

성찰적 문화교육으로서의 미디어 리터러시 교육

정 현 선*

〈차 례〉

1. 문화교육으로서의 미디어 리터러시 교육
2. 커뮤니케이션 교육으로서의 국어교육과 미디어 교육
3. 능동적이고 성찰적인 '독자'로서의 의미 생산자를
 길러내는 미디어 리터러시 교육
4. 미디어 텍스트의 '작가'로서의 의미 생산자를
 길러내기 위한 미디어 교육
5. 미디어 리터러시 교육에 있어서 교사의 역할

“학생들의 삶을 둘러싸고 있는 우리 사회의 이미지, 또 그들이 앞으로 살아가게 될 성인으로서의 삶에 대한 이미지를 형성하는 데 있어 대중문화가 지닌 엄청난 영향력에 대해서는 두말할 필요도 없을 것이다. 따라서 학생들의 패션, 음악, 교우 관계 등을 포함한 그들의 사회적 삶과 문화적 세계에 대한 그들 자신의 목소리를 교육의 장으로 이끌어내고 싶은 교사에게 있어 대중문화에 대한 이해는 필수불가결한 것이다.”

(Y. Lincoln (1995), 'In Search of Students' Voice',
Theory Into Practice, vol.34, no.2, p.92)

“교육의 사명이란 학생들로 하여금 앞으로 그들이 살아가게 될 공적(公的)인 삶, 커뮤니티 내의 삶, 그리고 경제적인 삶의 온전한 참여자로 성장할 수 있는 방법을 알아가도록

하는 데 있다고 할 수 있다. 이러한 교육적 사명을 실현하는 데 있어 리터러시 교육(literacy pedagogy)은 특히 중요한 역할을 담당한다. (...) 전통적인 의미에서의 리터러시 교육은 한 나라의 공식 표준어로 쓰여진 언어를 한 페이지 단위로 나누어지는 '종이'라는 매체를 통해 읽고 쓸 줄 아는 능력을 길러주는 것을 의미했다. 이처럼 전통적인 리터러시 교육은 특정한 방식으로 공식화된 언어, 문화적 다양성을 배제한 단일 언어와 획일적인 문화, 형식적인 언어 규칙 등을 강조해왔다고 볼 수 있으며, 그런 점에서 매우 제한적인 교육 기회였다고 평가할 수 있다. 그러나 새로운 시대의 리터러시 교육은 언어 사용에 내재한 중층적 담론(a multiplicity of discourses)에 대한 협상 능력을 길러주는 것을 포함하는, 그런 의미에서의 '멀티 리터러시'의 교육으로 확장되어야 한다."

(The New London Group (1996),

'A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures',

Harvard Educational Review, vol.66, no.1, pp.60~61)

1. 문화교육으로서의 미디어 리터러시 교육

흔히 '영상 미디어 세대' 혹은 'N 세대'로 불리는 요즘 아이들을 교육의 장에서 보다 의미 있는 방식으로 만나고자 노력하는 교사, 그리고 아이들이 경험하는 새로운 미디어 환경과 이를 통한 새로운 커뮤니케이션 방식을 국어교육의 장에서 어떻게 수용할 것인가에 대해 고민해온 국어교육 연구자들이라면 누구나, 학생들의 실제적 국어 사용 경험을 반영하는 다양한 미디어 텍스트를 국어교육의 장에 포함해야 한다는 주장을 반복해서 들어왔을 것이고 또 어느 정도 이에 공감하고 있을 것이다. 그러나 학생들의 삶에 있어 대중문화, 그리고 그것이 소통되는 경로인 다양한 미디어의 중요성 및 이에 대한 교육적 접근의 필요성을 국어교육 내에 수용하지는 않은 단지 국어교육의 내용적 영역을 확장하는 차원을 넘어서는 것이어야 한다고 본다. 구체적으로 왜, 어떻게 미디어교육을 국어교육이 끌어안을 것인가에 대한 보다 섬세한 논의를 바탕으로 구체적인 교육방법론을 수립하는 단계가 필요하다는 뜻인데, 이러한 논의는 국어교육을 '리터러시 교육(literacy pedagogy)'이라는 보다 넓은 커뮤니케이션 교육의 영역 속에서 그 위상과 사회적 역할을 재고하는 데에서 출발할 수 있다.

전통적인 리터러시 교육의 한계는 단순히 인쇄 매체를 기반으로 해왔다

는 점, 다시 말해 대상 매체의 가짓수가 부족했다는 점에만 있는 것이 아니다. 그 매체 언어인 모국어, 특히 표준어의 ‘올바른’ 사용 규칙이라든가 ‘좋은’ 문학예술작품의 이해를 강조했던 데서 볼 수 있는 바와 같이, 전통적인 리터러시 교육 자체에 내재해왔던 문화적 한계는 근대적 국민국가의 언어·문화적 통일을 담당해왔던 각 나라의 언어교육이 공통적으로 지녀온 것이기 때문이다. 따라서 미디어 리터러시 교육이 보다 의미 있는 기획이 되기 위해서는, 영상 언어 등을 포함한 다양한 미디어 ‘언어’의 사회·문화·제도적 의미 작용에 대한 비판적 이해를 바탕으로, ‘보편적’이거나 ‘정상적’이지 못하다는 이유로 교육의 장에서 밀려나 있는 다양한 문화적 가치를 수용하고 생산할 수 있는 능력을 청소년들에게 길러주기 위한 교육을 지향해야 한다. 다시 말해, 미디어 리터러시에 대한 사회적 관심은 ‘리터러시’의 개념을 매체의 다양성 뿐 아니라 가치의 다양성, 그리고 의미의 다양성 및 문화적 제도 및 그 역학 관계 속에서의 의미 작용에 대한 이해와 개입을 중심으로 새롭게 규정하는 것이어야 한다고 본다.

