

# 프랑스의 번역 수업 방식 및 평가 연구 - 파리 통번역 대학원(ESIT)와 파리3대학 수업 관찰을 중심으로\*

김 대 영  
(고려대)

## 1. 서론

1957년에 설립된 프랑스 파리 통번역 대학원, ESIT(L'École supérieure d'interprètes et de traducteurs)는 서구의 전문 번역 교육의 주요한 시발점이며 지금까지도 서구의 대표적인 전문 번역가 양성 학교이다(Pym 2011). 특히 ESIT의 해석 이론은 현재 서구를 비롯한 전 세계의 번역 교육에 핵심적인 역할을 하고 있다(Gile 2009: 252).

---

\* 본 논문은 저자가 2013년 5월에 프랑스 ESIT(L'École supérieure d'interprètes et de traducteurs)에서 “Pratiques et difficultés de l'enseignement de la traduction en Corée – Comparaison avec sa pratique en France”의 제목으로 발표한 박사학위논문의 일부 분(p138-166)의 연구를 그 기반으로 하여 심화·발전시킨 논문이다.

따라서 ESIT와 같은 역사가 오래되고, 우수한 프랑스의 전문 번역 교육 기관과 더불어 프랑스의 학부 번역 교육 현장의 실제 모습을 살펴봄으로써 궁극적으로는 현재 한국의 번역 교육에 몇 가지 아이디어를 제공할 수 있을 것으로 생각된다.

그러나 현재 우리나라에서 서구에서의 번역 교육, 특히 프랑스의 번역 교육에 대해 소개하거나 다룬 논문은 거의 없다. 물론 한국문학번역원(2005)은 ESIT의 번역 교육 프로그램 및 사례 분석을 하고 있으나 이는 단순한 해외 번역 교육 사례에 한정된 것으로 실제 프랑스의 번역 교육이 어떻게 이루어지고 있는지에 관해서는 구체적으로 언급하진 않았다.

본 논문에서는 프랑스의 학부 번역 교육과 전문 번역 교육 방식의 현황에 대하여 기존 연구들의 견해와 비교하여 검토하고자 한다. 하지만 교육 방식은 매우 광범위하므로 본고에서는 번역 교육 방식에서 수업 방식과 평가를 가장 중요한 요소로 강조한 알리놀(Allignol 2007)의 견해를 기반으로 프랑스의 학부 번역과 전문 번역 교육 방식의 여러 요소 중, 번역 수업의 방식 및 평가에 관한 기존의 논의들이 실제 교육 현장에서 어떻게 구현되고 있는지에 대해 살펴보려 한다<sup>1)</sup>.

들어가기에 앞서 프랑스의 번역 교육 프로그램에 대해 간략히 소개해보면 다음과 같다.

현재 프랑스의 전문 번역 교육<sup>2)</sup>은 ESIT(L'École supérieure d'interprètes et de traducteurs)와 ISIT(L'Institut supérieure de traduction et d'interprétation)와 같은 높은 수준의 전문적인 번역가 양성 학교와 전문 번역과 관련된 몇몇 DESS<sup>3)</sup>(Diplôme d'études supérieures spécialisées : 석사학위 취득 후 이수하는 1년제 전문가 양성 과정)에서 이루어지고 있다. 한편 프랑스의 대학에서 번역

- 1) 이는 본 논문의 연구 목표이기도 하다.
- 2) 전반적인 서구의 번역 교육 프로그램에 대해 언급하자면 다음과 같다. 서구에서 전문 번역 교육 기관의 정규 과정은 크게 두 유형으로 나뉘는데, 독일, 오스트리아, 스페인에서의 번역 교육은 일반적으로 학사와 석사를 합쳐 5년의 정규 과정으로 이루어지고 있으며, 프랑스와 미국, 영국은 석사 과정에서 전문 번역 교육을 이수할 수 있다. 서구의 학부 번역 교육에 대해 말하자면, 번역 수업은 외국어 교육 프로그램의 일부(주로 외국어 학부 내의 번안과 작문 수업)에 속한다(Pym 2011: 481).
- 3) 예를 들어 3르노블(Grenoble) 3대학, 리옹(Lyon) 2대학, 파리(Paris) 7대학, 렌느(Renne) 2대학에 이 과정이 개설 되어 있다(Gile, Daniel, 2005: 8).

교육은 L.E.A (les départements de langues étrangères appliquées : 외국어 학부)와 L.C.E (langues et civilisations étrangères : 외국 문화와 언어 학부)에서 이루어지고 있다(Gile 2005: 8).

서구의 여러 학자들<sup>4)</sup>은 전문 번역 교육과 학부에서 이루어지는 번역 교육의 차이로서 학부 번역은 주로 언어 능력 습득을, 전문 번역은 전문 번역가 능력 습득을 목표로 하고 있음을 강조한다. 그 중, 질(Gile 2005: 8-11)과 들릴(Delisle 2005: 52-57)은 다음과 같이 구체적으로 프랑스의 학부 번역 교육과 전문 번역 교육을 구분하고 있다.

〈표 1〉 프랑스의 학부 번역 교육과 전문 번역 교육의 특징 구분

분류	학부 번역 교육	전문 번역 교육
학생들의 입학 허가 시험	입학 자격 시험 부재	입학 자격 시험으로 학생 선발
학업 과정 목표	언어 능력 향상 및 숙달	전문적인 번역 능력 습득, 보완적으로 언어 능력 향상 (전문적인 언어 및 글쓰기 번역 기술 습득...)
교수자	대부분의 경우, 외국어 혹은 외국 문화 전공자	주로 전문 번역가
지향하는 번역 활동	학습자의 언어 습득을 위한 텍스트들을 다룸 교수자를 위하여 번역, 즉, 교수는 학생의 번역물의 독자인 동시에 교정자이며 번역 결과물을 평가하는 판단자임	산업, 경제, 과학, 정치 등 여러 전문적인 분야를 다룸 학생은 교수자이외의 독자를 대상으로 번역. 교수자는 커뮤니케이션 상황, 텍스트의 성격 및 기능에 따라 번역 결과물을 판단함.
수업 방식 및 평가	교수자 중심 수업, 결과 중심적인 번역 평가 (주로 오류 평가)	학습자 중심 수업, 번역 과정에 중심을 둔 번역 평가
교육에서 중점을 두는 능력	학생들의 언어 능력 부족으로 인한 언어 능력 숙달	방법론적인 능력 번역 텍스트의 주제 및 언어외적 능력 적절한 정보 검색 능력 등등
번역의 접근방식	단어나 구절에 집중된 미시적인 번역 주로 학생 텍스트의 언어적 수정과 출발 텍스트와 도착 텍스트의 언어적인 일치에 중점을 둠	전체 텍스트를 고려한 거시적인 번역 도착 텍스트의 목표와 정보에 중점을 두며, 실제 전문적인 번역 상황에서의 독자, 저자, 고객, 번역가 등의 다양한 주체들을 고려한 상호 커뮤니케이션 번역

4) Delisle (2005), Gile (2005), Kiraly(1995), Martinez Melis (2001), Perrin (1996).

그렇다면, 프랑스의 번역 수업 방식 및 평가는 현재 표 1에서 언급된 것처럼 학부 번역은 교수자 중심 수업 및 결과 중심 평가 그리고 전문 번역은 학습자 중심 수업 및 번역 과정에 중심을 둔 평가로 이루어지고 있는가?

본고에서는 먼저 수업 방식 (학생과 교수자의 역할 즉, 학생 중심 교육 vs 교수자 중심 번역 교육) 및 평가(과정 중심 평가 vs 결과 중심 평가 및 평가 시스템의 신뢰성 및 타당성 여부)에 관한 기존의 일반적인 논의들을 살펴보고, 이를 바탕으로 2010년 한 학기 동안 관찰한 ESIT의 다섯 개의 수업과 파리3대학의 L.E.A과정의 두 수업을 검토해 보도록 하겠다.

