

연구보고 14-R11

디지털 시대의 청소년 미디어교육 제도화 방안 연구

책임연구원

배상률

IN

Y

P

II

디지털 시대의 청소년 미디어교육 제도화 방안 연구

- ▶ 책임연구원 : 배상률(한국청소년정책연구원 · 부연구위원)
- ▶ 연구보조원 : 이재은(한국청소년정책연구원 · 위촉연구원)

발 간 사 ■ ■ ■

청소년의 대부분이 스마트폰을 소지하고 있을 정도로 최근 들어 미디어환경은 급격히 바뀌어져 왔습니다. 온가족이 모여 거실에서 텔레비전을 보고, 이른 아침에 배달된 신문을 읽는 모습은 점점 사라져가고 있는 이때에, 우리 사회는 크게 두 가지의 모습으로 달라진 매체 환경을 바라보고 있습니다. 디지털 매체가 우리 사회가 지금까지 맞보지 못한 유토피아적 세상을 구현할 수 있게 할 것이란 기대와 매체의 부정적인 영향력으로 사회가 피폐해질 수 있다는 우려가 공존하고 있습니다.

자라나는 청소년들의 디지털 매체 소비에 대해서는 우려의 시선이 더 많은 듯 보입니다. 게임중독, 스마트폰 과다사용, 영상매체가 전하는 폭력적 또는 선정적 장면 등 기성세대가 우리 청소년들을 바라보는 시선이 긍정적이지만은 않습니다. 지금까지 우리사회는 청소년들의 매체 이용에 관한 규제정책이나 사후대책 마련에 몰두하는 동안, 청소년들에게 체계화된 미디어교육을 제공하기 위한 구체적인 노력이 부족했던 것 같습니다.

미디어교육의 필요성과 효과성을 논하는 단계를 벗어나, 체계적이고 제도화된 미디어교육을 실시하여 청소년들에게 주체적이고 선별적인 매체 소비자 또는 이용자로 성장할 수 있는 토대를 어떻게 마련해줄지를 진지하게 고민해야 할 때입니다. 성공적인 미디어교육은 청소년 개인에게는 미디어의 역기능적 폐해를 대비하고 긍정적 기능을 주체적으로 활용할 수 있는 역량을 심어주는 것이며, 거시적으로는 세계화·정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성을 의미하는 것입니다. 이를 위해서 정부와 시민사회 그리고 일선 학교의 협력체계가 필요하며, 다양한 의견을 모아 우리 한국 현실에 적절한 미디어교육 시스템을 개발하고 도입하여야 합니다.

아무쪼록, 본 연구가 우리나라의 미디어교육 제도화를 위한 밑거름이 되고 토대가 될 수 있기를 기대합니다.

2014년 12월

한국청소년정책연구원장 노 혁

국 문 초 록

본 연구의 주요목적은 청소년들에게 한국의 교육현실을 고려한 맞춤형 미디어교육 제도화 방안을 마련하는데 있다. ICT의 빠른 발전과 디지털 미디어의 편재는 우리의 일상생활에 끼치는 미디어의 영향력이 점점 강해져가고 있음을 뜻한다. 그렇기에 미디어의 순기능을 적극 활용하고 미디어의 역기능은 능동적으로 대비할 수 있도록 역량개발을 도모하는 미디어 교육의 제도화가 시급히 이루어질 필요가 있다. 본 연구는 우리 학계가 지금까지 발전시켜온 미디어교육의 중요성과 효과에 대한 거대담론을 넘어서 우리 사회 환경과 교육현실을 고려한 실질적인 미디어교육 실천방안을 실증적인 조사를 바탕으로 제시하였다.

본 연구는 전국 초·중·고 학생과 일반교사, 그리고 현장 전문가들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 또한 영국, 호주 등 미디어교육 선진국가의 사례를 분석하여 이들이 어떻게 미디어교육 체계를 발전시켜나가고 있는지 조사하였다. 우리사회의 성공적인 학교 내 미디어교육 제도화를 위해 무엇이 필요한지 전문가들을 대상으로 심층면접을 실시하였다.

본 연구결과에 따르면, 청소년들의 디지털 매체 활용능력은 사회적인 통념과는 다르게 전반적으로 낮은 수준을 보였다. 소위 비판적/분석적 미디어 이용자와는 다소 거리가 있는 모습이었다. 현재 일선학교에서 저마다 실시되는 ‘미디어교육’은 ‘네티켓’이나 ‘미디어 정보의 올바른 취사선택’에 다소 편중되어 있는 실태로, 미디어교육의 핵심역량인 ‘콘텐츠/메시지 분석 및 비평 능력 함양’이나 ‘자기표현과 소통능력 함양’은 상대적으로 소홀한 것으로 드러났다. 미디어교육의 제도화는 학생, 교사, 전문가 모두 긍정적이었으나, 독립교과목 신설이나 입시반영에 대해서는 일반교사와 학생들의 상당수가 반대의사를 보였다. 해외사례를 통해서도 드러났듯이 성공적인 미디어교육 제도화를 위해서는 미디어교육 코치제도를 도입하여 교사지원 및 정부와 지역간 교량역할을 하도록 체계화하여야 한다.

본 보고서는 픽미업(PICK-ME-UP)이라는 단계적·융합적 미디어교육 커리큘럼을 제시하였다. 일반교사와 교육부가 청소년 대상 미디어교육의 시행주체로 기존의 관련 기관 및 조직과 연계를 해나갈 필요가 있다. 초등학교 고학년은 독립교과목을 신설하고, 중학교 및 고등학교는 통합교육을 통해 미디어교육을 제공하며, 대학교는 미디어교육을 전담할 수 있는 교사양성에 힘쓸 필요가 있다.

주제어: 미디어교육, 디지털 원주민

연구 요약

1. 연구목적

- 오늘날 우리 청소년들은 디지털 미디어(digital media)와 함께 성장한 세대임. 매체(media)는 청소년들의 사회화(socialization)와 세계관 및 자아를 형성하는데 있어 커다란 영향을 미치고 있음. 한 개 이상의 매체를 동시에 소비하는 멀티태스킹(multitasking) 능력 면에서 젊은 세대는 이전 세대와 견줄 수 없을 만큼 월등함(Kirsh, 2010).
- 새로운 ICT(information and communication technology)의 보급률도 최근 들어 매우 빨라지고 있음.
- 청소년들의 ICT와 뉴미디어의 소비가 눈에 띄게 증가하고 있음. 최근 조사에 따르면 우리나라 청소년의 스마트폰 소지율은 2011년 36.2%에 불과하였으나 2년 사이 81.5%로 두 배 넘게 증가하였음(배상률, 김형주, 성은모, 2013). 청소년의 77%는 SNS 계정을 소유하고 있으며, SNS를 통해 친구나 팔로워(follower)로 연결된 사람이 200명 이상이라고 답한 청소년은 2011년 4%의 5배인 21.6%에 달했음(배상률, 김형주, 성은모, 2013).
- 영국, 캐나다 등 서구사회는 이미 오래전부터 미디어 교육을 체계적으로 시행해오고 있음. 우리나라는 최근 들어서야 ‘미디어교육지원법’이 국회에서 발의되는 등 정부차원에서 체계적으로 시행하는 미디어 교육이 사실상 부재한 실정임. 청소년들이 올바른 가치관과 자아관을 형성할 수 있도록 체계적인 미디어교육의 시행이 절실함.
- 이를 위해 내실 있는 미디어교육 프로그램 제공과 미디어교육을 책임질 인력을 양성할 필요성이 제기됨. 디지털 시대를 살고 있는 우리 청소년들을 위한 미디어교육을 효율적이고 체계적으로 제도화할 수 있는 방안에 대한 사회적 고민이 필요한 시점임.
- 지금까지 교육학계, 언론학계 등 학자들과 사회각계에서 미디어교육의 필요성을 제기한 사례는 많았음. 그러나 안타깝게도 미디어교육의 해외사례나 중요성 등 원론적인 부분을 다루었거나 미디어교육의 효과성 연구에 치우친 경우가 대부분임. 따라서 거대 담론을 되풀이하는 것에서 벗어나 청소년 대상 미디어교육을 우리나라 교육현실을 고려하여 체계적

이고 효과적으로 실행할 수 있는 정책방안을 마련하는 것이 시급함.

- 지금까지 우리나라 미디어교육은 학계 및 언론계와 시민단체 등에서 제각각 시행하는 수준에 머물고 있는 실정임을 고려하여 디지털 시대를 살고 있는 청소년들에게 미디어교육 관련 인적·물적 자원을 유기적·효율적으로 관리 및 지원하여 맞춤형 미디어교육을 제공할 수 있는 추진모델을 제시할 필요가 있음.

2. 연구방법

- 본 연구의 추진을 위해서 다음과 같은 방법들이 수행되었음.
- 문헌연구 : 여성가족부의 ‘2013년 청소년 매체이용 실태조사’를 위시한 각종 청소년들의 매체이용에 관한 실증적 데이터를 분석하여 매체의 영향력과 함께 소위 ‘디지털원주민 (digital native)’이라 불리는 청소년들의 매체이용에 관한 편견과 오해를 주제별로 논하였음:
 - ① 미디어는 가치중립적임
 - ② 청소년은 뉴미디어 활용능력이 매우 뛰어나
 - ③ 청소년들의 텔레비전 시청시간이 감소하였음
 - ④ 인터넷은 청소년의 건전한 공동체문화 형성에 절대적 기여를 하였음
- 문헌연구 : 이를 바탕으로 청소년을 위한 디지털 미디어 교육의 필요성을 문헌연구를 통해 밝히고, 현재까지 우리사회에서 시행되어 온 미디어교육의 실태와 현황을 면밀히 살펴보았음.
- 설문조사 : 전국 17개 시·도 3,800여명의 청소년들을 대상으로 설문조사를 실시하였음. 지역별·교급별 할당표집에 따라 초등학교 4, 5, 6학년 1,389명, 중학생 1,427명, 고등학교 1, 2학년 975명을 대상으로 우편조사로 진행하여 청소년들의 매체 이용 행태와 미디어교육 제도화에 대한 청소년들의 의견을 종합적으로 살폈음.
- 설문조사 : 전국 17개 시·도 교육청 소속 초·중·고교 교사 190명을 대상으로 미디어교육 실태와 미디어교육 제도화에 대한 설문조사를 실시하였음.
- 설문조사 : 미디어 교육 현장 전문가 152명을 대상으로 미디어교육의 제도화 방안에 대해 설문조사를 실시하였음. 응답자는 미디어 관련 공공기관에 근무하며 현재 미디어 교육을

담당하고 있는 전문가 16명, 학교 내 미디어 담당 교사 92명, 언론진흥재단, 언론인 등 언론계 종사자 29명 등으로 구성. 이들 중 19명은 연구자가 개별 접촉하여 조사를 진행했으며, 나머지 133명은 한국언론진흥재단에서 주최한 ‘2014 미디어교육 전국대회’ 참가자들로 자기기입방식으로 설문에 응하였음.

- 미디어교육 선진지 사례분석 : 미디어교육 선진지로 평가받는 영국과 호주의 사례를 심층 분석하였음. 또한 미디어교육의 후발주자인 미국의 사례를 분석하여 우리사회가 타산지석으로 삼을 부분에 대해서도 조사하였음. 선진적 교육제도와 합리적 사회제도를 갖춘 핀란드, 네덜란드, 오스트리아, 덴마크의 미디어교육 사례를 심층적으로 분석하였음.
- 미디어교육 현장 전문가 대상 심층면접조사 : 미디어교육 현장 전문가들에게 우리나라에서 미디어교육이 제대로 활성화되지 못한 이유와 함께 성공적인 미디어교육 제도화를 위해 필요한 조건에 대해 물었음.

3. 주요조사결과

1) 디지털 매체 이용/활용 능력 및 콘텐츠 비평/분석 능력

- 청소년은 자신이나 주변 친구들의 디지털 매체 이용 및 활용 능력에 대해 상대적으로 월등히 높게 평가하지 않았음. 청소년 자신, 친구, 담임교사, 부모님 네 그룹의 디지털 매체 활용 능력 점수를 100점 만점으로 환산했을 때, 친구(73.88), 담임교사(70.02), 본인(69.13), 부모(61.40) 순으로, 청소년들의 점수가 교사나 부모보다 월등히 높게 나타나지 않았음.
- 교사를 대상으로 한 설문에서는 청소년들의 디지털 매체 이용/활용 능력에 대한 평가를 학업을 목적으로 하는 경우와 여가/오락을 목적으로 하는 경우로 구분하여 물었음. 교사들이 바라본 청소년들의 디지털 매체 활용 능력 수준은 두 경우에 있어 극명하게 차이가 남. 학업을 목적으로 하는 경우는 낙제점 수준(54.42점)인 반면, 여가나 오락을 목적을 하는 경우는 우수한 평가(82.28점)를 받았음. 교사들은 청소년 5명 중 1명만이 학업을 목적으로 한 디지털 매체 활용 능력 수준이 높다고 평가하였음.

- 본 조사는 청소년들에게 컴퓨터와 인터넷상에서 친구나 친척 등 가까운 사람들과의 의사소통할 수 있는 능력, 개인정보를 보호할 수 있는 능력, 학업에 필요한 유용한 정보를 찾을 수 있는 능력에 대해 물었음. “그렇다”고 답한 응답자는 각각 61.4%, 47.0%, 63.7%로 상당수의 청소년들이 디지털 기기 활용 능력이 부족한 것으로 드러났음. 인터넷을 이용해 특정 정보에 대한 검색을 하여 제공받은 정보들이 저마다 다른 경우 보통 어떻게 하는지 묻는 질문에 직감적으로 선택하거나 친구에게 물어본다는 응답이 각각 10.2%, 7.6%로 나타났다.
- 매체가 전달하는 메시지나 콘텐츠 비평 및 분석 능력에 대한 청소년들이 평가한 자신들의 점수 역시 매우 낮은 수준(66.92점)이었음. 특히, 교사들은 학생들의 비평 및 분석 능력을 매우 낮게 평가하였음(44.79점). 초·중·고 교사 모두 비평 및 분석 수준이 높은 학생은 10% 이내라고 응답하였음.
- 청소년이란 세대 구분만으로 디지털 기기 활용 능력이 뛰어나다고 단언할 수 없음. 매체 소비가 많다고 그 매체가 제공하는 메시지나 콘텐츠에 대한 이해력도 뛰어날 것이라고 단정지을 수 없음. 이같은 점들은 디지털 시대에 걸맞은 체계적인 미디어 교육을 우리 청소년들에게 제공할 필요가 있음을 시사함.

2) 매체의 역기능

- 본 조사결과에 따르면, 응답자의 사분의 일이 자신의 휴대전화 사용이 지나치다고 답했음. 온라인게임의 경우, 남학생은 약 20%가량이 온라인 게임 과다이용자라고 자신을 평가하였음. 인터넷을 과도하게 이용한다는 비율도 전체 응답자의 13.7%를 차지하였음. 텔레비전 시청을 지나치게 많은 시간을 들여 텔레비전 시청을 하고 있다고 자신을 평가한 청소년의 비율은 14.3%이었음. 네 가지 항목에 대한 조사결과 중학생들의 미디어 소비가 가장 왕성한 것으로 나타났으며, 그 뒤를 근소한 차이로 초등학교생들이 잇고 있다는 점은 미디어 이용에 대한 교육이 초등학교부터 필요함을 시사하는 대목임.
- 본 조사는 청소년들이 가장 많은 시간을 소비하는 매체 중 인터넷과 텔레비전이 폭력적 콘텐츠/장면, 선정적 콘텐츠/장면, 나쁜 언어습관에 얼마나 영향을 미치는지 물었음. 청소년들의 42.8%가 인터넷을 통해 폭력적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있으며, 37.4%가 선정적인 콘텐츠에 쉽게 접한다고 각각 응답하였음. 인터넷이 유행어, 욕설, 속어, 은어 등 나쁜 언어습관을 들이게 한다고 답한 청소년의 비율은 46.5%로 나타났다.

- 텔레비전을 통해 폭력적인 장면을 쉽게 접한다고 답한 청소년의 비율은 41.5%, 선정적인 장면을 쉽게 접한다고 답한 청소년은 27.0%이었으며, 나쁜 언어습관의 원인이 된다고 답한 청소년은 26.6%로 조사되었음. 단순한 디지털 미디어에 대한 활용기술 제공보다는 이들 매체가 전달하는 콘텐츠에 대한 선별적·비판적 소비습관을 들여 줄 필요가 있음을 알 수 있는 대목임.

3) 교육현장에서 바라본 미디어교육 현황과 전망

- 조사에 응한 교사들의 사분의 삼은 자신이 현재 근무 중인 학교에서 미디어교육이 시행되고 있다고 응답했으며, 시행되고 있는 미디어교육은 의무적으로 전교생이나 특정 학년을 대상으로 하는 경우가 주를 이루는 것으로 나타났음. 현재 국어, 사회 등 개별 교과 시간에 교과 담당 교사가 시행하는 경우가 보편적이었으며, 특별활동시간 등에 미디어교육 전담교사나 외부 강사가 미디어교육을 진행하는 경우가 그 뒤를 이었음.
- 실시중인 미디어교육 유형으로는 ‘미디어이용에 대한 윤리의식이나 네티켓 교육,’ ‘미디어에서 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양 교육,’ ‘미디어 제작 및 활용 교육’이 다른 교육 유형보다 압도적으로 많았음. 정작 미디어교육의 핵심 목표라 할 수 있는 ‘미디어 메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비평 능력 함양 교육’과 ‘미디어를 통한 자기표현과 소통능력 함양 교육’이 잘 다뤄지지 않고 있음.
- 심리적 안녕감에 있어서는 청소년이 가장 높고, 그 다음이 교사, 부모 순으로 나타나, 주관적 안녕감의 결과와는 다소 차이가 있었음.
- 청소년이 행복한 마을 지표 중 I 수준 지표인 자아존중감, 자아탄력성, 삶의 목적 점수는 교사가 가장 높고, 청소년, 부모 순인 것으로 나타남. 즉, 교사 집단이 자아에 대해 긍정적으로 지각하고, 삶에 대한 유연한 태도를 가지고 있으며, 미래에 대한 꿈이나 직업 계획이 뚜렷한 경향을 보임.

4) 미디어교육에 대한 인식

- 학교 내 미디어교육의 필요성에 대해 일반교사와 현장전문가 그룹 모두 충분히 인식하고 있는 것으로 나타났음. 또한, 미디어교육 희망학생에게 학교는 미디어교육 기회를 제공해야

한다고 현장 전문가 집단 뿐만 아니라 일반교사들의 대부분이 동의하였음. 학교 내 미디어교육의 필요성과 교육 기회 제공의 의무는 두 그룹에서 대부분 공감하고 있었으나, 의무교육으로 제도화하는 경우와 독립교과목으로 신설될 필요성에 있어서 두 그룹 간 인식의 차를 보였음.

- 전문가 집단은 의무교육으로 제도화하는 것에 65.10%, 독립교과목으로 신설하는 것에 47.62%가 찬성한 반면, 일반교사 집단은 각각 42.60%, 20.50%에 머물렀음. 이는 미디어교육이 독립교과나 통합교과 방식으로 의무화되었을 때 교사들이 과중한 업무 부담을 호소하는 경우가 생길 수 있음을 시사하는 대목임. 또 다른 해석으로는 학교 현장을 가장 잘 아는 교사들 입장에서 미디어교육에 대한 교수법이나 교재가 제대로 제공되지 않는 것에 대한 우려감의 표출로 해석할 수 있음. 이 같은 해석은 우리나라 교육상황에서 학교 내 미디어교육 제도화는 비현실적이라고 답한 일반교사들이 64.80%로 현장전문가 그룹의 50.68%보다 월등히 높게 나타난 것에서 알 수 있음. 실제로 교사그룹을 대상으로 조사한 자기 자신의 미디어교육 커리큘럼에 대한 지식과 이해의 수준에 대한 평균점수가 100점 만점에 61.7점으로 낮은 수준을 보였음.
- 미디어교육에 대한 교사들의 관심이 높다고 답한 일반교사들이 36.30%에 지나지 않았음. 미디어교육에 대한 학생들의 관심이 높다고 응답한 교사들이 46.80%로 일반교사의 관심도보다 10%포인트 높게 나타난 점이 미디어교육에 대한 일선교사들의 인식을 짐작할 수 있는 대목임. 현장 전문가들이 느끼는 학생들의 미디어교육에 대한 관심도는 일반교사들이 인식하는 학생들의 관심도 수준을 훨씬 넘어서고 있었음. 현장 전문가들의 66.80%가 학생들의 미디어교육에 대한 관심도가 높다고 응답하여 일반교사 그룹과 큰 인식차를 보였음.
- 미디어교육에서 가장 중요시 해야 할 점에 대한 두 그룹 간 인식의 차는 크게 나타났음. 전문가 집단은 '메시지나 콘텐츠 분석 및 비판 능력 함양' '미디어를 통한 자기표현과 소통능력 함양'을 각각 1, 2위로 선택한 반면, 교사들은 '정보의 취사선택능력 함양' '미디어 이용에 대한 윤리의식이나 네티켓 함양'을 가장 중요시 여겨야 할 점으로 선택하였음.

5) 미디어교육 활성화 및 제도화에 대한 의견

- 학교 내 미디어교육이 우리사회에서 아직까지 활성화되지 못한 가장 주요한 요인으로 일반교사들과 현장 전문가들 대부분은 입시위주의 교육환경을 꼽았음. 그 다음으로 두 그룹 모두 인프라, 장비 및 관련 시설이 갖춰지지 않은 점을 활성화의 두 번째 요인으로

들었음. 일선교사 그룹은 세 번째 주요 요인으로 미디어교육 담당 전문 인력 부족을, 현장 전문가들은 교사들의 관심과 인식 부족을 들어 흥미로운 대조를 이뤘음. 입시 위주의 교육풍토를 하루아침에 바꿀 수 없는 상황에서 관련 인프라와 시설, 장비 등 하드웨어적인 부분을 갖추고, 교사인식 제고와 전문 인력 배출, 교재개발 등 소프트웨어적인 부분을 보강한다면 성공적인 미디어교육이 시행될 수 있을 것임.

- 학교 내 미디어교육 제도화의 시행 초기에 적용할 가장 바람직한 방법을 묻는 질문에 독립교과목 신설이나 특별활동시간에 교습하는 방식보다 기존 교과목에 단위/부분별로 도입하는 것을 두 그룹 모두 지지하였음. 기존 교과목에 부분적으로 도입할 경우 가장 적절한 교과목은 무엇인지 묻는 질문에는 사회, 국어 등의 과목이 두 그룹에서 가장 많이 선택되었으나, 모든 교과목에 도입할 수 있다고 응답한 비율도 비교적 높게 나타났음. 이는 인력과 교재를 개발하고 교과과정에서 운영의 묘를 살린다면 별도로 교과목을 신설하지 않고도 미디어교육이 추구하는 목적을 이룰 수 있음을 시사하는 것임.
- 미디어교육을 특정학년에만 시행한다면 어느 학년이 교육대상으로 가장 타당할지를 묻는 질문에 두 그룹 모두 초등 고학년, 중학교 1학년, 중학교 2학년을 순서대로 꼽았음. 특히 교사들의 45%가 초등학교 고학년을 미디어교육 대상 학년으로 가장 적합하다고 답한 점은 눈여겨 봐야할 대목임. 초등학교 교사그룹 뿐만 아니라 중학교 및 고등학교 교사 그룹에서도 미디어교육 효과가 가장 잘 발휘될 시기로 모두 초등학교 고학년을 꼽았음.
- 독립교과목으로 미디어교육을 시행하기에도 비교적 부담이 없고 교육효과도 가장 기대할 수 있기에 초등학교 고학년을 대상으로 하는 미디어교육을 적극적으로 추진할 필요가 있음.

6) 미디어교육 선진지의 사례로 본 시사점

- 미디어교육의 커리큘럼과 핵심목표는 그 나라의 교육환경과 정책 그리고 사회분위기에 많은 영향을 받고 있음. 미디어교육의 역사가 80년에 이르는 영국의 경우를 봐도 영국영화연구소(BFI)가 주도했을 때는 문화적인 요소가 강조된 반면, 후에 미디어 규제 기관인 Ofcom이 주도권을 넘겨받으면서 도구적(ICT) 리터러시가 강조되는 분위기로 흘러갔음을 알 수 있음. 오스트리아의 경우도 교육부가 폐지되면서 최근의 미디어교육 정책이 컴퓨터 리터러시와 이러닝(e-learning)에 치중하는 분위기로 변하였음. 영국은 문화, 미디어, 스포츠부(Department of Culture, Media and Sports) 산하 Ofcom이 미디어교육 정책을 주도했을

때 진정한 의미의 미디어교육에서 멀어졌다는 평가를 받고 있음.

- 미디어교육 선진국들 중 네덜란드나 오스트리아의 경우처럼 미디어 코치제를 두는 것도 우리가 미디어교육을 성공적으로 제도화하는데 있어 고려해봐야 할 점임. 교육제도의 성공적인 시행을 위해서는 상명하복식의 정책은 실효성이 없으며, 교육현장에 적용하기에도 어려움이 있음. 네덜란드는 미디어 코치를 위한 국가 연수 프로그램을 운영하고, 이들이 각 학교에서의 미디어 교육 과정에 참여하고 다른 교사들의 미디어 교육 활동을 지원할 수 있도록 제도를 마련해 시행하고 있음.
- 코치들은 학교간·지역간 정보공유를 꾸준히 하고, 정부정책에 대한 일선학교의 목소리를 전하여 제도의 효율성을 높이는데 기여하고 있음.

7) 미디어 현장 전문가들의 자문 내용

(1) 미디어교육이 학교 내 활성화되지 못하고 있는 주요 이유

- 입시위주의 교육풍토(학생들의 관심은 많으나 학원이나 시험 등으로 참여율이 저조)
- 정규/목적 교과가 아닌 수업 보조제로만 활용을 하는 점
- 정치권과 사회전반에 걸친 미디어교육의 사회적 책무의식 결여
- 미디어교육의 주체인 학생, 학부모, 교사의 인식정도가 낮음
- 적절한 교재 및 교육 자료의 부재 : 적절한 교재도 구하기 힘들뿐더러, 있어도 저작권 문제로 사용이 여의치 않거나 일선학교에 제대로 제공되지 못하고 있음
- 매체의 활용과 제작에 안주하는 점 : 주요 요인으로 다음 세 가지를 꼽을 수 있음
 - 평가 및 정부 지원확보를 위해 결과물(영상, 신문 제작 등)을 제출해야 하는 점
 - 학교장 및 학부모에게도 당장 보여줄 수 있는 결과물이 있어야 미디어교육에 대한 지원을 이끌어낼 수 있음
 - 영화업체, 언론사 등 미디어기업의 사업적 전략에 따른 후원
- 장기적 안목의 정책 수립 및 시행의 부재 : 안전교육, 학교폭력 교육 등 당장의 시류에 영합하는 교육정책
- 미디어교육의 중요성과 필요성에 대한 담론만 있을 뿐 실제 어떻게 제도화할 것인가에 대한 구체적 논의와 방안 제시가 결여되어 있는 점

- 미디어교육의 체계성 및 연계성의 결여(개별 단체나 기관의 독자적 운영) : 체계적인 정규지도자 양성과정 프로그램이 부재하고, 특정 기관이나 단체의 사업추진 수준에서 벗어나지 못하고 있는 점
- 학교교사와 미디어교육 담당 외부강사, 창체활동을 기획·담당하는 3자간 의사소통이 원활치 않아 계획한 미디어교육의 진행에 어려움이 있음.

(2) 미디어교육의 발전을 위해 필요한 사항

- 교사 연수 등을 통해 미디어교육에 관한 교사역량을 강화
- 미디어교육 전공자 배출을 통한 교사양성
- 현직 교원들을 대상으로 미디어 교육 교수법 프로그램을 제공
- 미디어교육 보조교사를 활용하는 방법
- 미디어센터와의 연계로 미디어교육 교·강사 양성과정을 강화하고 장기적으로는 교대와 사범대에서 미디어교육 관련 전문 인력 양성을 고려하여야 할 것
- 중앙정부나 지자체의 예산으로 미디어교육 교사 양성프로그램 강화
- 미디어환경이 변화 주기가 빨라 교재와 교·강사 연수가 지속적으로 이루어져야 함.
- 학교 현장에 알맞은 교과과정과 교재를 다양하게 개발할 필요가 있음.
- 목적교과나 정규교과 신설 필요
- 미디어교육 지원 기관들의 일원화된 창구나 프로세스가 필요
 - 방송통신위원회 산하 한국인터넷진흥원
 - 안전행정부 산하 한국정보화진흥원
 - 문화체육관광부 산하 한국문화예술교육진흥재단, 한국언론진흥재단
 - 교육부
- 기존 미디어교육 담당한 기관 및 단체(예: 미디어센터)들의 경험을 나누고, 협조체제를 이끌어 나갈 자리가 마련되어야 함
- 교재나 자료 제공 및 공유 시스템 확보
- 미디어교육 실행주체는 교육부가 되는 것이 바람직하며, 자유학기제와 연계하는 지원이 필요함
- 미디어교육 시범학교를 운영하여 장단점을 파악한 후 전국적으로 시행할 필요가 있음

- 제도화를 위한 시범사업을 통해 지역별 사례별 제도화 모델이 다양하게 모색될 필요가 있음(교육의 목적은 같지만 실행방안은 지자체별로 다르게 운영토록 여지를 둠).
- 청소년 발달 단계 및 생애주기를 고려한 커리큘럼 개발이 필요
- 학교에서 배우는 것으로 끝나는 것이 아니라 그룹별, 학교별, 지역별로 커뮤니티 형성하여 실생활에서 활용하고 역량을 발전시키는 기회를 갖도록 함
- 초등학교부터 각 세대별로 미디어교육을 접할 수 있도록 제도화 되어야 함
- 초기엔 기존의 교과과정 안에서 시작하여 추후 독립교과목으로 발전시킬 필요 있음
- 각 단위 교육청과 미디어전문기관(예: 시청자 미디어센터와 같은 공공기관)이 함께 미디어 교육에 관한 정책연구 및 실행단위(예: 학교미디어교육지원센터)를 구성하여 강사양성, 지원 등의 장기계획을 수립하고 각 학교에 지원해야 함.
- 미디어교육은 학교에서 수행되는 게 가장 좋음. 그러므로 실행주체는 학교-교육부-교사가 미디어교육의 키플레이어(key player)가 돼야 함.
- 지역에서 이미 자리잡고 있는 미디어센터와 학교 미디어교육의 모델을 공식화하는 것으로 학교 미디어교육을 제도화 하는 방안
- 미디어교육 제도화가 지역별 상황과 조건에 따라 다양한 모델과 방식으로 되어야 함.
- 지속적으로 교육이 꾸준히 이루어질 수 있는 시스템으로 정착해야 함. 학교 CA시간 이용한 미디어교육은 학사일정에 따라 변수가 많아 안정적 교육 진행이 어려움.
- 합리적인 평가 체계 마련이 되어야 함
- 현재 다양하게 이루어지는 미디어교육 관련 사업 지원 단체나 기관의 지원방식이나 지원 실적 평가가 형식적이지 않고 실질적이고 정확하게 점검되어야 함.
- 재원은 교육예산에서 편성하고, 언론진흥재단 재원, 방송발전기금 등의 재원을 활용하는 방안 강구
- 컨트롤 타워는 전문성 등을 고려하여 별도의 기구를 설립해 전담토록 하는 방식이 필요

(3) 바람직한 미디어교육의 핵심 교과내용

- 매체 중독 예방 교육이나 미디어 제작 교육에서 벗어나 소통과 참여를 강조하는 교육이 되어야 함
- 비판적 미디어 소비자/이용자로 이끄는 교육

- 자기표현과 소통능력 함양
- 스마트러닝이나 플립러닝의 경우 스마트 디바이스 활용에 치우치는 면이 있음. 미디어 리터러시 측면에서 접근하는 미디어교육이 바람직함
- 제작교육에서 벗어나 미디어비평이나 수용, 쓰기, 일기, 표현하기 등 다양한 미디어기기와 환경에서 활용하고 표현하는 법을 배우고 익히도록 지원
- 미디어 비판 및 분석 등 이론 중심의 일방적 교육방식에서 탈피해야 함. 이론수업과 제작수업이 적절히 어우러진 커리큘럼이 필요함

4. 정책제언

- 미디어교육 제도화를 위한 단계적·융합적 교육과정(PICK-ME-UP : Phased & Integrated Curriculum of Korean Media Education for the Ultimate Principle)을 제안함.
- 디지털 시대를 살고 있는 우리나라 청소년들을 위한 맞춤형 미디어교육에 대한 특성에 대해 단계적·융합적 미디어교육 커리큘럼의 구성이 필요함. 이를 통해 1) 미디어교육을 위한 인적·물적 자원의 효율성을 극대화할 수 있으며, 2) 교급별, 지역별, 학교별 수준에 맞는 맞춤형 교육으로 교육효과를 극대화할 수 있고, 궁극적으로는 3) 세계화·정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성이란 제7차 교육과정의 목적을 이룰 수 있음.
- 본보고서는 한국현실에 맞는 학교 내 미디어교육의 제도화를 위한 PICK-ME-UP(phased and integrated curriculum of Korean media education for the ultimate principle)이란 단계적·통합적 미디어교육과정안을 제시하였음.
- 매체환경은 이전과는 비교할 수 없을 정도로 급격히 변화·발전하고 있음. 미디어교육이 단순히 기존 미디어나 디지털 미디어를 활용하는 기술(media savvy)에 머무른다면 핵심적인 가치는 방관한 채 형식에만 치중하는 것에 지나지 않을 것임. 또한 미디어의 부정적인 영향력을 염려하여 보호주의적 입장을 취하거나 네티켓 등 윤리적 교육에 치우친다면, 이 또한 오늘날 ICT의 발전이 우리사회에 가져다준 무한한 가능성과 장점들을 외면하는 불완전한 미디어교육이 될 것임.
- 지금까지 청소년 대상 미디어교육은 교육부외에 안전행정부, 문화체육관광부, 방송통신위원회

등 여러 부처와 기관들이 관여해왔으나, 이를 일원화된 창구로 조정할 필요가 있음. 미디어교육을 담당하기에 가장 적절한 정부부처는 교육부임. 교육부는 기존 창의체험활동, 자유학기제를 담당하는 주관부서임. 미디어교육이 기존의 교육프로그램과 조화롭게 어울려 시너지(synergy)를 발휘하기 위해서는 단일부처의 통합운영이 필요함.

