

# 한국어 학습자의 문학 텍스트 이해 실패 요인 분석\*

박현진 · 니콜라 프라스키니

## Abstract

**Hyunjin Park & Nicola Frascini.** 2013. 2. 28. **Main factors of comprehension failure of a literary text by Korean as a Second Language Learners.** *Bilingual Research* 51, 111-149. This paper aims at showing and analyzing the main factors that cause comprehension failure during the reading of a literary text by Korean as a Second Language Learners. In order to achieve this goal, thinking-out-aloud protocol has been choose as data gathering method. 17 high level Korean as a second foreign language learners verbalized aloud their thoughts while completing the reading task of 4 different literary texts, two poems and two extracts from novels. The data gathering process produced a total of 67 verbalized protocols that have been successively analyzed through a qualitative approach. The researchers coded independently each protocol and then compared the coding results, repeating this independent coding/comparison process until a common coding system was agreed. The coding system was then tested separately by both researchers. Result of the coding system are 6 categories where the main factors of comprehension failure of a literary text can be divided into. Drawing on previous research literature, each factor is analyzed and causes of failure comprehension are investigated. **(Korea University, Sogang University)**

**【Key words】** 문학 텍스트(Literary Text), 시 읽기(Poetry Reading), 소설 읽

---

\* 본 논문의 필자 중 박현진은 ‘2단계 BK21 고려대학교 한국어문학교육연구단’의 지원을 받았음.

본 논문은 2012년 4월 14일 부산외국어대학교에서 열린 이중언어학회 제27차 전국학술대회에서 발표한 내용을 수정, 보완하였음.

기(Novel Reading), 사고 구술(Think Out Aloud), 프로토콜 연구(Protocol Study), 읽기의 이해 실패 요인 (Factor of Reading Comprehension Failure), 한국어 고급 학습자 (Advanced Korean Language Learner)

## 1. 서론

외국어로서의 한국어 교육에서 문학이 학습자의 문화 이해와 언어 능력 향상 측면에서 가치가 있다는 것은 이미 알려진 사실이다. 외국인을 위한 한국 문학교육과 관련된 연구들은 그 동안 한국어 교실에서 문학 텍스트를 올바르게 효과적으로 활용하기 위한 교수 접근법, 수업의 실제 모형, 자료 개발, 텍스트 선정 등에 관련된 것들이 많았다. 그런데 기존 연구에서 해결되지 않고 반복적으로 거론되는 문제 중 하나는 학습자의 수준에 맞는 문학 텍스트를 어떻게 선정하느냐는 것이다. 문학 작품 선정과 위계화가 가능하기 위해서는 텍스트의 난이도는 물론 학습자가 느끼는 어려움을 고려해야 한다. 학습자가 어떤 요인으로 인해 텍스트를 어렵다고 느끼는지 파악해야 학습자의 수준과 목적에 맞는 문학 텍스트를 제공할 수 있고 효과적인 교육을 실시할 수 있다.

최근 이러한 문제에 관심을 가지고 정해권과 신주철(2011)은 한국어 교육을 위한 문학 작품의 위계화 방법을 보여주며 해결 방안을 제시하려고 시도했다. 학습자의 수준에 맞는 작품을 선정하고 위계화하는 데 필요한 기초 연구라 할 수 있을 것이다. 이와 같은 맥락에서 본고는 학습자 입장에서 문학 텍스트의 이해에 문제가 되어 이해 실패를 초래하는 요인은 무엇이며, 이 요인은 어떻게 고려되어야 하는지에 대해 살펴보고자 한다.

학습자의 수준에 맞는 문학 텍스트를 제공하기 위해서는 학습자가 느끼는 실제적인 문제점을 파악해야 한다. 따라서 본고의 목적은 우선 외국어로서의 한국어 학습자들이 문학 텍스트를 처리할 때 어렵다고 느끼

게 되는 요인을 파악하고 각 요인이 어떤 이유에서 문제를 야기하며 교육 현장에서 어떻게 고려되어야 하는지 살펴보는 데에 있다. 연구의 목적을 달성하기 위해 질적 연구 방법을 사용할 것이고 자료 수집 방법으로 사고 구술을 사용할 것이다. 사고 구술을 전사한 자료를 바탕으로 질적 분석을 통해 문학 텍스트에서 이해 실패를 낳는 요인을 밝히고 본 연구의 결과를 다른 연구와 비교, 논의하면서 마무리할 것이다.

## 2. 연구의 필요성

한국어 교육에서 문학 작품을 교육 자료로 활용하기 위해서는 작품의 언어적 난이도와 언어 외적 요인의 난이도를 고려하여 학습자의 수준에 맞는 작품을 선정해야 한다. 문학 작품 선정에 관심을 갖고 진행된 연구로는 신주철(2006), 오정미(2008), 정해권, 신주철(2011)이 있다.

신주철(2006)은 위계별 문학 교수 목표와 내용을 구성하고 교수 사례를 보여줬다. 그는 한국어 능력 신장을 위해 문학작품을 활용한다는 측면에서 언어적 요인을 고려하고 학습자의 수준에 따라 단순성에서 특수성의 원리를 적용하며 문학적 요소들의 양에도 차이를 두고 위계별 문학 교수 목표와 내용을 구성한다. 학습자의 수준별로 구체적인 문학 활용 예가 제시되어 있으나 객관적인 작품 구분 기준을 제시하고 있지 않아 개별 사례를 보여주는 차원에 그치고 있다고 보인다.

오정미(2008)은 한국어교육에서 문학교육에 대한 필요성은 인정하면서도 문학작품 선정의 기준이 마련되어 있지 않다는 것을 문제로 지적하며 선정기준으로 ‘보편성’과 ‘특수성’을 고려해야 한다고 한다. 문학작품 내 포함된 문화 내용도 교육 목표여야 한다고 보며 학습자의 수준이나 목적에 따라 세계 보편적인 내용과 한국의 특수한 내용이 단계적, 선택적으로 교육될 수 있음을 제시한다. 그러나 작품 선정에서 고려되어야 할 특성에 대한 언급이지 실제로 적용할 수 있는 선정의 기준을 제시하

는 것은 아니다.

정해권과 신주철(2011)은 기존의 연구가 문학작품 선정 시 필요한 위계화에 대해 공감은 하지만 제시된 예들이 객관적인 원리와 방법을 통한 선정이 아닌 경우가 많다는 것을 지적한다. 이런 문제의식으로부터 언어적, 문화적, 문학적 측면에서 텍스트의 등급화를 고려하여 작품별로 통합적 위계화가 가능함을 보여준다. 막연한 기준이 아닌 다양한 측면을 수치화하여 문학 작품의 위계화를 시도했다는 점에서 의의가 있다고 하겠다. 그러나 작품 자체의 난이도에 집중하여 학습자 입장에서 고려하지 못했다는 것이 아쉬움으로 남는다.

이상의 연구들은 기존의 한국어 교육에서의 문학교육에서 작품 선정에 대한 기준이 명확하지 않다는 점을 공통된 문제로 지적하였다. 또한 이에 대해 나름의 기준과 접근으로 학습자의 수준에 맞는 작품을 선정할 수 있도록 기준이나 예를 제시하였다.

이러한 노력의 일환으로 본고는 문학 텍스트를 읽을 때 이해를 어렵게 만들어 실패를 초래하게 하는 요인에 대해 살펴볼 것이다. 학습자가 문학 텍스트를 읽을 때 겪는 어려움이 무엇인지 드러나 문학 텍스트 이해 실패 요인이 파악된다면 앞으로 학습자가 인식하는 난이도를 고려하여 문학 텍스트를 선정하고 위계화하는 데에도 도움이 될 것이다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1. 사고 구술 연구 방법의 타당성

사고 구술(verbal reports)이라는 연구 방법은 사람의 인지과정을 밝히는 데에 20세기 초반부터 널리 사용되어 온 방법이다. 사고 구술은 자료 수집 방법 중 하나로 심리학에서 많이 사용되며 언어와 관련해서는 제1언어와 제2언어의 읽기, 쓰기, 평가, 번역, 화행 등을 연구할 때 많이 사

용된다(Bowles 2010). 사고 구술 방법에서 연구 대상은 과제를 수행하면서 자신의 머릿속에 떠오르는 생각을 말로 표현한다. Pressley와 Afflerbach(1995:4)은 사고 구술 방법의 장점을 세 가지로 정리한다. 첫 번째는 인지 과정에 대한 직접적인 자료의 수집이 가능하다는 것이고 두 번째는 복잡한 결정, 판단 등에 대한 이유를 밝힐 수 있다는 것, 세 번째는 읽기 연구에서 사용될 때 인지 과정뿐만 아니라 대상자의 정서적 반응도 고찰할 수 있다는 것이다.

Ericsson과 Simon(1993)은 사고 구술의 이론적인 근거를 제시한다. 사고 구술은 정보 처리 이론을 바탕으로 하며 특히 장기 기억과 단기 기억의 개념을 중심으로 한다. 장기 기억은 절차적 지식과 어느 정도의 서술적 지식을 포함한다(Pressley와 Afflerbach 1995). 장기 기억에 있는 정보는 무의식적으로 저장되는 것으로 많은 양의 정보를 저장할 수 있지만 항상 쉽게 되찾을 수 있는 것은 아니다. 반면에 단기 기억에 있는 지식은 의식적으로 저장된 정보이지만 기억할 수 있는 양이 매우 적어서 사람들이 단기 기억에 있는 정보를 빠르고 쉽게 되찾을 수 있다. Ericsson와 Simon(1993)에 의하면 사고 구술의 대상은 단기 기억에 있는 정보이다. 이러한 점에서 본 연구의 목적을 달성하기에 적합한 연구 방법이라고 할 수 있겠다.