## 2. 이론적 배경

### 2.1. 번역 수업 방식 (학생 중심 vs 교수자 중심 수업)

여러 서구의 학자들은 (Kelly 2005: 11, Kfoury 2003: 1, Kiraly 1995, 2000) 현재 서구의 번역 수업 방식이 교수자 중심의 번역 수업에서 학생 중심의 번역 수업으로 변화하고 있다고 언급하고 있다. 그렇다면 구체적으로 서구의 학자들이 언급하는 학생 중심 수업과 교수자 중심 수업은 어떠한 특징을 지니고 있는지에 대해 살펴보도록 하자.

키랄리(Kiraly 1995, 2000)에 따르면, 전통적인 번역 수업은 학생과 교수자 사이에 대화가 없는 교수자 중심적인, 즉 교수자의 일방적인 지식 전달 수업으로 이루어져 왔다고 지적하였다. 이러한 수업에서 교수자는 수업에 대한 모든 책임을 어깨에 짊어지는 아틀라스 콤플렉스에 시달린 채 지식 전달자의 역할을 하며, 학생들은 교수자의 지식과 수행을 가능한 가깝게 모방하는 것이 임무인 수동적인 수용자이다(Colina 2003: 52).

같은 맥락에서 들릴(2005: 56)은 교수자 중심적인 학부 번역 수업에서 교수

5) ESIT에서 관찰한 수업 : 석사 2학년 과정의 스페인어-불어 경제 번역, 특별 과정의 한불 번역, 석사 1학년 과정의 영불 과학 기술 번역, 준비과정의 영불 일반 번역, 석사 1학년 과정의 영불 번역, 석사 1학년 과정의 스페인어 불어 과학기술 번역, 3대학 LEA에서 관찰한 수업 : 영불 법률 번역, 영불 기술 번역

자는 학생에게 더 많은 해결책을 제안하며, 학생들은 수정자이자 자신들의 번역 수행을 판단하는 교수자를 위해 번역하고 있다고 한다.

사실, 하나의 절대적으로 완벽한 번역은 존재하지 않으며, 번역은 다양하고 복잡하며 여러 가지 형태를 지닐 수 있다. 교수자는 결점 없는 단 하나의 번역을 학생들에게 제시 할 수 없을 뿐더러(Lavault 1998: 91) 교수자가 학생들에게 하나의 해답을 주지 못한다면, 학생들은 불안해할 수 있으며, 번역에 대한 확신을 잃을 수도 있다. 뿐만 아니라 오류 수정 중심의 교수자 중심 수업에서 학생들은 자신감을 잃기 쉽다(Kiraly 1995, Kussmaul 1995).

이 같은 문제에 대한 해결책으로써 콜리나(Colina 2003: 53)는 학생 중심적인 수업에서 안내자로서의 교수자 역할을 제안한다. 수업에서 학생들은 더 이상 수동적인 수용자가 아닌 능동적인 참여자이다. 교수자는 학생들이 효과적으로 학습하기 위해 필요한 여러 방법들을 제공하는 안내자 역할로 충분하다는 것이다. 안내자로서 교수자는 자신의 번역 테크닉이나 정보 자료 검색 능력 등의 노하우와 지식을 전달하고, 동시에 학생들의 토론을 이끌며 학생들과 번역의 커뮤니케이션 맥락<sup>6)</sup> 내에서 번역 활동을 실현한다(Colina 2003: 54).

키랄리(Kiraly 2000) 또한 사회 구성론적 접근 방식에 중점을 두어 학생들이 상호 협동하여 의견을 교환하는 학생 중심적인 수업 방식을 제안한다. 그는 사회구성론의 시각에서 학생들이 겪는 번역 문제를 해결하도록 이끄는 가이드 및 조연자로서의 역할을 맡은 교수자의 개입을 통한 학생들의 그룹 활동을 강조한다. 이러한 그룹 활동을 통해 학생은 더 이상 고립된 개인이 아닌 그룹 내의 또 다른 참여자들과 자신의 생각을 공유하고 의견을 조율하면서 커뮤니케이션하는 방법을 터득하게 된다.

켈리(Kelly 2005) 역시 다음과 같이, 번역 수업에서의 그룹 활동의 장점을 언급하는데, 특히 교육적인 연구가 상호 협력 활동의 긍정적인 면들을 보여준다고 주장한다.

1) 팀 워크는 학생들에게 중요한 사회적 경험을 터득하게 해 준다. 2)

6) 콜리나가 언급한 번역의 커뮤니케이션 맥락은 표1에서 언급된 전문 번역 교육에서의 번역의 접근 방식과 같다. 즉 이는 실제 전문 번역 상황에서의 독자, 저자, 고객, 번역가 등을 고려한 상호 커뮤니케이션 맥락을 지칭한다.

개인 상호간의 기술을 터득하는 것은 번역 시장의 요구에 맞는 중요한 테크닉이며, 전문 번역가가 되기 위한 필수 조건이다. 3) 소수로 이루어진 그룹이 다수로 이루어진 그룹보다 문제 해결 및 의사 결정 및 제안을 정당화하고 논증하는데 더욱 효과적이다(Kelly 2005: 144).

올라 인트(Aula Int 2005: 139)는 번역 수업에서, 실제 전문적인 번역 환경을 고려한 역할 분담을 통한 그룹 활동의 중요성을 강조한다. 5명의 학생이 한 그룹이 되어 번역가, 자료 검색자, 수정자, 전문 용어 검색자, 레이아웃 담당자의 역할을 분담하는 것이다. 고객의 역할을 맡는 교수자는 각각의 그룹에 서로 다른 번역 브리프를 줄 수 있다. 이러한 활동을 통해 학생들은 전문 번역 환경에 친숙해 질 수 있다(Aula Int 2005: 139).

교수 중심 번역 수업의 문제점에 대해 연구자들은 위와 같이 학생 중심 번역 수업이 그 해결책을 제시해 줄 것이라고 생각한다. 교수 중심 번역 수업과 학생 중심 번역 수업이라는 이원화된 양상은 다음의 평가적 측면에서도 나타난다.

## 2.2. 절차 중심 vs 결과 중심 번역 평가

전통적인 교육 현장에서의 교수법은 결과에 초점을 맞춰, 교수가 잘못된 결과를 지적하고 시정하는 식의 결과 지향적 교육법이 주를 이루었다(김련희 2007: 85). 하지만 현재 서구에서의 번역 교육은 점차적으로 결과 지향적인 평가보다는 학생 중심의 과정평가에 좀 더 중점을 두고 있는 듯하다(Hairstone 1986, Fox, 2000). 여러 학자들(Cooke 1994, Wilss 1996, Gile 1992, 2005, Gouadec 1989, Hurtado Albir & Martinez Melis 2001, Kim 2004, Collombat 2009)은 번역 과정에 중점을 둔 평가를 강조하였는데, 그들은 학생들의 번역 능력 향상을 도와주는 도구로서 번역 과정에 중점을 둔 평가를 고려하였다.

특히 질(1992: 252)은 이러한 번역 과정에 중점을 둔 평가에서 CRIPD<sup>7)</sup> (compte rendu intégré des problèmes et décisions : 번역의 의사결정과정 및 문제점에 관한 보고서)를 제안하면서 이것이 중요한 역할을 할 수 있다고 언급한다. 번역의 의사결정과정 및 문제점에 관한 보고서 CRIPD는 학생들이 번역을

7) 이하 CRIPD로 표기

하면서 부딪치는 각각의 문제들에 관한 의사결정 과정과 궁극적인 딜레마에 관한 구체적인 설명과 함께, 학생들로 하여금 어려운 어휘나 용어들과 같은 여러 문제점을 해결하기 위해 사용된 자료들을 명시하게 한다. 이는 학생들에게 번역의 어려움을 스스로 진단할 수 있게 해주며, 다양한 전략을 통해 그들의 번역 문제점들을 해결할 수 있도록 도와 줄 수 있다. 특히 CRIPD를 기반으로 한 번역 과정 평가를 통해 학생들은 번역 작업의 절차, 문제 해결 전략, 번역 선택 기준, 임시 번역의 적합성에 대한 자가진단, 교정 능력, 사전 등의 보조 자료 이용 등에 관한 방법론적인 능력을 발전시킬 수 있다(김련희 2007, Gile 2005).

