

디지털 리터러시의 국어교육적 고찰

정현선*

〈 차례 〉

- I. 들어가며: 디지털 미디어 시대의 리터러시
- II. 디지털 리터러시에 관한 사회문화적 담론
- III. 디지털 리터러시의 개념과 하위 범주 및 적용 사례
- IV. 전망과 과제

I. 들어가며: 디지털 미디어 시대의 리터러시

1. 문화교육으로서의 미디어 교육: 관점의 문제

국어교육 내 미디어 교육 수용에 관한 논의는 주로 대중매체를 통해 생산되고 향유되는 문화 텍스트를 국어교육의 대상에 포함하는 문화교육의 관점에서 이루어져왔다.¹⁾ 여기서 문화교육이란 “외국어교육론에서 파생한 기능적 문화교육관이나 문화전달주의적 교육 이론, 자문화 우월

* 경인교육대학교 국어교육과

1) 이 글에서 의미하는 미디어 교육의 개념은 미디어를 통해 매개되는 언어와 기호의 의미 작용 및 미디어의 소통적 특성에 대한 교육인 ‘미디어에 대한 교육’을 뜻하는 것으로, 미디어를 활용한 국어교육은 제외된다. 미디어 교육의 개념에 대한 보다 자세한 내용은 안정임·전경란(1999), 스가야 아키코(2001), Buckingham(2003, 2004), 정현선(2004a: 387-388) 등을 참조할 것.

주의, 복고주의 등에서 주장하는 문화 자체의 교육과는 구분되는 것”으로 (김창원, 2002), “대중문화를 교육의 대상이자 주체인 학생들의 삶의 맥락 속에 자리하고 있는 것으로 보고, 이것을 교육의 내용으로 끌어들이어 학생들 자신이 접하는 문화 텍스트의 의미를 스스로 찾아내고 이에 대한 평가를 내리며, 그러한 해석과 평가가 나오게 된 해석자의 문화적 맥락과 대화하는 가운데 스스로의 정체성과 사회 문화에 대한 판단력과 문화적 능력을 갖게 하는 교육”(정현선, 1997: 238)을 말한다.

물론 이러한 문화교육에 관한 논의는 ‘문화 능력’의 내포에 관한 보다 세밀한 검토를 필요로 한다. 그러나 이는 전통 문화를 계승·발전시킨다는 소극적 관점에서 벗어나 적극적인 문화 창조를 강조한다는 점에 그 의미가 있다고 보는데, 이런 측면에서 문화 능력, 그리고 나아가 국어 능력 자체의 재개념화에 대한 필요성의 주장(김창원, 2002; 박인기, 2002; 최인자, 2002)과 맞닿아 있다. 한편 국어교육 내 본격적인 미디어 교육의 논의는 ‘매체언어교육’이라는 문제의식(김대행, 1998)에 힘입어 발전하게 되었는데, 이는 미디어를 단지 국어교육에 수단적으로 활용하는 것이 아니라, 미디어의 소통경로 및 양식적 의미를 포함하는 새로운 접근과 방법론의 모색(최병우·이체연·최지현, 2000)을 의미하는 것으로 나아갔다.

이미 현실의 문화 영역에서는 디지털 미디어의 발전으로 인해 기존의 생산자-소비자 간의 관계가 무너지고 생산-소비의 동일체로서 ‘생비자(生費者, prosumer)’가 강조되고 있다는 점을 고려할 때²⁾, 국어교육도 학습자를 문화적 교양의 대상이라기보다는 이른바 ‘디지털 민중’, 즉 능동적인 문화 생산자로 인정하고 국어 수업이 문화 창조의 장이 될 수 있도록 해야 한다는 주장(김창원, 2002)이 제기되었는데, 이 역시 미디어 교육과 관련된다. 이처럼 학습자가 향유하고 있는 ‘지금/여기’의 문화에 대한 교육, 특히 이를 매개하는 미디어의 교육을 강조하는 것은 학교교육이 학습자의 삶에 적합성을 지녀야 한다는 상황학습이론(Lave & Wenger, 1991)

2) ‘생비자(prosumer)’란 직업적 측면에서는 아마추어이지만 상당히 전문적인 지식을 지닌 소비자(‘professional’+‘consumer’)이자, 자신이 구매한 상품에 변형을 가할 수 있는 능력을 지닌 소비자(‘producer’+‘consumer’)를 뜻한다(McFedries, 2000).

과도 맥을 같이 하는 것이다. 이 글은 이와 같은 문화교육적 관점을 바탕으로, '디지털 미디어에 의해 생산된 텍스트의 비판적·창의적 수용과 생산 능력'을 뜻하는 디지털 리터러시의 국어교육적 함의를 보다 구체적으로 탐색함으로써, 리터러시 재개념화 논의의 진전에 기여하고자 하는 바람에서 쓰여졌다.

2. 국어교육학적 안팎의 미디어 교육 논의 현황

최근 몇 년간 국어교육 내 미디어 교육의 수용에 관한 논의는 신문·라디오·텔레비전·광고·영화·인터넷·휴대전화 메시지·사이버문학 등의 개별 미디어 장르 교육에 대한 연구(김성진, 1998; 강내원, 2001; 이채연, 2001; 염은열, 2002; 노은희, 2002; 이창덕, 2003; 류수열, 2003; 김외곤, 2003; 허재영, 2003; 김경옥, 2003; 이관규, 2003; 권순희, 2003 등) 및 학교 현장에서의 적용 사례 연구(김정자, 2002; 김민정·이채연, 2002; 우한용 외, 2003; 정현선, 2004; 채새미, 2004; 한성일, 2004 등)로 구체화되면서 양적으로 급성장해온 것이 사실이다. 그리고 이러한 학계의 논의에 힘입어 교사들의 관심 역시 점차 단순한 미디어 활용 교육의 차원에서 벗어나 미디어 자체의 소통적 특성 및 어린이·청소년의 미디어 문화에 대한 관심으로 확장되었다(홍완선, 2003). 우리말교육연구소 매체연구부를 중심으로 한 영국·캐나다·호주 등 외국의 자국어교육과정에 대한 번역 작업(전국국어교사모임 교육과정 연구소, 2002a, 2002b), 자체 교육과정 개발안 마련(전국국어교사모임 부설 국어교육연구소, 2000), 대안교과서 『우리말 우리글』 내 '이미지 읽기' 단위 집필(전국국어교사모임, 2001, 2002a, 2002b, 2003) 등은 그 대표적인 성과라 할 수 있는데, 현재는 『국어시간에 매체 읽기』(가제)라는 미디어 교육 교재가 개발되고 있는 상황이다(서울경기국어교사모임 매체연구부, 2004).

그러나 이와 같이 국어교육 내 미디어 교육에 대한 연구가 학계와 교육현장 모두에서 비교적 빠른 기간 내에 급속도의 대중화와 양적 확산을 이루었음에도 불구하고, 정작 앞서 논의한 리터러시의 재개념화 문제는

학계에서 체계적으로 검토되지 못한 채 여전히 개별 학자들의 문제제기에 그치고 있다. 따라서 이제는 이러한 연구와 실천의 양적 확산 및 대중화를 바탕으로 국어교육 내 '리터러시의 재개념화'라는 주제를 본격적으로 다루어야 하는 시점이 아닌가 생각된다. 이는 국어교육학계 내의 리터러시 개념에 대한 이론 정비와 이에 따른 국어교육 실천의 내적 체계화를 위해서도 반드시 필요한 일이지만, 현실적 측면에서 볼 때 최근 우리 사회의 주요 의제 가운데 하나로 떠오른 미디어 교육의 학교교육 내 제도화와 관련하여 시급히 논의되어야 할 과제이기도 하다.³⁾

'미디어 교육'이라는 이름 아래 정보통신 윤리 교육, 커뮤니케이션 교육, 창의적/미적 교육, 매체비평 교육, 시민사회 운동 등이 개념적·실천적 혼선을 빚으며 복잡하게 시행되고 있는 현 상황에서 무리하게 추진되고 있는 미디어 교육의 제도화 논의는, 학교교육 현실에 대한 이해나 학습자의 지적·정서적·사회적 발달과정에 대한 고려, 그리고 관련 교과인 국어·사회·미술 등의 교과교육 전문가들과의 협의가 거의 전무한 상태에서 이루어지고 있다는 점에서 매우 심각한 문제점을 보이고 있다(정현선, 2004d).

이런 가운데 최근 문화관광부에서는 현대 한국 사회가 생산력 중심의 산업사회에서 창조력 중심의 지식·문화사회로 전환되면서 '창의적 문제

3) 이는 시민사회 영역에서 텔레비전과 신문 등에 대한 미디어 감시 운동으로 시작되었던 미디어 교육이 방송위원회·한국언론재단·한국방송영상산업진흥원 등의 미디어 교육 지원 사업을 통해 학교 교육에 편입되기 시작하고, 제 7차 교육과정의 도입으로 인해 학교장 재량에 따라 다양한 선택과목 도입이 가능해짐에 따라, 한국언론학회와 한국영화학회에서 각각 미디어 및 영화 과목을 독립 선택 과목으로 제도화할 것을 추진하면서 더욱 촉발되었다. 과연 독립교과로서의 영화 교육이 초·중등학교에서 필요한가를 둘러싸고 개별 장르인 영화 교육이 아니라 미디어 교육의 하위 범주로서 영상문화교육이 필요하며, 이는 국어·사회·미술 등 관련 교과 교육과정 및 재량활동에서의 실시 가능성 등과 관련하여 단계별 학습 목표와 내용, 관련 교사(재)교육 문제 등이 심도 있게 논의되어야 한다는 주장이 확산되고 있다(심광현·김미현 외, 2003). 영화학회의 영화 교육 제도화 추진 현황 및 정책 연구에 대해서는 한국영화학회 영화교육위원회(2004)를, 그리고 이러한 움직임에 관한 비판적 논의로는 박수경(2003a, 2003b), 정현선(2004d)을 참조할 것.

해결 능력'을 갖춘 인력에 대한 수요가 증대하고 있으며 이에 따라 교육 전반에서 창의적 관점의 인성교육과 감성교육이 강조되고 있다는 인식하에, '문화예술교육'의 제도화를 교육인적자원부와 협의 속에 추진하고 있다(문화관광부, 2004a: 52-60). 여기서 국어교육과 직접 관련된 내용은 국어·음악·미술 등 문화예술 분야 교과 수업에 대한 지원을 위해 교재, 교안 개발 및 초등학교 교원 연수 프로그램 개발을 추진하겠다고 밝힌 부분이다.

또한 이와 관련하여 추진되는 '새 예술정책'에서는 디지털 시대에 걸맞게 수요자 중심의 문화예술정책을 확대하기로 하고 '매개자 교육'을 강화하기로 하였는데(문화관광부, 2004b: 435), 이 또한 교사교육 정책에 있어 국어교육과 직접 관련되는 대목이다. '문화예술교육'의 맥락과는 별도로 언어적 규범과 국민의 현실 언어생활 사이의 괴리감을 해소하는 한편, 국어 자원의 확충을 통해 사고와 토론·정보전달·문화콘텐츠 창출 등 '새 언어문화의 형성'을 위한 정책적 노력 집중을 기본방향으로 설정한 것 또한 국어교육과 직접 관련되는 내용이다(문화관광부, 2004a: 207). 정부 차원의 문화 정책 추진에 있어서도 국어교육학계는 미디어 교육의 의제에 대한 일정한 개입을 요청받고 있는 셈이다.

