

그림동화의 내용 구성 방법 연구*

이 지 호**

<차례>

- I. 서론
- II. 그림동화의 내용 구성 단위
- III. 그림동화의 내용 구성 과정
 - 1. 글의 생성
 - 2. 글-그림의 관계 설정
 - 3. 그림의 생성
- IV. 결론 : 그림동화의 내용 구성 탐색의 의의

I. 서론

그림동화에 대한 일반적인 통념은 다음과 같다. 첫째, 그림동화는 어린이에게 지식이나 교훈을 전달하는 것을 목적으로 한다. 둘째, 그림동화는 글의 의미를 그림으로 묘사하여 설명한다. 셋째, 그림동화는 어린이가 쉽게 이해할 수 있다.¹⁾ 이러한 통념은 서로 긴밀하게 연결되어 있

* 이 논문은 2000년도 한국학술진흥재단의 지원에 의하여 연구되었음.
(KRF-2000-003-C00537)

** 진주교육대학교 국어교육과 (jhlee@cue.ac.kr)

1) 최근 들어 그림동화에 관한 편견과 오해를 바로잡기 위한 이론서와 비평서가 속속 출간되고 있다. 이들은 그림동화에 대한 잘못된 통념에 대한 반성과 비판을 이끌어내는 견인차 노릇을 한 공로를 인정받아야 한다. 그러나 체계적이고 분석적인 논의보다는 인상적이고 당위적인 논의가 앞선다는 점에서 많은 아쉬움을 남긴다. 그럼에도 불구하고 몇몇 선행 연구는 그 자체로 정당

다.

주지하는 바와 같이, 그림동화는 글과 그림을 표현 매체로 한다. 글은 명시적이고 구체적인 교훈을 담기에 가장 적절한 표현 매체일 뿐만 아니라 글 그 자체가 어린이가 습득하여야 할 가장 기본적인 지식에 속하는 것이다. 그리고 그림은, 그것이 사실적인 그림이라면, 글에 대한 지식이 없는 사람에게 글의 의미를 가장 잘 설명해 줄 수 있는 표현 매체이다. 글과 함께 그 글의 의미를 그림으로 묘사하여 설명해 놓은 것이 그림동화라면, 그것은 당연히 어린이가 쉽게 이해할 수 있을 것이다.

그림동화에 대한 이러한 통념은 어린이에 대한 오해와 편견의 역사에서 자연스럽게 형성된 것이었다. 어린이는 오랜 기간 동안 ‘덜 자란 어른’으로 규정되어 왔다. 어린이는 어른이 되기 마련이므로 어른을 준비하는 삶을 살아야 한다는 것이다. 이러한 당위론적인 시각을 가진 어른이 어린이를 위해서 해 줄 수 있는 일이란 어린이가 어른의 세계에 안착할 수 있도록 도와 주는 일이다. 그것은 어린이에게 어른의 증표인 지식과 교훈을 전수하는 것으로 구체화된다. 서양의 경우, 17세기 말에 이르기까지 특별히 어린이들을 위해 출판된 책들은 모두 교과서나 예절책, 아니면 도덕 책이었고²⁾, 그것은 자기 자신에게 지극히 만족스러워하는 어른들이 자신의 이야기를 써서 어린이에게 준 책이었다.³⁾

그러나 어린이는 어린이일 뿐이다. 그러므로 어린이로 대접하여야 한다. 어른과 다르다는 이유로 어린이를 부정하거나 무시할 것이 아니라

하다. 논의의 정교성을 확보하기보다는 논의의 필요성을 확산시키는 것이 우리의 현실에서는 더 시급한 문제이었기 때문이다. 본고의 문제 의식을 형성하는 데 도움이 된 저서들로는, 마쭈이 다다시, 이상금 엮음, 『어린이와 그림책』, 샘터, 1990 ; 마쭈이 다다시, 이상금 엮음, 『어린이 그림책의 세계』, 한림출판사, 1999 ; 김세희·현은자, 『어린이의 세계와 그림이야기책』, 서원, 1997, 3판 ; 이경우 외, 『유아에게 적절한 그림책』, 양서원, 1997 ; 서정숙, 『부모의 그림책 읽어주기』, 창지사, 1999 ; 한국어린이문학교육연구회, 『환상 그림책으로의 여행』, 다음세대, 1999 ; 이상금, 『그림책을 보고 크는 아이들』, 사계절, 1998 ; 최윤정, 『그림책』, 비룡소, 2001 등을 들 수 있다.

2) 존 로 타운젠드, 『어린이책의 역사 1』, 강무홍 옮김, 시공사, 1996, 18면.

3) 폴 아자르, 『책 · 어린이 · 어른』, 햇살과 나무꾼 옮김, 시공사, 1999, 13면 참고.

바로 그 이유로 어린이를 긍정하고 존중하여야 한다는 것이다. 그러면, 어린이는 자신의 언어와 사고로 그들의 세계를 향유할 수 있게 될 것이다. 어린이를 덜 자란 어른으로 취급하는 것은 어린이의 미래를 근거로 하여 어린이의 현재를 억압하는 것이나 다름없다. 어린이의 현재를 부인한다면 어른의 현재도 부인하여야 할 것이다. 그렇게 되면, 어른은 결국 너무 자란 어린이로 취급당할 수 있다. 결국 어른이 어른으로 행세하기 위해서라도 어린이를 어린이로 대접하지 않을 수 없는 것이다.

어린이에 대한 인식 변화는 어린이를 생물학적 존재로부터 철학적 존재로 거듭나게 만들었다. 그러나 그것은 최근의 일이다. 인간의 역사는 백만년인데, 어린이의 역사는 백년⁴⁾에 지나지 않는다. 그렇다면, 그 이전의 어린이문학은 진정한 의미에서의 어린이문학이라고 할 수 없을 것이다. 어린이문학의 역사가 근대에 들어와서 비로소 시작되었다는 것도 이를 두고 하는 말이다.⁵⁾

어린이문학이 어린이를 주된 독자로 할 때, 그리고 그 어린이가 독립된 인격 주체로 재발견된 어린이일 때, 어린이문학이 어린이의 현재적 삶에 관심을 기울이는 것은 당연하다. 어린이의 현재적 삶도 치열한 투쟁의 연속이기는 어른의 그것과 마찬가지로이다. 어린이는 자신이 하고 싶은 것과 하여야 마땅한 것 사이에서 끊임없이 갈등하고, 이 갈등을 극복하는 과정에서 자연스럽게 어른으로 성장한다. 어린이문학은 이 점을 주목한다. 어른이 어린이를 돕는 최선의 방법은 어린이 스스로 자신의 현재적 삶을 주재하게 하는 것이라는 신념을 허구적으로 실천하는 것이, 바로 어린이문학인 것이다.

그림동화 또한 어린이문학의 한 자리를 차지하고 있을진대, 어린이문

4) 佐野美津男, 『兒童文學 세미나』, 季節社, 1979, 17면.

5) 일본에서는 근대아동문학의 기원을 잡지 『빨간 새(赤い鳥)』의 창간에서 찾고 있다. 이때 비로소 ‘아동의 발견’이 이루어졌다는 것이다. 이 이전에 이루어진 옛이야기의 재화나 그 형태를 빌린 창작은 ‘아동의 발견’이 없었기 때문에 근대아동문학의 기원으로 볼 수 없다고, 카라따니 코오진(柄谷行人)은 지적하고 있다(원종찬, 『아동문학과 비평정신』, 창작과비평사, 2000, 52면 참고).

학의 선사시대에 확립된 통념과 결별하지 않으면 안 된다. 그리고 어린 이문학의 역사시대에 적합한 그 나름의 이념을 수립하여야 한다.

먼저 지식과 교훈을 바라보는 시각을 달리하여야 한다. 오늘날의 어린이에게도 여전히 지식과 교훈이 필요하므로, 그림동화에서 지식과 교훈을 중시하는 것은 문제가 될 리 없다. 그러나 어린이가 갖추어야 할 지식과 교훈은 어른의 삶을 준비하기 위한 것이 아니라 어린이의 삶 그 자체를 영위하기 위한 것이어야 한다. 이러한 지식과 교훈이라면 어른이 명시적인 경구 형태로 어린이에게 줄 수 있는 것이 아니다. 어린이가 스스로 깨달아야 한다. 이왕이면 감동적으로 깨달아야 한다. 가장 바람직한 것은 어린이가 실제 세계에서 그러한 감동적 깨달음을 경험하는 것이다. 그것이 여의치 않다면, 허구 세계에서라도 그러한 기회를 얻을 수 있어야 한다. 그림동화가 어린이 스스로 자신에게 필요한 지식과 교훈을 도출할 수 있는 문학적 상황을 형상화하는 데 주력하여야 할 이유가 여기에 있는 것이다.

