

# 서사 모티프의 문화 간 이야기화 양상과 한국어교육\*

김동환\*\*

## < 차 례 >

- I. 문제제기
- II. 언어 환경 간의 ‘징검다리’로서의 보편적 서사 모티프
- III. 교수·학습 내용 설계의 사례
- IV. 맺음말

## I. 문제제기

이 글은 최근 활발한 양상을 보여주고 있는 학습자의 문화적 환경을 적극 고려한 한국어교육에 대한 논의의 연장선상에 놓여있다. 그 중에서도 외국인 학습자 자신이 원래 속해 있던 문화와 한국 문화의 상호작용을 상징하는 논의에 해당한다. 학습자가 배우고자 하는 언어가 속한 문화만을 교육적 대상화하는 데서 벗어나 학습자가 속해있던 문화도 적극적으로 교육의 맥락 속으로 가져오는 것을 의미한다. 이를 1) ‘간문화적 접근’이라 할 수 있을 것이다.

학습자가 관여하고 있는 두 문화권 모두에서 유의미한 언어능력 신장,

---

\* 이 논문은 2009학년도 한성대학교 교내연구비 지원 과제임

\*\* 한성대

1) 이 글은 ‘간문화적 언어능력 신장을 위한 한국어교육’이라는 기획주제로 열린 국제한국어문화학회 제7차 학술대회(2009년 5월 9일)에서 발표한 내용을 수정 보완한 것임.

즉 ‘간문화적 언어능력 신장’을 위해서는 학습자가 자신의 모국어 환경에서 목표로 하는 외국어 환경으로 넘어가는데 ‘징검다리’ 역할을 해줄 수 있는 요소가 필요할 것이라는 것이 이 논의의 기본전제이다. 그리 많거나 깊지는 않지만 외국인 학습자들과의 대화나 교수 경험을 통해 느낀 문제의식이다. 여기에는 밀려드는 한국어 학습자들의 욕구에 대응하는 자세에서 문득문득 느끼게 되는 한국어 교육자의 시혜의식에 대한 당혹감도 작용하고 있다.

외국인 학습자들이 느끼게 되는 어려움을 피상적일 가능성이 있기는 하지만 간단하게 정의해 본다면 ‘문화 간 차이에서 오는 소통장애’라고도 할 수 있을 것이다. 그런데 그 장애를 제거해 주고자 하는 노력이 한국어 교육에서 우선적으로 이루어져야 하는 것은 아닌가라는 생각들을 하게 된다.

문화적 차이의 구체적인 발현양태는 언어적인 것과 비언어적인 것으로 나뉠 것이다. 이해와 표현의 도구가 될 언어의 상이함에서 오는 장애는 본질적인 것이기에 거론하는 일이 불필요할지 모르나, 그에 앞서는 문제에 대해서는 수요자의 입장에서 한번쯤 더 생각해 보아야 할 것이다. 즉 그 원초적인 장애를 제거할 수는 없지만 그 작용의 정도는 줄여 줄 수 있는 배려가 필요할 것이다.

외국인 학습자가 겪게 되는 장애의 정도를 완화시켜 줄 수 있는 방안의 하나로 학습자 자신의 언어적 기반, 즉 모국어 환경과의 접점을 마련해 주는 일이 가능하지 않을까 생각해 본다. 이 경우에 매우 적절한 것인지는 몰라도 외국어 학습자를 위해 정서적 개입과 정신적 표상의 제시가 가능한 텍스트의 필요성을 강조한 Tomlinson의 지적은 시사하는 바가 크다.<sup>2)</sup>

정서적 개입과 정서적 표상의 제시가 가능한 텍스트라는 개념을 좀더 구체적으로 상정해 본다면 학습자의 모국어 텍스트를 토대로 삼고 그와 매우 밀접하게 상응하는 한국어 텍스트를 목표 텍스트로 설정하는 일도

2) Tomlinson, B (ed), Developing Materials for Language Teaching, Continuum. 2003.

가능하지 않을까 라는 생각을 해보게 된다.<sup>3)</sup> 그것은 필자의 대학원 수업 경험에서 비롯된 것으로, 학습자들에게 최소한의 활동 기반을 제공해 줄 수 있을 장치에 대한 고민에서 출발한 것이다. 분명 학습자들은 모국어 환경에서 잘 생각하고 잘 표현했을 것으로 판단되는데 그 능력이 한국어 환경에서는 충분히 발휘되지 못하고 있으며, 그 상황이 반드시 한국어 자체에 대한 경험 부족이나 학습의 부족만은 아닐 것이라는 판단을 하게 될 때가 많았기 때문이다. 아울러 무엇인가 말하고 쓰고 할 수 있는 계기와 동기의 부족이 더 클 것이라는 생각도 들게 된다.

학습자가 기본적으로 가지고 있는 언어적 능력을 한국어 환경으로 고스란히 ‘전이’시켜 줄 수 있는 연결고리가 필요하다는 생각이 이 논의를 구상하게 된 출발점이다.<sup>4)</sup>

## II. 언어 환경 간의 ‘징검다리’로서의 보편적 서사 모티프

### 1. 보편적 서사모티프로서의 금기(禁忌) 모티프

‘전이’ 활동의 수월성을 확보하기 위해 토대 텍스트와 대응 텍스트의 상정은 매우 유의미할 것이라고 판단했다. 그런데 토대와 목표 텍스트로 기능하기 위해서는 높은 상호텍스트성이 필요하다. 표상적인 문화적 차이를 넘어서는, 인간의 언어활동의 저변을 이루고 있을 맥락에 닿아 있는 연관성이 있어야 ‘징검다리’의 역할을 할 수 있을 것이다. 이 논의에서는 그 한 기능성으로 ‘이야기 양식’과 ‘모티프’라는 개념을 고려해 보았다.

3) 토대 텍스트나 목표 텍스트와 같은 개념은 이 논의에서 편의상 사용해 보고자 하는 것으로 이 논의의 맥락에 적절한 것인가에 대한 정밀한 검토를 시도하지는 못했다.

4) 필자는 이전 논의에서 학습자의 모국어 문화와 한국어 문화가 공유하고 있는 텍스트를 활용한 한국어교육의 유용성에 대해 검토해 본 바 있다.

줄고, 「공유텍스트를 통한 한국어 교육의 한 방법」, 『국어교육학』 31집, 2008.

