 다음과 같으며, 이들 중 예비조사에 참여한 학습자들은 따로 표시하였다.

| 학습자 기호 | 성별 | 국적/거주국 | 연령 | TOPIK 급수 ³²⁾ | 학습 기간 (개인/기관) | 사전 인터뷰 | 예비 조사 |
|--------|----|-----------------|----|-------------------------|---------------|--------|-------|
| DR | 여 | 프랑스/프랑스 | 21 | 없음 중 | 1개월/4년 | 참가 | 참가 |
| OL | 남 | 프랑스/프랑스 | 51 | 1급 하 | 2~3개월/3년 | 참가 | 참가 |
| LS | 여 | 프랑스&멕시코/ 프랑스 | 22 | 없음 중 | 2년/4년 | 참가 | 참가 |
| PL | 남 | 프랑스/한국 | 32 | 3급(2020) 중 | 없음/1.5년 | 참가 | 참가 |
| JL | 남 | 프랑스/프랑스 | 25 | 없음 중상 | 1년/4년 | 참가 | 참가 |
| SR | 여 | 프랑스/프랑스 | 21 | 4급 중상 | 3년/4년 | 참가 | 참가 |
| KR | 여 | 프랑스/프랑스 | 21 | 2급 중상 | 2년/3.5년 | 참가 | 참가 |
| AT | 남 | 프랑스/프랑스 | 26 | 3급 중 | 1년/4년 | 참가 | 참가 |
| ML | 여 | 프랑스/프랑스 | 19 | 없음 하 | 5년/2년 | 불참 | 참가 |
| MG | 여 | 프랑스/프랑스 | 29 | 6급 | 8년/2.5년 | 불참 | 참가 |

31) 상징을 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 읽는 데 기점으로 삼은 이유는 두 가지로, 하나는 그들이 한국 현대시의 운율, 형식, 리듬 등에 대한 정보가 많지 않을 것이라 예상했었다. 다른 하나는 카시러(E. Cassirer)가 인간을 상징적 동물(animal symbolicum)이라고 한 바(Cassirer, 1944: 26)와 같이 인간은 세계를 현상으로만 받아들이지 않고 현상 이면의 진실을 포착하려 노력하고 그것을 찾고 표현하는 행위에도 의미를 부여한다는 점에서 한국과 프랑스 두 문화를 초월해 언어적 도구가 되어줄 것이라 예상했었다. 동시에 상징은 사회적 약속이라는 특징도 지니고 있기 때문에 상징이 성립되고 나면 그 자체로 체계를 이루고 사람들에게 기능적으로 작용하여 동일 문화권이 아닌 경우 오히려 의사소통 단절을 불러올 수 있는 만큼 양 문화 간의 차이를 보여줄 수 있을 것이라 기대했다. 이는 실험 결과 유효했으며 구체적인 내용은 후술한다.

| | | | | | | | |
|----|---|-------------------------|----|----------|----------|----|----|
| | | | | 최상 없음 | | | |
| GR | 여 | 프랑스/프랑스 | 27 | 상 | 2~3개월/3년 | 불참 | 참가 |
| TM | 남 | 프랑스/한국 | 26 | 5급 | 1년/3년 | 참가 | 불참 |
| JE | 여 | 홍콩 ³³⁾ /뉴질랜드 | 25 | 6급 최상 | 6년/2년 | 참가 | 불참 |
| WL | 남 | 캐나다/한국 | 30 | 2급 하 | 없음/1년 | 참가 | 불참 |

<표 2. 사전 인터뷰 및 예비조사 참가자 구성>

(2) 예비조사

예비조사는 사전 인터뷰에 참여한 프랑스인 학습자 8명과 추가로 모집한 3명을 대상으로 윤동주의 「서시」를 제재로 실행하였으며 사전 인터뷰 때와 마찬가지로 제목, 작가명, 시 텍스트 외의 정보는 제공하지 않았다. 「서시」를 조사의 제재로 선택한 이유는 세 가지로, 첫째, 「진달래꽃」과 마찬가지로 한국·미국·중국에서 한국 문학 수업의 정전으로 선정된 바 있으며, 둘째, 시적 표현이나 언어의 난이도가 일상의 언어에서 크게 벗어나지 않기 때문에 한국어 능력 수준이 하급부터 상급까지 분포되어 있는 참가자 모두에게 부담이 되지 않기 때문이다. 마지막으로 「서시」에는 별, 바람, 하늘 등의 상징물이 나타나는데 이는 한국어 학습자의 사회, 문화, 역사적 배경지식에 따라 달리 이해될 수 있기 때문에 학습자들이 상징 너머의 한국적인 정신을 파악할 수 있는지 알아볼 수 있을 것으로 기대했다. 시의 상징을 활용한 것은 사전 인터뷰 때와 마찬가지로 시에 대한 인상적 감상을 넘어서고 연구자와 다른 학습자 간 소통을 이어가기 위해서였다.

예비조사부터는 학습자들 간의 상호작용을 보고자 단체로 읽는 활동을 지향했다. 프랑스와 한국에 있는 참가자들 간에 시간 약속을 조정하기 위해 2차시에 걸쳐 각 60분~90분 동안 진행하였다. 이에 따라 참가자 본인을 위한 기록이기도 한 메모와 감상문을 작성하게 하였다. 처음 15분간 시를 읽으면서 떠오른 느낌들을 메모로 남기게 하였고 이때 모르는 어휘들은 바로 연구자에게 물어보도록 하였다. 이것을 기반으로 다른 참가자들과 함께 대화를 통해 시에 대한 이해를 높인 후의 감상을 간략하게 메모형식으로 작성하게 하였다. 마지막으로 2차시 후 종합적인 감상문을 작성하게 하였다. 2차시에는 시와는 별개로 바람, 하늘, 별 등이 무엇을 뜻하는지, 프랑스 문화에서나 참가자 개인에게 지닌 의미를 이야기하게 한 후, 「서시」를 다시 읽고 시에서의 그

32) 참가자들이 TOPIC을 취득하지 않은 경우가 많기 때문에 연구자가 2020년 3급을 받은 PL 학습자를 중급으로 기준을 삼아 상·중·하로 판단하여 하단에 따로 표기하였다.

33) 이 참가자는 성장기 동안 언어적 영향이 중국보다는 홍콩이 더 컸으며, 줄곧 국제학교에 다녀 영어 사용이 모국어 화자에 가까웠다.

상징물들이 자신들이 이야기한 것과 같은 것을 의미하는지 확인하도록 하였다.³⁴⁾

예비조사 종료 후 작성된 메모와 감상문을 검토하면서 개별적인 인터뷰를 진행하였다. 이는 예비조사의 과정에서 시 이해의 과정에 균열을 보였으나 감상문에는 표현되지 않은 경우가 많아 진행하였다. 또한, 예비조사 진행 중 추가 모집된 학습자들은 다시 단체로 시 읽기를 진행하기 어려워 개인별로 심층 인터뷰를 진행하였다. 개별로 진행된 심층 인터뷰도 단체로 진행한 방식과 동일하게 제목, 작가명, 시 텍스트만 제공하고 읽어보게 한 후 인상적인 느낌을 기록으로 남기고, 연구자와 상징을 중심으로 대화를 통해 감상을 풀어나갔으며, 인터뷰가 종료된 후 감상문을 제출하도록 하였다. 연구자가 인터뷰와 감상문을 검토한 후 미진한 부분은 별도의 인터뷰로 보충해 나갔다. 조사를 통해 수집된 자료는 조사 녹화본, 연구자의 메모, 학습자의 메모, 감상문, 그리고 사후 인터뷰 녹화본이다.

(3) 1차 조사

1차 조사는 사전 인터뷰와 예비조사의 결과를 분석한 내용을 토대로 조사 대상 학습자와 시 텍스트를 조정하였다. 먼저 조사 대상 학습자의 범위를 프랑스 내 대학에서 한국(어)학을 전공하고 있거나 전공했던 프랑스인으로 제한하였다. 이는 조사의 조건을 균일하게 하기 위한 것으로, 예비조사의 대상을 한국어를 학습하고 있거나 학습했던 프랑스인으로 설정하였으나 프랑스어권이라는 문화적 배경 내에서도 언어, 문화, 문학 학습 경험 등이 나뉘고, 한국에 대한 학습 배경 또한 대학이라는 공식 기관에서 문화, 역사, 언어, 사회 등 여러 분야를 고루 접한 학습자와 취미로 접근하여 균질하지 못한 지식축적의 차이로 인해 조사 결과를 일반화할 수 있는 기반을 만들기 어려웠기 때문이다. 예비조사에 참가한 학습자들 중 비전공자 2명과 시간 여력이 없는 전공 학습자 2명을 제외하여 1차 조사에 참가한 학습자들은 7명이었고 아래와 같다. 1

34) 본 연구는 프랑스인 학습자에게 맞는 실질적인 한국 현대시 읽기 교육 방안을 마련하기 위해 그들이 현대시를 읽는 양상을 최대한 교육적 처치가 없이 있는 그대로의 모습을 담고자 하였다. 따라서 다음과 같은 동일한 질문을 통해 프랑스인 학습자의 읽기 양상을 끌어내고자 했다. 1) 처음 시를 읽고 난 후의 느낌은 무엇인가? 2) 시에서 상징이라고 생각한 것이 있나? 어떤 것인가? 3) 그런 상징들은 프랑스 문화에서 보통 무엇을 뜻하는가? 4) 이 시에서는 그 상징이 어떤 의미로 쓰였다고 생각하나? 5) 그 상징이 자신이 생각한 것과, 프랑스에서의 일반적인 의미와, 여기 시에서의 의미가 다르다면 어떻게, 왜 다른가? 이 질문들은 사전 인터뷰, 예비조사, 1차 조사, 2차 조사 모두에 적용되었으며, 학습자가 오독을 하더라도 한국의 모범적인 답안을 곧바로 제시하거나 교육적 처치를 하지 않고 위의 질문들으로써 학습자 스스로가 계속 고민해볼 수 있도록 하였다. 이에 따라 조사의 단계에 맞춰 이 질문들을 조금씩 정교화시켜나갔다. 한국의 모범 답안은 1차 조사까지는 학습자가 감상문을 제출하고 연구자와의 심층 인터뷰가 끝난 후 간략히 이야기해주거나 글로 보내주었다. 여기에서 모범 답안은 한국의 중고등학생이 사용하는 시중의 참고서들(김민정 외 기획 및 편집, 『해법문학 현대시』, 천재교육, 2019; 김혜니 편저, 『중학생 필독 시』, 타임기회, 2008; 이석호 외, 『현대시의 모든 것』, 꿈을담는들, 2020; 이승원, 『교과서 시 정본해설』, Human & Books, 2019; 정혜진 외 기획 및 개발, 『EBS 교과서 시』, 한국교육방송공사, 2020)을 활용하여 연구자가 편집하여 영어로 번역하여 제시한 것이다.

차 조사에 참여한 학습자들은 모두 예비조사를 통해 「서시」에 대한 감상 활동을 완성 하였었다. 1차 조사 참가자 구성은 다음과 같다.

| 학습자 기호 | 성별 | 국적/거주국 | 연령 | TOPIK 급수 | 학습 기간 (개인/기관) |
|-----------|----|-------------|----|-------------|------------------|
| DR | 여 | 프랑스/프랑스 | 21 | 없음 중 | 1개월/4년 |
| LS | 여 | 프랑스&멕시코/프랑스 | 22 | 없음 중 | 2년/4년 |
| JL | 남 | 프랑스/프랑스 | 25 | 없음 중상 | 1년/4년 |
| KR | 여 | 프랑스/프랑스 | 21 | 2급 중상 | 2년/3.5년 |
| AT | 남 | 프랑스/프랑스 | 26 | 3급 중 | 1년/4년 |
| ML | 여 | 프랑스/프랑스 | 19 | 없음 하 | 5년/2년 |
| MG | 여 | 프랑스/프랑스 | 29 | 6급 최상 | 8년/2.5년 |

<표 3. 1차 조사 참가자 구성>

조사 대상 시 선정에 있어 사전 인터뷰와 예비조사에서 적용했던 정전일 것과 한국어 능력과 크게 상관없이 이해 가능한 수준의 어휘로 쓰인 것 두 가지 기준 외에, 프랑스인 학습자들의 상호문화적 역량을 발휘할 수 있도록 단계적으로 초점을 맞춰보고자 했다. 이문화 간의 만남을 강조하는 상호문화적 접근의 핵심은 ‘차이’ 또는 ‘낯설음’의 견딜과 ‘거리 조정’이라고 할 수 있다. 이에 프랑스인 학습자가 한국 현대사를 감상하는 데 있어 한국문화와 자문화 간의 차이를 가장 많이 느끼는 것과 적게 느끼는 것은 무엇인지, 문화적인 면과 시 텍스트 상에 나타나는 상징의 차이 두 가지를 고려하였다. 먼저, 호프스테드(Hofstede)의 문화 차원 비교 모델을 활용하여 프랑스와 한국 간의 여섯 가지 문화 차원을 비교하여 보았다.³⁵⁾ 조사 결과 프랑스와 한국은 여섯 가지 차원 중 개인주의에서 지수가 프랑스는 71, 한국은 18로 가장 큰 차이를 나타냈다. 다음, 사전 인터뷰와 예비조사에서 상징을 활용하여 학습자의 감상 활동을 활

35) <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/france.south-korea/>, 2021년 5월 검색

Hofstede(2010)는 다국적 기업인 IBM의 현지 회사 76개국의 근로자 116,000명을 대상으로 설문조사를 실시하여 국가에 따른 상대적 문화 차이를 가치 체계 범주별 수치로 나타냈다. 그의 조사는 1970년대에 실시되어 1991년과 2010년에 두 차례 개정되었다. Hofstede(2010)의 문화 분류 기준은 6개로, 권력격차(Power Distance), 개인주의(Individualism), 남성성(Masculinity), 불확실성 회피(Uncertainty Avoidance), 장기지향성(Long Term Orientation), 쾌락추구(Indulgence)이다.

Hofstede, G., Hofstede, G.J. & Minkov, M., *Cultures and organizations: software of the mind*, McGraw-Hill, 2010.

성화시키는 것이 유효하였으므로 상징을 원형적 상징, 대중적 상징, 개인적 상징 세 부류³⁶⁾로 놓고 각 상징이 잘 표현된 시들을 선별하였다. II장의 이론에서 확인할 수 있듯이 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 접하는 데 있어 차이를 견디고 거리를 조정해 나갈 수 있도록 반드시 단계적이지는 않더라도 처음에는 차이가 적게 느껴지는 것에서부터 거리감이 점차적으로 벌어지는 시 텍스트를 제시하려 했다. 이에 박두진의 「해」, 문정희의 「작은 부엌 노래」, 정지용의 「유리창」을 선정하여 이 순서로 제시하였다.

먼저, 박두진의 「해」는 해, 청산, 달밤 등 낯설이 가장 적을 것으로 예상되는 원형적 상징이 잘 나타나 있으며 역사적인 배경을 갖고 있어서 지적 욕구가 높은 프랑스인 학습자들에게 좋은 자극이 될 수 있을 것으로 기대하였다. 또한, 이를 통해 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 접하는 데 있어 거부감 및 선입견이 없는 태도를 가질 수 있도록 하며, 학습자들 간, 학습자와 교사 간 상호작용을 활성화하도록 목표했었다. 두 번째는 ‘생성된 장소에 묶여있음-생성된 장소를 벗어남’ 활동이 가장 활발하게 나타나기를 기대한 단계로, 문정희의 「작은 부엌 노래」는 개인주의적인 성향이 높게 나타나는 프랑스인 학습자에게 강력한 집합적 관계 속에 인정받지 못하는 여성의 삶을 통해 자신이 서 있는 위치에서 가장 멀리 나아가 볼 기회가 될 것으로 예상했다. 또한, 마고할멈과 같은 대중적 상징이 나타나 있어 프랑스인 학습자들이 문화적 차이를 가장 많이 느낄 것으로 예상했다. 마지막으로 개인적 상징에 집중하되 학습자와의 관련성이 너무 멀어지지 않도록 두 문화 간 문화적 공통점이 있는 작품을 선정했다. 정지용의 「유리창」은 유리창이라는 개인적인 상징을 사용했지만 어린 자식의 죽음이라는 인간 공통의 비통함으로 인해 프랑스인 학습자가 거리감을 조정하는 데 어려움이 많지는 않을 것으로 예상했다.

모든 조사는 영어로 진행되었으며 학습자가 편하게 느낄 경우 한국어도 혼용하였고 시 한 편당 평균 진행 시간은 90분이었다. 사전 인터뷰와 예비조사를 통해 학습자의 요구를 반영하여 시 텍스트, 작가에 대한 간단한 소개, 출전 연도를 제공하였다. 조사는 세 단계로 나누어 그룹 토론식으로 진행하였는데, 이는 한국어 능력이 최상급에서 하급까지 매우 다양한 학습자의 구성을 감안한 것이었다. 그룹 토론을 통해 언어 능력이 부족한 학습자가 다른 학습자의 토론 내용을 비계 삼아 이해와 진행을 원활하게 하기 위함이었다. 1단계에서는 훑어 읽기를 하면서 잘 모르는 어휘를 연구자에게 물

36) 김준오(2010)는 문학적 상징의 종류를 상징의 환기력의 범위에 따라 원형적 상징(archetypal symbol), 대중적 상징(public symbol), 개인적 상징(personal symbol)로 나누어 설명했다. 원형적 상징은 역사, 문화, 종교, 풍습 등에서 되풀이된 이미지, 화소, 테마로서 물, 강, 바다, 태양, 바람, 배 등과 같이 인류에게 동일하거나 유사한 의미를 갖는 것이다. 대중적 상징은 정신적, 물리적 배경 속에 타인과 공유된 삶 속에서 보편성과 객관성을 확보한 것으로 인습적 상징, 제도적 상징, 자연적 상징, 알레고리성 상징, 문화적 전통의 상징, 종족문화적 상징 등이 해당된다. 개인적 상징은 특정 작품에만 속하거나 특정 시인이 자기의 여러 작품에서 특수한 의미로 즐겨 사용하는 것이다. 김준오, 『시론』, 삼지원, 2010, pp.211-223.

어보면 사전적인 뜻을 제공하였고 이에 대한 간략한 이야기를 나누었으며 메모를 남기도록 했다. 2단계에서는 시 텍스트에 나타난 상징이 무엇인지 그것이 프랑스 문화나 한국문화에서 무엇을 뜻하는지, 시에서는 어떤 의미인지에 대한 토론을 진행했으며, 이 단계에서도 토론을 통해 자신의 생각이 바뀌었거나 발전된 부분 등을 메모로 남기도록 하였다. 마지막 3단계는 앞의 단계에서 변화된 생각과 인상 깊었던 것, 시에 대한 종합적인 이해 등을 자유롭게 감상문으로 작성하도록 하였다. 이후 메모와 감상문을 통해 드러나지 않은 부분들을 확인하기 위해 사후 인터뷰를 진행하였다. 조사를 통해 수집된 자료는 조사 녹화본, 연구자의 메모, 학습자의 메모, 감상문, 그리고 사후 인터뷰 녹화본이다. 학습자들 간의 시간 조정이 안 될 경우 개별적인 심층 인터뷰로 진행하였다.

(4) 2차 조사

2차 조사는 1차 조사의 대상자의 수가 이론을 생성하기에는 부족하다고 판단하여 시는 그대로 사용하고 새로운 프랑스인 한국어 전공 학습자를 모집하였다. 이를 위해 프랑스 내 한국(어)학과가 있는 대학들의 SNS와 해당 대학의 학생들이 자발적으로 만든 SNS그룹 등을 통해 프랑스인 학습자 다섯 명을 모집하였다. 2차 조사 참가자 구성은 다음과 같으며, 기존 조사에서 프랑스인 학습자들을 한자리에 모이게 하는 것이 매우 어려웠기 때문에 개별 인터뷰로 진행하였다. 한 학습자 당 네 편의 시를 각 평균 두 시간씩 심층 인터뷰를 통해 조사하여 인당 평균 8시간의 인터뷰 자료를 확보하였다.

| 학습자 기호 | 성별 | 국적/거주국 | 연령 | TOPIK 급수 | 학습 기간 (개인/기관) |
|-----------|----|---------|----|-------------|------------------|
| EL | 여 | 프랑스/프랑스 | 22 | 없음 하 | 1개월/2.5개월 |
| KL | 여 | 프랑스/한국 | 29 | 6급 최상 | 0/5년 |
| AL | 남 | 프랑스/프랑스 | 22 | 없음 중 | 1년/4년 |
| AN | 여 | 프랑스/프랑스 | 32 | 없음 중 | 1년/4년 |
| BR | 여 | 프랑스/프랑스 | 22 | 없음 하 | 0/1.5년 |

<표 4. 2차 조사 참가자 구성>

2차 조사에서는 이전 조사들의 결과를 반영하여 예비조사에서 사용된 「서시」와 1차

조사에서 사용한 동일한 시를 사용하되 순서를 「해」, 「작은 부엌 노래」, 「유리창」, 「서시」의 순으로 조정하였다. 「서시」를 포함시키고 순서를 바꾼 이유는 두 가지이다. 먼저, 1차 조사 대상자들이 「서시」를 예비조사를 통해서 접한 후 바로 이어서 「해」를 감상하였는데, 자연을 배경화하고 원형적 상징을 알레고리적으로 이해하는 양상이 두드러진 것이 원형적 상징이 강하게 나타난 이 두 시를 연달아 보았기 때문인지 확인이 필요했다. 다음, 1차 조사 대상자들이 「해」, 「작은 부엌 노래」, 「유리창」을 순차적으로 접하면서 점차 해석과 감상에서 발전적인 모습을 보였는데 「서시」를 가장 마지막 순서에 둬으로써 자연에 대한 알레고리적인 이해가 극복되는지 확인하고자 하였다.

기존의 조사들과 마찬가지로 2차 조사는 영어로 진행되었으며 학습자가 편하게 느낄 경우 한국어도 혼용하였다. 그리고 처음부터 개별 인터뷰로 진행하여 심층적인 반응을 살펴보는 데 유리했으나, 학습자 간 토론을 통해 감상을 활성화시키는 부분은 더 진척시키지 못했다. 인터뷰의 평균 진행 시간은 시 한 편당 120분으로 한 명이 네 편의 시를 본 후 평균적으로 480분이었으며 다섯 명 모두 합해 총 40시간 분량의 인터뷰 녹화본이 확보되었다. 기존 조사들을 통해 시 텍스트, 작가에 대한 간단한 소개, 출전 연도를 제공하는 것이 학습자의 불안감을 줄여주고 감상을 활성화하는 데 도움이 되었으므로 마찬가지로 처음부터 기본적인 정보를 제공하였다. 기존 조사에서 진행한 3단계 진행방식을 그대로 진행하되 토론은 연구자와 했으며 연구자는 되도록 지시적 답안을 제시하기보다 질문으로써 학습자가 스스로 더 깊이 감상할 수 있도록 유도하는 방향으로 진행하였다. 또한 1차 조사까지는 모든 조사가 끝난 후 한국의 모범적인 해설을 제시하여 학습자의 궁금증을 해소하는 정도로 끝냈지만, 2차 조사에서는 다른 학습자들과의 상호작용이 이루어지지 못하기 때문에 학습자가 충분히 감상을 드러낸 후 연구자가 모범 해설을 제시하여 일종의 비계로써 활용하여 다시 좀 더 심층적인 감상이 이루어지도록 하였다. 이후 제출된 메모와 감상문을 통해 드러나지 않은 부분들을 확인하기 위해 사후 인터뷰를 진행하였다. 조사를 통해 수집된 자료는 조사 녹화본, 연구자의 메모, 학습자의 메모, 감상문, 그리고 사후 인터뷰 녹화본이다.

본 연구에서 사용된 언어³⁷⁾와 관련된 점을 짚고자 한다. 본 연구는 시 텍스트 원문

37) 세계적으로 교차 언어(cross-language) 질적 연구는 증가하고 있지만, 연구의 신뢰도를 향상시킬 수 있는 합의된 지침은 정립되지 못하고 있는 것으로 보여진다. “교차 언어”라는 용어는 연구 과정에서 통역사나 번역사가 참여한 연구를 지칭한 것으로, 전통적으로 통·번역은 연구의 가치 중립적인 영역으로 여겨져 왔다. 그러나 최근 들어 교차 언어 연구가 증가하고 언어가 연구의 실행과 신뢰도 등 많은 면에서 복잡한 영향을 끼친다는 점에서 통·번역사의 연구에서의 역할과 관여도에 대한 논의가 증가하고 있다. 교차 언어 질적 연구의 신뢰도는 연구 방법으로써 언어를 대하는 연구자에 의해 결정된다는 주장을 한 Nasri 외(2021)의 논의를 참고하면, 교차 언어 질적 연구에서 다음과 같은 여섯 가지 사항을 염두해 두어야 한다. 1) 통·번역되기 전후의 표현은 개념적으로 등가이어야 한다, 2) 통·번역사는 공인된 자격과 사회언어학적 이해도를 갖춘 자이어야 한다, 3) 연구에 대한 통·번역가의 역할이 설명되어야 한다, 4) 통·번역이 요구되는 교차 언어 질적 연구에 적합한 연구 방법이 제시되어야 한다, 5) 연구자, 통·번역사, 그리고 연구 참여자 간 사회문화적 일치가 세심하게 다루어져야 한다, 6) 면담 내용과 연구 참여자의 관점이 부합하는지 확인을 위한 연구 참여자의 확인 작업이 필요하다.

외에는 한국인 연구자와 프랑스인 학습자가 모두 영어를 기본적인 소통 언어로 사용하였으며 필요할 경우 영어, 한국어, 프랑스어가 혼용되었다. 즉, 학습자에게 제공되는 시 텍스트는 모두 한국어 원문이었으며, 작가 소개와 모범 해석과 같은 추가적인 자료는 영어로 제공하였다. 토론, 인터뷰, 심층 인터뷰는 영어로 진행하였지만 학습자가 편하게 느낄 경우 영어, 한국어, 프랑스어를 혼용하도록 하였다. 다만, 실제로 프랑스어까지 혼용한 경우는 학습자가 특정한 프랑스어 표현을 전달하고자 한 경우 외에는 거의 사용되지 않았고 대부분의 학습자가 영어를 위주로 사용하였다. 프랑스인 학습자가 제출한 감상문 또한 영어로 쓰였다.

연구자는 조사를 시작하기 전에 학습자들에게 연구자 본인이 학령기부터 성인기까지 프랑스, 미국, 중국에 거주했던 경험을 사진과 함께 보여주며 학습자들이 한국어가 아니라 영어나 프랑스어를 사용해도 연구자가 충분히 이해할 수 있다는 신뢰감을 가질 수 있도록 하였다. 연구에 참여한 프랑스인 학습자는 개별적으로 SNS 등을 통해 모집하여 참여에 강제성이 없었고, 한국 현대시에 관심이 있는 누구나에서 한국(어)학 전공자이거나 전공했던 자로 대상을 좁혔으나 한국어 사용능력 수준과는 관계없이 참여할 수 있었다. 본래 국내외 거주 중인 프랑스인 학습자 40여 명이 조사에 참여했으나 조사 진행 과정에서 학습자가 영어나 한국어로 본인의 생각을 충분히 표현하기 어려워하거나, 여러 차례에 걸친 조사에 참여하는 것에 부담을 느끼거나, 한국 현대시 읽기에 부담을 느낀 학습자들은 조사에 끝까지 임하지 못하였다. 따라서 본 연구는 영어로 자신을 표현하는 데 어려움이 없는 평균 이상의 영어 사용 가능자이자 한국 현대시를 끈기 있게 탐구하고자 하는 프랑스인 학습자를 대상으로 하였다고 할 수 있다. 연구자는 조사 내용의 타당성을 확보하기 위해 지속적으로 이미 조사를 마친 참가자들을 대상으로 다른 참가자들의 조사 내용을 교차 검증하였다.

Nasri, N.M., Nasri, N., and Talib, M.A.A., "Cross-language qualitative research studies dilemmas: a research review", *Qualitative Research Journal*, 21(1), 2021, pp.15-28.

본 연구는 연구자 본인(TEPS 1+, DELF, DALF 소지)에 의해 통·번역되었으며, 참여자가 영어로 구술한 것은 영어로, 한국어로 구술한 것은 한국어로 필사하여 면담 후 번역하였으며 녹화본과 재점검을 하였다. 또한, 참여자 확인 작업은 참여자 본인의 기존 해석에 영향이 미치지 않도록 다른 차수 조사 참여자의 것에 대해 연구자의 심층 면담으로 진행하였다. 아울러, 조사한 내용을 분석하고 통합하는 단계에서도 질문이 발생할 경우 연락이 가능하고 조사가 완료된 연구 참여자의 자문을 구하였다.

II. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 전제

1. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 배경

(1) 프랑스의 교육과 문학교육

프랑스의 문학교육을 이해하기에 앞서 먼저 프랑스의 교육제도의 큰 틀에 대해 알아보고자 한다. 프랑스의 교육제도의 특징으로 크게 다음 세 가지를 꼽을 수 있다. 첫째, 프랑스의 교육제도는 1789년 프랑스 대혁명 이래 법률과 헌법에 따라 “공화국의 보통-의무-무상 교육은 국가의 의무”라는 대원칙에 기초하고 있다.³⁸⁾ 보통교육이란 인종과 종교를 초월한 교육을 의미한다. 유치원에서 고등학교까지 보편적이며 개방적인 공교육을 표방하여 모든 국민에게 균등한 교육 기회를 제공한다. 그러나 대학 교육부터는 대중적 고등교육을 담당하는 종합대학(université)과 각 분야의 실무에 필요한 전문 엘리트 양성기관인 그랑제콜(grandes écoles)의 이중적 구조를 갖게 된다. 의무교육은 유치원부터 중학교 과정까지의 의무교육을 의미하며, 이동안 모든 교육은 무상으로 제공된다. 둘째, 프랑스의 교육과정은 주기(cycle)³⁹⁾로 구성되어 연도별 구성과는 달리 각 단계 내에서 학생들의 다양성과 성장 리듬을 고려한 유연한 교육이 가능하며, 모든 학생들에게 공통의 교육 목표와 필수 교육을 제공한다. 셋째, 교육부가 제시하는 상세한 프로그램과 지침에 의한 중앙집권적 교육이 이루어지나 국정교과서가 존재하는 것은 아니며 교육 현장에서 교사는 교재와 수업 운영에 관한 재량권을 갖는다.⁴⁰⁾

프랑스 교육의 목표는 진리를 분간할 수 있는 이성적인 능력과 판단력을 기르는 것, 그리고 선에 이를 수 있는 양심 함양에 있다. 또한, 정확한 논리 전개와 이를 설득력 있게 전달할 수 있는 표현력을 기르는 것이 중요한 목표⁴¹⁾이다. 이러한 목표는 유치

38) Le système d'enseignement français est fondé sur de grands principes, certains inspirés de la Révolution de 1789, de lois votées entre 1881 et 1889 et sous les IV^e et V^e Républiques ainsi que de la Constitution du 4 octobre 1958 : "l'organisation de l'enseignement public obligatoire gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État".

프랑스 교육부 (Ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports),

<https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842>, 2021년 5월 검색.

39) 프랑스의 초중등 교육 학제를 한국의 것과 비교하면 다음과 같다.

원부터 고등학교 마지막 학년에 이르러 졸업자격시험인 바칼로레아에서의 프랑스어와 철학 등 주요 과목의 필기시험과 구술시험은 물론, 학교 졸업 이후 치르게 되는 교사 임용시험, 공무원시험 등 각종 중요한 시험에서 그 성과를 드러내도록 철저히 세심하게 관철되고 있다는 점에 프랑스의 교육 제도의 특성이 있다.⁴²⁾ 바칼로레아가 프랑스 교육의 집약체라고 볼 때, 자국어 교육의 연관성과 관련하여 그 특성에 대해 조금 더 알아볼 필요가 있다. 바칼로레아⁴³⁾는 전 과목이 필기시험과 구두시험으로 이루어져 반드시 논술이나 비평문 형태로 답안을 작성해야 한다. 시험 과목은 프랑스어, 철학, 역사, 지리, 제1외국어, 수학, 체육 등과 계열에 따라 특정 교과목이 가감되나, 프랑스어와 철학은 계열과 관계없이 반드시 치러야 하는 필수과목이다. 필기시험은 텍스트의 요약, 텍스트의 해석과 분석, 논술 중 하나를 선택하여 4시간 동안 소논문 형식으로 작성한다. 채점 기준은 논리성, 표현력, 철자법, 개성적 반응 등이다. 따라서 바칼로레아는 단순한 지식의 이해와 나열을 추구하지 않고 지식을 활용하는 자율적인

| 초등교육(3세-11세) | | | |
|--------------------------|---------------|---------------------|--------------------------------|
| 유치원 3년 (2019년부터 의무교육) | 3-4세 | 3세반 | 첫 번째 주기 초기학습 |
| | 4-5세 | 4세반 | |
| | 5-6세 | 5세반 | |
| 초등학교 5년 (의무교육) | 6-7세 | 초등학교1학년 (CP) | 두 번째 주기 기초학습 |
| | 7-8세 | 초등학교2학년 (CE1) | |
| | 8-9세 | 초등학교3학년 (CE2) | 세 번째 주기 통합학습 |
| | 9-10세 | 초등학교4학년 (CM1) | |
| 10-11세 | 초등학교5학년 (CM2) | | |
| 중등교육(11세-18세) | | | |
| 중학교 4년 (의무교육) | 11-12세 | 초등학교6학년 (Sixième) | 네 번째 주기 심화학습 |
| | 12-13세 | 중학교1학년 (Cinquième) | |
| | 13-14세 | 중학교2학년 (Quatrième) | |
| | 14-15세 | 중학교3학년 (Troisième) | |
| 고등학교 3년 | 15-16세 | 고등학교1학년 (Seconde) | 예비교육주기 |
| | 16-17세 | 고등학교2학년 (Première) | 대학입학자격시험 (Baccalaureate) 진로 |
| | 17-18세 | 고등학교3학년 (Terminale) | |

프랑스 교육부 (Ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports)

<https://eduscol.education.fr/2870/table-school-system-structure>, 2021년 5월 검색.

40) 황순희, 「프랑스<의사소통 교육>현황에 관한 고찰-교육 제도와 국어 교육을 중심으로」, 『코기토』 65, 부산대학교 인문학연구소, 2009, pp.239-241.

41) 서울대학교 불어문화권연구소, 『프랑스 하나 그리고 여럿』, 지성공간, 2020, pp. 487-488.

42) 황순희, 위의 글, p.238.

43) 1808년 나폴레옹에 의해 시작된 시험인 바칼로레아는 프랑스의 고등학교 졸업자격시험으로 이를 취득한 모든 학생들은 프랑스 사회에서 요구하는 주체적 가치판단 능력, 비판적 사고력, 사회적 소통능력 등 주체적 시민으로서의 소양과 덕목을 갖춘 것으로 받아들여진다. 바칼로레아는 20점 만점에 10점 이상을 얻으면 자격을 취득할 수 있으며, 합격한 이들은 68혁명 이후 완전히 평준화된 프랑스 내 모든 일반국립대학에 입학할 수 있는 자격이 주어진다. 즉, 바칼로레아는 학생의 우열을 가리는 시험이 아니고 고등학교 졸업자격을 평가하는 시험임과 동시에 프랑스 고등교육과정의 첫 번째 학위로 여겨진다. 바칼로레아의 합격률은 1961년 60.5%였으나 1970년대 이후 점증적으로 상승하여 2014년에는 88%를 기록했다. 이는 프랑스 고등학교 과정이 소수의 엘리트 교육에서 일반교육으로 변화했음을 보여준다.

이기라, 「프랑스 교양교육의 역사와 이념: 인문교양에서 시민교육으로」, 『한국교육』 42(4), 한국교육개발원, 2015.

사고력과 이를 논리정연하게 알맞은 언어로 표현하는 능력의 평가에 중점을 둔 제도이다. 특히, 수험자 자신의 독창적이고 주체적인 생각을 표현하는 방식이 중요하게 드러나는 시험은 철학 과목⁴⁴⁾으로, 그 문제는 철학자나 철학적 개념을 암기해서 답할 수 있는 것이 아니라 일상의 삶과 관련된 철학적인 주제와 지문이다⁴⁵⁾. 수험자는 이에 대한 자신의 비판적인 논리와 사유를 타당하고 개연적인 분석과 건전한 논변을 통해 제시할 수 있어야 한다. 바칼로레아의 이러한 특성은 유치원에서 시작하여 초등학교, 중학교 과정을 거치면서 형성된 사고력에 바탕을 두지 않고서는 불가능하며, 그렇기 때문에 초중고등교육 전체가 연관되어 있다.⁴⁶⁾

다음으로, 프랑스 자국어 교육의 목표와 문학의 위상에 대해 알아보려고 한다. 프랑스에서는 프랑스어가 자국의 문화를 구축하고 발전시키는 데 강력한 역할을 하는 것을 강조하며, 법적 공용어의 지위를 부여해 프랑스어가 프랑스의 문화와 사고 유지에 중요한 역할을 하도록 한다.⁴⁷⁾ 따라서 프랑스의 자국어 교육은 학생들이 역사적 및 문화적 산물들을 경험하고, 이해하고, 수용하여 자신들 스스로의 문화를 구축할 수 있도록 하는 중요한 장이다. 또한, 인문 교양을 중심으로 한 문화 능력의 향상과 사고력의 향상 등을 보편적 교육 목표이면서 동시에 자국어 교육의 특수한 목표로 구체화한다.⁴⁸⁾

프랑스어 교육의 보편적 목표는 지식 습득, 문화 구축, 인성 교육, 시민교육이며, 고유한 목표는 언어 능력 향상, 문학 지식 습득, 문화 적응이다.⁴⁹⁾ 보편적 목표에서는 인문 교양, 사고력, 시민 사회 적응 능력을 강조하고, 고유 목표에서는 언어 구사와 문학을 중심으로 한 문화 능력을 강조하고 있음을 알 수 있다. 인문 교양 및 문화 능력을 강조하는 프랑스의 자국어 교육과정의 특징은 내용 구성에서도 나타난다. 프랑스의 자국어 교육의 범주는 언어 학습, 읽기, 쓰기, 말하기, 예술사, 정보통신 기술인

44) 김예숙은 프랑스 고등학교 철학교육에서 다루지는 개념과 계열별 심화 문제들, 그리고 이론가들의 목록을 상세히 소개하였다.

김예숙, 「프랑스 고등학교의 철학교육」, 『프랑스문화예술연구』 6, 프랑스문화예술학회, 2002, pp. 35-51.

45) 2019년 철학 서술형 문제로는 인문(L)·사회경제(ES)·자연과학(S)의 응시부문별로 • 시간을 피하는 것이 가능한가 • 예술작품을 설명하는 목적은 무엇인가 • 문화적 다양성이 인류의 동질성을 방해하는가 • 의무를 인정하는 것은 자유를 포기하는 것인가 • 윤리는 정치의 최선인가 등이 출제되었다. 지문을 읽고 그 뜻을 논하는 문제에는 헤겔의 '법철학', 프로이트의 '환상의 미래' 등에서 발췌된 글이 출제되었다.

“프랑스 대입자격시험 바칼로레아 시작, 올해의 철학문제는...”, 연합뉴스, 2019년 6월 17일자, <https://www.yna.co.kr/view/AKR20190617163800081>.

46) 심상필, 「프랑스의 대학입시제도에 관한 연구」, 『불어문화권연구』 4(1), 서울대학교 불어문화권연구소, 1994, pp.203-211.

47) 서울대학교 불어문화권연구소, 앞의 책, 2020, pp. 253-274.

48) 프랑스에서는 1994년에 프랑스어의 사용에 관한 법률인 투봉법(loi de Toubon)을 따로 제정하고 프랑스어가 갖는 개성과 문화유산으로서의 가치를 법령 안에 명문화할 정도로 프랑스어의 중요성을 강조한다.

김현정 외, 「프랑스의 자국어 교육과정 다시 읽기」, 『교육과정평가연구』 18(3), 한국교육과정평가연구, 2015, p.102에서 재인용.

49) Centre national de documentation pédagogique, 2007, p.5, 위의 글, p. 90에서 재인용.

데 이중 읽기 교육이 매우 큰 비중을 차지하고 있다. 읽기 교육은 읽기의 기능적 측면만 내세우는 것이 아닌 문학작품을 중심으로 한 인문적 교양의 문화적 범주를 포괄한다. 또한, 자국어 교육과정 내용 범주에 포함된 예술사는 문화 능력의 강조와 관련하여 여타의 교과와 자국어 교과가 유기적 및 통합적으로 연결되도록 하는 역할을 하며 학습자의 문화 구축을 풍성하게 이끄는 것을 목적으로 한다.⁵⁰⁾

프랑스 문학교육의 성격을 좀 더 이해하기 위해 중학교 자국어 교육을 예로 살펴보고자 한다. 프랑스 중학교 자국어 교육 내용의 범주는 읽기, 쓰기, 말하기, 언어학습(문법), 예술사, 정보통신기술 등으로 구분되어 있으나 단원 구성 내에서 통합적으로 적용되어 나타난다. 특히 자국어 교과의 문화적 성격을 강조하며 역사 교과와의 연계를 중요시한다.⁵¹⁾ 이에 따라 예술사⁵²⁾ 범주는 타 교과와 자국어 교과가 유기적으로 연결되도록 하는 지점이며 학습자들이 과거의 문화 예술을 이해하고 분석하며 스스로의 문화를 풍성하게 형성하도록 돕는 것을 목적으로 한다. 한국의 문학 영역에 해당하는 읽기 범주는 인문적 교양을 강조하며 ‘예술 문화적 지식’, ‘예술 문화유산 읽기’, ‘문학 장르의 형식의 발견’, ‘개인과 문명의 특성에 관한 고찰’ 등을 주요 교육 내용으로 한다. 또한, 단원의 배열과 읽기 자료 목록은 문학 장르별, 시대별로 제시하여 학년별로 연대기적 문학작품⁵³⁾을 접하게 된다. 이와 맞물려 예술사 범주는 예술, 신화, 종교, 국가, 권력 등의 주제를 다루는데 이 주제들은 읽기 범주와 밀접한 연관성을 갖고 있어 해당 학년의 읽기 목록에 실린 작품들을 읽은 후에 탐구할 수 있는 것들로 이루어져 있다. 즉, 한 학년의 예술사 탐구에 필요한 자료는 해당 학년의 읽기 수업에서 제공되는 것으로 볼 수 있을 정도로 밀접하게 연계되어 있다. 이 때문에 프랑스인 학습자들은 연대기적으로 접하는 읽기 자료를 통해 자연스럽게 역사적 맥락 속에서 읽기 자료를 분석하고 문학작품 내에서 과거와 현재, 프랑스와 세계 문화로의 확장을 실현하도록 교육받는다.⁵⁴⁾

읽기 범주에서 강조하는 교수·학습 방법은 분석적 읽기와 훑어 읽기이다. 분석적 읽기는 교과서 단원에서 다루는 제재를 대상으로 하며 훑어 읽기는 교과 수업 시간 외

50) 김현정 외, 앞의 글, 2015, pp. 90-91.

51) 프랑스의 문학교육과 역사교육의 관계는 17세기 예수회가 유럽 각국에 전파한 중등교육과정 내에서 고전 고대기의 그리스와 로마의 역사를 그리스어, 라틴어의 고전어 교육과 함께 가르치기 시작한 것에서 비롯되었다고 볼 수 있다. 당시 역사학이 독립된 학문이 아니었으며 역사학 전문교사도 없었지만, 수사학 교육의 일환으로 라틴어 교사들이 이 교육을 담당하여 역사는 문학교육의 일부로 존재했다.

김정인, 「프랑스 역사교육의 제도화와 현대사 중심 교육의 의미」, 『역사교육』 154, 역사교육연구회, 2020, pp.3-5.

52) 예술사는 다시 역사-지리-시민교육과 유기적으로 관련지어 학습하게 된다.

이연주·최용규, 「프랑스 초등 역사 교과서에 반영된 역사적 사고력의 요소 분석」, 『사회과교육연구』 21(2), 한국사회과교육학회, 2014, p.21.

53) Sixième(만12세): 고대, Cinquième(만13세): 중세, 르네상스, 17세기, Quatrième(만14세): 18-, Troisième(만15세): 20-21세기

김현정 외, 앞의 글, 2015, p.83.

54) 김현정 외, 앞의 글, 2015, pp.82-103.

에 학습자 개별 과제로 제시된 작품들을 대상으로 한다. 분석적 읽기는 정독을 의미하는 것으로 텍스트의 구조와 문체를 이해하고 비판적으로 분석할 수 있는 읽기를 뜻하며 이러한 분석적 읽기를 통해 깊은 수준의 사고에 이를 수 있도록 한다. 훑어 읽기는 수업 시간에 해당되지 않는 일상에서의 읽기 경험에 관해 고려한다는 점이 특징적이다. 수업 시간의 분석적 읽기의 실현을 위해 학습자들에게는 작품의 배경이 되는 시대, 당대 사람들, 작가, 작품과 관련된 인물 등 지표가 될 수 있는 다양한 정보가 사진, 그림, 영화 등의 형태로 제공되어 학습 안내자의 역할을 하며, 단답형이나 간단한 서술형 답을 요구하는 질문들로 구성된 학습활동을 통해 분석적 읽기를 위한 사실적 이해를 도울 수 있게 구성되어 있다.⁵⁵⁾

이상의 내용은 프랑스인 학습자들이 실제 자신들이 문학 수업을 통해 경험한 것과 상응하는 것으로, 대체로 작품을 접하기 전에 작가와 당대의 역사적 상황에 대한 배경지식을 배우게 되며 문학사적 특징에 따라 해당 작품을 분석하는 방법을 배운 것으로 나타났다. 따라서, 프랑스인 학습자가 문학작품을 접할 때 작가가 처한 시대적 배경과 그 역사적 의미를 시를 통해 유추해 보려 하고 장르 구분과 구조적 분석을 시도하는 것은 자신의 문학교육 경험을 적극적으로 활용하여 한국 현대시의 낯섶을 극복하려는 것임을 이해할 수 있다. 그러나 이러한 선행경험이 한국 현대시를 이해하는데 도움이 되기도 하지만 아직 작가와 배경에 대한 정보는 물론 한국문화 전반과 한국 문학에 대한 이해가 충분하지 못하기 때문에 오독으로 이어지는 경우가 발생할 수 있다.

(2) 프랑스인 학습자 대상 한국어교육에서의 상호문화성

‘외국어 수업은 사람들 간의 관계에 대한 주된 성찰의 장소’(De Carlo, 1997:288)라는 관점에서 볼 때 외국어 수업 교실은 목표 문화만이 아니라 학습자의 출신 문화를 발견하고 성찰하는 장소가 되어야 한다.⁵⁶⁾ 이것은 특히 프랑스인 한국어 전공자가 대부분 한국이 아닌 자국에서 학습하는 상황에서 한국어 교수·학습 방안을 마련하려 할 때 목표로 삼아야 하는 바이다. 앞의 항들에서 살펴보았듯이 대부분의 프랑스인 학습자는 자국 내에서 적성 개발과 지적 호기심 탐구 차원에서 한국어를 전공하는 경우가 많으며, 한국인이나 한국문화와의 접촉 기회가 적다는 점을 주의해야 한다. 한국어와 한국문화와의 이런 제한적인 접촉은 단순한 지식 전달과 피상적인 공감에만 머물 수 있으며 자칫 이전의 서구의 동양에 대한 오리엔탈리즘적인 시각을 반복 및 강화할 수

55) 유미향, 「프랑스의 자국어 교과서 문법과 읽기 영역 분석」, 『한국어문교육』 11, 고려대학교 한국어문교육연구소, 2012, pp.256-269.

56) 서영지, 「Michael Byram의 ‘문화적 전환’에 관한 연구: 사회문화능력에서 상호문화의사소통능력으로」, 『프랑스문화연구』 36(1), 한국프랑스문화학회, 2018.

도 있기 때문이다.⁵⁷⁾ 따라서 외국어 수업의 성찰적 실천을 가능하게 하는 것이 상호 문화적 접근이라고 보고 이 항에서는 외국어교육에서의 상호문화교육의 개념과 특성을 확인하고자 한다.

상호문화교육에 대해 논의하기 위해 먼저 문화와 상호문화성의 정의와 특성을 살펴볼 필요가 있다. 인류학자인 타일러(E.B. Tylor)가 문화란 “지식, 신앙, 예술, 법률, 도덕, 관습, 풍속, 그리고 사회의 한 구성원으로서의 인간에 의해 얻어진 다른 모든 능력이나 습관 등을 포함한 복합의 총체”⁵⁸⁾라고 주장한 이래 문화의 개념은 매우 광범위하고 다양하게 논의되었으며 시대적, 지역적, 사회적 전통에 따라 다양하게 변해왔다. 따라서 문화에 대한 개념이 합의에 이르지 못한 만큼 우리가 접근하고자 하는 관점에 따른 분류를 살펴보는 것이 유용할 수 있다. 언어교육의 관점에서 해머리(H. Hammerly)는 문화를 정보 문화(informational culture), 성취 문화(achievement culture), 행동 문화(behavioral culture)로 분류한 바 있다. 이에 따르면 정보 문화는 평균적인 교육을 받은 원어민들이 그 사회, 지리, 역사, 영웅 등에 대해 알고 있는 정보나 사실을 말하며, 성취 문화는 문자, 예술, 음악 등 그 사회의 예술적이고 문화적, 학문적인 업적을 가리킨다. 행동문화는 목표 사회 구성원의 일상생활 총체를 일컫는다⁵⁹⁾. 또한, 문화교육에서 문화의 개념은 모란(P.R. Moran)의 분류를 논의할 수 있다. 모란은 토말린과 스템플리스키(B. Tomalin & S. Stempleski)가 문화를 산물, 행동, 관념 세 가지로 분류한 것을 바탕으로 공동체(communities)와 개인(person)이라

57) 유럽의 아시아학은 유럽인들의 근대 오리엔탈리즘을 기반으로 한다. 즉, 에드워드 사이드(E. Said)가 지적했듯이 서양과 대비된 시공간으로서의 오리엔트를 규정하고 타자화시키면서 발전한 학문 영역이다.

정진현, 「유럽에서의 한국학 동향과 전망」, 『한국문화연구』 31, 이화여자대학교 한국문화연구원, 2016, p.272.

‘오리엔탈리즘’이라는 용어가 생겨난 것은 1830년대 프랑스로, 동양학을 지칭하거나 낭만적 환상문학이나 이국적 그림의 특징을 나타내는 말로 사용되곤 하였다. 최근에는 사이드(E. Said)의 영향으로 서구 제국주의의 산물로서 동양에 대한 이데올로기적 한계를 설정하는 용어로 사용되기도 한다. 즉, 이 용어는 오리엔트가 주체가 아니라 옥시덴트가 주체로서 서양이 동양과 관계하는 방식으로서 서양 또는 서양인이 동양 또는 동양인에 대해서 가지는 태도, 관념, 이미지, 그리고 서양인이 동양에 대해서 만들어내는 담론이라는 뜻을 포괄한다.

정진농, 『오리엔탈리즘의 역사』, 살림출판사, 2003.

류은영은 프랑스의 오랜 이국취미를 통시적 흐름에서 살펴 프랑스 한류의 역학과 의미를 재조명하였다. 프랑스의 이국취미가 16세기 라블레의 『제4서』(1552년)에 ‘exotique’라는 용어로 등장한 이래 문화보수적이고 자존적인 프랑스인은 이국의 문화를 즐기면서도 동시에 터부시하는 양가적 태도를 가짐을 설명한다. 통시적 흐름에서 동양에 대한 프랑스인의 태도는 동경과 선망에서 미개에 대한 경시, 그리고 무관심을 오간다. 그러나 현대에 이르러 가속화된 탈식민화, 아시아의 부상, 초강대국 미국 주도의 국제 정세로 인해 프랑스의 권위는 전례없이 위축되었으며 프랑스인은 심리적으로 죄의식을 갖고 산다. 한류는 통속적이면서도 인류 보편적인 주제로 이러한 프랑스인들에게 파고든다. 비록 아직도 상상 속 ‘선량한 미개인’에 대한 경시의 정서가 뿌리 깊이 잔존하고 있지만 이제 ‘자아도취적’ 정서가 아니라 위안과 소통이라는 ‘상호주체적’ 정서가 되었다고 평했다.