그림동화는 글-그림을 표현 매체로 하기 때문에, 글과 그림을 적극적으로 활용하여 문학적 상황을 형상화하는 것을 일차적인 목적으로 설정하여야 한다. 따라서 글-그림의 관계 설정에 대하여 언제나 새로운 문제 제기를 하는 것은 당연하다. 그런데 일반적인 통념에 의하면 그림동화는 글이 설명한 것을 그림으로 다시 묘사하는 방식으로 내용을 구성한다는 것이다. 물론 이것도 그 나름의 의의는 있다. 전달하고자 하는 정보를 표현 매체를 달리 하여 반복하는 것이므로 단편적인 지식이나 교훈을 직접적으로 주입시키는 데는 효과적이기 때문이다. 그러나 그림동화는 그림동화로서의 장르적 독자성을 확보하여야 한다. 그것은 글-그림의 유기적 관계 설정의 끊임없이 탐색하는 가운데 성취될 수 있는 것이다.

그림동화의 주된 독자가 어린이라면, 그림동화는 마땅히 어린이의 삶을 풍요롭게 하는 데 기여하여야 한다. 어린이 또한 그림동화를 통해서 자신의 삶을 풍요롭게 하기 위해서는 읽기의 고통을 기꺼이 감내하지 않으면 안 된다. 어린이든 어른이든 노력의 대가 없이 얻을 수 있는 것

은 아무 것도 없기 때문이다. 따라서 진정으로 어린이를 위하는 그림동화라면, 어린이에게 읽기의 고통을 적절하게 안겨 주는 것도 마다하지 않아야 하며, 어린이가 그 고통의 대가로 자신의 정체성을 확립할 수 있는 문학적 경험을 향유할 수 있도록 하여야 한다. 그림동화는 결코 읽기가 쉬운 것이 아니다. 글을 읽고 그림을 읽고 그리고 양자의 관련 양상을 읽는, 삼중의 읽기를 하여야 한다. 그래서 그림동화는 아무나 '볼' 수 있지만 누구나 '읽을' 수 있는 것은 아니라고 하는 것이다.

지금까지, 우리는 그림동화에 대한 일반적인 통념에 대해서 논의하였다. 그런데 이것은 전혀 근거 없는 오해나 편견이 아니다. 대부분의 그림동화가 이러한 통념을 정당화해 주고 있다는 것이다. 그림동화의 내용 구성에 대한 논의의 부재에 따른 필연적인 결과라고 하지 않을 수 없다. 본고의 목적은 이러한 문제를 제기하는 데 있는 것이 아니라 그 문제를 해결하는 방법을 강구하는 데 있다. 이하에서는, 먼저 그림동화의 내용 구성 단위인 장면에 대해서 살펴보고, 그 다음으로 그림동화의 내용 구성 과정에 대해서 살펴보기로 한다. 이어서 마지막으로 그림동화의 내용 구성 방법이 그림동화의 읽기 방법이자 쓰기 방법임을 확인해 보기로 한다.

II. 그림동화의 내용 구성 단위

그림동화는 형식적 제약이 매우 큰 편이다. 가장 결정적인 것은 원고의 길이에 대한 제한이다. 표준적인 그림동화는 전체 32쪽 정도이고, 그 중 문장이 인쇄되어 있는 것은 25쪽 전후이다. 따라서 한 권의 그림동화에 실리는 문장은 아주 없는 경우도 있고 많아야 1,000 단어에 불과하다.⁶⁾ 이와 같은 형식적 제약은 내용의 농축에 따른 필연적인 결과이다. 그림동화의 내용은 의미의 집적이 가능한 글-그림으로 구성되기 때문에 그것을 담아낼 형식은 단순 명료해도 무방한 것이다.

그림동화의 내용 구성은 장면 단위로 이루어진다. 장면은 서사 구조

6) 엘렌 E. M. 로버츠, 김정 옮김, 『그림책 쓰는 법』, 보성사, 1987, 31면, 참고.

의 한 국면을 형상화하는 역할을 수행하는데, 그 자체로 하나의 의미 결정체가 된다. 표준적인 그림동화를 기준으로 할 때, 한 편의 그림동화에서 구성할 수 있는 장면은 적게는 3장면부터 많게는 32장면에 이른다. 그림동화의 서사 구조를 '시작-중간-끝'으로 나누면 3장면 그림동화가 되고, 전체 쪽수만큼 나누면 32장면 그림동화가 된다는 것이다. 물론 이러한 그림동화는 이론적으로만 생각해 볼 수 있을 뿐이다. 장면의 수를 그와 같은 기계적인 방법으로 결정하는 그림동화는 존재하지 않기 때문이다. 그림동화의 서사 구조를 나누는 데 일반적으로 적용할 원칙이 있는 것은 아니다. 그러므로 작가는 자신의 판단으로 서사 구조를 나누어야 하고 그리고 그에 대한 책임도 오롯이 혼자 감당하여야 한다.

그림동화의 장면은 글-그림의 짝으로 이루진다. 그러나 반드시 그런 것은 아니다. 글로만 구성하는 장면도 있을 수 있고 그림으로만 구성하는 장면도 있을 수 있다. 그림이 없고 글만 있는 장면에서는 여백이 그림의 역할을 한다. 한편, 글이 없고 그림만 있는 장면에서는 글 없는 그림동화를 읽을 때처럼 그림에서 글을 재구성하여야 하는데, 그 글은 이전의 장면과 그 이후의 장면과 대등한 위상을 가지는 의미 결절을 가지고 있어야 한다.

그림동화의 장면 구성에서는 무엇보다도 먼저 장면과 쪽의 관계를 고려하여야 한다. 글-그림을 한 쪽에 묶어서 배치할 수도 있고 이어지는 두 쪽에 나누어 배치할 수도 있다. 전자를 1쪽 1장면이라고 하고, 후자를 2쪽 1장면이라고 하자. 그런가 하면 한 쪽에 여러 짝의 글-그림을 몰아서 배치할 수도 있다. 이렇게 하면, 1쪽 2장면이나 1쪽 3장면 같은 것이 구성된다.

글-그림의 배치에서 또 하나 고려하여야 하는 것은 글-그림의 상대적 위치이다. 그림동화는 가로쓰기가 원칙이므로, '위→아래', '왼편→오른편'의 순서로 읽어야 한다. 그러나 언제나 그런 원칙을 준수하여야 하는 것은 아니다. 글과 그림이 각각 담당하고 있는 정보량에 따라서 읽기의 순서가 달라지기도 하기 때문이다. 예컨대 화려한 색상으로 이루어진 그림이라면 글의 아래에 있거나 오른쪽에 있어도 글보다 먼저 읽게

된다는 것이다. 장면의 읽기 순서에 따라서 장면의 의미가 달리 파악되기도 하기 때문에 글-그림의 위치 설정은 매우 중요하다.

특히 하나의 장면이 책장의 앞뒤로 이어진 두 쪽으로 구성된 경우에는, 글-그림의 선후 관계에 따라 장면의 미적 효과가 크게 달라진다. 왜냐 하면, 글과 그림을 동시에 읽을 수 없기 때문에 독자가 먼저 글에서 그림을 상상하거나 그림에서 글을 상상한 다음에 그 결과를 작가의 그것과 비교하게 된다. 글에서 그림을 상상한다는 것은 글의 의미를 구체적인 이미지로 전환한다는 것이고, 그림에서 글을 상상한다는 것은 그림의 의미를 추상적으로 요약하여 명제화한다는 것이다. 이처럼 글-그림의 선후에 따라서 그것을 읽는 독자의 미적 경험은 사뭇 달라진다.

Ⅲ. 그림동화의 내용 구성 과정

1. 글의 생성

그림동화의 내용은 글과 그림으로 구성된다. 그림동화의 글은 그림을 필요로 하는 것이어야 하고, 그림은 글을 필요로 하는 것이어야 한다. 그림동화는 글에 덤으로 그림을 얹거나 그림에 덤으로 글을 붙이는 것이 결코 아니다. 글의 모자람을 그림으로 채워 넣거나 그림의 모자람을 글로 채워 넣는 것이 그림동화이지만 그 모자람은 전적으로 문자언어와 그림언어의 표현 매체적 한계에 따른 것이어야 한다.

이런 점에서 볼 때, 그림동화의 내용 구성은 글과 그림을 동시에 쓰고 그리는 것이 가장 바람직하다고 말할 수 있다. 그러나 그것은 물리적으로 불가능하다. 결국 그림동화의 내용 구성은 글을 먼저 쓸 것인가 아니면 그림을 먼저 그릴 것인가 하는 문제로 귀결된다. 이 문제는 그림동화의 장르적 성격에 초점을 맞추어 해결하여야 한다.

글이 선형적이라면 그림은 비선형적이다.⁷⁾ 비선형적 언어에 의한 사

7) 이에 대한 상론은, 이지호, '열린 문학교육의 논리', 한국문학교육학회, 문학교육학 4호를 참고할 수 있다.