과정 중심 평가를 통해 충분한 피드백을 얻기 위해서는 무엇보다도 잘 정의된 그리고 타당성 있고 신뢰성 있는 평가 기준이 중요하다고 생각된다(Fraser 2000: 59). 다음 장에서는 이에 관해 논의해 보도록 하겠다.

### 2.3. 평가의 타당성과 신뢰성

평가의 주관성은 번역 교육 평가에서 근본적인 문제가 될 수 있다. 맥알리스터(Mcalester 2003: 231)는 좁은 범위에서는 교수자, 더 넓은 범위에서는 대학의 학부나 대학에 따라 평가 방법이 달라질 수 있음을 관찰했다. 그리고 현재 번역 수업에서의 평가는 주로 어떠한 합의 없이, 평가자인 교수자의 경험에만 기반을 둔 채 이루어지기에 교수자의 매우 주관적인 느낌이나 직관으로 이루어진 경우도 빈번하게 이루어지고 있다고 했다.

실제로 와딩튼(Waddington 2000)은 유럽과 캐나다의 전문 번역 학교 혹은 학부에서 번역 수업을 맡고 있는 52명의 교수자들을 대상으로 번역 평가에 관한 앙케이트를 시행하였는데, 그 결과에 따르면, 학교나 교수자 차원에서의 상호 합의에 기반한 명확한 번역 평가 기준이 부재했다<sup>8)</sup>. 호니히(Honig 1997: 15)와 마르티네 멜리스(Martinez Melis 2001: 101-102) 또한 학부 번역 및 전문 번역 수업에서 번역 평가 기준이 불명확하고 부재하고 있음을 강조하였다.

게다가 질(2005: 228)은 교수자들이 평가 방법과 기준에 관해 상호 합의가 없다면 학생들은 혼란스러울 수 있다고 강조했다. 이 점에 대해 이러한 주관성을 줄이고, 적용 가능한 평가 시스템을 위해서는, 평가 방식에 관한 타당성과

8) 이와 관련해서는 Martinez Melis, Nicole (2001) 참고.

신뢰성이 보장되어야 할 것으로 보인다(Hatim & Mason 1997: 211, Goff-Kfoury 2004: 4). 평가의 타당성과 신뢰성 확보를 위해서는 평가에 있어, 좁은 범위에서는 학생과 교수자 간의 그리고 교수자들 간의, 좀 더 넓은 범위에서는 학과 내 그리고 학교 내에서의 합의가 이루어져야 할 것이다(Allignol 2009: 243, 249). 뿐만 아니라 교수자가 평가 방식을 학생들에게 미리 명시한다면, 학생들은 그들이 평가받는 방식에 따라 그들의 번역을 준비할 수 있을 것이며 이는 평가의 신뢰도를 높여 줄 수 있을 것이다(Hadji 1992).

지금까지 정리한 번역 수업 방식과 평가에 관한 이론적 배경과 추이를 전제로, 실제 프랑스의 학부 번역과 전문 번역 수업의 방식 및 평가 현황을 다음과 같은 관찰 기반 연구 조사방법으로 살펴보았다.

### 3. 연구 방법 및 연구 대상

질(1998)은 경험론적인 연구 방법론을 크게 두 유형(관찰 기반 연구와 실험 기반 연구<sup>9)</sup>)으로 분류하면서, 이러한 연구 방법론은 데이터의 유효성과 대표성 및 정량화의 관점에서 취약점을 지닐 수 있다고 언급하고 있다. 하지만 그는 실험기반 연구 보다는 관찰 기반 연구가 이러한 약점을 보다 잘 보완할 수 있으므로, 경험적인 연구에 기여할 가능성이 있다고 강조한다. 그 이유는 다음과 같다.

우선 관찰 기반 연구는 실험적 연구에서 주로 수행되는 정량화 분석과 관련이 없으며 주로 정보들에 입각하여 분석한 것인 반면에, 정량적 통계 분석을 통한 실험 기반 연구는 관련된 가치가 불확실하거나 변동이 있을 경우, 더욱 심각한 오류가 발생할 수 있다는 입장이다. 그러므로 관찰 기반 연구는 실험 기반 연구 보다 훨씬 더 유효한 데이터를 지닐 수 있다는 것이다. 뿐만 아니라 관찰 기반 연구는 결과의 일반화는 주요한 부분이 아니며, 일반화하고자 하더라도, 데이터가 인위적인 실험 환경이 아닌 실제 환경으로부터 도출된 것이므로 실험 기반 연구에 비해 좀 더 데이터의 정량화 및 대표성과의 관련성이 적다고 볼

9) 관찰 기반 연구는 자연주의적 (naturalistic) 연구로서 주로 자연적으로 일어나는 현상이나 상황에 대해 연구 하는 것인 반면에, 실험 기반 연구는 특수한 목표를 위해 일반화된 현상이나 상황을 분석한다(Gile 1998: 70).

수 있다(Gile 1998: 77).

이러한 연구 방법을 통해 프랑스의 학부 번역과 전문 번역 수업의 방식과 평가의 현황을 대상으로 실제 사례를 분석하였다. 기간은 2010년 1학기 동안으로, 전문번역수업으로서는 ESIT의 석사 2학년 과정의 스페인어 - 불어 경제 번역 수업, 특별 과정의 한불 번역 수업, 석사 1학년 과정의 영불 과학 기술 번역 수업, 준비과정의 영불 일반 번역 수업, 석사 1학년 과정의 영불 번역 수업, 석사 1학년 과정의 스페인어 불어 과학기술 번역 수업을, 학부번역수업으로서는 파리3대학 LEA의 1학년 학생들을 대상으로 한 한 영불 법률 번역 수업, 영불 기술 번역 수업을 관찰하였다<sup>10)</sup>. 모든 수업은 한주에 한 번씩 진행되었으며, 학생 수에 관해서는 ESIT의 특별 과정의 한불 번역 수업<sup>11)</sup>을 제외하고는 약 20명-30명의 학생이 수업에 참여하였다. 교수자는 모두 수업과 관련된 언어와 분야에서 평균 10년 이상 활동한 전문 번역가였다.

#### 4. 연구 결과

이 장에서는 앞에서 언급했던 기존의 논의들이 실제 수업 현장에서 구현되는 방식에 대해 기술하고자 한다. 구체적으로 말해서, 번역 수업에서의 학생과 교수자의 역할(학생 중심 수업 vs 교수자 중심 번역 수업)과 과정 중심 평가 vs 결과 중심 평가 및 평가 시스템의 신뢰성 및 타당성 여부에 중점을 두어 ESIT와 파리3대학 LEA 과정의 여러 수업에서 관찰한 결과에 대한 보고를 하고자 한다.

##### 4.1. 그룹 활동을 통한 학생 중심적인 ESIT의 수업 방식과 과정 중심 평가

ESIT의 관찰한 수업에서, 교수자와 학생들은 그들의 의견을 직설적으로 표

10) 시험기간을 제외한 모든 강의를 한 학기 동안 관찰하였으며, 번역 수업 방식과 평가에 관한 더욱 상세한 설명을 듣기 위해, 처음 수업 그리고 중간고사와 기말고사 기간, 즉 한 학기 동안 세 번에 걸쳐 교수자들과의 면접 조사를 실시하였다.

11) ESIT의 한불 번역 특별과정의 전체 학생 수는 두 명이였다.

현하였다. 즉 그들의 태도는 일반적으로 직접적이고, 분명했다<sup>12)</sup>. 게다가 학생들은 능동적이며 자발적으로 번역에서의 오류 및 어려운 점에 대해 여러 해결책들을 제안하고 서로 토론했다. 교수자는 토론이 매끄럽게 이루어질 수 있도록 토론 중간 개입하여 학생들의 관심을 다음과 같은 질문을 통해 유도했다.

