영어어문교육 *제31권* 4호 2025년 겨울
https://doi.org/10.35828/etak.2025.31.4.171

대사 학습을 넘어: *케이팝 데몬 헌터스*에서 능동적 영화 활용을 위한 감정 기반 무대 지시문

임미진
(국민대학교)

Im, Mijin. (2025). Beyond dialogue learning: Emotion-based stage directions for active film use in *Kpop demon hunters*. *English Language & Literature Teaching, 31*(4), 171-191.

The purpose of this study is to explore how films can be transformed from a tool of language input into an active medium for learners' expressive output through emotion-based stage directions. The teaching material was *KPop Demon Hunters* (Kang & Appelhans, 2025), an American animation released in 2025. The participants were eight university English majors with intermediate-high proficiency, indicated by TOEIC scores in the 800s. A case study was conducted for eight weeks, during which participants created stage directions for selected film scenes in each session. Their stage directions were peer-reviewed across two domains: the narrative domain (creativity and engagement) and the language domain (quantity of language produced and satisfaction with AI-assisted translation). The findings revealed that participants highly valued stage directions grounded in emotion and personal experience within the narrative domain, while imaginative storytelling enhanced engagement. In terms of language production, two approaches emerged: longer expressions to aid comprehension and shorter ones to enhance engagement. Satisfaction with AI support averaged 92 out of 100, showing that learners viewed AI as emotionally reassuring and practically helpful. Overall, the combined use of film and AI encouraged creativity and expressive agency in EFL learners, bridging the gap between L1 child and L2 adult learning.

[emotion/stage direction/multimodal cohesion/AI/film, 감정/무대 지시문/다중모드 결속/AI/영화]

I. 서론

EFL 교실에서 영화를 활용하는 것은 오랜 기간 매력적인 교수 전략으로 주

목받아 왔다(Chang, 2014; Sánchez-Auñón 외, 2023; Sherman, 2003). 영화 속 인물들이 사용하는 표현은 다른 교재에서는 쉽게 접하기 어려운 생생하고 실제적인 언어 자원으로 평가된다(이연준, 2021; Park, 2019, 2020). 이러한 점에서 영화는 학습자에게 풍부한 언어 입력(input)을 제공하는 훌륭한 자료가 될 수 있다. 그러나 영화가 아무리 풍부한 입력을 제공하더라도, 그것이 곧 학습자의 창의적 산출(output)로 이어지지 않는 한계점을 보인다.

이에 따라 최근에는 이러한 한계를 보완하기 위해 영화를 이야기(narrative) 중심으로 재구성하여, 학습자의 창의적 사고와 표현을 이끌려는 시도가 이루어지고 있다(노윤아, 2024; 임미진, 2025). 이들 연구는 내러티브를 통해 의미의 맥락, 영화 표현, 그리고 언어 형태 간의 연결을 도모함으로써 학습자가 표현을 장기 기억하도록 돕고자 하였다. 그러나 여전히 영화 속 언어 표현 자체에 초점을 두는 한, 영화는 여전히 언어 입력 중심의 도구로 머무를 수밖에 없다.

본 연구는 이러한 한계를 넘어, 영화 속 다중모드 결속 장치(multimodal cohesion device)를 학습자의 창의적 발화를 촉진하는 교육적 자원으로 재구성하고자 한다. 다중모드 결속 장치는 언어, 이미지, 색채, 음악, 디자인 요소 등 상이한 기호 양식을 통합하여 수용자가 개별 요소의 나열이 아닌 하나의 통합된 의미로 인식하게 만드는 장치이다(윤미선, 2022; Halliday & Hasan, 1976/2014; Tseng, 2013). 다중모드 결속은 장면 전환이나 서사적 공백을 해석하는 데 필요한 인지적 발판으로 작용하며 관객의 주의 집중을 유도한다(Markhabayeva & Tseng, 2024). 이러한 결속 장치는 본래 이해를 돕는 기능을 수행하지만, 학습자가 이를 분석하고 재구성하는 과정을 통해 자신의 언어로 감정과 의미를 표현하는 창의적 발화로 전환될 수 있다.

그러나 본 연구는 바로 이 지점에서 교육적 전환의 가능성을 제안한다. 영화 속 다중모드 결속 장치를 학습자가 무대 지시문(stage direction) 형태의 언어로 변환하는 과정에서, 비언어적·시각적으로 제시되던 의미가 언어적 형태로 재구성된다. 이 전환 과정은 단순한 이해 확인을 넘어, 학습자의 창의적 발화를 요구하는 과제로 작용한다. 즉, 다중모드 결속은 언어적 재구성을 통해 '이해의 장치'에서 '발화의 매개체'로 기능할 수 있다.

특히 본 연구는 무대 지시를 단순한 동작 설명이 아닌 감정 표현의 언어적 매개체로 재조명한다. 영화와 애니메이션 속 인물들의 몸짓, 시선, 제스처, 움직임 등은 대사만으로는 충분히 전달되지 않는 내면의 정서를 시각적으로 구현한다. 예컨대 캐릭터가 손을 움켜쥐는 장면은 '분노'라는 감정을 직접적으로 언급하지 않더라도 강하게 전달한다. 이러한 비언어적 표현은 다중모드 결속 속에서 다른 기호 양식과 결합하며, 인물의 감정을 심화시키고 수용자가 장면 전체를 통합적으로 이해하도록 돕는다. 따라서 무대 지시는 감정을 언어와 연결하는 매개체이자, 학습자에게 감정을 언어로 표현하도록 자극하는 창의적 발화 촉진 장치로 기능할 수 있다. 그러나 학습자들은 장면 해석이나 감정 표현을 창의적으로 재구성할 수 있음에도 불구하고, 실제 언어 산출 단계에서는 모국

어로 사고하는 경향이 강해 영어로의 전환에 어려움을 겪는다. 이러한 점에서 AI 기반 언어 지원 도구는 학습자의 아이디어를 영어 표현으로 변환하도록 돕는 중간 매개체로 기능하며, 다중모드 텍스트를 활용한 활동이 실제 L2 산출로 이어지도록 돕는 핵심 요소가 될 수 있다.

애니메이션 *케이팝 데몬 헌터스*(*KPop Demon Hunters*, Kang & Appelhans, 2025)는 이러한 맥락에서 본 연구의 목적에 부합하는 적절한 사례라 할 수 있다. 이 작품은 케이팝이라는 대중문화 요소와 판타지적 내러티브가 결합된 독창적 텍스트로, 시각적 상징, 색채, 이미지, 음악적 요소가 풍부하게 얽혀 있다. 이러한 요소들은 서로 결합되어 다중모드 결속을 형성하며, 학습자는 이를 통해 장면 속 감정과 의미를 동시에 받아들일 수 있다. 학습자들은 단순히 대사를 이해하는 데 그치지 않고, 영상, 음악, 색채, 제스처 등 여러 기호 양식이 어떻게 결합하여 감정을 전달하는지를 해석하며 이를 무대 지시문으로 재구성함으로써 감정을 언어로 표현하는 경험을 하게 된다.

결국 본 연구는 *케이팝 데몬 헌터스*를 활용한 사례연구를 통해, 다중모드 결속 장치가 단순한 이해의 보조물이 아니라 언어적 전환 과정을 통해 창의적 발화와 표현력 확장의 기반이 될 수 있음을 보여주고자 한다. 이를 통해 영화 및 애니메이션 기반 EFL 수업이 단순한 이해 중심의 활동을 넘어, 학습자의 언어 생산성과 창의적 사고를 촉발하는 능동적 학습 환경으로 확장될 수 있음을 제안한다.