고는 개개의 사유들이 그에 앞선 사유들로 순환하는 신화적 사고이고, 선형적 언어에 의한 사고는 그러한 순환이 없는 논리적 사고이다.⁸⁾ 글은 부분에서 부분으로 나아간다. 그래서 부분 간의 관계가 선명하게 드러난다. 글이 시간의 순서 개념이나 인과 관계를 밝히는 데 탁월한 기능을 발휘하는 것도 이 때문이다. 이에 반해, 그림은 전체에서 부분으로, 부분에서 전체로 나아간다. 그림이 전체적 이미지나 전체적 이미지를 결정하는 부분의 이미지를 포착하는 데 유용한 표현 매체로 인정되는 것은 이 때문이다.

그림동화의 서사 구조는 ‘처음-중간-끝’과 같은 시간의 흐름이나 ‘원인-결과’·‘전제-결론’과 같은 논리의 흐름에 의지하여야 한다고 할 때, 그림동화의 내용 구성은 일단 글로 그 체계를 갖출 수밖에 없다. 물론 그림으로도 시간의 흐름이나 논리의 흐름을 얼마든지 표현할 수 있다. 그러기에 글이 없는 그림동화가 성립하는 것이다.⁹⁾ 그런데 글이 없는 그림동화의 각 장면은 약간의 차이를 가진 유사한 그림으로 채워지지 않으면 안 된다. 그러한 그림이라야 영화 필름처럼 연결하여 시간의 흐름이나 논리의 흐름을 나타낼 수 있기 때문이다. 그만큼 각 장면의 의미론적 효율성은 떨어지게 된다.

그림동화의 서사성을 구현하는 데 글이 그림보다 적절하기 때문에 그림동화의 내용 구성을 일단 글로 시작하는 것이지만,¹⁰⁾ 그 글 전체가

8) 빌렘 플루서, 윤종석 옮김, 『디지털 시대의 글쓰기』, 문예출판사, 1998, 20-24면 참고.

9) 엘라 마리는 글이 없는 그림동화에 특별한 관심을 가지는 작가이다. <빨간 풍선의 모험>(시공 주니어, 1995)이나 <나무>(시공주니어, 1996)는 그의 대표적인 작품이다. 우리나라에도 글 없는 그림동화가 더러 창작되었는데, 위승희, <어! 시장이 이상하네>(보림, 1994); 이성표, <그림자 길을 따라갔어요>(보림, 1994); 류재수, <눈사람이 된 풍선>(보림, 1994) 등을 그 예로 들 수 있다.

10) 화가가 그림을 먼저 그리고 작가가 그 그림을 해석하여 그에 적합한 글을 쓰는 경우도 없지는 않다. 조미자 그림·강주경 글, <어느 공원의 하루>(마루벌, 2000)가 이 예에 속한다. 그런데 경험자에 의하면 이러한 작업은 매우 힘들다고 한다. 작가가 글을 쓰는 것도 어렵고 화가가 작가의 글에 만족하기도 어렵다는 것이다.

끝까지 살아남는 것은 아니다. 그 중의 일부는 원래부터 그림으로 교체될 운명을 타고난 것이었다. 물론 예외는 있다. 이미 말한 바와 같이, 글은 그대로 남겨두고, 그 글을 시각적으로 형상화한 그림을 덧붙이는 것도 가능하기 때문이다.

그림동화의 글은 일단 시간의 흐름 그 자체를 직접적으로 표현하고자 하는 내용을 감당하는 것이 원칙이다. 이러한 것들은 그림으로 대체하기가 어려울 뿐만 아니라 설사 대체한다고 하더라도 그 표현 효과가 그다지 두드러지지 않기 때문이다. 시간의 오랜 경과를 요약적으로 제시하여 사건의 빠른 전개를 꺾하고자 한다거나, 시간의 경과와 맞물려 일어나는 사건을 섬세하게 전달하고자 할 때는 글을 사용하는 것이 효과적이라는 것이다. 후자의 예로는 대화를 들 수 있다. 대화는 그 내용을 그림으로 대신 전달할 수는 있을지 몰라도 대화 그 자체의 생동감을 그림에 옮겨 넣을 수는 없다.

시간의 흐름 그 자체와 관련된 내용이라 함은 시간의 흐름을 인식할 수 있는 전환 시점이나 그 시점을 포함하는 것과 관련된 내용, 즉 동태적 시간 개념이 내포되어 있는 것과 관련된 내용을 뜻한다. 시간의 흐름이 정지되거나 시간의 흐름 자체가 인식되지 않는 내용이라면 굳이 글로 표현할 필요가 없다.

논리의 흐름에 관한 내용 또한 글로 감당하는 것이 원칙이다. 그 중에서도 특히, '원인-결과'나 '전제-결론'의 관계 개념을 명시화하려고 할 때는 반드시 글에 의지하여야 한다. '원인'의 내용과 '결과'의 내용을 별도의 그림으로 표현하는 것은 가능하다. 그러나 그 관련 양상 자체를 그림으로 형상화할 수는 없다. 그런데 이를 역으로 이용할 수도 있다. 그림을 통해서 그림으로 표현되지 않은 논리적 관계를 독자가 스스로 추리하게 할 수도 있다는 것이다.

그림동화의 글은 애초부터 그림을 염두에 두면서 씌어진다. 즉, 그림동화의 글은 그림을 끌어들이기 위한 의미론적 공백을 남겨 두어야 한다는 것이다. 의미론적 공백을 가진 글이라면 자체적으로 의미의 완결성을 갖출 수 없다. 글이 간결하고 함축적인 문장으로 씌어져야 하는 이유

가 여기에 있다. 간결한 문장은 담지하고 있는 정보 자체가 부족하고, 함축적 문장은 담지하고 있는 정보가 모호하다. 전자에 대한 그림의 역할은 정보를 보충하는 것이고 후자에 대한 그림의 역할은 정보를 명료하게 하는 것이다. 표준적인 그림동화의 글이 1,000 단어를 넘지 못한다고 했는데, 글의 길이를 줄이기 위해서 간결하고 함축적인 문장을 쓰는 것이 아니라, 간결하고 함축적인 문장을 써야 하기 때문에 저절로 글의 길이가 줄어드는 것이다.

2. 글-그림의 관계 설정

그림동화의 내용 구성에서 가장 중요한 것은 글-그림의 관계를 설정하는 것이다. 글-그림의 관계는 정보의 양적 관계와 정보의 질적 관계로 이분화할 수 있다. 정보의 양적 관계는 글-그림의 정보량 사이에서 사이에서 형성되는 관계인데, 이는 글-그림의 번역 범위에 따라서 달라진다. 정보의 질적 관계는 글-그림의 정보가 갖고 있는 표현 매체적 특성 사이에서 형성되는 관계인데, 이는 글-그림의 번역 방법에 따라서 달라진다. 정보의 양적 관계 설정을 통해서 글에 대한 그림의 의미 영역이 결정된다면, 정보의 질적 관계 설정을 통해서 글에 대한 그림의 의미 성격이 결정된다.

그러면, 글-그림의 정보량적 관계를 먼저 살펴보기로 하자. 우선 글의 정보량과 그림의 정보량을 일 대 일로 대응시키는 '상용 관계'를 생각해 볼 수 있다. 이것은 동일한 의미 내용을 서로 다른 표현 매체인 문자언어와 그림언어로 각각 형상화하는 것이다. 상용 관계의 장면에서는 글과 그림이 각각 독자적인 의미의 완결성을 가지고 있어야 한다. 그렇지 않으면 글과 그림이 일 대 일로 대응할 수 없기 때문이다.

상용 관계는 표현 매체를 달리한 의미의 반복 효과를 창출할 수 있다. 즉, 표현 매체를 달리 함으로써 흥미를 높일 수 있고 의미를 반복함으로써 수용을 촉진한다. 유아를 독자로 상정하는 그림동화가 상용 관계의 장면에 전적으로 의지하는 것도 이유가 있었던 것이다. 유아는 글

을 ‘읽고’ 그리고 그림을 ‘읽는’ 것이 아니라, 그림을 ‘보고’ 그에 상응하는 글을 ‘본다’. 그러나 ‘보기’를 거듭하다 보면 자연스럽게 ‘읽기’로 나아가게 된다. 예컨대, ‘사과’라는 글을 읽지는 못해도 사과 그림을 보고 ‘사과’라는 말은 할 수 있다. 사과 그림을 보고 ‘사과’라는 말을 할 수 있다면 ‘사과’라는 글을 보고도 ‘사과’라는 말을 하게 된다.

