

청소년 대상 미디어 교육의 현황과 제도화 움직임에 대한 비판적 고찰*

정 현 선 **

이 글에서는 최근 우리 사회의 큰 관심 대상으로 떠오른 청소년 대상의 미디어 교육 현황에 대해 공식 교육 및 비공식 교육을 아울러 균형 있게 점검하면서, 특히 학교 교육으로 미디어 교육을 제도화하기 위한 과정에서 제기된 문제점들에 대해 비판적으로 고찰하고 있다. 미디어 교육이란 텔레비전, 영화, 비디오, 라디오, 사진, 광고, 신문, 잡지, 음악, 컴퓨터 게임, 인터넷 등 다양한 미디어에 대해 학생들이 비판적으로 이해하고 적극적으로 활용하며 능동적으로 제작할 수 있는 능력을 길러주는 교육을 의미한다. 이처럼 미디어 교육은 어린이와 청소년의 일상적 문화에 대한 관심에서 출발한다는 점에서 공식 교육 뿐 아니라 비공식 교육에서도 활발히 논의되고 실천되어 왔다. 역사적으로 볼 때 한국의 미디어 교육은 1980년대 중반에 미디어에 대한 비판적 감시를 목적으로 한 일종의 사회운동 차원에서 시작되었지만, 1990년대 후반에 이르러서는 특별활동의 형태 뿐 아니라 국어, 사회, 도덕, 미술 등 다양한 교과와 연관하여 학교 교육에 도입되거나 비공식 교육인 청소년 활동의 차원에서 활성화되는 방식을 통해 보다 대중적으로 확산되었다. 본고에서는 미디어 교육을 교사와 학생들이 미디어와 대중문화를 매개로 하여 보다 자유롭게 소통하며 함께 만들어 갈 수 있는 청소년 문화 교육의 대표적인 형태로 보고, 이러한 미디어 교육이 보다 대중적으로 확산되게 된 계기에 대해 비교적 최근에 한국 사회 일반, 학교 교육 및 청소년 정책의 차원에서 일어난 일련의 변화 및 이와 관련된 다양한 교육적 접근법에 대해 비판적으로 고찰하였다. 이를 바탕으로 본고는 최근 우리 사회에서 불거진 미디어 교육의 제도화 논의와 실천에 대해 비판적으로 고찰함으로써, 청소년의 욕구와 필요가 보다 중심에 놓인 미디어 교육의 실천 방안을 모색하고 있다.

주제어 : 미디어 교육, 학교 미디어 교육, 사회 미디어교육, 비판적 교육, 창의성 교육

* 본고는 2004년 3월 5-7일에 일본 동경대학교 정보학관에서 주최한 국제 미디어 리더십 시 심포지엄, “2004 MELL Symposium”에 초청되어 발표했던 원고인 ‘한국 미디어 교육의 현황’을 다듬은 것이다. 동아시아적 맥락에서 한국의 미디어 교육 현황을 비판적으로 검토할 수 있는 기회를 마련해 주신 동경대학교 정보학관의 미즈코시 신 교수님께 감사드린다.

** 서울대학교 강사

I. 서론: 미디어 교육의 개념과 접근법, 공교육화에 대한 사회적 관심

미디어 교육이란 텔레비전, 비디오, 영화, 대중음악, 인터넷, 컴퓨터 게임, 핸드폰 등 어린이와 청소년의 일상적 문화와 학습에 지대한 영향을 미치는 다양한 미디어에 대한 학생들의 비판적 수용과 창의적 생산, 그리고 능동적인 참여를 지향하는 교육을 말한다(Buckingham, 2003/2004: 18). 미디어 교육은 어린이와 청소년의 일상적 문화에 대한 관심에서 출발한다는 근원적인 특성 때문에, 공식적·제도적인 학교교육에서보다 비공식적·비제도적인 학습 공간, 즉 청소년센터 등의 문화적 공간이나 청소년들 자신의 문화적 영역에서 먼저 시작되는 경우가 많았다. 사실 어린이와 청소년의 일상적 경험 중 어느 것은 ‘문화’의 영역에 남겨 놓아야 하고 또 어떤 것은 ‘교육’의 영역 안으로 끌어들여올 것인가의 문제에 있어, 전통적인 학교교육은 매우 완고한 입장을 취해왔다. 이 때문에 ‘문화’의 영역에 속하는 것으로 보이는 미디어에 대한 체계적인 교육을 학교 안에 제도화하려는 노력은 늘 커다란 저항에 부딪쳐왔으며, 영국·캐나다·호주 등과 같이 미디어 교육의 제도화를 이루어낸 나라들 역시 그 과정이 결코 순탄하지만은 않았다(Buckingham, 2003).

이처럼 미디어 교육의 제도화가 쉽지 않은 과정임을 굳이 강조하는 것은 최근 몇 년 사이에 우리 사회 일각에서 큰 관심의 대상으로 떠오른 미디어 교육의 제도화 움직임, 즉 제도학교의 공식 교육과정 내 편입 문제에 대해 비판적으로 고찰하려는 본고의 문제의식과 관련된다. 물론 필자는 미디어 교육을 대학원에서 전공했고 공식·비공식 교육 현장을 아우르면서 미디어 교육을 실천해온 입장에서, 또한 다양한 방식으로 미디어 교육자를 길러내는 교사교육을 담당하고 있는 입장에서, 누구보다도 미디어 교육이 학교교육 내에 포함되어야 할 필요성과 중요성에 대해 절실히 공감하고 있다. 그러나 미디어 교육의 제도화를 위해서는 현단계 한국 사회에서 다양한 방식으로 실천되고 있는 미디어 교육의 역사 사회적 현황에 대한 보다 냉정한 분석이 필요하다고 본다. 그런 가운데, 어린이와 청소년

들이 보다 자율적이고 창의적으로 사고하면서, 보다 나은 사회를 만들어 가기 위한 참여자로서 문화의 생산에 개입할 수 있는 능력을 기르는 데 있어, 미디어 교육이 어떤 역할을 할 수 있을지에 대해, 그리고 이를 위해 ‘학교 미디어 교육’과 ‘사회 미디어 교육’은 어떤 역할을 할 수 있을지에 대해 생산적인 논의를 이끌어낼 수 있다고 보는 것이다.

지식의 구조적 학습을 중시하는 학교교육의 일반적 특성과 관련하여 볼 때, 대체로 학교 미디어 교육은 미디어 텍스트의 의미작용을 ‘언어’, ‘재현/표상’, ‘제작자’, ‘수용자’ 등과 같은 소통의 맥락 속에 위치 지워 개념적, 비판적으로 분석하는데 목표를 두며(Buckingham, 2003/2004: 96), 이는 주로 국어, 사회, 미술 등의 교과를 통해 범교과적으로 실행되고 있다. 실제로 미디어 교육이 학교 교육에 도입된 영국, 캐나다, 호주와 같은 영어권 국가들의 경우 미디어 교육은 주로 자국어교육의 일부로서 시행되고 있으며, 우리나라로 따지면 고등학교 2, 3학년 정도에 해당하는 중등교육 말기에 이르러 직업교육이나 예술교육 차원에서 심화, 선택 과정으로 제공되거나 인문학적 차원에서 보다 체계적인 ‘미디어 연구’ 과목이 개설되는 경우가 많다(한국언론재단, 2000). 한국의 경우, 이처럼 대중매체에 의해 생산된 다양한 문화적 텍스트에 대해 학생들 스스로 개념적으로 이해하고 분석할 수 있는 능력을 기르는 데 목적을 두는 비판적 미디어 교육은 최근 국어교육학계에서 ‘매체언어 교육’, ‘매체교육’, ‘미디어 리터러시 교육’, ‘멀티 리터러시 교육’ 등의 다양한 용어를 통해 활발히 논의되고 있기도 하다(김대행, 1998; 박인기 외, 2000; 최병우 외, 2000; 김동환 외, 2000; 정현선, 2002; 홍완선, 2003).

이와는 달리 어린이와 청소년들의 자유로운 상상력과 목소리를 표현하도록 하는데 초점을 두는 제작 중심의 영상 교육 역시 미디어 교육의 중요한 형태라 할 수 있는데(Sinker, 2000: 187), 이러한 미디어 교육은 대체로 주로 지역의 청소년문화센터 혹은 미디어 특성화 시설 등에서 이루어지고 있다(Dewdney & Lister, 1988). 청소년들이 직접 영상물을 만들어 보는 교육은 청소년들의 창의성을 길러주는 일종의 예술교육이라 볼 수 있는데, 학교 교육에서는 국어교육이나 미술교육 내에서 표현교육의 일부로 포함될 수 있다. 그러나 입시 위주의 한국 교육 현실에서는 주로 특별활동이나 특기적성교육의 형태로 이루어지는 경우가 많고(한국언론재단,

2003: 28), 예술고등학교의 전문적 창작 교육 차원에서 이루어지는 것이 대부분이다. 본고의 뒷부분에서 살펴볼 서울시의 청소년 미디어 특성화 시설인 하자센터나 스스로넷 등에서 이루어지는 영상 미디어 제작 교육, 그리고 올해 문화관광부의 문화예술교육 지원 사업의 일부로 실시되기 시작한 ‘영화 강사풀제’의 도입에 따라 고등학교 ‘영화’ 선택 과목 및 초, 중등학교의 재량활동을 통해 이루어지게 된 영화 교육 역시 이러한 맥락에서 이해할 수 있다.

