

복합양식 문식성 교육의 실천적 원리 탐색

–애니메이션 교수·학습 재구성 사례를 토대로–

이미숙*

〈차례〉

- I. 연구의 필요성 : 복합양식 문식성 교육을 위한 텍스트로서 애니메이션
- II. 연구 자료 및 방법 : 애니메이션 교수·학습 재구성 사례 검토
- III. 연구 결과 : 애니메이션 교수·학습 재구성에서 실천적 원리가 필요한 지점
- IV. 애니메이션의 교수·학습과 복합양식 문식성 교육의 전망

I. 연구의 필요성 : 복합양식 문식성 교육을 위한 텍스트로서 애니메이션

애니메이션(만화영화¹⁾)은 이미 상당한 기간 동안 국어교육의 실천적 층

* 한양대학교 박사과정 수료

- 1) 현행 교육과정에서는 ‘애니메이션’을, 교과서에서는 ‘만화영화’를 사용하고 있다. 그러나 ‘엄밀히 말하면 만화영화가 곧 애니메이션은 아니다. 영어의 ‘animation’은 만화영화를 만드는 과정과 기술 전체(The process and technique of preparing animated cartoons)를 뜻하기 때문이다. 미국 영화계에서는 ‘animated motion picture’라는 표현도 쓰고 요즘에는 ‘animated film’이라는 말을 많이 쓰고 있다. 이런 표현들은 모두 애니메이션과 영화의 밀접한 관계를 내포하고 있다(김용식 : 447)’

본고 역시 ‘애니메이션’이 ‘만화영화’라는 용어보다 널리 사용되고 있으며, 교과서가 어린이라는 독자변인을 고려하여 ‘만화영화’라는 용어를 사용하였다면, 본고는 교과연구

위에서 탐색되어 왔다(박인기 외, 2000 ; 전국국어교사모임 매체연구부, 2005). 애니메이션에 접근하는 층위 역시 다양하여 학습 소재에 대한 아동의 관심과 흥미를 유발하려는 다소 단편적인 목적부터(김명석, 2009) 학습자의 문화를 이해하거나(정대현 · 정옥경 · 이해정, 2010) 이를 학습 맥락으로 수용하려는 보다 거시적인 목적까지(김재웅 · 고민정, 2010) 넓은 스펙트럼을 이루고 있다.

애니메이션에 대한 교육학적 관심은 교수 · 학습 설계상 설정하는 목적의 스펙트럼이 다양하게 분포되어 있을 뿐만 아니라 교과교육에서의 접근 경로와 수용 방식 역시 다각적으로 시도되고 있다. 미술과 교육에서는 '플래시(Flash) 애니메이션' 기법을 뉴미디어 예술의 관점에서 지도한 사례가 있고(황연주 · 조영주, 2006) 실과 교육 관련 영역에서는 애니메이션을 감정 이입이라는 기제와 관련지어, 환경 친화적 행동을 하는 등장인물이 등장하는 애니메이션을 통해 환경 친화적 실천 강화를 도모한 사례도 있다(임경순 · 소금현 · 심규철 · 여성희, 2011).

애니메이션에 대한 교육학적 관심과 접근 시도는 최근 더욱 다각화되는 측면이 있는데, 이는 특히 초등학교 이하 학습자를 대상으로 하는 학습 콘텐츠들이 다양한 매체와 결합하는 현상과 관련지어 볼 수 있다. 소위 에듀테인먼트 산업의 맥락에서 주도하고 있는 학습만화의 대중화는 가장 대표적인 현상이라 할 수 있다. 앞으로 학습 콘텐츠의 생산과 소통에 있어 애니메이션과 학습의 결속 사례는 점점 더 높아질 것으로 전망할 수 있다. 이에 대한 평가는 평가자의 관점에 따라 다소 엇갈리는 부분이 있을 수 있지만 표면적으로 이와 같은 현상이 지속되리라는 점은 분명해 보인다.

또 학습 분야뿐 아니라 광고, 안내문과 같이 직접적인 학습 텍스트는 아니지만 학습자의 언어 경험 형성하는 일상적인 텍스트 분야에서도 애니메이션과 접목하는 사례가 많아지고 있다는 점²⁾은 현재 뿐만 아니라 앞으로

라는 연구 영역에서의 글이라는 점에서 교육과정의 용어를 따라 '애니메이션'을 사용하기로 한다.

2) 당대의 심미적 가치와 창의적 담론의 총아라 할 수 있는 광고계는 일찍이 '어린이 음료나 장난감 광고에 많이 사용되던 애니메이션 제작 기법'에 관심을 가져왔으며, 이제는

로의 정보 습득과 지식 구성에 있어서 애니메이션의 비중이 확대될 것이라는 예측을 뒷받침해준다.

무엇보다도 본고가 애니메이션이라는 텍스트에 주목하는 이유는 애니메이션에 대한 대중적 관심과 활용이 늘어났다거나 이러한 현상이 국어교육의 효율성을 신장하는 차원에서 활용할 수 있다는 정도의 표면적인 수준에 머물러 있는 것은 아니다. 오히려 이 표면적인 현상은 그간 애니메이션에 대한 국어교육의 접근 방식에 대한 재검토를 불러일으킨다는 데에 의의가 있다.

그간 국어교육은 문식성의 확장이나 재개념화 논의, 언어에 대한 사회문화적 관점을 바탕으로 언어에 대한 기능적 연습이나 숙달보다는 언어에 대한 메타적 성찰이나 문화적 역동성을 교육 내용으로 변환하고자 하는 논의를 축적해오고 있다. 이 논의들은 모두 전통적인 국어교육을 반성적으로 고찰하면서 국어교육의 잠재적 가능성들을 발굴하고 재평가함으로써 국어교육의 지평을 개척해 가는 선구적 논의들이라 할 수 있다.

그럼에도 불구하고 이 논의들의 연구 성과와 국어교육을 바라보는 새로운 관점들이 교수·학습의 실천적 차원으로 어떻게 흡수되고 있는지, 혹은 실천적 차원과 어떻게 조우하고 있는지에 대한 검토는 본격적으로 이루어지지 않았다는 점이다.

가령, 2007 개정 국어과 교과서에는 애니메이션을 비롯하여 드라마, 뉴스, 광고 등 복합양식 문식성³⁾ 관련 단원이 포함되어 있다. 또 이 논의

다양한 상품과 브랜드에서 애니메이션의 창의적 표현력에 관심을 가지고 있다. 이는 애니메이션이 상품이나 브랜드에 대한 설명과 더불어 정서의 환기 및 이를 통한 이미지 각인에 탁월한 역량을 발휘한다는 사실을 말해주는 것이다(조미순, 2003).

3) 국어교육은 2007년 개정 국어과 교육과정에서 고등학교 선택과목으로 ‘화법, 독서, 작문, 문학, 문법’과 더불어 ‘매체언어’과목을 설정하는 것으로 이 복합 양식성 개념을 국어교육의 내용으로 구체화한 바 있다. 이후 선택 과목의 조정으로 ‘매체언어’라는 교과목은 폐지되었지만, ‘매체 특성’을 국어과 하위 영역별 내용체계의 ‘지식’ 항목의 하위 요소로 명시함으로써 언어와 매체 간의 관련성을 국어교육의 내용으로 수용해 왔음을 알 수 있다.

여기에서 ‘매체(media) 특성’이란 텍스트를 형식적으로 운반하는 수단이나 도구적으로 실현하는 의미로 파악되기 보다는 언어라는 기호 양식의 존재론적 차원에서부터 일정한

가 진행되고 있는 현재 시점에는 교육과정 개정 작업이 진행 중인데, 복합양식 문식성의 중요성에 대한 사회·문화적 인식과 국어교육 현장이 지금까지 애니메이션에 가져 온 관심에 비추어 본다면, 애니메이션은 새로 개정될 교과서 혹은 앞으로의 교수·학습 실행 과정에 다양한 방식으로 포함될 가능성이 높은 복합양식 텍스트이다.

하지만 아쉽게도 정작 애니메이션을 국어교육의 실천적 차원에서 어떻게 수용해야 하는지, 국어 수업의 차원으로 재구성하는 원리와 방법은 무엇인지에 대한 논의는 여전히 미답의 상태이다. 앞으로 국어교육이 애니메이션을 비롯한 복합양식 텍스트를 다양한 수준과 목적으로 수용하게 될 것이라는 전망에서 보면, 애니메이션을 국어교육적 관점에서 수용하는 방식은 무엇인지 특히 이를 수업에서 재구성하고자 할 때에 참고할 만한 원리는 무엇인지에 대한 탐구는 시급한 문제임이 분명하다.

이상의 맥락에서, 본고는 먼저 현장 교사들이 애니메이션을 교수·학습 설계에서 어떻게 재구성⁴⁾하고 있는지를 실증적인 자료를 바탕으로 검

가치와 의미를 갖는 의미 자질로 파악하는 것이 옳다. 다시 말해, 애니메이션이라는 텍스트의 의미는 그 텍스트의 문자 언어나 음성 언어에 의해서만 결정되는 것이 아니라 애니메이션이라는 텍스트로 표현되는 고유한 기호 양식, 즉 시각 기호, 청각 기호, 몸짓 등의 다양한 기호 양식들의 상호작용에 의해 도출되어야 한다는 의미다.

이는 복합양식성(mulimodality)이라는 개념으로 연결된다. 이 개념은 둘 이상의 기호 양식 결합을 의미하는데, 문자 언어, 시각 기호, 청각 기호, 몸짓, 공간성(spatial) 등 의미의 구성과 재현 기능을 갖는 기호 양식들이 서로 결합하여 구성하는 복합양식 텍스트(multimodal text)를 이해하고 설명하기 위한 연구의 토대가 된다(New London Group : 1996, Kress & Leeuwen : 2001).

아울러 복합양식 텍스트에 대한 표현과 이해에 관련되는 능력을 ‘복합양식 문식성’으로 이해할 수 있으며, 본고는 ‘복합양식 문식성을 신장하는 방안’이 국어교육의 중요한 탐구 대상이라고 인식하고 있다.

4) 현행 2009 교과서에 애니메이션 관련 단원이 제시되어 있다. 교과서의 양태 역시 실천적 차원에서 다루어질 수 있지만, 교과서의 양태와 교수·학습의 실제 양태는 일치하지 않을 수 있다. 무엇보다 본고는 애니메이션이라는 복합양식 문식성을 위한 텍스트를 교과서라는 고정된 체계 속에 편입시키는 방법이 아니라 교사들이 과서나 교육과정을 적극적으로 재해석하고 다양한 교수·학습의 변인을 고려하여 교수·학습 과정으로 기획·실현하는 실천 국면에 초점을 두고자 한다.

교과서가 이미 일차적인 교수·학습 구성안이라면, 이 교과서를 변형·보완하는 교사의 작업은 이차적인 구성안이라는 점에서 ‘재구성’으로 명명하였다.

토해 보고자 하였다. 이것은 개별 수업이나 개별 교사의 수업 역량 강화에 방점이 찍히는 장학이나 수업에 대한 평가 작업과는 근본적으로 다르다. 국어교육의 실천적 차원에서 애니메이션에 대한 국어교육적 해석과 실천을 실행하고 있는 교사들이 가지고 있는 실천적 자원이 무엇인지 이해하고 기술하는 작업이라고 할 수 있다.

