

한국어교육에서 미디어 리터러시에 대한 소고

：현황 검토를 중심으로 탐구하고 참여하는 수업을 지향하며

박소영(서강대학교)

차례

1. 서론
2. 한국어교육에서 미디어 리터러시 교육 현황
 - 2.1. 선행연구 검토를 통한 미디어 리터러시의 개념과 동향
 - 2.2. 교육과정과 평가를 통한 미디어 리터러시 교육의 목표와 방향
3. 중·고급 교재 분석을 통한 미디어 리터러시 교수·학습의 실제
 - 3.1. 분석 대상 및 방법
 - 3.2. 분석 결과
4. 한국어교육에서 미디어 리터러시 교육에 대한 제언
 - 4.1. 현황 검토와 교재 분석 결과의 함의
 - 4.2. 미디어 리터러시 교육의 대안 : 탐구하고 참여하는 미디어 수업
5. 결론

1. 서론

최근 급속한 디지털 전환(Digital Transformation)으로 다양한 뉴미디어가 등장하면서 일상생활의 미디어화(Mediatization)가 가속화되고 있다¹⁾. 특히, 디지털 기술 기반의 미디어는 현재성(nowness), 상호작용성(interactivity)이라는 특성을 가지고 시공간을 초월하여 개인의 주제성과 개인 간 상호연결성을 높이는 방식으로 언어생활에 변화를 주고 있다²⁾. 또한 현재 디지털 네이티브(Digital Natives) 학습자들은 글보다 이미지와 영상에 친숙하고 웹사이트에서 필요한 지식을 즉시 습득하여 빠르게 활용하며, 흥미 위주의 게임 콘텐츠를 선호하고, 자율적인 학습과 개별적인 피드백을 교사에게 요구한다(전숙경 2017:39, 이경주 외 2022:3235).³⁾ 나

- 1) 여기서 ‘미디어화’란 2000년대부터 인터넷 등 디지털 미디어의 급증으로 대인 커뮤니케이션, 여가, 교육 등 생활 전반에 미디어가 광범위하게 영향을 미치는 사회 현상을 일컫는 학술적 용어이다(한국언론정보학회 2012:40-41). 신소영·이승희 외(2019:749-750)에서는 오늘날 사회가 컴퓨터와 인터넷 중심의 지식정보사회에서 사물인터넷, 인공지능 등이 융·복합된 소프트웨어사회로 본격화되고 있다고 하였다. 이러한 시대적 변화에 적응하기 위해 다양한 뉴미디어 기술을 활용하여 정보를 습득하고 문제를 해결하는 역량이 필수적이라고 설명하였다.
- 2) 김혜영(2021:90)에 따르면 디지털 시대의 의사소통 방식은 동시성과 비동시성, 대면과 비대면의 구별이 모호해졌다. 쓰기는 짧은 텍스트와 이미지와 혼합되고 듣기는 녹음 파일을 재생하거나 영상을 보면서 듣고, 읽기는 보면서 읽고, 말하기는 간단한 메시지를 보내는 것으로 대체되는 등 혼합된 ‘멀티모드 리터러시(multimodal literacy)’ 성격을 띠게 되었다.
- 3) 디지털 기술의 발달로 인한 미디어의 다양화, 세계화로 학습자의 한국어 학습에 대한 동기, 목적, 배경, 학습 환경, 학습 요구와 만족 역시 다양해지고 달라지고 있다. 현재 한국어교육의 주요 대상으로서 젊은 학습자들은 디지털 네이티브 학습자로서 학습자 중심 활동, 학습자 상호작용, 교육에서 궁극적으로 중요한 대상은 학습자로서, 언어생활의 변화에 잘 적응하고 실재성 있는 과제를 통해 다양한 한국어 학습자의 요구와 목적, 필요를 고려해야 한다. 이런 뉴미디어 환경에서 미디어 리터러시 교육은 현재의 현상을 비판적으로 이해하고 분별하

아가 코로나19 팬데믹으로 미디어 이용이 급증했을 뿐 아니라 비대면 온라인 환경에서 언어를 사용하는 디지털 미디어 기반의 교수·학습에 대한 필요가 증가하고 있다. 국내·외 한국어교육을 담당하는 세종학당 온라인 과정을 통해 한국어와 한국문화를 공부하는 학습자 수는 약 9만 명에 달하며, 다양한 뉴미디어 기술을 활용하여 인공지능 학습용 앱, 메타버스 교실과 같은 교육 플랫폼 환경으로 전환하고 있다. 게다가 오늘날 한류 문화 콘텐츠의 인기가 높아지면서 한국의 대중미디어에 대한 소비가 전 세계적으로 확산되는 미디어 글로벌화가 활발하게 이루어지고 있다. 이러한 디지털 미디어 시대에 적절한 미디어 리터러시 교육은 필수적이다⁴⁾.

그렇다면 미디어 리터러시 교육의 대상이 되는 미디어 리터러시는 무엇인가? 미디어 리터러시(media literacy)에 대한 개념은 연구자의 관점과 미디어의 발달에 따라 광범위하고 다변화되고 있다. 비주얼 리터러시, 멀티리터러시, 정보 리터러시, 네트워크 리터러시, 디지털 리터러시, 데이터 리터러시 등으로 세분화되고 있지만, ‘리터러시’가 문해력(文解力), 텍스트를 읽고(이해하고) 쓰는(활용하는) 능력이라는 점에서 보편적으로 ‘미디어 리터러시’는 모든 형태의 미디어에 접근, 분석/평가, 창조/생산, 성찰/행동할 수 있는 능력으로 정의할 수 있다(Buckingham, 2003; Livingstone, 2004; Hobbs, 2010). 본고에서는 대중미디어에 대한 비판을 목적으로 하는 전통적인 미디어 리터러시나 디지털 기술 활용에 초점을 두는 디지털 리터러시를 포함하는 상위 개념으로 ‘미디어 리터러시’를 정의하고, 오늘날 디지털 기반의 다양한 뉴미디어를 포괄하는 광의의 용어로 이를 사용하고자 한다.⁵⁾

2014년 유네스코에서는 디지털 시대의 핵심 역량으로 미디어 리터러시를 제시하였고, 2020년 8월 국내에서는 미디어 교육 활성화 및 지원에 관한 법률을 통해 인종, 세대, 지역에 상관없이 전 국민이 미디어 교육을 받을 권리를 가질 것을 발의하였다.⁶⁾ 또한 2022년 개정 국가교육과정에서는 미디어 리터러시 교육을 독립적인 융합 교과목으로 지정하였다⁷⁾. 이는 오늘날 개인과 사회, 교육 현장에서 미디어 리터러시가 얼마나 중요한지를 방증하는 것이다. 국내에서는 1980년대부터 미디어 리터러시에 대한 교육적 논의가 진행되고 있으며, (외)국어교육에서도 주제적이며 민주적인 시민으로서 참여하고 실천하는 미디어 리터러시 교육의 제도적 기반을 마련하고 있다. Weninger(2019)은 디지털 시대의 언어교육은 읽기, 쓰기 능력과 더불어 뉴미디어를 통합하여 다양한 주제 간의 상호 협력하는 능력이 중요하다고 보고, 미디어 리터

며 나아가 대안을 탐색하고 풍요롭고 건강한 발전을 도모하는 실재적이고 참여적인 수업이 요구되고 있다. 상호작용을 기대하며 자란 현재 디지털 네이티브 학습자들은 기능 기반 교수법과 실천 기반 교수법에 가장 최적화되고 효과적인 학습을 실현할 수 있는 도구를 제공하는 것이 디지털 기술이라고 한다(Prensky, M.R., 2010 (정현선·이원미 역, 2019).

- 4) 한국국제문화교육진흥원(2022)에서 조사한 해외 한류 실태 보고에 따르면 한국문화 콘텐츠에 대해 외국인 73%가 긍정적인 응답을 보였다. 특히 드라마는 81.6%, 영화는 80.6%, 예능 프로그램은 79.9%, 음악은 73.7%, 애니메이션은 74.7%의 호감도를 나타냈다. 드라마, 영화와 재미있는 오락적 소재를 가진 예능 프로그램을 통해 한국문화를 간접적으로 경험할 수 있다는 점에서 관심도가 증가하였다고 설명하였다. 한편, 2022 세계교육자대회 발표문(‘전 세계 한류 확산과 한국어 교원의 역할’)에 따르면 한국어의 생소함, 한국문화 이해의 어려움이 한국문화 콘텐츠에 대한 호감을 저해하는 요인이며 따라서 한국어교육에서 대중미디어에 기반한 한류 문화 콘텐츠를 통해 교수·학습 시 언어적 내용 지식과 문화에 대한 이해에 초점을 두어야 한다고 제안하였다.
- 5) UNESCO에서도 미디어 자체뿐만 아니라 미디어가 담고 있는 정보의 중요성을 인식하여 정보 리터러시와 미디어 리터러시의 공통 요인을 중심으로 두 개념을 융합하여 하나의 개념으로 사용하였다(박주현 2020:129).
- 6) UNESCO에서는 미디어와 정보 리터러시(media and information literacy) 개념을 통해 시민성을 강조하며 정보와 지식에 접근하여 분석, 평가, 활용, 생산, 소통하는 데 필요한 지식, 태도, 기술, 실천의 조합을 ‘미디어 리터러시’로 설명하였다(추병환 2021:4).
- 7) 국어교육은 2007년 교육과정에서 ‘매체언어’ 과목이 신설되었고 2022 개정 교육과정 총론 주요사항(2021.11.24)에 따르면, 디지털 전환에 따른 역량 함양을 위해 국어과와 영어과에서 융합 선택과목으로 ‘매체 의사소통’과 ‘미디어 영어’라는 매체언어 과목을 설정한다고 발표하였다.

러시 교육과정 개발을 제안하기도 하였다.

그렇다면 한국어교육에서는 뉴미디어 시대에 적합한 미디어 리터러시 교육이 이루어지고 있는가? 기존의 인쇄매체를 읽고 쓰는 고전적인 리터러시 수업에서 다양한 뉴미디어에 대한 복합양식 리터러시로서 개념이 확장되고 있는가? 상호문화주의와 의사소통 능력 함양이라는 목표에 따른 리터러시 교육과정이 제시되어 있는가?

오늘날 세계화·다문화·디지털 시대의 변화된 언어생활과 의사소통 방식, 교수 환경과 학습자의 요구를 반영하여 미디어 리터러시가 새롭게 정립될 필요가 있다. 이를 위해 미디어 리터러시 교육은 구체적으로 어떤 개념과 목표를 설정하고 실제 교수·학습되고 있는지 전반적인 검토가 선행되어야 한다. 따라서 본고에서는 현재 한국어교육에서 미디어 리터러시 교육의 현주소를 살피고자 다음의 세 가지 연구 문제를 정하였다.

첫째, 한국어교육에서 미디어 리터러시의 개념과 목표는 무엇인가?

둘째, 한국어교육에서 미디어 리터러시는 어떻게 교수·학습되고 있는가?

셋째, 한국어교육에서 미디어 리터러시 교육이 앞으로 나아가야 할 지향점은 어떠한가?

첫 번째 연구 문제는 관련 문헌 검토를 통해 현재 한국어교육에서 미디어 리터러시의 개념과 목적을 살피는 데 초점을 둔다. 두 번째는 대표적인 교수·학습 매개체인 한국어 교재를 분석하여 미디어 리터러시 교육의 실제 양상을 확인할 것이다. 여기서 ‘미디어 리터러시 교육’은 미디어 언어를 중심으로 하는 미디어 자체에 관한 교육과 다양한 미디어를 활용한 교육의 두 가지 측면이 있다. 이는 서로 배타적인 것이 아니라 한 단원에 통합되어 나올 정도로 상호보완적이다. 미디어가 언어적 수단이 아니라 그 자체가 본질이 되어가는 현상으로 그 형식과 내용을 분명히 구분할 수 있는 경계를 찾기 어렵고(권순희 외, 2016:329), 디지털 미디어의 등장으로 학교 교육 안에서 다양한 미디어가 자연스럽게 활용되고 있고 학생들의 미디어 문화가 가시화되면서 미디어를 활용한 교육과 미디어 리터러시 교육 사이의 경계가 불분명해지고 있기 때문이다(김아미 2015:7). 따라서 본 연구에서도 ‘미디어에 대한 교육’과 ‘미디어를 통한 교육’을 모두 포괄하여 ‘미디어 리터러시 교육’으로 설정하고, 기존 문헌과 교재를 통해 현재 한국어교육에서 미디어 리터러시의 내용과 양상을 분석함으로써 향후 방향을 고찰할 것이다.

2. 한국어교육에서 미디어 리터러시 교육 현황

2.1. 선행연구 검토를 통한 미디어 리터러시의 개념과 동향

1980년대 후반부터 시작된 국내 미디어 리터러시 연구는 2000년대에 들어 급격하게 증가하였고, 오늘날 교육 현장에서도 21세기 핵심 역량으로 미디어 리터러시의 중요성과 교육적 필요성이 강조되고 있다.⁸⁾ 양정애·김아미·박한철(2019:17)에 따르면 영·미권 국가의 초기 미디어

리터러시 교육은 매스미디어에 대한 비판적이고 성찰적 해석을 통한 왜곡된 재현을 식별하는데 초점을 두었다. 국내의 경우에도 1980년대부터 일방향적 매스 미디어의 메시지에 대한 비판적 미디어 읽기를 지향하였고 2000년대부터는 양방향적인 디지털 미디어 환경에서 개인의 역량을 강조하는 미디어 리터러시 교육으로 확장되었다. 한국어교육에서는 글을 읽고 쓰는 기초적인 리터러시를 시작으로 2000년대부터 미디어 리터러시의 개념이 등장하고 미디어를 활용하여 한국어와 한국문화를 이해하고 의사소통 능력을 기르기 위한 교수·학습 도구로서 미디어 리터러시에 대한 연구가 본격화되었다.

한국어교육에서 미디어 리터러시의 개념에 대한 주요 연구는 다음과 같다. 이미숙(2008)에서는 한국어교육에서 미디어를 언어문화의 장으로 보고, 다문화 가정 자녀들을 대상으로 미디어 리터러시 교육의 구체적인 사례를 제시하였다. 학습자가 언어 공동체의 주체가 되려면 한국어 사용 능력으로서 미디어 리터러시가 핵심적이기 때문에 인터넷, 휴대전화와 같은 일상 미디어를 활용하여 언어문화를 경험하게 함으로써 학습자의 정체성 발달에 도움을 줄 수 있을 것이라 제안하였다. 언어 기능적 접근을 넘어서 사회·문화적인 맥락에서 미디어를 이해하고 해석하여 비판하는 능력이 한국어 의사소통능력의 필수적이라고 인식하였다는 점에서 한국어 교육의 미디어 리터러시는 언어문화를 습득할 수 있는 주요한 의사소통 역량임을 알 수 있다. 이미향 외(2013)에서는 미디어를 한국어 교수·학습에 필요한 배경지식을 제공하거나 학습자의 목적과 숙달도에 맞게 개작한 수업 자료로서 흥미, 동기, 의사소통 능력 신장에 효과적인 역할을 한다고 설명하였다. 특히, 미디어를 텍스트언어학적으로 접근하고 광고, 드라마, 뮤직비디오, 다큐멘터리, K-Pop 등 다양한 미디어 장르에 적용할 수 있는 적절한 해석 방식을 제시했다는 점에서 교육적 의의가 있다. ‘수용-적용-생산’을 연계하여 의사소통 구조로 미디어 리터러시 기반 한국어교육의 체계를 제시한 이 연구 이후, 한국어교육에서 미디어 리터러시는 미디어 언어를 사실적으로 이해하고 생산하는 능력, 이해한 내용을 다양한 관점에서 해석하거나 비판적으로 분석하는 능력, 제작하고 생산하여 소통하는 창조적 능력으로 개념화되었다.

이러한 ‘이해-분석-비판-생산’의 구조는 국어교육의 미디어 리터러시 요소와 유사하였다. 그러나 민주적 시민으로서 미디어를 비판적으로 해석하고 능동적으로 사용하여 사회적 구성원으로서 역할을 담당하게 하는 국어교육의 목적과 구별하여, 김현정·오경숙(2016)에서는 한국어 교육에서는 미디어를 하나의 문화로 보고 즐겁게 감상하고 향유하는 능력을 추가하였다. 외국인 학습자를 대상으로 상호문화주의적 관점에서 접근하는 한국어교육은 미디어 리터러시에 대해 한국어뿐만 아니라 한국문화까지 포함하여 실제적인 경험과 심미적 이해, 감상적 향유의 도구로 삼고 있었다.

2010년 후반부터는 다양한 신생 디지털 기술에 주목하여 이를 활용하여 한국어 의사소통 능력을 함양하는 연구가 주를 이루기 시작했다. 이윤자(2019)는 디지털 정보 시대의 학문 교육은 다양한 미디어 활용을 통해 이루어지기 때문에 미디어를 전라적으로 사용하여 의사소통하는 능력으로서의 미디어 리터러시를 강조하였다. 이해영·정혜선(2020) 역시 미디어의 사용 방법, 미디어의 구성 요소, 미디어별 특성을 고려하고 이를 기반으로 정보를 수용하고 해석하는 학습자 중심의 마이크로 러닝 교수·학습이 활성화되어야 한다고 역설하였다. 미래의 디지털 테크놀로지 기반의 다양한 뉴미디어를 적극 활용하여 한국어 의사소통능력을 효과적으로

8) 김도현(2020)에서는 최근 10년간 국내 미디어, 디지털, 정보, ICT 리터러시 분야의 학술문헌에 대한 동향을 탐색하였는데, 미디어 및 디지털 리터러시 분야가 77%를 차지할 정도로 비중이 높았음을 밝혔다. 연구 내용으로 교육사태분석, 뉴스분석, 교과서 분석, 정책 분석이 대다수였으며, 다양한 세대와 계층을 대상으로, 사회적 책무성 있는 리터러시 연구가 보완되어야 할 것을 제안하였다. 국내에서는 김기태(1988)에서 미디어 교육에 대한 필요성을 제기하였고 김양은(2005)에서 디지털 시대의 미디어 교육을 언어문화적 관점에서 방향성을 제안하였으며, 국어교육에서는 김대행(1998)을 시작으로 매체를 언어성을 지닌 텍스트로 보고 미디어 리터러시를 교육

적 대상으로 인식하기 시작했다. 한국어교육에서는 김윤주(2021)에 따르면 2012년 초·중·고등학교 다문화학생의 한국어교육을 위한 <한국어교육과정>이 최초로 고시되었고, 2017년 <개정 한국어 교육과정>이 새롭게 고시되면서 교육과정 내용 체계에서 학습자 특성에 따른 미디어 리터러시 교육이 활발하게 논의되고 있는 추세라고 밝혔다.

