

매체언어교육을 위한 교수·학습 방법 탐구

— 문화·매체 문식성 개념을 중심으로 —

최지현*

< 차 례 >

1. 매체언어교육으로서의 국어교육
2. 매체언어교육과 문화·매체 문식성
3. 문화·매체 문식성의 세 가지 수준과 수업 설계
4. 교수·학습 모형의 구체화 : 방법의 적용
5. 교실 적용을 위한 제언

1. 매체언어교육으로서의 국어교육

최근 몇 년 간에 걸쳐 매체언어교육은 그 위상과 성격,¹⁾ 목표와 내용,²⁾ 국어교육과의 관계³⁾ 등의 주제 영역에서 적지 않은 연구 성과를 얻어 왔다. 문화나 매체에 대한 관심 증대로 인해 중요성이 부각된 문식성 교육 분야에서도 활발한 논의가 전개되었으며,⁴⁾ 통신 및 인터넷 매체와

* 서원대학교

- 1) 김대행(1998), 최지현(2001), 최지현(2003a), 최홍원(2005), 김언동(2005) 등
- 2) 김동환·이도영·염은열·서유경(2000), 최병우·이채연·최지현(2000), 최지현(2001), 최인자(2001), 정구향(2002) 등
- 3) 김혜숙(2000), 박인기(2000), 이정화(2000), 임천택(2001a), 임지룡(2002), 김정자(2002), 서유경(2003), 최지현(2003b), 최응환·이문규(2004) 등
- 4) 이천희(1991), 이정화(1996), 임천택(2001b), 최인자(2001, 2002), 박인기(2002), 이재기(2001, 2006), 강옥미(2004), 곽춘옥(2004), 김도남(2004a, 2004b), 노명완·이형래(2005),

관련한 국어교육적 설계는 그 중에서도 두드러진 연구 영역이었다.⁵⁾

하지만 그러는 와중에도 ‘매체언어’가 무엇인지는 여전히 모호한 채로 남겨져 왔다. ‘매체언어’에 대한 연구가 주제와 논의 범위를 더 넓히지 못하고 있는 것도 이 때문인 것으로 보인다. ‘매체언어’의 개념이 모호했던 까닭은 무엇인가. 초기 연구(김대행, 1998)에 그 단초가 있는 바, 이 연구에서는 ‘말’(음성 언어)을 하나의 매체로서 받아들이면서 매체 개념을 확장시키는 한편, 개념적으로는 ‘언어 전달의 수단’으로 매체의 의미를 축감시키기도 했다. 연구의 맥락에서 보면, 매체언어를 언어의 다른 이름으로, 또 매체를 매체언어의 다른 이름으로 이해하는 계보를 형성한 출발점이라 하겠는데, 이는 이후의 연구들 또한 근본적으로는 동일한 인식에 기대고 있기 때문이다.

후속 연구들에서는 ‘매체언어’를 정의하지 않고 사용하는 경우가 많았다. 예컨대 김동환·이도영·염은열·서유경(2000)은 매체언어에 대한 원리적 해명을 시도한 연구였으면서도 정작 개념화하는 것에는 관심을 갖지 않고 다만 ‘매체언어’를 ‘매체의 언어’ 정도로 풀어 썼다. 다른 연구들도 이와 크게 다르지 않아, 오히려 그것의 예외를 정리하는 편이 쉬울 정도이다. 이를테면 매체언어를 규정한 연구들의 예로 보면, 최병우·이체연·최지현(2000 : 6)에서는 “매체언어라 함은 도구로서의 매체가 표현하고 있는 문자적·기호적·행위적 형상체를 의미한다.”고 규정한 바 있었고⁶⁾ 최지현(2001 : 75~76)에서는 ‘매체로 실현되는 언어’로 규정하기도 했는데, 두 경우 모두 매체언어는 언어의 다른 이름인 것처럼—즉, 실체상으로는 동어반복이되 매체적 특성을 강조한다는 의미에서 ‘매체언어’라 부른다는

이형래(2005), 정현선(2004, 2005), 정민주(2005) 등

5) 위 각주 3)의 특화된 연구에 해당하는 바, 임규홍(2000), 이체연(2001a, 2001b), 서유경(2002b), 민해(2003), 한동완(2003), 정현선(2006) 등이 있었다.

6) 이 연구는 매체언어의 특질을 ‘전언성’과 ‘형상성’에 두고 각각의 매체언어가 실현되는 사회·제도적 층위와 관련 변인들, 그리고 매체 특성과 교육적 고려 등을 분별함으로써 매체언어교육에 대한 체계화된 연구를 가능하게 했다는 점을 인정해야 할 것이다. 하지만 ‘디지털·통신 매체언어’를 처음으로 연구의 주요한 대상에 포함시켰던 이 연구에서도 그것이 왜 ‘매체언어’인지, 그것이 왜 음성언어나 문자언어와 같은 개념으로 포괄되어야 하는지 밝혀지지는 않았다.

취지로— 사용하였다.

‘언어’를 강조하지 않고 일반화를 취한 연구도 있었는데, 임천택(2001 b : 87)은 “매체 환경에서 의미를 구성하는 데 관여하는 여러 가지 부호들”이라 하여 이 부호에 “언어, 몸짓이나 손짓, 표정, 의상 등을 비롯하여 조명, 음향, 색채 등의 기술적인 표현 양식”을 모두 포함시켰다. 상당히 확장된 개념처럼 보이지만, 이 논리에 따르면 ‘영화 언어’는 ‘영화’와의 구별되지 않아 규정 자체가 모호해진다. 그러면서도 그는 ‘부호’와 ‘용기(容器)’를 구분해 두고 있기도 하기 때문에 결과적으로 양식(mode)으로서의 부호(code)보다는 질료(content)로서의 부호를 가정하고 있는 것으로 판단된다. 이는 매체언어에서 매체와 언어를 다시 떼어내는 입장과 맞닿아 있다.⁷⁾ 김대행(1998)과 최병우·이채연·최지현(2000)을 상당 부분 수용한 정구향(2002 : 36)은 매체언어를 “의사소통 과정에서 의미를 구성하는 여러 가지 부호들”로 규정했는데, 다만 그 예를 “음성언어, 문자언어, 전화나 팩스, 라디오나 텔레비전, 영화, 컴퓨터에 의한 인터넷 등의 표현 방식”을 들으로써 양식을 취하되 매체 자체에 강조점을 두는 입장을 취했다. 이 때문에 그녀가 구성한 매체언어교육의 내용 범주는 대개 매체 활용 교육에서 다루어지는 것들로 구성되었다.⁸⁾

이들 연구에 공통적으로 존재하는 고민에 주목해야 할 것이다. 매체언어교육은 기존의 국어교육에는 존재하지 않았던 새로운 교육의 영역이었지만, 매체 자체에 대한 교육이어서는 안 되었다. 동시에 매체를 활용한 교육이어서도 안 되었는데, 따라서 그 사이 어디쯤, 혹은 그와는 다른 어떤 교육이어야 했다. 문제는 그것이 무엇인지 알기 어려웠다는 점이다. 이

7) 그는 전통적인 언어관과 그가 새롭게 접근하려고 하는 언어관 사이에서 혼란스러운 태도를 취하고 있는 것으로 보인다. 다음 진술에 주목할 것. “매체 자체는 본질적으로 가치중립적인 것으로 정보, 사상, 가치를 전달하고 교육하는 의사소통 수단이다. 이는 매체가 그 인식 및 사용 방향에 따라 긍정적으로 작용할 수도 있고 부정적으로 작용할 수도 있다는 것을 의미한다.” (같은 글 : 100) 매체를 가치중립적인 것으로 보는 입장은 결과적으로 언어와 매체의 분리를 낳게 된다.

8) 그밖에도 김혜숙(2000)에서 매체언어에 대한 언급이 있기는 하나 실제로는 광고 언어에 대한 연구를 진행하고 있다.

에 대한 하나의 입장이자, 지배적이었던 입장이 매체언어로 매체를 대신 하거나 언어로 매체언어를 대신하는 인식에 기반한 것이었다. 이 입장에 유용한 측면이 있었는데, 그것은 언어의 의미를 확장시키고 아울러 국어 교육의 경계를 함께 넓힐 수 있게 했다는 것이었다. 또한 매체의 무거움을 덜어내고 우리로 하여금 언어에 집중할 수 있게 했다는 점에서도 유용했다고 할 수 있다. 하지만 그 유용함은 매체언어교육의 내용과 방법을 여전히 모호하게 하거나 또는 매체의 기술적·제도적 성격을 가볍게 대함으로써 이를 활용적 맥락에서만 다루게 하는 문제를 동반하기도 했다. 돌이켜 보건대, 매체언어교육에 대한 기왕의 인식과 입장에는 연구와 실천에서의 유용함을 무화시켜 버리는 문제 접근의 안이함이 있었다. 여전히 매체언어교육은 매체의 활용 차원에서 논의되는 양상이 지배적이며, 교수·학습 방법에 대한 논의는 찾아보기 어렵다는 것이다.⁹⁾

필자의 연구를 포함한 선행 연구들에 대해 이처럼 비판적 진단을 내리는 것은 ‘국어교육으로서의 매체언어교육’을 보는 지금까지의 자리매김(positioning)이 매체언어교육의 실천을 어렵게 만들고 있다고 여기게 되었기 때문이다. 매체언어교육도 국어교육에 속한다고 말하는 것만으로는 매체언어교육의 정체성이 설명되지 않는다. 그렇기에 필자는 다른 관점에서 문제 설정을 해 보고자 한다. 곧 ‘국어교육으로서의 매체언어교육’이 아닌, ‘매체언어교육으로서의 국어교육’을 보자는 것이다. 이는 국어교육 전체를 매체언어교육의 문제들에서 조망하고 설계하는 입장을 취하는 것으로 필연적으로 국어교육의 목표와 내용을 재해석하고 재구성하게 되어 있다.

이하의 논의를 위해 ‘매체언어교육으로서의 국어교육’이 취할 입장을 기왕의 연구들에서 필자가 견지했거나 구체화해 온 바(최병우·이채연·최지현, 2000 ; 최지현, 2001 ; 2003a ; 2003b)에 근거하여 다음과 같은 명제들로 정리해 둔다.

첫째, 언어는 매체다. ‘매체언어교육으로서의 국어교육’은 언어가 근본

9) 매체언어교육의 교수·학습 방법을 다룬 연구는 매체 활용 교육이 아닌 경우를 놓고 살펴 피자면 논의 초기에 발표된 최병우·이채연·최지현(2000) 하나뿐인데, 이 연구도 매체언어교육의 시스템적 설계에 치중되어 있음을 보게 된다.

적으로 매체로서 기능한다는 사실을 인정한다.

둘째, 매체언어는 매체로서 실현되는 언어를 말한다. ‘매체언어교육으로서의 국어교육’은 언어의 매체성에 대한 인식을 교육의 기본적 전제로 삼을 뿐 아니라 기본적 내용으로도 삼는다.

셋째, 매체언어교육은 매체적 실현에 초점을 둔 이해·표현 교육을 통칭한다. ‘매체언어교육으로서의 국어교육’은 언어가 담아내는 의미 자체보다는 의미가 생산되고 이해되는 원리와 과정과 맥락과 제도에 주목한다.

넷째, 국어교육은 매체언어교육으로서 재해석된 독립적 목표들을 갖는다. ‘매체언어교육으로서의 국어교육’은 국어교육의 새로운 영역이 아닌, 국어교육의 새로운 차원으로 이해된다.