사고 구술은 널리 사용되어 온 만큼 비판도 많이 받았다. 그 중에 사고 구술의 타당성 문제에 대한 비판이 있다. Ellis(2001:31)이 지적한 것처럼 과제를 수행하는 동시에 생각을 발화하는 것은 과제 속에 또 다른 과제임으로 인지적 부담이 높아질 수밖에 없다. 즉, 사고 구술은 인지 과정을 살펴보기 위한 방법인데, 과제를 수행하면서 자신의 생각을 큰 소리로 말하는 것이 인지 과정 자체를 변화시키지 않겠느냐는 것이다. 이것은 언어 수준이 낮은 제2언어 화자가 대상자가 될 경우 문제가 될 수 있다. 인지적 부담이 커지는 관계로 사고 구술을 통해 수집된 발화 내용의 신뢰성 여부의 문제가 생길 수 있기 때문이다. Ericsson과

Simon(1993)은 이 문제를 제기하면서 해결 방안도 제시했다. 우선 연구 대상들은 사고 구술 과제를 수행하는 동시에 발화해야 한다는 가설을 세웠다. 연구 대상이 과제를 수행하는 중에 발화한다면 단기 기억에 있는 정보를 산출하게 되지만 과제 수행 후에 발화한다면 단기 기억에 있는 정보를 더 이상 산출하지 못하기 때문이다. 사고 과정에 대한 설명(메타적인 설명)도 과제 수행에 영향을 미칠 수 있기 때문에 할 필요가 없다. Bowles(2010)은 제2언어 화자를 대상으로 하는 10개의 사고 구술 연구를 통합하는 메타연구에서 Ericsson과 Simon(1993)의 가설을 확인했다. Bowles(2010)의 연구 결과에 따르면 제2언어 화자가 읽기 과제를 하면서 사고 구술을 해도 메타적인 설명이 없는 경우에는 읽기 과제 수행에 유의미한 영향을 미치지 않는다. 이를 근거로 본 연구에서는 학습자들에게 과제 수행과 동시에 메타적인 설명을 하지 않도록 사고 구술 연구를 설계했다.

### 3.2. 자료 수집과 코딩 절차

이 연구는 문학 작품을 읽고 이해할 수 있는 한국어 고급 학습자를 대상으로 한다. 따라서 고려대학교 언어교육기관에서 한국어 5급, 6급을 공부하고 있는 학습자 17명의 동의를 얻어 본 연구를 실시했다.<sup>1)</sup> 학습자는 중국인 12명, 일본인 3명, 영국인과 태국인이 각 1명이었다. 남자는

---

1) 학습자의 언어 수준을 구분하는 데에는 학습자의 자기 평가, 공인 시험의 결과, 학습자가 공부하고 있는 반 등이 구분 방법으로 사용될 수 있다. 자기 평가는 신뢰성을 확보하기 어렵고, 공인 시험 결과는 실용성이 비교적으로 낮다는 이유에서 본 연구에서는 세 번째 방법을 택했다. 세 번째 방법은 두 번째 방법만큼의 객관성은 없지만 실용성이 높고 같은 기관에서 공부하는 학습자의 경우에 같은 기준의 평가를 확보할 수 있다. 연구를 시작할 때 연구에 참여하기로 한 학습자는 18명이었으나 한 명은 실제 사고 구술 읽기를 시작하기 전 진행된 연습용 텍스트를 읽은 후 연구에 참여하지 않기로 결정했기 때문에 제외였다.

총 3명이었다. 이들 중 평소에 문학을 읽는 습관을 가지고 있었던 학습자는 11명이었고 나머지 6명은 잘 읽지 않는다고 답했다.<sup>2)</sup>

전체 사고 구술 과제는 6개의 텍스트로 구성되었다. 그 중에서 시 한 편과 소설에서 인용된 한 부분은 사고 구술 연습을 하기 위해 사용되었다. 나머지 시 두 편과 소설에서 인용된 부분 두 개는 사고 구술 읽기 텍스트로 사용되었다. 본 연구는 학습자가 어려움을 느끼고 이해 실패를 초래하는 요인을 밝히는 것을 목적으로 하기 때문에 읽기 난이도가 비교적 높은 텍스트를 선정했다. 사고 구술을 위해 선정한 텍스트는 다음과 같다.

- 시 연습용 텍스트: 황동규 ‘즐거운 편지’
- 시 연구용 텍스트: 황지우 ‘새들도 세상을 뜨는구나’(시1),  
김지하 ‘타는 목마름으로’(시2)
- 소설 연습용 텍스트: 박완서 ‘황혼’
- 소설 연구용 텍스트: 김승옥 ‘서울, 1964년 겨울’(소설1),  
하근찬 ‘수난이대’(소설2)

텍스트는 일차적으로 고등학교 문학 교과서 수록 작품 중 선정했다. 시는 한국 문화에 대한 배경지식이 텍스트 이해에 영향을 미치는지 알아보기 위해 시대상을 반영해 읽을 수 있는 것을 선정했고 분량이 너무 긴 것은 제외했다. 소설은 제시된 부분만으로도 이해가 가능한 작품을 선정했다.<sup>3)</sup> 가능한 학습자에게 노출되지 않았을 것 같은 작품으로 골랐는데

- 
- 2) 일반적으로 한국어 교실에서는 학습자의 문학을 읽는 습관의 유무와 상관없이 문학 수업이 진행된다. 본 연구도 일반 목적의 학습자를 대상으로 한 교실 상황을 전제했기 때문에 자료 분석 과정에서 문학을 읽는 습관을 가진 학습자와 그렇지 않은 학습자를 구분하지 않았다.
  - 3) 소설의 경우 전체가 아니더라도 부분의 소주제와 글의 전개 방식, 분위기 등을 파악하는 것을 통해 학습자가 문학 텍스트를 읽을 때 겪는 어려움을 예측할 수 있다고 본다. 텍스트의 부분을 이해하지 못한 상황에서 전체를 파악하

학습자들이 처음 보는 작품이라는 것은 마무리 인터뷰를 통해 확인했다. Aufflerbach(1990)에 따라 학습자들이 자신의 생각을 계속적으로 표현해야 한다는 것을 상기시키기 위해 텍스트에 특별한 표시(별 표시; ☆)를 삽입했다.<sup>4)</sup>

학습자들은 계속적으로 말해야 하기 때문에 연구자는 연구 진행 중에 아무 말도 할 수 없다. 다만 대상자가 10초 이상 말하지 않는 경우에 연구자가 간단하게 “말해 보세요”라는 말 정도로 자극할 것이라고 알려주었다. 본 연구의 사고 구술은 메타 인지 사고 구술의 문제를 극복하기 위해 학습자들에게 생각과 해석의 이유에 대해 설명할 필요가 없으며, 읽으면서 머리에 떠오르는 것을 말하면 된다고 교육시켰다. 학습자들은 과제를 수행하는 동시에 사고 구술을 했으며 각각의 텍스트를 읽은 후 텍스트와 관련된 간단한 질문에 답했다. 대답 내용은 실제 학습자의 이해 정도를 파악하고 분석 과정에서 보다 정확한 코딩을 하는 데에 도움이 되었다.

자료 수집은 총 3차로 나뉘어 진행되었고 두 명의 연구자가 각각 9명, 8명의 학습자를 대상으로 사고 구술 방법을 통해 텍스트를 읽고 인터뷰에 참여할 수 있게 했다. 연구 진행 순서와 자료 수집을 시작하기 전의 피험자가 받은 교육 내용은 동일하였으며 연구자는 지침서를 만들어 둘의 차이가 최대한 존재하지 않도록 했다.<sup>5)</sup>

학습자 1명당 연구 참여 소요 시간은 약 40~50분이었으며 연구 과정은 다음과 같이 세분화된다. 우선 연구자는 학습자에게 연구의 목적과 연구 방법에 대해 설명했다. 이후 학습자는 연습용 텍스트를 통해 사고 구술을 연습했고 본격적으로 연구에 사용될 시와 소설을 각각 읽으며 사고 구술을 실시했다. 각 작품을 읽은 후에 학습자들은 텍스트와 관련된

---

기는 어렵다.

4) 텍스트는 부록 1로 첨부한다.

5) 연구자가 참고한 지침서는 부록 2로 첨부한다.

질문에 간단히 답해야 했으며 마지막으로 읽기 습관이나 장르별 선호 양상 등에 대해 인터뷰했다.

녹음된 자료는 연구자에 의해 직접 전사되었다. 전사의 대상은 학습자가 사고 구술로 발화한 내용으로 한정했으나 학습자가 텍스트를 읽을 때 반복한 발화, 말의 끝소리를 흐린 부분이나 의문문 억양 등을 전사 내용에 포함시켰다. 전사된 전체 사고 구술은 68개(학습자 17명 \* 텍스트 4개)였으나 사고의 표현이 없는 학습자 한 명의 텍스트 하나를 코딩 과정에서 제외하여 연구 대상 사고 구술은 총 67개이다.

코딩에는 혼합 방법을 이용했다. 코딩할 때는 이론이나 선행 연구를 바탕으로 하는 틀을 사용할 수 있으며 자료에 나타나는 주제를 바탕으로 코딩 스키마를 정할 수도 있다(Boyatzis 1998). 본고의 목적은 문학의 읽기 난이도를 밝히는 것과 관련되므로 우선 신뢰도가 높은 Pressley와 Afflerbach(1995:65)의 틀을 코딩 스키마로 참고했다. Pressley와 Afflerbach(1995)은 38개의 선행 연구 결과를 분석한 후에 사고 구술을 통해 밝혀진 독자의 읽기 절차를 요약했다. 그 중에서 본고의 목적에 가까운 ‘텍스트를 이해하는 데에 나타날 수 있는 문제’ 목록을 참고했다. 그러나 Pressley와 Afflerbach(1995)의 38개 연구 중에 문학을 읽기 자료로 사용한 연구는 9개밖에 없으며 모두 원어민 화자를 대상으로 한다. 이런 점에서 제2언어 학습자를 대상으로 하는 본 연구와 차이가 있어 분석 틀을 수정할 필요가 있었다. 분석 절차와 분석 틀의 수정은 다음과 같은 과정을 통해 이루어졌다.