지금까지 대략적으로 살펴본 바와 같이, 미디어 교육은 다양한 미디어에 의해 그 의미작용이 매개되는 미디어 텍스트의 비판적이고 창의적인 수용, 생산 및 소통에 필요한 지식과 능력을 가르치는 통합적 능력의 교육으로서, 학생들의 자유로운 목소리의 표현을 장려하는 대표적인 청소년 교육의 형태라 할 수 있다. 최근에는 학생들로 하여금 디지털 카메라를 통해 자기를 표현하는 영상물을 만들도록 하거나, 블로그(blog)를 통해 자신의 생각과 느낌을 표현하면서 공통의 관심사를 가진 사람들과 소통하도록 하는 식의 미디어 교육도 학교 현장 및 청소년센터에서 활발히 이루어지고 있는데(박수경, 2003), 이는 청소년들로 하여금 미디어를 적극 활용하여 열린 소통의 문화를 만들어 가는데 참여하도록 하는 교육이라 할 수 있다.

특히 미디어 제작이 이전에 비해 훨씬 쉬워진 오늘날의 디지털 미디어 환경은 누구나 쉽게 ‘작가’ 내지 ‘제작자’가 되는 것을 가능하게 한다는 점에서 이러한 보다 대중예술적인 접근방법의 가능성을 활짝 열어 놓았다(Burn & Parker, 2003). 디지털 미디어의 보급이 세계적 수준에 이르는 한국 사회의 맥락에서, 지난 1-2년 동안 빠른 속도로 보급되기 시작한 디지털 카메라와 카메라폰은 정지화상 촬영 뿐 아니라 짧게는 5분에서 길게는 한 시간에 이르는 동영상 기능까지 제공하고 있어 청소년들의 문화에 큰 영향을 미치고 있다. 이러한 디지털 미디어 기술은 세계 최고 수준에 이른 한국의 인터넷 망과의 연계를 통해 1인 미디어 시대를 열어 놓았는데, 이 덕분에 보다 창의적인 미디어 교육의 가능성이 보다 높아지게 되었다.

이와 관련하여 최근 몇 년간 이루어진 우리나라의 급격한 사회적 변화, 특히 세계 최고 수준을 자랑하는 디지털 미디어 환경의 사회적 인프라 형성, 1999년 이후 시작된 교단선진화사업에 의한 ICT 교육환경의 구축, 학습자 중심의 창의적, 대안적 학습에 대한 사회 전반의 기대 상승, 그리고

제 7차 교육과정을 통해 도입된 교과 재량활동 및 창의적 재량활동 등 교사의 재량권 확대 등은 국어, 사회, 미술 등 관련 교과 내에서 미디어교육을 실시할 수 있는 환경을 조성해 주었다(한국언론재단, 2003). 최근 서울대학교 국어교육연구소에서 수행한 인터넷 언어문화 연구의 중등학교 현장 연구 결과에 따르면, 많은 학생들과 교사들이 ‘생활 국어’ 과목 및 국어과 재량 활동 시간을 통해 미디어 교육을 실시하는 것에 대해 매우 긍정적으로 받아들이고 있는 것으로 나타났다(정현선, 2004a). 또한, 최근 문화관광부가 수립한 ‘문화비전’에서는 미디어 교육을 ‘미디어·문화컨텐츠 교육’이라는 이름 하에 시민들의 문화적 소양을 기르기 위한 것으로 규정하고 있는데, 관련 교과를 통한 범교과적 접근을 수요자 중심의 문화예술 교육과 관련하여 지원하겠다고 밝히고 있어, 학교 교육에서 미디어 교육이 더욱 확산될 수 있는 계기를 마련하고 있다(문화관광부, 2004: 70).

미디어 교육에 대한 우리 사회의 관심이 부쩍 높아지면서 그 실천 주체들과 학습의 공간 역시 양적으로나 질적으로 매우 다양해졌다. 학교 안팎의 다양한 교육 현장에서 이루어지고 있는 미디어 교육의 실천 사례들은 각종 워크숍이나 사례 발표 혹은 학술발표대회의 형식으로 다양하게 소개되어왔다(매비우스, 2003; 홍완선, 2003; 서울경기 국어교사모임 매체연구부, 2004). 물론, 미디어 교육의 사회적 필요성이나 목표에 대한 원론적인 주장을 넘어서 현장의 구체적인 이야기들이 들려오고 그 성과를 바탕으로 미디어 교육을 학교교육에 체계적으로 도입하는데 관심을 가진 이들이 많아진 것은 분명 반가운 일이다. 또한 오랫동안 미디어 교육 분야에 종사해 온 다양한 민간단체와 학술기관들의 제안을 일정 부분 반영하여, 제한된 범위 내에서나마 정부 차원에서 미디어 교육의 제도화를 추진하고 있는 것 또한 매우 바람직한 변화로 보인다.

그러나 이러한 정책 추진 과정에서 미디어 교육의 현장 사례들이 발표, 인용되는 방식이나 각종 정책이 제기되는 방식에는 우려할 만한 점들이 적지 않다. 또한 현장 사례의 경우 대부분 뚜렷한 목표를 제시하고 이에 따른 과정과 결과에 대한 평가를 공유하는 가운데 새로운 시도를 모색하기보다는, 각 단체나 기관의 이념과 실적을 필요에 따라 표면적으로 나열하는 정도에 그치는 경우가 많다(정현선, 2003). 그리고 이런 과정에서 미디어 교육의 주도권을 놓고 몇몇 단체들의 현실적 이해관계가 공공성을

담지하기 어려운 정책적 제안의 형태로 평행선을 달리고 있는데(원용진, 2004), 이는 상당히 우려할 만한 일이라 판단된다.

따라서 본고는 이와 같은 한국 미디어 교육의 현황에 대해 비판적 고찰을 시도하면서 다양한 접근법의 지형도를 그리는 과정을 통해 미디어 교육 제도화 논의를 비판적으로 고찰하고자 한다. 이러한 문제의식에는 길게 보면 30여년, 짧게 보면 10여년에 이르는 한국 미디어 교육의 역사 속에서 아직까지 우리 사회는 특히 청소년의 요구와 필요를 중심에 놓고 그 성과와 한계를 평가하고 검증하는 공적 지식화의 과정을 제대로 경험하지 못했다는 반성적 인식이 바탕을 이루고 있다. 사실 이러한 경험이 부족한 상태에서 특정 단체나 기관의 주장들이 국가적 수준의 정책 결정이나 공공 기금의 사용이 이루어지는 것은 상당한 문제가 될 수 있다고 본다. 따라서 본고는 앞으로 본격화될 미디어 교육 정책 추진 과정에 있어 교육계 전체 차원의 엄정한 논의가 절실히 필요하다는 문제의식을 갖고, 미디어 교육 현황에 대해 비판적으로 진단하고자 한다.

아래에서는 우선 현재의 미디어 교육 지형도가 오늘날과 같은 방식으로 형성되게 된 초기의 역사적 맥락에 대해 간략하게 개관할 것이다. 그리고는 미디어 교육에 대한 관심이 몇몇 개인이나 단체들의 개별적 헌신에 그쳤던 초기 상황을 넘어서 보다 공식 교육인 학교 교육과 비공식 교육인 청소년 교육 차원 모두에서 대중적 확산을 이루게 된 최근의 몇 가지 사회적 계기들을 구체적으로 살펴볼 것이다. 특히 비교적 최근인 1997년-1999년 사이에 이루어진 다양한 변화의 계기들에 대해 집중적으로 논의할 것인데, 이는 (1) 전 사회에 걸친 디지털 미디어 환경의 구축, (2) 제 7차 교육과정의 도입 및 교단선진화 사업을 통한 학교 내 인프라 구축, (3) 청소년 정책의 변화로 인한 청소년 미디어 시설들의 등장과 이로 인한 비공식 교육의 인프라 구축으로 설명될 수 있다. 이러한 인프라의 구축은 각각의 변화 요인들이 부모, 교사, 청소년 지도자 등 교육의 주체에게 어떻게 영향을 주었는가와 관련하여, 다양한 교육적 접근법 차원에서 분석될 것이다. 마지막으로 본고에서는 미디어 교육을 위한 현재의 정부 기금이 현재의 지형도에 어떻게 영향을 주고 있는가에 대해 비판적으로 검토하고자 한다. 이러한 논의를 바탕으로 결론에서는 영국, 호주, 캐나다, 미국 등 영어권 국가에서 발전한 미디어 교육의 모델을 참조하면서 자국의

상황에 적합한 미디어 교육의 모델과 방향을 찾고자 노력해 온 이웃 나라 타이완의 현황을 간략히 소개하면서 보다 생산적인 논의를 위한 방향을 제시하고자 한다.

II. 미디어 교육의 초기 역사: 시민 단체 중심의 미디어 ‘운동’에서 미디어 ‘교육’으로

한국의 미디어 교육은 1980년대 초 가톨릭교회에서 미사 시간의 강론이나 세미나를 통해 시작되었다고 하는데, 보다 체계적인 접근의 미디어 교육은 1980년대 중반부터 시작된 미디어 비평과 소비자 권리 운동에서 시작되었다고 볼 수 있다(안정임·전경란, 1999: 187). 이러한 초기 단계에서는 특히 여성과 시민의 권리에 대해 관심을 가진 시민단체 및 종교단체들에서 텔레비전 프로그램이나 뉴스 보도의 공공성과 공정성을 감시하기 위한 모니터 요원들을 교육하기 시작했다. 이러한 모니터링의 목적은 미디어에 나타난 편견이나 상업주의를 지적하고 ‘시청자 주권’이라는 이름 하에 어린이와 청소년들을 위한 더 좋은 프로그램을 방송사 측에 요구하는데 있었다(박은희·안정임, 1998). 이러한 초기 단계의 미디어 교육에 참여한 단체에는 서울 YMCA, YWCA, 여성민우회, 경제정의실천연합(경실련), 기독교윤리실천운동본부(기윤실), 민주언론시민연합(민언련), 매체비평우리스스로(매비우스) 등이 있다. 이와 같은 초기 역사는 한국의 미디어 교육이 미디어 문화에 대한 어린이와 청소년들의 욕구나 체계적인 이해에 대한 관심에서보다는 문화비평과 정치운동의 형태를 띤 사회 운동 차원에서 시작된 사정을 반영하고 있다.