이처럼 커뮤니케이션 경로의 다양성 및 문화적 다양성에 대한 인식을 바탕으로 한 사회문화적 기획으로서의 미디어 리터러시 교육은 미래 사회를 능동적으로 ‘디자인’하는 의미생산자, 이런 의미에서 사회적 변화의 능동적 참여자로서의 청소년을 길러내기 위한 리터러시 교육의 필요성에 대한 인식을 바탕으로 한 ‘멀티리터러시 교육(multiliteracies pedagogy)’의 기획과 맞닿아 있다. 미국, 영국, 오스트레일리아 등 영어권 국가들의 저명한 언어·커뮤니케이션 학자들이 미국의 뉴런던에 모인 것을 시작으로 1년여 동안 공동 연구한 결과를 발표해 화제가 되었던 뉴런던 그룹(The New London Group)의 새로운 리터러시 교육에 대한 선언문, ‘미래 사회를 디자인하는 멀티리터러시 교육 (A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures)’에서는 언어적 의미(linguistic meaning), 시각적 의미(visual meaning), 음성적 의미(audio meaning), 제스처의 의미(gestural meaning), 공간적 의미(spatial meaning), 그리고 이들의 복합적 작용으로 생산되는 멀티모드적 의미 패턴(multimodal patterns of meaning) 등 여섯 가지 의미 요소의 ‘디자인’ 능력을 새로운 리터러시 교육의 핵심으

로 제안하면서, 청소년들로 하여금 그들의 다양한 사회적 삶에서 일어나는 의미작용에 능동적·비판적으로 참여하게 하는 새로운 교육 기획의 필요성을 역설했다.) 뉴런던 그룹에 참여한 학자들은 코트니 카즈덴(Courtney Cazden), 빌 코우프(Bill Cope), 제임스 쿡(James Cook), 노만 패어클라프(Norman Fairclough), 짐 지(Jim Gee), 매리 칼란치스(Mary Kalantzis), 군터 크레스(Gunther Kress), 알랜 루크(Allan Luke), 카먼 루크(Carmen Luke), 새라 마이클즈(Sarah Michaels), 마틴 나카타(Martin Nakata) 등이다.

(The New London Group, 1996:65)

새로운 미디어 ‘언어’를 통한 ‘읽기·쓰기’ 능력에 대한 멀티 리터러시 교육에 대한 관심은 새로운 소통 매체의 다양성을 교육의 장에서 수용하는 차원을 넘어서 각각의 매체 ‘언어’에 대한 청소년들의 비판적 개입을 바탕으로 한 소통과 협상 능력을 강조하고 있다. 이런 점에서 볼 때, 이제는 고전적 매뉴얼이 되다시피 한 영국영화연구소(British Film Institute)의 미디어교육을 위한 다음과 같은 여섯 가지 범주는 영상미디어나 뉴미디어와 같은 새로운 미디어 텍스트의 읽고 쓰기 뿐 아니라 책이나 잡지, 신문 등과 같이 인쇄 매체를 기반으로 한 ‘낡은’ 미디어 텍스트의 읽고 쓰기에도 적용되어야 한다고 본다.

1. 소통의 주체는 누구이며 어떠한 목적으로 소통하고 있는가? (media agencies)
2. 주어진 미디어 텍스트는 어떤 종류의 것인가? (media categories)
3. 주어진 미디어 텍스트는 어떻게 생산되었는가? (media technologies)
4. 그것이 무엇을 의미하는지 어떻게 알 수 있는가? (media languages)
5. 누가 그 텍스트를 수용하며 그 의미를 이해하는가? (media audiences)
6. 주어진 미디어 텍스트는 그것이 다루는 대상을 어떻게 제시하고 있는가?

(media representation)

(J. Bowker (ed.) (1991), *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*, London: British Film Institute, p.6)

이와 같은 여섯 가지 질문들을 다양한 미디어 ‘언어’의 의미 작용에 적용함으로써, 신문, 잡지, 책 등 문자 언어를 기반으로 한 보다 전통적인 인쇄

매체를 포함해, 라디오, 영화, 텔레비전, 비디오와 같은 영상·음성 매체, 그리고 최근의 인터넷, 핸드폰, PDA, 디지털 텔레비전 등과 같은 뉴미디어를 아우르는 커뮤니케이션의 방식에 대한 학습에 있어 리터러시 교육이 갖는 의미를 중심으로 국어교육의 영역과 목표를 새롭게 구성할 수 있을 것이다. 어떠한 방식의 커뮤니케이션이든 그것을 가능하게 하는 매체적 특성, 그리고 이를 둘러싼 의미 생산자 및 수용자의 관계를 고려해야 하기 때문이다.

2. 커뮤니케이션 교육으로서의 국어교육과 미디어교육

어느 특정한 사회적 사건에 대해 보도하고 있는 다양한 신문 혹은 방송 뉴스의 기사들을 텍스트로 삼아, 헤드라인의 언어만을 통해 뉴스의 가치를 분석하고, 각각의 신문들의 '개성(personality)'을 묘사해 보는 것, 이를 통해 각 신문 혹은 방송이 무엇에 집착하고 있는지(주제), 그리고 각 기사의 긍정적 '주인공'은 누구이고, '악당'은 누구인지를 분석하는 언어교육적 활동을 예로 들어보자. 남북한 사이의 서해교전을 다룬 기사여도 좋고, 미국의 9.11 사태를 다룬 기사여도 좋을 것이다. 이러한 학습 활동을 하는데 있어서도 미디어 텍스트를 보는 여섯 가지 측면, 즉 누가 어떠한 목적으로 소통하고 있는가, 주어진 텍스트는 어떤 종류 혹은 장르의 것인가, 어떻게 생산된 텍스트인가, 어떠한 언어로 씌어진/말해진/보여진 것인가, 대상으로 하고 있는 수용자는 누구인가, 수용자들은 그 텍스트를 어떻게 이해하고 있는가, 그 텍스트는 다루는 대상을 어떻게 재현하고 있는가 등을 유념해야 할 것이다. 이러한 학습활동을 통해 학생들은 신문이나 방송과 같은 미디어가 특정한 사회적 정치적 입장과 관점에서 어떻게 독자 혹은 시청자와 소통하고 있는가, 그러한 이처럼 특정한 사건에 대한 다양한 입장과 관점 그리고 메시지는 어떠한 언어(음성 언어, 문자 언어, 이미지 및 영상 언어 등)를 통해 어떻게 각인되고 있는가, 또 그러한 언어를 통해 메시지를 읽어내는 수용자로서의 자신의 입장과 의미 생산 방식에 대해 이해할 수 있게 될 것이다.

