



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](#)

교육학박사 학위논문

재중 중국인 학습자를 위한
한국 현대소설의 상호문화적 읽기
교육 연구

2024년 8월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

왕 효(王 曉, WANG XIAO)

재중 중국인 학습자를 위한
한국 현대소설의 상호문화적 읽기
교육 연구

지도 교수 윤 대 석

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2024년 4월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
왕 효

왕효의 교육학박사 학위논문을 인준함
2024년 7월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문 초록

본 연구는 한국 현대소설의 다성성과 학습자의 문화적 중층성에 기반한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기를 통해 재중 중국인 학습자가 한국 문화 및 공동체 내 다른 구성원들의 문화성에 대한 이해력을 높이는 교육 내용과 방법을 구안하는 것을 목적으로 한다.

재중 중국인 한국어 학습자를 위한 한국 문학교육은 종종 한국 문화와 중국 문화 간의 이질성이나 중국인 학습자들의 동질성에만 초점을 맞추고 같은 공동체의 구성원으로서 같은 사회문화적 맥락에 놓인 재중 중국인 학습자 간에 존재하는 문화적 다양성에 대한 탐구가 거의 이루어지지 않았다. 이러한 문제의식에서 출발하여, 본 연구에서는 현대소설의 다성성과 학습자의 문화적 중층성에 주목하여, 다성적 소설 텍스트와의 상호작용을 통해 중층적인 문화를 가진 학습자들이 다양한 텍스트 의미를 구성하고, 학습자 간의 상호작용으로 여기에 내재된 다양한 문화성을 이해하는 가능성을 모색하고자 하였다.

이를 위해 본 연구에서는 먼저 구성주의 문예학을 바탕으로 상호문화에서 문화의 복수성, 중층성, 개방성, 관계성, 소통성 등을 고려하여, 같은 사회문화적 맥락에 놓인 재중 중국인 학습자의 상호문화적 문학 읽기 행위를 “문학 소통 체계에서 상호 존중을 전제하며, 텍스트와의 상호작용을 통해 읽기 주체가 커뮤니카트를 구성하고, 같은 사회문화적 맥락에 놓인 읽기 주체 간의 상호작용을 통해 공감영역을 확보하고 읽기 주체들의 커뮤니카트를 사회적으로 조절하는 문학적 수용 과정”으로 재개념화하였다. 또한 다성적 현대소설의 상호문화적 읽기를 통해 학습자들의 다양한 문화성을 이해하는 가능성을 이론적으로 고찰하였다.

이상의 논의에 기반하여 III장에서는 재중 중국인 고급 학습자를 대상으로 진행한 조사결과에 따라 해당 학습자들의 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 양상을 논의하였다. 분석 결과는 II장의 상호문화적 읽기의 구조에 따라 개인적 의미구성 과정에서의 언어적 차원, 문화적 차원, 독자 간의 상호작용 측면에서 ‘언어 지식에 기반한 커뮤니카트의 구성’, ‘문화 간 동질성과 이질성에 기반한 문화 이해’와 ‘의사소통을 통한 문화성 이해’로 나누어 살펴보았다. 먼저 제1절에서는 언어 지식을 기반으로 학습자의 텍스트 의미구성과 이 과정에서의 ‘문화적 요소의 발견’ 양상을 살펴보았다. ‘언어 지식에 기반한 언어적 의미 구성’에서는 구성주의 문예학의 두 가지 인지 방향, 즉 텍스트로부터 유도된 상향

적 인지처리 조작과 독자의 인지도식으로부터 유도된 하향적 인지처리 조작에 따라 학습자의 텍스트 의미구성 양상을 살펴보았다. ‘문화적 요소의 발견’에서는 학습자의 경험과 관련지어 텍스트 내의 산물 문화, 수행 문화, 관점 문화와 복합적인 문화인 사회문화적 배경의 발견 양상을 분석하였다. 다음, 제2절에서는 타문화 이해와 자문화 재인식으로 나누어, ‘문화 간 동질성과 이질성에 기반한 타문화 이해’에서 문화 간 동질성에 기반한 타문화 구성 및 이질적인 문화에 기반한 타문화 이해를, ‘문화 간 동질성과 이질성에 기반한 자문화 재인식’에서 ‘거리 두기를 통한 자문화 상대화’ 및 ‘관점 변화를 통한 자문화 잠재력의 발견’ 양상을 분석하였다. 그리고 마지막 제3절에서는 학습자 간의 의사소통을 통한 문화성 이해 양상을 살펴보았다. ‘의사소통을 통한 텍스트 의미 재구성’에서는 다른 학습자와의 의사소통을 통해 텍스트 정보와 해석 두 가지 측면에서의 재구성 양상을 살펴보았고, ‘개인적 관점의 산출을 통한 문화성 이해’에서는 ‘상호작용을 통한 개인적 관점의 정리’와 다른 학습자의 개인적인 관점에 대한 노출을 통한 문화성 이해 양상을 분석하였다.

IV장에서는 III장의 실험 양상을 바탕으로 재중 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 전제, 목표, 내용과 방법을 제시하였다. 먼저 ‘한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 전제’에서는 불충분한 지식으로 인해 의미구성과 문화 이해, 의사소통을 통한 문화성 이해, 그리고 실험 설계 네 가지 측면에서 상호문화적 읽기의 한계적 양상을 분석하여 정리하고 이를 바탕으로 교육적 시사점을 도출하였다. 이러한 전제를 바탕으로 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 목표를 ‘타문화 구성 능력 신장’, ‘문화적 의식 형성 및 자문화 성찰 능력 함양’, ‘상호문화적 태도 함양’으로, 3절에서는 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 내용을 ‘문화 비교를 통한 타문화 인지’, ‘자문화와 타문화의 성찰’, ‘문화 이해의 개별화’로, 4절에서는 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 방법을 ‘텍스트 의미구성을 위한 배경지식 활성화’, ‘학습자 간 상호작용을 위한 협동 학습 활동’, ‘개인적 관점을 재구성하여 표현하기’로 제시하였다.

이 연구는 다성적 한국 현대소설의 상호문화적 읽기를 통해 같은 공동체 구성원으로서의 재중 중국인 학습자의 다양한 문화성을 이해하는 가능성을 이론적으로 고찰하였고, 읽기 양상과 재중 중국인 학습자의 특징을 바탕으로 재중 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽

기의 교육적 기초를 마련하였다는 점에서 의의를 갖는다.

주요어 : 한국어교육, 현대소설, 상호문화적 읽기, 구성주의 문예학,
다성성, 문화적 중층성, 재중 중국인 한국어 학습자

학 번 : 2018-36704

목 차

국문 초록	I
목 차	IV
I. 서론	1
1. 문제 제기 및 연구 목적	1
2. 선행연구 검토	6
1) 문학을 활용한 한국어 문화 교육	7
2) 문학을 활용한 상호문화교육	10
3) 다성성에 주목한 문학교육 연구	13
3. 연구 대상과 연구 방법	17
1) 재중 중국인 학습자의 특징	18
2) 연구 대상 텍스트	22
3) 실험 설계 및 절차	26
II. 한국 현대소설 상호문화적 읽기 교육의 이론적 전제	31
1. 상호문화적 소설 읽기	31
1) 상호문화적 문학 읽기의 개념	32
(1) 문학 읽기의 개념	32
(2) 상호문화의 개념	41
(3) 한국어교육에서의 상호문화적 문학 읽기의 재개념화	49
2) 현대소설과 상호문화적 읽기의 관계	58
2. 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 구조	64
1) 언어에 기반한 커뮤니카트의 구성	65
2) 다성성에 기반한 문화 간 상호작용	68
3) 의사소통을 통한 문화성 이해	74
3. 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 의의	79
1) 자기 경험과 지식에 기반한 타문화 구성 능력 신장	79
2) 문화적 상호작용을 통한 자문화 성찰 능력의 신장	81
3) 문화성 이해를 통한 상호문화적 태도의 함양	83
III. 재중 중국인 학습자의 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 양상	85
1. 언어 지식에 기반한 커뮤니카트의 구성	85
1) 언어 지식에 기반한 언어적 의미 구성	85
(1) 텍스트에 기반한 상향적 인지	86
(2) 인지도식에 기반한 하향적 인지	95
2) 문화적 요소의 발견	99
(1) 산물 문화	103
(2) 수행 문화	106
(3) 관점 문화	110

(4) 사회문화적 배경	114
2. 문화 간 동질성과 이질성에 기반한 문화 이해.....	121
1) 문화 간 동질성과 이질성에 기반한 타문화 이해	122
(1) 동질성에 기반한 타문화 구성	122
(2) 이질성에 기반한 타문화 이해	125
2) 문화 간 동질성과 이질성에 기반한 자문화 재인식	128
(1) 거리 두기를 통한 자문화 상대화	129
(2) 관점 변화를 통한 자문화 잠재력의 발견	131
3. 의사소통을 통한 문화성 이해	135
1) 의사소통을 통한 텍스트 의미 재구성	135
(1) 텍스트 정보에 대한 재구성	136
(2) 텍스트 해석에 대한 재구성	140
2) 개인적 관점의 산출을 통한 문화성 이해	144
(1) 상호작용을 통한 개인적 관점의 정리	145
(2) 개인적 관점에 의한 문화성 이해	149
IV. 재중 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 설계	163
1. 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 전제	163
1) 학습자 읽기에서 나타난 상호문화적 읽기의 한계적 양상	163
(1) 불충분한 지식으로 인한 의미구성의 한계	164
(2) 불충분한 지식으로 인한 문화 이해에서의 한계	170
(3) 의사소통을 통한 문화성 이해의 한계	175
(4) 실험 설계의 한계점	180
2) 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육을 위한 시사점	183
2. 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 목표	187
1) 타문화 구성 능력 신장	187
2) 문화적 의식 형성 및 자문화 성찰 능력 함양	190
3) 상호문화적 태도 함양	191
3. 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 내용	192
1) 문화 비교를 통한 타문화 인지	193
2) 자문화와 타문화의 성찰	194
3) 문화 이해의 개별화	196
4. 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 방법	197
1) 텍스트 의미구성을 위한 배경지식 활성화	197
2) 학습자 간 상호작용을 위한 협동 학습 활동	198
3) 개인적 관점을 재구성하여 표현하기	199
V. 결론	201
참고문헌	204
[부록]	212

ABSTRACT	248
----------------	-----

표 목차

[표 1] 연구 내용 및 연구 방법	17
[표 2] 실험 조사 대상 및 실험 방법.....	29
[표 3] 연구 결과 기호화 양식.....	30
[표 4] 문화적 요소 발견 양상 및 문화 교육 경험 상황.....	100
[표 5] 산물 문화의 발견 양상.....	103
[표 6] 수행 문화의 발견 양상.....	107
[표 7] 관점 문화의 발견 양상.....	110

그림 목차

[그림 1] ‘문화적 정체성(cultural identity)’을 결정하는 요 인(Gollnick & Chinn, 2002:19)	45
---	----

I. 서론

1. 문제 제기 및 연구 목적

본 연구의 목적은 한국 현대소설의 다성성과 학습자의 문화적 중층성에 기반한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기를 통해 재중 중국인 학습자가 한국 문화와 공동체의 다른 구성원들의 문화성을 이해할 수 있는 교육 내용과 방법을 구안하는 데 있다.

한국어교육의 일차적 목표는 한국어 의사소통능력을 기르는 데 있어왔다. 초기에는 한국어교육이 언어 기능 중심으로 이루어졌는데 의사소통에서 문화의 중요성이 인식되면서 한국 문화도 중요한 교육 내용으로 자리잡게 되었다. 그러나 초기의 문화교육은 지식으로서의 한국 문화를 이해하는 데 치우치고 있었다는 문제점이 제기되면서 상호문화교육에 대한 연구도 활발히 이루어지고 있다. 그 동안 상호문화교육에서 한국 현대소설은 자주 사용되는 제재이지만, 현대소설을 활용한 상호문화교육 연구는 텍스트의 정적 문화 표상에 주목한 연구가 주로 이루어져 왔기에 현대소설의 장르적 특징과 문화의 역동적인 면을 활용하는 데 여전히 한계가 있다. 현대소설은 다성성이라는 장르적 특징을 가지고 있어 복수적, 중층적, 개방적, 소통적, 관계적인 문화를 보여줄 수 있다. 따라서 본 연구에서는 현대소설의 다성적 특징을 활용하여 상호문화적 읽기 교육을 진행하고자 한다.

현대소설의 다성성이란 소설 속 인물들은 같은 작가에 의해 창작되었음에도 불구하고, “창조자에게 순응하지 않거나 때로는 반항조차 할 수 있는 자유로운 인간들”로서 “독립적이고 융합하지 않는 다수의 목소리와 의식들”¹을 가지고 있다는 것을 의미한다. 즉 소설 속 등장인물들은 현실 세계의 인물과 마찬가지로 사회적 개인으로서 다양한 사회적 위치와 인식을 가지고 있으며, 각자의 위치와 인식에 따라 행동한다는 것이다. 인물, 서술자와 작가 등 다성적 목소리가 소설 속 언어적 다양성(heteroglossia)에 기반하여, 같은 텍스트에서 충돌하며 적가가 의도한 주제를 교향(交響)시킨다(Bakhtin, 1988:109-110).

이러한 다성적인 소설에는 다양한 문화의 다양한 측면이 드러날 수 있

¹ 이 구절은 도스토예프스키의 소설의 핵심적 특징을 다성악(polyphony)으로 묘사한 바흐친(Bakhtin, 1989:11)의 설명으로, 바흐친이 제안한 ‘다성성’ 개념의 의미도 잘 보여준다.

다. 복수의 목소리가 세상을 바라보는 복수의 방식을 의미하며, 문화는 그를 바라보는 시각에 따라 다를 수 있기 때문이다. 예를 들어 한민족 “내외”라는 전통적 수행 문화에서는 남자와 여자에게 같은 행동 패턴을 요구하지 않는다. 이 경우 남성인물과 여성인물은 다른 행동 패턴을 보일 뿐만 아니라 문화에 대한 태도도 다르다. 바흐친(Bakhtin, 2006:293)에 의하면 다성적 언어 속에서는 개개의 목소리가 자신의 방식으로 세계의 한 단면을 반영하고 있고, 그 개개의 목소리들은 함께 더 넓은 지평과 더 포괄적인 세계를 보여준다. 마찬가지로 다성적 소설에서 개개의 목소리가 자신의 방식으로 문화의 한 단면을 반영하고 있고, 그 개개의 목소리들은 함께 더 입체적이고 포괄적인 문화를 보여준다.

뿐만 아니라 다성적 소설에서 문화는 정적인 표상에 국한되지 않고, 목소리가 동시에 복수의 사회 집단에 속하는 문화의 복수성, 목소리의 행동이 중층적 문화에 영향을 받을 수 있는 문화의 중층성, 환경 변화에 따라 문화 표상이 변하는 문화의 개방성, 다른 것들과의 관계 변화에 따라 문화 표상이 변한다는 문화의 관계성 및 문화를 공유해서 소통이 가능해진 소통성도 보여줄 수 있다.

중층적인 문화를 가진 독자는 다성적 소설을 읽을 때 자연스럽게 자신과 가장 가까운 생각을 가진 목소리를 동일시하여 그 목소리의 시각으로 이야기를 경험하며, 텍스트의 문화를 보게 된다. 궁극적으로 텍스트의 의미와 분석, 그리고 개인적인 관점을 구성하게 된다. 생각이 가깝다는 것은 독자와 목소리의 생각이 겹치는 지점은 둘이 공유하는 사회 집단과 관련이 있다. 같은 사회 집단 내에서는 사회적 관점을 공유하는 경향이 있으며, 학습자의 개인적 관점은 자신이 속한 집단 문화의 영향을 받기 때문이다. 즉, 학습자의 목소리에 대한 동일시는 그들이 공유하는 문화에 영향을 받으며, 서로 다른 문화성²을 가진 독자들은 서로 다른 텍스트와 문화적 이해를 산출할 수 있다. 따라서 독자의 텍스트에 대한 이해를 통해 그의 문화성을 이해할 수 있으며, 독자 개개인의 이해물 간의 상호작용을 통해 독자들은 공동체의 구성원 간의 문화성 차이를 이해할

² 문화성(culturalité)은 압달라-프렛세이가 제안한 개념으로, “문화가 역동적이고 망상이라는 사실을, 그리고 뭔가를 알아내는 데 효과적인 것은 구조가 아니라 문화적 흔적이라는 사실을 잘 보여준다”(Abdallah-Pretceille, 2010:26). 이 개념은 문화를 개인이 삶의 과정에서 입은 ‘흔적’이나 특정한 경험으로부터 갖게 된 ‘속성’으로 간주하여(김지혜, 2019:34) 복수 문화적 상황에서 개인의 문화적 전체성을 중시한다. 김지혜, 「다문화 소설을 통한 상호문화교육 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2019.

수 있다. 이런 의미에서 한국 현대소설은 중국인 학습자가 한국 문화뿐만 아니라 다른 중국인 학습자의 문화성 이해를 달성하기 좋은 장르라고 할 수 있다. 이러한 문제의식에서 출발하여 본 연구는 재중 중국인 학습자가 한국 현대소설의 상호문화적 읽기를 통해 한국 문화와 공동체의 다른 구성원들의 문화성을 이해할 수 있는 교육 방안을 모색하고자 한다.

외국인 학습자에게 한국 문화는 자국 문화 또는 자민족 문화 외의 타 문화에 해당한다. 타문화를 바라보는 시각은 크게 자문화중심주의, 문화상대주의, 다문화주의, 상호문화주의의 4가지가 있는데(이선이, 2007:54) 이 중 문화 공존과 상호 존중을 주장하는 상호문화교육은 1970년대 프랑스어 교육의 실천에서 그 실용성이 입증되어(Carlo, 2011:51-52), 한국어교육 영역에서도 주목받고 있다.

상호문화란 “상이한 문화들이 접촉할 때 생기는 상호작용과 상호관계의 특수한 양식, 그리고 그것으로부터 생긴 일련의 변화와 변형”을 가리키고 Clanet에 따르면 상호문화적 상황은 “상이한 문화권에서 온 개인, 집단, 관습이 서로 만나고 서로 작용하는” 상황으로 정의할 수 있다(J. Kerzil & Vinsonneau, 2013:60-61 재인용). 이처럼 ‘상호’ 또는 ‘서로’를 강조하는 상호문화가 학습자가 타문화를 일방적으로 수용하는 것이 아니라 동등한 지위와 가치를 가진 자문화와 타문화 간의 만남을 의미하기 때문이다. 이러한 상호문화적 접근은 타문화와 학습자 자문화의 관계에 영향을 받을 수밖에 없다.

그런 점에서 중국인 한국어 학습자는 특수성을 가진다고 할 수 있다.³ 문화권은 “공통된 특징을 보이는 어떤 문화가 지리적으로 분포하는 범위”⁴를 의미하는데, 한국과 중국은 모두 동아시아 문화권에 속한다. 오랜 문화적 접촉과 교류를 통해 양국 문화에는 서로의 문화를 변형한 문화가 존재하게 되었고, 이는 양 문화 간의 동질성과 이질성은 특수성을 갖게 한다. 따라서 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 과정에서 중국인 학습자가 한국 문화에 대한 이해는 다른 문화권 한국어 학습자와 차별화될 것이며⁵, 마찬가지로 이를 바탕으로 한 자문화에 대한 재인식 역시

³ 윤여탁(2007:92-93)에서도 한국어교육이 이루어지는 지역적 특성에 따라 문학교육의 필요성과 내용이 차별적인데, 한자문화권 내에서의 한국어교육의 방향은 다른 문화권과 많이 다르다고 언급하고 있다. 이는 또한 중국어 학습자의 특수성과 중국어 학습자를 위한 교육 내용 구성의 필요성을 설명한다. 윤여탁. 『외국어로서의 한국문학교육』, 서울: 한국문화사, 2007

⁴ 『표준국어대사전』을 참조하였다.

⁵ 이는 전홍(2012)에서도 확인할 수 있다. 전홍(2012:213)은 다국적의 한국어

다른 문화권의 문학 작품을 읽는 양상과 차별화될 것이다. 그러므로 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육 방안을 마련하는 것이 필요하다.

중국인 한국어 학습자는 주로 자문화 환경인 중국에 있는 재중 학습자와 목표 문화 환경인 한국에 있는 재한 학습자로 구성된다. 학습자 입장에서 한국은 목표 언어문화 국가이기 때문에 재한 학습자는 실제적이고 구체적인 맥락에서 풍부한 언어 입력을 접하고 언어 출력을 할 수 있는 반면, 재중 학습자는 주로 고정된 교재와 대중매체를 통해 한국어 언어 자료를 접하게 된다. 이는 학습자의 언어 능력, 특히 구사 능력에서 큰 차이를 가져올 수밖에 없다.

문화 능력의 측면에서, 재한 학습자는 다양한 문화 현상과 문화적 표현을 직접 체험할 기회가 많은 반면, 재중 학습자는 주로 서술적 지식, 문학작품, 대중매체 등을 통해 간접적으로 한국 문화를 접하기 때문에 상상력을 동원하여 구성해야 하는 경우가 많다. 이는 재한 학습자가 한국 문화에 대해 더 많이 접촉했을 뿐만 아니라 같은 문화적 요소라도 이해의 폭과 깊이가 재중 학습자보다 뛰어날 수 있다는 것을 의미한다.

또한 학습자의 타문화에 대한 태도 역시 언어문화 환경에 따라 다를 수도 있다. 타문화 환경은 학습자가 상호문화적 태도를 형성하는 데 도움이 될 수도 있지만, 문화 충돌로 인한 타문화 배척이나 타문화에 대한 완전한 수용에 따른 자문화에 대한 배척으로 이어질 수도 있다.

그러나 재중 학습자가 언어 환경으로 인해 한국 문화를 낯설게 느끼는 것이 문제적이라고 보기는 어렵다. 첫째, 타문화 환경에 놓인 재한 학습자가 문화적 차이나 문화적 갈등을 마주하게 되어 자문화와 타문화의 차이에 집중하게 되고 자문화 내면의 다양성을 무시하기 쉽다. 반면 재중 학습자는 자문화 환경에 놓여 있기 때문에 이러한 경향이 덜하다. 즉 재중 학습자는 자문화의 다양성에 대한 감수성이 더 예민할 수 있다는 것이다.

둘째, 문화는 고유성을 가진 실체가 아니라 해당 맥락이나 다른 것들

학습자를 대상으로 시 읽기 양상을 관찰하였는데 결국 “비슷한 동양 문화권에 속한 중국인 학습자와 베트남 학습자들은 시에 제시된 문화를 비교적 쉽게 이해하고 공감하는 양상을 나타냈고, 인도 학습자와 터키 학습자는 상대적으로 받아들이기 어려워하였다”라는 시사점을 도출하였다. 이 연구에서 사용된 읽기 텍스트는 시 장르였지만 문화적인 차원에서 참고할 수 있다. 전홍(2012), 「한국어 학습자의 상호작용적 시 읽기 양상 연구: 문화 이해를 중심으로」, 『국어교육연구』 29, 2012.

과의 관계에 달려 있다(Abdallah-Pretceille, 2010:17). 따라서 문화를 이해하려면 문화의 표상보다 문화의 출현과 생성조건을 이해하는 것이 더욱 중요하다. 한국 사회의 맥락에서 문화적 표상을 이해할 수 있는 제한 학습자와 달리, 재중 학습자는 자문화에서 한국 문화와 관련된 문화적 표상을 찾아내고 그 맥락을 분석하며 표상과 맥락의 비교를 통해 한국 문화를 구성한다. 따라서 이런 의미에서 타문화와의 접촉을 통해 재중 학습자는 자문화를 보다 잘 이해할 수 있다. 또한, 자문화 환경의 학습자는 일반적으로 타문화나 문화적 충돌에 노출된 경험이 많지 않기 때문에 타문화에 대한 태도가 아직 확고하게 형성되지 못하고 있고 타문화나 타인과 어떻게 지내야 하는지에 대한 방법론이 필요할 수 있다. 이런 상황에서 한국 현대소설의 상호문화적 읽기를 통해 학습자들의 상호문화적 태도를 함양하는 것이 보다 용이할 수도 있다.

셋째, 재중 중국인 학습자가 같은 사회문화적 맥락에 처해 있다고 해서 그들이 가지고 있는 문화가 비슷하다는 것을 의미하지도 않는다. 학습자들이 중국 문화 공동체의 일원이면서도 지역, 민족, 계급, 성별, 연령 등의 측면에서 다른 문화 공동체에 속할 수 있기 때문이다. 즉, 학습자 개인 안에 다양한 문화가 중첩되어 있다는 것이다. 따라서 같은 사회문화적 맥락에 놓여 있는 학습자들도 서로 다른 문화성이 존재한다고 할 수 있다. 한국 현대소설의 상호문화적 읽기는 현대소설의 장르적 특징과 소설 속 타문화를 자타문화 간의 동질성과 이질성, 그리고 자문화 공동체 구성원의 다양한 문화성을 이해하는 계기로 삼는 것이다.

본 연구에서는 재중 학습자와 제한 학습자 간 위와 같은 차이를 고려하여 재중 중국인 학습자를 대상으로 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육을 탐구하고자 한다.

상호문화적 문학 읽기는 ‘문학 소통 체계에서 상호 존중을 전제하며, 텍스트와의 상호작용을 통해 읽기 주체가 커뮤니카트를 구성하고, 같은 사회문화적 맥락에 놓인 읽기 주체 간의 상호작용을 통해 공감영역을 확보하고 읽기 주체들의 커뮤니카트를 사회적으로 조절하는 문학적 수용과정’을 말하고, 텍스트에 대한 문화적 이해와 다른 학습자의 문화성 이해를 함께 도모하는 읽기 방식이다. 읽기 과정에서 문화 간 상호작용은 읽기 주체인 학습자와 읽기 대상인 소설 사이뿐만 아니라 중층적인 문화를 가진 학습자들 사이에도 발생한다. 읽기 대상이 한국 현대소설일 경우, 텍스트는 다성적 담론을 통해 다성적 인물들의 목소리를 제시한다. 이때 다양한 문화성을 가진 학습자는 소설 속 다양한 인물에 감정이입을

하거나 공감할 수 있다. 텍스트 속 인물들은 독립적인 인격체로서 나름의 사회적 위치와 인지에 따라 행동하며, 그들의 관점을 따라가는 학습자도 다양한 관점에서 텍스트 속 문화를 경험하고 다양한 관점을 가질 수 있다. 구성주의 문예학에 기반한 상호문화적 읽기는 텍스트 의미구성 과정을 학습자 간의 의사소통으로 확장한다. 이러한 의사소통 과정에서는 학습자들의 다양한 관점이 만나게 된다.

소설 읽기는 ‘올바른’ 해석이나 ‘정확한’ 작가의 의도를 찾는 것이 아니라, 다양한 입장에서 발생하는 다양한 관점의 타당성을 인정하는 것을 지향한다.⁶ 의사소통 과정에서 학습자는 타문화에 대한 다른 학습자의 다양한 관점을 이해할 뿐만 아니라 타문화와 타인의 이질성과 다양성을 인정함으로써 타문화의 가치와 타인의 주체성을 존중하는 상호문화적 태도도 신장시킬 수 있다. 이처럼 현대소설의 상호문화적 읽기를 통해서 재중 학습자들의 문화적 중층성, 학습자 사이 문화성의 다양성을 현대소설의 다양함과 접목하게 하여 타문화와 자문화에 대한 이해와 상호문화적 태도를 개발할 수 있다.

그러기 위해서 본 연구에서는 다음과 같은 과제를 통해 재중 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육을 탐구할 것이다.

첫째, 현대소설의 상호문화적 읽기의 개념과 구조를 이론적으로 밝힌다.

둘째, 한국 현대소설을 읽는 과정에서 학습자가 어떤 양상이 나타나고 읽기의 문제들이 무엇인지 파악한다.

셋째, 그에 기반해서 한국 문화에 대한 이해력과 상호문화적 태도를 기를 수 있는 한국 현대소설 교육의 내용과 방법을 구성한다.

2. 선행연구 검토

⁶ 구성주의 문예학에서는 독자가 자신의 경험을 바탕으로 텍스트의 의미를 구성하는 것을 주장하며, “작품 해석들의 범주는 <올바른>이 아니라 책임감 있는 그리고 설득력 있게 확신시키는 것이다.”(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:223). 이는 독자가 스스로 구성한 텍스트 의미가 책임감 있거나 다른 독자에게 설득력 있게 확신시킬 때 타당한 이해로 간주된다고 보는 입장이다. 또한 문학 체계 내에서의 다가성-관습이 작용하는데, 즉 작가는 의도적으로 독자의 다양한 해석을 허용하는 문학 텍스트를 생산한다. 동일한 텍스트도 다양한 책임감 있거나 설득력 있는 방식으로 이해될 수 있다. 따라서 소설 이해의 목적은 올바른 해석이나 정확한 작가의 의도를 찾는 것이 아니며 학습자가 자신의 경험을 바탕으로 구성된 텍스트의 의미의 타당성을 인정하는 것이라는 주장이다.

본 연구의 목적은 현대소설의 다성성에 기반한 한국 현대소설의 상호 문화적 읽기를 통해 한국 문화에 대한 이해와 다른 학습자의 다양한 문화성에 대한 이해를 통해 상호문화적 태도를 기르는 데 있다. 즉, 본고는 문학을 통한 한국어 문화 교육의 범주⁷에 속하며, 더 나아가 상호문화교육이라 볼 수 있다. 이를 고려할 때, 선행연구는 크게 1)문학을 활용한 한국어 문화 교육, 2)문학을 활용한 상호문화교육, 3)다성성에 주목한 문학교육 연구로 나누어 살펴볼 예정이다.

1) 문학을 활용한 한국어 문화 교육

문학에 풍부하고 다양한 문화가 담겨 있기 때문에 한국문학 작품은 외국인을 위한 한국어 문화 교육에서 잘 활용되는 제재가 되어왔다. 한국어 문화 교육에서 문학에 대한 활용과 문학 속 문화에 대한 접근방식 역시 발전변화의 과정을 거쳐왔다. 한국어교육의 일차적 목표인 의사소통 능력의 신장을 위한 문화능력의 중요성이 인식되면서, 한국어교육에서 문화의 매개체로서 문학의 중요성이 주목받았지만 문학작품에서의 어떤 문화를, 어떻게 가르칠 것인가에 대한 이론과 방법론은 아직 미비한 실정이다. 본 연구에서는 한국어 문화 교육에서 활용하는 문학작품의 장르, 문학작품에서의 어떤 문화, 어떤 방법으로 가르치는가 세 가지 측면에서 선행연구를 살펴보았다.

우선, 장르 측면에서 현대소설(김해옥, 2012, 2016;조수진, 2017), 현대시(윤여탁, 2003), 고전소설(정선희, 2018), 전래동화(양지선, 2009), 가사(歌辭)(주퇴 & 문복희, 2013), 수필(강소영, 2014) 등 다양한 장르가 한국어 문화 교육에 활용되어 왔다. 장르적 특성이 다르기 때문에 작품 속 문화의 특성이나 접근방식도 다양하다. 예를 들어 전래동화는 “전 세계에 분포하는 민담으로 비교학습이 용이한 장점” (양지선, 2009:343)을 가지고 있고, 고전소설은 “지금의 한국인의 모습은 어디에서 연유할 걸까” 같은 의문을 해소시켜 줄 수 있는 “전통적인 것”을 배울 수 있는 장점을 가진다(정선희, 2018:137). 본 연구에서 탐구할 현대소설 장르는 서사 장르로서 인간의 삶의 모습을 그릴 수 있다는

⁷ 윤여탁(2003:138-139)에 따르면, 외국어로서의 한국어교육에서 문학교육은 문학을 통한 한국어 의사소통 교육, 문학을 통한 한국어 문화교육, 그리고 한국 문학의 실체와 속성에 대한 교육으로 구분할 수 있다고 한다. 본고에서 주장하는 상호문화적 읽기 교육은 두 번째에 해당한다. 윤여탁, 「문학교육과 한국어 교육」, 『한국어 교육』 14, 2003.

점에서 한국어 문화 교육에서 “풍속과 관습의 이해”, “인간행동의 이해”와 “문화적 원형의 이해”에 중요한 의의를 지닌다(우한용, 2000:33-37). 이러한 현대소설은 인간의 사상, 관습, 감정, 관계, 태도 등 다양한 문화의 다양한 측면을 보일 수 있어서 소설 속 문화에 대한 접근방식도 다양하다.

다음으로, 문학 작품에서 어떤 문화를 가르치는가 하는 점에서는 대개 문화 어휘, 문화 요소, 가치관 또는 관념 문화 등에 주목한 연구로 나누어서 볼 수 있다. 문학작품의 문화 어휘에 초점을 맞춘 연구로는 김해옥(2005), 김정자(2014) 등이 있다. 김해옥(2005)에서는 문학 텍스트의 어휘를 문화 의미 항목을 중심으로 분류하고 교육자로서 활용하는 방안을 제시하며, 김정자(2014)에서는 교재에 수록된 고빈도 단편소설을 문화 어휘의 수준에 따라 위계화하여 문화 어휘를 포함한 문학교육 내용을 제안한다. 문학작품 속 문화 요소에 주목한 연구로는 강소영(2014)이 있고, 이 연구는 수필에서의 문화적 요소를 추출 하여 문화교육을 탐구한다. 그리고 문학 작품 속 가치관이나 관념 문화에 주목한 한국어 문화 교육 연구로는 김해옥(2012), 정선희(2013), 조수진(2017) 등이 있고, 김해옥(2012)에서는 소설 속 “가족주의와 여성성, 장기 지향” 등 관념 문화, 정선희(2013)에서는 고전소설 속 애정관, 부부관, 세계관, 처세관 등 전통적 가치관, 조수진(2017)에서는 현대소설 속 한국인의 해학 정서를 주목하여 한국어 문화 교육을 탐구한다. 이렇듯 문화 어휘부터 문화 요소, 가치관이나 관념문화에 이르기까지 단순한 분류 방식이 엄밀하지 못할 수도 있겠지만, 그동안 한국어 문화 교육에서 주목한 문학 속 문화는 점차 표면에서 심층으로, 즉 단편적인 문화 지식의 전달에서 한국인의 내재적 정서나 가치관의 이해로 발전해 왔다고 볼 수 있다.

또한, 교육 방법 측면에서 한국어교육에서 문학교육의 중심이 점차 문학작품에서 독자로 옮겨가면서 한국어 문화 교육에서도 학습자의 실제 상황을 고려하는 경향이 보인다. 즉 학습자의 자문화나 문화적 경험이 고려되며, 구체적으로 비교 문학, 비교 문화 또는 학습자의 개인적 경험을 통해 한국 문화를 가르치는 연구가 많아지고 있는 추세이다. 비교 문학을 통한 한국어 문화 교육 연구로는 Thamcharonkij(2006), 장청원(2018) 등이 있다. Thamcharonkij(2006)에서는 조선시대의 『삼국지연의』와 태국의 『쌈꼭』을 비교하여 태국인 학습자를 위한 한국 문화 교육을 탐구하며, 장청원(2018)에서는 한중 소설의 비교와 현대시의 비교를 통해 중국인 학습자를 위한 한국 “집단주의”의 관념 문화 교육을

탐구한다. 이들 연구에서는 문학비교와 함께 문화 간 비교도 이루어졌다. 문학 비교 또는 문화적 비교를 하는 이유는 한국 문화와 학습자의 자문화 간의 동질성과 이질성을 바탕으로 한국 문화에 접근하기 위함이다. 그러나 어떤 문화 공동체에 속한다고 해서 그 공동체의 문화를 완전히 이해하는 것은 아니다. 그렇기 때문에 많은 연구에서는 학습자가 속한 문화보다는 학습자 자신의 경험에서 출발한 문화교육이나 문학교육을 주장한다. 예를 들어 고전소설의 배경지식을 학습자 자신의 경험과 관련짓는 것을 주장하는 고정희(2012)와 중국인 학습자의 자국어 교육 경험과 한국 현대시 의미 구성의 관계를 탐구한 김소연(2021)은 다 이러한 취지에서 출발한 연구이다. 학습자 자신의 문화적 경험을 고려하는 측면은 위에서 제시한 이선이(2003), 강소영(2014), 장청원(2018) 등에서도 찾아볼 수 있다. 이러한 연구들은 문학작품 속 문화뿐만 아니라 학습자의 자문화나 개인적 경험도 고려할 필요가 있다는 점에서 본 연구에 시사한 바가 있다.

이외에도 외국인 한국어 학습자를 위한 문학작품에서의 문화를 체계화하는 연구도 있는데 이선의(2003), 윤여탁(2013), 김해옥(2016) 등의 연구가 있다. 이선이(2003)에서는 문학작품에서의 한국문화를 자연환경, 역사, 민속, 가치의식으로 범주화하고, 윤여탁(2013)에서는 한국문학 작품을 제재로 활용한 한국어 문화 교육의 내용을 성취문화, 행위문화, 관념문화의 차원으로 나누며, 김해옥(2016)에서는 문학작품 속 문화를 표층문화(what), 절차문화(how), 심층문화(why)로 구분하여 초급, 중급, 고급 수준의 학습자에게 각기 다른 수준의 문화를 가르칠 것을 주장하고 있다. 이러한 연구들은 문화를 범주화 또는 위계화하는 방법이 다양하나 학습자의 수준을 고려하여 문화 내용을 체계화한다는 점에서 공통적으로 큰 의의를 가진다.

위와 같이 다양하게 전개된 연구들은 급격히 발전하고 있는 한국어교육 분야에서 문학 활용의 장르적, 문화적, 방법론적 가능성을 탐색하며 이론적 차원에서 실천적 차원으로 한국어 문화 교육에서 문학 활용의 발전에 기여해 왔다. 그러나 이러한 연구들이 학습자 중심으로의 변화를 보여주기는 했지만, 문학 텍스트에서 문화는 여전히 정태적이고 고립된 것으로 취급되고 있다. 오늘날 문화 간 접촉이 빈번한 상황에서 학습자는 타문화에 대한 정태적인 지식을 넘어 문화의 다양성, 역동성, 그리고 중층성을 바탕으로 타문화와 자문화를 이해하고, 나아가 문화적 태도의 변화까지 요구받고 있다. 이러한 배경 아래에서 상호문화적 관점이 한국

어 문화 교육에 도입되고 발전하고 있다.

2) 문학을 활용한 상호문화교육

상호문화주의에서는 문화의 역동성, 개방성, 복수성, 관계성, 정후성 등에 주목하고(Abdallah-Pretceille, 2010:15-25) 다양한 문화성의 이해를 통해 상호 존중과 문화 공존을 추구한다. 한국어 문화 교육에 비해 상호문화적 관점은 ‘상호성’, 즉 타문화의 수용뿐만 아니라 타문화와의 접촉을 통해 자문화를 재인식하고 나아가 문화적 다양성에 대한 태도를 함양하는 것을 강조한다. 이러한 상호문화주의는 두 문화가 만나는 상황을 전제하는데, 외국 문학을 읽을 때, 학습자의 자문화가 텍스트 속 타문화와 만나게 되어 학습자가 자연스럽게 상호문화적 관계에 처하게 된다. 또한 문학은 다양한 해석이 가능한 상황, 동일한 사회현상을 보는 ‘엇갈린 시선’, 문화적 사물의 사용 등을 제공할 수 있어서(M. De Carlo, 2011:79) 상호문화교육 연구에서 자주 활용되는 제재가 된다.

상호문화교육은 교육 대상에 따라 크게 사회 전체 또는 문화적 다수자를 대상으로 하는 상호문화교육과 외국인 학습자 또는 이민자 등 문화적 소수자를 대상으로 하는 상호문화교육으로 나눌 수 있다. 전자의 경우, 학습자가 문화적 차이를 극복하고 상호문화적 접촉을 할 수 있는 능력을 함양하는데, 후자의 경우 모국어가 아닌 다른 언어로 상호문화적 의사소통을 하는 능력을 신장시킨다. 한국어교육을 포함한 외국어 교육 분야에서의 상호문화교육은 후자에 해당한다.

사회 전체 또는 문화적 다수자를 위한 상호문화교육 연구로는 백목원(2018), 장현정 & 우신영(2019), 김지혜(2019) 등이 있다. 백목원(2018)에서는 일반 중학생을 대상으로 국내·외 전래동화의 비교를 통해 상호문화교육을 탐구하고, 장현정 & 우신영(2019)에서는 다문화 사회의 일반 청소년을 대상으로 학습자의 상호문화적 감수성을 함양할 수 있는 한국소설 교육 방안을 탐구한다. 두 연구 모두 사회의 다수자인 일반 중학생 또는 일반 청소년을 대상으로 했으며, 문학을 활용해 소수자에 대한 다수자의 상호문화능력을 개발한다는 점에서 시사하는 바가 있다. 김지혜(2019)는 다문화 소설에 재현되는 민족적·인종적 타자들 사이의 만남에 주목하여 문화적 다수자와 소수자를 모두 포함하는 다문화 사회 전체를 위한 상호문화교육을 탐구한다. 이 연구는 다문화 소설에서의 사건이 문화적 갈등을 재현하는 것과 다문화 소설의 장르적 특성을 살려,

읽기를 통한 다양한 문화성의 이해를 도모한다는 점에서 본고에 시사점을 준다. 위의 문화적 다수자와 사회 전체를 대한 연구는 사회적 소수자가 다수자에게 적응하도록 자신을 변화시키는 대신, 다수자나 전체가 다문화 사회 환경에 적응하도록 하는 관점을 취한다는 점에서 유의미하다.

외국인 학습자나 문화적 소수자를 위한 상호문화교육은, 일반적으로 학습자가 다른 언어로 상호문화적 의사소통 능력을 신장시키는 것을 목적으로 한다. 한국어교육을 포함한 외국어 교육에서의 상호문화교육은 이에 해당한다. 이때 교육적 목표는 학습자가 목표 언어로 목표 언어 화자와 원활한 의사소통을 할 수 있도록 하는 것이기 때문이다. 이 중에서 문학작품을 활용한 상호문화교육 연구로는 김정용(2011), 김혜진 & 김종철(2015), 서영지(2016), 김윤영(2023) 등이 있다. 김정용(2011)에서는 외국어 교육에서 문학작품을 활용하여, 엮임과 시각변화를 통해 상호문화적 이해를 하는 교육을 주장한다. 이 연구는 감정이입은 타자를 진정으로 이해하는 동등한 관계로 나아가지 못하고 타자와 객관적인 거리를 취함으로써 시각변화를 통해만 타자나 타문화에 대한 상호문화이해에 달성할 수 있다고 지적한다는 점에서 본고에 시사점을 준다. 김혜진 & 김종철(2015)에서는 외국인 학습자를 대상으로 고전문학 체재를 활용하여 한국인의 ‘흥’ 정서의 상호문화적 이해 교육을 탐구하고, 서영지(2016)에서는 한국 고등학교 프랑스어 교육에서 상호문화 접근법의 적용 방안을 모색하기 위해 외국어 교육에서 문화의 발전 단계, 상호문화화접근법의 출현 배경과 교육과정, 상호문화능력 개념 등을 검토한다. 이들 연구는 상호문화적 접근법의 이론, 그리고 실행에 관한 지도안, 상호문화능력의 평가 설문지를 제시한다는 점에서 의의가 있다. 또한 김윤영(2023)은 한국 문화와 프랑스 문화가 이질감이 크고 한국문화 접촉 기회가 적다는 현실에서 한국 현대시를 제재로 프랑스인 학습자의 문화적 지평을 넓힐 수 있는 방안을 구안한다. 이러한 연구들은 다양한 장르를 활용하고 다양한 대상 학습자의 상호문화능력 신장을 다양한 접근 방식으로 탐구한다. 이는 한편으로는 외국어 교육에서 문학이 상호문화교육에 적합하다는 것을 설명하고, 다른 한편으로는 상호문화교육을 다른 영역과 통합할 수 있는 가능성도 보여준다.

한국어교육에서 중국인 학습자를 위한 상호문화교육에 문학을 활용한 연구로는 황라영(2014), 채몽영(2021), 왕샤오위(2022) 등이 있다. 황라영(2014)은 ‘상호성’의 한국어 문화 교육을 실현하기 위해, 문학작품을 활용하여 중국인 학습자를 위한 상호문화적 접근을 탐구한다. 이

연구는 상호문화적 접근 과정을 인지, 해석, 태도 형성 세 측면으로 나누고, 문화 간 대화와 문화 간 상호작용을 강조하는 교육적 설계를 제시한다는 점에서 시사하는 바가 있다. 채몽영(2021)에서는 재한과 재중 중국인 학습자의 거주 환경에 따른 문화적 경험과 사회문화적 맥락의 차이에 주목하여 한국 현대시의 ‘상징’ 이해를 통한 상호문화교육을 탐구한다. 이 연구는 중국인 학습자 내부의 차이성에 주목하여 고찰한다는 점에서 본고에 시사점을 준다. 그리고 왕샤오위(2022)에서는 문화의 역사성 문제에 주목하고 타문화의 역사성에 접근하기 위해 상호문화능력 신장을 위한 기녀시가 교육 방안을 제시한다. 이 연구는 학습자 자문화의 문학과 비교함으로써 학습자의 상호문화능력을 함양하는 데 의의가 있다.

위의 연구들은 다양한 장르를 통해 상호문화능력의 신장을 탐구하며, 본 연구에 유용한 시사점을 제공한다. 그러나 이들 연구는 한국 문화와 학습자의 자문화인 중국 문화와의 이질성 또는 차이성에 초점을 맞추고 학습자들 간의 차이성을 충분히 고려하지 않는다. 채몽영(2021)은 재한과 재중 고급 학습자 간의 시적 감상의 차이를 탐구하지만, 이는 거주 환경의 차이만 고려한 것으로, 학습자 내부의 차이와 다양성에 대해서는 충분히 검토하지 못하였다. 이에 학습자 간 차이와 다양성을 고려하는 연구가 여전히 연구할 여지와 의의가 있다.

이외에는 한국어 상호문화교육에 대한 연구로는 교사의 관점에서 한국어 상호문화교육 전략을 탐구한 김혜민(2015), 학습자의 문화적 경험을 활용한 김예리나(2018), 상호문화적 지식을 탐구한 김유리(2019) 등의 다양한 연구가 전개되고 있다. 김혜민(2015)에서는 교사가 어떤 역할로 어떻게 한국어 상호문화교육을 해야 하는지를 제시한다는 점에서, 김예리나(2018)에서는 학습자의 개인적 문화충격경험을 활용한다는 점에서, 그리고 김유리(2019)에서는 중·고급 학습자의 문화 지식 구성의 차이를 고려한 현대시를 활용한 교육적 방안을 제시한다는 점에서 본 연구에 시사점을 준다.

위의 선행 연구는 매우 풍부하고 다양한 관점에서 다양한 학습자를 대상으로 한 상호문화교육을 탐구하며, 본 논문에 충분한 토대와 다양한 시사점을 제공한다. 그러나 앞서 언급하였듯이 학습자들 간의 차이, 특히 같은 공동체의 구성원으로서 다른 학습자에 대한 문화적 이해를 탐구한 선행 연구는 드물다. 그리고 다른 학습자의 다양성과 차이를 이해하는 것은 상호문화적 태도를 개발하는 데 매우 중요하다. 따라서 본 연구

에서는 위의 선행 연구를 바탕으로 같은 공동체 내 다른 학습자의 다양한 문화성을 이해할 수 있는 가능성을 살펴보고자 한다.

3) 다성성에 주목한 문학교육 연구

다성성은 바흐친이 『도스토옙스키 시학의 문제들』(Bakhtin, 1989)에서 도스토옙스키의 창작 방법론을 설명하기 위해 도입한 개념이다. 현재 이 개념은 점점 더 보편화되고 있으며, 문학 창작론뿐만 아니라 문학 해석론, 읽기 교육 등 분야에도 적용되고 있다. 그리고 소설 장르의 발전과 함께 다성성은 현대소설을 포함한 모든 서사물들의 “천연의 한 본성”으로 인식되고 있다(김종구, 2006:360).

바흐친은 등장인물의 목소리, 소설 속 담론, 크로노토프(시공간)라는 측면에서 다성성을 논하였다. 그는 목소리들이 독립적이며 융합하지 않고 완전한 가치를 가진다는 점에서 도스토옙스키의 소설을 “진정한 다성악”(Bakhtin, 1989:11)으로 평가하였으며, 언어적 측면에서 언어적 다양성, 이중음성성 등 개념을 도입하여 언어 문제를 통해 소설 장르에 접근하는 경향을 보였다(이득재, 2003:250-251). 또한 문학작품 속에 표현된 시간과 공간의 내적 연관을 탐구하기 위해 ‘크로노토프(시공간)’란 개념을 제시하기도 하며⁸, 문학 이해 측면에서 바흐친은 다성적 문학작품에 대한 바람직한 이해는 대화적으로 진행되는 능동적 이해라고 주장한다.

이에 따라 본 연구에서는 위와 같은 다성적 목소리, 소설 속 담론, 시공간, 대화적 이해 네 가지 측면에서 다성성에 주목한 문학교육 연구를 살펴보았다.

첫째, 다성적 목소리는 소설 속 인물들이 “동등한 권리, 각자 자신의 세계를 가진 다수의 의식들”(Bakhtin, 1989:11)로서 작가 및 서술자(작중화자) 등의 목소리와 얹혀 형성된다. 이러한 목소리들은 나름대로의 독자적인 소견과 세계관을 가지고 있다. 다성적 목소리는 서사 장르의 기본적 특징으로, 소설의 다성성에 주목한 많은 연구(서은선, 2003; 김윤진, 2019; 우수연, 2023)에서 탐구되어 왔다. 서은선(2003)에서는 시점주의의 해체를 다성적 목소리의 전 단계로 다루면서 최인훈 소설에서 시점주의가 어떻게 해체되고 다성적 목소리가 어떻게 구현되는지를

⁸ 크로노토프는 원래 수학에서 사용된 용어로서, 바흐친은 문학의 형식적 구성 범주로 문학연구에 도입하였다(Bakhtin, 1988:260).

살펴보며, 김운진(2019)에서는 김향숙의 소설 「얼음벽의 풀」에서의 다수의 목소리를 청진자로서의 주인공을 통해 살피고 노동자와 지식인의 목소리를 중첩시킨 양상을 분석한다. 우수연(2023)도 ‘청진자’ 개념을 통해 다성적 목소리에 접근한 것이다. 이 연구에서는 텍스트를 문자화된 발화로 보고 소설 텍스트는 작가가 특정한 발화 전략을 사용한 결과물이며, 이를 전제로 독자가 청진자로서 소설 텍스트에서 화자의 의도와 전략을 읽어내고 숨겨진 발화를 비판적으로 인식하고 재구성할 것을 주장한다. 이러한 연구들은 주제가 다양하지만 각 목소리의 주체성을 인정하고 인물의 진정한 목소리에 접근한다는 점에서 비슷한 견해를 보여준다.

둘째, 다성적 소설 속 담론에 주목한 연구는 대개 소설 속 담론 자체에 대한 연구와 소설 속 담론에 주목한 소설 교육 연구를 구분할 수 있는데 전자의 예로는 김종구(2006), 함돈균(2008) 등이 있고, 후자의 예로는 김동환(1991), 선주원(2002) 등이 있다. 김종구(2006)에서는 염상섭 「삼대」의 다성성을 초점화, 서술과 화법의 측면에서 분석하며, 함돈균(2008)에서는 최인훈의 「서유기」를 정치적 모험소설로, 주인공 ‘독고준’의 환상여행을 그의 내면의식들 간의 충돌을 보여주는 내면으로의 여행으로 보고, 아이러니 차원에서 목소리들의 이념형에 대한 주인공의 태도를 분석한다. 소설 교육 연구에서 김동환(1991)은 현대소설의 다성적 의미 구조를 바탕으로 독자가 소설 속 작가와 인물의 목소리를 읽어내게 함으로써 독자의 동적 참여와 창조적 감상 활동을 유발하는 소설 교육을 주장하고 있다. 이 연구에서는 주인공의 그로테스크한 이미지의 양가성과 텍스트의 양가성(자유간접화법과 직접화법) 두 측면에서 소설의 다성적 의미 구조를 분석한다. 그리고 선주원(2002)은 다성적 소설 담론에서 화자와 작중 인물, 작중 인물 간, 작중 인물 의식 내부의 대화성에 주목하면서 이에 따른 주체적이고 비판적인 소설 읽기를 탐구한다. 이러한 연구를 통해 소설 담론의 다성성 또는 언어적 다양성은 담론의 대화성에서 비롯되며, 이는 시점, 화법, 서술과 같은 기법으로 구체화될 수 있다는 것이 확인할 수 있다.

셋째, 크로노토프(chrontope, ‘시공간(時空間)’)란 용어는 ‘시간’과 ‘공간’ 두 단어를 결합하여 만든 말로서 문학작품 속에 예술적으로 표현된 시간과 공간 사이의 내적 연관을 의미한다(Bakhtin, 1988 ㄴ:260). 이러한 크로노토프에 주목한 문학연구로는 김종구(2002), 선주원(2005) 등이 있다. 김종구(2002)에서는 「무진기행」에서의 길의

크로노토프에 주목하여, 공간적으로는 서울에서 무진으로, 다시 서울로, 시간적으로는 주인공의 현재와 과거를 분석하여 주인공의 분열된 자아와 모성애로의 회기로 작품을 해석한다. 선주원(2005)에서는 소설 텍스트에서 형상화된 크로노토프들을 타자 인식의 매개로 보고, 소설 텍스트 내 작중인물의 타자 인식 및 작중인물과 학습독자 간의 타자 인식 두 가지 층위에서 크로노토프를 활용한 소설 교육의 내용을 설정한다. 이들 연구는 크로노토프가 주인공의 행위나 의식과의 관계를 이해하는 데 시사점을 준다.

한편, 크로노토프의 한 측면에만 초점을 맞춘 연구도 있는데 공간론에 주목한 김근호(2008), 우신영(2022) 등이 그것이다. 김근호(2008)에서는 공간을 허구의 가능 세계를 구체화하는 단위로, 텍스트를 작가가 인코딩한 중층적 구조를 가진 서사적 공간으로 보고, 독자가 공간을 디코딩함으로써 공간과 주제와의 관계 및 작가의 창작 세계를 이해하는 중층적 소설 읽기를 주장한다. 그리고 우신영(2022)에서는 소설 속 공간이 인물의 행위 가능성을 낳고, 공간 이해를 통해 독자의 현실 인식을 추동하는 전제하 소설의 공간 이해에 기반한 서사윤리의 가능성을 탐구한다. 이러한 연구는 소설에서 장소와 구별되는 개념으로서의 공간이 등장인물의 행위와의 관계와 소설 교육에서 공간 이해의 중요성이라는 측면에서 시사한 바 있다.

넷째, 대화적 이해는 독백적 진리 이해에 대비되는 개념이다. 바흐친은 “과거 수백 년 동안 근대적 사고는 독백적 진리 이해에 지배되어 왔으며, 철학뿐 아니라 문학에서도 그러하다” 라고 지적하면서(Morson & Emerson, 2020:414) 대화적 이해를 주장하며, 종결불가능성, 외재성, 잉여, 잠재력 등 일련의 개념을 제안한다. 다성적 소설에 대한 능동적 이해 또는 대화적 이해 교육 연구로는 이재기(2016)를 들 수 있고 앞서 제시한 김동환(1991), 선주원(2002) 등에서도 이런 측면을 탐구하였다. 김동환(1991)에서는 현대소설의 다성적 의미 구조를 바탕으로 독자의 동적 참여와 창조적 감상 활동을 유발하는 소설 교육을 주장하고 있고, 선주원(2002)에서는 소설 속 담론의 대화성에 기반한 대화적 소통으로서의 읽기를 탐구한다. 그리고 이재기(2016)에서는 소설 텍스트의 언어적 대화성과 다성성, 즉 텍스트가 선행 발화에 대한 응답뿐만 아니라 후행 발화에 대한 응답이기도 한 점에 착안하여 응답적 이해를 주장한다. 이른바 응답적 이해란 독자가 내 나름대로 응답이나 반응을 할 수 있는 이해를 말하며, 이러한 이해만이 소설교육에서 긍정할 수 있는 진정한

이해라고 주장한다. 후행 발화로서의 응답적 이해가 있는 한, 텍스트는 열려있을 수밖에 없다. 이때 독백적 텍스트라도 다성적, 대화적 텍스트가 될 수 있다. 이런 의미에서 다성성은 작가가 아니라 독자에게 달려 있다. 이 두 연구에서 주장하는 동적 참여든 대화적 소통이든 응답적 이해든 독자가 자신의 배경지식이나 맥락에서 텍스트를 이해하고 자기 성찰을 하거나 자신의 관점을 발전시키도록 요구한다는 점에서 유사점이 있으며, 이러한 연구들은 상호문화적 읽기 교육의 지향점을 파악하는 데 시사한 바 있다.

다성성은 소설 외에도 다양한 장르에서 연구되어 왔다. 시 장르에서 다성성을 탐구한 연구로는 윤여탁(1997)을 들 수 있다. Bakhtin(1988 :94-97)은 시 장르는 단일언어, 단일문체에 토대한 장르, 즉 언어적 다성성이 시에 나타날 가능성이 제한되어 있으며 시에서의 다성성은 대상의 수준에 머물 수밖에 없다고 한다. 이에 대해 윤여탁(1997)은 시인(시적 화자)의 말 속에 내재되어 있는 각기 다른 가치판단, 시인이 객관화(대상화)한 말의 담론적 차원, 주인공(등장인물)들의 말 속에 있는 담론적 차원에서 시적 언어 속에서의 다성성과 대화성을 분석함으로써 시적 언어 속의 다성성의 가능성을 탐색하고 있다. 또한 시의 장르가 발전하면서 언어의 다성성은 분열된 자아, 예를 들어 외적 자아와 내적 자아가 서로 충돌하는 것을 통해 드러나기도 한다. 이 연구는 시적 언어의 다성적 특징을 제시하기 위해 소설의 장르적 특성과 언어적 특성을 먼저 분석하고 있어서 다성성과 서사의 관계를 파악하는 데 도움을 준다.

고전소설 교육 분야에서 텍스트의 다성성에 기반한 대화적 이해 교육을 탐구한 연구로는 김효정(2021)이 있다. 김효정(2021)은 고전소설의 이본 파생 현상에 주목한다. 고전소설은 전승 과정에서 여러 이본이 파생되는데, 같은 소설의 이본 간의 차이는 소설 텍스트가 다성적이기에 독자들의 이해가 다르기 때문이다. 이 연구에서는 다성적 언어와 다성적 인물의 목소리 두 가지 관점에서 고전소설 텍스트의 다성성을 탐구하며, 수용과 창작의 연계활동의 관점에서 소설 이해교육에 접근하여 본 연구의 사고를 확장하는 데 기여한다.

이상의 연구를 통해 문학을 활용한 한국어 문화 교육, 문학을 활용한 상호문화교육과 다성성에 주목한 문학교육 연구가 다양하고 풍부하게 이루어지고 있음을 알 수 있다. 그러나 현대소설의 다성성에 기반으로 같은 사회문화적 맥락에 놓인 학습자 간의 차이를 탐구하는 연구는 아직 드물다. 따라서 본 연구에서는 이러한 선행 연구들을 바탕으로 같은 사

회문화적 맥락에 놓인 재중 중국인 학습자들이 다성적 소설의 상호문화적 읽기를 통해 타문화 이해와 자문화 재인식은 물론 다른 학습자의 다양한 문화성에 대한 이해력을 어떻게 함양할 수 있는지 살펴보고자 한다.

3. 연구 대상과 연구 방법

본 연구의 목적은 현대소설의 다성성과 역동적이고 중층적인 문화를 지니고 있다는 특성을 살려, 같은 문화 공동체에 속한 학습자들이 텍스트 읽기 과정에서 서로 다른 등장인물에 감정이입을 함으로써 텍스트 속 문화를 다른 시각에서 인식하고, 구성원들 간의 상호작용을 통해 같은 공동체의 구성원 간의 다양한 문화성을 발견하여 궁극적으로 학습자의 상호문화적 태도 함양을 이루고자 하는 것이다.

이를 위해 본 연구는 ‘문헌 연구 → 실증 연구 → 교육 설계’의 흐름에 따라 연구를 진행할 것이다. 문학 연구에서는 구성주의 문예학과 상호문화의 개념을 통해 ‘상호문화적 읽기’를 재정의하며, 바흐친의 다성성 이론을 토대로 소설의 장르적 특징에 접근한다. 이를 바탕으로 상호문화적 읽기의 단계적 구조와 각 단계별 학습자의 의미 구성 특징을 검토하겠다.

실증 연구는 현상학적 연구 방법에 기반하여 한국 현대소설의 읽기 과정에서 학습자의 개인적 의미구성 양상과 특징, 그리고 다른 학습자와의 의사소통을 통한 의미구성 양상과 특징을 관찰할 것이다. 관찰된 의미구성 양상을 바탕으로 한국 현대소설 읽기 교육의 효과를 극대화할 수 있는 교육 목표와 내용을 설계할 것이다. 간략하게 정리하면 다음 [표1]과 같다.

[표 1] 연구 내용 및 연구 방법

	연구 내용	연구 방법
II장	상호문화적 문학 읽기의 개념 검토 상호문화적 문학 읽기의 구조 상호문화적 읽기 교육의 의의 검토	문헌 연구
III장	재중 중국인 고급 학습자의 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 양상 분석	실증 연구
IV장	재중 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설 상호문화적 읽기 교육의 목표 및 내용 제시	교육 설계

1) 재중 중국인 학습자의 특징

본 연구의 실험 목적은 학습자의 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 양상과 경험을 살펴보는 것인데 이러한 목적을 달성하기 위해서는 실험 참여자, 읽기 텍스트, 실험 절차의 구체화가 우선되어야 한다. 실험 참여자에 있어서 1.1에서 언급한 바와 같이 중국인 한국어 학습자는 주로 언어 환경에 따라 크게 재한 학습자와 재중 학습자로 이루어지는데, 언어 환경이 학습자의 언어 능력, 문화 능력, 문화적 정체성 등에 큰 영향을 미칠 수 있어서 이 실험에서 한국 유학 경험이 없는 재중 학습자⁹를 실험 대상으로 한정하였다.

재중 중국인 학습자는 학습 목적, 선지식, 교육과정 등 측면에서도 다음과 특징을 가진다.

첫째, 학습 목적에 있어 재중 중국인 한국어 학습자는 진학, 유학, 취업, 단순 학위 취득 등 다양한 목적을 가지고 있을 수 있다. 즉 다양한 학습 동기를 가진 학습자의 다양한 학습 기대가 교육 과정에서 고려되어야 한다. 또한 한국어 전공에는 종종 상당한 비율의 전공조정을 받은 자가 포함되어 있다.¹⁰ 이러한 학습자는 명확한 학습 동기를 가진 학습자

⁹ 중국인 한국어 학습자는 학습 목적과 방식에 따라 대학교에서 한국어를 전공하는 학습자, 제2외국어로서의 한국어를 배우는 학습자, 사설 학원을 통해 배우는 학습자 등으로 나뉘며, 본 연구에서는 대학교에서 한국어를 전공하는 학습자를 대상으로 한다. 또한 중국 대학교의 학제는 4년제와 3년제가 주를 이루고 있으며, 4년제 대학교의 인재 양성 목표는 대학의 성격에 따라 연구 중심, 응용 중심, 복합 중심 등으로 다양하며, 3년제 전문대학교는 응용 중심 인재를 양성하는 것이 목적이다(姜寶有, 2022:91). 학제에 따라 교육 프로그램과 커리큘럼에도 큰 차이가 있을 수 있다는 점을 고려하여 본 연구에서는 연구 결과의 정확성을 위해 중국 내 4년제 대학교의 한국어 전공 학습자를 연구 대상으로 삼았다. 姜寶有, 「中國朝鮮(韓國)語教育的現狀與課題」, 『東疆學刊』 39(1), 2022.

¹⁰ 중국의 4년제 대학교에서 한국어 학습자들 중 직접 모집이나 사전 모집을 통해 한국어 전공에 입학하는 소수를 제외하고는 대부분 공개 모집을 통해 한국어 전공에 진학한다. 이때 수능(高考) 성적이 합격 여부의 유일한 기준이 되는데, 공개 모집에서 수험생들은 탈락 위험을 피하기 위해 일반적으로 전공조정(調劑)에 복종한다는 것을 선택한다. 이로 인해 소수언어 전공을 선택하지 않거나 소수언어 학습에 대한 준비가 되지 않은 학생들이 소수언어 전공으로 조정될 수 있다. 2014년에 중국 국무원은 『고시 학생 모집 제도 개혁 심화에 관한 실시 의견(關於深化考試招生制度改革的實施意見)』을 발표하여 대학 입학은 종합적인 평가 모집을 해야 한다고 명시하였다. 그러나 이 정책은 아직 시범 운영 중이며 전면적으로 적용되지 않았다(王斌華, 2021:99-101). 또한 소수언어 인재 시장의 포화와 취업 전망의 부진 등으로 인해 한국어 전공을 포함한 소수언

에 비해 학습 동기와 한국문화에 대한 태도에 다소 소극적일 수 있다. 교육 방안 설계 시 이러한 점도 고려해야 한다.

둘째, 선지식 측면에서 중국인 학습자는 대학교 재학생이므로 이미 초·중·고등학교 교육을 거쳤다. 언어 측면에서는 이미 자국어인 중국어와 제1외국어인 영어를 학습한 경험이 있다. 자국어 학습은 주로 어문(語文) 과목을 통해 이루어지며, 『어문』 교과서에 수록된 텍스트는 대부분 문학 텍스트이다¹¹. 이는 재중 중국인 한국어 학습자가 이미 어느 정도의 문학 장르 지식, 문학 해석 지식 및 자문화 지식 등 선지식을 갖고 있음을 의미한다(김소연, 2021:122). 외국어로서의 영어 학습을 통해 학습자는 한편으로는 언어 지식과 같은 언어 간 지식을 어느 정도 축적할 수 있고, 다른 한편으로는 타문화 지식과 타문화와의 접촉 경험도 축적할 수 있다. 이는 학습자의 한국 현대소설 의미구성 과정에서 텍스트의 의미와 한국 문화를 구성하는 자원이 될 수 있다.

셋째, 교육과정 측면에서 본 연구에서 살펴볼 현대소설 읽기는 주로 문학 관련 과목과 관련이 있다. 중국 내 대학교에서 문학 관련 과목은 주로 문학작품선독(文學作品選讀)과 한국문학사로 대표되며, 이러한 과목은 거의 대부분 4~8학기에 개설되고 7학기에 개설된 학교가 가장 많다(장영미, 2015:422). 이는 학습자가 대부분 2학년 2학기부터 4학년 1학기까지 소설 읽기 교육을 받게 되는데, 이 단계에 학습자의 한국어 능력은 중급 또는 고급에 해당한다.

위와 같은 문학 관련 과목 개설 현황을 전제로, 그리고 문학 언어의 난해성과 복잡성, 실험 대상 선정의 적절성 및 충분성 원칙¹²을 고려하

어 전공에 입학한 학생들 중 전공조정을 받은 학생의 비율은 다른 전공보다 현저히 높다. 전공조정을 받은 학생의 비율은 대학교마다, 언어의 종류마다 다르며, 사실상 매년 모집에서 조정율이 20%를 넘는 전공이 몇 개 있고, 일부 전공은 50%를 넘는 경우도 있다(王斌華, 2021:138-139). 즉, 중국 대학교의 한국어 전공자 학습자 중에도 비자발적 학습자가 상당수 존재한다는 것이다. 王斌華, 「高考小語種專業招生制度研究」, 華東師範大學校 博士學位論文, 2021.

¹¹ 문홍매(2019:48-49)에서 중국 『어문』 교과서에서 수록된 체재를 조사한 결과 문학 체재의 수록 비중은 86.4%로, 13.6% 수록된 비문학 체재보다 훨씬 높은 비율로 나타났다. 문홍매, 「한국과 중국의 국어과 교과서 체재 비교 연구: 고등학교 1학년을 중심으로」, 고려대학교 대학원 석사학위논문, 2019.

¹² 현상학적 연구의 참여자 선정은 적절성과 충분성의 원리에 따라 참여자를 선정한다(신경림 외, 2004). 적절성이란 연구에 대한 가장 좋은 정보를 제공해 줄 수 있는 참여자를 선택하는 것이고, 충분성이란 연구 현상에 대한 충분하고 풍부한 설명을 하기 위해서 자료가 포화 상태에 도달하도록 수집하여야 하는 것을 뜻한다(유기웅 외, 2018:149-150).

여 본 연구의 실험 대상은 고급 학습자로 선정하였다.

일반적으로 한국어교육 연구에서 고급 학습자 선정기준으로 TOPIK (Test of Proficiency in Korean, 한국어능력시험) 등급을 사용한다. 그러나 본 연구의 실험이 진행되는 시점에 코로나로 인해 중국에서의 TOPIK 시험이 많이 취소되면서 3, 4학년 학습자들이 TOPIK 시험에 응시할 수 없는 실정이었다. 한편, 중국에서는 한국어 전공 학습자의 한국어 능력을 평가하기 위해 ‘전국고교한국어전업(全國高校朝鮮語專業)’ 4급과 8급 국가시험을 시행하고 있다. 이러한 현실적 상황을 고려하여 본 연구에서는 가장 높은 수준인 8급에 합격한 학습자를 고급 학습자로 간주하였다. 따라서 본 연구에서 구체적인 연구참여자 선정기준은 다음과 같다. 첫째, 한국 또는 다른 국가 유학 경력이 없고, 둘째, TOPIK 5-6급 또는 전국대학교한국어전공 8급에 합격하였으며, 셋째, 모국어는 중국어이어야 하고, 넷째, 중국 내 대학교에 재학 중인 3, 4학년의 만 18세 이상의 성인 학습자이다.

본 연구에는 소그룹 토론 활동이 포함되었는데, 일반적으로 소그룹 규모가 4~6명일 때 토론이 더욱 충분하게 이루어질 수 있다. 실험이 온라인으로 진행된다는 점과 연구자의 통제력을 고려하여 각 그룹의 참가자 수는 5명으로 설정하였다. 이 실험에서 읽기 텍스트는 5편이므로 25명의 학습자가 실험에 참여하였다. 위의 실험 참여자 선정 기준에 따라 본 실험을 위해 모집된 학습자의 정보는 다음과 같다.

[표 2] 실험 참여 학습자의 정보

소 그 룹	참여자 약호	성 별	대학교	학 년 ¹³	한국어 수 준	문학이나 문화 수업 경험 ¹⁴
A	A1	여	J대학교	3학 년	TOPIK 5급	한국개황(概況), 한국문학사, 한국 문학작품선독(選讀)

¹³ 중국 대학의 학년은 한 해 9월부터 다음 해 7월까지이며, 이 실험이 진행된 기간은 2023년 여름방학 기간이었다. 이 기간의 학생들은 이미 한 학년을 마쳤으며 학기 시작 후 다음 학년으로 진급하게 된다. 따라서 이 열에 표기된 학년이 학습자가 이수한 학년도이다.

¹⁴ 학습자 응답에 따르면, 문학과 문화 관련 과목은 관련 과목에 국한되지 않고 한국어 정독, 범기, 회화, 번역, 비즈니스, 한국어 개론, 관광 한국어, 한국어 강연, 영화 감상, 영상더빙(影視配音), 경제학 등의 과목에 한국 문화와 한국 문학이 일반적으로 포함되어 있는 것으로 나타났다. 목록이 일반화되어 조사의 의의가 떨어지는 것을 방지하기 위해 한국 문학 또는 문화를 주로 내용으로 교수하는 과목만 여기에 나열하였다.

	A2	남	Y대학교		TOPIK 5급	한국개황, 영상문화(影視文化), 한국문학사, 한국문학작품선독
	A3	여	J대학교		TOPIK 6급	한국개황, 한국문학사, 한국문학작품선독
	A4	여	J대학교		TOPIK 5급	
	A5	여	S대학교		TOPIK 6급	북한-한국개황(朝鮮-韓國概況), 북한-한국역사(朝鮮-韓國歷史), 당대한국사회, 북한-한국 정치 및 외교(朝鮮-韓國政治與外交), 한국사상 및 문화(朝鮮-韓國思想與文化)
B	B1	여	J대학교		TOPIK 6급	한국개황, 한국문학사, 한국문학작품선독, 신입생 세미나 강좌(新生研討課)-문학 방향
	B2	여	H대학교		TOPIK 5급	한국문학사, 북한-한국개황, 한국민속
	B3	여	J대학교		TOPIK 6급	북한-한국개황(朝鮮-韓國概況), 북한-한국문학약사(朝鮮-韓國文學簡史)I, 북한-한국문학작품선독(朝鮮-韓國文學作品選讀)I
	B4	여	G대학교		전공 8급	한국문학사, 한국문학작품선독
	B5	남	J대학교	2학년	TOPIK 5급	신입생 세미나 강좌(新生研討課)-문화 방향
C	C1	여	H대학교		TOPIK 5급	북한-한국개황, 한국문학사, 한국민속
	C2	남	H대학교		TOPIK 5급	한국개황, 한국문학사, 한국민속
	C3	여	N대학교		전공 8급	한국개황, 한국문학사, 한국문학작품선독
	C4	여	S대학교		TOPIK 6급	북한-한국개황, 북한-한국역사, 한국사회, 정치와 경제, 한국언어문화
	C5	여	N대학교	3학년	전공 8급	북한-한국개황, 북한·한국문학사강(朝鮮韓國文學史綱), 근대문학작품선독
D	D1	여	N대학교		전공 8급	한국개황, 한국문학사, 한국문학작품선독
	D2	여	J대학교		전공 8급	북한-한국문학작품선독I, 북한-한국개황, 북한-한국문학약사I
	D3	여	G대학교		전공 8급	한국개황, 한국사회 및 문화, 한국문학사, 한국문학작품선독
	D4	여	C대학교		TOPIK 5급	북한-한국언어문화(朝鮮語言文化), 북한-한국문학사, 구역국별(區域國別)

	D5	남	J대학교	TOPIK 6급	한국개황, 한국문학사, 한국문학작품선독
E	E1	여	S대학교	TOPIK 6급	북한-한국개황, 북한-한국역사, 북한-한국정치 및 외교, 당대한국사회, 한국고전문학사, 한국언어와 문화, 한국근현대문학사, 한국사상 및 문화, 중한문학관계사
	E2	여	S대학교	TOPIK 6급	북한-한국개황, 북한-한국사회 및 문화, 북한-한국정치 및 외교, 한국고전문학사, 한국언어 및 문화
	E3	남	G대학교	전공 8급	한국문학사, 한국문학작품선독
	E4	여	Y대학교	TOPIK 6급	한국개황, 한국전통문화, 중한문화 대비, 한국문학사, 한국문학작품선독
	E5	여	Y대학교	TOPIK 6급	

2) 연구 대상 텍스트

본 실험의 목적은 학습자가 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 과정에서 개인적 읽기와 학습자 간의 의사소통을 통해 텍스트 속 타문화를 어떻게 구성하고 자문화를 어떻게 성찰하는지 관찰하는 것이다. 그리고 본 연구의 목적은 읽기를 통해 학습자가 다른 등장 인물에 감정이입을 하여 다양한 관점에서 타문화를 바라보고 의사소통을 통해 다른 학습자의 다양한 관점을 인정함으로써 상호문화적 태도를 함양하는 데 있다. 이러한 실험 목적과 연구 목적을 고려하여 다음과 같은 텍스트 선정 기준을 고려하여 읽기 텍스트를 설정하였다.

첫째, 보편성과 한국적 특성을 고루 갖춘 문화를 담고 있는 소설을 선정하는 것이 중요하다. 구성주의에 따르면 학습자는 자신의 경험과 지식과 관련지어 텍스트를 이해하는데, 보편성은 학습자의 개인적 경험과 지식을 불러일으킬 수 있고, 한국적 특성은 학습자에게 이질적이라 타문화 이해를 둘러싼 학습자 간의 변별성을 확인하게 하며 다양한 이해 양상을 만들어낼 수 있다. 시대의식을 반영할 수 있는 소설은 이러한 기준을 충족할 수 있다.

둘째, 뚜렷한 다성성을 가진 소설을 선정해야 한다. 비록 다성성은 현대소설의 장르적 특성이지만, 다성성은 텍스트 내의 목소리의 수와 강도에 따라 차이가 있다. 하나의 목소리만 강조되거나 인물 내면의 목소리가 약한 경우, 인물에 감정이입을 하는 독자의 시각 역시 상대적으로 단

조롭고 인물의 이해도 제한될 수 있다. 반대로 텍스트 내에 다양한 목소리가 존재하거나 목소리를 통해 인물의 독특한 시각 혹은 내면 의식이 드러난다면 다성성이 보다 뚜렷하다고 볼 수 있다. 이 경우 학습자는 자신과 가장 가까운 목소리에 감정이입을 하여 이야기를 경험하며 텍스트와 문화에 대한 다양한 이해를 도출할 수 있을 것이다.

셋째, 해석 공간이 넓은 소설을 선정해야 한다. 해석 공간이 넓은 소설은 다양한 합리적인 해석의 존재를 허용하기 때문이다. 해석 공간이 넓다는 것은 빈자리가 많다는 것을 의미한다. 문학의 빈자리는 “공백으로 남겨진 접속가능성”을 의미하며, 이는 텍스트가 연속적 표상이 아닌 “접속가능성의 단결” (Iser, 1993:289-290)을 갖게 한다. 이러한 빈자리는 독자가 자신의 지식과 경험으로 채워야만 텍스트 이해를 할 수 있다. 학습자마다 지식과 경험이 다르므로 빈자리가 많은 소설은 학습자가 자신의 지식과 경험을 충분히 활용하여 텍스트에 대한 다양한 이해를 하는 것을 가능케 한다.

넷째, 언어적 난이도가 비교적 낮은 소설을 선정해야 한다. 학습자가 텍스트에서의 문화적 요소 및 사건에 대한 이해는 텍스트의 언어적 정보에 대한 이해가 전제되기 때문이다. 언어적 난이도가 낮은 소설작품을 선정하면 학습자가 텍스트의 내용을 이해하는 데 도움이 될 수 있다.

다섯째, 정전(正典, Canon)소설을 선정해야 한다. 정전이란 “문학 연구나 문학교육에서 보존하거나 학습할 가치가 있는 텍스트나 작가의 목록”을 가리킨다(윤여탁, 2008:138-139). 윤여탁(2008:140-141)에 따르면 초·중·고등학교 『국어』 또는 『문학』 교과서에 수록된 문학작품들은 한국 문학 연구와 문학교육에서 정전 역할을 하는 목록에서의 대표적인 예인 것이다. 따라서 본 연구에서는 한국 국어 또는 문학 교과서에 수록된 문학작품이 정전 작품인지 여부를 판단하는 중요한 척도로 삼는다.

여섯째, 흥미로운 소설작품을 선정해야 한다. 흥미로운 작품은 학습자의 독서나 학습 동기를 유발할 수 있고, 이는 다시 읽기 효과와 읽기 태도에 영향을 미치기 때문이다.

위와 같은 기준으로 주요섭의 「사랑손님과 어머니」(1935), 하근찬의 「수난이대(受難二代)」(1957), 황석영의 「삼포 가는 길」(1973), 이문열의 「우리들의 일그러진 영웅」(1987) 및 박민규의 「그렇습니까? 기린입니다」(2004)가 선정되었다. 이유는 다음과 같다.

「사랑손님과 어머니」(이하 「사랑」이라고 함)는 1930년대 배경에

서 남편을 잃은 어머니와 아버지의 옛 친구였던 사랑 아저씨의 사랑 이야기를 여섯 살 소녀의 시선으로 풀어낸 작품이다. 문화적으로 당시의 ‘장조관(貞操觀)’은 주인공 ‘어머니’의 인생 선택에 영향을 미치고 주제와 밀접한 관련이 있는 관점 문화이다. 비슷한 시기에 학습자 자문화인 중국 문화에도 비슷한 관념이 있었다는 점에서 보편적인 문화이다. 일제강점기에 식민 통치를 유지하기 위해 조선총독부가 유교진흥(儒敎振興)을 주도한 사회문화적 맥락도 이 관점 문화의 강화에 영향을 미쳤으며(왕효, 2022:88-89) 이 점에서 한민족만의 특수성을 지니고 있다. 이 작품에는 옥희, 어머니, 사랑 손님, 삼촌, 할머니, 이웃사람 등의 목소리가 담겨 있으며, 어린 아이를 화자로 등장시켜 인물들의 심리와 행동을 객관화시키고 있다(윤여탁, 1997:200). 또한 어린아이 서술자의 인지적 한계로 인해 소설은 독자에게 넓은 해석 공간을 남긴다. 이 외에도 이 작품은 언어적 난이도가 낮고 사랑 이야기 제재이기에 학습자의 흥미도 유발할 수 있고 정전소설로 『국어』에도 여러 번 수록되어 있다. 이러한 이유로 이 소설을 실험 텍스트로 선정하게 되었다.

전후(戰後) 소설 「수난이대」(이하 「수난」이라고 함)는 제2차 세계 대전에서 징용을 당해 팔을 잃은 아버지와 한국전쟁에서 다리를 잃은 아들이 만나는 이야기이다. 이 소설의 주제는 전쟁으로 인한 트라우마와 고통에 맞선 한국인의 긍정적인 태도이다. 전쟁은 인류 사회의 보편적인 문제라 볼 수 있지만, 한민족에게 일제 강점기의 강제 징용과 한국 전쟁은 민족 전체의 수난과 시련이라 볼 수 있다. 역사적 비극을 화합과 협동을 통해 치유해 나가는 인물들의 삶 역시 한민족의 정서가 반영된 것이다. 이 소설은 아버지, 아들 및 서술자 등의 목소리를 담고 있는데, 아버지와 아들의 목소리 사이의 내적 갈등은 두 인물의 의식을 부각시키며, 아버지의 내면 의식을 다양한 삽입된 회상을 통해 자세히 보여주어 뚜렷한 다성성이 드러난다. 또한 여러 곳에서 행동 묘사를 통해 인물의 내면 의식을 표현하여 독자가 해석할 여지를 남긴다. 또한 이 소설은 한국인 학습자를 위한 중학교 『국어』 교과서(남미영 외, 2020:16-33) 및 『韓國現代小說選(한국현대소설선)』(김승옥 외, 2009:1-13), 『韓國現代文學經典解讀(한국 현대대문학 경전 해독)』(김학철, 2011:167-180) 등 중국인 학습자를 위한 한국 문학 교재에도 정전소설로 수록되어 있다. 이러한 이유로 이 소설을 실험 텍스트로 선정하게 되었다.

「삼포 가는 길」(이하 「삼포」라고 함)은 1970년대 산업화 시대를 배경으로 근대화 과정속에서 농촌이 해체되면서 고향을 상실한 농민이

하층민으로 전락하는 사회상을 드러낸 소설이다. 한국은 1960~70년대에 본격적인 산업화 과정을 거쳤는데(김진기, 2001:184) 이와 비슷하게 중국 역시 1990년대 계획경제가 시장경제로 전환되기 시작하면서 공업화(工業化)라는 새로운 국면을 맞이하였다. 산업화(공업화) 시대의 급격한 경제 발전이 야기한 사회상 및 사회적 문제적 측면에서 양국은 유사점도 차이점도 지니고 있다. 이 소설에는 백화, 영달, 정 씨, 노인 및 서술자의 목소리와 다른 사간 차원에서 삼포를 묘사하고 있어 다성적 서사 구조를 보여준다. 또한 이 소설은 개방적인 결말로 해석 공간을 제공한다. 이 소설도 『국어』 교과서에 여러 번 수록된 정전소설로 언어적으로도 간결하며 명쾌하다. 따라서 이를 근거로 본 연구에서는 『국어』(신유식 외, 2017.9:290-295)에서의 발췌문을 실험 텍스트로 채택하게 되었다.

「우리들의 일그러진 영웅」(이하 「영웅」이라고 함)은 1960년대 시골 초등학교를 배경으로 엄석대라는 인물을 통해 부정한 권력의 형성과 몰락의 과정을 보여주며, 절대 권력의 허구성과 부조리한 현실을 비판한 소설이다. 권력은 보편성이 있는 주제이며 소설 내용은 1960년대 한국의 사회문화적 배경을 은근히 풍자하고 있기에 학습자는 자신의 경험을 상기시키는 것 이상으로, 자신의 배경지식과 관련된 한국 사회문화적 배경을 결합시켜야 비로소 본 소설을 제대로 이해할 수 있다. 이 소설은 초등학교 시절 자신의 경험을 회상하는 성인 “나”의 1인칭 서술자를 채택하고 있어 이중적 목소리로 된 담론이 많고, “나” 외에 엄석대, 김 선생님 등의 목소리도 등장하며 이 목소리들 사이에는 의식적 충돌이 존재하여 뚜렷한 다성성이 드러난다. 교실을 배경으로 학생들 사이에 벌어지는 사건을 다루고 있으나, 당시 한국의 정치적 상황을 암시하는 부분들이 존재하기 때문에 스토리를 비롯해 사회문화적 배경에 대해서도 독자가 다양하게 해석할 수 있는 가능성을 제공한다. 또한 이 소설 역시 여러 번 『국어』 교과서에 수록되는 정전소설이며, 작가가 “어린이들에게 맞게 문장 구조를 손보고 낱말을 바꾼”(이문열, 1998:5) 만큼 언어적 난이도 역시 외국인 학습자에게 적절하다고 볼 수 있다.

「그렇습니까? 기린입니다」(이하 「기린」이라고 함)는 지하철 푸시맨 알바를 하는 고등학생 “나”와 기린이 되어 버린 아버지의 모습을 통해 후기 자본주의 사회의 모순을 드러내는 작품이다. 자본주의는 사회주의 체제를 가진 학습자 자문화 집단인 중국과는 다른 한국 사회 체제이며, 이 점에서 한국문화의 특수성을 보여준다. 또한 이 소설은 현재와

그리 멀지 않은 2004년에 발표되었기 때문에 소설에 나타난 한국 사회와 한국인의 생활상과 학습자의 삶은 비슷한 것이 많으며 이 점에서 보편성을 가지고 있다. 소설에는 서술자이자 주인공인 “나”, 아버지, 코치형, 경찰, 기린의 다양한 목소리가 등장하고 1인칭 서술자가 “나”의 풍부한 내면의식을 드러낸다. 또한 이 텍스트에 플롯들 사이의 논리적 인과성과 서사적 필연성이 약해 독자에게 해석할 수 있는 여지를 제공한다. 언어적으로는 고등학생인 “나”가 일인칭으로 서술하고 있으며, 구어체 반말을 사용하여 어렵지 않게 읽을 수 있다. 또한 이 작품은 『문학』 교과서뿐만 아니라 중국인 학습자를 위한 한국문학 교재인 『韓國 現當代文學經典解讀(한국 현대대문학 경전 해독)』(김학철, 2011:282-297)에도 정전소설로 수록되어 있다. 이러한 요소들을 종합해 볼 때, 이 소설은 본 연구의 실험 텍스트 선정기준에 부합하는 작품으로 판단되었다.

본 연구는 위와 같은 다섯 편의 소설을 선정하였으며, 위 소설의 분량은 한 번의 수업을 통해 소화할 수 있는 분량이 아닌 만큼 실험을 위한 텍스트는 발췌문으로 제시하는 방식을 취하였다.¹⁵

3) 실험 설계 및 절차

실험 수행 절차에 있어서 왕효(2023)는 「삼포 가는 길」과 「우리 일그러진 영웅」을 실험 텍스트로 선정하며, 네 명씩 두 그룹으로 나누어 실험을 진행하였다. 이 연구에서 ‘개인적 읽기 - 반구조화된 인터뷰 - 1차 소그룹 토론 - 해당 정보 제공(사회문화적 맥락, 작가 생애와 창작 배경) 제공 - 2차 소그룹 토론 - 감상문 쓰기’의 절차로 실험을 진행하였다. 왕효(2023)는 본 연구를 위한 예비 실험으로 볼 수 있는데, 이러한 실험 설계의 이유는 다음과 같다.

첫째, 학습자의 개인적 읽기 과정에서의 의미 형성 과정을 관찰하기 위해서는 외부 간섭이 없는 읽기 과정이 필요하다. 그렇기 때문에 개인적 읽기 활동을 먼저 설정하였다.

둘째, 이 실험의 목적은 학습자가 상호문화적 읽기 과정에서 나타나는 현상과 경험을 파악하기 위한 것으로, 인터뷰 방법을 통해 학습자 개인 경험의 서술을 얻을 수 있기 때문이다(유기웅 외, 2018:149).

¹⁵ 해당 발췌문은 부록 참조.

