

번역교육에서 ‘독자반응이론’의 효용성 고찰

신 지 선
(이화여대)

1. 서론

교수님이 학생들에게 특정 문장들을 번역해 보라고 한 뒤, 모범답안과 비교하여 달라진 부분을 지적하였다. 이러한 상황에서는 모범답안과 다르게 번역한 학생이라면 누구라도 본인의 번역에 자신감을 갖기가 어려웠다.¹⁾
(Enns-Connoly 1986: 2, 마리아 곤잘레스 데이비스 지음, 신지선 옮김 2014: 74)

위의 글은 전통적인 번역수업의 광경을 저자가 본인의 실제 경험에 비추어 묘사한 글이다. 교수와 학생간의 상호작용이 이와 같은 방식으로 이루어지는 번역수업은 한국에서도 쉽게 찾아볼 수 있다. 본 연구에서는 이러한 교수법에 변화가 필요하다는 사실을 ‘과정중심 교수법’과 ‘독자반응이론’을 근거로 강조하고자 한다. 위의 인용문에서도 확인할 수 있듯이, 흔히 번역수업에서 교수는

1) 인용문의 밑줄은 본 연구자가 추가한 것임.

학생들의 번역문을 본인의 ‘모범답안과 비교하여’ 지적하고, 그 결과 교수님이 생각하는 ‘모범답안과 다르게 번역한 학생들’은 자신감을 상실하곤 한다.

이러한 교수법은 두 가지 측면에서 비판적으로 검토해 볼 여지가 있다. 우선 ‘모범답안과 비교하는’ 결과물 중심의 수업은, 신지선(2013: 411)에 따르면 학생들의 번역결과물에만 초점이 맞추어져 교수자의 주관적 기준에 따라 잘된 번역/잘못된 번역, 적절한 번역/부적절한 번역을 지적하고 그 결과물을 바꾸는 작업에만 치중하기 쉽다. 그러나 사실 각 학생이 왜 그러한 결과물에 이르게 되었는지, 어떤 부분에서 어려움을 느꼈으며, 어렵게 느낀 이유는 무엇이었는지에 대해 파악하지 못한 상태에서, 표면적으로 눈에 보이는 최종 텍스트만 가지고 수정해서는 학생들의 의구심과 문제점을 해결하기 어렵다.

다음으로 교수자의 ‘모범답안과 다르게 번역한 학생들’의 자신감을 상실하게 만드는 수업은, 무엇보다도 교수자의 시각에 변화가 필요한 수업이라고 말할 수 있다. 본문에서 자세히 설명하겠지만, 번역이 번역자의 독서행위의 결과물이라는 점을 고려하면 애초에 모범답안이라는 것은 존재할 수 없기 때문이다.

이러한 맥락에서 본 연구에서는 다음의 두 가지 사항을 구체적으로 논의해 보고자 한다.

첫째, 독서행위의 어떠한 특성으로 인하여 번역에는 모범답안이 없다는 전제가 설명 가능해지는가?

둘째, 독서행위의 특성에서 발전한 ‘독자반응이론’²⁾을 중심으로, 흔히 번역 수업에서 관찰되는 번역결과물의 특성과 번역자들의 특성을 어떻게 설명할 수 있는가?

본 연구의 목적은 그동안 문학비평 분야에서 논의되어온 독자반응이론을 번역의 관점에서 접근하여 번역교육에 적용해 보자는 것이다. 독자반응이론을

2) 독자반응이론은 우리나라에서 독자반응비평, 독자지향이론, 독자중심이론, 수용미학, 수용이론 등의 명칭과 혼용되어, 각 이론의 한계가 명확히 구분되지 않는다. 그러나 엄밀히 구분하자면, 수용이론이나 수용미학은 60년대 말, 70년대 초에 주로 야우스나 이저 등의 독일 이론가들 사이에서 출발한 이론이고 독자반응이론 또는 독자반응비평은 영미를 중심으로 등장한 이론이라고 볼 수 있다(이성은, 유정아 2013: 291).

토대로 각 개인의 고유한 독서행위를 이해하게 되면, 교수자는 학생들이 왜 그렇게 번역을 했는지 파악할 수 있어 학생들의 다양한 번역문을 새로운 시각에서 조명하게 될 것이며, 그 결과 교수자 본인이 옳다고 생각하는 모범답안을 다시 한 번 돌아보게 될 것이다. 그런데 본 연구에서 논의 대상은 문학텍스트의 영한번역에 한정함을 미리 밝혀두는 바이다. 우선 문학텍스트로 한정하는 이유는 비문학텍스트의 경우, 문학텍스트에 비해 사실 관계가 명확하고 다양한 해석의 여지가 많지 않아 원천적으로 독자반응의 폭이 넓지 않기 때문이다. 다음으로 영어에서 한국어 방향의 번역으로만 한정하는 이유는, 영한번역과 달리 한영번역의 경우에는 학생들의 언어실력에 따라 교수자가 잘된 번역의 사례를 모범답안으로 제시하는 것이 오히려 학생들에게 도움이 될 수도 있기 때문이다.

2. 번역과정에 영향을 미치는 독서행위의 특성

번역을 가르치는 교수자가 독서행위와 독서이론에 관심을 기울여야 하는 이유는 번역의 과정을 각 단계별로 살펴보면 자명해진다. 번역을 하기 위한 첫 번째 단계에서 번역자는 원문을 읽고 의미를 찾아내는 독자가 된다. 두 번째 단계에서는 읽고 이해한 내용을 다른 언어로 바꾸어 쓰는 작가가 된다. 즉, 번역자는 한 언어에서 다른 언어로 다시 쓰는 저자가 되기 전에 무엇보다 원문의 독자가 되어 텍스트를 읽고 의미를 파악한다. 모든 번역 과정에서 독자에서 저자로서의 변환은 순차적으로 진행되므로 그 어떤 경우에도 번역자는 원문 독자로서의 역할을 그냥 뛰어넘거나 가볍게 지나칠 수 없다.

그런데 번역자가 번역 과정에서 행하는 독자로서의 일차적 역할이 필수적이고 매우 중요함에도 불구하고, 그간 번역에 관한 논의는 번역자의 독서행위보다는 최종 번역문을 중심으로 번역자의 글쓰기 행위에 주목해 왔다. 그 결과 번역 과정의 첫 단계와 관련된 연구는 거의 찾아볼 수 없는 실정이다. 독자로서의 독서행위가 최종 번역문을 만들어내는 데 중요한 영향을 미치나, 그간 번역을 논할 때 번역 과정보다는 번역 결과물에 초점이 맞추어져 번역자가 원문을 읽고 이해하는 과정이 간과되었을 수 있다. 독서를 할 때 어떠한 일이 발생하고 그러한 일에 어떠한 의미가 내포되어 있기에 번역 과정에서 번역자의 독서행위

가 중요한 것인지, 독서를 할 때 우리 의식 속에 발생하는 변화를 살펴보자.

