

국어과 교육과정에서 다문화 교육 내용의 구체화 방안 - ‘매체 자료의 비판적 수용’을 중심으로 -

김규훈*

요약 이 연구는 국어과 교육과정에서 다문화 교육 내용을 내실 있게 구성하기 위한 방안을 모색하는 작업이다. 특히 국어과 하위 과목 가운데 〈언어와 매체〉에 주목하고, 매체 성취기준에서 다문화 관련 내용을 구체화해 보고자 한다. 이를 위해 우선 현행 국어과 교육과정에서 다문화 교육 내용을 검토하여, 다문화 매체 자료의 비판적 수용에 관한 성취기준을 구성해야 함을 파악하였다. 이러한 교육 내용을 구체화하기 위하여 상호문화적 관점과 복합양식 담화분석을 도입하였다. 상호문화적 관점은 학습자가 매체 자료를 비판적으로 수용하기 위한 분석 기준을, 복합양식 담화분석은 학습자가 매체 자료를 비판적으로 수용하는 분석 활동의 요소를 제공할 수 있다. 곧 ‘다양성, 평등, 배려, 정체성’의 분석 기준을, ‘기호 자원 ⇄ 상호기호성 ⇄ 재기호화’의 분석 요소를 추출하였다. 끝으로 이들 분석 기준과 요소를 다문화 매체 자료의 비판적 수용에 관한 성취기준으로 재개념화하였고, 그에 따른 학습 활동을 제시해 보았다.

주요어 다문화 교육, 국어과 교육과정, 상호문화적 관점, 복합양식 담화분석, 매체 자료의 비판적 수용

1. 연구의 목적과 필요성

이 연구는 국어과 교육과정에서 다문화 교육 내용을 내실 있게 구성하기 위한 방안을 모색하는 작업이다. 특히 국어과 하위 과목 가운데 〈언어와 매체〉에 주목하고, 매체 성취기준에서 다문화 관련 내용을 구체화해 보고자 한다.

* 대구대/리버럴아츠교육연구소, 국어교육학, 부교수, rbgn81@daegu.ac.kr

‘다문화 교육’은 국가 수준 교육과정에서 총론에 명시된 범교과 주제이다(교육부 2015a: 8). 범교과 주제란 특징 교과에 치우치지 않고 모든 교과에서 해당 주제를 균형적으로 다루어 학습자의 기본 소양을 함양하게 한다는 목적을 지닌다. 이런 점에서 국어과 또한 다문화 교육에 대응하는 교육 내용을 적실하게 갖추어야 함은 자명하다.¹

그런데 국어과 교육과정에 제시된 다문화 교육은 국어과 하위 영역별로 관련 내용이 제시된 것처럼 보이지만(장민정 2016: 234), 과연 해당 교육 내용이 범교과적 다문화 교육에 실효성이 있는지에 대해서는 의문이 제기된다. 그것은 국어과 하위 영역별로 제시된 다문화 관련 내용이 추상적이거나 당위적인 수준에 머물러 있는 경우가 많기 때문이다.

더 큰 문제는 현행 교육과정의 선택 과목 가운데 하나인 <언어와 매체>의 매체 성취기준의 경우, 다문화 관련 내용이 명시되어 있지 않다는 데 있다. 학습자에게 용이한 접근성을 지니고 있는 대중 매체에서 다문화 관련 콘텐츠가 지속적으로 증가하는 현실을 고려할 때, <언어와 매체>에서 다문화 관련 내용을 구성하는 연구는 반드시 필요하다.

이러한 점은 국어교육에서 이루어진 다문화 교육 내용에 관한 선행연구를 바탕으로 그 중요성이 보다 강화된다. 이들 연구는 대상 학습자에 따라 크게 ‘다문화 배경 학습자’와 ‘모국어 학습자’로 구분하여 살펴볼 수 있다. 전자의 경우, 국어교육에서 다문화 배경 학습자의 발달과 학습 수준을 고려하여 적절한 교육 내용을 마련할 필요가 있다는 논지로, 국어교육에서 다문화에 관한 연구가 시작된 초기부터 활발히 논의되어 오고 있다(손영애 2017; 이수진 2020; 김은지·이경화 2020; 원진숙 2021 등). 이들은 이수진(2020: 190)에서 밝힌 것처럼 다문화 배경 학습자를 대상으로 한 기초 문식성 교육의 중요성에 관한 성격을 지향하면서, 교육과정이나 교과서 차원에서 다문화 관련 내용이 확충되어야 함을 강조

1 ‘다문화 교육’은 범교과 주제, ‘국어교육’은 하나의 교과라는 점에서 ‘다문화 교육을 위한 국어교육’이라는 논리가 성립된다. 다만 다문화 교육과 국어교육이 일방적 종속 관계는 아닌데, 범교과 주제는 교과의 전 영역에 균형적으로 제시되어 해당 교과의 특성과 융화되어야 하기 때문이다. 이를 고려하여 이 연구는 ‘다문화 국어교육’이라는 용어를 ‘국어교육에서 생동해야 하는 다문화 교육’과 같은 의미로 사용함을 밝혀둔다.

한다.²

후자의 경우, 국어교육에서 모국어 학습자를 대상으로 다문화 현상에 인식의 힘을 가져야 한다는 논지에 해당한다. 장민정(2016: 240)에서는 중고등학교 국어 교과서에서 다문화 현상을 어떠한 방식으로 표상하고 있는지를 타자의 개념으로 분석하였다. 김규훈(2020a: 58)에서는 문법 영역에서 다문화 현상을 비판적으로 인식하는 국어 의식 교육의 가능성을 기늴하였다. 이종원·윤여탁(2020)은 내국인을 대상으로 재외동포 인식 교육에 대한 가능성을 탐색하였는데, 특히 문학 과목의 교육과정 내용을 대상으로 재외동포 개념이 적용된 성취기준의 문제점을 파악하였다(이종원·윤여탁 2020: 88).

이 연구는 국어교육의 다문화 관련 내용 연구와 관련된 이들 두 가지 범주 가운데 후자의 입장을 견지한다. 이종원·윤여탁(2020)의 논지와 유사한 맥락에서, 모국어 학습자가 다문화 현상을 비판적으로 인식할 수 있는 교육 내용이 〈언어와 매체〉에서도 확충되어야 함을 주장한다. 이에 이 연구는 다문화 현상에 대한 비판적 인식과 관련된 〈언어와 매체〉의 성취기준에 해당하는 ‘매체 자료의 비판적 수용’에 집중하여 다문화 관련 내용을 구체적으로 구성해 보고자 한다.³

이때 교육 내용을 생성하기 위해서는 학문과 실천의 상관관계를 고려해야 한다(소경희 2010: 121). 즉 국어교육의 내용을 구성할 때 인접 학문을 기반으로 한 적절한 재개념화를 꾀할 필요가 있다(박인기 2005: 104). 이러한 사실을 직시하여 이 연구에서는 ‘다문화 매체 자료’의 비판적 수용에 관한 교육 내용을 구체화할 수 있는 ‘관점과 방법’을 인접 학문으로부터 도입하고자 한다. 그것은 ‘상호문화적 관점(Banks 2008)’과 ‘복합양식 담화분석(O’Halloran 2011)’이다. 이들

2 원진숙(2021)은 ‘국어교육 복지’라는 새로운 관점에서 다문화 배경 학습자의 문식성 교육이 필요하다는 점을 주장했다. 국어교육 복지란 국어교육 자체를 복지의 일환으로 인식하고 모든 학생들이 자신이 처한 조건에 관계없이 행복하고 질 좋은 삶을 살아가는 데 필요한 문식력을 갖출 수 있도록 필요한 교육의 기회를 공평하게 제공함으로써 삶의 질 향상에 기여하고자 하는 공적 노력이라고 하였다(원진숙 2021: 222).

3 실제 교육과정 성취기준은 [12언매03-06](교육부 2015b: 115)이다. 이 연구는 이 성취기준을 구체화할 수 있는 이론적, 실천적 방안을 탐색하고자 한다. 한편 ‘매체 자료’는 교육과정 용어로서 복합양식 텍스트를 가리키며, ‘다문화 매체 자료’는 매체 자료 가운데 다문화 현상을 다룬 대중 매체 자료를 가리키는 의미로 사용함을 밝혀둔다.

관점과 방법은 학습자가 다문화 매체 자료를 비판적으로 수용하는 과정에 필요한 복합양식 텍스트의 분석 기준과 분석 방법을 제공해 줄 것이다.