셋째, 토론 활동을 설정한 이유는 본 연구의 읽기 과정은 학습자 간의 의사소통을 통해 정합성 있는 의미의 산출까지 확장된다. 그리고 상호문화는 텍스트와 학습자 사이뿐만 아니라 학습자 내부에서도 발생하기 때문에 학습자들 간의 의사소통은 상호문화적 읽기를 실현하기 위한 핵심적인 장치라고 할 수 있다. 소그룹 토론은 학습자들이 충분히 상호 작용하여 잠재적으로 가치 있는 정보를 생산할 수 있도록 하는 매우 유리한 활동이다(Creswell, 2007:140). 이러한 이유로 본 연구에서는 소그룹 토론 활동을 선택하였다. 또한 현상학적 연구의 원칙은 연구자의 개인적 경험과 선입견의 간섭을 배제하는 것이므로, 연구자는 그룹 토론이 지지 부진할 때 학습자의 사고와 주관적 견해를 방해하지 않는 질문을 던지며 토론을 이끌어 나간다.

넷째, 텍스트의 사회문화적 맥락과 작가 배경에 관한 정보를 제공하고 두 번째 토론을 진행한다. 두 번의 토론을 진행하는 이유는 두 가지이다. 첫째, 본 연구의 이론적 기반이 되는 구성주의 문예학은 독자가 다른 주체들과 소통하며 사회적 의미를 산출하는 과정으로 독서 과정을 확장한다. 주체들 간의 소통을 위해서는 토론 활동이 필수적이다. 둘째, 소설 텍스트에서 문화는 여러 문화가 복합된 사회문화적 배경의 형태로 존재하기도 하는데, 텍스트에서 사건이 발생한 사회문화적 배경을 발견하고 이해하는 양상도 관찰해야 할 부분이다. 이러한 사회문화적 배경은 종종 작가 배경 및 소설 텍스트의 사회문화적 맥락과 관련되는데 해당 정보가 직접적으로 제공되면 사회문화적 배경에 대한 이해 양상을 효과적으로 관찰하기 어렵다. 따라서 본 실험에서는 ‘(관련 정보 없이) 1차 토론 - 작가 배경과 텍스트의 사회문화적 맥락 제공 - 2차 토론’으로 진행한다.

다섯째, 학습자의 토론 경험 서술과 토론 전후의 변화 등을 알아보기 위해 감상문 쓰기 활동을 설정하였다.

이러한 예비 실험을 통해 유의미한 결과를 도출하였지만 여전히 개선해야 할 점이 두 가지 있다. 첫째, 실험 수행 절차 측면에서 연구자는 토론 경험 서술과 토론 전후의 변화 등을 파악하기 위해 ‘감상문 쓰기’ 활동을 진행하였다. 그러나 예비 실험을 통해 이러한 방법의 한계를 확인하였다. 첫째, 감상문 쓰기에서 참고할 주제가 주어졌을 경우 학습자들은 주어진 주제와 관련된 내용만 작성하고 텍스트 해석은 얕은 수준에 머문다. 둘째, 감상문에서 학습자의 생각은 가공된 것이므로 학습자의 경험을 그대로 보여주지 못할 수 있다. 셋째, 감상문 쓰기는 학습자가

자신의 생각을 일방적으로 표현하는 방식이기 때문에 연구자가 학습자에게 질문을 함으로써 필요한 정보를 얻을 수 없다. 이 외에도 비대면 감상문 쓰기 활동에서 연구자의 통제 역할이 약하고, 텍스트 언어의 복잡성 등의 요인과 함께 학습자가 스스로 온라인 정보를 참고하거나 감상문을 표절하는 문제가 발생할 수도 있다. 이러한 한계를 보완하고 개인적 읽기 과정에서의 이해 양상과 대조하기 위해서 본 실험에서는 감상문 쓰기 활동을 반구조화된 인터뷰로 변경하였다.

둘째, 실험 참여자 측면에서 왕효(2023)는 중국 내 대학교의 한국어 전공에 재학 중인 고급 학습자 8명을 무작위로 선정하였는데, 모두 여성이었으며 젠더 이슈와 관련된 문화 요소에 대해 이야기할 때 다소의 동질적인 시각을 보여주었다. 젠더와 관련된 문화적 요소는 일반적인 문화적 요소이고, 시각을 다양화하기 위해 본 실험에서는 각 소그룹에 남성과 여성 참여자를 모두 포함시켰다.

이상의 예비 실험을 바탕으로 드러난 문제점을 보완하여 구체적인 본 실험의 수행 절차는 다음 표와 같다.

[표 3] 실험 수행의 절차

실험 절차	1차 실험		2차 실험			3차 실험
실험 수행 절차	개인적 읽기	1차 반구조화된 인터뷰	1차 소그룹 토론	해당 정보 제공	2차 소그룹 토론	2차 반구조화된 인터뷰
소요 시간	30분	30분	1시간	10분	50분	30분

실험은 세 번에 걸쳐 수행되었다.

1차 실험에는 개인적 읽기 활동과 반구조화된 인터뷰가 포함되었다. 인터뷰의 질문은 모란(Moran, 2004)에서 문화 이해에 대한 질문을 참고하여 질문의 목적은 학습자가 읽기 과정에서 이해하지 못한 것, 텍스트 정보에 대한 파악, 문화개념에 대한 인식, 발견된 문화적 요소, 주제, 사회문화 배경, 자기문화와의 대비 등을 이해하는 것이다.

2차 실험은 1차 소그룹 토론, 정보 제공, 그리고 2차 소그룹 토론으로 구성되었다. 앞서 언급한 바와 같이 1차 소그룹 토론에서는 학습자의 텍스트 주제에 대한 이해를 방해하지 않도록 소설 텍스트의 사회문화적 맥락과 작가 정보를 제공하지 않았다. 연구자는 질문을 던져 학습자들의

토론 주제를 유도하였다. 1차 토론의 질문은 주로 학습자들이 텍스트의 언어적 정보에 대한 이해, 텍스트 해석, 발견한 문화적 요소, 주제, 사회 문화적 배경에 대해 서로 의사소통할 수 있도록 유도하기 위해 고안되었다.

두 번의 토론 중간에 제공되는 정보는 소설 텍스트의 사회 문화적 맥락, 작품의 창작 배경 및 작가의 생애, 창작 스타일 등이었다.

2차 소그룹 토론에서는 학습자가 텍스트 외적 사회문화적 맥락을 파악한 후에, 텍스트 내적 사회문화적 배경과 주제에 대한 이해에 변화했는지 관찰하기 위해 교수자가 질문을 던졌다. 이때 던져진 질문들은 대부분 1차 토론에서 던져진 질문과 대부분 일치하였다.

3차 실험은 반구조화된 인터뷰였다. 이번 인터뷰의 목적은 학습자가 개인적 읽기 및 토론 후 텍스트를 얼마나 이해했는지, 그리고 개인적 읽기와 토론 과정에서 학습자의 생각이 어떻게 변화했는지 파악하는 것이었다. 인터뷰에서 사용된 질문들은 부록에서 확인할 수 있다.

본 실험의 일정 및 수집 자료는 다음과 같다.

[표 2] 실험 조사 대상 및 실험 방법

절차	실험 기간	실험 참여자	실험 텍스트	조사 내용	자료 수집
예비 실험	2023. 03.21 ~ 04.08	중국 텐진 (天津)시 T 대학교와 길림성 J 대학교의 학습자 총 8명	<삼포 가는 길> <우리들의 일그러진 영웅>	개인적 읽기 → 인터뷰 → 1차 토론 → 해당 정보 제공 → 2차 토론 → 감상문 쓰기	인터뷰 및 토론 녹음 440분, 감상문 8부
본 실험	2023. 07~2023. 08	중국 길림성 J대학교, 산둥성 H, S, Y대학교, 호남성 N대학교, 흑룡강성 G대학교, 사천성 C 대학교 학습자 총 25명	① 주요섭(1935) 「사랑손님과 어머니」 ② 하근찬(1957) 「수난이대(受難二代)」 ③ 황석영(1973) 「삼포 가는 길」 ④ 이문열(1987) 「우리들의 일그러진 영웅」 ⑤ 박민규(2004) 「그렇습니까? 기린입니다」	개인적 읽기 → 1차 인터뷰 → 1차 소그룹 토론 → 해당 텍스트 정보 제공 → 2차 소그룹 토론 → 2차 인터뷰	인터뷰 녹음 약 1632분, 토론 녹음 527분

본 실험에서 수집된 정보는 학습자의 개인 정보 보호를 위해 기호화하여 제시한다. 기호화는 아래 표와 같이 수행된다.

[표 3] 연구 결과 기호화 양식

실험 수행 방식	실험 자료 기호화 방식	실험 자료 일련번호 양식
반구조화된 인터뷰 (SI: Semi-structured Interview)	[<작품 약칭>_활동 차수_성별_소그룹 학습자 번호]	예시: [<수난>_SI2_F_B3] [<영웅>_GD1_M_D5]
소그룹 토론 (GD: Group Discussion)		

위의 실험 결과를 바탕으로 본고는 다음과 같은 연구 절차를 따른다.

Ⅱ장에서는 상호문화적 문학 읽기를 재개념화하고, 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 구조를 제시하며, 더불어 한국 현대소설의 상호문화적 읽기의 의의를 분석하겠다.

Ⅲ장에서는 Ⅱ장의 이론적 근거를 바탕으로 중국인 고급 학습자의 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 양상을 분석하고, 양상이 나타나는 원인을 탐색하며, 상호문화적 읽기 교육에 대한 시사점을 도출하고자 한다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장의 상호문화적 읽기 양상과 교육적 시사점을 바탕으로 재중 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 목표 및 내용을 구안하고자 한다.

II. 한국 현대소설 상호문화적 읽기 교육의 이론적 전제

이 장에서는 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 이론적 배경을 주로 두 가지 문제를 중심으로 살펴볼 것이다. 첫째, 상호문화적 문학 읽기란 무엇인가. 이를 위해 구성주의 문예학이 설명하는 문학 소통 체계에서의 문학 수용 행위 이론의 기반을 바탕으로 상호문화의 의미를 상호문화의 의미를 연계하여 상호문화적 문학 읽기를 재개념화하고, 현대소설의 다성성과 상호문화적 읽기의 관계를 분석할 것이다. 둘째, 한국 현대소설의 상호문화적 읽기는 어떤 구조로 이루어지는가. 이를 위해 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 구조를 텍스트 의미구성, 텍스트 문화의 수용, 구성원 간의 상호작용 세 가지 차원으로 구체화함으로써 탐구할 것이다. 더불어 재중 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 의의도 제시할 것이다.

1. 상호문화적 소설 읽기

문학 텍스트 읽기 과정에 있어서 구조주의, 해석학 등과 같은 여러 문학 이론 학파는 작가, 텍스트, 독자라는 읽기의 세 요소 중에서 문학 텍스트에 초점을 맞추어 풍부한 이론 체계를 발전시켰다. 그러나 동일한 독자라 할 지라도, 시간이 지나 개인의 경험이 달라짐에 따라 동일한 텍스트에 대한 이해가 변화할 수 있다. 이는 문학 읽기 과정이 텍스트에만 전적으로 의존하는 것이 아니며, 독자 역시 텍스트의 의미를 그대로 수용하는 것이 아니라 독자 자신의 경험과 지식이 텍스트 이해에 영향을 줄 수 있음을 의미한다. 따라서 본 연구에서는 구성주의 문예학¹⁶을 적용하여 독자에 초점을 맞춰서 독자가 어떻게 텍스트 의미를 구성하는지 살펴보겠다.

¹⁶ 구성주의 문예학은 독일의 구성주의 문예학자 슈미트와 하우프트마이ер(S. J. Schmidt & H. Hauptmeier)가 공동으로 출간한 『empirische Literaturwissenschaft』를 번역한 것이다. 역자에 따라 번역되는 용어도 다른데, 차봉희(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995)는 “경험사실구성적 문예학”으로, 권오현(1993)은 “경험주의 문예학”으로, 박여성(S. J. 슈미트, 1995)은 “경험구성적 문예학”으로 번역한 바 있다. 이광복, 「구성주의 문예학과 그 문학교수법적 함의」, 『독어교육』 17, 1999, 241쪽.

1) 상호문화적 문학 읽기의 개념

상호문화적 문학 읽기는 문학 텍스트 읽기에서 학습자 자신의 지식과 경험에 주목한다는 점에서 특정한 읽기 방식이다. 그러므로 한국어교육에서 문학 텍스트의 상호문화적 읽기의 개념과 성격을 탐구하기 위해, 문학 읽기의 개념부터 살펴볼 필요가 있다.

(1) 문학 읽기의 개념

문학 읽기는 본질적으로 행위이며 언어적 소통과 문학 소통 행위이기 때문에 이 절에서는 문학 읽기의 전제인 행위이론, 언어적 소통 행위 이론, 문학 소통 행위 이론에 근거하여 문학 읽기의 개념에 접근하겠다.

행위로서의 읽기는 그 주체가 행위자, 즉 독자¹⁷이다. 행위자는 무작정 행위하는 것이 아니라 목적, 즉 의도를 가지고 행위하는 것이다. 브렌쉬틀(Brennenstuhl, 1975:216)의 행위 모델 구상에 따르면 이러한 의도들은 “……무언가를 하려는 또는 하지 않으려는 목적들”로 설명될 수 있으며, “무언가를 하려는 또는 하지 않으려는 목적에서 행위주체는 무언가를 함으로써 또는 하지 않음으로써 실현되는 한 목표를, 소위 ‘의도의 대상’을 염두에 두고 있다.” 예를 들어 직장인이 일을 함으로써 임금을 받으려는 의도나, 지각한 회의 참석자가 현관문을 통해 회의실에 입장하지 않음으로써 눈에 띄지 않으려는 의도 등, 행위자는 어떤 일을 하거나 하지 않음으로써 무언가를 하려고 하거나 하지 않으려고 그 행위를 수행한다는 것이다.

의도 외에도 행위는 행위자 자신의 욕구, 능력, 동기에 의해 영향을 받는다. 욕구는 생명체들이 지닌, 견고하지 못한 만족스럽지 못한 상태들을 평준화시켜 나가는 속성으로, 대개 생득적(生得的)인 욕구(또는 선천적인 욕구)와 후천적으로 획득된 욕구로 나누어질 수 있다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:119). 생득적인 욕구는 생물학적 차원에서 생명체계가 생존하기 위해서 필수적인 욕구들을 가리키고 음식물 섭취, 물을 마시는 욕구 등이 그것이다. 후천적인 욕구는 일반적으로 문화적 차원에서 행위자가 자신이 속한 사회집단의 영향을 받아서 생긴 욕구들이며, 한국인이 설날에 떡국을 먹는 욕구, 추석에 송편을 먹는 욕구

¹⁷ 이 연구는 읽기 교육에 대한 연구로서 대상자는 독자이면서 학습자이기도 하다. 따라서 본 연구에서 사용되는 “독자”와 “학습자”는 모두 읽기 교육의 대상자를 가리킨다.

등이 이에 해당한다.

행위자의 능력에는 행위자가 생득적으로 타고난 능력과 사회적으로 매개되어 습득된 능력이 포함되어 있다. 능력은 실천할 때에만 정의될 수 있다. 왜냐하면 행위자가 항상 자신이 갖추고 있는 능력을 응용할 수 있는 것이 아니기 때문이다. 그리고 행위자의 동기는 쿨머(Kummer, 1975)에 따르면 “행위의 결과들에 대한 행위자의 평가와 욕구들 간의 관계”라고 설명한다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:120 재인용). 행위자의 동기는 여러 측면이 복잡하게 얽혀 있는 경우가 많다.

위와 같은 행위자의 의도, 욕구, 능력, 동기 등 요소는 그때그때 내용적인 구체적인 결합에 따라 행위자의 복합적인 전제체계로 볼 수 있다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:122). 행위자는 자신의 전제체계 범주 내에만 행위할 수 있고 전제체계 범주를 벗어나서 행위할 수 없다. 예를 들어 한글을 모르는 행위자가 한글로 된 글을 알아보기 불가능한 일이 그것이다.

또한 행위자의 전제체계는 학습자가 거친 사회화 역사 과정에 의해 영향을 받는다. 왜냐하면 어떤 행위자든지 그가 사회적 맥락에서 행위하는 것을 배우고, 이로써 그때그때의 상호 다른 능력, 욕구, 동기, 의도들을 개발시켜 나가기(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:118-119) 때문이다. 즉 행위자는 사회적 존재로서 사회화 과정을 통해 사회적 맥락에서 어떤 행위를 어떻게 수행하는 것을 배우고, 이를 통해 해당 사회집단과 관련된 의도, 욕구, 능력 및 동기를 개발시킨다는 것이다. 앞서 언급한 바와 같이 행위자가 후천적으로 획득한 욕구는 사회집단의 문화에 영향을 받는다. 생물학자이자 철학자인 마투라나(Humberto Maturana, 1995:290)의 사회성의 생물학 논의에 따르면 모든 개개의 사회체계는 그러한 사회체계들을 형성하는 생물들 사이의 반복되는 상호작용으로 인하여 특정한 행동의 틀을 가지며, 또한 모든 개개의 사회체계는 사회체계를 실현하는 상호작용의 그물망의 특징적인 속성에서 다른 체계들과 구분된다고 한다. 즉 행위자가 자신이 속한 사회집단의 다른 구성원들과 상호작용하는 사회화 과정에서 행위자의 행위 방식도 영향을 받아서 형성된다는 것이다.

행위자의 행위는 또한 시간, 공간, 대상, 분위기 등 구체적인 상황에서 발생한다. 행위자가 자신의 의도를 실현하기 위해 상황에 맞는 행위 전략을 수립하고 그 행위 전략에 따라 행위를 수행한다. 예를 들어, 학생이 시험을 앞두고 있는 상황에서, 그는 더 나은 성적을 얻기 위한 목표

를 가지고 공부 계획을 세우고, 계획에 따라 공부를 진행한다.¹⁸ 이러한 전략에 따라 행위를 수행하면 행위자의 의도를 실현하는 가능성도 높아진다.

간단히 말해, 행위자는 자신의 전제체계 범주 내에 특정 행위 상황에서 행위 전략에 따라 행위를 수행한다. 구성주의 문예학자 슈미트와 하우프트마이어(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:123-124)는 행위를 “만일 행위 H가 행위자 A에 의해서 그의 전제체계의 범주에 들어있는 어느 한 상황에서 전략에 의거하여 의도적으로 실현하는, 어떤 한 상태의 변화이거나 유지인 경우 이 H는 바로 행위자 A의 행위이다.” 라고 정의한다. 행위로서의 읽기도 마찬가지로 행위자인 독자가 그의 전제체계 범주 내(예: 언어, 문화 등) 어떤 상황(예: 교실)에서 어떤 전략을 사용하여 수행한다.

읽기 행위는 위와 같은 일반적인 행위의 특성을 가지면서도 고유한 특성을 지니고 있다. 읽기는 개별적이거나 개인적인 행위가 아니라 사회적 행위이며, 읽기의 대상인 텍스트는 작가의 생산 행위를 통해 생성된 언어적 산물이기 때문이다. 독자는 자신의 읽기 행위를 통해 작가의 생산물인 텍스트를 접하고 작가가 텍스트를 통해 전달하려는 정보를 이해한다. 이 관점에서, 독자의 읽기 행위를 통해 작가와 독자 사이의 소통이 이루어지며, 이는 언어적 소통 행위의 한 형태로 볼 수 있다.

읽기는 언어적 소통 행위에 속하지만 일반적인 언어적 소통 행위와는 구별된다. 여기서 일반적인 언어적 소통 행위가 개인적 또는 개별적 행위가 아니라 사회적 행위체계라는 점을 명확히 할 필요가 있다. 이른바 행위체계는 행위 개념의 확장으로, “행위자의 행위들을 연결하는 다른 모든 관계들은 (잠재적으로) 하나의 행위체계를 형성한다.” (H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:124) 그리고 언어적 소통 행위 체계에는 최소한 두 명의 행위자, 즉 화자와 청자가 포함된다. 화자가 발화하는 목적은 청자에게 정보, 감정, 태도 등을 정확하게 전달하는 것이며, 언어적 소통 행위 체계에는 화자의 발화 행위뿐만 아니라 적어도 청자의 듣기/이해 행위도 포함된다. 또한 화자와 청자의 역할은 반드시 고정되어 있는 것이 아니며, 소통 행위에 행위자가 화자이면서 동시에 청자가 될 수도 있다. 이러한 언어적 소통 행위는 종종 정보의 전달이나 공유, 공

¹⁸ 이는 의식적인 행동의 예이다. 실제로 충분한 표본이 있거나 반복된 실행으로 인해 많은 행위들은 전략적으로 자동화되어 수행된다. 예를 들어, 양치질을 하는 것이나 신용카드를 결제하는 것 등이 이러한 자동화된 행동의 예이다.

감 유도, 문제 해결 등을 지향한다.

마찬가지로 문학 텍스트를 매개로 작가와 독자 간의 소통을 이루는 행위, 즉 문학적 소통 행위 역시 최소한 작가의 생산 행위와 독자의 읽기 행위를 포함하는 사회적 행위체계이다. 즉 독자의 문학 텍스트 읽기 행위는 문학적 소통 행위 체계의 부분집합이다.

구성주의 문예학은 문학적 소통 행위 체계에 문학적 생산 행위, 문학적 전달 행위, 문학적 수용 행위와 문학적 가공 행위를 모두 포함한다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:115).¹⁹ 독자의 문학 텍스트 읽기 행위는 이러한 문학적 소통 행위 체계에서의 문학적 수용 행위에 해당한다.

앞서 언급한 바와 같이, 일반적인 언어적 소통 행위에서는 화자가 발화하는 목적은 정보를 정확하게 전달하고 오독이나 곡해를 피하는 데 있다. 그런데 문학적 소통 행위에서는 작가가 창작하는 목적은 그렇게 하는 것이 아니라 다른 상황에 처해 있고 다른 경험을 가진 독자들이 다르게 해석하는 것도 허용한다.

그렇다면 이러한 차이가 어떻게 발생하는 것일까? 아니면 발화 행위와 창작 행위에서 사용하는 언어의 차이가 무엇이 있기에 이런 차이가 생긴 것일까? 이는 문학체계의 내부-외부 구분부터 살펴볼 필요가 있다. 루만의 사회체계이론에 따르면 사회체계는 환경과 체계를 구별하는 경계선을 구축해야 한다.²⁰ 마찬가지로 사회체계로서의 문학체계 역시 문학의 내부-외부(문학적인 것/비문학적인 것)를 구별하는 경계선을 구축해야 한다. 슈미트는 구성주의 문학체계의 경계선을 문학성으로 설정한다. 문학체계 외부에서는 진위(眞僞)판단이 가능한 사실모델에 근거하는 사실-관습과 단가성(單價性)-관습이 작동하는 것과 달리, 문학체계 내부에서는 미학-관습²¹과 다가성(多價性)-관습²²이 작동한다(H. Hauptmeier

¹⁹ 본 연구에서는 작가의 문학 생산 행위와 독자의 문학 수용 행위에 대해서만 논의한다.

²⁰ 사회체계들은 환경과의 차이를 만들고 유지하는 가운데 스스로를 구축하고 보존하기 때문이다(Schmidt, 2004:53).

²¹ 슈미트와 하우프트마이어(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:41-42)에서 미학-관습을 다음과 같이 설명하고 있다. “문학-체계 내에서 또는 문학텍스트와 관련되어 행위하는 사람은 문학텍스트 내에서 어떤 주장을 내세우고 있는 언어적 행위를 우선 그 행위들이 사실모델 내에서 참된 것인가 잘못된 것인가 하는 진위(眞僞)판단에 따라 평가해서는 안 되며, 문학텍스트들과 그것의 구성부분들의 이해과정에서 문학적으로 중요하다고 인정하는 의미규칙과 평가카테고리에 이것들을 비추어 보아야 할 것이다.”.

²² 다가성-관습은 “문학체계 내에서 행위자들이 문학적이라고 평가한 텍스트들을 그들의 욕구와 능력, 의도나 동기에 있어서 최적의 상태로 다룰 수 있는 자

& Schmidt, 1995:40-44). 그러나 이는 미학-관습과 다가성-관습이 사실 및 단가성-관습과 완전히 구별된다는 의미는 아니다. 슈미트와 하우프트마이어(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:40-41)에서는 사실-관습과 단가성-관습은 미학-관습과 다가성-관습에 의해 지배되고 중첩되고 있다고 설명하고 있다. 즉, 문학체계 내부에서 사실, 단가성, 미학과 다가성-관습이 모두 작용한다고 이해할 수 있다.

이러한 전제에 따르면 문학체계 외부에서 이루어지는 일반적인 언어 소통 행위에서 화자가 정보를 정확하게 전달하고 청자가 자신이 전달하려는 의미를 그대로 이해하고 오해나 곡해가 일어나지 않도록 가능한 한 단가성(單價性)-관습을 사용한다. 구체적으로 화자는 가능한 한 명확하고 모호하지 않은 표현을 의도적으로 선택함으로써 메시지를 전달할 수 있다. 학술논문과 신문 가사는 단가성-관습의 대표적인 예로 꼽을 수 있다. 학술논문에서는 작가는 독자가 논문 텍스트를 통해 자신이 표현하려는 정보를 그대로 이해하기 위해 종종 용어를 설정하고 용어의 의미를 명확히 한다. 뉴스 기사 역시 독자의 오독을 방지하기 위해 구체적인 시간과 장소와 같은 단가적인 또는 객관적인 표현(해석할 여지가 없는 단가성-관습에 따른 표현)을 사용하는 것이 일반적이다.

문학체계 내부의 문학 소통 행위 체계에서 생산 행위의 주체인 작가는 독자가 다양하게 해석할 수 있도록 의도적으로 다가성²³-관습에 따른 표현을 사용할 수 있다. 위에서 제시하였듯이 다가성-관습을 사용한 문학 텍스트에 대해 행위자들이 “그들의 욕구와 능력, 의도나 동기에 있어서 최적의 상태로 다룰 수 있는 자유”를 지닌다. 즉, 화자의 행위는 소통의 파트너에 대한 기대에 의해 조정되며, 마찬가지로 작가의 생산

유를 지니고 있다는 것이다. 그들은 동일한 텍스트에 대해서도 전혀 다른 또는 교체되는 상황이나 조건 하에서 텍스트들에다가 적실한, 서로 상이한 독서 유형과 평가를 부여할 수 있다고 기대하고 있으며, 이것을 문학체계 내에서의 다른 행위자들에게서도 이런 식으로 구속하고 있다.(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:42-43)”

²³ R. A. de Beaugrande & W. U. Dressler(1981:88쪽 이하)에서 “많은 표현들은 다수의 가능한 의미들을 갖지만, 정상적인 조건 하에서는 텍스트 안에서 오직 하나의 의의만을 지닌다. 화자가 의도한 의의가 당장 분명하게 되지 않는 경우, 미확정성이 나타나게 된다. 계속 남아있는 미확정성은 만일 이것이 청자의 의도에 들어 있는 것이 아니라면 다의성(애매성)이라고 부를 수 있다. 텍스트 생산자가 진정 여러 가지 의의들을 동시에 전달하고자 했다면, 이런 경우는 다가성(Polyvalenz)이라고도 부를 수 있을 것이다(이것은 특히 문학에서의 경우가 그러하다).”라고 설명하고 있다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:195-196 재인용).

행위 역시 독자에 대한 기대에 의해 조정된다.²⁴ 문학 소통 행위에서 독자들이 자신의 욕구, 능력, 의도나 동기에 따라 해석할 것으로 기대되기 때문에 생산자는 의도적으로 독자가 이런 식으로 해석할 수 있는 표현을 사용하여 문학 텍스트를 창작한다. 예를 들어, 『삼포』에서 작가는 의도적으로 다가성-관습을 따른 “기차가 눈발이 날리는 어두운 들판을 향해서 달려갔다.”라는 표현을 사용하여 개방형 결말을 만들었는데, 이는 이 문장에서 주인공인 영달과 정 씨가 기차를 탔는지 여부를 의도적으로 제공하지 않았기 때문이다. 이 시점에서 독자는 자신의 경험을 바탕으로 주인공들이 삼포로 돌아갔는지 여부를 해석할 수 있다. 그리고 기차가 떠났다는 확실한 정보²⁵를 어기지 않는 한, 주인공들이 돌아갔다 또는 돌아가지 않았다는 해석 모두 합리적이라고 할 수 있다.

그렇다면 위와 같이 문학적 소통 행위 체계에서 생산 행위의 주체인 작가가 의도적으로 다가성-관습에 따른 표현을 사용하여 생산한 문학 텍스트의 의미를 수용 행위의 주체인 독자는 어떻게 구성하는지도 중요한 부분이다.

1949년에 섀넌(C. E. Shannon)과 위버(W. Weaver)는 저서 <수학적 커뮤니케이션 이론>(C. E. Shannon & Weaver, 2016:141-142)에서 정보-통신공학(Informationstechnik) 모델을 구상하였고 이 모델은 송신기(transmitter)에서 수신자(receiver)에게 신호(signal)/메시지(message)를 전송한다고 주장하고 많은 학과에 의해 수용되어 적용되어 왔다. 언어학 분야에 야콥슨(Jakobson, 1989:54-55)은 언어 전달 모델²⁶을 제안하였으며 이 모델은 “발신자”, “수신자”, “메시지”, “관련 사항”, “접촉”, “약호 체계” 6가지 필수적인 요소를 포함하

²⁴ S. J. 슈미트 & H. 하우프트마이ер(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:135-136)에서 “언어행위들은 화자의 의도, 상황의 판단, 어떤 한 상황에 처한 소통의 파트너에 대한 기대를 등에 의해서 조정된다.”고 한 바 있다.

²⁵ “기차가 어두운 들판을 향해서 달려갔다”에서 기차가 떠났다는 정보를 추출하는 것은 사실-모델에 기반한다고 할 수 있다. 즉, 일반적인 인지에서는 전자가 후자로 충분히 이해될 수 있다.

²⁶ 야콥슨(Jakobson, 1989)의 언어 전달 모델에서는 언어 전달 행위를 발신자가 수신자에게 메시지를 보내는 것으로 간주한다. 메시지는 독립적으로 존재하는 것이 아니라 그것이 지칭하는 관련 상황(context)과 연결되어야만 효과적으로 전달될 수 있다. 수신자가 전달된 메시지를 이해할 수 있으려면 발신자와 수신자 모두에게 완전하게 아니면 적어도 부분적으로 공통된 약호가 필요하다. 이외에도 의사소통이 실현되기 위해서는 발신자와 수신자가 접촉을 해야 한다. 따라서 언어 전달에는 발신자, 수신자, 메시지, 관련 상황, 접촉, 약호 체계 등 6가지 필수적인 요소가 있다(Jakobson, 1989:54-55).

고 있고 널리 받아들여지고 있다. 이러한 모델에서 사용되는 용어(전송, 전달 등)를 보면 이들 모델은 정보를 전송 또는 전달할 수 있다고 가정하고, 그에 따라 명백한 실체적 속성을 부여한다. 이는 이러한 모델에서 발신자가 전송한 정보를 모든 수신자가 그대로 받을 수 있음을 의미한다.

슈미트(Schmidt, 1996:67)는 위의 새년과 위버의 모델이 하나의 신호이송 이론에 불과하다고 지적하였다. 그는 “이 경우 ‘이해한다(Verstehen)’는 것은 어쩔 수 없이 동등화(同等化, Angleichung)로 해석된다: 수신자는 발신자의 의식으로부터 동일한 내용을 빼냄으로써 자신의 의식을 동등화시키며, 그 결과 수신자와 발신자는 커뮤니케이션이 끝나면 동일한 정보를 소유한다는 것이다.”라고 비판하였다. 이에 슈미트(Schmidt, 1996:145-146)는 이러한 신호이송 또는 언어 전달 모델을 취급하지 않았고, 대신 다음과 같은 상호작용적 정보 구성 모델 가설을 제시하였다.

“(a) 이해는 화자의 지식과 텍스트 정보 사이의 상호작용으로부터 귀결된다. 따라서 (인지도식으로부터 유도되는[schema-driven]) 하향 인지처리 조작(top-down Processing)과 (텍스트로부터 유도되는[text-driven]) 상향 인지처리 조작(bottom-up Processing) 사이의 균형 조정이다.

(b) 이해란, 하나의 주체에 초점이 맞추어진, 전략으로부터 유도된, 의도적인 그리고 효율에 지향된 유연한 과정이다.”

위의 가설에 따르면 텍스트는 더 이상 읽기 과정에서 유일한 의미의 원천이 아니라, 독자의 지식과 함께 “텍스트-행위들의-쌍의 구성성분”(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:193-194)으로 작용한다. 이 가설에서는 텍스트 자체는 의미를 갖지 않으며, 행위자가 인지상으로 연계조작을 가능하게 하는 자극체에 불과하다고 설명한다(이상구, 2002:90). 행위자는 개별적인 개체이자 사회적인 존재로서 사회화 과정에서 관습화된 지식과 경험을 습득한다. 텍스트로부터 자극을 받은 후 독자의 인지체계가 이 텍스트에 “인지적 구성체”를 할당한다. 질료적 소여로서의 텍스트와 지각된 텍스트를 구분하기 위해 구성주의 문예학에서 ‘커뮤니카트(Kommunikate)’라는 개념을 도입하였다. 텍스트 읽기 과정에서 “정서적으로 장전된 그리고 삶의 실제적 효용에 비추어 할당되는 인지적 구성체”를 바로 ‘커뮤니카트’라고 명명한다(Schmidt, 1995:76).

슈미트와 하우프트마이어(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:130-131)는 ‘커뮤니카트’의 개념을 이렇게 설명하고 있다. “KK(커뮤니카트)

는, 만일 K(소통참여자)가 그에게 소통상황 KSit에서 감지될 수 있고 코드화될 수 있게 현존화되는 커뮤니카트 재질 KB를 가지고, 감정적으로 장악되고 그들에게서 KSit(소통상황)에 있는 K(소통참여자)가 실생활적인 적실성을 부여하는, 인지적 행위들을 수행할 수 있다면, 이 경우 소통상황 KSit에 처한 소통참여자 K를 위한 커뮤니카트이다.”²⁷ 커뮤니카트는 독자를 포함한 소통 참여자의 마음속에만 존재하며, 주체 의존적이라는 점에서 객관적으로 존재하는 텍스트와 구별된다.

학습자는 텍스트를 전체적으로 지각하는 것이 아니라, 사회화 과정에서 그 사회에서 어떤 <대상들>이 그 사회에서 <커뮤니카트>로 유효한지, 그리고 그것을 어떻게 다루고 사용하는지를 배우게 된다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:127). 이러한 <대상들>을 커뮤니카트 재질(Kommunikatbasis)²⁸이라고 부른다. 언어적 커뮤니카트 재질은 자연 언어의 레퍼토리로 형성된 유한한 집합으로 볼 수 있다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:138).

이때, 독자는 커뮤니카트 재질을 통해 자신의 커뮤니카트를 구성한다. 커뮤니카트 재질은 인지적 구성체로서의 커뮤니카트의 물질적 차원에 해당한다. 따라서 텍스트가 감지될 수 있고 코드화될 수 있을 때에야 텍스트가 커뮤니카트 재질로 독자에 의해 커뮤니카트로 인지할 수 있다. 코드화될 수 있다는 것은 커뮤니카트 재질이 학습될 수 있는 규칙에 따라 소통수단들의 관습화되고 사회적으로 상호 일치할 수 있는 레퍼토리로 구성되어야 한다는 것이다(이상구, 2002:87-88). 예를 들어 정전 소설은 이미 독자들에게 언어 지식을 기반으로 감지 가능한 “커뮤니카트 재질”로 인정받은 작품을 말한다. 반면에 텍스트에는 코드화되지 않거나 감지되지 못한 요소(예: 대폭 오타 또는 모르는 언어)도 포함되어 있을 때 텍스트는 커뮤니카트로 감지될 수 없고 커뮤니카트 재질이라고도 볼 수 없다.

위에서 언급한 일반적인 언어적 소통 행위에서 화자는 사실-관습과

²⁷ 커뮤니카트와 커뮤니카트 재질의 개념은 읽기 과정만을 위한 것이 아니라 소통 행위 이론을 위한 용어들이다. 문학 텍스트 읽기 행위는 문학적 소통 행위 체계의 부분집합이고, 문학적 소통 행위는 다시 소통 행위의 부분집합이므로, 이 정의에서는 소통상황, 소통 참여자 등의 용어가 사용된다. 문학적 소통 상황, 문학적 소통 참여자(작가, 독자, 전달자, 가공자 포함)로 이해할 수 있다.

²⁸ 이상구(2002:81)는 “구성주의 문예학에서는, 문학 소통 체계 내에서 매개자의 전제체계들, 한 제도 기관의 관습, 기대, 정관 규약들, 관심사들 등에 의해 결정되는 문학 텍스트 이해에 관한 배경 지식들을 ‘커뮤니카트 재질’이라 하며, 이를 거쳐 구성하는 결과를 “커뮤니카트”라 칭한다.”고 설명한 바 있다.

단가성-관습에 따른 표현을 사용하는 것과 달리, 문학 소통 행위에서 작가는 미학-관습과 다가성-관습에 따른 표현을 사용할 수 있다. 예를 들어, 한용운의 「님의 침묵」을 읽을 때, 외국인 독자는 세속적인 사랑하는 사람에 대한 커뮤니카트로 구성할 수 있는 반면, 한국 사회문화적 맥락을 가진 한국인 독자는 “조국”에 대한 커뮤니카트로 구성할 수 있다. 이때, 두 가지 다른 이해는 모두 커뮤니카트 재질인 「님의 침묵」에 대응하는 커뮤니카트이며, 「님의 침묵」은 바로 작가 한용운이 미학-관습과 다가성-관습에 따라 생산해낸, 독자에 따라 다르게 해석하는 것을 허용하는 커뮤니카트 재질이다.

정리하자면, 문학 텍스트 읽기 행위는 문학적 소통 행위 체계에서의 수용행위로서, 그 과정은 다음과 같다. 구성주의적 문학 읽기 과정에서 문학 텍스트는 일종의 자극에 불과하며 그 자체로는 의미를 갖지 않는다. 독자는 문학 텍스트로부터 자극을 받아 자신의 지식과 경험을 바탕으로 인지적 텍스트, 즉 커뮤니카트를 구성한다. 커뮤니카트 구성은 텍스트로부터 유도되는 상향 인지처리 조작과 독자의 인지도식으로부터 유도되는 하향 인지처리 조작 사이의 균형 조정이다. 이 중 상향 인지처리 조작에서 독자는 텍스트를 감지하며, 독자가 감지한 것이 최종, 자연스러운 언어의 요소로서 해석되며, “글자 형태의 구조는 단어들로, 문장들로 분해되고, 동시에 통사론적으로 다의미적인 대목들은 해체된다.” (H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:166-167). 하향 인지처리 조작에서는 독자가 수용한 텍스트를 의의영속성 원칙에 따라 의미 있고 정합성이 있는 커뮤니카트 세계로 구성한다. 이 과정은 독자의 경험영역에서 사회적 관습으로서의 일상적인 지식, 스크립트, 스키마 등을 따른다.

이러한 상향 및 하향 처리는 분리된 두 가지 과정이 아니라 항상 조절되는 것이다. 커뮤니카트 구성 과정은 개별 독자의 인지적 측면에서 이루어지므로 학습자들의 커뮤니카트, 즉 개인적 텍스트 의미는 다를 수밖에 없다.²⁹ 따라서 구성주의 문예학에서 읽기의 개념은 읽기 주체(독자) 간의 의사소통 과정을 포함하는 확장된 개념이다. 의사소통 과정에서 소통참여자³⁰는 의도적으로 하나의 커뮤니카트 재질을 커뮤니카트로서 제

²⁹ 그렇다고 해서 독자가 개인적인 독서를 통해 구성하는 텍스트 의미가 자의적이라는 의미는 아니다. 실제로 사회 집단 구성원들끼리 전혀 엉뚱한 방향으로 다르게 구성하지 않는 것이 일반적이다(이상구, 2002:91-92). 독자가 스스로 텍스트 의미를 구성하는 것을 가능케 하는 언어와 사회적 관습이 독자들 사이에서 평행화되어 있기 때문이다.

³⁰ 커뮤니카트 재질을 수단으로 하여 소통행위를 그로 하여금 수행할 수 있도록

공하고, 다른 소통참여자가 그 제안을 받아들이면 이 커뮤니카트 재질을 커뮤니카트로 전환해 놓는다. 제안된 해석이 해당 집단의 기술, 설명, 평가의 욕구를 충족시키면 공감 영역을 확보하게 되고, 그 해석도 문학 텍스트의 의미구성에 대한 정합성을 획득하게 된다(이상구, 2002: 87-88). 즉 이러한 상호작용적 과정을 통해 소통참여자들 간에 상호주관적으로 공인된 사회적 의미가 형성된다는 것이다.

본 연구에서 위와 같은 구성주의 문예학 관점에서의 읽기 과정을 바탕으로 상호문화적 읽기가 무엇인지 살펴볼 것이다.

(2) 상호문화의 개념

‘상호문화(interculture)’ 개념은 1970년에 통합이라는 사회적 필요의 차원에서 프랑스 교육부의 어휘 속으로 들어왔고(J. Kerzil & Vinsonneau, 2013:9) 1975년에 ‘상호문화적(interculturel)’이란 용어는 프랑스의 사회적·교육적 활동에 사용하기 시작하였다(Abdallah-Pretceille, 2010:60). 상호문화는 초창기에 프랑스 사회의 이민자 문제를 해결하기 위한 대안으로 시작하였는데 그 후 외국어교육 분야로 확산되었으며, 외국어로서의 한국어교육 분야에서도 상호문화에 대한 연구들이 활발히 이루어져왔다. 외국어 교육 분야에서는 학습 대상인 대상 언어문화와 학습자가 가지고 있는 언어문화가 자연스럽게 서로 접촉하기 때문에 외국어 교육, 특히 외국문학 교육은 두 문화의 접촉을 전제로 한 상호문화의 장이 된다.³¹ 상호문화를 이해하려면 문화가 어떻게 정의되는지부터 살펴볼 필요가 있다.

문화에 대한 정의나 개념은 매우 다양하며, 문화에 대해 최초의 현대적인 규정을 한 테일러(Edward. B. Taylor)는 문화를 “지식, 신앙, 예술, 법률, 도덕, 관습 그리고 사회의 한 구성원으로서의 인간에 의해 얻어진 다른 모든 능력이나 관습들을 포함하는 복합총체”라고 정의하였다

하는 사회화과정을 거쳤다면 이 경우 정확히 소통참여자이다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:127). 구체적으로 말하면 소통의 개념은 소통수단에 대한 유대를 포함하고, 소통수단들은 행위자들에 의해, 행위자들을 위해 생산되고 전달되고 수용, 가공되는 감지의 산출물이다. 따라서 소통수단의 사용은 행위체계가 되고 이때 행위자들은 바로 소통의 참여자로 볼 수 있다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:126-127).

³¹ 문학 텍스트는 다양한 해석이 가능한 상황, 동일한 사회현상을 보는 ‘엇갈린 시선’, 문화적 사물의 사용 등을 제공할 수 있기 때문에 외국 문학교육은 “상호문화교육의 상징적인 영역”으로 간주된다(M. De Carlo, 2011:79).

(Edward B. Tylor, 2018:1). 이 정의에서 문화는 지식, 도덕, 능력과 같은 무형적인 문화뿐만 아니라 문화적 관습의 산물인 젓가락, 숟가락과 같은 유형적인 문화까지 포함하여 인간 고유의 모든 것으로 간주된다. 이 정의는 문화를 총체론적 관점에서 파악하고, 인간과 문화의 관계 및 문화의 범위를 규정하기 때문에 널리 사용되고 있다.

인류학자 레슬리 A. 화이트(Leslie A. White, 1977)는 “인간은 상징(symboling)을 할 수 있는 유일한 동물”이라고 오직 인간만이 사물에 의미를 부여하고 사용 가치 이상의 의미를 부여하여 ‘상징물’로 만들 수 있으며, 문화는 바로 이러한 상징물로 이루어진다고 주장한다. 또한 화이트는 문화가 “인간에 의해서만 생산되고 지속되기 때문에 인간의 생물학적 구조에 기반을 두지만, 일단 생기고 나면 마치 비생물적인 존재처럼 독립적으로 행위하며 인간에 관여”한다며(한상복 외, 2011:76 재인용) 문화를 독립적인 실체로 보았다. 즉, “문화란 인간에게 고유한 것이고, 학습을 통하여 얻으며, 사회적인 유전의 여러 메커니즘을 통하여 한 개인, 집단 혹은 세대에서 다른 세대로 전승된다는 것이다.”(Leslie A. White, 1977:134)라고 문화의 속성이 공유된 것, 학습된 것, 축적된 것임을 밝혔다.

그리고 인류학자이자 문화 간 커뮤니케이션의 선구자인 에드워드 T. 홀(Edward T. Hall, 2013)은 문화와 커뮤니케이션의 관계를 주목하여 “문화는 커뮤니케이션이며, 커뮤니케이션은 문화다”라고 문화의 개념을 커뮤니케이션으로 한정하였다. 여기서 말한 커뮤니케이션은 언어뿐만 아니라 사람들이 공유하고 있는 시간, 공간, 시간과 공간에서 행동하는 것, 그리고 그들을 지배하는 숨겨진 규범까지 포함한다. 홀은 문화를 “사람들이 환경에서 공유하는 집단적인 정신 프로그래밍”으로 보고 “다른 문화에 속하는 사람들은 단지 다른 언어만 사용하는 것이 아니라 다른 감각의 세계에 살고 있다.”고 주장한다. 이는 문화에 따라 감각자료의 선별기능이 여과시키는 대상도 달라지고, 같은 사물이라도 다른 문화에 속한 사람들은 인지되는 경험도 전혀 다르기 때문이다(Edward T. Hall, 2013:35).

테일러와 화이트의 개념은 각각 문화를 인간 고유의 것으로 보고, 인간이 의미를 부여하는 상징물로 보는 총체론적인 관점에서 접근하고 있다. 반면에 홀은 문화가 고정되지 않으며 맥락과의 관계에 주목하였다. 이러한 견해들은 다양한 관점에서 문화를 바라보고 정의하는 데 중요한 기여를 하였다. 그러나 테일러와 화이트의 관점은 문화적 표상 자체에

초점을 맞추고 있으며, 문화 표상이 맥락 및 다른 것들과의 관계에 대한 관심이 많이 보이지 않았다. 또한 이들은 총체론적 관점에서 문화를 접근하며, 문화 내부의 차이와 인간의 주체성을 간과하는 경향이 있다. 홀은 문화적 표상과 맥락의 관계를 강조하지만 문화를 커뮤니케이션 과정으로 한정하고, 이를 집단적으로 공유된 것으로 보는 경향이 있어 인간의 주체성을 간과하는 면도 있다.

문화의 기능은 대개 존재론적 기능과 도구적 기능으로 구분할 수 있다. 존재론적 기능은 사람들이 문화를 통해 자기 자신과 다른 사람들에게 의미를 부여하는 것을 말하며, 도구적 기능은 행동과 태도를 만듦으로써 환경에 적응하는 것을 말한다(Abdallah-Pretceille, 2010:17). 전통 사회에서는 문화가 고정되어 있지는 않지만 조정이 느리고 적기 때문에 문화에의 소속과 정체성은 밀접한 관계를 가지고 있다. 그러므로 이러한 문화의 존재론적 기능을 우선시하는 견해는 당시의 사회 상황과 인식에 부합한다. 그러나 문화 간 의사소통, 문화 접촉, 이주가 빈번해진 현대 사회에서는 문화 간의 이질성이 축소되면서도 기하급수적으로 늘어나는 경향이 있다(Abdallah-Pretceille, 2010:87-88). 이러한 사회적 맥락에서 문화의 도구적 기능에 주목하고 관계 속에서 문화를 탐구할 필요가 있어진다.

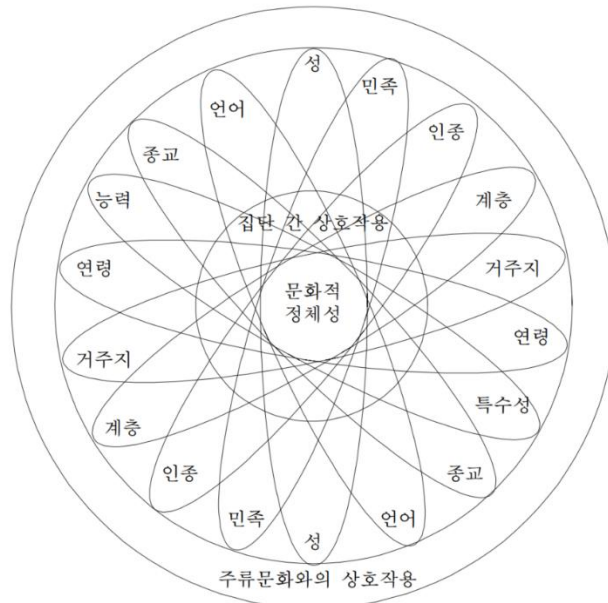
마르틴 압달라-프렛세이(Abdallah-Pretceille, 2010:17-26)는 문화가 고유한 특성보다는 그 출현과 생성 조건과 더 밀접하게 관련이 있다고 본다. 따라서 중요한 것은 문화적 표상 자체를 파악하는 것이 아니라 문화를 생성하는 성운(星雲)과 그 역동성을 이해하는 것이다. 이러한 관점에서 압달라(Abdallah-Pretceille, 2010:26)는 “문화성(Culturalité)” 개념을 제안한다. 문화성은 인간이 갖는 문화의 총체에 초점을 맞추는 대신 “행동 속의 문화”, 즉 인간 행동 이면에 있는 문화의 흔적에 초점을 맞춘다. 이러한 문화성 개념은 문화가 역동적이고 망상이라는 사실, 그리고 무언가를 알아내는 데 효과적인 것은 구조가 아니라 문화적 흔적이라는 사실을 잘 보여준다. 문화성의 개념에 따르면, 같은 사람의 다른 행동에도 다른 문화의 흔적이 있을 수 있으며, 마찬가지로 의사소통 상황에서도 개인이 말하는 다양한 말과 관점 이면에는 다양한 문화의 흔적이 있을 수 있다. 따라서 이러한 문화성 개념은 문화의 복수성, 중층성, 개방성, 관계성, 소통성 등을 전제로 한다.

문화의 복수성은 독일 철학자 헤르더(Herder)의 ‘복수의 문화들’ 관점을 통해 이해할 수 있다. 헤르더는 ‘(복수의) 문화들’이란 어휘는

상이한 집단들 - 민족, 계급, 하위문화를 - 역사적 시기에 공통적으로 나타나는 독특한 생활방식, 공유된 가치와 믿음을 언급하였고, 이 관점에서 한 민족 내에 (그리고 민족들 간에) 사회적, 경제적 집단들의 특수하고 다양한 문화들이 존재한다고 암시하였다(Stuart Hall 외, 2001:338-339). 즉, 문화의 주체는 집단 또는 공동체이지만(윤대석, 2014ㄱ:417) 이 집단은 민족에만 국한되지 않는다. 민족은 문화의 매우 중요한 집단적 단위이지만 계급, 성별, 종교, 취미 등도 문화의 단위가 될 수 있다. 따라서 민족 문화는 개인이 가진 계급, 성, 지역 등의 문화 가운데 일부분이지 한 개인의 문화를 모두 설명할 수 있는 것이 아니다(윤대석, 2014ㄱ:423-424). 이처럼 개인은 동시에 복수적인 사회집단에 속하며, 즉 개인은 동시에 중층적인 문화를 가지고 있다는 것이다.

문화의 중층성은 “문화는 집단 구성원들에 의해서 공유된(shared) 것”이라는 전제 하에 개인이 복수적인 문화를 가지고 있으며, 개인의 행동은 단일 또는 다수의 문화에 의해 영향을 받을 수 있다는 것이다. 문화의 복수성은 문화의 관점에서 본 개념이라면 문화의 중층성은 개인의 관점에서 본 개념이다.³² 아래 골니크와 친(Gollnick & Chinn, 2002:19)의 문화적 정체성을 결정하는 요인 도식은 문화의 중층성을 명확하게 설명하고 있다.

³² ‘복수’와 ‘중층’의 의미를 구분할 필요가 있다. 『표준국어대사전』에 따르면 ‘중층’은 “여러 층”, ‘복수’는 “둘 이상의 수”를 의미한다. 즉 ‘중층’의 의미에는 ‘복수’의 의미가 포함되어 있다고 할 수 있다. 문화의 중층성은 개인이 복수적인 문화를 가지고 있다는 사실뿐만 아니라 이들 문화가 중층적으로 작용하고, 인간의 행동이 단일 또는 다수의 문화에 영향을 받을 수 있다는 측면을 포괄한다.



[그림 1] ‘문화적 정체성(cultural identity)’을 결정하는 요인(Gollnick & Chinn, 2002:19)

콜니크와 친에 따르면 한 사람의 문화적 정체성은 민족, 인종, 계급, 거주지, 나이, 언어 등 다양한 요인으로 의해 결정된다. 이러한 다양한 집단의 구성원들이 서로 상호작용하여 인간의 문화적 정체성이 끊임없이 변화하게 한다(박상철, 2008:4-5 재인용). 즉, 인간은 동시에 또는 순차적으로 여러 집단에 속해 있기 때문에 문화적 정체성은 중층적인 집단 문화에 영향을 받는다. 이들 문화간, 그리고 주류집단과의 상호작용은 어떤 집단문화의 영향을 변화시키거나 강화할 수 있으며, 각 집단문화의 영향은 다를 수 있다. 어떤 문화집단은 다른 집단보다 정체성에 더 큰 영향을 미칠 수도 있고, 어떤 문화집단은 영향을 미치지 않을 수도 있다. 또한 경험이 변화함에 따라 집단문화의 영향도 변화할 수 있다.

더 규명해야 할 점은 “문화는 집단의 구성원이 공유” 한다는 것은 한 집단의 구성원으로 소속된 사람이 그 집단의 모든 문화를 소유하고 있다는 의미도 아니고, 집단의 구성원들이 모두 똑같은 행동 패턴을 가지고 있다는 것도 아니라는 점이다. 단지 집단의 구성원들의 행동에 어떤 공통적인 경향이 있다는 것을 의미한다. 그리고 실제로 사람들이 하는 행동의 대부분은 자신이 소속하고 있는 집단의 행동양식을 따르고 있다(한상복 외, 2011:81). 바로 이러한 공통적인 경향이 다른 집단의 것과 구별될 만한 것이다.

또한 한 집단에 속한다는 것은 그 집단의 문화에 대해 전적으로 동의한다는 것을 의미하지는 않는다(Gilles Verbunt, 2012:46). 자신이 속한 집단의 문화에 전적으로 동의할 수도 있지만 부분적으로 동의하거나 비판적인 태도를 가질 가능성도 충분히 있다. 예를 들어, 한민족이라는 집단의 경우, 한민족 문화에서 선후배간 위계질서를 전적으로 동의하는 구성원이 있는 반면, 비판적인 태도를 가진 구성원도 있다. 또한 개인이 가지고 있는 중층적 문화 사이에는 서로 다른 또는 상충된 인식이 존재할 수 있으며, 모든 문화에 동의하는 것은 불가능하다. 따라서 개인의 행동은 문화의 영향을 받을 수 있기는 하지만 궁극적으로는 개인의 의도, 전략 및 판단 등에 의해 결정된다. 즉, 중층적 문화를 가진 개인은 자신의 행동을 결정하고 수행하는 주체로서 충분한 자율성을 가진다는 것이다.

문화의 개방성은 문화가 고정적이고 폐쇄적인 것이 아니라 외부 세계와 교류하면서 변화하는 열린 것이라는 사실을 말한다. 문화적 특성과 표상은 고유성을 가진 실체가 아니라 해당 맥락이나 다른 것들과의 관계에 달려 있다(Abdallah-Pretceille, 2010:17). 즉, 문화는 적응 메커니즘으로서 인간이 자신을 둘러싸고 있는 환경에 적응하도록 돕고(한상복 외, 2011:77-78) 환경이 변화하면 문화도 그에 따라 변화한다. 문화변용이 대표적인 예이다. 상이한 문화가 접촉할 경우 문화변용이 발생할 수 있다. 문화변용이란 “상이한 문화를 가진 집단이나 개인이 하나 또는 두 집단의 고유한 문화 모형에서 일어나는 변화와 지속적으로 그리고 직접적으로 접촉한 결과 생기는 일련의 현상들”이다(Abdallah-Pretceille, 2010:19-20 재인용). 세상에 각 문화가 서로 영향을 주고받으며 발전하며, 모든 문화에는 문화변용의 결과가 담겨 있다고 할 수 있다. 비슷하게 권오현(1999:323-325)은 문화 간에는 보편성이라는 공동영역이 있으며, 이는 1차적 보편성과 2차적 보편성으로 나눌 수 있다고 주장한다. 1차적 보편성은 “인간 중에 속하는 원형적이며 근원적인 요소”를 나타내는 인간의식의 형태를 말하고, 2차적 보편성은 “애초에는 문화특유성의 영역에 속하던 것이 다른 문화에 유입되어 이제는 보편성의 차원으로 격상된 것”을 말한다. 후자는 한국의 크리스마스 같은 문화변용의 산물로 볼 수 있다. 이 관점은 문화의 개방성을 설명하기도 한다.

문화의 관계성은 문화적 특성과 표상이 고유성을 가진 실체가 아니라 특정 맥락에서 다른 것들과의 관계 속에서 생성된다는 것이다(Abdallah-Pretceille, 2010:17). 해당 맥락과 다른 사물들과의 관계가

변화한다면 문화적 표상도 변화할 수 있다. 즉, 문화적 표상은 불안정성과 변화성을 지닌다. 이러한 이유로 문화적 표상을 이해하는 것보다는 그 문화의 출현과 생성 조건을 이해하는 것이 문화에 접근하는 나은 방법일 수 있다. 문화는 개인의 정체성과 밀접한 관련이 있다. 마찬가지로 개인의 정체성 역시 그의 고유한 특징이 아니라 상황과 상호작용에 맞추어 사용한 전략에 의해 정의된다(Abdallah-Pretceille, 2010:24). 이러한 문화의 관계성 속에서 개인의 주체성이 강조된다.

문화의 소통성은 문화가 소통을 가로막는 장애물이 아니라 소통을 촉진하는 자원임을 말한다(윤대석, 2014:423-424). 이러한 문화의 특성은 문화를 사회적 실천으로 보는 관점에 기반을 두고 있다. 이 관점에서 언어를 의미생산의 근본적인 실천, 즉 기호를 실제 세계의 대상에 준거하는 방식으로 이용하는 의사소통 체계로 간주한다. 이러한 언어의 상징화 과정을 통해 세계에 대해 의미 있는 의사소통이 가능해진다. 한 집단의 구성원들이 하나의 문화를 공유한다는 것은 그 집단 구성원들이 언어를 사용하는 실천을 통해 공통의 의미집합을 구축한다는 것을 의미한다(Stuart Hall 외, 2001:339-340). 이 시점에서 언어와 문화는 모두 구성원들이 소통하기 위한 자원이다.

상호문화는 문화의 다양성이라는 현실의 맥락에서 위와 같은 문화의 복수성, 중층성, 개방성, 관계성과 소통성 등을 바탕으로 하는 문화 간 대화와 상호작용의 철학이다. M. Abdallah-Pretceille(1995:37-50)에 따르면 상호문화는 “문화적 다양성 문제를 문화의 기술(記述)을 통해서가 아니라, 상태가 — 특히 문화의 상태가 — 아닌 과정과 문제점으로 보는 분석을 통해서 이해하게 하는 이론적, 인식론적 사고 틀”에 해당한다(J. Kerzil & Vinsonneau, 2013:70 재인용). 이러한 압달라의 관점은 상호문화에 문화 상태가 아니라 문화 상태의 생성 원인과 조건을 통해 접근하는 것이 더 적절하다는 것을 설명한다. 이러한 상호문화에는 인간의 주체성이 강조되며, 문화결정론과 인과주의를 거부한다. 지라드(Girard, 1995:52)는 상호문화가 “상이한 문화를 가진 개인들을 통한 상이한 문화들 간의 대화와 관계”를 의미한다고 주장하고, 이러한 상호문화는 “상이한 문화들이 접촉할 때 생기는 상호작용과 상호관계의 특수한 양식, 그리고 그것으로부터 생긴 일련의 변화와 변형”을 모두 가리킨다(J. Kerzil & Vinsonneau, 2013:60-61). 이러한 정의는 상이한 문화를 가진 개인 간의 대화를 문화적 접촉과 암묵적으로 동일시하며, 문화적 접촉을 통해 개인과 문화가 변화하거나 변형될 수 있다고 주장한

다. 즉, 문화의 복수성, 중층성, 개방성, 관계성, 소통성을 전제로 한다는 것이다. 또한 상호문화적 상황, 즉 상호문화가 적용될 수 있는 또는 발생할 수 있는 상황은 “상이한 문화권에서 온 개인, 집단, 관습이 서로 만나고 서로 작용하는 상황” 이다(Clanet, 1993:108).

상호작용은 상호문화의 핵심 개념으로 “두 명 이상 사람 사이에 일어나는 생각과 감정, 아이디어의 교환으로 서로에게 영향을 미친다” (Brown, 2008:205). 즉, 상호작용의 참여자인 개인과 타인은 모두 상호작용의 주체이며 동등한 존재이다. 마찬가지로 다른 문화권에서 온 개인과 상호작용을 하는 상호문화적 과정에서 개인과 타인이 가진 문화는 동등하게 역할을 하며, 즉 모든 문화는 상호문화에서 동등한 가치를 지니고 동등한 지위를 갖는다.

상호문화에서 타인의 문화를 습득하는 것이 가장 우선 순위를 차지하는 것은 아니다. 상호문화의 목적은 타인의 문화를 배우는 것이 아니라 타인을 만나는 방법, 즉 타문화를 가진 타인과 관계는 맺는 방법을 배우는 데 있기 때문이다(Abdallah-Pretceille, 2010:77). 이 때에는 타인이 가지고 있는 문화보다 타문화의 수행 주체로서의 타인이 더 중요하다. 앞서 언급하였듯이 문화는 인간의 의미체계를 구성하는 소통의 자원이며, 인간의 정체성과 관계가 밀접하여 타인의 문화를 아는 것은 타인과의 만남을 더 잘 이루는 데 도움이 되기 때문이다.

타인 또는 타문화와의 만남은 개인이 문화적 의식이 생성하는 계기가 될 수 있다. 문화적 의식이란 자신이 보편적으로 공유되지 않는 문화를 가지고 있으며, 이러한 문화는 종종 의식적으로 감지할 수 없는 영향에 의해 형성되어 왔고 앞으로도 계속 형성될 것이며, 다른 사람들이 자신과 크게 다른 문화를 가지고 있다는 것을 개인이 이해하거나 인정하는 것을 말한다.³³ 자문화 환경에서 개인은 자신이 받는 신념과 행동이 의심의 여지가 없는 것으로 여기고 “있는 그대로의 모습(just the way things are)” 으로 경험한다(M. J. Bennett, 2004:62). 즉 자문화 환경에서 개인은 상이한 문화와의 접촉 부족, 즉 비교할 대상이 없기 때문에 자신이 속한 집단의 상호주관적인 문화를 모든 집단이 공유하는 객관적

³³ R. G. Hanvey(1982:162)는 글로벌 관점을 다섯 가지 차원으로 구분하고, 각각 관점 의식(Perspective Consciousness), 지구의 상태(“State of the Planet”), 간문화적 의식(Cross-Cultural Awareness), 글로벌 역학에 대한 의식(Knowledge of Global Dynamics), 그리고 인간의 선택에 대한 의식(Awareness of Human Choices)이다. 문화적 의식은 이중에서의 일차적 차원에 해당한다.

인 존재로 취급하는 것이 일반적이다. 문화를 가진 타인과의 만남에서 자문화를 상호작용에 적용하기 쉬워 의사소통이나 상호 이해가 비효율적이거나 심지어 실패하기 쉽다.

상호문화철학에서 받아들인 해석학은 전적인 통약 가능성(Kommensurabilität)을 주장한 동일성 모델과 완전한 통약 불가능성(Inkommensurabilität)을 주장한 전적인 차이의 해석학과 구별되는 유비(類比)적 해석학이다. 이러한 해석학은 “겹침[현상]”에서부터 출발하여 상이한 것을 이해한다고 주장한다(Mall, 2010:52-53). 이른바 “겹침”은 타자 또는 타문화와의 공통성을 의미하며, 유비적 해석학은 이미 존재하는 겹침들을 발견하고 확정하는 것뿐만 아니라 겹침을 긍정하고 찾고 발견하고 증가시켜가는 과정까지 포함한다(주광순, 2015:41-42).

유비적 과정을 통해 타문화뿐만 아니라 자문화에 대한 이해도 심화될 수 있다. 비교 시 자문화가 개인에게 유일한 문화에서 다양한 문화 중 하나로 전환되며, 자문화가 유일한 규범이나 기준이 아니라는 것을 깨닫게 된다. 이럴 때 자문화는 상대화되고 개인은 자문화를 비판적으로 성찰할 수 있게 된다.

이러한 상대화 과정을 통해 개인은 행위 전략을 수립할 때 문화적 영향과 개인적 의도 중에서 개인적 의도가 무엇인지 더 명확하게 하고 개인적 의도를 위한 더 많은 공간을 확보할 수 있다. 즉, 자문화를 어느 정도 해체함으로써 행위 공간이 넓어진다. 물론 상호문화는 자문화를 벗어나는 것을 의미하지 않으며 단지 문화의 수행 주체인 인간에게 행위 결정을 위한 더 많은 공간을 양보할 뿐이다. 다시 말해, 상호문화는 한편으로는 개인이 타문화에 접근하여 타인과 소통할 수 있도록 도와주며, 다른 한편으로는 개인이 더 자유로워질 수 있도록 해준다.

(3) 한국어교육에서의 상호문화적 문학 읽기의 재개념화

상호문화적 문학 읽기에 대한 여러 학자들의 개념과 과정 탐구가 있었다. 본 연구에서는 외국어교육에서 문화교육 차원에서 상호문화적 접근법을 탐구한 베스(H. Besse, 1993), 외국문학 수용에서 상호문화적 이해를 탐구한 권오현(1999), 맥락 요인 교수를 위한 문학 텍스트의 상호문화적 읽기를 탐구한 진선희(2011)의 연구를 통해 이를 살펴보겠다.³⁴

³⁴ 연구 맥락이 다양하기 때문에 학자마다 연구의 초점도 다양할 수밖에 없다.

베스(H. Besse, 1993)는 외국어교육에서의 문화교육 차원에서 상호문화 접근법(approche inter culturelle)을 제시하였다. 상호문화 접근법에서 “사람들은 자기 자신을 통해서만 타인을 이해한다.”의 견지에서 외국문화의 이해는 자신과 타인 사이의 동화(assimilation)와 이화(dissimilation)를 번갈아 하거나 동시에 함으로써 더 많은 동화와 공감대를 형성하는 과정이다(김은정, 2011:11-12 재인용). 이러한 동화와 이화 과정을 통해 타문화에 대한 완전한 이해나 동화를 이룰 수 없지만 한편으로는 어느 정도 타문화에 접근할 수 있고, 다른 한편으로는 이러한 과정 자체가 상대화 의식을 갖게 하여 타문화 수용 태도를 함양할 수 있다.

위의 베스의 견해는 문학 작품이나 읽기 과정을 다루고 있지는 않지만, 본 연구에서 탐구할 상호문화적 문학 읽기는 텍스트의 문화와 학습자의 상호작용에 초점을 두고 있으며, 넓게는 외국어 교육에서 문화 수용에 초점을 둔 상호문화 접근법의 구체적인 하위범주라고 볼 수 있다.

좀 더 구체적으로 권오현(1999:331-332)은 외국문학 수용에서 상호문화적 이해를 ‘낯섦 이해(Fremdverstehen)’로 본다. 그에 따르면 익숙함의 ‘환경세계’와 낯섦의 영역 사이에는 ‘주변세계’가 존재하며, 주변세계는 “환경세계의 외부에 있으면서 낯섦을 제공해 주는 영역”으로 언어기호를 통한 간접체험이나 접촉을 통한 직접체험을 통하여 사회적으로 적절한 사고와 행동방식을 습득하게 하는 기능을 수행한다. 문학은 이러한 ‘주변세계’에 해당한다.³⁵ 상호문화적 해석학에서의 이해는 “다른 것을 다르고 낯선 상태로 두는 거리 속에서 익숙해짐”라는 비어라허의 주장을 바탕으로 권오현은 이 주장을 계속해서 이해를 향해가는 지향성을 강조한 것으로 해석한다. 이때 ‘이해하기’는 ‘이해 불가능성’에서 ‘이해됨’으로 가는 일시적 현상이 아니라 그 자체로 인지의 감수성을 높여줄 수 있는 독립적인 가치를 지니고 있다. 또한 그는 이러한 ‘이해하기’의 과정은 피아제(J. Piaget)가 주장한 학습자의 능동적인 구성과정으로 본다. 이때, 이해는 학습자의 두 가지 인지 방식인

따라서 본 연구에서는 한국어교육에서의 상호문화적 문학 읽기에만 국한하지 않고, 본 연구와 관련성이 높은 이론이나 개념을 고찰하였다.

³⁵ 한국 문학과 비교하면 외국문학에서 낯섦은 주로 대상 영역과 인지 영역에서 나타난다. 전자는 대상 자체가 다른 문화권에는 존재하지 않거나 완전히 다른 역할을 수행하기 때문이며, 후자는 동일한 대상에 대한 평가의 차이에 기인한다. 권오현(1999), 「외국문학의 수용에 있어서 '상호문화적 이해'의 문제」, 『獨語教育』 16, 1999, 332쪽.

동화와 순응을 통해 이루어진다. 학습자는 동화를 통해 세계를 자신의 사고모형에 적용시키고, 순응을 통해 자신의 사고모형을 변화시켜 세계와 화합하게 한다(권오현, 1999:337-339).

위와 같이 권오현의 문학 수용에서의 상호문화적 이해 관점은 문화적 차원에서 텍스트와 독자 사이의 대화관계에 주목하고 상호문화적 문학 이해의 과정 그 자체의 가치를 강조하고 있는 점에서 본 연구에 시사한 점이 많으나, 독자 간의 상호작용에 관심을 보이지 않고 외국 문학의 상호문화적 이해에서 언어적 차이의 영향을 고려하지 않고 있어 다소 아쉬운 부분이다.

진선희(2011:219-220)는 문학 읽기에서의 ‘맥락’ 요인을 의도적으로 지도하기 위해 문학 텍스트의 상호문화적 읽기 활동을 제안하고, 문학 텍스트의 상호문화적 읽기를 “다양한 사회·문화적 특성 속에 놓인 문학 읽기 주체 간 혹은 읽기 주체와 생산 주체 간의 문화적 교류를 바탕으로 하는 문학 읽기 과정” 이라고 정의하고 있다. 또한 상호문화적 읽기를 독자 간, 작가와 독자 간 및 독자 내 상호문화적 읽기로 나누어 설명한다. 독자 간의 상호문화적 읽기란 “같은 문학 텍스트를 다양한 문화적 맥락에 놓인 독자들이 서로의 문화적 차이에 따른 문학 체험의 차이에 주목하며 읽는 활동”, 작가와 독자 간 상호문화적 읽기란 “특정 문학 텍스트를 읽고 향유하는 문학 체험 활동에 텍스트를 생산한 작가의 사회문화적 맥락 및 그에 따른 작가 특성과, 그 텍스트를 수용하는 독자의 사회문화적 맥락 및 그에 따른 독자 특성 간의 차이에 주목하면서 문학 텍스트를 읽는 활동”, 독자 내 상호문화적 읽기란 “텍스트를 읽은 독자가 비교적 장시간이 지난 후에 그 문학 텍스트를 다시 읽으면서 스스로의 텍스트 해석 의미 변화를 고찰하는 활동” 이다(진선희, 2011:220-226).

위의 개념은 독자, 작가, 텍스트가 놓인 문화적 맥락에 초점을 맞추고 있으며 정의 자체는 교수-학습 활동의 차원에 초점을 맞추고 있음을 보여준다. 이러한 개념화와 범주화는 독자 간의 상호문화적 읽기를 주목하는 데 시사점이 있으나, 읽기 과정에서 작가, 독자, 텍스트가 갖는 다양한 문화적 또는 사회문화적 맥락 간의 상호작용에만 초점을 맞추고 있으며, 외국 문학의 수용을 따로 다루거나 문학 텍스트의 특성을 언급하지 않아 본 연구에서 주목하는 측면과는 차이가 있다.

인지적 측면에서는 베스(Besse, 1993)는 타문화와의 접촉에서 인지 과정을 ‘동화’와 ‘이화’로 보고, 권오현(1999)은 학습자와 외국문

학에서의 문화와의 상호작용적 인지 과정을 학습자의 능동적 구성 과정으로 보며, 진선희(2011)는 독자와 작가, 독자 간 및 독자 내의 상호작용에 주목하고 인지 과정에 대한 탐구를 따로 하지 않고 있다. 위의 관련 연구에서 얻은 시사점을 바탕으로 본 연구에서는 구성주의 인식론의 관점에서 상호문화적 문학 인지 과정을 탐구할 것이다.

앞 절에서는 문학 읽기를 문학 소통 체계에서의 수용 행위로 보고 문학 텍스트의 의미구성 과정을 살펴보았다. 구성주의 인식론에서 커뮤니카트 재질만이 역할을 할 수 있다(이상구, 2002:85-86). 즉 텍스트가 감지될 수 있고 코드화될 수 있을 때에야 독자에 의해 커뮤니카트, 즉 인지적 텍스트로 구성될 수 있다. 문학 읽기 과정에서 독자는 텍스트에 의해 자극을 받고, 텍스트를 커뮤니카트 재질로 인식하여 해당 커뮤니카트로 구성하게 된다. 이러한 의미에서 개인적 의미구성 과정을 커뮤니카트 구성 과정이라고 할 수 있다.

커뮤니카트 구성 과정은 텍스트로부터 유도되는 인지처리 조작과 독자의 인지도식으로부터 유도되는 인지처리 조작 사이의 균형 조절로 이루어진다. 전자는 독자가 언어 지식을 바탕으로 텍스트를 단어와 문장들로 식별하고 통사론과 의미론적 분석을 통해 의미 구성하는 것을 말하며, 후자는 독자가 의의영속성 원칙에 따라 자신의 인지도식, 일상 지식 등을 바탕으로 “의미있는” 정합적인 커뮤니카트 세계³⁶를 구성하는 것을 말한다. 이 두 조작은 별개의 과정이 아니라 상호작용하고 서로 조정한다. 그리고 언어 지식뿐 아니라 인지도식, 일상 지식과 같은 사실 요소는 모두 독자가 사회화 과정에서 습득된 것이다. 독자가 작가의 생산물인 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지할 수 있는 것³⁷은 작가와 독자가 같은 공동체의 구성원으로서 평행화된 언어와 사회적 관습을 가지고 있

³⁶ 슈미트와 하우프트마이어(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:160-161)에서는 수용자가 수용과정의 사실요소들을, 수용자의 사회화과정의 역사적인 상태에 따라 또는 그에 의존하여 응집력 있게 하나의 정합적인 커뮤니카트 세계를 구축한다고 주장한다. 문어적인 수용 과정에서 독자의 텍스트 감지에서 시작하여 텍스트의 통사론적 구조와 의미론적 해석 등은 독자에 의해 선택되고 결정되어야 한다. 이로써 하나의 정합적인 커뮤니카트 세계의 구조를 형성한다. “이러한 (커뮤니카트) 세계의 정합성은 텍스트에서가 아니라 수용자의 평가기준, 능력, 기대 그리고 의도들에 관련되어 시험·조사되고 작동한다.”(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:166-167)

³⁷ 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지한다는 것은 독자가 텍스트를 감지할 수 있고 코드화할 수 있다는 것을 의미한다. 우리가 모르는 언어로 된 텍스트를 읽을 때, 해당 텍스트는 코드화될 수 없으며, 우리에게 커뮤니카트 재질이라고 할 수 없다.

기 때문이다.³⁸

이렇게 구성된 커뮤니카트는 주체 의존적이라 다양할 수밖에 없다. “이 무한정하게 다양한 커뮤니카트에 정합성을 부여할 수 있는 장치가 바로 커뮤니케이션 과정” (이상구, 2002:92-93)이다. 구성주의적 관점에서의 의사소통이 정보의 교환이 아니라 이미 한 공감영역을 구성한 개체들 사이의 인지영역에서 정보를 평행적으로 구성하는 것이다. 즉, 독자 간의 의사소통을 통해 공동체 구성원들 간의 공감영역을 바탕으로 텍스트에 대한 공감대가 형성된 의미를 도출할 수 있을 뿐만 아니라 소통 참여자의 공감영역도 갱신될 수 있다는 것이다. 구체적으로, 의사소통에서는 독자의 다양한 커뮤니카트가 상호 작용하여, 학습자는 커뮤니카트를 관찰, 인식, 적응, 재구성하여 사회적으로 조정된 텍스트의 의미를 산출한다.

한국어교육에서의 상호문화적 문학 읽기는 일반적인 문학 읽기보다 더 복잡하다. 우선, 독자와 작가는 서로 다른 언어문화 공동체에 속해 있고 서로 다른 사회화 과정을 거친다. 이는 외국인 독자들이 한국 사회화 과정을 통해서 한민족 구성원들 사이에서 평행화된 한국어와 한국 사회적 관습을 가질 수 없음을 의미한다. 텍스트의 의미를 구성하는 첫 걸음인 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지하는 것은 바로 공동체 구성원 간의 평행화된 언어 지식과 사회적 관습을 기반으로 한다. 그렇기 때문에 외국인 독자는 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지하는 데 어려움을 겪을 수 있다. 즉, 언어 지식과 사회적 관습에 대한 경험 부족으로 인해 한국 문학이 외국인 독자에게 감지 및 코드화되지 않을 수 있다.

한편, 독자가 거친 사회화 과정이 다르다는 것은 학습자가 가지고 있는 인지도식, 일상 지식 등에 차이가 있다는 것을 의미하며, 이는 텍스트를 “의미 있는” 커뮤니카트 세계로 통합하는 데 사용되는 기준의 차이로 이어진다. 앞서 언급하였듯이 텍스트 의미의 구성에는 상향 및 하향 인지 처리가 포함되는데, 하향 인지 처리는 의의영속성 원칙³⁹에 따

³⁸ 작가와 독자는 같은 공동체의 구성원이지만 서로 다른 시공간에 살고 있으므로 작가가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 작성한 텍스트에는 방언과 같이 모든 구성원이 평행하게 사용하지 않는 요소가 포함될 수 있다. 한편, 구성원들 간 평행화된 언어와 사회적 관습 자체도 시간이 지남에 따라 변형될 수 있다. 신조어가 그 예이다.

³⁹ 이는 다음의 설명을 참고할 수 있다. “어떤 유형의 수용 행위든 이를 위한 첫째 원칙은, 의식을 갖추고 있는 생물체들이란 그들의 작위행위를 위해선 의의를 확정하지 않으면 안 된다는 생각에서 생겨난다.”(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:160-161) 이처럼 의의영속성 원칙은 독자에게 부과된 요구가 아니라 독

라 작동하며, 독자는 자신의 인지도식, 일상 지식, 스크립트 및 기타 사실적 요소를 기반으로 텍스트를 의미 있는 커뮤니카트 세계로 통합한다. 이러한 지식과 경험은 사회화 과정을 통해 습득된다. 그런데 외국인 독자는 한국 사회화 과정을 거치는 것이 아니라 자국 사회화 과정을 거친다. 따라서 독자는 의의영속성 원칙을 충족하는 위의 사실 요소에서 해당 공동체의 구성원과 다를 수 있으므로 커뮤니카트 구성에 문제가 발생할 수 있다. 예를 들어, 독자는 언어 기호를 통해 텍스트의 언어적 의미를 구성하지만 의의영속성 원칙을 충족하지 못하기 때문에 텍스트의 주제를 읽어낼 수 없는 일이 그것이다.

다음으로, 텍스트는 다양한 문화의 집합체이며, 이 중에는 텍스트 세계를 구성하는 데 필요한 문화(예: 유형적 산물 문화)와 읽기를 통해야 접근 가능한 문화(예: 사건이 전개되는 사회문화적 배경)가 있다. 따라서, 텍스트 의미구성 과정에는 문화를 통한 읽기와 읽기를 통한 문화 구성이 모두 포함되어 있다. 앞서 언급하였듯이 문화에 따라 감각자료의 선별기능이 여과시키는 대상도 달라지고, 같은 사물이라도 다른 문화에 속한 사람들은 인지되는 경험도 전혀 다를 수 있다. 이와 같이 다른 감각 세계에 살고 있는 외국인 독자는 텍스트에서 문화를 발견하는 데, 인식하는 데, 이러한 인식을 바탕으로 텍스트 의미를 구성하는 데 다 어려움을 겪을 수 있다.

또한 문화를 바라보는 시각은 기대에 따라 다르기(윤대석, 2014 7:421) 때문에 타문화에 대한 태도 역시 타문화를 수용하는 데 영향을 많이 미친다. 자문화 환경에서 성장한 학습자는 주변의 자문화를 태생적인 것으로 여기는 경향이 있으며, 읽기 과정에서 자문화를 타문화 평가의 척도로 삼아 타문화에 대한 고정관념이나 편협한 인식, 심지어는 타문화에 대한 배제까지 발생할 수 있다.

또한, 위의 요소들 때문에 외국인 학습자들의 커뮤니카트가 더욱 다양할 수밖에 없으므로 독자 간 의사소통을 통해 사회적으로 조절된 텍스트 의미를 산출하는 데에도 어려움을 겪을 수 있다. 앞서 언급하였듯이 의사소통은 공동체 구성원들 간의 공감영역을 바탕으로 텍스트에 대한 공감대가 형성된 의미를 도출하는 데 그 의미가 있으며, 이 과정은 또 소

자가 자발적으로 따르는 것이다. 즉, 인간은 행위의 의의를 확정하려는 본능을 가지고 있다는 것이다. 읽기 행위에서 독자는 자신이 가지고 있는 인지도식과 일상 지식에 따라 읽은 내용의 의의를 확정한다. 그리고 이 원칙이 충족되지 않을 때 독자는 이 원칙을 충족시키기 위해 읽기를 중단하거나 정보를 찾는 등의 행동을 취할 수 있다.

통참여자의 공감영역을 갱신할 것이다. 이에 비해 동일한 사회문화적 맥락에서 외국인 학습자들 사이에 형성된 공감영역은 자국의 언어문화에 기반하기 때문에 한국어문화에 기반하는 한국 문학 텍스트와의 관련성은 제한적일 수밖에 없다. 따라서 독자들의 커뮤니카트 사이에 차이가 더 클 수밖에 없다. 그리고 더 큰 차이를 가진 커뮤니카트가 사회적으로 조절되고 새로운 공명영역이 형성되는 것이 더 어려울 수 있다. 예를 들어, 독자들은 서로 다른 해석을 가지고 있으며 커뮤니케이션을 통해 어느 정도의 합의도 형성할 수 없는 일이 그것이다.

그러나 한국어교육에서의 상호문화적 문학 읽기는 일반 텍스트 읽기에 비해 위와 같은 특성을 가지고 있지만, 그렇다고 해서 구성주의에 기반한 상호문화적 읽기의 길이 막혀 있거나 가치가 떨어지는 것이 아니라 오히려 새로운 가능성을 가지고 있다는 것을 의미한다.

첫째, 외국인 독자가 다른 사회화 과정을 거쳤다고 해서 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지하고 커뮤니카트로 구성할 수 없다는 의미는 아니다. 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지하기 위한 전제 조건은 텍스트가 독자에게 감지될 수 있고 코드화될 수 있어야 한다는 것이다. 외국인 독자는 한국어 학습자로서 후천적 학습을 통해 한국어문화에 대한 어느 정도의 지식을 습득하였다. 물론 이렇게 습득한 지식은 사회화 과정을 거친 한국 사회 구성원들에 비해 한계가 있을 수밖에 없지만, 언어적 지식에서 부족한 부분은 언어 간의 규칙성을 통해 보완할 수 있다. 예를 들어 사전과 같은 도구를 이용하여 모르는 어휘나 문법을 학습자의 모국어로 변환하여 이해하는 것이 그것이다. 텍스트로부터 유도되는 상향 인지 처리 역시 어휘 식별, 통사론 및 의미론 분석과 같은 언어 지식을 기반으로 한다. 언어마다 표현과 문법 구조 등이 다르지만, 언어 간에는 외국어 학습을 가능하게 하는 공통된 규칙성이 존재하는 것이 사실이다. 그리고 역사적 발전 과정에서 많은 언어 간에는 어휘, 문법 구조 등 유사한 규칙이 존재하는데, 예를 들어 영어, 프랑스어, 스페인어 등은 라틴어에서 파생되었기 때문에 이들 언어 간에는 어휘와 문법 구조가 유사한 경우가 많다. 그리고 본 연구의 텍스트 언어인 한국어와 독자의 언어인 중국어는 모두 한자문화권(漢字文化圈)에 속하며, 이는 한자를 위시한 여러 문화적 공통점을 가지고 있다. 한국어에는 “그들(한국, 일본)의 언어에 漢字語를 혼합하고 있는데 그 漢字語의 비중이 매우 크다”(전해

중, 1976:141). 즉 두 언어의 어휘는 상당한 규칙성을 가지고 있다.⁴⁰ 어휘는 커뮤니카트 재질을 커뮤니키트로 구성하는 데 있어 가장 중요한 요소 중 하나라고 할 수 있다. 언어 간 어휘의 규칙성을 통해 외국인 독자는 텍스트의 언어적 의미를 상당한 정도로 구성할 수 있다. 사전을 통해 텍스트의 의미를 파악하는 혼한 현상을 예로 들 수 있다. 이 과정에서 언어 간 규칙성은 목표 어휘와 모국어 어휘의 대응 정도와 일관된 의미구성에 반영된다. 즉, 언어 간 어휘의 규칙성은 독자가 자신의 언어 지식 이상의 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지할 수 있게 해준다.

다른 관점에서 보면, 문학 텍스트는 문학 읽기 행위에서 미디어 제공물(Mediumangebot)로서 작용하고, 미디어 제공물은 관습화된 기호 사용의 약정에 따라 쓰여진 결과물이다(Schmidt, 1996:101). 즉, 외국인 독자들이 한국어 문학 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지할 수 있는 것은 한국어 기호 사용의 약정을 파악하고 있기 때문이며, 언어 간 규칙성을 통해 외국인 독자는 이미 파악한 것 이상의 약정에 의해 구성된 텍스트를 의미 구성할 수 있다.

둘째, 텍스트 의미구성 과정에서 독자의 인지도식으로부터 유도되는 하향 인지처리 조작이 인지도식 등 사실 요소에 따른다. 즉, 사실 요소가 충족될 때 독자는 자신이 텍스트의 의미를 “의미 있게” 구성한 것으로 간주한다. 그런데 사실 요소는 특정 문화에 고유한 것이 아니다. 커뮤니카트 세계를 이루는 구조는 연결된 사실적 요소의 일람표는 슈미트와 하우프트마이어(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:161-165)에 제시되어 있는데, 일상지식, 스크립트, 인지틀, 계획들, 인지도식, 추론, 거시구조 유도규칙, 담화의 격률, 선취(先取)와 채수정, 이해의 기대, 이해의 요청들, 이해의 조건들 등이 있다. 이러한 사실 요소들은 사회적 관습의 영향을 받기는 하지만, 특정 문화에 국한되지 않는 문화 간 보편적 측면도 가지고 있다. 예를 들어 일상지식은 “세계의 조직화에 대한 모든 지식”을 의미하며, 지식은 객관적인 측면을 갖고 있다. 슈미트와 하우프트마이어(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:161)는 “총알이 그의

⁴⁰ 연구에 따라 연구 대상과 방법이 다르므로 한국어 어휘 가운데 약 70% 정도는 그 본래의 어휘 구성이 한자로 이루어져 있다는 주장이 있는 반면에 국어사전에 한국어에 사용하지 않는 일본식 어휘가 들어 있어 이렇게 한자어가 많은 것처럼 보이나 실제 그렇지 않다(50% 이하)는 주장도 있다(허철, 2010:223). 연구간 논란이 있지만 두 언어는 어휘적으로 규칙성이 상당하다고 볼 수 있다. 허철(2010), 「『現代國語使用頻度調査 1.2』를 통해 본 漢字語의 비중 및 漢字의 活用度 조사」, 『한문교육논집』 34, 2010, 223쪽.