우리가 독서할 때 우리의 의식 속에는 무수한 상이 끊임없이 떠오르고 사라지고 하면서 강처럼 흘러가는 연속적인 상을 이루고, 전상과 후상이 엇바뀌면서 상호연관성의 투시표면을 이룬다. 문장들 간의 이러한 상호유대성은 고정된 어떤 내용을 갖지 않는 상상으로 이루어지기 때문에, 이것은 서로 다르게 전개되어 나갈 가능성도 내포하고 있다(차봉희 1993: 21).

실제로 텍스트를 읽을 때 의식적으로 깨닫지 못한다 하더라도, 독자는 무의식적으로 상상을 하거나 이미지를 떠올리게 되며, 읽어나가는 과정에서 직전에 상상했던 내용이 바뀌기도 하고 자연스럽게 이어지기도 한다. 이 방향 저 방향으로 생각이 떠돌고, 텍스트의 내용과 의미가 머리와 마음속에 자리를 잡았다가 사라지기를 반복한다. 위의 인용문에서 보듯이 독서과정에서 문장들 간의 상호관계는 미리 고정되어있는 내용을 중심으로 형성되는 것이 아니다. 읽는 이가 상상력을 더하여 텍스트와 상호작용을 하며 의미를 구체화해 나가기 때문에 읽는 이에 따라 텍스트-독자 간의 관계는 각기 다를 수 있다. 이와 비슷한 맥락에서 변학수(2012: 105)는 독서행위를 다음과 같이 설명한다.

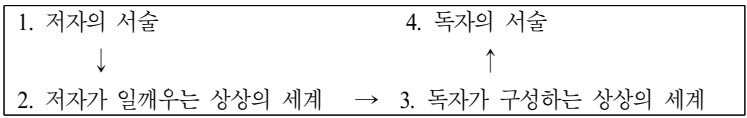
독서는 생각과 느낌을 자극한다는 점에서 수동적일 수 없다. 독서는 능동적인 정신행위이고 상상이나 창의성, 사고력과 연결되는 주관적인 잠재능력을 일깨우는 것이다. (중략) 일반적으로 독자는 책을 다르게, 그리고 다양하게 읽는다. 읽는 사람마다 중요시하는 부분이 다르고 감동을 받는 부분이 다르다. (중략) 독자는 언제나 자기방식으로 책을 읽는다. 우울한 독자가 시를 우울하게 해석하고 생기발랄한 독자는 생기발랄하게 해석하는 것이 현실적이지 않은가?

이처럼 독서는 능동적인 정신행위이자 주관적인 잠재능력을 일깨우는 그 무엇이기 때문에 각자가 서로 다르게 읽을 수 있고, 극단적으로는 개개인이 자기방식으로 읽을 수밖에 없다고 해도 과언이 아니다. 같은 영화를 보고 최고의 영화라고 극찬하는 사람이 있는가하면 최악의 영화라고 혹평하는 사람이 있는 것처럼, 같은 책을 보고도 각자가 중요하게 느끼는 부분이 서로 다르고 감동받는 부분도 달라 최고의 작품과 최악의 작품으로 평가가 극명하게 갈릴 수 있다.

또한 차봉희(1993: 98)의 지적처럼, 한 독자가 한 편의 '동일한' 작품을 어린 시절 읽었을 때와 성인이 되어 읽었을 때 그 작품을 '다르게' 받아들이듯이, 또는 개인이 맑은 정신으로 정독했을 때와 그냥 가볍게 읽었을 때가 다르듯이 텍스트는 독자에 의해서 시기와 상황에 따라 상이하게 받아들여진다.

이러한 독서행위의 특성에 주목하여 독자반응이론의 대가인 볼프강 이저(Wolfgang Iser)는 작품이란 독자의 의식 속에서 재구성된 것이라고 하며 작품은 독자의 독서행위를 통해서 완성된다고 하였다. 이저는 문학작품에 두 개의 극이 있다고 하고, 한 쪽은 예술적 극인 저자의 텍스트요, 다른 한 쪽은 독자가 실현해내는 미학적 극이라고 하였다(1980: 106). 문학작품이 실제로 위치하는 곳은 텍스트나 독자, 어느 한 극단이 아니라 그 중간 어디로 텍스트와 독자가 상호작용하는 바로 그 지점이라고 할 수 있다. 이 지점에서 독자는 이저가 말하는 '틈', '여백', '빈 공간', '불확정적(비결정적) 간극(빈 틈)'³⁾을 채워나가는 것이다. 텍스트와 독자는 서로 상호작용을 하되 얼굴을 맞대고 의사소통을 하는 상황이 아니어서 독자는 본인의 이해가 얼마나 정확하거나 부정확한지 절대 알 수가 없다(1980: 109). 그 상태에서 텍스트를 읽어나가며 본인의 경험과 상상력을 동원하여 텍스트에 표면적으로 드러나지 않은 함축된 메시지를 이해하고 저자와의 간극을 채워나간다.

이저는 또 다른 논문에서는 독서행위와 텍스트와 독자와의 상호작용을 하늘의 별을 예로 들어 설명한 바 있다(1980: 57). 두 사람이 밤하늘에 무리지어 떠 있는 별들을 바라보며, 한 사람은 그 모양이 쟁기 같다고 생각하고 다른 한 사람은 국자 같다고 생각할 수 있다는 것이다. 이와 마찬가지로, 문학텍스트에서 각각의 '별'은 고정되어 있으나, 그 별들을 한데 연결하는 '선'은 다양할 수 있는 것이다. 이와 같이 같은 텍스트를 읽고도 다양한 반응을 보이는 독서과정을 토도로프(Todorov)는 아래와 같은 도표로 정리하였다(1980: 73).



3) '불확정적 간극(gaps of indeterminacy)'이라는 개념은 잉가르텐(Ingarden)이 최초로 제안함(Suleiman 1980: 25).

토도로프는 저자가 서술한 것에서 출발하여 독자가 이해하고 서술하기까지의 과정을 4단계로 나누었다. 그 과정에서 2단계에서 3단계로 넘어가는 과정에서 변환이 일어나며 다양한 반응이 도출될 수 있을 것으로 보인다. 저자가 서술한 텍스트를 읽고서 텍스트가 일깨우는 상상의 세계를 상상하는 과정에서, 독자는 본인의 인지적, 정서적, 문화적 능력을 토대로 고유한 자신만의 상상의 세계를 구성하게 되는 것이다.