요컨대 이 연구는 모국어 학습자를 위한 다문화 국어교육의 내용 연구 울타리에서, 국어과 교육과정의 매체 성취기준 가운데 하나인 ‘매체 자료의 비판적 수용’을 ‘다문화 매체 자료의 비판적 수용’으로 구체화할 수 있는 방안을 고민해 보고자 한다. 이를 위해 먼저 국어과 교육과정의 다문화 관련 내용을 검토하여, 대중 매체의 비판적 수용에 관한 다문화 관련 내용이 구성되어야 함을 확인한다. 그런 다음 상호문화적 관점과 복합양식 담화분석을 살피고 해당 교육 내용으로 전이 가능한 분석 기준과 분석 요소를 추출한다. 끝으로 다문화 매체 자료의 비판적 수용에 관한 교육과정 성취기준을 구체화하고, 그 성취기준을 반영한 학습 활동을 제시해 볼 것이다.

2. 국어과 교육과정의 다문화 교육 내용 검토

중등 교육과정에서 다문화 교육은 총론에 언급된 범교과 학습 주제이다. 교육부(2015a: 8)에서는 아래와 같이 다문화 교육을 모든 교과에서 다루어야 하는 중요한 교육 내용으로 명시하고 있다(연구자 밑줄).

범교과 학습 주제는 교과와 창의적 체험활동 등 교육 활동 전반에 걸쳐 통합적으로 다루도록 하고, 지역사회 및 가정과 연계하여 지도한다.

안전·건강 교육, 인성 교육, 진로 교육, 민주 시민 교육, 다문화 교육, 통일 교육, 독도 교육, 경제·금융 교육, 환경·지속가능발전 교육

위에서 밑줄 친 부분을 보면, 범교과 학습 주제로 명시되어 있는 ‘다문화 교육’은 ‘교과’에서 반드시 가르쳐야 함을 확인할 수 있다. 이는 국어과를 비롯한 다양한 교과에서 다문화 관련 내용이 언급되어야 한다는 의미와 같다. 이와 함께 ‘창의적 체험 활동’을 비롯한 여러 비교과 영역에서도 교과와 ‘통합하여’ 가르쳐야

하며, 더 나아가 지역사회 및 가정과도 연계함을 언급하고 있다. 다문화 현상은 대중문화를 비롯한 시의적 사회문화적 화두 가운데 하나로서, 학생들이 자신의 삶의 맥락에서 적극적으로 이해하고 적용해야 함을 시사한다.

이러한 총론의 다문화 교육에 대한 언급은, 국어과에서도 명확히 제시되어 있는데, 국어교육의 방향성이 기술된 성격과 목표에서 이를 확인할 수 있다. 특히 역량 기반 교육과정이라고 할 수 있는 2015년 개정 국어과 교육과정에서는 국어과의 교수-학습을 통해 학습자가 함양해야 할 핵심역량에서 다문화 교육과의 관련성을 찾을 수 있다.

- 공동체·대인관계 역량: 공동체의 가치와 공동체 구성원의 다양성을 존중하고 상호 협력하며 관계를 맺고 갈등을 조정하는 능력이다(교육부 2015b: 3).

위에서 언급한 ‘공동체·대인관계 역량’에서 강조하는 ‘구성원의 다양성 존중’, ‘상호 협력’ 등은 다문화 가정을 비롯한 현재 한국 사회의 구성원에 대한 다양성을 포함한 개념이다. 원진숙(2015: 199)에서 언급하였듯이, 모국어 학습자가 다문화 현상에 대하여 충분히 이해할 필요가 있다는 다문화 문식성(multicultural literacy)의 개념에 대한 국어교육적 관심과 논의 결과에 기인한 것이라고 볼 수 있다. 이를 반영하듯이 국어과 하위 영역별 성취기준에도 다문화 관련 내용은 교육과정 상에 제시되어 있다. 구체적으로 2015년 개정 국어과 교육과정에서 다문화 관련 내용에 해당하는 성취기준을 다음 <표 1>과 같이 살펴보기로 한다.⁴

표 1. 2015 국어과 교육과정(선택 과목)의 다문화 관련 성취기준

과목	성취기준	역량 관련성 ⁵
화법과 작문	[12화작01-02] 화법과 작문 활동이 자아 성장과 공동체 발전에 기여함을 이해한다.	공동체 발전
	[12화작04-03] 언어 공동체의 담화 및 작문 관습을 이해하고, 건전한 화법과 작문의 문화 발전에 기여하는 태도를 지닌다.	건전한 문화 발전

4 여기에서는 학년별 교육 내용이 종합되는 고등학교 선택 과목에서 다문화 관련 내용으로 해석 가능한

독서	[12독서03-02] 사회·문화 분야의 글을 읽으며 제재에 담긴 사회적 요구와 신념, 사회적 현상의 특성, 역사적 인물과 사건의 사회·문화적 맥락 등을 비판적으로 이해한다.	사회문화적 맥락
언어와 매체	[12언매02-04] 다양한 사회에서의 국어 자료의 차이를 이해하고 상황에 맞게 국어 자료를 생산한다.	문화적 차이
문학	[12문학04-02] 문학 활동을 생활화하여 인간다운 삶을 가꾸고 공동체의 문화 발전에 기여하는 태도를 지닌다.	공동체 구성원

위 <표 1>은 2015 국어과 교육과정의 선택 과목에 해당하는 <화법과 작문>, <독서>, <언어와 매체>, <문학> 등에 제시된 다문화 관련 성취기준을 추출해 본 것이다. 이들 성취기준이 추출된 이유는 앞서 살펴본 국어과 교육과정에 명시된 공동체·대인관계 역량과의 관련성에 기인한다.⁶

우선 <화법과 작문>의 [12화작01-02]는 ‘공동체 발전’이라는 역량의 요소와 관련된다. 교육부(2015b: 78)에 제시된 성취기준 해설에서는 ‘타인과 원만한 관계를 맺어 건강한 삶과 공동체의 발전을 추구하는 태도를 기르기 위해’ 이 성취기준이 설정되었음을 밝히고 있다. 타인과 음성언어 및 문자언어로 의사소통을 한다는 의미가 공동체 발전을 위한 것이라는 화법과 작문의 본질에 다문화 관련 내용이 포함되어 있는 것이다. [12화작04-03] 또한 이와 유사한 의미를 발견할 수 있는데, 특히 공동체의 구성원으로서 화법과 작문의 건전한 문화 발전이 언급되어 있다. 언어가 삶에서 중요하며 언어를 통해 삶을 공유한다는 의미가 강조되어 있어서(교육부 2015b: 84), 다문화 관련 내용과 밀접한 관련을 맺고 있다.

<독서>의 경우 ‘사회문화적 맥락’이라는 역량의 강조점이 성취기준으로 반영

성취기준을 제시한다.

- 5 앞서 언급하였듯이 국어과 성격에 제시된 다문화 관련 핵심역량으로서 ‘대인관계 공동체 역량’과 관련되는 개념 요소를 핵심어로 제시한 것이다. 이들 핵심어는 각 성취기준 및 해당 성취기준에 대한 교육과정 해설에 언급된 것이다.
- 6 물론 위 <표 1>에서 언급한 성취기준 이외에도 다문화 관련 내용으로 ‘간접적으로 해석 가능한’ 성취기준이 있다고 볼 수 있으며, 이를 제시하면 아래와 같다. 다만 이들 해석 가능성의 성취기준은 반드시 다문화 관련 교육과정 내용이 아니더라도 교재 수준의 단편적 사례나 활동 등으로 구현될 수 있기에, 이번 논의에서는 제외하도록 한다.
 “[12화작02-06] 청자의 특성에 맞게 내용을 구성하여 발표한다. [12화작03-07] 작문 맥락을 고려하여 친교의 내용을 표현하는 글을 쓴다. [12문학03-06] 지역 문화와 한민족 문화, 전통적 문화와 현대적 문화 등 다양한 양태를 중심으로 한국 문학의 발전상을 탐구한다.”

되어 다양한 사회 현상에 대한 독서를 실제로 수행해야 한다는 교육 내용이 제시되어 있다. 이 성취기준의 경우 교육부(2015b: 98)에 제시된 교수-학습의 방향에서 '공동체의 문화나 사회 제도 등이 독서에 영향을 미친다는 점을 이해'할 것을 강조한다. 공동체의 문화와 관련된 사회 현상 가운데 다문화 현상은 포함되며, 실제로 다문화 현상을 반영한 텍스트가 교수-학습에서 활용된다는 점에서 이 성취기준은 다문화 관련 내용을 포함하고 있다고 할 수 있다.