II. 문헌 연구

1. 다중모드 결속 장치

언어학에서 결속(cohesion) 개념은 Halliday와 Hasan(1976/2014)에 의해 정립되었으며, 텍스트 내부 요소를 서로 연결하여 의미적 응집을 형성하는 자원들의 집합을 뜻한다. Halliday와 Hasan은 지시(reference), 대용(substitution), 생략(ellipsis), 접속(conjunction), 어휘적 결속(lexical cohesion) 등 언어 텍스트를 중심으로 한 결속 장치(cohesive devices)의 유형을 제시하였다(윤미선, 2022). 이후 다중모드 연구는 의미 구성 과정이 언어뿐 아니라 시각·청각·공간적 자원 등 다양한 기호 모드(semiotic modes)의 통합을 통해 이루어진다는 점을 강조하며, 결속 개념을 언어 외 영역으로 확장하였다(Baldry & Thibault, 2006; Bateman, 2014). 이러한 확장된 틀에서 다중모드 결속 장치는 언어·시각·청각·공간 모드가 상호 작용하여 인물, 사물, 배경, 행동, 소리 등의 서사 요소를 연결함으로써 관객이 일관된 이야기 세계를 구성하도록 돕는 기호적 자원을 의미한다. 예를 들어 Tseng 외(2021)는 영화 장면의 다중모드 결속 요소가 관객의 주의 집중과 이해에 미치는 영향을 실험하였다. 참가자들은 결속 단서가 포함된 장면과 제거된 장면을

관람한 후 이해도 테스트와 설문에 응하였다. 이를 통해 다중모드 결속이 관객의 해석과 주의 집중에 긍정적 영향을 미친다는 사실을 확인하였다.

선행 연구(Baldry & Thibault, 2006; Bateman, 2014; Markhabayeva & Tseng, 2024; Tseng 외, 2021)를 종합하면, 영화의 다중모드 결속은 모드 간 반복(cross-modal repetition: 시각적 모티프가 대사 속에서 반복되는 경우), 시공간적 연속성(spatio-temporal continuity: 시각적 위치 단서와 배경음의 결합 등), 주제적 공명(thematic resonance: 음악이 등장인물의 감정 변화와 일치하는 경우) 등으로 구현된다. 이러한 장치들은 미적 효과를 강화하는 데 그치지 않고, 장면 전환이나 서사적 공백을 해석하는 데 필요한 인지적 발판으로 작용하며 관객의 주의 집중을 유도한다(Markhabayeva & Tseng, 2024).

교육적 관점에서 다중모드 결속을 인식하고 이를 교수적으로 활용하는 것은 학습자가 시각·청각 신호와 언어 단서를 통합적으로 처리하도록 함으로써 이중 부호화(dual coding) 과정을 촉진하고(Paivio, 1991), 멀티미디어 학습 환경에서 인지 부하(cognitive load)를 경감해 복잡한 장면이나 서사적 요소를 이해하는 과정에서 느끼는 부담을 줄이는데 기여한다(Mayer, 2005). 이러한 통합적 기능에 주목하여, 본 연구는 다중모드 결속 장치를 영화 분석의 틀이자 영화 기반 언어 학습의 교수 자원으로 채택하였다.

2. 언어적 결속 장치로서의 무대 지시문의 L2 영화 학습 적용

무대 지시문은 연극 대본이나 영화 시나리오에서 인물의 동작, 표정, 감정 상태, 배경 변화, 소품 사용, 장소 이동 등을 기술하는 언어적 지시문으로, 관객이나 시청자가 화면으로 인식할 수 있는 비언어적 요소를 글로 설명하는 역할을 한다. 이러한 특성은 무대 지시문을 언어와 비언어 모드 사이를 연결하는 언어 기반 결속 장치로 재정의할 가능성을 제공한다. 전통적 결속 연구는 지시, 대용, 생략, 접속, 어휘적 결속 등 언어 내부 장치에 초점을 두었지만(Halliday & Hasan, 1976/2014), 다중모드(multimodal) 관점에서는 시각·청각·언어 모드의 상호작용을 강조한다(Baldry & Thibault, 2006; Burn & Parker, 2003). 이 관점에서 무대 지시문은 시각·청각적 결속을 언어로 전환하여 제시함으로써 학습자가 영화의 서사 흐름과 장면 전환을 명시적으로 이해하도록 돕는 장치로 작용할 수 있다.

L2 영화 학습에서 무대 지시문을 언어적 결속 장치로 활용하는 것은 두 가지 교육적 이점을 갖는다. 첫째, 시각·청각 모드로만 제시되던 결속 단서를 언어화함으로써 이중 부호화 효과를 제공한다(Paivio, 1991). 즉, 동일한 정보를 시각과 언어 두 채널로 처리하게 하여 기억과 이해를 강화할 수 있다. 둘째, 분할 주의 효과(split-attention effect; Chandler & Sweller, 1992)에서 지적하듯, 시각 정보와 언어 정보가 공간적으로 분리되어 학습자의 인지 부하가 증가하는 문제를 완화한다. 화면 속 빠르게 변화하는 비언어적 결속 요소를 언어로 명시화하면, 학습자가 이를 추적하고 해석하는 과정에서 인지적 부담을 줄일 수 있다(Mayer, 2005).

기존 연구들 역시 영화가 다중모드 텍스트로서 언어 교육 자료로 활용될 수 있음을 제시해 왔다(Abrams, 2016; Steckmest, 2021). 그러나 대부분의 연구는 원본 영화의 시청 경험에 의존하였으며, 비언어적 결속 요소를 언어화하여 학습 이해를 지원하는 방법은 거의 다루지 않았다.

본 연구는 이러한 공백을 메우고자, 영화 속 장면 전환·인물 행동·시각적 모티프·공간 변화를 무대 지시문 형태로 제시함으로써 학습자가 서사의 결속 관계를 언어적으로 인식·재구성할 수 있는 학습 환경을 제안한다. 이러한 접근은 학습자의 영화 이해도와 몰입도를 높이는 동시에, 묘사·서술 관련 어휘 및 표현 학습을 촉진할 것으로 기대된다.

3. 인지·주의 관점에서 본 결속(Cohesion)

영화 장면 이해 과정에서 결속은 단순한 텍스트 내부의 언어적 연결성을 넘어, 시각·청각·언어적 정보가 학습자의 인지 체계에서 어떻게 처리되고 통합되는지와 밀접하게 관련된다. 인지심리학과 교육심리학 연구에 따르면, 학습자는 제한된 작업 기억 용량(working memory capacity)을 바탕으로 다양한 모드의 정보를 처리하므로, 결속 장치의 제시는 학습자의 주의 집중과 인지 부하에 직접적인 영향을 미친다(Mayer, 2005; Sweller, 1988). 특히 영화와 같은 다중모드 매체에서는 장면 전환, 인물 이동, 시공간 변화 등이 빠르게 전개되기 때문에, 결속 요소를 적절히 설계·제시하지 않으면 학습자는 중요한 서사 연결 고리를 놓칠 수 있다.

인지 부하 이론(Cognitive load theory)에 따르면, 학습자의 작업 기억 용량은 제한적이기 때문에 학습 자료가 복잡하거나 정보가 분산되어 제시되면 학습 효율이 저하된다(Chandler & Sweller, 1992). 예를 들어, 영화에서 시각적 결속 단서와 언어 정보가 시간적 또는 공간적으로 분리될 경우, 학습자는 이 두 정보를 통합하기 위해 추가적인 인지 자원을 소모하게 되며, 이를 분할 주의 효과라고 한다. 이러한 상황에서는 결속 장치를 명시적으로 제시함으로써 학습자의 정보 통합을 돕고, 불필요한 인지 부하를 완화할 수 있다.

또한 이중 부호화 이론(Paivio, 1991)은 시각 정보와 언어 정보를 함께 처리할 때 학습 효과가 향상된다고 본다. 영화의 결속 요소를 언어로 보완하거나 설명하는 것은 학습자가 핵심 정보에 주의를 집중하도록 돕고, 시각·언어 채널 간 상호 보완을 통해 기억과 이해를 증진한다. 특히 관심이 낮거나 몰입이 어려운 학습자에게는 비언어적 결속을 언어화하여 제시함으로써, 서사의 흐름과 장면 전환의 의미를 파악하는 데 필요한 인지적 단서를 제공할 수 있다.