신장시키는 구체적인 방안을 모색했다는 점에서, 기술 기반 미디어 리터러시 교육의 효과성에 주목하고 있음을 알 수 있다. 그밖에 김연실(2022)에서는 KSL 학습자를 대상으로 미디어 리터러시 교수 모형을 제시하였는데, 미디어를 이해하고 제작 및 토론 후 자기·동료 평가까지 하는 일련의 과정을 총 5단계로 설정하였다는 점에서 독특하다. 여기서 미디어 리터러시는 다양한 미디어 속 언어를 수용하는 차원뿐만 아니라 분석, 생산, 공유, 평가 요소까지 고려한 개념이다. 이는 미디어를 학습 수단으로 활용하는 것 이상으로 미디어 텍스트 자체에 대한 메타적 평가로 심화·확장되고 있음을 보여주는 연구이다. 미디어 리터러시 개념에 대한 유의미한 연구를 토대로 한국어교육에서 미디어 리터러시의 개념은 <그림1>로 재정의할 수 있다.



<그림1> 선행연구 기반 한국어교육에서 미디어 리터러시의 개념

그간의 연구를 토대로 한국어교육에서 정의하는 미디어 리터러시란 이해와 표현 영역에서 다양한 미디어를 ‘수용·접근 → 이해·해석 → 향유·평가 → 생산·참여’하는 4단계로 개념화할 수 있다. 현재 한국어교육에서는 미디어 리터러시를 한국어 의사소통능력의 한 요소로 보고, 미디어로 한국어와 한국문화를 경험할 때 학습 동기 유발뿐만 아니라 교육적 효과까지 있다는 긍정적인 관점을 전제하고 있다. 미디어 리터러시는 듣기·읽기의 이해 영역과 말하기·쓰기의 표현 영역에서 모두 활용되며, 한국어로 된 미디어 텍스트를 정확하게 이해하고 해석할 수 있는 능력과 비판적으로 평가하고 감상할 수 있는 역량까지 필요하다고 본다. 나아가 자아 성찰과 적용을 바탕으로 미디어를 통해 효과적으로 소통하고 사회에 참여할 수 있는 능력을 미디어 리터러시로 지향하고 있다.

그렇다면 미디어 리터러시와 관련된 연구는 어떠한 방향으로 진행되고 있을까? 오늘날 한국어교육에서 미디어 리터러시 연구의 주요 흐름은 크게 세 가지 측면으로 구분할 수 있다. 첫 번째, 미디어를 활용한 언어·문화 교육 연구이다. 다양한 개별 미디어를 통해 한국어 능력을 효율적으로 향상하는 교수 방안이나 미디어 내용을 분석하여 한국문화에 대한 경험과 이해를 신장시키는 수업 연구이다. 현재 미디어를 언어 학습의 효과적인 콘텐츠로 인식하고 미디어 기반 교수·학습을 제안하는 연구는 뉴스, 드라마, 영화, K-POP과 같은 개별 미디어를 실제 적용하여 교육과정 및 교육자료를 개발하는 주제로 가장 많이 논의되고 있다(이미향 외, 2013; 김수진, 2014; 김선정, 2015; 이연정, 2016; 김민영, 2018; 김해옥, 2018; 녹요, 2018; 송지훈, 2018; 전하나,

2019; 김운숙, 2020; 김주연, 2020; 윤영, 2020; 장소원 외, 2020; 김영주, 2021; 김재욱, 2021 등). 대표적인 예로 장소원 외(2020:41)에서는 신문, 텔레비전, 인터넷, OTT 서비스 등 다양한 매체에서 사용되는 언어를 포괄하여 ‘미디어 언어’라고 정의하고, ‘미디어 리터러시에 대해 현대의 미디어에서 제공되는 정보에 접근하여 이를 이해하고 사용·평가하며 미디어를 통해 정보를 생산하는 능력으로 정의하였다. 이러한 개념을 토대로 미디어 언어의 대표적 장르로서 뉴스를 선정하고 뉴스의 종류와 특성을 정리하고 실제 뉴스 사례를 읽고 쓰는 실습 활동을 제시하였다. 윤영(2020)에서는 영화 리터러시 수업 모형을 통해 영화 언어를 비판적으로 읽고 분석할 수 있을 뿐만 아니라 한국의 문화적 요소와 상징까지 파악할 수 있는 가능성을 검증하였다. 이는 한국어교육에서는 미디어는 학습자의 흥미와 의욕을 유발할 뿐 아니라 의사소통능력을 효과적으로 배양하고 상호문화적 관점에서 한국문화와 가치 체계를 전달하는 언어·문화 교육적 도구로 실제적 교수·학습의 활용을 강조한 관점으로 볼 수 있다.

두 번째 연구의 흐름은 최근 활발하게 언급되는 주제로, 디지털 뉴미디어 기술에 기반한 비대면 온라인 한국어 교수·학습 환경에 관한 연구이다.⁹⁾ 이는 팬데믹 이후로 급증하였으며 미디어에 대한 지식과 활용 능력 역시 미디어 리터러시의 중요한 구성 요소로 보고, 미디어에 대한 기술적 역량을 효과적으로 적용하고 활용하는 방안과 관련된 연구이다. 소셜 미디어 기반 한국어교육에 대한 채널, 웹페이지 등을 분석한 연구에서부터 플립러닝, 챗봇, 자동번역, 음성 인식 기술, 공유 플랫폼, 디지털 교재, 디지털 게임, 메타버스, 가상·증강현실 기반 실감형 콘텐츠, 디지털 기반 학습관리시스템(LMS) 등에 대한 한국어수업의 실재를 다루고 있다. 뉴미디어의 기술 발달에 따른 다양한 플랫폼 미디어의 특성과 교육적 효용도를 검증하고 활용 가능한 한국어 수업의 실제적인 연구가 꾸준히 증가하고 있다(김민경 외, 2019; 천시우·시우·최은경, 2020; 최은영, 2020; 김시연, 2020; 김수중, 2021; 박진철 2021, 2022; 장지영 2021; 최수정 2021; 한혜민, 2021; 김진희 2022; 정성현, 2022 등). 대표적인 예로 한혜민(2021)에서는 Swan(2004)의 상호작용이론과 Salmon(2003)의 온라인 교수-학습 5단계 모형을 바탕으로 <미디어 한국어> 과목을 제시함으로써 실시간 온라인 수업에서 교수 실재감과 상호작용을 활성화할 수 있는 구체적인 수업을 시범적으로 보여주었다. 정성현(2022)도 플립러닝 기반의 <한국어교육과 매체언어> 수업을 예로 들었는데, 미디어 언어의 특성을 이해하여 각 미디어를 활용한 의사소통중심 수업을 주요 내용으로 다루고 있다. 전문적이고 독립적인 교과를 통해 학습자가 실제 미디어를 경험하고 분석하는 과정에서 미디어 리터러시를 신장시킬 수 있음을 검증하였다. 이는 오늘날 한국어교육에서도 인터넷 커뮤니케이션에서부터 가상세계, 메타버스가 미디어 리터러시의 주요 매체로 자리 잡아가고 있으며(옥현진, 2021) 미디어 리터러시는 다양한 미디어에 대한 지식뿐만 아니라 ICT 리터러시와 함께 디지털 활용 기술을 통한 정보 생산 역량까지 요구되고 있음을 알 수 있다(장현목, 2021). 각 미디어 기술의 특성과 교육적 활용도를 비교하여 미디어별 교육 방안과 수업 모형을 설계하는 연구가 추후 필요할 것으로 보인다.

마지막으로, 고급 수준의 학습자나 학문 목적 유학생의 지속적인 증가로 그들을 대상으로 하는

9) 디지털 환경에서 미디어를 활용하는 교육과 접점을 이루기 때문에 디지털 미디어가 일상화되면서 교육의 도구로 활용되던 미디어와 학습자가 평소 소통 및 표현을 위해 사용하는 미디어가 동일한 경우가 많아졌고 이에 따라 미디어를 활용한 교육도 미디어 교육에 포함될 수 있는 여지가 커졌다(김아미, 2015). 학습 환경의 변화로 의 변화로 인해 방향성을 전환할 수 밖에 없는 상황이다. 스스로 미디어 환경에서 스스로 정보를 찾아 지식을 재구성할 수 있는 가능성을 열어주었고 미디어나 정보의 일방적 이용자 혹은 소비자 아닌 생산자, 창조자로서 활동할 수 있도록 하였다. 미디어를 통해 접할 수 있는 콘텐츠나 소통 수단을 제공하는 교육뿐만 아니라 미디어의 특성에 대한 이해를 수반하여 미디어 환경에서 미디어에 대한 이해를 수반하는 것을 한국어교육에서의 미디어 리터러시의 초점으로 보고,

비판적 미디어 리터러시에 대한 연구이다(김재희·이은희, 2019; 이윤자, 2019; 임진숙·김강희 2020, 장청원, 2020; 이은희·김재희, 2020; 공하림, 2021; 강소영, 2021 등). 박지순(2017:179-180)에서는 학문 목적 한국어 학습자에게 기본적인 언어 리터러시 이상의 미디어 리터러시에 대한 비약적 필요를 언급했다. 일례로 장청원(2021)은 문학작품을 소재로 한 여러 미디어 텍스트를 대상으로 비평적 미디어 리터러시 교수·학습 방안¹⁰⁾을 제시하였는데, 미디어 텍스트의 특성을 고려하여 학습자 개인의 비판적인 이해를 돕는 수업을 제안했다는 점에서 유의미하다. 이처럼 대학에서 학술적 언어 능력이 필요한 유학생들의 요구를 반영하여 상호문화적·비판적 리터러시 관점에서 구체적인 교육과정과 교수·학습 방법을 고안한 연구가 늘고 있다. 그러나 특수 목적의 학습자를 대상으로 하는 미디어 리터러시에 대한 적용과 연구는 여전히 미흡한 상태이다.

이외에도 본고의 목적과 유사하게 김남경(2021)에서는 전반적인 현황 연구로서 다문화 학령기 아동 대상 한국어교재(KSL)인 <표준한국어>의 미디어 유형과 활용 양상을 분석하였다. 이를 통해 KSL교재는 현재 단조롭고 평면적인 일방향적 미디어를 텍스트적으로 접근하는데 치중되어 있다는 점을 비판하고, 미디어 유형별 특성을 충분히 활용하여 복합적인 미디어 리터러시를 갖추 수 있는 활동의 다각화가 필요하다고 밝혔다. 미디어 리터러시 교육 원리에 대한 방향을 제시하였지만 미디어의 특성을 다차원적으로 활용할 수 있는 실제 예를 들지 못했다는 한계가 있다.

지금까지 한국어교육에서 미디어 리터러시와 관련된 선행연구를 개략적으로 검토하여 보편적인 개념과 연구 흐름을 정리하였다. 한국어교육에서 미디어 리터러시는 미디어를 의사소통 수단이나 학습의 도구로 적극 수용하고 활용하는 성격이 두드러진다. 이는 국어교육에서 미디어의 언어 작용과 미디어 텍스트의 내용적 의미를 비판적으로 분석하는 과정에서 민주사회 시민으로서 의사소통을 할 수 있는 능력(윤여탁, 2015)으로 미디어 리터러시를 규정한 것과 구별된다. 개별 매체가 가진 언어적 특성을 이해하는 내용 교육에 중점을 둔 국어교육(이재연 2015:28)과 달리, 한국어교육에서는 다양한 미디어를 활용하여 학습자의 의사소통 능력을 효과적으로 향상(이보라미·강미영 2015)시키는 것에 목적을 두고 있다. 즉, 한국어교육에서 미디어 리터러시란 국어교육에서 모국어 화자의 비판적 해석, 창조적 생산 능력을 함양하는 것보다 외국인 화자의 의사소통 능력 신장을 위한 교수·학습 과정에서 적극적으로 다양한 미디어를 활용할 수 있는 역량으로 개념화하고 있다는 점에서 차별화된다. 그러므로 한국어교육에서 미디어 리터러시란 한국어로 의사소통하는 능력이자 성공적인 언어 학습과 수행을 위한 핵심 역량이라고 볼 수 있다. 여기서 미디어를 통해 한국어 능력뿐만 아니라 내재된 한국 사회의 의사소통 방식과 가치를 상호 문화주의적으로 경험하고 향유하는 심미적 역량도 차별화된 한국어교육만의 미디어 리터러시 개념으로 볼 수 있다.

그러나 여전히 한국어교육에서 미디어 리터러시의 분명한 개념과 목적, 학습 목표와 교수 요목에 대한 연구는 부족하였다. 한국어교육에서도 미디어 리터러시에 대한 용어의 통일과 재개념화, 표준화된 범위와 구성 요소에 대한 논의가 더 필요할 것이다. 또한 신생하는 뉴미디어로 의사소통 양식이 질적으로 변화되고 초연결·쌍방향 소통방식으로 변화하고 있는 현실을 고려하여 미디어 텍스트를 생산하고 공유하는 과정에 대한 도덕적 책임과 윤리의식까지 미디어 리터러시의 요소로 포함하는 관점도 보완되어야 할 것이다.

2.2. 교육과정과 평가를 통한 미디어 리터러시 교육의 목표와 방향

10) 비평적 미디어 리터러시란 학습자가 사회·문화적 맥락과 미디어의 특성을 고려하여 주제적인 판단을 하고 비평적으로 해석하여 미디어로 표현하는 능력을 말한다.

다음으로 선행연구를 통해 살펴본 미디어 리터러시 개념이 교육과 평가에서는 어떻게 제시되고 있는지 『한국어표준교육과정(제2020-54호(2020.11.27.))¹¹⁾』과 『한국어능력시험(TOPIK)』 평가 기준을 통해 검토하고자 한다.

검토 결과, 한국어 교육과정에서 ‘미디어 리터러시’에 대한 독립적인 교과과정이나 교수요목, 학습 항목은 거의 찾아볼 수 없었다. 『표준』에서 ‘미디어 언어, 미디어 텍스트’와 관련된 내용으로 단지 소수의 개별 미디어에 국한하여 ‘4, 5급의 듣기·읽기’ 영역에 총괄적으로 기술되어 있었다¹²⁾. 구체적인 내용은 다음 <표1-1>, <표1-2>와 같다.

<표1-1> 『한국어 표준 교육과정』의 목표 및 성취기준에서 미디어 리터러시 관련 교육 내용

등급	‘듣기’ 목표 및 성취기준
4급	목표 : 친숙한 사회적, 추상적 소재나 직장에서의 기본적인 업무와 관련된 담화를 이해할 수 있으며, 동의와 반대, 지시와 보고 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.
	성취기준 4. 정형화된 구조와 형식을 갖춘 인터뷰, 뉴스 등을 이해할 수 있다.
5급	목표 : 사회 전반에 대한 소재와 자신의 업무나 학업과 관련된 담화를 이해할 수 있으며, 업무 보고, 협의 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.
	성취기준 4. 다양한 서사 구조의 영화, 다큐멘터리, 교양 프로그램 등을 이해할 수 있다.

『표준』에 공시된 한국어교육의 목표는 다양한 주제와 맥락에서 한국어를 사용해 상호문화적인 의사소통을 할 수 있도록 돕는 것이다. 세부적으로 다양한 정보와 지식을 한국어로 습득하고 이를 목적과 상황에 맞게 활용할 수 있는 의사소통능력까지 세부적인 목표로 제시하고 있다.¹³⁾ 언어교육에서 의사소통이란 메시지를 정확하게 전달하고 해석하며 사용 맥락을 고려하여 상대방과 협력하는 상호 의미 협상 과정이다. 그러므로 한국어 교육과정은 한국어 텍스트로서 다양한 미디어 자료를 통해 정보를 얻고 적절히 활용하여 의사소통하는 미디어 리터러시 역량을 목표로 인식하고 있음을 짐작할 수 있다.

그러나 목표와 달리 실제로는 네 가지 언어 기술 중 듣기 영역에서만 4, 5급의 하위목표와 성취기준 일부로 간략히 언급될 뿐이었다. 미디어 리터러시는 전 속달도와 및 모든 언어 기능에서 교육적 필요와 학습자의 수요가 있기 때문에 현행 교육과정은 한계가 있다. 나아가 중급에서는 ‘정형화된 구조의 인터뷰, 뉴스’, 고급에서는 ‘다양한 서사 구조의 영화, 다큐멘터리, 교양 프로그램’을 ‘듣고 이해’하는 수준으로 제한되었다. 고전적인 전통 대중미디어 유형만을 대상

11) 문화체육관광부·국립국어원에서 고시한 『한국어 표준 교육과정』은 현재 한국어교육에서 외국어 또는 제2언어로서의국어를 배우려는 학습자를 모두 포괄할 수 있는 최상위 교육과정으로 다양한 교수·학습 현장의 참조 기준이 되고 있다. 한국어 의사소통 수준을 가늠할 수 있는 요소인 ‘주제’, ‘기능’, ‘맥락’, ‘기술 및 전략’ 등 6개 요소를 교육과정의 ‘내용 체계 구성 요소’로 설계하고, 이 구성요소를 중심으로 교육과정의 목표와 성취기준을 분류했다. 성취기준은 6개 등급(1급~6급, 6급: 최상위)으로 분류하여 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기별 세부 목표를 설정했다. 본고에서는 『한국어 표준 교육과정』의 전문과 별책의 등급별·언어 기술별 성취기준과 총괄 목표, 내용 체계를 참고하였고, 『표준』이라는 용어로 사용하고자 한다.