〈언어와 매체〉의 다문화 관련 성취기준에 해당하는 [12언매02-04]는 문법 영역의 성취기준이며 세부적으로는 담화 교육에 관한 것이다. '지역의 차이, 세대나 성별 또는 계층의 차이, 문화적인 차이'에 따른 언어 사용 양상을 탐구한다는 내용 요소가 명시된다(교육부 2015b: 112). 문화적 차이를 반영한 담화를 대상으로 해당 담화의 관습이나 특성을 탐구하는 문법 담화 교육의 내용에서 다문화 교육이 실현될 수 있다.

끝으로 〈문학〉의 [12문학04-02]는 공동체 구성원과의 상호 교류에 관한 다문화 관련 내용이 포함되어 있다. 이는 문학 활동에 적극적으로 참여하는 태도와 관련된 성취기준으로 '공동체 구성원과 정서적으로 교류하며 상호 존중감과 유대감을 높이며, 공존과 상생의 문화를 발전'시키는 교육 내용에 해당하기 때문이다(교육부 2015b: 130). 실제로 다문화 관련 문학 작품이 문학 교과서에 제시되는 형태로 해당 교육과정이 교수-학습으로 실행된다고 하겠다.

이와 같은 국어과 교육과정의 다문화 관련 내용은 일견 하위 영역별로 골고루 분포되어 있는 것처럼 보인다. 장민정(2016: 234-237)에서 언급한 것처럼 이미 국어과 교육과정의 성취기준에 다문화 교육이 적용되어 있다고 볼 여지가 큰 것이다. 그런데 질적인 측면에서 과연 국어과의 해당 성취기준이 다문화 교육이라는 범교과 주제를 학습하는 데 얼마나 기여할 것인지에 대해서는 의문이 제기된다. 그것은 위 〈표 1〉에서 살필 수 있는 다문화 관련 내용이 지닌 아래와 같은 문제점 때문이다.

첫째, 국어과 교육과정에 제시된 다문화 관련 내용은 당위적인 성격이 강하다. 여기서 당위적이라는 의미는 '텍스트의 수용과 생산'이라는 국어교육의 명제에 비추어 볼 때, 학습자가 텍스트를 수용하고 생산하는 과정에서 실질적으로 다문

화 관련 내용을 교수-학습할 가능성이 낮다는 뜻이다. 그것은 앞서 <표 1>의 <화법과 작문> 및 <문학>에 제시된 관련 성취기준이 ‘선언적 지식’이나 ‘정의적 지식’에 해당되는 것이기 때문이다. 이로 인해 다수의 국어 교과서에 대한 다문화 제재 분석 연구가 말하는 것처럼, 학습자들의 다문화 역량을 기르는 데 실질적인 도움이 되지 않는 경우가 많다(이운정 2013; 김은지·이경화 2020 등). <독서> 및 <언어와 매체>의 경우에도 ‘국어 자료’에서 다문화 관련 내용이 제시될 수 있음을 언급하였을 뿐, 실제 다문화 현상에 관한 텍스트를 비판적으로 수용하거나 창의적으로 생산하는 교육 내용에 해당하지 않는다.

둘째, 국어과 선택 과목에서 다문화 관련 내용이 균형 있게, 풍부하게 반영된 것은 아니다. 위 <표 1>를 보면 국어과의 모든 선택 과목에서 다문화 관련 내용이 제시된 것처럼 보인다. 그런데 ‘언어와 매체’ 과목의 경우 해당 성취기준은 ‘언어(문법)’에 관한 교육 내용에 해당할 뿐이다. 실제로 ‘매체’와 관련된 교육 내용에서는 아직 다문화 관련 내용이 반영되어 있지 않다. ‘매체’와 관련하여 ‘대중 매체’에 관한 교육 내용이 존재하고 있는바, 다문화 현상이 대중 매체를 통해 유통되고 있는 현실을 고려할 때, 해당 교육 내용이 적극적으로 반영되지 못한 것은 시의성을 고려하지 못한 한계점이라고 할 수 있다.

이 연구는 다문화 교육이라는 범교과 화두에 대응하는 국어교육이 교육 내용의 질적 수준을 확보해야 한다는 입장에서, 위의 ‘둘째’에 해당하는 문제에 대해 적극적으로 해결해 가고자 한다. 즉 아직 확충되지 못한 세부 영역에 해당하는 매체 교육 내용에서 다문화 관련 내용을 제시할 것이다. 이때 위의 ‘첫째’에서 지적했던 당위적인 차원을 경계하기 위하여 대중 매체의 비판적 수용과 관련된 아래의 성취기준에서 다문화 관련 내용을 실질적인 내용 요소로 확충하고자 한다.

- [12언매03-06] 매체를 바탕으로 하여 형성되는 문화에 대해 비판적으로 이해하고 주체적으로 향유한다.

이를 위해 이 연구는 위 성취기준에서 이미 언급된 대중 매체가 지니는 ‘상업성, 통속성, 지배층의 이데올로기’를 비판적으로 수용한다는 교육 내용에 더하여

(교육부 2015b: 115), ‘문화적 차별성’을 주창한다. 문화적 차별성이란 모국어 학습자가 다양성에 대한 인식을 바탕으로 다문화 학습자에 대하여 차별이 아닌 평등의 가치를 실천하는 특성을 말한다. 문화적 차별성이 이 성취기준에 포함된다면, 매체 자료에 반영된 다문화 현상에 대하여 학습자가 비판적으로 수용하는 과정을 교육 내용으로 마련할 수 있다.

이때 매체 자료의 비판적 수용에 관한 위 성취기준은 텍스트가 지니는 복합양식성(multimodality)에 대한 학습자의 수용 과정을 통해 텍스트가 담지한 사회문화적 가치를 인식하는 차원까지 나아간다. 이 연구는 이와 같은 학습자의 수용 과정을 단계적으로 설정하기 위해 복합양식 담화분석(multimodal discourse analysis; MDA)이라는 방법론을 도입한다. 이때 어떠한 유형의 담화분석일지라도 분석가의 철학이나 분석의 기준이 마련되어야 함은 물론이다. 학습자가 특정 다문화 매체 자료에 대하여 차별적인지 아닌지를 판별하기 위해서는 분석 요소를 판별할 수 있는 기준이 필요한 것이다. 이에 이 연구는 모국어 학습자가 다문화 현상에 대하여 특히 갖추어야 하는 다양성과 평등의 인식이 부각되는 상호문화적 관점(intercultural perspective)을 적용하고자 한다.

3. 다문화 매체 자료의 비판적 수용 교육을 위한 관점과 방법

1) 상호문화적 관점: ‘다양성, 평등, 배려, 정체성’의 분석 기준

다문화 현상을 바라보는 관점 가운데 하나인 ‘상호문화주의’는 모국어 학습자와 다문화 학습자를 동등한 존재로 인식한다는 사실을 전제에 둔다. 상호문화주의는 용어에서도 드러나 있듯이, 학문적 개념으로 태동된 것이라기보다는 사회적 정책의 일환에서 사용되기 시작하였다. 그러면서 존재에 대한 평등한 인식을 전제하고 있다는 점에서 현상학적 논의로 발전되었다.

상호문화주의의 정책적 개념은 2007년 유네스코(UNESCO)에서 공표된 ‘문

화 다양성(cultural diversity)' 보호 헌장에 기인한다.⁷ 상호문화주의는 “상이한 문화들의 현존과 이들 사이의 동등한 상호작용, 그리고 대화와 상호존중을 통해 공유 가능한 문화적인 표현의 형식들을 창출할 가능성과 연관되는 것”이다 (Elberfeld 2008: 11-17; 박인철 2010: 133 재인용). 문화가 상이하다는 다양성을 전제에 둔 상태에서, 다양한 문화 간 동등한 상호작용과 공유를 중시하는 개념으로 볼 수 있다. 이는 자국민 중심주의나 특정 지배 문화 중심주의를 경계하고 다문화적 다양성을 인정하고자 하는 취지를 갖고 있는 개념이다.