이러한 인지·주의 관점은 결속 장치의 설계와 교수 전략에도 직접적으로 적용될 수 있다. 예를 들어, 핵심 장면 전환 시 시각·청각 단서와 함께 간결한 언어 지시문을 병행하거나, 화면을 일시 정지하여 결속 요소를 명확히 제시하는 방식은 학습자의 주의 집중을 유도한다. 나아가 이러한 전략은 영화 이해도를

높이는 동시에, 학습자가 결속 구조를 인식하고 분석하는 능력을 기르는 데 기여할 수 있다. 본 연구는 이러한 이론적 틀을 바탕으로, 결속 장치의 인지적·주의적 기능을 L2 영화 학습 맥락에서 실증적으로 탐구하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 질문

본 연구에서 활용하는 무대 지시문은 일반적인 무대 지시와 구별되는 특성을 지닌다. 통상적으로 무대 지시는 등장인물의 움직임이나 무대 배경과 같은 구조적 요소를 객관적으로 기술하는 데 사용된다. 그러나 본 연구는 이러한 기술적·비감정적 지시를 배제하고, 이를 기계적 표현(AI expression)으로 구분한다. 여기서 'AI expression'은 실제 인공지능의 산출물이 아니라, 감정이 배제된 자동적·비인간적 표현을 은유적으로 지칭하는 개념이다. 즉, 감정적 해석 없이 표면적 행동만을 기계적으로 기술하는 표현을 의미한다. 이 개념은 감정을 기반으로 한 무대 지시문과의 대비를 통해, 본 연구가 지향하는 창의적 언어 산출의 성격을 보다 분명히 드러내기 위한 것이다.

반대로, 본 연구에서 다루는 무대 지시는 반드시 감정을 포함해야 한다. 즉, 인물의 동작이나 주변 상황이 단순히 사실적으로 기록되는 것이 아니라, 감정을 기반으로 해석되고 재현되어야 한다. 이러한 접근은 학습자에게 창의적인 글쓰기를 촉진하고 표현의 세련됨을 가능하게 한다. 다시 말해, 감정이 개입된 무대 지시는 언어를 정형화된 기술적 묘사로부터 해방시키며, 학습자가 개별적이고 창의적인 언어 산출을 수행하도록 돕는다.

이 과정에서 ChatGPT와 같은 생성형 AI(generative AI)는 언어적 자극(input)을 제공하는 보조 도구로 기능할 수 있다. 이는 L1 아동 발달 과정에서 보모(caregiver)가 언어적 입력을 제공하는 방식과 유사한 맥락에서 이해될 수 있다. 따라서 본 연구는 무대 지시, 감정, 그리고 생성형 AI의 상호 관계를 고찰하며 다음의 연구 질문을 제시한다.

첫째, 본 연구에서 정의하는 '감정'은 무엇인가?
둘째, 감정을 기반으로 한 무대 지시문은 학습자의 창의적 글쓰기 산출로 어떻게 이어지는가?
셋째, ChatGPT 와 같은 생성형 AI 의 활용은 L1 아동 발달 과정에서 보모의 언어적 역할을 부분적으로 대체할 수 있는가?

2. 도구

본 사례 연구에서 사용된 영화는 애니메이션 *케이팝 데몬 헌터스*이다. 이 작품은 애니메이션 장르의 특성상 동작과 시각적 움직임이 풍부하게 구현되어 있어, 무대 지시문을 제작하기에 적합하다. 특히 전투 장면과 춤, 노래가 결합된 독창적인 서사 구조는 동작 중심의 무대 지시문을 도출하고 이를 학습 자료로 전환하는 데 유리한 조건을 제공한다.

영화의 줄거리는 다음과 같다. 오래전 인간의 영혼을 노리는 악마들이 세상을 위협하자, 세 명의 여성 전사들이 그들을 봉인한다. 그 후손인 케이팝 걸그룹 헌트릭스(Huntr/x)는 노래와 춤을 통해 봉인을 유지하며 악마의 부활을 막는다. 그러나 주인공 루미(Rumi)가 목소리를 잃게 되면서 봉인의 운명과 세계의 평화가 위기에 처하고, 헌트릭스는 이를 되찾기 위한 싸움을 시작한다.

이 작품은 2025년 개봉과 동시에 세계적 주목을 받으며 대중적 인지도를 확보하였고, 피험자들 역시 높은 관심을 보이며 자발적으로 관람을 희망하였다. 주인공 루미의 목소리 상실과 악마와의 대결이라는 극적 서사는 학습자가 등장인물의 감정 변화와 갈등 상황에 몰입할 수 있는 기회를 제공한다. 따라서 *케이팝 데몬 헌터스*는 감정적·신체적 표현이 포함된 무대 지시문을 통해 학습자의 언어적·비언어적 참여를 촉진하려는 본 연구의 목적에 부합하는 적절한 도구로 선정되었다.

무대 지시문이 학습자의 감정적·신체적 참여를 촉진하는 이유는 언어 학습을 문법·어휘 중심의 습득 과정이 아니라, 맥락적 경험 속에서 이루어지는 상호작용적 활동으로 이해하는 이론적 관점에서 설명할 수 있다. Tomasello(2003)는 아동의 언어 습득이 사회적 상호작용과 공동 주의(joint attention)에 기반한다고 보았으며, 이러한 맥락적 단서와 감정적 경험이 언어 이해를 심화시키는 핵심 요소임을 강조하였다. 또한 van Lier(2004)는 언어 학습을 환경과의 상호작용 속에서 발생하는 체험적 과정으로 규정하며, 학습자가 언어를 실제 행위와 연결할 때 의미 형성이 강화된다고 설명하였다.

이와 관련하여 Belliveau와 Kim(2013)은 드라마 기반 교수법이 L2 학습 환경을 맥락적이고 다중 양식적이며 몰입적인 경험으로 전환함으로써, 학습자의 상상력·창의성·몰입·의사소통 능력을 촉진한다고 보고하였다. 이러한 경험적 접근은 무대 지시문을 활용한 언어 학습에서도 학습자의 참여를 활성화할 가능성을 시사한다.

3. 피험자

본 사례 연구의 참가자는 총 8명의 영어 전공 대학생으로, 모두 TOEIC 성적을 기준으로 중상 이상의 영어 실력을 갖추고 있다. 이러한 선정 기준은 단순히 언어 능력이 우수하다는 이유 때문이 아니라, 본 연구의 과업 특성과 요구

조건에 부합하기 때문이다.

본 연구의 핵심 활동은 영화 속 장면에 나타나는 동작, 소리, 시각적 요소 등 비언어적 표현을 언어로 전환하여 무대 지시문을 작성하는 것이다. 즉, 시각적·청각적 자극을 언어적 텍스트로 재구성하는 과정이 요구된다. 피험자들은 장면에 대한 이해를 바탕으로 동작이나 소리의 의미를 해석하고, 이를 간결하면서도 효과적으로 전달할 수 있는 형태로 표현해야 한다.

또한 본 연구에서는 무대 지시문을 반드시 영어로 작성할 필요가 없으며, 피험자들은 우선 한국어로 표현할 수 있다. 중요한 것은 언어의 형태가 아니라, 장면의 의미와 감정을 정확히 포착하는 것이다. 이후 AI의 도움을 받아 영어로 전환하는 과정에서, 피험자들은 번역 결과를 그대로 수용하지 않고 원문과 비교·분석하며 어휘 선택과 의미 전달의 차이를 탐색한다. 이를 통해 AI는 단순한 번역 도구가 아니라, 학습자의 언어적 사고와 표현 조정을 촉진하는 매개체로 기능한다.

이러한 활동은 단순한 번역 훈련을 넘어, 영화의 서사적 맥락을 이해하고 이를 언어적으로 재구성하는 경험을 제공한다. 이는 피험자들에게 창의적 사고와 비판적 분석 능력을 동시에 요구한다. 따라서 본 연구는 중상 이상의 영어 실력을 갖춘 대학생들을 대상으로, 이들이 비언어적 요소를 언어로 전환하고 AI와 상호작용하는 과정을 통해 형성되는 학습적 의미를 심층적으로 탐구하고자 한다.

