

복합양식 텍스트의 비판적 수용에 관한
교육 내용 설계 방향
— 복합양식 담화분석(MDA)의 국어교육적 적용을
바탕으로

김규훈 대구대학교 자유전공학부 조교수

- I. 연구의 목적과 필요성
- II. 국어교육에서 비판적 수용의 영역 통합성
- III. 복합양식 담화분석(MDA)의 국어교육적 적용 방향
- IV. 복합양식 텍스트의 비판적 수용에 관한 교육과정 내용 재구성 방안
- V. 연구의 한계와 전망

I. 연구의 목적과 필요성

이 연구는 국어교육에서 복합양식 텍스트를 비판적으로 수용하는 과정의 교육 내용을 구상하는 작업이다. 이는 국어교육의 텍스트 변화에 대응하여 학습자의 비판적 사고력을 함양할 수 있는 교육적 설계를 시도한다는 의의를 지닌다.

국어교육은 그간 텍스트의 변화에 능동적으로 대응해 왔다. ‘복합양식 텍스트(multi-modal text)’라는 용어 역시 국어교육 학계에서 사용된 지 오래다. 이는 2000년대 초반 다양한 매체의 등장과 더불어 매체 언어를 교육적으로 적용하는 논의에서 비롯되었다. ‘매체언어 교육’과 관련된 일련의 연구 맥락은 이와 관련이 깊다. 정현선(2005: 317)에서 지적하였듯이, 국어교육 내에서 매체 텍스트를 다루는 목표는 궁극적으로 학습자가 매체에 대한 능동적 소통을 위해 고민해야 하는 매우 중요한 논제이다.

그런데 복합양식 텍스트의 소통에 관한 문제는 이제 국어교육에서 오직 매체에 관한 교육적 적용에서만 국한되지 않는다. 박인기(2014: 11)에서 지적하였듯이, 복합양식 텍스트는 대상 학습자의 인지, 사고, 소통 등의 패턴이

문자 텍스트의 그것과 본질적으로 결(texture)을 달리하기 때문이다. 이런 점에서 국어교육 전반에서 복합양식 텍스트를 수용하고 생산하는 과정에 대한 세부적인 교육 내용을 마련하는 방안이 강구되어야 한다.

이러한 복합양식 텍스트의 강조는 4차 산업혁명의 대두와 필연적으로 연결된다. 다보스 포럼에서 공개된 4차 산업혁명 백서의 제목이 ‘자동화(automation)와 연결성(connection)의 극단화’이듯이, 인공지능에 의한 초연결의 사회에서 우리는 살고 있다(장필성, 2016: 13-14). 이에 대응하여 학계는 범학문적인 ‘역량(competencies)’을 규명하여 현재의 시대적 상황에 적응하고 있다. 다수의 미래 사회 모델링에 관한 연구 담론에서 인간의 미래 역량이 ‘비판적 사고력, 문제 해결 능력, 창의성, 의사소통, 협력’ 등으로 제시되었다는 사실은 국어교육에서도 이른바 ‘핵심 역량’에 관한 연구를 촉발시켰다.¹⁾

이러한 맥락에서 복합양식 텍스트의 수용에 대한 교육 내용은 국어교육에서 기존의 텍스트 수용이 지니고 있던 강조점을 계승하여 학습자의 비판적 사고력 함양과 긴밀히 결합된다. 그것은 2007 교육과정 이래 줄곧 강조되어 온 ‘텍스트의 비판적 수용’이라는 명제와 연관되는 동시에, 미래 국어과 핵심 역량 가운데 하나인 비판적 사고력의 함양을 위한 교육 내용이 마련되어야 하기 때문이다. 따라서 이 연구는 ‘복합양식 텍스트의 비판적 수용’이라는 논의 범주를 설정하고, 이 범주에서 관련 교육 내용을 설계할 수 있는 방안을 제안하는 작업에 집중해 보고자 한다.

이 연구는 복합양식 텍스트에 관한 국어교육 분야의 선행연구를 살펴서 논의의 방향성을 공고히 하고자 한다. 하나는 ‘복합양식 문식성’에 관한 논의

1) WEF의 ‘도전하기 위한 역량’, UNESCO의 ‘소프트 스킬’, CCR의 ‘기술’, P21의 ‘학습과 혁신 기술’은 ‘사회·실제적 역량’으로 묶을 수 있다. 이들 역량 요소들은 기초 능력을 바탕으로 실제 상황의 문제를 해결하고 직업 생활에서 직면하는 과제를 수행하기 위해서 필요한 능력들로 사회적이고 실제적인 경향이 강하다. 비판적 사고, 문제 해결, 창의성, 의사소통, 협력 등이 중시된다(서영진, 2019: 78).

이고, 다른 하나는 ‘복합양식 텍스트와 읽기 교육’에 관한 논의이다.

전자의 경우, 복합양식 텍스트를 마주하는 학습자가 갖추어야 할 능력을 규명하려 한다. 신문식성(정혜승, 2008), 복합양식 문식성(정현선, 2014), 디지털 텍스트 읽기 능력(옥현진, 2013) 등이 이와 관련된다. 특히 정혜승(2008: 155)에서는 Kress(2003)을 바탕으로 스크린 매체가 기존의 텍스트와 전혀 다른 사유와 형식의 논리를 지닌다는 점을 언급하며,²⁾ 신문식성(new literacy)의 개념이 국어교육에 도입되어야 한다고 하였다. 이 연구는 이와 같은 복합양식 텍스트의 소통 능력을 전제로 삼되, 비판적 수용의 과정에서 그러한 능력을 기르기 위해 필요한 교육 내용이 무엇인지 확인하고자 한다.

후자의 경우, 복합양식 텍스트의 수용을 읽기 교육 차원에서 밝히려 한다. 일련의 연구는 서혁(2019)의 미디어 생태계 변화와 복합양식 교육의 테제 아래 활발히 연구되고 있다. 편지윤·변은지·한지수·서혁(2018)에서는 Beaugrande & Dressler의 7가지 텍스트성(textuality)을 바탕으로 복합양식 텍스트와 단일양식 텍스트를 비교하였다. 편지윤·서혁(2020)에서는 복합양식 텍스트 읽기의 인지적 평가 요소를 제시하였다. 이를 비롯한 복합양식 텍스트의 읽기 관련 논의들은 복합양식 텍스트의 텍스트 본질, 학습자의 사고력 등을 확인할 수 있다는 점에서 의미가 있다. 이 연구는 이들 논의 성과를 참고하되, ‘읽기’의 개념역을 확장하여 ‘수용’의 관점에서 복합양식 텍스트의 교육 내용을 고민하고자 한다. 이는 복합양식 텍스트를 중심으로 한 학습자의 국어 활동은 본질적으로 결을 달리 한다는 박인기(2014: 11)을 근거로, ‘수용 활동’이 지닌 ‘통합성’을 강조하여 그 교육 내용을 마련해 보고자

-
- 2) 스크린 매체는 사용자에게 직접적인 ‘행동유도성(affordance)’을 유발한다. 행동유도성이란 구체적 대상이 사용자로 하여금 일정한 행동을 하도록 이끄는 성질이다(Van Lier, 2004: 95). 가령 ‘의자’라는 사물은 사람들이 ‘앉도록’ 행동을 유도하는 성질을 본연적으로 내포하고 있다. 스크린 매체의 경우 매체에 표상된 이미지나 텍스트가 다른 매체보다 직관적이라는 점에서 행동유도성을 직접적으로 유발한다.

하는 것이다.³⁾

요컨대 이 연구는 복합양식 텍스트와 비판적 수용의 논제를 적극적으로 결합하여, 국어교육에서 복합양식 텍스트의 비판적 수용에 관한 교육 내용을 설계해 보는 데 집중하고자 한다. 이를 위해 먼저 국어교육의 비판적 수용이 영역 통합성을 전제하는 명제라는 사실을 확인할 것이다. 그런 다음 복합양식 텍스트를 비판적 관점에서 논의한 하나의 연구 담론인 ‘복합양식 담화분석(multimodal discourse analysis; MDA)’을 살피고, 그 국어교육적 적용 방향을 제시하고자 한다. 이를 바탕으로 국어교육에서 복합양식 텍스트의 비판적 수용에 관한 교육과정 내용을 재구성할 수 있는 방안을 제안해 볼 것이다.