이런 점에서 상호문화주의는 미국 중심의 인종의 용광로(melting pot) 정책과 달리, 출신 배경이나 인종의 다양성을 인정하는 데 집중한다. 유럽, 특히 독일의 이민자 정책이 이와 같은 상호문화주의에 기초하고 있다고 볼 때, ‘존재 그대로의 인정(let it be)’을 중심으로 하여 다인종, 다국적, 다민족의 문화적 다양성을 존중한다는 데 상호문화주의의 기초가 놓여 있다.⁸

여기서 상호문화주의가 상이한 문화 현상의 다양성에 대한 관계를 중시한다는 점에서 현상학의 핵심 주제인 상호주관성과 관련이 있다. 고희성(2016: 30)에서는 후설(Husserl)이 제기한 감정이입을 통한 타자 경험의 과정을 언급하며, 상호문화주의가 지닌 다양성의 관계 설정이 현상학의 입장과 관련된다고 하였다. 박인철(2015: 134-137)이 말한 문화적 동질성은 결국 문화적 다양성에 대한 인정이라는 의미와 동궤로 현상학에서 중시하는 타자 경험과 관계 설정은 상호문화주의를 지탱하는 철학적 기반이라고 볼 수 있는 것이다. 특히 박인철(2015: 145)는 상호문화성이 문화적 차이를 바탕으로 동시에 보편성을 추구하며, 이질성의 체험과 동질성의 체험이 뒤섞인 복합적인 성격을 지니는 것이라고 하였다. 이는 현상학의 속성을 지닌 상호문화주의가 다양성의 가치를 인정한다는 의미는 궁

7 문화 다양성 교육은 교육과정적으로 범교과 화두인 다문화 교육에 대한 구체적인 실행태로서 논의되어 왔다. 대표적으로 장의선 외(2016)에서는 문화 다양성 역량을 함양할 수 있는 교육과정 기반 교수-학습 방안을 제안한 바 있다.

8 상호문화주의는 10여 년 전, 독일과 프랑스 등 유럽 국가에서 정부가 자국의 다문화 정책에 대한 한계를 지적하며 등장한 기조이다. 상호문화주의는 말 그대로 문화의 상호성, 특히 문화 간 수평적 관계성을 강조한다. 오영훈(2009: 29)에서는 독일의 사례를 바탕으로 한 ‘자국민의 상호문화 이해’가 상호문화주의의 핵심 내용임을 지적한 바 있다.

극적으로 ‘나’와 ‘너’의 다름을 인정하면서도 진정한 ‘나’는 누구인지에 대한 공동체적 정체성을 찾아간다는 방향성을 견지한다고 할 수 있다.

상호문화주의의 개념을 형성한 정책과 학문의 논조를 종합하면, 상호문화주의는 다문화 현상을 해석하는 유용한 관점을 제공해 준다. 위의 논의를 바탕으로 들 때, 상호문화주의는 아래와 같은 개념 요소가 생동하고 있음을 알 수 있다.

- 문화의 다양성, 동등한 상호작용, 상호 존중, 정체성 형성

상호문화주의의 이러한 개념 요소는 특히 교육 분야에서 모국어 학습자가 갖추어야 하는 다문화적 인식 능력과 관련하여 강조되어 왔다. 그것은 다문화 교육의 상황에서 모국어 학습자에게 우선적으로 필요한 것이 자신과 다름을 인정하고 다양성을 존중하는 인식력이기 때문이다.

이와 관련하여 정영근(2006: 32)는 다문화 교육에서 상호문화적 관점은 넓은 의미의 사회 학습이자 인종과 문화적 차별을 극복하기 위한 정치 교육의 가치를 지니고 있다고 하였다. 또한 장한업(2014: 121)에서는 상호문화적 관점은 다문화 교육의 담론에서 타인의 문화를 배우는 것이 아니라 타인과의 ‘만남’을 배우는 일이라고 언급한 바 있다. 이처럼 상호문화적 관점은 사람과 사람의 관계성을 중시하며 상호 배려하는 태도를 중시한다. Pang(2001: 51-81)은 다양한 문화에서 관계적 만남에 대하여 ‘배려 중심 다문화 교육’의 가치를 강조한 바 있다. 상호문화적 관점은 홀리스틱 교육의 철학을 기저로 배려를 중심으로 한 신뢰의 대인 관계 형성과 정체성 형성에 초점을 두고 있는 것이다.⁹

이렇게 보면 교육 분야에서 논의되는 상호문화주의는 다문화 현상을 상호문화적 관점으로 해석하여, 위에서 정리한 상호문화주의의 개념 요소를 수렴하면서도 ‘동등한 상호작용’을 ‘평등’의 인식으로, ‘상호 존중’을 ‘배려’의 가치로 승화하

9 장한업(2014: 154)에서는 파르툰(Ch, Partoune), 클레망(C, Cl ment), 마가(H, Maga) 등의 상호문화 교육 방법을 종합하여 다음과 같은 네 가지의 단계를 제안하였다. 첫째 자문화 인식, 둘째 타문화 발견, 셋째 양문화 비교, 넷째 타문화 관용(수용)이다. 이는 상호문화 교육이 궁극적으로 정체성 확립과 관련 있음을 암시한다.

고 있음을 알 수 있다. 이 연구에서 초점을 둔 국어교육의 경우, 이러한 상호문화적 관점이 지닌 강조점을 계승하며 특히 모국어 학습자가 텍스트를 수용하고 생산하는 능력과 접맥하는 방향으로 논의되어 왔다.¹⁰

대표적으로 김혜숙(2012)에서는 상호문화적 관점의 국어교육에 대한 구체적인 방향성을 상호문화적 의사소통 능력 함양으로 집약하고 있다.¹¹ 상호문화적 의사소통 능력은 문화의 다양성과 상호이해를 바탕으로, ‘정확하고 적합하게 언어를 조직하는 능력’, ‘상황이나 사회문화적 맥락에 맞게 표현하고 이해하는 능력’, ‘문화의 다양성을 인정하고 평등하게 바라볼 줄 아는 능력’, ‘원활한 대인관계를 통해 상대를 배려하는 능력’, ‘상대와 자신의 고유 정체성 형성과 존중’ 등이 핵심 교육 내용이다(김혜숙 2012: 14-20). 이러한 능력의 범주들은 교육 분야에서 상호문화적 관점이 지닌 특성을 의사소통 능력의 차원에서 구체화한 것이다.

지금까지의 논의를 정리하면, 상호문화주의의 개념 요소와 교육 분야의 논의 중점에 따라 다음 <그림 1>과 같이 상호문화적 국어교육의 핵심 내용 설정이 가능하다고 할 수 있다.

상호 문화주의	문화의 다양성, 동등한 상호작용, 상호 존중, 정체성 형성
상호문화 교육	다문화 교육의 다양성, 평등, 배려, 정체성 함양
상호문화적 국어교육	다문화 현상에 관한 복합양식 텍스트가 지닌 다양성, 평등, 배려, 정체성의 비판적 수용

그림 1. 상호문화적 국어교육의 핵심 내용

- 10 국어교육에서 다문화 교육 연구는 언어적, 교육적으로 소외된 다문화 가정 자녀를 위한 의사소통에 관한 논의가 활발히 이루어져 왔다. 그런데 이러한 경향의 논의는 오성배(2010: 166)에서 지적한 바와 같이 우리 사회의 다문화에 대한 대응 정책들이 국제결혼가정의 이주 여성과 자녀만을 주 대상으로 삼아 이들을 ‘단일 문화’ 집단으로 묶으려는 초기의 모습에서 크게 벗어나지 못하고 있다는 비판에 직면한 바 있다(고희성 2016: 35 재인용).
- 11 상호문화적 관점의 국어교육과 관련하여 다음과 같은 논의를 참고할 수 있다. 한정현·김혜숙(2013)은 화법 교육에서 상호문화적 역량을 밝히고 그 교육 내용을 마련하고자 하였다. 고희성(2016)은 상호문화적 의사소통을 위한 문법교육을 설계하고자 하였다. 이들은 국어교육의 목표 가운데 하나인 의사소통 능력을 상호문화적 관점에서 바라보고 국어과 하위 영역별로 적용한 논의라고 할 수 있다.

