

비판적 대중매체 교육과정 연구*

최인자**

<차례>

1. 서론
2. 국어교육과 매체교육의 접목
3. 국어과 대중매체 교육의 교수학습 원칙
4. 결론

1. 서론

국어교육의 틀 안에서 매체교육을 논의할 때, 항상 대두되는 문제는 매체교육을 어떠한 방향으로, 그리고 어느 선까지 수용할 것인가 하는 문제이다. ‘매체 언어교육’이란 이름으로 일반 매체교육과 구별되는 국어과 내에서의 ‘매체교육’ 방향과 내용, 수준 등이 어느 정도 검토된 바 있지만, 본고에서는 국어문화 교육론의 시각에서 이 문제를 재론하고자 한다.

기존의 매체언어교육론이 새로운 매체 환경의 국어교육적 대응이라는 점에서 충분히 의의가 있고, 또, 매체가 국어교육에 수용되는 가장 기본적 형태가 될 수 있겠지만, 매체의 문화적 영향력이나 이로 인해 요구되는 문식력의 본질적 검토에는 아직 미흡한 부분이 있다고 판단되기

** 이 논문은 학술진흥재단의 중점 연구소 지원 사업인 서울대 국어교육 연구소의 ‘대중매체의 언어문화와 국어교육’ 과제 수행으로 이루어졌음.

** 서울대학교 국어교육연구소 (youngon1@netian.com)

때문이다. 매체언어교육은 말과 글을 넘어서 다양한 형태의 '매체'의 언어적 기능에 주목하고, '이해와 표현'이라는 전통적인 문식 활동의 틀에서 매체 고유의 특징과 교육 방법을 구안하여 왔다. 이에 따라, 논의의 중심축은 다양한 매체의 개별적 특징과 유형화, 그리고 이것의 이해(해석) 및 표현 원리가 중심에 놓였다.¹⁾

하지만 이것은 새 술을 옛 부대에 담는 한계를 지니는 것은 아닌가 의문을 제기한다. 물론, 특정 교과 내에 매체교육을 수용하는 경우 대단히 많은 논란이 존재하며, 매체교육도 교과교육도 모두 만족하지 못하는 까다로운 상황까지 이르는 경우를 알고 있다. 그럼에도 이 문제를 거론하는 것은 '매체'의 문제는 '언어'적 확장을 넘어서 국어교육의 근간이 되는 '문식력' 자체에 대한 확장과 질적 변화를 요구하기 때문이다.

'표현과 이해'의 전통적인 국어교육 틀은, 근대 사회, '문자 매체'의 특성을 바탕으로 성립된 것이다. 국어교육에서 '텍스트'나 '개인의 인지적 요소'를 강조하는 것, 그리고 정전을 바탕으로 한 상위문화와 하위 문화의 이분법 등에는 문자 매체의 영향력이 상당히 질게 드리워져 있다. (Carmen Luke, 1997.) 사실, 구어 매체, 혹은 스피치 커뮤니케이션의 문제가 본격적으로 거론되더라도, 언어 활동의 주체성보다는 상호주체성이, 텍스트적 요소보다는 사회 문화의 맥락적 요소가, 그리고 주체의 인지적 요소보다는 정체성이나 윤리 등의 항목이 본질적으로 요구된다. 바로 이 대목에서 매체교육과 국어교육의 접목은 국어교육 자체의 변화를 전제로 해야 한다는 것이 분명해 진다. 곧 '매체교육'은 매체나 텍스트의 확장 뿐 아니라, 국어교육 근본을 이루는 문식력 활동 자체에 열린 이해로 접근할 필요가 있다는 것이다. 이는 매체교육 연구가 '문식성 개념의 확장'을 내함한 다소 실험적 성격을 띠고 있음을 인정하자는 것이다.

사실, 외국의 경우도 매체교육은 교과교육의 혁신적 차원에서 도입된 사례가 많다. 호주의 경우 '매체' 교육은 현실과 교실의 경계를 허무는

1) 2000년대 국어교육 연구소에서 수행한 '매체언어교육 관련 연구보고서(김동환 외, 2000, 최병우 외, 2000)'나, 류수열(2001) 논의를 참조할 수 있다.

살아 있는 교육은 물론이거니와 학습자의 문화를 교육 중심에 놓는 새로운 교수 학습 방법을 구안하는 계기가 된 바 있다(Rene Hobbs, 1997). 이것은 국어교육의 틀을 전제로, 이에 적합한 매체교육을 구안하는 방법도 있지만, 매체교육에서 논의된 바를 수용하고 양자의 상생적 만남을 통해 국어교육에 새로운 흐름을 만들어낼 수도 있음을 보여주는 것이다.

특히, 대중매체는 현대 사회에서 기호(언어문화)가 생산되고 소통되는 과정에 일종의 제도로 관여하는바, 시청각이라는 ‘매체 언어’적 특성만으로는 충분히 논의되지 않는 측면이 있다. 가령, 방송 매체교육의 경우 매체 언어교육에서는 영상, 언어, 소리 등 매체의 시청각적 특성이나 각 장르 혹은 프로그램별 의미 구성 방식에 대한 이해 및 표현이 강조되는데 이 경우 매체 언어의 개별성과 특수성에 너무 치중하다보니 대중 매체가 생산하는 전반적인 언어문화를 충분히 고려하지 못하게 된다. 그러나 대중매체의 특성상, 개별 매체적 차이보다는 각 매체가 가로지르면서 구축하는 그 사회 특유의 기호 환경의 측면이 더욱 중요할 수 있다. 그 환경은 사회 구성원의 의식과 언어를 규정짓는 것으로 당대 언어의 사회 문화적 맥락을 구축한다. 이는 대중매체의 ‘재현적 기능’²⁾ 때문인데, 이러한 특징은 매체의 ‘언어’적 특성인 ‘전언성’이나 ‘형상성’(최병우·이체연·최지현, 2000)으로는 포착되지 않는다.