- 1) 1차 분석에서 각 연구자가 Pressley와 Afflerbach(1995)의 틀을 참고하여 전체 사고 구술을 코딩함.
- 2) 1차 분석을 마무리한 후 연구자들이 서로 Pressley와 Afflerbach(1995) 분석 틀의 한계를 논의하고 자료에서 나타난 주제(theme)를 바탕으로 분석 틀을 수정함.

- 3) 2차 분석에서 각 연구자가 수정된 코딩 틀을 참고하여 다시 전체 사고 구술을 코딩함.
- 4) 2차 분석을 마무리한 후 연구자들이 다시 코딩 틀의 한계를 논의하면서 자료에서 나타난 주제(theme)를 바탕으로 다시 분석 틀을 수정함.
- 5) 3차 분석에서 각 연구자가 수정된 코딩 틀을 참고하여 다시 전체 사고 구술을 코딩함.
- 6) 3차 분석을 마무리한 후에 다시 코딩 틀을 수정했고 두 연구자의 코딩에서 차이가 있을 경우에 합의점을 도출함. 3차에서 수정된 코딩 틀을 사고 구술 분석에 적용함.

모든 연구는 연구자의 특징이 반영될 수밖에 없다. 특히 위와 같은 코딩 과정에서는 연구자의 배경이 영향을 미칠 수 있다. 따라서 코딩 과정에 영향을 미칠 수 있는 요소인 연구자의 배경에 대해 소개한다. 연구자 한 명은 한국인 여성으로 한국어문화교육학 박사 수료생이다. 한국어 교육 경력은 5년 정도이다. 다른 연구자 한 명은 서양인 남성이며 한국어문화교육학 박사학위 소지자이다. 두 연구자는 6년 전부터 대학원 동료로 친분을 가지고 있다. 합의 과정에서 두 연구자의 배경과 시각은 많은 차이를 보일 때가 있었으나 서로의 전문성과 경험을 인정하면서 쉽게 합의할 수 있었다. 특히 외국인 연구자의 입장과 한국인 연구자의 입장을 통합하고 자료를 해석하는 데에 학습자의 시각과 교사의 시각을 참고할 수 있었다. 평가자의 일치도는 0.61로 나타났다.<sup>6)</sup> Boyatzis(1998:154)에서 알 수 있듯이 본 연구처럼 코딩 항목이 정해져 있지 않은 경우에는 평가자의 일치도가 높게 나오기 어렵다. 본 연구는 앞에서 기술한 분석 절차와 자료의 성격(전사된 구어 자료)으로 인해 자료 코딩 시, 연구자들

---

6) 평가자 일치도는 Boyatzis(1998)를 참고하여 두 연구자가 동일하게 코딩한 항목의 수를 두 연구자가 코딩한 항목의 총수로 나누었다. Richards(2003:160)는 평가자 일치도가 0.75이상인 경우는 매우 좋음, 0.60~0.75는 좋음, 0.40~0.60은 보통이라고 제시한다.

이 코딩할 대상의 단위와 항목이 정해져 있지 않았다. 이런 점이 본 연구의 평가자 일치도에 영향을 미쳤다.

## 4. 문학 텍스트 읽기에서의 이해 실패 요인

### 4.1. 이해 실패를 초래하는 요인

한국어 고급 학습자가 현대 문학 작품을 읽을 때 이해하기 어려워 이해 실패를 낳는 요인을 파악하기 위해 3.2에 기술된 질적인 연구 방법을 이용했다. 이 방법을 사용하여 이해 실패를 초래하는 요인은 총 6개로 정리됐으며 각 요인별로 다양한 양상이 나타났다. 6개의 요인은 ① 모르는 어휘와 이해 불가능한 문장, ② 아는 어휘에 대한 확대 해석, ③ 아는 형태소를 활용한 잘못된 해석, ④ 맥락 이해 실패, ⑤ 배경 지식의 부족, ⑥ 문학적 표현 이해 실패이다. 각 요인들이 사고 구술을 통해 어떻게 드러나는지 기술한다.<sup>7)</sup>

#### ① 모르는 어휘와 이해 불가능한 문장

‘모르는 어휘와 이해 불가능한 문장’은 학습자가 이해하는 데에 모르는 어휘로 인해 장애를 겪는 것을 의미한다. 모르는 어휘가 하나일 때뿐만 아니라 한 문장 내에 모르는 어휘가 너무 많아 문장 전체를 이해하지 못하는 것도 포함된다. 이 경우 학습자들은 모르는 어휘를 이해하기 위해 노력하지 않고 포기한 상태에서 다음 문장으로 넘어간다. 포기하지

7) 6가지 이해실패 요인은 각각 다음과 같은 횟수로 나타났다.

실패 요인	요인①			요인②	요인③	요인④	요인⑤	요인⑥
	해석 포기	잘못된 추측	잘못된 추측 반복					
횟수	199	101	73	14	17	8	14	17

않고 추측을 시도하는 경우도 있다. 이때 ‘잘못된 추측’을 하게 되면 이해가 어려워지며 이후 이를 토대로 잘못된 추측을 반복하기도 한다.

‘모르는 어휘와 이해 불가능한 문장’이 이해 실패 요인으로 작용했을 때 학습자가 보이는 양상은 총 3가지이다. 가장 명백하게 나타났을 때는 학습자가 “이것을 몰라요”, “이 문장을 몰라요”라고 표현한 것이며 의문문 억양을 사용하는 경우도 있다. ‘모르는 어휘와 이해 불가능한 문장’에 대한 첫 번째 양상의 예는 다음과 같다.<sup>8)</sup>

- 1) “휘청거린다” 몰라요 (소설2, A)
  
- 2) “그 안에 들어가면서... 들어서면... 카바이트 불의 길쭉한 불꽃이 바람에 흔들리고 있고 염색한 군용 잠...” 잠바? 를 입고 있는 중년...사내가”... 중년사내? 술을 따르고 안주를 구워 주고 있는 그러한 선술집에서” (소설1, O)
  
- 3) “되살아오는 끌려가던 벼들 피묻은 얼굴”... 이 문장을 몰라요. (시2, L)

예문 1에서 학습자는 어휘 하나를 모르는 상황이다. 그리고 이것에 대해 모른다고 한 후 다음 문장으로 넘어간다. 예문 2의 경우 학습자는 모른다고 하지는 않았으나 의문문의 억양을 통해 모른다는 것을 표현한다. 모른다는 것은 하나의 어휘뿐만 아니라 문장 차원에도 적용될 수 있다. 한 문장 내에 모르는 어휘가 많아 전체 문장을 처리할 수 없게 되는 경우가 예문 3이다.

학습자가 모르는 어휘를 접했을 때 무조건 의미 이해를 포기하는 것은 아니다. 학습자는 나름대로 알고 있는 지식을 동원하여 이해하지 못한

---

8) “ ” 는 학습자가 텍스트를 읽는 부분을 표시한 것이며 “...”는 짧은 휴지, [...] 는 생략을 의미한다. 17명의 학습자는 A~Q로 표시한다.

부분을 추측한다. 해석이 확실하지 않지만 맥락에 의존하여 해당 어휘나 문장의 의미를 추측할 경우 세 가지 결과를 낼 수 있다. 하나는 전체에 대한 올바른 해석이고, 다른 하나는 전체에 대한 올바르지 않은 해석이며 마지막 하나는 부분적으로만 올바른 해석을 하는 것이다. 첫 번째는 학습자의 추측이 본래의 의미와 같기 때문에 코딩하지 않았다. 두 번째와 세 번째는 명백하게 이해하지 못한 것이므로 코딩 대상이 된다.

‘모르는 어휘와 이해 불가능한 문장’에 대한 두 번째 양상인 ‘잘못된 추측’은 “이것을 모르지만... 아마 이런 뜻인 것 같다”와 같은 표현과 모르는 구절을 말한 뒤 다시 자신의 생각을 의문문의 형태로 덧붙이는 것을 통해 드러난다.

- 4) “그날 밤 우리 세 사람은 우연히 만났다” 아마 옛날에 알거나 옛날에 아는 친구이었는데 오랫동안 만날 수 없었던 친구가 우연히 만난 거 (소설1, D)
- 5) “음... 얼른 낫지 않고 막 썩어 들어가기 때문에 군의관이 잘라버립디 더 병원에서예... 아버지... 와?... 이래 가지고 나 우째 살까 싶습디 더... 우째 살긴 뭘 우째 살아 목숨만 붙어 있으면 다 사는기다 그런 소리 하지 마라...” 이 부분을 보면 이 글을 쓴 시간이 전쟁 시기란 것을 알 수 있을 것 같아요... 말하는 사람은 어머니하고 아들의 역할인 것 같아요 (소설2, D)
- 6) “신새벽 뒷골목에”... 뒷 골목이 뭐예요? “네 이름을 쓴다 민주주의여”... 민주주? 혹시 사람의 이름? (시2, J)

예문 4의 학습자는 해석을 시도했으나 틀린 해석을 하게 된다. 이 소설에서 등장하는 인물들은 서로 모르는 사이라는 것이 분명히 나타나기 때문이다. 학습자가 텍스트를 부분적으로 이해하고 있음을 알 수 있다.