이 지점에서 과연 교수·학습의 설계자로서 교사가 가지고 있는 자원에 대한 이해와 기술이 왜 필요한지에 대해 설명할 필요가 있다. 교수학습 과정에서 교사의 존재론적 위상에 대한 강조에 목적이 있는 것이 아니다. 본고는 오히려 이를 ‘이론과 실천의 선순환적 모델 탐색’이라는 관점에서 이해하고자 한다. 사실 최근 국어교육 논의에서 애니메이션을 비롯한 복합양식 텍스트에 대한 국어교육적 접근에 대한 이론적 제언은 일정량 축적되고 있다. 또 애니메이션을 포함한 영상 이미지에 대한 국어교육적 실행과 관련한 제안 역시 찾아볼 수 있다(정현선, 정현선·이미숙·기성윤, 2008).

그럼에도 불구하고 여전히 ‘당위론은 풍성하되 매체언어의 기본 개념이나 위상, 내용 설정 등에 관해 체계적인 이론화는 미흡한 상태로 남겨진 것이 어쩔 수 없는 현실(최지현, 2001 : 72)’이라는 지적은 여전히 유효한 측면이 있을 뿐만 아니라, 국어교육적 관점에서 작성된 애니메이션의 목록과 선정기준과 같이 국어교육의 실행 차원에서 필요한 구체적인 자료들 역시 제시되지 못하고 있다.

본고는 이 문제적 현상에 대응하는 방식으로 ‘일단 지금 교사들이 애니메이션을 어떻게 가르치고 있는가’를 기술함으로써 ‘교사들에게 필요한 자원’이 무엇인지를 탐색하고자 한다. 그리고 이 방식은 이론적 개념이나 결론을 마치 어떤 교사라도 지키고 따를 수 있는 하나의 ‘원칙이나 규범’으로 제시하기보다 실천의 구체적 현상을 바탕으로 그 현상에 유효한 지침을 탐색하고자 한다. 여기에서 중요한 것은 탐색의 결과로 얻게 될 지침 그 자체와 더불어 탐색 경로를 공유함으로써 미세하지만 결정적인 현장의 다양성을 포괄하는 논의로 나아가고자 한다.

이상과 같은 인식을 토대로 본고는 애니메이션에 대한 재구성 사례에

대해 검토해 보았다. 더 장기적이고 궁극적인 차원에서 이 작업은 복합양식 문식성 신장을 위해 교과서를 재구성하거나 교수·학습을 구성하는 교사들이 실천적 차원에서 참고할만한 가이드라인을 국어과 교수·학습 설계의 차원에 초점을 두어 제안하려는 목적을 지향한다.

II. 연구 자료 및 방법 : 애니메이션 교수·학습 재구성 사례 검토

본고는 교사가 교과서의 애니메이션 관련 학습내용을 재구성한 사례에 대한 검토를 통해서 애니메이션을 국어과 교수·학습 차원에서 접근하고자 할 때에 어떤 실천적 원리가 요구되는지 탐색하고자 한다. 다시 말해 복합양식 문식성 교육의 이론적 차원이 아니라 실천적 차원에 중점을 두고자 하였다.

지금까지 교육의 실천적 차원은 주로 교사의 수업을 직접 관찰하거나 교사와 학생의 상호작용을 녹화(녹취)하고 이를 분석하는 방식이 채택되어 왔다. 이러한 방식은 현장 밀착성이 높은 것으로 간주되는 것 같다. 이 방식들이 기여하는 바가 분명히 있지만 오히려 어느 지점에서는 현장에 대한 거시적인 전망을 상실하거나 연구의 포괄 범위를 축소시키는 제한점으로 작용해 온 것도 사실이다.

국어교육이 국어교육 현상을 기술하고 해석하는 학문이라고 본다면, 국어교육 현상을 ‘교사와 학생 사이의 실제 담화로 구현된 교수·학습 상황’에 국한시키는 접근을 해체적으로 바라볼 필요가 있다. 국어교육 현상은 ‘교사와 학생 사이의 실제 담화로 구현된 교수·학습 상황’뿐 아니라 국어교육과 관련하여 이루어지는 모든 현상이 될 수 있으며, 교사의 교수·학습 과정안 역시 국어교육의 현장성을 확보할 수 있는 연구 대상이 될 수 있다.

교수·학습에 대한 질적 연구를 축적해 온 이혁규(2011)는 교수·학습

과정안과 같은 의미로 사용되는 ‘수업 지도안’에 대한 글에서 ‘수업 지도안에는 한국의 수업 실천을 이해할 수 있는 많은 단서들이 들어 있다.’, ‘수업 지도안을 통해 무엇이 좋은 수업 실천인지에 대한 암묵적 가정들을 읽어낼 수 있다. 즉, 수업 지도안에는 좋은 수업을 규정하는 일종의 애피스테메가 전제되어 있다.’고 밝힌 바 있다.

본고 역시 ‘교수·학습과정안’이 철저히 교수·학습의 과정을 기획하고 실천하는 주체인 교사에 의해 작성되는 문서라는 점에서, 교사가 교과에 대해 가지고 있는 인식과 실천 기획을 구체적으로 드러내는, 매우 실천적이고도 현장 밀착적인 자료로 간주하고자 한다.⁵⁾

이상의 가정을 바탕으로, 연구 자료를 선정함에 있어서 본고는 ‘자율성’이라는 기준을 설정해 보았다. ‘자율성’⁶⁾이란 교사가 교육과정 해석과 교과서 재구성에 있어 얼마나 자율적인가를 반영하는 척도이다. 이 자율성 척도가 고려된 이유는 본고가 교수학습 과정안에 미치는 제도적 요인들보다는 애니메이션에 대한 교사 개인의 교육적 인식에 보다 초점을 두어 검토하고자 하였기 때문이다. 교수학습 과정안에 미치는 제도적 요인을 살피고자 할 경우에는 또 다른 척도가 필요할 것으로 생각한다.

현장에서 교사의 교육과정 해석과 교과서 재구성은 다양한 차원에서 이루어진다. ‘자율성’이라는 기준으로 그 스펙트럼을 펼쳐본다면, 일단 ‘전국현장교육연구대회’⁷⁾와 같이 제도적인 평가와 보상을 전제로 이루어

5) 단, 이것은 실행 그 자체, 혹은 실행의 결과가 아니라 ‘계획’이라는 점에서 실제로 이루어진 교수·학습과는 다를 수 있다. 따라서 교수·학습의 결과보다는 의도를 추적하거나 추론하는 작업 혹은 그러한 기획이 나오게 된 배경과 담론에 대한 분석에 있어 보다 유의미한 자료가 될 가능성이 크다.

6) ‘자율성’이라는 기준은 면밀한 이론적 검토를 통해 도출된 것은 아니다. 교사의 교육과정 해석과 교과서 재구성의 밀도 혹은 양상을 일별할 수 있는 교육학적 개념에 대한 연구를 발견하지 못하였지만, 본고의 검토대상 선정에 대한 기준으로 잠정적으로 설정한 기준이다.

7) 전국현장교육연구대회는 ‘한국교총이 교직의 전문성 신장, 즉 교원들의 자질향상을 통해 교육발전을 구현하고자 한국전쟁중인 1952년 10월 27일부터 28일까지 양일간 충남 공주사범부속초등학교에서 개최한 제1회 대회로부터 출발’하였으며 2011년 현재 56회 대회 공지가 이루어진 상태이다. 이 대회의 첫 번째 주제는 ‘교육과정의 개조’였으며, 현재에는 한해에 10,000여 명이 참가하는 교육계 최대·최고의 연구대회이다. 또 이

지는 수업 재구성이 한 극점에 있을 것이다. 반면 반대의 극점에는 온전히 교실 안에서 수업 재구성을 실천한 교사와 그 교사의 수업에 참여한 학생만 공유하는 수업 재구성이 있을 수 있다.

전자의 경우에는 평가의 척도가 매우 세밀하며 공식적이라는 점에서 교사의 개인적 신념이나 가치, 개인으로서 교사에게 잠재된 지식 등이 상대적으로 약화될 소지가 있다. 이를 자율성이 낮은 경향으로 상정할 수 있다. 이에 반해, 전혀 공개되지 않으며 외부적인 평가 척도가 영향을 미치지 않는 수업에서 교사는 오히려 자신의 개인적 신념과 지식을 드러내는 실험적인 시도들을 할 수 있으리라고 가정하고, 이를 자율성이 높은 경우로 상정해 볼 수 있다. 바로 이 자율성이 높은 교수·학습 과정일수록 교사 개인 차원에서의 수업 재구성이 당면할 수 있는 문제점들을 드러낼 개연성이 높을 것이라고 가정하였다.

실제 교사들은 공식적인 수업 재구성 요구가 없더라도 교과서를 그대로 따라가기보다는 교수·학습 내용 및 방법의 수준과 범위를 달리하면서 교과서로 제공되는 표준 학습 내용에 변형과 재구성을 가한다. 그런데 이 과정에는 비록 공식화·제도화되지 않았지만 교수·학습 과정에 영향을 미치는 요소들이 작용할 수 있으며, 이 비공식적이고 제도화되지 않은 요소들을 포착해냄으로써 교수·학습의 실천적인 차원을 보다 입체적으로 드러낼 수 있고 실제적이고 유효한 지침을 제시할 수 있을 것으로 보았다.

문제는 자율성이 가장 높은 사례가 실제로는 존재하겠지만 외부적인 연구자가 직접 관찰한다는 것은 개념적으로 모순이다. 이에 대한 대안으로 초등학교 교사들에게 활성화되어 있는 온라인 커뮤니티에 공개된 수업 자료들을 살펴보았다. 이 자료들은 순전히 교사 개인의 자율적인 판단과 의지에 의해 온라인에서의 공유를 전제로 공개된 자료이다. 그리고 이 중에서 교사의 교육과정 해석과 교과서 재구성 과정 전체를 파악하고자 수

대회의 수상 경력은 승진, 교육전문직 시험 등에서 교사들에게 직접적인 보상으로 작용 한다. 매년 3월 계획서를 제출하고 중간지도 및 연수, 2차 연구 보고서 제출을 거쳐 다음해 1~2월에 최종 연구보고서를 제출한다. 이 과정은 시·도 교육청 대회를 거쳐 전국대회로 입성하는 단계를 거치게 되어 있다.

업 과정의 일부만을 보여주는 자료들은 제외하고, 수업의 전과정을 추론 할 수 있는 사례를 선정하였다.

이상의 과정을 거쳐 선정한 자료는 ‘3학년 1학기 듣·말·쓰기 1단원 감동의 물결 중 단원 마무리’의 교수·학습 자료이며, 다음과 같이 총 5종의 자료로 구성되어 있다.⁸⁾

- ▶ 수업 PPT : 수업 시작과 함께 학생들에게 제시되는 자료로, 수업이 끝 날 때까지 교실의 TV화면을 통해 수업의 각 단계별로 게시된다. 이는 고전적인 수업에서 칠판의 ‘판서’내용과 유사하다고 할 수 있다. 따라서 교사가 가르치고자 하는 내용을 어떻게 선정하고 표현하고 조직하였는지를 알아볼 수 있다.
- ▶ 교수·학습 과정안 : 교사가 직접 작성하는 문서로 학습목표와 학습과정이 시간적인 순서로 정리되어 있다. 수업 자료 및 교사가 구안한 활동과 그 활동마다 배분한 시간, 각 과정마다의 유의점 역시 정리되어 있다. 이 자료는 교사가 학생과의 상호작용에 대해 예측하거나 학생과의 상호작용을 어떤 방향으로 이끌고자 하는지 공식적으로 기록하는 문서이다. 따라서 수업ppt 자료에 비해 교사의 수업 장면을 보다 생생하게 추론하는 근거가 될 수 있다.
- ▶ 학습지 : 교사가 학습자에게 배부하고 학습자가 직접 기록하거나 작성하는 자료이다. 이 자료는 교사가 학습자에게 애니메이션과 관련하여 제시한 질문과 활동의 실체를 보여준다.