이런 이유에서 본고는 ‘대중 매체교육과정’ 전반을 논의하게 되었다. 본고는 논의 과정에서 다음의 두 가지를 염두에 둘 것이다. 첫째, 국어 사용의 문화 원리와 대중매체교육의 접점을 중심으로 하여, 국어교육 본질론 차원에서 매체교육을 논의하도록 하겠다. 특히, 비판적 매체교육 이론을 적극적으로 수용한다.³⁾ 둘째, 한국형 매체교육 모델을 모색한다. 매체교육은 각 나라의 언론 상황이나 교육적 과제에 따라 각기 다양한

2) 국어교육 내에서의 ‘매체 언어’ 논의 중, ‘재현성’을 논의한 연구는 거의 없다. 대부분, 의사소통의 매개체로서의 매체 언어를 강조하기 때문인데, 대중매체의 문화를 설명하기는 부족하다.

3) 박인기 외, 『국어교육과 미디어 텍스트』, 삼지원, 2000.

형태를 취하고 있다. 외국 모델을 모델로 삼지 않을 수는 없지만, 우리나라 고유의 역사적 상황이 있는 만큼, 우리의 현실에 적합한 모델을 지향할 필요가 있을 것으로 본다.

2장에서는 매체교육과 국어교육의 접목을 통해 국어교육에서의 대중매체교육의 목표를 설정하고, 3장에서는 매체교육의 내용을 4장에서는 매체교육의 방향을 살펴보도록 하겠다.

2. 국어교육과 매체교육의 접목 : 당대 언어에 대한 사회, 문화적 문식력

먼저, 왜 대중매체를 가르쳐야하는가의 문제를 살펴보기로 한다. 그것은 대중매체 교육의 철학과도 관련되는 것인데 대중매체의 영향력을 검토하여 추출하도록 하겠다.⁴⁾

현대 사회에서 대중매체가 학교 밖에 존재하는 또 하나의 교사라는 점을 부인하는 사람은 거의 없을 것이다. 특히, 어린이나 청소년들에게 대중매체는 학교보다 더 영향력 있는 교육자이다. 그들은 대중매체를 통해 사고와 행동, 사회적 관계 형성의 방식을 배우며, 의식적이든 무의식적이든 정체성을 형성해 나간다. 여기서 대중 매체의 '문화화 이론(cultivation theory)'은 설득력은 얻는다. 대중매체는 사회 구성원들의 표상과 상징적 관습을 관리하는 기호적 환경으로 사회 현실을 구성하는 강력한 힘을 발휘하고 있으며, 초기의 미디어 교육이 염려했던 것처럼 폭력, 선정성 등과 같은 직접적인 영향력보다는 간접적이지만 거의 편재적인 영향력을 행사한다는 것이다(Jacques Piette & Luc Giroux, 1997). 이런 점에서 대중매체는 학교와 함께 구성원들의 문식력을 사회적으로 구성하는 가장 중요한 제도라 할 것이다. 비고츠키의 의견대로 문식력의 발달이 사회적 매개에 의해 이루어진다면, 현대사회에서는 대중매체야말로 대표적인 '사회적 매개자'이다. 이런 이론은 단지 텔레비

4) 매체교육 모델/ 이론에는 대중매체의 영향력을 어떻게 볼 것인가, 용자를 어떻게 인식할 것인가의 문제가 가장 중요하게 개입한다고 한다.

전을 끄는 것, 아니면, 좋은 텔레비전 프로그램만을 보는 것과 같은 미디어 교육이 얼마나 소박한 것인지를 다시 한 번 보여준다. 경험적으로도 학생들과 우리 자신의 글과 말에 침윤되어 있는 대중매체의 언어와 사고를 확인하기는 그리 어렵지 않다. 대중매체의 언어가 결국 우리 개인의 언어와 분리된 것이 아니라, 우리 개인의 언어에 깊숙이 개입하고 있는 문화적 층위의 하나라고 한다면, 국어교육에서도 대중매체는 광의의 문화 텍스트로 접근될 필요가 있는 것이다.

여기서, 비판적 매체교육 논의와 문화론적 국어교육은 행복한 만남을 준비한다. 비판적 매체교육의 기본 구상은 매체는 특수한 언어이며, 사회 현실을 구성하고 공동체 구성원들의 사고와 언어에 대단한 영향력을 미친다는 전제 하에 그것을 비판적으로 읽고, 참여할 수 있도록 해야 한다는 것을 기본 원리를 하고 있다(W. James Potter, 1998, pp. 3-12). '민주 시민 형성' 혹은 '자기 권력적 시민'의 양성 등의 일반적 미디어교육의 목표가 국어교육과는 다소 이질적인 측면도 있지만, 이는 오히려 국어교육에서 문식력의 사회, 문화적 성격을 수용하는 계기가 될 수도 있다고 본다. 곧, 문식력이 이해와 표현의 인지적 차원을 넘어서 삶의 구체적 맥락 속에서 이루어지는 사회, 문화적 실천의 하나라는 인식이 그것이다. 그것은 미디어를 읽는다는 것은 단지 읽고 이해하고, 해석하는 것에 그치는 것이 아니라, 자신의 삶을 만들고 문화를 실천하는 것으로까지 나아간다.

이를 수용한다면 국어교육에서 대중매체교육은 당대 언어에 대한 비판적 감식력을 높이고 이에 실천적으로 참여할 수 있는 언어문화 교육의 매개가 될 수 있을 것이다.⁵⁾ 이는 대중매체를 매개로 하여 당대에 생산, 소통되는 지배적인 언어문화를 비평하고 이를 통해 자신의 언어를 반성, 성찰하며 타인의 언어를 이해하고 참여하는 측면을 포괄하는 것이다(줄고, 2001). 이러한 목표 설정은, 대중매체교육이 당대 사회에서 기호와 의미가 생산되고 수용되는 전반적인 과정 자체에 대한 이해와

5) 이는 기존에서는 '매체를 통한 교육'으로 정리되었고, 매체언어교육의 가장 심화된 수준으로 논의되었다(최병우·이체연·최지현, (2000)).

참여, 곧 사회적, 문화적 문식력(비판적 문식력)이라는 상위의 목표로 연결되는 것을 의미한다. 이는 국어교육에서 기능적 문식성과 균형을 이루는 비판적 문식성 교육 틀로 대중매체교육을 바라볼 수 있도록 한다.