최소한의 요소가 주어졌을 때 이야기를 풀어나가는 능력, 다른 말로 재조직하거나 재구성하고 새로운 요소를 부가해 갈 수 있는 능력은 인간의 보편적인 언어적 능력이라 할 수 있다. 이를 다른 말로 하면 잠재적 서사 능력이라고도 할 수 있다.<sup>5)</sup>

인간의 보편적이고 기본적인 언어 능력으로서의 ‘이야기 만들기’ 능력은 다양한 모티프와 그것들의 변이양상을 통해서도 확인된다. 수많은 모티프의 생성이 일상적인 생활에서도 일어나는 일들의 집단적 표현양식으로 볼 수 있으며 다양한 변이는 개별적인 존재방식을 의미하는 것으로 볼 수 있기 때문이다.<sup>6)</sup>

모티프 중에서도 여러 문화권을 넘어서서 우월하게 나타나는 모티프를 보편적 서사 모티프라고 부르게 되는데, 보편적인 서사모티프에는 언어활동에 필요한 정신적 표상의 구체적인 자질 요소들이 내포되어 있다. 그것은 언어적 환경의 차이에도 불구하고 작동될 수 있는 것들이라는 점에서 이 논의에 매우 유의미한 것으로 설정할 수 있게 된다.

보편적인 서사 모티프 중에서도 ‘금기(禁忌)모티프’는 그 성격 상 이야기를 이끌어가는 데 필요한 동력을 다른 어느 모티프보다 강하게 지니고 있다. 인간의 본래적인 성정이나 근원적 질서 체계와도 연관되어 있다는 점에서도 그러하다. 금기란 본래 유혹과 위반을 전제로 하고 있는 바, 유혹과 위반은 인간의 욕망체계를 설명하는 기본원리의 하나로 설정할 수 있다는 점에서 그러한 진술이 가능하다.<sup>7)</sup>

금기 모티프는 서로 다른 문화적 환경에서도 매우 유사한 인식적 기반을 토대로 하고 있으며 동시에 매우 다양한 변이를 동반하는 모티프이다. 유사하다는 것은 모국어와 외국어를 연결시켜 줄 징검다리가 되는 것

5) 이와 관련해서는 다음 참조.

미케발, 한용환 역, 『서사란 무엇인가』, 문예출판사, 1999.

로베르, 김치수·이윤옥 역, 『기원의 소설, 소설의 기원』, 문학과지성사, 1999.

이언 와트, 강유나 역, 『소설의 발생』, 강, 2009.

6) 스티스 톰슨, 윤승준 외 공역, 『설화학원론』, 계명문화사, 1992.

7) 지그문트 프로이트, 김종엽 역, 『토텐과 상징』, 문예마당, 1995.

조르쥬 바피외, 조한경 역, 『에로티즘』, 민음사, 2000.

이며 변이양상은 새로운 환경에서 적응할 장치로서의 역할을 할 수 있다는 것으로 확장해 볼 수 있을 것이다. 이 모티프를 논의의 중심에 놓은 이유는 여기에 있다.

이 논의에서는 금기 모티프를 바탕으로 삼고 있는 두 언어권의 텍스트들을 통해 외국어 학습에 필요한 학습자의 활동 기반의 형성과 구체적인 학습자료화의 가능성을 타진해 보고자 하였다.

## 2. 금기 모티프의 문화 간 존재 양상의 사례

이 논의에서는 한국어를 배우고 있는 중국인 학습자의 경우를 중심으로 논의를 설계하였다. 현재 필자가 접하고 있는 한국어교육 현장에서 가장 높은 비율로 만날 수 있어 여러 실험적 접근이 가능했기 때문이다. 그리고 필자의 외국어능력 상 다른 언어권에 비해 기초적인 자료의 수집에 유리한 측면이 있었기 때문이다.

한국과 중국의 설화 중에서 대상 자료를 선택하고자 한 것은 설화가 모티프를 발견하고 구현양상을 탐색하는 데 가장 적합하며 학습자들이 외국어 텍스트를 접할 때 느끼는 어려움이 상대적으로 덜한 것이 설화라 생각했기 때문이다. 물론 설화가 어떤 요인 때문에 학습자의 접근이 다른 속성의 텍스트에 비해 학습자의 접근이 수월한가에 대해서는 심도있는 분석이 필요할 것이다. 그렇지만 국어교육에서 설화적인 차원의 테스트들이 교육적 대상화의 앞자리에 놓이게 되는 일반적인 상황을 방증으로 들어도 무방할 것이다.<sup>8)</sup>

금기 모티프의 문화 간 존재 양상은 크게 두 가지로 나눌 수 있는데

8) 국어과 교육과정을 통해 이 점을 확인할 수 있을 것이다. 설화의 한국어 교육적 유용성에 대해서는 다음 논의들을 참조함.

이성희, 「설화를 통한 한국어 문화 교육 방안」, 『한국어교육』 10-2, 1999.

안미영, 「한국어 교육에서 설화 문학을 활용한 문화교육」, 『정신문화연구』 113호, 2008.

김혜진, 「한국어 학습자의 문화능력 향상을 위한 설화교육 연구」, 서울대학교 석사논문, 2009.

하나는 변용양상에서 주요 요소들이 서로 유지되는 경우와 주요 요소 중의 일부가 다르게 나타나는 경우이다. 전자의 경우를 문화 간 동질성이 강조되는 사례, 후자를 이질성이 강조되는 사례로 볼 수 있을 것이다.

### 1) 문화 간 동질성이 강조되는 사례-〈장자뭇 전설〉류의 경우

변용과정에서 매우 유사한 구현양상을 보이는 대표적인 사례로 중국의 ‘함호전설’ 계열의 설화와 한국의 ‘장자뭇 전설’ 계열의 설화를 들 수 있다. 다음은 그 두 텍스트들의 주요 단락요소를 정리한 것이다.

단락 요소	중국의 〈함호(陷湖)전설〉 <sup>9)</sup>	한국의 〈장자뭇전설〉
주인공	한 노파(여인)가 살고 있었다.	어떤 며느리(부인)가 있었다.
재앙의 원인	마을 사람들이 물고기 덩어를 나누어 먹었다.	시아버지(남편)가 스님에게 똥을 시주하였다.
구제 대상	노파(여인)만 먹지 않았다.	며느리(부인)가 쌀을 시주하였다.
예언과 징조	예언자(서생, 노인, 신녀 등)가 나타나 돌거북의(돌사자)의 눈이 붉어지면 절구에서 물이 나오면 재앙이 닥칠 것임을 알려준다.	스님이 다음 비가 오면 재앙이 닥칠 것임을 알린다.
금기	도망가되 뒤를 돌아보지 말라고 한다.	산으로 가되 뒤를 돌아보지 말라고 한다.
징조의 실현	마을의 누군가가(성의 문지기)가 장난으로 돌거북(돌사자)의 눈에 닭똥 떼지피(개피)를 펼한다. (절구에서 물이 나온다)	비가 온다
예언의 수행	노파(여인)가 산으로 도망친다.	며느리가 산으로 도망친다.
금기 위반과 변신	돌아보아 돌(뿔나무)이 되었다.	천둥소리에 놀라 뒤를 돌아보아 돌이 되었다.
결말	마을이 호수가 되었다.	마을이 못이 되었다.