8) 한 수업에 사용된 자료들이 가장 종합적이고 전체적으로 목록화한 자료들을 선별하였는데, 이 자료는 앞의 ‘자율성’ 스펙트럼에서 보자면 잠정적으로 중간 정도에 위치하는 것으로 볼 수 있다. 왜냐하면 먼저 본고가 자율성을 결정짓는 것으로 상정한 ‘수업 공개의 범위’가 학교수업 연구대회에 비해서는 작고 전혀 공개되지 않는 경우에 비해서는 큰 교내이다. 자율성에 영향을 미치는 교사의 가치와 신념의 반영이라는 측면에서 보자면, 여러 과목 중에서 ‘국어과, 듣기·말하기·쓰기 영역’을 선택했다거나 특히 ‘본격적인 차시가 아닌 단원 마무리에 해당하는 한 페이지’를 선택한 것은 교사 개인의 신념 및 가치가 반영된 것으로 보았다. 그렇지만 수업의 매판이 ‘학부모에게 공개된다’는 점은 교사가 학부모의 기대와 요구에 부응해야 한다는 점에서 교사자신의 가치관과 신념을 다소 조절해야 할 필요가 있었을 것이라는 점을 유추해 볼 때에 비공개 수업에 비해서는 자율성이 낮을 수 있다고 보았다.

- ▶ 동기유발자료 : 이 자료는 수업의 시작 단계에서 수업 목표나 내용으로 학습자를 이끌기 위한 목적으로 교사가 직접 제작하거나 재구성하는 자료이다. 실제 수업에서 차지하는 시간적인 비중은 크지 않다. 그러나 교사가 가르치고자 하는 내용 혹은 목표를 간단한 사물이나 소재로 변환한 자료로 교사가 교수학습 목표 및 내용에 대해 접근하는 방향성을 추론해 볼 수 있다. 본 사례에서는 <예쁜 얼굴 만들기>⁹⁾ 동영상이다.
- ▶ 그 외의 학습자료 : 교수 학습의 각 과정에 동원되는 자료들로 이 연구의 검토 사례에서 사용된 자료는 <꾸루꾸루와 친구들>의 동영상, 교과서 그림을 수정한 그림 자료, <초코쿠키 TV CF> 동영상이다.

이상의 자료 중에서 본고가 집중적으로 검토한 자료는 교수·학습의 핵심적이고도 전반적인 과정이 집약되어 있는 ‘교수·학습 과정안’과 ‘수업PPT’이다. 여기에 재구성 자료의 대조군 자료라고 할 수 있는 ‘교과서’를 포함하면 본고의 직접적인 분석 자료는 총 3종으로 ‘교수·학습 과정안’, ‘수업PPT’, ‘교과서’이다.

그러면 지금부터 애니메이션 등장인물의 비언어적·반언어적 표현과 의미에 대한 교수·학습 자료를 복합양식 문식성의 신장이라는 관점에서 검토·기술하고, 애니메이션을 복합양식 문식성의 신장을 목표로 하는 국어 교수·학습 차원으로 수용할 때의 실천적 원리는 무엇인지 탐색해보도록 하겠다.

III. 연구 결과 : 애니메이션 교수·학습 재구성에서 실천적 원리가 필요한 지점

2007 개정 국어과 교육과정에서 복합양식 텍스트와 관련된 내용에 대

9) 눈, 코, 입을 여러 방법으로 움직이면서 얼굴 표정을 다양하게 표현하는 방법을 설명하는 동영상으로 애니메이션이 아닌 실사 촬영되었음.

한 대략적인 검토¹⁰⁾를 토대로 볼 때에, 애니메이션의 계열성은 다음과 같이 파악할 수 있다.¹¹⁾

〈표 1〉 2007 개정 국어과 교육과정을 통해 파악한 애니메이션의 계열성

장르	학년	영역	내용(총위)
그림책	1	문학	그림 동화 속의 그림을 이야기와 관련지어 이해한다. (성취기준)
드라마 /영화	2	말하기	어린이를 위한 이야기, 드라마, 영화 등에 등장하는 인물의 말 (담화의 수준과 범위)
애니메이션	3	듣기	다양한 반언어적·비언어적 표현이 드러나는 애니메이션(담화의 수준과 범위)
애니메이션	3	읽기	인물의 성격이 잘 표현된 만화나 애니메이션(글의 수준과 범위)
그림책	4	쓰기	인상 깊었던 일을 글과 그림으로 표현(글의 수준과 범위)
텔레비전 드라마	6	듣기	어린이 또는 청소년의 생활을 소재로 한 텔레비전 드라마(담화의 수준과 범위)

2007 개정 초등 국어과 교육과정에서 애니메이션의 계열적 흐름을 보면, 애니메이션은 그림책과 드라마(영화)에 이어 3학년에서 처음 다루어진다. 다른 복합양식 텍스트 장르들이 학년별로 한 영역에서 한 번씩 다루어진 것과는 구별되게 3학년에서는 듣기와 읽기라는 두 영역에서 다루어진다. 그리고 애니메이션의 바로 앞에는 드라마와 영화라는 동적인 속성의 텍스트가 앞에 등장하고 뒤에는 정적인 속성의 그림책이 이어지고 있다.

2007 개정 국어과 교과서의 ‘애니메이션’ 단원은 3학년 1학기 듣·말·쓰 책의 첫 번째 단원정리 학습이다. 교과서에는 <꾸루꾸루와 친구들>이라는 애니메이션의 정지 이미지 두컷이 제시되어 있는데, 전체적인 내용과 구성은 아래와 같다.

10) 2007 개정 교육과정의 내용에 대한 면밀한 검토는 본고의 분석적인 논의 목적은 아니라는 사실과 현재 교육과정의 개정 작업이 진행되고 있다는 점에서 뒤늦은 분석이 되어 분석의 시의성이 떨어진다는 점에서 교과서를 보다 중점적으로 검토하기로 하였다.

11) 애니메이션이 국어교육 내용으로서 갖는 위계성에 대한 논의는 사실 별도의 연구 주제로 다루어져야 한다. 다만, 여기에서는 교사의 교육과정 해석과 교과서 재구성에 있어 교수학습 내용의 교육과정 및 교과서적 맥락이라는 측면에서 다음과 같이 대략적인 계열을 이루고 있음을 제시한 것이다.

지금까지 배운 내용을 정리하여 볼시다.

1. <꾸루꾸루와 친구들>을 보고, 등장인물의 표정, 몸짓, 기분을 에서 찾아봅시다. 



1
꾸루꾸루의 표정
꾸루꾸루의 몸짓
꾸루꾸루의 기분



2
랄라의 표정
랄라의 몸짓
랄라의 기분

보기

주먹으로 가슴을 친다 고개를 끄덕인다 놀랄 웃고 있다
 웃고 있다 슬픔 찡그리고 있다 고개를 좌우로 흔든다
 기쁨 한쪽 눈을 감고 있다 엄지손가락을 듣다 화남

2. 등장인물의 표정과 몸짓이 재미있었던 만화 영화를 떠올려 보고, 느낀 점을 가족 앞에서 이야기하여 볼시다.

1. 김동의 물갈 19

〈그림 1〉 ‘애니메이션의 비언어적·반언어적 표현’ 교과서 내용

본고가 검토한 사례는 위의 교과서 내용을 토대로 하되, 교수·학습 과정 설계의 주체인 교사의 애니메이션과 국어교육에 대한 인식이 반영되어 부분적인 변형을 포함하고 있으며 이를 ‘재구성 사례’로 지칭하도록 하겠다.

지금부터 재구성 사례를 통해 초등 국어 수업에서 애니메이션을 수용하는 방식 및 애니메이션에 대한 국어교육적 해석의 양태를 탐색해 보도록 하겠다. 이 접근은 ‘지식 구성’, ‘사고력 신장’, ‘생산 및 표현 맥락’이라는 세 가지 측면으로 구분하여 이루어졌다.

이 세 가지 범주는 2007 국어과 교육과정의 내용체계¹²⁾에 제시된 ‘지식’, ‘기능’, ‘맥락’과 대응하는 것으로, 다음과 같이 정리할 수 있다.

2007 개정 국어과 교육과정 내용체계		본고의 교수·학습 과정안 검토 범주
지식	→	지식 구성
기능	→	사고력 신장
맥락	→	생산 및 표현 능력

이와 같은 대응관계는 2007 개정 국어과 교과서가 토대로 하고 있는 2007 개정 국어과 교육과정의 내용체계에서 추론된 것이다. 2007 개정 국어과 교과서는 2007 개정 국어과 교육과정의 내용체계를 바탕으로 집필되었다. 따라서 본고의 분석 대상인 재구성 사례의 일차적인 근거지는 다름 아닌 2007 개정 국어과 교육과정의 내용체계가 될 것으로 보았다. 그리고 2007 개정 국어과 교육과정의 내용체계에서 ‘실제’는 ‘지식’, ‘기능’, ‘맥락’의 유기적 결합에 의한 영역으로 다른 세 항목이 종합된 결과(혹은 통합된 지향체)에 해당하므로 ‘지식, 기능, 맥락’이라는 세 항목보다 상위에 있다고 할 수 있다. 따라서 ‘실제’는 ‘지식, 기능, 맥락’과 동일한 위계에 있지 않을 뿐만 아니라 교수·학습 설계 과정에서 실체가 드러나기 어렵다고 보았다.

정리하자면, 2007 개정 국어과 교육과정이 내용체계 중 ‘실제’를 제외한 세 항목이 2007 개정 국어과 교과서의 애니메이션 단원에서도 ‘지식, 기능, 맥락’이라는 일정한 구조를 유지하고 있을 것으로 보았다. 그런데 이 세 항목은 한 차시의 교수·학습 설계라는 구체적이고 한정된 장면에 그대로 적용하기에 개념의 범위가 지나치게 추상적일 수 있으므로 보다 구체적인 차원으로 변환할 필요가 있다고 보았다. 이를 위해서 각 항목의 개념을 유지하면서 해당 차시의 차원에서 유의미한 항목으로 변환하기 위해서 ‘이 단원/차시에서 구성되는 지식은 무엇인가’, ‘이 단원/차시에서 기르고자 하는 기능은 무엇인가’, ‘이 단원에서 기르고자 하는 지식과 기능

12)	실제
	지식
	기능
	맥락

은 어떠한 맥락 안에 위치하는가'라는 질문을 만들어 보았다. 그리고 그 질문을 각각 '지식 구성', '사고력 신장', '생산 및 표현 맥락'이라는 항목으로 정리해 보았다.¹³⁾

이 지점에서 짚고 넘어가야 할 것이 두 가지 있다. 먼저 애니메이션 단원에서 기르고자 하는 기능이 왜 사고력과 관련되는가라는 문제이다. 애니메이션이라는 복합양식 텍스트에 대한 교육에서 '기능' 요소는 애니메이션의 기법이나 제작 과정 그 자체를 의미하는 것이 아니다. 국어교육에서 애니메이션이라는 복합양식 텍스트를 통해 기르고자 하는 기능은 애니메이션 기법이나 멀티미디어를 다루는 기술적 기능 그 자체가 아니라 이를 기법이나 기술이 언어와 어떤 관련성을 갖는지를 이해하는 것이며 이것은 곧 언어라는 기호를 운용하는 데에 요구되는 '사고력' 차원에서 파악되어야 한다.