심장 한 복판을 꿰뚫었다”의 경우, 사람들이 일상 지식을 바탕으로 그 사람이 죽었다는 것을 “알게 된다”는 예를 들었다. 사실상 작가의 일상 지식에 근거하든 독자의 일상 지식에 근거하든지 간에 이 사람이 틀림없이 죽었다는 것을 “알게 될” 것이다. 즉, 상당한 일상 지식은 어떤 사회집단만의 전유물이 아니라 다수의 사회집단 간에 공유되는 것이다. 나머지 사실 요소도 마찬가지로 사회적 관습의 영향을 받기는 하지만 어떤 사회집단에 의해 독점되는 것도 아니고 전적으로 사회적 관습에 의해 결정되는 것도 아니다.

셋째, 텍스트의 문화적 차원에서 외국인 독자는 다른 감관 세계를 가지고 있어 텍스트의 문화를 발견하고 인식하고 구성하는 데 한계가 있을 수 있다. 이 경우 텍스트의 타문화는 독자에게 자문화와 상이한 일종의 낯섦이다. 이러한 낯섦은 텍스트를 이해하기 어렵게 만들기도 하지만 새로운 가능성을 열어주기도 한다. 이른바 새로운 가능성은 유비를 통해 타문화를 이해하는 것을 통해 독자가 자문화를 재인식할 수 있다는 것이다. 외국인 독자가 한국 문학 텍스트를 읽을 때, 상이한 두 문화가 만나게 되어 자연스럽게 상호문화적 관계에 놓이게 된다(권오현, 2010:11-12). 상호문화적 문학 읽기에서 독자는 유비적 해석학을 바탕으로 타문화를 이해한다. 이러한 해석학은 “겹침[현상]”에서부터 출발하여 상이한 것을 이해한다고 주장한다(Mall, 2010:52-53). 이른바 “겹침”은 타자 또는 타문화와의 공통성을 의미하며, 유비적 해석학은 이미 존재하는 겹침들을 발견하고 확정하는 것뿐만 아니라 겹침을 긍정하고 찾고 발견하고 증가시켜가는 과정까지 포함한다(주광순, 2015:41-42). 유비적 과정에서 먼저 자문화에서 겹치는 부분(유사한 부분, 적어도 유사해 보이는 부분)을 찾아내고 이를 근거로 타문화와 비교한다. 비교의 과정에서 타문화뿐만 아니라 자문화에 대한 이해도 심화된다. 이러한 비교를 통해 문화 간 상이성에 대한 이해를 심화시킬 수 있고 심화된 이해는 또 문화 간 겹침을 더욱 확장시킬 수 있다. 비교 시 자문화가 개인에게 유일한 문화에서 다양한 문화 중 하나로 전환되며, 자문화가 유일한 규범이나 기준이 아니라는 것을 쉽게 깨닫게 된다. 이때, 자문화는 상대화되고 개인은 자문화를 비판적으로 성찰할 수 있게 된다.

이상의 논의는 한국어교육에서의 문학 읽기에서 독자와 작가가 서로 다른 공동체에 속하더라도 독자는 텍스트의 의미와 한국 문화를 구성할 수 있으며, 그 과정에서 자문화를 재인식할 수 있는 새로운 가능성을 가지고 있음을 보여준다.

또한 외국인 독자 간의 의사소통은 독자 간의 문화성을 이해할 가능성을 제공한다. 구성주의적 관점에서 의사소통의 역할은 독자 들의 커뮤니카트에 정합성을 부여하는 데, 즉 독자들이 상호작용하여 텍스트의 의미에 대한 공감대를 형성함으로써 독자 간의 공감영역을 확보하는 데 있다. 외국인 독자의 경우, 이 장치는 다른 독자의 문화성을 이해할 수 있는 계기를 마련하기도 한다. 앞서 언급하였듯이, 문학 읽기 과정에서 외국인 독자는 자문화의 지식과 경험을 바탕으로 타문화를 구성한다. 이에 따라 독자의 문화성도 이렇게 구성된 커뮤니카트에 반영된다. 뿐만 아니라, 독자들은 같은 문화에 대해 다른 의견과 태도를 가질 수 있다.

이는 외국인 독자는 같은 공동체에 속해 있지만 개인으로서 각자는 중층적인 문화를 가지고 있다. 언어문화 공동체는 개인의 문화성 중 하나일 뿐이다. 따라서 같은 공동체의 구성원이라도 다양한 문화성을 가질 수 있다. 그리고 집단의 구성원이라고 해서 그 집단의 문화에 전적으로 동의한다는 의미는 아니다. 따라서 같은 집단의 구성원이라도 같은 문화에 대해 서로 다른 태도를 가질 수 있다. 예를 들어, 한국의 산업화 과정이라는 사회 현상에 대해 농촌 집단에 속한 독자와 도시 집단에 속한 독자는 서로 다른 견해와 태도를 가질 수 있다. 소통이라는 장치를 통해 독자는 다른 독자들의 커뮤니카트와 개인적인 관점을 만날 수 있고, 이를 통해 공동체 다른 구성원들의 문화성의 다양성에 대해 이해할 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로 본 연구에서는 한국어교육에서의 상호문화적 문학 읽기를 “문학 소통 체계에서 상호 존중을 전제하며, 텍스트와의 상호작용을 통해 읽기 주체가 커뮤니카트를 구성하고, 같은 사회문화적 맥락에 놓인 읽기 주체 간의 상호작용을 통해 공감영역을 확보하고 읽기 주체들의 커뮤니카트를 사회적으로 조절하는 문학적 수용 과정”으로 재개념화하고자 한다.

2) 현대소설과 상호문화적 읽기의 관계

현대소설의 서사의 허구적 특성과 다성적 성격은 대화와 상호작용을 강조하는 상호문화적 문학 읽기와 밀접한 관련이 있다. 이 두 가지는 텍스트의 문화 표현뿐만 아니라 텍스트의 문화에 접근하는 방식과도 관련이 있기 때문이다. 현대소설과 상호문화적 문학 읽기의 관계는 현대소설의 서사의 허구성과 다성성 측면에서 다음에서 살펴볼 것이다.

서사의 허구성 측면에서 현대소설은 허구적 서사 문학 장르로서 서사성과 허구성의 특성을 지니고 있다. 서사성이란 소설이 서술자를 중심으로 과거에 벌어진 사건을 서술하는 것을 의미한다. 한편 허구성은 사실이 아님을 의미한다. 서사이자 허구인 현대소설은 현실에 기반한 허구를 서술한다. 즉, 소설은 현실이 아니지만 현실을 바탕으로 작가에 의해 만들어진다는 것이다. 이러한 소설은 작가에 의해 “정제” 되었으며 현실보다 현실을 더 잘 반영할 수 있다.

소설(小說)은 이름에서 알 수 있듯이 ‘이야기’를 이야기하는 것으로, 이야기는 실제로 있었던 사건을 연대기적으로 나열하는 역사적 기록과 달리 등장인물 중심이며 완전한 발단, 전개, (위기), 절정, 결말의 줄거리를 가지고 있다. 따라서 소설 속 사건의 전개는 연속성과 완결된 논리를 가지며,⁴¹ 등장인물의 행동은 고립된 것이 아니라 맥락을 가지고 있다. 이는 소설에 제시된 문화가 고립된 문화적 표상이 아니라 그 문화적 표상이 생산되는 조건과 이유도 포함됨을 의미한다. 예를 들어 소설 「우리들의 일그러진 영웅」은 급장 ‘엄석대’의 권력이 형성되고 몰락하는 과정을 보여줄 뿐만 아니라 ‘담임 선생님’의 방종으로 인한 권력의 통제력 상실, 학생들의 소시민 의식으로 인한 권력에 대한 저항의 부재 등 부정 권력의 형성 조건과 이유를 드러내고 있다. 상호문화적 문학 읽기에서 문화는 개방성, 역동성과 관계성 등을 가지고 있다. 이 때문에 표상과 고유한 특성보다 그 출현과 생성의 조건을 이해하는 것이 문화에 더 잘 접근할 수 있다(Abdallah-Pretceille, 2010:17).

또한 소설 속 사건은 인물의 행동으로 구체화되고 행동은 어떤 사회문화적 배경에서 일어난다. 이로써 소설은 다양한 인간의 삶을 형상화하고 “다양한 역사적 배경과 사회문화적 맥락 속에서 각양각색의 동기와 욕망을 지닌 인물” (김성진 외, 2023:43)을 보여줄 수 있다. 즉, 소설은 인간의 삶, 관념, 행위, 사회상과 사물 등 다양한 문화를 생생하게 제시할 수 있을 뿐만 아니라 구체적인 사회문화적 맥락(작가의 사회문화적

⁴¹ 구인환 외(2012:60-62)는 인간의 실제적 경험은 단편적이고 고립적인 것이 아니라 현실적 삶의 경험을 통해 인간이 포착할 수 있는 삶의 총체성은 제한적인 반면에, 문학은 인간이 경험할 수 있는 모든 가능한 세계를 포함하며, 경험의 전 과정을 유기적으로 표현할 수 있고, 문학의 경험은 내적 법칙과 질서에 입각한 총체적 체계라고 주장한다. 따라서 문학을 통해 경험의 통합을 더 잘 이룰 수 있다. 이는 상호문화적 읽기에서도 마찬가지다. 실제 경험을 통해 파악한 대상문화는 단편적이고 비체계적인데 완결된 논리와 맥락을 갖춘 현대소설을 통해서 의미 구성한 구성체로서의 유기적인 문화를 체험할 수 있다.

맥락 포함⁴²⁾ 속에서 제시할 수 있다는 것이다. 소설 읽기 과정에서 학습자는 작중인물을 ‘동일시’⁴³⁾함으로써 소설 속 문화를 경험하며 문화적 경험을 축적할 수 있다. 이 과정에서 학습자는 직접체험의 한계를 벗어나 다양한 인간의 삶과 해당 문화, 특히 문화적 특징이 의사소통, 일상생활의 “연출” 속에서 어떻게 사용되고 취급되는지, 즉 “행동 속의 문화” (Abdallah-Pretceille, 2010:26)를 간접적으로 체험할 수 있다.

또한 문화와 이데올로기는 서로 연관되어 있으며 상호 작용한다. 이데올로기는 “사회 집단에 있어서 사상, 행동, 생활 방식을 근본적으로 제약하고 있는 관념이나 신조의 체계”⁴⁴⁾로서, 타문화의 이데올로기에 대한 이해는 상호문화적 이해의 일부이다. 그리고 현대소설을 통해 계급사회의 체험된 경험의 조직 속에서 특유의 복합적이고, 일관성 있고, 집중적이고, 직접적인 방식으로 작용하고 있는 이데올로기를 관찰할 수 있다 (Eagleton, 2012:180). 문학은 이데올로기를 가진 개인이 행하는 서사이며, 이를 통해 개인이 특정 역사의 대행자로서 그의 이데올로기가 역사 속으로 삽입되어 문학에 문화적 이데올로기의 내적 모순이 드러나게 된다(Eagleton, 2012:117-128). 현대소설을 통해 대상 문화의 역사 속 이데올로기와 작가의 이데올로기, 이데올로기의 내적 모순을 이해할 수 있으며, 이로써 해당 공동체 구성원의 정체성 형성을 더 메타적인 차원에서 이해할 수 있다.

현대소설의 다성성 측면에 있어서 현대소설의 특징 중 하나로 다성성 (Bakhtin, 1988 7:102)으로, 텍스트에 온전히 가치 있는 주인공의 목소리가 하나만 있는 것이 아니라 많은 수의 온전히 가치 있는 목소리가 존재한다는 것이다. 그리고 이러한 목소리들은 세계에 대한 고유한 이념과 감각을 가지고 있는 완전한 인격체들이다(Morson & Emerson, 2020:430). 다성적 소설에서 저자는 종결 불가능한 인물이 살아가는 세계, 그 인물이 우연한 만남과 자극적인 사건을 자기 식대로 경험할 수 있는 세계를 창조한다(Morson & Emerson, 2020:426). 이른바 “종결 불가능성”은 바흐친이 “일상적 실존에 내재하는 것, 그 실존에 본질적

⁴²⁾ 작가는 특정한 사회문화적 맥락 속에 처해 있기 때문에 그의 창작 역시 현실의 사회문화적 맥락을 벗어날 수 없다. 따라서 텍스트 내적 사회문화적 배경 외에도 작가의 사회문화적 맥락과 관련하여 텍스트를 이해할 필요가 있다.

⁴³⁾ 동일시(identification)란 무의식적 혹은 반의식적으로 자기와 관계되는 자기 이외의 대상과 자신을 동일하게 보는 정신적 메커니즘을 말하며, 개개인들의 모든 행위 양상은 이전의 동일시의 결과이다(구인환 외, 2012:59).

⁴⁴⁾ 『표준국어대사전』의 ‘이데올로기’ 뜻풀이 참조.

인 것”으로 기술했으며(Morson & Emerson, 2020:89-90) 세계 자체의 결정적인 종지가 없다는 것을 의미한다.⁴⁵

이러한 종결 불가능한 인물은 완전한 인격체로서 역시 중층적인 집단의 구성원이고 중층적인 문화를 가진다. 따라서 인물의 언행(言行)도 단일한 문화가 아니라 중층적인 문화의 영향에 기반한다. 예를 들어, 소설 「그렇습니까? 기린입니다」에서 “아버지”는 오랫동안 열심히 일해 왔지만 마침내 “기린”이 되기로 선택하여 인간 사회에서 벗어났다. “아버지”가 가진 중층적 문화에서는 계급과 “가장(家長)”⁴⁶이라는 사회적 신분이 그의 행동에 영향을 미치는 두 가지 중요한 요소이다. 오랫동안 열심히 일하는 것이 가장으로서의 사회적 신분이 보다 행동에 더 큰 영향을 미친 반면, 인간 사회로부터의 탈출은 가장으로서의 사회적 신분보다 계급이 더 큰 영향을 미쳤다.

또한 다성적 소설에서는 다성적 목소리들과 다성적 소설 담론은 같은 문화권에 속하더라도 그 집단의 문화에 대해 서로 다른 견해를 나타낼 수 있다. 예를 들어 「사랑손님과 어머니」에서 “어머니”는 내외(남녀 유별)라는 한민족의 전통적인 관습을 잘 지키고 있는 반면, 삼촌은 크게 신경 쓸 필요가 없다고 여기며 상반된 태도를 보인다. 이는 두 사람 모두 한민족의 구성원이지만 성별 집단에서 서로 다른 집단에 속해 있고, 내외 문화 자체가 남성과 여성에게 다른 행동 패턴을 요구하기 때문이다. 이렇듯 같은 문화를 대하는 등장인물들의 다양한 태도는 한편으로는 문화의 다면성을 입체적으로 보여주며, 다른 한편으로는 갈등 속에서 문화의 역동적인 발전 가능성을 보여주기도 한다. 이러한 문화적 역동성에 대한 암묵적 수용은 학습자가 ‘어떤 지역 사람들은 다 저렇다’라는 문화적 결정론의 고정관념을 넘어서 할 뿐만 아니라, 등장인물을 특정한 상황과 입장을 가진 존재, 즉 자신과 동등한 지위를 가진 개인으로 대할 수 있게 함으로써 상호 존중을 전제로 한 상호작용을 전개할 수 있게 해준다. 상호문화적 이해에서는 가장 중요한 것은 바로 타인 또는

⁴⁵ 바흐친은 “만일 우리가 인간의 삶이 이성에 지배될 수 있음을 인정한다면, 삶의 가능성은 파괴되고 말 것이다”라는 톨스토이의 말에 동의하며, 삶에는 무엇보다도 예상치 않는 어떤 것, 즉 ‘놀라움’을 필요로 한다고 믿는다. 그래서 바흐친은 규칙성과 개방성에 기반한 세계의 모델을 구축하려고 시도한다. 종결불가능성은 이러한 세계를 이해하는 방법 중 하나이다(Morson & Emerson, 2020:86-88).

⁴⁶ “가장(家長)”은 “할머니”의 아들인 동시에 “어머니”의 남편이자 “나”의 아버지인 아버지의 역할을 포괄적으로 지칭하는 용어이다.

타문화의 동등한 지위와 가치, 타인 또는 타문화 존재에 대한 인정이다.

다성성은 타자 및 타자와 동일자의 만남, 즉 인간의 관계 맺음을 형상화하는 소설의 특성에서도 드러난다. 다성성을 지닌 소설에서 모든 목소리가 가치를 지니고 절대적인 중심이 없음을 의미하여 사회적인 의미에서의 서발턴이나 약한자의 목소리도 들을 수 있다(윤대석, 2014ㄴ:212, 215). 그리고 소설은 허구의 인물과 허구의 세계에 대한 감정이입을 유발할 수 있다(김정용, 2011:15). 감정이입을 통해 독자가 인물과의 거리를 좁히고 인물에 대한 정서적 이해, 즉 인물의 기쁨과 슬픔을 느낄 수 있다. 또한 등장인물에 감정이입을 함으로써 그 문화 속에서 다른 사람들과 관계 맺는 방법을 내부자의 관점에서 간접적으로 체험할 수도 있다.

인물의 목소리 외에도 다성성은 소설의 언어에도 드러난다. 소설 언어의 다성성은 담론의 대화적 지향성에서 비롯된다. 바흐친(Bakhtin, 1988ㄴ:83)에 따르면 어떠한 언어도 그것이 살아있는 것이 그 대상에 대해 단일한 방식으로만 관련을 맺지는 않으며, 같은 대상이나 주제에 대해 다른 언어(의견)라는 형태의 가변적 환경이 존재할 수밖에 없다. 즉, 대상은 언제나 다양한 생각, 관점, 가치판단이나 강조에 의해서 뒤범벅이 되어 있다는 것이다. 소설의 담론이 이러한 대상을 만나게 될 때 “다양한 사회·이념적 의식에 의해 그 대상의 주변에 엮어져 있는 수천의 살아 있는 대화의 실마리와 마주치지 않을 수 없다.” (Bakhtin, 1988ㄴ:84) 소설 작가 자신의 음성도 대상을 둘러싼 다양한 음성들 중 하나일 뿐이며, 다른 음성들과 상호작용을 함으로써만 “제 소리”를 낼 수 있다.⁴⁷

소설에서 대상은 다양한 의미규정과 가치판단을 드러내는 존재이기에 소설 작가는 의도적으로 언어들에서 타인의 의도나 사회·언어적 다양성을 제거하지 않음으로써 자신의 의도를 굴절시킨다.⁴⁸ 이러한 담론은 이중언어적 담론이다. 대개의 경우 소설 속에서 언어적 다양성은 인물들(목소리들) 개개인 속에 구현되어 있다(Bakhtin, 1988ㄴ:142). 소설 속 복수의 목소리는 소설 언어의 다성성을 통해 사회·언어적 다양성을 드

⁴⁷ 이것이 바로 담론의 내적 대화이다. 이러한 내적 대화화가 언어적 삶의 모든 영역에서 존재한다면 사회적 의미를 지닌 언어적 다양성으로 나타나는 담론 내적 대화화는 소설 문체의 가장 근본적인 측면 중의 하나라고 할 수 있다(Bakhtin, 1988ㄴ:93-94).

⁴⁸ 소설에는 말의 직접적이고 매개되지 않은 의도는 용납될 수 없을 뿐만 아니라 불가능한 것이다. 진정한 소설에는 다양한 내부적 논박이 존재하여 직접적인 의도라도 논박 중의 하나가 되기 마련이기 때문이다(Bakhtin, 1988ㄴ:85-86).

러낸다고 할 수 있다.

이러한 대상 내부의 대화성과 다성성은 대화적 이해로 이어질 수 있다. 앞서 언급하였듯이 소설은 독자로 하여금 등장인물을 동일시하고 감정이입과 공감을 유발할 수 있다. 그러나 바흐친은 “그러한 공감은 가능하면 할수록 무익하다”고 지적한다(Morson & Emerson, 2020:114). 바흐친은 공감이란 다른 사람과 하나가 되는 것에 지나지 않으며, “그는 내가 이미 보고 안 것만을 보고 알 것이며, 나 자신의 삶의 불가피한 패쇄적 순환을 단지 그의 내부에서 반복하게 될 것이다.” (Morson & Emerson, 2020:114 재인용) 이러한 공감은 중복적 이해일 뿐이다. 바흐친이 제시한 ‘잉여’ 개념이 공감의 한계성을 설명할 수 있다. 바흐친에 의하면 내가 타인과 같은 주변에 있을 때, 우리는 같은 주변을 공유하지만 각자의 다른 시야를 갖게 된다. 예를 들어, 나는 타인이 볼 수 없는 그의 머리 뒤통수를 볼 수 있다. “내가 볼 수 없는 너 자신의 모습을 내가 볼 수 있다는 것이 너에 관련된 나의 잉여다” (Morson & Emerson, 2020:334). 공감 및 동일시는 바로 이러한 시선의 잉여를 포기한 것이다. 따라서 타자를 객관적으로 바라보고 목소리의 잠재력을 발견할 수 있는 여지가 없다. 물론 그렇다고 해서 감정이입과 공감이 중요하지 않다는 의미는 아니다. 단지 “새롭거나 풍부한 것을 전혀 남기지 못할 것” (Morson & Emerson, 2020:116 재인용) 뿐이다.

이에 대해 바흐친은 대화적인 창의적 이해(능동적 이해)를 주장한다.⁴⁹ 시야의 한계성으로 인해 모든 문화는 스스로 알지 못하고 스스로 실현하지 못한 잠재력으로서의 의미들을 포함하고 있다. 능동적인 이해에는 자신의 시선의 잉여를 포기하는 동시에 이용함으로써 두 관점은 동시에 상호 작용하게 된다(Morson & Emerson, 2020:113-117). 자신의 시선의 잉여를 이용함으로써 타문화의 잠재력을 발견할 수 있고, 자신의 시선의 잉여를 포기하고 텍스트 속 목소리에 감정이입을 하거나 공감함으로써 자신의 문화 내에 있는 생각하지 못한 잠재력을 발견할 수 있다. 또한 인물에 감정이입하고 해당 인물의 관점에서 다른 목소리와 만남으로써 자문화뿐만 아니라 타문화에 대한 비판적 성찰을 할 수 있다. 이러한 이해 방식은 기존 내용에만 국한되지 않고, 시선의 잉여를 통해

⁴⁹ 능동적 이해는 수동적 이해와 반대되거나 병치되는 개념이 아니라 수동적 이해의 확장된 개념이다. 바흐친은 능동적 이해는 일종의 공동창작으로 설명하며, 이 과정에서 청자가 언표 해독, 이유 파악, 자신과 관련짓기 등 일련의 복잡한 과정을 통과해야만 한다. 이러한 능동적 이해를 위해서 수동적 이해도 필요하다 (Morson & Emerson, 2020:240).

타문화와 자문화에서의 새로움을 발견할 수 있다. 이러한 창조적 이해를 통해 자아와 타자, 자문화와 타문화의 동등한 지위와 가치에 기반할 뿐만 아니라 서로의 지평과 서로의 문화를 풍요롭게 하면서도 통일성과 개방성을 유지할 수 있다.

현대소설의 상호문화적 읽기 과정에서 소설 속 복수의 목소리들은 독립적인 가치를 지닌 존재로서 학습자와 마찬가지로 중층적인 문화를 가지고 있다. 따라서 읽기 과정에서 학습자는 다양한 인물에 감정이입을 하거나 공감한 다음 목소리와 대화하여 개인적인 의미 차원에서 창의적인 이해를 얻을 수 있을 뿐만 아니라, 독자 간의 상호작용을 통해 다른 학습자의 각양각색의 시각과 견해를 알 수 있다. 이로써 학습자는 자신의 개인적인 의미를 확인하고 조정하며, 텍스트에 담긴 문화를 더욱 깊이 이해할 수 있을 뿐만 아니라 독자들 간 문화성의 차이성도 인식할 수 있다.

재중 중국인 한국어 학습자의 경우, 학습자들 간의 차이가 간과하기 쉽다. 왜냐하면 학습자들이 같은 언어 공동체에 속해 있고 같은 상황 맥락이 놓이기 때문이다. 그러나 그렇다고 해서 학습들이 똑같은 문화성을 가지고 있는 것은 아니다. 엄밀히 말하면 이 세상에 똑같은 문화성을 가진 사람은 존재하지 않는다. 이러한 오해는 단지 자문화 환경에서는 사람들이 집단 구성원들 간의 차이를 인식할 계기가 부족하기 때문일 뿐이다. 사실, 공동체 내에서 차이성을 인식하는 것은 타인을 더 잘 이해하고, 더 원활한 소통을 이루고, 서로를 존중하는 사회 분위기를 조성하고, 자문화의 잠재력을 발견하는 데 매우 중요하다. 현대소설의 상호문화적 읽기는 바로 이를 위한 계기가 될 수 있다.

본 논문에서는 위의 논의를 바탕으로 복수적인 목소리를 지닌 현대소설의 상호문화적 읽기가 어떻게 실현되는지 살펴보고자 한다.

2. 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 구조

구성주의 문예학에서 문학 텍스트의 의미구성은 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지하는 과정, 커뮤니카트 재질을 커뮤니카트로 형성하는 과정과 커뮤니케이션을 통한 의미구성 과정으로 나뉜다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:167-175; 이상구, 2002:93). 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 과정에서는 문화적 이해는 텍스트의 의미구성과 병행하여 진행되며, 즉 문화적 이해도 이 과정에 포함된다. 그리고 현대소설의 다성성

및 독자 문화의 중층성으로 인해 독자의 개별적 읽기를 거쳐 구성된 커뮤니카트는 독자 간 다양한 문화성을 보여줄 수 있으며, 이러한 다양한 문화성은 의사소통을 통해 이해될 수 있다. 따라서 본 연구에서는 텍스트 의미구성, 텍스트의 문화 이해, 읽기 주체 간의 의사소통 차원에 따라 한국 현대소설의 상호문화적 읽기를 ‘언어에 기반한 커뮤니카트의 구성’, ‘다성성에 기반한 문화 간 상호작용’, ‘의사소통을 통한 문화성 이해’로 구분하여 살펴볼 것이다.

1) 언어에 기반한 커뮤니카트의 구성

구성주의 문예학에서 독자는 소설 텍스트를 접하게 되면 텍스트에 자극을 받아 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지하고 커뮤니카트 재질을 커뮤니카트로 구성한다. 슈미트는 텍스트 의미구성 과정, 즉 커뮤니카트 구성을 상향식 인지처리 조작과 하향식 인지처리 조작 사이의 균형 조정이라고 주장한다. 상향 인지처리 조작은 텍스트로부터 유도되며, 독자는 자신의 언어 지식을 바탕으로 텍스트 기호를 인지적 텍스트로 변환하고, 하향 인지처리 조작은 독자의 인지도식으로부터 유도되며, 인지적 차원에서 텍스트를 “응집력 있게 하나의 정합적인 커뮤니카트 세계”로 통합한다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:160-161).

상향 인지에는 텍스트를 단어들과 문장들로 분해하고, 통사론적으로 다의미적인 대목들을 해체하고, 의미론적으로 해석하는 등 처리를 한다. 독자가 스스로 상향 인지처리 조작을 가능케 하는 것은 사회집단 구성원들 사이에 평행화된 언어와 사회적 관습이다. 즉 이러한 언어 지식을 통해서만 독자는 어휘 식별, 통사론 및 의미론 분석과 같은 일련의 작업을 수행할 수 있다는 것이다. 독자는 이미 구성원들 사이에 평행화된 언어와 사회적 관습에 대한 지식을 가지고 있고, 문학 텍스트는 언어와 사회적 관습을 바탕으로 생산되기 때문에 독자는 미디어 제공물인 텍스트를 통해 스스로 의미를 구성할 수 있다. 그렇다면 독자들 사이의 인지영역에서 정보의 평행적 구성은 어떻게 이루어지는가?

개체들 사이의 정보가 평행적으로 구성된다는 것은 자기생산 체계 이론에 근거를 둔다. 생물학자이자 철학자인 게르하르트 루트(Gerhard. Roth)에 의하면 “두뇌는 전혀 환경에 개방된 반사체계가 아니라, 오히려 자기 고유의 ‘언어’ 만을 이해하고 오로지 자신의 고유한 상태들과의 관련만을 가지는, 기능적으로 보아 폐쇄된 체계이다.” (Schmidt,

1995:23 재인용) 즉, 감각수용 기관계가 받은 모든 자극이나 정보는 두뇌에서 신경체계가 접근가능한 ‘언어’로 번역한다는 것이다. 이 시점에서 자아에 대한 인식은 두뇌를 통한 재귀적 인식이며, 의식 역시 “재귀적인, 순환적인 상호작용을 할 수 있는 신경체계의 기능”에 해당한다(Schmidt, 1995:29-30).

두뇌가 기능상으로 폐쇄되어 있다고 해서 환경과 상호작용할 수 없다는 것은 아니다. 루트에 의하면 “(생명체계가) ‘세계’로의 연결은 영역에 따라 할당되어 작동하는 감각수용 기관계를 거쳐서 이루어진다.”(Schmidt, 1995:23 재인용) 즉, 두뇌는 자기 고유의 ‘언어’만을 이해하지만 감각수용 기관계를 통해 환경에 열려 있고, 생명체계가 환경 또는 다른 생명체계들과 상호작용하는 것은 전적으로 가능하다는 것이다.

다른 생명체계들과의 상호작용 과정에서 생명체계들이 등위(等位) 질서에 따라서 교호적인 변화가 발생한다(Schmidt, 2004:67).⁵⁰ 마투라나는 생명체계들은 구조적 접속에 의해서 매체들 또는 상호작용하는 다른 생명체계들에도 연결되어 있다고 주장하며, 구조적 접속(strukturelle Kopplung)은 “두개의 유연한 체계들이 연속적인 상호작용을 토대로, 상호작용에서 나타나는 그때그때의 개개의 구조들이 그 체계의 정체성을 파괴하지 않으면서도 연속적인 변화를 경험하는 경우 구조적으로 접속된다.”(Schmidt, 1995:35-36 재인용) 상호작용을 통해 생명체계들의 교호적 변화 과정에서 “상호작용하는 (인지) 체계들의 재귀준거적 하위 체계들의 부분적인 ‘평행화’를 야기한다.” 이러한 평행화는 의미 층위에서 비교가능한 현실 구성체에 해당한다(Schmidt, 2004:67).

언어는 바로 이러한 평행화의 결과물이다. 두뇌는 기능상으로 폐쇄된 체계로서 인지대상에 의미를 할당함으로써 인지를 이룬다. 생명체계들 사이에 평행화된 언어는 생명체계들이 특정 기호에 의미를 평행적으로 할당함으로써 형성되는 거시 규약이다. 이러한 언어는 또 인간의 사회체계를 작동시키는 데에서 가장 근원적인 상호작용 메커니즘이 된다(Humberto Maturana, 1995:293). 즉, 언어 자체는 평행화의 결과물인 동시에 평행화를 작동시키는 매개체 또는 도구가 된다는 것이다.

앞서 언급하였듯이 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 과정에서 학습자

⁵⁰ 대상들을 만날 때 생명체계가 자신의 매체와 구조적으로 접속됨으로써 개체 발생적인 적응에 이르게 된다. 즉 생명체계가 자신의 상태를 일방적으로 변경하는 것이다. 다른 생명체계들과 상호작용하는 과정에서는 더 이상 자신의 상태를 일방적으로 변경하는 일을 할 수 없고 대신에 등위질서에 따라서 교호적인 변화의 과정에 들어서야 한다(Schmidt, 2004:67).,

는 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지하고 커뮤니카트 재질을 통해 텍스트를 인지하는 것이고, 커뮤니카트 재질은 개인이 그의 사회화 과정에서 배우게 된 그 사회에서 커뮤니카트로 유효한 대상들이다. 커뮤니카트 재질은 한편으로는 언어 기호의 형태로 제시되고, 다른 한편으로는 사회화 과정을 통해 평행화된 언어 지식과 사회적 관습을 기반으로 독자에 의해 감지되고 코드화할 수 있다. 같은 사회문화적 맥락 속 놓인 독자들의 읽기 행위는 바로 언어 기반 사회화 과정에 해당하는데 이 과정을 통해 텍스트에 관한 지식과 경험이 독자들 사이에 평행화되는 것이다.

텍스트 의미구성 과정은 텍스트의 언어기호를 인지적 텍스트를 구성하는 것으로 끝나는 것이 아니라 이러한 인지적 텍스트를 하나의 전체로 통합하는 것, 즉 의의 있는 커뮤니카트 세계를 형성해야 한다. 이러한 하향 인지처리 조작은 독자의 경험영역에서의 인지도식, 일상 지식, 스크립트 등에 따라 작업을 수행한다.

하향 인지처리 조작은 의미(Bedeutung, 영어 meaning)와 의의(Sinn, 영어sense) 개념의 구분으로 설명할 수 있다. 텍스트언어학 관점에서 의미와 의의를 탐구한 R. A. de Beaugrande & W. U. Dressler(1981)에 의하면 “의미가 지식을(즉 가능한=잠재적 의미를) 기술하거나 매개할 수 있는 능력이나 언어적 표현(또는 또 다른 기호)의 잠재능력을 나타낸 것이라면, 우리는 의의는 어떤 텍스트 내에 나오는 표현들을 통해서 실제로 전달되는 지식을 가리킨다. 많은 표현들은 다수의 가능한 의미들을 갖지만, 정상적인 조건 하에서는 텍스트 안에서 오직 하나의 의의만을 지닌다.” (H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:195 재인용) 즉, 커뮤니카트 재질은 여러 독자가 다양한 커뮤니카트로 해석할 수 있지만, 같은 독자에 의해 하나의 커뮤니카트로만 이해될 수 있다.

소설 텍스트는 이야기를 담고 있는 전체로서 의의 있는 이야기로 구성될 때 텍스트의 표현들로 구체화되는 지식 간에는 의의 연속성(=의의영속성)이 존재한다고 간주된다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:196). 즉, 의의 연속성에 의해 파편화된 텍스트 언어 지식은 하나의 의의 있는 텍스트 세계를 구성할 수 있다는 것이다. 이러한 의의 연속성에 의해 구성된 커뮤니카트 세계는 정합성⁵¹이 있는 커뮤니카트 세계(텍스트 의미)로 간주된다.

앞 절에서 언급한 바와 같이 텍스트를 정합성이 있는 커뮤니카트 세계

⁵¹ “정합성은 여러 개념과 관계들이 한 구성체 안에서 갖는 상호 개념과 상호 적합성이다.”(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:196)

로 구성하려면 독자는 또 일상 지식, 스크립트 등과 같이 자신이 가진 다양한 유형의 지식을 활용해야 한다. 이 과정은 독자의 읽기 기대, 의도, 전략, 개인적 경험 등 여러 요소의 영향을 받으며, 이러한 요소들은 독자가 사회화 과정에서 습득하는 사회적 관습에 크게 영향을 받기도 한다. 이러한 원칙, 전략, 기대 등의 조율에 따라 정합성과 의미가 있는 커뮤니카트 세계의 구조가 구축되며, 이러한 과정은 일종의 하향적 인지처리 조작이다.

전반적으로, 텍스트를 의미 있는 커뮤니카트 세계로 구성하기 위해 위와 같은 상향 인지처리 조작과 하향 인지처리 조작 간의 균형이 필요하다. 하향 인지 없고 상향 인지만으로는 언어의 모호성과 애매성을 배제하고 의미 있는 텍스트 의미를 구성하지 못할 수 있고, 상향 인지 없고 하향 인지만으로는 텍스트의 언어적 의미 구성조차 불가능해진다. 두 조작 사이의 균형 조정을 통해서만 커뮤니카트 재질로서의 텍스트를 만족할 정도로 이해할 수 있다. 그리고 두 조작은 분리된 과정이 아니라 텍스트 의미과정에서 항상 상호 작용하고 서로 조정하는 인지의 두 방향일 뿐이다. 개인적 읽기 과정에서 읽기 대상인 텍스트는 언어의 형태로 제시되고, 상향과 하향의 인지처리 조작은 독자 간 평행화된 언어와 사회적 관습을 바탕으로 이루어지는 의미에서 커뮤니카트의 구성은 언어에 기반한다고 말할 수 있다.

그런데 한국 현대소설의 상호문화적 읽기에서 독자가 거치는 사회화 과정은 작가가 소속한 사회의 사회화 과정이 아닌데, 과연 독자가 한국 현대소설에서의 커뮤니카트 재질을 발견하고 커뮤니카트로 지각하여 정합성이 있는 커뮤니카트 세계로 통합할 수 있을까 라는 의문이 제기된다. 위의 2.1.3에서 분석한 바와 같이, 독자가 후천적 학습을 통해 얻은 한국 사회의 커뮤니카트 재질의 유효성과, 언어와 문화 간의 유사성, 집단 간 공통된 사회적 관습 등은 독자가 위와 같은 상향 및 하향 인지처리 조작에 따라 텍스트 의미를 스스로 구성할 수 있게 한다.

2) 다성성에 기반한 문화 간 상호작용

한국 현대소설의 상호문화적 읽기에서 텍스트 문화의 이해는 매우 중요한 부분이다. 그리고 문화적 이해는 텍스트 의미구성과 무관하지 않다는 점을 분명히 할 필요가 있다. 정합적인 커뮤니카트 세계의 구성은 문화적 이해가 전제되어야 하고, 일부 문화(예: 사건 전개의 사회문화적

배경, 사회상)에 대한 이해는 텍스트 의미구성을 통해야 비로소 이루어질 수 있기 때문이다. 따라서 한국 현대소설의 상호문화적 읽기에서 문화적 이해와 텍스트 의미구성은 분리할 수 없는 통합된 과정이다. 이 절에서는 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 과정에서 학습자가 텍스트 문화를 어떻게 이해하는지 살펴보겠다.

다성성은 현대소설의 고유한 특징으로서, 소설 텍스트에서 문화가 어떻게 표현되는지, 학습자가 텍스트의 문화를 어떻게 이해하는지와 관계된다. 다성성은 바흐친(Bakhtin, 1989:11)이 도스토예프스키 소설의 핵심적인 특징을 설명할 때 제안한 개념으로, “독립적이며 융합하지 않는 다수의 목소리들과 의식들, 그리고 각기 완전한 가치를 띤 목소리들의 진정한 다성악(polyphony)은 실제로 도스토예프스키 소설의 핵심적인 특성이 되고 있다.” 다성적 문학은 “하나 이상의 다양한 의식이나 목소리들이 완전히 독립적인 실체로서 존재하는 문학”으로 정의된다(김옥동, 1988:163). 다성적 문학의 등장인물들은 자의식을 가지고 독립적이며 가치 있는 목소리들을 지니고 있다. 따라서 인물들은 각자의 상황, 사회적 신분, 입장, 의식 등을 가지고 있으며 자신의 신분에 맞게 행동한다. 소설은 모든 문학 장르 중에서 다성성이 가장 두드러지게 그리고 가장 효과적으로 나타나는 장르이다(김옥동, 1988:163).

문화가 표현되는 방식에 있어서, 다성적 소설에서 등장인물은 독립적이고 가치 있는 인격체로서 자신의 신분에 맞게 행동하는 것은 각 인물마다 중층적인 문화를 가지고 있으며, 인물의 행동 역시 이러한 중층적인 문화의 영향이 복합적으로 작용한 결과임을 의미한다. 우선, 이러한 소설의 다성성은 텍스트에서 다양한 문화적 표상과 동일한 문화적 표상의 다양한 측면을 보여줄 수 있게 하는데, 예를 들어 「삼포 가는 길」에서는 다양한 음식 문화와 관점 문화인 귀향을 보여주는데 이는 전자의 예이며, 급격히 발전하는 삼포와 농민들이 (정신적) 고향을 잃는 것은 모두 한국 산업화 과정의 사회상으로 후자의 예에 해당한다. 둘째, 다성적 소설에서는 문화적 표상이 생성되는 조건이나 원인 또는 메커니즘을 보여줄 수 있다. 예를 들어, 「사랑손님과 어머니」에서 어머니는 재혼을 하면 “화냥녀”라고 불리고 딸 역시 “화냥녀의 딸”로 불릴까 봐 재혼을 하지 않는다. 즉 과부가 자발적으로 재혼을 하지 않기로 결정했지만, 이는 본인의 의지가 아니라 사회적 관념에 의해 강요된 것이다. 셋째, 다성적 소설에는 같은 문화에 대한 같은 집단 구성원들의 서로 다른 태도를 보여줄 수 있다. 예를 들어, 「우리들의 일그러진 영웅」에서

부당한 권력의 억압에 대해 “김 선생님”은 저항을 주장하는 반면, 학생들은 순종하는 태도를 보인다. 넷째, 다성적 소설은 등장인물의 사회적 신분, 성격적 특성 등 외에도 의식이나 자의식, 즉 그는 자신과 세계를 어떻게 의식하는지도 보여줄 수 있다(김옥동, 1988:168). 이러한 인물을 동일시함으로써 한편으로는 한민족 구성원의 가치관과 이데올로기⁵²를 이해할 뿐만 아니라, 다른 한편으로는 인물의 관점에서 자신을 바라보는, 즉 자신과 거리를 두는 계기가 될 수 있다.

학습자가 텍스트 문화를 어떻게 접근해야 하는지에 있어, 소설 텍스트 읽기 과정에서 독자는 자연스럽게 작중인물과 자신을 동일시하여 인물의 관점으로 사물을 보고 체험하게 된다. 정신분석학 용어 동일시는 인간이 세계를 인식하는 방식으로서 잠재의식적인 반응의 결과이다(구인환 외, 2012:59). 문학 읽기에서 일반적으로 사용되는 유사한 용어는 공감 또는 감정이입이다. 공감과 감정이입은 모두 “empathy”의 번역어이지만 사용되는 배경이나 강조점의 차이로 인해 의미가 달라진다. 우선, 감정이입은 동일시에 더 가깝다. 동일시(identification)는 “무의식적 혹은 반의식적으로 자기와 관계되는 자기 이외의 대상과 자신을 동일하게 보는 정신적 메커니즘”(구인환 외, 2012:59), 감정이입은 “자연의 풍경이나 예술 작품 따위에 자신의 감정이나 정신을 불어넣거나, 대상으로부터 느낌을 직접 받아들여 대상과 자기가 서로 통한다고 느끼는 일”⁵³을 말하며, 동일시와 감정이입은 비슷한 정신적 과정으로, 모두 주체가 타인의 말과 행동을 통해 타인과 같은 감정을 느끼는 동시에 존재 자체가 타인에게 속하게 되는 과정이다(박치범, 2015:28).

다음으로 공감은 감정이입, 동일시와 구별된다. 공감은 “다른 사람의 고통을 목격한 결과로서 경험된 타자 지향적인 배려, 자비, 상냥함의 느낌”(박성희, 2004:55)으로 규정된다. 이른바 타자 지향은 독자가 등장인물이 느끼는 것을 그대로 느끼는 것이 아니라 자신의 경험과 기억을 바탕으로 등장인물의 느낌을 재생산한다는 것이다. 따라서 공감 개념에서는 주체와 대상은 분리되어 있는 반면에 동일시와 감정이입에서는 그렇지 않다(박치범, 2015:28-29). 이 점에서 공감은 감정이입, 동일시와 구별된다.⁵⁴

⁵² 여기의 ‘이데올로기’라는 용어는 정치적 의미를 내포하고 있지 않고 관념이나 관념의 체계만 가리킨다(김옥동, 1988:174-175).

⁵³ 『표준국어대사전』의 ‘감정이입’ 뜻풀이 참조.

⁵⁴ 이러한 차이에도 불구하고 동일시, 감정이입, 공감이라는 용어는 여전히 독자가 볼 수 있는 것과 내가 볼 수 있는 것을 넘어서지 못하며, 인물을 보는 독

독자는 자신과 관계되는 인물, 예를 들어 삶의 방식이나 성격이 자신과 비슷한 인물에 감정이입을 하거나 공감하는 경향이 있다. 한국 현대 소설의 상호문화적 읽기의 경우, 다성적 소설의 등장인물이 독립된 인격체로서 독자와 마찬가지로 중층적인 문화를 지니고 있다. 이때 독자가 감정이입을 하거나 공감할 경향이 있는 대상은 자신과 같은 문화를 공유하는 인물이다.⁵⁵ 감정이입 또는 공감을 통해 독자는 내부자의 관점에서 타문화를 보거나 경험할 수 있지만, 이 과정에서 독자가 인물이 되어 독자와 인물 사이의 거리가 사라진다. 즉, 독자는 ‘나’로서 타자를 바라보는 시선의 잉여를 포기한다는 것이다. 이 시점에서 독자는 등장인물이 그의 위치에서 볼 수 있는 세계와 독자 자신이 자신의 위치에서 볼 수 있는 세계만을 볼 수 있다. 독자는 여전히 타인이 보는 자기와 자신이 보는 타자를 알 수 없다. 이러한 이해는 단순한 복제에 불과하며 독자는 읽기를 통해 타문화에 대한 새로운 사실적 질료만 얻을 수 있다. 따라서 바흐친은 이러한 독서를 단지 수동적인 이해로 간주하고 “생동적 참여”를 통한 능동적 또는 창조적 이해를 주장한다(Morson & Emerson, 2020:116).⁵⁶

능동적 또는 창조적 이해는 반드시 대화적으로 진행하여야 한다(Morson & Emerson, 2020:116). 다성적 소설의 인물은 본질적으로 개방성과 비결정성에 의해 특징지어지고 인물들은 항상 미결 상태에 머물러 있다(김옥동, 1988:170). 이러한 인물은 대화, 즉 상호작용을 통해서만 그의 잠재력을 발견할 수 있기 때문이다.⁵⁷

진정한 의미에서의 대화 또는 상호작용을 하려면 외재성을 지켜야 한다. 즉 다른 사람이 되는 것이 아니라 자체를 폐기하지도 않고 자신을 망각하지도 않으면서 다른 사람에게 “들어가 살기” 또는 “다른 사람으로 살기”라는 것이다. 이때 독자는 자신의 잉여를 포기하는 동시에

자의 시선의 잉여와 독자를 보는 인물의 시선을 이용하지 못하므로, 대화의 범주에 들어가지 못하고 있다. 동일시 용어가 적용되는 분야가 주로 심리학이라는 점을 감안하여 본 연구에서는 위와 같은 감정이입과 공감의 구분을 가반으로 감정이입과 공감을 사용할 것이다.

⁵⁵ 어떤 인물에 감정이입을 하거나 공감하는가는 독자가 속한 집단의 문화에 따라 결정되는 것이 아니라, 독자가 속한 집단의 문화에 영향을 받는 것이다.

⁵⁶ 능동적 이해는 수동적 이해를 배제하는 것이 아니라 수동적 이해를 바탕으로 이루어진다. 그래서 감정이입과 공감은 문화적 상호작용 과정에서도 매우 중요하다.

⁵⁷ “바흐친에게 대화는 특별한 종류의 상호작용이다.”(Morson & Emerson, 2020:107-108)

이용한다(Morson & Emerson, 2020:115). 즉 인물의 시각으로 보게 되는 동시에 ‘나’로서 시선의 잉여를 유지한다는 것이다. 이때 “나”로서 타자에 대한 시선의 잉여뿐만 아니라 인물로서 “나”에 대한 시선의 잉여도 가진다. 이 두 관점이 동시에 상호작용하며 내가 볼 수 있는 나의 세계와 인물이 볼 수 있는 인물의 세계를 넘어서는 새로운 이해를 만들어낸다. 이러한 이해 방식은 감정이입 또는 공감보다 능동적이고 창조적이며, 타문화의 잠재력뿐만 아니라 자문화의 잠재력도 발견할 수 있다.

한국 현대소설의 상호문화적 읽기의 문화적 이해는 능동적 이해를 바탕으로 한 문화적 상호작용을 중심으로 한다. 그리고 이러한 상호작용적 과정은 상대방의 독립적인 가치와 존재를 인정하는 상호 존중이 전제되어야 한다. 바흐친에 의하면 타인의 의식은 마치 깨어지기 쉬운 유리그릇과 같아서 조심스럽게 다루지 않으면 안 되고, “그렇지 않으면 그것들은 침묵을 지키며 입을 다물고 객관화되고 종결된 이미지로 굳어져버린다”(김옥동, 1988:174 재인용). 대화는 독자의 머릿속에서 이루어지기 때문에 상호 존중을 통해서만 타자와 자신, 타문화와 자문화를 서로 동등한 가치와 지위를 가진 것으로 간주하여 대화가 이루어질 수 있다. 독자의 머릿속에서 타문화와 논박을 벌이는 것은 텍스트를 닫아버린 뿐 아무런 의미가 없다. 이 과정에서 타문화를 과소평가뿐만 아니라 과대평가를 하더라도 대화의 실패로 이어질 수 있다는 점에 유의해야 한다. 과소평가와 과대평가의 예로는 타문화에 대한 고정관념과 사대주의가 있다. 전자는 타문화를 상투화된 정보로 환원하여 구체적인 정보의 수용을 거부함으로써 개인적 인지를 제한할 뿐만 아니라 차별과 편견으로 이어질 수 있다. 마찬가지로 후자는 타문화를 기점문화로 삼아 자문화에 대한 과도한 비판과 정체성 혼란을 야기할 수 있다. 읽기는 학습자가 그의 전체체계 범주 내 어떤 상황에서 어떤 전략을 사용하여 수행하는 행위라고 앞서 언급한 바 있다. 따라서 이러한 상호 존중과 문화적 상호작용은 바로 상호문화적 읽기를 위해 반드시 지켜야 하는 읽기 전략으로 볼 수 있다.

상호문화적 읽기에서 독자는 텍스트에서 타문화를 접하면서 문화간 차이를 느끼고 확인함으로써 자신이 보편적으로 공유되지 않는 세계관을 가지고 있으며, 다른 사람들이 자신과 크게 다른 세계관을 가지고 있다는 것을 개인이 의식하거나 인식할 수 있다. 이러한 문화적 인식은 문화간 상호 작용과 문화 간 의사소통의 기초가 된다. 텍스트의 타문화와 상호작용을 하는 것은 독자가 시선의 잉여를 능동적으로 이용하여 한편으

로는 자신의 관점에서 타문화를, 다른 한편으로는 타문화의 관점에서 자문화를 바라보는 것을 의미한다. 이를 통해 내부자의 관점에서 타문화 구성원들이 볼 수 없는 타문화의 잠재력을 발견할 수 있을 뿐만 아니라 내부자인 자신도 볼 수 없는 자문화의 잠재력도 발견할 수 있다.

이 과정에서 상호 존중을 전제로 하는 이유는 타문화 접촉 과정에서 타문화에 대한 부당한 부정적 평가가 이루어질 가능성이 높기 때문이다. 사회심리학 이론에서는 분류와 범주화는 인간의 자연스러운 인지 과정이며, 인간은 다른 집단을 평가할 때 자신이 속한 집단을 절대적인 기준으로 삼는 것이 보편적이다. 그렇기 때문에 낯선 문화를 접할 때 독자가 자문화를 기준으로 타문화를 범주화한다. 그러나 이러한 범주화의 구성 그 자체에 이미 판단의 의미가 포함되어 있다. 즉 다른 요소보다 이 요소를 기준으로 구분하는 것이 더 타당하다는 것이다(M. De Carlo, 2011:105-108). 다시 말해서 독자가 무의식적으로 타문화를 부정적으로 평가하기 쉽다는 것이다. 따라서 대화적으로 이루어져야 한다. 텍스트의 문화에 대화적으로 접근할 때, 독자는 외재성을 유지함으로써 자문화를 기준으로 바라본 타문화와 타문화를 기준으로 바라본 자문화를 동시에 소유하게 된다. 이 두 시각은 상호 작용하여 무의식적인 범주화가 의식되고 의식적으로 피할 수 있다.

바흐친에 의하면 창조적 이해를 위해서는 이해하는 사람이 - 시간 속에서, 공간 속에서, 문화 속에서 - 그/그녀의 창조적 이해의 대상 바깥에 자리 잡는 것이 너무나 중요하다. 우리 자신은 결코 자기 자신의 걸 모습을 결코 실제로 볼 수도 그것을 하나의 전체로 이해할 수도 없기 때문이다(Morson & Emerson, 2020:117). 마찬가지로 우리가 자문화 안에서 자문화를 제대로 알 수 없다. “바깥에” 있는 타문화를 통해서만 우리는 외부의 시선을 가질 수 있고 우리에게 익숙한 자문화를 재인식할 수 있다. “재인식의 가장 깊은 본질은, 이미 알고 있는 것을 새로이 인식하는 것, 즉 이미 알려진 것을 다시 인식하는 것에만 주목할 경우 이해되지 않는다.” (Gadamer, 2000:209) 재인식에서는 우리가 인식하는 것이 그 본질 속에서 파악된다. 독자도 보다 본질적인 의미에서 자타문화의 표상과 조건을 파악할 수 있다.

문화적 상호작용은 상호교류적인 “차이확인 Differenzidentifikation”을 지향한다. 이는 정태적인 문화의 차이 확인이 아니라 상호작용을 통해 완성된 결과로서의 차이확인이란 것이다(배정희, 2008:337-338). 정태적인 문화 차이 확인은 문화적 표상의 차이만을 이해하는데, 이는

조건과 이유가 변하면 달라질 수 있기 때문이다. 따라서 조건과 이유의 차이에 따른 문화적 표상의 차이를 확인하는 것이 더 중요하다. 이는 상호작용의 과정 속에서 점진적으로 접근하고 달성하는 것이다. 타문화를 접할 때 자문화에 가초해서 가정(범주)들을 하게 되는데, 이러한 차이확인을 통해 자신이 자문화적 조건에 기초해서 만들어진 가정들을 자각하게 될 수 있다(C. I. Bennett, 2009:63-64). 이것이 바로 현대소설의 상호문화적 읽기에서 문화적 상호작용의 목적이다.

3) 의사소통을 통한 문화성 이해

앞선 두 층위에서 독자는 텍스트와의 상호작용을 통해 커뮤니카트를 구성하는 동시에 타문화에 대한 개인적 인지도 구성한다. 이 층위에서는 의사소통을 통해 독자들의 개인적 인지적 결과가 상호 작용한다. 이를 통해 한편으로는 독자의 개인적 인지 결과를 사회적으로 조절하게 되고, 다른 한편으로는 다른 독자의 개인적 인지 결과를 통해 공동체의 다른 구성원의 문화성을 이해할 수 있다.

앞서 제시하였듯이 독자가 스스로 텍스트 의미를 구성하는 것을 가능케 하는 것은 사회집단 간의 평행화된 언어 및 사회적 관습에 기반하고 있으며, 이는 집단 구성원들 간의 약정적인 체계로서 구성원들이 상호작용을 통해 형성된다. 평행화는 칠레 생물학자 마투라나와 바렐라(Maturana & Varela)의 생명체계에 관한 이론에 기반하는데, 생명체계 이론에서 신경체계는 가능상으로 폐쇄적인 체계이므로 신경체계를 갖춘 생명체계는 재귀지시와 재귀조직을 통해 작동한다. 루쉬(Rusch)에 따르면 이러한 재귀개념의 완성에는 개인이 다른 사람들과 함께 만드는 경험들이 필요하다.⁵⁸ 이는 “인간은 다른 사람을 스스로 체험함으로써 자신을

⁵⁸ 자기생산 체계 이론에서 생명체계는 환경 및 다른 생명체계와 상호작용을 한다(Schmidt, 1995:33). 그러나 생명체계 자체는 환경에 대한 모든 인지적 경로(kognitiver Zugang)를 가지지 못하고 관찰자로서만 가질 수 있다(Schmidt, 1995:27). 생명체계가 “그 환경은 오직 자신의 고유한 경험영역에서 유기체를 구성하고 그것을 환경과 분리하는 한 관찰자에 대해서만 정의될 수 있다.”(Schmidt, 1995:27 재인용) 따라서 환경에 대한 인지는 관찰자 자신의 경험영역에서의 재귀적 자아를 전제로 하여야 한다. 재귀적 자아는 실재가 아니라 개념적 구성체(konzeptuelles Konstrukt)이다(Schmidt, 1995:30). 재귀적 자아의 완성은 다른 사람들과의 공유된 경험이 필요하다. 따라서 환경에 대한 인지의 완성은 다른 사람과의 상호작용을 필요로 한다. 여기서 환경은 우리가 살고 있는 주위의 상태가 아니라 생명체계와 구별되는 현실세계의 사물이다.

체험하고, 다른 사람들과의 고유한 경험을 통해서 스스로를 체험” 하기 때문이며 “구성주의적 개념은 ‘재귀적 자아’를 한 인간이 이로써 어떤 행동을 자신의 행동으로 종합하고, 관찰하며, 확인하고(동일시하고), 평가하는 그런 구성원리의 조직상의 핵심으로서 모형화한다.” (Schmidt, 1995:30-31 재인용) 즉, 생명체계 자체는 재귀적 자아를 구성하기 위해 타인과의 상호작용을 통한 공감영역을 구성해야 한다.

읽기 행위는 “환경”으로서의 텍스트에 대한 생명체계로서의 독자의 재귀관찰 행위이다. 이러한 읽기 행위에는 관찰자로서의 재귀적 자아, 즉 다른 독자들과의 상호작용이 필요하다. 이러한 이유로 구성주의에서 독자들 간의 의사소통은 텍스트 의미구성에서 없어서는 안 될 과정이다.

읽기에서 독자들 간의 상호작용은 주로 두 가지 기능을 수행한다. 하나는 약정적인 체계의 사회적 조절이다. 구성원들의 평행화된 언어와 사회적 관습은 구성원들 간의 약정적인 체계에 속하며, 이는 구성원 모두에게 유효한 규범성을 띠고 있다. 약정적인 체계를 통해 언어적으로 상호작용을 하는 공감영역을 만들어낼 수 있다. 그런데 약정적인 체계는 정적이지 않다. 약정적인 체계는 생명체계 사이에 형성된 공감영역이며, 생명체계의 고유한 경험영역은 재귀지시적이고 재귀설명적이므로 생명체계 사이에 형성된 약정적인 체계도 재귀적으로 조절된다. 즉 약정적인 체계에 의해 독자가 스스로 텍스트 의미를 구성할 수 있게 되고, 결과적으로 독자들의 읽기 행위에 의해 약정적인 체계도 재귀적으로 조절된다는 것이다. 텍스트에 대한 공동 노출을 기반으로 한 독자 간의 상호작용은 독자의 개인적 재귀조절을 사회적으로 조절할 수 있으며, 이를 통해 독자 간의 약정적인 체계의 평행화를 유지할 수 있다. 예를 들어 문학작품의 표현은 읽기를 통해 사람들의 언어 체계에 일상적인 표현으로 들어와 있지만, 해당 작품을 접하지 않은 사람은 이러한 평행화 및 사회적 조절 과정을 거치지 않았기 때문에 그러한 표현을 이해하지 못할 수 있다. 이런 의미에서 의무교육의 문학은 언어의 평행화에 있어 중요한 역할을 한다.

독자 간 상호작용의 또 다른 기능은 인지적 결과물에 대한 사회적 조절이다. 독자는 평행화된 언어와 사회적 관습에 따른 사회적 개인이지만, 텍스트 의미구성은 개인적 경험에 기반하고 인식은 상황 내지는 맥락에 의존하여(이광복, 1999:238) 이루어지기 때문에 독자가 개별적으로 구성하는 텍스트의 의미는 자의성과 주관성을 배제할 수 없다. 의사소통을 통해 독자들의 개인적 텍스트 의미가 만나게 된다. 이 과정에서 독자는

자신의 커뮤니카트를 표현하여 타인으로부터 인정이나 평가를 얻고, 타인의 커뮤니카트를 이해하고 평가함으로써 자신의 커뮤니카트⁵⁹를 확인하고 조정할 수 있다. 이를 통해 개인적 이해의 자의성과 주관성을 배제하고 개인의 인지적 구성물에 대한 사회적 조절이 이루어진다.

그러나 이것이 상호작용에 참여하는 모든 독자가 똑같은 텍스트 의미를 갖게 된다는 것을 의미하지는 않는다. 한편으로는 독자는 스스로 텍스트 의미를 구성할 수 있게 하는 것은 평행화된 언어 및 사회적 관습이지만, 텍스트 의미구성은 언어 및 사회적 관습에만 의하는 것이 아니기 때문이다. 마투라나와 바렐라의 자기생산 체계 이론에서 “생명체계는 스스로를 생성하는, 스스로를 조직하는, 스스로를 지시하는 그리고 스스로를 보존하는 — 짧게 말해서 — 자기 생산적인 체계(*autopoietische Systeme*)이다.” (Schmidt, 1995:32 재인용). 즉 생명체계는 그 자신의 이전 경험에 의해 생성되고, 조직되며, 지시되고 보존된다는 것이다. 이는 독자가 각기 고유한 경험영역을 가지고 있으며 언어 지식과 사회적 관습도 독자의 고유한 경험영역에 속한다는 것을 의미한다. 서로 다른 경험영역을 기반으로 구성된 텍스트 의미에 대해, 상호작용은 정보의 일관성 수준에서만 조절될 수 있다. 불리일으키는 경험, 감정이입하는 인물, 촉발된 느낌 등 측면에서 독자는 여전히 자율성을 가진다.

다른 한편으로 문학체계에서 미학-관습과 다가성-관습이 작동하며, 미학, 다가성-관습은 독자의 다양한 해석을 허용하기 때문이다. 앞서 제시하였듯이 구성주의 문학체계이론에서는 문학성은 문학적/비문학적인 것, 즉 문학체계의 내부/외부를 구별하는 경계선으로 취급되고, 문학체계 내부에서는 미학-관습과 다가성-관습이 작동한다. 미학-관습은 문학 텍스트 이해 과정에서 “문학적으로 중요하다고 인지하는 의미규칙과 평가카테고리에” 비추어 보는 관습이고, 다가성-관습은 문학체계 내에서 행위자들이 “그들의 욕구와 능력, 의도나 동기에 있어서 최적의 상태로 다룰 수 있는 자유”를 허용하는 개념이다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:41-43). 이 정의에는 이미 “자유”가 요구됨을 알 수 있다. 또한 문학체계에는 생산, 가공, 전달, 수용 행위가 포함되는데 생산 행위부터 작가는 미학, 다가성-관습에 따른 표현을 의도적으로 사용하여 문학

⁵⁹ 앞서 제시하였듯이 본 연구에서 커뮤니카트 재질의 인지물을 커뮤니카트라고 하고, 독자가 구성한 정합성이 있는 텍스트 의미를 커뮤니카트 세계라고 칭한다. 커뮤니카트와 커뮤니카트 세계는 모두 주체 의존적인 인지물이며, 커뮤니카트 세계는 독자가 의의영속성 원칙에 따라 커뮤니카트를 통합한 것이다.

텍스트를 생산하고, 생산 행위의 산물인 문학 텍스트 자체는 “최적의 상태로 다루어질 수 있는 자유”를 가진다. 따라서 독자는 의사소통을 통한 사회적 조절을 거친 후에도 여전히 ‘합법적으로’ 다양하게 “수용”할 공간을 가진다.⁶⁰

독자가 개별적으로 구성한 텍스트 의미는 독자의 문화성에 영향을 받기 때문에 의사소통을 통해 다른 독자의 문화성을 이해할 수 있다. 앞서 제시하였듯이 독자가 스스로 구성한 텍스트 의미는 독자의 고유한 경험 영역에 기반하며, 독자의 문화성은 또 독자의 경험영역과 밀접한 관련이 있다. 모든 사회 집단은 다른 집단과 구별될 만한 공통적인 경향을 가지고 있으며(한상복 외, 2011:81), 어떤 집단에 속한다는 것은 독자의 경험영역에 그 집단의 행동 방식과 집단 구성원 간의 어떤 관습 체계가 포함되어 있다는 것을 의미하기 때문이다. 문화성은 Abdallah-Pretceille(1996)가 개발한 개념으로, 전통적인 문화 개념보다 문화가 역동적이고 망상(網狀)이라는 사실에 더 초점을 맞추고, “뭔가를 알아내는 데 효과적인 것은 구조가 아니라 문화적 흔적”이라고 주장한다(Abdallah-Pretceille, 2010:26 재인용). 이러한 문화성은 특정 시간과 공간에서 독자의 행동에 영향을 미치는 모든 문화의 흔적을 포괄하는 개념으로 이해할 수 있다. 같은 텍스트를 읽더라도 다른 문화성을 가진 독자들은 다른 인물에 감정이입을 하거나 다른 시각이나 관점을 가질 수 있으며, 따라서 다른 텍스트 의미를 구성할 수 있다.

또한 소설의 다성성은 다른 문화성을 가진 독자들이 다른 텍스트 의미를 구성할 수 있도록 할 수 있다. 다성적 소설에서는 작중인물이 세계관과 이데올로기를 가진 독립된 인격체이므로 한 소설 안에 작가, 작중인물, 서술자 등의 다양하고 충돌하는 세계관과 가치가 존재한다(서울대학교 국어교육연구소, 2014:1341). 상호문화적 읽기에서 독자들은 서로 다른 문화성을 가지고 있으며, 독자들은 동일하거나 유사한 문화를 가진 작중인물에 감정이입을 하고 이해할 경향이 있다. 예를 들어 같은 종교 신앙을 가진 인물에게 다른 인물보다 감정이입하고 이해할 가능성이 더 높다. 또한 독자는 복수의 집단의 중층적인 문화를 가지고 있으며, 그 중 민족 문화는 하나에 불과하다. 따라서 같은 작품을 읽는 같은 공동체

⁶⁰ 물론 그렇다고 해서 텍스트를 자의적으로 해석할 수 있다는 의미는 아니다. 읽기 행위에서 행위 주체인 독자는 사회적인 존재인 동시에 개체적인 존재이며, 행위 대상인 텍스트는 다양한 해석을 허용하면서도 평행화된 언어와 사회적 관습을 따른다. 이런 의미에서 텍스트 의미구성은 독자의 자율성과 사회적 약정 사이의 균형이다.

의 독자라도 다른 인물에 감정이입하고 텍스트의 문화에 대해 다르게 이해하고 판단할 수 있다. 예를 들어 『82년생 김지영』과 같은 페미니즘 문학은 같은 젠더 문화를 가진 독자와 다른 젠더 문화를 가진 독자가 다른 인물에 공감하여 다른 문화적 이해와 판단을 내릴 수 있음을 보여주는 전형적인 예이다.

뿐만 아니라 다른 문화성을 가진 독자는 자문화를 다르게 재인식하거나 성찰할 수 있다. 독자와 텍스트가 문화적 상호작용 과정에서 독자는 단순히 타문화를 수용하는 데 그치지 않고, 타문화와의 대화를 통해 자문화에 대한 재인식과 통찰을 달리할 수도 있다. 예를 들어, 같은 다문화 소설을 읽을 경우, 다른 인물보다 독자는 자신과 같은 집단의 등장인물에 감정이입을 할 경향이 있고, 인물과의 대화를 통해 자국의 비슷한 상황에 처한 인물을 재인식할 수도 있다. 이 과정에서 텍스트는 다채널 매체처럼 독자들에게 다양한 이해를 위한 통로를 제공하고 그 결과는 이해의 결과물인 개인적 텍스트 의미에 반영된다.

이러한 의미에서 독자 간의 의사소통은 이해 결과물의 상호작용을 통해 문화성을 이해하는 과정으로 볼 수 있다. 독자 간의 의사소통은 독자가 “타자에게 이해부여하기”를 통해 상대방의 반응이 자신의 기대에 부합하는지 검증하는 방식으로 이루어진다.⁶¹ 미디어 제공물에 대한 의사소통에서 독자는 텍스트의 특정 사건이나 문화를 중심으로 의사소통을 한다. 이때 문화성이 다른 독자들은 특정 사건이나 문화에 대해 다른 이해나 태도를 보일 수 있다. 따라서 의사소통에서 독자의 이해와 태도를 통해 그의 문화성을 이해할 수 있다. 미디어 제공물로서의 소설 텍스트

⁶¹ 김용현(2005:204-205)에서는 루쉬의 대면적 커뮤니케이션의 이해 과정에 대해 다음과 같이 설명한 바 있다. “대면적 커뮤니케이션은 최소한 두 명 이상의 대화참가자를 필요로 한다. 대화참가자(A)는 다른 대화참가자(B)와의 대화에서 특정한 행위로 대화를 유발한다. 이때 A는 자신의 정향적 행동을 통해서 B에 대해서 정향자로, B는 A의 정향적 행동에 대해서 반응한다는 입장에서 정향되어지는 자의 역할을 수행한다. A가 미디어제공물을 통해서 대화를 시작할 때, B는 자신의 인지적 상태를 근거로 A의 미디어제공물에 대해서 반응한다. 이때 A는 B의 반응을 자신의 인지영역에서 확인하고 처리하면서 자신의 기대가 실현되었는지를 점검한다. 그리고 A는 정향적 행동을 통해서 자신이 의도했던 결과를 확인하게 될 때야 비로소 B가 이해했다고 생각하게 된다. 이 경우에 이해가 실현되었는지 여부는 B가 아니라, A에게 달려있다. 즉 이해의 성사여부는 자신의 인지적 상태를 근거로 A의 미디어제공물을 처리하는 B에 의해서가 아니라, 자신의 (A) 기대가 이루어졌을 때 B에게 이해를 부여하는 A에 의해서 결정된다는 것이다. 이때 A 역시 자신의 인지적 상태를 바탕으로 이런 판단을 내린다. 이런 의미에서 루쉬는 대면적 커뮤니케이션의 이해를 “타자에게 이해부여하기”라고 표현하고 있다.”

는 복수의 사건과 수많은 문화를 포함하고 있기 때문에 다양한 측면에서 독자의 문화성을 이해할 수 있다. 예를 들어 한민족의 선후배 질서 문화는 민족 문화와 연관되어 있는 동시에 ‘모든 인간은 평등하다’는 보편적인 관념과 어느 정도 모순된다. 선후배 질서 문화에는 장유존비(長幼尊卑)라는 관념이 깔려 있기 때문이다. 어떤 독자가 선후배 질서 문화를 찬성하고 잘 따르는 동시에 모든 인간이 평등하다는 관념 문화를 가지는 것은 전적으로 가능하다. 그리고 이러한 독자들의 문화성의 복잡성과 다양성은 다양한 사건이나 문화에 대한 의사소통을 통해 충분히 이해될 수 있다. 또한 대화를 통해 자신의 문화성과 비교하여 자신의 문화성에 대해서도 이해할 수 있다.

이런 의미에서 의사소통은 집단의 다른 구성원들과 자신의 문화성을 이해할 계기로 볼 수 있다. 현재 글로벌시대에는 타문화를 접할 기회가 많기 때문에 사람들은 자문화와 세계의 다양한 타문화 사이의 차이점을 점점 더 인식하고 있다. 그러나 이로 인해 자문화 공동체 구성원들 사이의 문화적 동질성이 주의되기 쉽고, 구성원들 사이의 문화적 차이가 무시되기 쉽다. 현대소설의 상호문화적 읽기를 통해 독자들은 같은 공간에 살고 있는 다른 공동체 구성원들의 다양한 문화성에 접근할 수 있다. 이를 통해 독자는 공동체 다른 구성원을 더 잘 이해하고 존중하여 더 나은 소통을 이끌어내고, 보다 포용적이고 조화로운 사회 분위기를 조성할 수 있다.

3. 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 의의

구성주의 문예학에서 읽기 행위의 주체는 텍스트가 아니라 독자이다. 따라서 구성주의 문예학에 기반한 상호문화적 읽기 교육에서도 학습자를 중심으로 하여 학습자가 능동적으로 텍스트 정보를 구성하고 의사소통 활동을 통해 사회적 의미를 형성할 수 있도록 유도해야 한다. 이러한 과정은 학습자가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 타문화를 구성하는 능력을 향상시킬 뿐만 아니라 타문화를 통해 자문화를 성찰하는 능력을 기르고, 타문화와 자문화 간의 이질성 및 다른 학습자들의 다양한 커뮤니케이션을 수용함으로써 상호문화적 태도를 함양하도록 할 수 있다.

1) 자기 경험과 지식에 기반한 타문화 구성 능력 신장

상호문화적 읽기 교육은 교수자가 일방적으로 지식을 전달하고 학습자는 수동적으로 지식을 수용하는 전통적인 교육 방식과 달리, 학습자가 “경험사실을 구성하는 능동적 행위자” (이광복, 1999:247-247) 가 된다. 또한 상호문화적 읽기 교육은 독자 중심의 수용미학과도 구별된다. 수용미학에서는 학습자가 자신의 관점에서 텍스트를 해석할 자유를 갖게 되지만, 텍스트 자체가 여전히 의미의 원천이기 때문이다. 구성주의 문예학에 기반한 상호문화적 읽기에서 텍스트는 보다 상대화되어 학습자의 지식과 경험을 촉발하는 역할만 수행하며, 의미의 원천은 학습자 자신의 지식과 경험이 된다. 이는 학습자의 주체적 지위가 더욱 공고해짐을 의미하며, 다른 한편으로는 읽기의 원활한 진행을 위해 학습자가 주체성을 발휘하고 능동적으로 자신의 지식과 경험을 환기시켜 텍스트 의미를 구성해야 함을 의미한다.

그리고 문화와 문화는 절대적으로 다른 것이 아니다. “유사 이래 모든 문화는 뒤섞인” 것이며, 이러한 “겹치는 부분”이 문화 간의 소통과 번역을 가능하게 하는 것이라고 몰(Mall, 2010)은 주장한다(장한업, 2016:47-48). 이 주장은 문화 간의 “완전한 일체성” 뿐만 아니라, “극단적인 차이”라는 양극적인 관점도 부정한다. 권오현(1999:323-325)도 모든 문화에는 집단간의 주고받음 필요 없이 이미 모든 인간에 내재하는 공통성이 있고(1차적 보편성), 여기에 더해 문화 간 교류를 통해 다른 문화로부터 변용된 문화(2차적 보편성)가 존재한다고 주장하며, 보편성은 이해의 장애를 없애는 힘을 행사한다. 상호문화적 이해는 문화 간 동질성을 통해 이질성에 접근한다는 점에서 위의 두 주장은 일맥상통이라고 할 수 있다.

몰은 “겹치는 부분을 넓혀 가는 것”이라는 문화 간 보편성을 바탕으로 타문화를 구성하는 과정에서, 학습자는 타문화를 있는 그대로 인식하는 것이 아니라 유비(類比)를 통해 타문화에 접근하는 것이다(장한업, 2016:47-48 재인용). 유비란 유사한 두 대상 중에서 한 쪽의 사례를 통해 다른 한 쪽을 추리해 내는 방법이다. 그리하여 학습자가 자신의 지식과 경험을 통해 타문화를 구성하는 것은 익숙한 자문화를 기점문화로 삼아 타문화를 추리하는 것을 의미한다.

이 과정에서는 학습자가 자문화에서 타문화와 가장 유사한 문화현상을 기점으로 선정하고, 문화현상이 발생하는 메커니즘이나 원인을 분석한 뒤 이를 바탕으로 둘 사이에 있을 수 있는 차이를 추측하여 타문화를 구성하는 것이다. 이 과정에는 학습자의 자문화에 대한 이해, 자문화의 발

생 메커니즘 또는 원인, 그리고 능동적인 유추 능력이 필요하다. 이는 이른바 타문화 구성 능력의 내용이라고도 할 수 있다.

실제로 학습자는 타문화를 접하는 과정에서 선입견과 고정관념에 쉽게 빠진다. 왜냐하면 학습자는 익숙함에 대한 이해는 뚜렷한 의식 없이 자동적으로 수행할 수 있는 반면에 “낯성이 나타나면 자동화된 진행이 멈춰지고 이해 작용이 의식 공간 속으로” 들어온다(권오현, 2010:23). 이때 학습자는 익숙한 스키마의 무효화로 인한 불안감이 들고 낯성을 구성하는 데 많은 에너지를 기울여야 하며, 낯성이 기존 인지에 가하는 도전을 견뎌야 하는 상황에 직면하게 된다. 이 경우 고정관념은 가성비가 좋은 유혹이 된다. 왜냐하면 고정관념은 해당 문화나 사람의 특징을 기술함과 동시에 타자나 타문화에 대해 “취해야 할 입장과 행해야 할 행동”까지 결정해서 “엄청난 양의 에너지를 줄일 수 있게” 해주기 때문이다(Kerzil, 2013:33).

타문화에 대한 이해는 “수고스러움”만 가져오는 것은 아니다. 타문화 이해는 삶의 경험을 풍부하게 하고, 생활세계의 지평을 넓히며, 의사소통을 원활히 하는 능력을 향상시킬 수 있다. 이 외에도 타문화의 습득은 즐거움과 여유도 가져올 수 있다. 그러나 학습자가 스스로 타문화를 접할 때에는 에너지 소모와 고정관념의 유혹 등으로 인해 이러한 결과를 놓치기 쉽다. 그런데 상호문화적 읽기 교육에서는 학습자의 타문화 구성을 유도함으로써 학습자가 낯선 타문화를 만날 때 평가를 중단하고 능동적으로 타문화를 구성하는 노력에 따른 즐거움과 마음의 여유를 느끼게 할 수 있다. 이는 선순환을 형성하고 학습자가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 타문화를 구성할 수 있는 능력과 행위 습관을 길러준다.

2) 문화적 상호작용을 통한 자문화 성찰 능력의 신장

상호문화적 읽기 교육에서 학습자는 텍스트 속 타문화를 있는 그대로 인식하는 것이 아니라 자문화를 바탕으로 구성하면서 상호 작용하는 것이다. 이 과정에는 타문화에 대한 구성뿐만 아니라 자문화에 대한 성찰도 수반된다. 이러한 성찰은 주로 두 가지 측면에서 이루어지는데, 하나는 구성 과정에서 자문화에 대한 분석이고 다른 하나는 자문화를 바라보는 관점의 변화이다.

우선, 현대소설의 상호문화적 읽기 교육에서 이른바 타문화는 문화적 표상뿐만 아니라 문화적 표상이 형성되는 환경과 조건도 포함한다. 학습

자가 타문화를 구성하기 위해 먼저 자신의 경험영역에서 접근할 타문화와 가장 유사하거나 적어도 비슷해 보이는 문화를 찾아내고 분석한다. 즉 학습자가 먼저 구체적인 맥락 속에서 자문화 표상의 고유한 특성을 파악한다는 것이다. 이는 타문화에 노출된 적이 없는 자문화 환경의 학습자에 대해 의의가 크다. 왜냐하면 이러한 학습자가 자문화를 모두가 지켜야 하는 자명한 규범으로 삼는 것이 일반적인데, 맥락에서 자문화 표상을 분석하는 것은 자문화의 권위성을 제거하여 자문화를 자연스러운 규범으로서의 위치에서 그 본래의 모습으로 환원시켜 인식할 수 있게 해주기 때문이다.

다음으로, 문화적 상호작용 과정에서 타문화를 바라보는 시각과 자문화를 바라보는 시각을 모두 포함한다. 권오현(1996:15-16)의 간문화적 소통 모델에서 문화 A와 문화 B의 만남에서 새로운 문화 AB를 형성하고, 문화 A와 문화 B가 혼합된 새로운 문화 실체를 의미하는 것이 아니라 문화가 만날 때 형성되는 관계적 상황 자체를 의미하며, 이러한 문화 AB는 상대언어나 문화를 새로운 관점에서 바라보는 데만 관심을 둔다. 즉 문화AB 속에는 B가 A의 관점에서 고찰되고 A가 B의 관점에서 조망된다는 것이다(권오현, 1996:26-27). 이 시점에서 학습자는 자문화의 관점에서 타문화를 바라볼 수 있을 뿐만 아니라 타문화의 관점에서 자문화를 바라볼 수도 있게 된다. 즉, 학습자가 타문화 구성을 통해 자문화에 대한 외재성을 획득함으로써 자문화에 대한 시선의 잉여를 얻게 된다는 것이다. 이는 한편으로는 학습자에게 자문화는 문화의 일종이 되고, 학습자가 자문화가 모든 사람이 따르는 행태 규범이 아니라 자문화 공동체 구성원들에서만 상호주관적으로 인정하는 것을 의식하게 할 수 있다. 다른 한편으로는 타문화와의 표상과 형성 조건의 비교를 통해 학습자가 자문화를 보다 객관적이고 심층적으로 이해할 수 있다.

자문화에 대한 성찰은 자문화를 왜소화시키는 것이 아니라 학습자가 자문화의 특성, 장점 및 한계에 대해 보다 포괄적이고 심각하게 이해할 수 있도록 하기 위한 것이다. 학습자는 자문화와 타문화에서 표상과 문화의 형성 원인을 관찰·분석함으로써 문화적 표상이 발생하는 내적 논리와 메커니즘을 파악하여 자신의 행태에서 자문화가 미치는 영향을 인식하고 나아가 자신의 개인적인 의지를 위한 더 많은 공간을 마련할 수 있다. 즉, 자문화 성찰 능력은 사람들이 더 자유로워질 수 있게 해준다는 것이다. 또한 문화는 인간과 독립적으로 존재하는 것이 아니라 인간이 고유한 것이므로 인간 개개인의 변화는 문화를 더 관용적이고 개방적인

방향으로 이끌 수 있다.

3) 문화성 이해를 통한 상호문화적 태도의 함양

현대소설의 상호문화적 읽기 교육에서 재중 중국인 학습자들은 같은 사회문화적 맥락과 상황 맥락에 놓여 있다. 학습자들의 생활세계에는 이질적이고 낯선 한국 문화보다 실제로는 익숙한 자문화와 같은 공동체의 구성원인 다른 학습자이다. 따라서 다른 학습자의 문화성을 이해하는 것은 학습자의 생활세계와 밀접한 관련이 있다.

또한 학습자들은 모두 중층적인 문화를 가지고 있지만, 자문화 환경 속에서 같은 공동체의 구성원으로서 외국 문학 읽기 과정에서 구성원 간의 이질정보보다는 일반적으로 타문화와의 이질성, 학습자 간의 동질성이 관심을 받을 가능성이 더욱 높다. 그러나 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 과정에서는 소설 텍스트에는 다성적 인물의 목소리와 인식을 가지고 있으며, 이는 학습자들이 다른 인물에 감정이입을 하여 다양한 관점을 만들어낼 수 있게 한다. 학습자들 간의 의사소통을 통해 이러한 다양한 관점이 만나게 된다. 그러면 이러한 관점은 학습자의 문화성과 어떤 관계가 있고 어떤 태도를 취하는 것이 바람직한가?

앞서 제시한 것처럼 문화성은 문화의 구조가 아니라 문화적 흔적에 관심을 두고 있다. 압달라-프렛세이(Abdallah-Pretceille, 2010:26)는 문화는 언어와 마찬가지로 개인과 타인의 중요한 연출무대라고 설명한다. 따라서 의사소통, 상호작용, 일상생활의 “연출” 속에서 문화적 특징이 어떻게 사용되고 취급되는지, 즉 “행동 속 문화”를 알아내는 것이 중요하다. 읽기 과정에서 학습자 관점의 산출은 일종의 “연출”에 해당하며, 산출된 관점의 이면에는 학습자의 문화성이 숨겨져 있다. 문화성 이해는 독자가 이러한 이해나 관점을 갖게 된 문화의 흔적을 이해하는 것이다. 다른 학습자의 이해와 관점 자체 및 그 산출 이유나 맥락을 이해하는 것으로 볼 수 있다. 또한 다성적 소설 텍스트는 독자가 각자의 맥락에서 자신만의 관점을 갖는 것을 허용한다. 즉, 소설 텍스트의 기본 정보를 어긋나지 않는 선에서 모든 해석이 정당하다고 볼 수 있다. 인간의 문화성은 고정되어 있지 않다. 문화성은 특정 시간과 공간에서의 행동을 통해 드러나기 때문에 시간, 공간, 행동에 따라 달라질 수 있다. 따라서 같은 텍스트라도 같은 학습자가 다른 인물을 감정이입을 하거나 다른 관점을 산출할 수 있다. 따라서 학습자의 문화성의 다양성뿐만 아니

라 가변성을 이해하는 것도 중요하다.

상호문화적 읽기 과정에서 의사소통을 통해 학습자는 다른 학습자들의 다양한 관점과 다양한 문화성을 접할 수 있다. 이때 학습자는 관점 뒤에 숨어 있는 문화성을 이해함으로써 다양한 관점에도 나름의 입장과 합리성이 있다는 사실을 이해할 수 있다. 나아가 옳고 그름의 이분법에서 벗어나 다양성을 인정하고 존중할 수 있는 상호문화적 태도를 기를 수 있다.

상호문화적 태도를 취하는 것은 자신의 입장을 포기하는 것이 아니다. 다양한 입장이 존재할 수 있고, 다양한 입장에 따른 다양한 관점의 정당성을 이해하여 자신이 찬성하는 입장에서 자신의 관점을 만들어낼 수 있도록 하는 것이다. 이러한 상호문화적 태도는 타문화와의 만남, 특히 상호문화적 의사소통에서 학습자가 타문화 또는 타문화를 가진 타인을 올바르게 바라볼 수 있도록 하여 학습자가 타문화를 더 잘 이해하거나 상호문화적 의사소통을 하는 데 도움이 되기 때문에 중요한 의의를 가진다.

III. 재중 중국인 학습자의 한국 현대소설의 상호 문화적 읽기 양상

이 장에서는 ‘개인적 읽기 - 1 차 인터뷰 - 1 차 토론 - 작가 및 맥락 정보 제공 - 2 차 토론 - 2 차 인터뷰’의 순서로 고찰한 중국인 고급 학습자의 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 양상을 분석하겠다. 앞서 2 장에서는 한국 현대소설의 상호문화적 읽기를 “언어에 기반한 커뮤니카트의 구성”, “다성성에 기반한 문화적 상호작용”, “의사소통에 기반한 문화성 이해”로 구조화하였다. 따라서 이 장에서는 이러한 상호문화적 읽기의 구조에 근거하여 개인적 읽기의 텍스트 의미구성, 개인적 읽기의 문화적 구성, 독자 간의 상호작용 세 가지 차원에서 중국인 고급 학습자의 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 양상을 분석하고 그 특징과 한계를 정리하여 이를 바탕으로 교육적 설계를 마련할 것이다.

1. 언어 지식에 기반한 커뮤니카트의 구성

이 절에서는 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 과정에서 재중 중국인 한국어 고급 학습자가 현대소설을 어떻게 커뮤니카트 재질로 감지하고 커뮤니카트로 구성하는지 살펴보고자 한다. 재중 중국인 고급 학습자는 중국 대학교 정규과정을 통해 한국어와 한국 문화에 대한 일정 수준의 지식을 학습한 동시에 사회화 과정을 통해 습득한 자국어문화에 대한 지식과 경험을 갖추고 있다. 이 절에서는 소설 텍스트의 언어적 의미 구성과 문화적 요소의 발견 두 차원에서 학습자가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 한 텍스트 의미구성 양상을 살펴보겠다.

1) 언어 지식에 기반한 언어적 의미 구성

구성주의 문예학에서 텍스트 의미구성 과정은 독자의 지식과 텍스트 사이의 상호작용으로 텍스트로부터 유도되는 상향식 인지처리 조작과 하향식 인지처리 조작 사이의 균형 조정이라고 앞서 제시한 바 있다. 따라서 다음으로 상향 인지처리 조작과 하향 인지처리 조작의 두 가지 측면에서 중국인 학습자의 텍스트 의미 구성 양상을 분석할 것이다.

(1) 텍스트에 기반한 상향적 인지

상향 처리는 “윤곽이 묘사된 거시구조에 따라 진행하는, 예컨대 의미론적인 분석의 재코드화과정 및 개선과정이나 화용론적인 분석의 추론과정과 마무리짓는 완성과정들”이다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:169). 이 과정에서 독자는 텍스트에 자극을 받아 사회화 과정에서 습득한 집단 지식을 활용하여 텍스트의 언어적 기호를 풀이하고 분석하고 추론하여 인지물로 변환한다. 독자는 생물학적 개인으로서 자신의 감각 기관을 통해 텍스트를 접하므로, 읽기 과정은 감각 기관의 객관적인 조건에 의해 제한된다. 안구의 회전 속도, 시각신경이 외부 세계로부터 자극을 받는 방식 등은 모두 감각 기관의 객관적인 조건이다. 따라서 독자는 텍스트를 전체적으로 수용하는 것이 아니라 감각 기관의 특성에 따라 점차적으로 텍스트의 의미를 구성하게 되는 것이다. 구체적으로는 감지된 텍스트 기호를 어휘들과 문장들로 식별하는 것, 의미론적 분석을 통해 어휘와 문장의 의미를 이해하는 것, 화용론적 분석을 통해 텍스트의 함축, 지칭, 암시, 태도 등을 이해하는 것 등이 텍스트의 상향적 구성의 범위에 포함된다.