류은영, 「프랑스 한류의 의미와 글로벌 비전」, 『프랑스학연구』 73, 프랑스학회, 2015.

58) 한상복 외, 『문화인류학』, 서울대학교출판문화원, 2011, p.76에서 재인용.

59) Hammerly, H., “Toward Cultural Competence”, *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics*, Washington: Second Language Publications, 1982, p.514, 박갑수, 『한국어교육과 언어문화 교육』, 역락, 2013, p.15에서 재인용.

는 두 개의 문화 요소를 추가하여 문화의 다섯 가지 차원으로 분류하였다. Moran(2001)은 이 다섯 가지 항목이 서로 밀접한 관계를 가지며 문화는 ‘특정한 사회맥락 안에 구성되어 있고, 이 세계에서 공유된 관점에 기초하여 산물과 관습을 만들어내며, 한 그룹의 사람들이 진화하는 삶의 방식’이라고 설명한다.⁶⁰⁾ 이러한 문화에 대한 개념에 대한 접근과 분류는 추상적이고 복합적인 문화를 구체적이고 종합적으로 분석하고 이해할 수 있도록 한다는 점에서 의미가 있다. 한편, 과학 기술이 발달하고 민주주의가 확산되어 현대 사회가 다변화되자 이러한 도식적인 분류는 현대 사회의 특징을 현실적으로 기술하지 못한다고 본 일부 학자들은 ‘문화’ 대신 ‘문화적인 것(cultural)’이라는 용어를 제안한다. 그중 프랑스 언어학자인 샤로도(P. Charaudeau)는 “문화적인 것은 하나의 포괄적 실체가 아니다. 그것은 장소, 사회계층, 나이, 성별, 사회직업적 범주 등과 같은 많은 요인들에 좌우되는 세분화되고 다양한 복수의 실체다.”⁶¹⁾고 정의하여 ‘문화적인 것’은 단순한 정보나 지식이 아니라 사회적 실행과 담론의 총체로 제시하였다.

‘상호문화적(intercultural)’이라는 용어는 ‘문화적’에 접두사 ‘상호(inter)’를 붙여서 만든 것으로, 여기서의 ‘상호(inter)’는 ‘상호작용, 교류, 장벽제거, 상호성, 객관적인 연대성을 말한다’(Rey, 1986)⁶²⁾ 그러므로 ‘상호문화적’은 “개인이나 사회가 타인과의 관계 속에서 그리고 세계에 대한 이해 속에서 참조하는 가치, 생활방식, 상징적 표상의 인정, 그것들의 중요성의 인정, 그것들의 기능작용과 다양성의 인정, 공간과 시간 속에서 동일한 문화의 여러 영역 사이와 다양한 문화들 사이에 모두 개입하는 상호작용의 인정을 말한다.”(Rey, idem) 이러한 ‘상호문화적’이라는 용어는 ‘문화들 간의 모든 형태의 상호작용’⁶³⁾을 뜻하며 이는 곧 상호문화성으로 역동성, 동등성, 개방성을 함의하고 있다⁶⁴⁾. 문화들 간의 상호작용은 대화와 소통을 전제하며 진정한 의미의 소통이 성립하기 위해서는 참여자들의 동등성을 필요로 한다. 이 동등성은 현실의 힘의 크기와 무관하게 상호문화적 대화의 주체로서 동등한 권리를 갖는다는 것이며 특정 전통이나 관점의 절대적 지위나 보편타당성을 인정하지 않는 것을 뜻한다. 문화 간의 역동성은 이와 같은 동등성을 전제로 하는 대화의 장에서 발생하는 문화들 사이의 상

60) Moran, P. R., *Teaching Culture: Perspective in Practice*, 정동빈 외 역, 『문화교육』, 경문사, 2004, p.33.

61) Charaudeau, P., 1987, “L’interculturel, nouvelle mode ou pratique nouvelle?, Vers un niveau 3”, *Le Français dans le monde*, N° spécial, février-mars. 2001, p.26-27, 장한업, 『한국 다문화 사회의 교육적 대안 상호문화교육』, 박영사, 2020, p.5에서 재인용.

62) Rey, M., “Former les enseignants à l’éducation interculturel?”, *Strasbourg: Conseil de l’Europe*, 1986, p.17, 서영지, 「프랑스어 교육에서의 상호문화적 적용방안 연구 (중학교 생활프랑스어를 중심으로)」, 『중등교육연구』 64(2), 경북대학교 사범대학부속중등교육연구소, 2016, pp.371-372에서 재인용.

63) 장한업, 「상호문화교육의 철학적 기반에 대한 고찰-상호주관성과 상호문화성을 중심으로」, 『교육의 이론과 실천』 21(2), 한독교육학회, 2016, p.47.

64) 조해정, 「말(Ram Adhar Mall)의 상호문화적 해석학과 문화적 중첩」, 『범한철학』 74(3), 범한철학회, 2014, pp.507-509.

호 침투와 변화를 의미한다. 문화 간의 대화의 장은 타자를 이해하기 위한 만남이 개방되는 장소이며 대화 주체들은 무규정적인 존재로서 참여한다. 만남과 대화의 과정에서 타자에 대한 이해와 판단이 이루어지므로 대화 참여자들이 사전에 의도하지 않은 무언가가 전개될 가능성과 전혀 새로운 것이 생성될 가능성을 내포하고 있다. 따라서 동등성과 역동성을 전제한 문화 간 만남은 개방성을 요구한다. 타자를 이해한다는 것은 자신의 관점에서 이해를 구성한다는 것인데, 개별 문화는 하나의 문화 전통으로서 고유성을 갖는다는 점에서 완전한 공약 가능성이 있을 수 없기에 내가 가진 하나의 관점으로 온전하게 정의되거나 표현될 수 없다. 또한, 타자에 대한 이해는 자신을 중심으로 타자를 변형시켜 이해하는 것이 아니라 자신의 관점을 상대화하여 자신의 관점과 전통에서 예상하지 못한 새로운 것이나 보다 나은 것을 발견할 수 있는 상호 침투와 변화의 가능성을 향해 열려 있어야 한다.

상호문화철학자 말(R.A. Mall)은 상호문화성을 문화들 간의 ‘겹침(Überlappung)’으로 설명한다. 그에 따르면 순수한 외래의 문화가 적은 것처럼 순수한 고유의 문화도 적으며, 따라서 문화들 간에는 반드시 겹치는 부분이 있고, 이러한 겹치는 부분에 의해 문화들 간의 소통이 가능하다.⁶⁵⁾ 이것을 그는 유비적 해석학⁶⁶⁾이라 지칭했는데 이를 설명하기 위해 타문화와의 만남의 유형을 동일성 모델, 차이의 모델, 유비적 모델로 나누었다. 동일성 모델은 자신의 전통을 보편타당한 기준으로 삼아 타자의 고유성이 사라지는 것이며, 차이의 모델은 문화들 사이의 차이를 절대시하여 대화 가능한 출발점이 없는 것이고, 유비적 모델은 앞의 양 극단의 모델들을 극복하고자 하는 모델로서, 대화와 이해 가능성을 문화적 겹침에서 찾는 것이다. 그런데 이 겹침의 부분은 한 번 정해지면 변하지 않는 것이 아니라 상황에 따라 커질 수도 있고 작아질 수도 있다.⁶⁷⁾ 따라서 이 겹침을 어떻게 넓혀가느냐가 문제의 핵심이다. 말은 겹침을 발견하는 예를 인도 논리학과 서양 논리학의 비교를 통해 나타내는데 이 둘은 유개념으로서 서로 다른 두 개의 논리학이지만, 새로운 지식 획득을 위한 추론에 논거를 제공하려 한다는 점에서, 따라서 논리학이라는 상위개념에서 겹친다고 설명하다.⁶⁸⁾ 이처럼 겹치는 부분을 발견하고 서서히 겹치는 부분을 넓혀간다는 것은 낯선 것과의 거리를 좁히는 것이고 이것은 곧 자기 것과 점점 거리를 두는 과정이다.⁶⁹⁾ 이러한 방법론은 말의 ‘생성된 장소에 묶여있음-생성된 장소를 벗어남(Standorthaftigkeit-Standortlosigkeit)’와 일맥상통한다. 이것은 즉 생성된 장소에 묶여있음이 없이는 이해할 수가 없으며, 그렇다고 단지 생성된 장소에 묶여 있기만 하다면 이해해야만 하

65) Bickmann, C., Mall, R.A., 김정현 편, 주광순 외 역, 『상호문화 철학의 논리와 실천』, 시와진실, 2010, p.49.

66) 조해정, 앞의 글, 2014, p.504-505.

67) 주광순, 「Mall의 유비적 해석학과 Gadamer의 철학적 해석학」, 『철학연구』 109, 철학연구회, 2015, p.42.

68) 조해정, 앞의 글, 2014, pp.521-522.

69) 주광순, 위의 글, p.44.

는 것을 그 실체에서부터 바꾸어서 그 결과 그것을 이해하지 않는다는 것과 같은 뜻이다.⁷⁰⁾

말의 이러한 철학은 상호문화교육에도 영향을 끼쳤다. 마르티노(S. Martineau)⁷¹⁾는 ‘상호문화교육의 정신으로 들어가기 위한 몇 가지 원칙들(Quelques principes pour intervenir dans l’esprit de l’éducation interculturelle)⁷²⁾를 제시한다. 그 첫 번째 원칙은 ‘각자에게서 인간성(humanité)을 인정한다’는 것이다. 이것은 타인을 온전한 주체로 인정해야만 말의 유비적 해석이나 상호문화성도 가능하다는 점에서 상통하며, 이 원칙은 가장 기본적인 원칙이라고 할 수 있다. 두 번째 원칙은 ‘자기 자신과 자기 고유의 문화를 알아본다’는 것이고 여섯 번째 원칙은 ‘자기 자신을 분석하고 비판한다’는 것이다. 이 원칙은 말의 ‘생성된 장소에 묶여 있음-생성된 장소를 벗어남’과 연관지어 이해할 수 있다. 세 번째 원칙은 ‘차이에 대해 개방적인 태도를 가진다’는 것이고, 네 번째 원칙은 ‘차이를 받아들인다’는 것이다. 이것은 말의 겹침을 활용하여 실천할 수 있다. 겹침을 활용하여 차이를 좁혀가면 차이에 대한 거부감이 줄어들고 점차 겹치는 부분을 확장할 수 있다. 다섯 번째 원칙은 ‘자신의 판단을 잠정적으로 유보한다’이다. 이것은 “어떤 한 관점이 절대적 입장에 서서 자신의 관점 외에는 어떤 다른 관점도 인정하지 않는다면, 그와 같은 관점은 어느 것이건 참된 것으로, 좋은 것으로, 아름다운 것으로 간주하지 말라⁷³⁾와 같은 선상에 있다. 마지막 기본 원칙은 ‘협상과 합의를 위해 노력한다’이다. 이것 역시 말의 겹침을 활용해 서로 간의 차이를 좁혀가는 과정이라고 볼 수 있다.

외국어교육 영역에서도 1980년대부터 ‘상호문화적’이라는 용어가 반영되어 압달라-프렛세이 (Abdallah-Preteille), 베스(Besse), 자라트(Zarate), 바이램(Byram)과 같은 학자들에 의해 외국어교육에서 지시적 정보전달만이 아닌 다른 가치 체계를 이해시키는 교육으로 비중을 옮겨갔으며, 외국문화뿐 아니라 문화적 지각과 자문화에 대한 성찰을 강조하였다. 이러한 개념과 관점은 유럽 국가에 공통적으로 외국어교육 커리큘럼의 토대를 제공하는 ‘언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통참조기준(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR))⁷⁴⁾에 반영되어 언어교육의 중요한 목표로서 상호문화적 능력을 추구하고 있다. 유럽공통참조기준이 제시하는 세부적인 상호문화 능력은 다음 네 가지이다. 첫째, 출발문화와 낯선 문화를 서로 연관지어 보는 능력, 둘째, 다른 문화권 사람들과의 만남을 위한 다양한 전략을 세우고 활용할 줄 아는 문화적 민

70) 주광순, 앞의 글, 2015 p.39.

71) 장한엽, 앞의 책, 2016, pp.49-51.

72) <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-2006-Quelques-principes-pour---.pdf>. 2021년 5월 검색.

73) Bickmann, C., Mall, R.A. 외, 앞의 책, 2010, p.75.

74) <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>, 2021년 5월 검색.

감성과 능력, 셋째, 고유 문화와 낯선 문화 사이의 중재자로 활약하고 상호문화적 오해 및 갈등상황에 효과적으로 대처할 줄 아는 능력, 마지막으로, 정형화된 관계를 극복할 줄 아는 능력이다.⁷⁵⁾

따라서, 프랑스인 학습자를 대상으로 한국어를 교수·학습하는 이론을 생성하고 실천하고자 할 때 프랑스인 학습자들이 한국문화와 프랑스 문화를 동등한 위치에 놓고 적극적인 자세로 탐구할 수 있게 해야 하며, 그 과정에서 자신의 관념의 편협한 면을 비판적으로 성찰하여 새로이 발전시키고 풍요롭게 만드는 것을 지향해야 할 것이다. 특히 문화의 겹침이 상대적이라는 점에서 프랑스인 학습자는 인접한 독일이나 이탈리아의 언어나 문화를 접할 때와 한국문화를 접할 때의 문화적 겹침 상황이 상당히 다르게 나타날 수밖에 없다. 문화적 겹침 상황이 후자가 전자에 비해 매우 적을 수밖에 없기 때문에 한국과 프랑스 두 문화 간 교집합의 시작점이 빈약할 것이다. 그러나 상호문화 안에서 자신과 타인 간의 지속적인 교류를 통해 겹침을 만들어 갈 수 있으며 이것은 어떤 새로운 것까지 창출해 낼 수 있음을 교사와 학습자 모두가 유의해야 한다.

외국어교육에서 문학작품을 활용하는 효용성에 대해서 콜리(J. Collie)와 슬레이터(S. Slater)는 문학작품이 가치 있고 실제적인 자료로서 문화적 맥락을 보여주고 다양한 어휘, 표현, 문체를 제공함으로써 문화 및 언어적 풍요화를 실현하게 하며 대상 언어를 통해 문학작품을 읽으면서 상상력의 세계를 넓히는 개인적 연관을 이룰 수 있음을 설명하고 있다.⁷⁶⁾ 한국어 교육에서도 마찬가지로 문학교육은 언어 능력의 향상, 문화 능력의 증진, 문학 소양의 함양 및 인간성의 발달⁷⁷⁾ 면에서 그 필요성이 강조되고 있다. 특히, 상호문화적 외국어교육의 핵심이 낯선 문화와의 만남을 통해 자신의 기존 관념과 거리를 확보하고 상대화하여 새로운 성찰에 이르게 하는 것이라면, 이를 실현하는데 가장 효과적인 방법은 문학작품을 활용하는 것이다. 왜냐하면 “문학은 독자가 미지를 경험하는 장이며 매개”⁷⁸⁾라는 점에서 문학은 이미 그 자체로 독자와 작품 사이에 상호문화성을 형성한다고 볼 수 있기 때문이다. 문학은 다른 시각 또는 사람과의 만남이기 때문에 타자 및 타문화에 대한 개인의 고유한 시각을 점검하고 상대화하고 교정하며 확대할 수 있는 최적의 장소⁷⁹⁾라고 할 수 있다. 즉, 상호문화성의 관점에서 문학 이해를 낯선 문화에 관한 이해 과정으로 본다면, 학습자는 문학 텍스트를 통해 문화 간 차이를 경험하고 이를 통해 문화의 다양성을 인정하게 되며 자문화 중

75) 김정용, 『아동 청소년 문학과 상호문화교육』, 서울대학교출판문화원, 2017, pp.159-163.

76) Collie, J., Slater, S., *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, 1987, pp.3~6.

77) 윤여탁, 『외국어로서의 한국문학교육』, 한국문화사, 2007, pp.73-98.

78) Swantje Ehlers: *Interkulturelle Lesedidaktik*, a.a.O., S.49, 권오현, 「상호문화적 문학교육에서 ‘낯설 이해’의 문제-세계문학 교육과 관련하여」, 『독어교육』 49, 한국독어독문학교육학회, 2010, p.14에서 재인용.

79) 김정용, 「문학작품을 활용한 상호문화적 외국어 교육」, 『독어교육』 51, 한국독어독문학교육학회, 2011, pp.18-19.

심 틀을 유연화하여 자신의 새로운 정체성을 형성해 나갈 수 있다.⁸⁰⁾

프랑스인 학습자가 한국과 한국문화를 이해하는 데 시급히 극복해야 하는 것은 문화적 거리감 또는 이질감이다. 양국의 문화가 매우 이질적이기 때문에 한국문화에 이끌리게 하는 요인이 되기도 하지만 인상적 이해에만 머물게 되기도 한다. 시는 시인의 주관적 경험과 내적 세계가 표현된 것으로 주체의 체험과 감정이 가장 강조되는 장르이다.⁸¹⁾ 따라서 이질적인 타자의 정서가 형상화된 시 텍스트를 읽는다는 것은 이해의 주체인 학습자가 능동적으로 의미를 구성하면서 시적 타자와 소통하는 것을 의미한다. 이때 학습자는 낯선 타자와의 만남에서 연관되는 자신의 경험을 떠올리면서 타자에 공감하거나, 이와 반대로 자신과는 다른 타자에 대해 이질감을 느끼기도 한다. 이러한 과정에서 학습자는 질문과 대답을 반복하며, 타자와 자신을 지속적으로 비교하며 소통하게 된다. 이러한 타자와의 교섭을 통해 학습자는 차이와 다름을 이해할 수 있게 되며, 나아가 자신의 삶과 가치관을 되돌아봄으로써 자기를 새롭게 비춰볼 수 있는 새로운 시각을 가질 수 있게 된다. 따라서 시를 통한 상호교섭과 질문과 성찰은 프랑스인 학습자를 새로운 문학적 이해에 이르게 할 수 있다는 데 의미가 있다.

(3) 상호문화적 현대시 감상의 지향

그렇다면 프랑스인 학습자를 위한 상호문화적 현대시 교육은 어떤 것이어야 하는지 논의하고자 한다. 앞서 프랑스인 학습자의 한국어 학습 동기가 이미 익숙하고 잘 알려진 중국이나 일본 문화보다 더 특별하고 지적 욕구를 자극하는 것을 찾고자 함이며, 이는 학업의 연장선이나 직업적 목적이 아닌 순수한 지적 고양을 위한 것임을 상기할 필요가 있다. 또한, 프랑스의 교육은 문학을 정점에 두고 언어, 역사, 문화, 지리 등과 긴밀하게 연계된다는 점에서 프랑스인 학습자의 이러한 지적 욕구를 문학을 통해 실현하게 하는 것이 적합하다. 특히, 문학 장르 중 현대시는 프랑스인 독자의 적극적인 인지적, 정의적 작용을 요구⁸²⁾한다는 점에서 중요한 교육적 제재이다. 즉, 시는 주관성이 강한 장르이기 때문에 독자에게 작가의 자기고백처럼 느껴지기 쉬워 프랑스인 학습자가 심리적으로 친근감을 형성할 수 있기 때문이다. 또한, 시는 한순간의 장면이나 감정에 집중하는 경우가 많고 짧은 형식 안에 다양한 언어적 기법으로 표현되기 때문에 이를 해석하고 공감하기 위해 프랑스인 학습자의 적극적인 인지적 활동이 요구된다. 마지막으로, 시는 ‘자아와 세계의 동일성’⁸³⁾에 기반한다는 면에서 독자

80) 황라영, 앞의 글, 2014, p.4.

81) 김준오, 앞의 책, 2010, p.48.

82) 왕녕, 「공감적 문학 소통 능력의 신장을 위한 한국 현대시 읽기 교육 연구」, 『어문논집』 87, 민족어 문학회, 2019, pp.87-88.

83) 김준오, 앞의 책, 2010, pp.34-53.

는 이 동일성을 획득하기 위해 자신의 상상력을 통해 세계에 투사하는 감정이입의 과정을 거치게 된다. 프랑스인 학습자 또한 이러한 과정을 통해 한국 현대시와 정의적 일체감을 시도할 수 있기 때문이다.

그러나 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 읽고 감상에 이르기 위해서는 언어의 차이를 극복해야 할 뿐만 아니라, 문화와 역사적 맥락을 이해할 수 있어야 하며, 한국 현대시의 장르에 대한 지식이 요구되기 때문에 쉬운 일이 아니다. 실제로 한국 현대시를 본 조사를 통해 처음 접한 프랑스인 학습자들의 즉각적인 반응은 ‘(어휘나 리듬이) 괴상하다’, ‘(형식이) 산문적이어서 현대시인지 모르겠다.’, ‘(행동이나 의지의) 변화가 없다.’ 등으로 부정적인 평가가 많았다. 이는 프랑스인 학습자가 자문화와 시 문학의 생산 및 수용 방식을 상대화하여 검토해 볼 기회가 없이 한국 현대시에 적용했기 때문에 발생한 것이다. 이러한 문제를 효율적으로 해결하는 방안으로써 상호문화적 접근을 통한 한국 현대시 읽기 교육 제안하고자 한다.

프랑스인 학습자를 위한 상호문화적 한국 현대시 읽기 교육은 다음과 같은 세 가지 특성을 갖는다. 먼저, 프랑스인 학습자에게 현대시에 대한 지식을 일방적으로 전달하는 것이 아니라, 한국 현대시 텍스트의 특징을 인식하고 심미적 체험을 주체적으로 실현할 수 있도록 한다는 점에서 학습자를 의미 구성의 능동적 주체로 중심에 두는 독자 반응 이론⁸⁴⁾에 바탕한다. 이저(Iser)에 의하면 텍스트를 읽는 것은 텍스트의 언어기호와 구조가 독자의식으로 전이되어 비로소 완성되는 것이다.⁸⁵⁾ 즉, 텍스트의 미결정적인 부분 또는 빈자리는 독자의 생산적인 독서행위로 채워져야 그 의미를 알 수 있게 된다. 프랑스의 대학에서 한국어를 전공하는 학습자의 한국어 능력을 중급 정도로 볼 수 있지만, 자문화 교육을 바탕으로 한 이들의 문학 장르 지식과 문학 경험은 매우 풍부하여 텍스트의 빈자리의 의미를 적극적으로 생산하는 데 부족함이 없다. 또한, 이들의 한국어 능력이 원어민의 수준과 같지 않더라도 모어와 모어 문화 및 경험은 한국 현대시 학습과 이해의 유용한 자원으로 끌어 올 수 있다는 점에서 온전한 능동적 문학 주체로 인정받아야 한다. 이것은 상호문화성을 실현하는 데 있어 주체의 능동성을 강조하는 것과 맞닿아 있다고 볼 수 있다.

다음, 프랑스인 학습자를 위한 한국 현대시 교육은 시 텍스트를 활용하여 언어 또는 문화 능력을 신장시키는 기능주의적인 관점이 아니라, 시 텍스트 자체에 대한 이해와 더 나아가 문화적인 이해와 자기 이해를 지향한다. 이를 실현하는 방법으로 상호문화적 접근의 거리 좁히기를 앞서 살펴보았는데, 이는 문학적인 접근에서 상상하기와 연

84) 독자 반응 이론은 범박하게 말하자면 관심을 작품이 아닌 독자에게 돌리는 것이다. 즉, 신비평 및 형식주의가 문학 텍스트의 객관성과 자족성을 중심에 둔 것에 반해 독자에게로 그 관심을 전환시키는 일련의 운동이다. 독일에서 발달한 수용미학 (Rezeptionsästhetik)과 미국을 중심으로 발달한 독자 반응 비평 (reader-response criticism)을 아우른다. 본고에서는 외국어교육에서 주로 독자 반응 이론으로 포괄하여 부르는 것을 따르고 필요에 따라 수용미학, 독자 반응 비평, 또는 이론가를 구분하여 논의를 전개시킨다.

85) Iser, W., *Akt des Lesens*, 이유선 역, 『독서행위』, 신원문화사, 1993, pp.186-259.

계된다. 학습자는 문학 텍스트를 이해하는 중 발생하는 낯선 경험을 상상을 통해 끊임없이 해석하고 수용하며 자신의 경험치를 능가할 수 있게 된다.⁸⁶⁾ 따라서 시를 읽는다는 것은 시인의 상상을 독자 나름의 방식대로 그럴듯하게 파악한다는 것이고, 이를 위해 독자는 자신의 틀, 자신의 위치로부터 벗어나보고 돌아보는 과정이 필요하다. 이는 말의 거리 조정의 과정에서 보편성과 특수성을 살피 공통된 것을 찾아가는 과정과 유사한데, 이를 실현하기 위해서는 창의적인 상상력과 역지사지가 필요한 것과 동일하다.

마지막으로, 이러한 일련의 과정은 학습자 개인의 주관적인 경험과의 접변을 확대하는 방향으로 이루어져야 한다. 주관적인 경험을 언어화한 시라는 장르의 특성상 시는 프랑스인 학습자의 개인적인 경험을 떠올리게 하고 이를 통해 시와의 인지적, 정의적 거리를 조정하게 된다. 그러나 프랑스 문화와 한국 문화가 매우 동떨어져 보이며 프랑스인 학습자의 한국문화와의 접점이 매우 부족하다는 점에서 이러한 인지적, 정의적 거리 조정의 과정이 신비한 것에 머물거나 자문화 중심주의적인 편협함에 빠질 가능성이 있다. 이것은 프랑스인에 국한된 것은 아니고, 외국어 또는 외국문화를 배우는 과정에서 낯선 것이 일으키는 모순과 가치 충돌에 대한 방어 기제이므로 자연스러운 과정⁸⁷⁾으로 이해될 수 있다. 다만, 이러한 단계에 머물지 않고 한국문화 또는 한국어 시 텍스트와 프랑스인 학습자 자신이 맺고 있는 관계 안에 동등성, 역동성, 개방성을 확보하여 자신을 알고 돌아보는 단계까지 달성할 수 있도록 해야 한다.

이상의 논의를 정리하면, 프랑스인 학습자를 위한 상호문화적 한국 현대시 교육은 프랑스인 학습자의 능동적 주체를 인정하고 그들이 갖춘 자국어 및 자국 문화 자원을 적극적으로 활용하고자 한다. 또한, 프랑스인의 문학적 상상력을 통해 타인과 자아의 이해, 그리고 그 거리 좁힘을 실현하고자 한다. 그리고, 이러한 일련의 과정 속에 상호문화적 관점을 통해 타인과 자아를 균형 있게 바라볼 수 있도록 하여 한국 현대시 이해와 감상을 증진시키는 것을 지향한다.

2. 프랑스인 한국어 학습자의 상호문화적 현대시 감상의 과정

이 절에서는 프랑스인 학습자가 어떠한 과정을 거쳐 한국 현대시를 이해하고 해석하고 감상에 이르는지에 대해 고찰하는 것을 통해 이들을 위한 현대시 감상 교육에 적용될 수 있는 전개 과정을 제시하고자 한다. 이 연구는 외국어 문학교육에서 독자 반응 이론을 적용하여 학습자를 자발적이고 능동적인 독자로 인정함으로써 창의적 역할을 극대화할 수 있다는 논의를 따른다.⁸⁸⁾ 더불어, 프랑스와 한국과 같이 언어·문화·관

86) 차봉희 편저, 『독자반응비평』, 고려원, 1993, pp.175-190.

87) Moran, P.R., 앞의 책, 2004, pp.224-236.

습 등 많은 면에서 차이점이 공통점보다 많은 두 문화 사이에서 문학교육을 실천하고자 할 때, 그 간극을 좁히는 방향으로써 상호문화적 접근을 지향한다.

프랑스인 학습자들은 주로 프랑스 내에서 한국어를 배우고 한국에 학업이나 경제활동을 위해 진출하는 것을 목표로 하지 않기 때문에 한국문화 상황에서 적절한 행동을 하기 위해 한국문화와 언어를 익히는 것보다 한국 현대시 읽기를 통해 성찰적인 위치에 놓이게 하여 문화적 지평을 풍요롭게 하는 것이 적합할 것으로 판단된다. 프랑스와 한국의 문화적 거리가 매우 멀기 때문에 프랑스인 학습자가 그 ‘거리감’을 대하고 처리해 가는 인식 과정의 양상을 귀납적으로 통합하기 위해 상호문화교육의 절차적이고 단계적인 변증법적 접근⁸⁹⁾의 큰 틀 안에서 앞서 살핀 말(Mall)의 ‘겹침’과 ‘생성된 장소에 묶여있음-생성된 장소를 벗어남’의 논의를 활용하고자 한다.

이에 따라 이 절에서는 프랑스인 학습자의 상호문화적 현대시 감상 과정을 ‘자문화 인식에 기반한 시의 특성 발견’, ‘문화적 겹침 발견을 통한 시의 의미 형성’, ‘문화적 겹침 수용을 통한 시적 소통의 확장’으로 나누어 살펴보고자 한다.

(1) 자문화 인식에 기반한 시의 특성 발견

프랑스인 학습자는 한국 현대시라는 이질적인 것과의 만남을 자문화의 렌즈를 통해 보고 판단하게 된다. 베넷(M. Bennett)에 의하면 사람들은 자신의 문화나 삶의 방식은 옳은 것이고 다른 것은 그렇지 않은 것으로 받아들이는데 이것은 전 세계 인류에게 나타나는 자연스런 현상⁹⁰⁾이라고 하였다. 이것은 타자 또는 타문화를 접하는 데 있어 이질감을 감내하며 차이를 조정해 나갈 때 말(Mall)이 제안하듯이 ‘생성된 장소’, 즉 그것이 비록 선입견⁹¹⁾일지라도 학습자의 자문화를 기점으로 해야 효율적임을

88) Kramersch, C., “Literary texts in the classroom: a discourse perspective”, *The Modern Language Journal*, Wiley on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations, 69(4), 1985.

89) 상호문화교육은 ‘자신의 문화에 기반을 두되 그 문화를 비판적으로 성찰하며 다른 문화에 대해 열린 태도를 갖게 하는 교육’이라는 점에서 변증법적인 과정으로 볼 수 있다. 이러한 변증법적 발전 과정으로써의 상호문화접근법은 파르툰 (Partoune), 클레망 (Clément), 마가(Maga)의 논의를 확인할 수 있다. 파르툰은 그 과정을 중심달피하기, 타인의 체계로 들어가기, 협상하기 순으로 제시했으며, 클레망은 자기중심에서 벗어나기, 타인의 입장이 되어보기, 협력하기, 타인이 나와 현실을 어떻게 보는지 이해하기 순으로 제시했다. 마가는 더 구체적인 절차로써 문화 개념에 관심을 가지게 하기, 자기 고유의 해석체계를 인식하게 하기, 타인의 문화를 발견하게 하기, 자신의 문화와 타인의 문화 사이에 관계를 설정하기, 상대화하기, 타인의 문화를 내재화하기를 제시했다. 이러한 논의를 종합하면 상호문화교육은 자신의 문화를 기점으로 타인의 문화를 알고, 두 문화를 비교하고 상대화한 후, 출발했던 자리보다 더 발전한 자신의 제3의 문화에 이르고 다시금 자신의 지평을 넓힐 수 있는 역량을 기르는 것이다.

장한업, 앞의 책, 2020, p.80과 서영지, 앞의 글, 2016, p.376을 참고함.

90) Moran, P.R., 앞의 책, 2004 pp.10-11.

91) 말과 가다머는 이해가 진공에서 출발하는 것이 아니라 해석자가 이미 가지고 있는 많은 전제들로부터 출발한다는 점에서 공통된 관점을 갖는다.

주광순, 「상호문화철학적 해석학-Mall의 유비적 해석학과 Foucault의 권력비판」, 『철학논총』 81(3),

설명해준다.⁹²⁾ 왜냐하면 “사람들은 자기 자신이 잘 알고 있는 자국의 문화를 통해서만 타인을 이해”⁹³⁾하기 때문이다.

그러나 의식적인 자극이나 작용이 없이 프랑스인 학습자가 자신의 문화나 언어를 사용하여 한국문화 또는 한국 현대시와 상호작용할 경우, 한국 사람들의 삶의 방식의 편에서 고려하지 못하기 때문에 부적절하고 부정확한 결과로 이어지는 경우가 많다. 그리고 자문화와의 차이점들 때문에 발생된 이질감으로 인해 혼란과 불안감을 표출하게 된다. 야우스(H.R. Jauss)는 이해를 구성하는 모든 요소를 포함한 기대지평은 작품 이해를 위한 수용자의 실제적 전제조건⁹⁴⁾이라고 했다. 그러나 외국인 학습자의 기대지평은 전통, 습관, 문화 등 많은 면에서 한국의 것과 차이가 나기 때문에 한국 문학을 상이하게 이해할 수 있다. 본 연구에서 프랑스인 학습자가 이러한 자문화 인식에 기반하여 한국 현대시의 형식과 내용 등 다양한 면에서 보인 이질감은 다음과 같았다.

①프랑스 시는 깔끔해요. 주로 한 행의 마지막은 명사로 끝나야 하고, 한 문장, 한 행, 한 연, 명쾌해요. 그래서 읽기 아주 편해요. 그래서 프랑스 시는 시라고 바로 알 수 있어요. ②한국 시는 문장이 끝나는 느낌이 아니라 어려워요. [D-AL-추가-I]

③옛된 얼굴은 사람인가요? 해예요? 누군가 옆에 자고 있는 사람? 해가 솟을 때 그 얼굴에 빛이 나는 것 같고. ‘옛된’이니까 자기 아이인가? ④왜냐면 시는 대부분 ‘사람’에 관한 것이니까요. [D-BR-해-I]

⑤제가 예쁜 말들을 좋아해서 ‘너무 예쁜 말들이다’라고 생각했어요. ‘하늘을 우러러 본다’거나, ‘한 점 부끄럼이 없다’거나, 여러 자연물을 표현했고...어떤 사랑? 공기? 에너지? ⑥굉장히 예쁘고 부드러워서 마음에 들었었어요. [B-MG-서시-I]

프랑스 문화와 시 장르에 익숙한 프랑스인 학습자는 ①한국 현대시와 자국 시의 인상적으로 다른 특성을 비교하면서 ②익숙하지 않은 한국 현대시에 불편감을 나타내기도 한다. 또한, ④자국 시의 일반적인 특성을 한국 현대시에 그대로 가져와 ③문법적 및 지시적 의미를 연결시키지 못하기도 한다. 이렇게 자국 시의 특성에 기대 한국 현대시를 읽을 경우 ⑤문면의 아름다운 시어와 표현에 가려 ⑥시의 의미를 깊이 있게

새한철학회, 2015, pp.284-286.

92) De Carlo 역시 상호문화적 접근의 출발점은 학습자의 정체성이어야 한다고 했다.

De Carlo, M., *L'interculturel*, 장한업 역, 『상호문화 이해하기』, 한울, 2011, p.55.

93) 김은정, 「상호문화 접근법에 기반 한 문화 교육-프랑스와 한국의 문화 비교 관점에서」, 『프랑스어문 교육』 37, 한국프랑스어문교육학회, 2011, p.15.

94) 야우스에 의하면 기대지평은 문학텍스트를 평가하기 위해 사용되는 기준을 표현하는 것으로, 수용자가 지닌 창작 작품에 대한 이해의 범주 및 한계를 뜻한다. 여기에는 수용자가 작품을 수용할 때 이해를 구성하는 요소인 선형, 경험, 전통, 습관, 상식, 교육 등이 모두 포함된다.

차봉희 편저, 『수용미학』, 문학과지성사, 1985, p.17-38.

탐색하지 못하고 인상적인 판단에 머물게 되는 모습을 나타냈다.

이렇게 프랑스인 학습자는 처음 접한 한국 현대시에 대해 이질감을 나타내는데, 이 지점에서 문화 간 차이를 좁혀가는 계기로써 ‘이질감’에 주의를 기울일 필요가 있다. 문화적 차이로 인한 타자체험에서 오는 이질감을 흔히 문화적 충격(culture shock)이라는 부정적인 어감으로 표현한다. 그러나 타자 경험이 일으키는 이질감은 이제까지 자기중심적 또는 자문화 중심적인 견고한 믿음과 편견에 균열을 일으키고 일시적이거나 이를 반성하게 한다는 점에서 두 가지 긍정적인 의미를 갖는다. 하나는 새로운 시야에서 대상을 바라보게 하여 타문화에 대해 개방적인 태도를 갖게 하는 것이다. 다른 하나는 이렇게 발생한 교란이 일상적이고 친숙한 삶에 대해 일정한 거리를 두고 바라보게 하는 기회를 제공한다는 것이다. 여기서 타자경험이 가지는 이질감이 강하면 강할수록 주관적 편견의 벽은 더 얇아질 수 있다.⁹⁵⁾ 따라서 타문화 체험을 통한 이질감은 나 자신의 인식과 편견으로부터 거리를 두게 하며, 타문화에도 일정 거리와 간격을 두게 한다는 점에서 교육적 처치의 지점과 가능성을 보여준다고 할 수 있다.

(2) 문화적 겹침을 통한 시의 의미 형성

프랑스인 학습자가 한국 현대시를 통해 의미를 구성하기 위해서는 텍스트의 일차적 의미 파악을 넘어 한국 문화와 관련하여 텍스트를 해석하여 의미를 형성하는 단계로 나아가야 할 필요가 있다.⁹⁶⁾ 외국인 학습자는 목표어 문학 텍스트를 이해할 때 자연스럽게 자국의 문학교육을 통해 얻은 지식, 자국어 언어체계 등과 같은 선경험과 선행 인식을 적용하게 된다. 이는 수용미학에서 말하는 텍스트의 빈자리를 학습자가 능동적으로 채워나가는 과정인 텍스트의 구체화⁹⁷⁾에 해당된다. 구체화란 실제 세계를 작가가 언어로 형상화하는 과정에서 발생하는 텍스트의 허구성을 독자의 상상화를 통해 새롭게 재구성하는 과정에 해당하는 것이다.⁹⁸⁾ 상상화(Imaginieren)는 독자의 능동적인 역할과 작품의 여백을 채워가는 의미화 과정이 강조된다.⁹⁹⁾

프랑스인 학습자로서는 유사성을 거의 찾을 수 없을 것 같은 한국 현대시에 대해

95) 박인철, 「이질감과 친근감-상호문화성의 양면성에 대한 현상학적 고찰」, 『현상학과 현대철학』 50, 한국현상학회, 2011, pp.75-83.

96) 이러한 시의 교수·학습 과정을 인지주의적 단계와 구성주의적 단계로 볼 수 있다. 인지주의적 단계가 학습자와 시 사이에 존재하는 인지적·심미적 거리를 좁히는 ‘이해’의 단계라면, 구성주의적 단계는 경험적·정의적 거리를 좁히는 ‘감상’의 단계이다.

윤여탁, 「시 교육에서 학습 독자의 경험과 정의에 관한 연구」, 『국어교육연구』 39, 서울대학교 국어교육연구소, 2017, pp.268-269.

97) Iser, W., 앞의 책, 1993, p.289.

98) 여기서 구체화는 텍스트에 대한 자의적 해석이 아니라 텍스트의 구조와 독자의 상호작용으로 설명되는 것이다.

Iser, W., 앞의 책, 1993, p.231.

99) Iser, W., 앞의 책, 1993, pp.61-62.

구체화가 가능한 면을 말(Mall)의 유비철학의 관점에서 살펴볼 수 있다. 말의 유사성의 해석학은 차이에도 불구하고 소통 가능성이 항상 존재하는 근거를 생물학적, 인류학적, 정치적 겹침¹⁰⁰⁾에서 찾는다. 문화 간 겹침은 유적(gattungsmäßig)개념의 차원에서는 근본적으로 차이가 나는 두 종류의 문화들이지만 맥락적인 문화 전통의 구체적인 사례로서 상위개념을 통해서 유사성으로 드러난다.¹⁰¹⁾ 범주화는 흔히 계층적 구조를 지니는데, 최상위 범주는 대체로 보편성에 기초하게 되며 최하위 범주는 대체로 특수성에 기초하게 된다. 문화 현상을 계층적 구조로 바라본다면 하위 범주로 갈수록 그 특수성이 두드러지게 되고, 특수성은 개별성의 기초가 되며 개별성은 독자성의 기초가 된다.¹⁰²⁾ 따라서 학습자가 추구하는 문화적 보편성은 문화의 계층 구조 내에서 하위의 심층적 차원까지 아우르는 것으로, 학습자는 자신의 경험을 타문화의 심층적 차원과 관련시켜 특수성을 이해하고 자문화와 비교하면서 다양성 및 보편성을 인지하게 된다. 본 연구에서 프랑스인 학습자가 찾은 겹침의 예는 다음과 같다.

①몇 가지 반복되는 테마가 있다. 그것은 새, 밤 또는 어둠, 그리고 외로움이다. 새는 ‘날개’, ‘날아갔구나’, ‘산(山)새’로 나타난다. (중략) 밤은 ‘밤’, ‘별’, ‘홀로’, ‘언’, ‘새까만’으로 반복된다.(중략) 외로움은 ‘홀로’, ‘외로운’으로 쓰여졌지만 대부분은 유리창에 만들어진 환영으로 나타난다. [C-ML-유리-R]

②프랑스는 불과 몇 년을 독일의 지배를 받았지만 정신적으로 그때의 경험이 각인이 되었어요. 한국은 30여년을 지배당했으니 해방된 것을 정신적으로 곧바로 믿지 못할 수도 있을 것 같아요. [D-KL-해-I]

③천형은 기독교와 연결되는데 이브가 신에게 불복종해서라고 하지만 남자도 선택할 수 있었고 똑같이 나쁜 선택을 했어요. 그런데 여자만 천형으로 남았어요. [C-ML-부엌-I]

이상과 같이 프랑스인 학습자가 한국 현대시에서 찾을 수 있는 겹침은 ①시의 형식에서 반복이나 대조와 같은 보편적인 요소를 찾고 몇 가지로 묶어 의미화하는 방법이 있다. 이것은 눈에 띄는 운율 구조로 되어있는 프랑스 시와는 다르지만 보편적인 시의 요소에서 찾은 유사성이라고 할 수 있다. 또는, ②시의 시대적 배경에서 자문화의 것과 유사성을 찾은 것으로, 전쟁이라는 인류 공통의 비참한 경험에서 비롯된 공감으로 연결되기도 한다. 때로는 ③자문화를 비판적 시선으로 바라보아 한국문화와 겹침을 찾을 수 있다.

100) Mall의 겹침(Überlappung)과 관련한 번역서와 논저들의 표현은 ‘겹침’과 ‘중첩’ 등이 혼재되어 있다. 본고에서는 논의의 편의를 위해 겹침으로 통일하여 쓴다.

Bickmann, C., Mall, R.A., 앞의 책, 2010, p.53

101) 조해정, 앞의 글, 2014, p.521.

102) 성기철, 「언어문화의 보편성과 개별성」, 『한국언어문화학』 1(2), 국제한국언어문화학회, 2004, p.134.

선행된 ‘자문화 인식에 기반한 시의 특성 발견’이 오로지 자신 또는 자문화만의 시각으로 타자를 바라보는 것이었다면, 이 단계에서는 그 시선과 물음이 자신을 향해 옮겨오는 과정이라고 할 수 있다. 이상의 학습자의 반응에서도 볼 수 있듯이, 이전 단계에서는 자문화의 문학적 전통에 기준을 두고 한국 현대시를 판단하는 것을 확인 할 수 있다. 하지만 이 단계에서는 자국의 역사를 돌아보거나, 자국의 오랜 기독교적 전통을 비판적으로 바라보기도 하며, 자신의 문학적 역량을 동원하여 한국 현대시를 이해할 수 있는 접점을 탐색한다. 이는 상호문화교육의 변증법적 과정에서 봤을 때 자문화를 기점으로 타문화를 발견한 후, 두 문화를 비교하고 상대화하는 과정이라고 할 수 있다. 따라서 이 단계가 풍요롭게 이루어지기 위해서는 시 텍스트를 통해 자신을 향해 끊임없이 질문을 던지고 답을 찾는 노력이 요구된다.

주관적인 경험을 언어화한 시라는 장르의 특성상 시를 읽는 독자는 시와의 정의적 거리를 갖고 있을 수밖에 없다. 문화 적응에서도 문화적 차이는 감정적인 반응을 유발한다.¹⁰³⁾ 따라서 독자는 시를 읽으며 시적 상황과 유사한 자신의 경험을 떠올리며 정의적 반응을 심화시키고, 자신의 직접적인 경험이 없는 경우 다른 경험에 조회하는 등 정의적 거리를 조정하는 활동을 시도한다. 이러한 조정의 과정은 시의 인지적·정의적 접근에 의한 근거 있는 해석과 함께, 시에 반영된 한국문화와 자문화에 대해 비교 분석하는 과정을 통해 거리를 확보하는 것이며, 문화의 보편성과 특수성에 대한 통찰과 공감에 이르는 것으로, 상호침투와 변화의 가능성을 내포한다.

(3) 문화적 겹침 수용을 통한 시적 소통의 확장

이 단계는 상호문화교육의 변증법적 관점에서 봤을 때 앞의 두 단계를 거쳐 출발했던 자리보다 발전된 인식에 이르는 것을 추구한다. 문화 간 상호작용의 결과로 자신의 문화나 타문화가 아닌 제3의 문화 현상이 나타나게 되는데 이것을 ‘중간문화’라고 부르기도 한다. 크람시(Kramersch)는 문화학습의 결과 학습자들이 스스로 만드는 심리적 공간인 ‘제3의 장소’에 도달한다고 하였다.¹⁰⁴⁾ 이 제3의 장소에서 학습자는 자문화와 타문화 사이 적절한 비판적인 거리를 유지할 수 있게 되어 각각을 비판적으로 검토해보고 변화시킬 행동을 결정할 수 있는 도구를 얻을 수 있게 된다.¹⁰⁵⁾ 이것은 ‘내면화’와 맥락을 같이 하는데, 이는 시 텍스트의 의미가 독자의 내면에 형성되면서 상상적 체험이 일어나는 것을 말한다. 학습자가 이해와 감응을 통해 텍스트의 의미를 실현시켰을 때 그것을 자신의 경험으로 통합함으로써 감상에 이른다. 이 과정은 일회

103) Moran, P.R., 앞의 책, 2004, p.177.

104) Kramersch, C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, 1993, pp.233-259.

105) Moran, P.R., 앞의 책, 2004, p.161.

적이거나 일방적이지 않기 때문에 내면화는 그 전체를 가리킨다.¹⁰⁶⁾ 따라서 이 항에서 주목하여 볼 지점은 학습자가 한국 현대시와 거리를 조정하기 위해 의식적으로 자신의 경험을 활용하고, 그 결과 새로운 인식에 이르는 과정과 가능성에 있다.

시의 이해와 감상 과정에서 학습자의 경험이 학습자와 시의 내용을 연결해주는 매개체 역할을 하며, 이렇게 시에 대한 주체적이고 능동적인 반응을 통한 수용이 다시 학습자의 경험의 확대, 즉 지평의 확장으로 이어진다는 점에서 학습자 개인의 경험에 주목할 필요가 있다.¹⁰⁷⁾ 실제 프랑스인 학습자의 양상에서 개인의 구체적인 경험을 시 해석에 활용하고 투사하는 과정을 통해 새로운 인식과 문학적 이해 영역을 확보하게 되는 것을 확인할 수 있었다. 예를 들면, 친인척의 죽음에 대한 경험과 취업 준비과정의 경험이 시에 대한 기존의 인식에서 벗어나 한국 현대시 자체로서 감상하게 했거나, 비백인-프랑스인 이민자로서의 정체성에 대한 고민과 경험이 자국 문학 전통에서는 배경화되어 있던 자연을 전경화했고, 가정폭력 목격자로서의 경험이 한국 현대시 감상 과정을 통해 문제의식으로 명료화되어 적극적인 행동을 발생시키는 등이었다.¹⁰⁸⁾

프랑스인 학습자에 대한 한국 현대시 감상 교수·학습 방안을 모색하는 데 있어 학습자 개인의 경험에 주목해야 하는 또 다른 이유는 프랑스인 학습자의 경험을 특정한 통일된 집단의 경험으로 묶기 어렵기 때문이다. 경험이 개인과 환경 사이에 이루어지는 교섭을 통해 서로 무언가 주고받으면서 형성되는 것¹⁰⁹⁾이고, 따라서 개인의 경험은 모두 다르며 이 경험들이 개인의 정체성 형성에 영향을 미친다는 점에서 정체성과의 연관성을 찾을 수 있다. 그리고 현대 사회가 파편화되어 개인이 중층적인 정체성을 갖는다¹¹⁰⁾는 것이 상호문화성의 논의에 핵심이 되기도 하는 것이지만, 실제 프랑스인 학습자가 갖고 있는 정체성과 경험의 다양성은 매우 광범위한 것으로 확인할 수 있었다.¹¹¹⁾ 그러나 이러한 다양한 학습자의 경험과 정체성으로 인해 한국 현대시 이해와 감상 과정이 풍요로워지고 학습자의 지평을 확장하는 원천이 되므로 교수·학습의 범위 내에서 수용할 수 있도록 해야 한다.

또한, 본 연구에서 이 단계를 시적 소통의 ‘확장’으로 보는 것은, 디어도르프(Deardorff)가 상호문화역량 과정모형¹¹²⁾을 피라미드 모형과 순환 모형 두 가지로 동

106) 윤여탁, 『현대시 교육론』, 사회평론, 2010, pp.131-134.

107) 윤여탁, 「시 교육에서 학습 독자의 경험과 정의에 관한 연구」, 『국어교육연구』 39, 서울대학교 국어교육연구소, 2017.

108) III장 3절에서 확인할 수 있다.

109) 엄태동, 『존 듀이의 경험과 교육』, 원미사, 2001, pp.59-60.

110) Verbunt, G., *La Société Interculturelle*, 장한업 역, 『인간의 다양성을 존중하는 상호문화사회』, 교육과학사, 2012, pp.38-77.

111) 예를 들어, 본 조사를 위해 모집했던 학습자들도 크게는 프랑스에서 한국(어)학을 전공하거나 했던 프랑스인으로 범주화했지만, 실제 면면은 러시아인 유학생이었지만 프랑스로 귀화한 경우, 프랑스령이었고 지금도 헌법, 언어, 문화 등 프랑스의 영향이 대부분 남아있는 마다가스카르에서 프랑스로 유학 온 경우, 이탈리아인 이민 3세대인 경우, 마그레브 이민 2세대인 경우 등으로 매우 다양하였다.

112) Deardorff, D., "Identification and assessment of Intercultural Competence as a Student

시에 나타내는 것과 의미를 같이 한다. 디어도르프는 상호문화역량 과정모형을 개방적 태도로써 자신을 객관화하고 상대화하여, 타문화를 이해할 수 있는 지식과 기술을 쌓아, 내외적으로 상호문화적 상황에 적합한 행동으로 드러나는 것은 출발했던 자리보다 더 발전해 있는 것으로 보았다. 또한, 이러한 태도를 바탕으로 다시금 자신의 지평을 넓힐 수 있는 역량을 기른다는 점에서 두 가지 모형을 동시에 제시하였다. 프랑스인 학습자는 언어적 어려움과 문화적 차이로 인해 한국 현대시에서 시적 화자를 찾는 것을 어려워하였고, 시적 화자와 직접적으로 공감하는 양상은 본 연구에서는 잘 나타나지 않았다. 하지만 위의 예에서와 같이 시어에 대한 재해석, 자신에 대한 위로, 사회·문화에 대한 이해 확장 등의 면에서 시적 소통이 확장되는 것을 확인할 수 있었다. 이것은 타문화를 이해할 수 있는 지식과 기술을 쌓아 처음보다 발전적인 지점에 위치하고, 다시 이를 바탕으로 발전적인 선순환을 도모해 간다는 면에서 교육의 가능성과 의미를 확인할 수 있다.

3. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 의의

(1) 시의 형식 비교를 통한 한국 문학 이해

자문화의 틀에 익숙해 있으며 한국문화 지식은 현실에 적용할 기회가 없는 프랑스인 학습자에게 한국 현대시 읽기는 문화적 차이를 체험할 기회를 제공한다. 프랑스인 학습자는 지리적으로 한국과 매우 멀리 떨어져 있어서 한국문화와 직접적인 접촉의 기회가 적을 뿐만 아니라, 오래된 유럽의 동양에 대한 오리엔탈리즘적인 시각에서 자유롭게 어려워 한국문화를 대상화하는 경향을 보이기 쉽다. 듀이(J. Dewey)는 경험의 본질은 능동적인 요소와 수동적인 요소가 결합된 것이라고 보았다. 능동적인 요소는 경험을 시도하는 것(trying)이고, 수동적인 요소는 경험을 겪는 것(undergoing)이다. 듀이는 이 두 가지 요소가 유기적으로 연관될 때 의미 있는 경험이 된다고 본다.¹¹³⁾ 즉, 학습자에게 의미 있는 경험은 단순한 활동을 넘어 직접 시도해야 하며 또한 그것으로 인해 수반되는 변화들을 자신의 이전 경험과 비교하여 반성적으로 의식화할 필요가 있다.

그러나 현실에서 타문화의 낯섦으로부터 유발된 충격은 구체적인 해석으로 나아가지 못하고 자기중심적인 비교에 머무는 경우가 많다. 특히 본 연구에서처럼 구조화된 프

Outcome of Internationalization”, *Journal of studies in international education*, SAGE Publications, 10(3), 2006, pp.253-257.

113) 임태평, 『존 듀이: 철학적 탐구와 교육』, 교육출판사, 2005, pp.292-293.

랑스 시의 외형률에 익숙한 프랑스인 학습자에게 자유시의 성격이 강한 한국 현대시는 정체되지 못한 중세시대 시로 보일 뿐이다. 하지만 이런 문화 충격은 주체에게 타문화 그 자체를 생생하게 경험하도록 하는 매개라는 점에서 오히려 구체적인 의식작용을 거쳐 그 의미를 갖게 해야 한다. 프랑스인 학습자들은 이 낯선 문화 충격의 감정을 인정하고 구체적으로 한국 현대시를 분석하고 이해하는 행위를 통해 자신이 가진 하나의 관점으로 타자를 끌어들이 이해할 수 없고 자신의 관점을 상대화해야만 한국 현대시를 이해할 수 있게 됨을 알게 된다. 이러한 반성적인 시 읽기 경험은 프랑스인 학습자에게 실질적인 한국 문학 이해의 경험이 된다.

(2) 시의 정서 이해를 통한 감정교류의 실현

프랑스인 학습자는 한국과 지리적으로 멀고 한국인과의 접촉도 매우 제한적이기 때문에 양쪽 관련 지식과 소양을 갖췄지만, 이 둘을 서로 다른 세계에 속한 별개의 것이라고 여기는 경향이 있다. 인지적·정의적 접근을 허용하는 시를 활용하여 양쪽 문학 및 문화 지식을 활발히 적용해보는 경험을 통해 감정의 상호침투와 변화를 이루어 낼 수 있다.

타문화를 접하는 과정에는 고정관념과 유사성에 대한 끌림이 동시에 작용할 수 있다. 고정관념은 자신의 정체성의 특수성을 확립하기 위해 타인과의 차이, 분리, 그리고 타인의 평가절하를 통해 이루어지고, 이 과정에서 타인의 다양성과 접촉하며 발생하는 두려움을 줄이기 위해 타인을 고정된 이미지, 부정적인 이미지로 축소하는 현상¹¹⁴⁾이다. 반면 인간은 본성상 유사성을 형성함으로써 새로운 연대감과 즐거움을 느끼기 때문에 차이보다 유사성에 끌리기도 한다¹¹⁵⁾. 따라서 타문화 경험으로부터 유발된 부정적인 감정은 축소를 통해 평가절하될 가능성도 있지만, 공통의 의미를 발견하여 이를 해소하고 공감으로 나아갈 가능성 역시 열려있다. 시는 주관적인 감정을 특별한 언어로 표현한 것이고, 생성 당시의 역사·문화적 배경을 내포하고 있으며, 함축적인 성격으로 인해 독자에게 해석의 여지를 많이 제공한다는 점에서 여타의 장르보다 고정관념의 해소와 유사성의 발견을 통한 공감의 기회를 풍부하게 제공한다고 할 수 있다. 따라서 학습자들은 시의 의미를 해석하고 이해하기 위해 자신을 시 속 세계에 투입하고 상상하며 화자의 상황을 추체험하는 등 다양한 소통의 과정을 겪게 되고, 양쪽 문화에 대한 양가의 감정을 오가면서 거리를 확보함과 동시에 다양한 감정의 교류를 실현할 수 있게 된다.

114) De Carlo, M., 앞의 책, 2011, pp.109~111.

115) Burke, E., *A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful*, Oxford University Press, 1998, p.17.

(3) 시의 비판적 읽기를 통한 전환적 사고의 추동

한국 현대시를 읽는 과정에서 프랑스인 학습자는 타문화에 대한 이질감을 수용하고 자문화를 상대화하고 객관화하는 경험을 하게 된다. 이는 자문화의 사고 안에서는 발견할 수 없었던 문제를 자각하게 하고, 이에 대한 다양한 해결의 실마리를 찾을 수 있게 하며, 이를 통해 상호문화의식을 고양할 수 있다.

문화 간, 그리고 각 문화에 속한 개인 간의 상호작용을 중요시하는 상호문화적 접근은 자신의 자문화에서 출발해 타인인 타문화를 향해 나아간 다음 다시 변화된 자신으로 돌아오는 나선적인 형태를 목표로 한다. 테일러(C. Taylor)는 주체가 이해를 확장하기 위해서는 암묵적 상태로 있던 우리의 배경적 이해를 하나의 문제로 삼아 명료화해야 한다고 보았다.¹¹⁶⁾ 타자와의 만남에서 던져진 문화 충격은 학습자로 하여금 그 경험을 대상화하여 충격, 감정, 특정 문화 현상 등에 대해 성찰하게 하고 다시 내게로 돌아와 배경적 이해에 머물러 있던 자신과 자문화에까지 질문을 던지게 한다. 상호문화적 접근을 통한 한국 현대시 교육은 학습자가 한국문화에 대해 질문하게 하여 이해에 이르게 하고, 자국 문화와도 관련을 지으며 자문화에 대해서도 질문을 던지고 자신의 관점을 상대화하여 다른 문화를 이전에 보지 못했던 위치에 놓게 한다. 이것은 자문화와 목표 문화의 사이에 새로운 제3의 장소를 생성시켜 양쪽 문화에 효과적으로 참여할 수 있게 할 뿐만 아니라 양쪽에 대해 비판적인 거리를 확보할 수 있게 한다. 이를 통해 인식의 배경에 머물러 있던 자문화나 자신에 대해 새롭게 질문하며 대상화하고 비판적으로 접근하게 하여 이전에는 발견하지 못했던 문제점과 해결책을 발견하게 한다. 이러한 전환적인 사고의 경험과 내면화는 이를 바탕으로 다시 자신의 지평을 넓혀 나가게 하는 동력이 될 수 있다.

116) Taylor, C., *Comparison · History · Truth, Philosophical Argument*, Harvard University Press, 1995, p149, 김정현, 「자문화중심주의와 해석학적 타자 이해: 가다머의 해석학에 기초한 테일러의 논의를 중심으로」, 『해석학연구』 9, 한국해석학회, 2014, p.118에서 재인용.

III. 프랑스인 한국어 학습자의 현대시 감상 양상

이 장에서는 프랑스인 한국어 학습자가 한국 현대시를 다른 프랑스인 학습자와 토론을 통해 또는 개별적으로 연구자와 읽으며 나눈 대화 내용과 감상문, 그리고 심층 인터뷰 내용을 중심으로 한국 현대시를 감상하는 양상을 살펴보고자 한다. 이를 위해 이전의 장들에서 마련된 이론적 기반을 바탕으로 하고, 프랑스인 학습자가 보인 감상의 양상을 구체적으로 밝히기 위해 각 절마다 언어적 차이로 인한 양상, 문학적 바탕의 차이로 인한 양상, 사회·역사·문화적 배경의 차이로 인한 양상을 나누어 구성하였다.

1. 프랑스 문화 중심의 한국 현대시의 특성 발견

이 절에서는 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 접하고 보인 즉각적인 반응을 중심으로 다루었다. 이러한 인상적 반응은 대체로 프랑스인 학습자의 한국 현대시에 대한 부정적인 감정을 드러냈는데, 이것은 문화 충격으로 이해할 수 있다. 프랑스인 학습자가 보이는 이러한 불편감과 어려움을 살피고, 교육의 지점으로 전환할 수 있는 가능성을 도출하고자 한다.

(1) 언어적 관습의 차이로 인한 이해의 제한

시의 어휘는 학습자가 시 텍스트의 난이도나 친숙도를 가늠하게 하는 첫인상과 같은 요소이다. 이에 대한 프랑스인 학습자들의 반응을 살펴보기 위해 본 연구에서는 학습자들에게 시를 제시할 때 어휘에 대한 설명을 사전에 제공하지 않았고, 모르거나 잘 이해되지 않는 어휘를 연구자에게 물어보도록 하였다. 그 결과, 프랑스인 학습자는 한국 현대시의 어휘나 시적 표현에 대해 뒤섞인 반응을 보였다. 즉, 프랑스인 학습자가 시의 어휘가 어렵지 않고 이해하기 쉬웠다고 표현한 시라도 실제로 이해한 바를 확인해 보면 다른 경우가 많다. 이는 언어적 관습뿐만 아니라 문화적 관습과 학습자들의 개인 경험과 역량 등 많은 요소가 관련되어 있겠지만 여기서는 언어적인 면에 중점을 두고 살피고자 한다.

프랑스인 학습자가 한국 현대시의 언어적 차이에 대해 보인 직관적인 반응을 어휘 운용의 차이, 언어 규칙과 관습의 차이, 그리고 억양의 차이 세 가지로 나눠 보고자 한다.

먼저, 어휘 운용의 차이이다. 본 조사를 위해 선정된 다섯 편의 현대시의 어휘와

문법에 대한 학습자의 질문의 양이 한국어 능력 수준과 반비례할 것으로 기대했었으나 실험 결과 큰 차이를 발견하기 어려웠다. 어휘나 문법에 대한 질문의 차이는 한국어 능력보다는 시에 따라 차이가 나타났다. 학습자들이 궁금해하거나 확인하고 싶어한 어휘의 개수를 시마다 순서대로 나열하면 「서시」, 「진달래꽃」, 「해」, 「유리창1」, 「작은 부엌 노래」의 순서로 증가했다¹¹⁷⁾. 그 이유로는 점점 반복되는 표현이 줄어들어서, 주제를 파악하기 어려워져서, 실제로 잘 모르는 어휘가 많아져서, 그리고 이 모든 것이 겹쳐 당황스러워져서 알던 어휘나 문법도 낯설어져서라고 꼽았다.

「서시」는 일부 시적인 표현인 ‘부끄럼’이나 ‘스치운다’ 외에는 대부분의 어휘가 중급 정도의 한국어 능력을 갖춘 학습자에게는 어렵지 않은 것들로 이루어져 있어서 실제 조사에서도 다섯 편의 시 중에서 어휘에 대한 질문이 가장 적었던 시이다. 「해」는 ‘침범’, ‘살라 먹고’, ‘깃을 치는’ 등을 비롯해 일상에서 자주 보지 못하는 몇 가지 어휘들이 있었지만, 한국어 능력 수준과 관계없이 모든 학습자가 시의 어휘가 쉽게 느껴진다고 했다. 이 때문에 학습자들이 두 시를 처음 대할 때 대체적으로 쉽게 이해할 수 있었다고 말했다. 그러나 확인 결과 「서시」에 대해서는 ‘매우 로맨틱하다’, ‘비관적이다’라고 표현했다. 「해」의 경우에서도 한국어 능력과는 관계없이 모두 처음 읽는데 큰 어려움이 없다고 하였으나 그 이해 양상은 쉬웠던 어휘만큼 ‘어린아이와 같은’ 표현력의 시로 받아들였다. 이와 관련한 문화적 및 문학적 관습의 문제는 차후에 논의하고 우선 ‘언어 규칙과 관습의 차이’의 면에서 설명하고자 한다.

‘언어 규칙과 관습의 차이’와 관련하여 프랑스인 학습자가 한국 현대시에서 느끼는 불편함은 인칭대명사의 부재와 주체의 불분명함으로 정리될 수 있다. 먼저, 인칭대명사의 부재와 관련하여, 한국 현대시 텍스트에서 프랑스에서의 je, tu, nous, vous, il, elle 등과 같은 인칭대명사에 해당할만한 것이 자주 생략되어 나타나는 현상은 프랑스인 학습자들에게 자신의 언어문화를 무의식적으로 대입시키는 반응을 일으키거나 시 텍스트 해석의 피로감을 높이는 장애물로 작용하였다. 프랑스인 학습자들이 생략된 주어나 목적어 대한 고민 없이 자신의 언어문화를 그대로 대입시키는 반응은 사전 인터뷰에서 활용한 「진달래꽃」에서 잘 드러났다. 「진달래꽃」의 시적 화자에 대한 한국의 일반적인 해석이 여성인 것에 비해 프랑스인 학습자는 이러한 차이가 있을 것이

117) 각 시와 관련해 학습자들이 잘 모르거나 확인하고 싶어한 어휘는 다음과 같다.

| 작품명 | 어휘 |
|----------|--|
| 서시 | 서시, 우러러, 한, 점, 부끄럼, 일새, 괴로워했다, 주어진, 스치운다, |
| 진달래꽃 | 진달래꽃, 역겨워, 영변, 약산, 고이, -오리다, -옵소서, 아름, 사뿐히, 즈려뺏고 |
| 해 | 숫아라, 말갈계, 고운, 살라 먹고, 앓된, 달밤, 골짜기, 뜰, 니가사, 청산, 깃, 치는, 홀로래도, 양지, 침범, 아니래도, 짐승, 워어이, 앓되고 |
| 유리창1 | 차고, 어른거린다, 열없이, 붙어, 서서, 입김, 흐리우니, 길들은, 양, 언, 파닥거린다, 새까만, 물 먹은, 보석, 박힌다, 황홀한, 심사이어니, 폐혈관, 채로, 닌는, 산새 |
| 작은 부엌 노래 | 괴는, 삭아가는, 설움, 애모, 간을 맞추는, 이래, 종신, 동침, 계약자, 외눈박이, 하녀, 촛농, 붓는, 빙초산, 촛불, 천형, 덜미, 푸는, 소름, 끼치는, 마고할멈, 도마, 새악시, 홀로, 허물 |

라는 예상을 하지 못하고 시적 화자를 남성으로 확정한 채 시를 읽었다.

모르겠어요. 왜 그랬는지. 아마도 프랑스어는 주어를 il이나 elle 등으로 지정을 해야 하는데 ①늘 이렇게 따로 나타나 있지 않으면 보통 il로 생각하는 것 같아요. 마치 default 값 같은 거예요. ②그렇게 무조건 il로 놓고 생각하니까 시적 화자도 자동으로 남자라고 생각했어요. [A-LS-진달래-I]

프랑스인 학습자들은 구나 문장 내에서 ①과 같이 주격 또는 목적격 인칭대명사로 je, tu, il, elle, nous, vous 등을 필요로 하는데, 이것이 없는 경우 무의식적으로 남성 인칭대명사인 il로 대입하는 성향이 강하게 나타난다. 이는 곧바로 ②와 같이 시적 화자에 대한 검토 없이 남성인 것으로 여기게 된다.

①보통 프랑스 영화나 시나 노래나 그런 작품들에선 이런 이별 이야기를 할 때 남자가 여자에게 용서를 빌면서 제발 돌아오라고 매달리고 여자는 남자에게 제발 떠나지 말라고 해요. 남자는 좋았던 기억에 매인 과거 지향형이고 여자는 지금 당장에 집중하는 현재 지향형으로 표현돼요. [A-LS-진달래-I]

일반적으로 프랑스 시는 애인에게 말하는 것이 많아요. 이것도 애인에게 하는 말인 줄 알았어요. ②남자가 여자가 죽었거나 헤어져서 그 아픔을 표현하는 경우가 많아요. 그래서 일반적으로 별이 된 사람은 여자라고 생각했어요. [D-AL-유리-I]

시적 화자가 굉장히 감정을 억누르고 있는 것 같은데 ③감정을 억누르는 것은 보통 남자가 여성이 보통 더 표현해도 되는 것으로 허용되는 것 아닌가요? [A-OL-진달래-I]

프랑스인 학습자가 현대시에서 드러나지 않는 인칭대명사를 남성형으로 무의식적으로 대입하고 시적 화자도 남성으로 간주하는 것은 자국의 문화 및 문학적 관습에 의해서 강화된 면도 있다. ①,②처럼 시를 비롯한 다양한 종류의 텍스트에서 남성이 작중 화자이고 여성을 대상으로 하는 경우가 많기 때문이며, ③의 경우처럼 문화적으로 여성과 남성의 특성이 고착화된 면이 있기 때문에 한국 현대시에서도 여과없이 대입하는 경우가 발생한다. 또한, 인칭대명사의 부재는 문장의 주체와 객체를 구별하기 어렵게 하여 피로감을 일으키기도 한다.

아주 은유적인 시 같은데...①주제어가 빠져서 힘들어요. 설명하지 않으면 이해하기 어려워요. [A-JL-진달래-S]

②‘너’는 해인가 인간인가 [C-ML-해-R]

③‘늑’ 말고는 누가 누구한테 말하는 건지 알 수가 없어요. [C-DR-유리-S]

이상과 같이 프랑스인 학습자들은 ①주어를 비롯한 인칭대명사가 생략되어 있는 것에 대해 당황해하며 연구자에게 언어적 해석을 요구하는 경우가 많았다. 또한 ③과 같이 지칭 대상이 명확하게 사람인 ‘자식’으로 유추되는 경우를 제외하고 ②와 같이 대상이 무정물인 경우 바로 앞의 문장에서 지칭 대상으로 ‘해’를 ‘해야’라고 불렀더라도 주체와 객체를 구별해내기 어려워했다.

①‘한 사람은’ 그다음 행에 또 ‘한 사람은’ 지금 두 사람이 있는 거예요? 사실 앞에 ②‘한 여자’도 세 번이나 반복되는데 처음에는 세 명의 각기 다른 여자인 줄 알았는데 그러기엔 너무 많나... ③‘그런데’ 다음에 누군가가 부엌에 들어온 거예요?
[C-AT-부엌-S]

④‘첫 3개 행에 subject가 없어서 너무 모르겠어요. ‘차고 슬픈 것’? 누가 어디에 열없이 붙어 있어요? 파닥거리는 게 뭐가 파닥거린다는 거예요? (중략) ⑤서양인은 개인주의자라서 그럴지 모르겠는데, 첫 3행까지는 ‘나의 마음’이라고 생각했어요. 어떤 대상이 있을 거라 생각 못 했어요. 그다음에 ⑥‘지우고 보고 지우고 보아도’니까 대상이 아이라면 지울수가 없겠죠. 내 감정이니까 지우고 보고 할 수 있잖아요. [C-MG-유리-S]

이것을 위와 같이 좀 더 살펴보면, ②의 경우 「작은 부엌 노래」의 1행부터 7행에 해당하는 ‘부엌에서는 ~ 타는 소리가 나요.’라는 하나의 문장 안에 화자와 청자가 불분명하기 때문에 학습자는 어딘가에서 그 둘을 찾으려 하면서 세 번 연달아 나오는 ‘한 여자’를 모두 개별적인 주체로 오독했다. 즉 ‘한 사람은 삭아가고 있고, 한 사람은 찌개를 끓이고, 한 사람은 간을 맞추고’로 이해한 것이다. 이런 식의 오독은 ①과 ③에서도 찾을 수 있는데 두 번 반복되는 ‘한 사람’이 각기 하나는 큰소리치는 주체이고 다른 하나는 종신 동침 계약자이자 하녀인 것은 맞지만 그것을 시 전체의 등장인물로 확대해서 해석했다. ③은 거기에 ‘새악시’라는 또 다른 인물이 새로 등장한 것으로 이해했다. 「유리창1」에서도 ④와 같이 첫 행에서 유리에 어른거리는 것은 ‘차고 슬픈 것’이라는 무정물을 받아들이지 못했으며, 2~3행의 주체가 그것을 바라보는 화자인 것을 분리해 내지 못했다. MG 학습자는 ⑤, ⑥과 같이 「유리창1」의 첫 3행을 잘 이해하지 못한 것에 대해 스스로 점검해 보았는데, 시의 마지막 행 전까지 모두 시적 화자가 스스로의 감정에 대해서 표현한 것으로 보고 자신이 시적 화자라는 주체를 중심에 둔 것을 ‘개인주의’라고 설명했다. MG 학습자가 표현한 ‘개인주의’는 ‘주체 중심’이라는 말이 적합할 것으로 이해된다.

이상과 같이 프랑스인 학습자들은 한국 현대시를 언어적으로 이해하는 데 있어서 인칭 대명사의 생략을 큰 걸림돌로 직접적으로 표현했는데, 이것의 이면에는 인칭 대명

사와 함께 마땅히 짝을 맞춰 있어야 하는 동사변화가 나타나지 않음으로 인한 또 하나의 언어적 해석의 지표를 잃은 것을 내포하고 있다. 프랑스어는 인칭과 시제에 맞게 세세하게 동사변화가 이루어지는 것에 비해 한국어의 동사는 주어와 관계없이 크게 변하지 않는 것으로 인해 프랑스인의 입장에서 인칭 대명사의 생략은 그와 함께 합당한 동사의 변화형도 감지할 수 없게 하므로 문장의 구조 파악에서부터 화자와 청자의 구분까지 모두 어렵게 만드는 것으로 이해할 수 있다.¹¹⁸⁾

여기는 ‘나는’이랑 ‘나한테’처럼 호칭...주어...이런게 있어서 이해가 쉬웠어요. 지난번에 김소월 시보다 쉬웠어요. [B-JL-서시-I]

인칭대명사 중 특히 주어의 유무는 위에서처럼 프랑스인 학습자들에게 해당 시의 난이도를 가늠하는 기준이 되기도 한다. 「서시」는 네 문장으로 이루어져 있는데 그중 두 문장에서 명확하게 ‘나’라는 주체가 명확하게 나타나 있으며 그렇지 않은 문장에서도 다른 두 문장으로 인해 역시 주체는 ‘나’라는 것을 어렵지 않게 유추할 수 있다. 이 때문에 시 전체적으로 하나의 ‘나’라는 화자가 학습자들에게 명쾌하게 주어졌던 것이고 학습자들은 이 시적 화자와 공감을 할 수 있는 시작점을 다른 시들에 비해 수월하게 찾을 수 있었다. 먼저 설명한 ‘어휘 운용의 차이’에서 프랑스인 학습자가 「서시」, 「진달래꽃」, 「해」, 「유리창1」, 「작은 부엌 노래」 순으로 확인하고자 한 어휘가 증가한 것과 관련하여 이 순서로 어휘 자체를 이해하지 못했을 수도 있지만, 주체, 인칭대명사, 동사 변화의 문제가 더 많이 나타났기 때문일 수도 있음을 유추할 수 있다. 이점은 프랑스인 학습자를 위한 현대시 교육 제재를 선정할 때 참고할 수 있을 것이다. 즉, 한국어 숙달도가 낮거나 한국 현대시 경험도가 낮은 프랑스인 학습자에게는 어려운 어휘가 적은 시를 선정하는 것도 중요하지만, 주어, 동사, 주객 관계 등이 잘 나타나 있거나 어렵지 않게 유추할 수 있는 시를 선택하여 제시하는 것이 학습자의 부담감과 낯설음을 줄여줄 수 있다.

세 번째는 프랑스어와 한국어의 ‘역양의 차이’이다. 프랑스인 학습자에게 처음 시를 소개할 때 한국어 원어인 화자인 연구자가 시를 낭독해 주자 모든 학습자가 모든 시에서 일관되게 매우 부드럽게 들린다고 표현하였다. 본고에서 사용된 시 텍스트들이 모두 서정시이기 때문에 부드럽게 들렸을 수 있다. 「해」의 경우 박자감과 힘찬 희망

118) 프랑스인 학습자들이 문법 구조와 동사변형을 초중등 교육 기간 동안 얼마나 공들여 학습하는지는 프랑스의 자국어 교육과정의 지침을 통해 알 수 있다. 프랑스의 중학교 자국어 교육과정은 언어 학습, 읽기, 쓰기, 말하기 표현, 예술사, 정보통신기술의 6가지 영역으로 구성되어 있으며 그 중 언어 학습 영역에서는 문법, 철자법, 어휘를 세부영역으로 두는데, 철자법의 지도 방향 중에 ‘학생들은 사전을 통해, 문법 메뉴얼(문법가이드), 동사변형 소책자 등을 통해 학습된 철자 수정의 논리 구조를 사용할 수 있어야 한다.’고 제시되어 있다. 또한 문법 가이드나 동사변형 소책자는 초등부터 고등교육에 이르기까지 해당 학생들에게 모두 배포된다. 유미향, 앞의 글, 2012, pp. 248-252.

을 표현하는 시임에도 불구하고 자장가처럼 들렸다는 1차 본조사의 결과를 반영하여 2차 본조사에서는 연구자가 의식적으로 「해」는 더 힘차고 강한 어조로 낭독하였으나 결과는 마찬가지였다.

자연물이 많이 등장해서 그런지 굉장히 아름답고 (stunning) 단어들도 다 아름다워요. 소리가 아주 부드럽고(smooth) 아름다워요. ①‘꿈에서라도’라는 표현 이런 데서도 굉장히 차분하고(calm) 연해요(tender). [D-EL-해-I]

리듬이 ②샤머니즘처럼 느껴져요. [C-DR-해-I]

처음에 그냥 들었을 때는 슬프고 ③아이가 엄마를 부르는 듯한 느낌을 받았어요. [D-KL-해-I]

프랑스인 학습자들이 「해」마저도 부드럽게 들린다고 한 것은 위와 같이 한국어 속달도와와는 관계가 없었다. EL학습자는 이제 막 한국어 전공을 시작한 학습자로 초급 수준이고, DR학습자는 전공과정을 수료한 상태로 중급 수준, KL학습자는 프랑스에서 한국어를 전공하고 현재 한국에서 대학원 과정 졸업을 앞둔 고급 수준의 학습자이나 모두가 「해」가 부드럽거나 연하게 들린다고 표현하였다. 이것은 ‘달’이나 ‘꿈’과 같은 시어와 합쳐져 ①처럼 몽환적인 느낌으로 들리거나, ②처럼 반복되는 시어와 리듬으로 인해 주술적인 느낌이거나 ③아이의 웅얼이와 같이 들린다고 표현하였는데 둘 다 격렬하고 발산적인 느낌보다는 차분하고 애정어린 것에 가깝다고 설명하였다.

이처럼 프랑스인 학습자들이 「서시」이나 「진달래꽃」과 같이 차분한 어조의 시와 「해」와 같이 힘찬 어조의 시를 구분하지 못하고 일관되게 부드럽게 느끼는 원인을 두 언어의 억양의 차이에서 유추할 수 있다. 프랑스어와 한국어의 억양 차이로 인해 시 해석이 달라질 수 있는 것에 관한 연구는 아직 행해진 것이 없으나, 프랑스어를 한국인에게 교육할 때 주의해야 할 억양과 리듬과 관련된 연구를 통해 시 읽기에서 나타날 수 있는 문제점을 어느 정도 유추할 수 있다. 고영림(2002)에 의하면 프랑스어 원어민이 자국어 구현할 때 한국인이 프랑스어를 구현하는 것보다 상대적으로 넓은 음역대를 사용하며 역동적으로 구사한다고 한다. 프랑스어는 강조하고자 하는 문장 구성 성분과 정보를 올림 억양을 통해 층위를 구분하고, 같은 올림 억양 내에서도 끝 음절과 이전 음절 간 높낮이를 차별화하며, 문장의 형태에 따라 점진적으로 변화하거나 급격하게 변화하는 등 억양이 매우 복잡다단하며 역동적으로 표현해야 하나 한국인 학습자의 경우 모국어의 영향으로 인해 원어민의 발화만큼 폭넓고 다양한 음역의 변화 경사각을 구현하지 못한다고 지적하였다. 또한, 프랑스어에서는 리듬그룹을 한정하는 액센트의 위치에 따라 한 문장의 리듬이 나타나는데, 프랑스어 고유의 리듬은 첫 음절의 액센트의 개입에 의한 억양 패턴의 다양화와 각 리듬그룹의 마지막 음절의 상대적 장음화로 정의된다고 한다.¹¹⁹⁾ 종합적으로 보면 프랑스어는 억양과 리듬 면에

서 한국어보다 매우 폭넓은 고저장단이 실현되어야 함을 알 수 있다. 따라서 프랑스인 학습자가 모국어에 비해 상대적으로 고저장단의 변화의 폭이 좁은 한국어를 들었을 때 매우 부드럽다고 느낄 수 있으며 이것은 한국 현대시를 낭독하는 것을 들었을 때도 적용되었을 수 있다.

두 언어의 억양의 차이로 인해 프랑스인 학습자에게 거의 모든 한국 현대시가 부드럽게 들린다면, 시 텍스트를 제시하는 방식을 고려해 볼 필요가 있다. 즉, 프랑스인 학습자에게 시 텍스트를 처음 제시할 때 소리를 배제하고 눈으로 읽기를 먼저 실행하게 하고, 시 해석과 감상이 완성된 후 스스로 느낌을 살려 낭독해보도록 하는 것이 시 감상에 유리할 수 있다. 이상과 같이 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 접했을 때 언어적인 장벽이 어휘, 문법, 억양 등에서 다양하게 나타나는 것을 알 수 있다. 이는 추후 시 해석 활동을 통해 극복되는 면이 나타나기 때문에 크게 우려할 정도는 아니다. 하지만 프랑스인 학습자가 혼자 한국 현대시를 읽었을 경우 오해의 소지가 많을 수 있기 때문에 교육적 접근의 필요성을 보여준다.

(2) 문학적 관습의 차이로 인한 인식의 격차 발생

프랑스와 한국의 문학 관습 중 프랑스인 학습자가 큰 차이를 느끼는 것은 프랑스 시가 정형적인 것에 반해 한국의 것은 자유시에 가깝다는 것이다. 반대로, 한국 현대시의 정서 표현과 자국 19세기 문학의 정서 표현에서는 유사성을 느꼈다. 이 두 가지가 프랑스인이 한국 현대시를 읽는데 어떤 인상적인 작용을 하는지 살피고자 한다.

먼저, 프랑스 시와 한국 현대시의 형식적 차이이다. 연구자가 프랑스인 학습자에게 한국 현대시를 읽는 데 어려움이 무엇인지 물어보자 즉각적으로 꼽은 것이 형식의 문제였다. 프랑스의 시는 정형성을 중시하기 때문에 훈련된 학습자들은 한국 시에서도 일정한 형식을 찾아 안정감을 찾으려는 경향을 보인다. 그러나 본고에서 제시된 한국 시에는 학습자들이 기대하는 정형성이 없으며, 프랑스 시는 일정한 이야기의 전개가 있는 것에 반해 한국 시에서는 그것도 찾기 어려웠으므로 한국 시를 읽는 과정의 어려움을 토로했다.

①프랑스 시는 깔끔해요. 주로 한 행의 마지막은 명사로 끝나야 하고, 한 문장, 한 행, 한 연, 명쾌해요. 그래서 읽기 아주 편해요. ②그래서 프랑스 시는 시라고 바로 알 수 있어요. 한국 시는 문장이 끝나는 느낌이 아니라 어려워요. [D-AL-추가-I]

119) 고영림, 「프랑스어와 한국어의 운율 구조에 대한 음성학적 비교 연구: 음성분석 컴퓨터 프로그램을 이용한 프랑스어 억양과 리듬 교육용 모델 개발」, 『한국프랑스학논집』 39, 한국프랑스학회, 2002, pp.1-22.

③프랑스 시에서 문장 길이의 의미가 있어서 음절수, 즉 리듬을 파악해야 해요. 언제 밑줄로 가는지, 따로 가는지 같이 가는지, ④단순히 길이의 문제인지, 의미가 있는지 파악해야 해요. [D-KL-유리-I]

프랑스 시를 배울 때는 어떤 형식을 중요시해요. ⑤그래서 바칼로레아에서 시가 나온다면 Rimbeaud의 「Le dormeur du val」이 나올 확률이 매우 높아요. 형식이 독특하거든요. [D-KL-해-I]

⑥산문적이예요. ‘시’라고 하기엔 문장으로 이루어져 있어요. [C-ML-해-I]

⑦어떤 면에서 현대시인지 잘 모르겠어요. 13세기? 현대적인 것이 없어서 그때부터 계속 있었던 그런 시라고 해도 믿겠어요. [D-BR-해-I]

프랑스의 시는 규칙이 명쾌하고 매우 잘 지켜지기 때문에 학습자가 한 번 그 규칙을 익히면 다른 시를 읽는 데 형식으로 인한 어려움이 없다. 또한, 프랑스인 학습자들은 프랑스 시의 특징으로 ①행과 연의 구성이 정해져 있고 한 행의 끝은 명사여야 하며, ②행의 음절수에 따라 이름이 정해져 있고 그 안에는 리듬이 있어 ④그것이 단순한 길이의 문제인지 따로 의미가 숨겨져 있는지 알아야 한다는 점들을 손쉽게 꼽았다. 프랑스 시의 형식의 중요성은 ⑤대입시험에서 시 문제가 나온다면 형식 면에서 독특한 것이 출제되기도 하는 것에서 알 수 있다. 이 때문에 한국 현대시는 프랑스인 학습자에게 ⑥시보다는 산문으로 느껴지거나 ⑦긴 시에서 점차 짧고 엄격한 운율 형식으로 자리 잡은 프랑스 시의 전통에 비해 짧고 간결한 시조에서 현대에 이르러 점차 자유로운 길이와 형식으로 변한 한국 현대시는 현대적으로 보이지 않는다. 이러한 프랑스 시의 엄격한 외형률 때문에 제시된 현대시에서 형식에서 벗어나 보이는 시어에 대해서 민감하게 반응하였다.

①‘그런데’요? 갑자기? 그 여자가 얘기하나? 뜻은 알겠는데 너무 이상해요. [D-AL-부엌-I]

②‘아아!’ 이하 부분은 괴상해요. 완전히 리듬에서 벗어났잖아요. 갑자기 아이가 ‘갔다’는 것을 깨달은 것 같아요. [D-AN-유리-I]

①「작은 부엌 노래」의 ‘그런데’는 시 텍스트에 잘 나타나지 않는 어휘일 뿐만 아니라 전지적 시점으로 바라보듯 이야기하던 화자가 갑자기 시 텍스트 전면으로 나타나서 독자에게 말을 거는 것 같아 이상하다고 했다. ②「유리창1」의 ‘아아!’도 괴상하다고 할 정도로 리듬에 벗어났으며 비탄의 느낌보다는 갑작스러운 현실 인식에서 나온 짧은 외침과 같다고 표현했다. 다음으로, 내용에서도 프랑스인 학습자는 시에 이야기 전개가 있기를 기대한다.

①프랑스 시는 A 지점에서 B 지점으로 가는 거예요. 어떤 이야기의 결론이 있든, 행동의 결과가 있든지요. 한국의 시에서도 그런 걸 어느 정도, 어떤 시에는 느껴진 것 같아요. [C-ML-추가-I]

위고의 작품에서 보듯, ②프랑스 작품은 직접적으로 스토리를 전개하고 명시한다. 차가운 듯이. 그리고 ③구조적으로 잘 짜여져 있다. 하지만 ④끝에 독자에게 충격을 던지는 식이다. [C-ML-유리-R]

⑤프랑스 시에서 상징과 한국의 것이 좀 다른 것 같아요. 한국 시는 은유적인지만 프랑스 시는 직접적인 것으로 잘 알려져 있어요. [D-EL-추가-I]

⑥마지막 연인 '아아~너는~구나!'가 다른 연들과 구조가 달라서 앞의 슬픔 감정과 구별된다고 봐요. 그래서 ⑦마지막 행에서 긍정적으로 돌아서거나 최소한 부정은 아닌 것으로요. [C-MG-유리-I]

⑧뭔가 끝나지도 않고... 아무런 행동이나 변화가 없어요. [C-DR-해-I]

⑨프랑스 문화 기준으로 생각한다면 그건 그냥 기도 같아요. 그런데 그게 나라면 어떻게 해서든 뭔가 일어나게 할 것이에요. 나 스스로가 만들어야 하는 변화요. [D-EL-해-I]

⑩행동이 없어요. 기다리면서 자기 감정을 살피요. 입김도 그래요. 따로 어떤 행동을 한 게 아니잖아요. '밀려 나가고 밀려와 부딪히고'도 자기 행동이 아니라서 제어할 수 없어요. [D-AN-유리-I]

프랑스인이 프랑스 시에서 기대하는 내용은 ①과 ②와 같이 차갑다고 생각될 정도로 직접적인 이야기의 전개가 있어 마지막에 행동의 결과가 드러나거나 모종의 맺음이 있고, 또는 ④독자들을 기습적으로 어떤 결말에 놓이게 하는데 ③그것은 잘 짜인 구조와 ⑤직설적인 표현에 의해 명쾌하게 드러나는 것이다. 이 때문에 한국 현대시에서도 그러한 전개를 기대하고 모든 학습자가 ⑥「유리창1」에서 아버지의 마음을 자식의 죽음 앞에 비통함에 빠져있는 상태에서 끝맺지 않고 반드시 어떤 논리를 동원해 ⑦감정의 변화를 일으켜 다른 상태에 이르러 마무리된 것으로 이해하려 했다. 그리고 그것은 시의 시작이 부정적인 감정이었기 때문에 최소한 부정적인 것에 머물지 않고 중립적이거나 긍정적이어야 한다고 했다. 그러나 대체로 본 조사에서 소개된 한국 현대시에서는 어떤 지점에서 다른 지점으로 이동하는 것이 명쾌하게 느껴지지 않았다는 점에 대해 수동적이거나 활동성이 없는 것으로 평가했다. 「해」에서 ⑧직접적인 행동의 변화나 사건의 변화를 찾을 수 없어서 끝나지 않은 느낌일 뿐만 아니라 이상만 이야기할 뿐이지 행동의 변화가 없다고 지적했다. 이 때문에 ⑨「해」는 간절한 기도에 불과하고 자신이라면 어떤 행동으로 옮겨 변화를 일으켰으리라고 주장했다. ⑩「유리창1」에서도 입김이 자기 의지대로 되지 않는 것처럼 화자가 아무런 행동을 하지 않고 감정만 살피고 있는 것은 '밀려 나가고 밀려와 부딪히'는 것만큼 피동적이라는 부정적

평가를 했다.

이상과 같이, 프랑스인 학습자가 한국 현대시의 형식으로 인해 시에 대한 인식 또는 고정관념에 부조화가 일어났음을 확인할 수 있었고, 이 점을 불편해하는 것도 알 수 있었다. 그러나 이것은 동시에 프랑스인 학습자의 기존 인식을 새롭게 할 기회라는 면에서 가치가 있다. 하지만 상술한 것과 같이 준비되지 않은 상태에서 기존 인식을 뒤흔드는 한국 현대시를 만나는 것은 신기함과 새로움과 같은 긍정적인 반응보다 불편함과 기이함의 부정적인 감정을 더 많이 일으키게 된다. 따라서 충분한 지식과 정보제공을 통해 심리적인 부담을 줄여주거나, 적절한 발문을 통해 학습자 스스로 적극적으로 부정적인 감정을 타개해 갈 수 있는 장치와 기회를 제공해야 한다.

다음으로, 프랑스인 학습자가 한국 현대시의 정서 표현과 자국 19세기 문학의 정서 표현에서 느낀 유사성에 대해 살펴보고자 한다. 예비조사와 본조사에서 제시된 시 텍스트에 나타난 작가의 극도의 고통, 자연물, 각종 상징적인 요소 등으로 인해 프랑스인 학습자는 이 작품들을 19세기 프랑스 시풍 중 낭만주의나 상징주의와 직결시키는 경향을 보였다.

①사랑하는 마음이 있는데 극도로 참고 있다는 점에서 ②빅토르 위고의 「Demain, dès l'aube」가 생각나요. [A-JL-진달래-I]

③이 시는 19세기 전반의 낭만주의 운동을 생각나게 한다. 상징, 작가의 감정, 그리고 작가의 아이의 죽음 후에 쓰였다는 점 때문이다. 낭만주의는 자연, 감정, 신화 또는 종교, 중세 문학, 그리고 강렬한 상징이 집중했었다. 이 시에서 작가가 아이를 잃고 난 후의 감정을 쓴 것은 ④빅토르 위고가 딸인 Léopoldine이 갑자기 죽고 난 후에 쓴 시인 「Demain, dès l'aube」를 생각나게 한다. [C-ML-유리-R]

내 입장에서는 ⑤보들레르의 「Correspondance(조음)」과 같이 작가의 자연에 대한 강한 연관성을 보이는 것으로 보인다. ⑥작가에게는 자연이 영감의 원천이고 자신의 감정과 상징적으로 공명한다. [B-OL-서시-R2]

⑦'밤'은 보들레르의 작품에서 보듯이 낙심이에요. 해에서는 상상이 되지만 자식을 잃는 것은 아예 막히는 느낌일 것 같아요. 그야말로 새까만 느낌. [C-MG-유리-I]

프랑스인 학습자가 본고에서 제시된 한국 현대시들을 접한 후 자국 문학작품 중에서 가장 유사한 느낌의 것으로 ②나 ④와 같이 빅토르 위고의 「Demain, dès l'aube」를 꼽았는데 이는 하나의 시에서만 나타난 것이 아니라 「진달래꽃」이나 「유리창1」과 같이 여러 작품에서 나타났다. 그 이유로 ①내면의 사랑이나 아픔과 같은 감정을 극도로 절제하는 표현을 썼다는 점에서 ③프랑스 문학사 중 19세기 전반의 낭만주의 운동을 연상시킨다고 했다. 특히 위고의 「Demain, dès l'aube」에서 그의 사랑하는 딸이

사고로 죽자 사무치는 그리움을 안고 아침부터 숲을 지나고 산을 넘어 석양이 질 때 딸의 무덤을 찾아가겠노라는 마음을 정제된 형식으로 나타냈기 때문에 많은 프랑스인 학습자들이 「진달래꽃」에서의 절제된 감정 표현과 「유리창1」에서의 자식을 잃고 난 후 부모가 느끼는 비애에서 공통점을 찾았다. 그 외에도 ⑥자연에서 영감을 받고 강한 유대감을 갖는다는 점에서 ⑤와 ⑦처럼 프랑스 상징주의 시인들의 것과 유사한 느낌을 받았다. 프랑스인 학습자가 어떤 점에서 프랑스의 19세기 문학과 제시된 한국 시들의 공통점을 느꼈는지 간략한 프랑스 문학사의 흐름 속에서 알아보고 그것이 한국 시 이해에 도움이 되는 점과 장애가 되는 점이 무엇인지 짚고자 한다.

프랑스 문학사¹²⁰⁾를 간략히 살펴보면, 주로 인간에 대한 탐구에 집중되어 있는 것을 알 수 있는데, 그중 19세기에 잠시 낭만주의나 상징주의 등 일부 사조가 인간의 감정에 집중하는 것을 알 수 있다¹²¹⁾. 프랑스어로 쓰인 문학작품은 813년에 민중이 교회의 설교를 라틴어보다 속어인 로망어로 접하도록 한 것에서 비롯되었다. 이후 15-17세기 르네상스 시대 이전까지 기독교 문화 안에서 성자나 십자군 전쟁의 영웅을 기리는 등 신앙심과 충성심을 영웅적으로 미화하는 작품들이 이어졌다. 르네상스 시대에는 인본주의적인 가치관으로의 회귀를 추구하여 풍자적이고 성찰적인 작품이 쏟아졌으며, 종교전쟁과 대학살로 인해 정신이 피폐해지자 절대왕정 하에서 우아하고 질서 있는 삶을 갈망하며 고전주의를 꽃피운다. 17세기는 귀족이나 부르주아를 중심으로 정치, 사회, 예술 등 모든 주제에 대해 비판 정신을 고취하였으며, 영국에서 물리학과 경험주의가 유입되어 계몽주의에 영향을 끼친다. 루소는 처음으로 기존의 집단적 감상주의와는 다른, 세상으로부터 고립되어 타협할 수 없는 개인적 감상주의(lyrisme personnel)를 드러내었다. 개인적 자아의 해방, 멜랑콜리, 자연에 대한 취미, 개인적 감상주의에 빠지는 것 등이 전기 낭만주의의 특징을 이룬다. 1789년 프랑스 대혁명 후 약 100년 간 프랑스는 다양한 정치체제를 경험하면서 정치, 사회, 종교적으로 모든 전통적인 것이 무너지고, 거대 담론에 짓눌렸던 개인의 상상력과 감수성에 새로운 가치를 부여하는 낭만주의가 확산된다. 낭만주의는 내밀한 감정 토로를 나타내어 너무 사소하고 개인적이라 시가 될 수 없을 것 같은 감정들도 시가 될 수 있음을 보여주었다. 19세기는 과학 정신에 입각한 콩트의 실증주의가 대유행하였고 자연주의에 이른다. 시에서는 상징주의가 나타나 기존의 우아함과 숭고한 미학에서 벗어난 주제를 다루거나, 전통적인 시의 운율을 벗어난 현대적인 운율로 노래하고, 인간의 선입견과 감각을 초월한 착란의 세계 속에서 미지의 것을 보이길 원했다. 양차 세계대전의

120) 박혜숙, 『프랑스 문학 입문』, 연세대학교 출판부, 2008.

121) 송면에 의하면, 프랑스 문학의 위대함은 인간이 인간을 위하여 인감을 탐구하고 있는 데 있다고 한다. 또한, 동양에서는 자연이 문학에서 커다란 역할을 하여 직접 자연을 테마로 하여 시를 쓰거나 인간의 감정을 그리는 경우에도 반드시 자연과의 관계를 유지하지만, 프랑스 문학에는 자연이 별로 나오지 않으며 나온다 해도 루소 이전까지는 인간적 행위가 이루어지는 장소나 배경에 지나지 않는다고 한다.

송면, 『프랑스 문학의 이해』, 서문당, 1975, pp.15-16.

영향으로 파괴주의, 허무주의를 뜻하는 다다이즘(Dadaïsme)이 나타나고, 이후 보다 건설적인 초현실주의 운동으로 이어진다. 또한, 실존주의의 자기중심적인 논리가 강조되어 공동체가 개인에게 가하는 일체의 억압을 거부하는 68혁명의 도화선이 되기도 했다. 이후 누보 로망(Nouveau Roman)은 삶의 본질적인 것에 의문을 제기하고 삶의 질서와 존재 의미를 찾으려는 극단적인 주관성을 추구하며 전통적인 소설의 기법들을 모두 해체시킨다.

이상과 같이 프랑스 문학사를 소략하여 살펴보았을 때 프랑스인 학습자들이 한국 현대시에서 자국의 19세기 문학을 떠올린 이유는 그것이 자연에 대한 묘사와 교감을 나타내고 있으며 개인의 자율적인 내면을 드러내고 있다는 점에서 낭만주의와 유사한 점을 느꼈을 것이다. 또한, 한국 현대시가 자신들이 알고 있는 시의 기존 형식에서 벗어나 있다는 점과 어휘나 표현 이면의 의미를 담고 있다는 점에서 상징주의 시와 유사한 점을 느꼈기 때문일 것이다. 또는 단순히 자국 문학사에서 그 지점이 인간을 앞세우고 있지 않기 때문일 수도 있을 것이다. 그러나 동시에 프랑스인 학습자들이 한국 현대시에 대해 어떤 점에서 정서적으로 가까워질 수 있는지도 유추할 수 있을 것이다. 즉, 낭만주의가 사랑을 묘사하는 것에 그치지 않고 노래로써 스스로 감정적으로 표현되며, 대자연의 힘에 마음을 열고 자연과 마주한 인간을 시적 체험을 통해 받아들였다는 점, 상징주의가 내적 진실에 접근하기 위해 가시적이고 감각적인 사물을 상징으로 삼아 현실을 넘어서는 신비를 암시하고 불러내었다는 점¹²²⁾에서 프랑스인 학습자의 한국 현대시와의 정서적 접점을 넓힐 수 있을 것이다.

그러나 프랑스인 학습자가 생각하는 자국의 19세기 문학사에는 상술한 역사적 배경으로 인해 페시미즘이나 절망적인 숙명론 또한 포함되며 그것은 매우 개인적인 절망감으로 귀결됨을 주의해야 한다. 혁명, 제정, 쿠데타, 그리고 왕정의 반복이라는 사회 환경의 불안은 사람들을 이상주의와 환멸 사이에 놓이게 하여 아무런 이상을 갖지 않는 것을 이상으로 삼게 하였다.¹²³⁾ 특히 18세기 말부터 19세기 전반에 걸쳐 사람들을 사로잡은 불안과 공허의 감정을 세기말병(Mal du siècle)이라고 칭하였다. 문학 또한 이러한 사회적 분위기의 영향을 받아 도덕적인 불안과 동요를 기반으로 관능적, 유미적 경향을 띠게 되어 절망, 허무, 퇴폐, 회개가 뒤섞인 암담한 이미지로 가득 찼다. ‘세기말’이 한 사회 또는 문화의 침체와 쇠락에 대한 위기감을 내재한다는 면에서 ‘데카당스(décadence)’¹²⁴⁾ 문학으로 지칭되기도 한다. 따라서 프랑스인 학습자가 한국 현대시에서 19세기 자국 문학의 경향이 느껴진다고 표현할 때 대자연의 신비감과 감각적인 상징을 포착한 것일 수도 있지만, 데카당스 문학과 같이 모든 것에 대한 개인적인 고독감에 함몰된 퇴폐적인 분위기로 읽는 경우가 많아 주의를 필요로 한다. 이

122) 이환·원윤수, 『프랑스 문학-중세에서 현대까지』, 하서출판사, 1987, pp.134-173.

123) 민희식, 『프랑스 문학사』, 이화여자대학교 출판부, 1989, p.311-317.

124) 류진현, 「문화현상으로서의 「데카당스」-19세기말 프랑스 문학의 한 흐름」, 『불어불문학연구』 58, 한국불어불문학회, 2004, p.470.

와 같은 결과에 이르는 이유는 우선 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 프랑스의 시와 마찬가지로 작가나 시적 화자의 매우 개인적인 서사 또는 감정으로 보는 것에서 비롯된다.

①‘한 사람은’이 반복되는데 어떤 특정 남편과 아내로 생각돼요. 작가가 아는 사람이나 작가 얘기거나...[C-DR-부역-S]

②작가가 자기 부모님 얘기하듯 해요. 어머니가 요리하는 동안 아버지는 술을 마신다? 결혼해서 자긴 하녀가 되고 남자는 큰방에서 큰소리칠 정도면 이혼했을 것 같은데, ③다른 사람 얘긴가? 작가 얘긴가? [D-KL-부역-I]

이상의 「작은 부역 노래」에 대해 나타난 반응처럼 프랑스인 학습자는 시에 특정 주인공이 있는 것으로 여기는 경우가 많다. 인칭대명사의 문제에서 상술한 바와 같이 ①의 ‘한 사람’이 특정인이 아니라 일반적인 경우를 지칭하는 것으로 나아가지 못하는 데, 이것은 고급 한국어 능력을 갖추었고 한국 거주 기간이 길어 한국적인 언어문화 맥락에 매우 익숙한 KL학습자의 경우도 마찬가지로 ②나 ③처럼 특정한 개인의 이야기라고 한정하는 경향을 보인다. 여기에 한국 현대시가 자국의 19세기 문학의 분위기, 즉, 세기말병적인 분위기를 갖는 인상과 겹쳐지면 오독으로 진행되는 경향을 보인다.