물론 이러한 현실적 요구에도 불구하고 리터러시 교육의 재개념화 논의가 학문과 교육 이외의 이해관계나 정책적 과제가 복잡하게 얽혀있는 현실 논리에 의해 휘둘러서는 안 될 것이다. 많은 이들이 지적했듯이 미디어 리터러시 교육을 국어교육 내에서 어떻게 어느 수준으로 수용하고 체계화할 것인가에 대한 심도 깊은 논의가 더 절실히 필요한 단계이기 때문이다. 필자는 이러한 국어교육학계 내의 학문적 논의야말로, 혼돈의 와중에 있는 미디어 교육의 제도화와 관련된 본격적인 정책 수립과 추진에 있어 국어교육의 자리를 제대로 찾는 것은 물론, 국어교육 바깥의 논의를 보다 생산적으로 이끄는 데에도 도움을 줄 수 있을 것으로 생각한다.

이 글에서는 이러한 문제의식을 바탕으로, 과연 디지털 미디어를 통해 생산되는 언어문화는 어린이와 청소년의 언어문화 및 미적 체험과 관

련된 리터러시 교육에 있어 어떠한 도전을 야기하는가에 대해 살펴볼 것이다. 이를 위해 우선 디지털 미디어와 어린이·청소년 간의 관계에 대한 사회문화적 담론을 고찰하고, 국어교육과 관련된 미디어 교육의 몇 가지 접근법들을 고려하면서 디지털 리터러시의 개념을 고찰하고자 한다.

II. 디지털 리터러시에 관한 사회문화적 담론

1. 미디어 교육에 관한 보호주의적 관점과 낙관주의적 관점

오늘날 어린이와 청소년들의 언어문화는 디지털 카메라·인터넷·핸드폰 등으로 대표되는 각종 디지털 미디어의 보급 및 이로 인한 소통방식의 변화를 간과하고는 온전히 이해할 수 없게 되었다. 디지털 미디어는 문자 텍스트·사운드·이미지·동영상 등 다양한 형태의 정보로 이루어진 메시지 혹은 서비스가 하나의 미디어를 통해 제공되는 멀티미디어적 특성을 지니는 것으로(Monaco, 1999: 171), 이처럼 다양한 정보의 처리를 위해 디지털 압축·전송·복원 기술을 사용한다. 쌍방향성·다대다(多對多) 소통, 무한대에 가까운 커뮤니케이션 채널의 양적 확산 및 네트워크화, 다양한 형태의 정보 통합화 등을 특징으로 하는 디지털 커뮤니케이션은 신문·텔레비전·라디오 등과 같은 기존의 대중매체, 즉 '올드 미디어'의 일방적 소통 방식과는 근본적으로 다른 것으로 간주된다(Tyner, 1998; 윤준수, 1998).

새로운 미디어와 관련된 문화교육의 담론은 어린이·청소년과 미디어의 관계에 대한 과거 지향적 성향의 '보호주의적' 담론과 미래 지향적 성향의 '낙관주의적' 담론으로 대립하고 있다(Buckingham, 2000/2004: 78-83; 정현선, 2004a). 한편에는 전자매체의 발달에 따라 어린이들이 인쇄매체로부터 멀어져가고 있다는 위기의식(Postman, 1983)을 바탕으로,

어린이들의 삶에 미치는 테크놀로지 전체의 영향에 대한 지극히 염세적인 설명(Postman, 1992/2001)이 존재한다.⁴⁾ 이때는 디지털 미디어의 교육적 가능성이 아니라 오락 매체 기능에 초점이 맞추어지는데, 예를 들어 인터넷과 컴퓨터 게임의 유해성과 위험성에 대한 우려를 바탕으로 한 유해정보차단, 정보감시, 인터넷 중독 예방 차원의 교육 등(청소년보호위원회, 2003)은 이러한 담론의 연장선상에 있는 것으로 볼 수 있다. 성차별적 고정관념이나 부정적 역할 모델, 인터넷 포르노 사이트, 언어 파괴 등의 부정적 영향에 대한 우려가 정보 통신 윤리에 대한 보수주의적 접근으로 이어지고 있는 것이다.

한편 이와는 정반대로 'N세대론'으로 대표되는 낙관주의적 담론도 존재한다. 여기서는 디지털 미디어를, 인쇄매체 및 텔레비전과 같은 '올드 미디어'의 '선형적' 사고방식의 한계를 뛰어넘어 새로운 학습형태를 가져오는 것으로 간주하며, 이러한 새로운 접근법에 대해 가장 반응을 잘 하는 이들이 어린이들이라고 본다(Tapscott, 1998/1999; 권성호, 2002). 이런 유토피아적 사고는 컴퓨터가 우리 모두를 작가 혹은 예술가로 만든다는 식의 논의로 이어지는데, 이는 디지털 미디어의 기술적 특성으로 인한 가능성을 어린이들의 세대적 특성으로 곧바로 연관짓는 것, 즉 어린이·청소년과 미디어 기술 간의 관계를 즉각적·직접적·자동적인 과정으로 설명하는 데서 생겨난다. 인터넷과 같은 새로운 미디어는 민주적이고 참여적인 의사소통을 보장하며, 이러한 참여적 미디어에 대해 N세대는 자동적인 친화력을 갖고 있다는 식의 논의(최혜실, 2003a; 황상민, 2004)가 그 대표적인 예이다.

그런데 이처럼 양극화된 논의는 어린이·청소년이 디지털 미디어를 현실 세계에서 접하면서 생겨나는 여러 가지 문제 혹은 흥미로운 양상들의 복합적 측면을 특정한 시각에서 단순화 해버림으로써 생산적인 교육적 개입의 가능성을 차단해 버린다. 그러나 최근 미국에서 이루어진 인

4) 이러한 담론은 인쇄매체 기반의 리터러시가 인간성 순화의 효과가 있는 것으로, 영상 이미지가 지배적인 전자매체는 비이성적인 감각 위주의 경험을 조장하는 것으로 간주하는 문자중심주의와 이성중심주의적 사고가 내재되어 있다.

터넷 사용자의 12개국 비교연구 결과에 따르면, 인터넷 사용의 급격한 증가에도 불구하고 인터넷 사용자들의 주당 평균 독서 시간과 사교 시간은 비사용자들에 비해 대체로 더 많은 것으로 드러났다.⁵⁾ 이와 관련하여 버킹엄(Buckingham)은 인쇄매체와 전자매체 간의 대립에 대한 시각, 예를 들어 텔레비전 시청이 책 읽기의 자리를 빼앗아가 버렸다는 인식은 매우 모호하고 근거가 없는 것이라고 주장한다(Buckingham, 2000/2004: 70). 텔레비전은 만화책 읽기나 라디오 청취와 같은 '기능적으로 비슷한' 행위를 대체한 것이지, 독서 행위 자체를 대체한 것은 아니라는 점을 많은 연구들이 입증하고 있다.

한편 새로운 테크놀로지와 어린이·청소년 간의 관계를 자동적이고 자연스러운 것으로 보는 낙관주의적 담론은, 사회적 계층·성·인종·부모의 교육 수준과 관심의 정도 등으로 인한 문화 자본의 불균등한 분배를 간과한다. 이처럼 교육을 문화로 환원시켜버리는 논리는 개별 학생들의 기술 친화 정도 간 차이를 무시함으로써 학교 교육의 역할을 소홀히 한다는 점(Tapscott, 1998/1999)에서 문제가 있다. 결국 어린이, 청소년과 디지털 미디어의 관계에 대한 논의는 보호주의나 낙관주의와 같은 단순한 이분법을 넘어, 의사소통의 새로운 기술 발전으로 인해 리터러시 개념 자체가 변화하고 있는 상황에 대해 인정하고 보다 생산적인 논의로

5) UCLA 커뮤니케이션 정책 센터(Center for Communication Policy)의 보고서 <디지털 미래에 대한 조사(Surveying the Digital Future)>(UCLA, 2003)에 따르면, 인터넷 사용자와 비사용자의 주당 평균 독서 시간은 칠레(4.3/3.4), 독일(2.3/2.5), 헝가리(5.6/3.2), 일본(2.6/1.6), 한국(1.9/1.2), 싱가포르(6.3/2.1), 스웨덴(5.0/3.9), 미국(4.7/5.4) 등으로, 독일과 미국을 제외하고는 대체로 인터넷 사용자의 독서 시간이 더 높은 것으로 나타났다. 또한 인터넷 사용자와 비사용자 간의 주당 평균 사교시간을 비교한 결과, 영국(11.7/10.0), 독일(12.6/12.3), 헝가리(10.8/5.0), 한국(9.4/7.5), 일본(10.5/7.4), 싱가포르(11.3/7.1), 스웨덴(10.5/8.9), 타이완(23.0/18.1), 미국(8.4/8.2) 등으로 인터넷 사용자의 사교 시간이 비사용자에 비해 월등히 높은 것으로 나타났다. 이처럼 인터넷 사용이 독서 감퇴, 사교성 결여 등과 같은 부정적 결과를 초래할 것이라는 사회적 우려와는 정반대의 결과가 나타난 것은 인터넷이 독서를 대체하는 것이 아니며 인터넷 사용 자체도 사회적 행위 가운데 하나임을 보여주는 것이라 하겠다.

나아갈 필요가 있다.

2. 디지털 ‘생비자’를 위한 미디어 리터러시 교육

앞서 논의한 바와 같이 극단적인 형태의 낙관주의적 담론으로 호를 가능성에 대해서는 경계해야겠지만, 디지털 미디어의 등장인 정보 이용자로서만이 아니라 정보의 창조자, 제공자로서의 어린이와 청소년들의 능력 배양에 대한 관심을 촉발시킨 것은 사실이다. 신문이나 방송과 같은 전통적인 대중매체의 경우에는 일반인들이 생산자로서 접근하는 것 자체가 거의 불가능했던 데 비해, 디지털 카메라, 인터넷 등과 같은 디지털 미디어의 경우에는 상대적으로 가격이 저렴하고 조작법을 배우기가 쉬워 일반인들의 접근성이 커졌기 때문이다.

이처럼 디지털 미디어는 미디어 자체에 대한 접근 가능성의 증대에 따라 소비자(독자)와 생산자(작가) 간의 엄격한 구분을 허물어뜨렸다. 최근의 미디어 교육이 직접 영상물이나 웹 사이트를 제작하고 이를 바탕으로 미디어의 내적 원리를 이해하는데 초점을 맞추게 된 것(안정임, 2002)도, 이와 같은 디지털 미디어의 접근성 증대에 힘입은 바 크다. 이에 따라 이제 미디어 리터러시의 교육은 단지 미디어의 수용자로서가 아니라 생산자 및 유통자로서의 어린이와 청소년의 능력을 기르는데 관심을 갖게 되었다.

한편 디지털 미디어의 소통적 특성 가운데 하나인 ‘하이퍼텍스트’는 열린 텍스트 구조를 특징으로 한다는 점에서, 독자나 관객이 텍스트의 의미 생산에 적극적으로 개입하여 텍스트 자체를 변형하거나 새롭게 창조할 수 있도록 허용한다. 테오도르 넬슨(Theodor Nelson)에 의해 1960년대에 생성된 용어인 하이퍼텍스트는 전자 매체에 의해 생산되는 텍스트의 형태로서, ‘비연속적 글쓰기’, 즉 곳곳에서 갈라지며 독자들에게 선택을 허용하는, 그리고 쌍방향 의사소통이 가능한, 컴퓨터 스크린 상에서 가장 잘 읽히는 텍스트인 ‘비선형적 텍스트’이다(Landow, 1992/2001: 14). 하이퍼텍스트로 씌어진 문학을 읽는 독자는 텍스트 상에서 자신이

원하는 독서 방법을 선택할 수 있고, 다른 사람들이 쓴 텍스트를 인용해서 자신의 텍스트 일부로 삼을 수 있으며, 다른 사람들이 쓴 텍스트와 자신이 쓴 텍스트를 링크로 연결해 놓을 수 있다는 점에서 작가의 고유 역할을 일부 담당할 수도 있는데, 이런 점에서 독자 겸 작가, 즉 '작독자(Wreader, reader-as-author)'로 일컬어지기도 한다(류현주, 2000: 143-145).