“그것에 대해 어떻게 생각하나요?”, “또 다른 제안은 없나요?”, “그런 단어나 표현은 이상하지 않나요?<sup>13)</sup>”

ESIT의 모든 수업에서 다음과 같은 공통점을 발견하였다

1) 학생들은 상호 토론과 참여를 통해 번역 문제를 해결할 수 있는 방법을 스스로 찾고자 고민했다. 2) 만약 대부분의 학생이 교수자의 의견에 동의하지 않는 경우, 교수자는 그들의 의견을 고려하면서 동시에 학생들이 실수하고 있는 건 아닌지 다시 한 번 확인할 것을 학생들에게 요구하면서, 모든 번역 문제를 교수자가 완벽히 해결할 수 없음을 명시하였다. 교수자들은 학생의 질문에 대한 해결책을 완벽히 알지 못함을 인정하면서도, 학생들이 적절한 방식을 스스로 터득할 수 있게 함으로써<sup>14)</sup> 학생들은 자신이 찾은 번역의 주제 지식 및 언어외적 지식, 정보 자료, 도착어 등을 확인하고 제안함으로써 번역가의 역할을 수행했다. 교수자는 자신과 다른 학생들의 독창적인 견해를 존중하고 이를 높이 평가했다.

ESIT 수업의 교수자들은 대부분의 학생들이 수준 높은 외국어 지식과 좋은 번역 능력을 갖추었으므로, 수업에서는 주로 방법론적, 기술적 번역 능력 함양과 언어외적, 전문적인 지식 획득에 초점을 두며, 교육 목표는 학생들의 수준을

12) 예를 들자면, “저는 정말로 동의할 수 없어요”, “저는 이 구절을 이해하지 못하겠어요”, “다른 구절에 이러한 용어를 반복하지 마세요”, “이 번역에는 정확한 개념이 없어요.” 등

13) “Qu'est-ce que vous en pensez ? Il n'y a pas d'autres propositions ? Tel mot, telle expression ne vous gênent pas ?”

14) 예를 들어 학생들이 자신이 찾은 여러 용어들에 관한 적절성을 물어볼 경우, 그들이 찾은 자료의 경로를 묻고, 교수자는 신뢰성 있는 정보자료들을 그들에게 가르쳐주고 함께 찾아보았다.

전문 번역가의 수준에 도달할 수 있게 하는 것이라고 언급하였다.

ESIT의 수업에서 흥미로웠던 점은 수업시간에 학생들이 실제 전문 번역 시장에 적합한 역할 분담을 통해 그룹 활동으로 수업에 참여하고 있다는 것이다. 예를 들어 ESIT 석사 1 과정의 스페인어 불어 과학 기술 번역 수업은 표2와 같은 과정으로 진행되었다.

〈표 2〉 ESIT 석사 1 과정 스페인어 불어 과학 기술 번역 수업

- 1) 4명 혹은 5명으로 그룹이 이루어지며, 한 그룹 안에서 학생들은 각자 다음과 같은 역할을 맡았다. (번역가 두 명, 자료 수집자(자료 검색 및 전문 용어 검색자) 한 명 혹은 두 명, 계획 총괄자 한 명)
- 2) 각 그룹은 고객 즉 교수자에게 견적서(estimate)를 제출했다. 교수는 이를 받아 수정하고 나눠주었다. 총괄자는 이를 검토하고 분석했다. (번역할 텍스트의 상황과 조건 분석)
- 3) 자료 수집자는 자신이 찾은 용어들과 참조한 정보 자료들을 소개하고 두 명의 번역가들은 그 다음 수업에서 준비한 번역을 소개했다. 학생들은 두 명이 각자 제시한 번역문 전체를 고려하고, 두 번역을 비교하면서 단어나 구절을 덧붙이거나 삭제했다. 모호하거나 어려운 번역들을 해결하기 위해서, 신뢰성 있는 여러 사전의 사이트 혹은 용어와 관련된 여러 다양한 사이트에서 번역된 용어들의 동의어를 찾으려 노력했다. 찾아진 용어들을 열거하고, 상호 토론 하에 문맥에 적절한 용어를 선택했다. (번역 전략)
- 4) 그 이후 학생들은 해결책들을 제안했다. 수업 이후에도 학생들은 MSN 메신저 상에서 만남으로써, 좋은 해결방안을 찾았다. 그 후 교수자에게 번역문을 제출했다. (해결책의 1차 확인)
- 5) 학생들이 최종적으로 완성한 번역을 검토한 교수는 수업에서 학생들에게 그들이 선택한 몇몇 용어나 표현이 왜 문맥상 적절한지 설명하길 요구했다. 교수자와 학생들은 토론과 합의의 과정을 통해 여러 번역 문제들을 해결해 나갔다. (해결책의 재확인)
- 6) 고객 및 가이드로서 교수는 학생에게 텍스트에서 언급된 기술용어에 관한 몇몇 선택들과 신뢰성 있는 여러 대기업 사이트의 용어를 참조하도록 조언 했다.

이와 같은 그룹 활동을 통해 학생들은 문맥에 적절한 정보 자료 검색법과

필요한 정보의 출처, 고객과 협상하는 방법, 건설적이고 협동적으로 동료와 소통하는 방법, 번역작업을 완성하기 위해 그들 스스로 어떻게 번역 전략을 발전시킬 수 있는지 등을 터득할 수 있다.

또한, 문제를 발견하고 문제해결을 위해 전략을 세우며 이와 관련된 지식을 비교하고 재구성하여 해결책을 내놓는 창의적 사고 과정이 가능하다(조상은 2008: 178). 실제로 ESIT의 수업 안에서 능동적이고 자유로운 학생들의 상호 토론 수업은 확산적 사고를 위한 브레인스토밍(brainstorming)<sup>15)</sup>의 역할을 하고 있었다. 이런 수업 방식은 종종 학생들로 하여금 교수자가 생각하지 못한 독창적인 번역과 여러 해결 방안들을 제시하도록 이끌어 주었다.

이러한 프랑스인의 창의성은 문화의 영향을 받은 것으로 보인다. 창의성을 주제로 하여 문화 간 비교를 한 연구들을 조사해 본 결과 동양인과 서구인을 대상으로 창의적 성격이나 확산적 사고를 비교한 국내 연구는 거의 없었고, 국외 연구들(Dunn, Zhang & Ripple 1988, Runco & Johnson 2003, Rudowicz & Yue 2002)은 비교적 많이 이루어져 있었다. 그리고 그 결과들은 대부분 확산적 사고력과 창의적 성격 특성에서 동양인들이 서구인들에 비해 낮았다고 보고하였다.

ESIT의 번역 평가 방식에 관해 요약하자면, 주로 번역 과정에 중점을 둔 평가를 시행하고 있음을 알게 되었다. 교수자는 학생들에게 그룹 활동 혹은 개인 과제 번역 모두에서 CRIPD와 같은 보충적인 주석을 달게 했다. 그들은 이러한 주석에 그들의 번역을 정당화하고, 그들의 번역 방식과 정보자료를 통한 어려운 문제의 해결과정 및 고찰 등을 명시했다.

15) 브레인스토밍(Brainstorming)의 장점은 참여자들 간의 상호 인지적 자극주기에 있다 이는 심리학자 메드닉(Mednick)의 연상주의(associationism)의 원리를 적용한 것인데, 즉 한 사람이 제안한 아이디어는 다른 사람에게 연상을 일으켜 또 다른 아이디어를 내도록 자극하는데, 아이디어가 많이 제안될수록 새로운 연상의 기회가 더욱 증가하고(유창성 fluency), 제안된 아이디어의 내용 범위가 더욱 확대되며 (유연성 flexibility), 새로운 연상의 가능성도 더욱 커지고(독창성 originality), 또 앞서 제안된 아이디어보다 더 정교해질 수 있다.(정교성, elaboration) 이 네 가지 측면인 유창성, 유연성, 독창성, 정교성은 확산적 사고의 4가지 요소인데, 결국 브레인스토밍은 확산적 사고를 촉진한다는 것을 알 수 있다 (박지영 2007: 185).