①서시는 너무 자아도취적이며, 신경증적이고, 서정적이어서 나에게 공명하지 못했다. (왜 바람이 고통을 일으키나? 왜 수치스러운가?) [B-OL-서시-R1]

내 입장에서는 ②보들레르의 「Correspondance(조음)」과 같이 작가의 자연에 대한 강한 연관성을 보이는 것으로 보인다. ③작가에게는 자연이 영감의 원천이고 자신의 감정과 상징적으로 공명한다. [B-OL-서시-R2]

특히 「서시」의 경우 OL학습자의 경우처럼 ①하늘 앞에서 부끄럽고 작은 바람에까지 괴로워했다는 표현 그 자체에서 병적인 감수성으로 이해되고 퇴폐적이며 염세적인 시로 읽는 경우가 대부분이다. 자신의 문화적, 역사적 배경에서 비롯된 시적 이미지의 이해를 인상 그대로 대입한 결과이다. 비록 ②보들레르의 「조음」과 같이 작가가 자연과의 강력한 연관성을 갖는 것임을 감지해냈더라도 그것은 한국인이 생각하는 자연과 자아의 물아일체적이며 자기수양적인 맥락에서 이해되는 것이 아님을 알 수 있다. 뿐만 아니라 프랑스인 학습자가 데카당스 문학을 보듯 「서시」를 읽었다면, 데카당스의 인식론이 전체와 부분, 집단과 개인 간의 단절을 전제로 부분과 개인의 우월성을 강조하여 개인이 지닌 자의식은 과도하게 팽창하는 반면, 집단은 야만성과 무지, 도덕적 해이에 의해 지배됨으로써 부정적 함의를 지닌다¹²⁵⁾는 점에서 그들에게 「서시」는 일

반적인 한국인이 생각하는 민족적 정서 차원에서 읽혀질 수 없다. 한국 현대시를 읽는 데 자문학사 지식을 여과 없이 대입시킴으로써 해석의 폭이 좁아지거나 분절적이 되는 경우는 다른 시에서도 유사하게 나타났다.

① ‘고운 폐혈관이 찢어진 채로’에서 작가들은 보통 자신의 고통에서 미학과 영감을 받으므로 작가 자신의 고통에서 희열을 얻는 것으로 이해했다. [C-MG-유리-R]

② 주저앉아 “제발 실현되라!!”고 무릎 꿇고 비는 느낌이에요. ③ 자신과 자신의 가족을 보호하기 위해서요. [D-AL-해-I]

「유리창1」과 같이 작가 또는 시적 화자가 극도의 고통과 절망에 놓여있는 경우 19세기 프랑스 문학과와의 인상적인 연결은 더욱 강력해져서 자식의 죽음을 제재로 삼았다는 것을 알려줬음에도 불구하고 제재나 주제를 상기하지 못하고 ①과 같이 고통이 곧 미학적 영감이고 희열의 원천이기에 ‘고운 폐혈관이 찢어진 채’는 가학적인 퇴폐미를 보여주는 시구로 이해되기도 한다. 「해」를 읽는 과정에서도 엄혹한 현실 속에 새로운 날을 갈구하는 절박함이 세기말적으로 읽히면 ②와 같이 비관적인 현실 앞에 좌절감을 느끼는 개인의 모습을 매우 생생하게 그릴 수 있게 하지만 이는 ③에서 볼 수 있듯이 개인을 위한 간절한 바람과 기도로 귀결되어 개인의 범위를 초월하는 일반적인 한국의 해석과는 거리가 멀다. 특히나 19세기 문학에서 균중을 개인적 주제와 대비되는 집단적 주제로서 폭력적 혁명과 불안감을 일으키는 자의식과 의지가 결여된 단순한 존재들의 집합이라는 혐오¹²⁶⁾적인 개념으로 보았기 때문에, 프랑스인 학습자가 이러한 시선에서 한국 현대시를 읽는다면 전체와 집단은 긍정적인 범주에 들어올 수 없고, 따라서 민족의 번영을 갈구한 「해」는 개인적인 기도에 머물 수밖에 없다.

이상과 같이 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 읽을 때 자국 문학사의 특별한 부분인 19세기 낭만주의와 상징주의와의 강한 연관성을 떠올릴 수 있다는 것은 긍정적인 효과와 부정적인 효과를 불러올 수 있다. 한편으로는 한국의 시를 읽을 때 인간에 관한 직접적인 탐구에서 벗어나 자연과의 연관성을 떠올려야 한다는 방향성을 제시해주지만, 다른 한편으로는 19세기 자문학사의 역사적 배경까지 그대로 가져올 경우 한국의 시도 퇴폐미로 읽힐 수 있다는 점에서 주의해야 한다. 따라서 교육적 처지에서 프랑스인 학습자에게 자문학과와의 연관성을 떠올리게 할 때 공통점과 차이점을 세심하게 살펴볼 수 있게 유도해야 함을 시사한다.

(3) 시대적 배경에 대한 정보 부족으로 인한 선입견 개입

125) 류진현, 앞의 글, 2004, p.482.

126) 류진현, 앞의 글, 2004, p.482.

프랑스인 학습자가 시대적 배경지식을 검토하지 않고 단선적으로 대입하여 시 해석에 오류를 보이는 양상은 주로 「서시」, 「해」, 「작은 부엌 노래」에서 나타났다. 모두 한국 문화와 역사에 대한 충분한 지식과 검토가 부족하여 발생한 선입견이라는 점에서 공통되지만 「서시」와 「해」에서는 주로 역사의식과 관련을 보이고, 「작은 부엌 노래」는 여성과 관련한 시대적 배경지식과 관련되므로 둘을 나누어 살펴보겠다. 먼저 「서시」와 「해」에서 프랑스인 학습자가 보인 역사의식이다.

①제가 한국인이 아니라서, 한국이 아주 괴로웠던 그 순간들을 이해하기는 힘들어요. 그 이미지가 정확하게 잡히지 않아요. ②작가가 '나한테 주어진 길을 걸어야겠다'는데 그 시대에 어떻게 혼자서 뭘 하겠다는 것인지 잘 보이지 않아요. 그래서 저한테는 어떤 환멸 같아요. 희망이 없으니...아주 개인적이고 이기적으로 들려요. [B-KR-서시-I]

③역사적인 배경이 일제 강점기로 주어졌지만 나는 시에서 그걸 읽을 수 없었다. 그것은 아마도 내가 그것에 대한 한국인의 트라우마와 의미를 알지 못해서일지도 모르겠다. 또는 ④작가가 너무 자기중심적이어서 일제의 지배를 생각할 수 없는 것일지도 모른다. [B-OL-서시-R1]

예비조사와 같이 사전 정보가 주어지지 않아 충분히 숙고할 시간이 없었던 상태에서 갑자기 역사적 배경이 주어졌을 때 대부분의 학습자들은 ①과 ③처럼 한국이 일제의 지배를 받았던 것과 같은 아픔을 겪어보지 못했기 때문에 공감할 수 없다고 단언했다. 이 때문에 ②나 ④처럼 시의 내용이나 작가의 의도에 대해 공감할 수 없었을 뿐만 아니라 자신이 읽어내지 못한 역사적 배경과 분위기에 대한 책임을 작가에게 전가하는 모습도 보였다. 그러나 본조사에서 제공된 출전 연도에서 시대적 배경을 읽어내더라도 자국의 역사와 한국 역사와의 거리는 유지되며 비교우위의 관점을 나타내기도 했다.

거의 대학 내내 한국의 역사에 대해 배웠어요. ①한국이 하나의 나라로 살아남았다는 것이 놀라울 정도예요. 작기도 작지만, ②역사를 통해 보면 늘 강대국 사이에서 치이고 강요받고 침략을 당하잖아요. ③늘 수동적으로 문을 걸어 닫고 막거나 참고 견디고 순응하는 것에 익숙하다고 생각했어요. [D-AN-추가-I]

④'죽어가는 것을 사랑해야지'나 '내게 주어진 길을 걸어야겠다'는 한국적인 사고체계인 것 같아요. 순종적인 면이요. 그리고 이 시기는 아마 일제의 영향인가, 뭔가 혼란스러운 듯한. 작가 개인적인 혼자만의 느낌이에요. [B-ML-서시-I]

⑤프랑스도 독일과 지금은 잘 지내지만, 전쟁을 치렀고 잠시 점령당했다가 결국

복수를 했어요. 즉 치욕적인 순간을 이겨내고 새로운 관계를 정립하는 데 성공했
어요. [B-KR-서시-I]

그러나 현대의 역사만 보더라도 프랑스 역시 제2차 세계대전에서 4년 정도 국토의 일부가 독일의 지배를 받은 바 있으며 반독일파와 친독일파로 분열되었던 시기가 있었다. 그럼에도 불구하고 프랑스인 학습자들은 별다른 자극이 없이는 이 부분에 대해 상기하지 못하는 경향을 보였으며 인지하더라도 역사의 대부분을 지배자 또는 패권자의 입장이었다고 생각하기 때문에 잠시 점령을 당한 것은 ⑤와 같이 그런 역사의 한 흐름에 불과하며 자신들의 정신을 전부 지배하는 것은 아님을 주장한다. 반면에 ②한국은 역사의 상당 부분을 강대국 사이의 약소국이자 지속해서 침탈을 당하는 처지이었음을 강조한다. 이로 인해 한국인의 사고체계는 ③,④에서처럼 순종적이며 수동적으로 피하기만 하고 견디려고만 하는 적극성이 결여된 모습으로 자리잡혀 있으며 그것이 곧 ‘한국적인’ 사고체계로 정의된다. 반면 한국이 긴 역사 속에 ①와 같이 하나의 나라로 지속하고 있다는 역사적 사실은 충분히 인지하지만, 그것이 가능했던 이면에 대해서는 고민해보기보다 신기한 현상으로 여기는 것에 머물러 있다. 또한, 프랑스인 학습자가 한국의 역사에 대해 매우 단편적으로 보는 것은 한국의 것에만 국한되는 것은 아님을 알 수 있었다.

①프랑스 사람들은 한국이 한국 전쟁을 겪었다는 것은 알아도 일본의 지배를 받았었다는 것은 몰라요. 저처럼 대학에서 전공으로 공부해서 알게 되지 않는 한.
[D-KL-해-I]

②일본을 그렇게 싫어하는 것에 대해서도 놀랐었어요. ③역사를 배우기 전에는 우리가 일본에 대해 하는 것은 섬세하고 예쁜 것들, 놀라운 기술력 그런 것이었지 한국 침략 당시 독일만큼이나 야만적인 일을 했다는 것은 몰랐어요. [D-AN-추가-I]

대부분의 프랑스인 학습자들은 ①과 같이 프랑스와 직접적으로 관계가 있던 한국전쟁 외에는 한국의 역사에 대해 모르다가 대학에서 한국어를 전공하게 되면서 한국과 관련된 주변 역사를 배우게 되는 경우가 많다. 마찬가지로, ③과 같이 일본에 대해서도 제2차 세계대전의 적국 중 하나로만 알고 있고 그 외에는 현대 일본의 발전되고 세련된 모습만 보는 경우가 많다. 한국어를 전공하게 되어서야 한국의 역사를 통해 세계대전 당시 일본의 야만적인 행위에 대해 알게 되었고 ②한국과 일본 간의 복잡한 감정과 갈등 관계에 대해 인지하게 된 경우가 많다.

이처럼 프랑스인 학습자가 한국 현대사를 읽을 때 활용하게 되는 역사의식이 단편적이며 자문화 중심의 시각으로 자리 잡혀 있는 것에는 여러 요인이 있을 수 있지만,

본고에서는 이들이 받은 자국의 역사교육에 대해 살펴보고자 한다.

프랑스 역사교육은 대혁명 이래 공민의식을 교육시켜 근대국가 건설의 토대이자 국민통합과 체제 정당화의 기반으로 삼았으며, 프랑스인의 국가적 정체성을 구축한다는 점에서 특권적인 지위¹²⁷⁾를 점하고 있다. 다른 나라와 문화에 대한 시각의 바탕이 되는 프랑스 역사교육의 내용적 측면을 살펴보았을 때 두 가지 특징을 꼽을 수 있는데, 하나는 자국 중심의 세계사라는 것과 다른 하나는 식민지 문제에 대해 명확한 비전 부재이다. 우선, 프랑스의 역사교육은 현대 문화와 역사에 대해서는 다양성의 측면을 다루지만, 변화와 흐름을 언제나 프랑스의 관점과 입장에서 이해하게 함으로써 세계사적 전망과 주제적 관점을 결합시키고 있다.¹²⁸⁾ 이러한 유럽중심주의는 기독교와 그리스·로마가 유럽 역사의 양대 전통이라는 관점에 충실하며, 그 외 지역에 대해서는 프랑스와 직접적으로 관계가 있는 국가 및 지역만이 부수적으로 언급하는 것으로 확인된다.¹²⁹⁾ 다음으로, 과거 유럽이 패권자의 위치를 차지하는 과정에서 발생한 폭력과 비인간적인 행위에 대해서는 경제발전 또는 산업발전 등의 차원에서 우회적으로 언급된다. 또한, 비유럽 국가들은 침탈의 대상에 머물러 있어 능동성과 역동성이 나타나지 않는다.¹³⁰⁾ 2000년대 들어 유럽 통합이 본격적으로 진행되자 역사학이 개별 국가의 국민적 정체성을 넘어 유럽적 수준의 정체성을 확립하는데 기여해야 한다는 요청이 커지면서 프랑스 역사교육의 이러한 이중성과 모순이 새롭게 부각되고 있다. 프랑스 교육부는 2015년, 2020년 역사 교육과 관련하여 새로운 수정안을 내놓았지만,¹³¹⁾ 식민지해방 등을 포함한 민감한 현안에 대해 학생들에게 지나친 부담감을 줄 수 있는 접근을 지양¹³²⁾하도록 하는 데서 맴돌고 있다고 할 수 있다. 따라서 프랑스인 학습자가 역사적 배경지식과 관련하여 객관적이고 종합적인 역사적 안목을 갖추고 있는지 고려해 볼 필요가 있다.

127) 최갑수, 「프랑스 역사교육의 특권적 지위」, 『역사비평』 43, 역사비평사, 1998.

128) 위의 글, pp. 327.

129) 프랑스 교육부는 2009년에 고시한 중등 교육과정에 따라 유럽 외의 세계에 관해 새롭게 수록했었으나 여론의 영향으로 2015년에는 이를 다시 없애거나 축소했다. 예를 들어 고대사의 경우 (중1년) 아시아권의 두 사례로 배우던 중국 한(漢)나라와 인도 굽타왕조 중 후자가 생략되었으며, 한(漢)나라도 그 자체로서보다는 로마제국과의 비단길 교역의 연장선에서 간단하게 언급된다. 중근세사의 경우 (중2년) 2009년 교과서에서 처음 선보인 아프리카 토착 왕조들의 역사에 대한 내용이 모두 생략되었다.

이용재, 「탈민족 다문화 시대의 자국사 교육-프랑스 '민족서사' 역사교육 논쟁」, 『서양사론』 128, 한국서양사학회, 2016, p.51.

130) 홍용진, 「세계사 뒤로 숨은 자국사?-프랑스 중학교 교과서에 나타난 노예제와 식민지」, 『역사교육연구』 38, 한국역사교육학회, 2020.

이용우, 「프랑스의 세계사 교육-고등학교 역사교과서를 중심으로」, 『사림』 31, 수선사학회, 2008.

131) Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, L'esclavage, les traites négrières et leurs abolitions dans les programmes scolaires d'enseignement. Document IGESRDGESCO, 17 Septembre 2020, p.5, <https://eduscol.education.fr/cid99022/s-approprierslesdifferentsthemesprogramme.html#lien1>(검색일: 2020.9.25.), 홍용진, 앞의 책, pp.471-472에서 재인용.

132) 이용재, 위의 글, pp. 51-55.

다음은 「작은 부엌 노래」와 관련된 시대적 배경지식의 부족 문제이다. 프랑스인 학습자들 대부분 60-70년대는 히피 문화, 80년대는 디스코와 펑크 문화라는 시대에 대한 대략적인 이미지를 표현할 수 있었지만 90년대에 대한 시대적 이미지는 자신이 태어나기 전이기 때문에 구체적으로 형상화하기 어렵다고 했다. 세 시대가 모두 자신들이 태어나기 이전이나, 90년대만은 특별한 이미지가 없다고 하는 점이 특이하다. 90년대와 당시 한국 사회에 관한 배경지식이나 공감대의 빈자리를 「작은 부엌 노래」의 ‘여성’과 ‘전통적인 느낌’이 채우면서, 현대시가 아닌 더 오래된 시로 해석하거나 90년대 한국과 전통적인 한국의 모습을 구분하지 못하는 양상을 보였다.

전통적인 부엌에서 여자가 일상적인 생활을 하는 그런 모습인 것 같아요.
[C-AT-부엌-I]

전통적인 부엌의 모습을 그린 것 같아요. [C-ML-부엌-S]

이상과 같이 프랑스인 학습자들은 ‘여성’이 ‘부엌’에서 ‘집안일을 하는 모습’을 시의 전체적인 이미지로 느꼈고, 그것은 현대적인 것과는 거리가 먼, 전통적인 가정과 부엌의 모습을 일상적이고 평이한 어조로 그렸다고 생각했다. 여성이 부엌에서 집안일을 하는 모습에 대한 저항심이나 상실감과 같은 부정적인 느낌은 전혀 없었다. 추가 인터뷰를 통해 들이 표현한 ‘전통적’이라는 표현이 어떤 것인지 물었을 때 대체로 ‘가부장적인’, ‘뒤쳐진’, ‘개선이 필요한’ 등의 부정적인 표현으로 대체될 수 있고 ‘존중하고 유지해야 하는’ 것은 아님을 확인할 수 있었다.¹³³⁾ 연구자가 시의 발표 시기가 1991년임을 상기시키자 자신들이 시에서 받은 여성과 부엌과 관련된 전통적인 이미지를 현대로 끌어오기 위해 배경지식을 동원해 조정하려는 모습을 보였다. 하지만 한국과 프랑스의 정치·경제·사회·문화적 차이점에 집중해 시의 주제에 접근하지 못하고 양국의 차이점을 비교·평가하는 것에 머물렀다.

①제목이 부엌이지만 이것은 사회를 뜻하는 것 같아요. 가족 또는 그보다 더 큰 단위의. 그리고 그 사회가 여성에 대해 갖는 기대감, 좋은 쪽은 아니고. ②90년대 한국에서는 아마 페미니즘이 그다지 활성화되지 않은 것 같아요. [C-ML-부엌-I]

③페미니즘은 먹고 사는 것이 어느 정도 해결되었을 때 발전했었어요. 프랑스는

133) 프랑스는 1962년에 제정된 문화유산보호법 등을 통해 언어, 기념물, 유적, 문학 예술작품, 역사상의 인물과 사건, 관습과 제도, 자연풍광까지 포함해 과거 유산을 보존하고 계승하는 일을 국가정책 차원에서 적극적으로 장려하고 있을 뿐만 아니라 개개인의 차원에서 가문의 유산으로 물려받은 옛 가구나 물건들을 소중히 여기며 자부심을 드러낸다. 또한 프랑스인이 자국문화를 규정할 때 내세우는 ‘문명’이라는 개념도 시간의 연속성과 관련되어 시간만이 가능하게 해주는 성숙 또는 완성으로 정의된다. 따라서 문명이란 물질적 부의 축적과 기술적 진보와는 달리 급조되지 않는 것이기에 과거로부터의 연속성에 큰 가치를 부여하고 시간의 축적을 자랑거리로 삼는다.
서울대학교 불어문화권연구소, 앞의 책, 2020, pp.137-158.

주35시간을 일해요. 아직 한국은 그것보다 더 많이 일하잖아요. ④그래도 여전히 여자가 집안일 더 많이 해요. 한 명이 희생해야 하면 여자가 해요. 여성의 임금이 더 낮아서. ⑤한국은 더하잖아요. 프랑스에도 어느 정도 적용되지만 한국은 이제 아기도 안 낳으려고 하지 않아요.⑥프랑스와 한국이 한 20년 정도 차이 나는 것 같아요. 그래서 90년대 프랑스 상황이 지금 한국에서 일어나고 있는 것 같아요.

[C-DR-부역-S]

⑦90년대 후반에서 2000년대쯤 세계적인 불황으로 매우 많은 가정이 나눠졌고 우리 집도 그랬어요. 이혼한 가정이 아주 흔해요. ⑧그런데 여성들에게 더 많은 권리가 주어져서 더 이상 경제력이 문제가 되지 않아요. 남성이 더 벌면 여성에게 아이가 없어도 돈을 줘야하고, 정부가 무료 주택을 지원하고, 일자리도 알선해요. 25살 이상이어야 하고 아이의 나이 등등 복잡한 기준을 따지긴 해도 경제력 때문에 여자가 이혼을 못 하는 일은 없어요. ⑨그런데 한국은 가족에게 의존도가 높다고 들었어요. 한국은 가족이 삶의 중심이어서 결혼 승낙도 받아야 하고, 부모님께 용돈도 드려야 하고, 집 살 때는 도움도 받고 그런다고 들었어요. ⑩프랑스는 기독교가 오래 영향을 끼쳤고 한국은 유교가 그렇다고 하고 서로 완전히 다르지만 전통적으로는 매우 비슷한 것 같아요. ⑪그러니까 경제가 발전한 영향으로 페미니즘이 영향을 받은 것으로 생각되요. [C-DR-부역-S]

프랑스인 학습자는 프랑스에서 가정일과 여성이 직결되지 않는다고 하지만 개인 단위에서는 아직도 여성이 가정일을 더 많이 분담하고 있음을 인정하면서도 한국과는 차이가 있음을 강조하는 모습을 보인다. ①여성이 부역과 연결되는 것은 개인 단위가 아니라 사회적인 단위에서 부과된 것임을 자신의 문화에서도 그러했기에 자신들도 어렵지 않게 알 수 있으며 무의식적으로 연결하는 것을 볼 수 있었다.¹³⁴⁾ 그러나 ②시가 쓰여진 90년대 한국은 60-70년대 프랑스가 이미 페미니즘을 통해 이루어낸 것을 그제야 시도하려는 것으로 여기거나 아직 활성화가 되지 않았으므로 시대적으로 뒤쳐진 것으로 이해했다. ③페미니즘과 경제발전을 직결시키기도 하는데, 프랑스가 한국보다 주당 근로시간이 짧지만 ④여전히 여성의 임금이 낮거나 임금이 낮은 일을 하므로 둘 중 한 명만이 일을 해야 할 경우 여성이 집안일을 맡게 된다는 점에서 한국

134) 자유, 평등, 박애의 나라이며 시민 혁명으로 전 세계에 자유와 평등에 대한 가치를 전파한 프랑스지만, 1800년 파리 경찰청에 의해 여성의 바지 착용을 금지하는 법령이 발포된 후 2013년 2월4일에 폐지되기까지 여성들이 남성과 동등한 대우를 받는 데 200여 년이 필요했다. 이 법이 제정되었던 이유는 가톨릭 문화 아래 남녀의 성적 경계와 역할을 확실히 구분하기 위한 것으로, 여성이 바지를 착용하는 것은 도덕성을 상실한, 정숙지 못한 행위로 여겨졌다. 그러나 점차 바지는 실용성, 젊음, 대담함을 표출하는 현대화를 의미하게 되었다. 정계에 진출하는 여성의 수가 많아지면서 현대적인 모습을 보이기 위해 전략적으로 바지를 입고 대담하게 정치적 견해를 피력하는 여성 정치인들은 정치권에서의 승리를 상징하고 실제적인 권력의 획득으로 여겨지게 되었다. 광노경, 「'바지'의 상징성에 대한 연구-프랑스 여성들의 관점을 중심으로」, 『프랑스어문교육』 46, 프랑스어문교육학회, 2014.

과 상황이 같음을 인정하지만 ⑤저출산 문제와 연결시켜 한국이 더 열악하다고 주장한다.¹³⁵⁾ 나아가 ⑥90년대 한국이 70년대 프랑스의 경제·문화를 뒤따랐듯이 현재도 한국은 90년대의 프랑스의 모습을 보이는 것으로 우열관계를 정리했다. 또한, DR학 습자의 예에서 볼 수 있듯이 프랑스가 경제적으로 한국보다 우위인 사실을 들어 경제와 관계없는 것과도 연결시켜 프랑스의 비교우위를 지키며 「작은 부엌 노래」를 한국의 구시대적 사상과 상황에 한정시키고 그 당시에는 어쩔 수 없는 것으로 정당화했다. ⑦90년대와 2000년대에 걸쳐 프랑스에서는 세계적인 불황으로 인해 아주 많은 가정이 이혼을 선택¹³⁶⁾했으나 ⑧여러 사회보장제도를 통해 여성이 보호받고 경제적으로 남자에게 예측되지 않으며 이혼은 매우 흔한 일이어서 사회 통념으로도 문제가 되지 않음을 강조한다. 그러나 ⑨한국의 가족중심적인 사고를 경제력과 묶어 가족 간에 정신적, 경제적으로 독립되지 못하는 것으로 이해하고, ⑩기독교와 유교를 일종의 구습으로 묶고 자신들은 기독교적 구습을 떨치고 지나왔지만 한국은 여전히 유교사상에 매여 ⑪경제발전은 물론 여성의 권리와 관련한 사회적 인식도 덜 이루어졌기 때문에 나온 시라고 이해했다. 이것은 시의 주제를 파악하는 데도 한계로 작용하여 여성이 자기 정체성을 찾아가는 과정으로 이해하기보다 사회의 요구에 부응하기 위해 최선을 다하고 이를 대를 이어 발전시키는 것을 자랑스러워하는 것으로 이해하게 된다.

①여성이 혼자 아이를 낳는다. ②여기서 허물은 결혼해서 아이를 낳아서 새사람이 돼야 하는데 아이를 낳아서 진짜 새사람이 되었다는 것이예요. [C-DR-부엌-S]
수줍은 새악시는 어떤 특정한 누군가가 아니라 좀 더 넓은 범위를 나타내는 것 같고, ③허물을 벗었는데 그것은 변형을 뜻하고, 그것은 미혼에서 결혼한 상태로.

135) 경제발전과 출산율이 단순하게 연결되지 않는다는 것은 몇 가지 이론만 살펴봐도 알 수 있다. 맬서스(Malthus)는 그의 인구성장론(1798, 1933)을 통해 임금소득과 임금상승이 인구증가로 이어진다고 주장하였다. 바꾸어 말하면 임금소득이 하락하면 인구는 더 낮은 속도로 증가하는데 여성이 직장 때문에 결혼을 늦게 하면 그만큼 출산율이 낮아지기 때문에 자녀수도 그만큼 줄어든다는 것이다. 또한 경제가 궁핍하면 영양섭취가 부족하여 질병에 걸리기 쉽고 사망이 이르기 쉬워 인구증가율이 둔해지는 경향이 있다는 것이다. 그러나 19-20세기에 걸쳐 미국, 서유럽, 일본 등지에서 임금과 1인당 소득이 늘었지만 출산율과 인구수는 늘어나지 않았으며 오히려 급격히 줄었다. 베커(Becker)는 그의 가족경제학(1981, 1988)에 임금상승율과 인구성장율의 상관관계뿐만 아니라 시간할당이론, 결혼시장, 가계생산함수 개념 등을 통합하여 부부의 행복효용과 자식의 행복효용을 동시에 최대화하는 선에서 자녀수가 결정된다고 설명하였다. 또한 아내가 직장을 얻거나 시간당 임금이 상승하면 시간 집약적인 자녀출산과 양육을 기피하게 된다고 설명했다. 이 효과 때문에 평균여성의 출산율이 내려가며 여성의 교육수준이 높아질수록 출산율이 더욱 낮아질 것으로 전망했다.
김인철, 「가족경제학적 관점에서 본 한국의 장기 출산율」, 『경제학연구』 62(1), 한국경제학회, 2014, pp. 8-14.

136) 2002년 조사에 의하면 90년대 프랑스의 이혼율은 유럽에서 가장 높은 40%를 나타냈다. 1999년 결 혼건수가 286,191인데 비해 이혼건수는 116,813으로 이는 1990년에 비하여 11,000건이 증가한 수이다. 이혼을 요구하는 쪽이 남편보다는 아내인 경우가 더 많은데 그 주요 원인으로 가정 내 남녀 간 불평등을 꼽는다. 여성의 경제활동이 증가한 것에 반해 집안일을 하는 시간이 여성이 평균적으로 2시간씩 많은 것에 대한 불만이 불평등하다고 느끼는 원인이 될 수 있다. 통계상 여성의 이혼율은 남편의 사회적 지위에 관계없이 여성들의 경제적 자립능력과 학력이 높을수록 높게 나타난다고 한다. 이지순, 「현대 프랑스 사회와 여성-가족관계 및 직장에서의 상황을 중심으로」, 『프랑스문화예술연구』 8, 프랑스문화예술학회, 2003, pp.259-260.

여성에서 아내가 된 것이예요. 그러니까 같지만 새로운 시작이고 자신의 엄마와는 다르게 변화시킬 수 있다는 것이예요. [C-ML-부역-I]

④허물을 벗는 것은 침대에 누웠다 아침에 다시 쓰는 것이거나...어떤 페르소나, 즉 변화 또는 진화한 모습일 수 있겠어요. ⑤새악시는 그 전에는 그냥 한 여자, 어찌면 새로운, 희망이 있는 그런 것이였다면 허물을 벗은 후에는 진짜 결혼한 여자가 되는 것이예요. [D-AN-부역-I]

이상과 같이 한 여성이 사회의 기준에 부합하지 못하다가 마침내 사회적 요구에 들어맞게 되어 자랑스러워하는 것으로 이해하는 양상은 여러 학습자들에게서 빈번하게 볼 수 있었는데 학습자의 성별과는 무관했다. ①‘수줍은 새악시가 홀로 허물을 벗는’ 것은 여성이 혼자 아이를 낳는 것이며 ②그것은 사회가 여성에게 요구하는 출산의 의무에 부응하는 행위를 완성함으로써 새로운 사람이 되었다는 것이다. ③여성이 홀로 허물을 벗는 것을 출산과 연결시키지 않더라도 그것을 전통적 사회 질서에 따른 여성의 변화로 인식하고 미혼에서 기혼으로, 출산을 통해서 온전한 아내가 되는 과정으로 생각했다. 이 때문에 여성의 허물을 벗는다는 것의 범위는 ‘엄마와 다르게 변화시킨다’고 해도 사회의 기대 내에 한정되고 그 안에서 엄마보다 더 최선을 다하는 것이 된다. ④허물을 벗는 것의 의미가 출산으로 오도되지 않고 ‘페르소나’와 ‘진화’로 연결되더라도 그것은 프랑스인 학습자가 생각하는 한국의 전통 질서에 부합하는 ‘진짜 결혼한 여자’에서 벗어나지 못한다. 이렇듯 프랑스인 학습자가 여성의 정체성 변화의 범위를 한정하는 것은 프랑스의 공적영역과 사적영역 모두에서 남녀평등의 원칙¹³⁷⁾이 자리잡혀 있기 때문에 자국 문화의 영향이라고 할 수는 없다. 그보다는 한국의 교육 현장에서 이러한 문학작품을 통해 사회가 바라는 여성상을 교육한다고 생각했기 때문이다. 이는 90년대 시인데도 전통적인 여성상을 형상화했을 것으로 생각했는지, 그리고 연구자가 현재 교과서에 수록된 작품이라고 강조했다음에도 전통적인 여성상을 청소년들에게 가르친다고 생각했는지를 확인하는 추가 질문을 통해 확인할 수 있었다.

① 이 시가 현대시라고는 해도 아직도 전통의 영향을 받는다고 생각해서 그렇게 해석했어요. 일종의 코드 스위칭 같아요. ②왜냐하면 요즘 TV쇼 같은 데서도 그런 모습이 자주 보이거든요. 예를 들어 어떤 요리하는 프로그램이었는데 남자 출연자

137) 한국, 스웨덴, 프랑스, 미국의 국가 단위로 공적영역(일)과 사적영역(가족)을 둘러싼 성-고정관념적 인식의 지형을 연구한 바에 따르면 프랑스와 스웨덴은 공사를 막론하고 반-성고정관념적 인식이 일관되고 확고하게 자리 잡은 것으로 나타났다. 그러나 프랑스는 여성의 노동시장 참여를 독려하는 동시에 출산율 유지를 위해 모성을 강조하여 스웨덴에 비해 여성노동시장 참여가 상대적으로 약하게 나타난다. 양국 모두 세계에서 가장 긴 부모휴가를 제공하고 노동시간이 짧으며 보육에 대한 공적 부담률도 높다. 공적영역과 사적영역의 양립을 위한 적극적인 정책적 개입은 시장에 대한 강한 믿음과 적자생존을 강조하는 자유주의적 성향의 미국에 비해 매우 전향적이다.
원숙연, 「젠더-정책레짐(gender policy regime)에 따른 성-고정관념의 지형분석: 세계가치조사(WVS)에 기초한 탐색적 국제비교」, 『국가정책연구』 27(4), 국가정책연구소, 2013, pp.5-38.

가 요리할 줄 아니까 다른 출연자들이 감탄하더라고요. ③한국문화 수업에서 보여주는 다큐멘터리에서도 그렇게 설명하더라고요. 한국은 기술발전을 하는데 바빠서 사회발전은 챙기지 못했다고요. 프랑스는 사회발전은 빠르고 기술발전은 느리지만요. [C-ML-부역-추가]

상당수의 프랑스인 학습자가 「작은 부역 노래」의 여성이 한국 전통 사회의 기대에서 벗어나기보다 사회가 정한 범위의 최선을 위해 세대를 거둬들여 진화시키는 것으로 오독한 것은 ①서구 사회 내의 동아시아 문화와 관련한 오래된 선지식, ②일상생활에서 온라인 매체를 통해 접한 한국문화의 단면, 그리고 ③한국어 전공 수업을 통해서 습득한 지식에 기댄 결과이다. 그러나 이렇게 다양한 방면에서 유입된 지식은 종합적 검토와 비판적 이해를 통해 한국문화 공동체가 공존할 정도의 것에 이르지 못하고 있음을 확인할 수 있다. 부분적으로 ②, ③과 같이 한국의 사회적 인식의 불균형을 꼬집지만 「작은 부역 노래」가 한국의 학생들에게 사회가 여성에게 요구하는 것을 가르치는 것이라고 이해한 것을 ①스스로 적절한 코드 스위칭이라고 믿는 문제점을 드러낸다. 따라서 프랑스인 학습자들이 한국문화를 이해하기 위해 하는 코드 스위칭은 한류의 영향으로 과거보다 다양하고 많은 양의 정보에 기반하고 있기는 하지만, 사실상 그들 문화 속에 아주 오랜 시간 지배해온 오리엔탈리즘의 영향에서 아직 벗어나지 못하고 있음을 보여준다.

이상과 같이 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 이해하기 위해 활용하는 역사 및 시대적 배경지식과 역사인식은 균형 잡히지 못한 것일 수 있으며, 짧은 시간 내에 단편적으로 제공받은 일방적인 정보에 기인한 것일 수도 있다. 특히, 프랑스인 학습자들은 한국의 근대와 현대, 그리고 20세기와 21세기의 모습이 격변한 것을 단순한 장면의 전환처럼 신기해한다. 이에 대한 해명은 ③처럼 전공 수업에서 짧게 언급되는 ‘기술발전에만 힘쓰고 사회발전은 그만큼 따라가지 못했다’라는 간략하고 결과론적인 설명에 의존할 뿐이다. 그 속에 놓여있는 긴 시간의 실체에 대해 고민해 볼 기회가 주어지지 않았음을 알 수 있다. 바로 이러한 점 때문에 프랑스인 학습자들은 전공으로서 한국에 대해 학습하고도 문학작품을 통해 한국의 정신을 지속적으로 탐구하려는 것일 수도 있다. 따라서 프랑스인 학습자에게 한국 현대시 텍스트를 제시할 때 단순히 발표 연도만을 제공하기보다, 그 시기가 어느 시대에 위치하고 어떤 의미가 있는지, 작가와 시대의 연관성은 무엇인지, 프랑스의 역사와 유사한 지점은 어디인지 등 다각도로 살펴볼 수 있게 하여 학습자 스스로 입체적이고 반성적으로 생각할 수 있는 기회를 제공해야 한다.

2. 공통점 발견을 통한 거리감 조정과 시의 의미 형성

이 절에서는 프랑스인 학습자가 한국 현대시에 대한 다양한 접근을 시도해가는 모습에 집중하였다. 앞서 한국 현대시의 특수성으로 인해 문화 충격을 받은 프랑스인 학습자는 보편성, 즉 방법의 보편성이나 경험의 보편성에 기대 자문화와 유사하거나 자신이 익숙한 지점들을 확보해 나가면서 이해와 해석의 단계로 나아갔다. 또한, 시와 자신의 경험을 소통하는 과정에서 자신을 향한 질문을 통해 자신과 자문화를 상대화 해보는 경험을 하였으며, 이러한 일련의 경험들을 통해 한국 현대시와의 거리감 조정의 가능성을 확보할 수 있었다. 이 과정을 살펴봄으로써 프랑스 학습자에 적합한 교육적 접근 방법을 모색해 볼 수 있을 것으로 기대한다.

(1) 시어 운용의 차이 발견과 수용

프랑스인 학습자가 한국 현대시를 읽을 때 드러나는 언어의 직관적 차이를 극복할 수 있는 방편으로 시어의 반복과 대비, 그리고 감각적 표현에 기대는 것을 확인할 수 있었다. 프랑스인 학습자는 자국 시의 외형률의 특징과 정형적인 요소들을 한국 현대시에서 찾을 수가 없자 시어의 반복적인 패턴을 포착하거나 감각적인 표현들을 느끼면서 시어에 대한 낯설음을 극복하려는 모습을 보였다. 이것은 외형률에 익숙한 프랑스인 학습자가 한국 현대시에서 이러한 내재율을 요소들을 찾은 것과 그로부터 해석을 확장해 갈 수 있었다는 데에 큰 의미가 있다. 먼저, 반복되는 시어나 표현들을 발견하고 해석의 실마리로 활용한 경우는 「작은 부엌 노래」와 「유리창1」에서 잘 나타났다.

①‘한 여자’가 반복돼요. 여자가 점차 사라지는 느낌. 부엌으로 숨어 들어가는 느낌. ②그게 쌀이고 싸여서 비로소 ‘삭다’에서는 완전히 다 써버린 거예요. 어떤 열망도 재주도 남지 않았어요. [D-BR-부엌-I]

③‘한 여자’, ‘한 사람’, 소리, 냄새에서 괴로움이 계속 다른 형태로 반복된다. ④ 마치 팝송의 코러스 부분처럼 느껴진다. ⑤이야기는 ‘설움이 찌개를 끓이고’, ‘천형’, ‘마고할멈’ 등에 감정을 담아 전달된다. [C-ML-부엌-R]

「작은 부엌 노래」에서 반복되는 ‘한 여자’나 ‘한 사람’을 특정 등장인물로 생각하는 경우가 많았지만, 그렇지 않고 반복 자체와 일반화해서 본 학습자의 경우는 ①반복을 통해 여성의 개성이 사라져가는 느낌을 감지하고 ②뒤이은 시어 ‘삭다’라는 표현과 연결하여 마침내 내적으로 아무것도 남지 않은 여성의 상태를 읽을 수 있었다. 또는 ③여성을 둘러싼 반복적인 표현들을 통해 그것이 여성이 겪고 있는 다양한 괴로움을 입

체적으로 보여주고 있지만 ④그것이 제목에서 나타나듯 ‘노래’의 주요 부분을 장식하는 것이 아니라, 후렴구처럼 반복되어 마치 일상에서도 여성이 받는 고통이 주목받지 못하는 것을 나타낸다고 짚어냈다. ⑤오히려 노래의 이야기는 더 강렬하게 느껴지는 시어들에 더 깊은 감정을 담아 대비되어 전달되는 것을 느꼈다.

반복된 느낌을 몇 가지로 묶어서 생각해 볼 수 있어요. ①부정적인 것은 ‘슬픔’, ‘외로운’, ‘밤’으로 묶이고, ②‘날개’, ‘새’, ‘날아갔구나’는 반복되는 하나의 어휘군으로 묶을 수 있어요. ③시각각이 많이 사용되었는데 겨울에 한정되었지만 ‘밤에 자신의 숨결을 본다’, ‘밤’, ‘어른거린다’, ‘보고’에서 나타나고, ④외로움의 테마는 ‘밤’, ‘별’, ‘홀로’, ‘외로운’, ‘새까만’, ‘언’으로 반복돼서 나타나요. 대비되는 것은 ‘고운’, ‘찢어진’, ‘외로운’, ‘황홀한’이에요. [C-ML-유리-I]

⑤밤이 두 번 반복돼요. 작가 자신의 감정을 온전히 느끼는 순간이고, 혼자이고, 모든 감정이 깨어나는 시간이에요. 영혼의 모든 기억을 안고 있고 어두운 분위기에요. ⑥새까만 밤을 지우고 보고, 밀려와 부딪치는 것은 밤이 매일 반복되듯이, 지우고, 밀려와도 매번 반복돼요. 동작을 강조한 것 같아요. 움직임의 반복, 아니면 순환. 작가가 그 끝이 없다는 것을 표현한 것 같아요. ⑦자연은 막을 수 없다는 것을 강조한 것처럼요. ⑧그런데 반복은 흔한 거예요. 사람이 어려운 일을 겪을 때 무엇이든 다시 기분 좋아지는 그 순간을 떠올릴 수 있어요. 하지만 금방 지나가 버려요. 그래서 다시 반복해야 해야 해요. [C-DR-유리-I]

‘해야 떠라’처럼 ⑨‘새까만 밤이 밀려와~’, ‘지우고 보고, 지우고 보아도’, ‘밤’, ‘홀로’ 그런 이미지들 반복돼요. 어떻게 할 수 없는 일들이요. ⑩반면에 움직임도 반복되요. ‘어른거리다’, ‘파닥거리다’, ‘밀려와 부딪히고’, ‘박힌다’ ⑪이런 것에서는 못 움직이지만, ‘산새처럼 날아갔구나’에서 가볍고 자유로운 것으로 변화되었어요. [C-MG-유리-I]

일부 학습자는 「유리창1」에서 ①부정적인 것, ②‘날다’와 관련된 것, ③‘보다’와 관련된 것, ④외로움과 관련된 것으로 반복되는 것들을 매우 효율적으로 묶어내는 것을 확인할 수 있었다. 또한 ⑤반복되는 ‘밤’이라는 자연현상에 자신이 느끼는 이미지와 시에서 느껴지는 것을 중첩시키고 ⑥그 반복되는 밤을 대하는 화자의 반복된 동작에서 ⑦자연의 순환과 불가항력을 읽어냈다. 뿐만 아니라 ⑧적극적으로 일상에서의 반복을 상기고 그것이 시에서 반복될 수밖에 없는 의미를 살려냈다. 그리고 일부 학습자는 ⑨어떻게 해볼 수 없고, 저항할 수 없고, 그래서 움직임이 없는 것들의 반복과 ⑩움직임이 있는 것들의 반복을 묶어 대비시키면서 ⑪자신이 읽어낸 마지막 연의 의미의 변화에 대한 근거를 적극적으로 제시하였다. 다음으로 대비는 「해」와 「유리창 1」에서 두드러졌다.

①어둠과 해의 대비가 잘 느껴져요. 하지만 이런 대비는 아이 같아요. [C-AT-해-I]

②‘아무도 없는 뜰에 달밤이 싫어’, ‘청산이 있으면 홀로래도 좋아라’는 해만 돌아온다면 시인이 그 어떤 것도 더 바랄 게 없다는 것을 대비를 통해 보여줘요. [C-MG-해-I]

③‘말갈게 씻은 얼굴 고운 해’, ‘이글이글 앓던 얼굴 고운 해’는 반복되지만 단순한 더 좋은 날이 아니라 완전 새로운 시작에 대한 희망을 강조하고 지난날의 고통스러운 상처를 지워줄 그런 날을 기다리는 표현이에요. ④왜냐하면, 반대로 ‘산 넘어어서 산 넘어어서 어둠을 살라먹고’, ‘산 넘어 밤새도록 어둠을 살라먹고’에서 보듯이 어둠이 현재, 종일, 곳곳에, 산 넘어 산 넘어까지 깔려 있으니깐요. [C-MG-해-I]

「해」는 어둠과 밝음이 매우 부각되어 프랑스인 학습자 역시 ①그것을 알아차리는 데 어려움이 없었지만, 매우 단순한 기법으로 여겨 ‘아이 같다’라고 평했다. 그러나 해석을 거듭할수록 대비의 의미를 찾아가는 모습을 볼 수 있었다. 단순한 명암의 대비를 넘어 ②‘아무도 없는 뜰’에 ‘달밤’이 ‘싫다’는 시구와 ‘청산이 있으면’ ‘홀로래도 좋아라’는 시구의 대비를 통해 해를 열망하는 화자 또는 작가의 바람을 읽어내거나, ③과 ④처럼 앞서 발견한 반복과 함께 대비를 종합적으로 이해하기도 했다. 즉, ‘말갈게 씻은 얼굴 고운 해’나 ‘이글이글 앓던 얼굴 고운 해’는 단순한 반복만을 통해 그 열망을 표출한 것이 아니라, ‘산 넘어어서 산 넘어어서’ 모든 곳에 상존하는 ‘어둠을 살라먹고’ 떠오르기를 바라기 때문에 시 전체의 명암 대비를 통해 나타냈다는 것을 포착했다. 이러한 과정을 통해 일부 학습자는 해석하기 어려워한 ‘외로운 황홀한’ 심사의 대비를 이해하고 시의 해석을 심화시킬 수 있었다.

‘외로운’과 ‘황홀한’은 ①각기 긍정과 부정으로 대비되지만 상반된 감정은 아니에요. ②외로운 감정과 뭔가 강력한 것과의 조합과 같아요. 그래서 밤에 홀로 유리를 닦는 것과 연결돼요. [C-DR-유리-S]

‘외로운 황홀한 심사’가 ③나만의 아픔이라면 사랑하는 이가 죽은 것에 ‘황홀’은 못 붙일 것 같아요. 종교적인 수준으로 올린다면 그래도 죽음에서 품위를 찾는 것일 것 같아요. [C-MG-유리-I]

‘외로운 황홀한 심사’는 ④어떤 초월적 힘이라도 가진 듯이 굉장한 희망을 나타내는 것 같아요. 연결된 느낌, 아주 귀중한 것을 잃어버렸고 절망적이지만 아이를 사랑한 만큼 더 슬픈 것을 표현했어요. 특히나 여기 ⑤‘유리창’처럼 문이나 벽이 아니라, 그러니까 완전히 단절된 것이 아니라 화자 자신은 삶을 계속 살아야 하니까

황홀한 것이라고 이해돼요. [D-AN-유리-I]

‘외로운’과 ‘황홀한’의 결합의 의미를 깊이 파고든 학습자들의 경우 ①이를 대비되긴 하지만 단순한 긍정과 부정의 상반된 감정으로만 생각하지 않고 ②나 ③처럼 외로운 감정과 또 다른 강력한 감정과의 조합이나 종교적 숭고함의 수준까지 끌어올려 아이의 죽음에서 품위를 찾는 것으로 해석했다. 또한 ‘외로운’과 ‘황홀한’은 ④아주 소중했던 아이를 잃은 깊은 절망과 동시에 연결되어 있는 느낌을 담은 초월적인 희망을 동시에 나타내기 때문에 ⑤제목의 ‘유리창’처럼 아이를 단절된 문이나 벽에서 느껴지는 것처럼 완전히 잃은 것이 아니라 계속 이어나갈 자신의 삶 속에서 무한히 떠올릴 수 있을 것이기에 ‘황홀한’ 것으로 폭넓게 이해할 수 있었다.

다음은 감각적 표현의 포착이다. 프랑스인 학습자는 본 연구에서 제시된 시들에 나타난 감각적인 표현을 매우 손쉽게 짚어내었다. 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 이해하기에는 언어적 어려움이나 문화적 및 역사적 배경지식의 부족함 등 여러 장벽이 있다. 하지만, 시에 나타난 감각적 표현만큼은 언어 숙달도와 관계없이 손쉽게 발견하고 이로부터 이해를 확장시킬 수 있었다는 점에서 프랑스인 학습자가 한국 현대시와의 간극을 좁히는 데 중요한 기점이 되어줄 수 있음을 시사한다. 감각적인 표현이 시 이해의 거리를 좁혀준 양상은 다음과 같이 나타났다.

①90년대는 내가 태어나기 전이라 막연하다. 하지만 첫 번째로 와닿은 것은 냄새나 소리로. 작가가 감각적인 표현을 많이 썼기 때문에 해석하는데 손쉽게 의지할 수 있었다. ②‘~냄새가 나요.’, ‘~하는 냄새’ 같이 냄새와 ‘~타는 소리가 나요.’, ‘큰 소리’, ‘~는 소리’와 같이 소리를 통해 부역의 풍경을 쉽게 느낄 수 있었다.

[C-ML-부역-R2]

‘한 여자의 ③피가 작은 냄새’는 굉장히 강렬해요. 혀 깨물었을 때의 그 피 맛을 느낄 정도로요. [D-BR-부역-I]

④‘어둠’과 ‘산 넘어 산’이라는 시어를 통해 ‘voir la lumiere au bout du tunnel(터널 끝의 빛을 보다)’이라는 말 표현처럼 간절히 터널 끝 빛을 갈구하는 것 느낌이에요. [D-EL-해-I]

다수의 프랑스인 학습자들이 주어진 시 텍스트에 관한 ①배경지식이 전무하거나 제한적이어서 스스로의 판단을 제한하기는 하지만, 가장 먼저 눈에 띄는 것이 후각이나 청각과 관련된 감각적인 표현이었음을 밝히는 경우가 많았다. 이것은 주어진 정보가 제한적이었기 때문에 시 텍스트 상에 나타난 감각적인 정보에 주의가 집중되는 효과를 가져왔을 수도 있을 것이다. 어쨌든 「작은 부역 노래」에서처럼 ②반복적으로 나타나는 냄새와 소리와 관련된 표현을 빨리 알아채고 경우에 따라 ③과 같이 매우 강렬

하고 현실 감각에 가까울 정도의 감각적 자극을 받기도 했다. 이것은 언어 숙달도와 관계없이 ④가장 초급 수준의 학습자 역시 ‘어둠’이라는 감각과 평지가 국토의 대부분인 프랑스인 입장에서 공감하기 어려울 수도 있는 ‘산 넘어 산’이라는 한국적인 표현을 접합시켜 시에서 열망하는 빛에 대한 절실함에까지 이를 수 있게 해주었다. 이렇게 시어를 통해 일깨워진 감각은 또 다른 감각으로의 전이를 불러오기도 했고 해석을 확장시켜주기도 했다.

한 여자의 ①젊음이 삭아가는 냄새, 설움이 찌개를 끓이고, 애모가 간을 맞추는 냄새 이런거에서 여자가 눈물로 음식을 만드는 거잖아요. ②그래서 그런지 웬지 짠맛이 느껴져요. 쓴 것 같은 짠맛이요. [D-BR-부역-I]

③‘한 사람은 큰방에서 큰소리치고~’ 부분은 한 사람이 더 큰 권력을 가지고 큰 방을 차지하고 큰 소리를 치는 폭력성을 보여줍니다. 모든 공간을 다 차지한 거예요. 반대로 여자는 점점 작은 데로 쪼그라지고 남자는 점점 더 큰 공간을 차지하고 더 커지는 느낌이에요. ④남성의 공간은 점점 넓어지고, 목소리도 커지고, 여성의 공간은 잠자리도 나눠야 하고 점점 작아들기만 하는거요. [D-BR-부역-I]

⑤‘큰소리치다’와 ‘제 발등에 촛농을 붓다’는 소리의 대비예요. 고통의 대비. [C-MG-부역-I]

시 텍스트에서 포착된 하나의 감각은 다른 감각으로의 전이를 불러일으키면서 프랑스인 학습자에게 한국시를 감각적으로 더 생생하게 느낄 수 있게 해주었다. ①‘젊음이 삭’고, ‘설움이 찌개를 끓이고’, ‘애모가 간을 맞추는’ 표현들은 모두 20대 프랑스인 학습자들에게는 언어적으로뿐만 아니라 문화적으로도 낯선 것이지만 이것들이 뿜는 ‘냄새’는 여성이 눈물로 음식을 만들고 있다는 이해에 이르게 했고 그것이 갖고 있는 감정을 알아차려 ②그 음식이 쓴맛에 가까운 짠맛으로 느끼게 했다. 또한 ③‘한 사람은 큰방에서 큰소리치’는 청각적인 표현은 공간적 감각으로 전이되어 ④남성이 집안의 권력과 공간을 폭력적으로 점유하고 여성은 그 반대로 집안에서의 물리적인 공간 뿐만 아니라 자아까지 작아진다는 입체적인 해석으로 이어졌다. 이 때문에 ⑤큰 공간에서 마음껏 큰 소리를 지르는 것과 작은 부엌에서 숨죽여 제 발등에 촛농을 붓는 들리지도 않는 소리는 고통의 극적인 대비라는 것을 포착하게 해주었다. 이처럼 감각적 표현의 알아차림은 문면 뒤에 숨겨진 감정을 읽어내게도 했다.