II. 국어교육에서 비판적 수용의 영역 통합성

다음 <그림 1>은 한 고등학교 국어 교과서(신유식·이필규·박종석·전경원·전영경·윤인희·이호승·최희윤·호지은·황재진, 2020: 174)의 ‘4단원 소통의 힘’에 제시된 매체 읽기 관련 내용이다.⁴⁾ 국어 시간에 아래 텍스트와 활

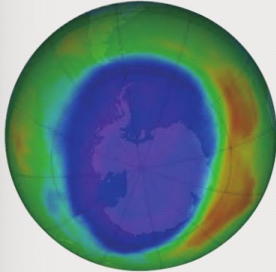
3) 이 연구는 다음과 같은 편지윤·서혁(2020: 205)의 진술과 다른 관점을 견지한다. “텍스트의 변화에 따라 독자의 읽기 전략이 달라질 수는 있으나 ‘읽는다’는 것의 본질이나 독자에게 요구되는 사고 능력의 범주 자체가 달라지는 것은 아닌바, 기존 읽기 능력과의 관계 속에서 평가 요소를 추가/삭제/변형하거나 배치를 조정하는 차원에서 접근할 필요가 있다고 보았다.” 이와 달리 이 연구는 텍스트가 변화하면 읽기 전략뿐만 아니라 텍스트 결의 차이에 따른 학습자의 텍스트 수용 능력 자체가 달라진다고 본다. 가령 ‘문장을 읽는다는 것’과 ‘사진을 읽는다는 것’은 그 능력이 동일한 범주에서 논의되기 어렵다. 다양한 기호 자원(semiotic resources)(O’Halloran, 2011: 120)을 이해하는 능력은 ‘수용’의 관점에서 접근할 필요가 있다. 그리고 이러한 수용은 복합양식 텍스트를 중심으로 할 때 단일양식 텍스트보다 훨씬 더 다양한 텍스트의 의미 구성 변인이 통합될 수밖에 없다(박인기, 2014: 12).

4) 소단원명은 ‘02 매체로 보는 세상’, 해당 교육 내용은 ‘신문, 비판적으로 읽기’이며, 해당

동을 가르치는 장면을 상상해 보자.

남극 오존층 구멍, 영국 땅 18배만큼 줄어…… 2050년까지 자연 회복

국제 협력이 보여 준 첫 성공 사례



남극 하늘의 오존층 구멍이 줄어들고 있으며, 자연적으로 2050년까지 완전히 회복 될 것이라는 연구 결과가 나왔다.

영국 리즈대학교와 미국 매사추세츠공과 대학[MIT] 공동 연구 팀이 작년 9월 남극 상공의 파괴된 오존층 면적을 분석한 결과 15년 전인 2000년 9월보다 440만 km^2 정도 줄었다고 《텔레그래프》 등 영국 언론이 30일 보도했다. 줄어든 오존층 구멍의 면적

(3) 글쓴이의 관점이나 의도를 파악하고, 이것이 편견에 치우치지 않았는지 평가해 보자.

〈그림 1〉 고등학교 국어 교과서의 매체 관련 내용: 의도나 관점 파악

국어 교사는 위의 학습 활동에서 강조한 ‘필자의 의도나 관점’을 학생들이 이 효과적으로 찾도록 어떻게 유도할 수 있을까? 이는 신문 기사를 읽고 그 내용을 이해하게 하는 것만으로는 부족하다. 그것은 필자의 의도나 관점이 텍스트의 중심 내용과 동일한 개념이 아니기 때문이다. 곧 필자의 의도나 관점은 필자가 해당 텍스트에서 ‘선택한’ 특정한 ‘표현 방식’, 즉 ‘문자 언어와 기호 자원의 표현 양상’에 의해 발현된다. 따라서 위 학습 활동이 효과적으로 수행되기 위해서는, 물론 다소 어렵기는 하지만, 매체 텍스트에 사용된 표현 방식으로서 ‘문자 언어와 기호 자원⁵⁾’의 표현 특징’에 대한 분석이 필요하다.

활동은 ‘신문 기사를 읽고, 글쓴이의 의도를 파악해보는’ 것이다.

- 5) 기호 자원이란 텍스트를 구성하는 다양한 기호 양식(mode)을 포괄적으로 지칭하는 용어이다(O'Halloran, 2011: 122). 기호 자원과 유사한 용어로는 기호 양식, 기호적 표현, 기호성(modality) 등이 사용된다. 이 연구는 기호 자원을 대표 용어로 선택하는데, 텍스

이러한 분석이 이루어져야 비로소 ‘왜 그런 내용이 쓰였는가?’에 대한 의문이 해소될 수 있다. 적어도 ‘필자가 그러한 의도를 발현하기 위해 이런 어휘나 문법, 저런 사진을 사용했어요.’ 정도의 학습자 답변이 유도되어야 한다.

여기서 본질적인 의문이 제기된다. “과연 텍스트의 언어적, 기호적 분석이 없는 텍스트의 비판적 이해는 가능한가?” 이러한 의문은 아래 <그림 2>와 같이 위의 활동에 이어지는 상호텍스트성을 염두에 둔 활동에서 증폭된다.

② 다음 신문 기사를 읽고, 내용이나 관점, 표현 방법 등이 ①의 신문 기사와 어떻게 다른지 비교해 보자.

살아난 남극 오존층, 한국도 90년대부터 파괴 물질 확 줄었다

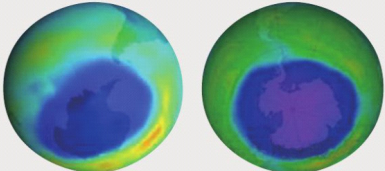
몬트리올 의정서 가입 통해 프레온 가스 등 성공적 감축

남극 오존층이 회복되고 있다는 첫 증거가 지난달 30일 사진과 함께 공개되자 그간 국제사회가 프레온 가스 등 오존 파괴 물질을 줄이기 위해 기울여 온 노력에 관심이 쏠리고 있다.

우리나라도 프레온 가스 등을 줄이기 위해 여러 정책을 꾸준히 추진했고 기업의 감축 노력을 다각도로 지원하는 등 국제 사회와 적극적으로 공조했다는 평가를 받는다.

영국 공영 방송은 지난해 9월 측정한 오존층 구멍이 2000년과 비교해 인도 면적보다 큰 400만 km^2 가 감소한 것으로 나타났다고 전했다. 보도에 따르면 오존층 크기 감소분의 절반 이상은 염소 방출량이 감소했기 때문이다. 오랜 기간에 걸쳐 전 세계가 오존 파괴 물질 사용을 줄인 덕분에 이번에 처음으로 구체적인 성과가 나타난 것이다.

오존층 파괴 물질은 프레온 가스, 할론, 수소 염화 불화 탄소 등 96종으로 분류된다. 이 물질들은 냉장고·에어컨 등의 냉매, 건축 단열재, 반도체 세정제, 소방용 소화 약제 등에 널리 사용된다.



남극 오존층 구멍 크기 감소 미국항공우주국이 제공한 2000년(왼쪽 사진)과 2015년(오른쪽 사진) 남극 주변 오존층 이미지로, 청색 부분이 오존층 구멍이다.

<그림 2> 고등학교 국어 교과서의 매체 관련 내용: 의도나 관점 비교

트의 구성 자원으로서 기호를 지칭하기에 적합하기 때문이다.

결론부터 말하자면, 앞선 <그림 1>의 텍스트와 위 <그림 2>의 텍스트에서 필자의 의도나 관점이 다른 이유는, ‘어휘’와 ‘문법 요소’, 그리고 ‘사진 자료’의 차이가 결정적인 역할을 한다. 첫 번째 신문의 본문 첫 문장에서 보이는 ‘자연적으로 회복될 것’이라는 표현에서 ‘자연적으로’라는 ‘어휘’와 ‘회복된다’라는 ‘피동 표현’과, 두 번째 신문의 그것은 ‘국제 사회가’라는 ‘주어의 전경화’와 ‘줄이기 위해 노력을 하다’라는 ‘능동 표현’의 사용은 두 신문이 배태하는 필자의 관점이 다르다는 사실의 근거가 된다.⁶⁾ 이와 함께 사진 자료 또한 위 <그림 2>의 텍스트에서 ‘각국의 노력에 의한 변화’가 더 잘 드러나도록 오존 크기가 다른 두 사진을 나란히 배치하고 있다는 점 또한 주목할 수 있다.

물론 이와 같이 ‘언어적, 기호적 근거’ 없이 이른바 국어적 직관에 기대어 두 텍스트의 차이를 말할 수는 있다. 하지만 “왜?”에 대한 의문이 해소되지 않는 텍스트의 비판적 이해는 그저 설계된 과정을 수동적으로 따라가는 학습자를 만들 우려가 크다.

사실 텍스트를 비판적으로 수용한다는 것은 본질적으로 국어과 영역 통합성을 바탕에 두고 있다. 교육부(2007, 2011, 2015)에 명시된 국어교육의 목표를 살펴보면 담화나 글을 비판적으로 수용할 때에는 반드시 그 담화나 글에 대한 국어 지식을 함께 고려한다는 것을 알 수 있다. 그럼에도 일각에서는 ‘텍스트 수용 = 텍스트 읽기’ 정도의 등식으로 이해해 버리고, 마치 텍스트를 읽는 과정에서 문법의 탐구는 읽기를 방해한다는 식의 일반화를 만들어 내기도 한다. 물론 문법 무용론의 입장에서 특히 기능적 문식성을 신장

6) 조금 더 분석적으로 살펴보면, 앞선 텍스트의 두 번째 문장(㉔)과 위 텍스트의 세 번째 문단의 첫 번째 문장(㉕)은 동일 내용의 상이한 표현 방식이 나타난다. 그것은 ㉔에서 오존층 면적을 분석한 연구팀과 이를 보도한 주체를 ㉕에서는 ‘소거(erasure)’하고, 대신 ㉕에서 ‘공영방송’이라는 어휘를 부각(profiling)하고 있다는 것이다. 이는 필자에 의해 철저히 선택된 어휘와 문법의 결과로서, ㉕의 필자는 객관적 사실이 ‘우리의 노력’에 있다는 점을 의도적으로 강조하고 있다.