그러나 이러한 사정은 1990년대 중반에 이르러 큰 변화를 겪게 되는데, 이는 시민단체 내부의 자기반성과도 관련된 것이었다. 좀더 실천적인 측면에서 보면 우선 모니터 활동가들을 양성하는 교육과정이 체계적이고 지속적이며 점진적인 방식으로 이루어지기보다는 헌신적인 몇몇 학자들의 일회성 강의에 의존하는 등 전문성이 약하다는 점, 또한 모니터에 매달리

는 시민 단체들이 대체로 비슷한 내용의 모니터 결과를 내놓았지만 ‘개선 없는 싸움’을 하고 있다는 진단에 따른 무력감도 작용했다. 이런 상황을 타개하기 위한 방법의 하나로 시민단체들이 택한 전략은 자라나는 어린이와 청소년들을 비판적인 미디어 시청자와 독자로 길러내는 데 주력하는 것이었다(안정임·전경란, 1999: 190). 이처럼 시민단체들이 1990년대 중반에 이르러 미디어 운동에서 미디어 교육으로 그 활동 방향을 전환하게 된 것이 미디어 교육의 시작이라 할 수 있다.

예를 들어, 서울 YMCA는 1985년에 텔레비전 모니터 활동을 시작했고 지금까지도 이 분야에 있어서는 가장 영향력 있는 단체 중 하나로 남아 있다. 서울 YMCA는 현재도 모니터 요원들을 교육하고 월 1회 모니터 결과를 발간하고 있는데, 이와는 별도로 1992년부터는 어린이와 청소년들을 대상으로 하는 미디어 교육 프로그램을 제공하기 시작했고 1996년부터는 학부모와 교사들을 대상으로 하는 교육으로까지 확대했다. 이러한 미디어 교육 프로그램의 내용은 주로 어린이와 부모를 위한 ‘TV 다이어리 쓰기’, 어린이와 청소년, 혹은 교사들을 대상으로 한 ‘비디오 제작 캠프’, 아마추어 비디오 제작자를 위한 ‘뉴스 제작 워크숍’ 등이었다. 이들은 1995년에 ‘청소년을 위한 추천 비디오 20’과 같은 건전한 비디오 보기 운동을 전개하여 어린이, 청소년들의 ‘올바른’ 비디오 시청을 유도하고자 했고, 1997년부터는 청소년들 스스로의 목소리가 담긴 영화 제작을 장려하기 위해 해마다 청소년 영화제를 개최하고 있다(안수경, 1998). 최근에 YMCA가 주력하고 있는 것은 인터넷과 애니메이션에 대한 교육인데, 이는 다분히 어린이와 학부모의 최근 관심사를 반영한 것으로 보인다(안수경, 2003).

이러한 변화는 모니터 활동에 주력했던 다른 단체들에서도 일어났는데, 이들 시민단체는 어린이 혹은 성인을 대상으로 한 자체 교육 프로그램을 운영하는 외에 어린이와 청소년들이 대부분의 시간을 보내는 학교의 문을 두드리기 시작했다. 예를 들어 여성민우회는 비록 일회적이고 대체로는 비판적 텔레비전 시청에 국한된 내용을 다루기는 하지만 자체적으로 훈련한 강사들을 초등학교에 파견하고 있다(강혜란, 2003). 마찬가지로 경실련 역시 자체적으로 훈련한 강사들을 중학교에 파견하고 있는데, 이들은 주로 주 1회 혹은 월 1회 단위로 특별활동 시간에 배치되어 비판적 텔레비전 시청이나 신문 읽기를 가르치고 있다(김현옥, 2003) 매비우스 역시 주

로 고등학교에 미디어 교육을 위한 강사를 파견하고 있는데 제작의 요소가 좀더 강조되어 있다는 점을 제외하고는 대체로 대동소이한 내용으로 하고 있다(강에스더, 2003).

이처럼 시민단체들은 자체적으로 훈련시킨 미디어 강사들을 학교에 파견하는 형식을 통해 처음으로 미디어 교육을 학교에 도입했다. 그러나 이들의 교육은 실제로 그 혜택을 받을 수 있는 학교와 학생 숫자가 절대적으로 부족하다는 점 이외에도, 정규 교과 시간이 아닌 특별활동 시간에 이루어져 종종 학교 행사에 밀려 취소될 수 있다는 점에서 연속성이 떨어진다는 점, 강사들이 교사로서 정식 훈련을 받지 않았기 때문에 대부분의 경우 학습자의 인지적, 정서적, 사회적 발달을 고려한 교육을 수행하기에는 전문성이 부족하다는 점 등에서 근본적인 한계를 안고 있다. 이런 여러 가지 문제점과 한계에 대한 자체적인 반성이 최근에는 시민단체 내부에서도 조심스럽게 일고 있는데, 그 이유는 이것이 시민단체로서의 정체성 유지와 관련된 근본적인 문제와 관련되어 있기 때문인 듯하다. 즉, 언론과 사회를 감시하기 위한 ‘전문적’ 역할을 수행해야 할 시민단체가 교육의 전반적인 과정에 대한 ‘비전문적’ 역할을 스스로 떠안음으로 인해 발생하는 여러 가지 문제들에 대한 지적이 내부와 외부 모두로부터 나오고 있는 상황인데, 이 점에 대해서는 뒤에서 보다 본격적으로 논의하고자 한다. 다음으로는 1990년대 말부터 일어나기 시작한 몇 가지 중요한 변화를 살펴볼 것인데, 이는 이전과는 비교할 수 없을 정도로 큰 관심이 미디어 교육에 쏟아지게 된 사회적, 기술적 인프라의 구축 등과 관련된 변화이다.

III. 미디어 교육의 대중화를 위한 사회적 인프라의 구축

지난 몇 년간 한국에서는 미디어 교육에 대한 사회적 관심이 대중적으로 크게 확산되었는데, 이러한 변화는 디지털 미디어 기술의 발달, 교육과 청소년 정책의 변화와 관련된 것으로 대체로 1997년-1999년 사이에 그 인프라가 구축된 것으로 보인다. 아래에서는 이를 세 가지 항목으로 나누어

각각의 내용을 현 단계 미디어 교육에 대한 몇 가지 관점의 형성과 결부시켜 살펴보고자 한다.

1. 디지털 미디어의 급속한 발전과 ‘보호주의적’ 관심의 증대

‘디지털 익사이팅(Digital Exciting)’은 세계적인 기업으로 발돋움한 삼성그룹의 핸드폰 광고 캠페인에 나오는 슬로건으로, 디지털 미디어의 급속한 발전을 이루어낸 한국의 문화를 상징적으로 설명해 주는 듯하다. 디지털 미디어 환경은 개인 뿐 아니라 가정과 직장에 이르기까지 광범위하게 구축되어 있는데, 사실 이는 1997년 외환위기로 시작된 한국 경제 침체기에 경제 위기를 극복하고자 했던 당시 정부가 IT 산업에 엄청난 투자를 감행한 결과라 할 수 있다. 이로 인해 한국은 특히 1999년 이후 급속히 디지털화 되어 갔다.

최근의 통계에 따르면 7대 주요 도시에 사는 가구의 87.8%가 초고속 인터넷 서비스를 갖춘 컴퓨터를 보유하고 있고, 디지털 카메라를 소유한 가구는 23.3%에 이른다(이은미, 2003). 초고속 인터넷 망이 도입되기 시작한 것은 1997년인데 1999년에 이르면 그 이용자가 엄청나게 증가한다. 구체적으로 말하자면 총 인구 4,800만 명 중 1998년에는 310만 3천명에 불과했던 인터넷 이용자 수가 1999년에 이르러서는 무려 250%가 증가한 1,086만 명이 되었는데, 가장 최근 통계에 의하면 2003년 7월 현재 인터넷 이용 인구는 2,861만 명으로, 전체 인구의 64.1%에 달하는 것으로 나타난다(한국인터넷정보센터, 2004).

이런 사정을 고려할 때 한국의 미디어 사용은 세대 간의 격차가 상당하다는 특징이 있다. 한 달에 한 번 인터넷에 접속하는 인구를 기준으로 한 통계에서 6-19세의 어린이와 청소년은 91.3%가 인터넷을 사용하는 데 비해 40대의 경우는 51.5%, 50대의 경우는 23.2%에 불과한 것으로 나타나고 있다(한국인터넷 정보센터, 2004). 이러한 통계에서는 어린이와 청소년들의 인터넷 사용이 훨씬 높게 나타나는 이유 중의 하나로 온라인 게임이나 채팅을 이용하는 비율이 높다는 점을 들고 있는데, 이로 인한 사회적 문

제들이 종종 발생하고 있는 것 또한 사실이다(시사저널, 2001. 12. 13.; 문화일보, 2003. 11.). 세대 간 정보 격차를 고려할 때 이와 같은 객관적 통계적 사실은 사이버 문화의 부정적 측면에 대한 언론 보도로 곧바로 이어지고, 자신들이 잘 모르는 영역에 아이들이 자유롭게 접근하고 있다는 사실 자체에 대한 기성세대의 두려움이 이와 상승작용을 일으키면서, 부모와 교사들 사이에는 아이들을 새로운 미디어의 영향으로부터 보호하려는 ‘보호주의’ 경향(정현선, 2004)이 짙게 나타나기 시작했다.

예를 들어, ‘기독교 윤리 실천 운동 본부(기윤실)’라는 종교 단체와 관련 있는 ‘깨끗한 미디어를 위한 교사 운동(깨미동)’은 기독교적 윤리의 실천을 미디어 운동과 연관지어 상업주의나 온라인 게임 중독 등의 폐해에 관해 보호주의적 시각의 사회적 운동을 벌이는 한편, 초·중등학교 교사들이 실제적인 경험에 입각해 만든 각종 교육 자료, 교과서, 교사용 가이드 등을 발행하고 회원제로 운영되는 자체 웹 사이트를 통해 공유하고 있다. 온라인 게임 중독의 주범으로까지 지목되었던 ‘리니지’에 영상물등급위원회로 하여금 ‘18세 이상 사용자’라는 등급 판정을 내리게 한 데에는 학부모 단체 및 전교조와 함께 연계하여 전사회적인 캠페인을 벌였던 깨미동의 역할이 매우 컸다.