위 <그림 1>과 같은 상호문화적 국어교육의 핵심 내용은 텍스트의 수용과 생산이라는 국어교육의 기본 명제에 따라, 다문화 현상에 관한 텍스트에서 발견될 수 있는 다양성, 평등, 배려, 정체성에 대해 학습자가 비판적으로 이해하고 인식하는 과정을 교수-학습하는 내용으로 발현될 수 있다. 그리고 이러한 과정은 국어과 하위 영역에 따라 구체적인 내용 요소로 제시되어야 한다. <언어와 매체>에서 다문화 매체 자료의 비판적 수용에 관한 교육 내용을 구체화하고자 하는 이 연구는, 위 <그림 1>에 제시된 핵심 내용이 학습자가 매체 자료에 표상된 다문화 현상을 비판적으로 수용하는 일종의 기준점으로 작용하게 된다. 그것은 학습자가 다문화 매체 자료를 비판적으로 수용하는 과정에서 '다양성, 평등, 배려, 정체성'의 상호문화성이 다문화 매체 자료에서 어떻게 표상되어 있는지를 분석하기 때문이다.

2) 복합양식 담화분석: '기호 자원, 상호기호성, 재기호화'의 분석 요소

그렇다면 '다양성, 평등, 배려, 정체성'이라는 기준에 따라 다문화 현상에 관한 매체 자료를 '어떻게' 분석할 것인가. 매체 자료는 다분히 복합양식성에 의해 구성된 텍스트로서, 학습자가 해당 텍스트를 온전히 수용하기 위해서는 복합양식성을 종합적으로 분석할 수 있는 방법에 대한 숙지가 필요하다. 여기에서는 복합양식 담화분석(MDA)이라는 담화분석의 방법론을 바탕으로 학습자가 매체 자료를 분석하는 과정을 단계적으로 마련해 보기로 한다.

복합양식 담화분석은 담화분석(discourse analysis)의 최근 이론이다. 담화분석은 구어나 문어 텍스트가 지닌 중층적 의미를 밝히는 데 목적이 있다. 즉 담화분석은 텍스트 수용자가 텍스트 생산자의 의도성을 밝혀 해당 텍스트가 지닌 사회문화적 의미를 이해하고자 한다(Van Dijk 2001: 95). 쉽게 말해서 세상에 유통되는 그 어떤 텍스트이든 해당 텍스트를 둘러싼 맥락(context)에 의해 '구성된 의미'가 존재하며, 그러한 의미를 청자나 독자가 해석할 수 있어야 하는 것이다. 특히 담화분석 가운데 비판적 담화분석(critical discourse analysis)은 언중으로 하여금 텍스트가 지닌 참 의미(authentic meaning)를 파악하여 세상사를 주체적

으로 해석할 수 있는 역량을 기르는 데 주안점이 있다(Fairclough 2007: 9).

복합양식 담화분석은 이러한 담화분석, 특히 비판적 담화분석의 방향을 유지 하면서 대상 텍스트를 복합양식 텍스트로 상정한다.¹² 그것은 텍스트의 유형에 대한 사회문화적 변화에 기인한다. 곧 텍스트는 다양한 양식(mode)을 섭렵하여 지금, 여기의 사회에서는 구어나 문어를 포함한 다양한 기호 자원(semiotic resources)¹³이 포함된 형태로 소통된다. 이와 관련하여 Levine and Scollon (2004: 3)에서는 담화와 기술(discourse and technology)의 관계에 대해 심도 있게 살필 것을 당부하였는데, 그것은 현재의 인간 의사소통은 더 이상 단일양식(monomodal)이 아닌 복합양식(multimodal)으로 이루어지기 때문이라고 하였다.

이에 따라 복합양식 담화분석의 분석 요소는 비판적 담화분석의 분석 틀을 통해 파악할 수 있다. Fairclough(1992: 97)에서 제시된 비판적 담화분석은 담화의 중층적 의미에 대하여 ‘텍스트(text), 담화 관행(discourse practice), 사회문화적 관행(sociocultural practice)’이라는 세 차원으로 분석한다. 구체적으로 텍스트의 의미를 구성하는 언어적 요인들, 즉 문법, 어휘, 텍스트 구조에 대한 ‘텍스트’적 분석을 토대로, 해당 텍스트가 어떻게 의미를 구성하는지의 ‘담화 관행’을 살피며, 궁극적으로 이들 의미에 의해 형성되는 사회의 이념, 가치 등의 ‘사회문화적 관행’을 파악하려고 한다. 복합양식 담화분석의 분석 요소는 이들 비판적 담화분석의 삼차원 틀을 공유하면서, 기호 자원과 언어적 의미의 상관관계를 특히 중시한다.¹⁴ 복합양식성으로 구성된 의미, 더 나아가 그 의미가 의도하는 사회문

12 김효연(2021: 76)에서도 비판적 담화분석에서 복합양식 텍스트의 중요성을 간과해서는 안 된다는 사실을 강조하였다. 특히 비판적 담화분석의 텍스트 차원은 이제 기호 자원을 섭렵하는 형태가 되어 있음을 주목해야 한다고 한 바 있다.

13 기호 자원이란 복합양식 텍스트를 구성하는 다양한 기호 양식(mode)을 지칭하는 용어이다(O’Halloran 2011: 122). 여기에서는 기호 자원을 기호 양식, 기호성(modality) 등과 동개의 의미로 사용하며, 전통적인 언어 양식을 뛰어넘는 기술적 양식을 가리키는 의미로 사용한다.

14 Wodak and Meyer(2015: 186-187)에 따르면 복합양식 담화분석은 비판적 담화분석과 마찬가지로 고고학적(archaeological) 접근법의 일종이다. 고고학이 유물과 유적의 자취를 통해 옛 인류의 생활과 문화를 연구하는 것처럼, 복합양식 담화분석은 텍스트에 사용된 기호와 언어의 흔적(trace)을 찾아서 텍스트의 숨은 의미와 그 의미를 통해 구성되는 사회문화적 가치와 이념을 탐색하려 하기 때문이다. 김규훈(2020b: 54)에서는 텍스트의 의미는 생산자의 기호 선택에 의해 이루어진다고 하면서, 복합양

화적 의미는 언어의 단일양식으로만 해석되기 어렵기 때문이다.

이와 관련하여 O'Halloran(2011: 127)에서는 복합양식 담화분석의 분석 요소를 비판적 담화분석을 바탕으로 '기호 자원(semiotic resources), 상호기호성(intersemiosis), 재기호화(resemioticization)'로 제시하였다. 이들 세 가지 분석 요소는 위에서 설명한 비판적 담화분석의 삼차원 분석 요소에 대응하되, '기호의 작용'이 텍스트, 담화 관행, 사회문화적 관행의 각 차원에서 어떻게 이루어지는지를 제시한 것이다. 구체적으로 복합양식 담화분석의 분석 요소(O'Halloran 2011: 127)를 다음 <그림 2>와 같이 명시하고 이들 각 요소를 살펴보기로 한다.¹⁵

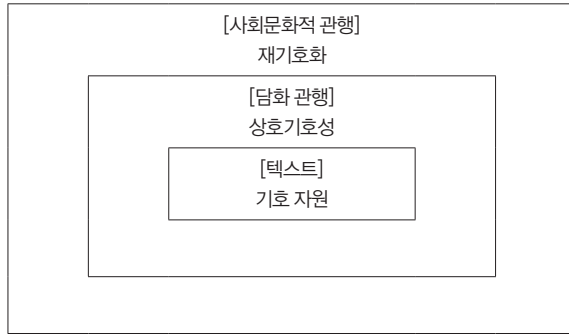


그림 2. 복합양식 담화분석의 분석 요소

첫째, '기호 자원'은 복합양식 텍스트에 쓰인 기호 자원의 특성과 언어 양식과의 관계를 분석하는 요소이다. 언어 양식의 경우 어휘와 문법의 특징을 파악하며, 기호 자원의 경우 해당 기호의 작용 양상을 파악한다. 가령 영상 이미지의 경우 영상 문법에 따라 다양한 쓰임새를 파악할 수 있다(한귀은 2006: 8-9). 이때 중요한 것은 O'Toole(1994: 86)에서 강조하였듯이, '기호와 언어의 관계에 의해

식성에 의해 더욱 더 그 의미는 교묘하게 감추어질 수 있음을 언급하였다.

15 <그림 2>는 O'Halloran(2011: 127-129)를 바탕으로 김규훈(2020b: 55)에 제시된 복합양식 담화분석의 분석 요소를 이 연구의 맥락에 따라 제시한 것이다. 이들 분석 요소는 Fairclough(1992)에서 제시된 담화의 삼차원 분석 틀인 '텍스트, 담화 관행, 사회문화적 관행'과 각기 대응되는데, '언어'뿐만 아니라 '기호'의 차원을 포섭하고자 한 것이다. 한편 국어교육에서 이들 개념을 명료화하기 위한 후속 연구는 필요하다.