이러한 방식의 미디어 수용은 미디어를 통한 언어적 실천, 즉 생산에 대한 교육으로도 확장되어야 한다고 본다. 예를 들어 어떤 신문이나 방송을 통해 어떤 자원봉사활동 단체에 관한 기사를 접한 학생이 그 단체에 대해 좀더 자세하고 다양한 정보를 얻기 위해 하게 되는 다양한 메시지 생산 방식을 고려해 볼 수 있다. 우선 아는 사람에게 물어볼 수 있을 것이다. 이 경우에도 직접 얼굴을 마주한 자리에서 말하고 들을 수도 있지만, 전화나 이메일과 같은 통신 미디어를 경유할 수 있는데, 어떠한 매체를 통한 것인가에 따라 메시지를 조직하고 전달하는 방식, 음성 언어 혹은 문자 언어의 톤(tone), 스타일 등은 크게 달라질 것이다. 얻어진 정보를 보다 많은 사람들과 나누기 위해 비디오를 제작해 동영상 파일로 저장해 웹사이트에 올리기로 한다면, 영상 언어의 작용 방식 뿐 아니라 웹사이트를 통한 소통에 있어 고려해야 할 점 등 알아야 할 것들이 더 많아질 것이다. 따라서 이제 전통적인 언어를 통한 소통 능력을 가르치고 배우는 것 역시 경유하는 매체의 특성에 따른 차이점을 이해하고 적용할 줄 아는 문화적 능력을 포함해야 한다고 본다.

한편, 전통적인 언어 및 다양한 미디어를 통한 소통 활동과 생산물을 문학교육적 관점에서 재규정하는 것은 전통적인 문학교육에서 다소 소홀히 다루어졌다고 할 수 있는 문학의 산업적 측면을 고려하여 문학 텍스트를 읽고 쓰게 하는 교육에 관심을 기울일 것까지도 요청한다. 예를 들어, 문학 텍스트 읽기와 관련해서는 특정한 문학 텍스트가 '문학성' 있는 것, 가치로운 것, 혹은 대중적이거나 인기 있는 것으로 판단되는 현상을 온라인/오프라인, 그리고 단행본/계간지/무크지/동인지/일반 잡지/교육용 도서 등과 같은 출판 산업 및 인쇄 매체 내의 다양한 출판 방식이라는 맥락 속에서 이해하는 것이 필요할 것이다. 또, 문학 텍스트 쓰기와 관련해서는 학생들의 창작물을 어떠한 매체를 통해 독자와 만나게 할 것인가를 고려하게 하는 것도 필요할 것이다. 이는 단지 도서의 판매 부수나 웹사이트의 조회수를 고려하도록 가르쳐야 한다는 것이 아니라, 문학 텍스트의 독자 혹은 작가로서의 학생들이 내리게 되는 문학적 가치와 소통 방식에 대한 보다 입체적인 이해를 도모해야 한다는 것이다.

이러한 학습은 예를 들어, 인쇄 매체를 통해 ‘뜨는’ 문학에 대한 이해, 그리고 ‘스타’ 작가라는 사회 문화적 현상에 대한 이해를 포함할 것인바, 이는 대중 매체를 통해 ‘뜨는’ 영화/TV 드라마/음악과 ‘스타’ 배우/뮤지션 등에 대한 비교를 통해 더욱 효과적으로 이루어질 수 있을 것이다. 이 경우 최근 ‘주례사 비평’ 등의 용어를 만들어내기도 한 ‘문학권력논쟁’을 문학 텍스트의 생산 및 가치 부여와 밀접히 연관되어 있는 신문, 계간지 등과 같은 매체적 환경에 대한 이해를 깊이할 수 있을 것인데, 이는 우리로 하여금 문화적 가치 판단을 내리도록 하는 시스템에 대한 이해라는 점에서 문화교육으로서의 리터러시 교육에 있어 중요한 영역으로 포함되어야 할 것이다. 이런 점에서 다양한 매체를 통한 커뮤니케이션 교육의 영역 안에 국어교육의 위상을 설정하는 것은 비판적 사고 능력의 함양을 통해 문화 현상에 대해 깊이 있게 이해하며, 그러한 문화 현상의 수용자 및 생산자로서의 학생들의 위치를 고려하게 한다는 의미에서 성찰적 문화교육으로 나아갈 수 있다고 본다.

3. 능동적이고 성찰적인 ‘독자’로서의 의미생산자를 길러내는 미디어 리터러시 교육

다양한 미디어를 통해 문화적 다양성을 존중하는 커뮤니케이션 능력을 갖춘, 능동적이고도 성찰적인 의미생산자를 길러내는 것이 미디어교육의 목표라고 규정할 때, 과연 ‘능동적·성찰적’ 미디어 읽기란 무엇인가를 어떻게 규정할 것이며, 이를 위한 교사의 역할은 어떻게 규정할 것인가가 핵심적인 문제로 떠오른다. 이를 논의하기에 앞서 우선 미디어 연구 및 교육에서 학생들의 미디어 읽기를 어떤 시각에서 바라보아 왔는가에 대해 간략히 언급할 필요가 있겠다.

‘70년대에서 ‘80년대에 이르는 기간의 미디어 및 문화연구의 주된 패러다임은 미디어와 대중문화의 이데올로기적 측면을 강조하는, 이른바 ‘저항적’ 접근이었다고 할 수 있는데 (Turner, 1996), 이러한 접근법에서는 청소년들로 하여금 미디어의 부정적 영향력으로부터 ‘비판적 자율성(critical

autonomy)'을 갖도록 하는 데 주력했으며, 이 점에서 미디어교육이 일종의 문화정치적 기획으로 자리매김되기도 했다. (Masterman, 1980; 1985) 한편, 이러한 생각은 미디어 텍스트의 의미를 텍스트 자체에 내재해 있는 이데올로기적 메시지로 규정하는 롤랑 바르트의 '신화론'에 그 뿌리를 두고 있었는데 (Barthes, 1972), 청소년들을 그러한 텍스트의 의미를 그대로 받아들이는 수동적 존재로 보는 이론적 가정에 의해 뒷받침되고 있었다.

그러나 '80년대 초반부터 서서히 미디어 텍스트의 이데올로기적 의미에 '저항'하는 비판적 의미생산자로서의 수용자에 대한 가설 및 경험적 연구결과가 축적되기 시작했다. 스투어트 홀(Stuart Hall)의 '선호된 해석(preferred code)', '협상된 해석(negotiated code)', '저항적 해석(oppositional code)'의 세 가지 의미 생산 가설을 통해 미디어 수용자의 능동성을 주장했다. (Hall, 1980) 비록 홀의 의미 생산 이론을 경험적으로 입증하고자 한 데이비드 몰리(David Morley)의 선구적 연구가, 스스로도 인정했듯이 초기에는 수용자의 사회적 지위나 직업 등에 따라 저항적 해석이 가능하다는 식의 '계급결정론'에 빠지는 오류를 범했던 것은 사실이다(Morley, 1981). 그러나 보다 섬세한 연구 방법의 도입을 통해 이러한 오류를 극복해 가면서 '90년대의 미디어·문화연구(Media and Cultural Studies)는 어린이와 청소년을 포함한 수용자들의 미디어 수용의 능동적이고 성찰적인 측면 및 미디어 텍스트 읽기의 사회문화적 측면에 대한 문화기술적 연구를, '수용자 연구(audience research)'라는 패러다임으로 발전하게 되었다 (Moore's, 1993).