#### 4.2. 안내자로서의 교수자 역할과 과정 중심 평가에 초점을 둔 파리3대학 LEA과정의 학생 중심 수업 방식

파리3대학 수업의 학생들은 전문 용어를 찾는 것을 어려워하고, 외국어 능력 부족을 토로했다. 교수자들은(수업 외 필자와의 면담에서) 기술 번역과 법률 번역을 배우기에 학생들의 실력이 많이 부족하다고 이야기하였으며, 학생들이 약간의 수동적인 면을 보이는 이유는 언어적, 언어외적 능력 부족과 과제를 수행하지 않는 학생들의 불성실함 때문이라고 언급하였다. 사실, 파리3대학 LEA 과정 수업에서, 교수자들은 학부 번역 교육의 목표로 전문 번역 입문을 그 목표로 삼았지만 학생들의 언어능력 및 언어외적, 전문적 지식 부족으로 인해 언어 및 전문 번역 지식 향상을 위한 수업도 병행해야 함을 강조하였다.

하지만 전반적으로 파리3대학의 수업들에서는 학생 중심적인 수업 방식이 주를 이루었다고 볼 수 있다. 학생들은 본인의 지식 부족 혹은 과제를 수행하지 않음으로써 전혀 해답을 제시하지 못하는 몇 가지 부분을 제외하고는 대체로 능동적이며 자발적으로 번역에 임하면서 어려운 점에 대해서는 친구들과 상호 토론을 통해 여러 해결책들을 각자 제안하기도 하였다.

학생들의 번역 능력 부족에도 이러한 학생 중심적인 수업이 가능한 이유는 다음의 사실에서 찾아 볼 수 있었다.

우선 두 교수자가 번역 과정 중심 평가에 초점을 두어 적극적인 안내자의 역할을 자처하였다는 데에 있다. 영불 기술 번역 수업에서 교수자는 주어진 번역에서 학생들이 어려울만한 여러 문제에 관해 학생들의 해결 방식 및 그들의 고찰에 관해 설명하도록 질문지를 만들어 학생들에게 나눠주었고, 영불 법률 번역 수업의 교수자는 학생들이 법률분야의 지식에 관한 어려움으로 인해, 그들의 번역을 정당화하기 어려워함을 인식하였기에, 학생들에게 보충적인 주석을 달게 하면서도, 본인 또한 이러한 주석을 작성하여 학생들에게 나눠주었다. 이 주석에서 교수자는 여러 법률 용어들을 찾기 위해 본인이 사용한 정보 자료들을 명시하고<sup>16)</sup>, 철자나 문법에 관한 적절한 정보를 알 수 있는 인터넷 상의

16) 예 : A COURT OF COMPETENT JURISDICTION : un tribunal compétent.  
Oùtrouvercettetraduction ? (<http://www.proz.com/kudoz/291171>) TO HOLD (THAT)  
: juger (que) ; affirmer (que), soutenir (que) ; estimer (que), considérer (que). Où

신뢰성 있는 여러 사이트들을 언급하면서, 학생들이 자주 일으키는 오류들 혹은 어려울만한 번역들을 설명하였다<sup>17)</sup>.

관찰했던 LEA 수업의 교수자들은 학부에서도 이러한 학생 중심적 수업이 가능한 이유를 프랑스의 개인주의 성향과 토론 문화와 관련되어 있다고 말했다. 그들에 따르면, 어릴 적부터 프랑스 사람들은 학교에서 서술형 평가를 통해 자신의 견해를 논리적으로 설명하고, 더불어 다른 사람들과 토론하는 것에 익숙해 있다고 한다. 또한 다른 사람들이 본인과 같은 생각을 가질 필요도 없고, 당연히 여러 다양한 의견 차이가 있는 것은 전혀 문제가 되지 않는다고 생각하며, 자신의 개인적인 견해를 표현하고 이를 설득하도록 노력한다고 하였다. 뿐만 아니라 수업시간에 토론을 할 때, 개인의 독창성과 정체성에 초점을 맞추므로, 다수의 사람들이 반대하더라도 자신의 의견을 펼치고 이를 설득시키는 것에 대해 높이 평가한다고 언급하였다. 즉 개인의 독창적이고 다양한 의견에 더 높은 가치를 부여한다는 것이다.

이는 각 나라의 수업 방식이 사회문화적 요소의 큰 영향을 받고 있다는 아답(Adab 2000: 216)의 견해와도 일맥상통 하다.

사실 수평적이고 대등한 인간관계를 기반으로 강한 개인주의 성향과 유연한 사고가 프랑스의 사회 문화의 근간을 이루고 있다는 이러한 견해는 다음과 같은 여러 학자들의 연구 결과를 통해 입증 된 바 있다.

트리안디스(Triandis 1994)는 자율적인 개인의 행위를 중심으로 하는 개인주의와 가족, 부족, 종교단체, 국가 등과 같은 하나 이상의 집단을 조직하는 집단주의 문화를 구별하였고, 자아개념, 태도, 가치에서 개인주의 문화와 집단주의 문화에서 차이가 있는지를 알아보는 검사(I-CT)를 수행하였다. 최근에 이르러, 여러 학자들은(Zha et al. 2006) I-CT 검사를 그 기반으로 한 그룹 연구를

trouve rcette traduction ?

Guide anglais-français de la traduction, René Meertens, Chiron éditeur INVALID : nul(le), invalide Pour en savoir plus sur la traduction d'« invalid » : Ces mots et expressions qui font loi ..., Bulletin sur la terme juridique de Frédéric Houbert <http://www.juripole.fr/traduction-juridique/Bulletins/janfev2001.php>.

17) 예 : Fautefréquente :Faut-ilécrire« lastipulationestincluse »ou« lastipulationestinclue » ?Lastipulationestincluse.OùtrouvercetterèglesurleWeb? Banque de dépannage linguistique : [http://66.46.185.79/bdl/gabarit\\_bdl.asp?T1=inclure&T3.x=0&T3.y=0](http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?T1=inclure&T3.x=0&T3.y=0)

통해 프랑스를 비롯한 서구의 여러 나라들이 개인주의적인 성향을 지니고 있음을 증명하였다.

뿐만 아니라, 홉스테드(1980) 또한 설문을 통하여, 미국, 영국, 호주 등의 영어권 국가들과, 이탈리아, 벨기에, 덴마크, 프랑스 등의 유럽 국가에서 강한 개인주의를 보인다고 언급하였는데, 최근에 홉스테드(2010)는 그의 연구 범위를 좀 더 넓혀 76개국을 대상으로 개인주의 수치를 측정하였는데, 그 결과, 프랑스는 세 번째로 개인주의가 강한 나라로 선정되었다.<sup>18)</sup>

여러 학자들(Zha et al. 2006, Ng 2003)에 따르면, 프랑스는 개인주의 문화가 강하여 개인의 자유, 권리를 강조하고 개인의 독특한 모습을 발달시키고 개인의 흥미와 열정을 추구한다고 하였다. 나카네 지에(1995: 84)는 프랑스와 같은 개인주의 사회에서는 수평적이며, 대등한 인간관계로 이루어져 있다고 하였는데, 다음의 최근 연구는 이를 증명한다. 미국 메릴랜드대 심리학과 미셸 고틀랜드 교수팀을 비롯한 33개국의 국제 공동 연구팀(2011)은 설문을 통해 자국민들의 ‘경직성 점수(Tightness score)’를 산출했는데 프랑스는 6.3으로 경직성 점수가 낮은 편에 속했다. 연구진들은 개인주의가 강한 서구 나라들은 사고가 유연했음을 증명했다.

홉스테드(2010: 70)에 의하면, 이러한 성향의 국가에서의 수업 방식은 학생 중심적 수업으로 이루어지고 있으며, 주로 교수자는 학생을 동등한 위치에서 대한다. 학생들은 자신의 의문점이 분명하게 해결될 때까지 자유롭게 질문한다. 그들은 교수자의 말에 이견을 말할 수 있고 그를 비판 하는 것에 주저하지 않는다. 즉 갈등과 대결에 관한 공개적 토론은 흔히 이로운 것으로 간주되며, 수업에서의 상호 비평은 열려있다. 학생들은 학교 밖에서 교수자에게 각별한 존경을 보이지 않으며, 체면 의식은 약하거나 아예 없다. 실제로 이러한 수업 방식은 ESIT와 파리3대학의 수업들에서 모두 발견 할 수 있었다.