4. 수업 절차

본 연구의 수업 절차는 피험자들이 이전에 경험한 적 없는 무대 지시문 작성 과제를 수행해야 한다는 점에서 높은 인지적 노력이 요구된다. 또한 전 과정이 학습자 중심 활동으로 설계되어 있으며, 교사의 개입은 최소화되어 있다.

첫째, 장면 시청 후 피험자들은 교사와 함께 해당 장면의 대본을 해석한다. 이 단계에서는 대본이 제시하는 줄거리와 장면에서 파악할 수 있는 시각적 서사를 비교하여 의미 차이를 분석한다. 이 과정은 참가자와 교사가 공동으로 수행하는 유일한 협동 활동이다.

둘째, 피험자들은 해석한 장면 중 무대 지시문으로 전환할 부분을 논의하여 결정한다. 이후 교사에게 결과를 공유하고 승인받은 후, 무대 지시문을 작성하는 과제를 수행한다. 작성된 무대 지시문은 일주일 후 교사에게 제출한다.

셋째, 무대 지시문은 우선 한국어로 작성하고, 이후 AI의 도움을 받아 영어로 전환한다. 이는 이야기의 완결성과 감정 표현을 우선적으로 평가하기 위함이다(부록 참조). 물론 AI가 인간의 감정을 자유자재로 표현할 능력을 갖추지는 못하지만 피험자가 표현하고 싶은 감정을 어느 정도는 도와주는 것은 가능하다.

넷째, 영어로 전환된 무대 지시문 중 AI의 도움을 받은 표현은 별도의 단어장 형태로 정리하여 무대 지시문과 함께 제출한다.

다섯째, 교사는 제출된 무대 지시문에서 이름을 삭제한 후 피험자들에게 무작위로 배포하고, 동료 평가(peer review)를 진행한다. 세부 평가 기준은 III. 5. 평가에 제시되어 있다.

이러한 절차는 총 8회(8주간) 반복되며, 참가자들은 매 회차 동일한 구조의 과정을 통해 무대 지시문 작성 및 상호 평가를 수행하였다.

5. 평가

본 사례 연구의 평가는 피험자 상호 평가 방식으로 이루어졌다. 피험자들은 서로 다른 피험자의 무대 지시문을 채점하였으며, 평가는 이야기 영역(narrative domain)과 언어 영역(language domain)의 두 범주로 구분되었다. 이야기 영역 평가는 무대 지시문을 활용한 학습 사례가 많지 않다는 점을 고려하여, 엄격한 기준보다는 창의성과 흥미도를 중심으로 이루어졌다. 피험자들은 영화의 원 줄거리와 무대 지시문을 반영한 줄거리를 비교·분석하며, 서사적 전환의 창의성과 감정 표현의 적절성을 평가하였다. 언어 영역 평가는 무대 지시문의 분량과 AI 활용 만족도를 중심으로 진행되었다. 무대 지시문의 분량이 지나치게 적으면 영어 표현의 기회가 줄어드는 것으로, 반대로 과도하게 많을 경우 인지적 과부하가 발생할 수 있는 것으로 간주하였다. 이러한 균형 판단은 전적으로 피험자들의 평가에 맡겨졌다.

이 네 가지 기준은 무대 지시문을 활용한 제2언어 표현 활동의 핵심을 간결하고 균형 있게 파악할 수 있다는 점에서 적절하다. 창의성과 흥미도는 학습자가 장면의 의미와 감정을 어떻게 해석하고 서사로 재구성했는지를 보여주는 지표로, 무대 지시문의 특성상 필수적인 평가 요소이다.

반면 분량과 AI 활용 만족도는 실제 언어 산출의 양과 지원 도구의 효과를 확인하는 기준이다. 분량은 학습자가 어느 정도 영어 표현을 생산했는지를 나타내며, AI 활용 만족도는 모국어로 떠올린 생각을 영어로 전환하는 과정에서 AI가 얼마나 도움이 되었는지를 반영한다. 따라서 이 네 요소는 무대 지시문 기반 제2언어 표현 능력을 서사적 측면과 언어적 측면에서 균형 있게 평가할 수 있는 타당한 기준이 된다.

평가 절차는 두 영역에 따라 다르게 운영되었다. 이야기 영역에서는 무대 지시문을 익명으로 배포하였으며, 피험자들은 자신의 작품을 기준으로 다른 참가자의 결과물을 평가하였다. 반면 언어 영역에서는 각 참가자가 자신의 무대 지시문에 대해 AI 사용 만족도를 직접 평가하였다. 종합적으로 본 연구의 평가는 점수화된 결과를 산출한다는 점에서 정량적 성격을 띠지만, 평가 기준이 참가자들의 해석과 판단에 기반한다는 점에서 정성적 성향을 함께 지닌다.

Ⅳ. 결과, 분석 및 토론

1. 전체 최고 점수 기록표

본 연구에서는 피험자들이 작성한 무대 지시문을 이야기적 측면과 언어적 측면에서 각각 두 가지 하위 범주로 분석하였다. 이야기적 측면은 창의성(creativity)과 흥미도(interest), 언어적 측면은 언어의 양(amount)과 AI 활용 만족도로 구성된다. 무대 지시문과 관련된 선행연구가 거의 없기 때문에, 본 연구에서는 평가 기준을 객관적 지표로 설정하기보다는 피험자들의 판단에 근거하도록 하였다[1]. 이에 따라, 각 피험자는 동료의 무대 지시문을 평가하며 스스로의 기준에 따라 창의성과 흥미도, 언어의 양을 점수화하였다.

다음 표 1은 피험자들이 서로의 무대 지시문에 대해 채점한 결과 중, 각 항목별 최고 점수를 부여한 사례만을 정리한 기록표이다. 피험자들은 60점에서 100점 사이의 범위에서 점수를 부여하였으나, 지면의 제약으로 최고 점수만 제시하였다.

표 1
전체 최고 점수 결과

피험자	창의성(점수)	흥미도(점수)	언어의 양(점수)	AI 활용 만족도(점수)
A	C, F, H (90)	C (90)	A (95)	90
B	D, F, H (100)	C, D, F, H (100)	A, C, F, H (100)	80
C	A, D (95)	A (95)	A, E, H (100)	90
D	A, H (90)	A, H (90)	H (90)	100
E	C, D, F (90)	C, D, F (90)	A, F, G, H (100)	90
F	H (100)	H (100)	A (100)	100
G	C (95)	C (95)	C (95)	95
H	G, H (90)	A (95)	E, F, G, H (90)	90

한편, AI 활용 만족도는 자기 평가(self-assessment) 항목으로, 피험자들이 자신의 무대 지시문에 대해 직접 평가한 결과를 반영하였다. 따라서 창의성, 흥미도, 언어의 양은 상호 평가 결과를, AI 만족도는 자기 평가 결과를 의미한다.

[1] 동료 평가 방식을 사용한 이유는 무대 지시문이 지닌 창의적이고 서사적인 특성상 연구자가 일방적으로 기준을 설정하여 평가하기 어렵기 때문이다. 무대 지시문은 장면 해석과 감정 이해, 그리고 비언어적 정보를 언어로 전환하는 과정이 핵심이므로 학습자의 주관적 판단이 강하게 개입된다. 이러한 특성은 동일한 자료를 경험한 동료 학습자가 서로의 결과물을 평가할 때 더 정확하게 드러날 수 있다. 또한 동료 평가는 학습자들이 서로의 표현 방식을 비교하며 언어 선택과 서사 구성에 대한 인식이 자연스럽게 높아지는 학습 효과를 가져온다. 따라서 동료 평가는 무대 지시문 기반 활동의 성격을 반영하면서 동시에 학습 과정 자체를 강화할 수 있는 적절한 평가 방식이라고 할 수 있다.

2. 이야기 영역: 창의성

표 1의 전체 최고 점수 결과에서 피험자 H가 창의성 항목에서 가장 높은 평가를 받았다. 다섯 명의 피험자들(A, B, D, F, H)로부터 평균 94점을 받았으며, 피험자 H의 창의성에 대한 동료 피험자들의 서술형 평가 내용은 표 2에 제시하였다.