12) 『표준』에서 쓰기 영역의 6급 성취기준에 ‘타당한 근거를 들어 논리적이고 형식적으로 완결성을 갖춘 평론 등을 쓸 수 있다’는 기술을 통해 ‘평론’을 미디어 텍스트의 장르로 볼 수 있겠으나 6급의 목표를 토대로 학술적·전문적인 업무 텍스트에 기반한 비평적 텍스트로서의 평론으로 보고 본고의 분석 대상에서는 제외하였다.

13) 『표준』 2장의 ‘목표(3쪽)’를 참고하였다. 다중언어주의와 상호 문화주의적 관점을 전제로 하고 있다.

으로 삼고, 이해 능력만을 성취 목표로 규정하여 미디어 리터러시의 실제적이고 다양한 교육 요소가 부재하다. 이는 『표준』의 교수·학습 및 평가 방향에서도 여실히 드러나 있다.

<표1-2> 『한국어 표준 교육과정』의 교수·학습 방법과 평가 방향에서 미디어 리터러시 관련 내용

듣기	교수·학습 방법 : 여러 유형의 담화와 매체를 활용하고 대화 참여자의 관계와 듣기 내용을 다양화하여 한국어 담화 상황과 매체 특성에 맞게 듣고 적절하게 반응할 수 있도록 지도한다.
	평가 방향 : 온라인 동영상 자료나 텔레비전 프로그램과 같은 시청각 자료 등 다양한 실제적 자료를 활용하여 한국어의 자연스러운 발화를 이해할 수 있는 능력을 평가한다.
읽기	교수·학습 방법 : 문자 언어뿐만 아니라 한국문화와 한국인의 의식이 내포된 그림, 동영상 등 다양한 다중매체(멀티미디어) 자료를 활용해 교육함으로써 한국어와 문화 이해 능력이 발달할 수 있도록 교수한다.
	평가 방향 : 문자 언어뿐만 아니라 한국문화와 관련된 그림, 동영상 등 다양한 다중 매체(멀티미디어) 자료를 활용한 평가 문항을 제작한다.

<표1-2>를 통해 미디어 리터러시 교육을 '다양한 유형의 미디어와 장르적 특성을 고려하여 한국어와 한국문화를 이해하는 교수·학습'의 하나로 지향하고 있음을 알 수 있다. 여러 미디어 자료를 활용하여 한국문화 교육과 연계하고 미디어별 형식을 고려하는 장르 중심적 교육을 미디어 리터러시 교육의 목표로 설정하고 있다. 미디어 리터러시 교육의 중점 등급은 4-5 급이고, 한국어 이해 능력을 신장하기 위한 학습 요소로 인식하고 있었다. 한국어교육에서 미디어는 언어 활동에 필요한 실행 도구이면서 언어와 문화를 통합적으로 교육하고 측정할 수 있는 보조 수단인 것이다.

그러나 현행 교육과정을 통해 본 리터러시 교육은 SNS, 스마트폰 등 오늘날 주요한 디지털 미디어를 반영하지 못하고 기존의 일방향적 대중미디어 텍스트를 중심으로 하고 있다. 또한 듣고 읽는 영역에만 주목하고 있고, 이 역시도 제시된 내용을 이해하였는지를 교육하고 평가하여 한국어 학습자를 단지 반응하는 수동적 존재로 전락시킨다는 문제가 있다. 현재 한국어교육은 의사소통 중심 교수법을 지향하며 실제 활용 가능한 과제 중심의 언어·문화 통합적인 학습 활동을 근간으로 하고 있기 때문에 미디어 리터러시 교육 역시 뉴미디어 환경을 고려하여 다양한 장르의 미디어 언어가 말하기, 쓰기와 같이 표현 영역에서도 교수·학습되어야 한다. 또한 미디어 리터러시 교육 내용 역시 가장 기초적인 수용과 이해 단계를 뛰어넘어 해석과 향유, 적용과 참여 단계로까지 심화된 내용이 마련되어야 한다. 『표준』은 다양한 한국어교육 영역에서 도달해야만 하는 목표를 기술한 것¹⁴⁾이기 때문에 미디어가 현 사회에 한국어로 의사소통할 때 중요한 비중을 차지한다는 측면에서 별도 하위 교수·학습 영역으로 조직되어 명확하고 구체적인 미디어 리터러시 교육의 내용과 범위가 명시될 필요가 있다.

추가적으로 현행 한국어 교육과정의 이론적 근거로서 '국제 통용 한국어교육 표준모형(4단계)'¹⁵⁾을 검토하여 미디어 리터러시 교육 관련 내용을 확인한 결과 <표2>로 정리할 수 있었다.

14) 강승혜 역(2015:149)

15) 이하 '표준모형'으로 서술한다.

<표2> '국제 통용 한국어교육 표준모형¹⁶⁾' 중에서 미디어 리터러시 관련 내용

주제(등급)		여가와 오락 : 라디오/텔레비전(3-5급), 영화/공연(1-4급)		
텍스트 유형 (등급)	대분주	중분주 및 등급		
	1수준 정보 전달/이해를 위한 텍스트	안내방송(1-3급), 일기예보(1-3급), 소개글(영화/공연 추천평, 2,3급), 광고(1-3급), 기사문(영화/공연 포스터, 2-4급), 신문기사(3-5급)		
	2수준 문학적 반응과 표현을 위한 텍스트	노래(2,3급), 연극(6급), 영화(4-6급), 드라마(4-6급), 스포츠중계(3,4급), 오락방송프로그램(음악프로그램/버라이어티쇼/토크쇼/퀴즈쇼/코미디(3-6급)), 감상문(공연/전시(4,5급))		
	3수준 비판적 분석/평가를 위한 텍스트	교양방송프로그램(뉴스, 정보프로그램, 인터뷰, 대담, 다큐멘터리, 시사프로그램, 토론프로그램(3-6급)), 광고(3,4급), 평(영화평, 공연/전시회 평, 4-6급), 신문기사(3-6급)		
	4수준 사회적 상호작용을 위한 텍스트	매체 담화(1-4급), 전화대화(일상), 전화문의/상담/요청, 채팅, 인터넷 댓글(답글/덧글), 인터넷 게시판 글		
문화 영역 (지식·실행·관점)	문화 지식 영역	대분류	중분류	교수 내용
		일상생활	여가생활	한국인의 대표적인 여가활동(영화 등)
		과학·기술	정보통신	디지털 시대의 문제 (인터넷 중독, 사생활 침해, 인터넷 윤리, 인터넷 실명제)
		예술	음악	한국의 대중음악(K-POP)
	문화 실행 영역	예술	영화·드라마	한국 영화(부산 국제 영화제, 영화 산업 등)
			미술	한국 드라마(시대별 인기 드라마, 해외 방영 드라마)
				한국의 현대 미술(비디오아트, 웹툰, 애니메이션)
	문화 관점 영역	대분류	중분류	교수 내용
		일상생활	여가생활	한국인의 대표적인 여가활동(영화) 경험
		과학·기술	정보통신	한국의 통신기술의 발달(인터넷, 스마트폰) 경험
		예술	음악	한국의 대중음악(K-POP) 감상
			영화·드라마	한국 영화(부산 국제 영화제, 영화 산업 등) 감상, 체험
			미술	한국 드라마(인기 드라마, 해외 방영 드라마) 감상
				한국의 현대 미술(비디오아트, 웹툰, 애니메이션) 감상
	문화 관점 영역	대분류	중분류	교수 내용
		일상생활	여가생활	각 나라의 여가 활동에 대한 비교·이해
		과학·기술	정보통신	각 나라의 인터넷·통신 관련 문제에 대한 비교·이해
		예술	음악	각 나라의 전통·현대 음악에 대한 비교·이해
			영화·드라마	각 나라의 인기 영화에 대한 비교·이해
				각 나라의 인기 드라마에 대한 비교·이해
			미술	세계의 한류(K-POP, K-DRAMA)에 대한 비교·이해
				각 나라의 전통·현대 음악에 대한 비교·이해

<표2>를 보면 '표준모형' 역시 하나의 주제 범주 또는 하위 항목으로 '미디어 리터러시'를 기술하지 않았다. 이는 아직까지 한국어교육에서 독립된 주제로서 '미디어 언어'의 교육적 의미와 가치에 대한 본격적인 논의가 이루어지지 않았음을 의미한다. 총 17개의 주제 범주 내 85개의 하위 항목 중에서 '여가와 오락'이라는 1개의 주제 범주에서 한국 대중문화와 연결하여 초·중급에서 영화나 공연 관람, 중·고급에서 라디오나 텔레비전을 교수요목으로 제시하였

16) 김중섭(2017), '2017년 국제 통용 한국어교육과정 적용 4단계(2017), 이비향 외(2013), 김명광(2022)를 참조하여 보기 좋게 도표화하였다.

다. ‘여가와 오락’이라는 주제에서 미디어가 언급되었다는 것은 한국어교육에서 취미를 즐기고 향유하는 주제를 교수할 때 미디어가 주요 소재나 학습 도구로 인식되어 있다고 짐작할 수 있다. ‘표준모형’에서는 ‘여가와 오락’ 주제는 1급부터 제시하고 있지만 ‘라디오, 텔레비전, 영화’ 등 미디어 리터러시 관련 항목은 3급부터 5급에 이르기까지 교육 현장에서 구현 가능한 것으로 등급화를 하여 중·고급에서 미디어 리터러시 학습이 적절하다고 보고 있었다.

다음으로 ‘표준모형’에서는 ‘한국어 읽기 교육과정 개발 연구(국립국어원, 2015)’를 근거로 텍스트의 유형을 1~4수준으로 구분하고, 각각의 중범주에서 숙달도에 따라 활용할 수 있는 하위 유형들을 제시하였다. 방송 프로그램을 목적에 따라 오락방송 프로그램과 교양 방송 프로그램으로 세분화하고, ‘매체 담화’라는 유형을 제시하여 1~4급에서 가르치도록 허용하였다는 점은 한국어교육에서 미디어를 읽기 텍스트로 인정하고 있을 뿐 아니라 다양한 미디어 유형의 리터러시를 교육할 필요가 있음을 인식한 결과로 볼 수 있다. 또, 미디어의 유형을 고려한다는 것은 장르 중심적인 교육을 지향한다고도 해석할 수 있다. 하지만 여전히 ‘전화나 이메일, 인터넷 댓글’ 등의 기존 미디어 장르가 대부분이라는 점은 다양한 뉴미디어의 현실을 반영하지 못했다는 한계가 있다. 특히, 미디어 텍스트별 숙달도를 구분하였는데, 3급에서 기본적인 미디어를 소개하는 어휘나 표현을 접하기 시작하여, 4급에서 중점적으로 미디어의 유형과 특성이 다양하게 제시되어 이해 능력을 향상시키도록 위계화되어 있으며 미디어를 이용하는 수준에서 미디어 리터러시 내용이 심화되고 있음을 알 수 있다.

마지막으로 ‘표준모형’에서는 문화를 지식, 실행, 관점의 세 영역으로 나누고 문화 실행의 경우 초급부터 범등급별로 중복하여 교수할 수 있다고 보았다. <표2>의 문화 영역을 보면, ‘여가 생활, 정보통신, 음악, 영화, 드라마, 미술’ 항목에서 중심 소재나 활용 도구로서 미디어를 교육하도록 계층화하였음을 알 수 있다. 특히, 미디어 리터러시 교육의 세부 내용으로 ‘디지털 시대의 문제’를 교수하도록 제시함으로써 한국어교육에서 미디어의 윤리적 문제를 중요하게 인지하고 있다는 것을 알 수 있다. 또한 문화 교육과 미디어는 밀접하게 연계하여 내용 지식적인 측면에서 미디어를 교수해야 하며, 나아가 문화를 경험하거나 감상하고, 상호 비교하는 능력까지 미디어 리터러시 교육이 필요하다고 제안하였다. 흥미로운 것은 한류의 영향을 고려하여 미디어를 통해 한국의 다양한 문화를 향유하고 비판적으로 해석하는 능력을 교수·학습 내용으로 제시했다는 것이다. 이는 한국어 교육과정만의 미디어 리터러시의 구체적인 내용과 범위를 엿볼 수 있는 지점이다. 한국어교육에서 미디어는 언어 활동에 필요한 교수 내용과 실행 도구가면서 나아가 언어와 문화를 통합적으로 교육할 수 있도록 지원하는 역할을 하고 있음을 ‘표준모형’을 통해 재확인할 수 있다.¹⁷⁾

다음으로 한국어 학습자에게 학습 방향을 제시하고 그들의 한국어 사용 능력을 측정하는 평가 도구인 한국어능력시험(Test of Proficiency in Korean)에 반영된 미디어 리터러시 교육은 모습은 <표3-1>과 같다.

<표3-1> 한국어능력시험(TOPIK) 평가 기준에서 미디어 리터러시 관련 내용¹⁸⁾

17) 호남대 인문사회과학연구소, 연세대 국어국문학과 BK21 사업단 공동국제학술대회 ‘인문학적 리터러시의 현재와 미래’ 박소영 발표 원고 인용

18) 한국어능력시험 홈페이지 참고 : <https://www.topik.go.kr>

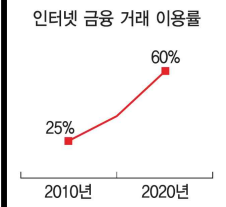
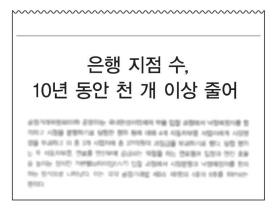
한국어 평가는 한국어 듣기·말하기·읽기·쓰기 기술의 발달 정도와 의사소통 능력을 측정하여 한국어 숙달도를 측정하는 방법(김유정 2022:100)으로, TOPIK이 설정한 평가 목표는 대부분 한국어교육기관의 성취도 평가에 참조가 되고 있다. TOPIK은 교육과정 설계 원리와 비슷하게 초급에서 고급으로 갈수록 친숙한 것에서 덜 친숙한 것으로, 단순한 것에서 복잡한 것으로, 구체적인 것에서 추상적인 것으로 평가 목표와 평가 과

등급	평가 기준
4급 (2014년 개편 후)	-공공시설 이용과 사회적 관계 유지에 필요한 언어 기능을 수행할 수 있으며, 일반적인 업무 수행에 필요한 기능을 어느 정도 수행할 수 있다. 또한 뉴스, 신문 기사 중 비교적 평이한 내용을 이해할 수 있다. 일반적인 사회적·추상적 소재를 비교적 정확하고 유창하게 이해하고 사용할 수 있다.

2014년 7월 시험이 개정된 후 현재까지 평가 기준으로 <표3-1>을 보면 TOPIK은 미디어 리터러시와 관련하여 4급에서만 쉬운 내용의 뉴스, 신문 기사를 이해할 수 있는지 측정하고 있다. 한국어교육 과정과 달리 5급에서 미디어 관련 평가 항목은 명시되고 있지 않았다. 한국어 숙달도 시험의 평가 기준이 총괄적인 이해 능력 수행 목표로 4급 학습자라면 시사성이 높은 유형의 미디어를 사실적이고 추론적으로 이해 능력이 있는지를 평가하고 있다고 해석할 수 있다. 선다형 문항을 간접 평가하는 방식을 시행하기 때문에 평가 요소의 대부분이 내용을 이해하고 정보를 파악하는 상향식 이해 과정에 집중한다는 측면에서 미디어 리터러시 역량 평가에 한계가 있다. 또한 평가 과정에서 다양한 실제적 자료를 활용하여 한국어의 자연스러운 발화를 이해할 수 있는 능력을 관찰해야 하지만, 평가 과제로 제시되는 미디어의 유형은 뉴스나 신문기사 위주라서 다양한 유형의 현실적인 담화를 학습자가 접하기 어렵기 때문에 의사소통 능력의 저하로 이어질 수 있다는 단점도 있다.

이를 보완하기 위해 올해 한국어 말하기 시험을 시행할 계획을 가지고 예시 문항과 학습 방법을 고시하였다. <표3-2>을 통해 한국어교육에서도 미디어 텍스트를 하나의 언어 자료로 인식하고 의사소통능력의 일부로 미디어 리터러시가 필수적임을 반영하고 있다.

<표3-2> 한국어능력시험 말하기 시험 예시 문항에서 미디어 리터러시 관련 내용¹⁹⁾

예시 문항(5번 자료 해석하기)	문항 해설
5번 : 뉴스를 듣고 자료에 제시된 사회 현상의 변화를 설명하십시오. 그리고 이러한 현상이 사회에 미치는 영향을 두 가지 말하십시오. 남자: 다음 뉴스입니다. 요즘 인터넷으로 은행 업무를 보는 사람들이 많은데요, 조사 결과 2010년부터 2020년까지 인터넷 금융 거래 이용률이 큰 변화가 있었습니다. 같은 기간 은행 지점 수 역시 달라진 것으로 나타났습니다. 인터넷 금융 거래 이용률  은행 지점 수, 10년 동안 천 개 이상 줄어 	경제, 과학, 대중매체, 문화, 예술, 정치, 환경 등 사회적 화제나 추상적 화제의 자료를 보고 해석하여, 비판적으로 자신의 의견을 진술할 수 있는가를 평가하는 고급 수준의 문제입니다. 사회적 화제, 일부 추상적인 화제의 다양한 시각 자료(도표, 그래프, 포스터, 신문기사 헤드라인)를 보고 현상을 설명하고 상황을 추측하여, 비판적으로 자신의 의견을 진술하는데 필요한 어휘 및 정형화된 표현들을 미리 공부합니다.