물론 하이퍼텍스트의 독자가 곧바로 저자가 된다는 생각은 과장된 기대에 불과한 것이다. 그럼에도 불구하고 더 이상 완결된 텍스트가 독자에게 일방적으로 주어지는 것이 아니라는 사실은, 텍스트들이 서로 연합되어 있는 네트워크에서 자기만의 읽기 과정을 구성하는 보다 적극적인 역할을 독자들에게 부여한다(류현주, 2003: 29-33). 이제 비선형적으로 네트워크 되어 있는 텍스트들 사이를 자유롭게 이동하는 디지털 독자들은, 글이 씌어진 본래의 의도와는 완전히 독립적인 방식으로 텍스트를 읽을 수 있게 되었고, 따라서 애초에 텍스트를 생산한 이의 의도와 맥락은 쉽게 무시될 수도 있게 되었다(배식한, 2000: 35).

그런데 이처럼 '웹'이라는 비선형적 텍스트의 네트워크 안에 위치 지워진 디지털 '생비자'는 보다 적극적인 의미 생산자로서의 독자가 되는 데서 더 나아가, 스스로 미디어 텍스트를 생산하고 유통시킬 수 있는 수단까지 갖게 되었다. 이와 같은 생비자의 '권한 부여(empowerment)'에 기여한 기술에는 디지털 카메라·플래시 애니메이션·포토샵 등과 같이 영상 이미지 생산에 소용되는 하드웨어 및 소프트웨어, 그리고 초고속 인터넷망의 보급이 포함된다. 모든 정보를 0과 1의 신호로 바꾸는 디지털 기술은 다양한 미디어의 '융합(convergence)'을 특징으로 한다. 이에 따라 디지털 생비자는 문자·소리·이미지·동영상·애니메이션 등 다양한 방식의 기호와 의미 패턴이 복합적이고 중층적으로 결합되는 '복합소통양식 텍스트(multimodal text)'(Kress & Van Leeuwen, 2001)의 생산 능력을 갖게 되었다. 이러한 변화는 문자 언어와 음성 언어, 그리고 인쇄매체를 기반으로 한 기존의 리터러시 교육에 엄청난 도전을 야기하고 있다.

이와 관련하여, 최근 1-2년 사이에 급속도로 대중화된 '블로그(blog)'⁶⁾

는 개인의 일지·감상·논평 등을 시간 흐름에 따라 자유롭게 웹에 '찍우는(posting)' 것으로, 복잡한 컴퓨터 기술을 습득하지 않고도 누구나 쉽게 자신만의 사이버 공간을 가질 수 있도록 한다. '1인 미디어의 혁명'으로 까지 불리는 블로그는 하나의 네트워크에서 수많은 사람들이 세계에 대한 경험을 공유할 수 있다는 인터넷의 특성을 가장 잘 구현한 것으로 평가받고 있다. 한편, 하이퍼텍스트적으로 구성된 본격적인 하이퍼문학의 범주에는 들지 못하지만, 인터넷이라는 하이퍼미디어 공간에서 비제도적으로 생산된 인터넷 소설들이 성공하고 있는 것은 작가와 독자 간의 경계가 허물어지고 있음을 잘 보여준다. 하이퍼텍스트는 이처럼 이전의 미디어 기술에 비해 누구나 '작가'가 될 수 있도록 표현과 출판의 방식을 민주화한 것이다.

이른바 '뉴런던 그룹(The New London Group)'에 의해 촉발된 문제의 식인 '멀티리터러시 교육(multiliteracies pedagogy)'의 기획은 이처럼 텍스트의 의미 조직 패턴, 커뮤니케이션 경로 및 이를 통해 생산·유통되는 문화적 가치가 다양해진 시대의 리터러시 교육이 어린이와 청소년을 미래 사회의 능동적 '디자이너'이자 사회적 변화의 참여자로서 길러내기 위해 근본적으로 변화해야 함을 천명한 것이었다(New London Group, 1996). 디지털 미디어의 본격적인 도래로 인해 이제 우리가 교실에서 만나는 어린이와 청소년들은 스스로의 일상적 삶에서 다양한 언어 및 기호의 복합적 의미 패턴으로 이루어진 정보적·미적 텍스트를 다양하게 수용·생산·유통시키고 있다. 이런 맥락에서 볼 때, 학교에서 리터러시 교육을 일차적으로 담당하고 있는 국어교육에서도 이제 멀티리터러시 교육의 필요성이라는 의제를 본격적으로 논의할 필요가 있는 것으로 보인다.⁷⁾

6) '웹(web)'과 '로그(log)'의 합성어.

7) 최인자(2004)는 '멀티리터러시'를 '다중문식성'으로 번역한 바 있다. 그러나 '멀티리터러시'가 함의하는 복합적 소통 양식 간의 역동적 관계 속에서 발생하는 의미의 다층성과 문화적 다양성을 담을 수 있는 보다 적절한 번역어를 찾는 노력이 필요하지 않을까 하는 생각을 하게 된다. 이를 위해서는 보다 많은 학계의 논의가 필요할 것이다. 이러한 생각에서 이 글에서는 이 용어를 따로 번역하지 않았다.

한편 이러한 도전은 텔레비전이나 신문, 영화 등 디지털 미디어와는 사뭇 다른 소통 방식을 지닌 '올드 미디어'에 초점을 맞추었던 기존의 미디어 교육 모델에도 상당한 도전이 되고 있다. 이러한 도전은 지금까지 논의한 '생비자'의 출현에 관련된 문제 뿐 아니라, 디지털 미디어가 수용자에게 제공하는 '가상현실(virtual reality)'의 체험, 즉 현실보다 더 현실적인 체험을 포함한다. 특히 후자는 디지털 미디어의 특징으로 일컬어지는 이성과 감성의 융합이 정보적 텍스트와 미적 텍스트 간의 구분, 그리고 정보 취득과 미적 체험 간의 명확한 구분을 흐려놓고 있다는 점에서, 궁극적으로는 텍스트를 통한 현실 인식에 대한 근본적인 재고를 요구하는 것으로 받아들여지고 있다.

3. 가상현실 체험을 통한 정체성 구성

디지털 미디어 수용자의 텍스트 체험에 관한 가장 흥미로운 논의 중 하나는 컴퓨터 게임을 통해 사람들이 "텍스트뿐 아니라 자신까지 창조 한다"(Tuckle, 1995/2003: 12)는 것, 즉 게임 속 사회적 상호작용을 통하여 새로운 자아를 구축한다는 것이다. 이러한 논의는 디지털 미디어의 시뮬레이션 효과와 관련된 것인데, 특히 어린이와 청소년의 가상공간에 대한 지나친 몰입이나 중독이 현실과 가상현실의 구분을 가로막는 심리적·정신적 '장애' 상태를 초래할 수 있다는 우려를 낳기도 한다. 실제로 가상현실 공간에서의 이야기 전개상 필요한 '사이버 머니'를 구하기 위해 현실 공간에서 구매 행위가 벌어지고, 이러한 행위가 현실에서의 사기 등 범죄 행위로까지 이어지는 심각한 사회적 문제로 대두되면서 '사이버 중독'과 같은 의학적 담론이 등장하게 된 것은 그 예라 할 수 있다.⁸⁾ 이러한 부정적 시각에 바탕을 둔 미디어 교육은 인터넷의 기본적인 사용법과 인터넷 유행정보로부터 자신을 보호하는 훈련법과 같은 정보 통신 윤리 교

8) 이러한 언론 보도의 대표적 사례는 '중독자인가, 마니아인가', 시사저널 제 633호, 2001. 12. 13일자 기사: '아동 경찰서출입 "온라인게임"이 주범', 문화일보 2003년 11월 8일자 기사 등을 들 수 있다.

육에 초점을 맞추는 경향이 있다(안정임, 2002).

이와는 달리, 가상현실에 대한 수용자의 몰입에 대해 디지털 미디어가 인간의 감성에 작용하는 새로움 자체에 주목하는 견해도 존재한다. 시각적·본능적·즉각적·감성적·직관적·총체적으로 열정과 관련되어 있는 '더운 의사소통(hot communication)'에 관련된 우뇌가, 이성적·분석적·논리적·개념적·추상적 영역을 담당하는 좌뇌에 비해 상대적으로 더 발달되어 있는 이른바 '영상세대'의 특성과 관련되어 있다는 시각은 그 대표적인 예이다(정근원, 1993; 최혜실, 2003b). 한편 이처럼 디지털적 감성을 특정한 연령대에 고유한 특성으로 국한하지 않고 인간의 존재 자체에 변화를 가져오는 것으로 파악하는 논의도 있다. 이러한 시각에서는 디지털이 단순한 '테크닉의 논리'가 아니라 감성 융합을 가능하게 하는 '센소로지(sensology)', 즉 '감성의 로직(the logic of sense)'을 가져오며, 나아가 '나눔의 로직(the logic of share)'으로 나아가게 한다고 주장한다(정진홍, 2001: 144-146). 디지털은 단순히 '0과 1의 조합'이 아니라 '느낌·감각·감성의 융합'을 가져오며, 아날로그와 대립하기보다는 오히려 아날로그적 요소와 결합함으로써 새로운 가치를 발생시킨다는 것이다. 일종의 '디지털 존재론'이라 할 수 있을 이와 같은 논의들은 사실상 명확한 근거가 없는 신념에 가까운 것이지만, 그럼에도 불구하고 디지털 미디어에 대한 수용자의 체험이 지닌 질적 차별성에 주목하게 한다는 점에서 의미가 있다.

텍스트의 의미를 구성하는 수용의 과정에서 독자/관객/수용자가 현실의 의미를 스스로 구성하게 되고, 이를 통해 새로운 정체성을 형성하게 된다는 것은 구성주의 의사소통이론, 수용미학, 문화연구, 문학교육론 등에서 폭넓게 논의되어왔다. 특히 문학적 텍스트의 수용 과정에서 일어나는 현실에 대한 상상적·허구적 체험이 삶의 새로운 지평을 열어가는 데 도움을 준다는 생각은 미적 교육의 일환인 문학교육의 대전제와도 같은 것이다. 이런 관점에서 볼 때 문학예술의 과제는 '있는 현실'의 '재현(representation)'이 아니라 '없는 현실'을 비로소 있게 하는 '현시(presentation)'에 있으며, 작품의 진리는 현실의 정직한 증언이 아니라

없는 현실을 만드는 창조의 힘에 있다는 주장(진중권, 2004)에 주목할 필요가 있다.

미디어에 의해 구성되는 가상현실이 특히 문제로 제기되는 것은 오늘날 세계에 대한 인식과 체험이 주로 미디어를 통해 이루어지고 있다는 점, 그런데 이제는 미디어도 마치 예술과 같이 더 이상 현실을 재현하지 않고, '없는 현실', 즉 가상현실을 만들어 내려 한다는 사실과 관련된다. 그러나 어쩌면 정말로 중요한 문제는 미디어 수용자들이 현실과 가상현실을 실제로 구분 하는가 그렇지 못한가에 있는 것이 아니라⁹⁾, 실제 현실보다 더 현실같이 느껴지는 가상현실의 체험이 과연 수용자들에게 어떤 인식과 감성을 불러일으키는가에 있는 것이 아닌가 한다. 이는 우리가 문학이나 영화 속에 나오는 사랑 이야기가 실제 현실 속의 사랑과는 사뭇 다른 '상상의 산물'임을 잘 알면서도, 정서적으로는 매우 현실감 있는 체험을 하게 되는 '정서적 사실주의(emotional realism)'(Ang, 1985)의 존재를 통해서도 알 수 있다. 오히려 더욱 중요한 것은 '없는 현실'의 창조란 '있는 현실'의 조작일 수도 있다는 점에서, 우리가 체험하는 현실이 과연 누구의 시각에서 어떠한 의도로, 누구의 이해관계에 봉사하기 위해 구성된 현실인가에 대해 반성적으로 질문하는 것이라 본다.