그렇다면 '맥락'¹⁴⁾은 어떻게 해석해야 할 것인가. 임경순(2007)은 구성주의 관점의 교육에서 '맥락'이 갖는 폭넓은 의미역을 강조한 바 있다. 그는 '텍스트 생산·수용 과정에 작용하는 물리적, 정신적 요소(이재기, 2006)'라는 정의를 확장하여 맥락이란 '텍스트 생산·수용 과정과 그 결과에 간여하는 일체의 작용'이라 정의하고 맥락을 구성하는 요소로는 담론적 충위, 주체적 충위, 상황적 충위, 사회·문화적 충위의 맥락을 상정한 바 있다.¹⁵⁾

13) 이 세 가지는 서로 명확히 구별되지 않는다. 교육과정이 내용체계에서도 각 요소들의 경계를 명백한 실선이 아니라 경계간의 넘나듦을 드러내기 위한 점선으로 표시한 데에서도 유추할 수 있듯이 지식, 기능, 맥락은 서로 간접적이고 유동적인 관계로 파악되어야 한다.

14) 맥락 범주의 설정은 언어 활동에 시간성, 공간성을 부여함으로써 언어 활동을 역사적 맥락, 사회적 맥락에서 성찰할 수 있는 계기를 마련했다는 의의를 갖는다.(교육과정해설서, 2008 : 12)

15) 담론적 충위는 수용과 생산의 의미 구성에 작용하는 언어적 구성물 혹은 담론(텍스트), 상호텍스트성 등을 말한다. 주체적 충위는 작가(교사를 포함한), 독자 등 주체뿐 아니라 언어적 구성물인 담론 등과 대화적 관계를 형성하는 주체들을 말한다. 상황적 충위는 과제, 시공간 등을 말한다. 과제의 경우 가령 교수학습이 이루어지는 상황에서 수용·생산과 관련된 해결해야 할 문제를 말한다. 사회·문화적 충위는 윤리, 이데올로기, 규범, 가치, 사회역사적 이슈, 계급(계층) 등이 속한다.(임경순, 2006 : 79)

구성주의적 관점의 교육철학과 교수학습 원리를 강조하는 복합양식 문식성 교육에서도 이와 같이 폭넓은 의미역을 갖는 ‘맥락’개념을 수용하고자 한다. 광의의 맥락 개념은 ‘기능’과의 경계가 모호해질 수 있다는 점에서 추후 보다 정밀하고 심도 있는 탐구를 통해 보다 논리적인 설명이 필요한 지점이다. 다만 거칠게나마 논의의 시작점을 잡는다는 의미에서 본고에서는 일단 수용과 생산, 이해와 표현이라는 이분법적 구조 내에서 이해와 수용보다는 ‘생산과 표현’의 측면에 주목하는 정도로 복합양식 문식성 교육을 위한 ‘맥락’의 탐색을 시도해보았다.

정리하자면, 2007 개정 국어과 교과서와 재구성 사례를 검토함에 있어 2007 개정 국어과 교육과정의 내용체계에서 ‘지식, 기능, 맥락’이라는 세 요소를 교수·학습의 설계 차원으로 구체화하여 ‘지식 구성, 사고력 신장, 생산 및 표현 맥락’이라는 세 측면을 설정하였다. 이 중에서 ‘사고력 신장’과 ‘생산 및 표현 맥락’은 광의의 ‘맥락’ 개념에 포함될 수 있다.

1. 지식 구성의 측면에서

본 연구가 검토한 재구성 사례에서 학습목표는 ‘만화영화 속 등장인물의 말과 표정, 몸짓의 의미를 알 수 있다’이다. 이 수업에서 다루는 학습 내용, 곧 학습자가 구성해 내는 지식은 ‘애니메이션에서 비언어적·반언어적 표현과 그것의 의미’에 대한 것이다.

교과서에 제시된 학습 문제¹⁶⁾와 그에 대한 모범 답안은 다음과 같다.

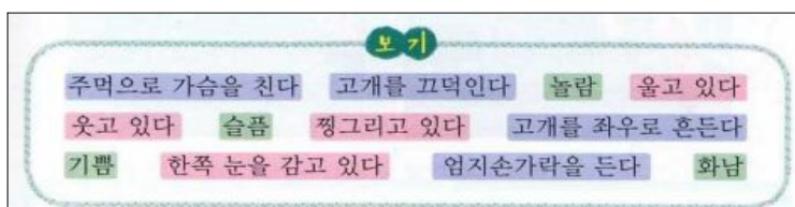
16) 실제 교과서에 제시된 학습 문제는 아래와 같다. 그런데, 교과서에 제시된 애니메이션 장면은 학습자에게 보여주도록 제시된 동영상에는 등장하지 않는 장면이다. 따라서 학습자들은 아래의 그림을 보고서 표정은 알 수 있지만, 몸짓과 기분을 유추하기에는 주어진 정보가 불충분해 보인다.

재구성 사례 역시 이와 같은 문제점을 발견하고 <그림>과 같이 이미지를 대체하였고, 이 문제를 ‘교과서 문제’로 수정하여 제시하였다. 따라서 염밀히 말하여 <그림>은 문제 상황과 모범 답안은 교과서와 같지만 제시된 이미지는 재구성된 것이다.

 <p>1</p>	<ul style="list-style-type: none"> – 꾸루꾸루의 표정 (찡그리고 있습니다.) – 꾸루꾸루의 몸짓 (주먹으로 가슴을 친다.) – 꾸루꾸루의 기분 (화남)
 <p>2</p>	<ul style="list-style-type: none"> – 랄라의 표정 (울고 있다) – 랄라의 몸짓 (찡그리고 있다.) – 랄라의 기분 (슬픔)

〈그림 2〉 애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 의미 파악을 위해 제시된 교과서 문제

또 교과서는 아래와 같이 <보기> 항목을 설정하여 제시하였다.



〈그림 3〉 애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 의미 파악을 위해 제시된 교과서 문제를 위한 '보기'

표정 범주(분홍색), 몸짓 범주(보라색), 기분 범주(연두색)를 각기 다른 색으로 표시해 두어 각 범주를 구별하였다. 또 각 범주 중에서 해당 장면과 가장 어울리는 카드를 하나씩 골라 ‘표정, 몸짓, 기분’으로 연결하도록 한다. 즉, ‘찡그리는 표정’–‘주먹으로 가슴을 치는 몸짓’–‘화가 남’을 연결함으로써 ‘애니메이션 등장인물의 비언어적·반언어적 표현과 의미’를 파악하도록 한다. 여기에서 ‘표정–몸짓–기분’은 교과서가 지식을 제시하는 일종의 틀(frame)인 셈이다.

그런데 교과서가 제시하는 지식의 틀, 즉 ‘표정－몸짓－기분’이 마치 일대일의 대응 관계에 있는 것처럼 보일 수 있다는 점에서 지식을 일종의 ‘도식’으로 제시하고 있다는 지적을 할 수 있다. ‘찡그리는 표정’－‘주먹을 가슴으로 치는 몸짓’－‘화라는 감정’의 연결은 고정된 연결 고리를 갖는 관계가 아니다. 하나의 기표가 하나의 기의와 일대일로 대응하고 그 관계가 고정된 것이 아니라는 것을 이해하는 것은 의미를 결정짓는 중요한 요소인 맥락을 인식하는 차원으로 진입하는데에 있어 가장 기본적인 단계이다. 그런 점에서 교과서가 학습내용을 도식화하는 방식은 다소 경직되었을 뿐만 아니라 의사소통의 맥락이라는 요소를 상당히 제한적으로 적용하고 있다는 인상을 줄 수 있다.

반면 재구성 사례에서는 교과서의 도식에 변화를 가한 부분을 발견할 수 있는데, 그것은 ‘기분’을 ‘여러분은 언제 이런 표정을 짓나요?’라는 질문으로 바꾼 것이다. 다시 말해, 재구성 사례가 제시하는 지식의 도식은 ‘표정－몸짓－이런 표정을 지어본 경험’이라고 할 수 있다. 여기에는 학습자로 하여금 ‘비언어적·반언어적 표현과 그 의미’를 학습자의 경험에 비추어 파악하게 하려는 의도가 반영된 것으로 해석할 수 있다. 표정과 몸짓이라는 기표가 학습자 개개인의 언어사용 차원에 적용되었을 때에 동일한 기표라도 서로 다른 의미를 표현할 수 있다는 인식을 드러는 것으로 볼 수 있다.

재구성 사례를 지식 구성의 측면에서 살펴볼 때에 발견되는 또 하나의 현상은 문제의 개수와 관련된다. 먼저 교과서에 제시된 문제의 개수는 두 개다. 이것은 현행 국어 교과서의 일률적인 페이지 할애 원칙과 관련된다. 현행 국어 교과서는 단원 정리에 한 페이지지만 할애하는 체재로 구성되어 있다. 한정된 지면 안에 가독성을 확보하면서 그림이나 사진을 함께 제시해야 한다는 점에서는 현행 교과서와 같은 교과서 외적 체제는 학습내용의 구성과 제시에 있어 제한점이 될 수 있다.

반면 재구성 사례에서는 교과서에 제시된 두 문제에 <그림 3>의 여섯 개의 문제를 추가하여 총 여덟 개의 문제를 제시하였다. 단원 정리라는 학습 단계의 특성을 고려하여 보다 다양하고 많은 문제 상황을 학습자

에게 제시하고자 한 것으로 해석할 수 있다.



〈그림 3〉 재구성 사례에서 애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미 파악을 위해 제시된 추가 문제

그런데 여기에서 눈에 띄는 점은 추가된 6개의 문제들은 모두 ‘표정—몸짓—이런 표정을 지어본 경험’이라는 방식을 반복한다는 점이다. 또 문제의 수준이 심화 혹은 확장된다거나 문제들 간에 위계적 연결성이 있다기보다는 동일한 패턴을 반복하고 있다. 이와 같은 지식 구성 방식은 비언어적·반언어적 표현과 의미를 다소 기계적으로 파악하게 될 가능성이 있어 보인다.

요약해보면, 재구성 사례는 지식 구성의 측면에서 교과서가 학습내용을 도식화하는 방식을 그대로 따르기보다는 비언어적·반언어적 표현의 의미를 학습자의 경험과 결부지어 이해하도록 하려는 방식으로 변형을 시도하였다. 또 제도적으로 제한된 교과서의 지면 부족을 보충하기 위해 새로운 문제를 개발하고 추가하는 방식으로 학습내용을 양적으로 보완하였다. 그러나 양적으로 보충된 문제들이 심화·확장되는 방식으로 조직되기보다는 단순 반복적으로 나열되어 있다.

이를 통해 얻을 수 있는 시사점은 다음과 같다. 애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 의미라는 학습요소가 갖는 지식으로서의 계열성을 구성하는 방안에 대한 실천적 원리 제시가 필요하다. 또 이 지식들이 계

열성을 유지하면서 구체적인 교재 혹은 교수·학습 과정으로 실현되는 원리 역시 애니메이션의 비언어적·반언어적 표현을 수업에서 다룰 때에 요구되는 원리라고 볼 수 있다.