예문 5의 학습자는 전체 의미를 파악하는 데에 어려움을 겪는 것이 분명하다. 전쟁 시기라는 것은 제대로 이해했으나 앞부분에 등장한 부자를 파악하지 못하고 아버지와 아들이 아닌 어머니와 아들의 대화로 이해하고 있기 때문이다. 부분적으로만 이해한 또 다른 경우라고 하겠다. 예문 6의 학습자는 ‘민주주의’라는 단어를 모른 채 맥락을 통해 해석해 나가다가 민주주의를 사람의 이름으로 추측하게 된다. 이는 학습자가 다른 맥락에서 해석하게 된 경우라고 하겠다.

예문 4-6에서 나타나는 양상이 앞의 첫 번째 양상과 다른 점은 모르는 문장 자체가 이해 실패로 바로 이어지지 않는다는 것이다. 학습자는 추측을 함으로써 완벽한 해석을 하지는 못하더라도 부분적으로나마 해석을 시도한 것이 후에 전체를 해석하는 데에 도움이 될 수 있다. 그러나 초반부에 잘못된 추측을 하는 경우 학습자들은 자신의 추측에 의존하려는 경향을 보인다. 그것이 ‘모르는 어휘와 이해 불가능한 문장’에 대한 세 번째 양상이다.

‘잘못된 추측의 반복을 통한 자기 해석 강화’는 대부분 ‘잘못된 추측’ 양상 후에 이어진다. 이 경우 학습자는 확실하게 이해하지 못하고 추측한 부분이 있는 상태에서 이후 텍스트를 읽으면서도 이전에 추측에서 비롯된 잘못된 해석을 수정하지 않고 오히려 이전 해석에 맞춰 해석해 나가게 된다. 이 양상의 특징은 학습자가 새로운 정보의 유무에 상관없이 기존에 자신의 해석을 강화하는 방향으로 이어지는 정보를 해석해 나간다는 것이다. 따라서 ‘잘못된 추측의 반복을 통한 자기 해석 강화’ 양상은 ‘잘못된 추측’ 양상 뒤에 반복적으로 나오는 경우가 대다수이다.

‘잘못된 추측의 반복을 통한 자기 해석 강화’는 학습자가 초반부에 잘못된 해석을 하게 되면 새로 정보를 제대로 사용하지 못하게 된다는 것을 보여 준다. 또한 확실하지 않더라도 한번 한 해석에 대해서는 수정하거나 재해석하는 경우가 적다는 것도 알 수 있다. ‘잘못된 추측의 반복을 통한 자기 해석 강화’ 양상은 다음의 예를 통해 알 수 있다.

- 7) “영화가 시작하기 전에 우리는 일제히 일어나 애국가를 경청한다” 약간 즐거운 느낌이 있는 것 같아요 [...] “일렬 이렬 삼렬 횡대로 자기들의 세상을 이 세상에서 떼어 메고 이 세상 밖 어디론가 날아간다” 이거는 영화 내용이 자기 마음에 맞는 것 같아요 (시1, H)
- 8) “1964년 겨울을 서울에서 지냈던 사람이라면 누구나 알 수 있겠지만 밤이 되면 거리에 나타나는 선술집 오텡과 군참새와 세 가지 종류의 술 등을 팔고 있고”... 옛날에 너무 너무 추운...겨울이 되면 사람들은 다 누구든지 음...누구든지 다 알아요 뭔지 모르시죠 제가 설명해줄게요... 밤이 되면 밤에 나타나는 사람들은 밤새우는 게 되게 즐거워서 [...] “그 안에 들어서면 카바이트 불의 길쭉한 불꽃이 바람에 흔들리고 있고 염색한 군용 잠바를 입고 있는 중년사내가 술을 따르고 안주를 구워 주고 있는 그러한 선술집에서 그날 밤 우리 세 사람은 우연히 만났다” 이런 뜻은 이 말이... 음... 아무리 밖에서 차가운 바람이 아무리 불어도 어... 안에 있는 사람들은 되게... 안에 있는 사람들은 되게 신나게 되게 되게 아무 생각도 없이 그냥 즐거웠어요 (소설1, N)

예문 7에서 학습자는 즐거운 느낌이 있다고 말한다. 즐거운 느낌을 만들 만한 구체적인 요소가 없는 상태에서 학습자가 나름대로 추측한 것이기 때문에 첫 부분은 ‘모르는 어휘와 이해 불가능한 문장’에 대한 ‘잘못된 추측’이라고 할 수 있다. 이후 학습자는 계속 ‘즐거움’을 전제하고 영화를 보고 있는 시의 화자가 영화를 즐기고 있다고 말한다. 이는 학습자가 앞부분에서 한 잘못된 해석이 텍스트 전체의 분위기를 형성하여 이후에도 영향을 미친다는 것을 보여준다. 예문 8의 학습자는 텍스트 내 정보보다 자신의 배경 지식을 바탕으로 텍스트를 해석한다. 학습자는 한국 사회 구성원이 술을 즐긴다는 생각을 가지고 소설 속 포장마차에 있는 사람들도 즐거운 시간을 보내고 있다고 해석한다. 뒷부분에서 학습자의 해석을 지지할 만한 내용이 나오지 않아도 그는 계속 ‘즐거운 포장마차

의 분위기'를 중심으로 이해한다.

특히 예문 7에서 알 수 있듯이 학습자들은 잘못된 해석을 쉽게 수정하지 않고 텍스트에서 나오는 정보보다 정확하지 않더라도 자신의 이전 해석에 의존하는 경향이 있다. 이렇게 자신의 이전 해석에 과도하게 의존하다 보면 텍스트 전체를 잘못 이해하기 쉽다. 학습자들이 새로운 정보를 항상 무시하고 자신의 해석을 고집하는 것은 아니다. 새로운 정보를 알아차리고 이전에 자신이 한 해석에 대해 의심을 하는 경우도 있다.

## ② 아는 어휘에 대한 확대 해석

모르는 어휘가 많아지면 학습자들은 어렵다고 느끼게 된다. 그러나 모르는 어휘뿐만 아니라 아는 어휘도 문제가 될 수 있다. ‘아는 어휘에 대한 확대 해석’은 학습자가 문장이나 텍스트에서 자신이 알고 있는 하나의 어휘나 내용에 집중하는 경우이다. 부분에 집중할 경우 대부분 잘못된 이해로 이어진다. ‘아는 어휘에 대한 확대 해석’은 모르는 어휘의 보충 전략으로 볼 수 있다. 알고 있는 것을 최대한 활용하여 모르는 것을 만회하려는 것이다. 그러나 부분을 전체로 확대 해석할 경우 잘못된 해석이 될 가능성이 높아진다. 이는 모르는 요소뿐만 아니라 아는 요소도 텍스트 이해에 장애가 될 수 있다는 것을 보여준다. ‘아는 어휘에 대한 확대 해석’은 알고 있는 단어에 집중하여 확대 해석하는 양상을 보인다.

9) “그 안에 들어서면 카바이트 불의 길쭉한 불꽃이 바람에 흔들리고 있고 염색한 군용 잠바를 입고 있는 중년사내가 술을 따르고 안주를 구워 주고 있는 그러한 선술집에서”... 아 여기까지 전에 환한 느낌이 들어서 아마 여기부터 아마 여기 전쟁 이후 군인이 어떤 군인이가 서울에 차지하는 상황을 묘사하는 것입니다. (소설1, P)

10) “얼어붙은 거리를 휩쓸며 부는 차가운 바람이 필력거리게 하는 포장

을 들치고 안으로 들어서게 되어 있고”... 바람이 너무 세서 날씨가 쌀쌀한데... 잠깐 어떤 것을 사서 포장해 달라고 하는 거예요... 그래서 그 물건을 사기 위해서 그 가게에 들어가서 사고 있는 거예요. (소설1, D)

예문 9의 ‘군용’은 소설의 원본과 학습자가 실제 읽은 텍스트에 ‘군용(軍用)’으로 표기되어 있다. 예문 9의 학습자는 한자로 표기되어 이해가 쉬웠던 어휘에 과도하게 집중해 소설에 실제 없는 군인을 등장시킨다. 이같이 한자권 학습자들의 경우 ‘군용’에 과도하게 집중하면서 군대, 군인과 관련된 스키마를 활성화시켜 전체 문장을 해석하는 경우가 나타났다. 예문 10의 학습자는 자신이 알고 있는 ‘포장’이라는 말에 과도하게 집중했다. 학습자는 ‘포장마차’는 모르지만 물건을 싸는 ‘포장’은 알고 있다. 학습자는 자신의 일상생활과 가장 비슷한 장면을 상상하게 되고 여기에 맞춰 텍스트를 해석하게 된다. 맥락에 맞게 ‘포장’을 이해하지 못하고 자신이 아는 것으로 잘못 해석한 것이다. 예문 10도 학습자가 아는 어휘를 중심으로 관련된 스키마를 활성화하고 전체 문장을 해석해 결국 올바르게 이해에 닿은 경우라 하겠다. 예문 9, 10에서 알 수 있듯이 모르는 것뿐만 아니라 아는 것도 이해에 큰 장애가 되어 결과적으로 이해 실패를 낳는 요인이 될 수 있다.

### ③ 아는 형태소를 활용한 잘못된 해석

‘아는 형태소를 활용한 잘못된 해석’에서 학습자는 어휘의 뜻을 모르지만 어휘를 구성하는 형태소 중 자신이 알고 있는 것을 활용하다가 잘못된 해석에 도달한다. 이것도 어휘의 의미를 파악할 때 사용하는 전략으로 볼 수 있으나 결국 텍스트의 부분이나 전체를 이해하는 데 부정적으로 작용하여 이해 실패를 초래하는 요인이 된다. ‘아는 형태소를 활용한 잘못된 해석’의 예는 다음과 같다.