지금까지 디지털 미디어는 생산자와 소비자의 명확한 구분을 무너뜨리는 한편, 다양한 언어 층위의 기호들이 복합적으로 작용해 만들어내는 '복합소통양식(multimodal)' 패턴의 텍스트의 생산을 누구나 쉽게 할 수 있게 한다는 점에서, 또한 감성적 논리가 강한 가상현실의 체험을 강화한다는 점에서 새로운 소통 능력을 필요로 하게 되었음을 논의하였다. 비록 디지털 미디어의 확산으로 인해 전통적인 리터러시 교육에 대해 여러 가지 도전이 제기되고 있는 것은 사실이나, 언어와 문학을 중심으로 한 소통 능력의 교육을 담당해 온 국어교육은 디지털 미디어에 의한 정보적 텍스트와 미적 텍스트의 수용과 생산에 대한 교육에 있어 여전히

9) 어린이들이 일정한 발달단계에 도달하면 미디어에 나타난 이미지가 현실의 실제와는 다른 것임을 알게 된다는 발달심리학적 연구가 이를 입증한다. 자세한 내용은 Buckingham(2000/2003)의 제 6장 '패러다임의 변화'를 참조할 것.

중심적 위치를 차지할 수밖에 없음을 새삼 확인하게 된다. 이때 중요한 것은 디지털 미디어의 비판적 수용과 창의적 생산에 있어, 정보적 텍스트에 대한 일종의 '언어교육'적이고 '사회학적'인 접근과 미적 텍스트에 대한 일종의 '문학교육'적, '대중예술교육'적 접근의 균형적 도입이라 생각되는 바, 이를 위해서는 디지털 리터러시 개념에 대한 보다 구체적인 논의가 필요하다고 본다.

Ⅲ. 디지털 리터러시의 개념과 하위 범주 및 적용 사례

1. 리터러시의 개념

전통적인 의미의 리터러시는 문자를 사용하여 메시지를 생산하는 것에 관련된 용어였지만, 다양한 미디어의 등장으로 인해 메시지의 생산 과정에서 무엇인가를 '쓰는(writing)' 행위라는 보다 광범위한 의미로 그 개념이 확장되었다. 한편 리터러시가 메시지의 생산이라는 언어적 의미가 아니라 특정한 관점의 지향에 관련된 인식·감성·소양 등의 비유적 의미로 쓰이는 경우는 엄밀한 의미의 리터러시라 할 수 없는데, 예를 들어 '문화적 리터러시', '정서적 리터러시', '성적 리터러시', '사회적 리터러시' 등이 이에 해당한다(Kress, 2003: 24). 군터 크레스(Gunther Kress)에 의하면, 이와 같은 비유적 의미를 제외한 보다 엄밀한 의미의 리터러시는 다음과 같은 세 가지 차원을 포함한다(Kress, 2003: 23).

- 1) 말하기, 쓰기, 이미지, 제스처 등과 같은 메시지 생산 모드의 표상(representation)에 쓰이는 자원(resources).
- 2) 리터러시, 구술성, 노래하기, 산술성, '컴퓨터 리터러시'·'미디어 리터러시'·'인터넷 리터러시' 등의 측면에서 메시지 생산에 관련된 자원의 사용.
- 3) 예를 들어 인터넷 출판과 같이 메시지로서의 의미 유통을 위한 자원의 개입.

이러한 리터러시 개념 정의를 염두에 둘 때, 문자 언어와 음성 언어를 기반으로 언어와 문학을 가르쳐온 국어교과는 ‘언어’ 개념의 확장과 미디어적 소통을 중시한다는 점에서 정보적 텍스트로서의 미디어 해독에 대한 비판적 접근과 미적 텍스트로서의 미디어에 대한 창의적 생산 중심 접근을 포괄할 수 있음을 알 수 있다. 이에 대해 심상민(2003: 9-14)은 국어교육과 미디어 교육의 유사성을 1) 언어교육과의 유사성, 즉 인간의 의사소통을 가능하게 하는 기호와 약호의 의미작용체계인 기호학적 관점에서의 언어 개념 재정립 필요성(박정순, 1995; Cobley, 1997/2002) 2) 문학교육과의 유사성, 즉 문화적 실천 양상인 문학 텍스트의 생산·해석·수용을 사회적 관계 및 이데올로기와 연관짓는 동시에, 개인의 창조적 해석을 중시하는 문화주의 전통의 문학교육(구인환 외, 1998) 3) 지식 구조의 유사성 등 세 가지 측면에서 설명하고 있는데, 세 번째인 지식 구조의 유사성은 다음의 [표 1]과 같이 제시되었다.

국어 교육				미디어 교육
언어 사용 교육 측면	언어 기호의 창조적 사용	말하기	음성 언어를 통한 의사소통	음성 및 영상보기를 통한 의사소통(영상 의미 이해)
		쓰기	문자 언어를 통한 자기표현	문자 언어만이 아닌 영상 및 미디어 활용하여 표현하기
	언어 기호의 창조적 해석	읽기	비판적 읽기 (사실의 진위 여부, 의견과 근거의 타당성을 가리기)	미디어 텍스트의 비판적 수용 및 분석
			기능적 읽기 (글의 의미, 주제 등의 전반적 이해)	미디어 텍스트의 구조 및 기호학적 메시지 분석

문화적 실천 양상 으로서 문학 교육 측면	문학의 생산	작가의 의도	제작자의 의도
		의미의 구성	의미 생산 방식
	문학의 해석 · 수용	· 누가, 어떻게 읽는가 · 사회 생산물로서 문학을 어떻게 해석 하는가 · 작품을 어떻게 재생산 하 는가	미디어 해석 · 수용 · 누가, 어떻게 수용 하는가 · 신화 · 이데올로기 분석 · 수용자의 미디어를 어떻게 재생산 하 는가
		문학을 통해 얻는 감상의 즐거움	미디어 감상을 통해 얻는 즐거움
		창조적 모방, 문학 작품의 생산	미디어물 제작

[표 1] 미디어 교육과 국어 교육의 지식 구조의 유사성 (심상민, 2003: 13)

2. 미디어 리터러시의 하위 범주 논의

타이너(Tyner)는 멀티미디어를 통해 다양한 형태의 정보와 데이터가 융합되는 디지털 미디어 환경에서의 리터러시를 [표 2]에서 볼 수 있는 것과 같이 '도구 리터러시'와 '표상 리터러시'로 구분한 바 있다(Tyner, 1998: 164-166; 안정임, 2002: 15). 이 중 '도구 리터러시'는 미디어의 기술적 측면에 대한 활용, 즉 ICT 활용 능력을 말하는 것인데, 이는 메시지의 생산이라는 차원에서 어느 정도 필요로 되는 것이지만 미디어 교육의 주된 초점은 아니다. 음성 언어와 문자 언어를 기반으로 한 기존의 국어교육이 발음과 정서법, 그리고 타이핑 기술에 대한 교육을 필요로 하되 이에 그치지 않는 것과 마찬가지로 이치이다. 미디어의 의미 작용에 대한 이해와 생산을 다루는 본격적인 의미의 미디어 교육, 즉 국어교육과 연관되는 내용은 '표상 리터러시'의 교육이며, 이는 정보에 대한 비판적 이해/생산 능력을 뜻하는 '정보 리터러시' 및 시각적 기호에 대한 비판적 이해/생산 능력을 뜻하는 '비주얼 리터러시'를 아우르는 것으로(Tyner, 1998: 163), 앞서 크레스의 분류로는 1)과 2)에 해당한다.

도구 리터러시 (Tool Literacies)

■ 컴퓨터 리터러시 (*Computer Literacy*)

컴퓨터의 작동방식에 관한 일반적인 이해, 즉 컴퓨터 관련 지식, CPU 작동원칙, 컴퓨터 환경에서 사용자가 활용할 수 있는 네트워크의 원칙 등의 습득 (Sutton, 1994: 11).

■ 네트워크 리터러시 (*Network Literacy*)

지식: 1) 네트워크화된 정보원 및 서비스의 범위와 사용법에 대한 이해 2) 네트워크 정보가 일상생활의 문제해결에서 갖는 역할에 대한 이해 3) 네트워크 정보를 생성, 이용, 접근 가능케 하는 시스템에 대한 이해

기술: 1) 다양한 정보 검색도구를 사용하여 네트워크로부터 특정 정보를 추출해 내는 능력 2) 타 정보원과의 결합, 증대, 특수상황에서의 정보유용성 증대 등 네트워크 정보의 조작능력 3) 네트워크 정보를 이용하여 직업적, 개인적 의사결정 문제를 분석, 해결하고 이를 통해 삶의 전반적인 질을 향상시키는 서비스를 추출해 내는 능력 (McClure, 1994: 119).

■ 테크놀로지 리터러시 (*Technology Literacy*)

사람, 과정, 아이디어, 도구, 조직 등이 포함된 복합적, 통합적인 과정으로 모든 학습과정에 내재된 문제의 분석과 이에 대한 해결책의 제시, 실행, 평가, 조정 능력 (Association for Educational Communications and Technology, Silber, 1981에서 재인용).

표상 리터러시 (Literacies of Representation)

■ 정보 리터러시 (*Information Literacy*)

개인적, 직업적 삶에서 정보를 효과적으로 검색, 평가, 활용하는 능력 (American Library Association, 1991: 152).

다양한 정보원으로부터 정보를 검색, 분석, 평가, 통합, 활용하는 능력 (Cleveland State University, 1990: 1).

■ 미디어 리터러시 (*Media Literacy*)

학생들로 하여금 매스 미디어의 속성과 제작기술, 기술의 영향력을 비판적으로 이해하도록 교육하는 것. 구체적으로 말하면 학생들이 미디어가 운용되는 방식, 의미 생산 방식, 현실의 조직과 구성 방식을 이해하고 즐길 수 있도록 하는 교육. 아울러 미디어 생산물을 직접 제작하는 능력을 갖추도록 돕는 교육 (Ontario Ministry of Education, 1989: 6-7).

■ 비주얼 리터러시 (*Visual Literacy*)

이미지의 이해다양한 미디어 속의 이미지를 이해하고 창조함으로써 효율적으로 커뮤니케이션하는 능력. 이는 비판적 시청 기술(critical viewing skills), 즉 시각적 메시지를 분석, 이해, 감상하는 능력보다 포괄적인 개념으로, 읽기와 쓰기의 능력을 포함한다. 비주얼 리터러시를 갖춘 사람은 시각적 이미지를 생산, 해석할 수 있어야 한다 (Considine, 1986: 38)., 활용 및 이미지로 사고, 학습하는 능력, 즉 시각적으로 사고하는 능력 (Horton, 1982).

이미지의 이해(읽기)와 활용(쓰기), 이미지로 사고, 학습할 수 있는 능력 (Johnson, 1977; Moore & Dwyer, 1994: 25).

