creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

베트남인 학습자를 위한 한국 문학 문식성 교육 연구

- 한국과 베트남 문학 작품 비교를 중심으로 -

2020년 12월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

황티장

베트남인 학습자를 위한 한국 문학 문식성 교육 연구

-한국과 베트남 문학 작품 비교를 중심으로-

지도교수 윤 여 탁

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함.

2020년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육 전공
황 티 장

황티장의 교육학 박사학위 논문을 인준함.

2020년 12월

위 원 장 윤 대 석 (인)

부위원장 최 지 현 (인)

위 원 고 정 희 (인)

위 원 오 지 혜 (인)

위 원 윤 여 탁 (인)

국 문 초 록

본 연구는 베트남인 학습자를 대상으로 한 한국 문학 교육에서 학습자의 문학 문식성(literary literacy)을 신장시키기 위해 실제 한국과 베트남 문학 작품을 비교하여 베트남인 학습자들이 산출한 한국 문학 이해 양상을 바탕으로 한·베 문학 작품 비교를 활용한 한국 문학 문식성 교육의 목표와 교수-학습 내용을 제시하는 데 그 목적이 있다.

이를 위해 본 연구에서는 먼저 문학 문식성의 개념을 정립하고 이를 바탕으로 문학 문식성의 구성요소를 3가지로 정리했다. 문학 문식성의 개념을 '학습자가 자신이 지닌 기초 문식성을 전제로 여러 가지 문학적 관습을 활용하여 텍스트를 다층적, 다각적으로 이해하는 능력'으로 정립했다. 다음으로 문학 문식성의 구성요소를 '장르 관습에 기반한 텍스트 이해 능력', '작품의 정서 이해 능력', '작품의 사회·문화적 기반 이해 능력'으로 정리했다.

한국어교육은 학습자의 한국어 의사소통 능력 향상을 꾀하며, 이를 위해서는 학습자의 언어 능력과 문화 능력 등을 모두 교육 내용으로 삼을 필요가 있다. 최근에는 양국의 문학 작품을 비교하는 활동이 학습자의 언어 능력과 문화 능력 향상에 도움을 준다는 연구자들의 경험에 근거하여 이를 교육 내용 및 방법으로 체계화하려는 시도가 이루어지기도 했다. 베트남과 한국은 지정학적 위치로 인하여 문화적으로 유사한 점이 많고, 근현대사적으로도 유사한 경험을 공유하는 상황이다. 이러한 점에서 베트남의 문학 작품과 한국의 문학 작품은 작품 비교 연구의 전제를 충족시킬 수 있을 것이다.

본 연구는 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품의 비교 활동이 베트남 학습자를 대상으로 한 한국 문학교육 현장에서 가지는 교육적 효용성을 확인하고, 교육적 의의를 고찰하기 위한 목적에서 몇 가지 사례 연구를 진행하였다. 연구 자료는 베트남인 학습자들이 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품을 읽고 작성한 감상문과 작품을 읽고 수행한 문학 토론의 녹취본이다. 따라서 자료에 대한 질적 분석 결과물은 학습자들이 현재 양국의 문학을 어떤 방식으로 이해하고 있는지를 보여주었다. 본 연구는 그 중에서도 '한·베 문학의 장르 관습 비교를 통한 한국 문학 텍스트 이해 양상', '이미지와 인물 비교를 통한 작품의 정서 이해 양상', '텍스트의 맥락 비교를 통한 한국의 사회·문화 이해 양상'을 제시하는 데 초점을 맞추었다.

먼저, 베트남인 학습자들이 한국 문학을 이해하기 위하여 베트남에서 배운 베트남 문학의 장르적 관습을 적용하는 경우가 많았으며, 이는 작품 오독의 원인으로 밝혀지기도 하였다. 다음으로 베트남인 학습자들은 작품의 이미지와 인물을 이해하기 위해서 학습자 자신이 직·간접적으로 한 경험을 대입하는 경우가 많았다. 이는 학습자들이 작품을 통한 자기 내면의 성찰을 가능하게 하였다. 마지막으로 베트남인 학습자들은 한국 문학을 읽으면서 한국에 대한 자신의 고정관념을 수정 없이 대입하거나 한국식 사고방식이 필요한 부분을 감지하지 못하고 베트남식 사고에 따라 이를 판단하려는 모습을 확인할 수 있었다. 따라서 작품의 올바른 이해를 위해서는 교육적 처치가 이루어질 필요가 있다고 판단했다.

이에 본 연구에서는 베트남인 학습자의 한국 문학 문식성 향상을 위해 '장르 지식에 기반한 텍스트 이해 심화', '정서의 이해와 내면화를 통한 공감 능력 제고', '사고방식의 성찰을 통한 상호문화적 실천'을 교육 목표로 제시하였다. 또한, 상기 교육 목표 달성과 함께 활용할 교육 내용 마련을 위하여 '한국과 베트남의 비교 문학 작품군 목록'을 제시하고, 김소월의 <진달래꽃>과 응웬빙의 <러쭈엔>의 비교 교육 내용을 사례로 제시했다.

본 연구는 현재 베트남의 한국 문학수업의 주류를 이루고 있는 문학 작품 강독식 수업에 문제를 제기하고, 학습자들의 주체성과 능동성을 확대할 수 있는 교육 내용을 구체적으로 마련 및 제시했다는 점에서 그 의미가 크다. 본 연구에서 선정한 한국 문학 문식성 교육의 목표와 함께 제시한 한국과 베트남의 비교 문학 작품군 목록은 베트남의 한국어교육 현장에서 학습자들의 언어 능력과 문화 능력 향상을 위해 노력하는 교사들이 한국 문학 수업에서 직접 활용할 수 있는 자료로 기능할 수 있다는 점에서도 가치가 있다.

주요어: 한국어교육, 한국 문학교육, 문학 문식성, 베트남인 학습자,
한·베 현대문학

학번: 2015-30880

목 차

I. 서 론 ····· 1
1. 문제제기 및 연구 목적 ····· 1
2. 연구사 ····· 8
3. 연구 대상 및 연구 방법 ····· 20

II. 문학 작품 비교를 통한 문학 문식성 교육의 이론 ····· 35
1. 한국 문학교육에서의 문학 문식성 ····· 35
1.1. 문학 문식성의 개념 ····· 35
1.2. 문학 문식성의 구성 요소 ····· 44
1) 장르 관습에 기반한 텍스트 이해 능력 ····· 44
2) 작품의 정서 이해 능력 ····· 47
3) 사회·문화 이해 능력 ····· 50
2. 문학 문식성 교육에서 문학 작품 비교의 의의 ····· 53
2.1. 텍스트 이해 능력 심화 ····· 53
2.2. 정서에 대한 공감 능력 제고 ····· 55
2.3. 상호문화 능력 신장 ····· 57
3. 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품 비교 ····· 59
2.1. 한국 문학과 베트남 문학의 문학사적 비교 ····· 60
1) 식민지 시기의 한국 문학과 베트남 문학 ····· 63
2) 전쟁 시기의 한국 문학과 베트남 문학 ····· 66
3) 산업화 시기에 한국 문학과 베트남 문학 ····· 69
2.2. 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품 비교 내용 ····· 72
1) 텍스트 기법 및 구조 비교 ····· 72
2) 정서를 내포하는 이미지와 인물 비교 ····· 82
3) 텍스트의 사회·문화 맥락 비교 ····· 90

III. 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 이해 양상 ····· 96
1. 장르 관습 비교를 통한 한국 문학 텍스트 이해 ····· 98
1.1. 문학 기법에 기반한 텍스트 이해 ····· 99
1) 시적 기법을 통한 텍스트 이해 ····· 101
2) 소설의 서사 기법을 통한 텍스트 이해 ····· 113
1.2. 문학 구조에 기반한 텍스트 이해 ····· 121
1) 시의 구조를 통한 텍스트 이해 ····· 122
2) 소설의 구조를 통한 텍스트 이해 ····· 127
2. 이미지와 인물 비교를 통한 작품의 정서 이해 ····· 131
2.1. 작품의 정서에 대한 반응 ····· 133
1) 시의 이미지를 통한 정서적 반응 ····· 134
2) 소설의 인물을 통한 정서적 반응 ····· 143
2.2. 내면화에 기반한 정서적 성찰 ····· 150
1) 경험을 통한 이미지의 정서적 성찰 ····· 151
2) 비평을 통한 인물의 정서적 성찰 ····· 160
3. 텍스트의 맥락 비교를 통한 한국 사회·문화 이해 ····· 167
3.1. 텍스트의 내적 맥락 비교를 통한 관념 문화 이해 ····· 169
1) 사고방식의 유사점과 차이점 이해 ····· 170
2) 고정관념의 확인과 탈피 ····· 176
3.2. 텍스트의 외적 맥락을 통한 사회·문화적 배경 이해 ····· 182
1) 시대적 배경의 유사점과 차이점 이해 ····· 182
2) 작가 의식의 유사점과 차이점 이해 ····· 189

IV. 한·베 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 설계 ····· 193
1. 한·베 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 전제 · 194
1.1. 작품 비교에서 오독의 원인과 교육적 시사점 ····· 194
1) 베트남 문학의 읽기 관습 ····· 195
2) 학습자의 사회·문화적 배경 ····· 199
1.2. 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 목표 ·· 205

1) 장르 지식에 기반한 텍스트 이해 심화 ····· 206
2) 정서 이해와 내면화를 통한 공감 제고 ····· 208
3) 고정관념의 성찰을 통한 상호문화적 실천 ····· 209
2. 한·베 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육 내용 ····· 211
2.1. 문학의 장르적 지식 이해 ····· 218
2.2. 문학 작품의 정서 이해 ····· 223
2.3. 문학사 및 작가 배경 이해 ····· 225

V. 결론 ····· 228

참고 문헌 ····· 233
부록 ····· 249
Abstract ····· 265

표 목 차

<표 I-1> 장르별 한국 현대문학 작품 목록 ····· 26
<표 I-2> 장르별 베트남 현대문학 작품 목록 ····· 26
<표 I-3> 문학사 시기별 한·베 현대문학 비교 작품 대조표 ····· 27
<표 I-4> 연구 대상 학습자 모집 조건 ····· 28
<표 I-5> 예비 실험 절차 ····· 29
<표 I-6> 본 실험 절차 ····· 32
<표 I-7> 자료 수집 대상 및 분류 기호 ····· 34

<표 IV-1> 식민지 시기 한국과 베트남 문학의 비교작품 목록 ··· 212
<표 IV-2> 전쟁 시기 한국과 베트남 문학의 비교 작품 목록 ····· 213

보존용 학위논문 정오표

페이지	정정 전	정정 후
표지 : 4	작품을	작품
p. 54 : 1	학습자들가	학습자들이
p. 64 : 8	꾸옥응	꾸옥응으
p. 75 : 3	출은 눕고	풀은 눕고
p. 83 : 19	이식을 줍던 곳이다.	이삭을 줍던 곳이다.
p. 137 : 21	정서로 인해하고 있다.	정서로 이해하고 있다.
p. 143 : 16	감정적 반화	감정적 변화
p. 146 : 28	특징이 외에는	특징 외에는
p. 174 : 19	모습민	모습만
p. 192 : 9	살펴보왔을 때	살펴봤을 때
p. 213 : 9	<배부른 한씨>	<배부른 한 끼>
p. 214 : 8	<고속 영차 안 여성>	<고속 열차 안 여성>
p. 217 : 18	수미쌍관법	수미상관법
p. 223 : 25	'두견화'라도 불리우며	'두견화'라고도 불리며
p. 224 : 2	시	사
p. 230 : 5	질적 문석	질적 분석
p. 230 : 12	학습잔르이	학습자들이

I. 서 론

1. 문제제기 및 연구 목적

본 연구는 베트남 대학에서 재학하는 베트남인 한국어 전공 학습자를 위한 한국 문학 문식성(literary literacy) 교육 내용을 마련하는 것에 그 목적을 두고자 한다. 이를 위해 먼저 한국 문학교육에서 문학 문식성의 개념을 확립하여 그 구성요소를 밝힌 뒤, 문학 문식성 교육에 있어서 문학 작품 비교의 교육적 의의를 도출하였다. 또한, 비교 작품군으로서의 한국과 베트남 문학 작품을 선정하여 제시하고 양국 문학 작품을 함께 읽는 과정에서 일어나는 학습자들의 이해 양상을 밝힌 후, 한국과 베트남 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 교수-학습 내용을 마련하였다.

외국어로서의 한국어교육에서는 한국 언어교육의 측면, 한국 문화교육의 측면, 한국 문학교육의 측면[1]에서 문학 작품의 교육적 가치가 한국 내·외의 다양한 연구를 통해 확인되었다. 따라서 오늘날에는 기존의 이론적 논의들을 바탕으로 한국어교육이 이루어지고 있는 현장에서의 실천적 적용과 그에 따른 문제점을 확인하고 개선하는 과정이 뒤따라야 할[2] 시점에 이르렀다. 이와 같은 동향 속에서 본 연구는 베트남에서 이루어지고 있는 한국 문학교육 현장이 어떠한 문제점을 안고 있는지를 확인하고 관련 문제점들을 극복할 수 있는 구체적인 해결방안 마련을 위해 연구를 진행하고자 한다.

베트남 내 한국 문학교육의 문제점을 파악하여 개선 방안을 마련하기 위해서는 우선 베트남 내 한국어교육과 한국 문학교육의 현황을 살펴본 후, 구체적으로 어떤 문제점이 존재하는지를 살펴볼 필요가 있다. 이를 정리하면 다음과 같다.

---

1) 윤여탁, 『외국어로서의 한국문학교육』, 한국문화사, 2007.
2) 신주철, 「한국 시 교육의 실제-외국어로서 한국어교육 고급 과정의 경우」, 『한국어교육』 Vol.14-1, 국제한국어교육학회, 2003, pp.110-111.

첫째, 베트남 내 한국어교육은 1994년에 한국학전공이 개설된 국립 호찌민 인문사회과학대학교[3]에 이어 1995년에 국립 하노이 인문사회과학대학교에 한국학전공 과정이 개설되면서 학문으로서의 한국어교육이 본격적으로 시작되었다. 그러므로 베트남의 한국어교육은 현재까지 26년이라는 결코 짧지 않은 역사를 지니고 있다고 할 수 있는데, 그 수업의 내용과 방식을 보면 여전히 어휘, 문법 중심으로 한 문법식 교육, 문법 중심의 기능 교육, 강독식 문학 교육에 머물러 있다. 따라서 전통식 외국어교육의 초기 모델에서 크게 발전하지 못했음을 말해주고 있다.

이는 베트남의 한국어 교육이 학습자를 단기간에 기업이 원하는 실용적 인재를 양성하는 데에 초점을 맞춰왔기 때문이라고 할 수 있다. 하지만 이러한 수업 방식은 앞으로 다면화 되어야 할 필요가 있다. 현실 상황을 돌이켜 볼 때, 현재 베트남에서의 한국어교육은 새로운 전환기를 맞이하고 있다. 한국 기업의 베트남 진출이 가속화됨에 따라 기업이 원하는 인재 또한 다양화되고 있다. 베트남의 한류 열풍이 학습자들의 한국어 학습 동기가 되었을 수도 있고, 한류와는 다른 이유로 한국과 한국어 학습에 대해 관심을 갖게 된 학습자들도 있다. 이들의 전공은 매우 다양하며, 향후 한국 소재의 대학(원) 진학을 위하여 한국어를 별도로 학습하게 된다. 새로운 학습자군은 베트남 소재 대학의 한국어교육 수요 급증과 그로 인한 세부 전공 개설이란 결과로 이어졌다. 하지만 세부 전공에 부합하는 교육과정은 여전히 개설 중이다. 즉, 베트남의 한국어 교육은 전반적으로 한국회사에서의 통·번역 업무 수행에 초점을 두고 만들어진 초창기의 교육과정에 따라 운영되고 있으며, 이제는 시대의 흐름에 맞게 변화될 필요가 있다.

둘째, 베트남 내 한국 문학 교육의 중요성은 초창기부터 부각되어 한국어교육의 역사와 함께 성장해 왔다. 그러나 베트남의 한국어 교육 현실과 관련하여 몇 가지 해결 과제를 가지고 있다.[4] 먼저, 베트남의 한국

3) 국립 호찌민 인문사회과학대학은 베트남에서 최초로 한국학전공이 개설된 대학으로 2014년에 한국학부로 승격하여 한국어문학과, 한국경제·정치·외교학과, 한국사회·문화학과 등으로 전공이 세분화되어 한국학에 대한 전반적인 지식을 교육하고 있다.

어 교육계는 한국 문학교육의 중요성과 필요성을 충분히 인식하고 있지만 한국 문학 교육 전문 역량을 갖춘 교수 인력이 부족한 실정이다. 이는 그간의 베트남 내 한국어교육이 문법 중심적이고 기능 중심적인 발전을 해 온 것과 무관하지 않을 것이다. 베트남의 한국어 교육계가 한국 문학교육을 통해 이루고자 하는 교육적 비전을 실현시키기 위해서는 반드시 한국 문학 교육 전문 역량을 갖춘 교수 인력을 보완할 필요가 있다.

다음으로 베트남의 한국 문학 교육과정의 체계화가 필요하다. 교육과정 체계화는 교육 현실에 대한 조사와 교육관계자 의견 조사를 토대로 교육 아젠다를 구축하고, 수준별 교육 목표와 교육 내용들을 마련하는 것을 포함한다. 베트남 내 한국어교육에서 시행된 한국 문학교육 강의는 학계에서 문학교육의 가치와 필요성이라 인정한 것과는 별도로 '한국 문학사의 지식을 전달하는 과목'으로 실행되어온 경향이 있다. 그러나 이는 한국문학작품의 한국어교육적 가치를 실현하기에는 충분하지 않다. 한국어교육이 한국 문학교육에 기대하는 바를 실현하기 위해서는 이를 위한 교육 아젠다를 구축하고, 수준별 교육 목표, 그리고 교육 내용을 체계적으로 제시해야 한다. 이는 향후 베트남의 한국어 교육 발전을 위해서도 반드시 이루어져야 할 것이다.

마지막으로 베트남 한국어교육의 한국 문학강의는 교수-학습법을 다양화할 필요가 있다. 현재 베트남 내 한국 문학강의는 대부분 교수자가 일방적으로 교과 내용 지식을 전달하는 방식으로 진행되고 있다. 그런데 이 교수법은 학습자가 교수·학습의 중심이 되는 데에 한계를 지니고 있으며, 학습자들이 자신을 교육 주체라고 인식하지 못하는 문제를 야기할 가능성이 높다. 따라서 학습자가 스스로 자신을 교육의 주체로 인식할 수 있도록 도울 학습자 중심적 교수-학습 방법을 연구.적용해야 한다.

전문적인 교수진의 부족, 교육과정 체계화 문제, 교수법적 한계 등으로 인해 현재 베트남의 한국문학교육은 문학작품이라는 흥미로운 내용을 다

---

4) 진씨벽봉,「베트남인 한국어 전공 학습자를 위한 <춘향전>과의 비교를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2019, pp.2-3.

루면서도 학습자들이 주목을 크게 받지 못하고 있다. 학습자의 적극적인 참여 또한 적극적으로 유도하지 못하고 있기도 하다. 다수의 베트남인 학습자들은 한국 문학을 여전히 학습하기가 어렵다고 생각한다. 많은 한국어 교육 연구자들이 시는 길이가 짧아서 학습자가 접근하기 쉬울 것이라고 생각했지만, 인터뷰 결과를 보면 전혀 그렇지 않다는 것을 알 수 있다. 그 중의 중요한 원인은 학습자들이 시의 어휘를 매우 어려워하고 있었기 때문이다. 시의 공백이 작품 이해를 어렵게 한다는 반응도 많았다. 소설의 경우에는 그 길이로 인하여 학습자들이 쉽게 접근하지 못하고 있었다. 비교적 일상어로 집필되기는 하지만 문법과 기능 학습으로 배운 현대 한국어와는 다른 문장들도 포함되어 있다는 것도 읽기 어려운 이유로 제시되었다. 근대 작품의 경우에는 현대 한국 사회의 일상적인 어휘와 문법적 표현을 벗어난 어휘와 문장이 다수 사용되고 있었기 때문이다.

베트남은 한국어 학습에 대한 학습자 요구도의 측면에서나, 국내 한국어 학습자의 수, 한국어 전공을 개설한 정규 학교의 수 등을 종합하여 볼 때 한국어 교육열이 동남아시아 국가에서 상위에 달한다. 이러한 상황에도 불구하고 베트남에서 이루어지는 한국문학교육의 위상이나 현실이 크게 낙관적이지 않다는 것은 현실 상황 개선을 위한 노력이 조속하게 이루어져야만 한다는 것을 의미한다.

이러한 문제의식에서 출발하여 본 연구에서는 한국어교육의 문학교육 연구가 학습자들이 한국 문학을 읽고 향유할 수 있는 능력, 즉 한국 문학에 대한 문학 문식성(literary literacy)을 함양하는 데에 있다는 교육 전제에 따라 베트남인 학습자의 한국 문학 문식성 교육을 위한 내용 연구를 진행하였다. 문학 문식성은 시대의 변화에 따라 끝없이 변화되고 있는 개념인 문식성(literacy)[5]에서 파생된 개념이다. 읽기에서 시작되어 쓰기, 듣기, 말하기를 망라하는 언어 능력으로 정의된 문식성의 개념은 21세기에 이르러서는 여러 분야의 다양한 매체 이해 능력을 뜻하는 광

5) 리터러시(literacy)는 한국어로 문식성, 문해력, 문변력, 문식력, 문자 해독 능력 등으로 번역되어 사용되고 있지만 본 연구에서는 문식성으로 통일하여 쓰고자 한다.

범위한 개념으로 사용되고 있다. 과학기술의 발달로 인해 문식 환경이 급속히 변화.발전함에 따라 문식성의 대상과 범주가 나날이 확대되고 있는 것이다. 이로 인하여 언어교육 분야에서는 이를 특정 분야의 종사자라면 반드시 갖춰야 할 의사소통 능력이라고 보고, 언어교육의 핵심적인 개념 가운데 하나로 사용하고 있다.

이러한 맥락에 비추어 보면 한국어 교육에서 다루는 문식성은 모국과 한국 사이의 소통 주역이 될 학습자들이 갖추어야 할 의사소통 능력으로, 언어 지식과 기능, 그리고 소통의 흐름과 분위기를 좌우할 문화적 역량을 포괄한다. 이 연구에서는 그 중에서도 문학에 대한 문식성에 초점을 맞추고 있으며, 외국인 학습자들을 대상으로 하는 한국어교육의 상황에 비추어 보면 이는 곧 외국인 독자들이 문학 장르 지식에 기반하여 한국 문학을 읽는 능력과 문화적 거리가 있을 수도 있는 한국 문학 작품의 정서를 이해하는 능력 그리고 문학 작품에 반영된 한국의 사회·문화적 요소들을 이해하는 능력 등으로 구성할 수 있다.

이 연구가 외국인 학습자를 대상으로 하면서도 문학 문식성에 초점을 맞추는 이유는 외국어교육 또한 인간 교육의 일환이기 때문이다. 학습자는 한국어를 배움으로써 국가적 핵심 인재로 성장해야 하지만, 글로벌 시민으로서의 인문학적 성장도 이루어야 한다. '인문학적 성장'을 강조하는 것은 외국어를 배운다는 것이 단지 도구적으로 사용법을 익히는 차원에 그쳐서는 안 된다는 것을 의미한다. 무엇보다도 문화와 문화의 충돌, 자신의 삶과는 다른 삶, 자신의 사고방식과는 다른 사고방식을 경험하면서 궁극적으로 자신의 변화와 발전을 꾀하게 해야 한다는 것이 외국어교육의 교육 기조여야 하고, 이를 실천할 수 있는 사람을 교육적 인재상으로 삼아야 한다.[6] 본 연구가 다루고자 하는 문학 문식성의 개념은 문학 교육에 있어 학습자들이 가지고 있는 문학에 대한 장르 지식을 바탕으로 한국 문학 작품을 이해하는 것은 물론이며, 작품의 정서 이해를 통해 인문학적 성찰을 하고 한국 문학 작품 속에 반영된 사회·문화를 이해하여

6) 김정우, 「시를 통한 한국 문화 교육의 가능성과 방법」, 『선청어문』 Vol.29, 서울대학교 국어교육과, 2001, p.171.

글로벌 시민의 관점에서 본인의 사회·문화와 목표어 문화를 상호 비교하여 성장하는 것을 포괄하며, 그런 점에서 외국어교육을 통한 학습자의 인문적 성장을 가능하게 할 것이다.

한편, 문식성의 개념은 최근에 국어교육과 한국어교육에서 학습자의 독서 경험과 정서 체험에 교육적 초점을 맞추기 위한 체계 형성의 핵심 개념으로서 주목을 받고 있다. 학습자의 독서 경험을 중요하게 생각하고 학습자가 문학 작품을 감상한 결과를 소중하게 다루는 문학교육은 학습자 중심주의나 구성주의 등의 현대 교육학 흐름과도 맥락을 같이 한다. 본 연구에서 문학 문식성 개념을 활용하고자 하는 이유 또한 학습자의 한국 문학 경험과 인문적 주체성을 강조하기 위해서이다.

특별히 이 연구에서는 한국과 베트남의 문학 작품 비교 활동을 교육적으로 재구성할 것인데, 이는 이 연구가 초점을 맞추고 있는 베트남인 대학생 학습자들의 특성을 고려하여 작품 비교 활동은 학습자들의 한국 문학 문식성을 길러주는 데에 탁월한 교육적 효용성을 보일 것이기 때문이다.[7] 외국인 학습자는 한국어로 된 텍스트를 이해하기 위해 모국어 언어체계와 비교하면서 이해해야 한다. 또한, 한국 문학 텍스트를 읽은 경험이 부족할 수 밖에 없는 외국인 독자들은 작품을 이해하기 위해서는 필연적으로 자국에서의 문학 읽기 경험을 이끌어와서 텍스트 의미 구성에 활용한다.

현재 베트남인 한국어 학습자들은 일반적으로 모국어 문학 교육을 받은 학습자들이다. 이들은 베트남의 교육과정 체계에 따라 발달된 인지구조를 가지고 있으며 국가 교육과정에 의해 문화적, 역사적, 개인적 경험을 공유하고 있다. 이들은 한국어 실력과 한국 문화 이해 능력은 부족하지만 베트남의 교육과정을 통해 언어 능력과 문화 능력, 문학 능력, 즉 베트남의 맥락에 맞는 인문적 소양을 함양하였다. 한국에 대한 이해 부족을 보완하기 위하여 이들은 자국의 문화적 배경에 기반하여 한국어 문학 텍스트를 이해하고 감상한다.[8] 그러므로 교육 현장에서 학습자들

7) 실제로 현재 한국어교육에서는 문학 작품 비교를 문학교육에 도입하려는 연구가 활발하게 진행되고 있다. 이는 문학 작품 비교가 한국어교육에서 충분히 교육적 의의가 있다는 사실을 보여준다.

이 소유한 풍부한 배경지식을 활용할 방도를 마련해 준다면, 베트남 학습자도 한국 문학 텍스트를 읽는 과정에서 충분히 능동적인 독자가 될 수 있을 것이다.[9] 베트남인 학습자의 한국 문학 독서 과정을 교육적으로 구체화해 보면, 사실상 학습자의 인식 속에서 이루어지는 한국 문학 감상 활동은 자국 문학과의 비교를 통한 이해 과정으로서 실천된다고 할 수 있다. 이에 이 연구에서는 학습자들의 인식 속에서 이루어지는 문학 비교 활동을 가시화하기 위한 방법으로서 한국 문학과 베트남 문학의 작품 비교 활동을 제시한다.

먼저, 이 연구는 베트남인 학습자를 위한 한국 문학 문식성을 교육하는 것에 있어 한국과 베트남 문학 작품 비교의 교육적 가치를 활용하여 교수-학습 내용을 새롭게 설계할 필요가 있다는 전제에서 출발한다. 이를 위해 본 연구는 한국 문학교육에서의 문학 문식성의 개념과 구성 요소를 명확히 하고, 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품 비교 내용을 마련하고(Ⅱ장), 베트남인 학습자들이 한국과 베트남 문학 작품을 함께 읽는 데에서 나오는 양상을 귀납적으로 분석하는 과정(Ⅲ장)을 거쳐, 교육적 관점을 토대로 이를 체계화하여 베트남인 학습자들을 위한 교수-학습 내용을 설계하는 과정(Ⅳ장)의 순서로 논의를 진행하였다.

본 연구가 상정한 연구 문제를 정리하면 아래와 같다.

첫째, 한국어교육의 관점에서 문학 교육과 문학 문식성을 정의하고 문학 문식성의 구성요소를 제시한다.

둘째, 베트남인의 한국 문학 문식성의 신장을 위한 한국 문학과 베트남 문학 비교 활동 대상 작품을 선정한다.

셋째, 베트남인 학습자에게 한·베 문학 작품을 감상하도록 한 후, 이에 대한 학습자들의 이해 양상을 분석·기술한다.

넷째, 학습자들의 이해 양상 분석·기술 결과를 근거로, 베트남인의 한국 문학 문식성 신장을 위한 "한국과 베트남의 문학 작품 비교 활동"의

---

8) 전홍, 「한·중 현대시 대비 이해 교육 연구 - 중국인 고급 한국어 학습자를 대상으로-」, 『국어교육연구』 Vol.32, 서울대학교 국어교육연구소, 2013, p.192.

9) 이홍매, 「반응 텍스트 쓰기 중심의 한국 현대시 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2014, p.3.

교수-학습 내용을 구안한다.

2. 연구사

이 장에서는 본 연구의 최종목적인 베트남인 한국어 학습자를 위한 한국 문학 문식성 교육 방안을 설계하는 데에 있어 필요한 선행 연구들을 살펴봄으로써 본 연구의 연구사적 위치를 확인하고자 한다. 본 연구와 관련된 선행 연구들은 다음의 세 가지 방향으로 나누어 고찰하고자 한다. 첫째, (한)국어교육에서의 문학 문식성 연구, 둘째, 한국어교육에서의 문학을 통한 문식성교육 연구, 셋째, 비교문학적 접근에서 한국 문학 교육 연구이다.

2.1. (한)국어교육에서 문학 문식성 교육 연구

‘문학 문식성’, ‘문학 문식성교육’이라는 키워드로 (한)국어교육에서의 문학 문식성에 관한 연구를 검색한 결과, 현재까지 ‘문학 문식성 교육에 관한 연구’의 수는 적은 편이며 이를 통하여 문학 문식성 교육은 활발하게 진행되지 못하였음을 확인할 수 있다. 국어교육에서는 연구가 꽤 이루어지고 있는 반면에 한국어교육에서는 앞으로 더 많은 관심을 받아야 할 상황이다.

먼저, 국어교육 분야에서의 문학 문식성에 대한 연구로는 문식성의 개념에 대한 탐색과 문학 문식성의 속성에 대한 연구[10]들이 포착되었는데

10) 윤여탁, 「다문화 사회의 문식성 신장을 위한 한국어교육의 전략-문학교육의 관점을 중심으로-」, 『새국어교육』 Vol.94, 한국국어교육학회, 2013. 윤여탁, 「문학 문식성의 본질, 그 가능성을 위하여-문화, 창의성, 정의-」, 『문학교육학』 Vol.51, 한국문학교육학회, 2016. 김중신·유미향, 「문학의 시대와 문학 문식성」, 『문학교육학』 Vol.53, 한국문학교육학회, 2016. 김찬기, 「성인의 문학 능력의 성격과 전망-성인의 문학 문식성의 유형과 그 성격을 중심으로-」, 『국어교육』Vol.160, 한국어교육학회, 2018. 김민재, 「문학 문식성 개념의 역할과 방향-심미적 속성을 중심으로」, 『청람어문교육』 Vol.73, 2020. 김혜진, 「문학 문식성으로서 학습자의 감수성 구조 연구」, 『새국어교육』 Vol.122, 한국국어교육확회, 2020.

이 연구들에 대한 구체적인 내용은 다음과 같이 정리할 수 있다.

먼저 문학 문식성의 정의를 시도한 최초 연구라고 할 수 있는 윤여탁(2013)에서는 문식성을 기능적 문식성, 문화적 문식성, 매체 문식성, 비판적 문식성 등 네 가지로 나누어 고찰하였다. 이 연구에서는 문학 문식성 개념을 문화적 문식성과 관련하여 제시하였는데 문화적 문식성을 학습자의 인지적 능력과 관계가 있는 영역으로 보았을 때, 문학 문식성은 정서적 영역에 기반하고 있다고 주장하였다. 이 연구는 문학 문식성이 '정서적 영역'이라는 점을 강조하였다는 점에서 그 의의가 있다고 할 수 있다.

또한, 윤여탁(2016)에서는 문학 문식성의 개념을 본격적으로 다루며 이를 문학을 읽고 쓸 수 있는 문식 능력으로 규정하였으며 '문화, 정의, 창의' 등 3가지의 요소로 구성된다고 언급하였다. 특히, 정의 및 창의와 관련하여 인간의 고유한 능력인 문학적 향유의 기제를 살피고 이 같은 문학적 향유 방식이 일상에서도 적용되는 것으로 확장하였다. 이 연구를 통하여 문학 문식성에서 정서(정의)의 중요한 위치가 재확인되었으며 문학 문식성이 인간의 '문학적 향유' 특성과 관련이 있다는 점을 시사해주고 있다.

또한, 문학 문식성의 개념을 살펴보고 문학 문식성의 개념 확립을 시도한 김민재(2020)에서는 문학 문식성 개념의 현황과 더불어 한계점과 가능성을 재고찰하고 문학 문식성에서 보다 적극적으로 논의되어야 할 속성과 요소를 도출하였다. 이 연구는 문식성을 '문'과 '식'으로 나누어 '문'인 문학 텍스트에서는 예술성으로 인한 심미적 속성에 주목하여 이를 문학 문식성의 핵심적 요소로 보고 심미적 문식성 개념을 살펴보았다. 또한, 텍스트를 읽고 쓰는 능력인 '식'과 관련해서 정서적 요소와 자발적으로 향유하는 태도를 살펴보면서 학습자가 자발적으로 학교 안과 밖에서 즉 학습자의 삶에서 문학을 즐긴다는 것이 무엇인지를 문식성 개념을 바탕으로 설명하였다.

한편, 문학 문식성의 속성을 고찰하는 연구로는 김중신·유미향(2016)의 연구를 꼽을 수 있는데 이 연구에서도 윤여탁(2016)처럼 문학 문식

성의 문학적 향유의 특성을 살폈다. 이 연구는 문학 문식성이 학습자가 일상 속에서 경험하는 문학적 향유를 간과해서는 안 되며 인간이 지니는 심리적 기제가 감상 텍스트에 대해 어떻게 반응하는지에 대한 설명이 전제되어야 함을 논의하였다. 이 연구 또한 문학 문식성을 학습자의 문학 경험이라는 특수한 맥락 속에서 구체화하였으며 학습자의 반응에 대한 설명을 통해 문학 문식성의 의미를 밝혀야 한다고 주장하였다는 점에서 의의를 가진다고 볼 수 있다.

김찬기(2018)는 성인의 문학 능력과 관련하여 문학 문식성의 본질적 성격을 비판적 패러다임의 관점을 바탕으로 탐구하여 성인의 문학 문식성을 '성찰적 문학 문식성', '비판적 문학 문식성', '실천적 문학 문식성' 등으로 유형화하였다. 이 연구에서는 한국에서의 2015년 개정 교육과정의 중등교육 과정에서의 문학 문식성은 '사고·이해·표현의 기초 문식성이 갖추어진 후, 이를 바탕으로 하여 성장하는 역량', 이른바 '확장 역량'의 범주와 연계되어서만 이해되고 있으며[11] 문학이 가지는 전일적 성격이 여전히 결여된다고 지적하였다. 이 연구를 통하여 성인의 문학 문식성은 '성찰적', '실천적'의 특성을 가지는 것이 확인되었다. 더불어, 문학 문식성 및 문학 능력의 재개념화에 대한 필요성을 주장하고 있다는 점에서 본 논문의 문제의식과 상통하는 지점이 있다고 할 수 있다.

김혜진(2020)에서는 문학 문식성과 감수성에 대한 기존의 논의를 살펴보고 문학 문식성으로서의 학습자 감수성 개념의 가능성을 발견하고 정동 이론과 정서 지능이론의 논의를 기존의 문학 감상 방법에 적용함으로써 학습자가 문학을 통한 가치 있는 체험을 할 수 있는 문학 문식성으로서의 학습자의 감수성 개념을 제안하고 그 구조를 밝혔다.

이상의 논의들은 각각 다른 각도에서 문학 문식성의 개념을 검토하여 도출하고 있지만 모두 국어교육에서 문학교육과 문식성의 관계를 계속하여 살피려는 노력을 보였다. 서로 다른 각도에서 문학 문식성의 개념이 검토되었지만 '정서적', '성찰적', '심미적' 특성을 가진다는 것은 공통적

11) 권대호, 이삼형, 정재찬, 김미영, 류수열, 김정석, 김수지, 「전생애적 문식성으로서의 논술 개념의 확장」, 『한국언어문화』Vol.64, 한국언어문화학회, 2017, pp.91-113.

인 주장이다. 위 연구들은 한국어교육 논문으로서의 본 연구의 특성과 달리 국어교육에서의 문학 문식성의 개념을 도출하는 연구들이지만 문학교육에서 문식성과 문식성 교육을 중요시하는 점에서 본 논문과 같은 맥락을 취하기 때문에 본 연구에서는 위 연구들의 연구 결과를 통하여 시사점을 이어받아 이를 참고하여 논의를 발전시키고자 한다.

다음으로는 한국어교육에서의 문학 문식성에 대한 연구를 살펴보고자 한다. 앞서 살펴본 바와 같이 한국어교육에서의 문학 문식성 또는 문학 문식성교육에 관한 연구는 아직까지 활발하게 이루어지지 못한 상황이다. 현재까지는 윤여탁(2013), 윤여탁(2018), 김영(2018)[12] 등을 꼽을 수 있는데 이 논의들의 내용을 다음과 같이 정리할 수 있다.

윤여탁(2013)에서는 다문화 사회에서 문식성 신장을 위한 한국어교육의 전략을 문학교육에 초점을 맞춰 논의하였는데 여기에서는 다문화 문식성이라는 개념을 검토하였으며 다문화 사회에서의 다문화 문식성 신장의 중요성도 함께 논의하였다. 그에 따르면 다문화 문식성 신장을 위해서는 기능적인 능력뿐만 아니라 언어나 문학 관련 지식, 사회·문화적 능력 등도 중요한 능력이라고 지적하였으며 문학 문식성을 언급하였다. 이 연구는 한국어교육에서 문학 문식성의 개념을 최초로 언급한 논문으로서 한국어교육에서의 문학 문식성 적용의 가능성을 마련해준 연구라고 할 수 있다.

또한, 그의 후속 연구인 윤여탁(2018)에서는 학습자의 정서나 체험을 적극적으로 활성화할 수 있는 문화적 문식성으로서의 문학 문식성의 개념을 도입하였다. 이를 통하여 한국어 학습자의 정서와 정의, 경험이 한국 문학 작품의 이해와 감상에 적용되어 학습자의 관점에서 문학을 수용하게 된다고 주장하였다. 이 논문에서는 성인 학습자로서의 한국어 학습

12) 윤여탁, 「다문화 사회의 문식성 신장을 위한 한국어교육의 전략-문학교육의 관점을 중심으로-」, 『새국어교육 』 Vol.94, 한국국어교육학회, 2013. 윤여탁, 「다중언어문화 한국어 학습자의 문식성 교육」, 『국어교육연구』 Vol.42, 서울대학교 국어교육연구소, 2018. 김영, 「중국인 학습자의 문학 문식성을 활용한 한국 고전시가 교육 연구-중국시가의 의상을 중심으로」, 『국어교육연구』 Vol.42, 서울대학교 국어교육연구소, 2018.

자의 특성, 학습자의 정체성과 관련된 정치적 이념, 종교, 사회 계층 등 사회적 차이와 갈등이 중요한 변인이 된다. 또한, 학습 목적의 측면에서는 학습자의 모어 문화와 목표 언어 문화 사이에 존재하는 정서적, 경험적 차이에 주목하는 다중 문식성 교육, 다중언어문화 문식성 교육을 지향해야 한다고 주장하고 있다. 학습 내용으로는 한국의 문학, 역사, 정치, 사회, 문화, 경제 등의 한국학 전공 영역과 연결시켜 교육 내용을 마련해야 한다고 보고 학습 방법은 언어 기능 간 통합을 지향하는 교수-학습 방법을 개발해야 함을 언급하고 있다.

김영(2018)은 중국인 학습자의 자국어 문학 문식성에 주목하였으며 중국인 학습자의 문학 문식성에서 의상의 역할을 규명하고 한국 고전시가 교육에서 의상 중심의 문학 문식성 활용 방법을 제시하였다.

연구사를 검토한 결과, 한국어교육에서의 문학 문식성은 최근에 관심을 받은 개념임을 짐작할 수 있다. 그러므로 문학 문식성은 한국어교육에서 문학, 문화의 중요성이 점차 부각되고 학습자 중심으로 이동하는 교육 패러다임의 변화에 시의적절하고 의미가 있는 연구 분야라고 할 수 있다. 또한, 이러한 연구들은 성인 학습자를 대상으로 하는 한국어교육에서 충분히 학습자들의 경험을 활용하여 문학 문식성 교육을 할 수 있다는 점을 시사해 준다고 할 수 있다.

2.2. 한국어교육에서의 문학을 통한 문식성 교육 연구

한국어교육에서 문학 작품의 교육적 의의는 오래전부터 확인되었지만 문학을 통한 문식성 교육에 관한 연구는 앞으로 더 많은 관심을 받을 분야라고 할 수 있다. 현재까지 발표된 연구를 살펴보면 한국어교육에서는 문학을 통한 문식성 교육은 그동안 일정한 관심을 받아왔으며 점차 연구 대상, 교수-학습 내용과 방법 등 다양한 각도에서 논의되고 있음을 확인할 수 있다.

문학을 통한 문식성 교육에 관한 연구의 대상은 처음에는 다문화 가정에서 성장한 청소년 또는 이주여성을 연구 대상으로 하여 이들을 위한

다문화 문식성, 문화 문식성을 교육하는 연구로 시작하였으나 현재는 이러한 대상에 국한되지 않고 한국 내·외에서 한국어를 학습하는 한국어 학습자로 연구대상이 확장되어 비판적 문식성, 문화 문식성 같은 다양한 문식성을 교육하는 연구가 수행되었다. 이 논의들의 연구 성과를 다음과 같이 정리할 수 있다.

먼저, 문학을 통한 문식성 교육에 대해 논의를 시작한 분야는 바로 다문화 가정에서 성장하는 한국어 학습자를 대상으로 한 문식성 교육에 관한 연구들이었다. 대표적인 연구로는 최태호(2013), 주재환·윤보은(2015) 등이 있다.[13)]

최태호(2013)는 이주여성을 학습대상으로 하여 이주여성 학습자를 위한 전래동화를 통한 문화 문식성 향상 방안을 제시하였다. 이 논문에서 제시하는 교수-학습 방안은 통합적 교육 방안으로 읽기와 쓰기, 말하기와 쓰기를 연계하는 방안과 함께 학습자 각각의 성향에 맞는 교육이 이루어져야 한다고 강조하고 있다.

주재환·윤보은(2015)은 제2외국어로서의 한국어 학습자의 정체성 혼란 문제에 주목하여 학습자들이 소통하며 살아가기 위한 다문화 문식성 교육의 중요성을 강조하며 문학 텍스트를 활용한 다문화 문식성 교수-학습 방안을 모색하였다. 이 연구는 윤동주의 시를 교육 제재로 선정하여 다문화 문식성 교육의 내용 요소를 점검하고 실제 수업을 위한 교수-학습 모형을 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

이러한 논의들로 시작하여 현재 이루어지고 있는 연구들에서는 학습대상이 다양하게 확장되어 문학을 통한 문식성교육이 논의되고 있다. 한국어교육에서 일반 외국인 한국어 학습자를 대상으로 한 문학을 통한 문식성교육으로는 박현진(2014), 김혜진(2017)과 장청원(2020) 등을 꼽을 수 있는데 주로 문학을 통한 비판적 문식성 교육과 문화 문식성 교육에

---

13) 최태호, 「문학교육을 통한 다문화가정 문화문식력 향상방안연구」, 『새국어교육』 Vol.94, 한국국어교육학회, 2013. 주재환·윤보은, 「KSL 학습자 다문화 문식성 교육을 위한 교수-학습 방안 연구-윤동주 시를 중심으로」, 『Journal of Korean Culture』 Vol.28, 한국어문학 국제학술포럼, 2015.

대한 시도였다.

먼저, 문학을 통한 비판적 문식성 교육에 대한 시도는 박현진(2014)과 장청원(2020)이 있는데 박현진(2014)은 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 하여 학습자를 위한 비판적 문식성 교수-학습 방안을 제시하였다. 현재 한국에서 학습하고 있는 외국인 학생들에게 비판적 문식성 교육의 중요성을 강조하며 국내대학에서 공부하는 외국인 유학생들을 연구 대상으로 삼아 문학 텍스트를 활용해 비판적 문식성을 신장시킬 수 있는 교육 방안을 제시하였다. 그리고 문학 작품의 언어적 차원, 사회문화적 차원, 비판적 실천 차원으로 나누어 부호 실천, 텍스트 의미 실천, 화용적 실천, 비판적 실천으로 교수 단계 모형을 제안하였다.[14)]

같은 맥락에서 장청원(2020)은 비판적 문식성을 한국어교육에 적용하여 한국 리얼리즘 시와 결부시킬 수 있는지를 확인하면서 한국어 문학교육에서 리얼리즘 시 중심의 비판적 문식성 교수-학습 방안을 제시하였다. 이 연구는 한국어교육에서의 비판적 문식성 개념을 재규명하고 한국 리얼리즘 시와 비판적 문식성의 관계를 논의하였다는 점에서 의의가 있다. 또한, 이를 바탕으로 중국인 학습자를 교육대상으로 하여 중국인 학습자들의 비판적 문식성이 형성되는 과정을 구체화하였다는 점에도 큰 의의가 있다.[15)]

박현진(2014)과 장청원(2020)이 현대문학 작품을 교육 제재로 삼은 연구라면 김혜진(2017)은 고전 소설을 연구 대상으로 하여 한국어 중·고급 학습자의 문화적 문식성 신장을 위한 고전 소설 교육의 내용과 방법을 구안하고 고전 소설 교수·학습의 모형을 제시하였다. 이 연구에 따르면 문화적 문식성교육은 한국어교육 초기의 문화교육, 문학교육과 마찬가지로 각각의 학습 목표에 따라 추출한 교육 내용과 교실 활동 수준의 교육 방안을 나열하는데 그친 경우가 대부분이며 실제 한국어 학습자들이 어느 정도의 한국어 수준을 지니고 무슨 내용을 어떻게 학습하고

---

14) 박현진, 「한국어 학습자를 위한 비판적 문식성 교육 방안 연구: 문학 텍스트를 활용하여」, 고려대학교 박사학위논문, 2014

15) 장청원, 「비판적 문식성 신장을 위한 한국어교육 연구:리얼리즘 시를 중심으로」, 『한국민족문화』 Vol.76, 부산대학교 한국민족문화연구소, 2020.

이해하는지, 교사가 의도한 교수학습 계획을 학습자들을 어떻게 학습하고 이해하는지, 교사가 의도한 교수·학습 계획을 학습자들은 어떻게 수용하고 어떻게 반응하는지에 대한 연구는 충분하지 못했다고 지적하였다.[16)]

이러한 선행 연구를 통해 현재 한국어교육에서 이루어지고 있는 문식성교육에 관한 연구가 아직도 시작 단계에 머물러 있는 상황이라는 것을 알 수 있다. 그러나 연구 대상이 아직 한정적이기는 하지만 다문화 문식성교육, 문화적 문식성교육, 비판적 문식성교육 등의 문식성 교육의 세부 개념에 대해서도 점점 연구가 진행되면서 문식성 또는 문식성 교육이 한국어교육에서도 확장, 심화되고 있다고 볼 수 있다.

2.3. 비교 문학적 접근에서 한국 문학 교육 연구

지금까지 이루어진 한국어교육에서 비교문학적 접근에서 한국 문학 교육 연구에 대한 선행 연구를 살펴본 결과, 한국 고전 문학에서 한국 현대문학까지 한국어 문학교육의 전 분야에서 비교문학 또는 문학 작품 비교가 연구 방법으로 되거나 교수-학습 방안을 설계하는 데에 활발하게 도입되었음을 확인할 수 있다.

일찍부터 윤여탁(2009)에서는 한국 문학교육에서 비교문학의 교육적 의의와 교수-학습 방안 설계에 있어 문학 작품의 활용을 고찰하였다. 이 연구에 따르면 비교 작품의 선정은 한국 문학교육에서 가장 중요한 문제라고 언급하며 이를 위해 세 가지의 기준을 제시하였다. 첫째, 비교 대상이 되는 문학 작품은 각각의 문학사에서 대표적인 정전에 속하는 작품이어야 한다. 즉 학습자의 모국의 문학 작품은 문학사에서 대표적인 작품으로 평가되어 초·중·고등학교의 문학교육에서 교수-학습 되어야 하며

16) 김혜진, 「한국어 학습자의 문화적 문식력 신장을 위한 고전소설 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2017.

한국 문학 작품의 경우에도 한국 문학사에서 대표작으로 평가받는 작품이어야 한다. 둘째, 한국어 문학교육을 위해 선정되는 문학 작품은 난해하거나 비문법적인 표현이 많은 것보다는 외국인 학습자가 이해하기 쉬운 수준이어야 한다. 셋째, 한국어 학습자의 유형이나 한국어 학습의 목표도 한국어 문학교육을 위한 작품을 선정하는 과정에서 고려되어야 한다.[17] 이 연구는 한국어 문학교육에서 비교문학을 도입하고자 하는 연구에 많은 시사점을 주었는데, 그 중 비교문학 작품 선정 시 비교 대상 작품의 문학사적 위상의 측면, 작품의 난해도의 측면과 학습자의 측면 등을 면밀히 검토해야 한다는 시사점을 주었다는 점에서 의의가 있다.

이후 오지혜·윤여탁(2010)에서는 비교문학적 접근을 통한 한국 현대시 교수-학습 방안을 모색하였는데 언어와 문화, 그리고 문학을 폭넓게 아우르는 교수-학습 방법의 틀과 학제 간 통합형의 교수-학습 내용을 제시하였다. 이 연구는 한국어 교육에서 문학을 매개로 한 언어와 문화의 통합 교육에 대한 구체적인 교수-학습의 내용과 방법을 제시하였다는 점에서 교육적 의의를 찾을 수 있다.[18]

이와 함께 한국어교육에서 비교문학의 교육적 의의가 확인되었고 후속 연구에서는 한국 고전 문학교육부터 현대 문학교육까지의 전 분야에 도입되었으며 다양한 각도에서 연구가 이루어져 왔다.

고전 문학교육에서의 연구로는 비교문학을 통한 한국 고전 시가의 교수-학습 방안을 모색한 연구로 왕엽(2015), 주경(2016) 등이 있으며, 고전 소설의 교수-학습 방안을 모색한 연구에는 축취영(2012), 진씨벽봉(2019), 현대시의 교수-학습 방안을 모색한 연구에는 김염(2006), 전홍(2015), 현대소설의 교수-학습 방안을 모색한 연구에는 주선자(2013) 등이 있다.[19] 분야별 연구 성과들을 정리하자면 다음과 같다.

---

17) 윤여탁, 「비교 문학을 적용한 외국어로서의 한국 현대 문학교육 방법」, 『한국언어문화학』 Vol.6, 국제한국언어문화학회, 2009, pp.62-64.

18) 오지혜·윤여탁, 「한국어교육에서 비교문학을 활용한 현대시 교육 연구」, 『국어교육』 Vol.131, 한국어교육학회, 2010.

19) 왕엽, 「한·중 고전시가 비교를 통한 한국 문화교육: 서울과 북경의 장소 이미지를 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2015. 주경, 「중국인 학습자를 위한 고려속요의 여성상 교육 연구-송사와의 비교를 중심으로」, 서울대학교 석사

고전 시가의 교수-학습 방안을 모색한 왕엽(2015)에서는 한국 고전 시가와 중국 고전 시가에 나타난 서울과 북경의 장소 이미지에 주목하였다. 이를 지리학과 연계하여 비교문학의 방법으로 한국과 중국 고전 시가 작품을 선정하여 교수-학습의 실제를 제시하였다. 이를 통해 궁극적으로는 학습자가 자국 문화와 목표 언어문화 사이에 있는 사회문화적 공감과 갈등을 인식하고 문화 간 원활한 소통을 도모할 수 있도록 하는 데 목적을 두었다. 같은 고전 시가 연구인 주경(2017)에서는 한국의 고려속요와 중국의 송사를 비교 대상으로 삼아 두 장르의 여성 화자 비교를 통해 학습자의 문학 능력을 신장하는 것에 목적을 두고 이를 위한 구체적인 교수-학습의 실제를 제시하였다.

한편, 고전 소설을 연구 대상으로 한 축취영(2012)과 진씨벽봉(2019)은 비교문학 방법을 활용하여 중국인 학습자와 베트남인 학습자를 대상으로 진행하였다. 축취영(2012)의 연구는 한국의 연암소설과 중국의 <유림외서>를 비교 대상으로 삼아 중국인 한국어 학습자를 위한 연암소설 교육을 구체적으로 설계함으로써 비교·탐구 중심의 한국어 문학교육의 실제를 제시하였다. 또한, 진씨벽봉(2019)은 베트남인 학습자를 대상으로 한국 고전 소설 교육에 관심을 두었는데 베트남의 <취교전>과의 비교를 통한 고전소설 <춘향전>의 교육 내용을 마련하여 베트남인 학습자를 위한 <춘향전> 교육 방안을 제안하였다. 이 논문은 <춘향전>과 <취교전>의 창작 배경과 서사구조, 작중 인물, 주제를 비교·분석함으로써 <춘향전>의 교육 내용을 제시하였는데 베트남인 학습자를 위한 비교문학을 통한 한국 문학교육에 있어 최초의 연구라는 점에서 큰 의의가

학위논문, 2016. 축취영, 「중국인 고급 학습자를 위한 한국어 문학 교육 연구: 연암소설과 <유림외사>의 비교·탐구를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2012. 진씨벽봉, 「베트남인 한국어 전공 학습자를 위한 <춘향전> 교육연구: <취교전>과의 비교를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2019. 김염, 「중국어권 고급 학습자를 위한 한국 현대시 교육 방법 연구: 번역과 비교문학을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2006. 전홍, 「상호연관성 기반의 한국현대시 이해 교육 연구-한·중 현대시를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2015. 주선자, 「한·중 소설 비교를 통한 한국어 문화교육연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013.

있다고 판단된다. 그러나 고전문학(소설)에 그 연구 대상이 국한되어 있다는 점은 현대문학 작품을 연구 대상으로 한 본 연구와 차별성을 지닌다.

현대시를 연구대상으로 한 김염(2006)에서는 번역과 비교문학의 방법을 한국 현대시교육 현장에 적용시키는 원리와 내용을 한국의 대표 시인 김소월과 중국의 대표 시인 서지마를 중심으로 논의하였다. 이 연구에서는 중국인 학습자를 위한 번역과 비교문학의 통합적인 교육원리에 대해서도 논의를 진행하였다.

또한, 전홍(2015)에서도 중국인 학습자를 대상으로 한 수용자 중심의 상호텍스트성, 즉 독자가 이해 과정에서 형성할 수 있는 상호 텍스트성에 주목하여 한국과 중국 현대시 작품을 비교 대상으로 삼아 이를 위한 구체적인 교수-학습 방안을 제시하였다.

현대소설을 연구 대상으로 한 주선자(2012)는 한국과 중국 소설 텍스트를 비교 대상으로 삼아 문학 작품에 나타난 문화요소에 주목하여 중국인 학습자들이 한국 문화 지식을 함양하고 간 문화적 능력을 신장시키는 방법을 제시하였다.

현재까지 이루어진 한국어교육에서의 비교문학에 관한 연구를 살펴보면 다양한 각도에서 연구들이 이루어져 왔으며 괄목할 만한 연구 성과를 얻었지만 학습자 대상으로는 주로 중국인 학습자에 한정되어 있는 점은 아쉬운 점이라고 할 수 있다. 또한, 고전문학 교육에서는 많은 관심을 받아 다양한 성과가 이루어진 반면에 현대 문학교육에서는 관심을 제대로 받지 못하고 있는 실정이다. 물론 비교문학이기 때문에 어떠한 측면에서는 연구대상인 텍스트나 학습자 등에 있어 한계가 있다고 볼 수도 있지만 한국 문학교육의 영역을 확장하는 차원에서 현대 문학교육에도 비교문학이 도입되어 다양한 연구가 진행될 필요가 있다.

지금까지 본 연구에서는 (한)국어교육에서 문학 문식성교육 연구, 한국어교육에서의 문학을 통한 문식성 교육 연구, 한국어교육에서의 비교 문학 관점에서의 문학 연구 등 세 분야에서의 연구사를 검토하였는데 선행

연구를 종합해 볼 때, 다음과 같이 시사점을 정리할 수 있다.

첫째, (한)국어교육에서의 문학 문식성교육 연구를 통하여 성인 학습자를 대상으로 한 한국어 문학교육에서도 문학 문식성 교육이 이루어질 수 있다. 이는 학습자들의 모국 문학 능력, 학습자들의 정서, 학습자들의 문화 등의 요소를 교수-학습에 중요한 요소로 간주할 필요가 있으며 문학 문식성 교수-학습에 있어 '성찰적', '실천적', '문학 향유' 등 학습자의 문학 문식성을 신장시키는 데에 있어 충분한 교육적 의의를 가진다고 할 수 있다. 그러나 현장에서는 학습자를 대상으로 한 문학 문식성 교육의 실제에 관한 연구가 여전히 부족하며 이에 대한 교육적 효과가 제대로 검토되지 못하고 있다.

둘째, 한국어교육에서 문학을 통한 문식성 교육 연구에서는 문학의 교육적 의의가 인정되었으나 문학 문식성 교육에 대한 연구는 아직도 한정적이다. 문학 문식성 또는 문학 문식성 교육은 문식성 교육의 중요한 분야인 만큼 많은 관심이 필요하다.

셋째, 한국어교육에서도 비교 문학의 관점이 교육적 의의가 있다는 사실이 인정되고 있으나 연구 대상인 학습자가 중국인 학습자에 크게 기울어져 있고 베트남인 학습자를 연구 대상으로 한 연구가 적은 실정이다.

선행 연구를 검토하여 얻은 문제점과 시사점을 바탕으로 본 연구에서는 같은 동양 문화권에 속한 베트남 문학은 한국 문학과 충분히 비교할 가치를 지닌 것으로 생각하며 비교문학 관점은 베트남인 학습자를 대상으로 한 한국어 문학교육에서도 충분한 연구의 가치가 있다고 생각된다.

이로써 한국 문학교육에서 비교문학 또는 문학 작품 비교의 교육적 의의를 확인했으며 비교문학의 교수-학습 방안을 다양하게 제시하였다. 그럼에도 불구하고 지금까지의 선행 연구들을 살펴보면 베트남인 학습자를 대상으로 한 비교문학 또는 한국 문학 작품 비교를 통한 교수-학습 방안을 도출하는 연구는 아쉽게도 한국과 베트남 고전 소설 비교에 국한되어 있다. 역사적, 문화적으로 다양한 유사점을 지닌 한국과 베트남 문학에서는 고전 문학뿐만 아니라 근현대 문학에도 비교문학 또는 문학 작품 비교가 충분히 이루어질 수 있기 때문에 한국과 베트남의 근현대 문학

간의 비교가 충분히 가능하며 이를 베트남인 학습자를 대상으로 한 한국 문학교육 현장에서도 충분히 활용할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 한국과 베트남의 근현대 문학, 달리 말하자면 식민지 시기, 전쟁 시기와 산업화 시기에 발표한 문학작품 간의 비교를 통해 보다 효과적인 문학 문식성 교수-학습 방안을 도출하고자 한다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구에서는 베트남인 학습자 대상 한국 문학 교육을 실천하기 위하여 한국과 베트남 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교수-학습 내용을 설계한다. 이를 위해 먼저 한국 문학교육에서 문학 문식성의 개념을 정립하였다. 그리고 베트남인 학습자가 한국과 베트남 문학 작품 읽고 작성한 감상문과 작품에 대한 독서 토론의 녹취록을 통하여 이해 양상을 살폈다. 이렇게 수집 및 분석한 내용은 본 연구가 제시한 한국과 베트남 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교수-학습 내용의 토대가 되었다. 전반적으로 본 연구의 연구 절차를 정리하면 다음과 같다.

연구 내용	연구 절차	연구 방법
Ⅰ장 서론	• 연구 목적과 필요성 • 국내 (한)국어교육 선행 연구에서 문학 문식성 연구 검토 • 한국어교육에서 비교문학 및 문학을 통한 문식성 교육 연구 검토	
Ⅱ장 이론적 기반 탐색	• 한국어교육에서 문학 문식성 개념 및 구성요소	• 문헌 연구

	• 한•베 문학 비교 내용 • 한국 문학 문식성 교육에 있어 문학 작품 비교의 교육적 의의	
Ⅲ장 베트남인 학습자의 한국 문학 작품 이해 양상 고찰	• 베트남 호찌민시에 소재한 대학에서 재학 중인 한국어 학습자의 감상문, 토론 및 사후 인터뷰 녹음 및 전사 ↓ • 학생들의 감상문, 토론문을 분석	• 학습자의 감상문 질적 분석 • 토론 및 심층 면담 전사 후 질적 분석
Ⅳ장 교수•학습 설계	•문학 작품 비교를 통한 문식성 교육 내용 설계 (교육 목표, 교육 내용)	• 교수·학습 설계
Ⅴ장 결론	요약	

3.1. 연구 대상

1) 한•베 문학 텍스트

베트남인 학습자를 위한 한국 문학 문식성 교육을 실천하기 위해서는 교육적 효용성을 보이는 작품군을 먼저 선정해야 한다, 이에 이 연구에서는 한국과 베트남 문학 작품을 비교하여 학습자들의 한국 문학 문식성 함양에 도움이 될 수 있는 작품군을 선정하였다.

문학 작품을 선정할 때에는 먼저 반영론의 관점을 참고하였다. 작품과 세계와의 관계에 초점을 맞추는 반영론은 문학 작품이 세계를 모방, 반영, 재현한다고 본다.[20] 문학 작품은 한 시기의 역사, 사회, 문화를 반영하는데, 한국 역사에 대한 지식이 충분하지 못한 베트남인 학습자는 한

20) 박용권,「문학이론의 교수학적변환 연구-반영론을 중심으로」, 『문학교육학』 Vol.18, 한국문학교육학회, 2005, p.417.

국 문학을 읽으면서 그것과 유사한 자국의 역사적 경험 또는 사례를 이끌어올 수 있다. 이에 본 연구에서는 비교 활동의 대상 작품을 선정하기 위해서 한국과 베트남 간의 유사한 역사시기를 검토하였다. 한국과 베트남은 모두 제국주의 팽창 과정에서 식민지와 일본의 침략을 받은 경험이 있으며[21] 2차 세계대전이 끝난 뒤 남북 전쟁 시기가 이어진 후 산업화 시기가 전개되었다. 구체적인 역사적 사건은 다르지만 큰 맥락에서는 유사한 맥락을 지니고 있는 것이다. 이에 이 연구에서는 한국과 베트남이 공유하는 세 가지 역사적 경험, 즉 식민 경험과 전쟁 경험, 산업화 경험에 기반하여 식민지 시대의 문학과 전쟁 시기의 문학, 그리고 산업화 시기의 문학의 정전급 작품을 교육 대상 작품으로서 검토했다. 작품을 검토할 때에는 특정 장르에 국한하지 않고 시와 소설을 고르게 살펴보았다. 이 연구의 초점은 작품 연구에 있기보다는 학습자들의 외국 작품의 독서 방식이 지닌 문제점 분석과 그에 대한 교육적 처치 마련에 있기 때문이다. 즉, 교육학 연구로서 학습자들의 이해 양상을 충분히 살펴보는 것이 필요하기에 이 연구에서는 학습자들로부터 보다 충분한 자료를 수집할 목적으로 학습자의 시 감상 자료와 소설 감상 자료를 모두 연구의 대상으로 삼았다. 종합하여 보자면 본 연구에서 검토한 문학 텍스트는 한국과 베트남이 식민지 시대, 남북 전쟁 시대 그리고 산업화 시대에 발표한 시와 소설 작품들에 해당한다.

다음으로, 한국과 베트남이 식민지 시대, 남북 전쟁 시대 그리고 산업화 시대에 발표한 시와 소설 작품들 중에서도 교육적 의미와 가능성이 높은 작품을 선정하기 위하여 본 연구는 한국어 문학교육에서의 문학 작품 선정과 '관련된 문제'를 검토하였다. 어떤 학습자를 대상으로 하든 한국어교육에서 문학교육을 도입할 때 학습자들에게 어떠한 문학 작품을 교육해야 할지에 대한 문제, 즉 문학 작품 선정기준 문제는 가장 중요한 문제라고 할 수 있다. 이는 교수-학습 설계와 직결되기 때문에 결정적인 요소 중 하나라 할 수 있다. 작품 선정에 대하여 논의한 윤여탁(200

21) 박중현, 「한국 역사교과서 속의 베트남 서술 분석」, 『역사교육연구』 Vol.38, 한국역사교육학회, 2020, p.398.

9)[22]에서는 다음과 같이 작품 선정기준을 제시하였다.

첫째, 한국어 문학교육에서 교육하는 문학 작품은 문학사에서 대표적인 정전(canon)에 속하는 것이어야 한다. 문학사에서의 대표적인 정전 선정에 대해서는 윤여탁 외(2015)에서는 한국어 문학교육에서 특히 비교문학을 적용하여 한국어 문학 정전을 선정할 때 고려해야 하는 점으로 '텍스트 변인', '학습자 변인', '과정 변인'에 주목하여 세 가지 기준을 따라야 한다고 주장하였다. 즉, 한국어 문학교육에서 사용되는 작품은 한국 문학사에서 중요한 위치를 차지하고 있는 작품이거나 작가가 알려진 작품이어야 한다. 또한, 한국 문화 요소가 잘 드러나거나 한국인의 정서를 잘 표현한 작품이어야 한다. 마지막으로, 이 시대 사람들에게도 인정을 받고 전승되어 계승성이 강한 작품이어야 한다.[23]

둘째, 한국어 문학교육을 위해 선정되는 문학 작품은 난해하거나 비문법적인 표현이 많은 것보다는 외국인 학습자가 이해하기 쉽고 평범한 수준이어야 한다.

셋째, 한국어 학습자의 유형이나 한국어 학습의 목표도 한국어 문학교육을 위한 작품을 선정하는 과정에서 고려해야 한다. 본 연구의 연구 대상으로서의 한국 문학 작품은 일차적으로 상술한 윤여탁(2009)과 윤여탁 외(2015)에서 제시한 기준을 따르고자 노력하였다.

한편, 본 연구는 문학 비교 활동을 위한 것이므로, 한국어교육에서의 비교문학 작품군 선정기준을 제시한 김학동(1984)과 오지혜·윤여탁(2010)의 작품 선정기준을 따르고자 하였다. 김학동(1984)는 비교문학의 한 영역으로서의 대비연구에서는 원론적인 차원에서 문학적 주제(추상적 이념이나 인물), 문학 장르(문학 양식), 문학 운동(시대나 문예사조), 문학 관계(문학 이외의 지적 활동), 문학적 환영 등을 고려하여 대비할 대상 작품을 선정해야 한다고 제시하였다.[24]

오지혜·윤여탁(2010)는 다음과 같은 3가지의 기준을 제시하였다.[25] 첫

---

22) 윤여탁, 「비교문학을 적용한 외국어로서의 한국 현대문학 교육 방법」, 『한국언어문화학』 Vol.6, 국제한국언어문화학회, 2009, pp.62-64.
23) 윤여탁 외, 『한국어교육에서 한국문학 정전』, 하우, 2015, pp.18-27.
24) 김학동, 『비교문학론』, 새문사, 1984, pp.55-66.

째, 비교 대상이 되는 문학 작품은 각각의 문학사에서 대표적인 정전에 속하는 것이어야 한다. 즉 한국 문학 작품의 경우, 한국 문학사에서 대표작으로 평가되는 작품이어야 하며 학습자의 자국 문학 작품의 경우 문학사에서 대표적인 작품으로 평가되어 초·중·고등학교의 문학교육 과정에서 다루어져야 한다. 이를 통하여 한국어 학습자가 자국 문학교육을 통해서 습득한 문학 지식이나 문학 해석 능력을 기반으로 하여 목표 언어인 한국어로 표현된 문학 작품을 이해하는 계기를 찾을 수 있어야 한다.

둘째, 대비 연구의 관점에서는 학습자의 모어로 번역된 한국 문학 작품을 활용하는 것도 효과적이다. 이는 번역된 문학 작품 읽기를 통해서 문학의 내용을 미리 파악함으로써 한국 문학 작품의 언어적 표현이나 문화적 내용을 이해하는 데 도움이 될 수 있기 때문이다.

셋째, 난해하거나 비문법적인 표현이 많은 작품보다 외국인 학습자가 이해하기 쉬운 평이한 수준의 작품이 좋다.

또한, 비교문학 연구에서 선정하는 한국 문학 작품은 언어교육의 차원을 넘어 문학을 한 사회를 반영하는 예술작품으로서 그 가치를 인정받을 수 있어야 한다. 한 국가의 문학 작품은 그 국가의 역사, 사회, 문화가 내재되어 작가가 이를 글로 형상화한 것이다. 따라서 문학 작품을 통하여 독자들은 한 지역 또는 한 국가의 역사, 사회·문화를 알 수 있다. 또한, 다른 언어권, 다른 사회, 다른 문화권에서 온 학습자들은 한 국가의 문학 작품을 읽음으로써 그 국가에 대한 지식을 많이 습득할 수 있다. 문학교육에서 학습자들은 문학 작품과 그것을 둘러싼 역사, 정치, 심리 등의 사회·문화적 맥락을 연관 지어 학습해야 한다. 이는 학습자가 문학 작품 그 자체를 감상하게 할 뿐만 아니라 이를 통한 목표 문화의 이해를 가능하게 하고 다양성 학습을 통한 세계 이해도 가능하게 할 것이다.

한편, 비교문학의 관점에서는 비교문학 활동의 대상 작품을 선택할 때 반드시 두 작품 사이의 유사성이나 공통점을 주목하라고 하였다. 알드릿

25) 오지혜·윤여탁, 앞의 논문, 2010, pp.551-558.

지(Aldridge)는 문학 작품에서의 유사현상을 표현형식의 유사성, 사고의 유사성, 인간관계의 유사성이란 세 가지의 유형으로 구분하였다. 표현형식의 유사성은 문학 장르와 작품의 표현 기법 또는 구조에 직접 관련된 문제이며 사고 유사성은 작품의 주제에 관련된 문제이다. 또한, 인간관계의 유사성은 소설이나 연극 같은 데 나타나 있는 인간 행동의 복잡성이다. 인간관계의 유사성은 그 플롯이나 성격묘사나 주제에 의해서 표현되고는 한다.[26)]

이에 이 연구는 한국어 교육의 문학 작품 선정기준과 비교문학적 관점의 문학 작품 선정기준, 비교문학적 관점의 한국어 교육대상 작품 선정기준을 모두 염두에 두면서 연구 대상 작품을 선정하였다. 작품을 검토할 때에는 작품의 형식적인 측면과 내용적인 측면을 모두 고려했다. 형식적인 측면에서는 시의 경우 시어 즉 시의 상징, 비유, 이미지를, 소설의 경우 작품의 소재 및 모티프를 언어적으로 형상화한 것에 초점을 맞추었다. 내용 측면에서는 작품의 주제, 분위기, 어조와 같은 작품의 정서 및 의미, 텍스트의 내용이나 작가와 정치·사회적 맥락 간의 관계에 초점을 맞추었다.

위의 내용을 종합적으로 고려하여 본 연구에서는 한국 문학사의 식민지 시기, 전쟁 시기, 산업화 시기의 대표작으로 시 3편, 소설 3편을 선정하였다. 본 연구에서 선정한 시와 소설 작품을 작품의 형식 측면과 내용 측면에 따라 제시하면 아래 <표 I-1>과 같다. 정서 지향의 작품으로는 인류 보편적 정서를 노래하였다고 생각되는 작품인 정지용의 <향수>와 현진건의 <빈처>를 선정하였다. 소재 형상화의 특성이 두드러진 시로서는 형상화의 특성이 두드러진 작품이라 생각되는 이육사의 <광야>와 김정한의 <사하촌>을 선정하였다. 정치·사회 맥락이 강한 작품으로는 정치·사회적인 사건 및 인물과 깊은 연관을 가지는 작품인 김수영의 <풀>과 박경리의 <불신시대>를 선정하였다.

---

26) A. O. Aldirdge, 『比較文學-日本 西洋』, 南雲堂, pp.49~52, 김학동, 『비교문학론』, 새문사, 1984, p.57에서 재인용.

<표 I-1> 장르별 한국 현대문학 작품 목록

장르	한국의 문학 작품	창작년도
시	정지용의 <향수>	1927
	이육사의 <광야>	1945
	김수영의 <풀>	1968
소설	현진건의 <빈처>	1921
	김정한의 <사하촌>	1936
	박경리의 <불신시대>	1957

위의 한국 문학 작품과 비교하여 읽을 베트남 현대문학 작품군으로는 베트남 문학사에서 대표적인 작품으로 평가되거나 베트남의 중·고등학교의 문학교육에서 교수-학습된 작품들 중에서 선정하였다. 이 연구는 반영론의 입장을 고려하고 있으므로, 베트남 문학 작품의 경우에도 선정된 한국 문학과 유사하게 식민지시기, 전쟁시기, 산업화시기에 창작된 작품들 중에서 선정하였다. 그렇게 선정된 베트남 문학 작품은 아래와 같다.

<표 I-2> 장르별 베트남 현대문학 작품 목록

장르	베트남의 문학 작품	창작 년도
시	떼하잉의 <꿰흐엉(고향)>	1939
	황깜의 <벤끼아송두옹 (두옹 강 넘어)>	1948
	응우엔쭈이의 <째비엣남(베트남 대나무)>	1972
소설	남까오의 <떠이트아(여분의 인생)>	1943
	응우엔공환의 <브억드엉궁(막다른 골목)>	1938
	응우엔 밍 짜우 <응으어이단바젠추엔다우똑하잉 (고속 열차 안 여성)>	1983

선정된 한국과 베트남 문학 작품군을 문학사 시기와 유사성에 따라 정리하자면 다음 표와 같다.

<표 I-3> 문학사 시기별 한•베 현대문학 비교 작품군 대조표

문학사 시기	한국의 문학 작품	베트남의 문학 작품	유사성
식민시 시기	정지용의 <향수>(1927)	떼하잉의 <꿰흐엉 (고향)>(1939)	식민지 시대 국권을 상실한 시기에 고향에 대한 그리움
	현진건의 <빈처>(1921)	남까오의 <더이트아 (여분의 인생)>(1943)	식민지 시대에 지식인의 소외감과 고뇌
	김정한의 <사하촌>(1936)	응우엔공환의 <브억드엉궁 (막다른 골목)>(1938)	식민지 시대 농촌의 사회 및 계층 간 모순
전쟁 및 산업화 시기	이육사의 <광야>(1945)	황깜의 <벤끼아송두옹 (두옹강 넘어)>(1948)	국가의 평화(독립)을 되찾고자 하는 욕망
	김수영의 <풀>(1968)	응우엔쭈이의 <째비엣남 (베트남 대나무)>(1972)	어려운 상황에 민중/민족의 강인한 생명력
	박경리의 <불신시대>(1957)	응우엔밍짜우 <응으어이단바젠추엔 다우똑하잉 (고속 열차 안 여성)>(1983)	전쟁의 상처를 받고 전후 사회에 적응하지 못하는 여성

2) 대상 학습자

본 연구의 연구 대상 학습자는 현재 베트남 대학에서 재학 중인 베트남인 한국어 학습자들이다. 연구 참여자는 베트남 호찌민시에 소재한 대학에 재학 중인 총 52명의 3, 4학년 한국어 학습자들이다. 본 연구에 참여한 학습자들은 한국어 또는 한국학 전공자로서 한국어 능력 수준이 고급 이상 수준(한국어능력시험 TOPIK 5급 이상 수준)이다. 그런 점에서 이들은 한국어로 된 시나 소설 작품들을 읽고 이해할 수 있으며, 작품에 대한 감상문을 작성하거나 작품에 대한 문학 토론에 참여하는 데에 무리가 없는 학습자들이라고 할 수 있다.

또한, 본 연구에 참여한 학습자들은 현재 모두 성인 학습자로서 베트남의 초·중·고등학교에서 베트남 문학교육을 받은 학습자들이다. 이로 인해 자국 문학교육에 대한 능력을 충분히 갖춘 학습자일 뿐만 아니라, 이

들은 대학 입학시험에서 영어, 문학, 수학 3가지의 특수 과목을 치른 후 입학한 학습자들이기 때문에 문학 감상 능력이 충분하다고 할 수 있다. 따라서 본 연구에 참여하는 학습자들은 한국어로 된 한국 문학 작품을 읽고 이해하는 것은 물론 본인의 한국 문학 작품에 대한 감상을 모국어뿐만 아니라 한국어로도 말 또는 글로 충분히 표현할 수 있는 학습자들이다.

연구 참여자는 두 집단으로 나뉘었는데 제1집단은 비교 작품군으로서의 한국 문학과 베트남 문학 작품을 함께 읽고 감상문을 작성하는 집단이고 제2집단은 비교 작품군을 읽고 토론을 하는 집단이다. 각 집단에 참여자들의 구체적인 조건은 다음과 같다.

<표 I-4> 연구대상 학습자 모집 조건

① 집단 1: 한국과 베트남 문학 작품을 읽고 감상문을 작성하는 집단, 총 40명 다음과 같은 세 조건을 모두 충족해야 한다. ◆ 호찌민시에 소재한 N대학교와 V대학교에서 재학 중인 한국어 학습자 ◆ TOPIK 5급 이상 소지자 ◆ 한국 문학 강의 수강 경험이 없는 자 ② 집단 2: 한국과 베트남 문학 작품을 읽고 토론하는 집단, 총 12명 다음과 같은 네 조건을 모두 충족해야 한다. ◆ 호찌민시에 소재한 N대학교와 V대학교에서 재학 중인 한국어 학습자 ◆ 각 대학에서의 독서 동아리 구성원인 자 ◆ 한국 문학 강의 수강 경험이 없는 자 ◆ 6명의 그룹으로 참여하기를 희망하는 자

<표 I-4>에도 제시되어 있지만 본 연구에 참여한 학습자들은 감상문 작성 집단(총 40명)과 문학 토론 참여 집단(총 12명)으로 구성된다. 덧붙여 이 학습자들은 연구에 참여하기 전에 한국 문학 강의를 수강한 적이 없다. 베트남인 학습자들이 한국 문학을 읽을 때 어떤 방식으로 사고하는지를 확인하고, 베트남인 학습자들의 한국 문학 문식성 형성을 위해

제시해야 할 교육 내용을 분명하게 밝히기 위해서는 한국문학에 대한 경험이 전무한 편이 도움이 된다고 판단했기 때문이다. 결과적으로 이러한 설계는 학습자들이 한국 문학 작품을 읽을 때 어떤 오류를 범하는지를 직접 확인할 수 있도록 도운 것으로 보인다.

3.2. 연구 방법

본 연구에서는 본격적인 연구를 실시하기에 앞서 예비실험을 진행하였다. 예비실험은 베트남 호찌민시에 소재한 호찌민 인문사회과학대학교 한국학부 학생들을 대상으로 실시되었으며, 한국어 읽기 수업의 형식으로 이루어졌다. 예비실험의 목적은 기존의 한국 문학교육의 문제점을 진단하고 문학 작품 비교의 적용 가능성을 확인하기 위한 것이었다.

예비실험에서 이용한 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품은 1차적으로 반영론의 관점에서 한국과 베트남 간에 공통으로 경험한 식민지 시대 작품을 중심으로 선정하였다. 예비실험에서 활용된 작품과 예비실험의 진행절차는 다음과 같다.

