



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위 논문

애니메이션 영화 <어네스트와 셀레스틴>에 나타난
다문화 내용 기호학적 분석

A Semiotic Analysis of Multi-cultural Contents
in <Ernest & Celestine>



2016 년 2 월

인하대학교 대학원

다문화학과 (다문화교육 전공)

홍 유 나

교육학석사학위 논문

애니메이션 영화 <어네스트와 셀레스틴>에 나타난
다문화 내용 기호학적 분석

A Semiotic Analysis of Multi-cultural Contents
in <Ernest & Celestine>



2016 년 2 월

지도교수 김 영 순

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

인하대학교 대학원

다문화학과 (다문화교육 전공)

홍 유 나

이 논문을 홍유나의 석사학위 논문으로 인정함.

2016년 2월



주심 _____ (인)

부심 _____ (인)

위원 _____ (인)

애니메이션 영화 <어네스트와 셀레스틴>에 나타난 다문화 내용 기호학적 분석

홍 유 나
다문화학 다문화교육 전공

한국은 양적 수치상으로 이미 다문화사회로 접어들었다고 하지만 한국사회 내에 존재하는 ‘다문화’에 대한 편견과 차별, 다문화가정구성원들이 겪는 다양한 종류의 부적응은 여전히 한국의 다문화사회를 이야기하는 데에 있어 문제점으로 떠오른다. 이는 다문화사회가 추구하는 사회통합을 저해하는 요소로, 한국사회가 양적 수치상 뿐 아닌 질적 수준에서의 보다 건강한 다문화사회로 전환되기 위해서는 이러한 문제의 해소를 위한 꾸준한 성찰과 노력이 요구된다.

이에 본 연구는 한국의 다문화사회에 대한 질적 성찰에서 시작하여 다문화사회에서 갖는 미디어의 역할에 주목하고 있다. 미디어는 그것이 갖는 소통의 기능, 사회화 기능의 측면에서 현대사회에 있어 그 역할이 강조되는데, 특히나 이해와 공감을 바탕으로 한 상호소통이 무엇보다 중요한 다문화사회에 있어서 미디어의 중요성은 강조될 수밖에 없다. 따라서 최근 질적 수준에서의 다문화사회로의 전환을 위한 대안점으로 미디어의 역할이 강조되고 있으며, 다문화교육에 있어서 역시 미디어의 역할이 강조되어 ‘다문화 미디어교육’이라는 용어가 파생되어 나오기도 한다.

하지만 다문화교육에 있어 미디어가 갖는 효용성에 비해, 그와 관련한 수업 자료는 미비한 실정이다. 따라서 다문화교육적 관점에서 연구된 보다 질 높고 학습에 적합한 미디어 자료의 연구 및 개발이 요구되며, 이에 본 연구는 다문화교육현장에서 활용할 수 있는 미디어 수업자료 개발을 목적으로 한다.

이를 위해 본 연구는, 현재 우리사회에 존재하는 특정미디어매체를 연구대상으로 선정하고 그것이 담고 있는 내용을 다문화적 관점에서 분석하여 이를 다문화교육 시 활용할 수 있는 자료로서 제시하고자 하였다.

연구대상은 다양한 미디어매체 중 가장 대중적이면서도 접근이 용이하고 또한 몰입과 정서적 감응을 쉽게 불러일으키는 영상미디어매체인 영화를 선택하였으며, 그 중에서도 애니메이션 영화인 <어네스트와 셀레스틴>을 연구대상으

로 선정하였다.

연구문제는 “애니메이션 영화 <어네스트와 셀레스틴>이 함의하고 있는 다문화내용은 무엇인가”이며, 연구문제 해결을 위한 분석방법으로는 보다 체계적이고 심층적인 분석을 가능하게 하는 기호학적 분석방법을 활용하였다. 영화를 기호학적으로 분석한다는 것은 단순히 감상차원에서 즐기는 오락매체로서의 영화를 수많은 사회적 의미를 담고 있는 의미체로 변화시킨다는 것을 뜻한다. 즉, 본 연구를 통해 대상영화를 다양한 메시지를 담고 있는 의미체로 변화시키고 이를 다문화교육적 관점에서 재해석함으로써 대상영화를 다문화교육현장에서 활용할 수 있는 수업자료로 제시하고자 하는 것이다.

분석은 총 3단계로 나누어 진행하였다. 우선 1차 통합체 분석에서는 영화의 시퀀스에 따른 서사구조를 분석하였으며, 이를 통하여 영화 전체를 관통하는 중심주제를 파악하였다. 2차 계열체 분석에서는 등장인물 분석, 동작소 분석, 직시소 및 상징소 분석을 통하여 영화 곳곳에 내재하고 있는 기호적 장치들과 숨은 의미들을 보다 구체적으로 파악하였다. 마지막 3차 담화분석에서는 등장인물들의 담화내용을 토대로 언어기호 이면에 담겨있는 숨은 의미들을 파악하였으며, 1차와 2차 분석이 영화의 내용자체에 초점을 둔 분석인 반면 3차 분석은 보다 큰 틀에서 사회비판적 의미를 읽어내는 데에 초점을 두었다.

이러한 과정을 통해 살펴본 분석결과를 토대로, 본 연구자는 대상영화가 담고 있는 메시지를 다문화사회와 연결시켜 크게 5가지 주제로 정리할 수 있었다. 첫 번째는 편견에 관한 문제, 두 번째는 사회적 책임에 관한 문제, 세 번째는 정체성에 관련한 문제, 네 번째는 집단 간뿐 아니라 집단 내 다양성에 관한 문제, 다섯째는 공존과 관련한 문제이며, 각각의 주제에 대한 본 연구자의 관점을 결론부분에서 보다 구체적으로 제시하였다.

본 연구를 통해 살펴본 분석결과의 내용은 다문화교육 시 교육의 주제와 목적에 맞게 영화의 전체 혹은 부분을 적절히 활용할 수 있을 것이며, 또한 교수자와 학습자가 함께 논의하고 성찰할 수 있는 수업자료로 활용될 수 있다는 데에 기대점이 있다. 하지만 이러한 분석내용은 연구자의 관점과 역량에 따라 그 수준과 내용이 달라질 수 있기 때문에 어느 정도 연구자의 주관이 개입될 수 있다는 한계를 갖는다. 그럼에도 본 연구가 의의를 갖는 점은 우리사회에 넘치는 미디어매체들 속에서 쉽게 지나쳐버릴 수 있는 미디어 메시지를 다시 돌아볼 수 있게 하고, 그것이 담고 있는 본질적 의미는 무엇인지, 또한 미디어가 다문화사회에서 갖는 교육적 가능성은 어떠한지 조명할 수 있게 한다는 것이다.

목차

국문초록	i
목 차	iii
표 목 차	v
그림목차	vii
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	7
3. 선행연구	8
3.1 미디어와 다문화교육	8
3.2 선행연구의 시사점	10
II. 이론적 배경	12
1. 다문화주의와 다문화교육	12
1.1 다문화주의의 흐름	12
1.2 한국의 다문화주의	14
1.3 한국의 다문화교육	16
2. 다문화교육과 미디어교육	19
2.1 미디어교육의 개념	20
2.2 미디어능력과 커뮤니케이션	23
2.3 미디어를 활용한 다문화교육	26
3. 방법론으로서의 기호학	29
3.1 문화와 기호학	29
3.2 기호의 성격 및 의미작용	31
3.3 영화의 통합체 및 계열체 분석	35

Ⅲ. 연구방법	39
1. 분석 방법	39
1.1 분석 준거	39
1.2 분석 방법	41
2. 분석 대상	42
2.1 영화의 개괄적 정보	42
2.2 대상선정준거 및 이유	43
Ⅳ. 연구결과	46
1. 통합체 분석 : 시퀀스에 따른 서사구조 분석	46
2. 계열체 분석	50
2.1 등장인물 분석	50
2.2 동작소 분석	55
2.3 직시소 및 상징소 분석	72
3. 담화 분석	80
3.1 셀레스틴과 기숙사구성원간의 대화	81
3.2 곰가족 구성원간의 대화	84
3.3 셀레스틴과 치과의사취의 대화	87
3.4 어네스트와 셀레스틴의 대화	90
3.5 법정에서 이루어지는 대화	95
4. 소결	99
Ⅴ. 결론	102
참고문헌	109
Abstract	117

표 목 차

<표 1> 최근 10년간 한국사회의 체류외국인 증감추이.....	1
<표 2> 바아케(D. Baacke)의 미디어능력의 범주.....	25
<표 3> 퍼스(Peirce)의 삼분법.....	33
<표 4> 연구 대상 분석 과정.....	42
<표 5> <어네스트와 셀레스틴>의 시퀀스에 따른 서사구조.....	46
<표 6> <어네스트와 셀레스틴> 등장인물의 역할에 따른 분류.....	51
<표 7> 어네스트와 셀레스틴이 우정을 쌓기 전 단계: 첫 만남.....	66
<표 8> 어네스트와 셀레스틴이 우정을 쌓기 전 단계: 재회.....	67
<표 9> 어네스트와 셀레스틴의 우정 단계: 동거의 시작.....	68
<표 10> 어네스트와 셀레스틴의 우정 단계: 서로간의 우정.....	69
<표 11> 어네스트와 셀레스틴의 우정 단계: 보호자적 존재.....	70
<표 12> 어네스트와 셀레스틴의 우정 단계: 필수적인 존재.....	71
<표 13> 차이를 강조하는 직시소 및 상징소.....	74
<표 14> 공존을 강조하는 직시소 및 상징소.....	75
<표 15> 셀레스틴과 아이들의 대화.....	81
<표 16> 사감쥐와 셀레스틴의 대화.....	82
<표 17> 기숙사 아이들의 대화.....	83
<표 18> 엄마곰과 아이곰의 대화.....	84
<표 19> 셀레스틴을 발견한 곰가족의 대화.....	85
<표 20> 저녁식사 중인 곰가족의 대화.....	86
<표 21> 의사쥐가 셀레스틴의 그림을 휴지통에 버리며 훈계하는 장면에서의 대화	87
<표 22> 앞니 빠진 쥐가 누워있는 진료대 앞에서의 대화.....	88
<표 23> 쥐와 곰의 그림이 그려진 이동식 칠판 앞에서의 대화.....	89
<표 24> 어네스트와 셀레스틴의 첫 만남에서의 대화.....	90
<표 25> 경찰차 안, 어네스트와 셀레스틴의 대화.....	92
<표 26> 어네스트와 셀레스틴이 경찰을 피해 도피한 직후상황의 대화.....	93

<표 27> 악몽을 꾸 후 어네스트와 셀레스틴의 대화.....	94
<표 28> 쥐마을 법정 안에서의 대화.....	95
<표 29> 곰마을 법정 안에서의 대화.....	96
<표 30> 불이 난 법정 안, 셀레스틴과 관사곰의 대화.....	97



그림 목 차

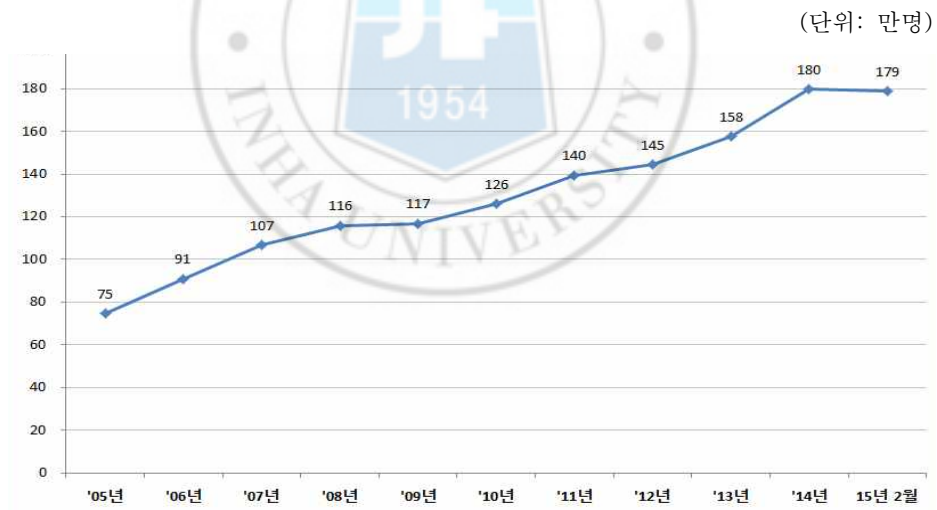
[그림 1] 소쉬르(Saussure)의 기호체계.....	34
[그림 2] 바르트(Barthes)의 의미작용 이중체계 모형.....	35
[그림 3] <어네스트와 셀레스틴>의 등장인물 관계도.....	52
[그림 4] 관계도에 따른 등장인물 분류.....	53
[그림 5] 어네스트와 셀레스틴의 시간에 따른 관계 변화.....	54
[그림 6] 이데올로기를 심어주는 몸짓.....	56
[그림 7] 이데올로기를 깨주는 몸짓.....	57
[그림 8] 개인의 꿈과 사회의 꿈의 대립 I.....	59
[그림 9] 개인의 꿈과 사회의 꿈의 대립 II.....	59
[그림 10] 사회의 요구를 거부하는 행위소.....	60
[그림 11] 도피생활 및 꿈과 관련된 행위소.....	61
[그림 12] 차에 몰감을 칠하는 행위소.....	62
[그림 13] 사회 속에서 이루고 싶은 공존의 꿈과 관련된 행위소.....	63
[그림 14] 어네스트와 셀레스틴이 판사를 구해내는 장면.....	65
[그림 15] 사회 및 개인 간 거리감을 나타내는 상징소.....	77
[그림 16] 어네스트와 셀레스틴의 불안한 상황을 암시하는 상징소.....	78
[그림 17] 꿈사회가 셀레스틴을 바라보는 시선을 나타내주는 상징소.....	79
[그림 18] 정체성과 관련한 상징소.....	80

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

2015년 2월 28일 기준, 한국의 체류외국인 수는 총 1,787,728명이 되었다. 이는 전년대비 14.6% 증가한 수치로, 이 중 단기체류자는 403,220명, 장기체류자는 1,384,508명, 등록외국인 수는 1,093,239명이다. 또한 최근 10년간의 증감추이를 살펴보았을 때, 2006년 91만 명, 2007년 107만 명, 2008년 116만 명, 2009년 117만 명, 2010년 126만 명, 2011년 140만 명, 2012년 145만 명, 2013년 158만 명, 그리고 2014년 약 180만 명으로 한국사회의 체류외국인 수는 꾸준히 증가하고 있는 추세이다.¹⁾

<표1> 최근 10년간 한국사회의 체류외국인 증감추이



출처 : 출입국·외국인 정책 통계월보[2015년 2월호]

이처럼 최근 한국사회는 다양한 인종과 민족으로 구성된 이른바 ‘다문화사

1) 법무부의 출입국·외국인 정책 통계월보 2015년 2월호의 외국인 체류관리 현황의 통계표를 참조하였다. 본문에서 총 체류외국인 수 전년대비 증가수치는 2014년 2월 기준 총 체류외국인 수와 비교한 수치이다.

회'로 변화해가고 있다. 다문화사회란 일반적으로 한 국가나 사회 속에 복수의 다른 인종, 민족 등 여러 집단이 지닌 다양한 문화가 함께 존재하는 사회를 말한다.²⁾ 그러나 이는 단순히 표면적인 정의일 뿐, 보다 본질적인 측면에서의 다문화사회란 단순히 구성원의 언어나 민족, 문화적 배경이 다양한 상태 그 자체를 의미하는 것이 아닌 공동체를 구성하는 모든 하위집단의 문화가 존중되고 서로 동등한 위치에서 소통할 수 있는 사회를 의미한다. 다시 말해, 다양한 인종과 민족이 소수자라는 이유만으로 소외되지 않고 사회적, 경제적, 문화적으로 평등을 누릴 수 있는 사회를 진정한 의미의 다문화사회라 할 수 있다.

그렇다면 한국사회가 다문화사회인가에 대한 논의는 앞서 언급한 것과 같은 양적 측면에서가 아닌 질적 측면에서 이루어져야 할 것이다. 전반적으로 한국사회는 성별, 나이, 교육, 경제적 수준에 따라 위계화가 심하며 장애인이나 성적 소수자 등 사회적 약자나 소수자의 목소리가 약하다. 게다가 역사적으로 단일민족신화가 뿌리 깊게 이어져오고 있어 이주민들에 대한 태도 역시 개방적이지 못하다. 이러한 한국사회의 분위기 속에서 이방인일 뿐 아니라 소수자이기도 한 다문화구성원들은 사회적 편견과 차별의 대상이 되기 쉽고, 이에 따른 다양한 종류의 어려움과 부적응을 겪기 십상이다.

그 단편적 예로 여성가족부에서 제시한 전기택(2012)의 전국 다문화가족 실태조사를 보면, 외국인이라는 이유로 무시나 차별을 당한 경험이 있는지 묻는 질문에 결혼이민자 및 귀화자 등의 41.3%가 '그렇다'라고 답한 것을 확인할 수 있다. 이는 2009년도 대비 13%나 증가한 수치로, 다문화가정구성원들이 겪는 사회적 차별이 오히려 시간이 지날수록 증가하고 있음을 보여준다. 또한 다문화가정 자녀의 학교폭력 피해율은 8.7%로, 전체학생들의 피해율 8.5%에 비해 다소 높은 것을 확인할 수 있다. 뿐만 아니라 2015년 교육부에서 발표한 보도자료에 따르면, 다문화가정 청소년들의 학업중단률은 초등학교생 0.8%, 중학생 1.2%, 고등학교생 2.1%로, 전체학생들의 학업중단률이 각각 0.6%, 0.8%, 1.6%인 것에 비해 높게 나타나는 것을 확인할 수 있다.³⁾ 이 외에도, 천호성·박계숙(2012)은 다문화가정자녀 4명 중 3명은 학교부적응 현상을 경험한다고 밝혔으

2) 한국다문화교육연구학회(2014). 『다문화교육 용어사전』. 교육과학사. p.117

3) 이는 2014년 2월을 기준으로 한 수치이며, 특히 다문화가정 학생들의 학업중단률은 2013년과 비교했을 때 수치상의 변화가 없는 것으로 나타났다.

며, 조영달(2006)은 10명 중 2명이 집단따돌림을 경험한다고 밝혔다. 또한 오성배(2005)는 다문화가정의 아이들은 언어학습 및 정체성, 대인관계 등의 문제로 인해 학습결손을 겪고 학교를 중퇴하거나 방황한다고 하였으며, 김미숙 외(2011)는 한국에서 태어난 다문화가정 아이의 경우에도 70% 이상이 피부색 때문에 인종적 차별을 받고 있다고 밝혔다.

이러한 연구자료들은 모두 한국 다문화사회의 질적 측면을 살피는 데에 있어 근거가 되는 자료로, 앞서 살펴본 것처럼 한국사회에서 들리는 ‘다문화’란 키워드는 아직까지 우리사회에 건강한 형태로 자리 잡지 못하고 있음을 보여준다. 즉, ‘다문화’에 대한 편견은 여전히 극복되지 않고 우리 생활 속에 자리하고 있어 한국사회가 다문화사회로 전환되는 데에 있어 걸림돌로 작용하고 있는 것이다. 따라서 한국사회가 보다 건강한 다문화사회로 자리 잡기 위해서는 먼저 우리사회의 구성원으로서 함께 살아가고 있는 다양한 주체들에 대한 편견을 없애는 일이 선행되어야 할 것이다. 즉, 차이를 차별로 대하지 않고 서로가 서로를 존중할 수 있는 인식의 전환이 요구되는데, 이때 무엇보다 중요한 것이 상호동등한 입장에서의 소통이다. 우리사회를 이루는 구성원들이 다수자 혹은 소수자라는 이름으로 분리되지 않고 모두가 특정개인으로서 동등한 입장을 유지한 채 서로의 생각과 마음을 교류할 수 있을 때, 비로소 서로 간의 이해와 공감 가능성이 가능해지기 때문이다.

최근 이러한 관점에서 다문화사회에 있어 미디어가 갖는 중요성이 강조되고 있다. 미디어는 현대사회에 있어 인간 커뮤니케이션의 주축으로 자리 잡고 있으며 그것이 갖는 영향력 및 파급력으로 인해 사회·문화·정치적으로 갖는 중요도가 점차 높아지고 있는데, 특히 다문화사회에서 그 중요성이 높아지는 이유는 다문화사회에 있어 무엇보다 중요한 것이 바로 상호동등한 입장에서의 소통이기 때문이다. 서로가 갖는 차이로 인해 심리적으로 거리를 좁히기 어렵고, 또한 각자가 처한 환경적인 문제로 인해 서로 교류가 쉽지 않은 상황에서 미디어는 인간과 인간 사이의 중간자로서 자리하며 효과적인 소통의 도구로 활용될 수 있다.

미디어가 다문화사회에서 갖는 효과성을 보다 구체적으로 살펴보면, ‘소통’과 ‘사회화’라는 두 가지 측면으로 나뉘볼 수 있다. 먼저, 소통의 측면에서의 미디어는 현대사회에 있어 인간 커뮤니케이션의 필수적 수단이다. 커뮤니케이션이

란 인간의 믿음, 가치관, 감정 등을 공유하며 의미를 나누는 행위로, 모든 종류의 만남에 있어 기본이 되는 활동이다. 사회적 존재로서의 인간은 어떠한 형태로든 커뮤니케이션 활동을 하는데, 만약 이 커뮤니케이션이 불가능한 경우 개인은 사회에서 소외되기 쉽다.⁴⁾ 이러한 인간 간 이루어지는 커뮤니케이션 행위는 현대사회에 들어 미디어를 통하게 되었고, 그 범위와 영향력이 단순한 개인과 개인을 넘어 범세계적으로까지 확대된다. 즉, 현대사회에 있어 미디어는 서로가 서로를 소외시키지 않고 커뮤니케이션 활동을 하는 데에 있어 필수적 매체이자 그것이 갖는 영향력 면에서도 중요한 매체로 자리 잡게 된 것이다. 바로 이러한 이유에서 미디어가 다문화사회에서 갖는 중요성이 부각된다. 건강한 형태의 커뮤니케이션이 필수적으로 요구되는 다문화사회에서 서로가 서로를 소외시키지 않고, 개인 간, 집단 간, 문화 간 서로를 이해하며 조화롭게 더불어 살아가기 위해서는 미디어가 필수적 요소이자 무엇보다 중요한 매체이기 때문이다.

둘째로, 사회화적 측면에서의 미디어는 한 시대의 생활양식이나 가치관을 전달하고 다양한 사회적 관계를 보여줌으로써 간접경험을 가능하게 한다. 이러한 이유로 미디어는 2차 사회화기관으로 분류되기도 하는데, 2차 사회화기관은 특정한 목적을 갖고 인위적으로 형성되는 형식적·공식적 장을 말한다.⁵⁾ 즉, 미디어는 가공된 형태의 하나의 현실로서 개인이 직접 경험하기 어려운 다른 시대, 다른 문화, 다른 인간관계를 간접적으로 경험할 수 있게 해주는 일종의 사회로서의 역할을 하는 것이다. 우리는 미디어를 통해 한 사회의 언어나 문화를 배울 수 있고, 간접경험을 통해 타문화에 대한 이해의 폭을 넓힐 수도 있다. 때문에, 다른 환경과 문화를 경험해온 다양한 구성원들이 서로의 문화를 배우는 데에 있어서 뿐 아니라, 길으로 드러나는 ‘차이’로 인하여 생길 수 있는 편견, 서로에 대한 경험이 적다는 데에서 비롯되는 오해에 있어서도 다문화사회에서 미디어가 갖는 역할이 크다 할 수 있다.

하지만, 이렇게 미디어가 현대사회에 있어 갖는 역할이 큰 만큼 그에 따른 위험성 역시 커진다. 미디어 속 현실은 어디까지나 미디어 생산자에 의해 가공된 현실로, 만약 미디어 수용자가 이러한 점을 제대로 인지하지 못하고 미디어

4) Larry A. Samovar & richard E. Porter(2004). 정현숙 외 역(2007). 『문화 간 커뮤니케이션』. 커뮤니케이션북스

5) 김정은(2013). 김영순 외 11인 공저. 『영상미디어교육의 이해』. 커뮤니케이션북스. p.334

를 사회화의 도구가 아닌 사회 그 자체로 인식하게 된다면 현실에 대한 왜곡된 시각을 갖게 될 수도 있다. 다문화사회 역시 마찬가지로, 미디어가 그려내는 다문화사회의 모습을 비판적 시각 없이 그대로 수용할 경우 개인은 다문화사회에 대한 왜곡된 시각을 가질 수 있다. 뿐만 아니라 미디어를 통한 커뮤니케이션 행위는 의미를 나누고 그에 따른 의미작용을 수반하는 일로, 이는 즉, 의미를 전달하는 사람과 받는 사람 모두의 책임이 따른다는 것을 의미한다. 따라서 미디어를 소통의 도구 혹은 사회화의 도구로 활용할 경우, 그것이 개인 및 사회에 미치는 영향력과 파급력을 제대로 인지하여 미디어를 수용하는 것 뿐 아니라 생산하는 데에 있어서도 책임감과 비판적 시각이 유지되어야 하는 것이다.

이처럼 미디어는 그것이 갖는 중요성만큼이나 그에 따른 비판적 성찰과 책임이 요구되는 매체이다. 그리고 미디어가 갖는 이러한 과제는 곧 교육적 필요성과 연결된다. 미디어에 대한 올바른 인식과 비판적 시각은 교육적 노력을 통해서 가능해지기 때문이다. 이러한 관점에서 최근 다문화사회 역시 미디어교육에 대한 논의가 점차적으로 늘어나고 있으며, 이에 미디어교육과 다문화교육을 연계시켜 실행하고자 하는 다양한 노력들이 이루어지고 있다. 먼저, 지난 2009년에는 방송통신위원회에서 『다문화와 미디어교육』이라는 다문화 미디어교육 교사용 참고 교재를 펴내기도 하였으며, 학교 내에서의 다문화 관련 미디어교육 역시 점차 증가하고 있는 추세이다. 또한 전국단위의 ‘다문화가족지원센터’, ‘시민미디어센터’, ‘외국인근로자지원센터’ 등 학교 밖에서도 다양한 종류의 미디어 교육 프로그램을 실시하고 있다.

뿐만 아니라, 다문화교육과 미디어교육을 연계시키는 ‘다문화 미디어교육’이라는 개념이 등장하기도 한다. 김민숙(2009)은 다문화 미디어교육을 ‘다문화사회에서 미디어와 관련된 모든 교육적 사고를 대상으로 하며, 교수-학습과정에 다문화능력을 함양시킬 수 있는 교육내용을 선정 및 조직해 놓은 일련의 교육과정’이라고 하였으며, 김영순(2010)은 ‘다문화가정구성원들뿐 아니라 사회구성원 모두에게 미디어교육을 통해 다문화인식을 재고하게 하는 것’을 다문화 미디어교육으로 보았다. 즉, 사회구성원 모두가 다문화능력 혹은 다문화인식을 함양시킬 수 있도록 하는 미디어와 관련한 모든 형태의 교육을 ‘다문화 미디어교육’이라고 본 것이다. 이러한 새로운 용어의 등장은 다문화사회에 있어 미디어가 갖는 중요성 및 그에 따른 교육적 필요성이 높아짐에 따른 현상으로, 즉, 다문

화교육에 있어서의 미디어교육은 독자적으로 분류되어 논해질 만큼의 중요성을 갖게 된 것이다.

본 연구는 기본적으로 이러한 관점을 공유하고 있다. 다시 말해, 다문화사회에서 미디어가 갖는 역할에 주목하여 다문화교육적 관점에서 미디어를 활용하고자 한다. 앞서 말했듯 한국사회가 진정한 다문화사회로 전환되기 위해서는 서로 간 이해와 공감을 바탕으로 한 건강한 형태의 소통이 이루어져야 하는데, 이때 미디어와 관련한 교육적 노력이 하나의 중요한 방법론이 될 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구는 이러한 노력의 일환으로, 실제 교육현장에서 학생들의 다문화인식 수준을 높이기 위해 활용할 수 있는 미디어 수업자료를 개발하고자 한다. 이를 위해 먼저 특정미디어매체를 선정한 후 그것이 담고 있는 내용을 분석할 것이며, 분석내용을 다시 다문화적 관점에서 재해석함으로써 대상미디어를 다문화교육 시 활용 가능한 수업자료로 제시하고자 한다.

본 연구에서 선택한 연구대상은 우리사회의 다양한 미디어매체 중 가장 대중적이면서도 접근이 용이하고, 또한 몰입과 정서적 감응을 쉽게 불러일으키는 영상미디어매체인 영화, 그 중에서도 애니메이션 영화인 <어네스트와 셀레스틴>이다. 선정의 이유는 대상영화가 표면적으로 드러내고 있는 내용들이 다문화사회와 관련하여 다양한 방식으로 해석 가능할 것이라는 연구자의 주관적 관점이 우선적으로 작용했다. 이후, 보다 객관적인 관점에서 접근하여 <어네스트와 셀레스틴>이 갖는 영화로서의 예술적 가치, 다양한 관점에서의 접근 가능성, 연령 및 흥미에 있어서의 폭넓은 관객수용력 등에 대한 고려를 통해 최종적으로 선택하였다.

대상영화의 분석방법으로는 보다 심층적이고 체계적인 분석을 가능하게 하는 기호학을 활용할 것이다. 영화를 기호학적으로 분석한다는 것은 단순한 감상 차원에서 즐기는 오락매체로서의 영화를 무수한 사회적 의미를 담지하는 의미체로 변화시킨다는 것을 뜻하는데, 즉, 기호학적 분석을 통해 애니메이션 영화 <어네스트와 셀레스틴>을 수많은 의미를 담고 있는 하나의 의미체로 변화시키고자 하는 것이다. 영화가 감상대상이 아닌 의미체가 될 때, 이는 그것이 담고 있는 내용들을 읽어야만 하는 하나의 텍스트가 된다. 즉, 기호학적 분석을 통해 텍스트로 변화된 영화는 우리가 읽어내야만 하는 교육교재로서 활용될 수 있는 것이다.

따라서 본 연구는 애니메이션 영화 <어네스트와 셀레스틴>을 기호학적으로 분석함으로써 그것이 담고 있는 내용을 읽어내고, 이를 다시 다문화적 관점에서 재해석함으로써 대상영화를 다문화교육 시 활용할 수 있는 수업자료로 제시하고자 한다.

2. 연구문제

본 연구는 애니메이션 영화인 <어네스트와 셀레스틴>을 기호학적으로 분석함으로써 대상영화가 함의하고 있는 다문화적 내용을 알아보하고자 한다. 이는 실제 다문화교육현장에서 활용할 수 있는 미디어 수업자료를 개발하기 위함이며, 이를 위해 현재 우리사회에 존재하는 수많은 미디어매체들 중 하나인 애니메이션 영화 <어네스트와 셀레스틴>을 다문화교육적 관점에서 살펴보고자 한다. 이를 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

- 애니메이션 영화 <어네스트와 셀레스틴>이 함의하고 있는 다문화적 내용은 무엇인가?

위와 같은 연구문제를 해결하기 위해, 먼저 1장에서는 본 연구와 관점을 공유하고 있는 선행연구들을 살펴볼 것이다.

다음 2장에서는 분석을 진행하기에 앞서 이론적 근간이 되는 논의들을 살펴볼 것이다. 본 연구의 이론적 배경은 ‘다문화주의와 다문화교육’, ‘다문화교육과 미디어교육’, ‘방법론으로써의 기호학’ 이렇게 세 가지로 구성하였다.

3장에서는 연구문제를 해결하기 위한 분석 방법에 대해 보다 구체적으로 제시할 것이다. 또한 본격적인 분석에 앞서 영화의 이해를 돕기 위해 연구대상에 대한 기본적인 정보를 제공하고자 한다.

4장에서는 본격적인 분석을 진행할 것이다. 이때에는 3장에서의 분석방법설계에 따른 각 단계별 목적에 맞게 대상영화를 보다 구체적으로 살펴볼 것이며, 그 내용을 상세하게 기록할 것이다.

5장에서는 연구의 전체과정을 다시 한 번 정리한 후, 4장에서 분석한 연구

결과를 다문화적 관점에서 재해석하여 제시할 것이다. 또한 본 연구를 진행하면서 느꼈던 한계점 및 의의를 정리하며 미디어를 활용한 다문화교육의 방향성에 대해 제언하고자 한다.

3. 선행연구

3.1 미디어와 다문화교육

본 연구는 다문화교육에 있어 미디어가 갖는 역할과 중요성에 주목하고 있다. 따라서 본 연구를 진행하기에 앞서, 현재 다문화교육과 미디어가 어떠한 방향성을 갖고 연구되고 있는지 살펴보고자 한다. 다문화교육과 미디어를 연계시키는 관점에서 이루어진 연구들은 크게 3가지로 나눠 살펴볼 수 있었다. 첫째는 ‘다문화 미디어교육’의 방향성에 관련한 연구, 둘째는 다문화교육현장에서의 미디어 활용에 관련한 연구, 셋째는 미디어가 담고 있는 다문화 내용과 관련한 연구들이다.

첫 번째, 다문화 미디어교육의 방향성에 관련한 연구들로는 정희경(2013), 권정숙(2010), 이창호·정의철(2010), 정의철(2011, 2013), 이미숙(2008), 최연·권호순(2014), 홍종배·유승관(2014), 강진숙·이은비(2010), 임희경·안주아·신명희(2012), 배무진(2010) 등이 있다. 먼저, 정희경(2013)은 영상미디어센터 및 이주민방송TV 등에서 실시하고 있는 다문화 미디어교육 사례 분석을 통해 현재 이루어지고 있는 다문화정책과 다문화 영상미디어교육에는 철학과 원칙이 부재하다고 하였다. 이와 같은 맥락에서 문제점을 지적하고 있는 이은비·강진숙(2013)은 다문화 미디어교육의 개념과 철학을 정립하기 위해서는 다문화주의 담론에 대한 진지한 논의가 이루어져야 하며, 무엇보다 다문화주체의 정체성을 우선 규정할 필요가 있음을 강조하였다.

반면, 권정숙(2010), 이창호·정의철(2010), 정의철(2011, 2013)은 보다 구체적인 관점에서 다문화 미디어교육의 방향성과 과제를 탐색하였다. 특히, 이창호·정의철(2010)은 다문화방송제작자 및 정책담당자들과의 인터뷰를 통해서 다

양한 채널의 활용, 미디어 내용의 다양성, 미디어 속 이미지 및 관점의 전환, 이주민 2세에 대한 중요성 강조 등을 제시하였으며, 정의철(2011, 2013)은 미디어를 활용한 다문화교육은 다수자와 소수자 모두를 위해서 이루어져야 하며 지역사회 프로그램을 통해서는 물론 학교와 가정에서도 이루어져야 한다고 강조했다.

그 외, 이미숙(2008), 최연·권호순(2014), 홍종배·유승관(2014), 강진숙·이은비(2010), 임희경·안주아·신명희(2012), 배무진(2010) 등의 연구는 이주노동자나 결혼이주여성, 다문화가정 청소년이라는 특정 성격을 지닌 다문화소외계층을 대상으로 한 연구를 통해 그들이 겪는 다양한 종류의 문제를 미디어교육을 통해 해소시키고자 하였다.

두 번째, 다문화교육현장에서의 미디어 활용에 관한 연구는 추병완(2012), 김연수·이기정·김형민(2013), 유향선(2013), 진상범·김형민(2014), 김영순·김미라(2010), 문경선(2014), 배현주(2009), 정은주(2010), 백진주(2015), 이유섭(2011), 서윤정(2008), 홍은옥(2011), 안정임(2011) 등이 있다. 먼저, 추병완(2012)은 초등 도덕과에서의 반편견 교수 전략으로 미디어 활용 교육을 제안하였으며, 특히 미디어가 갖는 간접접촉의 효과를 강조하였다. 김연수·이기정·김형민(2013)은 영상콘텐츠를 활용한 다문화교육의 실태조사를 통하여 영상콘텐츠를 활용의 다문화교육적 효과성을 검증하였으며, 진상범·김형민(2014)은 영상미디어매체가 갖는 서사성, 간접경험의 장, 현대인들의 미디어의존성 등에 주목하여 영상매체가 상호문화교육에 있어 효과적인 도구가 될 수 있음을 강조하였다.

반면, 김영순·김미라(2010), 유향선(2013), 문경선(2014), 배현주(2009), 정은주(2010), 백진주(2015), 이유섭(2011), 서윤정(2008), 홍은옥(2011) 등의 연구는 실제 교육현장에서 활용할 수 있는 수업모형 및 수업자료를 제시하고자 한 연구들이다. 이들 연구는 공통적으로 미디어리터러시 관점에서 접근하고 있으며, 이를 통해 미디어 활용수업이 다문화교육현장에서 어떠한 식으로 활용될 수 있는지, 또한 그것이 갖는 효과는 어떠한지에 대해 보다 구체적 예시를 제공하고 있다.

세 번째, 미디어가 담고 있는 다문화 내용과 관련한 연구는 임정수(2012), 주재홍·김영천(2013), 김성란(2010), 장민정(2014), 권금상(2008), 오창우·이현주(2011), 김현강(2015), 이소현(2014) 주혜연·노광우(2013), 심훈(2013), 원숙

경(2014), 성일석(2012), 황영미(2011), 윤상현(2014), 정민아(2012), 양진오(2013), 손은하(2010), 박선희(2013), 박남원(2014), 김소혜(2010), 최석희(2012), 김미경(2012) 등이 있다. 이들 연구는 다양한 미디어 속에 나타난 다문화가정, 이주여성, 이주아동 등의 모습을 비판적·성찰적으로 들여다보고자 한 연구들이다.

특히, 미디어가 담고 있는 다문화 내용에 관련한 연구는 영화를 대상으로 하고 있는 연구들이 많았는데, 원숙경(2014), 성일석(2012), 황영미(2011), 윤상현(2014), 정민아(2012), 양진오(2013), 손은하(2010), 박선희(2013), 박남원(2014), 김소혜(2010), 최석희(2012), 김미경(2012) 등 다수의 연구가 영화가 재현해내는 다문화 이미지를 분석 대상으로 하고 있다. 이는 현재 우리사회에 영화가 미치는 영향력이 그만큼 크다는 것을 시사한다고도 볼 수 있다.

3.2 선행연구의 시사점

다문화교육과 미디어를 연계시키는 관점에서 이루어진 연구들은 크게 3가지로 나눠 살펴볼 수 있었다. 먼저, 보다 큰 틀에서 다문화 미디어교육의 방향성에 대해 접근하고 있는 연구들은 대부분 현재 진행되고 있는 다문화관련센터나 시청자미디어센터의 미디어교육프로그램 분석을 통해 이루어지고 있었다. 다음으로, 학교현장에서 이루어지는 미디어를 활용한 다문화교육과 관련한 연구들은 대부분 비(非)다문화가정 청소년들의 다문화인식을 높이는 데에 초점을 두고 있었다. 마지막으로, 미디어가 담고 있는 다문화 내용에 관한 연구들은 다양한 미디어매체 속에 나타난 다문화 관련 정보나 이미지를 비판적·성찰적 관점에서 살펴보고 있었다.