[표 2] 리터러시 개념의 분류 (Tyner, 1998: 164-166; 안정임, 2002: 15)

그런데, 여기서 타이너가 '표상 리터러시'의 하나로 포함시킨 '미디어 리터러시'는 엄밀히 말해 '정보 리터러시' 및 '비주얼 리터러시'와 같은 차원에 놓이는 것으로는 볼 수 없다. '정보 리터러시'나 '비주얼 리터러시'는 의미 자질을 '입력/해독(encoding/decoding)'하는 텍스트의 이해 및 생산에 직접 관련된 일종의 '언어' 능력이라 할 수 있는데 비해, '미디어 리터러시'는 미디어 텍스트의 의미 작용 전체를 사회문화적 소통 국면에 위치 지워 이해하는 것으로, 일종의 '메타언어' 능력에 해당하기 때문이다. 이는 [표 2]에서 제시된 캐나다 온타리오 주의 '미디어 리터러시' 개념에 영향을 미친 영국 영화연구소(BFI: British Film Institute)의 미디어 교육 모델이 미디어 텍스트의 '제작', '범주', '기술', '언어', '수용자', '표상'에 대한 개념적 이해 모델을 표방함으로써, '언어'와 '표상'을 하위 범주로

제시한 데에서도 알 수 있다(Bazalgette, 1989). 이는 특정한 미디어 텍스트가 어떠한 사회문화적 맥락에서 어떤 의도로 제작되어 어떤 수용자들에게 어떤 의미로 수용되고 활용되는가에 관한 전체적인 소통의 맥락에 대한 이해력을 강조하는 것이다.

지금까지의 논의를 정리해 보면 디지털 리터러시에는 적어도 세 가지 범주가 있는 것으로 파악되는데, 이는 1) 도구적 리터러시(ICT 활용 능력) 2) 언어(기호)적 리터러시(언어 능력) 3) 미디어의 사회문화적 소통 구조에 대한 이해력(메타언어 능력)으로 요약할 수 있다. 그러나 이 세 가지 범주만으로는 디지털 미디어의 특성을 고려한 새로운 소통 능력으로서의 디지털 리터러시를 충분히 설명할 수 없다. 이런 점에서 볼 때, 디지털 시대의 정보 소통 능력의 핵심적 요소로 '기술적 액세스(access)', '컨텐츠 활용 능력' 및 '공동체 형성과 지식 정보의 나눔 능력'을 든 백옥인의 논의(백옥인, 2001: 41-42), 디지털 리터러시 교육의 단계를 '기술적 리터러시(디지털 기술 활용 능력)'→'비트 리터러시(정보의 평가·판단·선택 및 자기 지식으로의 전환 능력)'→'비주얼 커뮤니티 리터러시(타인과의 지식 공유 및 더불어 사는 사회를 만드는 능력)'의 3단계로 본 권성호의 논의(권성호, 2002: 36-37)는 도구적 리터러시와 언어(기호)적 리터러시에 수반되는 사회적 책임을 강조한다는 점에서 주목할 필요가 있다.

이와 관련하여 디지털 문화의 주요한 측면 중 하나인 사이버문화 현상에 대해 연구한 구락(Gurak, 2002: 25)은 우리가 정말로 사이버 문화에 대해 알아야 할 것은 단지 기술의 사용법에 그치는 것이 아니라, 기술과 공생하고 그에 관여하며 이를 통제하는 방법이라고 주장한 바 있다. 이러한 '사이버 리터러시'는 자유로운 복제, 수정, 이동이 가능한 디지털 정보와 이미지가 의사소통의 중심이 된 시대에 언어적 의미 작용에 대해 다루는 국어교육이 취해야 할 관점과 영역의 변화를 요구하는 것이라 할 수 있다.

최근 한국 사회 디지털 문화의 대표적 현상 가운데 하나로 자리 잡은 인터넷 패러디는 원래의 지시대상과 기의로부터 분리된 기표들이 자유롭게 복제, 수정, 변형되어 새로운 의미를 생성하는 '시물라시옹(simulation)'

현상을 잘 보여주고 있다. 이러한 기호들은 초고속 인터넷 망을 타고 순식간에 사회 전체에 퍼져나가 특정한 가치와 여론을 형성하면서 사회적 영향력을 행사하기도 한다. 여기서 주목해야 할 점은 인터넷 패러디가 특정한 인물이나 대상, 사회 현상의 문제점들을 유쾌하면서도 날카롭게 비판하는 긍정적 측면을 지님과 동시에, 다른 한편으로는 특정 개인이나 집단의 편협한 인식에 바탕을 둔 부당하게 적의적인 표현을 사회적으로 유통시키는 부정적 측면 또한 지니고 있다는 점이다(정현선, 2004b).

이는 끊임없이 자유롭게 정보를 생산, 복제, 수정할 수 있도록 허용하는 디지털 미디어의 특성이 정보의 공유와 네트워크의 형성을 특징으로 하는 인터넷과 결합할 때 생겨날 수 있는 효과로서, 단지 인터넷상에서 다른 이의 인격을 존중해야 한다는 당위적이고 윤리적인 네티켓의 강조와 같은 방법으로는 해결될 수 없는 문제이다. 오히려 이는 다양한 기호의 복합적 기입을 통해 생성된 텍스트가 인터넷이라는 매체의 기술적 속성에 힘입어 사회문화적 소통의 구조 속에 위치 지워질 때 발생할 수 있는 의미 작용이라는 측면에서, 이에 대해 비판적·창의적으로 개입할 수 있게 하는 '언어' 교육 및 '메타언어' 교육을 필요로 하는 것으로 보아야 한다. 디지털 미디어에 기반을 둔 기호의 소통에 대한 사회적 책임에 대한 인식은 단지 윤리교육의 영역에 한정되는 것이 아니라, 언어가 미디어의 소통적 맥락 속에 존재한다는 인식을 바탕으로 리터러시 교육의 차원에서 국어교육이 적극적으로 끌어안아야 할 학습 영역이라고 보는 것이다.

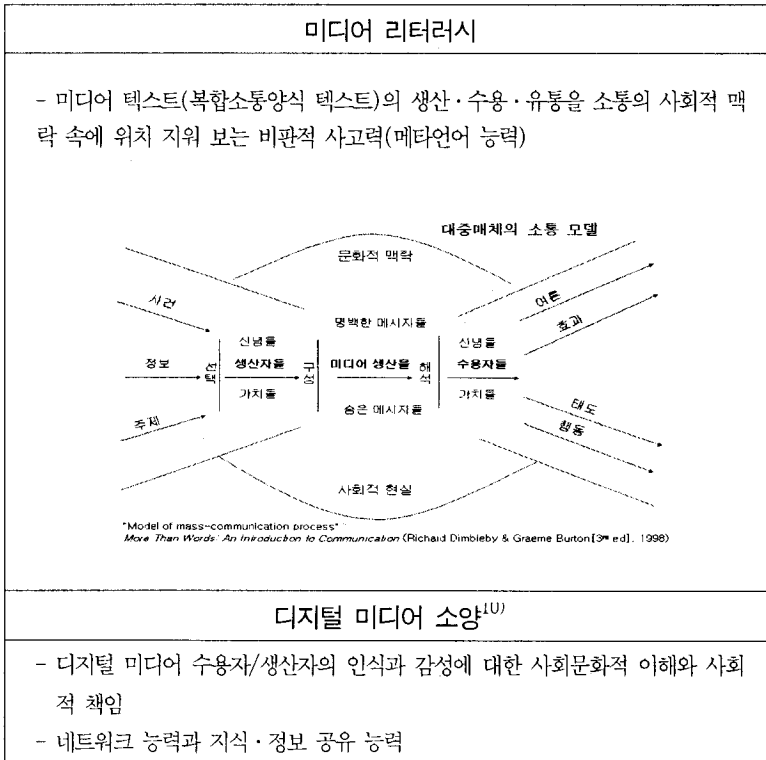
한편, 지금까지 살펴본 리터러시 개념에 덧붙여 국어교육의 전체적인 영역을 고려해 추가로 고려해야 할 점은 미적 텍스트의 창의적 수용과 생산에 관한 것인데, 이는 언어(기호)적 리터러시를 통해 생산되는 텍스트의 특성과 관련된 것이라 할 수 있다. 이러한 대중예술적 접근에서의 미디어 리터러시 범주가 종종 간과되는 것은 미디어 교육이 문자중심주의 및 특정한 문화적 가치에 대한 옹호로부터 의식적으로 거리를 두었던 역사적 맥락, 그리고 언론학적 패러다임에서 사회학적·매체비평적 접근을 강조하는 가운데 미디어 미학적 접근을 배제한 데서 비롯된 것으로

생각된다. 그러나 어린이와 청소년들의 삶에서 큰 비중을 차지하는 대중 문화를 상상력과 창의성의 원천으로서 축복하는 대중예술의 시각은 문화 교육으로서의 미디어 교육에 있어 매우 중요한 측면이다.

3. 디지털 리터러시: 멀티리터러시, 미디어 리터러시, 디지털 미디어 소양

지금까지의 논의를 토대로 디지털 리터러시의 개념과 하위 범주를 다음과 같이 [표 3]에서 정리해 보았다. 그 하위 범주는 1) 다양한 기호의 복합적 의미 패턴에 의한 메시지의 수용과 생산 능력에 해당하는 '멀티리터러시', 2) '복합소통양식(multimodal)' 의미 패턴에 의해 생산된 미디어 텍스트의 생산·수용·유통을 소통의 사회적 맥락 속에 위치 지워 보는 비판적 사고력, 즉 메타언어 능력을 의미하는 '미디어 리터러시', 그리고 3) 디지털 미디어에 대한 인식론적·사회문화적 이해와 책임에 대해 이해, 그리고 네트워크 능력과 지식·정보 공유 능력을 의미하는 '디지털 미디어 소양'으로 생각해 보았다. 이 중 '멀티리터러시'는 표현의 도구적 측면에 관계된 '도구적 리터러시'와 이를 통한 언어적 표현 능력에 해당하는 '언어적 리터러시'로 다시 나뉘어지며, 이 때 '언어적 리터러시'는 정보적 텍스트뿐 아니라 미적 텍스트에 대한 수용과 생산 능력을 포함한다.

멀티리터러시
- 개념: 다양한 기호의 복합적 의미 패턴에 의한 메시지의 수용과 생산 능력 (encoding/decoding) - 미디어 종류에 따른 분류: 프린트 리터러시, 비주얼 리터러시, 영상 리터러시, 사이버 리터러시(인터넷 리터러시, 하이퍼리터러시) 1) 도구적 리터러시: 개별 미디어의 소통 특성에 대한 이해와 활용 능력 2) 언어적 리터러시: 복합소통양식 텍스트의 읽기/수용 및 쓰기/생산 능력 a. 정보적 텍스트의 읽기/수용 및 쓰기/생산 능력 b. 미적 텍스트의 읽기/수용 및 쓰기/생산 능력



[표 3] 디지털 리터러시의 개념과 하위 범주

그런데 지금까지 디지털 리터러시의 교육은 이와 같은 일관된 관점과 체계적 접근으로 이루어지기보다는, 다음과 같은 다섯 가지 접근법이 상호 연관성 없이 시도되는 가운데 매우 제한적으로 이루어졌다고 볼 수 있다.

- 10) ICT 활용 교육에서 의미하는 '미디어 소양'이란 미디어 기술의 습득을 의미하지만, 여기서 말하는 '디지털 미디어 소양'이란 미디어에 대한 인식론적·사회문화적 이해를 바탕으로 한 사회적 책임을 의미한다. 한편 '멀티리터러시'에 포함된 '도구적 리터러시' 역시, 단순한 기술 습득의 차원이자기보다는 언어적 리터러시를 통한 정보적·미적 표현에 필요한 '표현 언어'를 갖는 차원으로 이해되어야 한다.