중국인 학습자는 마찬가지로 언어 지식을 바탕으로 위와 같은 텍스트 감지, 어휘식별, 의미론적 분석, 화용론적 분석 등을 통해 텍스트의 언어적 의미를 구성하는 것이다. 실험 절차에 있어 중국인 학습자들의 텍스트 의미구성 양상을 살펴보기 위해 현대소설 「사랑손님과 어머니」, 「수난이대」, 「삼포 가는 길」, 「우리들의 일그러진 영웅」, 「그렇습니까? 기린입니다」 등 다섯 소설의 발췌문⁶²을 개별적으로 읽게 하되, 읽는 과정에서 사전이나 인터넷 검색 등 외부 도구를 사용하지 않고 자신이 이해한 결과를 그대로 표현하도록 하였다. 그 결과, 고급 학습자들은 대부분 자신의 지식과 경험을 바탕으로 스스로 텍스트의 의미를 구성할 수 있는 것으로 나타났다.

개인적 읽기 후 1차 인터뷰에서 연구자는 “이 텍스트에는 어떤 이야기가 담겨 있나요? 소설의 내용을 간략하게 설명해 주세요.”라는 질문을 던졌고 다섯 소그룹의 독자들은 다음과 같이 응답하였다.

A1: “어머니와 아저씨, 두 사람 사이에 막연한 사랑이 있고, 둘은 사귀고 싶어 하지만 어머니는 텍스트 속 ‘나’를 걱정해야 하는 입장

⁶² 부록 참고.

이라 둘이 만나면 내 미래에 영향을 미칠까 봐, 뒤통수를 찔릴까 봐 두려워서 결국 (어머니는) 아저씨와 만나지 않았다는 내용이에요. 마침내 아저씨는 이사를 갔어요. 비극으로 끝났죠.” [〈사랑〉_SI1_F_A1]⁶³

[〈사랑〉_SI1_F_A1]은 읽기 텍스트 「사랑」을 요약한 내용이고, 이 내용을 보면 A1 학습자는 두 주인공을 식별하고, 주인공 사이의 관계, 사건과 사건 전개에의 원인을 이해할 수 있음을 알 수 있다. 이 요약에는 이야기의 주요 정보가 포함되어 있으며 학습자가 자신의 언어 지식과 경험을 바탕으로 상향 인지를 통해 텍스트 의미의 기본적인 부분을 구성할 수 있음을 보여준다. 이야기 속 논리적 관계와 인물 관계와 같은 것은 상향 인지를 넘어 상향과 하향 인지의 공동 결과물이다. 예를 들어 “아저씨는 이사를 갔어요”라는 상향 인지 결과를 통해 이야기가 비극으로 끝났다는 것을 “알게 된” 것은 학습자 자신의 일상 지식을 바탕으로 한 하향적 인지이다. 이러한 응답을 통해 A1 학습자가 기본적으로 읽기 텍스트의 언어적 의미를 구성하고 있음을 판단할 수 있다.

B1: “전쟁이 끝난 시기 값고 어쨌든 아들이 돌아오고 아버지는 아들을 데리러 기차역으로 가요. 아들을 기다리는 동안 아버지는 예전에 일 어났던 일을 떠올렸어요. 그는 팔을 잃었던 일, 곤란했던 일, 물에 빠졌던 일들을 기억해요. 매우 비천하고 비참한 사람의 삶처럼 느껴져요. 나중에 그는 아들을 기다렸다가 아들도 몸이 좋지 않다는 것을 알게 되었고 두 사람은 함께 집으로 돌아갔어요. 그 시대 사람들의 축소판이라고 생각합니다. 정말 가슴 아픈 이야기네요.” [〈수난〉_SI1_F_B1]⁶⁴

위는 B1 학습자가 읽기 텍스트 「수난」의 발췌문을 요약한 내용이다.

⁶³ A1: “就是妈妈和厢房大叔他们两个之间隐约有爱情，他们两个可能会想在一起，但是妈妈处于对文中‘我’的担心，害怕如果在一起的话会影响我的前程，比如会被戳脊梁骨这样，所以最后没有和大叔在一起。最后大叔也搬走了。以悲剧结束。” [〈사랑〉_SI1_F_A1]

⁶⁴ B1: “应该是一个战争结束了还是怎么，反正就是他儿子要回来了，然后这个爸爸就去火车站接他。在等儿子的过程中，他回忆起自己以前发生的事情。就是包括胳膊怎么没有的，他又是怎么艰辛，然后又掉水里，就是感觉很底层很惨的人的生活。后来等到儿子，发现儿子身体也不是很好的，然后两个人一起回的家。就感觉应该是一个那个时代的人的缩影吧。就是挺让人感觉心酸的这么一个故事。” [〈수난〉_SI1_F_B1]

이 서술은 주인공 두 사람이 부자(父子) 관계라는 점, 일어나는 사건들과 “전쟁” 사건 전개에 원인 등을 포괄적으로 설명하여 학습자가 텍스트의 언어적 의미를 대부분 구성했음을 나타낸다. 그러나 “전쟁이 끝난 시기 같고 어쨌든(战争结束了还是怎么, 反正)”를 통해 전쟁이 끝났다는 사건의 배경에 대해 잘 확신하지 못하고 있음을 알 수 있다. 즉, B1 학습자가 이 정보를 구성하기는 하였지만, 여전히 모호성을 배제하지 못하고 있다는 것이다. 또한 다리를 잃은 아들에 대한 정보를 “몸도 좋지 않다(身体也不是很好的)”로 단순화한 것은 맥락을 통해 아들의 상태를 추론해냈지만, 상향 인지 처리를 통해 아들이 다리를 잃었다는 구체적인 언어적 의미를 구성하지는 않았음을 보여준다.

C1: “생활이 여의치 않은 세 사람이 일자리를 찾고자 고향으로 돌아가면서 벌어지는 이야기입니다. 고향에는 큰 변화가 일어났어요.” [〈삼포〉_SI1_F_C1]⁶⁵

위는 C1 학습자의 읽기 텍스트 「삼포」의 내용을 요약한 것으로, C1 학습자의 요약은 간결하지만 주인공, 일어난 사건, 사건이 벌어진 원인에 대한 정보를 담고 있다. 이를 통해 독자가 상향 인지처리 조작을 통해 텍스트의 언어적 의미를 대략적으로 구성한 것으로 판단할 수 있다.

D1: “이 새로운 학급에는 악당에 해당하는 석대라는 학생이 있었어요. 그는 학급의 질서를 어지럽혀서 아이들은 그의 악행을 폭로했어요. 하지만 이 석대는 학교 밖에서 이 아이들을 괴롭히고, (아이들이) 한 번도 석대의 그림자에서 벗어나지 못해 이 학급은 아주 혼란스러웠어요. 담임 선생님이 아주 특이한 방법으로 아이들을 혼냈고, 그러자 아이들이 이 석대와 싸웠어요. 이 석대는 이기지 못하고 도망쳤어요. 담임 선생님은 이 아이들에게 상을 줬고, 같은 반의 다른 학생들도 부러워했어요. 나중에 이 학급은 좋아졌어요.” [〈영웅〉_SI1_F_D1]⁶⁶

⁶⁵ C1: “就是三个生活不太如意的人要返回各自的家乡去找工作, 路上所发生的一些故事。家乡发生了很大的变化。” [〈삼포〉_SI1_F_C1]

⁶⁶ D1: “讲了这个新班级里面有一个相当于恶霸的석대, 他扰乱了班级的秩序, 那些孩子们就揭发了他的恶行。但是这个석대在学校外面欺负这些孩子们, 他们因此一直走不出석대의阴影, 所以这个班级就特别混乱。班主任用一种很独特的方式责备那些孩子们, 然后那些孩子们就去和这个석대打架了。这个석대没能打过, 就逃走了。班主任就奖励了这些孩子们, 班上其他同学也很羡慕。后面就是这个班级慢慢

위는 읽기 텍스트 「영웅」에 대한 D1 학습자의 설명이다. 이 설명에는 등장인물인 석대, 반 아이들과 담임 선생님, 등장인물 간의 관계, 일어난 사건과 그 사건이 일어난 원인이 포함되어 있다. 또 학습자의 설명에는 오독이나 오해가 없으며 학습자 스스로가 구성한 의미에 대해서도 모호하지 않고 명확하게 설명하고 있으며, 줄거리 역시 정리되어 있다. 이처럼 텍스트 기본 정보를 정확히 파악했다는 것은 독자가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 상향 인지를 통해 텍스트 의미를 기본적으로 구성했다는 것이고, 인과관계와 같은 논리적 관계를 정확히 구성했다는 것은 학습자 자신의 인지도식에 기반한 것으로, 예를 들면 석대를 “악당(“惡霸”)”으로 판단한 것과 같은 것이다. 즉, D1 학습자의 요약은 상향 및 하향 인지 모두의 결과이다. 이는 D1 학습자가 기본적으로 자신의 지식과 경험을 바탕으로 「영웅」 텍스트의 언어적 의미를 구성할 수 있음을 보여준다.

E1: “처음에 그는 아버지의 직장에 가서 좌절감을 느꼈어요. 그 이후부터 그는 아버지에게 돈을 달라고 하는 일이 거의 없었고, 그의 생활도 상대적으로...(어려웠어요). 그는 최근에 좀 철이 들었어요. 그러던 어느 날, 그가 열차 승무원으로 일하던 중 기차를 타던 아버지가 사라졌어요. 이후 아들은 홀로 검찰청과 병원을 오가며 가족을 위해 많은 일을 했어요. 나중에는 가족의 형편도 점점 좋아진 것 같아요. 그러던 중 한 기린을 만났고, 기린이 아버지를 닮았다고 느꼈고, 가족의 형편이 점점 좋아지고 있다는 걸 말해주고 싶었어요.”
[「기린」_SI1_F_E1]⁶⁷

위 내용은 읽기 텍스트 「기린」에 대한 E1 학습자의 요약이다. 이 요약에는 주인공과 일련의 사건, 등장인물의 기분 등이 포함되어 있으며, 학습자가 서술한 사건 간의 일관성은 약하지만, 사건 자체에 대한 서술이 정확하고 상세하며 오독도 없다. 이러한 요약을 통해 E1 학습자가

地在变好。”[<영웅>_SI1_F_D1]

⁶⁷ E1: “一开始的时候，他去父亲工作的地方，发现很挫败。然后他就很少找他父亲主动要钱，生活也比较的……（艰难）最近他懂事了一点。后来有一天他去做列车员的时候，他父亲就上了那个列车，然后就失踪了。后来他失踪了之后，儿子一个人在检察院医院来来回回的跑，帮他们家做了很多事情。再后来好像是他们家的情况越来越好了。然后他遇上了一只长颈鹿，他就觉得那个长颈鹿很像他的父亲，他就想跟他说他们家的情况越来越好了。”[「기린」_SI1_F_E1]

상향 인지를 통해 사건의 논리적 연결을 구성하는 과정에서 약간의 어려움을 겪기는 했지만 자신의 지식과 경험을 활용하여 텍스트의 언어적 의미를 상향적으로 구성하는 것에는 문제가 없음을 판단할 수 있다.

위의 다섯 학습자의 텍스트 내용 요약을 통해 이들 모두 읽기 텍스트의 주인공, 사건 등 기본적인 내용을 제대로 이해하고 있음을 알 수 있다. 이는 이 다섯 개의 읽기 텍스트가 재중 중국인 고급 학습자들에게 감지될 수 있고 코드화될 수 있는 커뮤니카트 재질이라는 것을 의미한다. 이는 재중 중국인 고급 학습자가 기본적으로 후천적 학습을 통해 습득한 한국어 지식과 경험, 사회화 과정을 통해 습득한 자문화 지식과 경험을 바탕으로 상향 인지를 통해 한국 현대소설의 언어적 의미를 구성하는 데 큰 문제가 없는 것으로 판단할 수 있다.

상향 인지처리 과정은 텍스트 감지에서 시작하여 어휘식별, 통사분석, 의미론적 분석 등 일련의 분석을 포함한다. 이 과정은 독립적인 것이 아니라 일과적 사건의 형태를 진행되며 하향 인지 처리와 동시에 서로 조정된다. 따라서 개인적 읽기를 거쳐 독자가 구성한 텍스트 의미는 상향적 인지 처리와 하향적 인지 처리가 공동으로 작동된 결과이다. 그러나 이러한 결과가 항상 정확한 것은 아니며, 관련 지식의 부족으로 인해 한 쪽이 작동하지 않거나 양쪽이 모두 작동하지 않는 상황이 발생할 수도 있다. 아래에서는 의미구성 과정의 상향 인지 처리 측면에 초점을 두고 어휘 식별, 통사론적 분석 및 의미론적 분석의 세 가지 측면에서 중국인 학습자가 직면하는 문제를 살펴보겠다.

우선, 텍스트의 언어 기호를 어휘와 문장으로 식별하는 것은 상향 인지의 첫 단계라고 할 수 있다. 어휘와 문장을 정확하게 식별해야만 통사론과 의미론 분석을 통해 텍스트의 의미를 구성할 수 있기 때문이다. 문장은 문장 부호가 붙어 있기 때문에 인식하기가 쉽다. 반면에 어휘는 문장과 달리 뚜렷한 외부 기호 없이 다른 어휘나 문법과 조합되어 사용되는 경우가 많기 때문에 부정확하게 식별되는 경우가 많다. 다음은 개인적 읽기 후 1차 인터뷰에서 연구자가 “텍스트에서 이해가 안 되는 부분이 있나요?” 라고 질문했을 때 독자들의 응답이다.

B5: “7페이지에 밑에서 일곱 번째 줄, ‘잘만’ 이란 단어가 무슨 뜻인지 잘 모르겠어요.” [<수난>_SI1_M_B5]⁶⁸

⁶⁸ B5: “其中有一个单词，第七页的倒数第七行，省略号下面那句话，잘만那个单词不太知道什么意思。” [<수난>_SI1_M_B5]

C5: “ ‘요즘 세상에 일이 년 안으로 인정이 획 변해가는 판인데’ 라는 문장에서 ‘일이 년 안으로’ 가 무슨 뜻인지 모르겠어요.” [〈삼포〉_SI1_F_C5]⁶⁹

이 두 가지 예시는 모두 어휘식별을 하지 못하여 의미구성에 실패한 상황이다. [〈수난〉_SI1_M_B5]에서 학습자 B5는 “나 봐라, 팔뚝 하나 없어도 잘만 안 사나” 라는 문장을 읽을 시 “잘만” 이 초급 어휘인 부사 “잘” 과 “만” 이 붙여 쓰인 것을 인식하지 못하고 하나의 어휘로 식별하여 의미구성에 실패한 것이다. 마찬가지로 [〈삼포〉_SI1_F_C5]에서 C5 학습자는 문장의 “일이” 가 초급 어휘인 수사 “일” 과 “이” 가 붙여서 사용된 것임을 식별하지 못하고 한 단어로 처리하여 의미구성에 실패한 것이다.⁷⁰

다음으로, 정확한 어휘 식별을 바탕으로 문장의 언어적 의미를 구성하기 위해서는 통사론적 분석을 거쳐야 한다. 통사론이란 “문장을 기본 대상으로 하여 문장의 구조나 기능, 문장의 구성 요소 따위를 연구하는 학문”⁷¹이다. 따라서 여기서 말하는 통사론적 분석은 문장의 구성 요소인 어휘와 문법을 규칙에 따라 문장의 언어적 의미를 구성하는 과정이다. 어휘와 문법은 언어 학습의 양대 중심이므로 어휘 인식과 문법 인식 측면에서 학습자의 상향적 인지 과정의 양상을 분석해 보겠다. 다음은 개인적 읽기 후 1차 인터뷰에서 연구자가 “텍스트에서 이해가 안 되는 부분이 있나요?” 라고 질문했을 때 독자들의 응답이다.

D5: “마지막 문단에서 ‘석대는 미창 쪽 아이들과의 싸움이 있고 난 뒤’ 라는 문장이 있는데 ‘미창’ 은 무슨 뜻인가요?” [〈영웅〉_SI1_M_D5]⁷²

위는 어휘지식이 부족하여 어휘 인식에 혼란을 겪는 예이다. D5 학습자는 “미창” 을 어휘로 식별하였지만 해당 단어에 대한 언어적 지식이 없는 관계로 어휘 인식과 해당 문장의 의미구성에 실패하였다. 사실 뒤

⁶⁹ C5: “요즘 세상에 일이 년 안으로 인정이 획 변해가는 판인데. 这一句里有一个 일이 년 안으로…… (不懂)” [〈삼포〉_SI1_F_C5]

⁷⁰ “일이”도 하나의 어휘이지만 독자는 이 어휘의 지식을 가지지 않아서 인식하지 못하였다. 이런 의미에서 이 예는 어휘 인식의 실패의 예로도 볼 수 있다.

⁷¹ 『표준국어대사전』 참조.

⁷² D5: “最后一段석대는 미창 쪽, 第二个单词这个미창是什么意思?” [〈영웅〉_SI1_M_D5]

에 오는 “쪽”에 주의를 기울였다면 적어도 미창이 장소를 의미하는 단어라는 정도는 추론해낼 수 있었겠지만 독자는 추론을 그렇게 하지 않았다. 이렇듯 문장 의미를 구성하지 못한 것은 어휘 인식과 의미 추론이 모두 이루어지지 못한 결과라고 할 수 있다.

D5: “첫 단락의 첫 줄에 ‘의식의 파행’ 이 두 단어는 개별적으로 알아볼 수 있지만 두 단어를 합치면 의식의 파행이 무엇을 의미하는지 잘 모르겠어요.” [<영웅>_SI1_M_D5]⁷³

위 예는 독자 통사론상의 어휘적 의미 조합에 실패하여 의미를 구성하지 못한 예이다. D5 학습자는 한국어 어휘 “의식”과 “파행”의 지식, 그에 해당하는 모국어의 “意識(의식)”과 “失衡(파행)” 지식을 갖추고 있지만, “의식의 파행”이든 “意識的失衡(의식의 파행)”이든 모두 이해하지 못한 것이다. 이는 한편으로는 어휘를 조합하지 못하였기 때문이고, 다른 한편으로는 학습자가 맥락을 통해 해당 표현의 의미를 추론하지 못한 이유도 있다. 이외에도 학습자가 한국어로 직접 인지하지 못할 때 모국어로 번역하여 인지하는 인지 방식도 엿볼 수 있다.

B3: “2페이지에 모르는 문법이 있는데 그 ‘아닌가 싶어서’가 뭐예요?” [<수난>_SI1_F_B3]⁷⁴

문법 지식의 부족은 의미구성의 실패로 이어지기도 한다. 위 예에서 학습자 B3은 「수난」에서 “진수가 돌아오는데 고등어나 한 손 사가지고 가야 될 거 아닌가 싶어서였다.”라는 문장을 읽을 때 문장에 어휘의 의미를 알고 있지만 “아닌가 싶어서”의 대한 문법 지식이 없어서 문장 의미를 구성할 수 없었다. 전반적으로 통사론의 측면에서 어휘 식별, 어휘 인식, 문법 인식, 어휘 또는 문법 조합에 문제가 있으면 문장의 언어적 의미를 구성하지 못할 수 있다. 또한 문장 구조가 복잡한 경우 의미구성에 실패할 가능성도 높다.

또한, 의미론적 측면에서는 일반적으로 의미론적 분석을 통해 문장의 의미 애매성을 해소할 수 있다. 의미론은 말이나 글의 뜻을 연구하는 것

⁷³ D5: “第一段第一行叫 의식의 파행, 这两个单词我单独能认识, 但是它俩合起来的话, 我不太懂什么叫意识的失衡。” [<영웅>_SI1_M_D5]

⁷⁴ B3: “第二页有一个语法, 我忘了什么意思了, 那个아닌가 싶어서是啥?” [<수난>_SI1_F_B3]

이고, 여기서 말하는 의미론적 분석은 문장의 언어적 의미뿐만 아니라 그 속에 숨겨진 뜻이나 화자의 의도를 분석하는 것이다. “산문의 작가는 이미 타인의 사회적 의도들로 채워져 있는 말들을 활용하고, 그것들을 자신의 새로운 의도에, 제2의 주인에 봉사하도록 요구한다.” (Bakhtin, 1988ㄴ:110) 즉, 산문에서 작가는 자신의 의도를 직접 표현하기보다 다른 사람의 말을 통해 굴절시키는 것이 일반적이다. 소설에서는 작가의 의도 역시 등장인물, 화자 또는 ‘객관적’ 일반 언어 뒤에 숨어 있는 것이다. 의미론적 분석을 통해 학습자가 이러한 다성적 언어를 읽어내어 작가의 의도를 추측하고 텍스트의 의미를 구성하기 위한 것이다. 정합적인 커뮤니카트, 즉 의미 있는 텍스트 의미를 구성하려면 의미론적 분석은 필수불가결한 것이다. 이에 정합적인 텍스트 의미의 산출은 학습자의 의미론적 분석을 거쳤다는 것이 분명하다. 앞에서 제시하였듯이 학습자는 개인적 읽기를 통해 기본적으로 텍스트의 의미를 스스로 구성할 수 있으며, 이는 중국인 학습자가 의미론적 분석을 통해 텍스트의 애매성을 기본적으로 해소하거나 다성적 문장의 숨겨진 의미와 의도를 이해할 수 있음을 의미한다. 학습자의 의미론적 분석 과정은 다음의 예시에서 확인할 수 있다.

D2: “첫 단락에서 아이들은 중압에서 깨어나지 못하고 너무 뒤쳐져 미적거렸다고 하네요. 아이들이 앞으로 미적거리는 건지 뒤로 미적거리는 건지……앞으로 미적거리는 건가요? 저는 아이들이 조금씩 진보하고 있는 것 같고, 마음가짐이 회복되고 있는 것 같아요.” [<영웅>_SI1_F_D2]⁷⁵

위의 예에서, 「영웅」에서 “선생님의 격려와 근거 없는 승리감에 취한 우리 중의 일부는 지나치게 앞으로 내달았고, 아직도 석대의 질서가 주던 중압에서 깨어나지 못한 아이들은 또 너무 뒤쳐져 미적거렸다.”라는 문장을 읽을 때 학습자 D2는 “미적거린다”라는 어휘의 지식을 모호하게 파악하여 구성한 문장의 언어적 의미에는 앞으로 미적거릴 수도, 뒤로 미적거릴 수도 있다는 모호성이 있었다. D2 학습자는 아이들이 석대에게 괴롭힘을 당했는데 나중에 학급이 정상으로 돌아갔다는 문맥을

⁷⁵ D2: “第一段里边孩子们没有从重压中醒过来, 然后就非常落后的一点点挪动。他们是往前挪还是往后挪, 是不是往前挪, 我感觉是一点点在进步, 就是思想在恢复那种。” [<영웅>_SI1_F_D2]

통해, 이 문장에서의 뒤로 미적거릴 수도 있다는 의미적 모호성을 해소하고, 문장의 정확한 의미를 구성하였다. 뿐만 아니라 학습자는 함축된 의미인 “마음가짐이 회복되고 있다”라는 언어적 의미 외의 의미를 분석해 냈다. 즉, D2 학습자가 의미론적 분석을 통해 문장의 모호성을 해소했을 뿐만 아니라 문장에 숨겨진 작가의 의도도 추측해 냈다. 유사한 의미론적 추론은 다음 예에서도 드러난다.

E1: “밑에서 일곱 번째 줄에서 ‘을씨년’은 가난하다고 묘사하는데, 왜 앞에 ‘외국인가’가 붙어요? ‘외국’도 가난하다고 묘사하는 건가요?” [「기린」_SI1_F_E1]⁷⁶

위의 예는 학습자가 다성적 문장의 숨은 뜻과 화자의 의도를 추측하는 과정을 보여준다. [「기린」_SI1_F_E1]은 「기린」에서 주인공이 아버지의 사무실을 처음 방문했을 때 아버지의 사무환경에 대한 느낌을 그린 표현 — “혹시 외국(외국)인가? 라는 생각이 들 만큼이나 <을씨년>스러운 곳이었다.” — 을 읽을 때의 의미론적 추론 과정이다. 학습자 E1은 ‘외국인가’의 언어적 의미는 이해할 수 있지만 이 문장이 표현하고자 하는 진정한 의미나 작가의 의도를 이해하지 못하고 있었다. 결국 학습자는 문맥에서 근무환경의 초라함을 통해 이 문장을 통한 “가난하다고 묘사하는” 작가의 의도를 모호하게 추론해 냈다. 이 예시에서 언어적 의미와 의미론적 분석 사이에 연관성이 뚜렷하지 않기 때문에 학습자는 ‘외국’도 가난하다고 묘사한다는 의미론적 분석의 결과에 대해 불확실성을 보인다.

독자가 텍스트 이야기의 의미를 구성하는 위의 읽기 양상에 따르면, 전체적으로 학습자는 기본적으로 자신의 지식과 경험을 바탕으로 텍스트의 언어적 의미를 상향적으로 구성하고 자신의 인지도식에 따라 텍스트를 의미 있는 이야기로 통합할 수 있다. 즉, 재중 중국인 고급 학습자에게 위와 같은 한국 현대소설 읽기 텍스트는 기본적으로 감지할 수 있고 코드화할 수 있는 커뮤니카트 재질로서 학습자가 자신의 지식과 경험에 따라 커뮤니카트로 구성할 수 있다는 것이다. 그리고 재중 중국인 고급 학습자가 다성적 소설 언어에서 작가의 숨겨진 의도를 파악하는 데 어려움을 겪을 때도 있지만 대부분 파악할 수 있는 것도 확인할 수 있다. 물

⁷⁶ E1: “倒数第七行, ‘을씨년’是形容穷困潦倒的, 但是为什么它前面有一个‘외국인가’, 外国也是形容穷困的?” [「기린」_SI1_F_E1]

론 한국어 지식의 한계로 인해 어휘식별, 통사론과 의미론적 분석에서 상향 인지처리에 어려움을 겪는 사례도 있다. 이러한 어려움은 독자가 문맥과 자신의 인지도식에 따라 부분적으로 해결되었음에도 불구하고, 여전히 독자의 이해도, 이해한 결과에 대한 자신감 등에 부정적인 영향을 미친다. 따라서 텍스트 의미 구성 과정에서 언어적 의미 외에도 문장의 이면에 담긴 진정한 의미나 작가의 의도를 파악하는 것도 중요하며, 이는 또한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육에 시사점을 제공한다.

(2) 인지도식에 기반한 하향적 인지

하향식 인지처리 조작은 독자의 인지도식으로부터 유도되는 과정으로, 특히 언어 외적 지식의 영향을 받는다(H. Hauptmeier & Schmidt, 1995:169 재인용). 이들 외적 지식에는 일상지식, 스크립트, 인지틀, 계획들, 인지도식, 추론, 거시구조, 유도규칙, 담화의 격률, 선취(先取)와 채수정, 이해의 기대, 이해의 요청들, 이해의 조건들 등이 포함된다. 이러한 인지도식은 학습자가 사회화 과정에서 습득한 경험과 지식이다. 땅이 농촌 사람들의 생존 수단이었다는 것, 매춘부의 사회적 지위가 낮았다는 것 등은 텍스트에 명시적으로 언급되지 않더라도 학습자들은 이러한 메시지를 묵인하게 되는 것이 그것이다. 이는 학습자가 사회화 과정에서 이러한 인지도식을 습득하고 자연스럽게 A에서 B를 연상할 수 있기 때문이다.

텍스트 의미구성 과정에서 텍스트에서 상향적으로 구성된 언어 정보는 독자의 인지도식에 의해 하향적으로 조정되어 의미 있고 논리적인 스토리로 통합된다. 이 과정은 텍스트 전체의 차원뿐만 아니라 텍스트 문장의 의미구성, 구체적인 정보 해석과 같은 세부적인 차원에서도 발생한다. 이 과정에서 상향 및 하향 인지의 결과가 항상 일치하는 것은 아니다. 이럴 경우, 독자는 정보를 수집하거나 텍스트의 나머지 부분과 관련하여 다른 방향으로 해석할 가능성을 탐색하는 등의 방법으로 상향 및 하향 인식을 조정한다. 이러한 조정을 하더라도 여전히 상향과 하향 인지의 합의를 이루지 못할 경우, 독자는 생각이나 읽기를 중단하고 “이해하지 못한다”고 판단할 수 있다.

다음은 상향 인지에 의해 구성된 언어적 의미를 독자 자신의 인지도식에 따라 의미 있는 텍스트 정보로 하향적으로 조정하는 예이다.

E2: “(텍스트에서) 잔디의 작은 싹이 움을 틔다는 묘사도 봤어요. …
… 신록(新綠)과 같은 거예요. 싹이 움을 틔다는 것은 경제(상황)가
좋아지고 (생활이) 반영한다는 것을 상징하기도 해요.” [「기린」
_SI1_F_E2]⁷⁷

위는 개인적 읽기 후 1차 인터뷰에서 독자가 텍스트를 분석하는 진술이다. 읽기 텍스트 「기린」에는 “잔디의 작은 싹이 틔 모습”이라는 풍경에 대한 설명이 포함되어 있는데, 독자들은 자신의 경험에서 인지도식을 통해 텍스트 정보를 “경제(상황)가 좋아지고 (생활이) 반영한다”로 해석하였다. 이 텍스트의 맥락은 주인공인 “나”가 겪은 일련의 가족 변고를 겪었고, 마침내 모든 어려움이 지나가고 경제 상황이 더 좋아졌다는 내용이다. 그리고 일반적인 텍스트 표현에서 싹이 움을 틔는 것(新綠)은 희망의 일반적인 상징이다. 그래서 독자는 이러한 상향과 하향의 인지적 결과를 조정하여 싹이 움을 틔는 것을 “경제(상황)가 좋아지고 생활이 반영한다”는 것으로 통합하였다. 이 예시는 하향식 인지처리 조작이 성공적으로 작동하는 것을 보여준다.

하향식 인지는 텍스트 의미구성 과정에서 높은 빈도로 작동한다. 텍스트의 논리적 연결, 인물 관계, 은유, 암시 등은 텍스트에 항상 명시되어 있는 것은 아니며, 독자가 인지도식, 일상 지식 등의 경험을 통해 커뮤니티 세계의 구조를 구축해야 한다. 따라서 앞선 상향 인지의 예에서 하향식 인지 역시 작동하고 있다는 것을 확인할 수 있다. 예를 들어, 위에 나열된 읽기 텍스트에 대한 다섯 그룹 학습자의 요약에서 인물 관계, 시작과 끝이 있는 이야기는 바로 독자가 자신의 인지도식에 따라 논리적으로 연결한 것이다.

다음은 독자의 인지도식이 작동하여 텍스트 정보를 보완한 예이다.

D5: “처음에 이 석대가 ‘학급을 장악하고 있던’ 이라고 하는데, 이 석대가 그 반의 전임 반장이었나요, 아니면 그 반의 전임 선생님이었나요?”

T: “본인이 추측이 있나요?”

D5: “반장이었던 것 같아요. 만약 선생님이었다면 그분(김 선생님)이 취임할 때 쫓아내지 않고 그냥 교체했어야 했으니까요. 아니면 교감처럼 …… 어쨌든 담임은 아니지만 반을 관리하는 직책이잖아요. 잘

⁷⁷ E2: “我还看到一个景物描写，就是说草儿发芽……就是“新绿”那种，草儿发芽也象征着经济（状况）变好，象征着（生活）欣欣向荣。” [「기린」_SI1_F_E2]

모르겠어요.” [〈영웅〉_SI1_M_D5]⁷⁸

위는 개인적 읽기 후 1차 인터뷰에서 연구자가 「영웅」을 읽은 학습자에게 “어떤 부분이 이해가 되지 않았나요?” 라고 질문했을 때 받은 피드백이다. D5 학습자는 등장인물 “석대”의 신분 정보를 얻지 못하고 읽기 텍스트에서 “학급을 장악하고 있던” 라는 것만 알고 있었다. 따라서 학습자는 개인적 인지도식에 근거하여 “학급을 장악” 가능한 사람은 전임 선생님, 전임 반장 또는 교감임을 추론해냈다. 또 김 (담임) 선생님이 간접적으로 석대를 쫓아낸 텍스트 정보를 통해 “석대”가 담임일 가능성을 배제하였다. 비록 최종적으로 학습자는 “석대”의 신분을 확인하지는 못했지만, 텍스트 정보와 개인 인지도식의 상호작용, 즉 상향 인지와 하향 인지처리 간의 조정을 통해 “석대” 정보의 모호성을 줄여가고 있었다.

B1: “삼대독자가 죽다니 말이 되나.” 삼대독자인데 죽었다면 왜 오하려 “말이 되나.” 라고 하나요? 저는 (삼대독자가) 죽었다면 말이 안 되는 것 같다고 생각하는데요.” [〈수난〉_SI1_F_B1]⁷⁹

위는 독자의 하향적 인지와 상향적 인지의 모순이 결국 텍스트의 의미 구성 실패로 이어지는 예이다. 위는 「수난」을 읽은 학습자가 제기한 질문인데 B1 학습자는 “삼대독자가 죽다니 말이 되나.” 라는 문장을 읽을 때 문장의 언어적 의미를 “삼대독자가 죽는 게 말이 된다.”로 잘못 구성하였다. 그러나 독자의 개인적 인지도식에는 “삼대독자가 죽는 게 말이 안 된다.”는 일반적인 견해가 포함되어 있으므로 상향적으로 구성된 텍스트 의미와 독자의 하향적 인지도식 사이에 충돌이 발생하여 결국 문장 의미에 합의하지 못하고 있었다. 일반적으로 독자는 상향처리와 하향처리의 조정을 통해 오류를 배제하는데 이러한 상황은 상향 인지 결과와 하향 인지 결과가 마침 정반대인 경우로 오류를 배제하지 못하고

⁷⁸ D5: “这个석대, 最开始说他‘학급을 장악하고 있던’, 这个석대是他们班的之前的一个班长, 还是他们班之前的一个老师呢?”

T: “你自己有推测吗?”

D5: “我觉得是个班长吧, 因为如果是老师的话, 他(金老师)上任就该直接把他替掉了, 而不是他赶走。或者他可能是一个类似于教导……反正不是一个班的班主任, 但是他是一个管班级的职务。我也想不太明白。” [〈영웅〉_SI1_M_D5]

⁷⁹ B1: “중략后面第一行? ‘삼대독자가 죽다니 말이 되나.’ 就是为什么他是三代单传, 他死了反而‘말이 되나’, 我觉得应该是死了不像话。” [〈수난〉_SI1_F_B1]

있는 것이다. 즉, 상향과 하향 인지가 균형적으로 조정되었을 때 학습자는 커뮤니카트 재질인 텍스트를 만족스러운 커뮤니카트로 구성할 수 있다. 따라서 이 예는 독자의 언어적 지식 부족으로 인해 구성된 문장의 언어적 의미와 인지도식 간의 충돌이 발생하고, 이로 인해 커뮤니카트의 의미 구성이 실패하는 사례로도 볼 수 있다.

다음은 문장의 언어 정보를 제대로 구성하였지만 인지도식을 적용하여 텍스트 정보 사이의 논리를 연결하는 데 실패한 독자의 예이다.

T: “이해하지 못하는 부분이 있나요?”

D1: “스토리에서 이해가 안 되는 건 왜 이 석대가 아이들을 괴롭히다가 선생님이 아이들을 혼낸 후에 그 석대와 싸웠는데도 선생님이 그 아이들을 칭찬했는지, 이런 행동은 정말 이해가 안 돼요.” [<영웅>_SI1_F_D1_1]

D1: “…… 중국에서 이런 학폭이 발생하면 가장 먼저 일어나는 일은 학교 선생님이나 부모님 또는 경찰이 괴롭히는 아이를 재교육하는 것, 즉 그를 스스로 떠나게 하는 대신 처벌하거나 가르치거나 소년(관교소)와 같은 곳에 보내는 거예요.” [<영웅>_SI1_F_D1_2]⁸⁰

[<영웅>_SI1_F_D1_1]에서 D1 학습자는 “석대가 아이들을 괴롭혔다”, “선생님이 아이들을 혼냈다” 등 일련의 사건들의 언어적 의미를 구성하였음에도 불구하고, 자신의 인지도식을 통해 사건 간의 연관성을 하향적으로 구성하지 못하여 결국 사건들 사이의 논리성과 담임 선생님의 행동 동기를 이해하지 못하는 결과를 초래하였다. [<영웅>_SI1_F_D1_2]도 개인별 읽기 후 1차 인터뷰에서 D1 학습자의 응답이다. D1 학습자가 자문화에서 텍스트의 “학폭” 대처 방식이 자문화와 달라서 이해할 수 없었다고 설명하였다. 즉, 학습자가 자국 사회화 과정을 통해 “학폭”에 대한 대처는 “처벌 또는 재교육”으로 이해한 반면, 소셜 속 “떠나게 한다”는 대처 방식은 학습자가 가지고 있는 인지도식과는 달랐던 것이다. 따라서 학습자는 해당 부분의 언어 정보를 구성했

⁸⁰ T: “文章中有什么不懂的吗?”

D1: “故事情节不理解的就是为什么这个석대去欺负他们, 然后老师老师骂了他们之后, 他们去跟那个석대打架, 但是老师还是夸奖了这群人, 不是很理解这种行为。” [<영웅>_SI1_F_D1_1]

D1: “……如果像中国出现这种霸凌的话, 首先会有学校的老师, 或者是家长或者甚至是警方他们会重新教育那个霸凌的孩子, 就是通过处罚或者教导, 或者送到那种什么少(管所), 而不是让他自己离开。” [<영웅>_SI1_F_D1_2]

음에도 불구하고, 사건 간의 논리적 관계를 정리하는 데, 담임 선생님의 행동 동기를 이해하는 데 어려움을 겪었다.

앞서 언급하였듯이 하향 인지에 영향을 미치는 사실 요소에는 인지도식, 일상지식, 스크립트 등이 있다. 이러한 사실 요소는 대부분 민족 간에 공통적이지만 어떤 민족 집단에 고유한 지식도 존재한다. 학습자가 익숙한 인지도식과 다른 텍스트에 노출되면 자신의 인지도식을 적용할 수 없게 되고, 상향 인지 처리를 통해 텍스트의 언어적 의미를 구성했다 라도 하향 인지가 실패하여 텍스트 의미를 구성하지 못하는 경우가 발생할 수 있다.

요약하자면, 텍스트 의미구성 또는 커뮤니카트의 구성은 텍스트에 기반한 상향 인지처리와 독자의 인지도식에 기반한 하향 인지처리 간의 상호작용으로 둘 다 필수 불가결한 요소이다. 이 절에서의 상향 및 하향 인지와 관련된 양상 분석을 통해 재중 중국인 고급 학습자는 상향과 하향 인지 간의 조정을 통해 대개 “의미 있는” 텍스트 의미를 구성할 수 있음을 알 수 있었다. 즉, 학습자들은 소설 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지하고 커뮤니카트로 구성할 수 있는 것이다. 그러나 상향 인지에서 어휘 인식, 통사론적 분석 및 의미론적 분석과 하향 인지의 인지도식 적용 등 구체적인 측면에서는 여전히 어려움이 존재하며 이는 상호문화적 읽기 교육에서 이러한 측면에서 준비를 해야 함을 시사한다.

2) 문화적 요소의 발견

서사 장르로서의 소설에서 서술되는 이야기나 사건 자체에는 다양한 문화적 요소가 포함되어 있다. 문화는 텍스트에서 언어적 기호로 표현되며, 언어 이상의 상징적 의미를 지니기도 한다. 따라서 독자는 텍스트의 언어적 의미를 구성하는 과정에서 언어적 의미 이상의 문화적 요소를 발견할 수 있다. 텍스트에서 타문화에 대한 이해는 타문화의 존재에 대한 인식, 즉 문화적 요소의 발견을 기반으로 한다. 따라서 본 연구에서는 통제 질문을 통해 문화의 내용과 범위에 대한 인식이 문화 요소의 발견에 미치는 영향을 살펴보았다.

실험의 통제 질문은 다음과 같이 설정되었다. 첫째, 1차 인터뷰에서는 학습자에게 자신이 인식하는 문화의 범위와 내용을 설명하도록 요청하고, 둘째로 학습자에게는 자신의 인식에 따라 텍스트에서 한국 문화적 요소를 찾아내도록 요청한다. 그 후 연구자가 인류학자 크뢰버와 클릭혼의

문화 분류와 내용에 대한 간략한 설명을 제시하고, 다시 독자에게 텍스트에서 문화적 요소를 찾도록 요청한다. 그리고 토론에 이은 2차 인터뷰에서는 독자들에게 문화 내용이나 범위에 대한 인식에 변화가 있는지 질문하였다. 더불어 학습자에게 문학 또는 문화 관련 과목의 개설 현황에 대해 조사하였다. 이러한 실험 절차를 통해 조사된 25명 학습자의 문화 개념에 대한 인식 변화 양상은 다음과 같다.

[표 4] 문화적 요소 발견 양상 및 문화 교육 경험 상황

순 위	개인적으로 인식된 문화 의 범위와 내용이 확장 되었는지 여 부	첫 번 째로 찾은 문화 적 요 소 의 수	두 번 째로 찾은 문화 적 요 소 의 수	증 가 여 부	문학이나 문화 수업 경험
A1	○	3	3	×	한국개황(概況), 한국문학사, 한국 문학작품선독(選讀)
A2	○	3	7	○	한국개황, 영상문화(影視文化), 한 국문학사, 한국문학작품선독
A3	○	4	9	○	한국개황, 한국문학사, 한국문학작 품선독
A4	×	1	5	○	
A5	×	1	3	○	북한-한국개황(朝鮮-韓國概況), 북한-한국역사(朝鮮-韓國歷史), 당대한국사회, 북한-한국 정치 및 외교(朝鮮-韓國政治與外交), 한국 사상 및 문화(朝鮮-韓國思想與文 化)
B1	○	2	11	○	한국개황, 한국문학사, 한국문학작 품선독, 신입생 세미나 강좌(新生 研討課)-문학 방향
B2	○	4	7	○	한국문학사, 북한-한국개황, 한국 민속
B3	○	3	6	○	북한-한국개황(朝鮮-韓國概況), 북한-한국문학약사(朝鮮-韓國文 學簡史)I, 북한-한국문학작품선독 (朝鮮-韓國文學作品選讀)I
B4	○	2	5	○	한국문학사, 한국문학작품선독
B5	×	4	6	○	신입생 세미나 강좌(新生研討 課)-문화 방향
C1	○	2	7	○	북한-한국개황, 한국문학사, 한국 민속
C2	○	0	9	○	한국개황, 한국문학사, 한국민속
C3	○	1	8	○	한국개황, 한국문학사, 한국문학작

					품선독
C4	○	4	8	○	북한-한국개황, 북한-한국역사, 한국사회, 정치와 경제, 한국언어 문화
C5	×	1	6	○	북한-한국개황, 북한·한국문학사강(朝鮮韓國文學史綱), 근대문학작품선독
D1	×	3	3	×	한국개황, 한국문학사, 한국문학작품선독
D2	○	2	3	○	북한-한국문학작품선독I, 북한-한국개황, 북한-한국문학약사I
D3	○	2	2	×	한국개황, 한국사회 및 문화, 한국문학사, 한국문학작품선독
D4	×	2	5	○	북한-한국언어문화(朝鮮語言文化), 북한-한국문학사, 구역국별(區域國別)
D5	×	3	5	○	한국개황, 한국문학사, 한국문학작품선독
E1	○	3	4	○	북한-한국개황, 북한-한국역사, 북한-한국정치 및 외교, 당대한국사회, 한국고전문학사, 한국언어와 문화, 한국근현대문학사, 한국사상 및 문화, 중한문학관계사
E2	○	3	7	○	북한-한국개황, 북한-한국사회 및 문화, 북한-한국정치 및 외교, 한국고전문학사, 한국언어 및 문화
E3	○	3	3	×	한국문학사, 한국문학작품선독
E4	○	1	4	○	한국개황, 한국전통문화, 중한문화대비, 한국문학사, 한국문학작품선독
E5	×	2	6	○	

조사 결과, 인식하는 문화의 범위에 확장이 있었다고⁸¹ 답한 학습자는 17명, 확장이 없었다고 답한 학습자는 8명이었다. 또한 발견한 문화적 요소의 수가 증가한 학습자는 21명, 증가하지 않은 학습자는 4명이었다.

⁸¹ 해명할 필요가 있는 것은 연구자는 문화의 범위와 내용에 대한 연구자의 인식이 확장되었는지에 대한 질문에서 “변화가 있었습니까?”라는 중립적인 질문을 사용하고 “확장이 있었습니까?”라는 유도 질문을 사용하지 않았다는 것이다. 도표에서 “확대되었는지 여부”로 표시한 이유는 본 연구에서 설문이 아닌 인터뷰의 방식으로 조사가 진행되었고, 독자들이 다양한 답변을 하였으며, 그 중 “확대되었다”, “심화되었다”, “더 구체적이게 되었다”, “무엇도 문화라는 사실에 대해 새롭게 알게 되었다” 등 답변이 있었기 때문이다. 연구자는 이 모든 응답을 확장된 것으로 분류하였다.

즉 문화 범위와 내용에 대한 지식 교육을 거쳐, 68%의 학습자가 문화 범위에 대한 지식이 확장되었다고 느꼈고 84%의 학습자가 더 많은 문화 요소를 발견한 것으로 나타났다. 위의 조사 결과를 통해 문화의 범위와 내용 지식 교육을 통해 학습자들의 문화적 감수성이 높아졌다는 결론을 내릴 수 있다.

위의 표에서 거의 모든 학습자가 문화적 요소에 대한 첫 번째 찾기에 서 복수의 문화적 요소를 발견하였는데, 이는 학습자 스스로가 이미 상당한 문화적 감수성을 가지고 있음을 보여준다. 또한, 문학 및 문화 관련 과목 개설 현황을 보면 25명의 학습자 모두 문화 및 문학 관련 과목을 수강한 경험이 있으며, B4의 2과목과 B5의 1과목을 제외한 23명의 학습자 모두 문화 관련 과목을 3개 이상 수강한 것으로 나타났다. 이 통계에는 한국 문화가 수강 내용이지만 주요 교육 내용이 아닌 과목(예: 정독)을 통계하지 않았다. 즉, 이러한 과목 외에도 다른 과목에서 한국 문화를 배우게 된다는 것이다. 이는 재중 중국인 학습자들의 현행 교육 과정에서 한국 문화 관련 교육 내용이 많이 포함되어 있으며, 학습자의 문화적 감수성이 문화 관련 과목 개설과 관련이 있다는 것으로 추정할 수 있다.

위와 같은 문화 감수성과 문화 관련 과목 개설의 상관관계, 문화 범위와 내용 지식의 제공이 학습자의 문화 감수성을 향상시킨다는 점을 고려할 때 문화 자체를 대상으로 하는 교육이 학습자의 문화 감수성에 영향을 미쳤다고 판단할 수 있다. 또한 중국 7개 대학교의 학습자 과목 개설 현황을 조사한 결과, 한국어 학과에서는 문화 교육에 대한 중시도가 높다는 것을 엿볼 수 있다. 이는 재중 중국인 학습자가 보편적으로 어느 정도의 문화적 감수성을 갖추고 있으며 상호문화적 읽기 교육을 위한 충분한 토양이 마련되었다고 볼 수 있을 것이다.

문화적 요소의 분류에 있어 본 연구에서는 문화적 요소를 산물로서의 문화, 수행으로서의 문화, 관점으로서의 문화, 문화 복합체로서의 사회문화적 배경으로 나누어 살펴보겠다. 한편으로는 문화적 요소의 분류는 인류학자 크뢰버와 클럭혼의 문화 분류 방식을 참조하였다. 크뢰버와 클럭혼에 따르면 “산물(product)로서의 문화”, “수행(performance)으로서의 문화”와 “관점(viewpoint)으로서의 문화” 세 가지로 분류할 수 있다. 이 중에서 산물 문화는 “인간에 의해 생산되고 채택되는 모든 인공적 산물”을 가리키고 “도구나 의복, 서적, 건물” 등과 같은 유형적 산물과 “언어, 음악, 가족제도, 교육, 경제, 정치, 종교” 등과 같은 유

형적 산물로 나눌 수 있다. 그리고 수행 문화란 “인간이 개인적으로 혹은 상호적으로 수행하는 활동과 상호작용의 전체”를 말하고 “산물을 사용하는 것과 관련된 행동, 의사소통의 다양한 형태, 생활양식, 관습” 등을 포함하며, 관점 문화란 “문화를 실행하는 개인과 공동체의 지침이 되는 시각이나 선입견”을 말하는 것으로 “문화 산물 기저에 깔린 인식, 신념, 가치, 태도” 등을 포함한다(윤대석, 2014:417 재인용).

그러나 다른 한편으로는 소설에서 문화는 사회적 배경, 사회 문제와 같이 복합적으로 나타나는 경우가 많아서 분류할 수 없는 경우가 많다. 소설 속 이야기의 사회문화적 배경은 바로 이에 해당하다. 사회문화적 배경은 등장인물이 속한 역사, 사회문화적 조건을 드러낼 뿐만 아니라 텍스트의 주제를 암시하기도 한다. 이에 이야기의 사회문화적 배경은 독자가 읽어내야 하는 부분이기도 하다(우한용 외, 2009:171-172). 이러한 사회문화적 배경의 복잡성과 특수성을 고려하여 본 연구에서 학습자의 문화적 요소 발견, 이해 양상을 분석할 때 텍스트 내재된 문화적 요소와 소설 속 이야기의 사회문화적 배경을 따로 분석하도록 하겠다.

읽기 텍스트마다 사건, 사물, 배경에 대한 설명이 다르고 읽기 텍스트의 분량도 다르기 때문에 각기 다른 텍스트를 읽은 그룹은 문화적 요소를 발견하는 상태가 다르게 나타났다.

(1) 산물 문화

첫째, 산물로서의 문화에 있어서 앞서 제시하였듯이 산물 문화는 유형적 산물 문화와 무형적 산물 문화로 나눌 수 있다. 다른 텍스트를 읽은 5개 그룹 학습자들이 발견한 유형적 산물 문화와 무형적 산물 문화의 양상을 정리하면 다음 표5와 같다.

[표 5] 산물 문화의 발견 양상

읽기 텍스트	학습자 약호	유형적 산물 문화	무형적 산물 문화
「사랑손님과 어머니」	A1	①풍금	/
	A2	①바지; ②저고리; ③치마; ④예배당	①유치원-소학교-중학교의 진학 방식이나 규칙
	A3	①사랑(舍廊); ②반진그릇; ③댕기; ④저고리; ⑤손수건	①종교문화

	A4	①풍금; ②예배당	/
	A5	①저고리; ②사랑	/
「수난이 대」	B1	①고등어; ②올타리; ③참기름; ④국수	①아빠(호칭 문화); ② 의성 의태어
	B2	/	①존댓말과 반말의 언어 문화; ②용머리재가 상 징하는 분리(分離) 문화
	B3	/	/
	B4	①고등어; ②국수; ③참기름	/
	B5	①고등어	①행정구역 읍(邑); ② 사투리와 의성어에 나타 난 한국어의 특징
「삼포 가 는 길」	C1	/	/
	C2	①삼립빵; ②팔 시루떡	①근(斤, 무게 측정 단 위); ②지명 감천읍(甘 泉邑); ③흙의 이미지
	C3	①전병; ②곰탕; ③고기구이; ④ 팔 시루떡; ⑤삼립빵	/
	C4	①곰탕, ②전병, ③팔 시루떡	/
	C5	①전병, ②고기구이; ③곰국; ④ 팔 시루떡	/
「우리들 의 일그러 진 영웅」	D1	/	/
	D2	/	/
	D3	/	/
	D4	/	/
	D5	/	/
「그렇습 니까? 기 린입니 다」	E1	/	/
	E2	①본드(bond)	① ‘기린’의 상징; ② 관용어 ‘을씨년스러운’
	E3	/	/
	E4	①관인 <사랑의 집>	①외래어 ‘푸시맨’; ②신 용등급
	E5	/	/

위의 표에서 볼 수 있듯이 그룹별로 발견한 문화적 요소의 양이 상이하였다. ABCE 그룹의 학습자들은 다양한 산물 문화를 발견한 반면, D 그룹의 학습자들은 유형 및 무형의 문화적 요소를 발견하지 못한 것으로 나타났다. 그 이유는 한편으로는 D 그룹이 읽은 「영웅」 발췌문이 다른 텍스트보다 더욱 짧기 때문이다. 다른 한편으로는 초등학교 시절 자

신의 경험을 기억하는 성인인 “나”의 시점으로 서술되어 있고, 화자의 내면 의식이 많이 포함되어 있기 때문에 텍스트에 문화적 요소가 포함되어 있기는 하지만 다른 텍스트에 비해 그 수가 적고 눈에 띄지 않는 편이기 때문이다.

또한 문화의 형태에 따라 발견 양상 역시 다른 특징을 나타내고 있었는데 유형적 산물 문화의 경우, A그룹 학습자 5명 중 3명은 저고리, 2명은 풍금, 사랑, 예배당, B그룹 학습자 5명 중 3명은 고등어, 2명은 국수, 참기름, C그룹 학습자 5명 중 3명은 전병과 팔 시루떡, 2명은 삼립빵과 곰국을 발견하여 높은 중복도를 나타낸다. 반면 무형적 산물 문화에서는 학습자가 발견한 문화적 요소 중 중복되는 것이 없었다. 이는 유형적 산물 문화에 대한 독자들의 인식에 비해 무형적 산물 문화에 대한 독자들의 인식이 훨씬 더 다양하다는 것을 의미한다.

이처럼 유형적 산물 문화와 무형적 산물 문화에 대한 학습자들의 인식이 다른 이유는 두 유형의 문화가 존재하는 방식에 차이가 있기 때문이다. 유형적 산물 문화는 이름에서 알 수 있듯이 형체가 있는 사물이며, 시각이나 촉각으로 직관적으로 느낄 수 있다. 위 표에서 나타난 모든 유형적 산물 문화는 이러한 특성을 가지고 있다. 반면 무형적 산물 문화는 이름 그대로 감각기관을 통해 직접 느낄 수 없는 형체가 없는 존재로, 위 표의 진학 규칙, 종교 문화, 호칭 문화 등과 같이 모두 학습자가 인지적 측면에서 구상해야 하는 추상적인 존재들이다. 따라서 전자에 비해 후자가 더 많은 문화적 감수성과 문화적 인지능력을 필요로 한다.

또한 학습자의 문화 발견은 학습자 자신의 지식 및 경험과 연관성을 보인다. 학습자가 한국 문화교육을 통해 습득한 지식과 생활 경험을 통해 축적한 문화 체험이 주를 이룬다. 위 그림 5에서 “울타리”는 학습자 B1만이 발견한 유형적 산물 문화이고, “흙의 이미지”는 학습자 C2만이 발견한 무형적 산물 문화이다. 개인적 읽기 후 1차 인터뷰에서 학습자들의 설명은 다음과 같다.

T: “설명해준 울타리의 이미지는 머릿속에서 어떻게 구축했나요?”

B1: “사진을 봤죠. 네, 제주도의 33개의 울타리와 관련된 (교재) 본문을 배워서 그런 인상을 가지게 된 거예요.” [<수난>_SI1_F_B1]⁸²

⁸² T: “你所描述的栅栏的图像是怎么构建的呢?”

B1: “看过图片吧, 对, 学那个课文那个什么济州岛的33条栅栏的那个(所以)有这个印象。” [<수난>_SI1_F_B1]

T: “설명해준 흙 또는 진흙, 어떻게 이 이미지를 마음 속에 구축했나요?”

C2: “중국에서의 흙, 사실 제가 위화(余華, 중국 소설가)의 작품을 읽었는지 어느 작품을 읽었는지 모르겠지만, 어쨌든 흙을 설명하는 방식이 여러 가지가 있는데, 이런 작품에는 옛날에 시골의 흙이 사람을 키울 수 있다거나 심지어 상처에 직접 올려놓으면 상처가 빨리 낫는다는 내용도 있고, 그런 내용도 있죠. 그리고 여기에는 ‘흙이 덕지덕지 달라붙은 신발’이 그려져 있는데, 신발에 묻은 흙을 보면 당시 상황에서는 이 흙을 바라보는 시각이 있었을 거라고 말하는 거죠. …… 이미지 자체가 하나의 상징이죠.” [〈삼포>_SI1_M_C2]⁸³

위의 예에서 학습자 B1은 학교에서의 한국 문화교육을 통해 “울타리”의 문화적 요소를 발견하게 되었다고 말했다. 학습자는 수업 시간에 교사가 보여준 그림을 통해 “울타리”가 산물 문화라는 이미지에 대한 경험을 가지게 되었으므로 텍스트에서 이러한 문화적 요소를 감지할 수 있었다. 또한 C2 학습자는 “흙의 이미지”가 있는 중국 소설을 읽은 경험이 있었기 때문에 소설에 묘사된 “흙의 이미지”에 대한 깊은 인상을 가지고 있었다. 이러한 경험을 바탕으로 무형적 산물 문화의 이미지를 발견한 것이다.

이러한 학습자들의 양상은 독자가 산물 문화 요소를 발견하는 것과 학습자 자신의 지식과 경험 사이에 밀접한 상관관계가 있음을 보여준다. 또한 유형적 산물 문화를 직관적으로 보여주는 그림 방식이 문화 교육의 효과적인 수단임을 확인할 수 있다.

(2) 수행 문화

수행으로서의 문화는 이름에서 알 수 있듯이 행동의 형식으로 드러나는 문화이다. 소설 속 사건은 등장인물들의 행동으로 구체화되어 다양한

⁸³ T: “你所描述的粘土或者是粘泥巴，你脑海里是怎么构建这个形象的呢？”

C2: “泥土在中国，实际上我不知道我是看余华作品还是哪个作品，反正就是有很多的描述方法，它在这里面就是甚至有以前农村泥土能养人，甚至就是直接把泥土放在伤口上，可以加速伤口愈合，这个事儿也是有。然后就它这里写的是用흙이 덕지덕지 달라붙은 신발，然后就是说是在鞋上的泥土，可能是当时的时代背景下它对 这个泥土的一个看法。……这个形象本身是一种象征。” [〈삼포>_SI1_M_C2]

수행 문화가 담겨 있다. 다음은 다섯 개 그룹의 학습자들의 수행 문화에 대한 발견 양상이다.

[표 6] 수행 문화의 발견 양상

읽기 텍스트	학습자 약호	수행으로서의 문화
「사랑손님과 어머니」	A1	①예배당에 가서 예배함.
	A2	/
	A3	/
	A4	①여성이 아이를 돌봄.
	A5	/
「수난이대」	B1	/
	B2	①기차역에 가서 (누구를) 배웅함; ②마음에 걸릴 일이 있을 때 술을 마심; ③장 봄.
	B3	①꾸짖는 식의 배려, 감정을 함축적으로 표현함.
	B4	①소주를 잘 마심.
	B5	①아버지가 (항상 센 모습으로) 자식과 소통함.
「삼포 가는 길」	C1	①낮선 사람에게 말을 거는 행위. 분명히 모르는 사이인데도 이야기를 나눌 수 있음.
	C2	①군용차를 사정함.
	C3	/
	C4	①장보기
	C5	/
「우리들의 일그러진 영웅」	D1	①학교 폭력
	D2	①학교 폭력(위계 관념으로 인한 사회문제)
	D3	/
	D4	①공평하고 공정하기 위해 (학생들에게) 간섭하지 않은 행위; ②선생님이 학생을 꾸짖으며 갈등을 해결하는 방식
	D5	①무위이치(無爲而治)의 교육 방식; ② “밀고와 모함”
「그렇습니까? 기린입니다」	E1	① “산수”의 생활 방식 또는 생활 이념
	E2	①아르바이트를 함; ②산수(생활 방식)
	E3	① “산수” 문화; ②push와 pull이 보여주는 무언가 모든 사람들이 무엇을 하게 밀어주는 사회 분위기
	E4	/
	E5	/

표에서 확인할 수 있듯이 각 읽기 텍스트에는 각기 다른 사건들이 등장인물의 다른 행동으로 구체화되어 있다. 이는 각 텍스트에 포함된 수행 문화가 다를 수 있고, 다른 텍스트를 읽은 학습자들 간에도 수용 문화 발견 양상이 다르게 나타남을 의미한다. 그룹별로 살펴보면, A그룹 학습자 2명, B그룹 학습자 4명, C그룹 학습자 3명, D그룹 학습자 4명, E그룹 학습자 3명이 수행 문화를 발견했으며, 각 그룹에는 수행 문화를 발견하지 못한 학습자들이 다수 있었다. 이를 통해 수행 문화가 독자들에게 다소 인지하기 어려운 문화 유형임을 알 수 있다.

그러나 수행 문화는 앞서 살펴본 무형적 산물 문화와는 달리 발견한 학습자들 사이에 일관성에 있었는데, B그룹에서는 2명이 “술 마심”과 “감정을 함축적으로 표현함”을, D그룹에서는 2명이 “학교 폭력”과 “학생들에 대해 간섭하지 않는 교육 방식”을, E그룹에서는 3명이 “산수”를 발견해 낸 것이다. 그러나 수행 문화의 발견 양상이 일관성을 보이는 이유는 유형적 산물 문화처럼 인식하기 쉽기 때문은 아니다. 인터뷰 결과에 따르면 “술 마심”과 “학폭”은 학습자들이 관련 고정관념을 연상했기 때문에 발견되었고, “산수”는 주제와 관련이 있기 때문에 주목하게 된 것이다. 1차 인터뷰에서 연구자가 “텍스트에 어떤 한국 문화가 있다고 생각하나요?”라고 질문했을 때 “학교 폭력”이라고 응답한 D1 및 D2 학습자는 다음과 같이 설명하고 있었다.

D1: “ ‘학폭’ (문화) 하나 있습니다. ……한국의 그런 학교 드라마에는 왕따, 정신적 폭력, 혹은 직접적인 폭력 같은 그런 것들이 많이 나옵니다.” [〈영웅〉_SI1_F_D1]⁸⁴

D2: “이렇게 말해도 될지 모르겠지만, 학폭이 꽤 심각한 것 같아요. 이 (텍스트) 속뿐만 아니라 많은 뉴스에서, 그리고 <더 글로리> 같은 드라마에서도 꽤 심각하고 무섭다고 느껴져요. 이전에 반 친구들과 논의한 적이 있는데, 이러한 학폭 문화는 아마도 그들의 심각한 (선후배) 위계 관념과 관련이 있는 것 같아요.” [〈영웅〉_SI1_F_D2]⁸⁵

⁸⁴ D1: “有一个霸凌……韩剧的那种校园剧里面就是会出现很多那种，比如说孤立冷暴力，然后或者是直接的暴力这种。” [〈영웅〉_SI1_F_D1]

⁸⁵ D2: “如果要说的话，就是感觉他们的霸凌挺严重的。不仅在这个里边，在很多新闻里，还有像《黑暗荣耀》这种，感觉很严重，有点恐怖。之前跟同学们探讨分析

위의 예에서 나타나듯이 학습자 D1과 D2가 학교폭력을 문화적 요소로 인식하는 주된 이유는 드라마, 뉴스 등 대중매체를 통해 형성된 고정관념 때문이다. 학폭은 소수의 행동임에도 불구하고 D1과 D2 학습자는 이를 보편적인 한국 문화로 일반화하였다. 이는 대중매체와 문학이 일반적인 사건을 표현하는 데 그치지 않고 소수의 사회적 문제를 드러내기 위해 허구의 이야기를 통해 갈등을 증폭시켜 주제를 더 깊이 파고드는 것이 일반적이기 때문이다. 그러나 일반 한국어 학습자는 문학적 기법을 인식할 수 있을 만큼 문학에 대한 충분한 지식을 가지고 있지 않아 허구적 이야기를 실제 사건으로, 비전형적인 개별 허구적 사건을 전형적인 현상으로 비판하는 경향이 있을 수밖에 없고, 결국 위와 같이 텍스트의 문화적 이해에 불균형을 초래한다. 따라서 이러한 읽기 텍스트의 상호문화적 읽기 교육에서 교수자는 지식의 전달자 역할은 아니더라도 개입할 필요가 있다.

이외에도 학습자 자신의 지식과 경험이 문화적 요소의 발견에 미치는 영향을 이 예에서 살펴볼 수 있다. 위의 예에서 학습자 D1과 D2는 한국 드라마를 통해 관련 문화를 경험했기 때문에 텍스트에서 문화적 요소를 발견할 수 있다. 이를 통해 드라마와 같은 대중매체가 문화적 경험을 간접적으로 습득하는 데 효과적인 방법임을 확인할 수도 있다.

1차 인터뷰에서 연구자가 “텍스트에 어떤 한국 문화가 있다고 생각 하나요?” 라고 질문했을 때 “산수” 라고 응답한 E1, E2 및 E3 학습자는 다음과 같이 설명하고 있었다.

E1: “그 산수가 무슨 뜻인지는 모르겠지만, 이 산수에 대해 계속 이야기하는 것을 보면 이 산수는 그들에게 삶의 방식, 삶의 이념인 것 같아요. 일종의 수행 문화 같은 거죠.” [「기린」_SI1_F_E1]⁸⁶

E2: “우선 아르바이트(문화), 그리고 산수(문화)가 있어요. 우리가 평소에 얘기하는 산수는 매우 피상적인 의미인데, 여기서는 매우 깊은 의미인 것 같아요.” [「기린」_SI1_F_E2]⁸⁷

了一下, 这种霸凌文化, 就可能跟他们那种前后辈的等级观念比较严重有关吧。” [〈영웅〉_SI1_F_D2]

⁸⁶ E1: “虽然说我不懂那个산수是什么意思, 但是我觉得他一直在说这个산수, 这个산수应该就是他们的一种生活方式, 生活的理念。算是这个수행 문화。” [「기린」_SI1_F_E1]

⁸⁷ E2: “首先是打工吧, 还有算数(文化)。我们平时算算数就是很表面的那种意思, 这里好像很深。” [「기린」_SI1_F_E2]

E3: “산수 문화도 되나요? 당시 사회에는 이런 사회적 현상이 있었고, 산수는 (텍스트에) 그런 문화를 잘 설명해 주는 것 같아요.” [「기린」_SI1_M_E3]⁸⁸

위의 학습자들의 응답을 보면 학습자 E1, E2, E3은 사실 “산수”가 어떤 삶의 방식을 의미하는지에 대해서는 구체적으로 설명하지 못하고 있음을 알 수 있다. 학습자들은 텍스트에서 “산수”가 반복적으로 나타나는 것을 보고 “산수”가 텍스트의 주제이며 텍스트에 묘사된 사람들의 삶의 방식이나 처지와 관련이 있다는 것을 인식하고 이를 “산수”문화라고 설명한 것이다. 따라서 “산수”문화적 요소를 발견하는 데 일관성이 있는 것은 주제적 관련성이 크게 작용한 결과이다.

(3) 관점 문화

관점으로서의 문화는 “문화를 실행하는 개인과 공동체의 지침이 되는 시각이나 선입견”을 말하고, “문화 산물 기저에 깔린 인식, 신념, 가치, 태도” 등이 이에 포함된다. 소설 속 관점으로서의 문화는 인물의 행동, 말을 통해 표현되기 때문에 텍스트마다 다른 관념의 문화가 담겨 있을 수 있다. 연구자는 개인적 읽기 후 1차 인터뷰에서 “텍스트에는 어떤 문화적 요소가 있나요?”라는 질문을 통해 학습자의 문화적 요소 발견 양상을 알아보았다. 다섯 그룹의 학습자들이 발견한 관점 문화는 다음과 같다.

[표 7] 관점 문화의 발견 양상

읽기 텍스트	학습자 약호	관점으로서의 문화
「사랑손 님과 어머니」	A1	①마을 사람들과 이웃들이 재가에 대해 손가락질함.
	A2	②아이에게 다른 아빠를 찾아주면 창녀라고 욕먹을 것.
	A3	①자식의 행복이 자신의 행복보다 더 중요하다는 가치관; ②정결관; ③슬픔의 미학
	A4	①개가(改嫁)하면 비난받음.
	A5	① 사람들의 언행에 대한 봉건사상의 속박, 여성의 언행

⁸⁸ E3: “算术文化, 算吗? 当时存在这种社会现象, 我觉得算数就是概括了里边的那种文化。” [「기린」_SI1_M_E3]

		이 사회적 고정관념에 맞지 않으면 과립치하다고 욕먹음.
「수난이 대」	B1	①한국인이 쉽게 창피함을 느낌; ②팔이 없어도 잘 살고 싶음(죽은 정승이 산 개만 못하다는 관념); ③좋은 때 태 어나지 못하는 관념
	B2	①삼대독자가 보여주는 혈연과 계승을 중시하는 관념 문 화
	B3	①살아있기만 하면 됨. 다쳐도 살아있기만 하면 끝없는 희망이 있음; ②한, 마음에 원한이 있는데 누구를 원한해야 할지 모르 겠음; ③삼대 독자가 반영하는 모든 세대 남자가 있어야 한다는 생각
	B4	/
	B5	①부(父)와 자(子)의 유교 효도 관념; ②전쟁으로 인한 부상에 대한 아버지와 아들의 태도.
「삼포 가 는 길」	C1	①낙엽귀근(落葉歸根, 사람은 다른 곳에서 오래 살더라도 나이가 들면 다 제 고향으로 돌아가려는 관념); ②새로운 사물에 대한 두려움; ③공통점만 있다면 내 편, 한 공동체나 한 집단임의 생각 (연대감); ④언니/누나로서의 가족 책임감; ⑤남을 기꺼이 돕는다는 관념; ⑥결혼하면 더 나은 삶을 살 수 있는 가족 관념
	C2	① “고해” 를 통해 드러난 불교사상; ② “인연이 닿기” 를 통해 드러난 인연 관념
	C3	①눈 내리고 고요하고 나무 타는 소리만 들리는 미감(美 感)
	C4	①여자가 적령기가 되면 마땅히 시집가야 한다는 전통관 념; ② “사람이 많아지니 번고지. 사람이 많아지면 하늘을 잇 는 법이거든.” 운명은 인력으로 극복할 수 있다(“人定 勝天”)는 한민족의 민족정신; ③신토불이(身土不二), 낙엽귀근(落葉歸根) 관념; ④늙은이와 윗사람을 공경하고 높임말을 사용하는 관념
	C5	①정한, 영달과 백화 사이의 왕래에는 어떤 유감이 담겨 있음; ②돈 이야기를 꺼리지 않는 관념
「우리들 의 일그러 진 영웅」	D1	①전제(專制, 관념); ②사람들의 민주(관념); ③학교의 인성교육 이념
	D2	①감히 반항하는 정신
	D3	①권력 지상적 가치관; ②감히 반항하는 민족 정신

	D4	①권위주의 관념, 전제주의; ②(민중의) 평화와 정의(관념); ③투표를 기권하는 정치적 이데올로기
	D5	①한민족 문화에서의 질서문화; ②명철보신(明哲保身)하는 ‘나’의 처세 이념; ③다양한 시대적 맥락에서 시대의 흐름에 순응하는 사람들의 관념
「그렇습니까? 기 린입니 다」	E1	/
	E2	/
	E3	①친자관계에서 아버지가 (아들에게 좋은 물질적 조건을 제공하지 못해) 미안해하는 유교적 사상
	E4	/
	E5	① 하고 싶은 대로 하고 떠밀려 가지 않아도 되는 개체의 해방에 대한 추구; ② ‘산수’에 반영된 돈으로 모든 것을 계산하는 가치관

첫째, 위의 다섯 가지 그룹의 발견 양상을 보면 학습자 B4, E1, E2, E4를 제외한 대다수의 학습자가 관점으로서의 문화적 요소를 발견했음을 알 수 있다. 관점 문화는 인물들의 행동과 발화에서 드러나는 것으로, 유형적 산물 문화처럼 경계가 명확한 객관적인 존재가 아니라 어느 정도 추상성을 띠고 있다. 그런데 학습자들은 대부분 복수적인 관점 문화를 잘 발견해 내고 있었다. 이는 한편으로는 학습자들이 상당한 문화적 감수성을 가지고 있기 때문이고, 다른 한편으로는 독자들이 인식하는 문화 개념이 관점 문화에 더 가깝기 때문일 것이다.

둘째, 위 표에서 볼 수 있듯이 관점 문화에 대한 학습자들의 서술은 매우 다양하며, 이러한 서술은 해당 문화의 내용을 직접적으로 언급하는 경우는 많지 않고 대부분 특정 관점 문화를 설명하기 위해 맥락을 활용하여 서술하는 방식을 채택하고 있다. 예를 들어 학습자 B1의 “팔이 없어도 잘 살고 싶기(죽은 정승이 산 개만 못하다는 관념, 好死不如赖活着)”는 주인공 “만도”의 상황을 묘사함으로써 이 관점 문화를 설명하고 있다. 소설을 통해 습득한 관점 문화가 허공에 떠다니는 관념적 문화 지식이 아니라 구체적인 사건에 뿌리를 둔 완전한 맥락을 가진 문화임을 보여준다.

셋째, 학습자들의 설명은 문화에 대한 체계적인 설명보다는 관점 문화가 요구한 행동 패턴, 그 결과, 내부자의 태도 중 어떤 한 측면에 초점을 맞추는 것으로 나타났다. 같은 관점 문화에 대해서도 학습자들의 설명은 다양하게 나타났는데 예를 들어 A그룹의 “정조관(貞操觀)”에 대한

개념 문화를 살펴보겠다.

A1 학습자는 “마을 사람들과 이웃들이 재가에 대해 손가락질하기”, A2 학습자는 “아이에게 다른 아빠를 찾아주면 창녀라고 욕먹을 것”, A3 학습자는 “정결관(貞潔觀)”, A4 학습자는 “개가(改嫁)하면 비난 받기”, A5 학습자는 “사람들의 언행에 대한 봉건사상의 속박, 여성의 언행은 사회적 고정관념에 맞지 않으면 파렴치하다고 욕먹기” 라고 설명하고 있다. 5명 학습자는 5가지 방식으로 이 문화적 요소를 설명했으며, 설명된 문화적 요소는 다 “정조관 또는 열녀불경이부(烈女不更二夫)”라는 전통적 관념이었다. 이 중에서 학습자 A1, A2, A4는 이 관점 문화에 반하는 행동 — 과부 재혼을 했을 때의 결과를, 학습자 A3는 이 관점 문화의 명칭을, 학습자 A5는 이 관점 문화에서 여성에 대한 억압을 각각 다른 측면에서 설명하고 있었다.

위의 관점 문화의 발견 양상은 소설 속 관점 문화가 맥락화, 구체화, 입체화 등 특징을 갖는다는 것을 보여준다. 또한 그리고 다성적 소설에서는 다성적 소설 담론과 다성적 목소리를 통해 동일한 문화에 대해 서로 다른 관점을 보여줄 수 있다. 이러한 관점은 같은 텍스트에서 서로 충돌하기 때문에 같은 텍스트를 읽더라도 학습자는 같은 관점 문화의 서로 다른 측면에 초점을 맞춰 서로 다른 이해나 견해를 도출할 수 있는데 이는 같은 집단의 구성원들 간의 문화성 차이를 보여줄 수 있는 대목이다.

T: “텍스트에서 어떤 문화적 요소를 발견하였나요?”

C2: “그리고 고해, 고해는 불교의 문화적 요소가 조금은 있지 않나 싶어요. 왜냐하면 제가 예전에 한국에 갈 수도 있으니까 그(한국에서의) 종교, 특히 불교를 좀 살펴봤는데, 그 단어가 불교에 더 맞는 것 같아요, 아마.” [〈수난〉_SI1_M_C2]⁸⁹

또한 관점 문화의 발견은 학습자 자신의 지식과 경험과 밀접한 관련이 있다. 위의 예에서 학습자 C2는 불교 문화를 포함한 한국의 종교 문화에 대한 어느 정도의 지식과 경험이 있었기 때문에 텍스트에서 “고해”라는 문화적 요소를 발견하였다. “고해”는 C그룹 학습자 중 단 한 명

⁸⁹ T: “你在文本中发现了什么文化要素呢?”

C2: “还有那句高海，苦海，我不知道是不是有一点儿佛教的文化要素这里面。因为我之前就是可能要去韩国，所以看了一下那个宗教，尤其是佛教也看了一下，我感觉这个词儿跟佛家比较对吧，可能是。” [〈수난〉_SI1_M_C2]

의 학습자, C2만이 발견한 문화적 요소이다. 이는 특정 문화에 대한 감수성이 학습자의 개인적인 지식과 경험과 관련이 있음을 시사한다.

(4) 사회문화적 배경

소설 텍스트의 사회문화적 배경은 이야기나 사건이 벌어지는 시공간적 배경을 가리키고 이러한 사회문화적 배경은 소설의 주제를 암시할 수 있다(우한용 외, 2009:171-172). 이러한 사회문화적 배경은 복합적인 문화적 현상으로서 읽기 과정에서 학습자가 스스로 파악해야 하는 문화이다.

그러나 소설 텍스트마다 사회문화적 배경이 수행하는 기능은 다를 수 있다. 시대의식을 드러낸 소설은 특정한 사회문화적 배경하의 상황을 제시하는 것을 목표로 하는데, 이럴 경우 사회문화적 배경 자체가 주제를 제시하는 장치일 뿐만 아니라 주제의 일부가 되기도 한다. 「수난」, 「삼포」와 「영웅」은 모두 이 범주에 속한다. 반면, 시대 의식을 보여주는 데 주제가 있지 않은 소설도 있는데, 이러한 소설에서 특정 사회문화적 배경에서 벌어지는 이야기이기는 하지만 사회문화적 배경이 주제와의 연관성이 크지 않다. 따라서 학습자의 사회문화적 배경 파악 양상은 주제, 표현 방식, 학습자의 한국 사회와 문화에 대한 이해 정도에 따라 구체적으로 분석할 필요가 있다.

텍스트에서 사건 전개에의 사회문화적 배경의 조사 방법으로 연구자는 유도 질문을 활용하였다. 즉, 학습자의 개인적 사고를 간섭하지 않는 것을 원칙으로 하여 특정 시대나 사회적 배경을 도출하도록 유도하는 방식이다. 따라서 텍스트 내적 사건 전개에의 사회문화적 배경의 조사 방법은 독자가 스스로 찾아내도록 하는 문화적 요소의 발견 조사 방법과 구별된다.

다음은 「사랑」을 읽은 A 소그룹 학습자의 사회문화적 배경 발견 양상이다.

A1: “근현대 문학일 것 같습니다. 적어도 1930년 이후는 되어야지, 이전은 아닐 것입니다. (T: 왜요?) 19세기 초에서 1930년대 사이의 작품들의 특징을 최근에 알아봤는데 (본문과) 다르다는 생각이 들었습니다. 앞의 시간에는 전쟁이 있었고, 전쟁이 있었다면 (본문)과 같은 작품이 잘 나오지 않았을 것이고, 아마도 전쟁 연대와 관련된 이야기를 더 많이 했을 거예요. 제가 잘 알지 못할 수도 있지만, 제

기억에는 이렇습니다.” [〈사랑〉_SI1_F_A1]⁹⁰

A2: “(T: 두 사람은 왜 결혼할 수 없었나요?) 당시의 특정한 사회적 상황이나 역사적 조건 때문이었을 거예요. 저는 구체적으로 어느 시대인지 잘 모릅니다. 그러나 이것은 분명 현대가 아닐 것이며, 전으로 나아가면 봉건시대 하의 일종(관념)일 거예요. ……20세기 중후반쯤 될 겁니다.” [〈사랑〉_SI1_M_A2]⁹¹

A3: “한국의 일상적인 기거(起居)문화, 예를 들면 사랑방, 반짇고리, 저고리, 그리고 손수건, 그 당시 이미 자동차가 있었어요. 아마도 근현대 사회 배경, 대략 19-20세기인가? 기차는 언제 생겼나요? 사실 저도 잘 모르겠습니다……(당시에) 유치원 중학교도 있고, 20세기, 그러니까 1900에서 1950 사이라고 생각합니다.” [〈사랑〉_SI1_F_A3]⁹²

A4: “근대라고 생각합니다. 중서방 문화가 많이 충돌하는 시대였어요. 왜냐하면 고대 같으면 이 어머니가 다른 사람과 결혼하는 건 꿈도 못 꿀 것 같았는데 지금 생각을 하고 있고 둘이 정까지 들어서…… 현대도 아닐 거예요. 왜냐하면 현대 한국 여성들이 용기가 있고 재혼은 별거 아니라고 생각할 수 있기 때문이에요. 6·25전쟁(朝鮮戰爭) 전후로 추측됩니다. (왜냐하면) 결말을 보니까 어머니가 아이를 데리고 뒷산으로 가서 뒷산 위에서 아래 기차를 보고 있다고 쓰여 있는데 영화 <클래식>이 문득 생각났어요……그때쯤이 아닐까 하는 생각이 들어서요. ……(한국) 건국 전이라고 생각합니다. 왜냐하면 건국하고 경제적으로 많이 달라질 것 같아서 그럴 때는 아니었을 것 같아서요.” [〈사랑〉_SI1_F_A4]⁹³

⁹⁰ A1: “我觉得应该是近现代文学。最少应该是1930年往后的吧，应该不会是往前的。(T: 为什么呢?)我最近了解了一部分19世纪初到30年代之间的作品的特点，我觉得和它(本文)不太一样。因为前面那段时间的话是有一些战争在，如果是有战争在的话，可能就不太会踊跃出类似于(本文)这样的作品，可能更多的会讲的是和战争年代有关。也可能是我了解的不太多，但是我的记忆里是这样的。” [〈사랑〉_SI1_F_A1]

⁹¹ A2: “(T:这两个人不能在一起的原因是什么呢?)可能是因为当时特定的社会状况或者历史条件吧。因为我不是特别清楚具体是哪一個時代的，但這肯定不會是現代。如果往前推的話，大概就可能是封建時代下的一種……可能20世紀中後期左右吧!” [〈사랑〉_SI1_M_A2]

⁹² A3: “还有韩国日常的这种家居文化。比如说厢房，那个针线盒，穿什么小袄，还有她的手帕。还有他当时已经有汽车了，那应该我觉得也是属于一个近现代的社会背景。火车是什么时候其实我也不太清楚。……(当时)有上大学什么上幼儿园啥的。我觉得可能是20世纪，就是1900到1950之间。” [〈사랑〉_SI1_F_A3]

⁹³ A4: “我觉得应该是近代吧，中西方文化很冲突的一个时代。因为在古代的话，我觉得这个妈妈可能连想都不敢想去嫁给另外一个人，但是她现在想了，而且两人还生了情愫。而且这里面说有教堂有火车，应该不会在古代，应该在近代，(也)

A5: “고대 조선과 같은 봉건시대였을까요? 저도 잘 모르겠어요.” [〈사랑〉_SI1_F_A5]⁹⁴

텍스트 「사랑」은 일제 강점기인 1930년대를 배경으로 당시의 봉건적이고 전근대적인 윤리관에 의한 여성에 대한 속박과 억압을 드러내는 것을 주제로 한 소설이다. 정조관(貞操觀)이라는 관념 문화를 주제로 하고 있기 때문에 사회문화적 배경과 어느 정도 연관성이 있지만 그 연관성이 높지는 않다. 그리고 텍스트는 당시의 사회상을 잘 묘사하지 않고 심지어 사회문화적 배경을 피하는 경향이 있다. 따라서 A소그룹 학습자들이 추측한 사회문화적 배경은 모호하고 구간이 넓은 특징을 보인다. 그 중 A1 학습자는 1930년 이후, A2는 20세기 중후반, A3는 1900년부터 1950년, A4는 건국 이전, A5는 조선시대라고 추측했는데, A2와 A5 학습자는 주로 텍스트의 개념을 바탕으로, A1과 A3 학습자는 주로 텍스트에서 나온 사물을 바탕으로, A4 학습자는 관념 양상과 사물을 다 고려하여 추측한 것으로 나타났다.

학습자들은 거의 모두 한국 현대사에 대해 잘 모른다고 명시적으로 말했지만, 결국 학습자 A2와 A5를 제외하고 나머지 세 명의 학습자가 추측한 구간은 비교적 정확하였다. 이는 학습자들이 한국 현대사의 발전 단계에 대해 어느 정도 지식을 가지고 있음을 시사한다.

또한 이 텍스트에는 전쟁과 관련된 내용이 없고 주제도 전쟁과 관련이 없지만 A1과 A4 학습자 모두 한국전쟁 시기를 추측의 근거로 삼았다. 이는 학습자들이 한국전쟁의 사회문화적 맥락을 잘 인식하고 있음을 보여준다. 그 이유는 학습자들의 자문화에도 한국전쟁에 대한 사회문화적 배경에 대한 지식이 있기 때문이다. 따라서 두 학습자는 무의식적으로 한국전쟁을 한국의 사회문화적 배경을 추측하는 기준으로 삼은 것이다.

B1: “제2차 세계대전이 끝나기 전, 즉 1945년 이전이었을 것 같습니다

应该没有在现代，因为现代的话韩国的女性也是有可能有勇气，而且现在文化就是很自由，受西方影响更大一些，觉得改嫁没什么。我猜在朝鲜战争前后。（因为）我看后面写到母亲领着孩子去后山，在后山上面看下面的火车。我想起之前看过一个电影《假如爱有天意》，……我觉得可能就是那个时候吧……应该是在（韩国）建国前吧！因为我觉得建国后经济上面会有很大的变化，应该没到那时候。” [〈사랑〉_SI1_F_A4]

⁹⁴ A5: “我感觉它是不是朝鲜古代比较封建的时候的那种状态？我也摸不准……” [〈사랑〉_SI1_F_A5]

다.” [〈수난〉_SI1_F_B1]⁹⁵

B2: “1950년에서 1952년 사이에 전쟁을 치렀죠. (T: 왜요?) 한국전쟁 때 아니었나요?” [〈수난〉_SI1_F_B2]⁹⁶

B3: “한국 역사에 대해 잘 몰라요. …… 근대에 침략을 당했을 때예요. (T: 시대는요?) …… 1910년부터 1950년까지? ” [〈수난〉_SI1_F_B3]⁹⁷

B4: “한국전쟁인지 잘 모르겠고, 한국 역사에 대해 잘 모르겠어요.” [〈수난〉_SI1_F_B4]⁹⁸

B5: “한국 역사를 많이 접하지 못해서 (제가 더 잘 아는) 한국전쟁에 대입했어요……진수가 이미 돌아왔으니까 한국전쟁이 끝난 1953년 이후인 것 같아요.” [〈수난〉_SI1_M_B5]⁹⁹

「수난」은 1950년대를 배경으로 태평양전쟁과 한국전쟁으로 인한 두 세대의 수난을 드러낸 소설이다. 주제 자체가 민중들에 대한 전쟁의 수난을 폭로하는 것이기 때문에 전쟁의 사회문화적 배경과 직접적으로 연관되어 있으며, 사회문화적 배경이 주제의 일부라고 할 수 있다. 따라서 사회문화적 배경에 대한 학습자의 추론은 주로 한국의 역사와 문화에 대한 지식에 의존하는 양상을 보였다.

위의 예와 같이 B그룹 거의 모든 학습자가 한국 역사에 대해 잘 모른다고 명시적으로 말했지만 결국에는 모두 전쟁의 배경을 추측해 냈다. B2, B4, B5 학습자는 한국전쟁의 배경에 대해 정확하게 발견하였고, B1과 B3 학습자가 발견한 배경은 소설 속 시대를 약간 벗어났지만 몇 년 차이에 불과하였다. 즉 전반적으로 사회문화적 배경을 다 잘 발견한 것으로 나타났다. 그 이유는 이 텍스트에서 사회문화적 배경은 이야기 속에 직접적으로 묘사되어 있고, 주제에도 포함되어 있으며, 또한 학습자들이 “조선 전쟁”의 사회문화적 배경과 관련된 지식과 경험을 가지고

⁹⁵ B1: “我觉得应该是在二战结束以前吧？就是1945年之前。” [〈수난〉_SI1_F_B1]

⁹⁶ B2: “1950到52年。(T: 为什么呢?)这不是朝鲜战争时间吗?” [〈수난〉_SI1_F_B2]

⁹⁷ B3: “我对韩国的那个历史不太那啥(了解)。那就是近代他们被那个入侵的时候。(T: 年代呢?) 1910到1950。” [〈수난〉_SI1_F_B3]

⁹⁸ B4: “不知道是不是朝鲜战争。我对韩国历史不是整的太明白。” [〈수난〉_SI1_F_B4]

⁹⁹ B5: “因为我之前对韩国历史接触的也不算特别多，所以在读这篇文章的时候，我可能把它就会代入到朝鲜战争当中。……既然这里，这个진수他最后都回来了，我觉得基本就是在朝鲜战争结束之后吧。1953年。” [〈수난〉_SI1_M_B5]

있기 때문이다.