<표 I-5> 예비 실험 절차

장르	조사 기간	조사 대상	한・베 비교 작품군	조사 방법
시	2019년 8월~10월	베트남 호찌민시 소재 N대학교 대학생 20명	정지용의 <향수>(1927) 와 떼하잉의 <꿰흐엉 (고향)>(1936)	비교 작품군 별 감상문 작성 심층 면담
			박두진의 <강 2>(1962) 와 황깜의 <벤끼아송두옹(두옹 강 건너)>(1948)	
			김수영의 <풀>(1968) 과 응웬쭈이의 <째비엣남(베트남 대나무)>(1972)	
소설			현진건의 <사립정신병원장>(1926) 과 남까오의 <찌패오>(1934)	
			김정한의 <사하촌> (1936) 과 팜쮜똔의 <송젯막바이(살든 죽든)>(1918)	

한국어 읽기 수업에서 진행하였기 때문에 연구자가 선정한 한국문학 작품을 학습자로 하여금 감상하게 하고 이해한 바를 자유롭게 발표하는

방식으로 진행하였다. 이를 통하여 한국 문학 작품을 처음 접하는 학습자들의 한국 문학에 대한 생각을 파악할 수 있었다. 그 후, 학습자들에게 비교 작품군으로서의 베트남 문학 작품을 읽고 감상문을 쓰게 하였다. 감상문은 간략하게 한국과 베트남 문학을 같이 읽을 때 어떠한 유사점과 차이점이 있는지를 포함하여 학습자들이 자유롭게 자신의 생각을 쓰는 것이었다. 수업을 마친 후에는 문학 작품을 학습하는 것에 대해 학습자가 느끼는 어려움에는 어떠한 것이 있는지에 대해 학습자들과 심층 면담을 실시하였다.

예비실험에서 실시한 학습자들의 자유로운 발표와 감상문을 분석하고, 학습자들을 대상으로 심층 면담까지 실시한 결과, 현재 베트남에서 이루어지고 있는 한국 문학교육의 문제점은 크게 두 가지로 정리할 수 있었다.

첫째는 현재 호찌민 인문사회과학대학교에는 한국 문학 강의가 개설되어 있으나 강의에서 한국 문학 작품 자체에 접근하는 기회가 드물다는 것이었다. 즉, 45시간 9주 과정으로 강의가 이루어지는 가운데 학습자들은 한국의 구비문학부터 현대문학까지 소화해야 하는 실정이다. 이로 인해, 수업은 교수자가 일방적으로 학습자들에게 시기별·장르별로 한국 문학의 특징 및 대표 작품을 베트남어로 소개하는 활동으로 진행될 수밖에 없다. 따라서 수업을 담당하는 교수는 학습자들에게 강의 시간 외에 수업에서 다룬 작품을 읽어보기를 권유할 뿐이다. 한편, 오히려 문학 작품을 문학 수업이 아닌 한국어 심화 독해 수업에서 접근하게 되었다는 학습자의 답변도 있었는데 이 수업에서도 한국 문학 작품을 강독하고 베트남어로 번역하는 활동을 할 뿐 그 이상으로 나아가지는 못하고 있는 실정이다. 이러한 상황을 볼 때 현재 베트남 현지에서 한국어를 학습하고 있는 베트남인 학습자들이 한국 문학을 제대로 학습하고 있다고 보기는 어렵다고 할 수 있다.

둘째, 한국어 심화 독해 수업에서 학습자들이 한국 문학 작품을 접하기는 하지만 대부분 한국의 유명 현대소설의 한 장면을 선택하여 담당 교수가 한국어 어휘의 뜻을 설명한 후 베트남어로 번역하는 방식으로 수

업이 진행되고 있다. 이러한 방식으로 진행되는 수업은 일종의 주입식 교육이라고 할 수 있으며 학습자들에게 능동적으로 문학을 감상할 수 있는 기회를 제공하지 못한다.

셋째, 학습자들은 한국 문학 작품을 읽고 자신의 생각을 자유롭게 토론할 수 있는 것에 적극적으로 반응을 보였다. 이를 통해 학습자들의 한국 문학에 대한 관심을 확인할 수 있었으며 한국 문학에 대한 토론, 깊이 이해하고자 하는 의향도 확인되었다.

넷째, 한국과 베트남 문학 간에 유사한 점을 발견한 뒤 이에 대하여 적극적으로 반응하였다. 특히, 대부분의 학습자들은 한국과 베트남 문학 간의 유사점에 대하여 흥미진진하고 재미있다고 답하였다.

예비실험을 실시하면서 학습자와의 면담을 통하여 현재 베트남에서 이루어지고 있는 한국 문학교육은 여전히 많은 문제점을 가지고 있으며 학습자들이 보다 능동적으로 문학을 감상할 수 있도록 새로운 교수·학습 방안이 필요하다는 사실을 확인할 수 있었다.

예비 연구를 통해 학습자들의 발화 및 감상문 내용을 분석하여 다음과 같은 몇 가지의 시사점을 얻었다.

첫째, 한·베 문학 작품 선정에 대한 것이다. 연구자는 예비실험을 통해 한국 문학 작품 선정에 있어 선정한 한국 문학 작품이 한국 문학의 정전에 속한 작품인지에 대해 다시금 고찰하게 되었다. 예비실험에서 연구자가 선정한 베트남 문학 작품은 베트남 문학의 정전에 속한 작품이며 베트남 중·고등교과서에 수록된 작품이지만 비교 작품군으로 선정한 한국 문학 작품들 중에는 박두진의 <강 2>, 현진건의 <사립정신병원장>과 같이 정전으로서의 위상이 분명하지 않은 작품들도 존재하였다. 한국 문학을 교육하는 연구로서 선정된 작품이 한국 문학의 정전에 속하는 작품인 것이 바람직하다고 생각되었기 때문에 한국 문학 정전 목록에 속하는 작품으로 변경할 필요가 있다고 생각하여 이 부분을 변경하였다. 특히, 박두진의 <강 2> 의 경우, 시어 자체가 어려운 관계로 학습자들은 이해할 수 있는 부분에만 집중하여 작품을 분석하여 작품을 제대로 이해하지 못한 채로 감상문을 작성하였다. 이로 인하여 시의 의미를 제대로 구성하

지 못한 경우도 종종 확인되었고 오독하는 경우도 많았다.

둘째, 예비실험을 분석한 결과 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 읽기는 학습자들에게 흥미를 불러일으켜 보다 능동적인 학습을 유도할 수 있었을 뿐만 아니라 이를 위한 적절한 교수-학습 환경을 제공해주었다는 것이다. 이는 베트남인 학습자를 대상으로 한 한·베 문학 작품 비교의 전제를 마련해주는 것이라 할 수 있다. 시의 경우, 학습자들이 한·베 시 작품의 이미지를 서로 비교하여 능동적으로 시를 감상한 양상이 확인되었다. 소설의 경우에는 소설의 표현, 시·공간적 배경을 기반으로 하여 인물의 성격 및 행동에 주목하여 감상한 경우들이 확인되었다. 이러한 결과를 바탕으로 하여 본 실험에서는 앞서 <표1-3>에 언급한 작품들로 목록을 변경하여 본 실험을 실시하였다. 본 실험의 절차는 아래 표와 같이 정리하였다.

<표 I-6> 본 실험 절차

	조사기간	조사대상	실험방법	비고
본 실험	2020년 2월~08월	베트남 호찌민시 소재 N대학교 대학생 20명 V대학교 대학생 20명	한국 문학 작품과 베트남 문학 작품을 비교하여 읽은 뒤 감상문 작성 심층 면담	감상문 240편 심층 면담 2시간 녹음
	2020년 6월-8월	베트남 호찌민시 소재 N대학교 대학생 6명 V대학교 대학생 6명	한국 문학 작품과 베트남 문학 작품을 비교하여 읽은 뒤 문학 토론 심층면담	학생 토론 녹화 및 심층 면담 3시간 녹음 토론 시간 22시간 토론 후 감상문 72편

본 연구에서 도출하고자 하는 결과는 베트남인의 한국과 베트남 문학 작품을 비교하여 읽을 때 일어나는 이해 양상을 중심으로 살펴볼 것인데 학습자들의 일반화된 이해 양상보다 학습자의 개인의 읽기 행위와 특이성에 초점을 두는 것이기 때문에 질적 연구 방법을 선택하였다.

구체적인 방법은 연구 대상 학습자 내용에서 살펴본 것처럼 제1집단 학습자를 대상으로 한 '개인 감상문 작성 실험'과 제2집단 학습자를 대

상으로 한 '소집단 토론 실험'으로 실시하였다. '개인 감상문 작성 실험'과 '소집단 토론 실험'을 동시에 실시한 이유는 학습자가 개인적으로 작품 이해하는 과정에서 일어나는 이해 양상과 다른 학습자들과의 협동 학습할 때 일어나는 이해 양상을 가능하면 모두 수집하기 위한 것이었다.

'개인 감상문 작성 실험'은 베트남 호찌민시에 소재한 2대학에서 재학 중인 총 40명의 베트남인 한국어 학습자를 대상으로 실시하였다. 학습자는 한국 문학과 베트남 문학 작품을 총 6회를 걸쳐 12편의 문학 작품(6편의 한국 문학작품과 6편의 베트남 문학 작품)을 제공받고 감상문을 작성하였다. 감상문을 작성하는 과정에서 학습자에게 아무 제한 없이 인터넷 검색도 허용하였다. 감상문은 연구자로부터 작품을 제공받은 뒤 1주일 이내 제출하는 원칙으로 하였다. 감상문 내용에 대하여 작성 원칙이 따로 마련하지 않았지만 한국과 베트남 문학 작품을 함께 읽는 과정에서 일어나는 생각, 두 작품 간의 공통점과 차이점 그리고 작품을 읽을 때 어떠한 어려움이 있었는지에 대한 내용 등을 작성할 것을 학습자들에게 요청하였다.

'소집단 토론 실험'은 베트남 호찌민시에 소재한 2대학에서 재학 중인 12명의 학습자를 대상으로 실시하였다. 대학마다 6명의 학습자를 한 그룹으로 구성하여 총 6번에 걸쳐 한국과 베트남 문학 작품을 함께 읽고 토론하였다. 학습자들이 서로 편하게 자신의 생각을 다른 학습자들과 나눌 수 있도록 하기 위해 이미 서로 간에 깊은 라포르가 형성된 독서 동아리의 구성원을 중심으로 선발하였다. 토론은 약 1시간 반 내지 2시간 동안 실시하였다. 6회에 걸쳐 두 대학에서 시행한 총 토론 시간은 22시간을 상회하였다. 토론이 끝난 뒤에는 학습자들의 감상문도 수집하였다. 학습자들에게는 자유롭게 자신의 생각을 기술하기를 권유하였다. 또한, 토론하면서 아직도 궁금하거나 이해가 안 되는 부분이 있는 경우에는 이를 함께 기술하기를 요청하였다.

감상문 작성과 토론을 진행할 때 되도록 학습자들에게 한국어로 작성하거나 말하기를 권유했지만 학습자들이 원하는 경우 그리고 학습자들의 이해 양상을 보다 세밀하게 포착하기 위해서 베트남어로도 허용하였다.

이러한 감상문의 경우, 연구자는 본 연구에서 학습자의 베트남어 기술 부분을 한국어로 직역하여 제시하였다.

각 실험 방식과 절차에 따른 기호화 방식은 '실험절차 약칭+실험 집단 약칭+작품명+피험자 일련번호'로 정리하였으며 구체적인 표시는 다음과 같다.

<표 I-7> 자료의 수집 대상 및 분류 기호

시기	내용	방법	대상	분류 기호
2020.02.08.-2020.08.08.	감상문	감상문 수집	베트남 호찌민시 소재 N대학교 대학생 20명	CN-A-작품 제목-일련번호
			베트남 호찌민시 소재 V대학교 대학생 20명	CN-B-작품 제목-일련번호
2020.06.08.-2020.08.08	토론	녹음, 전사	베트남 호찌민시 소재 N대학교 대학생 6명	TL-A-작품 제목
			베트남 호찌민시 소재 N대학교 대학생 6명	TL-B-작품 제목

II. 문학 작품 비교를 통한 문학 문식성 교육의 이론

Ⅱ장에서는 한국 문학교육에서 문학 문식성의 이론을 재검토하고 이론적으로 체계화하여 한국과 베트남 문학 작품의 비교 내용을 마련하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해서 먼저 한국 문학교육에서의 문학 문식성 개념을 확립한 후, 그 구성요소를 구체화하고자 한다. 그리고 이러한 문학 문식성 신장을 위한 한국 문학교육에서 문학 작품 비교 교육의 의의를 도출할 것이다. 이를 바탕으로 식민지 시기와 남북 전쟁 시기 그리고 산업화 시기라는 양국의 유사한 역사적 시기의 문학사를 살펴본 뒤 한국 문학과 베트남 문학 간의 비교 가능성을 탐색하고 양국 문학 작품의 비교·분석을 통하여 비교 내용을 마련할 것이다.

1. 한국 문학교육에서의 문학 문식성

이 절에서는 한국 문학교육에서의 문학 문식성의 개념과 요소를 구성하고자 한다. 먼저 문학 문식성에 대한 선행 연구를 살펴보면서 그 정의를 체계적으로 검토하고 이를 바탕으로 문학 문식성의 구성요소를 '장르 관습에 기반한 텍스트 이해 능력', '작품의 정서 이해 능력', '사회·문화 이해 능력'으로 규정하여 각각 탐구하고자 한다.

1.1. 문학 문식성의 개념

문학 문식성은 문식성에 문학이라는 수식어가 결합하여 구성된 개념이다. 따라서 문학 문식성의 개념을 정립하기 위해서는 먼저 문식성의 개념을 검토하여 논의를 전개하는 것이 바람직하다.

문식성이란 말은 옥스퍼드 사전에서 "Literacy is the ability to read and write(문식성은 읽고 쓸 수 있는 능력이다)"라고 정의되고 있음에 따라 전통적으로 문식성은 읽기 분야에서 사용되어 왔으며 글을 읽고 쓸

수 있는 능력으로 정의되었다.[1] 현재까지 문식성의 개념은 고정된 의미를 갖고 있다기보다는 정서적 문식성, 문화적 문식성, 직업 문식성 등 여러 가지 수식어와 상호작용하면서 다양한 의미역을 가지고 사용되고 있다.[2] 또한, 그 최초의 뜻이 지닌 교육적 의미로 인하여 교육의 영역에서 발전해 왔으며 현재는 여러 교과에서 학습자가 지녀야 할 핵심적인 능력이나 역량을 뜻하는 개념으로 사용되고 있다. 선행 연구 검토 결과, 최근에 한국 문학교육 담론에서 다문화 문식성, 문화 문식성, 비판적 문식성과 함께 문학 문식성에 대한 논의의 필요성이 대두되고 있다. 따라서 본 연구는 기존의 문학 문식성에 대한 논의를 재검토하여 한국어교육에서 문학 문식성 개념의 가능성을 탐색하고자 한다.

종래의 문학 문식성에 관한 연구 결과를 살펴보면 기초적인 해독 능력인 '문해력'이나 문학 수용 및 생산 담론의 '문학 능력'과의 연관성을 통해 문학 문식성 개념이 규명되고 있음을 확인할 수 있다. 이러한 흐름에서 국어교육과 한국어교육에서는 '문학 능력' 교육에 대한 관심과 연구 성과에 비하여 문학 문식성에 관한 연구는 아직 초기 단계에 머무르고 있다고 판단된다. 그런데 문학교육에서 논의하였던 '문학 능력'은 문학 문식성으로 재개념화할 수 있다.[3] 따라서 문학 문식성의 개념을 확립하기 위해서 본 연구는 현재까지 문학교육에서 논의해 온 '문학 능력'에 대해 먼저 살펴본 뒤 한국 문학교육에서의 문학 문식성 개념을 구체화하고자 한다.

문학 능력(literary competence)이라는 개념은 먼저 컬러(Culler)의 <구조의 시학>에서 확인할 수 있다. 그는 인간이 문법 지식을 지니고 있기 때문에 새로운 문장을 만들고 또 만들어진 문장의 구조와 의미를 이해할 수 있다고 하였다. 문학 작품에도 이러한 의미의 구조와 특성이

---

1) 노명완, 이차숙, 『文識性 硏究』, 박이정, 2002, p.43.
2) 정혜승, 「문식성 교육의 정점 탐구」, 『교육과정평가연구』 Vol.11, 한국교육과정평가원, 2008, p.163.
3) 윤여탁, 앞의 논문, 2016, p.165.

있는데 이를 이해할 수 있는 것을 컬러는 문학 능력이라 보고 '독자로 하여금 어떠한 문학 텍스트를 문학 작품답게 읽을 수 있게 하는 능력, 즉 내면화된 문학적 문법'으로 규정하였다.[4] 그렇기 때문에 컬러의 문학 능력은 '문학적 문법' 혹은 '문학적 관습'이며 '개념화된 문학적 문법' 혹은 '내면화된 문학적 관습'인 것이다. 컬러의 정의를 더 구체적으로 살펴보면 다음 인용문을 통하여 확인할 수 있다.

> 문학 능력을 기술하는 시학은 문학적 구조와 의미를 기능하게 만드는 관습들에 초점을 맞추어야 할 것이다. 그 관습들은 '약호' 혹은 '관습의 체계'를 의미한다. 이 체계는 독자들로 하여금 문학적 장르들을 구분하게 하며 플롯을 인식할 수 있게 한다. 그리고 텍스트에서 제시된 흩뿌려진 세부적인 사실들로부터 인물을 창조하게 만들며 문학 작품의 주제를 인식할 수 있게 해준다. 또한, 시와 이야기의 가치를 측정할 수 있도록 만드는 상징적 유형의 해석을 추구하게 만든다.[5]

인용문에서 확인할 수 있듯이 '문학적 관습'은 독자로 하여금 문학의 장르를 구분하고 작품의 구성을 인식할 수 있게 한다. 또한, 이 관습을 통해 독자는 문학의 주제를 인식할 수 있을 뿐만 아니라 시와 이야기의 가치를 측정할 수 있도록 만드는 상징적 유형의 해석을 추구할 수 있다. 따라서 이러한 관습은 문학 능력의 핵심 구성요소로 볼 수 있다. 그렇기 때문에 컬러는 문학 능력이 없는 사람은 문학 작품을 읽을 때 자신이 지닌 언어적 지식으로 작품의 구절과 문장을 이해할 수 있겠지만 이를 '문학'으로 이해할 수는 없다고 보았다.[6] 따라서 컬러의 문학능력은 독자로 하여금 어떠한 텍스트를 문학 작품답게 읽을 수 있게 하는 능력인 것이라고 할 수 있다.

같은 맥락으로 한국 학자의 논의 중 최지현의 연구에서 독자는 '의미

---

4) 최지현, 「문학능력의 위계적 발달, 평가 모형」, 『문학교육학』 Vol.28, 한국문학교육학회, 2009, pp.41-90.

5) J. Culler, *Literary Theory: A Very Short Introduction,* Oxford University Press, 이은경·임옥희 역, 『문학이론』, 동문선, 1999, p.62.

6) J. Culler, *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, Routledge, 1980, pp.113-114. 최병해, 「현대시 교수·학습 과정안 연구」, 영남대학교 박사학위논문, 2012, p.22에서 재인용.

화의 규칙'이나 '비유적 응집성의 관습', '주체적 단일성의 관습'과 같은 문학적 암묵지를 가지고 있기 때문에 처음 접해 본 문학 작품을 문학적으로 읽을 수 있다고 하였다.[7)]

후속 연구에서는 '능력'의 개념을 문학, 교육학, 심리학 분야의 사전적 의미를 바탕으로 'competence(암묵지 또는 언어 능력)', 'proficience(숙달성)', 'ability(잠재 능력)' 3가지로 제시하였고 이에 따라 문학 능력의 개념도 3가지로 나누어 정리하였다. 첫째, 암묵지 또는 언어능력은 컬러의 개념을 수용하여 독자로 하여금 어떠한 텍스트를 문학 작품답게 읽을 수 있는 능력, 즉 내면화된 문학적 관습 (의미화의 규칙, 비유적 응집성의 관습, 주제적 단일성의 관습 등)이라고 보았다. 둘째, '숙달'은 문학능력보다는 작품의 감상 및 창작 능력 같은 용어를 우선적으로 사용하는데 개별 작품에 대한 능숙한 반응이 문학 능력의 핵심이라는 점에서 문학능력을 기능으로 보거나 경험이나 수행 같은 것으로 보는 입장이다. 셋째, 문학능력을 역능(potential domain of competency)으로 보는 것인데 이는 앞으로 수행 가능한 능력이라고 보는 관점이다.[8)]

이와 같은 논의들에 따르면 결국 학습자가 지니는 문학 장르에 대한 지식, 다른 말로 하자면 문학 장르 관습이 문학 능력에서 중요한 요소라고 볼 수 있다. 그렇다면 본 연구에서 추구하는 문학 문식성은 이러한 문학 능력의 개념 및 특성과 어떠한 유사점과 차별점을 지니는지 살펴보고자 한다.

케이와 트로(Cai & Traw, 1997)에서는 문학 문식성을 '학습자가 자신이 지닌 기초 문식성을 전제로 하여 여러 가지 문학적 관습을 활용하여 텍스트를 이해하는 능력'으로 설명하고 있다.[9)] 학습자들이 어떤 문학 작품을 읽을 때 이야기 언어의 코드를 해독하기 위해서는 일상 언어와는

---

7) 최지현, 앞의 논문, 2009, p.42.
8) 최지현,「문학능력의 위계적 발달 평가 모형」, 한국문학교육학회 엮음, 『문학능력』, 역락, 2010, pp.376-381.
9) M. Cai & R. Traw, Literary Literacy, *Journal of Children's Literature* Vol.23-3, 1997.

구별되는 문학 작품에 나온 언어를 이해하고 해석하는 문학적 문식성이 필요하다.[10] 여기서의 문학적 문식성이란 은유와 상징과 같은 문학 기법을 이해할 수 있는 능력이라고 할 수 있으며, 학습자가 문학적 문식성을 지니는 것은 어떠한 작품을 읽을 때 문학의 언어를 이해할 수 있고 그로부터 생성되는 의미를 보다 효과적으로 수용할 수 있는 것이다. 이러한 견해에 따르면 문학의 언어를 이해할 수 있다는 것이 문학 문식성의 첫 번째 조건이라고 할 수 있다.

또한, 한국에서의 문학 문식성에 대한 연구 중 윤여탁(2016)에서는 기능적 문식성의 대안으로 등장한 문화적 문식성의 범위와 특성에 대해 논의하였는데 문화적 문식성은 문학에 대한 학습과 활용 능력이라고 할 수 있는 문학 문식성으로 그 개념 영역을 확장할 수 있음을 주장하였다. 그는 문학의 상위 개념인 문화, 그리고 문학의 수용과 생산에 핵심인 창의와 정의를 중심으로 문학 문식성을 개념화였다.[11] 이 논의를 통해서 문학 문식성은 문화적이고 창의적이며 정의적인 것이라고 할 수 있다.

한편, 김중신·유미향(2016)에서는 '문학 문식성'은 해당 영역이 가지고 있는 독특한 특성이나 고유성을 포착한다[12]고 주장하였다. 특히 김찬기(2018)는 성인학습자에 주목하여 성인의 문학 문식성을 '성찰적 문학 문식성', '비판적 문학 문식성', '실천적 문학 문식성'으로 나눠 그 성격을 규명하였다.[13] 그는 문학을 통해 이루어지는 '성찰'의 의미역을 학습 주체인 '나'의 '안'을 들여다보는 능력으로, '비판'은 문학을 통해 '나'의 '밖'을 들여다보는 능력으로 설명하였다. 그리고 '자기'를 성찰하는 과정도 세계를 바라보는 '나'의 세계 이해의 방식도 결국은 언어를 매개로 하여 이루어진다는 점에서 문화적 생산물들(소설, 시, 영화, 대화, 수업 등) 안에서 작동하는 특권적 이데올로기를 찾아내고 그로부터 해방되는

---

10) M. Cai, Reflection on Transactional Theory as a Theoretical Guide for Literacy and Literature Education, *New Advocate* Vol.14-1, Christopher-Gorden Publisher, 2001. 곽춘옥, 「동화감상 유형별 감상 전략」, 『한국 초등국어교육』 Vol.34, 한국 초등국어교육학회, 2007, p.11에서 재인용.
11) 윤여탁, 앞의 논문, 2016.
12) 김중신·유미향, 앞의 논문, 2016, p.136.
13) 김찬기, 앞의 논문, 2018, p.250.

것, 이른바 '실천적'인 행위를 요한다는 것이다.[14]

이러한 연구 성과에 따르면 앞서 살펴본 '문학 능력'은 학습자에게 내면화된 문학적 문법 그리고 문학 작품답게 읽을 수 있는 능력이라는 특성에 초점을 준다면, '문학 문식성'은 여기서 더 나아가 문학을 향유하는 능력 그리고 '학습자'의 주체성이 강조되는 개념이라고 할 수 있다. 따라서 문학 문식성은 '실천적', '성찰적', '문화', '정서', '창조' 등의 속성을 중심으로 기존의 문학 능력보다 확장된 개념이며 학습자의 주체성이 강조되는 특징을 지닌다.

그렇다면 이번에는 외국어로서의 한국어교육에서 문학 문식성의 개념은 앞서 살펴본 문학 문식성의 개념과 어떠한 유사점과 특수점을 지니는지 살펴볼 필요가 있다.

먼저, 외국인 학습자를 대상으로 한 한국 문학교육의 '문학 능력'에 대한 논의를 우한용(2010)[15]에서 확인할 수 있다. 그에 따르면 문법과 문화가 통합되어 실현되는 능력이 언어능력이고 문학 능력은 형상적이거나 상상적인 언어능력이다. 본래 문학 작품의 언어는 일상 언어와 달리 추상적이거나 모호한 대상을 감각 차원에서 형상화하는 자질이 있는데 외국인 학습자들이 상상력을 동원하여 이렇게 추상적으로 형상화된 문학 작품을 읽을 수 있는 능력 또는 상상적 언어를 동원하여 문학적 소통을 도모하는 능력을 문학 능력이라고 주장한 것이다. 이 논의는 앞서 살펴본 컬러의 문학적 관습 또는 최지현의 암묵지(언어능력) 개념과 같은 맥락을 취한다고 볼 수 있다.

또한, 우한용(2010)에서는 자국어교육을 받는 동안 형성된 언어 능력과 문학 능력은 외국어교육에서 기반이 된다고 본다. 모국 문학에서 익힌 문학 능력을 외국어교육에서 자연스럽게 전이할 수 있기 때문이다.

---

14) 김찬기, 앞의 논문, 2018, pp.251-261. 김영, 「중국인 학습자의 문학 문식성을 활용한 한국 고전시가 교육 연구-중국시가의 의상을 중심으로」, 『국어교육연구』 Vol.42, 서울대학교 국어교육연구소, 2018, p.260.

15) 우한용, 「소설 텍스트 중심으로 본 문학능력과 한국어교육」, 『한국어와 문화』 Vol.7, 숙명여자대학교 한국어문화연구소, 2010.

이러한 논의는 한국 문학교육에 있어 학습자들의 모국어 능력과 모국 문학 능력이 중요한 역할을 할 수 있음을 보여준다. 다시 말해 학습자들의 경험이 한국 문학 교육에서 중요한 것이다.[16]

아울러 외국인 학습자들이 목표 언어로 된 문학 텍스트를 이해하는 데에는 언어적인 부분이 상당히 중요한 역할을 한다. 텍스트의 내용을 이해하려면 텍스트 해독부터 시작해야 하기 때문이다. 즉 학습자는 목표 언어로 쓰인 문학 텍스트의 표면적인 의미를 먼저 파악해야 의미를 구성할 수 있는 것이다. 그러나 문학 텍스트는 장르의 특성상 형식적, 의미적인 측면에서 비문학 텍스트와는 다르다. 비문학 텍스트는 독자에게 효과적으로 정보를 전달하기 위해 글의 구조나 단락, 전개 방법 등에서 일정한 규칙을 지니고 있다.[17] 반대로 문학 텍스트는 중요한 정보가 직접적으로 텍스트 표면에 나타나지 않고 문장 사이의 내용적 관계가 분명하지 않을 뿐만 아니라 감성적, 다의적, 상상적이며 논리적인 전개를 따르지 않는다.[18] 따라서 학습자들은 문학 텍스트를 수용하기 위해 우선 의미와 언어의 관계를 언어의 기능적인 측면에서 분석해야 하는데[19] 이를 위한 능력을 그뢰벨(Groeben)은 다음과 같이 주장하였다. 첫 번째는 각 장르의 특징과 같은 문학 형식을 인식하는 능력, 두 번째는 인물의 성격, 줄거리 구조, 배경, 주제 등과 같은 문학 텍스트의 구조 형식을 분석하는 능력, 세 번째는 은유, 비유 등과 같은 문학어의 사용과 문학적 기술, 반어, 풍자 등과 같은 표현된 정서 그리고 서술 시점 등을 인식하는 능력이다.[20]

이와 같이 학습자가 외국 문학 텍스트를 이해하기 위해서는 일정한 언어능력을 지녀야 하며, 문학 텍스트에 나온 비유, 아이러니와 같은 수사

---

16) 우한용, 앞의 논문, 2010, pp.222-224.

17) 배재훈, 「정보 텍스트와 문학 텍스트 읽기 상황에서 독자의 f-NIRS 뇌파 특성 분석」, 『학습자중심교과교육연구』 Vol.20-9, 학습자중심교과교육학회, 2020, p.426.

18) 송휘재, 「외국어 문학 텍스트의 이해를 위한 읽기 교수법 전략」, 『외국어로서의 독일어』 Vol.11, 한국독일어교육학회, 2002, 248.

19) 이상금, 『외국어 문학텍스트 독서론』, 한국문화사, 2006, p.14.

20) N. Groeben, *Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit*, Aschendorff, 1982, p.120. 송휘재, 앞의 논문, 2002, p.248에서 재인용.

적 표현으로 인한 불확정적 의미를 이해하기 위해서는 문학에 대한 장르적인 지식을 지녀야 한다.[21] 외국어교육에서의 학습자들은 대다수 성인 학습자로서 모국어와 모국 문학교육에서 이와 같은 장르적인 지식이 있는 학습자들이다. 새로운 언어를 배운다고 하여 기존의 능력이 사라지고 새롭게 함양되어야 하는 것이 아니기에 외국 문학 읽기에 필요한 능력은 모국어 문학 읽기 능력에서 전이될 수 있다. 이 부분은 앞서 살펴본 컬러나 최지현의 '암묵적 지식'과 같은 맥락이라고 볼 수 있다.

한편, 문학 텍스트는 인간의 감정이나 정서를 형상화한 예술로서 소설이나 희곡의 경우에는 감정이나 정서를 직서(直敍)하기도 하지만 시의 경우에는 이미지, 비유, 상징, 리듬을 통해서 감정이나 정서를 표현한다.[22] 따라서 학습자는 이와 같은 문학의 장르 지식에 기반하여 문학 텍스트를 읽을 때 표면적인 내용을 이해하는 데 머무르지 않고 나아가 텍스트에 대한 정서적 이해로 확장할 수 있다. 이는 문학 텍스트에 대한 정서적 이해이면서 다른 문화권의 문학 텍스트에 대한 사회·문화적인 이해도 동반한다.

먼저, 문학 텍스트에 대한 정서적 이해에 대해 살펴보면, 문학의 정서 또는 문학의 정서적 기능은 오래전 고대시대부터 관심을 받았다고 볼 수 있다. 플라톤(Plato)의 문학이 독자에게 해로운 정서를 준다는 주장과 아리스토텔레스(Aristotle)의 문학이 독자에게 연민을 불러일으키게 한다는 주장[23]을 통하여 독자로서 문학 작품을 읽는 학습자들이 문학 텍스트로부터 정서적 인식 또는 이해를 습득할 수 있다는 것이 확인되었다.

현대 학자 리처즈(Richards)는 감정이란 인생에 있어서의 심리적·정서적·내포적·감화적인 반응 일체라고 하였다. 그에 따르면 감정은 곧 정서적 태도, 의지, 욕망, 쾌감, 불쾌감 등을 포괄하는 용어이다.[24] 그는 문학 본연의 언어를 정서 언어로 설명하고 정서 언어를 '감정과 태도를 불

---

21) 배재훈, 앞의 글, 2020, p.428.
22) 윤여탁, 앞의 논문, 2016, p.169.
23) 정유정, 「문학 텍스트를 통한 독해지도방안」, 한양대학교 석사학위논문, 2001, p.15.
24) I. A. Richards, *Practical Criticism,* Routledge & Kegan Paul, 1973, p.181.

러일으키는 언어'라고 정의하면서 정서 언어의 최고의 형식을 시 문학으로 보았다.[25] 또한, 작품 속에서 표현된 정서 언어는 독자에게 심미적, 경험적 가치를 제공할 뿐만 아니라, 독자의 상상력을 증폭시키면서 작품의 의미를 무한정 확장시키는 기능을 한다고 보았다.

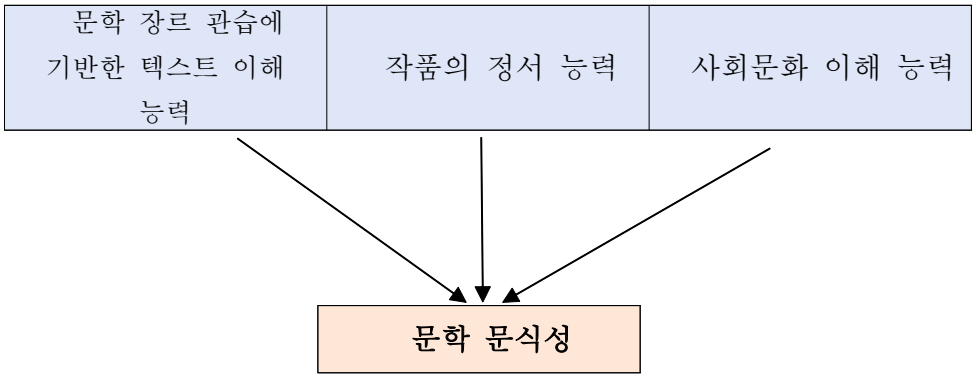
한편, 반영론의 관점에서 보면 한 국가의 문학 작품은 그 국가의 역사·사회·문화적 배경에서 쓰이는 산물이기 때문에 작품에서 그러한 역사·사회·문화 요소들이 직접 또는 간접적으로 반영되기도 한다. 이 때문에 외국인 독자들은 목표 언어로 쓰인 문학 작품을 작품답게 읽고 나아가 작품의 정서를 이해하는 데에 어려움을 겪을 수 있다. 특히, 작품의 정서가 상징적이거나 은유적으로 표현되는 경우가 많은데 이를 이해하려면 그 맥락적인 문화를 이해해야 한다. 따라서 목표 문화에 대한 지식도 작품의 정서를 이해하기 위해서 학습자들이 갖추어야 한다. 지(Gee)는 특정 유형의 문식성이 형성되고 발전되는 데에는 단지 읽고 쓰는 능력을 갖추는 것의 문제가 아니라 사회·문화적 맥락 속에서 특정 집단이 말하고 상호작용하고, 생각하고, 믿고, 가치를 부여하는 제반의 방식과 밀접한 관련을 맺고 있다고 하였다. 본 연구에서 살펴보고자 하는 문학 문식성 역시 사회·문화적 맥락과 밀접한 관련이 있기 때문에 목표 사회·문화에 대한 지식도 함께 논의할 것이다.

앞선 논의를 정리하면 외국어교육에서의 문학 문식성이란 '학습자가 자신이 지닌 기초 문식성을 전제로 여러 가지 문학적 관습을 활용하여 텍스트를 다층적, 다각적으로 이해하는 능력'으로 정의하고자 한다.

이는 구체적으로 학습자들이 문학 작품을 읽고 내용을 해석하는 것에 그치지 않고, 나아가 문학 작품을 정서적으로 이해하고 문화 비교를 통해 문화적 동일성 및 차이성을 인식할 수 있는 감상 능력이라고 이해할 수 있다. 따라서 본 연구는 외국어로서의 한국 문학교육에서 외국인 학습자들의 문학 문식성을 ① 장르 관습에 기반한 텍스트 이해 능력 ② 작품의 정서 이해 능력 ③ 사회·문화 이해 능력으로 정의하고 다음과 같이 도식화하였다.

---

25) I. A. Richards, *(The) Principles of literary criticism*, 이선주 역, 『문학비평의 원리』, 동인, 2005, p.96.



1.2. 문학 문식성의 구성 요소

이 항에서는 앞서 살펴본 문학 문식성의 개념을 바탕으로 산출한 문학 문성의 구성요소인 '장르 관습에 기반한 텍스트 이해 능력', '작품의 정서 이해 능력', '사회·문화 이해 능력'으로 나눠 살펴보고자 한다.

1) 장르 관습에 기반한 텍스트 이해 능력

문학 문식성의 첫 번째 구성요소인 '장르 관습에 기반한 텍스트 이해 능력'의 개념 및 속성을 살펴보기 전에 '장르'의 개념을 먼저 살펴볼 필요가 있다. '장르(literature genre)'는 문학의 유형이나 종류와 같은 문학의 형식을 말하는 것인데 이는 운율이나 구조 같은 내적 형식과 주제, 대상과 같은 외적 형식에 기초를 둔 문학 작품의 분류이다.[26] 예로부터 담화 양식은 소크라테스에 의해 '시인이 자신의 인격으로 말하는 양식'(서정), '시인이 작중 인물의 인격으로 말하는 양식'(극), '두 가지의 담화 양식이 혼합된 양식'(서사) 세 가지로 구분되었다. 이에 따라 장르는 포

26) A. Warren & R. Wellek, *Theory of Literature,* 백철·김병철 역, 『문학의 이론』, 신구문화사, 1975, p.318.

괄적으로 서정·서사·극 혹은 시·소설·희곡의 세 가지로 구분되는 경향이 있었고 장르라는 개념은 서로 같은 담화 양식(mode of discourse)을 지닌 텍스트의 종류를 가리키는 말로 쓰여 왔다.[27]

한편, 문학교육에서 장르 지식이란 학습자의 작품 읽기 능력 또는 향유 능력의 신장을 유도하는 것이어야 하며 이때 장르 지식은 학습자의 작품 읽기 능력을 향상하는 방법적 기제로서 정의되어야 한다고 논의되었다.[28] 따라서 문학 작품을 이해하는 데 학습자들의 문학 장르에 대한 지식이 중요하다고 볼 수 있다. 본 연구는 외국인 학습자를 연구 대상으로 하므로, 장르 지식을 모국 문학교육에서 학습자들에게 축적된 모국 문학 작품에 대한 굳어진 지식으로서의 '문학 장르 관습'으로 보고자 한다.

바흐친(Bakhtin)은 사회적 상황에서 반복되는 텍스트 유형을 ‘장르’라고 하였다. 이때 장르는 관습적으로 사용하는 언어 형식을 통해 특정 세계관과 강조체계, 이념 등을 함축한다.[29] 바흐친의 영향으로 장르는 더 이상 작품 속에 들어 있는 언어적이고 구조적인 패턴만을 의미하지 않게 되어, 의미 있게 반응하고 행동할 수 있으며 반복적인 상황을 재생산하는 인식을 돕는 방법으로서 장르 관습이 되었다.[30] 이에 대해 스웨일스(Swales)는 장르 관습이란 서로 다른 문화 체계 내에서 서로 다른 가치관, 태도, 습관 등을 소유하고 있는 공동체 구성원들에 의해서 만들어지며 공동체 구성원들은 이러한 장르 관습을 이용하여 의사소통을 한다고 보았다.[31]

이를 종합하여 보았을 때, 장르 관습은 특정 장르에서 공동체가 공유하고 있는 맥락에 의해 텍스트에서 주로 사용되는 어휘와 문법, 구조 등

---

27) 고정희, 「문학교육에서 장르 지식의 위상과 활용 방안-가사 장르를 중심으로」, 『국어교육연구』 Vol.41, 서울대학교 국어교육연구소, 2018.
28) 고정희, 앞의 논문, 2018. p.382.
29) G. S. Morson & C. Emerson, Milkhail Bakhtin: *Creation of a Prosaics,* Standford University Press, 1990, pp.80-81.
30) 고정희, 앞의 논문, 2018, p.382.
31) J. Swales, *Genre analysis: English in academic and research setting*, Cambridge University Press, 1990.

의 언어적 특질과 이에 반영된 맥락적 지식으로서 학습자들의 문학 작품 읽기 능력을 향상시키는 방법적 기제라고 정의할 수 있다.

외국어로서의 한국 문학교육에서 특히 장르 관습이 중요한 이유를 언어적 측면에서도 설명할 수 있다. 외국 학자인 굿맨(Goodman)은 모국어를 능숙하게 읽을 수 있을 때, 그 기술이 외국어 읽기에 전이된다고 주장하였다.[32] 이에 따르면 모국어 능력은 외국어 읽기에 중요한 변수로 볼 수 있다. 또한, 모국어 읽기 능력이 제2언어 읽기에 큰 영향을 준다는 의미로 카렐(Carrell)은 다음과 같은 도식을 세웠다.

L2 Reading = L1 Reading + L2 Language Proficiency[33]

위 도식을 통하여 외국어 학습자의 모국어 읽기 능력과 제2외국어 읽기 간의 긴밀한 관계가 있음을 확인할 수 있다. 물론 제2외국어 능력의 역할을 부인할 수 없지만 이 도식에 따라서 학습자들 간에 제2외국어에 대한 능력이 같은 수준인 경우 모국어 읽기 능력이 더 뛰어난 학습자가 제2언어 읽기를 더 잘할 수 있다는 결론을 내릴 수 있다. 이 결론을 문학 읽기에 적용하면 더 큰 의미를 얻을 수 있다. 문학은 장르적인 특성상 독자가 내용을 바로 파악하기 어려운 표현 기법이나 장치를 지니므로 특히 외국인 학습자는 문학에 대한 장르 관습이 요구된다. 이러한 장르 관습은 모국 문학교육을 통해 학습자가 이미 지니고 있다. 특히 성인 학습자로서 성숙한 문학 장르 관습을 지닌 학습자들은 목표 문학 읽기를 성공적으로 할 수 있다.

상술한 내용을 바탕으로 카렐의 도식을 빌려 본 연구에서는 다음과 같은 도식을 제시할 수 있다고 본다.

---

32) K. S. Goodman, Psycholinguistic Universals in Reading Process, *Psychology of Second Language* (P. Pimsleur & T. Quinne ed.), Cambridge University Press, 1971, pp.135-142.

33) P. L. Carrell, Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency?, *Applied Linguistics* Vol.12-2, Oxford University Press, 1991, p.161.

L2 Literary reading = L1 Literary Reading + L2 Language Proficiency

위 도식에서의 ‘L1 Literary Reading’은 모국어 문학 읽기 또는 모국어 문학 읽기 능력으로 볼 수 있다. 물론 모국어 문학 읽기 능력은 여러 가지의 구성요소들이 있겠지만 그 중 ‘문학 작품답게 읽을 수 있는 능력’으로서의 문학 장르 관습에 대한 지식이 전제적인 요소라고 할 수 있다. 바꾸어 말하자면 학습자들은 목표 언어 문학 문식성을 지니려면 문학 장르 관습에 기반한 텍스트 이해 능력을 지녀야 한다고 할 수 있다. 목표 언어로 쓴 문학 작품을 접할 때 이미 학습자들은 문학 장르의 특징에 대한 지식을 지니고 있기 때문에 이를 목표 언어로 서술되는 작품의 의미 구성에 적용하여 텍스트 내용을 이해할 수 있다. 따라서 본 연구에서 설정하고자 한 문학 문식성의 구성요소로서 '장르 관습에 기반한 텍스트 이해 능력'은 모국어 문학교육에서 학습자에게 축적된 문학 장르 관습에 대한 지식이며 이를 목표 언어 문학 읽기에 적용하여 텍스트의 내용을 이해할 수 있는 능력이다.

2) 작품의 정서 이해 능력

문학 작품은 작가가 대상으로부터 야기되는 감정이나 이미지, 이야기, 가치 등을 언어를 통하여 드러내는 것[34]이므로, 문학 작품을 읽는 목적 중 하나는 정서의 순화 내지 바람직한 정서의 함양[35]이라고 할 수 있다. 따라서 문학 작품을 이해하는 데 있어 독자의 문학 장르 관습에 대한 지식 못지않게 독자의 정서 이해 능력[36]도 중요하다.

학습자의 정서 이해 능력을 논의하기 전에 우선 '정서' 개념을 다시 살

34) 우한용, 「상상력의 작동구조와 상상력의 교육」, 『국어교육』 Vol.97, 한국국어교육학회, 1998. p.67.

35) 김성룡, 「정서와 문학교육」, 『고전문학교육』 Vol.20, 한국고전문학교육학회, 2010, p.7.

36) 선행 연구 검토 결과, 학습자의 '정의적 능력'과 '정서적 능력'이 문학 텍스트 이해 과정에 대한 연구에서 혼용되어 쓰이고 있지만, 본 연구에서는 이를 ‘정서’로 통일하여 쓰기로 한다.

펴볼 필요가 있다. 일반적으로 정서는 '감정', '느낌', '기분' 등과 유의어 또는 동의어로 여겨지는데 에코만과 데이비슨(Ekman & Davidson)은 심리학의 여러 정서 연구들이 공통적으로 인정하는 정서의 일반적인 속성에 대하여 다음과 같이 정리하였다. 첫째, 정서를 야기하는 시간에 대한 정보 처리 과정과 평가가 존재한다는 것이고, 둘째, 정서마다 고유한 생리적인 변화, 표현, 행동이 따른다는 것이며, 셋째, 정서는 감정과 감각의 일부 또는 전부에 대한 인식을 포함하는 상태로 발생한다는 것이다.[37]

또한, 케이건(Kagan)은 정서 개념에 관하여 네 가지의 현상을 제시하였다. 첫째, 선택적 유발 자극에 대한 뇌 활동 변화이고, 둘째, 감각적 성질을 지니고 있으며 의식적으로 탐지된 감정의 변화이며 감정을 해석하고 셋째, 표지를 붙이는 인지 과정이고, 넷째, 행동 반응의 준비나 표현이다.[38] 이때 감정은 직접적인 맥락, 진행 중인 활동이나 생각, 자신의 문화가 지닌 통속 이론과 언어의 영향을 받은 단어에 의해 이름 붙여짐으로써 특정한 정서가 된다.[39] 즉 케이건에 따르면 정서는 일차적으로 감지된 감각적 반응인 감정을 이차적으로 해석하고 이름 붙인 것으로 인지적인 처리 과정을 거친 감정이라 할 수 있다.[40]

앞서 리차즈의 주장처럼 문학의 정서 언어를 통하여 드러난 정서는 '심리적이고 정신적인 작용'이지만 이는 단순히 개인적인 감정이나 인지 차원의 개념[41]일 뿐만 아니라 사회문화적인 개념이기도 하다. 즉 정서는 한 문화권의 문화적 유산으로 내려온 공동체의 정신 문화적 특질을 나타내며 내포된 정서를 이해하는 것이자, 그 문화공동체의 정신적 유산, 즉

---

37) P. Ekman & R. J. Davidson, Epilogue-affective Science: A Research Agenda, *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, Oxford University Press, 1994, pp.411-430.

38) J. Kagan, *What is emotion?*, 노승연 역, 『정서란 무엇인가?』, 아카넷, 2009, pp.49-50.

39) J. Kagan, 앞의 책, 2009, pp.75-79.

40) 김민지, 「정서적 문식성 중심의 시 감상 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2020, p.19.

41) 고정희, 「시의 정서와 기분에 대한 연구」, 『문학치료연구』 Vol.14, 한국문학치료학회, 2010, p.241.

사회문화적 맥락을 이해하는 일이라고 할 수 있다.[42]

국어교육에서의 정서에 대한 정의는 다음과 같다. 김대행에 따르면 '정서'는 'emotion'의 번역어로서 감정(feeling)과 비슷한 뜻을 가지지만, 질서화된, 유기적인 모습을 띤 감정이라는 점이 다르다고 보았다.[43] 또한, 김대행에 의하면 문학적인 차원에서 '정서'를 '작중 화자의 정서'로 보았다. 김대행의 논의를 통합적으로 보면 정서는 감정과 구분되고 질서 있고 정돈된 고차원적인 것이며 작중 화자의 정서라고 정리할 수 있다. 이에 대해 고정희는 교육의 차원에서 기존 문학교육의 질서화 되고 유기적인 모습을 띤 감정을 벗어나 학습자의 정서를 설명할 수 있는 정서 개념의 확장이 필요하다고 언급하였다. 또한, 그에 따르면 정서는 다스리거나 조절해야 할 감정이 아니라 소통하고 나누어야 할 감정으로서 존재하며 시 감상 과정에서 학습자가 인식하고 표현하는 정서에 대한 논의가 필요하다고 하였다.[44]

본 연구는 문학 문식성의 구성요소로서의 ‘작품의 정서 이해 능력’으로 선정하였는데 여기서의 ‘작품의 정서 이해 능력’은 학습자들이 작품에서의 정서를 표현하는 언어를 인식하는 능력에 한정하지 않고 이로 인하여 학습자들이 표현하는 정서 즉 학습자들의 작품으로부터 반응된 정서 개념까지 확장한 것이다.

이렇게 학습자가 정서 이해의 주체가 될 경우, 정서를 이해하는 과정에서 학습자 경험의 적용이 중요해진다. 윤여탁에 따르면 사람의 인지적 능력은 학습이나 교육을 통해 형성되지만 정서적 능력은 우선적으로 인간 주체 스스로의 경험을 통해서 형성된다.[45] 부분적으로 교육이나 학습이 이를 도모하지만, 이 경우에도 학습 독자의 실제 경험이나 문학적 경

---

42) 조수진, 「문학적 정서 표현 교육 방안 연구」, 한국외국어대학교 박사학위논문, 2014, p.68.

43) 김대행, 「정서의 본질과 구조」, 김대행 외, 『고려시가의 정서』, 개문사, 1995.

44) 고정희, 『 고전시가 교육의 탐구-시공간적 거리감, 전유, 정서를 중심으로』, 소명출판, 2013, pp.235-270.

45) 윤여탁, 「시교육에서 학습 독자의 경험과 정의에 관한 연구」, 『국어교육연구』 Vol.39, 서울대학교 국어교육연구소, 2017. 이 논문에서는 '정의'로 사용했지만 이 연구에서는 정서로 바꿔 통일적으로 사용하기로 한다.

험이 환기될 때 정서적 이해가 학습 독자의 주체적인 능력으로 내면화되는 것이다. 즉 학습 독자의 정서적 능력은 주체의 경험을 바탕으로 한다[46]고 볼 수 있다.

랑시에르(Rancière)에 따르면 세계는 인간이 '감각(감성)'[47]할 수 있는 것과 그러지 못하는 것으로 나눌 수 있고 예술 중에서 시학적·재현적 체제는 감각의 분할 영역에 의해 이루어지는 모방이라고 하였다. 예술가가 재현하고자 하는 세계 역시 재현할 수 있는 것과 재현할 수 없는 것으로 나뉘며 선험적인 것과 감각적 인식 사이에 존재하는 불일치에 따라 예술이나 장르의 위계가 생긴다고 하였다. 즉 '감성의 분할'은 모방이나 생산 단계뿐만 아니라 감상이나 수용 단계에서도 작용하여 '감각할 수 있는 것'과 '그러지 못하는 것'으로 나뉜다. 따라서 학습자가 문학의 정서를 이해하는 데 있어서 정서를 '느낄 수 있는가'가 중요하기 때문에 학습자의 경험이 문학에 대한 정서적 이해에 중요한 촉매제가 된다.

이와 같이 문학교육에서 학습자의 정서적 반응의 활성화를 위해서는 학습자의 경험에 대한 환기가 필요하다. 외국 문학으로서 한국 문학 교육을 받게 되는 외국인 학습자들의 경우는 더욱 그렇다. 성인 학습자로서 외국인 학습자들이 지닌 경험은 개인적인 경험도 있지만 모국 문학교육을 통해 축적된 문학 경험도 있다. 따라서 외국인 학습자들의 목표 언어 문학 작품의 정서 이해 능력을 신장하기 위해서는 학습자들의 정서에 대한 개인적 경험과 함께 모국 문학으로부터 형성된 정서적 문학 경험을 중요시해야 한다.

3) 사회•문화 이해 능력

해멀리(Hammerly)에 의하면 문학은 문화 정보를 포함하고 있기 때문에 문화를 알지 못하면 문학을 정확하게 이해할 수 없는 것이다.[48] 따라

46) 윤여탁, 앞의 논문, 2017, p.269.
47) 윤여탁, 앞의 논문, 2017, p.270에서 재인용.
48) H. Hammerly, Toward Cultural Competence, *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Languistics*, Second Language

서 문화에 대한 지식은 문화적으로 풍부한[49] 문학 작품을 이해하는 데에 중요한 작용을 한다고 할 수 있다. 특히, 외국인 학습자의 경우, 목표어로 쓰인 문학 작품을 이해하는 과정에서 목표 문화 또는 목표 사회문화를 이해할 수 있는 능력을 지니지 않으면 성공적인 이해에 도달하기 어렵다.

문학 문식성의 세 번째 구성요소인 사회·문화 이해 능력의 개념과 속성을 살펴보기 전에 문학 작품을 이해하는 데에 필요한 문화가 무엇인지 살펴볼 필요가 있다. 이를 위해 일반 문화의 개념을 먼저 살펴보고 문학에서의 문화의 개념을 이어서 살펴보고자 한다.

문화에 대한 개념은 여러 학자에 의해 정의되어 왔는데, 우선 외국 학자인 타일러(Tylor)의 문화에 대한 개념을 살펴보고자 한다. 타일러에 따르면 문화란 광범위한 민족지적 견지에서 볼 때, 지식, 신념, 예술, 도덕, 법률, 관습 그리고 사회의 일원으로서 인간이 습득한 다른 모든 능력들과 습관들을 포함하는 복합적인 총체물[50]이다. 이러한 정의는 문화의 배경을 같은 사회, 같은 문화권, 같은 공동체에 사는 사람들이 공유하는 지식, 신념, 태도, 행위, 패턴, 문화적 습관 등으로 보며 이는 일반적으로 토말린과 스템플리스키(Tomalin & Stempleski)가 말한 산물, 행위, 관념 문화로 구분된다.[51] 같은 맥락으로 브라운드(Brown)는 문화란 삶의 한 방식으로 우리가 존재하고 생각하고 느끼고 다른 사람과 관계를 맺는 등의 상황이며, 많은 사람들을 한 데 묶는 '접착제'[52]라고 정의하였다. 이러한 문화는 사람이 관계로 이루어진 환경 속에서 수용하고 생산해 내는 모든 활동과 밀접한 연관이 있기에 문학 작품도 문화와 불가분의 관계에 놓여 있다. 이를 문화와 문학 작품 간의 관계에 대해 논의

Publications, 1982, pp.526-532.

49) J. Collie & S. Slater, *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities,* Cambridge University Press, 1987.

50) E. B. Tylor, *Primitive culture*, Harper, 1958, p.7.

51) B. Tomalin & S. Stempleski, *Cultural awareness,* Oxford University Press, 1993, pp.6-7.

52) H. D. Brown, *Principle of language learning and teaching*(4th ed.), Longman, 2000, p.176.

한 연구들을 통해 살펴보고자 한다.

우선 최문규에 따르면 문화는 이미 지나간 것을 보존하고 기억하는 행위 또는 그러한 행위의 산물이며, 이때 문화적 기억의 대표적인 매체로 문학 작품을 들 수 있다.[53] 즉 문학 작품은 문화적 기억을 보존하는 매체인 것이다. 반영론의 관점에서 역시 문학 작품은 역사, 사회, 문화를 반영한 매체로 본다. 따라서 한국 문학 작품은 한국 문화에 대한 기억을 담고 있다고 볼 수 있다. 그렇기 때문에 어떤 국가의 문학 작품을 읽거나 학습하는 행위는 그 국가의 문화를 이해하거나 학습하는 것과 다름이 없다. 이러한 논의는 문학을 통한 문화교육에 대한 연구를 통해 확인된다.

대표적으로, 김정우의 연구에서는 문학 작품을 한 민족의 사고방식, 가치관, 표현의 양태 등을 구체적이고 전형적으로 살필 수 있는 자료로 보고 문화교육에서 문학 텍스트의 유용성에 대해 논의하였다.[54] 따라서 외국어 문학 작품을 읽는 행위는 한 민족의 사고방식, 가치관 등을 이해하여 확인하는 행위라고 할 수 있다. 학습자들은 한 민족의 작품을 제대로 이해하려면 그 민족의 문화, 즉 그 나라의 사고방식, 가치관 나아가 이러한 사고방식과 가치관의 역사, 사회, 문화 배경에 대한 지식을 지녀야 한다.

이에 따라 본 연구에서는 문학 문식성 구성요소의 하나로 사회·문화 이해 능력을 선정하였다. 기존에 문화 능력이란 목표 언어의 문화에 대한 지식의 습득과 이해를 통해 목표 문화를 개방적으로 수용하고 실제의 의사소통 상황 맥락에서 적절하고 정확하게 의사를 표현할 수 있을 뿐만 아니라 목표 언어권 사람들의 가치와 행위 양식을 자국의 문화와 비교해 판단하고 평가할 수 있는 능력으로 일컬어졌다.[55] 본 연구에서의 '사회·문화 이해 능력'이란 이러한 문화 능력과 맥을 같이하지만 보다 학습자의 주체성이 강조된 능력으로 차별화된다. 학습자의 주체성이 강조되는

---

53) 최문규 외, 『기억과 망각』, 책세상, 2003, p.45.
54) 김정우, 「시를 통한 한국 문화 교육의 가능성과 방법」, 『선청어문』 Vol.29-1, 서울대학교 국어교육과, 2001, pp.167-193.
55) 김정우, 앞의 논문, 2001, p.175.

이유는 외국인 학습자가 목표 언어 문학을 학습할 때 학습자가 지닌 모국 사회·문화적 능력을 통한 비교 이해가 추동되기 때문이다. 다시 말해 본 연구에서는 외국인 학습자가 목표 언어의 문학 작품을 읽는 과정에서 목표 사회·문화에 대한 사고방식, 가치관 등을 접하며 모국 문화의 것과 비교하면서 능동적으로 이해하려고 하는 점에 주목하였다.

2. 문학 문식성 교육에서 문학 작품 비교의 의의

이 절에서는 앞서 살펴본 문학 문식성의 개념과 3가지 구성 요소인 '장르 관습에 기반한 텍스트 이해 능력', 작품의 정서 이해 능력', '사회·문화 이해 능력'을 학습자가 갖추는 데에 문학 작품 비교가 어떠한 교육적 의의를 갖는지에 대한 답을 찾아보고자 한다. 먼저 '비교'의 개념을 살펴볼 필요가 있다. '비교'란 상당 부분의 공통점을 지닌 몇 개의 대상들을 놓고 그 각각이 개별적으로 지닌 차이점을 찾아내는 활동[56]인데 문학 작품 비교란 공통점을 지닌 몇 편의 문학 작품을 견주어 그 작품 간의 차이점을 찾아내는 활동이다. 본 연구에서의 '문학 작품 비교'란 목표 언어 문학 작품을 이해하는 과정에서 공통점을 지닌 모국 문학 작품을 선정하고 비교 작품군으로서의 두 작품을 함께 읽으면서 공통점을 바탕으로 하여 차이점을 인식하는 활동이라고 할 수 있다. 이러한 활동을 통해 학습자가 '텍스트 이해 능력 심화', '정서에 대한 공감 능력 제고', '상호문화 능력 신장'을 이룰 수 있다고 보고 이를 구체적으로 살펴보고자 한다.

2.1. 텍스트 이해 능력 심화

앞서 살펴본 바와 같이 문학 작품을 비교하는 활동은 비교 작품군 간

56) 박경주, 「학습자 주도적인 '비교' 활동을 통한 고전문학교육의 새로운 길 찾기 -'재미' 찾기를 위한 대학 신입생 대상 수업의 사례를 보고를 통해」, 『고전문학과 교육』 Vol.31, 한국고전문학교육학회, 2016, p.15.

의 공통점을 바탕으로 하는 활동으로서 학습자들가 축적된 모국 문학에 대한 지식과 작품 간의 공통점을 목표 언어 작품 이해에 적용할 수 있기 때문에 문학 문식성 교육에 있어서 학습자들에게 텍스트 이해 능력을 심화시킬 수 있다.

누난(Nunan)은 한 언어로 읽는 방법을 배웠다면 외국어로 읽는 방법을 다시 배우지 않더라도 이미 배운 읽기 기술을 새로운 언어의 새로운 읽기 맥락에 전이시키는 방법을 배움으로써 읽기 능력을 함양할 수 있다고 보았다.[57] 이에 따르면 외국인 학습자들의 경우 외국어로 된 문학 작품을 읽는 방법을 다시 배우지 않아도 모국어로 문학 작품을 읽는 방법을 전이시키면 목표 언어로 된 문학 작품을 더 심도 있게 이해할 수 있음을 의미한다. 이때 전이의 방법 중 하나로 문학 작품을 비교하는 활동을 들 수 있다. 모국 문학 작품을 읽는 기술을 공통점을 가지고 있는 목표 언어 문학 작품 이해에 전이시킬 수 있기 때문이다. 이와 함께 학습자에게 축적된 문학 장르에 대한 지식은 목표 언어 문학 작품 이해에도 적용될 수 있기 때문에 이 활동은 문학 이해 능력의 심화를 가능하게 한다.

현재까지 여러 연구를 통하여 목표 언어 문학 작품을 이해하는 과정에서 다양한 측면의 어려움이 입증되었는데 그 중에서 작품의 복잡한 언어 구조로 인한 어려움이 가장 큰 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 의미를 구성하기 위해 텍스트를 해독하는 과정에서 복잡한 언어 구조가 학습자들의 이해에 장애 요인이 될 수 있다. 이때 문학 작품 비교는 효과적인 교육 활동이다. 목표 언어 문학 작품 읽기에서 모국 문학 작품과 비교하는 경우, 비교 과정에서 학습자는 문학 텍스트의 내용과 형식 등의 측면에서 자세하게 비교하며 문학 텍스트의 의미 구조가 어떻게 형성되는지를 이해하는데 이는 학습자의 심화된 텍스트 이해를 가능하게 한다.

또한, 모국 문학 작품과 비교하여 목표 언어 문학 작품을 이해하는 과정에서 학습자에게 축적된 과거의 문학 경험도 환기되므로 비교 활동에서 학습자들의 문학 경험은 더욱 역동적으로 전개될 수 있다. 즉 학습자

57) D. Nunan, 유제명 외 역, 『영어교육 길라잡이』, 인터비젼, 2006, p.68.

의 경험을 적극적으로 작품 이해에 적용하는 것은 텍스트 이해의 심화에 기여한다고 볼 수 있다.

본 연구에서 선정된 비교 작품군으로서의 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품은 유사한 문학사 시기에 발표된 작품들이다. 이 때문에 베트남 학습자들은 모국 문학 작품에 대한 일정한 지식과 경험을 지니는데 이 지식과 경험은 학습자들의 비교 활동에서 적극적으로 적용되어 한국 문학 작품 이해에 크게 기여할 수 있을 뿐만 아니라 베트남인 학습자들의 능동적인 텍스트 이해 능력을 신장시킬 수 있다.

문학 작품을 비교하는 과정은 공통점을 바탕으로 하여 차이점을 찾아내는 특성이 있기 때문에 학습자들은 한국과 베트남 문학 텍스트 간의 공통 부분을 일차적으로 인식하고 이차적으로는 그 차이점을 찾아낸 후에 두 작품의 차이점을 구체적으로 탐구함으로써 텍스트 이해를 더 심화시켜나갈 수 있다.

2.2. 정서에 대한 공감 능력 제고

작품의 정서 이해 능력은 문학 문식성의 구성요소인 만큼 문학 문식성 교육에 있어 학습자의 작품에 대한 정서 이해 능력이 중요할 수밖에 없다. 앞서 살펴본 바처럼 정서는 사람의 마음에 일어나는 여러 가지 감정 또는 감정을 일으키는 기분이나 분위기를 의미하는 심리적 개념이다.[58] 그리고 문학에서의 정서는 문학의 본질적인 정서 언어로 표현되고 문화적 함의를 지니며 작품을 통해 문학 본연의 주제의식을 나타내는 것이다.[59] 이러한 문학의 정서를 공감하는 것은 문학 작품을 이해하는 데에 중요한 역할을 지닌다. 공감[60]이란 관찰자가 상상함으로써 타인에게 감

58) 이은주, 김종덕, 「한국적 정서를 반영한 TV광고 갬페인의 기호학적 분석과 의미 변화」, 『디자인학연구』 Vol.27-3, 한국디자인학회, 2014, p.157.

59) 조수진, 「문학적 정서 표현 교육 방안 연구」, 한국외국어대학교 박사학위논문, 2014, p.29.

60) 공감은 미학, 심리학, 사회학, 상담학 등 다양한 분야의 연구자들에 의해 다양하게 정의되고 있다. 인지적 요소와 정서의 공유와 같은 정서적 요소 등으로 구

정이입이 되어 그 타인처럼 겪는 가상의 경험이다.[61] 문학 작품은 독자의 공감을 전제로 생산, 향유, 유통되는 언어구조물이고 문학 연구자들은 시공간을 가로질러 작품 속 낯선 타자와 세계를 이해하고 공감하기 위해 문학에 대한 공감 능력을 논구해 왔다. 따라서 문학은 공감의 본질에 대해 성찰하고 공감 능력을 신장시키는 방법이나 방향을 탐색하는 데 더 적절한 대상이다.[62]

논의를 종합해보면 문학 작품의 정서에 대한 학습자의 공감이란 작품의 정서를 이해하고 경험하고 나아가 작품과 소통하는 과정의 결과물로서 내면화[63]에 도달할 수 있는 것이다.

문학 작품은 작가의 개인적인 정서를 표현하는 존재일 수도 있고 작가가 속한 한 사회 계층이나 집단의 정서를 전달하는 방식으로 볼 수 있다.[64] 이러한 관점에서 볼 때 문학의 정서는 개인의 차원을 넘어 한 민족, 한 국가, 한 문화권의 정서가 될 수 있다. 한국 내에서의 국어교육에서도 '민족 정서의 이해와 습득'이라는 것을 문학교육의 중요한 목표로 설정해 두고 있는 것처럼[65] 외국어교육에서도 목표 언어 문화의 정서를 이해 및 교육하는 데에 문학 작품이 중요한 수단이라고 할 수 있다. 그 중 정전으로서의 문학 작품은 한 집단의 정신세계를 묘사한 내용을 담고 있으며 그 민족의 정서를 표현하고 있다.[66]

이러한 관점에서 보면 외국어교육에서 목표 언어의 문학 작품과 모국

분되어 설명되었다가 인지와 정서를 모두 아우르는 다차원을 가진 개념이라는 인식이 확산되었다. 투사나 동일시, 감정이입과의 차이는 공감은 일시적으로 대상과 같아지는 동일시나 감정이입의 상태를 거친 후 최종적으로는 그 대상과 거리를 두고 분리되어 상대방의 감정 상태를 대리적으로 느낀다는 것이다.

신경일, 「공감의 인지적, 정서적 요소 및 표현적 요소와의 관계」, 『연구보』 Vol.29-1, 부산대학교 학생생활연구소, 1994, pp.5-14.

61) 김대행, 『문학의 화자와 여성, 고전문학과 여성화자, 그 글쓰기의 전략』, 월인, 2003. p.16.

62) 염은열, 『공감의 미학-고려속요를 말하다』, 역락, 2013, p.14.

63) 조수진, 앞의 논문, 2014, p.29.

64) 왕엽, 앞의 논문, 2015, p.37.

65) 최형섭 외, 『국어교육학 개론』, 삼지원, 1997.

66) 주경, 「중국인 학습자를 위한 고려속요의 여성상 교육 연구-송사와의 비교를 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2017, p.100.

문학 작품을 비교하는 활동은 특히 정전으로서의 문학 작품을 비교 작품군으로 선정할 때 학습자가 목표 언어 민족의 정서를 이해하고 경험하며 내면화하는 데 효과적이다. 따라서 이러한 활동을 통해 학습자들은 정서에 대한 공감 능력을 제고할 수 있다.

또한, 모국 문학교육에서 학습자들은 민족적이고 집단적인 정서를 형성하기도 한다. 이러한 민족 정서는 특정한 역사적 국면에서 민족 구성원 대다수가 갖게 된 공통의 정서[67]인데, 외국 문학 작품과 비교할 때 자신의 민족 정서와 목표 언어의 민족 정서 간의 비교가 가능하여 문화적 정서에 대한 안목을 지닐 수 있다.

본 연구에서는 정전으로서의 한국과 베트남 문학 작품 비교 작품군으로 선정하여 교육하고자 하는데 이를 통하여 학습자들은 한국 문학 작품에 내재된 정서를 제대로 이해하고 정서에 대한 공감 능력을 제고할 수 있을 뿐만 아니라 한국과 베트남의 민족적 정서를 탐구하는 기회를 제공받을 수 있다고 보았다. 따라서 한국인과 베트남인이 공유하는 세계 보편적 정서와 베트남인과 한국인의 민족적 정서의 특수성을 이해할 수 있다.

2.3. 상호문화 능력 신장

문학 문식성 교육에서 문학 작품 비교가 지니는 세 번째 교육적 의의로는 상호문화 능력(intercultural competence) 신장을 들 수 있다.

콜리와 슬레이터(Collie&Slater)는 외국어교육에서의 문학 작품 교육이 문화적 풍요화를 가져온다는 문화교육적 의의를 주장하였다.[68] 문학

67) 김종철, 「민족 정서와 문학교육」, 한국문학교육학회 편, 『문학교육의 민족성과 세계성』, 태학사, 2000, pp.129-135.

68) 콜리와 슬레이타(J. Collie & S. Slater)는 문학 작품은 외국어학습에 도움이 된다는 이유를 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 가치 있고 실제적인 자료(valuable authentic material)이다. 문학 작품은 가치 있고 실제적인 자료를 제공한다. 초급 단계의 학습이 끝나면 고급 문장을 학습하여야 하는데 묘사하기, 서사하기, 풍자하기, 비유하기 등의 고급 언어 능력을 익히려면 신문, 광고문 등에서 보충할 수 없는 고급 문장을 문학 작품들에서 익히게 된다. 둘째, 문화적 풍요화(cultural enrichment)이다. 문학 작품은 문화적 풍요성을 보여준다. 문학 작품

이 언어를 통해 인간 세계를 표현하는 예술작품인 만큼 한 국가의 문학 작품은 해당 국가의 문화를 알아보는 데에 중요한 열쇠가 될 수 있다. 이러한 관점에서 볼 때 서로 다른 국가의 문학 작품들을 비교하는 활동은 문학 작품이 내재한 문화를 비교하는 활동이 동반되는데, 상호 간의 공통점 및 차이점을 파악하는 과정은 학습자들에게 상호문화 능력을 향상시킬 수 있다.

상호문화 능력과 관련하여 클롭 & 매크로스키(Klopf & McCroskey)는 인지적 능력, 정의적 능력, 행위적 능력을 모두 아우르는 것을 상호문화 능력의 영역으로 보았는데 이는 외국어 학습에서 목표 언어 화자와 의사소통할 때 학습자들에게 필요한 모든 영역이라고 할 수 있다.[69] 스킨초코(Schinschke) 역시 상호문화 능력에 대하여 이와 같은 관점을 취한다. 스킨초코에 따르면 상호문화 능력은 고유문화에 대한 생각을 상대화하는 능력, 고유문화와 낯선 문화 사이를 중재하는 능력, 다양한 행동방식을 접하고 의사소통할 수 있는 능력 그리고 관점들을 수용하고 감정이입 할 수 있는 능력 등이다.[70] 이러한 클롭 & 매크로스키와 스킨초코의 주장을 종합해보면 외국어교육에서의 상호문화 능력이란 목표 언어 화자와 효과적으로 의사소통할 수 있고 이 과정에서 자신이 속한 문화에 대한 배경 지식을 기반으로 하면서 목표 문화 구성원들의 가치, 신념, 태도, 정서 등[71]을 이해하고 존중할 수 있는, 학습자들에게 필요한 능력

속에 담긴 풍부한 문화 맥락은 문화 이해에 유익하다. 셋째, 언어적 풍요화(language enrichment)이다. 문학 작품 속에는 언어 자료가 풍부하다. 어휘, 표현, 문체 등이 다양하여 학습 대상 언어의 세계를 확장하는 데 유익하다. 넷째, 개인적 연관(personal involvement)이다. 문학 작품을 읽으면서 학습자는 대상 언어를 통해 상상력의 세계를 넓혀 고급 언어 능력을 배양할 수 있다.
J. Collie & S. Slater, *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities,* Cambridge University Press, 1987, pp.3-6.

69) D. W. Klopf, J. C. McCroskey, *Intercultural Communication Encounters*, Pearson Allyn and Bacon, 2007, pp.225-226.

70) A. Schinschke, Perspektivenübernahme als grundlegende Fâhigkeit im Umgang mit Fremden, L. Bredella, H. Christ, *Didaktik des Fremdverstehens*, Gunter Narr, 1995. 만춘기, 「상호문화 학습의 이론적 토대」, 『독일언어문학』 Vol.21, 독일언어문학연구학회, 2003, p.132에서 재인용.

이고 할 수 있다.

본 연구가 진행하는 모국 문학 작품과 목표 언어 문학 작품을 활용해 비교하는 활동은 학습자들이 목표 언어 국가에 관한 언어, 문화, 사회 지식을 습득할 수 있을 뿐만 아니라 학습자들의 모국 문화, 사회, 역사를 재확인할 수 있는 기회를 갖게 된다. 이러한 과정은 자국 문화와 목표 언어문화 간의 공통점과 차이점을 파악하여 문화적 보편성을 인식하는 동시에, 자신과 목표 문화를 이해하고 존중하는 자세를 학습하여 문화 충돌을 해소할 수 있게 한다. 이는 상호문화 능력 신장이라는 교육적 의의를 지닌다.

특히 같은 유교문화권에 속한 한국과 베트남은 유사한 문화 사상을 공유하고 있기 때문에 문학 작품을 비교하여 읽을 때 한국의 사회·문화를 베트남의 사회·문화와 자연스럽게 관련지어 이해할 수 있어 문화 충돌을 최소화시킬 수 있다. 한 민족의 삶과 사고방식, 가치관 등을 반영하고 있는 문학 작품을 비교하는 활동은 이와 같은 관념 문화를 이해하고 존중할 수 있는 상호문화적 태도를 갖출 수 있다. 따라서 한국과 베트남 문학 작품을 비교하는 문학 문식성 교육은 외국어교육에서 상호문화 능력 신장이라는 중요한 교육적 의의를 실현할 수 있다.

3. 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품 비교

이 절에서는 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 내용을 마련할 것이다. 이를 위하여 먼저 한국과 베트남의 문학사 비교를 통해 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품 간의 비교 가능성을 탐색하고자 한다. 본 연구는 한국과 베트남의 유사한 역사적 시기에 기반하여 비교 가능한 문학사 시기를 검토하였는데 그 결과 양국의 유사한 역사적 시기인 식민지 시기, 남북 전쟁 시기 그리고 국가를

71) 김혜진, 김종철, 「상호 문화적 능력 향상을 위한 한국의 '흥' 이해교육 연구-고전 문학 제재를 중심으로-, 『한국언어문화학』 Vol.12, 국제한국언어문화학회, 2015, pp.80-81.

본격적으로 발전시키는 시기 또는 산업화 시기를 선정하여 살펴보고자 한다. 그리고 본 연구에서 비교 작품군으로 선정한 6편의 한국 문학 작품과 6편의 베트남 문학 작품에 대해 '텍스트 기법 및 구조 비교', '작품의 이미지와 인물 비교', '사회·문화를 반영하는 내·외적 맥락 비교'를 진행하고자 한다.

3.1. 한국 문학과 베트남 문학의 문학사적 비교

이 항에서는 한국 문학과 베트남 문학의 비교 가능성을 검토하고자 한다. 역사적으로 한국과 베트남은 식민지, 남북 전쟁, 산업화라는 유사한 역사적 흐름을 거쳤기 때문에 해당 시기 양국의 문학사를 비교하는 것은 비교 문학의 관점에서 유의미하다고 보았기 때문이다. 문학사적 비교를 시작하기 전에 먼저 해당 시기들의 한국과 베트남의 역사적 배경을 간략하게 살펴보고자 한다.

첫 번째는 식민지 시기이다. 일반적으로는 베트남이 1884년부터 1945년까지 약 60년 정도 프랑스의 식민지였다고[72] 알려져 있지만, 1941년부터 1945년까지는 일본 정권이 그 당시 무장된 정치적 영향력으로 프랑스 정권과 다양한 조약[73]을 체결하여 베트남을 간접적으로 통제하였다. 따라서 베트남의 식민지 시기는 1858년부터 1941년까지 프랑스의 식민지 시기와 1941년부터 1945년까지 프랑스와 일본의 식민지 시기로

72) Nguyễn Thanh Lợi, Hệ thống giao thông ở Mỹ Tho thời Pháp thuộc 1858-1945 (1858년~1945년 프랑스 식민지 시대 미터에서의 교통시스템), *Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử (역사연구)* Vol.424, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam, 2011, pp.18-32.

73) 1940년부터 일본 식민 정권은 인도자이나반도에 영향을 끼치기 위하여 북베트남에 출동하여 프랑스군과 전쟁을 일으켰다. 결국 프랑스가 실패하여 일본 식민 정권과 경제협정, 공동방어협정, 군사협정 등이 여러 가지 조약을 체결하였는데 이러한 조약들은 주로 일본이 인도자이나 반도에서 정치적 영향 강조 및 경제 수탈 정책에 대한 것이었다.

Phạm Hồng Tung, Về mối quan hệ công tác-cộng trị Nhật-Pháp ở Việt Nam trong thế chiến II và nguyên nhân của cuộc đảo chính ngày 9-3-1945 (제2차 세계대전에 베트남에서의 일본과 프랑스 간의 정치적 협조 및 1945년 3월 9일 정변의 원인), *Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử (역사연구)* Vol.333, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam, 2004, pp.9-10.

이어진다. 반면에 한국은 1910년부터 1945년까지 약 36년 간의 일본의 식민지였으며 베트남의 식민지 시기보다는 다소 짧은 편이다. 베트남에서의 식민시 시기는 프랑스 식민지시대로만 불리지만 한국의 식민지 시대는 '일제시대', '일제암흑기', '일본통치시대', '일정시대', '일본 식민지 시대', '왜정시대' 등으로 불린다.[74] 본 연구에서 살펴보고자 하는 한국과 베트남의 식민지 시기 문학사는 서양 문학의 유입으로 양국 문학이 본격적으로 근대화되는 과정을 보여주는 1920년부터 1945년까지로 국한하기로 한다.

두 번째는 전쟁 시기이다. 한국과 베트남 양국은 전쟁을 체험하였다는 공통점이 있다. 대략적으로 제2차 세계대전이 끝난 뒤, 한국과 베트남은 일본의 통치에서 벗어났지만 양국은 각각 또 다른 전쟁에 직면하게 되었다. 전쟁은 양국의 역사에서 중요한 역사적 사건인 만큼 외세와의 전쟁뿐만 아니라 남북 간의 전쟁 시기도 포함한다.

한국의 경우, 1945년 광복 이후 국제적 요구에 따라 북한은 소련의 통치하에 남한은 미국의 통치하에 놓이게 되며 남북으로 나누어지는 경계 38선은 임시 비무장 지대가 되었다. 이후 1948년 8월 15일 남한은 대한민국정부를 수립하고 북한에서도 1948년 9월 9일 조선민주주의인민공화국이 수립되었으며, 1950년에는 한국전쟁이 발발하여 1953년까지 3년 간 이어진다.[75] 본 연구는 이에 따라 1945년부터 1953년까지의 기간은 한국의 전쟁 시기로 보고 1945년부터 1950대말까지의 한국 문학사를 검토하고자 한다.

한편, 베트남의 상황은 한국보다 복잡하다. 1945년 일본의 침략에서부터 벗어났지만 당해부터 프랑스 정부가 다시 베트남을 식민지로 지배하려 하면서 베트남은 프랑스와 1954년까지 전쟁을 지속하게 되었다. 1954년 프랑스와의 전쟁이 끝난 뒤 베트남은 남과 북으로 나뉘어 다시 미국과의 1975년까지 또 다른 전쟁 시기를 겪었다.[76] 따라서 본 연구에

---

74) 이상열, 「일제 식민지 시대 하에서의 한국경찰사에 관한 역사적 고찰」, 『韓國行政史學誌』 Vol.20, 한국행정사 학회, 2007, p.78.

75) 김대환, 「한국전쟁과 한국자본주의」, 『한국전쟁과 남북한 사회의 구조적 변화』, 경남대학교 극동문제연구소, 1991, pp.71-79.

서는 베트남 문학사의 전쟁 시기를 프랑스와 미국과의 전쟁을 포함한 1945년부터 1975년까지의 시기로 보고자 한다.

마지막은 산업화 시기이다. 한국과 베트남은 남북 전쟁이 끝나고 본격적으로 국가 발전이 이루어지는 산업화 시기를 거쳤는데, 앞서 살펴본 바와 같이 한국과 베트남의 남북 전쟁 기간이 다른 점에 따라 한국의 산업화 시기와 베트남의 산업화 시기 역시 상이하다고 할 수 있다.