하는 인지 과정에서는 그러한 언급도 일견 인정할 수 있을지도 모른다. 그러나 텍스트를 ‘비판적으로’ 수용하는 일에서만큼은 적어도 “왜 그렇게 생각해?”에 대한 의문에 ‘언어적, 기호적’ 근거를 들어 답하는 것이 국어교육적으로 온당하다.

비판적 수용의 영역 통합성은 비판적 읽기와 비판적 문식성을 동일시할 수 없다는 논지와 그 맥을 같이 한다. 천경록(2014: 23)에서는 비판적 문식성과 비판적 읽기가 본질적으로 다르고, 비판적 문식성에서 함의하는 교육적 가치를 실현하기 위해서는 두 개념을 분리해야 한다고 하였다.⁷⁾ 그것은 비판적 문식성이 이른바 ‘사회적 실천 행위로서의 텍스트 수용’으로서, 궁극적으로 텍스트를 주체적으로 해석하여 자신의 이념과 가치를 세울 수 있는 정체성을 기르는 것이기 때문이다.⁸⁾

이때 텍스트를 ‘사회적 실천 행위’로 본다는 것은, 텍스트가 사회적 이념이나 가치를 소통하는 통로가 된다는 말과 같다. 곧 텍스트에 사회의 현상이 반영되는 것은 물론이거니와, 텍스트에 의해 사회 현상이 재생산되고 이를 바탕으로 사회 구조가 형성된다는 뜻이다. 텍스트를 구성하는 언어 단위가 사회인지(social-cognition)의 반영체라는 사실은 어휘의 틀(Fillmore, 1982)과 은유(Lakoff, 1993), 체계기능 문법(Halliday, 1978), 그리고 비판적

7) 천경록(2014: 23)에서는 비판적 문식성은 유럽의 비판 이론가들, 미국의 African American 학자들, Freire의 해방적 관점 등에서 기원을 두고 있으며, 심리학 기반의 비판적 읽기와 달리 철학을 기반에 두고 있다고 하였다.

8) 그렇다면 비판적 문식성 교육을 위해 필요한 국어교육의 수행 활동 역시 영역 통합적으로 구성되어야 한다. 문식성이 읽기 교육의 전유물이 아니듯, 비판적 문식성 교육은 국어과 교육과정에서 강조해 온 비판적 수용의 명제와 동일한 의미역을 공유한다. 이런 점에서 문식성의 개념이 읽기 중심으로만 규정되어서는 안 된다. 이와 관련하여 남가영(2011: 101)은 문식성의 ‘구인’으로 문법에 주목하고, ‘문법에 대한 소양’에 주목하는 등 두 가지 방향에서 ‘문법 문식성’에 대한 개념화를 시도하고 있다. 물론 이러한 개념화로 인해 문법과 문식성을 분리하여 인식될 우려는 있으나, 문식성이 본질적으로 통합적인 자질을 지니고 있다는 사실은 충분히 알 수 있다. 텍스트의 수용과 생산이라는 국어교육의 기본 명제 또한 문식성의 통합성과 다르지 않다.

담화분석(Fairclough, 1992; Van Dijk, 1993) 등의 연구 울타리에서 강조되고 있다. 이들은 물론 각기 다른 학문적 근원을 갖고는 있지만, 궁극적으로 언어와 사회의 결합 양상을 언어적으로 해석하려 한다는 공통점을 지닌다. 텍스트를 비판적으로 수용한다는 것이 국어교육에서 영역 통합성을 지향해야 한다는 사실은, 이와 같은 국어교육 인접 학문의 연구 테제로부터 실질적인 교육 방안을 마련해 나가야 함을 의미한다.

이들 연구 울타리 가운데, 비판적 담화분석(critical discourse analysis; CDA)은 이번 연구에서 주목하는 복합양식 텍스트와 관련성을 지니고 있다. 그것은 비판적 담화분석이 담화가 담기는 텍스트의 분석에 집중하기 때문이다. 무엇보다 텍스트를 구성하는 언어학적 요소와 이들 요소에 의해 구성되는 의미, 더 나아가 텍스트가 강화하는 이념성을 함께 분석하고자 한다(Fairclough, 1992: 92). 이러한 점은 국어교육의 비판적 수용이 지닌 통합적 특성과 유사하다고 할 수 있다. 이를 강화하듯 비판적 담화분석의 세부 연구 주제 가운데 특히 ‘복합양식 텍스트’를 대상으로 하여 분석의 원리를 논구하려는 시도가 있어 왔다. 이들 연구 담론은 ‘복합양식 담화분석(multimodal discourse analysis; MDA)’이라고 명명된다. 복합양식 담화분석은 비판적 담화분석에서 다루는 차별과 권력의 의제가 주로 대중매체와 같은 복합양식 텍스트를 통해 전파되고 확산된다는 점에 착안한 것이다(Van Leeuwen, 2014: 282).

결국 국어교육에서 비판적 수용이 영역 통합적 특성을 지니고 있다는 점은 비단 국어과 하위 영역 간의 통합성을 중시해야 한다는 사실뿐만 아니라, 매체 관련 내용에서 주목한 텍스트의 구성 자질인 다양한 기호 자원을 그 통합의 대상으로 포함해야 한다는 사실을 함의한다. 이런 점에서 복합양식 텍스트의 비판적 수용은 국어교육에서 학제 간 연구로서 활발히 수행되어야 할 논제라고 할 수 있다. 이 연구에서는 이를 위한 하나의 실마리를 ‘복합양식 담화분석’을 통해 찾아보기로 한다.

III. 복합양식 담화분석(MDA)의 국어교육적 적용 방향

국어교육이 텍스트를 중심으로 한 교육적 실천이 이루어진다는 점에서 다양한 기호 자원들로 구성된 텍스트를 교육할 때에는 통합적 국어교육의 설계가 고려되어야 한다. 박인기(2014: 12)에서 지적하였듯이, 여러 기호 체계들이 디지털 테크놀로지에 의해 통합되어 있는 복합양식 텍스트는 청각, 시각 등 인간의 여러 감각들이 통합적으로 작동하도록 이끌기 때문이다.

그런데 문제는 ‘구체적으로 어떻게’ 통합성을 구현할 것인가에 관한 것이다. 일반적으로 매체 관련 국어교육 내용에서 강조하는 ‘다양한 매체의 비판적 수용과 창의적 생산’은 매체의 복합양식성 그 자체보다는 학습자의 수용과 생산의 과정에 상대적으로 집중하고 있다. 장르에 따라 텍스트와 문법의 구조가 근본적으로 달라질 수 있는바(제민경, 2015), 복합양식 텍스트도 그 텍스트의 구조적 자질을 텍스트의 화용적 측면과 결합하여 고민할 필요가 있다.

이와 관련하여 ‘복합양식 담화분석’은 텍스트 자체와 소통을 함께 고민할 수 있다는 점에서 일정한 의미를 지닐 수 있다. 곧 복합양식 텍스트의 구조적 특징을 전제하면서, 텍스트의 비판적 수용이라는 소통의 과정에서 그러한 특징이 어떻게 작동하는지를 파악할 수 있다.⁹⁾ 복합양식 담화분석이

9) 물론 복합양식 담화분석이 비판적 수용의 모든 교육 내용을 마련할 수 있는 만능열쇠는 아니다. 이것은 비판적 담화분석(critical discourse analysis)의 국어교육적 적용이 한계를 지니고 있다는 사실과 유사한 이유에 기인한다. 헌법과 교육기본법에 교육의 정치적 중립성과 정치적, 타당적 또는 개인적 편견의 전파가 불가능하다는 정회모(2017: 186)의 지적과 같이, 사회적 힘의 의제는 국어 교과서나 교육과정에 반영되기 어렵기 때문이다. 더욱이 복합양식성에 의해 교묘하게 구성된 사회적 힘의 의제를 다루는 일은 국어교육에서 아직 시기상조로 평가받을 우려도 있다. 그럼에도 비판적 담화분석이나 복합양식 담화분석을 국어교육에 적용하는 일이 해당 분석 요소를 학습자의 수행 활동으로 치환한다면, 텍스트의 내용적 측면이 아닌 텍스트를 수행하는 과정적 측면을 부각할 수 있다고 본다.

란 텍스트에 존재하는 다양한 기호 자원들이 텍스트의 의미를 구성하는 데 어떠한 역할을 하는지 밝히는 담화분석의 방법론이다(Van Leeuwen, 2014: 282). Barthes(1977)를 비롯한 프랑스 구조주의 기호학파의 연구는 뉴스와 광고 텍스트에 관심을 기울이기 시작하면서 점차 영화, 음악, 만화 등의 매체로 논의의 대상을 확장해 갔다. 중요한 것은 이들 대중매체에 대한 복합양식성을 살펴보는 과정에서 점차 ‘텍스트에 어떤 기호 자원들이 쓰였는가?’라는 물음에서 ‘기호 자원들의 결합을 통해 구성된 텍스트의 의미가 대중의 시민 의식 형성에 어떻게 영향을 주는가?’라는 물음으로 변하여 갔다는 사실이다.¹⁰⁾

이러한 점에서 복합양식 담화분석은 텍스트에서 다양한 기호 자원의 결합이 만들어 내는 텍스트의 숨은 의미, 그런 의미를 형성하는 맥락과 특히 텍스트 생산자의 의도를 탐색하는 것을 목적에 둔다(O'Halloran, 2011: 136; Van Leeuwen, 2014: 288). 국어교육의 비판적 수용에서 말하는 ‘비판’이 대상의 잘못된 점을 지적하는 차원이 아니라 대상의 총체를 ‘통찰’한다는 개념에 가깝다는 사실을 직시할 때,¹¹⁾ 복합양식 담화분석과 비판적 수용은 상당

한편 교육의 정치적 중립성과 비판적·사회적 텍스트에 대한 국어교육은, 투표권이 만 18세로 낮춰져 청소년의 정치적 참여의 길이 열린 현실에서, 둘 사이의 경계를 낮추기 위해 꾸준히 논의해야 할 중대한 과제라 본다.