글-그림의 상응은 범주별 상응이다. ‘아빠는 열이 내리라고 차가운 물수건을 이마에 올려 주셨습니다.’라는 글과 의미론적으로 상응하는 그림을 그린다고 가정해 보자. 등장 인물을 고양이로 하고, 그를 침대에 누어 놓고, 푸른 호청을 이불을 덮어 주고, 그의 이마에 노란 물수건을 올려 주는 아빠 고양이를 그릴 수 있을 것이다.¹¹⁾ 이때 글과 그림은 상응한다고 말할 수 있는데, 이러한 관용을 전제하지 않으면 글-그림의 일대일 대응이란 있을 수 없다. 글로 씌어진 ‘아프다’를 그림으로 형상화하려면 ‘아픔’의 범주에서 생각할 수 있는 것들을 동원하지 않으면 안 된다. 이를테면, 아픈 사람도 그려야 하고, 아파 하는 것을 유추할 수 있는 무엇인가를 그려야 한다. 글은 추상적이고 그림은 구체적이기 때문에, 양자의 전환이 범주별로 이루어질 수밖에 없는 것이다.

상응 관계의 글-그림은 의미의 반복체로 인식된다. 이러한 글-그림은 이해하기도 쉽고 기억하기도 좋다. 그러나 표현의 비경제성은 감수하여야 한다. 게다가 상응 관계의 글-그림은 각각 장면의 내용 전체를 감당하여야 하기 때문에 개별적으로 표현 매체적 특성을 살릴 겨를이 없다. 상응 관계의 장면으로 이루어진 그림동화에서 장르 고유의 문학적 감동을 기대하기 어려운 이유가 여기에 있다.

상응 관계의 단점을 해결할 수 있는 것이 분담 관계이다. 분담 관계란 말 그대로 글-그림이 장면의 내용을 철저하게 나누어 맡는 관계를 일컫는다. 그런데 장면이 정태적이나 동태적이냐에 따라 내용 분할의 초점이 달리 설정된다. 정태적 장면은 시간의 흐름이 멈춘 순간의 공간을 의미화하는 것이기 때문에, 글-그림은 단순히 공간을 분할하여 감당

11) 이것은, 알리키 브란덴 베르크 글·프란츠 브란덴베르크 그림, 이수연 옮김, <나도 아프고 싶어!>, 시공사, 1995에서 따온 장면 내용이다.

하면 된다. 이에 반해, 동태적 장면은 시간의 흐름에 따른 공간의 변화를 의미화하는 것이다. 여기에서는 글-그림이 시간을 공간화하여 순서적으로 분담하여야 한다. 시간을 분할하고, 분할된 순간의 상황을 각기 다른 공간에 배치한 다음, 그것을 순서대로 나열하여, 시간의 흐름을 공간의 연속으로 대치할 때, 비로소 동태적 장면의 형상화가 이루어진다.

분담 관계의 글-그림은 의미의 중복뿐만 아니라 상호 간의 간섭도 철저하게 배제한다. 그래서 글-그림은 표현의 경제성을 획득할 수 있고 각각의 표현 매체적 특성을 최대한으로 살릴 수 있다. 그러나 장점은 그 자체로 단점이 되기 마련이다. 분담 관계의 글-그림은 양자를 매개하는 의미 고리가 없기 때문에 글-그림의 유기적 결합에 의한 문학적 감동을 기대하기는 어렵다.

그림동화의 장면은 글-그림의 유기적 관련성을 확보하면서 각각의 표현 매체적 특성을 극대화하는 방향에서 형상화를 모색하는 것이 가장 바람직하다. 그렇다면, 상응 관계나 분담 관계의 중간 지점을 더듬어 볼 필요가 있는데, 그 중의 하나로 '부분 공유 관계'를 제안할 수 있다. 말 그대로, 글-그림이 그림동화의 내용 중에서 특정의 의미 영역을 공유한다는 것이다. 여기에서는, 글-그림의 일부는 상응 관계를 형성하고 그것을 제외한 나머지는 분담 관계를 형성한다.

부분 공유 관계를 형성하는 방법은 두 가지이다. 하나는 글의 특정 의미 영역을 선택하여 그것을 그림으로 번역하여 양자를 병치시키는 것인데, 글에서 선택된 부분은 그림과 공유되고, 나머지 부분은 글로서의 독자적인 의미 영역을 확보하게 된다. 다른 하나는 글 전체를 그림으로 번역하여 병치시키되, 글과 무관한 새로운 정보를 그림으로 덧붙이는 것이다. 그러면, 글의 전체 의미 영역이 그림과 공유되고, 그림으로 덧붙여진 부분이 그림으로서의 독자적인 의미 영역을 감당하게 된다. 이와 같은 부분 공유 관계로 장면을 구성하게 되면, 공유 지점에서는 글-그림의 유기적 관계성을 확보하고 비공유 지점에서는 각각의 표현 매체적 특성을 구현하게 한다.

3. 그림의 생성

그림동화의 내용 구성은 다음과 같은 과정을 거치게 된다. 우선, 그림동화의 서사 구조를 결정하는 글을 생성하여야 한다. 다음으로, 글의 내용 중에서 그림과 병치할 내용과 그림으로 교체할 내용을 선택하여야 하는데, 이 선택은 글-그림의 정보량적 관계 설정에서 이루어진다. 마지막으로 글과 병치하거나 글을 교체할 그림의 내용을 생성하여야 한다. 이는 글-그림의 정보질적 관계를 설정하는 것이고, 그것은 글의 표현 매체적 특성을 그림의 표현 매체적 특성으로 번역하는 것으로 구체화된다.

글-그림의 정보질적 관계는 글-그림의 정보량적 관계에 영향을 받는다. 다시 말하면, 글-그림의 번역 방법은 번역 범위에 따라서 사뭇 달라진다는 것이다. 글 전체를 번역 범위로 할 때는 글의 개요에 대한 투시도 형태의 그림을 그릴 수밖에 없다. 글과 상응 관계에 있는 그림이 묘사에 치중하는 것도 이 때문이다. 그렇다고 해서 글과 분담 관계나 부분 공유 관계에 있는 그림이 묘사를 기피하여야 한다는 것은 아니다. 그렇다면, '묘사형'을 글-그림에 의한 장면 구성 유형의 하나로 설정할 수 있을 것이다.

글의 일부를 번역 범위로 한다면, 그림은 글 전체의 정보량을 감당하지 않아도 된다는 점에서 여유가 있지만, 정보량적 열세를 정보질적 우세로 양자의 불균형을 해소하여야 할 부담도 있다. 그것은 그다지 어렵지 않다. 글로는 의미 전달이 모호하거나 애매한 것을 그림으로 해석하는 방법이 있고, 글로는 담지하기가 어렵거나 어색하지만 장면의 내용에는 포함시켜야 할 특정의 의미를 그림으로 암시하는 방법이 있다. 이와 같은 '해석형'과 '암시형' 또한 글-그림에 의한 장면 구성 유형의 하나로 설정할 수 있다.

글 또는 그림 중 어느 하나가 수준 미달인 그림동화도 긍정적으로 평가될 수 있고 글과 그림 모두가 일정한 수준에 도달한 그림동화도 부정적으로 평가될 수도 있다. 그것은 글-그림의 의미적 상관도에 따라서

결정된다. 글과 그림이 내적으로 통합되어 있는 경우, 글[그림]의 단점조차 그림[글]의 장점에 의해서 보완된다. 이와는 반대로, 글과 그림이 개별적으로 분리되어 있는 경우에는, 글[그림]의 장점마저도 그림[글]의 장점에 가려서 퇴색된다. 글의 장점과 그림의 장점이 상승 작용을 하는 것이 아니라 역으로 상쇄 작용을 하기 때문이다. 이러한 사실은 글-그림의 번역 방법이 그림동화의 내용 구성에서 얼마나 중요한 위상을 차지하는지를 잘 말해 준다.

(1) 묘사형

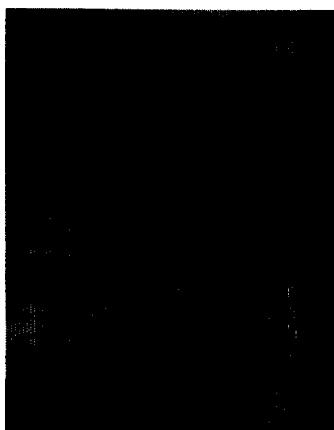
그림동화의 글-그림의 번역은 글의 언어적 이미지를 그림의 시각적 이미지로 전환하는 것으로서, 일종의 표현 매체의 변환이다. 그런데 글의 언어적 이미지 가운데는 그 성격이 시각적인 것이 있는가 하면 비시각적인 것도 있다. 글의 성격에 따라 글-그림의 번역 방법이 달라질 것은 자명하므로, 본고에서는 양자를 변별하여, 각각 '묘사'와 '해석'으로 지칭하기로 한다. 즉, 언어의 시각적 이미지를 그림의 시각적 이미지로 번역하는 것이 '묘사'이고, 언어의 비시각적 이미지를 그림의 시각적 이미지로 번역하는 것이 '해석'이라는 것이다.