이러한 목표 설정은 첫째, 이는 '매체적 차이와 함께 매체적 통합성'을 동시에 고려할 수 있다는 장점이 있다. 현란한 매체의 등장에 따라, 새로운 '매체'의 문제가 모든 것의 이슈가 되고 있지만, 아마도 조금 있으면 그 매체적 차이는 그리 중요하지 않고, 다시 근본이 되는 문화적 가치가 중요해질 것이다. 같은 이야기를 소설로 보느냐, 영화로 보느냐, 게임으로 즐기느냐보다는 그 이야기가 즐길만한 것이냐 문화적으로 가치 있느냐 하는 것이 더 중요할 수 있다는 것이다. 이처럼 매체 언어나 매체 텍스트보다는 그 매체가 생산하는 문화를 더욱 중요한 문식력의 대상으로 삼을 때, 다양한 매체 언어들간의 공통점이 부각되고, 나아가, 전통적인 국어교육과 새로운 매체 교육을 통합적으로 운영할 수 있다.

둘째, 한국적 미디어/미디어교육의 특성과 관련지어 볼 때에도 의미가 있다. 우리나라는, 사실 성숙한 시민사회를 형성할 겨를도 없이 70년대 독재 사회를 겪게 되었다. 서구의 경우, 대중사회로의 진입과 시민사회의 성숙이 동시에 진행되었던 데 반해, 우리나라는 대중사회가 시민사회를 대체하게 된 것이다. 여기서 미디어 교육은 제야 단체나 종교단체를 중심으로 진행되면서, 시민교육 차원에서 이루어졌다. 80년대 초반 이후 활발한 활동을 벌였던 YMCA를 살펴보면, 집중적이고 효율론적 차원에서의 미디어교육으로 해서, 주로 좋은 프로그램을 소개하고 질 나쁜 프로그램을 거부하는 차원에서 이루어졌다. 90년대 이후, 미디어 제작교육과 병행하고는 있지만, 다양한 프로그램을 포괄하지 못하고, 아직도 대중 미디어물에 대한 변별력 기르기 차원에서 그치고 있다고 판단된다. 좋은 프로그램과 나쁜 프로그램의 구별은 아직도 미적 가치 평가가 미디어 교육의 중핵적 내용이 되고 있음을 뜻하는 것으로 대중매체가 사회·문화적 상징 체계에 미치는 영향력을 중요하게 고려하지 못한다는 한계를 지닌다. 그런 점에서 대중매체를 매개로 하여 당대 언어

문화 전반을 교육하는 과정은 현실적으로도 적합성을 지닌다고 볼 수 있겠다.

3. 국어과 대중매체교육의 내용

1) 당대 언어문화 비평과 참여: 비판적 문식성의 재검토

‘비판’은 매체교육의 근간을 이루면서도 이 단어만큼 다양한 이해가 가능한 것도 없기에, 이 개념을 다시 분석하는 것은 매우 중요한 일이다. 원래 ‘비판’은 칸트 이래 근대 주체철학의 가장 근본적인 개념으로 시작되었으나 탈근대 이후 거대 담론에 대한 회의 이후, 새로운 형태로 재개념화되고 있는 상황이다. 비판적 미디어 교육에 따르면, ‘비판’적 문식력 개념은 크게 네 가지 관점으로 이해되어 왔다. 1) 인지론적 관점, 2) 문화론적 관점, 3) 탈구조주의적 관점, 4) 페미니즘적 관점이 그것이다. 1) 인지론적 관점은 개인의 인지적 추론, 분석, 판단 행위를 중시하여 강조하며 2) 문화론적 관점은 공동체 내 집단들의 사회적 권력 관계를 중시하여, 당연한 것으로 받아들이고 있는 상징들이 누구의 관점이 주로 누구의 관점인지, 누가 주도적으로 나타나며 누구는 배제되고 있는지를 비판한다. 3)의 탈구조주의적 관점은 개인의 자유로운 성찰과 탐구를 강조하여 대상에 자유로운 의문을 던지고 역동적으로 참여하는 것을 중시한다. 4)의 페미니즘적 관점은 여성의 억압을 인식하고 해방을 위한 문식적 전략을 중시한다.⁶⁾

이와 같은 다양한 관점은, 기존의 비판적 문식력 개념에 대한 반성에서 출발하는 것이다. 기존의 비판적 미디어 교육은 교사나 매체 전문가의 전문적 연구로 단일한 정답을 전제하고 이로 끌어올리는 교육을 ‘비판’의 이름으로 수행해 왔다.⁷⁾ 이 경우, 이들 전문가의 해석만을 객관적

6) Donna E., Alvermann & Margaret C. Hagood, "Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice" in 'New Times'. Journal of Educational Research, Jan/Feb 2000. Vol. 93

인 해석으로 정전화되기 때문에 상대적으로 학습자 자신의 능동적인 해석이나 자기 표현의 기회는 주어지지 않으며, 미디어에 대해 부정적인 태도만을 강조하게 될 우려가 있다. 이런 접근은 미디어의 영향력만을 과신한 패배주의적 관점이거나, 또한 매체교육을 ‘세련된 매체 소비자’로만 만든다는 비판에서 자유로울 수 없을 것이다(David Shole & Stan Denski, 1993). 특히, 매체교육 연구자들을 통해 매체 수용자들은 결코 수동적이지 않으며 모두 자기 나름의 방식으로 능동적으로 참여하고 있다는 분석이 나옴에 따라 이런 비판은 힘을 얻고 있다. 그리고 다양한 문화에 대한 관용이 주도적인 사회 분위기가 됨에 따라 ‘비판’은 단지 심층의 지배 이데올로기를 읽는 일일 뿐 아니라 ‘자기 표현’ 및 새로운 ‘문화 생산’의 의미를 동시에 포괄하고 있다. 하나의 텍스트를 비판한다고 해서, 하나의 정답으로 수렴되는 것이 아니라 비판하는 주체에 따라 매우 다양한 형태의 비판이 가능하고 각각의 비판은 각각의 차이나는 새로운 문화로 인정될 수 있다는 것이다. 이런 식의 개념 확장은, 미디어 교육에서 ‘비판’이 미디어 ‘제작’을 포함한 다양한 ‘표현’ 활동과 맞물리는 작업으로 나아가고 있다.