①소리나 냄새에 대한 표현이 자주 나오지만 이 이야기의 여자가 그것에 예민하게 반응하는 것은 아니예요. ②앞에 ‘한 여자’가 몇 번 반복된 표현에서 부엌일이 스케줄처럼 맨날 반복되는 것을 강조했기 때문에 마치 감정 없는 로봇 같은 느낌이에요. 그래서 똑같은 일을 생각없이 반복하는 로봇이라 다양한 소리와 냄새가

나도 상관없다, 아니면 코마 상태의 사람처럼 알고는 있는데 변화나 영향을 받지 않는다 이런 느낌이에요. [D-KL-부엌-I]

③요리가 진행되면서 냄새나 소리가 변화되는 것이 요리의 진행 순서와도 일치하지만 여성의 감정의 변화와도 일치해요. 찌개를 끓이다가 바삭바삭 타버리고 술을 퍼는 냄새에서 피까지 삭아버리는 냄새까지요. ④차근차근 나 자신의 감정을 소환하게 되요. [C-MG-부엌-I]

⑤‘깃을 치는’이라는 표현은 어떤 커다란 날개를 연상시켜요. 천사의 날개처럼. ‘Voler de ses propres ailes (자립하다)’라는 표현에서처럼 자신의 삶에 대해 스스로 책임감을 가지기 시작하는 그런 느낌의 날개예요. ⑥그런데 이 시에서 ‘깃을 치다’는 표현은 소리가 더 지배적인 것 같아요. 혼자인데 외로운 느낌은 아니고, 혼자인 것을 즐기는 느낌이라까, 휴식과 재충전의 느낌이에요. 그러니까 날개 그 자체를 뜻하는 것이 아니라 전체적인 느낌에서 봐야해요. [D-BR-해-I]

프랑스인 학습자들은 「작은 부엌 노래」의 ①소리와 냄새와 관련된 다양한 표현들을 통해 부엌의 모습을 생동감 있게 그릴 수 있지만 정작 시 텍스트 상의 여성은 이에 민감하게 반응하기보다 ②‘한 여자’가 반복되듯 감각과 감정이 없는 로봇과 같이 똑같은 일을 반복만 할 뿐인 상태라는 것을 알아차렸다. 또한 ③여성이 음식을 만드는 과정에서 냄새와 소리가 고조되듯 감정 또한 고조되는 것을 포착하고 ④자신의 감정도 이에 따라 하나씩 소환하는 경험을 하였다. 이는 앞서 시 텍스트에서 주어, 동사, 인칭대명사가 뚜렷하지 않음으로 인해 주체와 대상을 구분하기 힘들고, 인간이 아닌 주체나 대상을 상상하기 힘들어하여 시와의 연관성을 찾기 힘들어하는 것과 대조되는 것이다. 또한, 낯선 시어 운용 방식으로 인해 인식이 시어 하나하나의 범위에서 잘 벗어나지 못했던 것에 반해, 감각과 관련된 표현은 시 전체로 해석을 확장하는 양상을 확인할 수 있었다. 예를 들어 ⑤「해」에서 ‘깃을 치는’ 청산은 시각적으로 커다란 날개를 연상시키지만 ⑥시 전체를 검토했을 때 그것은 자유롭게 하늘을 나는 듯한 청각적인 효과를 불러와 날개 자체에서 더 나아가 ‘홀로래도 좋’은 휴식과 재충전의 느낌으로 확장시켜 이해할 수 있었다.

이상과 같은 반복과 대비, 그리고 감각적 표현은 작시의 보편적인 방법으로 프랑스인 학습자에게도 기존 문학 학습 경험에서 크게 벗어난 것이 아니었음을 알 수 있다. 다만 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 처음 접할 때 프랑스 시의 장르적 특성과 한국의 그것이 매우 다르게 나타나 생경함을 자아낸 것뿐임을 학습자 스스로 확인할 수 있었다. 따라서, 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 읽을 때도 시의 보편성과 기존의 자신의 경험에 기대어 거리를 조정하고 겹침을 형성할 수 있음을 보여준다. 여기서 더 발전적인 지점은 프랑스인 학습자가 발견한 반복, 대비, 감각적 표현을 단순한 것으로 여기지 않고 그사이에 의미 있는 관계를 창의적으로 재구성한 데에 있다.

(2) 시적 상징에 대한 이해의 전환

조사를 진행할 때 프랑스인 학습자가 한국 현대시의 장르적 특성을 잘 알지 못하기 때문에 시 텍스트의 상징을 활용하였는데, 연구자와의 대화를 이어가고 시 텍스트 분석의 실마리로 성공적으로 작용한 것 외에도 한국 현대시를 이해하고 거리감을 조정하는 데 주효함을 확인할 수 있었다. 그러나 프랑스인 학습자가 한국 현대시의 문맥에 맞게 상징을 해석해 나가기 위해서는 이를 좀 더 폭넓게 볼 수 있도록 하는 적절한 자극이 필요로 함을 알 수 있었다. 이에 프랑스인 학습자가 상징을 단선적으로 보는 것의 문제점을 먼저 확인한 후 이를 탈피해서 상징을 풍부하게 보는 과정을 살펴 고자 한다.

먼저, 상징의 의미를 개인적인 것이나 자문화의 것에 한정하여 한국 현대시에 대입하는 문제이다. 이는 주로 자연물과 관련하여 나타났다. 본고에서 사용된 한국 현대시에는 상징으로써 자연물과 인공물이 등장하며 그것이 내포하는 의미가 다양하여 여러 방면으로 해석될 여지가 있다. 특히 물, 강, 바다, 태양, 월, 바람, 정원 등과 같은 원형적 상징은 역사, 문화, 종교, 풍습 등에서 수없이 되풀이된 이미지나 화소(motif)로 인류에게 같거나 유사한 의미가 있다. 따라서 원형의 본질적 속성은 반복성과 동일성으로 볼 수 있으며 원형적 상징은 많은 작품에 반복적으로 나타나 모든 인간에게 유사한 의미나 반응을 환기시키므로 어떤 한 작품의 개별적 의미나 정서를 초월한다.¹³⁸⁾ 프랑스인 학습자에게도 이러한 원형적 상징이 자국 문화와 한국문화와의 유사성을 발견할 수 있게 하고 한국 현대시와의 거리를 좁히는 데 유리하게 작용하기를 기대했으나, 프랑스인 학습자는 시 텍스트에서 자연물이 등장할 경우 단순히 자연물 그 자체로서 시의 배경으로 여기거나 어린아이를 위한 시라고 생각하는 경향이 있다.

①자연물들에 대해서 일상에서 별로 생각할 일이 없어서 관련된 단어들도 잘 쓰지 않으니까... ②사전에 찾아보니 다 쉬운 단어들이데 낯설었어요. [D-AN-해-I]

프랑스는 ③보통 동화나 우화에 동물들이 많이 나오고...그 외에는 동물들이 이렇게 나온다거나 자연물을 부른다거나 그렇진 않아요. [C-DR-해-S]

‘해야’, ‘청산’과 같이 ④자연 요소가 드러나는 표현들을 썼고 그에 대해 강한 애정을 드러내요. ‘고운’, ‘옛된’, ‘사슴과 놀고’, ‘침범과 놀고’에서는 ⑤아이와 같이 순진해요. [C-ML-해-S]

프랑스인 학습자들은 ①별, 바람, 하늘, 산, 해와 같은 자연물에 대해서 어휘가 낯설

138) 김준오, 앞의책, 2010, pp.195-223.

게 느껴질 정도로 일상에서 따로 생각하지 않는다고 했으며, ②한국어를 배웠을 때도 가장 기초적인 어휘였으나 다시 사전을 찾아보고서야 그 뜻을 상기하는 경우가 많았다. 그러나 그 사전적인 뜻을 알게 되었다고 해도 한국인이 갖는 자연에 대한 정서에 가까워지지 않고 ③자국 문학 학습 경험에서 주로 자연물과 동식물은 어린이를 위한 동화나 우화에만 국한되는 소재이며 작품 내의 등장인물이나 배경으로 존재할 뿐이라고 한정한다. 또한, 화자가 직접 자연물을 지칭함으로써 독자에게 가깝게 끌어들이지는 않는다며 거리를 유지했다. 이 때문에 ④한국 현대시 내에서 작가 또는 화자가 자연물에 강한 애정을 갖고 있음을 알아차리더라도 그것은 아이와 같은 순진함에 머문다. 프랑스인 학습자가 정서적으로 자연물과 가까워지지 않는 경향은 특히 ‘산’에서 잘 드러난다.

저는 ①주로 도시에서 살아서 실제 산을 가본 적은 없는 것 같고, ②‘산’하면 영화에서 보듯이 위에서 아래로 내려다보는 아주 큰 이미지가 떠올라요. [D-BR-해-I]

프랑스 남부에 삼촌이 계셔서 가끔 놀러 가요. 삼촌 댁 근처에 피레네산맥보다는 조금 낮은 산이 있긴 한데 따로 가본 적은 없고 아예 ③피레네산맥에는 스키 타러 가곤 했어요. 그래서 저한테 그런 산맥이나 산의 이미지는 흰색이지 녹색은 아니에요. 청산이라고 표현하는 건 어색해요. ④프랑스의 나머지 부분에서는 산보다는 언덕에 가까워요. 그래서 잔잔하고 평화로운 느낌이에요. ‘산’하면 동화 「하이드」 같은 느낌이나, 거기 나오는 목동들이나, 영화 「Belle et Sebastien」에서 나온 그런 이미지가 생각나요. [D-EL-해-I]

⑤‘눈물 같은 골짜기’가 이해 안 돼요. 산에 가본 적이 없어서 골짜기가 뭔지 잘 모르겠고 이미지도 안 잡혀요. 아마 한국에는 산이 많아서 큰 의미가 있나 봐요. [C-AT-해-I]

프랑스 학습자가 시 텍스트에 나타난 ‘산’에 대해 어떠한 느낌도 없는 것은 프랑스의 지형적 특징과도 관계가 있다. 프랑스는 이탈리아·스위스 국경지대에 알프스산맥과 스페인과 국경을 이루는 피레네산맥을 제외하고는 대부분 완만한 구릉과 평야로 이루어져 있다. 이 때문에 ①일상에서 산을 찾을 일이 없어 산과 관련된 이미지는 주로 영상물을 통해 접한 것으로, 대도시 서울에서도 산을 쉽게 접할 수 있는 한국인이 직접 산을 찾아가 느끼는 수직, 상승의 이미지보다는 ②멀리 놓고 감상하는 느낌이 대부분이다. ③프랑스의 산을 직접 자주 접한 경우라도 피레네산맥이나 알프스산맥은 만년설로 인해 흰색의 이미지가 지배적이어서 한국인이 갖는 ‘청산’의 푸른 이미지와는 거리가 멀었다. ④애써 일상에서 산의 이미지를 찾는다고 해도 언덕에 가까운 구릉 지대 이미지와 함께 동화나 가족영화에서의 이미지가 겹쳐 잔잔하고 평화로운 배

경이 주를 이룬다. 이 때문에 ⑤산이 높으면 골짜기도 깊으므로 인해 그곳에 드리우는 어둠이나 슬픔의 이미지는 프랑스인 학습자에게는 더욱 성립할 수가 없다. 산 외에 다른 자연물들도 산과 마찬가지로 심상을 일으키기보다는 배경에 머물거나 단순한 대비의 장치로만 이해되어 상상력과 깊숙한 울림을 발휘시키지 못하고 지극히 평면적인 해석만 불러왔다.

①달밤이 싫다고 했고, ‘해야 떠라’면서 해를 찾으니까 달밤은 싫어하고 해는 좋아하는 것으로 그냥 그대로 이해했어요. [C-AT-해-I]

②달밤은 처음에 그냥 해와 대비되어서 그대로 이해했었어요. 해는 긍정적인 것이고 달은 부정적인 것으로요. ③달이 한국에서는 보통 추석과 같은 축제의 의미라는 것을 논의하지 않았더라면 오히려 덜 헛갈렸을 것 같아요. [C-MG-해-I].

「해」에서 ①과 ②처럼 화자가 달밤은 싫어하고 해만을 찾기 때문에 문면 그대로 달밤은 부정적이고 그와 대비해서 해는 긍정적인 것으로 해석해도 크게 벗어남이 없는 것으로 이해했다. 그리고 그것은 자신들이 갖고 있는 달과 해의 일상적인 이미지와 다를 것이 없는데 ③달밤의 달에 대한 다른 의미를 토론하는 것이 오히려 방해되었을 뿐이라고 불만을 토로했다. 따라서 프랑스인 학습자가 원형적인 상징인 바람, 별, 하늘 등을 통해 한국적인 시 텍스트의 해석에 가까워질 것이라는 예상은 빗나갔으며, 오히려 프랑스와 한국이 자연관이 다른 점에 주의해야 함을 시사한다. 프랑스인 학습자가 한국 시의 자연을 배경으로만 인식한 것과 관련하여 동서양의 세계관의 차이와 이로 인한 시 속에서의 자연의 의미의 차이를 간략히 살펴보고자 한다.

동아시아의 사상은 일원론적이고 자연주의적인 세계관을 함의한다. 인간은 스스로 자연의 일부로서 자연에 대해 친화적이며, 자연의 내재적 가치를 인정하고, 자연에 관한 찬미와 경외심으로 표출된다. 반면, 서양사상을 지배해온 형이상학은 이론적이고 관념론적이며 인간중심적 세계관을 함축한다. 인간만이 지적, 정신적, 영적인 관념적 존재이므로 인간 이외의 모든 존재는 자신의 척도에 따라 의미와 가치가 주어진다. 이러한 인간중심주의적 세계관에서 자연현상에 대한 인간의 태도는 무관심하며 도구적, 대립적, 배타적, 지배적이다.¹³⁹⁾ 이러한 자연관의 차이로 인해 예술작품에 드러나는 양상 또한 달라진다. 유교에서는 자연 숭배와 자연에서 진리를 배우는 태도가 뚜렷하여 자연에 대한 사랑은 일찍부터 동양 시의 핵심적인 주제가 되어 왔다. 그러나 기독교에서는 인간이 날 때부터 원죄를 가지고 태어나듯이 자연은 원형 그대로 악이다. 중세 문학에서 선한 자연과 악한 자연의 개념이 뚜렷이 나타나는데, 악한 자연은 밀림이나 맹수처럼 인간을 공포로 몰아넣고 해치는 자연이며, 선한 자연은 인간에게 즐거움을 주는 곳(locus amoenus)만이 선한 자연으로 선택받는다. 이 때문에 서양의

139) 박이문, 『동양과 서양의 만남-노자와 공자, 그리고 하이데거까지』, 미다스북스, 2017, pp.444-451.

시 속의 자연은 인간의 행위의 무대이거나 인간의 사랑의 배경 정도로만 쓰인다. 따라서 중세 이래 예술작품에서의 자연은 인간의 아름다움을 꾸미기 위해 화려한 수사학적 수단으로 발달하여 극도로 정형화되고 공식처럼 작용한다. 즉, 자연을 시에서 의인화한 것은 자연의 성찰에서 왔다기보다는 주어진 수사학에 다시 수사학을 동원한 결과라고 볼 수 있다.¹⁴⁰⁾

이상과 같이 간략하게 살펴본 동서양의 세계관과 그에 바탕한 시의 자연이 프랑스인 학습자가 한국 현대시에서 느낀 자연과 완전히 일치한다고 볼 수는 없을 것이다. 그러나 원형적인 상징으로서 가장 원초적인 감흥에 다가갈 수 있을 것이라 예상되었던 자연물에 대한 그들의 거리 유지 태도에 대해 어느 정도 해명해 줄 수 있을 것이다. 그리고 자연이 반드시 인간 공통의 감정을 일으키는 것이 아니며, 오히려 동양과 서양에서 극명하게 차이가 나기 때문에 주의를 요함을 시사한다.

이어서, 프랑스인 학습자가 상징을 한국문화와 프랑스 문화로 이분법적으로 나누어 인식하던 것을 벗어나, 한국문화의 것은 자신에게 더 가깝게 끌어오고 자문화 것은 좀 더 객관화하는 시도를 통해 시에 대한 이해의 폭과 깊이를 더하게 되는 양상을 살피고자 한다. 전술한 바와 같이 프랑스 시의 상징은 평가가 완료된 상징의 수사법 위에 수사법이 더해진 경우가 많아서 프랑스인 학습자들은 별다른 자극이 없이는 대체로 시에서 나타난 상징을 단선적으로 보는 경향을 보였다. 그러나 연구자가 학습자들이 생각하는 상징의 의미가 해당 시에서 단 하나밖에 없는지, 모두가 다 똑같은 의미로 생각하는지 등의 매우 간단한 질문과 같은 자극을 제공했을 때 다른 여러 방향으로 해석이 발전하는 모습을 확인할 수 있었다. 그것은 대체로 자신이 배운 한국문화 지식을 상기하거나 다른 학습자들과 토론을 통해 촉발되었다.

사슴은 보통 야생성과 순수한 이미지를 갖고 있고 호랑이는 포식자, 사냥꾼, 거대한 힘, 그리고 한반도에 호랑이가 살았었으므로 한국 자체를 나타내기도 한다. ① 그렇다면 이것들은 좋은 이미지인가 나쁜 이미지인가? [C-MG-해-R]

② 한국문화를 공부하다 보니 오히려 침범이나 달밤은 더 낫설었어요. 호랑이는 한국의 상징인데, 나쁜 것인지 좋은 것인지... 오히려 더 헛갈렸어요. 사슴과 침범은 서로 대비되는 것 외에는 상징 자체가 말을 해줬어요. [C-MG-해-I]

③ 다 같이 토론했을 때 달밤의 상징 모두 다르다는 것을 알게 되었어요. 그래서 다시 읽게 되었어요. [C-MG-해-I]

④ 상징에 대해서 살펴볼 때 제가 느끼는 느낌과 시에서 느껴지는 것이 같지 않아서 혼란스러웠어요. ⑤ 예를 들어 하늘은 저한테는 아주 긍정적이 이미지인 데다 기독교에서는 하늘이 곧 하느님을 뜻하는 것이지만, 이 시의 작가의 경우는 하늘이 자신에게 다가오는 위협적인 존재로 느껴졌을 수도 있겠다 생각했어요. ⑥ 바람

140) 민용태, 『서양 문화 속의 동양』, 고려대학교출판부, 2010, pp.233-243.

도 저한테는 긍정적인데 여기서는 왜 부정적인지 모르겠어요. [C-AT-서시-I]

연구자가 시 텍스트에 나타난 것과 관계없이 개별 자연물에 대한 프랑스의 이미지나 상징은 무엇인지 물어보자 프랑스인 학습자들은 프랑스에서 개별 자연물이 상징하는 바와 한국문화 학습 경험을 통해 알게 된 의미를 각기 환기하였다. 그리고 이내 ①과 ②처럼 시어가 상징하는 바를 어떻게 적용하면 좋을지 갈피를 못 잡는 모습을 보였다. 이는 프랑스인 학습자들이 언어 숙달도와 관계없이 학교 수업이나 일상생활의 매체 노출 등을 통해 학습된 한국문화 지식을 양쪽 문화의 맥락에서 또는 그 반대 관점에서 비판적으로 바라보거나 스스로 어떻게 수용하면 좋을지 고민해보지 못하고 단순한 지식의 하나로 받아들였음을 드러낸다. 하지만 이는 학습자 간 토론이나 숙고 과정을 통해 어렵지 않게 극복할 수 있는 여지를 보였다. 많은 프랑스인 학습자들은 ③ 학습자 간 토론을 통해 시어나 자연물에 대한 이미지가 개인마다 다를 수 있다는 사실에 놀라는 모습을 보였으며 ④시의 맥락에서와 자신이 알고 있는 시어의 상징 의미가 일치하지 않는 것에 대해 ⑤과 ⑥처럼 되짚어 보며 해석의 여지를 넓히려고 노력하는 모습을 보였다. 상징적으로 쓰인 시어의 뜻이 자신이 알고 있던 것뿐만 아니라 다른 여러 갈래로 해석될 수 있음을 확인하자, 단선적 대입에서 벗어나 시어와 해석에 감정을 실어보며 시에 공감하기를 시도했다.

①바람에서 고통이 느껴졌다는 얘기를 들으니까 ②디즈니 애니메이션 중에 「라이언킹」에 보면 심바의 아버지가 구름의 형태로 나타나서 중요한 말들을 해주잖아요. 그런 게 떠올랐어요. [D-EL-서시-I]

③디즈니 애니메이션 「포카혼타스」에서 ‘잎새에 이는 바람’을 만나요. 바람을 통해서 조상을 만나고 목소리를 들을 수 있는 걸 표현했어요. [D-AL-서시-I]

자연물에 감정을 실는 것을 매우 낯설어하는 프랑스인 학습자지만 ①「서시」의 ‘잎새에 이는 바람에도 나는 괴로워했다’와 같이 자연물들과 감정적으로 강하게 연결된 시어들을 이해하기 위해 ②와 ③처럼 자신의 일상에서 친숙하게 접한 애니메이션의 장면들을 떠올리면서 자연물과 감정의 연결고리를 찾으려 노력하는 모습을 보였다. 이들이 자연물과 시어의 감정적 관계가 어느 정도 이해가 된다면 제시한 애니메이션물의 예시들은 자연물을 일종의 인격으로 표현했다는 점에서 자연과 인간의 감정을 직결시킨 한국적인 감정과는 거리가 있지만, 이해를 활성화해주는 단계로서 중요하다고 볼 수 있다.

사슴과 칩범보고 함께 놀라고요? 이해가 안 돼서 역사적 배경을 찾게 되고 당연히 상징일 수밖에요. ①프랑스도 독일과 전쟁할 때 미국의 도움을 받았었어요. 프

랑스의 경우라면 침범은 독일을 도운 사람들이겠어요. 그런데 사슴과 같은 수준에 둔다고요? ②침범과 놀자는 말 때문인지 처음에는 수치심이 가득하고 신뢰나 자존감마저 없는 것이라고 느꼈어요. 저항이 가능할지 못 미더워하는 느낌이었어요. 요령이 있다면 차라리 돌아가야지. [D-AN-해-I]

침범과 사슴을 함께요? 저라면 함께 두지 않을 거예요. ③그래도 같이 논다면 조화롭고, 균형있고, 통합적인 면에서 얘기했을 것 같아요. 왜냐면 ‘놀다’에는 존중이 있어요. ④서로 다른 점들은 놔두라는 것이예요. 정치적인 의미가 있는 것 같아요. [D-BR-해-I]

하지만 때로는 상징에 감정을 실어보는 시도가 올바른 방향을 찾지 못하는 일도 있는데 ①의 경우처럼 제2차 세계대전과 관련한 자문화 역사를 바탕으로 사슴을 프랑스인으로, 침범을 프랑스를 침략한 독일인 또는 이들을 도운 프랑스인으로 직결시키고 이 둘을 함께 놓는 것에 대해 ②스스로를 무력감과 수치심에 빠뜨리는 것으로 오독하기도 했다. 그러나 대부분 학습자는 상징적인 표현이라는 점을 상기하고 중요성을 어디에 뒀야 할지 고민하며 해석을 풀어나가는 모습을 보였다. 예를 들어 앞의 학습자와 똑같이 「해」에서 ‘사슴과 침범을 따라 논다’는 표현에 대해 ⑥의 경우처럼 ‘사슴’과 ‘침범’보다 ‘논다’에 중요성을 두고 놀이는 ‘존중’이라는 의미도 내포하고 있음을 짚어 ④와 같이 ‘화합’을 희구하고 있음을 해석해냈다. 이렇게 상징의 의미에 학습자 스스로 감정을 붙여넣는 작업을 거치자 시 해석에도 여지가 생기는 것을 확인할 수 있었다. 개별 시어 하나씩만 의미를 부여하던 것에서 벗어나 시 텍스트 전체를 아우르면서 전혀 공감을 못 하던 자연물에도 감정을 실어 해석을 확장하였다.

①별, 바람, 하늘, 잎새 이런 것은 모두 시적 화자의 머리 위에 있어요. 하지만 ‘길’은 시적 화자의 발아래에 놓여 있어요. 내려다보잖아요. 저 위에서도 시적 화자도. ②그래서 이 길이 그냥 주어지거나 원래 흔히 다니는 그런 길이 아닌 것 같아요. [B-LS-서시-I2]

‘오늘밤에도 별이 바람에 스치운다’에서 ‘도’ 때문에 처음엔 모든 것이 현재에 박힌 줄 알았어요. ③하지만 다시 보니 나머지는 다 움직이는 것들이예요. 별, 바람, 잎새, 하늘 다 움직이잖아요. 그리고 ‘걸어가야겠다’도 움직여요. ④그래서 어떤 생동감 같은 것이 느껴지고...⑤‘나에게 주어진 길을 걸어가야겠다’에서 뭔가 다짐, 쉽지 않은 다짐을 한 것으로...처음에는 굉장히 예쁜 시라고만 생각했는데 ⑥여기서 어떤 강력한 마음이 느껴져요. [B-MG-서시-I]

흔하지는 않지만 프랑스인 학습자들 중 일부는 ①처럼 「서시」의 자연물들을 자신을 기준으로 머리 위에 있는 것들과 발아래에 있는 것들로 대별시키면서 자신의 머리 위

있세, 별, 하늘 등으로부터 비롯되어 자신을 지나 '길'까지 연결되는 수직적 관계를 엮어냈다. 그 결과 ②상징을 살펴보기 이전에 '일제에 순응하는 길' 또는 '혼자만의 (쾌락적, 미학적, 관념적 등이 고립적인 의미의) 고통의 길' 등으로 오독했던 것을 극복하고 수직적 관계 속에서 시인이 받아들이는 길의 의미에 근접해갔다. 또, 일부 학습자는 ③처럼 「서시」의 자연물과 화자의 '걸어가야겠다'라는 다짐에서 움직임에 포착했고, 자연물과 연결된 다짐이 결코 쉬운 것이 아닌 ⑥강한 결심에서 비롯된 것임을 느낄 수 있었다.

이상에서 프랑스인 학습자에게 시에서의 상징은 수사학적으로 검증되고 관습화된 것인 경우가 많고, 특히 자연물과 관련된 상징은 인간 주체와 사고의 배경으로서만 작용하여 학습자 개인과의 연관성을 맺기에 매우 먼 것임을 알 수 있다. 이 때문에 자연물이 많이 등장하는 한국 현대시의 경우 교육적 처치가 없을 경우 매우 단조로운 자연 배경의 제시 정도로만 이해하는 위험성이 있다. 그러나 학습자 간 토론이나 연구자의 발문을 통해 상징을 다각적으로 검토하게 되자 상징과 자연물 모두 새로운 시각으로 보게 되는 것을 확인할 수 있었다. 이는 프랑스인 학습자가 상징에 대한 기존 인식을 전환하였다는 의미는 물론, 이를 통해 한국 현대시에 대한 이해에 가까워지는 계기를 찾았다는 의의가 있다. 특히 한국인이 자연물에 대해 느끼는 감정에 비해 무감각에 가까웠던 프랑스인의 감각이 깨어나고 작가나 화자의 마음을 느낄 수 있었다는 점은 매우 발전적이라고 할 수 있으므로 교육적 지점으로 삼아야 할 필요가 있다.

(3) 시대적 배경에 대한 반성적 이해

프랑스인 학습자가 한국 현대시에 담긴 시대적 배경지식을 단선적인 시각으로 시 텍스트에 대입해 보는 것을 넘어 자신의 경험을 끌어들이 입체적으로 감상할 수 있도록 자극할 수 있는 지점은 프랑스가 세계대전을 겪었던 기억과 자국 여성의 사회적 지위에 대한 비판적 의식에 있었다.

먼저, 세계대전을 겪었던 기억을 통해 단선적인 배경지식 대입을 극복하고 겹침을 발견하는 과정이다. 제2차 세계대전의 추축국이었던 독일과 일본에 의해 프랑스가 독일의 점령을 당한 시기(1940-1944)와 한국의 일제 강점기(1910-1945)는 매우 짧지만 겹치기도 한다는 점에서 프랑스와 한국은 비슷한 경험을 공유하고 있다고 할 수 있다. 따라서 프랑스인 학습자들에게 세계대전에 대한 그들의 기억을 되짚어 보게 함으로써 그 안의 충돌, 저항, 반목, 화해 등의 복잡한 감정을 한국 현대시 텍스트를 해석하는 데 활용할 수 있다. 프랑스인 학습자에게 세계대전이 시기적으로 한국의 해방과 일치하는 것 외에 어떤 의미가 있는지 간략히 짚어보고자 한다.

두 차례의 세계대전은 비교적 최근의 전쟁이며, 징집된 프랑스 군인들에 의해 프랑

스 본토에서 행해진 전쟁이고, 결국은 승리하여 현재 프랑스 사회의 모태가 된 전쟁으로 평가되기 때문에 프랑스의 국경일 중에서도 예외적인 무게감을 갖는다.¹⁴¹⁾ 프랑스인들이 양차 대전을 기억하는 방식은 매우 열정적이고 확고하지만, 시대에 따라 변화하는 인식에 발맞추어 유연하게 확장되는 모습을 보인다. 1차 대전 종전 후에는 주로 기념비 건립과 기념행사의 형식으로 전쟁의 기억을 달렸다. 모든 전몰자는 고향의 공식적인 기념비에만이 아니라, 자신들이 다녔던 직장, 학교, 예배당 등의 사적인 공간의 기념비에도 이름이 새겨질 권리가 있었다.¹⁴²⁾ 두 차례의 세계대전을 기억하고 기념하는 프랑스의 전쟁기념관은 1960-70년대에 43개가 새로 건립되었고, 현재 110여 개의 크고 작은 1차 대전 기념시설이 있으며, 1차 대전 발발 100주년인 2014년을 준비하며 2011년에는 파리 근교의 모(Meaux)에 「1차 대전 박물관」이 2천 8백만 유로라는 예산을 투입하여 개관했다.¹⁴³⁾ 기념식은 헌화, 기념사, 노래제창 등 형태로만 남아있지 않고, ‘기억관광(Tourism de mémoire)’이라는 새로운 형태로 확장되어 전쟁을 겪지 않은 젊은 세대에게 맞는 새로운 추도와 기념의 방법으로 실천되고 있다. 특히 기억관광은 정체성, 역사의식, 기억의 전승 등의 문제에만 머물지 않으며 전쟁의 기억을 매개로 하여 외교 관계를 강화하려는 노력으로 확장되어 ‘공통의 기억(mémoire partagé)’이라 불리는 정책으로 실현되고 있다.¹⁴⁴⁾

이처럼 프랑스인들에게 양차 대전에 대한 기억은 국가적 차원뿐만 아니라 전국민적 차원에서 아픔과 희생, 성찰 등의 형태로 각인되어 있으며 전쟁을 겪지 않은 지금의 세대에게도 다채로운 방식으로 전수되고 있음을 알 수 있다. 이는 프랑스인 학습자 중 조부모와 왕래가 잦은 경우 세계대전과 관련한 가족들의 경험을 일상에서 자주 공유하는 것에서 확인할 수 있었다. 가족 간의 긴밀한 교류를 통해 비록 짧은 시간이었지만 프랑스가 독일에 점령당했을 때의 굴욕감과 전쟁의 비참함을 지속적으로 전달하고 전달받으며, 이는 학교에서는 역사교육을 통해, 사회에서는 각종 기념행사와 기억관광을 통해 순환적으로 강화되는 형태로 나타난다. 따라서 프랑스인 학습자에게 한국의 해방과도 맥이 닿아있는 세계대전의 경험을 상기시킬 경우 다양한 역사적 경험을 공유할 수 있으며 역사적 배경이 담긴 한국 시 텍스트에도 쉽게 다가갈 수 있다.

①할머니가 어떤 유대인을 집안에 숨겨줬어요. 그런데 독일 사람들이 무기를 들고 찾아와 할머니를 위협했어요. 이때부터 할머니는 아무도 믿지 않게 되셨대요.

②지금도 독일어를 들으시면 화내세요. [D-AL-해-I]

프랑스도 1, 2차 세계대전 그런 때 배급받아서 살아야 했어요. ③독일이 점령했

141) 이재원, 「양차 대전과 프랑스의 전쟁기념문화-파리(Paris) ‘군사박물관(Musée de l’Armée)’을 중심으로」, 『군사』 72, 국방부군사편찬연구소, 2009, pp.286-287.

142) 이재원, 「1차 대전과 프랑스의 전쟁기억문화」, 『인문과학』 87, 인문학연구원, 2008, p.61-69.

143) 손정훈, 「전쟁기념관을 통한 기억의 재현-프랑스의 1차 대전 기념관 사례 연구」, 『불어문화권연구』 23, 불어문화권연구소, 2013, p. 200.

144) 앞의 글, pp.199-226.

을 때 할머니가 배급표로 하루에 감자 1~2알 받아서 생활했데요. 할머니가 그때 독일어를 배우지는 않았지만 지금도 기억나는 독일어 단어는 ‘감자’래요. 그나마 먹을 수 있던 거라서요. ④저도 할머니에게 들어서 외울 정도예요. [D-KL-해-I]

⑤제2차 세계대전 기간 동안 그 전쟁을 소재로 한 Paul Eluard의 시집 『Au rendez-vous allemand(독일 주둔지에서)』가 있어요. 여러 시가 들어있는데 적들에 대해 화를 내는 것, 사람들에게 희망을 갖고 힘을 내라는 메시지도 담겨있어요. [D-KL-해-I]

시의 역사적 배경과 공감할 수 없었던 프랑스인 학습자들에게 세계대전에 대한 기억을 상기시키자 ①,③과 같이 가족 내에서 공유되는 개인적인 경험을 쉽게 꺼내 놓았으며, 그것이 ②와 같이 현재 진행형이며 ④와 같이 자신에게도 영향을 미치고 있음을 인식할 수 있었다. 또한 ⑤와 같이 문학교육을 통해 접한 유사한 모국어 시 텍스트에 대한 기억으로 확장될 수 있었다.

①시가 쓰인 때가 1940년대 말임을 생각할 때 한국이 곤란에 곤란을 거듭하고 있는 시기라는 것을 알 수 있다. (중략) ②이런 시대의 곤란을 밤과 밤이 거듭되고 해가 다시 뜰 수 있는 자리조차 없어 보이는 상황으로 상상해 볼 수 있다. 이러한 끝없는 고난으로 인해 ③한국 사람들이 춤과 함께 즐기던 달밤은 더 이상 축제의 달밤이 될 수 없었다. [C-MG-해-R]

처음에는 ④시의 시대적 배경에 비추어봐도 작가가 시를 썼을 때 일제 강점기 속에서의 자신의 역할이 무엇인지 정확히 모르는 채로 썼다고 생각했다. 하지만 ⑤작가의 일대기를 보고 나니 작가가 이미 일제의 압제에 자신만의 방식으로 그리고 최선을 다해 싸워야 한다는 숙명을 받아들인 것을 알 수 있었다. 그래서 그렇게 그는 일제에 싸우면서 감옥에서 생을 마감한 것이다. [B-PL-서시-R1]

⑥프랑스는 불과 몇 년을 독일의 지배를 받았지만 정신적으로 그때의 경험이 각인이 되었어요. 한국은 30여년을 지배당했으니 해방된 것을 정신적으로 곧바로 믿지 못할 수도 있을 것 같아요. [D-KL-해-I]

세계대전에 대한 기억으로 확장된 사고는 ①과 같이 프랑스도 Vichy정부가 나치에 부역을 했던 기억과 겹쳐 1945년 해방 후에도 친일파 숙청을 단행하지 못하고 사상적으로 남과 북으로 나뉘어가는 복잡하면서도 특별했던 한국의 상황에 대한 이해를 이끌어낼 수 있었으며 ②와 같이 그 상황에 대한 구체적인 상상으로 이어졌다. 이 때문에 ③과 같이 문화적인 해석으로까지 확장되어 달밤을 즐기던 한국인에게 더는 예전의 달밤일 수 없음에 대해 이해하고 공감할 수 있었다. 마찬가지로 「서시」에서도 ④와 같이 자국 문화의 기준에서 단선적으로 대입한 역사적 배경에 대한 정보는 시대

에 맞선 개인의 사상에 대한 이해로 이어지지 못했지만, 보다 구체적으로 작가의 일대기를 보며 역사적인 연결고리를 상기하자 능동적인 저항의 힘을 느낄 수 있었다. 「해」에서도 ‘꿈이 아니래도’라는 시구에 대해 이해하기 어려워했지만 ⑥과 같이 일제강점기가 30년 동안 지속되었다는 것의 의미를 프랑스의 경험에 비추어 이해하고 해석할 수 있었다.

다음으로, 현재 자국에서의 여성의 사회적 지위에 대한 비판적 검토를 통해 한국 현대사에 대한 이해를 넓히는 과정이다. 프랑스인 학습자는 특히 ‘여성’과 관련되어 자문화를 매우 비판적으로 바라보았는데 이는 「작은 부엌 노래」를 처음 읽을 때 ‘전통적인 가정의 모습’이나 ‘전통적 사고에 부응하는 여성의 모습’이라는 해석을 내놓은 것과 다른 모습이었다. 얼핏 여성의 지위와 상황에 관해 자국과 한국을 이분법적으로 바라보는 것은 아닌지 주의를 요했지만, 성차별이라는 보편적인 주제에 대한 비판적 검토를 통해 양문화 모두를 성찰하는 모습을 보였다. “프랑스의 여성의 상황은 어떠한가?”라는 연구자의 간단한 질문에 남녀 예외 없이 모든 프랑스인 학습자들이 적극적으로 자문화를 비판적으로 바라보고 제시된 한국시의 내용에 공감하는 양상을 보였다. 먼저 자국의 여성의 지위와 문제에 대해 거리를 두는 양상부터 보면 아래와 같다.

①프랑스는 가부장적인 면 아직 많아요. 특히 부모님 세대에는요. 그래도 우리집은 오빠도 스스로 집안일을 하는 편인데 이런 경우는 흔치 않아요. ②대부분 집들이 관습적으로, 습관적으로 여자가 요리한다고 생각해요. 한국 남자와 같아요. 제 남자 사촌도 혼자 사니까 자기가 다 할 수 있는데 결혼하면 여자가 할 거로 생각한다고 아무렇지 않게 말하더라고요. [D-KL-부엌-I]

③지금 2021년인데도 마초적인 남자는 넘쳐나요. 그래서 페미니즘이 여전히 계속 이야기되고 있어요. ④요즘 흔히 쓰이는 표현으로 ‘maninterrupting’과 ‘mansplaining’이라고 있어요. 여자가 자기 자신에 대해 설명하고 있는데 남자가 허락도 없이 끼어들어 대신 설명하는 것이예요. [D-EL-부엌-I]

프랑스인 학습자들은 「작은 부엌 노래」를 읽고 첫인상으로 90년대, 한국, 부엌 등의 핵심 아이디어를 추출하였고, 그것을 기준으로 시에 관해 이야기를 풀어냈을 때는 자신과는 전혀 관계없으며 시대에 뒤떨어진 논의로 여겼으나, 프랑스의 여성의 지위와 현황에 관해 물어보자 상황은 완전히 바뀌었다. 모든 참여자가 ①프랑스는 현재도 가부장적인 면이 많이 남아있어서 말로는 또는 개념적으로는 남녀가 평등하다고 하지만 정작 자기 집의 부엌에서 일을 하는 사람은 여성이고, ②다른 가족 구성원들도 예외 없이 여성이 집안일을 하는 것을 관습적으로 당연한 것으로 여기고 있다고 지적했다. 그것은 ③과거나 가정에만 국한되지 않고 사회 전반에서 현재 진행형으로 일어나

는 일로 ④이를 지적하는 신조어들도 계속 만들어질 정도라고 소개했다. 이렇게 여성 또는 여성의 사회적 지위와 관련하여 프랑스의 현황을 스스로 일깨우게 되자 시에 대한 첫인상의 무너졌고 시와의 간극도 급속히 좁혀지는 양상을 나타내었다. 일부 학습자는 이러한 프랑스의 남녀불평등의 일반적인 현황 설명에서 더 나아가 매우 구체적이며 개인적인 경험을 풀어내기도 했다.

아.... ①얼마 전에 본 책이 있어요. 『Le Bal des Folles』라고 Victoria Mas가 쓴 소설이 있는데, 영화로도 나왔어요. 옛날에... 몇 세기 안 지났어요. ②19세기에 여성들만 가둬두는 정신병원에서 일 년에 한 번 이 여자들을 치장해서 사람들의 구경거리로 내놓는, 그런 애긴데... 실화를 바탕으로 했어요. 어떤 형태로든 정신병원이 생긴 것은 이미 오래지만, 아무튼, 루이14세 때인가 “말하는 여성들”을 가두는 거예요. 그러니까 ③여성이 자기 의견을 말하는 것을 싫어한 거죠. 말도 안 되는 이유로 수많은 여자들을 정신병원에 가뒀어요. 남편이 이혼하고 싶은 여자, 성적으로 내몰린 여자, 가난한 여자... ④그리고는 사람들이 동물원에 가듯 돈을 주고 구경을 했어요. ⑤정말... 비인간적이고 미개하고... 치가 떨려요. 이것뿐만 아니라 ⑥히스테리아라고 프로이트가 지어냈는지 강화를 했는지 어쨌든 근거도 없고 실제 질병도 아닌 것을 의학적으로 인정하면서 정작 그 증상을 보이는 것으로 진단된 사람은 전부 다 여자였어요. ⑦여자한테 그런 의미로 hysterical 이런 말을 안 쓰지는 얼마 안 되었어요. [D-AL-부역-I]

AL 학습자는 20대 남성으로 자신은 남자이기 때문에 「작은 부엌 노래」에 공감하기는 어렵다고 했지만, 프랑스의 여성 지위에 관해 묻자 ①자신이 최근에 읽었던 실화를 바탕으로 한 소설을 상기하면서 과거 프랑스의 여성에 대한 비인간적인 처우에 대해 설명했다. ③가정이나 사회에서 자기 목소리를 가지려 하거나 전혀 목소리를 낼 수 없었던 ②여성들만 정신병원에 가뒀두고 ④구경거리로 삼았다는 이야기를 중심축으로 한 소설은 불과 몇 세기 전인 19세기를 배경으로 했음을 그는 강조했다. 또한 ⑥여성에 대한 공평하지 못한 시각은 시간이 지나도 오히려 의학이라는 미명 하에 계속되었으며 ⑦여성을 비하하는 용어가 사회적으로 용인되지 않게 된 것 또한 얼마 되지 않았다고 설명했다. 그는 이러한 자문화의 역사적 자취에 대해 ⑤비판적인 시선을 넘어 매우 분개하는 모습을 보였다.

여성들의 상황이 바뀐 것은 페미니즘의 영향이 컸던 건 사실인 것 같아요. 그렇다고 해도 ①프랑스가 여성에게 참정권을 인정해 준 것은 1944년이고 1975년에 낙태가 합법화되었거든요. 그렇게 먼 과거가 아니에요. 지금 이 시가 쓰여진 90년대 한국에 페미니즘이 활성화되었을 것 같은데 ②지금 실제로 프랑스와 한국이 여

성의 자유와 지위와 관련해서 그렇게 많이 차이가 날까요? 제가 ③이 시를 3-4년 전에 접했다라면 그냥 '90년대 한국의 일인가보다'하고 지나갔을 거예요. 하지만 저도 이제 20대 후반에 주변의 압박이 느껴져요. 조카를 안아보는 저를 보고 삼촌이 “너도 어서 결혼해서 하나 낳아야지.”하고 말하는 걸 듣고 충격받았어요. 그리고 ④프랑스는 노상 성희롱도 심해요. 바로 얼마 전에 밤에 집 앞에서 친구를 바래다주고 돌아오다가 저도 당했어요. 단 5분 사이에! 내 집 앞에서! 그리고 ⑤프랑스도 강간 문화라고 불릴 정도로 여성이 강간을 당하면 “옷을 그렇게 입지 말았어야 한다.”, “밤에 나가지 말았어야 한다.” 등 피해자를 탓하는 분위기가 강해요.
[C-MG-부역-I]

MG 학습자는 20대 후반의 여성 학습자로 불과 몇 년 사이에 프랑스에서의 여성의 지위에 대한 자신의 생각이 바뀌었음을 설명했다. ①프랑스가 여성에게 참정권을 인정하고 낙태를 합법화한 것은 유럽 내에서도 빠른 편이 아니었고, ②지금도 시의 배경인 90년대 한국과 크게 다르지 않다고 했다. ③30대를 앞둔 자신에게 한국에서 그러하듯 친척들이 결혼과 출산에 대해 아무렇지도 않게 권유와 압박을 해오고, ④안전해야 할 집 앞에서 성희롱을 당했으며, ⑤프랑스 내에서 성폭력 피해자에게 책임을 전가하는 분위기가 만연하다고 불만과 불안을 토로했다. 이렇게 자국 내에서 여성의 지위와 상황에 대해 인식을 분명히 하자 한국에서의 여성의 지위가 자국보다 못하다는 선입견에 균열을 보이고 양국의 실제 상황을 파악하려 하는 모습을 보였다.

①제 친구가 페미니스트여서 TV나 책이나 어디서든 사소한 것 모두에서 차별이 보여서 피곤해요. 프랑스에서는 모든 여자가 페미니스트라고 지칭해요. 하지만 이 건 모두를 위해 더 나은 상황을 만들자는 뜻이에요. ②한국 프로그램들을 보면 여성 이미지가 많이 좋아진 것 같아요. 뭔가 더 강한 이미지가 있어요. 「오징어 게임」 같은 데서 약한 여성은 없어요. ③연약한 이미지도 있지만 진화 중이고 많은 여자가 일하고 싶어 한다고 들었어요. [D-EL-부역-I]

한국 여자들은 대단해요. ④소리를 쳐야 할 때는 늘 크게 소리를 쳐요. ⑤가장 놀라운 것은 한국은 생리 휴가가 있다면서요. [C-MG-부역-I]

⑥남자인 제가 아주 짧은 반바지를 입고 돌아다닌다면 아무도 뭐라고 안 할거예요. ⑦하지만 여자가 그렇게 몸이 많이 드러나는 옷을 입고 다니면 “성폭행 당해도 놀라지 마라.”라는 말을 들을 수 있어요. 특히 중장년 남성들은 직접 얼굴에 대놓고 얘기할 수도 있어요. ⑧독일은 좀 아닌 것 같아요. 나도 놀랐어요. 독일이든 프랑스든 문학 작품을 통해서 보면 기독교와 관계없는 더 먼 옛날에는 여성이 더 강했어요. 신화나 기독교 같이 종교가 생긴 후에 여성은 점점 약해졌어요. ⑨한국은 그래도 여성이 대통령이었던 적이 있지만 프랑스는 아직도 없어요. 말도 안 되

게 LePen의 딸이 노리고 있어요. [D-AL-부역-I]

본 조사에 참여한 프랑스인 학습자들은 남녀 관계없이 한국보다 앞선 여성운동의 역사를 갖고 있는 프랑스의 젊은이로서 ①대체로 여성운동은 계속되어야 하지만 오랜 시간 누적된 저항운동에 대해 현실적으로 피로감을 느낀다고 표현하는 경우가 많았다. 하지만 ②「작은 부역 노래」를 통해 최근에 접한 한국의 드라마인 「오징어 게임」을 상기했고 그것에서 나타난 강한 여성 이미지에서 새로운 자극을 받았으며 ③한국에서는 여성에 대한 이미지 개선 작업이 활발히 계속 진행 중이기에 여전히 의미 있는 일임을 확인했다고 밝혔다. 또한 ⑤세계에서 거의 유일하게 법적으로 여성의 생리휴가를 인정받을 정도로 ④한국 여성의 자신의 목소리를 내야 할 때는 매우 적극적으로 표현하며 권리를 쟁취해 나가는 것에 놀라움을 표현했다. 여성에 대한 사회적 억압이 한국이 동양의 유교주의적인 국가이기 때문에 프랑스보다 더 할 것이라고 막연하게 추측하던 것에서 벗어나, ⑥과 ⑦처럼 자문화의 여성 억압적인 면과 ⑧그렇지 않은 인접국가의 상황, 그리고 기독교 문화보다 더 오래된 고전 문학에서의 여성의 모습을 두루 상기하고 ⑨프랑스가 어떤 면에서는 여성에 대한 사회적 억압이 더 강하다는 성찰로 나아가는 모습을 보였다. 이러한 두 문화에 대한 균형적 인식은 시 해석에도 긍정적인 변화를 가져왔다.

①‘종신 동침 계약자’라는 표현은 정말 공감돼요. 절대 남성에게 붙지 않을 수식어예요. ②1960년대인가, 프랑스에는 ‘좋은 부인이 되는 방법서’, ‘남편에게 만족감을 주는 방법’ 그런 제목으로 진짜 책이나 잡지가 많았어요. 여성 자신의 욕구에는 관심도 없고 상관도 없는 내용이었어요. [C-MG-부역-I]

③‘세상이 열린 이래~제 발등에 붓는 소리’는 굉장히 노골적이고, 솔직하고. 사탕발림 같은 게 없어요. 결혼이 계약 관계라는 것을 다 드러내요. 보통 결혼의 단점을 가리기 위해 마치 옷을 입히는 느낌인데 여기서 반대로 드러내요. 불공평한 계약이라고요, [D-BR-부역-I]

현실에서 여성의 사회적 지위가 이상을 따라가고 있지 못하고 있기는 한국뿐만 아니라 자국도 마찬가지라는 것을 자각한 프랑스인 학습자들은 「작은 부역 노래」에 적극적으로 반응하였다. ①모든 프랑스인 학습자들이 ‘종신 동침 계약자’라는 시구를 처음 접했을 때 시에 쓰이기에는 굉장히 어색한 표현이라는 불편함을 나타냈었지만, 자각 후에는 매우 공감되는 표현이라고 했으며 나아가 이러한 표현은 서로 완전히 다른 문화지만 양국 모두에서 남성에게는 절대 쓰이지 않을 것이라고 확장된 공감대를 보여주었다. 오히려 ②자국 문화에서 여성에게 ‘종신 동침 계약자’와 크게 다를 것이 없는 역할을 할 것을 사회적으로 각종 매체를 통해 조장하였던 것이 먼 과거가 아님을 지

적하였다. 또한 ③자신이 알고는 있었지만 속 시원히 끄집어내지 못했던 남녀 불평등을 한국 현대시에서는 매우 날카롭고 노골적으로 드러내고 있었음을 알아차렸고, 그것은 자문화에서 기대되는 방식과는 완전히 다른 것이었기 때문에 매우 신선하게 받아들였다. 이것은 90년대에 관한 이미지도 없고 한국에 대한 이해도 부족하다며 선을 긋고, 이 당시 한국의 시에 쓰인 여성에 관한 이야기는 곧 전통적인 모습이라고 단편적으로 판단했던 것에서 벗어나 매우 발전된 해석에 이르렀다고 할 수 있다.

이상과 같이 프랑스인 학습자가 시의 시대적 상황을 자신과는 연관이 없는 과거의 한국이라는 나라의 특수한 상황으로 선을 그었던 것에서 벗어나, 개인적인 경험으로 연결시키고 시를 통해 공감하고 분개하기에 이르게 된 계기는 발문에 있음을 확인할 수 있다. 즉, ‘프랑스의 경우는 어떠한가?’라는 프랑스인 학습자 본인이나 자문화를 향한 질문이 강한 연관성을 불러일으킨 것이다. 이런 간단한 발문이 강하고 효과적인 반응을 이끌었다는 점에서 프랑스인 학습자에게 시의 시대적 배경에 대한 지식이나 인식이 없던 것이 새롭게 발생한 것이 아니라, 본래 적합한 배경지식과 인식을 갖추고 있었는데 적절하게 적용시키고 검토해보지 못했던 것임을 보여준다. 따라서 적절한 발문을 통해 기존 지식과 인식을 주어진 주제나 과제에 효율적으로 적용해보고 비판적으로 검토해 볼 수 있는 경험을 제공하는 것이 중요함을 시사한다.