수용자 연구는 어린이와 청소년 수용자를 미디어의 부정적 영향력의 '희생자'가 될 가능성이 짙은 '수동적 수용자'로 규정했던 이전의 패러다임에 반발한 나머지, 어린이와 청소년들이 늘 미디어와의 관계에 있어 '현명한', 그리고 그 부정적 영향력으로부터 '해방된' 존재라고 주장하는 극단적 주장의 오류를 범하기도 했다. (Buckingham, 1993:18) 그러나 어린이와 청소년 수용자의 '능동적' 혹은 '비판적' 미디어 읽기에 작용하는 사회문화적 관계, 즉 그들이 미디어를 접하게 되는 사회적 컨텍스트 및 텍스트를 읽는

데 영향을 주는 수용자 자신들의 사회적 포지션, 그리고 그들이 특정한 미디어 텍스트를 접한 후 이에 대해 이야기를 나누며 그 의미를 만들어가게 되는 사회적 관계 등이 텍스트의 의미를 이해하는 데 관련된 어린이와 청소년들의 인지적 능력 못지 않게 커다란 작용을 하고 있다는 사실에 점차 주목하기 시작했다.

이와 관련하여, 어린이들의 텔레비전 읽기를 중심으로 미디어 리터러시 발달에 대한 사회문화적 연구 패러다임의 새로운 전환을 이룬 것으로 평가되는 밥 호지(Bog Hodge)와 데이비드 트립(David Tripp)의 저서, 『어린이와 텔레비전의 관계에 대한 기호학적 접근 (Children and Television: A Semiotic Approach)』을 주목할 필요가 있다. 이에 따르면, 어린이들이 보이는 특정한 텔레비전 프로그램에 대한 반응은 어른들의 그것과 매우 다를 수 있는데, 어린이들의 반응은 그들 자신의 삶에 유효한 의미들을 생산하는 매우 복잡한 인지적·사회적 행위로 이해되어야 한다.

예를 들어, 텔레비전 만화영화에 대해 어린이들이 보인 반응과 이에 대해 어른 연구자가 행한 기호학적 텍스트 분석을 비교해 보면 그 만화영화의 의미 구성이라든가, 이에 대해 말하는 방식 등에 있어 엄청난 차이가 나타나고 있는데, 그 근본적인 이유는 어린이들의 경우 '만화영화'라는 특정한 장르 및 텔레비전 보기 행위에 대한 그들의 이해가 인지적인 측면에서나 사회적인 측면 모두에서 발달 단계에 있기 때문이다. 예를 들어 특히 9세 이하의 어린이 시청자들에게는 음성 혹은 문자 언어의 코드보다는 영상 언어적 코드가 더 많은 의미를 만들어내는데, 그것은 이들이 눈에 보이는 것들을 있는 그대로 받아들이는 경향이 있어서, 여러 가지 단편적인 영상 이미지들이 프로그램 전체로 보면 복잡한 의미 체계 내에서 하나의 일관된 의미를 만들어낸다는 점을 이해하기보다는 여러 가지 모순들이 단순히 얹혀 있는 것으로 이해하는 경향이 있다는 것이다. (Hodge & Tripp, 1986:71)

이런 점에서 볼 때 흔히 부모나 교사를 포함한 어른들에 의해 단지 '시간 낭비'일 뿐인 것으로 여겨지곤 하는 어린이들의 텔레비전 시청은, 사실

상 어린이들이 하나의 TV 프로그램 안에 들어있는 영상 이미지들로부터 특정한 의미를 보다 일관되게 이끌어낼 수 있는 그들 나름의 '문화적 지식'을 축적해가고 있는 시간으로 이해되어야 하며, 더 나아가 그들이 장기적으로 형성하게 될 일종의 '사회에 대한 이해'의 바탕을 이루는 태도 형성에 영향을 주는 '능동적 학습 행위'로 보아야 한다는 것이다. (Hodge & Tripp, 1986:52) 호지와 트립의 이러한 연구 결과는 한국의 어린이들의 미디어 텍스트 수용에 대한 발달심리적, 문화기술적 연구를 통해 비교 검토될 필요가 있으나, 어린이들이 미디어를 통해 사회문화적 지식을 축적해가는 과정을 이해하는 데 있어 중요한 시사점을 던져주고 있다고 본다.

어린이들의 텔레비전 시청을 문화적 지식의 축적 및 사회적 이해의 심화 및 인지적 발달 과정의 일부로 이해하는 것 이외에, 또 한 가지 호지와 트립의 연구에 대해 주목해야 할 점이 있다. 어린이·청소년의 텔레비전 프로그램에 대한 의미 형성 과정이 다른 아닌 담론적 과정(discursive processes)이라는 점, 그 과정에 있어 부모나 교사와 같은 어른 혹은 자기보다 더 나은 이해력을 갖고 있는 동료 아이들의 이야기가 미디어 텍스트에 대한 아이들의 해석에 영향을 미친다는 점, 이 점은 단지 인지적인 과정이 아니라 매우 사회적인 관계라는 점을 보여준 점이 바로 그것이다. 예를 들어 어린이들의 만화영화 해석은 그들이 관계를 맺고 있는 다른 사람들과의 사회적 관계, 특히 어린이들과 이야기를 나눈 어른 연구자와의 대화라는 사회적 컨텍스트를 고려해야 제대로 이해할 수 있다는 것이다.

좀더 자세히 말하자면, 어린이들은 어떤 (텔레비전) 텍스트에 대해 이야기할 때, 크게 두 가지 유형의 서사구조를 보이는 경향이 있는데, '파라타시스(parataxis)'와 '하이퍼타시스(hypotaxis)'가 그것이다. '파라타시스'란 예를 들어 'A는 B이구요, A는 C를 했구요, D랑 친하구요, 나는 B가 좋아요.'라는 구조에서 볼 수 있는 것처럼, 종속 관계를 보이지 않는 병렬적 서사 구조를 말하고, '하이퍼타시스'란 예를 들어 'A는 B인데, 그 이유는 A는 C를 했기 때문이다. A는 D랑 친한데 그것은 A가 B라는 점, 혹은 A가 C를 한 것과 관련이 있고, 그런 점에서 볼 때 나는 B가 좋다.'라는

식으로 종속 관계를 보이는 서사 구조를 말한다. '파라텍시스'는 아직 조리 있게 이야기를 구성할 줄 모르는, 아직 발달 단계에 있는 어린이들의 이야기에서 흔히 볼 수 있다. 흥미로운 점은, 이렇게 '파라텍시스' 서사구조로 만화영화에 대해 이야기할 때의 아이들은 서로간에 차이가 나는 텍스트 이해에 대해 이의 제기를 하지 않는 반면, '하이퍼텍시스'를 통해 비교적 조리 있게 이야기를 전개하는 어른 연구자의 이야기를 들은 후에는 이를 자신들의 이야기 전개 구조에 적극 반영하는 한편, 어른 연구자에게 자신들의 이야기를 인정받으려는 과정에서 어린이들 사이의 의견 대립을 보이기 시작한다는 점이었다(Hodge & Tripp, 1986:146).