하지만 이러한 다양한 논의들은 단지 ‘이론적’ 차이일 뿐 아니라 각국의 사회 현실의 차이이기도 하다. 특히, 서구권과 제 3세계권의 차이는 인상적이다. 서구권의 경우, 매체의 발달과 함께 매체 제작 등이 대중화되면서 매체교육 역시 매체 제작 교육, 혹은 매체 창작 교육 등이 주요 흐름으로 등장하고 있으며, 또한 상대적으로 사회 전반에 걸쳐 매체교육이 활성화되어 있기 때문에 학습자 자신의 ‘성찰적 계기’ 등이 강조될 수 있다. 반면 제 3세계에는 매체에 대한 정치적 귀속이 강력하기 때문에 매체를 통한 사회적, 정치적 참여의 행동주의적 측면이 강조된다. 물론 90년대 이후, 매체에서도 세계화 과정이 주도적인 흐름이 되고 있기 때문에 각국의 차이보다는 공통점이 더 강한 편이지만, 각국의 역사적 상황에 따라 매체교육의 방향성이 검토되는 것은 여전히 의미가 있다.

그리하여 한국적 미디어 현실을 적극 고려하여 본고에서는 개인적 자

7) 정현선, “찾아낸 정답, 잃어버린 교육”, 우리교육, 2000.

울성과 사회적 공공성, 비평과 참여의 두 측면을 동시에 포함하는 '비판적 문식력' 개념을 제시하고자 한다. '자율성'은 능동적인 수용자를 형성한다는 점에서 중요하며, '공공성'은 대중매체의 상업적 이윤추구에 대항하여 대중매체의 사회적 책임을 지켜나가는 데 매우 필요하다.⁸⁾ 특히, 한국의 경우 근대적 시민사회가 주체적으로 형성되지 못하였고, 또 미국식 매체 산업이 발달하였기 때문에 양자를 동시에 고려하는 것은 매우 중요할 것으로 보인다.

그리하여 이 두 범주를 동시에 포괄한다는 것은, 대중매체 비판의 과정이 개인의 자유로운 성찰 및 탐색과 함께 공공성을 바탕으로 한 사회문화적 실천의 작업으로 이어져야 한다는 것을 의미한다. 이는 자아의 성장과 사회의 변혁을 개인의 반성과 타자와의 소통을 동시에 고려하는 것이며, 읽기와 표현을 동시에 포괄하는 것으로 요약될 수 있다. 이에 따라 대중매체를 매개로 하여 당대 언어문화를 교육한다는 것은 숨은 이데올로기를 틀리지 않고 찾아내는 훈련이라기보다 자연화된 것, 우리에게 익숙해져 있는 관습, 코드들이 어떠한 사회적 관계, 정체성, 행동방식, 가치관, 세계관을 형성하고 있는가를 분석하고 자신을 표현함과 동시에 대안적 모색을 시도하는 것이라고 할 수 있겠다.

2) 비평과 참여 활동의 위계적 단계

이처럼 '자율성'과 '공공성'을 함께 실현하기 위한 활동의 단계를 제시하면 다음과 같다. 이는 David Sholle & Stan enski 등의 비판적 미디어교육의 이론가들이 제시한 모델을 원용하되, 언어문화 비평교육에 맞게 재구성한 것이다. 이들 이론가들은 미디어 다시 읽기 → 정서적 성찰 → 미디어 다시 쓰기의 기본 틀을 제시하였는데, 이를 원용하되, 각 단

8) 90년대 미디어교육의 가장 핵심적인 화두는 '공공성'의 문제이다. 원래부터 매체의 상업성이 강했던 미국은 물론이거니와 상업성보다는 국가적 지원 아래 매체의 문화적 기능을 강조했던 유럽에 이르기까지, 이 화두는 가장 중심적인 문제들이 되고 있다. 극단적으로 미디어의 모든 프로그램은 궁극적으로 '광고'에 불과하다는 지적도 나오고 있는 실정이다.

계에 필요한 범주와 활동 내용을 첨가하여 제시하고자 한다.

(1) 미디어의 언어문화 읽기

대중매체를 매개로 당대 언어문화를 비평한다고 할 때, 먼저 미디어 텍스트의 언어문화를 읽는 과제와 만나게 된다. 기존 연구에서 가장 중요하게 언급한 것은, 매체고유의 언어적 원리, 다시 말하면 각 매체 장르가 고유하게 지니고 있는 언어 특성을 분석하여 ‘숨은 뜻’을 파악하는 것이었다. (김동환 등) 이는 일차적으로 중요하다. 하지만 이러한 매체 언어적 특징은, 그러한 언어를 통해 어떠한 문화적 기능을 담당하는가의 문제, 다시 말하면 매체의 재현적 기능과의 관련 속에서 이해될 따라야 온전한 것이 될 수 있다. 왜냐하면 매체 언어의 매우 복합적인 요소(영상, 소리, 등장인물의 말)들 역시 복잡한 코드화 과정은 바로 어떻게 재현할 것인가와 관련되기 때문이다.

대중매체는 이미 존재하는 사회, 문화, 언어를 나름의 방식으로 ‘매개’하여 기존 문화를 생산, 혹은 재생산하는 곳이다. 가령, 마치 사실을 중개하고 있는 것과 같은 뉴스, 다큐멘터리, 토크 프로그램, 쇼 프로그램 등도 실은, 영상과 소리가 각각 ‘해석’과 ‘반영’의 역할을 맡으면서 특성의 문화를 생산하는 가운데 현실을 구축하고 있다.⁹⁾ 뉴스를 일종의 ‘이야기’로 보는 관점이 이런 논의의 핵심이기도 한데, 뉴스의 영상과 소리, 문자와 이미지 등은 독특한 방식으로 결합하여, 현실을 재구성한다.