- 11) “삼천리 화려 강산의 을숙도에서 일정한 군을 이루며” (7초) 강산의 을숙도...무슨 곳의 이름인 것 같아요...군은 군인 할 때 군이고 삼천리 금수 강산 어떤 곳에서 군인이 있었다 (시1, I)
- 12) “수난이대”... 이대는 이화여대예요? (소설2, G)
- 13) “타는 목마름으로”... 목마름 이 단어 잘 모르겠지만... 타는 하고 추측하는 것... 나무로 만든 말? (시2, B)

예문 11의 학습자는 ‘삼천리 화려 강산의 을숙도’를 읽고 장소일 것이라 추측한다. 이후 ‘군을 이루며’를 읽고 떠올린 것은 군(群)이 아닌 군(軍)이다. 이 경우 해석의 실패는 어휘 차원이 아니라 문장의 차원으로 확대된다. 왜냐하면 학습자가 ‘어떤 곳에 군인이 있었다’고 자신이 이해한 것을 확대 적용했기 때문이다. 예문 12의 학습자는 소설의 제목인 ‘수난이대’라는 단어의 의미를 전혀 모르는 상황이다. 학습자는 모르는 단어를 이해하기 위해 제목을 구성하는 형태소를 분석한다. 그 결과 ‘수난이대’는 이대(二代)가 아니라 자신이 알고 있는 이대(梨大)가 아닐까 생각하게 된다. 학습자는 제목의 의미를 이해하면 텍스트의 이해에 도움이 될 것이라고 생각했을 것이다. 그러나 여기에서는 아는 형태소를 잘못 활용하여 오히려 이해에 부정적으로 작용할 가능성이 있었다. 예문 12의 학습자는 이후에 이화여대와 관련이 없다는 것을 알아 형태소를 잘못 활용한 것이 전체 텍스트 이해에 영향을 미치지 않는 것이다. 예문 13은 예문 12와 유사한 상황으로 학습자는 ‘타다’가 타다(乘)인지, 아니면 타다(然)인지 구분할 수 없는 상황이다. 그래서 제목의 다른 요소를 살펴보면 ‘목마름’이라는 말도 모르는 어휘이기 때문에 자신이 알고 있는 목마(木馬)라는 형태와 연관시켜 ‘타다’를 타다(乘)로 해석한다. 결과적으로 학습자는 아는 형태소를 잘못 활용함으로 이해에 실패한다.

이런 문제는 특히 작품의 제목을 해석할 때 많이 발생했다. 제목은 맥락을 보여주지 않아 해석하기 매우 어려울 수 있다. 또한 이대(二代/梨大)와 타다(乘然)의 사례를 통해 형태소, 특히 한자어를 활용한 해석은 학습자의 생활이나 해당 어휘의 노출 빈도와 관련이 깊다는 것을 알 수 있다. 외국인 유학생인 학습자가 일상생활에 접할 가능성이 높은 것은 ‘이대(二代)’라는 말보다 ‘이화여대’이고 ‘불이 타는 것’보다 ‘교통수단을 타는 것’일 것이기 때문이다.

예문 11에서 보이는 양상은 ‘잘못된 추측’ 양상이나 ‘아는 어휘에 대한 확대 해석’과 유사해 보일 수 있다. 그러나 ‘아는 형태소를 활용한 잘못된 해석’은 아는 형태소에만 집중하여 이해에 실패한 것인 반면, ‘잘못된 추측’은 이해 실패 원인이 명백하지 않거나 실패의 원인이 형태소 차원이 아니다. ‘아는 어휘에 대한 확대 해석’도 어휘에 대한 해석이 틀리지 않았으나 확대 해석하면서 문제가 발생했다는 점에서 다르다.

#### ④ 맥락 이해 실패

‘맥락 이해 실패’는 학습자가 새로 나오는 정보가 이전에 한 자신의 해석과 부딪힌다는 것을 알아차리고 수정해야 한다고 생각하는 경우이다. ‘잘못된 추측의 반복을 통한 자기 해석 강화’는 힌트를 활용하지 못하거나 자신의 배경 지식에 과도하게 의존하는 것이었으나 ‘맥락 이해 실패’는 학습자가 새로 발견한 정보를 활용한다. 새로운 정보를 활용하면 세 가지 양상이 나타날 수 있다. 첫 번째는 학습자가 새로운 정보를 활용함으로 틀린 해석을 수정하는 것이고, 두 번째는 올바른 해석을 하고 있었으나 새로운 정보를 잘못 활용하여 오히려 옳바르지 않은 재해석을 시도하는 것이다. 세 번째는 학습자가 이미 해석한 내용과 새로 나오는 정보 사이의 불일치를 느끼면서도 어떻게 해석해야 할지 잘 모르는 상태에서 방향을 잡지 못하는 경우이다.

‘맥락 이해 실패’는 “아까 이렇게 생각했는데 지금은...”, “앞에 내용과

틀린 것 같은데”같은 표현을 통해 드러났고 의문문으로 의아함을 표현하기도 했다.

- 14) “야야 안 그렇다 걸어댕기기만 하면 뭐하노 손을 지대로 놀려야 일이 뜻대로 되지” 앞 내용하고 좀 틀린 것 같은데요... 아들을 격려하는 것인 것 같은데요... 아무리 불편해도 장애인이 되어도 자기가 잘 살라는 말예요 (소설2, D)
- 15) “야야 안 그렇다 걸어댕기기만 하면 뭐하노 손을 지대로 놀려야 일이 뜻대로 되지”... 그전까지는 아버지와 아들의 대화라고 생각하는데 지금은 길에서 살고 있는 사람으로 바꾸었어요 (소설2, B)
- 16) “차라리 차라리 차라리 아버지같이 팔이 하나 없는 편이 낫겠어에 다리가 없어놓니 첫째 걸어댕기기에 불편해서 똑 죽겠심더”... 팔 그 팔이 없어요? 팔 하고 다리가 없어요? 그래서 살기가 불편해 힘들어요? (소설2, L)

예문 14의 학습자는 텍스트 앞부분을 읽으면서 주인공의 ‘팔’이 불편하다고 이해하고 있었다. 그러나 거의 마지막에 와서 ‘다리’가 불편하다는 사실을 알게 된 후 자신의 이전 해석에 문제가 있었음을 알고 해석을 수정한다. 새로운 정보를 참고하여 틀린 해석을 올바른 해석으로 수정한 예라고 하겠다. 반면, 예문 15, 16은 구 정보와 신정보 사이에 느끼게 된 불일치가 결과적으로 올바르지 않은 해석을 하게 만든다. 예문 15의 경우, 학습자는 아버지와 아들 사이의 대화를 끝까지 읽은 다음에 부자의 대화가 아닌 ‘길에서 살고 있는 사람’의 대화라고 생각하게 된다. 학습자가 어떠한 내용에서 노숙자의 상황을 떠올렸는지는 알 수 없지만 결과적으로 올바르지 않은 해석으로 수정하게 된 경우이다. 예문 16의 학습자는 아버지는 팔이, 아들은 다리가 없다고 이해하고 있었으나 대화의 한

부분을 읽고 나서 아들인 진수가 팔과 다리가 없는 것으로 재해석하게 된다. 이 경우도 학습자의 재해석이 잘못된 해석으로 이어진 경우라 하겠다.

‘잘못된 추측의 반복을 통한 자기 해석 강화’는 학습자가 텍스트 내의 정보를 제대로 알아차리지 못한 채 잘못된 해석을 이어가는 것이었다. 이와 달리 ‘맥락 이해 실패’는 학습자가 정보를 받아들인다 해도 잘못 활용해서 결국 올바른 해석에 도달하지 못할 수 있다는 것을 보여준다.

#### ⑤ 배경 지식의 부족

문학 텍스트는 문화에 대한 이해가 전제되어야 하는 텍스트이다. 따라서 문화에 관한 배경 지식이 없으면 텍스트를 처리하는 데에 이해의 한계가 있을 수 있다. ‘배경 지식의 부족’은 학습자의 배경 지식이 부족하여 텍스트 이해에 부정적인 영향을 미치는 경우에 해당한다.

17) “영화가 시작하기 전에 우리는 일제히 일어나 애국가를 경청한다”...

그냥 이 사람이 영화관에 가서 영화를 보려고 하는데요... 영화를 보기 전에 그냥 우리나라를 사랑해서 애국가를 부르는 거예요? (시1, D)

18) “나 봐라 팔뚝이 하나 없어도 잘만 안 사나 남 봄에 좀 덜 좋아서

그렇지 살기사 와 못 살아”... 아... 이거 북한말예요 (소설2, G)

예문 17의 학습자는 과거 한국 극장에서 영화 상영 전에 애국가가 나왔던 사실을 모르고 있다. 그래서 학습자는 왜 영화를 보기 전에 애국가를 경청해야 하는지에 대해 나름의 해석을 시도한다. 학습자는 ‘우리나라를 사랑해서 애국가를 부른다’고 추측하게 되는데, 여기서의 이해 실패는 ‘경청한다’라는 단어를 몰라서가 아니라 ‘우리나라를 사랑해서’라고 해석했다는 데에 있다. 애국가를 부르는지 듣는지를 아는 것보다 더

중요한 것은 왜 이런 행위를 하고 있는지를 아는 것이다. 따라서 이 텍스트를 제대로 이해하기 위해서는 애국가를 들어야 하는 문화 차원의 이해가 뒷받침되어야 한다. 예문 18은 한국어에 관한 배경 지식의 부족으로 인해 학습자가 잘못 이해하게 된 경우이다. 학습자는 이 소설이 전쟁을 소재로 하고 있다는 것은 파악했으나 경상도 방언으로 이루어지는 대화문을 북한어라고 생각하게 된다. 문화와 언어에 관한 부족한 배경 지식을 보충하기 위해 한국 전쟁에 관한 지식을 활용하여 북한을 떠올렸기 때문이다. 결국 북한말이라는 판단은 등장인물을 북한 사람으로 상정하는 실수로 이어진다.