결론적으로 ESIT와 파리3대학의 번역 수업을 토대로, 프랑스의 번역 수업

18) 본고에서는 홉스테드의 네 차원 중, 트리안 디스가 문화에 관해 크게 두 형태로 나눈 집합주의와 개인주의만을 살펴보기로 한다. 홉스테드의 4차원 모델 중 집합주의와 개인주의를 제외한 나머지 연구 결과를 보면, 프랑스는 권력거리가 낮고, 남성성보다는 주로 여성적인 성향을 보이며 불확실성의 회피가 강한 나라임을 알 수 있다(Hofstede 2010).

방식은 개인주의 성향 그리고 수평적인 인간관계와 유연한 사고를 중점으로 상호 토론 중심의 학습자 중심의 수업이 주를 이루었음을 알 수 있었다. 이러한 수업에서 학생들의 태도는 능동적이고 직접적이며 자유롭게 자신의 의견을 제안하고, 교수자와 학생들과의 합의를 통해 학생 스스로 번역의 의사 결정 과정을 터득했으며, 자연스럽게 독창적인 번역들을 이끌어냈다. 특히 파리3대학의 경우 과정 중심 평가에 초점을 둔 더 적극적인 안내자로서의 교수자 역할이 학생들의 자발적인 참여를 유도하였고, 프랑스인의 개인주의 성향과 유연한 사고가 그 토대가 되어 학생 중심적인 수업을 이끌 수 있음을 알게 되었다.

#### 4.3. ESIT와 파리3 대학의 번역 평가의 신뢰성 및 타당성

ESIT는 평가 시스템을 위해 모든 교수자들이 토론에 참여하여 언어의 구분 없이 하나의 평가표를 구축했다. 이러한 평가표는 학생 수준(석사 1, 석사 2)과 언어 방향(BA, AB, CA번역)만을 고려한다. 이는 단지 거시적인 수준의 평가표이며, 좀 더 세부적인 미시적 수준의 평가 기준은 각 과의 교수자들의 합의 하에 다시 결정된다.<sup>19)</sup> 교수자들은 형성평가와 총괄평가를 위해 두 형태의 평가표를 공유하고 시험 후에 학생들의 채점도 회의를 거쳐 교수자들 간의 합의 하에 이루어진다. 파리3대학의 LEA 과정 또한 이러한 구체적인 과정을 거쳐서 평가가 진행되고 있었다. 교수자들은 대부분 학생들에게 평가기준을 명확히 제시하였다.

흥미로운 점은 관찰한 ESIT와 파리3대학의 LEA 과정의 수업 평가 기준이 동일하다는 점이었다. 평가 기준은 이해(도착어 이해 부족, 논리성 부족, 주제 이해 부족), 번역 방식(다소 지역적인 접근, 출발 텍스트에서 외부언어적인 문맥을 고려하지 못함, 도착 텍스트의 문맥에서 수신자를 고려하지 못함), 재표현(부정확한 용어, 문체, 어휘, 구문, 철자 등의 도착어 오류, 누락) 혹은 충실성과 가독성과 관련된 것이었다. 하지만 ESIT의 교수자들만이 평가에서 번역문의 독자를 고려했다. 뿐만 아니라, 교수자들에 따르면 ESIT와 파리3대학의 학생들이 주로 어려워하고 자주 범하는 오류는 달랐다. ESIT의 학생들의 경우 거시텍스트적 오류(텍스트 논리성 부족, 약간 모호하거나 무거워 보이는 구절들로 인한

19) ESIT의 번역 평가에 관해서는 부록 참조

문체 오류, 가끔씩 문화적인 문맥에 적절하지 않은 용어 선택 등등)를 범했고, 파리3대학 학생들의 번역문에는 주로 문법이나 전문 용어의 오류와 같은 미시 텍스트적인 오류가 많았다.

ESIT와 파리3대학에서 번역 평가를 통해, 비록 평가 기준에 대해 학생들과 어떤 토론이나 합의는 없었지만, 학교에서 그리고 각 과에서 교수자들 간의 합의 하에 평가 방법과 기준을 구축하고 미리 학생들에게 평가 기준을 명시한 것으로 보아, 번역 평가의 신뢰성과 타당성을 엿볼 수 있었다. 또한 파리3대학의 수업보다 ESIT의 수업에서 더욱 거시텍스트적인 번역 평가가 이루어짐을 알 수 있었다.

## 5. 결론

본고에서는 ESIT와 파리3대학의 수업들을 토대로 프랑스의 학부 번역과 전문 번역의 수업 방식과 평가에 대해 알아보았다. 우선 수업 방식에 대해 살펴보면, 프랑스의 학부 번역과 전문 번역의 수업 방식은 모두 학생 중심적인 수업이 주를 이루고 있음을 알 수 있었다. 특히 학부 수업에서 교수자는 과정 중심 번역 평가를 통해 안내자로서 조금 더 적극적인 개입을 통해 학생들의 적극적인 참여를 이끌어 내었다. 특히 프랑스의 사회문화적인 성격 즉, 개인주의 성향 그리고 수평적인 인간관계와 창의적이고, 유연한 사고를 중심으로 능동적이며 자유로운 토론이 이러한 학생 중심 수업 방식에 기여하고 있음을 알 수 있었는데, 이는 사회문화적인 성격이 수업 방식에 영향을 미칠 수 있다는 점을 시사한다.

다음으로 평가의 측면에서 보면, ESIT와 파리3대학 수업 모두, 결과 지향적인 평가보다는 어느 정도의 타당성과 신뢰성 있는 평가 기준을 기반으로 CRIPD와 같은 보충적인 주석과 함께 번역 과정 평가에 중점을 두고 있음을 알 수 있었다. 이를 통해 학생들은 주어진 번역 문제에 관한 해결 방법들을 터득하고, 같은 문제에 직면했을 때 이미 사용했던 번역 전략을 적용하여 문제를 해결하는 판단 능력을 키울 수 있었다. 더불어 자신의 번역을 논증하고 정당화하는 방법을 터득했으며, 이는 자연스럽게 독창적인 번역들을 이끌어냈다. 뿐만 아니라 파리3대학 LEA 과정 수업에서, 교수자들은 전문 번역 입문을 교육 목표로

두고 있음을 강조하였는데, 결과적으로, 위의 사실들은 서론의 표 1에서, 언어 능력 습득을 교육 목표로 하는 프랑스의 학부 번역이 전문 번역과는 달리 교수자 중심 수업 및 결과 지향적인 평가에 중점을 두고 있다고 언급된 내용과는 다른 결과였다.

하지만 학부의 학생들의 경우 언어적, 언어외적 능력 부족과 동기 부족으로 인해, ESIT의 학생들에 비해 수동적 이었으며, 이러한 번역 능력의 부족으로 인해, 교수자는 언어 및 전문 번역 지식 향상을 위한 수업도 병행해야 하는 고충을 토로하였고, 거시 텍스트적인 오류를 범하는 ESIT 학생들과는 달리, 파리 3대학 학생들의 번역문에는 주로 문법이나 전문 용어의 오류와 같은 미시텍스트적인 오류가 많았다. 이러한 사실은 <표 1>에서 언급된 학부 번역과 전문 번역의 차이와도 일맥상통하는 결과였다.

그러므로 본고에서는 학부 학생들의 부족한 번역 능력을 발전시킴으로써, 전문 번역 입문이라는 교육 목표를 두고 있는 프랑스의 학부 번역 수업 방식 및 평가 환경을 더욱 더 최적화 하고자 다음과 같은 제안을 하고자 한다.