이러한 관점에서 보면, 묘사형 장면에서 선택되는 글의 내용은 반드시 관습화된 시각적 이미지를 가지고 있어야 한다. 실체를 가지고 있는 사물이나 현상을 대상으로 하는 글이라면 그러한 내용을 가지고 있다고 할 수 있을 것이다. 왜냐 하면, 눈으로 직접 본 경험이 있는 사람이라면 글로 지칭한 대상의 그림을 머리 속에서 그릴 수 있기 때문이다. 따라서 묘사형 장면은 누구나 상식적으로 납득할 수 있는 그림으로 구성될 수밖에 없다. 물론, 글-그림의 번역 수준은, 다음에 논의할 해석형이나 일탈형에 비하면 상당히 낮다고 할 수 있다.

글의 시각적 이미지를 그림의 시각적으로 번역하는 것도 그 나름의 의의를 지닌다. 시각적 이미지는 공간적 이미지이기 때문에, 글로 형상화하는 시각적 이미지가 그림으로 형상화하는 시각적 이미지만큼 선명

할 수가 없다. 글로도 얼마든지 시각적 이미지를 구현할 수 있지만, 그것의 모호함을 극복할 수는 없다. 그럴 수밖에 없는 것이, 글의 표현 매체인 문자언어는 그 자체가 하나의 상징이기 때문이다.¹²⁾

[자료 1]¹³⁾



[자료 1]은 2쪽 1장면의 오른쪽에 있는 그림이다. 그 왼쪽에는 ‘만약 고래가 우주에 산다면……’라는 글이 붙어 있다. 글과 그림을 나란히 놓고 보면, 글의 시각적 이미지와 그림의 시각 이미지가 거의 일치한다는 것을 알 수 있다. 그런데 그림의 도움 없이 글의 시각적 이미지를 구성하려고 해 보자. 그것이 그리 만만치 않다는 것을 쉽게 깨닫게 된다. 먼저, ‘고래’와 ‘우주’를 구체적인 형상을 가지는 특정의 고래와 특정의

우주로 바꾸어야 하고, 그 특정의 고래가 그 특정의 우주에서 사는 모습을 상상하여야 한다. 이 과정에서 얼마나 많은 선택지 앞에서 망설이게 될지, 충분히 짐작할 수 있는 일이다. 그런데 다음의 자료를 보자.

[자료 2]¹⁴⁾

[자료 2]는 등장 인물인 슈렉이라는 인물을 소개하는 장면이다. 글의 전반부 내용은 ‘슈렉의 엄마는 못 생겼어. 슈렉의 아빠도 못 생겼지. 하지만 슈렉은 그 두 사람을 합친 것보다도 더 못 생겼어.’인데, 이것은 슈렉이 매우 못 생겼음을 말하고자 하는 것이다. 작가는 그 못 생긴 인물

12) ‘상징으로서의 언어’에 대해서는, S. I. Hayakawa, *Language in Thought and Action*, George Allen & Unwin LTD, 1965, 2nd edition, 26-27면 참고.

13) 사라 페리 글·그림, 이경우 번역, <만약……>, 아가월드, 2000

14) 윌리엄 스타이그 글·그림, 조은수 옮김, <슈렉!>, 비룡소, 2001



순백이 밝히는 못생김엔, 순백의 색채도 못생김이요, 특정한 순백엔 그 두 시상을
 달린 것이라도 더 못생김에, 순백은 색깔이랑 같이 다닐 때부터 색이더 밝아지
 고는 밝아 보 수 있긴요 같아 순백에는 전기가 숨겨져,
 순백을 순백 보지않는 채로, 눈에 색은 순백일든 보나, 정말 불쌍이, 가진 불쌍한
 빛이 순백으로 빛나다가 순백 부흥부흥 밝아 밝아 떠나는, 순백 빛난 전지.

을 옆의 그림처럼 그렸다.

여기서 한 가지 주목할 것은 이 그림은 분명 못 생긴 얼굴을 그린 그림이지만, 못 생긴 얼굴을 반드시 이렇게 그려야 하는 것은 아니라는 사실이다. 이렇게 그릴 수 있다는 것이 바로 작가의 역량이다. 이 그림동화의 작가는 못 생긴 얼굴의 범주에 속하는 것을 그리되, 그 이전의 누구도 생각하지도 못한 못 생긴 얼굴을 그리려고 다짐했을 것이다. 이것은, 묘사형 장면 구성 또한 다른 것과 마찬가지로 독창적인 아이디어를 필

요로 한다는 것을 잘 보여 주는 자료라고 하겠다.

[자료 2]는 실체를 가지는 사물이나 현상을 그린 그림이 아니라 그것에 관한 판단을 그린 그림이다. 이러한 판단 또한 묘사형 장면에서 수용할 수 있는 것은, 그 판단이 실체를 가지는 사물이나 현상에 대한 시각적 이미지가 일반화된 것이기 때문이다. 그 예로 들 만한 대표적인 것이 대상의 아름답고 추함에 대한 판단이다.

(2) 해석형

글에는 시각적 이미지를 구성할 수 있는 것도 있고 그렇지 못한 것도 있다. 전자의 글을 그림으로 그리는 것은 이미 관습적으로 존재하는 시각적 이미지를 선과 색으로 시각화하는 것이다. 번역 중의 직역에 비유할 만하다. 그러나 후자의 글을 그림으로 그리는 것은 그리 간단치가 않다. 글의 비시각적 내용에 시각적 이미지를 부여하기 위해서는 비감각의 것을 감각의 것으로 먼저 번역하여야 하고, 이어서 감각의 것에서 환기되는 비시각적 이미지를 시각적 이미지로 번역하여야 하기 때문이다. 이는 의역만큼이나 다양한 양상으로 전개된다.

글이든 그림이든 표현의 대상으로 삼는 것은 사물·사건·현상이다.

사물·사건·현상은 각각 형상·속성·기능으로서 그 정체성을 확인할 수 있는데, 이 중에서 시각적 이미지를 직접 환기시키는 것은 형상이다. 묘사형 장면에서 흔히 볼 수 있는 그림은 바로 사물·사건·현상의 형상인 것이다. 그런데 사물·사건·현상의 속성이나 기능은 직접 눈으로 볼 수가 없기 때문에 이 자체를 그림으로 그리는 것은 아예 불가능하다. 한 가지 방법은 사물·사건·현상의 속성이나 기능에 강제적으로 시각적 이미지를 부여하는 것이다.

우리는 사물·사건·현상의 속성이나 기능과 같은 비감각의 것에 대해서도 정서적으로 반응할 수 있다. 그런데 시각적 이미지에 대해서도 정서적으로 반응할 수 있다. 그렇다면 정서적 반응을 매개고리로 하여 양자를 연결하는 것도 가능할 것이다.

[자료 3]¹⁵⁾



[자료 3]의 장면을 보자. 글 텍스트를 보면, 등장 인물인 쏘피는 너무 화가 나 있다. 그래서 소리를 지르고 발을 구른다. 이 세상 모든 것을 부수어 버리고 싶은 것이다. 이러한 글 텍스트를 그림 텍스트로 어

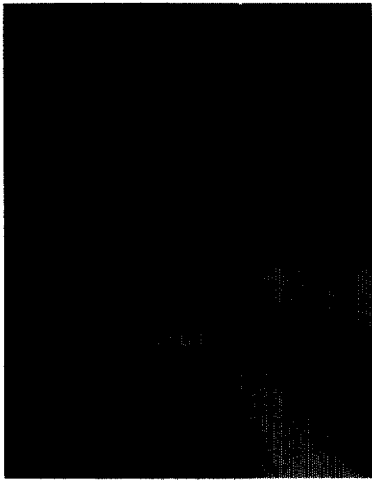
떻게 번역할 수 있을까. 화가 난 표정과 동작을 그리는 것은 그다지 어렵지 않다. 문제는 파괴 욕구의 형상화인데, 이것은 작가의 특별한 해석이 선행되지 않으면 불가능하다. 작가는 쏘피의 빨간 그림자가 벽을 부수는 그림을 그렸는데, 여기서 주목할 만한 것은, 관념적 실체인 자아가

15) 물리 뱅 글·그림, 이은화 옮김, <쏘피가 화 나면- 정말, 정말 화 나면...>, 아가월드, 2000

구체적 실체인 그림자로 해석되고, 그 자아의 분노가 빨간 색으로 해석되고, 그 자아의 내적 파괴 욕구가 그림자에 의한 외적 파괴로 해석되었다는 사실이다.¹⁶⁾

[자료 3]은 인간의 정서·욕구와 같은 추상적이고 비가시적인 대상도 구체적이고 가시적인 그림으로 형상화한 것이다. 즉, 비감각의 것을 감각의 것으로 해석한 것이다. 이와 같은 비감각의 감각화가 가능하다면, 감각 상호 간의 전환인 청각의 시각화 같은 비시각의 시각화도 가능할 것이다.