다섯째, 국어교육은 본질적으로 매체언어교육이다. 국어교육은 다른 교과와의 통합이 요구되는 개별 교과의 하나가 아니라 그 자체가 통합 교과로서 이해된다.

이러한 관점에서 이 논문은 매체언어교육의 목표를 살피고, 그것과 국어교육의 상관관계를 검토한 후, 교수·학습을 설계하고 조직하는 데 필요한 교육적 고려들을 구체화하게 될 것이다.

2. 매체언어교육과 문화·매체 문식성

가. 매체언어교육의 일반적 문제 상황

“국어교육은 언어(매체)를 매체(언어)로 대했을 때 매체언어교육으로서 실천된다.”

이 진술은 합당하지 않다. 매체언어교육으로서의 실천은 국어교육이 매체언어교육의 교육 목표를 수용함으로써 비로소 실천되기 시작한다. 곧

매체언어교육의 전제 조건은 교육 목표의 설정 여부인 것이다.

수업에서 매체나 문화양식을 다루게 되는 국어교사들에게 이 전제 조건은 익숙하지 않다. 그들은 매체언어교육의 독립된 교육 목표를 대해본 적이 없다. 예컨대 다음과 같은 수업 상황을 상정해 보자. 이를테면 고전 시가와 현대시를 대중가요와 엮어 읽게 하는 수업이다.¹⁰⁾ 이 수업에서 교사는 고전시거나 현대시를 학습자가 쉽게 수용할 수 있도록 하기 위해 대중가요를 도입하는데, 따라서 수업은 대중가요에 대한 이해가 고전시거나 현대시에 대한 이해로 전이되도록 설계되어 있다. 실제로도 수업에서는 대중가요에 대한 학습자들의 관심과 선택과 이해 수준에 따라 고전시거나 현대시의 이해 수준이 결정될 것이다. 하지만 이 수업은 일반적인 국어 수업으로서, 매체언어교육을 위한 국어 수업이라면 더욱이 실패한 것으로 판단된다.

이러한 수업 설계 과정에서 교사는 대중가요가 학습자들에게 친숙한 매체이고, 친숙한 매체인 까닭에 상대적으로 쉽게 이해되고 있는 내용이 있으며, 국어 수업의 목표 달성에 도움이 될 것이라고 가정한다. 또한 이러한 가정에서 교사는 환언하기(paraphrase)를 통해 수업 내용을 조직하려고 한다. 이는 일반적으로 학습자에게 지대한 영향을 미치는 참고서나 인터넷의 획일화된 정보나 해석을 배제하는 대신, 학습자 자신의 자발적 선택(대중가요)과 적용(고전시가, 현대시)을 고무하려는 교사의 배려를 반영한다.

수업 평가의 상황이라면 평가자는 교사가 대중가요를 선택하려 한 까닭을 분석하려고 할 것이다. 그리고 그 결과 평가자는 다음과 같이 판단하게 될 것이다 : 교사는 고전시거나 현대시의 이해와 수용 과정에 특별히 주목하고 있기 때문에 어쩌면 단순히 활용의 의미 이상을 대중가요에 기대했을 수도 있다. 하지만 현실적으로 이 수업에서 대중가요는 도구적 가치 이상의 의미를 가지고 쓰이고 있지는 못하다. 그것은 학습자들의 대중가요 선택이나 이해 과정에 이 수업의 교육 내용이 연계되지 않고 있기 때문이다. 선택과 이해 과정은 학습자들에게 맡겨져 있는 것이다.

10) 이 수업의 예시를 위해 다음 글의 수업 상황을 참조하였다. 홍완선(2005), 「대중가요로 여는 시 수업」, 『중등우리교육』 2005년 9월호(통권 제187호), 우리교육.

평가자는 이 수업에서 국어 시간에 이루어지는 다양한 매체 관련 수업들에 공통적으로 나타나는 잘못된 수업 설계를 찾아내게 될 것이다. 이러한 수업들은 원래 설정되어 있던 국어과 교육 목표-학습 목표를 통해 실현될-를 달성할 수 없다. 평가자는 처음부터 학습 목표를 제시하지 않고 이루어지는 수업들을 보게 될 수도 있는데, 공교롭게도 이러한 수업들에서는 공통적으로 대안으로 삼을 만한 다른 어떤 교육 목표를 발견하는 것도 어렵다.¹¹⁾ 당연한 전제이지만, ‘국어 시간’은 단순히 시간표에 기록된 수업의 단위 이름이 아니기 때문에 그에 합당한 교육 목표를 설정해 두어야 한다.¹²⁾

평가자는 수업 설계 이전에 이미 수업 접근에서 문제가 발생하고 있음도 보게 될 것이다. 이 수업에서 교사는 대중가요를 ‘매체’로 고전시가나 현대시를 ‘내용’으로 분리하여 이해하고 있는 것이 드러난다. 매체 문식성에 주목하는 많은 수업들이 이처럼 매체 자체에 주목한다. 종종 영화 매체를 다루는 수업들에서 영화의 기술적 정보들까지 다루는 것도 이와 같은 맥락이다. 이러한 수업들에서 어느 정도까지 교육 내용으로 다루어야 하는지는 쟁점이 될 수 있다. 하지만 기술적 정보들에 대한 지식 없이도 실행할 수 있는 영화 읽기 수업에서 교사가 상세한 기술적 정보들에게

11) 집필자로 참여한 현장 교사들의 진지한 고민과 적극적인 시도에도 불구하고 『국어 시간에 매체 읽기』(전국국어교사모임 매체연구부, 나라말)가 미완을 벗어날 수 없는 까닭도 이 때문이다.

12) 다음 인용문에 나타난 ‘수업’을 ‘국어 시간’이라고 부르는 것은 어려울 것이다. 그렇다면 무엇이 이 ‘수업’의 공적 가치를 뒷받침한단 말인가. “교과서가 정한 학습목표에 맞춰, 교과서 속의 사례를 가지고 수업을 진행하는 게 아니라 교사가 아이들과 함께 주제를 정하고, 그 주제에 어울리는 다양한 텍스트를 아이들이 활용하여 탐구하고 표현하게 하는 것 …… 이런 시도 속에서 대중문화는 수업의 흥미를 돋우는 당의정이나 교과서 속의 지식을 보다 생생하게 설명하기 위한 좋은 수업 제재의 의미를 넘어서게 된다. 우리가 대중문화라 부르는 것들, 즉 기존의 교과서가 다루지 않고 있는 다양한 문화적 텍스트를 교과서 속의 사례와 동등한 자격으로 수업 안으로 끌어들이는 것이다. 이것은 잘 정제된 지식의 결정체로서 교과서를 중심에 놓은 채, 설정되어 있던 교사의 역할, 교육과정, 학교에서 배워야 할 지식의 상 등의 개념에 균열을 내는 것이다.”(성현석, 대중문화, 수업 안으로 끌어들이기, 『중등우리교육』 2005년 9월호(통권 제187호). p.135)

지 관심을 갖는 것은, 그들이 디지털·통신 매체¹³⁾의 프로토콜(protocol)이나 프로그램 언어에 대해 무관심한 태도를 보이는 것보다 더 이상해 보일 수밖에 없다. 평가자는 이것이 교육적 필요에서 비롯되었다기보다 교사 개인의 취향과 관심에서 비롯되었다고 판단하게 된다.

국어교육에서 매체 자체에 대한 접근이 교육적 정당성을 얻게 되는 것은 언어에 대한 관심이 확대되는 경우뿐이다. 이 경우에도 국어교육의 교육 목표가 설정되어야 한다. 만약 다른 목표가 설정된다면, 그것은 매체 언어교육이라 할 수 없고 국어교육이라고는 더욱 말할 수 없다.

이 일반적인 문제 상황들에 대한 판단의 근거를 마련하기 위해 매체 언어교육으로서 국어교육은 다음의 전제들을 공유할 필요가 있다. 첫째, 국어교육은 문자나 음성 언어 형식 외에는 매체의 기능적 숙달을 목표로 삼지 않아야 한다.¹⁴⁾ 둘째, 국어교육은 매체와 분리된 교육 내용을 가정하거나 설정하지 않아야 한다. 셋째, 국어교육은 매체의 형식이나 양식 그 자체를 교육 내용으로 삼지 않아야 한다. 그리고 넷째, 국어교육은 매체언어교육으로서 설계되고 실행되어야 하지만, 그것의 일부로서가 아니라 바로 그것으로서 설계되고 실행되어야 한다.

나. 문화·매체 문식성 개념이 요구되는 까닭

매체언어교육이 “매체의 문화적 영향력이나 이로 인해 요구되는 문식력의 본질적 검토에는 아직 미흡한 부분이 있다”(최인자, 2001 : 491)는 지적은 여전히 타당하다. 최근 들어 매체언어 자체보다는 ‘문식성 교육’에 대한 연구가 중심이 된 것도 같은 맥락이라 하겠다. 이는 개인에게 요구되

13) 아이러니컬하게도 사람들은 이 매체에 대해 음성·문자 매체나 시청각·영상 매체와 구별되는 뚜렷한 매체적 특성 차이를 인정한다.

14) 매체의 유형과 형태는 계속해서 새롭게 확장되고 있으며, 학교 교육은 그 모든 매체들을 익힐 수도, 익혀야 할 필요도 없다. 그 중 일부를 학교 교육이 다루게 되겠지만, 국어과는 그 중에서도 일부만 다루게 된다. 선택의 기준은 그것이 국어교육 목표 실현에 적합하며 효과적이나 하는 것이다.

는 ‘읽고 쓰는 능력’의 수준과 양태가 매체 수단이나 경로, 양식 등에 의해 규정되면서 급속히 간접화·제도화되어 가고 있기 때문일 것이다.¹⁵⁾

문식성은 읽고 쓰는 것을 이해와 표현이라는 맥락에서 이해하게 됨에 따라 그 논의 영역이 확대되어 온 개념이다.¹⁶⁾ 이해하고 표현해야 할 대상이 생기자, 행동주의 모델은 심리주의적 모델로 대체되었고, 일방 주체의 단독적 행위는 다자(혹은 복수) 간의 거래적 행위로 대체되었으며, 개인적 능력 대신 사회적 수용 가능성이 준거가 되었고, 선형적 정합성은 맥락적 적합성으로 대체되었다.

특히 이 개념은 매체가 텍스트로서 이해되기 시작하면서 구체적인 교수·학습의 내용들을 갖게 되었는데, 매체 문식성에 관한 논의들에 실천적 함의가 특히 많았던 까닭도 여기에 있다. 다만 매체 문식성은 매체의 속성이 단일하지 않고 그 대상도 광범하여 단일한 개념으로 보기 어려운 측면이 있었다.

최근의 국내 연구에서는 문식성의 사회·문화적 환경과 맥락이 주목되면서 ‘문화적 문식성’이라는 확장된 개념이 논의되고 있다.¹⁷⁾ 문화적 문식성 개념에서 보면, 매체를 이해한다는 것은 매체 자체를 이해한다거나 매체가 담고 있는 내용을 이해한다기보다는 매체가 당대 사회에서 어떤 의미로 약속되며 어떻게 소통되는지를 이해하는 것을 의미한다. 또한 이러한 관점에서 매체는 단순히 도구적으로만 존재하는 것이 아니라 소통의 통로로서, 문화의 양식으로서 존재하는 것으로 인정된다.

15) 다만 문식성 교육에서 ‘문식성’이 교육 내용을 지시하기는 하지만 구조화된 교육의 장면을 제대로 보여주지 못한다는 측면이 있다는 점을 고려하여, 본고에서는 문식성 발달을 목표로 한 매체언어교육이라는 국어교육적 범주를 설정하였다.