구체적인 예를 들어 본다면, 토크쇼 ‘아침마당’, 수요일에는 갈등 속에 있는 부부를 불러다가 그들의 사생활을 들여보고, 화해를 시키는 프로그램이 있다. 언뜻 보면 화면에는 당사자인 인물들은 자신들의 이야기를 자유롭게 펼치고 텔레비전은 이들에게 이야기의 ‘마당’을 만들어 주고 있는 것처럼 보인다. 하지만, 영상과 소리가 어떻게 결합하는가, 또 영상 편집이 어떻게 이루어지는가. 그리고 M.C는 누구에게 어떠한 말을 하도록 요구하며, 어떤 방식의 상호작용을 구성해 내고 있는가, 게스트는 누가 초대되었으며, 그 인물은 어떠한 카메라 각도, 얼마 동안 카메라

9) 미디어는 현실을 어떻게 반영하는가.

라에 노출되는가, 누가 먼저 말하고 누구는 나중에 말하도록 되어 있는가. 등 프로그램 진행의 포맷에 의해 이 ‘마당’은 철저하게 일정한 틀에 의해 구성되고 있음을 발견할 수 있다. 가령, 게스트 초청방식을 보면 여기에는 문제의 ‘부부’, ‘정신과 의사’ (남자) ‘나이 많은 연예인’(여자), 그리고 전화로 연결된 지인(知人)이 게스트로 참석하며, 남자와 여자 MC의 질문을 받고 답을 하는 방식으로 대화를 진행해 나간다. 이처럼 개인의 사생활을 정신과 의사와 나이 든 연예인에게 진단 받도록 하는 대화 방식을 통해 인의 경험보다는 전문적 지식을 우선시하는 당대의 문화 풍토가 개입하고 있다. 따라서 개인의 사적 경험은 공적 담론의 권력에 의해 재단된다. 또, 음성으로는 게스트의 대화 내용을 보내주면서도 화면으로는 다른 방청객이나 MC의 표정을 보여주고, 특정 화면에는 ‘음성’이 아니라 ‘음악’을 첨가하며, ‘진실 게임’과 같은 특정 포맷의 상호작용 방식을 통해 이곳에서 나누는 대화들은 틀 지워진다. 그래서 매번 새로운 사람들이 나와서 새로운 이야기, 개인의 이야기를 다채롭게 쏟아 놓고 있는 것처럼 보이지만 실은 매우 관습화되고 고정된 몇몇 틀의 도식적인 틀이 반복된다. 이렇게 픽션인 것처럼 보이는 것도 실은 논픽션이 아니라 세미픽션이라는 것이다. 이러한 재현 원리에 주목할 때, 토크쇼라는 독특한 미디어 장르의 언어 문법 역시 그 문화적 기능 속에서 비판될 수 있다. 이러한 읽기는 미디어에 재현된 표상, 언어들에 대한 ‘가치론’적 판단을 가능케 한다는 점에서 유의미하다. (참고문헌) 이를 바탕으로 미디어 읽기의 범주를 제시하면 다음과 같다.

- ① 텍스트 층위: 수사적·상징적 관습, 이미지·서사 도식, 상호작용의 틀.
- ② 맥락 층위: 사회 제도, 권력 관계와 관련된 이데올로기, 사회·문화적 의미.
- ③ 주체 층위: 사회·문화적 정체성¹⁰⁾

10) 이러한 내용은 윤여탁 외 (2001)에서도 제시되고 있다.

①의 층위는 텍스트에 존재하는 특정의 의미화코드를 비판적으로 해석하는 활동과 관련된다. 특히 대중매체는 대량으로 생산되고, 소비되는데 특성상, 그 공동체에서 이미 공인하고는 익숙한 도식과 관습들에 바탕을 두고 있다. 그것은 수사적, 상징적 관습, 그리고 이미지와 서사에서의 도식들, 그리고 상호작용의 틀로 구체화할 수 있다. 앞에서 예를 들은, 토크쇼의 경우, 가령, 텔레비전 토크쇼를 보면 특정 주제(아름다움, 성공, 행복, 즐거움 등)에 대해서는 특정 문법의 이야기 방식들이 존재한다. 여성 프로그램에서 '성공'은 대부분 어려운 현실 상황에서도 자신을 조금도 돌보지 않고, 다른 사람과 가족을 위해 애써 일한 결과 성에 이르게 되었다는 식의 자기 헌신과 금욕의 서사가 그것이다.

또, 도식은 주제 뿐 아니라 상호작용에도 반복된다. 토크 프로그램에서는 대화 참여자들의 상호작용의 방식(갈등 해결)에서도 특정한 유형이 존재한다. 토크쇼 MC들이 게스트에 질문을 던지고, 반응을 보이는 방식에서 주로 나타나는데, 게스트가 전문직이면 주로 정보 중심으로 대화하고 그들의 말을 청취하는 방식으로 대화하는 반면, 연예인이면 개인의 매력과 사생활 중심의 화제를 선택하여 회화화하여 청취자에게 웃음을 유발하는 대화 흐름을 만든다. 반면, 정치인이면 그의 도덕성과 신념에 대한 질문을 빠뜨리지 않고 질문하며, 질문보다는 청취에 중심을 둔다. 이러한 대화 방식은 사실 매우 엄격하여, 연예인에게 전문 지식이나 도덕적 신념을 질문하지 않으며, 정치인에게 개인적 매력과 관련된 화제를 제시하지 않는다. 이는 게스트의 사회적 지위에 따라, 차별화된 상호작용의 틀이 있음을 보여주는 예이다.

따라서 이러한 텍스트상의 관습(convention), 도식(schema), 틀(frame)은 우리 사회에 존재하는 이데올로기, 제도, 권력 관계, 특정 집단의 사회, 문화적 정체성 등 맥락적 변인과 밀접한 관련된다는 것을 알 수 있다. 여기서 자연스럽게 ②와 ③으로 연결된다. 이는 텍스트상의 관습(convention), 도식(schema), 틀(frame)이 어떠한 집단, 어떠한 제도와 관련을 맺고 있는 지 살피고 그 이데올로기와 사회, 문화적 의미를 파악하는 단계에까지 나아가는 것이다. 앞에서 예를 들은 토크쇼의 경우, ② 차원에서는

당대의 ‘가족’ 제도나 ‘전문인’과 일상인과의 권력 관계, ‘행복’에 대한 이데올로기와 관련지어 생각해 볼 수 있다. 그래서 여기에는 다음과 같은 질문이 가능하다. 누가 이미지를 생산하는가? 그것은 누구를 대상으로 하고 있는가? 또 어떠한 의도를 지니고 있는가? 어떠한 이미지들은 배제되어 있는가? 라는 질문을 던질 수 있다. 또한 ③의 차원에서는, 특정 집단 (연예인, 주부, 변호사, 의사) 등에 대한 사회, 문화적 정체성과 언어적 상호작용의 방식들을 결합할 수 있겠다.