[자료 4]¹⁷⁾



이것은 2쪽 1장면의 오른쪽에 배치된 그림인데, 이 왼쪽에는 ‘만약 음악 소리를 만질 수 있다면...’이라는 글이 붙어 있다. 이 장면에서 볼 수 있는 글-그림의 해석은 청각의 시각화라고 할 만하다. 이와 같은 감각 상호 간의 전환은 감각의 비감각화와 비감각의 감각화의 결합에 의해 이루어진다. 우리는 귀로 음악을 듣는다. 그때 소리만 듣는 것이 아니라 그 소리가 내포하고 있는 이미지를 함께 포착한다. 눈으로 그림

을 볼 때도 마찬가지이다. 선과 색만 보는 것이 아니라 그것이 내포하고 있는 이미지를 함께 포착한다. 만일 양자의 이미지를 공통 분모로 할 수 있다면 음악과 그림을 상호 전환하는 것도 가능하게 된다.

16) 색의 심리적 의미에 관한 연구는 상당히 진척되어 있다. 이에 관해서는, 마가레테 브룬스, 조정옥 옮김, 『색의 수수께끼』, 세종연구원, 1999 ; 만리오 브루사틴, 정진국 옮김, 『색채 그 화려한 역사』, 까치, 2000 ; 스에나가 타미오, 박필임 옮김, 『색채 심리』, 예경, 2001 등을 참고로 할 수 있다.

17) 사라 페리 글·그림, 이경우 번역, <만약……>, 아가월드, 2000

[자료 4]에서 볼 수 있는 글-그림의 번역은 관습 또는 논리와 전혀 무관한 정서의 해석에 전적으로 의존했다. 높고 낮은 그리고 크고 작은 음악 소리를 청색과 적색 계열의 스펙트럼으로 그것도 원 모양으로 늘어 놓은 것은 관습을 따른 것도 아니고 논리적 귀결도 아니다. 이러한 해석은 전적으로 정서적 반응을 매개고리로 한 것이기 때문에 이에 평가는 관습적 용인 여부나 논리적 진위 여부로 이루어질 수 없다. 오직 정서적 공감 가능성만을 문제삼을 수 있을 뿐이다.

(3) 암시형

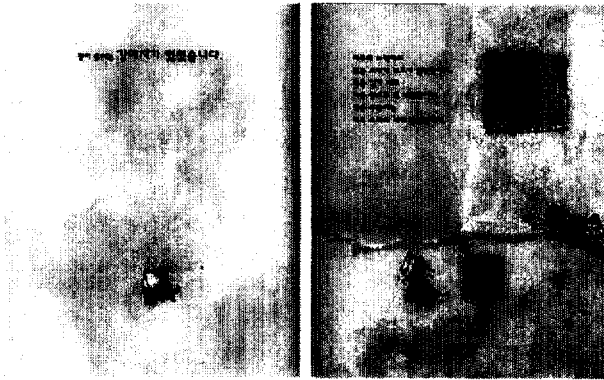
묘사형 장면이나 해석형 장면은 글의 특정 부분 또는 전체를 그림으로 번역하여 글-그림을 병치하는 것이다. 여기에서는 그림의 정보량이 글의 그것과 적거나 기껏해야 같을 수밖에 없다. 그런데 이와는 달리, 글에는 전혀 포함되어 있지 않은 정보를 그림으로 첨가하여 덧붙이는 장면도 생각해 볼 수 있다. 이 경우, 그림의 정보량은 글의 그것과 같거나 많다고 해야 한다. 설사 그림의 대부분이 글의 일부와 대응한다고 하더라도, 글에 없는 정보가 그림에 포함되어 있는 한, 그림의 정보량을 글의 정보량보다 적다고 말할 수는 없다.

그림으로 덧붙이게 되는 정보는 글보다는 그림으로 표현하는 것이 훨씬 효과적인 정보이다. 글의 표현 매체적 특성에도 부합하지 않을 뿐만 아니라 서사 구조에도 관여하지 않는 정보이면서, 그림으로 덧붙여야 할 필요성이 강하게 느껴지는 정보가 바로 그러한 정보이다. 이러한 조건에 부합하는 정보는 장면의 내용을 그림의 시각적 상징으로 암시할 수 있는 정보이다. 글과 무관한 암시적 정보를 그림으로 덧붙이는 장면 유형을 암시형 장면이라고 부르기로 하자.

묘사형 장면의 글-그림은 의미론적으로 완전히 중복된다. 당연히, 글 따로 그림 따로 장면을 읽는 것이 가능하다. 그러나 해석형 장면은 글-그림을 비교·대조하면서 읽어야 한다. 해석형 장면은 글의 표현 매체적 특성을 그림의 표현매체적 특성으로 전환하여 양자를 병치하는 것이

므로, 양자의 표현 매체적 특성의 동이점을 찾아내는 것을 읽기의 목표로 설정하지 않을 수 없는 것이다. 암시형 장면은 또한 글-그림을 비교·대조하면서 읽어야 하는 한다. 그래야만, 글에 없는 정보를 그림에서 발견할 수 있기 때문이다. 그러나 해석형 장면의 읽기는 글-그림의 정보를 종합하는 데까지 나아가야 한다. 그렇지 않으면 그림에 덧붙여진 정보가 암시하는 바를 알아차릴 수 없기 때문이다.

[자료 5] 18)



인용한 자료는 2쪽 2장면인데, 왼쪽 장면의 글은 ‘짓지 못하는 강아지가 있었습니다.’이고, 오른쪽 장면의 글은 ‘아무리 노력해도 짚는 소리가 나오지 않

았습니다. 목을 길게 빼고 혀를 앞으로 쪽 내밀었지만, 작은 주둥이는 아무 소리도 내지 못했습니다.’이다.

두 장면의 글과 그림을 각각 비교해보자. 왼쪽 장면에서는 ‘짓지 못하는’이라는 글텍스트가 그림에 전혀 반영되어 있지 않다. 입을 다물고 있다고 해서 짓지 못한다고 할 수는 없는 것이다. 그래서 그런가, ‘짓지 못하는’은 작은 글자로 씌어져 있다. 그러나 애시당초 부정적인 의미를 담고 있는 글은 그림으로 번역하는 것은 불가능하므로, 이 장면의 글-그림은 의미 범주의 측면에서는 일대일로 대응한다고 말할 수 있다.

이제 오른쪽 장면을 보자. 여기에도 글에서 전혀 언급되지 않은, 창

18) 벤자민 레베르트 및 우르술라 레베르트 글·힐데가르트 필러 그림, 유혜자 옮김, <짓지 못하는 강아지>, 중앙출판사, 2001

너머의 할머니, 화단의 붉은 꽃 그리고 뒤집힌 양동이 위의 까마귀가 그림으로 덧붙여져 있다. 그러나 창 너머의 할머니는 강아지와 함께 사는 사람이고 화단의 꽃은 개가 사는 뜰의 부속물이어서, 이들은 강아지가 머무는 공간과 의미론적 연장선상에 있다고 할 수 있다.

문제는 까마귀이다. 까마귀는 이 장면뿐만 아니라 다른 장면에서도 여러 번 등장하지만, 글의 의미 내용과는 직접적인 관련성이 전혀 없다. 그런데 까마귀가 등장하는 모든 장면에는 공통점이 하나 있다. 그것은 까마귀가 언제나 주인공인 강아지를 바라본다는 것이다. 독자 또한 까마귀를 따라서 강아지에게 시선을 집중시킬 수밖에 없다. 이 그림의 까마귀는 글의 화자와 같은 역할을 하고 있는 것이다. 결국, 까마귀는 독자에게 장면을 바라보는 시선을 처리하는 방법을 암시하고 있다고 말할 수 있다.

방금 살펴본 [자료 5]는 하나의 장면만으로도 글에 없는 정보를 그림으로 덧붙여 암시했다는 사실을 쉽게 발견할 수 있다. 그런데 어떤 장면은 다른 장면과 비교·대조하지 않으면 그 장면에 글에 없는 정보가 그림으로 덧붙여졌다는 사실을 전혀 발견할 수 없다. 장면 내부의 글-그림은 의미 범주의 측면에서 대응하지만, 그 대응 양상이 장면에 따라서 달라질 때, 이러한 현상이 나타난다. 그 예를 [자료 6]에서 볼 수 있다.

[자료 6]¹⁹⁾

엄마가 소리쳤어. “이 괴물딱지 같은 녀석!”

맥스도 소리쳤지. “그럼, 내가 엄마를 잡아먹어 버릴 거야!”

그래서 엄마는 저녁밥도 안 주고 맥스를 방에 가둬 버렸대.



19) 모리스 샌닥 글·그림, 강무홍 옮김, <괴물들이 사는 나라>, 시공사, 1994

그날 밤에 맥스는 제 방으로 돌아왔
어.

저녁밥이 맥스를 기다리고 있었지.



위의 장면은 그림동화 <괴물들이 사는 나라>의 세 번째 장면이고, 아래의 장면은 마지막에 나오는 장면이다. 두 장면 사이에서 이 그림동화의 모든 이야기가 서술되었다고 해도 과언이 아니다. 두 장면이 똑같을 수 없는 것은 당연하지만, 그래도 다른 점보다는 같은 점이 훨씬 많다는 것은 주목할 만한 일이다. 이 그림동화는 모험담의 전형적인 서사 구조로 이루어져 있다. 괴물 놀이를 하던 맥스가 엄마에게 혼이 난 뒤 괴물들이 사는 나라로 여행을 떠났다가 엄마가 그리워 되돌아온다. 이러한 회귀의 서사 구조에 의해서, 떠남과 돌아옴의 장면이 유사하게 구성된 것이다.