- 9) 일명 <함호전설>에는 매우 다양한 변이텍스트가 존재한다. 한 연구자에 따르면 중국의 함호전설은 ‘역양호형(歷陽湖型)’ ‘고소석구형(古巢石龜型)’ ‘함호형(陷湖型)’ ‘노모암형(老母岩型)’ 등으로 분류하고 있는데, 여기서는 편의상 ‘고소석구형’에 속하는 텍스트를 선택하였다. 어떤 텍스트를 선택하느냐가 이 논의의 방향을 크게 좌우하지는 않는다고 판단했기 때문이다.

김선자, 『중국 변형신화의 세계』, 범우사, 2001.

## 3. 문화 간 이질성이 강조되는 사례—〈뱀신랑 설화〉류의 경우

변용양상에서 상당한 의미를 지니는 구성요소가 서로 다르게 나타나 는 대표적인 사례로 중국의 ‘사랑고사’ 계열 설화와 한국의 ‘구렁덩덩신선비’ 계열의 설화를 들 수 있다. 다음 역시 이 설화들의 주요 단락요소를 정리한 것이다.

단락 요소	중국의 <사랑고사(蛇郎故事)> <sup>10)</sup>	한국의 <구렁덩덩신선비>
출현 또는 탄생	아버지가 딸 세 명을 데리고 사는데 뱀이 나타난다.	할머니가 구렁이를 낳았다.
인연	뱀이 아버지의 일을 도와준다.	이웃집 딸들이 보러 오는데 셋째 딸만 구렁이를 칭찬한다.
인연의 구체화	뱀에 아버지에게 청혼하는데 막내딸이 뱀과 혼인하겠다고 한다.	구렁이가 셋째 딸과 혼인해 달라고 어머니를 위협한다.
변신과 결혼	뱀이 잘 생긴 남자로 변신하여 막내딸과 결혼한다.	구렁이가 셋째 딸과 결혼한 다음 허물을 벗고 신선비로 변한다.
금기		신선비가 허물을 주며 잘 간수하라고 당부하고 서울로 올라간다.
장애	큰 언니가 동생을 질투하여 우물에 빠뜨려 죽이고, 언니가 뱀신랑의 아내가 된다	언니들은 시기심이 생겨 허물을 뺏어 불에 태워보려고 신선비는 허물다는 뱀새를 맡고 자취를 감춘다
탐색		셋째 딸이 남편을 찾으러 나선다.
확인		셋째 딸은 신선비가 달을 보고 자기를 그리워함을 알고 노래로 하답하여 신선비와 재회한다.
복수 또는 경쟁	죽었던 동생이 새나 나무로 환생하여 언니에게 복수한다.	신선비는 셋째 딸과 후처에게 시합을 부과한다.
재결합	언니는 죽고 막내딸은 뱀신랑과 다시 잘 산다.	셋째 딸은 신선비와 재결합한다.

10) 중국의 <사랑고사>는 다양한 명칭으로 전역에서 전승되고 있는데, 그 유형은 결말에서 부부가 재결합하는 형과 이별하는 형으로 나뉘 볼 수 있다.

### Ⅲ. 교수·학습 내용 설계의 사례

#### 1. ‘이야기 만들어 가기’에 대한 믿음과 목표

이 교수·학습의 목표는 ‘이야기 만들어 가기’를 통한 언어능력과 문화능력<sup>11)</sup>의 함양에 있다. 여기에는 일차적으로 학습자들이 지니고 있을 ‘이야기 능력’에 대한 믿음이 수반되어야 한다. 한국어학습자들은 한국어에 서툰 것이지 언어에 서툰 것이라고 볼 수는 없으며 ‘이야기 능력’은 인간이 지닌 기본적인 언어능력이라는 점에서 적절한 촉매를 제공한다면 매우 효과적인 방법이 될 것으로 본다. 간문화적 접근의 실천적인 사례가 될 수 있으리라 본다. 이야기는 본디 언어적인 것이며 문화적인 것이기 때문이다.

이 교수·학습에서는 학습자가 경험했거나 유사 경험했을 것으로 볼 수 있는 모국어 텍스트를 토대 텍스트로 삼고 그것과 ‘보편적 모티프의 공유’관계에 있는 한국어 텍스트를 목표 텍스트로 삼아 과정적인 활동을 하는 데에 그 요체가 있다. 간문화적 간텍스트성을 원리로 삼는 셈이다.

또한 이 교수·학습은 전체적으로 ‘어휘나 문법’의 기초 범주, ‘듣기’와 ‘읽기’의 이해 범주와 ‘말하기’와 ‘쓰기’의 표현 범주를 통합하는 활동을 지향하게 된다. 궁극적으로는 ‘쓰기’활동의 구체화를 통한 한국어 능력의 신장을 도모하게 된다.

11) 문화를 이해하고 나아가 향유할 수 있는 능력을 의미한다. 이와 관련해서 김혜진은 앞의 논문에서 유용한 관점을 제공하고 있다.

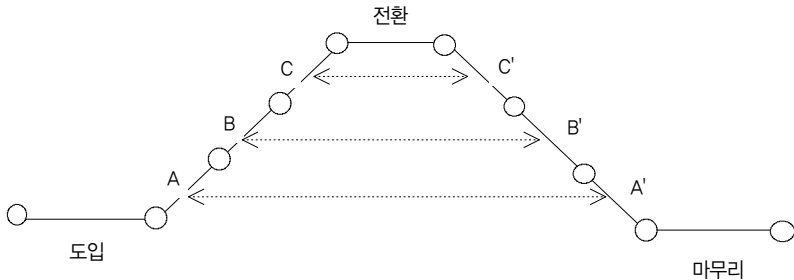


## 2. 교수·학습의 구조

과정적 단계	학습 요목	언어	활동 내역
도입	텍스트 소개와 경험의 도출	한국어	[질의·응답] 말하기
A	토대 텍스트 수용	모국어	읽기 또는 듣기
B	서사 단락 정리		[줄거리] 말하기 또는 쓰기 * 수정 정리
C	서사 단락의 기본 요소 추출		토론하기 * 수정 정리
전환	토대 텍스트의 기본 요소와 대응되게 목표 텍스트의 기본 요소 제시	모국어 + 한국어	* 매체 활용 모티프 상기
C'	기본 요소 이해하기	한국어	* 도구로서의 문화교육 말하기 [토론하기] / 어휘
B'	기본 요소의 서사 단락화 하기		어휘 문법
A'	서사 단락을 확장하여 텍스트 완성		쓰기 또는 말하기
마무리	목표 텍스트 제시와 비교·이해	한국어	텍스트 간의 차별성 평가 * 목표로서의 문화교육

\* 표시는 교수자의 활동영역을 표시함

이 구조의 요체는 다음과 같이 표시할 수 있듯이 중간 단계가 모국어와 한국어를 변수로 하여 대응관계를 이룬다는 점이다.