한국의 경우, 6·25 전쟁이 끝난 뒤 1960년대부터 70년대, 80년대를 거치면서 산업화가 본격적으로 진행되었는데 해당 시기의 한국사는 한마디로 분단 자본주의가 형성 및 심화되는 과정이라고 볼 수 있다.[77] 이 시기는 정부 주도 하에 수출 중심의 경제 개발 정책이 추진되었는데 이 과정에서 한국 민중은 폭압적이고 고통스러운 시간을 감당해내야 했다.[78]

반면에 베트남은 70년대 중반까지 전쟁이 연속되었다가 1975년에 남베트남과 북베트남이 한 나라로 통일되었다. 이후 1986년부터 베트남은 산업화가 본격적으로 진행되어 국가 경제의 발전을 이룩하였지만, 북베트남에서는 프랑스와의 전쟁에서 벗어나 독립 국가가 된 1954년부터 공산당의 지도하에 사회주의 경제 모형의 산업화가 단계적으로 진행되었으며, 남베트남과의 통일을 위해 모든 자원을 총력적으로 동원하였다.[79] 정리하자면, 베트남에서의 산업화는 1954년부터 1976년까지 북베트남에서 먼저 이루어졌다고 볼 수 있으며, 베트남 전 국가적으로 산업화가

---

76) Hồ Khang, Chính sách đối xử với tù, hàng binh của Việt Nam trong 30 năm chiến tranh 1945-1975 (1945년~1975년 30년 전쟁 때 베트남의 포로, 항병을 대하는 정책), *Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử (역사연구)* Vol.338, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam, 2004, pp.17-18.

77) 하정일, 「저항의 사사와 대안적 근대의 모색」, 『1970년대 문학연구』, 소명출판, 2000.

78) 김근호, 「산업화시대 한국소설의 폭력 표상과 이웃 윤리-윤흥길의 <아홉 켤레의 구두로 남은 사내> 연작을 중심으로」, 『현대소설연구』 Vol.62, 한국현대소설학회, 2016, p.39.

79) Đinh Quang Hải, Vài nét về kinh tế cá thể, tư nhân ở thành thị miền Bắc thời kỳ 1954-1960(1954년~1960년 북베트남 도시에서의 개인자본으로 형성된 경제에 대한 고찰), *Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử (역사연구)* Vol.263, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam, 1992, pp.7-14.

진행되는 시기는 1986년부터이었다. 이처럼 베트남에서의 산업화는 국가가 통일된 1975년 이후부터 본격적으로 시작되어 현재까지 진행 중이지만, 본 논문에서는 북베트남에서 이루어진 산업화도 아우르기 위하여 베트남의 산업화 시기를 1954년부터 현재까지로 보고자 한다.[80] 따라서 한국의 산업화 시기 문학은 1960년부터 1980년대까지로, 베트남의 산업화 시기 문학은 1954년부터 현재까지로 설정하여 살펴볼 수 있다.

1) 식민지 시기의 한국 문학과 베트남 문학

국권을 상실한 식민지라는 역사적 배경에서 한국과 베트남은 각각 일본과 프랑스를 통하여 서양문물을 받아들일 수밖에 없었다. 식민지 시대 한국 문학과 베트남 문학은 서양문물을 받아들여 근대화되면서 식민 정권의 탄압에 저항하고 민족의 독립 정신을 고무하는 임무도 수행하였다. 당시 한국의 작가들은 일본 유학생이 상당수였기 때문에 이 시기 한국 문학의 근대화 과정은 일본 유학생인 작가들의 역할이 크다고 볼 수 있다. 한편, 이 시기 베트남 문학의 근대화에는 초기 소수의 일본 유학생 작가[81]들과 신사상을 받아들이는 유생(Phan Bội Châu, Phan Châu Trinh)들이 크게 기여했으나 1920년대부터는 프랑스 교육을 받은 작가들이 주로 창작 활동을 하였다. 따라서 한국과 베트남의 근현대문학은 1920년대에 본격적으로 시작됐다고 볼 수 있다.

또한, 식민지 시대에는 국가의 정치적 변동 때문에 한국과 베트남 문학이 다양하게 변모하게 되었다. 그 중 한국 문학과 베트남 문학은 다음과 같이 몇 가지의 공유점을 갖고 있다.

---

80) Vũ Hào Quang, *Chủ nghĩa yêu nước là một trong những giá trị hạt nhân trong công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước(애국주의는 국가의 산업화, 현대화과정의 핵심적인 가치다)*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 2010, pp.492-493.

81) 이 작가들은 일본에 유학생들인데 일본에서 유학하는 동안 서양의 사상을 배웠고 베트남에 돌아와서 배운 지식을 널리 알렸는데 그 중 민주주의 사상을 전파하였다. Đỗ Hòa Hỏi, Tìm hiểu thêm mối quan hệ giữa Phan Bội Châu và Phan Châu Trinh (Phan Bội Châu과 Phan Châu Trinh의 관계 탐색), *Tạp chí Khoa học (과학연구)* Vol.2, Đại học Quốc gia Hà Nội, 1994, pp.60-61.

첫째, 새로운 문학의 출현에 대한 양국 문학 담론의 임무에 대한 것이다. 서양문물의 유입으로 인하여 서양의 문학사상을 받아들이면서 한국과 베트남 문학은 스스로 근대화했다. 이 시기에 창작된 문학 작품들은 예전에 등장하지 않은 문체로 쓰이는 작품이라든지, 서양의 기법을 따라하는 작품들이 발표되었다. 이 작품들은 한국에서는 신시, 신소설로 명명되는데 베트남에서는 국어(Quốc Ngữ) 문학으로 불린다. 이 시기에 베트남 문학 작품들은 쯔놈(베트남 한자) 또는 프랑스어로 창작된 작품들과 달리 새롭게 만들어진 로마자 식의 꾸옥응(국어-Quốc Ngữ)로 쓰이기 시작하였다. 이러한 신문학은 예전의 문학의 특징에서 벗어나 장르와 기법을 두드러지게 강조하는 형태를 띠게 되었다. 특히 이 시기에 문학 내용은 현실을 반영하는 작품들이 많았다.[82)]

둘째, 창작 활동에 참여하는 작가의 측면이다. 이 시기에 한국에서의 창작 작가들은 상당수 일본 유학생인 반면 베트남에서는 유생(유학 공부하는 작가)들이거나 프랑스 학교에서 수학한 작가들이다. 베트남에서의 작가들은 한국의 작가처럼 일본에서 유학하지는 않았지만 서양 문학의 사상을 적극적으로 받아들여 베트남 문학의 근대화에 큰 기여를 하였다. 즉 이 시기 양국의 작가들은 경로는 다를지라도 서양 문학의 근대화 흐름을 받아들여 각국의 문학사 발전을 도모하였다는 공통점이 있다.

셋째, 내용적 측면이다. 먼저 시의 경우를 살펴보면 이 시기 한국의 시는 한국 역사의 중요한 사건으로 기록된 독립 운동인 3.1운동의 좌절로 인한 허무와 패배의식의 영향으로 병적, 퇴폐적 낭만주의 경향을 보였다. 국권 상실의 비극과 민족의 미래에 대한 암울한 인식을 민족 정서와 종교적 신념으로 극복하려는 노력도 나타났다. 또한, 일제의 탄압이 극에 달했을 때에는 광복에 대한 의지를 다지거나 다양한 방식으로 일제에 저항하는 작품이 다수 발표되었다. 베트남의 시는 국권 상실의 역사적 배경에서 프랑스 정권의 통제를 받아 활동하는 공개합법파의 작품과 그렇지 않은 비밀활동파의 작품으로 나뉘게 된다. 공개합법파의 작가들

82) Trần Đăng Suyền, Giáo trình Văn học Việt Nam hiện đại Tập 1-Từ đầu thế kỷ XX đến 1945 (20세기초부터 1945년까지 베트남 현대 문학강의), NXB Đại học Sư phạm, 2015, p.12.

은 민족정신과 건전한 진보 사상을 갖고 작품들을 생산하는 집단도 있고 한국처럼 병적, 퇴폐적 낭만주의 경향을 보이는 터머이(Thơ Mới)[83] 운동도 있었다. 반면에 비밀활동파의 작가들은 혁명의식과 식민 투쟁을 내용으로 하는 저항시나 국민의 애국심을 고무하는 작품을 창작하였다.

소설의 경우, 낭만주의 소설도 있지만 이 시기 한국과 베트남 문학의 대표적인 소설로는 1930년대에서 1945년에 주로 발표된 하층민과 지식인을 주인공으로 하는 작품들이다. 식민지 시대 한국의 농업생산구조는 일본에 의해 강행된 토지조사 사업을 통한 농지개혁으로 전통적인 봉건사회 체제의 와해를 겪게 된다. 그러나 일본의 식량 조달을 위한 노동력 착취와 지주계급의 수탈행위로 농민들의 생활상은 그 이전과 다를 것이 없었다. 이러한 농촌을 배경으로 한 문학 작품 중에는 농촌을 도시적 문명의 잡음과 현실성을 부정하는 장소로 표현하는 작품들이 있는가 하면 농촌을 계몽의 대상으로 그리는 작품도 생산되었다. 그 외에 농촌, 농민의 생활 실상을 사실적으로 그리거나 농민을 토속적, 해학적으로 표현하는 작품들도 있었다.

1930년대 말부터는 봉건적 신분 관계에서 벗어나려는 움직임이 일기 시작했다. 실제로 반봉건 분위기는 지속되고 있었으며 이는 일본과 프랑스의 식민지 농촌 수탈 정책과 직접적 연관이 있었다. 농촌은 지주와 소작인이라는 계급사회를 형성하게 되었으며 점차 가혹해지는 일본과 프랑스의 수탈행위로 농민의 생활 압박은 더욱 가중되었다. 지주와 소작농 사이에는 신분 관계가 유지되고 있었으며 빚, 비료값, 높은 소작료, 세금 등과 더불어 프랑스라는 수탈자와 전통적인 지주가 합세한 수탈은 농민의 삶을 위협하고 궁핍하게 했다. 그래서 사실주의 작가들은 당시의 현실을 사실적으로 묘사하는 데에 중점을 두었다. 이에 속하는 사실주의 작가들로는 응우엔 꽁 환, 응오 땃 또, 부쩡품, 땀랑 등으로 이들은 사

---

83) Thơ Mới là một trào lưu thi ca, về cơ bản có tính chất tiểu tư sản, lãng mạn hình thành phát triển trong văn học Việt Nam giai đoạn 1932-1945.
터머이(신시운동)는 1932년-1945년 베트남의 시학 운동 중 하나이며 소유산낭만주의 시학 운동이다.
Trần Đăng Suyền, 앞의 책, p.130.

회 비판을 주제로 한 소설을 다수 발표하였다.

위에서 살펴본 바와 같이 한국과 베트남의 식민지 시대 문학은 문학에 반영된 사회적 배경, 문학의 소재 등에서 유사한 점을 지니고 있기 때문에 비교 가능성이 있다고 보았다. 본 연구에서 식민지 시대 한국과 베트남의 비교 작품군으로 선정한 문학 작품은 정지용의 <향수>와 떼하잉의 <꿰흐엉>, 김정한의 <사하촌>과 응우엔꽁환의 <브억드엉궁>, 현진건의 <빈처>와 남까오의 <더이트아>이다.

2) 전쟁 시기의 한국 문학과 베트남 문학

1945년 독립의 기쁨을 누린 지 얼마 되지 않아 한국과 베트남에는 다시 남·북 전쟁이 발발하여 전쟁과 분단으로 인한 아픔을 겪어야 했다. 한국의 남북 전쟁 기간은 3년이었지만 베트남의 경우 남북 전쟁 기간이 20년이나 지속되었다. 이처럼 한국 문학과 베트남 문학이 전쟁이라는 체험에 영향을 받은 기간에 차이가 있고 비록 양국이 서로 다른 이데올로기를 택했지만, 분단과 전쟁의 상흔이라는 공통의 체험은 이 시기 양국에서 발표된 문학 작품들에 전쟁과 분단 문제가 반영되게 하였으며 이는 이 시기 양국 문학의 대표적인 공통점이라고 할 수 있다.

한국의 경우, 1945년 해방 직후 식민지 문화의 잔재를 청산하고 민족문학을 재정립하는 과정이 필요했지만, 이 시기 한국 문단의 상황은 정치적 이데올로기의 대립만큼이나 이념적 갈등이 격렬하게 일어났다. <조선문학건설본부>, <조선프로레타리아문학동맹>, <조선문학가동맹>, <중앙문화협회>, <전조선문필가협회> 등의 문학 단체들이 갈등 관계 속에 놓여 있었는데 좌우 이데올로기 간의 갈등뿐만 아니라 같은 좌익 문단 내에서도 헤게모니 다툼이 있었다.[84] 하지만 이러한 대립에도 불구하고 좌우익 단체들은 신국가와 신문화 건설이라는 공통의 목표를 지니고 있기도 했다. 이때 한국 문단에 닥친 변화 중에서 모국어의 회복은 주목할 부분이다. 모국어를 근원적으로 박탈당한 채 식민지 시대를 살아

84) 김상태, 「해방공간의 문학현실과 그 전개 양상 : 소설과 평론을 중심으로」, 『국어국문학』 115, 국어국문학회, 1995, pp.441-443.

야 했던 문학 주체에게 모국어의 회복은 새로운 정체의 탐색과 정립에 필요한 결정적 모티프와 에너지를 선사하였다.[85]

이러한 해방 직후의 혼란기가 수습되기도 전에 한국은 전쟁과 분단이라는 또 다른 전환기를 겪어야 했다. 내적 역량을 정비하지 못한 데다 외세가 깊이 개입하면서 한국은 미증유(未曾有)의 혼란과 갈등을 겪게 되는데, 이러한 시대적 성격은 문학에도 고스란히 반영되었다.[86]

한국전쟁은 한국사회로 하여금 계층구조, 가치관, 전통과 관습이 뿌리째 흔들리는 경험을 하게 했다. 그 결과 남북한에는 각각 자본주의와 공산주의, 자유주의와 사회주의라는 서로 다른 정치·경제체제가 수립되었다. 이러한 상황 속에서 한국의 전후문학은 주로 전쟁이 초래한 불안과 공포, 개인의 정신적·실존적 위기를 주제로 다루기 시작했다.[87] 전쟁은 국가와 민중에게 물질적 피해뿐만 아니라 가치와 신념이 흔들리는 정신적 피해를 입혔기 때문이다. 전후 신세대 문인들이 세대론을 내세우면서 당시의 현실을 황무지에 비유하고, 화전민 의식을 제창한 것도 이와 관련이 된다고 할 수 있다.[88] 전쟁이 가져온 파괴와 처참함을 직접 체험한 전후 세대들은 또 다른 윤리에 대한 필요성을 환기하기도 했다.

이에 따라 시 문학에서는 전쟁 체험과 전쟁 후의 사회에 대한 인식을 바탕으로 한 시적 주제가 확산되었고, 문명을 비판하는 모더니즘 시, 자의식을 표현하는 모더니즘 시 등이 창작되었다. 또한, 전후 소설은 전후 의식을 새로운 소설 기법으로 수용하는 경향, 전통적인 소설 기법으로 6·25의 상황에서 인간을 탐구하려는 경향, 전통적인 생활의식을 전통적인 소설 미학으로 형상화하려는 세 가지 경향을 띠며,[89] 직접 체험한 전쟁에 관한 소설, 전쟁 속의 삶을 다룬 소설, 존재와 본질에 질문을 던지는 실존주의 소설 등이 창작되었다.

---

85) 유성호, 「해방 직후 시의 전개 양상」, 이승하 외, 『한국 현대시문학사』, 소명출판, 2020, p.140.
86) 유성호, 앞의 글, p.140.
87) 남기혁, 「한국 전후 시의 형성과 전개」, 이승하 외, 『한국 현대시문학사』, 소명출판, 2020, pp.167-169.
88) 남기혁, 위의 글, p.169.
89) 구인환, 『한국근대소설연구』, 삼영사, 1993, pp.372-377.

한편, 베트남 문학사는 두 단계로 구분된다.[90]첫 단계는 1945-1954년으로, 8월 혁명 이후 국가의 두 지역(남북)이 모두 프랑스 항쟁시기로 접어들었을 때이다. 이 시기의 문학은 이러한 시국과 밀접한 상관관계를 보이는데, 프랑스 식민지화에 저항하며 대 프랑스 항쟁을 문학에 형상화하는 데 집중하고 있다. 따라서 이 시기의 문학은 혁명과 항쟁의 삶과 밀접한 연관을 맺으며 노동자.농민.병사들의 민중의 힘과 아름다운 품성을 탐구하는 것에 방향을 두어 미래에 대한 믿음과 민족적인 자부심을 표현하였다. 특히 베트남 문화는 사회주의 문화이자 소련문화의 영향을 받아[91] 이 시기의 베트남 문화는 '민족', '과학', '대중'이라는 3가지의 핵심 가치를 방침으로 발전되었으며, 이 과정에서 마르크스-헤겔, 스탈린 철학 도서와 러시아의 유명한 작품들이 베트남어로 번역되어 소개되었다. 이로 인해 베트남 작가들의 사상이나 철학에 러시아 문학이 영향을 미치게 되면서[92] 이 시기 베트남 문학은 주로 혁명의 방향에 따라 움직이며 국가의 명운과 밀접한 관계를 보이게 되었다. 당시 애국지사들이 문인으로 활동한 경우가 상당히 많았으며 과업을 달성하기 위하여 문학을 무기로 삼는 혁명 사상이 주를 이루었다. 그리하여 이 시기 문학은 민족 역사의 중대한 문제들을 비추는 거울과도 같았다.[93]

---

90) 당시 베트남의 상황은 이러하다. 제 2세계대전 끝난 후 북베트남은 베트남 민주공화국으로 설립되었고 남베트남은 여전히 프랑스의 식민지였다. 1945년부터 1954년까지 북베트남은 독립국가로서 UN의 인정을 받았지만 남베트남에서 북상하는 프랑스군은 지속적으로 북베트남을 공격하였다. 이 시기에는 북베트남(베트남 민주공화국)은 나라의 경제를 발전시키고 프랑스와 전쟁을 지속하면서 통일을 하기 위해 남-북 전쟁도 하였다.

91) Về sự lãnh đạo của Đảng trên mặt trận tư tưởng văn hóa 1930-1945 (1930년~1945년 문화사상에서 공산당의 지도), Báo Sự thật(사실 신문), 1960, pp.186-187.
Đỗ Quang Hưng, Lê Văn Thịnh, Ảnh hưởng của văn hóa Xô Viết ở Việt Nam trong giai đoạn 1945-1954 (1945년~1954년 베트남에서의 소련 문화의 영향 연구), *Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử (역사연구)* Vol.290-1, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam, 1997, p.14에서 재인용.

92) Đỗ Quang Hưng, Lê Văn Thịnh, 앞의 논문, p.4.

93) Trần Thị Minh Giới, Nhìn lại Thơ kháng chiến 1945-1975 (1945년~1975년 저항시 다시 돌이켜보며), Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, *Những vấn đề Khoa học Xã hội và Nhân văn – Chuyên đề Văn học (문학의 사회문화학),* NXB Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí

두 번째 단계인 1954-1975년대는 남북으로 분단된 각 지역이 미국에 저항하는 공통의 임무를 가지고 있었으며 북쪽 지역은 사회주의 정권이 수립되었다. 이 단계에서는 한편으로는 노동자의 모습, 사회주의 건설 초반의 인간의 여러 가지 변화를 낭만적.낙관적 정서로 표현하는 작품들도 있고 또 다른 한편으로는 미국과의 전쟁에 대한 체험, 그리고 전쟁의 상처에 대한 작품들이 발표되었다.[94]

3) 산업화 시기에 한국 문학과 베트남 문학

한국사에 있어 1960년대는 전쟁의 상처를 극복해야 하는 과제를 안고 있는 동시에 4·19와 5·16이라는 정치적 혼란과 경제 성장이라는 문제가 맞물려 있는 복합적인 시기이다. 정부의 주도하에 급속도로 추진된 자본주의화는 실제 생활뿐만 아니라 가치관에도 큰 변화를 몰고 왔다. 합리주의 명분 아래 공동체를 유지해온 사회 질서가 붕괴되기 시작하면서 불신이 싹트고, 물질만능주의는 인간을 같은 인간에게서 소외시키고 사물화시키는 사회적 문제가 되었다. 동시에 농촌 인구가 일자리를 찾아 도시로 몰림으로써 농촌이 공동(空洞)화되는 한편, 도시에는 빈민과 부랑자층이 형성되었다. 또한, 급속한 경제 발전을 이루는 과정에서 노동자들의 희생이 강요되면서 사회구조적인 모순을 배태시키기도 했다. 자유민주주의에 대한 갈망, 경제적인 위기감 속에서 1960년대 문학은 소재, 주제적인 측면에서 1950년대 문학과는 전혀 다른 양상을 보여준다.[95]

1960년대는 한국 현대화 발전 역사에서의 분수령이 되었다. 1961년 박정희 정부가 수출주도의 경제 개발 정책을 실시함에 따라 근대화, 공업화, 그리고 진정한 의미에서의 산업화가 추진되기 시작하였다. 1960년대 이래 군사 정부가 채택한 개발 독재 전략의 결과로 상당한 수준의 산

Minh, 2008, pp.420-423.

94) Hoài Việt, *Nhà văn trong nhà trường-Hoàng Cầm (교과서에서의 시인-황깜)*, Nhà xuất bản Giáo dục, 1999, p.15.

95) 문혜원, 「4·19혁명 이후 우리 시의 유형과 특징」, 이승하 외『한국 현대시문학사』, 소명출판, 2020, pp.207-211.

업화가 달성되었고 경제적 효율성을 최고의 가치로 여기는 경제 제일주의, 혹은 근대화 지상주의가 본격적으로 대두되었다.

1970년대 한국은 박정희 대통령의 집권 아래 본격적인 산업화 시대에 접어들었다. 이 시기는 '한강의 기적'이라 불리면서 비약적인 경제 성장을 구축하였지만, 한편으로는 인간의 자유를 억압하고 빈부격차가 심화된 시기이기도 하다. 이 시기의 경제개발정책은 도시 시민을 위한 것으로 농촌의 인구가 현격히 감소하면서 농촌과 농민의 희생이 두드러지게 나타나게 되어 농민 문제가 대두되었다. 이 시기 문학은 사회가 안고 있는 부조리, 사회 갈등을 지적하고 고발하는 문학 작품이 활발히 창작되었을 뿐 아니라 한국 시단 또한 사회의식을 토로하는 현실 참여시가 활발히 창작되었다.[96] 또한 농민운동, 도시 빈민 운동, 노동운동 등이 고조되는 배경하에서 하층민을 제재로 한 소설이 주를 이뤘는데, 산업화로 인해 고향을 잃은 사람들의 삶의 애환, 소외된 도시 노동자의 삶의 현실, 도덕성의 상실 등을 주제로 한 소설이 주를 이뤘다. 이 시기는 급격한 사회 변화와 현대 문명으로 인해 불안감을 느끼는 사람들이 많아졌고, 이러한 인간 문제에 관심을 둔 문학 작품이 활발하게 창작되었다.

한국과 베트남 양국의 산업화 시작 시기는 서로 다르다. 한국은 1960년대부터 본격적으로 산업화가 시작되었지만 베트남은 1945년부터 조금씩 태동되어 1986년이 되어서야 본격적으로 시작된다.[97] 한국의 산업화 시대 문학은 1960년대부터 본격적으로 시작되었는데 급격한 산업화로 인한 사회 변화가 낳은 부정적 면모가 두드러졌다. 즉 이 시기의 한국 문학은 급격한 산업화에 따른 사회적 갈등 양상을 문학의 중요한 소재로 수용했다.

베트남에서의 산업화 시대 문학은 국가 경제의 산업화보다 먼저 시작하였다고 볼 수 있다. 1976년 남베트남과 북베트남의 통일 이후 남북 간

---

96) 이승하, 「산업화시대 시의 모색과 발전」, 이승하 외『한국 현대시문학사』, 소명출판, 2020, pp.243-358.

97) 북베트남은 베트남 민주공화국이 수립된 후 호찌민 주석은 나라의 경제를 발전시키면서 투쟁해야 한다고 주장하였다. 그러나 남북 전쟁과 베트남 공산당의 정책 때문에 본격적으로 1986년부터 산업화시기가 시작되었다.

서로 다른 정치 체제로 인하여 사회적 변화와 갈등 양상이 나타나기 시작했고 이는 이 시기의 베트남 문학의 중요한 소재였다.

1975년 4월 30일, 30년 동안 이어진 민족의 독립전쟁은 전승으로 종결되었다. 이후 97개 국가와 외교 관계를 수립하며 국제사회에서 베트남의 국가적 위상도 확대되었다. 특히 "예술문학 창작에 민주.자유성을 보장하고 예술인들이 효과적으로 능력을 발휘할 수 있도록 편리한 여건을 마련해야 한다." 라는 베트남 공산당의 의결에 따라 베트남이 국가 차원에서 예술 문학을 중요하고도 새로운 임무로 여겼음을 방증해 준다.

이러한 새로운 역사적 상황은 베트남 문학이 혁신적.민주적 방향으로 발전하는 변화를 통해 대중의 관심을 받게 되는 성과를 이룩하였다. 그 당시 작가층은 여러 세대로 이루어졌는데 두 번의 전쟁을 직접 경험한 작가들과 이전 세대의 작가들(1930-1945년)이 양적·질적으로 두터운 문학적 성과를 내는 집단으로서 성장하였다. 또한, 1975년 이후에는 문학에서 전쟁의 해악이나 참혹함에 대한 회고 등 시사적 문제들을 집중적으로 다루었다.

뿐만 아니라 이 시기 문학의 민주화 분위기는 인간의 삶을 보다 넓은 범위에서 심도 있게 탐구하도록 하였고 이는 문학의 내용을 보다 풍부하고 세밀하게 하는 것에 기여하였다. 이러한 경향은 사회와 인간의 현실을 직시하여 자유롭게 탐구하고 깨어 있는 의식으로 사상과 감정을 자유롭게 표현하는 예술인들에 의해 문학에서 먼저 표현되었다. 그것은 공동체의 목소리일 뿐만 아니라 사회 공동체의 인식을 풍족하게 하려는 개개인의 의견이기도 하였다. 이처럼 민주화는 문학의 주제, 구조, 모티브 등 창작의 여러 단계에서 표현되었다. 그리하여 작가의 창작성이 드러난 다양한 문체는 독자로 하여금 다양한 형식과 스타일을 체험할 수 있게 하였다.

도이머이[98](1986년) 이후, 문학은 뚜렷한 개성을 지닌 다양한 주제들로 발전한다. 예를 들어 혁신에 대한 열망, 인간과 개성, 전쟁 후에 잃

98) 1986년 베트남 공산당 제6차 전당대회에서 채택한 개방정책이다. 김종욱, 「도이머이(Đổi Mới)이후 베트남의 민주화 과정에 관한 고찰」, 『베트남연구』 Vol.10, 한국베트남학회, 2010, p.8.

어버린 것들, 도이머이 이후의 국가 혹은 인격, 사회의 부정적인 문제들 등이 문학에서 주제로 다루어졌다. 이러한 주제들은 전쟁에 관련된 것들에서 나아가 전쟁 후에 분열된 삶, 내부적 갈등, 인격적 문제 및 개인의 비극 등 문학이 표현해내는 범위가 보다 다양하게 확대되었음을 알 수 있게 한다.

3.2. 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품 비교 내용

이 절에서는 한국 문학과 베트남 문학 작품 비교 내용을 마련할 것이다. 본 연구에서 선정한 한국과 베트남 문학 작품은 각각 5편인데 '텍스트 기법 및 구조 비교', '이미지와 인물 비교', '사회·문화 이해를 위한 내·외적 맥락 비교' 등의 주제로 살펴보고자 한다. 각각의 항별로 선정한 비교 작품군 중 가장 대표적인 양상을 보이는 작품을 중심으로 비교·분석하고자 한다.

1) 텍스트 기법 및 구조 비교

한국 작품과 베트남 작품에 나타난 텍스트의 기법 및 구조에 초점을 맞추어 비교, 분석하여 내용을 마련하고자 한다. 텍스트의 기법 측면에서는 김수영의 <풀>과 응웬쭈이의 <째비엣남>을 살펴볼 것이고 텍스트의 구조 측면은 이육사의 <광야>와 황깜의 <벤끼아송두옹>을 중심으로 살펴볼 것이다.

먼저 김수영의 <풀>과 응웬쭈이의 <째비엣남>의 시적 기법 측면을 살펴볼 때, 김수영의 <풀>은 1968년에 발표된 작품이며 어려운 시기에 처해 있는 한국 민중의 강인한 생명력과 저항성[99]을 주제로 한다. 응웬쭈이의 <째비엣남>은 1972년에 발표된 작품이며 어려운 시국에서 베트남 민중의 강인한 생명력과 베트남 민족의 아름다운 품격에 대한 주제를 다

99) 이승철, 「김수영과 조태일 시의 <풀> 의미구조 고찰」, 『한국시학연구』 Vol.35, 한국시학회, 2012, p.245.

룬 작품이다.[100] 두 작품의 제목은 각각 <풀>과 <대나무>이다. 일반적으로 한 국가의 아름다움은 국화를 통하여 형상화할 수 있지만 문학 특히 시에서는 한 민족의 아름다운 성품이나 성질을 민중의 생활과 가장 밀접한 식물로 형상화하는 경향이 있다.[101] <풀>과 <째비엣남>도 이러한 경향에 따라 국화가 아닌 민중의 삶과 가까운 식물을 제목에서 확인할 수 있다. 그렇다면 '풀'과 '대나무'의 이미지로 형상화된 것은 구체적으로 어떠한 의미를 지니는지 두 작품의 시적 기법을 살펴보면서 파악하고자 한다.

먼저 <풀>에서의 '풀'은 민중의 생명력이라는 상징적 의미를 지니는 이미지다. 또한, 풀은 다음의 인용문에서 확인할 수 있듯이, '눕다', '일어나다', '울다', '웃는다'와 같은 동사로 사람이 반복적인 행동을 하는 것처럼 의미화되어 있다.

'...(중략)
풀이 눕는다
바람보다 더 빨리 눕는다.
바람보다 더 빨리 울고
바람보다 먼저 일어난다.
(후략)...'

그러나 '드디어', '다시', '빨리', '먼저', '늦게' 등의 부사와 '까지', '보다' 등의 조사를 다양하게 활용함으로써 '풀'의 움직임이 단순한 반복 이상의 어떤 의미를 지니고 있는 듯한 인상을 주고 있다. 따라서 <풀>의 해석은 바로 그와 같은 '단순한 반복 이상의 어떤 의미에 대한 해석이 중심 내용이 된다.

한국의 교과서에서 '풀'은 한국 민중의 끈질긴 생명력과 강인함을 반복과 대구에 의한 리듬감과 상징적 표현을 통해 형상화된 이미지로 해석된다. 이는 억눌리고 고통받으면서도 이 땅의 역사를 지켜 온 수많은 이름

100) Lê Trí Viễn, *Đến với bài thơ hay (좋은 시 읽기)*, NXB Giáo dục, 1997.
101) Chu Văn Sơn, *Thơ Điệu hồn và Cấu trúc (시, 리듬과 구조)*, NXB Giáo dục, 2007, p.393.

없는 백성들을 가리키는 말이다. 풀은 세상에서 가장 흔하고 가장 약하지만, 누구도 그것을 꺾을 수는 없기에 그런 의미를 지니게 되는 것이다.[102]

<째비엣남>의 '대나무'도 같은 맥락에서 해석된다. 이 작품에서 형상화된 '대나무'는 베트남 사람의 생활과 밀접한 관계가 있는 식물로서 베트남 민족의 강인한 생존력과 아름다운 품격의 상징이다. 대나무는 베트남의 건국 신화에도 나온 나무로서 베트남 국가의 발전과 함께 성장하는 나무이다. 베트남 어디에서도 볼 수 있는 대나무는 특히 고대시대부터 외세와의 전쟁에서 무기로 활용되기도 하였다.[103] 이 시는 베트남이 미국과 전쟁하는 시기에 발표된 작품인만큼 적군의 억압에 굴복하지 않는 자세를 보여주는 시로써 '대나무'의 상징적 이미지를 통해 그 강인함을 독자에게 전해주고 있다.[104]

'푸른 대나무
언제부터 푸르렀던가?
옛날이야기 속에 푸른 대나무가 있었네.
...(중략)...
고난 속에서도 잎사귀에 부드러운 노래를 전하고
파란하늘을 열렬히 사랑하니
푸른 대나무는 제 몸을 그늘 속으로 숨길 일 없다.
...(후략)...

특히 이 두 시에서는 '풀'과 '대나무'의 이미지로 민중의 생명력을 형상화하는 것에 더하여 이들을 억압하는 존재가 '비'와 '바람'으로 형상화되었다는 점에서도 유사하다.

---

102) 『고등학교 문학(하)』, 민중서림, 2002, p.200.
103) Thép Mới, *Cây tre Việt Nam (베트남 대나무)*, Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia Hà Nội, 2001, p.353.
104) Bùi Thị Minh Châu, Tính triết lý trong thơ Nguyễn Duy (응웬쭈이시의 철학 연구), Luận văn thạc sĩ Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn-Đại học Quốc gia Hà Nội, 2013, p.12.

'풀이 눕는다.
비를 몰아오는 동풍에 나부껴
줄은 눕고
드디어 울었다.
날이 흐려서 더 울다가
다시 누웠다.
(후략)...'

인용문을 통해 <풀>에서는 '비'를 몰고 오는 '바람', '동풍'은 외세의 상징[105]으로 해석되는데 이 해석은 <풀>을 게재한 한국 고등학교 교과서들이 모두 채택하는, 작품에 관한 유효한 통찰로서 폭넓게 수용되고 있[106]는 해석임을 확인할 수 있다. 따라서 <풀>에서의 '풀'과 '바람'은 민중과 억압세력으로 양자는 대립 관계에 놓여 있다. '비', '바람', '동풍'은 거세고 강한 이미지 때문에 부정적인 존재가 되고 '풀'은 여리고 약한 이미지 때문에 긍정적인 존재가 되었다고 유추해볼 수 있다.[107]

<째비엣남>에서는 <풀>과 같이 '비', '바람'의 이미지뿐만 아니라 그외 '태풍', '척박한 자갈 땅', '가난한 땅' 등의 이미지를 통하여 대나무를 억압하는 세력을 형상화하고 있다. 그리고 대립 관계가 있는 이미지나 동작들을 한 문장에 배정하는 기법을 통하여 '대나무'의 참을성을 더욱 강조하고 있다.

'...(전략)
아무렇지 않네
척박하여도 시간이 흐르면 비옥한 땅이 되겠지

부지런한 뿌리는 가난한 땅을 두려워하지 않는 다네

105) 김현, 「웃음의 체험」, 황동규 편, 『김수영의 문학』, 민음사, 1983, p.206.
이석호 외, 『현대시의 모든 것』, 꿈을 담는 틀, 2016, p.57.
106) 강웅식, 「김수영의 시 <풀>에 나타난 상징적 의미와 그 초월성」, 『민족문화연구』 Vol.40, 고려대학교 민족문화연구원, 2004, p.241.
107) 강웅식, 앞의 논문, 2004, p.250.

몸을 뻗어 바람 속에서 넘실대네

폭풍우 속 서로 휘감겨도
더욱 서로 안아주고 서로 잡아주고
(후략)...

인용문을 통하여 확인할 수 있듯이 '비', '바람', '태풍'의 강한 억압에도 불구하고 '대나무'는 굴복하지 않으며 끝까지 저항한다. 이는 베트남 민족, 베트남 농민들의 강인한 저항과 인내심을 강조하는 의미가 있다.[108] 이처럼 <풀>과 <째비엣남>이 지닌 유사한 상징, 수사법과 핵심적인 어휘 반복에 대한 비교·분석을 통하여 두 작품의 내용을 더 깊이 이해할 수 있다.

다음은 텍스트 구조의 측면에서 이육사의 <광야>와 황깜의 <벤끼아송두옹>을 비교·분석하고자 한다. 먼저 이육사의 <광야>는 1945년에 발표된 작품이며 각 연마다 3행 형식을 취한 5연의 길이의 시이다. 이 작품은 시적 화자인 나의 행동을 통해 밝은 미래를 성취해 내겠다는 강한 의지를 형식적으로 구조화하여 시적 구조에 초인으로서의 의지와 조국 광복에 대한 염원인 시인의 의식을 담은 것이다.[109] 이 작품에 대해서는 여러 가지 해석이 있는데 김인환은 삶을 거부하는 상황 속에서 그러한 상황을 극복할 수 있는 삶의 근원적, 초월적인 가능성[110]을, 김홍규는 거대한 역사의 중력을 감히 지탱하겠다는 초인의 의지[111]를, 김학동은 육사의 고대하고 영원하던 조국독립과 해방을 의미한 것[112]이라고 보았다. 이러한 의미를 이 작품의 시간적 구조를 보다 자세히 살펴서 구체화하고자 한다.

---

108) Lê Thị Thanh Đạm, *Đặc điểm thẩm mỹ thơ Nguyễn Duy (응웬쭈이시의 심미적 특징),* Nhà xuất bản Văn học, 2009, pp.65-66.
109) 김학동, 『한국현대시인연구』, 민음사, 1977.
110) 김인환, 『이육사시론』, 월간문학, 1972, p.239.
111) 김홍규, 『육사의 시와 세계 인식』, 창작과 비평, 1976. p.652.
112) 김학동, 앞의 책, 1977, p.217.

우선 이 작품은 1, 2, 3연은 과거, 4연은 현재, 5연은 미래로 역사적인 시간의 흐름이 전개되고 있다.

'까마득한 날에
하늘이 처음 열리고
어디 닭 우는 소리 들렸으랴.

모든 산맥들이
바다를 연모해 휘달릴 때에도
차마 이곳을 범하던 못하였으리라.

끊임없는 광음을
부지런힌 계절이 피어선 지고
큰 강물이 비로소 길을 열었다.
(후락)...'

인용 부분을 통하여 <광야>의 시간적 흐름을 확인할 수 있는데, 제시된 부분은 광야의 과거를 보여준다. 1연에서는 천지가 개벽하는 상황을 '어디 닭 우는 소리 들렸으랴'의 '으랴'라는 반어적 의문형 종결어미를 이용하여 '들리지 않았을 것이다'라고 표현하였다.[113] 또한, 광야의 광활하고 장엄한 모습을 역동적으로 형상화하고 있는데, 이 부분에서 서술된 광야는 분명 신성한 한국 민족의 삶의 터전이자 자유로운 공간이다.

'...(전략)
지금 눈 내리고
매화 향기 홀로 아득하니
내 여기 가난한 노래의 씨를 뿌려라.
(후략)...

<광야>의 4연은 현재의 시간으로서 시대적인 암담함을 암시하고 있

113) 양왕용, 『현대시교육론』, 삼지원, 1997, p.114.

다. 하지만 화자는 지금은 눈 내리는 시련의 현실을 살고 있지만 미래에 대한 희망을 잃지 않으며 ‘노래의 씨’를 뿌리겠다는 의지적인 현실 인식과 선구자 의식을 드러내고 있다. '눈 내리고'에서의 ‘눈’이 풍요의 땅을 불모와 가난의 땅으로 바꿔 버려, 오직 매화 향기만이 홀로 아득할 뿐이다.[114] 그러나 '가난한 노래의 씨를 뿌리'겠다는 시적 화자는 지조 있고 의지적인 삶의 가치를 노래하고 있으며 '가난한 노래'는 이러한 시적 화자의 삶의 자세를 드러내고 있다.

‘...(전략)
다시 천고의 뒤에
백마 타고 오는 초인이 있어
이 광야에서 목 놓아 부르게 하리라’

5연은 미래에 대한 소망으로서 초인 정신과 예언자적 역사의식에 기대어 현실 극복을 성취하고자 하는 희망을 보여준다. 이와 같이 시인 이육사가 놓여 있었던 시대적 상황은 극한적이었으나 그러한 상황 속에서도 시인은 시를 통해 민중에게 긍정적 미래를 기다릴 수 있는 희망과 의지를 전하였다.[115] 특히 이 연에서의 ‘백마 타고 오는 초인’은 자연의 순환만큼 필연적으로 올 것이고 기쁨의 노래를 반드시 부르게 하겠다는 화자의 신념과 의지는 잃어버린 이상향의 회복이라는 미래지향적 태도를 잘 보여준다.

이러한 <광야>와 비교할 황깜의 <벤끼아송두옹>도 국가의 어려운 시국에 독립의 꿈을 성취해 내겠다는 주제로 발표된 작품이다. 특정한 지역의 이름이 없는 <광야>와 달리 이 작품의 제목에서는 작가의 고향인 ‘낑박(Kinh Bắc)’이 언급되기도 하였다. 우선 <벤끼아송두옹>은 작품의 구조상 <광야>의 구조와 유사한 점을 가지고 있다. 총 15연으로 구성되었는데 1연부터 8연까지는 작가 고향의 과거, 9연부터 11연까지는 현

114) 박호영, 「이육사의 광야에 대한 실증적 접근」, 『한국시학연구』 Vol.5, 한국시학회, 2001, pp.100~102.
115) 김희곤, 『이육사의 독립운동』, 이육사문화관, 2017, p.177.

재, 12연부터 15연까지는 미래의 시간 순서로 구조화되었다. 1948년 참전 중이었던 시인 황깜은 전쟁 때문에 본인의 고향이 심하게 파괴되고 있다는 소식을 듣자 분노하여 이 시를 쓰게 되었다고 한다.[116] 이 시의 제목 <벤끼아송두옹>은 '두옹강 건너'라는 뜻으로 고향을 떠나온 작가가 전쟁으로 파괴된 고향에 대한 마음과 나라의 해방을 가져올 해방군이 오기를 소망하는 작품이다.

그대 슬퍼 한들 무엇 하리
내가 그대를 두옹 강으로 데리고 가리.
그 옛날 하얗고 매끄러운 모래 깔린 그곳으로
(후략)...

이 시의 전반부에서는 시인의 회상 속 고향에 있는 두옹강을 배경으로 대표적인 베트남 농촌 생활의 모습이 나타난다. 두옹강이 흘러 지나가는 지역은 낑박지역인데 고대시대부터 베트남 민족이 살아온 지역인만큼 베트남 국가의 고대시대부터 현재까지의 전통과 문화를 보존해 왔다. 낑박지역의 특색이라 할 수 있는 아름답고 푸르른 논과 사상수수 밭, 고구마 밭, 향기로운 벼, 베트남 민족의 전통 민화인 동호 등의 이미지로 평화로운 고향이 그려진다.[117] 시인은 감각적 이미지, 특히 색채 이미지를 통하여 독자를 평화로운 그의 고향 마을로 이끈다.

그러나 9연부터 11연까지는 두옹강의 힘든 현재의 상황에 대해 노래하고 있다. 이 부분에서 시적 화자는 고향 마을에서 살고 있던 늙은 어머님과 순진한 아이들이 '귀신'(프랑스군)에 의하여 죽게 되는 모습을 묘사한다.

'...(전략)
저편의 두옹강

116) Hoàng Như Mai, *Hoàng Cầm-Hồn thơ độc đáo (황깜-특별한 시인),* Nhà xuất bản Văn nghệ thành phố Hồ Chí Minh, 1998, p.379.
117) Trần Đăng Xuyền, Bài 3: Bên kia sông Đuống (제3과: 벤끼아송두옹), *Giảng văn Văn học (문학강의)*, Nhà xuất bản Văn nghệ, 1998, p.397.

쇠약하고 늙으신 어머님은 지게를 메고
(지게 속) 말린 빈랑 몇 조각
분홍색 염료 몇 병
아침 이슬로 젖은 종이 몇 장

불현듯 갑자기 파란 눈 귀신들 나타나
뾰족한 신발창으로 연약한 지게를 부러뜨리고는
요란스럽게 분탕질한다.
...(중략...)
겨울의 저녁은 (붉은 노을의 색이 아닌 어머님의 빨간) 핏자국으로 퍼진다.

...(중략)...
저편의 두옹강
우리의 순진한 아이들은
옥수수 죽 한 그릇을 두고 경쟁한다
밤에는 폭탄 피하려 침대 밑으로 들어가
버들개지 휘감아
안식처로 삼는다.
천진난만한 꿈속으로 총소리가 천둥처럼 밀려와
잠결에 횡설수설하고는
몸을 움찔한다.
적의 그림자가 어여쁜 입술들을 윽박지른다.
(후략)...

앞선 인용문에서 살펴볼 수 있듯이 <벤끼아송두옹>이 그리는 현재는 적군(프랑스군)에 의해 파괴되는 마을의 모습이다. 그리고 화자는 그러한 고향의 모습을 보고 자신의 손이 잘린 것처럼 마음이 아프다고 표현하였다. 손이 잘린 이미지는 고국, 고향을 잃어버린 사람의 아픔을 상징한다. 그 아픔은 정신적인 아픔 뿐이 아닌 신체적 아픔이기도 한 것이다. 또한, 14연까지 현재 고향의 모습을 마을 사람, 마을의 동물, 마을의 산물들의 이미지와 정서 어휘를 통해 전쟁 때문에 사람답게 제대로 살지 못하는 마을 여성분들, 적군 때문에 미쳐가는 동물들, 적군 때문에 파괴

된 낀박 문화의 산물들로 상징적으로 형상화되었다. 예를 들어, 향기로운 논의 이미지, 다채로운 전통 그림 이미지 바로 뒤에는 적군이 태운 집들의 사나운 이미지, 뜨거운 불이 끊임없이 나온 이미지, 가뭄이 진 논, 미쳐간 개들, 험하고 사람이 없는 골목, 헤어진 돼지들 등의 이미지가 이어져 나온다. 또한, 고향의 명소에서 이루어지는 축제와 축제 기간에 환한 웃음을 지으며 무리 지어 다니는 사람들에 대한 묘사 뒤에는 텅 빈 사찰의 모습이 배열된다. 즉 화자의 기억 속의 고향과 현실의 고향이 지속적으로 병치되어 있는 것이다. 이러한 구조는 화자의 기억 속에 있는 고향과 현실의 고향 사이의 상반된 모습을 강조한다. 수백 년의 평화로운 역사를 가진 베트남이 이제 사람이 아무도 없는 사찰의 이미지로서 분단되어 있다는 의미를 보여주는 것이다. 특히, 9-11연에는 적군에 대해서 매우 감각적으로 묘사하고 있다. 시각적 이미지인 험한 초록색 눈, 청각적 이미지인 신발을 두드리는 것과 시끄럽게 도난한 것 등으로 적군들의 악함을 상징적으로 보여준다.

'...(전략)
두옹강 건너편에 가면
나는 그대를 찾으리
아름다운 옘을 입고서
분홍 비단띠를 매고 있는 그대
반짝이는 미소를 머금고, 파릇한 청춘의 마음으로
강산의 축제로 놀러간다.
(후략)...'

마지막 15연은 낀박이 평화를 되찾은 모습으로 황깜의 소망이 그려진다. 시의 시작인 1연의 '내가 그대를 두옹강으로 데러다줄게요'에 상응하는 희망적인 장면으로 마지막 연에서 답하고 있는 것이다. 아름다운 봄날이 베트남에 다시 찾아와 낀박 여자들이 아름다운 전통 옷과 분홍 비단띠를 매고 낀박 지역의 전통 축제에 놀러 간다. 마을 여성들의 미소가 무엇보다도 더 밝고 아름답다로 끝나는 이 시는 어두운 시대적 상황에서

도 희망을 잃지 않는다는 점에서 <광야>와 유사하다.

2) 정서를 내포하는 이미지와 인물 비교

이 절에서는 한국과 베트남 문학 작품의 정서 측면에서 정서를 내포하는 시의 이미지와 소설의 인물에 중심을 두고 작품을 비교·분석하였다. 시의 이미지 비교에 있어 정지용의 <향수>와 떼하잉의 <꿰흐엉>, 소설의 인물 비교에 있어 현진건의 <빈처>와 남까오의 <더이트아>를 살펴보고자 한다.

먼저, 식민지 시대에 발표된 작품으로서 고향을 떠나 객지에서 고향에 대한 그리움을 노래하고 있는 정지용의 <향수>와 떼하잉의 <꿰흐엉>의 정서를 내포하는 이미지를 비교하기 전에 작가들의 창작 배경을 살펴보고자 한다. 정지용과 떼하잉은 모두 오랜 객지 생활을 했던 경력을 갖고 있는 작가인데 정지용의 경우, 15세부터 11년간을 가족과 고향을 떠나서 타향 생활을 했다.[118] 떼하잉도 17세부터 진학과 전쟁 참전을 위해 남쪽 고향을 떠나 북쪽에서 계속 살아왔다.[119] 정지용의 <향수>는 1927년에, 떼하잉의 <꿰흐엉>은 1939년에 발표되었는데, 이러한 시인의 창작 배경은 타지에서 고향을 그리는 시적 화자의 그리움이 더욱 절절하게 전달되는 동인이라고 볼 수 있다.

우선 <향수>에서는 시적 화자의 고향 풍경을 한국의 전형적인 농촌 이미지들로 펼쳐내고 있다.

넓은 벌 동쪽 끝으로
옛 이야기 지줄대는 실개천이 휘돌아 나가고,
얼룩백이 황소가
해설피 금빛 게으른 울음을 우는 곳.
- 그곳이 차마 꿈엔들 잊힐리야.

---

118) 신동욱, 『문예비평혼』, 문학과 비평사, 1988, p.42.

119) Bạch Thanh Vân, Quê hương-người mẹ trong thơ Tế Hanh (떼하잉시에서의 고향과 어머니), *Kỷ yếu Hội nghị khoa học nữ lần thứ 7(제7차 여성학자 학술대회 발표문자료)*, Đại học Quốc gia Hà Nội, 2002, pp.550-551.

<향수>의 첫 번째 연에서는 '넓은 벌판', '실개천', '얼룩백이 황소' 등의 이미지로 넓은 벌판의 동쪽 끝으로 실개천이 휘돌아 나가는 곳에서 얼룩빼기 황소가 한가롭게 울음을 울고 있는 모습으로 화자의 고향 풍경이 평화롭게 묘사되어 있다. 그리고 이러한 평화로운 고향 마을에 대하여 화자가 느끼는 그리움의 정서는 '-그 곳이 차마 꿈엔들 잊힐리야.'라는 후렴구로 강조되고 있다.[120]

이렇게 시작된 시는 시적 화자가 그리워하는 주체들의 모습이 구체화되어 각 연마다 한 편의 그림과 같이 선명하게 그려진다. 회화적이면서도 가시적인 공간성을 시에 구체화하여 고향을 그리워하는 마음이 더욱 선명하고 간절하게 느껴진다.

두 번째 연에서는 아버지의 모습에 의해 시적 화자의 그리움이 다시 증폭된다. 질화로에 재가 차츰 식어가는 깊은 밤, 방 밖에는 바람이 세차게 몰아치고 있고 방 안에는 졸음에 겨운 아버지가 집베개를 돋아 고이며 잠을 청하는 여유로운 곳으로 화자의 고향이 묘사된다. 또한, 세 번째 연에서는 화자 자신이 쏜 화살을 찾아 풀섶을 여기저기 뒤적이며 쏘다니던 어린 시절 자신의 모습을 회상하고 있다. 이 고향 마을의 정겨운 풍경은 다음 연에서 누이와 아내가 이삭 줍는 들판으로 다시 확대된다. 그 들판은 검은 귀밑머리 날리는 어린 누이와 사철 발 벗고 지내는 아내가 따가운 햇살을 등에 지고 이식을 줍던 곳이다.

이와 같이 그리운 고향의 여러 모습들이 하나하나 등장한 뒤 다음 연에 이르면 고향집의 방 안으로 시의 공간이 다시 축소된다. 방 밖의 하늘에는 별들과 서리 까마귀들이 각각 자신들의 거처로 되돌아가고 방안에는 가족 구성원들이 모두 모여서 흐릿한 불빛 아래 돌아앉아 도란도란 정담을 나누는 이 정겨운 모습을 회상하는 모습은 화자의 그리움을 더욱 고조되게 한다. 이처럼 작품 속에 제시되고 있는 다섯 장면들은 자신의 고향에 대한 간절한 그리움을 독자로 하여금 느낄 수 있도록 한다. 화자의 이 간절한 그리움은 시 안에서 마지막 후렴구로 끝맺어진다.

---

120) 양왕용, 『정지용시연구』, 삼지원, 1988, p.137.

한편, 떼하잉의 <꿰흐엉>도 5개의 연으로 구성되었는데 연마다 시적 화자의 고향이 평화롭고 힘찬 모습으로 그려져 있다. 떼하잉의 <꿰흐엉>의 첫 번째 연에는 해변 지역의 한 작은 어촌의 시적 화자의 고향 모습이 그려진다. 그곳에서는 아침마다 마을 사람들이 힘찬 모습으로 물고기를 잡으러 간다. 이 풍경은 베트남의 해변 지역의 어촌의 전형적인 모습이라고 할 수 있다.

내가 살아온 어촌마을
마을 두른 강물은 반나절을 돌아 바다로 흐른다.
맑은 하늘에 가벼운 바람 이는 희불그레한 이른 아침,
마을 장정들은 배를 저어 고기잡이하러 간다.
...(후략)...

위 인용문은 <꿰흐엉>의 첫 번째 연인데 맑은 하늘, 가벼운 바람, 붉은 아침, 젊은 남자 등의 시각적 이미지로 독자에게 평화로운 느낌을 준다. 그리고 2연에서는 바다를 향해 나아가는 흰 배의 모습으로 어촌의 생활력이 고조되고 있다.

...(전략)...
배는 준마처럼 가볍고
노는 기나긴 강을 힘차게도 저어간다.
돛은 마을의 혼처럼 넓게 펼쳐지고
하얗고 커다란 몸을 뻗어 바람에 실린다.
...(후략)...

인용 부분에서는 커다란 몸으로 준마처럼 세게 달리는 배 등의 이미지들로 평화롭고 활기찬 마을의 분위기를 더욱 느낄 수 있다.[121] 전체적으로 보면 <꿰흐엉>에서 나오는 이미지들은 시적 화자의 고향의 마을 구성원과 사람들의 모습을 묘사하는데, 마지막 연은 고향에 있지 못하는

121) Hà Minh Đức, Tế Hanh (떼하잉), Hội Nhà văn, *Nhà văn Việt Nam Tập 2(베트남 시인론)*, NXB Đại học và Giáo dục chuyên nghiệp, 1979, p.81.

멀리 있는 사람의 외로운 감정을 표현하며 끝맺는다.

> ...(전략)...
> 지금은 떨어져 있어도 마음은 항상 그곳을 그리네,
> 푸른 물, 은빛 물고기, 하얀 돛
> 순간 배가 파도를 헤치고 앞으로 나아가고
> 나는 그때의 강렬한 짠 내음에 그리움을 느낀다!

인용된 마지막 연은 마을의 평화로운 풍경, 어촌 사람의 배를 타고 물고기 잡으러 바다로 향하는 풍경, 그리고 물고기가 가득한 배가 돌아오는 풍경 등이 담겨져 있다. 그리고 고향의 고유한 냄새가 그립다는 문장으로 시적 화자의 고향을 그리워하는 마음을 내비친다.[122] 특히 '그립다'를 반복하며 시적 화자의 그리운 마음을 더 고조시키고 있다.[123]

전반적으로 볼 때, <꿰흐엉>의 이미지들은 <향수>의 이미지처럼 색채와 시각적 이미지들이 중심이 된다. 그러나 <꿰흐엉>에서의 색채 이미지들은 대부분 밝은색으로 묘사되어 독자로 하여금 생동감을 느끼게 한다. 반대로 <향수>의 이미지들은 대부분 잔잔하고 느긋한 느낌을 준다는 차이점이 있다.

다음은 한국과 베트남 소설에서 인물의 정서를 비교·분석할 수 있는 현진건의 <빈처>와 남까오의 <더이트아>를 살펴보고자 한다. 우선 <빈처>는 1921년 1월 개벽 7호에 발표된 젊은 부부간의 갈등과 사랑에 대한 이야기이다. 남편으로 설정된 일인칭 서술자의 자기 고백적인 서술은 문단 등장 초기의 현진건 자신의 생활을 반영하고 있어 자전적 성격을 띠는 작품으로 일컬어진다.

<빈처>의 '나'는 일본 유학까지 다녀온 지식인으로 문학에 뜻을 두고

---

122) Mã Giang Lân, Thơ Tế Hanh (떼하앙 시론), *Tạp chí Văn học* (문학연구) Số 4, Viện Nghiên cứu Văn học, 1986, p.45.

123) Bạch Thanh Vân, Phong cảnh thiên nhiên và tình yêu con người trong thơ Tế Hanh (데하잉시에서의 자연과 사랑), *Kỷ yếu Hội nghị khoa học nữ lần thứ 8 (*제8차 여성학자 학술대회 발표문자료*)*, Đại học Quốc gia Hà Nội, 2003, p.283.

있지만 경제적으로는 무능하다. 이 소설에서는 이러한 경제적 무능으로 아내와 갈등을 겪는 서술자 '나'의 내면이 주로 서술된다. '나'는 예술가가 되려는 자신의 노력이 세속적인 다른 어떤 일보다 우월하다는 신념을 갖고 있어 경제적으로 궁핍하면서도 번쩍거리는 양책의 표지를 소장하는 등 가난에 대해 개의치 않으려고 한다.[124] 그러나 그의 내면에서는 가장으로서 자신의 위치나 아내와 주위 사람들과의 관계에서 자신의 경제적 무능을 민감하게 지각하고 있다.[125] 특히 처갓집에 갈 때 친척들이 무능한 자신을 경멸한다고 여기며 이에 민감하게 반응하고 이러한 반응을 주로 아내에게 표현한다. 또한 '나'는 '아내'가 지니는 가난에 대한 불만과 소망을 미숙하고 유아적인 태도로 대한다. 작가 지망생인 자신의 처지를 바로 보지 못하고 이미 예술가가 된 것처럼 행동하면서 예술가의 처로서의 아내의 불만과 소망이 수준 낮은 것으로 여기며 비난하고 공격한다.[126]

<빈처>는 가난한 무명작가의 고민을 그린 작품이다. 소설가인 '나'라는 인물의 빈궁 속에서도 정신적인 가치를 추구하려는 과정이 조그마한 현실적 욕망 때문에 어떻게 동요되고 있는가를 섬세하게 그려낸다. 주인공 '나'는 개인의 출세와 물질주의라는 당대의 일반적 가치를 거부하였기 때문에 경제적 빈곤과 함께 정신적인 고뇌를 겪고 있다. '나'는 혼자서 가난을 해결하는 아내를 동정하기도 하지만, 한편으로는 불쾌하게도 여기며 계집이란 할 수 없다는 태도로 여전히 자신의 현실과 아내를 이해하지 못하기도 한다.

또한, 자신의 무책임함으로 생긴 가난이라는 현실을 아내에 대한 위로로 잊으려고 하는 서술자의 현실에 대한 주관적 이해를 보여준다. 아내에게 비단옷과 좋은 양산을 사주고 싶어, 온종일 쉬지 않고 공부를 한다는 변명으로 아내를 위로하며 '나는 아내가 용서를 구하자 심신히 가뜬

---

124) 김정자, 「한국 소설의 시간기법 연구-시간착오의 서술기법을 중심으로」, 부산대학교 박사학위논문, 1984, p.36.
125) 박순명, 현진건 단편소설 연구, 연세대학교 석사학위논문, 1994, p.27.
126) 한상무, 현진건 소설의 이데올로기 연구, 세종대학교 박사학위논문, 1993, p.53.

하였다'고 표현한다. 또한, 처형이 돈 많은 남편과 싸우다 눈자위에 멍이 든 것을 보고 '정말 그래요. 없으면 없는 대로 살아도 의좋게 지내는 것이 행복이야요'라는 아내의 답을 얻어 말할 수 없는 만족감과 승리감에 젖기도 한다. 이같은 아내의 위로에 '나'는 감격하며 아내를 '위안을 주고 원조를 주는 천사여!'라고 표현하는 모습을 보인다. 아내와의 갈등 원인인 경제적·사회적 성공은 여전히 이루어지지 않았지만 아내의 위로를 통해 주관적인 화해를 하고 있는 것이다. 이것은 '나'가 대상을 객관적으로 직시하여 진정으로 공감하지 못하고 간편하게 감정적으로만 인식하려 하는 주관적 이해를 보여준다.[127]

이 소설은 생활에 아무 보탬이 되지 않은 책 읽기와 글쓰기에 매달려 나날을 보내는 주인공의 소시민적 고뇌를, 남편의 무능력을 탓하지 않고 그 성공만을 기다리는 아내의 기대와 연결함으로써 극적인 긴장을 유지한다. 특히 주인공과 아내의 심리적 변화가 객관적인 현실 문제로서 일어나는 일화에 맞춰 정밀하게 대응하여 사실적인 효과를 더욱 고조시키고 있다.[128] 또한, 작가가 이 무렵부터 계속 발표해 나간 여러 작품과 함께 하나의 큰 주제로 묶어 본다면 <빈처>는 일제 식민지 치하 한국민족이 겪고 있던 암담한 삶의 모습에 대한 증언이며 식민지 수탈 정책을 비판하는 민족의식을 그 주제로 볼 수 있다.[129]

한편, 남까오 작가의 작품 중에서도 지식인이라는 인물을 흔하게 포착할 수 있다. 1945년까지 남까오는 지식인의 궁핍한 생활에 대한 작품을 집중적으로 창작하였는데 그의 작품 속 지식인들은 대부분 자전적 성격을 지닌다. 남까오 자신이 가난한 지식인이었고 궁핍한 생활을 겪었던 문인이기에 그의 소설은 대부분 교사나 문인이라는 인물을 통해 작가가 자전적 이야기를 하고 있다고 볼 수 있다.

그 중, 소설 <더이트어>의 주인공 '호'는 진정한 소설가로 훌륭한 작품을 창작하고 싶어서 창작에 열중하기만 하고 가정의 생계를 자기의 아

127) 현길언, 「현진건 소설 연구」, 한양대학교 박사학위논문, 1984, p.88.
128) 권영민, 『한국현대문학사』, 민음사, 2002. p.216.
129) 김우종, 「빈처의 분석적 연구」, 신동욱, 『현진건과 그 시대인식』, 새문사, 1981, pp.1-9.

내에게 맡긴다. 그러나 아무리 노력해도 좋은 글이 나오지 않고 궁핍한 생활에서 벗어나지 못하고 있다. 이럴 때마다 호는 자기의 사랑하는 아내인 '뜨'를 더욱 힘들게 만들면서, 결국 극심한 가난에서 벗어나지 못한 채 한 가정의 비극이 심화된다. 이 작품의 가치는 실제적인 지식인의 생활을 묘사했을 뿐만 아니라 지식인이 지니는 다양한 면모를 보여줬다는 데 있다.

<빈처>와 <더이트아>의 주인공들은 지식인으로서의 이상과 포부, 그리고 자부심을 지니고 있는 인물이지만 경제적인 궁핍으로 인해 아내와 갈등을 일으키게 된다는 공통점이 있다. 그리고 사회적 소명과 현실 사이에 가로놓인 간극을 메우지 못하는 지식인의 번민과 고통이 잘 그려져 있다. 주인공들은 큰 꿈을 가지고 있지만 무보수의 독서와 가치 없는 창작으로 매일을 지낸다. 이 주인공들은 어두운 사회 현실에 항상 투쟁하고 가난을 벗어나기 위하여 열심히 노력한 사람들이지만 그들이 처한 사회적 상황 때문에 자신들의 꿈을 성취하지 못한 채 비참한 생활 속에 빠지게 된다.

<더이트아>의 '호'는 항상 욕망을 가지며 자신의 작품이 다른 작품들을 무색하게 만들 수 있다는 꿈을 꾸었다. '호'에게는 가난은 아무것도 아니며 예술과 창작은 전부였다. 호의 생각, 감정, 자신의 고뇌는 <더이트아>에서 구체적으로 서술되고 있다. '호'의 꿈은 다음과 같이 서술된다.

> 그것은 어느 속물의 허영에 찬 이름에 대한 욕망이 아니라 모호한, 무의미한, 이름없는 삶을 원하지 않는, 가치있는 삶에 대한 본인의 의식, 의지에 따른 삶을 살고자 단언하는 갈망인 것이다.[130]

그러나 호는 뜨와 자녀들의 생계유지를 위하여 돈벌이를 하게 된다. 호도 <빈처>의 '나'처럼 내면의 갈등이 있는데 호에게는 두 개의 갈등이

---

130) Đó không phải là sự thèm khát hư danh của một kẻ phàm tục mà là niềm khao khát sự khẳng định trước của đời của cá nhân có ý thức về mình, về giá trị sự sống, không muốn sống một cách mờ nhạt, vô danh, vô nghĩa.
(Nam Cao, *Tuyển tập Nam Cao*, NXB Văn học, 2003, p.323)

있었다. 첫 번째 갈등은 직업에 대한 꿈과 비극적으로 살아야 하는 상황에 대한 갈등이다. 이는 다음의 인용 부분에서 확인할 수 있다.

> 자신의 삶에 대한 가치를 올리기 위해 그 어떤 무언가를 하기를 갈망하는 자에게 결국 그 어떤 것도 할 수 없는 것보다 더 고통스러운 것이 있겠는가? 먹는 것과 입는 것에 대한 근심만으로도 충분히 피곤한 것이다.'[131]

두 번째 갈등은 항상 사랑과 정이라는 것이 호 자신에게 가장 중요한 것으로 생각되지만 자신의 부인과 자녀들을 폭력적으로 대했다는 것이다.[132] 호의 가정은 인간 사이의 아름다운 정으로 이루어졌다. 호는 애인에게 버림받은 뜨의 손을 잡아준 사람으로서 뜨의 자녀의 아버지로 자처하며 뜨의 남편으로서 뜨의 어머니의 장례식을 해주기도 하였다. 그러나 빈곤의 지속으로 인하여 호는 다음의 내용처럼 매일 술을 먹고 술에 취하면 뜨와 아이들을 때리게 된다.

> 내일… (내일만 오면) 당신이 알아?.. 꼭 내일이 되면! 나는 이 집에서 너희들 어미랑 자식들을 전부 다 쫓아낼 거야. .. 나는 그 어떤 아이들도 품지 않고 모두 쫓아낼 거야. 심지어 가장 착한 타오이라는 애도 쫓아낼 거야…너희들은 죽는 게 마땅한 것이야. 너희가 단지 먹고 고함지를 뿐! 어미도 자식과 마찬가지야… 어미인 당신 단지 먹고만 있을뿐...당신이 죽어버리는 게 맞아... 거미가 알을 품고 있듯이 자식들을 품에 안고는 앉아서만 있을 뿐. 돈을 벌기위해 그 어떤 일도 하고자 하지 않는 당신. 단지 나만 고통스럽고 괴롭혀 [133]

마지막 인용문은 술이 깨고 나서 뜨와 자녀에게 찾아가 뜨에게 사과하

---

131) Còn gì đau đớn cho một kẻ vẫn khát khao làm cái gì để nâng cao giá trị đời sống của mình mà kết cục chẳng làm được cái gì, chỉ những lo cơm áo mà đủ mệt. (Nam Cao, 앞의 책, 2003, p.323)

132) Nguyễn Đức Quyền, *Bình giảng-Bình luận Văn học,* NXB Giáo dục, 2006, p.212.

133) Ngày mai...mình có biết không?...Chỉ ngày mai thôi! Là tôi đuổi tất cả mấy mẹ con mình ra khỏi cái nhà này...Tôi đuổi tất, không chừa một đứa nào, kể cả con bé Thảo là con ngoan nhất...Mấy đứa kia đếu đáng vật cho một nhát cho chết cả. Chúng nó chỉ biết ăn với hét! Cả con mẹ nữa, con mẹ là mình ấy...cũng đáng vật cho một nhát cho chết nốt, bởi vì chỉ biết ăn rồi ngồi ôm con như nhện ôm khư khư bọc trứng, không chịu làm thêm việc gì có tiền. Chỉ khổ thằng này thôi. (Nam Cao, 앞의 책, 2003, p.333)

고 아이들을 포옹하며 눈물로 참회하는 호의 모습이다.[134]

술에 깨서 그는 자신의 행동을 기억한다. 무척 후회하였다. 아내를 향해 조심스럽게 다가가 보니, 아내는 힘들면서도 고통스러운 듯한 자세로 버티고 있다. 창백하고 메마른, 그래서 각이 진듯한 얼굴에서 짙은 눈동자는 도드라져있고 창백한 손은 파르르 떨리며 잠을 자면서도 어딘가 격렬해하는 모습이 나타나고 있음을 깨달았다. 그 속에서 고통스러우면서도 치열하게 고군분투하는 모습을 드러내고 있는 것이었다. 호는 펑펑 울었다. 그는 고통스러웠다. 충분한 사랑과 위로를 받아야 하는 아내에게 무시하고 제대로 대하지 않아서 그는 후회한다. .

3) 텍스트의 사회•문화 맥락 비교

표현론적 관점에 의하면 작품은 작가의 사상과 감정의 표현이다. 즉 작가의 사상과 세계관은 문학 작품 창작에 많은 영향을 미친다. 또한, 문학은 사회의 소산인 언어를 그 매체로서 이용하고 있는 사회적 제도이다. 모든 작가는 사회의 구성원이기 때문에 작가는 하나의 사회적 존재로서 연구될 수 있다. 작가의 전기가 주요한 원인이겠지만 이는 작가가 출생하여 일생을 살아온 전반적인 사회·문화적 환경에 대한 맥락으로 확대될 수 있다.[135] 이러한 관점에서 시대적 배경의 측면에서는 <사하촌>과 <브억드엉궁>을 비교 분석할 수 있다.

<사하촌>과 <브억드엉궁>은 1930년대 한국과 베트남의 농촌 모습을 그린 작품들이다. 김정한의 <사하촌>은 1936년 신춘문예 당선작으로서

---

134) Tỉnh rượu, nhớ lại hành vi của mình. Hộ hối hận tới đau đớn. Khi rón rén bước lại gần người vợ đang bế con ngũ mệt trong võng, nhận ra từ cái dáng nằm thật là khó nhọc và khổ não, cái tướng vất vả lộ ra cả đến trong giấc ngủ, từ khuôn mặt xanh xao, có cạnh, có đôi mắt thâm quần đến bàn tay xanh trong xanh lọc lủng củng rặt những xương...Tất cả đều lộ một cái gì mềm yếu, một cái gì ẻo lả, một vẻ bạc mệnh, một cái gì đau khổ và chật vật. Hộ đã khóc nức nở, nước mắt bật ra như nước một quả chanh mà người ta bóp mạnh. Anh đau đớn vì nghĩ đến lối cư xử tồi tệ của mình đối với người vợ đáng phải được an ủi, che chở đó.
(Nam Cao, 앞의 책, 2003, p.335)

135) R. Wellek & A. Warren, *Theory of literature,* 이경수 역, 『문학의 이론』, 문예출판사, 1993, pp. 131-134.

당시 김정한은 1932년 일본에서 일시 귀국한 직후 양산농민조합의 경찰 습격사건을 뒤에서 지원하는 활동을 하였다고 한다. 그는 3.1운동 이후의 고조된 민족주의적 분위기 속에서 청소년 시절을 보냈다. 학창 시절부터 항일 운동에 가담해 일본 경찰에 의해 수차례 검거되어 고초를 겪었으며 해방 후에도 권위주의 정치 체계에 맞서 수차례 시련을 당하기도 한다. 따라서 격변의 한국 현대사 속에서 지식인 김정한은 외적인 억압에 굴하지 않고 평생을 자신의 지조를 지켰다고 볼 수 있다.

그의 <사하촌>은 1930년대 농촌 현실의 문제를 낙동강 인근의 성동리 - 가뭄에 타들어가는 사하촌 마을을 배경으로 보여준다. <사하촌>은 응우엔꽁환의 <브억드엉궁>처럼 당시 농촌 사회의 전형적인 갈등을 압축적으로 그려내고 있다. <사하촌>은 참담한 농촌 사회의 현실을 사실적으로 묘사하고 있는 동시에 삶의 문제에 부딪친 농민들의 심정을 성공적으로 묘사하였다는 점에서 그 의의가 있다. 소설에 등장하는 농민들은 가뭄이 계속되는 보광사와 성동리에 살고 있으며 그들 대부분이 보광사에 소작을 부치며 살아간다. 긴 가뭄에 보광사 절에서 불공을 드리기도 하지만 가뭄은 계속된다. 가뭄이 계속되는 가운데에 보광사에서는 간평을 나와 소작료를 매기고 영농 자금과 비료 대금에 대한 빚 독촉을 하며 동시에 마을 사람들의 논에는 입도차압의 팻말이 붙기 시작한다. 더 이상 견딜 수 없는 마을 사람들은 야학당으로 몰려들기 시작하고 줄을 지어 차압 취소와 소작료 면제를 탄원하기 위해 보광사를 향한다.[136] 이러한 내용을 통하여 <사하촌>은 일제하에 피폐한 농촌 현실을 사하촌 사람들의 가난한 삶을 통해 사실적으로 보여주고 모순된 농촌 현실에서 수탈로 고통받는 농민들의 모습을 극복의 대상으로 삼고 있다.

이와 관련하여 <브억드엉궁>은 1938년대에 발표된 작품으로 무거운 인두세, 토지 세금, 굶주림으로 인해 빈농가정이 파산되는 과정을 다룬 이야기이다. 파 부부와 밀주를 만드는 이웃 사람인 쯔엉티 부부는 서로 증오한다. 쯔엉티는 파가 옥살이를 하게끔 파의 밭에 술을 묻으러 간다.

---

136) 쩐티란아잉, 「식민지 시대 한국과 베트남의 농민소설 비교」, 인하대학교 석사학위논문, 2010, pp.52-54.

그런데 쯔엉티가 지주인 응이라이의 밭을 파의 밭으로 착각하는 바람에 그만 응이라이의 밭에 술을 묻게 된다. 이에 응이라이는 프랑스 후원자를 돈으로 매수하여 벗어난다. 그러던 중 쯔엉티가 응이라이의 집으로 찾아가고 둘은 함께 파를 해하고자 모의한다. 응이라이는 쯔엉티에게 파를 고소하기 위한 돈을 빌려주고 또 파에게도 쯔엉티를 고소하기 위한 돈을 빌려주며 동시에 프랑스 후원자의 돈으로 파를 옥에 가두려 하자 프랑스 후원자에게 뇌물을 주기 위해 빌린 돈을 다 쓴 파가 옥에 들어간다. 이때 파와 쯔엉티가 응이라이의 의도를 알아채고 시장에 있는 가게를 팔아 그 돈으로 응이라이의 빚을 갚으려고 하지만 파의 농토를 빼앗으려 한 응이라이는 그 돈을 받지 않는다. 그리고 인두세를 납부할 때가 오자 인두세를 내는 데에 그 돈을 모두 쓴 파와 쯔엉티는 인두세 정책을 저항 운동에 참여하다가 다시 옥에 갇힌다. 그러다 홍수가 오고 유행병 콜레라에 파의 아내와 자식이 모두 죽는데 이때에도 응이라이는 파에게 빚 독촉을 한다. 아무것도 없는 파는 응이라이에게 농토를 줘야 하는 지경이 되자 억울한 마음에 몽둥이로 응이라이의 머리를 때린다. 작품의 마지막 장면에서 파는 끌려가면서 '끝까지 투쟁하겠다고 맹세한다'라고 계속 외친다.[137] <브억드엉궁>은 농민의 고통을 이야기하면서 농민이 스스로 해방되기 위해서는 투쟁이 필요하다는 점을 강조한다. 농민이 살 수 있는 오직 한 가지 길은 모두가 함께 끝까지 하는 저항이라는 것이 작품의 주제이다.

두 작품의 인물은 농민들이며 가난에 시달리고 지주의 횡포에 짓눌린 민중들이다. 이 순수하고 착한 농민들은 지주와 복합적 관계를 가지고 있다. 이 관계는 계급문제에 그치는 것이 아닌 민족적 현실에 과감하게 대면하고 있다는 점에서 독특한 시각을 갖고 있다. 또한, 두 작품은 단순히 현실을 제시하는 데에 그치지 않고 농민의 저항 정신을 보여줬다는 점에서 주목할 만하다. 작품의 결말에서 억압받은 농민의 저항의식이 드러나는데 그 구조가 지나친 수탈과 압박을 견디다가 자신이 그러한 비참한 빈곤에 빠지게 되는 원인을 깨달은 후 투쟁의 필요성을 느끼고 강인

137) 쩐티란아잉, 앞의 논문, 2010, pp.54-56.

해진다는 인물 표현 방식이다.

<사하촌>은 한 말, 일제의 비인간적 식민통치, 관료를 등에 업은 사찰의 가혹한 착취라는 삼중고에 시달리다 못해 농민들이 생의 막다른 골목에까지 몰리자 결국 폭력으로 이 모순에 맞서는 이야기 구조로 휴머니즘과 진실에 입각한 참여문학의 진수를 보여주고 있다.[138] 특히 <사하촌>에서 주인공은 억압적 현실에 고통을 받는 농민들로서 어느 한 사람이 아니라 성동리 마을의 농민들 모두이다. 마을 사람들은 오랜 가뭄이라는 자연재해를 입고 일본 수탈의 앞집이인 순사, 군청 주가, 농사조합 평의원, 보광사 중들로 이루어진 지주 계층의 횡포에 당하기만 하다가 생존을 위해 저항을 택한다. 그들의 저항은 사회적, 민족적 해방을 위해 일어선 이 시대 민중들의 장엄한 발걸음을 보여주는 것이다. 이처럼 <사하촌>은 작가가 농민들의 편에 서 현실에 밀착하여 모순적인 사회에 대한 고발정신과 저항정신을 보여준다는 점에서 중요하다.

한편 <브억드엉궁>에서 등장한 인물들도 <사하촌>의 인물처럼 순박한 농민의 삶을 살아가는 사람들인데 그중 주인공이라고 할만한 인물은 '파'이다. 파는 어린 아들이 하나 있지만 치삼노인의 아들인 들깨처럼 젊기에 열심히 농사를 지으며 살아가면 충분히 생계를 유지할 수 있는데도 반봉건·반식민 제도하에서는 파처럼 순박한 농민들이 사람답게 살지 못했다는 점을 그의 비극을 통해 보여준다. 응이라이라는 지주 때문에 겪은 거듭된 고난의 끝에 마지막 장면에서 파는 다른 농민들과 함께 저항하고자 하는 정신을 강하게 드러낸다. 파의 저항정신은 자발적으로 나타났다기보다는 지배계층으로부터 착취를 당하는 과정에서 도출된 결과라고 할 수 있다. 이는 순박하고 겁이 많은 농민이었던 파가 응이라이에 대한 부정적인 태도에서부터 관료 계층에 대한 저항정신으로 나아가는 모습을 보여준다.

> ...굳게 다무는 입술을 보고 아프기 때문에 그가 말하지 않는 것이 아니고 그가 마음속에 천년 원한을 품고 있을 줄 안다... 그는 친구한테 '나는 마을에서 살지 않겠다. 마을

138) 김윤식 외, 『한국현대문학사』, 현대문학, 2005, p.238.

에 남아있는 것 아무것도 없다. 내년의 같은 날에 나의 이야기를 알게 될 것이다.

위 인용 부분에서 파의 말은 그가 갈 길을 찾겠다는 뜻으로 '나의 이야기'라는 말은 계속 투쟁하겠다는 의미이다. 주인공 파는 그 당시 베트남 문학에 등장하는 인물과 달리 진보적 성격을 보이는 인물이다. 진보적 성격의 주인공 파를 창작할 수 있었던 것은 당시 민족민주 운동의 영향이었다. <브억드엉궁>은 농민들의 궁핍한 삶을 다루는 이야기이면서 농민들에게 그 삶을 극복하기 위한 투쟁을 하라는 주제의식을 심어준다. 불합리한 억압을 받으면 투쟁해야 한다는 것이 작가의 의식이다. 농민들이 살 수 있는 유일한 길은 그들이 모두 단결하여 계급적 원수에게 저항하는 길이라고 본 것이다. 주인공 파는 그러한 작가의 사상에서 비롯된 인물이기 때문에 그의 투쟁 정신과 계급적 권리 인식이 작품 속에서 발전할 수 있었던 것이다.

<브억드엉궁>은 베트남의 대표적인 역사적 시기에 창작된 작품이다. <브억드엉궁>의 창작 배경은 <사하촌>처럼 민주 운동이 빈번하게 일어난 시기였다.

그 시대에 출판된 도서들을 보면, 대부분 공산주의 사상 관련 문학뿐만 아니라 일반 출판물에서 농민들 생활에서 실제로 일어났던 봉기에 대해 언급하곤 했다. 당시는 민주화를 갈망하던 시대로, 1930년부터 1931년 기간처럼 아주 적극적으로 발생되지는 않았다 할지라도, 당(중앙공산당)의 지도하에서 움직이던 사회라는 측면에서 본다면, 전국적으로 역사상 전례없이 실로 광범위한 범위내에서 민주주의 운동이 일어났으며 이러한 현상은 노동자, 농민, 도시 빈민가에서 뿐만 아니라, 소규모 기업들내에서도 그리고 소규모 소유주 및 학생들과 공무원들에게도 큰 호응을 얻었다.[139]

---

139) Thời đó sách báo cộng sản và các sách báo khác đều đề cập đến thực tế nổi dậy của nông dân thời bấy giờ. Thời Mặt trận Dân chủ, nông dân không vùng dậy hàng loạt như giai đoạn 1930-1931 nhưng dưới sự lãnh đạo của Đảng, một phong trào dân chủ sâu rộng chưa từng thấy trong lịch sử dân tộc bao gồm công nhân, nông dân, dân nghèo thành thị, tiểu thương, tiểu chủ, học sinh, viên chức...nổi lên rầm rộ khắp nơi. Tuấn Thành, Vũ Nguyễn, *Văn học hiện đại Việt Nam: Bước đường cùng-Tác phẩm và lời bình (베트남 현대문학:브억드엉궁-작품과 비평)*, NXB Văn học, 2007, p.156.