그러나 이 두 장면을 비교하는 목적은 유사점보다는 차이점을 발견하는 데 있다. 두 장면에서 선명하게 대립되는 것이 둘이 있는데, 달과 저녁밥이 그것이다. 위의 장면에서는 창문 너머로 초생달이 떠 있고, 탁자 위에는 화분만이 놓여 있다. 그런데 아래의 장면에 이르게 되면, 그 초생달은 보름달로 바뀌고, 화분 옆에는 저녁밥이 놓이게 된다. 도대체 어떻게 된 일인가. 달의 모양 변화를 보면, 두 장면 사이에 최소한 열흘 이상의 시간적 거리를 두어야 한다. 그런데 저녁밥의 유무를 두고 따지만, 기껏해야 한 시간 정도의 시간적 거리를 인정할 수 있을 뿐이다. 따라서 두 장면은 상호 모순이다. 이러한 모순은 작가가 의도한 것이다.

독자는 이러한 텍스트에 대해서 대항해서 읽기 마련이다.²⁰⁾ 이 '대항

은 모순의 내재적 의미를 탐색하는 지적 노력이기도 한데, 그것은 일단 텍스트를 역추적하는 것으로써 이루어진다. 환상 세계에서 괴물의 왕 노릇을 하던 맥스가 저녁밥도 안 주고 괴물들을 잠자리로 쫓아버렸을 때, 머나먼 세계 저편에서 풍겨 오는 맛있는 냄새를 맡는다. 이것은 맥스의 엄마가 맥스의 방에 가져다 놓은 저녁밥 냄새이다. 현실 세계와 환상 세계는 서로 연결되어 있는 셈이다. 그렇다면, 현실 세계인 맥스의 방에서 환상 세계의 보름달을 보는 것이 문제가 될 까닭이 없다.²¹⁾ 결국, 이 그림동화에서의 장면 사이의 모순은 현실 세계와 환상 세계가 넘나든다는 사실을 독자 스스로 알아차리도록 하기 위해서 작가가 치밀하게 계산하여 삽입한 암시적 코드라고 할 수 있다.

V. 결론 : 그림동화의 내용 구성 탐색의 의의

그림동화에 관한 연구는 거의 전무한 것이 우리나라 어린이문학계의 현실이다. 그러다 보니, 그림동화의 장르적 특성에 대한 논의조차 제대로 이루어지지 않았다. 본고가 그림동화의 잘못된 통념을 비판적으로 검토한 것도 이에 대한 반성의 일환이었다.

그림동화의 장르적 독자성은 그림동화의 내용 구성 방법의 독자성과 연계된다. 그림동화의 내용을 구성한다는 것은 곧 그림동화의 글-그림을 창작한다는 것이다. 그런데 그림동화의 글은 그림을 옆두에 두고 그림은 글을 옆두에 두지 않으면 안 된다. 이러한 까닭에 그림동화의 내용 구성은 글-그림의 내용 생성뿐만 아니라 글-그림의 유기적 관계 설정을 포함하게 된다.

그림동화의 내용 구성 방법은 일단 그림동화의 창작에 활용할 수 있

20) '텍스트에 대항해서 읽기'에 대해서는, 페리 노들먼, 김서정 옮김, 『어린이문학의 즐거움1』, 시공주니어, 2001, 232-234면 참고.

21) 이재복은 이를 '맥스의 가슴 저 깊은 곳에 숨어 있는 달빛 의식이 벗어낸 판타지 세계는 이제 좀처럼 꺼지지 않는 빛이 되어 있는 것이다.'라는, 알 듯 말 듯한 말로 설명하고 있다.(이재복, 『판타지 동화 세계』, 사계절, 2001, 196면 참고.)

을 것이다. 물론 그림동화의 내용 구성 방법은 임의적으로 선택하는 것이 아니다. 그림동화에서 구현하고자 하는 주제, 그 주제를 구체화하는 제재, 제재로부터 주제를 이끌어내는 관점 등을 고려하여 총체적으로 판단하지 않으면 안 된다. 또한 그림동화의 내용 구성 방법은 그림동화의 감상에도 유효한 사유틀이 될 수 있다. 각각의 방법은 글-그림의 읽기 순서뿐만 아니라 읽기 방향까지 제시하고 있기 때문이다.

또한 그림동화교육에서도 그림동화의 내용 구성 방법을 적절하게 활용할 수 있다. 그림동화의 교수-학습에서는 출판된 그림동화를 그대로 활용하기도 하지만, 그것을 기본 자료로 하여 별도의 교육 자료를 제작하여야 하는 경우도 있다. 이를테면, 입체동화, 그림극동화, 블럭동화, 음판동화, 자석동화, 앞치마동화²²⁾ 등으로 표현 매체를 완전히 달리한 교육 자료를 필요로 할 때가 있는 것이다. 이러한 교육 자료들은 본래의 그림동화와 다르게 글-그림의 관계를 설정하지 않으면 안 된다. 당연히, 그림동화의 내용 구성 원리를 충분히 고려하여야 한다.

그림동화교육은 읽기와 쓰기로 대별할 수 있을 터인데,²³⁾ 그 위계화 준거로 그림동화의 내용 구성 방법을 활용할 수도 있을 것이다. 글-그

22) 김세희·박남숙, 『아동문학의 전달매체』, 양서원, 1999, 2판, 참고.

23) 기왕의 그림동화교육은 주로 읽기에 초점을 맞추어 왔다. 어린이에게는 글과 그림을 함께 창작할 능력이 없다고 보기 때문이었다. 물론 어린이가 어른과 같은 수준의 그림동화를 창작하기를 기대할 수는 없다. 그러나 어린이만이 창작할 수 있는 그림동화도 있을 수 있는 것이다. 어린이의 글은 어른과 전혀 다르다(이에 관해서, Jean Piaget, 송명자·이순형 공역, 『아동의 언어와 철학』, 중앙적성출판사, 1985으로 그 이론적 근거를 확인할 수 있고, 미국 어린이들의 글 모음집인 『딩동~ 하나님 편지 왔어요! 1-2』, 임희영 옮김, 1994로 그 실상을 알 수 있다). 어린이의 그림 또한 어른과 전혀 다르다(이에 관해서는, J. Goodnow, 김정 옮김, 『아동화 연구』, 교육과학사, 1989. 참고). 그렇지만 어린이의 글과 그림이 그 나름의 의의를 지닌다는 것은 어떠한 어른도 부정하지 않는다. 그뿐인가. 어린이는 글을 쓰고 그림을 그리는 것을 즐거워한다. 그렇다면 그림동화교육에서 어린이의 그림동화 창작을 의면할 까닭이 없지 않은가.(어린이의 그림동화 창작에 관해서는, Jaul Johnson, *Picture & Word Together*, Heinemann, 1997를 참고할 수 있고, 어린이의 예술가적 성격에 대해서는, Daniel Marcus Mendelowitz, *Children are Artists*, Stanford University Press, 1963을 참고할 수 있다.)

림의 정보량의 대응 관계에서는 아무래도 상응형이 가장 낮은 수준에서 다루어져야 할 것이고 분담형이 가장 높은 수준에서 다루어져야 할 것이다. 또 글-그림의 번역 관계에 초점을 맞추어 교육 내용을 위계화할 수도 있다. 여기에서는 묘사형에서 해석형을 거쳐 암시형으로 나아가는 교육과정을 설정하는 것이 바람직하다.

그림동화와 관련하여 마지막으로 짚어두고 싶은 것이 있다. 그것은 그림동화 읽기는 어린이보다 어른이 먼저 하여야 하고, 그리고 나서 어린이와 어른이 함께 하여야 한다는 것이다.²⁴⁾ 대부분의 어른은 의무감에서 그림동화를 읽는다. 부모들은 자녀에게 사줄 그림동화를 선택하기 위해서 읽고, 교사들은 어린이에게 그림동화를 가르치기 위해서 읽는다. 물론 그것도 나쁘지 않다. 그러나 가장 바람직한 것은 즐기기 위해서 읽는 것이다. 사실, 그림동화 중에는 어른이라야 감동할 수 있는 작품이 많다. 왜냐 하면, 작가가 고심하여 마련한 글-그림의 상관 관계는 어린이의 눈에는 그 의미가 잘 드러나지 않기 때문이다. 어른을 감동시키는 그림동화가 어른의 수준에서 창작되고 제작된 그림동화만을 뜻하는 것은 아니다.²⁵⁾ 어린이의 시각에서 인간과 세계를 형상화한 그림동화라 할지라도 어른은 얼마든지 감동할 수 있다. 어른의 이러한 감동은 오히려 어린이에게 유의하게 작용한다. 왜냐 하면 어른의 감동은 그림동화에 구현된 본연의 예술성에 대한 공감에서 비롯되는 것이기 때문이다.