- 10) Hodge & Kress(1988)에서는 시각적 이미지의 배열 규칙은 언어의 문법 체계와 마찬가지로 소위 ‘실재의 사회적 정의(social definitions of the real)’를 드러내는 역할을 한다고 하였다. 예컨대 다양한 기호 사용을 통해 대치 시대에 좌익 정치인의 영향력을 줄이는데 활용될 뿐만 아니라, 만화에서 독자로 하여금 ‘좋은’ 캐릭터의 정체성을 갖게 하고 ‘나쁜’ 캐릭터를 멀리하도록 유도하는 데에도 적용되고 있다(Van Leeuwen, 2014: 283).
- 11) 주지하다시피 국어교육의 비판적 수용은 비판적 사고 함양을 목표로 삼는다. 델피 보고서(Delphi Report)에 따르면, 비판적 사고란 해석, 분석, 평가 및 추론을 산출하는 의도적이고 자기 규제적인 판단이며, 동시에 그 판단의 근거로서 개념, 방법론, 준거, 맥락의 측면을 제대로 고려하고 있는지에 대한 설명을 포함하는 판단 능력이라고 한 바 있다(Facione, 1990: 2). 대상이나 현상에 대한 통찰을 통한 분석과 해석의 과정과 그에 대한 메타인지를 포함하는 개념이 바로 비판적 사고라고 할 수 있다.

한 영역의 교집합을 공유한다고 볼 수 있다.

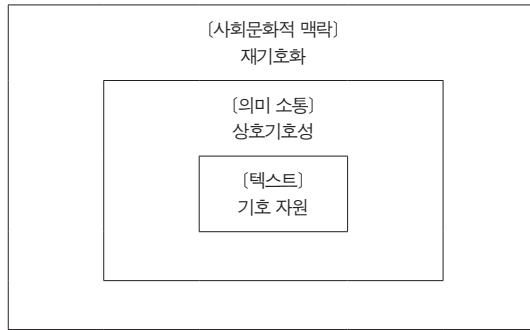
이와 관련하여 Wodak & Meyer(2015: 186-187)는 복합양식 담화분석의 접근법을 고고학적(archaeological) 접근이라고 명명하였다. 고고학이 유물과 유적의 자취를 통해 옛 인류의 생활이나 문화를 연구하는 것처럼, 복합양식 담화분석은 텍스트에서 사용된 기호 자원의 흔적(trace)¹²⁾을 찾아서 텍스트의 숨은 의미를 파악하려고 하는 것이다. 고고학적 접근은 복합양식 텍스트에서 존재하는 기호 양식이 텍스트가 생산된 사회 또는 문화의 체계에 대한 통찰을 제공하는 일종의 창(window)과 같은 기능을 한다고 전제한다(박혜진, 2019: 47). 이러한 점에서 텍스트 생산자가 사회문화적 현상을 복합양식 텍스트에 어떻게 반영했는지가 중요한 문제이며, 이러한 문제는 텍스트 생산자의 기호 자원에 대한 ‘선택(select)’을 바탕으로 사회적 현실을 의도적으로 감추거나 왜곡할 수도 있음을 말해 준다.

복합양식 담화분석을 국어교육적으로 적용하기 위해서는 복합양식 담화분석의 분석 요소를 주목할 필요가 있다. 그것은 이들 분석 요소를 국어교육에서 학습자의 수행적 교육 내용으로 변환할 수 있기 때문이다. 복합양식 담화분석의 분석 요소는 비판적 담화분석의 삼차원 분석 틀(Fairclough, 1992: 97)과 유사한데,¹³⁾ 이러한 유사성은 국어교육에서 비판적 수용의 통합성에 대한 구체적인 교육 내용을 선정하는 데 도움을 준다.

12) 텍스트에 사용된 기호자원이 모호하게 되거나 배경화되는 소거의 한 유형을 말한다(Stibbe, 2015: 207). 소거란 텍스트 생산자의 의도에 의해 조직적인 부재, 배경화나 왜곡을 통해 삶에서 미미하고 상관없거나 중요하지 않은 것처럼 보이게 하는 표현의 방식을 가리킨다(Stibbe, 2015: 146).

13) 비판적 담화분석은 ‘텍스트(text), 담화 관행(discourse practice), 사회문화적 관행(sociocultural practice)’라는 세 차원으로 담화를 분석하고자 한다(Fairclough, 1992: 97). 텍스트 차원에서는 ‘언어적 요소(문법, 어휘, 텍스트 구조)’를, 담화 관행 차원은 언어적 요소를 기반으로 구성된 텍스트 수용과 생산의 의미를, 그리고 이들 의미가 반영하거나 이들 의미에 의해 재생산되는 사회의 이념, 가치 등에 해당하는 사회문화적 관행 차원을 주로 분석한다. 복합양식 담화분석은 이러한 분석 층위를 공유한 채, 언어와 관계하는 기호의 작용 양상을 밝히기 위한 층위를 지니고 있다.

O'Halloran(2011: 127)에서는 복합양식 담화분석의 분석 요소를 ‘기호 자원(semiotic resources)’, ‘상호기호성(intersemiosis)’, ‘재기호화(resemiotization)’으로 구분하였다. 이들을 명시하면 다음 <그림 3>과 같다.¹⁴⁾



<그림 3> 복합양식 담화분석의 분석 요소

위 <그림 3>에서 볼 수 있듯이, 복합양식 텍스트 또한 일반적인 텍스트의 소통 구도를 공유하므로 ‘텍스트, 의미 소통, 사회문화적 맥락’에 대응하여 ‘기호 자원, 상호기호성, 재기호화’의 층위적 요소를 지닌다. 이들 요소가 층위를 형성한다는 것은 복합양식 담화분석이 텍스트 차원의 기호 자원에 대한 특징을 바탕으로 그 텍스트의 의미 소통과 사회문화적 맥락을 추론해 나간다는 과정적 속성을 지니고 있음을 전제한다.

우선 ‘기호 자원’은 복합양식 텍스트에 사용된 다양한 기호 자원의 특성과 그 관계를 분석하는 차원이다. 여기서 기호 자원의 특징은 일반적인 텍스트의 구조라고 할 수 있는 ‘어휘와 문법 사용의 특징’과 더불어, 다양한 기호 사용이 갖는 법칙에 관한 내용을 포괄한다. 그런데 복합양식 텍스트의 경우 오직 문자만이 혹은 오직 기호만이 특정 의미를 구성하지 않는다. 따라서 기

14) <그림 3>은 O'Halloran(2011: 127-129)에서 시도된 복합양식 텍스트 분석의 실재를 바탕으로 분석 층위를 추출하여 연구자가 도식화한 것임을 밝혀둔다.

호 자원 층위는 무엇보다 사용된 ‘언어와 기호의 관계’를 파악하는 데 집중한다(O’Toole, 1994: 86; O’Halloran, 2011: 122).

이때 복합양식 담화분석의 기호 자원에 대한 분석은 어떤 기호가 선택되어 의미적 ‘현저성(salience)’을 지니는지에 대하여 주목한다. 현저성은 텍스트에 존재하는 다양한 기호 자원들이 텍스트의 특정한 의미를 형성하기 위해 의도적으로 배열된 특성을 의미한다(Stibbe, 2015: 162). Kress & Van Leeuwen(2006: 210)은 텍스트의 여러 기호 자원 가운데 특히 시각적 이미지가 강한 현저성을 유발할 수 있음을 언급한다. 쉬운 예로, 신문 기사를 보면 같은 내용이라도 기사에 삽입된 사진에 따라 의도가 달라지는 것을 들 수 있다. 이를 비롯하여 텍스트에서 문자언어에 수반되는 다양한 기호의 결합 양상이 현저성을 만들어 낸다.¹⁵⁾

현저성은 기호 자원의 배열 특성이지만 중요한 것은 텍스트의 의미 해석, 그러한 의미가 해석될 수 있는 사회문화적 관행과 밀접한 관련을 지닌다. 이는 위 <그림 3>에서 볼 수 있듯이, ‘기호 자원’의 텍스트 차원 분석이 다른 분석 요소의 바탕을 이룬다는 것을 통해 알 수 있다. 이러한 점에서 텍스트의 현저성은 생산자가 텍스트를 통해 어떤 기호 자원을 ‘전경화했는지(foregrounding)’의 여부가 중시된다. Halliday(1978: 123)이 언급하였듯이, ‘문화의 실재(reality)를 구성하는 의미의 체계’가 바로 복합양식 텍스트의 기호 자원인 것이다.