이 시기에는 무산계급의 지도에 따른 민중의 투쟁운동이 전국에서 곳곳마다 일어났던 시기이며 작가는 당시에 발표된 신문이나 서적에 실린 공산 사상의 영향을 받았다. 1930년대 베트남에서는 사회주의 문학이 아직 형성되지 않았었고 서구 열강의 침입으로 국권을 제대로 행사하지 못했지만 그래도 프랑스 식민지 시기에 항불 투쟁운동이 지식층이나 노동자, 농민들 등 여러 사회 신분으로 광범위하게 진행되었다. 따라서 그들은 작품 속에서 지주라는 자본계급과 농민이라는 무산계급 사이의 모순과 갈등을 사실적으로 묘사하는 동시에 작품 속 주인공이 혁명의 필요성을 깨닫고 혁명을 위한 운동을 하도록 그린 것이다.[140]

또한 <브억드엉궁>은 응우엔공환의 대표 작품이자 베트남의 대표적인 비판적 사실주의 소설이다. 이 작품의 '파'라는 인물은 당대 베트남 농민의 대표라고 할 수 있다. 따라서 파부부의 비극은 당시 베트남 농촌에서 많은 농민들이 겪은 비극이라고 할 수 있다. 파부부는 순박하고 부지런한 농민이지만 당시 불공평한 식민지 사회에서 집도 팔아야 했고 논도 다른 사람한테 저당잡힐 수 밖에 없었다. 이와 같은 사회에 대한 고발정신과 저항정신은 <사하촌>과 <브억드엉궁>의 공통점이라고 할 수 있다.

140) 쩐티란아잉, 앞의 논문, 2010, pp.52-57.

III. 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 이해 양상

이 장에서는 한국 문학과 베트남 문학의 비교 문학적 활동을 통한 문학교육 내용을 마련하기 위하여 베트남인 학습자의 감상문과 토론 녹취물을 질적 분석한다. 이 연구에서 분석하고 있는 베트남인 학습자의 감상문과 토론 녹취물은 기본적으로 베트남인 대학생 학습자가 작성한 것으로, 학습자들은 한국 문학과 베트남 문학을 읽고 두 작품을 상호 비교하면서 한국문학 텍스트에 대한 감상을 개진하였다. 연구 대상 텍스트는 크게 두 종류인데, 하나는 학습자가 개인적으로 한국과 베트남의 문학 작품을 읽고 자신의 독서 경험을 토대로 한국문학 작품에 대한 감상문을 작성한 것이고 다른 하나는 학습자가 작품을 읽은 후 동료 학습자들과 함께 독서 토론을 하고 이를 참조하며 한국 문학 작품에 대한 감상문을 적은 것이다.

한국 문학 작품에 대한 학습자들의 이해 양상은 사실 작품에 대한 독서 행위와 그로 인하여 촉발된 생각과 감정, 그리고 감상문을 쓰기 위해 한 생각이나 쓰기 행위 등이 해석학적인 순환 과정을 구축하고 있다. 하지만 문학작품의 독서와 학습자들의 감상, 그리고 감상문의 작성은 어느 정도 과정적인 성격을 지니고 있기도 하다. 이에 이 연구에서는 위의 과정에서 가장 마지막 단계의 산출물이라고 할 수 있는 감상문을 분석 대상으로 삼음으로써, 학습자들이 이를 산출하기까지 무엇을 생각하고 느꼈는지를 추적하고자 한다. 학습자들의 감상문과 토론문은 2장의 검토 내용에 따라 '장르 관습 비교를 통한 한국 문학 텍스트 이해', '이미지와 인물 비교를 통한 작품의 정서 이해', '작품 내·외적 맥락 비교를 통한 한국 사회·문화 이해' 의 세 부분을 큰 틀로 하여 분석했다.

1절, '장르 관습 비교를 통한 한국 문학 텍스트 이해'에서 초점을 맞춘 부분은 학습자들의 한국과 베트남 문학의 장르 관습을 비교하며 텍스트를 이해하고 있다는 점이 드러난 부분이다. 본 연구에서 말하는 장르 관습이란 문학 작품의 형식의 관습에 다름 아니다. 그러므로 이 점에서 검토한 내용은 주로 한국과 베트남이 연구 대상 텍스트가 속한 문학 장르,

즉 시와 소설의 기법과 구조 측면에 해당한다. 구체적으로 기법의 경우에는 시의 시적 기법, 소설의 서사 기법을 비교하여 텍스트를 이해하는 양상에 초점을 맞추어 살펴볼 것이고 구조의 경우에는 시의 구조와 소설의 구조를 비교하여 텍스트를 이해하는 양상에 초점을 맞추어 고찰했다. 이에 주목하는 까닭은 이 연구가 베트남인 학습자의 한국문학 감상 양상 분석을 목적으로 삼고 있기 때문이다. 베트남인 학습자들은 시와 소설의 장르적 관습 등을 주로 베트남 문학을 통해서 배우고 익혔다. 모국 문학을 통해 형성한 장르 관습은 외국 문학인 한국 문학의 독서 과정에도 영향을 주고 있다. 이에 이 연구는 학습자들이 한국 문학 작품을 읽으면서 베트남 문학을 통해 배운 어떤 장르관습을 어떻게 이끌어오는지에 주목할 것이다.

2절인 '이미지와 인물 비교를 통한 작품의 정서 이해'에서 초점을 맞춘 부분은 학습자들이 작품에 재현되거나 작품의 향유 과정에서 거론된 정서에 대해 논하는 부분이다. 시의 경우에는 이미지와 더불어 주로 제시되었고 소설의 경우에는 인물의 언행과 더불어 주로 제시되었다. 학습자들이 작품의 정서를 거론한 방식은 크게 둘로 구분되었는데, 하나는 작품 내적으로 재현되어 있는 정서를 파악하고 이해하는 부분이고, 다른 하나는 작품에 재현된 정서적 정서에 대한 자신의 생각이나 감정을 표현한 부분이다. 이 연구에서는 전자를 정서 이해라고 하고 후자를 정서적 성찰이라고 하였다. 자료 분석 결과 작품을 통한 학습자의 정서적 성찰에는 학습자들의 개인적인 경험이나 가치관이 크게 개입되는 것을 확인할 수 있었다.

3절인 '텍스트의 맥락 비교를 통한 한국 사회·문화 이해'에서 초점을 맞춘 부분은 학습자들이 한국과 베트남의 문학작품을 작품 내적으로 비교하고 작품 외적으로 비교함으로써 한국의 사회문화적 속성을 추출하고 새롭게 이해할 수 있는가 하는 점이다. 먼저, 작품 내적 맥락 비교를 시도한 부분을 분석한 결과 학습자는 문학 작품 비교 활동을 통해서 양국의 관념 문화를 구체화하려고 시도하였으며, 이를 한국인과 베트남인 사이의 사고방식 비교로 확장하려고 한다는 것을 알 수 있었다. 또한 작품

을 통해서 한국 문화에 대한 자신의 고정관념을 확인하고 이를 스스로 교정하려는 모습을 보이는 학습자도 있었다. 작품의 외적 맥락 비교 활동 부분에서는 주로 작품 집필 시대의 비교, 작가의 비교 등이 시도되었다. 학습자들은 한국과 베트남 문학 작품의 시대적 배경이 어떤 점에서 유사하고 어떤 점에서 다른지를 구체적으로 확인하였고, 작품에 구현된 작가 의식의 유사점과 차이점을 추론하기도 했다. 이러한 베트남인 학습자들의 문학 비교 활동 양상을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1. 장르 관습 비교를 통한 한국 문학 텍스트 이해

이 절에서는 베트남인 학습자들이 한국 문학 작품을 이해하는 데에 있어 한국과 베트남 작품을 비교하면서 베트남 문학의 장르 관습에 대한 지식을 활용하여 한국 문학 작품을 어떻게 이해하였는지에 대한 양상을 살펴보고자 한다.

일반적으로 학습자들은 문학 작품을 읽는 과정에서 일차적으로 작품이 대략적으로 무엇을 말하고 있는지를 파악하려고 하며 의미를 구성하는 경향을 보인다. 이러한 문학 텍스트의 의미를 구성하는 것은 문학 작품의 코드를 해독하는 것이라고 볼 수 있는데 이러한 코드 해독을 위한 기본 장비가 비축되어 있지 않으면 텍스트 이해의 과정은 중단되고 말 것이다.[1] 여기서의 기본 장비는 학습자에게 내면화된 문학 장르 관습에 대한 지식이라고 할 수 있다. 다른 말로 하자면 학습자가 문학 장르 관습에 대한 지식을 지니고 있지 않으면 코드 해독이 불가능하여 의미 구성이 불가능하게 되며 구체적으로는 언어적 연쇄를 문학적 구조와 의미로 치환할 수 없게 되는 것이다.[2]

모국어가 아닌 목표어로 쓰이는 문학 텍스트를 접할 때는 언어라는 장벽으로 인해 모국어 문학의 장르 지식이 중요한 역할을 할 수밖에 없다.

---

1) 권오현, 「문학 소통이론 연구: 문학 텍스트의 소통구조와 교수법의 기능」, 서울대학교 박사학위논문, 1992, p.86.
2) 김영, 「중국인 학습자를 위한 한국 고전시가 교육 연구: 자국어 문학 학습 경험 활용을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2017, p.63.

이러한 장르 지식은 그뢰벤이 말한 문학 형식을 인식하는 능력, 문학 텍스트의 구조 형식을 분석하는 능력이다.[3] 따라서 이러한 문학 장르 지식은 학습자들이 텍스트의 의미를 구성하고 나아가 해석과 이해를 함에 있어 큰 도움을 준다고 할 수 있다.

본 연구의 대상 학습자인 베트남인 한국어 학습자들은 성인 학습자로서 모국 문학 교육을 통해 일정한 장르 지식을 이미 가지고 있는 학습자들이다. 학습자들은 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품을 비교하여 이해하는 데에 베트남 문학의 장르 관습에 대한 지식을 활용하여 작품을 이해하였음이 확인되었다. 이 절에서는 베트남인 학습자들이 모국 문학 학습을 통하여 지니게 된 문학 장르에 대한 지식에 기반하여 한국 문학 작품을 이해함에 있어 나타나는 양상을 살펴보도록 하겠다. 베트남인 학습자들의 경우, 한국어 능력의 부족과 문학 텍스트에 관한 배경 지식의 부족으로 인하여 모국 문학 장르 지식 적용이 도움이 되는 경우가 확인되었지만 불확실하고 모호한 상태에 처하여 의미 구성에 실패한 경우도 확인되었다.

베트남인 학습자의 감상문과 토론문을 분석한 결과, 한국과 베트남 문학 작품을 비교하면서 장르적 지식에 기반한 한국 문학의 이해 양상으로는 크게 작품의 기법과 구조에 대한 장르 지식을 활용하여 텍스트를 이해하는 양상이 포착되었다. 먼저 작품 기법에 기반한 텍스트 이해 양상을 살펴보겠다.

1.1. 문학 기법에 기반한 텍스트 이해

문학 소통의 관점에서 보면 작품을 창작하는 작가는 독자와 공유할 수 있는 시적 표현을 고르고 독자와 교류한다. 이는 바로 작품에 대한 표현 기법이라고 할 수 있다. 하이네만과 피베거(Heinemann & Viehweger)는 작가는 텍스트를 작성하기 전에 독자의 사전 지식과 관심에 부합하는 정

3) N. Groeben, 송휘재, 앞의 논문, 2002, p.248에서 재인용.

보 전달에 주의하며 상대방에 대한 자신의 사회적 관계에 따라 적절한 언어표현 방식을 선택한 뒤 독자에게 텍스트 이해에 꼭 필요한 사전 신호를 사용하여 자신의 의도를 독자에게 알게 해 준다고 하였다.[4] 따라서 독자는 단순히 어휘나 내용 측면만으로는 텍스트의 전체적인 의미를 구성하기가 어려워 작가와 문학을 통해 성공적인 의사소통을 하는 것이 쉽지 않다. 즉, 학습자는 작품의 내용, 주제를 성공적으로 파악하려면 작품의 형식적인 측면도 파악해야 한다.

문학 작품의 기법 혹은 표현 기법은 문학 교육 현장에서 수사법이라고도 한다. 김욱동은 수사학을 말을 잘하는 재주라고 정의한 바 있다. 수사법이란 곧 말로써 남을 설득하는 기술로 이를 잘 활용하면 남을 설득함으로써 자신이 의도하는 바를 얻을 수 있는 것이다.[5] 그러므로 수사법은 어떠한 생각을 특별한 방식으로 전달하는 기술로 표현이나 설득에 필요한 다양한 언어 표현기법이다. 다른 말로 하자면 수사법은 느낌이나 정서를 표현하기 위한 장식적인 것이나 기교적인 것으로서의 의미를 지니는 것이 아니라, 세계에 관한 우리의 사유방식을 언어로 조직화하는 표현의 방식의 일종이다.[6] 수사법에는 다양한 종류가 있는데 의미 전이에 따른 수사법, 소리에 따른 수사법, 문장 구조에 따른 수사법, 감정에 호소하는 수사법, 상호텍스트적 수사법으로 구분될 수 있고 그들의 기능을 크게 세 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 언어를 압축하여 간결하게 표현하는 데 기여한다. 둘째, 수사법은 추상적인 관념을 생생하게 표현하는 구실을 맡는다. 셋째, 수사법은 이 세계를 전혀 다른 방법으로 바라보도록 해 준다.[7]

베트남인 학습자들은 문학의 장르적 특징이나 수사법적 기능에 대해서 베트남의 국가 교육과정을 통해 학습한 바 있다. 이는 베트남인 대상의 베트남 문학 교육과정에서 구체적으로 다루고 있기 때문이다. 이것이 본

---

4) W. Heinemann, D. Viehweger, *Textlinguistik*, 백설자 역, 『텍스트 언어학 입문』, 역락, 2001, p.281.
5) 김욱동, 『수사학이란 무엇인가』, 민음사, 2003, p.20.
6) 김영, 앞의 논문, 2017, p.64.
7) 김욱동, 앞의 책, 2003, pp.42-45.

연구에서는 베트남인 학습자들이 한국 문학 작품을 읽을 때, 자신이 베트남 문학 작품을 읽었던 경험을 회상하고 있다는 가설 설정한 이유이다. 이 부분에서는 그동안 학습자가 암묵적으로 행하고 있던 '베트남 문학과 한국 문학의 연계 이해 활동'을 가시화하기 위한 목적에서 학습자들에게 베트남 문학 작품과 한국 문학 작품을 명시적으로 제시하고 학습자들의 한국 문학 작품의 감상 양상을 분석한다. 분석을 명료하게 진행하기 위하여 이후에는 '시적 기법을 통한 텍스트 이해'와 '소설의 서사 기법을 통한 텍스트 이해'로 분리 제시하겠다.

1) 시적 기법을 통한 텍스트 이해

텍스트의 이해는 개별 시편에 대한 다양한 각도에서의 접근과 이론을 요구한다. 그러나 단순한 패러디가 아닌 새로운 창작을 염두에 두는 이해를 위해서는 텍스트의 구조와 언술적 특성에 주목해야 한다.[8] 그렇기 때문에 이 항에서는 베트남인 학습자들의 시적 기법에 주목하여 한국 시작 이해 양상을 고찰하기로 한다.

학습자의 감상문을 분석한 결과, 학습자들은 한국과 베트남 시작품의 유사한 수사법에 주목하여 텍스트의 의미를 구성하는 양상을 보였다. 브룩스(Brooks)는 시 텍스트의 형식적 구조(formal structure)와 더불어 텍스트의 수사적 조직(rhetorical organization)의 중요성을 강조하였다.[9] 즉, 학습자들은 작품을 보다 잘 이해하기 위하여 작품에 사용된 수사법을 알아야 한다는 것이다. 앞서 살펴본 수사법 중 소리에 따른 수사법과 감정에 호소하는 수사법, 문장 구조에 따른 수사법은 시의 외적 형태에서 비교적 선명하게 드러나기 때문에 학습자들이 비교적 쉽게 판단할 수 있는 수사법이다. 반대로 역설적 수사법이나 반어적 수사법, 풍자적 수사법, 상징적 수사법 등은 의미 전이에 따른 수사법이기 때문에 시인의 의도를 표현해 주고 시의 내용과 시의 바탕으로서의 사회·문화적

8) 김명철, 「시적 형상화 기법에 따른 시 창작 교육 시론」, 『한국시학연구』 Vol.27, 한국시학회, 2010, p.40.
9) 김용직, 장부일, 『현대시론』, 한국방송통신대학교출판부, 1994, p.168.

맥락과 직접 관련되기 때문에 상대적으로 이해하기가 어렵다고 할 수 있다.

베트남인 학습자들은 한국 시작품을 베트남 시작품과 비교하여 읽을 때 베트남 시작품을 읽는 것처럼 한국 시가 '시적인 특징을 가지고 있다'라는 의식을 가지고 시작품을 읽는 것이 확인되었다. 학습자들이 가지고 있는 시의 수사법에 대한 인식은 시를 이해할 때 '시의 수사법과 수사법의 미적 효과'를 강조하는 모국 문학교육에서 '미적 형식과 수사성이 강한 짜임새'가 중요시되는 것과 깊이 연관된다. 문학 작품의 수사법에 대한 이해를 중요하게 생각하는 베트남인 학습자들에게 한국 시에 나타난 미적 표현들을 지각하는 것은 어렵지 않았으며 시적 표현들이 일상 한국어와 많이 다르다는 인식을 전제에 두고 시 읽기를 수행하였음이 확인되었다. 대부분의 베트남인 학습자들은 지각하기 쉬운 수사법에 주목하면서 시를 읽었다. 텍스트의 의미를 구성하는 명확한 상징, 은유나 의인화 등과 같은 수사법은 학습자들에게 비교적 쉽게 인식되는 것들이기에 학습자들은 시를 감상함에 있어 이러한 부분들을 적극적으로 활용하였다. 실제로 학습자들의 감상문을 분석한 결과에서 대부분의 베트남인 학습자들은 상징, 의인화 등의 수사법에 주목하여 텍스트의 의미를 구성하였다. 시작품에서 상징과 은유 등의 수사법은 시의 핵심 어휘나 이미지와 관련이 있다. 이미지(image)는 중요한 특질이라 할 수 있는데[10] 시인이 표현하고자 하는 관념이나 경험들을 수사법을 통하여 미학적으로 그린 것이다. 달리 말하면, 이미지는 시를 이루는 본질적인 구성요소로 이미지가 없는 시는 존재할 수 없다고 할 수 있다. 작가는 표현하고자 하는 대상을 떠올리고 이를 가장 잘 드러내기 위한 언어를 선택하고 정제하여 시어로 표현한다.[11] 따라서 학습자들의 시작에서 중요한 이미지나 상징을 담고 있는 시어에 대한 이해는 시의 전반적인 의미 구성에 영향을 미치게 된다. 특히, 학습자들은 작품의 미적 구조 전체를

---

10) I. A. Richards, The Analysis of a Poem, *Principles of Literary Criticism*, Routledge & Kegan Paul, 1959, pp.114-133.

11) 유화선, 「이미지의 시각화를 통한 시 감상 교육연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2019, p.15.

주도하는 지배적 이미지[12]를 탐구함으로써 작품의 전반적인 의미를 파악하는 경향을 보였다.

먼저 베트남인 학습자들이 작성한 김수영의 <풀>에 대한 감상문을 살펴보겠다. 학습자들이 베트남 시작품인 응웬주이의 <째비엣남>과 비교하여 이중 독서를 하는 과정에서 두 작품에 대해 작성한 감상문을 살펴보면 학습자들은 두 작품 간의 유사한 은유 표현인 '비'와 '바람'을 통해 작품의 의미 구성 혹은 주제를 파악하는 양상을 보였다.

〈째비엣남〉에서의 '대나무'는 베트남인의 상징이고 〈풀〉에서의 '풀'은 한국인의 상징이다. '풀'과 '대나무'를 통하여 우리가 한국 민족과 베트남 민족의 저항력을 알 수 있다. 두 작품은 베트남 민족과 한국 민족의 강한 저항력에 대하여 노래하고 있다.

(CN-A-풀-17)

베트남 민족의 강인함은 '대나무'의 상징을 통해 묘사된 것처럼 '풀'은 독재정권의 억압에 굴복하지 않은 한국국민의 상징이다. 그래서 '풀'은 한국 국민의 강인함의 상징이다. '대나무'과 '풀'은 한국과 베트남 민족의 강인한 생존력의 상징이다.

(CN-A-풀-6)

처음에는 풀이 그냥 풀, 비, 바람, 동풍은 풀의 성장에 필요한 것으로 생각했었다....(중략)...그러나 째비엣남과 함께 읽어보니 풀을 한국 사람이라고 생각하게 되었다. 그리고 비, 바람, 동풍 등은 사람들을 힘들게 하는 것 같다....(후략)....

(CN-A-풀-2)

처음 〈풀〉을 읽을 때 '비'와 '바람'은 '풀'의 성장에 필요한 요소라고 생각했지만 〈째비엣남〉에서의 '비'와 '바람'처럼 풀에게 나쁜 영향을 주는 다른 말로 하면 억압하는 존재인 것을 추론할 수 있었다.

(CN-B-풀-17)

<풀>에서 가장 핵심적인 이미지는 '풀', '비', '바람', '동풍'이고 <째비엣남>에서도 핵심 이미지는 '대나무', '비', '바람'이다. <풀>에서의 '풀'은 흔히 민초로서의 민생, 약자, 민중 등을 상징하는 것으로 해석되고

12) 문덕수, 『시론』, 시문학사, 1996, p.214.

‘바람’은 부정적이고 악한 존재자의 이미지다.[13] 풀은 그 당시에 억압을 받는 민중의 상징이고 바람은 민중을 억압하는 권력으로 이해할 수 있다.[14] 그리고 <째비엣남>의 ‘대나무’는 베트남 민족, ‘비’와 ‘바람’은 프랑스 정부, 프랑스 정부의 억압 등 베트남 민족을 억압하는 존재의 상징이다.[15]

<CN-A-풀-17>과 <CN-A-풀-6> 학습자는 <풀>과 <째비엣남>을 비교하여 이해하는 데에 있어 두 작품의 핵심 이미지인 ‘풀’과 ‘대나무’에 주목하여 핵심 이미지의 상징적 의미를 도출하였다. 즉, 상징적 의미의 파악을 통해 작품의 주제를 이해하고 있다. 고등학교에서 <째비엣남>을 배운 베트남인 학습자들은 작품에서의 ‘대나무’ 이미지의 상징적 의미를 베트남 사람, 베트남 민족의 아름다운 마음, 강인한 생존력[16]으로 학습했기 때문에 이를 활용하여 쉽게 ‘풀’의 상징적 의미를 인식할 수 있다. 학습자들은 한국 시 작품인 <풀>을 이해함에 있어 베트남 문학의 장르 관습을 활용하여 <풀>에서의 ‘풀’도 한국인 또는 한국인의 저항력으로 인식하여 두 작품의 주제를 한국과 베트남인의 강인한 저항력으로 이해하였다.

한편, <CN-A-풀-2> 학습자는 두 작품에 동일하게 등장하는 상징인 ‘비’와 ‘바람’에 주목하여 상징적 의미를 연관시켜 시를 이해하고 있다. 이 학습자는 <풀>을 먼저 읽었기 때문에 <풀>에서의 ‘비’와 ‘바람’을 풀의 성장에 필요한 요소로 인식하였다가 <째비엣남>에서의 ‘비’, ‘바람’의 의미와 비교하여 이들을 풀을 억압하는 존재로 파악하였다. <풀>에 등장한 ‘비’와 ‘바람’에 대하여 다른 시각을 가지고 있는 오세영(2002)에서는 ‘비’와 ‘바람’을 풀의 성장에 필요한 요소로 보고 있지는 않지만 ‘동풍’에 대해서는 ‘비를 몰고 오는 동풍’으로 생명의 잉태를 암시하는 봄바

---

13) 강웅식, 앞의 논문, 2004, p.240.
14) 김숙이, 「김수영의 <풀>에 대한 해석학적 고찰」, 『어문학』 Vol.96, 어문학회, 2007, pp.347-348.
15) Chu Văn Sơn, 위의 책, 2007, p.393.
16) Lê Quang Hưng, Thơ Nguyễn Duy và "Ánh trăng" (응웬쭈이 시와 "달빛" 시집), *Tạp chí Văn học (문학연구)* Số 3, Viện Văn học-Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam, 1986, p.156.

람으로 해석하여 '동풍'을 '풀'과 대립된 상징으로서 독재의 탄압을 의미하는 것으로 해석하지 않고 있다.[17] 따라서 <CN-A-풀-2> 학습자처럼 '풀'을 성장과 관련하여 해석하는 것도 가능하지만 이러한 해석에 머무른다면 <풀>이라는 작품의 핵심적인 내용은 알 수 없게 된다. 같은 맥락으로 <CN-B-풀-17> 학습자의 감상문을 통하여 학습자들이 베트남 시작품에 대한 장르적 관습을 비교하여 한국 시 작품의 의미 구성을 성공적으로 할 수 있음을 확인할 수 있었다.

다음으로, 풀의 상징적 의미에 대한 확장된 이해 양상을 아래 두 명의 학습자의 감상문을 통하여 살펴보겠다.

> 두 작품에서 '풀'과 '대나무'는 의인법을 통하여 한국과 베트남 민족의 강인한 의지를 묘사하고 있다. 〈풀〉에서의 '풀'은 사람처럼 울고 웃고 일어나고 누울 수 있다. 〈째비엣남〉에서의 '대나무'도 사람들의 특성을 나타내는 단어인 '부지런한', '서로 사랑하는', '몸집', '손' 등으로 나무지만 베트남 민족의 아름다운 성격을 가지고 있다. 〈풀〉에서의 '풀'도 얼마나 힘든 상황에 처해도 굴복하지 않고 항상 웃을 것이다....(중략) 그리고 〈째비엣남〉의 마지막 연에서는 '죽순'이 나왔는데 이는 베트남 민족의 후예의 상징인데 강인한 생명력이 후세한테도 물려줄 것이다. 〈풀〉의 마지막 행에서 '풀뿌리'라는 이미지가 있는데 이는 한국 민족의 후세다. 풀의 굴복하지 않은 정신이 후세에게 물려졌었다.
>
> (CN-A-풀-16)

> 풀은 한국 민족의 상징이고 풀뿌리는 한국 민족의 후예이다. 〈째비엣남〉에서의 대나무가 죽순에게 자신의 강인한 생명력을 물려주는 것처럼 풀도 풀뿌리에게 강한 정신을 물려줄 것이다. 풀 뿌리는 한국 민족의 후예인만큼 아무리 힘든 상황에 처하더라도 한국 민족의 후예가 그 정신을 발휘할 것이다.
>
> (CN-B-풀-9)

위 <CN-A-풀-16>과 <CN-B-풀-9> 학습자들의 감상문을 통하여 학습자들이 <째비엣남>과 <풀>의 유사한 의인법을 확인함으로써 시에서의 상징적 의미를 자각하였음을 알 수 있다. 또한, 이 두 학습자는 이러한

---

17) 오세영, 「우상의 가면을 벗겨라」, 『어문연구』 Vol.33-1, 한국어문교육연구회, 2005, pp.161-163.

상징적 의미를 활용하여 '풀뿌리'의 의미에 대하여 이해하고 있다. <CN-A-풀-16> 학습자는 '풀'은 한국 민족의 상징이라고 하며 아무리 힘든 상황에 처해도 웃음을 잃어버리지 않는다고 서술하고 있다. 또한, 이 학습자는 <째비엣남>에서의 대나무의 죽순에 대해 학습한 해석[18]을 적용하여 <풀>의 '풀뿌리'에 대하여 한국 민족의 후예, '풀'의 굴복하지 않는 정신이 후예인 풀뿌리에게 물려졌다고 서술하고 있다. 이는 학습자가 베트남 시작품의 의인화 수사법의 효과를 그대로 가지고 한국 시작품의 유사한 의인화의 효과를 이해하는 데에 적용하고 있는 것으로 볼 수 있다. <CN-B-풀-9> 학습자도 <CN-A-풀-16>처럼 '풀뿌리'의 상징적 의미를 해석하고 있다. 이 학습자도 <째비엣남>에서의 대나무의 후예인 '죽순'을 베트남 민족의 후예로 배웠기 때문에 <풀>에서의 '풀뿌리'도 한국 민족의 후예로 이해하고 있다. 따라서 풀뿌리는 한국 민족의 후예인 만큼 아무리 힘든 상황에 처하더라도 한국 민족의 후예가 그 정신을 발휘할 것으로 해석하였다.

위 두 학습자의 감상 양상을 통해 베트남인 학습자들이 한국과 베트남 시작의 유사한 수사법에 기반하여 시작품의 핵심 이미지인 '풀'과 '대나무'의 상징적 의미를 파악하였음을 알 수 있다. 즉, 한국과 베트남 시작에 사용된 유사한 수사법이 학습자들이 텍스트의 의미를 구성함에 있어 중요한 역할을 한다는 사실을 확인할 수 있다. 또한, 학습자들은 이러한 텍스트 의미 구성방식을 사용함으로써 풀뿌리도 풀의 후예로 해석하는 모습을 보였다.

베트남인 학습자들의 <풀>에 대한 감상문을 통하여 베트남 시작품의 장르적인 관습으로서의 시적 수사법인 상징과 의인화에 대한 지식은 학습자들이 한국 시작품의 의미 구성을 성공적으로 할 수 있게끔 하는 긍정적인 역할을 하지만 베트남 시작품의 장르 관습에 의존하여 과잉 해석

---

18) Lưng trần phơi nắng phơi sương/ Có manh áo cộc tre nhường cho con// Măng non là búp măng non/ Đã mang dáng thẳng thân tròn của tre/ Năm qua đi, tháng qua đi/ Tre già măng mọc có gì lạ đâu
위 인용문을 통해 알 수 있듯이 죽순이 생긴 때부터 대나무의 모습을 가졌고 대나무의 강인함을 물려받았다. 이로 인해 굴복한 정신이 사라지지 않을 것이다.
Chu Văn Sơn, 앞의 책, 2007, p.397.

을 하는 양상도 보인다는 것을 알 수 있었다.

다음은 베트남인 학습자의 <향수>에 대한 감상문을 통하여 베트남 시작의 장르적 관습이 학습자들의 감상에 어떠한 영향을 주는지 살펴보도록 하겠다. 감상문을 분석한 결과, <꿰흐엉>과 비교하여 <향수>를 읽을 때, 학습자들은 두 작품의 의인화 수사법에 주목하여 이를 활용함으로써 <향수>의 주제 파악 및 의미 구성을 시도하는 모습을 보였다.

> 두 작품에서는 공통적으로 의인화 기법을 쓰고 있다. 〈꿰흐엉〉에서는 'Chiếc thuyền im bến mỏi trở về nằm(피곤해서 돌아온 배)', 'rướn thân trắng bao la thâu góp gió(바람을 얻기 위한 온 몸이 앞으로 향한다)', 'cả thân hình nồng thở vị xa xăm(바다의 짠 냄새를 맡다)'과 같은 문장에서 의인화 기법을 통하여 작가의 고향에서는 사물들도 사람처럼 생각과 감정이 있는 모습으로 묘사된다. 〈향수〉에서는 묘사된 황소, 개천, 밤물결들도 사람처럼 행동하고 있다. 실개천은 옛 이야기 지줄대고, 황소는 게으른 울음을 울고, 밤물결은 전설 바타에 춤추고 있다. 이 의인화 수법을 통하여 우리에게 더 실감있게 고향의 모습이 전달되고 작가의 고향에 대한 그리움이 더 생생하게 묘사되고 있다.
>
> (CN-B-향수-8)

<CN-B-향수-8> 학습자의 감상문을 통하여 베트남인 학습자들은 시작의 의인화에 관심을 가지고 있음을 확인할 수 있다. 학습자들은 <꿰흐엉>에서의 의인화된 표현을 나열하고 이 의인화의 미적 효과를 서술하고 있다. 또한, 이 학습자는 <향수>에서의 의인화 표현들과 비교하여 이 수사법을 통한 작품의 내용 전달 효과에 대해 평가하고 있다. 학습자는 '옛이야기를 지줄대는 실개천', '게으른 소리를 우는 황소', '춤추는 밤물결' 등의 표현을 의인화 표현으로 인식하여 이를 통하여 시적 화자의 고향 모습이 더 실감나게 전달되었다고 평가하고 있다. 또한, 학습자는 작품의 주제인 고향을 그리워하는 마음을 제대로 파악하고 있을 뿐만 아니라 의인화 수법을 통하여 그 마음이 더 생생하게 그려져 있다는 평가도 하고 있다.

두 작품은 같은 의인화 기법을 쓰고 있는데 〈꿰흐엉〉에서의 의인화는 생동감 있고 생활력이 넘치는 시어로 힘이 찬 모습으로 묘사되고 있다. 〈향수〉에서는 '옛 이야기 지줄대는 실개천', '게으른 울음을 우는 황소', '전설 바다에 춤추는 밤물결' 등을 통해 의인화 수법은 '게으른', '지줄대는', '밤' 등의 단어를 통해 〈꿰흥〉보다 더 조용하고 잔잔한 고향의 모습이 그려져 있다.

(CN-B-향수-16)

상술한 감상문을 통해 확인할 수 있는 것처럼 <CN-B-향수-16> 학습자는 <향수>와 <꿰흐엉> 작품에서의 의인화 수법에 관심을 두고 같이 쓰이는 시어에 주목하여 작품의 분위기를 이해하는 것은 물론 두 작품의 분위기에 대한 비교까지 하고 있다. 학습자는 <꿰흐엉>에서의 의인화법은 생동감이 있고 생활력이 넘치는 고향의 모습을 만들었다고 서술하고 있다. 이를 바탕으로 의인화법을 쓰고 있는 <향수>에서는 '게으른', '지줄대는' 등의 시어로 조용하고 잔잔한 고향의 모습이 그려져 있다고 서술하고 있다. <CN-B-향수-16> 학습자의 감상문을 통해 학습자는 의인화법에 대한 관습을 활용함으로써 작품의 의미를 구성하는 데에 도움을 받을 뿐만 아니라 두 작품에서의 인의화법의 효과에 대해서 평가까지 할 수 있었다는 것을 알 수 있다.

다음은 <향수>에서의 의인화법에 대한 다른 감상문을 살펴보겠다.

이 작품은 작가가 고향을 그리워하는 내용으로 쓰고 있다. 특히 첫 번째 연에서 황소가 나왔다. 이 황소는 사람처럼 게으르게 울고 있는데 의인화법을 통해 작가가 고향을 그리워서 울고 있는 것을 알 수 있다.

(CN-B-향수-11)

<CN-B-향수-11> 학습자는 시적 화자의 고향을 그리워하는 내용을 파악하였는데 '황소가 울다'라는 표현에 주목하고 있다. 학습자는 이 표현을 의인화 표현으로 인식하여 황소의 울음을 시적 화자의 울음으로 해석하고 있다. 베트남 대사전에서는 '의인화는 동물이나 사물에게 사람의 모습, 성격 또는 언어를 부여하는 기법이다[19]'라고 정의한다. 또한 '의인

화는 은유의 한 종류의 기법으로 사람의 특성을 묘사하는 단어들을 사람이 아닌 사물이나 동물에게 쓰며 보다 친근하게 느끼게 하는 것이다. 또한 이를 통하여 저자의 심리, 태도, 감정을 간접적으로 표출하는 것이다.'라고 정의하고 있다.[20] 이처럼 베트남인 학습자는 베트남에서의 문학 교육을 통해 의인화와 의인화의 효과를 학습한다. 베트남어에서 '울다'라는 동사는 사람에게 사용하는 동사로 '동물이 울다.'라는 표현이 없으나 한국어에서는 '울다'라는 동사를 사람이 아닌 동물에게 사용하는 것이 이상하지 않기 때문에 '동물이 울다.'라는 표현은 의인화된 것이라 볼 수가 없다. 그러나 베트남 학습자는 위와 같은 개념 및 의인화 기법의 효과를 베트남 국어와 문학 수업에서 배웠으므로 이 관습을 한국 문학 텍스트의 의미 구성에 그대로 적용하였다고 볼 수 있다. 이러한 경우에는 학습자에게 적절한 교육 내용을 제공해야 한다.

다음은 학습자들의 <광야>에 대한 감상문을 살펴보겠다.

> 이 작품에서 작가가 은유와 환유를 잘 썼다. 먼저 '닭 우는 소리'는 은유인데 이는 한 국가의 시작으로 모든 건 닭 우는 소리로 시작한다는 뜻을 암시한다. 이어서 산맥은 바다를 사랑해서 바다로 향하고 있는데 우리 베트남의 '락롱꽌과 아우꺼(Lạc Long Quân và Âu Cơ)'[21]의 사랑처럼 느낀다. 그리고 땅과 바다는 한 국가의 상징이니 이를 통해서 한국이라는 국가가 민족과 영토를 가졌다고 할 수 있다.
>
> (CN-A-광야-4)

---

19) Ẩn dụ: Gán cho loài vật hoặc vật vô tri hình dáng, tính cách hoặc ngôn ngữ của con người.
Hoàng Phê, *Từ điển Tiếng Việt (베트남어 사전),* NXB Đà Nẵng, 2000, p.423.

20) Tu từ nhân hóa là một biến thể của ẩn dụ, trong đó người ta lấy những từ ngữ biểu thị thuộc tính, dấu hiệu của con người để biểu thị thuộc tính, dấu hiệu của đối tượng không phải con người nhằm làm cho đối tượng được miêu tả trở nên gần gũi, dễ hiểu hơn, đồng thời làm cho người nói có khả năng bày tỏ kín đáo tâm tư, thái độ tình cảm của mình.
Đinh Trọng Lạc, *99 phương tiện và biện pháp tu từ Tiếng Việt (베트남어의 99가지의 수사법),* Nhà xuất bản Giáo dục, 2008, p.109.

21) '락롱꽌과 아우꺼(Lạc Long Quân và Âu Cơ)는 베트남 민족(비엣쪽)의 탄생에 대한 신화이다. 락롱꽌은 바다의 신이고 아우꺼는 산의 신이다. 산과 바다가 만나 베트남이라는 국가가 탄생된다는 내용이다.

<CN-A-광야-4> 학습자도 광야에서의 '닭 우는 소리', '산맥', '바다' 등의 이미지에 주목하여 <광야>의 첫 연의 의미를 구성하고 있다. 학습자는 '닭 우는 소리'는 은유로 인식하고 이는 모든 것의 시작, 즉 한 국가의 시작이라는 뜻으로 해석하고 있다. 또한, 학습자는 '산맥'을 '락롱꽌'으로, '바다'는 '아우꺼'로 베트남 건국 신화에서 베트남 민족의 조상인 '락롱꽌(바다의 신)'과 '아우꺼(산의 신)'로 해석하고 이를 그대로 적용하여 산맥이 바다를 만나는 것은 한국 민족의 탄생으로 인식하고 있다. 이는 학습자가 한국 시작품을 이해하고 있는 과정에서 베트남 신화의 장르적 관습을 적용하여 의미 구성한 것으로 볼 수 있다.

또한, 이 학습자는 산맥과 바다를 국가로 인식하기도 하였다. 이는 베트남어의 장르적 관습의 영향을 받는 해석이라고 할 수 있다. 나라 또는 국가라는 말은 베트남어로 'Đất nước'이라고 하는데 그 중 'Đất'은 땅(산)이라는 뜻이고 'nước'은 물(강 또는 바다)이라는 뜻이다. '땅과 물' 또는 '산과 바다'의 이미지가 문학 작품에 나오는 것은 환유법으로 국가라는 뜻[22]으로 해석한다. 따라서 <CN-A-광야-4> 학습자의 경우, <광야>의 의미 구성에 있어 베트남 신화의 장르적 관습과 베트남 문학의 관습을 활용하여 광야의 첫 연의 의미를 이해하고 있다. 학습자의 해석은 적절한 해석이기는 하지만 베트남 문학의 영향을 받아 과잉 해석하였다고 볼 수 있다. 따라서 이 학습자에게도 적절한 교수-학습 내용을 제공할 필요가 있다.

한편, 베트남 시는 성조가 6개 있는 베트남어의 특징이 있어 리듬과 율조가 강하다. 베트남인 학습자들은 시 작품 해석하는 데에 시 작품의 리듬과 율조를 찾아 해석하는 경향을 보였는데 이는 학습자들의 <향수>에 대한 감상문을 통하여 확인할 수 있다.

---

22) Lê Hải Anh, Vận dụng lý thuyết liên văn bản vào dạy học ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực (qua dạy học chủ đề đất nước trong hai văn bản "Đất nước"-Nguyễn Đình Thi và đoạn trích "Đất nước"-Nguyễn Khoa Điềm) (학습자의 능력향상을 위한 문학교육에 상호텍스트성 이론을 적용(응우엔딩티의 '나라'와 응우엔콰디엠의 '나라'의 국가 주제를 중심으로), *VNU Journal of Science: Education Research* Vol.35-4, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội, 2019, p.67.

이 시의 형식은 자유시인 것 같다. 각 행, 각 연에서의 단어수에 대한 규칙이 없는 것 같다. 이것은 작가의 그리움, 작가의 그리움은 생각나는대로 쓰여져있다는 인상을 준다. 또한 시의 리듬은 잔잔하고 차분한데 이는 시인의 간절한 그리움을 묘사하고 있는 것 같다.

(CN-A-향수-6)

이 작품의 각 연 율조가 똑같다. 처음부터 끝까지 율조가 같으니 친한 친구끼리 슬픈 이야기를 나누는 것처럼 잔잔하다.

(CN-A-향수-2)

앞서 확인한 내용과 같이 베트남인 학습자들은 <향수>의 수사법에 관심을 둘 뿐만 아니라 학습자들은 <향수>의 자유시 형식, 각 연의 율조에 관심을 가져 이를 통하여 작품을 해석한 양상도 포착되었다. 또한 <CN-A-향수-6> 학습자는 <향수>의 자유시라는 형식에 주목하여 이는 끝없는 시적 화자의 그리움과 같다고 생각한다. 이 학습자는 자유시 형식으로 시를 쓴 것은 시인의 의도이며 시인은 이러한 형식을 통해 고향에 대한 그리운 감정을 실개천 물처럼 줄줄 흐르는 것으로 표현한 것으로 보았다. 더불어 <CN-A-향수-2> 학습자는 이 작품의 각 연의 율조에 주목한 양상을 보이고 있다. 이 학습자는 이 작품의 율조는 느리고 잔잔하기 때문에 이를 통해 시적 화자의 고향에 대한 그리움과 서운함이 한층 더 고조되었다고 생각하고 있다.

<CN-A-향수-2> 학습자처럼 베트남인 학습자들은 시의 율조에 많은 관심을 보이고 있는데 다른 두 명의 학습자의 감상문을 통해 확인해 보겠다.

1연의 율조는 부드럽고 정겨운 율조, 2연의 율조는 그리움이 가득한 슬픈 율조, 3연의 율조는 순수함과 자랑이 가득한 속도가 더 빠른 율조, 4연의 율조는 가라앉음이 있는 율조, 5연의 율조는 잔잔하고 간절한 율조이다. 각 연의 율조를 통하여 작가의 각 연의 주체에 대한 그리움을 알 수 있다.

(CN-B-향수-10)

각 연마다 율조가 다르다. 1연은 부드럽고 정겨운 율조, 2연은 저음하고 추억이 가득한 서운한 율조, 3연은 순수함고 기쁨이 가득한 율조, 4연은 서운하고 안쓰러운 율조, 5연은 따뜻하고 느긋한 율조가 있다.

(CN-A-향수-7)

<향수>는 시적 언어 자체가 압축과 긴장을 살려내기보다는 지나치게 서술적이고 설명적이다. 이는 고향의 예전 모습을 회상적으로 제시하기 위한 방법이라고 할 수 있는데[23] 베트남인 학습자들은 이 작품을 해석하는데 시적 정보인 이미지를 작품의 율조에 관심을 두어 해석한 양상이 포착되었다. <CN-B-향수-10>과 <CN-A-향수-7> 학습자의 감상문을 살펴보면 학습자들이 작품의 전체적인 율조에 주목하고 있는 모습을 볼 수 있다. 학습자들은 각 연의 주제와 등장하는 단어의 특징을 통해 각 연의 율조를 추측하고 있다. 대부분 학습자는 1연은 부드럽고 잔잔한 율조로, 2연은 정겹고 잔잔한 율조로, 3연은 더 순수하고 역동적인 율조로, 4연은 잔잔하고 안쓰러운 율조로, 5연은 느긋하고 정겨운 율조로 이해하였다. 이러한 양상을 통하여 베트남인 학습자들의 시작의 율조에 주목하여 감상하는 특징을 확인할 수 있다. 이는 모국어 특징의 영향에서 비롯된 것이라고 추측할 수 있다. 베트남어는 6성의 언어이기 때문에 시의 리듬이나 시의 율조는 시를 분석하는 데 중요한 역할을 한다. 베트남인 학습자들은 한국어 시를 해석할 때도 모국어 시를 해석할 때 율조를 중요시 하는 경향을 그대로 활용하여 작품을 이해한 경향을 보이고 있다. 또한, 학습자들의 감상문과 토론 내용을 통하여 확인할 수 있듯이 학습자들은 한국 시작의 리듬에 관심을 가지고 있음을 확인할 수 있다. 아래 토론 내용을 통해 학습자들의 리듬에 대한 인식을 확인해 보겠다.

[TL-A-향수] 가: 내가 이 작품을 읽으면서 가장 안타깝게 생각한 것은 이 작품의 리듬을 아직 파악하지 못한 것입니다. 우리 베트남시 그리고 영어 시를 읽을 때 시의 어조, 시의 리듬을 쉽게 파악할 수 있는데 한국 시의 리듬과 어조를 알아보려고 했는데 어

23) 권영민, 「정지용의 「향수」-'해설피 금빛 게으른 울음을 우는 곳'의 경우」, 『새국어생활』 Vol.10-1, 국립국어연구원, 2000, p.178.

려웠습니다. 반면에 베트남 시작품인 〈꿰흐엉〉을 읽자마자 시의 리듬을 바로 파악하여 쉽게 공감했습니다.

<TL-A-향수>에서의 <가> 학습자는 자신이 <향수>의 리듬을 제대로 파악하지 못한 것이 안타깝다고 서술하고 있다. 학습자는 베트남 시작품이나 영어 시를 해석할 때는 시의 어조, 리듬을 쉽게 파악할 수 있는데 한국 시작품인 <향수>는 학습자가 시의 리듬과 어조를 파악하는 것이 쉽지 않다고 서술하고 있다. 이는 학습자가 베트남 시 작품을 해석할 때 사용하는 관습을 그대로 <향수>를 이해하기 위한 방법으로 적용하고자 시도하면서 나타난 모습이라 할 수 있다. 이는 시작품의 어조, 리듬을 중요시하는 모국어에서의 관습이 학습자가 한국 시 작품을 이해하거나 해석함에 있어 부정적인 영향을 준 것으로 볼 수 있으며 한국 시작품의 리듬, 율조에 대한 장르적 특징도 교육할 필요가 있다.

2) 소설의 서사 기법을 통한 텍스트 이해

다음으로 베트남인 학습자들이 한국과 베트남 소설 작품을 비교하여 텍스트의 내용을 이해하는 과정을 질적 분석하여 제시한다. 이 부분에서 주목할 내용은 베트남인 학습자들이 베트남 소설을 읽으면서 형성한 소설에 대한 장르적인 지식과 관습이 한국 문학 작품의 이해에는 얼마나 어떻게 영향을 주고 있는가 하는 점이다.

소설의 장르적 지식이 학습자들의 소설 읽기에 어떤 영향을 얼마나 줄 것인가 하는 점에 대해서는 바르트(Barthes)를 참조할 수 있다. 바르트는 서사물의 독서는 사실상 독자가 판단 기제로 활용하는 해석 규약과 관련이 있다고 보았으며. 해석 규약에는 언어적 규약과 문화적 규약, 해석학적 규약, 행동의 규약, 상징의 규약 등이 있다고 했다. 바르트가 거론한 여러 규약 중 언어적 규약이라고 말한 것은 서사 기법과 다르지 않다. 독자들은 소설 작품을 읽을 때 소설의 문체, 그리고 관련된 수사법에 우선적으로 관심을 가져 텍스트를 이해하고 해석하며, 이는 곧 언어

규약에 해당한다.[24]

부스(Booth)에 따르면 소설의 서사 기법은 작가가 독자와 소통하기 위해 사용하는 기술이다. 작가는 서사시에서나 장·단편소설에서 자신이 구체화한 허구 세계를 독자가 받아들이도록 하기 위해서 의식적으로든 무의식적으로든 수사학적 기교를 부린다.[25] 작가의 기교는 매우 다양한데, 작품 속에서 이는 작품의 문체로서 구현된다. 즉, 작품에 구현된 특별한 이미지와 상징, 특별한 대상에 대한 초점화와 비유 등은 문장 미학을 구축하며 작품의 문체를 형성한다.

아래는 베트남인 학습자들이 소설의 문체와 특별한 상징에 주목하여 작품을 이해한 양상이다. 소설을 읽은 과정에서 학습자들은 소설의 문체에 관심을 두어 여러 가지의 해석을 하는 모습을 보였다.

> 병아리 오줌만한 봇물이라는 말을 통하여 가뭄의 심각한 것을 알 수 있다. 그리고 부어오른 다리의 관절이 쥐어뜯는 듯이 아프면 명줄이 한 치씩이나 줄어드는 것 같았다. 이러한 비유법을 통하여 치삼노인이 견뎌야 하는 아픔을 더 생생하게 만들었다.
>
> (CN-A-사하촌-11)

> 이 작품에서 많은 말라 붙은 뜰, 바동바동, 우르르르, 쐐, 불끈, 몽당치마, 툭툭 털다, 꽝꽝, 털썩, 우줄우줄 등의 의성어, 의태어를 사용하고 있는데 이는 우리에게 쉽게 상상할 수 있었다.
>
> (CN-A-사하촌-18)

> 이 작품에서 대립 기법을 쓰고 있다. 성동리 사람들은 먹을 거없이 가난하게 살고 있는 것으로 묘사되는 반면에 승려들의 하루에 3끼 먹고 여행 자주 가는 승려들의 여유있는 삶으로 묘사된다. 또한, 농민들의 불안하고 걱정과 반대되는 스승들의 여유있는 태도를 통하여 계급 모순이 더 심각하게 묘사되고 있다.
>
> (CN-B-사하촌-16)

---

24) R. Barthes & L. Duisit, An Introduction to the Structural Analysis of Narrative, *New Literary History* 6-2, On Narrative and Narratives, 1975, pp.237-272.

25) W. C. Booth, *The Rhetoric of Fiction*, University of Chicago Press, 1961.

베트남인 학습자들이 소설을 읽을 때는 '형상'이라는 키워드가 늘 머릿속에서 있다. 즉 작품을 읽을 때 어떠한 이미지들이 나오는지, 사물을 생생하게 만드는 수사법이 있는지를 찾아 작품을 해석하고자 한다. 위 세 명의 학습자들은 <사하촌>을 읽을 때 작품에서 사용되고 있는 수사법이 무엇인지를 찾는 모습을 보여주고 있다. <CN-A-사하촌-11> 학습자는 의성어, 의태어에 관심을 가지고 있음이 확인되었다. 베트남어의 특성상 의성어, 의태어는 문학 작품에서 중요한 역할을 한다. 따라서 베트남인 학습자들은 문학 작품의 수사법을 인식하는 데에 의태어, 의성어와 같은 감각을 주는 단어를 찾아 해석하는 경향을 보여준다. 이는 모국 문학의 영향으로 인해 나타나는 경향이라 볼 수 있다. 아래는 학습자와 함께 한 심층 면담의 내용이다.

> 고등학교 때 베트남 문학 작품 해석 수업시간에는 우리가 작품 해석 순서가 무엇인지 배웠습니다. 먼저 작품을 읽고 주제가 무엇인지 제목을 통해서 추측하고 이 주제를 더 잘 드러내게끔 작가가 어떠한 수사법을 쓰는지 찾아야 했었습니다. 그 중에 많이 배웠던 것은 시에서는 의성어, 의태어, 소설에서도 의성어, 의태어도 있었고 대조강조 방법이었습니다.
>
> (PV-A-사하촌-11)

학습자는 심층 면담에서 자신이 중·고등학교의 베트남의 문학 수업에서 배운 문학 감상 방법에 대해 언급하였다. <PV-A-사하촌-11> 학습자는 베트남의 문학 수업에서 '작품 해석 순서'를 배웠다고 하였다. 여기에서 언급되는 '작품 해석 순서'는 작품을 읽고 작품의 제목과 함께 주제가 무엇인지를 추측하고 이러한 주제를 더 잘 드러내기 위하여 작가가 사용한 수사법을 찾는 것이다. 더불어, 학습자는 소설에서 가장 많이 사용되는 기법이라고 배운 것으로 의성어, 의태어와 대조강조법이 있다고 하였다. 이는 앞서 살펴본 베트남인 학습자들이 작품 감상을 위해 위-아래에 관심을 둔 것과 같은 맥락에 있는 것이라고 볼 수 있다.

또한, 학습자들의 대조강조법에 대한 인식은 다음과 같았다.

〈사하촌〉에서는 작가가 대조강조법을 썼는데 이를 통해서 계급 모순이 더 강조되었다. 특히 보광리 사람들의 편하고 걱정없이 여행다니는 생활 모습과 농민들의 가난하게 사는 모습이 너무나 서로 다르다.

(CN-A-사하촌-18)

〈브억드엉궁〉처럼 이 작품은 대조법을 쓰고 있다. 대조법은 여러 가지의 상황을 통해서 확인할 수 있다. 첫 번째는 지주와 농민의 사는 공간의 대조이고 두 번째는 지주와 농민들 간의 생활의 대조이다. 이는 지주와 달리 농민들의 힘든 생활을 하고 있음을 강조되는 기법이라고 할 수 있다.

(CN-B-사하촌-11)

위 감상문을 통해 베트남인 학습자들은 <사하촌>에서 대조강조 기법을 사용함으로써 작품의 내용을 보다 깊이 있게 이해할 수 있었음을 알 수 있다. 그중 <CN-A-사하촌-18> 학습자는 작품에서 보광리 사람들의 편하고 걱정 없이 여행을 다니는 생활 모습과 농민들의 가난하게 사는 모습이 서로 너무 다르다며 이를 통해 농민의 힘든 생활이 강조되었다고 해석했다. 또한, <CN-B-사하촌-11> 학습자는 <사하촌>과 <브억드엉궁>은 같은 대조법을 쓰고 있다고 해석하였다. 학습자는 이 기법을 통하여 농민들의 힘든 생활이 강조되었다고 해석하였다.

이와 함께 베트남인 학습자들은 <사하촌>의 기법에 관심을 두어 작품을 이해하였음을 확인되었다. 아래 학습자의 감상문을 통해 <사하촌>의 서사 기법 중 소설 도입 부분에서의 '개미떼'와 '지렁이'에 주목하여 그들의 상징적 의미의 해석을 시도하였음이 확인되었다.

〈사하촌〉의 맨 앞부분에서는 어쩌다 가문 마당에 나와 개미떼에게 뜯기며 발버둥질치는 지렁이가 나왔다. 작가는 은유 기법을 통하여 억압을 당하는 농민들을 지렁이로, 지렁이를 뜯는 개미떼는 지주, 승려으로 암시하고 있다.

(CN-B-사하촌-9)

이 작품에서의 시작 부분에서 지렁이가 나왔는데 '개미떼가 물어뜯 때마다 지렁이는 한층 더 모질게 발버둥질을 한다'로 묘사되고 있다. 작가가 시작부분부터 개미떼는 지주

와 승려, 지렁이는 농민들의 상징으로 묘사하고 있다. 억압을 당하면 지렁이도 저항한다는 뜻이다. 지렁이의 이미지를 통하여 이 작품에서 억압을 당하는 농민들이 꼭 저항하겠다는 예상을 할 수 있다. 결국 작품의 결말에는 농민들이 절을 태우러 가는 모습으로 저항 정신을 보여주었다.

(CN-A-사하촌-11)

<CN-B-사하촌-9>과 <CN-A-사하촌-11> 학습자들은 <사하촌>의 도입 부분에 등장하는 '지렁이'와 '개미떼'에 주목하여 이해하고 있다. 우선, <사하촌>의 도입 부분을 살펴보자.

타작마당 돌가루 바닥같이 딱딱하게 말라붙은 뜰 한 가운데, 어디서 기어들었는지 난데없는 지렁이 한 마리 만신에 흙고물 칠을 해 가지고 바동바동 굴고 있다. 새까만 개미떼가 물어 뗄 때마다 지렁이는 한층 더 모질게 발버둥질을 한다. 또 어디선지 죽다 남은 듯한 쥐 한 마리가 튀어 나오더니 종종 걸음으로 마당 한 복판을 질러서 돌담 구멍으로 쏙 들어가 버린다.[26]

인용문에서 확인할 수 있는 것처럼 '돌가루 바닥같이 딱딱하게 말라붙은 뜰'은 가뭄으로 인해 생활이 더욱 궁핍해진 농촌이다. 거기에 만신에 흙고물이 된 '지렁이'나 죽다 남은 듯한 쥐는 물 때문에 곤란을 당하는 농민들을 상징화한 것이다. 새까만 개미떼는 지주와 일본의 앞잡이들이다. 지렁이나 쥐, 개미떼는 농촌의 주거와 밀접한 관련을 맺고 있는 동물들로 이들의 생태변화는 바로 농민들의 환경이 변화하는 것을 의미하는 것으로 식민지라는 현실에서 발버둥치며 살아야 하는 생존투쟁의 모습이라 할 수 있다. 지렁이를 물어뜯는 개미떼의 모습은 성동리 주민들을 괴롭히는 보광사의 승려들을 상상하게 만든다.[27]

<CN-B-사하촌-9> 학습자는 작가가 억압을 당하는 농민들을 지렁이로, 농민을 억압하는 지주와 승려를 개미떼로 암시하고 있다고 이해하고 있다. 한편, <CN-A-사하촌-11> 학습자는 지렁이에 주목하여 이해하고

26) 김정한, 앞의 책, p.9.
27) 곽현영, 「김정한의 상징 유형 연구」, 숙명여자대학교 석사학위논문, 1994, p.64.

있는데 지렁이의 상징을 베트남 속담의 의미를 빌려 해석하고 있다. <사하촌>의 도입부분에서 묘사되고 있는 '새까만 개미떼가 물어 뗄 때마다 지렁이는 한층 더 모질게 발버둥질을 한다'라는 문장의 뜻을 베트남의 속담과 연관하여 억압당하는 농민들의 억압에 대한 저항정신을 담고 있는 것으로 해석할 수 있다고 서술하고 있다. 이처럼 두 명의 학습자는 <사하촌>의 지렁이, 개미떼의 상징적 의미를 이해하기 위하여 베트남의 속담 의미를 활용하여 해석하고 있다. 특히, <CN-A-사하촌-11> 학습자의 경우, 베트남 문학의 장르 관습, 즉 상징적 의미를 활용하여 한국 문학 텍스트를 이해하고 있다고 볼 수 있다.

또한, <사하촌>을 이해할 때 아래 베트남인 학습자의 감상문을 통하여 확인할 수 있는 것처럼 학습자는 <사하촌>의 제목과 작품의 공간적 배경에 관심을 두어 내용을 이해하기도 하였다.

> 이 작품의 제목은 사하촌인데 절 밑에 사는 마을이라는 뜻이다. 절 밑에 살고 있는 마을은 절의 억압을 당하는 마을임을 암시되고 있다. 따라서 밑에 살고 있는 농민들은 어쩔 수 없이 위에 살고 있는 승려들의 억압을 당하고 있다. 제목을 짓는 것부터 작가가 우리에게 농민들의 억압을 암시하고 있다.
>
> (CN-B-사하촌-11)

> 〈사하촌〉에서는 억압하고 물을 소유하는 지주, 승려들이 높은 데에서 살고 있다. 그리고 억압을 당한 농민들은 절 아래 더 낮은 곳에서 살고 있는 것으로 묘사되고 있다. 이러한 거주 공간을 위, 아래로 나누는 것은 작가의 의도라고 할 수 있다. 지배층은 위에 살고 피지배층은 아래에 살고 계층 간의 모순을 암시하고 있다. 그리고 작품의 제목도 사하촌, 절 밑에 있는 마을이라는 뜻인데 절의 억압을 당하는 마을로 암시하고 있는 것 같다.
>
> (CN-B-사하촌-20)

<CN-B-사하촌-11>와 <CN-B-사하촌-20>의 감상문을 통하여 학습자들은 사하촌의 제목과 작품의 대립적 공간 배경에 주목하고 있는 것을 확인할 수 있다. 먼저 <CN-B-사하촌-11> 학습자는 사하촌의 뜻을 해

석하면서 절 아래 사는 마을을 절에 억압당하는 마을로 해석한다. 학습자는 이러한 해석을 바탕으로 하여 절 아래에 살고 있는 농민들은 어쩔 수 없이 위에 살고 있는 승려들로부터 억압을 당하고 있으며 제목에서부터 작가가 독자에게 농민들의 억압을 암시하여 보여주는 것으로 해석하고 있다. 또한, <CN-B-사하촌-20> 학습자는 지주와 승려를 지배층으로, 농민들을 피지배층으로 인식하여 승려와 농민들의 거주 위치에 주목하고 있다. 학습자는 지배층을 높은 곳에, 피지배층을 낮은 곳에 사는 것으로 보고 있으며 이러한 대립이 계층 간의 모순을 나타내는 것으로 해석하고 있다.

<사하촌>에서의 농촌 내의 계급적 분리와 갈등은 절 마을인 보광리와 소작농들의 마을인 성동리 주민 사이의 물코 싸움에서만이 아니라 성동리 주민들의 폭양 아래서의 노동과 보광리 젊은이들의 놀이행각과 같은 노동과 놀이의 장면 대비 등에서도 암시적으로 표출된다. 학습자들의 감상 내용을 통하여 베트남인 학습자들은 위-아래에 대하여 강한 인식을 가지고 있다는 것을 알 수 있다. 이는 학습자들이 가지고 있는 베트남 문학의 장르적 관습과 직결되는 것으로 해석할 수 있다. 베트남 문학에서는 위는 무조건 지배층이고 아래는 무조건 피지배층이기 때문에 학습자들은 위-아래에 대한 이러한 베트남 장르 관습을 바탕으로 한국 작품 또한 해석하였다.

한편, 소설은 인간의 삶에 대한 이야기로서 반드시 이야기를 말해주는 화자가 존재한다. 동일한 이야기를 화자가 어떻게 전하느냐에 따라 그 이야기는 전혀 다른 양상을 띠게 된다.[28] 즉, 화자의 시점에 따라 이야기가 달라진다고 할 수 있는데 여기서의 시점(point of view)은 화자의 위치와 시각 혹은 소설에서 대상, 사건을 바라보는 서술자의 시각, 관점이다. 브룩스와 웨렌은 시점을 사분법 체계로 분류하였는데 이들은 이를 주인공 시점, 일인칭 관찰자 시점, 삼인칭 관찰자 시점, 전지적 작가 시점으로 체계화시켰다. 1인칭 주인공 시점은 주인공이 자신의 이야기를 하는 시점으로 화자인 '나'가 인물 '나'에 대해서 말하기 때문에 주로 사

28) 한귀은, 『현대소설교육론』, 삼지원, 2003, p.37.

건의 내적 분석에 의존한다. 독자는 주인공이 본 것과 느낀 것만을 알 수 있기 때문에 독자가 알 수 있는 이야기에 대한 정보는 제한적일 수밖에 없다. 2인칭 관찰자 시점은 이야기 속에 등장하는 부인물인 '나'가 주인공의 이야기를 서술한다. 제한적 정보만을 가진 부인물인 '나'를 통해 주인공의 행동이나 성격이 묘사되기 때문에 신뢰할 수 없는 화자가 되는 경우도 많다. 3인칭 관찰자 시점은 화자가 이야기 밖에서 외부 관찰자로서 주로 객관적 태도로 서술하는 방법이다. 화자는 주인공의 내면 심리보다 행동을 객관적으로 묘사한다. 그리고 전지적 작가 시점에서는 화자가 각 인물의 심리상태나 행동의 동기, 감정, 의욕 등과 사건에 대해서 신처럼 전지전능한 입장에서 서술한다. 사건에 대한 내면적 분석이나 평가도 이루어진다. 이와 같은 소설의 시점은 학습자들이 소설 이해함에 있어 매우 큰 영향을 끼친다.

본 연구에서는 <사하촌>과 <빈처>에 대한 감상문과 토론문을 살펴봄으로써 베트남인 학습자들이 작품의 시점에 큰 관심을 둔다는 사실을 확인할 수 있었다. 학습자들이 작품의 시점에 관심을 둔 이유는 <빈처>와 <더이트아>가 서로 다른 시점으로 서술되고 있음을 통해 짐작할 수 있다. 아래 학습자의 감상문을 살펴보겠다.

> 〈사하촌〉과 〈브억드엉궁〉의 시점은 같다. 우리에게 이야기해주는 사람은 이야기 속에서의 인물이 아니기 때문에 우리가 모든 인물의 생각과 감정을 알 수 있었다. 치삼노인의 마음이 아픈 것, 농민들의 분노 등을 알 수 있었다. 이 기법은 통해서 식민지 시대에 살았던 모든 농민들은 억압 때문에 제대로 살 수 없었던 것을 알 수 있다.
>
> (CN-A-사하촌-8)

> 〈빈처〉의 시점은 일인칭인 '나'의 목소리로 이야기가 전개되지만 '나'가 본인에 대해서 많이 이야기하고 있지 않다. 원래 '나'의 생각과 감정이 많이 전달되었어야 하는데 '나'는 본인에 대해서 특히 본인의 유명한 작가에 대한 꿈에 대한 언급이 없다. 이는 〈더이트아〉와 다른 점이다. 〈더이트아〉의 시점은 3인칭이니까 우리에게 더 많은 정보를 전달해 줄 수 있다. 특히 〈더이트아〉의 호에 대한 유명한 작가가 되는 꿈, 아내인 뜨에 대한 생각들을 구체적으로 서술되었다.
>
> (CN-B-빈처-13)

<CN-A-사하촌-8> 학습자는 <사하촌>과 <브억드엉궁>의 시점을 비교하여 작품을 이해하고 있다. <사하촌>과 <브억드엉궁>은 전지적 작가 시점으로 서술자가 사건의 밖에서 사건을 생생하게 보여주고 있음에 따라 학습자들은 작품의 작중인물들의 생각과 감정을 자세하게 인식할 수 있었다. 이에 따라 학습자는 식민지 시대에 살았던 모든 농민들은 억압 때문에 제대로 살 수 없다고 해석하게 되었다. 이 경우는 같은 시점으로 서술된 <사하촌>과 <브억드엉궁>은 비교함으로써 베트남인 학습자가 한국 문학 작품을 잘 이해할 수 있었다고 볼 수 있는 사례라 할 수 있다.

한편, <CN-A-사하촌-8> 학습자와 달리 <빈처>와 <더이트아>의 시점에 주목하여 해석한 <CN-B-빈처-13> 학습자는 '나'라는 1인칭을 사용하고 있는 <빈처>에 대해서 더 많은 정보가 있었어야 한다고 생각하였다. 학습자는 '호'에 대한 정보가 충분히 주어진 <더이트아>처럼 '나'의 유명한 작가의 대한 꿈, '나'의 아내에 대한 미안한 생각 등이 더 많이 제시되어 있어야 한다고 생각한다. 이 학습자의 경우에는 <더이트아>의 영향을 받아 <빈처>의 내용에 대해서 부정적으로 생각하고 있다고 볼 수 있다. 물론 3인칭 시점으로 이야기가 전달되면 모든 인물들의 생각을 더 쉽게 전달될 수 있기는 하지만 학습자는 <더이트아>의 영향으로 인해 <빈처>의 서술시점에 대해 부정적으로 생각하게 되었다고 볼 수 있기 때문에 각 서술시점의 특징과 효과에 대한 교육이 필요하다.

1.2. 문학 구조에 기반한 텍스트 이해

텍스트 이해는 텍스트의 표면적인 의미를 이해하는 과정에서부터 출발한다. 텍스트의 표면적인 의미를 이해하는 과정을 통하여 학습자들은 텍스트의 사전적이고 관습적인 의미를 알게 되며 이러한 사전적이고 관습적인 의미들 가운데 텍스트의 구조상 적절한 의미를 선택 혹은 배제하는 것이다. 이어 그 요소들이 형성하는 텍스트의 맥락을 파악하고 텍스트의 전체 맥락에 비추어 그 요소들 간에 형성되어 있는 연관 관계와 구조에

주목함으로써 각 요소들이 단지 개별적으로 존재하고 있는 것이 아님을 확인하고 각 요소들로부터 텍스트의 구조상의 통합적 의미를 실현한다.[29] 이 항에서는 베트남인 학습자들이 한국과 베트남 문학 작품을 비교하여 읽을 때 학습자들이 텍스트의 구조에 주목하여 작품을 이해하는 양상을 살펴보겠다. 이 절에서는 학습자들의 감상문과 토론문에 나타난 양상을 토대로 시의 구조를 통한 텍스트 이해와 소설의 구조를 통한 텍스트 이해로 크게 구분하여 서술하겠다.

1) 시의 구조를 통한 텍스트 이해

본 항에서는 한국과 베트남 시작품을 비교하여 이해하는 데에 있어 시작품의 구조에 기반하여 학습자들이 작품을 이해하는 양상을 살펴보도록 하겠다. 먼저 학습자들의 <향수>에 대한 감상문을 살펴보겠다.

> 시인은 연을 나누는 방법으로 자신의 고향을 회상하면서 그리워하는 마음을 동시에 노래하고 있다. 연마다 주체가 있는데 그는 그리워하는 주체의 순서인 것 같다. 이는 고향을 떠난 사람의 복잡한 심정이라고 할 수 있다. 이 감정들은 아마 그립기도 하고 걱정하기도 하고 외롭기도 하다.
>
> (CN-A-향수-12)

<향수>의 시적 화자는 지금 고향을 떠나 타향에 머물고 있는 외로운 사람이다. 시에서는 이미지의 묘사와 감정의 진술이 교차되고 있는데 이러한 구조를 통하여 그리움을 확인할 수 있다.[30] <CN-A-향수-12> 학습자는 시인이 고향의 여러 이미지와 후렴구의 반복을 통하여 시적화자의 마음을 노래하고 있다고 서술한다. 이 학습자는 '시인은 연을 나누는 방법으로'라고 했는데 이는 학습자가 작품의 구조를 작가의 의도에 의해서 구성되며 작품은 작가의 그리운 마음을 표현한 것이라고 서술한 것에서 보다 구체적으로 알 수 있다. 특히, 학습자들은 <향수>의 '그곳이 차

29) 김정우, 『시해석 교육론』, 태학사, 2006, p.177.
30) 박노균, 「정지용의 시작품 분석-「향수」와 「유리창1」」, 『개신어문연구』 Vol.19, 개신어문학회, 2002, p. 232.

마 꿈엔들 잊힐리야'에 주목하여 이에 대해 해석하는 경우가 많았다. 아래 감상문을 살펴보며 보다 깊이 있게 이에 대해 살펴보도록 하겠다.

> 이 시의 각 연 끝에 '그곳이 차마 꿈엔들 잊힐리야'라는 문장이 있다. 5번이나 반복되는 것은 시인의 그리움을 강조하고 싶은 것이다. '꿈엔들 잊힐리야'라는 표현을 통해 이 그리움은 시인의 머릿 속에 항상 있는 것이다.
>
> (CN-B-향수-4)

> 우리에게 가장 깊은 인상을 준 것은 5번 반복되는 '그곳이 차마 꿈엔들 잊힐리야"라는 문구이다. 이를 통해 작가의 그리움이 강조되었다.
>
> (CN-A-향수-5)

> 시작품에서 '그곳이 차마 꿈엔들 잊힐리야'라는 문장은 5번 반복되었다. 이렇게 반복되는 문구는 끊임없이 계속 치는 파도처럼 느낀다. 이는 시인의 고향이 그리워하는 마음이 변함없이 계속 이어질 것으로 생각된다.
>
> (CN-B-향수-6)

위 세 명의 학습자는 <향수>의 '그곳이 차마 꿈엔들 잊힐리야' 후렴구에 주목하여 텍스트의 내용을 이해하고 있다. <CN-B-향수-4> 학습자는 후렴구가 5번 반복된 것에 관심을 두어 이는 시적 화자의 그리움을 강조하는 것으로 해석하고 있다. 학습자는 후렴구의 뜻을 해석하면서 이는 시적 화자의 그리움이 머릿속에 항상 있다고 서술하고 있다. 또한, <CN-B-향수-5> 학습자도 <CN-B-향수-4>처럼 후렴구 반복의 효과를 인식하면서 텍스트를 이해하고 있다. 학습자는 이 반복구조에 깊은 인상을 받았다고 말하고 있으며 <CN-B-향수-6> 학습자는 두 명의 학습자처럼 후렴구에 주목하여 텍스트를 이해하고 있는데 이 반복 기법은 학습자에게 '반복되는 문구는 끊임없이 계속 치는 파도처럼 느낀다'로 해석되고 있다. 이어서 시적 화자의 고향에 대한 그리움은 변함없이 계속 이어질 것이라고 서술하고 있다.

위 감상문들을 분석한 결과, 학습자들은 작품의 형식인 수사법에 관심을 둘 뿐만 아니라 베트남인 학습자들은 시의 반복에 대해서도 큰 관심

을 두고 있음을 알 수 있었다.

한편, 학습자의 토론문을 살펴보면 <광야>와 <벤끼아송두옹>을 비교하여 감상함에 있어 두 작품의 유사한 구조를 파악하지 못한 학습자도 있었고 유사한 구조를 인식하여 이를 활용하여 작품을 이해한 학습자도 있었다. 이에 대해 자세히 살펴보면 다음과 같다.

> [TL-A-광야] **가**: 나는 이 작품을 읽고 나서 아무 생각이 없었습니다. 내용이 너무 모호해서 무슨 내용인지도 파악하지 못했습니다./ **나**: 나도 이 작품을 읽고 나서 무슨 말인지 몰랐습니다. / **다**:이 시는 벤끼아송두옹의 구조와 비슷한 것 같아요. 순서는 한국의 형성시기부터 시작한 것 같습니다. 광야는 빈 땅이라는 뜻이기 때문에 한국이 아무것도 없는 시기 때부터 시작해서 현재 힘든 시기에 처하게 되고 마지막 연에는 작가가 해방된 한국의 꿈을 꾸고 있는 것 같습니다.

위 토론문을 통하여 A집단의 <가>와 <나> 학습자는 <광야>를 접하였을 때 <광야>를 한 번 읽는 것만으로는 <광야>의 내용이 무엇인지에 대해 제대로 파악할 수 없었다는 사실을 알 수 있다. <가>와 <나> 학습자는 심층면담에서 <광야>를 접하였을 때 텍스트의 의미를 파악하는 것에 있어 상당한 어려움을 겪었으며 작품의 전반적인 내용은 물론이고 이미지의 의미도 파악할 수 없었다고 답하였다. 이 학습자들은 단어와 이미지들의 표면적인 뜻은 파악되었지만 이것이 내포한 의미가 무엇인지 모르겠다고 말하였다. 그러나 이들과 함께 토론한 <다> 학습자는 <광야>가 <벤끼아송두옹>의 구조와 같다고 말하였다. <벤끼아송두옹>의 구조는 베트남 국가의 평화로운 과거, 프랑스 식민지로서의 암울한 현재, 그리고 해방군이 찾아와 나라를 독립시키는 미래로 과거-현재-미래의 구조로 되어있다. <다> 학습자는 이러한 구조와 비교하여 <광야>의 구조를 파악하여 이 시를 한국의 아무것도 없는 땅의 시기부터 시작하여 현재의 암담한 시기 그리고 앞으로 해방될 꿈의 순서로 파악하였다. 이와 같이 <벤끼아송뚜옹>의 구조는 <광야>의 구조를 파악하는 데에 도움이 되었다고 볼 수 있다. 또한, 이를 통해 소집단 토론의 효과를 간접적으로 확인할 수 있었다.

한편, 토론뿐만 아니라 수집한 학습자의 <광야>에 대한 감상문을 통해서도 학습자가 <광야>와 <벤끼아송도웅>의 유사한 구조를 파악하여 이를 바탕으로 작품의 주제를 이해한 양상이 포착되었다.

> 두 작품의 구조는 비슷하다. 과거(국가가 여전히 아름답고 평화로웠을 때)와 현재(적과 전쟁이 일어나는 때) 그리고 미래(나라의 독립 노래를 부를 수 있을 때)의 구조로 되어있다. 두 작품은 모두 국가에 대한 사랑, 전쟁 속에 국권 상실된 비극에 대한 슬픔을 표현하고 있으며 또한 국가의 독립 희망을 노래하고 있는 것이다.
>
> (CN-A-광야-8)

<CN-A-광야-8> 학습자의 감상문을 통해 학습자가 베트남 시작품과 유사한 구조로 <광야>를 이해하고 있음을 확인할 수 있다. 학습자는 두 작품 간의 유사한 구조를 토대로 <광야>의 과거를 해석하고자 시도하였지만 <벤끼아송또웅>의 영향을 받아 학습자는 광야의 과거를 광야의 시작으로 해석하기보다는 광야의 '아름답고 평화로웠을 때'로 해석하였다. 이러한 구조를 통해 이 학습자는 작품의 주제에 대해서도 파악하고자 하였는데 애국심, 국권 상실에 대한 슬픔 그리고 독립에 대한 희망을 노래하고 있는 것으로 작품의 주제를 이해하였다. 학습자들은 시작의 유사한 구조를 파악하여 한국어 시의 의미를 구성하는 데에 확신을 갖게 되면서 기존의 이해를 조정하고 더 명확한 이해를 이끌어내는 양상을 보여주고 있으며 베트남 시 구조의 영향으로 한국 시에 대한 해석도 확장되었음을 확인할 수 있다.

한편, 학습자의 <풀>에 대한 감상문을 통해서는 학습자들이 <풀>의 반복 구조를 인식함으로써 시를 해석하거나 베트남 시 작품인 <째비엣남>의 대립구조와 비교하여 시를 이해하는 양상을 보임을 확인할 수 있었다.

> 이 작품에서 가장 쉽게 확인할 수 있는 것은 반복 구조이다. 전반적으로 보면 '풀이 눕는다'는 2번, '바람보다'는 7번, '눕는다'는 9번, '울다'는 4번, '바람'은 7번, '날이 흐리다'는 3번, '일어나다'는 2번 반복되었다....(중략)...이를 통해 수많은 괴롭힘을 받는데도 불구

하고 풀은 굴복하지 않다는 것이다. 그러나 제 보기에 이러한 반복과 함께 '눕다' ><' '일어나다', '울다' ><' '웃다' 등의 대립구조를 통해서 풀의 굴복하지 않는 정신이 더 강조되었다.

(CN-A-풀-12)

<CN-A-풀-12> 학습자는 <풀>의 반복 구조와 대립 구조를 인식하고 이를 작품의 주제 파악 및 내용 이해에 적극적으로 적용하고 있음을 확인할 수 있다. 학습자는 <풀>에 '풀이 눕는다'는 2번, '바람보다'는 7번, '눕는다'는 9번, '울다'는 4번, '바람'은 7번, '날이 흐리다'는 3번, '일어나다'는 2번 반복되었다고 서술하고 있다. 학습자는 표현들이 반복된 수를 계산하고 이 반복 구조를 통해 수많은 괴롭힘을 받음에도 불구하고 풀은 굴복하지 않는다고 해석하고 있다. 또한, 학습자는 각각 '눕다', '일어나다', '울다', '웃다'의 대립구조도 <풀>에서 중요한 역할을 하고 있으며 이러한 대립구조를 통해 풀의 굴복하지 않는 정신이 더 강조되었다고 해석하였다.

〈풀〉과 〈째비엣남〉에서 대립구조를 가지고 있다. 〈째비엣남〉의 각 연에서 비, 바람 그리고 억압 존재의 상징으로 쓰는 이미지와 대나무의 참고 견디는 모습이 같이 나온다. 그리고 앞연과 뒤연에서도 계속 억압과 어려움을 극복한 의지로 반복되어서 우리에게 대나무의 강한 인내심을 알 수 있다. 〈풀〉의 구조도 대립구조를 가지고 있다. 풀이 웃고 또 억압을 받아서 울고 또 눕고 일어났다. 이러한 구조를 통해 풀의 강인한 생명력을 강조하게 된다.