이 연구의 탁월한 점은, 좀더 일관성 있고 논리 정연한 이야기 구조를 만들 어간다는 의미에서의 인지적 발달 과정(a process of cognitive development)이 사실은 어린이들과 어른 연구자 사이의 사회적 상호작용, 또 어린이들 서로 간의 사회적 상호작용(social interaction)이라는 사회적 과정과 분리시킬 수 없다는 점을 일깨워준 데 있다. 어른 연구자의 위치를 교사 혹은 부모와 바꾸어 놓고 사고할 때, 이 연구 결과는 미디어 리터러시의 교육에 있어 학습 상황이 갖는 사회적, 담론적 과정의 중요성을 강조하고 있는 점, 다시 말해 미디어 텍스트를 접하는 것 뿐 아니라 그것에 대해 이야기하는 방식을 주도해나가는 어른들의 교육적 역할이 어린이들과 청소년들의 리터러시 발달에 중요한 영향을 미친다는 점을 강조하고 있는 것이다. 이처럼 사회적 과정으로서 미디어 텍스트 읽기를 이해하는 것은 미디어 텍스트 읽기에 대해 얼마나 문화적·교육적 다양성을 견지할 것인가와도 직결되는 문제이다. 단편적인 영상 이미지와 언어적 모티브에 불과한 '파라텍시스'적 의미 서술을 보다 논리적이고 일관된, 그리고 인과관계 설정 및 가치판단을 요구하는 '하이퍼텍시스'적 의미 체계로 만들어 가는 데 있어 어른들의 언어적 설명이 영향을 미치기 때문이다.

한편 십대 중·후반의 청소년들을 대상으로 그들이 즐겨보는 텔레비전 프로그램에 대한 수용자 연구를 수행한 바 있는 데이비드 버킹엄(David Buckingham)은 어린이와 청소년 모두에게 있어 텔레비전 프로그램의 즐거움을 다시 이야기해보는 것, 그리고 그 프로그램의 장르와 현실 재현 등

에 대해 일정한 판단을 내리는 것과 같은 행위는 그들의 지속적인 자아정체감의 형성과 밀접하게 관련되어 있다고 말한다. (Buckingham, 2000) 이는 어린이와 청소년들이 미디어에 대해 이야기하는 것에 대한 담론분석(discourse analysis)을 통해 드러나는데, 어떤 대상이나 인물, 사건에 대한 그들의 이야기가 어떠한 사회적 가정과 가치, 그리고 자신의 판단을 통해 규정하고 있는가는 그들이 의식적 혹은 무의식적으로 선택하는 단어의 성격이나 말하기 방식 등을 통해 드러난다.

이런 점에서 볼 때, 미디어 리터러시의 교육은 단지 읽고 쓰기라는 인지적 과정만을 강조하는 데서 벗어나, 미디어와 어린이·청소년이 맺는 사회적, 담론적, 정서적 관계에 주목하면서 이를 토대로 하는 의미 협상 과정 및 자아정체감의 형성에 대해 학생들 스스로 인식하게 해야 한다고 본다. 미디어 텍스트에 대한 비판적 의미 분석을 중심으로 한 접근 방법이 자칫 텍스트에 대한 교사의 해석과 입장을 마치 정답인양 제시하게 될 우려가 있다는 점 또한 텍스트 해석을 중심으로 한 교사와 학생의 교실 안 소통에 있어 조심스럽게 고려하면서, 학생들 스스로의 개인적·사회적 경험과 위치를 반영한 다양한 문화적 읽기를 학습공동체 혹은 해석공동체로서의 국어 교실 안에서 나누게 할 필요가 있는 것이다. 이런 점에서 볼 때 그러한 과정을 주도적으로 이끌어갈 주체로서의 교사의 역할의 중요성은 아무리 강조해도 지나침이 없을 것이다.

4. 미디어 텍스트의 '작가'로서의

의미생산자를 길러내기 위한 미디어 교육

미디어 텍스트를 '읽는' 교육 혹은 '비평' 교육은 국어교육 내에서 그 영역을 비교적 점차 넓혀온 반면, 미디어 텍스트를 '쓰는' 교육 혹은 '제작' 교육은 아직까지 많은 경우에 있어 특별활동의 영역 속에 남겨져 있다. 그 이유는 현실적으로 영상 촬영이나 편집 등을 위한 기자재 등의 시설이 학교에 제대로 갖추어져 있지 않다는 점, 그리고 이러한 시설을 활용해 새로운 미디어 '언어'로 커뮤니케이션할 줄 아는, 그런 의미에서 '미디어 리터리트

(media literate)'하다고 말할 수 있는 교사의 절대 부족에 기인할 것이다.

그러나 미디어 '쓰기' 교육의 이러한 현실은 인문학에 뿌리를 둔 국어교육의 테크놀로지에 대한 두려움 뿐 아니라, 학생들의 감성적 자기 표현을 위주로 한 글쓰기 교육이 뒷전으로 밀려나다시피 한 논리적 글쓰기 위주의 편향적 쓰기 교육에도 기인한다고 본다. 따라서 미디어 텍스트 '쓰기' 혹은 제작 교육이 새로운 기술을 바탕으로 한 일종의 '타이핑' 기술의 습득이라는 차원을 넘어서 새로운 매체 '언어'를 통한 커뮤니케이션의 주체, 다시 말해 미디어 텍스트의 '생산자/작가'로서의 능력을 학생들에게 길러주는 차원으로 사고되기 위해서는 일종의 '창작교육'적 차원에서 미디어 리터러시의 교육을 바라볼 필요가 있으며, 이러한 교육을 통해 어떠한 감수성을 가진 아이들을 길러내고자 하는가 하는 근본적인 문제를 고민할 필요가 있다.