- 15) Stibbe(2015)는 현저성에서 이미지의 역할이 크다는 사실을 강조한다. 가령 아래 사진(CIWF by Martin Woosborn)(Stibbe, 2015: 171)은 마치 송아지가 인간들에게 무엇인가를 말하려는 인상을 준다. 사진에서 우리에게 갇힌 송아지의 얼굴이 부각되어 모종의 의도를 형성한다.



다음으로 ‘상호기호성’은 복합양식 텍스트가 지닌 독특한 기호 작용에 의해 구성된 텍스트의 의미를 분석하는 요소이다. 여기서 독특한 기호 작용이라고 명명할 수 있는 이유는, 복합양식 텍스트가 지닌 다양한 기호는 평면적 기호 배열에 의한 작동에 그치지 않기 때문이다. O'Halloran(2011: 126)에서 언급하였듯이, 복합양식 텍스트는 그 자체로서 상호기호적 체계(inter-semiotic system)를 지니고 있다. 가령 영상과 같은 동적 텍스트, 하이퍼링크에 의해 다중적으로 연결된 하이퍼텍스트 등은 하나의 복합양식 텍스트이지만 반드시 그 안에 사용된 기호의 상호성을 따져볼 수밖에 없는 것이다.

이를 통해 특정 텍스트가 발현하는 기호성이 기존의 기호성과 견주어 어떠한 차별성을 지니는지, 그러한 차별성에 의해 구성되는 의미가 무엇인지를 밝힌다. 이때 복합양식 텍스트가 대체로 네트워크에 의해 연결된다는 점에서 텍스트의 생산자와 소비자 사이에 해당 텍스트를 재생산하는 ‘유통자(distributor)’에 의해 달라지는 텍스트의 결을 살펴보아야 함을 암시한다.

끝으로 ‘재기호화’는 복합양식 텍스트에서 구성된 의미가 어떤 사회문화적 가치, 이념, 권력 등을 만들어내는지를 조망하는 요소이다. Iede-ma(2003: 50)에 따르면, 복합양식 텍스트에 의해 재현된 공시적·통시적 현상을 강조하는, 역동적 의미 구성 과정이 재기호화의 핵심이라고 보았다. 여기서 공시적이자 통시적인 현상을 언급한 것은 복합양식 텍스트에 의해 전경화되거나 배경화되는 사회문화적 의미를 탐구하는 일이 중요하다는 의미와 같다.

이런 점에서 재기호화는 복합양식 텍스트에 나타난 담화 그 자체에 의해서 이루어지기도 하지만, 사회적 실천이 펼쳐지는 여러 사회문화적 맥락에 걸쳐서 이루어지기도 한다. O'Halloran(2011: 126)이 언급하였듯이, 복합양식 텍스트를 구성하는 기호 자원들 자체와 그 관계 양상이 어떠한 사회적 관습을 표상하고 있는지를 밝히는 일은 복합양식 담화분석에서 무엇보다 중요한 것이다.

이와 같은 복합양식 담화분석의 분석 층위와 분석 요소를 바탕에 둘 때,

복합양식 담화분석의 국어교육적 적용은 기존의 비판적 담화분석에 대한 국어교육적 적용 연구를 기반으로 하되, 특히 다음과 같은 방향을 견지해야 한다.¹⁶⁾

첫째, 국어교육에서 기호 자원의 특성과 특히 문자와 여러 기호 자원 간의 관계성을 다루는 교육 내용을 마련해야 한다. 특히 문자와 여러 기호 자원의 관계성은 문법 영역의 교육 내용과 매체 관련 내용의 적극적인 통합 양상을 찾아내는 것과 같다. 이는 복합양식 텍스트의 기호 자원 분석은 텍스트의 의미를 구성하는 문법 기능을 찾아내는 것만으로는 부족하며, 그러한 기능과 연계된 ‘이미지, 소리, 모션’ 등을 탐구하는 교육 내용이 제시되어야 한다.¹⁷⁾

둘째, 학습자가 복합양식 텍스트 간의 상호성을 판단할 수 있는 교육 내용을 마련해야 한다. 대표적으로 동일한 주제를 다루었지만 다른 기호 자원을 바탕으로 구성된 둘 이상의 텍스트를 견주어 보는 능력은 복합양식 텍스트를 비판적으로 수용하는 활동에서 중요하다. 이를 통해 지금, 여기에서 미디어에 의해 생산되는 텍스트가 어떠한 의미를 재생산하여 전파하고 있는지를 능동적으로 탐구하도록 유도할 수 있다.

셋째, 국어교육에서 복합양식 텍스트의 비판적 수용은 언어 의식을 함

16) 복합양식 담화분석에 대한 국어교육적 고찰이 심화되어야 한다는 심사위원의 지적에 공감한다. 구체적으로 ‘복합양식 담화분석의 분석 실제’, ‘복합양식 담화분석이라는 방법론의 국어교육적 변이 지점 확보’, ‘복합양식 담화분석 기반 텍스트 교수-학습의 차별성’ 등에 대한 고민이 필요한 것이다. 비록 이 논문이 향후 세부 논의를 위한 연구 틀을 형성하는 성격을 지니고 있음에도, 위의 논점은 앞으로 풍부히 논의해 나가야 하리라 본다. 이 논문에 이어 현재 진행 중인 ‘복합양식 텍스트의 분석 사례’ 연구가 위의 논점을 섭렵해 나가는 노정이 되기를 기대한다.

17) 앞으로 ‘시각적 이미지(O’Toole, 1994)’, ‘소리와 음악(Van Leeuwen, 1999)’, ‘신체 행위(Martinec, 2000)’, ‘시각적 이미지와 텍스트 요소의 통합성(Royce, 1998; Martinec & Salway, 2005)’ 등의 연구 답론을 국어교육적으로 적용하는 논의가 필요해 보인다. 이를 통해 복합양식 텍스트의 기호 자원에 대한 세부적인 교육 내용을 마련해 나갈 수 있을 것이다.

양하는 것을 궁극적으로 지향해야 한다. 여기서 언어 의식이란 언어에 대한 태도로서 학습자가 언어 현상을 주체적으로 판단하는 정의적 능력을 말한다.¹⁸⁾ 복합양식 텍스트가 현재를 살아가는 학습자에게 가장 친숙한 텍스트라는 점에서 이들 텍스트가 내포하는 사회문화적 가치나 이념에 대해 스스로 판단할 수 있어야 한다. 곧 언어적 정체성을 기르는 차원의 교육 내용에 대한 고민이 필요하다.

IV. 복합양식 텍스트의 비판적 수용에 관한 교육과정 내용 재구성 방안

지금까지 살펴본 복합양식 담화분석의 국어교육적 적용 방향을 근간으로, 이 장에서는 현행 국어과 교육과정(이하, 2015 교육과정)에서 복합양식 텍스트의 비판적 수용을 위해 관련 교육 내용을 재구성해 보고자 한다. 여기에는 기본적으로 국어과 영역의 통합성 논리가 작동하면서, 복합양식 담화분석의 분석 요소에 대한 국어교육적 전이가 함께 고려된다.

2015 교육과정에서 복합양식 텍스트의 비판적 수용은 ‘매체 읽기’와 관련된 성취기준에서 다루고 있다.¹⁹⁾ 본격적으로 매체 관련 내용이 등장하기 시작하는 중등 교육과정에서 관련 내용을 정리하면 다음 <표 1>과 같다.

18) ‘국어 의식’이라는 용어 대신 ‘언어 의식’을 사용한 이유는 복합양식 텍스트의 다기호성을 반영하고자 하였기 때문이다. 다만 복합양식 텍스트의 지향점으로서 언어 의식에 대한 심도 있는 연구가 필요할 것이다.

19) 모든 매체 관련 성취기준이 비판적 수용에 해당하는 것은 아니지만, 현행 교육과정에서 대체로 매체 관련 성취기준은 비판적 수용의 과정과 관련을 맺고 있다. 다만 비판적 수용의 본질을 고려할 때 영역 통합성, 수용의 계열적 층위 등이 결여되어 있다.

〈표 1〉 복합양식 텍스트의 비판적 수용 관련 성취기준

과목-영역	학년(군)	성취기준
국어 - 읽기	중학교 1-3학년군	(9국02-07) 매체에 드러난 표현 방법과 의도를 평가하며 읽는다.
	고등학교 1학년	(10국02-02) 매체에 드러난 필자의 관점이나 표현 방법의 적절성을 평가하며 읽는다.
언어와 매체 - 매체	고등학교 2, 3학년	(12언매03-06) 매체를 바탕으로 하여 형성되는 문화에 대해 비판적으로 이해하고 주체적으로 향유한다.