표 2
피험자 H의 창의성 평가 결과

피험자	점수	의견
A	90	지문은 캐릭터의 감정과 영화의 의도를 섬세하게 연결하며 깊이 있는 해석을 보여주었고, 표현 면에서도 가능성을 엿볼 수 있었다.
B	100	등장인물이 처한 상황과 그 심정을 자신의 개인적 경험과 연결해 설명한 점이 매우 신선하게 느껴졌다. 나 역시 등장인물에게 내 감정을 대입해 보는 경우가 있는데, 이를 무대 지시문에 자연스럽게 반영했다는 점이 특히 인상적이었다.
C	70	무대 지시문에 어울리지 않는 작가의 철학과 단상들을 너무 많이 풀어내서 아쉬움을 남겼다.
D	90	색다른 자신만의 경험이나 느낀 바가 들어가 있어서 인상 깊었다.
E	70	루미의 감정을 자신의 경험과 연결한 점은 인상적이었지만, 무대 지문이 감정 없이 기계적으로 서술된 듯한 아쉬움이 있었다.
F	100	등장인물의 감정을 자신의 경험에 비추어 해석한 점이 인상적이며, 과제에서 요구한 창의성 개념에 가장 부합하는 지시문으로 보인다.
G	90	무대 지시문이지만 자신의 경험과 생각을 담아 인물의 행동을 유추해 냈다.

표 2를 보면, 피험자들은 창의성이 갖추어야 할 특성과 그 판단 기준을 각자 다르게 제시하고 있음을 알 수 있다. 피험자 A는 H의 해석이 캐릭터의 감정과 영화의 의도를 잘 연결했다고 평가하였다. 피험자 B는 H가 자신의 개인적 경험을 바탕으로 극중 인물에 감정을 이입한 점을 높이 평가하였다. 피험자 D는 H가 자신의 경험을 중심으로 이야기를 전개한 점이 인상적이었다고 하였고, 피험자 F와 G 역시 감정과 경험의 결합이 창의적이었다고 응답하였다. 이처럼 A, B, D, F, G는 공통적으로 H가 자신의 체험을 영화적 지문 속에 녹여낸 점을 창의성의 핵심으로 인식하고 있었다.

한편 피험자 C는 H의 이야기가 주제에서 벗어난 것으로 보인다고 평가하였고, 피험자 E는 H가 자신의 경험과 극중 인물의 감정을 연결한 점은 부분적으로 인정하면서도, 전반적으로 무대 지시문이 감정 없이 다소 기계적으로 서술되었다고 비판하였다. 다만 E 또한 경험과 감정의 결합 자체를 부정하지는 않았다.

이러한 결과는 창의성이 단순한 독창성의 문제가 아니라, 개인적 경험과 감정이 영화의 맥락 속에서 얼마나 유의미하게 재해석되는가와 관련되어 있음을 보여준다. 다시 말해, 학습자가 자신의 감정과 경험을 영화 서사와 결합하여 새로운 의미를 생성하는 순간, 창의성이 발현된다고 해석할 수 있다.

3. 이야기 영역: 흥미도

흥미도 또한 창의성 평가와 동일한 절차를 거쳐 산출되었다. 피험자 C가 네 명(A, B, E, G)의 피험자로부터 평균 94점을 받아 가장 높은 평가를 받았으며, 표 3은 그 결과를 정리한 것이다. 이 표에서도 피험자 C의 자기평가는 제외하였다.

표 3
피험자 C의 무대 지시문에 대한 흥미도 평가 결과

피험자	점수	의견
A	90	짧은 글이었지만 읽는 내내 피식피식 웃게 만들고, 캐릭터가 어떻게 묘사되었을 지 궁금하게 하여 다음 글로 자연스럽게 이어지게 했다. 글을 읽는 이에게 충분한 재미와 흥미를 선사했으며, 짧음에도 불구하고 캐릭터의 특징을 떠올리게 한 점이 인상적이었다.
B	100	기지개를 피는 지루하고 무심한 모습과 식스팩을 드러내는 장면이 의도치 않은 매력 어필로 읽히며 신선하고 흥미롭게 다가왔다.
D	80	이런 식으로 바라 볼 수 있구나라는 점에서 흥미로움
E	90	진우를 사자 보이즈의 중심 인물로 제시해 독자가 그의 매력에 집중하도록 하였으며, 보라색 구름과 함께 등장하는 장면을 통해 무대 지문 이후 전개될 영상에 대한 호기심과 기대를 불러일으켰다.
F	70	진우를 비밀병기처럼 묘사해 글을 흥미롭게 만들었지만, 분량이 짧아 성의가 부족해 보였다.
G	95	장면에 대한 묘사가 인물의 감정을 유추하게 만들만큼 흥미롭다.
H	90	후광, 비밀병기, 섹스 어필 등등 표현이 재미있고 상황이 잘 그려졌다.

표 3에서 피험자 A는 피험자 C의 무대 지시문에 대해 강점과 약점을 함께 언급하였다. 강점으로는 캐릭터의 특징을 생생하게 묘사했다는 점을 들었으며, 이러한 평가는 다른 피험자들(B, D, E, F, G, H)에게서도 일관되게 나타났다. 피험자 B는 “매력 어필”이라는 표현을 사용하며 인물의 묘사 방식을 높이 평가했고, D는 “이런 식으로 바라 볼 수 있구나”라는 반응을 보이며 새로운 시각을 인정했다. E는 “보라색 구름과 함께 등장하는 장면을 통해 전개될 영상이 궁금했다”고 말하며, 장면 묘사가 서사적 몰입을 유발했다고 평가했다. F는 “진우를 비밀병기처럼 묘사해 글을 흥미롭게 만들었다”고 언급했으며, G는 “장면에 대한 묘사”가 인물의 감정을 유추하게 만든 점을 높이 평가했다. 피험자 H는 “후광, 비밀병기, 섹스 어필” 등의 표현을 언급하며 창의적 어휘 사용을 긍정적으로 평가했다. 이처럼 전원에게 긍정적인 평가를 받은 사례는 피험자 C가 유일하다. 피험자 C의 캐릭터 묘사와 상상력, 그리고 내면적 경험이 이러한 결과를 이끌어낸 것으로 보인다.

물론 일부 피험자들은 한계를 지적하기도 했다. A는 “짧은 글이었지만”이라고 언급하며 분량의 제한을 지적했고, F는 “성의가 부족해 보였다”고 평가하였다. 그러나 이러한 지적은 주로 표현의 양과 관련된 문제로, 흥미도 그 자체보다는 다음 IV. 4.에서 논의할 ‘적정한 분량’의 범주에 더 가깝다.

종합하면, 흥미도 역시 창의성과 마찬가지로 감정이 개입된 상상의 세계에서 발휘되었다고 볼 수 있다. 피험자 C의 사례는 학습자의 주관적 경험과 감정적

몰입이 글쓰기의 흥미를 결정짓는 핵심 요인임을 보여준다. 피험자 C의 묘사 능력은 단순한 언어 기술을 넘어 심상 능력(imagery ability)과 서사적 사고(narrative thinking)에 기반한다. 심상은 감정을 불러일으키는 사고의 작동 방식이며(Barsalou, 2008; Holmes & Mathews, 2010), 서사적 사고는 이야기를 인물의 감정을 중심으로 조직하는 생각이 작동하는 방식이다(Bruner, 1990; Green & Brock, 2000; Green 외, 2004; Oatley, 1999). 따라서 피험자 C의 표현은 감정적 공명에 근거한 서사적 표현력이라 할 수 있다.

4. 언어 영역: 언어의 양

무대 지시문은 지나치게 길어도, 반대로 지나치게 짧아도 독자의 몰입을 방해할 수 있다. 이에 따라 본 연구에서는 피험자들에게 적정한 분량에 대한 인식을 조사하였다. 그 결과, 표 1의 '언어의 양' 항목에서 피험자 A가 다섯 명(A, B, C, E, F)의 피험자로부터 가장 높은 평가를 받아 총점 평균 99점을 기록하였다. 이는 전체 항목 중 가장 높은 평균 점수였다.