(CN-B-풀-14)

<CN-B-풀-14> 학습자는 <째비엣남>의 대립구조를 먼저 인식하였고 <째비엣남>에서의 대립구조의 효과를 이해하고 있다. 학습자는 <째비엣남>의 각 연에서 비, 바람처럼 억압 존재의 상징으로 쓰이는 이미지와 대나무의 참고 견디는 모습이 같이 나온다며 앞의 연과 뒤의 연에서도 계속 억압과 어려움을 극복하고자 하는 의지가 이러한 반복을 통해 나타나기 때문에 우리는 대나무의 강한 인내심을 알 수 있다고 서술하고 있다. 이처럼 학습자는 이러한 대립구조의 효과를 <풀>의 대립구조에 적

용하여 작품을 이해하고자 시도하였다. 그 결과, 학습자는 <풀>의 대립 구조를 통해 풀의 강인한 생명력이 강조되었다고 해석하였다. <CN-B-풀-14> 학습자의 감상문을 통해 베트남 작품의 구조에 대한 장르적 관습은 한국 시작품의 구조 파악에 도움이 될 뿐만 아니라 내용 이해에 있어서도 적극적으로 활용되었음을 알 수 있다.

2) 소설의 구조를 통한 텍스트 이해

서사는 하나의 사건이나 일련의 사건들을 말하되 글로 쓰였거나 말로 된 담론, 즉 서술적인 진술이고 서사구조는 서사의 연결되고 대립되고 반복되는 여러 관계이다.[31] 학습자들은 서사 작품을 읽을 때 이러한 연결되고 대립되고 반복되는 여러 관계에 놓인 서사구조를 읽어내고 이를 바탕으로 서사의 전체를 이해할 수 있어야 한다.

베트남인 학습자들의 한국과 베트남 소설 구조 비교를 통해 텍스트 이해 양상은 주로 작품의 핵심 사건과 결말에 주목한 경우들로 확인되었다. 먼저 학습자들의 <빈처>의 핵심 사건에 주목하여 작품 내용 이해한 양상을 살펴보도록 하겠다.

> [TL-A-빈처] **가:** '나'가 현재 상황을 회피하려고 술을 먹는 것입니다./ **나:** 나도 그렇게 생각합니다. 그리고 이 술을 먹는 것은 '나'의 무기력함이 나타난 행동이라고 생각합니다. 왜냐하면 작가의 묘사한대로 '나'는 본인의 가난과 외로움을 즐기는 것 같습니다. 아내가 있지만 아내에게 자신의 생각과 고뇌를 나누지 않고 혼자만 생각하고 스스로 위로 한 것입니다./ **다:** 이 사건은 〈더이트아〉에서의 호가 친구와 술을 먹는 사건과 비교해보면 이건 스스로 본인의 고뇌를 해소하는 것 같습니다. 두 주인공은 남자이니까 그리고 본인이 원하는대로 되지 못하고 무시당하니 그렇게 술로 고뇌를 해소해야 하는 것입니다.

<더이트아>에서의 '호'는 술로 본인의 고뇌와 외로움을 해소한다. '호'

31) G. Genette, *Narrative Discourse,* 1983, 권영택 역, 『서사담론』, 교보문고, 1992, p.15.

는 술로 자신의 비참한 현실을 잊으려고 한다.[32] 학습자들은 술을 먹는 사건의 원인을 다른 사건과 연결하여 찾아내어 설명하고 있다. <가> 학습자는 <빈처>의 주인공 '나'가 아내 집에서의 친척한테 무시를 당한 것을 회피하려고 술을 먹는다고 분석한다. 학습자는 이 술을 먹는 것은 '나'의 무기력함이 나타난 행동이라고 생각한다며 작가의 묘사에 근거하여 '나'는 본인의 가난과 외로움을 즐기는 것 같다고 짐작하였다. 또한 <다> 학습자는 이 사건을 <더이트아>에서의 '호가 친구와 술을 먹는 사건'과 비교하면서 이를 스스로 본인의 고뇌를 해소하는 행동으로 해석하였다. 결국, 학습자는 주인공이 남자로서 스스로가 꿈꾸는 대로 되지 못한 채 무시만 당하는 상황이기에 술로 자신의 고뇌를 해소할 수밖에 없는 것으로 해석하였다. 또한, <다> 학습자는 <더이트아>의 '호'와 비교하며 결국 남주인공들이 본인의 고뇌를 해소하기 위하여 술을 먹고 있는 것으로 해석하고 있다.

위 토론문을 통해 알 수 있는 것처럼, 학습자들은 <빈처>와 <더이트아>의 사건을 비교하면서 텍스트 내용에 대해 토론하고 있는데 <빈처>의 '장인의 생일날 '나'는 부유한 주위 사람들로 인해 자극 받아 술을 취하도록 마셨다'라는 사건[33]과 <더이트아>의 '호'가 원고료 받고 나서 친구와 술을 먹느라 '뜨'와 아이들에게 고기 사주기로 한 약속을 잊어버리는 사건[34]은 학습자들의 주목을 끌었다. 학습자들은 두 주인공이 남자로

---

32) Nguyễn Hoành Khung, Đời thừa (더이트아), *Giảng văn văn học Việt Nam (베트남 문학 강의),* NXB Giáo dục, 1998, p.405.

33) <빈처>의 사건은 다음과 같이 정리할 수 있다.

① 우리가 가난하게 살고 있고 T(내 친구)만 우리를 방문했다.

② T가 아내에게 양산을 보여주고 아내는 단단하게 물질적인 자극을 받았다. 나는 불쾌하다.

③ 장인 생일날 나도 주위 사람한테 물질적인 자극을 많이 받아서 술을 취하도록 마셨다.

④ 처형 눈 위의 멍든 자국에 위안을 받고 진정한 행복이란 정신적, 물질적 충족감에서 비롯된다는 것을 깨닫는다.

왕건, 「외국인을 위한 한국 문학교육방안 연구-현진건과 은희경의 <빈처>를 중심으로-」, 『한남어문학』 Vol.37, 한남어문학회, 2013, pp.153-154.

34) <더이트아>의 사건은 다음과 같이 정리할 수 있다.

① 무명한 작가인 호는 열심히 노력해왔지만 걸작 같은 작품을 아직 쓰지 못했

서 술을 먹어야 자신의 고뇌를 풀 수 있다는 것으로 결론을 내린다.

한편, 소설의 구조 중에 빼놓을 수 없는 것은 바로 작품의 결말이다. <사하촌>의 결말에 대해서 베트남인 학습자들은 역동적으로 이해하고 있음이 확인되었다. <사하촌>의 결말에 대한 감상문을 살펴보면 다음과 같다.

> 〈사하촌〉에서의 들깨, 고서방 인물들은 〈브억드엉궁〉의 파와 쯔, 쯔엉티처럼 순박한 농민들이다. 이 순박한 농민들은 그 당시 사회에서 돈, 관료, 지주 등의 억압을 당했는데 마지막 장면을 통하여 결국 농민들이 저항하였다. 우리가 식민지 시대에 한국과 베트남 농민들의 저항의식을 알 수 있다.
>
> (CN-A-사하촌-15)

<CN-A-사하촌-15> 학습자는 <사하촌>의 '들깨', '고서방'과 <브억드엉궁>의 '파', '쯔', '쯔엉티' 등의 인물 간의 상동성을 인식하고 있었다. 즉 두 작품 속에 등장하는 인물들의 유사한 부분을 발견함으로써 두 작품을 연계하여 생각한 것이다. 학습자는 인물들의 성격을 통하여 그 당시 한국과 베트남의 농민들은 순박하며 사회에서 억압을 받고 사는 계급으로서 관료와 지주의 억압을 당하는 이들로 이해하였다. 또한, 두 작품의 결말 부분에 등장한 농민들의 저항 모습을 통하여 '억압을 당했는데 결국 순박한 농민들은 저항하였다'라는 것으로 두 작품의 주제를 이해하

다. 애인한테 버림을 당한 '뜨'를 만나 임신 중인 그녀와 그녀의 어머님과 같이 살기로 했다.

② 식구가 많아 매일 돈 걱정되고 가족 생활비 벌기 위해 '호'는 자신에게 창피하면서도 작품 같지 않는 글을 쓰면서 얼마 안 된 돈을 벌었다.

③ 그러다가 '호'는 다른 사람으로 변해 매일 술에 취하고 '뜨'와 자녀를 때린다.

④ 어느날, 원고료를 받고 '뜨'와 자녀들한테 고기를 사주기로 했다가 집에 가는 길에 친구를 만나 '호'는 가족과의 약속을 잊어버려 친구들과 취하도록 술을 마셨다.

⑤ 술에 취한 '호'는 밤에 집에 들어와 호를 기다리는 '뜨'와 자녀를 때렸다.

⑥ 새벽에 술깨고 '뜨'와 자녀를 찾으러 갔는데 아픈 뜨는 남편을 보자마자 '나 때문에 당신 고생많았다며' 계속 울었다.

Nguyễn Hoành Khung, 앞의 책, pp.402-403.

였으며 식민지 시대 한국과 베트남 농민들의 저항의식을 알 수 있다고 서술하고 있다.

<사하촌>과 <브억드엉궁>의 결말에 대한 다른 학습자의 감상문도 살펴보면 다음과 같다.

> 〈사하촌〉과 〈브억드엉궁〉에서는 주인공들은 다 농민들이다. 그 사람들은 대부분 가난한 사람들인데 지주로부터 많은 억압을 당하고 있다. 그리고 가난과 병 때문에 사람답게 살기가 힘든 사람들이다. 그래서 작품 끝에 그 사람들은 자신도 사람답게 살기 위하여 저항하였다.
>
> (CN-B-사하촌-7)

<CN-B-사하촌-7> 학습자도 <CN-A-사하촌-15> 학습자처럼 두 작품의 인물들은 농민으로서 가난하게 살고 있는 지주로부터 많은 억압을 당하는 사람으로 인식하였으며 이들이 가난과 병 때문에 사람답게 살지 못하여 결국 저항하였다고 이해하고 있다. 이 학습자의 경우에는 한·베 작품의 작중 인물 간의 상동성을 인식하고 이를 통해 작품의 주제를 도출한 양상이 뚜렷하지 않지만 마지막 장면을 통하여 식민지 시대에 수많은 억압을 당하며 사람답게 살기 위하여 이들이 저항하였다고 이해하였다.

같은 <사하촌>에 등장한 인물 중 '지주'에 주목하여 이해하는 학습자들의 양상도 포착되었다.

> 〈사하촌〉에서의 이주사는 〈브억드엉궁〉에서의 응이라이처럼 농민들을 힘들게 하는 인물들이다. 또한, 군청에서 가뭄 조사를 하러 온 사람들은 동네에서 대접하는 술과 음식을 잔뜩 먹고 술취한 몸을 이끌면서 논을 대충 훑어보는 모습은 〈브억드엉궁〉에서의 파집에 와서 삶은 닭 한 마리와 술을 먹기만 하는 군인과 같았다. 농민들은 이 사람들이 무서워하고 굴복했다.
>
> (CN-B-사하촌-11)

<CN-B-사하촌-11> 학습자는 두 작품 간의 상동한 농민 인물을 파악하였을 뿐만 아니라 농민들을 억압하는 상동한 지주와 식민정권의 군인

을 파악하여 작품에서 농민과 갈등하고 있는 계급에 속하는 이들에 대해 이해하고 있다.

1절에서는 장르 관습 비교를 통한 한국 문학 텍스트 이해 양상을 살펴봄으로써 베트남인 학습자들은 모국 문학 장르에 대하여 일정한 지식을 지니는 학습자로서 한국 문학 작품을 이해함에 있어 자신들이 이미 알고 있는 베트남 문학 작품의 지식을 활발하게 활용한다는 사실을 알 수 있었다. 이때 베트남 문학의 장르적 관습을 그대로 한국 문학에 적용하여 해석하여 한국 문학 작품의 의도에서 벗어나게 해석하는 모습을 보이기도 하였다. 한국 문학 작품을 감상함에 있어 이러한 모국 문학 장르 관습을 과도하게 사용하는 학습자들에게는 적절한 교육적 조지가 필요한 것으로 생각된다.

2. 이미지와 인물 비교를 통한 작품의 정서 이해

이 절에서는 베트남인 학습자들이 한국의 시 작품과 베트남의 시 작품을 읽으면서 시의 이미지에 보인 정서적 반응과, 한국의 소설 작품과 베트남의 소설 작품을 읽으면서 작품에 등장하는 인물에 대해 보인 정서적인 반응을 분석 고찰한다. 베트남인 학습자들은 양국의 시 이미지를 비교하기도 하고 양국의 소설 속 인물을 비교하기도 하였다. 비교 과정에서 자신의 정서를 드러내기도 하고 그와 관련된 자신의 경험을 제시하거나 작품과 인물에 대한 논평을 가하기도 하였다.

문학 감상의 과정을 살펴보면 독자들은 일반적으로 작품의 내용을 읽고 파악해야 하면서 작품에 감정을 이입한다. 그리고 자신이 화자나 등장인물에게 느끼는 감정을 성찰하며 스스로 자신의 감정적 반응의 원인을 탐색한다. 자신의 정서적 반응에 대해 반성하는 과정은 곧 자기 자신의 경험을 회고하는 과정이기도 하다. 그래서 학습자들은 작품의 감상을 통해서 자기 자신에 대한 성찰과 반성을 할 수 있게 된다.

크네프켄스와 즈완(Kneepkens & Zwaan)은 학습자들이 작품에 보이는 정서적 반응을 크게 두 가지로 나누어 제시했다. 하나는 텍스트의 표면구조라고 할 수 있는 부분, 즉 문체나 메타포, 구문이나 의미에서의 일탈, 담론 형식 등으로부터 영향을 받아 일어나는 감정적 반응이다. 다른 하나는 이야기 세상에서 일어나는 사건과 관련이 있는 감정적 반응이다.[35] 즉 학습자들의 감정적 반응은 문학 작품의 문체로부터 야기될 수도 있고 문학 작품의 사건으로부터 야기될 수도 있다.

워트레이(Oatley)는 독자들이 문학 텍스트를 읽고 이에 대하여 독자에게서 발견되는 감정을 기능이나 역할 면에서 네 가지로 분류하였다.[36] 첫째는 읽기에 대한 전반적인 즐거움이나 만족, 재미 등과 같이 전체적으로 텍스트를 평가하는 감정이다. 이러한 감정적 반응은 독자가 문학 텍스트를 평가하면서 나온다. 작품을 읽고 슬프다거나 즐겁다거나 하는 반응이 이에 해당한다. 둘째는 인물에 대한 감정이입을 하거나 어떤 사건이나 배경의 분위기에 동조되는 것과 같이 독자가 허구적인 사건의 어떠한 측면에 대해 보이는 감정적 반응이다. 이 반응은 주로 소설 작품에서 일어나는 반응으로, 독자가 소설 속 이야기의 인물, 사건, 분위기 등에 보이는 정서적인 반응이 이에 해당한다.

셋째는 심미적 감정 반응이라고도 일컬어지는 것으로. 독자가 적절한 메타포나 문체에 감탄할 때 얻는 감정적 반응이다. 독자는 작품을 읽으면서 이미 알고 있던 내용이 갑자기 낯선 상황으로 인식되는 경험을 하기도 하고 사물에 대해 갖고 있던 기존의 생각이 도전을 받는 듯한 느낌을 가질 수 있다. 이것이 바로 심미적 감정 반응의 사례이다. 넷째는 문학 텍스트의 형식적·서사적 요소에 의해서 유발된 것이지만 독자의 개인적인 관심사나 기억을 끌어들이고 상호 연관 관계를 구축하뭉로써 독자가 스스로 자신의 자아를 새롭게 변화시키게 만드는 감정이다. 이 반응은 자아 변형 감정이라고 하는데 문학 텍스트의 형식이나 수사법과 관계

35) E. W. Kneepens & R. A. Zwaan, Emotion and literary text comprehension, *Poetics* 23, 1994, pp. 125-138.

36) K. Oatley, A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification on fictional narrative, *Poetics* 23, 1994, pp.53-74.

가 깊다.

본 연구에서 살피고자 한 베트남인 학습자들의 '한국 문학의 정서 이해'는 베트남인 학습자들이 한국 문학을 베트남 문학 작품과 비교하는 과정에서 수행하는 모든 정서적 반응을 아우른다. 단순히 문학 텍스트에 나타난 이미지를 이해하거나 작품 속 인물을 통해 표현된 정서를 이해하는 것에 그치지 않는 것이다. 시의 경우에는 시에 나타난 이미지를 자신들의 경험과 연계하여 정서적 성찰을 하는 양상까지, 소설의 경우에는 인물에 대한 비평하여 정서적 성창을 하는 양상까지를 포함하여 논의할 것이다. 이를 구체화하기 위하여 이 연구는 학습자의 정서적 반응을 '작품의 정서에 대한 반응'과 '내면화에 기반한 정서적 성찰'로 나누어 학습자들의 이해 양상을 정리한다.

베트남인 학습자들의 감상문과 토론문을 분석한 결과, 학습자들은 시를 읽으면서 시의 정서를 표현하는 '핵심어'를 의식하며 시적 정서를 구체화하는 모습을 확인할 수 있었다. 여기서 말하는 핵심어란 시 작품의 정서를 내포하는 핵심 시어이거나 이미지를 말한다.[37]

한편, 베트남인 학습자들의 감상문과 토론문을 질적으로 분석해 본 결과, 학습자들의 정서 이해 양상은 학습자가 개별적으로 작품을 독서한 후에 작성한 감상문이 비하여 소집단 토론을 한 이후에 작성한 감상문에서 더 풍부하게 나타나는 것을 확인할 수 있었다. 이는 학습자 간의 대화나 토론하는 자리가 서로 간의 생각과 감정을 공유할 수 있는 자리로서 기능하기 때문에 학습자들은 정서적 반응에 있어서도 다른 학습자들과의 교류를 통해 이에 대해 보다 깊이 있는 이해를 가지게 된 것으로 해석할 수 있다.

2.1. 작품의 정서에 대한 반응

이 절에서는 베트남인 학습자들이 한국과 베트남 작품을 비교하는 과

37) P. Zima, *Literarische Asthetik,* 허창운 역, 『문예 미학』, 을유문화사, 1993, p.172.

정에서 일어난 작품의 정서에 대한 반응을 살펴볼 것이다. 일반적으로 시 작품의 경우, 시의 정서를 시적 화자의 정서로 나타내는데 시적 화자의 정서는 이미지나 어조를 통하여 감정을 나타내는 경우가 많다. 즉 시적 화자의 정서를 이해하는 것은 작품의 정서 이해하는 데에 중요하다고 볼 수 있다. 마찬가지로 소설의 경우, 인물의 정서가 소설 작품의 정서 이해하는 데에 중요하다고 볼 수 있다. 베트남인 학습자들의 감상문과 토론문을 분석한 결과, 정서에 대한 반응 양상은 시의 경우에는 시 작품 속에 내재하는 정서적 시어나 이미지를 바탕으로, 소설의 경우에는 인물에 대한 반응을 바탕으로 이뤄졌다.

1) 시의 이미지를 통한 정서적 반응

학습자들의 시 작품에 대한 감상문과 토론문을 분석한 결과, 한국과 베트남 시 작품에 나타난 이미지에 주목하여 정서적인 반응을 보였는데 이 부분에서는 시 작품의 이미지에 대한 정서적 반응 양상을 살펴보겠다. 전반적으로 베트남인 학습자들의 정서적 반응 양상은 시적 화자의 정서, 작품의 분위기를 좌우하는 핵심 이미지에 주목하여 반응하는 양상, 베트남 문학 작품의 이미지와의 비교를 통하여 정서적 반응을 하는 양상이 나타났다.

먼저, 시 작품의 핵심 이미지에 주목하여 시적 화자의 정서를 파악하고 이에 대해 반응하는 양상은 <향수>에 대한 감상문을 통해 살펴보도록 하겠다. <향수>를 읽을 때 대부분의 베트남인 학습자들은 <향수>에 나온 정서에 관한 어휘와 이미지에 주목하여 정서적 반응 양상을 보여주었는데 학습자의 감상 양상은 다음과 같다.

> 〈향수〉의 첫 번째 연에서 게으른 울음을 우는 황소가 나왔다. 여기서 소가 우는 것이 아니라 작가가 울고 있는 것이다. <u>이는 작가의 슬픔인데 지금 고향을 떠나 멀리서 살고 있기 때문에 고향을 그리워하는 것이다.</u>
>
> (CN-B-향수-5)

상술한 감상문을 통하여 <CN-B-향수-5> 학습자는 <향수>에서의 '게으른 울음을 우는 황소' 이미지에 주목하여 <향수> 정서 이해를 시도하고 있음을 확인할 수 있다. 1절에서 해석한 학습자의 양상처럼 이 학습자는 황소가 우는 것은 은유로 간주하며 소가 우는 것은 시적 화자가 우는 것으로 인식하고 있다. 따라서 시적 화자가 고향을 그리워하는데 고향을 떠나 멀리 떨어져 있어서 슬프다는 것으로 해석하였다. 이는 학습자가 작품에서 감정을 나타내는 언어가 지닌 이미지에 주목하여 시적 화자의 감정을 이해함으로써 작품에 대한 정서적 반응을 나타낸다는 사실을 보여주는 것으로 생각할 수 있다.

한편, 아래 학습자의 감상문도 동일한 양상을 보여주고 있다.

> 〈풀〉에서의 풀은 많은 정서를 가지고 있다. 비, 바람의 억압을 당하니 우는 날도 있었고 웃는 날도 있었다. 풀은 삶의 여러 가지 고뇌 때문에 슬프기도 하고 기쁘기도 하다. 풀의 슬픔은 울다라는 동사로 묘사되고 풀의 기쁨은 웃다라는 동사로 묘사되고 있다.
>
> (CN-A-풀-13)

<CN-A-풀-13> 학습자는 작품에서의 풀 이미지에 주목하여 '울다, 웃다' 등의 풀의 상태를 설명하는 동사를 바탕으로 하여 풀의 정서를 이해하고 있다. 따라서 풀은 삶의 여러 가지 고뇌 때문에 슬프기도 하고 기쁘기도 하다고 서술하고 있다. 학습자는 풀의 슬픔은 '울다'라는 동사로 묘사되고 풀의 기쁨은 '웃다'라는 동사로 묘사되고 있다고 서술하고 있다.

위와 같이 이미지와 관련된 정서를 나타내는 어휘를 바탕으로 작품 속 정서 이해하는 양상과 더불어 학습자들은 작품의 특정한 이미지에 주목하여 시적 화자의 정서를 이해하고자 시도하는 양상도 보여주었다. 이에 대해서는 아래의 감상문을 통해 확인해 보도록 하겠다.

> 4번째 연에서 아내의 이미지가 나왔다. 작가가 아내에 대해서 사철 발벗은 아내로 묘사하고 있다. 그리고 따가운 햇살을 등에 지고 이삭 줍던 곳으로 묘사하는 것은 작가의 아내에게 안타깝다는 마음을 표현하고 있다. 현재 멀리 있어서 아내를 도와줄 수 없으니

까...

(CN-A-향수-18)

<CN-A-향수-18> 학습자는 정서 어휘에 주목하지 않고 아내의 <향수>의 4연에 있는 '아내' 이미지에 주목하고 있는데 아내가 '사철 발벗고 따가운 햇살을 등에 지고 이삭을 줍는다'로 묘사되고 있어 학습자는 시적 화자가 자신의 아내에게 안타까운 마음을 전하고 싶어한다는 것으로 해석하였다. 학습자는 현재 작가가 멀리 있어서 아내를 도와줄 수 없기에 이 이미지를 통하여 아내에게 자신의 마음을 전하고 싶은 것으로 해석하였다.

상술한 내용을 통하여 베트남인 학습자들은 작품 속 정서를 이해하는데 정서와 직접 관련이 있는 단어와 이미지에 주목하여 정서적 반응을 보였다. 이뿐만 아니라 아래 감상문을 통하여 확인할 수 있는 것처럼 학습자들은 시 작품의 이미지에 기반하여 자신들의 정서적 반응을 보였다. 이에 대해서는 아래 감상문을 통하여 확인하겠다.

...(전략)...〈풀〉은 바람, 비, 동풍 때문에 많이 힘들고 있다. 웃는 날이 있지만 전반적으로 볼 때 풀이 우는 날이 더 많은 것 같다. 안타깝다...(후략)

(CN-A-풀-11)

이 작품에서의 풀은 비와 바람으로 인해 눕게 되었는데 드디어 일어나고 웃었다. 연약한 존재로 많은 괴롭힘을 받았는데도 굴복하지 않은 정신이 나는 존경스럽다.

(CN-B-풀-7)

제시된 감상문을 작성한 학습자들은 <풀>에서의 풀 이미지에 주목하되 정서를 나타내는 단어에 기반하여 이해하지 않고 이미지에 대한 자신의 감정을 보이고 있다. 먼저 <CN-A-풀-11> 학습자는 풀이 바람, 비, 동풍 때문에 많이 힘들다고 서술하고 있다. 학습자는 풀이 웃는 날이 있기는 하지만 전반적으로 우는 날이 더 많은 것 같다고 한다. 이로 인하여 학습자는 안타깝다고 서술하고 있다. 한편, 같은 모습으로 묘사되는 풀을 보고 <CN-B-풀-7> 학습자는 <CN-B-풀-11>처럼 안타깝다고 하

지 않고 연약하지만 많은 괴롭힘을 받았음에도 불구하고 굴복하지 않는 정신이 존경스럽다고 하였다. 이처럼 학습자들은 <풀>에서의 핵심 이미지에 기반하여 이에 대한 자신의 정서를 보여주는 양상을 나타내기도 하였다.

한편, 학습자들의 소집단 토론에서는 베트남인 학습자들은 두 편의 시를 읽으면서 <향수>에 내재한 정서가 더욱 역동적으로 살아났다고 언급하였다.

> 〈TL-A-향수〉 **가:** 〈향수〉를 읽고 나서 저는 이 작품의 분위기는 너무 암담하고 차가운 느낌을 받았습니다. **나:** 저도 그렇게 느꼈습니다. (중략)...**다:** 색체 이미지 때문입니다. 이미지들의 색깔을 보면 이 작품에서 나온 색깔로는 파란색, 검정색, 하얀색인데 이 색깔들은 우리에게 차가운 느낌을 주는 색깔입니다. 이 작품에서 따뜻한 느낌을 줄 수 있는 색깔이 황토색이라고 할 수 있지만 여기서는 연한 황토색이라 따뜻한 느낌이 많이 받지 못합니다. **라**: 저도 작품에서 '게으른 황소', '낮잠을 자는 아버지' 등의 이미지로 〈향수〉에 대해서는 잔잔하고 느긋한 느낌을 받았습니다.

위 토론 내용을 살펴보면 <TL-A-향수>의 <다> 학습자는 시적 화자의 정서를 '슬프다'로 서술하고 있다. 시 텍스트에서 작품은 색채 이미지, '게으른', '낮잠'과 같은 표현들을 화자의 정서로서 이해하고 있다. <다> 학습자는 <향수>에 나온 이미지들을 색채를 중심으로 살펴보는데 파란색, 검정색, 하얀색, 연한 황토색 등의 색채를 통해 시적 화자의 정서를 슬프고 차가운 정서로 인해하고 있다. 또한 <라> 학습자의 경우, 게으른 황소, 낮잠을 자는 아버지의 이미지로 작품의 전체적인 정서를 잔잔하고 느긋한 느낌이 들었다고 표현하고 있다. 두 학습자의 이해 양상을 통하여 이 학습자들은 텍스트의 정서를 명확한 정서 어휘를 통하여 이해하지 않고 포괄적인 심리 상태로 이해하고 있음을 알 수 있다. 이는 텍스트에서 일정한 분위기의 정서가 느껴진다는 것을 파악하고 있기는 하나 이를 어떤 정서 어휘로 명확하게 표현해야 할지에 대해서는 불확실한 상태인 것으로 추측된다. 따라서 학습자는 자신이 정서를 감지할 수 있었던 텍스트의 특정한 부분을 인용하여 제시함으로써 텍스트의 정서를

이해하고 반응하는 전략을 취하게 되는 것이다.

앞서 제시한 토론 내용을 통하여 베트남인 학습자들이 색채 이미지에 관심을 두고 있는 것이 확인되었다. 색채 이미지를 통하여 시 작품의 정서를 이해하고자 하는 학습자들의 경향은 <광야>에 대한 감상문을 통해서도 확인할 수 있다.

〈광야〉의 첫 번째 연에서는 산맥, 바다, 강, 닭 등의 이미지들을 통해서 나라의 발전을 느낄 수 있었다. 산맥의 푸른 색, 바다와 강의 파란 색, 닭의 빨간 색으로 평화롭고 아름다운 나라의 모습을 상상할 수 있다. 그러나 네 번째 연에서 '눈' 이미지만 나왔다. 눈이 원래 흰색인데 흰색은 우리에게 슬프고 암담한 느낌을 든다.

(CN-A-광야-2)

<CN-A-광야-2> 학습자의 감상문을 통하여 확인할 수 있듯이 베트남인 학습자들은 이미지를 색채와 연상하여 정서 이해를 시도한다. 학습자는 <광야>의 첫 번째 연에서의 산맥, 바다, 강, 닭 등의 이미지에 주목하여 산맥의 푸른 색, 바다와 강의 파란 색, 닭의 빨간 색과 연상하여 첫 번째 연에 대하여 나라의 평화롭고 아름다운 모습을 상상할 수 있다고 서술한다. 네 번째 연에 대해서는 '눈' 이미지에 주목하여 나라가 힘든 시기에 처하고 있다고 이해하는 모습을 보여주고 있다. 이는 학습자가 눈의 흰 색과 연상하여 '슬프고 암담한 느낌을 준다'라는 흰색의 의미로 네 번째 연에 대한 정서를 이해하고 있기 때문인 것으로 생각된다. 이런 맥락에서 학습자는 네 번째 연에 대하여 슬프고 암담한 느낌이 든다고 서술하고 있다.

다음은 학습자들이 베트남 시 작품의 이미지와 비교하여 한국 문학 작품의 정서를 이해하는 양상을 살펴볼 것인데 <향수>와 <꿰흐엉>을 함께 읽으면서 두 작품의 이미지를 비교하여 작품의 정서를 이해하는 양상은 다음과 같이 정리할 수 있다.

처음에 〈향수〉를 읽을 때 전반적으로 작가의 고향이 조용하고 평화롭고 슬픈 느낌을

들었다. 그러나 〈꿰흐엉〉과 비교해보니 느낌이 더 그랬다. 〈꿰흐엉〉에서의 이미지들은 바다로 향하는 배, 건강한 남자, 분주한 부두 등이다. 이러한 이미지들을 통하여 우리가 떼하잉 시인의 고향이 활기차고 동적인 느낌을 들 수 있다. 그러나 고향에서의 이미지들은 넓은 벌, 옛 이야기 지줄대는 실개천, 황소가 게으른 울음을 우는 곳, 재가 식어지는 질화로 등의 이미지들을 〈꿰흐엉〉의 활기차고 동적인 이미지와 비교해보니 이 작품에 대하여 정적이고 슬픈 느낌을 더욱더 들었다.

(CN-A-향수-18)

<CN-A-향수-18> 학습자는 <향수>를 처음 읽었을 때 전반적으로 조용하고 평화로운 고향의 모습이 생각나면서 슬픈 느낌이 들었다고 한다. 학습자는 <꿰흐엉>과 <향수>에서의 이미지들을 비교하면서 이러한 이미지로 인해 느끼게 된 정서를 서로 비교하고 있다. 학습자는 <꿰흐엉>에서의 바다로 향하는 배, 건강한 남자, 분주한 부두 등의 이미지들로 인해 시적 화자의 고향에 대해 활기차고 동적인 느낌을 받았다고 말하고 있다. 그러나 이와는 반대로 <향수>에서의 넓은 벌, 옛 이야기 지줄대는 실개천, 황소가 게으른 울음을 우는 곳, 재가 식어지는 질화로 등의 이미지들을 통해서는 정적이고 슬픈 느낌을 받았다고 하였다. 이는 <꿰흐엉>의 이미지들과의 비교를 통해 <향수>에 대한 학습자의 정서가 더 심화된 것으로 볼 수 있다. 그러나 여전히 학습자들은 작품 전체의 정서를 생각하기보다는 특정한 이미지에서 받은 정서에만 초점을 맞추어 작품을 이해하는 경향을 보였다.

다음으로는 학습자의 토론 내용을 살펴보면 다음과 같다.

〈TL-B-향수〉: ...(전략)...**가**: 우리 〈꿰흐엉〉 작품에서는 여러 가지 색깔과 동작을 느낄 수 있는데 이는 이른 아침 일출로 하늘의 분홍색, 싱싱한 생선의 은색, 어부들의 건강한 햇볕에 탄 피부 등 그리고 '준마처럼', '힘차게', '젊은' '크게 펴며' 등의 단어들로 〈꿰흐엉〉에서의 고향 모습이 화려하고 힘이 가득한 느낌을 들다. 그러나 정지용의 고향은 허전하고 암담하고 별로 힘이 없는 고향인 것 같다. 벌이 넓지만 벼나 나무도 없고 거기에 황소가 게으른 소리만 울고 아버지가 질화로가 식어지는 방에서 졸고 사철 발벗은 아내가 이삭 줍던 곳 등의 이미지로 우리가 완전 다른 느낌을 들다. 정지용의 고향은 전반적으로 슬픈 느낌을 준다....(후략)...

위 토론 내용을 통하여 <TL-B-향수>의 <가> 학습자는 <꿰흐엉>과 <향수>에서의 이미지들을 비교하고 있다. 학습자는 이른 아침 일출로 하늘의 분홍색, 싱싱한 생선의 은색, 어부들의 햇볕에 탄 건강한 피부 등의 색채를 나타내는 이미지와 '준마처럼', '힘차게', '젊은', '크게 펴며' 등의 단어들을 통하여 <꿰흐엉>에서의 고향의 모습을 그려 보았다. 또한 학습자는 <향수>에 나타난 이미지를 통해 <향수>를 쓴 시인 정지용의 실제 고향의 모습에 대해 서술하고 있는데 <향수>에서의 벌이 넓지만 벼나 나무도 없고, 거기에 황소가 게으른 소리만 울고, 아버지가 질화로가 식어지는 방에서 졸고, 사철 발 벗은 아내가 이삭 줍던 곳 등의 이미지를 통해 정지용의 고향은 전반적으로 슬픈 느낌이 들고 허전하고 암담하고 별로 힘이 없는 고향인 것 같다고 서술하고 있다. 반면, 학습자는 <꿰흐엉>에서의 고향의 모습은 화려하고 힘이 가득한 느낌이 든다고 서술하고 있다. 이처럼 베트남인 학습자는 베트남 작품 속의 정서에 영향을 받아 한국 시 작품에 베트남 작품과 대비되는 이미지가 나타날 때 이에 더 초점을 맞추어 작품의 정서를 이해하고자 하는 모습을 보였다.

> **〈TL-A-풀〉**: **가**: 풀에 대한 시이지만 작품의 전체 그림은 밝은 색없이 흐린 색깔로 그려진 그림입니다. 풀의 초록색을 한번도 나오지 않네요./ **나**: 네 그래서 암담하고 약간 슬픈 느낌을 드네요./ **다**: 〈째비엣남〉에서는 대나무도 괴롭힘을 당하는데 푸른 색깔과 '가혹한 상황에서도 노래하네', '땅은 대나무의 푸르름으로 파랗게 뒤덮힌다'등의 긍정적인 단어들로 슬픈 느낌이 없고 더 나아가 희망적이라고 할 수 있습니다.

이러한 현상은 학습자들의 <풀>에 대한 토론문에서도 발견되었다. <TL-A-풀>에서는 <가>, <나>, <다> 학습자들이 토론하고 있는데 <가> 학습자는 <풀>의 전체 그림을 상상해서 그려 봤는데 풀의 초록색이 한 번도 표시되지 않고 밝은 색상이 없다고 하였다. <나> 학습자는 이에 동의하면서 <풀>의 전체 분위기를 암담하고 슬프다고 덧붙였다. 한편 같이 토론하는 <다> 학습자는 <째비엣남>에서는 대나무도 괴롭힘을 당하는데 푸른 색깔과 '가혹한 상황에서도 노래하네', '땅은 대나무의

푸르름으로 파랗게 뒤덮힌다' 등의 긍정적인 단어들로 슬픈 느낌이 없고 더 나아가 희망적이라고 할 수 있다고 이야기하였다.

이처럼 <TL-A-풀>와 <TL-B-향수>을 통하여 확인할 수 있듯이 베트남인 학습자들의 한국 문학 작품의 정서 이해는 정서적인 어휘와 색채 이미지에 기반하여 정서적 반응을 보여줄 뿐만 아니라 베트남 문학 작품에서의 유사한 이미지와 비교하여 이해를 시도한 양상도 확인되었다. 대부분의 학습자들은 베트남 시 작품의 색채 이미지를 바탕으로 정서적인 내용을 연상하였다. 이와 같은 방법으로 한국 문학 작품을 읽을 때에도 이미지에 기반하여 정서를 이해하였다고 볼 수 있다.

이어서 학습자들의 <광야>에 대한 토론문을 확인해 보겠다.

> **〈TL-A-풀〉 가**: 〈광야〉의 두 번째 연은 나한테 가장 많은 인상을 주었습니다....(중략)...**나**: 여기서 은유를 통해 광야의 건국한 시기를 상상할 수 있어요. '모든 산맥이 바다를 연모해 휘달릴 때에도 차마 이곳을 범하던 못하였으리라'를 통해서 지질 활동들은 얼마나 많이 해도 광야를 범하지 못한다는 것을 통해 우리가 광야의 신성한 것을 느낄 수 있었어요....**다:** 그리고 나는 이를 통해서 작가의 자랑하는 감정을 느낄 수 있었어요. 우리 한국 나라가 땅이 형성된 때부터 건국되었는데 지질활동까지 우리 한국 나라의 땅을 범하지 못했다는 그말을 통해서 확인 할 수 있습니다.

<TL-A-풀>에서는 학습자들은 <광야>의 두 번째 연에 대해 토론하고 있다. <가> 학습자는 두 번째 연이 가장 큰 인상을 주었다고 언급하고 있다. <나>와 <다> 학습자도 마찬가지로 '차마 이곳을 범하던 못하였으리라'라는 표현에 주목하여 이에 대한 정서적 반응 양상을 보여주고 있다. <나> 학습자는 이를 통하여 광야에 대해 신성함을 느낄 수 있었다고 하였다. <다> 학습자는 작가의 자부심을 느낄 수 있었다고 하였는데 1절에서 확인하였듯이 <벤끼아송두옹>의 첫 번째 연에서는 베트남 킹박 지역의 아름다운 모습이 묘사되고 있다. <다> 학습자는 이러한 <벤끼아송두옹>의 묘사에 영향을 받아 <광야>의 첫 번째 연도 작가의 한국의 아름다움에 대한 자부심이 드러난다고 해석하였으며 땅이 형성됨과 동시

에 건국된 한국은 지질 활동에도 불구하고 무너지지 않았다고 해석하였다. 이러한 <다> 학습자의 해석은 <벤끼아송두옹>에 묘사된 베트남의 풍경과 이를 통해 작가가 드러내고자 한 자부심을 <광야>에도 그대로 적용한 것으로 볼 수 있다.

<나>, <다> 학습자의 해석은 <광야>와 비교될 수 있는 베트남 시 작품인 <벤끼아송두옹>의 정서에 영향을 받고 반응한 양상이라고 할 수 있다.

> **〈TL-A-광야〉 가**: 내 보기에는 이 작품에서 작가가 눈이라는 이미지를 선택해서 광야의 힘든 시기에 넣는 것은 아마 의도가 있는 것 같습니다. 나라가 춥고 힘들다는 거지요. **나**: 한국에서 눈이 오면 굉장히 춥고 안 좋습니다. 사람들은 일을 제대로 하지 못하니까 눈이 오는 것은 나쁜 것입니다. 그래서 작가가 눈이 내리는 것은 작가의 눈물이라고 할 수 있습니다. 서러움이라고 할 수 있지요. **다**: 나는 눈이 내리는 것은 폭탄이 내리는 것으로 생각합니다. 끔찍하고 힘든 시기입니다.

<TL-A-광야>의 <가> 학습자는 <광야>의 4연에서의 눈 이미지에 주목하여 '눈'이 선택된 이유를 설명하고 있다. 학습자는 '눈'이 작가의 의도로 광야의 힘든 시기를 상징하는 것으로 설정되었다고 보고 있으며 이를 통해 현재 광야는 춥고 힘든 것으로 이해하고 있다. 같이 토론한 <나> 학습자는 한국에 눈이 오면 춥고 안 좋다고 말하며 사람들이 일을 제대로 하지 못하게 되기 때문에 눈이 온다는 것은 나쁜 것이라는 해석을 하고 있다. 따라서 <나> 학습자는 슬픈 감정으로 해석하여 '눈이 내린다'라는 것을 작가의 눈물이라고 하며 서러운 정서로 명명하였다. 한편, 같이 토론한 <다> 학습자는 <나> 학습자에게 영향을 받아 '눈' 이미지에 주목하여 '눈이 내리는 것'을 폭탄 떨어지는 것과 동일한 것으로 바라보고 있다. <다> 학습자는 이러한 시각에서 '눈이 내리는 것'을 끔찍하고 힘들다고 발화하고 있다.

2) 소설의 인물을 통한 정서적 반응

소설 속에서는 인간의 희로애락이 풍성하게 펼쳐진다. 소설은 특히 사람들이 일상생활을 하면서 경험하고 있으면서도 말로 표현하지 못했던 감정을 다면적이고 구체적으로 표현해 낸다. 그래서 소설의 독자들은 사건과 사태에 대한 감정적 레퍼토리를 넓힐 뿐만 아니라 그와 관련이 있는 새로운 감정 상태까지도 이해하게 되는 경향이 있다. 그래서 진화 심리학에서는 이야기가 정서 교육에 대해 가지고 있는 효용성을 높게 하기도 했다. 이야기란 인간이 살면서 만날 수 있는 다양한 문제 상황을 미리 경험해 볼 수 있도록 해 주는 것으로, 인간이 그런 상황 속에서 어떻게 대응해야 하는가에 대해서 미리 생각해 보는 효과가 있다. 진화 심리학에서는 이야기로 인해 촉발된 사고 연습은 인간이 최선의 선택을 하도록 돕고, 이는 결국 인간의 생존과 번식 그리고 진화에 영향을 주었다는 고 본다.[38]

독자들은 좋은 소설을 읽음으로써 다양한 작중 인물의 계획과 희망, 바람 등에 직접 다가설 수 있다. 독자는 인물을 통해 특정한 상황에 놓인 인간이 전체적으로 어떤 감정적 반화를 가지게 되는지에 대해서 '인지적으로 모니터링하거나 되돌아보며 반성'한다.[39] 한 편의 소설은 다양한 관점에서 인물의 정서를 재현하며 인물의 정서가 성숙해 나가는 과정을 보여준다. 정서가 유발되는 상황적 맥락, 다양한 인물들 사이의 관계, 정서가 작중 인물들의 생각이나 언행과 맺는 관련성 등을 입체적으로 보여주는 것이다. 그런데 작품에서 정서와 관련된 부분은 내용에 그치지 않는다. 그것은 작품의 형식과도 관련이 있다. 작품의 미적 형식은 특정 내용이 부각되게 만드는 효과가 있다. 그 요소에 대한 독자의 지각을 강

---

38) 장대익, 『울트라 소셜: 사피엔스에 새겨진 '초사회성'의 비밀』, 휴머니스트, 2017, p.142.

39) J. Robinson, *Deeper than reason: emotion and its role in literature, music and art*, 조선우 역, 『감정, 이성보다 깊은: 감정 그리고 문학·음악·예술에서의 감정의 역할』, 북코리아, 2015, pp.199-250.

화하는 장치이기도 하다. 나아가 작품의 미적 형식은 독자가 특정 대상을 새롭게 인식함으로써 대상에 대한 자신의 감각을 변화시키게 만드는 조절적 감정(modifying feeling)[40] 역할의 기능을 수행하기도 한다.

마치 게이머가 게임 속의 인물과 자신을 물아일체로 경험하는 것처럼 독자는 소설 속 인물과 결합하여 여러 정서를 함께 겪어 나간다.[41] 한 편의 소설은 다양한 관점에서 인물의 정서를 재현하며 그것이 성숙해지는 과정을 보여준다. 독자는 정서가 유발되는 상황적 맥락에 대해 정서적 반응을 보일 수 있으며 다양한 인물들의 관계 속에서 나타나는 정서 문제에 대해서도 정서적 반응을 보일 수도 있다. 작중 인물들의 행동 및 인지에 대해서도 정서적 반응을 보일 수 있다.

한국과 베트남 소설을 비교하여 작품을 이해하는 활동 중에는 학습자들이 <빈처>와 <더이트아>를 비교하여 이해하는 활동도 포함되어 있었다. 이 활동에서 베트남인 학습자들은 '나'와 '호', '아내'와 '뜨'라는 인물을 상호 비교하면서 인물에 대한 정서를 이해하는 모습을 보여주었다. 학습자들을 주로 '나'와 '호'를 비교하여 말하며 '나'에 대한 불만을 표현하고 '나'의 '아내'에 대한 안타까운 마음을 표현하였다. 먼저 '나'에 대한 불만을 보여준 사례를 먼저 살펴보면 아래와 같다.

베트남인 학습자들은 주인공인 '나'에 주목하여 <더이트아>의 주인공인 '호'와 다양하게 비교하여 정서적인 반응 양상을 보여 주었다.

> '나'와 '호'는 식민지 시대 한국과 베트남 사회의 지식인의 인물로 돈의 지배를 받아 괴롭힘을 당한 지식인이다. 〈더이트아〉와 〈빈처〉의 주인공은 서로 닮았고 두 작품은 고립된 지식인에 대한 내용으로 한다. 또한, '나'와 '호'와 같이 살고 있는 아내들도 항상 많은 고민과 걱정을 가져서 고생이 많은 것이다. 그렇지만 4명의 인물 중에 '나'는 제일 이기적인 사람인 것 같다.
>
> (CN-A-빈처-1)

---

40) M. Djikic, K. Oatley, S. Zoeterman & J. B. Peterson, On being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the self, *Creativity Research Journal* Vol.21-1, 2009, pp.24-29.

41) 서유경, 「<사씨남정기>의 정서 읽기 교육 연구」, 『고전문학과 교육』 Vol.20, 한국고전문학교육학회, 2010.

<CN-A-빈처-1> 학습자의 감상문을 통하여 베트남인 학습자들은 <빈처>와 <더이트어>를 비교함으로써 '나'와 '호'를 식민지 시대에 한국과 베트남의 지식인으로 파악하고 있음을 알 수 있다. 이 학습자는 이 시대에 살고 있는 지식인들은 재정적으로 어려움을 겪어 원하는 삶을 살고 있지 못한 것으로 이해하고 있다. '나'와 '호'를 물질을 중시하는 사회로 인해 괴로움을 겪고 있는 지식인으로 이해하고 있을 뿐만 아니라 이러한 지식인 남편의 아내로서 살아가야 하는 인물인 아내들에 대해서까지도 생각하고 있다. <CN-A-빈처-1> 학습자는 남자 주인공의 아내들도 남편처럼 재정적인 어려움으로 인해 많은 고민과 걱정을 가진 인물들로 이해하고 있다. 또한, 이 학습자는 4명의 인물 중에 '나'가 가장 이기적인 사람인 것 같다고 생각하며 '나'에 대해서 부정적인 정서적 반응을 보여 주고 있다.

이 학습자뿐만 아니라 '나'를 이기적으로 생각한 학습자들은 '나'에 대해서 부정적인 정서적 반응을 보여 주었다. '나'에 대해 부정적인 정서적 반응을 가진 학생들은 다수 존재하였는데 이들의 감상문을 살펴보도록 하겠다.

> ... (중략)...나는 보수 없는 독서와 가치 없는 창작으로 해가 지고 날이 새며 쌀이 있는지 나무가 있는지 몰랐다. 그래도 때때로 맛있는 반찬이 밥상에 오르고 입은 옷이 과히 추하지 않음은 아내의 힘이었다. 저희들 무슨 벌이가 있으리요 부? 무릅쓰고 친가에 가서 눈치를 보아가며 구차한 소리를 해서 얻어 온 것이었다. 그것도 한번 두번 말이지 어찌 늘 그럴 수가 있어 말! 말경에는 아내가 가져온 세간과 의복에 손을 대는 수밖에 없다...(중략)...
>
> 소설의 위 부분 특히 '보수 없는 독서와 가치 없는 창작으로 해가 지고 날이 새며 쌀이 있는지 나무가 있는지 몰랐다'는 문장을 통하여 나를 이기적인 남편이라고 생각하였다.
>
> (CN-A-빈처-3)

<CN-A-빈처-3> 학습자의 감상문을 분석하기 전에 <빈처>에서 '나'에 대해서 알 수 있는 부분을 살펴보도록 하겠다.

6년 전에(그때 나는 16세이고 저는 18세였다) 우리가 결혼한 지 얼마 아니 되어 지식에 목마른 나는 지식의 바닷물을 얻어 마시려고 표연히 집을 떠났다. 광풍에 니부끼는 버들잎 모양으로 오늘은 지나 내일은 일본으로 굴러다니다가 금전의 탓으로 지식의 바닷물도 흠씬 마셔보지 못하고 반거들충이가 되어 집에 돌아오고 말았다. 내게 시집올 때에는 빙글빙글 피려는 꽃봉오리 같던 아내가 어느 결에 구울어 가는 꽃처럼 두 뺨에 선연한 빛이 스러지고 이미에는 벌써 두어 금 가는 줄이 그려졌다.

...중략...

내가 외국으로 돌아다닐 때에 소위 신풍조에 띄어 까닭없이 구식여자가 싫어졌다. 그래서 나의 일찍이 장가든 것을 매우 후회하였다. 어떤 남학생과 어떤 여학생이 서로 연애를 주고받고 한다는 이야기를 들을 때마다 고연히 가슴이 뛰놀며 부럽기도 하고 비감스럽기도 하였다.

그러나 낫살이 들어갈수록 그런 생각도 없어지고 집에 돌아와 아내를 겪어 보니 의외에 그에게 따뜻한 맛과 순결한 맛을 발견하였다. 그의 사랑이야말로 이기적 사랑이 아니고 헌신적 사랑이었다. 이런 줄을 점점 깨닫게 될 때에 내 마음이 얼마나 행복스러웠으랴! 밤이 깊도록 다듬이를 하다가 그만 옷을 입은 채로 쓰러져 곤하게 자는 그의 파리한 얼굴을 들여다보며

'아아, 나에게 위안을 주고 원조를 주는 천사여!'

하고 감격이 극하여 눈물을 흘린 일도 있었다.

내가 알다시피 내가 별로 천품은 없으나 어쨌든 무슨 저작가로 몸을 세워보았으면 하여 나날이 창작과 독서에 전심력을 바쳤다. 몰론 아직 남에게 인정될 가치는 없는 것이다. 그 영향으로 자연 일상생활이 말유하게 되었다.

인용문은 <빈처>의 '나'의 개인적인 입신을 위한 유학길은 불행히도 금전의 탓으로 지식의 바닷물도 흠씬 마셔보지 못하고 반거들충이가 되어 집으로 돌아오는 길이 된다. 그러나 집에 돌아와서도 작가로 성공하고자 입신에의 시도를 멈추지 않지만 그는 작가로서 성공하지 못함은 물론 경제적으로도 계속해서 힘든 상황에서 벗어나지 못한다. 인용문의 내용으로 베트남인 학습자는 '나'에 대하여 다음과 같은 몇 가지의 특징이 외에는 유추할 수 없었음을 알 수 있다.

첫째, 24세에 유학을 갔다 온 지식인이며 자긍심이 강한 무명작가이다. 둘째, 돈은 벌지 못하지만 자존심은 강한 남자이다. 셋째, 구식 여자를 싫어한다. 아내의 물질 추구를 무시하며 아내에게는 약간의 미안한

마음만을 가지고 있을 뿐이다.[42] <빈처>는 2년 동안 돈을 한 푼도 벌지 못한 ‘나’가 주인공인데 이러한 ‘나’의 관점에서 소설이 전개되기 때문에 ‘나’에 대해 설명되어 있는 부분이 위의 인용문 이 외에는 거의 존재하지 않는다. 따라서 이러한 부분에 초점을 맞추어 ‘나’에 대해 이해한 베트남인 학습자는 작품을 처음 읽은 후 ‘나’를 가정에 대해 소홀할 뿐만 아니라 생계에 대해서도 무심한 부정적인 인물로 이해하였으며 정서적으로 ‘나’에 대해 분노하는 모습을 보였다. 이뿐만 아니라, ‘나’의 가정 형편의 어려움에 대해서도 이해하고 안타까운 정서적 반응을 보이기도 하였다.

또한, ‘나’가 자존심이 강한 편이라는 증거가 작품에서는 세 곳 정도에서 발견되는데 첫 번째는 자기의 가난한 모습을 남에게 보이고 싶지 않아 친척과의 연을 끊었다는 부분이다. 두 번째는 ‘나’가 장인의 생신날에 예쁘게 차려 입지 못한 것이 창피하다고 생각하는 부분이다. 세 번째는 ‘나’가 처갓집 안으로 들어갔을 때 낯선 사람들이 '나'를 하인으로 여긴다고 ‘나’ 스스로 생각하는 부분과 ‘나’가 대청에 들어갔을 때 ‘나’에게 인사하는 소리가 '나'를 비소하는 것 같고 모욕하는 것 같다고 생각하는 부분이다.

인용문을 통해 확인할 수 있는 것처럼 '나'가 가지고 있는 창작에 대한 꿈은 잘 드러나지 않고 나의 무기력함이 오히려 더 많이 묘사되고 있다. '나'는 ‘호’처럼 지식인이자 무명작가이지만 유명한 작가가 되고 싶은 꿈을 가지고 있다. 같은 꿈을 품고 있지만 <빈처>에서의 ‘나’는 어떠한 작가가 되고 싶은지, 어떠한 작품을 쓰고 싶은 것인지에 대하여 구체적으로 서술되어 있지 않다. 따라서 베트남인 학습자들은 ‘호’에 대한 서술을 빌려 ‘나’의 창작의 꿈을 유추하였다. <더이트어>에서는 ‘호’의 유명한 작가가 되고자 하는 꿈이 구체적으로 서술되고 있기 때문이다.[43] 이로

---

42) 왕건, 앞의 논문, 2013, pp.147-148.

43) <더이트어>에서 ‘호’의 창작에 대한 열정은 다음과 같이 서술되고 있다.

'가난이나 빈곤은 창작에 몰입하고 있는 그에게 아무 의미도 없다. 그의 마음은 착하고 큰 꿈을 품고 있다. 물질적인 걱정 따위는 아무것도 아니다. 그의 창작에 밤낮 상관없이 전부 시간을 투자하고 그의 꿈이 언젠가에 이루어질 것이다. 그는 책을 읽고 생각하고 평가하고 상상한다. 그의 인생에는 문학 창작이 전부이다.

인하여 <CN-A-빈처-3> 학습자는 ‘호’에 대한 서술을 빌려 ‘나’의 창작의 꿈을 유추하였는데 이를 소설의 '보수 없는 독서와 가치 없는 창작으로 해가 지고 날이 새며 쌀이 있는지 나무가 있는지 몰랐다'라는 문장과 연계해서 ‘나’를 책임감이 없는 남편으로 생각하였다. 이처럼 학습자의 감상문을 통해 학습자가 <빈처>의 ‘나’에 대하여 부정적인 정서적 반응을 보이고 있음을 확인할 수 있다.

다음으로, <빈처>와 <더이트아>에서의 ‘아내’와 ‘뜨’ 인물에 대한 감상문을 살펴보도록 하겠다.

> 〈빈처〉에서의 ‘아내’ 인물과 〈더이트아〉에서의 ‘뜨’ 인물은 ‘나’와 ‘호’의 아내이다. 작품에서 주인공이라고 할 수도 있긴 한다. 그 인물들의 생각이나 심정을 많이 알 수 없었지만 많은 공통점을 가지고 있는 인물들이기 때문에 그들의 공통점을 통해서 몇 가지 알 수 있었다. 돈을 벌 수 없는 남편과 같이 살게 되었지만 남편한테 아무 불말없이 가정을 잘 꾸릴 수 있도록 항상 노력하는 인물이다. 이는 존경스러운 인물이다.
>
> (CN-A-빈처-3)

<CN-A-빈처-3> 학습자는 <빈처>에서의 '아내'와 <더이트아>에서의 ‘뜨’를 비교하여 정서적 반응을 보여주고 있다. <더이트아>의 '뜨'는 애인에게 버림을 당하고 임신한 몸으로 맹인 어머니를 모시고 사는 여자이다. 임신 때문에 생활능력을 상실한 ‘뜨’와 맹인 어머니는 먹을 것이 없어 죽음을 기다리던 차에 ‘호’를 만나 목숨을 건지게 된다. 그래서 ‘뜨’는 항상 ‘호’가 은인이라고 생각하며 마음속으로 고마워하며 남편인 ‘호’에게 복종해야 한다고 생각하게 된다. ‘뜨’는 굶어도 욕을 먹어도 항상 참았고 ‘호’ 옆에 있어 주고 위로해 주며 남편의 고통을 사랑하는 마음으로 공감해 준 인물이다. 아래 인용문을 통해 ‘뜨’는 ‘나’의 아내처럼 남편인 ‘호’를 위해 모든 것을 희생한다고 볼 수 있다.

언젠가에 그의 작품은 다른 문인들의 작품보다 훌륭한 작품일 것이다.'

...(전략)

뜨의 얼굴은 파랗고 입술 하얗고 눈썹은 연보라색이도 눈 주위는 거무스름하고 볼은 야위어서 울굴이 작아 보였다. 그리고 손은 뼈만 보인다.

뜨는 불평 한마디 하지 않았지만 한 달 내내 애들을 고생시켰고 배고프게 했다. 아침은 거르고 저녁 식사도 밥 대신 죽을 주었다.

...(중략)...

그와 떨어져 사는 것만 생각하면 뜨는 눈물이 쏟아졌다. 뜨는 더 고부고분해지고 더 사랑스러워지려고 애썼다. 뜨는 절약하기 위해서 입는 것 먹는 것을 참았다. 뜨는 집안을 깨끗이 청소하고 정리정돈했다. 특히 뜨는 아이들의 울음소리, 장난치는 소리를 금했다. 뜨는 남편에게 말을 거는 것조차도 조심했다.

(후략)... [44]

<빈처>에서의 '아내'라는 인물도 남편에게 모든 것을 양보하는 인물이다. 대부분의 베트남인 학습자들은 남편인 '나'의 행동과 생각에 대하여 분노하면서 '아내'라는 인물에 대하여 안타까움을 가지고 있었다. 이를 통하여 베트남인 학습자는 <빈처>에서의 '아내'와 <더이트아>에서의 '뜨' 간의 공통점을 발견하였다. <CN-A-빈처-3> 학습자는 '아내'와 '뜨'가 모두 돈을 벌 수 없는 남편과 같이 살게 되었지만 남편에게 아무 불만을 가지지 않고 가정을 잘 꾸리기 위해 항상 노력하는 인물이라고 말하면서 두 인물에 대한 존경을 표현하였다. 또한, 여자지만 다른 여성보다 외모가 예쁘지 않을 뿐만 아니라 세련되지 못한 인물이라는 점에 대해 정말 안타깝다고 서술하고 있다.

이처럼 베트남인 학습자들은 한국 소설 작품의 이해를 위해 유사한 주제를 가진 베트남 소설 작품에 대한 지식을 활용함으로써 두 작품에 등장하는 인물 간의 공통점과 차이점에 주목하였다. 학습자들은 이러한 비교를 통해 한국 소설 작품에 등장하는 인물에 대해 이해함으로써 인물에 대한 정서적 반응을 보여주었다.

더불어, 한국 문학 작품에 등장하는 인물에 대한 구체적인 설명이나 묘사가 부족하여 독자가 인물의 심리나 감정을 파악하기 어려운 경우에

44) Nam Cao, 앞의 책, 2003, p. 178.

베트남인 학습자들은 자신들이 이미 알고 있는 유사한 주제의 베트남 소설 작품 속의 인물에 대한 지식을 활용하는 모습을 보이기도 하였다.

2.2. 내면화에 기반한 정서적 성찰

이 항에서는 한국 문학과 베트남 문학 작품을 비교하여 학습자들이 시의 이미지와 소설의 인물에 주목하여 보이는 작품의 정서 이해 양상 중 학습자들의 '내면화에 기반한 정서적 성찰' 양상을 살펴보도록 하겠다.

블룸(Bloom)의 교육 목표 분류 요목에 따르면 내면화 과정은 정의적 영역의 속성과 밀접한 관련을 갖는 것으로서 학습자가 수용한 가치를 개념화하고 가치 체계를 내적으로 조직화하여 그것을 자신의 인격 속에 용해시키는 과정이다.[45] '성찰(reflection)'은 일반적으로 개인의 경험을 탐색함으로써 새로운 이해와 감상으로 이어지도록 하는 지적이고 감상적인 활동을 말한다.[46]또한, 민재원·구영산에 따르면 학습자는 문학을 통해 자아를 성찰함으로써 타자와 자신에 대해 이해할 수 있고 그러한 이해의 결과를 자신의 삶과 관련하여 내면화할 수 있게 된다.[47]

학습자의 감상문과 토론 내용을 분석한 결과, 시에서는 이미지에 주목하여 자신의 경험과 연계하여 이미지에 대한 정서적 성찰을 하는 양상이 확인되었으며 소설에서는 인물에 주목하여 인물 비평을 통한 인물에 대한 정서적 성찰 양상이 확인되었다. 각각 '경험을 통한 이미지의 정서적 성찰'과 '비평을 통한 인물의 정서적 성찰'로 나눠서 살펴보고자 한다.

---

45) 서울대학교 국어교육연구소, 국어교육학사전, 대교출판, 1999, p.164.

46) D. Boud & D. Waker, Barriers to reflection on experience, in D. Boud, R. Keogh and D. Walker, *Refection: Turning Experience into Learning*, Kogan Page, 1985, p.19. 장수민, 「성찰적 자아 형성을 위한 현대시 교육 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문, 2013, p.32에서 재인용.

47) 민재원, 구영산, 「시 읽기 교육에서 정찰의 주체 설정 방향 연구」, 『문학교육학』 Vol.58, 한국문학교육학회, 2018, pp.89-90.

1) 경험을 통한 이미지의 정서적 성찰

베트남인 학습자들은 한국과 베트남 문학 작품을 비교하여 한국 문학 작품의 정서를 이해하는 과정에서 시의 이미지에 주목하여 정서적 반응 양상을 보여주었을 뿐만 아니라 이러한 이미지를 자신의 경험과 관련을 지어 이미지에 대한 정서적 성찰을 하는 양상도 보였다.

아래 토론문을 통하여 학습자들은 두 편의 시를 읽고 비교함으로써 <향수>에 내재된 정서에 대해 더욱 역동적으로 토론하고 있음을 확인할 수 있다.

> **〈TL-A-향수〉 가:** 〈향수〉를 읽고 나서 저는 이 작품의 분위기는 너무 암담하고 차가운 느낌을 받았습니다. 그래서 전체적인 느낌은 슬픈 느낌이네요. **나:** 저도 그렇게 느꼈습니다. (중략)...**다:** 색채 이미지 때문인 것 같습니다. 시인의 슬픔은 이미지들의 색깔로 더 슬프게 느껴집니다. 이미지들의 색깔을 보면 이 작품에서 나온 색깔로는 파란색, 검정색, 하얀색인데 이 색깔들은 우리에게 차가운 느낌을 주는 색깔입니다. 이 작품에서 따뜻한 느낌을 줄 수 있는 색깔이 황토색이라고 할 수 있지만 여기서는 연한 황토색이라 따뜻한 느낌이 많이 받지 못합니다. **라**: 저도 작품에서 '게으른 황소', '낮잠을 자는 아버지' 등의 이미지로 〈향수〉에 대해서는 잔잔하고 느긋한 느낌을 받아서 슬픈 검정을 더 많이 느꼈습니다.

위의 토론 내용을 살펴보면 <TL-A-향수>의 <가> 학습자는 <향수>를 읽고 나서 암담하고 차가운 느낌을 받았으며 전체적인 느낌은 슬픈 느낌이라고 하였다. 이에 <나> 학습자도 같은 느낌을 받았다고 발화하고 있다. 함께 토론한 <다> 학습자는 슬픈 느낌이 든 이유에 대해서 <향수>에 나온 이미지들의 색채와 연계하여 설명하였다. <향수>에는 파란색, 검정색, 하얀색, 연한 황토색 등과 같은 색채가 등장하는데 <다> 학습자의 경우에는 이러한 색채를 통해 시적 화자의 정서가 슬프고 차가운 것으로 이해하였다. 또한, <라> 학습자의 경우, 게으른 황소, 낮잠을 자는 아버지의 이미지에 주목하여 작품의 전체적인 정서를 잔잔하고 느긋한 느낌을 들었다고 표현하고 있다. 토론문의 내용을 통해 확인할 수 있는 것처럼 학습자들은 자신의 정서에 대해 발화하면서 다른 학습자들

에게 이를 공유하는 기회를 가질 수 있게 됨으로써 학습자들은 작품의 정서에 대하여 더 다양하고 깊이 있는 정서적 반응을 공유하는 모습을 보여주었다. 이처럼 학습자들은 다른 학습자들과의 토론을 통해 작품이 정서를 보다 깊이 다양한 각도에서 이해할 수 있게 된다. 이는 학습자들 간의 토론은 학습자들이 단순히 작품에 대한 정서적 반응을 보이는 것에서 나아가 성찰을 할 수 있도록 하는 성찰의 기반으로 기능한다고 볼 수 있다. 이처럼 토론이 학습자들의 작품에 대한 정서적 반응뿐만 아니라 성찰로 이끄는 역할을 한다는 사실을 고려한다면 문학 작품의 정서를 이해하는 데에 소집단 토론, 대화가 유용한 방법이 될 수 있다는 것을 알 수 있다.

다음은 학습자들의 <향수>와 <꿰흐엉>과 관련한 감상문의 내용이다. 학습자들은 <향수>와 <꿰흐엉>을 함께 읽으면서 작품의 이미지에 주목하여 이를 자신들의 개인적인 경험과 연계하여 성찰하는 모습을 보였다. 이러한 학습자들의 <향수>에 나타난 이미지에 대한 정서적 성찰을 자세하게 살펴보면 다음과 같다.

> 〈향수〉에서의 해설피 금빛 황소가 게이른 울음을 우는 곳을 보고 나는 우리 고향을 그리워졌다. 우리 고향에서도 넓은 논에서 풀을 먹는 소의 모습을 종종 볼 수 있다. 나는 이 모습을 보고 우리 고향에 가고 싶다.
>
> (CN-A-향수-8)

<CN-A-향수-8> 학습자는 <향수>에서의 '해설피 금빛 황소가 게으른 울음을 우는 곳'을 보고 자신의 고향이 그리워졌다고 서술하고 있다. 이 학습자는 시골에서 태어나 현재 대학에 다니기 위해서 고향을 떠나 호찌민시에 와 있는데 <향수>의 '황소' 이미지에 주목하여 비슷한 소가 있는 자신의 고향을 그리워했다. 학습자의 고향에도 넓은 논에서 풀을 먹는 소의 모습을 종종 볼 수 있다고 하며 이 모습을 보고 고향에 가고 싶다고 하였다. 이를 통해 <향수>에서의 '황소'와 같은 농촌의 대표적인 이미지는 시골 출신인 학습자에게 유사한 농촌의 모습을 통해 자신의 고향

을 떠올리게 함으로써 학습자의 정서적 성찰을 이끌었다고 볼 수 있다.

다음은 다른 학습자의 감상문인데 이 학습자도 역시 농촌에서 태어난 학습자이며 <향수>와 <꿰흐엉>을 읽고 고향에 대한 생각을 하였다고 서술하였다. 학습자의 감상문은 다음과 같다.

> 나는 〈향수〉를 읽으면서 나의 고향이 그리워졌다. 특히 이 작품의 첫 번째 연에서 나온 개철의 이미지를 보고 우리 고향에 있는 개천이 그리워졌다. 나는 개인적으로 '옛 이야기를 지줄대는 실개천'의 이미지에 대하여 깊은 인상을 받았다. 나는 어렸을 때부터 시골에 살아왔는데 집 옆에 있는 개천에 자주 놀러갔다. 좋은 추억들도 많이 있었다. 지금 고향을 떠나 혼자 살고 있는데 고향에 자주 가지 못해서 고향에 가고 싶어졌다.
>
> (CN-B-향수-8)

<CN-B-향수-8> 학습자는 <향수>를 읽으면서 <CN-A-향수-8> 학습자처럼 고향이 그리워졌다고 서술하고 있다. <CN-A-향수-8> 학습자의 경우 '황소' 이미지에 주목하여 자신의 고향이 생각난 것과 달리 이 학습자는 <향수>의 첫 번째 연에서 등장한 '개천' 이미지에 주목하였다. 학습자의 고향에는 개천이 있는데 <향수>의 '실개천'을 보고 고향의 개천을 생각하였다고 서술하였다. 특히 학습자는 '옛 이야기를 지줄대는 실개천'의 이미지에 대하여 깊은 인상을 받았다고 하며 자신이 어렸을 때 '개천'에 자주 놀러갔던 추억들을 회상하면서 '개천'에 대한 정서를 더 깊이 느꼈다고 하였다. 이 학습자는 현재 고향을 떠나 혼자 살고 있는데 고향에 자주 가지 못하는 상황 속에서 <향수>의 '실개천'을 통해 고향에 가고 싶어졌다고 하였다.

이 두 학습자의 감상 내용에서 알 수 있듯이 학습자들의 개인 경험이 시 작품의 이미지에 대한 정서적 성찰을 이끌었다고 볼 수 있다. 특히 시골 출신의 학습자는 <향수>에서 농촌과 관련된 '소', '개천', '논' 등의 이미지들을 통해 학습자들이 지니고 있는 고향에 대한 추억을 떠올림으로써 이들이 <향수>에 나타난 이미지에 대해 정서적 성찰까지 하는 모습을 보였다. 이를 통해 시 작품의 이미지를 통해 학습자가 떠올리게 되

는 자신의 고유한 경험은 학습자가 작품에 대해 단순히 정서적 반응을 하는 것을 넘어 성찰에까지 이르도록 하는 데에 중요한 역할을 한다는 사실을 알 수 있다.

또한, 베트남인 학습자들은 <향수>의 두 번째 연에서 나타나는 '아버지' 이미지와 마지막 연에 나타나는 '돌아앉아서 도란도란거리는 곳'이라는 이미지에 주목하여 이에 대한 정서적 성찰 양상도 보여주고 있다.

먼저 2연에서의 '아버지' 이미지에 대한 감상 내용을 확인하고자 한다.

> 2연에서의 '엷은 졸음에 겨운 늙으신 아버지가, 집베개를 돋워 고이시는 곳'이라는 모습은 저한테 너무 정겨운 모습이다. 시골에 있는 할아버지의 생각이 난다. 우리 아버지도 아침 농사 끝나고 집에 와서 점심 먹고 낮잠을 자는데 시인의 아버지처럼 잔다. 우리 할아버지 보고 싶다.
>
> (CN-B-향수-2)

<CN-B-향수-2> 학습자는 <향수>의 2연에서의 '엷은 졸음에 겨운 늙으신 아버지가, 집베개를 돋워 고이시는 곳'에 주목하여 자신에게는 이러한 모습이 정겹다고 말한다. 이는 자신의 고향인 계시는 아버지의 생각이 났기 때문이다. 학습자의 아버지도 아침 농사가 끝나면 집에 와서 점심을 먹고 낮잠을 주무시는데 2연에서의 '아버지'를 통해 낮잠을 주무시는 자신의 아버지가 떠오른다고 말하며 자신의 아버지가 보고 싶다고 서술하고 있다. 이는 학습자가 시에 나타난 이미지를 자신의 실제 아버지의 낮잠 자는 모습과 관련을 생각함으로써 이를 내면화하여 정서적 성찰까지 하였다고 볼 수 있다.

다음은 <향수>의 4연에서의 '초라한 지붕', '흐릿한 불빛에 돌아앉아 도란도란거리는 곳'에 관심을 두어 이를 자신의 경험과 관련을 지어 정서적 성찰 반응을 보여준 학습자들의 감상문을 살펴보고자 한다.

> 이 작품의 마지막 연에서의 '서리 까마귀 우지짖고 지나가는 초라한 지붕, 흐릿한 불빛에 돌아앉아 도란도란거리는 곳'의 이미지는 나한테 많은 감정을 주었다. 우리 집은 4

명인데 각자 다른 일을 하느라 가족은 모여서 밥 먹는 개념이 없다. 다른 친구들의 집에는 저녁이면 온 가족 모여서 밥을 먹지만 우리 집에서는 그러한 행복한 장면이 없다. 〈향수〉에서의 마지막 연에서도 그 행복한 모이는 가족의 모습이 잘 그려져 있다. 서리 까마귀 우지짓고 나가고 있는데도 그리고 지붕이 초라해더라도 가족이 같이 모이면 무엇보다도 행복한 것이다. 나도 그 가족이 있었으면 좋겠다.

(CN-B-향수-7)

먼저 <CN-B-향수-7> 학습자의 감상문을 살펴보겠다. 이 학습자는 농촌에서 온 학생이 아니지만 마지막 연에서의 '서리 까마귀 우지짓고 지나가는 초라한 지붕, 흐릿한 불빛에 돌아앉아 도란도란거리는 곳'의 이미지에 많은 느낌을 받았다고 한다. 학습자의 가족은 모두 4명인데 가족들이 모두 함께 모여 밥을 먹는다는 개념이 가족들 사이에는 없었다고 한다. 또한, 학습자는 주변 친구의 경험과 비교하여 다른 친구들은 저녁이면 온가족이 모여서 밥을 먹지만 자신의 집에서는 그러한 행복한 장면이 없었다고 서술하고 있다. 이를 바탕으로 <향수>에서의 마지막 연에서도 자신은 경험해 본 적이 없는 행복해 보이는 가족의 모습이 잘 그려져 있어서 마음이 더 머물렀다고 서술하였다. 학습자는 '서리 까마귀 우지짓고 나가고 있다'와 '초라한 지붕'의 이미지는 가난하고 힘든 가족의 모습을 암시한다고 생각하지만 가족이 같이 모이면 무엇보다도 그 가난과 힘듦이 문제가 되지 않으며 가족이 모일 수만 있다면 그것만으로도 행복한 것이라고 서술하고 있다. 결국 학습자의 마지막 감상문에서 '나도 그러한 가족이 있었으면 한다.'라는 문장은 <CN-B-향수-7> 학습자가 자신의 경험을 바탕으로 <향수>의 마지막 연에 나온 '돌아앉는 가족'의 이미지에 대해 정서적 성찰을 한 것이라고 볼 수 있다. 학습자는 가족이 서로 모여 서로 사랑하는 것이 그 무엇보다 소중하고 행복한 것이라고 서술하고 있다.

다음은 위 학습자처럼 <향수>의 마지막 연에 나온 가족의 이미지에 주목하여 정서적 성찰 반응을 보인 학습자의 감상문을 살펴보고자 한다.

나는 〈향수〉에서 온 가족이 흐릿한 불빛에 돌아앉아 도란도란거리는 장면이 가장 마음에 든다. 이 모습은 정말 따뜻하고 정겨운 모습이다. 우리 베트남에도 저녁이면 모든

가족이 모여 식사 같이 하면서 좋은 아야기를 나누는 그 습관이 있다. 그래서 이 모습은 베트남인 나한테도 굉장히 사랑스러운 모습이다. 그리고 내가 이 모습을 좋아한 이유는 우리 가족은 시골에 살고 있는데 이처럼 같이 모여서 도란도란거리는 날이 별로 없다. 이 모습은 나한테 굉장히 소중하고 아름다운 모습이자 우리 가족도 저처럼 한번이라도 모였으면 좋겠다.

(CN-B-향수-20)

<CN-B-향수-20) 학습자는 <향수>에 표현된 '온 가족이 흐릿한 불빛에 돌아 앉아 도란도란거리는' 이미지가 정말 따듯하고 정겨운 모습으로 느껴져 가장 마음에 드는 부분이라고 서술하고 있다. 또한, 이 학습자는 베트남인으로서 베트남의 저녁에 모든 가족이 모여 식사를 같이하면서 서로의 이야기를 나누는 문화와 연결지어 이 이미지에 대한 정서적 성찰 양상을 보여주고 있다. 베트남인으로서의 자신에게 이러한 모습은 굉장히 사랑스러운 모습이라고 하였는데 학습자는 가족들이 돌아 앉아 있는 모습을 자신이 좋아하는 이유를 서술하고 있다. 학습자의 가족은 시골에 살고 있는데 이처럼 가족과 함께 도란도란거리는 날이 거의 없기 때문에 이 모습은 학습자에게 소중하고 아름다운 모습이자 '우리 가족도 저처럼 한번이라도 모였으면 좋겠다'라는 문장에서 알 수 있듯이 학습자가 가지고 있는 간절한 바람을 담고 있다고 볼 수 있다.

이 두 학습자의 감상문을 통해서 확인할 수 있듯이 '고향'과 '가족'에 대한 주제는 베트남인 학습자에게 익숙한 주제라고 할 수 있으며 학습자들의 개인적인 경험과 쉽게 연결지어 생각할 수 있는 주제이다. 한국과 같은 동양 문화권에 속한 베트남인 학습자들은 가족의 소중함을 중요하게 생각할 뿐만 아니라 오랫동안 전쟁을 한 경험을 가지고 있기 때문에 베트남인들에게 고향과 가족은 특별하고도 소중한 존재로 여겨진다고 할 수 있다. 따라서 이러한 주제는 학습자들이 정서적 반응에 대한 성찰에 쉽게 도달할 수 있도록 한다.

한편, 상술한 내용처럼 <향수>의 이미지들은 베트남인 학습자들에게 익숙하기 때문에 이 이미지들을 가지고 베트남의 농촌 모습과 비교하여

비슷하다고 한 학습자도 포착되었다.

> 〈향수〉에서는 '황소', '실개천', '하늘', '넓은 벌' 등의 이미지를 통하여 소박하고 익숙한 모습으로 그려져 있다. 이러한 이미지는 베트남인들도 고향이라고 하면 바로 머릿속에서 떠올릴 수 있을 정도로 우리한테도 익숙한 이미지들이다. 이러한 이미지들로 작가는 고향에 대한 그리움을 전할 뿐만 아니라 독자들도 자신의 고향을 그리워할 것이다. 반대로 떼하잉의 〈꿰흐엉〉에서의 고향 모습은 정지용의 고향보다 더 웅장한 것 같다. 〈떼하잉〉의 작품에서 등장한 이미지로는 배, 바다, 하늘, 건강한 남자 어부들의 이미지들이며 이는 힘이 찬 모습이 그려져 있다. 또한, 떼하잉의 〈꿰흐엉〉은 정지용의 조용하고 슬픈 고향과 달리 즐겁고 분주한 분위기가 있다.
>
> (CN-A-향수-4)

이 <CN-A-향수-4> 학습자는 <향수>와 <꿰흐엉>의 이미지를 서로 비교하고 있다. '황소', '실개천', '하늘', '넓은 벌' 등의 이미지에 주목하여 <향수>에 표현된 고향의 모습을 소박하고 익숙한 모습으로 인식하고 있다. 이러한 이미지들이 <꿰흐엉>에 나타난 이미지들과 유사한 이미지라고 볼 수는 없지만 베트남의 농촌에서도 흔히 볼 수 있는 모습이기 때문에 학습자들은 이러한 모습들에 친근감을 가지고 쉽게 인식하고 감정이입을 할 수 있었다. 이러한 이미지를 통하여 학습자는 시적 화자의 고향에 대한 그리움을 파악할 수 있을 뿐만 아니라 이 시를 읽는 독자들도 자신의 고향을 그리워할 것이라고 서술하고 있다. 이는 한국과 베트남 작품에서의 이미지가 유사하지 않더라도 학습자에게 익숙한 이미지라면 학습자의 정서 반응에 큰 영향을 줄 수 있음을 보여준다. 또한, 학습자는 이러한 이미지를 <꿰흐엉>에 등장한 '바다', '하늘', '배', '건강한 남자 어부'라는 이미지들과 비교하여 <향수>에서의 고향은 조용하고 슬프다고 인식하고 있다. 이러한 학습자의 인식을 볼 때 시 작품에서의 유사한 이미지가 학습자들의 정서 해석에 도움을 주는 것처럼 상이한 이미지 또한 학습자의 정서 반응과 성찰에 큰 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

한편, <향수>의 이미지에 주목하지 않고 <향수>의 내용을 파악한 뒤 내면화하여 시적 화자에 대한 정서적 성찰을 하는 모습을 보여준 학습자도 있었다. 다음의 두 학습자가 작성한 감상문을 통해 이에 대해 살펴보

도록 하겠다.