예문 17, 18의 학습자들은 문장을 구성하는 모든 요소를 이해했음에도 불구하고 전체 의미나 맥락을 정확히 파악하기 힘들다. 이는 학습자의 언어 지식이 충분하다고 해도 문화적인 요소에 관한 배경 지식이 없으면 문학 텍스트를 이해하는 데에 한계가 있음을 보여준다.

#### ⑥ 문학적 표현의 이해 실패

문학적 표현, 특히 비유의 이해 실패는 문학 작품을 텍스트로 사용할 때 발생하는 문제이다. 외국인 학습자들은 문학 읽기 수업을 들은 적은 있어도 개인적으로 한국어로 된 문학 작품을 읽어본 적은 거의 없을 것이다. 이것은 본 연구의 마무리 인터뷰에서도 확인되었다. 따라서 비유를 접할 때 비유라고 파악하지 못하고 언어 차원에서 접근하여 해석하려는 경향이 있다.

19) 내 머리는 너를 잊은 지 오래... 너를 잊은 지 너무도 너무도 오래...

이거 이 민주주의 아마 민주주의 또 아마 헤어지는 사람이 어 이 전쟁이다 둘째 전쟁이다 그거 때문에 헤어지는 사람에 대한 그리움 느낌을 느낄 수 있습니다 (시2, P)

20) “신새벽 뒷골목에 네 이름을 쓴다 민주주의여 내 머리는 너를 잊은 지 오래 내 발길은 너를 잊은 지 너무도 너무도 오래”... 신새벽... 뒷골목에는 시인이 있는 시간하고 장소... 시인 지금 새벽... 작은 골목에서 그 사람은 아마 옛날 애인인 것 같은데요... 그 분의 이름을 쓴다... 쓰고... 그 분은 시인의 머리에서 잊은 것이 오래되었다 (시2, E)

21) “새들도 세상을 뜨는구나” 새들이 이 세계에서 잘 나간다는 뜻인가요? (시1, G)

예문 19와 20은 ‘타는 목마름으로’에서 나오는 예이다. 학습자들은 내용을 이해하는 데에 실패했는데 원인은 같다. 학습자들은 ‘민주주의’라는 말을 알고 있다. 그러나 의인화되어 있는 것을 파악하지 못하고 ‘애인’같은 또 다른 사람을 등장시켜 해석한다. 예문 21은 시의 제목을 언어 차원에서 접근하면서 문학적 비유를 이해하지 못한 경우이다. 텍스트 전체를 이해하는 데에 실패한 것은 아니지만 문학 작품으로서 표현하고 있는 문학적 의미 파악은 실패했다고 할 수 있다. 학습자들이 표면적으로만 텍스트를 이해했을 뿐 이면의 의미를 파악하지는 못했다는 것이다.

## 4.2. 논의

학습자가 문학 텍스트를 읽을 때 이해를 실패하게 만드는 요인은 총 6개로 ① 모르는 어휘와 이해 불가능한 문장, ② 아는 어휘에 대한 확대 해석, ③ 아는 형태소를 활용한 잘못된 해석, ④ 맥락 이해 실패, ⑤ 배경 지식의 부족, ⑥ 문학적 표현 이해 실패로 정리할 수 있었다. 이러한 요인으로 인해 나타난 양상으로는 ①은 모른다고 직접 말하거나 의문문 억양을 나타낸 후 해석을 시도하지 않은 채 넘어가거나 해석을 시도하지만 잘못된 추측을 하고, 이를 토대로 잘못된 추측을 반복하는 양상이 있

었다. ②, ③은 아는 것도 이해 실패 요인으로 작용할 수 있다는 것을 보여준다. ④는 글의 맥락을 파악하지 못한 채, 앞뒤의 해석이 맞지 않는다는 것을 발견하면서 어려움을 감지하게 되는 경우이다. ⑤, ⑥은 텍스트 외에 학습자가 가진 지식 차원에서 발생하는 이해 실패 요인이라고 할 수 있다.

본 연구의 학습자들은 읽은 것에 대해서 “몰라요”라고 표현하며 이해를 포기하는 경우가 많았다. 학습자가 단순히 모른다고 말한 것 안에는 여러 요인들이 복합적으로 작용했을 가능성이 높다. 이런 점에서 제2언어 학습자가 읽을 문학 작품을 고를 때 학습자가 일차적으로 난해하다고 느낄 수 있는 어휘 지식을 고려해야 한다고 할 수 있다. 어휘 지식이 있으면 어느 정도 이해할 수 있으나 어휘 지식이 없으면 문화에 관한 지식이 많아도 텍스트를 전혀 이해할 수 없거나 이해하기 힘들 것이기 때문이다. 그렇다고 해서 어휘 교육이 문학 텍스트를 활용한 수업에서 가장 우선시 되어야 하는 것은 아니다. 그러나 본 연구에서 알 수 있듯이 부족한 어휘 지식은 텍스트를 이해하는 데에 부정적인 영향을 미친다. 그러므로 문학 텍스트 선정 시 학습자의 언어 수준을 고려하여 어휘 선행 교육에 시간이 많이 할애될 텍스트를 제외한다거나 어휘 난이도가 높은 작품을 고급 학습자 대상 작품으로 선정하는 것이 바람직할 것이다.

학습자들이 아는 어휘, 혹은 아는 형태소로 인해 문제를 겪었던 것은 Yaron(2002)의 연구 결과로 설명할 수 있다. Yaron(2002)는 모어 화자를 대상으로 하는 사고 구술 연구이지만 결과는 본 연구에 적용될 수 있다. Yaron(2002)는 문학 작품의 독자가 의미가 모호한 시, 즉 텍스트 처리가 어려운 시에 접근할 때 자신이 중요하다고 생각하는 요소를 뽑아 그것을 중심으로 텍스트를 이해한다고 했다. Yaron(2002)의 연구는 모어 화자를 대상으로 하지만 본 연구의 한국어 학습자도 같은 양상을 보였다. 본 연구의 학습자들은 어려운 시를 접할 때 중요하다고 생각하는 부분에 집중하여 의미를 해석하려 했는데 이는 대부분 학습자가 아는 어휘였다. 결

국 아는 어휘에 과도하게 집중하다가 이해 실패라는 결과를 낳은 것이다. 아는 어휘나 형태소에 대한 과도한 집중은 Davis와 Bistodeau(1993)의 연구 결과로도 확인할 수 있다. Davis와 Bistodeau(1993)에 의하면 제 2언어 화자의 경우에 읽기 능력이 낮을수록 텍스트를 이해하는 데에 상향식 전략을 쓰게 된다. 이런 이유에서 본 연구의 학습자들도 각각의 어휘에 집중하여 텍스트를 이해하고자 했던 것이다. 읽기 텍스트에 삽입된 별 표시도 대다수의 학습자에게 나타난 상향식 전략의 원인으로 생각할 수 있겠으나 본 연구의 학습자들은 별 표시가 없을 때 말해도 된다는 것을 명시적으로 교육을 받아 알고 있었으며 실제로 별 표시가 없을 때 발화한 경우도 많았다.

한국어 학습자를 위한 텍스트 선정 시 어휘 지식과 배경 지식이 구분되는 것은 아니다. Afflerbach(1990)에서 알 수 있듯이 독자가 아는 어휘에 집중하는 것은 배경 지식이 부족해서일 수도 있기 때문이다. 그에 의하면 해당 텍스트에 관한 배경 지식이 있으면 텍스트의 처리가 자동적으로 이루어지지만 텍스트에 관한 배경 지식이 없으면 자동적인 처리가 어렵다. 이러한 경우에 독자는 두 가지의 전략을 사용한다. 첫째는 주제/언급(topic-comment), 둘째는 시도/수정(draft-revision)이다. 본 연구의 학습자들은 텍스트를 처리하는 데에 배경 지식이 부족한 경우에는 주로 주제/언급 전략을 사용했다. 이 전략을 사용하는 학습자는 중요하다고 판단하는 것을 텍스트에서 뽑아 이에 대해 언급하고 이를 중심으로 이해한다. 물론 시도/수정(의미를 추측하고 나중에 이해한 것을 수정함)전략을 사용한 학습자도 있었으나 배경 지식이 부족한 경우가 대부분이었기 때문에 학습자들은 상향식으로 텍스트를 처리했다. 본 연구의 학습자들이 상향식 전략으로 텍스트를 처리한 것은 ‘아는 어휘에 대한 확대 해석’에서 뿐만 아니라 ‘맥락 이해 실패’에서도 볼 수 있었다. 즉, 학습자들은 어려움을 느끼는 상황에서 상향식 전략을 사용해 이해하려 했으나 결과적으로 텍스트 전체를 이해하지는 못했다는 것이다.

Many(1996)은 독자-반응 이론을 언급하면서 독자가 자신의 경험을 텍스트와 통합하지 못하면 텍스트의 의미를 구성하는 데에 실패할 수 있다고 주장한다. 본 연구의 학습자들은 제2언어 화자이므로 그들의 경험은 한국 문학이 내포한 소재, 주제와 거리가 있다고 할 수 있다. 따라서 자신의 경험과 텍스트를 통합시켜 이해할 가능성은 낮을 수밖에 없다. 텍스트가 내포한 것들이 학습자와 거리가 있으면 텍스트의 의미를 구성하는 데에 한계가 생기게 된다는 것이다.