구성되는 의미'를 정리하는 작업이다. 동일한 문구라도 어떤 이미지와 함께 쓰였는지, 그 배치가 어떠한지에 따라 상이한 의미가 구성될 수 있기 때문이다.

둘째, '상호기호성'은 복합양식 텍스트가 지닌 기호 자원이 구성한 의미를 파악하는 것을 말한다. 앞서 '첫째'에서 언급하였던 기호 자원과 언어 양식의 관계가 '어떤 의미를 구성하는지'를 이해하는 과정이다. O'Halloran(2011: 126)은 복합양식 텍스트는 그 자체로서 상호기호적 체계(intersemiotic system)를 지니고 있으며 해당 체계가 어떤 의미를 구성하는지를 파악하는 것이 가장 중요하다고 언급하였다. 이때 기호 자원에 의해 구성된 의미는 복합양식 텍스트의 소통 양상에 따라 끊임없이 복제 및 변형이 가능하므로 '유통되는 의미(distributed meaning)'에 대해서도 주의를 기울일 필요가 있다.

셋째, '재기호화'는 복합양식 텍스트에 의해 구성된 의미가 형성하는 사회문화적 가치, 이념, 힘의 관계 등을 만들어내는지 탐구하는 분석 요소이다. 비판적 언어인식이 언어를 통해 세계를 읽는 것을 목표로한다는 사실과 동일하게(Alim 2005: 29), 재기호화는 기호 자원을 바탕으로 상호기호성에 의해 구성된 의미가 어떠한 사회문화적 맥락을 반영하고 있는지 또는 재생산하고 있는지를 파악하는 과정에 해당한다. 이와 관련하여 김규훈(2020b: 57)에서는 복합양식 텍스트는 사회적 실천 행위의 일종으로서 이를 분석하는 이유는 기존에 형성된 관습이 언중에 어떤 가치를 배경화하거나 전경화하고 있는지를 드러내는 데 있다고 하였다.

〈언어와 매체〉에서 다문화 매체 자료의 비판적 수용에 관한 교육 내용을 마련하려는 이 연구에서 복합양식 텍스트에서 다문화 현상을 어떠한 방식으로 드러내고 있는지를 파악하는 과정은, 지금까지 살펴본 복합양식 담화분석의 분석 요소를 통해 구체화되리라 본다. 그리고 이는 모국어 학습자에게는 용이한 접근성을 토대로 지금 이 순간에도 많은 학습자들이 접촉하고 있는 매체 자료에서 다문화 현상에 대해 능동적으로 판단하는 방법으로 작용할 것이다.

4. 다문화 매체 자료의 비판적 수용 교육 내용

앞 장에서 살펴본 상호문화적 관점과 복합양식 담화분석의 방법은 국어과 교육과정의 내용에서 생동해야 한다. 이를 위해서는 앞서 2장에서 초점을 둔 〈언어와 매체〉의 성취기준을 3장에서 살펴본 관점과 방법에 따라 구체화해야 한다. 따라서 이 장은 [12언매03-06]을 다문화 교육에 타당하도록 보완된 교육과정 성취기준을 제시하고, 이를 바탕으로 실제 학습자의 활동을 구안하여 교육 내용의 정합성을 확인하기로 한다.

일단 이 연구에서 시도하는 교육과정 성취기준에 대한 구체화는 새로운 성취기준을 제시하는 것은 아니라는 점을 밝혀둔다. 그것은 교육과정이 일련의 생태계로서 하나의 성취기준은 다른 그것과 유기적 관계를 이루고 있기 때문이다(김창원 2011: 337).¹⁶ 이에 교육과정 성취기준을 구체화하는 것은 해당 성취기준에 적용 가능한 내용 요소를 제시하고, 그 내용 요소를 구체적으로 실행할 수 있는 방안을 제안하는 작업과 같다. 이와 관련하여 Drake(2010: 3)은 교육과정 내용은 학습자의 경험으로서 이야기(story)이며, 이들 이야기는 개인적, 문화적, 국가적 보편성을 지니고 있는 것이라고 한 바 있다. 학습자의 삶 속에서 유의미한 경험을 줄 수 있도록 교육과정 내용을 보완할 필요가 있는 것이다.

이를 고려할 때, 앞서 2장에서 언급하였듯이 [12언매03-06]에 ‘문화적 차별성’의 내용 요소를 확충하고자 하는 이 연구는, 이들 내용 요소가 3장에서 논의한 관점과 방법에 따라 어떻게 구체화되는지 밝히는 작업이 요청된다고 하겠다.¹⁷ 이를 명시하면 다음 〈표 2〉와 같다.

표 2. ‘다문화 매체 자료의 비판적 수용’ 성취기준 구체화

대상 텍스트	<ul style="list-style-type: none"> • 다문화 현상을 다룬 대중매체 자료 - 기본 유형: 인쇄매체, 영상매체, 전자매체
--------	---

16 학교 교육을 하나의 생태계로 볼 수 있는 것처럼, 학교 교육과정 역시 생태계라는 관점에서 살펴볼 수 있다. 학교라는 제도, 교육과정 총론 및 단위 학교의 운영 프로그램, 비교과 영역 및 다른 교과 등과의 관련 속에서 국어과가 어떤 위치를 점하는지 점검함으로써 국어과 교육과정의 가치를 이해할 수 있다. 이 생태계의 역사는 깊고 범위는 넓다(김창원 2011: 337).

내용 요소의 예	<ul style="list-style-type: none"> • 대상 텍스트의 복합양식성 분석을 통한 대상 텍스트에 내포된 상호문화성 탐구 - 분석 요소: 기호 자원 ⇄ 상호기호성 ⇄ 재기호화 - 분석 기준: 다양성, 평등, 배려, 정체성
성취 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 다문화 현상에 대한 비판적 이해 • 다문화 현상에 대한 바람직한 태도 형성

위 <표 2>는 ‘대상 텍스트, 내용 요소의 예, 성취 목표’에 따라서 다문화 관련 내용이 [12언매03-06]에서 작동할 수 있는 방안을 제안한 것이다. 우선 대상 텍스트는 해당 성취기준이 대중 매체 자료를 대상으로 하고 있는 만큼(교육부 2015b: 115), 다문화 현상을 다룬 대중 매체 자료로 설정한다. 이들 텍스트는 매체 교육과정에서 대상 텍스트를 분류하는 기본 유형에 따라 ‘인쇄매체, 영상매체, 전자매체’로 구분될 수 있다. 예를 들면 다문화 현상을 주제로 다룬 ‘중이 신문’, ‘TV 프로그램’, ‘인터넷 기사와 댓글’ 등이 각각의 유형에 해당하는 구체적인 텍스트가 될 수 있다. 이들 각 유형은 그 나름의 복합양식성을 지니고 있으며 그에 따라 각기 다른 방식으로 내포적 의미가 구성된다.

다음으로 내용 요소의 예는 ‘대상 텍스트의 복합양식성 분석’과 ‘이를 통한 상호문화성 탐구’라는 과정적 내용으로 제시된다. 학습자가 ‘다문화 관련 인터넷 기사’를 대상 텍스트로 이들 내용 요소를 교수-학습하는 과정을 가정하여 설명해보면, 학습자는 그 기사를 읽고 복합양식 담화분석에 따라 다문화 현상의 타당성을 탐구하기 시작한다.¹⁸ 탐구의 과정은 복합양식 담화분석의 분석 요소인 ‘기호 자원, 상호기호성, 재기호화’에 따라 이루어지며, 이때 ‘기사에서 반영하는 다문화 현상이 다양성, 평등, 배려, 정체성에 위배되는 않는지’를 판별한다. 만일 ‘다문화 가정을 보호해야 한다.’라는 문장이 기사에 쓰였다면, 과연 ‘보호’라는 어휘가 평등의 관점에서 타당한지 학습자가 탐구하여,¹⁹ 이를 상호문화적 관점에

17 앞서 살펴본 [12언매03-06]을 상기해 보면, ‘매체를 바탕으로 하여 형성되는 문화에 대해 비판적으로 이해하고 주제적으로 향유한다.’라는 성취기준이다. ‘매체를 바탕으로 형성되는 문화’와 관련된 주요 내용은 ‘상업성, 통속성, 지배층의 이데올로기’이다.