독서행위의 이러한 잠재적인 특성에서 독자반응이론이 도출되었다고 볼 수 있다. 독자반응이론이란 문학이론이 작가의 의도에 관심을 집중하던 시기를 거쳐 텍스트가 지닌 내재적 미학을 추구하던 시기를 지나, 독자가 의미를 어떻게 구성하는가에 주목하고 이에 관심을 쏟는 시기로 변천하며 널리 퍼진 이론이다(이성은 외 2013: 290). 역사적으로 문학비평이 작가의 의도와 텍스트의 내재적 의미에 초점을 맞추어 논의되었기 때문에 번역비평 역시 원문 저자의 의도와 원문의 의미에 집중되어왔다. 그러한 이유로 번역자는 원문에 내재되어 있다고 모두가 굳게 믿는 ‘의미’를 번역문에서 제대로 살리지 못했다는 비판에 시달려 왔다.

이저는 차봉희와의 대담(1993)에서 ‘작가 중심적인’ 연구를 비판하며, 어떻게든 작가의 의도를 밝히고자 노력하는 이론에 반대를 표명했다. 마치 작가가 텍스트 속에 어떤 의미를 감추어 두었다는 듯이 텍스트를 파헤쳐 보려는 이러한 접근방식에 반대하며, 텍스트에 물론 의미가 있기는 하지만 무엇보다도 텍스트는 하나의 ‘경험’이라고 지적하였다. 그러면서 과연 작가 자신이 본인의 텍스트가 어떤 의미를 가지게 될 것인가를 그토록 철저하게 의식하고 있을지 의문시된다고 하였다.

이저의 이러한 의구심은 한국 중고등학교의 국어수업과 국어시험을 떠올려 보면 더욱 자명해진다. 2010년 국내 유명소설가 김영하는 자신의 작품이 동의 절차도 없이 교과서에 실리는 것에 반대하며 다음과 같은 글을 블로그와 트위터에 남겼다⁴⁾. “(생략) 문학은 독자가 원문을 자유롭게 읽을 때 각자의 마음속에서 조용히 일어나는 변화일 뿐 시험 점수로 평가받을 수 있는 게 아니다. (생략) 나는 나의 글이 읽기를 원하는 누군가의 자유의지로 선택돼 그의 골방에서

4) 참고 <http://blog.naver.com/wpsl6/140106066319>

읽히기를 원한다.” 한 때 중고등학생이었던 우리 모두는 국어수업 시간에, 자습서에서 낱말이 파헤치고 국어선생님이 확정적으로 제시한 저자의 의도를 이해와 공감 없이 암기한 기억을 가지고 있다. 작가의 의도를 다르게 해석했다가는 시험에서 틀린 답으로 채점되므로 교과서에 제시된 글은 기계적인 텍스트에 불과했지 문학작품으로 감상할 수 없었다.

하랄드 바인리히(Harald Weinlich 1967, 차봉희 재인용 1993: 13)는 문학작품이란 인쇄된 그 자체로 존재하는 것이 아니라, 읽혀지는 가운데 생명을 얻게 된다고 생각하여, 작품 이해 과정에서 독자의 적극적인 참여를 강조하고, 작가-작품-독자 상호간의 창의적인 공동작업이 필요하다고 지적하였다. 이처럼 문학 텍스트가 작품으로 구현되는 순간은 독자가 한편으로는 작가와, 다른 한편으로는 텍스트와 끊임없이 상호작용을 하며 개별적인 경험으로 텍스트를 수용할 때인 것이다. 독자반응이론(수용미학)의 입장에서는 ‘작품은 수용자(독자)가 텍스트를 구체화한 것이다’라고 주장한다(이명재, 오창은 2009: 291). 여기에서 ‘구체화’란 텍스트 내에 독자만이 채울 수 있는 ‘여백’, ‘틈’, ‘빈 자리’, ‘불확정적인 영역’을 개인의 상상력과 경험, 사회문화적 배경지식과 인지적 민감성을 통해 채워나가는 것을 의미한다.

학생들이 제출한 번역문들 간의 다양한 차이는 텍스트의 이와 같은 ‘여백’을 각자가 다르게 채우는 데서 비롯되었다고 추정할 수 있겠다. 서로 다른 번역문을 만들어내는 이유가 과연 무엇인지, 텍스트의 여백에 해당하는 부분을 어떻게 다르게 채웠는지, 왜 그렇게 채웠는지 그 과정을 따져보지 않으면, 교수자는 학생의 번역을 온전히 이해했다고 할 수 없고 학생은 교수자의 평가를 온전히 받아들이기 어려울 수 있다.

각 학생이 번역문을 완성하기까지, 즉 읽고 이해하는 처음 단계에서부터 다른 언어로 다시 쓰는 마지막 단계에 이르기까지 번역의 단계별 과정에 주의를 기울여 학생들 간의 차이를 함께 논의해보면, 본인과 다른 방식으로 여백을 채울 수도 있다는 사실을 깨닫게 될 것이다. 번역에 대한 이러한 접근방식에 우리가 주목해야 할 또 다른 이유는, 이러한 관점이 시발점이 되어 미시적으로는 번역문에 대한 부당한 비판 관행에 긍정적인 변화를 초래할 수 있고, 거시적으로는 번역 자체에 대한 세간의 인식이 달라질 수도 있기 때문이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 독서행위의 특성으로 인하여 번역에는 모범답안

이 있을 수 없고, 각각의 독자는 독특한 본인의 정신세계 안에서 고유한 경험과 지식체계를 활용하여 같은 텍스트를 다른 방식으로 읽고 다양하게 해석을 할 수 있다. 이러한 결론은 다음의 두 가지 차원에서 번역에 시사하는 바가 크다.

우선 첫 번째로 번역자가 번역을 하는 과정에서의 시사점은, ‘과연 정확하고 적절한 번역이란 것이 있기는 한가?’ 라는 근본적인 의문을 갖게 만든다는 것이다. 번역자가 각기 다르게 상상하여 서로 다른 결과물이 나올 수 있으니, 같은 원문을 다르게 받아들였다고 하여 부정확하고 부적절하다고 하거나 어느 번역문이 어느 번역문보다 반드시 더 훌륭하거나 적절하다고 말하기도 곤란해진다.

두 번째로 번역문이 독자에게 수용되는 과정에서의 시사점은, ‘번역문에 대한 평가는 원천적으로 불가능하지 않은가?’ 라는 의문을 갖게 만든다는 것이다. 번역자가 원문을 독서과정에서 다르게 읽은 결과 서로 다르게 번역했듯이, 이번에는 번역문의 독자가 그 번역문을 자기 다른 방식으로 읽고 이해할 것이므로 평가가 달라지기 쉽다. 그 결과 번역문의 평가에서는 평가자가 누구이건, 평가 대상이 무엇이건, 평가 방식이 어떻게 간에 상관없이, 독서행위의 특성으로 인하여 평가에서 일관성, 통일성, 객관성, 보편성을 갖추기가 어렵다.