> 나도 지금 시인처럼 고향을 멀리 떠나 공부하고 있다. 보통 한 달에 두 번 고향 집에 가서 엄마 밥을 먹고 동생과 노는데 요즘 코로나 때문에 고향에도 못가고 엄마와 동생도 만나지 못한다. 이 시를 읽고 집에 가고 싶다.
>
> (CN-B-향수-7)

> 지금 나는 호찌민에 살고 있는데 우리 부모님은 시골에 살고 있다. 멀리 우리 집에 내가 제일 사랑하는 강아지가 있는데 그 강아지도 얼룩백이 강아지다. 나도 우리 부모님과 얼룩백이 강아지 보고 싶다. (울음)
>
> (CN-B-향수-1)

<CN-B-향수-7> 학습자와 <CN-B-향수-1> 학습자는 <향수>의 시적 화자와 자신 간에 동일한 상황이 무엇인지를 파악한 다음 이러한 상황을 토대로 하여 시적 화자의 정서와 자신의 정서에 대해 성찰하는 모습을 보였다. 두 학습자는 시적 화자처럼 고향을 떠나 멀리서 공부하고 있다. <CN-B-향수-7> 학습자의 경우, 보통 한 달에 두 번 정도 고향 집에 가서 엄마가 해 주시는 밥을 먹고 동생과 함께 시간을 보내는데 요즘 코로나로 인해 고향에 가지 못하고 엄마와 동생도 만나지 못하고 있다고 한다. 그래서 <CN-B-향수-7> 학습자는 <향수>를 읽으면서 시적 화자가 처한 상황에 자신의 상황을 대입하여 생각하게 되었고 <향수>를 읽은 후 고향이 그립고 집에 가고 싶어졌다는 자신의 정서적 성찰의 내용을 서술하고 있다. 한편, <CN-B-향수-1> 학습자는 자신의 시골집에 얼룩백이 강아지가 있는데 자신이 제일 사랑하는 강아지라면서 부모님과 강아지가 보고 싶다고 서술하였다.

이와 함께 베트남인 학습자들은 정지용의 <향수>를 읽으면서 다양한 측면에서 자신의 경험과 관련지어 정서적 성찰을 하는 양상을 보여 주었다. 이뿐만 아니라, <향수>에 표현된 '황소', '벌', '개천'과 같은 이미지는 베트남인 학습자들에게도 익숙한 농촌의 풍경을 떠올리게 하는 이미지이기 때문에 학습자들은 쉽게 자신들의 경험과 연관지어 <향수>에 대

한 정서적 성찰을 하는 양상을 보여 주었다. 심지어 학습자들은 <광야>에 등장하는 ‘눈’이라는 이미지가 따듯한 기후를 가진 베트남에서는 보기 힘든 것임에도 불구하고 이에 대해서도 정서적 성찰을 하는 양상을 보였다. 우선 베트남인 학습자가 <광야>에 드러난 '눈'의 이미지에 주목하여 정서적 성찰을 한 모습을 담은 감상문을 살펴보겠다.

> 〈광야〉의 4연에서는 눈이 내리고 있다는 단어를 통해 〈광야〉의 힘든 시기를 형상화하고 있는데 이는 정말 힘든 것 같다. 나는 한국에서 교환학생으로 한 학기 동안 살았는데 겨울은 나한테 가장 힘든 시간이었다. 한국 사람들도 겨울이 되면 농사를 지을 수 없고 많이 힘든 것 같다. 그래서 이 작품에서 눈이 내리고 있는 건 얼마나 많은 힘듦이 담아 있는지 알 수 있을 것 같다.
>
> (CN-A-광야-5)

<CN-A-광야-5> 학습자의 감상문에는 학습자가 <광야>의 4연에서의 '눈' 이미지에 주목하여 <광야>의 힘든 시기를 형상화한 것이 나타나 있다. 학습자는 ‘눈’이라는 이미지를 통하여 <광야>의 현재 상황이 매우 힘든 시기라고 서술하였다. 이러한 학습자의 성찰은 학습자가 교환학생으로 한 학기 동안 한국에서 산 경험과 연관된 것이다. 학습자는 한국에서 보낸 시간 중 겨울이 가장 힘든 시간이었다고 서술하고 있다. 학습자는 <광야>의 ‘눈’ 이미지를 한국 사람들도 겨울이 되면 농사를 지을 수 없으며 심적으로도 많이 힘든 시간을 보내는 것 같았다는 한국 생활 경험을 통해 느낀 것과 연관지어 성찰적 반응을 보이고 있다. 이러한 자신의 경험을 바탕으로 '눈이 내리고 있다만'이라는 짧은 문장에서도 이에 얼마나 많은 힘듦이 담겨 있는지를 알 수 있다고 하였다. <CN-A-광야-5> 학습자는 <광야>에 대한 정서 이해 양상을 보여주고 있는데 자신의 경험과 연관지어 <광야>의 '눈'에 대해 정서적 성찰을 하였다고 볼 수 있다.

2) 비평을 통한 인물의 정서적 성찰

이 항에서는 베트남인 학습자들이 한국과 베트남 소설을 읽을 때 소설의 인물에 주목하여 인물에 대해 비평을 함으로써 인물의 정서적 성찰을 하는 양상을 살펴보고자 한다.

소설에서 인물은 사건의 행위자로서 작중 인물을 이해하는 것이 곧 소설을 이해하는 것이라고 할 수 있을 정도로 큰 비중을 차지하는 요소이다. 어떤 작품의 기본적인 패턴을 밝혀내는 방법 중에 하나는 이 작품이 누구의 이야기인가 하는 점을 물어보는 것이라는 점에서 인물은 소설을 구성하는 소설의 구조적 요소로서 매우 중요하며 일반적으로 독자가 소설을 읽은 후에도 가장 마지막까지 머릿속에 남는 것이 바로 작중 인물이다.[48] 그리고 학습자들은 자신이 인식하고 있든지 않든지 간에 소설 텍스트를 읽으면서 인물의 상황과 정서에 대해 적극적인 해석을 하고 이를 바탕으로 자신의 생각을 펼친다. 이러한 사고의 기저에는 학습자의 직접적인 경험이나 모국어 소설 텍스트나 역사 학습을 통한 간접 경험이 자리 잡고 있다.[49]

따라서 학습자의 소설 읽기 활동은 이야기의 작중 인물을 이해하는 과정이라고 할 수 있다. 이 과정에서는 학습자의 정신 활동이 동반되는데 수용미학의 관점에서 보면 이 활동은 유동적이며 과정 중심적이다.[50] 학습자는 인물을 이해하는 과정에서 인물에 대해 비평을 하게 된다. 비평은 주체가 자신의 가치관이나 문학관으로 텍스트를 해석하는 과정과 텍스트가 제시하는 세계에 비추어 자신의 완결된 세계를 조정하는 과정이 복합적으로 연결되어 있다.[51] 인물 비평이란 원래 한 개인의 인품이나 능력 및 행적상의 잘잘못을 평가하고 비판한다는 뜻이지만 소설 속 인물

---

48) 이상일, 「고전소설의 인물 비평교육 연구 서설-인물 비평의 개념, 위상, 방법」, 『국어교육연구』 Vol.44, 국어교육학회, 2012, p.426.
49) 김지혜, 「한국어 고급 학습자를 위한 소설 텍스트의 정서 이해 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2011, p.68.
50) 이상일, 앞의 논문, pp.429-430.
51) 김성진, 「비평 활동 교육의 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2004, p.12.

에 대한 비평은 작가에 의해 제한되거나 변형된 인물에 대한 정보와 자료에 근거하여 이를 독자가 해석하고 비평하는 것이다.[52]

베트남인 학습자들은 <빈처>와 <더이트아>를 비교하면서 <빈처>의 '나'와 '아내', <더이트아>의 '호'와 '뜨'에 주목하여 인물 비평을 통한 인물에 대한 정서적 성찰 양상을 보여 주었다. 특히 여러 학습자들이 함께 한 토론에서는 다양한 주제로 자신의 생각과 정서적 반응을 주고받으며 역동적으로 토론이 이루어졌다.

B집단 학습자들은 유명한 예술가가 되고 싶은 <빈처>의 '나'와 <더이트아>의 '호'를 비교하면서 두 인물의 '꿈'에 대한 토론을 나누었는데 이에 대해 살펴보면 다음과 같다.

> **〈TL-B-빈처〉: 가:** '나'와 '호'는 유명한 작가가 될 수 있을까요? 제 생각하기에는 쉽지 않을 것 같습니다. / **나:** '나'는 일본 유학갔으니 유명한 작가가 될 수 있겠지요? 그래서 '나'는 자신에게 자신감이 있어서 그런지 꼭 유명한 작가처럼 대하고 있는 것 같습니다./ **가:** 남자들이라서 자존심이 강하나봐요. 끝까지 자기가 원하는대로 하고 싶은 것 같습니다. 그래도 '나'는 호처럼 조금이라도 글을 쓰고 용돈이라든지 벌어주는 게 더 좋을 것 같습니다.

'나'와 '호'가 정말 유명한 작가가 될 수 있는가에 대해 학습자들이 토론을 하는 가운데 <TL-B-빈처>의 <가> 학습자는 이에 대해 회의적으로 생각하고 있다. 반면에 <가> 학습자와 함께 토론을 한 <나> 학습자의 경우에는 '나'가 중국과 일본에 유학을 간 내용을 근거로 하여 '나'가 유명한 작가가 될 수 있을 것이라고 추측하고 있다. 또한, '나'가 자신 스스로에 대한 자신감을 가지고 있기 때문에 스스로를 이미 유명한 작가인 것처럼 대하고 있는 것 같다는 자신의 의견을 이야기한다. 이러한 <나> 학습자의 '나'에 대한 의견에 설득된 <가> 학습자는 '나'가 '남자라서 자존심이 강하여 자신의 꿈을 끝까지 이루고 싶어 하는 것 같다'라는

52) 이상일, 앞의 글, 2012, pp.428-429.

의견을 새롭게 제시하며 ‘나’를 새롭게 이해하고 있다. 이처럼 학습자들은 ‘중국과 일본 유학에 갔으니’, ‘남자들이라서 자존심이 강하다’라는 근거를 통해 ‘나’가 꼭 유명한 예술가가 될 수 있는가에 대한 자신들의 의견을 이야기하며 ‘나’에 대해 비평하고 있다. 토론을 하고 있는 <가>와 <나> 학습자는 ‘나’에 대한 정보를 통해 ‘나’의 ‘유명한 예술가가 되고 싶은 생각과 마음’을 인정한다고 하였지만 ‘나’가 처해 있는 가난한 현실을 고려하였을 때 ‘나’가 <더이트아>의 ‘호’처럼 글을 통해 아주 적은 액수의 용돈이라도 벌어 생계에 보탬이 되는 것이 좋을 것 같다고 하였다. 이처럼 학습자들은 ‘나’의 2년 동안 돈 한 푼 벌지 않으면서 아내를 고생만 시키는 상황 속에서 언제 이루어질지 모르는 꿈만을 추구하는 행동에 대해서 부정적으로 생각하고 있다.

베트남인 학습자들의 토론문과 감상문을 확인한 결과, 대부분의 학습자들은 ‘나’에 대해서 부정적으로 생각하거나 ‘나’의 일을 하지 않는 모습에 대해 분노한다. 그러나 ‘나’의 결정에 공감하고 찬성하는 학습자의 양상도 포착되었다.

> ‘나’는 중국과 일본에 유학갔으니 얼마나 많은 돈과 시간을 투자했었는지 알 수 있을 것 같다. 저렇게 돈과 시간을 투자해서 자기가 좋아하는 전공을 배웠으면 할 만한 일을 해야한다고 생각한다. 만약 제가 많은 돈을 투자하고 외국에 유학갔다 왔는데 일이 없어도 아무 일을 하지 않을 것 같다. 물론 ‘나’의 상황은 심각하지만 투자한 만큼 좋은 일이 있어야 할 것 같다는 생각도 든다. ‘호’도 ‘나’처럼 유명한 작가가 되고 싶지만 ‘말이 안 된 글’을 쓰고 돈을 벌고 있는데 행복하고 있지 않잖다.
>
> (CN-B-빈처-1)

<CN-B-빈처-1> 학습자는 다른 학습자와 달리 ‘나’의 일을 하지 않고 예술가가 되고 싶어 하는 생각에 공감하고 있다. 학습자는 ‘나’가 중국과 일본에 유학을 갈 정도로 꿈을 위해 많은 돈과 시간을 투자하여 자기가 좋아하는 전공을 배웠으면 투자한 만큼 자신이 하고 싶어 하는 일을 해야 한다고 생각하고 있다. 만약 자신이 꿈을 위해 많은 돈을 투자하여

외국에 유학을 갔다 왔음에도 불구하고 자신의 꿈과 관련된 일을 할 수 없다면 차라리 아무 일도 하지 않을 것 같다고 서술하고 있다. 학습자는 본인의 상황과 '나'의 상황을 비교하여 '나'의 상황이 자신의 상황보다 더 좋지 않기는 하지만 투자한 만큼 좋은 일이 있어야 한다는 '나'의 생각에는 찬성하고 있다. 또한, <CN-B-빈처-1> 학습자는 <더이트아>에서의 '호'도 <빈처>의 '나'처럼 유명한 작가가 되고 싶어 함에도 불구하고 '호'는 나와 다르게 생계를 위해 '말이 안 된 글'을 씀으로써 돈을 벌고 있지만 행복하지 않다는 점을 들어 '나'의 모습에 대해 옹호하고 있다.

한편, A집단 학습자의 아래 토론문을 통해 '나'와 '나'가 '아내'를 사랑하는 마음에 대해 역동적으로 토론하고 있는 모습을 볼 수 있다.

> **〈TL-B-빈처〉: 가**: 이 작품을 읽고 저는 슬프기도 하고 아쉽기도 하고 분노하기도 하고 안쓰럽기도 했습니다. 만약에 내가 그 사회에서 살았으면 어떻게 살았을까라는 생각도 해봤습니다. 나는 '나'의 아내를 제일 안쓰러웠는데... / **나:** 그 당시에 사는 여자들은 어쩔수없이 그렇게 살았어야 한 것 같습니다. / **다:** 제 보기에는 '나'가 자신 아내를 사랑하는데 말을 안 하는 것 같습니다. '아내가 장문을 열고 팔 수 있는 물건을 찾았을 때 '나'가 묵묵하고 슬펐을 거고 '아내가 당신도 살 도리를 좀 하셔요' 할 때 '나'도 무어라고 대답할 말이 없이 묵묵히 있었던 것을 통해 '나'는 내성적인 사람이고 '아내'에게 미안한 마음이 가득 있는 것 같습니다.

[TL-B-빈처]의 <가> 학습자는 <빈처>에 대해 '슬픔', '안쓰러움', '아쉬움', '분노'가 한 데 뒤엉킨 복합적인 정서를 보여 준다. 더불어, <가> 학습자는 '만약 자신이 그 사회에서 살았으면 어떻게 살았을까'라는 생각도 해 보았다고 이야기하고 있다. <나> 학습자도 '아내'에 대해서 안쓰러운 감정을 가지고 있지만 '그 당시에 사는 여자들은 어쩔 수 없이 그렇게 살아야만 했다'라고 '아내'의 입장을 이해하고 있다. 반면, 같이 토론하고 있는 <다> 학습자는 '나'에 대해서 더 적극적으로 생각함으로써 '나'를 이해하고자 하고 있다. <다> 학습자가 보기에 '나'는 내성적인

사람이다. <다> 학습자는 두 가지의 사건을 통해 '나'가 '아내'를 사랑한다고 해석하고 있다. 이는 '아내가 장문을 열고 팔 수 있는 물건을 찾았을 때 '나'가 묵묵하다'라는 사건과 '아내가 당신도 살 도리를 좀 하셔요' 라고 할 때 '나'도 무어라고 대답할 말이 없어 묵묵히 있었다는 사건이다. <다> 학습자는 이러한 두 사건을 근거로 하여 '나'가 내성적인 사람이며 '아내'에 대한 미안함을 마음속에 가득 가지고 있다고 서술하고 있다. 이러한 <다> 학습자의 모습은 '나'를 비평함으로써 '나'에 대한 정서적 성찰하였다고 볼 수 있다.

한편, <빈처>와 <더이트아>를 비교하여 '사랑'과 '행복'에 대해 이야기를 나눈 토론문을 살펴보면 학습자들은 자신의 삶에 대해 고민하면서 자신의 삶을 위해 스스로 선택을 내리며 살아가야 하는 '성인'이기에 '사랑', '행복'과 같은 주제에 많은 관심을 보였다. 먼저, A집단 학습자들의 토론문을 통하여 '나'와 '아내'의 '사랑'에 대한 자신의 생각을 말하는 2개의 토론문을 확인해 보고자 한다.

> **〈TL-A-빈처〉 가**: '나'는 아내를 사랑하는데 제 보기에는 그 사랑이 아직 충분하지 않습니다. 그리고 가끔 아내한테 불쾌한 표정도 지었으니 '나'의 사랑이 충분하지 않다고 생각합니다...(중략)..../ **나**: 저도 그렇게 생각합니다. 정말로 사랑한다면 자신의 아내를 고생시키지 않고 돈을 벌었을 겁니다./ **다**: 남편도 마음 많이 고생했을 것 같습니다. 몇 번 아내에게 우산과 비단옷을 사주고 싶다고 했었잖아요. 남자들은 그렇게 말하면 정말 마음이 많이 상할 것 같습니다.

> **〈TL-B-빈처〉**: **다**: 제 보기에 '아내'가 그렇게 행동한 이유가 사랑 때문인 것 같습니다. 사랑이 있어야 아내가 그렇게 몇 년 동안 버틸 수 있었습니다. 이건 진정한 사랑이라고 할 수 있을지 모르겠지만 제 생각하기에 진정한 사랑이 이겁니다. 여자들은 만약에 사랑에 빠지면 모든 것을 다 받아주는 것 같습니다.

제시된 토론문에는 A집단과 B집단 학습자들이 '나'와 '아내'를 비평하면서 '사랑'에 대해 나눈 이야기가 담겨 있다. 먼저 <TL-A-빈처>의 토론문을 살펴보면 <TL-A-빈처>의 <가> 학습자는 '나'가 '아내'를 사랑

하는지에 대한 자신의 의견을 말하고 있다. 학습자는 '나'가 '아내'를 사랑한다고 생각하지만 '나'의 '아내'에 대한 사랑이 아직 충분하지 않다고 지적하고 있다. 학습자는 가끔 '나'가 '아내'에게 불쾌한 표정을 짓는 모습을 보고 이러한 해석을 하였다. 이러한 <가> 학습자의 의견에 <나> 학습자도 찬성하였는데 '나'가 '아내'를 사랑한다면 자신의 '아내'를 고생시키지 않고 돈을 벌어야 했다고 말하고 있다. 이를 통해 <가> 학습자와 <나> 학습자는 '나'가 '아내'에게 주는 사랑에 대해서 아직 부족한 것으로 생각하며 '나'의 '아내'에 대한 사랑을 높게 평가하고 있지 않다는 것을 알 수 있다. 반면, <다> 학습자는 '나'도 마음고생이 많았다고 생각하고 있다. 이 학습자는 '나'가 '아내'에게 몇 번이나 우산과 비단옷을 사주고 싶다고 말한 것을 근거로 들어 '나'가 마음으로는 '아내'를 많이 사랑함에도 불구하고 경제적인 능력이 없기 때문에 '아내'에게 사랑을 표현하지 못하였을 뿐 '아내'를 사랑하지 않는 것은 아니라고 말하고 있다. 또한, 남자들이 경제적인 능력이 부족하여 사랑하는 사람이 원하는 것을 해 줄 수 없을 때는 정말 마음이 많이 상할 것이라고 이야기하며 오히려 '나'가 '아내'가 원하는 물건을 사줄 수 없었을 때의 마음을 추측하며 '나'를 이해하고 있다.

<TL-A-빈처>처럼 '나'의 사랑에 대해 부정적으로 생각하는 학습자들이 대부분인 반면 <빈처>라에서의 '아내'라는 인물에 대해서는 <TL-B-빈처>의 <다> 학습자처럼 많은 베트남인 학습자들이 긍정적으로 생각하고 있다. <TL-B-빈처>의 <다> 학습자의 발화문에서는 '아내'가 경제적으로 무능력한 남편인 '나'를 인내하며 항상 배려해 주는 이유를 사랑으로 설명하고 있는데 대부분의 학습자들은 <TL-B-빈처>의 <다> 학습자와 비슷한 생각을 가지고 있었다. 이처럼 대부분의 학습자들은 '아내'가 '나'에게 주는 사랑이야말로 진정한 사랑이라고 생각하고 있다. 학습자들은 사랑이 있었기 때문에 아내가 경제적으로 너무나 힘든 상황 속에서도 몇 년을 버틸 수 있었다고 생각하면서 여자들이 사랑에 빠질 때는 남자의 어떤 모습도 다 받아줄 수 있다고 하였다.

다음은 학습자들의 '행복'과 '없으면 없는 대로 살아도 의좋게 사는 것

이 행복'인가에 대해 학습자들이 이야기를 나눈 토론문을 살펴보도록 하겠다.

> **〈TL-B-빈처〉 가**: 이 작품의 마지막 장면은 제 마음에 와닿았습니다. 저는 두 인물의 사랑을 존경합니다. 아내도 고생많았고 남편도 많이 고생했습니다. 남편의 말을 들은 아내는 반드시 그럴 날이 있을 거라며 남편을 위로하고 안아주는 것은 여자들의 위대한 마음이라고 생각합니다. 이것은 우리 자주 말하는 '한 채의 초가 오두막에 두 개의 황금 심장'말처럼 부부가 가난해도 사이좋게 지내면 된다는 말이네요.

<TL-B-빈처>의 <가> 학습자는 <빈처>의 결말에 주목하여 자신의 정서를 표현하고 있다. <TL-B-빈처>의 <가> 학습자는 부부인 '나'와 '아내'가 서로를 안아 주는 <빈처>의 마지막 장면이 마음에 크게 와 닿았다고 하였다. <TL-B-빈처>의 <가> 학습자는 이러한 두 인물의 사랑을 존경한다고 말하면서 '아내'와 '나'가 많은 고생을 하였을 것이라고 추측하고 있다. 특히 이 학습자는 결말에 등장하는 '남편의 말을 들은 아내는 반드시 그럴 날이 있을 거라며 남편을 위로하고 안아 준다'라는 모습에 주목하여 '아내'의 마음이 위대한 마음이라고 평하고 있으며 베트남의 속담을 인용하여 이러한 모습에 대해 설명하고 있다. 이 학습자는 '한 채의 초가 오두막에 두 개의 황금 심장[53]'이란 말을 빌려 가난하더라도 부부가 사이좋게 지내는 것이 무엇보다 중요하다고 서술하고 있다.

이 학습자의 발화에 반박한 학습자도 있었다. 발화내용은 다음과 같다.

> **〈TL-B-빈처〉: 나**: 만약 저도 '아내'이었으면 남편한테 일을 하라고 했을 겁니다. 〈빈처〉에서의 아내 인물도 남편한테 '우리도 살궁리를 해야지요' 얘기했잖아요. 아내가 그동안 얼마나 참았을지 알 수 있는 것 같습니다. 〈가〉씨가 얘기한 한 채의 초가 오두막에 두 개의 황금 심장'이 맞는 말이지만 시골에 있으면서 농사 짓는 사람한테만 맞는 말인 것 같습니다. 도시에 사는 사람들한테는 맞지 않은 거고 요즘 우리가 자주 하는 '돈 없으면 흙만 먹는다'라는 말이 더 맞는 것 같습니다. 우리 살면서 돈 없으면 어떻게 살아요? 만약에 제가 '아내'가 되면 더 심하게 남편한테 얘기했을 거예요. 돈이 있는 집안의

53) 베트남말로: Một túp lều tranh hai trái tim vàng (한 채의 초가 오두막에 두 개의 황금 심장)이다.

딸인데 그렇게 참지 못할을 것 같습니다.

<TL-B-빈처>의 <나> 학습자는 만약 자신이 ‘아내’였다면 남편에게 일을 하라고 했을 것이라고 말한다. <나> 학습자는 ‘아내’도 ‘나’에게 ‘우리도 살궁리를 해야지요’라는 말을 통해 그저 인내로 ‘나’를 참고 받아주는 것만은 아니며 자신의 주장을 ‘나’에게 하기도 한다는 것을 하고 있다. <나> 학습자는 이러한 말을 통해 그동안 ‘아내’가 얼마나 참았을지를 알 수 있다고 보았다. 그리고 앞에서 발화한 <가> 학습자에게 반박하고 있는데 ‘초가 오두막에 두 개의 황금 심장’이라는 속담이 맞는 말이기는 하지만 시골에 있으면서 농사짓는 사람에게만 맞는 말일 뿐 도시에 사는 사람들에게는 맞지 않다고 지적한다. 이 학습자는 현재 베트남에서 유행하는 말인 '돈 없으면 흙만 먹는다'[54]라는 말이 더 맞는 것 같다며 우리가 살면서 돈이 없다면 어떻게 사느냐고 다른 학습자에게 질문을 던졌다.

이와 같이 <빈처>의 내용과 <빈처>에 등장하는 인물들은 베트남인 학습자들에게 많은 관심을 받았다. 학습자들은 <빈처>를 '사랑', '돈', '행복'과 같은 다양한 주제를 가지고 여러 각도에서 바라보며 <빈처>를 이해하고자 하였다. 이뿐만 아니라, 토론 과정을 통해 학습자들이 <빈처>의 인물인 ‘나’와 ‘아내’에 대해 비평하면서 인물에 대해 정서적 성찰을 하는 모습까지도 확인할 수 있었다.

3. 텍스트의 맥락 비교를 통한 한국 사회•문화 이해

이 절에서는 베트남인 학습자들이 한국과 베트남 문학 작품을 비교하여 읽는 과정에서 텍스트의 내·외적 맥락에 주목하여 한국의 사회·문화를 이해하는 양상을 살펴보고자 한다. 맥락의 개념은 광범위하며 다양하

54) 베트남말로: Không có tiền cạp đất mà ăn (돈 없으면 흙만 먹는다)이다.

게 정의되는데 본 절에서는 이경화[55]에서 제시한 맥락의 범주화 방식에 따라 문학 텍스트의 내적 맥락은 글의 주제, 화제, 대상, 개념, 줄거리 등을 포함하는 내용적 측면과 글의 구조, 표현 방식 등을 포함하는 형식적 측면으로, 텍스트의 외적 맥락은 상황 맥락의 주체인 필자의 저술 목적, 관점, 창작이 이루어진 시대적 배경과 작가 배경으로 나누어진다. 정리하자면, 본 절에서는 베트남인 학습자들이 문학 텍스트의 내적 맥락인 내용과 형식을 비교하여 한국의 관념 문화에 대해 이해하는 양상과 텍스트의 외적 맥락인 작품의 시대적 배경, 작가 의식의 비교함으로써 한국의 사회·문화적 배경을 이해하는 양상을 살펴보겠다.

문학 텍스트는 하나의 지역 공동체의 문화를 반영하며 문학 작품은 문화와 간접적으로 소통할 수 있는 하나의 통로를 제공해 준다. 이런 의미에서 외국인 학습자가 한국 문학 작품을 이해하는 과정은 한국 문화 체험의 과정이고 모국 문화와의 비교를 통해 문화적인 동질성과 이질성을 파악하는 과정이라고 할 수 있다.

한국과 베트남은 같은 동양 문화권에 위치하고 오래전부터 교류가 있어 왔을 뿐만 아니라 유교 문화의 영향을 오래전부터 받아왔기 때문에 일정한 문화적 동질성을 지니고 있다. 또한 양국은 약 45년이라는 동일한 기간의 식민지 경험이 있으며 전쟁의 경험도 공유하고 있기 때문에 일정한 문화적 동질성을 가지고 있을 뿐만 아니라 식민지 국가의 국민이라는 정체성 또한 정서적 동질성으로 지니고 있다고 할 수 있다. 이러한 문화적, 정서적 동질성이 한국 문학 작품에서 재현되었을 때, 학습자들은 자연스럽게 텍스트에 내재한 문화를 이해하려고 시도하는 과정에서 자신의 문화와 비교하게 된다. 이는 문학 작품에 재현된 문화적인 요소나 문화 현상, 작가의 발상을 재현해 주는 소재를 이해하려고 시도하거나 문화 현상에 대해 가치 판단을 하는 과정에서 이루어질 수 있다.

앞 절에서 살펴본 것처럼 베트남인 학습자들은 한국과 베트남 문학 작품을 비교하면서 작품을 해석함에 있어 주로 시의 이미지와 구조에 관심

55) 이경화, 「텍스트 이해 과정과 맥락의 소통」, 노명완, 박영목 외, 『문식성 교육 연구』, 한국 문화사, 2008, pp.338-340.

을 두고 텍스트 이해하였음이 확인되었다. 또한, 외국인으로서 이러한 시의 이미지를 접할 때 자신들이 이미 가지고 있는 베트남 문학 작품의 이미지들을 통해 한국 문학 작품의 의미를 구성할 뿐만 아니라 한국 문화에 대해서도 반응하는 모습을 보였다. 베트남인 학습자들의 감상문을 분석한 결과, 같은 주제를 다룬 한국과 베트남 작품에 등장한 시어 혹은 작품에 등장하는 인물을 중심으로 비교하여 한국의 사회·문화에 대한 이해를 시도한 양상들이 포착되었다. 본 연구에서는 학습자들의 텍스트의 맥락 비교를 통한 한국 사회·문화 이해 양상은 '텍스트의 내적 맥락을 통한 관념 문화 이해', '텍스트의 외적 맥락을 통한 사회·문화적 배경 이해'로 나누어 살펴보도록 하겠다.

3.1. 텍스트의 내적 맥락을 통한 관념 문화 이해

우선 베트남인 학습자들이 한국과 베트남 문학 텍스트를 비교하여 읽는 과정에서 작품의 내적 맥락으로서의 텍스트 내용과 형식에 주목하여 내적 맥락을 비교함으로써 한국인의 관념 문화를 이해하는 양상을 살펴보고자 한다.

관념 문화는 정신문화에 속한 것으로 본 연구에서는 강혜승(2010), 박영순(2003)과 권오경(2009)에서 설정한 한국어교육에서의 관념문화의 내용의 개념에 따라 분석하기로 한다. 즉, 한국의 관념문화는 가치관, 민족성, 세계관, 정서, 상징체계, 사상, 종교 및 종교관 등이 포함된 개념이다.[56] 베트남인 학습자들이 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품을 비교

56) 박영순, 「한국어교육으로서의 문화교육에 대하여」, 『이중언어학』 Vol.23, 이중언어학회, 2003. 또한, 강승혜 외, 『한국문화교육론』, 형실출판사, 2010, p.72에서 한국문화교육에서의 관념 문화의 교육 내용은 다음과 같이 정리하고 있다.

대항목	수준별	문화 내용
가치관	초급	인본주의, 집단주의, 가문 중심, 남아 선호(장자, 적자 선호), 경로 우대, 위계 질서, 권위, 혈연, 조상

하여 읽는 과정에서 학습자들이 텍스트의 내용과 형식에 주목하여 한국인의 가치관, 민족성, 세계관, 정서, 상징체계, 사상, 종교 및 종교관에 대해 이해하는 양상을 정리하여 분석한 내용을 살펴보도록 하겠다.

1) 사고방식의 유사점과 차이점 이해

전체적으로 한국과 베트남은 같은 동양 문화권에 속한 국가이기 때문에 상당한 문화적 공통점을 갖고 있다. 또한, 이 연구에서 선정한 한국과 베트남 문학 작품의 유사한 시대적 배경, 주제로 인하여 베트남인 학습자들은 한국의 사회·문화에 대하여 다양하게 이해하고 해석하였음을 확인할 수 있었다. 학습자들은 유사한 시어에 주목하여 한국의 사회·문화를 이해한 한편 작품에 나타난 상이한 시어에 주목하여 한국의 사회·

		숭배, 공동체 의식, 농본, 권선징악, 타인 중심(객악 의식-보여지는 나), 물질주의
	중급	물질주의, 개성중시, 현실 중심 주의, 과학주의, 합리주의
	고급	호연지기, 인성론, 직관
민족성	초급	자연 순응, 낙천성 배출기, 정(친분)
	중급	체면 중시, 연고주의, 대의명분, 대범성, 단합성(응집력), 비합리주의, 과거 지향, 순응, 동화, 배타적
	고급	시련 극복(극기 정신), 단합, 형식주의, 우회적 표현(곡선지향), 쾌락주의(낭만-풍류), 부귀영화, 과거 지향적
정서	초급	은근, 끈기, 정감적, 조급, 비전투적(형화 애호)
	중급	한탕주의, 한, 흥, 근친 상간 금지, 반일 감정
	고급	금전 중시, 학벌, 중시, 출세 중시, 맺힘과 풀림, 일탈과 회귀, 한, 신명
사상	초급	민족주이, 개인주의, 평등, 충효, 애국, 의, 보은
	중급	애민, 선비사상, 정조 관념, 삼강오륜, 인내천 사상, 개화 사상
	고급	예악, 대동, 풍수, 중용, 실용, 선비사상, 이용후생, 유물론, 실존주의, 계몽사상, 반공사상, 무위자연
신앙	초급	육식 금기, 기복, 기풍, 천신(태양) 숭배
	궁급	샤머니즘, 토테미즘, 산악 숭배, 내세 지향, 인연 윤회사상, 주술(금기)
	고급	원죄의식, 신선사상

문화를 이해한 양상도 포착되었다. 먼저 <향수>를 읽으면서 학습자들이 토론한 양상을 살펴보면 다음과 같다.

> **〈TL-A-향수〉 가**: 이 작품에서 등장한 인물들은 다 시인의 가족입니다. 역시 어디에 떠나면 한국 사람이든 베트남 사람이든 다 가족과 고향을 그리워하네요./ **나**: 작가가 그리워하는 사람들은 다 가족이고 마을 사람들이네요. 우리 베트남 사람과 같습니다.

<TL-A-향수>의 <가> 학습자는 <향수>의 각 연마다 등장하는 '아버지', '아내', '어린 누이', '가족'과 같은 주체들은 모두 시적 화자가 고향을 떠난 후 그리워하는 가족으로 봄으로써 한국 사람이든 베트남 사람이든 고향을 떠난 후에는 모두 가족과 고향을 그리워한다고 보고 있다. <가> 학습자와 함께 토론하고 있는 <나> 학습자는 고향을 떠나 멀리 있는 시적 화자의 감정을 보고 이러한 감정은 한국 사람과 베트남 사람 모두가 느끼는 감정으로 해석하고 있다.

한편, 다른 학습자는 <향수>에 등장한 주체 중에 어머님이 빠져있다는 사실에 주목하고 이를 설명하려고 한다.

> 작품의 2연에서 등장한 아버지의 모습은 우리에게 깊은 인상을 주었다. 고향이면 무조건 어머니의 모습이 등장한 베트남 시와 달리 이 시에서는 아버지의 모습이 포착되었다. 어머니가 없는 이유가 전쟁 때문에 죽었거나 일본군의 성노예가 되었던 것이다.
>
> (CN-B-향수-13)

같은 여성에 대한 이미지에 주목하여 <향수>를 이해하고자 시도한 <CN-B-향수-13> 학습자는 <TL-A-향수>의 <가> 학습자와는 다른 해석을 하고 있다. 이 학습자는 먼저 베트남 시나 소설에서 고향이라는 주제를 다룬 작품이라면 무조건 어머니의 모습이 등장하는데 <향수>에서는 아버지의 모습만 등장한다고 하며 어머니의 모습이 빠진 이유를 설명하려고 하고 있다. 이 학습자는 어머니가 전쟁 때문에 죽었거나 일본군의 성노예가 된 것을 어머니가 등장하지 않는 이유로 설명하고 있다. 학습자 심층 면담 결과 크게 2가지의 이유로 그렇게 생각한다고 답하였다.

먼저, 식민지 시대에 베트남 어머님들은 영웅 베트남 어머님으로 불리는 정도로 전쟁에 적극적으로 참여하였기 때문에 전사하는 베트남 어머니가 많아서 한국 어머니도 참전하여 죽었다고 생각하게 되었다. 이는 학습자가 베트남의 상황을 그대로 한국 상황에 적용하여 작품을 해석하고 있음을 확인해준다. 그 다음 학습자가 요즘은 방송이나 뉴스에서 일본 식민지 시대에 한국 여성들이 강제로 일본군의 성노예된 것을 알게 되어 해석에 적용하였다고 답하였다.

이처럼 학습자들은 가족과 관련된 시어에 주목하여 한국과 베트남 사람 간의 가족을 중시하는 사고방식의 유사점을 이해하는 양상을 보였다.

베트남인 학습자들은 한국과 베트남의 자연 환경이 서로 다르다는 점을 인식하여 상이한 한국과 베트남 문학 작품의 시어를 비교함으로써 한국의 사회·문화에 대한 이해를 심화하는 양상을 보여 주었다. 이러한 양상은 아래 학습자의 감상문을 통해서 확인할 수 있다.

> 〈향수〉에서 등장한 황소, 진화로, 화살 등이 우리 베트남과 다르다. 보통 베트남 농촌에는 소 대신에 물소와 목동의 이미지들이 더 많이 등장한데 이 작품에서는 얼룩백이 황소가 등장한다. 아마 한국에서 농사지을 때 물소를 쓰지 않고 황소만 쓰는 것 같다. 그리고 이 작품에서 진화로의 이미지도 나왔는데 아마 한국 사람들의 생활 문화에 관련이 있는 것 같다. 겨울이 있으니 질화로는 분명히 한국인의 집에 있어야 한다. 그 다음은 화살의 이미지다. 베트남에서는 옛날 이야기에만 화살이 등장하는데 식민지 시대에도 화살이 나오면 아마 한국에는 산과 숲이 많아서 그런 것이다. 그리고 베트남에서는 고향에 대한 주제로 한 작품이면 항상 하얀 백로가 나오는데 이 작품에서는 하연 백로가 없다. 아마 한국은 베트남보다 커다란 삼각주나 평야가 많지 않아서 백로가 한국 농촌에서 흔하게 볼 수 없는 것 같다.
>
> (CN-A-향수-11)

위 학습자의 경우, <향수>와 <꿰흐엉>의 상이한 시어에 주목하여 한국의 사회·문화를 이해하고 있다. 학습자는 두 작품을 비교하여 두 작품에 나타난 상이한 3가지 시어에 주목하고 있다. 이는 '얼룩백이 황소', '진화로', '화살'이라는 시어다. 학습자는 각 시어들을 베트남 문학 작품과 비교하여 차이를 발견함으로써 이러한 차이에 대한 원인을 설명하려

고 한다. 학습자는 베트남에서는 농촌 풍경을 묘사함에 있어 '물소'와 '목동'은 빠질 수가 없는 것이지만 <향수>에는 이러한 '물소'와 '목동'이 등장하지 않고 '황소'가 등장한다는 사실에 주목하여 '황소'가 등장한 이유를 한국은 농사를 지을 때 '물소'가 아닌 '황소'를 사용하기 때문으로 해석하고 있다. 또한, 두 번째 상이한 시어인 '진화로'가 등장한 이유를 한국의 기후 특징과 이로 인한 한국인의 생활 습관과 연결지어 설명하고 있다. 학습자는 한국에는 겨울이 있기 때문에 한국인의 집에 '진화로'가 있는 것이 당연하다고 생각한다. 또한, '화살'이라는 시어가 등장한 이유를 한국의 자연 특징과 연결지어 설명하고 있다. 학습자는 한국에는 산이 많아서 '화살'이 등장한 것으로 생각하여 이를 베트남과 비교하고 있다. 베트남에서는 옛날이야기나 산간 지역에만 '화살'을 사용하였기 때문에 <향수>에 등장한 '화살'을 학습자는 한국의 자연 특징과 관련지어 설명하기를 시도하였다. 마지막으로 이 학습자는 베트남에서는 고향에 대한 그림에는 항상 '하얀 백로'가 나온다고 하면서 <향수>에 '하얀 백로'가 나오지 않은 이유를 한국의 자연 특징과 연결지어 설명하고 있다. 이 자연 특징을 베트남과 비교하여 설명하고 있는데 학습자가 생각하기에 한국은 산이 많은 반면 삼각주나 평야는 베트남보다 적기 때문에 <향수>에는 '하얀 백로'가 등장하지 않은 것으로 해석하고 있다.

두 작품의 상동성은 작품에서 등장한 이미지들은 그 당시 한국과 베트남 시골에서 시골사람들의 생활과 익숙한 주체들이다. 그리고 〈향수〉과 〈꿰흐엉〉의 배경은 서로 다르지만 해당 농촌지역의 풍경을 똑같이 묘사되고 있는 것 같다. 〈향수〉에서는 넓은 벌이 있는 한국의 전형적인 농촌 마을이면 〈꿰흐엉〉에서는 베트남의 어촌 모습을 그래로 묘사되고 있다. 이를 통하여 우리가 한국과 베트남의 자연 모습을 느낄 수 있으며 옛날에 똑같은 농경 사회였으며 사람들과 자연의 친근함을 느낄 수 있다. 그리고 두 작품에서 등장한 사람 주체가 약간 다르다. 〈향수〉에서는 아버지, 누이, 아내 등과 같은 가족이 나온 것이다. 〈꿰흐엉〉에서는 어촌 마을 사람들이 나왔다. 이는 문화적 차이로 설명할 수 있다. 한국에서는 가족주의가 강해서 정지용이 이로 인하여 영향을 받아 각 연에 주체는 아버지, 본인, 어린 누이, 아내 등이다. 그리고 베트남은 공동체 주의가 더 중요시하여 〈꿰흐엉〉에서는 마을 사람들의 모습만 목격되었다.

(CN-B-향수-9)

<CN-B-향수-9> 학습자는 두 작품에서의 유사한 시어들은 그 당시 한국과 베트남 농촌에서 모두 발견할 수 있었던 시골 사람들의 생활에 익숙한 주체들이라고 하였다. <CN-B-향수-9> 학습자는 <향수>와 <꿰흐엉>의 배경은 서로 다르지만 해당 농촌지역의 풍경은 매우 유사하게 묘사되고 있다고 하면서 <향수>에서의 '황소'와 '넓은 벌'이 있는 풍경이 한국의 전형적인 농촌 마을의 모습이라면 <꿰흐엉>에서의 어촌 마을은 베트남의 전형적인 농촌 모습이라고 보고 있다. 이를 통하여 우리가 한국과 베트남 자연의 모습을 느낄 수 있으며 한국과 베트남은 예전에는 모두 똑같은 농경 사회였으며 사람들과 자연의 친근함(자연 순응)을 느낄 수 있었다고 서술하고 있다. 또한, 학습자는 두 작품에서의 주체를 비교함으로써 서로 상이한 주체들이 각 작품에 등장한다는 사실을 발견하였다. <향수>에서는 '아버지', '누이', '아내' 등과 같은 가족이 나온 반면에 <꿰흐엉>에서는 어촌 마을 사람들이 등장하고 있는데 학습자는 이러한 차이가 사고방식에서 비롯된 것으로 보고 있다. 학습자는 한국에서는 가족주의가 강하기 때문에 이에 영향을 받아 시인 정지용이 각 연의 주체를 '아버지', '본인', '어린 누이', '아내' 등으로 형상화한 반면 베트남은 가족 단위가 아닌 마을과 같은 보다 더 큰 공동체가 중요시되는 사고방식을 가지고 있기 때문에 <꿰흐엉>에서는 마을 사람들의 모습민 목격되었다고 해석하고 있다.

다음 토론문은 베트남인 학습자들이 <풀>과 <째비엣남>을 읽고 토론한 내용인데, 학습자들은 <풀>에 나타난 시어에 주목하여 한국의 사회·문화를 이해하고자 시도하고 있다.

> **〈TL-A-풀〉 나:** 나는 〈풀〉을 읽을 때 작가가 왜 '풀'이라는 이미지를 선택했는지 생각해보았다. 풀은 특성상 죽이기가 쉽지 않은 식물입니다. 그리고 뿌리를 뽑았는데도 뿌리가 남으면 괭창히 빨리 나오는 특징이 있기 때문에 〈풀〉은 한국 민족이라는 상징으로 쓰여 있지 않을까라는 생각이 들었습니다. 쉽게 굴지 않는 한국 민족 같아요./ **다:** 나도 〈나〉 씨와 같은 의견이 있습니다. 풀은 항상 혼자 살지 않고 숲으로 자라니까 이건 한국 민족의 상징이라고 할 수 있는 것 같습니다. 풀은 한국민족의 '우리끼리' 문화와 연관성

이 있는 것 같습니다. 나라를 건국하려면 단결해야 합니다.

<TL-A-풀>의 <나> 학습자는 <풀>을 읽을 때 작가가 왜 '풀'이라는 시어를 선택했는지 생각해 보았다고 한다. '풀'은 특성상 죽이기가 쉽지 않은 식물일 뿐만 아니라 '풀'을 자르더라도 뿌리가 남아 있다면 다시 자라는 특징이 있는 식물이기 때문에 '풀'은 한국 민족의 상징으로 쓰인다고 해석한다. 자신들을 억압하는 세력에 쉽게 굴복하지 않는 한국 민족의 특성이 '풀'과 비슷하다고 보고 있다. <다> 학습자도 <나> 학습자와 같은 생각을 가지고 있다. 이 학습자는 '풀'은 항상 혼자 살지 않고 함께 자라는 특성을 가지고 있는데 이러한 특징은 한국 민족의 특징을 잘 드러낸 것이라고 해석한다. 이를 한국 민족의 '우리끼리' 문화와 연관성이 있다고 하며 '풀'을 한국 민족의 강한 단결력으로 해석하고 있다.

이와 같이 학습자들은 한국과 베트남 문학 작품을 읽으면서 두 작품에서 나타난 유사하거나 상이한 시어에 주목하여 한국인과 베트남인에 사고방식의 유사점과 차이점을 이해하여 한국의 사회·문화를 이해하고자 시도한 양상들이 포착되었다. 한편, 베트남인 학습자들은 베트남 문화에서의 사고방식을 통해 <광야>를 해석하는 양상을 보인 경우도 있었다. 아래 감상문을 통해 이에 대해 살펴보고자 한다.

〈광야〉의 첫 번째 연에서 등장한 '닭 우는 소리'는 새로운 하루의 시작의 상징이며 한국이라는 나라의 새로운 시작이라고 할 수 있다. 우리 베트남에서는 수탉이 새로운 시작과 새로운 번창의 상징으로 인식된다. 한국에서도 시간을 잘 인식하고 새로운 하루를 알리는 동물로 여겨진다. 그리고 한국에서 닭은 행운의 상징이기도 한다. 닭이 울면 모든 불행이 사라진다. 그래서 수탉은 궁전의 지붕에도 나온다. 따라서 작가는 '닭' 이미지를 통하여 행복하고 아름답고 번영한 한국이라는 나라가 건국되었다고 암시하고 있다.

(CN-B-광야-13)

<CN-B-광야-13> 학습자는 <광야>의 닭 우는 소리에 주목하여 한국인의 정신문화에 대하여 이해하고 있는 양상을 보여주고 있다. 이 학습자는 닭 우는 소리를 새로운 하루의 시작이자 한국이라는 나라의 새로운

시작이라고 해석하고 있다. 그리고 한국에서 닭이 행운의 동물이라고 해석함으로써 닭이 울면 모든 불행이 사라진다는 것, 궁궐의 지붕에도 장식품으로 나오는 한국 문화의 모습으로까지 이해를 확장하고 있다. 이러한 문화에 인식은 <광야> 해석에도 영향을 주었는데 <CN-B-광야-13> 학습자는 <광야>에 등장하는 시어 '닭'을 통하여 행복하고 아름다운 번영한 한국이라는 국가가 형성되었다는 것으로 이해하였다. 즉 이 학습자는 <광야>의 1연 내용을 시어 '닭'에 주목함으로서 보다 능동적으로 해석하게 되었다고 할 수 있다. 이와 같이 학습자들의 선지식이 한국인의 사고방식 이해에 적극적으로 활용되었음을 확인할 수 있다.

2) 고정관념의 확인과 탈피

고정관념이란 한 집단이 다른 집단에 대해 가지고 있는 굳어진 생각을 말하는데 현실을 단순화하여 무언가를 알아보는 데 드는 에너지를 줄일 수 있다는 점에서 유용한 개념이기도 하다. 하지만 고정관념은 단편적인 인상만을 가지고 그와 관련된 모든 사람들을 일반화하거나, 부정적인 편견으로 이어질 수 있는 위험이 있다는 점에서 주의할 필요가 있다.[57] 한국과 베트남 문학 작품을 비교하여 읽는 과정에서 베트남인 학습자들에게 이미 한국에 대해 가지고 있는 고정관념이 어떻게 작용되고 있으며 이러한 고정관념이 학습자들의 작품 이해에 어떠한 영향을 주는지를 살펴보고자 한다.

학습자들의 양상을 살펴보기에 앞서 본 연구에서는 베트남인 학습자들이 가지고 있는 한국 또는 한국 사회·문화에 대한 고정관념을 매체 또는 교육과정에서 다른 과목을 배우면서 얻게 된 한국과 한국 사회·문화에 대한 선지식으로 보도록 하겠다. 이러한 지식은 특히 매체를 통해 습득한 경우가 많기 때문에 제대로 된 검증을 거치지 않은 잘못된 지식인 경우도 많다고 가정할 수 있다. 이러한 배경에서 형성된 학습자들의 한국

57) 장한업, 『이제는 상호문화교육이다: 다문화 사회의 교육적 대안』, 교육과학사, 2014, pp.144-146.

에 대한 고정관념이 학습자들이 한국과 베트남 문학 작품을 비교함으로써 한국의 사회·문화를 이해하는 데 어떻게 작용하고 있는지를 살펴보고자 한다.

학습자들의 감상문과 토론문을 확인한 결과, 베트남인 학습자들은 한국의 관념 문화에 대해서 몇 가지의 고정관념을 가지고 있었다. 이는 한국인의 민족성과 연관되는 '과거 지향', '자연 순응', '시련극복', 한국인의 가치관에 해당되는 '집단주의', '공동체 의식', '신앙으로서의 산악숭배' 등이다.

먼저, 베트남인 학습자들이 <향수>와 <꿰흐엉>을 읽으면서 두 작품의 상이한 시어에 주목하여 이를 비교함으로써 한국인의 '과거 지향', '자연 순응'과 연관지어 이에 대해 해석을 시도한 학습자들의 양상을 살펴보고자 한다.

〈TL-A-향수〉 **가:** 나는 이 작품을 읽고 일본의 와비사비 정신에 대한 생각이 납니다. 내가 얼마전에 와비사비 정신에 대하여 알게 되었는데 이는 사람들의 자연에 대한 사랑하는 정신입니다 한국과 일본은 동아시아에서 이 정신이 있다. 자연을 그대로 묘사하고 사람이 자연에 비해 사소한 존재로 묘사되는 것은 와비사비 정신의 핵심입니다. / **나:** 아 그러네 이 정신도 있네요. / **다:** 그렇군요. 그러면 이 작품을 자연을 사랑과 그리운 마음도 내포하고 있네요.

<TL-A-향수>의 <가> 학습자는 <향수>를 읽고 일본의 '와비사비' 정신이 생각난다며 한국도 이 정신이 있다고 하였다. 이 학습자는 학교에서 진행한 특강을 통해 일본의 '와비사비' 정신에 대하여 알게 되었는데 이는 한국 사람들의 자연 순응 정신과 유사하다고 보고 있다. 물론 이러한 정신이 '와비사비'라는 일본어로 되어 있기는 하지만 이 학습자가 볼 때 이러한 정신은 일본뿐만 아니라 한국을 포함한 동아시아에 모두 존재하는 것으로 보고 있다. <가> 학습자는 자연을 '있는 그대로' 묘사하고 사람을 자연에 비해 사소한 존재로 묘사하는 것이 '와비사비' 정신의 핵심으로 여기고 있다. <가> 학습자는 한국인에게도 이러한 '와비사비' 정신이 있다고 여김으로써 시적 화자가 그리워하는 농촌 풍경을 묘사하고

있는 <향수>에 '와비사비' 정신을 적용하여 해석하였다. 이뿐만 아니라, 토론 과정에서 다른 학습자들에게도 이러한 '와비사비' 정신을 적용한 <향수>에 대한 이해를 설명하여 <나>와 <다> 학습자 또한 이러한 <가> 학습자의 해석에 동의하게 되는 모습을 보였다. 그러나 이러한 <가> 학습자의 '와비사비' 정신을 적용한 <향수>에 대한 해석은 잘못된 것이라 할 수 있다.

다음으로, 한국인은 '과거 지향'을 가지고 있다는 고정관념을 바탕으로 정지용의 <향수>를 해석한 학습자의 감상문을 살펴보도록 하겠다.

> 이 작품에서의 고향 모습은 꿈 속에만 찾을 수 있는 것이다. 시인은 현재 그렇게 살지 못해서 옛날의 행복한 날들을 다시 회상하고 있다. 한국 사람들은 행복한 추억을 자주 생각하고 이로부터 현재와 싸우는 힘을 얻다고 들었다. 시인도 현재 고향와 가족을 떠나 살고 있어서 옛날의 행복한 추억을 다시 생각하면서 혼자 살고 있는 현실을 극복하려고 한 것 같다.
>
> (CN-B-향수-19)

<CN-B-향수-19> 학습자는 <향수>에 나타난 고향의 모습은 꿈속에서만 찾을 수 있는 것으로서 시적 화자가 현재 그렇게 살지 못해서 옛날의 행복한 날들을 회상하는 것으로 서술하고 있다. 학습자는 한국 사람들은 행복한 추억을 회상함으로써 힘든 현재를 이겨낼 힘을 얻는다고 들었다는 언급을 하고 있다. 학습자는 이러한 고정관념을 적용하여 <향수>의 시적 화자가 고향과 가족을 떠나 혼자 살고 있기 때문에 옛날의 행복했던 날들에 대한 추억을 회상하면서 홀로 힘겹게 살고 있는 현재를 극복하려 한다고 해석하고 있다.

다음은, 학습자들이 <풀>과 <째비엣남>을 비교하여 읽으면서 '풀'이라는 시어에 주목하여 한국인의 '시련극복'과 '우리끼리' 문화에 대한 고정관념의 적용하여 <풀>을 해석한 양상을 살펴보겠다.

풀의 이미지를 통해서 한국인의 정신을 느낄 수 있었다. 한국인은 오래전부터 힘든 상황을 잘 극복하는 장점이 있다. 처음에는 무서움이나 두려움이 있기는 하지만 한국인의 정신으로 일어났다. 제 생각하기에 상황에 굴복하지 않고 잘 적응하고 잘 견디는 것은 한국인의 미덕이라고 생각한다.

(CN-B-풀-8)

마지막 연에서의 날이 흐리고 풀뿌리가 눕는다라는 말의 뜻을 뭔지 모르겠다. 혹시 그러한 강인함은 풀뿌리가 흙에 박는 것처럼 한국민족의 피에 깊이 들어가는 뜻으로 하는지 궁금하다.

(CN-B-풀-12)

<CN-B-풀-8> 학습자와 <CN-풀-12> 학습자의 감상문을 통해 두 학습자는 한국인의 '시련극복'에 대한 고정관념을 가지고 있다는 사실을 알 수 있다. <CN-B-풀-8> 학습자는 ‘풀’이라는 시어에 주목하여 한국인의 ‘시련극복’의 정신을 느낄 수 있다고 하였다. <CN-B-풀-8> 학습자는 한국인은 오래전부터 힘든 상황을 잘 극복하는 장점이 있다고 서술하면서 어떤 일을 함에 있어 처음에는 무서움이나 두려움이 있을 수 있지만 한국인은 무서움이나 두려움을 극복하는 정신을 통해 이를 극복할 수 있다고 해석하였다. 이 학습자는 힘든 상황에 굴복하지 않고 잘 적응하고 잘 견디는 것을 한국인의 미덕으로 서술하고 있다. 즉 학습자는 <풀>에서의 '풀'의 강인한 생명력을 한국의 민족성으로 여기고 있다. 또한, <CN-B-풀-12> 학습자도 마지막 연의 ‘날이 흐리고 풀뿌리가 눕는다’라는 표현을 풀뿌리가 흙에 박히는 것처럼 전쟁으로 인하여 한국 민족의 피가 한국의 땅 속 깊이 스며든 것으로 이해하여 한국인의 굴복하지 않는 정신을 드러내는 표현으로 보고 있다.

풀은 혼자 자라지지 않고 덤불로 자라는 특징이 있다. 이는 한국인의 ‘우리’ 문화와 한국인의 강한 생존력에 관련이 있는 것 같다. 한국 사람들은 같은 끼리이면 서로 도와주고 챙겨주는 문화가 있다. 이를 통해서 힘든 시간에 처하고 있는데도 불구하고 한국사람들은 간결하고 힘든 상황을 극복하고자 하려는 것 같다.

(CN-B-풀-9)

<CN-B-풀-9> 학습자는 '풀'은 혼자 자라지 않고 덤불로 자라는 특징이 있다고 하며 이를 한국인의 '우리' 문화, 한국인의 강한 생존력과 관련이 있는 것으로 해석하고 있다. 이 학습자는 한국 사람들은 동질감을 느끼고 하나의 집단 안에 속해 있다고 느끼면 서로 도와주고 챙겨주는 문화가 있다고 서술하고 있다. 이 학습자는 이러한 고정관념을 적용하여 '풀'을 힘든 상황에 처해 있음에도 불구하고 한국 사람들이 단결하여 이러한 힘든 상황을 극복하고자 하는 모습을 보여 주는 것으로 해석하고 있다. <CN-B-풀-9> 학습자는 감상문을 통해 한국인의 '우리끼리' 문화에 대한 고정관념을 가지고 있으며 이를 <풀>을 해석하는 데 활용하였음을 보여 주고 있다.

한편, 학습자들의 <풀>에 대한 감상문을 통해 학습자들이 <풀>과 <째비엣남> 작품에서 공통적으로 드러난 '비', '바람', '동풍' 등의 이미지와 연관하여 작품을 이해하였다는 것을 알 수 있었는데 학습자들은 상이한 시어를 파악하여 이에 대한 원인을 설명하려고 하였다. 그러나 이 과정에서 이러한 설명이 제대로 이루어지지 못한 양상이 포착되었다.

> ...나는 아직도 이해가 안 된다. 베트남의 시에는 대나무라는 이미지가 베트남 민족의 이미지이고 한 민족의 이미지로서 적당한데 왜 이 작품에서 한국 민족을 풀의 이미지로 형상화하는지 궁금하다. 왜 소나무로 하지 않는지 궁금하다.
>
> (CN-A-풀-2)

<CN-A-풀-2> 학습자는 <째비엣남>의 '째(대나무)' 시어와 비교해 본 다음 <째비엣남>의 '째'는 베트남 민족의 상징으로 학습하였기 때문에 <풀>의 '풀'도 '사람', 구체적으로는 '한국 민중'으로 해석하였다. '풀'은 '한국 민중'을 나타내는 상징으로 받아들였으나 왜 '소나무'가 아닌 연약한 '풀'로 '한국 민중'이 형상화되었는지 이해가 되지 않는다고 서술하였다. 이 학습자가 '풀'을 이해함에 있어 실패한 이유는 두 가지로 설명할 수 있다. 첫째, 학습자가 1960년대에 <풀>이 발표되었다는 사실과 연관짓지 않고 베트남 문학의 시어와만 연관을 지어 이해하려 시도하였기 때

문이다. 둘째, 학습자가 한국 민족을 대표하는 식물이 '소나무'라는 고정관념을 이미 가지고 있기 때문이다. 따라서 <CN-A-풀-2> 학습자는 작품의 외적 정보와 작품을 연관지어 생각하지 못하였을 뿐만 아니라 자신이 가지고 있는 고정관념을 토대로 베트남 시에 나타난 시어와만 '풀'을 비교하여 이해하려 시도하였기 때문에 '풀'에 대한 이해를 포함하여 <풀> 자체에 대한 이해에 실패한 경우라 할 수 있다.

또한, 아래 학습자의 감상문을 통해서도 학습자가 가지고 있는 고정관념을 작품 해석에 적용하여 작품을 오독한 경우를 확인할 수 있다.

> 나는 이 작품을 읽으면서 가장 마음에 들지 않은 이미지가 하나 있다. 바로 〈향수〉에서 묘사되고 있는 아내의 모습이다. 작품에서 등장한 아내는 '아무렇지도 않고 예쁠 것도 없다'로 묘사되고 있는데 이 문장을 통하여 한국인의 외모중심주의를 다시 한번 확인할 수 있다.
>
> (CN-A-향수-7)

이 학습자의 경우, <향수>를 읽으면서 자신이 보기에 조금 이상하다고 생각되는 표현에 주목하여 한국의 사회·문화에 대하여 이해하고 있다. 이 학습자는 아무렇지도 않고 예쁜 것도 없는 '아내'라는 주체에 주목하여 한국인의 '외모지상주의'를 이해하고 있다. 이 학습자가 보기에는 한국과 베트남 여성들은 모두 똑같이 농사일을 하면서 가정을 꾸리지만 <향수>에 나타난 '아무렇지도 않고 예쁜 것도 없다'라는 표현으로 인해 한국 여성들에 대해서는 부정적으로 생각하게 된다고 서술하며 이를 자신이 가지고 있는 한국인의 '외모지상주의'라는 고정관념과 연관지어 해석하고 있다.

전반적으로 보면 베트남인 학습자들은 한국의 관념 문화에 대해 일정한 지식을 지니고 있다고 볼 수 있다. 그러한 이러한 지식들은 인터넷과 같이 검증되지 않은 출처에서 비롯된 경우가 많기 때문에 <CN-A-향수-7> 학습자와 같이 많은 베트남인 학습자들은 한국의 관념 문화에 대해 잘못된 해석을 가지게 되었다. 따라서 이러한 학습자들에게는 적절한 교육적 처치가 필요하다고 생각된다.

3.2. 텍스트의 외적 맥락을 통한 사회•문화적 배경 이해

베트남인 학습자들이 한국과 베트남 문학 작품을 읽는 데 작품의 외적 맥락에 주목하여 이를 비교함으로써 학습자들이 한국의 사회·문화적 배경을 이해하는 양상을 살펴보도록 하겠다.

작품의 외적 맥락에 대해서는 반영론적 관점에서 설명할 수 있다. 반영론적 관점은 모방론(mimetic theory)으로부터 연원된다. 플라톤(Platon)은 문학은 허구의 산물이라고 믿었지만 아리스토텔레스(Aristotle)는 존재의 본질은 현실 세계에 있으므로 '시'는 현실을 모방하여 본질을 탐구한다고 설명한다. 그에 따르면 시인의 임무는 실제로 일어난 일을 이야기하는 데 있는 것이 아니라 일어날 법한 일, 개연성 또는 필연성의 법칙에 따라 가능한 일을 이야기하는 데 있다고 설명한다.[58] 즉 시는 개연성과 법칙을 지닌 허구적 사건들로 보편적인 현실을 모방한다는 것이다. 따라서 작품은 그것의 대상이 되는 현실의 반영이며 창작과정에서 작가와 객관현실의 만남이 작가의 개별적인 체험을 보편화할 수 있는 계기가 되는 것처럼 독자는 작품 속에 형상화된 현실, 즉 개별적인 것과 보편적인 것이 통일된 작품 속의 현실과 부딪침으로써 자신의 개별적인 체험을 보편화할 수 있는 계기를 맞이하게 되는 것이다.

본 연구에서는 작품의 외적 맥락을 작품의 생산 맥락으로서의 시대적 배경과 작가 배경으로 국한하여 이러한 시대적 배경과 작가 의식을 사회·문화적 맥락과의 관계 하에서 살펴보고자 한다. 본 연구에서 선정한 한국과 베트남 문학 작품의 생산 맥락은 대비 관점에서 선정되었기 때문에 이육사의 <광야>와 응우엔주이의 <째비엣남>을 제외한 나머지 작품들의 시대적 배경은 유사하다고 볼 수 있다.

1) 시대적 배경의 유사점과 차이점 이해

먼저, 베트남인 학습자들의 유사한 시대적 배경을 지니는 작품에 대한

58) Aristotle, 천병희 역, 『아리스토텔레스 시학』, 문예출판사, 1995, pp.60-61.

감상문을 살펴보고자 한다. 전반적으로 베트남인 학습자들은 식민지 시대를 시대적 배경으로 한 작품들에 대해 익숙하기 때문에 작품의 시대적 배경을 활용하여 적극적으로 작품을 해석하는 양상을 보였다. 베트남인 학습자들은 작품의 창작년도에 주목하여 작품의 사회·문화적 맥락과 연결하여 이를 텍스트의 내용을 이해하는 데 적극적으로 적용하였다. 베트남인 학습자들의 <향수>에 대한 감상문을 확인한 결과, 작품의 발표년도가 1927년이라는 사실을 학습자들이 알게 되자마자 학습자들은 <향수>의 창작 배경이 식민지 시대라고 이해하였으며 한국의 식민 경험과 베트남의 식민 경험이 유사할 것으로 추측하여 베트남의 식민 상황에 대한 자신의 지식을 <향수>의 이해에 적극적으로 적용하는 경향을 보였다.

> 이 작품은 한국이 일본의 식민지일 때 창작된 작품이다. 식민 지배를 당하는 시기는 한 국가, 한 도시 또는 한 동네의 암울한 시기라고 할 수 있다. 고향이 제국으로 인하여 침략되었으면 평화로운 고향이 없어지고 대신 궁핍과 슬픔만 가득하다. 이럴 때 옛날의 평화로운 고향을 다시 찾을 수 없기 때문에 그러한 고향을 그리워하는 마음이 더욱더 절절해진다.
>
> (CN-B-향수-14)

> 이 작품은 일제 강점기에 창작된 작품인데 작품에서 나온 고향의 모습이 당대 찾을 수 없는 모습이라고 생각한다. 그때 한국인들은 일본 정권에 의해 억압을 당하고 힘들게 살았을 것이다. 그래서 힘든 상황일수록 작가는 평화로운 고향을 꿈을 꾸고 있는 것이다.
>
> (CN-B-향수-6)

> 제 생각에는 그 당시 역사가 작가의 정서에 많은 영향을 주었던 것 같다. 이 작품은 1923년에 창작되었으며 그때는 한국이 일본의 식민지하에 있었다. 평화로운 마을이 지금 일본 사람의 억압을 당해 가난해진 것을 보고 작가가 슬픈 것 같다. 슬프고 또 슬프고 옛날의 행복한 삶이 그리워질 것 같다.
>
> (CN-B-향수-2)

<향수>의 시적 화자는 자신의 고향을 전형적인 농촌으로 묘사하고 있다. 아버지는 집베개를 돋아 고여서 잠을 청하시고, 어린 누이와 아내는

따가운 햇살을 등에 지고 이삭 줍는다. 초라한 지붕 아래지만 저녁이면 식구들은 흐릿한 불빛에 돌아앉아 도란도란 이야기를 나눈다. 이 모습은 풍요롭지는 않지만 끈끈하게 서로를 의지해 살아가는 1920년대 조선 농촌의 전형적인 풍경이다.

그러나 일부 베트남인 학습자들은 작품의 창작년도를 의식하여 이 작품에서 형상화된 모습을 '식민지'의 궁핍 및 고통과 연결하고자 하였다. <CN-B-향수-14> 학습자는 <향수>가 형상화한 농촌의 모습은 일제의 식민 침탈로 암울해진 조선을 상징한다고 보았으며, 그로 인하여 가족들이 슬프고 고통스럽다고 해석하였다. <CN-B-향수-6> 학습자와 <CN-B-향수-2> 학습자도 비슷하게 <향수>를 이해하였다. 이들은 <향수>의 집필년도가 식민지 시대에 속한다는 것을 의식하여, 작품에 묘사된 평화로운 고향 모습은 현실에서는 찾을 수 없는, 시적 화자의 머릿속 '고향'에만 존재하는 모습이라고 해석하였다. 베트남 문학을 공부하면서 형성하게 된 '식민지 문학'에 대한 도식을 그대로 한국 문학에도 적용하고 있는 것이다.

소설 작품의 경우, 베트남인 학습자들도 <사하촌>과 <브억드엉궁>의 시대적 배경을 적극적으로 활용하여 한국의 사회·문화를 이해하고자 시도하였다. <사하촌>에 대한 감상문을 분석한 결과, 많은 베트남인 학습자가 먼저 <사하촌>의 '들깨', '치삼노인' 등과 같은 농민 인물과 스님 인물을 통하여 1930년대의 한국 농촌 사회의 상황을 파악하여 이를 같은 시대의 베트남과의 비교하는 모습을 보였다.

> 두 작품은 한국과 베트남의 식민지 시대 농촌 모습을 그려져 있는데 〈사하촌〉의 들깨와 〈브억드엉궁〉의 파는 순박한 농민의 인물로 나왔다. 그들 주변에 있는 고서방, 쯔엉티 등의 인물들도 착하고 선량한 농민들인데 결국 지배층으로 인하여 평범하게 살지 못하게 되고 있다. 식민지 시대에 농민들은 착하기만 하고 제대로 배우지 못하고 무식이기 때문에 지배층에게 많은 어려움을 겪었다. 그 시대에 살던 농민들은 노예처럼 살아야 했고 여러 종류의 세금을 내야 했었다. 그 시대에 살았던 한국 농민이든 베트남 농민이든 똑같은 고생을 했었다. 그러나 그 당시 한국 사회에 불교는 어느 정도의 영향을 주는 것 같다. 작품에서 스님이 지배층에 속하고 있다.
>
> (CN-A-사하촌-8)

두 작품은 전쟁이 벌어지는 시대에 창작된 작품들이다. 그리고 작품에서 묘사되는 농민들의 삶은 그 당대 농촌의 현실인 것 같다. 그때 베트남은 프랑스의 식민지였고 한국 그 당대 이름은 조선이었고 일본의 식민지였다. 프랑스와 일본은 험악한 식민들이고 서로 식민지의 모든 것을 빼앗르려고 독한 정책을 썼다. 두 작품에서 공통적으로 발견할 수 있는 것은 세금 정책인데 이 세금 정책은 수많은 농민들을 힘들게 하였다.

(CN-B-사하촌-11)

<CN-A-사하촌-8> 학습자는 작품의 인물들을 통하여 한국의 1930년대 사회 상황을 이해하였다. 이 학습자는 식민지 시대에 사는 농민들은 착하고 순박한 사람들로 이해되지만 무식하고 권력을 가지지 못했기 때문에 지배층의 억압을 당하고 힘들게 살게 되었다고 이해한다. <사하촌>은 한국의 1930년대 극악한 일제의 착취와 붕괴한 농촌 현실에 가뭄이라는 자연재해까지 더해진 삼중고로 인해 삶의 뿌리까지 흔들리는 농민들의 몰락을 보여주고 있으며 작가의 현실참여 의식과 비판적 리얼리즘 정신이 그 기저에 작동하고 있는 작품이다.[59] <CN-A-사하촌-8> 학습자는 두 작품은 한국과 베트남의 식민지 시대 농촌 모습을 그리고 있는데 <사하촌>에 '들깨'와 <브억드엉궁>에 '파'라는 인물을 비교하였는데 <CN-A-사하촌-8> 학습자가 볼 때 '들깨'와 '파'는 모두 당시의 한국과 베트남의 순박하고 착한 농민들을 보여 주는 형상화한 인물로 보고 있다. 이뿐만 아니라, <CN-A-사하촌-8> 학습자는 두 작품의 주인공의 주변 인물인 '고서방'과 '쯔엉티' 등의 인물들도 착하고 선량한 농민들인데 결국 지배층으로 인하여 평범하게 살지 못하게 되고 있다고 서술하고 있다. 또한, 학습자는 식민지 시대에 농민들이 착하기만 하고 제대로 배우지 못하여 무식하기 때문에 지배층에게 많은 어려움을 겪었다고 해석하고 있다. 또한 <CN-A-사하촌-11> 학습자처럼 그 시대에 살던 농민들은 노예처럼 살아야 했고 여러 종류의 세금을 내야 했다고 이해하는 경우도 있다. 이러한 이해를 가진 학습자들은 그 시대에 살았던 한국 농

59) 오현석, 「요산 김정한의 <사하촌> 담론분석적 연구」, 『退溪學論叢』 Vol.35, 사단법인퇴계학부산, 2020, p.233.

민과 베트남 농민 모두를 똑같은 고생을 겪은 인물들로 서술하고 있다. <CN-A-사하촌-8> 학습자는 두 작품의 주인공을 비교하여 양국의 농민, 농촌의 모습까지 비교하고 있다. 즉, 작품 속의 유사한 등장인물을 통하여 텍스트의 내용뿐만 아니라 한국의 그 당시 농촌 사회·문화에 대해서도 심도 있게 파악하였음을 확인할 수 있다.

또한, 베트남인 학습자의 토론 내용을 통해 학습자들이 작품에 등장한 스님들의 모습을 통하여 그 당시 한국 사회의 종교적 모습을 추측하고 있음을 알 수 있다. <사하촌>에는 일제와 보광리 중들이 지배자로서 상호 결탁하여 민중인 농민들을 수탈하는 존재로 묘사되고 있다. 조정래에서는 그 당시 불교의 중생을 기만하는 허위의식을 언급하고 일제에 야합한 종교단체가 힘없는 민중들을 착취하는 모습을 <사하촌>의 지주-소작농 관계와 연결하여 논의를 발전시켰다.[60] <사하촌>에서 불교와 보광리를 분리하는 독법으로 작품을 해석해야 작가가 작품 속에서 불교적 요소를 통해 드러내고자 한 심층적 의미를 제대로 이해할 수 있는데 이는 다음 인용문을 통해 확인할 수 있다.

> 국내에선 노동쟁의와 농민운동이 일제의 야만적인 탄압에도 불구하고 맹렬히 일어났다. 문학을 하던 동지들도 마구 경찰에 끌려가고 옥에 갇히곤 했다. 이유야 물론 끌고 가는 놈들이 멋대로 붙여댔다. 유명한 양상 농민사건이 있어났을 때 방학을 이용해서 몇몇 동지들과 어우려 농조 사건에 대한 계몽과 수감자 구호운동에 가담했다가 이내 또 경찰에 붙들리고 말았다. 그걸 계기로 해서 꿈을 가지고 들어갔던 와세다 문과도 그만두게 되었다. 그리고 문학도 한때 포기했다.[61]

위의 인용문을 통하여 <사하촌>은 '양산 농민조합운동'이라는 대규모 투쟁 사건에 큰 영향을 받았으며 그 당시 지주-소작농의 관계 속에서 소작농의 피폐한 현실을 드러내는 작품이라는 것을 알 수 있다. 이처럼 1930년대 초·중반 지주-소작농제의 폐단으로 소작쟁의 등 농촌 분쟁이 사회적으로 매우 심각한 문제였음을 알 수 있다. <CN-B-사하촌-11>

60) 조정래, 「<사하촌>의 세계와 <사하촌>의 세계」, 『국제어문』 Vol.10, 국제어문학회, 1989, pp.118-119.
61) 김정한, 『낙동강의 파수군』, 한길사, 1985, pp.74-75.

학습자는 <브억드엉궁>의 시대적 배경과 비교하여 <사하촌>에서 묘사된 농민들의 삶을 그 당시 창작 배경인 식민지 시대와 연관을 지어 해석하였다. 또한, 농민들이 힘들게 살게 된 원인을 일본 식민정권이라고 생각하는 것과 동시에 <브억드엉궁>의 창작 배경과 비교하여 양국의 당시 상황의 유사성을 도출하였다. 이러한 학습자의 감상문을 통해 학습자들이 작품 이해에 있어 시대적 배경을 적극적으로 비교함으로써 작품의 의미를 심도 있게 해석함을 확인할 수 있다.

지금까지 살펴본 것처럼 학습자들은 시대적 배경이 유사한 한국과 베트남의 문학 작품을 비교하여 적극적으로 한국 문학 작품을 이해하고자 한 양상이 포착되었다. 이에 더하여 한국과 베트남 문학 작품의 사회·문화적 배경이 서로 상이한 경우에도 이를 활용함으로써 작품을 이해하고자하는 양상을 보였다. 시대적 배경에 기반하여 <풀>을 해석한 양상을 살펴보면 다음과 같다.

> 두 작품은 한국과 베트남의 식민지 시대에 창작한 작품들이다. 그 당시 한국은 일본의 식민지이었고 억압을 많이 당했는데도 불구하고 한국인들은 굴복하지 않고 베트남은 미국과 전쟁이 가혹한데도 불구하고 굴복하지 않은 시기이었다.
>
> (CN-A-풀-15)

<CN-A-풀-15> 학습자는 한국 작품인 <풀>과 <째비엣남>이 실제로 창작된 시기가 다름에도 불구하고 <풀>의 창작년도를 고려하지 않고 <째비엣남>이 창작된 시기와 동일한 시기에 <풀>이 창작된 것으로 생각하여 <풀>을 해석하는 양상을 보였다. 이로 인해 <CN-A-풀-15> 학습자는 <풀>을 <째비엣남>의 시대적 배경과 동일하게 이해하여 <풀>을 힘든 식민지 상황에서도 한국인이 독립을 위하여 인내하고 노력하여 나라를 해방시킬 것이라는 의미를 담은 작품으로 이해하였다. 그러나 이러한 <CN-A-풀-15> 학습자의 작품 해석은 작품의 시대적 배경을 잘못 적용하여 의미구성에 실패한 경우라 할 수 있다. 따라서 학습자로 하여금 작품의 창작년도를 다시 확인하게 하여 작품의 주제 또는 시대적 배경을 올바르게 인식하도록 할 필요가 있다.

아래 학습자의 이해 양상은 <CN-A-15> 학습자와 같은 경우라 할 수 있다.

〈풀〉과 〈째비엣남〉에서 등장한 '비'와 '바람'이 〈째비엣남〉의 대나무 이미지와 비교해 보니 〈풀〉의 풀은 그냥 풀이 아닌 풀은 한국민족이라는 것을 알게 되었다. 그리고 이 작품에 나와 있는 비, 바람, 동풍 등은 한국민족을 억압한 세력..(중략)...동풍은 한국의 동쪽에 있는 일본이다. 당시 한국은 일본 식민지이었으니까.....(중략)...

(CN-A-풀-16)

<CN-A-풀-16> 학습자는 한국과 베트남 문학 작품에 동일하게 등장하는 '비'와 '바람'의 의미를 비교하여 <풀>의 의미를 구성하고자 하였다. 그러나 <풀>에 나타난 '동풍'을 '한국의 동쪽에 있는 일본'으로 해석하고 있으며 이러한 해석을 한 이유를 '당시 한국은 일본의 식민지이었으니까...'로 서술하고 있다. <풀>에서의 '동풍'은 외세[62], 즉 일본을 상징하는 것으로 해석하는 것이 불가능한 것은 아니지만 <풀>이 1968년에 발표된 작품이며 한국의 1960년대 상황을 시대적 배경으로 한 작품이라는 사실을 고려하였을 때 이 학습자는 작품의 시대적 배경을 제대로 작품과 연결하지 못하여 작품의 의미구성을 성공적으로 하지 못하였다고 볼 수 있다. 아래는 학습자와의 면담한 내용을 담은 자료이다.

비, 바람, 동풍 이미지들은 연약한 풀을 억압하는 세력의 상징인데 힘이 없는 한국인을 억압하는 일본 정권이다. 특히 바람은 일본 제국의 상징인데 일본 사람들이 편하게 놀고 누리고 있는 동안 한국인들은 가난하고 힘들게 일을 해야 했다. '바람보다 늦게 누워도 바람보다 먼저 일어나다'라는 문장은 한국 사람들은 일본군에게 세금을 내기 위해서 일찍 일어나고 늦게까지 농사일을 해야 하는 것이다.

(CN-A-풀-2)

<CN-A-풀-2> 학습자는 미국에 억압당하는 베트남 민족을 상징하는 '대나무'와 같이 '풀'을 일본에 억압당하는 한국 민족으로 이해하였다. '바람보다 늦게 누워도 바람보다 먼저 일어나다'라는 연의 의미도 잘못

62) 이석호 외, 앞의 책, 2016, p.57.

된 해석에 근거하여 이를 '일본군에게 세금을 내기 위하여 일찍 일어나고 늦게까지 농사일을 해야 한다'로 확장하였다. 이러한 학습자의 해석도 앞서 살펴본 학습자와 마찬가지로 작품의 시대적 배경과 작품에 나타난 시어의 의미를 제대로 연결하지 못한 경우라 할 수 있다.

2) 작가 의식의 유사점과 차이점 이해

표현론적 관점에 의하면 작품은 작가의 사상과 감정을 표현한 것이다. 즉 작가의 사상과 세계관은 문학 작품의 창작에 영향을 미치게 된다. 또한 문학은 사회의 소산인 언어를 그 매체로 이용하고 있는 사회적 제도이다. 모든 작가는 사회의 구성원이기 때문에 작가는 하나의 사회적 존재로서 연구될 수 있다. 작가의 전기가 주요한 원천이겠지만 그와 같은 연구는 작가가 출생하거나 그가 몸담고 살고 있는 전반적인 환경에 대한 연구로 손쉽게 확대될 수 있다.[63]

학습자들 중에서는 <향수>와 <꿰흐엉>을 비교하여 이해할 때 작가의식과 관련을 지어 작품을 해석하고자 하는 경우가 있었는데 이를 살펴보면 다음과 같다.