2. 사고력 측면에서

국어교육이 복합양식 텍스트를 통해 기르고자 하는 능력은 복합양식 텍스트를 해석하고 비평하는 고차원적인 사고능력이다. 복합양식 텍스트의 해석과 비평에 관계되는 사고력을 국어교육적 관점에서 체계화하려는 논의는 아직 본격적으로 시도된 바가 없지만 본고에서는 일단 ‘맥락의 활성화’라는 단서로부터 출발하려고 한다. 왜냐하면, 설득력 있고 창의적인 텍스트 해석과 비평은 맥락에 대한 다각적인 인식과 관련되기 때문이다. 학습자로 하여금 비판적 사고력을 활성화하고 창의적인 사고를 유도하는 첫 번째 원리는 일단 텍스트 해석과 비평의 자원인 맥락적 요소들이 펼쳐지는 상황으로 학습자를 이끄는 것이 되어야 한다.

지금부터는 교과서와 재구성 사례에서 애니메이션 등장인물의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미를 이해하기 위해 제시되는 맥락적 요소들은 무엇이며 어떻게 제시되는지, 그 요소들이 텍스트의 해석과 비평이라는 고차원적 사고력의 활성화에 어떻게 기여하는지 살펴보도록 하겠다.

본고는 두 가지 요소에서, 교과서에 제시된 학습문제가 오히려 학습자가 등장인물의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미를 해석해내는 데에 혼란을 가중시키는 면이 있다고 보았다.

첫째 요소는 등장인물의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미 해석에 있어서 애니메이션의 기법이 갖는 영향력이 간과되고 있다는 점이다. 이것은 학습자가 일차적으로 읽어내야 할 기표인 등장인물의 표정과 몸짓을 제시하는 데에서 드러난다. 교과서는 학습자가 ‘얼굴을 찡그리고 있다’는 표정이나 ‘엄지손가락을 듣다’와 같은 몸짓을 읽어내도록 하고 있다. 그러나 애니메이션의 제작 기법이라는 맥락적 요소를 살펴보면 이 내용은 수

정되어야 한다는 것을 알 수 있다.

<꾸루꾸루와 친구들>은 애니메이션의 다양한 기법 중에서 인형을 조금씩 움직여가면서 한 프레임씩 분리 촬영하는 스톱 모션(stop motion) 방식으로 제작된 ‘인형 애니메이션(puppet animation)¹⁷⁾’이다. 이와 같은 제작 방식에서는 인형의 움직임은 부위 및 움직임의 범위와 방향 등이 제한적일 수 있는데, <꾸루꾸루와 친구들>의 경우 입체감은 뛰어난 대신 손목과 발목의 움직임 범위는 크지 않으며 손가락과 발가락은 서로 분리되지도 않고 움직이지도 않는다. 따라서 교과서의 <보기>에 제시된 ‘엄지 손가락을 듣다’는 표현은 애초에 불가능하다. 또 얼굴 표정을 알 수 있는 움직임은 눈을 뜨고 감는 정도, 입 모양의 변화 정도일 뿐이므로 교과서의 <보기>에 제시된 ‘찡그리고 있다’와 같은 비언어적 표현은 포착하기가 쉽지 않다.

무엇보다 애니메이션은 정지 이미지를 통해 의미를 표현하는 만화와 달리 본질적으로 이미지의 연속적인 움직임을 통해 의미가 표현된다. 따라서 애니메이션의 등장인물이 보여주는 비언어적·반언어적 표현의 의미는 동영상으로 경험할 때에 비로소 맥락적인 의미를 이해할 수 있다. 그러나 교과서에서는 연속적인 이미지 가운데 한 장의 정지 이미지만이 제시되어 있다. 교과서 상에 제시된 정지 이미지에서 등장인물은 ‘주먹으로 가슴을 치고 있는’ 동작의 진행 상태를 나타내기 보다는 ‘두 손을 가슴 높이로 들고 있는’ 정지 상태로 보인다. 정지 이미지로는 ‘주먹으로 가슴을 친다’와 ‘고개를 좌우로 흔든다’와 같은 동작의 진행 상태를 통해 표현되는 비언어적 표현을 명확하게 지시하지 못하는 측면이 있다.

교과서의 문제 제시 방식은 학습자가 텍스트의 의미를 파악하기 위해

17) 일군의 애니메이션 연구자나 제작자들은 ‘세상에 존재하지 않는 인물을 창조한다’는 원칙을 고수하는 입장을 취하기도 한다. 이들은 원화(데생)없이 컴퓨터로 작업하는 합성 애니메이션이나 인형(종이, 오브제 포함)을 사용하는 입체 애니메이션을 애니메이션의 원류로 포함하지 않는 경향도 있다(윤학로, 2009 : 340). 하지만 복합양식 문식성 교육의 관점에서 이와 같은 구별은 크게 유효하지 않으며, 오히려 어린이의 접근성과 친밀감과 같은 학습자 변인을 고려하면 인형 애니메이션은 상당히 유용한 장르이자 텍스트이다.

사고력을 활성화하는 데에 적절한 맥락으로 작동하지 못한다는 본고의 해석은 각주 11)에서 언급한 바와 같이 재구성 사례가 교과서 그림을 대체했다는 점에서도 그 근거를 찾을 수 있다. 재구성 사례는 정지 이미지로는 활성화되지 않는 맥락적 요소들을 보완하고자 본시 학습 중에 모든 학습자가 함께 시청하는 동영상 장면 중에서 학습자에게 제시할 정지 이미지를 추출한 것으로 해석할 수 있다. 이것을 아래의 그림에서 비교·확인해 볼 수 있다.

교과서 그림	재구성 사례의 그림
 <p>1</p>	<p>만화 영화 속 등장인물의 표정과 몸짓의 의미 알기</p>  <p>꺼루꺼루의 표정 찡그리고 있다 꺼루꺼루의 몸짓 두먹으로 가슴을 친다 꺼루꺼루의 기본 화남</p>
 <p>2</p>	<p>만화 영화 속 등장인물의 표정과 몸짓의 의미 알기</p>  <p>랄라의 표정 웃고 있다 랄라의 몸짓 고개를 좌우로 흔든다 랄라의 기본 슬픔</p>

〈그림 4〉 교과서 그림에서 부족한 맥락을 보완하기 위해 재구성 사례가 대체 제시한 그림
(교과서 그림과의 비교)

교과서 그림에서는 꺼루꺼루의 몸짓이 ‘두 손을 가슴 앞에 들고’ 있는 것으로 보인다. 정지 이미지 상으로는 재구성 사례 역시 주먹으로 가슴을 치고 있는지는 여전히 불분명하다. 하지만 재구성 사례에서는 동영상을 재생함으로써 이 장면의 비언어적·반언어적 표현을 시간과 공간 맥락이 드러나도록 제시하였다. 정지 이미지로 제시된 장면의 의미를 해석하기

위해 필요한 시간과 공간 맥락적 요소란, 이 장면의 앞과 뒤에 어떤 장면이 이어지는지, <꾸루꾸루와 친구들>의 여러 에피소드 중에서 어떤 편에서 나오는 장면인지와 같은 일련의 연속적 요소들을 의미한다. 특히 표정과 몸짓이라는 비언어적·반언어적 표현은 복합양식적으로 재현되고 소통되는 기호인데, 이를 지면 상태로 활성화하는 데에는 제약이 따를 수밖에 없다. 반면 재구성 사례를 보면, 학습자에게 제시된 문제가 비록 정지 이미지로 제시되기는 했지만 수업이 진행되는 과정에서 실제 동영상과 즉시 연동 가능하기 때문에 꾸루꾸루의 표정과 몸짓을 이해하기 위한 맥락적 요소를 활성화하기 유리하다는 것을 확인할 수 있다.

이것은 랄라의 경우도 마찬가지이다. 랄라의 표정이 ‘울고 있다’는 것은 정지 이미지상으로는 알 수 없다. 그러나 동영상을 재생하여 확인함으로써 랄라가 접시를 쥔 두 손을 부들부들 떤다거나 고개를 좌우로 흔드는 몸짓과 더불어 ‘아앙!’ 하는 반언어적 표현도 들을 수 있다. 그리고 이러한 맥락적 요소들을 종합하여 ‘랄라가 울고 있다’는 것을 알 수 있다.

‘애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미’라는 학습내용을 사고력 측면에서 볼 때에 위에서 언급한 맥락적 요소들이 중요한 이유는 기호의 의미를 해석하고 비평하는 사고작용이 맥락적 사고와 관련되기 때문이다. ‘랄라가 울고 있다’, ‘고개를 좌우로 흔든다’, ‘화남’을 파악하는 데에서 그치는 것은 국어교육이 지향하는 고차원적 사고력 향상에 도달하지 못하는 것이다. 오히려 랄라의 표정과 몸짓의 의미를 해석하기 위해서는 ‘꾸루꾸루와 친구들의 파티에 대한 기대, 랄라의 억울함’과 같은 텍스트 내적인 상황 맥락과 관련지어야 한다.

더 나아가 왜 랄라는 분명하고 명확하게 처음부터 ‘너희들 왜 나를 그런 표정으로 바라보니?’라고 말하지 않았을까라는 질문으로 나아감으로써 비로소 비평의 지평으로 들어서게 되는 것이다. 애니메이션에서 등장인물의 ‘몸짓’과 ‘표정’은 단지 하나의 시퀀스 안에서 특정 심리 상태를 나타내거나 지시적인 의미를 표현하는 데에 그치는 것이 아니라 텍스트 전체를 조망하는 상징이나 표상의 기능을 할 수도 있기 때문이다. 가령, 꾸루꾸루와 다른 동물친구들은 왜 완결된 문장으로 명확하게 의미를 전달하지

않는 것인지, 비언어적·반언어적 표현만으로도 의미를 전달하려는 등장 인물들에 대해 어떻게 평가해야하는지, 지시대상이 분명하지 않은 감탄사나 몸짓, 표정이 오히려 애니메이션에서 더 중요한 의미 표현 방식이 되는 이유는 무엇인지와 같은 질문들을 통해 텍스트의 의미를 심도있게 해석하고 비판할 수 있는 사고력을 활성화할 수 있을 것이다.

애니메이션의 표현을 이해하는 데 있어서 시작적 기호와 청각적 기호는 매우 중요한 의미를 갖는다. 실제 학습 제재에서는 언어적 기호가 아니라 등장인물이 비언어적·반언어적 표현으로만 의미를 표현하는 장면¹⁸⁾이나 다양한 장면과 맥락에서 ‘아/어’라는 감탄사만으로 언어적 표현을 대체하는 장면¹⁹⁾이 있는데, 그 표현을 전체 이야기의 맥락 안에서 파악함으로써 비로소 해석과 비평이라는 사고의 과정으로 들어설 수 있다.

이와 같은 점에도 불구하고 현행 교과서와 같이 정지 이미지 한 컷을 단편적으로 제시하는 방식은 애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 의미 해석에 필요한 맥락적 요소들을 활성화하지 못할 뿐만 아니라 오히려 맥락적 사고를 제한하는 결과를 가져온다. 또 재구성 사례가 시도한 바와 같이 자료의 형태를 동영상 자료로 제시한다고 하더라도 애니메이션의 기법이 갖는 표현상 특징 및 그것의 의미, 비언어적·반언어적 표현에 대한 해석적이고 비평적인 관점의 질문이 국어교육적인 질문으로 변환되지 않는다면 복합양식 문식성 신장의 관점에서 애니메이션에 접근하는 교수·학습 과정이 사고력의 차원으로 나아가기 어렵다.