이에 따른 시사점은 다음과 같다.

먼저, 방향성에 관해 접근하고 있는 연구들이 공통적으로 강조하고 있는 바는 현재 실행되고 있는 다문화·미디어교육은 아직 초기 단계이기 때문에 먼저 사회통합적 관점에서의 진지한 관심과 논의가 이루어져야 한다는 것, 또한 이를 토대로 그 철학을 확고히 해야 한다는 것이다. 보다 구체적인 과제로는 다문화·미디어교육 대상의 정체성을 명확히 규정하여 그에 따른 다양한 방식의 교육이

이루어져야한다는 것, 다양한 성격의 다문화구성원들이 보다 주체적으로 참여하고 소통할 수 있도록 미디어 채널의 다양성이 확보되어야 한다는 것, 미디어가 생산해내는 다문화 콘텐츠를 해석하고 비평할 수 있는 능력을 함양해야 한다는 것, 또한 새로운 가치와 메시지를 창출하고 이를 이야기할 수 있는 스토리텔링 능력을 함양해야 한다는 것 등이 있었다.

다음으로, 학교현장의 다문화교육에 있어서 미디어 활용에 관련한 연구들은 공통적으로 학생들의 다문화인식 수준을 높여주는 데에 있어 미디어가 효과적인 도구로 활용될 수 있음을 강조하고 있었다. 이들 연구 중 특히 구체적인 수업모형을 제시하고 있는 연구들은 다문화교육현장에서 실제로 활용할 수 있는 수업자료를 제시했다는 데에 의의가 큰 연구들이었으나 그 수가 많지 않았다. 즉, 다문화교육에 있어 미디어가 갖는 효과성에 비해 이를 활용하고자 하는 구체적인 수업 모형이나 수업 자료는 아직 미비한 실정으로, 실제 다문화교육현장에서 활용할 수 있는 보다 질 높고 학습에 적합한 수업자료의 연구 및 개발이 필요하다는 시사점을 얻을 수 있었다.

마지막으로, 미디어가 담고 있는 내용에 관련한 연구들은 다양한 미디어매체가 묘사하고 있는 다문화현실 및 다문화구성원들의 모습을 살펴봄으로써 우리 사회에 대한 비판적 사고와 성찰적 시각을 갖게 한다는 데에 의의가 큰 연구들이었다. 특히, 이들 연구는 앞서 말한 ‘질 높고 학습에 적합한’ 수업자료로서 교육현장에서 다양한 방식으로 활용될 수 있는 가능성을 지닌 연구들이기도 하다. 하지만 아쉬운 점은 이들 연구는 다문화교육적 활용가능성에 초점을 맞춘 연구들이 아니기 때문에 실제 교육현장에서 활용하기에는 분명한 한계점을 지닌다는 것이다. 물론 미디어 내용 분석은 우리가 미처 알지 못했던 우리사회의 단면을 돌아볼 수 있게 하여 성찰과 비판을 가능하게 한다는 점에서 그 자체로 의미와 가치를 지닌다. 하지만 보다 교육적 활용가능성에 초점을 둔 분석이 이루어진다면, 성찰적·비판적 사고의 함양을 기대할 수 있는 대상의 범위가 교육적 실천 속에서 자연스럽게 확대되어 미디어 내용 분석을 통한 기대효과는 사회적 차원으로 확장될 수 있을 것이다.

II. 이론적 배경

1. 다문화주의와 다문화교육

1.1 다문화주의의 흐름

다문화주의란 다문화사회를 바라보는 하나의 관점이자 신념으로, 그 용어는 1980년대 후반 미국에서부터 사용되기 시작하였다. 인종과 민족이 다양한 미국의 경우, 다문화주의 이전 1960년대에 이미 사회 내에 존재하는 다양한 집단의 문화를 이해하고 존중하고자 하는 노력이 이루어졌는데, 이러한 노력은 문화다원주의(cultural pluralism)라는 이름하에 진행되었다. 즉, 문화다원주의는 서로 다른 집단의 역사나 문화, 정체성들을 그들 고유의 것으로 인정하고 존중하고자 했던 미국사회의 노력에서 시작된 것이다. 문화다원주의는 한 사회 내에 존재하는 다양성의 통일을 이루어 사회통합을 이루고자 했다는 데에 그 의의가 있다. 하지만 이는 두 가지의 한계점을 갖는다. 첫째는 그 속에 권력구조가 숨어있다는 것이며 둘째는 문화를 바라보는 데에 있어 본질주의적 입장을 취한다는 것이다(정은주, 2010).

첫 번째 한계점인 권력구조의 문제는 문화다원주의가 말하는 ‘인정’의 개념에서 비롯된다. 문화다원주의는 각각의 집단이 갖고 있는 문화나 정체성을 독자적인 것으로 인정함으로써 다양한 문화집단의 평화적 공존을 이루고자 하였으나, 이때의 ‘인정’은 주류문화가 소수문화를 인정하고 용인하는 차원에서 이루어진 것이다. 따라서 문화다원주의가 말하는 사회적 통합은 문화적으로 우위를 지닌 집단과 문화적으로 열등한 집단이라는 위계적 의미체계를 그대로 지닌 채 이루어지게 된다. 이러한 이유로 문화다원주의를 통한 사회적 통합은 그 안에 불안요소를 담고 있는 불완전한 통합일 수밖에 없었다. 바로 여기에서 문화다원주의가 갖고 있는 그 첫 번째 한계점을 발견할 수 있다. 즉, 불평등한 권력구조를 그대로 유지한 채 사회통합을 이루고자 했다는 것이 첫 번째 한계점이다.

두 번째 한계점인 문화 본질주의적 입장은 한 집단의 문화를 역사적으로 형성된 것이 아닌 자연적으로 고정된 것으로 보았다는 데에서 문제점을 찾을 수 있다. 문화를 고정된 것으로 바라보는 관점은 서로가 갖고 있는 문화적 차이를 고정화시키는 것으로, 서로 다른 집단이 가진 문화에 대한 고정관념을 극복할 수 없게 한다. 뿐만 아니라, 한 집단의 문화가 자연적으로 고정된 ‘본질적인 그 무엇’이라면 동일한 집단 속에는 ‘차이’란 것이 존재할 수 없게 된다. 따라서 이러한 본질주의적 관점은 동일한 집단 내에 존재할 수 있는 개인의 차이나 다양성에 대한 고려 역시 불가능하게 만든다. 즉, 집단 간의 차이를 고정화시키고 집단 내의 차이를 수용할 수 없게 하는 위험성을 지니는 것이 문화다원주의가 갖는 또 다른 한계점이다.

이에 미국사회는 문화다원주의가 갖는 이러한 한계점을 극복하고 인종 및 민족의 다양성에 따른 사회적 통합에 있어 보다 질적인 수준에서의 변화를 꾀하고자 하는데, 이때 대두된 것이 바로 다문화주의이다. 따라서 다문화주의는 문화다원주의의 한계점을 극복하고자 문화에 있어서의 탈중심화, 문화적 혼종성, 문화 간 차이, 소수문화 등을 강조하게 된다(정은주, 2010). 즉, 다문화주의는 단순히 소수자 집단의 문화가 주류 문화에 동화되는 것이 아닌 상호 동등한 입장에서의 문화적 공존을 추구하고자 하며, 또한 개인이 갖고 있는 문화와 정체성은 언제든지 변할 수 있다는 사실을 인정함으로써 집단 간의 다양성뿐 아니라 집단 내에서의 다양성 또한 인정하고자 하는 방향으로 전개된다.

이렇게 미국사회에 등장하게 된 다문화주의는 곧, 미국뿐 아니라 호주, 캐나다, 스웨덴 등에서도 각광을 받기 시작한다. 이들 국가가 다문화주의에 주목한 이유는 사회 내에 존재하는 민족적 다양성을 인정하고 각자가 가진 고유한 문화를 유지할 수 있도록 보장하는 것이 그들의 헌법 원리와 사회적 이념에 합치한다는 생각에서였다.⁶⁾ 또한 이를 통해 소수자들의 불리한 사정 및 불평등을 해소시킴으로써 다문화사회에 있어서 발생할 수 있는 사회적 갈등을 감소시킬 수 있다고 믿고 다문화주의에 대한 논의를 꾸준히 이어나가는데, 이때의 논의는 개인 및 집단의 권리를 인정하고 문화적 평등을 이룸으로써 사회적 갈등을 해소시킬 수 있으며, 이는 곧 개인 뿐 아니라 사회 전체에도 도움이 된다는 논지에서 이루어진 것이었다. 그리고 바로 이러한 서구사회의 노력 속에서 다문화주

6) 한경구(2008). 다문화 사회란 무엇인가. 『다문화 사회의 이해: 다문화교육의 현실과 전망』. 동녘. p.94

의는 하나의 이념으로 자리 잡게 된다.

이렇듯, 다문화주의는 서로 간의 차이 및 문화에 대한 존중을 통해 평등하고 조화로운 사회를 이루고자 한 서구사회의 노력에서 비롯된 개념으로 볼 수 있다. 다문화주의는 문화를 고정된 것이 아닌 인간에 의해 역사적으로 형성되어 온 것으로 봄으로써 문화의 유연성을 인정하고, 또한 주류문화와 소수문화를 동등한 관점에서 바라보며 각 문화가 갖는 고유성과 가치를 존중하는 입장에서 논의되어져왔다. 즉, 다문화주의는 문화에 대한 보다 유연한 관점과 평등한 시각을 통해 다문화사회에서 발생할 수 있는 사회적 불평등 및 갈등을 해소하고자 하며, 이를 통해 궁극적으로는 사회적 통합을 이루고자 하는 것이다.

1.2. 한국의 다문화주의

한국의 경우, 다문화주의에 대한 논의는 이주노동자 및 결혼이주여성의 증가와 함께 이루어졌다. 단일민족신화가 강한 한국사회에서 외국인노동자나 결혼이민자들은 사회적 편견과 차별의 대상이 되었으며, 이에 일부 시민운동가, 종교계, 학계 등에서 이들이 처한 어려움을 보다 현실적·사회적 관점에서 해결해나가기 위해 국내에 도입한 것이 바로 다문화주의의 개념과 이상이었다. 한국사회는 1980년대 말 유입되기 시작한 이주노동자와 1990년대 중반 이후 급격히 늘어난 결혼이주여성들로 인해 이주민이 급증하기 시작하였는데, 초기에는 이들이 처한 열악한 환경이나 차별적 상황에 대해 큰 관심을 기울이지 않았다. 그러나 한국사회 전반에서 인권의식이 점차 높아지기 시작하고 민족주의 및 가부장제에 대한 비판이 늘어나면서 다문화주의에 대한 관심 역시 확대되기 시작한다.⁷⁾ 특히, 2006년 한국계 혼혈 미식축구스타인 하인즈 워드의 성공과 방한을 기점으로 그 관심이 고조되었으며, 이 시기를 기점으로 다문화사회에 대한 국가차원의 정책적 논의 및 사회적 관심이 본격적으로 이루어지기 시작한다.

하지만 한국사회는 서구사회와는 달리 문화적 다양성에 대한 경험이 부족하고, 또한 그동안 사회 깊숙이 존재해왔던 단일민족, 순혈주의, 가부장주의 등의 사고로 인해 다문화사회를 바라보는 시각 자체가 외국의 경우와는 다르다. 따라

7) 한경구(2008). 앞의 책. pp.86-134

서 다문화주의를 논하는 데에 있어 타국가의 개념이나 정책을 그대로 가져와 적용시키기에는 다소 무리가 따른다는 한계점이 있다. 이러한 이유로 그동안 한국사회에서는 ‘어떤 다문화주의’여야 하는가에 대한 문제가 꾸준히 제기되어왔는데, 다문화사회 및 다문화주의에 대한 논의들이 꾸준히 이루어지고 있음에도 불구하고 여전히 그에 대한 적절한 답을 명확히 제시하지는 못하고 있다. 하지만 ‘어떤 다문화주의인가’에 대한 해결책은 명확한 답을 찾는 데에 있는 것이 아닌, 꾸준히 논의를 해나가는 과정 그 자체에 있을 것이다. 다문화주의란 것은 한순간에 결정할 수 있는 단순한 ‘취사선택의 문제’가 아닌, 다차원적이고 지속적으로 꾸준히 고민해나가야 할 ‘성찰의 문제’이기 때문이다.⁸⁾

하지만 ‘어떤 다문화주의인가’에 대한 문제는 비단 한국사회만이 갖는 특수한 고민이 아니다. 모든 국가는 그 나름의 독특한 역사적 배경과 사회문화적 특수성을 지니고 있으며, 한국사회보다 앞서 다문화주의에 대해 논의해 온 서구의 여러 국가들 역시 마찬가지로 그들 사회만이 갖는 특수성이 분명히 존재하기 때문이다. 각 국가가 갖는 개별적 특수성에도 불구하고 다문화주의가 세계적 큰 흐름 속에서 일정한 방향으로 꾸준히 논의되고 있는 데에는 다문화주의가 갖는 보편적 가치 때문이다. 따라서 아직 다문화사회 초기단계이며 우리사회에 맞는 적절한 다문화주의의 유형을 정립하지 못한 현시점에서는 타국가의 다문화사회에서 발견할 수 있는 공통점에서 그 대안점을 찾는 것이 보다 현명한 방법일 수 있다. 즉, 한국사회가 어떠한 다문화주의를 추구할 것인가에 관한 논의는 우리사회가 가진 특수성에 대한 고려뿐 아니라 다양한 시행착오를 거치며 추구되어 온 세계적 흐름 속에서 이루어질 필요가 있다.

이러한 관점에서 볼 때, 한국사회가 지향해야 할 다문화주의의 대안점은 ‘다양성의 가능성’과 ‘차이의 철학’에서 찾을 수 있을 것이다. 모든 경우의 다문화사회가 갖는 특징은 문화적 다양성으로 설명할 수 있으며, 이러한 다문화사회가 추구하는 다문화주의의 이론적 근간에는 차이의 철학이 있기 때문이다. 다문화사회에 있어서의 다양성이란 인구학적 특성, 인성적 특성, 능력과 수단이 갖는 ‘차이’에서부터 비롯된다. 이때의 ‘차이’란 위계화된 차이가 아닌 수평적 관점에서의 차이를 의미한다. 즉, 다문화사회에서 ‘다양성’을 가능하게 하는 것은 ‘차이’를 바라보는 시선과 태도에 있다고 볼 수 있다.

8) 차윤경·함승환(2012). 다문화사회와 다문화주의. 『다문화교육의 이해와 실천』. 학지사. p.32

‘다양성의 가능성’은 존슨 앤 존슨(David W. Johnson, Roger t. Johnson)이 말한 ‘다양성’의 개념을 통해 보다 구체적으로 살펴볼 수 있다. 존슨 앤 존슨(David W. Johnson, Roger t. Johnson)은 다양성이란 우리의 사고가 고정관념화 되는 것을 막을 수 있으며 세상을 대하는 데에 있어서 보다 창조적이고 유연한 태도를 가질 수 있게 한다고 했다. 또한 다양성은 타자에 대한 인정과 존중을 바탕으로 평등한 인간관계를 형성할 수 있게 하고 소수의 가치를 이해하고 그들의 권리를 보호함으로써 민주주의를 가능하게 한다고 하였다.⁹⁾ 즉, 보다 유연한 관점에서 세상과 타인을 바라볼 수 있게 함으로써 서로 간의 차이 및 개개인의 가치와 권리를 인정하고, 이를 통해 보다 창조적이고 민주적인 시민사회를 가능하게 하는 것이 바로 ‘다양성’이 갖는 가능성이다.

살펴본 것처럼, 다문화사회에 있어서의 다양성이란 것은 개인이 갖는 차이를 인정하고 긍정하여 이를 통해 보다 창조적이고 민주적인 시민사회를 이룰 수 있게 하는 것이다. 이때 차이를 인정하고 긍정한다는 것은 문화다원주의의 입장에서처럼 주류집단이 소수집단의 문화를 인정해주는 ‘승인’의 개념이 아닌 상호 동등한 입장에서 서로가 가진 문화적 차이를 존중하고 소통하고 교류해나갈 수 있도록 하는 보다 적극적인 차원에서의 ‘긍정’을 의미한다. 즉, 우리사회가 추구해야 할 다문화주의의 근본적 지향점은 다양한 주체들이 서로 간의 ‘차이’를 대하는 데에 있어 인식과 태도를 변화시켜 ‘다양성’이 갖는 무수한 가능성들을 현실사회 속에서 실현시키고자 하는 것으로 정리할 수 있다.

1.3 한국의 다문화교육

다문화교육은 다문화주의와 마찬가지로 문화다원주의의 이념으로부터 그 시작을 찾을 수 있다. 1960년대 이후, 미국사회에서는 당시 저소득층 학생들과 유색인종 학생들의 낮은 학업성취도가 사회적 문제로 떠오르면서 이를 해소하고자 하는 사회적 논의가 이루어지는데, 이때 주목된 것이 바로 다문화교육이다. 이 당시의 다문화교육에 대한 논의는 ‘문화적 박탈’이란 개념에 초점을 두

9) David W.Johnson, Roger T.Johnson(2001). 김영순 외 역(2010). 『다문화교육과 인간관계』. 교육과학사

고 이루어졌다. 이는 저소득층 및 유색인종 학생들이 보이는 낮은 성취도의 원인을 문화적 결손에서 찾고자 하는 것으로, 학습에 적합하지 않은 환경으로 인해 학생들은 문화적으로 결손되어 있고 그러한 결손은 곧 학생들의 낮은 학업 성취도로 이어진다는 것이 당시의 논리였다. 따라서 이때의 다문화교육은 적당한 문화적 경험을 하지 못한 학생들에게 다양한 경험을 제공해주고자 하는 관점에서 이루어졌다. 하지만 당시의 다문화교육은 문화다원주의에 바탕을 두고 있었기 때문에, 다문화교육을 통한 경험의 제공 역시 문화다원주의가 갖는 한계점을 그대로 지닌 채 진행되었다. 즉, 미국사회의 주류문화를 경험하고 이를 올바르게 이해시키려는 관점에서 이루어졌고, 이는 곧 학생들을 주류사회에 적응시키고 동화시키려는 쪽으로 흘러가 소수학생들의 문화적 다양성을 인정하지 않는다는 한계점을 드러내게 된다.

그러다가 1980년대 후반, 다문화사회를 바라보는 관점이 문화다원주의에서 다문화주의로 전환되면서 다문화교육의 방향도 새로운 전환점을 맞이하게 된다. 주류문화와 소수문화가 갖는 고유성과 가치를 동등한 입장에서 바라보고자 한 다문화주의 하에서의 다문화교육은 소수집단 학생들의 학교 부적응 문제의 원인을 그들이 처한 환경이 아닌 인종적 편견이나 불평등한 사회구조에서 찾고자 하였다. 즉, 학생들의 낮은 학업성취도의 원인을 개인이 아닌 사회구조에서 찾고자 한 것이다. 따라서 이때부터는 다문화교육의 방향성이 변화하여, 학생들에게 다양한 문화를 제공함으로써 주류사회에 적응시키고자 하는 것이 아닌 학생들이 자신의 고유문화를 유지하면서 주류문화와 조화를 이루어 살아갈 수 있도록 하는 것이 다문화교육의 목적이 되었다.

이렇게 다문화교육은 문화다원주의에서 다문화주의로의 변화, 문화의 다양성과 차이를 바라보는 관점의 변화로 인해 그 방향성이 변화되어왔다. 문화다원주의에 입각한 다문화교육은 문화다원주의의 한계점을 그대로 지닌 채 진행되었기 때문에 소수집단과 주류집단이 갖는 권력구조를 그대로 유지하려는 정치적 수단으로 악용되기도 하였으며, 또한 개인 및 집단의 문화를 억압하고 다양성의 가치를 무시함으로써 사회적 균열을 해소시키지 못한다는 한계점을 그대로 지니게 된다. 반면, 다문화주의에 기반한 다문화교육은 본질주의적, 동화주의적 관점에서의 다문화교육을 지양하고 소수자의 권리 보호 및 다양한 문화를 동등한 입장에서 존중함으로써 보다 민주적인 방식으로 사회가 유지되고 통합될 수

있도록 하는 교육을 지향하게 된다.

이러한 다문화교육의 패러다임의 변화는 한국의 다문화교육을 논할 때에 역시 그대로 적용된다. 한국의 경우, 문화다원주의적 다문화교육과 다문화주의적 다문화교육에 대한 논의는 보수적 입장과 진보적 입장이란 말로 설명되는데, 먼저 보수적 입장에서 이루어지는 다문화교육은 문화다원주의적 입장과 맥을 같이 한다. 즉, 이때의 교육은 문화적 다양성을 바라보고 타문화에 대한 이해를 추구하지만 여기에는 주류문화에 대한 성찰적 시각이 배제되어 있기 때문에 기존 문화 체제를 손상하지 않는 범위에서만 문화적 다양성이 인정된다. 또한 이때의 다문화교육의 목적은 소수문화가 지배문화에 동화되고 포섭되는 것을 전제로 하고 있어서 문화 본질주의적 한계를 그대로 내포하게 된다.

반면, 진보적 입장에서의 다문화교육은 다문화주의에 입각하고 있어 타문화가 가지고 있는 상대적인 가치를 인정한다. 따라서 보수적 입장의 다문화교육과는 달리 자문화의 전통이나 가치에 대한 학습자들의 비판적 성찰을 요구한다. 즉, 자문화중심주의에서 벗어나 타문화를 그 자체로서 이해하고 존중하며 서로 간 대화와 신뢰를 바탕으로 다문화적 정체성을 수립하고자 하는 것이다. 그리고, 바로 이것이 우리사회가 근본적으로 추구하고자 하는 다문화교육의 입장이기도 하다.¹⁰⁾

물론 한국의 다문화사회가 아직 초기단계라는 점을 생각할 때, 한국의 다문화교육 역시 ‘어떤 다문화교육’을 시행할 것인지 그 근본적 지향점에 대해서는 꾸준한 논의가 이루어져야 할 것이다. 동화주의적 관점이든 다문화주의적 관점이든, 보수적 다문화교육이든 진보적 다문화교육이든 이에 대한 꾸준한 논의를 통해 한국사회에 부합하는 다문화교육이 실행되어야 하기 때문이다. 하지만 앞서 말한 것처럼 한국사회의 다문화사회로의 전환이 비단 우리만의 독립된 문제가 아닌 세계적 흐름 속에서 진행되는 것이라는 점을 생각한다면, 우리의 다문화교육은 보다 세계화된 시각과 객관화된 관점 속에서 조화롭게 진행될 필요가 있다.¹¹⁾ 따라서 한국의 다문화교육은 자민족중심주의에서 벗어나 보다 성찰적이고 보편적 관점에서 문화적 다양성을 바라보는 진보적 입장을 개진해야 한

10) 모경환(2009). 다문화교육의 개념과 목표. 최충욱 외 공저. 『다문화교육의 이론과 실제』. 양서원. p.96

11) 조난심(2009). 다문화교육과 학교교육과정. 최충욱 외 공저. 『다문화교육의 이론과 실제』. 양서원. p.139

다는 것이 설득력을 지닌다.

이러한 관점에서 한국의 다문화교육을 바라본다면, 우리사회의 다문화교육이 추구해야 할 지향점은 문화다원주의가 아닌 다문화주의적 관점에서 논해져야 할 것이다. 즉, 문화다원주의의 첫 번째 한계점인 문화가 갖는 권력구조에서 벗어나야 하며, 이를 위해서는 자문화중심주의에서 벗어나 보다 성찰적인 관점에서 다문화교육을 바라봐야 한다. 또한 문화다원주의의 두 번째 한계점인 본질주의적 시각에서 벗어나야 하며, 이를 위해서는 우리사회에 뿌리 깊은 단일민족신화에서 벗어나 문화란 언제든 변할 수 있고 그 문화를 공유하는 구성원들 역시 언제든 변할 수 있다는 점을 인식하여 우리가 갖고 있는 문화적·인종적·민족적 편견을 해소할 수 있도록 해야 한다.

보다 구체적인 다문화교육의 지향점으로는, 먼저 다문화교육은 우리사회 내에 존재하는 다양한 문화적 차이를 그 자체로서 가치 있는 것으로 바라보고 서로를 동화의 대상이 아닌 존중의 대상으로 바라봄으로써 보다 평등한 입장에서 더불어 살 수 있게 하는 인간교육차원에서 이루어져야 할 것이다. 또한 다문화교육에서 말하는 차이나 다양성은 단순히 이주민들로 인해 생겨나는 문화적 차이만을 의미하는 것이 아닌 기존사회 내에 존재했던 차이와 다양성 또한 포함하는 의미여야 할 것이다. 서로 다른 문화에 대한 관용을 이야기하면서 기존사회의 다양성을 인정하고 수용하지 못한다면 그것은 이율배반적인 논의가 되기 때문이다.¹²⁾

즉, 다문화사회에 대처하기 위한 우리사회의 다문화교육은 단순히 다문화가정 자녀에 대한 적응교육 차원에서 이루어지는 교육에 불과해서는 안 되며, 다수 및 소수 학생 모두를 대상으로 성이나 인종, 소득수준, 장애유무 등에 상관 없이 모든 사람을 편견 없이 존중할 수 있는 시민적 태도를 함양할 수 있도록 하는 인간에 대한 교육이어야 할 것이다.

2. 다문화교육과 미디어교육

12) 모경환(2009). 앞의 책. 양서원. p.95

2.1 미디어교육의 개념

미디어란 어떠한 정보를 담고 수용자에게 이를 전달하는 매개체를 말한다. 현대사회에 들어 그동안 인간과 인간 사이에서 이루어지던 정보교류는 미디어를 통하게 되었고, 이에 따라 전달 가능한 정보의 양 및 그 범위가 확대되어 인간커뮤니케이션의 범위가 범세계적으로 확장되었다. 오늘날의 개인은 미디어를 통해 시공간을 넘어 타인과 소통하고, 서로 간 정보를 전달하고 교류하며 다양한 사회·문화적 경험을 하고 있다. 이러한 미디어의 영향력은 미디어 기술의 발달과 함께 지속적으로 확장되어 왔으며 오늘날의 사회는 가히 미디어사회라고 할 수 있을 만큼 그 영향력이 커졌다.

현대인은 미디어를 통하지 않고는 더 이상 소통할 수 없을 정도로 미디어에 의 의존성이 크다. 또한 미디어가 그려내는 세상을 곧 현실로 받아들여 오히려 현실이 미디어를 닮아가는 모순적인 상황이 발생하기도 한다. 이러한 사회적 분위기에 따라 가상과 현실의 구분은 점점 불분명해지고 있으며, 이렇게 미디어가 만들어내는 가상현실과 실제현실이 연속적으로 만나면서 융합되어 이루어지는 제 3의 현실을 이른바 혼합현실이라고 칭하기도 한다.¹³⁾ 즉, 현대사회에서의 미디어는 단순한 가상현실에 불과한 것이 아니라 현실과 가상의 중간 어디쯤에 있는 새로운 현실을 창조해내는 기능을 하기도 하는 것이다.

이러한 제 3의 현실을 가능하게 하는 것은 미디어를 사용하는 개인이다. 미디어로 통하는 가상현실과 실제현실 사이에는 항상 개인이 있으며, 그 개인이 미디어를 어떻게 받아들이고 사용하느냐에 따라 현실과의 다양한 연결고리가 만들어지기 때문이다. 개인이 미디어를 통해 하게 되는 다양한 경험들은 현실에서 하는 경험과 마찬가지로 영향력을 발휘하는데, 이때에 개인이 그것을 어떻게 받아들이느냐에 따라 그들의 가치관이나 세계관, 삶의 방식 등이 변화되고, 더 나아가 이러한 개인과 개인들이 만나 새로운 사회규범 및 문화현상을 만들어내기도 한다. 즉, 가공된 미디어 속 현실을 통해서 실제 현실이 다시 가공되는 것이다.

미디어의 발달이 이끌어낸 이러한 현실의 변화는 맥루언(McLuhan)의 말을

13) 진중권(2009). 『미디어아트-예술의 최전선』. 휴머니스트. p.120

통해서 잘 설명될 수 있다. 맥루언(Mcluhan)은 미디어가 인간 삶의 외적 토대를 변화시킬 뿐만 아니라 인간의 감각 체계와 행동 양식에 결정적인 영향을 미친다고 보았다.¹⁴⁾ 이는 인간의 의식수준이나 인간 삶의 규범, 문화 등이 변화하는 데에 있어 미디어가 깊이 개입하고 있다는 의미로 볼 수 있다. 마찬가지로의 측면에서 놀다(S. Nolda)는 인간의 문화적 기억은 미디어의 발전을 통해서 체계적으로 형성되고 가속화되었으며, 그 기억의 형상들은 미디어의 기술적 기반 위에서 다시 빠른 속도로 전달되고 확산된다고 하였다. 뿐만 아니라 미디어는 사회의 다양한 공간을 이어줌으로써 시민사회의 공론장을 구성하고 활성화시키는 역할을 한다고 보았다.¹⁵⁾ 놀다(S. Nolda)의 이러한 관점은 맥루언(Mcluhan)과 마찬가지로 인간의 삶과 문화, 사회의 변화를 이끌어내는 데에 미디어가 커다란 역할을 하고 있음을 설명하고 있다.

이러한 관점에서 미디어가 현대사회에서 갖는 의미를 살펴본다면, 미디어는 개인을 변화시키고 새로운 문화와 사회적 공간을 형성해냄으로써 실제현실을 변화시키는 일종의 환경이라고 할 수 있을 것이다. 특히나 오늘날에 있어 현대인의 일상에 그 어느 때보다 깊숙이 자리하고 있는 미디어는 인간의 삶과 문화를 변화시키는 데에 커다란 영향력을 갖는 ‘결정적 환경’이 되고 있다. 인간의 삶 한가운데에 미디어가 위치하고 있다는 것은 미디어에 대한 의존도가 그만큼 높다는 것을 의미하며, 의존도가 높다는 것은 미디어가 개인 및 사회에 미치는 영향력 역시 그만큼 크다는 것을 의미하기 때문이다. 따라서 오늘날 결정적 환경이 되고 있는 미디어를 어떻게 이해하고 수용하며 활용할 것인지에 관한 문제는 사회적·교육적으로 중요한 과제일 수밖에 없다. 미디어를 비판적으로 대하지 못한다면 사회전반에서 미디어를 통해 전달되는 수많은 메시지들로 인해 개인은 방향을 잃고 헤매거나 혹은 미디어가 보여주는 현실에 무기력하게 교화되기 십상이기 때문이다.

미디어교육은 바로 이러한 이유에서 도입되고 강조되어 왔다. 미디어교육의 개념은 초기 ‘미디어에 대한 교육’으로 시작하였다. 이는 미디어 자체를 중심에 둔 개념으로, 미디어에 대한 일반적이고 기술적인 지식을 가르치는 데에 초점을

14) 김동윤(2013). 영상 미디어 리터러시와 민주주의. 김영순 외 공저. 『영상 미디어교육의 이해』. 커뮤니케이션 북스. p.92

15) 최경진(2013). 영상 미디어 교육으로서의 미디어 비평. 김영순 외 공저. 『영상 미디어교육의 이해』. 커뮤니케이션 북스. p.81

두고 이루어졌으며 미디어를 수업보조로 사용하는 것과는 뚜렷이 구분을 짓는 개념이었다. 미디어교육의 초기 개념은 1973년 유네스코에서 조직한 국제영화 텔레비전심의회(IFTC: International Film and Television Council)에서 정의한 미디어교육을 개념을 통해 잘 드러난다. 국제영화텔레비전심의회(IFTC)는 “미디어교육이란 현대의 커뮤니케이션에 대해 배우고 가르치는 연구”라고 하였으며, 또한 미디어교육은 교육적 이론과 실천 속에서 전문적이고도 독자적인 영역으로 다루어져야 함을 강조하였다(UNESCO, 1984; 김양은, 2003 재인용).

이후, 미디어의 기술 및 미디어가 사회에 미치는 영향력이 점차 높아지면서 미디어교육의 내용과 범위도 변화해가기 시작한다. 미디어의 영향력이 높아질수록 미디어에 관련한 사회적 요구는 점차 다양해졌으며, 더 이상 개인은 단순한 미디어사용자나 수용자가 아닌 미디어생산자이자 의미의 수용자, 의미의 창조자로 의식이 변화되어갔기 때문이다. 따라서 미디어가 갖는 일반적이고 기술적 지식을 중요시하던 초기 개념과는 달리 미디어가 갖는 사회적 속성은 어떠한지, 그것이 전달하는 메시지 혹은 그것이 그려내는 세계상은 어떠한지를 보다 비판적으로 수용할 수 있는 능력이 점차 강조되기 시작한다.

이러한 흐름에 따라 최근에는 미디어를 하나의 환경으로 바라보고 이를 이해하는 것이 미디어교육의 중요한 목적이 되었다(김양은, 2005). 이전에는 미디어를 중심에 두고 교육이 이루어졌던 데에 반해 이제는 수용자를 중심에 두고 미디어교육을 바라보게 된 것이다. 또한 미디어 활용가능성의 측면이 강조되고 미디어의 비판적 수용을 통한 미디어교육이 중요시되면서 ‘미디어를 활용한 교육’ 역시 미디어교육의 개념에 포함되었다. 즉, 초기 ‘미디어에 대한 교육’에서 ‘미디어를 활용한 교육’까지를 포괄하는 개념으로 그 범위가 확장된 것이다.¹⁶⁾ 미디어를 올바르게 사용하기 위해서는 미디어의 기본속성을 알아야하며 미디어를 올바르게 읽기 위해선 미디어콘텐츠를 자주 접할 필요가 있기 때문에 미디어에 대한 교육, 미디어를 읽는 교육, 미디어를 활용한 교육은 서로 분리되어 이루어질 수 없는 교육이라는 것이 설득력을 지니게 된 것이다.

따라서 확장된 개념의 미디어교육은 다양한 미디어에 대한 일반적이고 기술적인 지식, 미디어를 읽고 분석하고 평가할 수 있는 능력, 개별 교과에서 설정한 특정 교육 목표를 달성하기 위해 도구로서 미디어를 활용하는 것 모두를 포

16) 최경진. 앞의 책. p.66

관한다. 즉, 미디어 자체뿐 아니라 미디어 환경과 미디어수용자에 중점을 두고 이루어지는 미디어와 관련한 모든 형태의 교육을 미디어교육이라고 할 수 있다.

2.2 미디어능력과 커뮤니케이션

미디어교육은 학습자들이 미디어로 가득한 현실에서 주체성을 잃지 않고 보다 능동적이고 창의적으로 삶과 소통할 수 있도록 하는 교육을 말한다. 이를 위해서는 미디어에 대한 일반적이고 기술적인 지식에 더해 미디어 속 메시지와 그것이 담아내고 있는 현실을 보다 비판적으로 읽고 분석하고 평가할 수 있는 능력이 요구되는데, 미디어교육에서 요구하는 이러한 능력을 포괄적으로 일컫는 개념을 미디어능력(media competence)이라고 한다. 즉, 미디어능력은 미디어교육의 핵심이 되는 개념으로, 미디어를 비판적으로 이해하고 능동적으로 이용할 수 있는 능력, 더불어 미디어를 혁신적이고 창의적으로 구성하고 제작할 수 있는 능력 모두를 포괄하는 개념이다(강진숙, 2005).

이러한 미디어능력의 개념은 독일의 미디어교육학자인 바아케(D. Baacke)가 처음 제시한 것으로, 하버마스(J. Habermas)의 ‘커뮤니케이션 능력’ 개념이 현대적 의미로 확장된 것이다. 하버마스(J. Habermas)의 커뮤니케이션 능력은 언어적 커뮤니케이션에 중점을 둔 개념으로, 언어 외적인 부분을 통해 이루어지는 커뮤니케이션 방식에는 상대적으로 무심하다. 이러한 점에 한계를 발견한 바아케(D. Baacke)는 ‘커뮤니케이션 능력’을 현대사회에 맞게 언어 외적인 부분, 예컨대 제스처나 표정, 행동 등 “보다 혁신적이고 창의적인 행위”를 포함하는 형태의 능력으로 발전시키고자 하였다. 그리고 이러한 취지에서 커뮤니케이션 능력을 미디어교육학적 범주에서 바라보게 되는데, 바로 이러한 과정에서 발전된 것이 ‘미디어능력’이다. 즉, 미디어능력은 현대사회에 맞게 확장된 인간 커뮤니케이션 능력인 것이다.

따라서 미디어능력은 ‘커뮤니케이션 능력’과 불가분의 관계를 갖는다.¹⁷⁾ 강진숙(2013)은 미디어능력이 갖는 성격을 커뮤니케이션 능력과 연관하여 3가지

17) 강진숙(2013). 미디어능력과 영상 미디어교육. 김영순 외 공저. 『영상 미디어교육의 이해』. 커뮤니케이션북스. p.13

로 정리하였다. 첫째, 미디어능력은 미디어에 대한 비판적 이용과 이를 통해 동등한 권리를 가진 인간의 “성숙(Mundigkeit)”을 지향한다. 이는 사회비판적, 민주주의적, 해방적 지향점을 갖는 하버마스의 커뮤니케이션 능력 개념과 그 사유가 맞닿아 있는 것이다. 둘째, 미디어능력은 미디어를 이해하고 다루는 것과 관계하는 능력으로, 미디어를 통해 현대사회에서 능동적이고 사회적 커뮤니케이션을 가능하게 한다. 즉, 커뮤니케이션 능력의 구체적 형태인 것이다. 셋째, 미디어능력은 실질적인 커뮤니케이션 행위를 포함한다. 이 역시 언어적 커뮤니케이션 능력이 행위, 즉 실천을 수반하는 점과 그 맥을 같이 하는 것이다. 즉, 사유, 형태, 행위적 측면에서 미디어능력과 커뮤니케이션은 서로 연결된 개념으로 볼 수 있다.

바아케(D. Baacke)는 이러한 미디어능력과 커뮤니케이션의 상관성을 미디어 교육학적 실천 속에서 포착해야 한다고 강조한다.¹⁸⁾ 바아케(D. Baacke)에 의하면, 미디어능력의 개념 속에는 생물학적, 사회구조적, 문화사회적 퇴적층이 내재되어있는데, 이러한 퇴적층은 미디어와 미디어수용자 간의 상호작용과정에 개입되는 것이다. 그리고 이러한 퇴적층이 개입되는 상호작용과정을 포착해낼 수 있게 하는 것이 바로 미디어교육이다. 이러한 바아케(D. Baacke)의 생각에는 인간을 자신의 삶을 이해하고 형성해나갈 수 있는 능동적 주체로 보는 관점이 전제되어 있다. 바아케(D. Baacke)가 말한 미디어와 미디어수용자 간의 상호작용과정이 가능하기 위해서는 인간이 자신의 내부세계와 외부세계 사이에서 주체적이며 지속적으로 세계를 분석하고 세계를 형성해나가는 능동적 존재여야 하기 때문이다.