표 4를 보면 피험자 B, C, E, 그리고 F는 피험자 A의 무대 지시문 분량에 대해 전반적으로 긍정적인 평가를 내렸다. 피험자 B는 "독자가 추가적인 설명을 기대하지 않아도 될 정도로 완성도가 높다"고 평가하였으며, C는 "한쪽에 치우치지 않고 무대 지시문을 적절히 삽입한 구성이 완벽하다"고 언급했다. E는 "상세한 지문을 통해 글쓴이의 성의와 노력이 느껴졌다"고 평가했고, F 역시 충분한 맥락 제공으로 묘사가 풍성해졌다는 점을 높이 평가하였다. 반면 피험자 D, G, 그리고 H는 다소 부정적인 견해를 보였다. D는 지나치게 긴 분량이 흥미를 저하시켰다고 언급했으며, G는 묘사 자체가 흥미를 유발하지 않아 길이가 더 길게 느껴졌다고 평가했다. H는 지시문의 양이 다소 많아 어색했지만, 읽는 데 무리는 없었다고 신중하게 언급하였다.

이러한 결과는 적정한 분량에 대한 인식이 두 가지 관점으로 나뉨을 보여준다. 첫 번째 부류는 무대 지시문의 양이 영화 서사의 이해를 얼마나 지원하느냐를 기준으로 판단하였다. 이들은 풍부한 묘사와 세부 정보가 장면의 이해를 돕는다고 보았다. 반면 두 번째 부류는 흥미 유지와 가독성에 초점을 두었으며, 분량이 길면 독자의 몰입이 저하된다고 인식했다. 두 관점은 서로 대립된다기보다 언어적 완성도와 서사적 흥미 간의 균형을 반영한다고 볼 수 있다. 다만, 이러한 균형의 지점은 학습자의 성향과 표현 선호도에 따라 달라질 수 있다.

언어적 측면에서 보았을 때, 세부 묘사를 통해 장면 이해를 확장하려는 접근이 보다 타당한 기준으로 판단된다. 그러나 흥미 유지와 가독성 또한 담화적 차원에서 중요한 요인이므로, 결국 적정한 분량은 학습자의 의사소통 목적과 독자의 몰입 수준 간의 균형에 의해 결정된다고 할 수 있다.

표 4
피험자 A의 무대 지시문 분량 평가 결과

피험자	점수	의견
B	100	이 무대 지시문은 장면마다 등장인물의 모습과 배경을 생생하게 떠올릴 수 있을 만큼 자세하게 쓰여 있다. 또한 중간중간 표정까지 묘사하고 있어, 독자가 추가적인 표현을 기대하지 않아도 될 정도로 완성도가 높다.
C	100	지문 중간중간에 적절하게 한 곳에 치우치지 않고 무대 지시문을 추가하고 삽입한 것은 완벽하여 100점을 부여하였다.
D	70	자세히 묘사한 만큼 흥미도는 있지만 너무 길어 눈에 확 들어오지 않음.
E	90	인물의 모든 대사와 행동에 대해 길고 상세한 지문을 달아 글쓴이의 성의와 노력이 느껴졌다.
F	100	지시문을 통해 인물들의 대사가 쉽게 이해될 수 있도록 충분한 맥락을 제공하였으며, 대사의 처음이나 끝부분에 덧붙인 지시문으로 묘사가 더욱 풍성해졌다. 글쓴이의 자유분방한 개성이 글에 잘 드러난다.
G	70	지문이 다소 길고 소설처럼 자세한 설명과 묘사가 이어지지만, 흥미가 부족해 오히려 더 길게 느껴진다.
H	80	인물 묘사 부분에서 무대 지문 치고는 양이 다소 많게 느껴지지만, 읽기 힘들 정도는 아니었다.

5. 언어 영역: AI 활용 만족도

앞서 언급한 절차에 따라 피험자들은 먼저 무대 지시문을 한국어로 작성하여 내용과 맥락을 충분히 이해한 뒤, 이를 영어로 전환하였다. 이 과정에서 일부 피험자들은 ChatGPT 등 AI의 도움을 받아 어휘와 표현을 수정·보완하였다. AI를 활용한 경우, 피험자들은 새롭게 학습한 어휘나 표현을 단어장 형태로 정리하였으며, 필요에 따라 AI 사용에 대한 의견을 간략히 기술하였다. AI 활용 만족도는 피험자 스스로 60점에서 100점 사이의 척도로 평가하였다. 다음 표 5는 각 피험자가 보고한 AI 활용 만족도의 결과를 정리한 것이다.

피험자 A와 B는 AI 활용의 한계를 지적하였다. 본 연구의 목적은 L1 아동의 언어 습득에서 보모가 제공하는 언어적 입력이 L2 성인 학습자의 AI 활용과 유사한 역할을 할 수 있는지를 탐색하는 데 있다. 이러한 점에서 A와 B의 언급은 본 연구의 초점과는 다소 거리가 있어 상세 분석에서는 제외하였다.

피험자 C는 총 18개의 어휘를 포함한 단어장을 제출하였다. 이는 한글로 작성한 무대 지시문을 영어로 전환하는 과정에서 AI로부터 도움을 받은 표현들로 해석된다. 피험자 D는 AI 활용 만족도에 100점을 부여하였으며, 자신이 한글로 작성한 지문의 느낌을 AI가 맥락적으로 반영했다고 평가하였다. 피험자 E는 C와 유사하게 단어장을 제출하였으나, 보다 복합적이고 구조적인 영어 표현을 포함하였다. 피험자 F 또한 100점을 부여하였고, 세 가지 항목으로 분류된 11개의 새로운 표현을 학습했다고 기술하였다. 피험자 G는 AI를 통해 맥락을 고려해 단어를 선택하는 방식을 배웠다고 보고하였으며, 피험자 H 역시 AI를 활용해 습득한 표현들을 구체적으로 제시하였다.

전체 피험자의 AI 활용 만족도 평균은 92점으로 나타났다. 전반적으로 피험자들의 만족도가 90점을 상회한 것은 L2 성인 학습자의 영어 교육 현장에서도 AI 활용의 가능성이 충분히 존재함을 시사한다.

표 5
AI 활용에 대한 피험자들의 만족도 평가 결과

피험자	점수	의견
A	90	언어적 보조 도구로서 AI의 역할은 정말 좋다. 하지만 그 언어를 받아들이는 것을 판단하는 것, AI와의 소통 등에서 완벽하게 아직 100점이라고 말하기에는 조금 아쉬움이 있다.
B	80	AI의 답변이 기술의 성능에 의존하는 것이 아니고 사용자의 질문의 깊이와 방향에 따라 달라진다(예, 미모에 홀리다, 음미하는 목소리).
C	90	명사3개, 동사3개, 구동사3개, 부사구/분사구/표현6개 총18개를 배웠음.
D	100	AI를 사용하면서 가장 좋았던 점은 내가 한글로 쓴 지문의 느낌을 파악해 그 맥락에 맞게 번역해준다는 것이다. 예를 들어 케이팝 아이돌과 팬의 시선으로 쓴 지문을 AI가 분석해 “영화 대사처럼 번역할까, 아니면 팬들의 말투로 번역할까?”라고 물어봤다. 두 가지를 비교했는데, 팬들의 어투로 번역한 쪽이 훨씬 생동감 있고 재미있었다. 기존의 영화 지문 번역은 많이 접했지만, 실제 팬들의 말투는 원어민과 늘 소통하지 않는 이상 표현하기 어렵다. 그런데 AI가 그 미묘한 느낌까지 잡아낸 점이 특히 인상적이었다. 앞으로도 “요즘 젠지들이 쓰는 식으로 번역해줘”라고 하면 실제 원어민들이 자주 쓰는 표현을 배울 수 있어 100점이라고 생각한다.
E	90	단어(동사, 명사, 형용사, 부사) 9개와 장면 묘사용 표현(구동사, 관용표현, 분사구 등) 17개 총26개를 배우게 되었다.
F	100	상황묘사(5개), 이성을 보고 첫 눈에 반하는 순간(3개), 일상에서 자주 사용하는 명사(예, 옥수수속, 복근, 한약 봉지)(3개) 등, 총 11개를 쉽게 배울 수 있었다. 기대 이상이었다.
G	95	맥락(K-pop Demon Hunters)을 고려해 단어를 고르는 법을 배웠고, smiles mischievously보다 smirks mischievously가 대사의 맛을 더 잘 살린다. 이와 같은 표현 4개 제시.
H	90	Flashy, swoon over, come fully prepared for/to, be dead set on ~ / go all out to ~, calculated → planned/intended보다 ‘상대를 매료시키려는 치밀함’이 더 뚜렷해 진우의 행동 묘사에 적합함.
평균	92	