3. 경험 영역 조정을 통한 시적 소통의 확장

이 절은 프랑스인 학습자가 한국 현대시 또는 한국문화와의 거리를 의도적으로 조절하여 더 종합적인 한국 현대시 감상과 성찰에 이르려는 노력을 보여준다. 또한, 선행된 일련의 특성 발견과 의미 형성의 과정을 통해 한국 현대시 감상의 새로운 가능성에 도달하거나 자문화 또는 한국문화에 대해 전환적인 사고를 할 수 있게 된 모습을 보여준다. 조사의 특성상 교수·학습의 과정이 없는 상태에서 학습자 스스로가 보인 공감에 집중하여 앞으로의 교육 지점과 가능성을 타진하고자 한다.

(1) 언어문화 검토를 통한 시어의 재발견

일부 학습자의 경우 한국 현대시를 읽을 때 가장 난해하게 여겼던 인칭대명사와 주체의 부재 문제를 통해 평상시에는 검토해보지 못했던 한국어의 특징을 체험하였고 이를 통해 자국어 규칙의 틀을 다시 생각하는 모습을 보였다.

아, 맞아요. ①주어가 없고 목적어가 없고 그런 것들이 처음에는 굉장히 이상하고

당황스러웠어요. 아니, ②사실 생활 한국어에서 배워서 이미 알고는 있었어요. 그런데 시에서 보니까 다른 것도 뭐가 뭔지 모르겠는데 그마저도 잘 안 보이니까 당황스러웠어요. 그래도 ③꼭 그때그때 따지고 넘어가지 않아도 전체 시를 다 보고 토론하고 그러다 보면 자연스럽게 이해되더라고요. [D-EL-추가-I]

사실 어느 순간 그냥 포기? 아니면 그냥 일단 가보자?...했었어요. 그런데 그렇게 크게 지장이 있지는 않았던 것 같아요. ④프랑스어를 그렇게는 못 쓰죠. ⑤그런데 그렇게 꼭 남성형으로 하나 정해서 써야 하는 것도 생각해보면 아쉽긴 해요. ⑥전에는 (한국어의 주어 생략이) 불편하다고 생각했는데 사실 편한 면도 있고 시 같은 경우는 해석의 폭이 더 넓어지는 것 같아요. [D-BR-추가-I]

위의 학습자들의 경우 ①처음에는 한국 현대시에서 나타나는 주어나 인칭대명사의 생략과 같은 현상을 낯설어했지만 이내 ②한국어 학습 과정에서 알고 있었던 것이고, 언어교육용 지문과는 다른 시라는 특수한 장르에서 마주하게 되어 당황했던 것임을 표현했다. 또한, ③시의 당혹스러움도 전체 시 텍스트를 읽고 이해하는 과정을 통해 생략을 유추하고 이해할 수 있음을 알게 되어 고맥락어의 특징을 수용하는 모습을 보였다. 더 나아가 ⑥한국 현대시에서 마주한 한국어의 규칙이 시 해석의 맥락을 더 풍부하게 만들어주는 면이 있음을 표현했다. 그리고 ④한국어에서의 주어나 인칭대명사의 생략 등을 당연히 자국어의 규칙과 관습에 적용할 수 없지만 ⑤무의식적으로 사용하던 자국어 관습에 대해서 검토해보는 모습을 확인할 수 있었다. 일부 학습자는 언어 규칙에 대해 확장적으로 사고하기도 하였다.

프랑스어는 반드시 남성형과 여성형을 구분하도록 정해져 있어요. 없으면 il로 자동으로 생각한다는 것도 맞아요. 요즘은 그렇게 ①자동으로 남성형으로 표현하고 싶지 않으면 “iel”이라는 새로운 인칭대명사를 쓰기도 하고 수동형으로 바꿔서 cette personne(그 사람)라고 하거나 il이나 elle 대신 계속 그 특정 인물의 이름을 써서 성별을 구분하는 것을 피해가기도 해요. 하지만 iel은 원래 LGBTQ와 젊은 층에서 사용하는 중성적 표현이어서 ②중장년 이상이거나 언어학자들은 별로 안 좋아해요. 뉴스 같은 공공 매체에서는 il이나 elle로 반드시 구분해서 쓰고요. (연구자: 미국과 좀 다르네요?) 네, ③미국에서는 policeman도 police officer 식으로 바꿔서 부른지가 꽤 되었고 공공 매체에서는 오히려 더 중성적으로 바꿔서 쓰려는 것이 느껴져요. 미국은 아무래도 여러 문화가 합쳐져서 만들어지고 언어도 그렇게 zucchini, vendetta처럼 ④여러 언어에서 영향을 받다 보니까 모두를 아우르기 위해 그런 것 같아요. 아마 ⑤프랑스가 언어에 관해서는 보수적인 것 같아요. 프랑스도 교외의 아랍권 사람들이 많이 사는 지역에서나 랩 음악 같은 것에서 아랍어의 영향을 많이 받기는 해요. 특히 젊은 층은요. 하지만 대다수, 특히 어른

들 세대는 그건 “적절한 프랑스어”가 아니라고 싫어해요. 어쨌거나 ⑥서양은 모두 언어에서 성별을 나눠서 생각한다는 점은 같다고 생각해요. 저도 어느 정도 그렇고요. 그런데 ⑦한국어는 언어 면에서 이론적으로는 모두가 동등한 위치에 놓이지 않나요? ⑧‘해’가 ‘le soleil’가 아닌 게 공평한 것 같아요. 이렇게 하면 우리가 봤던 시들을 다 다시 봐야겠어요. [C-ML-추가-I]

위의 ML학습자의 경우는 모국어의 남성과 여성의 구분에 대해 다각도로 검토를 하였는데, ①최근 프랑스의 젊은 층에서 기존의 성별을 구별하여 사용하는 언어를 대신하는 방법을 설명하였다. 그리고 ③,④처럼 같은 서양이지만 미국이 다문화적인 배경에 의해 성차별적인 어휘를 빠른 속도로 개선해가고 있는 것에 반해, 프랑스는 ②와 ⑤에서와 같이 언어적으로 보수적인 경향이 있음을 확인하였다. 그러나 ⑥서양의 언어가 대체로 성별을 구별하고 사고방식 또한 성 차별적으로 맞춰져 있는 것과 비교해 ⑦한국어는 표면적으로는 성별을 구별하지 않는다는 점을 짚어냈다. 이 과정을 통해 ⑧과 같이 「해」의 태양이 성별을 갖고 있지 않다는 점을 상기하고, 연구에서 제시된 시들을 자신이 갖고 있던 성별 구분적인 사고에서 벗어나 새롭게 읽는 방식을 제안했다. 이는 한국 현대시를 읽는 과정에서 촉발된 언어적 관습에 대한 검토를 통해 다시 한국 현대시를 창조적으로 읽는 방법을 제안한 것이라는 점에서 의미가 있으며, 프랑스인 학습자를 위한 현대시 교수·학습 방안을 구성하는 데 참고할만한 것이다. 또한, 프랑스인 학습자에게 한국어의 주어, 목적어 등이 불분명한 것이 한국 현대시를 읽는데 절대적인 영향을 끼치는 것은 아님을 확인할 수 있었다.

①한 여자, 한 여자, 한 여자...그리고 다 여자와 관련된 얘기가 반복돼요. ②그런데 분명 남자와 관련이 있어요. 놀랍지 않아요? 남자에 대해서 단 한 번도 직접적으로 언급하지 않고도 남자에 대해 생각나게 했다는 것이요? 사실 여기 보면 ③어떤 인물을 특징하는 단어는 하나도 없어요. 누가 누구 발등에 촛농을 붓는지 그런 것도 다 불분명해요. ④그런데도 나까지 이 이야기에 끌어들여요. 이게 얼마나 놀랍도록 사람을 끌어당기는지! [D-AL-부역-I]

남성 학습자인 AL학습자의 경우는 「작은 부엌 노래」를 처음 언어적으로 해석하고 난 후 생각을 물었을 때 자신이 남성이기 때문에 공감하기는 어렵다고 구분했었다. 또한, 언어적 이해의 과정에서도 한국 현대시가 프랑스 시에 비해 정형성에서 벗어나 불편하다고 표현하였다. 그러나 연구자와 토론을 통해 이해를 심화해가는 과정에서 ①‘한 여자’와 같은 시어의 반복이 단순한 표현의 반복이 아니라 여성에게 모든 시선을 집중시키고, 동시에 ②시 텍스트 상에는 직접적으로 언급되지 않았던 남성을 연상시키는 효과를 읽어낼 수 있었다. 또한, ③화자와 청자가 불분명하고 특징인이 아님에

도 불구하고, 또는 그렇기 때문에, ④남성 독자인 자신도 시 속으로 끌어들이고 있음을 포착하고 놀라워했다. 즉, ‘한 여자’와 ‘한 사람’이 모두 각기 다른 등장인물인지, ‘춧농을 제 발등에 밟는’ 사람이 누구인지, 시적 화자가 누구인지 등을 구분하려는 것을 넘어 오히려 그것을 표현하지 않음으로써 이 시와 관계없다고 여기는 사람들까지 시에 공감하고 동참하게 만들 수 있다는 것에 충격을 받았다.

이 학습자에서 볼 수 있듯이, 한국어와 프랑스어의 어휘와 문법적인 차이로 인한 저항감은 시 안에서 그것들이 반복과 대비 등을 통해 자문화와는 다른 방식으로 표현되는 것을 충분히 살펴보는 활동을 통해 해소될 수 있다. 또한, 이를 통해 단순하고 반복적으로 익힌 한국어 학습의 범위에서 벗어나 한국어의 쓰임에 대해 실제적이며 정의적인 수준에까지 확장하여 생각할 수 있다는 것을 보여준다. 이것은 한국 현대시를 읽는 과정을 통해 모국어의 규칙에서 벗어나 언어 운용의 방식을 유연하게 볼 수 있게 된 결과라는 점에서 의미가 있다. 따라서 교수·학습의 과정에서 학습자들이 프랑스시의 외형물이 한국 현대시에서 나타나지 않는 것에 집중하여 이해의 장애물로 여기지 않도록 해야 하며, 오히려 내재물의 새로운 영역을 탐구할 수 있게 유도하는 것이 중요하다.

(2) 개인적 경험 투사를 통한 시적 공감의 실현

이 항에서는 프랑스인 학습자가 한국 현대시 이해의 깊이를 더하기 위해 자신의 경험을 끌어오는 과정을 살펴봄으로써, 현대시를 읽는 과정에서 보이는 반응과 조정의 과정을 메타적으로 반성하고 전과는 다른 방향성을 가질 수 있는 가능성을 검토하고자 한다. 프랑스인 학습자가 시의 주제나 상황에 대해 알고 난 후 자신의 경험이나 유사한 경험을 상기하면서 시 텍스트와의 겹침을 의도적으로 조정하여 공감의 지점을 만들고 확대해 가는 양상을 보이는 경우가 있었다. 이는 기존 자국 문학 경험과 한국 현대시의 경험의 차이를 개인적인 경험을 활용해 극복하고, 새로운 감상의 영역을 확보해 나가는 과정과 가능성을 보인 것으로 이해할 수 있다. 크게 두 가지의 양상을 관찰할 수 있었는데, 하나는 시의 형식의 차이를 넘어 감상의 영역을 확보한 경우이고, 다른 하나는 시에 나타난 자연물에 대한 감정을 생성하여 자신의 것으로 만든 경우이다. 전자는 자신의 친인척의 죽음을 겪었던 경험을 동원해 「유리창」에 공감하는 것, 자신의 현재 구직 상황에 대한 경험을 통해 「서시」에 공감하는 것에서 나타났으며, 후자는 비백인-프랑스인 이민자로서의 정체성에 대한 고민으로 「서시」에 공감하는 모습이었다.

먼저, 시의 형식의 차이를 넘어 감상의 영역을 확보한 경우이다. 여기서 주목하는 시의 형식의 차이는 프랑스의 시는 이야기의 구조를 갖고 어느 한 지점에서 다른 지

점으로 이동해야 하는데 한국 현대시는 그렇지 않다는 점이였다. 대부분의 프랑스인 학습자는 이 점에 대해 한국 현대시에 운동성이 없다, 결단력이 없다, 실행력이 없다 등 부정적인 반응을 보였었다. 그러나, 자신의 친인척의 죽음을 겪었던 경험을 동원해 「유리창」에 공감한 학습자의 경우, 이를 뛰어넘어 죽음을 마주하고 기다리는 그 시점에 머무르는 모습을 보였다. 연구에 참여한 대부분의 학습자가 20대 초중반이며 미혼인데다 「유리창」과 같은 자식의 죽음에 대한 비통함은 인류 공통의 감정이지만 흔한 경험은 아니기 때문에 공감의 여지가 많지는 않을 것이라 예상했었다. 그러나, 이 학습자는 자신의 다른 유사한 경험을 매우 깊고 넓게 시 읽기에 끌어들이는 것을 확인할 수 있었다.

①외할머니께서 제가 고3일 때 돌아가셨어요. 여든 정도 되셨었고 뇌졸중이 와서 병원에서 한 달 정도 고생하시다가 가셨어요. 제가 처음으로 겪은 가족의 죽음이었어요. 할머니가 병원에 계시는 동안은 너무 마음이 복잡하고 이상했어요. 보고 싶고, 슬프고, 화나고, 좌절하고, 후회가 많이 남았고요. (중략) 중학교 때 오빠의 여자친구의 할머니가 돌아가셨었어요. 그래서 오빠가 어떻게 위로를 해야 할지 모르겠다면서 엄마께 상의하는 얘기를 듣고 ②우리 할머니도 돌아가실 수 있다는 생각이 들었어요. 그래서 ③시간이 날 때마다 할머니께 편지를 썼어요. 매번 빨간 봉투에 넣어서 할머니가 봉투만 보고도 제가 보낸 것이라는 걸 아실 수 있게요. 아무 얘기나 닥치는 대로 꾸밈없이 썼어요. 그래서 ④제가 학교에 있는 시간에 할머니가 엄마한테 전화해서 제가 대체 뭐라고 쓴 거냐고 묻곤 하셨데요. (중략) 돌아가시기 2~3년 전쯤에는 우리 집 가까이 모시게 돼서 편지를 쓰는 것은 자연스럽게 멈춰졌어요. (중략) ⑤K-pop에 한창 빠져있었을 때 BTS의 「봄날」 2017년 2월에 발매되었었고 그 가사가 너무 와닿았었어요. 노래를 듣고 어느 정도 마음이 안정되었었어요. 그래서 ⑥할머니께서 그때는 병원에서 정신이 오락가락하셨었는데 정신이 돌아왔을 때 제가 드리고 싶었던 말을 전부 다 할 수 있었어요. 그리고는 3월에 돌아가셨어요. 돌아가셨을 때는 슬펐지만 평화로워졌어요. [D-BR-유리-I]

위의 BR 학습자의 경우, 시 텍스트의 언어적 해석이 끝난 후 제재를 제시하자 ① 스스로 자신의 경험을 상세히 풀어내면서 감정적 연결고리를 찾아간 경우이다. ②외할머니라는 존재가 더 이상 자신과 함께하지 못하는 순간이 올 수 있다는 것을 깨달은 때부터 ③외할머니와의 연결고리를 스스로 만들고자 적극적으로 노력했으며 ④이것은 감수성이 예민한 중학교 시절 외할머니-엄마-자신 사이의 순환적인 연결고리가 되어 주었다. 그러나 ⑥막상 외할머니가 병원에서 죽음을 앞두고 되자 상상하지 못했던 무력감과 슬픈 감정들과 마주하게 되었고 ⑤BTS의 「봄날」이라는 노래 가사를 통해 자신이 외할머니와 보내왔던 시간을 차분하게 정리할 수 있게 되었다. 이 경험을 상기

한 것은 시를 이해하는 데 매우 유효하게 작용하였다.

①‘길들은 양’은 아이가 죽을 때, 마지막 숨을 내설 때, 날개를 파닥거리는 모습 같아요. 다시는 쓸 수 없는 날개가 죽을 때가 가까워서 새로운 모습으로 변하는 것 같아요. ②차고 슬픈 것은 부모가 아니라 아이의 눈을 보는 느낌이에요. 아이의 눈에 비치는 나약함과 이를 자기 말로는 표현하지 못하는…. 그래서 부모가 아이의 눈을, 그 마지막 눈을 바라보며 찬 것, 즉 죽음이 느껴지는 것이예요. ‘③어른 거린다’도 아이의 눈에 죽음이 어른거리는 것이예요. 아이가 죽음이나 고통으로부터 풀려나는 순간이기도 해요. ④‘새까만 밤이 밀려 나가고 밀려와 부딪치고’는 아이나 새가 어둠 속에 몸부림치는 것이예요. 날아갈지 말지, 계속 붙잡고 있고 싶지만 그럴 수가 없는, 행복하지 않은 순간이에요. ⑤‘물 먹은 별이 반짝, 보석처럼 박힌다’는 아이의 눈에 고여있는 마지막 눈물이에요. 아이가 누워있어서 그대로 멎혀있어요. 마치 보석처럼 박혀있고 더 빛이 나요. ⑥‘밤에 홀로 유리를 닦는 것은’ 아이의 눈물을 부모가 닦아주는 것이예요. 그 순간에 아이가 떠난 것처럼요. ⑦그래서 슬프지만 안도한 느낌이 ‘외로운 황홀한 심사’인 것이예요. 그리고 ⑧마지막에 ‘고운 폐혈관이 찢어진 채로 아아, 닳는 산새처럼 날아갔구나!’는 그럼에도 불구하고 ‘날아갔구나’라고 부모가 아이의 죽음을 그 현실을 느끼는 것이예요.

[D-BR-유리-I]

「유리창」의 이해를 위해 외할머니의 죽음을 상기했던 BR 학습자는 시와 외할머니의 임종 과정을 마주하며 있던 자신의 경험을 겹쳐보며 창조적으로 해석해 나가는 모습을 보였다. ①‘길들은 양’ ‘파닥거리는 날개’는 아이의 것으로, 또는 자신의 입장에서 죽음을 앞둔 외할머니의 마지막 숨을 내쉬는 순간의 파닥거림으로 느껴졌다. ②‘차고 슬픈 것’은 아버지의 숨이나 아이의 영혼이 아닌 ‘아이의 눈’으로 느껴졌다. 이후로도 BR 학습자는 ‘아이의 눈’에 집중하는데, 실제 외할머니의 임종 과정에서 죽음으로 꺼져가는 눈빛을 찬찬히 오랜 시간 동안 들여다보던 그 순간으로 돌아간 듯이 매우 생생하게 느끼게 하는 촉매와 같았다. 그런데 그 과정에서 자신도 할머니의 죽음 앞에서 무력감과 싸워야 했듯이 ④할머니도, 시 속의 아이도, 죽음 앞에 몸부림치는 것이 느껴졌다. 그래서 ⑤‘물 먹은 별’은 침상에 누워 죽음을 맞이한 외할머니의 마지막 눈물방울로 느껴졌고, ⑥‘밤에 홀로 유리를 닦는 것’은 자신 또는 시 속의 부모가 아이의 마지막 눈물을 닦아주며 ⑦그 순간을 지킬 수 있었던 안도감이자 슬픔이 되어 그 자체로 ‘외로운 황홀한 심사’였다. 그리고 마침내 ⑧아이의 죽음을 현실에서 고스란히 느끼며 끝이 난다.

「유리창」은 아이가 아파서 보낸 것이잖아요. 부모가 의사가 아닌 한 속수무책이

잖아요. 도와줄 수 있는 것은 아무것도 없고 자신이 할 수 있는 것은 단 하나도 없어요. 유리창은 가까이 있지만 멀리서 도와줄 수 없는 거리감을 나타내요.
[D-BR-유리-I]

자신의 경험에서 비롯된 BR 학습자의 「유리창」에 대한 창조적인 해석은 ‘유리창’이라는 시인의 개인적인 상징도 자연스럽게 삶과 죽음의 경계, 눈앞에 보이지만 도와줄 수 없는 부모나 자신의 마음 그 자체로 느껴지는 것임을 알 수 있었다. 이 학습자도 다른 프랑스인 학습자들과 마찬가지로 프랑스의 시의 특징에 따라 시의 이야기가 특정 지점에서 다른 지점으로 변화하여야 하는데 한국 현대시는 그렇지 않은 것에 대해 부정적인 반응을 보였었다. 그러나 가족의 죽음이라는 공감대를 통해 시에서 아이의 죽음을 마주하고 있는 부모의 장면과 자신이 현실에서 마주했던 할머니의 죽음의 장면에 오래도록 머물며 온전히 느끼는 모습을 보여주었다.

다음으로, 자신의 현재 구직 상황에 대한 경험을 통해 「서시」에서 개인적인 연관성을 찾아 한 지점에 머문 경우는 아래 KL학습자에서도 나타났다.

①역사적 배경을 보면 일본에 대한 감정이 있을 것 같은데...‘화’가 느껴지지는 않고...이해가 안 가네요. 어쨌든, 두 가지로 해석이 가능할 것 같은데, 어떤 포기한 느낌? 평범해진 느낌? 이 상황은 운명이니까... 아니면 포기했지만 희망은 있다. 바뀔 수 있다? 그런데 ②나라면 “에라이!”하면서 뭔가는 할 것 같아요. 어디 산속 깊이라도 찾아 들어가서 힘을 준비해서 싸울 것 같아요. 음..... 그런데... ③만약 내가 어떤 리더라면 사실 그렇게 간단하지는 않을 것도 같아요. 리더라면 다른 사람에게도 에너지를 줘야 하고, 스스로도 에너지를 찾아야 하고... 사람을 모을 때도 조심해야 하고, 스파이가 숨어 있을 수도 있으니까. 긴장되고, 두렵고, 무섭고, 의심되고... 그래도 믿고 싶은 마음이 있고... ④그래서 내가 이렇게 복잡하게 느꼈을까요? (연구자: 그랬나요? 왜 그런 것 같아요?) 사실 ⑤제가 대외활동으로 서포터즈에 뽑혔어요. 그래서 그 활동이 팀 단위로 영상 편집하고 그런 걸 해서 제출해야 하는 거예요. 그런데 지금 갖고 있는 컴은 영상편집을 할 정도가 아니라서 ⑥이렇게 저렇게 따져보니 결국 맥북을 사야 하더라고요. 그런데 ⑦이 서포터즈 활동에서 팀 1등이나 개인 1등이 되면 인턴십에서 1차, 2차 이런 시험 면제되고 바로 3차 면접으로 올라가고 면접 통과하면 인턴십을 거쳐서 마지막 인터뷰를 하고 정직원이 될 수 있거든요.... 하..... ⑧그런데 지금 코로나가... 시기가 이래서 부모님도 일을 멈추신 상황이에요. 부모님도 언제 다시 일을 하게 되실지 알 수 없어요. ⑨답답해서 미칠 것 같고 죄송하고...그래도 결국 사정 설명을 하고 새 컴을 살 돈을 부모님께 받았어요. 그래서 ⑩내가 운동주처럼 이런 특별한 시기를 살고 있지는 않아서 완전하게 다 공감까지는 아니지만... ⑩지금 이런 어려움이 있

을 때, 그런 비슷한 느낌일 것 같았어요. 복잡한 마음이 여러 개 막 섞여 있을 것 같아요. 화도 나고, 나 자신에게 실망하면서도 ‘네 잘못이 아니다’하고...어떻게 해야 할지 어찌할 줄을 모르는 이런 때요. [D-KL-서시-I]

KL 학습자는 한국에서 대학원을 다니면서 졸업 학기에 다다른 자신의 상황을 「서시」의 해석에 끌어와서 다른 프랑스인 학습자와는 다른 감상 양상을 보였다. KL 학습자도 마찬가지로 ①역사적 배경의 도식적인 대입을 통해 「서시」에서 분노와 같은 감정을 기대했지만 이를 느낄 수 없어서 이해가 가지 않는다고 표현했다. 그리고 ②시에서 행동력이나 결단력이 느껴지지 않기 때문에 자신은 이런 상황이라면 뭔가 일을 도모하기 위해 노력할 것이라고 반감을 나타냈다. 그런데 ③한 개인이 아니라 리더의 자리에 있다는 가정을 스스로 설정하여 해석의 방향을 바꾸었고 그럴 경우 복잡다단해지는 감정을 느낄 수 있었다. ④그것이 시가 갖고 있는 감정이었는지 연구자에게 질문하자 연구자는 왜 그렇게 느꼈는지 반문하였다. 이내 ⑤자신이 현재 겪고 있는 일을 설명하였는데 그것은 ⑦취업의 가능성을 높이기 위해 ⑥새로운 컴퓨터를 구입해야 하지만 매우 큰 금액이 필요하고 ⑧부모님의 지원을 바라기에는 부모님 역시 코로나 상황에서 경제적으로 매우 난감한 상황이라고 설명했다. 결국 KL 학습자는 ⑨복잡한 마음을 안고 부모님의 지원을 받아 새 컴퓨터를 샀다. 그래서 비록 ⑩작가와 시대적 배경은 달라 완전한 공감에 이르지 못하더라도 ⑪현재를 자신의 상황 속에서 자신을 향한 실망감, 부모님을 향한 미안함, 자신을 위한 위로, 미래에 대한 불안감 등 복잡한 심경이 투영된 자신의 시 해석을 바라볼 수 있었고 그것은 애초의 도식적인 해석에서 훨씬 발전된 것이었다.

이상의 BR 학습자와 KL 학습자의 경우에서 프랑스인 학습자가 자신의 개인적인 경험을 시 읽기에 끌어와 시를 창의적으로 해석하고 공감에 이르는 과정을 확인할 수 있었다. 비록 이것이 자문화 또는 자문학을 비판적으로 또는 재창조적으로 해석하게 되는 단계에까지 이르지 못하는 것이지만, 본래 시작하였던 한국 현대시 읽기와는 다른 위치에 있는 것만큼은 확인할 수 있다. 특히, 프랑스의 문학적 관습에 따른 시의 이야기 구조에서 벗어나 보지 못했다면 이와 같이 한국 현대시에 공감대를 형성하지 못했을 것이다. BR 학습자도 다른 학습자들과 마찬가지로 「유리창」의 초기 해석을 통해 자식을 잃은 비통함에 빠져있는 아버지에 대한 한국식 해석을 거부하고 마지막 연에서 아이가 산새가 되어서 날아가서 다행이라는 끝맺음에 더 많은 의미를 부여하였던 바 있다. 그러나 자신의 외할머니의 죽음에 대한 경험을 끌어와 오히려 아이가 죽어가는 그 찰나의 순간의 모습으로 재해석함으로써 본래 자문화의 시 해석 방식에서 벗어나 온전하게 그 순간에 머물며 이를 겪어낸 자신의 감정을 새롭게 이해하고 위로할 수 있었다. 「서시」를 재해석한 KL 학습자도 마찬가지로, 처음에는 「서시」가 아무런 동작도 변화도 없이 현실에 순응하는 듯이 무력한 것으로 해석했다. 그러나 자신의 취

업과 관련한 집안 사정 등 복잡한 심경을 일으키는 개인 경험을 통해 시적 화자가 곁으로 분연히 떨치고 일어나지 않는 모습을 이해했고, 오히려 자신도 그와 같이 안으로 삭이고 고뇌하고 노력해야 하는 상황에 놓인 상태임을 깨달았다. 따라서 이러한 변화를 프랑스인 학습자 스스로 메타적으로 검토할 수 있는 교육의 가능성은 열려 있다고 할 수 있다.

다음, 시에 나타난 자연물에 대한 감정을 생성하여 자신의 것으로 만든 경우이다. 프랑스인 학습자가 시에 나타난 자연물을 단순한 배경으로만 여기거나, 자연물이 많이 나타난 시를 동시와 같이 느낀다는 점은 이전의 항들에서 확인한 바 있다. 그러나, 일부 비(非)백인-프랑스인 이민자의 경우 자신의 정체성과 관련한 경험과 연관하여 이와는 다른 영역을 마련하는 것을 확인할 수 있었다. 비(非)백인-프랑스인 이민자라는 표현이 따로 있는 것은 아니다.¹⁴⁵⁾ 본 연구에서 같은 이민 배경 내에서 백인과 비백인을 따로 분류하여 살펴보는 이유는, 미국만큼이나 다인종 국가로 이루어진 프랑스이지만, 프랑스 특유의 동화주의 원칙과 강력한 중앙집권 체제의 언어 및 교육 정책 하에서 비백인-프랑스인들이 프랑스 사회의 불안요소로 여겨지고 있고, 이에 따라 끊임없이 학습자 내·외부에서 정체성을 의심받기 때문이다. 프랑스의 백인 이민자의 경우 19세기 말부터 20세기 초에 이탈리아, 폴란드, 벨기에 등지에서 대거 유입되었지만 같은 서구적, 가톨릭적 가치관을 바탕으로 하여 이들이 정착하는 데 정주민과 이주민 간에 큰 저항감이 없었다. 그러나 1945년 이후 전후 복구와 재건을 위해 대규모로 유입되기 시작한 마그레브(북아프리카 일대의 알제리, 모로코, 튀니지 등)와 사하라 이남 아프리카 출신의 이민자들은 문화적 차이에서 괴리감을 앓고 시작했다. 게다가 1970년대 경제 위기가 닥치자 저임금 비숙련 노동자였기에 대거 실직됨으로써 직장을 통해 사회와 통합이 되는 것이 불가능해졌고 프랑스 사회에서 소외 계층으로 전락했다.¹⁴⁶⁾ 프랑스 사회의 이민 문제는 1980년대 초반 극우파에 의해 정쟁거리로 소모되기 시작하면서 지금까지도 사회적 파장을 일으키고 있다. 1989년 히잡 사건, 2005년 방리외(banlieue, 대도시의 주변) 폭동, 2012년 툴루즈의 모하메드 메라 사건, 2015년 샤를리 에브도 사건, 바타클랑 극장 테러, 2016년 니스 테러 등 과격한 이슬람 근본주의 운동으로 나아가고 있어 프랑스 사회에 극심한 불안을 안겨주고 있다.¹⁴⁷⁾ 본 연구에는 마그레브, 터키, 사하라 이남 아프리카 출신 이민자들의 2세대가

145) 보통 프랑스에서는 프랑스 외부에서 유입된 사람을 '외국인', '이민자'로 나눌 수 있는데, 외국인은 프랑스에서 거주하지만 프랑스 국적을 갖고 있지 않은 사람을 지칭하며, 이민자는 외국에서 외국 국적을 가지고 태어나 프랑스에서 적어도 일 년 이상 체류하기 위해 온 사람을 지칭하며 이후 프랑스 국적을 취득하더라도 이민자로 지칭된다. 현재 프랑스의 이민자는 전체 인구의 약 10%를 차지하며 이민자 중 41%가 프랑스 국적을 가지고 있다. 이민자 부모로부터 프랑스에서 태어나 프랑스 국적을 취득한 자녀들은 '이민자 2세', 또는 '이민자 자녀'로 분류되며 이들은 약 780만 명 정도로 프랑스 전체 인구의 12%를 차지한다.

서울대학교 불어문화권연구소, 앞의 책, 2020년, pp.221-222

146) 서울대학교 불어문화권연구소, 앞의 책, 2020, pp.220-221.

147) 서울대학교 불어문화권연구소, 앞의 책, 2020, pp.231-252.

포함되어 있기에 이들을 비(非)백인-프랑스인 이민자로 지칭하고 이들이 한국 현대 시를 읽으면서 보인 정체성의 변화나 변화의 가능성을 살펴보고자 한다.¹⁴⁸⁾

프랑스가 정치·경제적으로 난관에 부딪힐 때마다 불합리한 차별과 불공평한 시선에 시달리게 되는 이민자의 삶과 정체성이 어떤 것인지 알 수 없는 연구자 입장에서 이에 관해 먼저 학습자에게 질문을 할 수 있는 문제가 아니다. 하지만 비(非)백인-프랑스인 이민자 학습자들이 조사를 진행하는 동안 스스로 마음의 문을 열고 이야기해 준 것을 바탕으로 최소한 백인-프랑스인과는 다른 정체성에 대한 고민의 지점이 있음을 확인할 수 있었다.¹⁴⁹⁾

‘모든 죽어가는 것을 사랑해야지’에서 ①‘죽어가는 것’은 특히 영원한 게 없어도 그것들을 간직하길 바라는 것. 우리의 이야기 같아요. 아무리 안 좋은 상황이라도 우리 이야기니까 간직해서 노력해야 한다는... [B-GR-서시-I]

②‘죽는 날까지 괴로워했다’에서는 땅이 느껴져요. 땅에 살고 있던 사람들은 다 죽었는데 우리 땅이 보물 같아요. 우리 땅에서 그들은 나쁜 일들을 저지르고 있는데 그 땅을 포기하지 말고 부끄럽지 않게, 자기가 할 수 있는 만큼 노력해야 한다는 것이예요. 죽을 때까지 그 마음으로 노력하겠다는 것이예요. [B-GR-서시-I]

③누구한테라도 공감될 것 같은 시예요. 운동주 시인처럼 나 스스로가 어떤 사람인지, 정체성이 중요하잖아요. 저는 나이가 들어갈수록 정체성의 문제에 집중하게 돼요. 점점 더 인생에서 중요한 것이 되어가고, 현재를 살고 있다면 과거를 파악해야 한다고 생각하고...④우리 부모님들은 아프리카 출신이라, 유럽과 유럽인이 문제가 많았는데, 그것을 이해해야 하고, 내가 어떤 사람인지 알고 싶었는데 그걸.... 무슨 말인지 힘들지만...정체성이 중요해요. 문화를 아무리 안 좋은 점이 있어도 그걸 배워야 되고 이해해야 한다고 생각했어요. [B-GR-서시-I]

(연구자: 부모님께서 아프리카 출신이라고 했는데 어느 나라인지 물어봐도 되나요?) ⑤어머니는 카메룬, 아버지는 콩고. 나는 프랑스 태생이에요. 나이가 들수록 내가 누군지 깊이 알고 싶어요. 아프리카에서 태어나지 못해서 계속 뿌리를 알 방법을 찾고 있어요. ⑥어렸을 때는 전혀 느끼지 못했어요. 하지만 점점 외부에서도 계속 질문을 받고... 프랑스는 다문화의 나라니까 정말 다양한 사람들이 많아요.

148) 본 연구 참가자 중 이태리-프랑스 이민자 3세대도 있었지만, 이민 배경과 관련된 정체성의 혼란이나 변화는 감지할 수 없었다.

149) 비(非)백인-프랑스인 이민자의 정체성과 관련한 고민을 문학 또는 영화를 통해 접근한 아래와 같은 연구들을 통해 참고할 수 있었다.

김정희, 「이중적 문화, 이중적 부재-‘베르 Beur’ 문학을 통해 본 프랑스 사회통합의 이상과 현실」, 『프랑스어문교육』 20, 한국프랑스어문교육학회, 2005.

심재중, 「미그리튀드, 혼종적 정체성의 미로-다니엘 비야올라의 사례를 중심으로」, 『불어불문학연구』 91, 한국불어불문학회, 2012.

이선우, 「동시대 프랑스 영화에 재현된 이민자와 프랑스인의 관계 맺기 양상」, 『프랑스문화연구』 38(1), 한국프랑스문화학회, 2018.

⑦다른 사람을 만나보니 어떻게 다른지 알 수 있어요. 그런데 다르면 루저가 될 수 있다고 생각하는 것 같아요. 나는 다르지만 보통 사람인데. 다른 사람 눈치 보느라 많이 고민하게 돼요. 이제는 어른이 되어서 인간이 단단해져서... 괜찮아졌는데. ⑧대부분의 아이들은 부모님을 통해 똑같은 행동을 반복하게 돼요. 아이들에게 다른 사람들에 대해 알려줘야 해요. 그래야 더 이상 없어요. (연구자: 어떤 것이요?) 다르면 루저라는 생각이요. [B-GR-서시-I]

GR 학습자는 시간 관계상 예비조사를 통해 「서시」만 읽을 수 있었다. 그는 다른 학습자들이 모두 ‘죽어가는 것들’에서 죽음이나 비관적인 감정을 읽은 것에 비해 ①곧바로 ‘우리의 이야기’, 즉, 자신의 것으로 끌어들이고, 자신의 것이기 때문에 간직하려고 노력해야 한다고 했다. 또한 ②‘죽는 날까지 괴로워했다’에서 ‘땅’을 느꼈다고 했는데, 뒤이은 땅과 관련한 설명을 들어도 ‘죽는 날까지 괴로워했다’라는 시구와 어떻게 연결되는 것인지 해명이 되지 않았다. 오히려 시구는 잠시 접어두고 뒤의 설명 중 ‘땅’자리에 ‘조국’을 넣으면 설명이 자연스러워지기까지 했다. 이 문제는 뒤이어 설명한 그의 이민 2세대로서의 고민이 얽혀있는 것임을 알 수 있었다. 그는 ③과 ④에서 자신이 프랑스에서 태어난 아프리카계 이민 2세대임을 밝히면서, 프랑스에서 나고 자라는 과정에서 프랑스의 역사와 문화 속의 아프리카에 대한 좋지 않은 모습도 배워야 했고 이를 어떻게 해서든 이해해야 하는 과정이 쉬운 일이 아니었음을 표현했다. ⑤ 그는 아프리카에서 태어나지 ‘못해서’라고 표현하면서 차라리 자신이 아프리카에서 태어나서 프랑스에 왔더라면 자신의 정체성의 문제가 조금은 더 수월해졌을 것 같이 느꼈다. ⑥정체성에 대한 고민이 없는 어렸을 때, 즉, 자기 자신 그대로는 별다른 문제를 느끼지 못했지만, 성장 과정에서 끊임없이 외부로부터 정체성에 대한 질문을 받아왔고, ⑦이에 대한 답을 찾고자 여러 사람을 만나보았지만, 남들과 다르다는 것은 약점이 되어 사회에서 도태될 수 있는 낙오자 취급을 받는다는 것을 알게 되었고 보통이 되기 위해 남들의 눈치를 보게 되었다고 밝혔다. 그러나 그는 ⑧아마도 자신이 어려서 겪었을 것 같은, 친구들이 부모가 하는 대로 따라 자신을 낙오자로 취급했던 말하기 어려운 기억을 상기하고, 이런 악순환을 끊기 위해 교육에서 해법을 찾는 모습을 보였다. 이상의 설명을 듣고 다시 그의 시구 해석으로 돌아갔을 때, ②는 땅, 곧 자신이 서 있는 곳이자 자신의 정체성에 대한 자신의 ‘죽는 날까지 괴로워’할 고민임을 알 수 있었다.

이 학습자는 「서시」에서 나타난 바람, 별, 하늘과 같은 자연물에 대한 의문이나 고민이 없이 곧바로 이를 받아 자신의 정체성과 그로 인한 경험들에서 비롯된 생각을 다른 자연물인 ‘땅’으로 표현해냈다. 프랑스의 문학적 관습에 의하면 자연물은 시 속의 검증된 수사물이기 때문에 다른 학습자들이 한국 현대시 속 자연물들의 의미에 대해 따로 궁리하는 과정을 거쳐야만 비로소 해석 가능한 의미를 찾아냈던 것과 구별된

다. 이 학습자 스스로도 작가인 운동주에게 공감한다고 표현했듯이, 작가가 별, 바람, 하늘에 자신의 마음을 투영했듯이 학습자 또한 땅에 자신의 마음을 투영해 자신만의 땅을 만들어냈다. 자신의 정체성과 다른 땅에서 태어나 자신만의 땅을 확보하기 위해 고뇌하며 성찰하고 있는 자신의 경험을 한국 현대시를 읽는 과정에서 드러내어 들여다보고, 공감을 통해 스스로를 위로하고, 새로운 방향성을 찾아가는 모습을 확인할 수 있었다. 이러한 경험은 또 다른 비백인-프랑스인 이민자에게서도 유사하게 나타났다.

①나는 사람이 하나의 싸움에서 살아남을 수는 있어도 모든 싸움에 다 뛰어드는 것은 인생을 낭비하는 것으로 생각한다. ②그래서 작가도 하나의 싸움을 선택하기로 한 것 같다. 하지만 작가도 ③자신이 모든 싸움에 다 뛰어 들 수 없는, 제한된 힘만을 갖고 있다는 것을 알고 있는 것 같다.[B-PL-서시-R3]

④저는 프랑스에서 나고 자랐지만 부모님은 콩고 출신이에요. 그리고 ⑤한국은 아직도 단일민족에 가까워서 잘 못 느낄지 몰라도 프랑스는 아랍계, 아프리카계, 아시아계 등 여러 곳의 출신들이 섞여 살아요. 저도 그중 하나라 시를 읽을 때 한국 사람들처럼 스스로를 어떤 하나의 민족의 입장에서 보기보다는 한 명의 개인의 입장에서 보게 돼요. ⑥그래서 이 시가 이미 옛날 시지만 작가인지 시적화자인지가 느끼는 자신에 대한 고뇌나 영원한듯한 독백에 공감해요. ⑦특히 저는 ‘바람’에 공감했어요. 저는 어려서부터 오랜 시간 동안 멀리뛰기 선수였기 때문에 더 그래요. ... 선수의 앞에서 바람이 불어오면 기록이 안 나오고, 뒤에서 불더라도 너무 세계 불면 전체 흐름을 다 망칠 수도 있어요. 그래서 ⑧이건 자신이 제어할 수 없는 외부적인 요인에 대해 고민하고 고뇌하는 영원한 독백과 같아요. 중간에 보면 뭔가에 대해 conflict가 있어요. 그러다 ⑨가장 마지막 것처럼 ‘나는 아직 계속’이에요. [B-PL-서시-I2]

PL 학습자 또한 「서시」에서 다른 백인-프랑스인 학습자들과 조금 다른 반응을 보였다. 그들의 경우 흔히 운명에 ‘순응’하는 해석으로 기우는 반면 PL 학습자는 ①자신이 평소 인생의 모든 싸움을 겪어내려 하기보다는 하나의 싸움만을 선택하는 것이 지혜롭다고 생각하듯, ② 작가나 시적 화자 또한 하나의 싸움만을 하기로 선택했고, 그것도 자신이 끝까지 싸워 이겨낼 수는 없지만 있는 힘껏은 싸워보기로 작정한 것이라고 했다. 이에 대해 좀 더 알아보려고 심층 면담을 청하자 그는 ④자신이 아프리카계 이민 2세대임을 밝히고, 그 때문에 ⑤「서시」와 같은 시를 읽을 때 민족적 관점보다는 개인의 입장에서 보게 된다고 강조했다. 그리고 ⑥자신의 입장은 「서시」가 자신의 정체성에 대한 고뇌이자 끝나지 않을 독백이라는 점에 공감한다고 했다. 특히 ⑦ 과거 자신의 육상선수로서의 경험에서 ⑧스스로 제어할 수 없는 요인인 ‘바람’이 자신의 경기에 지대한 영향을 끼쳤던 것처럼, 아마도 자신이 제어할 수 없는 외부의 시선

이나 판단에 늘 놓여 있지만, 이 모두를 싸워내려 하지 않고 자신이 할 수 있는 싸움, 즉, 자기 자신의 정체성을 다지는 것에 집중하려 하는 것임을 알 수 있었다. 그리고 ⑨ 그는 지금까지 해왔던 것처럼, 시적 화자의 다짐처럼 ‘나는 아직 계속’ 나아가겠다고 다짐했다.

이 학습자의 경우 다른 프랑스인 학습자와 마찬가지로 시 속의 자연물에 대해 숙고의 과정을 거치기는 했지만, ‘바람’에서 자신만의 공감의 지점을 찾아냈다. 다른 학습자들이 바람은 땀을 식혀주기 때문에 기분이 좋은 것이다, 바람은 때로는 사람에게 무서운 것이 될 수도 있다 등이 일반적인 경험에 의존했다면, 이 학습자의 경우 자신의 실제 육상선수로서의 경험에서 느껴지는 바람의 물리적 저항과 복잡성은 물론, 자신의 다양했던 삶의 경험에서의 바람을 예민하게 포착했다. 그는 비백인-프랑스인 이민자 2세대이기도 하지만 촉망받는 육상선수에서 미국의 영업직 직원으로, 영업직 직원에서 한국의 대학에서 막 공부를 시작하고 있는 유학생으로서, 때로는 이겨낼 수 없는 풍파와 같고 때로는 순풍과 같은 바람을 느껴왔다. 이 때문에 모든 바람에 맞서기보다 ①~③과 같이 자신의 역량을 정확히 알고 의미를 찾을 수 있는 곳에 집중하겠다는 의지를 작가의 것에 기대 표현하였다. GR학습자와 PL학습자에서 보듯, 한국 현대시를 통해 프랑스인 학습자에게 문학적 배경에 불과하던 자연물이 가장 큰 의미를 주는 것이 될 수 있음을 확인할 수 있다. 또한, 프랑스와 한국의 문학적 전통 내에서 시의 형식 차이와 자연물에 대한 감정의 차이는 프랑스인 학습자에게 가장 큰 문화 충격을 안겨준 것이라고 할 수 있는데, 이상의 양상들을 통해 볼 때 두 문화의 문학적 관습의 차이는 학습자의 다양한 개인적인 경험의 투사를 통해 극복할 수 있으며, 오히려 새로운 문학적 이해와 감상의 영역을 확보할 수 있음을 시사한다.

(3) 현재에 대한 비판적 인식을 통한 시적 지평 확대

여기서는 프랑스인 학습자가 느끼는 현재에 대한 고민과 비판의식을 한국 현대시를 읽는 과정에 투영하여 시를 자신에게 더 가까이 재해석하게 되거나 새로운 해결책을 찾게 되는 결과를 내보인 경우를 살펴보고자 한다. 이런 양상은 「작은 부엌 노래」를 통해 잘 나타났는데, 학습자들의 상당수가 여성이라는 점에서 여성과 관련된 주제와 자신의 연관성을 발견하기 쉬웠기 때문일 것이다. 프랑스인 학습자가 현재에 대한 비판적인 인식을 한국 현대시에 투영하는 양상은 둘 다 여성이면서 전통적 및 관습적 상징이라고 할 수 있는 ‘마고할멈’과 ‘새악시’를 중심으로 나타나는 것으로 나누어 볼 수 있다. 먼저, 마고할멈을 중심으로 비판적 인식이 이루어지는 경우이다.

① 마고할멈에 대해 저는 알고 있었어요. 여기서 만날 줄이야. 한국 사람들은 잘

모르던데. 여러 문화 속의 여성 신화 중 가장 와닿았었어요. ②지금까지 아니면 지금도 기독교적인 질서나 서구 중심의 질서는 역사 속의 여러 잘못했던 점들도 있기도 해서 정신적으로 어디에 의지해야 하는지 혼란스러웠어요. ③그래서 그보다 더 오래전의 여러 문화의 신화는 어떤지 찾아봤었어요. 마고할멈은 창조적이고 다산을 상징하고 사랑을 상징해요. 그런데 한국 사람들이 잘 몰라요. 작은 절인지 사당인지 두 곳에서 두 개의 그림만 볼 수 있었어요. [B-MG-부역-I]

④마고할멈의 도마 소리가 소름끼치다는 표현은 내 인생에서 마고할멈과 같은 감정이나 역량이 있다는 것을 아주 강하게 느끼고 내 진짜 인생이 그 모습을 드러내고 있는 것을 뜻해요. 이걸 정신적으로 제게 말할 거는 것 같아요. 아마 한국 샤머니즘에 가까울 것 같아요. 유교적인 것에서 매우 먼 것이요. [B-MG-부역-I]

MG 학습자는 20대 후반으로, 20대를 졸업 한국과 호주에서 한국어와 한국문화를 학습해 왔으며 현재 프랑스의 한 고등학교에서 아뜰리에 수업을 통해 한국어와 문화를 가르치고 있다. 그는 ②프랑스가 기독교를 앞세워 비서구 지역에 서구적인 질서를 강요하고 제국주의적 침탈을 했던 폭력적 과거에 대한 죄의식과 기독교 질서 자체의 모순 등으로 인해 정신적으로 매우 혼란스러운 상태였다. ①과 ③처럼 한국 문화를 비롯해서 다른 여러 문화와 정신을 조사하고 학습하며 정신적 안정과 위안을 찾을 수 있기를 바라왔다. 그중 마고할멈을 가장 창조적이고 사랑을 상징하는 신화로 이해하고 이를 통해 마음의 평화와 위안을 스스로 찾은 바 있었다. 이 때문에 「작은 부엌 노래」를 본 조사를 통해 알게 되고 시의 표현 중에 ‘소름 끼치는 마고할멈의 도마 소리’라는 시구를 접하게 되었을 때 매우 강렬한 자극을 받았음을 표현했다. 이전에는 사랑과 창조의 신이라는 존재에 자신이 기대는, 자신의 외부에서 느끼는 신이었다면, ⑩시구의 ‘소름끼치는 도마 소리’가 실제로 들리는 듯이 마고할멈과 동질한 정신적 의지가 내부로부터 깨어나고 생동하고 있음을 느꼈다. 이는 곧 시 해석에 투사되어 나타났다.

①요리 순서가 곧 감정의 변화를 나타낸다. 찌개를 끓이다, 삭다, 태우다, 나를 천천히 들여다보면서 결국 긍정적인 방향으로 산화된다. ②음식을 준비하는 과정은 여성의 심장이 점점 스스로를 잃어가는 과정이다. 젊음, 설움, 애모와 대비되는 언젠가 무언가 타는. 결국 피가 삭은 빙초산 냄새까지 극단적으로 이른다. ③춧물이 떨어지는 것에서 넘어 온몸을 태우고 안에서 밖으로 넘쳐난다. ④영혼에서 결국 신체의 본질인 피까지 타버린다.

⑤‘그런데’에서 희망이 시작된다. 그 앞에는 ‘-나요’지만 그 뒤부터는 ‘똑똑히 들려요’로 표현된다. ⑥여성에게 활기와, 인간성과, 자기의 감각에 대한 권리를 돌려준다. 소리를 만드는 입장에서 소리가 들리는 상태로 바뀐다. 여성의 활력을 다른

여성에게 불러내기도 한다. ‘언제부터인가 모르겠어요’는 그녀의 마음에서 생긴 변화를 나타낸다. ⑦‘천형’은 서구 기독교에서는 여성 자체라는 것만으로도 잘못된 것이다. 이브가 선악과를 먹고 천국에서 쫓겨난 것이나, 마리아가 성관계 없이 아이를 가진 것 등은 여성이 성관계를 하면 뭔가 잘못된 것이라고 본다. 유교 문화에서도 결혼하면 여성 자신과 그 가족은 사라지고 다른 사람의 소유물이 되고 남편의 집에만, 자식들에만 봉사하게 된다.

⑧그래서 “홀로”가 매우 중요하다. 천형 외에는 외부의 요소나 압박을 표현한 것이 없다. 마고할멈의 소리를 듣고, 홀로 허물을 벗는 소리를 듣는다는 것은 오로지 여성 스스로만이 자신을 자유롭게 할 수 있다는 것이다. 우선 자신을 벗어나야 하고 삶을 되찾으려는 내면의 소리를 들어야 한다는 것이다. ‘홀로’는 사회, 남편, 천형이 아니라 자기 자신만이 그 상황에서 벗어날 수 있음을 이야기하는 것이다.

[B-MG-부역-R]

MG 학습자는 감각적인 표현들로 묘사된 부역의 풍경에서 ①요리가 점점 삭고 타들어가는 과정에 여성의 감정도 함께 묶여있음을 포착했다. ②그것은 곧 여성의 마음과 혼이 없어져 가는 과정이며 ③강요받은 희생에 ④영혼의 본질인 피까지 타들어 가는 과정임을 생생하게 느꼈다. ⑤다른 학습자들이 ‘그런데’가 매우 독특하거나 과하게 튀는 시어라고 했던 것에 반해 ‘희망’의 시작임을 포착하고 이를 기점으로 ⑥여성인 소리를 만드는 입장에서 들리는, 감각이 깨어나듯이 활기와 권리를 찾아가는 계기임을 깨닫는다. MG 학습자의 이러한 공감의 바탕은 ⑦‘천형’이라는 상징적인 시어를 양쪽 문화 중 어느 하나의 것에 기대는 것이 아닌, 양쪽 문화에서 공통적으로 나타나는 현상에 두었기 때문에 가능했다. 이를 통해 ⑧시가 지향하는 여성의 주체적인 모습으로의 전환을 읽어낼 수 있었다.