제 수준이 위계화되었다(강원화 2021a:149).

19) 한국어능력시험 TOPIK 홈페이지 참고: “TOPIK 말하기 시험 소재 > 문제유형 및 학습 방법”

<https://www.topik.go.kr/HMENU0/HMENU00049.do>

<표3-2>는 6개 문항 중, 5번째 문항으로 경제, 과학, 문화, 정치 등 사회적·추상적 화제의 자료를 읽고 해석하여 비판적으로 자신의 의견을 진술할 수 있는지 평가하는 고급 수준의 문항이다. 이 문항의 자료는 신문 기사의 시각 자료 등 미디어 텍스트의 자료가 활용되기 때문에 이 문항을 해결하기 위해서는 미디어 텍스트에서 제시하는 사실과 정보를 정확하게 듣거나 읽고 함의된 사회 현상을 해석하고 추론할 수 있어야 한다. 나아가 독해 후 사실관계와 추론 정보를 종합하고 비판적으로 분석하고 재구성하여 자신의 견해를 논리적으로 타당하게 발화 주장할 수 있어야 한다.

예시문항과 모범답안을 살펴보면, 현재 한국어교육에서는 미디어 리터러시를 미디어 자료에 기반한 복합양식에 대한 리터러시로 파악하고 미디어 텍스트에 대한 정확하고 사실적 이해를 통한 현상을 설명하고, 이것이 영향을 미치게 될 상황을 추론하여 문제점, 해결책 등을 제시할 수 있어야 하는 비판적, 논리적 이해 표현 능력이 필요하다. 다양한 미디어 시각 자료의 교수·학습 자료 제공 및 접근 이해 수용 능력이 필요하다. TOPIK 말하기 시험 문항을 통해 다양한 미디어 텍스트를 정확하게 이해하고 비판적으로 분석하며 맥락과 상황을 고려하여 유추하고 추천하는 리터러시 교육이 더욱 중요해질 것이라 짐작할 수 있다. 한국어 평가에서 미디어 리터러시 교육의 목표는 미디어 자료를 정확하게 읽고 비판적으로 해석하며 논리적으로 의견을 제시할 줄 아는 능력이라고 이해할 수 있다.

부가적으로, 국내외 한국어교육 기관인 세종학당에서는 모바일로 한국어를 학습할 수 있는 다양한 목적의 세종학당 앱을 개발하였는데 최근에는 인공지능 기반의 한국어 선생님과 말하기 연습을 할 수 있는 회화 앱이나 한국문화를 간접 체험할 수 있는 유형의 콘텐츠를 제공하고 있기도 하다. 웹툰이나 애니메이션, 한류 문화를 활용한 교육 보조 자료를 통해 쉽고 재미있게 한국문화를 접할 수 있도록 제공하는데 목적이 있다. 기존의 대중미디어 채널과 협력하여 언어·문화 교육에서 활용할 수 있는 보조적 자료로서 미디어 리터러시를 개념화하고 있음을 확인할 수 있다. 즉, 세종학당에서 미디어는 한국어와 한국문화를 효과적으로 이해하고 습득할 수 있도록 효과적인 학습 도구로서의 기능적인 측면을 강조하며, 이와 관련한 역량을 미디어 리터러시 역량으로 본다고 해석할 수 있다. 그 외에도 홈페이지 설명을 통해 세종학당 내 교육과정에서 교원의 핵심 역량 중 하나로 한국어교육 지식 하위 교육과정으로 '디지털 교육역량 강화'를 제시함으로써 미디어 리터러시의 중요성과 필요성을 동시에 언급하고 있었는데, 이는 디지털 미디어를 대표하는 온라인 매체를 얼마나 효율적으로 활용하여 의사소통 능력을 신장시킬 수 있는지, 정보통신 기술 사용에 대한 능력을 미디어 리터러시의 핵심 역량으로 제시하고 있음을 알 수 있다²⁰⁾.

한국어 표준 교육과정, 표준모형, 한국어능력시험, 세종학당 교육과정을 통해 현행 한국어교육에서 설정한 미디어 리터러시 목표는 다양한 유형의 한국어 미디어 자료를 통해 한국어, 한국문화를 이해하고 경험하며 이를 활용해서 효과적으로 의사소통할 수 있는 능력을 함양하는 것이다. 미디어는 언어 문화적 역량을 신장시키는 효율적인 교육 도구이자 오락과 감상을 위한 심미적 향유 물이다. 미디어 리터러시 교육의 중점 숙달도는 중·고급에 해당하는 4-5급이며, 듣고 읽는 이해 능력에 초점을 두고 있다. 미디어 자체에 대한 내용보다는 주로 언어·문화 교육을 위한 활용 자료로서 미디어 한국어에 집중하고, 미디어 장르를 고려하되 특별히 사회적·추상적 문제와 관련한 미디어 텍스트를 이해하는 다중 리터러시를 지향하고 있다. 따라서 교사에게는 다양한 디지털 미디어를 효과적으로 사용할 수 있는 미디어 리터러시를 요구하고

20) <https://www.ksif.or.kr/com/cnm/EgovContentView.do?menuNo=20103100>

있다고 정리할 수 있다.

3. 중·고급 교재 분석을 통한 미디어 리터러시 교수·학습의 실제

3.1. 분석 대상 및 방법

한국어교육에서 미디어 리터러시가 어떻게 교수·학습되는지 검토하기 위해 미디어 리터러시 수업을 분석하는 것이 가장 효과적이겠지만 현실적으로 어렵기 때문에 한국어 교수·학습의 총체인 교재를 분석하는 것으로 대신하고자 한다.²¹⁾

본고에서 분석 대상으로 삼은 교재 목록은 <표4>와 같다.

<표4> 미디어 리터러시 현황 분석 대상 교재

번호	약호	교재명	개발 기관	년도
1	A1	새 연세 한국어 듣기와 읽기 4-1	연세대학교 한국어학당	2020
2	A1'	새 연세 한국어 말하기와 쓰기 4-1	연세대학교 한국어학당	2020
3	A2	새 연세 한국어 듣기와 읽기 4-2	연세대학교 한국어학당	2020
4	A2'	새 연세 한국어 말하기와 쓰기 4-2	연세대학교 한국어학당	2020
5	A3	새 연세 한국어 듣기와 읽기 5-1	연세대학교 한국어학당	2021
6	A3'	새 연세 한국어 말하기와 쓰기 5-1	연세대학교 한국어학당	2021
7	A4	새 연세 한국어 듣기와 읽기 5-2	연세대학교 한국어학당	2021
8	A4'	새 연세 한국어 말하기와 쓰기 5-2	연세대학교 한국어학당	2021
9	B1	서강 한국어 4A	서강대학교 한국어교육원	2015
10	B2	서강 한국어 4B	서강대학교 한국어교육원	2015
11	B3	서강 한국어 5A	서강대학교 한국어교육원	2011
12	B4	서강 한국어 5B	서강대학교 한국어교육원	2011
13	C1	서울대 한국어 4A	서울대학교 언어교육원	2015
14	C2	서울대 한국어 4B	서울대학교 언어교육원	2015
15	C3	서울대 한국어 5A	서울대학교 언어교육원	2012
16	C4	서울대 한국어 5B	서울대학교 언어교육원	2012

분석 교재는 모두 16권으로, 한국어 교육기관 가운데 문법 중심, 말하기 중심, 의사소통 중심 교수법을 지향하는 대표적인 대학 부설 기관 세 곳의 4, 5급 전 영역을 대상으로 삼았다. 『표준』에서 중·고급 이해 영역에 미디어 리터러시 관련 내용을 언급하고 있기 때문에 4-5급 교재로 한정하였고, 분석 결과를 다양한 환경에 적용할 수 있도록 일반 목적의 범용성 있는 통합교재로 선정하였다. 개별 미디어의 미시적 리터러시에서 벗어나 다양한 목적과 기능의 미디어 리터러시를 중점 등급의 전 언어 영역에서 검토하는 데 목적이 있다. 연구의 목적대로 미디어 리터러시 역량과 한국어 이해·표현 능력의 상관성을 토대로 한국어교육에서 요구하는

21) 교수 매체로서 교재는 교육 목표, 교수·학습 환경, 학습자의 특성을 고려하여 교육 내용을 효과적으로 제시하고 설명하기 위하여 선택되는 매개체이다. 언어 교수 현장에서 교수 매체는 학습자에게 학습 내용을 제시하거나 설명하기 위한 보조 수단으로(강원화 외 2022:211), 교재는 교수·학습의 구현 양상을 검토하기에 적절하다고 생각된다.

미디어 리터러시 구성요소를 재구성하고 이를 기준으로 교재를 분석하고자 시도했다.

선정한 교재는 ①미디어 텍스트 출현 빈도, ②미디어 활용 주제, ③미디어 텍스트 유형, ④미디어 리터러시 연계 활동을 항목으로 분석하였다. 항목 ①을 통해 현재 한국어 교재에서 미디어 리터러시의 활용도를 양적으로 살펴보고, ②를 통해 어떤 주제와 상황, 맥락에서 미디어가 활용되고 있는지를 확인하려고 한다. ③에서는 미디어 텍스트의 유형을 분류함으로써 미디어 리터러시 교육의 대상이 되는 구체적인 미디어 장르를 검토하고, ④에서 미디어 기반 연습 활동을 미디어 리터러시 구성요소를 근거로 계량화함으로써 미디어 리터러시 교육의 전반적인 현황을 밝히고자 한다.

분석 기준은 다음과 같다. 미디어 리터러시 활용 주제는 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계)’의 텍스트 주제 분류 기준²²⁾을 토대로 단일별 주제를 정리하였다. 미디어 텍스트 유형 역시 위 연구의 텍스트 분류를 기준으로 실제 교재에서 활용한 미디어를 예비 검토하는 과정을 거친 후 미디어 텍스트의 목적과 성격이 보다 명확하게 이해될 수 있도록 부분 수정하였다.

<표5-1> 미디어 텍스트 종류와 세부 유형 기준

미디어 텍스트 범주	세부 유형
① 설명적 텍스트	안내방송, 일기예보, 소개글(영화/공연 추천평), 광고, 개시문(영화/공연 포스터), 신문기사, 잡지기사, 뉴스, 인터뷰
② 논증적 텍스트	교양 방송프로그램(뉴스, 정보프로그램, 인터뷰, 대담, 다큐멘터리, 시사프로그램, 토론프로그램), 광고, 평(영화평, 공연/전시회 평), 신문 기사(3-6급), 논평, 서평
③ 감상적 텍스트	노래, 연극, 영화, 드라마, 스포츠 중계, 오락 방송프로그램(음악프로그램/버라이어티쇼/토크쇼/퀴즈쇼/코미디), 감상문(공연/전시 감상문), 시나리오/대본
④ 상호작용적 텍스트	전화 대화(일상), 전화 문의/상담/요청, 채팅, 인터넷 댓글(답글/덧글), 인터넷 게시판 글, 이메일, SNS

<표5-1>의 ‘설명적 텍스트, 감상적 텍스트, 논증적 텍스트, 상호작용적 텍스트’는 『표준』에서 대범주로 제시한 ‘정보 전달과 이해를 위한 텍스트, 문학적 반응과 표현을 위한 텍스트, 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트, 사회적 상호작용을 위한 텍스트’를 의사소통 목적과 언어 사용의 성격에 맞게 수정²³⁾한 것이다. 미디어 텍스트 범주에 해당하는 세부 유형과 등급은 본 교육과정의 중범주와 유형별 활용 등급을 근거로 설명적 텍스트에서는 ‘잡지 기사, 뉴스, 인터뷰’, 감상적 텍스트에서는 ‘시나리오/대본’, 논증적 텍스트에서는 ‘논평/서평’을 추가하고 상호작용적 텍스트에서는 ‘매체 담화’를 구체적인 전화, 이메일, 인터넷, SNS로 풀어서 기술하였다. 특히 『표준』에서는 텍스트의 언어 구조적 특징과 텍스트의 내용 기능에 따라 난이도가 달라지기 때문에

22) ‘국제통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계), 2017:26-31’의 <표11> 최종 주제 범주 및 항목 참고

23) 텍스트 유형을 구분 지은 연구는 학자에 따라 다양하다. Warren(1992)은 텍스트를 ‘설명, 기술, 논술, 이야기’로 구분하였고, Silberstien(1994)는 읽기 자료를 비산문적 자료, 설명적 자료, 논증적 자료, 문학 자료로 나누었으며, Brinker(1994)는 정보적 텍스트, 설득적 텍스트, 책무적 텍스트, 친교적 텍스트로 유형화하였다.(하체현, 2019 재인용) Brown(2001)은 텍스트 유형을 형식적 특징보다 내적 기준에 따라 사실적인 텍스트, 허구적인 텍스트, 실생활적인 텍스트로 구분하였다. 또한 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정(2017)’에서 ‘텍스트’는 ‘한국어 읽기 교육과정 개발(국립국어원, 2015)’을 참고하였다고 기술하였기에 이들을 참고하여 설정하였다.

등급을 따로 명시하지 않았다고 하였기에 <표5-1>에서도 세부 유형별 등급을 삭제하였다.

다음으로 미디어 리터러시 교육 활동은 <표5-2>를 기준으로 분석하였다. <표5-2>는 강현화 외(2021a, 2021b)²⁴⁾, 김유정(2022), 정현선 외(2016)²⁵⁾을 참고하여 재구성하였다. 먼저 한국어교육에서 미디어 리터러시 역량과 교육 내용은 본고 2장의 선행연구 검토를 통해 도출한 <그림1>의 개념과 정현선 외(2016)의 미디어 리터러시 핵심 역량 요소를 참고하여 설정하였다. 다음으로 단순히 미디어 리터러시 역량을 보는 것에서 나아가 언어교육에서 미디어 리터러시 역량과 상관성이 높은 언어 기술의 구인을 관련지어 정리했다. 한국어교육에서 미디어 리터러시는 주로 읽기·듣기 교재에 구현되어 있고, 교육과정에서도 이해 영역에서만 명시되어 있지만, 선행연구를 통해 재개념화한 미디어 리터러시는 이해·표현 영역으로 구분되지 않고 통합적으로 구성하는 것이 타당하다. 또한 교재에 제시된 연습 활동은 교육과정의 목표를 구현한 것이지 언어 능력의 구성요소를 평가하는 문항으로서 역할을 한다. 따라서 이를 반영하여 미디어 리터러시 역량을 강현화(2021a; 2021b)와 김유정(2022)를 토대로 전 언어 능력을 포괄할 수 있는 평가 항목으로 연관 지었다.

<표5-2>를 세부적으로 설명하면 다음과 같다. 먼저, ‘미디어 수용·접근’ 역량에 대해서 ‘텍스트 맥락과 개별 미디어 장르에 대한 이해, 각각의 미디어를 사용하는 언어 공동체의 관습(어휘·표현, 담화 표지, 텍스트 구조)에 대한 이해’가 한국어 이해·표현 능력으로 관련 있다고 보았다. 다음으로 ‘미디어 이해·해석’ 단계는 ‘텍스트를 듣거나 읽고 제시된 텍스트의 내용(단어, 문장의 의미, 사실관계)을 정확하게 이해하였는지를 평가하는 사실적 이해, 사실적 이해의 확장으로 텍스트에 명시되어 있지 않지만 파악한 정보와 의미 관계를 바탕으로 논리적으로 유추해낼 수 있는 추론적 이해, 제시된 텍스트의 주제를 요약하고 중심 생각을 구조화할 수 있는 종합적 이해’로 구성된다고 보았다. 다음으로 ‘미디어 향유·평가’ 능력은 ‘배경지식과 텍스트 이해로 형성된 스키마를 통해 미디어의 내용을 판단하는 비판적 평가 이해·표현, 미디어를 심미적으로 즐기거나 자신에게 적용하여 성찰하는 감상적 이해·표현’과 연관하다. 특히, 비판적 평가와 감상적 능력은 모든 영역에서 적용가능하기에 이해, 표현을 동시 기술하였다. 마지막으로 ‘미디어 생산·참여’ 역량은 ‘다양한 미디어를 활용하여 가능 통합적인 활동을 하거나 미디어 기술을 통해 창의적으로 생산하는 재구성 표현, 미디어 환경에서 지켜야 할 윤리적 태도, 상호

24) 읽기 능력은 텍스트를 이해하여 구체적인 목적을 달성할 수 있는 능력이고, 듣기는 음성 언어로 전달되는 정보를 이해하여 필요한 정보를 효과적으로 찾아내고 화자의 의도를 파악할 수 있는 의사소통 능력이다. 교재의 학습 활동은 숙달도에 따라 그 내용과 목적이 달라지는데, 여기서 학습자가 텍스트의 내용을 사실 그대로 이해하는 능력, 담화의 내용을 바탕으로 추론하는 능력, 정보를 비판적으로 평가할 수 있는 능력으로 나눌 수 있다. 강현화 외(2021a; 2021b)는 이해 능력을 구성하는 요인으로 ‘사실적 이해력, 추론적 이해력, 평가적 이해력’으로 구분하였다. 또한 의사소통 능력을 바탕으로 한 표현 교육은 정확성과 유창성을 균형 있게 추구하면서 문맥에 초점을 둔 담화 활동과 실제적·실무적인 목적을 고려하여 과제를 구성해야 한다고 했다. 특히, 말하기 교육은 다양한 상황에서 다른 의사소통 기능과 연계되어 상호 작용이 활발히 일어나도록 학습자 활동을 적극 유도할 필요가 있으며, 쓰기 교육은 정확성에 초점을 두고 담화공동체의 관습과 장르를 고려하여 주제에 대한 내용 지식, 맥락 지식, 언어적·수사적 지식, 글쓰기 과정 지식이 총체적으로 요구된다고 하였다. 김유정(2022)에서는 Barrett(1976)의 분류법을 재인용하며 평가의 목표는 텍스트에서 무엇을 얻게 할 것인가와 관련되는 것으로, 학습자가 무엇을 어떻게 의사소통해야 하는지에 대해 제시하고 있다고 설명했다. 이완기(2003)의 영어 시험 채점 척도를 한국어교육에 적용하여 평가 범주로 제시하였다. 크게 ‘사실적 이해(인식과 회상), 재구성, 추론적 이해, 평가, 감상’으로 구분할 수 있다.