이러한 캠페인의 연장선상에서 깨미동은 ‘유스 패트롤(Youth Patrol)’이라는 이름의 ‘클린 인터넷’ 운동을 벌이는 한편, 교사 아카데미 운영을 통해 교사 연수를 제공하고 『희한한 수업』(깨미동, 2003)이라는 제목의 미디어 교과서를 발행해 많은 호응을 얻기도 했다. 이처럼 보호주의적 시각을 바탕으로 한 깨미동의 미디어 교육 수업 자료 개발 및 교사 연수는 기독교적 시각의 사회 문화 운동과 결부되어 있는데, 이들은 국무총리 산하의 ‘청소년보호위원회’ 및 정보통신부 산하의 ‘정보통신윤리위원회’, 그리고 현 정부의 대통령 인수위원회 등에 대한 참여 및 각종 언론 홍보를 통해 청소년 미디어 정책 및 학부모와 교사들의 시각에 대해 광범위한 영향을 미치고 있다(국민일보, 2003. 6. 21.). 종교적 지향을 바탕으로 한 문화 운동 및 교육 운동 단체로서의 성격과 교육적 활동을 균형 있게 병행하고 있는 깨미동의 활동은 그 자체로 매우 흥미로운 것이다. 그러나, 사회 운동을 벌이는 데 있어 드러나는 미디어 문화에 대한 보호주의적 시각이 학생들에게 직접 표출될 경우 상당한 저항을 불러일으킬 수 있다는 점을 고

려할 때, 깨미동이 표방하는 ‘학생 중심’의 교육적 접근과 실제의 학습 장면에서는 이러한 시각이 어떻게 생산적으로 접목될 수 있을지에 대해 좀 더 면밀한 검토가 필요할 것으로 생각된다.

2. 제 7차 교육과정 및 교단선진화 사업과 학교 교사들의 관심 확대

디지털 미디어의 전사회적인 확산과 더불어 미디어 교육에 대한 대중적 확산의 계기로 작용한 또 다른 변화 역시 1997-1999년 사이에 일어났는데 이는 다름 아닌 제 7차 교육과정의 도입과 이른바 ‘교단선진화’ 사업이다. 제 7차 교육과정은 1997년에 처음 도입되어 2003년에 들어서 학교교육의 모든 단계에 적용되기에 이르렀는데, 그 핵심적 기조는 보다 학생 중심으로 다양한 선택 교과를 도입하며 교육과정 운영에 있어 개별 학교 및 교사들의 자율성을 증대하는 데 있다(교육인적자원부, 1999). 이에 따라 교사들은 이른바 ‘재량활동’이라 불리는 새로운 과목을 담당할 수 있게 되었는데, 이는 교과 관련 재량활동과 ‘창의적 재량활동’으로 구분된다. 재량활동은 정규 시간표상에 배치된 주 1회, 1시간으로 운영된다는 점에서 정규 시간 이외에 운영되는 ‘특별활동’과는 완전히 다른 정규 교과인데, 바로 이 시간이 미디어 교육을 위해 활용되는 경우가 많아졌다.*

한편 이처럼 교사가 자율적으로 교육과정을 기획해 운영할 수 있는 여지가 생긴 것과 더불어 일어난 또 다른 변화는 미디어 교육을 위한 학교의 기술적 환경 구축이다. 이는 이른바 ‘교단선진화 사업’이라는 이름 하에 시행된 것으로, ICT 활용 교육을 위해 1998년부터 각급 학교 교실에 20인치 이상의 대형 TV, 비디오, 초고속 인터넷 서비스가 지원되는 컴퓨터가 지급되고 교사에게도 1인당 한 대씩의 업무용 컴퓨터가 지급된 것을

* 전국 58개 초등학교, 31개 중학교, 27개 고등학교를 대상으로 한국언론재단에서 최근 실시한 설문 조사에 따르면 아직까지는 특별활동시간에 미디어 교육이 실시되는 경우가 전체의 80.2%인 93개교로 가장 많으나, 창의적 재량활동 시간에 실시한다는 학교도 전체의 12.1%에 달하는 14개교로 나타났다. 제 7차 교육과정이 도입된 지 얼마 지나지 않았다는 사실을 고려하면 창의적 재량활동의 비중은 점차로 더 커질 것으로 전망된다. 박수경(2003), 이지영(2003) 참조.

말한다. 이를 지원하기 위해 교사들에게는 ICT 활용방법을 위한 연수가 실시되었고, 이와 더불어 적어도 교실 수업의 10% 이상을 이러한 미디어를 활용해 시행하는 것이 의무화되었다. 중앙 정부에 의해 단기간에 집중적으로 실시된 이 교단선진화 사업의 시행 초기에는 많은 교사들이 교수행위의 기술적 차원에만 함몰되어 있었던 것이 사실이다. 그러나 점차로 많은 교사들은 사진, 동영상, 애니메이션, 인터넷 등 다양한 미디어를 활용한 수업이 그렇지 않은 수업에 비해 왜 학생들의 시선과 관심을 더 집중시키는가에 대해 의문을 품으면서 어린이, 청소년과 미디어 문화 간의 관계에 대한 근본적인 고민을 하기 시작했다. 이처럼 새로운 기술이 학교 현장에 도입된 것은 보다 미디어 친화적인 환경을 구축하는데 기여했을 뿐 아니라 미디어 문화 자체에 대한 교사들의 관심을 일깨우는 계기로 작용했다.

이런 관점에서 볼 때 서울경기 국어교사모임 산하 매체연구부의 활동이 교단선진화 사업이 실시되기 시작한 1998년에 시작되었다는 것은 우연이 아닌 듯하다. 이 단체의 경우 초기의 관심은 단순히 미디어를 효과적으로 활용하여 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문학 감상과 같은 국어교육의 학습내용들을 잘 가르치는 데 있었는데, 점차로 미디어 자체를 의미작용의 메커니즘으로 바라보면서 다매체 시대의 언어 교육의 외연과 내연에 대해 깊이 고민하는 방향으로 나아가게 되었다(홍완선, 2003: 117-118). 기호학, 비판 이론, 문화 이론, 청소년 문화, 비디오 제작 기술 등에 관해 자체적인 학습 모임 운영이나 외부 강연 및 세미나 참석 등을 통해 다양한 학습을 해 온 이 모임은 현재 중등학교용 미디어 읽기 교재(매체연구부, 2004)를 개발 중인데, 그 내용은 주로 미디어의 의미 작용에 대해 커뮤니케이션의 측면에서 접근하는 것으로, 앞서 살펴본 깨미동의 보호주의적 입장과는 사뭇 대조적이다.

한편 이러한 교사 모임 등 조직적 차원의 움직임 이외에도 점차로 많은 교사들이 디지털 카메라, 비디오, 블로그 등을 직접 만들어 보는 활동을 통해 학생들의 일상적인 미디어 문화에 대해 탐구하는 수업을 주로 재량활동 시간에 시도하고 있음을 볼 수 있다(박수경, 2003; 이지영, 2003). 한편 제 7차 교육과정에 의한 특정 교과(국어과)의 교육과정과 교과서를 면밀히 검토함으로써 미디어 교육을 교과교육 자체 내에 어떻게 수용할 수

있는가에 대한 연구도 찾아볼 수 있다(심상민, 2003). 이처럼, 조직적인 움직임을 통해서이든 혹은 개별적인 움직임을 통해서이든, 제 7차 교육과정 이 열어 놓은 자율적 교육의 공간과 교단선진화 사업에 의한 학교 미디어 환경의 구축은 어린이, 청소년과 미디어가 맺고 있는 관계에 대해 교사들이 학생들과 함께 보다 자유롭게 탐색할 수 있는 열린 미디어 교육의 인프라를 구축해 놓은 것으로 볼 수 있다. 따라서 앞으로 진행될 미디어 교육의 제도화 논의는 이와 같이 변화된 학교 환경에 대한 면밀한 분석을 통해 보다 구체적으로 이루어져야 보다 실효성 있는 교육과정 및 교사교육을 위한 실천적 방안을 마련할 수 있을 것으로 생각된다.

3. 청소년 정책 및 청소년센터의 변화와 비공식적 미디어 교육의 가능성

미디어 교육은 교육이 이루어지는 장에 따라 ‘학교 미디어 교육’과 ‘사회 미디어 교육’으로 나누어 볼 수 있는데*, 이번에 살펴보려는 미디어 교육은 후자 즉 ‘사회 미디어 교육’에 해당된다고 할 수 있다. 미디어 교육에 대한 대중적 관심이 생겨나게 된 세 번째 계기로는 99년에 이루어진 청소년법 개정 및 기존의 청소년센터의 리모델링 사업을 들 수 있다. 이러한 변화를 가져오게 된 데에는 같은 해에 일어난 이른바 ‘인천 호프집 사건’이 불러일으킨 사회적 반향이 큰 역할을 했다. 이른바 ‘입시 지옥’이 대부분의 학창 시절을 옥죄고 있는 한국의 사회적 상황에서 청소년들이 마땅히 갈 만한 놀이 공간이 현저히 부족하다는 점은 오래 전부터 심심치 않게 제기되어 왔었다. 그러나 인천의 한 호프집에서 술을 마시고 있던 청소년들이 무려 57명이나 화재 사건으로 인해 질식사하는 참변이 일어나

* 앞서 한국 미디어 교육의 역사를 살펴보는 가운데 시민단체의 시청자 운동이 그 성과에 대한 내부 점검을 거쳐 학교에 강사를 파견함으로써 비판적 텔레비전 시청을 중심으로 한 미디어 교육을 실시하게 되었다고 했는데, 이처럼 시민단체의 경우라도 자체적으로 운영하는 교육 프로그램이 아니라 학교로 강사를 파견하는 경우에는 ‘학교 미디어 교육’을 일부 담당하고 있는 것으로 볼 수 있다. ‘학교 미디어 교육’과 ‘사회 미디어 교육’이라는 개념 구분은 필자를 포함해 현재 한국언론학회 미디어교육위원회에서 활동 중인 8인이 방송위원회에 제출할 보고서의 내용을 논의하는 과정에서 나온 조직적 정의임을 밝혀둔다.