16) 특히 최근 연구에서는 매체 문식성(임천택, 2001b ; 김도남, 2004a ; 정민주, 2005, 김대희, 2006 등)이나 또는 매체 문식성의 확장형으로서의 복합 문식성(최인자, 2002 ; 강옥미, 2004 ; 정현선, 2005 등), 그리고 문화적 문식성(박인기, 2002) 등의 개념이 다루어지고 있고, 나아가 고전 문식성(조희정, 2004)이나 디지털 문식성(정현선, 2004), 직업 문식성(이형래, 2005 ; 노명완·이형래, 2005)처럼 특수한 국면의 문식성에 대한 연구도 이루어지고 있다.

17) 문식성이 최근 새로운 의제로서 ‘문화적 문식성’으로 재개념화되어 온 과정과 그 범주적 특성에 대한 논의를 박인기(2002)에서 확인할 수 있다.

그런데 이 문식성에는 몇 가지 특성이 존재한다. 첫째, 문화적 문식성은 패턴화된 형태를 띠는 점이다. 문식 대상에 대한 공통적인 이해가 존재하며 공통감 또한 존재한다. 이런 점에서 보면, 공통적이며 일반적인 수준의 문식성이 존재한다고 할 수 있다. 둘째, 익숙한 패턴에 의해 만들어지는 문식성과 능숙함이 반드시 일치하는 것은 아니라는 점이다. 학습자들에게 인터넷의 경험이 익숙하다고 해서 그들이 높은 인터넷 문식성을 갖추고 있다고 단언하기 어려운 사실이 이를 말해 준다. 셋째, 문화적 문식성의 패턴화된 경험이 문화적 경험의 다양성을 훼손하는 영향 요인으로 작용한다는 점이다. 역으로 말하면, 문식성에서도 사회적 소수가 존재한다는 뜻이다.

이는 문화적 문식성이 간단하게 설명될 수 없음을 말한다. 문식성이 “각각의 문화와 언어, 그리고 시대적 상황 내에서만” 이해되고 정의될 수 있으며(박인기, 2002 : 34) 문식 대상도 문자로부터 영상 매체와 디지털·통신 매체 등으로 확대되고 있는 까닭에, 문식성 개념은 복합적이고 다중적인 성격을 갖는 것으로 이해된다. 이런 이유로 문식성 연구는 ‘복합 문식성’ 또는 ‘다중 문식성’이라는 용어를 사용하기도 한다. 다만 문화적 문식성과 마찬가지로 복합 문식성이나 다중 문식성이 변화된 문식성 개념을 제대로 담아낼 수 있는 용어인가에 대해서는 의문이다.¹⁸⁾

문식성 개념 내에서 문화와 매체는 내용·형식 관계처럼 한 몸을 이루어 작용한다고 보는 것이 합당할 것이다. 따라서 이를 제대로 표현하기 위해서는 그에 맞는 용어 선택이 필요하다고 본다. 본고에서는 이를 위해 문화·매체 문식성이라는 용어를 사용한다. 문화·매체 문식성이란, 말하자면 매체를 통해 실현되는 문화와 사회 문화적 환경 속에서 맥락화되어 있는 매체를 통합적으로 이해하고 그 이해한 바를 나타낼 수 있는 능력이

18) ‘복합 문식성’이라는 용어를 논문에서 사용한 정현선(2005 : 313)은 이 용어의 개념적 한계를 다음과 같이 설명한다. “(이 용어는) 문화의 다양성과 사회적 담론의 상이함이 언어와 기호의 측면에서 복잡적·중층적으로 결합되고 교차되는 의미 협상의 역동성을 담기에 지나치게 정적인데다, 다양성의 강조보다는 하나의 초점으로 이질적인 것들을 모이게 한다는 어감이 강하다.”

라 할 수 있다.

문화·매체 문식성의 발달은 자신이 이해하는 방식에 따라 이루어질 수 있다. 하지만 지나치게 완만하며 왜곡될 수도 있는 발달의 방향에 대해서는 교육적 처치가 필요하다. 이를 위한 일반 원칙으로 다음 세 가지를 제시해 본다.

첫째, 문화·매체 문식성 발달을 위한 매체언어교육은 본질적으로 학습자들의 언어 능력을 발달시키는 데 목적을 둔다.

둘째, 문화·매체 문식성 발달을 위한 매체언어교육은 학습자들로 하여금 매체 문화 소양을 갖추게 하는 데 초점을 둔다.

셋째, 문화·매체 문식성 발달을 위한 매체언어교육은 사회적으로 자유로운 문화 향유와 문화적 평등과 다원주의적 소통의 가능성을 확대시키는 것을 지향한다.

이를 풀어 정리해 본다. 먼저, 매체언어교육은 모든 매체가 아닌, 기호적 형상화와 언어적 의미 실현에 초점을 둔 문화·매체 양식(형식)들에 관심을 가져야 한다. 이를테면, ‘사진 찍는 법’은 아니지만, ‘특정한 방식으로 사진 프레임에 피사체를 담기는 것이 어떤 의미를 지니는지 아는 것’은 매체언어교육의 내용이 될 수 있다.¹⁹⁾ 이것은 매체언어교육이 학습자들의 언어 능력의 발달에 교육의 목적을 두고 있기 때문이다.

이를 통해 매체언어교육은 학습자들로 하여금 특정적 사회적 형식이나 맥락이 의미를 어떻게 형성하며 어떻게 소통시키고 어떻게 영향을 미치는지 이해할 수 있게 해 주어야 한다. 매체언어교육에서 매체는 독립적으로 존재하는 것도 아니고, 독립적으로 교수·학습될 수 있는 것도 아니

19) 문화·매체 문식성을 위해 요구되는 지식 수준이 어느 정도에서 결정되는 것이 적절한지는 판단하기 쉽지 않다. 다만 다음의 판단은 ‘적절한 수준’에 대한 하나의 예시가 될 수 있을 것이다. ‘영화에서 화면(shot)과 장면(scene)의 기술적 구분 원리를 아는 것’은 과도한 욕심에 해당하지만, ‘부감(crane shot)이나 원경(long shot), 끊지 않고 찍게 되는 긴 장면(long take) 등으로 인물의 심리나 인물 간의 관계, 사태의 심각성이나 객관성 등이 어떻게 표현되는지 아는 것’은 문화·매체 문식성 교육의 내용이 될 수 있다. ‘트로트(trot)를 부르는 것’은 적절하지 않지만, ‘트로트의 가사가 전형적이고 통속적인 까닭을 시대적 상황과 결부시켜 이해하는 것’은 교육 내용이 될 수 있다.

다. 따라서 매체가 어떤 요소들로 이루어져 있거나 어떤 작동 원리를 가지고 있거나 하는 내용으로 교육이 시작될 수는 있을지라도 그러한 내용에 도달되도록 조직되어서는 안 된다. 교사가 학습자들에게 던지는 질문의 초점에는 ‘그것은 무엇이냐’가 아니라 ‘그것은 너에게 어떤 의미를 지니느냐’가 있어야 한다.

더 나아가 문화·매체 문식성 발달을 위한 매체언어교육은 전문적 지식이나 기능이 아닌, 좀 더 자유롭고 공평한 문화 향유를 지향해야 한다. 수업은 매체 수용·생산 능력이 뛰어난 일부의 학습자와 그렇지 못한 학습자 간의 격차를 벌리는 방향으로 전개되어서는 안 된다. 그러한 수업에서는 일부의 학습자가 어떤 매체들의 수용이나 생산에 특별한 소질을 보이면서 교사에게 적지 않은 기대와 만족감을 제공한다 하더라도, 그래서 그 수업의 대단히 활기찬 동력이 얻어진 것처럼 여겨지게 된다 하더라도, 다른 일부의 학습자들을 바로 그 문화·매체 양식(형식)의 소외자로 남기는 방향으로 전개되고 만다.

3. 문화·매체 문식성의 세 가지 수준과 수업 설계

가. 문화·매체 문식성의 세 가지 수준

최병우·이채연·최지현(2000 : 17~18)에 따르면, 매체언어교육이 다루게 되는 매체언어에는 크게 세 가지 유형이 있다. 음성·문자 매체언어와 시청각·영상 매체언어, 그리고 디지털·통신 매체언어가 그것이다. 이것들은 각기 구별되는 ‘전언성’과 ‘형상성’을 가지고 있기 때문에 일정한 문화·매체 양식으로서 구분된다.

이 가운데 그동안 주로 논란이 되었던 매체언어는 시청각·영상 매체언어였다. 예컨대 수업에서 광고 분석을 수행할 경우에도 ‘광고’의 어떤

측면에 주목하느냐에 따라 기존의 읽기 또는 쓰기 수업에서 수행하는 것이 합당한 경우도 있고, 새로운 교수·학습 방법을 적용하는 것이 더 나은 경우도 있기 때문이다. 후자의 경우에는 기왕의 문화·매체 문식성과는 구분되는 별도의 문식성이 요구된다고도 볼 수 있을 것이다.

하지만 전술하였듯이, 시청각·영상 매체언어로서 ‘광고’를 보는 경우에는 그 한계를 어디까지로 할 것이냐가 문제로 대두될 수 있다. 매체언어교육으로서의 국어교육은, 국어교육의 해소가 아니라 국어교육의 새로운 차원을 의미하는 것이기 때문이다. 그 한도를 넘어서면 전통적인 국어교육은 물론이요, 새로운 국어교육으로서도 기능하지 못하게 되는 문제가 있는 것이다.

이를 판단하는 준거가 ‘전언성’과 ‘형상성’의 개념이다. 이 둘의 관계 개념은 어느 한쪽만 교수·학습될 수 없다는 전제를 갖는다. 그리고 그 전제에서 매체언어교육의 외연이 만들어진다. 전언성에만 초점을 두는 것은 ‘투명한 매체’를 가정하는 잘못된 국어교육의 접근을 취하는 것이며, 형상성에만 초점을 두는 것은 매체 자체에 관심을 갖는 기술적 접근을 취하는 것이 되고 만다.

전언성과 형상성의 관계는 문식성 수준에서 각기 다르게 설정될 수 있고, 이를 위한 교육적 고려도 달라질 수 있다. 매체언어의 매체적 특성에 대한 이해 수준이 다르고 매체언어가 일정한 양식으로서 향유되고 제도화되는 이해 수준이 다르기 때문에 본고에서는 이를 세 가지 수준으로 대별하여 제시한다.²⁰⁾

20) ‘세 가지 수준’은 수준의 상대적 차이를 드러내기 위한 편의적 개념이다. 각각의 양상들 간에 수준의 차이가 있을 것으로 추정되지만 이를 객관적인 지표로 나타내기 어려울 경우에 편의적으로 상·중·하의 관계를 가려 수준을 나눌 수 있다. 본고에서 세 가지 수준을 나눈 것도 이러한 관계성을 드러내기에 적합하다고 보았기 때문이다. 다만 수준의 차이는 각 문식성이 드러나는 정도의 차이가 아니라 문식성이 요구되는 영역의 차이로 보아야 할 것이다.

(1) 기초 수준 : 매체언어의 전언성과 형상성 이해²¹⁾

이 수준에서는 매체언어의 전언성과 형상성에 대한 이해를 교수·학습한다. 매체언어의 전언성과 형상성은 매체언어교육에서는 우선적으로 교육되어야 하는 기초적인 내용이다. 세 가지 문화·매체 양식에서 각기 다르게 두드러져 있기 때문에 그만큼 교수·학습하기에 용이한 특징도 가지고 있으며, 개별 매체언어를 직접 다룰 수 있는 용이함도 있다. 문화·매체 양식으로서의 측면이 구체적으로 조명되지는 않지만, 매체언어의 전언성과 형상성을 명료하게 파악하고 이해할 수 있게 한다.