이러한 대응관계를 기본 축으로 설정한 것은 서두에서부터 강조해 왔

던 것처럼, 학습자들이 새로운 언어 환경에서 충실하고 효율적으로 적응해 나갈 수 있으려면 모국어 기반을 둔 정신적 표상 같은 요소가 필요하다는 점을 염두에 둔 것이다. 모국어로서 이미 경험했기에, 또는 모국어 텍스트로 먼저 접할 것이기 때문에 외국어로서의 한국어 텍스트에 대한 접근 통로가 형성될 것이라고 본 것이다.

### 1) 도입 단계

이 단계는 금기 모티프를 중심으로 두 텍스트를 소개하는 단계이다. 중요한 것은 ‘함호전설’이나 ‘사랑고사’ 등과 같이 명칭과 함께 대강의 줄거리나 특징을 간단히 소개하여 학습자의 독서 또는 청취 경험을 이끌어 내어 이야기에 대한 전경(前景, foreground)화가 이루어지도록 하는 것이 중요할 것이다.

다음으로는 이후 진행될 활동에 대한 안내를 한다. 위 구조 표의 내용을 전달하는 과정이다. 특히 자신이 뽑은 기본 요소가 이후 활동에 중요하다는 점을 상기시키는 것이 좋다.

학습자들은 자신의 텍스트에 대한 경험을 말함으로써 전경화가 보다 구체화될 수 있도록 하는 것이 필요하리라 본다. 다만 말하기의 내용<sup>12)</sup>을 서로 다르게 설정해 줌으로써 학습자들의 텍스트에 대한 선 이해를 도모하도록 한다.

### 2) A 단계

이 단계에서는 대상 텍스트를 모국어로 경험하는 단계이다. 대체로 읽기 텍스트 형태로 주어지겠지만 경우에 따라서는 듣기 텍스트로 주어질 수도 있을 것이다. 문제는 이 텍스트를 어떤 성격의 텍스트로 제시할 것

12) 예를 들어 주인공에 대한 인상은? 결말에 대한 생각은? 가장 먼저 떠오르는 장면은? 등이 될 것이다. 물론 ‘금기’라는 모티프와 연관되는 내용으로 유도하는 것도 좋을 것이다.

인가이다.

현재 통용되는 한국어교재에서는 학습자의 모국어를 노출시키더라도 부가적인 장치로 작용하고 있다. 그렇다보니 특정 학습자의 모국어 텍스트를 주 학습제재로 설정하여 제시하는 것은 낯설거나 부적절하게 보일 수도 있다. 이 경우 가능한 방법은 ‘미리하기’ 성격의 활동을 위한 제재로 보충자료화 하는 것도 가능할 것이다. 발표자의 입장에서는 이러한 교수·학습은 그 편성이 제한적일 것이므로 몇 개의 언어 문화권으로 나누어 해당 언어 텍스트를 주 제재로 과감히 제시하는 것도 필요하지 않을까 제안해 본다.

이 단계에서 생각해 볼 수 있는 두 가지 변수가 있다. 하나는 학습자의 모국어 텍스트 대신 공용어 텍스트 개념을 고려할 수 있다는 점이다. 예를 들어 영어로 된 텍스트를 토대 텍스트로 제시하는 것도 하나의 방법일 수 있다는 점이다. 물론 이 경우 학습자가 새로운 환경에 적응하는데 도움을 줄 수 있는 매개체이고자 하는 토대 텍스트의 역할이 약화될 수 있다는 단점은 있으나 다양한 모국어 사용자들의 혼합이라는 한국어 교육의 환경을 놓고 볼 때 고려할 만한 변수라 생각한다.<sup>13)</sup>

다른 하나는 한국의 국어교육에서 자주 논의되는 수준별 학습과 같은 개념을 고려해볼 여지도 있을 것이다. 구체적으로는 수준별 수업을 위한 이동수업과 그에 따른 반편성의 문제이다. 전체 교과 수업 중에서 일부의 시간을 할애하여 ‘언어문화별 수업’ 즉 같은 모국어 학습자들끼리의 수업을 도모하는 경우를 생각해 보자는 것이다. 그럴 경우 이 단계의 수업을 보다 효율적으로 이루어질 수 있을 것이다.

학습자들은 읽기 또는 듣기 활동을 텍스트에 대한 경험을 새롭게 하거나 선명하게 하는 과정을 수행하는 일이 필요하다. 당연히 학습자들의

13) 이럴 경우 토대 텍스트로서 ‘이슈우화’ 같은 텍스트를 토대 텍스트로 설정할 수 있을 것이다. 발표자가 확인한 바에 따르면 대부분 국가의 초등 국어 교과서에는 이슈우화가 실려 있다. 역시 우리와 마찬가지로 초등 국어교육이 의무교육이라는 점을 감안할 때 이슈우화는 앞에서 발표자가 상정한 토대 텍스트로서의 요건을 갖추고 있다고 할 것이다. 사실 이슈 우화는 각 편이 하나의 모티프로 기능할 수 있다는 점에서 보편적 모티프로서의 ‘이슈 모티프’라 칭할 수도 있을 것이다.

수용활동의 초점에 다음 단계인 서사 단락과 기본 요소 추출을 위한 사고 활동이 놓일 수 있도록 하는 것이 필요할 것이다.

### 3) B 단계

이 단계에서는 앞에서 수용한 텍스트의 내용을 서사단락으로 나누어 보는 활동을 수행하게 된다. 서사 단락을 나누는 일은 교사가 의도하는 바와 같은 정밀한 단락화는 가능하지 않을 것이므로 줄거리를 몇 문장으로 만들어 보라는 정도의 활동제시가 가능할 것이다. 앞서 살펴본 바 있는 ‘함호전설’의 경우 의도하는 것이 9단계이므로 9~10문장 정도로, ‘사랑고사’의 경우 7단계를 의도하고 있으므로 5~6문장 정도로 요약하도록 하는 것이 가능할 것이다.