이러한 의구심을 염두에 두고, 번역수업에서 관찰되는 번역문의 특성을 독서행위의 특성- 텍스트를 읽을 때 언어기호에 개인적인 상상력을 더해 의미를 부여하는 경험-에서 이끌어낸 독자반응이론을 적용하여 설명해보겠다. 흔히 학생들의 번역을 검토할 때 같은 원문에 대해 각각의 번역문이 서로 다른 느낌과 효과를 불러일으키면서도, 동시에 모두 잘 된 번역이라고 생각되는 경우가 있다. 우선 그에 해당하는 사례를 살펴보고, 이어서 독서행위의 특성으로 인하여 실제로 다양한 평가가 가능함을 보여주기 위하여 전문번역가의 번역 작품에 대해 학생들이 일반 독자의 입장에서 평가를 해 본 사례를 소개하고자 한다.

3. ‘독자반응이론’으로 살펴 본 다양한 번역의 가능성

본 연구자가 지도한 1학년 전문번역 수업에서 학생들의 번역문을 검토하며 토론을 벌이던 중, 같은 표현을 두고 읽는 이의 반응이 상반될 수 있다는 사실

을 체험할 수 있었다. 다음은 여성이 느끼는 본인의 존재감이 남성의 경우와는 근본적으로 어떻게 다른가를 기술한 글이다. 여성이 취하는 모든 행동은 타인에게 본인의 행동이 어떻게 비춰질 것인지가 절대적으로 중요하여, 여성은 스스로가 관찰 주체인 동시에 관찰 대상이 된다는 내용의 글이다.

<ST> Every one of her actions - whatever its direct purpose or motivation - is also read as an indication of how she would like to be treated. If a woman throws a glass on the floor, this is an example of how she treats her own emotion of anger and so of how she would wish it to be treated by others. (John Berger의 Ways of Seeing 중에서)

<TT1> 직접적인 목적이나 동기가 어떻든 간에 여성이 하는 행동 하나 하나는 자신이 어떠한 대우를 받고 싶은지를 보여주는 지표와 같다. 예를 들어, 한 여성이 바닥에 유리컵을 내동댕이치면, 그녀가 자신의 분노를 어떻게 다루는지, 나아가 타인이 어떻게 자신의 감정을 다루어 주었으면 하는지를 보여주는 예시가 되는 것이다.

한 학생이 위와 같이 번역을 했고, 참고로 <ST>의 밑줄 친 부분을 다른 학생들은 다음과 같이 번역하였다.

- <TT2> '어떤 여성이 바닥에 유리잔을 내던진다면'
- <TT3> '한 여성이 바닥에 유리잔을 던져 깨트리면'
- <TT4> '여성이 유리잔을 바닥에 집어 던질 때'
- <TT5> '여성이 유리잔을 바닥에 던진다면'
- <TT6> '여성이 바닥에 유리컵을 던진다면'
- <TT7> '여자가 바닥에 유리컵을 집어던지는 행동은'
- <TT8> '여성이 바닥에 잔을 던지면'

<TT1>에 대해 학생들이 자유롭게 크리틱을 하던 중, 한 학생이 '한 여성이 바닥에 유리컵을 내동댕이치면' 이라고 번역하니 원문에서 표현한 여성의 화난 상태가 생생하게 떠올라 좋았다고 칭찬을 하였다. 그러자 다른 학생이 본인은 그 문장을 읽었을 때 여성이 화가 많이 났다고 느껴지기보다는, 어린 여자아이가 놀던 장난감을 싫증나서 내동댕이치는 듯한 장면이 떠올라 진지하게 화난

모습이 오히려 연상되지 않았다고 하였다. 학생들에게 그 표현에서 전자가 연상되는 경우와 후자가 연상되는 경우를 거수로 확인해본 결과, 거의 반반으로 나뉘었다.

독자반응이론에서 강조하듯 읽기과정에서 독자는 텍스트와 끊임없이 상호작용을 하며 무의식적으로 머릿속에 이미지를 떠올리며 의미를 구성하게 되는데 이처럼 텍스트와의 상호작용에 차이가 존재하는 것이다. <TT1>에서 ‘내동맹이친 것’이 ‘유리컵’이 아니고 ‘유리잔’으로 번역되었으면 학생들이 연상하는 원문 여성의 연령대가 어떻게 달라졌을지, 그로 인해 화가 난 정도에 대해 각자가 받은 느낌은 또 어떻게 달라졌을지 궁금해진다.

위의 나머지 학생들의 번역을 보면 원문을 읽고 각자가 떠올린 이미지에 조금씩 차이가 있음을 확인할 수 있다. 원문에 등장하는 여자의 화 난 상태에 얼마나 강하게 공감하느냐에 따라 내던지거나, 집어 던지거나, 던져 깨트리거나, 던지는 것으로 조금씩 달라졌다. 또한 여성이 유리잔을 던지는 장면을 얼마나 생생하게 느끼고 동일시하느냐에 따라 ‘어떤 여성이, 한 여성이, 여자가, 여성이 - 던질 때, 던지면, 던진다면, 집어던지는 행동은’ 등으로 달라져, 구체적 장면으로 묘사되기도 하고 일반적 상황으로 제시되기도 하였다. 이 외에 던진 물체도 ‘잔, 유리컵, 유리잔’ 중에 무엇이냐에 따라 번역문을 읽는 독자는 또 다른 이미지를 연상할 수 있다.

이번에는 학생들이 본인의 고유한 방식으로 원문을 읽고 이해하여 다양하게 번역한 사례를 살펴보도록 하겠다. 다음은 조나단 스위프트(Jonathan Swift)가 쓴 *A Modest Proposal*의 일부이다. 이 글의 특성에 대한 전문가들의 비평을 조금만 소개해 보자면 다음과 같다. “스위프트가 공공 홍보를 목적으로 쓴 이 팸플릿은 간결하면서도 신랄한 풍자를 담고 있다. 다작한 작가이자 정치 논객, 당대의 현인이었던 스위프트는 자신의 분노를 얼음장처럼 차가운 아이러니로 탈바꿈하는 데 타고난 재주가 있었다(네이버 지식백과)”. “작품이 발표될 1729년 당시 팸플릿은 현실을 고발하는 역할을 했는데, 이 작품 또한 풍자와 해학의 기법을 사용하여 그 역할을 충실히 해내었다고 할 수 있다. 경멸에 차고 독설이 가득한 글쓰기 방식으로 풍자 수필의 대표적인 작품으로 평가받는다(두산백과)”

원문의 이와 같은 특성을 학생들이 번역문에서 표현한 방식은 다음과 같이

다양했다.