이처럼 ‘맥락’ 속에서 미디어 텍스트를 이해하는 것은 단지 매체 텍스트를 능동적으로 해석하는 차원을 넘어서 궁극적으로는 대중매체를 통해 심화되는 정보/문화의 불평등에 대한 인식으로 나아갈 수 있을 것이다. (참고문헌) 대중매체가 매개하는 ‘상업적 기반’의 문화는 외면적으로는 많은 정보를 제공함에도 불구하고 정보의 평등이 아니라 정보의 불평등을 오히려 강화한다는 것, 그래서 대중매체는 사회 계층 모두가 자신의 삶을 풍요롭게 하고, 그러한 세상을 만들기 위해 필요한 정보는 제공하지 않으며, 대신 정보를 지니고 있는 자와 지니고 있지 않은 자, 자신의 시각에서 의미를 만들 수 있는 자와 남의 시각에 틀 지워진 자의 이분법을 만든다고 한다면, 매체의 재현 논리 비판은 자율적 해석과 함께, 공공성에 바탕을 둔 문화적 평등을 실현할 수 있을 것이다.

(2) 수용 경험의 정서적 성찰(affective refrection)

다음은 텍스트에서 수용자 자신에 대한 성찰의 단계이다. 수용자 자신의 수용 활동 전반에 대해 성찰하게 하여 자신의 주체 위치를 파악하게 한다. “매체를 볼 때 나는 누구인가” “왜 나는 이 텔레비전을 시청하는가”, “나의 언어와 텔레비전의 언어는 어떠한 관련을 맺는가” 등의 질문을 통해 학습자 자신의 정체성은 물론이고 사회에는 다양한 주체성이 가능하다는 점을 깨달도록 한다. 이 과정에서 자기 이해와 타인의 이해를 동시에 도달할 수 있다. 미디어를 매개로 하여 자신의 언어문화를 성찰하고 나아가 타자의 언어문화와 소통하고 이해할 수 있는 기회를 마련하는 것이다. 개념적 성찰이 아니라, 정서적 성찰은 ‘의미’의 문제를

텍스트나 사과의 측면에서만이 아니라 학습자 삶의 전반적인 맥락을 고려할 수 있다는 장점을 지닌다고 본다. 이렇게 자기 삶의 전체 속에서 성찰될 때라야, 진정한 자기 문화의 표현이 가능할 터이기 때문이다. 이 단계는 매체를 통해 자신의 의견을 표현하고 나아가 공동체에 참여하기 위해서 필요하다.

(3) 미디어 다시 쓰기 : 당대 언어문화에의 참여

쓰거나 매체 제작을 통해 재현을 창조하고 대안적인 실험을 모색하는 단계이다. 언어문화를 창조하는 단계라고 할 수 있다. 매체 텍스트 제작과 관련된 기술적 측면보다는 대안적인 의미를 생산하는 실험적 과정을 중시한다. 만약, 미디어의 '제작' 활동 자체에만 치중하게 되면 미디어의 독특한 기술적 장르적 특징에만 매몰되어 정작, 미디어를 매체로 하여 당대 문화를 비판하고 이에 참여하는 교육은 소홀히 될 우려가 있기 때문이다. 따라서 이는 (1) 단계의 '비판적 실행'을 보조할 수 있는 '실행적 비판'으로서의 성격을 분명히 할 필요가 있다.

이러한 단계의 활동은, 대중매체를 매개로 하여 당대의 지배적인 언어문화를 비평적으로 검토하고, 자신의 언어문화를 성찰하며 나아가 타인의 언어문화와 소통하는 계기를 마련하는 것으로 요약될 수 있다.

3) 교재의 확장

이러한 교육을 위해서는 개별 텍스트나 매체 장르와 학습자와의 관계만을 문제삼는 단일한 방식에서는 벗어날 필요가 있을 것이다. 현대 사회에서 매체를 매개로 형성되는 언어문화는 바로 매체의 생산과 수용 전 과정에 걸쳐 이루어지기 때문이다. 이러한 결론은 매체연구의 결론과도 일치하는 것인데, 의미는 매체 텍스트 자체에 존재하지 않고, 생산과 소통의 과정 속에서 존재한다. 그러니까 매체교육에서 대상으로 하는 텍스트는, 매체 텍스트, 수용 텍스트, 생산 맥락에서의 상호관련적 텍스트들을 모두 대상으로 삼을 필요가

있다. 이는 결과로서의 매체 텍스트가 아니라 매체 텍스트가 생산되는 제반의 과정을 대상으로 삼자는 것이다.

가령, 텔레비전 ‘토크쇼’를 매개로 당대의 대화문화를 분석한다고 한다면 텔레비전 토크쇼 텍스트와 함께 그것을 시청한 시청자들의 견해, 비슷한 유형이 타 방송사의 토크쇼 프로그램을 모두 교육 내용으로 삼을 필요가 있다는 것이다. 이로써 매체를 매개로 하여 의미와 기호가 생산되고, 재구성되는 과정이 드러날 것이기 때문이다.

4. 국어과 대중매체 교육의 교수 학습 원칙

매체교육에서 교수, 학습 원칙은 매우 중요하다. “미디어 교육은 새로운 교육과정의 내용이라기보다는 새로운 활동 방식(new ways of working)”¹¹⁾이라는 점을 매체교육에서는 매우 강조하고 있다. 그것은 매체문화의 당대성 때문인데, 당대성은 이미 알려진 것을 알아 나가는 과정이 아니라 알고 있는 것을 바탕으로 아직 진행 중인 미지의 것을 알아야 한다는 독특한 특징을 지니기 때문에 전통적인 교수, 학습 상황과는 다른 장면을 요구하게 된다. 정교한 모델은 이후로 미루고 여기서는 교수, 학습의 원칙을 제시하는 것으로 만족하고자 한다.