-
- 18) 랄라가 자신이 케이크를 망가뜨리지 않았다고 주장하자 동물친구들이 ‘믿을 수 없다는 듯이 고개를 흔들거나 어쩔 수 없다는 듯이 고개를 숙이는 장면’에서 동물친구들은 오로지 비언어적·반언어적 표현만으로 ‘그 말을 믿을 수 없어.’ 또는 ‘네 편을 들어 주지 못해서 미안해’라는 의미를 전달하고자 한다.
- 19) 동물친구들이 ‘흥’하면서 토라지는데, 여기에서 ‘흥’은 ‘예쁜 케익을 이렇게 망가뜨려 놓았더니 실망이야’라는 메시지를 전달한다. 이 장면에서는 ‘흥’이라는 감탄사와 침묵, 입을 빼죽거리거나 팔짱을 끼는 몸짓만이 재현된다.

3. 생산 및 표현 맥락의 측면에서

지식 구성의 측면과 사고력 신장 측면에서의 논의 내용은 애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미에 대한 탐색 과정을 ‘매체 텍스트의 수용과 생산에 관여하는 인간의 문화적 측면과 관련짓는’ 보다 거시적 접근의 필요성을 불러온다. 이는 ‘학습자를 복합양식 텍스트의 일방적인 수용자로서가 아니라 수용자의 의식과 정체성, 삶의 방식에 주는 영향, 그리고 대중 문화를 통해 수용자들이 자신이 누구인가를 드러내고 자신의 관심사를 표현하며 사회적 관계를 형성하는 방식을 문화적으로 이해하는 것은 미디어 리터러시에 있어 매우 중요한 문제’라는 인식을 바탕으로 하는 것이다.

다시 말하면 애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미에 대한 교수·학습 과정 자체가 ‘텍스트의 생산과 표현’이라는 맥락을 보다 적극적으로 고려해야 한다는 말이 된다. 이는 지금까지 국어교육이 애니메이션을 주로 ‘감상’이라는 키워드로 다룸으로써 이해와 수용의 맥락에 머물렀다면, 생산과 표현이라는 맥락을 적극 수용함으로써 텍스트에 대한 이해와 표현 양면을 균형 있게 다루는 방향으로 나아가야 함을 의미한다.

그렇다고 애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미에 대한 학습을 ‘생산과 표현 맥락’에 위치시킨다는 것이 단지 애니메이션을 감상 하기보다는 애니메이션을 ‘직접 만들어보자’라는 단순한 구호로 실현되는 것이 아닐 것이다. 본고는 이를 의사소통의 ‘매개성’에 대한 탐구와 관련 지을 수 있을 것으로 보았다. 애니메이션 <꾸루꾸루와 친구들>은 인형이라는 소품과 시각 기호, 청각기호 등의 복합양식 기호에 의해 매개된다. 지금까지는 이를 복합양식 기호가 전통적인 국어교육 텍스트의 매개체라 할 ‘문자언어’가 아니라는 점에서 애니메이션이라는 복합양식 텍스트를 ‘문자언어’로 환원함으로써 국어교육의 내용으로 변환하려는 시도들도 있었는데, 이와 같은 접근 방식은 여전히 텍스트를 매개하는 것이 텍스트의 의미에 어떤 영향을 주는가라는 질문은 논의 밖으로 밀어두는 것이라고

볼 수 있다.

문제는 애니메이션을 생산과 표현이라는 맥락에 놓고자 할 때에, 인형, 음악, 시각기호와 청각기호와 같은 매개체들 그 자체에 초점을 맞춘다면 이는 여전히 국어교육의 본질적 내용과의 관련성이 모호하다는 지적을 피할 수 없게 된다는 것이다. 이에 본고는 오히려 애니메이션의 복합양식 기호, 특히 애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 의미를 매개하는 ‘인형’이 만들어내는 ‘허구와 환상’이라는 의미 공간에 주목할 필요가 있다고 보았다. ‘허구와 환상’이라는 의미 공간은 국어교육이 문학 텍스트를 통해 탐구해 온 핵심적인 의미 공간으로서, 문학 텍스트가 구현하는 세계 속에서 나 자신과 세계의 관계를 새롭게 발견하고 변화시키는 능력을 기르는 데에 중핵적 요소이다. 본고는 그간 문학교육에서 날카롭게 비판되고 논의되어온 정전(正典) 해체 및 재구성 논의²⁰⁾에서 보듯이 ‘허구와 환상’의 의미 공간은 텍스트에 대해 어떤 접근 방식을 취하는가에 따라 그 교육적 효용성을 발굴해 낼 수 있다고 보았다.

이러한 관점에서 보자면, 재구성 사례는 ‘허구와 환상’이라는 의미 공간을 간과함으로써 애니메이션 등장인물의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미라는 학습 내용이 학습목표와 내용간의 불일치를 가져올 수 있음을 지적하고자 한다. 예를 들면, 재구성 사례에서 제시된 정리활동은 ‘면대면 현실 의사소통 상황’이다. ‘짝과 마주보고 여러 가지 표정을 짓고, 짹이 짓는 표정의 의미를 알아 맞히기’, ‘선생님이 표정과 몸짓으로 설명하는 장면을 알아맞히기’ 활동이라는 ‘면대면 의사소통’으로 전환된다.²¹⁾

20) ‘흥미로운 점은 오늘날의 문학 정전이 반드시 고급문학 전통의 소신만으로 구성되어 있지 않다는 점이다. 과거의 대중문학이었던 작품들이 오늘날의 정전에 포함되어 있다는 사실은 고급문학의 범주가 텍스트의 내재적 성격과는 무관하게 규정될 수 있다는 것을 암시해 주고 있다. 다시 말해 고급문학의 범주는 특정한 텍스트들의 범주리기보다는 텍스트들을 평가하고 해석하는 방식에 따라 달리 설정되고 있다는 것이다.’(정재찬, 2005 : 105)

21) 여기에서 <꾸루꾸루와 친구들>이라는 애니메이션의 매개하는 ‘허구와 환상의 공간’은 사라지고 ‘면대면 의사소통 공간’으로 대체되는데, 이 점을 문제적 현상으로 볼 수 있다. 왜냐하면 ‘면대면 의사소통’과 ‘매개된 의사소통’에서의 ‘비언어적·반언어적 표현과 의미’가 서로 일치하지 않는 점이 있기 때문이다.

실제 <꾸루꾸루와 친구들>이 보여주는 ‘환상 공간’에서의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미는 ‘면대면 현실 의사소통 상황’에서 요구되고 통용되는 그것과 서로 동일하다고 볼 수 없다.²²⁾ 재구성 사례에서처럼 교사가 표정과 몸짓으로 상황을 설명하고 학생들이 알아맞히는 활동은 애니메이션 등장인물을 통해 표현되는 비언어적·반언어적 의미처럼 함축적이거나 상징적인 의미가 아니라 지시적 의미로 소통된다. 이것은 마치 표정과 몸짓으로 현실 세계의 단어나 장면을 실용적인 목적에서 설명하는 스피드퀴즈 상황에 더 가깝다고 할 수 있다. 이 과정에서 애니메이션이라는 텍스트가 구현하는 비언어적·반언어적 표현의 의미적 다층성을 축소되거나 간과될 것으로 예상된다.

애니메이션에 대한 철학적 사유를 자신만의 독특한 용어로 재개념화 하여 설명한 바 있는 김용식(2003)은 애니메이션이 영화와 달리 ‘환상’을 재현한다는 점에 주목한 바 있다. 특히 애니메이션 등장인물들이 갖는 ‘비현실성은 작품의 주인공들이 인간이 아닐 때 더욱 드러난다. 예를 들어 동물 캐릭터와 인형 캐릭터 등을 주인공으로 할 때가 그렇다(김용식, 2003 : 454).’ 이어서 애니메이션 ‘등장인물들의 언어와 행동이 매우 현실적이더라도 언어와 행동의 이미지적 주체가 비현실적이기 때문에 그 언어와 행동이 주는 효과는 영화의 현실성과 너무 다르다 같은 책 : 456)’는 것이다. 즉, 현실에 대한 모사를 바탕으로 하는 영화의 현실성과는 다른 허구성, 상징성 등이 애니메이션의 표현을 이해하는 데에 있어 중요하다는 말이다.

본고가 검토하고 있는 재구성 사례에서 학습 제재로 사용된 애니메이션 <꾸루꾸루와 친구들>²³⁾ 역시 등장인물들이 동물 인형 캐릭터라는 점

22) 일본 최초의 TV애니메이션 시리즈(1963~1966)인 <아톰>의 감독이자 일본 만화영화의 대부 테츠카 오사무(Osamu Tezuka)는 만화영상이 ‘어디까지나 아이러니와 풍자, 경고, 비판이 없으면 안된다. 그것이 없는 것은 그냥 그림이지 만화가 아니다(박홍규, 2006 : 6)’라는 말로 애니메이션이 현실 자체보다는 현실에 대한 깊은 통찰을 애니메이션만의 독특한 방식으로 표현한다는 점을 강조하고 있다.

23) <꾸루꾸루와 친구들>의 홈페이지에 게시되어 있는 작품소개는 다음과 같다. ‘채채 사막을 넘어, 자우쿵 남방지역을 지나 아름다운 동화의 나라 초록 숲 마을에는 마음씨 따뜻한 다섯 친구들이 살고 있다. 호기심 많은 뚝딱뚝딱 너구리 발명가 쿠리, 자연을 닮은 마음 따뜻한 펜더 화가 편편, 공주가 되고 싶은 귀여운 꼬마 고양이 랄라, 잠꾸러기 덩

에서 애니메이션의 ‘환상성’ 요건을 만족시킨다고 할 수 있다. 이 ‘환상성’이라는 요건은 애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미를 파악하는 것뿐만 아니라 애니메이션이라는 장르의 존재 기반이기도 하다. 만약 애니메이션이 환상성을 기반으로 하는 텍스트라는 점을 인정하지 않는다면, ‘꾸루꾸루’라는 등장인물의 존재는 물론 그 인물의 작동 자체가 인정되지 않는다.²⁴⁾

하지만 재구성 사례에서는 애니메이션의 ‘환상 공간’으로 들어가기보다는 보다는 다시 ‘내 짹’이라는 ‘현실 공간’으로 학습자를 불러들이는 모습을 보인다. ‘환상 공간’에서는 ‘몸짓이 부자연스러운 동물인형, 다소 어눌한 표정, 명확하기보다는 얼버무리고 주저하는 어조와 감탄사의 연속’ 등이 개성적인 표현으로 이해될 수 있지만, 이것이 ‘면대면 현실 의사소통 상황’에서는 비효율적인 표현, 부정확한 표현으로 이해될 수 있다.

적어도 이 지점에서 <꾸루꾸루와 친구들>이라는 애니메이션은 비언어적·반언어적 표현을 기능적으로 연습하기 위해 참고하는 자료로 기능하는 셈이다. 만약 비언어적·반언어적 표현에 대한 기능적 연습이 학습의 핵심 목표였다면, 굳이 움직임도 부자연스럽고 얼굴 표정의 표현도 제한

치 큰 곰 요리사 꾸루꾸루, 날고 싶지만 날지 못하는 박쥐 비행사 토토, 각기 다른 개성을 지닌 다섯 명의 초록 숲 친구들은 각자의 아무진 꿈을 품고 노력하며 친구끼리 사이좋게 지내는 이야기’이다.