<ST1> I do therefore humbly offer it to public consideration, that of the hundred and twenty thousand children, already computed, twenty thousand may be reserved for breed, whereof only one fourth part to be males; which is more than we allow to sheep, black cattle, or swine, and my reason is, that these children are seldom the fruits of marriage, a circumstance not much regarded by our savages, therefore, one male will be sufficient to serve four females. That the remaining hundred thousand may, at a year old, be offered in sale to the persons of quality and fortune, through the kingdom, ---

<TT1> 그렇기 때문에 나는 다음과 같은 저의 제안을 진지하게 고려해 보실 것을 대중께 정중히 말씀 드리는 바입니다. 제 계산에 의하면 벌써 12만 명에 달하는 아이들 중, 2만 명은 품종 번식을 위한 종자로 비축해 두는 것이 좋겠습니다. 그런데 이 중에 남자 아이는 더도 말고 덜도 말고 딱 1/4 정도면 충분할 것입니다. 이는 우리가 양이나 검은 소, 또는 돼지의 번식을 위해 남겨두는 수컷의 수보다도 많은 것입니다. 저의 이러한 계산이 그럴싸한 이유는, 대다수의 아이들이 결혼 생활을 통해 맺어진 결실이 아님에도 불구하고, 우리 야만인들은 그것을 별로 개의치 않기 때문입니다. 그러므로 남자 하나가 여자 넷을 감당해도 충분하겠지요. 이제 남은 10만 명의 아이들은 그들이 갓 한 살 즈음 되었을 때에, 왕국 전역의 부와 명예를 갖춘 높으신 분들에게 판매 상품으로써 제공될 수 있을 것입니다.

<TT2> 그러므로 저는 다음을 조심스레 제안하는 바, 여러분의 속고를 청합니다. 먼저, 앞서 헤아린 십이만의 아이들 중 이만은 종족번식을 위해 남기며 그 중에 사분지 일은 사내아이들로 하는 것입니다. 이는 양이나 흑우, 돼지를 키울 때 두는 암수비율보다 넉넉하거니와, 이 아이들 상당수가 혼외자일 터, 한 남자가 네 여자와 관계를 맺는다고 가정하여도 그리 야만적으로 여겨지는 썬은 아니라고 생각합니다. 그리고 남은 십만은 한 살쯤 되는 나이에 왕국 도처에 지체 높고 부유한 분들에게 팔려갈 수 있도록 하는 것입니다.

<TT3> 따라서 나는 대중들에게 다음과 같이 겸손하게 제안하는 바이다.

앞서 계산한 12만 명의 어린이 중 2만 명은 번식 목적으로 남기고, 이 가운데 남자아이는 4분의 1만 유지하자는 것이다. 사실 이 수치는 가축으로 기르는 양, 검은 소, 돼지의 수컷 비율보다도 더 많다. 남자 비율을 이렇게 산정한 이유는, 대부분 정식 결혼으로 태어난 아이들이 아닐 뿐더러 미개한 평민들도 이 부분을 대수롭지 않게 여기기 때문이다. 따라서 여자 넷에 남자 하나면 충분할 것이다. 남은 10만 명의 아이들은 한 살이 되었을 때 신분과 재력을 갖춘 전국의 시민들에게 판매할 예정이다.

<TT4> 그러므로 공익을 고려해 겸손한 마음으로 이 제안을 하는 바이다. 앞서 이미 계산된 12만명의 아이들 중 2만명 정도는 교배용으로 남겨놓는다. 남자아이는 그 중 1/4 정도면 되는데, 보통 양이나 검은 소, 돼지를 기를 때 남기는 수컷은 그 정도도 안 된다는 사실을 알아야 한다. 그 이유는, 어차피 그 아이들은 결혼이라는 축복 속에 탄생한 것도 아닌데다 미개한 평민들은 이런 상황을 그다지 신경 쓰지도 않기 때문이다. 그러므로 남자아이 한 명이면 여자아이 넷 정도의 교배 상대로 충분할 것이다. 남은 10만명은 한 살 정도 먹었을 때 고상한 품위와 재산을 고루 갖춘 영국 부유층에게 판매하기 딱 좋을 것이다.

위에 소개한 네 개의 번역문은 종결어미에서부터 어휘의 격식성에 이르기까지 여러 층위에서 차이를 보인다. 우선 <TT1>과 <TT2>는 문장의 마지막을 ‘정중히 말씀 드리는 바입니다’, ‘여러분의 숙고를 청합니다’ 와 같이 상대높임법에 따른 종결어미 체계에서 평서형 격식체 아주높임형 ‘-(느니)다’체를 사용하였고, 나머지 두 번역문은 ‘겸손하게 제안하는 바이다’, ‘겸손한 마음으로 이 제안을 하는 바이다’ 와 같이 평서형 격식체 아주낮춤형 ‘-(는/ㄴ)다’체로 문장을 종결하고 있다. 텍스트를 번역할 때 종결어미를 그와 같이 선택한 이유를 학생들에게 물어보니, 목적은 모두 풍자적인 원문의 느낌을 살리기 위해서로 일치하였다. 그러나 번역문을 읽었을 때 연상되는 느낌과 효과는 달라서, 어떤 학생들은 상대방을 깎듯이 예우하는 듯한 높임형에서 오히려 역설적인 아이러니가 강조되었다고 했고, 다른 학생들은 아예 무시하는 듯한 낮춤형에서 원문의 차가움이 잘 드러나는 것 같다고 하였다.

그 외에 ‘남자 하나가 여자 넷을 감당해도’, ‘한 남자가 네 여자와 관계를 맺는다고 가정하여도’, ‘여자 넷에 남자 하나면’, ‘남자아이 한 명이면 여자아이

넷 정도의 교배 상대로' 등의 표현과 '왕국 전역의 부와 명예를 갖춘 높으신 분들에게', '왕국 도처에 지체 높고 부유한 분들에게', '신분과 재력을 갖춘 전국의 시민들에게', '고상한 품위와 재산을 고루 갖춘 영국 부유층에게' 등의 표현에서도 풍자적인 원문의 특성을 살리기 위하여, 표현의 공손성과 노골성 측면에서 높이는 척하면서 사실은 낮추기도 하고, 아주 드러내놓고 낮추기도 하는 등 다양한 번역문을 만들어냈다.