18 물론 <표 2>에 제시한 분석 요소에 대한 용어는 복합양식 담화분석의 그것을 그대로 사용하기보다는 해당 성취기준의 대상 학습자인 고등학교 2, 3학년 학생들의 수준을 고려하여 교수학적으로 변형해야 함은 당연하다.

따라 능동적으로 개선할 수 있는 교수-학습이 이루어질 수 있다.

이들 대상 텍스트와 내용 요소의 예를 성취한 학습자는 위 <표 2>에 제시된 성취 목표와 같이 '다문화 현상을 비판적으로 이해'하고, '다문화 현상에 대한 바람직한 태도를 형성'하는 지점으로 도달한다. 이 성취 목표는 본래의 성취기준이 '비판적 이해와 주제적 향유'를 중시하고 있기에, 이러한 사실을 다문화 관련 내용으로 초점화한 것이다. 그리고 다문화 현상에 대한 바람직한 태도는 결국 모국어 학습자가 다문화 학습자에 대하여 상호문화적으로 타당하게 바라볼 수 있는 인식의 태도를 강조한 것이다.

마지막으로 위 <표 2>로 구체화된 다문화 매체 자료의 비판적 수용 교육의 실행 가능성을 가늠하기 위해 해당 성취기준이 적용되는 학습 활동을 구안해 보기로 한다. 교육과정 성취기준은 교육 현장으로의 실행 가능성을 확보할 때 비로소 수행적 의미를 지니기 때문이다. 더욱이 현행 국어과 교육과정의 다문화 관련 교육 내용이 당위적이고 추상적이라는 점을 앞선 2장에서 확인한바, 이 연구에서 제안하는 성취기준이 실천적 실효성을 확보하게 되는 일은 중요하다고 하겠다.

여기에서는 대상 텍스트로 영상매체를 대상으로 하며, '다문화 고부열전(EBS)'이라는 TV 프로그램을 선정한다. '다문화 고부열전'은 결혼 이주민이 다문화 가정에서 겪게 되는 갈등의 양상을 흥미롭게 살펴볼 수 있는 복합양식 텍스트이다. 다양한 화제가 다루어지는 이 프로그램에서 결혼 이주민을 상호문화성에 위배되는 시선으로 그려내고 있지는 않은지를 비판적으로 살펴보는 일은 유의미하다고 판단된다.²⁰ 구체적으로 '신혼 5개월, 며느리는 말이 안 통해'라는 주제의 방영분(2019.05.23)의 몇몇 장면을 학습 활동의 텍스트로 제시하고,²¹ 위에서 살펴

19 여기서는 언어 양식에 해당하는 어휘만을 예로 들었지만 실제 복합양식성은 그러한 어휘와 관련하여 특정 이미지의 선택과 배치, 더 나아가 또 다른 양식의 기호 자원 등이 복합적으로 작용하기 때문에, 학습자의 분석 과정은 훨씬 더 역동적이다.

20 다문화 고부열전(EBS)은 EBS의 시사교양 프로그램으로 2013년 10월 18일부터 지금까지 꾸준히 방영되고 있다. 다양한 국적의 결혼 이민자를 대상으로 고부간의 갈등을 주제로 삼는다. 특히 한국 사회에서도 본연적으로 갈등의 현상 가운데 하나인 고부 관계에 주목하였다는 점은 결혼 이주민을 한국 사회에서 어떻게 바라보고 있는지에 대한 의미화 양상을 이면적으로 살필 수 있기에 상호문화적 관점에서 분석할 만하다.

21 지면의 한계로 인해 여기에서는 상호문화적 관점이 뚜렷이 적용되는 특정 장면을 텍스트로 제시하는

표 3. '다문화 매체 자료의 비판적 수용' 학습 활동의 예

대상 텍스트	
단계별 활동	<ol style="list-style-type: none"> 1. 위 프로그램을 시청한 다음 위 장면의 내용을 이해해 보자. 2. 위 장면에서 사용된 '어휘, 발화(문장)과 '이미지'의 특징을 말해 보자. <ul style="list-style-type: none"> ☞ 한국 언어(어휘), 며느리는 말이 안 통해(문장의 초점 주어), 시어머니와 며느리의 대립된 구도(이미지) 등 3. '2'의 '어휘, 발화(문장), 이미지' 관계를 통해 구성된 의미를 말해 보자. <ul style="list-style-type: none"> ☞ 결혼이주 여성이 한국 문화에 온전히 동화되어야 한다는 의미가 구성된다. 등 4. '1'과 '2'를 바탕으로 위 장면을 통해 알 수 있는 다문화 현상에 대한 사회적 인식을 말해 보자. <ul style="list-style-type: none"> ☞ '한국인 동화주의'의 관점에서 문화 다양성과 배려의 가치가 퇴색된다. 등 5. 이러한 다문화 현상에 대한 사회적 경향성을 비판적으로 이야기해 보자. <ul style="list-style-type: none"> ☞ 기사 '다문화 고부열전' 차별시각, EBS 시청자위도 지적(미디어 오늘, 2019년 11월 21일) / 칼럼 '다문화'라는 용어의 그늘(재외동포신문, 2019년 9월 24일) 등과 같이 '다문화'라는 개념으로 위장한 '자문화 중심주의'가 팽배해 있다. 등

본 내용 요소의 예를 적용한 단계별 활동을 <표 3>과 같이 제시해 보고자 한다.

위 <표 3>에서는 다문화 매체 자료의 비판적 수용에 관한 학습 활동을 제시해 보았다. 대상 텍스트는 결혼 이주여성 여성이 '한국어'를 몰라서 시어머니와 갈등이 있다는 내용이 문자언어(자막), 음성언어(대화) 및 이미지(화면)로 잘 드러나는 장면으로 선정하였다. 단계별 활동은 '1'의 텍스트 내용 이해를 시작으로, '2, 3, 4'와 같이 복합양식 담화분석의 분석 요소를 적용한 텍스트 분석 활동을 거친

데 그치지않고, 실제 교육과정(성취기준) 실행 즉 교수-학습 장면에서는 학습자가 TV 프로그램을 시청하면서 학습 활동을 과정적으로 수행할 것이다.

다. '2-4'의 활동은 매체 자료에 쓰인 어휘, 발화(문장), 이미지 등의 텍스트 차원 요소가 지닌 특징을 파악하고, 이들이 구성하는 의미를 이해한 다음, 해당 장면 에 숨은 사회적 의미를 파악하는 것으로 제시하였다. 이때 '4'의 예시 답안과 같이 상호문화성의 요소가 분석 기준으로 작용하도록 하였다. 일련의 텍스트 분석 활동은 궁극적으로 '5'와 같이 다문화 현상에 대한 비판적 인식의 태도로 이어지도록 설계하였다. 이는 '5'의 예시 답안과 같이 다문화 현상에 대한 차별적 시선과 같은 사회문화적 관행을 통해 학습자가 다문화 가정에 대한 시선을 재고하도록 이끄는 데 중점이 놓인다.

5. 연구의 요약과 전망

지금까지 국어과 교육과정에서 다문화 매체 자료의 비판적 수용을 중심으로 다문화 국어교육 내용을 구체화해 보았다. 이를 위해 먼저 현행 국어과 교육과정에서 다문화 교육 내용을 검토하여, 다문화 매체 자료의 비판적 수용에 관한 성취기준을 구성해야 함을 파악하였다. 그런 다음 해당 성취기준을 구체화하기 위하여 상호문화적 관점과 복합양식 담화분석을 도입하였다. 상호문화적 관점은 학습자가 매체 자료의 비판적 수용 과정에 필요한 분석 기준을, 복합양식 담화분석은 학습자가 매체 자료를 비판적으로 수용하는 분석 활동의 요소를 제공하였다. 구체적으로 '다양성, 평등, 배려, 정체성'의 분석 기준을, '기호 자원 ⇄ 상호기호성 ⇄ 재기호화'의 분석 요소를 추출하였다. 끝으로 이들 분석 기준과 요소를 다문화 매체 자료의 비판적 수용에 관한 성취기준으로 재개념화하여 구체적인 교육 내용 요소를 제시하였다. 그리고 결혼이민자를 다룬 TV 다큐멘터리를 선정하여 해당 성취기준에 따른 학습 활동을 예시하여 이 연구에서 구체화한 성취기준의 적용 가능성을 확인하였다.