- 교육부와 교사(단체)는 긴밀한 공조체제를 갖추고 미디어교육의 핵심적 시행주체로 활약해야 함. 기존의 부처, 기관, 단체들이 개별적으로 미디어교육 관련 활동(예: 교사양성, 미디어교육 경진대회, 학술회의/세미나 등)을 해오며 쌓은 노하우들은 교육부를 중심으로 별도의 협의체를 구성한 후 정리·발전시킬 필요가 있음.
- 기존의 교육정책들이 지역의 상황이나 학교마다 처한 현실을 고려하지 않은 일괄적 정책의 시행으로 소기의 성과를 내지 못한 경우가 많았음. 앞으로 시행할 미디어교육 정책은 커다란 그림은 교육부에서 그리고, 구체적인 실행방안은 교육청과 일선학교에 상당한 재량권을 부여하고 추진해 나가도록 하는 것이 효과적일 것임. 교육부는 이들로부터 정책의 시행에 있어 어려움이나 보완책에 대한 피드백(feedback)을 구하고, 미디어교육 정책이 성공적으로 자리 잡을 수 있도록 지원을 아끼지 말아야 함.
- 협의체를 구성하여 이들의 의견을 수렴하는 과정을 거친 후 교육부 산하에 미디어 교육을 전담할 중앙센터를 설립하는 것이 바람직함. 이 센터의 역할은 급변하는 미디어환경에 발맞춰 교재개발과 강사인력을 배출하고, 상호적 접근방식(interactive approach)에 따라 학교 및 교육청의 미디어교육 시행에 따르는 각종 행정적 지원을 총괄하는 것임.
- 초등학교에서는 고학년 학생들을 대상으로 하는 미디어교육 관련 독립교과목을 신설하여, 관련 지식과 역량을 쌓을 수 있는 기회를 제공할 필요가 있음. 학업부담이 급증하는 중학생들과 고등학생들에게는 별도의 교과목보다는 국어, 사회 등 기존 교과 내용에 걸쳐 통합적 요소들을 분석하여 통합교과목을 통한 미디어교육의 부분적 시행이 적합할 것임. 또한 현재 시행중이거나 시행예정인 창의체험활동과 자유학기제 등 교육정책들과 연계하여 교육효과의 시너지를 창출할 수 있도록 할 필요가 있음.
- 교육대 및 사범대 등 고등교육기관을 통해 미디어교육을 전공했거나 일정량의 미디어 관련 수업을 들은 예비교사들을 배출할 필요가 있음. 이는 미디어교육 관련 연구 및 강사인력을 확보한다는 차원에서 우리나라의 성공적인 미디어교육 제도화에 필요한 중요한 요소가 됨.

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 배경과 목적	3
2. 연구내용 및 방법	5
II. 이론적 배경	9
1. 디지털 원주민(Digital Native)의 정의와 성격	11
2. 디지털 원주민과 그들이 이용하는 미디어에 관한 오해(myth)	14
3. 미디어 교육의 목적 및 필요성	24
4. 미디어 교육의 현황과 활용	28
III. 미디어 교육 제도화에 대한 조사 결과	33
1. 초·중·고 학생 대상	35
2. 초·중·고 일반교사 대상	78
3. 미디어교육 현장 전문가 대상	96
4. 초·중·고 일반교사와 미디어교육 전문가 비교 분석	108
5. 전문가 의견조사	124
IV. 미디어 교육 해외사례 조사결과	137
1. 영국	139
2. 미국	149
3. 호주	159
4. 오스트리아	164
5. 덴마크	176
6. 핀란드	187
7. 네덜란드	196

V. 결론 및 정책제언	213
1. 결론	215
2. 정책제언	226
참고문헌	239
부록	251
1. 초·중·고 학생 대상 설문지	253
2. 초·중·고 일반교사 대상 설문지	267
3. 현장전문가 대상 설문지	277
Abstract	281

표 목 차

〈표 II-1〉 원주민과 이민자의 이분법적 구분	12
〈표 II-2〉 청소년의 휴대전화 이용 행태(주로 사용하는 기능) - 1순위	13
〈표 II-3〉 청소년의 디지털 기기 과다사용에 대한 인식	19
〈표 II-4〉 Hobbs(2010)가 제안하는 리터러시 구성요소	27
〈표 II-5〉 한국 미디어 교육 연구논문의 시기별/학문분야별 동향	29
〈표 III-1〉 초·중·고 학생 대상 조사 설계	35
〈표 III-2〉 초·중·고 학생 응답자의 특성	36
〈표 III-3〉 본인의 디지털 매체 이용 및 활용 능력	36
〈표 III-4〉 담임선생님의 디지털 매체 이용 및 활용 능력	37
〈표 III-5〉 부모님(보호자)의 디지털 매체 이용 및 활용 능력	37
〈표 III-6〉 주변 친구들의 디지털 매체 이용 및 활용 능력	38
〈표 III-7〉 매체가 전달하는 메시지나 콘텐츠에 대한 본인의 비평 및 분석 능력	38
〈표 III-8〉 매체가 전달하는 메시지나 콘텐츠에 대한 담임선생님의 비평 및 분석 능력	39
〈표 III-9〉 매체가 전달하는 메시지나 콘텐츠에 대한 부모님의 비평 및 분석 능력	39
〈표 III-10〉 매체가 전달하는 메시지나 콘텐츠에 대한 주변 친구들의 비평 및 분석 능력	40
〈표 III-11〉 휴대전화를 과도하게 사용하는 정도	40
〈표 III-12〉 온라인 게임을 과도하게 이용하는 정도	41
〈표 III-13〉 인터넷을 과도하게 이용하는 정도	42
〈표 III-14〉 텔레비전을 지나치게 시청하는 정도	42
〈표 III-15〉 드라마나 영화가 집단에 대한 편견/고정관념을 생성하는지에 대한 의견 ..	43
〈표 III-16〉 드라마나 영화가 있는 그대로의 현실을 보여주는지에 대한 의견 ...	44
〈표 III-17〉 드라마나 영화가 소비문화를 부추기는지에 대한 의견	44

〈표 Ⅲ-18〉 드라마나 영화가 외모지상주의를 부추기는데 대한 의견	45
〈표 Ⅲ-19〉 미디어가 전달하는 내용이 사람에 따라 다르게 받아들여지는데 대한 의견	45
〈표 Ⅲ-20〉 같은 메시지도 미디어의 종류에 따라 다르게 전달될 수 있는지에 대한 의견	46
〈표 Ⅲ-21〉 언론사 경영진이 누구냐에 따라 기사의 내용이 달라질 수 있는지에 대한 의견	46
〈표 Ⅲ-22〉 인터넷 검색 시 정보 선택 기준	47
〈표 Ⅲ-23〉 텔레비전이 전하는 메시지/정보에 대한 신뢰 정도	48
〈표 Ⅲ-24〉 라디오가 전하는 메시지/정보에 대한 신뢰 정도	48
〈표 Ⅲ-25〉 종이신문이 전하는 메시지/정보에 대한 신뢰 정도	49
〈표 Ⅲ-26〉 인터넷이 전하는 메시지/정보에 대한 신뢰 정도	50
〈표 Ⅲ-27〉 콘텐츠 제작 경험 - 뉴스 기사	50
〈표 Ⅲ-28〉 콘텐츠 제작 경험 - 언론사 투고/자기의견 개진	51
〈표 Ⅲ-29〉 콘텐츠 제작 경험 - 문자 매체를 이용한 콘텐츠(책, 수필, 시, 소설 등)	51
〈표 Ⅲ-30〉 콘텐츠 제작 경험 - 비디오, 오디오	52
〈표 Ⅲ-31〉 인터넷 활용 기술 - 친척, 친구, 동료와 자유롭게 의사소통 가능	52
〈표 Ⅲ-32〉 인터넷 활용 기술 - 나의 개인정보 보호 가능	53
〈표 Ⅲ-33〉 인터넷 활용 기술 - 학업에 필요한 유용한 정보 찾기 가능	53
〈표 Ⅲ-34〉 지난 3개월 간 인터넷 이용 목적	54
〈표 Ⅲ-35〉 인터넷의 장단점 인식 - 생활/학습에 도움이 됨	55
〈표 Ⅲ-36〉 인터넷의 장단점 인식 - 폭력적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있음	55
〈표 Ⅲ-37〉 인터넷의 장단점 인식 - 선정적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있음	56
〈표 Ⅲ-38〉 인터넷의 장단점 인식 - 유행어, 욕설, 속어, 은어를 배우게 됨	57

〈표 III-39〉 TV의 장단점 인식 - 생활/학습에 도움이 됨	57
〈표 III-40〉 TV의 장단점 인식 - 폭력적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있음	58
〈표 III-41〉 TV의 장단점 인식 - 선정적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있음	58
〈표 III-42〉 TV의 장단점 인식 - 유행어, 욕설, 속어, 은어를 배우게 됨	59
〈표 III-43〉 매체 이용과 관련하여 부모님과 자주 대화하는지의 여부	60
〈표 III-44〉 미디어교육 경험 - 드라마나 영상에 대해 비판적인 시각을 갖는 교육 ·	60
〈표 III-45〉 미디어교육 경험 - 뉴스기사에 대해 비판적인 시각을 갖는 교육 ·	61
〈표 III-46〉 미디어교육 경험 - 광고에 대해 비판적인 시각을 갖는 교육	61
〈표 III-47〉 미디어교육 경험 - 사진촬영이나 사진 편집에 대한 제작 교육	62
〈표 III-48〉 미디어교육 경험 - 동영상 촬영이나 동영상 편집에 대한 제작 교육	62
〈표 III-49〉 미디어교육 경험 - 개인정보 보호 교육	63
〈표 III-50〉 미디어교육 경험 - 저작권 보호 교육	64
〈표 III-51〉 미디어교육 경험 - 온라인상에서의 예절 교육	64
〈표 III-52〉 미디어교육 경험 - 미디어산업에 대한 교육	65
〈표 III-53〉 미디어교육 경험 - 인터넷 정보 검색/비교/분석 교육	65
〈표 III-54〉 미디어교육에 대한 인식 - 학생들을 대상으로 하는 미디어교육이 필요함	66
〈표 III-55〉 미디어교육에 대한 인식 - 미디어교육을 의무교육으로 제도화하는 것이 필요함	66
〈표 III-56〉 미디어교육에 대한 인식 - 별도의 독립교과목이 신설될 필요가 있음 ·	67
〈표 III-57〉 미디어교육에 대한 인식 - 상급학교 입시에 반영되어야 함	67
〈표 III-58〉 미디어교육에 대한 인식 - 희망자에 한해 교육기회를 제공할 필요가 있음	68
〈표 III-59〉 미디어교육에 대한 인식 - 학교 내 미디어교육 제도화는 비현실적임	68

〈표 III-60〉 미디어교육에 대한 인식 - 미디어교육에 대한 학생들의 관심이 높음	69
〈표 III-61〉 미디어교육에 대한 인식 - 미디어교육에 대한 선생님들의 관심이 높음	69
〈표 III-62〉 미디어교육 제도화에서 중시해야 할 점(1순위)	70
〈표 III-63〉 미디어교육에서 중시해야 할 점(1,2순위 중복응답)	71
〈표 III-64〉 미디어교육 활성화를 위해 가장 중요한 주체(1순위)	71
〈표 III-65〉 미디어교육 활성화를 위해 가장 중요한 주체(1,2순위 중복응답)	72
〈표 III-66〉 미디어교육 활성화의 장애요인(1순위)	73
〈표 III-67〉 미디어교육 활성화의 장애요인(1,2순위 중복응답)	74
〈표 III-68〉 미디어교육 제도 정착을 위해 초기에 시행할 방법	75
〈표 III-69〉 미디어교육을 도입하기에 좋은 교과목(중복응답 허용)	76
〈표 III-70〉 매체 이용과 관련하여 학교 선생님들과 자주 대화하는지의 여부	77
〈표 III-71〉 초·중·고 일반교사 대상 조사 설계	78
〈표 III-72〉 초·중·고 일반교사 응답자의 일반적 특징	79
〈표 III-73〉 미디어교육 실시 여부	80
〈표 III-74〉 미디어교육이 진행되는 시간(중복응답)	80
〈표 III-75〉 미디어교육 대상의 선별 기준(중복응답)	81
〈표 III-76〉 미디어교육 담당 교사(중복응답)	81
〈표 III-77〉 실시중인 미디어교육 유형(중복응답)	82
〈표 III-78〉 미디어교육에 대한 의견 - 미디어교육의 필요성	82
〈표 III-79〉 미디어교육에 대한 의견 - 미디어교육 제도화의 필요성	83
〈표 III-80〉 미디어교육에 대한 의견 - 독립교과목 신설의 필요성	83
〈표 III-81〉 미디어교육에 대한 의견 - 입시에 반영할 필요성	84
〈표 III-82〉 미디어교육에 대한 의견 - 희망자에 한해 교육기회를 제공할 필요성	84
〈표 III-83〉 미디어교육에 대한 의견 - 제도화의 비현실성	85

〈표 III-84〉 미디어교육에 대한 의견 - 전반적으로 학생들의 관심이 높음	85
〈표 III-85〉 미디어교육에 대한 의견 - 전반적으로 교사들의 관심이 높음	86
〈표 III-86〉 미디어교육에서 중요시해야 할 점(1순위)	86
〈표 III-87〉 미디어교육 활성화를 위해 가장 중요한 주체	87
〈표 III-88〉 미디어교육 활성화의 장애요인(1순위)	87
〈표 III-89〉 미디어교육 활성화의 장애요인(1,2순위 중복응답)	88
〈표 III-90〉 미디어교육 제도 정착을 위해 초기에 시행할 방법	89
〈표 III-91〉 미디어교육을 도입하기에 좋은 교과목(복수응답)	89
〈표 III-92〉 미디어교육에 적합한 학년	90
〈표 III-93〉 선택한 학년이 미디어교육에 적합한 이유(1순위)	90
〈표 III-94〉 학교 내 미디어교육 활성화 방안(1순위)	91
〈표 III-95〉 학교 내 미디어교육 활성화 방안(1,2순위)	92
〈표 III-96〉 학생들의 학업을 목적으로 한 디지털 미디어 활용 능력	92
〈표 III-97〉 학생들의 여가/오락을 목적으로 한 디지털 미디어 활용 능력	93
〈표 III-98〉 매체가 전달하는 콘텐츠에 대한 학생들의 비평 및 분석 능력	93
〈표 III-99〉 본인의 디지털 매체 이용 및 활용 능력	94
〈표 III-100〉 매체가 전달하는 메시지에 대한 본인의 비평 및 분석 능력	94
〈표 III-101〉 미디어교육 커리큘럼에 대한 본인의 지식과 이해 수준	95
〈표 III-102〉 미디어교육에 대한 의견	96
〈표 III-103〉 미디어교육 제도화에서 중요시해야 할 점	101
〈표 III-104〉 미디어교육 활성화를 위한 주체	102
〈표 III-105〉 미디어교육 활성화의 장애요인	103
〈표 III-106〉 미디어교육 제도 정착을 위해 초기에 시행할 방법	104
〈표 III-107〉 미디어교육을 도입하기에 좋은 교과목(복수응답)	105

〈표 III-108〉 미디어교육 실시에 적절한 대상	106
〈표 III-109〉 학교 내 미디어교육 활성화를 위한 방안	107
〈표 III-110〉 미디어교육에 대한 의견	108
〈표 III-111〉 미디어교육 제도화에서 중요시해야 할 점	114
〈표 III-112〉 미디어교육 활성화의 장애요인	116
〈표 III-113〉 미디어교육 활성화를 위한 주체	117
〈표 III-114〉 제도 시행 초기에 적용할 방법	119
〈표 III-115〉 미디어교육을 도입하기에 좋은 교과(복수응답)	120
〈표 III-116〉 미디어교육 실시에 적절한 대상	121
〈표 III-117〉 학교 내 미디어교육 활성화를 위한 방안	122
〈표 IV-1〉 CML의 다섯 가지 핵심 개념과 핵심질문	157
〈표 IV-2〉 학년별 미디어 아트 교육내용	161
〈표 V-1〉 디지털 시대 미디어교육의 재개념화	228
〈표 V-2〉 학교 내 미디어교육 제도화 방식에 따른 동의 수준	236

그 림 목 차

【그림 Ⅱ-1】	정보의 신뢰성을 검증하는 핵심질문	28
【그림 Ⅱ-2】	미디어 리터러시 평가체제	31
【그림 Ⅲ-1】	미디어교육에 대한 의견 - 학생 대상 미디어 교육이 필요함	97
【그림 Ⅲ-2】	미디어교육에 대한 의견 - 미디어교육 제도화가 필요함	97
【그림 Ⅲ-3】	미디어교육에 대한 의견 - 독립교과목으로서 신설할 필요가 있음	98
【그림 Ⅲ-4】	미디어교육에 대한 의견 - 입시에 반영할 필요가 있음	98
【그림 Ⅲ-5】	미디어교육에 대한 의견 - 희망자에 한해 교육기회를 제공할 필요가 있음	99
【그림 Ⅲ-6】	미디어교육에 대한 의견 - 미디어교육 제도화는 비현실적임	99
【그림 Ⅲ-7】	미디어교육에 대한 의견 - 전반적으로 학생들의 관심이 높음	100
【그림 Ⅲ-8】	미디어교육에 대한 의견 - 전반적으로 교사들의 관심이 높음	100
【그림 Ⅲ-9】	미디어교육 제도화에서 중요시해야 할 점	101
【그림 Ⅲ-10】	미디어교육 활성화를 위한 주체	102
【그림 Ⅲ-11】	미디어교육 활성화의 장애요인	103
【그림 Ⅲ-12】	제도 시행 초기에 적용할 방법	104
【그림 Ⅲ-13】	미디어교육을 도입하기에 좋은 교과목(복수응답)	105
【그림 Ⅲ-14】	미디어교육 실시에 적절한 대상	106
【그림 Ⅲ-15】	학교 내 미디어교육 활성화를 위한 방안	107
【그림 Ⅲ-16】	미디어교육에 대한 의견 - 학생 대상 미디어 교육이 필요함	109
【그림 Ⅲ-17】	미디어교육에 대한 의견 - 미디어교육 제도화가 필요함	109
【그림 Ⅲ-18】	미디어교육에 대한 의견 - 독립교과목으로서 신설할 필요가 있음	110
【그림 Ⅲ-19】	미디어교육에 대한 의견 - 입시에 반영할 필요가 있음	111

【그림 Ⅲ-20】 미디어교육에 대한 의견 - 희망자에 한해 교육기회를 제공할 필요가 있음	111
【그림 Ⅲ-21】 미디어교육에 대한 의견 - 미디어교육 제도화는 비현실적임	112
【그림 Ⅲ-22】 미디어교육에 대한 의견 - 전반적으로 학생들의 관심이 높음 ·	113
【그림 Ⅲ-23】 미디어교육에 대한 의견 - 전반적으로 교사들의 관심이 높음 ·	113
【그림 Ⅲ-24】 미디어교육 제도화에서 중요시해야 할 점(1순위)	114
【그림 Ⅲ-25】 미디어교육 제도화에서 중요시해야 할 점(1,2순위 중복응답)	115
【그림 Ⅲ-26】 미디어교육 활성화의 장애요인(1순위)	116
【그림 Ⅲ-27】 미디어교육 활성화의 장애요인(1,2순위 중복응답)	117
【그림 Ⅲ-28】 미디어교육 활성화를 위한 주체(1순위)	118
【그림 Ⅲ-29】 미디어교육 활성화를 위한 주체(1,2순위 중복응답)	118
【그림 Ⅲ-30】 제도 시행 초기에 적용할 방법	119
【그림 Ⅲ-31】 미디어교육을 도입하기에 좋은 교과(복수응답)	120
【그림 Ⅲ-32】 미디어교육 실시에 적절한 대상	121
【그림 Ⅲ-33】 학교 내 미디어교육 활성화를 위한 방안(1순위)	122
【그림 Ⅲ-34】 학교 내 미디어교육 활성화를 위한 방안(1,2순위 중복응답) ·	123
【그림 V-1】 미디어교육 운영 체제	229
【그림 V-2】 Drake(1993)의 다학문적 접근 방법	232
【그림 V-3】 Drake(1993)의 간학문적 접근 방법	232
【그림 V-4】 Drake(1993)의 탈학문적 접근 방법	233
【그림 V-5】 단계적 · 융합적 교과과정	234

제 I 장

서론

1. 연구의 배경과 목적
2. 연구내용 및 방법

제 I 장
서론

1. 연구의 배경과 목적

오늘날 우리 청소년들은 디지털 미디어(digital media)와 함께 성장한 세대이다. 매체(media)는 청소년들의 사회화(socialization)와 세계관 및 자아를 형성하는데 있어 커다란 영향을 미치고 있다. 청소년의 가치관과 생활양식은 매체이용행태에 따라 직·간접적인 영향을 받게 된다. 서적, 신문, 라디오 등의 기존 매체는 새로운 정보기술과 결합하면서 청소년들 사이에 새로운 매체 이용 문화가 형성되고 있다. 인터넷, 온라인 게임, 스마트폰, SNS(social networking service) 등의 발달은 이전 세대와는 다른 새로운 세대의 문화를 만들어 내고 있다.

청소년들에게 디지털 미디어는 외부와 소통하는 주요 수단이자, 정보 교환을 위한 공간이며, 사회적 자본(social capital)을 형성하고 발전시키기 위한 없어서는 안 될 도구인 것이다. 다양한 디지털 매체를 접하면서 성장한 소위 “디지털 원주민(digital natives)”으로 불리는 청소년들은 매체이용행태에 있어 기성세대와는 커다란 차이를 보인다.

뉴미디어가 발달하면서 청소년들의 매체 소비시간도 크게 증가하였다. 기존 미디어들은 새로운 미디어의 등장 속에 살아남기 위한 치열한 몸부림을 하고 있다. 한 개 이상의 매체를 동시에 소비하는 멀티태스킹(multitasking) 능력 면에서 젊은 세대는 이전 세대와 견줄 수 없을 만큼 월등하다(Kirsh, 2010). ICT(information and communication technology)의 보급률도 매우 빠르게 증가하고 있다. 전화기 보급률을 살펴보면 오늘날의 ICT 확산속도를 짐작할 수 있다. 미국에서 일반 전화기, 휴대전화기, 스마트폰이 전체인구의 40% 보급률을 이룬 기간은 각각 39년, 6년, 2.5년이였다(DeGusta, 2012). 이 같은 현상은 우리나라에서도 살펴볼 수 있다. 특히 청소년들의 ICT와 뉴미디어의 소비가 눈에 띄게 증가하고 있다. 최근 조사에 따르면 우리나라 청소년의 스마트폰 소지율은 2011년 36.2%에 불과하였으나 2년 사이 81.5%로 두 배 넘게 증가하였다(배상률, 김형주, 성은모, 2013). 청소년의 77%는 SNS 계정을 소유하고

있으며, SNS를 통해 친구나 팔로워(follower)로 연결된 사람이 200명 이상이라고 답한 청소년은 2011년 4%의 5배인 21.6%에 달하는 것으로 나타났다(배상률, 김형주, 성은모, 2013).

하루가 다르게 변화하는 미디어 환경에서 자라나는 청소년 세대를 대하는 우리 사회의 시선은 이중적이다. 우리사회의 절반은 매체의 부정적인 영향력에 대해 근심하며, 이 같은 위험에 대책 없이 노출된 청소년들을 보호할 수 있는 방안을 골몰하는 반면, 다른 절반은 디지털 매체가 청소년을 포함한 우리사회의 발전에 크게 기여 할 수 있을 것이란 막연한 기대감으로 들떠 있는 모습이다. 이러한 상반된 관점은 미디어 결정론(media determinism)적 가치관에 기인한다. 인류 역사를 되돌아보면 미디어를 포함한 수많은 기술들은 사회적 힘과 개인의 역량에 의해 사용 방향과 효과가 결정되어 왔음을 알 수 있다(Croteau, Hoynes, & Milan, 2012). 따라서 사회가 갖는 미디어에 대한 시선은 청소년의 미디어 사용과 효과에 지대한 영향을 미치게 된다. 이는 우리사회가 청소년들의 미디어 사용에 있어 우려와 제재에 앞서 관심과 교육을 제공하는데 노력을 기울여야하는 이유다.

영국, 캐나다 등 서구사회는 이미 오래전부터 미디어 교육을 체계적으로 시행해오고 있다. 우리나라는 최근 들어서야 ‘미디어교육지원법’이 국회에서 발의되는 등 정부차원에서 시행되는 체계적인 미디어 교육이 사실상 부재한 실정이다. 청소년들이 올바른 가치관과 자아를 형성할 수 있도록 도움을 주는 체계적인 미디어교육의 시행이 절실하다. 이를 위해 내실 있는 미디어교육 프로그램 제공과 미디어교육을 책임질 인력을 양성할 필요성이 제기되고 있다. 디지털 시대를 살고 있는 우리 청소년들을 위한 미디어교육을 효율적이고 체계적으로 제도화할 수 있는 방안에 대한 사회적 고민이 필요한 시점이다.

지금까지 교육학계, 언론학계 등 학자들과 사회각계에서 미디어교육의 필요성을 제기한 사례는 많다. 그러나 안타깝게도 미디어교육의 해외사례나 중요성 등 원론적인 부분을 다루었거나 미디어교육의 효과성 연구에 치우친 경우가 대부분이다. 따라서 본 연구의 목적은 거대 담론을 되풀이하는 것에서 벗어나 청소년 대상 미디어교육을 우리나라 교육현실을 고려하여 체계적이고 효과적으로 실행할 수 있는 정책방안을 마련하는데 있다. 지금까지 우리나라 미디어 교육은 학계 및 언론계와 시민단체 등에서 제각각 시행하는 수준에 머물고 있는 실정임을 고려하여 디지털 시대를 살고 있는 청소년들에게 미디어교육 관련 인적·물적 자원을 유기적·효율적으로 관리 및 지원하여 맞춤형 미디어교육을 제공할 수 있는 추진방안을 제시하고자 한다.

2. 연구내용 및 방법

1) 문헌연구

본 연구에서는 여성가족부의 ‘청소년 매체이용 실태조사’를 위시한 각종 청소년들의 매체이용에 관한 실증적 데이터를 분석하여 매체의 영향력과 함께 소위 ‘디지털원주민(digital native)’이라 불리는 청소년들의 매체이용에 관한 편견과 오해를 주제별로 논하였다. ① 미디어는 가치중립적이다; ② 청소년은 뉴미디어 활용능력이 매우 뛰어나다; ③ 청소년들의 텔레비전 시청시간이 감소하였다; ④ 인터넷은 청소년의 건전한 공동체문화 형성에 절대적 기여를 하였다.

이를 바탕으로 청소년을 위한 디지털 미디어 교육의 필요성을 문헌연구를 통해 밝히고, 현재까지 우리사회에서 시행되어 온 미디어교육의 실태와 현황을 면밀히 살펴보았다.

2) 청소년 대상 매체 이용 행태와 미디어교육 제도화에 대한 설문조사

전국 17개 시·도 3,800여명의 청소년들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 지역별·교급별 할당표집에 따라 초등학교 4, 5, 6학년 1,389명, 중학생 1,427명, 고등학교 1, 2학년 975명을 대상으로 우편조사로 진행한 본 설문을 통해 청소년들의 매체 이용 행태와 미디어교육 제도화에 대한 청소년들의 의견을 종합적으로 살필 수 있었다.

디지털 매체 이용/활용 능력 및 콘텐츠 비평/분석 능력에 대한 물음에 일반 사회의 통념과는 다르게 청소년들은 자신들의 능력에 대해 높게 평가하지 않았다. 본 조사결과에 따르면, 우리나라 청소년의 상당수는 각종 매체가 사상이나 가치관을 전달하고 확립하는 도구라는 인식을 제대로 갖추지 못하고 있었다. 학업이나 일상생활에 지장을 초래할 만큼 각종 매체를 지나치게 이용하는 경우와 매체를 통해 폭력적이거나 선정적인 콘텐츠를 자주 접하는 경우도 많은 것으로 조사되었다. 선별적이고 비판적인 매체 소비습관을 들일 필요가 있음을 시사하는 대목이다.

우리나라 청소년의 미디어교육에 대한 인식에 대한 조사결과는 상당히 고무적이라 할 수 있다. 교사들보다 청소년들이 미디어교육에 더 많은 관심을 보이는 것으로 조사되었다. 미디어교육의 필요성을 인식하는 청소년들의 상당수는 별도의 독립교과나 입시에 반영하는 방식은 거부감을 갖고 있는 것으로 나타났다.

3) 초·중·고 교사 대상 미디어교육 제도화에 대한 설문조사

전국 17개 시·도 교육청 소속 초·중·고교 교사 190명을 대상으로 미디어교육 제도화에 대한 설문조사를 실시하였다. 남성이 52.6%로 여성 47.4%보다 5.2% 많았다. 초등학교 교사는 33.7%, 중학교 교사는 38.4%, 고등학교 교사는 27.9%의 비율을 보였다.

교사들은 청소년들의 디지털 매체 활용능력에 있어 이중적인 평가를 하였다. 여가나 오락을 목적으로 하는 능력 면에서는 우수하나, 학업을 목적으로 하는 활용능력 면에서는 낙제점 수준으로 평가하였다. 매체가 전하는 콘텐츠 비평 및 분석 능력에 대한 평가도 매우 낮은 수준을 보였다.

교사들은 미디어교육 제도화에 대해서는 긍정적, 미디어교육이 독립교과목으로 신설되거나 입시제도에 반영되는 것에는 부정적으로 생각하고 있는 것으로 나타났다. 자신의 미디어교육 커리큘럼에 대한 지식과 이해의 수준에 대한 평가점수는 100점 만점에 67점으로 낮은 수준을 보였다. 미디어교육에서 가장 중요시 여겨야 할 점을 묻은 질문에 교사들은 '정보의 취사선택능력 함양'과 '미디어 이용에 대한 윤리의식과 네티켓 함양'을 들어 미디어교육의 핵심가치인 '비판적·분석적 미디어 소비자'라는 목적을 상대적으로 간과하고 있는 것으로 나타났다. 미디어교육이 활성화되지 못한 이유로 교사들은 우리나라의 입시위주의 교육환경을 가장 큰 이유로 꼽았다. 미디어교육을 특정학년에 실시한다면, 가장 적합한 학년으로 초등학교 고학년을 선택하였다.

4) 미디어교육 현장 전문가 대상 미디어교육 제도화에 대한 설문 조사

미디어 교육 현장 전문가 152명을 대상으로 미디어교육의 제도화 방안에 대해 설문조사를 실시하였다. 응답자는 미디어 관련 공공기관에 근무하며 현재 미디어 교육을 담당하고 있는 전문가 16명, 학교 내 미디어 담당 교사 92명, 언론진흥재단, 언론인 등 언론계 종사자 29명 등으로 이루어졌다. 이들 중 19명은 연구자가 개별 접촉하여 조사를 진행했으며, 나머지 133명은 한국언론진흥재단에서 주최한 '2014 미디어교육 전국대회' 참가자들로 자기기입방식으로 설문 에 응하였다.

현장 전문가들은 일반 교사나 학생들에 비해 미디어교육의 필요성을 가장 강하게 느끼는 것으로 조사되었다. 이들은 의무교육으로 제도화하는 경우와 독립교과목으로 신설될 필요성에 있어서 교사들보다 월등히 긍정적으로 생각하고 있었다. 현장전문가로 미디어교육을 연구하고

담당하기에 미디어교육이 궁극적으로 추구해야 할 내용들에 대해서도 비교적 정확히 인식하고 있었다. 이들은 ‘메시지나 콘텐츠 분석 및 비판 능력 함양’과 ‘미디어를 통한 자기표현과 소통능력 함양’이 미디어교육의 가장 중요한 핵심가치라고 응답하였다. 그러나 이들도 미디어교육을 입시에 반영하는 것에는 부정적인 입장을 보였다. 교사집단과 마찬가지로 미디어교육을 실시하기에 가장 적합한 학년으로 초등학교 고학년을 선택하였다.

5) 미디어교육 선진지 사례분석

미디어교육 선진지로 평가받는 영국과 호주의 사례를 심층 분석하였다. 또한 미디어교육의 후발주자인 미국의 사례를 분석하여 우리사회가 타산지석으로 삼을 부분에 대해서도 조사하였다. 선진적 교육제도와 합리적 사회제도를 갖췄다고 평가받는 핀란드, 네덜란드, 오스트리아, 덴마크의 미디어교육 사례를 심층적으로 분석하였다.