- C1: “사회는 빠르게 발전하고 전체는 크게 변했지만 사람들은 아직 이전의 생각을 가지고 있으며 그들(사회와 사람들) 사이에는 갈등(사회 단계)이 있습니다.” [〈삼포〉_SI1_F_C1]¹⁰⁰
- C2: “저는 (수업에서) <서울 1964년 겨울>에 대해 발표했는데, (그 소설에서) 한국은 도시화가 진행 중이었고, 우리 후문에서 본 마을 전체의 모습이 바뀌는 등 일련의 발전을 일으킨 것이 분명해요. 아마 1960년대였을 거예요.” [〈삼포〉_SI1_M_C2]¹⁰¹
- C3: “당시 한국은 도시화가 덜 된 단계에서 급속도로 발전하는 단계로 넘어가는 과정에 있었을 테고, 그래서 정 씨의 고향도 그렇게 급격하게 변했을 거예요.” [〈삼포〉_SI1_F_C3]¹⁰²
- C4: “기술 발전과 같은 사회 변화의 시기일 것 같다는 생각이 들어요. 하지만 제가 한국사를 잘 배우지 않은 것 같아서 잘 모르겠어요. 박정희 시대였을까요?” [〈삼포〉_SI1_F_C4]¹⁰³
- C5: “일단 근대일 거예요. <운수 좋은 날>처럼 밑바닥 사람들이 어렵게 살고 경제도 그리 번창하지 않았던 시절이에요. 전쟁을 겪은 뒤의 경제 대공황의 배경이었을 거예요. 1950년대였을 겁니다.” [〈삼포〉_SI1_F_C5]¹⁰⁴

「삼포」는 한국의 산업화 시대를 배경으로 한 소설로, 한국의 산업화 시대에서 정신적 고향을 잃은 실향민을 주제로 한 소설이다. 주제가 한국 산업화 시대 배경과 직접적으로 연관되어 있고, 사회문화적 배경이 주제의 일부라고도 할 수 있는데, C소그룹에서 C2, C4와 C5 학습자는 각각 1960년대, 박정희 시대, 1950년대라는 시대적 배경을 제시하였고,

¹⁰⁰ C1: “一个社会在高速发展，但是人们一方面有着从前的思想，他们两个之间的冲突，这是整个的社会背景。” [〈삼포〉_SI1_F_C1]

¹⁰¹ C2: “<1964年冬>那个文章我（上课）发表的，当时韩国正在进行城市化进程，之后肯定会引发比如说我们后文看到的整个乡村的样子改变了一系列发展问题。可能是1960年代。” [〈삼포〉_SI1_M_C2]

¹⁰² C3: “当时韩国的社会背景应该是处在一个快速发展过程中，由原来的城市化没有那么发达进入到快速发展的一个阶段，这也就是정 씨的故乡发生巨大变化的原因。” [〈삼포〉_SI1_F_C3]

¹⁰³ C4: “我感觉应该是处于一个社会变革的时期。但是我确实不太知道，因为我对韩国的历史好像学的不是很好。可能是那个朴正熙时期？” [〈삼포〉_SI1_F_C4]

¹⁰⁴ C5: “首先肯定是近代吧。应该是有点像那个《幸运的一天》的时代，就是底层人物生活的比较艰难的一个时期，经济上也不是很繁荣的一个时期。” [〈삼포〉_SI1_F_C5]

학습자들은 정확하지는 않지만 이 텍스트의 시대적 배경인 1970년대 산업화 시대와 가까운 시간을 추측해 냈다. 또한 한국 사회 발전 단계에 있어서도 학습자들은 모두 당시 한국이 급속한 발전 단계에 있었다는 것을 정확하게 파악하고 있었다.

이는 중국인 학습자가 한국의 발전 단계에 대한 기본적인 이해는 있지만 한국 역사적 문화, 특히 연도에 대해서는 충분히 알지 못한다는 것을 설명해준다.

D1: “70~90년대였을 것 같아요. 경제가 발전할 즈음에, 한강의 기적 무렵……사람들은 권력에 대한 욕망과 야망이 많기 때문에, 권력을 가진 사람들이 권력의 혜택을 받지 못한다면 권력을 위해 싸울 필요가 없지요.” [〈영웅〉_SI1_F_D1]¹⁰⁵

D3: “권력이 바뀌고, 폭압적인 통치 끝에 마지막 권력자가 물러나고, 새로운 권력 교체 아래 국민들 사이에는 당파싸움이 벌어지는 등 혼란이 일어나고, 마침내 새로운 질서가 생겨나고 새로운 권력이 시작된 시기지요.” [〈영웅〉_SI1_F_D3]¹⁰⁶

D4: “탄핵제도도 있었고, 권위주의도 있었고, 건의함도 있었고, 밀고와 모함도 있었고, 그 뒤에 케네디 대통령이 쓴 책도 있고, 담임 선생님의 연설은 약간 문어체와 구어체가 섞여 있는 걸 보면 우리도 이해할 수 있어요. 오늘날의 서울표준말 같고요. 아마 1900년 이후, 더 구체적으로 말하면 40년대나 50년대였을 거예요.” [〈영웅〉_SI1_F_D4]¹⁰⁷

D5: “1970년대나 1980년대, 1950년대나 1960년대일 수도 있을 것 같아요. (T: 왜죠?) 왜냐하면 명확하게 보이지 않지만, 정치적인 성향이 강하고 “민족의 대의”에 대한 언급이 있는 것을 볼 때, 그때

¹⁰⁵ D1: “我觉得应该是在70年代或90年代。应该是它经济发展起来的时候……就是不能获益的话，那个掌权者也没有必要这么去争掌权的这个东西。” [〈영웅〉_SI1_F_D1]

¹⁰⁶ D3: “就是权力的变更，上任的权力一把手暴政，然后被迫下台。然后在新的权力的更迭下，百姓之间那种混乱之大，还有一些权力隐晦下的党派之争，到最后的新的秩序产生了新的权力开始新的一个时代的这么一个中间混乱的一个时期吧。” [〈영웅〉_SI1_F_D3]

¹⁰⁷ D4: “它有弹劾制度，有权威主义，有意见箱，有告密陷害，包括后面有一本肯尼迪总统的书，而且我看담임 선생님讲话他是有点像那种，参考中文的话（说）就是文白掺杂的感觉，就是담임 선생님他讲话咱们也是能理解的，有点像现在那种标准的首尔话，所以他没有那种白文言文那种感觉，所以我觉得他的时期肯定不会离现在太久。推断一下，可能就是四五十年代这样。” [〈영웅〉_SI1_F_D4]

사회 배경과 관련이 있는 거 같아요.” [<영웅>_SI1_M_D5]¹⁰⁸

「영웅」은 1960년대 초 한국의 한 시골 초등학교에서 벌어지는 이야기를 통하여 1960년대 이승만 정부의 독재를 비롯한 일련의 사건들을 풍자한 소설이다. 상징성이 강하고 텍스트의 이야기 자체가 사회문화적 배경과 직접적인 상관관계를 보이지 않으므로 학습자의 사회문화적 배경 인식 능력은 주로 주제 해석 능력과 한국 사회문화적 배경에 대한 지식에 달려 있다.

첫째, D소그룹에서 학습자 D2는 이야기의 수준에 머물렀을 뿐 텍스트에서의 상징적 의미를 해석하지 않았고, D1, D4, D5 세 명의 학습자는 각각 70-90년대, 1940-1950년대, 1950-1980년대로 경제 수준, 사물, 정치적 관여에 따라 모호한 시대적 배경을 제시했는데, 학습자들은 당시 정치적 혼란기를 겪고 있었다는 것은 인식하고 있었지만 구체적인 사회문화적 배경까지 추론해내지는 못하였다.

읽기 텍스트 내용상의 추상성과 이야기상의 상징성을 고려하면, 위와 같은 양상은 한편으로는 학습자들이 한국의 역사와 문화에 대한 지식이 충분히 갖추어지지 않았고, 다른 한편으로는 학습자들이 한국 사회의 발전 단계에 대한 일반적인 이해가 있기 때문일 것이다.

E3: “지하철도 있었기 때문에 지난 세기 전쟁 이후였을 것이지만 정확한 시기는 짐작할 수 없어요. 아마 1950년 이후, 2000년 이전일 거예요.” [「기린」_SI1_M_E3]¹⁰⁹

E4: “빈부 격차도 컸고, 락 밴드 이름도 나왔고, 시대적으로도 우리의 90년대와 비슷하다는 인상을 받았으니 한국으로 치면 80~90년대 일 겁니다.” [「기린」_SI1_F_E4]¹¹⁰

E5: “88년쯤인가? (T: 왜요?) 그 당시 한국에 경제 위기가 있지 않았나요?” [「기린」_SI1_F_E5]¹¹¹

¹⁰⁸ D5: “我觉得可能是七, 八十年代吧, 也有可能是上世纪五六十年代。(T: 为什么?) 因为我暂时看出来不出来明显的。能看出来它有一部分说的是比较偏向政治的东西, 提到‘민족의 대의’可能是和那个时代背景有关。” [<영웅>_SI1_M_D5]

¹⁰⁹ E3: “那个应该是上世纪战后, 因为它有地铁了。但是我猜不到具体的时期。大概是1950年往后吧, 到2000年这样的50年。” [<기린>_SI1_M_E3]

¹¹⁰ E4: “感觉那个贫富差距, 还有摇滚乐队名。我印象中像我们90年代那种。韩国的80到90?” [<기린>_SI1_F_E4]

¹¹¹ E5: “88年左右? (T: 为什么?) 那时候不是韩国什么 (经济) 危机了吗?” [<기린>_SI1_F_E5]

「기린」은 한국 2000년대 부자의 “산수” 생활의 이야기를 통해 자본주의 체제 하의 민중들의 생활면모를 드러내는 것을 주제로 한 소설이다. 이 텍스트의 주제는 사회문화적 배경과 직접적으로 연관되어 있다고 할 수 있다. 결국 E 소그룹 학습자들은 모두 배경을 현대로 판단했지만, 시대적 배경에 대해서는 일관적인 추정을 하지는 못하였다. 그 이유는 첫째, 이 작품의 서술 기법이 특이하고, 사용되는 비유, 상징 등의 기법이 혼한 표현을 벗어나 학습자가 이야기를 파악하기가 쉽지 않으며 이러한 요소들이 학습자가 사회문화적 배경을 추측하는 데 장애물로 작용한 것으로 보인다. 둘째, 학습자는 현대 한국 사회의 주요 갈등이나 문제에 대해 잘 모르기 때문에 텍스트에서 보여지는 생활 방식이나 사물에 의해서만 시대를 판단하게 되는데 시대적 배경을 추측하는 데 일과성이 떨어진 것이다.

위에서 살펴본 사회문화적 배경에 대한 학습자들의 발견 양상은 재중국인 고급 학습자가 한국 현대소설을 읽는 과정에서 구체적인 역사적 문화에 대한 지식은 부족하지만 대체로 한국 사회 발전의 기본 단계는 알고 있음을 보여준다. 또한 현대 한국 사회의 주요 갈등에 대한 지식 역시 부족하지만 자문화에도 포함되어 있는 한국 관련 사회문화적 배경을 잘 이해하고 있음을 확인할 수 있었다.

2. 문화 간 동질성과 이질성에 기반한 문화 이해

이 절에서는 한국 현대소설의 개인적 읽기 과정에서 학습자의 문화적 이해 양상을 살펴보겠다. 문학 읽기 과정에서 문화적 이해와 텍스트 의미구성은 밀접하게 연관되어 있다. 앞 절에서 언어와 문화 지식이 텍스트 의미구성에 미치는 영향을 분석한 데 이어, 이 절에서는 다성성을 지닌 소설을 읽을 때 중국인 학습자가 텍스트의 문화를 어떻게 이해하는지를 살펴보겠다.

다성적 소설에서 등장인물은 각기 가치 있는 이념을 가진 독립된 인격체들이다. 문화적 측면에서는 인물들이 서로 다른 문화성을 가지면서도 동시에 같은 문화에 대해서도 다른 견해를 가질 수 있다. 또한 학습자는 다른 인물에 감정이입을 하거나 공감함으로써 다른 인물의 입장에서 문화를 다양하게 이해할 수 있다는 의미이기도 하다.

이 과정을 통해 독자는 자신의 관점에서 타문화를, 등장인물의 관점에서 타문화를 볼 수 있을 뿐만 아니라 등장인물의 관점에서 학습자의 자

문화를, 자신의 관점에서 자문화를, 등장인물의 관점에서 다른 등장인물을 볼 수 있다. 이러한 시각 간의 대화를 통해 타문화를 구성할 뿐만 아니라 타문화와 자문화의 잠재력도 발견할 수 있다. 본 연구에서는 “문화 간 동질성과 이질성에 기반한 타문화 이해”와 “문화 간 동질성과 이질성에 기반한 자문화 재인식” 두 측면에서 개인적 읽기 과정에서 학습자의 문화 이해 양상을 살펴보겠다.

1) 문화 간 동질성과 이질성에 기반한 타문화 이해

우선, 학습자 자신의 지식과 경험이 자국의 문화와 경험과 동등하지 않다는 점을 분명히 할 필요가 있다. 왜냐하면, 한국어 고급 학습자로서 학습자는 이미 한국어와 한국 문화에 대한 일정한 지식을 갖고 있기 때문이다. 더욱이, 앞서 제시하였듯이 대학교 한국어 전공자인 재중 중국인 학습자들은 이미 초·중·고등학교 교육을 경험했으며, 필수 과목인 영어와 영어권 문화에 대한 일정한 지식도 이미 갖추고 있다. 또한, 세계화 시대인 오늘날에는 세계의 다양한 문화가 대중매체 등을 통해 학습자에게 전달되고, 학습자는 어느 정도 자국문화 외의 타국 문화를 습득했을 수도 있다. 학습자가 습득한 지식과 경험은 학습자 자신의 지식과 경험으로 간주된다. 따라서 타문화를 구성하는 과정에서 타문화와 동질적이거나 이질적인 문화는 학습자가 타문화를 구성하는 데에 활용될 수 있다.

(1) 동질성에 기반한 타문화 구성

문화 접촉 과정에서 사람들이 이질성보다는 동질성이나 유사성을 더 많이 느끼고 의식한다(박인철, 2017:40-41). 마찬가지로 중국인 학습자가 한국 현대소설을 읽는 과정에서, 학습자는 자기의 경험영역에서 대상 문화와 유사한 것, 즉 동질성이나 보편성을 가진 문화를 찾아 타문화를 구성한다. 본 연구에서는 개인적 읽기 후 1차 인터뷰에서 학습자들에게 발견한 문화적 요소를 나열하게 하고, 그 다음에는 학습자들의 개인적인 경험을 이해하기 위한 발문을 함으로써 학습자들의 타문화 구성 양상을 고찰하였다. 학습자의 산물 문화 구성 양상은 다음과 같다.

T: “머릿속에 ‘전’은 어떤 모습일까요?”

C5: “이 전이라면 우리 산동(山東, 학습자의 고향) 쯔병은 아닐 겁니다. 제가 상상하기에는 그건 저런 밀가루 반죽처럼 저기서 부치는 거, 기름이 많은 그런 것 같아요. 그런 김치전 뭐 그런거요.” [〈삼포>_SI1_F_C5]¹¹²

위의 예에서 학습자 C5는 “전”을 본 적이 없었고 “전”의 이미지를 구성할 때 유사성이 있는 두 가지, 즉 자문화의 “산동 쯔병”과 이미 알고 있는 한국의 “김치전”이 떠올랐다. 이 두 가지 중 김치전이 산동 전보다 더 유사하다고 판단하여 김치전의 특징인 “밀가루 반죽”, “기름 많음”, 부치는 요리 방식으로 텍스트에서 “전”의 이미지를 구성하였다. 그리고 구성된 결과는 일반적인 인식과 비슷한 것을 알 수 있다. 이 중에서 김치전은 한국음식인데, 학습자는 이미 학습을 통해 이러한 한국의 산물 문화에 대한 지식을 갖고 있으며, 결국 이미 알려진 한국문화를 바탕으로 새로운 한국문화를 구성하였다. 이는 학습자의 지식과 경험이 자문화에만 국한되는 것이 아니라 습득한 모든 문화가 학습자가 타문화를 구성하는 자산으로 간주될 수 있음을 설명한다. 학습자는 이러한 지식과 경험 중에서 가장 동질적인 문화를 식별하여 타문화를 구성하는 기초로 삼을 수 있다.

다음은 재중 중국인 고급 학습자가 텍스트에서 수행으로서의 한국 문화를 구성하는 예이다.

C4: “그들이 감천읍(甘泉邑)에 와서 장서고 있었는데 장서는 것도 문화지요? 왜냐하면 우리 고향도 장이 있고 5일, 7일마다 장서요. 저번에 친구들이랑 태산(泰山) 등산 갔다가 태안시(泰安市)에 도착했는데 마침 장이 서는 날도 만났어요.” [〈삼포>_SI1_F_C4]¹¹³

위는 연구자가 “텍스트에는 어떤 문화적 요소가 있나요?”라고 질문했을 때 학습자의 응답이다. 예에서 볼 수 있듯이, 학습자가 타문화를 감지하고 구성할 때 연구자가 학습자에게 비교를 요구하지 않았음에도

¹¹² T: “在你脑海中他这个地方说的전, 你认为是什么样的?”

C5: “嗯。它这个煎饼的话, 那肯定不是我们山东煎饼。但是我想象中的它应该是, 像那个面糊一样, 然后在那里煎, 就是很多油的那种。像那个什么泡菜饼什么之类的那种东西。” [〈삼포>_SI1_F_C5]

¹¹³ C4: “他们来到了这个甘泉县内里面在开集, 赶大集的那种文化算吧? 因为我们那边也有集市, 逢五逢七开。我上次跟同学们去爬泰山, 到了泰安市, 那天刚好也遇上开集。” [〈삼포>_SI1_F_C4]

불구하고 학습자들은 자연스럽게 자신의 지식과 경험에서 동질성을 갖춘 문화적 요소에서 출발하여 타문화를 구성해 나갔다. [<삼포>_SI1_F_C4]에서 C4 학습자가 텍스트에서 수행 문화 ‘장 섬’을 구성할 때 익숙한 자문화에서의 ‘장 섬(開集)’ 문화가 동질성이 있다고 판단하여 자문화의 특징 “5일, 7일마다 장 섬”, 즉 매일이 아닌 특정 날짜에 장 서는 것을 보편성으로 텍스트에서의 ‘장 섬’을 구성하였다. 이렇게 구성된 결과는 어느 정도 타당성이 있는 것으로 보인다.

다음은 중국인 학습자가 텍스트에서의 관점으로서의 한국 문화를 구성하는 예이다.

T: “소설 텍스트를 보면 어떤 문화가 담겨 있다고 생각하나요?”

A5: “한국 문화에 대해 가장 먼저 떠오르는 것은, 제 생각에 가장 분명한 것은 — 실제로 우리가 중국에서 자주 읽던 제재이기도 하는 — 봉건(封建)문화인데요. 사회(구성원들)의 모든 말과 행동을 구속하는 고정된 사고방식과 후진적인 사상이라고 느낍니다.” [<사랑>_SI1_F_A5]¹¹⁴

「사랑」을 읽는 A5 학습자도 텍스트에 나타난 관념이 자문화의 봉건사상과 동질성이 있기 때문에 봉건사상의 후진성과 사람들의 언행에 대한 속박의 특성에 따라 텍스트의 관점 문화를 구성하였다. 구성된 결과도 틀리지 않았다.

위의 예시는 학습자가 동질적인 문화 지식을 바탕으로 타문화의 산물 문화, 수행 문화, 관점 문화를 성공적으로 구성한 사례이다. 이는 한국과 중국은 오랜 문화 상호 교류의 역사를 가지고 있으며, 2차적 보편성 문화가 많이 존재하기 때문이다. 특히 양국은 같은 동아시아 문화권에 속해 있어 유교 문화에서 어느 정도 동질성을 가질 수밖에 없다. 이러한 양 문화 간의 동질성과 이질성은 중국인 학습자가 한국 문화를 구성하는데도 다른 문화권 학습자보다 용이하게 한다. 그렇다면 사회문화적 배경도 동질성에 기반하여 구성할 수 있을까?

C1: “여기서는 삼포라는 도시가 어촌 마을부터 건설되었다고 했는데 선전(深圳)과 같이 빠르게 발전하는 (사회문화적) 환경이었을까요?”

¹¹⁴ A5: “韩国文化我就一下子想到的一点, 我觉得最明显的其实 — 也是我们之前在中国可能也会经常阅读到的一些题材 — 就是封建文化。就是指一些比较固定的思维和比较落后的思想对社会的一言一行的束缚。” [<사랑>_SI1_F_A5]

[<삼포>_SI1_F_C1]에서 학습자는 텍스트 내적 사회문화적 배경을 구성할 때, 텍스트에서 삼포가 어촌에서 발전했다는 정보에 주목하고, 이를 자문화 공업화(工業化) 과정에서 선전(深圳)시도 작은 어촌에서 대도시로 발전했다는 정보와 연결하여 텍스트 내적 사회문화적 배경이 “빠르게 발전하는” 배경으로 추정한다. 실제로 텍스트의 사회문화적 배경은 한국의 급속한 경제 성장을 동반한 산업화 시대로, C1 학습자는 구체적인 시대를 유추하지는 않았지만 문화의 동질성을 통해 자문화 사회문화적 배경에서 텍스트 속 타문화의 사회문화적 배경의 역사적 단계를 유추했음을 알 수 있다. 두 나라의 역사는 다르지만 산업화 과정을 거치는 것은 두 문화 사이에 보편적인 문화이기 때문이다. 따라서 사회문화적 배경은 문화 간 동질성을 통해 어느 정도 구성할 수 있다. 하지만 사회문화적 배경에 대한 구체적인 정보의 구성은 문화 간 동질성만으로는 달성하기 어렵다.

일반적으로 학습자는 타문화를 접할 때 자문화 또는 자신이 이미 가지고 있는 문화에서 타문화와 가장 동질적인 문화에서 출발하고 동질성을 분석하여 이를 바탕으로 타문화를 구성한다. 이렇게 구성한 타문화가 맞는 경우가 많다. 즉, 이러한 구성 방식은 학습자가 타문화를 이해하는데 도움이 될 수 있다는 것이다. 그렇다면 학습자는 문화 간 동질성에만 기반하여 타문화를 구성하는 건가?

(2) 이질성에 기반한 타문화 이해

문화를 바라보는 시각에 따라 문화는 다르게 보인다. 바흐친에 따르면 문화에 대한 능동적인 이해는 대화적으로 진해해야 하고, “외재성은 대화의 가능성을 만들어 내며, 대화는 문화를 깊이 이해할 수 있게 해준다.” (Morson & Emerson, 2020:117)고 한다. 즉, 문화를 보다 본질적으로 이해하기 위해서는 외재성을 유지해야 한다는 것이다. 그래야만 시선의 잉여를 활용하여 그 문화의 내부자에게는 보이지 않는 잠재력을 볼 수 있기 때문이다. 그리고 타문화를 구성할 때 학습자는 타문화와 유사한 문화와 타문화와 이질적인 문화를 모두 갖추게 될 수 있다. 이때 학

¹¹⁵ C1: “因为他这里面说森浦这个城市，它从一个打渔的城市开始建设。是不是像深圳一样是一个高速发展的环境下？” [<삼포>_SI1_F_C1]

습자는 시선의 잉여를 활용하기 위해, 즉 타문화의 교유성을 보다 잘 파악하기 위해 타문화와 더 거리두는 문화, 즉 이질적인 문화를 타문화 이해의 기초로 선택하게 된다.

다음은 개인적 읽기 후 1차 인터뷰에서 학습자가 이질적인 문화에 기반하여 타문화를 구성한 양상이다.

B1: “이 ‘아버지’는 어떻게든 살고 싶어 했어요. 팔이 없어서 힘들어도 그는 살고 싶어 했어요. 이게 관념상의 문화라고 생각합니다. 왜냐하면 어떤 다른 문화에서는 잘 살고 멋있게 살아야 산다고 생각하기 때문이에요. 중국인(한족 사람)도 편히 죽어도 고생하며 사는 것만 못하다고 믿어요. 하지만 저는 예전에 <늑대 토템>(소설)을 봤고 이 책은 (중국) 내몽골 문화를 이야기했는데, 그들은 이렇게 살 필요를 느끼지 않고 더욱 (삶의) 질을 추구하고 싶어 하거든요.” [〈수난〉_SI1_F_B1]¹¹⁶

[〈수난〉_SI1_F_B1]에서 B1 학습자는 텍스트에서의 “무조건 살기”라는 관념을 먼저 감지하였고, 자문화에도 동질적인 관념이 있지만 학습자는 문화 간의 동질성에 근거해서 이해하지 않았고, 자신이 알고 있는 중국 내몽고(内蒙古)의 “품위 있게 살기”라는 관념문화와 한국 문화의 차이에 근거하여 한국 문화를 이해를 하고 있었다. 이는 이질성의 관점에서 보면 타문화의 문화특유성을 더욱 부각시킬 수 있으면 학습자가 타문화의 특성을 파악하는 데 도움이 될 수 있기 때문이다. 즉 자문화와의 동질성은 학습자가 타문화와 거리를 두고 객관적인 시각으로 관찰하는 것을 어렵게 하기 때문에 학습자가 자신의 경험영역에서 타문화와 거리를 둘 수 있는 시각을 선택하게 된다는 것이다.

B1: “그가 부르는 호칭은 ‘아부지(아버지)’였어요. 이것은 문화죠? 유럽이나 미국에서 직접 이름을 부를 수도 있어서요.” [〈수난〉_SI1_F_B1]¹¹⁷

¹¹⁶ B1: “这个爸爸的选择就是，无论他怎么样，他都想活着，即便是没有胳膊很艰苦，他也想活着的这种，我觉得算是观念上的文化。因为可能有其他文化就认为只有我活得特别好特别潇洒才叫活着。中国人就相信这种好死不如赖活着，但是我之前看狼图腾吧，就讲他们那种蒙古那边的文化，就是他们不觉得需要这样活着的，他们更想求一些质量吧！” [〈수난〉_SI1_F_B1]

¹¹⁷ B1: “那这个他这个叫的是爸爸，这个算是沟通的文化吧，因为欧美国家可能直接叫名字了。” [〈수난〉_SI1_F_B1]

마찬가지로, [<수난>_SI1_F_B1]에서 B1 학습자는 “아부지”라는 호칭이 일종의 문화로 발견하였다. “동양”의 여러 국가에 “아버지”를 부르는 호칭이 다르지만 호칭을 사용하는 현상 자체는 보편적 문화이며, 학습자 자문화에도 이러한 문화가 존재한다. B1 학습자는 자문화에서의 동질성에서 출발하지 않고 타문화와 거리를 두기 위해 이질적인 서양 호칭 문화와 비교함으로써 “아부지” 호칭 이면에 공손한 태도가 깔려 있고 직접 “아부지”의 이름을 부르면 안 된다는 특징을 관찰하였다.

C2: “4페이지에서 인연(因緣)이 닿는다고 하는데, 이것도 문화적인 요소라고 생각합니다. 왜냐하면 서양에서는 인연을 별로 안 믿는 것 같고 동양에서만 이야기한다고 느꼈기 때문이에요.” [<삼포>_SI1_M_C2]¹¹⁸

그리고 [<삼포>_SI1_M_C2]에서 C2 학습자는 불교에서 유래한 “인연”이라는 관점 문화를 발견하였고, “인연”은 “동양”에서 보편적인 문화이므로, 이러한 문화 현상의 특징을 보다 정확하게 요약하기 위해 C2 학습자도 이질적인 “서양” 문화를 선택하여 비교하였다. 이로써 학습자는 이러한 문화현상으로부터 거리를 둘 수 있으며, “인연”은 자연스러운 규칙이 아니라 일정 지역 범위 내에 존재하는 문화현상임을 확인하였다.

위의 학습자들은 동질적인 문화와 이질적인 문화를 모두 가지고 있는데, 예를 들어 학습자 B1은 “편히 죽어도 고생하며 사는 것만 못하다”라는 관념을 가지고 있으며, “잘 살고 멋있게 살아야 산다”는 내몽골 문화도 가지고 있다. 학습자들이 타문화를 구성하기 위해 이질적인 문화에서 출발하는 것은 동질성이 작용하지 않은 것이 아니라 동질성이 이미 기본적으로 존재했기 때문에 이질적인 문화와 비교하여 타문화의 특성을 파악하는 것도 동질성에 기반한 것이었다. 이렇게 구성된 타문화는 더욱 전면적이고 객관적이다.

학습자가 자문화가 아닌 다른 문화를 선택하여 한국 문화에 접근하는 이유는 자문화와 한국 문화 사이에 한국 문화의 특성을 부각시킬 수 있는 거리가 충분치 않기 때문이다. 이러한 관점에서 학습자가 선택한 한

¹¹⁸ C2: “第四页说缘分到了, 这也算是文化要素, 因为想想在西方好像不太, 我感觉他们不太讲缘分这个事儿。只有在东方才讲。” [<삼포>_SI1_M_C2]

국문화와 거리가 먼 문화는 학습자의 자문화와도 거리가 먼 문화이다. 따라서 이 과정에서 학습자는 텍스트 속 문화적 요소의 특성을 구성할 뿐만 아니라, 문화 간 동질성 때문에 학습자는 실제로 자문화의 특성도 구성할 수 있게 된다. 즉, 이질적인 문화를 통해 동질적인 타문화를 구성하는 과정에서 학습자는 자문화에 대한 이해도 깊어질 수 있다는 것이다.

위의 예시는 또한 자문화 외에도 학습자가 가진 모든 지식과 경험이 학습자가 타문화를 구성하는 데 자원이 될 수 있음을 설명해준다. 중국인 학습자에게는 ‘자문화’의 개념이 사실 모호하다. 『표준국어대사전』에서 ‘자문화’는 “어떠한 사람이 속한 나라나 민족의 문화를, 다른 나라나 민족의 문화에 상대하여 이르는 말”을 의미하는데, 학습자의 출신 국가인 중국은 56개의 민족이 모여 사는 다민족 국가로, 각 민족은 각기 고유한 문화와 전통을 가지고 있다. 학습자가 자국 사회화 과정에서 습득하는 문화에는 자민족 문화뿐만 아니라 다른 민족의 문화도 어느 정도 포함된다. 따라서 학습자가 가지고 있는 자문화는 그 범위가 자국 문화의 개념보다 많이 축소되어 있고 자민족 문화에만 국한되지도 않는다. 따라서 이른바 ‘자문화’는 학습자의 삶에 영향을 준 모든 자국의 문화적 요소에 더 가까운 개념이다. 이러한 다양한 문화는 모두 학습자가 동질성과 이질성을 통해 한국 문화를 구성하는 자원인 점에서 또한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육에 시사점이 된다.

2) 문화 간 동질성과 이질성에 기반한 자문화 재인식

구성주의 문예학에서 생명체계의 모든 인지는 개인의 고유한 경험영역에 기초한다. 마찬가지로 타문화에 대한 인식도 학습자가 자신이 가지고 있는 경험을 통해 구성된다. 타문화 구성 과정에서 개인은 자신의 경험에서 타문화와 겹치는 부분을 찾아내고 이 겹침을 바탕으로 타문화에 대한 인지를 구성한다. 이러한 조작은 학습자가 고유한 경험에서 타문화와 겹치거나 유사해 보이는 부분을 찾아내는 것, 즉 자신의 경험을 상대화시키는 것이 선행되어야 한다. 이로써 학습자는 자문화와 거리를 두고 익숙한 자문화를 관찰할 수 있게 된다.

자문화 환경에서의 개인이 진정한 자문화를 결코 인식할 수 없다. “모든 문화는 스스로 알지 못하고 스스로 실현하지 못한 의미들을 포함하고 있기 때문이다.” (Morson & Emerson, 2020:117) 개인이 자문화

속에만 있을 때는 아무 외재성을 갖지 못하고 외부의 시선으로 자문화를 바라볼 수 없기 때문이다. 외부의 시선이 있어야만 사물을 있는 그대로 볼 수 있다. 한국 현대소설은 이러한 자문화에만 처해 있는 중국인 학습자에게 외부의 시선을 제공해줄 수 있는 계기가 된다. 한국 현대소설에는 학습자 자문화 외부에 있는 한국 문화가 풍부하고, 이러한 한국 현대소설을 읽음으로써 학습자가 한국 문화를 접할 수 있고, 구성된 타문화에서 출발하여 자문화를 바라볼 수 있게 된다. 이 시점에서 학습자가 한국 문화를 기점문화로 삼아 자문화에 대한 시선의 잉여를 갖을 수 있고 자문화의 잠재력을 발견할 수 있다. 따라서 이 절에서는 자문화 재인식을 “거리 두기를 통한 자문화 상대화”와 “관점 변화를 통한 자문화 잠재력의 발견”을 통해 살펴보겠다.

(1) 거리 두기를 통한 자문화 상대화

학습자가 문화간 동질성과 이질성을 바탕으로 타문화를 구성할 때 자문화의 관점에서 타문화를 보고 타문화의 관점에서 자문화를 보는 과정을 같이 수행하여야 한다. 이 과정에서 학습자가 자문화와 거리를 둠으로써 자문화 외부에 서서 자문화를 바라볼 수 있게 된다.

학습자가 낯선 타문화를 이해할 때 자문화에서 출발하여 자문화의 범주대로 타문화를 바라보는 것이 일반적이다. 예를 들어, 중국인 학습자는 자연 경관을 평가할 때 항상 웅장함을 아름다움으로 간주하며, 다른 나라의 절묘하지만 웅장하지 않은 경관을 접할 때 ‘웅대하든 그렇지 않든’이라는 범주만 적용하여 타문화에 대한 평가가 낮을 수 있다. 이러한 인지방식은 눈에 띄지 않는 정도의 자기중심주의로 이어지기 쉽다. 적용된 ‘웅장함’ 범주 자체가 이 범주가 다른 범주보다 더 정확하고 중요하다는 것을 암시하기 때문이다. 이런 의미에서 자문화의 외부에 있는 타문화에서 출발하여 자문화를 바라볼 때 학습자는 타문화의 범주를 적용하여 자문화를 바라볼 수 있고 나아가 자문화에 대한 새로운 인식이 나 평가로 이어질 수 있다.

다음은 개인적 읽기 후 일차 인터뷰에서 독자가 타문화를 구성하는 데서 보여준 자문화의 상대화 양상이다.

T: “이 텍스트에는 어떤 문화가 있다고 생각하나요?”

B4: “음식 문화도 되나요? 아버지가 고등어를 사주러 갔다고 하는데,

중국에서는 고등어를 잘 안 먹는 것 같아요. 이는 해산물이 풍부한 한국 연안의 음식 문화에 속해요.” [〈수난〉_ SI1_F_B4]¹¹⁹

위의 예에서 학습자 B4는 읽기 텍스트 「수난」에서 아버지 “만도”가 아들 “진수”를 위해 고등어를 사주는 플롯을 읽을 때 “고등어를 잘 먹는다”는 한국의 음식문화를 의식하게 되었다. 학습자는 이러한 “고등어”의 범주를 자문화에 적용하여 분석하고 “중국에서는 고등어를 잘 안 먹는 것 같아요”라는 자문화에 대한 인식을 도출하였다. 이는 학습자가 타문화를 통해 얻은 자문화에 대한 재인식이기도 하다.

C2: “(텍스트에서) ‘군용차를 사정해서’, 중국에서 군용차를 사정하면 태워 줄 수 있는지 모르겠지만 중국에 (이런 현상이) 없는 것으로 제가 알고 있어요. 그래서 이것도 (문화현상이라고) 생각합니다.” [〈삼포〉_SI1_M_C2]¹²⁰

(T: “텍스트 속 등장인물의 행동을 어떻게 평가하나요?”)

D4: “저는 먼저 담임 선생님의 입장에 서 보겠습니다. 중국 담임 선생님의 경우, 반에서 반풍이 바르지 않거나 문제 학생이 많은 것을 보면 보통 꾸짖고 설교할 수 있는데, 이렇게 좀 세면서도 약간 소극적인 방식으로 대처합니다. 그런데 (텍스트에) 뒤에 그(담임 선생님)는 전혀 신경쓰지 않더라고요……” [〈영웅〉_ SI1_F_D4]¹²¹

[〈삼포〉_SI1_M_C2]에서 학습자는 「삼포」의 여주인공 “백화”가 군용차에 태워 달라고 사정하는 말을 보고, 이러한 행위가 자신이 인식한 자문화와는 다른 문화적 현상이라고 인식하게 되었다. 학습자는 군용차에 데려다 달라는 행위를 자문화에 적용하여 분석하고 “자문화에는 그런 현상이 없다”는 인식을 얻게 되었다. [〈영웅〉_ SI1_F_D4]에 학습

¹¹⁹ B4: “饮食文化这可以算吗? 他爸爸给他去买青花鱼, 我感觉青花鱼在中国还不太常吃吧。这属于他们韩国沿海的一个饮食文化, 就是海鲜比较丰富。” [〈수난〉_ SI1_F_B4]

¹²⁰ C2: “‘군용차를 사정해서’, 这个我不知道在中国当时有没有情况能让军车帮忙。我印象中好像中国是没有(这种情况)。所以这块儿可能也是一个(文化)。” [〈삼포〉_SI1_M_C2]

¹²¹ D4: “我首先站在班主任的视角吧。我觉得中国的班主任看到班里班风不是很正, 或者看到问题学生比较多的话, 一般情况下可能会就像之前一样去斥责、说教, 会采取这样比较强硬, 可能会稍微有一点点消极的方式去应对。但是(小说里)后面就是他(班主任)完全不怎么管了。” [〈영웅〉_SI1_F_D4]

자는 「영웅」에서 담임 선생님이 학급 학생들을 대하는 플롯을 읽고, 담임 선생님의 행동 패턴이 자신이 인식하는 중국의 담임 선생님의 행동 패턴과 다르다는 것을 의식하고 이를 한국의 독특한 문화현상이라고 판단하였다. 또한 담임 선생님의 행동 패턴을 기점문화로 삼아 자문화를 바라보고 자문화에서의 흔한 대처 방식인 “꾸짖고 설교” 하는 것은 “세면서도 약간 소극적이다”라는 평가를 내렸다.

위의 예에서 작가는 학습자에게 문화적 비교를 요구하지 않았으며, 학습자는 타문화를 구성하는 과정에서 스스로 자문화를 타문화와 비교함으로써 자문화 외부의 타문화의 관점에서 자문화를 바라보고 평가하게 된다. 이러한 자문화의 상대화를 통해 학습자는 자문화를 자명한 행태규범에서 세상의 다양한 행태규범 중 하나로 전환할 수 있다.

소설 텍스트 읽기 과정에서 텍스트 속의 타문화는 학습자에게 일종의 낯센이다. 관계적 범주로서의 낯센의 개념은 객관적으로 존재하는 실체가 아니라 학습자가 낯설다고 판단하는 것으로, 낯센은 익숙함과의 관계 속에서 존재한다(권오현, 2010:17). 즉, 낯센은 익숙함과의 거리를 취하기 때문에 낯센이 된다는 것이다. 그리고 소설에서 타문화에 대한 이해는 학습자가 익숙한 자문화를 바탕으로 낯선 타문화에 접근하는 낯센 이해 과정이라고 할 수 있다. 그리고 이 과정은 단순히 낯센을 익숙함으로 전환하는 것이 아니라, “익숙함을 기저에 두고 양자의 상호 연관 구조 속에서 새로운 의미를 발견하는” 하는 과정이다(권오현, 2010:22). 위와 같은 학습자의 무의식적 자문화 분석은 바로 낯센으로서의 타문화와 관계를 맺기 위해 익숙함을 확인하는 행위로 볼 수 있다.

(2) 관점 변화를 통한 자문화 잠재력의 발견

문학 작품을 읽다 보면 자연스럽게 작품 속 인물에 감정이입을 하거나 공감함으로써 등장인물의 감정을 느끼고 인물의 인지를 이해할 수 있게 된다. 감정이입이나 공감을 통해 독자와 인물 사이의 거리가 사라지고, 독자는 인물의 입장에서 인물의 상황과 정서를 경험할 수 있게 된다. 공감을 통해 독자가 등장인물이 된다고 할 수 있다. 따라서 공감은 문학 이해의 중요한 측면이다.

그러나 공감을 통한 이해는 독자가 자신을 바라보는 시각과 등장인물이 인물 자신을 바라보는 시각을 넘어서는 것이 아니다. 독자와 등장인물 사이에는 거리가 없으므로 독자가 등장인물에게, 등장인물이 독자에

게 외재성이 존재하지 않으며 시선의 잉여도 갖을 수 없다. 이때 독자는 인물에 인지적이거나 정서적으로 공감할 수 있지만, 전체적으로 독자의 인물에 대한 태도는 우월, 연민 등의 감정일 뿐이지 인물을 자신과 동등한 존재로 취급하는 것은 아니다(김정용, 2011:17-18). 등장인물을 자신과 동등한 가치를 지닌 존재로 상호작용을 하려면 독자는 등장인물과의 거리를 두어야 한다. 즉, 먼저 등장인물과 공감하고 이로써 등장인물과 동일한 존재가 된다. 그 다음으로 자신의 관점을 등장인물로 변화하고 등장인물의 관점에서 자신을 되돌아보거나 다른 인물을 바라본다. 자신(자문화)의 입장에서 인물(타문화)을 바라보는 관점과 인물(타문화)의 입장에서 자신(자문화) 또는 타인(다른 타문화)을 바라보는 관점이 대화적으로 상호 작용하여 자문화와 타문화의 잠재력¹²²을 발견할 수 있다. 이렇듯 학습자는 타문화를 통해 자문화에 대한 외재성을 유지하면서 시선의 잉여를 통해 자문화를 비판적이고 객관적으로 성찰할 수 있다.

다성적 소설에서는 등장인물들이 독립적이고 가치 있는 인격체들이다. 이러한 현대소설의 상호문화적 읽기에서 학습자는 등장인물에 공감하고 등장인물의 관점으로 변화함으로써 자문화에 대한 학습자의 관점과 인물이 살고 있는 타문화에 대한 등장인물의 관점을 넘어 자문화 속의 잠재력을 발견할 수 있다. 모든 문화는 내부자가 알지 못하거나 의식하지 못하는 잠재력을 가지고 있다. 이러한 자문화의 잠재력은 관점의 변화를 통해 발견할 수 있다.

다음은 토론 후의 2차 인터뷰에서 연구자가 “텍스트 관련 자문화에 대한 인식이 바뀌었나요?” 라고 질문했을 때 학습자의 응답이다.

A4: “이 텍스트는 정결(貞潔)이라는 사회적 관념이 여성에게 부과한 제약에 관한 내용이에요. 근대 중국에서는 신해혁명(辛亥革命)과 신문화(新文化) 운동이 일어났고, 이는 모두 엄청난 센세이션을 일으켰는데요. 하지만 여성의 지위에 대한 관심은 거의 없었고요. 한국도 이 부분에서 부족했지만 중국도 이 부분에서 부족했다고 생각해요. 예전에는 미처 생각하지 못했고, 그냥 알고만 있었지 우리 국가

¹²² 잠재력은 바흐친이 제안한 일련의 개념 중 하나이다. 바흐친에게 다성적 인물은 종결불가능한 인물이며 잠재력으로 가득 찬 존재이다. 마찬가지로 바흐친(Morson & Emerson, 2020:117)은 “모든 문화는 스스로 알지 못하고 스스로 실현하지 못한 의미들을 포함하고 있다”고 하며, 문화에는 자문화 구성원들이 인식할 수 없는 “잠재력”이 충만하다고 보고 그러한 잠재력은 외부성을 유지해야만 발견할 수 있다고 주장한다. 이 절의 제목인 ‘관점 변화를 통한 자문화 잠재력의 발견’은 이러한 이론적 맥락을 기반으로 한다.

사람으로서 깊이 생각해본 적이 거의 없었다는 거죠.” [〈사랑>_SI2_F_A4]¹²³

위의 예에서 A4 학습자가 읽은 소설 텍스트는 「사랑」이다. 이 텍스트에는 엄마, 옥희, 아저씨 등 다성적 목소리가 담겨 있는데 독자는 자신의 문화성에서 ‘여성’ 젠더 문화의 영향으로 인해 복수적인 인물 목소리 중에서 여주인공 ‘엄마’에게 공감을 하였다. 따라서 학습자는 ‘정결(貞潔)’이라는 사회적 관념에 의해 얽매어 있는 ‘엄마’의 사회적 상황을 ‘엄마’ 자신의 시선으로, 그리고 학습자 자신의 시선으로 바라보고, ‘엄마’가 속한 한국문화의 관점으로 변화하여 학습자 자문화에서의 비슷한 문화현상을 바라본다. 이로써 학습자는 신해혁명과 신문화 운동이 여성의 지위에 큰 관심을 기울이지 않았으며, 자신의 문화에서 여성의 지위가 여전히 부족하다는 것을 의식하게 되었다. 이러한 인식은 “어머니”에 대한 학습자의 관점과 자문화에 대한 “어머니”의 관점 사이의 상호작용에서 비롯된 것이다. 이러한 관점의 도출은 어느 정도 학습자 자문화의 잠재력이 발견된다고 할 수 있다.

B3: “저는 이 텍스트를 보고 중국에서 전쟁을 거친 사람들에 대한 심리적인 지원은 잘 제공되지 않는 것 같았습니다. 그냥 갑자기 발견한 것이다……” [〈수난>_SI2_F_B3]¹²⁴

B3 학습자가 읽은 텍스트는 전쟁의 트라우마를 경험한 아버지와 아들이 그 아픔을 이기고 일어서는 이야기를 담는 「수난」으로, B 소그룹 학습자들은 토론 단계에서 텍스트 속 등장인물인 “만도”와 “진수”에게 감정이입을 하여 전쟁 트라우마에 대해 논의하였고, 텍스트 속 인물에 공감한 후 한국 문화의 관점으로 변화하여 자문화에서 관련 문화현상에 대해 “심리적 지원은 잘 제공되지 않”았음을 의식하게 되었다. 이러한 연상은 다소 비약적이기는 하였지만 관점 변화를 통해 자문화의 잠재력을 어느 정도 발견하기는 하였다.

¹²³ A4: “这个小说就是讲社会对女性贞洁的约束。想到近代的时候，中国确实有很多，比如说什么辛亥革命、新文化运动其实是在历史上轰轰烈烈的（运动），但是很少会有对女性地位的关注。我觉得虽然说韩国在这方面做的不够，但是其实中国文化在这方面做的也不够多。就之前没想到过，只知道有这么个情况，但是作为本国人就很少会去细想这些事情到底是为什么。” [〈사랑>_SI2_F_A4]

¹²⁴ B3: “我是看了这个文章之后发现原来中国对战胜了战争之后的人，那种心理疏导，感觉也没有提供的特别好。就是突然发现……” [〈수난>_SI2_F_B3]

T: “읽기를 통해 이 텍스트와 관련된 중국 문화에 대한 이해가 달라졌나요?”

E1: “우선은 이 한국에서 보여주는 민중들의 생활상, 치열한 사회 경쟁의 모습, 굉장히 어려운 상황에 처해있는 민중들의 모습, 중국도 그런 게 있지만 중국의 그런 모습은 한국만큼 심각하지는 않다고 생각해요. 아마도 우리나라는, 예를 들어 가장 기본적인 사회 보장인 저소득층 보험이 있기 때문일 거예요. 어쨌든 사회주의 국가이고 조금 더 완비하고 저층 민중들에게 더 많은 관심을 기울이는 것 같고요. 그리고 빈부 격차는 그렇게 심각하지 않아요. 적어도 이 텍스트에서 ‘나’가 아르바이트를 하는 학생인데, 지금 중국 고등학생들이 아르바이트를 하는 것은 그리 흔한 현상은 아닐 거라고 생각해요.” [「기린」_SI2_F_E2]¹²⁵

위 예에서 E2 학습자가 읽은 텍스트는 「기린」으로, 학습자는 주인공 “나”에게 공감하여 “나”의 관점으로 “나”의 상황과 생활을 바라보게 되었다. 나아가 학습자는 고등학생인 “나”로 관점을 변화하여 자문화를 되돌아봄으로써 “중국 고등학생들이 아르바이트를 하는 것이 그리 흔한 일은 아니다”라는 인식을 도출하였다. 학습자가 자문화 환경에만 있을 때는 자문화에서 관련된 현상이 있는지 의식하지도 못하였는데 소설 텍스트를 읽으면서 한국 문화에서 “아르바이트”란 범주를 적용하여 자문화를 바라볼 수 있었고, “중국 고등학생들이 아르바이트를 하는 것이 그리 흔한 일은 아니다”란 것은 학습자가 관점 변화를 통해 발견한 자문화의 잠재력이라고 볼 수 있다.

위의 예에서 학습자들은 작중인물에 공감하고 그 관점을 취하고 있다. 이를 통해서 외재성을 유지하면서 자문화를 바라보았고, 그 결과 자문화에 속해 있을 때는 의식하지 못했던 그 잠재력을 발견하게 되었다. 앞서 말했듯이 학습자는 낯선 타문화에 노출될 때 타문화에 자문화의 범주를

¹²⁵ T: “那你通过这篇文章的学习, 对于与此相关的中国的文化的了解有改变吗?”

E1: “我觉得首先韩国所表现出来的那种普通人的那种生活状态, 社会竞争激烈的状态, 普通人生活很困难的那种状态, 中国也是有的, 但是我觉得中国那个状态没有韩国这么严重。可能是因为我们国家它的, 比如说什么低保, 社会最基本的保障, 我觉得这个就是毕竟是社会主义国家, 它好像就是会更完善一些, 然后对底层人民也会更关心一些。还有(中国)贫富状态也没有那么大。我觉得起码这个文中出现的他作为一个学生去兼职, 中国现在高中生兼职应该还不算是很普遍的现象。” [「기린」_SI2_F_E2]

적용하는 것이 일반적이데, 이러한 범주화 자체가 타문화에 불공평하다. 왜냐하면 적용되는 범주의 선정 자체가 이 범주가 다른 범주보다 더 중요하다는 것을 암시하기 때문이다. 관점 변화를 통해 자문화의 잠재력을 발견한다는 것은 타문화에서의 범주를 자문화에 적용하는 것을 말한다. 앞서 제시한 고등어를 작 먹는 한국 음식문화를 범주 또는 기준으로 중국 음식문화에 적용하는 예는 그것이다. 이럴 때 자문화를 기준으로 타문화를 평가하거나 타문화를 기준으로 자문화를 평가하기보다는 적용된 범주나 기준을 의식하고 그가 형성된 환경이나 조건 속에서 바라보는 것이 바람직하다. 이러한 자문화의 잠재력은 학습자가 자문화에서 볼 수 있는 것, 그리고 등장인물 자신이 살고 있는 타문화에서 볼 수 있는 것이상으로 나아가는 것이 창조적 이해와 동일하며, 상호문화적 읽기 교육의 목표이기도 하다.

3. 의사소통을 통한 문화성 이해

1) 의사소통을 통한 텍스트 의미 재구성

중국인 학습자의 현대 한국소설의 읽기 과정에서 텍스트 언어적 정보의 구성은 텍스트 해석과 개인적 견해 산출을 위한 전제 조건이다. 구성주의 문예학에서 텍스트는 작가가 평행화된 언어 지식과 사회적 관습을 바탕으로 생산한 미디어 제공물에 지나지 않는다. 독자는 그것을 감지될 수 있고 코드화된 커뮤니카트 재질로 지각할 때만 그것을 인지적 측면에서 커뮤니카트로 구성할 수 있다.

재중 중국인 학습자에게 한국어 지식과 사회적 관습은 사회화가 아닌 후천적 학습 과정을 통해 어느 정도만 습득된 한민족의 집단 지식이다. 따라서 개인적 읽기 과정을 거쳐 학습자가 구성하는 텍스트의 의미 역시 독자의 한국어와 한국문화에 의해 제한된다.

그리고 독자 간 의사소통 과정에서 독자가 다른 독자들의 다양한 커뮤니카트를 접할 수 있다. 이 과정에서 한국어와 한국 문화에 대한 제한된 지식을 바탕으로 구성된 개인적 텍스트 의미는 다른 학습자들과의 상호작용을 통한 사회적 조절을 거쳐 재구성될 수 있다. 이른바 사회적 조절은 상호작용을 통해 소통 참여자들 사이에 새롭게 형성된 새로운 공인된 인식으로 볼 수 있다. 다음에는 사회적 조절을 거쳐 텍스트 정보의 재구성 과 텍스트 해석의 재구성의 두 가지 측면을 살펴보겠다.

(1) 텍스트 정보에 대한 재구성

개인적 읽기 과정에는 문학 텍스트 언어의 복잡성과 학습자의 언어 수준의 한계로 인해 학습자가 파악하는 텍스트 정보에 한계가 있을 수 있다. 그런데 토론이라는 의사소통 장치를 통해 학습자들은 서로가 파악한 유용한 정보를 교환함으로써 텍스트 언어 정보와 텍스트 및 문화를 이해하는 데 유용한 정보를 서로 보완할 수 있다.

T: “토론 후 어떤 생각이나 의견이 바뀌었나요?”

A4: “처음에 선생님이 시대를 맞춰보라고 했을 때 저는 교회, 풍금, 기차로 추측했잖아요. 어제 다른 친구들이 ‘유치원’이 있었다는 점을 알아줬어요. 그 당시 교육분야에 유치원 같은 기관이 있었기 때문에 좀 더 구체적으로 시간을 맞출 수 있을 것 같고, 유치원, 즉 서양처럼 점차적으로 도입된 교육제도가 있었기 때문에 근대화가 조금 더 깊어지고 시간이 조금 더……” [〈사랑〉_SI2_F_A4]¹²⁶

위는 토론 후 2차 인터뷰에서 연구자가 토론을 통해 관점의 변화가 있는지 질문했을 때 학습자 A4의 응답으로, 학습자 A4는 텍스트 속 사건의 사회문화적 배경을 추측하는 과정에서 유치원이라는 사회문화적 배경을 보여줄 수 있는 텍스트 속 정보를 주의하지 못하였고 다른 학습자들과의 의사소통을 통해 이 정보를 의식하게 되었고, 이 정보를 바탕으로 사건 전개의 사회문화적 배경을 재구성하였다. 이 시점에서 학습자의 이해의 변화는 다른 학습자의 관점을 수용한 결과라기보다는 의사소통을 통해 정보를 보완함으로써 스스로 새로운 이해에 도달한 결과이다.

T: “영달은 왜 백화에게 차표와 빵을 사줬을까요?”

C3: “우선 이 영달이 백화를 업고 있었을 때 같이 살았던 옥자를 떠올리고, 옥자에 대한 잘해주려는 마음을 백화에게 전해진 것 같아요.” [〈삼포〉_GD1_F_C3]

¹²⁶ T: “经过讨论之后，你的哪些观点或看法发生了改变呢？”

A4: “学姐(T)让我第一次猜时间的时候，我好像只记得有教堂，风琴还有火车这些。昨天另一个同学抓到了幼儿园这个点。我觉得既然在它的教育领域都有幼儿园这样的机构出现，我觉得能把时间更具体(化)了。教育体系已经逐渐像西方那样靠拢引进的话，我觉得现代化程度会更深一点，时间可能会更……” [〈사랑〉_SI2_F_A4]¹²⁶

C5: “둘이 같은 삶을 살았으니……영달이가 그녀를 조금 동정하지 않
나요? 그래서 차표와 빵을 사줬어요.” [<삼포>_GD1_F_C5]

C2: “사람과 사람 사이의 선의, 그리고 같은 처지에서 서로 돕는 거
예요.” [<삼포>_GD1_F_C2]

C4: “영달이가 백화에게 고마워서 그런 것 같아요. 왜냐하면 전에 백
화가 영달이에게 집에 같이 갈 수 있냐고 물으면서 일자리를 소개
해줄 수 있다고 했거든요.” [<삼포>_GD1_F_C4]

C1: “저는 영달이 너무 착해서 그런 것 같아요. 그리고 두 사람이 지
내면서 감정이 생기는 게 아닐까요? 막 사랑이 싹트기 시작한 그
런 비교적 은밀한 감정처럼요.” [<삼포>_GD1_F_C1]

C3: “저도 남녀간의 호감이라고 생각합니다…… ” [<삼포
>_GD1_F_C3]

C2: “낮선 사람들끼리 서로 돕는 것이 가능하기 때문에 호감을 갖는
것이 그렇게 빠르지는 않을 수 있다고 생각합니다.” [<삼포
>_GD1_F_C2]

C3: “앞에서 팔 시루떡을 먹다가 백화가 자신의 절반을 영달에게 줬
는데 영달이가 보답하려고 따로 빵을 사줬다는 거예요.” [<삼포
>_GD1_F_C3]

C2: “저는 이 점은 매우 믿을 만하다고 생각합니다. 왜냐하면 모르는
사람끼리는 선의를 가질 수 있다고 하지만 그 당시 그 환경에서는
이익 교환 전제로 하는 것이 합리적이라고 생각하기 때문입니다.”
[<삼포>_GD1_F_C2]

C5: “영달이 표를 안 사주면 백화가 군용차에 사정해서 태워달라고
해야 됐을 거예요. 영달은 백화가 여자라서 위험할까 봐 걱정하는
것 같아요.” [<삼포>_GD1_F_C5]

C2: “방금 언급한 관점들도 가능하지만 (백화가) 먼저 선의를 표현하
고 그 다음에 (영달은) 선의로 돌려주는 것은 이익의 교환으로 볼
수도 있고, 선의의 보답으로 볼 수도 있다고 생각합니다.” [<삼포
>_GD1_F_C2]¹²⁷

¹²⁷ T: “영달为什么给백화买了车票和面包呢?”

C3: “我觉得首先是这个영달在背백화过程中, 想起来原来和他在一起过的这个옥
자, 他把对옥자의好, 就转移到了这个백화的身上.” [<삼포>_GD1_F_C3]

C5: “他们两个同命相连, 然后영달是不是有点可怜她? 然后给他买了这个车票和面
包.” [<삼포>_GD1_F_C5]

C2: “我觉得这就是人与人之间的善意, 在同一个处境下, 就开始互相帮助。” [<삼
포>_GD1_F_C2]

연구자는 학습자들이 등장인물의 관계를 토론하게 하기 위해 토론 초반에 영달이는 왜 백화에게 차표와 빵을 사주었을까라는 질문을 던졌다. 위는 C그룹 학습자들의 토론 내용이다. 위의 예시를 통해 학습자들끼리 서로 다른 의견을 가지고 있음을 알 수 있다. C2 학습자의 관점 변화를 살펴보면, C2 학습자는 처음에 영달이 백화에게 차표와 빵을 사준 것은 사람 간의 “선의” 때문이라고 생각했고, C3 학습자가 백화가 자신의 떡을 영달에게 줬다는 텍스트 정보를 제공했으며, C2 학습자는 이 정보를 알아차리지 못했으며, C3 학습자의 정보를 수용하고 개인적 관점을 “이익교환이나 선의 보답”으로 재구성하였다.

T: “나도 가만히 지켜보고 있을 뿐, 충고 한마디 하는 법이 없었다. ‘나’가 왜 이러한 반응을 보였나요?”
D5: “이 ‘나’라는 존재는 실존하는 사람이 아니라, 단지 한 학생의 시각을 대입했을 뿐이라고 생각합니다. 그도 군중(群衆) 속의 하나입니다. ……” [〈영웅〉_GD1_M_D5]
D2: “이 ‘나’는 존재감이 별로 없는 사람(“小透明”)인 것 같아요. 아마 석대 같은 사람이, 새로운 석대가 또 생길 수도 있다는 걸 또 느꼈을 거예요. 그냥 피곤해서 귀찮아하고 싶지 않은 것일 수도 있죠.” [〈영웅〉_GD1_F_D2]

C4: “还有我觉得可能是就是영달对백화的一种感激。因为之前백화不是问他跟不跟她一起回家，就去她家那边，说还可以给他介绍工作什么的。” [〈삼포〉_GD1_F_C4]

C1: “我也认为是영달他非常的善良。还有我可能觉得他们两个是不是在相处的过程中有这种情感的产生？就像情窦初开的那种比较隐晦的感情。” [〈삼포〉_GD1_F_C1]

C3: “我也认为是一种男女之间的好感。” [〈삼포〉_GD1_F_C3]

C2: “我认为在陌生人之间可以互相帮助，但是产生好感可能没有那么快。” [〈삼포〉_GD1_F_C2]

C3: “我认为还有一个点是因为前面吃豆沙饼的时候，백화把自己的一半就给了这个영달，所以영달以后想要回报她就另外再给她买个面包。” [〈삼포〉_GD1_F_C3]

C2: “我感觉这一点非常可信。因为陌生人之间虽然说就可以有善意，但是在当时的环境之下，我认为还是以利益交换为前提比较合理。” [〈삼포〉_GD1_F_C2]

C5: “如果这个백화，不是영달给她买车票的话，那她就要恳求那个军用车带着她走。可能영달也是担心这个백화一个女生如果跟着军车走的话会有危险。” [〈삼포〉_GD1_F_C5]

C2: “不排除刚才说的这些观点，但是我个人感觉还是就是(백화)先表达出了善意之后，他(영달)再反馈善意，可以看作利益交换，也可以看作善意之间的回报。” [〈삼포〉_GD1_F_C2]

D3: “제 관점은 앞선 분들과 거의 같은 것 같아요……” [〈영웅>_GD1_F_D3]

D4: “다른 분들이 말한 것과 거의 비슷해요. ‘나’는 이전에도 괴롭힘을 당했기 때문에 아마도 (작가가) 성격적으로 나약한 인물을 먼저 그려서 뒷글의 (사건의) 변화, 반전을 위한 포석을 깔기 위한 거예요.” [〈영웅>_GD1_F_D4]

D5: “그럼 제가 또 하고 싶은 말이 있는데 아까 네 번째 친구(D4)가 그러는데 ‘나’가 이전에 괴롭힘을 당했다고 했어요. 그건 아마 그가 저항했을 때 석대뿐만 아니라 석대 치하의 학습들에게도 괴롭힘을 당한 게 아닌가 하는 생각이 듭니다. ‘나’가 충고 한마디도 안 하는 게 그는 실제로 이런 일을 스스로 통제할 수 없다고 느끼기 때문이라고 생각합니다.” [〈영웅>_GD1_M_D5]¹²⁸

위는 연구자가 “‘나’가 왜 가만히 지켜보고 있을 뿐, 충고 한마디 하는 법이 없었을까?”라는 질문을 던진 후 학습자들이 벌어진 토론이다. D 소그룹의 읽기 텍스트에 발췌한 부분은 「영웅」에서 담임 선생님이 아이들에게 저항을 독려하고, 아이들이 저항하여 저항에 성공하여 결국 석대를 몰아내는 부분인데, 이 부분에서 주인공 ‘나’가 관찰자의 시각으로 반의 변화를 관찰하기한 하는 경우가 많다. 따라서 D5학습자는 우선 ‘나’가 주인공이 아닌 작가의 시점에 불과하다고 생각했었다. 의사소통 과정에서 D3 학습자는 자신의 관점을 이야기할 때 ‘나’가 이전에 석대에게 괴롭힘을 당한 적이 있다는 것을 언급하였다. D5 학습자는 원리 이 정보를 눈치채지 못하였는데 학습자 D3의 진술 때문에 이 정보

¹²⁸ T: “‘나도 가만히 지켜보고 있을 뿐, 충고 한마디 하는 법이 없었다’. 那为什么‘我’是一个这样的反应呢?”

D5: “我认为这个나它不是真实存在的一个我，只是带入了一个学生的视角儿，他也是群众中的一个人。” [〈영웅>_GD1_M_D5]

D2: “对于这个나，我感觉他(被)提到的比较少，就像一个小透明一样。可能他又感觉可能会再次产生像石大一样的人，就是再产生新的石大。就可能有些疲惫了就不想管了。” [〈영웅>_GD1_F_D2]

D3: “我觉得我的看法跟前面人都差不多。……” [〈영웅>_GD1_F_D3]

D4: “就可能这个나他之前被欺负过，所以我就在想可能是(作者)先刻画一个比较柔弱，或者说性格上面比较懦弱的形象，为后文的一些变化、反转，做到一些铺垫。” [〈영웅>_GD1_F_D4]

D5: “那我还有一个想说的，我现在有点觉得——刚才第四个同学她说나前面可能被欺负过——那我觉得可能这个나他在反抗的时候不仅被石大给否掉了，同时也被石大统治下的这些学生们给否掉了。‘我一句忠告都不说’，那我觉得(是因为)他其实是觉得这种事情自己管也管不了。” [〈영웅>_GD1_M_D5]

를 보완하게 되어 “스스로 통제할 수 없다”는 새로운 관점을 재구성하였다.

이처럼 D5학습자는 토론 중에 관점이 바뀌었다. 하지만 토론 내용을 보면 관점의 변화는 다른 학습자의 관점을 수용해서가 아니라 미처 몰랐던 정보가 보완되었기 때문임을 알 수 있다.

상호문화적 읽기에서 학습자는 후천적으로 습득한 한국어와 문화에 대한 지식을 바탕으로 소설 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지하고 커뮤니카트로 구성한다. 소설 텍스트가 한국어로 된 것이라 학습자의 상향과 하향 인지 모두의 통제력이 약화될 수밖에 없고, 이때 유효한 정보를 인지하지 못한 채 개인적인 관점을 산출할 수도 있다. 즉, 텍스트 전체를 커뮤니카트 재질로 감지하지 못한 채 커뮤니카트가 구성된다는 것이다. 토론에서는 다른 학습자들과 의사소통을 함으로써 학습자 자신이 커뮤니카트 재질로 감지하지 못했던 자료를 의식·보완하고 커뮤니카트를 재구성할 수 있게 된다. 즉, 학습자는 의사소통을 통해 일부 정보를 보완하여 텍스트의 의미를 재구성함으로써 새로운 개인적 관점을 얻을 수 있었다. 이런 의미에서 토론 활동이 재중 중국인 학습자들의 커뮤니카트 재구성에 중요한 장치라고 할 수 있다.

(2) 텍스트 해석에 대한 재구성

상호문화적 읽기 과정에서 의사소통을 통한 사회적 조절은 언어적 정보의 재구성뿐만 아니라 해석의 재구성도 초래할 수 있다. 상호문화적 읽기에서 소설 텍스트는 여러 커뮤니카트로 인식될 수 있는 커뮤니카트 재질에 해당한다. 개인적 텍스트 의미, 즉 커뮤니카트의 구성은 상향 및 하향 인지의 균형 조절에 의한 것이다. 이러한 상향 및 하향 인지 과정은 한편으로는 언어적 지식에, 다른 한편으로는 사회적 관습(문화적 지식 포함)에 의존한다. 사회적 관습은 사회화 과정을 통해 습득된 것이고, 이중에는 문화 간에는 보편적인 관습이 포함되지만, 한민족의 고유한 관습도 포함된다. 따라서 독자가 관련 사회적 관습에 대한 충분한 지식 없이 소설 텍스트 읽기를 통해 정합적인 커뮤니카트 세계를 구성하는 데 어려움을 겪을 수 있다.

이로 인해 독자는 텍스트 읽기 과정에서 관련 사회적 관습 지식의 부족으로 인해 해석의 가능성이 제한될 수 있으며, 언어 지식으로 텍스트의 언어적 의미를 구성할 수 있더라도 정합적인 커뮤니카트 세계를 구성

하지 못하는 상황이 발생할 수도 있다. 학습자들 간의 의사소통은 바로 이러한 문제를 해결해줄 수 있는 활동 장치이다. 의사소통 과정에서 학습자가 자신의 의문을 제기하여 이에 대한 다른 학습자의 해석을 알 수 있기 때문이다. 다음은 1차 토론에서 C그룹 독자들 간의 토론 내용이다.

T: “이 텍스트에서 이해하지 못했거나 이해하기 어려웠던 부분이 있나요?”

C2: “두 남자가 서로 담배를 건네며 피우고 나서 더 피곤하다고 느끼는 부분에 대해 질문이 있습니다. 조금 이상하죠. (왜냐하면) 흡연은 피로를 풀어주는 거잖아요.” [〈삼포〉_GD1_M_C2].

C5: “흡연이 피로와 반드시 관련이 있다고 생각하지 않습니다. 두 사람 모두 담배를 피운 이유는 뭔가 생각이 있어서 피웠고, 장시간 이동을 하다 보니 피곤해서 잠깐 낮잠을 잤고, 그래서 잠을 충분히 자지 못해서 더 피곤했던 것 같아요……따라서 흡연은 피로와 무관합니다.” [〈삼포〉_GD1_F_C5]

C2: “방금 전 친구(C2)가 제가 질문한 것에 대해 흡연과 이것(피로)과는 관계가 없다는 관점이라고 답변을 주셨는데요 …… 저도 동의합니다.” [〈삼포〉_GD1_M_C2]¹²⁹

위의 C2 학습자는 자신의 지식과 경험을 바탕으로 흡연의 기능이 피로를 해소하는 것이라고 생각하기 때문에 텍스트에서 영달과 정 씨가 흡연 후 더 피곤해지는 플롯을 이해할 수 없었다. 토론에서 C2 학습자가 의문을 제기하자 C5 학습자가 흡연과 피로는 서로 관련이 없다는 개인적인 관점을 제시하고, C2 학습자는 C5 학습자의 관점을 채택하였고 자신의 의문을 풀었다. 이 예에서 C5 학습자가 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지하여 커뮤니카트로 구성하지 못하는 것이 아니라, 이미 커뮤니카트, 즉 텍스트의 의미가 구성된 상황에서 커뮤니카트와 개인적 경험 사이에 갈등이 있고, 그렇기 때문에 해석에 대한 의문이 생기는 것이다.

¹²⁹ T: “在文本中还有没有觉得不懂或者是难以理解的地方?”

C2: “我有一个疑问, 后面那段就是两个人互相递烟抽, 然后之后感觉更加疲劳。就有点反常, (因为) 抽烟是解乏的。” [〈삼포〉_GD_M_C2]

C5: “我觉得抽烟跟他们疲劳没什么必然关系。他们两个抽烟是因为他们两个心里都有心事, 他们疲劳是因为他们赶了很久的路, 才打了一会儿盹儿, 所以才会更疲劳, 因为没有睡足。……所以抽烟跟疲劳是没有关系的” [〈삼포〉_GD_F_C5]

C2: “刚才前边的同学(C2)对我提出的问题给出解答他说的观点是抽烟和这个(疲劳)是没有关系的……我也赞同。” [〈삼포〉_GD_M_C2]

따라서 위의 예는 의사소통 과정에서 학습자는 다른 학습자의 해석을 수용하여 자신의 해석을 재구성한 예이다.

다음은 토론 후 2차 인터뷰에서 독자들의 피드백이다.

T: “토론 후에 견해나 의견이 바뀐 것이 있나요?”

D2: “주제(에 대한 이해)가 바뀌었고 어쨌든 꽤 많네요. 처음 대답했을 때 방향을 완전히 착각했거든요. 이폭제폭(以暴制暴, 폭력을 폭력으로 맞선다)이라고 했는데, 그 당시에는 구체적인 텍스트, 학교의 맥락에 너무 국한되어 있었을 것 같아요. 지금 생각해보니 이폭제폭은 텍스트 앞부분에 담임 선생님의 행동만 설명할 수 있고 소설의 주제를 잘 반영하지 못했어요. 토론 끝에 이 소설은 사람들이 그런 권위주의적 통치에 반항하고 미래의 자유 체제에 대한 희망을 옹호하는 경향이 더 강하다는 생각이 들었어요.” [〈영웅〉_SI2_F_D2]¹³⁰

위의 예시에서 D2 학습자는 개인적 읽기를 통해 텍스트의 주제를 이폭제폭이라는 개인적 해석을 도출하였고 자신의 해석이 불합리하다고 느꼈으나, 보다 정합적인 해석을 구성하지 못하여 이러한 해석을 채택하였다. 다른 학습자들과의 의사소통을 통해 D2 학습자는 다른 학습자의 해석이 더욱 합리적이라고 인정하여 자신의 해석을 의사소통 참여자들이 공인하는 권위주의적 통치에 대한 저항으로 조정하였다. 학습자가 구성한 커뮤니카트는 달라진 것이 아니며, 단지 다른 학습자의 해석이 자신의 것보다 더 타당하다고 인식하여 다른 학습자의 해석을 그대로 받아들인 것이다. B1 학습자도 비슷한 양상을 보였다.

T: “토론에서 누구의 어떤 관점에 대해 인상 깊었나요?”

B1: “그 두 용머리재, 그 당시 저는 다른 사람들과는 다른 생각을 가지고 있었어요. 모두의 생각은 마지막 단락에 나온 용머리재는 첫 번째 단락에 나온 그것에 비해 더 긍정적이었고, (원래) 제 생각은 정반대였거든요. 여러분의 생각을 듣고 나니 이해가 됐고 제 생각이

¹³⁰ T: “经过讨论之后, 你的哪些观点或看法发生了改变呢?”

D2: “可能在主题上(发生了变化), 反正挺多的。因为我第一次回答的时候完全把方向给把握错了。说他以暴制暴, 但是当时可能太局限了, 局限在了一个小的那种文本里边, 只仅仅限于这个校园的背景下。他的那个以暴制暴现在想想就感觉可能只是针对了班主任的前半段行为, 并不是很好的反映了小说主题。经过讨论之后发现, 这篇小说可能会更倾向于倡导大家反抗那种专制统治, 以及对未来建立一个自由的政权的希望。” [〈영웅〉_SI2_F_D2]

바뀌었어요.” [<수난>_SI2_F_B1]¹³¹

위의 예에서 학습자 B1은 개인적 읽기 후 원래 두 용머리재의 상징성을 첫 번째 용머리재가 마지막 용머리재보다 더 긍정적이라고 해석하였고, 의사소통 후 학습자 B1은 나머지 집단 구성원들이 공인하는 해석인 마지막 용머리재가 첫 번째 용머리재보다 더 긍정적이라는 것을 수용하였다. 즉, 의사소통을 통해 용머리재의 상징성 측면에서 B1 학습자의 개인적인 해석이 다른 학습자들과 일관된 텍스트 해석을 형성하도록 재구성된 것이다. 의사소통을 통해 학습자는 자신의 해석을 보다 타당한 해석으로 재구성할 수 있을 뿐만 아니라 텍스트의 주제를 이해하지 않고도 해석을 구성해 낼 수 있다.

T: “이 텍스트의 주제가 무엇이라고 생각하나요?”

C3: “이 주제는 산업화, 즉 사회 발전이라는 맥락에서 사람들이 추구하는 소속감이라고 생각해요. …… 이 텍스트를 처음 읽었을 때 주제가 무엇인지 전혀 몰랐어요. 당시에는 이 질문에 대답하지 않았던 것으로 기억하는데, 같이 토론한 후에 이 주제에 대한 나만의 관점을 생각해 낼 수 있었어요. 이점에서 제가 변화가 있다고 느껴져요.”
[<삼포>_SI2_F_C3]¹³²

위의 예에서 학습자 C3은 개인 읽기 과정에서 텍스트의 주제를 이해하지 못하였지만, 다른 독자와의 의사소통을 통해 텍스트의 주제가 산업화의 맥락에서 소속감이라는 것을 받아들였다. 즉, 구성원들 간의 사회적 조절을 통해 텍스트 해석을 형성하지 못한 독자들이 텍스트 해석을 형성할 수 있었던 것이다.

T: “토론 후 생각이나 의견이 바뀐 것이 있나요?”

D3: “많이 있어요. 담임 선생님에 대한 제 생각이 많이 바뀌었어요. 전

¹³¹ T: “那这个讨论中你对谁的什么观点印象比较深刻呢?”

B1: “我当时觉得那两个용머리재, 我跟大家的想法不一样。大家的想法是相比于第一段出现的那个最后一段的那个更积极, 我的想法(原本)是正好相反的。听了大家的想法(之后), 我觉得很有道理, 然后我的观点改变了。” [<수난>_SI2_F_B1]

¹³² T: “你认为这篇文章的主题是什么?”

C3: “我认为这个主题是在产业化, 也就是社会发展的背景下, 人们对于归属感的追求。……在第一次读这个文本的时候, 我对这个文本的主题是什么, 我都不是很明确, 我记得我当时是没有回答这个问题。但是经过大家讨论之后, 我是比较就是能够得出自己的关于主题的观点。这个我觉得是发生了改变的。” [<삼포>_SI2_F_C3]

에는 담임 선생님을 다른 의미의 지배자라고 생각했어요. 하지만 토론 후에는 단순히 새로운 통치자가 아니라 작가의 마음속에 이상의 의탁이라고 생각해요. 이런 점에서 처음에는 제가 상당히 잘못 생각했던 것 같고, 토론 후에는 이것이 바뀌어야 한다고 생각합니다.” [〈영웅>_SI2_F_D3]¹³³

위의 예에서 학습자는 개인적인 읽기에서 담임 선생님을 “지배자”로 해석했다가 다른 학습자와의 의사소통에서 더 합리적인 해석을 인식하고 자신의 개인적인 이해가 비합리적인 것임을 의식하게 되었다. 그런 다음 D3학습자는 자신의 개인적 이해를 의사소통 참여자들이 공인하는 “이상의 의탁”으로 재구성하였다.

위의 예에서 독자들은 의사소통을 통해 개인적 읽기 과정에서 이해하지 못했거나 잘못 해석한 부분을 조정하고, 학습자들이 공인하는 의미에 맞게 해석을 재구성하였다. 그러나 해명해야 할 점은 학습자가 의사소통을 통해 개인적 의미를 학습자들끼리 형성된 사회적 의미로 조절해야 하는 것은 아니라는 점이다. 의사소통 과정에서 학습자는 다른 학습자의 이해에 노출되고 다른 학습자의 이해의 합리적인지 판단할 수 있다. 그 판단이 합리적일 경우에는 타인의 이해를 수용하는 위와 같은 상황이 발생할 수 있다. 합리적이라고 판단하더라도 자신의 해석도 타당하다고 여기면서 다른 해석을 수용하지 않을 상황도 발생할 수 있다. 그리고 불합리하다고 판단할 경우에는 수용하지 않거나 반대하는 상황이 발생할 수 있다. 또한, 토론을 통한 사회적 조절은 독자들의 해석을 어느 정도 재구성할 수 있지만, 분석의 여지가 분명한 지점에서는 독자들이 서로 명확하게 다양한 관점을 가질 수 있다. 예를 들어 「삼포」에서 영달과 정씨가 삼포로 돌아갔는지는 그것이다. 이 경우 독자들은 이해의 일관성을 추구하는 것이 아니라 다른 사람들이 다른 관점을 가지고 있다는 것을 이해하면서 자신의 개인적인 관점을 고수한다고 할 수 있다.

2) 개인적 관점의 산출을 통한 문화성 이해

¹³³ T: “经过讨论之后, 你有哪些观点或看法发生了改变吗?”

D3: “有很多。我对于班主任的看法有很大的改变。我之前一直觉得班主任其实是一个意义上的统治者, 但是经过大家讨论之后呢, 我觉得他不单纯是一个新的统治者, 他也是作者心目中那种理想的一种寄托吧。这方面的话, 我觉得一开始我也是蛮错误的, 讨论之后我觉得这个(理解)应该变一变。” [〈영웅>_SI2_F_D3]

(1) 상호작용을 통한 개인적 관점의 정리

의사소통 과정에서 학습자들이 개별적으로 구성한 텍스트 의미와 해석은 상호 작용할 수 있으므로 집단 내 사회적으로 조정될 수 있다. 그러나 사회적 조절이 모든 학습자가 동일하게 이해한다는 것을 의미하지는 않는다. 사회적 조절은 인지적 차원에서 일어나며, 개별 학습자는 다수의 이해를 따를지 여부를 스스로 결정할 수 있다. 즉, 독자가 사회적 조절을 거처더라도 개인적인 관점을 갖는 것은 전적으로 가능하다는 것이다. 또한 사회적 조절이 모든 정보를 조절하는 것은 아니며, 소설 텍스트에 해석의 여지가 있는 장르로 독자들끼리 서로 다른 관점을 가지고 있다는 사실을 알면서 자신이 더 합당한 관점을 유지하는 것도 가능하다. 다음은 학습자가 다른 학습자의 관점을 받아들이지 않고 자신의 관점을 견지하는 예이다.

T: “어제 토론에서 누구의 관점이 인상 깊었나요?”

C4: “한 명(C2)이 텍스트의 주제에 대해 이야기했던 것으로 기억하는데, 저희는 모두 ……에 더 찬성하는 입장이었지만 그 친구는 사회적 맥락에서 진선미(眞善美)에 대한 해석에 대해 이야기하고 있었어요. 당시에는 누구도 그 친구와 같은 주장에 찬성하지 않는 것 같았어요. 그런 가능성도 있다고 생각할 수 있지만, 저는 주제를 벗어난 것이라고 생각합니다.” [〈삼포〉_SI2_F_C4]¹³⁴

위 예는 토론 후 2차 인터뷰에서 토론에 대한 학습자의 피드백이다. C4 학습자의 응답에 따르면, 토론 중에 C2 학습자는 다른 모든 학습자와 다른 관점을 가지고 있었고, 다른 4명의 학습자는 C2 학습자의 관점에 동의하지는 않았지만 명시적으로 반대하지는 않았다. 또한 C4 학습자 자신이 C2 학습자의 견해가 불합리적이라고 생각했으며 자신의 견해를 유지하였다.

T: “이 토론에서 누구의 어떤 관점이 인상 깊었나요?”

¹³⁴ T: “在昨天的讨论中, 你对谁的什么观点印象比较深刻?”

C4: “我记得是一个同学说到文章主题的时候, 我们的观点可能都比较倾向于……但是那个同学说的是社会环境下的真善美的一种诠释。当时好像没有人出来赞成他的说法。虽然别人可能觉得也有这个可能性, 但是我觉得比较偏离主题。” [〈삼포〉_SI2_F_C4]

C3: “제가 인상 깊었던 점은 백화가 가명을 사용한 이유에 대해 토론할 때 어떤 사람은 이 술집이 자신을 잡으러 사람을 보낼지도 모른다는 사실에서 벗어나기 위해서라고 했고, 어떤 사람은…… 그 당시에는 모두가 저와는 전혀 다른 관점을 내놓았는데, 제가 생각하지 못했던 것이었어요. 그래서 저는 이 점에 대해 더 인상적이었어요.”

T: “이런 관점에 동의하나요?”

C3: “그럴 가능성이 있다고 생각하지만, 저는 여전히 제 견해에 동의합니다. 여자들이 밖에 있을 때의 경계심 때문이라고 생각해요.”

[<삼포>_SI2_F_C3]¹³⁵

위는 토론회 후 2차 인터뷰에서 「삼포」를 읽은 C3 학습자가 토론에 대한 피드백이다. 위의 예에 따르면, C3 학습자는 토론 중에 다른 독자의 해석에 대해 학습하고 그것이 합리적이라고 생각하였다. 그러나 독자는 다른 해석의 합리성에 동의하면서도 자신의 견해를 유지하였다. C3 학습자는 토론 집단 내 형성된 사회적 의미를 이해하면서도 이와 다른 개인적인 견해를 가지고 있다는 것이다.

T: “백화가 영달에게 일자리를 소개해 줄 수 있다고 말했었어요. 영달은 돌아갈 고향이 없는 사람이고, 일만 있으면 된다고 했는데, 왜 백화와 같이 가지 않았을까요?”

C2: “이전 대화를 통해 그녀가 촌 생활 못 버틸 거고 이 사람(백화)이 실제로 그다지 신뢰할 수 없다고 느꼈기 때문에 그녀와 함께 가지 않았을 거예요. 또 한 가지는 그 당시에는 사람 간의 신뢰가 실제로 완전히 믿을 수 있을 정도의 수준에는 이르지 못했고, 그는 스스로 일자리를 찾아서 밥상을 차릴 수 있을 것이라는 희망이 더 컸던 것 같아요.” [<삼포>_GD1_M_C2]

C4: “그렇다면 정 씨를 왜 그렇게 믿는 거예요? [<삼포>_GD1_F_C4]

C2: “그가 정씨를 믿는 것이 아니라, 자신의 판단상 정 씨의 고향이 더 발전할 수 있는 기회가 있을 수 있다고 생각하는 것 같아요.” [<삼포>_GD1_M_C2]

¹³⁵ T: “这个讨论中你对谁的什么观点印象比较深刻?”

C3: “我印象比较深刻的观点是我们在讨论백화为什么要用化名的时候, 有些同学说是为了逃避这个酒家可能会派人来捉他, 有些人说是……当时大家都提出了很跟我的观点很不一样的观点, 就是我没能想到的, 所以这一个问题我比较印象深刻。”

T: “你赞同他们的观点吗?”

C3: “我是认为存在这个可能性, (但)我还是比较赞同我自己的观点。我觉得是(因为)女孩子在外面的戒备心。” [<삼포>_SI2_F_C3]

C1: “영달은 취업을 도와준 여성과 함께 집에 가는 등 여성에게 의존하는 것이 매우 체면 없는 일이라고 생각했을 가능성이 있다고 생각합니다. 그가 보기에 그런 짓을 하는 것은 아주 못된 남자일 뿐이며, 매우 남성 우월주의 사고방식이에요.” [〈삼포〉_GD1_F_C1]

C4: “제 생각에는 말이 되는 것 같아요. 한국에서는 이것(관념)이 완전히 말이 될 것 같아요.” [〈삼포〉_GD1_F_C4]

C2: “그럴 가능성도 배제할 수는 없지만, 그래도 당시 상황에서는 체면보다는 돈을 벌 수 있는 곳에 가야 한다고 생각해요. 빵 앞에서는 체면이 필요 없기 때문이에요.” [〈삼포〉_GD1_M_C2]

C4: “그런데 그들은 아직 노인을 만나지 못했고, 그도 삼포가 어떤 모습인지 모르거든요. 그럼 그는 어디에서 더 돈을 벌 수 있는지 어떻게 알 수 있어요?” [〈삼포〉_GD1_F_C4]

C2: “발전의 기회가 있다는 것을 밝혀줄 노인이 없더라도 그는 이미 자신의 판단을 했기 때문에 그렇게 된 거예요. 물론 당신의 이유도 매우 타당합니다, 저는 부인하지 않습니다. ” [〈삼포〉_GD1_M_C2]¹³⁶

위는 연구자가 토론에서의 텍스트 정보 정리 단계에 “영달은 왜 백화와 함께 가지 않았나요?” 라는 질문을 제기한 후 학습자들이 토론한 내

¹³⁶ T: “백화曾说过可以给영달介绍工作。英达本身是一个没有家乡可以去的人，他也说哪里有工作就可以去哪里。那他为什么没有跟백화一起走呢？”

C2: “我认为从之前的对话上可以看出来，她在那个乡下待不住多少天，他可能感觉这个人(백화)实际上不是很靠谱，所以没有跟她去。还有一个在当时实际上就是人与人的信任，没有达到那种完全可以信赖的程度，同样他也是更加希望，就是靠自身去寻找工作去给自己饭吃。” [〈삼포〉_GD1_M_C2]

C4: “那这样的话，那他为什么那么相信정 씨呢？” [〈삼포〉_GD1_F_C4]

C2: “他不是相信정 씨，他就是自己的判断上认为정 씨的故乡可能更有发展的机会。” [〈삼포〉_GD1_M_C2]

C1: “我觉得可不可能是英达他觉得靠着一个女人帮自己找工作，是一个非常不体面的事情。包括像跟一个女人回家，这个女人帮他找工作，在他看来混得非常不行的男人才会这么做。是一种这样非常大男子主义的思想。” [〈삼포〉_GD1_F_C1]

C4: “我觉得有道理，在韩国的话，这样子就完全解释得通了。” [〈삼포〉_GD1_F_C4]

C2: “不排除这个选项，但我还是觉得在当时的条件下，他应该更以自己的判断，哪里能挣钱往哪里走，而不是说可能会在乎体面这这件事情。因为在面包面前面子是可以不要的。” [〈삼포〉_GD1_M_C2]

C4: “但是之前他们还没有遇到老人，他也不知道森浦是什么。他也没去过甘泉。那他怎么做出哪里就是能赚钱的这个决定，这个念头呢？” [〈삼포〉_GD1_F_C4]

C2: “就算是没有老人去点明这里有发展的机会，但是他应该已经就是做好了了自己的判断了，所以才会这样。当然也上一个理由也非常的成立，我不否认。” [〈삼포〉_GD1_M_C2]

용이다. 그 중 C1학습자는 남성 우월주의 때문에 영달이 백화와 함께 가지 않은 거라고 생각하였고, C4학습자는 이 관점에 동의하였다. 반대로 C2학습자는 영달의 처지에서 체면은 고려되지 않는다고 반대하였다. C1과 C4학습자는 젠더 문화에서 당시 사회문화적 배경에서의 한국 남성에 대한 고정관념의 관점에서, C2학습자는 영달의 실제적 처지에서 출발했음을 알 수 있으며, 또한 C2 학습자는 이러한 처지에서 영달은 현실적인 선택을 할 가능성이 더 높다고 추측하였다. C1, C4학습자는 영달에게 감정이입을 하지 않은 반면, C2학습자는 감정이입을 한 것으로 판단할 수 있다. 그 이유는 C그룹에서 성별 변수를 통제했기 때문이다. C1, C3, C4, C5학습자 4명은 여성, C2학습자는 남성이었다. 즉, 남성 학습자는 남성 주인공 영달에게 감정이입한 반면, 여성 학습자 두 명은 남성 주인공 영달에게 감정이입을 하지 않았다.