첫째, 대중매체 교수 학습에서는 탐색적이고, 자율적이며, 도전적인 태도를 중시할 필요가 있다. ‘당대적’ 문화의 특성상, 매체교육에서 전통적인 교사와 학습자의 관계는 유지되기 힘들다. 교사는 더 이상 모든 것을 다 알고 지도하는 입장이 아니라 학습자와 동일한 시청자이기 때문이다. 따라서 정답을 유보하고, 열린 태도를 취하여 학습자가 자신의 문화적 정체성을 확보하는 과정을 제공할 필요가 있다. 이는 일종의 ‘비평적 자율성’(critical autonomy)을 인정하는 것으로 학습자가 능동적이고 주체적으로 미디어를 해석하고 비판하는 과정, 그리고 자신이 알고 있는 지식을 활용하여 새로운 매체적 상황에 적응하는 과정 자체를 중요

11) Len Masterman, “A Rational for Media Education”, Kubey, R(ed.), *Media Literacy in the Information*, p. 50

하게 고려하자는 것이다.

둘째, 학습자의 실제적인 활동과 참여를 유도하여, 이론과 실제, 학습과 실천이 동시에 병행하는 방식으로 지도될 필요가 있다. 비판은 단지 이론의 학습이 아니라 실제적인 매체 분석이나 제작 속에서 이루어질 필요가 있다. 특히, 매체 제작교육은 단지 기술적인 제작 훈련이 아니라 제작을 통해 비판적 이해를 추구하는 방향으로 진행되어, 창작과 비판, 제작과 비평이 동시에 결합될 수 있다. 그래서 창작 표현은 전문가들의 매체언어의 관습을 추구하는 방향이 아니라, 실험적이고 대안적 모색을 중심으로 이루어지게 된다.

셋째, 학습자와 대중매체가 만나는 다양한 지점들을 고려할 필요가 있다. 자칫 매체교육은 '비판'이라는 전통적 이미지처럼, 부정적 사고 능력 중심으로 운용될 수 있는데, 자기 표현적 계기를 유도하기 위해서는 학습 주체와 대중매체가 관계하는 다양한 방식들, 곧 정보, 오락, 사고력, 관계 형성 등 제반의 측면을 입체적으로 고려할 수 있다.

5. 결론

본고는 국어교육에서의 대중매체교육의 목표와 내용, 방법을 규명하고자 하였다. 미디어교육이 나름의 독자적 영역으로 부각되고 있는 가운데, 국어교육과 매체교육은 일부 유사한 특성이 있으면서도 또한 분명히 구별되기도 한다. 본고에서는 대중매체의 문화화 기능에 주목하여 매체교육의 필요성을 밝혔다. 그것은 대중매체가 공동체 구성원들의 사회화, 문화화에 영향력을 발휘하는 점에 주목하는 것으로 매체의 언어적 특징을 넘어서 그러한 언어가 수행하는 사회, 문화적 기능을 중시하여 '문화 텍스트'의 하나로 보자는 것이다. 대중매체를 문화 텍스트로 볼 때, 그것은 당대 언어가 수행되는 문화원리 형성에 개입한다. 따라서 국어교육에서 대중매체교육은 당대 언어문화에 대한 이해와 비평, 그리고 참여를 교육하는 방향으로 대중매체교육이 이루어질 수 있음을 지적하였다. 이는 당대 언어문화의 사회적, 문화적 문식성 교육으로 대중매

체 교육이 자리잡을 수 있음을 의미하는 것이다. 이에 따라, 그 동안 다소 논란이 되었던 국어교육에서 매체교육의 위상을, '매체를 활용한 교육'이나 '매체에 대한 교육'이 아니라, '매체를 매개로 한 당대 언어문화 교육'으로 제시하였다. 국어교육에서 매체교육은 기능적 문식성을 보완하는 중요한 축으로 당대 언어의 사회, 문화적 문식성 교육을 실현하는 중요한 장이 될 수 있다는 것이 본고의 입장이다.

이를 위해 국어교육에서 미디어 문식력은 '자율성'과 '공공성'의 두 축으로 운용될 필요가 있을 것이다. 이는 한국의 미디어 현실 상황과도 관련을 맺는 것이다. '자율성'은 학습자 개인의 능동적 해석과 표현을 강조하는 것이며, '공공성'은 미디어를 통해 다양한 집단들의 문화와 소통하고 나아가 민주적 가치를 옹호하는 것과 관련된다. 이는 주체성과 동시에 타자성을 함께 고려하는 방안이라 할 수 있다. 이러한 교육을 위한 '비평과 참여'의 활동 단계로, 본고에서는 비판 미디어교육이론을 원용하여, 1) 미디어의 언어문화 읽기 2) 미디어 수용 경험의 정서적 성찰 3) 미디어 다시 쓰기의 단계를 제시하였다. 1) 단계, 미디어의 언어문화를 읽는 범주로는 ① 텍스트 층위: 수사적·상징적 관습, 이미지·서사도식, 상호작용의 틀. ② 맥락 층위: 사회 제도, 권력 관계와 관련된 이데올로기, 사회·문화적 의미. ③ 주체 층위: 사회·문화적 정체성을 제시하였다. 2)와 3)은 대안적 매체 제작을 통해, '비판적 실행'에서 한 걸음 더 나아가 '실행적 비판'으로 확장하는 것이며, 자신의 경험을 비판적으로 검토하여 사회, 문화적 의미를 새롭게 실험하는 활동이라 할 수 있다.

이를 위해 교재는 매체 텍스트 뿐 아니라 수용 텍스트, 그리고 내용과 형식에 있어 상호관련되는 텍스트들로 확장될 필요가 있다. 또한 당대 언어문화를 다룬다는 점에서 교수 학습 방법 역시 전통적 교육 방법에서 벗어나 실험적이고 탐색적이며 민주적인 분위기 속에서 학습자가 새로운 상황에 대처할 수 있는 비평 능력의 함양이 중요함을 밝혔다.