미디어교육의 커리큘럼과 핵심목표는 그 나라의 교육환경과 정책 그리고 사회분위기에 많은 영향을 받는다. 대부분의 나라에서 교육부가 미디어교육을 총괄하며 다른 부처나 정부기관과 협조체계를 맺고 유기적으로 대응해나가고 있었다. 미디어교육이 효율적으로 정착하기 위해서 상당수의 나라에서는 국가 인증 미디어코치 제도를 두어 미디어교육에 서툰 교사들을 지원하고 학교 내 미디어교육 커리큘럼과 운영을 담당토록 하고 있었다. 이들은 학교간·지역간 정보공유도 꾸준히 하고, 정부정책에 대한 일선학교의 목소리도 전하며 미디어교육 정책의 효율성을 높이는데 기여하고 있었다. 미디어교육의 이상적인 모델은 접근, 분석, 비평, 제작을 아우르는 것이어야 한다. 예방 패러다임에서 벗어나 디지털 시대에 걸맞는 리터러시 능력을 배양하기 위해 우리나라도 제도적 개선이 시급하다. 미디어교육의 특성상 교육의 효과성을 평가하기가 쉽지 않다는 점은 이들 국가들이 공통적으로 갖은 고민거리이다. 우리나라도 미디어교육 제도화를 위해 평가시스템을 구축하는 것에 대한 구체적인 논의가 필요하다.

6) 미디어교육 현장 전문가 대상 자문조사

미디어교육 현장 전문가들에게 우리나라에서 미디어교육이 제대로 활성화되지 못한 이유를 물었다. 이들은 입시위주의 교육 풍토와 교사들의 인식부족을 주요 이유로 들었다. 또한 전문가들은 미디어교육의 발전을 위해 필요한 사항으로 교사역량을 강화하기 위한 연수 및 세미나

과정 제공, 미디어교육 지원기관들의 일원화된 창구를 들었다. 마지막으로, 미디어교육의 핵심 교과내용으로 소통과 참여를 강조하는 교육, 비판적 미디어 소비자로 이끄는 교육, 이론과 제작 수업이 적절히 갖춰진 교육을 꼽았다.

제 II 장

이론적 배경

1. 디지털 원주민(Digital Native)의 정의와 성격
2. 디지털 원주민과 그들이 이용하는 미디어에 관한 오해(myth)
3. 미디어 교육의 목적 및 필요성
4. 미디어 교육의 현황과 활용

제 II 장 이론적 배경

1. 디지털 원주민(Digital Native)의 정의와 성격

1) 정의

오늘날의 청소년 세대를 ‘디지털 원주민(digital native)’이라 일컫는다. 이 신조어는 21세기의 학생들과 교사들을 각각 디지털 원주민(digital native)과 디지털 이민자(digital immigrant)로 구분하고, 게임, 인터넷 등 뉴미디어를 활용한 교육방법의 전환을 역설한 미국의 Marc Prensky의 ‘Digital Natives, Digital Immigrants(2001)’란 제목의 논문에서 처음 소개되었다. 디지털 원주민은 오늘날 뉴미디어와 함께 성장한 청소년과 청년세대를 지칭하는 대명사중 하나로 자리 잡았다.

디지털 원주민은 N세대(또는 Net세대), D세대(D는 Digital을 의미), M세대 등 다양한 표현으로 일컬어진다(유진형·조미형, 2006; Tapscott, 2009). 명칭이야 무엇을 따르든, 가히 ICT (information & communication technology) 혁명이라고 간주되는 시기인 20세기 말경이후에 태어나 뉴미디어의 편재로 사고방식이나 생활양식에 있어서 이전 세대와는 커다란 차이를 보이는 청소년 세대는 학자들의 관심의 주요 대상이 되었다.

디지털 언어와 디지털 기기를 마치 특정 언어의 원어민처럼 자연스럽게 사용하며 성장한 청소년 세대를 지칭하기 위해 만들어진 이 비유적 개념(figurative concept)은 청소년 세대와 그 밖의 세대를 구분하는데 있어 일견 설득력 있고 흥미로운 표현으로 우리사회에 자리매김한 듯하다. 특히, “비유는 지식을 얻는 데 필요한 강력한 무기이며 적절한 비유야말로 작가의 능력을 발휘하는 가장 완벽한 기회”라고 주장한 독일의 철학자 Schopenhauer(2005)의 지적처럼 이민자들로 대거 구성된 미국사회에서 이민자와 원주민의 상징을 차용한 비유로 특정 세대를 개념화하고 이 같은 시도가 사회적 반향을 끌었다는 점이 꽤 흥미롭다.

2) 성격

원주민과 이민자란 이분법이 함축하는 의미는 <표 II-1>에 정리되어 있다. 언어구현에 있어 네이티브 스피커(native speaker)의 완전함과 이민자(immigrant)의 불완전함을, 생활방식에 있어 백인사회의 생활양식이란 기준에서 벗어난(또는 뒤쳐진) 이민자의 불합리하고 기이해 보이는 생활양식을 내포하는 연장선에서 Prensky의 디지털 원주민과 디지털 이민자의 이분법적 분류가 제시된 것이다.

디지털 원주민은 인터넷의 확산과 소셜미디어의 출현으로 상징되는 1990년대 이후에 태어나고 자란 세대를 지칭하는 개념이다(Prensky, 2001). 반면 디지털 이민자는 디지털 세상에서 나고 자라지 않았으며 시기적으로는 디지털 기기의 편재 속에 살고 있으나 디지털 기기의 이용이나 생활양식이 디지털 원주민과는 근본적으로 다른 세대를 뜻한다. 김문조(2012)는 1990년대부터 2000년대를 인터넷의 확산으로 연결망 사회론이 부각된 시기로, 2010년 이후를 스마트기기의 출현을 통해 새로운 소통방식이 정착된 시기로 규정하였다. Prensky에 의하면 이 같은 사회적·기술적 변화(transformation)의 산물은 디지털 원주민에겐 너무나도 자연스럽게 다가와 어린 아기가 성장하며 모국어를 자연스럽게 구사하듯 디지털 미디어의 이용과 이에 따른 생활양식이 자연스럽게 몸에 배어있다는 것이다.

표 II-1 원주민과 이민자의 이분법적 구분

구분	원주민(natives)	이민자(immigrants)
언어 (language)	■ 언어습득의 자연스러운 과정 (유아기 → 성인기) ■ 언어구현의 완벽함	■ 언어발달 지체/한계 ■ 의사소통 제한
생활양식 (lifestyle)	■ 우월주의(White supremacy) ■ 생활양식의 기준 (White normality → transparency)	■ 문화변용의 스트레스 ■ 통합, 동화, 분리, 주변화
Prensky의 분류 (dichotomy)	■ 멀티태스킹(multitasking) ■ 디지털 실용지식(digital savvy) ■ 일상자체가 놀이/게임	■ 디지털 시대 이전 기성세대 ■ 디지털 테크놀로지 기술 이해도 및 수용의지 부족

Prensky의 주장처럼 소위 디지털 원주민인 청소년 세대는 온라인게임, SNS 등 뉴미디어

사용이 디지털 이민자들보다 전반적으로 활발하고 뉴미디어 사용량과 사용시간에 있어서도 기성세대보다 월등하다. 예를 들어, 스마트폰의 이용을 살펴보면 50대 이상의 성인들에게는 스마트폰은 상대방과의 통화를 위한 전화기로서의 의미가 여전히 크다. 그러나 청소년의 스마트폰을 통한 주요 목적을 살펴보면 전화보다는 카카오톡 등 채팅이나 인터넷 검색, 게임, SNS 등 스마트폰의 다양한 기능들을 이용하는 것으로 나타났다. <표 II-2>는 여성가족부의 위탁사업으로 한국청소년정책연구원이 수행한 ‘2013 청소년 매체이용 실태조사’ 결과 중 청소년의 휴대전화 이용 실태를 정리한 것이다. “최근 1년 동안 휴대전화로 가장 많이 이용한 기능”을 묻는 질문에 전화통화라고 답한 청소년은 15%에도 못 미쳤다. 휴대전화기는 초등학교 남학생들에게는 게임기로, 여고생들에게는 음악 감상을 위한 디지털 기기로서 전화통화와 채팅이라는 음성 및 문자를 기반으로 하는 소통 이외에 다양한 기능들이 사용되고 있음을 알 수 있다.

표 II-2 청소년의 휴대전화 이용 행태(주로 사용하는 기능) - 1순위 (%)

		전화 통화	문자	음악 듣기	사진 동영상	게임	SNS	TV 시청	채팅	인터넷	기타
전체		14.8	5.7	12.8	5.0	15.6	6.8	1.2	26.7	6.8	4.4
성별	남	17.1	5.2	10.6	5.3	25.2	5.4	1.1	19.5	6.0	4.7
	여	12.6	6.2	15.0	4.8	6.4	8.2	1.4	33.6	7.5	4.2
학교급	초	26.9	5.2	7.2	6.3	25.7	4.0	1.5	16.4	3.0	3.7
	중	10.6	4.3	13.0	4.9	17.6	5.9	1.4	28.9	8.0	5.4
	고	9.4	7.5	17.1	4.2	5.9	10.0	0.8	32.6	8.5	4.1

* 출처 : 배상률, 김형주, 성은모(2013). 2013 청소년 매체이용 실태조사

이렇듯 ‘디지털 원주민’과 ‘디지털 이민자’라는 이분법적 분류에 기반을 둔 젊은 세대에 대한 매력적인 네이밍(naming)은 사회적 반향을 이끌어내는 데는 성공한 듯 보인다. 그러나 안타깝게도 앞서 살핀 원주민 대 이민자라는 과감한(때론 무모한) 이분법적 비유가 청소년 세대에 대한 그릇된 선입견을 우리사회에 제공(또는 영속화)하는 측면도 간과할 수 없다.

디지털 기술과 뉴미디어에 대한 이해와 활용은 부모의 사회경제적 지위, 개인의 연령과 성별에 영향을 받는다(이호영 외, 2012). 디지털 격차(digital divide)를 연구하는 학자들은 세대간 디지털 격차와 함께 세대내의 디지털 격차가 존재함을 경고하였다(Norris, 2001; Straubhaar et al., 2012). 즉, 디지털 기술의 이해와 활용 그리고 그에 따른 생활양식의 변화는 문화적

자본(cultural capital)의 산물이지 자연스럽게 얻어지는 생득권(birthright)이 아니란 것이다 (Bourdieu, 1986; Tondeur, et al, 2011).

다음 장에서는 우리사회가 소위 디지털 원주민으로 통칭되는 청소년과 그들이 이용하는 미디어에 대한 그릇된 믿음(myth)을 고찰하고, 이를 바탕으로 청소년을 위한 디지털 미디어 교육의 필요성과 함께 한국현실에 맞는 미디어 교육 실행방안에 대해 논하고자 한다.

2. 디지털 원주민과 그들이 이용하는 미디어에 관한 오해(myth)

1) Myth 1 : 미디어는 가치중립적이다.

소위 정보의 바다라는 인터넷은 우리에게 필요한 정보를 손쉽게 얻을 수 있는 백과사전의 역할을 하고 있다. 어린이들은 말할 것도 없고 성인들마저 매체가 전달하는 내용을 별다른 의심 없이 믿어버리는 경향이 많다(Kirsh, 2010). 그러나 미디어 콘텐츠는 대기업이나 정부가 소유한 하나의 기업체가 생산하는 상품이나 서비스일 뿐이다. 미디어 기업의 소유자는 자신의 정치적 신념이나 가치관을 미디어 콘텐츠상에 직접적으로 드러내지는 않더라도 대중이 전혀 의식하지 못하는 사이 자연스럽게 일반화시켜왔다(Schiller, 1989). 사회 엘리트층 일부에 의해 경영되는 미디어 기업과 이 기업을 통해 생산되는 미디어 콘텐츠는 지배이데올로기(dominant ideology)의 강화와 강력한 프로파간다(propaganda) 기구로서의 역할을 하게 되는 것이다 (hooks, 1995; Groteau, Hoynes, & Milan, 2012).

세계화의 거센 바람은 미디어 영역에서도 예외일 수는 없다. 미디어와 텔레커뮤니케이션의 모든 부분에서 초국적(transnational) 미디어 기업의 주도하에 기업합병이 시도되어왔다. 이들은 수익성이란 궁극적인 기업의 목표를 위해 국가단위를 넘어 세계시장에 미디어 콘텐츠를 유통시키며 자신들의 영향력을 키워오고 있다(Gershon, 2007). 이 같은 현상은 세련된 미디어 콘텐츠 제작능력과 기업운영의 효율성이란 측면에서는 제3세계에 이익이 될 수 있으나, 이는 서구사회의 가치와 문화, 이념체계에 대한 무방비적 노출위험을 초래하고, 제3세계 단위 국가 내에 초국적 미디어기업의 지배구조를 강화시키는 것이기도 하다(Thussu, 2009). 정도의 차이는 있으나 뉴스도 가치중립적이지 않은 것은 마찬가지이다. 뉴스 미디어 (news media)는 주요 사건이나

이슈에 대한 단순한 전달자를 넘어 의사 환경(pseudo-environment)을 구성하고 제공하여, 대중이 특정 사건이나 이슈 또는 대상에 대해 특정 견해를 갖도록 하는 역할을 한다. 미국의 학자이자 언론인으로 당대 명성을 떨친 Lippmann(1922)은 “우리가 사는 실제 세상은 개인이 직접적으로 체득해 이해하기에는 너무도 크고, 너무도 복잡하고, 너무도 빨리 변한다. 우리는 그런 미묘하고, 다양하고, 변화가 심하고 혼성적인 세상을 이해하기엔 능력이 부족하다” (p. 16)고 지적한다. 그러므로 미디어의 도움을 받아 이런 복잡하고 다양한 세상 소식들을 단순화 (simplification of the real world)시킨 후 특정 이슈, 사건 또는 대상에 대한 ‘이해와 판단’을 할 수 밖에 없다는 것이다. 단순화 과정에는 선택과 제작과정에 깊숙이 연관된 게이트키퍼(gatekeeper)가 있다. 뉴스는 해당사회에 내재된 가치관을 통해 생산된 것이다. 특정 이슈나 사건이 뉴스라는 상품으로 선별되어 제작과정을 거쳐 독자에게 소비되는 일련의 과정에서 이미 특정 사회의 보편적 가치관이나 게이트키퍼의 잠재된 가치관이 작동하게 되는 것이다. 이 사회에 발을 딛고 선 관찰자가 쓴 기록물은 역사학자인 E. H. Carr (1962)가 지적했듯이 역사는 신문기사가든 ‘객관적’일 수 없다.

2) Myth 2 : 청소년은 뉴미디어 활용능력이 매우 뛰어나다.

앞서 살핀 것처럼 청소년들의 스마트폰, SNS 등 ICT의 이용률과 이용시간이 급증하고 있다. 그들은 블로그(blog), 트위터(twitter), 페이스북(facebook) 등 소셜미디어를 통해 자신을 드러내고, 정보를 공유하고, 감정을 나눈다. 소위 참여·공유·개방으로 대변되는 웹 2.0 정신을 구현하는 사회적 주체로 부상하고 있다. 분명 전반적으로 이들은 기성세대에 비해 새로운 ICT 활용에 적극적이며, 자신을 드러내는데 주저하지 않는 듯 보인다. 그러나 이들의 온라인 이용행태를 찬찬히 들여다보면 이들의 올바른 디지털 기기 사용에 대한 가정과 사회의 각별한 교육이 필요함을 깨닫게 된다. Prensky(2010)의 비유를 차용하자면, 이민자가 원주민에게 그 나라의 언어와 문화를 교육 시키는 아이러니한 모양새로 비춰질 수 있다. 그러나 우리는 안다. 미국에서 나고 자랐다고 모두 영어를 다 능숙하게 구사하는 것이 아님을. 언어장애가 있는 원주민도 있으며, 구사하는 언어의 절반이 비속어나 욕설인 원주민도 많다. 영어를 구사하는 것이 영문학에 정통할 수 있는 필요조건은 될 수 있으나 충분조건은 아니라는 것을 이해한다면 청소년 세대를 위한 체계적인 디지털 미디어 교육이 왜 필요한지 깨닫게 될 것이다.

(1) 부족함

① 활동 영역

정보나 콘텐츠를 보내는 자(sender)와 받는 자(audience)가 합쳐진 센디언스(sendience)와 정보/콘텐츠를 생산하는 자(producer)와 소비하는 자(consumer)가 합쳐진 프로슈머(prosumer)는 웹 2.0 정신의 발현자들을 칭하는 말이다. 우리나라 청소년들 중 SNS 계정 소유자는 2013년 77%로 2011년에 비해 18%포인트 증가하였다. SNS 이용 빈도를 보면 계정소유자의 45.5%가 하루에 적어도 한 번 이상 SNS를 사용하는 것으로 나타났다(배상률, 김형주, 성은모, 2013). 이들 중 SNS에 글이나 사진 등을 업로드한 경험이 있는 학생들은 72%로 남의 글이나 사진 등을 소비한다는 응답률 90%보다 낮았다. 이 조사결과를 좀 더 자세히 살펴보면 청소년들은 SNS 상에서 콘텐츠(예: 글, 사진, 영상 등) 생산보다는 소비활동을 주로하고 있는 것을 알 수 있다. SNS 계정을 소유한 청소년들 중 일주일에 평균 3회 이상 SNS에 콘텐츠를 생산한다는 응답률은 26.8%에 지나지 않았다. 반면, SNS상에서 일주일에 평균 3회 이상 타인의 콘텐츠를 소비한다는 응답률은 69.8%에 달했다. 하루에 최소 한 번 이상 SNS에 글이나 사진 등 콘텐츠를 생산하는 청소년은 12%에 불과한 반면 하루에 최소 한번 이상 SNS상에 타인의 글이나 사진을 소비한다는 응답자의 비율은 거의 절반(48.4%)에 달했다(배상률, 김형주, 성은모, 2013). 이 같은 결과는 우리나라 청소년의 상당수는 콘텐츠 소비활동에 치우친 SNS 이용을 하고 있음을 말해주는 것이다. 이창호 외(2012)는 청소년의 소셜미디어상 콘텐츠 업로드의 내용이 신변잡기가 주를 이루고 있으며, 상대방에게 공감을 얻을 수 있는 내용의 경우는 15%에 불과했다고 지적하며, 청소년의 소셜미디어 사용이 생산적이고 창의적으로 이루어지고 있지 않다고 밝혔다.

② 의식 영역

온라인상에서 시, 음악, 영화, 컴퓨터프로그램 등과 같은 “저작물”에 대해 창작자가 가지는 권리를 침해한 경우 법적 제재조치를 받을 수 있다(김옥조, 2012). 즉, 개인이 SNS에 타인의 저작물(예: 사진, 영상, 음악)을 허락 없이 업로드한 경우 민·형사상 제재조치가 취해질 수 있다. 최근의 보도내용에 따르면 청소년들의 저작권법 위반 사례가 증가추세에 있다. 청소년 저작권법 위반 사범은 해마다 급격히 늘고 있는 추세다. 20대 미만 청소년의 경우, 2010년에 13명, 2011년에 122명, 2012년에 183명으로 3년 새 무려 14배나 급증하였다(김현아, 2013). 배상률 외(2013)가 발표한 ‘2013년 청소년 매체 이용 실태 조사’에 따르면 ‘인터넷에서 다른

사람의 글, 음악, 사진 등을 퍼 나르거나 내 것처럼 사용해도 된다'란 항목에 부정적 인식(전혀 그렇지 않다 + 그렇지 않다)을 보인 응답자의 비율은 89.5%로 청소년 10명 중 1명은 저작권 위반에 대해 심각하게 생각하지 않는 것으로 조사되었다. 특히 학교급이 높아질수록 저작권 위반에 대한 부정적 인식 수준이 낮아지는 것으로 나타났다(초등학생 95.8%; 중학생 87.2%, 고등학생 86.2%).

저작권에 대한 의식뿐만 아니라 온라인상에서의 개인정보 노출의 심각성을 간과하는 청소년들이 많다. 페이스북에 이메일, 출신학교, 취미 등을 공개하고, 개인 프로필을 외부에 전체공개하여 자신의 친구나 가족사진을 올리기도 한다. 미국의 퓨리서치(Pew Research)의 최근 조사결과에 따르면, 미국 십대청소년들이 소셜미디어 사이트에 자신에 대한 개인정보를 올리는 비율은 2006년과 비교했을 때 급격히 증가하였다(Madden, et al., 2013). 조사대상 응답자의 81%는 자신의 모든 소셜미디어 친구들에게 자신의 개인 프로필을 공개한다고 답한 반면, 18%만이 자신의 개인정보를 특정 친구만 볼 수 있도록 제한하고 있다고 응답했다. 소셜미디어에 개인정보를 공개하는 주된 동기는 심리적 유대강화, 정보공유, 과시의 목적이 크다(이창호, 2012; Walters & Ackerman, 2011). 그러나 이러한 개인정보는 상업적으로 악용될 수 있으며, 금전적 사기나 스토킹, 사이버폭력 등 범죄에 이용되기도 한다.

(2) 과도함

① 온라인게임중독

온라인게임중독은 '인터넷게임 사용과 관련하여 금단과 내성을 보이며, 온라인게임 사용으로 인해 일상생활의 장애를 경험하는 상태'를 말한다(이수진, 박중규, 2004). 청소년들의 경우 성인과 달리 자기 통제력이 부족하기 때문에 쉽게 온라인게임중독에 빠질 수 있다. 이러한 온라인게임중독은 청소년들의 학업, 가족관계, 또래관계, 건강, 성격, 감정 등에 부정적인 영향을 미친다(배상률, 김준홍, 이창호, 2013; 이수진, 박중규, 2004; 황여정, 2012). 온라인게임중독에 따른 대표적인 병리 현상(pathological symptom)으로 폭력성을 들 수 있다. 게임이 텔레비전보다 청소년들에게 더 위험한 결과를 초래할 수 있는 것은 장시간에 걸쳐 몰입을 하며 폭력적 묘사가 많은 게임을 하는 경우로, 사고와 감정과 경험을 논리적으로 통합하는 능력이 방해를 받게 되어 현실검증(reality testing) 능력이 약화될 수 있다(Strasburger & Wilson, 2006). Anderson과 Bushman(2001)의 메타분석연구도 폭력적 게임이 청소년들에게 공격적이고 흥분상태를 만들며 반사회적 행위들

을 유발한다는 주장을 뒷받침한다.

청소년들이 게임중독에 빠지는 주원인으로 게임을 통해 이뤄지는 커뮤니케이션이 가져다주는 심리적 유대감과 게임 공동체내에서의 소속감과 지지를 들 수 있다(Young, 1998). 이는 다른 의미로 현실에 대한 무시나 회피를 의미한다. 실제 현실에 처한 상황이 불만족스럽고 자신의 능력으로 문제를 극복 할 수 없다는 무의식적 자각은, 청소년들로 하여금 현실세계와는 상반된 매력적인 공간으로 인터넷게임에 더 의존하게 한다(김미화·장우민, 2008). 문제는 게임커뮤니티에서 이뤄지는 소속감은 일회적이고 소모적이라는 것이다. 다양한 연령층이 모인 온라인게임 커뮤니티는 인간적이고 정신적인 교류보다는 경쟁적이고 게임관련 노하우를 공유하는 장으로 이곳에서 얻는 소속감과 지지는 대개 일시적이며 이상적인 방식이 될 수 없다(고평석, 2011). 또한 생리학적인 측면에 있어서 온라인게임은 이용자의 능동적 노력 없이도 아드레날린이나 엔도르핀을 다량으로 분비시키는 활동으로 손쉬우면서 정서적 보상을 많이 제공하는 '보상 강화 활동'이라는 면도 온라인게임이 중독 증세를 쉽게 불러올 수 있는 요인이 된다(권재원, 2010).

② 스마트폰중독

청소년(초4~고3)들의 휴대전화에 대한 집착정도는 심각한 수준이다(배상률, 김형주, 성은모, 2013). 특히 휴대전화를 보유한 여학생의 18.7%가 집착정도가 심각한 것으로 나타났는데, 이는 남학생(10.8%)보다 약 2배 정도 많은 수치이다. 이는 2011년도(여학생 12.7%, 남학생 6.2%)보다 남녀 모두 휴대전화에 대한 집착정도가 크게 증가한 것이다. 이는 스마트폰의 보급률 및 이용률과 비례한 것이다. 실제로 최근 미래창조과학부와 한국정보화진흥원이 발표한 '2013년 인터넷중독 실태조사'에 따르면, 청소년 스마트폰 중독 위험군은 전체 응답자의 25.5%로 전년 대비 7.1%포인트 증가하였다(팽동현, 2014). 이 같은 증가세는 전년 보다 소폭 감소하여 8.9%를 차지한 성인(만20세~54세)의 스마트폰 중독 위험군 비율과 대조되는 부분이다. 이 조사에서 청소년의 절반가량은 「스마트폰이 없으면 불안하다(53.2%)」, 「스마트폰을 그만해야지라고 생각하면서도 계속 하게 된다(47.2%)」, 「스마트폰 사용이 공부에 방해된다(45.9%)」고 응답하였다.

이 같은 스마트폰 집착 또는 중독의 문제는 부모와의 갈등, 가족간의 대화단절, 학업부진 등의 부작용을 초래하게 된다(이창호, 2014). 여성가족부와 한국언론학회(2013)의 최근 조사결과에 따르면 청소년 응답자 41.2%는 스마트폰 사용시간을 줄이려고 했으나 실패했다고 답했으며 27.6%는 스마트폰의 지나친 사용으로 성적이 떨어졌다고 응답했다. 또한 학부모 응답자의 97.3%는 스마트폰으로 인해 자녀와 갈등을 겪고 있다고 응답했다. 특히 학부모 37.3%가 스마트폰

으로 인해 자녀와 자주 갈등을 겪고 있는 것으로 나타났다.

<표 II-3>은 자신이 디지털기기를 과다사용하고 있다고 인식하는 청소년의 비율을 나타낸 것이다. 스마트폰, 온라인게임, 인터넷을 자신이 지나치게 이용한다고 답한 비율은 전체 응답자의 15.1%, 6.5%, 7.2%를 각각 차지하였다(배상률, 김형주, 성은모, 2013). 여학생과 남학생은 각각 스마트폰(20.3%)과 온라인게임(9.8%)에서 우위를 점하였다.

표 II-3 청소년의 디지털 기기 과다사용에 대한 인식		(%)		
		스마트폰	온라인게임	인터넷
전 체		15.1	6.5	7.2
성 별	남	10.1	9.8	6.9
	여	20.3	3.0	7.5
학교급별	초	11.7	6.3	6.6
	중	16.9	7.5	7.0
	고	16.3	5.6	7.8

* 위의 숫자는 개별 문항에 ‘그렇다’ 혹은 ‘매우 그렇다’로 응답한 학생의 비율을 의미함

** 출처 : 배상률, 김형주, 성은모(2013). 2013 청소년 매체이용 실태조사

3) Myth 3 : 청소년들의 텔레비전 시청시간이 대폭 감소하였다.

(1) 텔레비전의 존재

오늘날 청소년의 미디어 이용에 있어 현대인의 가장 흔한 오해중 하나가 청소년들의 텔레비전 시청시간이 현격히 줄었을 거란 선입견이다. 영국의 저명한 미디어교육 학자인 Buckingham(2003)마저도 이 같은 선입견에서 자유롭지 않았다. 최근 조사된 결과를 바탕으로 오늘날 청소년들의 텔레비전 소비량과 행태를 살펴보면 이는 청소년들의 멀티태스킹 능력을 간과한 것이거나 일상생활에 너무나도 깊숙이 자리 잡고 있는 텔레비전의 위상을 얕본 결과라는 것을 알 수 있다.

디지털 원주민인 청소년들이 텔레비전 등 기존의 매체소비를 줄이는 대신 온라인게임이나 스마트폰 등 뉴미디어 소비에 집중할 것이라는 예견은 정확히 들어맞지 않았다. 단일 매체를 대상으로 조사한 미디어 실태조사들을 보면 텔레비전은 여전히 성인들과 청소년들에게 가장 인기 있는 매체이다. 미국의 경우 성인들의 텔레비전 소비시간은 하루 평균 4시간이상을 차지하고

있다(eMakreter, 2013). 연령별로 살펴보면 나이가 젊을수록 텔레비전 소비가 줄어드는 경향을 보인다. 그러나 미국의 청소년들(12세~24세)은 여전히 하루 평균 3시간이상 텔레비전을 소비하고 있다(Nielsen, 2013).

텔레비전은 한국의 청소년들에게도 가장 인기 있는 매체 중 하나이다. 2012년 방송통신위원회가 발표한 방송매체 이용행태 조사에 따르면, 13~19세 청소년의 경우 스마트폰 및 TV이용시간이 가장 많았다(이호영 외, 2012). 반면 라디오 및 종이신문과 같은 전통매체 이용시간은 현격히 줄어든 것으로 나타났다. 여성가족부가 최근 발표한 '2013년 청소년 매체 이용 실태 조사'에서도 청소년들은 평일 하루 평균 2시간, 주말 하루 평균 4시간가량 텔레비전을 시청하는 것으로 나타났는데 이는 2011년 조사보다 각각 6분씩 증가한 수치이다(배상률, 김형주, 성은모, 2013).

텔레비전을 시청하면서 다른 매체를 이용하는 것이 텔레비전 시청에 방해되는지에 대한 의견으로는 10대와 20대 3명 중 1명만이 '그렇다'고 답했으며, 연령이 높을수록 방해가 된다는 응답이 높게 나타나 50대 이상은 절반이상이 방해를 받는다고 답했다(이호영 외, 2012). 실제로 텔레비전을 시청하면서 컴퓨터나 스마트 기기를 통한 인터넷을 이용한 경험이 있다는 응답자의 112).

(2) 외체계(exosystem)와 거시체계(macrosystem)에서의 텔레비전 효과

Bronfenbrenner(1979)에 따르면 인간의 발달은 개인과 환경간의 상호작용 관계를 통해서 형성되는 것으로써 환경적 상호연결성이 인간의 성장과 발달에 직접적으로 영향을 미친다. 청소년의 경우, 가족, 학교, 교회, 친구 등 미시체계(microsystem), 부모의 직장, 지역정부, 대중매체와 같은 외체계(exosystem), 그리고 그 시대의 이념, 믿음, 이데올로기(ideology)와 같은 거시체계(macrosystem)의 영향을 받으며 자라난다는 것이다. 이 때 미디어는 외체계 뿐만 아니라 거시체계의 영역에서 직·간접적으로 역할을 하게 된다.

대중매체는 아동·청소년발달에 영향을 주는 외체계로서 막강한 권력을 갖는다(이명숙, 2013). 텔레비전은 선정성 및 폭력성의 문제에서 자유롭지 않다(Comstock & Scharrer, 2007). 우리나라 고등학생의 28%와 21%는 텔레비전 시청을 통해 각각 폭력적인 내용과 선정적인 내용을 자주 접하게 된다고 응답하였다(배상률, 김형주, 성은모, 2013). 미디어 학자들은 폭력이 텔레비전의 주요 소재가 되고 있음을 경고한다(Comstock & Scharrer, 1999). 미디어 학자들은 텔레비전이 폭력의 사용을 정당화하고, 폭력의 사용에 따른 피해자와 사회가 겪는 심각한 고통에 대한

묘사가 부재하고, 나아가 폭력을 유머와 결합시켜 대단치 않은 행위로 묘사하기도 한다고 지적한다(Comstock & Scharrer, 1999; Strasburger & Wilson, 2006). 배양효과이론(cultivation theory) 학자들과 사회학습이론(social learning theory) 학자들은 이 같은 영상 매체에서의 폭력적 묘사의 반복적 시청이 아동·청소년의 실제생활에 부정적인 영향을 미친다고 강조한다(Bandura 1965; Gerbner & Gross, 1976). 실제로 청예단의 학교폭력 실태조사에 따르면 우리나라 청소년 절반이상(55%)이 텔레비전 등 영상매체가 학교폭력에 영향을 미친다고 응답하였다(박옥식, 이유미, 유형우, 2012).

미디어는 우리의 신념체계에 커다란 영향을 미치는 ‘이데올로기의 효과적인 전달자’이다. 특히, 시청각적 효과의 중요성을 간파한 Gitlin(1980)은 텔레비전을 ‘이데올로기 전파의 핵심체계’로 표현하였다. 영상매체인 텔레비전은 시청자들의 시각과 청각을 자극하며 특정 메시지를 반복적으로 제공한다. 텔레비전의 광고는 이 사회의 멋쟁이들이 어떤 옷을 입고 어떤 차를 타며 어떤 음료를 마시는지 끊임없이 보여준다. 이러한 광고의 궁극적인 메시지는 자신들이 제공하는 상품이나 서비스가 좋은 부모, 멋있는 남성, 사랑스런 여성으로 거듭날 수 있다는 것이다(배상률, 2012).

시청자들은 텔레비전의 드라마나 광고를 통해 부유하고 외모가 매력적인 사람들을 쉽게 볼 수 있다(Macionis, 1995). 텔레비전 제작자들은 “최소한의 거부 프로그래밍(least objectionable programming)” 전략을 사용해 주요 시청자들이 자신이 만든 프로그램을 거부감이나 불편함 없이 시청할 수 있도록 한다(Croteau, Hoynes & Milan, 2012, p. 171). 텔레비전의 뉴스나 드라마의 내용은 사회구조적 편견과 스테레오타입(stereotype)을 강화하는 장치들로 채워진다. 사람들은 텔레비전을 시청하면서 특정 이데올로기를 내재화(internalization)하고 기존의 스테레오타입을 강화하게 된다.