25) 정현선 외(2016)에서는 국어교육에서 미디어 리터러시의 핵심 역량을 제시하였는데, 본고에서는 정현선 외(2016:232)의 미디어 리터러시 함양을 위한 핵심 역량 및 학습 수행 목표를 참고하였다. 이에 따르면 미디어 리터러시를 통해 의사소통과 지식정보 처리 역량을 함양할 것을 목적으로 미디어를 체험, 경험, 향유하고 미디어 관련 지식을 습득하며, 이를 통해 미디어 콘텐츠의 의미를 이해하고 파악하여 전달한다. 나아가 감상·향유, 책임 있는 미디어 이용, 미디어 기술 활용, 정보 검색과 선택, 창작·제작, 사회·문화적 이해, 비판적 분석과 평가까지 상호 연관을 지어 교수·학습해야 한다고 설명하였다.

문화적 가치에 대한 언어 예절과 규범 이해'와 상관성을 갖는 것으로 분류하였다. 다음의 <표 5-2>를 기준으로 미디어 텍스트와 연계된 연습 활동을 분석함으로써 현재 교재에 나타난 미디어 리터러시 교육의 실제 양상을 확인할 수 있을 것이다.

<표5-2> 미디어 리터러시 연습 활동 분석 기준

한국어교육 미디어 리터러시 역량	미디어 리터러시 관련 한국어 이해·표현 능력 구인	미디어 리터러시 교육 내용(요소)
① 미디어 수용·접근	미디어 텍스트 장르 이해 언어 공동체 관습 이해	- 정보 기술 이해, 사용 정보 검색, 선택, 자료 수집 - 미디어 유형, 종류 특성 - 미디어 체험, 경험 - 미디어 수용 태도
② 미디어의 이해, 해석	사실적 이해 종합적 이해 추론적 이해	- 정확한 언어 내용적 지식 언어 수사적 지식 - 사실적 내용 파악 - 의미 해석, 중요 내용 독해 - 조직과 구성, 구조와 체계 - 주제, 핵심, 줄거리 요약, 통합 - 사회 현상 추론, 관계 유추
③ 미디어 향유, 평가	비판적 평가 이해·표현 감상적 이해·표현	- 논리적 타당성, 분석과 평가 - 가치관, 선호, 동기, 취향 - 즐거움, 심미적 감상, 향유 - 자아 발견, 적용, 성찰, 반성
④ 미디어 생산, 참여	재구성(확장, 통합) 표현 언어 예절, 규범 이해	- 미디어 활용, 창작, 제작 - 미디어 언어 유희, 에티켓 - 상호문화적, 다문화, 가치 체계 - 사회 참여, 실천, 행동

분석은 다음과 같이 엑셀프로그램을 사용하여 교재 언어 자료를 구축하고 분석하였다²⁶⁾.

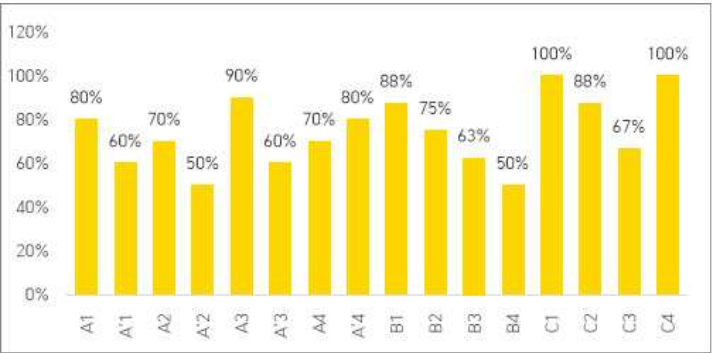
26) A 교재 기관의 경우 언어 기능별로 말하기와 쓰기, 듣기와 읽기가 분리되어 있고 B, C 기관의 교재는 기능 통합교재였다. 모두 분석 대상에 포함하여 언어 자료를 구축하였다.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
교재명	제	단어	단원명	[미디어 용어]	단원 용어	매체 용어	매체 구성 설명	활동형(제)	교재 명	출판 연도	교재 저자	문종	언어	리터러시 활동 유형	
4.서울대 한국어 4A	종합	1	역사와 전통 알고 익힘	매체 활용	인터넷	인터넷	인터넷	상호작용	읽고 쓰기	읽기	본문	인터넷	상당	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	2	건강한 삶 건강	매체 활용	광고	광고	광고	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	3	소포크의 세 여가와 오락	매체 활용	라디오	라디오	라디오	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	4	소포크의 세 여가와 오락	매체 활용	스마트폰	스마트폰	스마트폰	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	5	속담과 관용(한문) 분야	매체 활용	라디오	라디오	라디오	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	6	공민과 국제 여가와 오락	매체 활용	뉴스	뉴스	뉴스	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	7	광고 그들 사회	매체 활용	광고	광고	광고	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	8	속담과 관용(한문) 분야	매체 활용	라디오	라디오	라디오	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	9	속담과 관용(한문) 분야	매체 활용	신문 기사	신문 기사	신문 기사	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	10	공민과 국제 여가와 오락	매체 활용	뉴스	뉴스	뉴스	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	11	공민과 국제 여가와 오락	매체 활용	뉴스	뉴스	뉴스	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	12	공민과 국제 여가와 오락	매체 활용	뉴스	뉴스	뉴스	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	13	공민과 국제 여가와 오락	매체 활용	뉴스	뉴스	뉴스	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	14	공민과 국제 여가와 오락	매체 활용	뉴스	뉴스	뉴스	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	15	공민과 국제 여가와 오락	매체 활용	뉴스	뉴스	뉴스	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는
4.서울대 한국어 4A	종합	16	공민과 국제 여가와 오락	매체 활용	뉴스	뉴스	뉴스	본문	읽고 쓰기	읽기	본문	본문	본문	본문 읽고 질문에 답하세요	일본어가 고민하고 있는

<그림2> 교재 분석의 예

3.2. 분석 결과

미디어 리터러시 교수·학습 양상을 살피기 위해 교재를 분석한 내용을 도표로 제시하고 함의를 밝히고자 한다. 분석 결과는 약호를 사용하였고 항목을 구분할 필요가 있을 때에는 교재 종류, 능력 구인, 숙달도별로 나누어 제시하였다. 먼저 교재 내 미디어 텍스트의 출현 빈도를 통해 교재에서 미디어가 활용된 비중을 확인한 결과 <그림3>과 같다.



<그림3> 교재 내 미디어 텍스트 출현 빈도

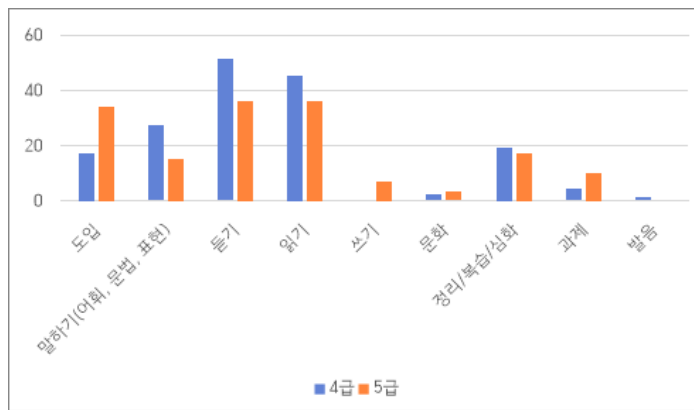
미디어 활용 출현 단원의 비율은 분석 대상 전체 평균 75%로 4-5급 교재에서 미디어를 소재로 제시하거나 활용하여 학습 내용을 구성하는 비율이 매우 높았다. 특히, C교재의 경우(C1, C4)에는 4급과 5급의 모든 단원에 미디어 텍스트가 도입, 본문, 연습, 과제 활동들에 제시될 정도로 미디어에 대한 활용도가 높았다²⁷⁾. 인상적인 것은 교재별로 대중매체, 미디어 언어 등 미디어 자체를 학습 단원으로 구성한 경우가 있었다. A교재의 경우 4급에서는 '정보화 사회'와 '대중문화', 5급에서는 '인터넷과 현대인, 대중문화와 영상매체, 유행과 한류'라는 독립 단원을 구성하여 휴대전화, 인터넷 등 개별 미디어 자체에 대한 텍스트를 심도 있게 다루었다. B교재

27) 분석 대상 교재별 미디어 활용 구성 단원의 비율(4, 5급 포함)은 평균은 A교재 70%, B교재 69%, C교재 89%였다.

도 유사하였다. 4급에서는 미디어를 감상하고 내용을 이해하여 설명하고 추천하는 기능을 학습할 때 미디어를 중점적으로 활용하였다. 5급에서는 '대중문화'라는 별도의 단원을 통해 뉴스, 인터넷, 영화, 광고, 기사 등 다양한 미디어 리터러시를 학습 목표로 제시하였다. C교재에서도 4급에서는 '한국의 대중문화'와 '언어와 생활'이라는 단원을 통해 드라마, 텔레비전, 영화, 케이팝, SNS를 이해하는 학습 내용이 제공되었다. 5급에서는 '대중문화' 단원을 통해 미디어와 문화를 연계하여 이를 해석하고 활용하여 의사소통할 수 있는 미디어 리터러시에 대한 교육의 필요성을 반영하였다.

이러한 결과는 미디어 텍스트가 실제 언어생활뿐 아니라 한국어 교수를 위한 학습용 담화에서도 큰 비중을 차지하며, 한국어교육 현장에서도 미디어 리터러시 교육에 대한 중요성을 인식하고 있다고 해석할 수 있다.

다음으로 교재에서 미디어가 소재로 사용되거나 미디어 텍스트에 기반한 교재의 영역을 분석한 결과 <그림4>와 같다.



<그림4> 미디어 리터러시 기반 언어 기술 영역

분석 결과, 앞서 2장에서 교육과정을 통해 예상할 수 있듯이 한국어 교재의 듣기와 읽기 영역에서 미디어 리터러시를 교수·학습하는 내용이 가장 많은 것으로 나타났다. 특히 4,5급 모두 듣기 영역에서 미디어 담화가 가장 많이 활용되었고, 읽기 영역은 두 급의 미디어 활용도가 유사하였지만(4급: 45회, 5급: 36회) 전체적으로 4급이 5급에 비해 미디어 활용 빈도가 더 높았다.²⁸⁾ 반면 '도입, 과제, 쓰기, 문화' 영역에서는 5급이 4급에 비해 미디어 활용 빈도가 더 높은 것으로 나타났다. 이는 고급으로 숙달도가 높아짐에 따라 미디어 텍스트를 활용할 수 있는 범위가 넓어졌기 때문으로 이해할 수 있다.

숙달도별 교재 영역의 미디어 활용 빈도는 다음과 같다. 4급은 '듣기>읽기>말하기(어휘, 문법, 표현)>정리(복습, 심화)>도입>과제>문화>발음>쓰기' 순이고, 5급은 '듣기>읽기>도입>정리(복

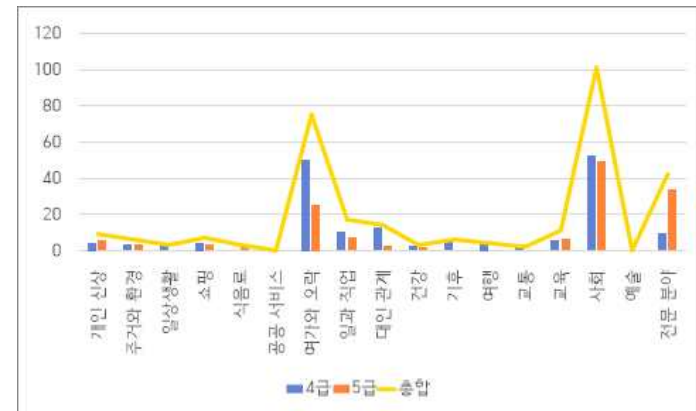
28) 미디어 텍스트 활용 빈도를 기준으로 중급에서 주제를 제시할 때 고급보다 미디어를 더 빈번하게 이용하고 있었다. 즉, 현재 한국어교육 현장에서는 미디어 리터러시 교육이 적합한 중점 숙달도로 중급(4급)을 인식하고 있다는 것을 알 수 있다.

습, 심화)>말하기(어휘, 문법, 표현)>과제>쓰기>문화>발음 순으로 빈번하게 활용되었다.

흥미로운 것은 단순히 이해 영역에 국한되지 않고 표현 영역인 '말하기'에서도 미디어와 관련된 어휘나 표현을 소개하거나 목표 문형을 제시하는 대화나 예문, 자료로서 미디어 텍스트가 활용되고 있다는 점이다. 물론 4급은 27회, 5급은 15회로 듣기·읽기 영역의 절반 정도에 지나지 않지만 전반적으로 한국어교육에서 미디어의 사용 범주가 넓다는 것을 알 수 있었다.

그러나 쓰기, 발음, 문화 영역에서는 미디어 텍스트를 거의 활용하지 않는 것으로 확인되었다. 한국어교육에서 문화 교육은 중요한 목표인데도 불구하고 미디어 리터러시 교육을 통해 한국문화에 대한 내용적 지식을 전달하거나 간접적인 경험을 제공하는 데 정작 미디어에 기반한 경우는 매우 적은 것으로 나타났다. 이는 분석 대상이 통합교재라는 점과 교재마다 별도의 '쓰기, 발음, 문화' 영역을 구성하지 않은 경우도 있기 때문에 예상보다 적게 나타난 것으로 보인다.

다음으로 교재에서 미디어 리터러시를 요구하는 단원의 주제를 확인하였다. 미디어 언어를 어떤 목적과 주제에서 많이 사용하는지를 검토함으로써 미디어 리터러시 교육의 주요 목적과 방향을 확인할 수 있었다.



<그림5> 미디어 리터러시 활용 단원의 주제

<그림5>를 통해 숙달도에 따른 단원별 미디어 텍스트의 주제를 나눈 결과, 전체적으로 '사회' 여가와 오락>전문 분야>일과 직업>대인 관계>교육>개인 신상>쇼핑>기후>주거와 환경>일상생활 =식음료=건강>교통>공공 서비스=예술' 주제 순으로 미디어를 활용하고 있었다. 중·고급에서 모두 '사회' 주제(4급: 52회, 5급: 49회)를 다룰 때 미디어를 가장 많이 사용하였고, 이와 거의 유사하게 높은 비율로 '여가와 오락'을 주제(4급: 50회, 5급: 25회)로 미디어 텍스트를 제시하고 있었다. 그러나 5급의 경우에는 '전문 분야' 주제를 33회 다루었는데 반해, 4급은 단 9회만 활용하였다. 이는 중·고급의 성취 목표가 상이하기 때문으로 보인다. 친숙하고 일상적인 주제를 통해 의사소통 능력 향상을 목표로 하는 중급의 경우에는 '여가와 오락, 대인 관계(12회), 일과 직업(10회)'과 같은 주제에 대해서 미디어를 많이 활용하고 있었다. 반면 사회 전반에 대한 전문적이고 심층적인 영역의 담화에 참여하는 것을 목표로 하는 고급은 '사회'나 '전문 분야'와 같이 추

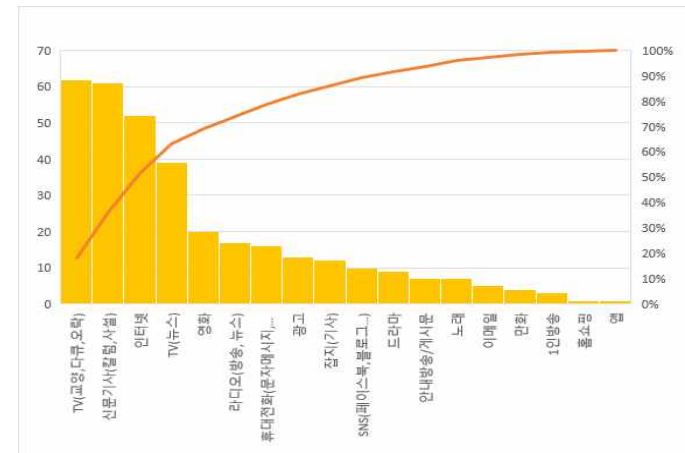
정리하면, 현재 한국어교육에서는 시사성이 있는 사회 관련 주제나 전문적인 지식, 감성 목적의 심미적 소재의 의사소통 상황에서 효과적으로 교육하기 위해 미디어 텍스트를 학습 자료로 주요하게 사용한다²⁹⁾. 이는 미디어 텍스트의 장르적 성격과 관련이 있을 것이다. 사회화 이슈나 전문적인 주제를 효과적으로 제시할 수 있는 '신문 기사'나 '뉴스, 인터뷰' 등이 교재에서 가장 많이 이용되는 미디어 유형으로 추측할 수 있다. '여가와 오락'의 주제를 교수할 때에는 대중문화와 연관된 미디어 텍스트가 자주 활용될 것이다. 그러나 한국어 교재에서 미디어 리터러시 주제는 이 세 가지 주제 범위에 매우 편향되어 있다는 한계도 보인다.³⁰⁾