이 단계에서는 말하기나 또는 쓰기를 통해 학습자들이 활동을 수행하도록 하되 반드시 교사가 그 활동들을 바탕으로 의도한 서사 단락을 정리해 나가도록 한다. 말하기와 쓰기는 학습자들이 교대로 한 문장씩 말하고 쓰는 것과 같은 방법이 좋을 것이며, 앞 문장이나 뒷 문장에 대한 의견 교환을 통해 조정해 가는 방식도 필요할 것이다. 물론 쓰기의 결과는 학습자의 모국어로 이루어지는 것을 상정한다.

경우에 따라서는 9단계나 7단계 중 어렵다고 판단되는 2~3단락 정도를 추출하여 제시하고 앞뒤의 내용을 채워 나가도록 하는 방식도 좋을 것이다. 참고로 앞에서 제시한 두 설화의 서사단락을 정리했을 경우의 사례를 들어 본다.<sup>14)</sup> 이는 앞에서 분석한 서사단락의 비교 내용을 번역한 것이다.<sup>15)</sup>

#### 〈사랑고사〉의 서사단락

从前爸爸和三个女儿在一起生活, 有一天, 出现了一条蛇。  
蛇帮助爸爸干活。

14) 한국어 교사가 학습자의 모국어로 된 교수·학습 자료를 만들어 내는 일은 쉽지 않을 것이다. 그러나 학습자에 대한 최소한의 배려라고 생각한다면 교사들의 상호협력력을 통해 만들어낼 수 있어야 하리라 본다.

15) 이 번역문은 한성대학교 대학원 한국어교육전공 석사 서민려가 작성한 것임.

蛇向爸爸求婚, 于是, 小女儿答应与蛇结婚。  
 蛇变成了一个帅气的男子, 与小女儿结了婚。  
 大姐由于嫉妒小妹, 便将她丢进井里, 害死了她。于是大姐便成为了蛇新郎的新妻子。  
 死去的妹妹化身成了鸟或树, 向姐姐复仇。  
 姐姐死后, 小女儿和蛇新郎再一次过上了幸福的生活。

#### 〈함호전설〉의 서사단락

从前有一个老婆婆。  
 村里的人们一起分吃了一条大鱼。  
 只有老婆婆没有吃  
 出现了一个预言者, 他告诉老婆婆, 当石龟的眼睛变成红色的时候, 灾难就即将到来。  
 还告诉她千万不要回头看。  
 村里的人开玩笑地将鸡血涂在了石龟的眼睛上。  
 老婆婆逃向山里。  
 一回头, 就变成了石头。  
 村庄变成了湖水。

#### 4) C 단계

이 단계에서는 앞에서 정리된 서사단락의 기본요소를 추출해 내는 활동을 수행하게 된다. 앞 단계에서 사례로 든 서사단락의 내용 중 밑줄 친 부분들이 바로 그 기본 요소에 해당한다. <함호전설>의 경우를 한국어까지 곁들여 보이면 다음과 같다.

老婆婆	노파
村人 * 分吃 * 大鱼	마을사람 * 큰 물고기 * 나누어 먹다
老婆婆 * 没有吃	노파 * 먹지 않다
预言者 * 石龟的眼 * 变成红色 * 灾难	예언자 * 돌거북의 눈 * 붉어지다 * 재앙
不要回头看	돌아보지 말라
开玩笑 * 鸡血涂	장난 * 피 칠하다
逃 * 向山里	산 * 도망가다
回头 * 石头	돌아보다 * 돌
湖水	호수

이런 기본요소를 추출해 내는 과정에서는 교사가 간단한 사례들을 제시해 주는 것이 필요하다. 이전 단계에서 배운 간단한 이야기들을 2~3문장으로 정리하고 그 문장으로부터 이야기를 이끌어가는 데 꼭 필요한 요소라고 할 수 있는 것들을 골라내는 일을 예를 들어 설명하는 것이다. 학습자들의 활동은 조별 활동을 통해 토론을 거쳐 해당 어휘들을 고르고 그 것을, 다음 단계를 위해 카드로 만들어 놓는 것이 좋을 것이다. 만들어진 카드의 뒷면에는 그에 해당하는 한국어 단어들을 미리 써놓아 보게 함으로써 여러 학습효과를 얻을 수 있을 것이다.

## 5) 전환 단계

이 단계는 이 교수·학습에서 매우 중요한 의미를 지닌다. 이제까지 학습자들이 모국어 텍스트를 통해 활동한 내역을 한국어 환경으로 전이시켜야 하기 때문이다. 이 단계의 핵심은 전이에 필요한 분위기와 맥락을 제공해야 하는데 있다. 모국의 텍스트와 매우 유사한 한국어 텍스트가 있다는 점과 그 텍스트들의 가장 기본적인 유사성이 무엇인지를 제시해야 한다.

이 단계에서는 간텍스트성의 요체인 ‘금기’라는 모티프의 ‘이야기성’, 즉 그것이 결국 어떤 식의 이야기를 만들어 가게 되는지에 대한 이해를 보다 분명하게 도모하는 일이 필요할 것이다. 금기라는 모티프가 어느 사회에서는 존재하는 것이니만큼 그에 대한 학습자들의 인식은 최소한 잠재적으로라도 내포되어 있을 것이다. ‘~하지마라’는 표현이 지나는 다른 어떤 것보다 풍부하고 강력한 ‘이야기성’을 내포하고 있다. 아주 일상적인 차원에서부터 종교적인 차원에 이르기까지 경고·충고·위반·벌이라는, 거의 자동화된 흐름은 지속적으로 발현되고 있기 때문이다. 따라서 앞으로 다루게 될 한국어 텍스트와 이전 단계에서 다룬 모국어 텍스트는 이런 흐름을 가진 이야기라는 유사성을 충분히 상기시킴으로써 그 접근태도를 보다 유연하게 할 수 있을 것이다.

이런 단계이기에 매체 텍스트 같은 보조자료를 활용하는 것도 바람직할 것이다. 가령 ‘금기’ 모티프를 기반으로 한 광고 등을 보여주고 설명함

으로써 목표 텍스트에 대한 접근 통로를 보다 분명하고 수월하게 열어 줄 수 있을 것이다.