몸짱, 얼짱 등의 신조어에서 알 수 있듯이 우리사회는 외모지상주의(lookism)가 만연하다. 텔레비전 오락프로그램이나 드라마에서는 뚱뚱한 사람들을 웃음의 소재로 삼는다. 청소년들이 좋아하는 프로그램에 나오는 배우들 중 대부분은 외모가 우월하고 평균 몸무게에 못 미치는 마른 체형들이다(최진봉, 2010; Strasburger & Wilson, 2006). 이에 따른 문제점은 영상매체인 텔레비전이 전하는 우리 사회의 보편적인 ‘섹시하고 쿨’한 이미지에 대한 정의를 청소년들이 받아들이게 되면서 청소년들이 느끼는 자신의 외모 만족도가 떨어지게 되고, 그 결과 자아존중감이나 자부심이 낮아지며, (배상률, 2012; Martins & Harrison, 2012) 심한 경우, 섭식장애까지 초래할 수 있다는 것이다(Strasburger & Wilson, 2006). Martins와 Harrison (2012)은 패널연구를 통해 텔레비전의 노출이 어린이들의 자존감에 영향을 미친다는 사실을 밝혔다. Polce-Lynch와

그의 동료들(2001)도 청소년의 외모 이미지 정립에 매체가 상당한 영향력을 행사하며, 그렇게 고착된 몸매에 대한 기준이 청소년의 자존감에 큰 영향을 준다고 밝혔다.

4) Myth 4 : 인터넷은 청소년의 건전한 공동체문화 형성에 절대적 기여를 했다.

(1) 사회적 파편화(social fragmentation)

온라인상에서의 공동체문화 형성은 세대 중심(generation-based)으로 이루어지는가? 아니면 이슈 중심(issue-based)으로 이루어지는가? 이호영 외(2012)는 디지털세대와 기성세대의 사고 및 행동양식 비교연구를 통해 이에 대한 답을 찾으려하였다. 이들은“네트워크로서의 세대(generation as network)”라는 개념을 들어 세대간 문화적 차이와 매체이용 행태의 차이에도 불구하고 비슷한 관심사와 공감의 차이가 온라인 연대를 구성하고 강화하는 주요 변인이라고 강조하였다(이호영 외, 2012).

인터넷의 출범은 대중 수용자의 분화(fragmentation)에 커다란 기여를 해왔다(Croteau, Hoynes & Milan, 2012). 인터넷의 두드러진 특성 중 하나는 개인이 원하는 분야의 정보(info a la carte)를 비선형적으로 제공하는 하이퍼텍스트(hypertext)에 있다. 오늘날 우리의 미디어환경은 개인이 자신의 취향에 따라 특정 주제의 뉴스와 특정 프로그램(예 : 코미디, 드라마, 스포츠 등)만을 선별하여 소비할 수 있는 시대가 되었다. 의제설정이론(agenda-setting theory) 학자들을 포함한 많은 학자들은 이러한 미디어 소비행태의 변화가 어떤 결과를 초래할 것인지에 대해 열띤 논쟁을 벌이고 있다(McCombs, 2004). 종이신문을 예로 들자면, 검증되고 훈련된 게이트키퍼가 뉴스를 선별하고, 그렇게 취합된 뉴스를 독자들의 관심도와 뉴스의 상대적 중요도를 고려하여 지면에 배치하는 경우 공론장(public sphere)을 통한 건전한 토론과 여론형성이 용이하였다(김병철, 2005). 후자의 경우는 아직 관련 연구들이 충분히 이루어지지 않아 현재로서는 명확한 답을 할 수 없다. 다만 어떻게 사용하느냐에 따라 인터넷은 더할 나위 없는 훌륭한 공론장의 역할뿐만 아니라 정보습득의 효과적인 도구가 될 수 있다. 그러나 반대로 검증 안된 정보와 상호작용성의 단절 그리고 익명성에 숨은 네티켓의 결여는 사회적 분화(social fragmentation)와 혼란만을 가속 시키는 결과를 초래할 수도 있다.

(2) 청소년의 온라인 활동

청소년의 온라인 활동은 오락 및 여가활동을 목적으로 하는 경우가 많다. 10대 청소년들의 인터넷 이용행태와 이용동기, 온라인 커뮤니케이션의 상관관계를 조사한 설진아(2010)의 연구를 살펴보면, 커뮤니티/카페 등의 온라인 활동은 청소년의 인터넷 주요 이용 동기였으며 온라인 커뮤니티 활동에서 여학생들은 남학생보다 더 많은 시간을 할애하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 남학생에게 인터넷은 커뮤니케이션 매체라기보다는 오락매체로서 이용되고 있었다(설진아, 2010).

컴퓨터를 통한 청소년의 커뮤니티 활동을 조사한 결과에 따르면, 청소년의 절반이상(평일 58.2%; 주말 55.4%)은 커뮤니티 활동을 하지 않는 것으로 나타났다. 하루 평균 1시간 이상 한다는 응답자는 청소년 10명 중 1명꼴로 나타났다(배상률, 김형주, 성은모, 2013). 같은 조사에서 최근 1년 동안 인터넷 카페나 동아리/동호회에 가입한 경험 유무와 함께 카페나 동아리 유형/주요 활동내용이 무엇인지 물었을 때 전체 응답자의 47%만이 가입경험이 있다고 답했다. 동아리 가입 경험은 여학생(54.5%)이 남학생(40.3%)보다 많았으며, 중학생들(48.8%)의 가입 경험이 고등학생들(43.6%)보다 많았다. 가입한 동아리의 유형 가운데 게임과 연예계 관련 동아리가 29.8%로 가장 높은 비율을 차지했으며, 다음으로는 팬클럽(23.3%)과 학습(17.3%), 취미·스포츠(14.5%), 문화·교양(13.9%) 순이었다. 여학생들은 남학생들에 비해 팬클럽에 참여하는 비율이 뚜렷하게 높았으며, 반대로 남학생들은 게임 관련 동아리 참여율이 현저하게 높았다. 정치나 시사 관련 동아리 참여율은 0.9%에 머물렀다(배상률, 김형주, 성은모, 2013).

(3) 사이버 폭력(cyberbullying)

십여 년 전만 하더라도 타인과의 소통 기술은 동네에서 친구나 형제·자매들이 함께 뛰어 놀며 ‘놀이문화’에서 자연스럽게 체득되었다. 하지만 최근 한 가정 한 자녀 시대 상황과 저학년부터 각종 학원에서 시간을 보내야 하는 과열된 교육 현상은 이러한 자연스러운 체득과정을 밀어내고 컴퓨터게임이나 인터넷을 통한 타인과의 교류가 주를 이루게 하였다. 온라인 게임이나 채팅, SNS 등에서 이뤄지는 소통과 관계 맺기는 매우 선별적이고 즉흥적이기에 갈등에 대한 타협과 조정기술이 크게 요구되지 않는다(배상률·김준홍, 2012). 이는 청소년들을 사이버 폭력의 가해자 또는 피해자로 내모는 원인이 되기도 한다.

학생들간 온라인에서의 괴롭힘이 사회적 이슈로 떠오르자 정부는 2012년 3월 ‘학교폭력예방

및 대책에 관한 법률’을 개정하면서 ‘사이버 따돌림’을 학교폭력의 범주에 추가하였다. 개정 법률에서 정의하는 사이버 따돌림은 다음과 같다. “인터넷, 휴대전화 등 정보통신기기를 이용하여 학생들이 특정 학생들을 대상으로 지속적, 반복적으로 심리적 공격을 가하거나, 특정 학생과 관련된 개인정보 또는 허위사실을 유포하여 상대방이 고통을 느끼도록 하는 일체의 행위.”

학교폭력을 야기하는 여러 요소 중 디지털 세대인 청소년들에게 미치는 미디어의 영향력을 간과할 수 없다. 특히, 인터넷, SNS 등 뉴미디어를 통한 가상공간에서의 폭력의 확장성, 지속성, 폭력행위에 대한 유희, 가해자의 영웅화 등은 기성세대가 일찍이 겪지 못한 새로운 형태의 폭력인 것이다. 실제로 청예단이 청소년들을 대상으로 실시한 최근 조사에 따르면 전체 응답자의 삼분의 일 이상 (34.8%)은 스마트폰이 학교폭력에 영향을 미친다고 답했다 (박옥식, 이유미, 유형우, 2012). 최근 ‘청소년의 소셜미디어 이용실태’ 조사결과에 따르면 청소년 10명 중 3명이 소셜미디어를 통해 남에게 욕을 하거나 누군가를 놀린 적이 있다고 답하였다(이창호 외, 2012). 사이버 폭력은 대부분 아는 사이에서 행해지는데 가해학생들의 대부분은 자신들의 행위를 폭력이 아닌 장난으로 치부하는 경향이 강하다(Kowalski et al., 2009; Li, 2010; 이창호 외 2012).

사이버 폭력은 사·공간적 제약을 받지 않고 일어나기에 그것이 미치는 영향력이나 파급효과가 크며, 익명성이라는 사이버공간의 특성을 이용해 타인을 괴롭히기 때문에 가해자를 식별하기도 쉽지 않다(장준오 외, 2012). 사이버 공간에서 괴롭힘과 따돌림을 행하는 청소년들 중 상당수는 오프라인 상에서는 남에게 그 같은 행위를 하지 않았을 아이들이라는 점이다(Kowalski, Limber, & Agatston, 2009). 일반 폭력 사건과 달리 사이버 폭력에 남학생들보다 여학생들이 더 많이 취약·사이버불링의 가해자와 피해자로 대두·하다는 기존의 연구결과들(예: Dehue et al, 2008; Smith et al, 2008)이 이러한 주장을 뒷받침하는 것이다.

3. 미디어 교육의 목적 및 필요성

우리나라의 청소년 매체 이용에 관한 정책이나 대응방안은 주로 사후 치료적(예: 인터넷중독 상담치료)이거나 규제(예: 셧다운제) 중심이었다. 이는 청소년을 수동적인 매체소비자 또는 성인의 보호와 규제가 필요한 불완전한 인격체라는 사회적 선입견을 내포한 것이다. 앞서 살핀 대로 오늘날 우리 청소년들에게 미치는 미디어의 영향력은 그것이 긍정적이든 부정적이든-

상당히 크다. 긍정적일수도 부정적일수도 있는 미디어의 영향력은 매체이용자가 얼마나 주체적이고 선별적으로 미디어를 이용하고, 미디어가 전하는 메시지를 비판적·분석적으로 받아들이는가에 따라 달라질 수 있다(Buckingham, 2003; Croteau, Hoynes & Milan, 2012). 이러한 인식하에 서구사회는 미디어교육(media education)의 중요성을 일찍이 간파하고 학교단위로 다양한 미디어 교육을 시행하고 있다. 이에 반해, 우리나라는 시민사회와 관련학계는 오래전부터 미디어 교육의 중요성을 부르짖고 있지만, 아직까지 공교육의 미디어교육 제도화는 요원한 상태이다.

이 장에서는 디지털 시대의 미디어교육에 대한 개념을 정리하고 미디어교육의 필요성과 학교 내 미디어교육 제도화가 필요한 근거에 대해 논하고자 한다.

1) 정의

Buckingham(2003)은 미디어 교육을 “미디어에 대해 가르치고 배우는 과정”으로, 미디어 리터러시를 “미디어 교육의 결과물로서 학습자들이 획득하는 지식과 기술”이라고 규정하였다(p. 19). 국내 미디어교육의 선구자로 평가받는 최창섭은 다음과 같이 미디어교육의 목표를 정의내리고 있다:

올바른 미디어 환경 이해와 미디어의 역기능에 대비한 미디어 예방접종운동 및 미디어의 순기능 차원에서 지속적인 인간발전(sustainable human development)에 초점을 맞춘 창조적인 미디어의 선용에 대한 지식, 기술, 태도구축의 방법

(최창섭, 2000, p. 10)

이처럼, 미디어에 대해 가르치고 배우는 과정에는 두 가지의 궁극적인 목표가 있다. 매체의 긍정적 기능을 보다 적극적으로 발휘하기 위한 주체적·창조적 활용 교육과 함께 매체의 역기능적 폐해를 최소화하기 위한 보호적 예방 교육이 그것이다(김기태, 2006). 미디어 교육을 통해 얻어진 미디어 리터러시는 청소년에게 다음과 같은 능력을 배양 시킨다:

- ① 미디어 메시지가 의미를 생산하는 과정을 이해할 수 있다.
- ② 미디어 메시지의 생산자가 누구인지를 파악할 수 있다.
- ③ 미디어 생산자가 어떤 의도를 갖고 있는지를 파악할 수 있다.

- ④ 미디어를 통한 설득의 수단/방법에 대해 이해할 수 있다.
- ⑤ 왜곡, 편견, 잘못된 정보, 거짓말 등을 구분할 수 있다.
- ⑥ 스토리 전개에서 언급되지 않은 부분을 유추할 수 있다.
- ⑦ 개인의 경험, 믿음, 가치에 따라 미디어 메시지를 평가할 수 있다.
- ⑧ 자신의 고유한 미디어 메시지를 생산하고 유포할 수 있다.
- ⑨ 우리의 미디어 체계의 변화를 주창할 수 있다.

(Media Literacy Project, p. 1)

기술한 9가지 능력은 청소년들로 하여금 비판적 사고(critical thinking)와 적극적 참여(active participation)를 가능케 하여 미디어의 편재 속에서도 주체적인 삶을 살 수 있도록 도와준다(Buckingham, 2003; Media Literacy Project). Pungente(1985)는 미디어 교육의 10대 핵심가치를 다음과 같이 제시하였다.

- ① 감상력, 비판력, 식별력을 갖춘 미디어 소비자/이용자가 되도록 교육
- ② 각종 미디어의 발전과정에 대한 역사적 안목을 길러주는 교육
- ③ 미디어의 정보제공 기능과 오락 기능에 대한 균형 있는 이해와 안목을 길러주는 교육
- ④ 미디어 세계는 현실 세계와 본질적인 차이가 있다고 인식할 수 있는 교육
- ⑤ 매체 종사자들의 책임과 정치, 경제, 조직, 기술, 사회, 문화적 통제 요인을 이해하는 교육
- ⑥ 여론 형성이나 여론 조작에 미치는 미디어의 영향력에 대한 정확한 이해와 이에 대항할 수 있는 능력을 증진시키는 교육
- ⑦ 매체의 내용물을 미학적, 윤리적 기준에 의해서 관찰, 해석, 분석, 평가할 수 있는 방법을 가르치는 교육
- ⑧ 지식전파, 문화전승, 규범형성 등의 미디어 기능과 영향력에 대한 이해를 증진하는 교육
- ⑨ 매체의 평가 및 선별 능력을 길러 실제 삶에 적용시킬 수 있는 능력을 배양하는 교육
- ⑩ 각종 매체를 이용해 자신들의 의견을 개진할 수 있는 기회와 능력을 얻을 수 있도록 도와주는 교육

(박진우 외, 2012, pp. 23-24에서 재인용)

디지털 시대를 맞은 오늘날 학자들은 미디어 리터러시 못지않게 디지털 리터러시의 함양을 부르짖고 있다(김양은, 2009; Buckingham, 2003; Hobbs, 2010). 즉, 스마트폰, 인터넷 등 디지털

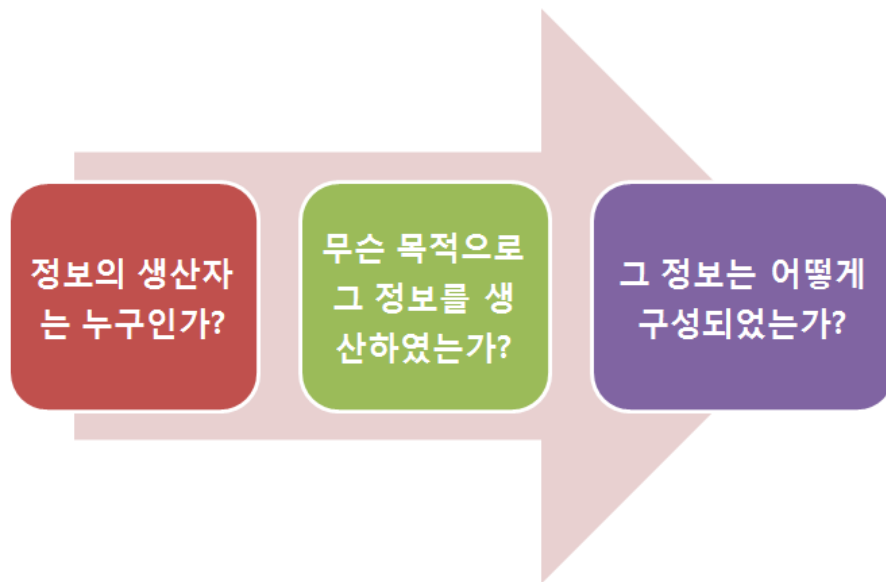
미디어의 긍정적인 면을 부각시키고 부정적인 면을 최소화할 수 있는 역량을 개발하여 우리 청소년 세대가 진정한 디지털 원주민으로 자리매김할 수 있도록 하자는 것이다.

Hobbs(2010)는 미디어 교육을 통해 갖춰야 할 디지털 리터러시의 핵심요소로 접근(access), 분석 및 평가(analyze & evaluate), 창조(create), 고찰(reflect), 참여(act)를 꼽았다(표 II-4 참조). 인터넷을 통해 필요한 정보를 찾을 수 있는 능력, 찾은 정보의 신뢰성에 대한 분석과 평가, 인터넷을 활용한 자신에 대한 표현과 소통, 네티켓 등 디지털 세상에서의 책임감과 윤리성, 문제해결을 위해 타인과 협업을 자유롭게 할 수 있는 능력은 디지털 시대를 살고 있는 청소년 세대가 갖춰야 할 핵심역량인 것이다.

표 II-4 Hobbs(2010)가 제안하는 리터러시 구성요소

1. 접근	미디어와 관련 서비스를 능숙하게 찾아 사용하고 다른 사람들과 관련 정보를 공유할 수 있는 능력
2. 분석 및 평가	메시지를 이해하고 메시지가 가져올 수 있는 잠재적 효과나 결과를 고려하면서 메시지의 품질, 신뢰성, 관점을 분석할 수 있는 비판적 사고를 의미
3. 창조	적, 수용자 등을 인식해서 자기표현에 대한 자신감을 가지고 창조적으로 콘텐츠를 구성 또는 생성할 수 있는 능력
4. 고찰	자신의 커뮤니케이션 행위에 사회적 책임감과 윤리성을 적용
5. 참여	지식을 공유하거나 문제를 해결하기 위해 개인적 또는 다른 사람들과 함께 일하고 공동체의 일원으로 참여하는 것을 의미

Hobbs(2010)는 인터넷 등 디지털 미디어에서 떠도는 정보의 신뢰도를 가늠할 수 있는 능력이 필요함을 역설하고, 그러기 위해서는 ① 정보의 생산자는 누구인가(Who's the author?), ② 무슨 목적으로 그 정보를 생산하였는가(What's the purpose?), 그리고 ③ 그 정보는 어떻게 구성되었는가(How was this constructed?)를 따져 묻고 살펴야 한다고 지적한다(그림 II-1 참조).



출처: Hobbs, R. (2010). Digital Media Literacy: A Plan of Action

【그림 II -1】 정보의 신뢰성을 검증하는 핵심질문

4. 미디어 교육의 현황과 활용

우리나라 미디어 교육 연구의 시기별, 학문분야별 동향을 살펴보면 다음과 같다. 언론학 분야와 교육학 분야는 미디어 교육 연구의 대부분을 차지하고 있다. 특히 교육학 분야를 살펴보면, 국어교육, 독어교육, 사회교육 등 교육학의 전반적인 분야에서 미디어교육 연구가 이루어지고 있는 것을 볼 수 있다. 또한 2000년 이후 미디어 교육에 관한 연구가 급증하는 경향을 나타낸다. 전경란(2009)이 분석한 전체 논문의 86%이상이 모두 2001년 이후 발간된 것이다. 이는 디지털 미디어의 보급에 따른 청소년의 미디어 이용 시간이 꾸준히 증가하고 있는 상황과 맞물려 미디어 교육의 중요성에 대한 인식이 학계를 중심으로 점차 커지고 있음을 반영하는 것으로 분석된다.

표 II-5 한국 미디어 교육 연구논문의 시기별/학문분야별 동향

구 분	~1990	1991~1995	1996~2000	2001~2005	2006~2009	합계
언론학 분야	1	2	2	7	12	24
교육공학 분야	1	—	3	7	1	12
교육학 관련분야	—	—	1	18	13	32
유아, 아동, 청소년학 분야	—	—	—	3	2	5
어문학 분야	—	—	—	2	3	5
기타	—	—	—	—	1	1
총합	2(2.5%)	2(2.5%)	6(7.6%)	37(46.8%)	32(40.5%)	79(100.0%)

* 출처: 전경관(2009), 미디어교육 학술연구에 대한 메타분석, 미디어교육연구, 미디어 교육연구, 1(1), 9-55.

교육공학에서 주로 다루는 소위 ‘미디어를 통한 교육(teaching through the media)’을 제외하고 ‘미디어에 대한 교육(teaching about the media)’을 다루는 논문은 해를 거듭할수록 증가추세이며, 언론학과 교육학이 양분하여 논문들이 양산되는 추세를 보이고 있다. 이는 매스커뮤니케이션학과 교육학의 접점에 위치한 미디어교육의 특성에 기인한다. 그러나 학문적인 관심이 높아져가지만 아직도 우리사회에서 실질적으로 행해지는 미디어교육의 현실은 답보상태에 머물고 있다는 평가를 받는다.

청소년을 대상으로 하는 미디어 교육의 형태는 ‘학교 미디어 교육’과 ‘사회 미디어 교육’으로 나눌 수 있다. 학교 미디어 교육의 실행은 보통 다음 세 가지 형태로 이루어진다. 첫째, 통합교과 형태로 미디어 교육적 요소를 부분적으로 가르치는 방식; 둘째, 특별활동, 창의적 체험활동 시간에 이루어지는 방식; 셋째, 방과 후 활동 시간을 활용해 이루어지는 방식이다(황치성 외, 2013). 두 번째 방식과 세 번째 방식은 제한된 학생들을 상대로 외부강사에 의해 이루어지거나 미디어 콘텐츠 제작에 치우치는 경우가 있어 미디어 교육의 효과나 핵심 가치를 놓치는 경우가 있을 수 있다.

김기태(2007)는 학교 미디어교육의 문제점들에 대해 다음과 같이 정리하고 있다:

- ① 미디어교육이 산발적이고 각개 독립적으로 이루어지고 있다. 각각의 단체나 부처 산하의 기관들이 저마다 미디어교육에 관한 강사양성, 교재 개발 등을 하고 있으나, 파편화되고 체계적이지 못한 상태이다.
- ② 미디어 교육이 제도화되지 못한 상태로 정부의 지원과 인프라의 구축이 요원한 상태이다.

- ③ 학교 미디어 교육이 정작 주체가 되어야 할 학교와 교사가 배제되고, 시민단체와 공공기관이 주체가 되어 학교 미디어교육을 시행하는 경우가 많다.
- ④ 미디어 교육의 핵심가치인 미디어 콘텐츠를 비판적이고 주체적으로 소비하는 교육보다 미디어 제작 및 활용 교육에 치우쳐 있다.
- ⑤ 미디어 교육이 학교 커리큘럼에서 주변적인 위치에 머물러 교육의 연속성이 보장되지 못하고 단편적인 교육에 머물고 있다.

(황치성 외, 2013, pp. 75~76 재인용)

2007년 미디어교육진흥법안(이경숙의원 대표발의)을 시작으로 정치권에서도 미디어교육에 대한 중요성이 제기되었다. 이 법안은 “미디어교육의 체계화를 위해서는 실제 교육현장인 학교에서 구체적인 교육시스템의 도입 필요성과 법제화 검토가 제기되고 있음”을 들어 미디어교육기관, 미디어교육시설, 학교간의 상호 연계 협력망의 구축과 운영에 대해 밝히고 있다. 최민희 의원이 2012년 대표 발의한 미디어교육지원법안은 기술발달에 따른 새로운 형태의 미디어가 등장하는 상황에서 역기능으로부터 국민을 보호하는 차원에서 미디어교육이 필요함을 역설하고 있다. 이를 위해 방송통신위원회 위원장이 교육부 장관과 합의하여 5년마다 미디어교육종합계획을 수립토록 하고 있다. 이 법안의 핵심은 미디어교육진흥위원회의 설치를 제기한 점이다. 위원회의 업무로 다음 사항을 적시하였다:

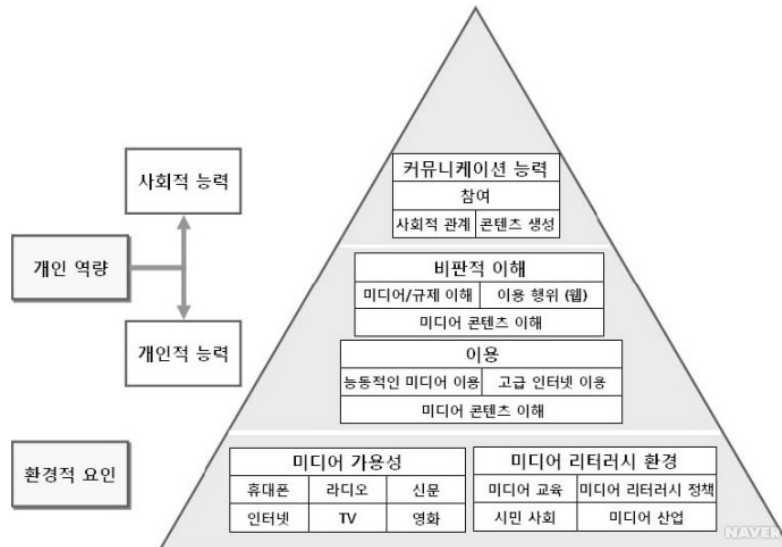
- ① 미디어교육 지원의 정책방향 설정
- ② 미디어교육에 관한 종합계획과 시행계획의 수립
- ③ 미디어교육사 양성을 위한 교육기관 심의 및 지원
- ④ 교육시설 및 교육단체에 대한 지원 및 평가

가장 최근에 발의된 또 다른 미디어교육지원법안(김희정의원 대표발의)은 지역미디어교육의 진흥을 위하여 지역미디어교육센터를 문화체육관광부장관이 시·도지사와 협의를 거쳐 지정할 수 있도록 하였다. 지역센터의 주요 업무는 다음과 같다:

- ① 학교, 교육시설 및 교육단체 간의 협력체제 구축 및 운영
- ② 미디어교육 지원을 위한 조사·연구 또는 교재 개발

③ 교사 및 학부모 등의 연수 지원

앞서 살핀 것처럼 ICT의 발달로 매체의 용화가 진행되면서 문자, 영상, 디지털 미디어의 구분이 점차 모호해지고 있다. 리터러시 역량도 각각의 영역 구분이 무의미해지고 통합적 리터러시의 중요성이 대두되고 있다(김양은, 2009). EAVI(European Association for Viewers Interests)가 제시한 미디어 리터러시 핵심개념은 개인역량(individual competences) 차원과 환경적 요인(environmental factors) 차원으로 구분하고 각각의 차원에 해당하는 구성요소를 들어 설명하고 있다(그림 II-2 참조). 개인역량은 미디어 접근과 이용에 관한 이용 능력과 콘텐츠 생성, 사회적 관계 형성, 시민적 참여와 관련된 커뮤니케이션 능력으로 이루어져 있다. 환경적 요인은 미디어교육, 미디어 리터러시 정책, 미디어 산업, 시민사회, 미디어 가용성으로 구성되어 있다. 우리 청소년들이 이 기준에 따라 평가를 받는다면 무엇보다 미디어교육의 제도화가 갖춰지지 않은 환경적 요인의 낙후로 인해 높은 점수를 받지 못할 것이다. 청소년의 미디어 리터러시 함양을 위해서 하루 빨리 미디어교육의 제도화가 필요하다.



출처: 박종구(2012). 뉴미디어 채택 이론. 서울: 커뮤니케이션북스, 재인용

원본출처: EAVI(European Association for Viewers Interests)(2009). Study on assessment criteria for media literacy levels.

【그림 II -2】 미디어 리터러시 평가체제

제 III 장

미디어 교육 제도화에 대한 조사 결과

1. 초·중·고 학생 대상
2. 초·중·고 일반교사 대상
3. 미디어교육 현장 전문가 대상
4. 초·중·고 일반교사와 미디어교육
전문가 비교 분석
5. 전문가 의견조사

제 III 장

미디어 교육 제도화에 대한 설문조사 결과

1. 초·중·고 학생 대상

1) 조사개요

본 연구는 전국의 초·중·고등학교 학생들을 대상으로 설문조사를 실시하기 위해 지역별, 교급 별 할당 표집을 이용하여 해당 표본을 추출하였다. 그 결과 전국 17개 시도를 대상으로 총 51개 학교를 표집하여, 초등학교 1,389명, 중학교 1,427명, 고등학교 975명 등 총 3,823명의 표본을 얻을 수 있었다. 조사 설계 과정과 응답자의 특징은 다음과 같다.

표 III-1 초·중·고 학생 대상 조사 설계

조 사 대 상	■ 전국 초/중/고등학교에 재학중인 학생
표 본 오 차	■ 95% 신뢰수준에서 최대허용 표본오차는 $\pm 1.58\%p$
조 사 방 법	■ 우편조사(mail survey)
표 본 추 출	■ 지역별/교급별 할당 표집(Quota Sampling)
표 본 크 기	■ 3,823명(초등: 1,389명, 중등: 1,427명, 고등: 975명)

표 III-2 초·중·고 학생 응답자의 특성

		계	
		명	%
전체		3,823	100.0%
성별	남성	1,894	49.5%
	여성	1,878	49.1%
	무응답	51	1.3%
지역별	서울/인천/경기/강원	934	24.4%
	대전/충청/세종	839	21.9%
	광주/전라/제주	927	24.2%
	대구/부산/울산/경상	1,123	29.4%
교급별	초등학교	1,389	36.3%
	중학교	1,427	37.3%
	고등학교	975	25.5%
	무응답	32	0.8%

2) 조사 결과

표 III-3 본인의 디지털 매체 이용 및 활용 능력

		낮음	보통	높음	모름/ 무응답	10점 평균	100점 평균
전체		5.3	54.3	40.1	0.4	6.91	69.13
성별	남	5.3	50.9	43.4	0.4	7.09	70.86
	여	4.8	57.8	37.0	0.4	6.76	67.63
	무응답	19.6	51.0	29.4	0.0	5.98	59.80
학교급	초	8.1	55.1	36.3	0.5	6.63	66.35
	중	3.1	54.9	41.6	0.4	7.05	70.46
	고	4.1	52.4	43.3	0.2	7.13	71.27
	무응답	15.6	46.9	37.5	0.0	6.47	64.69

학생 본인의 디지털 매체 이용 및 활용 능력을 묻는 문항에서, 40.1%의 학생이 본인의 능력이 높다고 응답하였다. 남학생의 경우 여학생보다 ‘높음’에 응답한 경우가 약 6% 가량 많았고, 100점 평균도 약 3점 정도 높았다. 학교급별로는 고등학생이 중학생보다, 중학생이 초등학생보다 본인의 능력을 높게 평가하는 경향을 보였다.

표 III-4 담임선생님의 디지털 매체 이용 및 활용 능력

		낮음	보통	높음	모름/ 무응답	10점 평균	100점 평균
전체		6.6	48.0	44.6	0.9	7.00	70.02
성별	남	7.5	47.2	44.5	0.8	7.00	69.97
	여	5.3	49.1	44.7	0.9	7.02	70.20
	무응답	19.6	35.3	43.1	2.0	6.50	65.00
학교급	초	5.3	31.1	62.3	1.3	7.75	77.45
	중	7.4	56.6	35.2	0.8	6.64	66.40
	고	6.9	60.0	32.8	0.3	6.48	64.83
	무응답	15.6	31.3	50.0	3.1	6.94	69.35

담임선생님의 디지털 매체 이용 및 활용 능력을 묻는 문항에서, 44.6%의 학생이 담임선생님의 능력을 높은 것으로 평가하였다. ‘높음’을 선택한 비율은 남녀 간에 차이가 없었다. 또한 고등학생 보다는 중학생이, 중학생보다는 초등학생이 담임선생님의 활용 능력을 높게 평가하는 양상이 나타났다.

표 III-5 부모님(보호자)의 디지털 매체 이용 및 활용 능력

		낮음	보통	높음	모름/ 무응답	10점 평균	100점 평균
전체		12.8	56.6	29.7	0.8	6.14	61.40
성별	남	13.3	55.3	30.5	0.9	6.16	61.62
	여	12.1	58.1	29.0	0.7	6.13	61.26
	무응답	23.5	49.0	25.5	2.0	5.82	58.20
학교급	초	9.6	43.4	45.8	1.2	6.96	69.58
	중	11.9	62.4	24.8	0.8	5.95	59.48
	고	18.3	67.4	14.1	0.3	5.27	52.73
	무응답	25.0	43.8	28.1	3.1	5.81	58.06

부모님의 디지털 매체 활용 능력에 대해서는 29.7%의 학생들이 '높음'에 응답하였다. 이는 본인이나 담임선생님을 평가할 때와는 다소 다른 양상이다. 성별에 따른 평균의 차이는 두드러지지 않았으며, 초등학생이 중학생보다, 중학생이 고등학생보다 부모님의 활용 능력을 더 높게 평가하는 경향이 나타났다.

표 III-6 주변 친구들의 디지털 매체 이용 및 활용 능력

		낮음	보통	높음	모름/ 무응답	10점 평균	100점 평균
전체		2.4	47.1	49.7	0.9	7.39	73.88
성별	남	2.7	44.2	52.2	0.8	7.51	75.14
	여	1.9	50.1	47.2	0.9	7.27	72.65
	무응답	5.9	41.2	51.0	2.0	7.24	72.40
학교급	초	3.5	50.3	45.0	1.2	7.17	71.68
	중	1.8	45.0	52.4	0.8	7.52	75.16
	고	1.5	45.6	52.5	0.3	7.51	75.10
	무응답	3.1	43.8	50.0	3.1	7.52	75.16

주변 친구들의 디지털 매체 이용 및 활용 능력이 높다고 응답한 학생의 비율이 49.7%로, 본인이나 담임선생님, 부모님을 평가할 때보다 더 높게 평가하는 경향이 나타났다. 남학생의 비율은 52.2%, 여학생의 비율은 47.2%로 남학생이 여학생보다 다소 높게 평가하였으며, 초등학생 보다는 중학생이나 고등학생의 비율이 약 7% 더 높았다.