> 두 작품은 한국과 베트남 식민지 시대에 창작된 작품들이다. 그러나 나의 생각하기에 두 작품은 두 시인의 행복하고 즐거운 추억들이 있는 어린 시절로 돌아가고 싶은 마음을 담는 것 같다. 정지용 작가의 경우, 마음껏 화살을 쏘고 아버지, 어린 누이, 아내 있는 날들로 돌아가고 싶다. 또한 떼하잉은 즐겁고 분주한 어촌으로 돌아가고 싶은 것이다.
>
> (CN-B-향수-7)

위 학습자의 <향수>의 대한 감상문을 통하여 확인할 수 있듯이 두 작품의 유사한 시대적 배경을 활용하여 작품의 내용을 해석하고 있다. 학습자는 작품이 식민지 시대에 창작되었다는 사실을 언급하면서 작품이 이러한 어려운 상황으로부터 도피하여 행복하고 즐거운 추억들이 있는

63) R.Wellek & A. Warren, 앞의 책, 1993, pp.131-134.

시절로 돌아가고 싶은 마음을 담고 있는 것으로 해석하고 있다. 특히 정지용의 <향수>는 시적 화자가 마음껏 화살을 쏘고 가족이 있는 행복한 날로 돌아가고 싶다는 의미를 담고 있는 것으로 해석하고 있다. 또한 떼하잉의 <꿰흐엉>은 힘든 현실과 달리 즐겁고 분주했던 과거의 어촌으로 돌아가고 싶다는 의미를 담은 것으로 해석하고 있다. 이는 학습자가 두 작품의 작가에 주목하여 해석한 것으로 볼 수 있다.

〈향수〉에서 시인이 아버지만 나오는데 이는 작가가 아버지와만 친해서 그런 것 같다. 베트남 시에서는 아버지 대신에 어머니가 등장하기 때문이다.

(CN-A-향수-11)

아버지, 어린 누이, 아내 등의 이미지를 통하여 정지용 작가는 가족을 사랑하는 사람으로 이해할 수 있다. 반대로 떼하잉의 작품에서는 가족보다 어촌마을 사람들의 이미지가 다양하게 그려져 있다. 이를 통하여 정지용 작가는 내성적인 사람이고 떼히앙 작가는 외향적인 사람인 것 같다.

(CN-B-향수-10

<CN-A-향수-11> 학습자와 <CN-B-향수-10> 학습자는 두 작품에서의 상이한 시어를 바탕으로 작가에 대하여 평가하고 있다. <CN-A-향수-11> 학습자의 경우, <꿰흐엉>에 등장하지 않을 뿐만 아니라 고향을 소재로 한 작품들에서 찾기 힘든 드문 이미지인 '아버지'라는 시어에 주목하여 이를 작가가 실제로 '아버지'와 친하다는 것으로 이해하였다. 또한 <CN-B-향수-10> 학습자는 <향수>에 등장한 '가족'과 <꿰흐엉>에 등장한 '마을 사람들'이라는 시어에 주목하여 이 둘을 비교함으로싸 정지용 작가는 내성적인 사람으로, 떼하잉 작가는 외향적인 사람으로 두 작가의 성격까지 이해하려는 시도를 하였으며 이를 통해 두 작품에서 상이한 시어가 등장한 이유를 작가의 성격으로 귀결시키고자 하였다.

한편, 소설을 읽을 때 베트남인 학습자들은 <빈처>의 현진건과 <더이트아> 작가에 관심을 가져 두 작가의 배경을 비교하여 <빈처>에 대한 이해를 심화하였다.

현진건 작가는 한국에서 유명한 작가이고 한국의 사실주의를 발전시킨 작가이라고 한다. 1920년대부터 현진건 작가의 작품들은 주목받고 높이 평가되었다....(중략)...현진건 작가의 작품은 한국 당대 하층민들의 삶이 잘 그려져 있는데 대부분 작품들은 가난으로 끝난 것이다. 베트남 작가 중에 〈더이트아〉의 작가인 남까오도 현진건 작가처럼 베트남의 유명한 사실주의 작가이다. 남까오의 작품에 중 지식인이 주인공으로 나온 작품들이 종종 있고 작가의 모습도 그려져 있다고 할 수 있다. 〈빈처〉의 '나'와 〈떠이트어〉의 '호'는 각각 현진건과 남까오의 삶을 살고 있는 것 같다. 식민지 시대에 지식인들의 빈곤, 고뇌를 고발하고 있다.

(CN-A-빈처-17).

<CN-A-빈처-17> 학습자는 <빈처>의 작가와 <더이트아>의 작가를 비교하고 있다. 현진건과 남까오(Nam Cao)는 각각 한국과 베트남에서 대표적인 리얼리즘 문학 작가이다. 현진건은 한국의 문학 발전기에 해당하는 1920-30년대에 왕성한 집필활동을 한 작가로, 단편소설의 선구적 개척자로서 일컬어지고 있다. 조선 문단에 사실주의 문학을 도입·발전시켰으며, 주로 자신이 속한 시대 상황에 대한 냉철한 인식을 바탕으로 식민지 상황에 처한 민족의 고난을 작품화하려고 노력했다. 남까오는 베트남의 비판적 리얼리즘 발전기에 해당하는 1930-40년대에 왕성한 작품 활동을 한 작가로, 베트남 근대 문학의 기틀을 형성했다. 비판적 리얼리즘의 사조를 조국 문단에 도입·발전시켰으며, 식민지 농촌의 사회 문제와 봉건 잔재에 대한 비판적 의식을 탁월한 기법을 통해 소설적으로 형상화한 것으로 높은 평가를 받고 있다[64]. <CN-A-빈처-17> 학습자는 두 작가에 대한 정보를 검색하여 작가에 대해 이해함으로써 작품을 이해하고자 시도하였다. 이 학습자의 경우, 스스로 작가와 작품에 대하여 검색함으로써 작품의 내용과 주제를 파악하는 모습을 보여준다. 이러한 학습자의 모습은 작품 이해에 대한 학습자의 적극적인 태도를 보여줄 뿐만 아니라 이를 통해 학습자는 보다 심화된 작품 이해 양상을 보여준다.

64) Vũ Khắc Chương, *Đặc điểm văn xuôi hiện thực Việt Nam 1930-1945 (1930년-1945년 베트남의 사실주의 소설 특징 연구)*, Luận án tiến sĩ trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Thành phố Hồ Chí Minh, p.89.

III장에서 베트남인 학습자의 이해 양상 정리한 바와 같이 베트남인 학습자들은 문학 장르 지식, 성인으로서의 정서 발달 능력, 한국에 대한 일정한 인지·사회·문화 지식을 지니고 있기 때문에 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품을 비교하여 이해하는 데에 다양한 각도에서 작품을 해석하고 이해하고 있는 모습을 보였다. 물론 학습자들은 모국 문학에 대한 기대감이 아직도 커서 한국 문학 작품을 해석하는 데에 과도 해석을 일으켰지만 베트남인 학습자들의 '장르 관습 비교를 통한 한국 문학 텍스트 이해', '이미지와 인물 비교를 통한 작품의 정서 이해', '텍스트의 맥락 비교를 통한 한국 사회문화이해' 세 가지 측면에서 살펴보왔을 때 학습자들이 산출한 양상을 통하여 베트남인 학습자를 위한 한국 문학 문식성 교육을 충분히 할 수 있다는 전제가 마련되었다. 몰론 한국 문학과 베트남 문학 그리고 한국과 베트남의 사회·문화가 다르기 때문에 학습자들이 오독한 경우도 포착되었다. 다음 장에는 베트남인 학습자들의 특징을 탐색하고 이를 극복할 수 있는 시사점을 찾아 나아가 베트남인 학습자를 위한 한국 문학 문식성 교수-학습 내용을 마련하고자 한다.

IV. 한•베 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 설계

이 장에서는 앞서 검토한 문학 문식성에 대한 이론적 논의와 학습자들의 한국과 베트남 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 작품 이해 양상들을 종합한 결과로서, 베트남인 한국어 학습자를 위한 한국과 베트남 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 방안을 마련하고자 한다. 한국 문학교육에서 학습자의 문학 문식성 신장을 위해 본 연구는 학습자들에게 축적된 문학적 장르 지식이 한국 문학 텍스트 이해의 과정에서 중요한 역할을 하고 나아가 작품의 정서 이해와 작품에 내재하는 사회·문화를 이해에 도움을 준다는 점에 주목하였다. 그러기 위해서는 무엇보다 학습자들의 능동성과 주체성을 확보할 필요가 있다. 따라서 한국과 베트남 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 교수-학습은 학습자들의 능동성과 주체성이 확보하고 학습자들에게 축적된 지식을 강조하는 방향으로 나가야 할 것이다.

앞선 III장에서는 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품 비교를 통한 베트남인 학습자들의 한국 문학에 대한 이해 양상을 '장르 관습 비교를 통한 한국 문학 텍스트 이해', '이미지와 인물 비교를 통한 문학 작품의 정서 이해', '텍스트의 맥락 비교를 통한 한국 사회문화 이해'의 다양한 측면에서 살펴볼 수 있었다. 이러한 학습자들의 이해 양상을 분석한 결과, 이들은 성인 학습자로서 베트남 모국 문학교육에서 문학 장르 지식을 갖추었기 때문에 문학 장르에 대한 지식 및 비교작품군인 베트남 작품의 장르 관습과 비교하여 한국 문학을 이해하는 양상이 포착되었다. 모국 문학의 장르 관습에 대한 지식 활용은 한국 문학작품을 더 심도있게 이해할 수 있는 방법이기도 하였으나, 반대로 모국 문학에 대한 장르 지식에 과도하게 의존한 오독의 양상도 확인되었다. 또한, 작품의 정서 이해 측면에서는 베트남 시 작품의 이미지와 소설 작품의 인물에 대한 관심을 바탕으로 한국 문학 작품의 정서에 대한 반응을 보인 양상과 시 작품의

이미지에 대한 내면화와 소설 인물에 대한 비평을 통한 정서적인 성찰의 양상도 확인되었다. 작품의 사회·문화 이해 측면에서는 베트남인 학습자들이 한국 사회·문화에 대한 지식을 어느 정도 갖추고 있음이 확인되었는데, 특히 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품의 내·외적 맥락 비교를 통해 한국 사회·문화의 이해에 도움을 받는 긍정적인 양상들도 확인되었다. 이러한 결과는 한국 문학 작품과 베트남 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 실현 가능성을 긍정적으로 예측할 근거가 될 수 있다.

이상의 학습자 양상 분석이 베트남인 학습자를 위한 한국 문학 문식성 교육의 장에서 활용 가능한 논의로 이어지기 위해, 이 장에서는 III장에서 정리한 베트남인 학습자들의 이해 양상 중 베트남인 학습자의 특징으로 인한 오독 양상에서 도출할 수 있는 교육적 시사점을 먼저 살펴보고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 한·베 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 교수-학습 목표와 내용을 마련하고자 한다.

1. 한•베 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 전제

1.1. 작품 비교에서 오독의 원인과 교육적 시사점

III장에서 밝힌 바와 같이 베트남 문학 작품과의 비교를 통한 한국 문학 작품 이해의 과정에서 베트남인 학습자들은 베트남 문학 관습의 과도한 적용으로 인한 오독, 베트남 문학 작품의 이미지와 인물을 기준으로 한 오독, 한국에 대한 고정관념에 의한 오독의 양상을 보였다. 이 절에서는 한국과 베트남 문학 작품 비교 과정에서 베트남인 학습자들의 오독 양상으로부터 베트남인 학습자들의 특징을 확인할 수 있는 두 가지의 원인을 밝히고자 한다. 이는 '베트남 문학의 읽기 관습'으로 인한 오독과 '학습자의 사회문화적 배경'으로 인한 오독이다.

외국인 학습자의 한국 문학 작품 읽기는 외국인 학습자가 속한 문화권의 영향을 받는 이해의 과정을 거칠 수밖에 없다. 본 연구도 같은 맥락

으로 베트남인 학습자들이 베트남의 사회·문화·정치 제도 하에 문학을 학습하고 성장해온 학습자라는 점에서 베트남인 학습자들의 한국 문학 작품 이해 과정에 학습자의 모국 문학 학습 경험과 사회문화적 배경이 영향을 준다고 보았다. 따라서 감상문 작성 집단과 토론 집단으로부터 수집한 감상문 중 오독에 해당하는 것을 앞서 언급한 두 가지의 측면에서 살펴보고 그로부터 교육적 사시점을 도출해보고자 한다.

1) 베트남 문학의 읽기 관습

베트남인 학습자들이 한국 문학을 베트남 문학 비교하여 이해하는 과정에서 오독을 일으키는 원인 중 하나는 모국 문학의 읽기 관습이다. 베트남인 학습자들은 모국 문학 장르에 대하여 일정한 지식을 가지고 있고 한국 문학을 이해하는 과정에서 학습자들은 이러한 지식을 적극적으로 활용하였음도 III장에서 확인할 수 있었다. 그런데 이 부분에서 살펴 보고자 하는 오독의 원인은 모국 문학에 대한 관습이 아닌 모국 문학의 읽기 관습이다. 이때 모국 문학 읽기 관습이란 학습자들의 모국 문학교육에서 교육받아온 문학 작품 해석 방법이라고 할 수 있다. 수집한 학습자들의 감상문과 토론문을 분석한 결과, 베트남인 학습자가 지니는 문학 읽기 관습의 특징은 문학 작품의 사회적 기능 또는 사회적 가치를 평가하는 읽기 방법으로서, 다시 말해 사회학적 읽기 관습이라 명명할 수 있다.[1] 구체적으로는 학습자들이 <향수>와 <꿰흐엉>을 비교하면서 <향수>에 대한 이해 양상 중 <향수>를 평가하는 경우에서 확인할 수 있었다. 다음의 감상문에서 그 예를 살펴보겠다.

---

1) 웰렉에 따르면 문학사회학의 분야를 세 가지의 영역으로 나눌 수 있는데 첫째, 작가 사회학으로 작가의 직업 그리고 문학의 제도와 관련된 문제, 문학 창작의 경제적 토대에 관한 전반적인 문제 등 작가의 사회적 이데올로기 등을 다루는 사회학이다. 둘째, 사회적 내용의 문제, 즉 문학 작품 자체에 담긴 함축들과 사회적 목적들을 다루는 작품의 사회학이다. 셋째, 독자와 관련된 문제과 문학의 실제적인 사회적 영향을 다루는 독자의 사회학이다.
R. Wellek & A. Warren, *Theory of Literature*, 백철·김병철 역, 『문학의 이론』, 신구문화사, 1975, p.94.

두 작품은 국권이 상실한 상황에서 시인의 국가를 사랑하는 마음을 담고 있다. 정지용은 외국에서 유학 중인데도 일본의 식민지가 된 한국이라는 조국에 대하여 끊임없이 생각하고 그리워한다. 그러나 정지용은 슬프고 우울해서 이 시는 독자들에게 애국심을 심어주거나 나라를 해방하기 위하여 독립 운동에 참여시키는 가치가 없는 것 같다. 반면에 떼하잉의 〈꿰흐엉〉은 다르다. 떼하잉도 정지용처럼 고향을 떠나 타지에서 공부하고 있을 때 〈꿰허응〉을 썼는데 즐겁고 생활력이 넘치는 고향의 모습으로 독자들에게 좋은 인상을 준다. 이로 인하여 그 당시 사람들은 〈꿰흐엉〉을 읽고 그러한 평화로운 고향을 되찾는 마음을 심어주는 것이다.

(CN-A-향수-9)

위 <CN-A-향수-9> 학습자는 <향수>와 <꿰흐엉>을 비교하면서 각각 작품의 시대적·사회적 가치를 평가하고 있다. 이 학습자는 두 작품의 창작 년도를 인식하고 당시 한국과 베트남이 같은 식민지 시기였음을 파악하여 국권을 상실한 상황이라고 서술하고 있다. 이를 통해 학습자는 <향수>와 <꿰흐엉>을 두 작가의 국가를 사랑하는 마음을 담는 작품으로 해석하였다. 그리고 타지에서 고향을 그리워하는 마음을 노래하고 있다는 두 작품의 공통점을 바탕으로 두 작가의 차이점을 밝히고 있다. 우선 이 학습자는 정지용 시인이 외국에서 유학 중임에도 일본의 식민지가 된 조국에 대하여 끊임없이 생각하고 그리워하고 있다고 보았다. 그러나 <향수>의 슬프고 우울한 어조에 주목하여 시를 읽는 독자에게 애국심을 심어주거나 나라를 해방하기 위하여 독립 운동에 참여시키는 가치가 없다는 이유로 작품의 가치를 부정적으로 평가하였다. 이와 같은 양상은 학습자가 베트남 문학교육으로부터 습득한 사회학적 읽기 관습의 영향이라고 짐작할 수 있다. 베트남 문학교육에서는 작품을 해석할 때 작품의 시대적·사회적 기능이 무엇인지 평가하는 관습이 있기 때문이다. 따라서 <CN-A-향수-9> 학습자는 베트남 문학의 읽기 관습을 그대로 적용하여 한국 문학 작품의 시대적·사회적 기능에 대한 평가에 머무르고 말았다. 이로 인하여 잔잔하고 슬픈 분위기로 조국에 대한 그리움을 노래한 <향수>에 대해 부정적인 관점으로만 인식하였다. 베트남 문학 교육에서의 작품 읽기 관습, 즉 작품의 시대적·사회적 기능으로서의 가치 평가에 대

해 한국 문학 읽기에서는 교육적 조치가 필요하다고 본다.

학습자들의 사회적 읽기 관습은 위와 같은 작품의 시대적·사회적 기능에 대한 가치 평가뿐만 아니라 다음과 같은 학습자의 이해 양상에서도 확인할 수 있다.

> 두 작품은 한국과 베트남의 식민지 상황에 처한 시기에 창작되었다. 고향에 대한 자랑하는 마음과 국가에 대한 애국심을 가진 마음으로 작품들이 창작되었다. 작가들의 이러한 마음은 그 당시 고향을 떠나 멀리 있는 모든 사람들의 마음이라고 할 수 있다. 이러한 정겹고 성실한 마음으로 그 당시 작품을 읽은 독자들의 애국심을 일으켰으며 국가를 지키면서 상실된 국권을 되찾기 위해 독립운동에 참여하는 의지를 불러일으킨다. 국가가 힘든 시국에 처해 있는 시기에는 정지용과 떼하잉은 이러한 고향과 국가에 대한 사랑을 일으키며 나아가 국권을 되찾을 수 있도록 사람들의 마음을 불러일으키는 것은 두 작품의 큰 가치인 것 같다.
>
> (CN-A-향수-8)

위 <CN-A-향수-8> 학습자는 <향수>와 <꿰흐엉>을 비교하여 두 작품이 한국과 베트남의 식민지 상황에 처한 시기에 창작되었음을 인식하였고 고향에 대한 자긍심과 국가에 대한 애국심을 담은 작품으로 해석하고 있다. 이 학습자는 <CN-A-향수-9> 학습자와 달리 <향수>의 잔잔하고 슬픈 분위기보다 창작년도 즉 창작 시기에 더 주목하였다. 일본의 식민지였던 한국의 그 당시 상황을 보고 시인이 국가를 사랑하는 마음으로 작품을 창작했다고 서술하고 있다. 이러한 애국심은 그 당시 타지에서 나라를 그리워하는 모든 사람들의 마음으로 해석한다. 그리고 이 학습자는 <CN-A-향수-9> 학습자처럼 작품의 시대적·사회적 가치를 평가한다. “정겹고 성실한 마음으로 그 당시 작품을 읽는 독자들의 애국심을 일으킬” 수 있다고 하며 상실된 국권을 되찾기 위해 독립운동에 참여하는 의지를 불러일으킨다고 서술하고 있다. 식민지 시대라는 어려운 시국에 정지용과 떼하잉의 이러한 시들은 조국에 대한 애국심을 불러 일으켜 나아가 국권을 되찾기 위한 적극적인 운동의 동력이 된다는 점에서 학습자는 두 작품이 큰 가치를 지닌다고 평가하고 있다.

이와 같은 <CN-A-향수-9>학습자와 <CN-A-향수-8>학습자의 이해 양상을 통하여 베트남인 학습자들은 베트남 문학 작품과 비교하면서 한국 문학 작품을 이해할 때에 한국 문학 작품의 시대적·사회적 가치를 평가하는 관습을 지니고 있음을 확인할 수 있다. 이는 학습자들이 모국 문학교육에서 학습한 사회학적 해석 관습으로서 베트남 문학의 읽기 관습으로부터의 영향이라고 할 수 있다.

한편, 모국 문학교육에 의한 문학 읽기 관습의 영향은 한국 문학 작품에 대한 시대적·사회적 가치 평가에만 그치지 않는다. 다음의 감상문에서 그 양상을 명확히 확인할 수 있다.

> 작품에서의 '그곳이 차마 꿈엔들 잊힐리야'라는 문장은 시인의 고향을 그리워하는 마음이지만 무엇보다 시인의 어쩔 수 없는 마음이 담고 있다. 고향에 돌아가서 국민과 투쟁하고 싶지만 돌아가지 못해서 많은 아쉬움을 품고 있다.
>
> (CN-B-향수-6)

베트남 문학사는 민족 투쟁을 한 문학가들을 정전급 작가로 다루므로 베트남 문학 교육과정에 등장하는 작가는 대부분 민족 혁명가나 군인으로서 전쟁에 참전한 작가이다. 이들의 작품들은 모두 혁명 또는 저항 정신을 기반에 두고 있다. <CN-B-향수-6> 학습자는 정지용의 고향을 그리워하는 마음이 "시인의 어쩔 수 없는 마음"으로서 시인이 "고향에 돌아가서 국민과 투쟁하고 싶지만 돌아가지 못해서 많은 아쉬움을 품고 있다"고 해석하고 있다. 이처럼 <CN-B-향수-6> 학습자는 베트남 모국 문학의 읽기 관습에 따라 <향수>를 해석하고 있으며 이 작품의 작가에게도 혁명과 투쟁의 의지가 있다는 해석을 도출하였다.

위 학습자들의 감상 내용을 통하여 베트남인 학습자들은 문학 작품을 읽는 데 그 작품의 시대적·사회적 가치가 중요한 이해의 척도로 여기며, 사회적으로 기여할 수 있는 작품이 '좋은 작품'으로 평가받을 수 있음을 알 수 있다. 따라서 베트남인 학습자들은 문학 작품을 이해하거나 평가

할 때 그 작품을 국가, 사회, 정치적 상황과의 긴밀한 관계 속에 놓는다는 점을 짐작할 수 있다. 이는 베트남 문학이 외세의 침략과 억압이라는 베트남의 긴 역사 속에서 저항 수단으로서 발전해 온 특징을 반영하고 있는 것이다.

특히 1900년부터 1975년까지의 베트남 근현대 문학사는 식민 통치와 전쟁으로 인하여 애국 문학과 저항문학이 이어졌다. 물론 1930년대부터 1945년까지는 신시운동과 함께 사회 현실을 회피하는 낭만주의 시가 있었지만 전반적으로는 서양 문학의 유입이 본격적으로 시작된 1900년대부터 1975년까지는 베트남 문학사에서 국민의 저항 정신과 국가의 독립을 위한 애국문학과 저항문학이 베트남 문학사에서 중요한 위치에 자리하고 있었다. 그렇기 때문에 현재 베트남의 중고등 문학 교재 작품 수록 목록을 보면 그 시기에 발표된 작품들의 비중이 매우 높음을 알 수 있다. 베트남 학습자들은 이러한 문학 작품을 중고등 교육에서 많이 접했기 때문에 특정한 시기의 문학에 대해서는 텍스트 내적 읽기보다는 시대적 배경에 기대어 읽는 방식이 익숙한 것이다. 이러한 맥락에서 베트남인 학습자들은 문학 작품을 이해하는데 작품이 가진 시대적·사회적 가치를 중요하게 생각하는 사회학적 읽기 관습을 지닌다고 볼 수 있다.

2) 학습자의 사회•문화적 배경

다음으로 한국과 베트남 문학 작품 비교하는 읽기에서 한국 문학 오독 양상 중 베트남인 학습자들의 특징은 학습자의 사회문화적 배경으로 인한 오독 양상을 들 수 있다. 여기서 사회문화적 배경은 베트남인 학습자들의 사회문화에 관한 지식과 사고체계이다. III장에서 확인할 수 있듯이 베트남인 학습자들은 한국과 베트남 간의 유사한 사회문화적 맥락을 활용하여 한국 문학 작품을 심도 있게 이해하는 양상을 보였다. 하지만 본 절에서는 이와 달리 베트남인 학습자들이 지닌 사회문화적 배경으로 인하여 한국 문학 작품을 오독하는 양상들을 살펴보겠다. 이는 학습자들에게 고착된 사회문화적 배경이 한국 문학작품의 의미를 해석하는 데에 오

히려 방해가 되는 경우라고 할 수 있다.

먼저, 베트남인 학습자들의 감상문 내용 분석 결과, 일부 학습자의 경우 <향수>의 시어 중 일부를 베트남 문학에서 나타나는 대표적인 상징을 반영하여 의미를 이해하고 작품 해석의 중핵적인 요소로 삼는 모습을 보여주었다. 이는 다음의 학습자의 감상문을 통하여 확인할 수 있다.

> 〈향수〉의 마지막 연에서는 까마귀가 등장하였지만 하늘에 별들이 있다. 이 별들은 성근 별로 묘사되고 있지만 빛을 비추는 별들이다. 이 별들은 어두움 속에 갇힌 나라에 빛을 비추어주고 해방의 길을 안내해줄 것이다.
>
> (CN-A-향수-3)

먼저 <CN-A-향수-3> 학습자는 <향수>의 마지막 연에서의 '별'이라는 시어에 대해 “성근 별로 묘사되고 있지만 빛을 비추는 별”이라고 해석하였다. 이 학습자는 시의 ‘성근 별’들이 “어두움 속에 갇힌 나라”(한국)에 빛을 비추어주고 있는데 이는 국가 해방의 길을 안내해 주는 것이라고 이해하고 있다. 따라서 <향수>의 마지막 연의 ‘성근 별’을 일본 통치 하의 한국이 해방으로 나아갈 수 있는 길을 안내하는 상징으로 해석하는 것이다. '별'은 공산주의 국가인 베트남에서는 중요한 상징 중에 하나다. 이는 밝은 빛을 지니는 존재로 어두운 상황을 밝게 해 줄 수 있는 존재[2]로 인식된다. <CN-A-향수-3> 학습자는 베트남 문학에서의 ‘별’이 지니는 상징에 따라 <향수>의 '별'을 해석한 것으로, 이 경우는 베트남의 사회문화적 배경으로 인한 오독이라고 할 수 있다.

또한, 다음 학습자들의 감상문들을 통해 학습자의 사회문화적 배경이 한국 문학에 대한 올바르지 않은 의미구성을 도출하였음을 확인할 수 있다.

---

2) Hoàng Thị Kim Nhẫn, Biểu tượng thơ Tố Hữu giai đoạn 1945-1975, Luận văn Thạc sĩ trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Đại học Quốc gia Hà Nội, 2014, p.32.

마지막 연에서 흐릿한 불빛이 나왔다. 이 흐릿한 불빛은 일본 식민지 시대에 힘든 상황에 처한 한국 민족의 비유되는 이미지이다. 이 불빛이 현재는 약해 보이지만 시인과 한국 민족의 해방에 대한 믿음의 상징이 될 것이다. 이 흐릿한 불빛은 곧 강한 불빛으로 변해서 민족이 단결하여 나라를 독립시킬 수 있을 것이다.

(CN-A-향수-14)

내가 〈향수〉를 읽으면서 가장 좋아하는 것은 2번째 연에서의 '질화로에 재가 식어지면'이라는 문장과 질화로의 모습이다. 이 문장을 상상해보면 정말 예쁜 모습(불이 나오는 모습)이 아니지만 나에게 정말 많은 의미가 있는 것 같다. 먼저 이 모습은 베트남 문학과는 다른데 베트남에서는 항상 불이 펑펑 태우는 모습으로 그려져서 따뜻하고 희망의 상징으로 여겨진다. 그러나 이 작품에서 등장하는 질화로는 식어가는 것이며 곧 재만 남을 것이다. 이 식어가는 질화로의 모습을 통하여 작가의 마을의 외롭고 춥고 초라한 것을 직접 느낄 수 있다. 그러나 재가 식으면 그 전에 따뜻하고 불이 있었고 재가 식어가는 것이라 언젠가에 다시 불이 될 수 있다고 할 수 있다. 이는 독립의 희망과 바람을 담은 것이다.

(CN-B-향수-13)

<CN-A-향수-14> 학습자와 <CN-B-향수-13> 학습자는 <향수>에서의 '불빛'과 '질화로의 재'에 관심을 두었다. 먼저 <CN-A-향수-14> 학습자는 흐릿한 불빛은 한국 민족을 비유하는 시어로 보았다. 현재는 이 불빛이 약하지만 앞으로 강해질 수 있기에 이는 한국 민족의 해방에 대한 믿음의 상징이라고 해석하고 있다. 베트남 문학에서 '불'은 역사의 개혁이고 승리의 믿음을 주는 상징[3]이다. 따라서 이 학습자는 <향수>의 마지막 연에서의 '불빛'이라는 시어를 베트남의 사회문화적 배경에 기대어 해방에 대한 믿음의 상징이라는 고정적인 해석에서 벗어나지 못하였다.

같은 맥락으로 <CN-B-향수-13> 학습자는 <향수>의 두 번째 연에 나온 '질화로'라는 시어에 관심을 두었다. 이 학습자에게 '질화로에 재가 식어가면'이라는 구절은 아름다운 모습이 아닌데, 그 이유는 베트남 문

3) Trần Thị Hường, Biểu tượng trong thơ Lưu Quang Vũ, Luận văn Thạc sĩ Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội, 2012, p.46.

학에서는 “항상 불이 펑펑 태우는 모습”으로 그려져 희망의 상징이 되기 때문이다. 따라서 이 학습자는 <향수>의 2연에서의 재가 식어가는 질화로에 베트남인으로서의 사회문화적 배경을 적용하여 해석하고 있음을 확인할 수 있다. 이에 더하여 이 학습자는 식어가는 재더라도 그 전에 불이었고 언젠가에 다시 불이 될 수 있으니 독립의 희망과 바람의 상징이 될 수 있다는 해석을 하였다.

> 마지막 연에서는 마을에서의 가난한 가족의 모습이 포착되었다. 초라한 집 지붕 위에 날아다니는 까마귀들이 있다. ‘초라한 지붕’, ‘까마귀’는 가난하고 불행한 상황 속에 처해 있다는 느낌이 든다. ...(중략)...그렇지만 작가의 가족은 어두운 생활 속에서 희망을 버리지 않는다. ‘성근 별’, ‘불빛’ 등의 이미지로 희망을 심어주고 있다. 이러한 별과 불빛의 밝은 빛으로 가족과 마을에는 밝은 미래가 올 것 같다.
>
> (CN-A-향수-9)

한편, <CN-A-향수-9> 학습자도 다른 학습자들과 마찬가지로 '성근 별', '불빛'에 주목하여 작품을 이해하고 있는데 이 학습자의 경우, 앞에 나온 '초라한 지붕'과 '까마귀'와의 대립관계 속에서 이를 파악하였다. 이 학습자는 '초라한 지붕', '까마귀' 같은 어휘들을 통하여 현재 시적 화자의 고향이 가난하고 불행한 상황에 처해 있는 것으로 해석하고 '성근 별'과 '불빛'은 희망으로 해석하고 있다. 그 결과 어두운 상황 속에서 처해 있는 시적 화자의 가족과 마을에 밝은 미래가 올 것이라고 판단하고 있다. 이 학습자의 경우도 앞서 확인한 학습자들의 양상처럼 베트남의 사회문화적 배경의 영향을 받은 오독의 양상이라고 할 수 있다.

이와 같이 학습자들은 '별', '불빛'과 같은 베트남의 사회문화적 배경에서는 중요한 상징인 시어에 주목하고 그에 기대어 <향수>를 해석하고 있음을 확인할 수 있다. 베트남 문학은 ‘별’과 ‘불빛’을 매우 중요한 시어로 다루고 있는데, 이는 베트남의 국가 이념이기도 한 공산주의 이념이 ‘별’과 ‘불’을 혁명의 상징으로 삼고 있는 것과도 관계가 있다. 특히 국가 교육과정은 국민들에게 국가 정체성을 형성해주는 것을 하나의 중차대한

교육 목표로 삼고 있으므로, 그 일환으로 시행되는 문학 교육에서도 '별'의 상징성은 중요하게 다루어지고 있다. 이러한 맥락에 따라 모국 문학 교육에 의한 사회문화적 배경이 학습된 베트남인 학습자는 <향수>에 등장하는 '별'과 그것의 유사 이미지에 해당하는 '불빛'에 관습적인 의미를 부여하게 되는 것이다.[4)]

이와 같이 베트남인 학습자들이 사회문화적 배경의 영향을 받아 한국 문학을 이해하는 양상은 바슐라르(Bachelard)의 '문화 콤플렉스' 개념으로 설명할 수 있다. 문화 콤플렉스란 상상력의 발현을 무의식적으로 지배하는 굳어진 이미지들을 뜻하는데, 상상력의 주체인 개인이 자신이 속한 문화에 의해 상상력의 방향을 설정에 영향을 받게 되는 현상을 설명할 수 있다.[5)] 다른 말로 하자면 문화 콤플렉스란 한 문화권에 살고 있는 사람들이 공유하고 있는 상징체계, 신념, 태도, 행위 패턴, 문화적 규칙 등의 추상적 구성물[6)]이라고 할 수 있다. 독자는 이러한 사회문화적 배경에 기반한 지식 및 체계에 의존하면서 글을 읽게 되고, 이는 한국 문학 읽기에서 베트남인 학습자들이 사회문화적 배경의 영향을 받는 이유라고 할 수 있다.

정리하자면 베트남인 학습자의 베트남 문학 작품과의 비교를 통한 한국 문학 이해 양상에서 '베트남 문학의 읽기 관습'과 '학습자의 사회문화적 배경'의 영향으로 인하여 시대적·사회적 기능에 의한 문학 가치 평가와 베트남 국가 이념에 따른 시어 해석 등의 오독이 확인되었다. 이는 한국 문학과 베트남 문학 작품 비교에 있어 개인적인 요인의 영향뿐만 아니라 베트남 문화권에 속하는 베트남인으로서 축적된 문학 읽기 관습과 사회문화적 배경이 상당한 영향을 준다고 할 수 있다.

베트남 학습자들이 한국 문학을 이해하는 데 베트남 문학의 읽기 관습

---

4) 황티장, 김지혜,「베트남인 학습자의 한국 현대시 해석 양상 연구: 정지용의 <향수>를 중심으로」,『학습자중심교과교육』 Vol.20-15, 학습자중심교과교육학회, 2020.

5) G. Bachelard, *L'eau et les rêves: essai sur l'imagination de la matière*, 이가림 역, 『물과 꿈: 물질적 상상력에 관한 시론』, 문예출판사, 2004, p.83.

6) 서혁, 박지윤, 「다문화가정 학생의 사회문화적 배경과 읽기 능력에 대한 사례연구」, 『국어교육학연구』 Vol.36, 국어교육학회, 2009, p.403.

과 학습자의 사회문화적 배경이 큰 영향을 주게 된 원인의 답을 찾기 위해서 본 연구는 학습자들의 모국 문학 교육 상황을 살펴볼 필요가 있다고 보았다. 따라서 현재 베트남에서의 베트남 문학 교육 현황을 살펴본 결과, 다음과 같은 두 가지의 문제로 정리할 수 있다.

첫째, 베트남 중·고등학교 문학교과서에 수록된 문학 작품들은 대부분 리얼리즘 문학[7] 작품들이다. 앞서 살펴본 바와 같이 베트남은 외세의 침략과 식민 통치를 당한 역사적 배경을 지니고 있기 때문에 베트남 문학은 오랜 기간 동안 국민의 애국심을 고취하는 임무를 담당하였다. 또한 긴 시간의 전쟁과 저항의 시대로 인하여 문학이 이러한 시대적 배경을 담지 않을 수 없었기에 리얼리즘 작품이 많을 수 밖에 없었다. 따라서 현재 베트남의 중·고등 문학교과서에는 리얼리즘 문학이 큰 비중을 차지하는데, 교육에서 이러한 리얼리즘 문학 작품에 대한 시대적·사회적 가치가 중요시됨에 따라 학습자들은 작품을 이해하는 것보다 작품의 시대적·사회적 가치를 평가하는 데 몰두하게 되었다.

이러한 모국 문학교육으로부터 영향을 받는 학습자들을 위해서는 한국 문학교육에서 문학 작품을 가르칠 때 그 작품이 속한 문학사적 지식도 함께 가르쳐야 한다. 현재 베트남에서 이루어지는 한국 문학교육에서는 한국 문학사 수업도 개설되고 있지만, 45시간이라는 제한된 시간 안에 한국 고전문학사부터 현대문학사까지 교육해야 하기 때문에 학습자들에게 충분한 내용을 제공하지 못하는 실정이라고 판단된다. 또한, 이로 인하여 문학사의 시대별로 가장 대표적인 작품 1, 2편 정도만 가르칠 수 있기 때문에 학습자들은 한국 문학 작품의 창작 배경을 제대로 알지 못한 채 한국과 베트남 간의 유사한 역사적 배경에만 기반하여 작품 해석하게 되었다. 따라서 베트남인 학습자들에게 한국 문학사 교육에 있어서는 충분히 시간을 통해 시기별의 문학 사조, 문학 경향 등을 제공할 필

7) 리얼리즘 문학에서의 리얼리즘 시에 대해서는 윤여탁은 다음과 같이 주장한다. 현실 반영을 통하여 시가 개인적인 효용성에서뿐만 아니라 사회를 발전시키는 힘으로 작용하거나 정치·사회적 현실과 대결하는 모습을 보여주었다. 즉 시의 응전력을 대사회적인 측면으로 확대함으로써 시의 기능이 개인적인 사상과 감정의 표현을 넘어서 사회적으로도 기능하는 것임을 보여주었다. 윤여탁, 「리얼리즘 시와 시론의 창조적 수용」, 『한국시학연구』 Vol.3, 한국시학회, 2000, p.203.

요가 있다고 본다. 그와 함께 해당 시기별 대표 작가들의 작품 경향이나 생애사적 정보 등도 함께 제공하는 것이 학습자들의 적절한 해석을 할 수 있다. 그러면 베트남인 학습자들이 한국 문학에 대한 안목을 넓힐 수 있고 한국 문학사에 기반한 작품 해석을 할 수 있을 것이다.

둘째, 중·고등학교에서 학습한 모국 문학 작품들은 대부분 리얼리즘 문문학이기 때문에 작품에 나타나는 상징이나 이미지는 특정한 사회주의국가의 이념과 관련된 것들이 있다. 이건 학습자들의 사회문화적 배경의 작용이기도 한데 앞서 살펴본 것처럼 베트남인으로서의 사회문화적 배경을 적용하여 한국 문학을 이해하다보면 잘못된 의미를 구성하는 경우가 발생한다. 이는 베트남인 학습자들이 한국 문학을 접하는 기회가 적은 것으로부터 생긴 문제라고 할 수 있다. 이 문제를 해결하기 위해서는 베트남인 학습자들에게 한국 문학 작품에 드러난 다양한 문화적 상징이나 이미지들을 접할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다.

논의를 종합해보면 베트남인 학습자들이 한국 문학 작품을 이해하는 과정에서 학습자의 모국 문학 읽기 관습과 사회주의 국가의 국민으로서의 사회문화적 배경에 영향을 받는다는 점을 간과할 수 없다. 물론 베트남인 학습자들은 아시아권 학습자들이기 때문에 한국 문학 이해에 서양 문화권 학습자들보다 더 쉽게 접근할 수 있지만, 베트남인 학습자를 대상으로 한 한국 문학 문식성 교육 방안 설계하는 데에 있어 이와 같은 학습자들의 특성을 고려해야 교육적 성취를 얻을 수 있을 것이다. 따라서 학습자들에게 한국과 베트남 문학의 서로 다른 문학 읽기 관습과 각국의 문학사적 배경에 대해 인식시키고, 작품의 맥락과 정황에 맞게 의미를 이해하고 해석하는 연습을 할 수 있도록 교육을 설계할 필요가 있을 것이다.

1.2. 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 목표

실제 베트남인 학습자를 위한 교육 현장의 상황 맥락 안에서 한국 문학과 베트남 문학 비교의 통한 한국 문학 문식성 교육 내용을 체계적으

로 구성하기 위해서는 교수-학습 목표가 유의미하게 정리되어야 한다. II장에서 살펴본 한국과 베트남 문학 작품 비교의 교육적 의의가 실제로 교육이 실행되었을 때 학습자들의 인지적·정서적·사회문화적 영역에 대한 궁극적인 변화를 목적으로 하였다면, 이 장에서의 '교육의 목표'는 그러한 의의를 실제적으로 실현하기 위해서 세울 수 있는 구체적인 목표를 말한다. 본 연구에서는 한국과 베트남 문학 작품의 비교가 한국 문학 문식성 교육에서 '텍스트 이해 능력 심화', '정서에 대한 공감 능력 제고', 그리고 '상호문화 능력 신장'이라는 세 가지의 교육적 의의를 갖는데 이는 '장르 지식에 기반한 텍스트 이해 심화', '정서 이해와 내면화를 통한 공감 제고' 그리고 '고정관념의 성찰을 통한 상호문화적 실천'이라는 구체적인 목표를 통해야 성취할 수 있을 것이라고 보았다.

1) 장르 지식에 기반한 텍스트 이해 심화

본 연구는 한국과 베트남 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 첫 번째 교육 목표로 '장르 지식에 기반한 텍스트 이해 심화'를 선정하였다. 이론적 배경을 검토한 부분에서 살펴보았듯이 외국어 문학 작품을 읽는 능력과 모국어 문학 작품 읽는 능력은 서로 전이가 가능하며 긴밀히 얽혀 있는 것으로[8] 확인되었다. 이는 베트남인 학습자들의 이해 양상에서도 나타났는데, 학습자들은 기존에 가지고 있었던 문학 장르 지식인 문학적 수사법, 문학의 구조 등에 대한 지식을 적극적으로 활용하여 한국 문학 작품의 의미를 성공적으로 구성하였다. 베트남인 학습자들의 문학 장르 지식은 텍스트의 기법부터 구조까지 전반적으로 상당한 높은 수준이었으며, 한국 문학 작품 이해에 적극적으로 활용하고 비교작품군과의 비교·분석 활동을 통해 보다 심도있게 해석하는 경우도 확인되었다. 따라서 한국 문학 문식성 교육에 있어서 보다 심도 있고 능동적인

8) J. Cummins, Interdependence of first - and second-language proficiency in billingual children, in E. Bialystock(ed.), *Language processing in bilingual children, Cambridge University Press*, 1991, pp.70-89.

이해를 위해서는 학습자들이 이미 가지고 있는 모국 문학 장르 지식을 효과적으로 활용할 필요가 있다.

그러나 유사한 모국 문학 장르 지식이 학습자들의 작품 이해에 도움이 되는 경우도 있지만, 한국 문학 장르 지식의 부족으로 인한 오독 양상도 포착되었다. 이는 당연한 결과일 것이다. 문학 장르 지식이 '특정한 장르에서 공동체가 공유하고 있는 맥락에 의해 텍스트에 주로 사용되는 어휘와 문법, 구조 등의 언어적 특질과 이를 둘러싸고 있는 맥락에 관한 지식'[9]이라고 할 때, 이를 외국어 문학 읽기에 그대로 적용하면 오독이 발생할 수 밖에 없기 때문이다. 따라서 학습자의 모국 문학과 목표 언어 문학에 대한 장르 지식 그리고 그들 간의 차이에 대한 지식을 지니는 것이 중요하다. 목표 언어 문학 작품 읽기의 과정에서 텍스트를 성공적으로 이해하기 위해서는 모국 문학 장르 지식, 목표 언어 문학 장르 지식 그리고 모국 문학 장르 관습과 목표 언어 문학 장르 관습 간의 차이점을 알고 그 지식을 텍스트를 읽는 과정에 적절하게 적용할 줄 알아야 한다.

III장에서 살펴본 것처럼 베트남인 학습자들의 문학 장르 지식은 텍스트의 기법부터 텍스트 구조까지를 아우르고 있다. 이를 한국 문학 문식성 교육에서 적절하게 활용하여 한국 문학 이해의 심화 및 한국 문학 문식성 신장으로 나아가기 위해서는 다음과 같이 두 가지의 문제를 고려해야 한다.

첫째, III장에서 살펴보았듯이 문학의 구조 측면에서 한국과 베트남 문학 간의 구조가 상당한 유사한 점을 가지고 있기 때문에 학습자들은 텍스트의 구조에 대해서 크게 어려움을 겪지 않았다. 따라서 한국 문학에 대한 보다 심도 있는 이해를 위해 학습자들의 문학 구조에 대한 지식을 적극적으로 활용할 수 있다.

둘째, 문학 기법의 측면은 문학 구조와 달리 학습자들이 이해에 어려움을 겪는 부분이다. 문학의 기법은 문체, 수사법과 관련된 문제이기 때문에 각국 문학에 따라 상당한 차이를 보인다. 따라서 학습자들이 한국

9) 오영창, 「강호시조의 장르지식 구성 교육 연구, 언어사용역(Register)을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2018, p.104.

문학 텍스트를 제대로 이해할 수 있기 위해서는 한국 문학의 기법에 대한 지식을 지녀야 한다. 그러기 위해서 학습자들에게 한국 문학을 접하는 기회가 더 많이 제공되어야 하며 한국 문학의 장르적 특징을 학습자들에게 교육 내용으로 안내해야 한다.

2) 정서 이해와 내면화를 통한 공감 제고

한국과 베트남 문학 작품의 비교를 통한 베트남인 한국어 학습자를 위한 한국 문학 문식성 교육의 두 번째 목표는 작품의 '정서 이해와 내면화를 통한 공감 제고'라고 할 수 있다. 문학 텍스트가 정서 언어라는 것은 누구도 부정할 수 없는 사실인데 이러한 텍스트의 맥락 속에 함의된 언어와 문화적 배경이 문학적 상황으로 표현되면서 독자들에게 문학적 공감대를 형성하게 된다.[10] 따라서 학습자들이 문학 작품과 공감대를 형성하려면 맥락 속에 함의 된 언어와 사회·문화가 배경이 되는 문학적 상황을 이해해야 한다.

정서가 사회적으로 구성된 문화적 산물이라는 관점에 따르면 각 문화권이 인식하는 정신문화에 따라 정서가 다르게 표현된다.[11] 이를 통하여 외국인 학습자들은 목표 언어로 쓰이는 문학 작품의 정서를 이해하기 위해서는 작품에서 표현된 정서를 알아야 한다고 할 수 있다. 이에 대해서 조수진은 외국어로 문학 텍스트를 접하는 독자들은 문학 정서를 수용하는 과정에서 모국 독자보다 텍스트의 수용과정이 복잡하기 때문에 외국인 독자의 환경에 따른 여러 요인들이 작품의 정서 이해에 중요한 영향을 끼친다고 하면서 학습자가 가지고 있는 언어 지식, 학습자의 선험지식과 관련된 문화적 요인, 학습자가 속해 있는 집단에서의 경험 요인이

10) 조수진, 「한국어교육에서 해학의 정서 표현 교육 방안-김유정의 동백꽃을 중심으로」, 『한국문예비평연구』 Vol.56, 한국 현대문예비평학회, 2017, p.405.
11) 조수진, 「한국어교육에서 김소월 시에 나타난 이별의 '정서' 교육 방안-<진달래꽃>, <초혼>, <접동새>를 중심으로」, 『한국어교육』Vol.24-2, 국제한국어교육학회, 2013, p.320.

독자의 작품 정서 이해를 좌우할 수 있다고 주장하였다.[12)]

조수진의 논의를 바탕으로 본 연구는 학습자가 문학 작품의 정서를 이해하고 내면화함으로써 공감 능력을 제고할 수 있도록 하기 위해서는 베트남인 학습자들의 언어 지식, 학습자들의 사회문화적 배경에 관련된 지식, 학습자의 경험이 중요한 요인으로 고려되어야 한다고 본다.

III장에서 살펴본 것과 같이 베트남인 학습자들은 한국 문학의 정서를 이해하기 위하여 정서를 내포하는 시어, 이미지, 인물에 주목하여 적극적으로 정서적 반응을 보일 뿐만 아니라 성인 학습자로서 자신의 경험도 적극적으로 활용하여 정서적 성찰을 하는 양상을 보여 주었다. 이를 통하여 앞서 언급한 요인들이 실제로 베트남인 학습자들이 작품의 정서를 이해하고 공감 능력을 제고하는 것에도 크게 기여하는 한다는 것을 알 수 있다. 따라서 이러한 요인들은 베트남인 학습자들에게 교수-학습함에 있어 적극적으로 활용되어야 한다.

한편 한국과 베트남 문학 작품을 비교하는 과정에서 학습자들이 보여준 정서적 반응 가운데는 베트남 문학 작품의 정서를 드러내는 시어를 기준으로 한국 문학 작품의 정서도 이해하여 한국 문학 작품의 정서를 잘못 이해한 양상도 포착되었다. 이는 베트남인 학습자들이 한국 문학 작품의 정서 표현에 대한 지식이 부족한 것으로부터 기인하다고 볼 수 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 동일한 정서를 다루는 한국과 베트남 문학 작품을 선정하여 사회문화적인 맥락과 연관하여 동일한 정서가 한국 문학과 베트남 문학에서 각각 어떻게 표현되는지를 알아볼 수 있는 기회를 학습자들에게 제공해야 한다.

3) 고정관념의 성찰을 통한 상호문화적 실천

한국 문학교육은 한국어교육의 하위 분야로 문학 교육의 목표는 크게 보면 한국어교육 또한 제2언어 학습의 목표와 같은 궤도이다. 즉, 한국

12) 조수진, 「한국어교육에서 <소나기>에 나타난 '정서' 표현 교육 방안」, 『한중인문학연구』 Vol.42, 한중인문학연구, 2014, pp.354-355.

문학교육의 궁극적인 목표는 학습자들의 상호문화 능력신장이라 할 수 있다. 이러한 목표를 토대로 본 연구에서는 베트남인 학습자들에게 한국 문학 문식성 교육을 하기 위하여 세 번째 교육의 목표로서 고정관념의 성찰을 통한 상호문화적 실천을 설정하고자 한다. 여기서 고정관념의 성찰이란 학습자들이 타 문화에 대한 지식을 바탕으로 관점을 전환하며 태도를 변화시키는 것이다.

윤여탁의 연구에서는 고급단계에 도달한 한국어 학습자들은 이미 기본적인 의사소통 능력을 갖추고 있으며 수업에서뿐만이 아니라 일상생활에서도 한국 친구 만나기, 영상 보기, 신문 읽기와 같은 활동을 통하여 한국 문화를 접할 수 있는 기회가 많기 때문에 보다 높은 수준의 한국 문화에 대한 '올바른 인식력'을 가지는 것이 필요하다고 보고 있다. 윤여탁은 이러한 '올바른 인식력'을 기르기 위해 한국 문학교육의 목표를 모어 문화와 목표 언어의 문화 간 차이를 바탕으로 하여 상호 이해에 도달하는 제2의 정체성을 습득하는 데 두어야 한다고 보고 있다.[13)]

III장에서 확인할 수 있듯이 베트남인 학습자들은 문학 작품의 내·외적 맥락에 주목하여 한국의 사회문화에 대한 이해를 시도하였는데 이를 통해 베트남인 학습자들은 한국의 사회문화에 대하여 일정한 지식을 가지고 있음을 확인할 수 있었다. 특히 학습자들은 한국 사회문화에 대한 고정관념을 많이 가지고 있음을 알 수 있었는데 오히려 검증되지 않은 이러한 고정관념이 작품의 정확한 의미를 구성하거나 해석하는 데 방해가 된다는 것도 알 수 있었다. 따라서 학습자들이 한국 사회문화에 대한 고정관념에 대해 성찰할 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요하다고 본다. 즉, 정보와 지식 차원의 교육을 넘어서 학습자들의 관점의 전환과 태도의 변화까지 아우르는 상호문화학습이 필요한 것이다.

상호문화 교육에서 다루어져야 할 교육내용에 대하여 이종하는 5가지의 교육 내용을 제시하였다. 이를 살펴보면 첫째, 타 문화에 대한 정확한 지식과 정보, 둘째, 타 문화에 대한 지식이 제한적이라는 인식 태도,

---

13) 윤여탁, 「한국어 문화교육의 내용과 방법」, 『언어와 문화』 Vol.7-3, 한국언어문화교육학회, 2011.

셋째, 새로운 것과 다른 것을 받아들이려는 기본적인 태도, 넷째, 현상을 모국 문화의 잣대로 해석하지 않는 의사소통 자세, 다섯째, 문화 간 의사소통의 성공 여부에 대한 판단이다.[14)]

본 연구에서는 베트남인 학습자이 자신들의 고정관념을 성찰함으로 상호문화적 실천을 하도록 교육을 위해서 이종하가 제시한 교육 내용을 참고할 수 있다고 생각한다. 특히 한국과 베트남 문학 작품을 비교함으로써 학습자들이 상호문화적 실천과 태도에 도달할 수 있도록 하고자 하는 본 연구의 관점에서는 베트남인 학습자로 하여금 타 문화에 대한 지식이 제한적이라는 인식 태도, 새로운 것, 다른 것을 받아들이려는 기본적인 태도, 현상을 자문화의 잣대로 해석하지 않는 의사소통 자세 등은 충분히 교육 내용으로 삼을 수 있다고 생각된다.

2. 한•베 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육 내용

이 절에서는 외국어교육에서의 문학 읽기의 이론과 베트남인 학습자들의 이해 양상 및 교육적 시사점을 바탕으로 한국과 베트남 문학 작품 비교를 통한 한국 문학 문식성 교육의 내용을 도출하고자 한다. 이를 위해 먼저 베트남인 학습자를 위한 한국 문학 문식성 교육에서 한국과 베트남의 유사한 문학사 시기인 식민지 시기와 전쟁 시기에 활용 가능한 한국과 베트남 비교문학 작품 목록을 시와 소설을 중심으로 제시해보겠다.

14) 이종하, 「독일의 문화간 이해교육의 실천과 시사점」, 『교육문제연구』 Vol.17, 동국대학교 교육문제연구소, 2006, p.13.

<표 Ⅳ-1> 식민지 시기 한국과 베트남 문학의 비교작품 목록

장르	한국 문학	베트남 문학
시	박용철의 <떠나가는 배>	쩨란비엔(Chế Lan Viên)의 <내 마음(Những sợi tơ lòng)>
	이육사의 <꽃>	또흐우(Tố Hữu)의 <봄(Ý Xuân)>
	김소월의 <진달래꽃>	응우엔빙(Nguyễn Bính)의 <낙연(Lỡ Duyên)>
소설	주요섭의 <사랑손님과 어머니>	황응옥파익(Hoàng Ngọc Phách)의 <또땀(Tố Tâm)>
	김유정의 <동백꽃>	타익람(Thạch Lam)의 <초겨울 바람(Gió lạnh đầu mùa)>
	현진건의 <운수 좋은 날>	응우엔꽁환(Nguyễn Công Hoan)의 <뜨벤배우(Kép Tư Bền)>
	김동인의 <감자>	부쩡풍(Vũ Trọng Phụng)의 <폭풍우(Giông Tố)>
	최서해의 <박돌의 죽음>	남까오(Nam Cao)의 <배부른 한끼(Một bữa no)>

위 목록은 식민지 시기의 시와 소설을 중심으로 선정된 한국과 베트남 비교작품 목록이다. 식민지 시기 양국에서 빈번하게 발생한 경제적·정치적·사회적 변동은 한국인과 베트남인의 사고방식 및 사회·문화에 많은 영향을 주었다. 국가의 불안정한 상황 속에서 한국인과 베트남인들의 삶과 사고방식들을 간접적으로 목도할 수 있는 작품으로서 3편의 시와 5편의 소설을 선정하였다. 목록을 개괄적으로 살펴보자면, 시의 경우에는 '떠나가는 사연을 통해 서러운 마음을 극복하는 의지'를 노래하는 박용철의 <떠나가는 배>와 쩨란비엔의 <마음>을, '개화를 기다리며 삶의 의지

를 밝히는 희망'을 노래하는 이육사의 <꽃>과 또흐우의 <봄>을, 사랑하는 사람들의 이별에 대한 연시인 김소월의 <진달래꽃>과 응웬빙의 <낙연>을 선정하였다. 소설의 경우에는, 식민지 시기 한국과 베트남의 도시와 농촌 사회 배경으로 다양한 계층들이 주인공으로 등장한 소설을 선정하였다. 따라서 농촌 사회 속 소년·소녀의 이야기를 다룬 김유정의 <동백꽃>과 타익람의 <초겨울 바람>, 신연애 사상에 대한 주유섭의 <사랑손님과 어머니>와 황응옥파익의 <또땀>, 도시 하층민의 결핍한 삶을 다룬 현진건의 <운수 좋은 날>과 응웬꽁환의 <뜨벤배우>, 최서해의 <박돌의 죽음>과 남까오의 <배부른 한씨> 등을 선정하였다.

다음은 한국과 베트남의 전쟁 시기 문학 작품들로 비교 가능한 시와 소설 목록이다.

<표 Ⅳ-2> 전쟁 시기 한국과 베트남 문학 비교작품 목록

장르	한국 문학	베트남 문학
시	박봉우의 <휴전선>	응우엔빙(Nguyễn Bính)의 <별이 빛나는 밤 (Đêm đầy sao>
	윤동주의 <별 헤는 밤>	응우엔딩티의(Nguyễn Đình Thi)의 <그리워(Nhớ)>
	박재삼의 <춘향이 마음>	응우엔빙(Nguyễn Bính)의 <강 건너(Lỡ bước sang ngang)>
소설	하근찬의 <수난이대>	응우엔꽝쌍(Nguyễn Quang Sáng)의 <상아빗(Chiếc lược ngà)>
	하근찬의 <흰 종이 수염>	응우엔쭝타잉(Nguyễn Trung Thành)의 <싸누숲(Rừng Xà Nu)>
	박경리의 <불신시대>	응웬밍짜우(Nguyễn Minh Châu)의 <고속열차안 여성(Người đàn bà trên chuyến tàu tốc hành)>

한국과 베트남의 전쟁 시기 문학사에서 선정한 시와 소설들은 주로 전시 상황과 전후 시대를 배경으로 하는 작품들이다. 시의 경우, 분단 상황에 대한 박봉우의 <휴전선>과 응웬빙의 <별이 빛나는 밤>, 윤동주의 <별 헤는 밤>과 응웬딩티의 <그리워>, 고전을 소재로 한 박재삼의 <춘향이 마음>과 응웬빙의 <강 건너> 등이다. 소설의 경우 전쟁이 끝난 후 그 상흔을 안고 일상으로 돌아간 인물을 다루는 하근찬의 <수난이대>와 응웬꽝쌍의 <상아빗>, 하근찬의 <흰 종이 수염>과 응웬쭝타잉의 <싸누숲>, 박경리의 <불신시대>과 응웽밍짜우의 <고속 영차 안 여성> 등이 있다.

본 연구는 위 목록을 바탕으로 한국과 베트남 문학 작품 비교를 활용한 한국 문학 문식성의 교수-학습 내용을 구체화하고자 김소월의 <진달래꽃>과 응웬빙의 <러쭈엔(낙연)> 시 텍스트를 선택하여 설계해 보고자 한다.

먼저, 김소월(1902-1934)과 응웬빙(1918-1966)은 식민지 시대에도 한국과 베트남 고전시가의 전통 율격과 리듬을 중시하고 창조적으로 계승한 대표적인 시인으로, 전통 시가의 아름다움을 보존하는 시 작품을 창작한 작가들로[15] 평가받는다. 김소월은 한국 민족의 보편적인 정서를 민요조의 율격에 담은 격조 높은 시편들을 발표하였고, 응웬빙은 베트남 신시 운동의 대표 작가 중 하나로 수많은 베트남의 전통과 보편적 정서를 소재로 시를 창작하였다. 응웬빙은 '평화로운 강물의 흐름 같이 베트남 전통 가요의 율격을 그대로 계승하여 수많은 연시를 창작하였다'는 평가를 받을 정도로, 그의 시는 율격이 부드러우면서도 독자의 마음을 움직이는 절절한 정서를 내재하고 있다.[16]

김소월의 <진달래꽃>은 한국의 대표적인 현대시로 한국인이 애송하는

15) 부이판안트, 「한국과 베트남 민요시 특성 연구-김소월과 Nguyễn Bính을 중심으로」, 『淵民學志』 Vol.14, 연민학회, 2010, p.75.

16) Phan Ngọc Trần, Về bốn ẩn dụ ý niệm trong thơ Nguyễn Bính (응웬빙시에서의 4가지 은유법), *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh(호찌민사범대인문과학연구)* Số 63, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 2014, p.35.

시일 뿐만 아니라 외국에도 많이 소개되고 있는 작품이다. 이 시는 '이별'의 정서를 담은 작품으로서 한국인들이 보편적인 정서적 공감대 형성할 수 있는 작품이다. 그러나 외국인 학습자들에게 이 작품은 그 정서가 쉽게 와닿지 않는 작품이며 특히 정형시를 위주로 배웠던 외국인 학습자에게 이 작품의 형식은 낯설다. 따라서 이 시를 이해하기 위해서는 한국 현대시의 형식적 특성에 대한 이해와 정서적으로 공감할 수 있는 태도가 먼저 요구된다.[17] 따라서 본 연구에서는 학습자들의 '장르 지식에 기반한 텍스트 이해 능력', '문학 작품의 정서 이해 능력', '사회·문화 능력'이 한국 문학 문식성의 신장에 중요한 능력으로 보고, 김소월의 <진달래꽃>과 응웬빙의 <러쭈엔>을 비교 작품군으로 선정하여 학습자들의 한국 문학 문식성 교육에서 어떠한 교수-학습 내용으로 전개할 수 있는지 구체적으로 알아보고자 한다. 김소월의 <진달래꽃>과 비교작품으로서의 <러쭈엔>의 전문은 다음과 같다.

김소월의 <진달래꽃>	응웬빙의 <러쭈엔>[18]
나 보기가 역겨워	아! 그대가 곧 시집간다.
가실 때에는	곧 붉은 폭죽과 붉은 술로 나를 보내네
말없이 고이 보내 드리오리다.	꽃차가 그대를 곧 태우고
	남편이 있는 생활로
영변에 약산	나만 슬프지
진달래꽃	심장이 더 이상 뛰지 않고 꿈을 꾸지도 않아
아름 따다 가실 길에 뿌리오리다.	그대가 가면
	나를 다시 돌아 봐줄까?
가시는 걸음걸음 놓인 그 꽃을	
사뿐히 즈려 밟고 가시옵소서.	폭죽아! 즐겁게 터지지마
	빨갛게, 예쁘게, 나를 취하게 하지 말고
나 보기가 역겨워	이렇게 괴로운 날이 올 줄 알았다면
가실 때에는	사랑하는 날들을 같이 보내지 않았을 걸
죽어도 아니 눈물 흘리오리다.	

17) 윤여탁, 앞의 책, 2007, p.159.
18) Than ôi nàng sắp lấy chồng/ Sắp mang pháo đỏ rượu hồng tiễn tôi/ Xe hoa sắp

	언제 내 슬픔이 사라질 건가? 언제 이 사랑이 사라질 건가? 언제 내 마음이 편해질 건가? 언제 나의 눈물이 마를 건가? 새로운 인연을 만날 수 있을 건가?

비교작품군으로서 선정되려면 <진달래꽃>과 <러쭈엔> 간의 공통점이 존재해야 할 것이다. 본 연구는 두 작품의 공통점을 다음과 같이 정리하였다.

첫 번째 공통점은 창작 주체인 작가 측면에서 찾을 수 있다. <진달래꽃>과 <러쭈엔>은 둘 다 한국과 베트남의 '고향' 시인으로 불리는 저명한 작가의 작품으로서, 시인 김소월과 응웬빙의 시는 전통 가요의 율격과 전통 문화의 아름다움을 중요한 소재로 삼는 다는 공통점이 있다. 이러한 점은 이 시인들의 작품이 각국의 독자들에게 폭넓고 지속적인 지지를 받는 고전으로서 자리매김하게 하였다.

두 번째 공통점은 두 작품의 주제이다. <진달래꽃>과 <러쭈엔>은 사랑하는 사람과의 이별에 대한 정서를 다루고 있는 작품이다. 따라서 본 연구는 두 작품이 이별을 앞둔 시적 화자의 슬픔을 나타내는 시로서 다루고 있는 주제가 유사한 점에서 비교작품군으로서 교육의 가능성을 찾았다.

세 번째 공통점은 두 작품의 형식적 측면이다. 두 작품은 한국과 베트남의 전통 시가 율격을 바탕으로 창작되었다는 점에서 유사하다. 그렇다고 해서 두 작품이 운율에 있어 동일한 형식을 갖춘 것은 아니지만, 한국과 베트남 전통 시가의 리듬을 바탕으로 한 작품이라는 점에서 비교교육의 측면에서 의의가 있다.

đón nàng rồi/ Mang nàng về với cuộc đời chồng con/ Riêng tôi sắp sửa đón buồn/ Để mang tin héo để hồn hết mơ/ Nàng đi còn có bao giờ/ Ngoảnh trông lại kẻ se tơ lỡ làng/ Pháo ơi đừng nổ rộn ràng/ Đừng phô sắc thắm, đừng làm ta say/ Biết đâu chịu khổ thế này/ Thà rằng đừng sống những ngày yêu đương// Bao giờ cho vơi cơn buồn/ Cho tan thương nhớ, cho hồn thành thơi?/ Bao giờ ráo lệ nàng ơi?/ Để tìm duyên mới cho tôi hết buồn. Kiều Văn, *Thi ca Việt Nam chọn lọc-Thơ tình Nguyễn Bính*, NXB Đồng Nai, 2005, p.109.

네 번째 공통점은 수사법에 있다. 시어의 측면에서 시적 화자의 감정을 고조시키는 데에 두 작품 모두 반어적 표현이 활용되고 있다는 점에서 유사하다. 반어적 표현은 <진달래꽃>의 내용 흐름을 이해하고 정서를 공감하는 데 중요한 수사법 중 하나이기에, 문학 교육 현장에서 작품의 정확한 내용을 파악하기 위한 필수적 교육 내용으로 여겨지고 있다. <러쭈엔>에서 쓰인 반어도 작품의 내용과 시적 화자의 감정을 전달하는 데 중요한 수사법이라고 할 수 있다.

이와 같은 공통점과 함께 두 작품의 차이점에 대해서 언급하자면 다음과 같이 두 가지로 살펴볼 수 있다.

첫째, 어조에서 나타나는 차이점이다. <진달래꽃>은 전통적이고 향토적인 소재인 '진달래꽃'을 중심 이미지로 하여 이별의 슬픔을 감내하면서도 임에 대한 사랑을 은근히 드러내는 여성적 어조를 지니는 작품이다. 이 시는 이별의 정한이라는 한국인의 전통적 정서를 예술적으로 승화시킨 작품으로 평가를 받기도 한다. 한편, <러쭈엔>은 남성 시적 화자가 노래하는 시로서 어조의 차이가 있다. 이 작품에서의 중심 이미지는 '폭죽, 꽃차, 술'이며 사랑하는 여인을 보내는 마음을 담아내고 있다.

둘째, 운율의 차이점이다. <진달래꽃>은 3음보와 7·5조의 반복 그리고 1연과 4연의 비슷한 구조를 이루는 수미쌍관법의 안정감을 통해 운율을 형성한다.[19] 이에 반해 <러쭈엔>은 베트남의 전통 가요의 6·8체시[20]로 운율을 형성하고 있는데, 베트남 전체 민가와 가요의 95% 이상이 6·8체시로 창작되었음을 통해 이 체시는 오랜 세월동안 베트남인의 정신생활에 큰 영향을 미쳐왔다고 할 수 있다. 이렇게 긴 역사 동안 베트남 고전시가의 율격으로 여겨왔던 6·8체시는 현재 6·8시체로 수용되고 있다.[21]

---

19) 김미선, 「한국 언어·문화·문학의 통합교육 방안 연구-김소월의 <진달래꽃>을 중심으로」, 『국제어문』 Vol.71, 국제어문학회, 2016, p.283.

20) 베트남의 6·8체시는 한 수가 2구로 구성되는데 첫 번째 구는 6언(음절)이고 두 번째 구는 8언(음절)이다. 행수는 짝수이며 한 행의 자수도 짝수이다. 흔히 7언행은 2·2·2조, 8언행은 2·2·2·2조 혹은 4·4조의 음수율을 가지고 있다. Phan Thị Thu Hiền, 「베트남의 6·8체시와 한국의 시조 비교 연구-다른 동아시아국가의 단시와의 비교를 중심으로」, 『열상고전연구회 제 98차 학술대회 발표자료집』, 열상고전연구회, 2020, p.44.

21) Phan Thị Thu Hiền, 앞의 논문, pp.45-46.

이러한 공통점과 차이점을 공유하는 <진달래꽃>과 <러쭈엔>을 비교작품군으로 하여 베트남인 학습자를 대상으로 한 한국 문학 문식성 교육을 위해 III장에서 살펴본 바와 같이 '문학의 장르 지식 이해', '작품의 정서 이해', '문학사 및 작가 배경 이해' 등의 3가지 측면의 교수-학습 내용을 제시하고자 한다.

2.1. 문학의 장르적 지식 이해

문학 문식성의 첫 번째 구성 요소인 '장르 관습에 기반한 문학 텍스트 이해 능력'에서는 학습자들에게 '문학 장르 지식'이 요구된다. 문학 읽기는 두 유형의 지식이 필요한데 그 중 장르적 지식은 특정한 장르에 대한 명제적 지식이며[22] 텍스트가 구축해 놓은 특정한 시공간에 대한 인식의 틀을 제공해 준다. 특히 시 작품의 경우 이미지, 운율, 어조 등과 같은 시적 기법을 사용하기 때문에 문학 읽기에서 문학 장르 지식은 중요한 역할을 한다고 할 수 있다. 따라서 외국인 학습자들은 시의 의미를 제대로 파악하기 위해서는 시 작품에서의 이미지, 운율, 어조 등과 같은 시적 기법과 이것이 내포하는 의미를 읽어낼 수 있어야 한다.

본 연구에서 베트남인 학습자들의 읽기 양상을 살펴본 결과에 따르면 학습자들은 모국 문학의 장르적 지식은 어느 정도 갖추고 있지만 한국 문학에 대한 장르적 지식이 부족하여 오독으로 빠지게 된다. 따라서 학습자들에게 한국 문학 장르에 대한 지식을 제공하면 보다 유의미하게 텍스트를 해석할 수 있을 것이다.

<진달래꽃>의 경우, <러쭈엔>과 비교하는 관점에서 베트남인 학습자들에게 작품의 상징, 운율, 반어 표현에 초점을 맞추어 한국 시의 장르적 관습에 대한 지식을 전달하여 보다 더 정확한 의미 구성을 도울 수 있다. 특히, 베트남 시와 비교하는 과정에서 한국 시 뿐만 아니라 베트

22) 김유미, 「장르 지식이 읽기 수행에 미치는 영향 연구: 신문 사설을 중심으로」, 『한국어교육학회 학술발표논문집』 Vol.2012-1, 한국어교육학회, 2012, pp.99-110.

남 시의 특징도 다시 돌아보는 기회를 가질 수 있다. 이에 따라 <진달래꽃>과 <러쭈엔>간의 상징, 운율, 반어 표현을 각각 비교하여 베트남인 학습자들에게 한국 문학 문식성 교수-학습 내용을 살펴보겠다.

1) 작품의 상징 이해

문학에서의 상징은 일반적으로 '가시적인 것이 연상 작용에 의해서 형이상학적인 것을 의미하는 일종의 표현 방식'이다.[23] 즉 문학적 상징은 일상적인 설명으로는 표현하기가 어려운 대상의 본질이나 궁극적이고 초월적인 실재를 포착하는 문학적 장치라는 것을 함의한다.[24]

상징의 의미 작용은 이미지에 의존적인데 그렇기 때문에 상징 해석에는 필연적으로 독자의 상상력이 개입하게 된다. 즉 독자가 자신의 상상력을 통해 대상이 환기시키는 다양한 이미지들에 몰입함으로써 대상의 1차 의미를 그것과 상관적이면서도 그것을 넘어서는 더욱 깊이 있는 의미로 변형할 수 있는 것이다.[25] 따라서 시에서의 상징이 의미를 실현하기 위해서는 해당 시어 혹은 이미지에 대하여 독자가 상상력을 동원해야 한다. 이때 독자의 상상력은 바슐라르가 말한 것처럼 독자가 속한 문화권의 사회문화적 배경으로부터 지배를 받는다. 이는 III장에서 베트남인 학습자들이 한국 시 작품에서의 이미지나 상징의 의미를 해석하는 데에 자신이 속한 문화권의 사회문화적 배경의 영향을 받는 양상에서 확인할 수 있다. 따라서 두 작품의 핵심적인 상징을 이해하는 교육 내용을 마련하고자 하며 이는 다음의 표와 같다.

〈진달래꽃〉에서의 이별 상징	〈러쭈엔〉에서의 이별 상징
진달래꽃	빨간 폭죽, 빨간 술, 꽃차

<진달래꽃>에서의 핵심적인 상징은 '진달래꽃'이다. 진달래꽃은 한국 사람들에게 친숙한 꽃으로 대중적인 정서를 형성할 수 있으며 진달래꽃

23) N. Frye, 김용직 편역, 『상징』, 문학과지성사, 1988, p.11.
24) 박주형, 「시 텍스트의 상징 해석 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2014, p.14.
25) G. Bachelard, 정영란 역, 『공기와 꿈』, 이학사, 2001, p.19.

과 관련된 개인적 경험이나 집단적 문화 의식을 함의할 수 있는 주요 소재가 된다. 이 시에서의 진달래꽃은 단순히 영변의 약산에 피어있는 어느 꽃이 아닌 시적 화자의 헌신적인 사랑을 표현하기 위해 선택된 소재이다. 즉 진달래꽃은 시적 화자의 분신이자 시적 화자의 아름답고 강렬한 사랑의 표상으로 마지막까지 임을 위해 자신을 희생하려는 헌신과 순종의 상징을 나타낸다.

한편, 비교작품군인 <러쭈엔>에서의 상징은 '빨간 폭죽', '빨간 술', '꽃차'이다. 이는 베트남 전통식에서 나오는 물건들이다. 빨간색으로 된 폭죽과 술병은 신랑, 신부의 행복한 삶을 기원하는 뜻이 있다. 또한, 꽃차는 신부를 태우고 시집으로 데려다 주는 도구이다. 즉 이별의 순간에서 상대방에게 축하한다는 뜻으로 쓰이는 상징인 것이다.[26]

따라서 베트남인 학습자들에게 <진달래꽃>과 <러쭈엔>을 비교하는 과정에서 두 작품의 핵심적인 상징인 '진달래꽃'과 '빨간 폭죽', '빨간 술', '꽃차'의 의미를 이해할 수 있는 교육 내용을 마련하면, 상징의 의미를 명확하게 파악할 수 있는 기회를 제공하여 파악한 상징의 의미를 바탕으로 두 작품의 내용을 더 깊고 정확하게 해석할 수 있을 것이다.

2) 작품의 율격 이해

시에서 리듬은 반복성이 느껴지는 음악적 현상을 포함하며 대립적인 요소의 반복적 교체[27]가 특징이다. 이러한 리듬의 교체적인 요소가 시행의 차원에서 규칙화 또는 제도화된 양식을 율격이라고 한다. 시에서의 말의 리듬은 일반 언어에서 리듬보다도 중요한 구실을 하는데[28] 시의 의미와 정서의 효과적 표현을 수사적 장치로서 그 위상을 살필 수 있다. 시의 리듬에 대한 인식이 제대로 이루어지지 않는 경우 학습자에게 있어 시라는 것은 격언과 다름없는 것이 되거나 유의미한 경험을 통해 자신의

---

26) Lê Minh Nguyệt, Sắc thái dân gian trong ngôn ngữ thơ Nguyễn Bính, *Tạp chí Giáo dục* Số 259, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, 2011, p.42.
27) 성기옥, 『한국 시가 율격의 이론, 새문사』, 1986, pp.288-289.
28) 김종길, 「시의 언어」, 유종호, 최동호 편저, 『시를 어떻게 만날 것이가?』, 작가, 2005, pp.35-36.

지평 안으로 포괄되지 않는 대상이 되어 자신이 가지고 있는 개념으로는 파악할 수 없는 '신지한 것'이 되어 버린다.[29] 따라서 본 연구는 베트남인 학습자들이 문학 작품을 효과적으로 이해하기 위하여 그 율격에 대한 지식을 갖출 필요가 있다고 보고 다음의 표와 같이 그 내용을 마련하였다.

〈진달래꽃〉에서의 운율	〈러쭈엔〉에서의 운율
3음보와 7•5조의 반복을 통한 형성된 운율	베트남 고전 시가의 6•8 체시

<진달래꽃>은 형식적인 면에서 민요조 운율을 자유롭게 변주하는 음수율로 한국인에게 친근한 리듬감을 느끼게 한다. 3음보라는 민요조 가락의 친근감은 한국 특유의 정서를 더욱 잘 표현하고 전달할 수 있었을 것이다. 이러한 <진달래꽃>의 형식적 특징에 대해 조동일은 작품에서 3음보격을 중첩하지 않고 짧은 호흡으로 분단시키기 때문에 괴로움이 오랫동안 머물지 않도록 하는 효과가 있다고 하였다.[30] 한편 <러쭈엔>은 베트남 고전 시가의 율격으로 리듬을 형성하였다. 고전 시가의 율격은 독자로 하여금 시적 화자의 절절한 마음을 한층 간절히 느낄 수 있게 한다.

베트남인 학습자들은 베트남 고전 시의 운율 형식과 베트남어 자체의 발음 특성의 영향으로 시의 리듬에 대한 본질적인 태도를 형성해왔으며 시를 읽는 어감과 리듬감도 자연스럽게 익히게 되었다. 따라서 베트남인 학습자들에게 <진달래꽃>의 운율을 교육 내용으로 제공하면 학습자들의 관습적인 리듬 인식을 활용하여 재구성하고 능동적으로 리듬을 해석할 수 있을 것이다. 이 과정에서 작품의 의미 전달에 있어 운율의 역할을 인식하여 이해할 수 있는 뿐만 아니라 베트남 고전 시가의 6·8 체시와 비교하여 비교적인 안목을 가질 수 있다.

29) 민재원, 「현대시 리듬 인식 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2006, p.3.
30) 조동일, 「한국민요의 전통과 시가율격」, 지식산업사, 1996. 고대건, 「한국시가문학에 나타난 '낚 두리'의 의미와 기능 연구: 향가 <처용가>와 김소월의 <진달래꽃>을 중심으로」, 아주대학교 석사학위논문, 2008, p.36

3) 작품의 반어적 표현 이해

<진달래꽃>은 그 의미를 전달하기 위하여 수사법을 중요하게 사용하고 있다. 이는 바로 반어적 표현이다. 반어적 표현을 인식하고 이해하지 못하면 <진달래꽃>의 내용을 제대로 파악할 수 없을 정도로 이 작품에서는 반어적 표현이 작품의 의미 실현에 중요하다고 볼 수 있다.

<진달래꽃>에서의 반어적 표현은 작품의 1연과 4연에서 확인할 수 있다. 1연에서의 '말없이 고이 보내드리우리다'와 4연에서의 '죽어도 아니 눈물 흘리우리다'가 반어적 표현이며 이 구절이 내포하고 있는 의미는 학습자들이 파악해내야 한다. 우선 '말없이 고이 보내드리우리다'는 '고이 보낸다지만 고이 보내지 않을 수도 있다'라는 의미를 내포하고 있다. 즉 표면적으로는 시적 화자가 괴로움을 참고 원망하지 않으면서 이별을 받아들이는 것 같지만 내포적 의미로 임이 가지 않기를 간절히 바라고 있는 화자의 심정을 함축하고 있다.[31] 또한 '죽어도 아니 눈물 흘리우리다'는 죽어도 눈문을 흘리지 않겠다는 것을 강하게 부정하면서 오히려 속으로 몹시 울 것 같은 시적 화자의 진심을 반어적으로 드러내어 이별의 슬픔을 강화하고 있다. 따라서 오히려 이러한 표현들은 이별에의 순응이 아니라 '절대로 헤어질 수 없다'는 의미를 숨기고 있는 것이다.[32]

한편, <러쭈엔>에서도 반어적 표현이 쓰인다. 이 작품에서의 반어적 표현은 <러쭈엔>의 전반적인 의미를 지배할 정도의 결정적인 장치는 아니지만 작품 내에서 시적 화자의 슬픔을 극대화시키는 기능을 하고 있다. 반어적 표현인 '곧 붉은 폭죽과 붉은 술로 나를 보내네'에서 시적 화자의 슬픔과 괴로움을 인식할 수 있다. 베트남에서는 결혼식과 같은 경사에서 자주 볼 수 있는 물건들로서 신랑과 신부의 행복을 기원하는 상징인데, 붉은 폭죽과 붉은 술이』 시적 화자를 보낸다는 반어적 표현을 통해 시적 화자의 슬픔이 극대화시키는 기능을 하는 것이다.