이어서 다음의 사례를 보면, 학생들이 아름다운 강의 풍경을 묘사한 원문을 읽으며 텍스트와 교감하고 상호작용을 한 결과, 각자의 머리와 마음속에 어떤 광경을 구상하였는지 추측해 볼 수 있다.

<ST> A wide half-circle of foam and glinting lights and shining shoulders of green water, the great weir closed the backwater from bank to bank, troubled all the quiet surface with twirling eddies and floating foam-streaks, and deadened all other sounds with its solemn and soothing rumble. In midmost of the stream, embraced in the weir's shimmering arm-spread, a small island lay anchored, fringed close with willow and silver birch and alder.

<TT1> 푸른 빛 강물 위로 널찍이 반원을 그리며 포말이 일었고, 태양빛이 어긋죽지마냥 출렁이는 물결 위로 반사되어 반짝반짝 빛났다. 강기슭 사이로 거대한 강둑이 막아선 강가 후미진 곳에서는 고요했던 수면에 빙글빙글 회오리가 일었고, 포말이 보글보글 떠를 그렸으며, 주변의 모든 소리는 사라지고 마치 저 멀리서 천둥소리가 들려오는 듯 낮게 으르렁거리는 소리만이 장엄하게 울려 퍼졌다. 강 한가운데, 두 팔 벌리고 선 모습으로 아른대는 강둑의 품 안에 작은 섬 하나가 콧 박혀 있었고, 버드나무와 은빛 자작나무, 그리고 오리나무가 웅기종기 모여 섬을 수놓고 있었다.

<TT2> 수면 위 거품은 넓적한 반원 모양을 하고 둥둥 떠 있었고, 빛들은 초록빛깔 강물에 반사되어 물결의 어깨마다 반짝이고 있었다. 강을 가로지르는 그 거대한 댐은 한쪽 독에서 반대편 독으로 이어지며 강의 잔잔한 후미를 단았다. 댐 주변에는 빙글빙글 굽이치는 소용돌이와 길게 선처럼 이어지는 거품들이 생겨나서 고요한 수면에 소동을 일으켰는데, 이 엄숙하면서도 마음을 달래는 듯한 웅성거림은 다른 모든 소리를 덮어 버렸다.

강의 한복판에는 버드나무와 은빛 자작나무와 오리나무로 뽁뽁이 둘러싸인 작은 섬이 댐의 활짝 벌린 두 팔에 안긴 채로 정박하고 있었다.

<TT3> 거품은 넓게 반원을 이뤘고 해가 빛나자 강가의 푸른 물결이 햇살에 반짝거렸다. 강둑 사이에 놓인 커다란 제방이 강을 막고 서서 잔잔한 물 표면에 소용돌이와 물거품을 만들며 세차게 강물을 흔들었다. 제방이 내는 근엄하면서도 차분한 소리는 다른 모든 소리들은 잠재웠다. 빛에 아른거리는 제방이 마치 두 팔을 벌려 품에 안은 듯, 작은 섬 하나가 물 한 가운데 자리 잡고 있었고 섬 주변을 버드나무, 자작나무, 오리나무들이 장식하고 있었다.

<TT4> 강물은 넓다란 반원 모양의 거품을 만들었고, 빛은 보석처럼 반짝였으며, 강가는 초록으로 빛났다. 커다란 댐이 둑과 둑 사이에 역류를 붙잡아 놓았다. 잔잔한 수면이 소용돌이와 등등 떠다니는 거품으로 들쭉였다. 그 장엄함과 묵직한 울음에 다른 소리는 모두 숨을 죽였다. 댐이 팔을 벌려 끌어안은 강 한복판에는 조그만 섬이 곳곳이 앉아있었다. 섬 가장자리에는 버드나무와 은빛 자작나무와 오리나무가 늘어서 있었다.

원문의 강물이 내는 소리에 학생들은 각각 ‘저 멀리서 천둥소리가 들려오는 듯 낮게 으르렁거리는 소리’, ‘이 엄숙하면서도 마음을 달래는 듯한 웅성거림’, ‘근엄하면서도 차분한 소리’, ‘그 장엄함과 묵직한 울음’ 등으로 조금씩 다르게 반응하였고, 강에 있는 섬과 그 섬에 있는 나무들의 위치와 모습도 다르게 연상하였다. ‘강둑의 품 안에 작은 섬 하나가 꼭 박혀 있었고’, ‘작은 섬이 댐의 활짝 벌린 두 팔에 안긴 채로 정박하고 있었다’. ‘작은 섬 하나가 물 한 가운데 자리 잡고 있었고’ ‘조그만 섬이 곳곳이 앉아있었다’와 같이 어떤 학생들은 정박하고 있거나 자리 잡고 있는 작은 섬의 모습을 상상한 반면, 다른 학생들은 작은 섬이 ‘꼭 박혀 있고’, ‘곳곳이 앉아있다’고 표현하였다. 또한 독자의 무의식적 상상력에 따라 버드나무와 은빛 자작나무와 오리나무가 ‘용기종기 모여 섬을 수놓고’ 있는가 하면 이들 나무가 섬을 ‘뽁뽁이 둘러싸고’ 있거나 ‘섬 주변을 장식하고’ 있기도 하고 ‘섬 가장자리에 늘어서’ 있기도 하였다.

위에서 제시한 사례들을 보면 학생들은 번역자이기 전에 독자로서, 원문을 읽고 이해하는 과정에서 조금씩 다르게 반응하여 단어 하나의 뉘앙스에서부터

전체적인 톤과 스타일에 이르기까지 다양하게 번역하였음을 확인할 수 있다. 학생들의 번역 과정에 관심을 기울이지 않았다면 번역문의 차이가 어느 단계에서, 어떠한 연유로 발생했는지 간과하기 쉽다. 번역수업에서 과정중심의 교수법이 중요한 또 하나의 이유라 할 수 있겠다. 다음으로는 텍스트가 그 자체로는 의미 없는 글자의 조합에 불과하다가 독자의 상상력과 경험, 문화적 배경 하에서 의미를 갖추게 된다는 독자반응이론을 학생들의 문학작품 평가 사례를 통해 확인해 보겠다.

4. '독자반응이론'으로 살펴 본 상이한 평가의 가능성

본 연구자는 2010년에 전문번역 수업을 듣는 1학년 학생들을 대상으로 평가실습을 진행한 적이 있다. 번역물에 대한 평가가 평가자에 따라서 달라질 수 있다는 사실을 학생들이 체험하게 하기 위해서였다. 당시 학생들에게 출판된 전문번역서를 대상으로 평가를 해보게 한 구체적인 목적은, 번역은 평가가 흔히 직관적, 주관적으로 이루어져 평가자에 따라 중시하는 평가기준이 다를 수 있으니 다양한 평가기준에 대비할 것을 강조하기 위해서였다. 예상한 대로 학생들은 본인들이 정한 평가기준과 그 기준에 따라 도출한 평가결과에서 큰 차이를 보였다. 평가양상과 평가근거 등을 분석해본 결과, 상이한 평가의 이유를 독자반응이론으로 설명할 수 있어서 아래에서 당시의 논문을 다시 인용하고자 한다).