- 1) 윤리교육 차원: 보호주의적 담론, 정보통신 윤리 교육
(윤리적 판단과 책임)
- 2) 매체비평 차원: 미디어의 사회적 기능에 대한 비판적 이해
(미디어 운동)
- 3) 제작교육 차원: 미디어 아트/영화제작/창의적 제작 중심 접근법
(영상 제작 교육)
- 4) 기술교육 차원: 미디어의 기술적 활용에 대한 도구적 이해
(컴퓨터/ICT 활용 교육)
- 5) 언어교육 차원: 기호로 확장된 의사소통/정보적·미적 텍스트의 비판적
이해와 생산. (복합소통양식 텍스트의 수용과 생산)

인터넷 유해 사이트 감시나 미디어의 폭력성에 대한 비판 등은 윤리 교육적 접근으로¹¹⁾, 비판적 텔레비전 시청 교육이나 신문 기사에 대한 비판적 읽기, 광고 읽기 등은 매체비평적 접근으로 볼 수 있으며, 주로 청소년 영상 제작 교육의 맥락에서 이루어진 사진이나 영화, 애니메이션 제작 교육 등은 예술교육 차원의 교육으로 볼 수 있고, 미디어의 기술적 활용에 대한 교육은 컴퓨터/ICT 활용 교육의 차원으로 볼 수 있는데, 우리 사회에서는 주로 이 네 가지 차원의 접근이 사회교육의 차원에서 이루어져왔다.

이 중 국어교육과 보다 직접적으로 관련되는 접근법은 언어교육적 접근이라 할 수 있는데, 이는 텍스트의 의미작용에 가장 직접적으로 관련 되는 것으로 사실 이것이 기본이 되어야 윤리교육이나 매체비평 교육, 예술교육도 제대로 이루어질 수 있다고 본다. 그렇지 않을 경우 윤리교육이나 매체비평 교육 차원의 미디어 교육은 비판적 이해에 대한 텍스트 해석 차원의 근거를 마련하지 못하게 되고, 예술교육은 표현 언어에 대한 기초 능력이 흔들리게 될 것이기 때문이다.

11) 한편 앞서도 강조한 바 있듯이, 여기서 윤리교육이란 좁은 의미의 규범적 윤리의 강조가 아니라 보다 광범위한 소통 매체의 특성에 대한 이해와 관련된 성찰성을 강조하는 방식으로 재개념화 될 필요가 있다.

4. 디지털 리터러시의 적용 사례

여기서는 지금까지 논의한 디지털 리터러시의 개념과 하위 범주가 국어교육에 실제로 어떻게 적용될 수 있을지에 대해 하나의 사례를 통해 살펴보고자 한다. 이에 관한 본격적인 논의를 위해서는 학교 현장에서의 실험적 연구 수업을 통해 데이터를 수집하고 분석하는 과정이 반드시 필요할 것이다. 이 글에서는 앞으로 수행하려는 이 같은 현장 연구에 있어 시사점을 제공하는 실천적 연구의 사례로서 영국의 자국어교육에서 이루어진 디지털 애니메이션 교육을 디지털 리터러시의 개념과 관련하여 논의하고자 한다.

여기서 논의되는 사례는 영국 초등학교 6학년(만 11세) 학생들의 '디지털 스토리텔링' 프로젝트로, 디지털 미디어의 생산자로 위치 지워진 학생들에게 창의적 표현 교육의 맥락에서 언어·문학·미디어의 통합 교육을 시도한 것이다. 구체적인 내용은 전래 동화인 <빨간 망토 이야기>를 읽고 이를 애니메이션으로 만드는 '미디어 간 변환' 프로젝트였는데¹²⁾, 이를 위해 벡터 드로잉 방식으로 된 교육용 소프트웨어인 'The Complete Animator'라는 컴퓨터 애니메이션 프로그램이 활용되었다.

이 프로젝트를 통해 학생들은 우선 동화 텍스트를 주요 등장인물의 성격 및 서사 구조에 따라 이해하고, 이를 영상 언어로 재현하기 위해 필요한 시각적 소통에 대해 배워 나간다. 이 과정에서 학생들은 교사 및 동료 학생들과 함께 다양한 말하기·듣기·읽기·쓰기 활동을 통한 토론을 거치면서 애니메이션 작업에 필요한 많은 개인적·집단적 결정들을 내리게 된다. 이러한 일련의 과정을 통해 디지털 미디어 기반의 멀티리터러시, 미디어 리터러시, 디지털 미디어 소양을 기르는 교육이 이루어지게

12) '미디어 간 변환(translation)'이란 특정한 미디어 텍스트가 다른 미디어나 다른 장르로 변환될 때 어떤 차이를 갖게 되는가를 학생들 스스로 느껴 보게 하는 방법으로, 예를 들어 소설 텍스트의 일부를 두 가지 다른 영화 버전으로 각색해 보는 것 등을 말한다. 이와 같은 미디어 교육의 교수 전략에 대한 보다 자세한 내용은 Buckingham(2003/2004)을 참조할 것.

되는데, 아래에서는 이를 보다 자세히 설명하도록 하겠다.¹³⁾

앞서 논의한 바와 같이 디지털 미디어 도구는 아날로그 도구에 비해 유연하고 유동적이며 끊임없이 재창조될 수 있는 특성을 지님으로 인해 학생들에게 '작가'로서의 새로운 지위를 부여하게 된다. 이는 제작자와 소비자의 관계 및 읽기와 쓰기, 소비와 생산, 지시와 의미의 모든 의미를 근본적으로 변화시키는 것이다. 중요한 것은 이러한 작가로서의 경험, 즉 디지털 툴을 이용하여 동영상 텍스트를 만드는 과정에서, 학생들 스스로 기호 생성의 사회문화적 과정에 관련된 여러 가지 문화적 이슈들을 자연스럽게 탐구할 수 있다는 점이다.

이러한 문화적 과정에 대한 탐구는 영상 미디어 텍스트의 수용 뿐 아니라 생산 과정에 개입하는 '생미자'의 문화적 과정에 대해 스스로 생각해 보고 토론함으로써 가능한 한 자연스럽게 성찰할 수 있도록 하기 위해 마치 '보이지 않는 손'처럼 연구자와 교사에 의해 기획된 것이다. 구체적인 작업 과정의 측면에서 볼 때, 학생들은 협동 작업을 위해 동화의 이야기를 여러 부분으로 잘게 나누어 개별적으로 스토리보드를 작성하게 되는데, 전체적인 이미지의 통일성을 위해 배경과 인물의 이미지는 미리 '콘테스트'를 통해 특정 이미지를 선택하도록 한 후, 학생들 스스로 컴퓨터상의 네트워크로 공유하도록 한다. 이 과정에 개입되는 디지털 작업 중 정지 화면에서의 디지털 이미지 제작, 즉 '공시적 기입(*inscription of the synchronic*)'에 포함된 요소들을 예로 들면 다음과 같다.

a. 변형(*transformation*): 벡터 드로잉에 있어 모든 도형은 사각형 혹은 원으로부터 '당겨 그리는' 작업에 의해 이루어진다((그림 1) 참조). 특정한 선 혹은 도형의 선택은 일종의 기호적 선택인데, 이는 대상에 대한 어린이들의 관념 및 문화적 관심을 반영하며, 계속해서 변형될 수 있다((그림 2) 참조).

13) 여기서 논의되는 사례는 영국 런던대학교 교육연구소의 Andrew Burn 교수와 영국 영화연구소(BFI)의 연구원 David Parker의 공동 연구 결과이다. 자세한 내용은 Burn & Parker(2003)를 참조할 것.

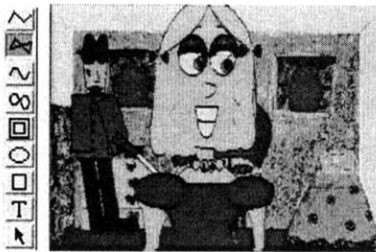
b. 재조합(recombination): 디지털 드로잉은 부분의 요소의 조합으로 이루어진다. 여러 가지 부분들은 컴퓨터 상에서 부분적으로 조합되며, 네트워크 상에서 공유되기도 한다. 또한 모든 캐릭터 디자인의 요소는 협동적으로 제작되고 사용된다.

c. 고착((un)fixing): 모든 예술의 후반 작업에는 화학 약품 등을 이용한 고착 작업이 필요하다. 고착 과정은 작품 완결의 기호적 의미를 지니고 있는데 디지털 맥락에서는 이러한 고착 과정이 없이 계속적인 수정 및 재생산이 가능하다. 영화에 있어 디지털 포맷이 고전 영화의 재작업을 가능하게 한 것은 이 때문이다. 디지털 기술의 의의는 완결의 과정 및 의미를 변화시킨 데 있다고 할 수 있는데, 이는 학생들의 작업에서도 그대로 나타난다. 예를 들어 사례 연구 대상인 <빨간 망토 이야기>에서 할머니가 '빨간 망토'를 기다리는 장면은 늑대가 '빨간 망토'를 기다리는 장면을 해체·합성시켜 만들어진 것이었다.

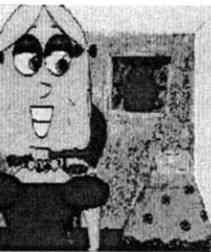
d. 상호작용성(interactivity): 영상 제작의 모든 과정에서 어린이들은 수용과 제작의 모든 과정을 번갈아 수행한다. 컴퓨터 스크린은 수용과 제작이 모두 가능한 화면이며, 네트워크를 이용하는 과정에서 학생들은 협동과 경쟁이라는 모순적 경험을 하게 된다. 예를 들어, 어린이들은 제작 과정 중 디자인 아이템들을 저장하고 공유하고 빌리고 '훔치기도' 하면서 복합적인 작업을 수행한다. 디지털 기술은 수용자와 텍스트, 제작자와의 관계를 새롭게 경험하도록 한다.

이렇게 해서 만들어진 디지털 이미지들은 움직이는 이미지로 변환되는 '통시적 기입(inscription of diachronic)' 과정을 거쳐 애니메이션이 된다. 이 글의 초점인 디지털 리터러시와 관련하여 보면 이 과정에서 이미지들 간의 '재조합'이 이루어지게 된다. 이 과정에서 학생들 개개인이 처음에 시도한 개인작업으로서의 드로잉 이미지는 네트워크를 통해 시각 이미지를 서로 주고받는 와중에 사라지게 된다. 즉, '원본'이 사라지고 '작가'가 사라지면서, 디지털 작업의 가장 큰 특징인 '오리고 붙이기(cut & paste)'가 활발하게 일어나게 되는 것이다. 이는 정지 화면을 움직이는

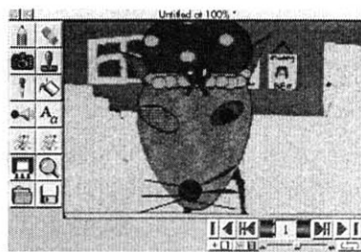
영상으로 전환하는 단계에서 이미지를 결합하는 가운데, 학생들 스스로 다양한 미학적 선택과 실용적 선택을 위해 이미지를 재조합하기 때문이다. 예를 들어 〈빨간 망토 이야기〉 중 잠옷 입은 할머니의 모습에 늑대의 머리를 붙여 새로운 시퀀스를 만드는 과정에는 늑대 머리의 선택에 있어 미학적이고 실용적인 선택이 개입하게 된다(그림 3) 참조).



(그림 1)



(그림 2)



(그림 3)

[그림 1] 벡터 드로잉에 쓰이는 툴바.

[그림 2] 사각형을 당겨 그린 늑대(왼쪽)와 동그라미를 당겨 그린 '빨간망토' (가운데) 이미지.

[그림 3] 늑대 이미지의 구성을 위해 여러 이미지를 재조합하는 편집 과정.