구분	4급	5급
설명	92	87
논증	15	25
감상	24	21
상호작용	35	21

중·고급 모두 미디어 텍스트의 유형으로 정보를 제공하는 기능의 설명적 텍스트가 가장 많았다(4급: 92회, 5급: 87회). 설명적 미디어 텍스트란 내용 중심의 정보 전달을 목적으로 하는 미디어 범주라는 점에서 현 교재에 신문기사, 뉴스가 많아서 그럴 뿐만 아니라 제시된 전통 미디어 역시도 토론, 시사, 정보, 교양, 다큐멘터리, 드라마 소개, 공연 정보 등 새로운 정보를 제시하고 사실관계와 내용 이해 파악을 목적으로 하는 미디어 텍스트의 경우가 압도적으로 많기 때문이다. 전체적으로 '설명적 텍스트(179회) > 상호작용적 텍스트(56회) > 감상적 텍스트(45회) > 논증적 텍스트(40회)'의 빈도를 보였다. 그러나 설명적 텍스트와 상호작용적 텍스트의 경우는 그 빈도가 3배 이상 차이가 났다. 이를 통해 현재 한국어교재에서는 설명적 미디어에 편향된 구성으로 교재 내 미디어 텍스트의 장가 불균형하다. 설명적 미디어 텍스트는 제시된 텍스트의 내용을 정확하게 독해했는지를 파악하는 연습, 활동으로 제시되는 경우가 대부분이다. 이는 곧, 현 미디어 리터러시의 주요 목적이 실제로는 '수용과 사실적 이해' 수준에 그치

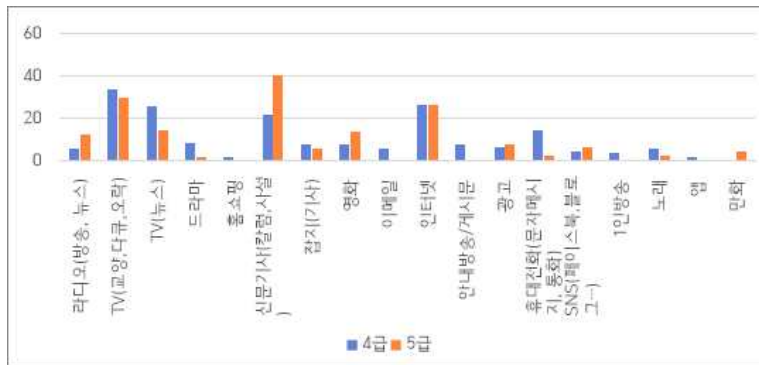
30) 분석 결과 ‘사회, 여가와 오락, 전문 분야’의 주제에서 미디어 활용 비중이 전체 미디어 활용도의 71.94719%로 약 72%의 비중을 차지하고 있었다.

다음으로 교재에서 제시된 미디어의 장르와 종류의 출현 빈도를 비교하였다. <그림7-1>은 분석 대상 전 교재의 미디어 텍스트가 고빈도로 활용된 순서에 따라 정리하였고, <그림7-2>는 숙달도별 빈도를 표시하였다. 분석 교재에서는 'TV 프로그램' 텍스트가 가장 많았고 이와 유사하게 '신문 기사(칼럼, 사설)' 텍스트가 고빈도로 제시되었다. 다음으로 '인터넷' 담화, 'TV 뉴스'가 미디어 자료로 적극 사용되었다. 현 교재에서 'TV(교양 방송, 다큐멘터리, 오락 프로그램), 신문기사, 뉴스, 인터넷' 담화가 전체 미디어 텍스트 활용도의 약 63%를 차지하고 있었다.³²⁾ 이는 현재 한국어교육에서 대상으로 하는 미디어 유형은 전반적으로 다양하지 않고, 'TV, 신문, 뉴스'와 같은 일반형적 소통방식의 전통적인 매스미디어가 주를 이루고 있음을 보여준다.



〈그림 7-2〉를 통해 속달도별로 활용한 미디어 텍스트 장르를 확인한 결과, 4급에서는 교양, 오락, 다큐멘터리 등의 정보 제시 프로그램과 뉴스 등 TV가 가장 많이 사용된 반면 5급에서는 사회 현상을 비판하고 의견을 제시하는 논증적 텍스트로서 신문 기사가 최고 빈도를 보였다.

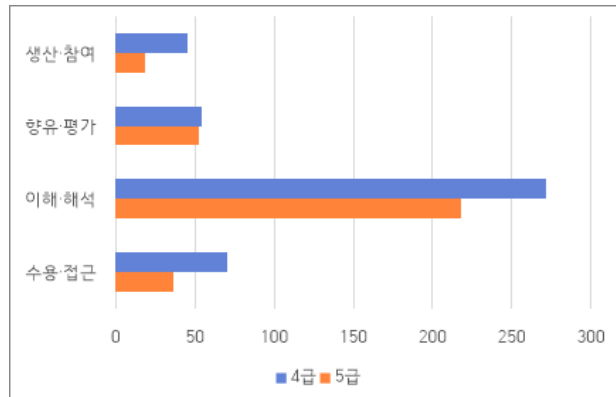
32) TV(교양 방송, 다큐멘터리, 오락 프로그램)은 62회, 신문 기사(칼럼, 사설)는 61회, 인터넷은 52회, TV(뉴스)는 39회, 영화는 20회, 라디오(방송, 뉴스 프로그램)는 17회, 휴대전화(문자 메시지, 통화)는 16회, 광고는 13회, 잡지(기사)는 12회로 나타났다. TV, 신문, 뉴스, 인터넷 미디어 텍스트는 교재 전체 미디어 텍스트의 63.13%의 비율을 차지하였다.



〈그림7-2〉속달도별 미디어 세부 유형 종류 비교

미디어 텍스트의 세부 종류로 ‘앱, 만화, 1인 방송’와 같은 신생 미디어도 소수 다루어졌다.

마지막으로 미디어 텍스트와 연계된 연습·과제 활동을 <표5-2>를 근거로 분석하여 미디어 리터러시 교수·학습의 실재를 확인하고자 하였다.



〈그림8〉교재 활동 내 미디어 리터러시 구성

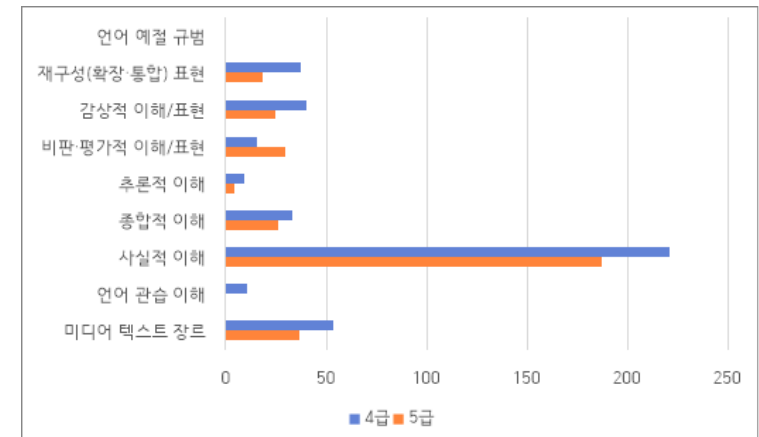
〈그림8〉를 보면 ‘미디어 텍스트에 대한 이해와 해석’ 능력이 중·고급에서 모두 가장 중요한 리터러시 역량으로 교수·학습되고 있는 것으로 나타났다. ‘이해와 해석’ 능력을 요구하는 연습 활동의 수는 구체적으로 4급은 272개, 5급은 218개로 다른 리터러시 역량에 비해 압도적으로 높았다. 이는 전체 리터러시 역량의 약 64.1%에 해당한다. ‘미디어의 이해와 해석’ 리터러시란 미디어 텍스트를 듣거나 읽고 목표 문형과 표현을 정확하게 이해하여 제시된 내용을 파악하고 의미를 독해할 수 능력을 말한다. 따라서 현재 한국어교재 내 미디어 리터러시 역량은 한국어 미디어 담화를 정확하게 이해할 수 있는 언어 내용적 지식에 초점을 두고 있음을 알 수 있다.

다음으로 4급에서는 ‘미디어의 수용과 접근(70개)’ > ‘미디어의 향유와 평가(54개)’로, 5급에서는 ‘미디어의 향유와 평가(52개)’ > ‘미디어의 수용과 접근(36개)’ 순서로 구성되어 있었다.

‘미디어의 생산과 참여’ 역량은 4급은 45개, 5급은 18개로 미디어 연계 활동으로 가장 적게 구현되고 있었다. 4급에서는 미디어 자체를 소재로 하는 단원을 통해 미디어 장리에 대한 교육이 이루어지고 있기 때문으로 해석할 수 있다. 반면 분석 교재에서 문화와 미디어가 연계된 단원이 5급에서 주로 제시되었고³³⁾, 고급은 사회 현상에 대해 논리적이고 전문적인 의사소통할 수 있는 능력을 신장하는 데 목표가 있으므로 이와 같은 결과가 나타난 것으로 보인다. 그러나 미디어를 즐기고 감상하거나 자신의 생활과 가치관과 적용하고 비교하는 ‘미디어의 향유·평가’ 능력은 4급이 5급에 비해 조금 더 자주 다루어지고 있었다.³⁴⁾

무엇보다 ‘미디어의 생산과 참여’ 리터러시가 교재 모두에서 가장 낮은 빈도로 나타난 결과는 현재 미디어 리터러시 교육이 능동적인 미디어 제작을 통한 의사소통 주체로서 참여하는 데 소극적임을 알 수 있다.

<그림8>을 통해 미디어 리터러시 역량을 기준으로 교육 양상을 살펴보면, <그림9>는 각 리터러시 역량과 관련된 언어 능력의 교수·학습 구현을 확인할 수 있다.



〈그림9〉교재 활동 내 미디어 리터러시 구성

〈그림8>에서 미디어 리터러시 항목으로 ‘미디어의 이해와 해석’이 60% 이상 구성되어 있었다. 구체적으로 분석한 결과 ‘미디어 이해·해석’ 역량에 해당하는 ‘사실적 이해’가 매우 높은 비율로 반영되어 있었다³⁵⁾. 사실적 이해란 미디어 텍스트를 읽거나 들은 후에 제시된 내용과 관련한 세부 사항을 찾거나 정보를 정확하게 이해했는지를 평가하는 활동으로 이해 능력 평가의 가장 기초적인 단계의 항목이다. 현재 중·고급 교재에서는 미디어 텍스트를 듣고 읽은 후 사실적 이해 능력을 평가하는 과제가 절반 이상이라는 것을 알 수 있다. 그밖에 미디어를 이해하고 해석하는 리터러시와 관련된 ‘종합적 이해’와 ‘추론적 이해’ 능력을 요구하는 과제는 전체 미디어 텍스트 활동의 8%와 2%로 매우 적게 나타났다³⁶⁾. 미디어 텍스트를 유추하거나

33) 교재 A3과 A'3에서 ‘인터넷과 현대인’, ‘언어와 생활’, ‘문화의 차이’, ‘과학과 인간’ 단위, 교재 A4와 A'4에서 ‘유행과 한류’, ‘대중문화와 영상매체’ 단위, 교재 B4에서 ‘대중문화’ ‘과학 상식’, ‘사회’ 단위, 교재 C4에서 ‘대중문화’ ‘과학과 미래’ 단원이 제시되고 있다.

34) 4급: 54개 연습 항목, 5급: 52개 연습 항목을 제공하고 있다.

35) 전체 연습 활동의 약 55%(54.98%)를 차지하였다.

36) 종합적 이해 능력은 4급: 33개, 5급: 25개, 추론적 이해 능력은 4급: 9개, 5급: 4개 문항이 나왔다.

재조직하는 확장적인 이해 능력보다 내용 그대로를 파악하는 문제 유형이 과중하게 많이 구성되어 있음을 알 수 있다.

전반적으로 미디어 언어 연습의 성격은 '사실적 이해>미디어 텍스트 장르 이해>감상적 이해·표현>종합적 이해>재구성(주제 확장, 기능 통합)>비판적 평가 이해·표현>추론적 이해>언어 관습 이해>언어 규범' 순으로 나타났다. 미디어 환경에서 한국어를 사용할 때 주의해야 하는 규범이나 예절에 대한 문항은 제시되지 않았다. 5급의 경우 한국어를 사용하는 공동체에서 보편적으로 통용되는 언어 공동체의 관습으로서 관용적 표현과 형식, 구조에 대한 문항 역시 부재하였다. 양적 비교를 통해 현재 미디어 리터러시 관련 언어 기술 과제는 사실적 이해 능력을 평가하는 연습으로 편향되어 있음을 알 수 있었다. 미디어의 유형에 따른 텍스트 장르에 대한 일반적인 매체 교육 성격의 리터러시 연습과 미디어 텍스트의 주제나 소재를 확장하고 다른 언어 기능과 통합하여 연습하는 과제 활동이 다음으로 중요하게 다루어지고 있었다. 그러나 미디어 장르의 특성과 담화 구조, 미디어 언어의 형식과 표현에 대한 이해 능력을 요구하는 활동과 미디어 텍스트 기반 재구성 과제는 약 12%(4급: 53개, 5급: 36개)와 8.6%(4급: 40개, 5급: 24개)에 불과하였다. 사실적 이해 능력이 4.5-6.4배 이상 더 높은 빈도의 언어 학습 활동으로 구현되고 있었다.

4. 한국어교육에서 미디어 리터러시 교육에 대한 제언

4.1. 현황 검토와 교재 분석 결과의 함의

지금까지 검토한 관련 문헌과 교재 분석 결과를 토대로, 네 가지 시사점을 도출하였다.

첫째, 본고 <그림1>을 통해 한국어교육에서 지향하는 미디어 리터러시의 개념을 정리했다. 그러나 실제 한국어 표준교육과정과 국제 통용 한국어교육 표준모형(4단계), 한국어능력시험과 일반 목적 통합교재에서는 이를 충분히 반영하지 못하고 미디어 리터러시의 수동적 이해 능력에 치중되어 있었다³⁷⁾. 한국어교육에서 미디어 리터러시란 의사소통 능력의 하나로 한국어 이해와 표현 영역을 아우르는 통합적인 역량이다. 따라서 현재 '수용과 접근', '이해와 해석' 측면에 초점을 둔 교수·학습은 미디어 리터러시의 불균형을 초래한다. 미디어 리터러시 교육 내용은 미디어 언어를 상호문화적으로 평가하고 논리적으로 비판하는 능력, 자신의 삶에 적용하고 사회·문화적 성찰을 통해 미디어를 생산하여 의사소통할 수 있는 능력을 함양하는 데까지 다루어져야 한다. 특히, 현재 한국어 표준교육과정과 표준모형에서는 4, 5급의 듣기, 읽기 영역에서 뉴스, 텔레비전 프로그램과 같은 전통적인 대중미디어를 대상으로 제시된 내용을 이해하고 반응하는 것을 성취 목표로 제시하였다. 그리고 여가와 오락, 과학기술, 예술을 주제로 문화를 이해하는 수준의 교수 내용으로 대중음악, 영화 등의 미디어 리터러시를 요구하고 있었다. 이는 제한된 주제의 미디어 텍스트를 듣거나 읽고 단순히 문화를 이해하거나 사실관계를 파악하는 해석 수준의 일차적 리터러시에 불과하다.

따라서 '이해와 해석' 리터러시에 치중된 미디어 교육 내용 역시 학습자의 선행 지식과 비교하고 재조직하거나 유추하는 확장적인 이해 능력을 향상시키는 단계로까지 구현되어야 할 것이다. 또한 문화교육 역시 단순한 이해를 넘어 상호문화적 역량과 제고하는 방향으로 보완되어야 할 것이며, 한국어교육만의 특성을 반영하여 미디어의 언어·내용적 이해에 대한 접근을 넘어서 미디어 활용 능력과 문화 능력에 대한 다각도의 적용이 필요하다. 이를 위해 한국어뿐 아니라 한국 문화적 가치가 포함된 미디어 텍스트를 다른 문화와 대조하고 융합하거나 활용할 수 있는 교수·학습 내용도 보충되어야 한다. 이를 통해 한국어교육에서 미디어 리터러시의 4가지 역량이 균형 있게 교수·학습되어야 할 것이다.

둘째, 미디어 리터러시 교육에 대한 별도의 명확한 개념과 목표, 독립적인 교육과정과 교수·평가 목적이 제시되어야 한다. 현행 한국어 교육과정과 평가에서 미디어 리터러시는 듣기, 읽기 영역에 전통적인 미디어만 소수 기술되어 있을 뿐이다. 그러나 실제 교재에서는 미디어 활용 출현 단원의 비율이 약 75%로 미디어 리터러시에 대한 교육적 필요와 요구는 매우 높다. 따라서 교육과정과 평가에서도 실재를 반영하여, 미디어 리터러시의 개념과 목적, 교수·학습 목표와 내용, 개별 교과목 설정³⁸⁾ 등에 대한 본격적인 논의가 필요하다. 언어 사용 맥락과 환경의 변화를 반영하여 국어과 교육과정에서는 <언어와 매체>라는 과목을 통해 매체 언어를 비판적으로 활용하는 것의 중요성을 제시하고 있다. 한국어 표준교육과정은 한국어로 정보를 습득하고 활용하는 의사소통 능력 배양을 목표로 하지만, 미디어 언어에 대한 분명하고 상세한 설명이 없다³⁹⁾. 앞서 언급하였듯이 미디어 리터러시에 대한 내용 역시 '수동적인 이해⁴⁰⁾'에 치중하여 다양한 미디어 텍스트를 분석하고 활용하여 의사소통하는 능동적인 표현 능력 측면이 부재하다. 이는 한국어교육에서 미디어 리터러시 교육에 대한 중요성을 인식하고 현장에서 교육하고자 시도하지만 분명한 미디어 리터러시 교육에 대한 합의된 규정이 없어 실제적 적용이 미흡하다고 볼 수 있다.