이러한 바아케(D. Baacke)의 관점을 정리해보면, 인간은 자신의 내부세계와 외부세계와의 끊임없는 상호작용을 하는 커뮤니케이션 행위를 하는데, 이때 현대사회에서는 그러한 내부와 외부세계 사이를 미디어가 매개하고 있다. 따라서 현대사회에서는 인간의 커뮤니케이션 능력이 곧 미디어능력이며, 이러한 능력을 형성해가는 개인과 세계의 상호작용과정에 교육학적 실천이 개입하여 미디어수용자와 미디어가 갖는 상관성, 그리고 미디어가 매개하는 세계와의 상관성을 포착해내야 한다는 것이 바아케(D. Baacke)의 입장이다.

이러한 바아케(D. Baacke)의 주장을 근거로 하면 미디어교육은 능동적 주체

18) 강진숙(2013). 앞의 책. p.18

인 개인과 미디어 간의 상호작용 속에서 미디어능력이 완성되어가는 전 과정을 다루는 것이어야 한다. 즉, 미디어 이용, 미디어학, 미디어 비평, 미디어 구성 및 제작 모두를 포괄하는 개념이어야 한다. 또한 쇼롭(Schorb, 1997)이 지적한 것처럼 단순히 개인적 차원이 아닌 사회적 차원, 도구적 차원이 아닌 보다 구체적인 행위중심적 차원에서 미디어능력을 바라보고 이를 교육학적으로 실천해야 할 것이다.¹⁹⁾

<표2> 바아케(D. Baacke)의 미디어능력의 범주

미디어 비평	미디어학	미디어 이용	미디어 구성/제작
분석적 차원 (문제의식과 분석능력)	정보적 차원 (미디어지식과 정보습득)	수용과 적용의 차원 (능동성)	혁신적 차원 (미디어체계개선: 대안미디어)
성찰적 차원 (자기성찰성)	도구적·질적 차원 (숙련성)	상호작용성 (전자은행, 가상토론 등)	창의적 차원 (미학적 형상화)
윤리적 차원 (사회적 책임성)			

출처: 김영순 외 공저. 『영상 미디어교육의 이해』. p.19

앞선 내용을 정리하면, 미디어능력은 발전된 형태의 인간 커뮤니케이션 능력이며 이러한 커뮤니케이션 과정에는 교육학적 실천행위가 요구된다. 인간과 세계사이의 상호작용과정에는 문화적, 사회구조적 요소들이 개입되는데, 이들이 개입되는 상호작용과정을 교육학적 실천 속에서 포착해 낼 때 성숙한 커뮤니케이션 능력이 가능해지기 때문이다. 이렇듯 미디어능력이 인간 커뮤니케이션 능력을 전제로 하고, 커뮤니케이션 과정 속에 교육학적 실천이 개입함으로써 미디어능력이 촉진된다는 점을 생각한다면, 앞으로의 미디어교육은 보다 광범위하고 발전된 커뮤니케이션교육의 형태로 실현되어야 할 것이다. 또한 이러한 커뮤니케이션교육의 주체 및 대상은 단순히 미디어를 수용하는 수동적 존재가 아닌 미디어를 통해 현실세계와 능동적으로 상호소통을 해나갈 수 있는 주체적 존재여야 할 것이다.

19) 강진숙(2013). 앞의 책. p.21

2.3 미디어를 활용한 다문화교육

학교에서의 미디어교육은 청소년들의 미디어를 통한 사회화 및 현실 인식에 대한 논의에서 시작되었다. 청소년들의 세계관이나 가치관은 과거에 그들이 접하고 받아들인 정보를 통해 결정되는데, 오늘날처럼 미디어를 통해 정보를 습득하고 문화를 경험하는 시대에서는 미디어가 그들이 가진 일상성과 모사성을 토대로 청소년기 학생들에게 영향을 줄 가능성이 높다.²⁰⁾ 이는 곧 미디어텍스트에 의해 그들의 가치관이나 세계관 등이 결정될 가능성이 높다는 것을 의미한다. 즉, 오늘날 미디어는 학생들에게 결정적 환경으로 작용하는 것이다. 이러한 이유에서 일종의 환경이자 또 하나의 세계를 형성하는 미디어는 미디어 자체뿐 아니라 미디어 내용, 미디어를 통한 경험 등에 대한 비판적 성찰이 요구된다. 특히나 미디어를 통해 하게 되는 경험은 학생들의 인지적, 정서적, 행동적 인식에 변화를 가져올 수 있기 때문에 그 중요성이 더하다고 볼 수 있다.

이에 따라 미디어는 교육적 중요성이 점차 높아지면서 ‘미디어교육’이라는 하나의 독자적인 영역으로 다루어지게 되는데, 이는 다문화교육에 있어서도 마찬가지로 적용된다. 다문화교육에 있어 미디어는 다양한 문화적 배경을 가진 학생들에게 다양한 삶의 모습을 제시하고 경험할 수 있게 함으로써 그들의 인지적, 정서적, 행동적 변화를 이끌어낼 수 있는 중요한 매체로 자리하고 있다. 미디어를 통해 소수의 학생들은 다수의 문화를, 다수의 학생들은 소수의 문화를 경험할 수 있으며, 이를 통해 학생들은 서로의 차이를 단순히 아는 것을 넘어 경험을 바탕으로 하는 이해와 공감을 할 수 있게 된다. 이러한 이유로 미디어는 다문화교육에 있어 효과적인 교수학습매체로 부각되며 그 중요성이 점차 강조되고 있으며 이러한 시류에 따라 최근에는 ‘다문화 미디어교육’이라는 용어가 파생되어 나오기도 한다.

‘다문화 미디어교육’에 대한 정의를 살펴보면, 먼저 김민숙(2009)은 ‘다문화 사회에서 미디어와 관련된 모든 교육적 사고를 대상으로 하며, 교수-학습과정에 다문화능력을 함양시킬 수 있는 교육내용을 선정 및 조직해 놓은 일련의 교

20) 김영순(2005). 『미디어와 문화교육』. 한국문화사. p.214

육과정'이라고 했다. 또한 김영순(2010)은 '다문화가정 구성원들뿐 아니라 사회 구성원 모두에게 미디어교육을 통해 다문화인식을 재고하는 것'을 다문화 미디어교육으로 보았다. 이들의 공통된 의견을 종합해보면, 다문화 미디어교육은 모든 학생을 대상으로 다문화인식 수준을 높일 수 있도록 하는 미디어와 관련된 모든 형태의 교육을 의미한다. 즉, 미디어교육을 통해서 보다 건강한 다문화사회를 이루고자 하는 교육적 노력이라고 볼 수 있다.

이처럼 다문화교육에 있어서 미디어교육이 하나의 독자적 영역으로 다루어지는 등 그 중요성이 높아지는 데에는 청소년들의 다문화인식에 미디어가 미치는 영향력이 크다는 점이 작용한다. 다문화인식과 미디어가 갖는 상관성은 다수의 연구들을 통해 확인해볼 수 있는데, 먼저 최정하(2014)는 초등학생들의 제노포비아(Xenophobia)²¹⁾와 관련한 연구를 통해 학생들이 갖는 외국인 거부감과 개인, 가정, 학교, 사회 각각의 관련변인과의 상관성 중 특히 사회적 요인에 있어서 미디어의 영향이 전반적으로 높다는 것을 확인하였다. 또한 하경애(2010)는 초등학생들의 다문화인식과 영향요인 분석을 통해 다양한 관련변인 중 특히 미디어가 갖는 영향력이 높으며, 또한 다문화교육의 경험이 많을수록 다문화에 대한 긍정성이 높아진다는 것을 확인하였다. 이혜진(2009) 역시 다문화인식과 개별독립변인과의 상관관계를 조사하였는데, 이때 다문화교육의 경험, 비형식적 다문화 경험, 어머니의 양육태도, 외국어 수준 등 다양한 변인들이 상관관계를 보였지만 이 중 특히 미디어의 영향력이 가장 크다는 것을 확인하였다.

이러한 연구결과들을 고려할 때, 청소년들의 다문화인식을 높이기 위해서는 특히 미디어를 교육현장에서 적극적으로 활용할 필요가 있다는 결론을 내릴 수 있다. 미디어를 활용하는 다문화교육은 교육의 주체와 대상, 목적에 따라 그 내용이 달라진다. 먼저, 지역사회 및 다문화교육센터 등에서 이루어지는 다문화교육은 주로 성인 다문화가정구성원을 대상으로 하며, 그 내용으로는 그들이 한국문화를 배우는 것과 그들의 문화를 기존의 한국사회구성원들과 교류하는 것 모두를 포함한다. 따라서 이때의 교육은 미디어를 직접 사용하고 활용할 수 있도록 하는 방식과 한국문화를 담고 있는 미디어매체를 보여주는 방식으로 이루어

21) 제노포비아(Xenophobia)는 '외국인 혐오증'이라고도 하며, 외국인이나 타민족 집단을 혐오하거나 배척하고 증오하는 것을 말한다.

진다. 반면, 일반학교현장에서 이루어지는 다문화교육은 다문화가정학생 및 비(非)다문화가정학생 모두를 대상으로 하며 인간교육차원에서 다문화인식 수준을 높이는 것을 목적으로 한다. 따라서 그 내용은 학생들이 타문화에 대해 알고 지식을 쌓을 수 있도록 인지적 측면을 자극하는 교육과 타인에 대한 정서적 공감과 이해, 자신 및 사회에 대한 성찰적 시각 등을 바탕으로 정의적·행동적 측면의 인식을 자극하는 교육 모두를 포함한다.

이러한 미디어를 활용한 다문화교육 중, 본 연구의 방향성과 일치하는 내용은 일반학교현장에서 미디어를 활용하는 다문화교육이다. 앞서 살펴본 것처럼 학교현장에서의 미디어를 활용한 다문화교육은 주로 정서적 공감과 이해, 개인 및 사회에 대한 비판적 성찰을 요구한다. 즉, 이때 중요한 것은 미디어 속 메시지에 대한 비판적 분석력과 판단력이다. 아직 가치관과 세계관이 자리 잡지 않은 청소년들에게 있어 미디어가 표상하는 다문화 현실은 그들이 세계관을 형성해나가는 데에 굉장히 큰 영향력을 미칠 수 있기 때문이다. 만약 미디어를 비판적으로 읽고 분석하고 사고하는 능력이 없다면 다문화사회에 대한 왜곡된 인식을 불러올 수 있고, 이는 곧 편견으로 굳어져 사회적 갈등으로 연결될 수 있다. 따라서 학생들이 미디어 속 다문화현실을 어떻게 바라보는지는 다문화교육에 있어 무엇보다 중요해질 수밖에 없는 것이다.

미디어는 그 안에 언제나 발신자가 존재하며, 미디어 속 보여지는 세상은 현실 그대로 재현된 것이 아닌 사회문화적 약호를 통해 가공되고 도상화된 현실이다.²²⁾ 따라서 학생들은 이 점을 제대로 인지하고 미디어를 비판적·성찰적 시각으로 바라볼 수 있어야 한다. 또한 이는 학습자뿐 아니라 교수자 역시 마찬가지이다. 다문화교육 시 미디어를 활용할 때, 교수자는 단순히 미디어매체를 그대로 가져와 사용해서는 안 되며 미디어가 담아내고 있는 내용에 어떠한 문제점이 없는지, 보이지 않는 곳에 숨겨진 메시지들은 없는지 등에 대해 보다 체계적이고 비판적인 시각에서 자료에 대한 검토를 해야 한다. 뿐만 아니라 학생들의 미디어에의 의존성, 미디어가 갖는 사회화적 기능, 간접경험의 효과 등을 충분히 고려한 후 다문화교육에 적합한 미디어자료를 선정하고 활용할 수 있어야 한다.

즉, 교수자와 학습자 모두의 미디어능력을 요구하는 것이 학교현장에서의 미

22) 김영순(2005). 앞의 책. p.215

디어를 활용한 다문화교육이다. 이는 앞서 바아케(D. Baacke)의 ‘미디어능력’에서 전제로 하는 인간상과 맞닿는 부분이다. 바아케(D. Baacke)가 말한 ‘미디어능력’은 능동적 주체로서의 인간을 전제로 하고 있다. 외부세계와 지속적으로 상호작용을 해나가며 세계를 분석하고, 진실을 추구하며, 세계를 형성해나가는 존재인 능동적 주체는 끊임없는 커뮤니케이션 행위를 통해 미디어능력을 형성해나갈 수 있다. 따라서 학습자와 교수자 모두의 미디어능력을 요구하는 미디어를 활용한 다문화교육은 능동적 주체로서의 학습자, 능동적 주체로서의 교수자라는 두 가지의 전제조건을 갖게 되는 것이다.

즉, 미디어를 활용한 다문화교육은 다음과 같은 전제조건을 갖는다. 첫째, 능동적 주체로서의 학습자는 미디어와 능동적으로 상호작용하며 비판적으로 분석하고 판단할 줄 아는 존재로서 미디어매체가 담아내는 다문화적 메시지를 성찰적이고 주체적으로 읽어낼 수 있어야 한다. 둘째, 능동적 주체로서의 교수자는 미디어를 비판적으로 읽고 분석 후 다문화교육에 적합한 내용을 선정할 수 있어야 하며, 또한 그 속에 학생들의 사고에 잠재적 영향을 미칠 수 있는 숨은 의미들은 없는지 포착해내야 한다. 다시 말해, 미디어를 활용한 다문화교육이 효과적으로 이루어지기 위해서 학습자들은 미디어와의 끊임없는 상호작용을 통해 미디어가 그려내는 다문화에 대한 관점을 비판적이고 주체적으로 재개념화할 수 있어야 하며, 교수자는 보다 체계적인 방법론에 입각하여 미디어수업자료를 선택, 제시할 수 있어야 하는 것이다.

3. 방법론으로서의 기호학

3.1 문화와 기호학

영국의 인류학자인 타일러(E. Tylor, 1871)는 “문화 또는 문명이란 지식, 신앙, 예술, 도덕, 법률, 관습 등 인간이 사회구성원으로서 획득한 능력 또는 습관의 총체”라고 하였다.²³⁾ 또한 마르셀라(Marsella)는 “문화는 한 세대에서 다

23) 한국다문화교육연구학회(2014). 앞의 책. p.165

음 세대로 전해지는 공유되고 학습된 행위”라고 했으며,²⁴⁾ 윌리엄즈(R. Williams, 1961)는 문화를 “삶의 특정한 방식”이라고 하였다.²⁵⁾ 즉, “태어나서 처음 시작하는 손가락질부터 전통적인 미적 관습을 거부하는 전위예술까지 모두 포함하는 포괄적인 개념”을 문화라고 볼 수 있다.²⁶⁾ 문화는 후천적으로 습득되어지고 형성되는 것으로서 인간이 겪는 삶의 경험과 관계한다. 그 경험은 개인에 따라 다르기 마련이며, 개개인이 겪는 경험의 다양성만큼 개개인이 갖는 문화 역시 다르다. 서로 다른 문화를 가진 사람들은 특정한 정보나 상징을 전혀 다른 방법, 다른 의미로 인식할 수 있으며 이는 곧 서로간의 오해와 갈등을 불러일으키기도 한다. 이때, 이러한 오해를 피하고 서로 다른 문화를 이해하기 위해서는 문화가 갖는 속성을 이해하고 그것이 내포하는 다양한 의미들을 읽어낼 수 있어야 한다. 따라서 문화에 있어 중요한 것은 “문화를 만드는 사람과 소비하는 사람들 사이에 맺어진 계약²⁷⁾”이 무엇인지 발견하는 것이며, 이를 어떻게 과학적으로 해석하는가이다.

움베르토 에코(Umberto Eco, 1976)에 따르면, 문화에 대한 과학적이고 체계적인 해석은 기호학적 관찰을 통해 가능해진다. 문화를 연구하는 것은 삶의 모든 영역을 연구하는 것이라고 볼 수 있으며, 때문에 사회 모든 현상을 하나의 기호로 보고 그 심층의미를 사회적으로 해석하고 분석함으로써 새로운 가치를 읽어내는 작업인 기호학이 문화연구에 있어 효과적인 방법론이 되는 것이다. 이러한 내용을 뒷받침하는 자료로, 1995년 말 유럽연합 차원에서 실시한 ‘INFO 2000(정보화사회 추진전략)’의 내용을 볼 수 있다. ‘INFO 2000’은 문화원형 연구, 멀티미디어 출판산업 육성, 지리정보, 미디어문화교육 등 다양한 미디어문화콘텐츠를 제작·유통시키는 데에 기호학이 효과적인 분석방법론이 될 수 있음을 명확히 제시하고 있다.²⁸⁾

이처럼 문화연구의 다양한 영역에서 기본적인 접근방법으로 활용되고 있는 기호학은 현대사회에 있어 인간사회 전반에 걸쳐 일어나는 의미작용과 소통의 과정을 연구하는 하나의 중요한 방법론이자 이론으로 자리 잡고 있다. 기호학은

24) Larry A. Samovar & Richard E. Porter(2004). 앞의 책. p.45

25) 김영순 외(2004). 『문화와 기호』. 인하대학교 출판부. p.23

26) 김영순 외(2004). 같은 책. p.23

27) Roland Barthes(1982). 조광희 역(1986). 『카메라 루시다』. 열화당. p.33

28) 백승국(2010). 『문화기호학과 문화콘텐츠』. 다할미디어. p.16

오늘날 현대사회가 요구하는 새로운 예술과 문화뿐만 아니라 우리에게 익숙한 생활양식 및 사회현상을 분석하고 그 의미를 이해할 수 있도록 돕는 데에 효과적인 방법론으로 활용되고 있으며, 특히 미디어문화를 이끄는 대중문화영역에서 그 활용이 두드러진다. 이는 현재 우리사회가 문화를 체험하기 위한 통로로 방송영상매체나 인터넷매체 등에 의존하는 경향이 커지면서 소위 ‘대중문화’라고 하는 영역이 삶의 중요한 부분으로 자리 잡고 있기 때문으로 볼 수 있다.

대중문화분석 시 기호학이 활용될 수 있는 영역은 다양한데, 예를 들면, 기호학을 활용하여 TV나 신문의 보도내용을 분석함으로써 그것이 공영성과 공정성만을 갖는 것이 아닌 선택적으로 내용을 분류하고 조직·편성하고 있다는 사실을 알 수 있으며, 광고를 기호학적으로 분석함으로써 광고가 상품과 소비자의 자유의지 사이에서 어떻게 작용하는지, 현대 소비사회에서 어떻게 이데올로기적 기능을 유포하는지 등을 알 수 있다. 또한 사진을 분석함으로써 사진 속 시각텍스트가 어떠한 과정을 통해 의미를 형성하며 이를 어떻게 올바르게 읽고 활용할 것인지를 생각해볼 수 있게 하며, 영화를 분석함으로써 영화텍스트 속에 우리 현실이 어떻게 투영되어 있으며 그것이 어떻게 정당화되는지, 또한 그것이 우리에게 던지는 본질적 의미는 무엇인지 생각해볼 수 있게 한다.

이처럼 기호학은 우리가 만들어내는 삶의 다양한 문화적 요소들을 새로운 시각으로 보다 깊이 있게 들여다볼 수 있게 하는 학문적 영역이자 방법론이다. 기호학의 입장에서는 우리가 너무나 자연스럽게 여기던 문화적 대상과 사회현상 등이 학문적 비평의 대상이 되기 때문에 삶의 모든 영역에 대한 새로운 시각과 관점을 제시해준다. 따라서 기호학적 분석방법은 다양한 영역의 문화연구뿐 아니라 대중매체를 활용한 교육적 측면에서도 중요한 방법론이 될 수 있다.

3.2 기호의 성격 및 의미작용

기호학은 20세기 초 스위스의 언어학자인 소쉬르(Saussure)에 의해 제안되고 미국의 철학자이자 논리학자인 피스(Peirce)에 의해 구체화된 개념으로, ‘기호’의 의미작용과 관련한 학문이다. 기호학의 관점에서 인간사회의 언어나 예

술, 음악, 영화, 신화 등과 같은 문화현상은 모두 기호를 이용해 인간이 일으킨 현실체이다(에른스트 카시러, Ernst Cassirer, 1957; 초보군, 2009 재인용). 이는 우리에게 표상된 세계는 기호화된 세계라는 것을 의미한다. 기호란, 퍼스(Peirce)에 의하면 “어떤 측면에서 누군가에게 다른 무엇을 대신하는” 것이며²⁹⁾, 움베르토 에코(Umberto Eco)에 의하면 “미리 형성된 사회적 관습을 토대로 다른 무엇을 대신하는 무엇”이다.³⁰⁾ 즉, ‘어떠한 측면에서 다른 무언가를 대신하는 무엇’을 기호라고 할 수 있다. 어떤 대상을 통해 무언가를 지시하는 것을 기호라고 할 때, 기호는 언제나 다른 무언가를 대신하는 하나의 상징체가 된다. 상징이란 대상의 타고난 측면이 아니기 때문에 언제나 해석의 대상이 되며, 따라서 여기에는 반드시 해석자가 필요하다. 즉, 기호가 지닌 의미를 이해하는 해석자가 존재할 때 기호는 비로소 의미를 갖게 되는 것이다. 이러한 이유로 퍼스(Peirce)는 하나의 기호는 수용자에 의해 해석되기 전까지 기호가 아니라고 했다.³¹⁾

기호는 그것이 갖는 성격에 따라 다양하게 나눌 수 있는데, 먼저 자연적 기호와 비의도적인 기호로 나눌 수 있다. 자연적 기호는 일상적으로 쉽게 추론할 수 있는 것으로, 예를 들면 젖은 흔적을 보고 비가 왔음을 아는 것, 연기가 나는 것을 보고 불이 났음을 추론하는 것과 같이 자연적 원천에서 원인과 결과가 나오는 사건들이다. 또한 얼굴의 붉은 반점과 홍역사이의 연관성처럼 관습화되고 기록화되어 기호학적 관습이 성립하는 경우도 있다. 이렇게 지각된 사건의 원인과 결과 사이에 코드화된 상관관계가 있을 때 이는 기호가 될 수 있다. 반면, 비의도적인 기호는 어떤 사람이 다른 누군가에 의해 신호장치로 지각되는 행동을 하는 경우를 말한다. 인간의 특정 몸짓은 사회화된 의미를 지니곤 하는데, 여기에는 그 특정한 의미를 부여하는 암묵적 규칙이 존재한다. 때문에 행위의 발신자가 자신의 행동 속성을 의식하든 그렇지 않든 수신자는 그 행동을 의미화 할 수 있게 된다. 이러한 형태로 이루어지는 다양한 경우의 기호를 비의도적 기호라고 한다.³²⁾

또한 기호는 언어적 기호와 비언어적 기호로 분류할 수 있다. 언어적 기호는

29) Umberto Eco(1976). 김운찬 역. 『일반기호학 이론』. 열린책들. p.34

30) Umberto Eco(1976). 같은 책. p.35

31) 김영순 외(2004). 앞의 책. p.22

32) Umberto Eco(1976). 위의 책. pp.36-41

언어적 단위에 의해 표현되는 내용들, 비언어적 기호는 몸짓, 행동, 표정 등 언어 외적인 단위에 의해 표현되는 요소를 의미한다. 언어적 기호와 비언어적 기호는 기호학에서 동등한 중요성을 갖는데, 언어와 비언어는 서로 분리될 수 없기 때문이다. 인간의 표현수단 중 가장 강력한 기호 장치는 언어일 수 있지만 언어만으로는 표현능력의 원리를 완벽하게 충족시키지 못한다. 즉, 언어기호는 다른 기호 체계들의 도움을 활용해야 한다는 말이다. 인간의 커뮤니케이션은 언어가 없이 몸짓들로만 이루어질 수 없으며, 반대로 언어로만 커뮤니케이션한다는 것도 불가능하기 때문이다. 이러한 이유로 기호학적 분석은 언어적 기호와 비언어적 기호 모두를 중요하게 다룬다.³³⁾ 이 외에도 기호는 그 성격에 따라 언어기호, 몸짓기호, 시각기호, 문자기호, 조형기호 등 다양하게 분류할 수 있다.

이러한 기호를 피스(Peirce)는 그 유형에 따라 도상, 지표, 상징으로 분류한다. 이는 기호의 유형 분류 중 가장 널리 알려진 분류법으로, 기호가 대상과 연결되는 특성에 따라서 분류한 것이다. 도상은 고유의 대상과 비슷한, 지표는 고유의 대상과 물리적으로 연결된, 상징은 고유의 대상과 자의적으로 연결된 것을 의미하며,³⁴⁾ 이들은 대부분의 경우 홀로 독립되어있지 않고 조합되어 있다. 예컨대, ‘하루방’이라는 대상은 사람의 외형을 모방했다는 면에서 도상기호가 될 수 있고, 마을의 시작을 알려준다는 지리적 인접성 측면에서 지표기호가 될 수 있으며, 마을을 지켜준다는 신념을 사회구성원들이 공유한다는 측면에서 상징기호가 될 수 있다. 즉, 하나의 기호가 도상기호이면서 지표기호이면서 상징기호가 될 수 있는 것이다.

〈표3〉 피스(Peirce)의 삼분법

	도상(icon)	지표(index)	상징(symbol)
대상체	외적 유사성	자연적·존재적 연속성	사회적·관습적 관계성

이렇게 그 성격과 유형에 따라 다양하게 분류할 수 있는 기호들은 그 종류

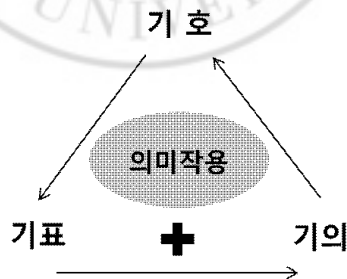
33) Umberto Eco(1976). 앞의 책. pp.278-281

34) Umberto Eco(1976). 위의 책. p.288

에 상관없이 항상 ‘어떠한 측면에서 무언가를 대신’한다. 즉, 표면적으로 드러나는 것 이면에 ‘다른 무언가’의 의미를 지니는데, 여기서 표면적으로 드러나는 것 그 자체를 기호학에서는 ‘기표’라고 한다. 그리고 ‘기표’ 이면에 감춰진 의미를 ‘기의’라고 한다. 그리고 기표와 기의의 결합으로 나타나는 것이 바로 기호이다. 이를 바꿔 말하면, 기표는 기의를 만나기 전까지는 기호가 될 수 없다. 즉, 하나의 기호는 수용자를 만나 해석되기 전까지는 단순히 지각 차원에서 포착할 수 있는 기표에 불과하며, 이 기표가 해석자의 마음속에서 의미를 찾게 될 때 비로소 하나의 기호가 되는 것이다. 따라서 기표는 그 자체만으로는 어떠한 필연적인 의미도 갖지 않는다. 기표가 해석자를 만나 기의를 찾는 그 과정에서 해석자의 환경과 맥락이 작용하기 때문이다. 소쉬르(Saussure)는 이러한 기표와 기의의 관계가 갖는 성질을 두고 “자의적이다”라고 표현했다.³⁵⁾

이렇게 기표와 기의가 해석자에 의해 조합되어 의미를 만들어내는 과정을 소쉬르(Saussure)는 ‘의미작용’, 피스(Peirce)는 ‘기호작용’이라고 명한다. ‘의미작용’ 혹은 ‘기호작용’은 한번 해석자에 의해 관계를 맺게 되면 강한 결속력을 갖게 되는데, 기표와 기의의 관계는 기본적으로 ‘자의적’ 성격을 갖기 때문에 이러한 의미작용 역시 고착되고 고정된 것이 아닌 상황과 대상에 따라 끊임없이 교류하는 과정을 거친다. 이 과정을 도식화한 것이 [그림1]이다.

[그림1] 소쉬르(Saussure)의 기호체계



소쉬르(Saussure)의 기표와 기의에 대한 이러한 개념은 이후 바르트(Barthes)에 의해 확대된다. 바르트(Barthes)는 소쉬르(Saussure)가 제시한 ‘기

35) Carol Sanders(1979). 김현권, 목정수 역. 『소쉬르의 일반언어학 강의』. 한울문화사. p.43

표+기의=기호'의 의미작용에 문화적 경험과 가치 차원을 추가하여 의미작용의 이중체계를 제시한다. 먼저, 1단계에서는 소쉬르(Saussure)가 제시한 기본적인 '기표+기의=기호'의 의미작용이 이루어지며, 이때 기호는 객관적이고 직접적인 현실의 외시의미만을 생산한다. 의미작용의 2단계에서는 기표가 기호로서 작용하여 다시 기표와 기의로 구분된다. 이때 기표는 해석자의 문화적 배경과 체험에 따라 다양하고 주관적인 함축의미를 생산하게 되는데, 바르트(Barthes)에 의하면 이 과정에서 바로 사회문화적 이데올로기가 만들어진다. 그리고 바르트(Barthes)는 이때에 발생하는 의미작용을 신화(myth)라고 부르며 이를 체계화한다. 즉, 바르트(Barthes)는 소쉬르(Saussure)의 기호체계에 사회문화적 의미작용 차원을 추가함으로써 기호학에 새로운 차원의 가능성을 연 것이다. 이러한 바르트(Barthes)의 2단계 의미작용 모형은 이데올로기가 만들어지는 과정을 설명함으로써 이데올로기의 해체 역시 가능하게 한다는 점에서 사회문화적으로 기호학이 활용될 수 있는 지평을 넓히며 이를 대중화시키는 데에 기여하게 된다.

[그림2] 바르트(Barthes)의 의미작용 이중체계 모형



3.3 영화의 통합체 및 계열체 분석

오늘날 대표적 영상미디어매체인 영화는 사회, 경제, 문화, 정치, 역사 등 다양한 현상에 대한 실재적인 이해와 해체, 재구성이 가능하기 때문에 이미 오래 전부터 중요한 기호학적 분석의 대상이 되어왔다. 영화를 기호학적으로 분석한다는 것은 단순히 영화를 감상차원에서 즐기는 것이 아닌 보다 심층적이고 다

각적 관점에서 따져 읽음으로써 영화를 단순한 오락매체가 아닌 사회적 의미와 담론을 생성해내는 의미체로 변화시키는 것을 의미한다. 실제로, 발명 초기 당시의 영화는 단순히 여가를 위한 오락적 기능 이상의 의미를 지니지 못했으나, 여러 기호학자들에 의해 분석되기 시작하면서 사회적 의미와 가치를 지니는 영상미디어매체로 각광받기 시작한다. 이와 함께 영화를 분석하기 위한 기호학적 방법론이 보다 체계적으로 개발되기 시작하며 영화와 기호학은 서로 상호협조적인 면에서 함께 변화하고 발전하게 된다(안병국, 2012). 즉, 오늘날 우리사회에 영화가 가장 영향력 있고도 친숙한 대중매체로 자리 잡은 데에는 이러한 기호학적 배경이 존재하는 것이다.

기호학에 있어 영화가 중요한 분석대상이 되어온 이유는 그것이 가진 일상성과 서사성 때문으로 볼 수 있다. 다시 말해, 다양한 이야기를 담고 있는 영화는 그것이 완벽한 허구이든 혹은 사실을 기반으로 했든 우리의 일상과 사회의 모습을 어떤 식으로든 반영하고 있으며 그 시대의 이데올로기, 가치관, 사회의 공통 담론 등을 다양하게 다루고 있어 그 자체로서 중요한 텍스트이기 때문이다. 따라서 영화의 발전과 함께 기호학적 분석방법론 또한 다양한 학자들에 의해 제시되어 왔으며, 그 성격과 중점적으로 파악하고자 하는 내용에 따라 통합체 분석, 계열체 분석, 기호사각형 분석, 의미소 분석, 서사구조 분석, 신화 분석, 담론 분석 등 다양한 방식의 방법론이 존재하게 된다. 하지만 이들 방법은 그 분석 틀이나 중점을 둔 분석대상이 다를지라도 기본적으로 일반기호학의 개념과 방향성을 공유하고 있기 때문에 근본적으로 다르다고 볼 수는 없다. 즉, 각 방법은 독자적인 하나의 방법론으로 개발된 것이지만 서로 상호보완적인 방식으로 연결되어 사용될 수 있는 것이다.

영화의 분석방법 중 가장 기본적으로 사용되는 방법은 통합체 분석과 계열체 분석이다. 통합체와 계열체는 일반기호학에 있어 기본이 되는 개념으로, 다양한 영역의 기호학적 방법론에 있어서 기본적 방법론으로 활용된다. 통합체와 계열체 개념은 소쉬르(Saussure)에 의해 착안된 것으로, 소쉬르(Saussure)는 이 두 개념을 언어적 차원에서 설명한다. 먼저, 계열체는 서로 관련된 한 단위 내에서 공통적인 요소를 공유하는 일련의 기호다발을 일컫는 개념이다. 동일한 범주 내에 속하는 기호들은 같은 범주에 속하면서도 서로 간의 분명한 차이점을 지니게 되는데, 예를 들면, ‘나’와 ‘너’ 혹은 ‘우리’는 모두 한 문장에서 주어

에 속하는 기호들이지만 서로 다른 의미를 지닌 기호들이다. 소쉬르(Saussure)는 이들 무리, 즉 ‘나’, ‘너’, ‘우리’로 이루어진 주어들의 목록을 계열체라고 본 것이다. 반면 통합체는 주어에 속하는 기호, 목적어에 속하는 기호, 서술어에 속하는 기호 등이 하나로 연결되어 의미 있는 문장으로 구성될 때 형성된다(김기국, 2014). 예를 들면 주어에 속하는 ‘나’, 목적어에 속하는 ‘영화를’, 동사에 속하는 ‘좋아한다’가 서로 횡적으로 연결되어 ‘나는 영화를 좋아한다’라는 하나의 의미체가 형성될 때 이를 통합체라고 볼 수 있는 것이다. 즉, 각 계열체 속에서 선택된 기호들이 서로 연결되어 어떠한 의미를 갖는 기호복합체가 될 때, 이를 통합체로 볼 수 있다.

소쉬르(Saussure)의 이러한 통합체와 계열체의 개념은 바르트에 의해 확장된다. 바르트(Barthes)는 우리 삶의 다양한 문화적 요소나 현상들 역시 언어와 마찬가지로 통합체와 계열체로 나눠 설명할 수 있다고 보고 이 개념을 문화체계에 도입한다. 즉, 소쉬르(Saussure)에 의해 착안된 통합체와 계열체 개념은 바르트(Barthes)에 의해 언어적 차원을 넘어 문화적 차원에서 도입되고 활용되기 시작한 것이다. 이렇게 바르트(Barthes)에 의해 확장된 통합체와 계열체의 개념은 기호들의 보다 역동적이고 창의적인 의미작용과정을 밝힐 수 있게 한다는 데에서 다양한 영역의 기호학 분석 시 활용된다.

이러한 통합체와 계열체 개념은 영화를 기호학적으로 분석하는 데에 있어 그대로 적용된다. 영화를 하나의 텍스트로 볼 때, 영화텍스트 속에는 무수한 기호들이 복합적으로 연결되어있다. 이때 영화 곳곳에서 독자적인 의미체로 존재하고 있는 개별기호들이 계열체이고, 그러한 개별기호들이 하나의 의미를 갖는 기호복합체로 연결된 것이 통합체이다. 즉, 영화 속 기호들은 계열체와 통합체로 나누어 살펴볼 수 있으며, 이때 각 계열체들의 의미작용이나 계열체들이 모여 만들어내는 통합체적 의미를 기호학적 분석을 통해 밝혀낼 수 있는 것이다.

영화에서의 통합체 분석과 계열체 분석을 보다 구체적으로 살펴보면, 먼저 영화에서의 통합체는 영화 속 기호들이 전체를 이루어 만들어내는 의미, 즉 영화텍스트 전체에 관한 것으로 볼 수 있다. 따라서 통합체 분석은 극의 서사구조를 순차적으로 파악하여 영화가 전체적 흐름 속에서 어떠한 의미를 담아내고 있는지 살펴보는 작업을 의미한다. 반면, 영화에서의 계열체는 영화를 구성하고 있는 특정 기호 단위들을 의미하며, 따라서 계열체 분석은 영화 텍스트 속의 각

기호단위들이 담고 있는 숨은 의미나 기능을 파악하는 작업을 의미한다. 즉, 통합체 분석은 영화텍스트가 전체적 흐름 속에서 만들어내는 ‘현재적 의미’를 드러내는 작업이며, 계열체분석은 영화텍스트 속 부분 부분에 내재하고 있는 다양한 기호들의 ‘잠재적 의미’를 드러내는 작업으로 볼 수 있다(존 피스크, John Fiske, 1987; 장정원, 2004 재인용).

통합체 분석 시 중요한 것은 사건의 ‘주체들’이 누구인지를 우선적으로 파악하는 것이다. 이는 파편적 사건들을 연결해주는 고리를 설정하기 위한 작업으로, 영화의 중심 주체가 사건과 사건을 연결해주는 고리의 역할을 해주기 때문이다. 즉, 영화의 중심에 있는 주체를 통해 각각의 다양한 사건들이 연관성을 갖게 되고, 이들이 모여 하나의 줄거리를 형성하는 과정을 밝힘으로써 영화 전체를 관통하는 핵심주체를 읽어낼 수 있는 것이다.³⁶⁾

반면, 계열체 분석에서 중요한 것은 기호의 이항대립구조를 발견하는 것이다. 이는 특정기호의 표면적 의미 이면에서 작용하고 있는 무의식적 메시지를 파악하기 위한 작업으로, 서로 대립되는 의미를 발견함으로써 그 기호에 내재하는 숨은 의미를 파악할 수 있다는 데에서 중요성을 갖는다(안병국, 2012). 예를 들면 ‘선한 친구인 여자’란 대상이 있을 때 이는 그 자체만으로는 특별한 의미를 갖지 못한다. 하지만 선함과 악함, 친구와 적, 여자와 남자라는 대립된 의미구조를 파악할 때 이 대상이 갖는 선함의 속성, 친구인 속성, 여자인 속성은 약하지 않고 적이 아니며 남자가 아니라는 점에서 그것이 갖는 실체적 의미가 드러나고 강조될 수 있는 것이다. 따라서 이항구조를 발견하는 것은 기호의 숨은 의미를 파악하는 데에 있어 가장 중요한 작업으로, 기호학 분석에 있어 기본이 되는 방법론이기도 하다.