요약하면, 피험자 A와 B는 AI 사용의 한계를 언급하였고, 피험자 C와 E는 단어장을 중심으로 학습 결과를 보고하였다. 이에 비해 피험자 D, F, G, H는 AI 활용의 구체적 장점을 서술하며 높은 만족도를 보였다. 세 집단의 평균 점수를 비교하면, A와 B의 평균은 85점, C와 E는 90점, D, F, G, H는 96점으로 나타났다. 즉, AI 사용 경험을 구체적으로 기술한 집단일수록 만족도가 높게 나타났음을 알 수 있다.

6. 토론

1) 연구 질문 1: 본 연구에서 정의하는 감정의 의미

본 연구에서 다루는 감정은 일시적인 기분 상태나 생리적 반응에 국한되지 않는다. 감정은 무대 지시문을 해석하고 언어적으로 재현하는 과정에서 중심적 역할을 담당하는 인지적·정서적 매개 장치라 할 수 있다. Russell(2003)은 감정을 핵심 감정(core affect) 상태로 규정하며, 인간의 인지가 이를 상황적 맥락 속에서 해석할 때 다양한 감정 경험이 형성된다고 보았다. 이러한 관점은 본 연구에 중요한 시사점을 제공한다. 즉, 무대 지시문이 단순한 사실적 기술을 넘어, 감정적 해석을 포함할 때 창의적 산출물로 전환될 수 있다는 것이다. 따라서 본 연구에서의 감정은 언어적 표현을 세련되게 다듬고, 창작적 가능성을 여는 핵심 자원으로 정의된다.

2) 연구 질문 2: 감정을 기반으로 하면 왜 창의적인 글이 나오는가?

표 2의 분석에서 확인되듯, 7명의 피험자 중 6명이 감정과 개인적 경험을 창의성 평가의 핵심 기준으로 언급하였다. 이는 감정이 단순한 정서적 반응이 아니라 창의적 사고를 자극하는 인지적 기반임을 시사한다. 피험자들은 서로의 무대 지시문을 읽으며 같은 장면을 전혀 다른 방식으로 해석한 표현들에 놀라움을 보였다. 이는 학습자가 몰입과 상상을 통해 동일한 자극으로부터 다양한 해석을 생성할 수 있음을 보여준다. 일부 연구에서는 학습자가 감정을 인식하거나 공감할 때 이러한 몰입과 해석 과정이 더욱 풍부해질 수 있다고 보고되었다(Park, 2019; Tseng 외, 2021). 감정을 수반한 언어 산출은 단순한 묘사를 넘어 경험과 서사를 결합한 재해석의 과정으로 확장되며, 이때 학습자는 자신의 감정을 언어로 조직하면서 창의적 표현 능력을 발휘하게 된다.

3) 연구 질문 3: 생성형 AI의 사용은 L1 어린이의 보모 역할이 가능한가?

AI의 활용이 L1 아동 발달에서 보모가 수행하는 언어적 기능을 부분적으로 모방할 수 있다면, L1 아동과 L2 성인 간의 언어 습득 격차를 완화할 가능성이 있다. Tomasello(2003)는 아동 언어 발달에서 보모의 반복적이고 상황 맞춤형 언어 입력이 핵심적이라 주장했으며, Clark(1996) 또한 언어를 타자와의 상호작용 속에서 형성되는 사회적 활동으로 설명하였다. 이러한 관점에서 볼 때, ChatGPT와 같은 생성형 AI는 풍부한 언어 입력과 즉각적 피드백을 제공함으로써 보모의 기능을 부분적으로 수행할 수 있다.

표 5의 결과에서 피험자들의 AI 활용 만족도 평균이 92점으로 나타난 것은, L2 성인 학습자에게 AI가 유의미한 학습 지원 자원으로 인식되고 있음을 보여

준다. 학습자들은 AI와의 상호작용을 통해 자유롭게 언어를 탐색하고 시도할 수 있었다고 보고하였다. 이는 정서적 안정감과 언어 실험의 기회를 제공한다는 점에서, 보모의 언어적 역할과 부분적으로 유사하다.

그러나 Linell(2009)이 지적하듯, 언어는 본질적으로 맥락적이고 대화적인 행위이며, 실제 정서적 교류가 결여된 AI 상호작용은 인간 보모의 관계적 측면을 완전히 대체할 수는 없다. 따라서 AI는 보모의 역할을 완전히 대체하기보다는 상호작용적 입력 제공자로서 보조적 가능성을 지닌다고 할 수 있다. 이는 언어 학습에서 AI의 활용이 지닌 잠재력과 한계를 동시에 보여주는 결과이다.

V. 결론

본 연구는 영화와 AI를 활용한 언어 학습의 가능성을 탐색하면서, 기존 연구에서 간과된 영화의 능동적 활용 방안을 제시하였다. 결론적으로 세 가지 시사점을 도출할 수 있다.

첫째, 지금까지의 영화 활용은 주로 언어 입력 도구로서의 역할에 머물러 왔다. 영화 속 표현을 학습하는 것은 여전히 유의미하지만, 앞으로는 영화를 언어 산출 도구, 즉 학습자의 창의적 표현을 촉진하는 매개체로 확장할 필요가 있다.

둘째, 이러한 적극적 활용의 한 대안으로 본 연구는 무대 지시문을 제안하였다. 여기서 말하는 무대 지시문은 단순히 영화 대본에 나타나는 설명적이고 기능적인 문장이 아니라, 캐릭터의 성격과 동작을 감정적으로 재현하는 창의적 표현 방식을 의미한다. 이러한 지시문 작성은 영상에 내포된 비언어적 요소(몸짓, 표정, 상황 등)를 언어로 전환하는 과정을 통해 학습자의 창의적 언어 산출과 감정 기반 표현력을 동시에 촉진한다.

셋째, 무대 지시문을 작성하는 과정에서 학습자는 먼저 모국어(한국어)로 아이디어를 구상하고 표현한 뒤, AI의 도움을 받아 영어로 전환할 수 있다. 이번 사례 연구가 보여주었듯이, 이러한 과정은 L1 아동이 보모로부터 언어 입력을 받으며 언어를 습득하는 과정과 유사하다. 다시 말해, AI는 L2 성인 학습자에게도 보모와 유사한 언어적 상호작용 환경을 제공하며, 이는 L1과 L2 학습 간의 간극을 좁히는 실증적 가능성을 보여준 것으로 사료된다.

결국, 영화와 AI의 결합은 수동적 학습(영화 표현 배우기)을 넘어 능동적 학습(영화 표현 만들어 내기)으로 나아가는 길을 연다. 이는 외국어 교육의 패러다임 전환을 예고하는 중요한 시점이며, 이러한 관점에서의 후속 연구가 활발히 이루어지기를 기대한다.

다만 본 연구는 8명의 소규모 사례 연구로, 분석이 주로 피험자들의 동료 및 자기 평가에 기반한 정성적 자료에 의존했다는 점에서 결과의 일반화에는 한계가 있다. 또한 감정 기반 무대 지시문 활동의 장기적 효과나 AI 지원의 인지·정서적 영향을 검증하기에는 연구 기간이 짧았다. 향후에는 더 많은 참여자와

장기적 관찰, AI 피드백의 정량적 분석을 포함한 후속 연구가 필요하다.