게 된 것, 더욱이 이렇게 큰 참변이 일어난 것은 경찰에 발각되어 벌금을 낼 것을 두려워한 호프집 주인이 문을 바깥에서 걸어 잠갔기 때문이었다는 사실이 알려지면서 한국 사회는 큰 슬픔과 경악에서 한동안 헤어 나오지 못했다.

이러한 참변이 사회에 던진 충격은 이후 청소년들이 안전하고 즐겁게, 또 의미 있게 ‘놀면서 배울 수 있는’ 공간을 만들기 위해 기존의 청소년센터들을 리모델링하도록 정책입안자들의 마음을 움직이는 계기로 작용하게 되었다(김희옥, 2002). 한편, 같은 해에 이루어진 청소년법의 개정에는 ‘보호’를 위주로 하던 청소년 정책이 ‘육성’을 강조하는 방향으로 전환되는 계기를 만들었는데, 이는 청소년들의 다양한 표현과 사회에 대한 참여를 이끌어내기 위해 미디어 제작을 적극적으로 강조하는 문화교육적 접근과 접맥되었다. 이러한 기획 하에 생겨난 곳 중의 하나가 서울 영등포에 위치한 하자센터이다. 이곳은 학교 밖 청소년센터의 장점을 충분히 살릴 수 있도록 일종의 ‘스튜디오’ 시스템을 도입했는데, 청소년들이 디지털 미디어를 통해 영상, 웹, 디자인, 대중음악 등을 배울 수 있는 일종의 대안적 문화 학습 공간으로 디자인 되었다(조한혜정·양선영·서동진 편, 2002: 전효관·김희옥·최수정 편, 2002). 청소년 인터넷 방송국을 표방하는 용산에 위치한 스스로넷 역시 하자센터와 같은 서울시의 대표적인 청소년 특성화 미디어 시설로서, 이 두 기관은 청소년들의 대중문화 향유 및 디지털 미디어를 통한 자기표현을 지원하는 방향으로 변화한 중앙 정부 및 지역 정부 차원의 새로운 청소년 정책 변화를 상징한다고 할 수 있다(고건, 2002).

이러한 학교 밖의 비공식적 미디어 학습 공간에서는 청소년들 스스로가 아이디어를 내고 기획하여 이를 비디오, 애니메이션, 웹 디자인, 컴퓨터 음악 등 다양한 디지털 미디어를 통해 표현하고 사회와 소통할 수 있는 방법을 배우는 것을 강조한다. 이론적이고 분석적인 미디어 ‘읽기’ 위주의 학습보다는 직접 몸을 움직여 카메라를 작동시키고 편집을 해 보는 식의 제작 중심 교육이 주류를 이룬다는 것인데, 사실 이러한 경험은 일반 학교에서는 하기 어려운 것이다. 여기서 청소년들은 미리 정해져 있는 교육 과정을 그대로 따라가는 것이 아니라 스스로 자신의 관점에서 생각하여 아이디어를 내고 동료들과 더불어 영상이나 웹 작업을 하고, 이를 일정한

방식으로 상영하거나 웹에 올리는 과정을 통해 미디어의 제작의 경험을 통해 많은 것을 이해하는 동시에 표현의 또 다른 ‘언어’를 갖게 된다. 한편, 청소년센터를 운영하는 주체에는 해당되지 않지만 미디어 제작을 통한 청소년들의 자기표현을 일종의 심리적 치유 과정과 연계하고 있는 미디어 교육 프로젝트팀 ‘헤모’ 또한, 미디어 교육에 대해 표현 언어적 접근을 한다는 점에서는 이러한 비공식적 학습에 포함된다고 볼 수 있다(김태황, 2003).

그런데 이러한 제작 중심의 접근을 강조하다보면 자칫 청소년들이 자신의 일상에서 경험하는 미디어 문화에 대한 반성적 거리 두기를 소홀히 하게 될 수 있다. 학생들의 자발적 참여에 전적으로 기대고 있는 청소년센터로서는 학교와의 차별화를 통한 자체 프로그램 자체의 유지를 위해서라도 학생들의 ‘재미’를 만족시키는 데 치중할 수밖에 없다는 점에서 이런 현상은 극복하기 어려운 것으로 여겨지기도 한다(Buckingham, 2003/2004: 317-322). 그런데 이런 식으로 청소년들이 원하는 방향으로만 미디어 교육을 이끌고 나가다보면 정작 미디어 문화에 대한 보다 깊이 있는 이해에 대해서는 소홀하게 되기 쉽다. 사실 이러한 문제는 청소년센터에서 아이들을 가르치는 지도자 내지 스태프들이 일반 학교의 교사보다는 ‘친구’ 같은 존재이면서도 한편으로는 ‘가르치는 이’로서 가져야 할 역할 혹은 정체성과 관련해서도 쉽게 풀릴 수 없는 이슈들을 제기하기도 한다(정현선, 2003). 이런 점에서 볼 때 비공식 교육 공간에서의 미디어 학습은 나름대로의 목표에 의해 좀더 자유로운 방식으로 다양한 미디어 교육을 실시할 수 있는 장은 될 수 있겠지만 비판적 미디어 이해와 창의적 미디어 생산이라는 두 가지 목표를 균형 있게 유지하는 보다 온전한 차원의 미디어 교육은 학교에서 이루어질 수밖에 없다는 판단이다.

IV. 미디어 교육에 대한 정부 지원 방식의 비판적 검토

앞에서는 주로 1997년-1999년 사이에 한국 사회의 미디어, 교육 및 청소년 정책 분야에서 일어난 일련의 변화들에 대해 살펴보면서, 이러한 변화들이 미디어 교육에 대한 보다 대중적인 관심을 불러일으킬 수 있는 사회적 인프라의 구축에 어떻게 관여해 왔는가를 논의해 보았다. 한편, 이러한 논의 과정에서 각각의 변화들이 미디어 문화를 바라보는 부모와 교사, 청소년센터 스태프 등 어린이와 청소년들의 교육을 이끌어가는 주체들의 시각과 교육 방법에 어떻게 영향을 미쳤으며, 이와 관련하여 미디어 교육에 대한 ‘보호주의적’ 시각, 커뮤니케이션 현상에 대한 관심, 자기표현을 위한 미디어에 대한 관점 등을 형성해 왔는가를 각각에 관련된 교육 주체나 기관의 사례 분석을 통해 살펴보았다. 이러한 일련의 변화에 따라 광범위하게 형성된 미디어 교육에 대한 사회적 관심을 고려하면서, 여기서는 과연 지금까지 정부 차원에서는 미디어 교육을 위한 공공 기금을 어떻게 배치하고 운영해 왔는가에 대해, 몇 가지 문제점을 중심으로 살펴보려고 한다. 미디어 교육을 위한 학교 차원의 예산이 확보되지 않은 상황에서 정부의 공공 기금이 운영되는 방식은 현재의 미디어 교육 지형 형성에 지대한 영향을 끼쳐왔기 때문이다.

현재 미디어 교육을 위해 쓰이는 정부의 기금으로는 우선 미디어교육 및 시청자단체의 활동 지원을 위해 방송위원회가 지원하는 방송발전기금을 들 수 있다. 2001년 이후 방송위원회에서 운영하고 있는 방송발전기금은 시민단체를 중심으로 ‘사회 미디어 교육’ 차원에서 이루어져 온 한국 미디어 교육에 있어 가장 중요한 재정적 자원이라 할 수 있다. 2003년도 방송위원회의 지원 사업 내역을 살펴보면(박명진, 2003: 169), 앞서 살펴본 경실련, 여성민우회, 매비우스, 민언련 등을 비롯한 총 13개 시민사회단체에 ‘미디어 시청교육 분야’라는 명목 하에 어린이, 청소년, 지도자 교육을 위한 비용이 지출되었음을 알 수 있다. 이와 관련하여 볼 때, 방송발전기금에서 시민 단체들의 미디어 교육을 지원해 온 것은, 비록 어느 정도의

한계는 있었을망정, 미디어 교육 프로그램을 학교에 들여오는데 있어 상당히 긍정적 역할을 한 것이 사실이다. 그러나 최근에 들어서는 방송발전 기금이 여러 시민단체나 기관들에 미디어 교육을 위해 배분되는 방식에 있어 일정한 문제 제기도 생겨나게 되었다.

사실 이 문제에 대해서는 보다 폭넓고 깊이 있는 논의와 고민이 처방에 앞서 이루어져야 하기 때문에, 이에 대한 어떤 결론을 내리는 것은 본고의 논지를 벗어나는 것일 뿐 아니라 본고를 통해 할 수 있는 일도 아니다. 그러나 앞서 살펴본 바와 같이 1990년대 후반 이래 일어난 학교 자체의 많은 변화로 인해 이제는 교사들 자체의 미디어 교육에 대한 관심이 이전에 비해 훨씬 깊어졌고 이러한 추세는 지속적인 확산일로에 있다. 이제는 교사들이 특별활동 뿐 아니라 교과 재량 활동 혹은 창의적 재량활동을 통해 미디어 교육을 실시할 수 있는 제도적 인프라가 구축된 상황인 것이다. 따라서 이와 같은 변화된 상황에서 시민 단체들의 ‘학교 미디어 교육’ 참여를 어떻게 보아야 할 것인가에 대한 논의가 필요한 시점이라고 생각된다.