영달은 소설 속 남자 주인공으로서 자신의 문화성에 한민족 공동체와 남성 공동체라는 두 가지 공동체의 문화를 담고 있다. 외국인 학습자는 우선 민족 공동체에서 한민족의 주인공과 다르고, 둘째, C1과 C4학습자는 성별 공동체에서 남성 주인공과 다르다. 개인의 중층적 문화에서 C1과 C4학습자는 영달과 경험, 가치관, 감정 등에서 큰 차이가 있어 결국 등장인물에게 감정이입을 할 수 없는 양상을 보였다. 이런 상황에서 두 학습자는 자문화 공동체의 한국 남성 집단에 대한 고정관념을 적용했고, 결국 영달의 선택에 대한 이해에 실패하였다.

반면 C2학습자는 민족공동체에서는 한민족의 영달과 다르지만 남성공동체에서는 영달과 동일하다. 영달의 처지를 이해하는 데는 남성공동체의 경험, 가치관, 감정 등이 주효하며, C2학습자가 남성 우월주의의 가능성을 배제하고 영달의 입장에서 서서 그가 왜 백화를 따라가지 않았는지 현실적으로 탐구하였다. 그러나 C2학습자는 영달과 백화 사이의 감정을 인식하지 못하고 현실적 요소를 지나치게 강조함으로써 결국 이 질문에 대한 이해에 실패하게 되었다.

또한, 이 토론에서 학습자들 사이에 많은 의견 충돌이 발생했음을 볼 수 있다. 그러나 학습자들은 반대 또는 질의를 받을 때 상대방의 질의나 의견이 타당하다면 자신의 관점의 타당성을 되돌아보게 된다. 예를 들어 C2학습자가 영달의 처지를 현실적으로 분석했을 때 C4학습자는 백화를 거부하기 전까지 정 씨의 고향 삼포가 비약적으로 발전했다는 사실을 몰랐기 때문에 C2 학습자의 추측은 근거가 없다고 지적하였다. C2학습자는 지적을 받은 후 C4학습자의 지적이 합리적이라고 판단하여 “물론

당신의 이유도 매우 타당합니다, 저는 부인하지 않습니다.” 라고 C4의 지적을 인정하였고, 존중하고 관용의 태도를 보였다.

위의 예에서 소설의 다성적 특성 때문에 학습자는 다양한 사회적 위치와 인식을 가진 다양한 등장인물들에게 감정이입을 할 수 있음을 알 수 있다. 소설 속 등장인물들에게 대한 감정이입은 토론 시 학습자의 문화성에 의해 영향을 받고, 문화성은 학습자 자신이 갖고 있는 중층적인 문화에 영향을 받는다. 토론이라는 서로 소통할 수 있는 장치에서는 감정이입을 통해 다른 등장인물들과 서로 다른 처지나 상황을 경험하고 다양한 개인적 관점을 얻고, 그리고 공감을 형성하거나 충돌하며, 학습자가 자신이 익숙한 관점 외의 관점을 이해하고 상호문화적 태도를 함양하게 도와준다.

(2) 개인적 관점에 의한 문화성 이해

소설은 다양한 삶의 형상화를 포함하고 있으며, 하나의 텍스트에는 복수의 등장인물이 나오고, 각 등장인물은 성별, 나이, 처지 등과 같은 특정한 상황에서의 특정한 욕망을 가지고 있다. 그렇기 때문에 같은 작가에 의해 창작된 같은 텍스트 속의 등장인물들이라도 각기 다른 상황과 입장을 가지고 있고 각자의 상황에 맞게 행동한다. 따라서 같은 사건이나 문화현상에 대해서도 인물마다 다른 관점이나 경험을 갖게 된다.

이러한 소설을 읽을 때 학습자는 모든 등장인물에게 감정이입을 하거나 공감하는 것이 아니라 자신의 문화성에 영향을 받아 자신의 상황과 가장 가깝거나 자신의 관점과 가장 공감이 가는 인물에 감정이입을 하거나 공감하게 된다. 말하자면 학습자는 각기 다른 인물에 공감할 수 있으며, 따라서 다른 관점과 다른 감정을 가질 수 있다. 예를 들어 독자가 같은 성별의 인물에 감정이입을 하는 것이 일반적이다. 감정이입과 공감은 작가의 기법, 인물의 상황, 관점, 감정 등 다양한 요인에 의해 영향을 받는다. 여기서 말하는 것은 나머지 조건이 비슷하다면 독자들은 같은 성별의 인물에게 감정이입을 하거나 공감하는 경향이 있다는 것이다. 같은 소설을 다른 시기나 다른 상황에서 읽어도 다른 인물에 공감하고 다른 느낌을 받는 것은 문화성이 바뀌었기 때문이다. 따라서 학습자의 개인적인 관점에는 학습자의 문화성이 담겨 있다고 할 수 있다. 본 연구에서 주장하는 것은 의사소통을 통해 같은 공동체의 구성원인 다른 학습자의 관점을 접촉하여 학습자의 다양한 문화성을 이해함으로써 다양성에

대한 학습자의 존중, 개방성, 관용의 능력을 개발하는 것이다.

그러나 문화성은 문화적 정체성과는 구별된다는 점에 유의해야 한다. 문화적 정체성이 개인이 속한 사회 집단의 총합이라면(Gollnick & Chinn, 2012:42) 문화성은 구체적인 공간과 시간에 개인의 구체적인 행동에 영향을 미치는 모든 문화의 흔적이다. 이런 의미에서 문화는 언어와 마찬가지로 인간의 연출 무대이다(Abdallah-Pretceille, 2010:26).

다음 예시에서는 학습자가 다른 등장인물에 감정이입을 하거나 공감하여 다른 관점과 감정을 갖게 되는 등 다양한 문화성의 흔적을 엿볼 수 있다.

T: “어머니가 왜 옥희와 아저씨 중 하나만 선택해야 하나요?”

A1: “어머니가 아저씨의 사랑을 받아들인다면 그 시대에 엄마 혼자 딸을 단둘이 남고 게다가 아버지가 돌아간 상황에서 세상이 엄마를 알았을 거고 딸의 성장에도 좋지 않기 때문이죠. 그래서 엄마가 선택을 해야 한다고 생각했어요.” [〈사랑〉_GD1_F_A1]

A2: “어머니가 선택을 하는 것은 한편으로는, 아저씨에게 일종의 책임감 있는 행동이라고 생각해요. 왜냐하면 두 사람이 이런 모호한 관계를 계속 유지하거나 관계를 발전시킬 방법이 없다면 삼촌에게는 사실 일종의 피해이기도 하고, 다른 한편으로는 아이가 지금은 잘 모르지만 자라서 고민이 생길 수도 있어요.” [〈사랑〉_GD1_M_A2]

A4: “이 사회는 여성, 특히 이런 싱글맘에 대한 사회적 포용도가 낮기 때문이라고 생각합니다.” [〈사랑〉_GD1_F_A4]

A5: “당시 그 시대 배경의 사람들에 대한 속박이죠. 여성이 아이를 데리고 다시 시집가는 것은 부적절하다는 사람들의 관념이 있어요.” [〈사랑〉_GD1_F_A5]

A3: “저도 그렇게 느꼈습니다! 당시의 사회적 배경에서 여성의 정조, 일부종사에 대한 요구가 높았기 때문이에요. 엄마가 그냥 재혼하는 게 아니라 자기 남편의 생전 친구를 재혼하는 거라면 당시에는 윤리적이라든가 이런 게 있을 수 있다고 생각했던 것 같아요. ……” [〈사랑〉_GD1_F_A3]¹³⁷

¹³⁷ T: “为什么妈妈必须在叔叔和玉熙中二选一呢?”

A1: “因为妈妈如果接受了大叔的爱情，在那个时代妈妈一个人带着女儿，而是在父亲去世的情况下，是会受到这种世人的白眼就是会被戳脊梁骨，然后不利于他女儿后续的生长。所以妈妈觉得应该要做出选择。” [〈사랑〉_GD1_F_A1]

A2: “我觉得妈妈做出选择，一方面对叔叔来讲也是一种负责的表现了。因为如果两个人就是只保持这种暧昧，或者说没办法更进一步的关系，对于叔叔来讲，其实也是一种伤害，另一方面可能就是，小孩儿她虽然现在不懂这些，但长大了，慢慢理

위 내용은 연구자가 「사랑」을 읽은 A그룹 학습자들에게 “어머니가 왜 옥희와 아저씨 중 하나만 선택해야 하나요?” 라는 질문을 던졌을 때 나온 학습자들의 응답이다. 발언 순서대로 보면 학습자 A1은 어머니의 입장에서 “딸의 성장에 좋지 않다” 는 어머니의 고민 때문이라고 생각했고, 학습자 A2는 어머니의 행동이 아저씨에 대한 의의와 아이에 대한 영향을 분석했으며, 학습자 A4는 어머니의 입장에서 서서 사회분위기가 어머니의 상황을 초래한다고 생각했고, 학습자 A5와 A3 역시 어머니의 입장에서 서서 사회적 관념이 여성에 대한 속박 때문이라고 대답하였다. 학습자 A1, A4, A5, A3은 모두 어머니의 상황이나 고민을 생각해보았고 어머니의 입장에 설 수 있다는 것을 보여준 반면, 학습자 A2만 문제를 면밀히 분석하였지만, 어머니가 아닌 아저씨의 관점에서 어머니의 행동이 아저씨에 대한 의의를 보는 것이다. 즉, 학습자 A1, A3, A4, A5는 여주인공에, 학습자 A2는 남성 등장인물에 감정이입을 하는 양상을 보였다는 것이다.

이러한 양상이 나타나는 이유는 소설 속 등장인물의 사고방식, 언행 등은 그가 놓인 사회적 위치에 따라 달라지기 때문이다(김지혜, 2019:59). 즉 등장인물마다 사고방식, 언행 등이 다르고 학습자들은 자신의 문화적 정체성이나 경험, 가치관, 감정 등과 가장 가까운 인물에 감정이입하기 때문이다. 따라서 위 예시에서 볼 수 있듯이 학습자들이 다른 인물에 감정이입을 하고 다른 해석이나 관점을 만들어낼 수 있다. 위 예시에서 학습자들의 다양한 해석과 관점을 통해 학습자들의 문화성의 차이를 알 수 있다.

소설 「사랑」은 당시의 전통적인 관념 속에서 사랑을 포기할 수밖에 없는 여성의 이야기인 만큼, 당시의 사회문화적 맥락에서 한민족 여성의 상황을 주로 다루고 있다고 할 수 있다. 이 소그룹에서는 성별 변수를

解了之后，可能会有这个困扰。”[<사랑>_GD1_M_A2]

A4: “我感觉是因为这个社会对女性，尤其对这种单亲妈妈的包容度比较低，所以(才这样)。”[<사랑>_GD1_F_A4]

A5: “因为这应该就是那个时代的大背景下，对人的一些行为产生的束缚。在他们那个时代背景下在他们的观念里面可能作为一个女性她带着一个孩子再去嫁一个的话，可能就是不合适的。”[<사랑>_GD1_F_A5]

A3: “我也是这么觉得的！在当时的社会背景下，可能对女人的贞操、从一而终的这种忠诚的品质是要求比较高的。所以如果这个妈妈不仅仅是再嫁，还是再嫁给自己丈夫生前的朋友，我觉得这种就是存在一个所谓的，当时认为可能是伦理上或者说一些什么的原因。……”[<사랑>_GD1_F_A3]

통제하여 학습자 A1, A3, A4, A5는 여성, A2는 남성이었다. 중국인 여성 학습자 4명은 한국 여성 인물인 ‘어머니’에 감정이입한 반면, 중국인 남성 학습자는 한국 남성 인물인 ‘아저씨’에 감정이입한 것으로 나타나 위의 토론에서 학습자의 관점 배후 문화성에서 학습자의 젠더 집단 문화가 언어문화적 집단 문화보다 지배적인 역할을 했음을 알 수 있다. 이 점은 다음 토론에서도 확인할 수 있다.

T: “어머니는 왜 어떤 때는 펍 유쾌하고 어떤 때는 소리 없이 울어요?”

A3: “저는 어머니가 심리 상태가 비교적 많이 고민이 될 수 있다고 생각해요. 어떤 때는 유쾌한 것이, 자신의 행복과 딸의 행복을 얻을 수 있는 기회를 가질지도 모른다고 생각했기 때문이고, 어떤 때는 현재 사회의 이런 분위기를 떠올리며 자신의 미래가 양립할 수 없을지도 모른다는 생각에 마음이 슬펐어요. ……그리고 소리 없이 우는 또 다른 이유는 그녀가 다른 사람에게 들리고 싶지 않고, 다른 사람에게 알리고 싶지 않기 위했을 수도 있어요.” [〈사랑〉_GD1_F_A3]

A1: “조금 더 덧붙이고 싶은 게 있는데 저는 어머니가 웃을 때 아마 아저씨랑 같이 보냈던 즐거운 시간들이 생각나서 그리고 미래에 사랑하는 사람과 함께할 수도 있다고 공상해서일 수도 있어요. 그런데 지금 둘이 사회의 따가운 시선을 무시하고 함께할 수 있는 방법이 없다는 사실과 그것이 자식에게까지 영향을 미칠 수 있다는 것을 생각만 하면 괴로워서 소리 없이 우는 거예요.” [〈사랑〉_GD1_F_A1]

A5: “제 이해에는 지금 어머니가 사실 이미 (아저씨를 거절할) 결정을 내린 것 같습니다. 결정을 내린 후에도 여전히 후회도 있고 자신의 정서에 몰입하고 있기 때문에 이전에 일어난 좋은 일을 기억할 때 웃음을 짓기도 하고 자신이 내린 결정을 생각하면 다시 울고 싶고 슬퍼할 것 같아요.” [〈사랑〉_GD1_F_A5]

A4: “이 어머니는 지금 기쁘기도 하고 슬프기도 하는 것은 아마도 아저씨와 서로의 마음을 분명히 했기 때문에 기쁘고, 앞으로 딸이 자기 때문에 비난을 받을 지도 모른다는 생각에 슬플 것 같아요.” [〈사랑〉_GD1_F_A4]

A2: “어머니의 기쁨은 아저씨가 주는 위로가 혼자 사는 스트레스와 부정적 감정을 달래주는 것 같고, 눈물이 나는 것은 사랑하지만 가질 수 없는 아픔에서 나오는 것 같아요.” [〈사랑〉_GD1_F_A2]

「사랑」에서는 어머니와 아저씨의 사랑 이야기를 서술자인 여섯 살 어린아이 ‘옥희’의 시선으로 서술하고 있는데, 서술자 자신의 인지능력의 한계로 인해 어머니의 심리가 텍스트에 그려지지 않고 여섯 살 서술자가 관찰할 수 있는 외적인 반응으로 표현되기 때문에 학습자가 어머니의 심리를 스스로 추측해야 한다. 이러한 서술자의 특수성 또한 학습자에게 충분한 상상의 여지를 제공한다.

위 토론에서 연구자는 “어머니는 왜 어떤 때는 껍 유쾌하고 어떤 때는 소리 없이 울어요?”라는 질문을 던졌고, A그룹 학습자들은 모두 활발하게 토론을 진행하였다. 발언 순서에 따라 살펴보면, A3학습자는 어머니의 “어떤 때는 껍 유쾌하고 어떤 때는 소리 없이 우는” 외적인 표현을 고민이 많은 심리로 전환하여 어머니의 입장에서 그녀의 생각과 가능한 행동 동기를 추론하였다. A1학습자는 연구자가 던진 질문에서 어머니의 외적 표현을 괴롭다는 심리 상태로 해석하였다. 또한 A5학습자는 질문에서 어머니의 외적 표현에 대한 가능한 이유를 추측하고 이러한 상황에서 어머니의 미묘한 감정 변화인 “후회”와 “정서 몰입”을 추론

¹³⁸ T: “妈妈有的时候非常的愉快，有的时候却无声的哭泣，她为什么会有这样的表现呢？”

A3: “我觉得妈妈可能心理状态是比较纠结，包括从有的时候比较愉快，因为可能想到了说他之后未来的未来，比如说他觉得他可能有机会说实现自己的幸福，但是有的时候她又回想到现在社会的这个氛围，觉得自己的未来可能没有办法说两全其美，内心里会比较悲伤。……而且我觉得她无声的哭泣可能还有一个原因就是她不想让别人听见，会不想让别人知道。” [〈사랑〉_GD1_F_A3]

A1: “我想稍微补充一点点，我觉得她妈妈是有的时候笑也可能是想到就是之前和大叔一起共同度过的时间可能就是比较开心的，然后在幻想未来的时候，如果和自己心爱的人在一起，能度过愉快的时光。但是在想到两个人没有办法不顾社会的这种白眼在一起，可能甚至会影响到自己的孩子，想到这就比较痛苦，所以会无声哭泣。” [〈사랑〉_GD1_F_A1]

A5: “我自己理解，会觉得这个时候其实妈妈已经做出了(拒绝叔叔的)决定，只不过做出了决定之后，还是有一些可能一些遗憾，有些不甘心，还沉浸在自己的情绪里面，所以一方面回忆起之前的一些美好，可能会笑，但是又想到接下来我要做出的这个决定，他就可能又会想哭泣会悲伤难过。” [〈사랑〉_GD1_F_A5]

A4: “这个妈妈这个时候又开心又难过，可能是我觉得是她和大叔就是那种互相明确了心意，然后很开心，她也会有想到自己女儿以后可能会因为她遭受一些非议，所以又很伤心。” [〈사랑〉_GD1_F_A4]

A2: “我觉得妈妈的开心就是来自于叔叔给予到她的慰藉，能够安抚她一些平时的把独自一人的生活的一些消极的情绪，然后落泪的就是不愉快的那部分，就可能是来自于爱而不得的纠结和痛苦。” [〈사랑〉_GD1_M_A2]

해냈다. A4학습자는 또한 어머니의 소리 없이 우는 표현 뒤에 숨은 감정이 슬픔이고 추측하고 어머니의 입장에서 그러한 감정의 이유를 분석하였다. A2학습자는 어머니가 우는 이유는 아저씨 때문이라고, 우는 이유는 사랑하지만 가질 수 없기 때문이라고 추측하고, 엄마가 이렇게 표현하는 이유를 구체적으로 분석하였다.

A소그룹 학습자들 모두 질문에 대해 적극적으로 생각했지만, A3, A1, A5, A4 학습자는 어떤 때는 펍 유쾌하고 어떤 때는 소리 없이 우는 어머니의 외적 표현을 통해 어머니의 감정을 자연스럽게 이해했다는 것을 알 수 있다. 또한 이 네 명의 학습자는 어머니의 입장이 되어 그녀의 상황을 이해할 수 있었다는 것도 알 수 있다. 반면, 학습자A2는 면밀한 분석을 하였지만 어머니의 외적 표현을 내적 감정으로 전환하지 못하였고, 아저씨의 입장에서 분석하는 경향을 보였다. 여성 학습자 A1, A3, A4, A5는 여주인공에 감정이입을 할 수 있는 반면, 남성 학습자 A2는 여주인공에 감정이입을 하지 못하고 남성 인물에 감정이입을 하는 경향이 있다는 것이다. A1,3,4,5 학습자의 관점 뒤에 있는 문화성에는 여성 젠더 문화의 흔적이, A2 학습자의 관점 뒤에 있는 문화성에는 남성 젠더 문화의 흔적이 있다고 할 수 있다.

이는 학습자가 자신과 비슷한 경험, 가치관, 감정 등을 가진 등장인물에 감정이입할 수 있으며, 자신의 경험 등과 거리가 먼 등장인물에 감정이입하는 데 어려움을 겪는다는 것을 다시 한번 검증한 것이다. 그러면 이러한 감정이입의 어려움을 어떤 결과를 가져올까?

T: “이 소설 텍스트의 주제가 무엇인가요?”

A1: “당시 여성, 특히 홀어미에 대한 사회적 불평등이 반영된 것이라고 생각합니다.” [<사랑>_GD1_F_A1]

A3: “우선은 어머니와 어저씨의 사랑의 비극, 그리고 여성의 자유로운 사랑과 행복 추구를 방해하는 사회적 환경, 그리고 어머니의 자식에 대한 사랑, 어머니의 딸이 무엇보다도 중요하다는 모성에 라고 생각합니다.” [<사랑>_GD1_F_A3]

A5: “가장 큰 주제는 당시의 고정관념과 사회적 태도로 인한 여성, 특히 홀어미에 대한 박해였다고 생각합니다. ” [<사랑>_GD1_F_A5]

A4: “저도 이 글은 여성에게 공평하지 않은 이런 사회적 배경을 풍자하는 것이라고 생각합니다.” [<사랑>_GD1_F_A4]

A2: “핵심 주제는 사랑이 아닐 수도 있다고 생각합니다. 사랑은 작

가가 묘사하는 한 측면 일뿐입니다. 아마도 작가는 그러한 이야기
기를 통해 민중에게 호소하고 그러한 봉건적 사고의 족쇄를 깨고
마음의 각성을 촉구하려는 게 아닌가 싶어요. ” [〈사랑
>_GD1_M_A2〕¹³⁹

위의 예에서 학습자 A1, A3, A4, A5는 소설 텍스트의 주제를 당시의
사회문화적 맥락에서 여성에 대한 억압으로 이해하고 있었음을 알 수 있
다. 반면 학습자A2는 앞의 예시와 마찬가지로 여전히 텍스트의 주제를
여주인공의 입장에서 접근하지 않고 작가의 창작 의도에서 접근하고 있
었다는 양상을 보였다.

이러한 양상의 원인은 A1, A3, A4, A5 학습자의 문화적 정체성에는
여성 사회 집단의 문화가 포함되어 있는 반면, A2 학습자의 문화적 정체
성에는 여성 사회 집단의 문화가 포함되어 있지 않기 때문이다. 이에 관
점 산출 시 네 명의 여성 학습자의 문화성에서 여성 사회집단의 문화를
포함하고 있는 반면 남성 학습자의 문화성에서 여성 사회집단의 문화를
포함하고 있지 않다. 또한 「사랑」의 주제는 과부 재혼을 속박하는 당
시의 전통적인 사회관념으로 이해되는 것이 일반적이며 이는 여성 사회
집단의 문화와 직접적이고 밀접하게 관련되어 있다. 위 예에서도 학습자
의 문화와 텍스트 속 등장인물의 문화가 겹치지 않는 한, 텍스트 속 등
장인물의 입장에서 바라본 관점과 감정을 산출하는 데 어려움을 겪을 수
있음을 알 수 있다.

하지만 A2학습자의 이해가 틀렸다거나 무의미하다고 할 수는 없다.
이 학습자의 이해는 한편으로는 텍스트의 사실 정보에 기초하고 정합성

¹³⁹ T: “文章的主题是什么呢?”

A1: “我觉得是反映了当时社会背景下对于女性，尤其是单身母亲身份的社会的平等。” [〈사랑>_GD1_F_A1]

A3: “我觉得首先(主题)是妈妈跟叔叔这个凄美的爱情悲剧，然后是社会环境下对于这种自由恋爱的阻止，对于女性追求这种幸福的一个阻挠，还有母爱，妈妈对于自己孩子，把自己的女儿看的比一切都重要的这种母爱。” [〈사랑>_GD1_F_A3]

A5: “我也感觉文章最大的一个主题就是在描写当时那个时代背景下人们固化的思维和一些社会观念，对女性，特别是像单身妈妈造成的一些迫害。” [〈사랑>_GD1_F_A5]

A4: “我也觉得文章是讽刺这种对女性不是很公平的一种社会背景。” [〈사랑>_GD1_F_A4]

A2: “我觉得最核心的主题可能不是爱情，就是爱情只是作者描写的一个切面吧。可能作者是想通过这样的故事来呼吁民众，然后促使他们打破这种封建的思想桎梏，进行一次思想上的觉醒吧，应该是这样。” [〈사랑>_GD1_M_A2]

이 있어서 의미 있는 해석이라고 할 수 있다. 다른 한편으로는 A1, A3, A4, A5 학습자가 모두 주인공의 입장에서 바라보는 관점은 동질성이 강한 일면이 있다. A2 학습자의 관점은 관점의 다양성을 풍부하게 하고 의사소통을 통해 다른 학습자에게도 새로운 관점을 제공해준다.

이러한 의사소통 이후 학습자 간 서로의 다른 관점을 수용한 양상은 다음과 같다.

T: “토론을 통해 어떤 견해나 의견이 바뀌었나요?”

A2: “조금 흔들리는 것 같은 점이 있는데, 제가 처음에 이 들이, 제가 전에 말씀드렸듯이, 사랑에 입각하여 마지막 반봉건, 낙후된 사상에 대한 반대라는 목적을 달성하려고 하는 것이 아닌가 싶었습니다. 이 글은 사랑을 이야기하고 있었지만, 당시에는 그가 말하고자 하는 요점은 사랑이 아니라고 느꼈어요. 나중에 다른 친구들의 얘기를 들으니 (저는) 사실적 상태도 돌아가고 싶었어요. 너무 많은 생각을 한 것 같아요.” [<사랑>_SI2_M_A2]¹⁴⁰

토론 후 A2 학습자는 다른 학습자들의 관점을 어느 정도 수용할 수 있게 되었다. 토론 후 2차 인터뷰에서 연구자는 토론을 통해 A2 학습자의 생각에 변화가 있었는지에 대해 추가 질문을 하였다. A2 학습자의 응답은 한편으로는 주인공의 처지를 공감하지 못하고 작가의 의도를 주제로 삼는가 하면, 다른 한편으로는 다른 학습자의 관점을 합리적이라 여기고 어느 정도 수용하는 모순된 양상을 보였다.

이러한 양상은 첫째, 토론이 의사소통을 위한 장치로서 학습자가 다른 문화 공동체의 보편적인 문화를 이해하는 데 도움이 될 수 있음을 시사하며, 둘째, 학습자가 서로 다른 문화 공동체, 서로 다른 관점을 가진 문화를 접할 때 평가의 중단, 다른 학습자의 관점을 바라보는 태도를 길러줄 수 있음을 시사한다. 셋째, 주제와 작가의 의도를 구분하지 못해 다른 학습자의 관점을 수용하는 데 어려움을 겪는 학습자도 있으므로 외국인 학습자들이 한국 문학 작품을 읽을 때는 배경지식을 함께 제공해야 함을 시사한다.

¹⁴⁰ T: “经过讨论之后, 你的哪些观点或看法发生了改变呢?”

A2: “那好像有一点点动摇的地方是我刚开始觉得这篇文章可能是, 就像我之前说的, 它是以爱情为切入(点), 渴望达到一个最后的反对封建, 反对一些落后思想的状态。虽然他在描写爱情, 我当时觉得爱情并不是他想表达的重点。后来听她们说了之后, (我)更想回到就事论事这样的一个状态。可能是自己想多了。” [<사랑>_SI2_M_A2]

비슷하게, 독자들의 다양한 문화성은 다음 C그룹 학습자들의 토론에서도 잘 드러난다.

T: “이 텍스트에 반영된 이러한 문화 현상에 대해 어떻게 생각하나요?”

C2: “사람이 상품화되는 것에 대한 (사회적) 문제가 있는 것 같습니다. 이는 언젠가는 거쳐야 할 길이라고 생각해요. 누군가는 부를 창출할 능력이 있기 때문에, 그 노동의 가치를 측정하기 위해, 그의 가치를 나타내기 위해 인간이 상품으로 취급되는 길을 반드시 거쳐야 하는 것이죠. 이 시점에서 인간적이지 않은 부분이 있긴 하지만 사회 발전 과정에서 꼭 필요한 부분이라고 생각합니다.” [〈삼포〉_GD2_M_C2_1]

C4: “저도 세계화의 정상적인 현상이라고 생각합니다. 또한 언급된 하층 노동자에 대한 억압은 자본주의 국가의 특성상 발생하는 문제이죠.” [〈삼포〉_GD2_F_C4]

C5: “당시의 산업화 과정은 빈부 격차를 심화시켰어요. 부자는 더 부자가 되고 가난한 사람은 더 가난해졌죠. (상품화라기보다는) 이런 사회 문제가 발생했다고 생각합니다.” [〈삼포〉_GD2_F_C5_1]

C1: “이러한 현상은 산업화의 필수적인 부분이지만, 인간에게는 자율성이 있잖아요. 우리는 실제로 우리의 생각을 통제하여 과거의 좋은 부분을 보존할 수 있으며, 이러한 사회 현상의 나쁜 영향에 맞서 싸울 수 있거든요.” [〈삼포〉_GD2_F_C1]

C2: “이 지점에서 저는 강조하고 싶은 것은 과거의 사회 현상은 사람들이 서로 돕는 것이었고, 사회 전체가 급격하게 변하고 고향의 형태가 바뀌었지만 사람들 사이의 선의는 여전히 보존되고 있다는 거예요.” [〈삼포〉_GD2_M_C2_2]

C5: “국가가 변형하고 있는 시기에 저층 사람들이 너무 힘들고 억압받고 착취당하며 살고 있다는 것은 아이러니한 일이라고 생각합니다.” [〈삼포〉_GD2_F_C5_2]¹⁴¹

¹⁴¹ T: “你是怎么看待本文所反映的这样的一个文化现象的?”

C2: “目前看来有一个问题是人被商品化。我觉得这个社会问题，是必然要走过一个路。因为有人有能力去创造财富，所以在这一点上就是人一定要走过一个他要被当做商品去衡量他的劳动价值（的路），才能体现他的价值。这一点上我觉得虽然说有一些对人不太友好，但是确实是社会发展过程必要的一部分。” [〈삼포〉_GD2_M_C2_1]

C4: “我也觉得（这是）他们全球化发展的正常现象。而且大家提到的人们作为底层劳动者的受压迫的那个现象的话，也是他们资本主义国家的那个性质所决定和带来的。” [〈삼포〉_GD2_F_C4]

위는 2차 토론에서 텍스트 주제에 대한 C그룹 독자들의 다양한 관점이다. 이는 토론 중 연구자가 던진 마지막 질문이라 위의 예시는 독자들 간의 상호작용을 경험한 후의 해석 양상으로도 볼 수 있다. 위의 예에서 상호작용을 경험한 후에도 독자들이 주된 사회문화적 현상에 대해 일치하지 않은 해석을 갖고 있음을 알 수 있다. 학습자 C2는 주된 문화 현상을 인간의 상품화로 보고 인간 상품화의 불가피성과 정당성을 강조하고 있었다. C4 학습자는 인간 상품화의 불가피성에 대해 C2 학습자와 동의하면서도 자본주의 체제에서만 나타나는 현상이라고 주장하였다. C5 학습자는 인간의 상품화가 텍스트 주된 문화 현상이라는 점에 대해서는 C2 학습자에게 동의하지 않으며, 산업화 과정에서 빈부 격차가 심화되고 사회 저층 민중들의 삶이 비참해지는 것이 텍스트의 주된 문화 현상이라고 주장하였다. C1 학습자도 텍스트에서 인간의 상품화의 불가피성에 동의하면서도 인간의 자율성을 강조하며 C2 학습자의 주장에 암묵적으로 반론을 제기하였다. 그러자 학습자 C2가 자신의 주장은 인간의 상품화가 아니라 인간의 상품화라는 맥락에서 사람들 간의 선의에 중점을 둔 것이라고 덧붙였다. 결국 학습자 C5는 여전히 학습자 C2의 주장에 동의하지 않았지만 적극적으로 반박하지 않고 자신의 주장, 즉 국가는 발전하지만 저층 민중들은 빈곤에 시달리는 아이러니를 강조하기만 하였다.

이러한 학습자들의 다양한 해석과 소감은 학습자들의 경험과 인식, 즉 문화성의 다양함을 반영한다. 위의 학습자들의 해석은 산업화 과정의 이점을 강조하는 것과 단점을 강조하는 입장에 따라 나눈다면, 학습자 C2는 산업화 과정의 이점을 강조하고 있으며, 학습자 C5와 C1은 단점을 강조하고 있다. 한편, 학습자 C4는 중립적인 입장을 취하고 있다. C그룹이 읽은 소설 텍스트인 「삼포」는 산업화의 영향으로 인해 사람들의 정

C5: “我觉得当时的产业化进程它拉大了贫富差距。富的更富，穷的更穷。产生了一个这样的社会问题（而非商品化）。” [〈삼포〉_GD2_F_C5_1]

C1: “虽然说这种现象是产业化发展所必经之路，但是作为人，我们有自主性。我们其实可以通过控制自己的思想去保留从前一些美好的部分，帮助我们去对抗这样的社会现象所产生的不好的影响。” [〈삼포〉_GD2_F_C1]

C2: “就这一点上，我(想)强调，以前的社会现象就是说大家互相帮助，尽管就是整个社会发生了天翻地覆的变化，家乡也变了模样，但是人与人之间的善意仍然是保存的。” [〈삼포〉_GD2_M_C2_2]

C5: “我觉得在国家繁荣发展的一个时期，底层人民过得如此的茫然无措，被压迫被剥削，这是很讽刺的。” [〈삼포〉_GD2_F_C5_2]

신적 고향을 상실한 것을 드러낸 소설이다. 세 주인공이 함께 기차를 타러 가는 플롯부터 끝까지의 소설의 후반부를 발췌했기 때문에 발췌문에서도 산업화가 사람들에게 주로 부정적인 영향을 미치는 내용을 다루고 있다. 이러한 텍스트를 읽은 C2 학습자는 산업화 과정에서의 인간 상품화의 정당성 입장에 설 수 있었던 것은 자신이 자국의 산업화 과정의 수혜자이기 때문이다. 이러한 C2 학습자 자신의 지식과 경험이 텍스트 이해에 미치는 영향을 다음 1차 인터뷰 내용에서도 엿볼 수 있다.

T: “이 텍스트를 읽고 나서 어떤 생각이나 느낌이 드나요?”

C2: “저도 예전에 시골에서 왔기 때문에 (텍스트에서의) 지금과 같은 상황에 처해 있을지도 모른다는 생각이 들었어요. 시골로 돌아갔을 때 모든 것이 달라졌어요. 비포장 도로 양쪽의 나무는 매우 키가 컸고, 산에는 채굴장이 있더라도 (예전에) 산의 전체 모습을 바꾸지 않았었어요. 하지만 제가 시골에서 도시로 올라와 대학교에 진학한 지난 몇 년 동안 모든 것이 달라졌어요. 고향이 한꺼번에 전혀 다른 곳이 되어버린 것 같고, 예전에 기억하던 고향이 더 이상 고향이 아닌 것 같아 고향에 대한 애착이 사라진 것 같다는 생각도 들었어요. 이 점이 좀 아쉽죠. …… 그러니까 도시가 발전하고, 사회가 진보하고, 우리가 기억하는 고향도 변해가는 것이 안타까워요. ……(텍스트) 마지막에 ‘기차가 눈발이 날리는 어두운 들판을 향해서 달려갔다’, 이 ‘어두운’ 이 밝은 미래인지, 아니면 어두운 미래인지 매우 흥미로워요. 점점 더 좋아지고 있는 중국과 달리 이 ‘어두운’은 현실과 불일치하는 것처럼 느껴져요. (왜냐하면) 정상적인 발전은 발전할수록 좋아지는데, 이 발전은 (어쩐지) 점점 더 덜 발달할 것 같기 때문이에요.” [〈삼포〉_SI1_M_C2]¹⁴²

¹⁴² T: “你读完本文之后有什么感想或感受吗?”

C2: “我感觉就是——因为我之前是农村出来的，现在可能跟他们遇到的境况是一模一样。我回到我那个农村(老家)之后，就整个都大变样。因为原先那种泥路两边树都很高大，山上什么的都没有被砍伐，就算有采矿场，它也没有说把山整个的面貌什么的都给变化(掉)。但是这两年我从农村出来到城市，到了大学之后再回去一看，整个样就变了。同样就感觉可能对家乡失去了那种依恋的感觉，因为感觉一下子变成两个地方，以前记忆中的家乡，它不再是原来的家乡了。就这一点，感觉稍微有一些遗憾吧。……所以说就是很遗憾，城市在发展，社会在进步，我们记忆中的家乡也在变化模样。……(文本中)到最后它火车朝着大雪纷飞的原野、黑暗的原野疾驰而去。这个‘어두운’就很有意思了，这个未来究竟是光明的未来，还是黑暗的未来。不像现在咱们中国现在就是越来越发展越来越好，然后它这个‘어두운’一下子就是感觉跟现实很不匹配。(因为)正常发展是越发展越好的，但是它这个发展可能就(怎么)越发展越次了。” [〈삼포〉_SI1_M_C2]

위의 인터뷰를 통해 학습자 C2는 산업화 과정에서 농촌 문화 집단의 수혜자임을 알 수 있다. 산업화로 인한 고향의 급격한 변화를 경험한 그는 아쉬움이 없는 것은 아니지만 “도시가 발전하고, 사회가 진보하고, 우리가 기억하는 고향도 변해가는 것”이라는 진술에서 볼 수 있듯이 아쉬움보다 ‘진보와 발전’의 영향이 더 큰 것을 알 수 있다. 따라서 C2 학습자는 총체적으로 산업화의 장점이 단점보다 훨씬 크다는 인식을 가지고 있었다. 이러한 학습자의 경험은 관점 산출의 문화성에도 포함되어 있어 이러한 문화성 때문에 학습자가 한편으로는 텍스트 속 정신적 고향을 잃은 주인공들에 공감할 수 있는 모습을 보였다. 그러나 다른 한편으로는 C2 학습자는 자국의 산업화 과정의 이해당사자로서 이미 산업화에 대한 나름의 가치 판단을 가지고 있기 때문에 자신의 경험과 인식을 바탕으로 텍스트를 구성하고 해석하기보다는 기존 가치 판단을 텍스트에 그대로 적용한 것이다. 결국 텍스트에 제시된 산업화가 하층민에게 부정적인 측면은 독자의 경험과 일치하지 않으며, 학습자는 “현실과의 불일치”라는 의문을 갖게 된다. 즉, 학습자 자신의 관련 경험과 인식이 텍스트 해석에 방해가 될 수도 있다는 것이다. 또한 이러한 보편적이지 않은 해석이라도 이를 통해 학습자 자신의 문화성을 어느 정도 관찰할 수 있다.

이러한 C2 학습자의 개인적 경험, 즉 문화성이 텍스트 이해에 대한 도움과 간섭이 토론 과정에 그대로 반영된다. 앞서 언급한 바와 같이 문화성은 개인의 행동에 영향을 미치는 문화의 흔적을 의미한다. 토론에서 C2 학습자가 주장하는 산업화 과정에서 인간이 상품화되는 불가피성과 정당성에서 바로 산업화의 수혜자가 된 흔적을 엿볼 수 있다. C2 학습자의 관점과 충돌되는 C5 학습자는 주인공의 입장에서 서서 산업화가 저층 사람들에게 미치는 부정적인 영향을 비판하고, 주인공에 대한 연민을 표하고, 부당한 사회적 현상에 분노를 표하는 것으로 나타났다. 이를 통해 민족 간 차이보다는, 사회적 처지가 더 큰 영향을 준 문화성을 엿볼 수 있다. C4 학습자는 텍스트에 반영된 사회적 문제를 이해할 수 있었지만, 이러한 문제는 ‘그들만이 가지고 있는 문제’라고 생각하고 주인공을 타자화하였다. 즉, 이해에 있어서는 민족 간 차이가 사회적 처지보다 상대적으로 더 깊은 흔적을 남긴다는 것이다. C1 학습자는 이러한 시대적 흐름에 개인이 어떻게 대처해야 하는가 하는 관점에서 출발하였다. 즉, 주인공을 타자화하지 않고, 산업화 과정에서 한국과 자국 저층 사람

들이 모두 같은 처지에 놓여 있음을 믿으며, 사회적 처지가 민족 집단 간의 차이의 문화적 흔적보다 더 깊다는 것이다.

다양한 문화성이 담긴 학습자들의 다양한 관점 간의 상호작용을 통해 학습자는 서로의 관점을 인정하고 평가함으로써 다른 학습자의 문화성을 이해하면서 자신의 관점을 조정할 수 있게 된다. 토론 후 2차 인터뷰에서는 학습자들이 다른 학습자의 관점에 대한 인식, 평가 또는 자신에 대한 영향을 적극적으로 언급하였다.

T: “이번 토론에서 누구의 어떤 관점이 인상이 깊었나요? 왜요?”

C5: “가장 인상 깊었던 것은 사람들 간의 선의라는 관점이었어요. 왜냐하면 저는 사실 예전에도——지금도——사람 사이의 선이가 이 텍스트의 핵심이 아니라고 생각하기 때문이에요. …… 오직 같은 처지의 동병상련(同病相憐, 공통사로 공감하기)뿐이라고 생각해요. ……” [〈삼포〉_SI2_F_C5]¹⁴³

C2: “산업화에 관한 관점이 인상적이었어요. 산업화가 진행되면서 한 곳의 경제와 다른 곳의 경제 사이에 큰 격차가 생겨 빈부 격차가 발생하고, 이로 인해 다양한 사회 문제가 발생한다는 것이죠. 이런 관점이 인상 깊었던 이유는 이 텍스트에 나오는 내용이 실제로 이런 현상의 결과이기 때문이에요. 전에는 이런 부분에 대해 생각해본 적이 없었는데, 그 친구(C5)의 얘기를 듣고 나니 이런 부분에 대해 생각해봤어야 한다는 생각이 들어서 이 관점이 인상 깊었어요.” [〈삼포〉_SI2_M_C2]¹⁴⁴

이는 토론 후 2차 개별적 인터뷰에서 연구자가 학습자에게 인상 깊었던 관점에 대해 질문했을 때 학습자들의 응답으로, C2 학습자와 C5 학습자는 서로의 견해에 인상 깊었으며, C5 학습자는 토론을 통해 C2 학

¹⁴³ T: “在这个讨论中，你对谁的什么观点印象比较深刻呢？为什么？”

C5: “印象比较深刻的是人与人之间的善意那个观点。是因为我其实之前——我现在我也觉得——其实人与人之间的善意并不是这个文本最主要的观点。……我觉得它只是在同样处境下的一个同病相怜而已。……” [〈삼포〉_SI2_F_C5]

¹⁴⁴ C2: “有一个产业化的观点记忆比较深刻。现在这个背景正在实行产业化，就是一个地方的经济和另一个地方经济相比有很大的差距，导致贫富不均，然后产生各种各样的社会问题。这个观点我比较印象深刻，因为实际上这个(小说)片段里写的就是这一个现象所带来的后果。之前我没有反推到这一层面儿，听完她(C2)的讲述之后，我就感觉这个层面我也应该想到，所以这个观点印象比较深刻。” [〈삼포〉_SI2_M_C2]

습자의 견해에 대한 반대의사를 표명하고 C2 학습자는 C5 학습자의 견해에 대한 수용의사를 표명하였다. 이는 한편으로는 토론을 통해 학습자가 관점을 재구성하거나 재조정할 수 있는 것을 보여주며, 다른 한편으로는 학습자들의 관점의 상호작용을 통해 다른 학습자의 관점을 인식하고 평가할 수 있음을 보여준다. 후자는 다른 학습자의 문화성에 대한 인식의 한 단면을 내포하고 있다.

소설 텍스트는 다양한 사회적 이념과 가치판단을 다성적 언어와 다성적 인물의 목소리를 통해 보여준다. 이러한 다성성은 같은 사회문화적 맥락에 놓이지만 중층적 문화를 가진 재중 중국인 학습자들에게 소설을 다르게 이해할 수 있는 기회를 제공한다. 즉, 소설에는 대상을 둘러싼 다양한 사회적 언어가 포함되어 있기 때문에 학습자는 소설의 다성적 언어를 인식하고 자신의 개념체계에서 평가할 수 있다. 이때 학습자의 이해의 결과가 자신의 개념체계, 즉 문화성을 투영하게 된다. 의사소통 과정에서 학습자들의 이해 결과가 상호 작용할 수 있게 되어 다른 학습자의 문화성을 이해할 수 있다. 특정 대상을 바라보는 학습자의 관점은 그 대상과 관련된 문화성을 반영하며, 소설에는 그러한 대상들이 많이 포함되어 있다. 따라서 다양하고 이질적인 학습자들의 문화성을 표현하기 위해서는 의사소통에서 논쟁적이고 다양한 토론거리를 설정할 필요가 있다는 것을 시사한다.

IV. 재중 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 설계

재중 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육 방안을 구안하기 위해 본 연구에서는 실험 대상자 선정의 적절성과 충분성의 원리에 따라 재중 중국인 고급 학습자를 대상으로 한국 현대소설의 상호문화적 읽기의 실재를 고찰하였다. 이 장에서는 먼저 III 장의 실험 결과에서 얻은 교육적 과제와 시사점을 정리하여 제시하고, 그 다음으로 실험 실재를 바탕으로 재중 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 목표, 내용과 방법을 제안할 것이다.

1. 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 전제

재중 중국인 고급 학습자를 대상으로 한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 실험은 주로 학습자의 개인적 읽기와 소그룹 토론 활동을 중심으로 진행되었으며, 개인적 읽기와 소그룹 토론에서 학습자의 개인적 경험을 얻기 위해 인터뷰 등의 활동이 활용되었다. 이 실험에서는 학습자들이 자신의 지식과 경험을 바탕으로 한국 현대소설의 텍스트 의미와 문화를 구성하는 양상을 살펴보기 위해 개인적 읽기 활동과 토론 활동 모두에서 학습자의 정보 접근과 연구자의 개입을 의도적으로 통제하였다. 따라서 실험의 전 과정은 학습자가 제공한 읽기 텍스트와 토론에서 작가 정보와 사회문화적 맥락의 제공을 제외하고는 학습자 자신의 지식과 경험을 바탕으로 이루어졌다. 학습자들은 III장에서와 같이 한국 현대소설의 다양하고 의미 있는 상호문화적 읽기의 양상을 보여주었을 뿐만 아니라, 자신의 지식과 경험을 바탕으로 한국 현대소설 텍스트의 의미와 문화를 구성하는 읽기 방식의 한계를 보여주기도 하였다. 따라서 다음으로 실험을 통해 얻은 상호문화적 읽기의 한계를 정리하고, 실험 양상과 한계를 바탕으로 재중 중국인 학습자의 특징을 결합하여 상호문화적 읽기의 교육적 시사점을 도출하겠다.

1) 학습자 읽기에서 나타난 상호문화적 읽기의 한계적 양상

앞서 재중 중국인 학습자의 특징을 제시한 바 있다. 첫째, 재중 중국인 한국어 학습자는 한국 사회화 과정을 경험하지 못하였고, 주로 후천

적 학습, 특히 문학과 문화 관련 과목을 통해 한국어와 한국 문화를 습득한다. 한국어와 한국 문화에 대한 지식에 상대적으로 약하다. 둘째, 재중 중국인 학습자는 초·중·고등학교 단계에서 자국어와 외국어로서의 영어 교육을 경험했으며, 이 과정에서 습득한 언어·문화적 지식, 특히 문학 해석 지식은 학습자의 텍스트 의미 구성과 문화 이해에 유용하게 활용될 수 있다. 셋째, 중국의 대학 입시 전공 조정 제도와 일관된 교사 중심의 교수 방식으로 인해 학습자는 다른 학습자와의 상호작용에 충분히 적극적이지 않다.

이러한 재중 중국인 학습자의 특징과 상호문화적 읽기의 구조를 바탕으로 본고에서는 “불충분한 언어·문화 지식으로 인한 의미구성의 한계”, “불충분한 언어·문화 지식으로 인한 문화 이해의 한계”, “의사소통을 통한 문화성 이해의 한계”. 나아가 “실험 설계 단계에서의 제한점” 네 가지 측면에서 재중 중국인 학습자가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 한국 현대소설의 상호문화적 읽기의 한계를 살펴보고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 상호문화적 읽기 교육의 시사점을 도출하고자 한다.

(1) 불충분한 지식으로 인한 의미구성의 한계

구성주의 관점에서 학습자는 문학 텍스트의 의미를 구성할 수 있는 것은 학습자와 작가가 동일한 언어문화 공동체에 속해 있고 공동체 구성원들 간에 평행화된 언어 및 사회적 관습이 존재하기 때문이다. 즉, 작가는 이러한 언어와 사회적 관습을 바탕으로 텍스트를 창작하고, 학습자는 같은 언어와 사회적 관습을 바탕으로 텍스트의 의미를 구성한다는 것이다. 이러한 언어와 사회적 관습은 주로 사회화 과정을 통해 습득된 것이다. 재중 중국인 학습자의 경우, 한국 사회화 과정을 거치지 않고 후천적 학습을 통해 한국어와 한국 문화에 대한 지식을 습득하기 때문에 텍스트 의미를 구성하는 데 일정한 한계를 가질 수밖에 없다. 이 절에서는 텍스트 의미 구성에서 언어 지식으로 인한 한계와 문화 지식으로 인한 한계의 두 가지 측면을 살펴보고자 한다.

① 불충분한 언어 지식으로 인한 텍스트 의미구성에서의 한계

상향 인지처리에서 학습자는 어휘 및 문장 식별, 통사론적 분석 및 의미론적 분석을 통해 문장의 언어적 의미를 구성한다. 앞선 상향 인지 처리 양상 분석에서는 중국인 학습자가 이 과정에서 발생할 수 있는 문제

도 드러나고 있다. 이중에서 어휘와 문장 식별에 대한 학습자의 한계점은 주로 어휘 식별에 집중되어 있다. 문장은 구두점을 통해 쉽게 식별할 수 있는 반면, 어휘는 구두점이나 띄어쓰기 등 뚜렷한 표시가 없이 조합되어 사용될 때 식별하기 어렵기 때문이다. 예를 들어 앞서 제시한 “잘만”과 “일이”가 이에 해당한다.

어휘 식별에 대해서는 어휘가 무엇인지 아는 것도 중요하지만, 어휘가 무엇이 아닌지 아는 것도 중요하다. 예를 들어 원어민 학습자의 입장에서 “잘만”이 하나의 한국어 단어가 아니라는 것을 쉽게 인식하고 단어 결합의 관점에서 구성할 수 있다. 반면 중국인 학습자는 “잘만”이 하나의 한국어 단어일 가능성을 배제할 수 없고, 해당 단어에 대한 지식이 없다고 가정할 수밖에 없기 때문에 어휘 식별에 실패할 수밖에 없다. 즉, 어휘 식별에서 중국인 학습자는 언어 지식의 한계로 인해 어휘의 다른 가능성을 배제하기 어렵다는 것이다.

통사론적 분석 측면에서 불충분한 어휘 지식과 문법 지식은 중국인 학습자가 직면하고 있는 주요 문제이다. 앞선 상향적 의미구성 양상에서는 문학적 표현의 복잡성으로 인해 학습자들이 어휘와 문법 등 구성 요소를 식별했음에도 불구하고 관련 어휘와 문법 지식이 없어 문장의 의미를 구성하는 데 어려움을 겪는 경우가 적지 않다. 어휘와 문법만으로 구성하기 어려운 길고 복잡한 문장은 중국어 학습자에게도 어려움을 준다.

의미론적 분석 측면에서는 문장의 언어적 의미가 구성되더라도 의미의 모호성을 배제하거나 문장의 실제 의미나 의도를 유추하기 어려운 점은 중국어 학습자들이 직면한 주된 문제이다. 학습자는 이 점에 대해 다음과 같은 피드백을 주었다. 이는 개인적 읽기 후의 1차 인터뷰에서 연구자가 “텍스트에서 이해가 안 되는 부분이 있나요?”라고 질문했을 때 학습자의 응답이다.

E2: “기린은 무언가를 상징하나요? 모르겠어요. ……그(주인공 ‘나’)의 심리적인 활동이 많이 나와서요. 한국어로 심리 묘사가 많은 문장을 보면 우리 학습자들이 잘 이해하지 못하는 것 같아요. 다음 문단이나 다른 플롯으로 넘어가면서 분위기가 바뀌는 것이 분명한데, 그런 묘사적인 문장을 보면 — 너무 깊이 있게 표현해서 그런지 — (나는) 이 플롯에서 그가 표현하려는 것을 완전히 이해하지 못했을 수도 있어요.” [「기린」_SI1_F_E2]¹⁴⁵

¹⁴⁵ E2: “是不是长颈鹿象征着某种东西? 我也不知道……他(主人公“我”)的心理活动

위와 같은 한국 현대소설 텍스트의 언어적 의미구성에 대한 학습자의 피드백에서 E2 학습자는 텍스트 의미구성 과정에서 가장 어렵게 느낀 것은 문장 의미의 구성이 아니라 문장 의미가 실제로 표현하는 정서나 심리적 활동의 이해, 즉 의미론적 분석임을 직접 지적하였다. 이는 학습자가 교육과정을 통해 한국어 지식을 습득했지만, 관련 사회화 과정을 거치지 않았으므로 언어적 관찰과 적용 경험이 축적되지 않았기 때문이다. 사회화 과정을 통해 습득한 언어 지식에는 언어 기호뿐만 아니라 그 기호가 사용되는 맥락도 포함된다. E2 학습자가 지적한 정서적 변화, 심리적 변화와 실제적 의도 등이 바로 이에 포함된다. 또한 사회화 과정에는 언어 기호의 응용을 관찰하는 것뿐만 아니라 구성원 스스로가 반복적으로 적용하는 것도 포함된다. 따라서 외국인 학습자는 관련 언어 지식을 갖추고 언어적 의미를 구성했다고 하더라도 소설 텍스트를 읽을 때 정서적 감수와 의도 추론에 어느 정도 한계를 가질 수 있다. 이는 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육에서 맥락 속에서 언어 기호가 갖는 의미에 대한 분석이 필요하다는 것을 시사한다.

② 불충분한 문화 지식으로 인한 텍스트 의미구성에서의 한계

텍스트 의미구성 과정에서 텍스트의 언어적 의미구성과 문화적 이해는 함께 진행되며, 이 과정에는 문화적 이해를 전제로 하는 텍스트 내용과 언어적 이해를 전제로 하는 문화적 요소가 모두 존재한다. 여기서 텍스트 의미의 구성은 정합적인 텍스트 의미의 구성을 말하며, 이러한 정합적인 텍스트 의미는 언어적 의미의 구성과 문화적 이해를 모두 필요로 한다. 따라서 위에서 언급한 불충분한 언어 지식으로 인한 텍스트 의미구성의 한계뿐만 아니라, 다음과 같이 불충분한 문화 지식으로 인한 텍스트 의미구성의 한계점도 존재한다.

다음은 「삼포」를 읽은 C소그룹의 학습자들이 연구자가 제시한 질문에 대한 1차 토론에서 나눈 토론 내용이다. 토론에서는 학습자가 등장인물 간의 관계와 사건 전개와 인과 관계를 정리할 수 있도록 텍스트의 내용 자체에 대한 질문을 제시하였다. 이 사례에서의 질문은 이러한 상황

有很多。我觉得我们这些学习者看韩文的那种心理描写的句子，好像没能那么好地去理解它。有一些它到一个段或者是到另一个情节了，情绪（确实）是变化了，但是从那些描写的句子来看——他可能表达的太那个有深度——（我）可能没有那么完全的能理解他在这个情节要表达什么东西。”[「기린」_SI1_F_E2]

에 해당한다.

T: “처음에 백화가 왜 영달과 정 씨에게 자신의 본명을 말해주지 않았나요?”

C4: “제 생각에는 그녀(백화)는 술집에서 도망치는 상황에서 그 두 사람을 만난 것 같아요. 이 경우에는 술집에서 누군가를 보내 자신을 잡을까 봐 두려웠을 거예요. 그래서 그녀는 다른 사람이 알아채지 못하도록 자신의 정보를 숨기기 싶어 가명을 사용했을 거예요.” [〈삼포〉_GD1_F_C4]

C3: “저는 백화가 여자로서 도망가는 길에 두 남자를 만나서 그녀는 분명 마음속으로 경계하고 있었을 거예요. 자신을 보호하려는 한 여성의 마음으로 그녀는 가명을 사용하기로 선택했다고 생각합니다.” [〈삼포〉_GD1_F_C3_1]

C1: “저도 그녀가 이 두 사람에 대해 방비심이 있다고 생각합니다. 처음에는 가명으로 만났고, 나중에는 친해지긴 했지만 그녀는 이 문제를 설명하는 것이 좀 어색하거나 귀찮을 수 있다고 생각해서 계속 가명을 사용했어요.” [〈삼포〉_GD1_F_C1_1]

C2: “일단 이 가명은 기억하기 쉽고, 본명보다 훨씬 기억하기 쉬워요. ……그리고 모르는 사람끼리 (나중에) 만날 기회가 별로 없어서 그런 것 같아요.” [〈삼포〉_GD1_M_C2]

C5: “첫 번째는 이 두 사람을 경계하는 마음이고, 두 번째는 과거의 자신과 작별하고 싶은 마음인 것 같아요.” [〈삼포〉_GD1_F_C5]

C3: “저는 ‘백화’가 어떤 상징이 아닐까 생각해요. 혹시 꽃이나 나무의 이름인가요?” [〈삼포〉_GD1_F_C3_2]

C1: “혹시 (드라마 『응답하라 1988』에서) 덕선이 부모님한테 왜 덕선이냐고 묻는 것처럼 백화라는 이름이 더 예쁘고, 본명보다 더 좋아서 그런 게 아닌가 싶어요.” [〈삼포〉_GD1_F_C1_2]¹⁴⁶

¹⁴⁶ T: “백화为什么一开始没有告诉영달和정 씨她的真名，而是用了假名？”

C4: “我的看法是，백화是从酒馆逃走的情境之下遇见的那两个人。所以她在逃走的情况下肯定是怕酒馆派人来抓她，就想隐姓埋名不透露自己的太多信息，以免被其他人认出来。” [〈삼포〉_GD1_F_C4]

C3: “我是认为就是백화他作为一个女生，在她逃亡的路上遇到了两个男生，她肯定是心里面有戒备的。出于一个女生想保护自己心理，她选择了用一个化名。” [〈삼포〉_GD1_F_C3_1]

C1: “我也认为是她对于这两个人有防备心，一开始是以化名去跟他们见面。后来虽然熟了，她觉得解释这个问题可能有一些尴尬或者麻烦，所以一直以化名示人。” [〈삼포〉_GD1_F_C1_1]

C2: “首先这个假名就是很好记，比她真正的名字要好记很多。……而且可能因为根本陌生人之间(以后)就没有什么见面的机会。” [〈삼포〉_GD1_M_C2]

일반적인 분석에서 백화가 술집에서 도망친 인물로 가명을 사용한 중요한 이유 중 하나는 당시의 사회문화적 맥락에서 “술집”이 내포하고 있는 백화가 작부였음 때문이다. 위의 토론에서 독자들은 백화가 가명을 사용한 이유에 대해 다양한 추측을 해보았지만, “술집”의 문화 현상에 대한 지식이 부족하여 “백화”가 술집에서 도망친 이유 및 가명을 사용한 이유를 충분히 이해하지 못하였다. 이 사례에서 “술집”의 문화 현상은 관련 텍스트 의미구성에 중요한 전제 조건이며, 문화 현상에 대한 지식 부족은 궁극적으로 텍스트의 관련 내용의 언어적 의미구성의 실패로 이어진다.

E3: “3페이지에는 코치형이 ‘본드로 유명한 소년이다’라고 하는데 왜 본드로 유명할까요?” [「기린」_SI1_M_E3]¹⁴⁷

「기린」의 일반적인 해석에서 “본드로 유명한” 코치 형은 코치 형이 본드를 흡입하던 비행 청소년이며, 결국 그런 청소년도 “산수” 삶을 벗어날 수 없고 주제를 강화하는 역할을 한다. 위의 예에서 E3 학습자는 “본드”의 언어적 의미는 알고 있었지만, “본드”가 암시하는 당시 비행 청소년의 본드 흡입이라는 사회적 문제를 알지 못했기 때문에 해당 문장의 의미를 구성하지 못했을 뿐만 아니라 코치 형이라는 인물이 줄거리 전개 외의 역할도 이해하지 못하였다.

D5: “……네 번째 줄에 자치회, 自治會라는 단어가 있는데, 이 자치회라는 게 학급 위원(班委)들이 모여서 뭐뭐회를 구성해서 반을 운영하는 그런 걸 말하는 건가요?” [<영웅>_SI1_M_D5]¹⁴⁸

C5: “我觉得她第一点是对这两个人的戒备，第二点她是不是有一种想和过去自己说再见的感觉。” [<삼포>_GD1_F_C5]

C3: “我觉得백화는不是一种象征，它是一种花还是树的名字吗?” [<삼포>_GD1_F_C3_2]

C1: “我还想是不是因为她觉得백화这个名字更好听，比她的本名她自己更加的喜欢，就像德善问她的父母她为什么叫德善?” [<삼포>_GD1_F_C1_2]

¹⁴⁷ E3: “然后第三页의 코치 형, 因为他是본드로 유명한 소년이다. 他为什么因为胶水而出名?” [「기린」_SI1_M_E3]

¹⁴⁸ D5: “……有一个单词，第四行，叫자치회，自治会，这个自治会就是类似于说一堆班委组成的一个管理班级的一个会吗?” [<영웅>_SI1_M_D5]

읽기 텍스트 「영웅」에서 학생들이 자치회를 구성하는 것을 언급하였는데, D5 학습자는 한자어 “자치회(自治會)”라는 단어를 대응된 중국어 “自治會(자치회)”로 번역하여 이해하였다. 중국어에서 “自治會”는 “자치 관리 위원회”라는 뜻이지만 대부분 자치구(自治區)와 같은 정치적 요소와 관련이 있다.¹⁴⁹ 따라서 학습자 D5는 자신의 한국어와 문화에 대한 지식을 통해 “자치회”의 의미를 구성하지 못했고, 언어 간 규칙성과 자문화에 대한 지식을 통해 “自治會”의 의미를 추론하지 못했으며, 결국 “임원진으로 뽑힌 아이들”과 같은 문맥 참조에 의존해 “자치회”의 의미를 추론해 냈다. 이렇게 구성된 의미는 목표 언어와 문화, 모국어와 자문화, 상향 처리와 하향 처리의 복잡한 상호작용의 결과이다. 이 예는 언어 간 규칙성과 자문화 지식을 통해 텍스트 의미를 구성하는 것의 한계를 보여준다.

위의 문화 지식 부족으로 텍스트 의미구성에 실패한 사례는 모두 특정 사회문화적 맥락에서 한국 사회의 특정 현상이나 문제에 대한 지식이 부족해서 발생한 것이다. 이는 소설 텍스트에서 특정 사회문화적 맥락에서 한국 사회의 구체적인 현상이나 문제를 다른 문화보다 발견하여 이해하기가 더 어렵다는 것을 시사한다. 이는 부분적으로는 해당 문화에 대한 학습자의 지식이 다른 문화에 비해 제한적이기 때문이고, 부분적으로는 텍스트 의미 구성에 있어 해당 문화가 다른 문화에 비해 식별하고 구성하기 어렵기 때문일 수 있다.

그 이유는 “본드”나 “술집”과 같은 특정 사회문화적 맥락에서 한국 사회의 특정 현상이나 문제는 민족적 고유성이 강하기 때문이다. 이러한 문화 현상은 특정한 맥락과 조건에서 생성하여 문화 간 보편성을 통해 유비적으로 구성되기 어렵다. 게다가 이러한 문화는 다양하고 복잡하기 때문에 장기간의 체계적인 학습이나 사회화 과정을 통해서만 최대한 많이 습득할 수 있다. 한국어를 공부한 지 몇 년이 안 되는 대학교 정규과정 중국인 학습자가 이러한 문화를 파악하는 것이 여전히 어려운 과제이다.

이 외에도 불충분한 언어와 문화 지식으로 인해 구성 결과에 대한 불확실성을 갖는 것도 문제이다. 텍스트 의미구성 과정에서 상향 및 하향 인지를 통해 다양한 지식이 서로 조정한다. 지식과 인지 사이에 서로를

¹⁴⁹ 중국 5·4 운동 후에 “學生自治會(학생 자치회)”가 있었지만 신중국 건국 이후 “學生會(학생 연합회)”로 명칭이 변경되었다. 「기린」에서 언급된 “자치회”는 학습자 자문화의 “학생회”에 더 가깝다.

확증할 때 학습자는 자신이 텍스트를 올바르게 구성했다고 판단하고 구성 결과에 대한 확신을 갖게 된다. 이러한 확신은 해석의 기초이다. 예를 들어 「수난」에서 “삼대독자가 죽다니 말이 되나.”를 읽을 때 통사론적 분석을 통한 문장의 언어적 의미, 의미론적 분석을 통한 문장에 숨겨진 아들에 대한 아버지의 소중함, 인지도식을 통한 이 상황에서 아들에 대한 일반적인 아버지의 감정, 이 세 가지가 일치할 때 학습자는 자신이 올바르게 이해했음을 의심하지 않게 된다.

이러한 방식은 텍스트 의미구성 과정에서 오류에 대한 내성을 높이지만, 학습자가 구성한 의미에 대한 확신을 갖지 못하게 만든다. 위의 양상에는 상향적 언어 의미 구성에는 실패했지만 하향적 인지도식을 기반으로 텍스트 의미를 유추하거나, 하향적 인지도식이 역할을 하지 못하고 언어적 의미만으로 텍스트 의미를 구성한 학습자의 사례도 있다. 이러한 구성 특징은 지식 부족으로 인한 텍스트 의미 구성이 취약하다는 단점을 어느 정도 보완할 수 있다. 그러나 학습자가 자신의 구성 결과에 대한 확신이 적다는 단점도 수반된다. 이는 위와 같이 학습자들이 연구자에게 질문을 통해 자신의 추론적 구성 결과를 확인하는 양상에서도 잘 드러난다. 이는 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육에 있어서 독자가 스스로 확신하는 텍스트 의미를 구성하게 하기 위해서는 상향적 인지와 관련된 언어적 지식 및 하향적 인지에 필요한 사회적 습관이나 문화적 지식에 대한 사전 준비가 필요하다는 것을 시사한다.

(2) 불충분한 지식으로 인한 문화 이해에서의 한계

한국 현대소설의 상호문화적 읽기에서 문화적 이해에는 자문화를 바라보는 시각과 타문화를 바라보는 시각이 포함된다. 학습자가 타문화를 구성하는 양상과 자문화를 재인식하는 양상은 위의 절에서 살펴보고, 이 절에서는 자기 지식과 경험을 통해 타문화를 이해하는 것과 타문화에 기반하여 자문화를 재인식하는 것의 한계점을 살펴보겠다.

① 자기 지식과 경험에 기반한 타문화 구성의 한계

문화 간 동질성과 이질성을 바탕으로 타문화를 이해할 때 학습자는 자신의 경험 영역에서 타문화와 동질적이거나 차별화된 문화를 찾아내어 타문화를 구성하는 근거로 삼게 된다. 이 과정에서 학습자의 경험 영역에 관련 문화가 없거나, 있어도 학습자가 연상을 하지 않거나, 관련성이

없는 문화 지식을 연관시키거나, 학습자의 자문화에 대한 이해 자체가 부정확한 경우가 있을 수 있다.

다음은 연구자가 개인적 읽기 후 1차 인터뷰에서 발문을 통해 학습자의 문화적으로 구성된 경험에 대해 알아본 예이다.

T: “머릿속에 삼립빵의 이미지는 어떻게 구성하였나요?”

C3: “삼립빵은 빵을 지칭하지만, 저는 삼립빵에 대한 인상이 없고 어떻게 생겼을지 상상이 되지 않습니다.” [〈삼포〉_SI1_F_C3]¹⁵⁰

위의 예는 학습자가 자문화에 해당 타문화와 “겹치는 부분”을 찾지 못하여 타문화를 구성하는 데 실패한 사례이다. [〈삼포〉_SI1_F_C3]에서 학습자 C3은 “삼립빵”이 일반적인 빵을 지칭한다는 것을 알고 있지만, 삼립빵은 현지적 특성을 가진 빵이기 때문에 이러한 특징을 위한 동질성과 이질성을 가진 것을 찾지 못하여 결국 삼립빵과 삼립빵이 지칭하는 일반적인 빵의 이미지를 구성하는 데 실패하고 있었다.

T: “저고리의 이미지는 어떻게 구성하였나요?”

A3: “아마도 중국 문화에서 구성된 것 같아요. 사실 읽다 보면 저도 모르게 노사(老舍, 중국 작가), 파금(巴金, 중국 작가)의 작품에 빗대어 생각하곤 했어요. 저한테 물어보지 않았다면 ‘저고리’가 어떤 것인지 의식하지 않았을 거예요. 저는 (읽기 과정에서) 중국 전통 의상을 더 많이 생각했거든요.” [〈사랑〉_SI1_F_A3]¹⁵¹

위의 예는 구성된 타문화와 관련된 지식이 학습자의 자문화에 존재하지만 학습자가 이를 연상하지 못해 타문화의 이미지를 구성하는 데 실패한 예이다. [〈사랑〉_SI1_F_A3]에서 A3학습자는 한국 유형적 산물 문화로서의 “저고리”를 접했을 때, “상의”이란 동질성 때문에 자문화에서의 전통의상을 연상하게 되었다. 그러나 학습자는 이를 바탕으로 “저고리”

¹⁵⁰ T: “你脑海中三立面包的形象是怎么构建出来的呢?”

C3: “三立面包它虽然说泛指面包, 但是我没有关于三立面包的一个印象, 我想象不出来它是什么样的。” [〈삼포〉_SI1_F_C3]

¹⁵¹ T: “‘저고리’这个形象你是怎么构建出来的呢?”

A3: “我想的应该就是从中国的文化里。反正我感觉这个背景真的就是跟中国的那个特别像, 我其实读的时候我都会不自觉的带入一些那种什么老舍巴金就是他们写的那种感觉, 差不多是这样。如果您刚没提的话, 我可能不会想韩国的这种小袄会是什么样子。我想的更多的还是中国的这种传统服饰。”

의 이미지를 상상하지 않았고, 자문화의 전통 상의 이미지를 그대로 대입해 보았다.

사실 A3학습자는 한복에 대해 완전히 무지한 것은 아니었고, 한복은 한국어교육에서 중요하고 보편적인 학습 요소로서 학습자는 적어도 한복 사진을 본 적이 있었을 것이다. 그러나 이 문화적 요소를 구성할 때 학습자는 한국 전통 복장과 중국 전통 복장 중에서 한복을 연상하지 않았고 타문화의 이미지를 구축하지도 않았고 무의식적으로 자문화의 전통 복장을 직접 대입하였다. 이는 한편으로는 지식으로 학습되는 한국 문화가 학습자에게는 여전히 상대적으로 낮은 존재이기 때문에 학습자가 연상하기 어렵다는 것을 나타내며, 다른 한편으로는 학습자가 타문화를 구성할 때 자문화가 직접적으로 적용될 수 있는 가능성이 있다는 것을 보여준다.

T: “본드가 무슨 뜻인지 알아요?”

E1: “이 본드는 아마도 영어 외래어일 거예요. 접착제라고 하면 중국에서는 관계를 이어주는 접착제처럼 느껴지는데, 예를 들어 한 아이의 부모 사이가 별로 좋지 않은데 아이가 그들 사이의 접착제라고 할 수 있어요.” [「기린」_SI1_F_E1]¹⁵²

(T: “푸시맨의 근무 내용은 뭔가요?”)

E4: “사람을 재촉하고, 지하철을 감독하고, 승하차 알림을 하는 그런 (중국) 역무원입니다.” [「기린」_SI1_F_E4]¹⁵³

위의 두 예는 학습자가 타문화를 구성할 때 자문화에 무관한 문화 현상을 연상하여 타문화의 의미를 구성하는 데 실패한 사례이다. [「기린」_SI1_M_E3]에서 E3학습자는 한국의 비행 청소년이 본드를 흡입했던 사회적 문제를 알지 못하며, 자문화에서 찾아낸 “본드”에 관한 문화는 텍스트 속 문화적 요소와는 전혀 무관하며, 결과적으로 한국 문화적 요소도 구성하지 못하였다. 그리고 위의 [「기린」_SI1_F_E4]의 E4 학습자는 한국 문화적 요소인 “푸시맨”을 구성할 때 자문화에 있는 “역무

¹⁵² E1: “这个本드应该是一个英文外来词。粘合剂的意思的话，在中国我觉得比较像那种把关系粘合在一起的那种粘合剂，可能比如说一个小孩他父母的关系，并不是很好，小孩就是他们的粘合剂。” [「기린」_SI1_F_E1]

¹⁵³ E4: “嗯。就是催人上车，监督地铁，提醒乘客上车下车的那种站务员。” [「기린」_SI1_F_E4]

원”을 동질적인 문화로 생각하고 “역무원”의 직무 내용인 “사람을 재촉하고, 지하철을 감독하고, 승하차 알림을 하기”를 “푸시맨”의 근무내용으로 여겼다. 실제로 “푸시맨”은 “혼잡한 출퇴근 시간에 지하철역에서 승객들을 지하철 안으로 밀어 넣어 주는 사람”이며, 학습자가 구성한 “푸시맨”은 올바르게 않았다. 그 이유는 학습자가 가지고 있는 문화에는 푸시맨과 같은 “승객들을 밀어 넣어 주기”와 관련된 문화적 요소가 없고, 학습자가 자문화에 전혀 존재하지 않는 내용을 구성하기 어렵기 때문이다.

위의 두 예시에서 학습자가 한국 문화적 요소를 구성하지 못한 이유는 학습자가 구성할 문화적 요소가 한국문화의 고유성을 가지는데, 학습자 자문화 또는 가지고 있는 문화에는 존재하지 않기 때문이다. 학습자 자문화 또는 가지고 있는 문화에 상응하는 문화가 없을 때 문화 간 동질성과 이질성에 기반한 타문화 구성 방식에는 한계가 있음을 보여준다.

T: “소설 텍스트를 보면 어떤 문화가 담겨 있다고 생각하나요?”

C1: “저는 낙엽귀근(落葉歸根, 낙엽이 뿌리로 돌아간다)이라는 것과 같은 생각이 있다고 생각합니다. — 다른 더 나은 길을 찾을 수 없으니 나는 고향으로 돌아갈 것.” [<삼포>_SI1_F_C1]¹⁵⁴

학습자가 자문화의 구성원이라고 해서 학습자의 자문화에 대한 인식이 옳다는 의미는 아니다. [<삼포>_SI1_F_C1]에서 C1 학습자는 「삼포」에서 고향 삼포로 돌아갈 정 씨의 선택은 자문화에서 “낙엽귀근(落葉歸根)”이라는 관점 문화와 동질성을 가지고 있다고 생각하며, 이 관념의 특징, 즉 궁지에 빠졌을 때 고향으로 돌아간다는 특징을 보편성으로 정 씨의 행동과 그 행동 이면의 관점 문화를 이해하였다.

그러나 낙엽귀근이라는 관념은 타향에 사는 사람이 결국 고향으로 돌아간다는 것을 의미하며, 궁지에 빠지기보다는 능동적인 선택이다. 텍스트에서 등장인물들이 고향으로 돌아가는 것은 한편으로는 산업화 시대에 고향을 떠나 생활하는 어려움을 묘사하고, 다른 한편으로는 정신적 고향에 대한 사람들의 애착을 표현하기 위한 것이다. 학습자가 동질적인 것으로 간주되는 낙엽귀근 관념을 바탕으로 구성된 관점 문화는 사실 텍스

¹⁵⁴ T: “你认为小说文本中包含着什么文化呢?”

C1: “我觉得就是那种像中国一样落叶归根的思想 — 我找不到其他更好的出路了, 那我就回老家看看。” [<삼포>_SI1_F_C1]

트에서의 관념과 완전히 일치하지 않다. 결국 구성 결과는 텍스트 이해에 거의 도움이 되지 않았다. 이러한 양상은 한편으로는 학습자가 항상 자문화를 잘 알고 있는 것은 아니며, 다른 한편으로는 학습자가 동질적인 문화를 찾을 때 편차가 발생할 수 있는 것을 설명한다.

위의 양상을 통해 일반적으로 문화 간 동질성과 이질성에 기반한 타문화 구성 방식은 어느 정도 타문화를 구성할 수 있지만 문화특유성을 구성하는 데는 한계가 있는 것을 알 수 있다. 그리고 이러한 타문화 구성 방식은 몇 가지 전제가 있는데, 첫째, 학습자가 가지고 있는 문화에는 타문화와 동질성을 가진 문화가 존재하고 둘째, 학습자가 타문화와 동질성과 이질성을 가진 문화를 찾을 수 있으며, 셋째, 학습자가 기점문화로 삼는 자문화를 제대로 이해할 수 있는 것이다. 상호문화적 읽기 교육에서 학습자가 타문화를 올바르게 구성할 수 있도록 지도하기 위해서 타문화와 학습자 자문화 간의 동질성과 이질성, 그리고 타문화 구성 과정의 특징을 고려하는 것이 필요하다.

② 타문화에 기반한 자문화 재인식의 한계

학습자의 자문화에 대한 재인식은 학습자가 자문화와 이질적인 타문화에 노출되는 것을 전제로 한다. 자문화와 이질적인 타문화에 노출되는 경우에만 학습자가 타문화를 통해 자문화에 대한 외재성을 유지하면서 자문화에 있을 때는 보이지 않던 잠재력을 다른 시각으로 발견할 수 있기 때문이다. 그러나 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 과정에서 학습자가 타문화에 노출되더라도 문화 간 이질성을 발견하지 못하는 경우가 발생할 수 있다. 이 시점에서 학습자가 자문화로부터 거리를 두지 못하여 자문화를 재인식하기도 어려워진다. 다음은 학습자가 소설 텍스트를 읽을 때 문화 간 이질성을 감지하지 못한 예시이다.

T: “텍스트와 관련된 자문화에 대한 이해가 바뀌었나요?”

D5: “변하지 않았다고 생각해요. 왜냐하면 이 텍스트에 서술된 현상이 실제로 중국에도 존재한다고 생각하기 때문이에요. …… 방금 한 분의 지적은 중국어로 번역하면 한국 소설이라고 생각하지 않을 수도 있다는 것이었어요. (두 나라) 모두 그런 사회 현상이 존재하기 때문에 (자문화에 대한 이해는) 변하지 않는다고 생각해요.”

T: “왜 중국어로 번역하면 중국 소설로 착각할 수도 있다고 하나요? 우리는 그런 사회적 배경이 없잖아요.”

D5: “네, 알아요. 그런데 그런 소설을 읽는다고 해서 특별히 한국적인

것이 있다거나, 한국적인 사회적 맥락을 한눈에 알 수 있다는 느낌을 받지는 못했거든요. 그것(텍스트)은 특정 시대의 맥락에서 그들의 학급을 입체적으로 묘사한 것일 뿐이죠. 하지만 이 학급은 1970-80년대, 1980-90년대 중국에도 존재했을 수 있다고 생각해요.”

T: “표면적으로 드러난 이야기의 내용은 일관성이 있다는 건가요?”

D5: “네, 맞아요.” [<영웅>_SI2_M_D5]¹⁵⁵

이는 토론 후 2차 인터뷰에서 연구자가 “읽기를 통해 자문화에 대한 이해가 바뀌었나요?” 라고 질문을 던졌을 때 학습자의 응답이다. D5 학습자가 읽은 텍스트는 시골 초등학교 학급에서 벌어지는 이야기를 다룬 「영웅」이다. 소설의 주제는 부당한 권력의 형성과 몰락이며, 사회적 맥락은 1960년대 한국의 정치적 배경을 시사한다는 것이 일반적인 해석이다. 사회문화적 배경에 내재된 한국 문화의 고유성은 「영웅」의 특징이라고 할 수 있다. 하지만 [<영웅>_SI2_M_D5]에서 학습자 D5는 소설의 표면적인 이야기, 즉 초등학교 학급에서 일어나는 이야기에만 집중하였고 당시 한국의 정치적 상황을 풍자하는 것을 주의하지 못하였다. 또한 표면적인 이야기인 학급 내 학폭이나 반항은 한국만의 고유한 현상이 아닌 보편적인 현상이기 때문에 학습자는 자문화와의 차이를 느끼지 못하여, 결과적으로 자문화에 대한 새로운 이해를 발전시키지 못하였다.

(3) 의사소통을 통한 문화성 이해의 한계

상호 문화적 읽기에서 학습자 간의 의사소통은 한편으로는 텍스트 의

¹⁵⁵ T: “你对于与文本相关的自文化的了解有变化吗?”

D5: “我觉得没有改变。因为我觉得这个文章里叙述的这些现象，在中国其实也存在。……刚才有个人的观点是说，你把它翻译成中文，你可能就不会以为它是韩国的一个小说了。那我觉得（两国）它都存在这么一个社会现象，我觉得（对自文化的理解）是没有改变的。”

T: “为什么会说把它翻译成中文，你会认为它是一个中国小说呢？我们没有那样的社会背景，完全是对不上的。”

D5: “对，我知道。因为单纯的读这么一篇小说我是没有感觉到有特别韩国的那种，你能一眼就看出来它是韩国的社会背景（的东西）。它（文本）只是对可能是某个时候背景之下他们班级的一个立体的描述。但是这个班级我觉得放到中国来说，可能在上世纪七八十年代，八九十年代也可能存在。”

T: “你说的是表面的故事那一部分是一致的，是吗？”

D5: “对。” [<영웅>_SI2_M_D5]

미의 사회적 조절과 다른 한편으로는 다른 학습자의 관점에 대한 이해를 통한 문화성 이해라는 두 가지 주요 목적을 수행한다. 앞절에서 사회적 조절과 문화성 이해의 양상을 살펴보았고, 이 절에서는 의사소통을 통한 사회적 조절과 개인적 관점의 산출을 통한 문화성 이해의 한계, 그리고 실험 설계 자체의 한계에 대해 살펴볼 것이다.

① 의사소통을 통한 사회적 조절의 한계

의사소통 과정에서 학습자들이 각자 읽으면서 구성한 텍스트의 의미는 상호작용할 수 있다. 중국인 학습자의 언어와 문화 지식은 한민족 구성원보다 제한적이기 때문에 학습자가 구성하는 텍스트 의미에는 불확실성이 더 많이 있다. 예를 들어 문장의 의미가 구성되지 못하거나 중요한 정보가 간과되는 경우가 발생할 수 있다. 다른 학습자들과 의사소통을 하는 과정에서 다른 학습자가 구성한 텍스트 의미, 문화, 텍스트 관점을 학습하여 개인적인 이해를 조절할 수 있다.

그러나 의사소통 과정은 언어적 의사소통 행위에 기반한 과정이기 때문에 언어적 의사소통의 효율성에 의해 제한을 받는다. 의사소통 과정에서 모든 텍스트 정보를 탐색할 수 없기 때문에 의사소통이 이루어졌음에도 불구하고 의사소통에서 일부 정보가 다루어지지 않았거나, 학습자가 잘못된 관점이나 정보를 받아들이거나, 다른 의견을 접했지만 학습자 자신이 찬성하지 않는 경우가 발생할 수 있다.

ㄱ. 사회적 조절을 통해 정보를 보완하지 못하는 상황

다음은 연구자가 토론 후 2차 인터뷰에서 발문을 통해 파악한 학습자들의 토론 경험이다.

T: “(토론 후) 소설 텍스트에 대해 궁금한 점이 또 있나요?”

E1: “소설 텍스트에서 이 ‘기린’은 아버지에 대한 아들의 기탁의 상징이라고 생각하는데, ‘기린’이 어떤 이미지로 그(아버지)를 상징하는지는 모르겠어요. 그리고 세 번째 페이지 네 번째 줄에 ‘본드’가 있는데, 저는 처음부터 그게 뭔지 몰랐어요. (토론을 하고 나서도 몰랐어요.) 그리고 저 ‘산수’에 대해서도 구체적인 의미가 명확하지 않아요.” [「기린」_SI2_F_E1]¹⁵⁶

¹⁵⁶ T: “(讨论后) 对于小说文本还有什么疑问吗?”

E1: “对于小说文本我觉得这个기린它是象征儿子对父亲的一个寄托，但是我不知道기린是具体象征着他（父亲）一个什么样的形象。然后第三页的第四行有一个본드，那个我从一开始就不知道是什么东西（讨论之后也不知道）。再就是关于那个산수，

응답에 따르면 학습자들은 토론 후에도 “기린”의 상징, “본드”와 “산수” 등 텍스트에 대해 여전히 궁금한 부분이 많았다. 이 중에서 “본드”는 한국 문화에 대한 지식을 담고 있으며, “기린”과 “산수”는 학습자가 직접 해석해야 하는 부분이다. 이는 다른 학습자들과의 의사소통을 통해 E1 학습자는 “본드”에 대한 정보를 보완하지 않았고, “기린”과 “산수”의 사회적 의미를 산출하지 못했음을 설명한다.

그 이유는 의사소통에 참여한 E그룹 학습자 5명은 “본드”에 대한 지식을 갖고 있지 않아 상호작용을 경험하고도 “본드”에 대한 정보를 보완할 수 없었기 때문이다. 또한 “기린”과 “산수”에 대해 학습자들이 모두 토론을 벌였으나, E1 학습자가 인정할 만한 사회적 의미를 산출하지 못해 여전히 학습자가 궁금한 것이었다. 개인적 읽기와 두 차례의 토론을 거친 후에도 학습자가 텍스트에 대해 많은 의문점을 갖는다는 점에서 학습자 간의 의사소통을 통한 사회적 조절은 한계가 있다.

ㄴ. 사회적 조절을 통해 잘못된 이해가 산출된 상황

T: “토론 후 어떤 생각이나 의견이 바뀌었나요?”

A4: “처음에 시기를 맞출 때는 텍스트에 교회와 풍금, 열차 등이 있다는 것만 기억해서 그렇게 먼 옛날이라고 생각하지 않았고, 일제 강점기부터 건국까지를 생각하게 되었어요. 어제 (토론에서) 다른 친구가 유치원을 지적했습니다. 교육체제가 점차 서양에 가까워지면서 조금 더 근대화된 것 같아요. 1970년대에 경제가 크게 도약했는데, 그 전에도 그랬을 것 같아요. 1940년대부터 1970년대까지라고 생각해요.” [〈사랑〉_SI2_F_A4]¹⁵⁷

위는 학습자가 구성한 텍스트 내적 사회문화적 배경의 변화 과정이다. 소설 「사랑」은 1930년대를 배경으로 한 이야기인데, 학습자 A4는 개인적 읽기 과정에서 〈사랑〉의 사회문화적 배경을 '일제 강점기부터 건국까지'로 이해했다가 다른 학습자들과 의사소통한 후 1940년대부터 1970년대까지로 개인적인 이해를 조절하였다. 다른 학습자들과의 의사

它的具体的含义其实也不是很清楚。”[「기린」_SI2_F_E1]

¹⁵⁷ T: “经过讨论之后, 你的哪些观点或看法发生了改变呢?”

A4: “第一次猜时间的时候, 只记得有教堂, 风琴还有火车这些, 我觉得就没有那么远, 我一开始想的是且占一直到建国。昨天(讨论中)另一个同学抓到了幼儿园这个点。我觉得教育体系已经主线向西方靠拢的话, 现代化程度会更深一点。它经济在70年代不是有一个大飞跃, 我觉得应该是在那个之前。20世纪的40年代到70年代这样子我觉得。”[〈사랑〉_SI2_F_A4]

소통을 한 후 텍스트의 사회문화적 맥락에 대한 학습자의 이해는 점점 더 실제 맥락에서 벗어나는 것을 볼 수 있다. 그 이유는 다른 학습자들과의 의사소통 과정에서 학습자가 미처 주의하지 못했던 정보를 보완했지만, 정보에 대한 정리가 부족해 새로 보완된 정보가 엉뚱한 방향으로 향하게 되었기 때문이다.

따라서 이 사례는 정보 보완이 오히려 해롭다는 것을 의미하지는 않는다. 학습자가 한국의 사회문화적 배경에 대한 지식이 부족해서 잘못된 판단을 내린 것일 뿐이었다. 따라서 다른 학습자들과의 의사소통을 통해서도 결과물을 잘못 해석할 수 있는 가능성이 있다는 것을 보여줄 뿐이다. 또한, 의사소통을 통한 정보 보완이 어느 정도만 가능하다는 한계도 설명한다.

ㄷ. 다른 학습자에게 사회적 조절을 제공해주지 않는 상황

T: “토론에서 잘 표현하지 못했거나 전달하지 못한 점이 있나요?”