(2) 기본 수준 : 매체언어의 관습과 체제 이해

이 수준에서는 전언성과 형상성의 양식적 측면을 교수·학습한다. 매체언어를 문화·매체 양식²²⁾으로 이해하게 하면서 문화·매체 양식의 관습과 체제를 주요 교육내용으로 삼게 된다. 이때 ‘관습’은 매체언어가 주체들에 의해 역동적으로 변화되기도 하는 문화·매체 양식으로 학습됨을, ‘체제’는 매체언어가 소통되는 과정에서 만들어내는 의미 체제임을 나타낸다. 따라서 이 수준에서 매체언어교육은 매체언어가 어떻게 생산되고 수용되는지, 이 생산과 수용의 과정에서 매체언어가 어떤 기호적 작용을 하며 어떤 이데올로기적 효과를 지니는지를 다루게 된다.

(3) 심화 수준 : 매체언어의 체험과 제도화

이 수준에서는 문화·매체 양식으로서 매체언어에 대한 체험적 이해를 교수·학습한다. 여기서는 매체언어를 체험의 대상으로 수용하고 생산적 산출물로서 제도화하게 된다. 이때 ‘체험’은 수용과 생산을 포괄하되,

21) 이하의 세 수준은 최지현(2001 : 88~90)에서 정리한 매체언어 읽기의 세 발달 수준을 다시 정리하면서 발전시킨 개념이다.

22) 본고는 매체언어교육에서 매체언어를 개별적 자료나 텍스트가 아닌, 일정한 양식(mode)으로서 접근할 필요가 있다는 점에서 이 용어를 사용한다.

결과가 아니라 과정에 초점을 둔 활동으로 이루어짐을, ‘제도화’는 매체언어에 대한 체험들이 가져오는 사회적·상징적 상호작용들에 주목하게 함으로써 기호적 실천의 의미를 이해하게 함을 나타낸다.

이 세 가지 수준은 순차적 배열을 전제로 설정된 것은 아니다. 각 수준은 엄밀히 말하면 확장된 수준으로서 같은 학년 내에서 같은 단위이나 같은 주제 내용을 근거로 결합될 수 있을 것이다. 또한 각 수준 내에서는 그 이해의 심화된 수준에 따른 내용 배열이 다시 가능하다.

개정 국어과 교육과정²³⁾은 ‘국어’ 과목에서는 분산 배치하는 방식으로, ‘매체언어’ 과목에서는 체계화하는 방식으로 매체언어의 교육 내용을 조직한 바 있지만, 본고는 ‘국어’ 과목에 매체언어교육 내용을 독립적으로 설정할 있다는 관점에 반대하고 있다.²⁴⁾ 따라서 별도로 교육과정에 근거한 내용 추출이 불필요하다는 입장이다.²⁵⁾ 이 입장에 따라 문화·매체 문식성에 대응하는 교수·학습 모형으로는 이른바 ‘영역’의 특수성을 반영하는 교수·학습 모형이 아니라 일반 교수·학습 모형을 상정한다.

나. 문화·매체 양식의 대상적 측면

매체언어교육에서 전통적인 음성·문자 매체언어를 다루지 않는 것은

23) 국어과 교육과정, 교육인적자원부 고시 제 2007-79호 [별책 05]

24) 애당초 국어과 교육과정 개정 과정에서는 매체언어를 독립된 영역으로 설정하려고 하였다가 시안에서는 매체언어교육 내용을 ‘영역’으로는 설정하지 않는 대신 각 ‘영역’ 속에 결합시키는 것으로 제시하였고, 고시한 교육과정에서도 이와 같은 입장을 취했다. 본고는 매체언어를 국어과의 한 영역으로 이해하는 대신 국어교육을 매체언어교육으로서 이해하는 것이 합당하다는 입장을 취하고 있기 때문에 독립된 영역이든, 또는 (각 영역에 결합된) 독립된 내용이든 간에 내용 분리가 가능하다는 것에는 동의하지 않는다.

25) 게다가 독립적 영역으로 설정하는 일이 무산된 뒤로 각 영역에 분산 배치하면서 아래 표와 같은 내용 요소 체계를 잃었기 때문에 각 영역에 배치된 내용만을 추려 내어 그 수준과 그에 대한 교육적 처치를 검토한다는 것이 무의미하게 되었다. 아래 표는 국어과 교육과정 개정 시안 공청회 자료집(연구자료 ORM 2005-56, 한국교육과정평가원, 2005.12.21) p.74 참조

아니다. 다만 교수·학습을 위한 이론 설계에서 전통적인 음성·문자 매체언어는 기왕의 교수·학습 방법으로도 가르쳐져 왔고, 새로운 이론에서도 이와 중첩되는 부분이 생길 수 있다는 점을 고려하여 별도로 논의하지

참고) 매체 분야 내용 요소의 수준과 범위

내용요소			학년	1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년	7학년	8학년	9학년	10학년
언어	시간 언어	시각이미지가 제공하는 정보 파악		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		시간흐름과 장면전환의 시각적 이해						○	○	○	○	○	○
		시각이미지의 표상·재현 방식 이해				○	○	○	○	○	○	○	○
		시각이미지의 은유, 상징, 패러디 이해					○	○	○	○	○	○	○
		그림, 사진, 지도, 도표 등 이해					○	○	○	○	○	○	○
	매체 특성	말, 글, 시각적 표현의 어려움 이해		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		매체, 소통목적에 따른 소통 특성 이해				○	○	○	○	○	○	○	○
		디지털 매체의 소통 특성								○	○	○	○
		텍스트의 주요 내용과 핵심 주장 파악		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		주요 인물, 대상, 사건 파악		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
사고	내용 확인	정보전달, 서사구조, 설득구조 파악				○	○	○	○	○	○	○	○
		주요 내용 추측하기		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		관점 및 선호된 의미 파악하기							○	○	○	○	○
	내용 추론	의도된 수용자 파악하기				○	○	○	○	○	○	○	○
		자기 경험에 비추어 공감하며 감상하기		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		인상 같거나 감동적인 부분 해석하기		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	감상 해석	자신의 해석에 대해 설명하기				○	○	○	○	○	○	○	○
		사회적 의미 해석하기							○	○	○	○	○
		수용자에 따라 다른 해석 가능함 알기				○	○	○	○	○	○	○	○
	분석 평가	정보의 진실성과 가치 평가하기							○	○	○	○	○
		재현에 나타난 관점 평가하기							○	○	○	○	○
		비평 텍스트 읽고 자기 분석과 비교							○	○	○	○	○
		자신의 매체 수용 태도 평가하기							○	○	○	○	○
		아이디어 생성하기			○	○	○	○	○	○	○	○	○
	내용 생성	정보 및 자료 수집하기					○	○	○	○	○	○	○
		정보 재구성하기					○	○	○	○	○	○	○
		적절한 텍스트 구조로 조직하기						○	○	○	○	○	○
	내용 표현	매체에 따라 적절한 언어로 표현하기						○	○	○	○	○	○
		매체 변용에 따른 표현 비교 이해						○	○	○	○	○	○
		적절한 매체로 발표·출판하기					○	○	○	○	○	○	○
맥락	생산자 이해	생산자의 상업적 의도, 전략 이해			○	○	○	○	○	○	○	○	○
		생산자의 공익적 의도, 전략 이해			○	○	○	○	○	○	○	○	○
		생산자의 예술적 의도, 전략 이해			○	○	○	○	○	○	○	○	○
	수용자 이해	수용자의 감동과 재미의 의미 이해하기				○	○	○	○	○	○	○	○
		수용자 배경과 지식에 따른 차이 이해				○	○	○	○	○	○	○	○
	맥락 이해	역사·사회·문화적 배경과 맥락 이해					○	○	○	○	○	○	○
		소통의 기본 윤리 이해(네티켓 등)						○	○	○	○	○	○
		저작권과 표절에 대한 이해						○	○	○	○	○	○
	소통 윤리	인권과 초상권 보호에 대한 이해					○	○	○	○	○	○	○
		공공장소에서의 휴대전화 예절 이해								○	○	○	○

는 않는다. 그보다는 오히려 기왕의 교수·학습 방법에 따라 국어 수업을 하려고 할 때 음성 언어나 문자 언어 또한 매체로서 고려되어야 하며, 그것도 사회 문화적 맥락과 관습에 의해 기호적 의미가 실현될 수 있는 매체로서 고려되어야 한다는 관점을 제기한다. 이는 시청각·영상 매체언어나 디지털·통신 매체언어에 대한/을 통한 수업에서 음성·문자 매체언어가 항상 관계 개념으로 다루어져야 한다는 것을 뜻한다.

친숙함과 접근 용이성 때문에 특정 매체언어의 유형이 선호되는 경우가 생기게 마련이다. 이를테면 영화와 같은 특정한 시청각·영상 매체언어를 두고 생각해 보자. 시청각·영상 매체언어는 음성·문자 매체언어만큼은 아니지만 수십 년에서 한 세기에 걸쳐 문화·매체 양식으로 형성되어 오면서 강한 양식적 특성을 갖게 되었고, 관습과 제도의 측면에서는 오히려 음성·문자 매체언어보다 더욱 구조화된 양식적 특성을 갖게 되었다고 할 수 있다.

그런 만큼 매체언어로서 쉽게 다루기 어려운 조건을 지니고 있는데, 정작 교실 현장에서는 교사나 학생 모두에게 음성·문자 매체언어의 특정한 양식들보다 오히려 선호되는 경향이 있다. 이는 매체언어의 양식적 특성과 향유 가능성이 일치하지 않음을 시사하는 현상이다. 그런데 문제는 이러한 경우 영화 자체가 교육의 대상으로 여겨지는 일이 벌어지기도 한다는 것이다. 여기에는 그만큼 전문적 기능이나 실행 능력이 필요하며, 그 때문에 필요 이상으로 교육이 심화되는 경향을 보이게 되는 것이다.

문화·매체 양식이 지닌 현재적 가치로 인해 특정 매체언어가 선택될 수도 있다. 전술하였거니와, 디지털·통신 매체언어에 대한 국어교육(학)자들의 논의는 시청각·영상 매체언어 못지않다. 하지만 그 까닭은 주로 이 매체언어의 양식적 특성 때문이 아니라, 문화·매체 양식으로서 주목되기 시작했다는 점, 즉 다양한 해석과 설명이 가능한 현재적 관심사가 되고 있다는 점 때문이다.

이 논의들에 비교적 공통적인 현상은 앞부분에서 매체의 하드웨어적 특성을 다루다가 뒷부분으로 가면서 전통적인 음성·문자 매체언어마냥 이를 다루는 일이다. 그것은 마치 특정 매체언어의 형상성과 전언성을 분

리하여 논의하는 것과 유사한데,²⁶⁾ 그렇게 되면 이 매체언어에 주목하게 되었던 계기들은 동력을 잃게 되고 만다. 이러함에도 불구하고 디지털·통신 매체언어 자체가 교육의 대상이 되는 것은 그것이 음성·문자 매체언어와 ‘다르다’는 전제를 이미 설정되어 있기 때문이다. 디지털·통신 매체언어는 아직까지는 그 자체의 양식적 특성을 확고하게 구축하지 못한 것으로 보인다. 교수·학습 방법을 구안하면서 디지털·통신 매체언어를 끌어들이는 때에는 이를 충분히 고려해 두어야 할 필요가 있다.