24) 어른이 어린이와 함께 그림동화를 읽을 때, 어른이 어린이에게 ‘본 대로 말하게 하는 질문(Look-Say Question)’을 하는 것이 바람직하다고 Wiener는 제안한다. 이 질문은 단순하게 보이지만 결코 단순하지가 않다. 이 질문은 어린이를 언어의 샘에 폭 빠지게 하고, 창조적인 반응과 자신에 대한 믿음을 생동감 있게 이끌어내기 때문이라는 것이다. (Harvey S. Wiener, Talk With Your Child, Viking Penguin Inc, 1988, 92면 참고.)

25) 전적으로 어른을 위하여 글과 그림으로 이야기를 엮은 책도 있다. 이러한 것은 ‘그림소설’이라고 부를 만한데, 밀란 쿤데라 등이 글을 쓰고, 크빈트 부흐홀츠가 그림을 그린 『책그림책』이 그 좋은 예가 될 것이다. 이 책의 서문에 따르면, 46명의 작가에게 크빈트의 그림을 하나씩 보내어, 그 그림 속에 들어 있는 내용에 대해 한 자 적어달라고 부탁해서 이 책을 만들었다고 한다. (밀란 쿤데라 외 글·크빈트 부흐홀츠 그림·장희창 옮김, 『책그림책』, 민음사, 2001, 참고.)

그림동화는 흥미로운 것이어야 한다. 감동할 것 같은 예감이 흥미를 유발하고 감동이 이루어질 때 흥미는 지속된다. 따라서 우리는 감동을 얻을 수 있는 것에 대해서만 흥미를 느낀다. 어린이의 경우, 진정한 예술성이 아닌 의사 예술성에 대해서도 곧잘 흥미를 느낀다. 낭만적인 글이나 환상적인 그림에 의한 예술적 분위기에 젖는 것만으로도 만족할 수 있기 때문이다. 그러나 그것은 정서의 고양이가 아니라 감정의 흥분일 뿐이다. 어른은 정서의 고양에서 흥미를 느끼지만 어린이는 감정의 흥분에서 흥미를 느낀다. 이러한 까닭에, 어른이 어린이의 그림동화 읽기에 동참하여, 감정의 흥분을 정서의 고양으로 이끌어 줄 필요가 있다는 것이다.

참고 문헌

- 김세희·박남숙(1999), 『아동문학의 전달매체』, 양서원, 2판.
김세희·현은자(1997), 『어린이의 세계와 그림이야기책』, 서원, 3판.
류재수(1994), 『눈사람이 된 풍선』, 보림.
서정숙(1999), 『부모의 그림책 읽어주기』, 창지사.
원종찬(2000), 『아동문학과 비평정신』, 창작과비평사.
위승희(1994), 「어! 시장이 이상하네」, 보림.
이경우 외(1997), 『유아에게 적절한 그림책』, 양서원.
이상금(1998), 『그림책을 보고 크는 아이들』, 사계절.
이성표(1994), 「그림자 길을 따라갔어요」, 보림.
이재복(2001), 『판타지 동화 세계』, 사계절.
이지호, 「열린 문학교육의 논리」, 문학교육학 4호, 한국문학교육학회.
임희영 율김(1994), 『딩동~ 하나님 편지 왔어요! 1-2』.
조미자 그림·강주경 글(2000), 「어느 공원의 하루」, 마루벌.
최윤정(2001), 『그림책』, 비룡소.
한국어린이문학교육연구회(1999), 『환상그림책으로의 여행』, 다음세대.

- 마가레테 브룬스, 조정옥 옮김(1999), 『색의 수수께끼』, 세종연구원.
- 마쓰이 다다시, 이상금 역(1999), 『어린이 그림책의 세계』, 한림출판사.
- 마쓰이 다다시, 이상금 역(1990), 『어린이와 그림책』, 샘터.
- 만리오 브루사틴, 정진국 옮김(2000), 『색채 그 화려한 역사』, 까치.
- 모리스 샌닥 글·그림, 강무홍 옮김(1994), 『괴물들이 사는 나라』, 시공사.
- 몰리 뱅 글·그림, 이은화 옮김(2000), 『쏘피가 화 나면- 정말, 정말 화 나면...』, 아가월드.
- 밀란 쿤데라 외 글·크비트 부호홀츠 그림·장희창 옮김(2001), 『책그림책』, 민음사.
- 벤자민 레베르트 및 우르술라 레베르트 글·힐데가르트 뮐러 그림, 유혜자 옮김(2001), 『짓지 못하는 강아지』, 중앙출판사.
- 빌렘 플루서, 윤종석 옮김(1998), 『디지털 시대의 글쓰기』, 문예출판사.
- 사라 페리 글·그림, 이경우 번역(2000), 『만약……』, 아가월드.
- 스에나가 타미오, 박필임 옮김(2001), 『색채 심리』, 예경.
- 알리키 브란덴 베르크 글·프란츠 브란덴베르크 그림, 이수연 옮김(1995), 『나도 아프고 싶어!』, 시공사.
- 엘라 마리(1996), 『나무』, 시공주니어.
- 엘라 마리(1995), 『빨간 풍선의 모험』, 시공 주니어.
- 엘렌 E. M. 로버츠, 김정 옮김(1987), 『그림책 쓰는 법』, 보성사.
- 윌리엄 스타이그 글·그림, 조은수 옮김(2001), 『슈렉!』, 비룡소.
- 존 로 타운젠드(1996), 『어린이책의 역사 1』, 강무홍 옮김, 시공사.
- 페리 노들먼, 김서정 옮김(2001), 『어린이문학의 즐거움1』, 시공주니어.
- 폴 아자르(1999), 『책·어린이·어른』, 햇살과 나무꾼 옮김, 시공사.
- J. Goodnow, 김정 옮김(1989), 『아동화 연구』, 교육과학사.
- Jean Piaget, 송명자·이순형 공역(1985), 『아동의 언어와 철학』, 중앙적성출판사.
- S. I. Hayakawa, *Language in Thought and Action*, George Allen &

- Unwin LTD, 1965, 2nd edition,
Daniel Marcus Mendelowitz, *Children are Artists*, Stanford University
Press, 1963
Harvey S. Wiener, *Talk With Your Child*, Viking Penguin Inc, 1988
Jaul Johnson, *Picture & Word Together*, Heinemann, 1997
佐野美津男, 『兒童文學 세미나』, 季節社, 1979

<초록>

그림동화의 내용 구성 방법 연구

이 지 호

그림동화는 글과 그림을 유기적으로 결합하여 허구 세계를 형상화하는 어린이문학의 한 장르이다. 그림동화의 특성은 그 내용 구성에서 잘 드러난다. 그림동화의 글과 그림은 의미적으로 서로 의존한다. 따라서 글-그림의 관계를 이해하지 못하면 양자를 유기적으로 결합할 수가 없다.

그림동화의 내용 구성은 먼저 글을 창안하고 그것의 의미를 그림으로 관련짓는 과정을 거치게 된다. 그림동화의 서사 구조는 글의 내용으로 형성되지만, 그것의 서사적 정보는 그림과 함께 독자에게 전달한다. 그림은 글의 표면적 의미를 구체적으로 설명하거나 글의 이면적 의미를 상징적으로 형상화한다.

글-그림의 번역 관계에 따라서 그림동화의 내용 구성은 묘사형, 해석형 그리고 암시형으로 유형화할 수 있다. 그림동화의 내용 구성 방법은 그림동화의 쓰기뿐만 아니라 읽기에 내재되어 있는 질서를 드러낸다. 따라서 그것은 그림동화의 교육 방법으로 활용될 수도 있다.

【핵심어】 그림동화, 내용 구성 방법, 글, 그림, 묘사형, 해석형, 암시형

<Abstract>

A Study on the methods of organizing contents in picture story books

Lee, Ji-ho

Picture story books are a genre in children's literature that represents fiction by using words and pictures combined. Individual characters in picture story books are represented in contents. Words and pictures in story books contents depend on each other for meaning. Those who don't understand the relationship between words and pictures may not know how to combine them.

The organizing of contents of picture story books undergoes a process where words are created and pictures are related to their meanings. The narrative structure in storybooks is formed by the contents or its words. Bringing words and pictures together helps relay to the reader the narrative information. Pictures explain concretely the meaning of words or represent symbolically the meaning behind the words.

According to various translations, organizing contents in picture story books can be done in 3 ways, that is, by making use of descriptions, interpretations, and allusions. The way of organizing contents in picture story books indicates the underlying order inherent in the direction the writing and its reading has taken. So, it can be used as the way of educating of picture story books.

【Key Word】 picture story books, methods of organizing contents, words, pictures, descriptions, interpretations, allusions.