이 학습자의 경우 ‘마고할멈’과 ‘천형’의 관계를 감각적으로 지각하는 과정과 연결시켜 자신의 인식 또한 분명하게 만들어가는 것을 확인할 수 있다. 그는 시에서 마고할멈 이전, 즉 천형의 굴레 안에서는 소리와 냄새가 모두 ‘-나요’로 표현되지만, 마고할멈 이후부터는 ‘똑똑히 들려요’로 표현되는 것을 짚어내었다. 마찬가지로, 학습자 자신이 시를 읽기 전에는 자문화의 옛 질서체제의 영향을 떨치지 못하고 영혼과 신체의 본질인 피까지 타버리고 있는 모습이었던다면, 시의 ‘소름 끼치는 마고할멈의 도마 소리가 똑똑히 들’린다는 표현을 통해 자신 내부에 마고할멈과 같이 생명력이 넘치고 창조적인 역량이 있다는 사실을 깨치고, ‘홀로’ 즉, 자신만이 스스로를 자유롭게 할 수 있으며 자신의 내면의 힘으로 ‘그 상황에서 벗어나리라 다짐한다. 이것은 시의 여성이 스스로의 힘으로 자신의 자유를 찾아 나간다는 해석인 동시에, 앞서 자신을 얽매고 있는 역사적 죄의식과 정신적 혼란스러움을 자신 내부에서 비롯된 고유의 사랑과 창조의 힘으로 타개하고 나아가려는 의지를 나타낸 것으로, 시 해석 역량과 함께 학

습자 내부의 현실 타개 의지도 발현된 것으로 볼 수 있다. 이와 비슷하게 마고할멈을 통해 연대의 힘을 발견한 학습자의 경우도 있다.

지금의 여성으로서 ①저는 과거와는 상황이 아주 다르고 전체적으로 보면 많이 존중받고 자유도 보장이 되지만 평등하다고는 할 수 없어요. 심지어 지금은 뒤로 가는 것 같아요. 최근 다시 낙태금지법¹⁵⁰⁾이 생겼어요. 그리고 ②점점 여성운동이 피곤하게 느껴지는데 멈출 수는 없어요. 미래에 제게 딸이 있다고 생각하면 차라리 내가 불편하고 딸은 행복하기를, 편히 살기를 바라니까요. ③지금의 젊은이로서 나는 모든 세대가 다 그렇게 느끼겠지만 모든 것이 너무 대규모로 이루어져서 힘들어요. 그런데 젊은 세대가 심각하게 받아들여지는 것은 없어요. 서로 믿어야 하고, 자꾸 변화를 일으켜야 하고, 성 정체성 문제 같이 묻혀있던 문제들을 드러내고 해야하는데 기성세대가 계속 밀어내요. ‘그런데 ④내가 혼자 어떻게 바꾸지’ 하는 마음이 들어요. 큰 산을 마주하는 기분이라 용기가 꺾여요. [D-BR-부역-I]

여성의 감정은 집안일을 하는 것을 통해서만 나타나고 다른 분출구가 없어요. 남성의 공간은 점점 넓어지고, 목소리도 커지고, ⑤여성의 공간은 잠자리도 나눠야 하고 점점 작아들기만 해요. 초처럼 타들어 가요. 사회가 자신을 깔보지 못하도록 타들어 갈 정도로 스스로를 태워버려요. 그런데 ⑥마고할멈이 등장하면서 천형으로부터 떨어져나왔어요. 마고할멈은 엄마같은 사람이거나 인생의 어떤 강한 여성일 수도 있어요. 자신을 가치를 알아보도록 도와준 여성이에요. 여성의 연대의식을 말해요. 새악시는 ⑦그 만만하고 민감한 껍질을 벗어버리고 강한 여자가 되었어요. 그리고 나쁘게만 보이던 공간을 주도해요. 부역이 누구의 방해도 받지 않고 새로운 모습을 만들어 가는 그녀의 활동 본부가 되요. (연구자: 그래서, 변화의 계기는 무엇인가요? 연대의식이라는 것인가요?) 네, 연대의식이에요. [D-BR-부역-I]

BR학습자의 경우 자신의 어머니의 경험을 이야기하면서 ①지금의 세대는 이전과는 다르게 평등권과 자유를 보장받는 것처럼 보이는 하지만 여성의 자유를 사회적으로 제한하는 낙태 관련법 제정 등의 일들을 통해 볼 때 이상적인 상황과는 거리가 먼 것으로 여긴다. 이 때문에 ②평상시 오랫동안 프랑스의 담론이 되어와서 피곤하게 느껴

150) 본 조사 시기였던 2021년 하반기 당시 프랑스는 낙태 가능 기간을 12주에서 14주로 늘리는 법안을 국회에서 입법을 추진 중이었다. 언뜻 여성의 낙태권을 강화하는 움직임 같아 보였지만 현실에서는 여성이 낙태를 했을 때 받을 수 있는 도움과 지원은 그대로 둔 채 낙태를 할 수 있는 기간만 명시하는 것으로 현실과 동떨어진 것이며, 애초에 성폭력 등으로 인한 여성이 원치 않는 임신을 하지 않도록 사회적인 안전이 보장되어야 함을 지적하는 의견이 다수였다.

‘French parliament clashes over extending abortion deadline to 14 weeks’, FRI, 2021년 12월 1일자,

<https://www.rfi.fr/en/france/20211201-french-parliament-clashes-over-extending-abortion-deadline-to-14-weeks-bill>

지는 페미니즘과의 거리를 두지만, 자신만이 아니라 자신 다음 세대를 생각했을 때 언제까지나 미뤄둘 수 없는 일임을 자각한다. 그러나 ③자신과 자신 주변의 젊은 세대는 이 시대를 주도해 나가기엔 버겁게 느껴지며 기성세대가 사회적으로 산적해 있는 문제들을 풀어나가는 데 있어서 자신들은 심각하게 받아들여 주지 않기 때문에 ④용기를 내지 못하고 무력감에 빠져있음을 토로한다. 그러나 「작은 부엌 노래」를 읽어나가는 과정에서 이러한 상황에 대한 자신의 마음을 투사해 표현한다. ⑤한쪽은 폭력적으로 커지지만 다른 한쪽은 무력하게 작아지는 상황에서 약자가, 또는 젊은 세대가 ‘사회가 자신을 깔보지 못하도록’ ‘스스로를 태워버린다’고 표출했다. 그리고 ⑤자신과 같은 여성 또는 같은 처지의 사람들끼리의 연대의 시작을 마고할멈의 출현으로 동치시키고 ⑦‘만만하고 민감한 껍질을 벗어버리고’ ‘나쁘게만 보이던 공간을 주도’한다. 곧 기존 사회를 버리고 벗어나는 것이 아니라 ‘연대’를 통해 기존 사회를 적극적으로 긍정적인 공간으로 탈바꿈시키는 것으로 해석한다.

이 학습자 또한 마고할멈을 중심으로 문제의식을 분명히 하며 그 대척점에 천형을 두었다. 즉, 마고할멈 이전에 시의 여성이 남성에게, 사회에게 공간과 목소리를 잃어 갔듯이, 자신을 비롯한 현실의 여성과 젊은 세대가 기성세대와 기존 질서에 의해 진지하게 받아들여지지 못하고 무력감에만 빠져있음을 인식한다. 그러나 마고할멈의 등장에서부터 천형으로부터 벗어나듯, 자신의 가치를 알아봐 주고 인정해주는 사람들, 뜻을 같이하는 사람들과의 연대를 통해 ‘만만하고 민감한 껍질을 벗어버리고’ 용기를 내어 다음 세대 또는 자신의 미래의 딸을 위해 ‘나쁘게만 보이던 공간’을 주체적으로 긍정적인 공간으로 바꿔 나갈 것을 명확히 한다. 더 나아가 이 학습자는 자신의 현실 인식과 타개 의지를 시어를 적극적으로 자신의 말로 치환하는 것을 통해 보여주는 것도 또한 확인할 수 있다. ‘마고할멈’은 ‘연대의식’으로, ‘허물’은 ‘만만하고 민감한 껍질’에서 이것을 ‘벗어버리고 강한 여자’로, ‘부엌’은 ‘나쁘게만 보이던 공간’에서 ‘활동 본부’로 바꾸며 창조적인 감상 활동을 보여주었다. 다음은 ‘새악시’를 중심으로 비판적 인식이 이루어지는 경우이다.

한 달 전인가? 진짜 얼마 안 된 애긴데요, 이번 여름방학 때 친구와 차를 몰고 냥뜨에 놀러 갔었어요. 차를 세우는데 옆 건물 1층에서 소리 지르는 소리, 때리는 소리...너무 큰 소란이 일어난 거예요. 직접 보이지는 않았지만 남자는 때리고 욕하고 여자가 맞고 욕먹고 그러는 상황이 분명해서 직접 친구와 경찰을 부르고 옆에서 증언도 했어요. 남자는 열린 창가에서 그렇게 막 폭력을 휘둘러 놓고도 뭐가 그렇게도 당당한지...그리고 ①여자가 남자를 신고하고 떠나겠다고 말해야 하는데...말을 해야 한다고요. 그런데 말을 안 하는 거예요. 아마 그 여자가 어떤 상황에 갇혀있는 것이었던지 아니면 그렇다고 생각하는 것이었는지...그래서 저도 친구도 더는 뭘 어떻게 해야 하는지 모르겠더라고요. [D-EL-부엌-I]

프랑스 정부 통계를 보면 2019년에 146명의 여성이 파트너 또는 전 파트너에 의해 살해되었고, 27명의 남자, 25명의 미성년이 가정폭력을 경험했다. 18-75세 여성이 한해 213,000명 폭행당했다. ②토론 후 여성의 싸움 과정과 후의 심정을 알 것 같다. 상황이 마음에 들지 않고, 스스로를 더 아프게 만들고, 운명이라 생각하고, 당해 싸다고 생각하는 것 같았다. 하지만 ③‘수줍은 새악시’는 다 버려버리고 바뀌기로 결심한다. ‘우리 부엌’은 이제 새로 만나서 집안일도 같이 하는 사람과 꾸린 것이다. 아니면 떠나진 않고 그 부엌에서만이라도 안전하다고 생각하는 것일 수도 있다. [D-EL-부엌-R]

④페미니스트들이 나서는 이유는 정부가 참여해야 하고 정책이 필요하다고 일깨우기 위해서다. 프랑스는 아직 부족하다. 가정폭력의 피해자들을 돕는 방안이 아직도 더 발전되어야 한다. 정부가 심각하게 받아들이지 않는다는 방증은 내무부 장관인 Gerald Darmanin이 성폭행을 저질렀으나 정부는 그를 끌어내리지 않다는 것이고 그가 유일한 경우가 아니라는 것이다. ⑤이는 프랑스 사회 내에서 위선과 사회적 기능 장애를 보여준다. 그리고 2022년 대선 후보인 Eric Zemmour는 성차별주의자로도 유명하다. [D-EL-부엌-R]

⑥저는 아직 인생의 젊은 날을 보내고 있어요. 그런 만큼 파티를 즐기고요. 하지만 나도 내 삶에서 변화를 가져올 때가 되었어요. 위험을 감수할 것이냐 이대로 살 것이냐 선택해야 해요. ⑦지금 내가 행동할 수 있는 것은 Éric Zemmour¹⁵¹⁾가 대통령에 당선되지 못하도록 막는 것이에요. 지금 프랑스 대선 형국이 덜 나쁜 쪽을 선택해야 하는 것이지만 나는 반드시 행동할 계획이에요. [D-EL-서시-I]

EL 학습자는 「작은 부엌 노래」를 언어적으로 해석하고 난 후 자신이 직접 가정폭력 사건의 증인이 된 경험을 상기하였다. 당시에 ①피해 여성이 왜 그렇게 지금과 미래의 피해 상황을 벗어나기 위해 적극적으로 의견을 표현하지 않는지 이해가 되지 않았고, 그 앞에서 자신마저 무력해지는 느낌을 느꼈다고 표현했다. 연구자와 「작은 부엌 노래」의 상징을 비롯해 더 많은 이야기를 나눈 후 ②그 여성이 자신이 처한 경제·사회적 상황에 눌러 어쩔 수 없다고 생각할 수도 있다는 것을 간접적으로 알 수 있었다. 그리고 ③간접적인 이해에 머물지 않고 점점 자신의 적극적인 감정을 실으며 ‘수줍은 새악시’가 ‘다 버려버리고 바뀌기로 결심’했다고 표현한다. ④평상시 페미니스트들이 피곤하다며 거리를 두었지만, 이제는 페미니스트들이 왜 나설 수밖에 없는지, 아직도 해야 할 일들이 많음을 그들의 편에서 주장하게 되었다. 그리고 ⑤사회적으로 더 높은 도덕성이 요구되는 대선후보에 나선 Zemmour라는 인물이 성차별주의자임을 상기하고, 「작은 부엌 노래」를 읽고 난 한참 후인 「서시」의 감상에서 ⑦직접

151) “佛 차기 대통령후보로 떠오르는 '극우' 제무르…지지를 상승세”, 연합뉴스, 2021년 10월 7일자, <https://www.yna.co.kr/view/AKR20211007002600081>.

Zemmour의 낙선을 위해 행동할 것임을 밝혔다. 이것은 기존에 ⑥젊은 날의 시간을 파티로 보내며 무대 뒤에 있었던 자신의 태도와 상반된 것으로, 시를 통해 각성한 생각을 행동으로 옮기겠다는 의지를 드러냈다.

EL학습자의 경우는 자신의 가까운 경험을 ‘수줍은 새악시’를 중심으로 명료화하고 감상을 확장시키는 것을 확인할 수 있다. 가정폭력 사건의 증인이 되었던 그의 경험으로 인해 시의 수줍은 새악시는 실제 사건의 피해자였던 여성이기도 하고 학습자 자신이기도 하다. 사건의 피해 여성은 명백하게 가정폭력의 피해자였으면서도 자신의 상황을 이웃이나 경찰에게 적극적으로 알리지 않았다. 앞서 EL학습자는 ‘천형’이 기독교 문화 내에서는 인간이 잘못을 해서 신이 내리는 마땅한 벌이고 나쁜 것이 아니라고 표현한 바 있다. 피해 여성의 이해할 수 없는 이러한 행동은 마치 그가 천형을 받고 있더라도 하는 것처럼 ‘운명’이라고, ‘당해 싸다고’ 생각하는 것으로 보였으며 EL학습자의 천형에 대한 인식에 균열을 일으킨다. 그러나 막상 사건의 현장에서는 EL학습자 본인도 피해 여성만큼이나 문제를 명확히 인식하지 못하였다. 그러나, 시를 읽은 후 감상문 작성을 통해 자신을 생각을 정리하는 과정에서 스스로 이 균열을 알아차리고 ‘수줍은 새악시는 다 버려버리고 바뀌기로 결심’하듯 사회적 움직임을 추구하게 된다. 이는 시를 읽는 과정에서 발생한 자기 인식의 변화를 보여준다.

이상 세 학습자의 경우에서 시적 지평의 확대 가능성을 두 가지 면에서 확인할 수 있다. 하나는 이들이 모두 ‘마고할멈’과 ‘새악시’와 같은 한국인 학습자도 낯설어하는 전통적이고 관습적인 시어를 통해 현실에 대한 새로운 사고를 확장했다는 것이다. 본래 조사를 설계할 때 「작은 부엌 노래」는 한국의 집단주의적인 사회 질서에 억압된 개인 또는 여성의 모습을 나타낼 뿐만 아니라, 마고할멈과 새악시와 같은 관습적 상징이 내포된 시어를 사용하고 있어 프랑스인 학습자에게 가장 큰 거리감을 느끼게 할 것으로 설정되었었다. 그러나 오히려 이 생소한 맥락의 시어들이 프랑스인 학습자의 현실 인식을 추동하여 새로운 지점으로 이끌었다는 것은 시 감상의 지평뿐만 아니라, 이를 통해 언어적, 문화적, 사회적 인식의 지평 또한 확대시킬 수 있음을 보여준다. 다른 하나는 이와 같은 맥락에서 한국 현대시 감상의 과정에서 프랑스인 학습자의 현실 인식이 명료화될 수 있으며 더 나아가 문제점을 발견하고 이에 대한 구체적인 타개책을 모색하게 할 수 있게 한다는 것이다. 즉, 유럽인으로서의 죄의식과 정체성의 혼란에 맞설 자신 내부의 힘을 발견하고, 거대한 시대의 물결 속에 무력한 20대에서 벗어나 연대의식을 지향하게 되고, 성차별과 폭력에 맞설 수 있는 현실적인 방안을 모색하게 된 것은 의식과 행동의 변화를 나타낸다. 상호문화교육의 목표가 새로운 목표 문화에 적합한 의식을 갖고 알맞은 행동으로 나타내게 되는 것이라면, 프랑스인 학습자 자신이 처한 현실의 상황을 명료히 인식하여 이에 대한 해결책을 모색하고 그에 적합한 의식과 행동을 갖추는 것은 이와 상통한다고 할 것이다. 이는 또한 문학을 통해 참다운 삶의 모습을 발견한다는 문학교육의 목표와 일치한다.

IV. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 설계

이 장에서는 III장에서 살펴본 프랑스인 학습자의 상호문화적 현대시 감상 양상을 바탕으로 교육 설계를 하고자 한다. III장을 통해 프랑스인 학습자가 낯선 한국 현대시로 인해 촉발된 문화 충격을 자신의 선지식과 경험을 동원하여 시 텍스트에 대한 적극적인 분석을 통해 극복해 나갈 수 있는 가능성을 확인할 수 있었다. 그러나 그 과정에서 무의식적인 자문화 대입이나 분절적인 지식의 활용, 또는 선입견의 작용으로 인해 오독으로 진행될 수 있는 위험성 또한 높은 것을 알 수 있었다. 따라서 IV장 교육 설계에서는 프랑스인 학습자의 풍부한 문화 및 문학적 지식과 소양을 효과적으로 활용하여 이러한 오독을 방지하고 올바른 해석의 방향으로 나아갈 수 있는 효율적인 방안을 제시하고자 한다.

1. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 목표

본 연구는 프랑스인 한국어 학습자가 한국 현대시를 읽는 데 있어 상호문화적 접근을 통해 문화적 차이를 효율적으로 극복하고 시를 내면화하여 문학 및 문화적 지평을 확장할 수 있는 한국 현대시 감상 교육을 목표로 한다.

문헌 조사와 실제 양상을 통해 보았을 때, 프랑스인 학습자는 문학작품을 이해하고 감상에 이르기엔 유리한 주체성과 능동성은 물론 다채로운 경험과 개성을 고루 갖췄다고 할 수 있다. 그러나, 대다수의 프랑스인 학습자는 이와 같은 훌륭한 문학적 역량을 갖췄더라도 한국 현대시를 읽는 과정에서 언어적 어려움, 문학적 전통의 차이, 시대 및 문화적 배경에 대한 이해 부족 등 많은 문제에 부딪히게 되어 호기심과 능동성이 꺾이는 경우가 많았다. 이러한 문제를 교육적으로 해결하기 위한 방면에서 봤을 때 크게 두 가지로 압축시킬 수 있는데, 하나는 한국 현대시와 관련한 지식과 이해가 매우 빈약하다는 것이며, 다른 하나는 자신의 구체적인 경험을 시와 연관을 지어보기 어렵다는 것이다. 여기서 이 지식과 경험이라는 두 능력이 문학 학습과 감상의 본질적인 요소라는 점을 되짚기보다, 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 읽는 데 어떤 작용을 하였는지를 짚어 교육 설계의 바탕으로 삼고자 한다.

먼저, 한국 현대시와 관련한 지식과 이해가 빈약한 문제를 살펴보고자 한다. 프랑스 내 대학에서의 한국어 전공과정의 커리큘럼을 참고하거나 실제 프랑스인 학습자의 양상을 보았을 때, 이들에게 한국 현대시에 대한 지식이 매우 빈약하다는 것은 자명하

다. 배경지식이 빈약한 상태에서 한국 현대시를 접하게 되었을 때 발생하는 문제를 세 가지 면에서 밝힐 수 있다. 먼저, 학습자에게 심리적 불안감을 발생시켜 한국 현대시로 접근을 저해한다. 한국 현대시는 언어와 형식적인 면에서부터 프랑스의 것과 매우 달라 첫 인상에서부터 생경함을 불러일으킨다. 문학작품에 대한 분석과 감상을 즐기는 프랑스인 학습자라고 해도 호기심보다 불안감을 일으키기 쉽다. 둘째, 자국 문학 관습을 여과하기 어렵다. 프랑스인 학습자는 상대적으로 매우 풍부한 자국 문학 지식을 갖추었고 자국의 문학적 관습에 익숙하다. 그러나 한국의 것은 문학사를 비롯해 장르적 지식 또한 매우 빈약하여 자국 문학 관습에서 한국의 것을 보는 것을 여과해 줄 장치가 없다. 한국 현대시의 서정성이 자국의 19세기 낭만주의나 상징주의와 유사하다고 느끼면서 동시에 퇴폐적인 분위기까지 그대로 가져오는 것이 그 예이다. 셋째, 단기간에 일방적으로 전달받은 정보로는 한국 문학을 한국의 언어, 사회, 문화의 맥락에서 다면적으로 살펴볼 수 없기 때문에 자문화 편향적인 참고자료에 머물게 된다. 결국, 균형적이지 못한 양국의 문학 지식은 자문화 중심의 시각에서 벗어날 수 있는 기회를 제공하지 못하고, 낮습을 효과적으로 처리하지 못하며, 오히려 이에 대한 반작용으로 선입견과 고정관념을 강화할 수도 있다.

다음, 자신의 구체적인 경험을 시와 연관 지어보기 어려운 것과 관련한 문제이다. 인상적으로 보았을 때 한국 현대시와 프랑스의 시는 유사한 점이 없어 보여 그 차이의 거리를 좁힐 수 없을 것 같다. 그러나, 다수의 프랑스인 학습자가 보편적인 시 읽기 방법이나 보편적인 경험에 기대 자신에게 익숙한 면이나 자문화와 유사한 면을 찾아 인지적 또는 정의적 거리를 조정하는 것을 확인할 수 있었다. 자국 시의 외형률에 익숙하지만, 한국 현대시에서도 반복과 대비의 요소들을 찾아내어 시적 효과를 확인하고 의미를 형성하는 것이 그 예이다. 이러한 경험은 학습자 내부에 기존의 경험과 질서에 질문을 생성하게 하고, 자문화와 타문화에 대한 인식을 명료히 하거나 새로운 면을 발견하게 하여 자신과 자문화를 상대화해 볼 기회가 된다. 여기까지 프랑스인 학습자가 일반적인 경험을 통해 한국 현대시가 해석이 되는 신선함을 느꼈다면, 학습자 개인의 구체적인 경험까지 시 읽기에 적용해 본 경우는 더 풍부한 경험과 전환적 사고에까지 이를 수 있었다. 예를 들면, 가정폭력 사건의 증인이 되었던 자신의 경험을 시 읽기에 투영하여 평소에는 문제로 인식하지 못했던 사안에 대해 의식을 명료화하고 더 나아가 현실의 해결방안을 찾아 구체적인 행동으로 옮기는 경우이다. 그러나 교수-학습이 없이 이러한 경우에까지 이른 경우는 매우 드물며, 대부분이 한국 현대시를 읽어보았다는 경험에 만족하거나, 자신이 알던 방법 그대로 한국 현대시가 읽히는 신기한 경험을 한 정도에 머물게 된다. 즉, 한국 현대시를 읽는 데 프랑스인 학습자의 일반적이고 보편적인 경험을 적용하는 것은 두 문화 사이 연관성을 맺어주고 기존 질서에 새로운 시각을 던지게 해주지만, 여기에 머물게 될 경우 한국 현대시라는 문제를 해결하는 하나의 방편으로 축소될 위험이 있다. 따라서, 프랑스인 학습자 개인

의 구체적인 경험까지도 한국 현대시 읽기에 활용될 수 있도록 해야 한다.

이상의 검토에 따라 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 목표를 다음과 같이 설정한다.

첫째, 프랑스인 학습자는 한국 현대시 관련 지식을 함양하여 문화적 인식의 동등성을 확보한다.

둘째, 프랑스인 학습자는 한국 현대시 읽기에 개인 경험을 활용하여 반응을 구체화시킬 수 있다.

셋째, 이상의 과정을 통해 프랑스인 학습자는 자신의 한국 현대시 읽기 내용을 검토하고 새로운 의미 발견과 감상의 지평을 확대할 수 있다.

2. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 내용

이 절에서는 이상에서 설정된 교육의 목표를 실천하기 위한 교육의 내용을 구성하고자 한다. 이에 앞서, 프랑스인 학습자의 실제 양상에서 한국 현대시를 이해하기에 부족하거나 효과적인 면이 부각된 지식과 경험을 각기 보편적인 것과 특수한 것으로 나누어 유형화해 보고자 한다. 이는 말(Mall)이 문화 간 겹침의 실천 방안으로 보편성과 특수성에 대한 탐구를 제시한 것을 한국 현대시 감상의 실천적인 국면에서 활용하여 교육의 내용을 제시하고자 함이다.

프랑스인 학습자의 한국 현대시 읽기 양상에서 보인 지식과 경험의 활용 양상을 각기 보편적인 것과 특수한 것으로 나누어 ‘특수한 지식’, ‘보편적인 지식과 경험’¹⁵²⁾, ‘특수한 경험’으로 유형화할 수 있고, 다음과 같은 내용을 도출할 수 있다. 첫째, 특수한 지식에는 한국 현대시를 중심으로 한 문학사, 해당 시와 관련한 작가 정보, 시대 정보와 같은 사실적 지식¹⁵³⁾이 해당된다. 그리고 프랑스 시에 잘 나타나지 않는 한국 현대시의 특수성인 내재율과 자연에 대한 인간의 일체감 또한 특수한 지식으로 유형화할 수 있다. 둘째, 보편적인 지식과 경험에는 시의 형식, 언어, 상징, 감각 등 일반적인 특성과 일반적인 경험에서 공감할 수 있는 주제 등이 해당된다. 셋째, 특수한

152) 윤여탁은 문학 지식이 구성적, 경험적, 암묵적 성격을 띠기 때문에 이러한 지식이 구성되는 과정은 학습자의 문학 활동의 경험과 밀접한 연관 속에서 이루어진다고 하였다.

윤여탁, 「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」, 『국어교육연구』 27, 서울대학교 국어교육연구소, 2011. p. 234.

153) 지식의 일반론에서 볼 때 시 교육에서의 지식은 사실적 지식, 개념적 지식, 방법적 지식으로 나누어 볼 수 있다. 사실적 지식은 문학사적 배경, 개별 작품이나 작가에 관한 정보 등 국문학 연구를 통해 사실로 입증된 사항들이다. 개념적 지식은 리듬, 이미지, 상징, 비유 등 시의 속성에 관한 지식이다. 방법적 지식은 학습자가 시를 수용하거나 생산하는 과정에 관련된 절차적 지식이 해당된다.

위의 글, p.238.

경험은 개인 마다의 정체성 고민이나 진로 고민, 특별한 경험 등으로 유형화할 수 있다. 이상의 유형을 교육의 내용으로 발전시켜 각기 ‘한국 현대시의 특수성 탐구를 통한 시 장르 지식의 재구성’, ‘보편성 활용과 자아 인식을 통한 경험의 구체화’, ‘경험의 특수성을 활용한 시의 의미 영역 확대’로 설정하고 아래에서 구체적으로 살펴보고자 한다.

(1) 한국 현대시의 특수성 탐구를 통한 시 장르 지식의 재구성

프랑스인 학습자에게 문화 충격을 일으키는 한국 현대시의 특수성은 여러 가지가 있지만 가장 두드러지는 것은 비정형성이다. 프랑스의 시는 정형화되어 있어 그 규칙을 익히면 시를 이해하는 데 큰 어려움이 없는 것에 반해, 한국 현대시는 그러한 정형성을 찾아보기 힘들기 때문에 프랑스인 학습자에게 낯섬을 넘어 불편감을 일으킨다. 이 정형성의 문제는 양국의 문학과 관계가 있는데, 프랑스는 우화나 영웅 서사시와 같이 비정형적인 것에서 소네트와 같이 정형적인 것으로 발전한 반면, 한국은 정형적인 시조에서 자유시의 방향으로 발전하였기에 전체 문학을 학습하는 것이 이상적이라고 할 수 있을 것이다. 그러나 현실 한국어 문학 교실에서 양국의 시 문학사 전체를 살피고 각 시대와 유형별로 특징과 내용을 탐구하는 것은 실현하기 어렵고, 자칫 정보 전달 위주의 학습이 될 수 있어 지양되어야 할 것이다.

대신, 프랑스인 학습자가 익숙한 방식을 활용하여 학습할 현대시와 관련된 사실적 지식을 내용으로 교수-학습하여 불필요한 불편감을 해소해줄 수 있을 것이다. 한국의 문학 교과에 해당하는 프랑스의 ‘읽기’ 범주는 인문적 교양을 중시하여 ‘예술사’ 범주와 연계되어 있고, 학년이 올라감에 따라 학습자는 문학작품을 문화적·역사적 문맥에 위치시킬 수 있어야 한다. 즉, 해당 작품이 반영하고 있는 시기를 알고 있느냐를 평가한다.¹⁵⁴⁾ 이에 따라 문학의 실제 단원 구성의 하위 영역들에 작품의 배경이 되는 시대, 당대 사람들, 작가, 작품과 관련된 인물 등을 제시하여 학습자가 제재와 관련된 다양한 정보를 접할 수 있게 구성되어 있다.¹⁵⁵⁾ 그리고 실제 프랑스인 학습자들에게 사전 인터뷰를 한 결과, 모두가 작품을 보기 전에 교수자와 문학사에 해당되는 시기, 작가의 생애와 문체, 주제 등에 대한 다양한 논의를 진행한 후 작품을 접하게 된다고 답하였다. 즉, 프랑스인 학습자는 작품과 관련한 배경지식을 문학사, 예술사, 시대 생활상, 작가 개인에 대한 정보 등에 걸쳐 충분히 소화한 후에 실제 작품을 읽게 되고, 이로부터 해석과 감상의 주체성과 능동성을 지원받는다고 할 수 있다.

따라서, 한국 현대시의 교수-학습 내용을 구성할 때 작품의 문학사 내의 위치와 의

154) 박소은, 「한국과 프랑스의 자국어 교육 내용 비교 연구-최근 교육과정을 중심으로」, 경북대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2015, p.74.

155) 유미향, 앞의 글, 2012, p.264

미, 작가의 일대기, 작가의 문체와 다른 작품들 등을 다양하게 포함하여 프랑스인 학습자가 낯선 한국 현대시 텍스트에 대한 과도한 긴장감을 갖지 않도록 해야 할 것이다. 또한, 이러한 한국 현대시의 특수성에 대한 학습은 나열식이나 일방적인 전달에 머물지 않고 학습자가 참여하여 스스로 부족한 부분을 채울 수 있도록 해야 한다. 예를 들면, 시의 특성에는 외형률과 내재율이 있지만, 프랑스 학습자의 경우는 자국의 시 문학과 특성에 따라 외형률과 관련된 부분이 강조되어 인식에 자리잡고 있을 것이다. 하지만 한국 현대시와 관련한 탐구를 통해 부족했던 내재율에 대한 지식을 새롭게 구축해 양쪽 시를 모두 내면화할 수 있는 저변을 다질 수 있어야 한다.

(2) 보편성 활용과 자아 인식을 통한 경험의 구체화

시의 수용과 생산과 관련한 보편적인 지식이나 경험을 시 텍스트 이해에 적용해보는 능력은 프랑스인 학습자의 강점이라고 할 수 있다. 이들은 한국 현대시를 처음 읽는 순간에는 낯설고 그로 인한 불편함을 여과 없이 표현하지만, 대체로는 자신이 이미 가지고 있는 지식이나 경험 중 적용이 가능한 것, 즉 보편적인 시의 특성들을 찾아 시 텍스트를 해석해 나가는 모습을 보인다. 본 조사에서 나타난 바를 반응이 빠르고 강한 것부터 나열하자면 감각적인 표현, 반복과 대비, 주제, 그리고 상징의 순으로 볼 수 있다. 아마도 감각적인 표현은 언어적인 어려움이 적고 쉽게 상상할 수 있어서일 것으로 예상된다. 반복과 대비는 조금씩 비슷하지만 다른 표현으로 나타나기 때문에 감각적인 표현보다는 언어적 역량과 분석적인 능력이 필요할 수 있다. 주제는 대체로 시 전체를 다 읽고 토론이나 대화가 오고 간 후 종합적으로 생각하거나 연구자가 제시를 했을 때 반응이 나타난다. 그러나 해당 주제와 학습자 자신의 관심사가 일치할 때는 급격하게 많은 반응을 일으킬 수 있다. 마지막으로 상징은 조사에서 제시된 시 텍스트 상의 상징이 대부분 자연물이었고, 프랑스인 학습자에게는 자연물 자체가 인식 밖에 존재하는 것이기 때문에 연구자의 자극이 없이는 반응이 나타나지 않았다. 하지만, 비록 자연물이어도 하나씩 따로 의미를 탐구하는 과정에서 반응이 심화될 수 있었다. 예를 들어, 하나의 자연물이 일반적으로 어떤 의미를 갖는지, 프랑스에서는 어떤 의미가 있는지, 자신에게는 어떤 의미가 있는지, 시에서는 어떤 의미일지 순으로 자극을 제공했을 때 조금씩 더 다양하고 깊은 반응을 끌어올 수 있었다.

이상의 분석을 단순화하여 나누어 보면, 감각적 표현이나 반복과 대비는 손쉽게 활용될 수 있고 반응도 빠르고 즉각적이라고 볼 수 있다. 반면, 주제와 상징은 반응을 끌어내기 위한 자극이 필요하지만, 개별 학습자에게 더 다양하고 깊은 연관성을 일으킬 수 있고 나아가 자신과 자문화에 대한 반문도 가능한 부분이 더 많다고 볼 수 있다. 주제와 상징에 집중할 필요가 있음을 강조하기 위해 좀 더 도식화하자면, 감각적

표현이나 반복과 대비는 쉽게 찾아지는 만큼 이를 활용하여 한국 현대시를 읽어보기에 손쉬운 도구가 될 수 있다. 그러나 프랑스인 학습자가 여기에만 머문다면 시와 자신과의 연관성을 맺어보거나 자의식을 자극할 여지는 적어진다. 주제와 상징을 살펴 보면서 음미할 필요가 있다. 물론 감각적 표현과 반복과 대비 역시 시의 해석을 풍부하게 만들어주기 때문에 음미의 대상에 포함되어야 한다. 다만 전략적인 선택의 면에서 중요 순위를 고려해 볼 수 있을 것이다. 프랑스인 학습자가 현대시와의 관계 맺기를 실패하는 경우는 대체로 이렇게 음미할 시간이 부족하거나 앞선 첫인상의 불편함을 견디는 데 집중력을 소모해 버렸기 때문이다. 따라서 시에 따라, 또는 학습자의 반응에 따라 감각적 표현, 반복, 대비, 주제, 상징을 선택적으로 집중할 수 있어야 한다.

(3) 경험의 특수성을 활용한 시의 의미 영역 확대

프랑스인 학습자가 한국 현대시를 감상할 수 있도록 하는 교육적 접근의 방안으로 상호문화성을 설정한 이유는 두 문화 사이에 놓인 큰 차이로 인해 현대시를 읽는 것이 프랑스인 학습자에게 단순한 신비하거나 독특한 체험이 되는 것을 지양하기 위해서이다. 한국 현대시라는 낯선 것에 자신이 익숙한 기존의 일반적인 지식과 경험을 대입해 예상되는 답을 도출하는 것은 무의미한 일일 것이다. 따라서, 자신만의 개성과 경험을 활용하여 한국 현대시를 해석해보고 자신과의 의미를 조정해 보는 과정을 통해 새로운 지평을 확대하는 것을 교육의 내용으로 삼아야한다.

III장의 양상을 통해 일부이긴 하지만 프랑스인 학습자들에게서 이러한 자신만의 의미 영역을 확대해 볼 수 있는 가능성을 확인한 바 있다. 개인의 다양한 경험을 현대시 읽기에 대입해 볼 수 있을수록 가장 낯설고 불편하게 느껴졌던 요소들에서까지 공감의 지점을 찾을 수 있으며 다방면에서 새롭고 전환적인 사고에까지 이를 수 있었다. 카터와 롱(Carter & Long)은 경험을 활성화시키지 않고서는 문학작품에 접근할 수 없는 경우가 많으며, 문학작품과 학습자 간에 연결되지 않는 경험은 없다고 볼 수 있어서 사소한 경험도 모두 작품과 연결될 수 있다고 했다.¹⁵⁶⁾ 프랑스인 학습자 역시 개별적이고 개인적인 자신의 경험들인 취업 문제, 정체성에 대한 고민 문제, 가족과의 사별 등을 한국 현대시 읽기에 투영하여 의미화하였다. 여기에 머물지 않고 모문화에서 주어진 인식의 틀이라고 할 수 있는 시의 이야기의 형식 차이나 자연물을 배경화하는 등의 관습을 벗어나 한국 현대시 자체로서 경험할 수 있었다. 즉, 프랑스인 학습자의 개별 경험을 한국 현대시의 여러 요소에 적용하여 의미화할 수 있는 가능성의 폭이 넓다고 할 수 있다.

156) Carter, R.A, and Long, M.N, *Teaching Literature*, Longman Publishing, 1991. p.46.

이러한 개인의 의미화 과정이 학습자 스스로에 의해 메타적으로 재검토되었을 때 더 각각도에서 반성적인 의식을 발생시키고 인식의 지평을 확대시킨다고 보았을 때, 어떤 요소에 교수-학습 내용을 집중시킬 수 있는지 검토해 볼 수 있을 것이다. 본 조사에서 특징적으로 나타난 바에 의하면, 시적 화자를 쉽게 발견할 수 있는지의 문제와 주제와의 관련성이 그 척도가 될 수 있을 것이다. 보통 모국어로 된 시를 읽는다면 시적 화자를 쉽게 알아채고 그와의 관계맺기나 상상하기 등을 통해 시를 자신에게 더 가깝게 끌어올 수 있을 것이다. 그러나 한국 현대시에는 프랑스인 학습자가 기대하는 주어나 목적어가 자주 생략되고 이로 인해 동사 변화 역시 구별하기 어렵기 때문에 시적 화자가 명쾌하게 드러나 있는 경우가 아니면 시적 화자와의 거리 좁히기가 잘 일어나지 않는다. 개인적인 경험을 끌어와 깊이 있는 감상에 이르는 경우가 가장 많았던 시가 시적 화자가 ‘나’, ‘나는’ 등으로 명쾌하게 나타나 있는 「서시」였던 것에서 잘 드러난다. 반대로, 「서시」만큼 자연물이 많이 등장하는 「해」는 시적 화자가 잘 드러나지 않고 시의 밖에 있기 때문에 개인적 연관성을 찾기 어려웠다. 그것이 비록 평상시에 문학작품을 통해 깊게 알고 싶어했던 한국의 역사와 그와 관련한 한국 사람의 정신을 표현한 것이라고 해도 마찬가지이다. 시적 화자가 분명한 것 다음으로 주제와의 연관성을 들 수 있는데, 앞의 ‘보편성 활용과 자아 인식을 통한 경험의 구체화’에서 짚은 바와 같다.

3. 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 방법

이 절에서는 이상에서 설정한 교육의 목표와 내용을 실천할 수 있는 구체적 방안을 제재 선정과 교수-학습 방법의 면으로 나누어 살펴보고자 한다.

(1) 제재 선정

1) 작품 선정의 조건

프랑스인 학습자에게 한국 현대시를 교육하기 위해 먼저 II장의 이론과 III장의 양상을 바탕으로 적합한 시 텍스트를 선정해 볼 수 있다. 이를 위해 Lazar의 영어교육에서의 문학 작품 선정 기준¹⁵⁷⁾을 참고하여 학습자 변인, 과정 변인, 텍스트 변인으로

157) Lazar는 문학 작품의 선정과 평가의 기준으로 과정의 유형, 학습자의 유형, 텍스트 관련 유형 세 가지를 꼽았다. 과정의 유형에서는 학습자의 수준, 학습의 목적, 과정의 강도, 요구되는 영어 수준 등을, 학습자의 유형에서는 학습자의 연령, 관심사, 문화적 배경, 문학적 배경 등을, 텍스트 관련 유형에서는 텍스트의 효용성, 텍스트의 길이, 활용성, 교육과정과의 적합성 등을 고려해야 한다고 하였다. Lazar, G., *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*, Cambridge University Press, 1993, pp.48-56.

나누어 살펴보도록 한다.

먼저, 학습자 변인으로는 프랑스인 한국어 전공 학습자를 대상으로 하고, 전공으로서 문학 학습이라는 점에서 정전적인 작품을 선정해야 할 필요가 있다. 그러나, 프랑스 내 대학 졸업 시 한국어 숙달도가 한국 내 교육기관에서의 중급 정도의 수준이라는 점을 감안하여 비문법적인 표현이나 문학적 수사가 복잡하지 않고 보편적인 내용을 반영하고 있는 텍스트를 선정해야 한다. 동시에 프랑스인 학습자가 자문화 교육을 통해 문화적 및 문학적 소양이 높으며 한국어 학습의 목적이 지적 호기심의 충족에 있으므로 이들의 지적 욕구에 부응할 수 있는 한국 사회, 정치, 문화, 역사를 담은 내용일 필요가 있다.

다음, 과정 변인에서 프랑스 내 대학에서의 전공 수업으로 설정하였을 때, 전공 과정이 3년이며 목적이 초급자에게 기초 한국어를 습득시키는 것으로 설정되어 있다는 점을 감안해야 한다. 또한, 프랑스 대학의 특성상 한국어를 전공으로 하더라도 다른 언어와 이중언어 과정으로 진행되거나 다른 전공과 전공/부전공의 과정으로 진행되는 경우가 많기 때문에 학습량이나 내용이 학습자에게 부담이 되지 않도록 해야 한다.

마지막으로, 텍스트 변인에서는 언어적인 면과 내용적인 면으로 나누어 살펴볼 수 있다. 언어적인 면에서 프랑스인 학습자는 한국어의 문법적인 특성상 그리고 시적 허용으로 인해 한국 현대시에서 주어나 목적어 등이 생략되어 있는 것을 난감해하며, 이로 인해 시의 화자와 청자를 구분하기 어려워하고, 나아가 시적 화자와의 직접적인 소통이 잘 이루어지지 않거나 우회적으로 일어나기도 한다. 따라서 시 텍스트 상의 주어 또는 화자가 분명한지 여부를 기준으로 언어적 난이도를 조정할 수 있을 것이다.

내용적인 면에서는 두 가지를 고려할 수 있는데, 하나는 자연물에 대한 것이며 다른 하나는 역사·문화적 배경에 대한 것이다. 프랑스인 학습자는 자연물을 배경화하는 문학적 관습으로 인해 자연물이 많이 등장하는 한국 현대시를 동시로 오인할 수 있으며, 한국인과 같이 물아일체적인 감상에 이르기 어렵다. 그러나 많은 한국 현대시가 자연과의 교감을 주제나 소재로 하며 한국의 의식체계를 반영한다는 점에서 학습이 필요한 부분이다. 반면, 프랑스인 학습자는 자문화 교육을 바탕으로 문학을 중심으로 사회, 역사, 문화를 고루 아우르는 폭넓은 문학적 접근을 선호하며, 한국 문학을 읽으려는 이유도 이러한 접근을 통해 한국인에 대한 정의적인 이해까지 다가가고자 하는데 있다.

2) 현대시 목록 제안

윤여탁 외(2015)에서는 한국, 미국, 중국에서 활용할 수 있는 정전 목록을 제시한 바

있다.¹⁵⁸⁾ 이 목록 내의 48개 현대시 작품들을 세 국가 모두 해당되는 시, 두 국가에 해당되는 시, 한 개 국가에 해당되는 시 순으로 중복되는 양상을 정리하여 보편적으로 쓰일 수 있는 것은 무엇인지 유추하여 보았다.¹⁵⁹⁾ 이와 함께 위에서 정리한 변인들을 고려하여 다음과 같은 프랑스인 학습자를 위한 현대시 감상 목록을 추출하였다.

| 내용 \ 언어 난이도 | 언어 난이도 낮음 | 언어 난이도 높음 |
|-------------|--|---|
| 자연 | 「산유화」, 김소월 「꽃」, 김춘수 | 「나그네」, 박목월 「청노루」, 박목월 「진달래꽃」, 김소월 ¹⁶⁰⁾ |
| 사회·역사 | 「타는 목마름으로」, 김지하 「눈」, 김수영 「서시」, 윤동주 | 「풀」, 김수영 「껍데기는 가라」, 신동엽 「해」, 박두진 「작은 부역 노래」, 문정희 「유리창」, 정지용 |

<표 5. 프랑스인 학습자를 위한 한국 현대시 감상 목록>

표의 시 텍스트들에는 어려운 어휘나 복잡한 수사적 표현이 많지 않다. 언어적 난이도를 높고 낮음으로 분류한 기준은 화자가 직접적으로 ‘나’, ‘내가’ 등으로 나타나 있거나 어렵지 않게 유추할 수 있는지 여부이다. 「꽃」, 「타는 목마름으로」는 ‘내가’, ‘내’ 등으로 화자가 시 텍스트 상에 나타나 있고, 「산유화」는 쉬운 시어와 짧고 반복적인 구성 속에서 종결어미 ‘-네’를 통해 화자가 바깥에서 자연을 바라보고 있음을 어렵지 않게 유추할 수 있다. 「눈」 또한 일반적인 어휘와 반복적인 구성 속에서 청유형 어미를 통해 바깥에서 행동을 독려하고 있음을 유추할 수 있다. 반면, 「나그네」와 「청노루」는 화자가 직접적으로 드러나지 않고 무엇을 하는지 행동이나 그 의도가 명확하게 드러나지 않는다. 「풀」과 「껍데기는 가라」도 화자가 시 텍스트 상에 드러나지 않고, 「풀」은 사물을 의인화하였고, 「껍데기는 가라」는 명령의 대상이 분명하지 않고

158) 윤여탁·유영미·박은숙, 앞의 책, 2015.

159) • 3개국 모두에 적용되는 시: 국화 옆에서(서정주), 귀천(천상병), 꽃(김춘수), 님의 침묵(한용운), 모란이 피기까지는(김영랑), 서시(윤동주), 알 수 없어요(한용운), 진달래꽃(김소월), 풀(김수영), 향수(정지용)

• 2개국에 적용되는 시: 거울(이상), 껍데기는 가라(신동엽), 나그네(박목월), 먼 후일(김소월), 빼앗긴 들에도 봄은 오는가(이상화), 연탄 한 장(안도현), 자화상(윤동주)

• 1개국에 적용되는 시: 가난한 사랑 노래(신경림), 강(이성복), 고향(정지용), 광야(이육사), 그날이 오면(심훈), 나의 침실로(이상화), 남신의주유동박시봉방(백석), 남해 금산(이성복), 내가 사랑하는 사람(정호승), 너에게 묻는다(안도현), 농무(신경림), 눈(김수영), 백두산(고은), 백록담(정지용), 별 헤는 밤(윤동주), 산유화(김소월), 새들도 세상을 뜨는구나(황지우), 승무(조지훈), 오감도(이상), 와사등(김광균), 우리가 물이 되어(강은교), 인연설화조(서정주), 청노루(박목월), 청포도(이육사), 초혼(김소월), 추일서정(김광균), 타는 목마름으로(김지하), 푸른 밤(나희덕), 화살(고은), 흰 바람벽이 있어(백석)

위의 책, pp.46-48

160) 참고를 위해 조사에서 실제 사용된 시 텍스트를 굵게 표시하여 표 내에 위치시켰다.

사물이다. 프랑스인 학습자는 시에서의 화자와 청자가 모두 인물인 경우에 익숙하기 때문에 대상이 사물로 나타날 경우 더 어렵게 느낄 수 있다.

내용적인 면에서는 자연과 사회·역사로 나누었는데, 자연은 시 텍스트 상에 자연물이 많이 등장하거나 대상으로 하여 자연이 부각되는 작품들이고, 사회·역사는 시 텍스트를 해석하고 감상하는 데 사회·역사적 배경지식이 주요한 작품들이다. 자연을 내용으로 하는 시를 통해 프랑스인 학습자에게 한국인의 자연에 대한 감정과 태도를 느껴볼 수 있게 할 수 있을 것이다. 특히, 「산유화」는 민요적인 구성을 통해 한국 전통의 리듬을 느껴볼 수 있고 동시에 종결 어미 '-네'의 각운 효과로 인해 자국 문학과 유사해 보여 친밀도를 높일 수 있다. 이렇게 시의 형식에서 낯설음과 부담감을 최소화하여 시 텍스트에 나타난 자연 자체에 집중할 수 있는 효과를 노릴 수 있다. 「꽃」은 화자가 분명하고 표현이 직접적이어서 프랑스인 학습자가 접근하기 용이하다. 따라서 꽃이라는 자연물에 집중할 수 있으며 꽃을 비롯해 몸짓, 눈짓과 같은 상징의 관계를 이어낼 수 있다. 또한, 주제 면에서 존재의 본질이 무엇이라고 생각하는지, 소망은 무엇인지, 이름이 불리워지고 싶은 관계는 무엇인지 등 학습자 본인의 생각과 경험을 이끌어낼 수 있으며 시와의 연관 관계를 맺기에 유리하다.

「나그네」 역시 민요적인 리듬 속에 대부분의 연이 명사로 끝나 프랑스의 시 문학 전통과 유사하다. 따라서 한국의 향토적인 소재와 자연을 통한 달관의 경지에 집중할 여지가 많아진다. 「청로루」는 시 텍스트 상에 나타나지 않은 화자와 일체감을 찾아야 하기 때문에 프랑스인 학습자에게 어려운 시이다. 그러나 색채의 대비, 원경과 근경의 이동, 정적인 이미지와 동적인 이미지 등 구조적으로 다양한 분석을 흥미롭게 진행할 수 있어서 프랑스인의 시 텍스트 분석 역량을 이끌어낼 수 있으며 이를 통해 학습자 스스로 평화로운 자연 공간을 능동적으로 그려볼 수 있다.

사회·역사적 배경지식이 주요한 시는 프랑스인 학습자에게 한국의 시대상과 시대정신을 알 수 있게 하며, 여기에 머물지 않고 참여적인 시의 특성을 활용하여 학습자의 생각과 입장을 좀 더 적극적으로 관여시킬 수 있다. 「타는 목마름으로」는 민주주의를 '너'로 지칭하지만, 화자 '나'와 대상으로서의 민주주의의 관계가 명쾌하고, 민주주의를 갈망하는 것이 직접적으로 나타나 있어 프랑스인 학습자의 한국과 관련한 배경지식을 쉽게 이끌어낼 수 있다. 또한, 길이가 길어도 서술적이고 민주주의를 실현하기 위해 투쟁하였던 외로움, 두려움, 노여움, 고통이 날카로운 어휘와 표현으로, 그러나 과격하지 않은 어조로 나타나 한국인의 민주화에 대한 감정과 정체성에 대해 느껴볼 수 있다. 「눈」은 시적 화자가 독자에게 직접 말을 거는 듯한 청유형 어미로 인해 프랑스인 학습자를 시 감상에 깊이 관여하게 할 수 있다. 화자가 생각하는 불순한 것, 순수한 것이 무엇인지, 당시의 시대상과 문제의식이 무엇인지 이해하는 데 그치지 않고 프랑스인 학습자에게 그것들은 무엇인지 공유하고 공감할 수 있고, 어떠한 어조로 풀어낼 것인지 작품과 비교해 볼 수 있다.

「풀」은 프랑스인 학습자가 폭력적인 시대 상황 속에 이를 견뎌내던 한국인의 감정을 알 수 있게 하며, 여러 시적 요소에 대해 검토해 볼 수 있다. 이 시는 프랑스인 학습자가 자국 시문학 관습에서 익숙한 (한 지점에서 다른 지점으로의) 변화가 나타나는 시이다. 다만 대조와 점층의 관계 속에서 나타나는데 이것에 대해 어떻게 해석하는지 알아볼 수 있으며, 풀이라는 자연물이 기존의 한국 현대시에서와는 다르게 강인하고 역동성있게 표현되는데 이에 대한 학습자 자신의 생각과 비교해 볼 수 있다. 또한, 풀과 바람의 상징적인 의미와 관계를 파악하고 학습자 자신의 경우에 대해 이야기해 볼 수 있다. 「껍데기는 가라」는 이상의 시 텍스트들에 비해 설명을 요하는 부분이 많다. 그러나 참여적이고 직설적인 표현으로 인해 프랑스인 학습자의 적극적인 해석을 불러일으킬 수 있고, 유사한 역사적 접점인 68혁명과의 연관성을 탐색해 볼 수 있다. 또한, 학습자의 현재에서 껍데기와 알맹이는 무엇인지, 어떤 행동을 할 수 있는지 확장적으로 검토해 볼 수 있다.