등장인물 각자의 ‘캐릭터’는 애니메이션 등장인물의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미를 생산하고 표현하는 데에 유용하고도 필수적인 자원으로 작용할 수 있다. 하지만 재구성 사례에서는 이와 같은 접근은 이루어지지 않았다.

http://www.champtv.com/program/program_detail.asp?program_id=0000000EC9&L_MENU=1&M_MENU=1

24) <반지의 제왕>을 통해 창조적 환상의 세계를 제시한 바 있는 Tolkein, J.R.R.은 ‘창조적인 환상은 사물이 눈에 보이는 대로 명백히 그렇게 세계에 존재한다는 확고한 인식에 비탕을 두는 것’이며 ‘환상이 사실에 종속된 것이 아니라 사실에 대한 인식 위에 자리 잡고 있다’고 하였다. 무엇보다도 그의 말 중에서 ‘만일 사람들이 개구리와 인간을 구별하지 못한다면, 만일 사람들이 개구리와 인간을 구별하지 못한다면, 개구리 왕자에 관한 동화는 생겨날 수 없었을 것이다.’는 말은 환상성이 소모적이고 무의미한 공상이 아니라 오히려 현실에 대한 깊은 이해로부터 건설되는 것임을 깨닫게 한다.

J.R.R. Tolkien, “Tree and Leaf”, The Tolkein Reader, Ballantine, N.Y., 1996, pp.54~55) 김용식(2003 : p.462에서 재인용)

적이며 반언어적 표현 역시 다의적인 자료보다는 보다 기능적으로 완성된 영상자료를 활용하는 편이 효율적일 것이다. 그러나 그런 방식은 지금까지 국어교육이 복합양식 텍스트에 (다소 협소하고 경직된 관점의) 언어 규범적잣대를 적용하거나, 탈맥락적 기능 연습 자료로 접근했던 전례로부터 크게 벗어나지 못하는 것이다.

그렇다면 이로부터 벗어나기 위해서는 어떠한 접근이 필요할까. 본고는 여기에서 국어교육이 복합양식 텍스트의 교수학습 과정을 이해와 수용의 맥락에서 두기보다는 생산 및 표현이라는 맥락에 둘 것을 제안한다.

애니메이션 등장인물의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미에 대한 학습은 학습자가 직접 애니메이션 등장인물의 비언어적·반언어적 표현을 생산하고 제작해보는 과정을 통해 내면화될 필요가 있다. 예를 들면, 각주 15)에서 언급한 바와 같이 애니메이션의 제작노트나 스토리보드 등을 참고하여 각 등장인물의 ‘캐릭터’를 파악한다. 이어서 같은 상황에서 각 인물들이 어떤 비언어적·반언어적 표정과 몸짓을 할지 예상하게 하는데 이때에 각 등장인물의 ‘성격(character)’을 자원으로 동원한다. 그리고 학습자의 등장인물에 대한 해석을 바탕으로 실제 인형을 사용해 애니메이션의 일부 장면을 재해석해본다거나, 여러 가지 인형으로 비언어적·반언적 표현을 만들고 장면을 연출해보는 활동을 할 수 있다.²⁵⁾ 이를 통해 학습자는 지식과 기능(사고력)을 환상성/허구라는 맥락 안에서 실행을 통해 통합하는 경험을 가질 수 있다. 더 나아가 창의적인 비언어적·반언어적 표

25) <꾸루꾸루와 친구들>과 같은 인형 애니메이션은 아니지만, 애니메이션 <라이온 킹>에 나타난 정서 표현을 분석한 연구에서 복합양식성의 학습에 적용할 만한 참고를 얻을 수 있다. <라이온 킹>과 같은 셀 애니메이션에서 색, 특히 명도가 어떤 이미지를 주는가에 대한 분석이다.

‘정서는 비물질적이고 심리적인 현상으로서 그 자체를 세부적으로 구분한다는 것은 간단한 문제가 아니다. …… 그러나 명도의 폭과 면적의 변화에 따라서 시각이미지에 상당한 변화를 줄 수 있다는 것과 그 이미지는 우리의 정서에도 영향을 끼친다는 것 (김광한, 2009 : 89)’

‘애니메이션의 비언어적·반언어적 표현’을 생산과 표현의 측면에서 교수·학습에 적용하고자 할 때에는 애니메이션을 비롯해 미술이나 공학과 같은 다양한 분야의 연구들을 참고해야 할 것이다.

현법에 대해 탐구하면서 표준화되지 않는 비언어적·반언어적 표현이 규범적인 언어적 유창성의 빈틈을 메워준다는 인식에도 이를 수 있을 것이다.

애니메이션 <꾸루꾸루와 친구들>은 비언어적·반언어적 표현을 기능적으로 연습하고 규범적 언어를 학습하기 위해 일방적으로 수용해야 할 텍스트가 아니며 어린이들이 애니메이션을 통해 규범적 오류를 학습하지는 않을까 노심초사할 필요도 없다.²⁶⁾ 오히려 심미적 차원에서의 향유와 정서적 감응을 고려하는 비평적 감상을 경험할 수도 있고, 창의적 사고를 활성화하는 단초가 될 수도 있다.²⁷⁾ 이것은 ‘미디어 문화는 도덕적이거나 정치적인 측면에서 비판적으로 수용해야 할 대상에 그치는 것이 아니라, 정보와 지식, 심미적 의미 차원에서 향유의 대상으로도 이해(정현선, 2006)’ 하는 것이다. 애니메이션 역시 미디어 문화의 향유라는 거시적 관점에서의 통찰을 통해 국어교육이 지향하고 있는 확장된 문식성의 신장에 기여하는 텍스트로 수용할 수 있다.²⁸⁾ 더 나아가 이와 같은 접근은 지금까지

26) 아이들은 리얼리티에 대한 비틀기와 낯선 표현방법을 오히려 흥미롭게 받아들이는지 모른다 어른보다 이야기의 환상성에 아무런 저항없이 빠져 드는 아이들의 세계가 경이롭지 않을 수 없다. 그림책의 글이 문장구조상 단순하다고 해서 유치하다고 치부할 수 없는 것은 그림책 언어의 향연이 결코 간단하지 않기 때문이다. 여기에서 우리는 어린이 문학의 단순한 듯한 언어 표현은 장르상의 특징일 뿐이며, 오히려 단순한 구조 안에 폭넓은 의미와 세계를 내포하고, 환상적 세계의 유리창을 통해서 독자의 상상력을 확대시키는 매력적인 매체임을 확인할 수 있다(박혜숙, 2011 : 135).

여전히 애니메이션은 단순한 오락거리나 경계하고 차단해야 할 텍스트로 간주하는 경향이 있지만, 부정적인 영향력의 가능성을 최소화하는 방안을 보다 거시적인 차원에서 모색함으로써 균형을 찾아가야 할 것으로 본다.

27) Burn과 Durran(2007)은 애니메이션을 움직이는 이미지와 관련된 문식성 및 창의성의 관점에서 논의한 바 있는데, 생산(production)과 관련된 경험이 학생들로 하여금 새로운 개념의 이해, 이데올로기적인 의미의 표현, 미디어 관련 산업에 대한 준비 등을 하는 데에 있어 도움이 됨을 언급하였다. 그리고 무엇보다도 이러한 생산(Production)관련 경험이 창의성에 대한 낭만적인 관념 대신 실질적인 시사점을 줄 수 있다고 지적한다.

28) 지금까지 국어교육은 복합양식 문식성과 관련하여 비판적·성찰적 사고를 강조해 왔다. 하지만 ‘이미 비판적이라고 간주되는 교사와 아직까지는 무비판적인 상태에 머물러 있다고 간주되는 학생들이 교실이라는 실제 상황에서 만나는 과정에서 상당한 지적, 정서적 긴장이 유발될 수 있다(정현선, 2008 : 17)’는 지적은 복합양식 텍스트에 대한 비판적·성찰적 사고 지향의 교육적 접근이 실천적 층위에서 맞닥뜨리게 될 문제들이 만만치 않음을 예고하는 것이다. 이와 관련하여 한국의 교실 상황에서는 구체적

의 국어교육 동향에서 보류되어 온 복합양식 텍스트에 대한 심미적 접근을 구체적인 교수·학습 차원으로 실행하는 원리와 방안에 대한 모색에 대한 연구로 나아갈 수도 있다.

IV. 애니메이션을 통한 복합양식 문식성 교육의 전망

이 논의는 애니메이션이 갖는 복합양식 문식성 교육의 잠재력에 대한 인식을 바탕으로 애니메이션이라는 복합양식 텍스트를 국어교육의 실천적 차원에서 수용하는 원리를 탐색하고자 하는 의도에서 시작되었다. 이를 위해 ‘애니메이션 등장인물의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미’를 가르치기 위해 교사가 설계한 교수·학습 과정안과 교과서를 탐구 대상으로 선정하고, 이를 비교 및 검토하여 교수·학습 차원의 원리를 도출해내는 방법을 적용하였다. 자료를 검토함에 있어서는 ‘지식 구성, 사고력 신장, 생산 및 표현 맥락’이라는 세 범주를 설정하였다. 검토 결과를 요약하면 다음과 같다.

애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 의미는 ‘표정—몸짓—기분’ 또는 ‘표정—몸짓—학습자의 경험’이라는 틀을 통해 교수·학습의 지식으로 변환되는 모습을 보였다. 이러한 틀은 비언어적·반언어적 표현의 다층적이고 다의적인 측면을 포괄하기에는 제한적이며, 경직된 도식으로 기능할 가능성이 있다.

사고력 신장의 측면에서 살펴보면, ‘애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 의미’ 이해는 텍스트에 대한 해석과 비평이라는 고차원적인 사고로 연결되지 못하는 측면을 발견할 수 있었다. 여기에는 텍스트 해석과 비평의 필수적인 토대가 되는 텍스트 내적 맥락이 충분히 활성화되지 못하는 제약들이 있기 때문이다. 동영상으로 작동하는 애니메이션의 비언어적·

반언어적 표현과 의미가 지면이라는 물리적 공간에서 재현될 때에는 특히 텍스트 내적 맥락 요소들이 차단될 수 있다는 점을 확인하였다.

마지막으로 생산 및 표현 맥락 측면에서는 교수·학습 활동 전반을 이해와 수용이 아니라 생산과 표현이라는 맥락 내에 위치시킴으로써 <꾸루꾸루와 친구들>과 같은 애니메이션이 갖는 허구성과 환상성을 부각시킬 수 있다는 제안을 했다. 애니메이션이 갖는 ‘환상성’은 학습요소인 ‘비언어적·반언어적 표현과 그 의미’를 총체적으로 이해하게 하는 요소일 뿐만 아니라 애니메이션이라는 텍스트를 ‘나와 세계에 대한 이해’라는 문학교육의 핵심 내용과 연결시킨다. 또 애니메이션 텍스트에서 생산과 표현 요소를 활성화함으로써 국어과 교육의 창의성 교육을 다채롭게 실현할 수도 있다는 점을 언급하였다. 덧붙여 애니메이션을 기능 연습의 자료로만 활용하는 것은 기능 학습을 탈맥락적인 학습으로 만들어버릴 가능성이 있음을 지적하였다.