국어교육에서 매체 형식과 매체 양식은 구별되어야 한다. 직접 다루는 것은 구체적인 개별 매체 형식들이 되겠지만, 교육의 내용으로는 이보다 일반화된 매체 양식 차원에서 다루어질 필요가 있다. 그것이 매체언어교육의 방향에도 부합하며 취지와도 맞는다. 게다가 매체언어교육을 매체 형식에까지 구체화하고 상세화하는 것은, 모든 매체 형식들을 다루지 않는 국어교육의 조건에서는 현실적으로도 적절하지 못하다.

다. 교수·학습의 상호작용적 구조

매체언어교육은 그것이 다루는 교육 내용에 따라 소요되는 시간 및 공간과 재조직되는 관계들과 수행해야 할 과제와 필요 능력이 다르게 요구되는 수업들로 구체화된다. 이 때문에 교사에게는 문화·매체를 다루는 다양한 수업 가운데 해당 수업이 어떠한 형태로 실현될 것인지 미리 그 모습을 그려둘 수 있어야 한다.

일반적인 국어과 수업에서는 교육 내용을 교사가 매개하여 학습자와 상호작용하게 되는 관계 구조가 형성된다. 하지만 매체언어교육의 수업 상황에서 일반적으로 매체 자체는 최종적으로 교육 내용에 대해 배경화된다. 다시 말해, 매체언어교육에서 매체는 교육의 목표가 아닌, 그 효과로서 의미를 갖게 된다는 것이다. 이러한 까닭은 음성·문자 매체언어를 교

26) 예컨대 이상철(2004)의 전·후반부 논의의 초점 차이를 확인할 것

수·학습의 수단으로 삼아 음성·문자 매체언어 능력을 기르는 목적을 달성하게 되는 전통적인 국어과 수업과는 다른 교육 사태가 발생하기 때문이다.

수단·목적의 매체 요소가 동일한 것은 음성·문자 매체언어에서 일어나게 되는 거의 유일한 사태이다. 시청각·영상 매체언어나 디지털·통신 매체언어를 다룰 때에는 대개 그 목적이나 결과적 양상이 시청각·영상 매체언어나 디지털·통신 매체언어로 회귀하지 않는다. 그 대신 언어적으로 변용된 매체 수용·생산 능력을 목적하게 된다.

매체언어교육에서 교사와 학습자는 경험의 유무 혹은 과다에 의해 교육적 관계가 형성되지 않는다. 경험 자체로 놓고 보면, 교사와 학습자의 경험역이 다르고, 경험의 형태도 다르기 때문에 학습자들을 지도하는 것이 쉽지 않을 수 있다. 게다가 경험은 교수·학습의 중요한 매개가 될 수 있기 때문에, 교사의 역할 모델이 쉽게 형성되지 않는 어려움이 있다.

이로 인해 매체언어교육에서는 교사와 학습자 간의 상호작용만큼 중요한 여러 상호작용들을 고려해야 한다. 학습자 간의 상호작용도 그 중 하나이며, 교실 밖의 공동체와 학습자들의 상호작용도 그 중 하나이다. 특히 매체언어교육이 문화·매체 문식성 발달을 목적으로 하는 까닭에 교실 밖 공동체의 역할을 매우 중요할 수 있다.

교실 밖 공동체들은 동질적이지 않다. 교실 밖 공동체들과의 관계는 수업의 근본 조건이 되는데, 이것은 교사에 의해 통제되지 않는다. 따라서 이러한 관계를 고려하여 수업 관계 모형을 설정할 필요가 있다. 이때 교사는 수업에서 다음과 같은 사항들을 교수·학습 과정에 적용하고 구체화해야 한다.

- 학습자에 따라 관계 설정되는 교실 밖 공동체는 다를 수 있다. 이를 통해 교실 안의 학생(또는 학습자 집단)은 다양성을 갖게 된다. 교사는 이러한 다양성을 학습자들이 수용하고 인정해야 할 교육의 방향으로 설정해야 한다.
- 학습자에 따라 친숙한 매체 양식이나 형식들이 다를 수 있다. 학습자에 따른 이러한 편차는 교육의 질적 수준 차이를 고착하는 방향으로 수업을 왜곡시킬 가능성이 있다. 교사의 역할은 이러한 차이를 다양한 역할 모델의

창출로 이끄는 것이다.

- 일반적인 수업에서와 마찬가지로 교사 한 사람이 모든 학습자를 개별 지도하는 것은 현실적으로 불가능하다. 하지만 교사는 학습자 간의 상호작용에 개입하여 그들의 교육적 영향 관계를 촉진시키는 방법으로 이 문제를 현저히 완화할 수도 있다. 이 수업은 학습자 중심적 수업이 되어야 한다.
- 수업에서 교실 내의 상호작용과 교실 밖의 상호작용은 결합되어야 한다. 교실 밖의 상호작용은 실제 매체 양식이나 형식들을 다룰 수 있는 환경을 제공하고, 교실 내의 상호작용은 그 상호작용의 방향을 결정하게 된다.

일반적으로 교육과정의 핵심적 변인으로 교육 내용(목표), 학습자, 교사를 든다. 매체언어교육에서는 교육과정 변인을 이보다 폭넓게 고려한다. 이는 문화·매체 문식성이 개념적으로뿐 아니라 실제적으로도 교실 밖의 언어 현실에 직접 맞닿아 있기 때문이다. 따라서 교수·학습을 설계하고 조직하는 데에 있어서도 이를 고려할 필요가 있다.

4. 교수·학습 모형의 구체화 : 방법의 적용

가. 매체언어교육을 위한 일반 교수·학습 모형

여기서는 문화·매체 문식성 발달을 위한 매체언어교육의 일반 교수·학습 모형을 구안하고 이를 문식성의 세 가지 수준에 따라 각기 구체화하여 세 가지 교수·학습 방법을 도출하려고 한다.

일반 교수·학습 모형을 구안하기 위해 먼저 교수·학습의 기본 조건부터 정리해 보기로 하자. 이 교수·학습 모형은 매체언어교육을 위해 요구되는 것이다. 매체언어교육에서는 학습해야 할 경험 내용이 대부분 교실 밖의 문화·매체 현실로 존재한다. 다시 말해, 교재를 통해 정선화하는 것이 곤란할 뿐 아니라 적절하지도 않다. 교육 내용은 결과적 경험 내용에 가깝다기보다는 과정 중의 경험 내용에 가깝다. 따라서 목표 중심

교수·학습보다는 과제 중심 교수 학습이 실제적이다. 교수·학습은 단위 시간 내에 일부 이루어질 수도 있겠지만, 대개는 단위 시간보다 긴 매체 경험 시간을 필요로 한다. 교사는 이 교수·학습의 유일한 역할 모델보다는 가능한 역할 모델로서 자리매김해야 할 경우가 많다.

이를 고려할 때, 매체언어교육의 일반 교수·학습 모형은 <과제 확인→과제 수행→과제 평가>와 <매체 경험→경험 공유→경험 평가>, <매체 수용→매체 생산> 등의 개념 체계를 함께 가지고 있는 절차 모형으로 구성될 수 있을 것이다. 본고에서는 이를 다음의 모형으로 나타내고자 한다.

<표 1> 매체언어 교수학습 일반 모형



이 모형이 나타내는 수업은 ①의 ‘과제 인식’에서 시작하여 ⑤의 ‘과제 수행 평가’로 완료되는 수업 형식과 ②의 ‘매체 수용’에서 ④의 ‘수용 매체 평가’로 구조화되는 매체 경험 활동과 이 과정에서 이루어지는 학습 경험에 대한 자기 평가 과정이 중층적으로 구성되도록 설계되어 있다.

각 절차의 내용을 좀 더 구체화하면, ①의 ‘과제’는 ‘목표’보다 상위적 개념이다. 개별 단위 시간 내에 수행할 수 있는 학습 목표 설정이 현실적이지 않다는 점에서, 또한 목표 행동처럼 교수·학습의 결과를 미리 판단하기 어렵다는 점에서 설정되었다.

②의 ‘수용’은 구체적인 매체 형식을 선택한 다음, 과제에 따라 기본적인 전언 내용(전언성)과 표상적 특징(형상성)을 파악하거나 매체 형식을

규정하는 매체 양식의 소통 구조나 방식을 이해하거나 직접 매체 형식을 생산하며 이를 특정한 문화적 행위로서 의미 규정하게 되는 이해하게 되는 과정을 통칭한다. ③의 ‘평가’는 ②에서 ④로 이어지는 과정, 곧 매체 경험을 구체화하거나 상대화하거나 공유하거나 설계하는 과정에서 일어나는 학습 경험을 점검하고 의미화하는 것을 뜻한다.

이 일반 모형은 목적하고 있는 문화·매체 문식성의 수준에 따라 각기 다르게 구체화되는데, 이는 수업 조직의 단위에도 영향을 미친다. 앞서 나누어 본 문화·매체 문식성의 세 가지 수준 가운데 문화·매체 양식의 관습과 체제를 이해하기 위한 교수·학습이나 문화·매체 양식의 체험과 제도화를 위한 교수·학습에는 교실 안 수업만으로는 실행하기 어려운 매체 경험이 요구된다. 곧 이들 수업은 단일 차시 수업으로는 실행되기 어렵다는 것을 의미하며, 따라서 ②에서 ④로 이어지는 과정은 단위 수업 사이의 시간 동안 이루어지며 동시에 교실 밖에서 이루어지는 ‘비교수 학습’으로 구성될 필요가 생긴다.²⁷⁾ 이에 따라 각기 다른 교수·학습 방법들이 제안될 수 있을 것이다. 이하 절에서는 문화·매체 문식성의 세 가지 수준에 각기 대응하는 세 가지 교수·학습 방법의 예시하고, 수업 설계에서의 각각의 특성을 살필 것이다.

나. 비교 매체 학습법 : 매체언어의 전언성과 형상성 이해

일반적으로 학습자들의 매체 경험에서는 익숙한 것에서 낯선 것으로 경험 내용이 전이된다. 이 때문에 학습자들은 유비적 관계에 대한 추리를 통해 새롭게 이해하게 될 매체 양식에 대한 스키마를 형성하게 된다. 매체언어의 전언성과 형상성이 음성·문자 매체언어, 시청각·영상 매체언어, 그리고 디지털·정보 매체언어에 따라 각기 다르게 유형화된다는 사실(최병우·이체연·최지현, 2000 : 12~13)은 이 스키마가 매체언어의 유형에

27) 최병우·이체연·최지현(2000 : 53)도 ‘3단계 매체언어 교수·학습 모형’에서 이를 제한한 바 있다.

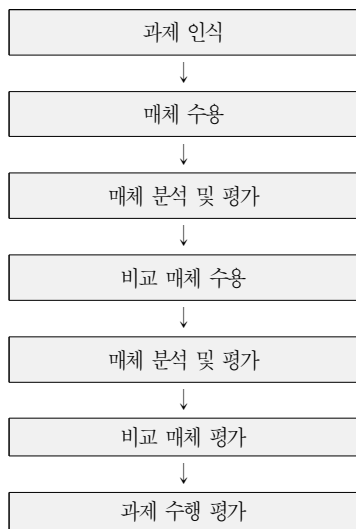
따라 안정적으로 적용될 근거를 갖는다는 것을 시사한다.