C1: “*** (C2) 토론에서 인간의 상품화라고 얘기했는데 저는 인간의 상품화가 아니라고 생각해요. 백화는 힘들게 살고 있고 도망치는 일도 도시의 개발과 건설 때문이 아닙니다. …… (그래서) 저는 사실 그(C2)가 말하는 인간에 대한 상품화에 동의하지 않습니다.” [〈삼포〉_SI2_F_C1]¹⁵⁸

위는 토론 후 2차 인터뷰에서 연구자의 발문을 통해 나타난 학습자의 토론 경험이다. 학습자의 응답을 보면, 의사소통 과정에서 C2 독자는 “인간의 상품화”라는 관점을 제시했고, C1 학습자는 C2 학습자의 관점이 불합리하다고 생각했지만 직접적으로 반대하지는 않았다. C2 학습자의 입장에서 개인적 관점이 사회적 조절을 받지 않았다는 것을 의미한다. 즉, 의사소통 과정에서 학습자가 다른 견해를 가지고 있음에도 불구하고 자신의 견해를 표현하지 않거나 다른 학습자의 견해를 평가하지 않는 등 사회적 조절을 제공해 주지 않는 상황이 발생할 수 있다. 의사소통 과정에서 학습자는 관찰자이자 피드백 제공자이며, 자신의 견해나 다른 학습자의 견해에 대한 의견을 표현하지 않는다는 것은 다른 학습자에게 사회적 조절을 제공하지 않는 것을 의미한다. 이는 사회적 조절의 효

¹⁵⁸ T: “在讨论中，你有阐述的不到位，或者是没有表达出的观点吗？”

C1: “*** (C2)他在讨论的时候说的那个人的商品化，我觉得这其实不是一种对人的商品化。백화她过得很辛苦，她要逃亡这件事情，也不是因为城市的发展建设。……(所以)我其实不认同他说的那个把人的商品化。” [〈삼포〉_SI2_F_C1]

울성이 학습자의 의사소통 참여 동기에 의해 영향을 받는다는 것을 시사한다.

ㄴ. 사회적 조절에 대한 참여 포기의 상황

T: “토론에서 텍스트에 대해 잘 표현되지 않았거나 충분히 표현되지 않은 관점이 또 있나요?”

C4: “사람들이 헷갈렸던 점이 하나 있었어요. 영달이 백화와 함께 가지 않은 이유에 대해 토론할 때, 한 친구가 ‘그녀는 삼포에 가고 싶지 않았다’고 이야기했어요. 백화가 감천에 갈 거잖아요. 고쳐야겠다고 생각했지만, 친구들이 계속 이야기를 해서 제가 결국 아무 말도 안 했어요.” [〈삼포〉_SI2_F_C4]¹⁵⁹

위는 토론 후 2차 인터뷰에서 연구자의 발문을 통해 나타난 학습자의 토론 경험이다. C4 학습자의 응답에 따르면, 토론 도중 다른 학습자가 백화의 고향이 삼포라고 오해한 것을 발견했지만, C4 학습자는 피드백을 제공하지 않았다. 이때 학습자 C4가 스스로 이해한 것은 '백화의 고향은 감천'이다. 그러나 실제로 텍스트에서 감천은 주인공들이 기차를 타러 가는 길에 지나가는 곳일 뿐 백화의 고향이 아니다. 학습자 C4는 다른 독자에게 피드백을 제공할 것을 포기하는 동시에 자신의 관점을 표현할 기회도 놓쳤다. 결국 C4 학습자는 자신의 관점이 사회적 조절을 받지 못한 결과를 초래한다.

결론적으로 의사소통 과정은 학습자가 자신의 의견을 표현하고 다른 학습자의 의견을 배우는 분야이며, 이 과정은 언어적 의사소통 행동의 효율성과 학습자의 개인적인 의사소통 동기에 의해 영향을 받는다. 의사소통을 통한 사회적 조절이 모든 학습자의 인식의 통일을 의미하는 것은 아니며, 이 과정에서 학습자는 완전한 자율성을 갖는다.

따라서 사회적 조절은 학습자가 텍스트의 정보를 보완하고 개인적인 견해를 산출시키는 데 도움이 된다. 이러한 의사소통을 통한 사회적 조절의 효과를 극대화하기 위해서는 의사소통의 효율성 향상과 의사소통 동기를 높이는 측면에서 출발할 수 있다.

¹⁵⁹ T: “在讨论中，对于文本还有什么阐述不到位，或者还没有表达完全的观点吗？”

C4: “有一点可能是大家搞混了。讨论到英达为什么没有跟백화去她那里的时候，有一位同学讲成他为什么不想去森浦，因为백화她不是要去甘泉嘛？我开始心想纠正来着，同学们一直在讨论，我就没说这个。” [〈삼포〉_SI2_F_C4]

② 개인적 관점의 산출을 통한 문화성 이해의 한계

첫째, 정서적 입장은 다른 학습자의 문화성에 대한 이해에 영향을 미칠 수 있다. 텍스트 의미구성 과정에서 학습자의 정서적 입장은 구성된 텍스트 의미와 문화에 영향을 미칠 수 있다. 정서적 입장이 다를 경우 학습자의 이해 결과 사이에 차이와 갈등이 발생할 수 있다. 서로 다른 감정적 입장에 따른 이해가 의사소통 과정에서 서로 부딪히면 학습자는 이전의 감정적 입장을 유지하며 다른 학습자의 이해를 대립적인 태도로 바라볼 수 있고, 이는 궁극적으로 다른 학습자의 문화성 차이에 대해서도 수용하기 어려워 하는 태도로 이어질 수 있다.

둘째, 읽기 과정에서 학습자는 정확히 동일한 문화적 입장에 있을 수 있으며, 따라서 비슷한 이해를 산출할 수 있다. 이때 의사소통을 통해 학습자 간의 문화성 차이를 파악하기는 어렵다. 예를 들어 「기린」을 읽으면서 학습자들은 모두 고등학생인 주인공 '나'의 입장이 되어 '개인의 노력으로 형편을 바꿀 수 있다'는 개인적인 관점을 생산해냈다. 즉, 학습자들은 현재 학생이라는 사회 집단의 일원으로서 사회생활을 경험하지 않았기 때문에 텍스트에서 제시하는 "산수" 문화에 대해 만장일치로 낙관적인 태도를 보인다. 이러한 집단 문화를 바탕으로 구성된 텍스트에 대한 학습자들의 관점도 일관성을 보였다. 이때 텍스트에 대한 사회적 의미는 학습자 간에 고도의 일관성을 보였으나, 이해 결과를 통해 학습자 간 문화성 차이를 파악하기는 어려운 문제가 있다.

(4) 실험 설계의 한계점

본 연구는 중국인 고급 학습자의 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 양상을 살펴보기 위해 “개인적 읽기 - 1차 인터뷰 - 토론 - 사회문화적 맥락 제공 - 토론 - 2차 인터뷰”의 실험 절차를 설계하고 소설 선정 기준을 설정하여, 이를 바탕으로 다른 사회문화적 맥락을 가진 소설 5편을 선정하였다. 이러한 실험 설계를 통해 본 연구는 많은 유용한 결과를 얻었다. 그러나 학습자들의 읽기 양상 분석을 통해 본 연구의 실험 설계는 다음과 같은 한계점을 드러내기도 한다.

① 학습자 소속 집단 설정에서의 한계

상호문화적 읽기에서는 서로 다른 문화성을 가진 학습자들이 다성적 소설을 읽을 때 다양한 텍스트 이해를 보일 수 있다. 이를 바탕으로 의

사소통을 할 때 학습자들은 서로의 문화성의 차이를 이해할 수 있다. 그러나 본 연구에서는 학습자의 성별 집단만 통제하고 다른 집단은 통제하지 않았기 때문에 학습자가 성별 이외의 측면에서 보이는 문화성은 어느 정도 제한적이다. 예를 들어, 「기린」에서 학습자들은 모두 주인공 “나”와 같이 학생이지만 아르바이트를 통해 자신이나 가족을 부양해본 경험이 없기 때문에 모두 “학생이 아르바이트를 하는 것은 불쌍하다”는 입장에 섰으며, 사회에 대한 비판에는 모두 일치된 목소리를 내고 있다. 따라서 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육에서는 학습자의 문화성 차이를 드러내기 위해 학습자의 집단적 차이에 따라 텍스트를 선정할 필요가 있다. 예를 들어 성별, 종교, 개인적 경험 등이다.

② 소설 선정 기준

소설 선정 기준은 “문화 간 보편성과 한국 특성”을 포함하였지만, 소설 속 드러난 사회상에 대한 기준은 없었다. 읽기 과정에서 일부 학습자는 “소설의 텍스트가 한국어가 아니라면 중국 소설로 착각할 수도 있다”는 피드백을 주었다. 예를 들어 「사랑」, 「삼포」, 「영웅」 등이 이에 해당한다. 이러한 소설들은 보편적인 문화와 한국 고유의 문화를 모두 포함한다는 기준을 충족하지만, 학습자가 자국에 대해 알고 있는 것과 사회상 측면에서 크게 다르지 않다. 예를 들어 「영웅」의 경우 권력의 형성과 몰락을 보여주고 한국의 정치적 배경을 제시하는 등 한국적 특성이 강하지만, 표면적 이야기 자체는 한국적 특성이 강하지 않은 시골 초등학교 학급을 배경으로 하고 있다. 학습자들은 이러한 소설을 읽으면서 큰 낯섬을 느끼지 못했고, 따라서 소설을 통해 자문화와 거리를 두고 자문화의 잠재력을 발견하기 어려웠다. 다른 한편, 중국인 학습자는 성인 학습자이지만 원어민에 비해 언어적, 문화적 지식이 충분하지 않기 때문에 텍스트의 표면적인 이야기에 집중하기 쉽다. 따라서 텍스트를 선정할 때는 텍스트 줄거리에 나타난 사회상도 고려할 필요가 있다.

이 연구는 소설의 선정 기준에서 “다성성”을 통제하였지만, 텍스트에 제시된 문화는 통제하지 않았다. 그 결과 학습자들은 문화에 대한 인식에서 어느 정도의 일관성을 보였다. 예를 들어, 「수난」에서 학습자들은 거의 동일한 관점으로 텍스트의 핵심적인 문화 현상인 전쟁 트라우마를 해석하는 데 있어 높은 일관성을 보였다. 이는 학습자들끼리 관련된 한국 문화의 사회적 의미를 도출하는 데는 도움이 되지만, 텍스트 이해의 결과를 통해 다른 학습자의 문화성을 이해하는 데는 한계가 있다. 따

라서 학습자의 문화성 차이를 보여주기 위해서는 텍스트 선정 시 다양한 관점을 가진 문화를 포함하는 소설을 선정하는 것을 고려할 필요가 있다.

③ 발췌 방식

본 연구에서 선정한 단편소설 「사랑」, 「수난」, 「삼포」, 「영웅」, 「기린」은 모두 한국 『국어』 또는 『문학』 교과서에 여러 차례 수록된 단편소설이지만, 그 길이는 언어 능력이 원어민보다 제한적인 중국인 학습자에게는 전문을 읽는 것이 부담스러울 수 있다. 문학 수업의 길이와 학습자의 읽기 동기 유지를 고려하여 본 연구에서는 소설을 발췌하는 방법을 취하였다. 발췌 방식은 외국인 학습자가 긴 단편 소설 텍스트를 더 쉽게 완독할 수 있게 해주지만 텍스트의 일관성과 텍스트에서 문화의 일관성을 파괴하여 학습자가 텍스트 의미를 구성하는 데 새로운 어려움을 가져오기도 한다. 읽기 과정에서 텍스트의 일관성이 훼손된 예시로는, 「수난」을 읽은 어떤 학습자는 텍스트에 관련 정보가 있음에도 불구하고 아버지 “만도”가 전쟁터에 끌려간 자신의 경험을 회상하는 것을 아들 “진수”의 경험으로 오해하였다. 텍스트에서 문화의 일관성의 예시로는 「삼포」에서는 여주인공 “백화”의 신분이 소설 본문에 언급되어 있지만, 이 부분이 발췌문에는 포함되어 있지 않아 C그룹의 모든 학습자가 술집이 갖는 문화적 의미와 그것이 함축하는 백화의 신분을 이해하지 못하여 후문에서 백화의 말과 행동에 대한 이해 부족으로 이어졌다. 이처럼 발췌문은 학습자가 긴 소설에 더 쉽게 접근할 수 있다는 장점이 있는 반면, 텍스트의 일관성이 떨어진다는 단점도 있다. 따라서 이러한 문제를 피하려면 발췌할 때 줄거리의 일관성이나 문화적 요소의 무결성을 유지하는 데 신경을 쓰거나 학습자의 능력 범위 내에서 완전한 단편 소설을 우선적으로 선정할 수 있다.

④ 어휘의 중국어 주석 제공

소설 텍스트에는 종종 사투리, 속담, 구어체 등이 포함되는데 이러한 문학적 표현은 중국인 학습자의 언어 능력으로는 이해하기 어렵다. 학습자가 텍스트의 의미를 구성할 수 있도록 읽기 텍스트에 일부 어휘에 대한 중국어 뜻풀이를 제공하였다. 인터뷰에서 학습자들은 대체로 중국어 뜻풀이가 텍스트의 의미를 구성하는 데 큰 도움이 되었다고 평가하였다. 그러나 양상을 통해 중국어 뜻풀이 주석은 학습자가 텍스트의 의미를 구성할 때 원문이 아닌 주석에만 의존하게 만든다는 경향이 있는 것으로

나타났다. 예를 들어, 텍스트 「삼포」에는 “전 부치는 냄새”라는 표현이 있는데, 읽기 텍스트에서 “전”의 중국어 뜻풀이 “饼”과 “부치다”의 중국어 뜻풀이 “煎”이 제공되어 있어 어떤 학습자는 동사 구문 “전을 부치다”를 명사 “煎饼(전병, 일종의 중국 음식)”으로 이해하였다. 앞선 양상 분석에서 학습자는 결국 “전” 이미지를 구성하지만, 먼저 자국의 “煎饼”과 비교하는 것으로 나타나 중국어 뜻풀이가 학습자의 의미구성 과정에 영향을 미쳤다는 것이 분명하다. 따라서 읽기 텍스트의 어휘 주석은 학습자의 관점에서 통제하여 (정확하더라도) 모호성을 유발할 수 있는 주석을 가급적 줄일 필요가 있다.

2) 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육을 위한 시사점

III장에서 살펴본 중국인 고급 중국어 학습자의 상호문화적 읽기 양상과 앞 절에서 학습자들이 자신의 지식과 경험을 바탕으로 한국 현대소설의 의미를 구성하는 데서 오는 한계를 바탕으로 다음과 같은 교육적 시사점을 도출한다.

첫째, 학습자는 자문화를 충분히 이해하지 못할 수도 있으며, 이에 따라 자문화에 기반하여 구성된 한국 문화도 다양할 수 있다. 학습자의 자문화에 대한 이해는 체계적인 지식의 학습보다는 주로 자국에서의 사회화 과정에서 습득되며, 학습자는 하나의 개인으로서 그의 경험은 시간적, 지리적 제약에 의해 제한된다. 따라서 같은 중국 문화라도 중국인 학습자마다 경험이 다를 수 있고, 이를 바탕으로 구성되는 한국 문화도 다를 수밖에 없다. 예를 들어 「삼포」에는 “장 섬”이라는 문화 현상이 있는데, C그룹 학습자들은 한국의 “장”을 직접 경험하지 못한 채 자문화의 “장 섬” 경험을 바탕으로 이 한국 문화 현상을 구성하였다. 이 중에서 한 학습자의 경험은 “5일, 7일마다 장서요”, 즉 특정한 날에 장서는 것이고, 한 학습자의 경험은 “매일 아침마다 여러 종류의 아침이 있다”로, 두 학습자의 “장 섬”이라는 자문화에 대한 지식이 다르기 때문에 그들이 구성하는 한국의 “장 섬” 문화도 다를 수밖에 없었다.

학습자의 경험 차이는 지식 습득 정도에서도 나타난다. 실험에 참여하는 재중 중국인 학습자는 모두 초·중·고등학교 교육을 거쳤지만 개인적인 흥미와 기억력 등의 요인으로 인해 텍스트를 읽을 때 학습자마다 작용하는 지식을 다를 수 있다. 즉, 사회화 과정에서 같은 학습 경험을 가지고 있지만 학습자가 텍스트를 읽을 때에는 가지고 있는 지식이 다르

로 이를 바탕으로 구성한 한국 문화 지식 역시 다를 수 있다. 예를 들어 학습자들이 겪었던 중·고등학교 필수 과목인 역사에는 한국전쟁과 2차 세계대전 또는 태평양전쟁에 대한 역사적 지식이 분명히 포함되어 있지만, 「수난」을 읽을 때 한국전쟁에 대한 구체적인 정보를 연상하고 소설 속 구체적인 사회문화적 맥락을 구성할 수 있었던 학습자가 있는 반면, 배운 적이 있지만 관련 지식을 생각나지 못해서 한국의 사회문화적 맥락을 구성하는 데 어려움을 겪는 학습자도 있었다.

따라서 학습자가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 한국 현대소설의 의미를 구성하는 것은 학습자가 그 순간에 가지고 있는 지식과 경험에 달려 있다. 이 점은 한국 역사 지식을 체계적으로 학습하는 것보다 특정 문학 작품을 학습하기 전에 관련 한국 및 중국 관련 지식을 제공하는 것이 더 효과적일 수 있다는 점을 시사한다.

학습자의 자문화에 대한 경험의 차이와 학습한 내용에 대한 경험의 차이 외에도 실제로 학습자 간 경험의 다양성은 거의 모든 측면에서 존재한다. 따라서 학습자 중심의 한국 문학교육을 위해서는 학습자 자신의 경험을 미리 파악하고 활성화하여 교육을 실시하는 것을 고려하여야 한다.

둘째, 토론 과정에서 다양한 관점이 형성되는지와 학습자들이 충분히 상호 작용하는지는 이해에 중요하므로 학습자가 적극적으로 토론에 참여할 수 있도록 해야 한다. 학습자는 개인적 읽기 과정에서 자신의 지식과 경험을 바탕으로 텍스트의 의미와 개인적인 견해를 구성한다. 앞서 언급한 것처럼 학습자의 개인적 경험은 다양하기 때문에 학습자들이 구성하는 의미와 해석은 다양할 수밖에 없다. 학습자의 한국어와 한국 문화에 대한 지식이 제한되어 있기 때문에 독자의 이해가 미흡한 경우가 많다. 또한 학습자들은 서로 다른 문화성을 가지고 있기에 특정 인물과 관점을 대입하여 상응한 관점을 만들어낼 수 있다. 현대의 소설 텍스트는 다성성을 띠고 있기 때문에 다양한 문화성을 가진 학습자가 소설을 읽을 때 다양한 해석, 경험, 감정과 관점 등을 가질 수 있다. 상호 작용을 통해 학습자들은 타인의 이해를 접하게 되어 텍스트 의미, 문화, 관점 등을 재구성하고 다른 입장에 다른 관점이 있을 수 있음을 이해할 수 있다. 뿐만 아니라 서로 다른 관점 뒤에 있는 같은 공동체의 구성원인 다른 학습자의 다양한 문화성에 대해 배우고 관점과 문화성의 다양성에 대한 존중, 관용, 개방의 태도를 기를 수 있다. 따라서 학습자 간의 상호작용을 촉진하는 것은 상호문화적 읽기 교육에 매우 중요하다.

그러나 실제 상황에서 재중 중국인 학습자들이 충분히 상호작용을 하는 것은 쉽지 않다. 앞서 실험 양상에서 볼 수 있듯이 학습자들이 개인적인 관점을 자유롭게 표현하지 않거나 반대 의견을 가지고 있더라도 토론 중에 그것을 표현하는 경우가 드물었고, 연구자가 이 토론은 자유로운 토론이고 개인적인 관점을 자유롭게 표현할 수 있으며 옳고 그름이 없다는 점을 강조했음에도 불구하고 학습자들이 자유로운 의견 표현보다는 암묵적인 차례에 따라 소극적인 태도로 자신의 생각을 설명하고 지나가는 경향이 매우 강하게 나타났다. 예를 들어, C그룹 토론 후 인터뷰에서는 다수의 학습자가 C2 학습자의 관점에 찬성하지 않거나 반대하는 태도를 보였지만 실제 토론에서는 자신의 관점을 충분히 또는 전혀 표현하지 않았다. 이러한 수동적인 태도의 결과로 학습자들은 다른 학습자와 충분히 상호작용을 할 수 없었을 뿐만 아니라 자신의 오해나 오독을 바로잡을 기회를 잃게 되었다.

이러한 현상은 재중 중국인 학습자 자신의 교육 경험과 집단주의 문화 등이 복합적으로 작용한 결과이다. 교육 경험 측면에서 학습자는 초·중·고등학교에서부터 대학교에 이르기까지 교사 중심의 전통 교육에 노출되어 왔다. 이러한 교육 방식은 효율성을 추구하기 때문에 학습자는 수동적인 수용자로서 자신의 의견을 적극적으로 표현할 기회가 부족하여 토론에서 습관적으로 침묵을 지키게 된다. 문화적으로는 중국은 전형적인 집단주의 문화이기에 학습자들은 의사소통 상황에서 집단의 이익을 따르는 경향이 강하고, 집단의 화합을 깨지 않기 위해 개인적 견해를 쉽게 표현하지 않는다. 앞서 학습자들이 반대 견해를 가지고 있음에도 불구하고 이를 표현하지 않은 C그룹의 사례가 대표적인 예이다.

이러한 문제에 대해 텍스트 선정, 평가 기준의 조정, 토론과 같은 표현 활동 측면에서 학습자 간의 상호작용을 활성화할 수 있다. 텍스트 선정은 인물 간의 갈등이 강한 소설 텍스트를 선정하고, 교육과정 평가 기준에는 학습자의 수업 발언 활동 정도를 반영하여 토론, 역할극, 감상문 쓰기 등의 표현 활동을 설정할 수 있다.

셋째, 드라마와 같은 영상물은 한국 문화에 대한 인식을 형성하는 데 큰 영향을 미치기 때문에 이를 잘 활용할 필요가 있다. 재중 중국인 학습자는 자문화 환경에 놓여 있기 때문에 한국 문화를 접하는 방식이 직접적인 체험보다는 간접 경험이나 보다 추상적인 문화 지식 학습에 의존할 수밖에 없다. 또한 실험에서도 많은 한국 문화에 대한 학습자들의 이해는 한국 TV 드라마, 영화 등 대중매체의 영향을 받은 것으로 나타났

다. 예컨대 「영웅」의 학폭에 대한 학습자의 인식이 <더 글로리>와 같은 드라마의 영향을 받은 것이나 「삼포」에서 백화가 가명을 사용한 것에 대해 드라마 <응답하라 1988>의 덕선의 개명을 떠올린 것, 「사랑」에서 기차가 달리는 모습에서 <클래식>을 연상한 것, 인물 관계를 텍스트 의미구성에 적용한 것이 그 것이다. 또한 1차 인터뷰에서 학습자들이 교육과정 외에 한국 문화를 접하는 방식을 조사했을 때, 학습자들의 응답에 드라마와 영화, 예능, K-POP, 덕질, 게임 해설, 인턴십, 만화, 한국 게시물 반출 등이 포함되었으며 드라마, 영화, 예능 등 영상물이 가장 많은 응답을 차지하였다.

그러나 학습자들은 자문화 환경에서도 한국 문화를 직접 체험할 수 있는 기회가 있다. 예를 들어 수업 중에 한복을 입어본 학습자, 수업 중에 한국 ‘떡’을 먹어본 학습자, 한식당 체인점 ‘미촌’에서 ‘고등어구이’를 먹어본 학습자 등이 있었다. 그리고 이러한 경험은 학습자들의 한국 문화 구성에 크게 영향을 미치고 있었는데 문화 구성 양상에 따르면 직접 경험한 한국 문화에 대해 학습자는 문화적 표상의 특징, 관련 문화와 생성된 배경과 조건에 대해 더 잘 추측할 수 있었다. 즉, 학습자들은 직접적인 경험을 통해 구성된 한국 문화에 대해서는 이해가 보다 확실해지고, 보다 존중적이고 관용적인 태도를 갖게 된다는 것이다. 그러나 드라마, 영화, 예능 등을 통한 한국 문화 이해에는 소수 문화를 보편적 문화로, 특정 사회 문제를 보편적인 사회 현상으로 이해하는 불균형이 나타나고 있는 상황과 같이 한국 문화에 대한 이해의 불균형이 나타났다. 다시 말하면, 드라마, 영화 등 영상물을 통한 간접적인 한국 문화 체험 방식이 가장 광범위하지만, 직접 체험을 통한 한국 문화 이해 방식이 가장 정확하고 효과적이라고 할 수 있다.

이는 드라마, 영화, 예능 등 영상물은 그 자체로 흥미성과 접근성이 높은 대중적인 엔터테인먼트의 한 형태로서 쉽게 접근할 수 있다는 장점이 있기 때문이다. 드라마는 흥미로운 스토리를 탑재한 시청각 복합 자료로 추상적인 문화 지식을 직관적으로 보여줌으로써 한국 문화를 쉽고 재미있게 그리고 은연중에 전달할 수 있다.

그러므로 소설 텍스트와 관련된 영화나 드라마를 활용하는 것은 하나의 좋은 방법이다. 특히 소설의 원작을 기반으로 한 영화나 드라마는 소설의 사회문화적 맥락에서 사회상과 등장인물의 정신 상태를 잘 보여준다. 예를 들어, 본 연구에서 선정한 「사랑」과 「영웅」은 원작을 바탕으로 한 영화가 있다. 따라서 상호문화적 읽기 교육에서 이러한 영화나

드라마가 있는지 여부를 소설 텍스트 선정 기준으로 삼을 수 있다.

2. 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 목표

상호문화적 문학 읽기는 독자와 텍스트 간의 상호작용과 학습자 간의 상호작용으로 나뉠 수 있는데, 전자는 또 언어적 의미와 문화적 접근이라는 상보적인 두 가지 차원으로 세분화할 수 있다. 소설 언어와 인물 목소리의 다성성, 재중 중국인 학습자 자신이 후천적 학습을 통해 습득한 한국어와 한국 문화에 대한 지식의 한계와 자국 사회화 과정에서 형성된 자국 문화에 대한 지식의 상대적 완전성으로 인해 학습자가 텍스트와의 상호작용을 통해 구성되는 학습자들의 커뮤니카트는 보다 다양하고 이질적이며, 다른 학습자의 커뮤니카트와의 상호작용을 통해 이러한 커뮤니카트를 형성하게 하는 다른 학습자의 문화성도 이해할 수 있다.

따라서 상호문화적 읽기 교육의 목표는 텍스트와의 상호작용에서 학습자가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 다성적 소설 속 타문화를 구성하는 것, 이질적인 타문화를 바탕으로 문화적 의식을 형성하고 자문화를 재인식할 수 있는 것, 학습자 간의 상호작용에서 다른 학습자의 다양한 문화성을 이해할 수 있는 것이다. 본 연구에서는 재중 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 목표를 “타문화 구성 능력 신장”, “문화적 의식 형성 및 자문화 성찰 능력 함양”, “상호문화적 태도 함양”으로 설정하겠다.

1) 타문화 구성 능력 신장

구성주의적 관점에서의 상호문화적 문학 읽기는 학습자가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 텍스트를 커뮤니카트 재질로 감지하고 커뮤니카트로 구성한다고 본다. 학습자의 경험이 다양하기 때문에 학습자의 경험에 기반한 커뮤니카트 역시 다양할 수밖에 없다. 또한 이렇게 구성된 커뮤니카트는 사실-관습에 따라 텍스트 언어기호에서 추론할 수 있는 사실에 기초하고 정합성이 있는 한 그것은 의미 있는, 즉 ‘올바른’ 것이다. 따라서 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 목표는 권위적이고 객관적인 지식이 아니라 자신의 지식과 경험을 바탕으로 정합적인 커뮤니카트를 어떻게 구성할 것인가에 있다. 다시 말해, 무엇을 배울 것인가보다는 무언가를 어떻게 배울 것인가가 상호문화적 읽기 교육의 목표에 더 부합

한다.

이러한 전제 하에서 학습자의 타문화 구성 능력은 학습자에게 텍스트의 특정 문화를 구성하게 하는 것이 아니라, 학습자가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 텍스트의 타문화를 찾아내고 스스로 구성할 수 있는 능력을 기르는 것을 목표로 한다. 이러한 목표 설정의 이유는 같은 소설 텍스트라도 학습자마다 서로 다른 문화에 관심을 가지는 경우가 많으며, 모든 학습자에게 똑 같은 학습 내용을 설정하는 것은 학습자의 취미, 관심사, 개인적 경험 등을 어느 정도 무시하는 것이기 때문이다. 대신 학습자가 자신의 상황에 따라 문화 능력을 자유롭게 결정할 수 있도록 한다. 이는 현재 문학 교육에서 주창하는 학습자 중심 원칙에 더 가깝다.

물론 이러한 교육 목표는 학습자의 개인적 경험에 따라 학습하는 문화가 달라지고 그에 따라 구성 과정도 달라진다는 것을 의미하지만, 전적으로 자의적인 것은 아니다. 학습자에게 교육 내용을 결정할 수 있는 어느 정도의 자유를 주면서 교수자는 텍스트의 의미 구성에 필요한 문화, 주제와 관련된 문화, 대표적인 문화 요소 등을 교육 내용에 포함시킬 수 있다. 앞서 제시하였듯이 어떤 문화적 요소는 소설 텍스트를 커뮤니카트로 구성하는 데 필요한 것이다. 예를 들어 「기린」의 “본드로 유명한 소년”과 같이 학습자가 본드 흡입 비행 청소년이라는 문화적 요소를 알지 못하면 그 의미를 구성하기 어려울 수 있다. 반면에 「사랑」의 “저고리”와 같은 문화적 요소는 이미지를 모르더라도 학습자가 스스로 텍스트의 의미를 구성하는 데 크게 영향을 미치지 않을 수 있다. 전자는 소설 텍스트를 커뮤니카트로 구성할 때 필요한 문화적 요소에 속하는 반면, 후자는 그렇지 않기 때문이다. 따라서 구체적으로 상호문화적 읽기 교육의 목표인 “타문화 구성 능력 신장”은 재중 중국인 학습자가 한국 현대소설 텍스트에서 문화적 요소를 발견하고 구성할 수 있는 능력을 말한다.

소설은 서사 장르로서 인물과 이야기를 기본 요소로 하고, 이야기는 사건으로 구체화되고 사건은 또한 특정 사회문화적 배경에서 인물의 행동으로 구체화된다. 따라서 소설 텍스트 속 문화는 주로 인물, 사건 및 사회문화적 맥락에서 비롯된다. 본 연구에서는 한국 현대소설에서 나타난 이러한 텍스트 내적 문화를 산물로서의 문화, 수행으로서의 문화, 관점으로서의 문화, 복합적인 문화로서의 사회문화적 배경으로 구분한다.

재중 중국인 학습자는 전공 학습을 통해 한국 문화에 대해 어느 정도 지식을 가지고 있지만, 문화 접촉의 시간과 방식의 한계로 인해 문화적

지식과 경험이 제한적일 수밖에 없다. 또한 언어 능력의 한계는 텍스트 속 문화에 대한 이해에도 영향을 미치기 때문에 학습자가 한국소설을 통해 한국 문화를 접할 때 상당한 한계를 가질 수밖에 없다. 이는 앞선 읽기 양상에서도 확인할 수 있다.

학습자들은 한국어 실력과 한국문화에 대한 이해가 온전하지 않지만 사회화 과정을 거쳐 습득한 자국 언어와 문화에 대한 지식을 가지고 있다. 그리고 한국과 중국 문화 간의 오랜 문화 교류로 인해 문화 간 보편적인 문화 특히 유교 문화와 같은 관점 문화가 많이 존재한다. 따라서 한국 현대소설을 읽을 때 학습자는 이러한 문화 간 보편성에 대한 자신의 지식과 경험을 바탕으로 한국의 고유한 문화에 접근할 수 있다.

이러한 타문화 구성 방식에서는 타문화와의 만남에서 우선 낯섬을 마주하는 불안감을 극복하고, 타문화의 구체적인 정보를 파악하고, 이러한 정보를 바탕으로 타문화에 내재된 보편적 또는 동질적 문화를 분석해낸 다음, 그러한 보편적 또는 동질적 문화를 담고 있는 자문화를 바탕으로 타문화를 구성해야 한다. 이 과정은 여러 관련 문화 현상들을 연결시켜야 할 수 있으며 인지 과정에서 문화 간 이질성을 분석하는 것도 학습자가 타문화의 특징을 빠르게 이해하는 데 도움이 될 수 있다. 예를 들어, 학습자가 등장인물들이 농사를 짓는 행위를 보고 농경 문명이라고 판단할 때, 이를 자문화의 농경 문명과 연관짓는 것이다. 그런 다음 이질적인 해양 문명을 농경 문명과 비교하여 농경 문명의 특징을 파악할 수 있다. 또한 이러한 분석을 통해 학습자는 농경 문명과 다른 해양 문명의 특징을 분석하는 동시에 자문화의 농경 문명의 특징도 인식하게 되는 것이다. 즉 타문화뿐만 아니라 자문화에 대해서도 보다 입체적인 이해를 얻을 수 있는 것이다.

상호문화적 읽기 교육에서 학습자가 위의 방법을 기반으로 타문화를 구성하도록 하는 것은 한편으로는 학습자가 타문화를 접하는 과정에서 느끼는 불안감을 줄일 수 있으며, 다른 한편으로는 학습자가 즉각적인 평가를 중단하고 구체적인 타문화의 정보에 접근한 다음 실제 정보를 기반으로 타문화를 구성할 수 있는 능력을 함양하여 타문화를 이해하고 고정관념과 편견 등에 빠지지 않도록 하는 데 도움이 될 수 있다. 따라서 능동적 타문화 구성 능력 신장을 상호문화적 읽기 교육의 목표로 하고자 한다.

2) 문화적 의식 형성 및 자문화 성찰 능력 함양

상호문화적 읽기 과정에서 학습자가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 타문화를 구성하는 방식은 일종의 나선형 구성, 즉 자문화에서 출발하여 타문화에 접근하고 변화된 자신으로 되돌아오는 과정이다. 즉, 단방향적인 구성 과정이 아니라 자문화를 바탕으로 타문화를 구성하고, 구성된 타문화를 바탕으로 자문화를 되돌아보는 나선적 구성 과정이다.

외부적인 문화의 개입이 없을 경우, 학습자는 자신이 살아 온 자문화 공동체의 행태규범으로서의 자문화를 자명한 규칙으로 삼는 것이 일반적이다. 이러한 자문화는 학습자가 자문화의 환경 속에서 문화에 맞게 행동하고 사고하는 데 도움이 된다. 그러나 학습자가 타문화 또는 타문화를 가진 타인을 만났을 때 자문화 공동체에서만 공인되는 규범으로서의 자문화를 타문화 또는 타인에게 적용하면 필연적으로 불완전하거나 실패한 의사소통으로 이어지게 된다.

이는 자문화에 속한 개인이 ‘사회·문화적 프리즘’(Carroll, 1987:28)을 통해 타인이나 타문화를 바라보는 것, 즉 자문화를 통해 타문화를 바라보기 때문이다(서영지, 2016:57-58 재인용). 이때 개인은 자문화를 다양한 문화 중 하나로 취급하기보다는, 자문화를 타문화를 평가하고 판단하는 기준으로 삼게 된다. 이는 타문화에 대한 불공정하고 객관적이지 않은 평가를 초래할 수 있을 뿐만 아니라 학습자 스스로도 타문화에 대한 고정관념과 자문화중심주의에 빠지기 쉽다.

한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육은 능동적 이해를 주장한다. 이러한 이해는 자문화에서 타문화를 바라보는 시각과 타문화에서 자문화를 바라보는 시각의 상호작용을 통해 이루어져야 한다. 우선, 학습자는 자신의 지식과 경험을 통해 타문화를 구성하는데, 여기에는 자국의 사회화 과정에서 습득한 자기 문화가 주된 영향을 미친다. 그리고 학습자는 자신의 경험 영역에서 타문화와 가장 유사하거나 유사해 보이는 문화를 찾아내어 기점 문화로 파악하면서 자문화가 여러 문화 중 하나이며, 문화마다 고유한 특성이 다를 수 있다는 것을 인식할 수 있다. 즉, 문화적 인식이 형성되는 것이다.

또한 다성적 현대소설은 다성적 인물의 목소리를 담고 있으며, 학습자는 특정 인물의 관점에 감정이입을 하거나 공감함으로써 자문화에 대한 외재성을 유지하는 동시에 자문화에 대한 새로운 이해를 발전시킬 수 있다. 그리고 이러한 관점은 자문화에서 타문화를 바라보는 관점과 상호

작용하면서 자문화에서 기점문화로 삼을 때 적용되는 문화적 범주와 타문화에서 기점문화로 삼을 때 적용되는 문화 범주에 대한 인식으로 이어져 타문화와 자문화 모두에 대한 재인식을 형성하게 된다. 재인식은 다시 인식하는 것이 아니라 새롭게 인식하는 것이다. 이를 통해 학습자는 자문화의 내부자라는 한계에서 벗어나 자문화에 대한 성찰을 발전시킬 수 있다.

이러한 자문화에 대한 성찰은 자문화를 인간과 독립된 실체로 취급하는 대신 문화의 복수성, 중층성, 개방성, 역동성, 소통성을 전제로 자문화가 생성되는 환경이나 조건 속에서 자문화 표상의 특성을 파악하는 능력을 말한다.

위와 같은 이유로 재중 중국인 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육에서는 문화적 의식의 형성과 자문화 성찰을 교육 목표로 해야 한다.

3) 상호문화적 태도 함양

현대소설에서는 언어와 인물의 목소리가 다성적이기에 텍스트가 문화에 대한 사회적 언어의 다양성, 즉 같은 대상에 대한 다양한 관점을 보여줄 수 있다. 따라서 이러한 소설을 읽는 중층적 문화를 가진 재중 중국인 학습자는 커뮤니카트(학습자가 발견하고 구성한 문화 포함)를 다양하게 구성할 수 있으며, 다양한 관점도 만들어낼 수 있다. 이런 의미에서 상호문화적 읽기 중에 발생하는 학습자 간의 상호작용은 다양한 커뮤니카트와 관점 간의 만남으로 볼 수 있다.

이처럼 다양하고 이질적인 커뮤니카트가 상호작용하는 과정에서 갈등과 모순이 발생할 수밖에 없다. 이는 일관된 ‘옳고 그름’의 사고 방식과 낮춤에 대한 무의식적인 거부감 때문이다. 학습자는 오랫동안 권위적인 교사로부터 객관적인 지식, 즉 학습자에게 옳고 그른 지식이 있다는 것을 학습의 목표로 삼는 전통적인 교사 또는 문학 텍스트 중심의 문학 교육을 받아왔다. 이로 인해 학습자는 자신과 다른 관점을 접할 때 옳고 그름, 즉 텍스트에 대한 객관적인 지식은 하나만 있고 나머지 해석은 잘못되고 무가치하다는 관점에서 이를 평가하게 된다. 상호문화적 읽기 과정에서 다른 학습자의 다양하고 이질적인 커뮤니카트를 접할 때 무의식적으로 이러한 사고 방식, 즉 나는 옳고 너는 틀렸다고 주장하는 방식을 따르게 된다. 따라서 다양성 앞에서 충돌이 발생할 수밖에 없다.

한편, 다른 학습자가 구성한 커뮤니카트(문화 포함) 및 문화에 대한 관점은 학습자에게 이질적이고 낯선 것이다. 학습자는 낯섬을 접할 때 익숙함을 기점으로 판단을 내린다. 다양한 문화가 만나는 경우 특히 그렇다. 학습자는 고정관념에 빠지거나 타문화를 과소평가하거나 심지어 거부하기도 한다. 이는 자문화의 범주를 타문화에 적용하여 판단의 근거로 삼기 때문이다. 같은 문화에 대한 다른 관점을 가진 다른 학습자의 다른 관점을 접할 때도 마찬가지인데, 학습자는 자신의 범주나 기준을 다른 학습자의 커뮤니카트에 적용하기 쉽다. 이러한 사고 방식 자체는 타자 또는 다른 관점에 대해 불공평하다. 왜냐하면 어떤 범주를 적용하여 평가하거나 판단한다는 것은 적용된 범주가 다른 범주보다 더 정확하고 가치 있다는 것을 의미하기 때문이다. 예를 들어 도덕성에 근거한 해석이 이해관계에 근거한 해석보다 당연히 우월하다는 관념이 이에 해당한다.

상호문화적 읽기 교육의 주요 목표 중 하나는 학습자의 ‘옳고 그름’의 사고방식을 합리적인지 또는 타당한지 여부의 사고방식으로 바꾸고, 그 합리적이고 타당하다고 판단하는 전제 하에 상대방이 자신의 커뮤니카트와 다른 이유를 이해하는 것, 즉 다른 학습자가 관점을 산출할 때 작동하는 문화성에 대한 이해이다. 구성주의적 관점의 상호문화적 읽기에서는 커뮤니카트 재질로서의 소설 텍스트가 다수의 커뮤니카트로 해석되는 것을 허용하기 때문에 이러한 교육적 목표가 가능하게 된다. 즉, 올바른 해석이 유일한 것이 아니라 하나 이상의 합리적인 해석이 있을 수 있다는 것을 받아들이는 것이다. 따라서 학습자는 상호작용 과정에서 관점이든 문화성이든의 다양성을 접할 때 즉각적인 평가를 중단하고, 자신의 커뮤니카트를 유일한 올바른 해석이라는 위치에서 여러 타당한 해석 중의 하나임을 인정한다. 타인의 커뮤니카트도 자신의 커뮤니카트와 같은 가치를 지닌 것으로 취급하고, 타인을 자신과 같은 지위를 지닌 개인으로 대함으로써 다른 커뮤니카트의 합리성을 이해하면서 상호문화에 대한 태도를 점차적으로 발전시킨다.

3. 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 내용

이 절에서는 재중 중국인 고급 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육 내용을 마련하고자 한다. 앞 절에서 제시한 교육적 목표를 이루기 위해 ‘문화 비교를 통한 타문화 인지’, ‘자문화와 타문화

의 성찰’, ‘문화 이해의 개별화’로 나누어 교육 내용을 제시하고자 한다.

1) 문화 비교를 통한 타문화 인지

III 장에서의 학습자 양상에 따르면, 상호문화적 읽기 교육 과정에서 불충분한 언어적 이해와 불충분한 문화적 이해가 모두 텍스트의 이야기 파악과 타문화 구성에 영향을 미칠 수 있으며, 소설 속 모든 문화가 문화 간 동질성과 이질성을 통해 구성될 수 있는 것은 아니다. 학습자의 자문화에 존재하지 않는 문화나 학습자의 자문화와 지나치게 이질적인 문화는 구성에 실패할 가능성이 높다.

언어적 차원에서는 불충분한 언어 능력이 텍스트 이해에 방해가 되지 않도록 어휘 측면에서 외국인 학습자가 사용하는 교재에 수록되지 않은 어휘와 조어법, 문맥, 한자어로 유추하기 어려운 어휘에 대해 모국어 주석을 제공해줄 수 있다. 예를 들어 「삼포」에서 “빠듯하게 됩니다.”라는 표현이 있다. “빠듯”은 고유어로서 학습자가 조어법, 한자어 등 방식을 통해 유추하기 어려운 어휘이다. 또한, 이 단어는 영달이 백화에게 차포와 빵을 사주는 행위가 얼마나 소중한지를 나타내는데, 이는 사건을 이해하는 데 중요한 정보이다. 이에 학습자에게 읽기 전에 이러한 어휘에 대한 모국어 뜻풀이를 제공해 주는 것은 학습자가 시간과 노력을 절약하고 보다 원활하게 텍스트를 읽을 수 있도록 돕는다.

그러나 제공된 어휘의 모국어 해석은 학습자에게 해당 모국어 어휘와 관련된 자문화를 연상시켜 학습자의 이해에 영향을 줄 수 있다는 점에 유의해야 한다. 예를 들어, 읽기 텍스트 <삼포>에서 연구자가 “전(餅) 부치(煎)는 냄새”대로 중국어 해석을 제공했는데 일부 학습자는 무의식적으로 ‘전’을 ‘煎饼(전병)’으로 생각하고 자국의 전병과 연관시켜 전 이미지 구성에 오류를 일으킨 경우가 있었다. 따라서 어휘 해석을 제공할 때 이 점에 유의할 필요가 있다.

학습자의 언어적 한계로 인해 주어진 시간에 읽을 수 있는 분량이 많지 않고, 많은 한국 소설의 분량이 주어진 시간에 소화하기 어렵기 때문에 소설의 일부를 발췌하여 사용할 필요가 있다. 발췌문은 연구자가 신중하게 고려해야 하며, 발췌문 앞이나 뒷부분의 줄거리도 제시해야 한다.

문화적 요소의 차원에서는 학습자가 사건의 전개를 파악하는 데 영향을 미치거나 학습자 스스로 구성하기 어려운 중요한 문화적 요소에 대해

관련 분석을 제공하는 것이 바람직하다. 예를 들어 「기린」에서의 “을씨년스러운 곳”은 아버지의 열악한 노동 환경에 대해 이해하는 데 있어 문화적 요소를 담고 있는 중요한 표현이다. 「기린」에서 “밴드로 유명한 소년”의 “밴드”라는 단어 역시 단어의 의미만으로는 유추하기 어려운 문화적 요소를 포함하고 있다. 인터뷰에서 많은 학습자들이 밴드가 문자 그대로의 의미를 가지고 있음에도 불구하고 이해할 수 없다고 말하였다. 그리고 유형적 산물 문화는 실물, 사진, 영상 등과 같은 소재도 학습자에게 제공할 수 있는데, 이는 산물을 직관적으로 이해할 수 있으므로 구성할 필요가 없기 때문이다. 따라서 연구자는 학습자 스스로 구성하기 어렵고 사건 전개에 중요한 문화적 요소가 포함된 표현에 대해 문화적 요소 분석을 제공할 수 있고 유형적 산물 문화를 직접적으로 보여줄 수 있다.

또한 복합적인 문화로서의 소설 속 사건이 전개되는 사회문화적 배경도 학습자가 스스로 읽어내야 할 부분이지만, 중국인 학습자는 한국문화에 대한 이해가 불충분하여 제공되지 않으면 텍스트의 주제를 파악하기 어려울 수 있다. 예를 들어, 소설 <영웅>은 초등학교에서 벌어지는 이야기를 통해 한국의 정치 상황을 풍자하고 있다. 학습자들은 사회문화적 배경에 대한 이해가 부족하여 이야기의 차원에 머무르거나 주제에 대해 무의미한 추측을 하는 양상을 보였다. 토론 활동에서 사회문화적 맥락이 제공된 후 학습자들은 텍스트의 주제를 정확하게 이해할 수 있었다. 따라서 이러한 사회문화적 맥락도 학습자에게 사전에 제공될 필요가 있다.

2) 자문화와 타문화의 성찰

현대소설에는 다성적 등장인물의 목소리와 다성적 담론이 포함되어 있으므로 같은 소설 텍스트에는 동일한 문화적 대상에 대해 복수의 사회·이념적 언어들이 존재할 수 있다. 중국인 학습자가 이러한 소설의 상호문화적 읽기를 통해 자신의 인식과 보다 가까운 인물이나 관점에 감정이입을 하거나 공감하여 그 인물의 관점에서 텍스트 세계를 볼 수 있다. 상호문화적 문학 읽기는 능동적 이해, 즉 등장인물에 공감하고 그 인물과 일치하는 관점과 감정을 갖는 데서 그치지 않고 학습자 자신의 관점에서 인물을 바라보고 인물의 관점에서 자신을 바라보는 것을 주장한다. 이로써 학습자는 자문화에 대한 외재성과 타문화에 대한 외재성을 유지할 수 있고 두 관점 사이의 대화적 상호작용을 통해 문화의 내부자 시각

에서 볼 수 없는 문화의 잠재력을 발견할 수 있다.

개인이 자문화 환경에 처해 있을 때는 그 환경을 객관적으로 인식할 수 없다. 우리가 자신의 “뒷통수”를 볼 수 없는 것처럼 내부자의 관점은 항상 제한적이기 때문이다. 우리가 거울을 통해 보더라도 항상 타인, 즉 외부인의 관점에서는 우리 자신과 구별된다. 그렇기 때문에 바흐친은 외재성을 유지해야만 사물에 대한 객관적인 이해를 얻을 수 있다고 주장한다. 문화에 대한 접근도 마찬가지이다. 개인은 자문화 속에 있을 때 자문화를 자명한 규칙으로 받아들이고 타문화를 접하게 되더라도 자문화를 기준으로 평가하기 쉽다. 이러한 평가 기준의 설정은 타문화에 불공평할 뿐만 아니라 자문화를 타문화와 동등한 위치에 두지 못하여 객관적인 인식은 불가능하다. 그 결과 자기중심주의나 고정관념에 빠지기 쉽다.

그러나 상호문화적 읽기 교육에서는 학습자가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 타문화를 구성하고, 또 타문화를 바탕으로 자문화를 바라봄으로써 서로의 문화적 잠재력을 발견할 수 있다. 이 과정은 타문화 구성의 비계 역할을 하는 문화 자료의 제공을 통해 실현될 수 있다. 문화 자료의 동질성과 이질성을 통제함으로써 학습자의 문화 구성을 유도하는 과정을 이룰 수 있다. 앞서 언급했듯이 학습자는 문화 간 동질성과 이질성을 바탕으로 타문화에 접근하고, 동질성을 통해 문화 간 “겹치는 부분”을 찾아내며, 이질성을 통해 문화적 현상의 특징을 파악하는 과정을 거치게 된다.

비계 제공을 통해 소설 텍스트 속 문화 표상을 구성하는 것뿐만 아니라 생산된 환경과 조건 속에서 문화적 표상을 파악하는 것이 목적이다. 비계 역할을 하는 교육 내용은 타문화와 동질적이면서 이질적인 학습자의 자문화로 선정할 수 있다.

예를 들어, 「기린」에서 학생이 ‘아르바이트’를 하는 문화 현상에 접근할 때 시간, 수입 등 문화 현상의 특징을, 이러한 현상이 생성된 조건인 등록금, 교육 제도 등 속에서 ‘아르바이트’ 현상을 이해한다. 이러한 문화적 현상을 보다 객관적으로 이해하기 위해 학습자 자문화 속에서 ‘아르바이트’와 동질적이면서 이질적인 ‘고학’ 현상과 관련지어 구성할 수 있다. 문화 현상과 이러한 문화 현상이 생성된 환경이나 조건 사이의 비교를 통해 학습자가 타문화에 대한 이해뿐만 아니라 자문화에 대한 이해도 이룰 수 있다. 자문화에서 타문화를 바라보는 시선과 타문화에서 자문화를 바라보는 시선 사이의 상호작용을 통해 학습자가 타문화뿐만 아니라 자문화에 대해서도 보다 객관적으로 인식할 수 있고, 비판

적 인식까지 할 수 있다.

3) 문화 이해의 개별화

앞서 언급하였듯이 소설에는 다성적 등장인물이 존재하는데, 즉 등장인물들은 모두 각자의 사회적 위치, 경험, 인식을 가지고 있다는 것이다. 따라서 학습자가 다른 등장인물에 감정이입을 하거나 공감할 수 있고 자신의 맥락에서 등장인물 또는 텍스트 속 한국 문화에 대한 개별적 인식을 구성할 수 있다.

그러나 학습자가 등장하는 인물과 다른 사회집단에 속해 있어 주인공의 경험이나 감정을 상상할 수 없어 인물과 텍스트의 주제를 이해하지 못하는 경우도 있다. 예를 들어, 3장에서는 학습자가 「사랑」을 읽을 때 주인공인 어머니에게 감정이입을 하는 데 어려움을 겪어 주인공의 상황과 행위를 이해하지 못하는 양상이 있다.

이 경우 등장인물과 겹칠 수 있는 학습자 자신의 경험, 가치관, 감정과 등장인물을 연관시켜 등장인물에 대한 감정이입을 유도하는 것이 유용하다. 등장인물의 구체적인 상황을 분석함으로써 학습자는 그 상황에서 자신이 취할 수 있는 행동에 대해 생각해 보도록 할 수 있다. 그리고 학습자가 취할 수 있는 행동과 등장인물의 행동을 비교하고, 같은 행동이나 다른 행동을 취하는 이유를 탐구하게 하며, 이를 통해 학습자는 등장인물이 처한 상황, 등장인물의 성격 및 인지적 특성 등을 파악할 수 있다.

상호문화적 태도를 형성하는 것은 감정이입만으로는 여전히 충분하지 않다. 그 핵심적인 촉발 메커니즘은 학습자가 다른 관점과의 만남을 통해 대입된 관점으로부터 거리를 두고, 대입된 등장인물을 객관적으로 바라볼 수 있는 여지를 확보하는 데 있다(김정용, 2011:17-18). 즉, 다른 등장인물과의 만남을 통해 대입된 등장인물을 상대화함으로써 그 인물의 사상, 가치관, 세계관 등에 대한 이해를 얻게 된다는 것이다. 이 시점에서 대입된 인물은 동일자가 아니라 학습자에게 자신과 동일한 지위를 가진 타자가 된다. 이러한 타자는 학습자가 자신을 돌아볼 수 있는 좋은 출발점이 될 수 있다. 따라서 상호문화적 이해를 이루기 위해 학습자는 등장인물에 대입하고 타자의 관점에서 그들을 바라보도록 유도할 수 있고, 또한 학습자는 자신과 자신이 대입하는 인물 사이의 상황, 생각, 가치관 등의 차이를 비교하도록 유도할 수 있다.

4. 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 교육의 방법

1) 텍스트 의미구성을 위한 배경지식 활성화

학습자는 소설 텍스트의 개인적 읽기 과정에서 문화적 요소를 발견하면 자문화에서 해당 문화적 요소와 동질성을 가진 문화를 찾아 문화 간 동질성을 바탕으로 타문화에 접근하게 된다. 이러한 구성을 바탕으로 학습자는 인지적 차원에서 텍스트 속 이야기에 대한 정합성 있는 개인 의미를 도출한다. 따라서 텍스트 내적 문화적 요소와 사회문화적 배경의 구축은 학습자가 이야기를 체험하고 텍스트 주제를 이해하는 데 매우 중요하다. 그러나 이 때 학습자가 자문화를 충분히 이해하지 못하거나, 관련성이 적은 자문화를 출발점으로 삼거나, 심지어 문화적 요소를 구성하지 않고 자문화를 직접 적용하는 상황이 발생할 수 있다.

그리고 소설 텍스트에는 종종 교실에서 하나씩 구성하기 어려운 많은 문화적 요소가 포함되어 있다. 따라서 연구자가 문화적 요소를 미리 선정해야 한다. 3.1의 실험 양상에 따라 문화적 요소를 선정할 때 다음과 같은 기준을 참조할 수 있다.

첫째, 전형적인 문화적 요소. 예를 들어, 「기린」에서 ‘아르바이트’라는 문화적 요소는 재중 중국인 학습자가 대중매체를 통해 어느 정도 알려져 있지만 학습자들은 그 범위가 넓고 양국 학생들의 생활과 다르다는 것을 잘 모를 수 있다. 학습자가 이러한 전형적인 문화적 요소를 구성하도록 도울 필요가 있다.

둘째, 등장인물이나 사건에 대한 중요한 정보를 전달하는 문화적 요소. 예를 들어, 「삼포」에서 학습자들은 여주인공이 왜 “백화”라는 가명을 사용하는지, 왜 백화가 집에 가서 결혼하지 않겠다고 말하는지 이해하지 못하였다. 이는 학습자들이 텍스트에서 “술집에서 도망친 여자” 중의 “술집”에 내재된 문화적 요소를 해독하지 못했기 때문이다. 이런 경우 문화적 요소의 구성도 교수자의 개입이 필요하다.

셋째, 주제와 밀접한 관련이 있는 문화적 요소. 예를 들어, 「사랑」에서 주제와 밀접한 관련이 있는 전통 관념 문화가 그것이다.

넷째, 주제와 밀접한 관련이 있는 사회문화적 배경. 예를 들어, 「삼포」에서는 산업화 시대의 사회문화적 배경이 텍스트의 주제와 직접적으로 연관되어 있다.

교수자의 역할을 명확히 할 필요가 있다. 상호문화적 읽기 교육에서 학습자는 자신의 지식과 경험을 바탕으로 텍스트의 이야기와 문화를 구성하기 때문에 교수자의 역할은 “진리의 분배”에 있지 않고, “특정한 경험현실을 구성할 때 학습자를 지원하고 조정하는 데 있다. 그는 학습자의 개념구상의 조력자여야 한다.”(이광복, 1999:247-248) 그러므로 교사들은 지식의 정확성을 강조하지 않고, 학생들이 학습 과정에서 우회하거나 길을 잃지 않도록 지도한다. 이 과정에서 학습자는 다음과 같은 방법으로 배경 지식을 활성화할 수 있다.

첫째, 수업 전에 주제를 명확히 하면 학습자의 구성이 다른 방향으로 흘러가는 것을 방지할 수 있다.

둘째, 학습자가 스스로 구성 과정에서 생각할 수 있도록 학습자가 구성하기 전에 몇 가지 질문을 할 수 있다.

셋째, 질문을 통해 학습자의 문화 요소 구성 과정을 모니터링하고, 학습자가 구성하지 못하거나 구성에 대해 매우 불확실하거나 잘못된 방향으로 구성하고 있는 것으로 확인되면 학습자의 실수를 지적하고 방향을 다시 잡을 수 있도록 도와준다.

2) 학습자 간 상호작용을 위한 협동 학습 활동

앞서 언급한 바와 같이 개별적 읽기 과정에서 학습자는 텍스트의 언어적 기호 정보와 문화적 정보를 스스로 구성하게 되며, 이 과정에서 학습자가 구성하는 의미는 주체 의존적이기 때문에 다양할 수밖에 없다. 또한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 과정에서 현대소설은 다양한 타문화를 내포하고 있으며, 학습자 역시 중층적인 문화를 지니고 있기 때문에 학습자는 텍스트와의 상호작용을 통해 다양한 문화적 이해를 산출하게 될 것이다. 현대소설의 다성적 특성으로 인해 학습자는 다양한 등장인물에 대입할 수 있을 뿐만 아니라 다양한 개인적 해석과 관점을 가질 수 있다.

협동 학습은 학습자들이 형성한 다양한 이해와 관점 간의 상호작용을 가능하게 한다. 이전 단계의 의미 구성은 학습자가 인지적으로 수행했기 때문에 언어, 문화적 구성, 이야기 이해의 측면에서 이해할 수 없는 것, 옳고 그른지 판단할 수 없는 것, 공감이 되어 표현하고 싶은 것이 있는데, 협동 학습은 학습자가 의문을 해소하고, 확인하고, 공감을 구할 수 있는 장치이다.

상호문화적 읽기 과정에서의 협동 학습은 주로 소그룹 토론이나 토의의 형태로 이루어질 수 있다. 소그룹 내에서 충분한 상호작용을 이루기 위해 소그룹 내 차별화, 소그룹 간의 균형 원칙에 따라 그룹을 설정해야 한다. 그리고 토론·토의 전에 학습자는 자신의 견해를 충분히 표현하고 다른 사람의 견해를 충분히 듣고 긍정적이든 부정적이든 자신의 반응이나 피드백을 제공하도록 권장된다.

소그룹 토론·토의에서는 관점의 충돌이 발생할 수밖에 없으므로 갈등을 예방하고 학습자가 서로의 차이를 받아들이도록 유도하기 위해서는 활동 전에 학습자에게 열린 마음을 갖고 다른 사람의 견해를 존중하도록 독려할 필요가 있다.

토론·토의가 무질서해지는 것을 방지하기 위해 교수자는 사전에 질문을 통해 토론의 방향을 유도하거나 토론 주제를 제시할 필요가 있다. 토론 중 비활성 의사소통과 과잉 의사소통 모두 토론의 효율성을 방해할 수 있다. 따라서 교수자는 토론·토의를 모니터링하면서 의사소통이 활발하지 않은 그룹은 동기를 자극하여 적극적으로 토론에 참여하도록 유도하고, 지나치게 적극적인 표현자가 있는 그룹의 경우, 그 적극성을 손상시키지 않는 범위 내에서 활동적이지 않은 학습자에게 질문하여 자신의 관점을 표현하도록 하고 다른 학습자가 관점을 제시하도록 유도하는 방식으로 학습자 간의 상호작용을 통제한다.

이러한 협동 학습을 통해 학습자는 상이한 이해나 관점을 존중하고, 즉각적인 평가를 중단하고, 포용적인 태도를 가지고, 상대방의 관점에서 이해하려고 노력할 수 있다. 결국 상호문화적 태도의 함양으로 나아갈 수 있다.

3) 개인적 관점을 재구성하여 표현하기

소설에는 다성적인 등장인물이 있다. 학습자는 자신의 경험, 가치관, 감정 등과 유사한 인물에 대입하는 경향이 있다. 따라서 같은 소설 텍스트를 읽더라도 학습자들은 다른 인물에 대입하거나 감정이입할 가능성이 충분히 있다. 이러한 읽기 특징은 학습자가 동일자의 관점에서 텍스트를 경험할 수 있도록 도와주지만, 한 인물의 관점만 대입하기 때문에 다른 인물의 관점을 경험하지 못하게 된다. 그리고 다른 인물의 관점에서 자신이 대입한 인물(동일자)을 바라봄으로써 학습자는 동일자와의 거리를 두고 시각변화를 실현할 수 있다. 시각변화는 타문화 또는 타자를 상호

문화적 이해를 달성하기 위한 전제이다.

학습자가 다양한 등장인물의 관점을 경험할 수 있도록 감상문 쓰기 활동을 진행할 수 있다. 표현 활동으로서의 감상문 쓰기는 다음과 같은 특징이 있다.

첫째, 감상문 쓰기는 학습자가 소설 텍스트의 내용을 더 깊이 이해하고 소화하는 데 도움이 될 수 있다. 감상문 쓰기는 즉각적인 표현이 아니라 가공된 표현이며, 학습자가 표현할 내용을 깊이 있게 이해하고 분석해야 한다. 따라서 학습자는 텍스트의 정보와 이야기를 더 깊이 이해할 수 있으며, 이전 읽기 단계에서 발견하지 못한 정보를 발견하고 이를 바탕으로 새로운 이해를 생성할 수도 있다.

둘째, 감상문 쓰기 활동은 학습자가 반성적 사고와 비판적 사고를 하도록 할 수 있다. 학습자는 자신의 감상문을 설득력 있게 작성하기 위해 자신의 견해가 적절한지, 주장이 적절한지, 논리가 일관성이 있는지 스스로 검토하고 반성한다. 이는 학습자가 자신의 생각과 주장에 대해 더 깊이 이해하게 할 수 있고, 학습자가 자신의 감상문이 가져올 수 있는 이해에 대해 더 명확하게 파악할 수 있으므로 학습자의 비판적 읽기 능력을 향상시킨다.

세 번째로, 감상문 쓰기는 학습자에게 충분한 표현의 기회를 제공한다. 학습자는 감상문을 작성하면서 자신의 관점과 감정을 무엇인지, 그리고 그런 관점과 감정이 왜 생겨나는지에 대해 충분히 생각해볼 수 있다. 이는 학습자가 자신의 생각과 감정을 명확하게 인식하고 표현하는 능력을 향상시키는 데 도움이 된다.

글쓰기 활동을 시작하기 전 학습자가 텍스트 내 특정 등장인물의 시각을 체험할 수 있도록, 연구자는 학습자에게 그 인물의 시각에서 사건에 대한 감정이나 평가를 서술하도록 요청할 수 있다. 이 요청은 학습자가 해당 시각에서 텍스트의 이야기를 재경험하고, 그 인물의 입장에서 이야기와 다른 인물들, 특히 처음에 자신이 대입했던 인물을 재평가하게 하며, 그 인물의 생각과 감정을 추론하게 한다. 이를 통해 학습자는 새로운 시각에서 개인적 관점을 도출할 수 있게 된다.

V. 결론

본 연구는 재중 중국인 학습자가 한국 현대소설의 상호문화적 읽기를 통해 학습자의 타문화 이해 능력, 자문화 성찰 능력과 상호문화적 태도를 기르는 데에 목적을 두었다.

본 연구는 같은 사회문화적 맥락에 놓인 같은 공동체의 구성원인 중국인 학습자들 간의 문화적 다양성을 탐구하는 데 대한 문제의식에서 출발하였다. 한국 문학교육에서는 한국과 중국 문화 간의 이질성 또는 중국인 학습자 간의 동질성에 더 많은 관심을 기울여 왔고, 재중 중국인 학습자의 문화적 다양성을 탐색하는 데는 상대적으로 덜 관심을 기울여 왔다. 학습자는 중층적인 문화를 가지고 있고, 자국 공동체의 문화는 다양한 문화 중 하나에 불과하기 때문에 재중 중국인 학습자 내에도 다양한 문화가 존재한다는 것은 의심할 여지가 없다.

본고는 재중 중국인 학습자 간의 문화적 다양성을 탐구하기 위해 현대소설의 다성성에 주목하였다. 현대소설에는 다성적 소설 담론과 다성적 등장인물의 목소리가 담겨 있다. 이러한 소설 텍스트를 통해 학습자는 다양한 인물이나 관점에 감정이입을 하여 다양한 텍스트 의미와 관점을 산출할 수 있다. 본 논문은 먼저 동일한 사회문화적 맥락에 놓인 동일한 공동체의 구성원인 학습자를 대상으로 상호문화적 문학 읽기를 “문학 소통 체계에서 상호 존중을 전제하며, 텍스트와의 상호작용을 통해 읽기 주체가 커뮤니카트를 구성하고, 같은 사회문화적 맥락에 놓인 읽기 주체 간의 상호작용을 통해 공감영역을 확보하고 읽기 주체들의 커뮤니카트를 사회적으로 조절하는 문학적 수용 과정”으로 재개념화한다. 이러한 상호문화적 문학 읽기의 개념은 구성주의 문예학에 기반하고 있다. 구성주의에는 여러 학파가 포함되어 있는데 본 연구에서는 주로 S. J. 슈미트(S. J. Schmidt)의 구성주의 문예학 이론을 따른다. 이러한 구성주의 문예학은 텍스트관과 구성주의 인식론에 기초하고 있으며, 학습자가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 문학 텍스트의 의미를 구성하고, 상호작용을 통해 구성원들 간의 공감영역을 확보하고 사회적 조절을 한다고 주장한다. 이러한 구성주의 문예학에 기반한 상호문화적 문학 읽기는 읽기 과정을 학습자 간의 상호작용으로 확장시켰다. 학습자 간의 상호작용을 통해 학습자는 개인적 읽기를 통해 구성한 다양한 텍스트 의미나 관점이 상호 작용할 수 있으며, 이로써 다른 학습자의 이해가 갖는 문화성을 이해할 수 있다. 이에 따라 본 연구에서는 상호문화적 문학 읽기를 “언어

에 기반한 커뮤니카트의 구성”, “다성성에 기반한 문화 간 상호작용”, “의사소통을 통한 문화성 이해” 세 가지 차원으로 구조화하였다.

이론바 문화성은 본 연구의 중요한 개념으로, 문화의 구조보다는 문화의 흔적에 초점을 맞춘다. 인간의 행동은 문화의 영향을 받지만 동시에 자신이 갖는 모든 문화의 영향을 받는 것은 아니다. 즉, 개인의 문화 중 일부만이 개인의 행동에 영향을 미친다는 것이다. 텍스트 읽기 역시 일종의 행동이며, 본 연구에서는 학습자의 관점 구성 행동에 영향을 미치는 문화의 흔적을 그 학습자의 문화성으로 본다. 따라서 다성적 소설 읽기를 통해 같은 공동체의 구성원인 학습자들의 다양한 이해와 관점, 문화를 이해할 수 있고 나아가 학습자의 타문화 구성 능력, 자문화 성찰 능력과 상호문화적 태도를 개발할 수 있다.

이러한 이론을 바탕으로 본 연구에서 실험을 실시하여 학습자의 읽기 양상을 관찰하였다. 읽기 구조에 따라 실험 양상도 “언어 지식에 기반한 커뮤니카트의 구성”, “문화 간 동질성과 이질성에 기반한 문화 이해”와 “의사소통을 통한 문화성 이해” 세 가지 측면에서 고찰하였다. 실험 양상에 따르면 텍스트 의미구성 측면에서 학습자가 자신의 지식과 경험을 바탕으로 기본적인 텍스트 의미를 구성할 수 있고, 텍스트 속 다양한 한국 문화를 발견할 수 있었다. 문화 이해에 있어, 학습자는 자문화나 타문화를 바탕으로 대부분의 한국 문화를 구성할 수 있고 자문화를 어느 정도 성찰할 수 있는 양상을 보였다. 의사소통을 통한 문화성 이해 측면에서 학습자들은 적극적으로 상호작용을 하였으나 교육 경험과 집단 문화의 영향 때문에 의사소통에 불충분한 일면도 보였다.

위와 같은 읽기 양상과 재중 중국인 학습자의 특징을 바탕으로 본 연구는 재중 중국어 학습자를 위한 한국 현대소설의 상호문화적 읽기의 교육적 기초를 마련하였다.

이 논문은 주로 다음 세 가지 측면에서 의의가 있는데, 첫째, 현대소설의 다성성과 학습자의 문화적 중층성을 고려함으로써 같은 공동체 구성원으로서의 재중 중국인 학습자들 간의 다양한 문화성을 이해하는 가능성을 탐구했다는 점이다.

둘째, 학습자 자신의 지식과 경험을 바탕으로 텍스트 의미 구성을 탐구하는 학습자 중심의 교육을 검토했다는 점이다.

셋째, 자문화 환경에 놓인 학습자의 상호문화적 태도를 함양하는 교육을 탐구했다는 점이다.

그러나 본 연구는 다음과 같은 측면에서 여전히 부족한 점이 있다.

첫째, 소설의 다성성은 복잡한 체계를 가진 바흐친이 제안한 이론이다. 바흐친은 소설 속 인물 목소리의 다성성, 소설 속 담론의 다성성, 크로노토프(시공간), 능동적 이해 등 여러 가지 측면으로 다성성을 탐구하였다. 바흐친 자신은 소설 장르의 특성을 언어 이론의 관점에서 접근하는 경향을 가지고 있다. 이러한 바흐친의 소설 언어 이론은 구성주의에서 비고츠키의 사회 구성주의 학파와 밀접한 관련이 있으므로(Brown, 2007:14), 본 연구에서 적용한 이론은 유사한 언어관을 바탕으로 하고 있지만 두 이론이 충분히 밀접하게 연결되어 있지 않다는 점에서 부족한 점이 있다.

둘째, 본 연구에서는 학습자 간의 상호작용을 통해 학습자의 관점 이면에 깔려 있는 문화성을 이해하는 데 초점을 맞추었지만, 문화가 개인의 행동에 어떤 영향을 미치는지에 대한 이론적 탐색은 부족하였다.

셋째, 본 연구의 실험에서는 25명의 재중 중국인 학습자로 한정되어 있어 참여자 수 측면에서 한계가 있다. 또한 성별 변수만으로 실험을 설정하고 민족, 지역 등의 보다 다양한 변수를 통제하지 못하였다는 점에서 한계가 있다.

넷째, 본 연구에서 실험 양상을 기반으로 제안한 교수-학습 방안도 충분성과 구체성 측면에서 부족한 점이 있다. 후속 연구를 통해 본 연구의 한계점을 보완할 수 있기를 기대한다.

참고문헌

1. 국내 논저

- 강소영(2014), 수필 문학을 활용한 한국 언어·문화 통합 교육 방법 연구. *한국문예창작* 13(2), 323-354.
- 고정희(2012), 배경지식을 활용한 고전시가 교육 연구: <도산십이곡>을 중심으로, *국어교육* 0(138), 한국어교육학회(구 한국국어교육연구학회), 169-202.
- 구인환, 박인기, 우한용, & 최병우(2012). *문학교육론* ([제]6판.), 서울: 三知院.
- 권오현(1993), 경험주의 문예학의 학문이론적 기초: N. Groeben의 이론을 중심으로. *독어교육* 11, 175.
- 권오현(1996), 간문화적 커뮤니케이션으로서의 외국어교육, *獨語教育* 14(-), 한국독어독문학교육학회, 5-51.
- 권오현(1999), 외국문학의 수용에 있어서 '상호문화적 이해'의 문제, *獨語教育* 16 한국독어독문학교육학회, 1-34.
- 권오현(2010), 상호문화적 문학교육에서 '낮춤 이해'의 문제: 세계문학 교육과 관련하여, *獨語教育* 49(-), 한국독어독문학교육학회, 7-37.
- 김근호(2008), 소설 텍스트 중층적 읽기의 공간론: 이청준의 <소문의 벽> 읽기를 중심으로. *독서연구* 0(19), 131-166.
- 김동환(1991), 소설의 다성성 (polyphony) 과 그 문학교육적 의미, *韓國國語教育研究會 論文集* 43(-), 한국어교육학회(구-한국국어교육연구학회), 67-86.
- 김성진, 정래필, 김근호, 정진석, 이인화, 우신영, 오윤주, & 홍인영(2023). *현대소설교육론*, 서울: 사회평론아카데미.
- 김소연(2021), 한국 문학교육에서 문학 문식성과 자국어 교육 경험 간의 관계에 대한 고찰: 중국인 학습자의 한국 현대시 의미 구성 양상을 중심으로, *문학교육학*(73), 한국문학교육학회, 113-147.
- 김승옥 외(2009). *韓國現代小說選*, 北京: 人民文學出版社.
- 김예리나(2018), 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육 연구,

- 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김용현(2005), 대면적 커뮤니케이션에서의 이해에 관하여: 구성주의 인식론을 중심으로, 독일언어문학 28 한국독일언어문학회, 193-215.
- 김육동(1988). *대화적 상상력: 바흐친의 문학이론*, 서울: 文學과知性社.
- 김유리(2019), 한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육 연구: 중국인 중·고급 학습자의 비교를 중심으로, 서울대학교 대학원 국내석사학위논문.
- 김윤영(2023), 프랑스인 한국어 학습자를 위한 상호문화적 현대시 감상 교육 연구, 서울대학교 대학원 국내석사학위논문.
- 김윤진(2019), 시선의 분화와 목소리의 중첩: 「얼음벽의 풀」에 나타난 김향숙의 서술기법을 중심으로. *민족문학사연구* 71(-), 121-149.
- 김은정(2011), 상호문화 접근법에 기반 한 문화 교육: 프랑스와 한국의 문화 비교 관점에서, 프랑스어문교육 37(-), 한국프랑스어문교육학회, 7-34.
- 김정용(2011), 문학작품을 활용한 상호문화적 외국어 교육, 獨語教育 51(-), 한국독어독문교육학회, 7-29.
- 김정자(2014), 문학작품을 활용한 한국어교육 연구, 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 김종구(2002), 무진기행, 길의 크로노토프의 시학. *한국언어문학* 49(-), 253-274.
- 김종구(2006), 염상섭 『삼대』의 다성성(多聲性) 연구. *한국언어문학* 59(-), 341-363.
- 김지혜(2019), 다문화 소설을 통한 상호문화교육 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김진기(2001), 196,70년대 소설에 나타난 산업화 과정에서의 소외의식 연구. *겨레어문학* 26(-), 183-213.
- 김학철(2011). *韓國現當代文學經典解讀*. 北京大學出版社.
- 김해옥(2005), 문학 작품의 어휘를 통한 한국 언어·문화 교육 방법 연구. *한국언어문화* 0(27), 277-298.
- 김해옥(2012), 문학 정전을 통한 한국 문화 및 한국학 교수 방안에 대한 연구: 「사랑손님과 어머니」와 「우리들의 일그러진 영웅」에 나타난 관점 문화를 중심으로, 한국어 교육 23(2),

- 국제한국어교육학회, 91-114.
- 김해옥(2016), 문학 작품을 통한 한국어와 한국문화의 병행적 학습 모형 연구: 현대소설(우리들의 일그러진 영웅)을 중심으로, 언어사실과 관점 38(-), 연세대학교 언어정보연구원(구 연세대학교 언어정보개발원), 151-171.
- 김혜민(2015), 한국어 상호문화교육을 위한 교수 전략 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김혜진 & 김종철(2015), 상호 문화적 능력 향상을 위한 한국의 '흥' 이해 교육 연구: 고전 문학 제재를 중심으로, 한국언어문화학 12(1), 국제한국언어문화학회, 79-111.
- 김효정(2021), 고전소설의 대화적 이해 교육 연구_<심청전> 이본을 중심으로, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 남미영, 허철구, 공규택, 박미영, 백덕현, 양연규, 임성규, 정태기, 정형근, 최주옥, & 황재진(2020). *중학교 국어 3-2*, 서울: 교학사.
- 문홍매(2019), 한국과 중국의 국어과 교과서 제재 비교 연구: 고등학교 1학년을 중심으로, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 박상철(2008), 다문화 사회에서의 학교 교육과정 정책. *초등교육연구* 21(2), 1-19.
- 박성희(2004). *공감학 : 어제와 오늘*, 서울: 학지사.
- 박인철(2017), 상호문화성과 동질성, *코기토* -(82), 부산대학교 인문학연구소, 34-69.
- 박치범(2015), 문학교육에서의 공감에 관한 연구, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 배정희(2008), 텍스트에서 "상호작용과 교섭의 공간"으로: 문화개념의 변화와 그 함의. *독일어문화권연구* 17(-), 325-350.
- 백목원(2018), 국내·외 전래 동화 독서 활동을 통한 상호문화교육, *학습자중심교과교육연구* 18(8), 학습자중심교과교육학회, 693-716.
- 서영지(2016), 고등학교 프랑스어 교육에서의 상호문화접근법 적용 방안 연구, 서울대학교 대학원.
- 서울대학교 국어교육연구소(2014). *한국어교육학 사전*, 서울: 夏雨.
- 서은선(2003), 최인훈 소설의 서사 구조 연구, 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 선주원(2002), 대화적 관점에서의 소설교육 연구, 韓國敎員大學校

박사학위논문.

- 선주원(2005), 크로노토프를 활용한 타자 인식과 소설교육. *국어교육* 0(116), 463-490.
- 신유식, 이필규, 박종석, 전경원, 전여경, 윤인희, 이호승, 최희윤, 호지은, & 황재진(2017.9). *국어: 미래엔*.
- 양지선(2009), 전래동화를 활용한 한국 문화교육 방안. *한국학* 32(4), 341-361.
- 王斌華(2021), 高考小語種專業招生制度研究, 華東師範大學校 博士學位論文.
- 왕샤오위(2022), 상호문화능력의 신장을 위한 한국 기녀시가 교육 연구: 중국인 고급 학습자를 대상으로, 서울대학교 대학원.
- 왕효(2022), 사회문화적 맥락을 활용한 <사랑손님과 어머니>의 읽기 교육 방안 연구: 루쉰의 <축복>과 비교하여, 외국어로서의 한국어교육 65(-), 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 75-104.
- 왕효(2023), 재중 중국인 고급학습자의 한국 현대소설의 상호문화적 읽기 양상 연구, *국어교육연구* 51(-), 서울대학교 국어교육연구소, 323-370.
- 우수연(2023), 목소리에 주목한 소설 읽기 교육 연구, 서울대학교 대학원 국내석사학위논문.
- 우신영(2022), 소설의 공간 이해에 기반한 서사윤리 연구: 정미경 소설을 중심으로. *문학교육학* -(74), 77-102.
- 우한용(2000), 외국인을 위한 한국어교육에서 문학의 효용. In), *(외국인을 위한)韓國語教育研究 제3집*, (27-48): 서울대학교 사범대학.
- 우한용, 김성진, 임경순, 김근호, 김혜영, 정래필, 이형빈, 최인자, 류홍렬, & 양정실(2009). *(실용과 실천의)문학교육*, 서울: 새문사.
- 유기웅, 정종원, 김영석, & 김한별(2018). *질적 연구방법의 이해* (개정판), 서울: 박영스토리.
- 윤대석(2014ㄱ), 한국어 문화 교육론. In 한국어문학연구소·언어교육원(Ed.), *한국어교육의 이론과 실제 2 (개정판)*, (411-437). 파주: 아카넷.
- 윤대석(2014ㄴ), 결혼 이주자를 위한 한국어 문학 교육_다문화 소설을 중심으로, *국어교육연구* 34(-), 서울대학교 국어교육연구소,

- 201-229.
- 윤여탁(1997), 시의 다성성 연구를 위한 시론. *민족문학사연구* 11(-), 194-213.
- 윤여탁(2003), 문학교육과 한국어교육, *한국어 교육* 14(1), 국제한국어교육학회, 131-152.
- 윤여탁(2003), 한국어교육에서 문학교육 방법_현대시를 중심으로. *국어교육* -(111), 511-533.
- 윤여탁(2007). *외국어로서의 한국문학교육*, 서울: 한국문화사.
- 윤여탁(2008), 한국의 문학교육과 정전_그 역사와 의미, *문학교육학* 27(-), 한국문학교육학회, 135-158.
- 이광복(1999), 구성주의 문예학과 그 문학교수법적 함의, 17 *독어교육: 한국독어독문학교육학회*, 231-254.
- 이득재(2003). *바흐젠 읽기: 바흐젠의 사상, 언어, 문학*, 서울: 문화과학사.
- 이문열(1998). *우리들의 일그러진 영웅*, 서울: 도서 출판 다림.
- 이상구(2002). *구성주의 문학교육론*, 서울: 박이정.
- 이선이(2003), 문학을 활용한 한국문화 교육 방법, *한국어 교육* 14(1), 국제한국어교육학회, 153-171.
- 이선이(2007), 문화인식과 문화교육: 한국 문화 교육을 위한 제언, *언어와 문화* 3(1), 한국언어문화교육학회, 49-68.
- 이재기(2016), 바흐친의 대화주의와 읽기 교육. *동남어문논집* 1(41), 39-68.
- 장영미(2015), 중국내 대학 한국어교육에서의 문학 교육과정에 대한 연구 - 문학 관련 교과목 개설 현황과 학습자들의 요구조사를 중심으로, *한중인문학연구* 47 *한중인문학회*, 413-433.
- 장청원(2018), 문학작품을 활용한 중국인 학습자의 한국 관념문화 교육 연구, 서울대학교 대학원 *국내석사학위논문*.
- 장한업(2016), 상호문화교육의 철학적 기반에 대한 고찰, *교육의 이론과 실천* 21(2), *한독교육학회*, 33-54.
- 장현정 & 우신영(2019), 상호문화적 감수성을 위한 소설교육 연구, *교육문화연구* 25(5), *인하대학교 교육연구소*, 759-788.
- 전해중(1976). *歴史와 文化: 韓國과 中國, 日本*, 서울: 一潮閣.
- 전홍(2012), 한국어 학습자의 상호작용적 시 읽기 양상 연구: 문화 이해를 중심으로, *국어교육연구* 29(-), *서울대학교*

- 국어교육연구소, 185-217.
- 정선희(2013), 외국인을 위한 한국문화·가치관 교육 제재 확장을 위한
시론: <숙영낭자전>을 중심으로. *한국고전연구* 0(27), 29-60.
- 정선희(2018), 국문장편 고전소설을 활용한 한국문화교육 방안 연구.
한국고전연구(韓國古典研究) 41, 135-170.
- 조수진(2017), 한국어교육에서 ‘해학’의 정서 표현 교육 방안:
김유정의 <동백꽃>을 중심으로, (56), 한국문예비평연구:
한국현대문예비평학회, 403-430.
- 주광순(2015), Mall의 유비적 해석학과 Gadamer의 철학적 해석학.
哲學研究 0(109), 27-49.
- 주희 & 문복희(2013), 가사(歌辭)를 활용한 외국어로서의 한국어교육
방안 연구, *아시아문화연구* 31(-), 가천대학교
아시아문화연구소, 195-232.
- 진선희(2011), 문학교육 내용 ‘백락’의 요소 및 지도 방법 연구:
상호문화적 읽기 활동을 중심으로, *국어교육연구* 48(-),
국어교육학회, 197-232.
- 채몽영(2021), 한국 현대시의 상징 이해를 통한 상호문화교육 연구,
서울대학교 대학원 국내석사학위논문.
- 한상복, 이문웅, & 김광익(2011). *문화인류학* (개정판), 서울:
서울대학교 출판문화원.
- 함돈균(2008), 최인훈 『서유기』의 다성성(多聲性)과 아이러니 연구.
국제어문 42(-), 307-337.
- 허철(2010), 『現代國語使用頻度調査 1.2』를 통해 본 漢字語의 비중
및 漢字의 活用度 조사. *한문교육논집* 34(-), 221-244.
- 황라영(2014), 중국인 학습자를 위한 상호문화교육 연구, 서울대학교
대학원 국내석사학위논문.
- Thamcharonkij, T.(2006), 韓·泰 양국의 『삼국지연의』 수용 비교를
통한 한국문화교육 연구, 서울대학교 대학원 국내박사학위논문.

2. 외국 논저

- Abdallah-Pretceille, M. 장한업 역(2010). 유럽의 상호문화교육:
다문화 사회의 새로운 교육적 대안, 파주: 한울아카데미.

- Bakhtin, M. M., 이득재 역(1988ㄱ). 바흐친의 소설미학, 서울: 열린책들.
- Bakhtin, M. M., 전승희, 서경희, 박유미 역(1988ㄴ). 장편소설과 민중언어, 서울: 창작과비평사.
- Bakhtin, M. M., 김근식 역(1989). 도스토예프스키 詩學, 서울: 정음사.
- Bakhtin, M. M., 김희숙, 박종소 역(2006). 말의 미학, 서울: 길.
- Brennenstuhl, W.(1975). Handlungstheorie und Handlungslogik, Kronberg: Kronberg (Ts.): Scriptor-Verlag.
- Brown, H. D., 이홍수, 박주경, 이병민, 이소영, 최연희, 차경환, 이성희 공역(2007). *외국어 학습·교수의 원리*, 서울: 피어슨에듀케이션코리아.
- Brown, H. D., 권오량, 김영숙 역(2008). 원리에 의한 교수: 언어 교육에의 상호작용적 접근법, 서울: 피어슨에듀케이션코리아.
- C. E. Shannon & Weaver, W., 백영민 역(2016). 수학적 커뮤니케이션 이론, 서울: 커뮤니케이션북스.
- C. I. Bennett, 김옥순 외 역(2009). 다문화교육: 이론과 실제, 서울: 학지사.
- Carlo, M. d., 장한업 역(2011). 상호문화 이해하기: 개념과 활용, 파주: 한울.
- Carroll, R.(1987). *Évidences invisibles: Américains et Français au quotidien*, Paris: Seuil.
- Clanet, C.(1993). *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines*: Presses Universitaires du Mirail. 1
- Creswell, J. W.(2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (2nd .), Thousand Oaks: Sage.
- Eagleton, T., 윤희기 역(2012). 비평과 이데올로기: 마르크스 문학 이론의 한 연구, 고양: 인간사랑.
- Edward B. Tylor, 유기쁨 역(2018). 원시문화: 신화, 철학, 종교, 언어, 기술, 그리고 관습의 발달에 관한 연구, 파주: 아카넷.
- Edward T. Hall, 최효선 역(2013). 숨겨진 차원 (제2판), 파주: 한길사.
- Edward T. Hall, 최효선 역(2013). 침묵의 언어 (제2판), 파주: 한길사.
- Gadamer, H. G., 이길우 역(2000). 진리와 방법: 철학적 해석학의 기본

- 특징들, 서울: 문학동네.
- Gilles Verbunt, 장한업 역(2012). (인간의 다양성을 존중하는) 상호문화사회, 파주: 교육과학사.
- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C.(2002). Multicultural education in a pluralistic society (6th.), Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- H. Hauptmeier & Schmidt, S. J., 차봉희 역(1995). 구성주의 문예학, 서울: 민음사.
- Humberto Maturana, 박여성 역(1995), 생물성의 생물학. In S. J. Schmidt (Ed.), 구성주의, (285-299). 서울: 까치.
- Iser, W., 이유선 역(1993). 讀書行爲, 서울: 신원문화사.
- J. Kerzil & Vinsonneau, G., 장한업 역(2013). 상호문화: 학교의 원칙과 현실, 파주: 교육과학사.
- Jakobson, R., 신문수 역(1989). 문학 속의 언어학, 서울: 文學과知性社.
- Kummer, W.(1975). *Grundlagen der Texttheorie*, Reinbek: Rowohlt.
- Leslie A. White, 이문웅 역(1977). 文化의 概念: 文化決定論과 文化進化論의 立場, 서울: 一志社.
- M. De Carlo, 장한업 역(2011). 상호문화 이해하기: 개념과 활용, 파주: 한울.
- M. J. Bennett(2004), Becoming interculturally competent. *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education* 2004(8), 62-77.
- Mall, R. A., 주광순 외 역(2010). 상호문화 철학의 논리와 실천, 서울: 시와 진실.
- Moran, P. R., 정동빈 역(2004). 문화교육, 서울: 京文社.
- Morson, G. S. & Emerson, C., 오문석, 차승기, 이진형 역(2020). 마흐친의 산문학, 서울: 엘피.
- R. A. de Beaugrande & W. U. Dressler(1981). *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- R. G. Hanvey(1982), An Attainable Global Perspective. *Global Education (Summer, 1982)* 21(3), 162-167.
- S. J. 슈미트, 박여성 역(1995), 텍스트 연구회 편: 사고(思考)와 말하기-인지와 커뮤니케이션의 구조적 접속에 대한 해설.