배경 지식의 부족, 어휘력 부족, 자신의 경험을 텍스트와 통합시키기 어려움 외에 학습자들은 텍스트 특징의 차원에서도 문제를 겪었다. Hoffstaedter(1987)에 의하면 문학 텍스트를 이해하기 위해서는 문학을 읽어 본 경험과 텍스트 특징의 이해가 기본 조건이다. 본 연구의 학습자 중에 6명은 문학을 읽는 습관이 없으며 나머지 11명은 모어로 된 문학은 읽지만 한국어로 된 문학을 읽는 습관을 가지고 있지는 않았다. 따라서 본 연구의 학습자들은 한국 문학을 읽어 본 경험이 부족하고, 한국 문학 텍스트의 특징도 모르는 상황에서 주어진 텍스트를 문학 작품으로 완전히 인식하지 못한 채 이해하려 했기 때문에 이해에 어려움을 겪었다고 하겠다. Carminati 외(2006)도 읽기 처리는 장르에 따라 다르기 때문에 문학 텍스트의 특징이 이해에 영향을 미친다고 했다. 본 연구의 학습자들은 한국 문학 텍스트의 특징을 인식하지 못한 상태에서 문학 텍스트에 접근하여 문학 텍스트를 일반적인 텍스트처럼 처리했다. 많은 학습자들이 ‘타는 목마름으로’에서의 사람/민주주의의 비유를 이해하지 못한 것은 바로 이 때문이다.

## 5. 결론

본 연구는 외국어로서의 한국어 학습자들이 문학 텍스트를 읽을 때 어렵다고 느끼게 되는 요인을 파악하는 데에 그 목적이 있었다. 이해 실패

요인을 파악한 이유는 각 요인들의 특성을 문학 작품의 위계화 과정에 반영할 수 있다고 보았기 때문이다. 본 연구에서 이해 실패에 영향을 미칠 수 있는 요인은 다양하게 나타났는데 그중 모르는 어휘가 미치는 영향의 비중이 높았다. 따라서 문학 텍스트 선정 시에 어휘의 양과 난이도, 현대어와 고어, 방언 등을 고려해야 할 것이다. 교수할 때에도 다양한 방법이 고려되어야 한다. 작품 내 어휘에 대한 교육을 강조하기보다 핵심 어휘를 중심으로 이해하게 한다거나 분위기를 파악하게 하는 등의 방법을 사용할 수 있을 것이다.

이런 점에서 배경 지식도 함께 고려해야 한다. 배경 지식의 부족이 상향식 처리 전략과 이는 어휘에 대한 과도한 집중에 영향을 미치기 때문이다. 배경 지식은 한국 문화를 아는 정도와 관련된다. 따라서 작품 내 문화적 내용이 가지는 특수성을 작품 선정과 위계화에 반영할 수 있을 것이다.

또한 학습자들이 한국 문학 텍스트를 제대로 이해하려면 텍스트가 가지는 비유, 상징 등의 문학적 특징을 인식해야 한다. 문학 작품을 일반 텍스트처럼 처리하면 이해 실패를 낳을 가능성이 훨씬 커지기 때문이다. 따라서 교육 현장에서 문학 읽기 수업을 할 때 어휘와 작품의 역사·문화적 배경에 대한 설명뿐만 아니라 장르별 특징을 인지할 수 있도록 해야 할 것이다. 문학 장르에 대한 인식이 이해의 기반이 된다면 텍스트 자체의 이해도도 높아질 것이다.

본 연구는 학습자의 관점에서 읽기의 어려움을 살펴봤으며, 언어 학습자가 구체적으로 어떤 것을 왜 어려워하는지 세부적으로 보려고 했다.

마지막으로 본 연구에서 정리한 코딩 틀을 이후 연구에 활용할 수 있을 것이다. 코딩 틀을 양적으로 이루어질 수 있는 후행 연구에 적용한다면 학습자의 문학 읽기의 문제점을 보다 깊이 이해할 수 있으며 문학 작품을 선정하는 데에도 도움이 될 수 있으리라 본다.

<참고 문헌>

- 김현수(2009). 교과서 시 난이도에 관한 연구, <새국어교육> 83, 133-159쪽.
- 신주철(2006a). 한국어교육에서 한국문학의 위계별 교수사례안: 현대시 작품을 활용하여, <한국어교육> 17(2), 135-155쪽.
- 신주철(2006b). 『한국어교육에서 한국문학 교육의 이론과 실제』. 서울: 커뮤니케이션북.
- 오정미(2008). 한국어교육에서 문학 작품 선정에 관한 문제, <한말연구> 22, 221-250쪽.
- 윤여탁(2007). 『외국어로서의 한국 문학 교육』 서울: 한국문화사.
- 장미경(2012). 『한국어 읽기 교육을 위한 텍스트 난이도 평가 방안 연구』 고려대학교 박사학위 논문.
- 정혜권 · 신주철(2011). 한국어교육에서 문학 작품의 통합적 위계화 방안, <한국어 교육> 22(1), 203-221쪽.
- Afflerbach P.P.(1990). “Influence of Prior Knowledge on Expert Readers’ Main Idea Construction Strategies”, *Reading Research Quarterly* 25(1), pp. 31-46.
- Andringa E.(1990). “Verbal Data on Literary Understanding: a Proposal for Protocol Analysis on two Levels”, *Poetics* 19, 231-257.
- Block E.(1986). “The Comprehension Strategies of Second Language Readers”, *TESOL Quarterly* 20(3), pp. 463-494.
- Boyatzis R.(1998). *Thematic Analysis and Code Development: Transforming Qualitative Information*, Thousand Oaks: Sage.
- Bowles M.A. & R.P. Leow(2005). “Reactivity and Type of Verbal Report in SLA Research Methodology: Expanding the Scope of Investigation”, *Studies in Second Language Acquisition* 27, pp. 415-440.
- Bowles M.A.(2010a). “Concurrent Verbal Reports in Second Language Acquisition Research”, *Annual Review of Applied Linguistics* 30, pp. 111-127.
- Bowles M.A.(2010b). *The Think-Aloud Controversy in Second Language Acquisition*, London: Routledge.
- Carminati M.N., Stabler J., Roberts A.M. & M.H. Fischer(2006). “Readers’ Response to Subgenre and Rhyme Scheme in Poetry”, *Poetics* 34, pp. 204-218.
- Carter R. & M.N. Long(1991). *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- Davis J.N. & L. Bistodeau(1993). “How do L1 and L2 Reading Differ? Evidence from Think Aloud Protocols”, *Modern Language Journal* 77. pp. 459-472.
- Ellis R.(2001). “Introduction: Investigating Form Focused Instruction”. *Language*

- Learning* 51(Suppl. 1), pp. 1-46.
- Ericsson K.A. & H.A. Simon(1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data* (2nd ed.), Boston: MIT Press.
- Goodblatt C. & J. Glicksohn(2002). “Metaphor Comprehension as Problem Solving: an Online Study of the Reading Process”, *Style* 36(3), pp. 428-445.
- Hanauer D.I.(2001). “The Task of Poetry Reading and Second Language Learning”, *Applied Linguistics* 22(3), pp. 295-323.
- Hoffstaedter P.(1987). “Poetic Text Processing and Its Empirical Investigation”, *Poetics* 16, pp. 75-91.
- Leow R.P. & K. Morgan-Short(2004). “To Think Aloud or Not to Think Aloud: the Issue of Reactivity in SLA Research Methodology”, *Studies in Second Language Acquisition* 26, pp. 35-57.
- Many J.E. (1996). “When the Literary Experience is a Difficult Experience: Implications of Reader Response Theory for Less Proficient Readers”, *Reading and Writing Quarterly* 12(2), pp. 123-135.
- Pressley M. & P.P. Afflerbach(1995). *Verbal Protocols of Reading: the Nature of Constructive Response Reading*, London: Routledge.
- Richards K(2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Sachs R. & C. Polio(2007). “Learners’ Use of Two Types of Written Feedback on a L2 Writing Revision Task”, *Studies in Second Language Acquisition* 29, pp. 67-100.
- Steen G.J.(1991). “The Empirical Study of Literary Reading: Methods of Data Collection”, *Poetics* 20, pp. 559-575.
- Yaron I. (2002). “Processing of Obscure Poetic Texts: Mechanism of Selection”, *Journal of Literary Semantics* 31, pp. 133-170.
- Yaron I. (2008). “What is a Difficult Poem?”, *Journal of Literary Semantics* 37, pp. 129-150.

박현진(Hyunjin Park)

고려대학교 한국어문화교육센터  
 서울시 성북구 안암동 5가 136-701  
 전화번호: 02-3290-1549  
 전자우편: mechuragi@korea.ac.kr

140 이중언어학 제51호(2013)

니콜라 프라스키니(Nicola Frascini)

서강대학교 한국어교육원

서울시 마포구 백범로 35 서강대학교 아루페관 706호 121-742

전화번호: 02-713-7891

전자우편: nicola@sogang.ac.kr

접수일자: 2012년 12월 19일

심사(수정)일자: 2012년 2월 4일

게재확정: 2012년 2월 6일

<부록 1>9)

시 연습

즐거운 편지 ☆

황동규

1

내 그대를 생각함은 항상 그대가 앉아 있는 배경에서 해가 지고 바람이 부는 일처럼 사소한 일일 것이나 ☆ 언젠가 그대가 한없이 괴로움 속을 헤매일 때에 오랫동안 전해오던 그 사소함으로 그대를 불러보리라. ☆

2

진실로 진실로 내가 그대를 사랑하는 까닭은 내 나의 사랑을 한없이 잇닿은 그 기다림으로 바꾸어버린 데 있었다. ☆ 밤이 들면서 골짜기엔 눈이 퍼붓기 시작했다. 내 사랑도 어디쯤에선 반드시 그칠 것을 믿는다. ☆ 다만 그때 내 기다림의 자세를 생각하는 것뿐이다. 그 동안에 눈이 그치고 꽃이 피어나고 낙엽이 떨어지고 또 눈이 퍼붓고 할 것을 믿는다. ☆

1. 왜 제목이 ‘즐거운 편지’일까요?