참고 문헌

- 김대행(1998), “매체 언어교육 서설”, 『다매체 시대의 국어교육』, '98 한 국국어교육연구회 봄 학술 발표대회 자료집.
- 김동환 외, “매체 언어와 국어교육 : 매체 언어의 소통 원리와 교육적 대상화의 방법”, 서울대 국어교육연구소.
- 김미자(1999), “영상 읽기 교육 도입의 필요성과 영상 읽기 전략에 관한 연구”, 서강대 언론대학원 석사논문.
- 박인기 외(2000), 『국어교육과 미디어 텍스트』, 삼지원.
- 윤여탁 외(2001. 7.), “광고 언어를 활용한 국어과 교재 개발 연구”, 2000 년도 교과교육 공동 연구 연구보고서.
- 최병우 · 이채연 · 최지현(1999), “매체언어의 교수-학습 방법에 관한 연구”, 서울대 국어교육 연구소.
- 최인자(2001), “다문화간 소통으로서의 매체교육”, 『국어교육의 문화론 적 지평』, 소명.
- W. James Potter(1998), *Media Literacy*, Sage Publication.
- Robert Kubey (ed)(1997), *Media Literacy on the Informaton Age*, Transaction Publishers.
- Sandy Muspratt (ed)(1997), *Constructing Critical Literacies- Teaching and Learning Textual Practice*, Hampton Press, Inc.
- David Sholle & Stan Denski(1994), *Media Education and the (Re) Production of Culture*, Bergin & Garvey.
- Colin Lankshear & Peter L. McLaren(1993), *Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern*, State University of New York Press.

< 초 록 >

비판적 대중매체 교육과정 연구

최 인 자

본고는 대중매체의 문화화 기능에 주목하여 매체교육과 국어교육과의 접목을 시도하였다. 현대사회에서 대중매체는 해당 공동체 구성원의 사회화, 문화화에 핵심적인 역할을 담당한다. 이에 의한다면, 대중매체의 악영향을 차단한다는 식의 '보호주의적' 매체교육의 발상은 한계를 지닐 수밖에 없다. 대중매체가 당대 문화를 생산, 재생산하는 데 관여하는 문화 텍스트의 하나라 할 때, 그것은 개인과 공동체 모두의 의미화 작용에 관여하는 핵심적인 기제가 되기 때문이다. 이처럼 대중매체를 문화 텍스트의 하나로 볼 때, 국어교육에서 대중매체교육은 당대 언어 문화에의 비평과 참여라는 지평 속에서 논의될 수 있다는 것이 본고의 전제이다. 이러한 전제는 기존에 논의되었던 매체 언어 중심의 매체교육이나 텍스트 안에 숨겨져 있는 심층 이데올로기를 교사의 주도하에 분석해 나간다는 비판적 문식성 교육의 한계를 극복하고, 대중매체를 매개로 하여, 당대 언어의 사회적, 문화적 문식성을 교육한다는 입론을 가능케 한다. 이는 매체교육에서 개인적 자율성과 사회적 공공성 양측을 동시에 고려하는 것이다. 근대 시민사회의 주체적 경험이 부족하였던 한국의 역사적 경험을 고려할 때, 양자의 결합은 한국적 미디어교육 모델을 위해서도 매우 중요하다고 판단된다.

이를 위해, 본고에서는 세 단계의 활동을 교육 내용으로 세웠다. '미디어의 언어문화 비평→ 수용 경험의 정서적 성찰→ 대안적 미디어 생산'의 활동이 그것이다. 미디어 읽기는 미디어를 매개로 하여 당대 언어 문화를 비평하는 활동이다. 이 활동은 미디어 텍스트, 맥락, 주체 변인 모두를 포괄하여 이루어질 수 있는데, 텍스트 변인에서는 상징적 관습이나 서사 도식, 맥락 변인에서는 이데올로기, 사회·문화적 의미, 주체

변인에서는 사회, 문화적 정체성들이 중요한 범주가 된다. 이러한 비평을 통해, 학습자들은 한 사회에서 기호가 생산, 소비되는 전반적인 과정을 사회 문화적 맥락 속에서 이해할 수 있다. 다음, 수용자는 자신의 수용 경험을 텍스트로 하여, 자신의 사회, 문화적 위치를 이해할 수 있다. 이는 수용자 개인의 경험을 성찰의 대상으로 삼음으로써 사회적 공공성과 연결하는 지점이라 할 수 있다. 이를 바탕으로 대안적 매체 제작이 가능하며, 이 과정에서 학습자는 기존의 언어문화를 새롭게 이해하게 된다.

이러한 교육 내용을 위해서는 교재 역시 하나의 매체 텍스트나 장르를 선택하기보다는 매체 텍스트와 수용 텍스트, 그리고 매체 상호적 텍스트를 입체적으로 고려하는 일이 필요하다. 또한 수업 역시 정해진 정답을 가르치는 것보다는 학생들의 실험적이고 자율적인 탐색을 중시하는 방향으로 이루어질 필요가 있다.

【핵심어】 비판적 미디어 교육과정, 당대 언어문화 비평, 비평적 자율성, 공공성, 미디어 읽기, 미디어 쓰기, 상호작용 틀, 상징적 관습, 이미지와 서사도식

<Abstract>

The Study on the critical mass media education curriculum

Choi, In-ja

The task of this essay is to design critical mass media education curriculum. How media education can connect with Korean language education is discussed from diverse point of view. In this essay, media education is beyond dimension of material and method of teaching and learning. Media education in Korean language education is very important to develop critical awareness of contemporary language culture. Mass media is very important role of shaping current culture. So, Mass media education is not only media language education but also current language culture education.

Media education in Korean language education is two axes. One is 'autonomy', the other is 'the publicity'. The former needs to be empower citizen, the latter needs to be democratic citizen. Media literacy program in Korean language education has three step. The first stage is reading media text. Here, the student has ability to read symbolic convention, image and narrative schema, and interaction frame. The second stage is reading context. Here, the student has ability to interpret the ideology and social-cultural meaning of text in relevant to institution and power relation. The third stage is producing media text. Here, the student has ability to produce alternative media text.

For this, teaching materials is not also media text but also reception text, and other media text. And teacher allows the mood of

experimental and inquirable instruction.

【Key words】 critical media education curriculum, critic contemporary language culture, critical autonomy, publicity, media reading, media writing. interaction frame, symbolic convention, image and narrative schema