- 텍스트언어학 3, 171.
- Schmidt, S. J., 박여성 역(1995). 구성주의, 서울: 까치.
- Schmidt, S. J., 박여성 역(1995), 급진적 구성주의: 학제적 담론의 새로운 패러다임. In S. J. Schmidt(Ed.), 구성주의,(19-91). 서울: 까치.
- Schmidt, S. J., 박여성 역(1996). 미디어 인식론: 인지-텍스트-커뮤니케이션, 서울: 까치.
- Schmidt, S. J., 박여성 역(2004). 구성주의 문학체계이론: 사회체계 문학의 재구조화 - 계몽주의를 중심으로, 서울: 책세상.
- Stuart Hall 외, 김수진, 박병영, 전효관 역(2001). 현대성과 현대문화 (재판), 서울: 현실문화연구.
- 姜寶有(2022), 中國朝鮮(韓國)語教育的現狀與課題, 東疆學刊 39(1), 延邊大學, 88-93.

[부록]

1. 읽기 텍스트
2. 실험 수행의 절차

厢房 사랑손님과 어머니

주요점

文章构成

[구성 단계]:

开端 厢房 生前,在世时 寄宿 逗留
발단: 우리 집의 사랑에 **아빠**의 생전 친구가 하숙하며 머물게 됨.
展开1 画册 鸡蛋
전개: 나는 **아저씨** 덕분에 그림책도 보고 달걀을 많이 먹을 수 있음.
危机 红萝卜(比喻大红脸)
위기: 내가 **아저씨**에게 아با였으면 좋겠다고 하니 **아저씨** 홍당무
教堂, 礼拜堂 红萝卜(比喻大红脸)
예배당에서 **엄마**에게 **아저씨**도 왔다 하니 **엄마** 홍당무
展开2: 恶作剧 壁橱 躲,藏进 睡着 吓到
전개: 장난으로 벽장 속에 숨었다가 잠이 들어서 **엄마**가 놀람.
幼儿园 西洋花
유치원에서 가져온 빨간 서양꽃을 **엄마**에게 주며 **아저씨**가 줬다고 함.
弹风琴 有...一个就够了
엄마가 풍금 타다 눈물을 흘리며 '나' 하나면 된다 함.

最近,近来 言行
요새 와서 **어머니**의 하는 일이란 참으로 알 수가 없는 노릇입니다. 어떤
颇为 愉快 偶尔 风琴 弹奏 赞歌
때는 **어머니**도 꽤 유쾌하셨습니다. 밤에 때로는 풍금도 타고 또 때로는 찬
静静地, 安静地
송가도 부르고 그러실 때에는 나도 너무도 좋아서 가만히 **어머니** 옆에 앉
时而,不时地 独唱,歌声 哭泣 收尾
아서 듣습니다. 그러나 가끔가끔 그 독창은 소리 없는 울음으로 끝을 맺는
跟着
때가 많은데, 그런 때면 나도 따라서 울었습니다. 그러면 **어머니**는 나를 안
轮流,轮换 无数 亲,亲吻
고 내 얼굴에 돌아가면서 무수히 입을 맞추어 주면서,
=면
“**엄마**는 옥희 하나뿐 그뿐이야, 응, 그렇지…….”
一直,不停
하시면서 언제까지나 언제까지나 우시는 것이었습니다.
幼儿园 放假 第二天
어떤 일요일날, 그렇지요, 그것은 유치원 방학하고 난 그 이튿날이었어요.
教堂, 礼拜堂 作罢,放弃 厢房
그날 **어머니**는 갑자기 머리가 아프시다고 예배당을 그만두었습니다. 사
舅舅 只,只有
랑에서는 **아저씨**도 어디 나가고 **외삼촌**도 나가고 집에는 **어머니**와 나와 단

둘이 있었는데, 머리가 아프다고 누워 계시던 어머니가 갑자기 나를 부르시더니,

“옥희야, 너 아빠가 보고 싶니?”

하고 물으십니다.

“응, 우리도 ^{=우리도} ^{=면} 아빠 하나 있으문.”

하고 나는 혀를 까불고 ^{吐舌头} ^{撒娇} ^{回答} ^{好一会儿} ^안 ^{天花板, 房顶} ^{注视} ^{천장만} ^{바라다}보시더니,
동안을 어머니는 아무 말씀도

“옥희야, 옥희 아버지는 옥희가 ^{世上} ^{去世} 세상에 나오기도 전에 돌아가셨단다. 옥희도 ^{-도} ^{것은} ^{只是, 仅仅是} ^{去世} ^{그저} ^{돌아가}셨지. 옥희가 이제 아버지를 새로 또 가지면 세상이 옥을 한단다. 옥희는 아직 ^新 ^有 ^{骂, 谩骂} ^{不懂事, 不晓事} ^{철이} 없어서 모르지만 세상이 ^{辱骂} ^{욕을} 한단다. 사람들이 옥을 해. 옥희 어머니는 ^{荡妇} ^{이러고} ^{화냥년}이다 이러구

세상이 옥을 해. 옥희 아버지는 죽었는데 옥희는 아버지가 또 하나 생겼대, ^{丢人现眼} ^{=이러고} ^{=면} ^{嘲笑, 戳脊梁骨} ^참 ^{망측}두 하지. 이러구 세상이 옥을 한단다. 그리되문 옥희는 언제나 ^{=고} ^{=도} ^{婆家} ^{=도} ^{地方} ^{=고} ^{락질} ^{반구}. 옥희는 커도 ^{=도} ^{那么点, 那点(那个)} ^{=고} ^{别人} ^{시집}두 ^{훌륭}한 데 못 가군. 옥희가 공부를 해서 훌륭하게 돼도 ^{=도} ^에 ^{그까진} ^{화냥년}의 딸, 이러구 ^{=고} ^남들이 옥을 한단다.”

이렇게 어머니는 ^{自言自语} ^{断断续续} ^{好一会儿} ^{혼잣말}하시듯 드문드문 말씀하셨습니다. 그러고는 한참 있더니,

“옥희야.”

하고 또 부르십니다.

“응?”

“옥희는 언제나, 언제나, 내 곁을 안 떠나지. 옥희는 언제나, 언제나 ^{=하고} ^{老, 上年纪} ^{干巴老婆婆} ^{=도} ^{=도} ^{마하구} 같이 살지. 옥희는 ^{엄마}가 ^{늙어서} ^{꼬부랑} ^{할미}가 되어도 그래도 옥

회는 ^{=하고} 엄마하구 같이 살지. 옥희가 유치원 ^{毕业=고} 졸업하구 또 소학교 ^{=고} 졸업하구, 또
^{=고} 중학교 졸업하구, 또 대학교 ^{=고} 졸업하구, 옥희가 조선^{=에서} 제일 훌륭한 사람이
^{=도} 되든 ^{=도} 그래도 ^{=하고} 옥희는 엄마하구 같이 살지.

응! 옥희는 ^{有多么, 有多大程度} 엄마를 얼마나 사랑하나?”

“이만큼.”

^{把胳膊尽量展开}
하고 나는 두 팔을 짜 벌리어 보였습니다.

“응? 얼마나? 응! 그만큼! 언제나, 언제나 옥희는 엄마만 사랑하지. 그리
^{=고} 구 공부도 ^{=고} 잘하구, 그리고 훌륭한 사람이 ^{=고} 되구…….”

나는 어머니의 목소리가 ^{颤抖} 떨리는 것으로 보아 어머니가 또 울까봐 겁이
나서,

“엄마, 이만큼, 이만큼.”

^{大大展开}
하면서 두 팔을 짜 짜 벌리었습니다.

“응, 그래, 옥희 엄마는 옥희 ^{=면} 하나 문 그뿐이야. 세상 다른 건 다 ^{没用} 소용
없어, 우리 옥희 ^{=면} 하나 문 그만이야. ^{就够了, 足够} 그렇지, 옥희야.”

“응!”

^{拉 紧紧 抱住, 挽住 喘不过气, 喘不上来气}
어머니는 나를 당기어서 꼭 껴안고 가슴이 막혀 들어올 때까지 자꾸만
껴안아 주었습니다.

그날 밤 저녁밥 먹고 나니까 어머니는 나를 불러 ^{让…坐下} 앉히고 머리를 ^{给…梳} 새로 빗
겨 주었습니다. ^{头绳} 댕기도 새 댕기를 드려주고, ^{小袄, 上衣} 바지, 저고리, 치마, 모두 새것
^{拿出, 掏出 给…穿}
을 꺼내 입혀 주었습니다.

^{=안}
“엄마, 어니 가?”

하고 물으니까,

“아니.”

하고 옷을 ^{帶着, 挂着}피면서 대답합니다. 그러더니 풍금 옆에서 새로 ^{熨燙}다린 하얀 ^{手絹}손수건을 ^{拿下, 取下}내리어 내 손에 ^{握, 拿}쥐어 주면서,

“이 손수건, 저 사랑 ^{送给, 拿给 -고}아저씨 손수건인데, 이것 ^{-고}아저씨 ^{-고 马上, 立即}갖다 드리곤 와, 응. 오래 있지 ^{-고}말곤 손수건만 ^{-고}갖다 드리곤 ^{马上, 立即}이내 와, 응.”

하고 말씀하셨습니다.

손수건을 ^{拿着}들고 사랑으로 나가면서 나는 그 손수건 ^{折疊, 折起来的(手絹)}접이 ^{硬硬的}속에 무슨 ^{展开, 打开}발각 발각하는 종이가 들어 있는 것처럼 생각되었습니다마는 그것을 ^{展开, 打开}펴 보지 않고 그냥 갖다가 ^{送给, 拿给}아저씨에게 주었습니다.

^{一下子, 猛然}아저씨는 방에 누워 있다가 ^{怎么回事}벌떡 일어나서 손수건을 받는데, ^{微微(笑)}웬일인지 ^{变青, 发白}아저씨는 이전처럼 ^{嘴唇 紧紧 咬 一句 안}나보고 ^{微微(笑)}빙그레 웃지도 않고 얼굴이 몹시 ^{变青, 发白}파래졌습니다. 그러고는 ^{嘴唇 紧紧 咬 一句 안}입술을 ^{嘴唇 紧紧 咬 一句 安}질근질근 깨물면서 말 ^{一句 安}한마디 ^{一句 安}아니하고 그 손수건을 받더군요.

^{为什么}나는 ^{为什么}어째 이상한 기분이 돌아서 ^{为什么}아저씨 방에 들어가 앉지도 못하고 그냥 ^{转身 里屋}뒤돌아서 ^{转身 里屋}안방으로 들어왔지요. ^{转身 里屋}어머니는 풍금 앞에 앉아서 무엇을 그리 생각하는지 가만히 있더군요. 나는 풍금 옆으로 가서 가만히 그 옆에 ^{过了一会儿 静静地, 轻轻地}앉아 있었습니다. ^{过了一会儿 静静地, 轻轻地}이윽고 ^{过了一会儿 静静地, 轻轻地}어머니는 조용조용히 풍금을 타십니다. 무슨 ^{曲调}곡조 인지는 몰라도 ^{悲凉, 悲伤 静谧, 幽静}어째 ^{悲凉, 悲伤 静谧, 幽静}구슬프고 ^{悲凉, 悲伤 静谧, 幽静}고즈넉한 곡조야요.

밤이 늦도록 ^{悲凉, 悲伤 静谧, 幽静}어머니는 풍금을 타셨습니다. 그 구슬프고 고즈넉한 곡조를 계속하고 또 계속하면서.

여러 밤을 자고 난 어떤 날 오후에 나는 오래간만에 ^{-에}아저씨 방엘 나가 보았더니 ^{打包行李 忙碌}아저씨는 짐을 ^{打包行李 忙碌}싸느라고 ^{打包行李 忙碌}분주하겠지요. 내가 ^{打包行李 忙碌}아저씨에게 손수건

을 갖다 드린 다음부터는 웬일인지 **아저씨**가 **나**를 보아도 언제나 ^{非常, 颇为} **퍽** 슬픈 ^{忧心, 心事} 사람, 무슨 **근심**이 있는 사람처럼 아무 말도 없이 **나**를 ^{呆呆地, 出神地} **물끄러미** ^{望着, 看着} **바라다만** ^{因...的缘故} 보고 있는 **고로 나**도 그리 자주 놀러 나오지 않았던 것입니다. 그랬었는데 이렇게 갑자기 ^{收拾, 整理} 짐을 **꾸리**는 것을 보고 나는 놀랐습니다.

“**아저씨**, 어디 ^{=가?} **가우?**”

“응, 멀리^{=로} 간다.”

“언제?”

“오늘.”

“기차 타^{=고}군?”

“응, 기차 타^{=고}군.”

“갔다가 언제 또 ^{=와?} 오^{우?}?”

아저씨는 아무 대답도 없이 서랍에서 ^{=예쁜} **이쁜** ^{娃娃, 木偶} **인형**을 하나 꺼내서 ^{=나에게} **내게** 주었습니다.

“**옥희**, 이것 가져, 응. **옥희**는 **아저씨** ^{=가고 나면} **가구 나문** **아저씨** ^{马上, 很快} **이내** ^{=고} 잊어버리^고구 말겠지!”

나는 갑자기 슬퍼졌습니다. 그래서,

“아니.”

^{赶紧, 连忙} 하고 **얼른** 대답하고 인형을 안고 안으로 들어왔습니다.

“**엄마**, 이것 봐. **아저씨**가 이것 나 ^{=줬다} 줬^다운. **아저씨**가 오늘 기차 ^{=고} 타^고 먼 ^{=로} 데^로 간대.”

하고 **나**가 말했으나, **어머니**는 대답이 없으십니다.

“**엄마**, **아저씨** 왜 ^{=가} **가우?**”

“학교 방학했으니까 가지.”

^{=로} ^{=가}
“어디론 가우?”

^{=로} ^{=로}
“아저씨 집으로 가지, 이디론 가.”

^{=와}
“갔다가 또 오우?”

어머니는 대답이 없으십니다.

“난 아저씨 가는 거 나쁘다.”

^{蠕动(嘴唇)}
하고 입을 쫄긋했으나, **어머니**는 그 말은 대답 않고,

^{壁橱} ^{鸡蛋} ^颗
“옥희야, 벽장에 가서 달걔 몇 알 남았나 보아라.”

하고 말씀하셨습니다.

^{蹦蹦跳跳地}
나는 강충강충 방 안으로 들어갔습니다. 달걔는 여섯 알이 있었습니다.

^{=여섯}
“여스 알”

^{大喊, 高呼}
하고 **나**는 소리쳤습니다.

^{=고}
“응, 다 가지군 이리 나오너라.”

어머니는 그 달걔 여섯 알을 다 ^煮삶았습니다. 그 삶은 달걔 여섯 알을 손
^{[半紙]纸} ^盐 ^{角, 角落}
수건에 싸 놓고 또 반지에 소금을 조금 싸서 한 귀퉁이에 넣었습니다.

^{=고} ^{车厢} ^{=다고}
“옥희야, 너 이것 갖다 아저씨 드리군, 가시다가 차간에서 잡수시랜다군,
응.”

^{背着}
그날 오후에 아저씨가 떠나간 다음 **나**는 방에서 아저씨가 준 인형을 엮
^{睡吧睡吧} ^{哄睡} ^{厨房}
고 자장자장 잠을 재우고 있었습니다. **어머니**가 부엮에서 들어오시더니,

^{后山} ^{吹风, 透气}
“옥희야, 우리 뒷동산에 바람이나 쐼러 올라갈까?”

하십니다.

“응, 가, 가.”

하면서 나는 좋아 ^扑덥비었습니다.

잠깐 다녀올 ^{=테니}터이니 집을 보고 있으리라 ^{告诉, 说}외삼촌에게 이르고 어머니는 내 ^{手腕}손목을 ^{走出来}잡고 나섰습니다.

“엄마, 나 저, 아저씨가 준 인형 가지고 가?”

“그러렴.”

나는 인형을 안고 어머니 손목을 잡고 뒷동산으로 올라갔습니다. 뒷동산 ^{车站 清清楚楚 (下方)看得到, 俯视可见}에 올라가면 정거장이 뻥히 내려다보입니다.

“엄마, 저 정거장 봐. ^{火车}기차는 없군.”

어머니는 아무 말씀도 없이 가만히 ^站서 계십니다. ^{轻轻地}사르르 바람이 와서 어머니 ^{苳麻布 裙摆 轻轻地, 微微地}모시 치맛자락을 산들산들 흔들며 주었습니다. 그렇게 산 위에 가만히 서 있는 어머니는 다른 때보다도 ^{更加 =예쁘게}더한층 이쁘게 보였습니다.

^{那边 山弯处, 山拐角处}저편 산모퉁이에서 기차가 나타났습니다.

“아, 저기 기차 온다.”

하고 나는 좋아서 소리쳤습니다.

기차는 ^{车站}정거장에 잠시 ^停머물더니 ^{马上}급시에 ^嘀뽕 하고 소리를 ^{发出, 喊叫}지르면서 ^{移动}움직였습니다.

“기차 떠난다.”

하면서 나는 ^{鼓掌, 拍手}손뼉을 쳤습니다. 기차가 저편 산모퉁이 뒤로 ^{消失}사라질 때까지, 그리고 그 ^{烟雾}굴뚝에서 나는 ^烟연기가 하늘 위로 모두 ^{散开}흩어져 없어질 때까지, 어머니는 가만히 서서 그것을 바라다보았습니다.

뒷동산에서 내려오자 어머니는 방으로 들어가시더니 이때까지 ^{盖子}뚜껑을 늘 열어 두었던 풍금 뚜껑을 닫으십니다. 그리고는 거기 ^{锁上, 上锁}쇠를 채우고 그 위에

다가 이전 모양으로 ^{针线盒, 针线筐 搁, 放} 반질그릇을 얹어 놓으십니다. 그러고는 그 옆에 있는
^{没精打采地 翻来翻去 干瘪貌 干的 花朵 夹层} 찬송가를 맥없이 들고 뒤적뒤적하시더니 ^{拿出来} 빼빼 마른 꽃송이를 그 갈피에서
 집어내시더니,

“옥희야, 이것 ^{拿出} 내다 버려라.”

하고 그 ^{干, 干燥 =나에게} 마른 꽃을 내게 주었습니다. 그 꽃은 ^{大门 吱扭} 내가 유치원에서 갖다가
 어머니께 드렸던 그 꽃입니다. 그러자 옆 ^{大门 吱扭} 대문이 삐걱하더니,

^{=사세요}
 “달걀 사소.”

하고 매일 오는 달걀 장수 ^{做生意的 老婆子 箩筐 顶着} 노친네가 달걀 광주리를 ^{顶着} 이고 들어왔습니다.

^{现在, 此时 人}
 “^人인젠 우리 달걀 안 사요. 달걀 먹는 ^人이가 없어요.”

하시는 ^{力气 (一)分} 어머니 목소리가 맥이 한 ^{(一)分} 푼어치도 없었습니다.

^{耍赖 夕阳 亮堂堂地, 清清楚楚地}
 나는 어머니의 이 말썽에 놀라서 ^{耍赖} 떼를 좀 써 보려 했으나 석양에 ^{耍赖} 뻘히
^{照亮 勇气} 비치는 어머니 얼굴을 볼 때 그 ^{耍赖} 용기가 없어지고 말았습니다.

그래서 ^{靠近 窃窃私语} 아저씨가 주신 인형 귀에다가 ^{靠近} 내 입을 갖다 대고 가만히 ^{窃窃私语} 속삭이
 었습니다.

^{(거짓말의 俗称) 谎话 全部 表感叹 =면서}
 “애, 우리 ^{(거짓말의 俗称) 谎话 全部 表感叹} 엄마가 거짓부리 썩 잘하누나. 내가 달걀 좋아하는 줄 잘 알문
^{硬(说) 耍赖 =고}
 성 생 먹을 사람이 없대누나. ^{耍赖 =고} 떼를 좀 쓰구 싶다만 저 우리 ^{(=어쩌면) 为什么 (=저리도) 那么 变青(苍白)} 엄마 얼굴을
 좀 봐라. ^{(=어쩌면) 为什么 (=저리도) 那么 变青(苍白)} 어쩌문 저리두 새파래졌을까? 아마 어디가 아픈가 보다.”

라고요.

受難二代
수난이대

하근찬

진수가 돌아온다. 진수가 살아서 돌아온다. 아무개는 전사했다는 통지가
왔고, 아무개는 죽었는지 살았는지 통 소식이 없는데 우리, 진수는 살아서
오늘 돌아오는 것이다. 생각할수록 어갯바람이 날 일이다. 그래 그런지
몰라도 **박만도**는 여느 때 같으면 아무래도 한두 군데 앉아 쉬어야 넘어설
수 있는 용머리재를 단숨에 올라채고 만 것이다. 가슴이 펄럭거리고
허벅지가 뻘근했다.

그러나 그는 고갯마루에서도 쉴 생각을 하지 않았다. 들 건너 멀리
바라보이는 정거장에서 연기가 몰써몰써 피어오르며 뻘익 기적 소리가
들려왔기 때문이다. 아들이 타고 내려올 기차는 점심때가 가까워야
도착한다는 것을 모르는 바 아니다. 해가 이제 겨우 산등성이 위로 한
뿔가량 떠올랐으니, 오정이 되려면 아직 차례 먼 것이다. 그러나 그는
공연히 마음이 바뻐다.

‘까짓것, 잠시 앉아 쉬면 뭐할 끼고.’

中略
(중략)

‘삼대독자가 죽다니 말이 되나. 살아서 돌아와야 일이 옳고말고. 그런데
병원에서 나온다 하니 어디를 좀 다치기는 다친 모양이지만, 설마 나같이
이렇게사 되지 않았겠지.’

만도는 왼쪽 조끼 주머니에 꽂힌 소맷자락을 내려다보았다. 그 소맷자락
속에는 아무것도 든 것이 없었다. 그저 소맷자락만이 어깨 밑으로 덜렁

耷拉, 低垂

老是, 总是

쳐져 있는 것이다. 그래서 노상 그쪽은 조끼 주머니 속에 꽂혀 있는
것이다.

屁股蛋子

腿肚子

地方(部位) 子弹

擦过, 略过 不过, 只是

‘불기작이나 장판지 같은 데를 총알이 약간 스쳐갔을 따름이겠지. 나처럼

小臂, 前臂 全部, 一下子 掉, 没了 境地, 地步

装相, 装

挺过, 扛得住

팔뚝 하나가 몽땅 달아날 지경이었다면, 그 엄살스러운 놈이 견뎌 냈을

没理由 当然, 自然

턱이 없고 말고.’

悄悄地, 暗自

罗列, 唠叨

슬며시 걱정이 되기도 하는 듯, 그는 속으로 이런 소리를 주워섬겼다.

(중략)

市场街

青花鱼

(一)束, (一)对

장거리를 찾아가는 것이었다. 진수가 돌아오는데 고등어나 한 손 사

赶集日

鱼摊

가지고 가야 될 거 아닌가 싶어서였다. 장날은 아니었으나, 고깃전에는

鱼

없는 고기가 없었다. 이것을 살까 하면 저것이 좋아 보이고, 그것을 사러

有食欲

好一会儿

这里那里, 到处 转来转去

가면 또 그 옆의 것이 먹음직해 보였다. 한참 이리저리 서성거리다가

晃晃悠悠 提, 拿

车站

向着, 朝向

결국은 고등어 한 손이었다. 그것을 달랑달랑 들고 정거장을 향해 가는데,

咯吱窝 底下, 下头 痒痒, 刺挠

겨드랑 밑이 간질간질해 왔다. 그러나 한쪽밖에 없는 손에 고등어를

为难, 难受

肩头, 肩膀

不断, 连续

动, 直动弹

들었으니 참 딱했다. 어깟죽지를 연방 위아래로 움직거리는 수밖에 없었다.

(중략)

候车室

盘坐, 盘腿坐

只要(就会)

经常, 常常

정거장 대합실에 와서 이렇게 도사리고 앉아 있노라면, 만도는 곧잘

想起, 回忆

浮现

脊梁骨

생각나는 일이 한 가지 있었다. 그 일이 머리에 떠오르면, 등골을 찬

冷风, 凉气儿 哗哗 掠, 掠过

发青

变硬, 僵硬

苔藓 密布

기운이 쫄 스쳐내려가는 것이었다. 손가락이 시퍼렇게 굳어져서 이끼 긴

木头块(比喻生命体没有活动迹象) 小臂, 前臂 到那种程度

나무토막 같은 팔뚝이 지금도 저만큼 눈앞에 보이는 듯했다.

院子

超过, 出头

人声嘈杂, 闹哄哄

바로 이 정거장 마당에 백 명 남짓한 사람들이 모여 웅성거리고 있었다.

混杂, 夹在其中

그중에는 만도도 섞여 있었다. 기차를 기다리고 있는 것이었으나, 그들은

们(表复数)

모두 자기네들이 어디로 가는 것인지 알지를 못했다. 그저 차를 타라면 탈

(征兵、徭役等) 征用 被拉去, 被拖去
 사람들이었다. 징용에 끌려 나가는 사람들이었다. 그러니까, 지금으로부터
 십이삼 년 옛날의 이야기인 것이다.

(중략)

北海道 煤矿 必然, 一定 南洋群岛
 북해도 탄광으로 갈 것이라는 사람도 있었고, 틀림없이 남양 군도로
 간다는 사람도 있었다. 더러는 만주로 가면 좋겠다고 하기도 했다. 만도는
 북해도가 아니면 남양 군도일 것이고, 거기도 아니면 만주겠지, 설마
 저희들이 하늘 밖으로야 끌고 갈까 보냐고 아무렇지도 않은 듯이 그
 朝天鼻, 翘鼻子 烟 扑哧扑哧地 喷出, 冒出
 들창코로 담배 연기를 푹푹 내뿜고 있었다. (중략)

站台, 月台 回头看 老婆 篱笆 站
 플랫폼으로 나가면서 뒤를 돌아보니, 마누라는 울밖에 서서 수건으로
 压住, 按住 鼻洼酸酸的 拟声词
 코를 눌러 대고 있는 것이었다. 만도는 코허리가 찡했다. 기차가 짹짹
 发出(声音) 哐啷 动, 移动 心里 不太, 不够
 소리를 지르면서 덜커덩! 하고 움직이기 시작했을 때는 정말 속이 덜
 眼前 模糊 变模糊 没有办法
 좋았다. 눈앞이 뿌옇게 흐려지는 것을 어찌지 못했다. 그러나 정거장이
 遥远, 模糊 车窗 风景 呼呼地 飞入, 飞进 立即, 马上
 까맣게 멀어져 가고 차창 밖으로 새로운 풍경이 휙휙 날아들자, 그만
 不算什么, 什么事都没有 变得愉快
 아무렇지도 않아지는 것이었다. 오히려 기분이 유쾌해지는 것 같기도 했다.
 乘坐, 乘 尤其, 更
 바다를 본 것도 처음이었고, 것처럼 큰 배에 몸을 실어 본 것은 더구나
 最底层, 最下面 趴, 俯卧 哇哇 吐, 吐出
 처음이었다. 배 밑창에 엎드려서 짹짹 게워 내는 사람들이 많았으나,
 只是, 仅仅是 脑袋 昏昏沉沉, 晕乎 有时, 间或, 偶尔
 만도는 그저 골이 좀 땃혔을 뿐 아무렇지도 않았다. 더러는 하루에 두
 块状米饭 留下 一下子, 一次 扫光, 麻利(吃完)
 개씩 주는 뭉치밥을 남기기도 했으나, 그는 한꺼번에 하루 것을 푹딱해도
 (身体) 不舒服
 시원찮았다.

(중략)

사람의 힘이란 무서운 것이었다. 것처럼 험난하던 산과 산 틈바구니에
 机场 修整, 打磨
 비행장을 다듬어 내고야 말았던 것이다. 하나 일은 그것으로는 끝나는

吃力, 费劲儿, 困难 面临, 降临 联合国军
 것이 아니고 오히려 더 벅찬 일이 닥치는 것이었다. 연합군의 비행기가
 突然飞来 深夜 持续, 连续 半山腰 洞穴 挖掘
 날아들면서부터 일은 밤중까지 계속되었다. 산허리에 굴을 파 들어가는
 放进, 放置 设施
 것이었다. 비행기를 집어넣을 굴이었다. 그리고 모든 시설을 다 굴속으로
 挪, 转移到
옮겨야 하는 것이었다.

(중략)

模模糊糊, 迷迷糊糊 睁开
만도가 어렴풋이 눈을 떠 보니, 바로 거기 눈앞에 누구의 것인지 모를
 前臂, 胳膊 胡乱, 随便 被扔 手指 发青 僵硬
팔뚝이 하나 아무렇게나 던져져 있었다. 손가락이 시퍼렇게 굳어져서, 마치
 苔藓 密布 木头块 (比喻生命体没有活动迹象)
이끼 낀 나무토막처럼 보이는 팔뚝이었다. 만도는 그것이 자기의 어깨에
 接在, 粘在 于是就, 立刻 啊 昏过去 再次, 再度
붙어 있던 것인 줄을 알자 그만 으악! 하고 정신을 잃어버렸다. 재차 눈을
 柔软, 软和 毯子 肩头, 肩膀
 떴을 때는 그는 폭신한 담요 속에 누워 있었고, 한쪽 어깨죽지가 못
 一下一下地刺痛 截肢
 견디게 쿵쿵 쑤셔 댔다. 절단 수술은 이미 끝난 뒤였다.
 拟声词 山弯处
꽤애 기차 소리였다. 멀리 산모퉁이를 돌아오는가 보다. 만도는 자리를
 摔, 拂 猛然 起来, 起身 夹, 捏 汽笛
 털고 벌떡 일어서며, 옆에 놓아 둔 고등어를 짊어 들었다. 기적 소리가
 心怦怦跳 跑出去
 가까워질수록 그의 가슴이 울렁거렸다. 대합실 밖으로 뛰어나가, 플랫폼이
 栅栏, 篱笆 蹣脚
 잘 보이는 울타리 쪽으로 가서 발돋움을 했다.

(중략)

不知道什么时候 邑 颇为 尽情享乐, 放纵
언젠가 한번, 읍에서 술이 꽤 되어 가지고 흥청거리며 돌아오다가, 물에
 滚下去 路过, 经过 幸亏
굴러떨어진 일이 있었던 것이다. 지나치는 사람이 없었기에 망정이지 누가,
 笑料, 笑话 差点儿, 险些 脚脖子, 脚腕 扭
 보았더라면 큰 웃음거리가 될 뻔했었다. 발목 하나를 약간 잡혔을 뿐. 크게
 早秋 堤坝 随手乱丢, 随手乱放
 다친 데는 없었다. 이른 가을 철이었기 때문에 옷을 벗어 둑에 늘어놓고
 晾, 晒 (常用于否定句中) 一般, 普通 丢脸, 丢人 全部, 全都
말릴 수는 있었으나, 여간 창피스러운 것이 아니었다. 옷이 말짭
 湿 干, 干燥 赤裸, [口语] 光腚
젖었다거나, 옷이 마를 때까지 발가벗고 기다려야 한다가나 해서가

아니었다. 팔뚝 하나가 ^{全部 被割(掉)} 몽땅 잘라져 나간 ^{丑陋, 可憎} 흉측한 ^{身体, 身躯} 몸뚱어리를 하늘 앞에
^{露出} 드러내놓고 있어야 했기 때문이었다. 지나치는 사람이 있을라치면, ^{一/只要……就会, 表规律性经验} 하는 수
^{水中} 없이 물속으로 뛰어 들어가서 ^{露, 露出} 얼굴만 ^{冰凉, 激灵} 내놓고 앉아 있었다. 물이 섰들해서
^{下巴} 아래턱이 ^{哆哆嗦嗦} 덜덜거렸으나, ^{蜷缩, 干瘪} 오그라든 ^{大腿根处} 사타구니끼를 한 ^{紧紧, 使劲} 손으로 ^{抓住, 握住} 꼭 움켜쥐고
^{坚持, 挺住} 버티는 수밖에 없었다.

“흐흐흐 그때 ……” 일을 생각하면 지금도 ^{马上} 곧 ^{绽开(笑出来)} 웃음이 터져 나오는
^{撇着, 往上掀起} 것이다. 하늘로 ^{鼻孔} 쳐들린 ^{一张一翕} 콧구멍이 벌름거렸다.

(중략)

^{检票口} 저쪽 ^{拥过去, 涌过去} 출찰구로 ^{浪潮, 波涛} 밀려가는 사람의 ^{拐杖} 물결 속에 두 개의 ^{拄着} 지팡이를 ^{一瘸一拐} 짚고
^{伤残军人} 절룩거리면서 걸어 나가는 ^{상이군인} 상이군인이 있었으나, **만도**는 그 사람에게
^{注意, 留心} 주의가 가지는 않았다. 기차에서 내릴 사람은 모두 내렸는가 보다. 이제
^{尚未} 미처 ^{上(车), 乘} 차에 ^{月台, 站台} 오르지 못한 사람들이 ^{走来走去, 徘徊} 플랫폼을 이리저리 서성거리고 있을 뿐인
것이다.

‘그놈이 ^假 거짓으로 ^{寄, 发} 편지를 띄웠을 리는 없을 건데…….’

^{心情紧张} **만도**는 자꾸 ^{가슴이 떨렸다.}

‘이상한 일이다.’

^{分明, 清楚地} 하고 있을 때였다. **분명히** 뒤에서,

^{아버지} “아부지!”

^{传来} 부르는 소리가 ^{赶忙} 들렸다. **만도**는 ^{回头看, 回身看} 깜작 놀라며, ^{瞬间} 얼른 뒤를 ^{可怕, 吓人} 돌아보았다. 그
^{睁着, 睁的} 순간 **만도**의 두 눈은 ^{大大的} 무섭도록 크게 ^{张开} 떠지고, ^{没错, 不错} 입은 ^{틀림없는} 딱 벌어졌다. ^{两侧} 아들이었으나, ^{腋窝, 腋下} 옛날과 ^{拐杖} 같은 ^{拄着} 진수는 아니었다. ^{掠过, 拂} 양쪽 ^风 겨드랑이에 ^{裤筒, 裤管} 지팡이를 ^{飘动} 끼고 서 있는데, **스쳐** 가는 **바람결**에 한쪽 **바짓가랑이**가 **펼럭거리**는 것이

아닌가. **만도**는 ^{眼前一黑, 天旋地转} 눈앞이 노래지는 것을 ^{不知如何是好} 어찌지 못했다. 한참 동안 그저 ^{失神, 恍惚} 멍멍하기만 하다가 ^{鼻洼} 코허리가 ^{发酸, 变酸} 찡해지면서 두 눈에 ^{滴溜溜地, 打转 转} 뜨거운 것이 펴 도는 것이었다.

^{哎呦}
“에라이, 이놈아!”

만도의 ^{嘴唇 凶狠, 狠狠} 입술에서 ^{冒出, 脱口} 모지게 ^{第一句话} 튀어나온 ^{颤抖, 发抖} 첫마디였다. 떨리는 목소리였다.

^{一下子, 猛地 攥拳头}
고등어를 든 손이 ^{一下子, 猛地 攥拳头} 불끈 주먹을 쥐고 있었다.

^{=이게 样子, 熊样 =이게}
“이기 무슨 꼴이고, 이기.”

^{=아버지}
“아부지!”

“이놈아, 이놈아…….”

(중략)

^{歇, 坐} “마, 아무 데서나 ^{泡 =주세요} 묵어라. 저 …… 국수 한 그릇 ^{泡 =주세요} 말아 주소.”

^{=네}
“아.”

^{大份 (=참기름) 香油 =치세요}
“^{放, 加}골빼기로 잘 좀 …… ^{放, 加}참지름도 ^{放, 加}치소 잉?”

“아아.” (중략)

^{小酒店 走出来 父子 田间小路 走上, 踏上}
주막을 ^{走出} 나선 ^{父子} 그들 ^{田间小路} 부자는 ^{走上, 踏上} 논두렁길로 ^{走上, 踏上} 접어들었다. 아까와 같이 **만도**가 ^{站在前头, 领头, 率先} 앞장을 서는 것이 아니라, 이번에는 ^{让…走在前面} 진수를 ^{拄着} 앞세웠다. 지팡이를 ^{拄着} 짚고

^{摇晃, 摇摆} 기우뚱기우뚱 ^{背影 望着, 看着} 앞서 가는 아들의 ^{背影 望着, 看着} 뒷모습을 ^{背影 望着, 看着} 바라보며, 팔뚝이 하나밖에 없는

^{慢慢, 慢吞吞 跟上, 跟着} 아버지가 ^{慢慢, 慢吞吞 跟上, 跟着} 느릿느릿 ^{挂, 吊 一个劲地, 一再地 来来回回, 颤颤悠悠} 따라가는 것이다. 손에 ^{挂, 吊 一个劲地, 一再地 来来回回, 颤颤悠悠} 매달린 ^{挂, 吊 一个劲地, 一再地 来来回回, 颤颤悠悠} 고등어가 ^{挂, 吊 一个劲地, 一再地 来来回回, 颤颤悠悠} 대고 ^{挂, 吊 一个劲地, 一再地 来来回回, 颤颤悠悠} 달랑달랑

^{暴饮} 춤을 춘다. 너무 급하게 ^{暴饮} 들이부어서 그런지, **만도**의 배 속에서는 ^{咕嘟咕嘟} 우글우글

^{烧开, 沸腾} 술이 ^{烧开, 沸腾} 끓고 ^{发抖, 摇晃} 다리가 ^{发抖, 摇晃} 휘청거린다. ^{鼻孔} 콧구멍으로 ^{气 呼呼 喷出, 呼出} 더운 ^{气 呼呼 喷出, 呼出} 숨을 ^{气 呼呼 喷出, 呼出} 훌훌 ^{气 呼呼 喷出, 呼出} 내뿜어 본다.

^{模糊, 迷蒙}
정신이 ^{模糊, 迷蒙} 아른하다. 좋다.

“진수야!”

“예.”

“니 ^{=어찌} 우짜다가 ^{됐나} 그래 됐노?”

^{战争, 打仗} “전쟁하다가 이래 안 ^{=됐습니까?} 됐심니교, ^{手榴弹} 수류탄 ^片 쪼가리에 ^{=맞았습니까.} 맞았심더.”

“수류탄 쪼가리에?”

“예.”

“음…….”

“얼른 ^{马上, 眼看就} 낫지 ^{腐烂} 안고 막 썩어 ^{=때문} 들어가기 ^{军医} 땀에 군의관이 ^{=잘라 버립니다} 잘라 버립디더.
^{=요} 병원에서예.”

“…….”

^{=아버지} “아부지!”

^{=왜} “와?”

^{就这样} “이래 ^(=어찌) 가지고 우째 ^{=싫습니다} 살까 싫습디더.”

^{=어찌} “우째 ^{=어찌} 살긴 뭘 우째 ^{生命, 一息} 살아. ^{留有} 목숨만 붙어 있으면 ^{=사는 거다.} 다 사능 기다. 그런 소리
하지 마라.”

“…….”

“나 ^{别人看来, 让人看起来} 봐라, 팔뚝이 하나 없어도 잘만 안 사나. ^{不够, 不太} 남 봄에 좀 덜 좋아서
그렇지 살기 사 왜 못 살아.”

^{不如, 干脆} “차라리 ^{=아버지} 아부지같이 팔이 하나 없는 편이 ^{=요.} 낫겠어예. ^{=놓으니} 다리가 없어 노니,
^{首先} 첫째 ^{다니기에} 걸어 ^{非常, 干脆} 땡기기에 ^{=죽겠습니다.} 불편해서 뚝 죽겠심더.”

“야야, 안 그렇다. ^{=다니기만} 걸어 땡기기만 ^{=하나.} 하면 뭘 하노. ^{=제대로} 손을 지대로 놀려야
^{称心, 如意} 일이 뜻대로 되지.”

^{=요} “그렇까예?”

“그렇다니. 그러니까 집에 앉아서 할 일은 ^{=네} 니가 하고, 나 ^{=나가서 돌아다니면서} 맹기 할 일은
^{=그러면} 내가 하고, ^{=되겠나? =그럴지} 그러면 안 대겠나, 그제?” (중략)

술을 마시고 나면 ^{马上, 立刻} 이내 ^{要撒尿, 想撒尿} 오줌이 ^{路边} 마려워진다. 만도는 ^{胡乱, 随便} 길가에 아무렇게나
^{蹲踞} 쭈그리고 ^{串儿, 束} 앉아서 ^{叨, 衔} 고기 뭍을 입에 물려고 한다. 그것을 본 진수는,
^{=아버지} “아부지, ^{(我)这边} 그 ^{=주세요} 고등어 이리 주이소.”

한다. 팔이 하나밖에 없는 몸으로 물건을 손에 든 채 ^{尿尿, 解小手} 소변을 볼 수는
 없는 것이다.

(중략)

^{非常, 十分} 진수는 ^{惶恐, 尴尬} 무척 황송한 듯 ^{一只 闭(眼)} 한쪽 눈을 쥔 감으면서 고등어와 지팡이를 든 두
^{粗, 粗壮} 팔로 ^{脖颈} 아버지의 ^{紧抱, 拥抱} 굵은 목줄기를 부둥켜안았다. 만도는 ^{下腹} 아랫배에 힘을 주며
^哼 끄! 하고 일어났다. ^{下半身} 아랫도리가 ^{稍微 直发抖, 颤抖} 약간 후들거렸으나 ^{能, 可以} 걸어갈 만은 했다.
^{独木桥} 외나무다리 위로 ^{小心翼翼} 조심조심 ^{迈步} 발을 내디디며 만도는 속으로, ‘이제 새파랗게
^{年轻} 젊은 놈이 ^{样子, 熊样} 벌써 이게 무슨 꼴이고. 세상을 잘못 타고나서 진수 니 신세도
^尿 참 똥이다, 똥!’

이런 소리를 ^{嘀咕, 抖搂} 주워섬겼고, 아버지의 ^{后背 被背, 趴(在)} 등에 엎힌 진수는 ^{一直 歉疚, 过意不去} 곧장 미안스러운

얼굴을 하며

^{=까지} “나 꺼질 이렇게 되다니, ^{=아버지} 아부지도 ^{福气 十分, 非常} 참 복도 더럽게 없지. 차라리 내가
^{=건데} 죽어 버렸더라면 나았을 긴데…….’

^{嘟嘟囔囔, 自然自语} 하고 중얼거렸다.

^{酒气, 酒劲 稍微, 略微} 만도는 아직 술기가 약간 있었으나, ^{不得了, 厉害} 용케 몸을 ^{撑着} 가누며 아들을 업고
^{独木桥} 외나무다리를 ^{过去, 通过} 조심조심 ^{屹立, 耸立} 건너가는 것이었다. 눈앞에 ^{龙头岭} 우뚱 솟은 용머리재가
^{光景 静静地, 默默地 俯视} 이 광경을 가만히 내려다보고 있었다.

[地名]森浦

삼포 가는 길

황석영

前文情节

앞부분의 줄거리:

工地 漂泊, 流浪 工程 中断
 공사판을 떠돌아다니는 영달은 공사가 중단되자 어디로 갈 것인가를 생각하며
 彷徨 施工办公室 之际 积压, 积欠 逃走, 溜走
 방황한다. 그리고 현장 사무소가 문을 닫을 즈음에 밀린 밥값을 내지 않고 도망치
 [地名]森浦
 다가, 고향인 삼포로 가는 정 씨를 만나게 된다. 두 사람은 함께 삼포로 가는 기
 車를 타려고 감천으로 가던 중 술집에서 도망친 백화를 만난다. 백화는 처음에 두
 人를 警惕, 戒备 处境 渐渐 打开心扉
 사람을 경계하지만 자신과 비슷한 처지라는 것을 알고 서서히 마음을 연다.

전개: 傍晚, 黄昏
 아직 초저녁이 분명한데 날씨가 나빠서인지 곧 어두워질 것 같았다. 눈은
 洁白 映衬, 掩映 四周 寂静 燃烧 传来
 더욱 새하얗게 돋보였고, 사위는 고요한데 나무 타는 소리만이 들려왔다.

監獄 世間, 世上 細算, 細究 苦海
 “감옥뿐 아니라, 세상이란 게 따지면 고해 아닌가…….”

火 边, 旁 烤 夹克 自言自语, 低声说
 정 씨는 벗어서 불 가에다 쪼고 있던 잠바를 입으면서 중얼거렸다.

“어둡기 전에 어서 가야지.”

火苗 燃烧 篝火
 그들은 일어났다. 아직도 불길 좋게 타고 있는 모닥불 위에 눈을 한
 [单位名词]捧 山川 模糊, 朦胧 干草, 麦秆
 움켜쥔 듯했다. 산천이 차츰 희미하게 어두워졌다. 새들이 이리저리로 깃을
 森林
 찾아 숲에 모여 들고 있었다. 영달이가 백화에게 물었다.

이제는 打算
 “그래, 이젠 어떡할 셈요, 집에 가면……?”

回答

백화가 대답을 않고 웃기만 했다. 정 씨가 말했다.

嫁人

“시집가야지 뭐.”

窝着, 不出门

“시집은 안 가요. 이제 와서 무슨 시집이에요. 조용히 틀어박혀 집의
农活儿 帮衬, 帮忙
농사나 거들지요. 동생들이 많아요.”

四周

停止

覆盖

사방이 어두워지자 그들도 얘기를 그쳤다. 어디에나 눈이 덮여 있어서
看清, 分清
길을 잘 분간할 수가 없었다. 뒤에 처졌던 백화가 눈 덮인 길의 고랑에
落下, 落在
빠져 버렸다. 발이라도 崴, 扭伤
뻘었는지 백화는 动弹
꼼짝 못 하고 주저앉아 呻吟, 哼哼
신음을
했다. 영달이가 달려들어 싫다고 뿌리치는 백화를 冲上去, 跑过去
엮었다. 백화는 영달이의
挣脱, 推搡
등에 背
엮히면서 말했다.
后背 被背, 趴在

“무겁죠?”

反驳, 回答

小孩儿

영달이는 대꾸하지 않았다. 백화는 어린애처럼 가벼웠다. 등이
不知怎么回事 轻松, 轻快
불편하지도 않았고 어쩐지 가쁜한 느낌이었다. 아마 쇠약해진 탓이라
羸弱, 瘦弱 理由, 原因
생각하니 영달이는 어쩐지 대전에서의 옥자가 생각나서 눈시울이 화끈했다.
[地名]大田 玉子(과거 영달과 같이 살았던 여자) 眼眶热了

백화가 말했다.

“어깨가 참 넓으세요. 한 세 사람쯤 업겠어.”

你, 您 重量, 斤数

-고

‘댁이 근수가 모자라서 그럴다군.’

[地名]甘泉 邑内

开集

散集

그들은 일곱 시쯤에 감천 읍내에 도착했다. 마침 장이 섰었는지 파장된
尽情玩乐, 人来人往
뒤인데도 읍내 중앙은 흥청대고 있었다. 전 부치는 냄새, 고기 굽는 냄새,
饼 煎 气味, 味道
牛骨汤
곰국 냄새가 풍겨 왔다. 영달이는 이제 백화를 옆에서 搀扶
부축하고 있었다.
飘出

발을 디딜 때마다 여자가 얼굴을 찡그렸다. 정 씨가 백화에게 물었다.

“어느 방향이요?”

全罗线
“전라선이예요.”

湖南线 路费, 盘缠 있어
“나는 호남선 쪽인데. 여비는 있소?”

军车 恳请, 求情
“군용차를 사정해서 타고 가면 돼요.”

集市角落, 拐角 热气 豆沙饼
그들은 장터 모퉁이에서 아직도 따뜻한 온기가 남아 있는 팔 시루떡을
사 먹었다. 백화가 자기 몫에서 절반을 떼어 영달에게 내밀었다.

-고 力气 花, 花费
“더 드세요. 날 업곤 왔으니 기운이 배나 들었을 텐데.”

역으로 가면서 백화가 말했다.

反正 定住 工作
“어차피 갈 곳이 정해지지 않았다면 우리 고향에 함께 가요. 내 일자리를
介绍, 找
주선힌 드릴게.”

나야 -로
“내야 삼포루 가는 길이지만, 그렇게 하지?”

劝 土 又厚又脏 粘, 糊
정 씨도 영달에게 권유했다. 영달이는 흙이 덕지덕지 달라붙은 신발 끝을
向下看, 低头看 候车室
내려다보며 아무 말이 없었다. 대합실에서 정 씨가 영달이를 한쪽으로 끌고
悄悄说, 窃窃私语
가서 속삭였다.

“여비 있소?”

勉强够, 紧巴巴 备用金
“빠듯이 됩니다. 비상금이 한 천 원쯤 있으니까.”

-로
“어디루 가려오?”

地方
“일자리 있는 데면 어디든지…….”

扬声器, 扩音器 嗡嗡
스피커에서 안내하는 소리가 웅얼대고 있었다. 정 씨는 대합실 나무
의자에 피곤하게 기대어 앉은 백화 쪽을 힐끗 보고 나서 말했다.

-에는
“같이 가시지. 내 보기엔 좋은 여자 같군.”

“그런 거 같아요.”

-아 缘分到了 扎下根 -고 流浪汉
“또 알운? 인연이 달아서 말뚝 박구 살게 될지. 이런 때 아주 뜨내기
处境, 遭遇 清算, 结束
신세를 청산해야지.”

沉下脸, 变沉重 车站 茫然地 朝外看
영달이는 시무룩해져서 역사 밖을 멍하니 내다보았다. 백화는 뭔가
低声说 男人, 汉子 看着, 盯着, 注视
쭈군대고 있는 두 사내를 불안한 듯이 지켜보고 있었다. 영달이가 말했다.

“어디 능력이 있어야죠.”

-려오 询问对方意图的终结语尾
“삼포엘 같이 가실라우?”

“어쨌든…….”

后兜儿 皱巴巴的 掏出
영달이가 뒷주머니에서 꼬깃꼬깃한 오백 원짜리 두 장을 꺼냈다.

여자를 送, 送走
“저 여잘 보냅시다.”

三立面包, 泛指面包
영달이는 표를 사고 삼립 빵 두 개와 찐 달걀을 샀다. 백화에게 그는
말했다.

下一趟车 -서
“우린 뒤차를 탈 텐데……잘 가쇼.”

영달이 ^{递出}가 ^{攥, 握}내민 것들을 받아 ^{红 充血, 变红}권 ^红백화의 눈이 ^红붉게 충혈되었다. 그 여자는 ^{磕磕巴巴, 结结巴巴}더듬거리며 물었다.

“아무도……안 가나요?”

“우리 삼포로 갑니다. 거긴 내 고향이요.”

영달이 ^替대신 ^{检票口}정 씨가 말했다. 사람들이 개찰구로 나가고 있었다. 백화가 ^{包裹, 包袱}보통이를 들고 일어섰다.

“정말, 잊어버리지…… 앓을게요.”

백화는 ^{湿润}개찰구로 가다가 다시 돌아왔다. 돌아온 백화는 눈이 젖은 채로 웃고 있었다.

“내 이름 백화가 아니예요. ^{真名}본명은요…… 이점례예요.”

여자는 ^{跑出去}개찰구로 뛰어나갔다. 잠시 후에 기차가 떠났다.

그들은 나무 의자에 ^{倚, 靠}기대어 한 시간쯤 잤다. 깨어 보니 대합실 바깥에 ^{雪花飞舞}다시 눈발이 ^{晚点, 误点, 迟到}흘날리고 있었다. 기차는 ^{夜班车}연착이었다. 밤차를 타려는 시골 사람들이 의자마다 ^{挤满}가득 차 있었다. 두 사람은 말없이 담배를 나눠 피었다. 먼 길을 걷고 나서 잠깐 ^{打盹儿}눈을 붙였더니 더욱 피로해졌던 것이다. 영달이가 ^{自言自语}혼잣말로,

“첻, 며칠이나 ^{坚持}견디나…….”

-고
“뭐라구?”

“아뇨, **백화**란 여자 말요. 저런 애들…… 한 ^{三四天 - 도} 산날두 ^{忍受, 经受住} 촌 생활 못 배겨
나요.”

^{因人而异, 分人}
“사람 나름이지만 하긴 그럴 거요. 요즘 세상에 일이 년 안으로 인정이
^{人情陡变 局面}
획 변해가는 판인데…….”

^{形色, 打扮} ^{背包 打量, 留意}
정 씨 옆에 앉았던 **노인**이 두 사람의 행색과 무릎 위의 배낭을 눈여겨
^{搭话}
살피더니 말을 걸어왔다.

“어디 일들 가슈?”

“아뇨, 고향에 갑니다.”

“고향이 어딘데…….”

“삼포라고 아십니까?”

^{烧砖}
“어 알지, 우리 아들놈이 거기서 도자를 끄는데…….”

^{开展工程 表情况、处境 顶多, 充其量 打渔}
“삼포에서요? 거 어디 공사 벌릴 데나 됩니까? 고작해야 고기잡이나
^{-고 刨, 锄, 挖}
하곤 감자나 매는데요.”

“아허! 몇 년 만에 가는 거요?”

“십 년.”

^{点头}
노인은 그렇겠다면 고개를 끄덕였다.

别提了 거기는 陆地 堤坝 打下,砌 -고 卡车
“말두 말두, 거긴 지금 육지야. 바다에 방독을 쏟아 놓구, 추력이 수십
대씩 돌을 실어 나르다구.”

무엇 때문
“뭇 떨예요?”

栋,幢 -다면서
“넌들 아나. 뭐 관광호텔을 여러 채 짓는답서, 복잡하기가 말할 수 없데.”

村庄 그대로
“동네는 그대루 있을까요?”

그대로 到处都是,满是 工地 集市 成立,建成
“그대루가 뭐요. 맨 천지에 공사판 사람들에다 장까지 들어섰는걸.”

木船 -도
“그럼 나룻배두 없어졌겠네요.”

新公路, 马路
“바다 위로 신작로가 났는데, 나룻배는 뭐에 쓰오. 허허, 사람이 많아지니
变故 天不怕地不怕
변고지. 사람이 많아지면 하늘을 잇는 법이거든.”

计划, 准备 下决心 传闻
“작정하고 벼르다가 찾아가는 고향이었으나, 정 씨에게는 풍문마저
不声不响地
낫설었다. 옆에서 잠자코 듣고 있던 영달이가 말했다.

找到
“잘됐군. 우리 거기서 공사판 일이나 잡음시다.”

迈开脚步
그때에 기차가 도착했다. 정 씨는 발걸음이 내키질 않았다. 그는 마음의
定所, 归处 不知何时
정처를 방금 잃어버렸던 때문이었다. 어느 결에 정 씨는 영달이와 똑같은
입장이 되어버렸다.

雪花纷飞 原野 驰去
기차가 눈발이 날리는 어두운 들판을 향해서 달려갔다.

우리들의 일그러진 영웅

이문열

前文情节 转学 班级 掌握
[앞부분 줄거리] 시골 학교로 전학 온 ‘나’는 힘으로 학급을 장악하고 있던 **석대**
 反抗 很快 屈服 上任 恶行
 에게 저항하다 이내 굴복한다. 그러나 김 선생이 부임한 후 아이들이 **석대**의 비행
 揭发, 揭穿
 을 폭로하고 **석대**는 학교를 떠난다. 학교를 떠난 **석대**는 학교 밖에서 아이들을 괴
 欺负
 롭힌다.

교실 안에서 우리를 가장 혼란스럽게 한 것은 의식의 파행이었다. 선생님
 激励 陶醉, 沉迷
 의 격려와 근거 없는 승리감에 취한 우리 중의 일부는 지나치게 앞으로 내
 冲上前
 달았고, 아직도 **석대**의 질서가 주던 중압에서 깨어나지 못한 아이들은 또
 秩序 重压, 压力 醒来
 너무 뒤쳐져 미적거렸다. 임원진으로 뽑힌 아이들도 마찬가지였다. 어른들
 落后, 落伍 一点一点挪动 班委 入选 一样, 同样 大人
 의 식으로 표현하자면, 한쪽은 너무도 민주적 대의에 충실히 우왕좌왕하는
 方式 民主 大义 忠实地 忽左忽右, 左右不
 다수와 함께 우왕좌왕했고, 또 한쪽은 **석대** 식의 권위주의를 청산하지 못해
 多数 权威主义, 专制主义 清算, 清除
 은근히 작은 **석대**를 꿈꾸었다. 게다가, 새로 생긴 건의함은 올바른 국민 탄
 意见箱 正确的
 劾제도의 기능을 하기보다는 밀고와 모함으로 일주일에 하나씩은 임원들을
 弹劾制度 功能 告密 陷害 管理人员
 갈아치웠다.

中略

(중략)

그렇지만 시간이 흐르면서 안팎의 도전들은 차츰 해결되어 갔다.

被解决 挑战 被解决, 平息 班主任
 먼저 해결된 것은 **석대** 쪽이었는데, 그 해결을 유도한 담임 선생님의 방
 奇特, 独特 无法抗拒的 怎么, 为何
 식은 좀 특이했다. 우리에게서 거의 불가항력적이었던 어찌 된 셈인지 담

임 선생님은 **석대** 때문에 ^{缺席} 결석한 아이들을 그 어느 때보다 ^{严厉, 狠} 호된 매질과 꾸
지람으로 다루었다. ^{责备, 斥责}

“다섯 놈이 하나한테 하루 종일 ^{被牵着鼻子走} 끌려 다녀? ^{白痴, 窝囊废} 병신 같은 ^{家伙, 小子} 자식들.”

“너희들은 두 손 묶어 놓고 있었어? ^{捆, 绑} 멍청한 놈들.” ^{傻, 呆}

그렇게 소리치며 ^{很, 厉害(劈头盖脸地)} 마구 매질을 ^{骂, 训斥} 해댔 때에는 마치 사람이 갑자기 변한 것
처럼 보였다. 우리는 ^{莫名其妙, 一头雾水} 영문을 몰랐으나 그 효과는 ^{很久} 오래지 않아 나타났다. 우
리 중에서 ^{特别, 奇特} 좀 ^{强壮, 结实} 벌나고 ^{牛市街} 당찬 ^{扭打, 打起来} 소견 거리 아이들이 다섯 명이 마침내 **석대**와 맞
붙은 일이 ^{发生, 爆发} 벌어졌다. **석대**는 전에 없이 ^{发狠} 표독을 떨었지만 ^{对方} 상대방 아이들도
^{豁出去, 你死我活} 덤비자, ^{一搏, 猛扑} 결국은 혼자서 ^{招架, 干得过} 다섯을 ^{夹着尾巴逃跑} 당해내지 못하고 **꼼무니를 뺏**
다. **선생님**은 그 아이들에게 그 당시 ^{正在, 正是(时候)} 한창 인기 있던 ^{肯尼迪总统} 케네디 대통령의 <용
기 있는 사람들>이란 책 한 권씩을 나눠 주며, 우리 모두가 ^{羡慕} 부러워할 만큼
^{众人} 여럿 앞에서 ^{夸奖} 그들을 ^{米仓} 치켜세웠다. 그러자 다음날, **미창** 쪽에서도 똑같은 일
이 벌어졌고, 그 뒤 **석대**는 두 번 다시 아이들 앞에 나타나지 않았다.

거기에 비해 우리 내부에서 일어나는 혼란을 ^{面对} 대하는 **담임 선생님**의 태도
는 또 전혀 달랐다. 잘못된 이해나 엇갈리는 생각 때문에 아무리 교실 안이
^{班级} 시끄럽고 ^{彷徨, 徘徊, 东奔西撞} **학급**의 일이 ^{完全} 갈팡질팡해도 **담임 선생님**은 **철저하게** 모르는 척했
다. 토요일 오후 ^{自治会} **자치회**가 끝없는 ^{口舌之争, 吵架} 입씨름으로 서너 시간씩 계속돼도, ^{班长} 반장
부반장이 ^{意见箱} **건의함**을 통해 ^{没什么大不了的, 无足轻重} 밀고된 **대단치 않은** 잘못으로 한 달에 한 번씩 ^{被换} 갈
^{骚乱, 骚动} 리는 **소동이** ^{静静地, 不动声色地} **나**도 언제나 ^{看着, 注视} **가만히** 지켜보고 있을 뿐, ^{忠告} **충고** 한마디 하는 ^{从不} **법이**
없었다.

그 **바람에** 우리 **학급**이 ^{受...影响} **정상**으로 돌아가는 데에는 거의 한 학기가 다 지

난 뒤였다. 여름방학이 지나자, 벌써 서너 달 앞으로 ^{遇上 入学考试} 닥친 중학 입시로 아
 이들의 ^{全部, 整个儿 集中, 转向 原因} 관심이 온통 그리로 쏠린 까닭도 있지만, 그보다는 경험에서 얻은
^{教训 自净 培养} 교훈이 자정 능력을 길러 준 덕분이 아닌가 한다. 서로 ^{争吵 斤斤计较 受折磨, 受} 다투고 따지고 부대
^{受煎熬} 끼고 시달리는 그 대여섯 달 동안에 우리는 차츰 스스로가 스스로를 ^{约束, 管束} 규율
한다는 게 어떤 것인가를 배우게 된 것이었다. 하지만, ^{到那时} 그때껏 그런 우리를
^{看着, 注视} 지켜보기만 했던 담임 선생님의 깊은 뜻을 이해하는 데에는 아직도 훨씬
 더 많은 세월이 지나야 했다.

학교 생활이 정상으로 돌아감과 ^{同时, 并且 扭曲, 屈辱} 아울러, ^{意识 原来} 굴절되었던 내 의식도 차츰 원래
^{恢复} 대로 회복되어 갔다. 다시 어른들 식으로 표현하면, 새로운 반장 ^{选举} 선거에서
^{弃权票} 기권표를 던질 때만 해도 ^{踌躇, 犹豫不决 市民} 머뭇거리던 내 시민 의식은 오래지 않아 자신과
 희망을 가지게 되었고, 자유와 ^{合理} 합리에 대한 예전의 믿음도 ^{复活, 复萌} 되살아 났다. 가
 끔씩, ^{比如说} 이렇게면 내가 듣기에는 더할 ^{余地, 必要 意见} 나위 없는 의견 같은데도, 말도 안 되
^{计较, 追究} 는 따지기로 회의만 끝없이 늘어 놓는 아이들을 볼 때나, 다 같이 힘을 ^合 합
쳐야 할 작업임에도 요리조리 ^{溜掉, 开溜} 빠져나가 우리 반을 ^{落后, 落下} 쳐지게 만드는 아이들을
 보게 될 때에는 석대의 질서가 가졌던 ^{便利 效率性 记起} 편의와 효용성을 떠올릴 때가 있었
 지만, 그것도 ^{被禁止} 금지돼 있기에 더 커지는 ^{诱惑} 유혹 같은 것에 지나지 않았다.

석대는 미창 쪽 아이들과의 싸움이 있고 난 뒤, 우리들뿐만 아니라 그 작
^{邑 消失} 은 읍에서도 사라져 버렸다. 얼마 후 들리는 ^{传闻} 소문으로는 서울에 있는 어머
 니를 찾아갔다는 것이었다.

그렇습니까? 기린입니다

박민규

前文情节 商业高中 上学 打工, 兼职
[앞부분 줄거리] 상고(商高)에 다니면서 여러 가지 아르바이트를 하며 지내는
无聊 沉闷 恶劣的 报酬 不满 教练大哥 介绍
'나'는 지루하고 답답함을 그리고 열악한 보수에 불만을 느끼다 코치 형의 소개로
(push man) 推人员, 地铁站务员 计算 算数
푸시맨 아르바이트를 하게 된다. '나'는 모든 걸 돈으로 계산하는 '나의 산수'를
한다.

미안하구나.

아버지는 话
아버진 그렇게 얘기했다. 또 그 소리. 내가 일만 한다 하면 늘 같은 소리
처음에는 听不听话无所谓
였다. 처음엔 들을 만했는데, 결국 들으나마나가 돼버린 지 오래다. 나이
四十 每小时 算数 反正不管怎么样
마흔다섯에 시간당 삼천오백원, 즉 그것이 아버지의 산수였다. 여하튼 무슨
商社, 商行 上班 工作单位
상사(商社)에 다녔는데, 여하튼 <무슨 상사>라고 밖에 말할 수 없는 직장
이었다. 딱 한 번 나는 그것을 찾아간 적이 있다. 중학생 때의 일인데 도시
跑腿儿 略图, 地图
락을 갖다 주는 심부름이었다. 약도가 틀렸나? 엄마가 그려준 약도를 몇
번이고 확인하며, 근처의 골목을 서성이고 서성였다. 간신히 찾아낸 아버지
胡同 徘徊 好不容易 找到
의 사무실은——여하튼 그곳에 있기는 한, 그런 사무실이었다. 쥐들이 다닐
昏暗 过道 荧光灯 油漆剥落的木门
것 같은 어둑한 복도와, 형광등과, 칠이 벗겨진 목조의 문. 혹시 외국(外國)
像“乙巳年”一样的。形容穷困、潦倒、阴暗的惯用语。 吓一跳
인가? 라는 생각이 들 만큼이나 <을씨년>스러운 곳이었다. 깜짝이야, 그런
宽裕 挺, 相当 摇滚乐队名, METALLICA
단어가 머리 속에 있었다니. 넉넉한 환경은 아니어도, 제법 메탈리카 같은
时期 ESP Flying V (METALLICA 乐队
결 들던 시절이었다. 그래도 세상은 뭔가 ESP 플라이브이(메탈리카가 사
所用的吉他型号) 茫然的
용한 기타의 모델명)과 같은 게 아닐까, 막연한 생각을 나는 했었다. 했는
进入 老老实实, 一丝不苟地
데, 해서 문을 열고 들어서자 꼬박꼬박 도시락만 먹어온 얼굴의 아버지가
羸弱的 表情 做事, 办公
가냘픈 표정으로 사무를 보고 있었다. 아버지, 저 왔어요.

原来 贪玩儿 那天 少年
 원래 좀 노는 편이었는데, 이상하게 그날 이후 나는 조용한 소년이 되어
 瞬间 算数
 버렸다. 뭐랄까, 그때는 몰랐지만 그 순간 마음속에 <나의 산수>와 같은
 想起,产生……的想法
 게 생겨났기 때문이었다. 아마도 그랬다고, 지금의 나는 생각한다. 그것은
 埋怨 性质 更加
 슬픈 일도 기쁜 일도 아니었으며, 누구를 원망할 성질의 것은 더더욱 아니
 只是 字面上的 数 话变少
 었다. 그저, 말 그대로 수(數)였던 것이다. 말수가 줄어든 대신, 나는 열심히
 아르바이트的缩略语,兼职,打工 攒钱 (一)发,响儿,下子
 히 알바를 하고 돈을 모으기 시작했다. 야, 세상은 한 방이야. 어울리던 친
 怜悯,惋惜 口气
 구들이 안쓰럽단 투로 말했지만, 나는 알고 있었다. 결국 이들도, 같은 산
 事实 너는 最近 演艺界
 수를 할 수밖에 없단 사실을. 넌 뭘 할 건데? 나? 글썄 요새 연예계가 어
 떨까 싶어.
 人,人类 에게는 自己 算数 总有一天,早晚 发现
인간에겐 누구나 자신만의 산수가 있다. 그리고 언젠가는 그것을 발견하
 一定,总会 에는
 게 마련이다. 물론 세상엔 수학(數學) 정도가 필요한 인생도 있겠지만 대부
 生活 结尾,收尾 树枝 摘 均等,平均
 분의 삶은 산수에서 끝장이다. 즉 높은 가지의 잎을 따 먹듯——균등하고
 零碎的钱,小钱 好不容易,勉强 加 减 不知不觉间 日暮,到头 (the end)终局
소소한 돈을 가파스로 더하고 빼다 보면, 어느새 삶은 저물기 마련이다, 더
 不知怎么搞的 目睹
 엔드다. 어쩌면 그날 나는 ‘아버지의 산수’를 목격했거나, 그 연산(演算)의
 原封不动地 继承,承继
 답을 보았거나, 혹 그것을 고스란히 물려받았는지도 모를 일이다. 즉 그런
 递给,交给
 셈이었다. 도시락을 건네주고, 산수를 받는다. 도시락을 건네주고, 산수를
 感觉
 받았다. 그리고 느낌만으로 ‘아버지 돈 좀 줘.’와 같은 말을 두 번 다시 하
 지 않는 인간이 되었다.

참으로, 나의 산수란.

이것은
 미안하구나. 아버지는 그렇게 얘기했지만, 아버지, 이건 나의 산수예요
 定期存款 本 自由存款 时薪
 라고 나는 생각했다. 정기 적금, 정기 적금. 또 한 통의 자유 적금. 시급
 分开,单独 积累 存折
 천오백 원과 천원이 따로따로 쌓여 가는 통장들을 생각하면, 세상에 힘든

일은 없었다. 말할 것 같으면, 내 ^{周围}주변은 주로 그랬다. **코치** 형만 해도 통장이 다섯 개다. ^{教练哥的家}코치 형네엔 ^{에는}아버지가 없지만, 우리 집처럼 ^{生病}병든 할머니가 있는 것도 아니었다, ^{(same)一样}쌔쌔이다. ^{어머니는}어머닌 식당 일을, 그 ^{에는}외엔 말을 안 해 더 이상은 모르겠다. 들은 바, 중학생 때의 **코치** 형은 ^{(bond)粘合剂}본드로 유명한 소년이었다, 한다. ^{时候,时分}무렵엔 그 말을 ^{无论如何}도저히 믿을 수 없었다. 그래, 누구나 자신의 산수를 가지고 살아가는 거겠지. 그러니까,

나의, 산수.

(중략)

그 겨울의 어느 날이었다.

^{消失}아버지가 사라졌다.

정말로 사라진 것이었다. 어떤 ^{预兆}조짐도 보이지 않았고, 어떤 ^{预料}짐작도 할 수 없었다. 처음엔 ^{에는}사고가 아닌가 ^{千方百计,四处}백방으로 ^{奔走,奔忙}뛰어다녔지만, 사고의 ^{痕迹}흔적은 어디에도 없었다. ^{行迹,去向}행적에 대해 말해줄 수 있습니까? **아버지**를 마지막으로 본 것은 나였으므로, ^{当然}당연히 나는 그에 대해 할 말이 있었다. 그날 아침 ^{电车站,电力车站}전철역에서 만났습니다. 전철역에서요? 네, ^{上班}아버지는 출근을 하는 길이었고, 저는 그곳에서 아르바이트를 하고 있었습니다. ^{时常,常常}종종 만나는 편인데, 늘 그랬듯 그날도 역시 아버지를 ^推밀어드렸습니다. 뭐 ^{特殊,特别}특이한 점은 없었나요? 글썄요… 그리고 보니 <잠깐만, 다음 걸 타자>하고 몸을 한 번 ^{抽身,抽离}뺐습니다. 그런 적은 처음이었나요? 네, 아마도. 그래서 어떻게 했나요? ^{看来很累啊}힘드신가보다, 라고 쉽게 생각했습니다. 그래서 다음 ^{列车}열차에 ^{送…乘坐}태워 보냈습니다. ^{顺从地,乖乖地}순순히 타던가요? 그런, 편이었습니다.

^{模样,样子}그리고 그것이, **아버지**의 마지막 모습이었다. **아버지**는 회사에도 가지 않

았고, 집으로도 오지 않았다. 말 그대로의, 실종. ^{失踪 警察} 경찰은 요즘 그런 사람들
 이 꽤 ^颇 있다는 말로 나를 ^{安慰} 위로했지만, 그런 사람들이 꽤 있다고 해서 위로
 가 될 ^{不可能} 리 없었다. 그 후의 ^{记忆} 기억은... 잘 정리가 되지 않는다. 나는 아버지의
 회사를 ^{对象 被拖延} 상대로 밀렸던 두 달치 ^{一份 工资} 임금을 ^{讨回, 追回} 받아냈고, 이는 보통 힘든 일이 아
 니었고, 이런저런 ^{材料 准备} 서류를 ^{政府认可的 养老院} 마련해 할머니를 ^{관인} <사랑의 집>에 보내고, 이
 또한 정말 ^{麻烦} 까다롭고 힘든 일이었으며, ^{警署, 警察局} 경찰서와 ^{持续地, 连续不断地} 병원을 ^{꾸준히} 오고, 가고,
 또 여전히 일을 했다, 해야만 했다. ^{偶尔} 때로 새벽의 전철에 ^{疲惫的 坐、搭...车} 지친 몸을 실으면,
 그래서 나는 저 ^{黑暗} 어둠 속의 누군가에게 몸을 ^{被推} 떠밀리는 기분이었다. 밀지 마,
^{停下, 不再} 그만 밀라니까. 왜 세상은 ^{完全, 触目皆是} 온통 ^{(push) 推} 푸시인가. 왜 ^{세상에는} 세상엔 ^{(pull man) 拉人员} <푸시맨>만 있고 <풀
 맨>이 없는 것인가. 그리고 왜, 이 열차는
^{无论什么时候 晃动, 摇晃} 삶은, 세상은, 언제나 흔들리는가. 그렇게
 흔들리던 겨울이 가고, 봄이 왔다. 봄은 ^{金星人 火星} 금성인과 ^{羡慕} 화성인이 모두 부러워
 할 만큼이나 ^{挺不错的 季节} 근사한 ^{最终} 계절이었다. ^{反而, 而是} 끝내 아버지는 돌아오지 않았지만, 대신
 어머니의 ^{意识 奇迹} 의식이 ^{事实} 기적처럼 돌아왔다. 의식이 돌아왔다는 ^{出院} 사실보다도, ^{委屈, 可悲} 퇴원
 을 할 수 있다는 사실이 기뻐 나는 울었다. 글썄 그 정도의 ^{康复治疗} 서러운 이유라
 면, 누구나 눈물이 나오지 않았을까? 이제 ^{康复治疗} 재활 치료만 받으면 됩니다. 의
 사란 사람이, 그렇게 얘기했다. 재활 치료만 받으면 되는 거겠지. 의사란
 사람이, 그렇게 말했으니.
 그렇게 우리 집은 ^{再次 喘过了一口气} 다시금 숨을 트고 있었다. 아버지가 사라졌지만 할머
 니란 짐을 ^{负担 减少, 减轻 原因, 缘故} 덜게 된 ^{医药费 挣} 까닭으로, 또 ^{엄마가 스스로 자신의 병원비를 번 까닭} 엄마가 스스로 자신의
 으로——그대로, 그렇게. 근처의 ^{屋顶 注视} 지붕에서 ^{草地} 지켜본다면, 아마도 그것은 잔디
 의 작은 ^{芽儿 抽芽} 싹이 ^{光景, 样子} 움을 튼 모습과 비슷한 ^{无事, 无灾, 无病} 광경이었을 것이다. 살아, 있다. 무사

하진 않았지만, 그래도 유사한 산수를 할 수 있단 것은 얼마나 큰 삶의 축
 相似,类似 祝福
 복인가. 사라지기 전에, 사라지기 전에 말이다.

봄이 얼마나 완연한 날이었을까. 일을 마친 나는 잠시 역사의 벤치에서
 宛然,盎然 结束 车站 长椅
 좋다가——깊고, 완연한 잠을 자 버리고 말았다. 그리고 눈을 떴다. 목이
 睁开 口渴
 말랐다. 여느 때처럼 미린다 한 잔을 마시고 나자, 탄산수처럼 쏘는 느낌의
 平时,平常 美年达(汽水) 碳酸水,苏打水 蜚,刺
 봄별이 피부를 찔러 왔다. 당연히 <얼음 없음>인 봄별 속에는, 그래서 그
 春阳 扎,刺 冰块
 만큼의 온기가 더 스며 있었다. 아아, 마치 기지개처럼 나는 다릴 뻗고 고
 热气,暖气 蕴藏,蕴含 伸懒腰 다리를 伸
 겔 젖혔다. 여전히 구름은 흘러가고 지구는 돌고, 그리고 다시 고개를 들었
 仰头,仰脖 云 飘走 地球 转动 抬头
 는데——건너편 플랫폼의 지붕 부근에 떠 있는 이상한 얼굴 하나가 눈에
 对面 月台,站台 近处 漂浮
 들어왔다. 저것은 설마
 莫非,难道

기린이 아니다. 그것은 정말 한 마리의 기린이었다. 기린은 단정한 차림
 长颈鹿 只,匹 端正,端庄 穿着,着装
 새의 양복을 입고, 플랫폼의 이곳저곳을 천천히 거닐고 있었다. 오전의 역
 站台,月台 散步,漫步
 사는 한가했고, 아무리 한가해도 그럴지——사람들은 그럴 수도 있지 뭐,
 闲暇,空暇
 의 표정으로 그닥 신경을 쓰지 않는 눈치였다. 이거야 원, 누군가 한 사람
 (常和否定搭配使用)不怎么 关注 眼色,神色 (≈참,叹词)真是
 은 긴장을 해야 하는 게 아닌가, 란 생각으로 나는 기린을 예의, 주시했다.
 紧张 凝神注视,密切关注
 끄덕끄덕, 머리를 흔들며 걸던 기린이 코너 근처의 벤치 앞에서 멈춰 섰다.
 一点一点地,一顿一顿地 角落 站住
 그리고, 앉았다. 그것은 그리고, 앉았다 라고 해야 할 만큼이나 분리되고,
 松散
 모션이 큰 동작이었다. 이상하게도 그 순간, 나는 기린이 아버지란 생각을
 (motion)动作
 했다. 이유는 알 수 없지만 그런 확신이 들었다. 나는 이미 통로를 뛰어가
 确信 通道
 고 있었다. 사라지기 전에, 사라지기 전에.

다행히 기린은 꼼짝 않고 앉아 있었다. 주저주저 그 곁으로 다가간 나는,
 动,动弹 犹犹豫豫 身旁 靠近,走近
 주저주저 기린의 곁에 조심스레 앉았다. 막상 앉으니——기린은 앉은키가
 小心翼翼 真,实际 坐高,坐下之后的个子

特别,分外(高) 温顺 没有反应,无动于衷 瞧,看
 엄청나고, 전체적으로 다소곳하고 무신경한 느낌이었다. 기린은 이쪽을 쳐다보지도 않는데, 나는 혼자 울고 있었다. 이상하게도 자꾸만 눈물이 나오는 것이었다. 아버지... 곧장 나는 가슴 속의 말을 꺼냈고, 기린의 무릎 위에 내 손을 올려놓았다. 떨리는 손바닥을 통해, 손으로 밀어 본 사람만이 기억하는 양복의 질감이 그대로 느껴져 왔다. 구름의 그림자가 빠르게 지나갔다. 기린은 여전히 아무 반응이 없었다. 아버지, 아버지 맞죠?

어떻게 된 거예요? 기린의 무릎을 흔들던 나는, 결국 반응을 포기하고 이런저런 집안의 근황을 들려주었다. 할머니의 소식과 어머니의 회복, 그리고 나는 부동산 일을 배울 수도 있다. 선배가 자꾸 함께 일을 하자고 한다. (工作)자리가, 자리가 있다고 한다. 경제도 차차 좋아질 거라고 한다. 무디슨가 어디서 우리의 신용 등급이 또 한 계단 올라섰대요, 좋아졌어요. 그러니 돌아오세요. 이제 걱정 안 하셔도 된다니까요. 구름의 그림자가 또 빠르게 지나갔다. 아버지, 그럼 한마디만 해주세요, 네? 아버지 맞죠? 그것만 얘기해 줘요.

无动于衷 灰色 瞳孔 过了一会儿 呆呆地 望着,看着
 무관심한, 그러나 잿빛의 눈동자가 이윽고 물끄러미 나를 바라보았다. 기린은 자신의 앞발을 내 손 위에 포개더니, 천천히, 이렇게 얘기했다.

그렇습니까? 기린입니다.

1차 실험(1차 인터뷰) 질문

1. 이해하지 못하는 부분이 있나요? (예: 단어, 문장, 인물 관계, 등장 인물의 행동이나 담화, 줄거리, 사회적 맥락, 문화 등)
2. 이 작품의 내용을 구체적으로 기술해 보세요.
3. 이 소설 텍스트의 주제는 무엇인가요?
4. 가장 주목하는 것은 어떤 점인가요? 또는 텍스트의 어느 부분에 관심이 있나요?
5. 텍스트에 나오는 등장인물의 행동이나 사건을 어떻게 평가하나요? (예: 등장인물의 선택에 동의하는지/이해하는지 여부, 나라면 어떻게 행동할지 등)
6. 이 소설 텍스트를 읽고 느낀 점이나 생각이 있나요?
7. 문화는 무엇으로 구성되어 있다고 생각하나요? (문화의 내용 또는 범위에 대한 간략한 설명을 해주세요.)
8. 텍스트에는 어떤 문화적 요소가 있나요? 가능한 한 많이 나열하세요.
9. 문화의 범위 지식 제공
10. 텍스트에는 어떤 문화적 요소가 있나요? 가능한 한 많이 나열하세요.
11. 자국과 비슷한 점이나 문화가 있나요? 이 점에서 자국 문화와의 공통점과 차이점은 무엇인가요?

2차 실험(1차 토론) 질문 ¹⁶⁰	3차 실험(2차 토론) 질문
읽기 텍스트 내용에 대한 질문하기. (예: 「사랑」에서 “어떤 때는 어머니도 껍 유쾌하셨습니다.……그러나 가끔 가끔 그 독창은 소리 없는 울음으로 끝을 맺는 때가 많은데……” 라는 표현이 있는데 어머니는 왜 어떤 때는 껍 유쾌했고 어떤 때는 소리 없이 울었을까요?)	
이 소설의 사건이 일어나는 사회문화적 배경은 무엇인가요?	
이 소설 텍스트의 주제는 무엇인가요?	
이 소설 텍스트에 대해 이해가 되지 않거나 일반적인 논리로 이해하기 어려운 부분이 있나요?	/
이 텍스트에 드러나는 한국인의 태도, 가치, 인식은 무엇인가요?	
이 텍스트에는 한국의 어떤 사회현상, 사회문제, 혹은 사회문화를 보여주고 있나요?	
자국에도 비슷한 사회현상, 사회문제 또는 사회문화가 있나요? 그렇다면 유사점과 차이점은 무엇인가요?	
자유토론	
작가 정보(사회문화적 맥락 포함) 제공	/

¹⁶⁰ 소설에서 사건이 전개되는 사회문화적 배경은 주제와 관련이 있으며 독자가 스스로 읽어내야 하는 부분이다. 또한 작가의 사회문화적 맥락은 사건의 배경과 관련이 있는 경우가 많으므로 중국인 학습자가 텍스트 속 사건의 한국 사회문화적 배경을 스스로 구성할 수 있는지 살펴보기 위해 1차 토론에서는 소설 텍스트 외의 정보를 제공하지 않았고, 1차 토론 이후 2차 토론에서는 작가의 정보(사회문화적 맥락 포함)를 제공하였다. 대비를 위해 1차 토론과 2차 토론의 질문은 대부분 동일하게 구성하였다.

4차 실험(2차 인터뷰) 질문

1. 소설의 텍스트에 대해 궁금한 점이 있나요?
2. 그 결말은 무엇이라고 생각하나요?
3. 이 소설 텍스트의 주제는 무엇인가요?
4. 실험에서 충분히 설명하지 못했거나 토론에서 표현하지 못했다고 생각하는 점이 있나요?
5. 토론을 통해 자신의 어떤 관점이나 견해가 바뀌었나요?
6. 문화의 내용(문화의 개념)에 대한 이해가 달라졌나요?
7. 텍스트와 관련된 자문화에 대한 인식이 바뀌었나요?
8. 개인적 읽기와 토론을 통해 이 작품에 대해 어떤 느낌이나 소감이 있나요?

Abstract

A Study of Intercultural Reading Instruction in Korean Contemporary Novels for Chinese Learners in China

Wang, Xiao

Korean Language Education as a Foreign Language

Department of Korean Language Education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to propose pedagogical contents and methods to enhance Chinese learners' understanding of Korean culture and other members of the community through intercultural reading of Korean contemporary novels based on the multiplicity of Korean novels and learners' cultural interlayers.

Korean literature education for Chinese learners of Korean in China often focuses on the heterogeneity between Korean and Chinese cultures or the homogeneity of Chinese learners, with little exploration of the cultural diversity that exists among Chinese learners who are members of the same community and placed in the same sociocultural context. Starting from these concerns, this study focuses on the polyphony of contemporary fiction and the cultural

layering of learners, exploring the possibility of learners with layered cultures constructing multiple textual meanings through their interaction with polyphonic fiction texts and understanding the cultural diversity embedded in them through interactions among learners.

To this end, based on constructivist literary theory, this study first considers the plurality, layering, openness, relationality, and communicativity of cultures in intercultural reading, and reconceptualizes the intercultural literary reading behavior of Chinese learners in the same sociocultural context as “a literary reception process that presupposes mutual respect in the literary communication system, in which the reading subjects organize communication through interaction with the text, and secures the empathy zone and socially regulates the communication of the reading subjects through interaction between the reading subjects in the same sociocultural context.” In addition, this study theoretically examined the possibility of understanding learners’ diverse cultures through intercultural reading of polyphonic contemporary novels.

Based on the above discussion, Chapter III discusses the intercultural reading of Korean contemporary novels by advanced Chinese learners based on the findings of a survey of Chinese learners in Korea. According to the structure of intercultural reading in Chapter II, the results of the analysis are divided into ‘communicative construction based on linguistic knowledge’, ‘cultural understanding based on intercultural homogeneity and heterogeneity’, and ‘cultural understanding through communication’ in terms of linguistic dimensions, cultural dimensions, and interaction between readers in the process of personal meaning construction. In Section 1, we examined learners’

construction of textual meaning based on linguistic knowledge and the ‘discovery of cultural elements’ in this process. In ‘Construction of linguistic meaning based on linguistic knowledge’, we examined learners’ construction of textual meaning according to two cognitive directions of constructivist literary theory: upward cognitive processing manipulation derived from the text and downward cognitive processing manipulation derived from the reader’s cognitive awareness. In ‘Discovery of cultural elements’, we analyzed the discovery of sociocultural backgrounds, which are product culture, performance culture, perspective culture, and complex culture, in the text in relation to learners’ experiences. Then, in Section 2, divided into understanding other cultures and re-awareness of self-culture, we analyzed the patterns of ‘relativization of self-culture through distance’ and ‘discovery of self-cultural potential through perspective change’ in ‘understanding other cultures based on intercultural homogeneity and heterogeneity’ and ‘relativization of self-culture through distance’ in ‘re-awareness of self-culture based on intercultural homogeneity and heterogeneity’. Finally, in Section 3, we examined the aspects of cultural understanding through communication between learners: ‘Reconstructing text meaning through communication’ examined the reconstruction of both text information and interpretation through communication with other learners, and ‘Understanding culture through the production of personal perspectives’ analyzed the aspects of cultural understanding through ‘organizing personal perspectives through interaction’ and exposure to other learners’ personal perspectives.

Chapter IV presents the premises, goals, contents, and methods of

intercultural reading education of Korean contemporary novels for Chinese learners based on the experimental design of Chapter III. First, the premise of intercultural reading education of Korean contemporary novels analyzed and summarized the limited aspects of intercultural reading from the four aspects of meaning construction, cultural understanding, understanding culturality through communication, and experimental design due to insufficient knowledge, and drew educational implications based on them. Based on these premises, the goals of intercultural reading education of Korean contemporary novels are ‘fostering the ability to construct other cultures’ , ‘cultivating cultural consciousness and self-cultural reflection’ , and ‘fostering intercultural attitudes’ , and the content of intercultural reading education of Korean contemporary novels is described in Section 3 as ‘recognizing other cultures through cultural comparison’ , ‘Reflection on self-culture and other culture’ , and ‘Individualization of cultural understanding’ , and in Section 4, the method of intercultural reading education of Korean contemporary novels is presented as ‘Activation of background knowledge for text meaning construction’ , ‘Cooperative learning activities for interaction among learners’ , and ‘Reformulating and expressing personal perspectives’ .

This study is significant in that it theoretically examined the possibility of understanding the diverse cultures of Chinese learners as members of the same community through intercultural reading of polyphonic Korean contemporary novels and laid the pedagogical foundation for intercultural reading of Korean contemporary novels for Chinese learners based on the reading patterns and characteristics of Chinese learners.

Keywords : Korean language education, contemporary fiction, intercultural reading, constructivist literary studies, polyphony, cultural interlayering, Chinese learners of Korean language in China

Student Number : 2018-36704