어쩌면 지금까지 미디어 강사들을 학교에 파견해 온 많은 시민 단체들에서조차, 앞으로도 ‘학교 미디어 교육’에 지속적으로 투자를 해야 할 것인가, 아니면 이들 단체의 본래의 취지인 미디어 감시 기능 및 보다 광범위한 사회 교육 차원의 미디어 교육에 주력해야 할 것인가에 대해 이미 내부적인 고민을 시작했는지도 모른다. 앞서 살펴보았듯이, 이제는 학교 교육 내에서도 미디어 교육에 대한 관심이 교사들 사이에 상당히 깊어졌고, 또 다양한 매체를 활용해 미디어 교육을 실시할 수 있는 환경도 학교 내에 어느 정도 갖추어졌기 때문이다. 또, 반드시 학교 내에서만 아니더라도 1990년대 후반에 생겨나기 시작한 수많은 지역의 청소년수련관, 특성화시설 및 문화의 집에서 다양한 미디어 교육이 이루어지고 있는 것이 현실이다. 따라서 미디어 교육의 학교 교육 내 제도화에 대한 사회적 논의가 깊어지고 있는 현 단계에서, 지금까지 미디어 교육의 활성화에 기여해 온 시민 단체들의 새로운 발전 방안을 위한 논의가 이루어져야 한다면, 이는 우리 사회의 보다 나은 미디어 환경 구축을 위해 우리 사회 전체가 함께 생산적인 방향을 고민해야 할 문제가 아닌가 생각된다.

한편 미디어 교육에 관련된 정부 기금 운영 문제에 관련하여 또 다른

논의를 필요로 하는 문제가 있다. 현재 방송발전기금 이외에 미디어 교육을 위한 정부 기금은 방송, 영상, 언론 등 개별적인 장르 구분에 따른 미디어 산업 진흥 예산에서 지출되고 있다. 예를 들어 한국언론재단 미디어 교육팀의 예산은 문화산업국 내 신문출판과에서 지원하고 있고, 영화학회의 영화교육을 위한 예산은 영화진흥과에서, 그리고 방송영상산업진흥원의 예산은 방송광고과에서 지원하고 있다(원용진, 2004: 22). 그런데 이러한 방식의 기금 운영에는 적어도 두 가지 점에서 문제가 있다. 그 문제점 가운데 첫 번째는 기금의 성격 자체가 산업 진흥을 위한 것이어서 해당 미디어 장르의 종사자가 교육 주체가 되는 것을 지원하는 것(산업 진흥)이 곧 미디어 교육으로 인식되는 등의 혼란을 야기하고 있다는 점이고, 둘째는 다양한 미디어에 대한 통합적 교육이 아니라 장르에 따라 서로 다른 예산 출처에 의지해 신문 독자, 방송 시청자, 영화 관객을 위한 교육과 같은 방식으로 교육이 이루어짐으로 인해 교육의 수혜자인 학생들 입장에서 상당한 부담과 혼선이 빚어질 가능성이 있다는 점이다. 이러한 문제들은 순수하게 교육을 목적으로 한 기금이 아니라 산업 진흥을 위한 기금이 미디어 교육을 위해 쓰이는 가운데 일어나는 것으로 파악된다.

첫 번째로 제기된 교육 주체와 관련된 문제는 한국언론재단이 미디어 교육을 시행하게 된 초기의 상황과 관련된 미디어 강사 파견 사업을 예로 들어볼 때 자명해지는데 있다. 사실 한국언론재단이 미디어 교육을 시작하게 된 계기는 IMF를 맞아 많은 언론인들이 직장을 떠나게 되자 이를 지원하기 위해 설립된 ‘언론인 재교육센터’의 설립이었다. 이후 이 센터가 언론재단의 미디어 아카데미국으로 통합되게 되면서 미디어교육이 언론재단의 사업이 된 것인데, 이런 점에서 볼 수 있듯이 언론재단의 미디어 교육은 애초에 청소년 교육에 대한 순수한 관심에서 시작된 것은 아니었다. 언론재단에서 강조해왔던 NIE(신문활용교육)는 미디어에 대한 비판적 이해를 강조하는 미디어 교육의 본령이 아님에도 불구하고 마치 미디어 교육의 대표적인 형태인양 강조되어왔는데, 이는 언론인들의 경험에 의해 교육의 내용이 결정되었기 때문인 것으로 분석할 수 있다. 이런 점에서 볼 때, 여기서 짚고 넘어가야 할 한 가지 매우 중요한 문제점 중의 하나는 언론인으로서의 직업적 경험을 가진 강사가 실시하는 신문 제작 교육이 그 자체로 미디어 교육의 목표에 합당한 것인 것처럼 혼란을 일으켰다

는 점이다.

물론 언론인으로서의 경험을 가진 사람은 그렇지 않은 사람에 비해 직업교육적인 차원이나 진로지도 차원에서 매우 훌륭한 교육을 할 수 있을 것이다. 그러나 미디어 교육의 본래 취지는 미디어 산업에 종사하도록 하는 직업 교육의 차원이 아니라, 시민이라면 누구나 가져야 할 미디어에 대한 비판적 이해와 창의적 생산, 그리고 공공적 참여 능력과 같은 미디어적 소양을 기르는 데 있다는 점에서(Buckingham, 2000/2004: 358), 이에 대해 문제를 제기할 수 있다. 사실, 이런 시각에서 보면 언론인으로서 다년간 종사한 경험을 통해 직업적 전문성을 갖추게 된 것이 오히려 미디어 현상에 대해 객관적 거리를 두고 반성적으로 바라볼 수 있는 시각을 갖는데 방해가 될 수도 있을 것이기 때문이다. 따라서 언론인으로서의 경험을 가지고 있다는 사실 자체가 미디어 교육을 위한 교사의 자질을 보장해 주는 것으로 보아서는 안 되며, 자신의 미디어적 실천으로부터 거리 두기를 할 수 있는 충분한 훈련과 더불어, 어린이, 청소년을 위한 교육과정 운영 및 평가와 같은 교육학적 지식을 갖추어야만 미디어 교육을 할 수 있는 것으로 보아야 한다. 다행히 최근에 들어서는 언론재단 미디어교육팀 내부에서도 이러한 문제의식을 갖고 신문과 같은 미디어를 중심에 두는 교육보다는 청소년들의 욕구와 학습적 필요를 중심에 두는 교육에 대해 관심을 기울이게 된 듯하다.

이러한 문제제기 자체가 지금까지 자체 미디어 강사에 의한 NIE 교육 뿐 아니라 중등학교 현직 교사를 대상으로 한 미디어 교육 연수, 학년에 따라 차별화된 미디어 교재 발간 및 정책 연구 등 의미 있는 사업을 다양하게 시행해 온 언론재단의 활동을 폄하하려는 의도에서 나온 것은 아니다. 실제로 언론재단이 벌여온 사업들 중에는 학교 현장으로부터도 큰 호응을 받은 교사교육 실시 및 교재 발간 등 중요하고 의미 있는 일들이 많이 있다. 그러나 미디어 교육의 목표와 방법 및 주체와 같은 중요한 문제는 앞으로 미디어 교육을 학교 교육에 제도화하는 데 있어 매우 핵심적인 요소인 만큼, 미디어 교육에 대한 전문적 식견을 바탕으로 분명한 원칙을 갖고 추진되어야 한다는 점을 강조하고자 한 것이다.

한편, 두 번째 문제는 교육의 수혜자인 학생들의 입장에서 어떤 교육이 어느 정도로 필요한가를 중심으로 전체적인 교육과정의 배치가 심도 있게

논의되어야 한다고 본다. 최근에 영화학회가 문화관광부 영화진흥과의 지원을 받아 실시하고 있는 ‘영화 강사풀제’가 미디어 교육에 관심을 가진 많은 단체들 사이에서 상당한 논란거리가 되기도 했는데(영화학회 성명서, 2004; 전교조 성명서, 2004; 원용진 2004), 이러한 사건은 미디어 교육의 제도화에 있어 앞서 언급한 바와 같은 교육과정상의 배치 문제를 보다 폭넓고 심도 깊게 논의할 필요가 있음을 일깨워 주는 계기로 작용했다. 영화라는 매체를 굳이 따로 분리하여 교육을 하는 것이 옳은지, 아니면 미디어 교육이라는 큰 틀 안에서 청소년들에게 가르치는 것이 더 나은 것인지에 대해서는 아직까지도 논란이 끊이지 않고 있는데, 이에 대해서는 보다 객관적이고 엄정한 교육학적 논의가 필요하다고 판단된다. 이는 곧 개정될 제 8차 교육과정의 내용에 미디어 교육이 범교과 및 선택 교과 운영을 포함해 어떻게 이루어지는 것이 가장 적절한가에 대한 논의로 이어질 수 있을 것인데, 이와 더불어 청소년센터에서 이루어지고 있는 다양한 청소년 대상 영상교육과의 비교 평가도 필요할 것으로 생각된다. 청소년을 중심에 놓고 판단하면 공식 교육에서 이루어지는 미디어 교육과 비 공식 교육에서 이루어지는 미디어 교육의 장단점을 훨씬 더 잘 파악할 수 있기 때문이다.