(2) 교수-학습 방법

앞의 II장과 III장에서 논의하였듯이 프랑스인 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육은 현대시를 이해하고 감상에 이르기까지 상호문화성의 실현을 추구한다. 이러한 맥락에서 교수-학습 방법 또한 자신을 기점으로 타문화를 알고 두 문화를 비교하고 상대화한 후 반성적인 위치에 놓이는 변증법적인 방법의 실현을 모색한다. 교수-학습의 목표가 최종적으로 학습자 스스로 출발했던 자리보다 발전된 제3의 위치에 놓이게 하는 것이라면, 학습자가 시를 접하는 단계부터 감상에 이르기까지 자신의 의식을 인지하고, 명료화하고, 조정해 보는 과정이 필요할 것이다. 이에 따라 교수-학습 방법은 학습자의 한국 현대시 이해와 감상을 촉진하는 활동과 더불어 스스로의 인식을 메타적으로 인지하고 반성하는 과정을 동반하는 방식으로 구성하고자 한다.¹⁶¹⁾ 이는 앞서 교육의 목표와 내용에서 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 읽는 데 부족한 지식을 재구성하고 개인 경험을 연계시키는 것을 포함해야 한다고 주장했던 바를 반영하는 것이기도 하다.

161) 교수-학습의 방법은 외국어교육에서 시를 포함한 문학교육의 필요성과 구체적인 방법을 밝힌 아래 논저들을 참고한 것이다.

Carter, R. & Long, M.N., 앞의 책, 1991.

Collie, J. & Slater, S., *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, 조일제 역, 『영어교사를 위한 영문학 작품 지도법』, 한국문화사, 1997.

Lazar, G., 앞의 책, 1993, pp.121-131.

Maley, A. & Duff, A., *The Inward Ear: Poetry in the language classroom*, 조일제 역, 『학습자 활동 중심의 (영)시 지도법과 언어교육』, 한국문화사, 2005.

1) 배경지식 활성화를 통한 자기 인식 추동

프랑스인 학습자가 한국 현대시를 접했을 때 느끼는 이질감이 새로움과 호기심을 상회하여 불편감을 초래할 위험이 있으므로 이를 해소해 줄 필요가 있다. 그러나, 이론과 양상에서 논의했듯이, 이질감은 자기중심적이고 자문화 중심적인 견고한 시각에 균열을 일으키고 자문화와 타문화를 새로운 시각에서 바라볼 기회를 제공한다는 점에서 완전히 무마하기보다 교육적으로 활용해야 할 필요가 있다. 따라서 프랑스인 학습자가 한국 현대시를 처음 읽고 느끼는 이질감을 인지하고 인정할 수 있는 활동을 하도록 해야 한다. 라자르(1993)은 시 읽기 전 활동으로 시와 관련된 이미지 자료나 시대적 배경과 관련된 해설문을 제시하고 발문을 통해 접근해 나가는 방법을 제안했다.¹⁶²⁾ 특히 예시로 제안된 발문에는 제시된 이미지나 텍스트와 관련된 사실 확인 질문뿐만 아니라, 학습자의 생각과 상상력을 자극하는 것도 포함되어 학습자의 자기 인식을 메타적으로 점검할 수 있게 되어있다.

이를 참고하여 프랑스인 학습자에게 이미지나 텍스트를 보여주고 시 텍스트를 제시하는 순으로 활동을 계획할 수 있다. 앞서 제안한 프랑스인 학습자를 위한 현대시 목록 중 각기 자연을 주제로 한 「청노루」와 시대적 열망을 주제로 한 「타는 목마름으로」를 예시로 제안한다면, 다음과 같은 활동을 할 수 있을 것이다. 「청노루」는 시와 유사한 자연의 이미지를 제공하여 프랑스인 학습자의 마음속에 자연을 전경화하도록 자극할 수 있다. 그 후, 시 텍스트를 읽어 본 후 교수자나 학습자가 시 텍스트와 관련되거나 메타적인 인식을 추동할 수 있는 질문을 생성할 수 있을 것이다. 예를 들어, ‘무엇을 주제로 한다고 생각하나?’와 ‘왜 그렇다고 생각하나?’일 것이다. 「타는 목마름으로」의 경우, 시인의 삶에 대한 짧은 글을 읽고 난 후 시 텍스트를 읽어보고 ‘화자는 누구라고 생각하나?’와 ‘왜 그렇다고 생각하나?’와 같은 질문을 생성할 수 있을 것이다. 또는, 시를 읽고 든 인상적인 느낌을 질문으로 남기고 그와 관련한 이유를 적어볼 수 있다. 예를 들면, ‘무엇이 가장 인상적이었나?’와 ‘왜 그것이 가장 인상적이었나?’, ‘화자는 왜 민주주의를 부르는가?’, ‘어떤 상황인 것 같은가?’ 등일 수 있다.

이렇게 시를 읽기 전에 시와 관련한 배경정보를 학습자 스스로 생각하고 느껴보는 과정은 시 텍스트에서 느끼게 될 이질감을 완화시켜 줄 수 있으며, 자신이 이미 갖고 있는 배경지식을 점검하게 해준다. 또한, 시의 첫인상에 대해 스스로 질문을 생성하고 답을 남겨놓는 방식은 왜 자신이 낯설을 느끼는지에 대한 자신의 인식과 지식을 끌어내 명료하게 만들고 앞으로의 반응을 구체화할 수 있게 한다. 더 나아가 이 자료는 시의 해석과 감상이 완료된 후 다시 메타적인 감상의 원료가 될 수 있다.

162) Lazar, 앞의 책, 1993, pp.122-124.

2) 텍스트 분석을 통한 개인 경험 기반의 의미화

다음으로, 프랑스인 학습자의 강점인 텍스트 분석 활동을 통해 시 텍스트에 기반한 인지적 및 정의적 사고를 추동하고, 이에 대한 학습자 개인의 경험을 동원하여 시의 의미를 조정하도록 한다. 교육의 내용에서 제시했듯, 프랑스인 학습자가 시 텍스트에서 어렵지 않게 찾을 수 있는 감각적인 표현들, 반복이나 대조적인 표현들을 중심으로 활동을 전개해 나갈 수 있다. 이로써 프랑스인 학습자 스스로가 시의 낯섦으로 인한 긴장감을 자신이 아는 보편적인 시 해석 방법을 활용하여 직접적이고 효과적으로 풀 수 있으며, 시 해석에 대한 자신감을 가질 수 있다. 하지만 여기에만 머물지 않고 상징과 주제에 대한 접근으로 옮겨가 좀 더 폭넓고 깊이 있게 시 텍스트를 학습자 개인에게 의미화시키는 작업을 진행해야 한다. 카터와 롱(1991)은 시 텍스트를 개인에게 의미화하는 작업을 위한 발문을 대략 다음의 세 가지로 제시하였다. 첫째, 텍스트에서 추출할 수 있는 사실적인 질문, 둘째, 시와 관련한 일상 상식에 관한 질문, 셋째, 시와 관련한 학습자의 경험에 대한 질문이다. 이들은 단순한 답을 요구하는 질문에서 점차 개인의 생각을 요구하는 개방적인 질문을 통해 작가가 의도하는 시의 분위기로 학습자를 이끌게 되어있다.¹⁶³⁾ 프랑스인 학습자를 위한 교수-학습 방법에서도 이러한 발문으로 점진적인 접근을 시도할 수 있을 것이고, 앞선 단계에서 추동한 학습자의 메타적인 자기 인식을 연장시키기 위해 지속적으로 이런 질문과 답에 대한 '왜'를 물어볼 수 있을 것이다.

「청노루」에서는 리듬이나 상징에 대한 질문을 위와 같이 구성해 볼 수 있을 것이다. '어떻게 리듬이 구성되어 있는가?', '왜 그렇다고 생각하는가?' 또는 '그러한 리듬 구성이 불러일으키는 효과는 무엇인가?', '프랑스의 것과 비교했을 때 어떤가?' 등이 될 수 있을 것이다. 「타는 목마름으로」에서도 '인상적인 시어는 무엇인가?', '왜 그런가?', '그 시어를 쓴 장점은 무엇인가?', '그것을 대체할만한 것은 무엇인가?', '자신 또는 프랑스의 유사한 경험은 무엇인가?' 등이 될 수 있다.

이 활동은 학습자 간 또는 학습자-교수자 간 토론을 통해 활성화하는 것이 좋는데 그 의미는 두 가지 면에서 확인할 수 있다. 먼저, 외국어 학습의 장이자 문학 감상의 장인 현실의 교실 구성원들은 서로에게 언어적이고 인지·정의적인 면에서 비계가 되어 줄 수 있다. 실제 본 조사의 양상에서도 각기 다른 수준의 프랑스인 학습자가 함께 작품에 관해 토론을 할 때 언어적인 어려움이 해소되는 경우가 많았다. 또한, 자국 문학의 관습에서 검증된 상징이라도 개인마다 다르게 해석될 수 있다는 실제 현상을 확인함으로써 한국 현대시의 상징에 대해 다방면으로 접근할 수 있게 되었기 때문이

163) Carter, R.& Long, M.N., 앞의 책, 1991, pp.38-53.

다. 다음, 한 편의 시는 모든 독자에게 똑같이 공유될 수 없는 개인의 해석을 청한다는 점에서 상호교환의 노력을 요구한다. 어떤 두 사람도 하나의 시 텍스트에 대해 하나의 공통된 의미로 해석하지 않기 때문에 순수하고 동등한 의견 교환이 이루어져야 한다.¹⁶⁴⁾ 그리고 이러한 일련의 활동은 같은 사물을 보는 다른 사람들의 방법에 개인적으로 반응하고 메타적으로 인식하게 하는 것으로, 상호문화적 만남이며 의미이기 때문이다.

3) 감상문 쓰기를 통한 반성적 사고의 내면화

마지막으로, 감상문 쓰기 활동을 통해 프랑스인 학습자 스스로 한국 현대시를 해석하고 이해한 과정을 정리해보고 어떠한 감상에 이르렀는지 되돌아보는 기회를 제공한다. 본 조사를 실행할 때 시 읽기와 토론이 완료된 후 프랑스인 학습자들에게 자유롭게 글로 쓴 감상의 내용을 제출하도록 하였는데, 의외로 많은 학습자가 감상문 외에 추가로 스스로 쓰기 작업을 한 것도 제출하였다. 예를 들면, 조사에서 접한 시를 한글 원본대로 필사한 것, 자신의 말로 영역해 본 것, 프랑스 번역본이 있으면 찾아서 필사한 것 등이었다. 이처럼 프랑스인 학습자는 자국의 문학교육의 영향으로 글로 자기 생각을 남기고 활성화하고 되짚어 보는 것을 자연스럽게 실천하고 애호하는 것을 알 수 있었다. 따라서, 이를 한국 현대시 감상 교수-학습 방법에서도 적극적으로 활용할 필요가 있다. 다만, 감상문을 자유 주제로 제안했을 때 단순하게 조사 과정이나 인터뷰에서 이미 이야기한 내용을 글로 반복적으로 남기는 경우도 있었기 때문에 좀 더 구체적인 감상과 메타적인 점검을 위해 몇 가지 발문을 제안할 필요는 있다.

「청노루」의 경우라면 ‘시에서 어떤 분위기를 느꼈고, 무엇 때문에 그렇게 느꼈는가?’, ‘시의 분위기가 프랑스의 일반적인 시와 달랐다면 무엇이 그런 효과를 일으켰나?’, ‘그것에 대해 어떻게 생각하나?’ 등이 될 수 있을 것이다. 「타는 목마름으로」의 경우 ‘화자와 공감하는 부분이 있다면 무엇이고 왜 그런가?’, ‘가장 기억에 남는 것은 무엇이며, 왜 그런가?’, ‘그것을 프랑스의 것으로 표현한다면 어떻게 할 것인가?’ 등이 될 수 있을 것이다.

또한, 감상문에는 처음 인식의 추동 단계에서부터 줄곧 써온 자신의 인식에 대한 메타적인 메모들을 검토하여 변화가 있는지, 있었다면 어디서 무엇 때문에 변화되었는지 확인하는 작업을 포함시킨다. 이로써 학습자 스스로 한국 현대시 감상의 과정을 되짚고 자신의 인지·정의적 영역의 변화 여부를 살피고 그 의미를 되새길 수 있도록 한다. 이로써 기대하는 효과는 일차적으로 프랑스인 학습자가 한국 현대시를

164) Maley, A. & Duff, A., 앞의 책, 2005, pp.6-7.

자신의 문화적 관습이나 문학적 관습의 틀 안에서가 아닌, 한국 현대시 자체로 읽고 감동과 위로를 받는 것이고, 이차적으로는 한국 현대시를 그 자체로 볼 수 있게 된 자기 인식의 재편이나 확대를 스스로 느끼는 것이다.

V. 결 론

본 연구는 프랑스인 한국어 학습자가 한국 현대시를 상호문화적 접근을 통해 효과적으로 감상에 이르도록 하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 프랑스인 학습자의 한국 현대시 감상 양상을 실제 자료를 통해 밝히고 구체적인 교육 목표와 내용, 방법을 구안하고자 하였다. 2010년대 이후 프랑스 내에서 급격히 증가한 한국어와 한국문화에 관한 관심에 비해 프랑스인의 한국어 학습에 관한 연구는 미진하며 특히 문학 관련 분야의 연구는 매우 부족하다. 그러나 프랑스가 서구권에서 미국 다음으로 많은 한국어 학습자 수를 차지하고 있으며 국가 차원에서도 고교 졸업 자격 국가고시인 바칼로레아에서 한국어를 제2외국어 과목으로 격상시켰다는 점에서 프랑스인 학습자에 대한 연구의 필요성은 시급하다고 할 수 있다. 본 연구에서는 프랑스와 한국이 문화적 이질감이 크다는 점과 프랑스인이 한국어 및 한국문화와 직접 접촉할 기회가 매우 적다는 점 때문에 프랑스인의 한국문화 학습이 단순한 지식 전달식 교수·학습에 머물 수 있다고 보아, 한국 현대시를 제재로 삼아 상호문화적 접근을 통해 이들의 문학적 지평을 확대할 수 있는 구체적인 교육 방안을 마련하는 것을 핵심 과제로 삼았다.

본 연구는 프랑스인의 자국어와 문학 학습 전반에 대한 조사를 통해 프랑스인 한국어 학습자는 자국 문학교육 경험을 통해 역사·문화적 교양을 포괄하는 문학적 지식과 감성을 지녔으며, 유아기부터 고등학교 졸업 자격시험까지 이어지는 체계적인 논증 훈련을 통해 자신의 생각을 말과 글로 표현하는 것에 매우 능숙함을 알 수 있었다. 또한 외국어 교육에서의 현대시 교육과 상호문화성의 관계를 이론적으로 고찰한 것을 바탕으로 네 차례의 조사를 통한 양상 연구에서 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 주요 쟁점을 두 문화 간 거리감 또는 이질감을 겹침(Mall, 2010)으로써 감소시키는 데 있음을 확인하였다. 또한, 이 쟁점을 해결하기 위해 변증법적인 상호문화교육의 방식을 참고하는 것이 적합함을 알 수 있었다. 이를 통해 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상의 과정을 ‘자문화 인식에 기반한 시의 특성 발견’, ‘문화적 겹침 발견을 통한 시의 의미 형성’, ‘문화적 겹침 수용을 통한 시적 소통의 확장’으로 도출하였다. 그리고 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 연구는 프랑스인 학습자에게 시의 형식 비교를 통해 한국 문학을 이해할 수 있으며, 시의 정서 이해를 통해 감정교류를 실현할 수 있고, 시의 비판적 읽기를 통해 전환적 사고를 추동할 수 있다는 점에서 교육적 의의가 있다고 보았다.

학습자의 현대시 감상 양상에 대한 네 차례의 조사는 이론의 일반화를 위해 일반 프랑스인에서 프랑스인 한국어 전공자로 범위를 좁혀갔다. 제재 선택에 있어서 한국 현대시에 대한 지식정보가 없는 프랑스인 학습자의 상황을 감안하여 교수·학습의 과정이 없이 접근이 가능한 상징에 주목하여 원형적 상징, 대중적 상징, 개인적 상징을

쉽게 알 수 있는 것과 알기 어려운 것의 순으로 보고 이러한 상징이 나타난 시 텍스트들을 선택하여 이상의 순서로 제시하였다. 아울러 두 문화 간 차이를 호프스테드의 문화이론을 참고하여 개인주의/전체주의가 가장 큰 차이를 보이는 것 또한 고려하였다. 조사는 원문을 제외한 모든 과정에서 영어로 진행되었고, 일부 프랑스어와 한국어도 학습자에 따라 사용되었다. 시간이 허용할 때는 학습자들 간의 토론을 진행하였으며, 주로 개별 심층 면담으로 이루어졌다. 또한, 프랑스인 학습자의 가공되지 않은 실질적인 반응 양상을 수집하기 위해 가급적 연구자의 지시적인 정보전달은 지양했으며, 학습자의 발언을 발문으로 삼아 지속적인 생각과 대화를 이어나가는 방식으로 진행하였다.

III장에서는 프랑스인 학습자의 상호문화적 현대시 감상 양상을 분석하였는데, ‘프랑스 문화 중심의 한국 현대시의 특성 발견’, ‘공통점 발견을 통한 거리감 조정과 시의 의미 형성’, ‘경험 영역 조정을 통한 시적 소통의 확장’으로 범주화할 수 있었다. 먼저, ‘프랑스 문화 중심의 한국 현대시의 특성 발견’ 양상에서 프랑스인 학습자의 한국 현대시에 대한 이질감을 확인할 수 있었는데, 이것은 단순한 시어의 어려움이 아니라 장르적 특성의 차이로 인한 문화 충격이었다. 또한, 프랑스인 학습자는 별다른 자극이 없는 자문화중심적인 시각에서 타문화를 부정적으로 보거나, 무의식적으로 선입견을 시 해석에 대입하는 것을 확인할 수 있었다. ‘공통점 발견을 통한 거리감 조정과 시의 의미 형성’ 양상에서는 방법의 보편성과 경험의 보편성에 기대 한국 현대시와의 접점을 발생시키는 것을 확인할 수 있었다. 프랑스인 학습자는 다양하고 폭넓은 배경지식을 활용하여 적극적으로 시를 해석하는데, 이것은 시에 대한 창조적인 해석과 감상에 이르게도 하지만 오독에도 이르게 하기 때문에 적절한 지도가 필요함을 알 수 있었다. ‘경험 영역 조정을 통한 시적 소통의 확장’ 양상에서는 프랑스인 학습자가 의식적으로 시의 해석과 감상에 이르기 위해 시 텍스트와 자신 간에 접점을 조정하거나, 자문화와의 거리두기를 통하여 양문화를 비판적으로 성찰하는 모습을 보였다. 일부 학습자는 이러한 접점을 자신 내적으로 수용하고 자아성찰에 이르게도 하였다. 이를 통해 한국 현대시를 읽는 활동이 프랑스인 학습자의 현실 인식을 추동하고 새로운 지점으로 이끌 수 있다는 것을 확인하였는데, 이는 시 감상의 지평뿐만 아니라, 언어적, 문화적, 사회적 인식의 지평 또한 확대시킬 수 있음을 보여준다.

이러한 양상 분석을 바탕으로 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육의 목표, 내용, 방법을 설계하였다. 교육 내용으로는 한국 현대시의 특수성 탐구를 통한 시 장르 지식의 재구성, 보편성 활용과 자아 인식을 통한 경험의 구체화, 경험의 특수성을 활용한 시의 의미 영역의 확대를 제시하였다. 교육 방법으로 먼저 제재 선정 조건과 현대시 목록을 제안하였으며, 교수-학습 방법으로 배경지식 활성화를 통한 자기 인식 추동, 텍스트 분석을 통한 개인 경험 기반의 의미화, 감상문 쓰기를 통한 반성적 사고의 내면화를 제시하였다.

본 연구는 다음과 같은 측면에서 의의가 있다. 첫째, 본 연구는 프랑스인 학습자의 한국 현대시 읽기 양상을 가공되지 않은 심층적인 실질 자료를 통해 수집하여 이론화하고 구체적인 교육 방안을 제시하였다는 점에서 프랑스인 학습자에 대한 문학 교육의 기초적 자료로써 활용될 수 있다. 둘째, 본 연구는 한국 현대시를 감상하는 데 있어 한국문화와 문화적 차이가 큰 프랑스인 학습자를 대상으로 하여 상호문화적인 접근의 실효성을 밝혔다.

하지만 본 연구는 한국 현대시를 프랑스인 학습자에게 한국어나 프랑스어가 아닌 영어로 연구하였다는 점에서 연구자와 학습자 간, 연구자 자신, 학습자 자신의 언어 및 정체성의 차이로 인해 연구 과정과 결과에서 차이가 있을 수 있다는 변수를 안고 있다. 또한, 처음부터 프랑스인 한국어 전공자가 아닌 일반인에서부터 전공자로 연구 대상을 좁혀갔다는 점에서 이론의 일반화에 대한 한계를 갖고 있다.

참고문헌

1. 자료

- 권영민 편저, 『서거50주년 기념 윤동주 전집 1: 하늘과 바람과 별과 시』, 문학사상사, 1995.
- 권영민 편저, 『김소월 시전집』, 문학사상, 2018.
- 김수영, 『김수영 시선: 거대한 뿌리』, 민음사, 2015.
- 김지하, 『결정본 김지하 시전집 I: 밤나라』, 솔, 1993.
- 김춘수, 『김춘수 시선집』, 민음사, 1991.
- 문정희, 『문정희 시집: 하늘보다 먼 곳에 매인 그네』, 나남, 1988.
- 박두진, 『박두진 전집』, 범조사, 1982.
- 박목월, 『박목월 시전집』, 민음사, 2003.
- 신동엽, 『신동엽 시전집』, 창비, 2020.
- 정지용, 『향수』, 민음사, 2016.

2. 국내 논저

- 고영림, 「프랑스어와 한국어의 운율 구조에 대한 음성학적 비교 연구: 음성분석 컴퓨터 프로그램을 이용한 프랑스어 억양과 리듬 교육용 모델 개발」, 『한국프랑스학논집』 39, 한국프랑스학회, 2002.
- 곽노경, 「‘바지’의 상징성에 대한 연구-프랑스 여성들의 관점을 중심으로」, 『프랑스어문교육』 46, 프랑스어문교육학회, 2014.
- 권오현, 「상호문화적 문학교육에서 ‘낯설 이해’의 문제-세계문학 교육과 관련하여」, 『독어교육』 49, 한국독어독문교육학회, 2010.
- 권용해, 「초급 한국어를 배우는 프랑스 대학생들의 특성 변화와 요구 연구」, 『한국프랑스학논집』 38, 한국프랑스학회, 2013.
- 권용해, 「프랑스에서의 문화교육 어떻게 할 것인가?」, 『국제한국어교육학회 국제학술발표논문집』, 2017, 국제한국어교육학회, 2017.
- 김염, 「중국어권 고급 학습자를 위한 한국 현대시교육 방법 연구: 번역과 비교문학을 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2006.
- 김예리나, 「학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육 연구」, 서울대학교 석사학위

- 논문, 2018.
- 김예숙, 「프랑스 고등학교의 철학교육」, 『프랑스문화예술연구』 6, 프랑스문화예술학회, 2002.
- 김용직·김춘희, 「유럽에서의 한국학 연구와 교육 - 독일과 프랑스를 중심으로」, 『비교문학』 35, 한국비교문학회, 2005.
- 김유리, 「한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육 연구: 중국인 중·고급 학습자의 비교를 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2019.
- 김윤주, 「해외 한글학교 당면 과제 및 발전 방향 -프랑스 지역 한글학교를 중심으로」, 『한민족어문학』 81, 한민족어문학회, 2018.
- 김은정, 「상호문화 접근법에 기반 한 문화 교육-프랑스와 한국의 문화 비교 관점에서」, 『프랑스어문교육』 37, 한국프랑스어문교육학회, 2011.
- 김인철, 「가족경제학적 관점에서 본 한국의 장기 출산율」, 『경제학연구』 62(1), 한국경제학회, 2014.
- 김정용, 「문학작품을 활용한 상호문화적 외국어 교육」, 『독어교육』 51, 한국독어독문교육학회, 2011.
- 김정용, 『아동 청소년 문학과 상호문화교육』, 서울대학교출판문화원, 2017.
- 김정우, 「시를 통한 한국 문화 교육의 가능성과 방법」, 『선정어문』 29, 서울대학교국어교육과, 2001.
- 김정인, 「프랑스 역사교육의 제도화와 현대사 중심 교육의 의미」, 『역사교육』 154, 역사교육연구회, 2020.
- 김정현, 「자문화중심주의와 해석학적 타자 이해: 가다머의 해석학에 기초한 테일러의 논의를 중심으로」, 『해석학연구』 9, 한국해석학회, 2014.
- 김정희, 「이중적 문화, 이중적 부재-‘뵈르 Beur’ 문학을 통해 본 프랑스 사회통합의 이상과 현실」, 『프랑스어문교육』 20, 한국프랑스어문교육학회, 2005.
- 김준오, 『시론』, 삼지원, 2010.
- 김현정 외, 「프랑스의 자국어 교육과정 다시 읽기」, 『교육과정평가연구』 18(3), 한국교육과정평가연구, 2015.
- 김혜민, 「한국어 상호문화교육을 위한 교수 전략 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2015.
- 노금숙, 「중국인 고급 학습자를 대상으로 한 한국 문학 읽기 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2011.
- 류은영, 「프랑스 한류의 의미와 글로벌 비전」, 『프랑스학연구』 73, 프랑스학회, 2015.
- 류진현, 「문화현상으로서의 「데카당스」-19세기말 프랑스 문학의 한 흐름」, 『불어불문학연구』 58, 한국불어불문학회, 2004.
- 민용태, 『서양 문학 속의 동양』, 고려대학교출판부, 2010.

- 민희식, 『프랑스 문학사』, 이화여자대학교 출판부, 1989.
- 박갑수, 『한국어교육과 언어문화 교육』, 역락, 2013.
- 박소은, 「한국과 프랑스의 자국어 교육 내용 비교 연구-최근 교육과정을 중심으로」, 경북대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2015.
- 박이문, 『동양과 서양의 만남-노자와 공자, 그리고 하이데거까지』, 미다스북스, 2017.
- 박인철, 「이질감과 친근감-상호문화성의 양면성에 대한 현상학적 고찰」, 『현상학과 현대철학』 50, 한국현상학회, 2011.
- 박혜숙, 『프랑스 문학 입문』, 연세대학교 출판부, 2008.
- 서영지, 「프랑스어 교육에서의 상호문화적 적용방안 연구 (중학교 생활프랑스어를 중심으로)」, 『중등교육연구』 64(2), 경북대학교 사범대학부속중등교육연구소, 2016.
- 서영지, 「Michael Byram의 ‘문화적 전환’에 관한 연구: 사회문화능력에서 상호문화 의사소통능력으로」, 『프랑스문화연구』 36(1), 한국프랑스문화학회, 2018.
- 서울대학교 불어문화권연구소, 『프랑스 하나 그리고 여럿』, 지성공간, 2020.
- 성기철, 「언어문화의 보편성과 개별성」, 『한국언어문화학』 1(2), 국제한국언어문화학회, 2004.
- 손예희, 「외국인을 위한 한국 현대시 교육 연구: 이미지를 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2005.
- 손정훈, 「전쟁기념관을 통한 기억의 재현-프랑스의 1차 대전 기념관 사례 연구」, 『불어문화권연구』 23, 불어문화권연구소, 2013.
- 송면, 『프랑스 문학의 이해』, 서문당, 1975.
- 심상필, 「프랑스의 대학입시제도에 관한 연구」, 『불어문화권연구』 4(1), 서울대학교 불어문화권연구소, 1994.
- 심재중, 「미그리튀드, 혼종적 정체성의 미로-다니엘 비야올라의 사례를 중심으로」, 『불어불문학연구』 91, 한국불어불문학회, 2012.
- 엄태동, 『존 듀이의 경험과 교육』, 월미사, 2001.
- 왕녕, 「공감적 문학 소통 능력의 신장을 위한 한국 현대시 읽기 교육 연구-중국인 고급 학습자를 중심으로」, 『어문논집』 87, 민족어문학회, 2019.
- 왕임창, 「중국인 한국어 학습자의 한국 현대시 리듬 이해 교육 연구: 김소월의 <진달래꽃>, <초혼>, <산유화>를 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2018.
- 원숙연, 「젠더-정책레짐(gender policy regime)에 따른 성-고정관념의 지형분석: 세계가치조사(WVS)에 기초한 탐색적 국제비교」, 『국가정책연구』 27(4), 국가정책연구소, 2013.
- 유기웅·정종원·김영석·김한별, 『질적 연구방법의 이해』, 박영스토리, 2018.
- 유미향, 「프랑스의 자국어 교과서 문법과 읽기 영역 분석」, 『한국어문교육』 11, 고려

- 대학교 한국어문교육연구소, 2012.
- 윤여탁, 『외국어로서의 한국문학교육』, 한국문화사, 2007.
- 윤여탁, 「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」, 『국어교육연구』 27, 서울대학교 국어교육연구소, 2011.
- 윤여탁, 「문학 작품을 활용한 한국어 문화교육 연구」, 『한국언어문화학』, 10(2), 국제한국언어문화학회, 2013.
- 윤여탁·유영미·박은숙, 『한국어교육에서 한국문학 정전』, 하우, 2015.
- 윤여탁, 「시 교육에서 학습 독자의 경험과 정의에 관한 연구」, 『국어교육연구』 39, 서울대학교 국어교육연구소, 2017.
- 이기라, 「프랑스 교양교육의 역사와 이념: 인문교양에서 시민교육으로」, 『한국교육』 42(4), 한국교육개발원, 2015.
- 이선우, 「동시대 프랑스 영화에 재현된 이민자와 프랑스인의 관계 맺기 양상」, 『프랑스문화연구』 38(1), 한국프랑스문화학회, 2018.
- 이연주·최용규, 「프랑스 초등 역사 교과서에 반영된 역사적 사고력의 요소 분석」, 『사회과교육연구』 21(2), 한국사회과교육학회, 2014.
- 이용우, 「프랑스의 세계사 교육-고등학교 역사교과서를 중심으로」, 『사림』 31, 수선사학회, 2008.
- 이용재, 「탈민족 다문화 시대의 자국사 교육-프랑스 '민족서사' 역사교육 논쟁」, 『서양사론』 128, 한국서양사학회, 2016.
- 이재원, 「1차 대전과 프랑스의 전쟁기억문화」, 『인문과학』 87, 인문학연구원, 2008.
- 이재원, 「양차 대전과 프랑스의 전쟁기념문화-파리(Paris) '군사박물관(Musée de l'Armée)'을 중심으로」, 『군사』 72, 국방부군사편찬연구소, 2009.
- 이정민, 「프랑스의 외국어문화교육-대학 외국어 전공과정의 커리큘럼을 중심으로」, 『한국프랑스학논집』 72, 한국프랑스학회, 2010.
- 이지순, 「현대 프랑스 사회와 여성-가족관계 및 직장에서의 상황을 중심으로」, 『프랑스문화예술연구』 8, 프랑스문화예술학회, 2003.
- 이타찌야나, 「러시아권 학습자를 위한 한국어 문화교육 연구-비즈니스 맥락의 간문화적 의사소통을 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2012.
- 이환·원운수, 『프랑스 문학-중세에서 현대까지』, 하서출판사, 1987.
- 임태평, 『존 듀이: 철학적 탐구와 교육』, 교육출판사, 2005.
- 장청원, 「문학작품을 활용한 중국인 학습자의 한국 관념문화 교육 연구-집단주의 문화를 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2018.
- 장한업, 「상호문화교육의 철학적 기반에 대한 고찰-상호주관성과 상호문화성을 중심으로」, 『교육의 이론과 실천』 21(2), 한독교육학회, 2016.
- 장한업, 『한국 다문화 사회의 교육적 대안 상호문화교육』, 박영사, 2020.

- 전흥, 「한국어 학습자의 상호작용적 시 읽기 양상 연구-문화 이해를 중심으로」, 『국어교육연구』 29, 서울대학교 국어교육연구소, 2012.
- 정진농, 『오리엔탈리즘의 역사』, 살림출판사, 2003.
- 정진현, 「유럽에서의 한국학 동향과 전망」, 『한국문화연구』 31, 이화여자대학교 한국문화연구원, 2016.
- 조태린, 「국외 한국학 관련 커리큘럼 분석 - 프랑스 주요 대학의 한국학 커리큘럼을 중심으로」, 『동방학지』 163, 연세대학교 국학연구원, 2013.
- 조해정, 「말(Ram Adhar Mall)의 상호문화적 해석학과 문화적 중첩」, 『범한철학』 74(3), 범한철학회, 2014.
- 주광순, 「상호문화철학적 해석학-Mall의 유비적 해석학과 Foucault의 권력비판」, 『철학논총』 81(3), 새한철학회, 2015.
- 주광순, 「Mall의 유비적 해석학과 Gadamer의 철학적 해석학」, 『철학연구』 109, 철학연구회, 2015.
- 최갑수, 「프랑스 역사교육의 특권적 지위」, 『역사비평』 43, 역사비평사, 1998.
- 최지현·이찬규, 「한국어 학습자의 동기, 태도, 소셜미디어 사용과 언어학습 전략 간의 상관관계 분석-프랑스 고등학교 한국어 학습자를 중심으로」, 『다문화콘텐츠연구』 31, 중앙대학교 문화콘텐츠기술연구원, 2019.
- 한상복 외, 『문화인류학』, 서울대학교출판문화원, 2011.
- 홍용진, 「세계사 뒤로 숨은 자국사?-프랑스 중학교 교과서에 나타난 노예제와 식민지」, 『역사교육연구』 38, 한국역사교육학회, 2020.
- 황라영, 「중국인 학습자를 위한 상호문화교육 연구: 한국문학 작품 활용을 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2014.
- 황순희, 「프랑스<의사소통 교육>현황에 관한 고찰-교육 제도와 국어 교육을 중심으로」, 『코기토』 65, 부산대학교 인문학연구소, 2009.
- 황인순, 「프랑스 한국학 강의에서의 고전문학콘텐츠교육 - 리옹3대학교 한국어학과의 경우」, 『청람어문교육』 57, 청람어문교육학회, 2016.
- Preut, H., 「Going East for Education: An Analysis of European Students' Motives to Study in Korea」, 『동북아연구』 33(1), 조선대학교 사회과학연구원 부설 동북아연구소, 2018.
- Preut, H., 「Analyzing Motivations for Study Exchange: A Case Study on European Exchange Students at a University in Korea」, 『글로벌교육연구』 12(1), 글로벌교육연구학회, 2020.
- Yu-mi Han, 「한국문학 번역교육을 통한 언어문화 비교 - 프랑스 대학의 경우를 중심으로」, 『국제한국언어문화학회 제8회 국제학술대회』, 국제한국언어문화학회, 2009.

3. 해외 논저

- Bickmann, C., Mall, R.A. 외, 김정현 편, 주광순 외 역, 『상호문화 철학의 논리와 실천』, 시와진실, 2010.
- Burke, E., *A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful*, Oxford University Press, 1998.
- Carter, R.A, and Long, M.N, *Teaching Literature*, Longman Publishing, 1991.
- Cassirer, E., *An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*, Yale University Press, 1944.
- Collie, J., Slater, S., *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, 1987.
- Collie, J. & Slater, S., *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, 조일제 역, 『영어교사를 위한 영문학 작품 지도법』, 한국문화사, 1997.
- De Carlo, M., *L'interculturel*, 장한업 역, 『상호문화 이해하기』, 한울, 2011.
- Deardorff, D., “Identification and assesement of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization”, *Journal of studies in international education*, SAGE Publications, 10(3), 2006.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. & Minkov, M., *Cultures and organizations: software of the mind*, McGraw-Hill, 2010.
- Iser, W., *Akt des Lesens*, 이유선 역, 『독서행위』, 신원문화사, 1993.
- Kramersch, C., “Literary texts in the classroom: a discourse perspective”, *The Modern Language Journal*, Wiley on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations, 69(4), 1985.
- Kramersch, C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, 1993.
- Lazar, G., *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*, Cambridge University Press, 1993.
- Maley, A. & Duff, A., *The Inward Ear: Poetry in the language classroom*, 조일제 역, 『학습자 활동 중심의 (영)시 지도법과 언어교육』, 한국문화사, 2005
- Moran, P. R., *Teaching Culture: Perspective in Practice*, 정동빈 외 역, 『문화 교육』, 경문사, 2004.
- Nasri, N.M., Nasri, N., and Talib, M.A.A., “Cross-language qualitative

research studies dilemmas: a research review”, *Qualitative Research Journal*, 21(1), 2021.

4. 기타

-인터넷 자료-

교육통계서비스, <https://kess.kedi.re.kr/index>.

‘상호문화교육의 정신으로 들어가기 위한 몇 가지 원칙들(Quelques principes pour intervenir dans l’esprit de l’éducation interculturelle),
<http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-2006-Quelques-principes-pour---.pdf>.

‘언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통참조기준(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)),
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>.

프랑스 교육부 (Ministre de l’Education nationale, de la Jeunesse et des Sports),
<https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842>.

<https://eduscol.education.fr/2870/table-school-system-structure>.

프랑스한국어교육원, <https://educoree.fr/ecolefrance-kr>.

-인터넷 기사-

“佛 차기 대통령후보로 떠오르는 '극우' 제무르…지지율 상승세”, 연합뉴스, 2021년 10월 7일자, <https://www.yna.co.kr/view/AKR20211007002600081>.

“프랑스 대입자격시험 바칼로레아 시작, 올해의 철학문제는…”, 연합뉴스, 2019년 06월 17일자, <https://www.yna.co.kr/view/AKR20190617163800081>.

‘French parliament clashes over extending abortion deadline to 14 weeks’, FRI, 2021년 12월 1일자,
<https://www.rfi.fr/en/france/20211201-french-parliament-clashes-over-extending-abortion-deadline-to-14-weeks-bill>.

<부록 1>

*조사 대상으로 삼은 시 전문

1. 「서시」

죽는 날까지 하늘을 우러러
한 점 부끄럼이 없기를,
잎새에 이는 바람에도
나는 괴로워했다.
별을 노래하는 마음으로
모든 죽어 가는 것을 사랑해야지
그리고 나한테 주어진 길을
걸어가야겠다.

오늘 밤에도 별이 바람에 스치운다.

(권영민 편저, 『서거50주년 기념 윤동주 전집1: 하늘과 바람과 별과 시』, 문학사상사, 1995, p.37.)

2. 「유리창 I」

유리에 차고 슬픈 것이 어른거린다.
열없이 붙어 서서 입김을 흐리우니
길들은 양 언 날개를 파닥거린다.
지우고 보고 지우고 보아도
새까만 밤이 밀려 나가고 밀려와 부딪치고,
물 먹은 별이, 반짝, 보석처럼 박힌다.
밤에 홀로 유리를 닦는 것은
외로운 황홀한 심사이어니,
고운 폐혈관이 찢어진 채로
아아, 너는 산새처럼 날아갔구나!

(정지용, 『향수』, 민음사, 2016, p.21.)

3. 「작은 부엌 노래」

부엌에서는
언제나 술 꺾는 냄새가 나요.
한 여자의
젊음이 삭아 가는 냄새
한 여자의 설움이
찌개를 끓이고
한 여자의 애모가
간을 맞추는 냄새
부엌에서는
언제나 바삭바삭 무언가
타는 소리가 나요.
세상이 열린 이래
똑같은 하늘 아래 선 두 사람 중에
한 사람은 큰방에서 큰소리 치고
한 사람은
종신 동침 계약자, 외눈박이 하녀로
부엌에 서서
뜨거운 찻농을 제 발등에 붓는 소리.
부엌에서는 한 여자의 피가 삭은
빙초산 냄새가 나요.
그런데 언제부터인가 모르겠어요.
촛불과 같이
나를 태워 너를 밝히는
저 천형의 덜미를 푸는
소름끼치는 마고할멈의 도마소리가
똑똑히 들려요.
수줍은 새악시가 홀로
허물벗는 소리가 들려와요.
우리 부엌에서는…

(문정희, 『문정희 시집: 하늘보다 먼 곳에 매인 그네』, 나남, 1988, pp.83-84.)

4. 「진달래꽃」

나 보기가 역겨워
가실 때에는
말없이 고히 보내드리우리다

영변에 약산
진달래꽃
아름 따다 가실 길에 뿌리우리다

가시는 걸음걸음
놓인 그 꽃을
사뿐히 즈려 밟고 가시옵소서

나 보기가 역겨워
가실 때에는
죽어도 아니 눈물 흘리우리다

(권영민 편저, 『김소월 시전집』. 문학사상, 2018, pp.290-291.)

5. 「해」

해야 솟아라. 해야 솟아라. 맑알게 씻은 얼굴 고운 해야 솟아라. 산 넘어 산넘어서 어
둠을 살라먹고, 산넘어서 밤 새 도록 어둠을 살라먹고, 이글 이글 애똥 얼굴 고운 해
야 솟아라.

달밤이 싫여, 달밤이 싫여, 눈물같은 골짜기에 달밤이 싫여, 아무도 없는 뜰에 달밤이
나는 싫여……,

해야, 고운 해야. 니가 오면 니가사 오면, 나는 나는 청산이 좋아라. 훨훨 깃을 치
는 청산이 좋아라. 청산이 있으면 홀로래도 좋아라.

사슴을 뺏아, 사슴을 뺏아, 양지로 양지로 사슴을 뺏아 사슴을 만나면 사슴과 놀고,

침범을 뺏아 침범을 뺏아 침범을 만나면 침범과 놀고,……

해야, 고운 해야. 해야 솟아라. 꿈이 아니래도 너를 만나면, 꽃도 새도 짐승도 한자리

앉아, 워어이 워어이 모두 불러 한자리 앉아 애띠고 고운 날을 누려 보리라.

(박두진, 『박두진 전집』, 범조사, 1982, pp.26-27.)

<부록 2>

*교육 방법에 제시한 시 전문

1. 「꺾데기는 가라」

꺾데기는 가라.

사월도 알맹이만 남고

꺾데기는 가라.

꺾데기는 가라.

동학년(東學年) 곱나루의, 그 아우성만 살고

꺾데기는 가라.

그리하여, 다시

꺾데기는 가라.

이곳에선, 두 가슴과 그곳까지 내논

아사달 아사녀가

중립(中立)의 초례청 앞에 서서

부끄럼 빛내며

맞절할지니

꺾데기는 가라.

한라에서 백두까지

향그러운 흠가슴만 남고

그, 모오든 쇠붙이는 가라.

(신동엽, 『신동엽 시전집』, 창비, 2020, p.378.)

2. 「꽃」

내가 그의 이름을 불러 주기 전에는
그는 다만
하나의 몸짓에 지나지 않았다.

내가 그의 이름을 불러 주었을 때
그는 나에게로 와서
꽃이 되었다.

내가 그의 이름을 불러 준 것처럼
나의 이 빛깔과 향기에 알맞은
누가 나의 이름을 불러 다오.
그에게로 가서 나도
그의 꽃이 되고 싶다.

우리들은 모두
무엇이 되고 싶다.
너는 나에게 나는 너에게
잊혀지지 않는 하나의 눈짓이 되고 싶다.

(김춘수, 『김춘수 시선집』, 민음사, 1991, p.94.)

3. 「나그네」
江나루 건너서
밀밭 길을

구름에 달 가듯이
가는 나그네

길은 외줄기
南道 三百里

술 익는 마을마다
타는 저녁 놀

구름에 달 가듯이
가는 나그네

(박목월, 『박목월 시전집』, 민음사, 2003, p.38.)

4. 「눈」

눈은 살아있다
떨어진 눈은 살아있다
마당 위에 떨어진 눈은 살아있다

기침을 하자
젊은 시인이여 기침을 하자
눈 위에 대고 기침을 하자
눈더러 보라고 마음놓고 마음놓고
기침을 하자

눈은 살아있다
죽음을 잊어버린 영혼과 육체를 위하여
눈은 새벽이 지나도록 살아있다

기침을 하자
젊은 시인이여 기침을 하자
눈을 바라보며
밤새도록 고인 가슴의 가래라도
마음껏 뱉자

(김수영, 『김수영 시선: 거대한 뿌리』, 민음사, 2015, p.42.)

5. 「산유화」

산에는 꽃 피네
꽃이 피네
갈 봄 여름 없이
꽃이 피네

산에
산에
피는 꽃은
저만치 혼자서 피어 있네

산에서 우는 작은 새요
꽃이 좋아
산에서
사노라네

산에는 꽃이 지네
꽃이 지네
갈 봄 여름 없이
꽃이 지네

(권영민 편저, 『김소월 시전집』. 문학사상, 2018, p.308.)

6. 「청노루」
머언 산 靑雲寺
낡은 기와집

山은 紫霞山
봄눈 녹으면

느름나무
속스읻 피어가는 열두 구비를

靑노루
맑은 눈에

도는
구름

(박목월, 『박목월 시전집』, 민음사, 2003, p.36.)

7. 「타는 목마름으로」

신새벽 뒷골목에

네 이름을 쓴다 민주주의여

내 머리는 너를 잊은 지 오래

내 발길은 너를 잊은 지 너무도 너무도 오래

오직 한 가닥 있어

타는 가슴속 목마름의 기억이

네 이름을 남모래 쓴다 민주주의여

아직 동트지 않은 뒷골목의 어딘가

발자국 소리 호르락 소리 문 두드리는 소리

외마디 길고 긴 누군가의 비명 소리

신음 소리 통곡 소리 탄식 소리 그 속에 내 가슴팍 속에

깊이깊이 새겨지는 네 이름 위에

네 이름의 외로운 눈부심 위에

살아오는 삶의 아픔

살아오는 저 푸르른 자유의 추억

되살아오는 끌려가던 벗들의 피묻은 얼굴

떨리는 손 떨리는 가슴

떨리는 치떨리는 노여움으로 나무판자에

백묵으로 서툰 솜씨로

쓴다.

숨죽여 흐느끼며

네 이름을 남모래 쓴다.

타는 목마름으로

타는 목마름으로

민주주의여 만세.

(김지하, 『결정본 김지하 시전집 1: 밤나라』, 솔, 1993, p.156-157.)

8. 「풀」

풀이 눕는다
비를 몰아오는 동풍에 나부껴
풀은 눕고
드디어 울었다
날이 흐려서 더 울다가
다시 누웠다

풀이 눕는다
바람보다도 더 빨리 눕는다
바람보다도 더 빨리 울고
바람보다 먼저 일어난다

날이 흐리고 풀이 눕는다
밭목까지
밭밑까지 눕는다
바람보다 늦게 누워도
바람보다 먼저 일어나고
바람보다 늦게 울어도
바람보다 먼저 웃는다
날이 흐리고 풀뿌리가 눕는다

(김수영, 『김수영 시선: 거대한 뿌리』, 민음사, 2015, p.142.)

Abstract

A Study of Korean Contemporary Poetry Appreciation for French Korean Learners in an Intercultural Approach

Kim, Yoon-Yong

This study aims to find the aspects of French Korean learners' appreciation of Korean modern poetry through actual data, and to devise specific educational goals, contents, and methods in an intercultural aspect. The idea of this study derived from the fact that although interest in the Korean language and Korean culture has increased rapidly in France since the 2010s, studies on French Korean learners are rare, especially in literature-related fields. However, studies on how French Korean learners approach and appreciate Korean literature is much needed, not only to match the sophisticated cultural need of French students but also to raise the quality of Korean education in Europe. Hence, this study set its core task to plan out educational measures on how we should approach in teaching French Korean learners in poetry appreciation. The idea is to prove the method should be done and set in an approach of intercultural education as the two country has a large difference in culture and language.

The study was conducted in two parts: one is a literature study on how French Korean learners learned their language and literature and on how they learned Korean ones. And the other is research through in-depth interviews and group discussions on how French learners appreciate Korean modern poetry. Through literature study and preliminary interview, it is found that French Korean learners have vast knowledge and artistic sensibility on literature through their native literary education background. They are very skilled in expressing their thoughts both verbal and written form, thanks to the systematic argumentation training from very early stage. From four rounds of research interviews, it is found that regardless of their knowledge and sensibility of literature, large gaps were found in interpretation and appreciation of Korean poetry due to language and cultural barriers. Based on such, it is confirmed that the main idea of this study should be on reducing the sense of difference by “overlapping” (Mall, 2010).

To explain the process of appreciation of French Korean learner on Korean poetry, this study set a developmental process of three stages as follows: 'recognition of poetic characteristics in an ethnocentric viewpoint', 'formation of poetic meaning through finding cultural overlap', and 'expansion of poetic communication through accepting cultural overlap'. The importance of this study is that it enables French Korean learners to understand Korean literature by comparing the poetic convention, to realize interchange of feeling through comprehending the poetical sentiments, and to encourage transitional thinking through critical reading of poetry.

Four rounds of research interviews developed as it went one after the other; starting from ordinary French Korean learners to those who is majoring or has majored in Korean language and culture. Two specific standards were set in selecting research material to be presented to the subject as follows: one is symbol, and the other is individualism. Symbol is chosen as it allows fluent conversation with the subjects who lack the knowledge of Korea modern poem without having to conduct a lesson. Hence, the common division of symbol as archetypical symbols, general symbols, and personal symbols were followed, and the poems were chosen accordingly in such order of difficulty. Individualism is derived from investigating the cultural difference of France and Korea through Hofstede's cultural theory; Individualism/totalitarianism showed greatest difference between the two cultures. These two criteria were both considered in selecting the poems.

All the original poems were presented in Korean. However, all interviews, discussion, and written report were conducted mainly in English, allowing Korean and French if the subjects prefer. One on one in-depth interview took most of the research, and some group discussions were also conducted when time allowed. To collect the actual response of French Korean learners as raw as it is, the researcher refrained herself from giving straight answers to their questions related to the poem and rather redirected their questions to themselves.

The aspects of French learners' appreciation of Korean modern poems could be categorized as follows: 'recognition of Korean poetic characteristics in French viewpoint', 'formation of poetic meaning and adjustment of sense of distance through finding cultural overlap', and 'expansion of poetic communication through adjustment of area of experience'. First, in 'recognition of Korean poetic characteristics in French viewpoint', French Korean learners showed difficulties in overcoming the distinctive difference of the Korean poems and often displayed ethnocentric comprehension due to cultural shock. In 'formation of poetic meaning and

adjustment of sense of distance through finding cultural overlap', French Korean learners showed active adjustment and interpretation of the given poetic texts, relying on universal methods and experience. As they displayed creative interpretation, it could be well confirmed that their strong point is the ability to interpret and comprehend poetic text. However, due to lack of knowledge of Korean poetic genre and cultural context, they often fell into misreading. Lastly, in 'expansion of poetic communication through adjustment of area of experience', the French Korean learners showed intentional adjustment of cultural overlap to narrow down the gap between the text and themselves. As a result, some of them displayed introspection through critical reading. It could be said that French Korean learners can not only appreciate Korean modern poem as itself, but also can get inspired to form a new awareness in many aspects such as culture, history, society.

Derived from such result, specific goal, content, and method in teaching Korean modern poem to French Korean learners were set. The content would be, 'reformation of poetic genre knowledge through study of distinct characteristics of Korean modern poem', 'materialization of experience through the use of universality and self-awareness', and 'expansion of area of experience through distinctiveness of individual experience'. As for on the method, a standard on material selection is suggested and a list of specific Korean modern poems was proposed. Then the teaching and learning method is presented as follows: 'deriving self-awareness through activating background knowledge', 'signifying individual experience through text analysis', and 'internalization of reflective thinking through writing essay'.

This study shows its significance in the following two aspects. One is that this study can be used as a basis of literary education for French Korean learners in that their patterns in reading, analyzing, and appreciating of modern Korean poetry were collected and theorized through raw, in-depth interview data. The other is that this study revealed the effectiveness of the intercultural approach in appreciating Korean modern poetry for French Korean learners, who have a large cultural difference from Korean culture.

Keywords: Korean education, Korean modern poem, Intercultural education, French Korean learner

Student Number: 2020-29172