따라서 개념과 목표에 대한 명확한 기술과 미디어 리터러시 교육 내용의 위계화와 계층화 역시 함께 이루어져야 한다. 현행 교육과정과 표준모형에서 구현하고 있는 기본적 수준의 미디어 언어·내용 지식을 이해하는 성취기준을 넘어 상위 수준으로 심화되는 교수·학습 설계가 구체적으로 제시되어야 한다. 아울러, 교육과정 및 평가에서는 전 숙달도를 대상으로, 실재를 반영한 풍부하고 다양한 미디어 텍스트를 기반으로 하는 교육 평가 내용이 설정되어야 할 것이다. 한국어교육만의 독자적인 미디어 리터러시에 대한 개념을 재정립하고 미디어 리터러시 역량에 대한 교수자, 연구자, 학습자의 필요 및 요구 조사를 통한 한국어교육에서의 미디어

37) 선행연구 분석을 통해, <그림1>에서는 다양한 미디어를 이해하고 정보를 검색하거나 한국어와 한국문화를 교육하는 데 필요한 미디어 기술을 활용할 수 있는 '수용, 접근' 역량에서 미디어 텍스트의 내용을 정확하게 이해하고 분석하고 조직하며 추론하는 인지적 '이해, 해석' 능력과 '한국어와 한국문화를 효과적으로 경험하고 감상하거나 자신의 생활과 생각 의견을 접목하여 의견을 나누고 성찰하고 비판하거나 평가하는 '향유, 평가' 기술, 미디어를 활용하여 자기를 표현하거나 미디어를 제작하고 생산하고 공유하는 사회적 참여 기능으로서 '생산, 참여'까지 4단계의 역량으로 재개념화하였다.

38) 미디어 리터러시 관련 한국어 교과목 운영 현황을 살펴보면, 성균관대에서 고급 수준의 외국인 학부생을 대상으로 '교양 한국어'의 필수 과목(2학점)으로 <한국어 매체 읽기>, <미디어 글쓰기> 수업이 진행되고 있다. 한국외국어대학교에서도 <시사 한국어> 수업을 통해 뉴스를 기반으로 한국 시사 문제를 이해하는 데 필요한 언어 지식과 한국 사회에 대한 이해 능력을 향상시키고 있다(류선숙 외, 2020:141). 그러나 실제로 한국어 교육 과정이 교과목 수업으로 구현되는 실례는 소수이고 이 역시도 모두 고급 학습자를 대상으로만 운영되고 있다는 한계가 있었다. 한국어 표준교육과정에서는 초급부터 미디어 텍스트를 통한 의사소통 능력 신장을 도모할 것을 제안하였지만 현재 미디어 텍스트를 활용하는 경우는 일부 대학의 고급 수업에서 이해 활동으로 운영되고 있다.

39) 본고에서 검토하였듯이 현행 교육과정에서는 4.5급 듣기 영역의 목표와 성취기준으로서 '뉴스, 인터뷰, 영화, 다큐멘터리, 교양방송 프로그램' 유형만 제시되어 있다. 또한 듣기 교수·학습 방법과 듣·읽기 평가 방향을 기술할 때 미디어 자료를 듣고 반응하거나 교육자료로 활용하여 언어와 문화를 '이해하는 능력'에만 초점을 맞추고 있다. 게다가 '여러 유형의 매체, 다양한 멀티미디어 자료'로 넓은 범위의 미디어 종류를 통틀어 제시하는 수준에 그치고 있다. 표준모형에서도 '여가와 오락' 주제에서만 미디어 텍스트가 예시로 나오고, 텍스트 대범주에 따른 미디어의 종류 역시 '전화, 신문 기사, 연극, 일기예보' 등 전통적인 미디어가 소략되어 있을 뿐이다.

40) 표준 모형의 문화 실행 영역에서만 예외적으로 미디어 텍스트를 감상하고 체험하는 교육 내용이 제안되어 있다. 본고 <표2> 참고.

리터러시 교육과정과 교과목 및 교재에 대한 개발도 필요하다.

셋째, 본고의 교재 분석을 토대로 한국어교육에서 미디어 텍스트와 과제 활동의 다양성에 대한 개선이 필요하다. Nuttall(1996)은 많은 연습 과제들이 텍스트를 파악하고 주어진 문제에 답하는 것으로, 단순히 학습자가 내용을 이해했는지를 점검하기 위한 활동이라고 지적하며 텍스트와 연계된 활동은 실제 언어 기술, 의사소통 전략 습득에 맞게 실시되어야 한다고 비판하였다. 이는 미디어 리터러시 교수·학습에도 시사하는 바가 크다. 미디어가 다변화됨에 따라 미디어 언어의 외연도 넓어지고 있으므로 이러한 언어 현실을 포괄하여 미디어 특성별 언어 사용을 체계화하는 시도가 필요하다. 또한 학습자의 다양화를 고려하여 사회 필요와 학습자 요구에 밀착된 미디어 텍스트 유형과 연습 과제가 마련되어야 한다.

그러나 현 중·고급 교재에서 제시되는 미디어 텍스트는 전통적인 대중미디어와 단순하고 일방향적인 설명적 텍스트에 편향되어 있으므로 기능 통합적이고 다각화된 뉴미디어 텍스트에 대한 개발이 요구된다. 교재 분석 결과, 미디어 리터러시 활동은 사회적인 주제에 치중되어 있고 세부 미디어의 종류도 TV 프로그램, 신문기사 등 기존의 대중미디어가 전체 미디어 텍스트의 60% 이상을 차지하고 있었다. 오늘날 언어생활에서 밀접하게 사용되고 있는 휴대전화, SNS 등 뉴미디어 텍스트는 극히 낮은 빈도로 구현되어 있다는 결과는 현재 교실 현장에서 실제적이고 유의미한 미디어 리터러시 교육이 이루어지지 않고 있음을 보여준다. 과제 유형도 미디어를 이해하고 해석하는 역량을 목표로 사실적 이해 활동이 비약적으로 높게 나타났다. 이는 학습자가 텍스트의 세부 내용을 있는 그대로 인식하는 정확성 위주의 연습으로 수업 활동이 진행된다는 것이다. 특히, 두 번째 고빈도 과제로 '미디어 텍스트 장르에 대한 언어·내용적 지식'을 이해하는 연습이 많았다. 이는 결국 미디어 리터러시 역량의 기초적인 '수용·접근'과 '이해·해석' 단계의 연습이 중점적으로 구성되어 현재 교실에서는 텍스트 내용 중심의 수동적 학습이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 미디어는 기호 언어를 약호화한 의사소통 텍스트로, 읽고 듣는 능력이 선행되어야 한다는 점에서 미디어 장르와 내용을 정확하게 이해하는 능력은 중요한 리터러시 요소이다. 그러나 학습자는 읽고 쓰기를 통해 궁극적으로 한국어교육의 최종 목표인 상호문화에 대한 긍정적인 의사소통이 가능해야 한다. 수업 과제 활동의 불균형은 현 미디어 리터러시 교육이 정확한 독해에 치중이 되어 있어 학습자가 비판적으로 해석하고 창의적으로 생산하는 리터러시 역량을 기르기에는 적절하지 않다. 이해와 표현이 어우러지고 언어 기능이 통합적으로 이루어지는 과제 활동이 연계될 때, 미디어 리터러시 능력에서 나아가 진정한 의사소통 능력을 배양할 수 있을 것이다.

넷째, 이미 국어교육뿐 아니라 다양한 교과별 수업에서 활발하게 도입되고 있는 것처럼 한국어교육에서도 목적에 맞는 다양한 미디어를 수업 시간에 활용하여 학습자가 미디어 언어를 직접 만들어 보는 구체적인 교수 방안이 논의되어야 할 것이다. 학습자가 미디어를 이용하여 의사소통의 주체로 참여하는 과제 활동을 통해 언어 내재화가 이루어지기 때문에 모바일, 디지털 기기, 온라인 콘텐츠 등을 활용한 역동적인 학습이 구현되어야 한다. 이를 위해서는 먼저 다양한 미디어의 구조, 전달 방식 등 장르적 특성과 차이를 이해하고, 이를 바탕으로 미디어를 적극적으로 활용하여 생산적인 의사소통 능력을 갖추는 방향으로 나아가야 할 것이다.

미디어 리터러시 능력과 언어 능력은 한 맥락에서 상호작용하며 유기적으로 발달하기 때문에 읽고 듣는 학습 자료에서부터 경험하고 표현하는 학습 결과까지 심화·확장되는 총체적인 언어 교수·학습이 이루어져야 한다. 정확한 이해와 해석에 과도하게 치중된 미디어 리터러시 역량의 한계를 인식하고, 능동적 참여로 이어지지 않는 수동적인 미디어 수업에 대한 보완이 필요하다. 한국어 표현 교육 항목으로 미디어를 제작하고 사회에 참여하는 생산적인 의사소통

학습의 기회가 충분히 제공되어야 할 것이다.

이와 더불어 미디어를 직접 생산하여 공유하거나 미디어 공간에 참여하여 자신의 의견을 표현하는 미디어 리터러시는 윤리적 측면에서 미디어 언어 규범과 도덕적 태도도 함께 교수되어야 한다. 교육과정과 평가, 교재 분석 결과 도덕적 관점에서 한국어 학습자의 미디어 윤리에 대한 교육 내용이 매우 부족하다. 그러나 급격한 미디어의 발달과 언어 사용의 맥락이 다양해진 만큼 언어생활과 문화를 고려한 적절하고 올바른 어휘·표현, 언어 예절과 태도에 대한 구체적인 교수 요목이 필요하다. 미디어 윤리와 상호문화 이해에 근거한 교육이 풍부하게 구현될 때 진정한 미디어 리터러시 습득이 가능해질 것이다.

4.2. 미디어 리터러시 교육의 대안 : 탐구하고 참여하는 미디어 한국어 수업

현재 한국어교육에서 미디어 리터러시 교육은 전통적인 대중미디어를 활용하여 사회적인 주제를 설명하는 기능의 미디어 텍스트에 집중되어 있으며, 제시된 내용을 정확하게 이해하고 해석하는 리터러시 역량을 연습하는 비중이 매우 높다. 정보 전달 목적의 일방향적인 미디어 텍스트를 대상으로 사실적 독해 위주의 교수·학습에 초점을 맞추고 있기 때문에 의사소통 능력 신장으로 이어지지 못하고 있다. 그렇다면 디지털 전환 시대의 급변하는 언어 교수·학습 환경에 적절한 대안은 무엇일까? 한국어교육에서 미디어 리터러시 교육이 보완하고 지향해야 할 요소는 무엇인가?

해법을 모색하기 위해 먼저 한국어교육에서 미디어의 역할에 대해 재고해야 한다. 미디어 텍스트는 언어 자원이자 언어 학습의 대상으로서 정보를 제공하는 동시에 언어·문화를 효과적으로 습득할 수 있도록 매개하는 교육적 도구이다. 미디어를 통해 학습자는 맥락적인 정보와 함께 목표어와 목표 문화에 대한 구체적인 경험을 하게 된다. 이러한 미디어의 기능을 살려 미디어 리터러시 교육 역시 실제성 있는 언어·문화 학습이 가능한 총체적이고 통합적인 수업을 구성해야 할 것이다. 그 과정에서 학습자들이 미디어를 매개로 한국어와 한국문화에 몰입하여 재미를 느낄 수 있고 생동감 있게 배울 수 있는 학습자 중심의 교실이 조성될 때 교육적 효과는 배가 될 것이다.

Hobbs(2017)와 Douglas Keller, Jeff Share(2019)는 모든 학문이 창조적인 작업을 통해 학습과 연계되며, 미디어 리터러시는 다양한 의사소통 도구, 표현방식, 전략을 사용하여 정보에 접근, 분석, 제작, 행동할 수 있는 능력을 신장하는 것을 목표로 하므로, 미디어를 제작하는 과정은 수업의 핵심이라고 설명하였다. 특히, 오늘날 학습자는 학문적 언어 너머의 미디어를 자유롭게 사용하여 효과적으로 의사소통하는 역량이 필요하며, 이를 실현하기 위해 미디어를 직접 창조하는 것이 가장 직접적인 학습 방법이라고 주장하였다. Janet Evans(2004)⁴¹⁾도 사례 분석을 토대로 교사와 학생들이 공동으로 미디어 텍스트를 해체하고 생산하는 작업을 통해 개별적인 리터러시 능력이 발달될 뿐 아니라, 학습자의 지역과 세계의 사회문화적 특수성을 이해하는 중요한 교육 활동이 된다고 밝혔다. 특히, 학습자들이 직접 영상 미디어를 촬영하고 편집하는 활동을 교육과정에 도입한 학교에 대한 보고서를 제시하며, 미디어 제작은 문제해결력, 협상력, 사고력, 추리력, 위험 감수 능력(Reid et al., 2002:3 재인용) 개발에 도움이 되었다고 하였다. 앞선

41) Janet Evans(2004)의 번역서인 정현선(2022:74, 316-319)를 참고하였다.

연구들을 바탕으로 미디어 리터러시 수업에서 미디어를 제작하는 ‘참여’ 활동은 학습자의 경험과 사회문화적 관심을 중심으로 흥미와 학습 동기를 유발하면서 상호 협동적인 의사소통능력을 개발할 수 있는 과제임을 알 수 있다. 미디어 제작을 통해 미디어 리터러시를 배우는 것은 세계를 재현하는 양식을 습득하고 지배 이데올로기를 비판적으로 성찰하면서 자신의 의견을 효과적으로 표현할 수 있는 풍부한 교육적 기회를 누리는 것이다.

여기서 다양한 방식으로 미디어를 만들며 배우는 수업은 텍스트를 비판적으로 평가하고 주체적으로 ‘탐구’하는 비판적 리터러시가 선행되어야 한다. 오늘날 급증하는 미디어 텍스트의 사실성, 타당성, 신뢰성, 적절성, 이념성을 판단하여 양질의 정보를 선별하는 비판적 수용은 올바른 미디어 생산과 참여에 앞서 필수적이다(권영부 2021:30). 학습자가 능동적인 질문과 탐색 과정에서 적절한 미디어 정보를 수집하고 활용하되, 비판적으로 고찰하여 문제를 숙고할 때 보다 설득력 있고 타당한 미디어 참여가 가능하다. 이러한 비판적 미디어 리터러시는 논증적 쓰기와 토론, 토의를 통해 탐구하는 과정으로 실현될 수 있다. 문제에 대해 자료를 재구성하고 의견을 논리적으로 제시하고 다양한 주장을 교환하고 설득하며 합리적으로 문제를 해결하는 의사소통 능력을 향상시키기에 유용하다. 이러한 학습자 중심의 탐구 학습을 통해 비판적 사고의 확장뿐만 아니라 협력적 의사소통을 신장할 수 있다.

따라서 미디어 리터러시 교수·학습이 지향해야 하는 핵심 가치는 학습자가 미디어를 비판적으로 ‘탐구’한 것을 바탕으로 미디어를 제작하여 사회에 능동적으로 ‘참여’하는 데 있다. 한국어교육에서 미디어 리터러시 교수·학습은 학습자 주도의 미디어에 대한 비판적 탐구와 미디어를 통한 참여를 지향하는 것이 하나의 대안이 될 수 있다. 학습자가 비판적으로 미디어를 탐구하고 평가하며, 직접 미디어 제작과 생산을 통해 다양한 의사소통환경을 경험하고 참여할 때 진정한 의사소통 능력을 갖추 수 있을 것이다. 다음의 <그림 10>을 통해 미디어 리터러시 수업의 대안적 모형을 제안하였다.



<그림 10> 미디어 리터러시 한국어 교수·학습 실현의 지향점⁴²⁾

42) 김혜숙 외(2010:11-12), 김성희(2013:230), 김미옥 외(2021:29), 권영부(2021:32) 참고

<그림 10>에서 한국어 미디어 리터러시 수업의 궁극적인 목표는 한국어 표준교육과정의 총괄 목표에 따라 상호 문화주의적인 의사소통 능력을 배양하는 데 있다. 선행연구를 바탕으로 미디어 수업은 미디어 리터러시 역량과 한국어 기능 영역으로 구분하였다. 총체적인 언어 능력 함양을 목적으로 하는 미디어 수업은 기술, 장르적 이해에서부터 미디어 텍스트를 독해하고 비평하여 자신의 관점을 미디어를 활용해 효과적으로 표현하는 것까지 나아가는 과정이다. 미디어 리터러시 역량의 전 단계는 하나의 수업 단위를 이루며 심화·확장되도록 구성한다⁴³⁾. 동시에 한국어 이해와 표현 교육이 통합적으로 운영되며, 사회·문화적 맥락에 대한 내용⁴⁴⁾도 전 영역에서 병행 제시될 수 있다.