학생들에게 평가대상으로 나누어준 원문 텍스트는 샐린저(Salinger)의 *The Catcher In the Rye*의 일부였고, 번역문 텍스트는 두 명의 전문번역사가 각기 한국어로 번역한 <호밀밭의 파수꾼>에서 해당부분 텍스트였다. 수업을 듣는 9명의 학생들에게 텍스트를 나누어 주고 어느 번역서가 가장 번역이 잘 되었는지 평가해 보고서 왜 그런 결론에 이르렀는지 이유를 적어서 제출하도록 하였다. 평가결과, 번역서 1을 잘 된 번역으로 지적한 학생이 세 명, 번역서 2를 선택한 학생이 네 명, 각기 장단점이 있어 결정하지 못한 학생이 두 명으로 두 번

5) 『번역학연구』11권 3호의 '번역교육시 번역평가모델 활용의 필요성 고찰' 참조

역문에 대한 평가가 거의 반반으로 나뉘었다.

당시 논문의 일부를 인용하자면 “두 평가자가 가독성, 전체적인 톤, 뉘앙스, 문체를 공통적으로 언급하는 경우에도, 어느 번역서에서 그 항목이 잘 전달되었는지에 대한 평가가 상이하어 문학작품을 받아들이는데 독자반응이 같지 않음을 확인할 수 있었다. 이는 결국, 어떤 번역이 잘 된 번역이라고, 모든 평가자들에게서 동일한 결과를 이끌어낼 수 있는 번역문을 만들어내기가 사실상 어려움을 함의한다(신지선 2010: 128)”.

학생들이 평가서에 기술한 내용을 보면 같은 번역문을 읽고, 한 학생은 ‘10대 청소년의 말투로 느껴지지 않음’이라고 한 반면, 다른 학생은 ‘화자의 건방진 말투를 잘 반영함’이라고 평가하였다. 또한 동일한 번역자의 번역 스타일을 두고 ‘구구절절 설명’했다고 낮게 평가한 학생이 있는가 하면, ‘생각의 흐름을 따라서 썼다’고 높게 평가한 학생도 있다. 주인공의 성격이 더 잘 살아 있다고 생각한 번역문이 서로 다른 경우도 많아, 번역서를 읽으며 독자가 각기 다른 방식으로 텍스트와 관계 맺기를 한다는 사실이 분명해 보인다. 또한 어느 특정 번역문을 좋아하거나 싫어하는 감정이 아주 강하게 표출된 학생이 있는가하면, 어느 글이 더 좋다고 결정 못하고 고민하는 모습이 역력한 학생도 있어서 이 역시 독자의 개인적인 특성으로 인한 독자반응의 다양성을 보여주는 사례라고 생각된다.

이와 같이 동일한 텍스트를 읽으며 다르게 반응하고 다르게 평가한다는 사실은 번역평가에 시사하는 바가 크다. 우선, 교수가 본인의 모범답안을 토대로 수업하는 경우라면, 모범답안이라고 제시한 번역문이 학생들에게도 모범답안으로 받아들여질지 진지하게 고민해보아야 할 것이다. 다음으로 교수가 학생들의 번역을 평가할 때, 교수 자신이 텍스트를 이해하는 방식으로 다른 학생들도 똑같이 이해하리라 기대하지 말아야 한다는 사실이다. 여기에서 물론 유의해야 할 사항이 있다. 수용미학(독자반응이론)에서 제기되는 문제점이나 한계점으로 이명재(2009:306)는 ‘자칫하면 해석의 홍수 속에 빠질 수 있다’는 점과 ‘훌륭한 작품을 수용미학적 입장에서 어떻게 가려낼 수 있겠는가’ 라는 점을 지적한다.

독자반응이론을 적용하여 학생들의 번역을 지도하거나 평가할 때 바로 이와 같은 문제에 직면할 수 있다. 즉, 학생들 개인의 독특한 반응을 중시하여 다양한 해석을 모두 적절하다고 무조건 수용할 것인가? 독자반응이론 측면에서 번

역문을 평가했을 때 과연 어느 번역문이 가장 훌륭한 번역이라고 가려낼 수 있을 것인가? 독자반응이론에서는 독자의 적극적인 독서행위에 큰 의미를 부여하여 다양한 해석을 수용하는데 관대한 입장을 보이지만, 번역을 지도해야 하는 교수자 입장에서는 이러한 한계를 잘 파악하여 유연하게 적용해야 할 것이다. 번역이 원문을 무시하고 자유롭게 상상력을 발휘할 수 있는 창작활동이 아니므로 번역자가 의식하건, 의식하지 못하건 간에 어떤 식으로든 제한이 가해질 것이다.

번역을 지도할 때 독자반응이론을 역이용하여, 독자로서의 반응에 제한을 두어야 한다는 점을 함께 강조할 필요가 있다. 혼자 읽는 것으로서 독서 과정을 마치는 일반 독자들은 자유롭게 상상하고 해석할 수 있다. 그러나 다른 사람들의 독서 경험을 책임지게 될 번역사의 경우에는 자유롭게 본인의 상상력을 발휘해서는 안 될 것이다. 원문의 내용과 저자의 의도가 번역사의 개인적인 반응이라는 프리즘을 통하여, 굴절되거나 왜곡되어서는 안 되기 때문이다. 번역 교수자는 학생들에게 독자로서 다양한 읽기의 가능성을 알려주는 동시에, 바로 그 가능성으로 인하여 지극히 주관적인 해석의 위험이 따른다는 사실 또한 강조해야 할 것이다. 구체적으로, 문학 텍스트도 비문학 텍스트와 마찬가지로 저자, 상황, 주제, 문체, 문단의 비평 등 작품을 둘러싼 배경지식을 면밀히 조사 분석하여, 텍스트를 읽고 이해할 때 개인적인 반응에 제한을 가하는 방안 등이 있겠다.