이러한 논의는 이론적 측면에서도 확장된 의미를 갖는다. 무대 지시문을 활용한 활동은 비언어적 정보를 언어로 전환하는 과정에 주목함으로써 다중모드 입력과 산출의 상호작용을 강조하는 기존 제2언어 습득 이론을 보완하며, 성인 학습자에게 제공되는 인공지능 기반 상호작용이 언어 발달을 지원하는 매개 요인이 될 수 있음을 보여준다. 교육적 측면에서도 영화 감상을 중심으로 한 전통적 활동을 넘어서 학습자가 영상 속 장면을 스스로 해석하고 언어로 재창조하는 능동적 과업으로 확장함으로써 창의성, 해석 능력, 감정 표현을 함께 촉진할 수 있는 새로운 교수 방식을 제안한다. 이러한 시사점은 외국어 교육에서 영상 자료와 인공지능을 통합적으로 활용하는 미래의 교수 설계를 뒷받침할 수 있다는 점에서 의미가 있다.

참고문헌

노윤아. (2024). 내러티브 사고 기반 스토리텔링을 활용한 관용적 표현 지도. *영상영어교육, 25*(3), 17-29. https://doi.org/10.16875/stem.2024.25.3.17

윤미선. (2022). 음성 자막과 음성 해설의 멀티모달 결속성 연구: 한국 영화 *옥자*, *미나리*, *승리호* 분석을 중심으로. *번역학연구, 23*(2), 127-155. https://doi.org/10.15749/jts.2022.23.2.005

이연준. (2021). EFL 교실에서 대화공동체의 역할에 관한 연구: 영화를 중심으로. *영어어문교육, 27*(2), 115-136. https://doi.org/10.35828/etak.2021.27.2.115

임미진. (2025). 영화 활용을 통한 제2언어 학습에서 맥락의 역할에 대한 연구: 원어민과 유사한 선택과 형태-의미 짝짓기를 기준으로. *영상영어교육, 26*(1), 16-28. https://doi.org/10.16875/stem.2025.26.1.16

Abrams, Z. (2016). Creating a social context through film: Teaching L2 pragmatics as a locally situated process. *L2 Journal, 8*(3), 23-45. https://escholarship.org/uc/item/4j89k6k7

Baldry, A., & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal transcription and text analysis: A multimedia toolkit and coursebook*. Equinox.

Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology, 59*, 617-645. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639

Bateman, J. A. (2014). *Text and image: A critical introduction to the visual/verbal divide*. Routledge.

Belliveau, G., & Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, 7*(2), 7-27. https://doi.org/10.33178/scenario.7.2.2

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning.* Harvard University Press.

Burn, A., & Parker, D. (2003). *Analysing media texts*. Continuum.

Chandler, P., & Sweller, J. (1992). The split-attention effect as a factor in the design of instruction. *British Journal of Educational Psychology, 62*(2), 233-246. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01017.x

Chang, S. (2014). Developing a task-based English lesson through a movie. *English Language & Literature Teaching, 20*(4), 1-22.

Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511620539

Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(5), 701-721. https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701

Green, M. C., Brock, T. C., & Kaufman, G. F. (2004). Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds. *Communication Theory, 14*(4), 311-327. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2004.tb00317.x

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (2014). *Cohesion in English* (Original work published 1976). Routledge.

Holmes, E. A., & Mathews, A. (2010). Mental imagery in emotion and emotional disorders. *Clinical Psychology Review, 30*(3), 349-362. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.001

Kang, M., & Appelhans, C. (Directors). (2025). *Kpop demon hunters* [Film]. Sony Pictures Animation.

Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing.

Markhabayeva, D., & Tseng, C.-I. (2024). Multimodal cohesion and viewers' comprehension of scene transitions in film: An empirical investigation. *Frontiers in Communication, 9*, Article 1347788. https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1347788

Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.

Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology, 3*(2), 101-117. https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.2.101

Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology, 45*(3), 255-287. https://doi.org/10.1037/h0084295

Park, Y. (2019). A study on the status of movie English in the EFL classroom. *STEM Journal, 20*(4), 83-101. https://doi.org/10.16875/stem.2019.20.4.83

Park, Y. (2020). Idiomatic expressions and idiomaticity in Movie English. *STEM Journal, 21*(2), 45-64. https://doi.org/10.16875/stem.2020.21.2.45

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review, 110*(1), 145-172. https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145

Sánchez-Auñón, E., Férez-Mora, P. A., & Monroy-Hernández, F. (2023). The use of films in the teaching of English as a foreign language: A systematic literature review. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 8,* Article 10. https://doi.org/10.1186/s40862-022-00183-0

Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge University Press

Steckmest, K. M. (2021). Using film as a multimodal text in the language classroom. *MA TESOL Collection, 759*. https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/759

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

Tseng, C.-I. (2013). *Cohesion in film: Tracking film elements*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137290342

Tseng, C.-I., Laubrock, J., & Bateman, J. A. (2021). The impact of multimodal cohesion on attention and interpretation in film. *Discourse, Context & Media, 44*, Article 100544. https://doi.org/10.1016/j.dcm.2021.100544

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective.* Springer.

부 록

피험자의 무대 지시문 샘플

[피험자 C의 지시문]
[The girls notice a group of boys walking forward. T corn while she squeals. 정오의 햇빛이 그들의 후광이 되어 4명의 Saja Boys를 비추고 있다. 잘 훈련된 듯한 여유를 담은 걸음걸이와 매력적인 미소로 그녀들에게로 걸어온다. Two boys have pink hair, one light, and one dark frown, one had sky blue hair, and lilac hair covering his eyes. 자신들을 쳐다보고 있는 사람들의 시선들을 세심하게 의식하지만, 전혀 의식하지 않은 척 걸어온다. 그중 비니를 쓴 Dark Brown hair boy는 Mina와 Zoey를 의식하고 자신을 더 각인시키기 위해서 지루한 듯 기지개를 키면서 식스팩을 보여준다. Mira and Zoey's eyes turned into hearts, except Rumi. 그 녀석은 더 노골적으로 섹스어필하기 위해서 단추를 풀어헤치게 하면서 가슴 근육을 보여주자 Zoey's eyes transform into popping corn while she squeals.]
Mira: So hot.

[피험자 H의 지시문]
Mira: So hot.
Rumi: Ugh. You guys are so gross...
(루미는 다가오는 남자들에 반해서 넋나간 표정을 짓는 조이와 미라를 한심하게 바라본다. 루미는 '황금 혼문'이라는 중요한 목표를 눈 앞에 두고 좀처럼 말을 듣지 않는 목소리로 심난한 마음을 떨칠 수 없는 상태였기 때문이다. 겨우 잘생기고 번지르르한 남자들의 모습에 헤벌쭉 대는 조이와 미라가 마음에 들지 않는 듯, 우습다는 듯 말했지만, 아이러니하게도 루미 또한 이내 사자보이즈의 모습을 보고 깜짝 놀란다. 나 또한 평소에 내가 중요시 여기는 기본을 지키지 않는 사람들을 한심하게 보다가 내가 똑같은 상황에 처했을 때 혼자서 당황과 부끄러움을 느낀 적이 있다. 아마 루미에게도 그 상황에 순간적으로 사자보이즈를 보고 놀랐다가, 놀라는 자신의 모습에 당황을 느낀 듯 보인다.)
(Rumi glances at Zoey and Mira with disdain as they swoon over the approaching men. With the "Golden Honmoon" as their goal, Rumi can't afford distractions, yet her friends are completely carried away. She scoffs, unimpressed with their shallow reaction to handsome, flashy guys—but ironically, even Rumi herself freezes in surprise when she sees the Saja Boys. She feels the same kind of embarrassment she once felt when she judged others for losing focus, only to find herself doing the same. In that moment, Rumi isn't just shocked by them—she's shocked at her own reaction.)

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary

임미진(교수)
국민대학교 교육대학원 영어교육과
02707 서울특별시 성북구 정릉로 77
Email: immijin@kookmin.ac.kr

Received: October 12, 2025
Reviewed: November 30, 2025
Revised version received: December 20, 2025