36) 김경용(1994). 『기호학이란 무엇인가』. 민음사. p.99

Ⅲ. 연구방법

1. 분석 방법

1.1 분석 준거

미디어 속 현실은 다양한 기호들을 통해 도상화된 현실로, 그것이 마치 현실 그대로를 기록하는 듯 보일지라도 실제로는 다른 무언가를 의미하는 함축된 의미들을 담고 있다는 것이 기호학의 전제이다. 이 함축의미들은 한 사회의 규칙과 관습, 문화 등을 통해 복합적인 형태로 이루어진 메시지들로, 이러한 의미들이 영화나 TV 등을 통해 미디어수용자에게 전달될 때 그것은 아주 자연스럽게 관객에게 수용되어 무의식적 의미작용을 하게 된다. 기호학적 분석은 바로 이러한 미디어 속 숨은 의미를 드러냄으로써 수용자로 하여금 보다 비판적이고 주체적인 관점에서 미디어를 바라볼 수 있게 한다. 이를 통해 수용자를 무기력한 미디어수용자가 아닌 주체적인 미디어사용자가 되게끔 하는 것이다.

본 연구는 이러한 점에서 기호학에 주목하여 대상 영화를 분석하기 위한 기본 틀로 기호학적 분석방법을 활용하고자 한다. 연구방법 설계 시 준거가 된 개념은 롤랑 바르트(Roland Barthes)의 기호학이며, 그 중 텍스트기호학 개념을 기본으로 한다. 본 연구는 대상영화 분석 시, 영화 속 내용을 무수한 기호들로 이루어진 하나의 텍스트로 간주한다. 이러한 접근은 바르트(Barthes)가 말한 텍스트의 개념을 따른 것으로, 바르트(Barthes)는 기호작용에 의해 역동적이고 생산적 의미를 지닌 것을 텍스트라고 하였다.

바르트(Barthes)에 따르면, 텍스트는 다음과 같은 성격을 갖는다. 첫째, 텍스트는 ‘실체’가 아닌 ‘방법’적 영역이다. 이는 텍스트가 어떠한 대상 그 자체가 아닌 읽거나 쓰기작업 혹은 생산 활동 속에서 체험될 수 있다는 것을 의미한다. 둘째, ‘장르’에 구애받지 않는다. 이는 텍스트란 문학 등과 같이 특정영역에 한정된 것이 아님을 의미한다. 셋째, ‘기표’의 유희로서 ‘기의’를 무한히 지연시킨

다. 이는 텍스트 속 기표의 숨겨진 의미와 상징은 해석자가 찾아내기 전까지 그 의미가 닫혀있다는 것을 뜻한다, 넷째, ‘복수태’이다. 이는 의미가 공존하고 통과되며 공유되는 상태를 의미하는 것으로, 결코 단정 지을 수 없는 해석의 가능성을 제시한다. 다섯째, ‘생산’의 대상이다. 이는 텍스트란 수용자에 의해 해석되고 사용됨으로써 완성되는 대상이라는 것을 뜻한다. 여섯째, ‘즐거는’ 대상이다. 이는 텍스트를 투명한 언어로서 즐김과 동시에 그 자체로 인정해야함을 의미한다(정인주, 2008). 정리하면, 텍스트는 기호와 관련하여 하나의 고정된 의미를 갖는 것이 아닌 다양한 해석가능성을 가지며 사용자에게 의해 비로소 완성되는 것이다. 따라서 텍스트는 어떠한 실체적 영역이 아닌 하나의 방법적인 영역으로서 존재하게 된다.

영화텍스트의 분석 방법은 바르트(Barthes)의 통합체 분석과 계열체 분석, 바르트(Barthes)의 신화분석, 크리스찬 메츠(C. Metz)의 거대통합체 분석, 그레마스(Greimas)의 기호사각형 분석 및 행위주 모델 분석, 반다이크(Van dijk)의 담론 분석, 프로프(Propp)의 서사구조분석 등 학자마다 다양하게 제시하고 있다.³⁷⁾ 본 연구는 대상영화분석을 위해 특정한 하나의 방법을 사용하여 분석하지 않고 기호학을 기본 틀로 하여 영상미디어 분석 시 활용 가능한 몇 가지 방법을 차용할 것이다. 바르트(Barthes)의 말처럼 텍스트란 것은 하나의 방법적인 영역이며 실천 혹은 사용의 문제이기 때문이다. 따라서 고정된 방법으로서의 특정한 하나의 방법이 아닌 유연한 방법론이 가능한 것이 텍스트 분석일 것이다.

이에 본 연구는 분석방법을 총 3단계로 나눠 설계하였다. 먼저 1단계에서는 통합체 분석을 할 것이며, 이때에는 영화의 서사구조를 살펴볼 것이다. 다음 2단계에서는 계열체 분석을 할 것이며, 이때에는 영화 속 등장인물, 행위소, 직시소 및 상징소를 각각 살펴볼 것이다. 3단계에서는 담화분석을 할 것이며, 이때에는 1차 분석과 2차 분석을 기본으로 하여 영화 속에서 이루어지는 등장인물들의 담화내용을 분석할 것이다. 분석방법은 기본적으로 바르트(Barthes)의 방법론을 따르며, 계열체 분석 시 행위소, 직시소, 상징소를 나눠 살펴보는 것은 김영순(2004)이 『문화와 기호』에서 영상광고 분석 시 활용한 방법을 차용한 것이다.

37) 백선기(2007). 『영화 그 기호학적 해석의 즐거움』. 커뮤니케이션북스. pp.66-73

1.2 분석 방법

본 연구는 기호학적 분석을 기본으로 한다. 분석은 총 3차례로 나누어지며, 1차 분석에서는 통합체 분석을, 2차 분석에서는 계열체 분석을, 3차 분석에서는 담화분석을 할 것이다. 1차 통합체 분석은 보다 큰 틀에서 내용의 흐름과 서사구조를 살펴보는 작업으로, 이를 통하여 영화 전체를 관통하는 핵심주제를 파악할 것이다. 2차 계열체 분석은 영화를 보다 심층적으로 들여다보기 위한 작업으로, 영화 속에서 발견할 수 있는 개별기호들을 그 유형에 따라 분류하여 등장인물분석, 동작소 분석, 직시소 및 상징소 분석 등 3단계로 나눠 살펴볼 것이다. 이때에는 개별기호들 간의 이항대립적 구조 및 관계를 살펴볼 것이며 이를 통하여 영화가 주제를 드러내기 위해 숨겨놓은 장치가 무엇인지, 또한 영화 곳곳에 숨어있는 메시지들은 무엇인지 파악하고자 한다. 마지막 3차 분석에서는 1차 분석과 2차 분석의 내용을 토대로 하여 영화 속에서 이루어지고 있는 등장인물들의 담화내용을 분석할 것이다.

즉, 1차 분석은 영화의 중심주제 파악을 위해 서사의 흐름을 파악하는 데에 초점을 둔 분석이고, 2차 분석은 영화 곳곳에 숨겨져 있는 다양한 의미들을 파악하기 위해 등장인물들의 행위나 특정대상의 성격, 사건 등에 초점을 맞춘 분석이다. 3차 분석은 언어자체에 초점을 맞춘 분석으로, 1차와 2차 분석에서 놓칠 수 있는 의미들을 보다 심층적으로 파악하기 위해 분석 내용 전체를 연결시키는 관점에서 이루어진 분석이다. 또한 1차와 2차의 분석이 영화의 내용 자체에 초점을 맞춘 분석인 데에 반해, 3차 분석은 보다 큰 틀에서 접근하여 사회비판적·성찰적 메시지를 읽어내는 데에 초점을 맞춘 분석이다.

이러한 분석단계를 도식화하면 다음과 같다.

<표4> 연구 대상 분석 과정



2. 분석 대상

2.1 영화의 개괄적 정보

<어네스트와 셀레스틴>은 유럽의 그림책 작가인 가브리엘 뱅상(Gabrielle Vincent)의 그림책 『셀레스틴느 이야기』를 원작으로 한 애니메이션 영화이다. 가브리엘 뱅상은 강한 힘과 따뜻함, 부드러움, 간결함을 고루 갖춘 작가로 평해지며, 특히 ‘가벼운 선으로 강렬한 감정을 그려내는’ 작가로 알려져 있다.³⁸⁾ 『셀레스틴느 이야기』는 이러한 작가의 그림책 중 가장 대표적인 그림책 시리즈이다. 이 그림책은 수채화를 통해 표현한 온화한 화풍 및 담백한 그림체로 성인과 아이들 모두의 감수성을 자극하며, 특히 내용적인 측면에서도 보는 이로 하여금 깊이 있는 성찰과 감동을 선사한다는 데에서 세계 12개국에서 번역·출

38) 인터넷 교보문고. <http://www.kyobobook.co.kr/author/info/AuthorInfo.laf?mallGb=EAU&authorid=2000852501&orderClick=JFX>

판되고 유럽전역에서 베스트셀러에 등극하는 등 전 세계적으로 찬사를 받은 작품이다.³⁹⁾

이러한 그림책 『셀레스틴느 이야기』를 영상화한 애니메이션 영화 <어네스트와 셀레스틴>은 원작의 온화한 수채화 화풍과 담백한 그림체를 그대로 화면에 옮겨 원작의 시적·감성적 정서를 그대로 담아낸 작품이다. 또한 등장인물의 캐릭터를 보다 생동감 넘치게 살려내어 사랑스러운 매력과 생명력을 부가하였다는 평을 받으며 전 세계의 평단으로부터 주목받고 세계 각종 유수의 영화제에서 수많은 상을 석권하였다.⁴⁰⁾ 특히 전 세계 어린이들이 직접 수상작을 선택하는 씨네키드 영화제에서 어린이 영화상 대상을 수상하였을 뿐만 아니라 전문가를 대상으로 하는 로튼 토마토 지수에서 100%를 기록하여 어른과 아이가 함께 교감할 수 있는 작품으로 인정받았다.⁴¹⁾

이러한 영화 <어네스트와 셀레스틴>은 프랑스에서 제작되어 2012년에 개봉하였으며 한국에서는 2014년 2월에 개봉하였다. 영화의 상영시간은 79분, 관람등급은 전체관람가이며, ‘어네스트’라는 이름을 가진 곰과 ‘셀레스틴’이라는 이름을 가진 쥐가 서로를 적대시하는 사회에서 우연히 만나게 되면서 서로 친구가 되어가는 과정을 그려낸 영화이다.

2.2 대상선정준거 및 이유

교육현장에서 영화를 수업자료로 활용할 때 우선적으로 중요한 사항은 어떤 영화를 선택하느냐이다. 따라서 김연권·한용택(2009)은 영화를 활용한 다문화교육에서 영화 선정 시 고려해야할 기준으로 다음과 같은 3가지를 제시했다.

먼저, 첫 번째 기준은 영화가 영화로서 갖는 가치이다. 영화는 잘 짜여진 이야기를 담아내는 심미적이고 창조적인 예술품이자 하나의 독립된 서사텍스트이다. 따라서 영화의 완성도나 작품성을 감안하지 않은 채 단순히 특정한 내용을 전달하기 위해 제작된 영화를 교육교재로 선택하는 것은 적절하지 않다. 특히나

39) Gabrielle Vincent(1994). 김미선 역. 『셀레스틴느 이야기 1 : 시메옹을 찾아주세요』. 시공주니어.

40) Daum 영화. http://movie.daum.net/moviedetail/moviedetailStory.do?movieId=73464&t_nil_story=tabName

41) 무비온즈. http://movie.twitaddons.com/movie/news_dt.php?n_idx=3320&id=55659

학교교육에 민감한 청소년들에게 영화적 가치가 떨어지는 영화를 보여주는 것은 좋은 선택이 될 수 없다.

두 번째 기준은 영화의 내용과 학습주제와의 상관성이다. 올바른 영화 선정을 위해서는 어떠한 주제에 접근할 것인지에 대한 선행적 고민이 필요한데, 이러한 점에서 다문화사회가 갖는 문제를 직접적으로 다룬 영화는 좋은 교재가 될 수도 있다. 하지만 문화 및 다문화와 관련된 문제는 단 하나의 현상에 대한 접근만으로는 완성될 수 없는 것이며 다양한 개념과 주제들이 엮여있는 포괄적 문제이기 때문에 오히려 다문화교육과 특별히 상관없어 보이는 영화들이 좋은 교재가 될 수 있다.

세 번째 기준은 학습자의 수준과 연령에 대한 고려이다. 영화의 예술적 완성도가 높고 다루려는 주제와 관련이 있다고 해도 학습자가 소화시킬 수 없는 영화라면 그것은 적절한 선택이 될 수 없다. 따라서 일단 학습자의 수준과 흥미에 맞는 영화라야 하는데, 다문화라는 주제는 학생들에게 다소 어렵고 재미없게 느껴질 수 있어 학생들의 수준과 흥미에 부합시키는 것 자체가 쉽지 않다. 따라서 다문화라는 주제에 대한 노골적인 접근 없이도 학습자의 흥미를 유발시킬 수 있는 영화들이 우선적인 선정대상이 되어야 한다.

본 연구의 분석대상인 애니메이션 영화 <어네스트와 셀레스틴>은 앞의 세 가지 기준에 모두 부합하는 영화로서, 우선 앞서 말한 영화선정의 첫째 준거인 ‘영화가 영화로서 갖는 가치’가 높은 작품이다. <어네스트와 셀레스틴>은 제 86회 아카데미 시상식 최우수 장편 애니메이션 부문 후보에 올랐으며, 제 65회 칸 국제영화제 감독주간 최고 프랑스 영화상, 제 39회 LA 비평가 협회 최우수 애니메이션상, 제 38회 세자르 영화제 애니메이션 대상, 제 41회 애니 어워드 캐릭터 애니메이션상, 감독상, 최우수 애니메이션상, 각본상, 편집상, 프로덕션 디자인상 등 전 세계적으로 이미 그 재미와 예술성, 작품성을 인정받았다.⁴²⁾ 즉, 영화로서 갖는 가치와 예술성이 높은 작품이라고 볼 수 있다.

대상영화선정의 두 번째 이유는, <어네스트와 셀레스틴>이 다문화사회나 다문화구성원의 모습을 노골적으로 드러내지 않으면서도 곱과 쥐라는 캐릭터를 주인공으로 하기 때문에 다양한 관점에서의 해석을 가능하게 하는 작품이라는 점이다. 다문화교육현장에서 결혼이주여성이나 이주노동자 등을 비(非)다문화가

42) Daum 영화. 2015. http://movie.daum.net/moviedetail/moviedetailStory.do?movieId=73464&t_nil_story=tabName

정 구성원과 배치시키는 영화를 선택할 경우, 그것이 어떠한 의미를 담아내는가와는 상관없이 학생들은 자연스럽게 자신과 닮은 인물에 동화되어 영화를 바라 보게 마련이다. 이러한 점은 영화 속 등장인물들이 드러내는 ‘외적 차이’에 있어 관람자로 하여금 객관적인 시각을 갖기 어렵게 만드는 요인이 될 수 있다. 따라서 동물캐릭터를 주인공으로 하는 <어네스트와 셀레스틴>은 단지 나와 외적으로 닮았다는 이유로 특정대상의 편이 되어 영화의 의미를 해석하는 오류를 피할 수 있게 하며 등장인물에 대한 다양한 관점에서의 해석가능성을 갖게 한다는 점에서 다문화교육적 활용가치가 높다고 판단하였다.

마지막 선정이유는, <어네스트와 셀레스틴>은 애니메이션 영화이지만 어린 학생들만을 대상으로 하지 않는다는 점이다. 기존 흥행했던 애니메이션들이 아이들만을 위한 혹은 성인 관객만을 위한 영화로 나뉘었다면, 최근에는 보편적 코드 속에서도 사회적인 메시지와 풍자를 담은 애니메이션 영화들이 주목을 받고 있다. <어네스트와 셀레스틴> 역시 그러한 영화들 중 하나로, 연령에 상관없이 공감할 수 있는 영화이다. 이는 전 세계 어린이들이 심사위원으로 활약하는 씨네키드 영화제에서 어린이 심사위원 대상을 수상하는 동시에 영화비평 사이트인 ‘로튼 토마토’에서 전문가 지수 100%를 기록하였다는 데에서도 알 수 있는 것으로, 즉, 어린이부터 성인, 전문가들까지 충분히 공감할 수 있는 영화라는 것을 알 수 있다.⁴³⁾ 또한 대구사회복지영화제(2015), 서울배리어프리영화제(2014), 서울구로국제어린이영화제(2014), 서울국제사랑영화제(2014) 등⁴⁴⁾ 다양한 주제를 가진 영화제에서 최근까지 초청되고 있는 것을 통해서도 <어네스트와 셀레스틴>의 교육적 활용 가능성을 유추해볼 수 있다.

43) 무비온즈. 2014.2.19 뉴스. http://movie.twitaddons.com/movie/news_dt.php?n_idx=3320&id=55659

44) Daum 영화. 2015. http://movie.daum.net/moviedetail/moviedetailStory.do?movieId=73464&t_nil_story=tabName

IV. 연구결과

1. 통합체 분석 : 시퀀스에 따른 서사구조 분석

한 편의 영화는 다양한 사건과 이야기들의 연속으로 이루어지는데, 이때 다양한 이야기들이 전체를 이루어 만들어내는 의미를 영화의 중심의미라고 볼 수 있다. 통합체 분석은 바로 이러한 영화의 중심의미를 파악하고자 하는 분석방법이다. 따라서 통합체 분석은 영화의 서사구조를 파악하여 영화가 전체적 흐름 속에서 어떠한 의미를 담아내고 있는지 살펴보는 작업을 의미한다. 이때 영화의 서사구조를 파악하기 위해서는 먼저 영화 속 다양한 이야기들을 세분화하여 그것이 어떠한 흐름으로 연결되는지 살펴볼 필요가 있는데, 이때 따로 따로 구분이 되는 하나의 이야기 단위를 시퀀스(Sequence)라고 한다. 다시 말해, 영화를 하나의 이야기 집합체로 볼 때, 그 안에서 자신만의 독립적 구조를 갖고 따로 구분이 되는 사건 단위, 내용 단위를 시퀀스라고 하는 것이다. 따라서 영화의 서사구조를 파악하는 데에 있어 우선적으로 필요한 작업이 이러한 시퀀스를 나누는 일이다.

따라서 1차 통합체 분석에서는 애니메이션 영화 <어네스트와 셀레스틴>의 중심주제를 파악하기 위하여 먼저 영화의 시퀀스 단위를 구분한 후 그에 따른 서사의 흐름을 살펴보았다. <어네스트와 셀레스틴>의 시퀀스는 총 16개로 분류할 수 있었으며 그에 따른 서사구조는 다음과 같다.

<표5> <어네스트와 셀레스틴>의 시퀀스에 따른 서사구조

시퀀스 1	곰과 쥐는 친구가 될 수 없다고 말하는 ‘셀레스틴(쥐)’의 세상. 그러나 ‘셀레스틴’은 곰과 친구가 될 수 있다고 주장함.
시퀀스 2	집에 먹을 것이 떨어지자 음식을 구하러 마을로 향하는 ‘어네스트(곰)’.
시퀀스 3	곰의 이빨을 구하러 지상세계(곰의 마을)에 왔다가, 과자가게의 곰가족에게 쫓겨 쓰레기통에 갇히는 ‘셀레스틴’.

시퀀스 4	음식을 찾던 ‘어네스트’는 쓰레기통에 갇힌 ‘셀레스틴’을 발견함. ‘셀레스틴’이 먹을 것을 찾는 ‘어네스트’를 도와줌.
시퀀스 5	곰의 이빨을 구하지 못한 채 지하세계로 내려간 ‘셀레스틴’은 치과의사 쥐에게 훈계를 받고, 이빨을 구하기 위해 지상세계로 다시 올라옴.
시퀀스 6	지상세계로 올라온 ‘셀레스틴’은 과자를 훔쳐 먹은 ‘어네스트’가 경찰에 붙잡힌 것을 보고 그를 구출해줌.
시퀀스 7	도움을 받은 ‘어네스트’는 ‘셀레스틴’이 이빨을 구하는 일을 도와줌. 한 보따리의 이빨을 구한 ‘셀레스틴’은 마을 쥐들에게 추앙받음.
시퀀스 8	‘셀레스틴’을 돕기 위해 지하세계에 온 ‘어네스트’를 마을 쥐들이 발견. ‘어네스트’와 ‘셀레스틴’은 친구라는 사실이 발각되고 경찰에게 쫓김.
시퀀스 9	경찰을 피해 산 속 ‘어네스트’ 집으로 도피함. ‘어네스트’와 ‘셀레스틴’의 동거 시작.
시퀀스 10	‘어네스트’는 악몽을 꾸는 ‘셀레스틴’을 깨워 달래주고, ‘셀레스틴’은 아픈 ‘어네스트’를 돌봐줌.
시퀀스 11	함께 즐거운 시간을 보내며 우정을 쌓아감. 밖에선 ‘경찰곰’과 ‘경찰쥐’들이 여전히 이들을 쫓고 있음.
시퀀스 12	겨울을 보내고 봄이 되자 집밖으로 나와 봄을 즐김. 하지만 여전히 숨어있는 단계.
시퀀스 13	‘어네스트’와 ‘셀레스틴’의 집이 발각되면서 경찰에게 붙잡힘. ‘어네스트’는 쥐들의 감옥에 갇히고, ‘셀레스틴’은 곰들의 감옥에 갇힘.
시퀀스 14	‘어네스트’와 ‘셀레스틴’이 각각의 법정에서 판사에게 추궁을 받음. 지하마을 법정에 불이 나고 그 불이 번져서 지상으로까지 옮겨감.
시퀀스 15	‘어네스트’와 ‘셀레스틴’은 위협에 처한 ‘판사쥐’와 ‘판사곰’을 구하며 결국 자유를 얻음.
시퀀스 16	다시 만나 함께 살게 된 ‘어네스트’와 ‘셀레스틴’은 서로의 이야기를 계속해서 만들어나가기로 함.

위에서 보는 것과 같이, <어네스트와 셀레스틴>의 서사의 흐름은 16개의 단계로 나눠 연결된다. <시퀀스1>은 문제의식을 제기하는 단계로, ‘곰과 쥐가 함께할 수 있는가?’ 라는 비교적 명확한 문제의식을 드러내고 있다. 그 후, 본격적인 이야기는 <시퀀스2>부터 시작된다. <시퀀스2>에서 어네스트는 집에 음식이 다 떨어진 것을 확인하고 음식을 찾아 마을로 내려간다. 여기서 먹을 것이 다 떨어졌다는 것은 어네스트의 위기상황으로 볼 수 있다. <시퀀스3>에서는 셀

레스틴이 쓰레기통에 갇힌다. 이는 셀레스틴의 위기상황이다. 그리고 <시퀀스 2>와 <시퀀스3>의 위기상황은 <시퀀스4>에서 해결된다. <시퀀스4>에서 어네스트는 우연히 쓰레기통 속 셀레스틴을 발견한다. 이로써 셀레스틴은 쓰레기통에서 벗어나며 <시퀀스3>의 위기상황은 해소된다. 또한 쓰레기통에서 빠져나온 셀레스틴이 배고픈 어네스트를 과자가 있는 창고로 안내하게 되고 이로써 <시퀀스2>의 위기상황 역시 해소된다. 이렇게 어네스트와 셀레스틴은 첫만남의 상황에서 서로를 위기에서 구해주며 조력자로서의 역할을 하고 있다.

이후, <시퀀스5>는 다시 셀레스틴의 위기상황이다. 곰의 이빨을 하나밖에 구하지 못한 셀레스틴은 ‘치과의사 쥐’에게 훈계를 듣고 50개의 이빨을 모으기 전까지 내려오지 말라는 주의를 받는다. <시퀀스6>은 어네스트의 위기상황과 해소상황이 함께 이루어진다. 과자창고에서 음식을 먹고 잠든 어네스트는 가게 주인에게 발각되어 경찰에 붙잡히고 마는데, 이를 본 셀레스틴이 그를 위기상황에서 구해준다. 그렇게 도움을 받은 어네스트는 <시퀀스7>에서 다시 셀레스틴을 도와주는데, 이로써 <시퀀스5>의 위기상황이 해소된다. 즉, <시퀀스2, 3, 4>의 과정이 <시퀀스5, 6, 7>에서 보다 강도 높은 형태로 반복되면서 사건의 주체인 어네스트와 셀레스틴의 조력적 관계 또한 깊어지게 된다.

다음으로 <시퀀스8>에서는 분위기가 반전되면서 어네스트와 셀레스틴이 함께 위기상황에 놓인다. 서로의 땅에 발을 들여놓았다는 것에서 비롯하여 이 둘은 경찰에 쫓기게 되고, <시퀀스9>에서 이들은 경찰을 피해 숲속 어네스트의 집으로 도피를 하며 불안한 동거생활을 시작하게 된다. 이때의 불안감은 <시퀀스10>에서 극적으로 드러나고 있는데, 도피생활의 첫날밤 셀레스틴은 무서운 악몽을 꾸게 되고 이를 어네스트가 달래준다. 어네스트 역시 감기에 걸리고 악몽을 꾸게 되는데 이를 셀레스틴이 돌봐준다. 즉, <시퀀스8, 9, 10> 역시 서로를 위기에서 구해주며 보살피주는 존재로서 그 역할이 강조되고 있다.

<시퀀스11>과 <시퀀스12>는 어네스트와 셀레스틴이 본격적으로 우정을 쌓아가는 단계로, 단순히 서로를 돕고 위로해주던 역할에서 벗어나 함께 즐거워하며 꿈을 공유하는 단계로 접어든다. 하지만 밖에서는 여전히 이들을 찾고 있어 불안요소가 계속 잠재하고 있는 상황이다. <시퀀스12>에서는 계절이 봄으로 넘어가면서 그동안 집에만 머물러있던 어네스트와 셀레스틴이 밖으로 나오기 시작하고, <시퀀스13>에서 결국 경찰에게 위치가 발각되며 분위기는 다시 한 번

위기상황으로 반전된다. <시퀀스14>는 그들의 위기상황이 최고조로 치닫는 단계로, 경찰에게 잡혀 법정에서 서게 된 어네스트와 셀레스틴의 모습이 그려진다. 어네스트와 셀레스틴을 심판하려던 판사들은 흥분하기 시작하고, 이에 지하법정에 불이 나며 지상법정으로까지 그 불이 번지게 된다. 즉, 등장인물 모두가 위기에 처하는 상황이 <시퀀스14>이다. 그 후, <시퀀스15>에서는 앞선 모든 위기가 해소되면서 그동안 영화전반에 계속해서 깔려있던 잠재적 불안요소까지 사라진다. 그리고 마지막 <시퀀스16>은 이야기의 정리단계이자 행복한 미래를 암시하는 단계로, 모든 위기상황의 해소 후 다시 만나 함께 살고 있는 어네스트와 셀레스틴의 모습을 그리고 있다.

살펴본 시퀀스의 흐름을 정리하면, 먼저 <시퀀스1>의 문제제기로부터 시작한 영화는 <시퀀스2>에서 <시퀀스15>에 이르기까지 어네스트와 셀레스틴의 위기와 해소상황이 계속해서 반복되고 있다. 또한 그 위기의 강도에 따라 두 주체의 우정의 강도 역시 높아지는데, 이는 위기의 최고조 단계인 <시퀀스14>에서 절정에 다다르고 <시퀀스15>에서 비로소 모든 위기가 해소되며 어네스트와 셀레스틴의 우정의 강도도 극에 달한다. 그리고 마지막 <시퀀스16>에서 <시퀀스1>에서 제기했던 문제에 대한 답을 암시하며 영화는 끝난다. 즉, 영화가 전체적 흐름 속에서 담아내고자 했던 메시지는 <시퀀스1>과 <시퀀스16>으로 정리할 수 있으며, <시퀀스2>부터 <시퀀스15>로 이어지는 과정은 <시퀀스1>에 대한 답을 풀어가하고자 했던 과정으로 볼 수 있다.

이러한 시퀀스의 흐름 속에서 영화가 담아내고자 했던 메시지는 ‘꿈과 쥐의 공존’으로 정리할 수 있다. 영화는 <시퀀스1>을 통해 ‘꿈과 쥐는 함께 살 수 있는가?’라는 문제의식을 우선적으로 제기한다. 이로써 관객으로 하여금 한눈에 봐도 너무나 다른 존재들이 서로 우정을 나누며 함께할 수 있는가에 대하여 생각해볼 수 있는 계기를 마련하는 것이다. 그 후, <시퀀스2>부터 <시퀀스15>로 흐르는 과정을 통하여 어네스트의 사회와 셀레스틴의 사회가 갖고 있는 서로에 대한 편견, 그로 인해 겪게 되는 주인공들의 위험, 편견이 불러오는 사회적 위기상황 등을 보여줌으로써 우리사회가 갖고 있는 편견은 어떠한지, 그것이 갖는 위험성은 없는지에 대한 비판적 성찰을 가능하게 한다. 그리고 <시퀀스1>에 대한 답을 마지막 <시퀀스16>에 제시함으로써 <시퀀스1>의 문제에 대한 관객의 시선 또한 자연스럽게 <시퀀스16>으로 이끌고 있다.

즉, <어네스트와 셀레스틴>의 중심주제는 <시퀀스1>과 <시퀀스16>으로 정리할 수 있다. 영화는 <시퀀스1>에서 ‘곰과 쥐가 함께 할 수 있는가?’라고 물었고, <시퀀스16>에서 ‘함께 할 수 있다’라고 답하였다. 바로 이것이 <어네스트와 셀레스틴>이 궁극적으로 관객에게 전달하고자 하는 의미이다.

2. 계열체 분석

2.1 등장인물 분석

2.1.1 인물 역할에 따른 구분

<어네스트와 셀레스틴>의 중심등장인물은 총 12명(그룹)으로, 셀레스틴, 어네스트, 치과의사쥐, 과자가게곰, 사감쥐, 이빨가게곰, 쥐마을 아이들, 곰마을 아이들, 경찰쥐, 경찰곰, 판사쥐, 판사곰 등이 있다. 이들은 극 중 담당하고 있는 역할에 따라 총 6그룹으로 분류되며, 이를 정리하면 다음에 나오는 <표6>과 같다.

먼저, <그룹1>은 극 중 주인공으로, ‘어네스트’와 ‘셀레스틴’이 속한다. 이들은 각각 자신의 사회에서 이방인처럼 존재하는 인물이며 서로를 위기상황에서 구해주는 조력자로서의 역할을 한다. <그룹2>는 극 중 아버지로서의 기능을 하는 ‘과자가게곰’과 ‘치과의사쥐’이다. 이들은 곰사회와 쥐사회의 사회상을 대변하는 인물들로 아이들에게 그 사회의 이상을 강요한다. <그룹3>은 어머니로서의 역할을 하는 ‘이빨가게곰’과 ‘사감쥐’이다. 이들은 자신들이 돌보는 아이들에게 동화를 들려줌으로써 쥐와 곰에 대한 편견 및 이데올로기를 전파하는 인물이다. <그룹4>는 부모(사회)의 아이들이다. 이들은 그들의 부모로부터 꿈을 강요받고 그 사회의 편견을 그대로 이어받는 존재이다. <그룹5>는 ‘경찰곰’과 ‘경찰쥐’이다. 이들은 그 사회의 질서를 유지하기 위해 개인을 통제하는 역할을 한다. 마지막으로 <그룹6>은 ‘판사곰’과 ‘판사쥐’이다. 이들은 극 중 심판자로서 개인뿐 아니라 사회 역시 심판하는 역할을 한다.

<표6> <어네스트와 셀레스틴> 등장인물의 역할에 따른 분류

 <p>셀레스틴</p>	<p>자신의 사회에서 이방인처럼 존재하는 인물(극 중 주인공)</p> <table border="1" data-bbox="571 338 903 469"> <tr> <td>작음. 여자. 아이.</td> <td>큼. 남자. 성인.</td> </tr> </table>	작음. 여자. 아이.	큼. 남자. 성인.	 <p>어네스트</p>
작음. 여자. 아이.	큼. 남자. 성인.			
 <p>치과의사취</p>	<p>사회상을 대변하는 인물. 아버지로서의 기능.</p> <table border="1" data-bbox="571 550 903 693"> <tr> <td>집단을 강조하며 사회적 이익을 우선시 함.</td> <td>타인과 나를 구분하여 개인의 이익을 우선시 함.</td> </tr> </table>	집단을 강조하며 사회적 이익을 우선시 함.	타인과 나를 구분하여 개인의 이익을 우선시 함.	 <p>파자가게곰</p>
집단을 강조하며 사회적 이익을 우선시 함.	타인과 나를 구분하여 개인의 이익을 우선시 함.			
 <p>사감취</p>	<p>아이들에게 이데올로기를 전파하는 인물 어머니로서의 기능.</p> <table border="1" data-bbox="571 782 903 909"> <tr> <td>쥐를 잡아먹는 꿈 이야기.</td> <td>이빨요정 쥐 이야기.</td> </tr> </table>	쥐를 잡아먹는 꿈 이야기.	이빨요정 쥐 이야기.	 <p>이빨가게곰</p>
쥐를 잡아먹는 꿈 이야기.	이빨요정 쥐 이야기.			
 <p>쥐마을 아이들</p>	<p>이데올로기를 전수받는 인물</p>	 <p>곰마을 아이들</p>		
 <p>경찰취</p>	<p>공권력을 행하는 집단</p>	 <p>경찰곰</p>		
 <p>판사취</p>	<p>개인 및 사회를 심판하는 인물</p>	 <p>판사곰</p>		

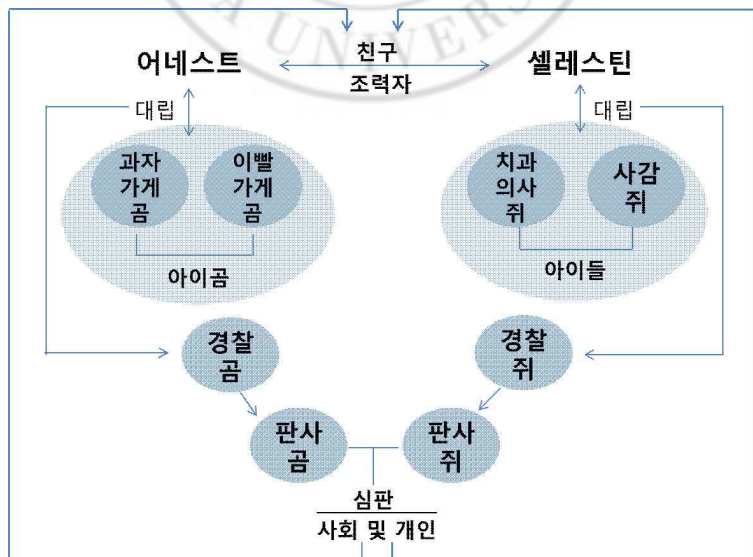
<표6>에서 볼 수 있는 것처럼 영화 속 등장인물들은 주인공인 셀레스틴과 어네스트를 중심으로 하여, 각각 동일한 성격의 인물들이 하나씩 배치되어있다.

이들은 본질적으로 각자의 사회에서 같은 역할을 한다는 점에서 같은 그룹으로 분류된다. 여기서 주목할 수 있는 점은 주인공 그룹을 제외한 <그룹2>, <그룹3>, <그룹4>, <그룹5>, <그룹6> 속 인물들은 서로 곰과 쥐라는 것을 제외하면 특별한 외적 차이를 보이지 않는다는 것이다. 반면, 어네스트와 셀레스틴은 체구, 성별, 연령 등에 있어 모두 대립적인 성격을 갖는다. 크고 작음, 남성과 여성, 어른과 아이라는 점은 시각적으로 명백한 차이를 보이는 특성으로, 이러한 대조적 특성을 극 중 이야기의 주체인 어네스트와 셀레스틴에게 심어놓음으로써 ‘곰과 쥐가 함께 살 수 있는가?’라는 문제의식을 부각시키고 있는 것이다. 또한 같은 역할, 같은 성격, 같은 특성들을 보이는 등장인물들 사이에서 어네스트와 셀레스틴만이 갖고 있는 그러한 ‘차이’는 그들이 만나 쌓아가는 우정을 극대화시키는 장치로 작용한다.

2.1.2 인물관계도에 따른 분석

극 중 역할에 따른 인물분석을 통해 살펴본 등장인물들의 관계를 도식화하면 다음과 같다.

[그림3] <어네스트와 셀레스틴>의 등장인물 관계도



등장인물들은 [그림3]에서 보이는 것과 같이 어네스트와 셀레스틴을 축으로 하여 각각 5명(그룹)의 인물이 배치되어 있는데, 이때 하나의 가정을 이루는 과자가게곰, 이빨가게곰, 아이곰을 하나로 묶고, 치과의쥐, 사감쥐, 아이들을 하나로 묶으면 등장인물들은 크게 4그룹으로 분류된다. 이들 4그룹의 관계도에 따른 등장인물은 [그림4]와 같다.

[그림4] 관계도에 따른 등장인물 분류

<그룹1>	어네스트	:	셀레스틴
<그룹2>	과자가게곰	:	의사쥐
	이빨가게곰	:	사감쥐
	아이곰	:	아이들
<그룹3>	경찰곰	:	경찰쥐
<그룹4>	판사곰	:	판사쥐

먼저, 첫 번째 그룹은 ‘어네스트’와 ‘셀레스틴’이 속한다. 이들은 극 중 주인공으로 개인을 대변하는 인물이다. 두 번째 그룹은 하나의 가정을 상징하는 그룹으로, 그 사회의 세계관과 사회상을 대변하는 인물들로 구성되어있다. 세 번째 그룹은 ‘경찰곰’과 ‘경찰쥐’로, 이들은 개인과 사회의 대립상태에서 그 사회의 질서를 유지하기 위해 개인을 통제하는 역할을 한다. 네 번째 그룹은 ‘판사곰’과 ‘판사쥐’로, 이들은 세 번째 그룹에게 인계받은 사안에 대한 개인 및 사회를 심판하는 역할을 한다.

이들 각 그룹을 [그림3]의 관계도에 따라 살펴보면, 먼저 <그룹1>인 어네스트와 셀레스틴은 영화의 초반부터 중반까지 서로를 위기상황에서 구출해주고 돌봐주며 우정을 쌓아나간다. 이들의 관계는 영화 초반 단순한 조력자로 시작해서 점차 우정의 관계로 변해가고, 중반에 이르러서는 가족의 관계로까지 발전하는데, 즉, 조력자->동거인->우정->가족의 단계로 그 관계가 변화해간다.

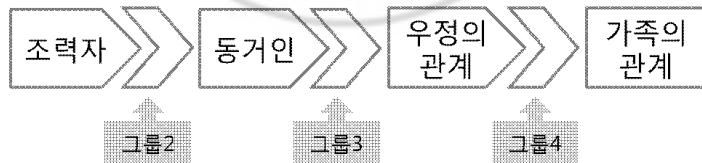
다음으로, <그룹2>는 <그룹1>과 대립관계를 취한다. 이야기의 주체인 어네스트와 셀레스틴은 <그룹2>의 구성원들로 인해 각각 다양한 종류의 위기상황에

처하게 되는데, 이러한 위기상황에서 어네스트는 셀레스틴을 돕고, 셀레스틴은 어네스트를 돕는다. 즉, <그룹2>로 인해 발생하는 위기상황을 계기로 어네스트와 셀레스틴은 서로의 조력자로서 기능하게 되는 것이다.