분위기가 조성된 다음에는 목적 텍스트인 한국어 텍스트의 서사 기본 요소들을 제시하게 되는데, 앞 단계에서 학습자들과 같이 정리한 바 있는 기본 요소들과 대응관계가 드러나게 제시하는 것이 중요하다. 이때 동사나 형용사의 경우 기본형을 제시할 것인가 활용형을 제시할 것인가 하는 문제는 매우 주의를 요하는 문제이다. 이는 학습자의 수준과 관련되는 것이기도 하고 어휘력이나 문법을 학습하는 일과 자연스럽게 연관되기 때문이다.

이 단계의 제시 내용은 구체적으로는 다음과 같은 방식이 될 것이다. <함호전설>의 경우를 예로 들어 본다.

〈기본 요소의 대응 관계〉			
① 老婆婆 며느리	② 村人 * 吃 * 大鱼 시아버지 * 뚝 시주	③ 老婆婆 * 没有吃 며느리 * 쌀 시주	④ 预言者 스님
⑤ 石船的眼 * 变红色 비가 오다	⑥ 灾难 재앙	⑦ 不要回头看 돌아보지 말라	⑧ 开玩笑 * 鸡血涂 비가 오다
⑨ 逃 * 向山里 산 * 도망	⑩ 回头 * 石头 돌아보다 * 돌	⑪ 湖水 못	

## 6) C' 단계

이 단계에서는 앞 단계에서 제시한 기본 요소들에 대한 이해를 도모하는 과정이다. 이 이해의 과정에서는 도구로서의 문화교육의 필요성이 제기될 것이다. 예를 들어, 시아버지와 며느리의 관계(가족 문화) 예언자로서의 스님과 시주(종교 문화), 재앙에 대한 인식(정신 문화) 등이 그것이다. 이러한 문화적인 요소들에 대한 설명은 목표 텍스트에 도달하는데 필요한 도구로서의 기능을 하게 될 것이다.

이 단계에서는 이후에 진행될 ‘쓰기’ 활동과 관련해서 필수적인 활동이 필요하게 될 것이다. 예를 들어 앞의 <대응 관계> 표에서 ⑤와 ⑧은 같은 형태로 주어졌지만 쓰기 과정에서는 그 형태 변화에 대한 이해가 있어야 바른 활동이 가능할 것이다. ⑤에는 가정, 또는 조건의 요인이, ⑧에는 결과의 요인이 부가되어야 함을 분명하게 인지시켜야 할 것이다. ⑦과 ⑩의 쌍 같은 경우도 어법이나 활용의 문제 등을 다루는데 유용하게 활용할 수 있을 것이다.<sup>16)</sup>

하나의 변수는 앞의 표와는 달리 대응되는 요소가 없거나 추가되는 경우이다. 예를 들어 한국의 <구령덩덩신선비>는 중국의 <사랑고사>와 달리 몇 개의 서사단락이 추가된다. 이러한 경우에는 추가 단락의 내용을 담은 이미지 자료 등을 통해 유추할 수 있게 하거나 다음 단계에서 학습자에게 그냥 제시해 주는 방법 등을 통해 문제 해결이 가능할 것이다.<sup>17)</sup>

## 7) B' 단계

이 단계는 학습자에게는 매력적이거나 매운 단계일 것으로 판단된다. 기본적인 문장 쓰기 능력을 지닌 학습자라면 충분한 재료들이 마련된 상태에서 만들어가는 일이라 큰 어려움을 느끼지 않을 수도 있지만, 기본적인 문장 쓰기 능력이 부족한 학습자의 경우에는 지금까지 마련한 재료들만 가지고서도 충분하지 않을 수도 있을 것이다. 후자의 경우 B 단계에서 수행한 모국어 과제물을 다시 매개로 끌어 올 수 있을 것이다.

16) 이런 맥락에서 국어교육활동자료서의 문학 텍스트에 대한 관심은 한국어교육에서도 주목할 부분이 아닌가 판단된다. 이에 대해서는 다음 참조.  
김대행·김동환 외, 『문학교육원론』, 서울대출판부, 2000.

17) <구령덩덩신선비>의 경우 <사랑고사>와 결정적으로 다른 서사단락이 나타나는 바, 그것은 <사랑고사>에는 없는 ‘금기’가 나타나는 것이다. 그러나 이 경우 <사랑고사>의 한 단락에 일정한 조건을 부가하여 생각하게 함으로써 그 간격을 쉽게 메울 수 있을 것이다. 즉 <사랑고사>에 잠재적인 ‘금기’가 있음을 설명해 준다면 오히려 <구령덩덩신선비>의 후반부를 써나가는 데는 더 효과적일 수 있다고 본다. 이에 대한 구체적인 접근은 다른 논의를 통해 제시하고자 한다.



이 단계에서는 주어진 기본 요소에 필요한 요소들을 부가하여 문장을 완성하는 것이므로, 문장 성분이나 문장 구조에 대한 학습이 상당한 비중으로 당연시 될 것이므로, 매우 자연스럽게 바람직한 학습 결과로 이어질 것이라는 기대를 하게 된다.

이 단계에서 교사의 평가·지도는 상당한 영향력을 미치게 될 것으로 보인다. 다음 단계에서 어느 정도의 자신감을 갖고 갈 수 있는지의 문제와 연관되기 때문이다. 지도 평가의 초점은 서사 단락 간의 연관성, 즉 각 문장 간에 또 다른 의미있는 문장이 부가되지 않아도 또는 한 두 문장을 제거하지 않아도 연결될 가능성을 지니고 있는지를 판단해 주어야 할 것이다. 이 단계에서는 교사의 평가 지도에 앞서 학생들의 상호평가가 이루어진다면 보다 효율적인 교수·학습이 될 것으로 보인다.

## 8) A' 단계

이 단계는 하나의 텍스트를 완성해 가는 단계이다. 서사단락들을 이어 하나의 흐름을 이끌어내는 과정은 보기에 따라서는 매우 고차원적인 것일 수 있다. 그러나 기본적으로 짜임새를 갖춘 이야기를 만들어가는 힘<sup>18)</sup>은 언어의 문제라기보다 사고의 문제이기 때문에 필요한 장치만 갖추어 준다면 이전 단계를 수행해 온 만큼 별다른 어려움은 없을 것이라고 본다. 그 장치들이란 이 단계에서는 접속사 등과 같은 기능을 하는 요소들에 대한 추가 학습 등이 될 것이다. 또한 학습자들의 보편적 독서경험이나 매체 텍스트 경험 등을 상기시켜 주는 일은 효과적인 장치가 되리라 판단된다.