이처럼 다양한 반응이 가져올 수 있는 잠재적인 위험에도 불구하고 독자반응이론을 번역수업에 적용하자고 제안하는 이유는 다음과 같다. 첫째, 교수자가 학생들의 번역 과정에 주의를 기울여 학생들이 텍스트와 어떻게 상호작용을 하는지 그 양상을 파악한다면, 각 학생의 문제점을 효율적으로 진단 및 개선할 수 있을 것이다. 둘째, 교수자가 본인이 선호하는 번역스타일만을 고집하며 학생들의 번역을 지적하기 전에, 다양한 번역이 가능하다는 사실을 염두에 두게 될 것이다. 셋째, '번역능력이란 동일한 원문에 다양한 번역문을 최대한 많이 만들어 낼 수 있는 능력'이라는 한 번역학자의 말처럼, 수업시간에 다양한 학생들의 번역문을 수용 가능한 대안으로 고려하고 논의하면 학생들의 번역능력이 효과적으로 향상될 수 있을 것이다.

5. 결론

번역에 대한 그간의 논의에서 번역사가 번역자이기 이전에 독자라는 사실은 간과되는 경우가 많았다. 이러한 상황에 주목하여 본 논문에서는 같은 원문을 두고 다양한 번역이 가능하고 번역문간에 필연적으로 차이가 발생할 수밖에 없는 이유를 ‘독자반응이론’을 적용하여 설명해 보았다. 독자반응이론은 문학이론 가운데 독자와 텍스트간의 상호작용을 강조하고 독자의 특성과 텍스트의 의미를 구성하는 독자의 역할을 부각한 문학비평이론이다.

본 연구에서는 이 이론을 적용하여 번역자가 원문에 대한 1차적 독자로서, 읽고 이해하는 단계에서 각 번역자의 개인적인 경험 및 상이한 배경에 따라 원문을 조금씩 다르게 받아들일 수 있고, 그렇게 다르게 수용한 결과가 번역 과정에 투영되어 번역결과물의 차이로 이어지는 현상을 고찰하였다. 학생들의 번역문에서 상이한 부분을 과정중심 수업방식을 활용하여 그 원인을 살펴보고, 번역문을 읽는 독자 역시 독자반응이론에서 밝히듯 동일한 번역문에 각기 다르게 반응하여 번역문에 대한 평가가 일치하지 않는 현상도 고찰하였다.

번역에는 모범답안이 있을 수 없다는 명제를 확인하는 동시에, 번역의 내재적 특성인 번역문의 다양성을 독자반응이론으로 설명하고, 그로 인해 번역을 평가할 때 객관적이고 일관된 평가가 근본적으로 어렵다는 사실도 강조하였다. 그러나 번역수업에서 독자반응이론을 접목하여 다양한 번역대안을 제시하고 장려하는 것은 번역에 대한 이해를 높인다는 측면에서 장려할 만하나, 그렇다고 하여 대부분의 번역결과물을 관대하게 수용한 결과, 보다 정확하고 보다 적절한 최종번역문을 만들어내기 위한 노력을 게을리 해서는 안될 것이다.

독자에 따라 같은 원문을 보고도 자유롭게 상상하고 다르게 해석할 수 있으나, 번역자는 독자로 그 역할이 끝나는 것이 아니고 원문을 다른 언어로 충실하게 옮겨야 하는 역할을 맡고 있으므로, 원문의 내용과 의미를 가감 없이 전달할 수 있도록 ‘반응’에 제한을 두어야 할 것이다. 본 연구에서는 번역 과정을 번역자가 원문을 읽고 이해하는 독자로서의 단계와, 이해한 내용을 작가의 분신이 되어 집필하는 단계로 구분하고 독자로서의 첫 번째 단계를 주로 고찰하였다. 이후에는 독자에서 작가로 역할이 바뀌어 다른 언어로 변환하는 두 번째 단계에 주목하여 이로 인한 번역문의 다양성을 분석해볼 것을 제안하는 바이다.

참고문헌

- 변학수 (2012) 『감성독서』, 대구: 경북대학교출판부.
- 신지선 (2010) 「번역교육시 번역평가모델 활용의 필요성 고찰」, 『번역학연구』 11(3): 121-142.
- 신지선 (2013) 「번역교육 연구동향 및 향후 연구방향 고찰」, 정호정(편저) 『통번역학 연구현황과 향후 전망 1』, 서울: 한국문화사.
- 신지선 옮김 (2014) 『학습자 중심의 번역 수업 모델 - 활동, 과업, 프로젝트』, 서울: 한국외대지식출판원.
- 이명재, 오창은 (2009) 『문학비평의 이해와 활용』, 서울: 경진문화.
- 이성은, 유정아 (2013) 『공감공유 시대를 위한 어린이문학』, 서울: 교육과학사.
- 장도준 (2011) 『현대문학비평론』, 서울: 정림사.
- 차봉희 (1993) 『독자반응비평』, 서울: 고려원.
- Iser, Wolfgang (1978) *The Act of Reading*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- _____ (1980) 'Interaction between Text and Reader', In Susan Suleiman & Inge Crosman (eds.) *The Reader in the Text*. New Jersey: Princeton University Press, 106-119.
- _____ (1980) 'The Reading Process: A Phenomenological Approach', In Jane Tompkins (ed.) *Reader-Response from Formalism to Post-structuralism Criticism*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 50-69.
- Kiraly, Donald (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Todorov, Tzvetan (1980) 'Reading as Construction', In Susan Suleiman & Inge Crosman (eds.) *The Reader in the Text*. New Jersey: Princeton University Press, 67-82.

[Abstract]

Applying Reader-Response Theory to Translator Training

Shin, Ji-Sun

(Ewha Womans University)

This paper aims to approach Reader-Response Theory from a translator's perspective to shed new light on the multiple translations of the same text. A translator's role as a reader in the translating process has been rather overlooked. The focus has been mainly on the role as a rewriter in the final stage. It is essential to examine the reading activity of a translator, because it accounts for the possibility of different translations of a given text and different evaluations of a given translation. In the course of reading process, an individual reader actively interacts with a text to fill in 'the gaps', 'blanks' or 'spots of indeterminacy' of the text. The reader's activity of filling in the gap for sense-making varies from reader to reader, and even within a single reader at different times. As a result, each translator could translate the same text in a different way as one receives it differently as a reader. The nature of this unique relationship between a text and an individual reader implies two things regarding translator training. Firstly, teachers could have a deep understanding of students' decision-making process by looking into their reading activities. Secondly, translation quality assessment of a given translation will inevitably vary, for each evaluator interacts with the text differently.

▶ Key Words: Reader-Response Theory, reading activity, interaction, translator training, translation quality assessment

신지선

이화여자대학교 통역번역대학원 번역학과 부교수

jisunshin@ewha.ac.kr

관심분야: 번역교육, 번역평가, 아동문학 번역

논문투고일: 2016년 10월 30일

심사완료일: 2016년 11월 30일

게재확정일: 2016년 12월 7일