미디어교육이 발달한 외국의 경우에도 대체로 미디어에 대한 비판적 분석을 위주로 한 접근은 학교교육에서 많이 다루어졌은 반면, 청소년들만의 독특한 목소리를 표현하는 방식으로서의 미디어 제작을 통한 일종의 표현 교육은 학교 밖 청소년 문화시설들에서 주로 청소년 문화교육 내지 시민교육 차원에서 이루어졌은 경우가 많다. 역사적으로 보자면, 1960년대 말 유럽에서 벌어진 새로운 정치·사회·문화 운동이 비디오의 대중적인 보급과 맞물리면서 사회 운동을 활성화할 수 있는 새로운 종류의 매체로서 비디오가 주목받게 된 점, 일반인이 접근하기에는 너무나 세련된 테크놀러지와 특정한 이데올로기적 체제에 기반하고 있는 것으로 보여졌던 주류 텔레비전 방송에 대한 대안적 문화 운동의 매체로서 비디오가 떠오르게 된 것과 맞물리면서, 비디오 제작 교육은 사회 문화를 변화시킬 수 있는 새로운 시대의 리터러시 교육의 핵심으로서 그 교육적 중요성을 주목받게 된 점을 들 수 있다(Willener et al, 1976:132).

이러한 시대적 배경과 유사한 움직임이 현재 한국 상황에서는 디지털 비디오 카메라 및 인터넷의 대중적인 보급, 그리고 시민사회의 성숙을 바탕으로 한 '퍼블릭 액세스(public access)' 운동으로 나타나고 있다. 시민이 직접 참여하는 방송을 공중파·케이블·위성 방송에 의무적으로 내보내도

록 한 방송법의 개정(2000년)) 이주영, '퍼블릭 액세스의 한국적 실험 : KBS 열린 채널' 참조.

(<http://www.coincine.co.kr/essay/kbs.shtml>)을 계기로 일반 시민과 청소년을 대상으로 각종 미디어 제작 능력에 대한 교육의 필요성이 제기되게 되었고 이는 각 지역의 (영상) 미디어센터 건립과 맞물리면서 미디어교육에 대한 관심을 증폭시키게 되었다.) 영상미디어센터 설립 및 미디어교육에 대한 관심에 대해서는 한국독립영화협회와 영화진흥위원회의 토론 자료, <영상미디어센터 발전 방향에 대한 토론회> (2001년 12월 6일) 참조.

새로운 매체로 '썬어진' 텍스트의 의미를 능동적·비판적으로 생산하는 '읽기' 차원에서의 미디어교육 뿐 아니라 청소년과 시민 한 사람 한 사람이 새로운 매체를 통해 자신의 생각과 느낌을 표현할 수 있도록 하는 '쓰기' 차원의 미디어교육의 중요성이 강조되고 있는 것이다.

그런데 사실 이러한 의미에서의 미디어교육은 학교 밖 사회시설에서만 강조될 성질의 것이 아니라 학교교육에서도, 특히 국어교육의 영역으로 적극적으로 포용해야 하는 것이다. 비디오 촬영이나 편집 시설과 기법에 대한 이해가 교사와 학생들에게 현실적으로 부담스럽다면, 스토리보드(storyboard) 등을 활용하여 구상 차원까지만 해 보는 연습 활동으로 그쳐도 상관 없다.) 변화하는 미디어 환경과 테크놀로지를 바탕으로 한 미디어 리터러시에 대한 '쓰기' 교육적 차원의 논의에 대해서는 Roy Stafford (1993), Hands-On, London: British Film Institute 및 Roy Stafford (1995), Nonlinear Editing and Visual Literacy, London: British Film Institute를 참고할 것.

좀더 전문적인 제작 교육은 그것을 담당할 곳과 학교가 연계해서 하는 방안을 고려할 수 있기 때문이다. 여기서 문제 제기의 핵심은 리터러시 교육의 대상이 되는 커뮤니케이션 매체의 다양성을 인정하면서 각각의 매체 '언어'를 통해 학생 스스로가 소통의 주체가 되어 특정한 종류의 미디어 텍스트를, 구체적인 수용자를 대상으로 생산할 수 있는 능력을 가르치는 데

있기 때문이다. 예를 들어, 어떤 시 작품, 신문 1단 기사, 혹은 만화 한 컷 등을 보고 받은 느낌을 바탕으로 단편 영화를 만드는 작업을 한다고 하자. 이러한 작업 과정에서 가장 중요한 것은 동기를 부여하는 시, 신문 기사, 만화 등의 텍스트를 나름대로 해석하고 그 해석을 교사 및 동료 학생들과 토론하면서 자기의 느낌, 그리고 만들고자 하는 이미지를 정확한 언어로 표현해 내는 것, 이를 통해 자신의 영상 언어를 통한 소통 능력을 길러나가는 것이다. 이러한 과정은 그 자체로 시, 신문 기사, 만화 등과 같은 언어적 텍스트에 대한 해석 능력을 기르는 과정이라는 점에서 전통적인 국어교육에서 얻고자 하는 효과를 정확히 반영하고 있는 것이다. 한편, 음성이나 문자 언어를 완전히 배제한 순수한 영상 언어는 거의 존재하기 어렵다는 점, 달라진 매체 환경 속에서 음성이나 문자 언어는 이미지와 영상 언어와의 공존하는 방식으로 존재하는 경우가 많다는 점, 따라서 멀티 리터러시의 관점에서 소통의 방법을 교육하는 것이 필요하다는 점 등에서 이러한 활동의 국어교육적 효과를 설명할 수 있을 것이다.

그렇게 했을 때 정작 문제가 되는 것은, 미디어 제작이라는 사회적 실천과 관련하여 어떻게 미디어 테크놀로지에 대해 가르칠 것인가라고 본다. 이런 문제를 고민하는 데 있어 진 레이브(Jean Lave)와 에티엔 웅거(Etienne Wenger)의 『맥락이 있는 배움(Situated Learning)』은 미디어교육을 커리큘럼적인 측면에서 새롭게 고려하는 데 많은 시사점을 주고 있다.) 우리말로로는 『상황학습』이라는 제목으로 번역본이 나와있다. 이 글에서는 ‘현실에 터한 배움’, ‘교실 안에서의 학습의 맥락과 현실 속에서의 그 배움의 맥락이 동떨어지지 않은 실질적인 배움’이라는 ‘situated learning’의 의미를 보다 잘 살리기 위해 ‘맥락이 있는 배움’이라는 제목을 달아보았다.