이에 착안하여 본고에서는 문화·매체의 전연성과 형상성을 이해하기 위한 교수·학습 방법으로 ‘비교 매체 학습법’을 제안한다. 비교 매체 학습법은 학습자가 매체들 간의 유사성과 차이를 점검하는 과정을 통해 특정한 매체 양식이 지닌 전연성과 형상성을 추론하고 일반화하여 검증할 수 있도록 하는 교수·학습 방법이다. 모형으로는 상보적 교수·학습 모형을 따른다. 따라서 이 교수·학습 방법을 실행하는 과정에서 소집단이

기본 학습 단위가 되며, 소집단 내에서 그리고 소집단 간의 협력 학습이 실행 방식이 된다.

비교 매체 학습법의 기본적인 교수·학습 절차는 <표 2>와 같다. 비교 매체 학습법은 ‘학습법’으로 표현되고 있는 만큼 교수·학습 상황에서 학습자의 역할이 주도적이다. 학습자는 매체 활동을 선택적으로 수행하게 될 것이다. 이것을 촉진하고 동시에 바람직한 방향으로 잘 조정해 줄 수 있기 위해 필요한 교수·학습 환경을 제공하는 것이 좋다.

<표 2> 비교 매체 학습법의 절차 모형



- 학습자들이 다양한 매체에 친숙하다고 알려지고 있기는 하지만, 실제 수업에서 학습자가 쉽게 접근할 수 있는 매체 양식들이 많은 것은 아니다. 학습자의 자발적인 활동을 돕기 위해 다양한 매체들에 접근할 수 있는 환경들을 제공하는 것이 필요하다. 여기에는 인터넷, 신문 스크랩, 잡지, 동영상 클립(clip) 등이 포함된다.
- 매체 중 일부는 학습자로 하여금 준비하게 할 수도 있고, 일부는 교실에 설치·비치할 수도 있다. 단, 이 수업을 위해 학습자 모두에게 컴퓨터나 인터넷 환경을 제공하는 것은 필수적이지 않으며, 대개는 바람직하지도

않다.

- 인터넷이나 신문 스크랩, 잡지, 동영상 클립 등은 가능한 한 정선되고 정리되어 있는 것이 바람직하다. 교수·학습 활동 도중에 대상 매체나 비교 매체의 적합성이나 적절성이 문제되었을 때에는 바로 대체할 수 있도록 한다.

비교 매체 학습법이 상보적 교수·학습 모형을 취하고 있기 때문에, 교수·학습 형태는 소집단 협력 학습을 취할 수 있으며, 또한 그렇게 하는 것이 바람직하다. 이 수업을 통해 학습자들이 단지 비교 대상이 되는 매체 형식뿐 아니라 매체 양식 일반의 전연성과 형상성을 이해할 수 있어야 하며, 그러한 점에서 비교 대상이 되는 매체 형식은 전형적이거나 다양해야 하기 때문이다. 하지만 매체 양식에 대한 통합적 이해 이전에 특정한 매체 형식의 전형성을 알기란 매우 어렵기 때문에, 매체 경험의 다양화가 그 대신 선택될 수 있다. 소집단 협력 학습에서는 학습자의 능동성이 중요하다. 토의 조직하기, 질문 내용 생성하기, 내용 구조화하기 등의 학습 전략과 기법 등을 활용하여 학습 활동이 의미 있는 단위로서 조직될 수 있도록 노력하는 것이 필요하다.

정리해 보면, 비교 매체 학습법은 전형적이며 특징적인 사례를 통해 다양한 변이 현상들을 원리적으로 이해할 수 있게 하는 교수·학습 방법이다. 본질적으로 유추에 따른 사고 활동에 기초하고 있기 때문에 비교 대상이 되는 매체는 충분히 이해 가능하며 기준이 될 수 있는 것이어야 한다.

다. 스토리텔링 수업 : 매체언어의 관습과 체제 이해

비교 매체 학습법에서 다루는 과제, 곧 특정한 매체 형식의 전연성과 형상성에 대한 이해는 대개 단일 차시 수업으로 달성될 수 있는 교육 내용이다. 하지만 문화·매체 양식의 관습과 체제는 대상 매체언어를 개별

형식이 아닌 제도 속에서 이해해야 하는 교육 내용이기 때문에 교수·학습 공간을 통제해 두기 어려운 점이 있다. 그러면서도 동시에 교수·학습은 교실을 중심으로 실행되어야 하는 어려운 점도 있다.

이를 고려하여 문화·매체 양식의 관습과 체제에 대한 이해를 목적으로 수업 설계를 할 때에는 기본적으로 소단원 혹은 대단원 단위에서 이루어지는 다차시 수업을 예상하게 된다. 다만 실제로는 분리된 여러 개의 단위 수업들을 통합하여 하나의 수업을 구성하기가 쉽지 않은 까닭에, 실행 가능성 면에서는 소단원 단위에서 2, 3차시를 묶어 운용할 수 있도록 수업을 설계하게 된다. 이것이 교수·학습의 단위로도 적합할 것이다. 2, 3차시로 이루어지는 교수·학습 과정에서는 필연적으로 단위 수업 사이의 ‘빈 시간’을 ‘비교수 학습 시간’으로 설정하여 교실에서의 수업과 통합하는 과정이 필요하다.

단일 차시 수업에서와 달리 다차시 수업에서는 교실 밖 공동체에서 갖게 되는 학습자들의 상이한 문화·매체 경험들이 교실 내의 교수·학습 활동에 통합될 수 있다. 교사는 문화·매체 양식의 관습과 체제에 대한 ‘객관적’ 이해 수준을 사전에 상정하는 대신, 학습자 간의 경험 차이를 교수·학습 과정에서 오히려 드러냄으로써 이해의 폭과 깊이를 확장하고 심화하는 수업을 전개해야 한다. 이는 문화·매체 양식의 관습과 체제가 바로 이러한 방식으로 작용하기 때문이다.

본고에서는 문화·매체 양식의 관습과 체제를 이해하기 위한 수업의 교수·학습 방법으로 ‘스토리텔링 수업’을 제안한다. 스토리텔링(Storytelling)이란, 말 그대로 이야기를 나누는 것을 말한다. 하지만 이야기에 대해 말하는 것이라기보다는 이야기로 말하는 것에 가깝고, 따라서 말하는 이의 개인적인 내적 경험과 그렇게 된 내력을 듣는 이와 공유한다는 의미를 갖는다. 스토리텔링을 교수·학습 방법으로 삼는 까닭은 우리가 매체를 이해하고 수용하며 그 속에서 살아가는 방식이 동일하지 않기 때문이며, 그럼에도 불구하고 일상에서는 이를 별로(혹은 거의) 자각하지 못하고 살아가기 때문이다.

스토리텔링 수업은 무의식적으로 작용하는 문화·매체 양식의 관습과

체제를 이해하기 위한 교수·학습 모형으로서 적합성을 지닌다. 이 수업 모형은 크게 두 가지 교육 내용을 지닌다. 하나는 체험을 의미 있게 하는 것이며, 다른 하나는 체험을 자각하게 하는 것이다. 스토리텔링 수업은 개별적인 매체 경험을 원인과 동기와 의도와 배경이 있고 그 결과적 양상과 영향과 효과가 있는 사태로 받아들이게 함으로써 의미 있는 대상으로서 문화·매체 양식을 받아들이게 한다. 또한 스토리텔링 수업 모형은 자신의 경험 속

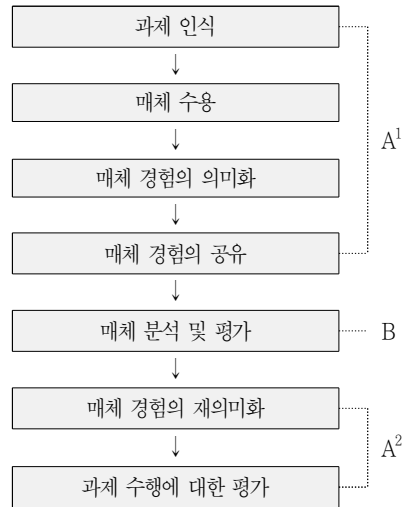
에 개입되어 있는 집단적이고 무의식적인 변주와 각색 과정을 들추어내게 함으로써 문화·매체 양식 자체의 실재를 이해하게 한다.

2차시 통합 수업을 가정하여 구성한 스토리텔링 수업 모형의 기본적인 교수·학습 절차는 <표 3>과 같다.

이 교수·학습 방법의 절차들은 두 개의 독립된 차시 수업이 교실 밖 학습 활동을 매개로 연계되면서 하나의 수업으로 통합되도록 조직되어 있다. 이 중 ‘A’는 교실 안 활동이며, ‘B’는 교실 밖 활동을 나타낸다.

교실 안 활동 중 ‘A¹’은 매체 경험을 서사화하는 과정이다. 서사화 과정에서 학습자들은 각기 유사하게 혹은 상이하게 이해한 매체 형식들을 이야기로 구성하면서 자신이 이 매체 형식을 어떻게 의미화하고 있으며, 다른 학습자들이 또한 어떻게 의미화하고 있는지 이해하게 된다. 수업은 유사하거나 상이한 매체 경험들이 어디서 비롯되었는지를 물음으로써 매체 경험을 문화적 차원으로 확장시키며, 아울러 특정한 매체 형식이 문화양식으로서 어떻게 기능하고 작용하는지 이해하려는 학습자들의 능동적인 교실 밖 활동 ‘B’를 유도한다.

<표 3> 스토리텔링 수업의 절차 모형



교실 밖 활동인 ‘B’는 매체 경험을 개인이 아닌 공동체적 경험으로서 인식하게 되는 과정이다. 또한 이 과정은 특정한 매체 형식이 매체 양식이라는 일반화된 관습과 체제 속에서 형성된 것임을 이해하게 되는 과정이기도 하다. 학습자는 (교실 안 활동의 교사·학습자 관계와는 구별되는) 교실 밖 공동체의 상호작용 속에 참여하여 교실 밖 활동을 수행하게 된다. 이때 매체 경험은 다른 매체들과의 비교 경험으로 확대될 뿐 아니라 같은 매체의 다양한 실현들에 대한 경험으로 확장되기도 한다.

학습자가 어떤 제도적 관습과 체제 속에서 매체 형식이 실현되는지를 이해하게 되는 과정에서 교실 안 활동인 ‘A²’의 근거가 마련된다. 교실 안 활동인 ‘A²’는 앞선 교실 안 활동인 ‘A¹’에서 비자각적으로 이루어졌던 매체 경험의 의미를 자각하게 되는 과정이다. 학습자 스스로 자신에게서 비자각적으로 각색되었던 경험의 실체를 각성하게 한다. 따라서 교실 안 활동인 ‘A²’는, 말하자면, 자신의 개인적인 경험의 숨겨진 기원을 분석하고 평가하는 활동을 하게 된다.

교실 안과 교실 밖을 연계하는 수업의 의미는 무엇일까. 이는 문화·매체 경험이 교실 안에서 재현될 수 있다고 가정하는 단일 차시 수업과는 다른 인식적 접근을 요구한다. 단일 차시 수업에서 학습자가 겪게 되는 매체 경험이 본질적으로 교육적 경험의 성격을 지니게 된다면, 다차시 수업에서는 교육적 경험과 일상적 경험이 맞부딪히는 특수한 경험 상황을 학습자들이 대하게 된다.

이러한 수업에서 학습자들은 다음과 같은 내용들에 대해 이해하게 된다.