일련의 논의는 교육과정 연구 층위에서 범교과 주제인 다문화 교육에 관한 구체적인 국어교육 내용을 제안하였다는 의의를 지닌다. 대중 매체 자료에 표상된 다문화 현상에 대한 비판적 인식을 가능하게 하는 교육 내용을 구체화하여 모국

어 학습자의 상호문화적 인식력을 함양할 수 있는 실질적 방안을 고민해 본 것이다. 그럼에도 이 연구는 매체 성취기준에 국한하여 논의를 전개한바, 구체화가 필요한 다른 영역의 교육 내용까지 섭렵하지 못했다는 한계가 있다. 그리고 이 연구에서 예로 든 학습 활동의 경우 교육 현장에 실제로 실행하지 못하였다는 점도 추후 보완해야 하리라 본다.

앞으로 모국어 학습자를 대상으로 다문화 현상에 대한 인식의 힘을 기르는 다문화 국어교육에 관한 논의는 확대될 것으로 보인다. 다문화 학습자를 대상으로 한 국어교육 논의가 교육 내용과 실행의 국면에서 참 의미를 지니려면 모국어 학습자에 대한 국어교육 논의 또한 보완재로 작용해야 한다. 그것은 다문화 담론에서 강조하는 상생과 공존의 가치에 비추어 볼 때 지극히 타당한 일이기 때문이다. 이번 논의를 출발점으로 국어과 교육과정에서 다문화 교육 내용이 보다 실효성 있게 구성되기를 기대한다.

교신: 김규훈(대구대학교 자유전공학부 부교수)(rbgns81@daegu.ac.kr)

Correspondence: Kyo Hoon Kim(Associate Professor, S-LAC, Daegu University)(rbgns81@daegu.ac.kr)

2021.04.16 접수, 2021.04.27 심사, 2021.05.20 게재확정

참고문헌

- 교회성, 2016, 상호문화적 문법교육의 내용 구성 연구 -생태학적 인식론을 바탕으로-, 동국대학교 대학원 박사학위논문.
- 교육부, 2015a, 초·중등학교 교육과정 총론(교육부 고시 제2015-74호 [별책1]).
- 교육부, 2015b, 국어과 교육과정(교육부 고시 제2015-74호 [별책5]).
- 김규훈, 2020a, 다문화 현상에 관한 국어 의식 교육의 가능성 -비판적 언어인식의 관점을 바탕으로-, 현대사회와 다문화, 10(2), 53-78.
- 김규훈, 2020b, 복합양식 텍스트의 비판적 수용에 관한 교육 내용 설계 방향 -복합양식 담화 분석(MDA)의 국어교육적 적용을 바탕으로, 국어교육학연구, 55(2), 41-71.
- 김은지·이경화, 2020, 2015 개정 초등 국어 교과서의 다문화 내용 분석, 학습자중심교과교육

- 연구, 20(24), 1211-1230.
- 김창원, 2011, 국어과 교육과정의 생태학 (1): 2011년 교육과정 개정에 관한 성찰, 국어교육, 136, 325-355.
- 김혜숙, 2012, 상호문화적 국어교육의 교수-학습 방향 모색 : 다문화 사회의 통합형 문법교육을 위하여, 새국어교육, 93, 5-46.
- 김효연, 2021, 비판적 언어인식을 위한 문법교육 내용 연구 -복합양식 텍스트를 중심으로-, 동국대학교 대학원 박사학위논문.
- 박인기, 2005, 국어교육학 연구의 방향: 재개념화 그리고 가로지르기, 국어교육학연구, 22, 97-124.
- 박인철, 2010, 상호문화성과 윤리 -후설 현상학을 중심으로-, 철학, 103, 129-157.
- 소경희, 2010, 학문과 학교교과의 차이: 교육과정개발에의 함의, 교육과정연구, 28(3), 107-125.
- 손영애, 2017, 학교 안 다문화 배경 학습자를 위한 <한국어 교육과정>의 위상 -다문화 사회와 국어 교육의 과제-, 새국어교육, 110, 7-37.
- 오성배, 2010, 다문화 교육 정책의 과제와 방향 탐색, 교육사상연구, 24(2), 149-170.
- 오영훈, 2009, 다문화교육으로서 상호문화교육: 독일의 상호문화교육을 중심으로, 교육문화연구, 15(2), 27-44.
- 원진숙, 2015, 초등학교 국어 교과서에서의 다문화 문식성 함양을 위한 다문화 제재 텍스트 구성 방안, 한국초등교육, 26(3), 197-218.
- 원진숙, 2021, 학교 국어교육 복지에 관한 탐색적 연구: 다문화 배경 학습자를 위한 문식성 교육을 중심으로, 한국초등교육, 32(1), 219-234.
- 이수진, 2020, 다문화 배경 학생을 위한 융합 관점의 기초 문식성 교육과정 운영 방향, 국어교육연구, 72, 187-214.
- 이윤정, 2013, 다문화 교육을 위한 '문학' 교과서 개선 방안 연구, 새국어교육, 97, 93-141.
- 이종원·윤여탁, 2020, 국어교육에서 내국민 대상 재외동포 인식 교육의 가능성 탐색 -국어과 교과서를 중심으로-, 국어교육연구, 45, 75-125.
- 장민정, 2016, 중·고등학교 국어 교과서의 다문화 담론 분석, 다문화교육연구, 9(2), 229-254.
- 장의선 외, 2016, 문화다양성 역량 증진을 위한 교수·학습 방안, KICE 연구리포트 2016, 43-51.
- 장한업, 2014, 이제는 상호문화교육이다: 다문화 사회의 교육적 대안, 교육과학사.
- 정영근, 2006, 상호문화교육의 일반교육학적 고찰, 교육철학연구, 37, 29-42.
- 한귀은, 2006, 국어교과서의 영상 제작 활동 도입 방안, 국어교육학연구, 27, 153-186.
- 한정현·김혜숙, 2013, 다문화 시대 화법교육의 방향성 모색, 새국어교육, 95, 181-220.

EBS, 2019, 다문화 고부열전.

Alim, H. S., 2005, Critical language awareness in the United States: revisiting issues and revising pedagogies in a reseggregated society. *Educational Researcher*, 34(7), 24-31.

Banks, J. A., 2008, *An introduction to multicultural education* (4th ed). Boston: Pearson.

Drake, S. M., 2010, Enhancing Canadian teacher education using a story framework. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), 1-15.

Elberfeld, R., 2008, Forschungsperspektive "Interkulturalität" Transformation der Wissensordnungen in Europa. *Zeitschrift für Kulturphilosophie*, 1, 7-36.

Fairclough, N., 1992, *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman.

Fairclough, N., 2007, *Discourse and social change*. Oxford: Blackwell.

O'Halloran, K. L., 2011, Multimodal discourse analysis, In Ken Hyland and Brian Paltridge(Eds.), *Bloomsbury companion to discourse analysis*. London: Bloomsbury.

O'Toole, M., 1994, *The language of displayed art*. London: Leicester University Press.

Pang, V. O., 2001, *Multicultural education: a caring-centered, Reflective Approach*. New York: McGrawHill.

Levine, P., and Scollon, R., 2004, *Discourse and technology: multimodal discourse analysis*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Van Dijk, T. A., 2001, Multidisciplinary CDA: a plea for diversity, In Ruth Wodak and Michael Meyer(eds.), *Methods of CDA*. London: Sage.

Wodak, R., and Meyer, M.(eds.), 2015, *Methods of critical discourse studies* (3rd Ed). London: Sage.

An Actualization Way of Multiculture Educational Contents in Korean Language Curriculum: Focused on “Critical Acceptance of Media Materials”

Kyoo Hoon Kim*

Abstract_The purpose of this study is to find out a way of constructing multiculture educational contents in Korean language curriculum. It focuses on <language and media> among the subordinate subjects of Korean language curriculum, and actualizes the multiculture-related contents of an achievement standard in the media area. To accomplish this purpose, this study reviews multiculture educational contents in the current Korean language curriculum. And the intercultural perspective and the multimodal discourse analysis are adopted to actualize this contents. The intercultural perspective provides analysis standards to accept media materials critically, and the multimodal discourse analysis provides elements of analysis activities about learner’s critical acceptance of media materials. Finally, this study reconceptualizes these standards and elements to that achievement standard for the critical acceptance of multicultural media materials, and exemplifies a learning activity.

Keywords_Multiculture Education, Korean Language Curriculum, Intercultural Perspectives, Multimodal Discourse Analysis, Critical Acceptance of Media Materials

* Daegu University/Center for Liberal Arts Education, Korean Language Education, Associate Professor, rbgn81@daegu.ac.kr