<그룹3>은 공권력을 대변하며 사회의 질서유지를 추구하는 집단이다. 따라서 이들은 개인을 대변하는 <그룹1>과 사회상을 대변하는 <그룹2>의 대립관계에서 자연적으로 <그룹2>의 편에 서서 <그룹1>을 억압하게 된다. 즉, <그룹3>은 그 사회의 이상과 대립하고 있는 어네스트와 셀레스틴을 쫓으며 그들과 대립관계를 형성하고 있다. 또한 <그룹3>으로 인해 어네스트와 셀레스틴은 함께 도망치게 되는데, 이를 계기로 그들은 한 집에 살며 우정의 깊이를 더해나간다. 즉, 어네스트와 셀레스틴은 <그룹3>과의 대립적 관계를 통해 우정을 쌓게 되는 것이다.

마지막으로, <그룹4>는 개인 및 사회를 심판하는 집단으로, <그룹1>과 <그룹2>의 대립상황에서 어느 쪽에 죄를 물을 것인지 판단하는 역할을 한다. 법정 상황 초반, <그룹4>는 개인으로 대변되는 어네스트와 셀레스틴을 심판하고자 하지만 결국엔 그들이 죄가 없음을 인정해주며 영화 전반에 깔려있던 개인과 사회와의 갈등상황을 종료시킨다. 이에 어네스트와 셀레스틴은 더 이상 사회의 눈치를 보지 않고 함께 살 수 있게 되는데, 즉, <그룹4>로 인해 어네스트와 셀레스틴은 자유를 얻고 비로소 가족의 관계를 맺게 된다.

[그림5] 어네스트와 셀레스틴의 시간에 따른 관계 변화



살펴본 것처럼, 주인공 그룹과 각 등장인물들이 취하고 있는 대립적 관계는 어네스트와 셀레스틴의 관계변화를 이끌어낸다. [그림5]에서 볼 수 있는 것과 같이, 어네스트와 셀레스틴은 ‘조력자->동거인->우정의 관계->가족의 관계’로 변화해가는데, 이때 각각 <그룹2>, <그룹3>, <그룹4>가 그 사이에서 위기상황을 만들어내며 관계변화의 계기를 마련한다. 즉, 표면적으로 대립관계를 취하는

관계들이 실질적으로는 조력의 관계를 취하며 이야기의 주제를 이끌어가고 있는 것을 확인할 수 있다.

2.2 동작소 분석

동작소란 등장인물의 표정이나 행동, 시선 등을 통해 드러나는 표현요소들을 의미한다. 즉, 동작소 분석은 어떠한 주제를 강조하기 위하여 선택된 영화 속 등장인물들의 몸짓 커뮤니케이션의 의미를 분석해내는 작업이다. 영화 <어네스트와 셀레스틴>은 앞서 서사구조 분석에서 살펴본 것처럼, 어네스트와 셀레스틴이 사회의 편견에 맞서 우정을 쌓아나가는 이야기를 그려나가고 있다. 이를 위해 영화의 도입부분에서 서로 너무나 달라 보이는 존재들이 과연 함께 살아갈 수 있는가에 대한 문제를 관객에게 제시하고 있으며, 영화의 마지막에 어네스트와 셀레스틴이 함께하는 장면을 그림으로써 그에 대한 긍정적 답을 유도하고 있다.

이러한 흐름을 통해 영화가 전달하고자 하는 의미를 관객에게 효과적으로 전달하기 위해 영화 속에서 선택된 동작소들은 크게 두 축으로 나누어진다. 하나는 영화의 중심이 되는 문제의식을 강조하기 위한 동작소이며, 다른 하나는 그러한 문제의식에 대한 관객의 시선을 영화가 의도하는 쪽으로 이끌기 위해 선택된 동작소이다. 즉, ‘꿈과 쥐가 공존할 수 있는가?’에 대한 문제의식을 드러내기 위해 선택된 몸짓들과 ‘공존할 수 있다’라는 답으로 관객의 시선을 이끌기 위해 선택된 몸짓들이다.

2.2.1 ‘꿈과 쥐가 공존할 수 있는가?’에 관한 동작소

첫 번째 측면에서의 동작소를 살펴보기 위해서는, 먼저 ‘꿈과 쥐가 공존할 수 있는가?’라는 문제가 비롯되는 갈등상황을 들여다볼 필요가 있다. 영화 속에서 꿈인 어네스트와 쥐인 셀레스틴이 사는 세계는 지상과 지하로 나누어져 서로에 대한 편견을 갖고 서로를 적대시하는 사회이다. 그러한 사회에서 유일하게 꿈과 쥐가 함께하는 사회를 꿈꾸는 존재가 셀레스틴이다. 셀레스틴이 사는 쥐사

회에서 곰은 자신들을 잡아먹는 무서운 존재이지만 이를 믿지 않는 셀레스틴은 곰과 친구가 되길 꿈꾸며 함께 살아가고자 한다. 영화 속 문제의식 및 갈등상황들은 바로 이러한 셀레스틴의 꿈으로부터 비롯된다.

쥐사회에서 쥐들이 곰과 친구가 될 수 없는 이유는 그것이 그 사회에서 관습적으로 이어져온 현실사회의 법칙이기 때문이다. 반면, 그러한 관습적 규칙에 의문을 제기하는 셀레스틴은 자신만의 꿈을 꾸며 곰과 친구가 될 수 있다고 믿는다. 이러한 측면에서 볼 때, 사회와 셀레스틴의 대립은 사회의 이상과 개인의 꿈 사이의 대립이자 유지와 변화의 대립이며 현실과 이상의 대립이다. 즉, 곰과 친구가 되어선 안 되는 현재의 사회상과 곰과 함께하고자 하는 셀레스틴의 꿈 사이의 대립이 바로 영화의 문제의식을 이끌어나가는 근본적 갈등상황이다.

이러한 점을 기본으로 하여 먼저 유지와 변화의 대립에 관한 몸짓을 살펴볼 수 있다. 쥐사회와 곰사회는 현 사회의 질서를 유지하기 위해 자신의 아이들에게 서로에 대한 이데올로기를 심어준다. 반면 어네스트와 셀레스틴은 이와 반대편에서 사회질서에 반하는 행동들을 하며 이데올로기를 깨트린다.

[그림6] 이데올로기를 심어주는 몸짓



먼저 이데올로기를 심어주는 동작소로 [그림6]을 볼 수 있다. 쥐 마을의 사

감쥐는 아이들에게 무서운 꿈에 관한 이야기를 들려주는데, 이때 사감쥐는 꿈이란 쥐를 잡아먹는 존재라는 이야기와 함께 무서운 몸짓과 표정을 짓는다. 이는 꿈과 쥐는 함께할 수 없으며 함께해서는 안 되는 존재라는 의식을 심어주는 행위로, 아이들은 사감쥐의 무서운 몸짓과 표정을 보며 꿈의 이미지를 형상화하게 된다. 같은 맥락에서, 꿈 마을의 과자가게 곰부부가 그들의 아이에게 이빨요정 쥐에 대한 이야기를 들려주는 장면을 볼 수 있다. 곰부부는 아이꿈에게 꿈의 이빨이 빠지면 쥐가 나타나 이빨을 가져간다는 동화를 들려주는데, 그 이야기를 들은 아이는 자신은 쥐에 대해서 어떠한 이야기도 들어본 적이 없다고 말한다. 바로 이 상황에서 엄마곰은 그들의 집에 들어온 셀레스틴을 발견하게 되고, 이에 큰 소리로 비명을 지르기 시작한다. 또한 아빠곰은 셀레스틴을 보며 더러운 해충이라고 말하며 셀레스틴을 쫓아낸 후 쥐똥을 놓기 시작한다. 이러한 곰부부의 몸짓은 한 번도 쥐를 본 적이 없는 아이꿈에게 쥐는 비명을 지르며 쫓아버려야 하는 존재라는 의식을 심어주는 행위이다.

[그림7] 이데올로기를 깨주는 몸짓



반면, 이러한 이데올로기를 깨주는 동작소로 [그림7]을 볼 수 있다. 셀레스

틴은 어네스트를 모델로 세우고 그림을 그리는데, 이 장면에서 셀레스틴은 앞서 [그림6]에서 사감쥐가 보여줬던 무서운 곰의 형상대로 어네스트의 자세를 잡아 준다. 하지만 그런 어네스트의 자세와 표정은 어색하고 우스꽝스럽기만 하다. 이러한 묘사는 쥐사회에서 만들어내는 이데올로기가 얼마나 우스꽝스러운 건지를 풍자하고 있는 것이다. 또한 감기에 걸린 어네스트는 쥐들이 몰려와 자신의 음식을 모두 갇아먹는 악몽을 꾸게 된다. 이러한 악몽 속 상황은 어네스트에게 주입된 쥐에 대한 이미지로, 곰사회에 존재하는 이데올로기가 그대로 꿈에 투영된 것으로 볼 수 있다. 그리고 이때, 셀레스틴은 두려움에 떨고 있는 어네스트를 깨우며 ‘전 악몽이 아니예요’라고 말한다. 그리곤 감기에 걸린 어네스트가 차가운 눈을 맞지 않도록 우산을 씌워주며 그를 돌봐준다.

[그림6]과 [그림7]을 통해 볼 수 있는 것처럼, 곰사회와 쥐사회가 서로를 형상화하고 있는 이미지와는 달리 실제 어네스트와 셀레스틴은 서로를 웃게 하고 돌봐주는 존재이다. 하지만 사회에서 개인으로, 어른에서 아이로 전해지며 사회 깊숙이 뿌리내린 서로에 대한 이야기는 서로를 가까이할 수 없는 존재로 만들어 버린다. 또한 그 사회에서 ‘너무나 당연한 이야기’를 받아들이지 못하는 개인은 그 사회의 부적응자로 인식되기도 하는데, 즉 영화 속 셀레스틴처럼 버릇없고 건방진 아이로 인식되며 사회와 대립각을 취하게 되는 것이다. 영화는 이러한 갈등상황을 괴물과 삐에로(Pierrot), 악몽과 현실로 대립시켜 강조하고 있으며, 우스꽝스러운 어네스트의 몸짓과 다정한 셀레스틴의 몸짓을 통해 그들 사회를 풍자하고 있다.

다음으로, 개인의 꿈과 사회의 이상향이 대립되는 몸짓으로 [그림8]과 [그림9]를 볼 수 있다.

셀레스틴의 세계는 이빨을 모으고 치과의사가 되는 것을 당연하게 여기는 사회이지만, 셀레스틴은 화가가 되는 것이 꿈이다. 이에 치과의사쥐는 이빨을 모으는 일에 소홀한 셀레스틴을 잡고 훈계를 하며, 셀레스틴의 그림을 쓰레기통에 버린다. 또한 병원에 배치되어있는 그림을 통해 쥐마을에서 이빨이 갖는 중요성을 설명하며 셀레스틴을 설득시키려고 한다. 이러한 상황의 동작소들은 ‘의사쥐’, ‘셀레스틴’, ‘그림’이 갖는 상징성과 각각 연결시켜 살펴볼 수 있다. 의사쥐는 사회를 대변하며 셀레스틴은 개인을 대변한다. 또한 셀레스틴에게 그림은 꿈이며, 그림을 그리는 행위는 꿈을 그리는 행위이다. 즉, 치과의사에 의해 셀

레스틴의 그림이 버려지는 것은 그 사회에서 개인의 꿈이 버려지는 것을 의미하며, 병원에 배치된 그림을 보여주며 이빨의 중요성을 강조하는 행위는 그 사회의 꿈을 개인에게 강요하는 행위가 된다(그림8).

[그림8] 개인의 꿈과 사회의 꿈의 대립 I



[그림9] 개인의 꿈과 사회의 꿈의 대립 II



이와 같은 맥락에서 어네스트는 음악가가 되는 것이 꿈이며, 어네스트에게 악기란 곧 꿈을 상징한다. 쥐사회에서 셀레스틴의 꿈이 쓰레기로 버려지는 것과 같이 어네스트의 꿈 역시 곰사회에서 무시되는데, [그림9]를 보면 길 한복판에서 악기를 연주하고 있는 어네스트의 모습과 그런 어네스트의 악기를 경찰곰들

이 빼앗는 장면을 볼 수 있다. 즉, 셀레스틴의 꿈과 쥐사회의 이상향이 갖는 대립구도는 어네스트와 곰사회에서도 똑같이 적용되고 있는 것이다.

이렇게 어네스트와 셀레스틴의 꿈은 각자의 사회에서 부정된다. 하지만 쥐사회와 곰사회가 강요하는 꿈 역시 어네스트와 셀레스틴에게 부정된다. 셀레스틴은 의사취가 요구한 이빨을 모아오지만, 결국 휴지통에 버려진 자신의 그림을 다시 집어 든다. 또한 어네스트는 경찰곰에게 악기를 빼앗기고 음악을 연주했다는 이유로 벌금고지서를 받지만, 이를 한입에 집어삼킨다. 여기서 셀레스틴이 자신의 그림을 다시 집어든 행위와 어네스트가 벌금고지서를 집어삼킨 행위는 사회가 요구하는 이상을 거부하는 몸짓이다.

[그림10] 사회의 요구를 거부하는 행위소



이렇게 자신이 속한 사회와 대립각을 취하는 어네스트와 셀레스틴으로 인해 개인의 꿈과 사회적 현실 사이의 갈등상황은 강조되고, 이로써 영화 속 중심주제인 ‘꿈과 쥐의 공존’에 관한 문제는 개인과 사회, 꿈과 현실의 대립구도를 갖게 된다. 그리고 이러한 대립구도를 통하여 영화 속 중심주제를 이끌어어나가는 갈등상황의 주체가 설정되는 것이다.

이렇듯 영화는 사회와 개인의 대립구도를 통하여 ‘꿈과 쥐의 공존’에 관한

문제에 있어서의 갈등주체를 설정하고, 이후 본격적으로 곰과 쥐의 공존가능 혹은 불가능에 관한 문제를 풀어나가기 시작한다. 어네스트와 셀레스틴은 그들 사회의 기존질서와는 어긋난 행동을 하게 되고, 이 때문에 사회에서 쫓겨 숲 속 도피생활을 시작하며 함께 살게 된다. 이때부터 곰과 쥐의 공존은 사실상 이미 가능한 일이 된다. 하지만 이는 사회로 인해 언제든 분리될 수 있는 한시적인 것으로, 더 이상 공존가능과 불가능의 문제는 개인의 조합이 아닌 사회의 인정과 관련된 문제로 그 범위가 확대된다. 즉, 이때부터는 단순히 ‘개인들의 공존’이란 문제를 넘어 ‘사회를 떠난 개인들의 공존이 가능한가’로 초점이 옮겨진다.

[그림11] 도피생활 및 꿈과 관련된 행위소

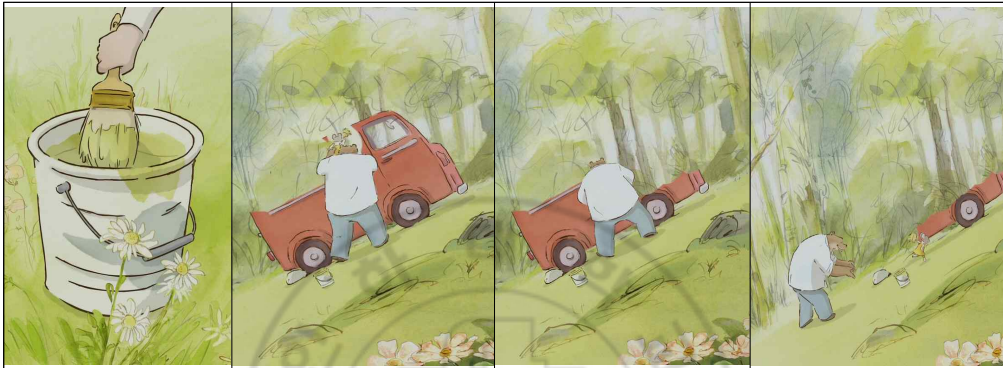


어네스트와 셀레스틴은 경찰곰들에게 쫓겨 숲속 어네스트의 집으로 들어가 도피생활을 시작하게 된다. 이때부터 어네스트와 셀레스틴은 서로를 돌봐주며 우정을 쌓아나가기 시작하는데, [그림11]에서 볼 수 있는 것처럼 어네스트는 그림을 그리고 싶다는 셀레스틴에게 작업실을 마련해주고 이에 셀레스틴은 어네스트의 모습을 마음껏 그릴 수 있게 된다. 여기서 어네스트와 셀레스틴이 숲속 외딴 집에서 숨어 지내는 것은 사회의 눈을 피하기 위한 행위이며, 이러한 도피생활 중 어네스트가 셀레스틴에게 작업실을 만들어주는 행위는 셀레스틴이 꿈을 이룰 수 있도록 하는 행위로, 즉 개인의 꿈을 지켜주는 행위이다. 또한 셀

레스틴이 어네스트를 그린다는 것은 어네스트를 꿈꾼다는 것으로 해석할 수 있다. 이는 즉, 어네스트와 함께하는 삶을 꿈꾼다는 것이며 이러한 꿈은 사회의 눈을 피함으로써 실현되고 있다.

사회의 눈을 피해야만 이들이 함께할 수 있음을 설명해주는 또 다른 동작소로, [그림12]를 볼 수 있다.

[그림12] 차에 물감을 칠하는 행위소



어네스트와 셀레스틴의 도피생활은 눈 덮인 집에서 이루어진다. 하지만 계절이 겨울에서 봄으로 바뀌면서 그동안 눈에 덮여 보이지 않던 그들의 빨간 승합차가 눈에 띄게 된다. 이에 어네스트와 셀레스틴은 자신들의 거처가 발각될까 걱정하며, 빨간 승합차 위에 그림을 그려 보이지 않도록 한다. 여기서의 동작소는 ‘차에 그림을 그리는 행위’이며, 이러한 그림을 그리는 이유는 자신들의 존재를 숨기기 위해서이다. 또한 영화 속에서 ‘그림’은 꿈을 상징한다. 이러한 동작소와 그림이 갖는 상징성을 연결지어 해석해보면 그들이 함께하는 꿈을 이루기 위해서는 사회에서 보이지 않는 존재가 되어야한다는 내용을 읽어낼 수 있다. 즉, [그림12]에서 차에 물감을 칠하는 행위는 그들의 존재를 숨김으로써 가능해지는 ‘어네스트와 셀레스틴의 공존의 꿈’을 설명하는 행위소인 것이다.

이렇게 어네스트와 셀레스틴은 사회의 눈을 피하고 자신들의 존재를 숨기며 우정을 쌓아나간다. 이때 셀레스틴은 눈으로 둘러싸인 그들의 도피처에서 무수한 꿈의 그림을 그려나간다. 그러던 중, 셀레스틴은 꿈만 그리는 것은 이제 지겹다며 겨울풍경을 그리고 싶다고 어네스트에게 말하고, 이에 어네스트는 셀레

스틴에게 겨울을 볼 수 있는 작은 틈을 마련해준다. 그 틈 사이로 겨울풍경을 본 셀레스틴은 이것이 겨울풍경이라며 선 하나를 그어 어네스트에게 보여주고, 이를 본 어네스트는 겨울을 들려준다고 말하며 바이올린을 켜다. 그리고 영화 속 풍경은 셀레스틴의 그림과 어네스트의 연주가 합해지며 봄으로 변화한다. 이러한 상황을 설명해주는 동작소는 [그림13]을 통해 볼 수 있다.

[그림13] 사회 속에서 이루고 싶은 공존의 꿈과 관련된 행위소



여기서 창밖의 겨울풍경은 사회를 상징한다. 즉, 겨울풍경을 그리는 셀레스

틴의 행위는 사회를 꿈꾼다는 것을 의미하게 된다. 그리고 셀레스틴이 종이에 선 하나를 그려 어네스트에게 보여주는 행위는 사회로 나가고자 하는 자신의 한 가닥 희망을 어네스트에게 보여주는 것이며, 이를 본 어네스트가 바이올린을 켜 셀레스틴의 그림을 완성시켜나가는 것은 셀레스틴의 꿈과 어네스트의 꿈이 만나 사회 속에서 함께하고자 하는 희망이 실현된다는 것을 상징한다. 이러한 장면은, 영화 초반에는 셀레스틴만의 꿈에 불과했던 꿈과 쥐의 우정이 이제는 어네스트의 꿈이기도 하다는 것을 드러내준다.

또한 [그림13]의 행위소들을 통해 알 수 있는 것은 도피생활을 통해 어네스트와 셀레스틴이 함께하는 꿈은 이루어지지만 사회와 영원히 떨어진 채 둘만 함께할 수는 없다는 것이다. 이는 그들의 삶이 추운 겨울에서 따뜻한 봄으로 옮겨가기 위해선 사회의 눈을 피해 투명인간처럼 존재해야 하는 상황에서 벗어나 사회 속에서 함께할 수 있어야만 하며, 이것이 가능할 때 그들이 함께하는 삶이 진정으로 행복해질 수 있다는 의미를 갖는다. 즉, 앞서 말한 ‘사회의 인정과 관련된 공존’의 문제를 이러한 행위소들을 통해 담아내고 있는 것이다.

사회의 인정과 관련된 마지막 동작소로, 법정상황을 살펴볼 수 있다. 계절이 겨울에서 봄으로 넘어가며 어네스트와 셀레스틴의 집은 경찰들에게 발각되고 이에 자연스럽게 그들의 공간은 법정으로 옮겨간다. 법정은 사회의 인정과 관계된 장소로, 여기에서 어네스트와 셀레스틴의 관계는 심판을 받게 된다.

법정에서의 상황은, 먼저 어네스트와 셀레스틴이 각각 서로의 죄에 대한 추궁을 받는 것에서부터 시작한다. 이때 어네스트와 셀레스틴은 억울해하며 판사들에게 항변을 하기 시작하고, 이에 흥분한 판사는 판결대를 망치로 쿵쿵 두드리기 시작한다. 그러던 중, 판사쥐에 의해 쥐마을 법정에 불이 나기 시작하고 이 불은 곰마을 법정으로까지 옮겨 붙는다. 이때 법정 안에 있던 모든 쥐와 곰은 도망을 가지만, 어네스트와 셀레스틴만은 남아서 각각 판사를 구해낸다. 이에 판사곰과 판사쥐는 어떠한 깨달음을 얻고 어네스트와 셀레스틴에게 자유를 주며 그들의 관계를 인정해준다.

이러한 법정상황에서의 핵심 동작소는 아래의 [그림14]를 통해 살펴볼 수 있다. [그림14]는 불이 난 상황을 인지하지 못하고 위험에 처하게 된 판사곰과 판사쥐를 어네스트와 셀레스틴이 구해내는 장면이다. 먼저, 셀레스틴은 판사곰 뒤에 걸려있는 천칭이 그려진 커다란 장막으로 판사곰을 덮어 그를 구해낸다.

반면 어네스트는 옷에 불이 붙은 판사쥐를 구출한 뒤, 강물에 판사쥐를 담갔다 꺼내어 그를 구해낸다. 이 두 행위는 각각 상징소와 연결하여 생각해볼 수 있는데, 먼저 법원천막에 그려진 천칭은 수평저울로서 일반적으로 정의를 상징한다. 반면 강물에 몸을 담갔다가 꺼내는 행위는 종교적 의식을 상징하는 행위로 죄를 씻어낸다는 의미를 갖고 있다.

[그림14] 어네스트와 셀레스틴이 판사를 구해내는 장면



이러한 상징적 의미와 어네스트와 셀레스틴이 처한 상황을 연결하면 [그림 14]가 가리키는 동작소의 의미를 읽어낼 수 있다. 각각의 법정에서는 어떠한 원칙 없이 어네스트와 셀레스틴의 죄가 그저 나열되고 있었고, 이에 억울해하는 셀레스틴과 어네스트를 보며 판사들은 화를 내느라 불이 난 것조차 모르고 있

었다. 이때 셀레스틴과 어네스트가 정의를 상징하는 도구와 죄를 씻기는 행위를 통해 각각 판사를 구해내는 행위는 곧 정의의 실현과 회개의 의미를 담게 된다. 셀레스틴이 천칭이 그려진 천막으로 판사공을 덮어 구해냈다는 것은 눈먼 판사를 깨우치는 행위이자 정의를 실현하는 행위이며, 어네스트가 옷자락에 불이 붙은 판사죄를 강물에 담갔다 꺼내는 행위는 그의 죄를 씻겨 다시 태어나게 한다는 의미를 갖기 때문이다.

또한 이러한 의미를 역으로 뒤집어 생각해보면, 어네스트와 셀레스틴이 서로 함께 사는 것을 억압하고 비난하는 일은 사회정의에 반하는 것이며 죄를 짓는 일이라는 해석이 가능해진다. 즉, 영화는 죄 없는 개인을 몰아세우는 판사공과 판사죄의 행위묘사를 통해 공사회와 쥐사회의 모습을 비판하고 있으며, 또한 개인 및 사회를 심판하는 역할인 판사를 통해 어네스트와 셀레스틴이 자유를 얻게 되는 상황묘사는 비난받아야 할 것은 개인이 아닌 사회임을 밝히고 있는 것이다.

2.2.2 ‘공존해야 한다’로 이끌기 위해 선택된 동작소

첫 번째 측면의 동작소들이 대립구도를 확실히 하고 갈등상황을 강조하기 위해 선택된 몸짓기호들이었다면, 두 번째 측면의 동작소들은 공존을 강조하기 위해 선택된 협력적 몸짓들이다. 영화 <어네스트와 셀레스틴>은 ‘곰과 쥐가 함께할 수 있는가’란 문제제기를 시작으로 이야기를 그려나간다. 이러한 문제제기는 영화를 보는 관객들에게 암묵적인 답을 요구하는 행위로, 영화를 보는 내내 관객은 공존 가능과 불가능 사이에서 어떠한 선택을 요구받게 된다. 영화는 바로 이러한 선택에 있어 관객의 답을 영화가 의도하는 방향으로 이끌고자 선택적으로 기호를 배치해놓는데, <어네스트와 셀레스틴>은 공존을 강조하는 기호들을 선택하고 있다. 즉, ‘공존할 수 있다’로 관객의 시선을 이끌고 있는 것이다.

이를 위한 동작소는, 갈등상황의 주체이자 영화의 주인공인 어네스트와 셀레스틴 사이에서 일어나는 몸짓 커뮤니케이션을 통해 살펴볼 수 있다. 먼저, 이들이 우정을 쌓기 전단계의 과정을 살펴보면 다음과 같다.

<표7> 어네스트와 셀레스틴이 우정을 쌓기 전 단계: 첫 만남

- #1. 어네스트는 셀레스틴을 발견하고, 셀레스틴의 옷자락을 잡아 끌어올리며 입을 크게 벌린다.
- #2. 셀레스틴이 어네스트의 벌어진 입을 막곤 손을 내민다.
- #3. 어네스트는 다시 입을 벌린다.
- #4. 셀레스틴이 입 벌린 어네스트의 뺨을 한 대 때리고 어네스트 어깨위로 올라가 귓속말을 한다.
- #5. 어네스트 표정은 밝아지고 셀레스틴은 다시 손을 내민다.
- #6. 어네스트도 손을 내밀어 셀레스틴과 손을 잡는다.

<표7>의 과정은 어네스트와 셀레스틴이 처음 만나는 장면에서 이루어지는 몸짓들이다. 먼저 <#2>와 <#5>에서 셀레스틴이 손을 내미는 행위는 제안의 몸짓으로 볼 수 있다. 그리고 <#3>에서 어네스트가 <#1>의 행동을 그대로 반복한다는 것은 무시의 몸짓이며, <#6>에서 어네스트가 셀레스틴의 손을 잡는 행위는 승낙의 몸짓으로 볼 수 있다. 즉, 어네스트와 셀레스틴이 처음 만난 순간의 몸짓커뮤니케이션은 제안-무시-제안-승낙의 과정으로 이루어지고 있다.

이러한 첫 만남 후, 어네스트와 셀레스틴은 경찰차 안에서 재회한다. 과자가게에서 주인 몰래 과자를 먹은 어네스트는 온몸이 묶인 채 경찰차에 갇히고, 이를 목격한 셀레스틴이 그를 구해준다. 이때의 몸짓 커뮤니케이션은 다음과 같은 과정으로 이루어진다.

<표8> 어네스트와 셀레스틴이 우정을 쌓기 전 단계: 재회

- #7. 셀레스틴이 온몸이 묶인 채 엎드려있는 어네스트의 머리위로 올라가 속삭인다.
- #8. 어네스트는 고개를 끄덕인다.
- #9. 셀레스틴은 어네스트 다리에 묶인 줄을 끊어내고 어네스트 옆으로 가 귓속말을 한다.
- #10. 어네스트는 고개를 끄덕이고, 셀레스틴은 어네스트 손에 묶인 줄을 끊어낸다.
- #11. 어네스트는 일어나 입에 묶인 줄을 벗으려고 하고, 셀레스틴은 어네스트 어깨위에서 또다시 속삭인다.
- #12. 어네스트는 고개를 여러 번 끄덕인다.
- #13. 셀레스틴은 어네스트의 얼굴에 묶인 줄을 끊어내고 어네스트 몸에서 내려온다.

- #14. 셀레스틴은 어네스트 앞에 서서 긴장한 표정으로 이야기를 한다.
- #15. 어네스트는 셀레스틴 앞으로 몸을 숙여 눈높이를 맞추며 미소를 짓는다.

<표8>에서 이루어지는 동작소들을 살펴보면, 먼저 <#7>에서 셀레스틴이 말을 건넨다. 그리고 <#8>에서 어네스트는 고개를 끄덕인다. 이렇게 말을 건네고 고개를 끄덕이는 과정이 <표8>에서 계속 반복되고 있는데, 여기서 말을 건네는 것은 제안의 몸짓이며 고개를 끄덕이는 것은 승낙의 몸짓이다. 즉, 첫 만남과 마찬가지로 셀레스틴의 제안과 어네스트의 승낙이 여기에서도 이루어지고 있다.

첫 만남인 <표7>과 두 번째 만남 <표8>은 어네스트와 셀레스틴이 아직 우정을 쌓기 전단계이다. 따라서 그 둘 사이에 오가는 제안과 승낙의 과정에는 어떠한 긴장감이 존재한다. <표7>의 <#3>에서의 무시의 몸짓이나 <#4>에서의 셀레스틴이 어네스트의 뺨을 때리는 행동, 또한 <표8>의 <#14>에서의 셀레스틴의 긴장한 표정 등을 통해 그러한 긴장함을 읽어낼 수 있으며, 이를 통해 이들의 우정이 가능할까라는 문제의식은 여전히 존재하게 된다. 하지만 이후 이루어지는 어네스트의 ‘밝은 표정’, ‘눈높이를 맞추는 행위’, ‘미소를 짓는 행위’ 등의 몸짓들을 통해 이러한 긴장감은 녹아들며, 이들의 우정이 불가능한 것이 아님을 알 수 있게 한다.

다음으로, 이들이 함께 살게 되면서 본격적으로 우정을 쌓아나가는 과정을 볼 수 있다.

<표9> 어네스트와 셀레스틴의 우정 단계: 동거의 시작

- #1. 어네스트는 쥐와 곰은 같이 살 수 없다며 셀레스틴을 집밖으로 내보낸다.
- #2. 셀레스틴은 집안으로 들어와 어네스트에게 이야기를 하려고 하고 어네스트는 인 상으로 쓰며 셀레스틴을 문밖으로 내던진다.
- #3. 셀레스틴은 다시 들어와 이야기를 건네고 어네스트는 이를 다시 내보내 집안 문을 잠근다.
- #4. 셀레스틴은 다시 들어와 화난 표정을 지으며 같이 살 수 없는 건 말이 안 된다고 어네스트를 설득한다.

- #5. 어네스트는 멍한 표정으로 머리를 긁적이고 셀레스틴은 그런 어네스트를 뒤에 두고 화를 내며 어네스트 집 지하방으로 들어간다.
- #6. 어네스트가 눈을 동그랗게 뜨고 셀레스틴이 들어간 지하방 문을 쳐다본다.

경찰에 쫓기게 된 어네스트와 셀레스틴은 <표9>와 같은 과정을 거치며 어네스트의 집에서 함께 살게 된다. 먼저, <#1>에서 어네스트는 곰과 쥐는 함께 살 수 없다고 말하며 셀레스틴을 밖으로 내보낸다. 하지만 셀레스틴은 집안으로 들어오고 어네스트는 다시 화를 내며 셀레스틴을 문밖으로 내던진다. 이러한 과정이 몇 번 반복되던 중, <#4>에서 셀레스틴은 화를 내며 어네스트를 설득하기 시작하고, 어네스트는 멍한 표정을 지으며 머리를 긁적이다. 결국 셀레스틴은 <#5>에서처럼 어네스트의 지하방으로 들어가게 되고 어네스트는 이를 막지 않는다.

여기에서 어네스트가 셀레스틴을 집밖으로 내보내는 행위는 거절의 몸짓이다. 또한 문밖으로 셀레스틴을 내던지는 행동은 적극적 거절의 몸짓이다. 반면, 셀레스틴이 집안으로 들어오는 행위는 제안의 몸짓이며, 화를 내며 어네스트를 설득하는 것은 적극적 제안의 몸짓이다. 또한 <#5>에서 어네스트가 멍한 표정으로 머리를 긁적이는 것은 망설임을 의미하고 <#6>에서 지하방으로 들어가는 셀레스틴을 막지 않는 행동은 소극적 승낙으로 볼 수 있다. 즉, 이때의 과정은 제안-거절-제안-적극적 거절-적극적 제안-소극적 승낙의 과정이 이루어지고 있는 것이다. 이때에는 몇 번의 거절이 있기는 하나, 결국엔 앞서 살펴봤던 첫 만남과 재회상황과 마찬가지로 셀레스틴의 제안과 어네스트의 승낙이 반복되고 있는 것을 확인할 수 있다.

<표10> 어네스트와 셀레스틴의 우정 단계: 서로간의 우정

- #1. 지하방에서 잠든 셀레스틴이 악몽을 꾸다.
- #2. 어네스트가 허우적대는 셀레스틴을 품에 꼭 안고 달래준다.
- #3. 셀레스틴은 어네스트의 옷자락을 꼭 잡고 어네스트의 품속에 안겨 흐느낀다.

<표10>은 어네스트와 셀레스틴은 함께 살게 된 첫날밤의 상황으로, 이때부

터 이들의 우정이 본격적으로 시작된다. 특히 이 시기부터는 어네스트의 행동변화가 두드러지는데, 그동안 셀레스틴의 옷자락을 잡고 들어올리던 것과는 달리, <#2>에서 볼 수 있는 것처럼 이제는 셀레스틴을 품안에 꼭 안기 시작한다. 이는 어네스트와 셀레스틴의 관계가 그만큼 친밀해졌음을 의미하는 것이다. 또한 그동안 이들의 우정이 셀레스틴만의 일방적인 요구였던 데에 반해, 이때부터는 서로간의 우정으로 관계가 변화하는 것을 알 수 있다.

이렇게 우정을 쌓기 시작한 어네스트와 셀레스틴은 서로를 돌봐주는 보호자로서의 역할을 하게 되는데, 이를 나타내는 상황은 아래의 <표11>을 통해 볼 수 있다.

<표11> 어네스트와 셀레스틴의 우정 단계: 보호자적 존재

- 감기에 걸린 어네스트
- #1. 어네스트가 기침을 한다.
- #2. 셀레스틴이 어네스트의 옷자락을 잡아 침대로 데려간다.
- #3. 셀레스틴은 물을 떠서 어네스트에게 먹인다.
- #4. 악몽을 꾸는 어네스트가 땀을 흘리며 잠에서 깨고 셀레스틴이 웃으며 이를 달랜다.
- #5. 어네스트 콧등위로 눈송이가 내려앉자 셀레스틴이 이를 붙여 없애준다.
- #6. 잠이 든 어네스트 얼굴위로 눈송이가 떨어지고 셀레스틴은 우산을 가져와 어네스트 얼굴위에 받쳐준다.
- #7. 셀레스틴은 그 옆에서 잠이 든다.
- 잠자는 어네스트를 깨우는 셀레스틴
- #8. 셀레스틴은 접시에 음식을 담아 어네스트의 침대위로 올라간다.
- #9. 셀레스틴은 미소를 지으며 이불을 덮고 있는 어네스트 얼굴을 수저로 콧코끼 찌른다.
- #10. 어네스트는 이불 밖으로 얼굴을 내밀며 입을 크게 벌린다.
- #11. 셀레스틴은 웃으며 음식을 떠먹여준다.

<표11>은 어네스트와 셀레스틴이 서로를 악몽에서 깨워주고 아픈 상대방을 돌봐주는 장면이다. 이때의 행위소들은 어네스트와 셀레스틴의 관계변화를 단적으로 보여주는 행위소로, 서로가 서로를 돌봐주는 행위는 단순한 친분을 넘어 어네스트와 셀레스틴이 서로의 삶에 필수적인 존재임을 암시하고 있다. 물을 마

시고 음식을 먹는 행위는 기본적인 생존과 관련된 행위이다. 따라서 위의 <#3>, <#11>에서처럼 셀레스틴이 어네스트에게 물과 음식을 먹여주는 행위는 셀레스틴이 어네스트의 삶에 있어 필수적인 존재라는 것을 상징하는 행위가 되는 것이다. 또한 <#6>에서 어네스트의 얼굴위로 떨어지는 눈송이를 막아주는 셀레스틴의 행위는 차가운 사회에서 어네스트가 상처받지 않도록 보살펴주는 행위로 볼 수 있으며, 눈을 막고 있는 우산 아래에서 촛불 하나를 두고 함께 잠든 어네스트와 셀레스틴의 모습을 통해 이들이 함께할 때 비로소 삶이 따뜻해질 수 있다는 의미를 읽어낼 수 있다.

이렇게 보호자적 존재에서 서로의 삶의 필수적인 존재가 된 어네스트와 셀레스틴의 모습은 다음의 <표12>를 통해서도 살펴볼 수 있다.

<표12> 어네스트와 셀레스틴의 우정 단계: 필수적인 존재

- 봄을 맞이하는 장면
- #1. 어네스트를 그린 금이 바닥에 널려있고 셀레스틴이 지루한 표정을 짓고 연필을 까딱이고 있다.
- #2. 어네스트가 그 옆에 서서 말을 한다.
- #3. 셀레스틴이 바닥에서 일어나 창문을 활짝 열며 겨울 풍경을 그리고 싶다고 말한다.
- #4. 턱수염을 깎던 어네스트는 난로의 배기통을 떼어내 쌓인 눈 사이로 밀어넣어 셀레스틴이 밖을 볼 수 있도록 해준다.
- #5. 셀레스틴이 그 틈으로 밖을 본 후 붓을 들어 천에 선 하나를 그어 어네스트에게 보여준다.
- #6. 이를 본 어네스트는 겨울풍경을 보여준다면 바이올린을 켤다.
(어네스트의 바이올린 소리에 맞춰 셀레스틴의 그림이 완성된다.)
- 함께 이야기를 그려나가는 장면
- #7. 셀레스틴은 탁자에 앉아 그림을 그리고, 어네스트는 셀레스틴 맞은편에 앉아 이야기를 한다.
- #8. 어네스트는 허공을 바라보며 이야기를 만들어나가고 셀레스틴에게 그림을 그리라는 듯 손짓한다.
- #9. 셀레스틴은 그런 어네스트를 바라보며 그림을 그린다.
- #10. 붓을 잡은 셀레스틴의 손을 통해 그림이 그려진다.