즉, 질(Gile 2009: 84)이 제안한 번역 활동 안에서의 원문 이해 과정에 관한 방정식  $C(\text{이해 Comprehension}) = KL(\text{언어 지식 Knowledge of the language}) + EKL(\text{언어외적 지식 Extralinguistic Knowledge}) + A(\text{분석 Analysis})$ 의 관점을 토대로, 학부 번역의 커리큘럼 내에 언어적, 외부언어적 지식과 텍스트의 논리 분석 능력을 키워줄 수 있는 능동적 읽기(lecture active)와 외부언어적인 지식을 강화할 수 있는 자료 조사 방법론 수업 그리고 언어 능력을 발전시킬 수 있는 출발어와 도착어를 모두 고려한 언어 완성 수업 등을 제안하고자 하는 바이다.<sup>20)</sup> 그리고 이러한 제안은 한국의 학부 번역 수업에도 고려해 볼 수 있을 것이라 사료된다. 하지만 총체적으로 후속 연구를 통해 한국의 사회문화적인 성격이 번역 수업에 어떠한 영향을 미치는지에 관해 살펴보고, 번역 수업 방식과 평가에 관한 경험적인 연구를 수행하여, 프랑스에서의 연구 결과와 상호 비

20) 이러한 제안은 현실적인 조건을 고려하지 않은 단순한 이상적인 제안이다. 그리고 이러한 세 가지 수업은 ESIT의 석사 1학년 과정에 포함된 수업이다. 이러한 수업의 목표는 학부에서의 번안과 작문 수업에 길들여져 있는 학생들로 하여금 언어 중심의 번역 습관을 벗어나 전체 텍스트의 문맥을 고려한 담화 중심의 커뮤니케이션 번역으로 나아가게 하는 것이다.

교해 불 필요가 있을 것이다.

끝으로 본 연구는 하나의 사례 연구이므로, 좀 더 구체적인 설문이나 인터뷰를 통한 경험적인 연구가 뒷받침 되어야 할 것이라 사료된다.

### 참고 문헌

- 김련희 (2007) 「번역 교육 현장에서의 번역물 평가에 대한 제언」, 『인문과학 연구』 제 13집, 79-98.
- 나카네지에(양현혜 역) (1995) 『일본사회의 인간관계』, 서울: 소화 출판사.
- 박지영 (2007) 『내 모자 밑에 숨어 있는 창의성의 심리학』, 서울: 가산 출판사.
- 조상은 (2008) 「창조성 훈련을 위한 번역 수업 제언」, 『통역과 번역』 10(2): 175-195.
- 박혜주(외저) (2005) 『번역사 인증제와 번역 교육 프로그램 연구』, 한국문학번역원
- Adab, Beverly (2000) 'Evaluating Translation Competence', Christina Schäffner and Beverly Adab (Eds), *Developing Translation Competence*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins; 215-228.
- Allignol, Claire (2007) 'L'évaluation dans la formation des traducteurs spécialisés', Elisabeth Lavault (éd.), *Traduction spécialisée : pratiques, théories, formations*, Bern: Peter Lang : 237-265.
- Aula, Int (2005) 'Translator training and modern market demands', *Perspectives: Studies in translatology*, 13(2): 132-142.
- Baer, Brian James & Koby, Geoffrey S. (2003), *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- Colina, Sonia (2003) *Translation Teaching: From Research To The Classroom*. New York, San Francisco: McGraw Hill.
- Collombat, Isabelle (2009) 'La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction', *Jostrans* n°12: 37-54.

- Delisle, Jean (2005) *Enseignement pratique de la traduction*, Ottawa; Press université Ottawa.
- Dunn, G. A., Zhang, X. Y., & Ripple, R. E. (1998) 'Comparative study of Chinese and American performance on divergent thinking tasks', *New Horizons*, 20: 7-20.
- Fox, Olivia (2000) 'The use of translation diaries in a process-oriented translation teaching methodology', Christina Schäffner & Beverly Adab(eds), *Developing translation competence*, Birmingham: Aston U, 115-130.
- Fraser, Janet (2000) 'The broader view : How Freelance translators define translation competence', Christina Schäffner & Beverly Adab(eds), *Developing translation competence*, Birmingham: Aston U.
- Gelfand, M. J., Raver, J. L., Nishii, L., Leslie, L. M., Lun, J., & Lim, B. C., et al. (2011) 'Differences between tight and loose cultures: a 33-nation study', *Science*, 332: 1100 - 1104.
- Gile, Daniel (1995(2009) *Basic concepts and models for translator and interpreter training*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- \_\_\_\_\_(1998) 'Observational Studies and Experimental Studies in the Investigation of Conference Interpreting', *Target* 10(1): 69-93.
- \_\_\_\_\_(2005) *La traduction, La comprendre, l'apprendre*, Paris : PUF.
- Gouadec, Daniel (1989) 'Comprendre, évaluer, prévenir', *TTR* 2,2: 35-54.
- Hairston, Maxine (1986) 'On not being a composition slave', *Training the New Teacher of Composition*, Charles W. Bridges (ed.), Urbana: NCTE: 117-24.
- Hatim, Basil & Mason, Ian (1997) *The Translator as communicator*, Londres & New York: Routledge.
- Hofstede, Geert & Hofstede, Gert Jan & Minkov, Michael (2010) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 3rd Edition, USA: McGraw-Hill.
- Hönig, Hans G. (1998) 'Positions, Power and Practice: Functionalist

- Approaches and Translation Quality Assessment’, in Christina Schäffner (Ed.), *Translation and Quality*, Clevedon etc.: Multilingual Matters: 6 - 34.
- Hurtado, Albir, Amparo & Martinez Melis, Nicole (2001) ‘Assessment In Translation Studies: Research Needs’, *Meta* 46 (2): 272-287.
- Kaiser-Cooke, Michèle (1994) ‘Translatorial Expertise – A Cross-Cultural Phenomenon from an Interdisciplinary Perspective’. Mary Snell-Horby & coll. (eds), *Translation Studies, An Interdiscipline, Amsterdam, Philadelphia; John Benjamins: 135-139*.
- Kelly, Dorothy (2000) ‘Text selection for developing translator competence: Why texts from the tourist sector constitute suitable material’, Christina Schäffner & Beverly Adab, *Developing translation competence*, Birmingham: Aston U: 157-167.
- (2005) *A handbook for Translator Trainers, Manchester, UK & Northampton MA: St Jerome publishing*.
- Kiraly, Donald, C. (1995) *Pathways to translation : Pedagogy and process*, Kent, Ohio: The Kent states UP.
- (2000), *A social constructivist approach to translator education*, Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome Publishing.
- Kim, Ryonhee (2004) ‘Process-oriented pedagogical translation evaluation’, *FORUM: International journal of interpretation and translation* 2(1): 47-70.
- Kfour, Goff (2003) ‘Testing and Evaluation in the Translation Classroom’, *Translation Journal*, URL: [accurapid.com/journal/29edu.htm](http://accurapid.com/journal/29edu.htm).
- Paul (1995) *Training the translator*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lavault-Olléon, Elisabeth (1998) ‘La traduction comme négociation’, E Lavault-Olléon, J. Delisle & H. Lee-Jahnke, *Enseignement de la traduction et traduction dans l’enseignement*, Ottawa/Arras: Presses de l’université d’Ottawa/Artois Presses Université: 79-95.

- \_\_\_\_\_(2003) 'Professionnaliser les formations universitaires; enjeux et difficultés', *Actes du Colloque international : Formation des traducteurs, Université de Rennes 2, septembre, 2002*, La Maison du Dictionnaire, Paris: 199-207.
- Martinez Melis, Nicole (2001) *Évaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère*, Thèse de doctorat, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mcalester, Gerard (2000) 'The evaluation of translation into a foreign language', Christina Schäffner & Beverly Adab, *Developing translation competence*, Birmingham: Aston U: 229-241.
- Ng, A. K. (2003) 'A Cultural Model of Creative and Conforming Behavior', *Creativity Research Journal* 15(2&3): 223-233.
- Perrin, Isabelle (1996) 'L'anglais; Comment traduire ?', *Les fondamentaux*, 64.
- Pym, Anthony (1997) 'Translator Training I: University Courses and Programmes. An International Comparison', *Translation \* Traduction \* Übersetzung* (de la serie Handbücher zur Sprach-und Kommunikationswissenschaft), Berlin, Nueva York: De Gruyter.
- Pym, Anthony (2011) 'Training translators', Kirsten Malmkjaer and Kevin Windle (eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies*, Oxford: Oxford UP P: 475-489.
- Rudowicz, E. & Yue, X. D. (2002) 'Compatibility of Chinese and Creative Personalities', *Creative research journal*, 14(3 & 4): 387-394.
- Triandis, H. C. (1994) *Culture and Social Behavior*, London: McGraw-Hill.
- Wilss, Wolfram (1996) *Knowledge and Skills in Translator Behavior*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Zha, P., Walczyk, J. J., Griffith-Ross, D. A., Tobacyk, J. J. & Walczyk D. F. (2006), 'The Impact of Culture and Individualism-Collectivism on the Creative Potential and Achievement of American and Chinese Adult', *Creativity Research Journal* 18(3): 355-366.