표 III-7 매체가 전달하는 메시지나 콘텐츠에 대한 본인의 비평 및 분석 능력

		낮음	보통	높음	모름/ 무응답	10점 평균	100점 평균
전체		5.3	59.4	34.4	0.9	6.69	66.92
성별	남	5.6	57.2	36.6	0.6	6.80	67.97
	여	4.7	62.2	31.9	1.2	6.59	65.86
	무응답	15.7	37.3	43.1	3.9	6.69	66.94
학교급	초	7.8	55.2	35.6	1.3	6.66	66.62
	중	3.4	60.0	36.1	0.6	6.83	68.29
	고	4.2	65.0	29.8	0.9	6.53	65.27
	무응답	12.5	40.6	43.8	3.1	6.90	69.03

매체의 메시지나 콘텐츠에 대한 본인의 비평 및 분석 능력에 대해서는 34.4%의 학생이 '높음'으로 응답하였다. 여학생보다는 남학생의 평균이 높아 본인의 능력을 높게 평가하는 경향이 있었으며, 여학생의 응답은 62.2%가 '보통'에 집중되는 양상을 보였다. 학교급별로는 초등학생과 중학생의 35.6%, 36.1%가 '높음'에 응답하여 29.8%가 '높음'에 응답한 고등학생보다 더 높은 비율을 보였다.

표 III-8 매체가 전달하는 메시지나 콘텐츠에 대한 담임선생님의 비평 및 분석 능력

		낮음	보통	높음	모름/ 무응답	10점 평균	100점 평균
전체		4.8	47.6	46.0	1.7	7.12	71.20
성별	남	5.4	45.7	47.6	1.3	7.16	71.65
	여	4.0	49.5	44.5	2.0	7.09	70.90
	무응답	13.7	43.1	39.2	3.9	6.57	65.71
학교급	초	4.8	31.0	61.7	2.6	7.80	77.95
	중	4.7	55.6	38.5	1.2	6.83	68.26
	고	4.9	59.5	34.6	1.0	6.60	66.01
	무응답	9.4	43.8	43.8	3.1	7.19	71.94

담임선생님의 비평 및 분석 능력에 대해서는 46.0%의 학생들이 높은 평가를 내렸다. 남학생의 비율은 47.6%, 여학생의 비율은 44.5%로 성별에 따른 차이는 눈에 띄지 않았으나, 초등학생의 비율이 61.7%인데 비해 중학생과 고등학생의 비율은 각각 38.5%, 34.6%로 학교급별 차이가 두드러지게 나타났다.

표 III-9 매체가 전달하는 메시지나 콘텐츠에 대한 부모님의 비평 및 분석 능력

		낮음	보통	높음	모름/ 무응답	10점 평균	100점 평균
전체		6.5	52.1	39.8	1.6	6.78	67.79
성별	남	7.3	50.7	40.8	1.3	6.79	67.89
	여	5.3	53.8	38.9	1.9	6.78	67.81
	무응답	19.6	39.2	39.2	2.0	6.32	63.20
학교급	초	5.7	36.3	55.3	2.7	7.48	74.77
	중	5.6	58.4	35.1	0.9	6.60	66.04
	고	8.5	65.6	24.9	0.9	6.06	60.64
	무응답	18.8	43.8	34.4	3.1	6.58	65.81

부모님의 비평 및 분석 능력에 대해서는 39.8%가 ‘높음’을 선택하였으며 담임선생님에 대한 평가보다는 다소 낮게 나타났다. 남학생의 비율은 40.8%, 여학생의 비율은 38.9%로 성별에 따른 차이는 크지 않았으며, 초등학교, 중학교, 고등학교의 비율이 각각 55.3%, 35.1%, 24.9%로 학년이 올라갈수록 부모님의 비평 및 분석 능력을 더 낮게 평가하는 경향을 보였다.

표 III -10 매체가 전달하는 메시지나 콘텐츠에 대한 주변 친구들의 비평 및 분석 능력

		낮음	보통	높음	모름/ 무응답	10점 평균	100점 평균
전체		3.6	58.8	35.8	1.8	6.80	67.99
성별	남	4.3	55.4	39.0	1.4	6.89	68.92
	여	2.7	62.5	32.7	2.1	6.71	67.12
	무응답	9.8	51.0	35.3	3.9	6.53	65.31
학교급	초	4.3	55.8	37.1	2.8	6.84	68.37
	중	2.7	57.7	38.4	1.2	6.95	69.48
	고	3.9	65.1	29.9	1.0	6.52	65.16
	무응답	3.1	46.9	46.9	3.1	7.23	72.26

주변 친구들의 비평 및 분석 능력에 대해서도 35.8%의 학생들이 ‘높음’에 응답하였다. 남학생의 비율이 39.0%, 여학생의 비율이 32.7%로 남학생이 친구들의 능력을 더 높게 평가하는 경향을 보였으며, 초등학교와 중학교 중 각각 37.1%, 38.4%가 ‘높음’에 응답한 것에 비해 고등학교는 29.9%만이 ‘높음’에 응답하였다

표 III -11 휴대전화를 과도하게 사용하는 정도

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		15.7	19.6	38.1	21.0	5.5	0.2	3.19	54.77
성별	남	17.2	19.4	40.3	17.8	5.2	0.2	3.26	56.40
	여	13.8	20.0	35.8	24.5	5.8	0.1	3.12	52.92
	무응답	29.4	15.7	35.3	11.8	5.9	2.0	3.52	63.00
학교급	초	24.4	26.1	33.0	11.7	4.7	0.1	3.54	63.50
	중	11.1	16.8	41.5	25.1	5.3	0.1	3.03	50.84
	고	9.2	15.0	40.4	28.5	6.7	0.2	2.92	47.89
	무응답	37.5	3.1	34.4	15.6	9.4	0.0	3.44	60.94

<표 III-11>에는 휴대전화를 과도하게 사용하는 정도에 대해 5점 척도로 평가하도록 한 결과, 전반적으로 과도하게 사용한다고 응답한 학생의 비율(그렇다+매우 그렇다)은 26.5%였으며, 남학생의 비율은 23.0%, 여학생의 비율은 30.3%로 여학생의 비율이 더 높았다. 학교급별로는 초등학생, 중학생, 고등학생의 비율이 각각 16.4%, 30.4%, 35.2%로 학년이 높을수록 더 자주 사용한다고 응답하였다.

표 III -12 온라인게임을 과도하게 이용하는 정도

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		40.9	25.6	22.0	8.6	2.7	0.3	3.94	73.40
성별	남	24.9	23.7	31.6	14.9	4.6	0.3	3.49	62.33
	여	57.5	27.3	12.1	2.2	0.7	0.2	4.39	84.69
	무응답	23.5	35.3	31.4	5.9	2.0	2.0	3.74	68.50
학교급	초	48.0	26.8	15.6	6.1	3.2	0.3	4.11	77.67
	중	34.3	24.7	26.8	11.3	2.5	0.3	3.77	69.33
	고	40.1	25.1	24.0	8.2	2.4	0.2	3.93	73.15
	무응답	43.8	28.1	21.9	6.3	0.0	0.0	4.09	77.34

전반적으로 11.3%의 학생들이 스스로 온라인게임을 과도하게 이용(그렇다+매우 그렇다)한다고 응답하였다. 남학생의 비율은 19.5%로 여학생의 비율인 2.9%보다 상당히 높게 나타났다. 한편 초등학생, 중학생, 고등학생의 비율은 각각 9.3%, 13.8%, 10.6%로 중학생, 고등학생, 초등학생 순으로 온라인게임을 과도하게 이용한다고 응답하였다.

표 III -13 인터넷을 과도하게 이용하는 정도

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		26.9	28.1	31.1	10.6	3.1	0.3	3.65	66.33
성별	남	21.2	27.9	34.9	12.2	3.5	0.3	3.51	62.76
	여	32.7	28.2	27.3	9.1	2.6	0.2	3.79	69.86
	무응답	25.5	33.3	29.4	7.8	2.0	2.0	3.74	68.50
학교급	초	38.4	29.7	23.3	5.6	2.6	0.4	3.96	74.04
	중	20.6	27.4	36.4	12.0	3.4	0.2	3.50	62.50
	고	19.5	26.8	34.3	15.9	3.4	0.2	3.43	60.79
	무응답	31.3	28.1	34.4	6.3	0.0	0.0	3.84	71.09

인터넷을 과도하게 이용하는 정도(그렇다+매우 그렇다)에 대해 응답하도록 한 문항에서, 13.7%의 학생들이 '그렇다' 또는 '매우 그렇다'에 응답하였다. 남학생의 비율은 15.7%, 여학생의 비율은 11.7%로 남학생의 비율이 더 높았다. 학교급별로는 초등학생, 중학생, 고등학생의 비율이 각각 8.2%, 15.4%, 19.3%로 학년이 높을수록 그 비율이 높아졌다.

표 III -14 텔레비전을 지나치게 시청하는 정도

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		28.1	27.9	29.4	11.4	2.9	0.2	3.67	66.77
성별	남	29.1	27.6	29.6	10.1	3.4	0.2	3.69	67.26
	여	27.2	28.1	29.3	12.6	2.5	0.2	3.65	66.26
	무응답	27.5	29.4	27.5	15.7	0.0	0.0	3.69	67.16
학교급	초	28.3	28.7	28.5	10.4	3.7	0.3	3.68	66.90
	중	26.1	28.2	30.0	12.9	2.7	0.1	3.62	65.51
	고	30.5	26.9	29.7	10.8	1.9	0.2	3.73	68.32
	무응답	43.8	9.4	34.4	9.4	3.1	0.0	3.81	70.31

전반적으로 14.3%의 학생들이 스스로 텔레비전을 지나치게 시청한다(그렇다+매우 그렇다)고 응답하였다. 남학생의 비율은 13.5%, 여학생의 비율은 15.1%로 여학생의 비율이 다소 높았다. 학교급별로는 초등학생 14.1%, 중학생 15.6%, 고등학생 12.7%로 중학생의 비율이 가장 높았고, 고등학생의 비율이 가장 낮았다.

표 III -15 드라마나 영화가 집단에 대한 편견/고정관념을 생성하는지에 대한 의견

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		17.0	24.9	37.3	16.6	3.8	0.4	2.65	41.27
성별	남	19.3	24.0	37.3	14.4	4.5	0.5	2.61	40.15
	여	14.8	25.7	37.3	19.1	3.0	0.2	2.70	42.41
	무응답	13.7	31.4	37.3	5.9	7.8	3.9	2.61	40.31
학교급	초	26.3	25.4	33.1	10.3	4.2	0.7	2.40	35.06
	중	13.0	24.9	41.6	16.7	3.6	0.1	2.73	43.25
	고	9.9	24.7	36.7	24.9	3.5	0.2	2.87	46.81
	무응답	9.4	12.5	40.6	28.1	6.3	3.1	3.10	52.42

드라마나 영화가 집단에 대한 편견 또는 고정관념을 생성한다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 학생의 비율이 20.4%였다. 이러한 비율은 여학생에서 22.1%로 남학생의 18.9%보다 다소 많았다. 학교급별로는 초등학생 14.5%, 중학생 20.3%, 고등학생 28.4%로 학년이 높을수록 드라마나 영화가 집단에 대한 편견 또는 고정관념을 생성한다고 응답하는 경향이 강한 것으로 나타났다.

표 III -16 드라마나 영화가 있는 그대로의 현실을 보여주는지에 대한 의견

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		34.7	41.8	19.9	2.8	0.7	0.2	1.93	23.20
성별	남	37.6	36.4	22.1	2.9	0.8	0.2	1.93	23.13
	여	31.8	47.3	17.4	2.8	0.5	0.2	1.93	23.16
	무응답	27.5	37.3	27.5	2.0	2.0	3.9	2.10	27.55
학교급	초	45.4	34.6	15.8	3.0	1.0	0.3	1.79	19.84
	중	30.4	43.6	22.9	2.5	0.5	0.1	1.99	24.72
	고	25.9	49.4	20.7	3.2	0.5	0.2	2.03	25.67
	무응답	25.0	40.6	31.3	0.0	0.0	3.1	2.06	26.61

드라마나 영화가 있는 그대로의 현실을 보여준다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 3.5%였다. 남학생의 비율은 3.7%, 여학생의 비율은 3.3%로 성별에 따른 차이가 눈에 띄지 않았으며, 초등학생 4.0%, 중학생 3.0%, 고등학생 3.7%로 학교급별 차이 역시 두드러지지 않았다.

표 III -17 드라마나 영화가 소비문화를 부추기는지에 대한 의견

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		16.8	26.8	36.7	15.8	3.5	0.5	2.62	40.55
성별	남	18.7	25.7	37.3	13.7	4.0	0.6	2.58	39.59
	여	14.6	27.6	36.3	18.2	3.0	0.3	2.67	41.79
	무응답	23.5	39.2	27.5	5.9	2.0	2.0	2.22	30.50
학교급	초	27.3	28.5	32.4	8.7	2.2	0.9	2.29	32.37
	중	12.9	28.6	39.2	15.6	3.5	0.2	2.68	42.05
	고	7.6	21.7	39.1	26.1	5.3	0.2	3.00	49.95
	무응답	15.6	25.0	37.5	18.8	0.0	3.1	2.61	40.32

드라마나 영화가 소비문화를 부추긴다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 19.3%였다. 남학생의 비율은 17.7%, 여학생의 비율은 21.2%로 여학생의 비율이 근소하게 높았으며, 초등학생 10.9%, 중학생 19.1%, 고등학생 31.4%로 학년이 높을수록 비율이 높은 것으로 나타났다.

표 III -18 드라마나 영화가 외모지상주의를 부추기는지에 대한 의견

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		15.6	18.7	32.0	23.3	9.9	0.5	2.93	48.31
성별	남	19.1	19.0	32.8	20.1	8.4	0.7	2.80	44.94
	여	12.0	18.2	31.0	27.2	11.4	0.3	3.08	51.96
	무응답	17.6	29.4	37.3	3.9	7.8	3.9	2.53	38.27
학교급	초	28.3	23.5	28.6	12.7	6.5	0.4	2.45	36.32
	중	10.2	19.3	34.3	26.4	9.3	0.5	3.05	51.34
	고	5.1	11.0	33.2	34.2	15.8	0.7	3.45	61.21
	무응답	18.8	18.8	37.5	18.8	3.1	3.1	2.68	41.94

드라마나 영화가 외모지상주의를 부추긴다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 33.2%였다. 남학생의 비율은 28.5%, 여학생의 비율은 38.6%로 여학생의 비율이 남학생에 비해 높은 것으로 나타났다. 학교급별로도 초등학생 19.2%, 중학생 35.7%, 고등학생 50.0%로 학년이 높을수록 드라마나 영화가 외모지상주의를 부추긴다고 응답한 비율이 높았다.

표 III -19 미디어가 전달하는 내용이 사람에 따라 다르게 받아들여지는지에 대한 의견

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		7.7	8.1	28.6	36.8	18.5	0.3	3.51	62.66
성별	남	10.4	10.3	31.5	30.5	16.9	0.4	3.33	58.31
	여	4.8	5.5	25.6	43.7	20.3	0.2	3.69	67.35
	무응답	11.8	17.6	33.3	21.6	11.8	3.9	3.04	51.02
학교급	초	14.1	10.5	28.9	30.0	16.1	0.3	3.24	55.90
	중	5.3	8.3	29.7	38.7	17.6	0.4	3.55	63.77
	고	1.8	4.2	26.3	44.3	23.1	0.3	3.83	70.70
	무응답	9.4	6.3	34.4	21.9	25.0	3.1	3.48	62.10

미디어가 전달하는 내용이 사람에 따라 다르게 받아들여진다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 55.3%였다. 남학생의 비율은 47.4%, 여학생의 비율은 64.0%로 여학생의 비율이 눈에 띄게 높았으며, 초등학생 46.1%, 중학생 56.3%, 고등학생 67.4%로 학년이 높을수록 미디어가 전달하는 내용이 사람에 따라 다르게 받아들여진다고 응답한 비율이 높았다.

표 III-20 같은 메시지도 미디어의 종류에 따라 다르게 전달될 수 있는지에 대한 의견

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		7.5	10.5	36.6	33.4	11.7	0.4	3.32	57.88
성별	남	10.1	11.7	38.5	28.2	11.1	0.3	3.19	54.67
	여	4.8	8.8	34.7	39.2	12.1	0.3	3.45	61.27
	무응답	5.9	23.5	39.2	11.8	15.7	3.9	3.08	52.04
학교급	초	13.2	14.3	37.3	23.7	10.9	0.6	3.05	51.21
	중	5.3	9.1	37.5	36.4	11.4	0.2	3.40	59.90
	고	2.1	7.2	34.3	43.4	12.9	0.2	3.58	64.52
	무응답	15.6	6.3	40.6	15.6	18.8	3.1	3.16	54.03

같은 메시지도 미디어의 종류에 따라 다르게 전달될 수 있다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 45.1%이었다. 남학생의 비율은 39.3%, 여학생의 비율은 51.3%로 여학생의 비율이 높은 것으로 나타났다. 학교급별로는 초등학생 34.6%, 중학생 47.8%, 고등학생 56.3%로 학년이 높을수록 '그렇다' 또는 '매우 그렇다'에 응답한 비율이 높았다.

표 III-21 언론사 경영진이 누구냐에 따라 기사의 내용이 달라질 수 있는지에 대한 의견

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		8.5	10.5	35.8	29.4	15.4	0.4	3.33	58.20
성별	남	11.1	11.5	37.5	24.6	14.9	0.4	3.21	55.22
	여	6.1	9.1	33.9	34.8	15.8	0.3	3.45	61.34
	무응답	3.9	23.5	43.1	7.8	17.6	3.9	3.12	53.06
학교급	초	16.0	13.0	36.9	23.1	10.4	0.6	2.99	49.76
	중	5.7	10.7	37.8	30.8	14.7	0.2	3.38	59.53
	고	2.3	6.7	31.4	36.1	23.2	0.4	3.72	67.89
	무응답	0.0	6.3	34.4	31.3	25.0	3.1	3.77	69.35

언론사 경영진이 누구냐에 따라 기사 내용이 달라질 수 있다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 44.8%였다. 남학생의 비율은 39.5%, 여학생의 비율은 50.6%로 여학생의 비율이 높았으며, 초등학생 33.5%, 중학생 45.5%, 고등학생 59.3%로 학년이 높을수록 비율이 높아졌다.

표 III-22 인터넷 검색 시 정보 선택 기준

		더 많은 정보를 검색하여 비교	부모님이나 가족 또는 선생님께 도움을 구함	직감적으로 맞다고 느끼는 것을 선택한다	다른 매체의 정보와 비교해 본다	친구에게 물어본다	모름/무응답	기타
전체		51.6	17.8	10.2	8.7	7.6	3.2	0.9
성별	남	48.8	16.2	12.5	9.2	8.2	4.0	1.1
	여	54.5	19.4	8.0	8.1	7.0	2.1	0.9
	무응답	45.1	19.6	5.9	11.8	3.9	13.7	0.0
학교급	초	37.9	30.5	9.9	10.2	5.0	5.0	1.4
	중	54.9	12.5	11.4	8.1	10.1	2.2	0.8
	고	66.2	7.7	8.8	7.8	7.4	1.6	0.5
	무응답	56.3	9.4	12.5	0.0	9.4	12.5	0.0

인터넷에서 정보 검색 시 정보들이 서로 다를 때 선택하는 기준을 묻는 문항에서, ‘더 많은 정보를 검색하여 비교’한다고 응답한 비율이 51.6%로 가장 많았고, ‘부모님이나 가족 또는 선생님께 도움을 구한다’고 응답한 비율이 17.8%로 두 번째였다. 남학생의 비율은 전자에서 48.8%, 후자에서 16.2%였으나, 여학생의 비율은 전자에서 54.5%, 후자에서 19.4%로 다소의 차이를 보였다. 학교급별로는 ‘더 많은 정보를 검색하여 비교’한다고 응답한 비율이 초등학생 37.9%, 중학생 54.9%, 고등학생 66.2%였으나, ‘부모님이나 가족 또는 선생님께 도움을 구한다’고 응답한 비율이 각각 30.5%, 12.5%, 7.7%로 학년에 따라 응답 양상이 다르게 나타났다.

표 III -23 텔레비전이 전하는 메시지/정보에 대한 신뢰 정도

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		4.4	12.5	54.3	26.1	2.5	0.2	3.10	52.44
성별	남	5.1	13.1	52.7	26.3	2.6	0.2	3.08	52.05
	여	3.6	11.9	56.0	26.1	2.2	0.2	3.12	52.89
	무응답	7.8	13.7	52.9	17.6	5.9	2.0	3.00	50.00
학교급	초	7.4	12.5	51.0	24.8	4.0	0.3	3.05	51.37
	중	2.5	9.7	57.1	28.7	1.8	0.1	3.18	54.44
	고	2.8	16.4	55.5	24.0	1.1	0.2	3.04	51.08
	무응답	9.4	15.6	40.6	31.3	3.1	0.0	3.03	50.78

텔레비전이 전하는 메시지나 정보를 신뢰한다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 28.6%였다. 남학생의 비율은 28.9%, 여학생의 비율은 28.3%로 성별에 따른 차이는 두드러지지 않았으며, 초등학생 28.8%, 중학생 30.5%, 고등학생 25.1%로 학년에 따른 차이 역시 현저한 수준은 아니었다.

표 III -24 라디오가 전하는 메시지/정보에 대한 신뢰 정도

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		13.2	13.7	54.4	16.7	1.5	0.5	2.79	44.84
성별	남	14.7	14.3	53.0	16.1	1.6	0.5	2.75	43.87
	여	11.6	13.0	56.1	17.5	1.3	0.5	2.84	45.92
	무응답	19.6	17.6	45.1	13.7	3.9	0.0	2.65	41.18
학교급	초	24.3	15.3	44.1	13.5	1.9	0.9	2.53	38.24
	중	7.8	11.9	59.9	18.9	1.2	0.2	2.94	48.42
	고	4.9	13.8	61.5	18.3	1.1	0.3	2.97	49.20
	무응답	25.0	18.8	40.6	12.5	3.1	0.0	2.50	37.50

라디오가 전하는 메시지나 정보를 신뢰한다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 18.2%였다. 남학생의 비율은 17.7%, 여학생의 비율은 18.8%로 성별에 따른 차이는 크지 않았고, 초등학교생의 비율이 15.4%, 중학생의 비율이 20.1%, 고등학생의 비율이 19.4%로 학년에 따른 차이 역시 현격하게 드러나지는 않았다.

표 III-25 종이신문이 전하는 메시지/정보에 대한 신뢰 정도

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		10.2	11.4	45.7	27.3	4.9	0.4	3.05	51.33
성별	남	12.0	12.5	44.2	25.2	5.5	0.5	3.00	49.95
	여	8.1	10.4	47.2	29.6	4.4	0.3	3.12	52.95
	무응답	19.6	11.8	47.1	15.7	3.9	2.0	2.72	43.00
학교급	초	18.7	12.4	38.1	23.8	6.3	0.7	2.86	46.61
	중	5.9	10.1	48.5	30.0	5.2	0.4	3.19	54.64
	고	4.0	12.1	52.9	28.1	2.7	0.2	3.13	53.34
	무응답	21.9	9.4	34.4	28.1	6.3	0.0	2.88	46.88

종이신문이 전하는 메시지나 정보에 대해 신뢰한다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 32.2%였다. 남학생의 비율은 30.7%, 여학생의 비율은 34.0%로 여학생이 근소하게 높았으며, 초등학교생의 비율은 30.1%, 중학생의 비율은 35.2%, 고등학생의 비율은 30.8%로 중학생이 초등학교생이나 고등학생보다 다소 높은 것으로 나타났다.

표 III-26 인터넷이 전하는 메시지/정보에 대한 신뢰 정도

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		4.5	14.1	49.9	25.6	5.4	0.5	3.13	53.30
성별	남	4.9	14.9	47.9	25.0	6.8	0.5	3.14	53.47
	여	3.9	13.3	52.3	26.2	3.9	0.4	3.13	53.22
	무응답	11.8	17.6	37.3	21.6	9.8	2.0	3.00	50.00
학교급	초	6.0	13.5	48.3	24.8	6.5	0.9	3.12	53.05
	중	2.9	12.3	48.9	29.6	6.0	0.3	3.24	55.89
	고	4.5	17.7	54.3	20.5	2.8	0.2	2.99	49.82
	무응답	12.5	9.4	34.4	31.3	12.5	0.0	3.22	55.47

인터넷이 전하는 메시지나 정보를 신뢰한다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 31.0%였다. 남학생의 비율은 31.8%, 여학생의 비율은 30.1%로 눈에 띄는 차이는 나타나지 않았다. 초등학생의 비율은 31.3%, 중학생의 비율은 35.6%, 고등학생의 비율은 23.3%로 중학생, 초등학생, 고등학생 순으로 높게 나타났다.

표 III-27 콘텐츠 제작 경험 - 뉴스 기사

		제작 경험 전혀 없음	제작 경험 있음	모름/무응답
전체		76.8	23.0	0.2
성별	남	75.2	24.6	0.2
	여	78.3	21.5	0.2
	무응답	80.4	17.6	2.0
학교급	초	67.6	32.0	0.4
	중	79.0	20.9	0.1
	고	86.8	13.0	0.2
	무응답	75.0	25.0	0.0

뉴스 기사와 같은 콘텐츠 제작 경험이 있다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 23.0%였으며, 남학생이 24.6%, 여학생이 21.5%로 남학생의 비율이 근소하게 높았다. 학교급별로는 초등학생이 32.0%, 중학생이 20.9%, 고등학생이 13.0%로 학년이 올라갈수록 낮은 것으로 나타났다.

표 Ⅲ-28 콘텐츠 제작 경험 - 언론사 투고/자기의견 개진

		제작 경험 전혀 없음	제작 경험 있음	모름/무응답
전체		86.1	13.4	0.5
성별	남	84.7	14.7	0.6
	여	87.7	11.9	0.4
	무응답	78.4	19.6	2.0
학교급	초	83.7	15.3	1.1
	중	86.8	13.0	0.2
	고	88.3	11.5	0.2
	무응답	93.8	6.3	0.0

언론사 투고 등의 콘텐츠 제작 경험이 있다고 응답한 비율은 13.4%였으며, 남학생이 14.7%, 여학생이 11.9%로 남학생의 비율이 근소하게 높았다. 학교급별로는 초등학생이 15.3%, 중학생이 13.0%, 고등학생이 11.5%로 학년이 높을수록 경험한 비율이 낮아지는 경향을 보였다.

표 Ⅲ-29 콘텐츠 제작 경험 - 문자 매체를 이용한 콘텐츠(책, 수필, 시, 소설 등)

		제작 경험 전혀 없음	제작 경험 있음	모름/무응답
전체		66.6	33.1	0.4
성별	남	69.2	30.4	0.4
	여	64.3	35.5	0.3
	무응답	54.9	43.1	2.0
학교급	초	65.9	33.5	0.6
	중	64.7	35.1	0.2
	고	70.3	29.5	0.2
	무응답	68.8	31.3	0.0

책, 수필 등 문자 매체를 이용한 콘텐츠를 제작한 경험이 있다고 응답한 비율은 33.1%로 나타났다. 남학생의 비율은 30.4%, 여학생의 비율은 35.5%로 여학생의 비율이 다소 높았다. 한편 초등학교생의 비율은 33.5%, 중학생의 비율은 35.1%, 고등학생의 비율은 29.5%로 나타났다.

표 III-30 콘텐츠 제작 경험 - 비디오, 오디오

		제작 경험 전혀 없음	제작 경험 있음	모름/무응답
전체		69.7	30.0	0.4
성별	남	68.9	30.7	0.4
	여	70.6	29.1	0.3
	무응답	64.7	35.3	0.0
학교급	초	65.7	33.6	0.6
	중	68.6	31.2	0.2
	고	76.6	23.2	0.2
	무응답	75.0	25.0	0.0

비디오나 오디오 등의 콘텐츠 제작 경험이 있다고 응답한 비율은 30.0%였으며, 남학생은 30.7%, 여학생은 29.1%로 성별에 따른 차이는 두드러지지 않았다. 한편 초등학교생의 비율은 33.6%, 중학생의 비율은 31.2%인데 비해 고등학생의 비율은 23.2%로 상대적으로 낮게 나타났다.

표 III-31 인터넷 활용 기술 - 친척, 친구, 동료와 자유롭게 의사소통 가능

		그렇지 않다	보통	그렇다	모름/무응답	5점 평균	100점 평균
전체		12.4	25.5	61.4	0.7	3.72	67.95
성별	남	13.1	27.2	58.5	1.1	3.67	66.78
	여	11.4	23.7	64.6	0.3	3.78	69.42
	무응답	23.5	25.5	51.0	0.0	3.29	57.35
학교급	초	23.2	26.9	48.7	1.2	3.37	59.25
	중	6.8	25.7	67.0	0.5	3.90	72.43
	고	4.9	23.3	71.5	0.3	3.96	74.07
	무응답	25.0	21.9	53.1	0.0	3.28	57.03

인터넷을 활용하여 친척, 친구, 동료와 자유롭게 의사소통이 가능하다고 응답한 비율은 61.4%였으며, 남학생이 58.5%, 여학생이 64.6%로 여학생의 비율이 다소 높았다. 학교급별로는 초등학생이 48.7%, 중학생이 67.0%, 고등학생이 71.5%로 학년이 높을수록 인터넷을 활용한 의사소통 기술이 높다고 응답하는 경향이 나타났다.

표 III-32 인터넷 활용 기술 - 나의 개인정보 보호 가능

		그렇지 않다	보통	그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		14.7	37.5	47.0	0.9	3.45	61.25
성별	남	14.0	36.2	48.6	1.2	3.50	62.50
	여	15.2	38.6	45.7	0.5	3.41	60.25
	무응답	23.5	41.2	33.3	2.0	3.08	52.00
학교급	초	18.0	29.9	50.7	1.4	3.47	61.75
	중	11.1	40.4	47.8	0.7	3.52	63.02
	고	15.0	43.6	41.0	0.4	3.33	58.34
	무응답	28.1	43.8	28.1	0.0	3.00	50.00

인터넷을 활용하여 자신의 개인정보를 보호할 수 있다고 응답한 비율은 47.0%이며, 남학생의 비율이 48.6%, 여학생의 비율이 45.7%로 남학생의 비율이 근소하게 높았다. 한편 초등학생의 비율은 50.7%, 중학생의 비율은 47.8%, 고등학생의 비율은 41.0%로 학년이 높을수록 비율이 낮은 양상을 보였다.

표 III-33 인터넷 활용 기술 - 학업에 필요한 유용한 정보 찾기 가능

		그렇지 않다	보통	그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		6.8	28.4	63.7	1.0	3.79	69.64
성별	남	8.1	31.5	59.1	1.3	3.71	67.83
	여	5.4	25.0	68.8	0.8	3.87	71.73
	무응답	11.8	41.2	45.1	2.0	3.38	59.50
학교급	초	10.4	28.2	59.7	1.7	3.71	67.67
	중	5.0	28.6	65.6	0.8	3.85	71.24
	고	4.1	28.5	66.9	0.5	3.81	70.31
	무응답	15.6	28.1	56.3	0.0	3.50	62.50

인터넷을 이용하여 학업에 유용한 정보를 찾을 수 있다고 응답한 비율은 63.7%였다. 남학생의 비율은 59.1%, 여학생의 비율은 68.8%로 여학생의 비율이 더 높은 것으로 나타났으며, 초등학교생의 비율이 59.7%, 중학생의 비율이 65.6%, 고등학생의 비율이 66.9%로 중학생이나 고등학생에 비해 초등학교생의 비율이 다소 낮았다.

표 III-34 지난 3개월 간 인터넷 이용 목적

목적	전혀 없음	가끔 있음	자주 있음	매우 자주 있음	모름/ 무응답
이메일 주고 받기	43.4	40.4	11.5	4.4	0.3
제품과 서비스에 대한 정보 찾기	24.3	37.8	26.9	10.5	0.5
자신이 제작한 콘텐츠를 웹사이트에 업로드하여 공유하기	54.5	26.4	13.0	5.8	0.3
블로그 활동하기	63.9	23.5	7.8	4.6	0.2
TV 프로그램, 영화 등을 다운로드하여 보기	36.2	32.7	20.7	10.1	0.3
음악을 다운로드하여 듣기	23.5	23.5	26.4	26.3	0.3
온라인 뉴스, 신문, 잡지 등을 보거나 다운로드하기	48.8	29.0	14.7	7.1	0.4
인터넷뱅킹하기	80.5	13.5	4.3	1.3	0.4
공공기관 웹사이트 상에서 업무처리나 정보 찾기	73.0	19.7	5.5	1.4	0.4
개인적 용도의 물건과 서비스 구매하기	47.1	30.5	15.8	6.1	0.5
SNS 활동하기	32.5	16.5	20.3	30.2	0.5
사회, 정치적 이슈에 대한 토론에 참여하기	69.7	20.3	7.3	2.4	0.4
공동 프로젝트에 다른 사람과 협력하기	67.9	21.7	7.7	2.4	0.3

지난 3개월 간의 인터넷 이용 목적을 묻는 문항에서, 음악 다운로드에 대해 26.3%, SNS 활동에 대해 30.2%의 학생들이 ‘매우 자주 있음’에 응답하였다. ‘자주 있음’과 ‘매우 자주 있음’을 합산해 30%가 넘는 항목은 ‘제품과 서비스에 대한 정보 찾기(37.4%)’, ‘TV 프로그램, 영화 등을 다운로드하여 보기(30.8%)’, ‘음악을 다운로드하여 보기(52.7%)’, ‘SNS 활동하기(50.5%)’의 4개 항목이었다.