18) 구성적 상상력이라는 용어는 이런 경우를 설명하는데 매우 유용할 것이다. 이 용어에 대해서는 다음 참조.

폴 벤즈, 김운비 역, 『그리스인들은 신하를 믿었는가』, 2003, 이학사.

이와 관련해서 ‘서사능력’ ‘서사적 상상력’이라는 말로 이야기 표현 교육의 방법론을 이끌어 간 임경순의 논의도 이 맥락에서 많은 도움이 되었다.

임경순, 『국어교육학과 서사교육론』, 한국문화사, 2003.

## 9) 마무리 단계

이 단계에서 교사는 학습자들에게 목표 텍스트를 제시하게 된다. 학습자들은 자신이 완성한 텍스트와 교사가 제시한 텍스트를 견주는 활동을 통해 학습활동을 마무리하게 된다. 텍스트 견주기는 자연스럽게 언어 환경·문화 간 차이에서 빚어지는 것들에 대한 구체적인 이해로 이어지게 될 것이라 판단된다. 텍스트들을 구성하는 다양한 범주와 위계상의 언어적 요소들과 원리에서 나아가 사고와 표현의 과정에 작용하는 비언어적인 것들을 포함하는 것이리라 판단된다. 무엇보다도 학습자들에게는 텍스트의 형성에 관여하는 경험을 하게 되었다는 점, 그리고 그 경험은 목표 언어에 대한 거리감을 줄여 줄 수 있을 것이라는 점, 자신이 지니고 있는 언어 능력을 기반으로 삼았다는 점 등이 의미있는 학습으로 남게 되리라 본다.

교사는 두 텍스트를 다양한 맥락과 시각에서 견주게 하는 활동들을 유도함으로써 명시적이지 않더라도 학습자들이 새로운 언어 환경에 대한 자연스러운 접근과 적응을 수행해 갈 수 있도록 하는 것이 필요할 것이다.

## 10) 남는 문제들

이 교수·학습은 보기에 따라 매우 비현실적인 기대치와 목표를 설정했거나 과도한 평가를 전제로 하고 있다고 할 수 있는 여지가 많다. 또한 초급-중급-상급이라는 학습자 수준에 대한 고려도 보이지 않고, 설정된 단계들이 구체적으로 몇 차시에 이루어지게 되는지 등의 운용방식도 없으며, 모국어 텍스트를 제공할 여력에 대한 언급, 현실적으로 상호텍스트성이 높은 텍스트들을 언어권별로 찾아낼 방도에 대한 모색을 충분히 수행하지 못했다는 점에서 아직은 추상적인 수준의 입론에 가까울 수 있다. 그렇지만 학습자들에 대한 가장 기본적인 배려가 필요하다는 체험적이고 반성적인 의식에서 출발했다는 점에서 최소한의 의미정도는 찾을 수 있지 않을까 싶다.

#### IV. 맺음말

서로 다른 문화권 사이에서 이루어지는 언어 능력의 습득은 역설적이게도 ‘비언어적인 것’에 기인하는 바가 크다는 판단을 하게 된다. 외국어의 습득은 소통상의 장애를 극복할 수 있어야 가능한 것이며, 소통의 장애들은 일차적으로 ‘비언어적인 것’을 통해 나타나는 경우가 많다고 보기 때문이다. 그리고 ‘비언어적인 것’의 가장 구체적인 발현체는 때로 문화라는 이름으로 불린다는 생각을 한데서 이 논의가 출발하게 되었음을 밝혀둔다.

인간이 언어를 사용해야 하고 그것을 통해야 하는 행위나 삶은 언어권의 차이에 따라 달라지지 않는다. 다만 같은 상황에 대한 대응, 같은 목적의 행위를 서로 또 다른 언어를 통해 수행해야 하는 것이 외국어 학습자들의 과제일 따름이다. 그 과제를 수행하는데 필요한 사고나 표현 활동의 기본적인 성격은 변하지 않을 것이다.

‘간문화적 언어능력의 신장’이란 그 기본적인 성격의 활동을 문화간의 차이에도 불구하고 얼마나 충분하게 발휘할 수 있느냐 하는 일과 관계가 될 것이다. 새로운 문화 자체에 대한 이해나 수용이 필요한 것이 아니라 학습자가 지니고 있는 사고와 표현 능력을 새로운 환경으로 최대한 전이시켜 줄 수 있는 토대가 필요할 것이다. 그런 의미에서 ‘이야기 만들기’라는 보편적이고 생동적인 능력을 바탕으로 한국어교육의 한 방향성을 설정해 보고자 한 것이다. 이야기 양식은 그 구성 요소 하나에서 구조에 이르기까지 언어적인 것과 비언어적인 것을 두루 포괄하고 있기 때문에 더욱 효과적인 것으로 보고자 하였다. 여기에는 ‘쓰기’라는 활동이 언어학습의 최대치가 아닐까 라는 생각도 작용하고 있음도 아울러 밝혀 둔다.\*

---

\* 본 논문은 2009. 6. 28. 투고되었으며, 2009. 7. 4. 심사가 시작되어 2009. 7. 27. 심사가 종료되었음.

# ■ 참고문헌

- 김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대출판부.
- 김대행(2003), 「한국어교육과 언어문화」, 『국어교육연구』 12.
- 김동환(2008), 「공유 텍스트를 통한 한국어교육의 한 방법」, 『국어교육학연구』 31집.
- 김민주(2007), 「설화를 활용한 한국 언어문화 교육방안 연구」, 한국외국어대학교 석사논문.
- 김병운(2008), 「한류 열풍과 한국어교육」, 한중언어문학국제학술회의 자료집.
- 김선자(2001), 「중국 변형신화의 세계」, 범우사.
- 김열규(1990), 『한국의 신화』, 일조각.
- 김중섭(2005), 「외국인을 한국 문화교육 연구의 현황 및 과제」, 『이중언어학』 27.
- 김혜진(2009), 「한국어학습자의 문화능력 향상을 위한 설화교육연구」, 서울대학교 석사논문.
- 민현식(2003), 「국어교육과 한국어교육에서의 문화교육」, 『외국어교육』 10-2.
- 박갑수(1989), 「외국어로서의 한국어 교육과 문화적 배경」, 『성정어문』 26.
- 박영순(2006), 『한국어교육을 위한 한국문화론』, 학림출판사.
- 서대석(1986), 「구령당당선비 설화의 신화적 성격」, 『고전문학연구』 3집.
- 성기철(2001), 「한국어교육과 문화 교육」, 『한국어교육』 12-2.
- 안경화(2001), 「속담을 통한 한국 문화의 교육 방안」, 『한국어교육』 12권 1호.
- 안미영(2008), 「한국어 교육에서 설화 문학을 활용한 문화교육」, 『정신문화연구』 113호.
- 우한용(2003), 「외국인을 위한 한국어교육에서 문학의 효용」, 『외국인을 위한 한국어 교육연구』 제3집.
- 윤여탁(2003), 「문학교육과 한국어교육」, 『한국어교육』 14-1.
- 이기갑(2002), 『국어입말 담화에서의 인용문, 문법과 텍스트』, 서울대학교 출판부.
- 이선이(2003), 「문학을 활용한 한국문화 교육 방법」, 『한국어교육』 14-1.
- 이성희(1999), 「설화를 통한 한국어 문화 교육 방안」, 『한국어교육』 10-2.
- 임경순(2003), 『국어교육학과 서사교육론』, 한국문화사.
- 장덕순(1981), 『한국설화문학연구』, 서울대출판부.
- 장 휘(2007), 「한·중 백신랑 설화의 비교연구」, 전남대 석사논문.
- 정재서(2004), 『이야기 동양신화 1』, 황금신화.
- 조항록(2000), 「초급단계에서의 한국어교육과 문화 교육」, 『한국어교육』 11-1.
- 조항록(1998), 「한국어 고급과정 학습자를 위한 한국 문화 교육 방안」, 『한국어교육』 9권 2호.