---

31) 오세영, 『김소월, 그 삶과 문학, 서울대학교 출판부, 2000, p.268.

32) 오세영, 앞의 책, 2000에서는 '질달래꽃'의 화자의 태도를 반동 형성(reaction formation)의 정신 현상에 의한 것으로 보고 이것은 일종의 자아 보호의 방위 기제로써 하나의 본능 충동을 다른 본능으로 전위시켜 불안을 해소하는 방법이라고 할 수 있다고 하였다.

〈진달래꽃〉에서의 반어적 표현	〈러쭈엔〉에서의 반어적 표현
말없이 고이 보내 드리오리다 죽어도 아니 눈물 흘리오리다	곧 붉은 폭죽과 붉은 술로 나를 보내네

따라서 베트남인 학습자들은 위의 표와 같이 <진달래꽃>의 의미를 정확하게 파악하기 위해서는 '말없이 고이 보내 드리오리다'와 '죽어도 아니 눈물 흘리오리다'와 같은 반어적 표현의 의미를 이해해야 한다. 그리고 이 과정에서 <러쭈엔>에서의 반어적 표현과 비교하여 학습하면 반어적 표현의 역할과 의미를 보다 심도 있게 탐구할 수 있다.

2.2. 문학 작품의 정서 이해

문학 문식성의 두 번째 구성 요소인 '작품의 정서 이해 능력'에서는 말 그대로 학습자들에게 작품의 정서를 이해하는 능력이 요구된다. 앞서 살펴본 것처럼 시 작품의 정서는 시어, 리듬, 이미지 등으로 직·간접적으로 표현된다. 따라서 학습자들은 작품 그 자체의 시어, 율격, 어조, 이미지 등을 통하여 작품의 정서를 이해할 수 있다. 이를 위한 교육을 마련하기 위하여 우선 <진달래꽃>과 <러쭈엔>의 정서를 다음과 같이 교육 내용으로 정리하였다.

〈진달래꽃〉의 정서	〈러쭈엔〉의 정서
님이 떠나 슬픈 정서 한국인의 '한' 정서	사랑하는 사람과 이별하여 슬픈 정서

<진달래꽃>의 '진달래꽃'은 대중적인 정서를 형성할 수 있는 문화적 상징이다.[33] 일반적으로 한국 정서 상 진달래꽃은 산이 많은 한국에서 흔히 볼 수 있는 친숙한 꽃이다. 또한 진달래꽃은 '두견화'라도 불리우며 그 설화와 접목시켜 '슬픔'이나 '한'과 같은 정서를 나타내기도 한다. 특히 <진달래꽃>에서 꽃을 뿌리는 행위는 한국 문학의 '산화공덕'의 전통

33) 조수진, 앞의 논문, p.326.

과 이어져 꽃을 뿌리며 상대의 앞길에 덕을 비는 의미와도 이어진다. 시 <진달래꽃>은 '진달래꽃'이 이별하는 상황에서 사랑을 표현하는 꽃이라는 점에서 특징적이다. 그래서 학습자들은 앞서 언급한 '진달래꽃'에 대한 문화적 상징의 의미를 알아야 작품의 정서를 파악할 수 있다.

먼저 <진달래꽃>에서의 정서는 시적 화자의 이별에 대한 아픔임과 동시에 임에 대한 변함없는 사랑일 것이다. 시적 화자에게 임과의 이별은 너무나도 절망적인 상황이기에 화자는 이를 현실로 받아들이기 힘들어 한다. 하여 현실적으로는 떠나간 혹은 떠나갈 임인데도 그는 임의 떠남이 진실은 아닐 것이라는 착각이나 기대에 빠진다.[34] <진달래꽃>을 읽고 나서 작품의 정서를 이해하기 위해 학습자들은 우선 시적 화자가 처한 상황에 대해 알고 사랑하는 사람과 이별하는 상황에서 어떤 태도를 취하는지를 이해한 뒤 시적 화자가 느끼는 정서가 무엇인지 파악하고 시적화자의 입장에서 공감하거나 비판해 볼 수 있다.

그런데 <진달래꽃>은 한국인의 문화적 정서를 이해하지 않으면 시를 이해할 수 없다는 견해도 있다. <진달래꽃>에 드러나는 시적 화자의 '한'의 정서를 이해해야 한다는 것이다.

'한'은 부정적 정서에서 출발하였지만 한국인의 주체 안에 '삭힘'의 과정에서 발효된 정서로 '수동적'이면서도 극복의 의지를 포함한 '적극성'을 지니어 '긍정적 부정의 복합체'[35]로 이해되고 있다.[36] 인간의 능력에 한계를 느낀 나머지 절망에 빠졌을 때 신이나 자연으로부터도 구원받지 못하면 '한'으로 삭힐 수 밖에 없었을 것이라는 관점에서 한은 상고시대로부터 적층된 전통의 결과로 보기도 한다.[37] 따라서 학습자들은 이러한 관점으로도 <진달래꽃>을 이해하기 위해서는 '한'에 대한 지식을 지닐 필요도 있다.

하지만 <러쭈엔>은 베트남인의 전통적인 정서를 내재한 작품은 아니

---

34) 김영화, 「김소월 시에 나타난 한의 미학 연구」, 중부대학교 석사학위논문, 2001, p.28.
35) 천이두, 「한국적 한의 일원적 구조와 그 가치생성의 기능에 대한 고찰-한의 용례를 중심으로」, 『한국언어문학』 Vol.27, 한국언어문학화, 1989, p.251.
36) 조수진, 앞의 논문.
37) 정병욱, 「증보판 한국고전시가론」, 신구문화사, 1996, pp.301-302.

다. 베트남인 학습자들은 <러쭈엔>을 통하여 시적 화자의 슬픔의 정서에 접근하기 때문에, 한국인의 '한'이라는 정서에 대한 인식을 가지려면 <진달래꽃>과 <러쭈엔> 비교하는 과정에서 그 차이점을 학습자들에게 설명해 줘야 한다. 진달래꽃의 상징, 한의 개념과 특징에 대해 설명받아야 학습자들은 <진달래꽃>의 정서를 정확하게 파악할 수 있을 것이다.

2.3. 문학사 및 작가 배경 이해

앞서 베트남인 학습자들의 특징 중 모국 문학의 사회학적 읽기 관습이 학습자의 한국 문학 해석 및 이해에 크게 영향이 미쳐 정지용의 <향수>를 시대적·사회적 가치 평가하는 오독이 확인되었다. 이는 베트남인 학습자들이 <향수>가 창작되는 그 당시의 한국 문학사에 대한 지식이 없어 발생한 것으로 판단된다. 따라서 한국 문학사 지식은 베트남인 학습자들의 한국 문학 이해에 필수 요소라고 할 수 있다.

문학사 지식은 학습자들의 문학관을 정립하는 데에 도움을 주며 문학적 지식을 확대하고 문학을 역동적으로 구조화하며 나아가 민족 문학의 특수성을 이해하는 데에 매우 중요한 교육적 의의를 갖는다.[38] 따라서 문학사 지식은 외국인 학습자들이 목표 언어 문학 이해하는 데에도 도움이 될 수 있다. 베트남인 학습자들의 오독 양상에 따르면 한국 문학사에 대한 지식이 없는 학습자들은 베트남과 한국 간의 유사한 역사적 배경에 따라 한국 문학을 베트남 문학사에 기대어 해석하였다. 또한, 모국 문학의 관습으로 인한 오독이 발생하지 않도록 학습자들에게 작품이 창작된 그 당시 한국 문학사에 대한 정보와 작가에 대한 정보를 제공할 필요가 있었다.

이를 구체적으로 제시하자면, 베트남인 학습자들이 <진달래꽃>에 대해 원활히 이해하기 위해서는 <러쭈엔>이 창작되는 그 당시 베트남의 문학사와 <진달래꽃>이 창작된 시기의 한국 문학사 그리고 김소월 작가와

38) 구인환 외, 『문학교육론, 삼지원』, 2008, pp.362-366.

응웬빙 작가에 대한 정보를 제공하는 교육적 처치를 할 수 있다.

1) 문학사 이해

김소월의 <진달래꽃>은 1925년도에 발표되었는데[39] 창작년도를 기준으로 하면 이 작품은 한국 식민지 시대의 작품이다. <진달래꽃>이라는 작품에 대한 한국 문학사 지식이 없는 베트남인 학습자들은 1925년 한국이 일본의 식민지였다는 역사적 배경에 근거하여 작품을 해석할 가능성이 높다. 따라서 베트남인 학습자들에게 정확인 텍스트 이해를 위해 그 당시 한국 문학사에 대한 정보를 제공할 필요가 있다. 또한 비교작품군으로서의 <러쭈엔>에 대한 베트남 문학사의 정보도 제공할 수 있다. 이를 통해 베트남인 학습자들은 유사한 역사적인 시기이지만 한국과 베트남 문학사는 서로 차이점이 있었던 점을 재확인하고 한국 문학 작품을 이해하는 데에 한국 문학사에 대한 지식을 적용하여 모국 문학사 지식의 개입없이 이해할 수 있다. 다음은 두 작품에 대한 문학사 교육 내용이다.

〈진달래꽃〉가 발표한 문학사	〈러쭈엔〉이 발표한 문학사 시기
1925년대에 발표 작품인데 1920년대에는 민족적이면서도 서정적인 민요시가 발달하였던 시기[40]	1930년대 베트남의 신시 낭만주의 운동 시기

베트남인 학습자들은 베트남에서의 신시운동에 대한 지식을 가지고 있다. 이에 더하여 그 당시 한국 문학사에 대한 지식을 제공받으면 베트남 문학사처럼 한국 식민지 시기에도 리얼리즘 문학뿐만 아니라 낭만주의 문학이 공존하였음을 알게 되어, <진달래꽃>에 대한 보다 정확하고 유의미한 해석을 할 수 있을 것이다.

---

39) <진달래꽃> 작품은 1922년 「개벽」에서 처음 발표되었고 이후 1925년에 출간한 시집 「진달래꽃」에 수정되어 수록되었다. 현재 알려진 <진달래꽃>의 원본은 1925년 수정본이다.
40) 김미선, 위의 논문, p.285.

2) 작가 배경 이해

작품을 창작하는 과정에서 작가의 경험과 사고 등은 창작에 중요한 요소로 작용하게 된다. 따라서 학습자들이 작품을 이해하는 데 있어 작가 배경에 대한 지식도 도움을 줄 수 있다. 특히 외국인 학습자들이 한국 문학 작가에 대한 지식을 가지고 작품을 접할 때 학습자들의 이해 양상이 다른 것을 Ⅲ장의 학습자 이해 양상에서 확인할 수 있었다. 즉 작품 이해하는 데에 작가에 대한 지식을 갖추고 있으면 학습자들은 작품에 대하여 더 심도 있게 해석할 수 있는 것이다. 다음은 <진달래꽃>과 <러쭈엔> 작품 읽기에 도움이 될 수 있는 작가에 대한 배경이다.

김소월 시인	응웬빙시인
향토적인 정서의 시를 주로 발표 식민지 시대 속 서정주의 작가로 유명함	향토적인 정서의 시를 주로 발표 식민지 시대 상황 속 낭만주의 작가로 유명함

<진달래꽃>의 경우, 김소월 작가의 작품 경향에 대한 지식을 가지고 있으면 작품을 식민지 시기라는 시대적 배경에 함몰되어 해석하는 오독을 피할 수 있다. 또한, 이러한 정보는 학습자에게 작품의 주제를 제시하는 것이 아니기 때문에 작품의 의미를 더욱 다양하게 해석할 수 있는 동인이 된다. 특히, 이 장에서 선정한 베트남 비교작품군의 작가인 응웬빙도 김소월 작가와 작품 경향이나 시대적 배경 등의 여러 측면에서 공통점을 공유하기 때문에 이들을 비교하여 감상하는 것은 학습자들이 더욱 심도있게 작품을 이해할 수 있도록 도울 수 있다.

V. 결론

현재까지 한국어교육에서 한국 문학교육은 주로 교사가 한국 문학사의 흐름을 설명하면서 몇몇 작품을 예시하거나 교사가 작픔의 의미를 해석하여 학생들에게 전달하는 방식으로 이루어진 경향이 있다. 교사가 학습자 중심 교육에 대한 신념과 의지를 가지고 있을 뿐만 아니라 철저하게 준비하여 실천하지 않는다면 학습자가 주체적으로 한국 문학과 만나는 방식의 교육은 실천하기 어려웠던 것이다. 하지만 베트남 한국어 교육의 실정을 보면 교사가 아무리 학습자 중심 교육에 대한 신념을 가지고 있다고 하더라도 담당 강의를 충분히 연구하고 수업 내용과 자료 등을 스스로 만들어 내는 데에는 한계가 있다. 이 연구는 바로 이러한 상황에 대한 문제의식에서 출발, 한국어교육의 한국 문학교육 교실에서 학습자가 주체적으로 작품을 읽고 이해하며 감상할 수 있도록 할 교육 내용을 마련하는 데에 초점을 맞추었다.

이를 위해서 가장 먼저 시행한 것은 학습자가 주체적으로 작품을 읽고 이해하며 감상하는 것이 어떻게 가능한가를 살피는 것이다. 연구자는 이 행위가 ‘문학 문식성’의 형성과 관계가 있다고 보고 문헌 연구 방법을 통하여 한국어교육의 한국 문학교육 분야에서 함양해야 할 문학 문식성이란 무엇인지를 검토, 그 개념을 정립하였다. 또한 ‘문식성’이라는 개념이 매우 광범위하게 사용되고 있는 현실 상황을 고려하여 한국어교육의 문학교육 분야에서 함양해야 할 문학 문식성의 구성요소를 '장르 관습에 기반한 텍스트 이해 능력', '작품의 정서 이해 능력', '사회·문화 이해 능력'으로 구체화하였다.

‘장르 관습에 기반한 텍스트 이해 능력’이란 학습자들이 가지고 있는 문학적 장르 관습을 고려하여 한국 문학 텍스트의 이해 양상을 살펴야 한다는 것을 뜻한다. 한국어 교육의 학습자들은 대부분 외국인이기 때문에 일반적으로 문학 장르에 대한 기초 지식을 모국 문학을 통해 학습한 경험이 있다. 학습자들은 모국 문학을 통해 형성한 장르 지식을 한국 문학의 독서에도 활용할 수 있는데, 이러한 접목에는 장점과 단점이 있다.

범국가적인 차원의 장르 지식은 학습자가 한국 문학을 이해하는 데에 도움이 되지만, 지역 특수성에 해당하는 장르 지식은 학습자가 한국 문학을 잘못 이해하게 만들기도 하기 때문이다. 이를 위해서는 학습자들이 문학 장르가 지닌 범국가적인 특성을 활용하여 한국 문학을 읽고 이해하되, 한국적인 특성을 고려하며 감상할 수 있어야 한다.

다음으로 '작품의 정서 이해 능력'이란 학습자들이 텍스트에서 재현된 정서나 텍스트의 향유 맥락에서 발생한 정서적 반응을 이해하고, 그것을 추체험하며, 자신의 입장에 따라 재구성할 수 있는 것을 의미한다. 이를 위해서는 작품 속 인물의 행동과 그의 정서적 상태를 연결할 수 있어야 하고 인물의 행동과 정서적 태도에 대한 내포 독자들의 반응 또한 짐작할 수 있어야 하는데, 이는 한국이란 사회의 문화적 감수성이 필요한 것이다. 그런 점에서 이를 수행하기 위해서 학습자들은 한국인의 문화적 정서에 대해 충분히 알고 이해할 수 있어야 한다.

마지막으로 '사회·문화 이해 능력'이란 텍스트에 재현된 요소들이 한국 사회에서 어떤 의미를 지니는지를 이해하고, 상호문화의 관점에서 이를 자신의 소속 국가 사회와 견주어 보는 일을 의미한다. 이는 특정 사물에 부여된 의미가 국가별로 다를 수 있다는 것을 학습하고 문학의 이해와 감상에 있어 콘텍스트가 갖는 중요성을 깨닫게 한다는 점에서 학습자가 세계시민으로서 성장할 수 있게 도울 가능성이 있다.

이러한 고찰을 바탕으로 본 연구는 한국과 베트남 문학 작품을 비교문학의 한 분파인 대비 연구의 관점에 따라 검토, 비교 대상 작품군을 선정하여 제시했다. 그 결과, 이 연구에서는 한국과 베트남의 역사적 경험이 중첩된다고 할 수 있는 시기인 식민 시기와 전쟁 시기에 발표된 문학에 초점을 맞추게 되었다. 또한 본 연구는 국가 정체성이 문학이라는 장르에 대한 이해와 감상에 주는 영향력을 고찰하고 있으므로, 국가 문학의 비교라는 관점을 부각시키기 위한 목적에서 국민의 국가 정체성 형성에 지대한 영향을 주고 있는 국가 교육과정의 문학 작품 목록 중에서 작품을 선정하게 되었다.

다음으로는 이 연구에서 제시한 교육 내용이 어느 정도의 실현 가능성

을 지니고 있으며 실천했을 때 기대할 수 있는 교육적 효용성이 어떠한지를 살펴보기 위한 실험 연구를 수행하였다. 실험 연구는 베트남인 학습자 개인을 대상으로 진행하기도 하였고 학습자를 소집단으로 구성하여 진행하기도 했으며, 실험 연구의 결과는 주로 학습자들의 감상문과 토론 녹취록에 대한 질적 분석으로 이루어졌다. 연구 대상의 질적 문석을 통해 학습자들의 한국문학 이해 양상을 면밀히 살펴본 결과 다음과 같은 사실을 확인할 수 있었다.

먼저 장르 관습 비교를 통한 텍스트 이해 측면에서는 베트남인 학습자들이 베트남 문학교육을 통해 익힌 장르 지식을 활용하여 한국문학을 읽고 이해하려고 하는 것을 확인할 수 있었다. 즉, 베트남 문학 교육이 강조한 작품의 기법과 구조에 주목하여 한국 문학 텍스트를 읽어 나간 것이다. 그 결과 학습잔르이 한국 문학 작품이 베트남 문학 작품과 유사한 기법과 구조를 가지고 있을수록 잘 이해하는 모습을 보여주었다. 하지만 베트남 문학에 대한 인식과 이해를 한국문학작품에 과도하게 적용함으로써 오독을 하는 것도 확인할 수 있었다.

둘째, 학습자들의 텍스트 정서 이해 측면에서는 학습자들이 작품의 정서를 이해하는 부분과 학습자들이 작품의 정서를 성찰하는 부분을 구분하여 검토하였다. 작품 정서 이해 부분에서 학습자들은 시의 이미지와 소설의 인물에 주로 주목하였고, 한국과 베트남 문학 작품 사이의 유사한 이미지가 발견되거나 작중 인물이 유사할 때 더 쉽게 이해하는 것을 확인할 수 있었다. 한편, 한국어교육의 외국어 교육적인 특성으로 인하여서인지 베트남인 학습자들은 텍스트 표면에 표현된 정서적 어휘들에 관심을 보이면서 작품의 정서를 이해하려는 경우도 많이 포착되었다. 작품의 정서를 성찰하는 부분에서는 학습자들이 자신의 경험에 인물이나 시의 이미지를 비추어 보려는 모습이 포착되었다. 이 과정에서 시의 이미지에 대한 정서적 성찰이 이루어지기도 하고 소설 속 인물에 대한 비평이 이루어지기도 하였다. 특이할만한 점은 이 측면에 한해서는 개별 감상문 작성한 학습자보다 소집단 토론에 참여한 학습자들의 분석 자료가 더 풍부한 내용을 담고 있었다는 것이다. 토론에 참여한 학습자들은

토론을 통하여 한국 문학의 정서를 더 역동적으로 인식 및 이해하였다. 이는 토론에 학습자들이 자신의 감상문에 한국 문학에 재현된 정서와 그에 대한 자신의 이해를 더 효과적으로 표현하였던 점과도 관련이 있을 것으로 보인다.

셋째, 학습자들의 사회문화 이해 측면에서는 학습자들이 한국 문화에 대한 관심을 어떻게 표현하였는지, 작품의 내·외적 맥락에 주목하고 있는지, 한국문학작품을 베트남 문학 작품과 비교하고 있는지, 국제적 관점에서 한국 사회·문화를 이해하고 있는지 등을 검토하였다. 학습자들은 작품의 맥락을 비교하는 모습을 보여주었고, 작품의 내적 맥락에 대한 분석을 통해 한국의 관념 문화를 추론하고 이해하는 모습을 보여주었다. 작품의 외적 맥락에 대한 분석은 대부분 한국과 베트남 사이의 사회문화적인 공통점과 차이점을 논하는 방향으로 이루어졌다. 전반적으로 살펴볼 때, 베트남인 학습자의 한국문학작품 오독 부분은 학습자들의 고정적인 사고방식이나 한국에 대한 편견과 관련이 있었다. 따라서 학습자들이 한국 문학을 한국의 문학적 특성을 고려하면서 읽도록 돕는 교육 내용이 마련되어야 한다. 또한, 학습자들이 한국에 대해 가지고 있는 자신의 생각과 인식을 작품 이해 및 감상에 도입해도 되는지를 확인하는 태도 형성 교육 내용도 마련되어야 한다.

본 연구는 한국어교육의 한국 문학교육 분야에서 문학 문식성 개념이 갖는 교육적 위상과 의미를 확인하고, 그 구성요소를 구체화했으며, 이를 실천할 수 있는 한국과 베트남 문학 작품 비교 목록을 제시하고 베트남인 학습자들의 한-베 문학 비교 활동 결과를 질적 분석하여 그 교육적 가능성과 가치를 확인하였다는 점에서 그 의미가 크다. 현재 한국어교육의 대상 학습자들인 외국인은 비록 한국어 능력은 부족할지라도 성인 학습자로서 모국의 교육과정을 거의 완수한 상태에 있다. 언어 능력은 초기 수준에 있더라도 국가 교육과정을 통해 형성할 수 있는 인문적 역량은 발달한 경우가 많다고 할 수 있는 것이다. 연구를 통해 얻어진 감상문과 토론문 분석 결과, 베트남인 학습자들은 자신의 부족한 한국어 능력이나 한국 문학에 대한 지식을 베트남에서의 학습 경험을 통해 보완

하려는 모습을 보였다. 즉, 베트남인 학습자 대상 한국 문학 교육은 학습자들이 자신이 알고 있는 것을 어떻게 선택하여 적용할 것인지를 안내하고, 베트남 문학에 국한되어 있던 지식을 한국 문학으로 확장하기 위한 연습을 하는 과정을 포함할 필요가 있다.

이 연구는 한국어교육에서 한국 문학교육이 지향해야 할 점을 구체화하고 베트남인 학습자를 대상으로 한 한국 문학교육 분야에서 이를 실천하기 위한 교육 내용을 구체화하였으며, 구체적인 작품을 통해 그 가능성과 가치를 제시하는 데에 연구의 초점을 맞추고 있다. 이 연구의 교육 내용이 각급 학교 학습자 특성 및 수준에 따라 어떻게 재구성될 수 있는지를 제시하고 학습자의 특성과 수준에 맞는 교수-학습 방법을 구체화하는 작업은 후속 연구를 통해서 지속할 예정이다.

참고문헌

1. 텍스트 자료

강진호 현,『사하촌: 김정한 단편선』, 문학과지성사, 2004.

공동식 편,『운수 좋은 날: 현진건 중단편선』, 문학과지성사, 2008.

김수영,『김수영 전집』, 민음사, 2003.

김용직, 손병희 편, 『이육사 전집』, 깊은샘, 2004.

박경리,『환상의 시기』, 나남, 1994.

정지용,『향수: 정지용 시전집, 애플북스: 비전비엔피』, 2015.

Hoài Việt, *Nhà văn trong nhà trường – Hoàng Cầm*, NXB Giáo dục, 1999.
Mã Giang Lân, *Thơ Tế Hanh và những lời bình*, NXB Văn hóa Thông tin, 2001.
Nam Cao, *Tuyển tập Nam Cao,* NXB Văn học, 2003.
Nguyễn Công Hoan, *Tiểu thuyết Nguyễn Công Hoan*, NXB Thanh Niên, 2003.
Nguyễn Minh Châu, *Về tác gia và tác phẩm*, NXB Giáo dục, 2007.
Nguyễn Thị Thanh Đạm, *Đặc điểm thẩm mỹ thơ Nguyễn Duy*, NXB Văn học, 2009.

2. 국내논저

강서정, 「영문학 텍스트를 활용한 대학영어 수업에서 읽기의 현상학」, 서울대학교 박사학위 논문, 2011.

강승혜 외, 한국문화교육론, 형실출판사, 2010,

강웅식, 「김수영의 시 <풀>에 나타난 상징적 의미와 그 초월성」, 『민족문화연구』 Vol.40, 고려대학교 민족문화연구원, 2004.

고대건, 「한국시가문학에 나타난 '낮 두리'의 의미와 기능 연구: 향가 <처용가>와 김소월의 <진달래꽃>을 중심으로」, 아주대학교 석사학위논문, 2008.

고등학교 문학(하), 민중서림, 2002.

고위공, 『해석학과 문예학』, 서린문화사, 1983.

고정희, 「문학교육에서 장르 지식의 위상과 활용 방안-가사 장르를 중심으로」, 『국어교육연구』Vol.41, 서울대학교 국어교육연구소, 2018.

고정희, 「시의 정서와 기분에 대한 연구」, 『문학치료연구』Vol.14, 한국문학치료학회, 2010.
고정희, 『고전시가 교육의 탐구-시공간적 거리감, 전유, 정서를 중심으로』, 소명출판, 2013.
곽춘옥, 「동화감상 유형별 감상 전략」, 『한국초등국어교육』 제34집, 한국초등국어교육학회, 2007.
곽현영, 「김정한의 상징 유형 연구」, 숙명여자대학교 석사학위논문, 1994.
구인환, 『한국근대소설연구』, 삼영사, 1993.
구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 2008.
권대호, 이삼형, 정재찬, 김미영, 류수열, 김정석, 김수지, 「전생애적 문식성으로서의 논술 개념의 확장」, 『한국언어문화』Vol.64, 한국언어문화학회, 2017.
권영민, 『한국현대문학사』, 민음사, 2002.
권오현, 「문학 소통이론 연구: 문학 텍스트의 소통구조와 교수법의 기능」, 서울대학교 박사학위논문, 1992.
김근호, 「산업화시대 한국소설의 폭력 표상과 이웃 윤리-윤흥길의 <아홉 켤레의 구두로 남은 사내> 연작을 중심으로」, 『현대소설연구』 Vol.62, 한국현대소설학회, 2016.
김대행, 「정서의 본질과 구조」, 김대행 외, 『고려시가의 정서』, 개문사, 1995.
김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교 출판부, 2000.
김대행, 『문학의 화자와 여성, 고전문학과 여성화자, 그 글쓰기의 전략』, 월인, 2003.
김대환, 「한국전쟁과 한국자본주의」, 『한국전쟁과 남북한 사회의 구조적 변화』, 경남대학교 극동문제연구소, 1991.
김명철, 「시적 형상화 기법에 따른 시 창작 교육 시론」, 『한국시학연구』 Vol.27, 한국시학회, 2010.
김미선, 「한국 언어·문화·문학의 통합교육 방안 연구-김소월의 <진달래꽃>을 중심으로」, 『국제어문』Vol.71, 국제어문학회, 2016.
김민재, 「문학 문식성 개념의 역할과 방향-심미적 속성을 중심으로」, 『청람어문교육』 Vol.73, 청람어문교육학회, 2020.
김민지, 「정서적 문식성 중심의 시 감상 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2020.

김상욱, 『문학교육의 길 찾기』, 나라말, 2003.
김상태, 「해방공간의 문학현실과 그 전개 양상 : 소설과 평론을 중심으로」, 『국어국문학』 115, 국어국문학회, 1995.
김성룡, 「정서와 문학교육」, 『고전문학교육』Vol.20, 한국고전문학교육학회, 2010.
김성진, 「비평 활동 교육의 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2004.
김수영, 『김수영 전집1-시』, 민음사, 2003.
김숙이, 「김수영의 <풀>에 대한 해석학적 고찰」, 『어문학』 Vol.96, 어문학회, 2007.
김염, 「중국어권 고급 학습자를 위한 한국 현대시 교육 방법 연구: 번역과 비교문학을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2006.
김영, 「중국인 학습자를 위한 한국 고전시가 교육 연구: 자국어 문학 학습 경험 활용을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2017.
김영, 「중국인 학습자의 문학 문식성을 활용한 한국 고전시가 교육 연구-중국시가의 의상을 중심으로」, 『국어교육연구』 Vol.42, 서울대학교 국어교육연구소, 2018.
김영화, 「김소월 시에 나타난 한의 미학 연구」, 중부대학교 석사학위논문, 2001.
김용직, 장부일, 『현대시론』, 한국방송통신대학교출판부, 1994.
김우종, 「빈처의 분석적 연구」, 신동욱, 『현진건과 그 시대인식』, 새문사, 1981.
김욱동, 『수사학이란 무엇인가』, 민음사, 2003.
김용직 편역, 『상징』, 문학과지성사, 1988.
김유미, 「장르 지식이 읽기 수행에 미치는 영향 연구: 신문 사설을 중심으로」, 『한국어교육학회 학술발표논문집』Vol.2012-1, 한국어교육학회, 2012.
김윤식 외, 『한국현대문학사』, 현대문학, 2005.
김윤주, 「재외동포 아동 학습자용 한국어 교재의 기초 문식성 학습 활동 분석」, 『어문논집』 Vol.66, 민족어문학회, 2012.
김인환, 『이육사시론』, 월간문학, 1972.
김정우, 「시를 통한 한국 문화교육의 가능성과 방법」, 『선청어문』Vol.29-1, 서울대학교 국어교육과, 2001.
김정우, 『시해석 교육론』, 태학사, 2006.
김정자, 「한국 소설의 시간기법 연구-시간착오의 서술기법을 중심으로」, 부산대학

교 박사학위논문, 1984.
김정자, 『한국문학교육론』, 박이정, 2016.
김정한, 『낙동강의 파수군』, 한길사, 1985.
김종길, 「시의 언어」, 유종호, 최동호 편저, 『시를 어떻게 만날 것이가?』, 작가, 2005.
김종욱, 「도이머이(Đổi Mới)이후 베트남의 민주화 과정에 관한 고찰」, 『베트남연구』 Vol.10, 한국베트남학회, 2010.
김종철, 「민족 정서와 문학교육」, 한국문학교육학회 편, 『문학교육의 민족성과 세계성』, 태학사, 2000.
김중신·유미향, 「문학의 시대와 문학 문식성」, 『문학교육학』 Vol.53, 한국문학교육학회, 2016.
김종길, 「시의 언어, 유종호, 최동호 편저, 시를 어떻게 만날 것이가?, 작가, 2005.
김지혜, 한국어 고급 학습자를 위한 소설 텍스트의 정서 이해 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문, 2011.
김찬기, 「성인의 문학능력의 성격과 전망-성인의 문학 문식성의 유형과 그 성격을 중심으로」, 『국어교육』 Vol.160, 한국어교육학회, 2018.
김학동, 『비교문학』, 민음사, 1984.
김학동, 『비교문학론』, 새문사, 1984.
김학동, 『한국현대시인연구』, 민음사, 1977.
김현, 「웃음의 체험」, 황동규 편, 『김수영의 문학』, 민음사, 1983.
김혜진, 「한국어 학습자의 문화적 문식력 신장을 위한 고전소설 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2017.
김혜진, 「문학 문식성으로서 학습자의 감수성 구조 연구」, 『새국어교육』 Vol.122, 한국국어교육확회, 2020.
김혜진, 김종철, 「상호 문화적 능력 향상을 위한 한국의 '흥' 이해교육 연구, 고전문학 제재를 중심으로-」, 『한국언어문화학』 Vol.12, 국제한국언어문화학회, 2015.
김홍규, 『육사의 시와 세계 인식』, 창작과 비평, 1976.
김희곤, 『새로 쓰는 이육사 평전』, 지영사, 2000.
남기혁, 「한국 전후 시의 형성과 전개」, 이승하 외, 『한국 현대시문학사』, 소명출판, 2020.

노명완, 이차숙, 『文識性 硏究』, 박이정, 2002.
류덕제, 「구성주의 관점의 문학 교육」, 『한국초등교육』 Vol.18, 한국초등교육학회, 2001.
만춘기, 「상호문화 학습의 이론적 토대」, 『독일언어문학』 Vol.21, 독일언어문학연구학회, 2003.
문덕수, 『시론』, 시문학사, 1996.
문혜원, 「4·19혁명 이후 우리 시의 유형과 특징」, 이승하 외『한국 현대시문학사』, 소명출판, 2020.
민재원, 「현대시 리듬 인식 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2006.
민재원, 구영산, 「시 읽기 교육에서 정찰의 주체 설정 방향 연구」, 『문학교육학』 Vol.58, 한국문학교육학회, 2018.
박경주, 「학습자 주도적인 '비교' 활동을 통한 고전문학교육의 새로운 길 찾기-'재미' 찾기를 위한 대학 신입생 대상 수업의 사례를 보고를 통해」,『고전문학과 교육』Vol.31, 한국고전문학교육학회, 2016.
박노균, 「정지용의 시작품 분석-「향수」와 「유리창1」」, 『개신어문연구』 Vol.19, 개신어문학회, 2002.
박성창, 『비교문학의 도전』, 민음사, 2009.
박성창, 『비교문학의 도전』, 민음사, 2009.
박영순, 「한국어교육으로서의 문화교육에 대하여」, 『이중언어학』Vol.23, 이중언어학회, 2003.
박용권,「문학이론의 교수학적변환 연구-반영론을 중심으로」, 『문학교육학』 Vol.18, 한국문학교육학회, 2005.
박주형, 「시 텍스트의 상징 해석 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2014.
박중현, 「한국 역사교과서 속의 베트남 서술 분석」, 『역사교육연구』 Vol.38, 한국역사교육학회, 2020.
박현진, 「한국어 학습자를 위한 비판적 문식성 교육 방안 연구: 문학 텍스트를 활용하여」, 고려대학교 박사학위논문, 2014.
박호영, 「이육사의 광야에 대한 실증적 접근」, 『한국시학연구』 Vol.5, 한국시학회, 2001.
배두본, 『영어교육학』, 한신문화사, 1986.

배재훈, 「정보 텍스트와 문학 텍스트 읽기 상황에서 독자의 f-NIRS 뇌파 특성 분석」, 『학습자중심교과교육연구』 Vol.20-9, 학습자중심교과교육학회, 2020.

부이판안트, 「한국과 베트남 민요시 특성 연구-김소월과 Nguyễn Bính을 중심으로」, 『淵民學志』 Vol.14, 연민학회, 2010.

서울대학교 국어교육연구소, 국어교육학사전, 대교출판, 1999.

서유경, 「<사씨남정기>의 정서 읽기 교육 연구」, 『고전문학과 교육』 Vol.20, 한국고전문학교육학회, 2010.

서혁, 박지윤, 「다문화가정 학생의 사회문화적 배경과 읽기 능력에 대한 사례 연구」, 『국어교육학연구』 Vol.36, 국어교육학회, 2009.

성기욱, 『한국 시가 율격의 이론, 새문사』, 1986.

송명희, 『현대소설의 이론과 분석』, 푸른사상, 2006.

송무 외, 『시적 텍스트를 이용한 영어교육』, 신아사, 1998.

송휘재, 「외국어 문학 텍스트의 이해를 위한 읽기 교수법 전략」, 『외국어로서의 독일어』 Vol.11, 한국독일어교육학회, 2002.

신경일, 「공감의 인지적, 정서적 요소 및 표현적 요소와의 관계」, 『연구보』 Vol.29-1, 부산대학교 학생생활연구소, 1994.

신동욱, 『현진건과 그 시대인식』, 새문사, 1981.

신동욱, 『문예비평혼』, 문학과 비평사, 1988.

신주철, 「한국 시 교육의 실제-외국어로서 한국어교육 고급 과정의 경우」, 『한국어교육』 Vol.14-1, 국제한국어교육학회, 2003.

심재휘, 「한국어교육과 문학 텍스트」, 『국어교육학연구』 Vol.51-3, 국어교육학회, 2016.

양왕용, 『정지용시연구』, 삼지원, 1988.

양왕용, 『현대시교육론』, 삼지원, 1997.

염은열, 『공감의 미학-고려속요를 말하다』, 역락, 2013.

오세영, 『김소월, 그 삶과 문학, 서울대학교 출판부, 2000, p.268.

오세영, 「우상의 가면을 벗겨라」, 『어문연구』 Vol.33-1, 한국어문교육연구회, 2005.

오영창, 「강호시조의 장르지식 구성 교육 연구, 언어사용역(Register)을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2018.

오지혜, 「한국어 학습자의 시 읽기 전략 양상 연구」, 『국어교육연구』 Vol.24, 서울대학교 국어교육연구소, 2009.
오지혜·윤여탁, 「한국어교육에서 비교문학을 활용한 현대시 교육 연구」, 『국어교육』 Vol.131, 한국어교육학회, 2010.
오지혜, 「문학문화적 접근을 통한 한국어문학교재 내용 체계 연구」, 『우리말교육현장연구』 Vol.10-1, 우리말교육현장학회, 2016.
오지혜, 김혜영, 신윤경, 「대학의 학문 목적 한국어 학습자 대상 문학 수업을 위한 교재 개발 연구-문학사 구분과 작품 선정 방향을 중심으로」, 『국어교육』 Vol.154, 한국어교육학회, 2016.
오태영, 「제국-식민지 체제의 지정학적 상상과 베트남」, 『현대문학의 연구』 Vol.54, 한국문학연구학회, 2014.
오현석, 「요산 김정한의 <사하촌> 담론분석적 연구」, 『退溪學論叢』Vol.35, 사단법인퇴계학부산, 2020.
왕건, 「외국인을 위한 한국 문학교육방안 연구-현진건과 은희경의 <빈처>를 중심으로-」, 『한남어문학』 Vol.37, 한남어문학회, 2013.
왕엽, 「한·중 고전시가 비교를 통한 한국 문화교육: 서울과 북경의 장소 이미지를 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2015.
우한용, 「상상력의 작동구조와 상상력의 교육」, 『국어교육』 Vol.97, 한국국어교육학회, 1998.
우한용, 「소설 텍스트 중심으로 본 문학능력과 한국어교육」, 『한국어와 문화』 Vol.7, 숙명여자대학교 한국어문화연구소, 2010.
유성호, 「해방 직후 시의 전개 양상」, 이승하 외, 『한국 현대시문학사』, 소명출판, 2020.
유제명 외 역, 『영어교육 길라잡이』, 인터비젼, 2006.
유화선, 「이미지의 시각화를 통한 시 감상 교육연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2019.
윤대석, 『식민지 문학을 읽다』, 소명, 2012.
윤대석, 「문학교육에서 바라본 문학사」, 『민족문학사연구』Vol.56, 민족문학사학회·민족문학사연구소, 2014.

윤여탁, 「리얼리즘 시와 시론의 창조적 수용」, 『한국시학연구』 Vol.3, 한국시학

회, 2000.
윤여탁, 『외국어로서의 한국문학교육』, 한국문화사, 2007.
윤여탁, 「비교문학을 적용한 외국어로서의 한국 현대문학교육 방법」, 『한국언어문화학』 Vol.6, 국제한국언어문화학회, 2009.
윤여탁, 「한국어 문화교육의 내용과 방법」, 『언어와 문화』 Vol.7-3, 한국언어문화교육학회, 2011.
윤여탁, 「다문화 사회의 문식성 신장을 위한 한국어교육의 전략-문학교육의 관점을 중심으로」, 『새국어교육』 Vol.94, 한국국어교육학회, 2013.
윤여탁, 「한국에서의 문식성 교육의 반성과 전망」, 『국어교육연구』 Vol.36, 서울대학교 국어교육소, 2015.
윤여탁 외, 『한국어교육에서 한국문학 정전』, 하우, 2015.
윤여탁, 「문학 문식성의 본질, 그 가능성을 위하여-문화, 창의성, 정의-」, 『문학교육학』 Vol.51, 한국문학교육학회, 2016.
윤여탁, 「시교육에서 학습 독자의 경험과 정의에 관한 연구」, 『국어교육연구』 Vol.39, 서울대학교 국어교육연구소, 2017.
윤여탁, 『한국근·현대시와 문학교육』, 태학사, 2017.
윤여탁, 「다중언어문화 한국어 학습자의 문식성 교육」, 『국어교육연구』 Vol.42, 서울대학교 국어교육연구소, 2018.
윤호병, 『비교문학』, 민음사, 1994.
이경화, 「텍스트 이해 과정과 맥락의 소통」, 노명완, 박영목 외, 『문식성 교육 연구』, 한국 문화사, 2008.
이규호 지음, 박순영 편집, 『해석학』, 연세대학교 출판부, 2005.
이상구, 『구성주의 문학교육론』, 박이정, 2002.
이상금, 『외국어 문학텍스트 독서론』, 한국문화사, 2006.
이상열, 「일제 식민지 시대 하에서의 한국경찰사에 관한 역사적 고찰」, 『韓國行政史學誌』 Vol.20, 한국행정사 학회, 2007.
이상일, 「고전소설의 인물 비평교육 연구 서설-인물 비평의 개념, 위상, 방법」, 『국어교육연구』 Vol.44, 국어교육학회, 2012.
이석호 외, 『현대시의 모든 것』, 꿈을 담는 틀, 2016.
이성호, 「문학 이론과 영문학 교육」, 『영미문학교육』 Vol.1, 한국영미문학교육학회, 1996.

이승철, 「김수영과 조태일 시의 '풀' 의미구조 고찰」, 『한국시학연구』 Vol.35, 한국시학회, 2012.
이승하, 「산업화시대 시의 모색과 발전」, 이승하 외『한국 현대시문학사』, 소명출판, 2020.
이승훈, 『한국문학과 구조주의』, 문학과 비평사, 1988.
이은주, 김종덕, 「한국적 정서를 반영한 TV광고 갬페인의 기호학적 분석과 의미변화」, 『디자인학연구』 Vol.27-3, 한국디자인학회, 2014.
이현오, 『한국 현대시의 담화·화용론적 연구』, 한국문화사, 1994.
이종하, 「독일의 문화간 이해교육의 실천과 시사점」, 『교육문제연구』 Vol.17, 동국대학교 교육문제연구소, 2006.
이혜순, 『비교문학』, 중앙출판, 1984.
이홍매, 「반응 텍스트 쓰기 중심의 한국 현대시 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2014.
임규찬, 「한국 근대소설의 이념과 체계: 1920년대 소설을 중심으로」, 태학사, 2009.
장대익, 『울트라 소셜: 사피엔스에 새겨진 '초사회성'의 비밀』, 휴머니스트, 2017.
장수민, 「성찰적 자아 형성을 위한 현대시 교육 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문, 2013.
장청원, 「비판적 문식성 신장을 위한 한국어교육 연구:리얼리즘 시를 중심으로」, 『한국민족문화』 Vol.76, 부산대학교 한국민족문화연구소, 2020.
전홍, 「한·중 현대시 대비 이해 교육 연구 - 중국인 고급 한국어 학습자를 대상으로-」, 『국어교육연구』 Vol.32, 서울대학교 국어교육연구소, 2013.
전홍, 「상호연관성 기반의 한국현대시 이해 교육 연구-한·중 현대시를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2015.
정병욱, 「증보판 한국고전시가론」, 신구문화사, 1996.
정유정,「문학 텍스트를 통한 독해지도방안」, 한양대학교 석사학위논문, 2001.
정혜승,「문식성 교육의 정점 탐구」, 『교육과정평가연구』 Vol.11, 한국교육과정평가원, 2008.
조동일, 「한국민요의 전통과 시가율격」, 지식산업사, 1996.
조수진, 「한국어교육에서 김소월 시에 나타난 이별의 '정서' 교육 방안-<진달래꽃>, <초혼>, <접동새>를 중심으로」, 『한국어교육』Vol.24-2, 국제한국어

교육학회, 2013.
조수진, 「문학적 정서 표현 교육 방안 연구」, 한국외국어대학교 박사학위논문, 2014.
조수진, 「한국어교육에서 <소나기>에 나타난 '정서' 표현 교육 방안」, 『한중인문학연구』 Vol.42, 한중인문학연구, 2014.
조수진, 「한국어교육에서 해학의 정서 표현 교육 방안-김유정의 동백꽃을 중심으로」, 『한국문예비평연구』 Vol.56, 한국 현대문예비평학회, 2017.
조정래, 「<사하촌>의 세계와 <사하촌>의 세계」, 『국제어문』 Vol.10, 국제어문학회, 1989.
조진기, 『비교문학의 이론과 실천』, 새문사, 2006.
주경, 「중국인 학습자를 위한 고려속요의 여성상 교육 연구-송사와의 비교를 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2016.
주선자, 「한·중 소설 비교를 통한 한국어 문화교육연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013.
주재환·윤보은, 「KSL 학습자 다문화 문식성 교육을 위한 교수-학습 방안 연구-윤동주 시를 중심으로」, 『Journal of Korean Culture』 Vol.28, 한국어문학국제학술포럼, 2015.
쩐티란아잉, 「식민지 시대 한국과 베트남의 농민소설 비교」, 인하대학교 석사학위논문, 2010.
진씨벽봉, 「베트남인 학국어 전공 학습자를 위한 <춘향전>과의 비교를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2019.
천이두, 「한국적 한의 일원적 구조와 그 가치생성의 기능에 대한 고찰-한의 용례를 중심으로」, 『한국언어문학』 Vol.27, 한국언어문학화, 1989.
최문규 외, 『기억과 망각』, 책세상, 2003.
최병해, 「현대시 교수·학습 과정안 연구」, 영남대학교 박사학위논문, 2012.
최지현, 「문학능력의 위계적 발달, 평가 모형」, 『문학교육학』 Vol.28, 한국문학교육학회, 2009.
최지현, 「문학능력의 위계적 발달 평가 모형」, 한국문학교육학회 엮음, 『문학 능력』, 역락, 2010.
최지현, 『문학교육심리학-이해와 체험에 관한 문학교육적 설명』, 역락, 2014.
최태호, 「문학교육을 통한 다문화가정 문화문식력 향상방안연구」, 『새국어교육』

Vol.94, 한국국어교육학회, 2013.
최형섭 외, 『국어교육학 개론』, 삼지원, 1997.
축취영, 「중국인 고급 학습자를 위한 한국어 문학 교육 연구: 연암소설과 <유림외사>의 비교·탐구를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2012.
하정일, 「저항의 사사와 대안적 근대의 모색」, 『1970년대 문학연구』, 소명출판, 2000.
한귀은, 『현대소설교육론』, 삼지원, 2003.
현길언, 「현진건 소설 연구」, 한양대학교 박사학위논문, 1984.
황티장, 김지혜, 「베트남인 학습자의 한국 현대시 해석 양상 연구: 정지용의 <향수>를 중심으로」, 『학습자중심교과교육』 Vol.20-15, 학습자중심교과교육학회, 2020.

3. 국외 논저

Abdallah-Pretceille M., *L'education interculturelle,* 장한업역, 『유럽의 상호문화교육-다문화 사회의 새로운 교육적 대안』, 한울, 2010.
Aldridge A. O., *The Reemergence of World Literature: A Study of Asia and the West,* University of Delaware Press, 1986.
Aristotle, *Poetics,* 천병희 역, 『아리스토텔레스 시학』, 문예출판사, 1995.
Bạch Thanh Vân, Quê hương-người mẹ trong thơ Tế Hanh, *Kỷ yếu Hội nghị khoa học nữ lần thứ 7*, Đại học Quốc gia Hà Nội, 2002.
Bạch Thanh Vân, Phong cảnh thiên nhiên và tình yêu con người trong thơ Tế Hanh, Kỷ yếu Hội nghị khoa học nữ lần thứ 8, Đại học Quốc gia Hà Nội, 2003.
Bachelard G., *L'eau et les rêves: essai sur l'imagination de la matière*, 이가림 역, 『물과 꿈: 물질적 상상력에 관한 시론』, 문예출판사, 2004.
Bachelard G., *L'air et les songes: essai sur l'imagination du mouvement* (18th ed.), 정영란 역, 『공기와 꿈』, 이학사, 2001.
Barthes R. & Duisit L., An Introduction to the Structural Analysis of Narrative, *New Literary History* 6-2, On Narrative and Narratives, 1975.
Brooks C. & Warren R.P., *The Scope of Fiction,* 안동림 역, 『소설의 분석』, 현암사, 1985.

Brooks C. & Warren R.P., Tone, *Understanding Poetry*(4th ed), Holt, 1976.

Booth W. C., *The Rhetoric of Fiction*, University of Chicago Press, 1961.

Boud D. & Waker D., Barriers to reflection on experience, in D. Boud, R. Keogh and D. Walker, *Refection: Turning Experience into Learning*, Kogan Page, 1985.

Brown H. D., *Principle of language learning and teaching(4th ed.)*, Longman, 2000.

Brumfit C. & Carter R., *Literature and Language Teaching*, Oxford University Press.

Bùi Thị Minh Châu, "Tính triết lý trong thơ Nguyễn Duy", Luận văn thạc sĩ Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn-Đại học Quốc gia Hà Nội, 2013.

Cai M. & Traw R., Literary Literacy, *Journal of Children's Literature*, 23(3), 1997.

Cai M., Reflection on Transactional Theory as a Theoretical Guide for Literacy and Literature Education, *New Advocate* 14-1, Christopher-Gorden Publisher, 2001.

Carrell P. L., Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency?, *Applied Linguistics* 12-2, Oxford University Press, 1991.

Chadwick J. A. & Grassie J. E.(Foreword by Hall Holbrock), *Teaching Literature in the Context of Literacy Instruction*, Heinemann, 2016.

Chevrel Y., *(La) Littérature comparée*, 박성창 옮김, 『비교문학, 어떻게 할 것인가』, 민음사, 2002.

Chu Văn Sơn, *Thơ Điệu hồn và Cấu trúc*, NXB Giáo dục, 2007.

Collie J. & Slater S., *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, 1987.

Culler J., *Literary Theory: A Very Short Introduction,* Oxford University Press, 이은경·임옥희 역, 『문학이론』, 동문선, 1999.

Culler J., *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature,* Great Britain Unwin Brothers Limited The Gresham Press, 1980.

Cummins J. , Interdependence of first − and second-language proficiency in billingual children, in E. Bialystock(ed.), Language processing in bilingual children, Cambridge University Press, 1991.

Đinh Quang Hải, Vài nét về kinh tế cá thể, tư nhân ở thành thị miền Bắc thời kỳ 1954-1960, *Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử* Vol.263, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam, 1992.

Đinh Trọng Lạc, *99 phương tiện và biện pháp tu từ Tiếng Việt*, NXB Giáo dục, 2008.

Djikic M., Oatley K., Zoeterman S. & Peterson J. B., On being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the self, *Creativity Research Journal* 21-1, 2009.

Đỗ Hòa Hỏi, Tìm hiểu thêm mối quan hệ giữa Phan Bội Châu và Phan Châu Trinh, *Tạp chí Khoa học* Vol.2, Đại học Quốc gia Hà Nội, 1994.

Đỗ Quang Hưng, Lê Văn Thịnh, Ảnh hưởng của văn hóa Xô Viết ở Việt Nam trong giai đoạn 1945-1954, *Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử* Vol.290-1, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam, 1997.

Ekman P. & Davidson R. J., Epilogue-affective Science: A Research Agenda, *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, Oxford University Press, 1994.

Frye N., 김용직 편역, 『상징』, 문학과지성사, 1988.

Frye, N., *Anatomy of criticism*, 임철규 역, 『비평의 해부』, 한길사, 2000.

Genette G., *Narrative Discourse*, 1983, 권영택 역, 서사담론, 교보문고, 1992.

Goodman K. S., Psycholinguistic Universals in Reading Process, *Psychology of Second Language*(Pimsleur&Quinne ed.), Cambridge University Press, 1971.

Goodman K. S., Reading: A Psycholinguistic Guessing Game, *Journal of Reading Specialist* 6-4, 1967.

Groeben N., Leserpsychologie, *Textvertandnis-Textverstandlichkeit*, Aschendorff, 1982.

Hà Minh Đức, Tế Hanh, Hội Nhà văn, *Nhà văn Việt Nam Tập 2,* NXB Đại học và Giáo dục chuyên nghiệp, 1979.

Hammerly H., Toward Cultural Competence, *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Languistics*, Second Language Publications, 1982.

Heinemann W., Viehweger D., *Textlinguistik*, 백설자 역, 『텍스트 언어학 입문』, 역락, 2001.

Hirsch E. D., *Validity in Interpretation*, Yale University Press, 1967.

Hoàng Như Mai, *Hoàng Cầm hồn thơ độc đáo*, NXB Văn nghệ thành phố Hồ Chí Minh, 1998.

Hoàng Phê, *Từ điển Tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng, 2000.

Hoàng Thị Kim Nhẫn, Biểu tượng thơ Tố Hữu giai đoạn 1945-1975, Luận văn Thạc sĩ trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Đại học Quốc gia Hà Nội, 2014.

Hồ Khang, Chính sách đối xử với tù, hàng binh của Việt Nam trong 30 năm chiến

tranh 1945-1975, *Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử* Vol.338, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam, 2004.

Kagan J., *What is emotion?*, 노승연 역, 『정서란 무엇인가?』, 아카넷, 2009.

Klopf D. W., McCroskey J. C., *Intercultural Communication Encounters*, Pearson Allyn and Bacon, 2007.

Kneepens E. W. & Zwaan R. A. , Emotion and literary text comprehension, *Poetics* 23, 1994.

Lankshear C. & Knobel M., *New Literacy: Everyday Practices and Classroom Learning* (2nd ed), Open University Press, 2006.

Lê Hải Anh, Vận dụng lý thuyết liên văn bản vào dạy học ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực (qua dạy học chũ đề đất nước trong hai văn bản "Đất nước"-Nguyễn Đình Thi và đoạn trích "Đất nước"-Nguyễn Khoa Điềm), *VNU Journal of Science: Education Research* 35-4, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 2019.

Lê Quang Hưng, Thơ Nguyễn Duy và "Ánh trăng", *Tạp chí Văn học* số 3, Viện Văn học-Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam, 1986.

Lê Minh Nguyệt, Sắc thái dân gian trong ngôn ngữ thơ Nguyễn Bính, *Tạp chí Giáo dục* Số 259, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, 2011.

Lê Thị Thanh Đạm, *Đặc điểm thẩm mỹ thơ Nguyễn Duy*, NXB Văn học, 2009.

Lê Trí Viễn, *Đến với bài thơ ha*y, NXB Giáo dục, 1997.

Leech G. N. , *A Linguistic Guide to English Poetry*, Longman, 1980.

Mã Giang Lân, Thơ Tế Hanh, *Tạp chí Văn học* Số 4, Viện Nghiên cứu Văn học, 1986.

Morson G. S. & Emerson C., *Milkhail Bakhtin: Creation of a Prosaics*, Standford University Press, 1990.

Nam Cao, *Tuyển tập Nam Cao*, NXB Văn học, 2003.

Nguyễn Đức Quyền, *Bình giảng-Bình luận Văn học*, NXB Giáo dục, 2006.

Nguyễn Hoành Khung, Đời thừa, *Giảng văn văn học Việt Nam,* NXB Giáo dục, 1998.

Nguyễn Thanh Lợi, Hệ thống giao thông ở Mỹ Tho thời Pháp thuộc (1858-1945), *Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử* Vol.424, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam, 2011.

Nunan D., *Practical English Language Teaching*, McGraw-Hill, 2003.

Phạm Hồng Tung, Về mối quan hệ công tác-cộng trị Nhật-Pháp ở Việt Nam trong thế chiến II và nguyên nhân của cuộc đảo chính ngày 9-3-1945, *Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử* Vol.333, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam, 2004.

Phan Ngọc Trần, Về bốn ẩn dụ ý niệm trong thơ Nguyễn Bính, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh* Số 63, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 2014.

Phan Thị Thu Hiền, 「베트남의 6·8체시와 한국의 시조 비교 연구-다른 동아시아국가의 단시와의 비교를 중심으로」, 『열상고전연구회 제 98차 학술대회 발표자료집』, 열상고전연구회, 2020.

Oatley K., A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification on fictional narrative, *Poetics* 23, 1994.

Raman S., *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory* (5th ed.), 정정호, 윤지관, 정문영 옮김, 『현대문학의 이론』, 경문사, 2014.

Richards I. A., *Practical Criticism*, Routledge & Kegan Paul, 1973.

Richards I. A., *(The) Principles of literary criticism*, 이선주 역, 『문학비평의 원리』, 동인, 2005.

Richards I. A., The Analysis of a Poem, *Principles of Literary Criticism*, Routledge & Kegan Paul, 1959.

Riffaterre M., Compulsory reader response: the intertextual drive, *Intertextually: Theories and Practices* (edited by M. Worton, J. Still), Manchester University Press, 1990.

Robison J., *Deeper than reason: emotion and its role in literature, music and art*, 조선우 역, 『감정, 이성보다 깊은』, 북코리아, 2015.

Schinschke A., Perspektivenübernahme als grundlegende Fâhigkeit im Umgang mit Fremden, L. Bredella, H. Christ, *Didaktik des Fremdverstehens*, Gunter Narr, 1995.

Swales J., *Genre analysis: English in academic and research setting*, Cambridge University Press, 1990.

Thép Mới, *Cây tre Việt Nam*, NXB Chính trị Quốc gia Hà Nội, 2001.

Tomalin B. & Stempleski S., *Cultural awareness*, Oxford University Press, 1993.

Trần Đăng Xuyền, Bài 3: Bên kia sông Đuống, *Giảng văn Văn học*, NXB Văn nghệ,

1998.

Trần Thị Hường, Biểu tượng trong thơ Lưu Quang Vũ, Luận văn Thạc sĩ Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội, 2012.

Trần Thị Minh Giới, Nhìn lại Thơ kháng chiến 1945-1975, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, *Những vấn đề Khoa học Xã hội và Nhân văn − Chuyên đề Văn học*, NXB Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh, 2008.

Tuấn Thành, Vũ Nguyễn, *Văn học hiện đại Việt Nam: Bước đường cùng-Tác phẩm và lời bình*, NXB Văn học, 2007.

Tylor E. B., *Primitive culture*, Haper, 1958.

Vũ Hào Quang, *Chủ nghĩa yêu nước là một trong những giá trị hạt nhân trong công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 2010.

Vũ Khắc Chương, *Đặc điểm văn xuôi hiện thực Việt Nam 1930-1945,* Luận án tiến sĩ trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Thành phố Hồ Chí Minh, 1998.

Warren A. & R. Wellek, *Theory of Literature*, 백철·김병철 역, 『문학의 이론』, 신구문화사, 1975.

Wellek R. & Warren A., *Theory of literature*, 이경수 역, 『문학의 이론』, 문예출판사, 1993.

Zima P., *Literarische Asthetik*, 허창운 역, 『문예 미학』, 을유문화사, 1993.

<부록>

1. 향수-정지용

넓은 벌 동쪽 끝으로
옛 이야기 지줄대는 실개천이 휘돌아 나가고,
얼룩백이 황소가
해설피 금빛 게으른 울음을 우는 곳.
그곳이 차마 꿈엔들 잊힐리야.

질화로에 재가 식어지면,
비인 밭에 밤바람 소리 말을 달리고,
엷은 졸음에 겨운 늙으신 아버지가
짚베개를 돋워 고이시는 곳.
그곳이 차마 꿈엔들 잊힐리야.

흙에서 자란 내 마음
파아란 하늘빛이 그리워
함부로 쏜 화살을 찾으려
풀섶 이슬에 함초롬 휘적시던 곳,
그곳이 차마 꿈엔들 잊힐리야.

전설 바다에 춤추는 밤물결 같은
검은 귀밑머리 날리는 어린 누이와
아무렇지도 않고 예쁠 것도 없는,
사철 발벗은 아내가
따가운 햇살을 등에 지고 이삭 줍던 곳.
그곳이 차마 꿈엔들 잊힐리야.
하늘에는 성긴별
알 수도 없는 모래성으로 발을 옮기고,
서리 까마귀 우지짖고 기나가는 초라한 지붕,
흐릿한 불빛에 돌아앉아 도란도란거리는 곳,
그곳이 차마 꿈엔들 잊힐리야.

2. <Quê hương> - Tế Hanh

Làng tôi ở vốn làm nghề chài lưới.
Nước bao vây cách biển nửa ngày sông.
Khi trời trong, gió nhẹ, sớm mai hồng,
Dân trai tráng bơi thuyền đi đánh cá.

Chiếc thuyền nhẹ hăng như con tuấn mã
Phăng mái chèo mạnh mẽ vượt trường giang
Cánh buồm trương, to như mảnh hồn làng
Rướn thân trắng bao la thâu góp gió...

Ngày hôm sau, ồn ào trên bến đỗ
Khắp dân làng tấp nập đón ghe về
"Nhờ ơn trời, biển lặng cá đầy ghe"
Những con cá tươi ngon thân bạc trắng.

Dân chài lưới, làn da ngăm rám nắng,
Cả thân hình nồng thở vị xa xăm;
Chiếc thuyền im bến mỏi trở về nằm
Nghe chất muối thấm dần trong thớ vỏ.

Nay xa cách lòng tôi luôn tưởng nhớ,
Màu nước xanh, cá bạc, chiếc buồm vôi
Thoáng con thuyền rẽ sóng chạy ra khơi,
Tôi thấy nhớ cái mùi nồng mặn quá!

[<꿰흐엉>의 번역본]

내가 살아온 어촌마을
마을 두른 강물은 반나절을 돌아 바다로 흐른다.
맑은 하늘에 가벼운 바람 이는 희불그레한 이른 아침,
마을 장정들은 배를 저어 고기잡이하러 간다.

배는 준마처럼 가볍고
노는 기나긴 강을 힘차게도 저어간다.
돛은 마을의 혼처럼 넓게 펼쳐지고
하얗고 커다란 몸을 뻗어 바람에 실린다.

다음날 수선스러운 나루터
마을의 모든 이가 돌아온 배를 맞이한다.
“하늘의 은혜로 바다가 잔잔하니 고기가 배에 가득이네”
하얀 빛깔의 맛있고 신선한 고기

낚시하는 어부, 검게 그을린 피부
온 몸에서 바다향이 진하게 나는구나.
지친 배는 조용히 나루터에 누웠고,
소금기는 나뭇결에 서서히 배어간다.

지금은 떨어져 있어도 마음은 항상 그곳을 그리네,
푸른 물, 은빛 물고기, 하얀 돛
순간 배가 파도를 헤치고 앞으로 나아가고
나는 그때의 강렬한 짠 내음에 그리움을 느낀다!

3. <광야>-이육사

까마득한 날에
하늘이 처음 열리고
어디 닭 우는 소리 들렸으랴.

모든 산맥들이
바다를 연모해 휘달릴 때에도
차마 이곳을 범하던 못하였으리라.

끊임없는 광음을
부지런한 계절이 피어선 지고
큰 강물이 비로소 길을 열었다.
지금 눈 내리고,
매화 향시 홀로 아득하니
내 여기 가난한 노래의 씨를 뿌려라.

다시 천고의 뒤에
백마 타고 오는 초인이 있어
이 광야에서 목놓아 부르게 하리라.

4. <Bên kia sông Đuống> - Hoàng Cầm

Em ơi! Buồn làm chi
Anh đưa em về sông Đuống
Ngày xưa cát trắng phẳng lì

Sông Đuống trôi đi
Một dòng lấp lánh
Nằm nghiêng trong kháng chiến trường kỳ

Xanh xanh bãi mía bờ dâu
Ngô khoai biêng biếc
Đứng bên này sông sao nhớ tiếc
Sao xót xa như rụng bàn tay

Bên kia sông Đuống
Quê hương ta lúa nếp thơm nồng
Trang Đông Hồ gà lợn nét tươi trong
Màu dân tộc sáng bừng trên giấy điệp
Quê hương ta từ ngày khủng khiếp
Giặc kéo lên ngùn ngụt lửa hung tàn

Ruộng ta khô
Nhà tay cháy
Chó ngộ một đàn
Lưỡi dài lê sắc máu
Kiệt cùng ngõ thẳm bờ hoang

Mẹ con đàn lợn âm dương
Chia lìa đôi ngả
Đám cưới chuột đang tưng bừng rộn rã '
Bây giờ tan tác về đâu?

Ai về bên kia sông Đuống
Cho ta gửi tấm the đen
Mấy trăm năm thấp tháong mộng bình yên
Những hội hè đình đám
Trên núi Thiên Thai
Trong chùa Tháp Bút
Giữa huyện Lang Tài
Gửi về may áo cho ai

Chuông chùa văng vẳng nay người ở đâu
Những nàng môi cắn chỉ quết trầu
Những cụ già phơ phơ tóc trắng
Những em gái xột xoạt quần nâu
Bây giờ đi đâu? Về đâu?
Ai về bên kia sông Đuống
Có nhớ từng khuôn mặt búp sen
Những cô hàng xén răng đen
Cười như mùa thu tỏa nắng
Chợ Hồ, chợ Sủi người đua chen
Bãi Tràm chỉ người dăng tơ nghẽn lối
Những nàng dệt sợi
Đi bán lụa màu
Những người thợ nhuộm
Đồng Tỉnh, Huê Cầu
Bây giờ đi đâu? Về đâu?

Bên kia sông Đuống
Mẹ già nua còm cõi gánh hàng rong
Dăm miếng cau khô
Mấy lọ phẩm hồng
Vài thếp giấy đầm hoen sương sớm
Chợt lũ quỷ mắt xanh trừng trợn
Khua giầy đinh đạp gẫy quán gầy teo
Xì xồ cướp bóc
Tan phiên chợ nghèo
Lá đa lác đác trước lều
Vài ba vết máu loang chiều mùa đông

Chưa bán được một đồng
Mẹ già lại quẩy gánh hàng rong

Bước cao thấp bên bờ tre hun hút
Có con cò trắng bay vùn vụt
Lướt ngang dòng sông Đuống về đâu?
Mẹ ta lòng đói dạ sầu
Đường trơn mưa lạnh mái đầu bạc phơ

Bên kia sông Đuống
Ta có đàn con thơ
Ngày tranh nhau một bát cháo ngô
Đêm líu ríu chui gầm giường tránh đạn
Lấy mẹt quây tròn
Tưởng làm tổ ấm
Trong giấc thơ ngây tiếng súng dồn tựa sấm
Ú ớ cơn mê
Thon thót giật mình
Bóng giặc dày vò những nét môi xinh
Đã có đất này chép tội
Chúng ta không biết nguôi hờn

Đêm buông xuống dòng sông Đuống
-Con là ai? - Con ở đâu về?

Hé một cánh liếp
-Con vào đây bốn phía tường che
Lửa đèn leo lét soi tình mẹ
Khuôn mặt bừng lên như dựng giăng
Ngậm ngùi tóc trắng đang thầm kể
Những chuyện muôn đời không nói năng
Đêm đi sâu quá lòng sông Đuống
Bộ đội bên sông đã trở về
Con bắt đầu xuất kích

Trại giặc bắt đầu run trong sương
Dao loé giữa chợ
Gậy lùa cuối thôn
Lúa chín vàng hoe giặc mất hồn
Ăn không ngon
Ngủ không yên
Đứng không vững
Chúng mày phát điên
Quay cuồng như xéo lên đống lửa
Mà cánh đồng ta càng chan chứa
Bao nhiêu nắng đẹp mùa xuân
Gió đưa tiếng hát về gần
Thợ cấy đánh giặc, dân quân cày bừa
Tiếng bà ru cháu xế trưa
Chang chang nắng hạ võng đưa rầu rầu
"À ơi... cha con chết trận từ lâu
Con càng khôn lớn càng sâu mối thù"
Tiếng em cắt cỏ trại tù
Căm căm gió rét mịt mù mưa bay
"Thân ta hoen ố vì mày
Hờn ta cùng với đất này dài lâu..."

Em ơi! Đừng hát nữa lòng anh đau
Mẹ ơi! Đừng khóc nữa dạ con sầu
Cánh đồng im phăng phắc
Để con đi giết giặc
Lấy máu nó rửa thù này
Lấy súng nó cầm trong tay
Mỗi đêm một lần mở hội
Trong lòng con chim múa hoa cười

Bao giờ về bên kia sông Đuống

Anh lại tìm em

Em mặc yếm thắm

Em thắt lụa hồng

Em đi trẩy hội non sông

Cười mê ánh sáng muôn lòng xuân xanh.

[<벤끼아송두옹>의 번역본]

그대 슬퍼 한들 무엇 하리
내가 그대를 두옹 강으로 데리고 가리.
그 옛날 하얗고 매끄러운 모래 깔린 그곳으로

흘러가는 두옹강
빛나는 한줄기 물결
기나긴 전쟁 속에 비스듬히 누웠네

파릇파릇한 사탕수수와 뽕나무 밭
푸른 옥수수와 고구마
이쪽 강변에 서서 바라보니 그리움에 애가 타는구나.
한쪽 손이 잘린 듯 가슴이 아리다.

저편의 두옹강
내 고향의 찹쌀은 향기롭고
즐거운 돼지와 닭이 그려진 동호민화를 보고 있자면
민족의 색이 화지를 환하게 밝히네
끔찍했던 그날부터 우리 고향은
적군이 피운 흉악한 불길로 활활 타오르고

우리 논은 메마르고
우리 집은 타버리고
미친 개들만 한 무리구나
피로 물든 혀가 날름대고
황량한 벽촌에 더는 남은 것이 없다.

민화 속의 음과 양의 암퇘지 새끼돼지
다른 길로 찢어져 이별하고
성대하고 신명 나던 민화 속의 쥐의 결혼식
지금은 모두 어디로 흩어졌는가?

누군가 저편 두옹강에 가면
검은 비단 하나 전해달라 부탁하겠네
평화로운 몇 백년 동안
티엔타이 산에서
탑붓 사찰에서
랑다이현에서 하던
즐거운 축제들
이젠 누구의 옷을 맞추려 비단을 보내야만 하는 가?

사찰에 종소리는 울리는데 그 어디에 사람이 있는가?
고른 입술에 붉은 물을 적시는 젊은 여인들
순백의 하얀 머리카락이 가득한 노인들
갈색의 뻣뻣한 바지를 입은 소녀들
이젠 그 어디로 가야 하는가? 어디로?

누군가 저편 두옹강에 가면
연꽃처럼 아름다운 여인들의 얼굴
검은 이빨을 내보이며 장터에서 물건 파는 여인들의
가을 햇살처럼 환한 미소를 기억해주게.
분주한 호시장, 수이 시장
시끌벅적한 짬 언덕
방직을 짜는 여인들
형형색색 비단을 팔러 가네
동띵, 훼까우에 있는
비단 염색하는 사람들
이젠 어디로 가야 하는가? 어디로?

저편의 두옹강
쇠약하고 늙으신 어머님은 지게를 메고

(지게 속) 말린 빈랑 몇 조각
분홍색 염료 몇 병
아침 이슬로 젖은 종이 몇 장
불현듯 갑자기 파란 눈 귀신들 나타나
뾰족한 신발창으로 연약한 지게를 부러뜨리고는
요란스럽게 분탕질한다.
가난한 마을의 장날은 끝나고
가게 앞 바얀 나뭇잎이 떨어지며
겨울의 저녁은 (붉은 노을의 색이 아닌 어머님의 빨간) 핏자국으로 퍼진다.

한 푼도 못 팔고
늙은 어머니는 또 다시 지게를 메고
길고 짧은 뾰족한 대나무숲으로 들어서네
흰 황새가 훨훨 날아가는데
두옹강을 지나 어디로 가는가?
우리 어머니는 근심에 젖어
비에 젖은 추운 길을 하얀 머리 지붕삼아 걷는다.

저편의 두옹강
우리의 순진한 아이들은
옥수수 죽 한 그릇을 두고 경쟁한다
밤에는 폭탄 피하려 침대 밑으로 들어가
버들개지 휘감아
안식처로 삼는다.
천진난만한 꿈속으로 총소리가 천둥처럼 밀려와
잠결에 횡설수설하고는
몸을 움찔한다.
적의 그림자가 어여쁜 입술들을 윽박지른다.
이 땅은 그 죄를 기록하였다.
우리의 한은 가라앉을 일 없다.

밤이 두옹강 물결에 드리우고
- 너는 누구인가? - 어디서 돌아왔는가?

문짝이 반쯤 열리고

– 이리 사방이 막힌 곳으로 들어오너라
불빛이 어머니의 정을 가물가물 비추고
정겨운 어머님의 얼굴은 상기되네
안쓰러운 흰 머리는 고향의 상황을 말해준다
말없이도 변함없는 이야기들을 전하네
밤은 두옹강의 바닥까지 스며들고
강 건너편에서 군인들이 돌아온다.
그들은 출격을 준비하고
안개 속에서 적들이 떨린다
시장에선 번쩍이는 칼
마을 끝에선 막대를 들고
벼는 노랗게 익어가는데 적들은 혼이 빠지네
맛있게 먹지 못하고
편안히 잠들지 못하고
제대로 서있지 못 하니
그들은 미쳐간다
불덩이를 밟는 것처럼 파닥파닥 돈다.
갈수록 마을 들판은
아름다운 봄햇살로 가득해지며
바람은 노래소리를 가까이 실어다 주고
농부는 적과 싸우고, 민병은 쟁기질하네
할머니의 손주 낮잠 재우는 소리
여름 햇빛이 쨍쨍 멜랑콜리한 그물침대를 내리쬐고
“아.. 너의 아버지는 오래 전 전쟁터에서 전사하셨다.
나중에 커갈수록 원한이 깊어지겠구나.
동생의 교도소 풀 깎는 소리
싸늘한 찬 바람이 흐린 실비를 날리고
“너 때문에 내 몸이 더러워 졌구나.
내 한은 이 땅과 함께 오래 갈 것이다.”

동생아, 노래하지 말거라 마음이 아프다
어머니, 울지 마세요, 아이가 근심에 잠깁니다.
들판은 숨을 죽이고
나는 적을 죽이고
적의 피로 원망을 씻는다.
적의 총을 빼앗아

매일 밤 축제를 여니
내 마음 속에 꽃이 피어난다

두옹강 건너편에 가면
나는 그대를 찾으리
아름다운 옘을 입고서
분홍 비단띠를 매고 있는 그대
반짝이는 미소를 머금고, 파릇한 청춘의 마음으로
강산의 축제로 놀러간다.

5. <풀>-김수영

풀이 눕는다.
비를 몰아오는 동풍에 나부껴
줄은 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.
발목까지
발밑까지 눕는다.
바람보다 늦게 누워도
바람보다 먼저 일어나고
바람보다 늦게 울어도
바람보다 먼저 웃는다.
날이 흐리고 풀뿌리가 눕는다.

6. <Tre Việt Nam> – Nguyễn Duy

Tre xanh
Xanh tự bao giờ?
Chuyện ngày xưa... đã có bờ tre xanh

Thân gầy guộc, lá mong manh
Mà sao nên luỹ nên thành tre ơi?
Ở đâu tre cũng xanh tươi
Cho dù đất sỏi đất vôi bạc màu

Có gì đâu, có gì đâu
Mỡ màu ít chắt dồn lâu hoá nhiều
Rễ siêng không ngại đất nghèo
Tre bao nhiêu rễ bấy nhiêu cần cù
Vươn mình trong gió tre đu
Cây kham khổ vẫn hát ru lá cành
Yêu nhiều nắng nỏ trời xanh
Tre xanh không đứng khuất mình bóng râm

Bão bùng thân bọc lấy thân
Tay ôm tay níu tre gần nhau thêm
Thương nhau tre không ở riêng
Luỹ thành từ đó mà nên hỡi người
Chẳng may thân gãy cành rơi
Vẫn nguyên cái gốc truyền đời cho măng
Nòi tre đâu chịu mọc cong
Chưa lên đã nhọn như chông lạ thường
Lưng trần phơi nắng phơi sương
Có manh áo cộc tre nhường cho con

Măng non là búp măng non
Đã mang dáng thẳng thân tròn của tre
Năm qua đi, tháng qua đi
Tre già măng mọc có gì lạ đâu

Mai sau,
Mai sau,
Mai sau...
Đất xanh tre mãi xanh màu tre xanh.

[<째비엣남>의 번역본]

푸른 대나무
언제부터 푸르렀던가?
옛날이야기 속에 푸른 대나무가 있었네.

여윈 몸과 가냘픈 잎으로
어떻게 그런 성벽을 이루는가 대나무여,
척박한 자갈 땅에 자라는데도
어디서든 대나무는 청명하구나

않네, 아무렇지 않네
척박하여도 시간이 흐르면 비옥한 땅이 되겠지
부지런한 뿌리는 가난한 땅을 두려워하지 않는 다네
뿌리의 수만큼 근면한 대나무구나
몸을 뻗어 바람 속에서 넘실대네
고난 속에서도 잎사귀에 부드러운 노래를 전하고
파란하늘을 열렬히 사랑하니
푸른 대나무는 제 몸을 그늘 속으로 숨길 일 없다.

폭풍우 속 서로 휘감겨도
더욱 서로 안아주고 서로 잡아주고
서로 사랑하니 혼자 자라나는 것이 아니라네
그래서 대나무 숲이 생겨났네
몸이 부서지고 가지가 떨어지더라도
뿌리가 있으니 어린순을 잉태한다네

대나무는 몸을 굽히지 않아
뾰족한 창처럼 자라나고
엄마 대나무는 햇살과 안개를 등에 지고
자식을 위한 옷자락이 되어주네

단지 여리고 어린 순일지라도
곧은 대나무의 모습을 이미 가졌구나
해가 지나고, 세월이 흐른 뒤
대나무가 늙고 어린순이 자라나는 것이 뭣이 이상하리

나중에,
나중에...
땅은 대나무의 푸르름으로 파랗게 뒤덮힌다.

<Abstract>

A Study on Korean Literary Literacy Education for Vietnamese Learners
-Focusing on the comparison between Korean and Vietnamese Literature

Hoang, Thi Trang

This study aims to enhance learners' literacy in Korean literature education for Vietnamese Korean learners by comparing Korean and Vietnamese literary works. Its purpose is to delineate the objectives of Korean literary literacy education by comparing teaching and learning contents.

To this end, the concept of literary literacy was first defined, and on this basis, its constituent elements were organised into three categories. The concept of literary literacy is defined as the ability to understand multilayered and multifaceted texts using various literary customs based on the basic literacy of the learner. The components of literary literacy are the "ability to understand literary texts based on genre customs", "ability to understand the emotions of a literary work", and "ability to understand society and culture within the literary works".

Korean language education aims to improve learners' ability to communicate in Korean. Thus, it is necessary to use both their language and cultural skills as educational content. Recently, based on the experiences of researchers which showed that the activity of comparing literary works enhances the language and cultural abilities of learners, attempts have been made to systematise them into educational content and methods. Vietnam and Korea share many cultural features due to their geopolitical locations and similar experiences in modern and contemporary history. Hence, it can be said that Vietnamese and Korean literature satisfy the premise of

comparative research.

This study conducted several case studies to confirm the educational effectiveness of the comparative activities of Korean and Vietnamese literature in the field of Korean literature education for Vietnamese learners, and to examine their educational significance. The research material is a transcript of a literary discussion and report performed by Vietnamese learners reading and writing Korean and Vietnamese literature. The qualitative analysis of the material lies in how learners understand the current literature of both countries. This thesis comprises aspects of "understanding Korean literary texts through a comparison of genre customs of Korean-Vietnamese literature" and "understanding the emotions of a work through comparison of images and characters". Finally, it includes an aspect of "understanding Korean society and culture through a comparison of work contexts, focusing on presentation".

First, Vietnamese learners often applied the genre customs of Vietnamese literature learned in Vietnam to understand Korean literature, which was found to cause the misinterpretation of works. Next, Vietnamese learners often directly or indirectly substituted their own experiences to understand the images and characters of the literary works. This enabled learners to reflect on their inner selves through the work. Lastly, while reading Korean literature, Vietnamese learners could confirm that they attempted to judge these works from a Vietnamese perspective. Further, they were unable to substitute their own stereotypes about Korea without modifying or detecting the aspects that require a Korean perspective. Educational measures must be taken to allow learners to correctly understand the works.

Therefore, to improve the literacy of Vietnamese learners in Korean literature, the educational objectives of this study are "intensifying understanding of texts based on genre knowledge" and "improving empathy through understanding and internalisation of emotions". Finally, it aims to

foster “intercultural practice through reflection on stereotypes”. Additionally, to prepare the educational content to be used to achieve these educational goals, a list of comparative literature works from Korea and Vietnam was presented, and the comparative activities of “Azaleas” by Kim So-wol and “Missed Love” by Nguyen Binh were introduced as examples.

This study is significant in that it raises an issue within literary work reading classes, which constitute the mainstream form of Korean literature classes in Vietnam, and it provides educational content that can expand the subjectivity and activeness of learners. The list of comparative literature groups between Korea and Vietnam presented in this study is directly used in Korean literature classes by teachers working to improve the language and cultural skills of Korean language Vietnamese learners. Similarly, the goals of Korean literature literacy education selected in this study are also used in such Korean literature classes. This is valuable in that these contributions can function as possible teaching material.

Key Words: Korean Language Education, Korean Literature Education, Literary Literacy, Vietnamese Learner, Korean-Vietnamese Contemporary Literature.

Student Number: 2015-30880.