이때 학습자는 학습의 주체가 되어 미디어에 대해 효능감을 가지고 적극적으로 재해석하고 자신의 관점으로 재구성하는 학습자 주도의 구성주의 교육 철학을 전제한다. 현재 미디어 리터러시 교육을 보완하기 위해서는 학습자가 주체적으로 협력하여 탐구하고 제작하여 능동적으로 담화 공동체에 참여하는 학습자 중심의 수업이 적절하기 때문이다. 구체적인 교수·학습 방법으로 ‘탐구’와 ‘참여’를 지향한다. ‘탐구 학습’은 비판적 미디어 리터러시를 목적으로 하며, 개인, 짝, 소그룹, 전체가 토의, 토론, 협업 등 다양한 방식으로 상호작용하도록 한다. 학습 공동체가 능동적인 주체로서 협업을 통해 미디어를 분석하고 생산하는 과정에서 설명 텍스트를 수동적으로 이해하는 수준에 치중된 문제를 해결할 수 있을 것이다⁴⁵⁾. ‘참여 학습’은 다양한 형태로 미디어를 해체하거나 패러디하여 재조직하는 역량과 다양한 미디어 기술을 활용하여 미디어를 창작하고 공유하는 기술을 포함한다⁴⁶⁾. 학습자가 협동하여 비판적 평가를 바탕으로 새로운 미디어를 생산하는 활동은 흥미와 학습 효과를 높일 뿐 아니라, 다양한 정보를 고찰하고 올바른 정보를 선별하는 미디어 리터러시 능력을 신장시킨다. 미디어를 제작하기 위해 미디어 환경과 특성을 고려하여 적절하게 표현하는 과정에서 의사소통능력이 개발되고 상호 의견을 조율하는 태도도 습득할 수 있다.

따라서 학습자들이 주체적인 탐구 학습과 능동적인 참여를 기반으로 미디어 수업을 함께 만나게 될 때 한국어와 문화에 대한 이해가 실천으로 확장되어 진정한 미디어 리터러시 습득이 가능해질 것이다. 한국어교육에서 미디어 리터러시 교수·학습은 학습자가 중심이 되어 협업 기반의 비판적 탐구와 제작과 공유를 통한 능동적 참여에서 해법 가능성을 찾을 수 있을 것이다.

5. 결론

43) 미디어 리터러시 교육은 미디어 텍스트의 장르에 따른 언어, 구조, 특성을 이해하는 수용과 접근으로 대표되는 미디어 리터러시 역량과 미디어를 향유하고 감상하는 영역, 미디어를 비판적으로 수용하는 교육, 미디어를 창의적으로 활용하여 생산하고 창조하고 행동하는 것, 이 네 단계가 균형 있게 조직되어야 한다.

44) 한국문화 전달, 다양한 문화에 대한 긍정적인 수용과 이해에서 나아가 미디어 윤리성과 민주적 시민성을 위한 상호문화교육도 함께 제공되어야 한다.

45) 토론, 협업 등을 통한 능동적인 탐구 학습은 미디어에 대한 비판적인 사고를 훈련하고 정보를 비교하고 분석하여 올바른 양질의 정보를 판단하는 능력을 신장할 수 있는 기회가 된다. 또한 학습 공동체 안에서 자신의 입장과 다른 견해를 수용하고 타당한 근거를 제시하여 논리적으로 자신의 의견을 전달하고 설득하는 의사소통 능력을 키울 수 있다.

46) 지나치게 경도된 미디어 리터러시 교육을 경계하고 미디어 텍스트를 활용하는 활동으로서 카드뉴스, 브이로그, 웹툰, 소셜미디어와 같은 학습자의 일상생활과 친숙하고 밀접한 미디어를 창작하는 학습 활동으로 연계되어야 한다. 발달된 미디어를 활용한 재현과 참여는 미디어 소비자이자 의사소통의 주체로서 사회 문제에 대처하고 행동하는 역량과 사회 쟁점을 해결하는 의 설정 및 주체적 사회 참여 역량이 필요하다.

본 연구는 디지털 시대의 뉴미디어 기술의 발달과 다변화된 교육 현장을 고려하여 미디어 리터러시 교육의 필요성을 인식하고, 한국어교육에서 미디어 리터러시 교육을 전반적으로 살피는 데 목적이 있었다. 나아가 현황 검토를 바탕으로 향후 한국어교육에서 미디어 리터러시 교육의 지향점을 논의하였다. 선행연구 분석 결과, 미디어 리터러시는 한국어 이해와 표현 능력을 아우르는 의사소통 능력의 하나로, 모든 형태의 미디어에 '수용·접근, 이해·해석, 향유·평가, 생산·참여'할 수 있는 4단계의 역량으로 정의할 수 있었다. 미디어 리터러시 연구의 주요 흐름은 미디어에 대한 관점에 따라 미디어를 통해 한국어와 한국문화를 효과적으로 교육하는 방안, 학문 목적 학습자를 대상으로 한 비판적 미디어 리터러시에 대한 연구로 분류할 수 있었다. 한국어교육에서 통용되는 미디어 리터러시의 개념에 대해 재정의하고 선행연구를 통해, 교재 분석을 통해 가장 최근에 개정된 교재의 경우 뉴미디어를 반영하여 이해하는 수준에서 확장하여 이를 활용하여 직접 소통하고 의사를 개진하는 표현 능력까지 미디어 리터러시 교육 내용으로 삼고 있음을 확인하였다. 변화하고 있는 미디어에 대한 학문적 연구와 이론을 기반으로 한 미디어리터러시 교육이 잘 이루어지지 않는 상황이다. 따라서 미디어 리터러시 교육의 문제를 해결할 수 있는 대안으로 학습자 중심의 비판적 탐구와 협동하고 참여하는 미디어 수업을 제안하였다.

본고는 다양한 미디어 콘텐츠를 소비할 뿐 아니라 직접 생산하고 공유하는 학습자들을 위한 기초 연구로서, 한국어교육에서 미디어 리터러시의 개념과 교육 목표, 교수·학습 양상을 분석하여 현주소를 밝혔다. 본 연구는 궁극적으로 디지털 시대의 한국어교육에서 미디어 리터러시 교육의 필요성을 제고하고 현황을 살핀 후 올바른 방향을 제안함으로써 언어교육으로서의 미디어 수업의 가능성을 인식하였다. 그러나 실제 수업을 통해 미디어 리터러시 수업의 효과를 객관적으로 검증하지 못했다는 한계가 있다. 이는 추후 연구에서 보완할 예정이다. 학습자의 목적과 요구, 디지털 미디어 시대의 새로운 리터러시에 대한 필요를 고려하여 한국어 교육에서 적용 가능한 미디어 리터러시 수업을 구체화할 것이다. 디지털 시대의 교수·학습 환경의 변화에 대응하여 적절한 뉴미디어 지향적인 교수학습과 평가체제를 마련해야 할 것이다.

언어와 문화 학습은 학습자의 삶과 세계와 유기적으로 연결되어야 한다. 미디어 리터러시는 한국어와 한국문화를 효과적으로 습득할 수 있는 역량이다. 탐구하고 참여하는 한국어 미디어 교육은 이해와 표현의 통합적인 언어 학습과 미디어 리터러시 전 발달 과정에서 언어적 기술과 사회문화적 맥락이 함께 제시되는 총체적인 언어 교육이다. 앞으로 미디어 리터러시 교육은 필수적이며 한국어 학습자는 의사소통능력으로서 미디어를 능동적으로 탐구하고 활용하여 사회에 참여하는 의사소통 주체가 될 수 있을 것이다. 지금처럼 설명 기능의 대중미디어를 수동적으로 이해하는 수준에서 나아가 다양한 뉴미디어를 비판적으로 해석하고 능동적으로 사용하여 효과적으로 의사소통하는 미디어 리터러시 교육을 기대한다.

[참고문헌]

강현화 외(2021a), <한국어 이해 교육론>, 한국문화사.
 강현화 외(2021b), <한국어 표현 교육론>, 한국문화사.
 강현화 외(2022), <한국어 교재론>, 한국문화사.

권순희 외(2016), <사이버 의사소통과 국어교육>, 박이정.
 권영부(2021), <미디어 리터러시 교육 어떻게 할 것인가?>, 지식프레임.
 권장원 외(2021), <인공지능, 디지털 플랫폼 시대 미디어 리터러시 이해>, 한울아카데미.
 김광희 외(2019), <미디어 리터러시 수업>, 휴머니스트.
 김기태(1988), 미디어 교육에 관한 연구, 언론문화연구 6, 서강대학교 언론문화연구소, 127-152.
 김기태 외(2006), <미디어 교육과 교과과정>, 커뮤니케이션북스.
 김남경(2021), 표준한국어의 매체 활용 양상 연구, 문화와 융합 43-11, 125-144.
 김대행(1998), 매체언어 교육론 서설, 국어교육 97권, 한국어교육학회, 7-44쪽.
 김도현(2020), 국내 미디어·디지털·정보·ICT 리터러시의 연구동향 분석, 교육문화연구 26-3, 93-119.
 김미옥 외(2021), <미디어 리터러시 수업>, 학교도서관저널.
 김성희(2013), <인터넷 매체언어 교육>, 동국대학교출판부.
 김아미(2015), <미디어 리터러시 교육의 이해>, 커뮤니케이션북스.
 김양은(2005), 미디어 교육의 개념 변화에 대한 고찰, 한국언론정보학회, 77-110.
 김연실(2022), KSL 학습자를 위한 미디어 리터러시 교육 방향, 문화와 융합 44, 269-285.
 김유정(2022), <언어평가와 한국어평가>, 지식과 교양.
 김윤주(2021), 다문화 배경 KSL 학습자 대상 한국어교육을 위한 주요 문식성 유형 연구, 다문화교육연구 14권 3호, 한국다문화교육학회, 173-197.
 김소영(2020), 디지털 미디어 리터러시 역량 강화를 위한 국어과 교육과정기준 개선방향 연구, 고려대학교 석사학위논문.
 김현정·오경숙(2016), 고급 한국어 학습자의 미디어 문식력 향상을 위한 교육내용 연구, 국제 한국어교육학회 추계학술발표논문집, 51-66.
 김혜숙 외(2010), <매체언어교육의 이론과 실제>, 동국대학교출판부.
 김혜영(2021), 포스트 코로나 영어교육을 위한 방향과 과제, 영어교육 76-1, 87-105.
 문혜성 외(2006), <미디어교육과 교수법>, 커뮤니케이션북스.
 박일준·김묘은(2020), <디지털 리터러시 교실>, 북스토리.
 박주현(2020), 미디어정보 리터러시 역량과 교육내용 분석을 통한 교육과정 개발 방향 탐구, 정보관리학회지 37-2, 119-144.
 박지순(2017), 학문 목적 한국어 교육에서의 학술적 문식성 연구, 한민족문화연구 58, 167-187.
 박진우 외(2012), <한국의 미디어 교육: 현황과 쟁점>, 한국언론진흥재단.
 신소영·이승희(2019), 디지털 리터러시 측정도구 개발 및 타당화 연구, <학습자중심교과교육연구> 19-7, 749-768.
 양정애·김아미·박한철(2019), <미디어교육의 재구조화: 21세기 한국의 미디어교육 영역 및 구성>, 한국언론진흥재단.
 옥현진(2022), 리터러시와 변혁적 역량의 관계 탐색, 한국어교육학회 학술발표논문집, 한국어교육학회, 277-284
 윤여탁(2015), 한국에서의 문식성 교육의 반성과 전망, 국어교육연구 36권, 서울대학교 국어교육연구소, 535-561.
 윤 영(2020), 한국어 학습자의 영화 리터러시 능력 함양을 위한 수업 모형 연구, 문화교류와

다문화교육, 9권 1호, 한국국제문화교류학회, 51-80.

이미숙(2008), 다문화 시대의 미디어 문식성 교육을 위하여, 우리말교육현장연구 2권 2호, 우리말교육현장학회, 343-366.

이미향 외(2013), <한국어교육과 매체언어>, 역락.

이보라미·강미영(2015), 한국어교육의 매체 활용 유형에 관한 고찰, 반교어문연구 39, 반교어문학회, 367-393.

이운자(2019), 학문 목적 한국어 학습자의 미디어 언어 교육 방안 연구- 한국어와 미디어의 강의 사례를 중심으로, 문화와 융합 41(2), 한국문화융합학회, 491-524.

이채연(2015), <매체언어 교수학습연구의 전략과 실제>, 경진출판.

이해영·정혜선(2020), 미래 매체와 한국어교육, 한국어교육학회 학술발표논문집, 한국어교육학회, 343-352.

장소원 외(2020), <뉴미디어 시대의 미디어 리터러시 : 어떻게 읽고 어떻게 쓸 것인가>, 태학사.

장창원(2021), 포스트휴먼시대 한국어 학습자의 다중문식성 연구, 외국어로서의 한국어교육 62집, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 227-251.

장현목 외(2021), <한국어교육에서 미디어 리터러시 교육의 실제>, 부크크..

전숙경(2017), <미디어는 교육을 어떻게 바꾸었는가>, 커뮤니케이션북스.

정성현(2022), 플립러닝 기반 한국어 교육 전공 수업 사례 연구, 학습자중심교과교육연구 22권 6호, 685-703쪽.

정현석 역(2022), <리터러시의 진화(Evans,J.(2004), Literacy moves on)>, 사회평론아카데미.

정현선·이원미 역(2019), <디지털 네이티브 그들은 어떻게 배우는가 (Prensky,M.(2010), Teaching digital natives: Partnering for real learning)>, 사회평론아카데미.

조현아 외 역(2019), <미디어 교육 선언 (Buckingham,D.(2019), The Media Education Manifesto)>, 학이시습.

주형일 외(2008), <미디어교육의 원리와 방법>, 영남대학교출판부.

진민정 외(2020), <미디어 리터러시 교육의 융합적 접근>, 한국언론진흥재단.

최민재(2006), <한국의 미디어교육 현황>, 한국언론재단.

추병완 외(2021), <미디어 리터러시 교육의 이론과 실제>, 한국문화사.

하채현(2019), <한국어 읽기 교육론>, 한국문화사.

한국언론정보학회(2012), <디지털, 테크놀로지, 문화>, 한울.

한해민(2021), 실시간 온라인 한국어 수업에서 매체를 활용한 상호작용 활성화 방안-홍콩이공대 '미디어 한국어' 과목 사례를 중심으로-, 이중언어학 82권, 이중언어학회, 193-226쪽.

홍승영(2022), <미디어 리터러시>, 내하출판사.

[번역서, 외서]

Buckingham,D.(2003), Media education: Literacy, learning and contemporary culture. 기선정·김아미 역(2004), <미디어 교육: 학습, 리터러시, 그리고 현대 문화>, 서울:JNB.

Burn,A.&Durran,J.(2007), Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression. 이종욱 역(2008), <학교에서 배우는 미디어 리터러시>, 한국언론재단.

Hobbs,R.(2010). Digital and Media Literacy. A Plan of Action. The Aspen Institute.

Hobbs,R.(2017), Create to Learn. 윤지원 역(2021), <디지털·미디어 리터러시 수업>, 학이시습.

Kellner,D.&Share,J.(2019), The Critical Media Literacy Guide. 여은호·원숙경 역(2022), <비판적 미디어 리터러시 가이드>, 살림터.

Livingstone,S.(2004), Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies, The Communication Review 7, 3-14.

Nuttall,C.(1996), Teaching Reading Skills in a Foreign Language, Macmillan.

Richard,J.(2001), Curriculum Development in Language Teaching. 강승혜 외 역(2015), <언어 교육과정 개발>, 한국문화사.

Weninger,C.(2019), From language skills to literacy: Broadening the scope of English language education through media literacy, Abingdon,UK:Routledge, 53-69.

[교육과정]

문화체육관광부,국립국어원(2020), 한국어 표준 교육과정, 하우출판사.

김중섭(2017), 2017년 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계), 국립국어원 2017-01-54.

이정희(2015), 한국어 읽기 교육과정 개발 연구, 국립국어원 2015-01-28.

'세종학당 한국어교원의 직무와 핵심역량'에서 '교육과정' 참고 : <https://www.ksif.or.kr/com/cmm/EgovContentView.do?menuNo=20103100>

[평가]

한국어능력시험 홈페이지 주소 : <https://www.topik.go.kr>

[발표자료집]

박석준(2022), '전 세계 한류 확산과 한국어 교원의 역할', 2022세계한국어교육자대회 발표자료집, 254-278. (2022.8.14.)

박소영(2022), '한국어교육에서 미디어 리터러시 교육의 현황과 탐색', "인문학적 리터러시의 현재와 미래", 호남대 인문사회과학연구소, 연세대학교 국어국문학과 BK21 사업단 공동국제학술대회 발표자료집 (2022.5.28).

[교재]

연세대학교 한국어학당(2020), <새 연세 한국어 말하기와 쓰기 4-1>, 연세대학교 대학출판문화원.

연세대학교 한국어학당(2020), <새 연세 한국어 듣기와 읽기 4-1>, 연세대학교 대학출판문화원.

연세대학교 한국어학당(2020), <새 연세 한국어 말하기와 쓰기 4-2>, 연세대학교 대학출판문화원.

연세대학교 한국어학당(2020), <새 연세 한국어 듣기와 읽기 4-2>, 연세대학교 대학출판문화원.

연세대학교 한국어학당(2021), <새 연세 한국어 말하기와 쓰기 5-1>, 연세대학교 대학출판문화원.

연세대학교 한국어학당(2021), <새 연세 한국어 듣기와 읽기 5-1>, 연세대학교 대학출판문화원.

연세대학교 한국어학당(2021), <새 연세 한국어 말하기와 쓰기 5-2>, 연세대학교 대학출판문화원.

연세대학교 한국어학당(2021), <새 연세 한국어 듣기와 읽기 5-2>, 연세대학교 대학출판문화원.

서강대학교 한국어교육원(2015), <서강 한국어 4A>, 서강대학교 국제문화교육원.

서강대학교 한국어교육원(2015), <서강 한국어 4B>, 서강대학교 국제문화교육원.

서강대학교 한국어교육원(2011), <서강 한국어 5A>, 서강대학교 국제문화교육원.
서강대학교 한국어교육원(2011), <서강 한국어 5B>, 서강대학교 국제문화교육원.
서울대학교 언어교육원(2015), <서울대 한국어 4A>, 투판즈.
서울대학교 언어교육원(2015), <서울대 한국어 4B>, 투판즈.
서울대학교 언어교육원(2012), <서울대 한국어 5A>, 투판즈.