이상의 사례 검토를 바탕으로 애니메이션을 중심으로 한 복합양식 문식성 교육에 대한 전망을 다음과 같이 정리할 수 있다.

먼저, 본고는 복합양식 문식성의 신장을 위해 실천적 차원의 논의가 시급하다. 애니메이션을 비롯한 복합양식 텍스트는 이미 현장의 교수·학습에 깊숙이 자리하고 있다. 문제는 현장의 실천들이 일정한 지향점을 갖지 못하거나 일관된 논리로 설명되지 못하면서 애니메이션과 같은 복합양식 텍스트가 가지는 교육적 잠재력이 활성화되지 못하거나 일정한 수렴역을 형성하지 못하는 상태에 있다는 점이다. 이 문제를 해결하기 위해서는 보다 많은 현장 밀착형 연구가 이루어져야 할 것이다. 애니메이션을 비롯한 복합양식 텍스트에 대한 교사들의 접근 방식을 보여주는 현장의 자료들을 어떻게 연구 대상으로 포착하고, 이를 입체적으로 드러내는 방식이 무엇인가에 대한 탐구가 필요하다.

본고는 한 편의 수업에 해당하는 자료만을 검토하였다. 검토 자료의 일반성과 대표성을 담보하지 못한다는 점이 이 연구가 갖는 일차적인 제한점이다. 또 본고는 총 5종의 재구성 자료 중에서 ‘교수·학습 과정안’과 ‘수업PPT’, 두 종류를 중심으로 검토하였을 뿐 다른 세 종류의 자료를 포

함하여 이들 자료간의 유기적인 연관성을 확보하지는 못하였다. 이것은 앞으로 자료를 해석하는 보다 타당하고 정교한 방법론을 모색함으로써 보완해야 할 부분이다.

또 앞으로 이 연구를 보다 더 정교하게 다듬어 나가기 위해서는 애니메이션과 같은 복합양식 텍스트에 대한 교사의 교육과정 해석 및 교사의 인식을 추적할 수 있는 자료들을 보다 더 다각적인 경로를 통해서 양적으로도 풍부하게 수집해야 할 것이다. 아울러 이러한 자료들을 해석하고 기술하기 위한 방법론 역시 총체적인 안목을 확보하는 방향으로 연마해 나아가야 한다.*

* 본 논문은 2011. 6. 30. 투고되었으며, 2011. 7. 15. 심사가 시작되어 2011. 7. 30. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- Andrew Burn and James Durran(2007), *Media Literacy in Schools : Practice, Production and Progression*, Paul Chapman Publishing.
- Style, M & Arizpe, E, 이경은 옮김(2003/2004), 『그림읽는 아이들 : 시각 언어에 대한 아동의 이해』, 미진사.
- 김광환(2009), “<라이온 킹>에 나타난 정서 표현의 시각이미지 분석 : 그레이브스 명 암이론과의 관계를 중심으로”, 『만화애니메이션연구』 통권 제15호, 한국만화애니메이션학회, pp.73-88.
- 김명석(2009), “영상매체를 활용한 문학논술 지도 전략”, 『우리문학연구』 제28집, 우리문학회, pp.233-259.
- 김용식(2003), 『서사철학』, 휴머니스트
- 김재웅(2006), “애니메이션 이미지의 해석의 문제 : 재현과 시간의 연속성을 중심으로”, 『인문콘텐츠』 8호, 인문콘텐츠학회, pp.259~271.
- 김재웅 · 고민정(2010), “한국단편애니메이션을 활용한 주제중심 통합교육 모형 연구”, 『만화애니메이션연구』 통권 제20호, 한국만화애니메이션학회, pp.15-29.
- 박인기(2000), 『국어교육과 미디어텍스트』, 삼지원.
- 박혜숙(2011), “그림책의 은유와 환상 연구”, 『한국문학이론과 비평』, 제50집 15권 1호, 한국문학이론과 비평학회, pp.133~150.
- 박홍규(2000), 『오노레 도미에』, 소나무.
- 손지현(2009), “기호학과 패러디를 통한 광고의 접근”, 한국초등미술교육학회, 『미술 교육연구논총』 제26집, pp.141-162.
- 여성민우회 바른 언론을 지키는 모임(1992), “외래문화 첨병, 텔레비전 어린이 만화영화”, 『초등우리교육』 통권 제28호, 우리교육, pp.148~149.
- 윤여탁 외(2001), “광고언어를 활용한 한국어과교재개발연구”, 한국교원대부설교과교육공동연구소, 연구보고RR.2000-II-6.
- 윤재준(2005), “문화적 가치로 본 캐릭터 신체언어에 관한 연구”, 『만화애니메이션』 통권 제9호, 한국만화애니메이션학회, pp.184~198.
- 윤학로(2009), “동화에서 애니메이션 영화로 : 『양치기 아가씨와 굴뚝 청소부』와 <왕과 새>”, 『세계문화비교연구』 제28집, 세계문화비교학회
- 이윤희(2007), “애니메이션의 환상성과 리얼리티에 대한 연구”, 『만화애니메이션』 통권 제12호, 한국만화애니메이션학회, pp.87~102.
- 이재기(2006), “맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰”, 『청람어문교육』 34.
- 이혁규(2011), “수업지도안 꼼꼼히 들여다보기”, 『어린이와 함께 여는 국어교육』, 5/6

월호, 통권 28, pp.159~167.

임경순(2007), “구성주의적 관점에서 문학 텍스트 읽기”, 『독서연구』 제 18호, 한국독서학회, pp.71-95,

전국국어교사모임 매체연구부(2005), 『국어시간에 매체읽기』, 나라말.

정대현·정옥경·이혜정(2010), “TV 애니메이션에 나타난 우정형성요인과 우정형성과정 탐색”, 『어린이미디어연구』 제9권 1호, 한국어린이미디어학회, pp.333-356.

정재찬(2005), 『문학교육의 현상과 인식』, 역락.

정현선(2006), “언어·문화·소통 기술의 관점에서 본 미디어 리터러시의 고찰”, 『한국학 연구』 25, 고려대학교 한국학연구소, pp.71-101.

정현선·이미숙·기성윤 공저(2008), 『영상 이미지, 어떻게 가르칠까? : 초등교사를 위한 영상 언어교육 길라잡이』, 학지사.

정혜승(2008), “문식성(literacy) 교육의 쟁점 탐구”, 『교육과정평가연구』, Vol.11, No.1, 한국교육과정평가학회, pp.161~185.

조미순(2003), ‘애니메이션 광고가 뜬다’, [KOBACO] 광고정보 2003년 08월호, pp. 164-165

조용환(2004), “질적 연구와 질적 교육”, 『교육인류학연구』 제7권 제2호, 한국공규인류학회, 2004.

조윤숙(1999), “인새만화와 만화영화의 메시지 구성 방식에 관한 연구 : 원작출판만화의 TV만화영화화를 중심으로”, 『만화애니메이션』 통권 제3호, 한국만화애니메이션학회, pp.400~431.

최지현(2001), “매체언어이해론을 위한 근본논의”, 『독서연구』 제6호, 한국독서학회, pp.71~97.

한상정(2007), “리듬을 통해 서 본 매체의 차이 : 만화와 애니메이션”, 『프랑스문화여구』 제14집, pp.133~148.

한창완(2005), “만화수용자 분석을 위한 연구방법론”, 『만화애니메이션』 통권 제9호, 한국만화애니메이션학회 pp.80-93.

함종호(2009), “중학교 미술교과서 애니메이션 단원의 구성 및 오류 분석”, 『만화애니메이션』 통권 제15호, 한국만화애니메이션학회, pp.89~107.

<꾸루꾸루와 친구들> 공식 홈페이지

http://www.nick.co.kr/program/guide_nicktoon.php?p_id=107

<인디스쿨> <http://www.indischool.com/indi20/?mid=index>

교육과학기술부(2008), 『2007년 개정 초등학교 교육과정 해설3 : 국어, 도덕, 사회』, 대

한교과서.

교육과학기술부(2010), 『초등학교 국어 : 듣기 · 말하기 · 쓰기』 3-1, 미래엔컬쳐그룹.

교육과학기술부(2010), 『초등학교 국어 : 듣기 · 말하기 · 쓰기』 3-2, 미래엔컬쳐그룹.

교육과학기술부(2010), 『초등학교 국어 : 읽기』 3-1, 미래엔컬쳐그룹.

교육과학기술부(2010), 『초등학교 국어 : 읽기』 3-2, 미래엔컬쳐그룹.

〈초록〉

복합양식 문식성 교육의 실천적 층위의 문제점
—애니메이션 교수·학습 재구성 사례를 토대로—

이미숙

이 연구는 복합양식 텍스트로서의 대중성이 점차 높아질 것으로 예상되는 애니메이션에 대한 교수·학습의 실천적 국면을 검토하고 이로부터 애니메이션을 교수·학습 차원에서 재구성의 원리가 필요한 지점을 탐색하고자 하였다. 이를 위해 애니메이션의 비언어적·반언어적 표현과 그 의미 학습을 위해 작성된 교수·학습 과정안을 연구 대상으로 선정하고, ‘지식 구성’, ‘사고력 신장’, ‘생산 및 표현 맥락’이라는 세 가지 측면으로 나누어 검토하였다.

검토 결과, 애니메이션의 비언어적·반언어적 표현은 ‘표정—몸짓—기분(또는 경험)’이라는 도식을 통해 다소 고정되고 경직된 지식으로 전달되는 측면이 있었다. 사고력 신장의 측면에서는 등장인물의 비언어적·반언어적 표현을 해석하고 비평하기 위한 맥락적 요소들이 활성화되지 못하는 것으로 판단하였다. 생산 및 표현 맥락에서는 학습활동의 내면화와 적용 과정에서 애니메이션의 환상성 요소가 간과되면서 애니메이션 텍스트가 언어기능 학습의 자료 차원에 머물고 창의적이고 심미적인 표현 요소는 드러나지 않는 현상이 관찰되었다.

이상의 연구 결과를 보완하기 위해서는 애니메이션을 교수·학습 차원에서 수용하기 위한 실천적 원리와 방안의 제시가 필요하고 복합양식 문식성 교육에 대한 연구 역시 보다 현장 밀착성을 확보하는 방향을 모색해야 한다.

【핵심어】 애니메이션, 복합양식 문식성, 복합양식 텍스트, 수업 재구성, 매체언어, 미디어 수업, 교수·학습 과정안 재구성, 국어과 창의성

<Abstract>

An Empirical Study on Problems of Reconstructions of Multimodal Literacy Teaching and Learning Curriculum

Lee, Mi-suk

This article focuses on the way in which teacher might reconstruct and redesign teaching and learning curriculum based on multimodal literacy education. The research was originally intended to analyse what and how the non-verbal cue · semi-verbal language of animation might construct and design on teaching and learning curriculum in terms of 'knowledge construction, 'thinking ability' and 'express and product ability'.

The analysis show that knowledge on the non-verbal cue · semi-verbal language of animation is present as a rigid scheme. Thinking ability is limited by insufficient information and the paper book is not adequate to present contextual elements and stimulate higher thinking skills. What if fantasy is not regarded to express the non-verbal cue · semi-verbal language of animation, children might not achieve creativity.

These three key findings imply that field academy should promote for multimodal literacy education for example animation and the practical principle is provided for teacher who reconstruct and redesign on multimodal literacy education.

【Key words】 Animation, Multimodal literacy, Multimodal text, reconstruction curriculum, teaching media, creativity