- 같은 매체 형식이나 양식에 대한 매체 경험은 동일하지 않으며, 결과적으로 매체 경험의 대상은 경험 주체에 따라 동일하지 않다.
- 어떤 경험 주체가 경험한 매체 형식이나 양식은 그가 속한 교실 밖 공동체에 의해 공동으로 경험된 것이며, 결과적으로 그 공동의 경험에 의해 매체의 양식과 형식이 인지된다.
- 어떤 매체 경험은 사회적·제도적·이데올로기적으로 변형된 것이며, 결과적으로 경험되는 것은 이 변형의 과정이다.
- 어떤 가치 있는 매체 경험들은 경험된 사실로 인해 가치 있게 되며, 결과적으로 어떤 매체 경험을 할 것인지 선택하는 행위에 의해 가치 있게 된다.

이 수업에서는 매체 경험의 비자각성과 변형성과 가치성이 비판적으로 검토되며, 매체 경험의 의미화와 다양화와 선택이 교육적으로 지향된다. 하지만 이 수업에서 매체 경험은 비판적 인식의 대상으로만 여겨지지 않는다. 이 수업에서 매체 경험은 교실 밖 공동체를 경험 공동체로 받아들이게 하며 교실 밖 공동체에 대한 유대감을 증진하게 한다.

궁극적으로 이 수업에서 학습자의 매체 경험은 매체를 기술이 아닌 문화로서 이해할 수 있게 하는 단서가 된다.

다. 매체 제작 프로젝트 : 매체언어의 체험과 제도화

만약 매체언어를 수용하고 생산하는 데 오랜 시간이 걸리게 된다면, 수업은 대단원 차원, 혹은 한 학기나 연중 차원의 교수·학습 시간을 단위로 하여 이루어지게 될 것이다. 교수·학습의 시간이 긴 것은 그만큼 교수·학습의 내용 규모가 크고 전체적(holistic)이기 때문이다. 대개 이런 정도의 교육 내용은 교육과정에서 낱알이 분해하지 못하는 한 다루지도 않는다. 하지만 다루지 않는다고 덜 중요하거나 교육할 수 없다는 뜻은 아니다. 그 대신 교수·학습은 목표가 아닌 과제를 갖게 되며, 수업은 학습 프로그램(learning program)이 된다.

문화·매체 문식성 확장의 가장 기본적인 교육 중 하나인 ‘책 읽기 독서교육’을 보더라도 어렵지 않게 알 수 있듯이, 장시간을 요하는 다차시 수업은 ‘금방 획득할 수 있는 목표, 곧바로 반응하는 활동, 쉽게 변화하는 인간’ 같은 것을 가정하지 않는다. 그 대신 장기적인 계획과 꾸준한 실천과 여유로운 믿음을 가정한다. 수업은 매시간 유사하면서도 조금씩 진전을 해 간다. 지난 시간과 이번 시간, 그리고 앞으로 계속 진행될 또 다른 시간들은 독립적인 수업이 되기보다는 하나의 수업 속에서 이루어지는 하위 과정이나 단계들이 되기 때문에, 무엇인가 금세 바뀌거나 나아질 것을 전제하지는 않게 된다.

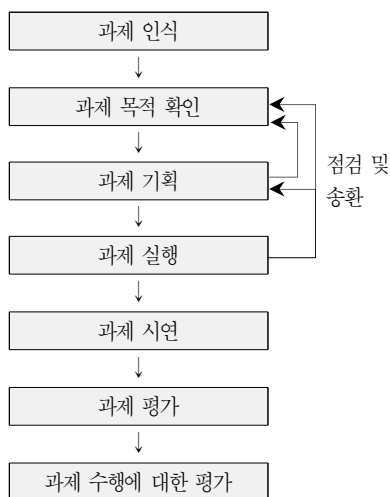
잘 운영되는 ‘책 읽기 독서교육’은 매시간 각기 다른 책을 읽어가는

속성의 방법을 쓰지 않는다. 많은 책을 읽게 하는 대신, 같은 책을 읽더라도 조금씩 읽고 생각을 많이 하게 한다든가, 매번 다른 방식으로, 혹은 다른 것에 초점을 두고 읽게 함으로써 더 풍부하고 깊은 경험을 하게 한다. 프로그램의 의미는 그것이 잘 짜여진 순서를 가지고 있다는 것보다는 그 전체가 하나의 꾸러미(package)로 기능한다는 것에 가깝다. 좀 더 제도적인 성격을 갖는 대중 매체에 대해 프로그램형 다차시 수업이 이루어질 때에는 이러한 관점과 접근이 간과되어서는 안 된다.

본고에서는 ‘매체 제작’을 프로젝트 주제로 삼고 있는 프로그램형 다차시 수업을 제안한다. 프로젝트는 기획하고 구체화하고 객관화하는 과정으로서 표현교육과 긴밀한 상관성을 지닌다. 프로젝트 방식의 프로그램형 다차시 수업에서는 개별화된 프로젝트보다는 집단화된 프로젝트가 과제 수행에 효과적이다. 집단화된 프로젝트가 교사에게 있어서 수업 관리의 효율성을 높여주기도 하지만, 그보다 중요한 이유는 학습 활동이 대부분 교실 밖에서 이루어지는 지속적인 과정이 되어야 하기 때문이다. 지속적인 학습 동기가 부여되고 과제 통제가 효과적으로 이루어지기 위해서는 학습자 상호간의 협력자적 관계가 설정되어야 한다.

매체 제작 프로젝트의 기본적인 교수·학습 절차는 <표 4>와 같다. 이 교수·학습 방법에서는 일반적인 프로젝트 학습법처럼 ‘목적(목표) 확인 → 기획 → 실행 → 시연(평가)’의 절차를 갖는다. 절차는 학습자 중심으로 조직되어 있으며, 교사는 점검 및 송환(feedback)을 통해 학습 과정을 돕는다. 이 과정이 일련의 연속된 수업으로 이루어지지 않기 때문에, 교사의 개입은 비연속적이게 된다. ‘점검 및 송환’은 학습자의 필요와 요구에 근

<표 4> 매체 제작 프로젝트의 절차 모형



거하여 이루어지도록 한다.

단일 차시 수업에서나 다차시 수업에서처럼 ‘과제 인식’과 ‘과제 수행에 대한 평가’는 교수·학습에 대한 메타적 평가에 해당한다.

수업이 ‘매체 제작 프로젝트’로 이루어지기는 하지만, 이 수업의 중점이 특정 매체 형식을 제작하는 데에 있는 것은 아니다. 오히려 결과물로서의 매체 형식이 아니라 매체를 기획하고 제작하며 소통시키는 전 과정에서 학습자의 능동성이 발현되는 것이 중요하다. 그렇기 때문에 각 단계별 활동의 많고 적음과 시간적 지연 여부는 학습자의 이해 수준과 준비 정도에 따라 달라져야 한다. 이는 마치 방송국 견학과 같은 방식으로 학습의 흐름을 미리 결정해 두어서는 안 된다는 뜻이다.

<표 5> 매체 제작 프로젝트의 시간 배분 방식(예) A : 광고 기획, B : 광고 제작, C : 광고 소통

A	B	C
---	---	---

매체에 대한 기능적 사용 능력이 부족한 학습자들을 모둠으로 묶어 기획 중심의 프로젝트를 진행할 수 있도록 한다(광고 목적 확인, 수용자 분석, 소통 매체 분석, 아이디어 산출 등).

A	B	C
---	---	---

매체 제작에 관심이 많은 학습자들을 모둠으로 조직할 때에는 매체의 기술적 측면보다는 관계적 측면(표현과 수용의 관계)에 주목하여 프로젝트를 진행할 수 있도록 지도한다.

A	B	C
---	---	---

매체 문화에 관심이 많은 학습자들을 모둠으로 조직할 때에는 매체 생산자의 의도와 매체 수용자의 이해 사이의 일치나 차이에 주목하여 그 원인과 의미를 탐구하는 프로젝트를 진행할 수 있도록 지도한다.

A, B, C의 각 단계는 학습자 주도로 이루어지게 되며, 이 과정은 대부분 교실 밖 활동(실제로는 수업 외 활동)을 통해 이루어지게 될 것이다. 교사는 학습자들의 교실 밖 활동을 위해 (웹 카페, 커뮤니티, 클럽 등으로 불리는) 온라인 게시판을 활용하도록 도울 수 있다.

‘매체 제작 프로젝트’는 학습자들의 시연을 산출물로 삼는다. 하지만 이 경우 시연 내용이 완성된 형태의 매체 형식만을 의미하지는 않는다. 각 모둠에서 프로젝트의 초점을 무엇으로 삼느냐에 따라 산출물은 시안

(draft)이 될 수도 있고, 완성된 형태의 매체 형식이 될 수도 있으며, 때로는 이 매체 형식에 대해 잠재적 수용자들의 반응이 될 수도 있다.

5. 교실 적용을 위한 제언

모든 교육은 매체를 다룬다. 그 중 어떤 교과는 매체를 수단으로 부리며, 어떤 교과는 매체를 대상으로 다룬다. 국어교육은 매체를 형식이자 통로이자 양식으로서 다룬다. 국어교육에서 매체는 언어이다. 또한 국어교육에서 언어는 매체이다. 언어는 인간이 사용하는 가장 복잡하고 동시에 가장 기초적인 매체이다.

매체언어교육은 국어교육이 근본적으로 매체교육이라는 관점에서 성립되는 범주이다. 따라서 매체언어교육은 국어교육의 한 부분이면서 동시에 전체로서 기능한다. 그동안의 국어교육이 보지 못했던 부분이지만, 국어교육 자신의 또 다른 모습으로 확인하게 되는 전체이기도 하다. 그렇기 때문에, 매체언어교육은 모든 국어교육의 내용과 주제들에 대해 실행될 수 있으며, 또한 실행되어야 한다.

본고에서는 기존의 국어교육에서와는 달리 교육 내용으로서의 학습자의 매체 경험이 기존의 음성·문자 매체언어에 비해 긴 시간을 요구하고 있고, 교실 밖에서 이루어지는 학습자의 경험들이 비교수 학습 활동으로서 축적되고 있다는 점에 착안하였다. 아울러 학습자의 목표 행동을 사전에 결정하기 어렵다는 교육 내용적 특수성을 고려하였다. 이에 따라 본고는 교실 안과 교실 밖의 연계 수업을 기본으로 삼고 이를 반영한 교수·학습 모형을 구안하였다.

교수·학습 모형은 문화·매체 문식성 수준의 차이에 따라, 그리고 이를 획득하기 위해 필요한 시·공간적 조건에 따라 각기 다른 단위 시간들을 통합하게 되는 각기 다른 수업 모델로 구체화된다. 본고에서는 매체언어의 전언성과 형상성에 주목하느냐, 매체 양식으로서의 관습과 체제에 주목

하느냐, 아니면 매체 양식의 체험과 제도화에 주목하느냐에 따라 세 가지 문식성 수준을 구분하고 이를 세 가지 교수·학습 방법과 연계시켰다. 비교 매체 학습법과 스토리텔링 수업, 그리고 매체 제작 프로젝트가 그것이다.