표 III-35 인터넷의 장단점 인식 - 생활/학습에 도움이 됨

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		4.0	9.7	46.5	31.3	8.1	0.3	3.30	57.48
성별	남	5.3	9.4	47.3	28.0	9.7	0.3	3.27	56.87
	여	2.6	10.0	45.6	35.0	6.5	0.3	3.33	58.25
	무응답	9.8	11.8	49.0	17.6	9.8	2.0	3.06	51.50
학교급	초	5.6	11.2	45.0	27.6	10.2	0.4	3.26	56.41
	중	2.5	9.2	48.1	32.2	7.8	0.3	3.34	58.45
	고	3.6	8.4	46.6	35.8	5.4	0.2	3.31	57.79
	무응답	18.8	9.4	37.5	18.8	15.6	0.0	3.03	50.78

인터넷이 생활이나 학습에 도움된다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 39.4%였으며, 남학생이 37.7%, 여학생이 41.5%로 여학생이 다소 높게 나타났다. 한편 초등학생의 비율은 37.8%, 중학생의 비율은 40.0%, 41.2%로 학년이 높을수록 증가하는 양상을 보였다.

표 III-36 인터넷의 장단점 인식 - 폭력적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있음

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		11.4	12.5	33.0	31.6	11.2	0.3	3.19	54.73
성별	남	11.9	13.1	33.7	29.6	11.5	0.3	3.16	53.94
	여	10.4	11.8	32.3	34.0	11.1	0.4	3.24	55.91
	무응답	25.5	17.6	31.4	19.6	5.9	0.0	2.63	40.69
학교급	초	25.8	19.9	29.4	16.2	8.3	0.4	2.61	40.28
	중	3.3	9.3	36.9	38.3	12.1	0.3	3.47	61.67
	고	2.1	7.0	32.5	43.8	14.4	0.3	3.62	65.41
	무응답	28.1	6.3	25.0	31.3	9.4	0.0	2.88	46.88

인터넷을 통해 폭력적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 42.8%였다. 또한 남학생의 비율은 41.1%, 여학생의 비율은 45.1%로 여학생의 비율이 다소 높았다. 학교급별로는 초등학생의 비율이 24.5%, 중학생의 비율이 50.4%, 고등학생의 비율이 58.2%로 학년이 높을수록 비율이 증가하는 경향이 나타났다.

표 III-37 인터넷의 장단점 인식 - 선정적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있음

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		15.9	10.6	35.6	27.2	10.2	0.5	3.05	51.29
성별	남	17.2	10.3	36.4	24.7	10.8	0.6	3.01	50.37
	여	14.3	10.9	34.7	30.2	9.6	0.3	3.10	52.52
	무응답	27.5	11.8	37.3	11.8	7.8	3.9	2.59	39.80
학교급	초	36.8	14.5	29.6	12.7	5.8	0.6	2.36	33.94
	중	4.5	9.3	42.0	32.5	11.3	0.5	3.37	59.26
	고	2.2	7.0	35.0	40.7	14.8	0.4	3.59	64.80
	무응답	37.5	12.5	28.1	9.4	12.5	0.0	2.47	36.72

인터넷을 통해 선정적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 37.4%였다. 남학생의 비율은 35.5%, 여학생의 비율은 39.8%로 여학생의 비율이 다소 높았으며, 초등학생의 비율이 18.5%, 중학생의 비율이 43.8%, 고등학생의 비율이 55.5%로 학년이 높을수록 증가하는 양상을 보였다.

표 III-38 인터넷의 장단점 인식 - 유행어, 욕설, 속어, 은어를 배우게 됨

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		11.5	10.6	30.8	31.0	15.5	0.6	3.29	57.14
성별	남	12.8	12.1	32.4	27.3	14.9	0.5	3.20	54.91
	여	9.8	9.0	29.1	35.5	16.1	0.5	3.39	59.81
	무응답	27.5	13.7	33.3	7.8	13.7	3.9	2.65	41.33
학교급	초	26.1	15.6	26.1	19.9	11.4	0.9	2.75	43.72
	중	3.6	7.9	35.1	35.5	17.6	0.4	3.56	63.94
	고	1.8	7.4	31.4	41.0	17.8	0.5	3.66	66.49
	무응답	28.1	9.4	25.0	12.5	25.0	0.0	2.97	49.22

인터넷을 통해 유행어, 욕설 등을 배운다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 46.5%였으며, 남학생의 비율이 42.2%, 여학생의 비율이 51.6%로 여학생의 비율이 더 높았다. 학교급별로는 초등학생의 비율이 31.3%, 중학생의 비율이 53.1%, 고등학생의 비율이 58.8%로 학년이 높을수록 증가하는 경향이 나타났다.

표 III-39 TV의 장단점 인식 - 생활/학습에 도움이 됨

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		7.9	19.0	52.5	16.9	3.3	0.4	2.89	47.13
성별	남	9.9	18.4	50.9	16.4	4.2	0.3	2.87	46.64
	여	5.8	19.6	54.4	17.4	2.3	0.4	2.91	47.70
	무응답	13.7	17.6	45.1	15.7	3.9	3.9	2.78	44.39
학교급	초	13.1	20.0	48.1	13.9	4.2	0.7	2.76	43.96
	중	5.0	17.0	55.6	19.2	3.0	0.3	2.98	49.58
	고	4.7	20.6	54.5	17.6	2.4	0.2	2.92	48.07
	무응답	12.5	15.6	50.0	18.8	3.1	0.0	2.84	46.09

TV가 생활이나 학습에 도움이 된다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 20.2%였다. 남학생의 비율은 20.6%, 여학생의 비율은 19.7%로 눈에 띄는 차이가 나타나지는 않았으며, 초등학생의 비율이 18.1%, 중학생의 비율이 22.2%, 고등학생의 비율이 20.0%로 학년이 낮을수록 높은 비율을 보였다.

표 III-40 TV의 장단점 인식 - 폭력적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있음

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		10.0	12.6	35.5	32.8	8.7	0.4	3.18	54.38
성별	남	11.2	13.2	37.2	29.0	9.0	0.3	3.12	52.89
	여	8.7	11.8	33.6	37.1	8.4	0.4	3.25	56.15
	무응답	13.7	21.6	39.2	15.7	5.9	3.9	2.78	44.39
학교급	초	22.4	19.3	30.9	19.7	7.1	0.7	2.69	42.37
	중	3.4	9.3	39.0	38.0	10.1	0.2	3.42	60.55
	고	1.8	8.1	36.6	44.4	8.8	0.2	3.50	62.59
	무응답	18.8	9.4	40.6	18.8	9.4	3.1	2.90	47.58

TV를 통해 폭력적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 41.5%였으며, 남학생의 비율이 38.9%, 여학생의 비율이 45.5%로 여학생의 비율이 더 높은 것으로 나타났다. 한편 초등학생의 비율은 26.8%, 중학생의 비율은 48.1%, 고등학생의 비율은 53.2%로 학년이 높을수록 비율이 높게 나타났다.

표 III-41 TV의 장단점 인식 - 선정적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있음

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		16.7	16.6	39.2	21.5	5.5	0.5	2.82	45.60
성별	남	19.0	18.0	38.8	18.2	5.7	0.4	2.74	43.39
	여	14.4	14.7	39.8	25.1	5.4	0.5	2.92	48.11
	무응답	21.6	29.4	31.4	13.7	0.0	3.9	2.39	34.69
학교급	초	37.0	20.5	29.6	9.1	2.9	0.9	2.20	29.92
	중	6.5	15.7	44.9	25.2	7.4	0.4	3.11	52.80
	고	2.3	12.1	44.7	34.1	6.7	0.2	3.31	57.71
	무응답	34.4	18.8	31.3	15.6	0.0	0.0	2.28	32.03

TV를 통해 선정적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 27.0%였다. 남학생의 비율은 23.9%, 여학생의 비율은 30.5%로 여학생의 비율이 더 높았으며, 초등학교생의 비율은 12.0%, 중학생의 비율은 32.6%, 고등학교생의 비율은 40.8%로 학년이 증가할수록 높아지는 추세를 보였다.

표 III-42 TV의 장단점 인식 - 유행어, 욕설, 속어, 은어를 배우게 됨

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		14.9	19.9	38.2	20.2	6.4	0.4	2.83	45.86
성별	남	17.3	21.6	36.4	17.7	6.5	0.3	2.74	43.62
	여	12.2	17.8	40.1	23.1	6.3	0.5	2.93	48.37
	무응답	21.6	27.5	33.3	9.8	3.9	3.9	2.45	36.22
학교급	초	31.0	23.9	27.4	12.3	4.6	0.8	2.35	33.80
	중	6.5	17.3	44.4	23.3	8.2	0.3	3.09	52.34
	고	3.7	18.1	44.5	27.2	6.4	0.2	3.14	53.62
	무응답	28.1	12.5	34.4	18.8	6.3	0.0	2.63	40.63

TV를 통해 유행어나 욕설 등을 배우게 된다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 비율은 26.6%였다. 남학생의 비율은 24.2%, 여학생의 비율은 29.4%로 여학생이 다소 높았으며, 초등학교생의 비율은 16.9%, 중학생의 비율은 31.5%, 고등학교생의 비율은 33.6%로 학년이 높을수록 높은 응답률을 보였다.

표 III-43 매체 이용과 관련하여 부모님과 자주 대화하는지의 여부

		그렇다	아니다	모름
전체		45.7	38.9	15.4
성별	남	42.4	39.7	18.0
	여	48.8	38.6	12.6
	무응답	51.0	21.6	27.5
학교급	초	56.2	25.9	17.9
	중	43.6	40.9	15.6
	고	33.9	55.0	11.1
	무응답	40.6	25.0	34.4

매체 이용과 관련하여 부모님과 자주 대화한다고 응답한 비율은 45.7%이며, 여학생이 48.8%로 남학생 42.4%보다 높은 비율을 보였다. 한편 초등학교생의 비율은 56.2%, 중학생의 비율은 43.6%, 고등학교생의 비율은 33.9%로 학년이 낮을수록 부모님과 자주 대화한다고 응답하였다.

표 III-44 미디어교육 경험 - 드라마나 영상에 대해 비판적인 시각을 갖는 교육

		전혀 받지 않았다	거의 받지 않았다	가끔 받았다	자주 받았다	모름/ 무응답
전체		26.7	38.7	27.9	2.5	4.3
성별	남	27.5	37.6	28.0	2.7	4.2
	여	25.9	39.7	27.9	2.3	4.2
	무응답	27.5	39.2	21.6	2.0	9.8
학교급	초	35.3	34.5	21.2	3.5	5.5
	중	19.7	40.0	34.3	2.5	3.5
	고	24.1	43.5	27.7	1.3	3.4
	무응답	43.8	12.5	31.3	0.0	12.5

드라마나 영상에 대해 비판적인 시각을 갖는 교육을 받았다고 응답(가끔 받았다+자주 받았다)한 학생의 비율은 30.4%였다. 남학생의 비율은 30.7%, 여학생의 비율은 30.2%로 성별에 따른 차이는 나타나지 않았다. 한편 초등학교생의 비율은 24.7%, 중학생의 비율은 36.8%, 고등학교생의 비율은 29.0%로 중학생의 비율이 가장 높았다.

표 III-45 미디어교육 경험 - 뉴스기사에 대해 비판적인 시각을 갖는 교육

		전혀 받지 않았다	거의 받지 않았다	가끔 받았다	자주 받았다	모름/ 무응답
전체		29.6	37.7	25.5	2.9	4.3
성별	남	29.9	36.7	26.0	3.2	4.2
	여	29.2	39.1	24.9	2.6	4.3
	무응답	33.3	27.5	27.5	3.9	7.8
학교급	초	38.0	31.0	21.6	3.7	5.6
	중	22.3	42.0	29.6	2.7	3.4
	고	28.1	41.8	24.8	1.8	3.4
	무응답	40.6	15.6	28.1	3.1	12.5

뉴스기사에 대해 비판적인 시각을 갖는 교육을 받았다고 응답(가끔 받았다+자주 받았다)한 비율은 28.4%이며, 남학생은 29.2%, 여학생은 27.5%로 남학생의 비율이 근소하게 높았다. 한편 초등학생의 비율은 25.3%, 중학생의 비율은 32.3%, 고등학생의 비율은 26.6%로 중학생의 비율이 가장 높은 것으로 나타났다.

표 III-46 미디어교육 경험 - 광고에 대해 비판적인 시각을 갖는 교육

		전혀 받지 않았다	거의 받지 않았다	가끔 받았다	자주 받았다	모름/ 무응답
전체		27.8	37.4	26.9	3.5	4.4
성별	남	28.6	36.1	27.6	3.4	4.3
	여	26.9	38.7	26.5	3.6	4.3
	무응답	29.4	37.3	19.6	3.9	9.8
학교급	초	34.7	31.2	22.8	5.5	5.8
	중	21.4	40.8	31.3	3.0	3.5
	고	26.7	41.7	26.7	1.5	3.4
	무응답	43.8	15.6	25.0	3.1	12.5

광고에 대해 비판적인 시각을 갖는 교육을 받았다고 응답(가끔 받았다+자주 받았다)한 비율은 30.4%였으며, 남학생의 비율은 31.0%, 여학생의 비율은 30.1%로 남학생의 비율이 근소하게 높았다. 학교급별로 살펴보면, 초등학생의 비율이 28.3%, 중학생의 비율이 34.3%, 고등학생의 비율이 28.2%로 중학생의 비율이 가장 높은 것으로 나타났다.

표 III - 47 미디어교육 경험 - 사진촬영이나 사진 편집에 대한 제작 교육

		전혀 받지 않았다	거의 받지 않았다	가끔 받았다	자주 받았다	모름/무응답
전체		31.3	33.7	25.9	4.8	4.3
성별	남	32.4	32.4	25.7	5.1	4.4
	여	30.4	34.9	26.1	4.5	4.2
	무응답	27.5	37.3	23.5	2.0	9.8
학교급	초	35.9	26.5	24.4	7.6	5.6
	중	24.9	37.4	30.0	4.2	3.5
	고	34.3	38.9	22.1	1.3	3.5
	무응답	34.4	18.8	25.0	9.4	12.5

사진촬영이나 사진 편집에 대한 제작 교육을 받았다고 응답(가끔 받았다+자주 받았다)한 학생의 비율은 30.7%였다. 남학생의 비율은 30.8%, 여학생의 비율은 30.6%로 거의 동일하게 나타났으며, 초등학생의 비율은 32.0%, 중학생의 비율은 34.2%, 고등학생의 비율은 23.4%로 고등학생의 비율이 상대적으로 낮게 나타났다.

표 III - 48 미디어교육 경험 - 동영상 촬영이나 동영상 편집에 대한 제작 교육

		전혀 받지 않았다	거의 받지 않았다	가끔 받았다	자주 받았다	모름/무응답
전체		31.5	33.4	26.1	4.7	4.3
성별	남	31.9	32.4	26.4	5.1	4.2
	여	31.0	34.6	25.8	4.4	4.2
	무응답	31.4	29.4	25.5	3.9	9.8
학교급	초	36.5	26.7	23.9	7.5	5.4
	중	24.0	37.8	30.6	4.1	3.6
	고	35.3	37.1	22.7	1.5	3.4
	무응답	31.3	18.8	28.1	9.4	12.5

동영상 촬영이나 동영상 편집에 대한 제작 교육을 받았다고 응답(가끔 받았다+자주 받았다)한 비율은 30.8%였으며, 남학생의 비율은 31.5%, 여학생의 비율은 30.2%로 남학생의 비율이 근소하게 높았다. 한편 초등학생의 비율은 31.4%, 중학생의 비율은 34.7%, 고등학생의 비율은 24.2%로 고등학생의 비율이 상대적으로 낮게 나타났다.

표 III-49 미디어교육 경험 - 개인정보 보호 교육

		전혀 받지 않았다	거의 받지 않았다	가끔 받았다	자주 받았다	모름/ 무응답
전체		18.3	26.2	39.5	11.7	4.2
성별	남	19.8	26.7	38.2	11.2	4.2
	여	16.5	25.7	41.2	12.5	4.2
	무응답	27.5	31.4	27.5	3.9	9.8
학교급	초	22.7	23.3	32.8	15.7	5.5
	중	13.0	26.1	45.6	11.9	3.4
	고	19.1	31.0	40.7	5.8	3.4
	무응답	37.5	15.6	25.0	9.4	12.5

개인 정보 보호에 대한 미디어교육을 받았다고 응답(가끔 받았다+자주 받았다)한 학생의 비율은 51.2%였다. 남학생의 비율은 49.4%, 여학생의 비율은 53.7%로 여학생의 비율이 더 높았으며, 초등학생의 비율은 48.5%, 중학생의 비율은 46.5%, 고등학생의 비율은 46.5%로 학교급별로는 대체로 비슷하게 나타났다.

표 III -50 미디어교육 경험 - 저작권 보호 교육

		전혀 받지 않았다	거의 받지 않았다	가끔 받았다	자주 받았다	모름/ 무응답
전체		15.4	23.9	41.6	14.8	4.4
성별	남	17.2	25.5	39.4	13.6	4.3
	여	13.5	22.2	43.8	16.2	4.3
	무응답	15.7	25.5	41.2	7.8	9.8
학교급	초	18.2	19.9	35.6	20.5	5.8
	중	11.4	23.3	47.3	14.6	3.4
	고	16.5	30.6	42.3	7.2	3.5
	무응답	34.4	15.6	25.0	12.5	12.5

저작권 보호와 관련한 미디어교육을 받았다고 응답(가끔 받았다+자주 받았다)한 학생의 비율은 56.4%이며, 남학생의 비율은 53.0%, 여학생의 비율은 60.0%로 여학생의 비율이 더 높았다. 한편 학교급별 비교에서는 초등학생의 비율이 56.1%, 중학생의 비율이 61.9%, 고등학생의 비율이 49.5%로 중학생의 비율이 가장 높고, 고등학생의 비율이 가장 낮았다.

표 III -51 미디어교육 경험 - 온라인상에서의 예절 교육

		전혀 받지 않았다	거의 받지 않았다	가끔 받았다	자주 받았다	모름/ 무응답
전체		11.3	19.3	46.2	18.8	4.3
성별	남	13.2	21.5	43.6	17.5	4.2
	여	9.3	17.0	49.3	20.3	4.2
	무응답	17.6	23.5	35.3	13.7	9.8
학교급	초	12.8	15.6	40.2	25.8	5.5
	중	8.8	19.8	50.5	17.4	3.4
	고	12.4	24.0	48.9	11.3	3.4
	무응답	28.1	15.6	37.5	6.3	12.5

온라인상에서의 예절 교육을 받았다고 응답(가끔 받았다+자주 받았다)한 학생의 비율은 65.0%였다. 남학생의 비율은 61.1%, 여학생의 비율은 69.6%로 여학생의 비율이 높았으며, 초등학교의 비율은 66.0%, 중학생의 비율은 67.9%, 고등학교의 비율은 60.2%로 고등학교의 비율이 상대적으로 낮게 나타났다.

표 III-52 미디어교육 경험 - 미디어산업에 대한 교육

		전혀 받지 않았다	거의 받지 않았다	가끔 받았다	자주 받았다	모름/ 무응답
전체		30.6	38.9	21.8	4.1	4.5
성별	남	30.8	36.9	23.2	4.7	4.4
	여	30.4	41.0	20.5	3.6	4.5
	무응답	29.4	37.3	19.6	3.9	9.8
학교급	초	36.9	35.1	16.6	5.5	6.0
	중	23.8	41.1	27.1	4.3	3.6
	고	31.5	41.5	21.5	1.9	3.5
	무응답	34.4	28.1	25.0	0.0	12.5

미디어산업과 관련된 교육을 받았다고 응답(가끔 받았다+자주 받았다)한 학생의 비율은 25.9%였으며, 남학생의 비율은 27.9%, 여학생의 비율은 24.1%였다. 한편 초등학교의 비율은 22.1%, 중학생의 비율은 31.4%, 고등학교의 비율은 23.4%로 중학생의 비율이 특히 높았다.

표 III-53 미디어교육 경험 - 인터넷 정보 검색/비교/분석 교육

		전혀 받지 않았다	거의 받지 않았다	가끔 받았다	자주 받았다	모름/ 무응답
전체		25.1	35.3	28.7	6.6	4.3
성별	남	25.7	33.4	30.2	6.6	4.2
	여	24.5	37.4	27.1	6.7	4.3
	무응답	25.5	31.4	29.4	3.9	9.8
학교급	초	29.3	30.2	25.0	9.9	5.6
	중	19.8	37.6	33.4	5.7	3.5
	고	26.4	40.1	27.0	3.2	3.4
	무응답	37.5	15.6	28.1	6.3	12.5

인터넷 정보 검색/비교/분석 교육을 받았다고 응답(가끔 받았다+자주 받았다)한 학생의 비율은 35.3%였다. 남학생의 비율은 36.8%, 여학생의 비율은 33.8%로 남학생의 비율이 다소 높았으며, 초등학생의 비율은 34.9%, 중학생의 비율은 39.1%, 고등학생의 비율은 30.2%로 중학생의 비율이 가장 높고, 고등학생의 비율이 가장 낮았다.

표 III-54 미디어교육에 대한 인식 - 학생들을 대상으로 하는 미디어교육이 필요함

		그렇지 않다	보통	그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		15.0	46.6	37.1	1.3	3.26	56.52
성별	남	18.6	44.8	35.2	1.4	3.19	54.84
	여	11.1	48.5	39.5	1.0	3.33	58.36
	무응답	23.5	45.1	25.5	5.9	3.00	50.00
학교급	초	19.2	41.7	37.0	2.2	3.22	55.39
	중	12.0	50.7	36.7	0.7	3.29	57.37
	고	13.2	48.2	38.1	0.5	3.28	56.88
	무응답	21.9	31.3	37.5	9.4	3.21	55.17

학생들을 대상으로 하는 미디어교육이 필요하다고 응답한 학생의 비율은 37.1%였으며, 남학생은 35.2%, 여학생은 39.5%로 여학생의 비율이 다소 높았다. 학교급별로는 초등학생이 37.0%, 중학생이 36.7%, 고등학생이 38.1%로 근소한 차이가 있었다.

표 III-55 미디어교육에 대한 인식 - 미디어교육을 의무교육으로 제도화하는 것이 필요함

		그렇지 않다	보통	그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		22.8	50.4	25.5	1.3	3.02	50.58
성별	남	24.3	47.6	26.8	1.4	3.01	50.36
	여	21.2	53.2	24.5	1.1	3.04	50.90
	무응답	25.5	49.0	15.7	9.8	2.87	46.74
학교급	초	22.4	47.0	28.4	2.2	3.05	51.29
	중	20.8	53.3	25.0	0.8	3.05	51.34
	고	26.3	51.4	21.7	0.6	2.93	48.30
	무응답	21.9	31.3	37.5	9.4	3.28	56.90

미디어교육을 의무교육으로 제도화할 필요가 있다고 응답한 학생의 비율은 25.5%였으며, 남학생은 26.8%, 여학생은 24.5%로 남학생의 비율이 약간 높았다. 한편 초등학생의 비율은 28.4%, 중학생의 비율은 25.0%, 고등학생의 비율은 21.7%로 학년이 높을수록 그 비율이 낮아지는 경향을 보였다.

표 III -56 미디어교육에 대한 인식 - 별도의 독립교과목이 신설될 필요가 있음

		그렇지 않다	보통	그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		33.0	46.2	19.4	1.5	2.80	44.96
성별	남	30.9	45.7	22.0	1.4	2.85	46.25
	여	35.2	46.5	17.0	1.3	2.75	43.66
	무응답	27.5	51.0	11.8	9.8	2.80	45.11
학교급	초	29.0	45.8	22.8	2.4	2.89	47.27
	중	29.8	49.6	19.8	0.8	2.85	46.22
	고	43.4	42.3	13.5	0.8	2.58	39.61
	무응답	28.1	28.1	34.4	9.4	3.17	54.31

미디어교육을 별도의 독립교과목으로 신설할 필요가 있다고 응답한 학생의 비율은 19.4%였다. 남학생의 비율은 22.0%, 여학생의 비율은 17.0%로 남학생이 다소 높았다. 한편 초등학생의 비율은 22.8%, 중학생의 비율은 19.8%, 고등학생의 비율은 13.5%로 학년이 낮을수록 비율이 높아지는 경향이 나타났다.

표 III -57 미디어교육에 대한 인식 - 상급학교 입시에 반영되어야 함

		그렇지 않다	보통	그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		37.2	45.4	16.0	1.5	2.67	41.87
성별	남	34.9	44.6	19.0	1.5	2.73	43.32
	여	39.8	46.0	13.0	1.2	2.61	40.32
	무응답	27.5	49.0	13.7	9.8	2.83	45.65
학교급	초	33.7	45.3	18.6	2.4	2.74	43.39
	중	34.3	48.1	16.7	0.9	2.74	43.49
	고	46.8	41.8	10.7	0.7	2.48	37.09
	무응답	25.0	34.4	31.3	9.4	3.07	51.72

미디어교육을 상급학교 입시에 반영해야 한다고 응답한 학생의 비율은 16.0%였으며, 남학생의 비율은 19.0%, 여학생의 비율은 13.0%로 남학생의 비율이 더 높았다. 한편 초등학생의 비율은 18.6%, 중학생의 비율은 16.7%, 고등학생의 비율은 10.7%로 학년이 높을수록 반대하는 입장이 많아지는 양상을 보였다.

표 III-58 미디어교육에 대한 인식 - 희망자에 한해 교육기회를 제공할 필요가 있음

		그렇지 않다	보통	그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		16.0	46.7	35.7	1.6	3.23	55.71
성별	남	18.8	45.2	34.4	1.5	3.18	54.42
	여	13.0	48.3	37.3	1.4	3.28	57.06
	무응답	19.6	43.1	27.5	9.8	3.13	53.26
학교급	초	19.0	42.3	36.1	2.6	3.20	54.93
	중	13.4	50.2	35.6	0.8	3.26	56.52
	고	15.4	48.6	35.1	0.9	3.22	55.46
	무응답	18.8	28.1	43.8	9.4	3.41	60.34

희망자에 한해 미디어교육 기회를 제공할 필요가 있다고 응답한 학생의 비율은 35.7%였다. 남학생의 비율은 34.4%, 여학생의 비율은 37.3%로 여학생의 비율이 다소 높았으며, 초등학생, 중학생, 고등학생의 비율은 각각 36.1%, 35.6%, 35.1%로 학교급별 차이는 눈에 띄지 않았다.

표 III-59 미디어교육에 대한 인식 - 학교 내 미디어교육 제도화는 비현실적임

		그렇지 않다	보통	그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		28.7	51.2	18.4	1.7	2.85	46.31
성별	남	29.7	48.4	20.2	1.7	2.85	46.24
	여	27.8	54.0	16.7	1.4	2.86	46.41
	무응답	25.5	49.0	15.7	9.8	2.83	45.65
학교급	초	38.2	45.7	13.5	2.6	2.62	40.41
	중	24.2	54.9	19.9	1.1	2.95	48.87
	고	22.2	53.5	23.2	1.1	3.03	50.80
	무응답	21.9	50.0	18.8	9.4	2.93	48.28

학교 내 미디어교육 제도화가 비현실적이라고 응답한 학생의 비율은 18.4%였으며, 남학생의 비율은 20.2%, 여학생의 비율은 16.7%로 남학생의 비율이 다소 높았다. 한편 초등학생의 비율은 13.5%, 중학생의 비율은 19.9%, 고등학생의 비율은 23.2%로 학년이 높을수록 비현실적이라고 생각하는 학생의 비율이 증가하는 경향이 나타났다.

표 III-60 미디어교육에 대한 인식 - 미디어교육에 대한 학생들의 관심이 높음

		그렇지 않다	보통	그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		29.4	50.3	18.9	1.4	2.85	46.15
성별	남	29.3	48.8	20.5	1.4	2.86	46.60
	여	29.8	51.8	17.3	1.2	2.83	45.68
	무응답	21.6	52.9	15.7	9.8	2.89	47.28
학교급	초	26.9	50.0	20.7	2.3	2.89	47.16
	중	27.5	51.9	19.7	0.9	2.89	47.37
	고	35.9	48.9	14.6	0.6	2.71	42.80
	무응답	21.9	37.5	31.3	9.4	3.07	51.72

미디어교육에 대한 학생들이 관심이 높다고 응답한 학생의 비율은 18.9%였으며, 남학생의 비율이 20.5%, 여학생의 비율이 17.3%로 남학생의 비율이 다소 높았다. 한편 초등학생의 비율은 20.7%, 중학생의 비율은 19.7%, 고등학생의 비율은 14.6%로 학년이 높을수록 관심이 높다고 응답한 비율이 줄어드는 경향이 나타났다.

표 III-61 미디어교육에 대한 인식 - 미디어교육에 대한 선생님들의 관심이 높음

		그렇지 않다	보통	그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		24.0	57.5	17.0	1.4	2.88	47.12
성별	남	24.0	56.5	18.2	1.3	2.89	47.32
	여	24.2	58.7	15.8	1.3	2.88	46.95
	무응답	21.6	52.9	15.7	9.8	2.83	45.65
학교급	초	21.4	56.6	19.7	2.3	2.94	48.56
	중	21.3	60.3	17.5	0.8	2.94	48.41
	고	32.1	55.3	12.0	0.6	2.72	43.06
	무응답	15.6	43.8	28.1	12.5	3.11	52.68

미디어교육에 대한 선생님들의 관심이 높다고 응답한 학생의 비율은 17.0%였다. 남학생의 비율은 18.2%, 여학생의 비율은 15.8%로 남학생의 비율이 다소 높았으며, 초등학생의 비율은 19.7%, 중학생의 비율은 17.5%, 고등학생의 비율은 12.0%로 학년이 낮을수록 선생님들의 관심이 높다고 응답한 비율이 높아지는 양상을 보였다.

표 III-62 미디어교육 제도화에서 중시해야 할 점(1순위)

		미디어 이용에 대한 윤리의식 /네티켓 함양	미디어 에서 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양	미디어 제작 및 활용 능력 함양	미디어가 제공하는 메시지나 콘텐츠 분석 및 비평 능력 함양	미디어의 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양	미디어를 통한 자기표현 과 소통 능력 함양	미디어 산업에 대한 이해 능력 함양	모름/ 무응답	기타
전체		25.8	19.6	18.1	11.1	9.0	8.2	5.2	2.5	0.5
성별	남	23.6	22.2	19.5	11.0	8.6	6.5	5.7	2.4	0.5
	여	28.6	16.9	16.5	11.3	9.6	10.0	4.5	2.2	0.4
	무응답	5.9	19.6	27.5	5.9	3.9	3.9	11.8	19.6	2.0
학교급	초	21.6	20.4	19.5	8.1	10.6	8.9	5.8	4.2	0.9
	중	28.0	18.3	18.8	10.3	10.0	8.1	5.0	1.2	0.3
	고	29.4	19.8	15.2	16.5	5.6	7.4	4.5	1.3	0.2
	무응답	6.3	31.3	18.8	9.4	0.0	3.1	6.3	25.0	0.0

미디어교육 제도화에서 중요시해야 할 점에 대해 25.8%의 학생들이 '미디어 이용에 대한 윤리의식/네티켓 함양'을 선택하였으며, 19.6%의 학생들이 '미디어에서 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양'을, 18.1%의 학생들이 미디어 제작 및 활용 능력 함양을 선택하였다. 여학생은 남학생보다 첫 번째 항목을 더 많이 선택했으며, 세 항목의 순위는 동일하게 나타났다. 학교급별로도 양상이 비슷하였으나, 중학생의 경우 세 번째 항목을 두 번째로 많이 선택하였다. 또한 초등학생은 중학생이나 고등학생에 비해 첫 번째 항목을 더 적게 선택하였다.

표 III -63 미디어교육에서 중시해야 할 점(1,2순위 중복응답)

		미디어 이용에 대한 윤리의식 /네티켓 함양	미디어 제작 및 활용 능력 함양	미디어가 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양	미디어의 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양	미디어를 통한 자기표현 과 소통 능력 함양	미디어가 제공하는 메시지나 콘텐츠 분석 및 비평 능력 함양	미디어 산업에 대한 이해 능력 함양	모름/ 무응답	기타
전체		42.0	34.0	29.3	24.3	24.2	23.1	14.4	2.5	0.7
성별	남	40.1	36.5	30.8	22.9	21.4	22.2	16.8	2.4	0.8
	여	44.2	31.5	28.1	26.1	27.1	24.2	11.8	2.2	0.5
	무응답	31.4	35.3	21.6	9.8	19.6	13.7	21.6	19.6	2.0
학교급	초	36.2	36.6	29.1	24.7	28.1	17.7	15.3	4.2	1.1
	중	44.0	34.8	28.5	26.6	23.0	23.1	14.6	1.2	0.4
	고	48.1	29.2	30.9	20.8	20.3	31.1	13.0	1.3	0.5

12순위를 합산한 결과에서는 1순위만을 고려할 때와 마찬가지로 ‘미디어 이용에 대한 윤리의식 /네티켓 함양’이 42.0%로 가장 많이 선택되었으나, 두 번째 항목으로 ‘미디어 제작 및 활용 능력 함양’이 선택되었다. 또한 남학생이 여학생보다 첫 번째 항목을 더 많이 선택하였으며, 학년이 높을수록 첫 번째 항목을 더 많이 선택하는 경향이 나타났다.