편집부(2002), 『세계의 신화』, 열린책들.

한국정신문화연구원(1981), 『한국구비문학대계』.

한국중국현대문학학회 기획·유영하 편역(2004), 『중국 우화선』, 다락원.

한국중국현대문학학회 기획·유영하 편역(2004), 『중국 초등학교 6학년 교과서 선』,  
다락원.

한소혜(2001), 「중·한 뱀신랑 설화 비교연구」, 충남대 석사논문.

로베르, 김치수·이윤옥 역(1999), 『기원의 소설, 소설의 기원』, 문학과지성사.

미케발, 한용환 역(1999), 『서사란 무엇인가』, 문예출판사.

스티스 톰슨, 윤승준 외 공역(1992), 『설화학원론』, 계명문화사.

이언 와트, 강유나 역(2009), 『소설의 발생』, 강.

조지프 캠벨, 이진구 역(1999) 『동양신화』, 까치.

조르쥬 바타이유, 조한경 역(2000), 『에로티즘』, 민음사.

지그문트 프로이트, 김종엽 역(1995), 『토템과 상징』, 문예마당.

폴 벤느, 김운비 역(2003), 『그리스인들은 신화를 믿었는가』, 이학사.

Tomlinson, B (ed), *Developing Materials for Language Teaching*, Continuum. 2003

## 서사 모티프의 문화 간 이야기화 양상과 한국어교육

김동환

이 논문은 외국인 학습자가 한국어 학습 과정에서 겪게 되는 기본적인 장애의 정도를 완화시켜 줄 수 있는 방안의 하나로, 학습자 자신의 언어적 기반 즉 모국어 환경과의 접점을 마련해 주기 위해 간문화적 접근을 기반으로 한 교수·학습 안을 모색해 보았다.

이 교수·학습의 목표는 ‘이야기 만들어 가기’를 통한 언어능력과 문화능력의 함양에 있다. 여기에는 일차적으로 학습자들이 지니고 있을 ‘이야기 능력’에 대한 믿음이 수반되어야 한다. 한국어학습자들은 한국어에 서툰 것이지 언어에 서툰 것이라고 볼 수는 없으며 ‘이야기 능력’은 인간이 지닌 기본적인 언어능력이라는 점에서 적절한 촉매를 제공한다면 매우 효과적인 방법이 될 것으로 본다.

이 교수·학습에서는 학습자가 경험했거나 유사 경험했을 것으로 볼 수 있는 모국어 텍스트를 토대 텍스트로 삼고 그것과 ‘보편적 모티프의 공유’ 관계에 있는 한국어 텍스트를 목표 텍스트로 삼아 과정적인 활동을 하는 데에 그 요체가 있다. 간문화적 간텍스트성을 원리로 삼는 셈이다.

또한 이 교수·학습은 전체적으로 ‘어휘나 문법’의 기초 범주, ‘듣기’와 ‘읽기’의 이해 범주와 ‘말하기’와 ‘쓰기’의 표현 범주를 통합하는 활동을 지향하게 된다. 궁극적으로는 ‘쓰기’활동의 구체화를 통한 한국어 능력의 신장을 도모하게 된다. 그 구체적인 단계는 다음과 같이 요약할 수 있다.

텍스트 소개와 경험의 도출 → 토대 텍스트 수용 → 서사 단락 정리 → 서사 단락의 기본 요소 추출 → 토대 텍스트의 기본 요소와 대응되게 목표 텍스트의 기본 요소 제시 → 기본 요소 이해하기 → 기본 요소의 서사 단락화하기 → 서사 단락을 확장하여 텍스트 완성 → 목표 텍스트 제시와 비교·이해

**【핵심어】** 간문화적 접근, 모국어 환경과의 접점, 토대 텍스트, 목표 텍스트, 보편적 서사 모티프, 이야기 만들기 능력, 통합활동

<Abstract>

**A Study of the Method for Korean Language Education Based on the Multi-cultural Aspect of Making a Narrative from the Epic Motive**

Kim, Dong-hoan

This research takes aim at searching for a solution to the goal that it is a very necessary program ,how a teacher lessen the obstacle in learning korean language by foreigner, and how a teacher make the technique for the learner's displaying ability to his mother tongue by himself.

The methodological core of this article is establishing the foundation that can transfer the ability to think and express from the environment of mother tongue to the environment of foreign language, korean.

The concrete programs in this article is based on the assumption that every man have the capacity of making narrative, and that the property and principle of narrative genre—especially motive—is very universal factor, as it will be a device of lessening the obstacle by cultural difference in learning foreign language.

The program of making narrative is planned step by step. The step is symmetrical and sequential. The step is as follows,

- introduction of text and awakening experience of learner
- acception of basic text
- arrangement of narrative paragraph
- extraction of elementary factor in narrative paragraph
- presentation of elementary factor in target text correspond with basic text

- understanding of elementary factor
- narrative-paragraphing of elementary factor
- completing of text by expanding narrative paragraph
- comparison and understanding of target text

【Key words】 inter multi-cultural, obstacle by cultural difference, transfer, environment of mother tongue, environment of foreign language, capacity of making narrative, narrative paragraph, basic text, target text