[Abstract]

**A study of teaching style and evaluation method found in translation courses based on class observation in University of Paris III and ESIT**

Kim, Dae-young  
(Korea University)

Many western researchers divide translation training into two types: school translation at the university level and professional translation at the higher educational institution level (above university). However, several researchers now emphasize an integrated training by introducing professional translation at the university level. Through such training, students develop translation competency and knowledge which are largely shaped by the teaching style of professor, and are being assessed regularly to check on their improvements. Under these circumstances, the goal of training, teaching style, and assessment are closely intertwined, and each plays a prominent role in translation education. Moreover, the sociocultural factors of a given country may shape teaching methods of a professor.

The aim of this paper is to investigate how the goal of training and the teaching style (student-centered vs. professor-centered) are influenced by socio-cultural factors as well as by assessment methods (process-oriented vs. result-oriented, validity/reliability of evaluation).

The analysis of five classes of ESIT and two classes of L.E.A. of University Paris 3 in France conducted in 2010, revealed that the two schools adopted a student-oriented teaching style with two-way communication between professor and students, and that the teaching style is influenced by a unique socio-cultural background of France characterized as strong individualism, emphasis on flexible/creative thinking, and non-hierarchical interpersonal

relations to name a few. While both ESIT and L.E.A. have in place an assessment criteria which incorporates factors such as validity and reliability, the two schools also stressed a process-oriented assessment with IPDC (Integrated Problem and Decision Reporting) which allow students to solve issues faced in translation and develop good judgment by applying tried-and-proven methods.

We want to propose three courses namely lecture-active, research-oriented, and language-enhancement (for both source and target languages) in the curriculum of L.E.A. by building on the basic comprehension *equation* of the source-text proposed by Gile (1995) in order to accomplish the goal of introducing professional translation as a learning method at the university level.

▶ Key Words: process-oriented evaluation, professional translation, professor-centered class, result-oriented evaluation, school translation, student-centered class.

김대영  
고려대학교 불어불문학과  
daeyoung114@gmail.com  
관심 분야: 번역 교육, 번역 평가

논문투고일: 2013년 10월 30일  
심사완료일: 2013년 12월 2일  
게재확정일: 2013년 12월 12일

부록: ESIT의 2012-2013년도 석사1 과정의 번역 평가 기준



ÉCOLE SUPÉRIEURE D'INTERPRÈTES ET DE TRADUCTEURS  
Université Sorbonne nouvelle - Paris 3

**CRITÈRES D'ÉVALUATION ET DE NOTATION EN MASTER I**

**TRADUCTION DE B EN A ET DE C EN A**

<b>Objectifs :</b>	<input type="checkbox"/> Maîtrise de la méthode interprétative <input type="checkbox"/> Compréhension approfondie de la langue à traduire <input type="checkbox"/> Faculté de compréhension des sujets à traiter
<b>Moyenne à obtenir :</b>	<input type="checkbox"/> Combinaisons à 3 langues = 10/20 <input type="checkbox"/> Combinaisons à 2 langues = 12/20

Critères de notation

Note sur 20

1) Méthode, compréhension et reformulation satisfaisantes, l'étudiant ayant dominé le texte.	<i>15 et plus</i>
2) Traduction apportant la preuve d'une bonne méthode, maîtrise de la logique du texte, mais certaines faiblesses d'expression.	<i>13-14</i>
3) Méthode comprise, mais des erreurs ponctuelles de compréhension et/ou d'expression.	<i>11-12</i>
4) L'étudiant ne maîtrise pas encore suffisamment la méthode ou doit perfectionner ses connaissances linguistiques et/ou, en traduction spécialisée économique et technique, ne maîtrise pas la compréhension des sujets traités.	<i>08-09</i>
5) Traduction inacceptable : défaut de méthode, de compréhension ou d'expression.	<i>07 et moins</i>

▶ **Traduction vers le A :**  
Aucune différence d'appréciation entre les langues B et C.

▶ **Nature des épreuves de traduction vers le A :**  
450 mots (texte original) en 1h30.

 **Si la moyenne d'un EC est inférieure à 08/20 en combinaison à 3 langues et à 10/20 en combinaison à 2 langues, elle ne peut être compensée.**


**CRITÈRES D'ÉVALUATION ET DE NOTATION EN MASTER I**
**TRADUCTION DE A EN B**

Objectifs :	<input type="checkbox"/> Maîtrise de la méthode interprétative <input type="checkbox"/> Bonne maîtrise de la langue B <input type="checkbox"/> Faculté de compréhension des sujets à traiter
Moyenne à obtenir :	<input type="checkbox"/> Combinaisons à 3 langues = 10/20 <input type="checkbox"/> Combinaisons à 2 langues = 12/20

**Critères de notation**
**Note sur 20**

1) Traduction parfaitement maîtrisée, globalement assimilable, au plan linguistique, à une traduction vers le A et ne comportant que de rares erreurs lexicales mineures.	<i>15 et plus</i>
2) Traduction présentant une bonne lisibilité malgré quelques maladresses et approximations, et n'exigeant que des retouches légères.	<i>13-14</i>
3) Traduction reflétant une bonne maîtrise de la méthode, une bonne maîtrise de la langue B et, en traduction spécialisée, une bonne compréhension du sujet mais présentant quelques erreurs de langue (grammaticales, lexicales) qui ne compromettent pas la cohérence de l'ensemble. Révision possible.	<i>11-12</i>
4) Traduction trop inégale : défaut de méthode, problèmes de compréhension (et/ou de terminologie étudiée en cours de traduction spécialisée), expression en B insuffisante.	<i>08-09</i>
5) Carences inacceptables à tous les niveaux. Très mauvaise maîtrise de l'expression en B.	<i>07 et moins</i>

**► Nature des épreuves de traduction vers le B :**

Texte de longueur inférieure de 25 % à la traduction vers le A, soit 340 mots (texte original) en 1h30.



**Si la moyenne d'un EC est inférieure à 08/20 en combinaison à 3 langues et à 10/20 en combinaison à 2 langues, elle ne peut être compensée.**



**SYSTÈME UNIFIÉ D'ANNOTATION DES COPIES**

**I. COMPRÉHENSION**

*Origine de l'erreur*

- |   |         |   |
|---|---------|---|
| - Méconnaissance de la langue de départ | C (LD)  | C |
| - Défaut de logique                     | C (LOG) |   |
| - Méconnaissance du sujet               | C (MS)  |   |

**II. MÉTHODE**

*Origine de l'erreur*

- |   |         |   |
|---|---------|---|
| - Approche trop littérale                           | M (LIT) | M |
| - Non prise en compte du contexte extralinguistique | M (CTX) |   |
| - Non prise en compte du destinataire               | M (DES) |   |
| - Surtraduction                                     | M (SUT) |   |
| - Soustraduction                                    | M (SST) |   |

**III. REFORMULATION**

*Nature de l'erreur*

- |   |        |   |
|---|--------|---|
| - Imprécision terminologique  | R (T)  | R |
| - Style   | R (ST) |   |
| - Langue d'arrivée<br>( <i>lexique, syntaxe, orthographe, usage</i> ) | R (L)  |   |
| - Omission  | R (OM) |   |

L'enseignant n'hésitera pas à valoriser les aspects positifs.