표 III -64 미디어교육 활성화를 위해 가장 중요한 주체(1순위)

		학교/ 교육청	정부/ 정치권	미디어기업 /언론사	학생	교사/ 교사단체	학부모/ 학부모단체	사회/ 종교단체	모름/ 무응답
전체		27.2	24.3	17.6	16.2	5.8	4.1	2.9	1.9
성별	남	23.7	27.9	16.5	16.3	6.1	4.1	3.7	1.9
	여	30.9	21.0	18.8	16.6	5.4	4.0	2.0	1.3
	무응답	21.6	11.8	15.7	3.9	11.8	7.8	5.9	21.6
학교급	초	31.7	21.7	11.7	15.7	7.6	6.2	2.8	2.5
	중	27.1	23.5	19.9	15.5	6.1	3.4	3.2	1.3
	고	21.1	29.3	22.7	18.3	2.9	2.2	2.7	0.9
	무응답	18.8	15.6	21.9	12.5	3.1	3.1	0.0	25.0

미디어교육 활성화를 위해 가장 중요한 주체로서 '학교/교육청'이 27.2%로 가장 많이 선택되었으며, '정부/정치권'이 24.3%로 두 번째로 많이 선택되었다. 그러나 남학생은 여학생과 달리 '정부/정치권'을 '학교/교육청'보다 더 많이 선택하였다. 또한 초등학생과 중학생은 '학교/교육청'을 더 많이 선택하였으나, 고등학생은 '정부/정치권'을 가장 많이 선택하였다.

표 III-65 미디어교육 활성화를 위해 가장 중요한 주체(1,2순위 중복응답)

		학교/ 교육청	정부/ 정치권	미디어 기업/ 언론사	학생	교사/ 교사 단체	학부모/ 학부모 단체	사회/ 종교 단체	모름/ 무응답
전체		54.8	33.7	32.3	29.2	21.9	15.1	6.1	1.9
성별	남	51.2	37.2	30.7	29.0	20.2	15.9	7.6	1.9
	여	58.8	30.6	34.1	29.8	23.4	14.2	4.4	1.3
	무응답	43.1	15.7	21.6	15.7	25.5	15.7	17.6	21.6
학교급	초	57.8	29.6	21.5	27.1	28.0	20.5	7.3	2.5
	중	54.9	33.2	35.2	28.8	21.0	14.4	6.3	1.3
	고	51.0	40.4	43.4	32.8	14.5	8.5	4.5	0.9
	무응답	37.5	25.0	31.3	25.0	18.8	12.5	0.0	25.0

1,2순위를 합산한 결과에서도 마찬가지로 '학교/교육청'이 54.8%로 가장 많이 선택되었으며, '정부/정치권'이 33.7%로 그 뒤를 이었다. 남학생은 '정부/정치권'을 두 번째로 많이 선택하였으나, 여학생은 '미디어기업/언론사'를 두 번째로 많이 선택하였다. 또한 초등학생이 '정부/정치권'을 두 번째로 많이 선택한 반면, 중학생과 고등학생은 '미디어기업/언론사'를 두 번째로 많이 선택하였다.

표 III-66 미디어교육 활성화의 장애요인(1순위)

		한국의 입시위주 교육환경 때문에	학생들의 관심과 인식이 부족하여	정부/정치권 의 관심과 인식이 부족하여	인프라, 장비 및 관련 시설이 갖춰지지 않아서	미디어교육 교재가 부족하여	미디어교육을 담당할 전문인력이 부족하여	
전체		30.6	14.4	12.5	12.3	7.2	5.5	
성별	남	26.8	13.5	12.2	14.6	8.6	6.2	
	여	34.7	15.3	12.9	10.1	5.9	4.8	
	무응답	21.6	15.7	7.8	11.8	7.8	3.9	
학교급	초	16.6	17.1	13.5	14.7	9.7	5.8	
	중	31.8	15.1	12.3	11.7	7.1	5.8	
	고	49.2	9.3	11.5	10.2	3.8	4.7	
	무응답	18.8	15.6	3.1	6.3	6.3	0.0	
		교수· 학습체제 모델 이해가 부족해서	교사들의 관심과 인식이 부족하여	담당교사의 인센티브나 시간이 부족하여	학교(장)의 관심과 인식이 부족하여	학부모의 관심과 인식이 부족하여	모름/ 무응답	기타
전체		4.6	2.9	2.7	2.7	2	2.4	0.2
성별	남	5.2	2.5	2.9	2.9	2.3	2.3	0.1
	여	4.0	3.3	2.6	2.6	1.7	2.1	0.3
	무응답	7.8	2.0	3.9	0.0	0	17.6	0.0
학교급	초	5.3	3.5	3.2	3.0	3.3	4.0	0.3
	중	4.6	3.1	2.8	2.5	1.5	1.4	0.1
	고	3.7	1.7	1.7	2.6	0.6	0.8	0.1
	무응답	6.3	6.3	12.5	0.0	3.1	21.9	0.0

미디어교육 활성화의 장애요인으로서 ‘한국의 입시위주 교육환경’이 가장 많이 선택되었다. 초등학생이 ‘학생들의 관심과 인식이 부족하여’를 가장 많이 선택하였음을 제외하면, 나머지 성별과 학교급별로는 모두 ‘한국의 입시위주 교육환경’을 첫 번째로 많이 선택하였다.

표 III -67 미디어교육 활성화의 장애요인(1,2순위 중복응답)

		한국의 입시위주 교육환경 때문에	학생들의 관심과 인식이 부족하여	정부/정치권 의 관심과 인식이 부족하여	인프라, 장비 및 관련 시설이 갖춰지지 않아서	미디어교육을 담당할 전문인력이 부족하여	미디어교육 교재가 부족하여	
전체		39.7	30.3	27.3	19.5	17.2	13.8	
성별	남	35.9	26.8	25.4	20.7	17.6	15.5	
	여	44.0	34.0	29.4	18.3	16.9	12.0	
	무응답	27.5	25.5	17.6	17.6	13.7	17.6	
학교급	초	24.8	32.2	25.3	22.6	16.1	19.2	
	중	40.7	31.3	25.7	17.7	18.8	13.1	
	고	60.1	26.3	32.8	18.2	16.9	7.1	
	무응답	25.0	28.1	15.6	6.3	6.3	15.6	
		교수· 학습체제 모델 이해가 부족해서	학부모의 관심과 인식이 부족하여	학교(장)의 관심과 인식이 부족하여	담당교사의 인센티브나 시간이 부족하여	교사들의 관심과 인식이 부족하여	모름/ 무응답	기타
전체		11.4	9.0	8.6	7.6	7.5	2.4	0.3
성별	남	13.3	11.0	9.5	8.7	7.2	2.3	0.1
	여	9.5	7.2	7.7	6.4	7.8	2.1	0.4
	무응답	13.7	3.9	5.9	9.8	7.8	17.6	2.0
학교급	초	10.7	12.1	8.4	9.1	7.6	4.0	0.4
	중	12.5	9.5	8.6	7.8	8.6	1.4	0.2
	고	10.9	3.9	8.7	4.8	5.6	0.8	0.1
	무응답	12.5	9.4	6.3	18.8	12.5	21.9	0.0

1,2순위를 합산한 결과에서도 ‘한국의 입시위주 교육환경’이 첫 번째로 많이 선택되었다. 마찬가지로 초등학생만이 ‘학생들의 관심과 인식이 부족하여’를 첫 번째로 많이 선택하였다.

표 III-68 미디어교육 제도 정착을 위해 초기에 시행할 방법

		특별활동 시간이나 방과 후에 미디어교육을 원하는 학생 대상 실시	기존 관련 교과목에 미디어교육을 부분적으로 도입하는 방법	미디어교육이라는 독립교과목을 신설하고 전담교사 지도	모름/ 무응답
전체		40.4	29.8	26.4	3.4
성별	남	37.1	29.0	30.5	3.4
	여	44.2	30.8	22.4	2.6
	무응답	21.6	25.5	23.5	29.4
학교급	초	34.8	31.9	28.7	4.7
	중	43.0	28.6	25.6	2.7
	고	45.1	28.7	24.3	1.8
	무응답	21.9	31.3	25.0	21.9

미디어교육 제도 정착을 위해 초기에 시행할 방법으로서 ‘특별활동 시간이나 방과 후에 미디어교육을 원하는 학생을 대상으로 실시’하는 것을 선택한 학생이 40.4%로 가장 많았다. 이는 성별과 학교급에 무관하게 동일하였다. 그러나 남학생이 ‘미디어교육이라는 독립교과목을 신설하고 전담교사가 지도’하는 것을 두 번째로 많이 선택한 것에 비해, 여학생은 ‘기존 관련 교과목에 미디어교육을 부분적으로 도입’하는 것을 두 번째로 많이 선택하였다. 학교급별로는 뚜렷한 차이가 나타나지 않았다.

표 III - 69 미디어교육을 도입하기에 좋은 교과목(중복응답 허용)

		컴퓨터/ 전산	도덕	국어	모든 교과목		기술/가정	사회	체육
전체		19.1	13.2	12.6	10.8	10.6	7.4	6.5	
성별	남	18.7	12.1	11.2	11.1	9.2	7.1	10.2	
	여	20.0	14.4	14.1	10.4	12.1	7.7	2.7	
	무응답	3.9	5.9	5.9	9.8	7.8	5.9	11.8	
학교급	초	16.3	11.9	13.0	11.2	9.9	7.3	9.4	
	중	21.6	12.8	10.4	11.6	11.6	6.2	5.8	
	고	20.0	15.8	15.4	9.0	10.4	9.3	3.5	
	무응답	9.4	3.1	6.3	9.4	9.4	3.1	6.3	
		수학	과학	미술	음악	영어/ 외국어	역사	모름/ 무응답	기타
전체		5.2	3.6	2.4	1.8	1.7	1.2	3.1	0.8
성별	남	6.2	4.3	1.6	1.5	1.3	1.3	3.2	0.8
	여	4.2	3.0	3.1	2.1	2.1	1.1	2.3	0.7
	무응답	7.8	2.0	2.0	3.9	0.0	2.0	31.4	0.0
학교급	초	5.0	3.0	3.2	1.0	1.9	2.2	3.6	1.2
	중	6.3	4.3	1.7	2.3	1.8	0.8	2.5	0.3
	고	3.9	3.6	2.1	2.3	1.3	0.4	2.3	0.8
	무응답	9.4	3.1	3.1	0.0	0.0	0.0	37.5	0.0

미디어교육을 도입하기에 좋은 교과목으로서 ‘컴퓨터/전산’이 19.1%로 가장 많이 선택되었고, 도덕(13.2%), 국어(12.6%) 등이 그 뒤를 이었다. 이러한 양상은 남학생과 여학생에게서 공통적으로 나타났다. 한편 초등학생은 중학생이나 고등학생과 달리 ‘국어’를 두 번째로, ‘도덕’을 세 번째로 많이 선택하였다.

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		9.8	21.4	44.8	15.6	7.6	0.8	2.90	47.44
성별	남	11.0	19.1	44.6	15.8	8.8	0.7	2.92	48.06
	여	8.7	24.0	45.4	15.4	6.2	0.3	2.86	46.61
	무응답	3.9	11.8	33.3	17.6	11.8	21.6	3.28	56.88
학교급	초	9.7	16.6	43.1	18.6	11.0	0.9	3.05	51.14
	중	8.8	21.1	47.0	15.6	7.3	0.3	2.92	47.89
	고	11.4	28.9	44.6	11.7	3.0	0.4	2.66	41.45
	무응답	6.3	15.6	31.3	9.4	9.4	28.1	3.00	50.00

매체 이용과 관련하여 학교 선생님들과 자주 대화한다고 응답(그렇다+매우 그렇다)한 학생의 비율은 23.2%였다. 남학생의 비율은 24.6%, 여학생의 비율은 21.6%로 남학생의 비율이 다소 높았으며, 초등학생의 비율은 29.6%, 중학생의 비율은 22.9%, 고등학생의 비율은 14.7%로 학년이 높을수록 그 비율이 감소하는 양상이 나타났다.

2. 초·중·고 일반교사 대상

1) 조사개요

본 연구는 전국의 초·중·고등학교 교사들을 대상으로 설문조사를 실시하기 위해 지역별, 교급 별 할당 표집을 이용하여 해당 표본을 추출하였다. 그 결과 전국 17개 시도를 대상으로 초등학교 64명, 중학교 73명, 고등학교 53명 총 190명의 표본을 얻을 수 있었다. 조사 설계 과정과 응답자의 특징은 다음과 같다.

표 III-71 초·중·고 일반교사 대상 조사 설계

조 사 대 상	■ 전국 초/중/고등학교에 재직중인 교사
표 본 오 차	■ 95% 신뢰수준에서 최대허용 표본오차는 $\pm 7.11\%p$
조 사 방 법	■ 우편조사(mail survey)
표 본 추 출	■ 지역별/교급별 할당 표집(Quota Sampling)
표 본 크 기	■ 190명(초등: 64명 중등: 73명, 고등: 53명)

2) 조사결과

본 장은 초·중·고 일반교사 190명을 대상으로 미디어교육의 제도화 방안에 대해 살펴본 결과이다. 응답자의 일반적 특징은 다음과 같다.

표 III-72 초·중·고 일반교사 응답자의 일반적 특징

		계	
		명	%
전체		190	100.0%
성별	남성	100	52.6%
	여성	90	47.4%
연령별	20대	29	15.3%
	30대	60	31.6%
	40대	62	32.6%
	50대 이상	38	20.0%
	무응답	1	0.5%
지역별	서울/인천/경기/강원	41	21.6%
	대전/충청/세종	46	24.2%
	광주/전라/제주	48	25.3%
	대구/부산/울산/경상	55	28.9%
교급별	초등학교	64	33.7%
	중학교	73	38.4%
	고등학교	53	27.9%
경력별	3년 미만	25	13.2%
	3년~10년미만	54	28.4%
	10년 이상	110	57.9%
	무응답	1	0.5%

표 III -73 미디어교육 실시 여부

		실시	미실시	모름
전체		74.7	18.4	6.8
학교급	초	84.4	12.5	3.1
	중	76.7	15.1	8.2
	고	60.4	30.2	9.4

현재 미디어교육 실시 여부에 대해 실시하고 있다 74.7%, 실시하고 있지 않다 18.4%로 나타났으며, 학교급별로는 초등학교 84.4%, 중학교 76.7%, 고등학교의 60.4%가 현재 미디어교육을 실시하고 있는 것으로 나타났다.

표 III -74 미디어교육이 진행되는 시간(중복응답)

		국어, 사회 등 개별 교과 시간	특별활동시간	기타	방과 후 시간	모름/ 무응답
전체		68.3	48.6	9.9	9.2	2.1
학교급	초	61.1	53.7	7.4	14.8	0.0
	중	78.6	42.9	7.1	1.8	5.4
	고	62.5	50.0	18.8	12.5	0.0

현재 미디어교육이 진행되고 있는 시간에 대해서는 국어, 사회 등 개별교과 시간에 실시한다고 응답한 비율이 68.3%로 가장 높았으며 특별활동시간 48.6%, 기타 9.9%, 방과 후 시간 9.2%, 기타 2.1% 순으로 나타났다.

표 III -75 미디어교육 대상의 선별 기준(중복응답)

		전교생 대상으로 의무적으로 시행	특정 학년을 대상으로 의무적으로 시행	희망자에 한해 시행	기타	모름/무응답	선발하여 시행
전체		48.6	31.0	11.3	9.2	6.3	4.2
학교급	초	51.9	31.5	14.8	9.3	3.7	0.0
	중	53.6	26.8	5.4	10.7	7.1	5.4
	고	34.4	37.5	15.6	6.3	9.4	9.4

현재 시행하는 미디어교육 대상의 선별기준은 전교생을 대상으로 시행이 48.6%로 가장 높았으며 특정 학년을 대상으로 의무적으로 시행 31.0%, 희망자에 한해 시행 11.3% 순으로 나타났다.

표 III -76 미디어교육 담당 교사(중복응답)

		국어, 사회 등 개별 교과 담당 교사	학교 내 미디어교육 전담 교사	기타	외부 전문 강사	교내 학생들끼리 자발적으로	모름/무응답
전체		56.3	23.9	21.1	19.7	2.1	2.1
학교급	초	40.7	18.5	46.3	20.4	0.0	1.9
	중	73.2	28.6	3.6	14.3	3.6	1.8
	고	53.1	25.0	9.4	28.1	3.1	3.1

현재 미디어교육 담당교사는 국어, 사회 등 개별 교과의 담당교사가 56.3%로 가장 높게 나타났으며, 학교 내 미디어 전담 교사 23.9%, 기타 21.1%, 외부 전문 강사 19.7%, 학생들끼리 자발적으로 2.1% 순으로 나타났다.

표 III -77 실시중인 미디어교육 유형(중복응답)

		미디어 이용에 대한 윤리의식/ 네티켓 함양	미디어에서 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양	미디어를 통한 자기표현 과 소통 능력 함양	미디어 제작 및 활용 능력 함양	미디어의 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양	미디어가 제공하는 메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비평 능력	미디어 산업에 대한 이해 능력 함양	기타	모름/ 무응답
전체		69.0	56.3	40.8	37.3	33.8	27.5	4.9	2.1	2.1
학교급	초	81.5	63.0	53.7	55.6	44.4	29.6	3.7	0.0	1.9
	중	66.1	51.8	32.1	23.2	33.9	23.2	5.4	1.8	3.6
	고	53.1	53.1	34.4	31.3	15.6	31.3	6.3	6.3	0.0

현재 학교에서 실시하고 있는 미디어 교육의 유형으로는 미디어 이용에 대한 윤리의식/네티켓 함양이 69.0%로 가장 높게 나타났으며, 미디어에서 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양 56.3%, 미디어를 통한 자기표현과 소통 능력 함양 40.8%, 미디어 제작 및 활용 능력 함양 37.3%, 미디어의 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양 33.8%, 미디어가 제공하는 메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비평 능력 27.5%, 미디어 산업에 대한 이해 능력 함양 4.9% 순으로 나타났다.

표 III -78 미디어교육에 대한 의견 - 미디어교육의 필요성

		그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		0.5	13.2	53.7	27.9	4.7	4.14	78.59
학교급	초	0.0	4.7	50.0	39.1	6.3	4.37	84.17
	중	0.0	17.8	54.8	24.7	2.7	4.07	76.76
	고	1.9	17.0	56.6	18.9	5.7	3.98	74.50

미디어교육의 필요성에 대해 묻는 문항에서는 필요하다(그렇다+매우 그렇다) 81.6%로 나타났다. 학교급별로 살펴보면 초등학교 89.1%, 중학교 79.5%, 고등학교 75.5%로 나타났다.

표 III-79 미디어교육에 대한 의견 - 미디어교육 제도화의 필요성

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		3.2	7.4	42.6	24.7	17.9	4.2	3.49	62.23
학교급	초	4.7	3.1	34.4	25.0	28.1	4.7	3.72	68.03
	중	1.4	8.2	46.6	27.4	13.7	2.7	3.45	61.27
	고	3.8	11.3	47.2	20.8	11.3	5.7	3.26	56.50

미디어교육 제도화의 필요성에서는 필요하다(그렇다+매우 그렇다) 42.6%, 보통이다 42.6%, 필요하지 않다(전혀 그렇지 않다+그렇지 않다) 10.6%로 나타났다.

표 III-80 미디어교육에 대한 의견 - 독립교과목 신설의 필요성

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		9.5	32.1	32.6	13.7	6.8	5.3	2.75	43.75
학교급	초	17.2	25.0	29.7	12.5	9.4	6.3	2.70	42.50
	중	4.1	38.4	34.2	13.7	5.5	4.1	2.77	44.29
	고	7.5	32.1	34.0	15.1	5.7	5.7	2.78	44.50

미디어교육을 별도의 독립교과목으로 신설될 필요가 있는지를 묻는 문항에서는 필요하다(그렇다+매우 그렇다) 20.5%, 보통이다 32.6%, 필요하지 않다(전혀 그렇지 않다+그렇지 않다) 41.6%로 필요하지 않다는 의견이 가장 높게 나타났다.

표 III -81 미디어교육에 대한 의견 - 입시에 반영할 필요성

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		24.2	37.9	24.7	5.8	3.2	4.2	2.23	30.63
학교급	초	29.7	37.5	23.4	4.7	0.0	4.7	2.03	25.82
	중	19.2	37.0	27.4	8.2	5.5	2.7	2.42	35.56
	고	24.5	39.6	22.6	3.8	3.8	5.7	2.18	29.50

미디어교육을 입시에 반영할 필요가 있는지 묻는 문항에서는 필요가 있다(그렇다+매우 그렇다) 9.0%, 보통이다 24.7%, 필요가 없다(전혀 그렇지 않다+그렇지 않다) 62.1%로 입시에 반영할 필요가 없다는 의견이 가장 높게 나타났다.

표 III -82 미디어교육에 대한 의견 - 희망자에 한해 교육기회를 제공할 필요성

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		0.5	4.2	21.6	52.6	16.3	4.7	3.84	70.99
학교급	초	0.0	6.3	21.9	50.0	17.2	4.7	3.82	70.49
	중	1.4	1.4	24.7	54.8	13.7	4.1	3.81	70.36
	고	0.0	5.7	17.0	52.8	18.9	5.7	3.90	72.50

미디어교육을 희망자에 한해 교육기회를 제공할 필요성은 필요하다(그렇다+매우 그렇다)는 응답이 68.9%로 가장 많았으며, 학교급별로 살펴보면 초등학교 67.2%, 중학교 68.5%, 고등학교 71.7%로 고등학교가 가장 높게 나타났다.

표 Ⅲ-83 미디어교육에 대한 의견 - 제도화의 비현실성

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		4.2	19.5	35.3	29.5	7.4	4.2	3.17	54.26
학교급	초	4.7	17.2	43.8	21.9	7.8	4.7	3.11	52.87
	중	5.5	26.0	27.4	34.2	4.1	2.7	3.06	51.41
	고	1.9	13.2	35.8	32.1	11.3	5.7	3.40	60.00

우리나라 교육상황에서 학교 내 미디어교육 제도화의 비현실성에 대해 묻는 문항에서는 비현실적이다(그렇다+매우 그렇다) 36.9%, 보통이다 35.3%, 현실적이다(전혀 그렇지 않다+그렇지 않다) 23.7%로 나타났다. 학교급별로 살펴보면 초등학교 29.7%, 중학교 38.3%, 고등학교 43.4%로 학교 내 미디어교육 제도화가 비현실적이라는 응답률은 고등학교가 가장 높게 나타났다.

표 Ⅲ-84 미디어교육에 대한 의견 - 전반적으로 학생들의 관심이 높음

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		1.6	9.5	37.9	36.3	10.5	4.2	3.47	61.68
학교급	초	1.6	3.1	32.8	40.6	17.2	4.7	3.72	68.03
	중	1.4	9.6	46.6	31.5	8.2	2.7	3.37	59.15
	고	1.9	17.0	32.1	37.7	5.7	5.7	3.30	57.50

미디어교육에 대한 학생들의 관심 정도를 묻는 문항에서는 전반적으로 높다(그렇다+매우 그렇다) 48.8%로 나타났다. 학교급별로 살펴보면 초등학교 57.8%, 중학교 39.7%, 고등학교 43.4%로 나타났다.

표 III-85 미디어교육에 대한 의견 - 전반적으로 교사들의 관심이 높음

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	모름/ 무응답	5점 평균	100점 평균
전체		1.1	11.6	46.8	28.9	7.4	4.2	3.31	57.83
학교급	초	1.6	12.5	43.8	28.1	9.4	4.7	3.33	58.20
	중	0.0	8.2	53.4	30.1	5.5	2.7	3.34	58.45
	고	1.9	15.1	41.5	28.3	7.5	5.7	3.26	56.50

미디어교육에 대한 교사들의 관심 정도를 묻는 문항에서는 전반적으로 높다(그렇다+매우 그렇다) 36.3%로 나타났다. 학교급별로 살펴보면 초등학교 37.5%, 중학교 35.6%, 고등학교 35.8%로 초등학교가 가장 높게 나타났다.

표 III-86 미디어교육에서 중요시해야 할 점(1순위)

		미디어에서 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양	미디어 이용에 대한 윤리의식/ 네티켓 함양	미디어가 제공하는 메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비평 능력	미디어를 통한 자기표현 과 소통 능력 함양	미디어 제작 및 활용 능력 함양	미디어 산업에 대한 이해 능력 함양	미디어의 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양
전체		32.1	31.1	14.2	10.0	9.5	1.6	1.6
학교급	초	23.4	43.8	10.9	12.5	6.3	0.0	3.1
	중	39.7	26.0	12.3	9.6	8.2	2.7	1.4
	고	32.1	22.6	20.8	7.5	15.1	1.9	0.0

미디어교육이 제도화가 된다는 가정 하에 미디어교육에서 가장 중요시 여겨할 점을 살펴보면, 미디어에서 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양이 32.1%로 가장 높게 나타났으며, 미디어 이용에 대한 윤리의식/네티켓 함양 31.1%, 미디어가 제공하는 메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비평 능력 14.2%, 미디어를 통한 자기표현과 소통 능력 함양 10.0%, 미디어 제작 및 활용 능력 함양 9.5%, 미디어 산업에 대한 이해 능력 함양 1.6%, 미디어의 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양 1.6% 순으로 나타났다.

표 III -87 미디어교육 활성화를 위해 가장 중요한 주체(1순위)

		교사/교사 단체	학교/교육청	정부/정치권	학생	미디어기업 /언론사	학부모/ 학부모단체	사회/ 종교단체
전체		33.2	27.9	18.4	10.0	6.8	2.6	1.1
학교 급	초	37.5	31.3	17.2	9.4	3.1	1.6	0.0
	중	30.1	24.7	17.8	12.3	9.6	4.1	1.4
	고	32.1	28.3	20.8	7.5	7.5	1.9	1.9

학교 내 미디어교육의 활성화를 위한 가장 중요한 주체는 교사/교사단체, 33.2%로 가장 높게 나타났으며, 학교/교육청 27.9%, 정부/정치권 18.4%, 학생 10.0%, 미디어기업/언론사 6.8%, 학부모/학부모단체 2.6%, 사회, 종교단체 1.1% 순으로 나타났다.

표 III -88 미디어교육 활성화의 장애요인(1순위)

		한국의 입시위주 교육환경 때문에	인프라, 장비 및 관련 시설이 갖춰지지 않아서	교수·학습체 제 모델 이해가 부족해서	미디어교육을 담당할 전문 인력이 부족하여	정부/정치권의 관심과 인식이 부족하여
전체		62.6	14.2	7.4	6.3	3.2
학교급	초	60.9	17.2	6.3	6.3	0.0
	중	58.9	20.5	8.2	4.1	4.1
	고	69.8	1.9	7.5	9.4	5.7
		담당교사의 인센티브나 시간이 부족하여	교사들의 관심과 인식이 부족하여	미디어교육 교재가 부족하여	학생들의 관심과 인식이 부족하여	기타
전체		2.6	1.6	1.1	0.5	0.5
학교급	초	6.3	3.1	0.0	0.0	0.0
	중	1.4	0.0	2.7	0.0	0.0
	고	0.0	1.9	0.0	1.9	1.9

학교 내 미디어교육 활성화에 있어 장애요인 1순위는 한국의 입시위주 교육환경이 62.6%로 가장 높게 나타났으며, 인프라, 장비 및 관련 시설이 갖춰지지 않아서 14.2%, 교수·학습체제 모델 이해가 부족해서 7.4%, 미디어교육을 담당할 전문 인력이 부족하여 6.3%, 정부/정치권의 관심과 인식이 부족하여 3.2%, 담당교사의 인센티브나 시간이 부족하여 2.6%, 교사들의 관심과 인식이 부족하여 1.6%, 미디어교육 교재가 부족하여 1.6%, 학생들의 관심과 인식이 부족하여 0.5% 순으로 나타났다.

표 III-89 미디어교육 활성화의 장애요인(1,2순위 중복응답)

		한국의 입시위주 교육환경 때문에	인프라, 장비 및 관련 시설이 갖춰지지 않아서	미디어교육을 담당할 전문 인력이 부족하여	교수·학습체 제 모델 이해가 부족해서	담당교사의 인센티브나 시간이 부족하여	정부/정치권의 관심과 인식이 부족하여
전체		75.8	29.5	26.8	16.8	13.7	12.1
학교급	초	75.0	35.9	25.0	20.3	14.1	7.8
	중	71.2	37.0	24.7	16.4	16.4	15.1
	고	83.0	11.3	32.1	13.2	9.4	13.2
		미디어교육 교재가 부족하여	교사들의 관심과 인식이 부족하여	학생들의 관심과 인식이 부족하여	학교(장)의 관심과 인식이 부족하여	학부모의 관심과 인식이 부족하여	기타
전체		7.4	7.4	4.2	3.7	0.5	0.5
학교급	초	6.3	7.8	3.1	3.1	0.0	0.0
	중	8.2	4.1	5.5	1.4	0.0	0.0
	고	7.5	11.3	3.8	7.5	1.9	1.9

학교 내 미디어교육 활성화에 있어 장애요인 1+2순위는 한국의 입시위주 교육환경이 75.8%로 가장 높게 나타났으며, 인프라, 장비 및 관련 시설이 갖춰지지 않아서 29.5%, 미디어교육을 담당할 전문 인력이 부족하여 26.8%, 교수·학습체제 모델 이해가 부족해서 16.8%, 담당교사의 인센티브나 시간이 부족하여 13.7%, 정부/정치권의 관심과 인식이 부족하여 12.1%, 미디어교육 교재가 부족하여 7.4%, 교사들의 관심과 인식이 부족하여 7.4%, 학생들의 관심과 인식이 부족하여 4.2%, 학교(장)의 관심과 인식이 부족하여 3.7%, 학부모의 관심과 인식이 부족하여 0.5% 순으로 나타났다.

표 III-90 미디어교육 제도 정착을 위해 초기에 시행할 방법

		국어나 사회 등 기존 관련 교과목에 미디어교육을 부분적으로 도입	특별활동 시간이나 방과 후에 미디어교육을 원하는 학생들을 대상으로 실시	미디어교육독립 교과목을 신설하고 전담교사가 담당	기타	모름/ 무응답
전체		51.1	31.1	16.8	0.5	0.5
학교급	초	60.9	26.6	12.5	0.0	0.0
	중	46.6	34.2	16.4	1.4	1.4
	고	45.3	32.1	22.6	0.0	0.0

학교 내 미디어교육 제도의 효율적인 정착을 위해서는 국어나 사회 등 기존 관련 교과목에 미디어교육을 부분적으로 도입이 51.1%로 가장 높게 나타났으며, 특별활동 시간이나 방과 후에 미디어교육을 원하는 학생들을 대상으로 실시 31.1%, 미디어교육이라는 독립교과목을 신설하고 전담교사가 담당 16.8% 순으로 나타났다.

표 III-91 미디어교육을 도입하기에 좋은 교과목(복수응답)

		컴퓨터 /전산	사회	국어	도덕	기술/가정	모든 교과목	미술
전체		51.1	33.7	22.6	22.6	22.6	14.7	11.6
학교급	초	51.6	32.8	31.3	18.8	23.4	10.9	12.5
	중	49.3	37.0	17.8	27.4	23.3	15.1	12.3
	고	52.8	30.2	18.9	20.8	20.8	18.9	9.4
		과학	역사	영어/ 외국어	음악	기타	수학	체육
전체		8.9	7.9	5.8	5.3	3.2	2.6	0.5
학교급	초	7.8	10.9	6.3	6.3	4.7	3.1	0.0
	중	9.6	5.5	5.5	4.1	1.4	2.7	0.0
	고	9.4	7.5	5.7	5.7	3.8	1.9	1.9

미디어교육을 도입하기 좋은 교과목은 컴퓨터/전산이 51.1%, 사회 33.7%, 국어 22.6%, 도덕 22.6%, 기술/가정 22.6%, 모든 교과목 14.7%, 미술 11.6%, 과학 8.9%, 역사 7.9%, 영어/외국어 5.8%, 음악 5.3%, 기타 3.2%, 수학 2.6%, 체육 0.5% 순으로 나타났다. 컴퓨터/전산이 가장 높았고, 모든 교과목이라고 응답한 경우 14.7%로 나타났다.

표 III-92 미디어교육에 적합한 학년

		초등학교 고학년	중학교 1학년	중학교 2학년	고등학교 1학년	초등학교 저학년	중학교 3학년	취학전 연령	고등학교 2학년
전체		45.3	23.2	14.7	7.4	5.8	2.6	0.5	0.5
학교급	초	68.8	18.8	7.8	1.6	1.6	0.0	1.6	0.0
	중	37.0	32.9	17.8	1.4	5.5	5.5	0.0	0.0
	고	28.3	15.1	18.9	22.6	11.3	1.9	0.0	1.9

학교 내 제도화된 미디어교육을 특정 학년에만 시행하는 방법을 정부가 채택한다면 어느 학년이 교육 대상으로 하는 것이 가장 타당한지를 묻는 문항에서는 초등학교 고학년이 45.3%로 가장 높았으며 중학교 1학년 23.2%, 중학교 2학년 14.7%, 고등학교 1학년 7.4%, 초등학교 저학년 5.8%, 중학교 3학년 2.6%, 취학전 연령 0.5%, 고등학교 2학년 0.5% 순으로 나타났다.