레이브와 웅거에 따르면, 테크놀로지를 배우는 것은 단지 그 도구의 사용법을 배우는 것이 아니라 “특정한 테크놀로지가 실현되어 온 역사에 대해 배우고 그것을 바탕으로 한 문화적 삶에 직접적으로 참여하는 것”이다. (Lave & Wenger, 1991:101) 이를 미디어교육에 적용하면, 미디어 제작을 위해 미디어 테크놀로지와 테크닉에 대해 배우는 것은 단지 카메라나 컴퓨터의 작동법에 대해 배우는 차원에 그치는 것이 아니라, 스크린 상에

이미지를 특정한 방식으로 구성하는 것과 관련된 특정한 사회역사적 실천으로서의 미디어 관습(conventions)과 만나는 의미를 갖는다.

레이브와 웅거의 예를 들어 설명하자면 (Lave & Wenger, 1991: 103), 우리는 창문이 존재함에도 불구하고 그것을 통해서 건물 안에서 건물 밖의 풍경을 바라볼 수 있다. 이처럼 우리가 창문을 통해 창문 너머의 사물을 바라볼 때 창문은 우리에게 '보이지 않는(invisible)' 존재이다. 다른 말로, 이 때 우리는 창문에 주목하거나 신경을 쓰지 않는다. 그러나 만약 창문이 깨끗하게 닦여있지 않다면 우리에게 창문 너머의 사물이 보이게 되는 방식에 대해 주목하게 될 것이다. 다시 말해, 창문은 우리에게 '보이는(visible)' 존재가 된다. 이를 영화나 텔레비전과 같은 미디어 텍스트에 적용해 보면, 보통의 경우 우리는 특정한 영화나 텔레비전 텍스트의 제작에 사용된 테크닉에 그다지 주의를 기울이지 않는다. 다시 말해 그 테크닉들은 우리에게 '보이지 않는(invisible)' 존재이다. 그러나 만약 영화나 텔레비전이 특정한 현실을 구성하는 방식에 의해 우리의 인식이 어떻게 영향을 받는가에 대해 문제삼으며 보기 시작하면 그 테크닉들은 우리 눈에 띄게 된다. 그것들이 '보이는(visible)' 것이다. 스크린 상의 현실 구성을 관객들에게 노출시키지 않기 위해 보통은 사용을 꺼리는 '점프 컷(jump cut)'을 일부러 사용함으로써 영화를 본다는 행위 자체에 대한 관객의 의식을 일깨우려 했던 장 뤽 고다르(Jean Luc Godard)의 편집 기법은 이처럼 '보이지 않는(invisible)' 테크닉을 문제 삼는 방식의 테크닉을 사용한 감독이었다는 점을 기억할 필요가 있다.) 보다 자세한 논의는 줄고 (2001), *Theory, Practice and 'Empowerment' in Media Education: A Case Study of Critical Pedagogy* (unpublished PhD thesis), Institute of Education, University of London의 제 3장 'Theorising teaching and learning in media education: the situative perspective'를 참조.

이와 같은 예에서 볼 수 있는 바와 같이, 미디어 제작 교육을 '쓰기' 교육 혹은 '표현' 교육 차원에서 국어교육에 수용하는 경우, 이러한 새로운 매체 '언어'를 통한 의미 구성 방식이 어떠한 사회문화적 실천을 의미하는가

에 주목하는 것을 포함해야 한다는 점을 강조하고 싶다.

5. 미디어 리터러시 교육에 있어서 교사의 역할

학생들과 교사들이 내리는 문화적 가치의 판단을 포함한 미디어 텍스트 의미의 구성은 그들의 사회적 경험 등에 따라 각기 다르게 마련이다. 이 점을 고려할 때, '텍스트 의미의 다양성'이라는 문제를 구체적인 '비평'과 '제작'을 다루는 교육의 장에서 어느 정도로 허용할 것인가 하는 점은 매우 근본적인 고려 사항으로 제기된다. 교사가 가르칠 만 하다고 혹은 '교육적'이라고 판단하는 가치적 측면을 어느 정도로 교실이라는 '학습 공동체'에서 합의하도록 할 것인가의 문제인데, 자칫 잘못하면 원칙 없는 다양성을 허용하는 방향으로 나아갈 수도 있고, 또 반대로 의미의 다양성을 허용하지 않으면서 교사의 읽기만을 일방적으로 강요하는 방향으로 나아갈 수도 있기 때문이다.

레이브와 웅거의 인류학적 학습 이론에 따르면, 학습자들은 어떤 특정한 사회적 실천을 공유하는 하나의 '커뮤니티(community of practice)'의 새로운 구성원(new comers)으로 학습의 장에 들어온다. 수영을 배우러 수영장에 간 사람이 이미 수영할 줄 아는 사람들의 커뮤니티에서 인정하는 '수영 능력'을 배움으로써 '수영할 줄 아는 사람'으로서의 일종의 '멤버십'을 얻을 수 있는 것처럼, 미디어 '읽기' 혹은 '쓰기'를 배우는 학생은, 미디어 비평 혹은 제작에 관련된 일정한 훈련을 이미 거쳐 미디어 비평 혹은 제작 활동을 하고 있는 사람들이 구성된 일종의 '커뮤니티'에서 인정하는 특정한 능력을 배움으로써 일종의 '멤버십'을 얻게 된다. 이와 같은 멤버십을 얻는 과정을 매개하는 곳 중의 하나가 학교이고, 또 구체적인 매개자가 바로 교사라고 할 수 있다. 미디어 비평이든 제작이든 학교에서 가르치는 이에 대한 특정한 능력은 학교 안에서만 통용되는 것이 아니라, 현실 사회의 맥락 속에서 통용되는 것이 일정하게 걸려진 것이기 때문이다.

그런 점에서 미디어교육은 미디어 텍스트 읽기를 중심으로 하는 데서 벗

어나 미디어가 어떻게 사회적으로 배포되고 사용되는가에 보다 더 많은 관심을 기울일 필요가 있다는 문화교육적 관점에 귀를 기울일 필요가 있을 것이다. 데이비드 버킹엄(David Buckingham)과 줄리안 세프턴-그린(Julian Sefton-Green)이 『문화연구, 학교에 가다(Cultural Studies Goes to School)』에서 주장하고 있는 바와 같이, 미디어에 대한 보다 본격적인 교육은 미디어 텍스트의 생산과 수용을 둘러싼 '문화적 과정(cultural process)'에 대한 탐구'라는 보다 넓은 영역 속에 위치지워져야 하며, 이런 점에서 미디어교육은 문화연구(Cultural Studies)의 일부가 될 필요가 있다. 학생들에게 문화연구라는 특정한 학문의 이론을 가르치라고 주장하는 것은 아니다. 학생들이 자신의 문화적 경험을 통해 발달시키는 그들 나름의 '일상적' 능력과 '이론'에 대해 이해하고 그것들에 대한 존중을 바탕으로 문화를 학습하자는 것이다(Buckingham & Sefton-Green, 1994:217).