이 교수·학습 방법들은 범용성이 매우 크다. 하지만 실제 국어과 수업 운영에서는 이 교수·학습 방법이 적용될 독립적인 영역이나 내용이 없다는 점이 가장 큰 제약 요인이 될 것이다. 이 문제에 대한 입장을 정리하기 위해 다시 앞의 진술을 확인해 본다 : 매체언어교육은 모든 국어교육의 내용과 주제들에 대해 실행될 수 있으며, 또한 실행되어야 한다. 그러기 위해 국어교사들은 명심할 것이 있다. “매체언어는 어느 곳에나 있다. 문제는 그것을 교육적 대상으로 보느냐이다.”*

* 본 논문은 2007. 2. 12. 투고되었으며, 2007. 3. 10. 심사가 시작되어 2007. 3. 27. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 강옥미(2004), 「다중 문식력 함양을 위한 언어학 교수·학습 설계 및 운영」, 『한국어학』 22, 한국어학회.
- 곽준옥(2004), 「문식성 학습과 평가에 대한 생태학적 접근」, 『국어교육학연구』 18, 국어교육학회.
- 김대행(1998), 「매체언어 교육론 서설」, 『국어교육』 97, 한국어교육학회.
- 김대희(2006), 「리터러시 개념의 확장에 관한 연구—미디어 리터러시media literacy를 중심으로」, 『어문연구』 129, 한국어문교육연구회.
- 김도남(2004a), 「미디어 문식성 교육 내용 탐색」, 『한국어문교육』 13,
- 김도남(2004b), 「미디어 문식성에 대한 국어교육적 논의 배경」, 『청람어문학』 28, 청람어문교육학회.
- 김연동(2005), 「매체 개념과 국어교육의 가능성 연구」, 『국어교육연구』 37, 국어교육학회.
- 김정자(2002), 「국어교육에서의 미디어 교육의 수용」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회.
- 김혜숙(2000), 「매체 언어의 국어 교육적 수용의 필요성과 방안에 대하여」, 『동국어문논집』 36, 동국대학교.
- 노명완·이형래(2005), 「직업 문식성 연구—9, 5급 공무원을 중심으로」, 『독서연구』 13, 한국독서학회.
- 민혜(2003), 「통신 언어의 특성과 국어과 교수·학습 활용 방안」, 『동국어문학』 15,
- 박인기(2000), 「미디어텍스트와 국어과 교육의 상호성」, 『교육논총』 17,
- 박인기(2002), 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회.
- 서유경(2002a), 「인터넷 매체를 활용한 통합적 문학교육 연구」, 『문학교육학』 10, 한국문학교육학회.
- 서유경(2002b), 『인터넷 매체와 국어교육』, 역락.
- 서유경(2003), 「국어과 교육과정과 정보통신기술(ICT)의 통합을 위한 내용 체계 고찰」, 『국어교육학연구』 17, 국어교육학회.
- 성현석(2005), 「인터넷 공간은 교육 매체의 새로운 활로가 될 것인가」, 『월간 중등 우리교육』, 중등우리교육, 2005년 9월.
- 스가야 아키코안혜룡 외 역, 2001), 『미디어 리터러시 : 미국 영국 캐나다의 새로운 미디어 교육 현장 보고』, 커뮤니케이션북스.
- 이경화(1996), 「문식성 지도를 위한 언어 중심 교육과정 구성에 관한 연구」, 『국어국

문학』 117, 국어국문학회.

이경화(2000), 「학교 교육으로 매체 언어를 실행하는 방안」, 『한국어문교육』 9, 한국
교원대학교 한국어문교육연구소.

이상철(2004), 「인터넷 신문의 이해 교육에 관하여 : 현장 연구 중심으로」, 『국어교육
연구』 13, 서울대학교 국어교육연구소.

이재기(2001), 「주체, 이데올로기, 그리고 문식성 교육」, 『국어교육학연구』 12, 국어교
육학회.

이재기(2006), 「맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰」, 『청람어문교육』 34, 청람어문교
육학회.

이채연(2001a), 「인터넷 매체언어 활용의 교수학습 모형과 실제」, 『새국어교육』 61,
한국국어교육학회.

이채연(2001b), 「인터넷의 매체 언어성과 국어 교재화 탐색」, 『국어교육』 104, 한국어
교육학회.

이천희(1991), 「문식성의 개념 고찰」, 『초등국어교육』 1, 서울교육대학 국어교육과.

이형래(2005), 「문식성 교육의 확장에 관한 연구 : 공무원의 직업 문식성을 중심으로」,
『국어교육』 118, 한국어교육학회.

임규홍(2000), 「컴퓨터 통신 언어에 대하여」, 『배달말』 27-1, 배달말학회.

임지룡(2002), 「중등학교 국어과에서 매체 언어 교육의 실태와 과제」, 『중등교육연구』
50,

임천택(2001a), 「국어교육을 위한 매체와 매체 언어 탐구」, 『새국어교육』 61, 한국국
어교육학회.

임천택(2001b), 「매체 문식성의 개념과 교육적 접근 관점」, 『청람어문교육』 23, 청람
어문교육학회.

전국국어교사모임(2005), 『매체교육의 길찾기』, 나라말.

정구형(2002), 「매체언어 교육의 내용범주와 수용 양상 연구」, 『새국어교육』 63, 한국
국어교육학회.

정민주(2005), 「미디어 문식성을 위한 텍스트 수용에 관한 고찰」, 『국어교육연구』 15,
서울대학교 국어교육연구소.

정현선(2004), 「디지털 리터러시의 국어교육적 고찰」, 『국어교육학연구』 21, 국어교육
학회.

정현선(2005), 「‘언어·텍스트·매체·문화’ 범주와 ‘복합 문식성’ 개념을 통한 미디
어 교육의 국어교육적 수용에 관한 연구」, 『한국초등국어교육』 28, 한
국초등국어교육학회.

정현선(2006), 「미디어 소통의 관점에서 본 인터넷 공론장의 언어문화」, 『국어교육』
119, 한국어교육학회.

- 조희정(2004), 「고전 리터러시(Literacy) 교육을 위한 새로운 구도—근대적 변화 양상의 검토를 통해」, 『국어교육학연구』 21, 국어교육학회.
- 최병우·이채연·최지현(2000), 「매체언어교육방법에 관한 연구」. 서울대 국어교육연구소 보고서
- 최웅환·이문규(2004), 「국어교육에서의 매체언어 교육 수용에 대하여」, 『중등교육연구』 52-2, 경북대학교 사범대학 부속 중등교육연구소
- 최인자(2001), 「문식성 교육의 사회, 문화적 접근」, 『국어교육연구』 8, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소
- 최인자(2002), 「다중 문식성과 언어문화교육」, 『국어교육』 109, 한국어교육학회.
- 최지현(2001), 「매체언어이해론을 위한 근본논의」, 『독서연구』 6, 한국독서학회.
- 최지현(2003a), 「사이버언어공동체와 국어교육」, 『국어교육학연구』 18집, 국어교육학회.
- 최지현(2003b), 「교과교육으로서 매체교육의 가능성」, 『교육발전』 22-2, 서원대학교 교육연구소
- 최홍원(2005), 「매체 개념과 국어교육의 가능성 연구」, 『신청어문』 33, 서울대학교 국어교육과.
- Buckingham, D.(기선정 외 역, 2004), 『학습 리터러시 그리고 현대문화』, 제이앤북.
- Buckingham, D.(1990) *Watching Media Learning : Making sense of media education*. New York : Falmer Press. 정현선 역(2004), 『전자매체 시대의 아이들』, 우리교육.
- Hobbs, Renee(2006), *Reading the Media : Media Literacy in High School English*, Teachers College Press.
- McLaren, Peter, Rhonda Hammer, David Sholle, and Susan Smith Reilly (1995), *Rethinking Media Literacy : A Critical Pedagogy of Representation*, Peter Lang Pub Inc.
- Schwarz, Gretchen & Brown, Pamela U.(eds., 2006), *Media Literacy : Transforming Curriculum And Teaching*, Blackwell Pub.
- Silverblatt, Art, Jane Ferry, Barbara Finan, and Art Siverblatt(1999), *Approaches to Media Literacy : A Handbook*, 송일준 역(2004), 『미디어 리터러시 접근법』, 차송.
- Tompkins, Gail E.(2005), *Literacy For The 21st Century : A Balanced Approach*, Prentice Hall.
- Watts Pailliotet, Ladislaus Semali & Ann Watts Pailliotet(eds., 1998), *Intermediality : The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*, Lightning Source Inc.

<초록>

매체언어교육을 위한 교수·학습 방법 탐구

—문화매체 문식성 개념을 중심으로—

최지현

개정 국어과 교육과정은 국어교육의 주요한 내용으로 매체언어를 포함시키고 있다. 이미 제7차 국어과 교육과정에서 적극적으로 매체를 국어교육 내에 수용하려 했던 것을 고려해 볼 때, 매체언어교육의 실천 방법을 모색해야 할 시점이 된 것으로 판단된다.

본고는 매체언어교육을 위한 교수·학습 방법을 도출하고 구체화하기 위해 다음과 같은 연구 과정을 거쳤다. 먼저, 이론적 설계를 위한 주요 개념들을 점검하였는데, 그간의 논의에서는 매체언어가 무엇인지, 매체언어교육과 국어교육은 어떤 관계인지가 여전히 모호한 상태였다. 본고는 문식성의 관점에서 매체언어를 규정하고 이 문식성을 ‘문화·매체 문식성’으로 재개념화하였다. 아울러 매체언어교육을 국어교육의 새로운 영역이 아닌, 국어교육을 새롭게 의미 규정한 새로운 차원으로 보아 ‘매체언어교육으로서의 국어교육’이라는 문제들을 구성하였다.

다음으로, 매체언어교육의 교육 내용을 정리하기 위해 문화·매체 문식성을 다음과 같은 세 가지 수준으로 나누고 이에 대한 교육적 고려를 검토하였다. (1) 매체언어의 전언성과 형상성에 대한 이해, (2) 문화·매체 양식으로서 매체언어의 관습과 체제에 대한 이해, (3) 문화·매체 양식으로서 매체언어에 대한 체험과 제도화. 한편, 매체언어교육이 지닌 주요한 특성들을 고려하여 매체언어 교수·학습 일반 모형을 구안하였다.

이를 근거로 교수·학습 모형을 세 가지 수준에 대응시켜 구체화하였는데, 이를 각각 (1) 비교 매체 학습법, (2) 스토리텔링 수업법, (3) 매체 제작 프로젝트로 명명하였다. 각 교수·학습 방법은 교육 내용뿐 아니라 실제 수업에서 해당 교육 내용을 교수·학습할 수 있기 위해 요구되는 시·공간적 환경과 상호작용적 관계를 고려하였다.

【핵심어】 매체언어교육, 문화·매체 문식성, 매체 양식의 전연성과 형상성, 비교 매체 학습법, 스토리텔링 수업, 매체 제작 프로젝트, 단일 차시 수업, 다차시 수업, 프로그램 수업

<Abstract>

A Study on Teaching-Learning Methods for Media Language Education -Focused on the Cultural Media Literacy-

Choi, Ji-hyun

Recent Researches on media language education have shown an interest in 'How to teach media language'. Taking a viewpoint on 'Korean language education as the media language education', I also designed the teaching-learning model of media language education for development of literacy. For this study, I hypothesized three levels of the cultural media literacy. Three levels of the cultural media literacy were classified as follows ;

- basic level : understanding about communicative property and formative property of media language
- standard level : comprehension of convention and system in mode of media culture
- intensive level : experience and institutionalization in mode of media culture

According to these levels, teaching-learning model for media language education would be embodied diversely. To show the applicative cases, I suggested three instructional methods accompanied with the three levels of cultural media literacy one by one. (1) 'media comparative method' in single unit class(for understanding about communicative property and formative property of media language). (2) 'story-telling instruction' in multiple units class(for comprehension of convention and system in mode of media culture). (3) 'media production project' in multiple units class as a long term program(for experience and institutionalization in mode of media culture)

【Key words】 media language education, cultural media literacy, communicative property, formative property, media comparative method, story-telling instruction, media production project, single unit class, multiple units class, multiple units class as a long term program