이 밖에 디지털 리터러시에 관련된 주요 측면들을 살펴보면, 애니메이션에 시간성이 개입하면서 여러 가지 장면이 서로 엮이게 되는 과정에서 학생들은 서사에 일종의 '문법'이 있다는 점, 편집 과정에서 최종적으로 애니메이션이 완성된다 하더라도 이는 얼마든지 재구성될 수 있다는 점, 즉 극단적으로 말하면 디지털 작업은 영원히 고착되지 않는 열린 구조와 열린 이미지를 지님으로 인해 언제든지 수정이 가능하다는 점 등을 배우게 된다는 점을 들 수 있다. 또한 이렇게 해서 생산된 영상물을 상영하는 '플랫폼'을 PC 스크린, MAC 스크린, 극장의 스크린 등으로 변환해 보는 과정을 통해, 학생들은 작품이 상영되는 매체 자체가 기호적 측면을 지니고 있음을 알게 되며 수용자의 범위에 영향을 준다는 점도 알 수

있게 된다.

지금까지 살펴본 사례를 앞서 논의한 디지털 리터러시의 하위 범주와 관련하여 정리해 보면 다음과 같다.

1) 멀티리터러시 교육

- a. 도구적 리터러시: 애니메이션 툴(벡터 드로잉 방식) 배우기.
- b. 언어적 리터러시: 공시적·통시적 기호의 기입, 영상 언어, 기호의 사회문화적 재현 등(언어교육, 미적 교육).

2) 미디어 리터러시 교육: 동화와 애니메이션 텍스트의 수용 및 생산 과정 속에 위치 지워 이해하기 등(메타언어 교육).

3) 디지털 미디어 소양: 오리고 붙이기, 네트워크를 통한 공유 등에 수반되는 디지털 미디어의 '열린 텍스트'로서의 특성 및 디지털 저작권의 이해 등.

IV. 전망과 과제

미디어 교육은 인간의 의사소통이 특정한 관점과 미디어의 특성에 의해 '매개된(mediated)' 것이라는 인식에서 출발한다. 이는 비단 전자매체를 통한 소통 양상뿐 아니라 문자 언어나 음성 언어로 이루어지는 소통에도 마찬가지로 적용된다. 그럼에도 불구하고 이 글에서는 디지털 미디어의 전사회적 확산은 전통적인 방식의 미디어 생산자와 수용자 간의 관계를 근본적으로 뒤흔들어 놓았을 뿐 아니라 누구나 쉽게 복합소통양식 텍스트의 생산자가 될 수 있게 하며, 스스로 생산한 텍스트를 웹상에서 자유롭게 유통시킬 수 있는 새로운 '권한'을 '생비자'에게 부여함으로써 리터러시 교육의 재개념화를 불가피하게 하고 있다.

이 글은 이러한 문제의식 하에 디지털 미디어에 대한 사회문화적 담론을 검토하고 리터러시 개념에 대한 고찰을 통해 디지털 리터러시의 개

념과 하위 범주를 설정해 보았으며, 이를 영국의 초등학교 애니메이션 교육 사례에 대한 논의와 접목하여 이론적·실천적 가능성을 탐색해 보았다. 미디어 교육에 관한 가장 오래된 오해이자 일종의 두려움이 있다면 자칫 미디어 교육이 언어적 의미작용의 한계를 벗어나는 복잡한 기술의 습득으로 나아가는 것이 아닌가 하는 것이다. 그러나 앞서 검토한 애니메이션 교육의 사례를 통해서도 볼 수 있는 바와 같이, 디지털 미디어의 발달로 인해 카메라와 복잡한 편집 기술의 습득 없이도 영상 언어를 배우고 동영상을 제작하는 일이 충분히 가능하다는 점을 잘 보여주고 있다. 실제로 앞서 소개한 교육용 소프트웨어는 온라인상에서 우리 돈으로 약 3만원 정도밖에 안 되는 매우 저렴한 가격에 구입이 가능하고, 사용법 측면에 있어서도 마치 윈도우에 딸려 있는 '그림판'의 기능과 유사하여 매우 간편하게 쓸 수 있는 것이다.¹⁴⁾ 기술에 대한 두려움은 가능한 한 그것을 없앨 수 있는 방안을 모색하기 위한 연구와 실험을 통해 줄여나가야 하는 것으로, 다양하고 의미 있는 소통 능력의 교육에 대한 장애로 작용해서는 안 될 것이다.

디지털 리터러시는 학생들 스스로 자신의 기호적 선택 과정에 개제된 사회적 담론과 문화적 과정에 대해 비판적으로 성찰하면서, 다양한 정보를 수용하고 소통하며 미적 체험을 즐기고 스스로 '작가'의 입장에서 미적 텍스트를 생산할 수 있는 가능성을 적어도 기술적으로는 지니고 있다. 이러한 가능성을 국어교육의 장에서 활성화하여 학생들로 하여금 세계를 인식하고 자기를 표현하며 타자와 소통하는 문화 수용과 창조의 체험을 할 수 있도록 하기 위해서는 풀어가야 할 과제도 많다. 무엇보다도 디지털 리터러시의 교육이 '도구적 리터러시'에 함몰되어 정작 중요한 '언어적 리터러시'와 '미디어 리터러시'를 본격적으로 학습하는 데 지장을 주어서는 안 된다는 점에서, 특히 교육적 기획이 잘 녹아 있는 질 좋은 교육용 소프트웨어의 개발 및 이를 활용한 풍부한 교육 사례들에 대한 연

14) 'The Complete Animator'는 다음의 웹 사이트에서 15일간의 무료 시범 사용을 거친 후 구입할 수 있다. <http://www.iota.co.uk/tca/home/home.html>

구가 축적되어 교사교육과 교재 개발 및 교수학습 모형 개발로 이어져야 할 것이다.

현재 호주 퀸즐랜드(Queensland) 주에서는 '새로운 기본(New Basics)'이라는 이름 하에 교육개혁 프로젝트가 한창 진행 중이며, 자국어교육과정의 실러버스에 대한 개편 작업도 진행 중이다. '새로운 기본'이란 흔히 '기본으로 돌아가자'는 교육 캠페인이 일반적으로 내세우는 보수적 관점을 지양하고 보다 미래 지향적인 교육의 기틀을 세우기 위해 추진되는 것으로, 교육과정의 네 가지 주요 영역으로 1) 개인의 진로 이해 및 사회의 미래에 대한 이해력(life path and social futures), 2) 소통 매체의 이해(communication media), 3) 능동적인 시민 되기(active citizenship), 4) 환경과 기술에 대한 이해(environments and technologies)를 들고 있다(New Basics Project, 2000: 3).¹⁵⁾ 자국어교육은 이 중 두 번째인 '소통 매체의 이해' 항목과 관련되는데, 현재 2004년도 개정을 앞두고 여론 수렴 중인 자국어 교육과정에서는 1) 텍스트에 대한 문화적(cultural) 이해력과 2) 조작력(operational)을 3) 맥락에 맞게(contextual) 적용할 수 있는 능력 등 세 가지 학습 목표를 설정하고, 이에 따른 학습 영역으로 1) 말하기/듣기(speaking/listening), 2) 읽기/보기(reading and viewing), 3) 쓰기/형상화(writing and shaping)를 설정하고 있다(Queensland Studies Authority, 2003: 24).¹⁶⁾ 여기서 주목할 만한 점은 '읽기'와 대등하게 '보기'가 설정되어 있을 뿐 아니라 '쓰기'와 대등하게 '형상화'가 설정되어 있는 점이다. 이는 복합소통양식에 의해 생산되는 미디어 텍스트의 수용과 생산을 염두에 둔 것이라는 점에서 국어교육 내 리터러시 재개념화 논의에 시사하는 바가 있다. 이 글에서 논의된 개념과 사례들이 앞으로의 논의와 연구에 조금이라도 보탬이 되길 바라며, 그리고 이 글에서 다 논의하지 못한 문제의식은 후속 연구를 통해 보완하기로 하고 이만 마치고자

15) 자세한 내용은 웹 사이트 <http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/>를 참고할 것.

16) 자세한 내용은 웹 사이트는 <http://www.qsa.qld.edu.au/> 및 임세희(2004)를 참고할 것.

한다.*

□ 참고문헌

- 강내원(2001), “시사토론 프로그램의 비판적 시청과 미디어 교육적 함의”, 『국어교육연구』 제8집, 서울대 국어교육연구소.
- 구인환 외(1998)(제3판), 『문학교육론』, 삼지원.
- 권성호(2002), “디지털 시대의 교육, 정보, 방송의 관계모색”, 『교육정보방송연구』 제8권 제3호.
- 권순희(2003), “하이퍼텍스트를 통한 읽기 교육 개념의 재설정”, 『국어교육학연구』 제16집, 국어교육학회.
- 김경욱(2003), “영화와 문학교육”, 『국어교육학연구』 제17집, 국어교육학회.
- 김대행(1998), “매체언어교육론 서설”, 『국어교육』 제97호, 한국국어교육연구학회..
- 김민정·이재연(2002), “시각언어와 텍스트 구조화가 읽기 능력에 미치는 효과”, 『교육과학연구』 제7호.
- 김성진(1998), “국어교육의 대중문화 수용을 위한 시론”, 『국어교육연구』 제5집, 서울대 국어교육연구소.
- 김영만(2004), “청소년 개인 홈페이지의 표현 양상과 국어 작문 교육”, 『국어교육학연구』 제19집, 국어교육학회.
- 김외곤(2003), “사이버 문학과 국어교육”, 『국어교육학연구』 제17집, 국어교육학회.
- 김정자(2002), “국어교육에서 미디어 교육의 수용”, 『국어교육학연구』 제15집, 국어교육학회.
- 김정자(2004), “국어과 교사와 학생의 인터넷 이용 실태 및 인식 비교”, 『국어교육학연구』 제19집, 국어교육학회.
- 김창원(2002), “국어 교육과 문화론”, 『한국초등국어교육』 제20집, 한국초등국어교육학회.
- 노은희(2002), “대중문화의 국어교육적 의의”, 『국어교육학연구』 제15집, 국어교육학회.
- 류수열(2003), “문학교육의 외연과 텔레비전 오락프로그램의 가능성”, 『국어교육학연구』 제17집, 국어교육학회.
- 류현주(2000), 『하이퍼텍스트문학』, 김영사.
- 문화관광부(2004a), 『새예술정책』

* 본 논문은 2004. 10. 25. 투고되었으며, 2004. 11. 12. 심사가 시작되어 2004. 11. 22. 심사가 종료되었음.