<표12>는 영화의 배경이 극적으로 변하는 장면들로, 계절이 겨울에서 봄으

로 넘어가는 상황, 그리고 모든 잠재적 위기상황들이 해소된 후의 상황이다. 먼저, 아직 겨울에 머물고 있는 세상에서 어네스트와 셀레스틴의 집은 작은 틈 하나 남기지 않고 눈으로 덮여있다. 하지만 그들이 함께하는 집안의 풍경은 따뜻하게 그려지고 있으며 이때 셀레스틴은 <#1>에서처럼 지루하고 나른해보인다. <#3>에서 셀레스틴은 창문을 열지만 쌓인 눈으로 인해 창밖의 모습을 볼 수 없다. 이에 셀레스틴은 겨울풍경을 그리고 싶다고 말하고, <#4>에서처럼 어네스트는 셀레스틴이 밖을 볼 수 있는 틈 하나를 마련해준다. <#5>에서 셀레스틴은 겨울풍경을 보고 선 하나를 그어 어네스트에게 보여주고 <#6>에서 셀레스틴의 그림을 본 어네스트는 바이올린을 켜다. 이후 셀레스틴이 그린 선 하나가 어네스트의 바이올린 연주와 만나면서 하나의 그림으로 완성되는데, 완성된 그림에는 봄의 풍경이 묘사되어있다.

이러한 묘사는 이들이 함께 이야기를 그려나가는 장면에서도 비슷하게 반복된다. <#8>, <#9>, <#10>에서처럼 어네스트가 이야기를 만들어나가고 셀레스틴이 그에 따라 그림을 그려나가는 것은 앞서 셀레스틴의 그림과 어네스트의 바이올린이 만나 완성작을 만들어내는 것과 같은 상황으로 볼 수 있다. 이 두 장면은 모두 어네스트의 목소리와 셀레스틴의 손이 함께함으로써 하나의 그림이 완성되는 모습을 그리고 있는데, 이는 어네스트와 셀레스틴의 관계가 단순한 협력자나 보호자적 의미를 넘어 서로의 삶을 완성시켜줄 수 있는 필수적인 존재라는 것을 강조하고 있는 행위소이다. 물론 음악과 그림, 시각과 청각이 필수적으로 연결된 것은 아니며 음악은 음악 자체로, 그림은 그림 자체로 가치를 갖는 독립적인 것이다. 하지만 음악과 그림이 함께할 때, 시각적 요소와 청각적 요소가 함께 있을 때 삶이 더 풍요로워진다는 점을 생각한다면, <표12>에서의 장면은 어네스트와 셀레스틴이 함께할 때 그들의 삶이 더 아름답고 풍요로워진다는 의미를 담아내고 있다는 것을 알 수 있다.

2.3 직시소 및 상징소 분석

다음으로 직시소, 상징소 등 개별기호들이 갖는 의미를 살펴보았다. 직시소는 공간이나 시간, 사회적 관계 속에서 위치적 의미를 부여하는 표현요소를 말

하며, 상징소는 표면적 내용 이면에 사회문화적 의미를 담고 있는 대상이나 사건을 말한다. <어네스트와 셀레스틴> 속에 나타나는 직시소 및 상징소는 동작소와 마찬가지로 차이를 드러내는 기호와 공존을 강조하는 기호들을 나누어 살펴볼 수 있었다. 또한 이에 더해 사회비판적 의미를 담고 있는 특정 직시소 및 상징소들을 보다 구체적으로 살펴보았다.

2.3.1 차이를 드러내는 직시소 및 상징소

인간이 어떤 대상을 인지하는 데에 있어 1차적으로 작용하는 감각은 시각이다. 따라서 어떠한 대상들을 서로 다르다고 판단하는 데에 있어 가장 먼저 작용하는 것 역시 시각적 차이일 것이다. <어네스트와 셀레스틴>의 등장인물들은 곰과 쥐로, 이들은 인간으로 묘사될 수 있는 동물 중 외형적 크기 면에서 시각적 차이가 가장 확실히 부각되는 동물이다. 영화는 이들을 서로 대립관계로 설정함으로써 그들의 차이를 1차적으로 강조하며 시작한다.

이에 더해, 영화는 환경적 차이를 부각시켜주는 기호들을 부가하여 영화의 문제의식을 다시 한 번 강조한다. 어네스트의 나라와 셀레스틴의 나라는 각각 지상세계와 지하세계로 나뉘어져 있다. 지상세계에서는 곰들이, 지하세계에서는 쥐들이 그들만의 사회를 이루며 살아가고 있으며, 이때 곰세계를 상징하는 대표적 등장인물은 과자가게주인곰이며 쥐세계를 상징하는 대표적 등장인물은 치과의사쥐이다. 과자가게곰은 다른 아이들에게 과자를 팔아서 돈을 많이 벌어야 한다고 자신의 아이를 가르친다. 또한 과자를 먹은 아이들의 치아가 썩으면 그 치아를 교체해주고 돈을 두 배로 벌라고 말한다. 즉, 타인의 이를 썩게 해서 개인의 이익을 추구하는 것이 그들이 지향하는 삶의 모습이다. 반면, 쥐나라의 아이들은 모두 국가의 소유적 존재로 취급된다. 모든 아이들은 곰의 어금니를 훔쳐와야 하며, 이를 모아오지 못한 아이들은 치과의사쥐에게 꾸지람을 듣는다. 또한 이렇게 모아진 어금니는 쥐나라 국민들의 썩은 치아를 교체하는 데에 쓰이는데, 이를 통해 강한 이를 갖게 된 쥐들은 다리를 만들고 댐을 세우는 등 쥐나라의 발전계획에 동원된다. 즉, 아이부터 어른까지 모두가 연계해 국가의 부강을 위해 힘쓰는 삶을 사는 것이 쥐들 세계의 모습이다.

여기서 발견할 수 있는 곰사회와 쥐사회의 대표적 성격은 극단적 이기주의,

지나친 집단주의이다. 즉, 나와 남을 구분하여 개인의 이익만을 추구하는 곰들의 지상세계와 개인은 무시되고 오로지 사회만 중시되는 쥐들의 지하세계의 모습이 대립되고 있는 것이다. 또한 곰들의 지상세계가 상징하는 사회는 자본주의 국가이며 쥐들의 지하세계가 상징하는 사회는 사회주의 국가이다. 이 역시 곰과 쥐의 차이를 강조하기 위해 상징적으로 심어놓은 기호로, 곰과 쥐의 공존이 과연 가능할까라는 의문을 더해주는 요소이다. 물론 자본주의와 사회주의가 반대되는 개념은 아니나, 역사적으로 대립적 관계를 취해왔다는 점을 생각한다면 이들은 대립적 성격을 갖는 기호로 묶을 수 있을 것이다. 이렇게 영화는 곰들의 나라와 쥐들의 나라를 각각 지상세계와 지하세계, 개인과 집단, 자본주의와 사회주의 등 사회환경적으로 대립적 성격을 지닌 기호로 설정해놓음으로써 곰과 쥐의 차이를 한 번 더 부각시키고 있는 것이다.

이렇게 시각적 차이에 환경적 차이가 더해진 곰과 쥐의 차이는 어네스트와 셀레스틴을 통해 다시 한 번 강조된다. 어네스트와 셀레스틴은 각각 ‘성인, 남성, 곰’과 ‘어린, 여성, 쥐’로 설정되어있다. 이는 개인변인의 차이로, 영화의 중심에서 극의 갈등상황을 이끌어나가는 주인공들의 대립적 성격 설정을 통해 곰과 쥐의 차이를 재차 강조하고 있는 것이다. 즉, 1차, 시각적 차이인 종(種)의 차이에 사회·환경적 차이가 더해지고, 마지막으로 개인변인의 차이가 한 번 더 더해지면서, ‘이토록 서로 다른’ 곰과 쥐가 과연 공존할 수 있을까 라는 문제의식을 부각시키고 있는 것이다.

영화는 이렇게 차이를 강조하는 기호설정을 통해 영화의 기본이 되는 문제의식을 강조하고 있다. 또한 문제의식의 강조는 곧 ‘곰과 쥐는 함께할 수 있다’라는 중심주제의 강조로 이어진다. 이들의 차이가 강조되면 강조될수록 뒤에 있을 어네스트와 셀레스틴의 우정은 더욱더 극적으로 연출될 것이기 때문이다.

<표13> 차이를 강조하는 직시소 및 상징소

곰	쥐
지상	지하
과자가게(사익)	치과(공익)
개인	집단
외판집	기숙사

2.3.2 공존을 강조하는 직시소 및 상징소

영화 <어네스트와 셀레스틴>에서 사용하고 있는 공존을 강조하는 대표적인 기호는 아래의 <표14>로, 이는 앞서 차이를 드러내는 기호들과 상당부분 겹치는 것을 확인할 수 있다.

<표14> 공존을 강조하는 직시소 및 상징소

지상 : 지하
과자가게 : 치과
개인 : 사회
사익 : 공익
음악 : 그림
맨홀뚜껑
지하창고로 연결된 문

먼저, 공존을 강조하는 대표적인 직시소로, 지상세계와 지하세계를 살펴볼 수 있다. 지상과 지하는 개념적으로는 반대이지만 공간적으로는 연결되어있다. 또한 지상세계가 무너지면 지하세계도 무너지고 지하세계가 무너지면 지상세계도 무너지기 때문에 이는 성격적으로도 연결된 기호이다. 어네스트와 셀레스틴이 사는 지상세계와 지하세계 역시 마찬가지로, 분명한 경계가 있고 구분 지을 수 있는 공간이지만 맨홀뚜껑 하나로 서로 오갈 수 있는 연결된 공간이다.

과자가게와 치과의 경우도 마찬가지이다. 과자는 치아를 씹게 하고 씹은 치아는 치과에서 고칠 수 있다. 또한 건강한 치아가 없으며 음식을 먹는 것 자체가 불가능하기 때문에 과자가게와 치과는 대립되면서도 연결되어있는 기호로 볼 수 있다.

개인과 사회, 사익과 공익 역시 마찬가지로 표면적으로 볼 때 이들은 반대편에 있는 개념으로 보이지만 이 역시 연결되어있는 것이다. 개인이 없으면 사회도 없고 사회가 없으면 개인도 없으며, 또한 개인의 이익이 없는 공동체의 이익

이 있을 리 없고 공동체의 이익이 없는데 개인의 이익이 가능할 리 없다.

즉, 이들 기호는 마치 동전의 앞면과 뒷면처럼 서로 반대편에 있는 듯 보이지만 결국엔 하나로 연결된 성질을 갖는 기호들로, 영화는 이러한 기호들을 통해 어네스트와 셀레스틴의 차이를 강조하는 동시에 공존을 강조하고 있는 것이다. 특히 이렇게 대립적이면서도 필수적으로 연결되어야만 하는 기호들을 통해 ‘서로 다른 꿈과 쥐가 함께 할 수 있는가?’라는 문제에 있어 ‘함께할 수 있다’라는 가능성을 넘어 ‘함께 해야만 한다’라는 당위성의 의미까지 읽어낼 수 있게 한다.

반면, 이와는 다른 방식으로 공존을 강조하는 상징소로 음악과 그림을 살펴볼 수 있다. 어네스트의 꿈은 음악을 연주하는 것이고 셀레스틴의 꿈은 그림을 그리는 것이다. 음악은 청각적 예술, 그림은 시각적 예술로 이 둘은 서로 필수적인 관계는 아니다. 음악은 음악 자체만으로도 가치가 있고, 그림은 그림 자체만으로도 가치가 있어 독립된 가치를 갖는 대상이지만, 이 둘이 우리 삶에서 서로 어우러져 조화를 이룬다면 삶은 보다 아름답고 풍요로워질 수 있다. 따라서 이러한 점을 생각한다면, 어네스트의 꿈을 상징하는 음악과 셀레스틴의 꿈을 상징하는 그림은 그들이 함께할 때 삶이 더 풍요로워질 수 있다는 의미를 담고 있는 중요한 상징소로 볼 수 있다.

2.3.3 사회비판적 의미를 담고 있는 직시소 및 상징소

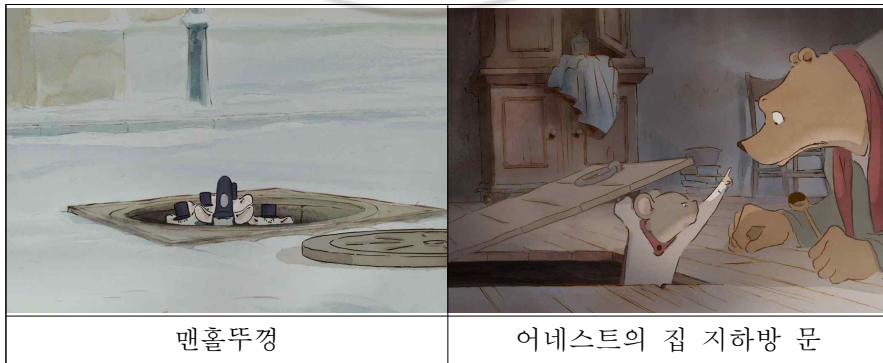
사회비판적 의미를 담고 있는 직시소 및 상징소로, 먼저 ‘맨홀뚜껑’을 볼 수 있다. 영화 속 꿈들의 나라와 쥐들의 나라는 지상과 지하로 분명하게 분리된 사회이다. 하지만 그들 세상은 맨홀구멍으로 연결되어있는 사회이기도 하다. 이때 그 연결통로를 막고 있는 것이 맨홀뚜껑으로, 지상과 지하로 분리된 사회에서 맨홀뚜껑은 항상 닫혀있지만 언제든 마음만 먹으면 서로의 세계에 들어갈 수 있게 해주는 통로의 역할을 하기도 한다. 즉, 맨홀뚜껑은 꿈사회와 쥐사회를 이어주는 연결고리이자, 그들이 서로에게 갖는 사회적 거리감을 나타내주는 지표로 볼 수 있다.

꿈사회와 쥐사회는 서로를 적대적인 시각으로 바라보며 서로의 세계로 발을 들여놓는 것을 금기시한다. ‘우리는 분리되어 살아온 존재들’, ‘따라서 서로 함

깨할 수 없는 존재들'이란 의식이 강한 사회가 곰사회와 쥐사회의 모습이다. 하지만 실제로 쥐들은 곰들의 어금니를 구하기 위해 곰들의 땅에 수시로 오가며 지내고, 어네스트도 셀레스틴을 돕기 위해 쥐들의 땅에 발을 들여놓는다. 즉, 서로가 서로를 분리시키고 금기시하고 있지만, 상대방의 나라에 들어가는 것이 근본적으로 불가능한 행위는 아닌 것이다.

이때 서로가 서로의 땅을 오갈 수 있는 통로이자 문 역할을 하는 것이 바로 맨홀뚜껑이다. 지상과 지하를 연결해주는 통로를 맨홀뚜껑으로 닫은 채 살아가는 곰사회와 쥐사회에서 이를 열고 서로의 땅에 들어간 경우는 딱 두 가지의 상황에서였다. 첫 번째는 사회적 필요성 때문이다. 곰의 어금니가 필요했기 때문에, 그리고 셀레스틴과 어네스트를 쫓아야 했기 때문에 쥐들은 맨홀뚜껑을 넘어 곰세계에 들어갔다. 두 번째 경우는 개인의 의지이다. 셀레스틴은 그녀에게 너무 무거운 짐을 옮기기 위해 어네스트의 도움이 필요했고, 어네스트는 셀레스틴과의 약속을 지키고자 맨홀뚜껑을 넘어간다. 즉, 사회적 필요성과 개인의 의지에 의해 맨홀뚜껑은 사실상 언제든지 열릴 수 있는 문에 불과한 것이다. 따라서, 이렇게 서로를 향한 문을 닫아놓고 '우리는 원래부터 분리되어있다'라고 말하는 그들 사회에서 맨홀뚜껑이 갖는 의미는 사회적 거리감으로 볼 수 있다. 사실상 서로 연결된 사회임에도 그 연결통로를 맨홀뚜껑으로 닫아놓는 것은 심리적으로 갖는 사회적 거리감에서 비롯된 것이기 때문이다.

[그림15] 사회 및 개인 간 거리감을 나타내는 직시소 및 상징소



맨홀뚜껑이 갖는 이러한 상징성은 어네스트의 집에 있는 지하방 문에도 마

찬가지로 적용된다. 셀레스틴과 어네스트가 도피생활을 하게 된 첫 날, 어네스트는 셀레스틴을 집에 들이려 하지 않는다. 이에 셀레스틴은 어네스트를 설득하려 하지만 망설이는 어네스트로 인해 지하방으로 들어가서 살게 된다. 이 시기는 어네스트와 셀레스틴이 아직 우정을 쌓기 전 단계로, 이때 어네스트의 집을 지상공간과 지하공간으로 분리하는 지하방 문은 맨홀뚜껑과 마찬가지로 역할을 하게 된다. 즉, 이는 어네스트와 셀레스틴 사이에 존재하는 거리감을 나타내주는 상징소로 볼 수 있다. 실제로 그들이 우정을 쌓기 시작하면서 셀레스틴은 지하방에서 올라와 어네스트의 공간에서 함께 살게 된다.

다음으로 어네스트와 셀레스틴이 처한 상황과 관련한 상징소로, [그림16]의 ‘언덕 중턱에 세워진 차’를 볼 수 있다.

[그림16] 어네스트와 셀레스틴의 불안한 상황을 암시하는 상징소

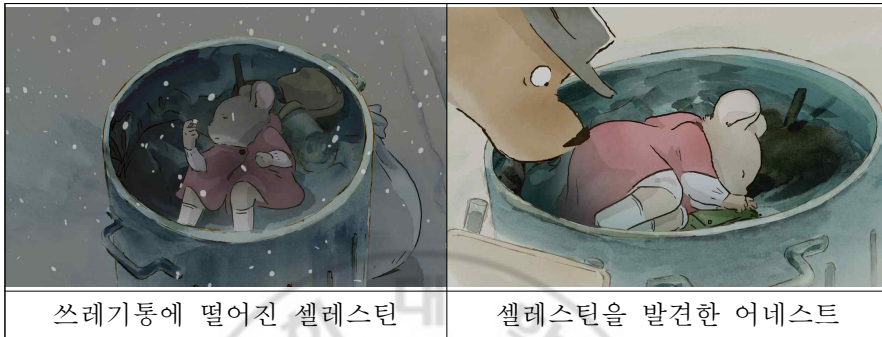


어네스트와 셀레스틴은 그들을 쫓는 경찰들을 피해 숲속 어네스트의 집으로 도피하는데, 이때 그들은 타고 온 차를 언덕중턱에 세워놓고 차가 밀려 내려가지 않도록 돌덩이 하나를 받쳐놓는다. 이때 ‘언덕중턱에 세워놓은 차’는 이들이 처한 상황을 암시하고 있는 상징소로 볼 수 있다. 일단 사회의 눈을 피해 함께 살 수 있게 되었지만, 그들의 동거생활은 언덕 중턱에서 작은 돌멩이 하나로 지탱하고 있는 차처럼 언제 깨어질지 모르는 불안정한 상황이다. 즉, 사회의 눈을 피함으로써 이루어진 어네스트와 셀레스틴의 우정은 사회에 발각되는 순간 또다시 위기에 처할 수 있다는 불안정한 상황을 암시해주는 것이다. 실제로 어

네스트와 셀레스틴의 도피생활은 차가 빗물에 밀려 내려가면서 그들의 도피처가 발각되어 위기에 처하고 만다.

마지막으로, 서로 다른 존재를 바라보는 사회적 시선에 대한 비판적 의미를 담고 있는 상징소로 아래의 [그림17]의 ‘쓰레기통’을 볼 수 있다.

[그림17] 곰사회가 셀레스틴을 바라보는 시선을 나타내주는 상징소



곰의 어금니를 구하기 위해 곰들의 땅에 올라온 셀레스틴은 과자가게곰에게 쫓겨 쓰레기통에 떨어진다. 쓰레기통은 쓸모없는 물건이나 가치가 없는 물건을 버리는 곳으로, 셀레스틴이 쓰레기통에 떨어졌다는 것은 곰사회에서 쥐를 바라보는 시선이 어떠한지를 상징적으로 드러내주는 장면이다. 또한 이러한 쓰레기통을 뒤져 먹을 것을 찾고, 그 과정에서 셀레스틴을 발견하는 어네스트의 모습을 통해서 우리사회에서 버려지는 것들의 가치에 대해 다시 한 번 생각해봐야 한다는 사회비판적 의미를 읽어낼 수 있다.

사회적 시선과 관련한 또 다른 상징소로, [그림18]의 ‘셀레스틴이 쓴 가면’을 볼 수 있다. 이는 정체성과 관련한 상징소로, 사회의 차가운 시선 앞에 선 개인이 그 사회에 속하기 위해 취할 수 있는 행동에 대한 의미를 담고 있다.

어네스트와 셀레스틴이 함께 사는 집이 경찰곰들에게 발각되면서 어네스트와 셀레스틴은 위기에 처한다. 그러자 셀레스틴은 어네스트를 지키기 위해 그를 지하방에 숨기곤, 가면을 쓰고 밖으로 나와 곰인 척 연기를 한다. 여기서 가면은 자신의 모습을 숨기기 위한 도구로, 셀레스틴이 곰의 가면을 썼다는 것은 자신을 정체성을 숨기고 곰들과 똑같이 보이기 위해 자신의 정체성을 바꾼다는 것을 의미한다.

[그림18] 정체성과 관련한 상징소



특히 여기에서의 상징소는 앞서 등장소 분석에서 살펴보았던 [그림12]의 ‘차에 물감을 칠하는 행위소’와 연결시켜 생각해볼 수 있다. [그림12]와 [그림 18]은 모두 ‘보임’과 ‘보이지 않음’에 관한 것으로, [그림12]에서 물감을 칠해 차를 보이지 않게 하는 것이나 [그림18]에서 가면을 쓰고 자신의 모습을 가리는 것은 어네스트와 셀레스틴의 관계를 받아들이지 않는 사회에서 그들이 함께 하기 위해서는 어떤 식으로든 눈에 띄지 않는 존재가 되어야 한다는 것을 의미한다. 즉, 서로 다른 존재에 대한 사회의 차가운 시선에 맞서기 위해 개인은 투명인간이 되거나 자신의 정체성을 숨겨야 한다는 의미를 담고 있는 것이다.

3. 담화 분석

담화분석은 영화 속 등장인물 사이에서 오가는 대화나 토론, 논쟁 등의 상황에서 발견할 수 있는 언어기호들을 통해 영화가 그 이면에서 말하고자 하는 바가 무엇인지를 분석하는 것이다. 이때에는 대화상황을 이끄는 중심인물이 누구인지 파악하는 작업이 우선적으로 요구되며, 그에 따라 대화를 이끄는 등장인물들의 성격은 어떠한지, 그들이 사용하는 단어들은 어떠한지, 또한 단어들의 배치는 어떤 식으로 이루어져 있는지를 살펴보게 된다. 이로써 영화 속 대화상황에서의 언어기호가 갖는 표면적 의미를 넘어 그것의 숨은 의미를 도출해낼 수

있게 된다. 특히 이때에는 숨은 대화의 주체를 상정하는데, 영화 속에서 언어기호를 사용하는 대화의 주체는 특정등장인물이지만 분석 시 상정하는 대화의 숨은 주체는 영화의 생산자와 영화의 소비자이다. 따라서 담화내용 분석에서는 영화의 생산자와 영화를 보는 관객이 대화의 숨은 주체가 되기 때문에 단순히 영화 내용을 분석하는 것이 아닌 보다 사회적 관점에서 사회문화적 주요 의제나 시대상, 사회적 갈등과 관련한 사회비판적 메시지를 읽어내게 된다. 또한 담화 분석은 영상을 통해 살펴볼 수 있는 주변요소들, 즉, 동작소나 직시소, 상징소 등과 연계되어 이루어진다. 이는 극 중 행위주체자들의 담화내용이 언어 자체만으로 이루어지는 것이 아닌 등장인물들의 행동과 표정, 스토리의 흐름, 주변 환경 등과 함께 연결되어 이루어지는 것이기 때문이다.

먼저, 담화분석을 위해 파악한 <어네스트와 셀레스틴>의 중심대화주체는 영화의 등장인물인 12명(그룹) 중 총 10명으로 어네스트, 셀레스틴, 사감쥐, 쥐마을아이들, 치과의사쥐, 과자가게곰, 이빨가게곰, 곰부부의 아이, 판사곰, 판사쥐가 해당한다. 이들 사이에서 이루어지는 대화상황은 그 대화주체가 누구이냐에 따라 크게 5가지 유형으로 분류할 수 있다. 첫째는 셀레스틴과 기숙사구성원(사감쥐 및 아이들) 사이에서 이루어지는 대화, 둘째는 셀레스틴과 치과의사쥐 사이에서 이루어지는 대화, 셋째는 곰부부(과자가게 및 이빨가게 곰)와 아이곰 사이에서 이루어지는 대화, 넷째는 어네스트와 셀레스틴 사이에서 이루어지는 대화, 다섯째는 법정판사들과 어네스트와 셀레스틴 사이에서 이루어지는 대화이며 이들 각각의 유형에 따라 분석한 결과는 다음과 같다.

3.1 셀레스틴과 기숙사구성원간의 대화

먼저 셀레스틴과 기숙사구성원 사이에 이루어지는 대화상황은 총 3가지로, 그 대화내용은 <표15>, <표16>, <표17>과 같이 정리할 수 있다.

<표 15> 셀레스틴과 아이들의 대화

아이들 : 지금 뭐 그리는 거야 셀레스틴?

셀레스 : 곰. 그리고 이견 쥐야. 이 둘은 서로 친구야.

아이들 : 너 잘못 그렸어. 곰이랑 쥐는 서로 절대 친구가 될 수 없거든!

먼저, <표15>는 영화의 도입부분에서 셀레스틴과 쥐마을 기숙사 아이들 사이에서 이루어진 대화이다. 기숙사 아이들은 곰과 쥐는 절대 친구가 될 수 없다고 말하고 셀레스틴은 곰과 쥐는 친구가 될 수 있다고 말한다. 아이들은 이렇게 서로 자신의 의견이 옳다고 주장하며 대립각을 세우게 되는데, 이때 친구가 될 수 있느냐 없느냐의 문제는 이를 보는 관객에게 자연스럽게 옮겨가 과연 어느 쪽의 의견이 옳을까라는 의문을 갖게 만든다. 즉, 영화는 셀레스틴과 기숙사 아이들의 대립상황을 통해 ‘당신은 이 문제에 대해 어떻게 생각하느냐’라는 질문을 관객에게 던지고 있는 것이다.

영화에서 곰과 쥐는 서로 다른 사회에서, 다른 문화를 접하고, 다른 외모를 가진 인간을 상징한다. 따라서 영화는 서로 다른 나라에서 다른 문화를 갖고 다른 피부색을 갖고 있는 사람들이 한 사회에서 친구가 되어 함께 지낼 수 있는지에 대해 우리사회에 묻고 있는 것이다.

<표16> 사감쥐와 셀레스틴의 대화

(기숙사 사감쥐가 아이들에게 쥐를 잡아먹는 무서운 곰에 관한 이야기를 하고 있다.)

셀레스 : 하지만.. 곰이 진짜 무서운 존재들이예요?

사감쥐 : (셀레스틴에게 다가가며) 혹시 크고 무서운 곰 이야기를 믿지 않는 작은 쥐 이야기에 대해서 아나요?

작은 쥐는 자기가 똑똑하다고 생각해서 그 버릇없는.. 어린 악동은!

그 아이는 크고 무서운 곰을 믿지 않으며 이렇게 말했지,

“아니예요, 크고 무서운 곰은 그냥 아줌마가 지어낸 얘기잖아요. 편하게 얘기하면서 캐모마일 티나 마시려고요.”

하지만 그 아이는 틀렸어.

(기숙사 아이들을 쳐다보며) 날 믿으렴, 애들아.

곰과 쥐가 친구가 될 수 있다는 것은 지어낸 이야기에 불과하단다!

<표16>은 <표15>의 상황 이후 이루어지는 셀레스틴과 사감쥐의 대화이다.

대화에서 보이는 것처럼, 쥐사회에서 아이들을 키우는 대표적 어른인 사감쥐에게 셀레스틴은 의문을 제기한다. 이에 사감쥐는 다른 아이들에게 ‘버릇없는’ 셀레스틴의 말은 ‘틀렸다’라고 말한다. 사감쥐의 이러한 말은 아이들에게 2가지 이데올로기를 심어주는 것으로 볼 수 있다. 첫째는 ‘어른의 말에 의문을 제기하는 사람은 틀렸다’. 둘째는 ‘곰과 쥐가 친구가 될 수 있다는 말은 틀렸다’. 즉, 그 사회의 어른에게 의문을 제기하는 사람의 의견은 ‘틀리며’ 어른이 하는 말은 ‘옳다’, 따라서 어른인 내(사감쥐)가 ‘곰과 쥐는 친구가 될 수 없다’고 한 말은 ‘옳다’가 되는 것이다.

<표17> 기숙사 아이들의 대화

(사감쥐의 이빨이 빠지고, 빠진 이는 그녀가 마시던 찻잔에 떨어진다.)
사감쥐 : 뜨. 트, 트늘 어으!..
아이 1 : 뭐라고 말하는 거야?
아이 2 : 몰라! 뭐라고 말했어?
아이 3 : 조용히 해. 듣고 있잖아.
아이 2 : 왜? 저 말을 이해할 수 있다고?
아이 3 : 당연하지!
아이 1 : 사기꾼! 한 마디도 이해하지 못하면서.
아이 3 : 뭐라고? 내가?
아이 1 : 넌 쉽게 얘기해줘도 알아듣지 못하잖아.. 넌 쉽게 얘기해줘도..

<표17>은 <표16>의 대화 이후에 쥐마을 아이들 사이에서 오고가는 대화내용이다. 앞서 <표16>에서 사감쥐는 셀레스틴을 꾸짖으며 자신의 말을 믿으라고 아이취들을 훈계한다. 그러던 중, 사감쥐의 앞니가 갑자기 빠지게 되고 이에 발음이 새어나가 무슨 말을 하는지 알아들을 수 없게 된다. 이때 아이들의 입에서는 “뭐라는 거야?” “몰라” “사기꾼” 등의 단어가 등장한다. 이는 아이들이 서로에게 하는 말이지만, 전후 상황을 연계하여 살펴본다면 이것이 단순히 아이들끼리의 말이 아닌 사감쥐에 대한 비판의 말이란 것을 알 수 있다. ‘아이1’은 알아들을 수 없는 말을 하는 사감쥐를 보며 “뭐라는 거야?” 라고 묻고, 자신은 사감쥐의 말을 알아들을 수 있다고 하는 ‘아이3’에게 “사기꾼”이라고 말한다. 이에

‘아이3’은 ‘아이1’에게 “내가?” 라며 되묻는다. 여기서 ‘아이1’이 말한 ‘뭐라는 거야’, ‘사기꾼’이란 말은 ‘아이3’에게 하는 말일 뿐 아니라 사감쥐에게 하는 비판의 말로 볼 수 있으며, ‘아이3’이 ‘아이1’에게 “내가?”라고 되묻는 것은 이 영화에서 사기꾼이 누구인지 다시 한 번 생각해볼 수 있게 하는 영화 속 장치로 볼 수 있다.

즉, 영화는 <표15>를 통해 관객에게 ‘서로 다른 모습의 이들이 친구가 될 수 있을까?’라는 질문을 던지고, 이어지는 <표16>과 <표17>의 대화내용을 통해 사감쥐에 대한 비판적 시각을 제시하며 관객의 시선을 환기시키고 있음을 알 수 있다.

3.2 곰가족 구성원간의 대화

다음으로, 곰가족 사이에서 이루어지는 대화는 <표18>, <표19>, <표20>과 같이 정리할 수 있다.

<표18> 엄마곰과 아이곰의 대화

(아이곰이 이빨을 뺀 날, 엄마곰이 아이에게 이빨요정 쥐 이야기를 하고 있다.)

아이곰 : 쥐라고요?

엄마곰 : 동화 속에 나오는 귀여운 작은 쥐지. 네가 잠들 때 다녀간단다. 네 이빨을 갖고, 그리고 그 자리에 동전을 올려놓지.

아이곰 : 전 동화 속에 나오는 쥐에 대해서 아무런 이야기도 들은 적 없는데요?

엄마곰 : 네가 아직 이빨을 한 번도 뽑지 않았잖니.

아이곰 : 거짓말! 동화 속에 나오는 요정이 쥐라면, 그러면 요정은 존재하지 않는 거예요.

<표18>은 엄마곰이 이빨을 뽑은 아이에게 동화에 나오는 쥐에 대한 이야기를 해주는 장면이다. 엄마곰은 “귀여운 작은 쥐”가 이빨을 가져가는 대신 동전을 놓고 간다고 말한다. 이때 아이는 엄마곰에게 “거짓말!” 이라고 말하며, “동화에 나오는 요정이 쥐라면, 요정은 존재하지 않는 거예요”라고 말한다. 이 말

은 두 가지의 의미로 해석될 수 있다. ‘작은 쥐가 귀엽다는 엄마의 말은 거짓 말’이라는 의미와 ‘귀여운 쥐는 존재하지 않는다’라는 존재 자체에 대한 부정의 의미를 갖는다.

<표19> 셀레스틴을 발견한 곰가족의 대화

엄마곰 : 까악! 쥐다!

아빠곰 : 에! 쥐라고? 어디?.. 당장 나와!

아이곰 : 붙잡아요, 아빠!

아빠곰 : 집에 쥐를 들일 순 없지!

당장 나가! 당장 나가라고, 더러운 쥐새끼야!

(창문에서 뛰어내린 셀레스틴이 집 밖 휴지통 안으로 떨어진다.)

엄마곰 : 조지, 쓰레기 버리고 와요.

(아빠곰이 셀레스틴이 떨어진 쓰레기통 입구에 쓰레기를 던진다.)

<표19>는 <표18> 이후, 곰가족이 자신의 집에 들어온 셀레스틴을 발견한 상황에서의 대화내용이다. 아빠곰은 셀레스틴을 쫓으며 “집에 들일 수 없다”, “더러운 쥐새끼” 라고 말한다. 이는 앞서 <표18>에서의 ‘귀여운 요정 쥐’가 갖는 의미와 극단적으로 대비되는 용어로, 곰사회가 쥐를 바라보는 시선을 극명하게 드러내주고 있다.

곰사회가 쥐를 바라보는 시선은 이후 이루어지는 장면을 통해서도 드러나는데, 곰부부에게 쫓기던 셀레스틴은 쓰레기통 속으로 떨어지고 만다. 그 후 엄마곰은 아빠곰에게 ‘쓰레기’를 버리고 오라고 하며, 아빠곰은 쓰레기더미를 셀레스틴 위로 던져 넣는다. 여기서 ‘쓰레기’가 갖는 의미는 아빠곰이 말한 ‘집에 들일 수 없는’, ‘더러운 쥐’이란 용어와 연결되어, 곰사회에서 쥐는 곧 “가치 없는 더러운 물건” 같은 존재라는 의미를 갖게 된다. 또한 <표19>에서 읽어낸 이러한 의미들은 <표18>에서 이루어졌던 ‘쥐에 대한 부정’에 부정을 더하게 된다. 즉, 곰사회에서 쥐라는 존재는 존재하지 않으며, 존재해서도 안 되는 존재인 것이다.

〈표20〉 저녁식사 중인 곰가족의 대화

(곰가족의 식탁, 사탕을 먹지 못하게 하는 부모곰에게 아이곰이 뽀로통해 있다.)

엄마곰 : 말싸움하지 말자꾸나. 네가 사탕을 먹으면 안 되는 이유를 수백번이나 설명했잖니.

아이곰 : 대체 왜요?

아빠곰 : 상업적 원칙이지. 거리의 한 쪽에선 아빠가 이빨을 썩게 만들지.

엄마곰 : 그리고 다른 쪽에선 엄마가 썩은 이빨을 교체해주지.

아빠곰 : 네가 다 컸을 때쯤엔 가게 두 개가 전부 네 것이 되어 있을 게다. 이 말은 네가 돈을 두 배로 벌 수 있다는 뜻이기도 하지, 아들.

엄마곰 : 물론 네가 손님들에게 깨끗한 이빨을 보이며 웃는다면 말이야.

아빠곰 : 네 할아버지가 말씀하시길, 미소의 아름다움은 곧 이빨의 건강함이라고 하셨단다.

엄마곰 : 돈을 모으려면 네 이빨이 아닌 다른 사람들의 이를 썩게 해야 한단다.

(식사를 마친 후 의자에서 일어나 접시를 치운다.)

아빠곰 : 내일 아침에는 일찍 일어나야 하니까.. 내일 오는 차가 오늘 입은 피해를 복구해줄 거야. 거기에 내 모든 것이..

엄마곰 : 어쨌든, 제 가게에선 아무 일도 일어나지 않겠죠. 설마 누가 이빨 같은 것을 훔치겠어?

〈표20〉은 곰부부가 아이곰에게 사탕을 먹으면 안 되는 이유를 설명하는 장면으로, 이들의 말은 다음과 같이 정리할 수 있다. ‘아름답게 미소’ 지으면 돈을 많이 벌 수 있다. ‘아름다운 미소’는 ‘건강한 이빨’로부터 나온다. ‘돈’을 많이 모으려면 ‘남의 이빨’을 썩게 해야 한다. 그러니 ‘건강한 이빨’로 ‘아름답게’ 미소를 지어 ‘남의 이빨’을 ‘썩게’하고 ‘돈’을 많이 모아라. 즉, 곰사회에서 추구하는 가치란 ‘남의 이빨’을 ‘썩게 하는’ ‘나’의 ‘아름다운 미소’를 통해 ‘돈’을 많이 모으는 것이다. 이러한 곰사회의 가치관은 오래도록 지속되어온 것으로, 이는 ‘할아버지가 말씀하시길’이란 말을 통해 알 수 있다.