이러한 논의를 위해 미디어 교육이 학교 교육 내에 제도화 되어 있는 여러 다른 나라들의 사례를 참조할 필요가 있을 듯하다. 잘 알려져 있다시피 미디어 교육이 처음 시작된 영국의 경우에는 우리로 따지면 중학교에 해당하는 시기에 자국어(영어) 교육과정의 일부로 포함하여 주로 미디어 ‘읽기’의 차원에서 미디어 교육을 시행하고 있으며, 중등학교 졸업 시험 및 대학 입학시험을 치르는 만 14세 이상의 시기에는 독립된 선택 과목인 ‘미디어 연구’ 과목을 학교 사정에 따라 선택할 수 있게 되어 있다(Buckingham, 2003). 캐나다의 경우 초등학교 1학년에서 중학교 2학년에 해당하는 8학년까지 ‘언어(Language)’ 과목 내에서 미디어 교육을 실시하고 있는데, ‘언어 및 시각 커뮤니케이션’이라는 영역이 신설되어 있고, 영국과 마찬가지로 11-12학년에 이르면 독립된 과목으로 미디어 과목을 선택할 수 있게 되어 있다(안정임, 2000). 호주의 경우에도 초등학교에서 중등학교에 이르는 시기에는 영어, 사회, 미술 등 관련 교과목 안에 미디어 교육의 요소를 포함하고 있는데, 졸업을 앞둔 고등학교 시기에는 미술 과

목의 선택과목으로 ‘텔레비전과 영화’ 과목을 설치하고 있는데 이는 다소 직업교육적인 측면이 강하다(최창섭, 2003). 그러나 이러한 공식 교육의 국면에는 포함되지 않지만 매우 다양한 형태의 청소년 미디어 센터에서도 영상, 웹 디자인, 대중음악 등의 다양한 미디어 교육이 이루어지고 있다 (Greenwood, 2001; Harvey & Parker, 2002).

한편, 최근 타이완 정부에서는 앞서 살펴본 영국, 캐나다, 호주 등과 같은 영어권 국가들의 미디어 교육 실천 양상을 면밀히 검토한 끝에, 2002년 10월에 백서를 발간하고 이듬해 5월에 정부 차원의 미디어교육 정책 위원회를 설치하여 유치원에서부터 대학교에 이르는 전 단계에 걸친 제도화를 추진하기 시작했다.* 이 위원회에서는 유치원에서 중학교까지는 기존 교과목 안에 미디어 요소를 배치하고, 고등학교에는 미디어 과목을 선택 과목으로 배치하며 대학교에도 미디어 소양을 기르기 위한 과목을 신설하는 등의 내용을 골자로 하는 미디어 교육 제도화 사업을 시작했다. 이러한 방식의 제도화 추진 과정은 한국의 미디어 교육 제도화에 있어서도 중요한 시사점을 주는데, 대체로 중학교 정도까지는 기존 교과에 미디어에 관련된 요소를 추가하되, 고등학교 정도에 이르면 미디어 과목을 독립된 선택 과목으로 배치하여 직업적인 전망과 연계하면서 보다 체계적인 학습이 이루어질 수 있도록 하는 것이 세계적인 추세임을 알 수 있다. 이와 같은 점을 종합적으로 고려할 때, 미디어 교육의 제도화 방안은 교육수혜자인 학생들의 발달 단계와 학습 단계를 좀더 면밀히 검토하여 학교 교육에서 담당해야 할 미디어 교육의 영역을 보다 명확히 하는 가운데 고려할 필요가 있을 것이다. 그럴 때에만 학교 교육에서 담당해야 할 몫과 비공식 교육의 차원으로 남겨 두어야 할 미디어 교육의 몫이 보다 분명해질 것으로 본다.

* 타이완의 미디어 교육 제도화 추진에 관한 내용은 올해 3월에 동경대학교 정보학관 주최로 열린 미디어 리터러시 심포지엄에 참석한 타이완 정치대학 교수이자 타이완 정부의 미디어교육정책위원회 위원장으로 활동하고 있는 소피아 우(Sophia Wu) 교수의 발제를 통해 알게 되었다.

V. 열린 교육으로서의 미디어 교육 제도화를 위한 전망

지금까지 이 글에서는 한국 미디어 교육의 현황을 초기 역사로부터 시작해 비판적으로 고찰하는 가운데 미디어 교육의 제도화에 있어 고려해야 할 몇 가지 핵심적인 사항들을 검토해 보았다. 한국의 미디어 교육은 애초에 소수의 학자와 시민 단체 및 종교 단체의 미디어 감시 활동 등 다분히 사회 운동 차원으로 시작되었다가, 1990년대 후반, 특히 1997년-1999년에 이르러 디지털 미디어의 확산 및 교육과 청소년 정책의 변화로 인해 보다 광범위한 대중적 관심의 대상이 되었다. 1997년 이후 도입된 제 7차 교육과정으로 인해 교육과정에 대한 교사의 자율성이 증대되고, 교단선진화 사업으로 인해 각종 디지털 미디어가 학교 현장에서 자유롭게 사용될 수 있게 되면서, 일반 교사들의 미디어 교육에 대한 관심이 점차로 높아지고 있는 추세이다. 이러한 맥락에서 볼 때, 학교에 미디어 교육이 도입되기 시작하던 초기 단계에서 상당히 중요한 역할을 수행했던 시민단체들은 본래의 역할인 미디어 감시 기능과 보다 광범위한 대중들을 위한 미디어 교육, 특히 학교 미디어 교육에 대한 개입이라는 두 가지의 목표를 놓고 다시 한번 그 사회적 역할에 대해 고민할 때가 되었다는 본다.

한편 문화관광부 문화산업국의 출판신문과, 영화진흥과, 방송광고과가 제각기 다른 미디어 장르에 대한 수용자를 지원하는 방식으로 미디어 교육의 지형도에 개입해 온 점에 대해서도 정책적인 검토가 필요하다고 본다. 특히 이러한 기금들이 본래 순수하게 교육적인 목적을 위해 조성된 기금이라기보다는, 각각의 미디어 장르에 대한 산업 진흥 기금의 성격을 띠고 있다는 점은 문제로 지적된다. 이런 이유 때문에 출판신문과는 한국 언론재단을, 영화진흥과에서는 영화학회를, 방송광고과에서는 방송산업진흥원에서 벌이는 사업을 지원할 수밖에 없는 구조적 한계가 생겨난 것이기 때문이다. 지금까지는 뚜렷한 원칙 없이 특정 미디어 산업에 종사하는 이들의 활동을 지원하기 위해 기금을 사용하는 것이 마치 미디어 교육 자체를 지원하는 것인 양 혼동하는 오류가 있었다고 본다. 이는 영화학회의

영화 강사풀제 추진 과정에서도 구체적인 양상은 다르지만 비슷한 방식으로 드러났다고 본다. 그렇다면 이제 논의해야 할 것은 지금까지 다양한 형태로 이루어져왔던 미디어 교육의 성과와 시행착오에 대해, 어떻게 평가하고 어느 시점에서 방향 재정립을 위한 논의를 누구와 함께 시작할 것인지에 대한 구체적인 방안을 제시하고 합의하는 일일 것이다.

한편, 미디어 교육의 제도화에 대한 논의의 와중에 잊지 말아야 할 것 중의 하나는 비공식 교육의 장에서 행해지는 미디어 교육의 의미라 생각된다. 미디어 기술의 급속한 발전과 더불어 그 중요성을 더해가고 있는 비공식 학습 및 평생 학습의 의미를 고려할 때, 특히 일종의 청소년을 위한 퍼블릭 액세스 센터라 할 수 있는 다양한 청소년 미디어 문화 공간이 청소년들의 자유로운 미디어적 표현에 있어 할 수 있는 역할을 적극적으로 인정하고 지원할 필요도 있다고 본다. 이런 측면에서 볼 때 어떤 의미에서든 ‘치유가 필요한’ 청소년을 위해 표현 언어를 찾아주기 위한 방안을 미디어 교육을 통해 모색하고 있는 헤모 그룹이나(김태황, 2003), 경제적, 사회적, 신체적 의미에서 소외를 경험하는 ‘주변부’ 청소년들의 ‘미디어 불평등’을 해소하기 위한 미디어 교육을 실시하고 있는 미디어액트(MediAct)(미디어액트, 2003)의 활동은 매우 큰 의미를 지닌다. 어쩌면 새로운 방향 모색을 요구 받고 있는 시민 단체들이 벤치마킹을 해야 할 대상은 자기 단체나 기관의 특성에 비추어 분명한 교육 수혜 대상을 찾아내고 적극적으로 관계를 맺는 이와 같은 비공식 교육의 장에서 벌어지는 미디어 교육이 아닐까 생각된다.

지금까지의 논의를 통해 미루어 짐작할 수 있듯이, 미디어 교육의 제도화 논의에는 미디어와 교육을 바라보는 복잡한 관점과 이해관계들이 얹혀 있다. 미디어 교육의 목표와 방향에 대해 쉽게 합의하기 어려운 이유 중의 하나는 이러한 이해관계들과도 관련되는데, 이러한 복잡한 관계로부터 초연할 수 있는 평가의 수단, 목표와 내용 및 방법, 그리고 결과를 놓고 검증하는 공적 지식화의 과정을 가져 본 경험이 매우 부족하기 때문이라고 본다. 따라서 앞으로 본격화될 미디어 교육의 제도화 논의는 서로 입장이 다른 주체들 간에 소통할 수 있는 공적 지식화의 계기를 어떻게 마련할 것인가를 함께 고려하면서 진행할 필요가 있다고 본다. 학생과 교사들이 미디어라는 공통의 관심사를 통해 언어, 사회, 문화에 관한 폭넓은

대화를 할 수 있는 미디어 교육이 학교 교육에서 보다 안정적으로 이루어질 수 있어야 한다는 열린 교육의 차원에서 미디어 교육이 논의되기를 희망한다. 이를 위해서는 교육학과 청소년학계의 보다 체계적인 관심과 개입이 필요할 것이다.