누구나 다 전통적인 리터러시 교육을 통해 글을 쓰고 읽는 법을 배웠듯이, 이제는 누구나 다 새로운 의미의 리터러시 교육을 통해 다양한 매체를 통한 커뮤니케이션 능력을 배울 필요가 있는 시대가 되었다. 다양한 매체 '언어'를 통해 텍스트를 '읽고 쓰는' 능력의 교육이, 앞서 제시한 바와 같이 단지 매체의 다양성 뿐 아니라 가치의 다양성을 포괄하는 문화교육적 차원에서 이루어져야 한다는 점, 그러한 교육에 있어 학교 안팎의 사회문화적 실천으로서의 미디어 리터러시를 매개하는 교사의 역할은 매우 중요하다. 그리고 현재의 제한된 학교 교육과정에서 미디어 리터러시를 가르칠 수 있는 교과로서 국어 교과는 큰 역할을 담당해야 한다고 본다. 이를 위한 보다 실천적인 방안으로서의 교사 양성 및 연수 프로그램에는 신문, 잡지, 책 등과 같은 인쇄 매체, 텔레비전, 영화 등과 같은 영상 매체, 인터넷을 포함한 멀티미디어의 작용 방식에 대한 이해 및 문화사적 이해, 청소년들의 미디어 문화에 대한 이해, 미디어교육의 다양한 접근방법의 이론 및 실천의 사례, 학교 안팎의 미디어교육 현장의 참여 관찰, 국내외의 미디어교육 학습 자료 검토 및 제작 능력 배양, 미디어교육 실습 등의 다양한 프로그램이 포함되어야 할 것이다. 이에 대한 보다 체계적인 논의는 이 논문의 후속 작업이 되어야 할 것이다.

참고 문헌

- Barthes, R. (1972), *Mythologies (selected and translated by Lavers, A.)*, London: Granada
- Bowker, J. (ed.) (1991), *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*, London: British Film Institute
- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (1994), *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*, London: Talyor & Francis
- Buckingham, D. (1993), *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*, London & Washington, D.C.: The Falmer Press
- Buckingham, D. (2000), *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*, Oxford: Polity Press
- Hall, S. (1980), 'Encoding/decoding' in *Centre for the Contemporary Cultural Studies*, University of Birmingham, *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*, 1972~79, London: Hutchinson
- Hodge, B. & Tripp, D. (1986), *Children and Television: A Semiotic Approach*, Cambridge: Polity Press
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press
- Lincoln, Y. (1995), 'In Search of Students' Voice', *Theory Into Practice*, vol.34, no.2, pp.88~93
- Masterman, L. (1980), *Teaching about Television*, London & Basingstock: The Macmillan Press
- Masterman, L. (1985), *Teaching the Media*, London & New York: Routledge
- Moores, S. (1993), *Interpreting Audiences: The Ethnography of Media*

- Consumption*, London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE
- Morley, D. (1981), 'The Nationwide Audience: A Critical Postscript', *Screen Education*, no.38, pp.3~14
- New London Group, the (1996), 'A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures', *Harvard Educational Review*, vol.66, no.1, pp.60~92
- Stafford, R. (1993), *Hands-On*, London: British Film Institute
- Stafford, R. (1995), *Nonlinear Editing and Visual Literacy*, London: British Film Institute
- Turner, G. (1996), *British Cultural Studies: An Introduction (2nd edition)*, London & New York: Routledge
- Willener, A., Milliard, G. & Ganty, A. (1976), *Videology and Utopia: Explorations in a New Medium*, (translated and edited by Burfield, D.), London: Routledge & Kegan Paul
- 정현선 (Hyeon-Seon Jeong) (2001), *Theory, Practice and 'Empowerment' in Media Education: A Case Study of Critical Pedagogy (unpublished PhD thesis)*, Institute of Education, University of London

<초록>

성찰적 문화교육으로서의 미디어 리터러시 교육

정 현 선

본고는 새로운 미디어 환경과 그에 따른 새로운 커뮤니케이션 방식을 국어교육의 장에 어떻게 수용할 것인가의 문제를 고찰하고 있다. 인쇄 매체 중심으로 이루어져 온 국어교육이 전통적인 리터러시 교육을 넘어서, 변화된 시대적 요청에 부응하는 새로운 미디어 리터러시 교육이라는 보다 넓은 커뮤니케이션 교육의 영역 속에서 그 위상과 사회적 역할을 재고해야 한다는 것이 주요 논지이다. 필자는 이를 능동적이고 성찰적인 '독자'를 길러내기 위한 미디어교육, 미디어 텍스트의 '작가'로서의 의미생산자를 길러내기 위한 미디어교육 및 이를 위한 교사의 역할이라는 세 가지 차원에서 논의한다. 이러한 논의는 미디어 텍스트에 대해 (1) 누가 왜 소통하고 있는가 (2) 어떤 종류의 텍스트인가 (3) 어떻게 생산된 텍스트인가 (4) 그 텍스트의 의미는 어떻게 알 수 있는가 (5) 누가 텍스트의 의미를 받아들이는가? (6) 텍스트는 대상을 어떻게 재현하고 있는가와 같은 여섯 가지 측면을 고려하는 성찰적 문화교육이 되어야 하며, 이러한 관점은 전통적인 인쇄 매체를 통해 생산되는 언어 텍스트에도 일관되게 적용되어야 한다고 주장한다.

【핵심어】 미디어 리터러시, 미디어교육, 성찰적 문화교육, 커뮤니케이션 교육, 소통, 수용자, 의미 생산자

〈Abstract〉

Reflexive Cultural Education in Media Literacy in Korean Language Education

Jeong, Hyeon-seon

This article explores the issue of media literacy in Korean language education, considering the changes in the ways of communication in the society. The main argument of the article is that the subject of Korean needs to reconsider its curriculum in order to teach the students how to communicate through diverse media, and therefore to move beyond the traditional, print-based literacy towards media literacy. The aims of media education as 'reflexive cultural education' are then discussed as making students active and reflexive 'readers' and 'writers' of media texts. Following this, the article explores the role of the teacher of media education as providing the students with relevant competences of media criticism and production. The article also argues that the perspectives of reflexive cultural education to teach the complex aspects of media texts, i.e., agencies, categories, technologies, languages, audiences and representation - needs to apply to the teaching of the traditional, print-based texts, including literary texts.

【Key words】 media literacy, media education, reflexive cultural education, communication, audience, meaning producer