〈표20〉에서 특히 주목할 수 있는 점은 ‘아름다운 미소’와 ‘썩은 이빨’ 그리고 ‘나의 이빨’과 ‘다른 사람의 이빨’이라는 대조적 언어사용이다. 영화는 ‘아름다움’과 ‘썩은’이라는 단어를 연결시켜놓음으로써 그들이 말하는 ‘아름다움’을 생각할 때 ‘썩은’이라는 의미가 연상되게끔 유도한다. 즉, 그들이 추구하는 아름

다움이 ‘썩은’ 아름다움은 아닌지 비판적 시각을 갖도록 하는 것이다. 또한 ‘나의 이빨’과 ‘남의 이빨’이란 대조적 표현을 통해 한 사회 내에서도 서로 통합되지 못하고 나와 남을 갈라 상대를 이용대상으로 삼는 사회모습에 대한 비판적 시각을 갖도록 한다. 이렇게 남을 이용해서 개인의 이익만을 챙기고자 하는 곰사회의 모습은 극단적 자본주의와 이기주의로 설명할 수 있다.

서로 분리되어 개인의 이익만을 추구하는 곰사회의 단면은 <표20> 곰부부의 마지막 대화내용을 통해서도 드러난다. 남편곰은 ‘자신의 모든 것’이 담겨있는 그의 가게를 걱정하고 있다. 그런데 아내곰은 ‘어쨌든, 내 가게’에는 아무런 일도 일어나지 않을 거라고 말한다. 즉, 이들은 한 가족임에도 불구하고 ‘나’와 ‘남’으로 분리되어 각자의 안위만을 신경 쓰고 있는 것이다.

이러한 분석내용은 앞서 계열체 분석에서 살펴본 곰사회의 상징성과 연결시켜볼 수 있다. 곰사회는 자본주의 사회를 상징하고 있는데 이를 기반으로 <표20>의 내용을 다시 살펴보면, 곰사회가 추구하는 ‘썩은 아름다움’과 ‘나와 남’으로 분류된 사회상은 실제 우리사회에 팽배한 극단적 자본주의, 지나친 이기주의에 대한 비판이라는 것을 알 수 있다. 즉, 영화는 곰사회의 그것과 크게 다르지 않은 현실의 사회상, 인간상을 곰부부의 모습을 통해 비판하고 있는 것이다.

3.3 셀레스틴과 치과의사쥐의 대화

셀레스틴과 치과의사쥐 사이에서 이루어지는 대화는 <표21>, <표22>, <표23>과 같이 정리할 수 있다.

<표21> 의사쥐가 셀레스틴의 그림을 휴지통에 버리며 훈계하는 장면에서의 대화

의사쥐 : 우리는 쥐지, 곰이 아닙니다. 우리의 힘은 우리의 덩치, 근육, 손톱, 끄찍한 이빨에서부터 나오는 것이 아니에요. 우리는 아주 연약하고 작게 제련되어있어요. 우리가 수세기동안 이룩한 모든 문명이 무엇에 의해 만들어졌을까요?
(셀레스틴에게 얼굴을 들이밀며 부드러운 목소리로) 대체 무엇이 우리를 이렇게 발전시켰을까요?

셀레스 : (고개를 피하며 작은 목소리로) 앞니요.

의사취 : 맞습니다! 우리는 우리사회를 큰 도시로 만들고, 큰 바위를 깔고, 수많은 편리한 기계들을 발명한 우리의 이빨에게 감사해야 할 것입니다.

우리는 세상에서 가장 큰 호수의 물길조차 바꾸었어요!

이러한 우리의 모든 공로를 귀엽고, 귀중하고, 연약하고, 헤아릴 수 없고, 완벽하고, 예리한, 앞니에게 돌립니다!

셀레스틴과 치과의사취 사이에서 이루어지는 대화는 모두 쥐마을 병원에서 이루어지는 대화로, 치과의사취가 이빨을 하나밖에 모으지 못한 셀레스틴을 혼계하는 장면에서 이루어진다. 이때 의사취는 화가가 되고 싶다는 셀레스틴에게 자신들이 이룩한 문명, 이빨이 없으면 당할 고통 등에 대해 설명하며 쥐사회에서 ‘이빨’이 갖는 중요성을 강조한다.

먼저 위의 <표21>에서는 치과의사취가 자신들의 모습을 묘사하고 있는 방식에 주목할 수 있다. 의사취는 ‘우리는 곰이 아니다’, ‘우리는 곰과 같은 힘이 없다’, ‘우리는 아주 작고 연약하다’, ‘우리의 문명은 앞니로 인해 이를 수 있었다. 귀엽고, 귀중하고, 연약하고, 완벽하고..’ 등의 말들을 늘어놓고 있는데, 이때 곰과 쥐를 대조시킴으로써 자신들의 연약함을 강조하고 있다. 또한 ‘곰과 다른 쥐’, ‘힘없는 쥐’, ‘작고 연약한 쥐’라는 의미의 반대에는 ‘힘 센 곰’, ‘크고 강한 곰’이란 의미가 숨어있다. 따라서 크고 힘이 센 곰들에 비해 쥐가 가진 연약함을 대조시킴으로써 자신들이 약자임을 강조하는 것이다.

<표22> 앞니 빠진 쥐가 누워있는 진료대 앞에서의 대화

의사취 : 만약 앞니에 무슨 일이 생긴다면 그 쥐는 어떻게 될까요?

셀레스 :

의사취 : (아주 작은 목소리로 속삭이듯 말한다) 죽어요. 그 쥐는 끔찍한 고통에 시달리게 됩니다. 말하거나 이야기할 수도 없습니다. 죽어버리죠. 굶주림에 먹혀버립니다. 그리고 외로움에 물어뜯깁니다.

<표22>와 <표23>에서는 치과의사취가 사용하는 단어들에 주목할 필요가

있다. 먼저 <표22>에서 의사쥐는 셀레스틴에게 앞니가 없으면 어떻게 될지 묻고 있다. 이때, 대답을 하지 못하는 셀레스틴에게 의사쥐는 아주 작은 목소리로, ‘죽음’, ‘끔찍한 고통’, ‘굶주림’, ‘외로움’ 등의 단어를 늘어놓는다. 이 단어들은 듣는 이로 하여금 불안과 공포를 느끼게 하는데, 이는 <표21>에서 강조한 ‘쥐는 힘없는 존재’라는 사실과 연결되면서 셀레스틴이 느낄 수 있는 불안감과 공포감을 증가시키게 된다.

<표23> 쥐와 곰의 그림이 그려진 이동식 칠판 앞에서의 대화

의사쥐 : 앞니가 빠진 불쌍한 쥐의 이를 대체하기 위해 가장 알맞은 이빨이 무엇입니까?
셀레스 : (작은 목소리로) 곰의 이빨이요.
의사쥐 : 정확해요. 곰의 이빨들은 엄청나게 견고하고, 멍청한 어린 곰들의 배개 안에 들어있는 이빨은 모으기도 쉽습니다.
 (허리를 굽혀 셀레스틴과 눈높이를 맞춘다.)
 그러니, 셀레스틴.
 다시 돌아가서 그 멍청한 어린 곰들에게서 이빨을 더 얻어 오십시오.
 50개의 이빨을 찾아오기 전까지, 내려오시면 안 됩니다.
 (셀레스틴에게 이빨을 쥐어준다.)

<표22> 이후 바로 이어지는 <표23>에서는 ‘불쌍한 쥐’와 ‘멍청한 곰’ 이란 표현들이 사용되고 있다. <표22>에서의 공포감 조성 뒤에 선택된 이러한 표현은 셀레스틴의 동정을 구하는 동시에 무서운 곰에 대한 불안감을 누그러뜨려 안심을 시키고자 선택된 표현으로 볼 수 있다. 공포감만 극대화된 상황에서는 의사쥐가 원하는 방향으로 셀레스틴을 유도할 수 없기 때문이다. 즉, 의사쥐는 ‘힘이 센 곰’ -> ‘우리는 약자’ -> ‘이빨이 없으면 죽음’ -> ‘불쌍한 쥐’ -> ‘멍청한 어린 곰’의 방식으로 셀레스틴이 죄책감 없이 곰의 이빨을 훔쳐올 수 있도록 만들고 있으며, 이러한 의사쥐의 설명방식은 회유적 협박으로 볼 수 있다.

치과의사쥐가 말하는 이러한 방식은 앞서 계열체 분석에서 살펴본 쥐사회의 상징성과 연결시켜 생각해볼 수 있다. 쥐들의 세계는 사회주의 사회를 상징한다. 그리고 이러한 쥐세계의 사회상을 반영하는 인물이 바로 치과의사쥐이다.

따라서 영화는 치과의사취의 모습을 통해 사회주의의 운영방식을 비판하고 있다고 볼 수 있다. 개인의 요구와 꿈을 무시하고 집단의 이상만을 강조하는 사회, 또한 우리집단의 생존을 위해 타집단을 이용해도 된다고 종용하는 사회가 영화 속 쥐사회의 모습이다. 이는 현실사회의 모습과 크게 다르지 않은 모습으로, 앞서 곰들의 사회가 그러했던 것처럼 우리사회에 대한 비판적인 시각을 제시해준다. 즉, 영화는 이렇게 곰부부와 치과의사취의 입을 빌려 실제 우리사회에 존재하는 물질만능주의, 이기주의, 집단 이기주의, 타인에게 갖는 배타적이고 불합리한 태도 등에 대해 비판적이고 성찰적 시각을 제시하고 있는 것이다.

3.4 어네스트와 셀레스틴의 대화

어네스트와 셀레스틴의 대화는 총 4개의 상황으로 나뉘볼 수 있으며, 그 내용은 <표24>, <표25>, <표26>, <표27>과 같이 정리할 수 있다.

<표24> 어네스트와 셀레스틴의 첫 만남에서의 대화

(쓰레기통 속에서 잠든 셀레스틴을 발견한 어네스트는 셀레스틴의 옷자락을 잡아 들어 올린 후, 입을 크게 벌린다.)

셀레스 : 아저씨는 절 먹을 수 없어요. 동화 속에서나 곰들이 쥐를 잡아먹잖아요. 어린애들이나 읽는 동화를 믿는다고 거짓말은 하지 마세요! 아저씨는 멍청이가 아니잖아요!

어네스 : 그래, 그런데 배고파 죽겠다고!

셀레스 : 배고프다고요? 아저씨가 이 작은 쥐 한 마리 잡아먹는다고 간에 기별이나 가겠어요? 절 보세요. 작고 말랐잖아요. 또 쓰레기통에 들어있던 것을 먹는 건 건강에 엄청 나쁘다고요. 쓰레기통에는 이 세상의 모든 질병이 다 들어있어요. 독감, 장티푸스, 간염, 콜레라....

어네스트, 나쁜 병에 잔뜩 걸리고 싶은 건 아니겠죠?

어네스 : 아니, 나도 알아. 그런데....

셀레스 : 어디 한번 봐요. 코는 차갑고 젖었고.. 멀건 눈에, 털은 칙칙하고, 귀는 어때요? 이빨은요? 아.. 아이쿠! 맵소사!

어네스 : 왜 혹시 병에 걸린 거야?

셀레스틴 : 아직은 아니에요, 하지만 곧 있으면 걸릴 거예요.

제 말을 들어봐요, 어네스트. 제가 아저씨가 건강을 회복하기 위한 음식들이 있는 장소를 알아요.

먼저, <표24>는 굶주린 어네스트가 먹을 것을 찾아 길거리를 헤매던 중 쓰레기통에서 셀레스틴을 발견한 후 이루어진 대화내용이다. 배고픈 어네스트는 셀레스틴을 입속으로 집어넣으려고 하는데, 이 상황에서 셀레스틴은 ‘동화 속에서나’ 나오는 행동을 하려고 하는 어네스트에게 “아저씨는 멍청이가 아니다”라고 말한다. 이 말을 역으로 생각하면, ‘동화 속에서 나오는 말을 믿고 그러한 행동을 하는 사람은 멍청이다.’라는 말이 되는데, 이는 ‘동화’가 갖는 상징성과 연결시켜 해석해볼 수 있다. ‘동화’란 누군가에 의해 만들어진 이야기를 의미하는 것으로, 영화 속에서 ‘동화’가 상징하는 것은 그 사회의 이데올로기이다. 따라서 그 사회의 이데올로기를 그대로 믿고, 그와 같은 행동을 하는 것은 어리석다 라는 비판적 의미를 읽어낼 수 있다.

또한 셀레스틴은 쓰레기통을 뒤지며 먹을 것을 찾는 어네스트에게 “쓰레기통에 있는 것을 먹는 건 건강에 엄청 나빠요”, “쓰레기통에는 이 세상의 모든 질병이 다 들어있어요”, “나쁜 병에 잔뜩 걸리고 싶은 건 아니겠죠?”, “곧 병에 걸릴 거예요” 라고 말한다. 물론 이는 셀레스틴이 자신이 처한 위기상황을 모면하기 위해 한 말이다. 하지만 이러한 말이 나온 상황의 그 이면을 들여다보면, 쓰레기통을 뒤져 먹을 것을 찾는 개인을 양산하는 사회에 대한 비판의 의미를 읽어낼 수 있다. ‘나쁜 병’에 걸리고 싶지 않지만, 살기 위해서는 나쁜 병이 ‘잔뜩’ 들어있는 음식을 먹어야 하는 인물이 어네스트이기 때문이다. 또한 그러한 어네스트가 나쁜 병이 걸리지 않도록 도와주는 인물이 그 사회에서 금기시하는 존재인 셀레스틴이라는 데에서 역시 사회비판적 메시지를 읽어낼 수 있다. 즉, 개인이 겪는 아픔에 무책임하고, 그러한 개인을 도와주는 인물을 단지 다른 사회에서 왔다는 이유만으로 배척하는 사회상을 <표24>의 대화를 통해 비판하고 있는 것이다.

<표25> 경찰차 안, 어네스트와 셀레스틴의 대화

셀레스 : 여기 나가길 원해요 어네스트?

어네스 : (끄덕끄덕)

셀레스 : 만일 제가 아저씨를 풀어주면 작은 도움 하나 줄 수 있어요?

어네스 : (끄덕끄덕)

셀레스 : 그리고 큰 도움이요 어네스트. 제가 아저씨를 풀어주면 들어줄 거예요?

어네스 : (끄덕끄덕)

셀레스 : 엄청 큰 도움이예요 어네스트, 만일 제가 아저씨를 풀어주면, 엄청 큰 도움을 줄 수 있으세요?

셀레스 : 이 세상에서 가장 큰 도움인데요?

어네스 : 물론이지 셀레스틴, 이 세상에서 가장 큰 도움을 주마.

<표25>는 먹을 것을 훔쳤다는 이유로 경찰에게 붙잡힌 어네스트를 셀레스틴이 구해주는 장면에서 이루어지는 대화내용이다. 셀레스틴은 어네스트를 구해주면서 ‘세상에서 가장 큰 도움’을 줄 수 있느냐 묻고, 어네스트는 ‘세상에서 가장 큰 도움’을 주겠다고 말한다. 여기서 세상에서 가장 큰 도움이 필요하다는 말은 곧 셀레스틴이 ‘세상에서 가장 큰 위험’에 처했다는 의미이기도 하다. 이때 셀레스틴은 치과의사취로 인해 그녀 혼자서는 감당하기 어려운 양의 어금니를 모아야하는 상황이었다. 즉, 셀레스틴이 처한 ‘세상에서 가장 큰 위험’은 할당량의 어금니를 모으는 일이다. 그리고 이러한 위험을 셀레스틴에게 준 대상은 바로 치과의사취가 상징하는 쥐사회이다.

바로 여기에서 사회비판적 메시지를 읽어낼 수 있다. 쥐사회에서는 셀레스틴 으로서는 감당할 수 없는 양의 이빨을 모아오라고 하며 자신들이 그토록 적대시하는 곰사회로 셀레스틴을 내몬다. 곰은 쥐를 잡아먹는 무서운 존재라고 아이들에게 가르치면서도, 정작 그 무서운 존재들이 사는 사회에 어린아이들을 내몬다는 것은 사회가 개인이 처할 수 있는 위험에 있어 얼마나 무책임한지를 보여주는 행동이다. 바로 이러한 점에서 셀레스틴이 처한 <표25>의 상황은 개인에 대한 사회의 무책임함을 시사하고 있으며, 또한 그러한 개인에게 ‘세상에서 가장 큰 도움’을 주는 존재가 어네스트라는 점에서 <표24>와 마찬가지로 사회비판적 의미를 읽어낼 수 있다.

<표26> 어네스트와 셀레스틴이 경찰을 피해 도피한 직후상황의 대화

(어네스트는 쥐와 곰은 함께 살 수 없다고 말하며, 셀레스틴을 내쫓으려 한다.)

셀레스 : 집 안에 있는 쥐들을 박멸시키는 건 쉽지 않아요. 모든 곰들이 이것도 알고 있죠! 전부 죽이지 않는 한은요! 절 죽이고 싶으세요?

빗자루로 죽이는 건 불가능해요. 전 그것보다 빠르니까요. 저기에 오래된 쥐뿔도 하나 있더라고요. 근데 그것도 별로 효과가 없어요. 저희는 쥐뿔들에 대해서 항상 숙지하고 있거든요. 아시다시피..

쥐약도 있긴 있더라고요. 그리고 끈끈이 쥐뿔이라던가..

엄청 잔인해요! 불쌍한 쥐가 그 안으로 걸어 들어가면, 발이 땅에 붙어서 움직일 수가 없어요. 나갈 방법도 없고, 엄청 무섭고.. 심장이 벌렁벌렁 빠르게 뛰다가 갑자기 팽!! 하고 터져요! 그러길 바라요 어네스트? 제 심장을 팽 터뜨리고 싶어요?

어네스 : 아니야, 셀레스틴.. 하지만 쥐랑 곰이라니 이건 말도 안돼..

셀레스 : 뭐가 말이 안돼요? 뭐가 알맞지 않아요? 해보지도 않고? 곰들은 위에서 살고, 쥐들은 아래에서 살고, 이게 말이 된다고 생각하세요?

어네스 : 당연하지! 그렇게 지금까지 살아왔잖아.

<표26>은 어네스트와 셀레스틴이 경찰을 피해 숲속 어네스트의 외딴집으로 도피한 직후의 상황이다. 어네스트는 그와 함께 살겠다고 하는 셀레스틴에게 곰과 쥐가 함께 사는 건 말이 안 된다고 하며 셀레스틴을 문 밖으로 내몬다. 하지만 셀레스틴은 다시 어네스트의 집으로 들어와 어네스트를 설득하면서, “쥐를 박멸시키는 건 불가능해요”, “절 죽이고 싶으세요?”, “엄청 잔인해요” 라고 말한다. 이 말을 들은 어네스트는 무서운 듯한 표정을 짓고는 “하지만.... 이건 말이 안 돼”, “지금껏 그렇게 살아왔잖아” 라고 말한다. 이때 어네스트의 당황한 표정과 그의 말을 통해서, 어네스트가 셀레스틴을 내쫓으려 했던 행동들은 지금껏 그렇게 해왔기 때문에 자연스럽게 해온 무의식적 행동이었다는 것을 알 수 있다. 또한 앞서 말한 셀레스틴의 말을 통해, ‘지금껏 그렇게 해왔기 때문에’ 그렇게 해온 행동들이 사실은 얼마나 잔인할 수 있는가에 대해 생각해볼 수 있게 한다.

즉, 영화는 우리가 미처 의식하지 못하는 사이에 자신도 모르게 받아들이게

되는 사회적 관습 앞에서 개인이 얼마나 무력할 수 있는지를 어네스트와 셀레스틴의 모습을 통해 보여주고 있는 것이다.

<표27> 악몽을 꾸는 후 어네스트와 셀레스틴의 대화

(악몽을 꾸는 셀레스틴을 어네스트가 깨운다.)

어네스 : 악몽이야. 무서워하지 마렴, 셀레스틴. 셀레스틴, 악몽은 끝났어. 나야 나.

셀레스 : 어네스트, 저는 저주받았어요.

어네스 : 저주라.. 농담하는 거니?

셀레스 : 아뇨, 정말로 저주받았어요. 전 이제 혼자예요. 아무도 절 좋아하지 않고 돌아갈 집도 없어요.

어네스 : 허허허, 그럼 난 어머니? 그 누가 날 좋아할까?

(지난밤, 셀레스틴이 그린 그림을 보며 말한다.)

어네스 : 네가 이걸 그렸니, 셀레스틴? 정말 잘 그렸구나! 나랑 똑같이 생겼어. 이런 그림을 그릴 수 있는 셀레스틴은 이 세상에서 절대 외롭지 않단다. 넌 대단한 화가야.

셀레스 : 아니에요. 그게 제가 혼자인 이유예요. 다른 쥐들은 제가 그림 그리는 것을 싫어해요. 그들은 저보고 치과의사가 되라고 말해요.

어네스 : 허허허, 잘 알겠구나. 난 언제나 음악과 예술, 그리고 이야기들을 하고 싶었지. 하지만 그릴 수 없었어. 왜냐하면 우리 가족들은 내가 판사가 되길 바랐거든. 우리 아빠처럼, 우리 할아버지처럼, 우리 삼촌과 그 증조부처럼 말이야.

(가족들의 얼굴이 그려진 사진을 하나씩 들며 그들을 흉내낸다.)

어네스 : 방해하지 말고 다른 곳에서 연주하렴, 어네스트.

어네스트, 네 이야기 때문에 귀가 멍할 지경이구나.

노래 부르지 말아라, 어네스트. 넌 법학을 배우는 게 더 나아.

셀레스 : (깔깔 거리며) 저를 보세요. (어네스트의 모습을 흉내내며) 안돼, 셀레스틴. 계속 아래에서 사는 게 나을 걸. 난 네가 꼴도 보기도 싫으니까!

<표27>은 악몽을 꾸는 셀레스틴을 어네스트가 깨운 후 이루어지는 대화내용이다. 셀레스틴은 “전 저주받았어요”, “혼자예요”, “아무도 절 좋아하지 않아요” 라고 말한다. 그리고 그 이유는 그녀가 ‘그림’을 그리기 때문이라고 말한다.

영화에서 셀레스틴의 그림이 상징하는 것은 개인의 꿈이다. 즉, 셀레스틴이 혼자인 이유는 사회가 요구하는 이상을 받아들이지 않고 자신만의 꿈을 꾸기 때문이다. 이는 어네스트도 마찬가지이다. 어네스트는 판사가 되라고 하는 가족의 요구를 받아들이지 않았고, 이 때문에 가족들과 외떨어져 사는 ‘혼자’인 존재가 된다. 즉, 셀레스틴처럼 어네스트 역시 사회에서 인정받는 꿈이 아닌 자신만의 꿈을 꾸었다. 그리고, 그로 인해 어네스트와 셀레스틴은 사회에서 ‘저주받은’ ‘혼자’인 존재가 된 것이다.

앞선 셀레스틴의 말과 어네스트의 현재 상황을 연결시켜보면 이것이 주는 메시지는 꽤나 명백하다. 그 사회에서 ‘외톨이’인 어네스트와 ‘저주받은’ 셀레스틴의 모습을 통해 한 사회와 같은 이상을 공유하지 못하는 소수의 개인들에게 사회가 얼마나 배타적이며, 또 어떻게 무관심한지를 드러내주고 있는 것이다.

이처럼 <표24>, <표25>, <표26>, <표27>은 모두 동일한 관점에서 개인에게 무책임한 사회의 모습을 꼬집고 있다.

3.5 법정에서 이루어지는 대화

법정에서 이루어지는 대화는 쥐마을 법정, 곰마을 법정에서 이루어진 대화상황으로, 판사쥐와 어네스트, 판사곰과 셀레스틴 사이의 대화로 이루어진다. 이때의 대화내용은 <표28>, <표29>, <표30>로 정리할 수 있다.

<표28> 쥐마을 법정안에서의 대화

(쥐마을 법정에서 판사쥐가 어네스트를 추궁하며 셀레스틴의 행방을 묻고 있다.)

어네스 : 셀레스틴이 뭘 잘못했는데요? 그 아이는 아무것도 한 게 없어요!!

사감쥐 : 아무것도 한 것이 없다고? 미친 꿈을 우리 세상에 들였는데도? 그런데도 아무것도 한 것이 없다고 할 수 있나?

어네스 : 전 셀레스틴의 이빨자루를 옮겨줘야만 했습니다. 그 아이에겐 너무 무거웠기 때문이죠. 당신이 그 아이에게 치과의사가 되라고 했죠, 제가 아니라!

(화면이 오버랩되면 쥐마을 법정에서 곰마을 법정으로 장면이 전환된다.)

판사쥐 : 어네스트, 자네와 셀레스틴은 수많은 범죄들로 인해 고소당했다네!
가정침입! 난파! 부상! 썰 수도 없다고! 그 중에서 가장 큰 죄는!
어네스트 자네는 아이들에게 겁을 줬다네!

어네스 : 뭐라고요? 제가요?
(아이들을 쳐다보며) 애들아, 내가 무섭니?

(아이쥐들은 눈을 동그랗게 뜨고 고개를 절레 절레한다. 그러자 사감쥐가 아이들 쪽을 바라보며 박수를 두 번 친다. 아이들은 소리를 지르기 시작한다.)

<표29> 곰마을 법정 안에서의 대화

셀레스 : 아저씨는 배가 고파서 죽어가고 있었어요. 그게 재판장님이 바라는 건가요? 부자인 사람들은 계속 커지고 똥똥해지는데, 왜 불쌍한 사람들은 굶주림에 죽어가죠?

(어네스트의 법정과 오버랩)

셀레스 : 제가 저 분을 놀라게 했다고요? 아주머니, 제가 아주머니를 놀래켰나요?
여자곰 : 아니, 난.. 어.. (옆에 있던 남편곰이 인상을 쓰며 팔을 툭 친다.)
까약! 쥐다! 까약!

(어네스트의 법정과 오버랩)

판사곰 : 절도, 파괴와 약탈! 절도 물품 처리! 자동차 약탈! 그 외 무수한 범죄들!
셀레스 : 거짓말! 재판관님은 그냥 제가 곰과 함께 사는 걸 바라지 않는 거잖아요!!
판사곰 : 감히 네가?
셀레스 : 그건 전부 나쁜 편견들 때문이라고요!
이런 식으로 아이들을 가르친 건가요? 쥐들을 무서워하도록?
아이들을 멍청하게 만들려고 한 것인가요?

먼저, <표28>과 <표29>는 어네스트와 셀레스틴이 법정에서 추궁을 받는 장면이다. 어네스트와 셀레스틴은 그들의 도피처가 경찰에게 발각되면서 각각 상대방 나라의 법정에서 판결을 받게 된다. 이때의 판사들이 하는 말을 살펴보면, 쥐사회와 곰사회에서 어네스트와 셀레스틴에게 묻고자 하는 가장 큰 죄는 서로

의 땅에 발을 들여놓았다는 것이며, 또한 그 과정에서 그들 사회의 구성원들을 놀라게 했다는 것이다. 즉, 사회의 관습적 규칙을 깨고 질서를 어지럽힌 것이 어네스트와 셀레스틴이 저지른 가장 큰 죄이며, 각각의 법정에서는 그러한 죄를 지은 개인에 대한 심판을 내리고자 한다.

하지만 대화의 내용을 자세히 살펴보면, 이는 어네스트와 셀레스틴에 대한 심판대가 아닌 사회에 대한 심판대라는 것을 알 수 있다. 먼저 <표28>의 상황에서 “셀레스틴은 아무것도 한 게 없어요”, “이빨자루를 옮겨줘야만 했습니다. 너무 무거웠기 때문이죠”, “당신이 그 아이에게 치과의사가 되라고 했죠” 라는 어네스트의 말을 볼 수 있다. 쥐사회에 어네스트가 발을 들인 건 결국 치과의사가 되라고 강요하고 이빨을 모아오라고 시킨 쥐사회 때문이다. 즉, 사감쥐와 판사쥐가 말하는 ‘쥐사회에 들어온 죄’를 어네스트에게 물으려면, 어네스트가 들어갈 수밖에 없는 상황을 만든 쥐사회 스스로가 먼저 심판대에 서야하는 것이다.

‘사람들에게 겁을 준 죄’ 역시 마찬가지이다. <표28>과 <표29>의 상황에서 어네스트와 셀레스틴이 놀라게 했다는 사람들은 “내가 무섭니?”, “제가 놀라게 했나요?” 라는 어네스트와 셀레스틴의 질문에 아니라는 듯 고개를 젓고 대답하지 못한다. 하지만 그들 옆에 앉아있던 사감쥐와 남편곰이 어떠한 제스처를 취하자 그들은 비명을 지른다. 이는 판사가 말했던 어네스트와 셀레스틴의 가장 큰 죄, 즉 ‘사람들을 놀라게 한 죄’를 지은 사람은 바로 그들 스스로라는 것을 말해주고 있는 장면이다. 따라서 죄를 물어야하는 대상은 어네스트와 셀레스틴이 아닌 그들의 사회가 된다.

즉, <표28>과 <표29>의 법정상황에서 거론된 죄목은 어네스트와 셀레스틴의 것이 아닌 그들 사회 스스로의 것이며, 따라서 그들이 세운 심판대는 개인이 아닌 사회를 향해야 한다는 메시지를 읽어낼 수 있다.

<표30> 불이 난 법정 안, 셀레스틴과 판사곰의 대화

판사곰 : 다른 곰들은 전부 어디에 있지?

셀레스 : 이미 도망쳤어요. 빨리 나가요!

판사곰 : 그들이 날 버려두고 갔구나. 널 제외하고 말이야.

셀레스 : 빨리요, 빨리 나가요.

판사곰 : 말해보렴, 셀레스틴. 만일 우리가 바깥으로 나간다면 가장 먼저 무엇을 하고 싶니?

셀레스 : 어네스트 아저씨를 찾은 다음에 절대 떠나지 않을 거예요.

판사곰 : 좋구나.. 하지만 셀레스틴.

곰과 쥐가 함께 살고 싶어 하는 건 굉장히 이상한 일이란다.

셀레스 : 왜요? 재판장님도 곰과 함께 살지 않나요?

판사곰 : 오, 그렇군! 그래.. 굉장히 이상하구나.

<표30>은 법정에 불이 난 후 셀레스틴이 판사곰을 구하는 장면에서 이루어지는 대화이다. 이 대화에서 핵심이 되는 부분은 “곰과 쥐가 함께 살고 싶어 하는 건 굉장히 이상한 일이란다”, “왜요? 재판장님도 곰과 함께 살지 않나요?”, “그래, 굉장히 이상하구나” 등의 내용이다. 판사곰의 ‘곰과 쥐가 함께 살고 싶어 하는 건 굉장히 이상한 일’이란 말은 곰과 쥐는 ‘굉장히 다른 존재’라는 의식을 전제로 한다. 하지만 셀레스틴이 말한 ‘왜요? 재판장님도 곰과 함께 살지 않나요?’의 바탕에는 곰과 쥐는 전혀 다른 존재가 아니라는 의식이 깔려있다. 그리고 바로 뒤에 이어진 판사곰의 ‘그렇군, 굉장히 이상하구나’ 라는 말은 곰과 곰이 함께 사는 것 역시 이상하다는 말로, 겉보기에 똑같아 보이는 곰들도 서로 전혀 다른 존재라는 의미가 담겨있다.

여기에서 셀레스틴 말의 전제인 ‘곰과 쥐는 전혀 다른 존재가 아니라는 의식’은 인간 존재를 바라보는 보편적 관점에서의 시각을 제시한다. 곰과 쥐처럼 서로 굉장히 달라 보이는 개인들도 보편적 관점에서는 모두 같은 존재이기 때문이다. 반면 판사곰의 말에 담긴 의미인 ‘똑같아 보이는 곰들도 서로 전혀 다른 존재’라는 것은 인간을 바라보는 개별적 관점에서의 시각을 제시한다. 곰과 곰처럼 서로 똑같아 보이는 개인들도 개별적 관점에서는 전혀 다른 존재이기 때문이다. 즉, 우리는 모두 보편적 관점에서는 같은 존재이며 개별적 관점에서는 다른 존재라는 의미를 읽어낼 수 있다.

이러한 내용을 실제 우리사회에 대입시켜 생각해보면, 서로 다르게 생겼다는 이유만으로 서로를 다른 존재라고 배척하는 것이나, 서로 닮았다는 이유로 같은

존재라며 서로를 동일시하는 것 모두가 어리석은 일이 된다. 모두가 같지만 모두가 다르기 때문에 우리는 모두 함께할 수 있는 개별존재들이 될 수 있는 것, 이것이 바로 영화 <어네스트와 셀레스틴>이 궁극적으로 담아내고자 하는 메시지일 것이다.

4. 소결

앞선 연구결과들을 정리하면, 먼저 1차 통합체분석을 통해서 영화 <어네스트와 셀레스틴>의 서사구조의 흐름을 살펴보았다. 영화 <어네스트와 셀레스틴>은 총 16개의 시퀀스 단위로 나눌 수 있었으며, <시퀀스1>에서 <시퀀스16>으로 진행되는 과정을 통해 영화의 중심주제를 파악할 수 있었다. 영화는 <시퀀스1>에서 곰과 쥐가 친구가 될 수 있는지 물으며 문제의식을 제기한 후, <시퀀스2>부터 <시퀀스15>로 진행되는 과정을 통해 그들의 공존 가능 혹은 불가능에 관한 문제를 풀어가고 있다. 그리고 마지막 <시퀀스16>에서 곰과 쥐가 함께 하는 미래에 대한 긍정적 메시지를 담아냄으로써 곰과 쥐가 함께할 수 있으며, 또한 함께 해야 한다는 영화의 중심주제를 드러내고 있다. 즉, 영화 <어네스트와 셀레스틴>의 전체를 관통하는 중심주제는 ‘곰’과 ‘쥐’로 표상되는 ‘서로 다르게 보이는 존재들의 공존’이었다.

다음으로 2차 계열체분석에서는 등장인물 분석, 행위소 분석, 직시소 및 상징소 분석을 하였다. 먼저 등장인물분석에서는 영화 속 등장인물의 역할은 무엇인지, 또한 영화가 그 주제를 효과적으로 드러내고자 등장인물의 성격을 어떻게 설정하였고 그들의 관계는 어떻게 구성해 놓았는지 살펴보았다. 극 중 중심등장인물은 총 12명(그룹)으로 이들은 주인공인 ‘어네스트’와 ‘셀레스틴’을 축으로 하여 각각 동일한 성격의 인물들이 양쪽에 하나씩 배치되어있었다. 이때 어네스트를 축으로 하는 인물과 셀레스틴을 축으로 하는 인물들은 서로가 곰과 쥐라는 것을 제외하고는 서로 다른 점이 없는 반면, 어네스트와 셀레스틴은 크고 작음, 남성과 여성, 어른과 아이라는 점 등 외적 차이가 두드러지는 특징을 갖고 있었다. 영화는 이러한 인물설정을 통해 어네스트와 셀레스틴의 차이를 강조하는 동시에 그들이 쌓아가는 우정 역시 부각시키고 있는 것이다.

또한 동작소 분석과 직시소 및 상징소 분석을 통하여 각 개별기호들이 영화 속에서 어떠한 역할을 하고 있으며, 영화 곳곳에 담겨있는 숨은 의미들은 어떠한 것들이 있는지 등을 살펴보았다. 먼저, 영화는 ‘차이’를 강조하는 기호와 ‘공존’을 강조하는 기호를 각 유형별로 선택하여 배치해놓고 있었다. 차이를 강조하는 기호들은 영화의 문제의식을 강조하기 위한 것으로, 주인공 및 그들이 속한 사회가 드러내는 극명한 차이를 통해 ‘이토록’ 서로 다르게 보이는 존재들이 ‘과연’ 함께 할 수 있을까라는 의문을 제기하게 한다. 이와 더불어 영화는 공존을 강조하는 기호들을 효과적으로 배치하고 있었는데, 이는 공존 가능 혹은 불가능의 문제에 있어서 영화가 원하는 방향으로 관객의 시선을 이끌기 위한 장치로 볼 수 있다. 특히 영화 <어네스트와 셀레스틴>은 차이를 강조하는 동시에 공존을 강조하는 기호들을 설정하여 단순히 ‘공존할 수 있다’란 가능성을 넘어 ‘공존해야 한다’라는 당위성까지 제시하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 이밖에도, 영화 곳곳에 담겨있는 다양한 주제의 메시지들을 읽어낼 수 있었다.

마지막으로 3차 담화분석에서는 등장인물의 담화내용을 통해 언어기호 이면에 담겨진 숨은 의미들을 파악하고자 하였으며, 이때에는 1차와 2차 분석내용을 연결시켜 보다 큰 관점에서 사회비판적 의미를 읽어내고자 하였다. 이를 위해 먼저 대화주체에 따른 유형을 큰 틀에서 분류한 후, 각 유형에 따른 대화내용을 구체적 상황별로 정리하였다.

영화 <어네스트와 셀레스틴> 속에서 이루어진 대화는 대화의 주체에 따라 크게 5유형으로 나뉘 살펴볼 수 있었으며, 이들 각각의 담화내용분석을 통해서 지나친 자본주의와 이기주의, 집단이기주의 및 사회주의 운영방식 등을 비판하고 있음을 확인할 수 있었다. 또한 우리사회의 어른이란 인물들이 아이들에게 어떠한 식으로 그 사회의 이데올로기를 전파하는지, 어떤 식으로 나와 다른 존재에 대한 편견을 심어주는지 살펴볼 수 있었으며 개인을 대하는 데에 있어 무책임한 사회의 모습을 꼬집고 있는 것을 확인할 수 있었다. 더불어, 서로 다르게 보이는 존재들이 사실은 전혀 다른 존재가 아니며, 서로 동일해 보이는 존재들도 사실은 전혀 같은 존재가 아니라는 의미를 통해 우리가 사는 세상에는 배척할 대상도 동일시할 대상도 없다는 의미를 읽어낼 수 있었다.

이렇게 1차와 2차, 3차 분석을 통해 파악한 영화가 말하고자 하는 궁극적 메시지는 한마디로 ‘공존’이라고 정리할 수 있다. 우리는 모두 함께할 수 있으

며 함께 해야만 하는 존재라는 것이 영화가 최종적으로 말하고자 하는 내용이며, 영화의 곳곳에서는 이러한 ‘공존’과 관련한 다양한 종류의 문제들과 사회비판적 메시지들을 보다 세부적으로 담아내고 있었다.



V. 결론

현재 한국사회는 이주노동자, 결혼이주자 등 다양한 문화를 가진 구성원들이 점차 늘어나고 있으며 이에 따라 다양한 형태의 노력들이 꾸준히 이루어지고 있다. 하지만 여전히 다문화 구성원들이 겪는 편견 및 부적응 문제는 해소되지 않고 있으며 상당수의 구성원들은 불합리한 이유로 불평등의 문제를 겪고 있다. 특히, 다문화가정자녀들의 경우 중도입국자녀뿐 아니라 한국에서 태어나 한국문화 속에서 자라온 아이들 역시 다양한 형태의 부적응 문제를 겪고 있는데, 이는 그들이 겪는 어려움이 단순히 한국인과 다른 사회환경적, 문화적 차이 때문이 아닌 외적 차이에 따른 편견에 기인한 것이라는 증거로 볼 수 있다. 따라서 부모의 이주로 인한 불평등이 아이들에게까지 대물림되지 않게 하기 위해서는 보다 질적인 수준에서의 다문화교육적 노력이 필요할 것이다.