참 고 문 헌

- 강에스더 (2003). 매비우스 미디어 교육 사례, 2003년 미디어교육 현장 사례 및 평가 자료집 (제 7회 미디어 교육 전국대회 자료집). 한국미디어교육학회 · 언론재단 (2003. 12. 13.), pp.44-48
- 강혜란 (2003). 한국 여성민우회 미디어 교육 사례, 2003년 미디어교육 현장 사례 및 평가 자료집 (제 7회 미디어 교육 전국대회 자료집). 한국미디어교육학회 · 언론재단 (2003. 12. 13.), pp.16-25
- 고건 (2002). 행정도 예술이다, 서울: 매일경제신문사
- 교육인적자원부 (1999). 제 7차 교육과정, 서울: 대한교과서주식회사
- 김대행 1998. 매체언어와 국어교육, 다매체 시대의 국어교육, '98 한국국어교육연구회 발표 자료집
- 김태황 (2003). 영상교육 어떻게 할 것인가: 10대와 영상으로 만나기, 2003년 미디어교육 활동가들을 위한 미디어 교육 (제 3차 포럼 발제문), 매비우스 (2003. 8. 22.)
- 김현옥 (2003). 경실련 미디어 교육 사례, 2003년 미디어교육 현장 사례 및 평가 자료집 (제 7회 미디어 교육 전국대회 자료집). 한국미디어교육학회 · 언론재단 (2003. 12. 13.), pp.70-79
- 김희옥 (2002). '자기 주도적 학습'의 실험들: 하자센터에서 하자작업장학교로, "작은 학교, 큰 그림": 21세기 대안학교 만들기 (제 2회 대안교육 심포지엄 자료집), 서울시 대안교육센터 (2002. 5. 29.), pp.183-190
- 깨끗한 미디어를 위한 교사 운동 (2003). 회한한 수업, 서울: 좋은 교사
- 박명진 (2003). 2003년도 방송위원회 지원사업 내역, 2003년 미디어교육 현장 사례 및 평가 자료집 (제 7회 미디어 교육 전국대회 자료집).

한국미디어교육학회 · 언론재단 (2003. 12. 13.), pp.169-172

박수경 (2003). 구성주의 미디어 교육의 효과와 교육적 의의에 관한 연구: 능동성, 다양성, 비판력을 중심으로, 서강대학교 언론대학원 석사학위논문

박은희 · 안정임 (1998), 수용자 운동 단체의 활동 평가: 주변에서 중심으로, 수용자 운동의 새로운 지평을 향하여, 한국언론학회, 한국여성커뮤니케이션연구회, 제 24-4차 ‘쟁점과 토론’

박인기 외 (2000). 국어교육과 미디어텍스트, 서울: 삼지원

심광현 (2003). 21세기 디지털 영상시대의 영상문화교육의 기본방향, 영상문화교육 개념 정립과 의제설정 토론회, 영화진흥위원회 · 문화연대 (2003. 5. 16.)

안수경 (1998). 서울 YMCA 영상 제작 활동 사례 발표, 우리나라 미디어 교육의 현실과 과제, 한국언론학회, 한국미디어교육학회 학술발표회 발표 논문(1998. 12. 15)

안수경 (2003). 서울 YMCA 미디어 교육 사례, 2003년 미디어교육 현장 사례 및 평가 자료집 (제 7회 미디어 교육 전국대회 자료집). 한국미디어교육학회, 언론재단 (2003. 12. 13.), pp.26-33

안정임 (2000), 캐나다의 미디어 교육, 세계 미디어 교육 모델, 서울: 한국언론재단, pp.281-327

안정임 · 전경란 (1999). 미디어 교육의 이해, 서울: 한나래

원용진 (2004). 미디어 교육 이념과 정책방향, 변화하는 환경과 영상/미디어교육이 나아갈 방향 (영상/미디어교육의 대안적 제도화를 위한 연속 워크숍 제 1차 토론회 발제문), 문화연대 (2003. 4. 29.)

이은미 (2003). 2003년 TV 시청 행태 연구, 서울: 방송위원회

- 이지영 (2003). 독립 교과로서의 미디어 교육 효과 연구: 초등학교 5학년 재량활동을 중심으로, 서강대학교 언론대학원 석사학위논문
- 전효관 · 김희옥 · 최수정 (편) (2002). 놀자! 하자!: ‘프로젝트’로 말하는 하자센터 이야기, 서울: 또 하나의 문화
- 정현선 2002. 성찰적 문화교육으로서의 미디어 리터러시 교육, 국어교육학 연구 제 14집
- 정현선 (2003). 다시 되짚어 보자! 미디어 교육, 어떻게 접근하고 평가할 것인가?, 2003년 미디어교육 활동가들을 위한 미디어 교육 (제 1차 포럼 발제문), 매비우스 (2003. 6. 17.)
- 정현선 (2004). 문화교육으로서의 미디어 교육, 오영수 · 김영순 외, 지식의 사회 문화의 시대: 지식사회 · 문화시대의 세 가지 시선, 대구: 경북대학교 출판부, pp.361-395
- 조동원 · 박혜미 · 이원재 (2002). 영상문화교육 제도화를 위한 기초 연구, 영화진흥위원회 연구 보고서
- 조한혜정 · 양선영 · 서동진 (편) (2002). 왜, 지금, 청소년?: 하자센터가 만들어진 시기까지, 서울: 또 하나의 문화
- 최창섭 (2003). 호주의 미디어 교육, 세계 미디어 교육 모델, 서울: 한국언론재단, pp.197-230
- 한국언론재단 (2000). 세계의 미디어 교육 모델, 한국언론재단
- 한국언론재단 (2003). 한국의 미디어 교육: 미디어 교육 실태 및 전문가 의식 조사, 한국언론재단
- 홍완선 (2003). 국어교사들이 펼치는 매체교육: 현장의 인식과 논의, 그 현장 사례를 중심으로, 초 · 중 · 고 교육 현장 속에서 미디어 교육: 미디어 교육사례 발표와 활성화 방안을 중심으로 (제 2차 미디어 교

육 국내 심포지엄) (2003. 6. 27.). 한국언론학회 미디어교육위원회, pp.115-150

2003 한국 인터넷 통계집 (2003). 서울: 한국인터넷정보센터

2003년 미디어 교육 활동가들을 위한 매비우스 미디어 교육 포럼 (2003). 매비우스

2003년 미디어교육 현장 사례 및 평가 자료집 (제 7회 미디어 교육 전국대회 자료집)」 (2003). 한국미디어교육학회·언론재단 (2003. 12. 13.)

문화교육운동총서 (2003). 문화연대 문화교육위원회

미디어 불평등을 넘어서: 2003 찾아가는 미디어 교실 실천 사례집 (2003). 미디어액트·방송문화진흥회

스스로 내딛는 첫 걸음, 국어 교육과 미디어 교육의 만남 (2004). 서울경기 국어교사모임 매체연구부 2004년 겨울 워크숍 자료집

참여정부 문화비전 (정책시안) (2004. 2.). 문화관광부

문화일보 2003. 6. 21일자 기사: 깨끗한 미디어를 위한 교사 운동 ‘깨미동’

문화일보 2003. 11. 8일자 기사: 아동 경찰서출입 ‘온라인게임’이 주범

시사저널 2001. 12. 13일자 특집 기사: 중독자인가, 마니아인가?

‘영화교육 및 영화 전문 강사 인력풀 계획 철회’를 요구한 전교조의 독단적인 처사를 반성하라 (2004. 1. 28.). 영화학회·한국영화교육학회·한국영화기술학회·한국영화사학회 공동 성명서

문화관광부는 줄속으로 만들어진 ‘영화연구학교 계획’을 철회하고, 교육부는 문화예술영역의 교육과정 편성원칙을 마련하라! (2004. 1. 17). 전교조 성명서

- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*, Cambridge: Polity. 정현선 역 (2004). *전자매체 시대의 아이들: 미디어교육과 문화정책에 대한 전망*, 서울: 우리교육
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge: Polity, 기선정·김아미 역 (2004). *미디어 교육: 학습, 리터러시, 그리고 현대문화*, 서울: JNBook
- Buckingham, D. (2003). 세계 미디어교육 동향 연구를 통해 본 한국 미디어 교육에 대한 정책적 제언, 세계의 미디어 교육과 우리의 과제 (제 3회 국제 미디어 교육 심포지엄), 한국언론학회 (2003. 10.2.), pp.7-43
- Burn, A. & Parker, D. (2003). *Making your mark: digital inscription, animation and a new visual semiotic*.
<http://www.open.ac.uk/eci/burn/featext.html> (검색일: 2003. 9. 25)
- Duncan, B. 2003. 캐나다의 미디어교육: 커리큘럼 및 정책 개발에 있어서 미디어 리터러시 협회의 역할을 중심으로, 세계의 미디어 교육과 우리의 과제 (제 3회 미디어 교육 국제 심포지엄), 한국언론학회 (2003. 10. 2.)
- Greenwood, C. (2001). *WAC Performing Arts and Media College: a model for alternative sites of learning*, 사는 곳 어디나 배움터입니다 (제 1회 대안교육 심포지엄), 서울시 대안교육센터
- Harvey, A. & Parker, D. (2002). *Being seen, being heard*, London: British Film Institute
- Sinker, R. (2000). *Making multimedia: evaluating young people's creative multimedia production*. In J. Sefton-Green & R. Sinker (Ed.), *Evaluating creativity: Making and learning by young people*(pp.187-215). London & New York: Routledge

ABSTRACT

Rethinking Korean Media Education: Present and Prospect

Jeong, Hyeon-Seon *

This article aims to map out the current landscape of the Korean media education and therefore, tries to seek out the more productive ways in which media education can be institutionalized in school. Media education became much more popular and well-known to general public in South Korea over the past few years, beyond specific interests of a relatively small number of people who are personally committed to it. The infra-structural changes in technology, education and youth policy certainly contributed to bring about wider interests in media education particularly amongst teachers and youth workers. Based on the recent changes as such, I critically examine how the government's funds allocated to promote media industries have played important roles for the complex scene of media education. Considering this, I argue that it is the time to start dialogue between diverse interest groups in this area for future directions.

Key Words : media education, formal education, informal education, critical education, creative education

투고일 : 5월 7일, 심사일 : 6월 8일, 심사완료일 : 6월 22일

* Seoul National University