위 〈표 1〉에서 볼 수 있듯이, 이들 성취기준은 국어 과목의 읽기 영역과, 언어와 매체 과목의 매체 관련 내용에 제시되어 있다. 일단 읽기 영역의 경우 중학교 1-3학년군과 고등학교 1학년의 성취기준이 매우 유사하다. 이 둘은 매체 생산자의 ‘의도, 관점, 표현 방법’ 등이 적절한지를 ‘평가하며’ 읽는 것으로 제시되어 있다. 여기서 표현 방법을 언급한 것은 일반적인 문자 언어의 표현과 함께 도표, 그림, 사진 등과 같은 시각 자료와 동영상 자료를 포함한다는 점을 명시하고자 함이다(교육부, 2015: 48). 즉 매체를 대상 텍스트로 삼기 때문에 표현 방법의 중요성을 주목하고자 한다. 이렇게 볼 때, 매체 생산자가 어떠한 표현 방법을 선택했는지에 따라 그의 의도나 관점이 달리 반영되고 있다는 점을 탐구하도록 유도한다.

이와 같은 사실은 매체에 담긴 ‘의미’를 구성하는 자질에 ‘표현 방법’이 적용된다는 점을 명시했다는 점에서 교육적 가치가 있다. 그러나 매체에 존재하는 기호 자원의 다양성을 명시적으로 언급하지 않았고, 무엇보다 그들 기호 자원들의 관계가 의미 구성에 중요한 역할을 한다는 사실이 간과되어 있다. 전반적으로 명세화되지 못한 채 선언적으로 그 당위성만이 강조된 성취기준으로 보이기도 한다.²⁰⁾

20) 다른 한편으로는 해당 성취기준들이 모두 읽기 영역에 존재하고 있기 때문에 나타나는 문제로 보인다. 해당 성취기준은 교육과정 내용 체계 상 ‘읽기의 구성 요소-읽기의 방법’

언어와 매체 과목의 매체 관련 내용은 위 <표 1>에서 확인할 수 있듯이, 매체를 통해 형성되는 언어문화의 가치를 주목한다. 특히 매체 현상을 ‘비판적’으로 이해할 줄 알아야 함을 강조하는데, 이는 자연스레 학습자 스스로 다양한 매체 현상에서 중요한 정보를 선별하고 이를 활용할 줄 아는 능력을 함양하는 차원으로 연결된다. 이와 관련된 교육과정의 해설에서는 ‘대중매체가 형성하는 대중문화의 특성을 비판적으로 이해하고 주체적으로 향유하는 자세’를 강조한다(교육부, 2015: 114). 여기서 ‘대량 전달력과 영향력, 상업성, 통속성, 지배층의 이데올로기 제약’ 등이 대중매체에 드러난다는 점을 명시하고 있는 것이다.

매체 관련 교육에서 이와 같은 문화적 측면, 특히 대중문화 현상을 주목하여 학습자의 정체성을 형성하는 내용은 국어교육에서 중요한 위상을 갖는다. 그저 매체의 특질을 이해하고 그 수용과 생산의 과정을 습득하는 기능적 목표만 달성해서는 안 되기 때문이다. 그런데 문제는, 대중매체의 상업성이나 통속성, 더 나아가 지배층의 이데올로기 제약 등이 해당 매체의 표면적 내용을 통해서 파악하기 어렵다는 데 있다.²¹⁾ 마치 그저 대중매체가 만들어내는 대중문화에 관련된 비평문을 읽는 것과 같은 형태의 대중문화 인식은 비판적 수용의 교육 내용으로는 불완전한 것이다. 그러한 대중매체와 대중문화 현상의 표상하는 의도, 가치, 이데올로기 등에 대하여 학습자 스스로 탐구할 수 있는 교육 내용이 과정적으로 제시될 필요가 있다.

요컨대 2015 교육과정에 제시된 복합양식 텍스트의 비판적 수용에 관한 교육 내용은 ‘매체 생산자의 표현 방법과 의도 및 관점’에 대한 탐구, ‘대중매체에 의해 형성되는 대중문화에 대한 비판적 이해와 주체적 향유’의 태도를

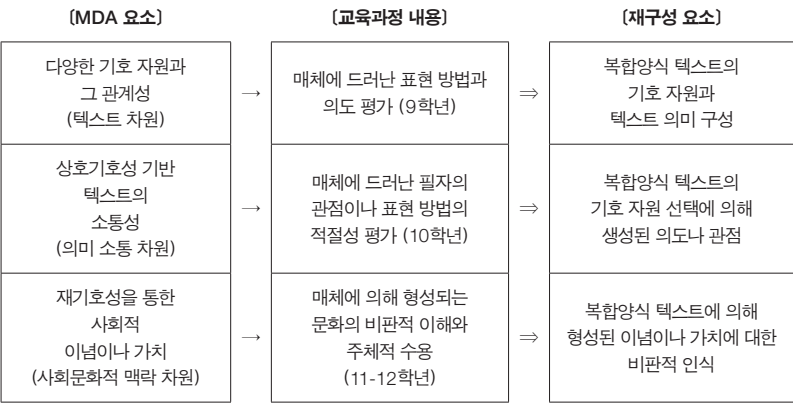
(교육부, 2015: 7)과 관련된 내용이다. 곧 비판적 읽기의 방법을 익히도록 하는 것이 해당 성취기준의 목표이지 매체에 관한 자질을 적극적으로 고려하지 못한 것이다. 텍스트의 변화 양상을 볼 때, 읽기와 매체의 문제는 보다 적극적인 통합의 관점에서 다루어져야 한다.

21) Fairclough(1995/2004: 54)에서는 사회문화 현상에 대한 반영의 생산성이 높고 다양한 소통의 주체에 의해 변용·은폐·부각되는 역동성이 대중매체 텍스트에 나타난다고 하였다.

갖추는 것이다. 그리고 이들 교육 내용은 매체의 다양한 기호 자원과 그 관계를 탐구하고, 대중매체 이면에 존재하는 대중문화 현상을 분석할 수 있는 구체적인 과정이 보완될 필요가 있다.

이를 위해 앞서 살펴보았던 복합양식 담화분석을 상기해 보면, 위 <표 1>의 세 성취기준은 복합양식 담화분석의 분석 층위를 전제로 삼아 계열적 교육 내용의 설계가 가능하다. 즉 ‘복합양식 텍스트의 기호 자원 - 텍스트의 상호성 - 텍스트가 매체하는 사회문화적 가치와 이념 인식’의 구도를 연계적으로 제시할 수 있다. 이는 국가 수준 교육과정의 내용 간 상관성을 훼손하지 않은 채, 매체 읽기로 명명되는 교육 내용을 복합양식 텍스트에 대한 비판적 수용의 통합적 교육 내용으로 형성할 수 있는 방향이라고 하겠다.

보다 구체적으로 복합양식 담화분석의 분석 요소가 위 <표 1>의 교육 내용으로 전이되는 지점을 명시하여, 교육과정 내용 재구성 요소를 다음 <그림 4>와 같이 제시하고자 한다.



<그림 4> 복합양식 담화분석 기반 교육과정 내용 재구성 방안

위 <그림 4>에서 볼 수 있듯이, 복합양식 담화분석은 현행 매체 관련 교육과정 내용을 보완할 수 있는 요소를 지니고 있다. 복합양식 담화분석의 요

소에 따라 각각의 전이 내용을 구체적으로 살펴보면 아래와 같다.

첫째, 복합양식 담화분석의 텍스트 차원인 ‘다양한 기호 자원과 그 관계성’의 분석 요소는 ‘매체에 드러난 표현 방법과 의도 평가’의 교육과정 내용에 대응하여, ‘복합양식 텍스트의 기호 자원과 텍스트의 의미 구성’에 집중하는 내용으로 초점화한다. 기존 9학년 내용은 10학년과 중복된다는 문제도 있지만 ‘표현 방법’과 ‘의도 및 관점’ 등 서로 다른 층위를 지닌 교육 내용에 대한 구분이 이루어지지 않았다. 이런 점에서 9학년의 교육 내용은 복합양식 담화분석의 텍스트 차원에 대한 분석 요소에 집중하여 다양한 기호 자원들과 그 관계들에 의해 어떠한 의미가 구성되는지를 파악하는 교육 내용으로 초점화한다.

여기서 텍스트의 의미 구성이 다양한 기호 자원들의 관계에 의해 이루어진다는 점은, 텍스트의 의미를 구성하는 국어적 요인과 이들과 일련의 관계를 이루는 기호 자원을 함께 탐구하는 교육 내용을 구성할 수 있음을 가리킨다.²²⁾ 즉 국어과 하위 영역 가운데 문법 영역과 매체 관련 내용에서 다루는 기호 자원을 한데 묶어, 복합양식 텍스트의 비판적 수용을 위해 기반을 이루는 교육 내용으로 구성할 수 있는 것이다.

둘째, 복합양식 담화분석의 의미 소통 차원에 해당하는 ‘상호기호성 기반 텍스트의 소통성’이라는 분석 요소는 ‘매체에 드러난 필자의 관점이나 표현 방법의 적절성 평가’의 교육과정 내용에 적용되어, ‘복합양식 텍스트의 기호 자원 선택에 의해 생성된 의도나 관점’을 파악하는 내용으로 재구성한다. 이는 기존의 9학년과 10학년 교육과정 내용에서 공통적으로 강조하는 ‘의도나 관점’을 고스란히 제시한 것이다. 앞서 살펴보았듯이 복합양식 담화분석에서 언급된 텍스트의 소통성은, 그저 텍스트의 생산과 수용이라는 일방적

22) 이와 관련하여 주세형(2016: 267)은 언어 형식의 의미 기능이 텍스트의 장르성을 형성하는 데 기여한다고 언급한 바 있다. 이때 언어 형식은 문법에 대하여 의미를 구성하는 자원(resources)으로 여기는 선택의 문법관에 따른다.