- 문화관광부(2004b), 『창의한국: 21세기 문화비전』
- 박수경(2003a), “영화 교과서를 펴고 하품을 하다?: 다시 영상미디어 교육의 대안적 가능성에 주목하며”, 『진보적 미디어운동 연구저널 ACT!』 제5호.
(<http://www.mediact.org/act/act005>) (검색일자: 2004. 7. 2.)
- 박수경(2003b), “미디어 교육, ‘그들만의 리그’에 머무르지 않기 위하여: 제7회 미디어 교육 전국대회를 다녀와서”, 『진보적 미디어운동 연구저널 ACT!』 제6호.
(<http://www.mediact.org/act/act006>) (검색일자: 2004. 7. 2.)
- 박인기(2002), “문화적 문식성의 국어교육적 재개념화”, 『국어교육학연구』 제15집, 국어교육학회.
- 배식한(2000), 『인터넷, 하이퍼텍스트, 그리고 책의 종말』, 책세상.
- 서울경기국어교사모임 매체연구부(2004), “스스로 내딛는 첫 걸음, 국어교육과 미디어 교육의 만남”(2004년 겨울 매체연구부 워크숍 자료집), 서울경기국어교사모임.
- 스가야 아키코/안해룡·안미라 옮김(2001), 『미디어 리터러시: 미국·영국·캐나다의 새로운 미디어 교육 현장 보고』, 커뮤니케이션북스.
- 심광현·김미현 외(2003), 『영상문화교육 교육과정 기초 연구』 (연구보고서 2003-3), 영화진흥위원회. <http://kofic.or.kr/data/research.asp> (검색일: 2004. 7. 2.).
- 심상민(2003), “국어 교과 내 미디어 교육 수용 현황 및 수용 방향 연구: 중등학교 국어 교과를 중심으로”, 서강대 언론대학원 석사학위 논문.
- 안정임(2002), “디지털 커뮤니케이션과 미디어 리터러시: 의미와 연구방향의 모색”, 『교육정보방송연구』 vol.8(3).
- 안정임·전경란(1999), 『미디어 교육의 이해』, 한나래.
- 염은열(2002), “광고교육을 위한 문학 지식의 변용 가능성”, 『국어교육학연구』 제15집, 국어교육학회.
- 유현주(2003), 『하이퍼텍스트: 디지털미학의 키워드』, 연세대학교 출판부.
- 윤준수(1998), 『인터넷과 커뮤니케이션 패러다임의 대전환』, 커뮤니케이션북스.
- 이판규(2003), “광고와 국어교육”, 『국어교육학연구』 제17집, 국어교육학회.
- 이창덕(2003), “라디오 방송과 국어교육”, 『국어교육학연구』 제17집, 국어교육학회.
- 이채연(2001), “인터넷의 매체언어성과 국어교재화 탐색”, 『국어교육』 104호, 한국국어교육연구학회.
- 임세희(2004), “외국의 자국어 교육과정: 호주, 영국을 중심으로”, 국어교육과 매체교육의 접점을 찾기 위한 현장교사 워크숍 (2004년 여름 매체연구부 워크숍 자료집), 전국국어교사모임 부설 우리말교육연구소 매체연구부.
- 전국국어교사모임 교육과정 연구소(2002a), 『호주의 영어과 교육과정』.
- 전국국어교사모임 교육과정 연구소(2002b), 『캐나다 온타리오주 교육과정 9-10학년 1999』.

- 전국국어교사모임 부설 국어교육연구소(2000), 『교육과정 2000』.
- 전국국어교사모임(2001), 『중학교 1학년을 위한 우리말 우리글』, 나라말.
- 전국국어교사모임(2002a), 『중학교 2학년을 위한 우리말 우리글』, 나라말.
- 전국국어교사모임(2002b), 『고등학교 1학년을 위한 우리말 우리글』, 나라말.
- 전국국어교사모임(2003), 『중학교 3학년을 위한 우리말 우리글』, 나라말.
- 정근원(1993), “영상세대의 출현과 인식론의 혁명”, 『세계의 문학』 1993 여름호.
- 정진홍(2001), “디지털 문화의 전개: 센소러지와 감성융합”, 『계간 사상』 vol.13, no.1.
- 정현선(1997), “문화교육이라는 문제 설정 2”, 『국어교육연구』 제4집, 서울대 국어교육연구소.
- 정현선(2004a), “문화교육으로서의 미디어 교육”, 오영수·김영순 외, 『지식의 사회 문화의 시대: 지식 사회 문화 시대의 세 가지 시선』, 경북대출판부.
- 정현선(2004b), “인터넷 유머 이해의 국어교육적 수용에 관한 연구”, 『국어교육연구』 제13집, 서울대 국어교육연구소.
- 정현선(2004c), “동화와 애니메이션 ‘보기’를 중심으로 한 멀티리터러시의 국어교육적 고찰”, 『국어교육』 제114호.
- 정현선(2004d), “청소년 대상 미디어 교육 현황 및 제도화 논의에 대한 비판적 고찰”, 『한국청소년연구』 제15권 제1호, 한국청소년개발원.
- 진중권(2004), 『미학 오딧세이 3: 피라네시와 함께 탐험하는 아름다움의 세계』, 휴머니스트.
- 채새미(2004), “디지털 서사 이해 교육 연구”, 『국어교육연구』 제13집, 서울대 국어교육연구소.
- 청소년보호위원회(2003), 『청소년보호 YP(Youth Patrol) 프로그램 운영교재(심화과정)』, 청소년보호 2003-29.
- 최병우·이재연·최지현(2000), 『매체언어와 국어교육: 매체언어의 교수/학습에 관한 연구』, 서울대 국어교육연구소 연구보고서 2000-6.
- 최인자(2002), “다중문식성과 언어문화교육”, 『국어교육』 제109호, 한국국어교육연구학회.
- 최혜실(2003a), 『디지털시대의 영상문화』, 소명출판.
- 최혜실(2003b), “디지털 문화 환경과 서사의 새로운 양상”, 『구비문학연구』, 제16집, 한국구비문학학회.
- 한국영화학회 영화교육위원회(2004), 『초·중·고등학교 영화교육 세미나 자료집』 (2004. 6. 26.).
- 한성일(2004), “인터넷 대화방 표현 교육 연구”, 『국어교육연구』 제13집, 서울대 국어교육연구소.
- 허재영(2003), “통신 언어와 국어과 교육”, 『국어교육학연구』 제17집, 국어교육학회.
- 홍완선(2003), “국어교사들이 펼치는 매체교육”, 『초·중·고 교육 현장 속에서 미디어 교육:

- 미디어 교육 사례 발표와 활성화 방안을 중심으로』(제2차 미디어 교육 국내 심포지엄), 한국언론학회 미디어 교육위원회 (2003. 6. 27.).
- 황상민(2004), 『대한민국 사이버 신인류』, 21세기북스.
- Ang, I.(1985), *Watching Dallas: Soap Opera and Melodramatic Imagination*, London: Methuen.
- Bazalgette, C.(ed.)(1989), *Primary Media Education: A Curriculum Statement*, London: British Film Institute.
- Brun, A. & Parker, D.(2003), *Making Your Mark: Digital Inscription, Animation and a New Visual Semiotic*, ECi.
(<http://www.open.ac.uk/eci/burn/femose.html>) (검색일자: 2004. 7. 2.)
- Buckingham, D./기선정 · 김아미 옮김.(2003/2004). 『미디어 교육: 학습, 리터러시, 그리고 현대문화』, JNBook.
- Buckingham, D./정현선 옮김.(2000/2004), 『전자매체 시대의 아이들: 미디어 교육과 문화 정책에 대한 전망』, 우리교육.
- Cobley, P./조성택 · 변진경 옮김.(1997/2002), 『기호학』, 김영사.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T.(2001), *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Arnold.
- Kress, G.(2003), *Literacy in the New Media Age*, London & New York: Routledge.
- Landow, G. P./여국현 외 옮김.(1992/2001), 『하이퍼텍스트 2.0: 현대 비평이론과 테크놀로지의 수렴』, 문화과학사
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press
- McFedries, P.(2000), 'prosumer', <http://www.wordspy.com/words/prosumer.asp>
(검색일자: 2004. 6. 30.)
- Monaco, J.(1999), *The Dictionary of New Media: The New Digital World of Video, Audio, and Print*, New York & Sag Harbor: Harbor Electronic Publishing.
- New London Group, the(1996), *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, Harvard Educational Review, vol.66. no.1.
- Postman, N.(1983), *The Disappearance of Childhood*, London: W.H. Allen.
- Postman, N./김균 옮김.(1992/2001), 『테크노폴리: 기술에 정복당한 오늘의 문화』, 민음사.

Queensland State Education 2010(2000), New Basics Project: Development Draft (2000. 2. 1.)

<http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/> (검색일자: 2004. 7. 2.)

Queensland Studies Authority(2003), English Years 1 to 10 Syllabus: Pre-publication version (2003. 11.)

<http://www.qsa.qld.edu.au> (검색일자: 2004. 7. 2.)

Tapscott, D./허운나·유영만 옮김.(1998/1999), 『N세대의 무서운 아이들』, 물푸레.

Tuckle, S./최유식 옮김.(1995/2003), 『스크린 위의 삶』, 민음사.

Tyner, K.(1998), Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

UCLA Communication Policy Center.(2003), UCLA World Internet Project: Surveying the Digital Future, <http://www.cpp.ucla.edu/pages/internet-report.asp> (발표일자: 2003. 1. 31./검색일자: 2004. 7. 2.)

〈초록〉

디지털 리터러시의 국어교육적 고찰

정현선

오늘날 어린이와 청소년들의 언어문화는 디지털 카메라, 인터넷, 핸드폰 등으로 대표되는 각종 디지털 미디어의 보급 및 이로 인한 소통방식의 변화를 간과하고는 온전히 이해할 수 없다. 디지털 미디어는 문자 텍스트, 사운드, 이미지, 동영상 등 다양한 형태의 정보로 이루어진 메시지 혹은 서비스가 하나의 미디어를 통해 제공되는 멀티미디어적 특성을 지니며, 또한 쌍방향성, 다대다(多對多) 소통, 무한대에 가까운 커뮤니케이션 채널의 양적 확산 및 네트워크화, 다양한 형태의 정보 통합화 등을 특징으로 한다. 이러한 디지털 미디어는 미디어 텍스트의 생산자(작가)와 소비자(독자) 간의 명확한 구분을 무너뜨리는 한편, 다양한 언어 기호 소통 양식들이 복합적으로 작용하는 '멀티모드 텍스트'의 생산을 누구나 쉽게 할 수 있도록 하며, 또한 감성적 논리가 강한 가상현실의 체험을 강화한다는 점에서 새로운 소통 능력을 필요로 한다.

본고는 이와 같은 디지털 미디어의 확산으로 인해 제기된 전통적 리터러시 교육에 대한 도전이, '문화교육'의 관점을 토대로 한 '디지털 리터러시'의 적극적 수용을 통해 해결되어야 함을 주장한다. 특히 언어와 문학을 중심으로 한 소통 능력의 교육을 담당해 온 국어교육은 디지털 미디어에 의한 정보적 텍스트와 미적 텍스트의 수용과 생산에 대한 교육에 있어 여전히 중심적 위치를 차지할 수밖에 없기 때문이다. 본고에서는 특히 디지털 미디어의 비판적 수용과 창의적 생산에 있어, 정보적 텍스트에 대한 일종의 '언어교육적'이고 '사회학적'인 접근과, 미적 텍스트에 대한 일종의 '문학교육적', '대중예술교육적' 접근의 균형적 도입이 필요함을 강조한다. 이를 위해 본고에서는 지금까지 논의된 디지털 리터러시 논의를 비판적으로 검토하고, 그 국어교육적 적용의 사례를 영국의 초등학교 학생들의 '디지털 스토리텔링' 프로젝트를 창의적 표현 교육의 맥락에서 논의하였다.

【핵심어】 리터러시, 디지털 리터러시, 언어교육, 문화교육, 창작교육, 미디어교육, 디지털 스토리텔링, 초등교육

〈Abstract〉

Conceptualising Digital Literacy in
Korean Language Education

Jeong, Hyeon-seon

It is very difficult to understand the nature of children's language and culture today, without considering the wide spread of digital media such as digital cameras, the internet and mobile phones, as well as the impacts of those media on how we communicate. Digital media loosen the clear boundaries between the producers(authors) and the consumers (readers) and enable the writers to produce multimodal texts which combine several semiotic modes in the design of texts. This article argues that the advance of digital media and the 'multimodality' of digital texts challenge the traditional concept of 'literacy' which was based on print media. Therefore, the notion of literacy needs to be reconceptualized in order to include 'digital literacy' which is the competence of critical reading and creative writing of 'informative' and 'aesthetic' texts. The notion of digital literacy as such also challenges the traditional approach of media education, which focused on the critical reading of 'informative' texts. This article argues for the need of a media art (expressive) approach, based on critical review of literature in this field and on the discussion of a small-scale case study of the U.K. primary childrens 'digital storytelling' project.

[key words] literacy, digital literacy, Korean language education, cultural education, creative writing, media education, digital storytelling, primary education.