2. 시 속의 ‘내’가 중요하게 생각하는 것은 무엇이라고 생각합니까?

---

9) 부록에 실린 자료는 학회지의 제한으로 인해 편집이 수정됨.

소설 연습

황혼 ☆

박완서

강변아파트 7동 십팔 층 3호에는 늙은 여자와 젊은 여자와 젊은 여자의 남편과 두 아이가 살고 있었다. ☆ 늙은 여자와 젊은 여자는 고부간이었다. 고부간의 의는 좋지도 나쁘지도 않았다. ☆

젊은 여자는 좋은 가정교육과 학교교육을 받은 똑똑한 여자로서 매사에 완전한 걸 좋아했다. ☆ 비뚤어지거나 모자라거나 흠나거나 더럽거나 넘치는 걸 참지 못했다. 그러나 사람의 행복이라는 데 대해서만은 대단히 융통성 있는 생각을 갖고 있었다. ☆ 아무리 행복한 사람에게도 한 가지 근심이 있게 마련이라는 게 그것이었다. 늙은 여자는 젊은 여자의 바로 이 한 가지 근심이였다. ☆ 젊은 여자는 늙은 여자를 한 가지 근심으로서밖에 인정하지 않았다. ☆

늙은 여자는 실상 늙은 여자가 아니었다. 아직 환갑도 안 되었고 소녀처럼 혈색 좋은 볼과 검고 곱 좋은 머리와 맑은 눈을 가지고 있었다. ☆ 젊은 여자를 며느리로 맞을 때는 더 젊었었다. 하객들은 동서간처럼 보이는 고부간이라고 수군댔었다. ☆

1. 이 내용 뒤에 어떤 이야기가 이어질 것 같습니까?
2. 젊은 여자는 늙은 여자를 어떻게 생각하고 있습니까?

시 1

새들도 세상을 뜨는구나 ☆

황지우

영화가 시작하기 전에 우리는  
일제히 일어나 애국가를 경청한다. ☆  
삼천리 화려 강산의  
을속도에서 일정한 균을 이루며 ☆  
갈대 숲을 이룩하는 흰 새떼들이  
자기들끼리 끼룩거리면서  
자기들끼리 낄낄대면서 ☆  
일렬 이렬 삼렬 횡대로 자기들의 세상을  
이 세상에서 떼어 메고  
이 세상 밖 어디론가 날아간다 ☆  
우리도 우리들끼리  
낄낄대면서  
낄낄대면서  
우리의 대열을 이루며  
한세상 떼어 메고 ☆  
이 세상 밖 어디론가 날아갔으면  
하는데 대한 사람 대항으로  
같이 보전하세로  
각각 자기 자리에 앉는다 ☆  
주저앉는다 ☆

1. 왜 제목이 ‘새들도 세상을 뜨는구나’일까요? 제목을 바꾼다면 어떻게 바꾸고 싶습니까?
2. 시인이 시속에서 듣고 있는 것과 보고 있는 것은 무엇입니까?

시 2

타는 목마름으로 ☆

김지하

신새벽 뒷골목에

네 이름을 쓴다 민주주의여

내 머리는 너를 잊은 지 오래

내 발길은 너를 잊은 지 너무도 너무도 오래 ☆

오직 한 가닥 있어

타는 가슴 속 목마름의 기억이

네 이름을 남 몰래 쓴다 민주주의여 ☆

아직 동 트지 않은 뒷골목의 어딘가

발자국 소리 호르락 소리 문 두드리는 소리 ☆

외마디 길고 긴 누군가의 비명소리

신음소리 통곡소리 탄식소리 그 속에 내 가슴팍 속에 ☆

깊이깊이 새겨지는 네 이름 위에

네 이름의 외로운 눈부심 위에 ☆

살아오는 삶의 아픔

살아오는 저 푸르른 자유의 추억

되살아오는 끌려가던 벗들의 피문은 얼굴 ☆

떨리는 손 떨리는 가슴

떨리는 치 떨리는 노여움으로 나무판자에

백묵으로 서툰 솜씨로

쓴다. ☆

숨죽여 흐느끼며

네 이름을 남 몰래 쓴다. ☆

타는 목마름으로

타는 목마름으로

민주주의여 만세 ☆

1. 왜 제목이 ‘타는 목마름으로’일까요? 제목을 바꾼다면 어떻게 바꾸고 싶습니까?
2. 시인이 간절히 원하는 것은 무엇이라고 생각합니까?

소설 1

서울 1964년 겨울 ☆

김승옥

1964년 겨울을 서울에서 지냈던 사람이라면 누구나 알 수 있겠지만, 밤이 되면 거리에 나타나는 선술집—오뎅과 군참새와 세 가지 종류의 술 등을 팔고 있고, ☆ 얼어붙은 거리를 휩쓸며 부는 차가운 바람이 펄럭거리게 하는 포장을 들치고 안으로 들어서게 되어 있고, ☆ 그 안에 들어서면 카바이트 불의 길쭉한 불꽃이 바람에 흔들리고 있고, 염색한 군용(軍用) 잠바를 입고 있는 중년사내가 술을 따르고 안주를 구워 주고 있는 그러한 선술집에서, ☆ 그날 밤, 우리 세 사람은 우연히 만났다. ☆ 우리 세 사람이란 나와 도수 높은 안경을 쓴 안(安)이라는 대학원 학생과 ☆ 정체는 알 수 없지만 요컨대 가난뱅이라는 것만은 분명하여 그의 정체를 꼭 알고 싶다는 생각은 조금도 나지 않는 서른 대여섯 살짜리 사내를 말한다. ☆

1. 앞으로 어떤 내용이 나올 것 같습니까?

2. 이 사람들은 서로 아는 사이일까요?

## 소설 2

수난시대 ☆

하근찬

주막을 나선 그들 부자는 논두렁 길로 접어들었다. 아가와 같이 만도가 앞장을 서는 것이 아니라, 이번에는 진수를 앞세웠다. ☆ 지팡이를 짚고 기우똥기우똥 앞서가는 아들의 뒷모습을 바라보며, 팔뚝이 하나밖에 없는 아버지가 느릿느릿 따라가는 것이다. ☆ 손에 매달린 고등어가 자꾸 달랑달랑 춤을 춘다. ☆

너무 급하게 들이부어서 그런지 만도의 뱃속에서는 우글우글 술이 끓고, 다리가 휘청거린다. ☆ 콧구멍으로 더운 숨을 훌훌 내뿜어본다. 정신이 아른하다. 좋다. ☆ “진수야!”

“예?”

“니 우짜다가 그래 됐노?”

“전쟁하다가 이래 안됐심니꼬. 수류탄 쪼가리에 맞았심더.”

“수류탄 쪼가리에?”

“예.” ☆

“음\_.”

“얼른 낫지 않고 막 썩어 들어가기 때문에 군의관이 잘라버립디더. 병원에서예.”

“.....”

“아부지!”

“와?”

“이래 가지고 나 우째 살까 싶습디더.”

“우째 살긴 뭘 우째 살아. 목숨만 붙어 있으면 다 사는기다. 그런 소리 하지 말아.”

“.....” ☆

“나 봐라, 팔뚝이 하나 없어도 잘만 안 사나. 남 봄에 좀 털 좋아서 그렇지, 살기사와 못 살아.” ☆

“차라리 아버지같이 팔이 하나 없는 편이 낫겠어예. 다리가 없어놓니 첫째 걸어맹기기에 불편해서 똑 죽겠심더.” ☆

“아야, 안 그렇다. 걸어맹기기만 하면 뭐하노. 손을 지대로 눌러야 일이 뜻대로 되지.”

☆

“그렇까예?” ☆

1. 앞으로 어떤 내용이 나올 것 같습니까?
2. 진수는 무엇이 불편하다고 생각하고 있습니까?

## <부록 2>

### 연구자 지침서

#### 학습자에게 실험 전에 말해야 하는 사항

연구 목적을 간단히 설명함 (외국인들이 문학을 어떻게 읽는지에 관한 연구라고 알려주면 충분함. 읽기의 어려움을 알아보고자 한다는 것은 학습자의 읽기에 영향을 미칠 수 있기 때문에 말하지 않는 것이 좋음.)

실험 전에 전공을 물어보아야 함 (심리학 전공이라면 프로토콜을 알고 실험 결과에 영향 미칠 수 있음)

그냥 생각이 나는 대로 말하면 됨. 생각하는 것 외에 추가적인 것을 (예; 왜 그렇게 생각하고 있는지) 말할 필요는 없음.

계속 머릿속에 있는 생각을 말해야 하며 별 표시는 말해야 하는 것을 상기시키는 표시라는 것을 설명할 것.

실험 순서 설명: 연습 → 읽기 → 질문 → 인터뷰

#### 실험 중에 주의 사항

연구에 방해가 되는 것을 최소화할 것. 실험 중에 질문 절대 금지.

학습자가 실험 중에 10초 이상 침묵하면 자극해야 함. 특히 별 표시가 있을 때 말하지 않으면 자극할 것.