이처럼 표면적으로 드러나는 차이가 편견이나 차별이 되지 않고 공감과 이해를 바탕으로 한 동등한 입장에서의 상호소통을 이루기 위한 방안으로, 최근 다문화교육에 있어 미디어의 역할이 강조되고 있다. 이는 미디어가 갖는 소통의 기능, 사회화의 기능 등에서 오는 교육적 영향력에 따른 것으로, 다문화사회에 있어 쉽게 해소되지 않는 소통의 문제나 편견, 공감에 관한 문제 등은 미디어를 소통의 통로와 교육적 도구로 활용함으로써 훨씬 수월하고 효과적으로 해결해 나갈 수 있기 때문이다. 하지만 다문화교육에 있어 미디어의 효과성이 강조되는 것에 비해 실제 다문화교육현장에서 활용할 수 있는 미디어 관련 수업모형이나 수업자료는 부족한 실정으로, 이와 관련한 자료의 구축이 요구되는 상황이다.

본 연구는 이러한 관점에서 다문화교육에 접근하여, 실제 다문화교육현장에서 활용 가능한 보다 질 높고 학습에 적합한 미디어수업자료개발을 목적으로 두고 연구를 진행하였다. 이를 위해 우선 다문화교육현장에서 활용하기 적합한 미디어매체로 영상미디어매체인 애니메이션 영화 <어네스트와 셀레스틴>을 선정하였으며, 대상영화가 담고 있는 메시지를 보다 체계적이고 심층적으로 읽어 내고자 기호학적 분석방법을 활용하였다. 분석은 총 3단계로 나눠 진행하였으며, 1차 통합체 분석에서는 시퀀스에 따른 서사구조 분석을 통해 영화 전체를

관통하는 중심주제 파악, 2차 계열체 분석에서는 등장인물, 동작소, 직시소 및 상징소 분석을 통해 영화 곳곳에 담겨있는 잠재적 의미 파악, 3차 담화 분석에서는 등장인물들의 담화내용 분석을 통하여 언어기호 이면에서 담겨진 사회비판적 메시지를 파악하였다.

분석 결과는 다음과 같다.

먼저, 1차 분석에서는 <어네스트와 셀레스틴>의 내용을 시퀀스 단위로 분류하여 그에 따른 서사구조를 파악하였다. 시퀀스는 총 16개로 나뉘볼 수 있었으며, <시퀀스1>에서 <시퀀스16>으로 흐르는 과정을 통해 ‘곰과 쥐의 공존’에 관한 문제를 관객에게 제시하고 있음을 확인할 수 있었다. 이때 곰과 쥐는 ‘서로 달라 보이는 존재’, ‘서로 다르게 살아온 존재’를 표상하는데, 즉, 영화의 중심주제는 ‘서로 다르게 보이는 존재들의 공존’이라는 것을 알 수 있었다.

2차 분석에서는 영화 곳곳에 숨어있는 기호적 장치들을 비롯하여 곳곳에 담겨있는 다양한 종류의 숨은 의미들을 읽어낼 수 있었다. 특히, 2차 분석에서는 차이를 강조하는 기호와 공존을 강조하는 기호를 나눠 살펴볼 수 있었는데, 표면적으로는 대립되는 듯 보이지만 실질적으로는 결코 분리될 수 없는 연결된 기호들을 영화의 근간에 배치함으로써 서로 다른 모습으로 살아온 존재들도 함께할 수 있다는 가능성을 넘어서 ‘함께 해야만 한다’는 당위성까지 제시하고 있음을 확인할 수 있었다.

3차 분석에서는 등장인물들의 대화상황에서 발견할 수 있는 언어기호를 통해 그것이 갖는 숨은 의미들은 무엇인지, 대화 속 숨은 청자는 누구인지 살펴볼 수 있었다. 이를 통해 한 사회에서 이데올로기를 만들어내는 방식, 나와 다르게 보이는 존재에 대한 배타적 시선, 인간 및 사회에 대한 관습적 편견, 지나친 개인주의 및 집단 이기주의, 개인에 대한 무책임하고 방임적인 사회현실 등에 대한 사회비판적 메시지를 확인할 수 있었고, 또한 보편적·개별적 관점에서의 인간존재에 대한 성찰적 메시지를 발견할 수 있었다.

이러한 분석결과와 내용을 다문화교육적 관점에서 재해석한다면 영화의 전체, 혹은 부분 부분을 교육의 주제와 목적에 맞게 다양한 방법으로 활용할 수 있을 것이다. 본 연구자는 이러한 관점에서 앞선 분석내용을 토대로 하여 실제 다문화교육현장에서 교수자와 학습자가 함께 논의해볼 수 있는 문제로 크게 다섯 가지의 주제를 제시하고자 한다.

첫째, 편견에 관한 문제를 생각해볼 수 있다. 이는 서로 다른 환경에서 다른 모습으로 살아온 사람들이 정말 함께할 수 없는 ‘다른’ 존재인가에 관한 것으로, 영화의 기본 문제의식인 ‘곰과 쥐가 함께할 수 있는가?’를 논하기에 앞서 우선적으로 질문되어야 할 문제이다. 다시 말하면, 다른 세계에 살고, 다른 문화를 갖고, 다른 외형을 갖고 있다는 것이 서로 함께할 수 없는 ‘다른 존재’라는 것을 의미하는가에 대해 먼저 물어야 한다는 말이다. 우리가 생각하는 인종이나 민족, 문화가 다르다는 개념은 하나의 사실명제일 뿐 그것에 어떠한 가치판단의 개념이 들어가 있는 것은 아니다. 즉, 나와 다른 인종, 나와 다른 민족, 나와 다른 문화에서의 ‘다르다’는 것은 흔히들 말하는 것처럼 다른 것일 뿐이지 틀리다는 것을 의미하지 않는다는 것이다.

한국의 다문화주의를 우려하는 입장의 기저에는 이러한 ‘서로 다름’의 개념이 깔려있다. ‘서로 다름’의 문제는 다문화사회를 논하는 데에 있어 가장 근간이 되는 철학으로, 앞서 이론적 배경에서 말한 ‘차이의 철학’과 ‘다양성의 가능성’에 관한 문제로 귀결될 수 있다. 다문화사회라는 것은 기본적으로 ‘차이’와 ‘다양성’에 대한 문제이며 우리가 서로의 차이를 어떻게 바라보느냐에 따라 우리사회의 ‘다양성’이 ‘위험성’이 될지 ‘가능성’이 될지가 달라질 것이기 때문이다. 즉, 우리가 ‘차이’를 ‘차별’로 대할 때 우리사회의 ‘다문화’란 말은 ‘위험성’이 될 것이며, 차이를 ‘다양성’으로 볼 때 우리사회의 ‘다문화’는 ‘가능성’이 될 것이다.

둘째는 사회적 책임에 관한 문제로, 우리사회가 진정한 의미의 다문화사회가 되기 위해서는 어떠한 사회적 노력이 필요한가에 대해 생각해볼 수 있다. 영화에서 어네스트와 셀레스틴은 각자가 처한 위기상황에서 서로를 구해주며 우정을 쌓아간다. 이러한 과정에서 그들은 서로의 땅에 발을 들여놓게 되고, 이로써 사회적 비난과 쫓김의 대상이 된다. 하지만 셀레스틴에게 지하세계의 이상을 강요하며 지상세계로 내모는 것은 바로 셀레스틴의 사회이다. 어네스트 역시 마찬가지로, 어네스트는 그 사회에서 바라는 이상과는 다른 꿈을 꾸다는 이유로 외딴 곳에 떨어져 살며 가난에 처한다. 어네스트와 셀레스틴은 바로 이러한 상황에서 만나 서로가 서로를 위기에서 구해주고 보듬어주는 존재가 된다. 즉, 어네스트와 셀레스틴을 위기상황에 내몬 것도, 그리고 그들이 함께하는 삶을 꿈꾸게 된 데에도 사회에 우선적 책임이 있다는 뜻이다. 이는 우리가 다문화사회에서

개인의 부적응 문제나 사회적 위기상황을 논할 때 간과해서는 안 되는 중요한 이슈 중 하나이다.

현재 한국의 다문화사회는 특정개인의 선택으로 이루어진 것이 아닌 세계적 흐름 속에서 자연스럽게 전개되어온 현상이다. 이러한 흐름 속에서 우리가 추구하는 다문화사회는 주류문화와 소수문화가 갖는 권력구조에서 벗어나 소수자들의 불리한 사정이나 불평등으로 인해 발생할 수 있는 사회적 갈등을 감소시켜 사회적 통합을 이루는 사회로, 다문화주의를 지향한다. 그리고 다문화주의는 문화다원주의와 달리 다문화사회에서 발생할 수 있는 사회적 갈등의 원인을 사회구조에서 찾고자 하는 입장이다. 즉, 우리사회가 지향하는 다문화사회는 기본적으로 사회구성원 모두의 책임이 따르는 문제인 것이다. 따라서 다문화사회에서 발생하는 개인의 부적응이나 그로 인해 발생하는 다양한 종류의 위기들은 단순히 개인의 탓으로 치부되어서는 안 되며 사회적 공동과제로 여겨져야 한다. 또한 서로 달리 살아온 우리들이 함께 살 수밖에 없는 지금의 사회현실이 특정개인의 선택이 아닌 사회구조에 따른 것임을 인식하고, 그 안에서 우리사회구성원 모두가 평등하게 더불어 살아갈 수 있는 방안을 함께 공유해나가야 할 것이다.

셋째는 정체성에 관련한 문제로, 영화 속 어네스트와 셀레스틴이 도피생활을 하고 가면을 쓰는 행위들과 연관시켜 생각해볼 수 있다. 어네스트와 셀레스틴의 관계는 사회에서 인정받지 못하는 관계로, 그들은 함께하기 위해 사회와 동떨어진 곳에 몸을 숨기고 가면을 쓰기도 한다. 이는 한 사회에서 이방인이자 소수자인 사람이 그 사회에 속하기 위해선 투명인간이 되거나 자신의 정체성을 버려야한다는 의미로 해석될 수 있다. 영화 속 장면에 대한 이러한 의미의 해석은 다문화사회에서 우리가 흔히 겪게 되는 오류로, 다문화사회가 지향하는 ‘공존’의 개념과는 다른 것이다.

다문화주의에 기반한 다문화사회는 소수자가 다수자에 동화됨으로써 함께하는 것이 아닌 소수자가 자신의 정체성을 유지하면서 주류문화와 조화를 이루어 상호동등한 입장에서 통합을 이루는 것을 의미한다. 즉, 다문화사회에서 말하는 공존은 영화 속 어네스트와 셀레스틴이 그러했던 것처럼 자신의 정체성을 숨긴 채 주류사회에 속하는 것이 아닌, 셀레스틴은 셀레스틴 자체로 인정받고 어네스트는 어네스트 자체로 존중되며 함께 어울려 살아갈 수 있을 때 가능한 것이다.

이러한 의미의 공존이 이루어지지 않는 상황에서의 사회적 평화는 한시적인 것에 불과할 뿐, 언제 그 평화가 깨어질지 모르는 불안한 사회일 수밖에 없다. 따라서 우리사회가 보다 건강한 다문화사회로 자리 잡기 위해서는 자신의 정체성을 숨김으로써 이루는 한시적인 평화가 아닌, 서로가 각자의 모습으로 당당하고 동등하게 함께하며 이루어내는 지속가능한 평화를 위한 노력이 필요할 것이다.

넷째로, 집단 간 뿐 아니라 집단 내에서의 다양성에 관해 생각해볼 수 있다. 어네스트와 셀레스틴은 각자가 속한 사회에서 사실상 이방인 같은 존재였다. 사회가 바라는 이상과 다른 자신만의 꿈을 좇으며 자신만의 생각을 지닌 이들이었기 때문이다. 그 사회의 어른이란 사람들이 하는 말을 받아들이지 않은 셀레스틴은 버릇없고 맹랑한 아이로 치부되며, 부모가 강요하는 꿈을 꾸지 않은 어네스트는 가족과 사회 어디에도 속할 수 없어 산속에 외떨어져 사는 외톨이가 된다. 즉, 어네스트와 셀레스틴의 사회는 집단 간의 차이 뿐 아니라 집단 내에서의 다양성조차 수용되지 못하는 사회였다. 그리고 바로 이러한 점에서 영화가 다문화사회에 주는 시사점을 찾을 수 있다.

어네스트와 셀레스틴처럼, 우리는 한 사회의 구성원으로 함께 살아가더라도 각자 서로 다른 생각과 다른 가치관, 다른 문화를 갖고 있다. 따라서 우리가 다문화사회를 이야기할 때 다른 문화권에서 온 사람들에게 대한 ‘차이’를 말하기 전에 같은 사회에서 함께 살아온 서로간의 차이를 먼저 따져보고 이를 존중할 수 있는 성숙한 태도를 길러야 할 것이다. 당장 내 옆 사람의 차이조차 존중되지 못하는 사회에서 다문화사회를 이야기한다는 것은 어불성설이기 때문이다. 나와 다른 인종, 민족, 국가, 문화가 있기 전에 나와 다른 ‘개인’이 있다는 것을 인정하고, 각자가 가진 고유성을 서로가 존중할 수 있을 때 비로소 진정한 의미의 다문화사회가 가능해질 것이다.

마지막으로 공존에 관한 문제를 생각해볼 수 있다. 이는 영화의 기본주제인 ‘서로 다르게 살아온 존재들이 함께할 수 있는가’ 혹은 ‘함께 해야만 하는가?’에 관한 문제로, 한국처럼 오랜 시간 단일민족, 단일문화라는 인식이 강한 사회에서 다문화사회가 실제로 가능한 것인지, 또한 다문화사회가 이루어져야만 하는지에 대해 생각해볼 수 있게 하는 질문이다.

영화 속 어네스트와 셀레스틴의 사회는 지상과 지하로 분리된 사회이나 맨홀뚜껑 하나만 열면 쉽게 넘나들 수 있는 연결된 사회이기도 하다. 우리가 사는

사회 역시 마찬가지로, 국경과 국경이 분리되어 살고는 있으나 한발자국만 내딛으면 국경을 넘어갈 수 있는 사회이다. 즉, 세계 자체가 근본적으로 분리되어있는 것은 아니라는 말이다. 그럼에도 우리가 단일민족, 단일문화라고 말하며 타 국가에 대해 거리감을 갖는 이유는 그것이 실제로 분리되어 있어서가 아닌, 지금까지 그렇게 살아왔기 때문이라는 관습적 통념과도 비슷한 것이다. 즉, 필연적 분리가 아닌 관습적 분리이며, 물리적 분리가 아닌 심리적인 분리이다. 실제 영화에서도 어네스트와 셀레스틴의 세계는 마음이 단혀진 사회였지 세계 자체가 분리된 것이 아니었다.

단혀있는 것은 세계가 아니라 인간의 마음이라는 이러한 의미는 셀레스틴과 판사곰의 대화에서도 드러난다. 다른 외형을 갖고 다른 사회에서 살아온 사람들은 ‘다른 존재’라는 것이 판사곰의 생각이었다면, 다른 외형으로 다른 사회에서 살고 있다고 해서 우리가 다른 존재는 아니라는 것이 셀레스틴의 생각이었다. 또한 같은 사회에서 함께 살고 있는 우리도 사실은 ‘다른 존재’라는 것이 판사곰의 생각이었다. 이는 보편적인 관점에서의 인간은 모두 같은 존재이지만, 개별적 관점에서의 인간은 모두 다른 존재라는 의미로, 영화의 이러한 의미를 따라갈 때 우리는 근본적으로 동일시할 대상도 없으며 배척할 대상도 없어진다. 또한 모두가 다르지만 모두가 같은 존재라는 점을 인식할 때, 우리는 모두가 저마다의 고유성을 갖는 존엄한 존재라는 것을 이해할 수 있게 된다. 따라서 이러한 보편성과 개별성의 관점을 포괄한 인간에 대한 인식의 전환을 이루어 서로가 서로의 고유성과 존엄성을 존중하며 함께하고자 한다면, 우리사회의 다문화사회로의 전환은 보다 가치 있는 모습으로 자리 잡을 수 있을 것이다.

살펴본 것처럼, 본 연구에서는 한 편의 영화를 선정하고 이를 기호학적으로 분석하여 영화가 담고 있는 본질적 의미와 숨은 의미들을 파악하였다. 또한 이를 다문화사회와 연결시켜 재해석함으로써 다문화교육 자료로서의 활용가능성의 통로를 마련하고자 하였다. 하지만 이러한 분석은 연구자의 관점과 역량에 따라 그 내용과 수준이 달라질 수 있어, 어느 정도 연구자의 주관이 개입될 수 있다는 한계점을 갖는다. 그럼에도 본 연구가 의의를 갖는 점은 우리사회에 넘치고 넘치는 미디어매체들 속에서 쉽게 지나쳐버릴 수 있는 미디어 속 메시지를 다시 돌아볼 수 있게 하고, 그것이 말하고자 하는 본질적 의미는 무엇인지, 또한 그것이 현재 다문화사회에서 갖는 교육적 가능성은 어떠한지를 조명할 수

있게 한다는 것이다.

다문화교육은 한 사회 내에 존재하는 다양한 문화적 차이를 그 자체로서 가치 있는 것으로 인정하고 서로에 대한 문화적 편견에서 벗어나는 것을 기본목표로 두는 교육이다. 이는 다문화교육이 단순히 세계의 다양한 문화를 접하고 지식을 쌓는 인지적 앎의 수준에 그쳐서는 안 된다는 것을 의미한다. 다문화교육은 서로가 가진 고유성과 존엄성을 존중하고, 이해와 공감을 바탕으로 동등한 입장에서 상호소통을 이룰 수 있도록 학생들을 이끌어주는 인간교육차원에서 이루어져야 하기 때문이다. 이러한 측면에서 볼 때, 정서적 공감을 바탕으로 하지 않는 교육은 다문화교육으로서 분명한 한계점을 갖는다.

따라서 다문화교육 시 미디어를 활용할 때 단순히 교과서적인 지식이나 타 문화에 대한 피상적 접촉에 불과한 내용을 보충하는 수준에서 끝나서는 안 되며, 미디어가 갖는 지적, 경험적, 정서적 부분에서의 교육적 영향력을 충분히 고려하여 이를 포괄할 수 있는 내용으로 구성된 미디어매체를 교육자료로 선정하고 활용할 수 있어야 할 것이다. 특히나 정서적 측면에서의 교감은 학교교육을 통해서는 불러오는 것 자체가 쉽지 않아 다소 소홀해질 수밖에 없는 부분이기 때문에, 미디어가 갖는 친숙성, 흥미도, 정서적 교감 등의 요소는 다문화교육에 있어 굉장히 큰 강점이 될 수 있다. 다문화교육에 있어 미디어가 갖는 이러한 강점과 특성을 잘 고려하여 다문화사회와 다문화구성원들에 대한 보다 깊이 있는 사고와 성찰을 가능하게 하는 미디어자료를 선정하여 활용한다면, 보다 질 높고 효과적인 다문화교육이 가능해질 것이다.

참고문헌

1. 단행본

- 강진숙(2013). 미디어능력과 영상 미디어교육. 김영순 외 공저. 『영상 미디어 교육의 이해』, pp.3-30. 서울:커뮤니케이션북스
- 김경용(1994). 『기호학이란 무엇인가』. 서울:민음사
- 김동윤(2013). 영상 미디어 리터러시와 민주주의. 김영순 외 공저. 『영상 미디어 교육의 이해』, pp.88-132. 서울:커뮤니케이션북스
- 김양은(2005). 미디어교육의 개념 및 학교 미디어교육의 방향. 한국언론학회 미디어교육위원회 공저. 『학교로 간 미디어』, pp.22-48. 서울:다할미디어
- 김연권·한용택(2009). 영화를 통한 다문화 교수·학습. 최충옥 외 공저. 『다문화 교육의 이론과 실제』, pp.239-278. 파주:양서원
- 김영순(2005). 『미디어와 문화교육』. 서울:한국문화사
- 김영순 외(2004). 『문화와 기호』. 인천:인하대학교 출판부
- 김정은(2013). 텔레비전 드라마 수용자의 문화적 실천. 김영순 외 공저. 『영상 미디어교육의 이해』, pp.324-348. 서울:커뮤니케이션북스
- 모경환(2009). 다문화교육의 개념과 목표. 최충옥 외 공저. 『다문화교육의 이론과 실제』, pp.91-109. 파주:양서원
- 백선기(2007). 『미디어 그 기호학적 해석의 즐거움』. 서울:커뮤니케이션북스
- 백선기(2007). 『영화 그 기호학적 해석의 즐거움』. 서울:커뮤니케이션북스
- 백승국(2010). 『문화기호학과 문화콘텐츠』. 서울:다할미디어
- 정회경(2013). 다문화 영상 미디어 교육 사례와 발전 방향. 김영순 외 역. 『영상 미디어 교육의 이해』, pp.222-253.
- 조난심(2009). 다문화교육과 학교교육과정. 최충옥 외 공저. 『다문화교육의 이론과 실제』, pp.127-157. 파주:양서원
- 진중권(2009). 『미디어아트-예술의 최전선』. 서울:휴머니스트

- 차윤경·함승환(2012). 다문화사회와 다문화주의. 장인실 외 공저. 『다문화교육의 이해와 실천』, pp.17-49. 서울:학지사
- 최경진(2013). 영상 미디어 교육으로서의 미디어 비평. 김영순 외 공저. 『영상 미디어교육의 이해』, pp.64-87. 서울:커뮤니케이션북스
- 한경구(2008). 다문화 사회란 무엇인가. 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원. 『다문화사회의 이해: 다문화교육의 현실과 전망』, pp.86-134. 파주:동녘
- 한국다문화교육연구학회(2014). 『다문화교육 용어사전』. 파주:교육과학사
- Carol Sanders(1979). Cours de Linguistique Generale de saussure. 김현권, 목정수 역(1992). 『소쉬르의 일반언어학 강의』. 서울:한불문화사
- David W.Johnson, Roger T.Johnson(2001). Multicultural education and human relations. 김영순 외 역(2010). 『다문화교육과 인간관계』. 파주:교육과학사
- Gabrielle Vincent(1994). Ernest Et Celestine Ont Perdu Simeon. 김미선 역(1997). 『셀레스틴느 이야기 1 : 시메옹을 찾아주세요』. 서울:시공주니어.
- Larry A. Samovar & richard E. Porter(2004). Cummmunication Between Cultures 5th Edition. 정현숙 외 역(2007). 『문화 간 커뮤니케이션』. 서울:커뮤니케이션북스
- Roland Barthes(1982). La Chambre Claire: Note sur la photographie. 조광희 역(1986). 『카메라 루시다』. 파주:열화당
- Umberto Eco(1976). A Theory Of Semiotics by Umberto Eco. 김운찬 역(2009). 『일반기호학이론』. 파주:열린책들

2. 학술지

- 강진숙(2005). 미디어능력의 개념과 촉진 사례 연구. 『한국언론학보』, 49권 3호, pp.52-77.

- 강진숙·이은비(2010). '차이와 정체성'을 위한 이주노동자 미디어교육 연구: MWTVMEDIA교육 참여 이주노동자 사례를 중심으로. 『교육문화연구』, 16권 3호, pp.139-162.
- 권금상(2008). 미디어에 재현되는 이주아동에 관한 연구: 영상물에 나타난 이주아동의 형식·내용·의미 분석을 중심으로. 『국제이해교육연구』, 3권 2호, pp.31-78.
- 권정숙(2010). 미디어교육을 통한 다문화교육 방향 탐색. 『미디어와 공연예술연구』, 5권 2호, pp.159-181.
- 김기국(2014). 이미지 텍스트의 읽기교육 방법론: 기호학적 분석을 중심으로. 『언어와 문화』, 10권 2호, pp.1-27.
- 김성란(2010). 다른 문화를 '안다'는 것: 미디어에 나타난 베트남 분석을 통해. 『미디어, 젠더&문화』, 15권 -호, pp.5-36.
- 김연수·이기정·김형민(2013). 영상콘텐츠를 활용한 다문화 교육의 필요성에 관한 연구. 『한국지방자치연구』, 15권 3호, pp.169-185.
- 김영순·김미라(2010). 다문화 미디어교육을 위한 기호학적 교수모형: 애니메이션 <라따뚜이>를 중심으로. 『미디어교육연구』, 2권 -호, pp.53-86.
- 김현강(2015). 신문 사설에 나타난 다문화주의의 담론적 양상. 『이중언어학』, 60권 -호, pp.29-58.
- 배현주(2009). 미디어를 활용한 다문화교육의 가능성 모색. 『교육문화연구』, 15권 1호, pp.139-164.
- 손은하(2010). 다문화사회에서 이주민의 타자화: 재현된 영상물을 중심으로. 『다문화와 평화』, 7권 1호, pp.33-65.
- 심훈(2013). 다문화 휴먼 다큐멘터리에 관한 비판적 담론 분석. 『한국방송학보』, 27권 4호, pp.131-167.
- 안정임(2011). 다문화교육과 미디어 리터러시 교육의 연계성: 결혼이주여성과 이주노동자 증가에 따른 다문화 현황검토와 모색, 『여성연구논총』, 26권 -호, pp.1-30.
- 양진오(2013). 이방인에서 소통하는 주체로: <로니를 찾아서>와 <반두비>를 중심으로. 『비평문학』, -권 50호, pp.209-228.
- 오성배(2005). 코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구. 『한국교

- 육』, 32권 3호, pp.61-83.
- 오창우·이현주(2011). TV가 재현하는 다문화 현실에 대한 결혼이주여성의 재귀적 해독. 『언론과학연구』, 11권 3호, pp.147-180.
- 원숙경(2014). 타자의 시선으로 재현된 이주민: 영화 <방가?방가!>와 <완득이>를 중심으로. 『언론학연구』, 18권 1호, pp.109-134.
- 유향선(2013). 그림책과 영상매체를 활용한 다문화 활동이 유아의 다문화 인식 및 인종편견에 미치는 영향. 『어린이문학교육연구』, 14권 4호, pp.137-164.
- 이미숙(2008). 다문화 시대의 미디어 문식성 교육을 위하여. 『우리말교육현장연구』, 2권 2호, pp.343-366.
- 이소현(2014). TV 속의 다문화가정 2세: 이산적 정체성의 포섭과 배제. 『미디어, 젠더&문화』, -권 29호, pp.5-36.
- 이은비·강진숙(2013). 차이와 소수성을 위한 이주노동자 미디어교육에 대한 질적 연구. 『한국언론학보』, 57권 6호, pp.441-468.
- 이창호·정의철(2010). 다문화사회 대중매체의 사회통합적 역할 탐구. 『한국방송학보』, 24권 5호, pp.370-414.
- 임정수(2012). 다문화 구성원의 미디어 노출 관행과 다문화교육적 대응. 『다문화교육』, 3권 1호, pp.69-87.
- 임희경·안주아·신명희(2012). 외국인 이주민의 소셜미디어 이용과 인식: 이용자와 비이용자의 비교를 중심으로. 『한국방송학보』, 26권 3호, pp.575-617.
- 장민정(2014). 미디어의 다문화 재현에 대한 비판적 담론 분석: 휴먼 다큐멘터리 EBS <다문화 고부 열전>을 중심으로. 『다문화교육연구』, 7권 3호, pp.67-86.
- 정민아(2012). 동시대 한국영화의 이주자 혼종문화와 이주공간: <로니를 찾아서>, <반두비>, <완득이>를 중심으로. 『영화』, 5권 1호, pp.59-87.
- 정의철(2011). 다문화사회와 다문화교육: 참여적 다문화 미디어교육 사례. 『비교한국학』, 19권 1호, pp.73-114.
- 정의철(2013). 다문화·미디어교육 활성화 방안 연구. 『다문화사회연구』, 6권 2호, pp.5-37.

- 주재홍·김영천(2013). 다문화 교육 연구를 위한 탈식민주의 이론의 역할과 가능성. 『열린교육연구』, 21권 4호, pp.69-93.
- 주혜연·노광우(2013). 드라마 속에 재현된 외국인과 한국의 다문화주의. 『만화 애니메이션연구』, -권 32호, pp.335-361.
- 진상범·김형민(2014). 디지털 영상매체와 게임 콘텐츠를 활용한 상호문화교육 교수-학습 프로그램 개발의 필요성에 대한 이론적 검토. 『한국 컴퓨터게임학회논문지』, 27권 1호, pp9-17.
- 천호성·박계숙(2012). 다문화가정 자녀의 학교생활에 관한 연구. 『한국사회와 다문화』, 2권 2호, pp.416-444.
- 최석희(2012). 다문화관점에서 본 독일영화: <불안은 영혼을 잠식한다>와 <미치고 싶을 때>를 중심으로. 『헤세연구』, 26권 -호, pp.235-254.
- 최성보·임지은·주현준(2011). 다문화인식에 영향을 미치는 변인간의 구조분석, 『한국교원교육연구』, 28권 4호, pp.305-330.
- 최연·권호순(2014). 다문화가정 청소년의 미디어 중독 현상과 미디어 교육 방안. 『다문화사회연구』, 7권 2호, pp.61-84.
- 추병완(2012). 미국 인격교육과 다문화교육의 학문적 연계성. 『도덕윤리과교육연구』, -권 37호, pp.247-278.
- 한수진·정진경(2012). 초등학생의 다문화경험과 문화간 감수성의 관계. 『아동과 권리』, 16권 1호, pp.173-194.
- 홍종배·유승관(2014). 다문화 소외계층의 미디어 이용과 정책방안에 관한 연구. 『스피치와 커뮤니케이션』, 23권 -호, pp.7-38.
- 황영미(2011). 한국 영화에 나타난 다문화 양상 연구: 이방인 수용 양상을 중심으로. 『영화연구』, -권 47호, pp.239-262.

3. 학위논문

- 고민정(2013). 다문화가정 학생에 대한 초등학생의 인식. 석사학위논문. 제주대학교 교육대학원, 제주
- 김미경(2012). 독일영화에 나타난 이주민의 삶: <불안은 영혼을 잠식한다>,

- <미치고 싶은 때>, <젊은 여자>를 중심으로. 석사학위논문. 한국 교원대학교 대학원, 청주
- 김민숙(2009). 다문화 미디어 교사 교육과정 모형 개발을 위한 이론적 논의. 석사학위논문. 서강대학교 언론대학원, 서울
- 김소혜(2010). 2000년대 이후 한국독립영화의 디아스포라 재현에 대한 비판적 고찰: <우리학교>와 <푸른 강은 흘러라>를 중심으로. 석사학위논문. 한국예술종합학교 영상원, 서울
- 문경선(2014). 미디어 리터러시 접근을 활용한 만 5세 슬기반 유아 다문화 교육 교사 실행연구. 석사학위논문. 경성대학교 교육대학원, 부산
- 박남원(2014). 작품 <수업>에 나타난 다문화사회 민족적 편견의식 재현에 관한 연구. 박사학위논문. 동국대학교 영상대학원, 서울
- 박선희(2013). 영화 <완득이> 속에 재현된 다문화가정 출신 학생과 교사의 이미지. 석사학위논문. 인천대학교 교육대학원, 인천
- 배무진(2010). 다문화사회의 결혼이주여성 미디어교육에 대한 질적 연구. 석사학위논문. 중앙대학교 대학원, 서울
- 백진주(2015). 사회과에서 다문화교육을 위한 미디어 리터러시 수업 프로그램 개발 연구: 중학교 '사회1' 교과서를 중심으로. 석사학위논문. 인하대학교 교육대학원, 인천
- 서윤정(2008). 초등 사회과 다문화 수업에서 영상미디어 활용 방법. 서울교육대학교, 서울
- 성일석(2012). 한국영화에서의 새터민 재현과 표현에 관한 연구: 영화 <무산일기>와 <댄스타운>을 중심으로. 석사학위논문. 경기대학교 일반대학원, 서울
- 안병국(2012). 영화에서의 종교적 재현과 의미구성: 영화 <밀양>에 대한 기호학적 분석을 중심으로. 석사학위논문. 성균관대학교 언론정보대학원, 서울
- 윤상현(2014). 한국 영화 속 이주민의 재현에 대한 연구: 영화 <방가?방가!>, <완득이>, <황해>, <차이나블루>를 중심으로. 석사학위논문. 경희대학교 대학원, 서울
- 이유섭(2011). 신문과 영상매체를 활용한 다문화교육 프로그램이 초등학생 다

- 문화 인식에 미치는 영향. 석사학위논문. 경인교육대학교 교육대학원, 인천
- 이혜진(2009). 초등학생의 다문화 인식에 영향을 미치는 변인 연구. 석사학위논문. 경인교육대학교, 인천
- 장정원(2004). 한국 멜로 드라마의 이야기 구조와 이데올로기: 영화 <편지>의 기호학적 분석. 석사학위논문. 경희대학교 대학원, 서울
- 정은주(2010). 미디어 리터러시를 통한 다문화교육 교수-학습의 구성과 실천. 석사학위논문. 한국교원대학교 교육대학원, 청주
- 정인주(2008). 한국 영화 제목에 사용된 색채어의 기호학적 의미 연구. 석사학위논문. 홍익대학교 영상대학원, 서울
- 초보군(2009). 영상 색채의 심리적 표현과 서사구조와의 관계: 영화 <친절한 금자씨>를 중심으로. 석사학위논문. 공주대학교 대학원, 공주
- 최정하(2014). 초등학생 외국인 거부감(Xenophobia)에 영향을 미치는 요인 연구. 박사학위논문. 홍익대학교 대학원, 서울
- 하경애(2010). 초등학생의 다문화 인식과 영향요인 분석. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원, 서울
- 홍은옥(2011). 미디어를 활용한 효과적인 다문화 교수·학습 방안 연구: 세계지리교과 중심으로. 석사학위논문. 경기대학교 교육대학원, 수원

4. 보고서 및 기타 자료

- 교육부(2015). 2015년 다문화 학생 교육지원 계획 발표
- 김미숙 외(2011). 다문화가족아동의 사회적응실태 및 아동복지서비스 지원방안 연구. 한국보건사회연구원. 연구보고서 2011-27.
- 김양은(2003). 미디어교육의 어제, 오늘 그리고 미래. 『한국언론학회 심포지움 및 세미나』, pp.94-115.
- 법무부(2015). 출입국·외국인정책 통계월보 2015년 2월호. 법무부
- 전기택(2012). 2012년 전국 다문화가족 실태조사 연구. 여성가족부. 연구보고 2012-59.

정의철(2009). 다민족·다문화사회로의 이행을 위한 정책패러다임 구축(Ⅲ): 대중매체를 통한 다문화사회 시민교육 활성화 방안. 한국여성정책연구원. 2009 연구보고서-6-2.

조영달(2006). 다문화가정의 자녀교육 실태조사. 교육인적자원부. 정책연구과제 제 2006-이슈-3.

5. 기사 및 인터넷 자료

Daum 영화. http://movie.daum.net/moviedetail/moviedetailStory.do?movieId=73464&t_nil_story=tabName, 2015년 10월 26일 검색.

무비온즈 뉴스, 2014년 2월 19일. “[어네스트와 셀레스틴] 로튼토마토 지수 100%! 2014 오스카 수상 넘본다!”. 무비온즈. http://movie.twitaddons.com/movie/news_dt.php?n_idx=3320&id=55659

인터넷 교보문고. <http://www.kyobobook.co.kr/author/info/AuthorInfo.laf?malIGb=EAU&authorid=2000852501&orderClick=JFX>, 2015년 12월 7일 검색.

Abstract

A Semiotic Analysis of Multicultural Contents in <Ernest & Celestine>

Hong, Eu-Na

Major in Multicultural Education

Department of Multicultural Studies

The Graduate School of In-Ha University

In-Cheon, Korea

Korea is believed to have already entered multicultural society by quantitative figure, but prejudice and discrimination against ‘multiculture’ in Korean society and various types of maladjustment that members of multicultural family go through are still considered as a problem in multicultural society of Korea. This being as a barrier to the social integration that multicultural society is pursuing for, constant examination and effort to resolve such problem are needed for Korean society to transform into a healthy multicultural society not only in quantitative figure but in qualitative aspect as well.

Therefore, this study started from qualitative introspection on multicultural society of Korea and focused on the role of media in multicultural society. The role of media is being emphasized in modern society for its communication ability in socialization aspect, and specially, importance of media gets highlighted in multicultural society where mutual communication based on understanding and sympathy is important above all else. Therefore, the role of media is being emphasized recently as an alternative solution to change into a multicultural society in qualitative aspect, and the role of media is being emphasized in multicultural education as well that even the term ‘media education for multiculture’ was created.

However, there are inadequate related teaching materials compare to the utility of media in terms of multicultural education. Therefore, research and development of high quality appropriate media for multicultural education is required, and this study intends to develop media teaching medias that can be used in the multicultural education field.

To this end, this study selected a certain media that exists in our society today to analyze the contents from multicultural aspect and suggest as a teaching material that can be used in multicultural education.

Movie, a visual media that is most popular, accessible, and arouses immersion and emotional sense easily among various media sources, was selected as a subject of this study, and selected an animation <Ernest & Celestine> in particular.

The research problems is “what multicultural content is contained in an animation film <Ernest & Celestine>”, and conducted semiotic analysis method that allows more systematic and in-depth analysis as an analysis method of this research problem. Analyzing film in a semiotic approach signifies changing film of entertainment media that people simply appreciate and enjoy into an object of meaning that contains numerous social meaning. In other words, the purpose of this study is to suggest the film as a teaching material that can be used in multicultural education field by changing the film into an object of meaning that contains various messages and reinterpreting it from multicultural education perspective.

The analysis was conducted in total 3 sessions. First, narrative structure according to the sequence of film was analyzed in the 1st integration analysis, and investigated the central subject that penetrates the entire film. The 2nd paradigmatic analysis investigated symbolic devices and inherent hidden messages in the movie concretely by character analysis, movement analysis, deixis analysis, and symbol analysis. In 3rd discourse analysis, this study investigated hidden messages behind linguistic symbols based on the discourse contents of

characters, and whereas the 1st and 2nd analysis focused on the contents of film, the 3rd analysis paid focus on figuring out social critical meaning in a broader view.

Based on the analysis results, the researcher categorized a message in the film into 5 big topics by connecting the message with multicultural society. The first is a matter of prejudice, the second is a matter of social responsibility, the third is of identity, the fourth is diversity between and within group, and the fifth is a matter of coexistence, and suggested the researcher's perspective on each topic more specifically in conclusion.

According to the analysis result, the entire or part of film can be used in multicultural education appropriately according to the topic and purpose of education, and can be used as a teaching material that teachers and learners can discuss and reflect on together. However, there is a limitation in the analysis contents because the standard and contents can vary according to the perspective and capability of the researcher. However, the significance of this study is that it has looked back on messages of media that can be easily disregarded in overflowing media sources in our society, and has illuminated its essential meaning and the educational possibility of media in multicultural society.