소통이 아니라 다양한 참여자가 관여하여 재생산하고 유통하는 역동적 소통의 양상을 가리킨다.²³⁾

이는 복합양식 텍스트가 근본적으로 누가 어떤 기호를 ‘선택’했는지에 따라 그 의미가 변환할 잠재력을 지닐 수 있다는 의미와 같다. 이러한 선택의 문제는 텍스트를 구성하는 다양한 기호 자원들이 텍스트의 의미 구성에서, 앞 장에서 살펴보았던 현저성의 개념에 기인하여 “무엇을 배경화(backgrounding)하거나 전경화(profiling)하고 있는가?”라는 문제의식을 학습자로 하여금 탐구하는 장을 열어줄 수 있다. 기존 교육과정에서는 명시해 두지는 않았지만, 매체 관련 교육 내용에서 생산자의 의도나 관점을 비판적으로 판단하는 것을 강조하는 이유는 바로 텍스트에 어떠한 기호가 선택되고 다시 변용되었는지에 관한 부분과 밀접한 관련이 있다.

셋째, 복합양식 담화분석의 사회문화적 맥락 차원인 ‘재기호성을 통한 사회적 이념이나 가치’의 분석 요소는 ‘매체에 의해 형성되는 문화의 비판적 이해와 주체적 수용’의 교육과정 내용에 대응하여, ‘복합양식 텍스트에 의해 형성된 이념이나 가치에 대한 비판적 인식’의 교육과정 내용으로 구체화한다. 기존 11-12학년 내용으로 언급된 대중매체의 상업성, 통속성, 지배층의 이데올로기 등은 궁극적으로 ‘대중매체에 어떠한 사회적 힘의 관계가 숨어 있는지를 깨닫는 인식 활동’으로 확장되어야 한다. 이념이나 가치의 문제는 한 사회를 지배하는 힘의 문제이며, 한 개인이 주체성을 갖는다는 의미는 자신이 속한 힘에 종속되지 않는 것을 말하기 때문이다. 복합양식 담화분석이 궁극적으로 분석하는 재기호성은, 다양한 기호 자원에 의해 단일양식 텍

23) 이삼형(2019: 14)에서는 스마트 미디어가 쌍방향 소통을 가능하게 해 준다는 것은 지금까지 텍스트의 수신자, 소비자에 있던 일반 사람들을 생산자로서 역할을 할 수 있도록 해주었다는 것을 의미한다고 하였다. 보다 구체적으로 에스펜 올셋(Espen, J. Aarseth)은 스마트미디어 시대의 특징을 가장 잘 가지고 있는 텍스트를 사이버텍스트(cybertext)라고 하였다. 텍스트의 양식을 결정하는 변인으로 동학(dynamics), 확정성(determinationality), 경과(transiency), 시각(perspective), 접근성(access), 연계(linking), 이용자 기능 등 일곱 가지를 들고 있다(이재현, 2013; 이삼형, 2019: 17 재인용).

스트보다 교묘하게 주입된 사회적 힘의 관계가 지속적인 텍스트의 재생산에 의해 여러 변이형으로 증폭될 수 있다는 사실을 방증한다.

이러한 점에서 복합양식 담화분석이 중시하는 재기호성의 판단과 이를 통한 사회적 이념과 가치의 추론은 일련의 인식(awareness) 과정으로 간주할 수 있다. 이에 비판적 언어인식(critical language awareness)의 연구 담론은 교육과정 재구성의 내용에 관련하여 일정 부분 기여를 할 수 있으리라 본다. Fairclough(1998: 2, 12)에서 언급하였듯이, 비판적 언어인식이 불균형한 힘의 관계에 대해 능동적으로 판단하고 이를 개선하고자 실천할 수 있는 능력이나 관점이기 때문이다. 기존의 ‘비판적 이해와 주제적 수용’이 ‘비판적 인식’으로 확장될 때, 이와 같은 매체 관련 교육이 기능적 측면뿐만 아니라 정의적 측면을 아우르는 방향으로 나아갈 수 있다.

끝으로 한 가지 간과하지 말아야 할 사실은, 복합양식 담화분석의 분석 요소가 상호 포함 관계를 지니고 있듯이, 재구성된 교육과정 내용 또한 일련의 계열성을 지니고 있다는 것이다. 이는 기존의 교육과정 내용에서 9학년과 10학년의 유사성을 극복하며, 복합양식 텍스트의 비판적 수용에 관한 학년별 교육 중점을 달리 둘 수 있다는 가능성을 지닌다.²⁴⁾ 이를 통해 복합양식 텍스트에 대한 교육은, 우리 사회를 지배하는 현상이 복합양식 텍스트에서 언어와 기호 자원의 관계에 의해 어떻게 표상되고 있는지를 읽어 내고 그 타당성을 스스로 판단해 나가는 학습자의 정체성을 형성한다는 공동의 목표를 달성할 수 있다.

24) 한 가지 오해하지 말아야 할 사실은 가령 9학년에서는 오직 텍스트 차원의 분석만, 10학년에서는 의미 소통 차원만, 11-12학년에서야 비로소 사회문화적 맥락의 분석만 이루어진다는 의미가 아니라는 점이다. 9학년에서도 텍스트 차원의 분석을 통해 일부 학습자는 숨은 이념과 가치를 파악하는 지점까지 나아갈 수도 있다. 다만 학년별 교육 요소를 중시할 때, 교육과정 내용이 일정한 위계를 지니는 것은 중요하다고 본다.

V. 연구의 요약과 한계

이 연구는 국어교육에서 복합양식 텍스트에 대한 교육 방안을 고민하는 가운데, 비판적 수용에 관한 교육 내용의 설계 방향을 제안해 본 것이다. 그것은 복합양식 텍스트의 비판적 수용에 관한 현재의 교육 내용이 텍스트에 표상된 사회문화 현상을 통찰한다는 비판적 사고가 발휘될 수 있도록 구안되지 않았기 때문이다. 이러한 문제점을 개선하기 위해 이 연구는 복합양식 담화분석이라는 연구 담론을 주목하였다. 그것은 복합양식 담화분석이 텍스트 차원의 언어와 기호 자원의 특징을 면밀히 탐구하여 해당 텍스트에 반영된 세계를 이해하는 것을 목표로 삼기 때문이다. 이 연구는 복합양식 담화분석을 국어교육에 전이하여 국어과 교육과정 수준에서 기존의 관련 교육 내용을 재구성하는 방안을 제시하였다. 구체적으로 2015 국어과 교육과정의 매체 관련 내용을 찾아서 이를 ‘복합양식 텍스트’의 특징이 적용되고, ‘비판적 수용’의 과정이 작동될 수 있는 교육 내용 요소를 계열적으로 제시하였다.

이 연구는 복합양식 담화분석이 국어교육의 인접 연구 담론으로서 가치가 있음을 확인하고, 이를 통해 국어교육의 핵심 명제 가운데 하나인 비판적 수용의 교육 내용을 일정한 체계를 갖고 설계할 수 있는 가능성을 파악하였다는 점에서 의의가 있다. 더욱이 변화하는 텍스트의 양식을 반영하여 국어교육에서도 매체 관련 내용을 복합양식 텍스트에 관한 내용으로 확장해야 한다는 방향성을 논의할 수 있었다고 본다.

그럼에도 이 연구에서 견지하는 ‘비판적 수용의 영역 통합성’, ‘기호 자원과 국어적 요인의 관계’ 등이 그야말로 온전히 통합된 논지로 전개되지는 못하고 있다는 점에서 한계를 보인다. 비판적 수용이 영역 통합적이라는 사실은 텍스트에 쓰인 문법과 어휘의 사용, 그들에 의해 구성되는 의미, 의미해독과 이해의 읽기 과정, 더 나아가 텍스트를 둘러싼 사회문화적 맥락 등의 범영역적 교육 내용 등을 함께 고려해야 함을 의미한다. 그런데 이러한 복합

적인 요인에 기호 자원의 관계까지 포함해야 하다 보니, 영역 통합성의 논리와 복합양식 텍스트의 기호 자원의 작용에 대한 논리가 자연스럽게 혼용되지 못한 인상이 있다. 이에 대해서는 복합양식 텍스트의 본질에 대한 보다 깊이 있는 연구를 통해 하나씩 풀어 나가야 할 것이다.

다만 복합양식 텍스트라는 개념에 이미 언어와 기호 자원이 복합되어 있음이 전제되어 있는바, 복합양식 텍스트를 비판적으로 수용하는 과정에서 국어적 요인, 기호 자원의 작동, 이 둘 사이의 관계에 대한 탐구는 국어교육에서 통합성에 대한 확장적 논의를 수반하리라 본다. 오히려 고정된 국어과 하위 영역에 대한 논리를 재구성하여 텍스트의 변화에 대비하는 영역 설정과 교육 내용의 설계가 필요할 수도 있다. 이 과정에서 작동하는 국어적 요인과 기호 자원은 결국 복합양식 텍스트의 의미를 구성하는 문법, 어휘, 그리고 기호 자원을 포괄하는 교육 내용이 보다 강화되어야 함은 필연적이다. 아직 걸음마 단계인 이 연구를 토대로 국어교육의 핵심 질료인 텍스트의 변화에 대응하는 국어교육의 내용 연구가 꾸준히 이어지길 기대해 본다.

* 본 논문은 2020.4.30. 투고되었으며, 2020.5.14. 심사가 시작되어 2020.6.10. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육부(2015), 『국어과 교육과정(제2015-74호)』, 세종: 교육부.
- 신유식·이필규·박종석·전경원·전여경·윤인희·이호승·최희운·호지은·황재진(2020), 『고등학교 국어』, 서울: 미래엔.
- 남가영(2011), 「초등학교 문법 문식성 연구의 과제와 방향」, 『한국초등국어교육』 46, 99-132.
- 박인기(2014), 「국어교육 텍스트의 경계와 확장」, 『국어교육연구』 54, 1-26.
- 박혜진(2019), 「가족계획 공익광고에 대한 비판적 담화 분석: 1980년대 산아제한 공익광고와 2000년대 출산장려 공익광고를 중심으로」, 『담화와 인지』 26(1), 43-71.
- 서영진(2019), 「4차 산업혁명 시대의 국어 교과 역량 탐색」, 『국어교육학연구』 54(4), 67-103.
- 서 혁(2019), 「미디어 생태계의 변화에 따른 복합양식 문식성 교육 및 연구의 과제」, 『한국독서학회 제44회 전국학술대회 발표 자료집』, 한국독서학회.
- 옥현진(2013), 「문식성 재개념화와 새로운 문식성 교수·학습을 위한 방향 탐색」, 『청람어문교육』 47, 61-86.
- 이삼형(2019), 「스마트 미디어 시대와 독서교육」, 『독서연구』 53, 9-32.
- 이재현(2013), 『디지털 시대의 읽기쓰기』, 서울: 커뮤니케이션북스.
- 장필성(2016), 「[EU] 2016 다보스포럼: 다가오는 4차 산업혁명에 대한 우리의 전략은?」, 『과학기술정책』 26(2), 12-15.
- 정현선(2005), 「‘언어·텍스트·매체·문화’ 범주와 ‘복합 문식성’ 개념을 통한 미디어 교육의 국어교육적 수용에 관한 연구」, 『한국초등국어교육』 28, 307-337.
- 정현선(2014), 「복합양식 문식성 교육의 의의와 방법」, 『우리말교육현장연구』 8(2), 61-93.
- 정혜승(2008), 「문식성(literacy)의 변화와 기초학적 관점의 국어과 교육과정 모델」, 『교육과정연구』 26(4), 149-172.
- 정희모(2017), 「비판적 담화 분석의 문제점과 국어교육에의 적용 -페어클리프와 푸코의 방법 비교를 중심으로」, 『작문연구』 35, 161-194.
- 제민경(2015), 「장르 문법 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 주세형(2016), 「〈언어와 매체〉 교재 구성의 원리 - 문법 영역에서의 통합 원리 탐색을 중심으로」, 『문법 교육』 28, 237-286.
- 천경록(2014), 「사회적 독서와 비판적 문식성에 대한 고찰」, 『새국어교육』 101, 7-35.
- 편지윤·변은지·한지수·서혁(2018), 「복합양식 텍스트의 텍스트성 재개념화를 위한 시론」, 『학습자중심교과교육연구』 18(2), 493-522.
- 편지윤·서혁(2020), 「복합양식 텍스트 읽기의 인지적 평가 요소 개발 연구」, 『독서연구』 54, 203-244.
- Barthes, R. (1977), *Image, music, text*, New York, NY: Hill and Wang.
- Facione, P. (1990), *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*, Newark, OH:

- American Philosophical Association.
- Fairclough, N. (1992), *Discourse and social change*, Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2004), 『대중매체 담화 분석』, 이원표(역), 서울: 한국문화사(원서출판 1995).
- Fairclough, N. (Ed.) (1998), *Critical language awareness*, London: Routledge.
- Fillmore, C. (1982), "Frame semantics", In *The linguistics of society of Korea* (Eds.), *Linguistics in the morning calm*, Seoul: Hanshin Publishing.
- Halliday, M. A. K. (1978), *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, London: Edward Arnold.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988), "Social definitions of the real", *Social semiotics*, 1988, New York, NY: Taylor & Francis.
- Iedema, R. (2003), "Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice", *Visual communication* 2(1), 29-57.
- Kress, G. (2003), *Literacy in the new media age*, New York, NY: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006), *Reading images: the grammar of visual design*, (2nd Ed.), London: Routledge.
- Lakoff, G. (1993), "The contemporary theory of metaphor", *University of California Berkeley Previously Published Works*(<https://escholarship.org/uc/item/54g7j6zh>).
- Matinec, R. (2000), "Types of processes in action", *Semiotica* 130(3/4), 243-268.
- Martinec, R. & Salway, A. (2005), "A system for image-text relations in new (and old) media", *Visual Communication* 4(3), 337-372.
- O'Halloran, K. (2011), "Multimodal discourse analysis", In K. Hyland & B. Paltridge (Eds.), *Bloomsbury companion to discourse analysis*, London: Bloomsbury.
- O'Toole, M. (1994), *The language of displayed art*, London: Leicester University Press.
- Royce, T. (1998), "Synergy on the page: exploring intersemiotic complementarity in page-based multimodal text", *JASFL Occasional Papers* 1(1), 25-50.
- Stibbe, A. (2015), *Ecolinguistics: Language, ecology and the stories we live by*, London: Routledge.
- Van Dijk, T. A. (1993), "Principles of critical discourse analysis", *Discourse & Society* 4(2), 249-283.
- Van Leeuwen, T. (1999), *Speech, music, sound*, London: Palgrave.
- Van Leeuwen, T. (2014), "Critical discourse analysis and multimodality", In C. Hart & P. Cap(Eds.), *Contemporary critical discourse studies*, London: Bloomsbury.
- Van Lier, L. (2004), *The ecology and semiotics of language learning*, Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Wodak, R. & Meyer, M. (Eds.) (2015), *Methods of critical discourse studies*, (3rd Ed.), London: Sage.

복합양식 텍스트의 비판적 수용에 관한 교육 내용 설계 방향

—복합양식 담화분석(MDA)의 국어교육적 적용을 바탕으로

김규훈

이 연구의 목적은 국어교육에서 복합양식 텍스트를 비판적으로 수용하는 과정의 교육 내용을 구상하는 것이다. 복합양식 텍스트의 비판적 수용에 관한 현재의 교육 내용은 텍스트에 표상된 사회문화 현상을 통찰한다는 비판적 사고가 발휘될 수 있도록 구안되지 않았다. 이러한 문제점을 개선하기 위해 이 연구는 복합양식 담화분석이라는 연구 담론을 주목하였다. 그것은 복합양식 담화분석이 텍스트 차원의 언어와 기호 자원의 특징을 면밀히 탐구하여 해당 텍스트에 반영된 세계를 이해하는 것을 목표로 삼기 때문이다. 이 연구는 복합양식 담화분석을 국어교육에 전이하여 국어과 교육과정 수준에서 기존의 관련 교육 내용을 재구성하는 방안을 제시하였다. 구체적으로 2015 국어과 교육과정의 매체 관련 내용을 찾아서 이를 ‘복합양식 텍스트’의 특징이 적용되고, ‘비판적 수용’의 과정이 작동될 수 있는 방안을 찾아보았다. 그 결과 ‘복합양식 텍스트의 기호 자원과 텍스트의 의미 구성’, ‘복합양식 텍스트의 기호 자원 선택에 의해 생성된 의도나 관점’, ‘복합양식 텍스트에 의해 형성된 이념이나 가치에 대한 비판적 인식’이라는 교육 내용 요소를 계열적으로 제안하였다.

핵심어 복합양식 텍스트, 복합양식성, 비판적 수용, 비판적 사고, 복합양식 담화분석, 기호 자원, 상호기호성, 재기호화

ABSTRACT

Method for Designing Educational Content for the Critical Acceptance of Multimodal Texts

—Applying Multimodal Discourse Analysis
to Korean Language Education

Kim Kyoohoon

The purpose of this study is to design educational content for the critical acceptance of multimodal texts in Korean language education. Current educational content regarding the critical acceptance of multimodal texts is not adapted to showing learners' critical thoughts, that is, their insights into the sociocultural phenomena represented in the texts. To correct this problem, this study focuses on multimodal discourse analysis. Multimodal discourse analysis understands the world of texts by closely investigating the language features and semiotic resources in different dimensions of the text. This study suggests a way of reconstructing related educational content about the multimodality in one level of the Korean curriculum by disseminating the multimodal discourse analysis of Korean language education. Concretely, it uncovers content related to the media in the 2015 curriculum revision and suggests a plan for employing the feature of multimodal texts and functioning as a process of critical acceptance. As a result, this study suggests, in sequence, the following educational content: "semiotic resources for multimodal texts and meaning construction of that text," "intentions or perspectives created by a selection of semiotic resources in the multimodal text," and "critical awareness of the values or ideologies formed by the multimodal text."

KEYWORDS Multimodal Text, Multimodality, Critical Acceptance, Critical Thought, Multimodal Discourse Analysis, Semiotic Resources, Intersemiosis, Resemiotization.