표 III-93 선택한 학년이 미디어교육에 적합한 이유(1순위)

		미디어교육 효과가 가장 잘 발휘될 시기이므로	미디어 사용이 가장 빈번할 시기이므로	미디어의 역기능에 가장 많은 피해를 볼 수 있어서	입시부담이 없기 때문에	타 교과과정 및 커리큘럼과 잘 부합될 수 있어서	기타
전체		44.2	25.8	22.1	4.7	2.1	1.1
학교급	초	51.6	20.3	25.0	1.6	0.0	1.6
	중	41.1	31.5	16.4	6.8	2.7	1.4
	고	39.6	24.5	26.4	5.7	3.8	0.0

선택한 학년이 가장 적절한 이유로는 미디어교육 효과가 가장 잘 발휘될 시기이므로 44.2%로 가장 높게 나타났으며, 미디어 사용이 가장 빈번할 시기이므로 25.8%, 미디어의 역기능에 가장 많은 피해를 볼 수 있어서 22.1%, 입시부담이 없기 때문에 4.7%, 타 교과과정 및 커리큘럼과 잘 부합될 수 있어서 2.1% 순으로 나타났다.

표 III-94 학교 내 미디어교육 활성화 방안(1순위)

		미디어 교육 관련 자료와 콘텐츠 개발 및 제공	미디어 교육 전문 강사의 학교수업 지원	미디어교육 관련 교사 연수강화	교사들을 위한 미디어 교육 관련 특강 및 세미나	교과 과정에서의 미디어교육 요소 강화
전체		30.5	25.8	17.4	11.1	6.3
학교급	초	35.9	21.9	12.5	17.2	7.8
	중	34.2	24.7	21.9	5.5	5.5
	고	18.9	32.1	17.0	11.3	5.7
		미디어 교육을 입시정책에 반영	미디어 교육에 대한 학부모의 인식전환	미디어 교육과정 운영 교사 자율성 제고	미디어 교육에 대한 학교장의 이해와 관심	
전체		3.2	2.6	2.1	1.1	
학교급	초	0.0	3.1	1.6	0.0	
	중	2.7	1.4	1.4	2.7	
	고	7.5	3.8	3.8	0.0	

학교 내 미디어교육 활성화를 위한 최선의 방안 1순위를 살펴보면, 미디어 교육 관련 자료와 콘텐츠 개발 및 제공이 30.5%로 가장 높게 나타났으며, 미디어 교육 전문 강사의 학교수업 지원 25.8%, 미디어교육 관련 교사 연수강화 17.4%, 교사들을 위한 미디어 교육 관련 특강 및 세미나 11.1%, 교과 과정에서의 미디어교육 요소 강화 6.3%, 미디어 교육을 입시정책에 반영 3.2%, 미디어 교육에 대한 학부모의 인식전환 2.6%, 미디어 교육과정 운영 교사 자율성 제고 2.1%, 미디어 교육에 대한 학교장의 이해와 관심 1.1% 순으로 나타났다.

표 III-95 학교 내 미디어교육 활성화 방안(1,2순위)

		미디어 교육 관련 자료와 콘텐츠 개발 및 제공	미디어 교육 전문 강사의 학교수업 지원	미디어교육 관련 교사 연수강화	교사들을 위한 미디어 교육 관련 특강 및 세미나	교과 과정에서의 미디어교육 요소 강화
전체		57.9	37.9	31.6	23.2	22.1
학교급	초	64.1	32.8	28.1	28.1	26.6
	중	57.5	38.4	37.0	15.1	21.9
	고	50.9	43.4	28.3	28.3	17.0
		미디어 교육에 대한 학부모의 인식전환	미디어 교육에 대한 학교장의 이해와 관심	미디어 교육과정 운영 교사 자율성 제고	미디어 교육을 입시정책에 반영	
전체		8.9	6.8	6.8	3.7	
학교급	초	4.7	7.8	7.8	0.0	
	중	9.6	11.0	5.5	2.7	
	고	13.2	0.0	7.5	9.4	

학교 내 미디어교육 활성화를 위한 최선의 방안 1+2순위를 살펴보면, 미디어 교육 관련 자료와 콘텐츠 개발 및 제공이 57.9%로 가장 높게 나타났으며, 미디어 교육 전문 강사의 학교수업 지원 37.9%, 미디어교육 관련 교사 연수강화 31.6%, 교사들을 위한 미디어 교육 관련 특강 및 세미나 23.2%, 교과 과정에서의 미디어교육 요소 강화 22.1%, 미디어 교육에 대한 학부모의 인식전환 8.6%, 미디어 교육에 대한 학교장의 이해와 관심 6.8% 미디어 교육과정 운영 교사 자율성 제고 6.8%, 미디어 교육을 입시정책에 반영 3.7%순으로 나타났다.

표 III-96 학생들의 학업을 목적으로 한 디지털 미디어 활용 능력

		낮음	보통	높음	10점 평균	100점 평균
전체		20.5	58.9	20.5	5.44	54.42
학교급	초	20.3	62.5	17.2	5.42	54.22
	중	19.2	56.2	24.7	5.60	56.03
	고	22.6	58.5	18.9	5.25	52.45

주변 학생들의 학업을 목적으로 한 디지털 미디어 이용 및 활용 능력에 대해 낮음 20.5%, 보통 58%, 높음 20.5%로 나타났다. 학교급별로 활용능력에 대해 살펴보면 초등학생 17.2%, 중학교 24.7%, 고등학생 18.9%가 높다고 응답하였다.

표 III-97 학생들의 여가/오락을 목적으로 한 디지털 미디어 활용 능력

		낮음	보통	높음	모름/ 무응답	10점 평균	100점 평균
전체		2.1	28.4	68.9	0.5	7.98	79.79
학교급	초	3.1	34.4	62.5	0.0	7.72	77.19
	중	0.0	17.8	80.8	1.4	8.46	84.58
	고	3.8	35.8	60.4	0.0	7.64	76.42

주변 학생들의 학업 외 여가나 오락을 목적으로 한 디지털 미디어 이용 및 활용 능력에 대해 낮음 2.1%, 보통 28.4%, 높음 68.9%로 나타났다. 학교급별로 활용능력에 대해 살펴보면 초등학교 62.5%, 중학교 80.8%, 고등학교 60.4%가 높다고 응답하였다.

표 III-98 매체가 전달하는 콘텐츠에 대한 학생들의 비평 및 분석 능력

		낮음	보통	높음	10점 평균	100점 평균
전체		37.9	53.2	8.9	4.48	44.79
학교급	초	46.9	43.8	9.4	4.20	42.03
	중	34.2	56.2	9.6	4.81	48.08
	고	32.1	60.4	7.5	4.36	43.58

텔레비전, 인터넷 등 매체가 전달하는 메시지나 콘텐츠에 대한 학생들의 비평 및 분석 능력에 대해 낮음 37.9%, 보통 53.2%, 높음 8.9%로 나타났다. 학교급별로 활용능력에 대해 살펴보면 초등학교 9.4%, 중학교 9.6%, 고등학교 7.5%가 높다고 응답하였다.

표 III-99 본인의 디지털 매체 이용 및 활용 능력

		낮음	보통	높음	10점 평균	100점 평균
전체		1.1	58.4	40.5	7.13	71.32
학교급	초	0.0	51.6	48.4	7.45	74.53
	중	1.4	61.6	37.0	7.07	70.68
	고	1.9	62.3	35.8	6.83	68.30

본인의 디지털 매체 이용 및 활용 능력에 대해 낮음 1.1%, 보통 58.4%, 높음 40.5%로 나타났다. 학교급별로 디지털 매체 이용 및 활용능력은 초등학교 48.4%, 중학교 37.0%, 고등학교 35.8%가 높다고 응답하였다.

표 III-100 매체가 전달하는 메시지에 대한 본인의 비평 및 분석 능력

		낮음	보통	높음	10점 평균	100점 평균
전체		0.5	54.2	45.3	7.29	72.95
학교급	초	0.0	54.7	45.3	7.36	73.59
	중	1.4	50.7	47.9	7.34	73.42
	고	0.0	58.5	41.5	7.15	71.51

매체가 전달하는 메시지에 대한 본인의 비평 및 분석 능력에 대해 낮음 0.5%, 보통 54.2%, 높음 45.3%로 나타났다. 학교급별로 비평 및 분석 능력은 초등학교 45.3%, 중학교 47.9%, 고등학교 41.5%가 높다고 응답하였다.

표 III-101 미디어교육 커리큘럼에 대한 본인의 지식과 이해 수준

		낮음	보통	높음	10점 평균	100점 평균
전체		7.4	68.4	24.2	6.17	61.68
학교급	초	4.7	68.8	26.6	6.27	62.66
	중	4.1	69.9	26.0	6.42	64.25
	고	15.1	66.0	18.9	5.70	56.98

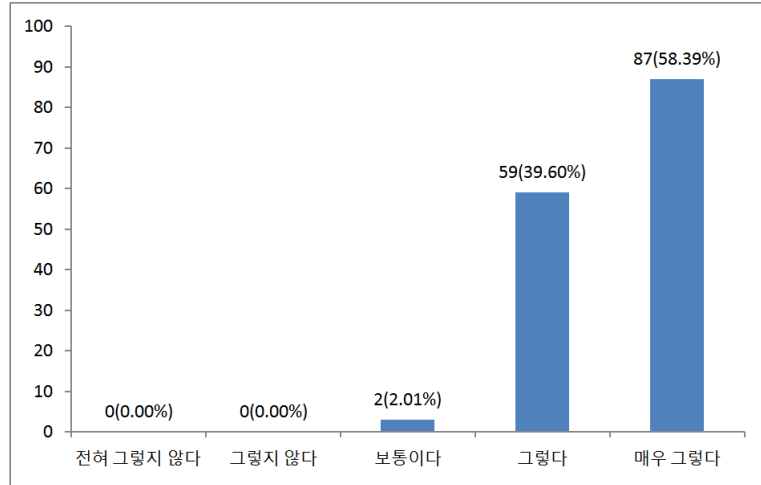
미디어교육 커리큘럼에 대한 본인의 지식과 이해 수준에 대해 낮음 7.4%, 보통 68.4%, 높음 24.2%로 나타났다. 학교급별로 미디어교육 커리큘럼의 지식과 이해 수준은 초등학교 26.6%, 중학교 26.0%, 고등학교 18.9%가 높다고 응답하였다.

3. 미디어교육 현장 전문가 대상

본 장은 미디어 교육 현장 전문가 152명을 대상으로 미디어교육의 제도화 방안에 대해 살펴본 결과이다. 응답자는 미디어 관련 공공기관에 근무하며 현재 미디어 교육을 담당하고 있는 전문가 16명, 학교 내 미디어 담당 교사 92명, 언론진흥재단, 언론인 등 언론계 종사자 29명 등으로 이루어졌다. 이들 중 19명은 연구자가 개별 접촉하여 조사를 진행했으며, 나머지 133명은 한국언론진흥재단에서 주최한 '2014 미디어교육 전국대회' 참가자들로 자기기입방식으로 설문에 응답하였다.

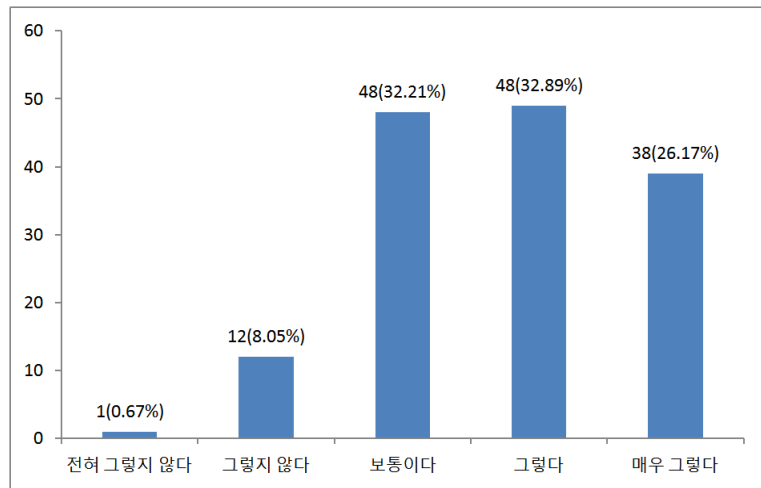
표 III -102 미디어교육에 대한 의견

질문내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
학생들을 대상으로 하는 학교 내 미디어교육이 필요하다	0.00	0.00	2.01	39.60	58.39
미디어교육을 의무교육으로 제도화하는 것이 필요하다	0.67	8.05	32.21	32.89	26.17
미디어교육이 별도의 독립과목으로 신설될 필요가 있다	3.40	18.37	30.61	27.89	19.73
미디어교육의 실효성을 위해 학교 입시에 반영되어야 한다	19.59	29.73	32.43	8.78	9.46
미디어교육 희망자에 한해 학교는 교육기회를 제공할 필요가 있다	0.68	1.35	6.76	51.35	39.86
우리나라 교육상황에서 학교 내 미디어교육 제도화는 비현실적이다	11.64	25.34	29.45	21.23	12.33
전반적으로 미디어교육에 대한 학생들의 관심이 높다	1.35	12.16	19.59	47.30	19.59
전반적으로 미디어교육에 대한 교사들의 관심이 높다	2.01	15.44	33.56	34.90	14.09



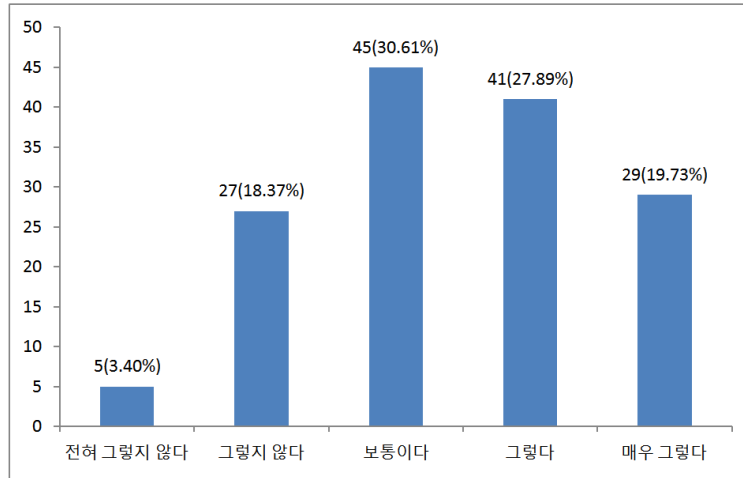
【그림 III -1】 미디어교육에 대한 의견 - 학생 대상 미디어 교육이 필요함

미디어교육의 필요성에 대해 묻는 문항에서는 필요하다(그렇다+매우 그렇다) 98.0%, 보통이다 20%, 필요하지 않다(전혀 그렇지 않다+그렇지 않다) 0.0%로 필요하다는 의견이 가장 높게 나타났다.



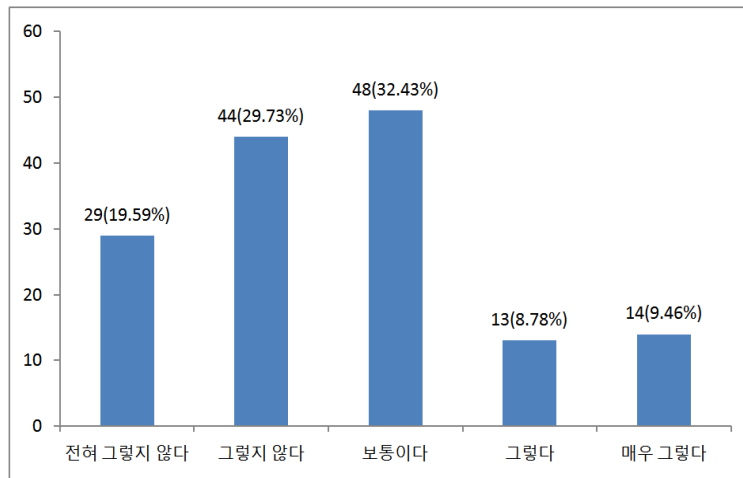
【그림 III -2】 미디어교육에 대한 의견 - 미디어교육 제도화가 필요함

미디어교육 제도화의 필요성에 대해 묻는 문항에서는 필요하다(그렇다+매우 그렇다) 59.1%로 가장 높게 나타났으며 보통이다 32.2%, 필요하지 않다(전혀 그렇지 않다+그렇지 않다) 8.7%로 나타났다.



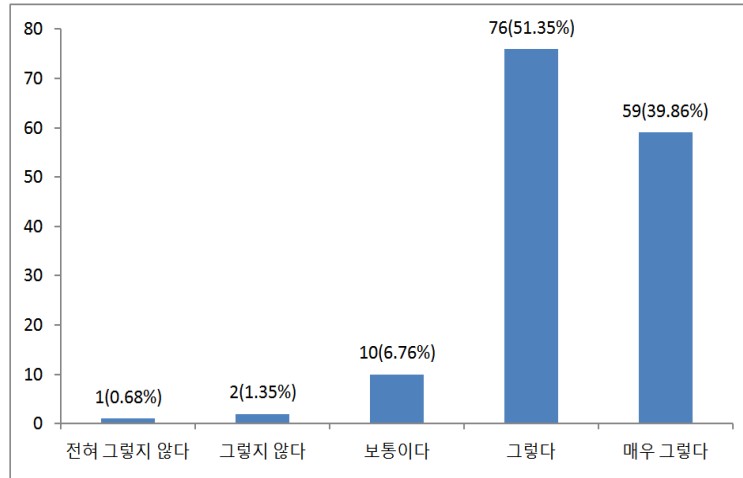
【그림 III-3】 미디어교육에 대한 의견 - 독립교과목으로서 신설할 필요가 있음

미디어교육을 별도의 독립교과목으로 신설될 필요가 있는지를 묻는 문항에서는 필요하다(그렇다+매우 그렇다) 47.6%, 보통이다 30.6%, 그렇지 않다(전혀 그렇지 않다+그렇지 않다) 21.8%로 필요하다는 의견이 가장 높게 나타났다.



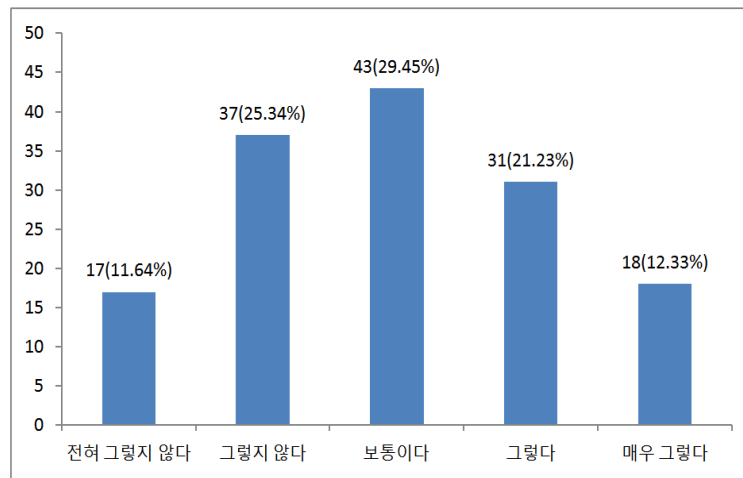
【그림 III-4】 미디어교육에 대한 의견 - 입시에 반영할 필요가 있음

미디어교육을 입시에 반영할 필요가 있는지 묻는 문항에서는 필요가 있다(그렇다+매우 그렇다) 18.2%, 보통이다 32.4%, 필요가 없다(전혀 그렇지 않다+그렇지 않다) 49.3%로 필요하지 않다는 의견이 가장 높게 나타났다.



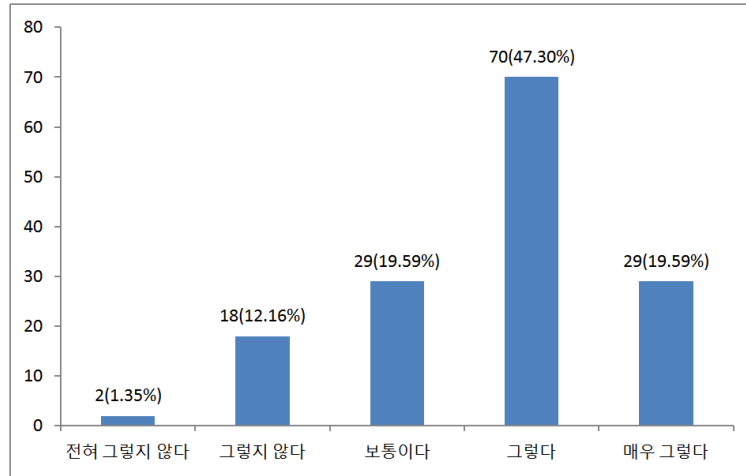
【그림 III -5】 미디어교육에 대한 의견 - 희망자에 한해 교육기회를 제공할 필요가 있음

미디어교육을 희망자에 한해 교육기회를 제공할 필요성은 필요하다(그렇다+매우 그렇다) 91.2%, 보통이다 6.8%, 그렇지 않다(전혀 그렇지 않다+그렇지 않다) 20%으로 필요하다는 의견이 가장 높게 나타났다.



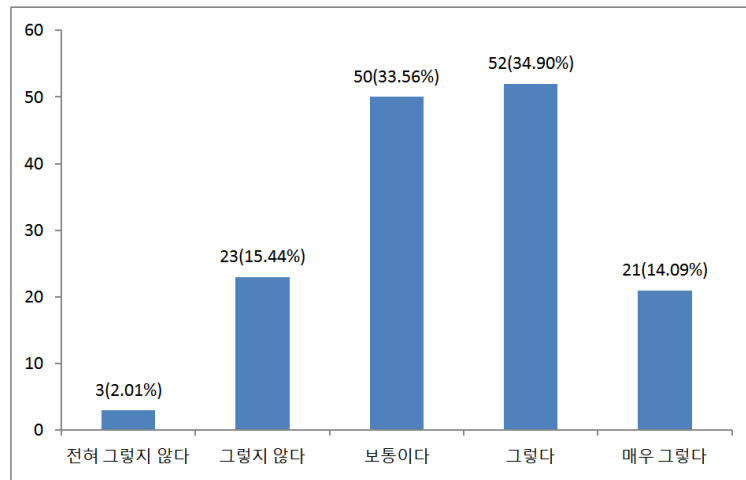
【그림 III -6】 미디어교육에 대한 의견 - 미디어교육 제도화는 비현실적임

우리나라 교육상황에서 학교 내 미디어교육 제도화의 비현실성에 대해 묻는 문항에서는 비현실적이다(그렇다+매우 그렇다) 33.6%, 보통이다 29.5%, 현실적이다(전혀 그렇지 않다+그렇지 않다) 37.0%으로 현실적이다가 가장 높게 나타났다.



【그림 III -7】 미디어교육에 대한 의견 - 전반적으로 학생들의 관심이 높음

미디어교육에 대한 학생들의 관심 정도를 묻는 문항에서는 전반적으로 높다(그렇다+매우 그렇다) 66.9%, 보통이다 19.6%, 전반적으로 높지 않다(전혀 그렇지 않다+그렇지 않다) 13.5%로 전반적으로 높다는 의견이 가장 높게 나타났다.



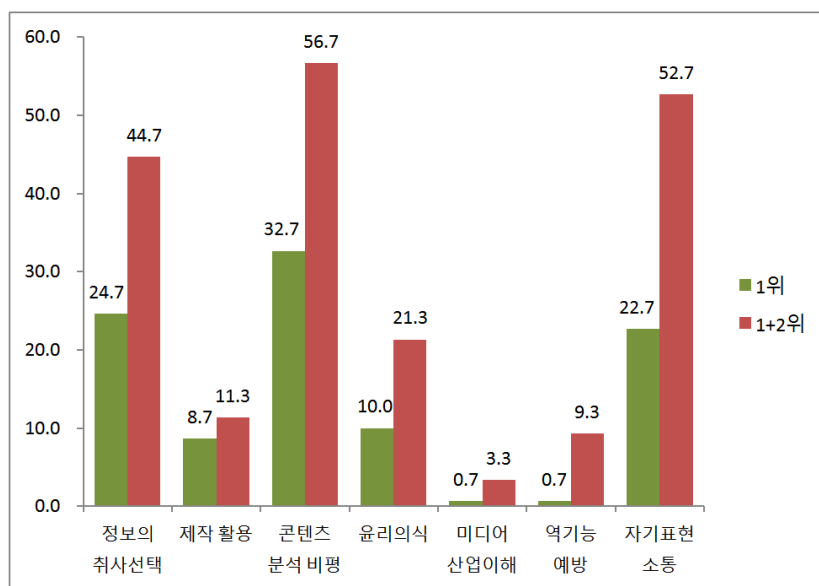
【그림 III -8】 미디어교육에 대한 의견 - 전반적으로 교사들의 관심이 높음

미디어교육에 대한 교사들의 관심 정도를 묻는 문항에서는 전반적으로 높다(그렇다+매우 그렇다) 49.0%, 보통이다 33.6%, 전반적으로 높지 않다(전혀 그렇지 않다+그렇지 않다) 17.5%로 전반적으로 높다는 의견이 가장 높게 나타났다.

표 III -103 미디어교육 제도화에서 중요시해야 할 점

	미디어에서 제공하는 정보의 취사 선택 능력 함양	미디어 제작 및 활용 능력 함양	메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비판 능력 함양	미디어 이용에 대한 윤리의식/네티켓 함양	미디어 산업에 대한 이해 능력 함양	미디어 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양	미디어를 통한 자기표현과 소통 능력 함양
1위	24.7	8.7	32.7	10.0	0.7	0.7	22.7
1위+2위	44.7	11.3	56.7	21.3	3.3	9.3	52.7

미디어 교육이 제도화가 된다는 가정 하에 미디어교육에서 가장 중요시 여겨야 할 점 1순위를 살펴보면, 메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비판 능력 함양이 32.7%로 가장 높게 나타났으며, 미디어에서 제공하는 정보의 취사 선택 능력 함양 24.7%, 미디어를 통한 자기표현과 소통 능력 함양 22.7%, 미디어 이용에 대한 윤리의식/네티켓 함양 10.0%, 미디어 제작 및 활용 능력 함양 8.7%, 미디어 산업에 대한 이해 능력 함양과 미디어 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양이 각각 0.7% 순으로 나타났다. 1+2순위에서도 메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비판 능력 함양이 56.7%로 가장 높았으며, 미디어를 통한 자기표현과 소통 능력 함양 52.7%, 미디어에서 제공하는 정보의 취사 선택 능력 함양 44.7% 순으로 나타났다.

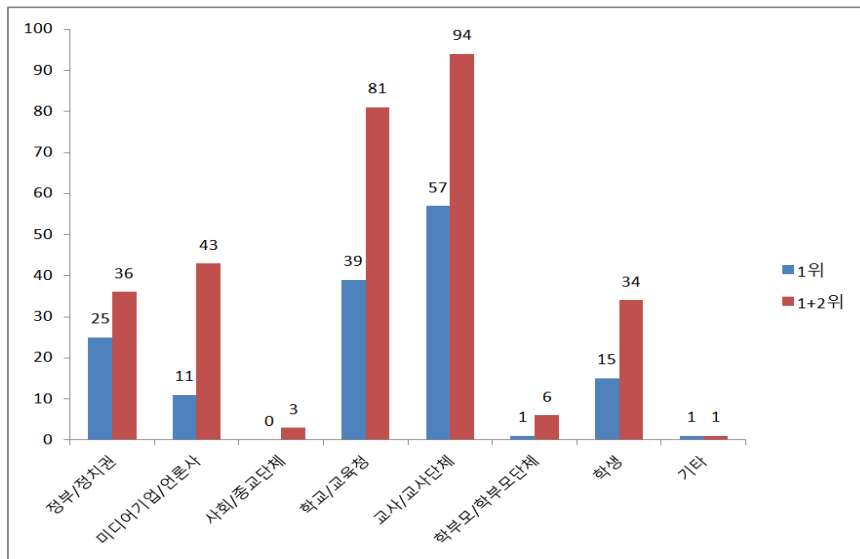


【그림 III -9】 미디어교육 제도화에서 중요시해야 할 점

표 III-104 미디어교육 활성화를 위한 주체

	정부/ 정치권	미디어기업/ 언론사	사회/ 종교단체	학교/ 교육청	교사/ 교사단체	학부모/ 학부모단체	학생	기타
1위	16.8	7.4	0.0	26.2	38.3	0.7	10.1	0.7
1위+2위	24.2	28.9	2.0	54.4	63.1	4.0	22.8	0.7

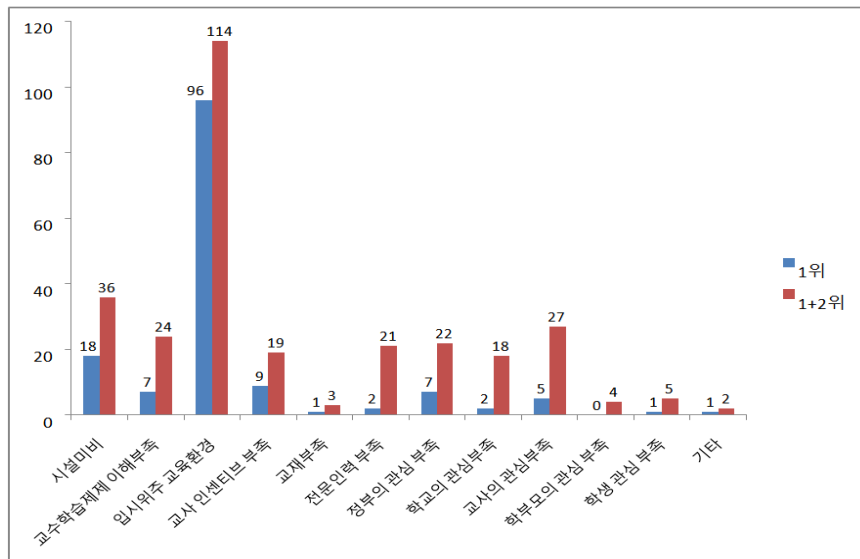
학교 내 미디어교육의 활성화를 위한 가장 중요한 주체 1순위는 교사/교사단체가 38.3%로 가장 높게 나타났으며, 학교/교육청 26.2%, 정부/정치권 16.8%, 학생 10.1% 순으로 나타났고, 1+2순위에서도 교사/교사단체가 63.1%로 가장 높게 나타났고, 학교/교육청 54.4%, 미디어 기업/언론사 28.9% 순으로 나타났다.



【그림 III-10】 미디어교육 활성화를 위한 주체

	인프라, 장비 및 관련 시설 미비	교수·학습 체제 모델 이해 부족	입시 위주의 교육환경	담당 교사의 인센티브나 시간 부족	미디어교육 교재 부족	미디어교육 담당 전문인력 부족
1위	12.1	4.7	64.4	6.0	0.7	1.3
1위+2위	24.2	16.1	76.5	12.8	2.0	14.1
	정부/정치권의 관심과 인식 부족	학교(장)의 관심과 인식 부족	교사들의 관심과 인식 부족	학부모의 관심과 인식 부족	학생들의 관심과 인식 부족	기타
1위	4.7	1.3	3.4	0.0	0.7	0.7
1위+2위	14.8	12.1	18.1	2.7	3.4	1.3

학교 내 미디어교육 활성화에 있어 장애요인 1순위는 한국의 입시위주 교육환경이 64.4%로 가장 높게 나타났으며, 인프라, 장비 및 관련 시설이 갖춰지지 않아서 12.1%, 교수·학습체제 모델 이해가 부족해서와 정부/정치권의 관심과 인식이 부족해서 4.7%순으로 나타났다. 1+2순위에서도 입시 위주의 교육환경이 76.5%로 가장 높게 나타났고, 인프라, 장비 및 관련 시설 미비 24.2%, 교사들의 관심과 인식 부족 18.1% 순으로 나타났다.

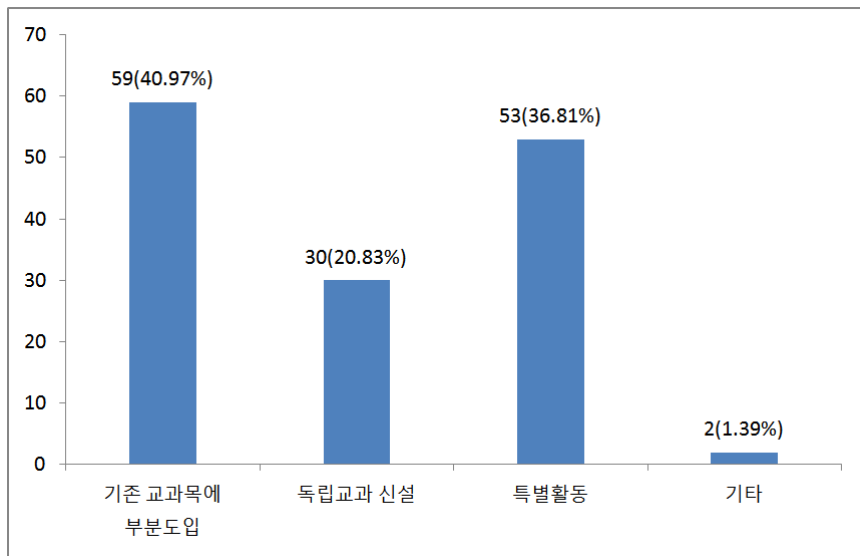


【그림 Ⅲ-11】 미디어교육 활성화의 장애요인

표 III-106 미디어교육 제도 정착을 위해 초기에 시행할 방법

	국어나 사회 등 기존 관련 기존 교과목에 부분도입	특별활동 시간이나 방과 후에 미디어교육을 원하는 학생들을 대상으로 실시	미디어교육 독립교과목을 신설하고 전담교사가 담당	기타
비율(%)	40.97	36.81	20.83	1.39

학교 내 미디어교육 제도의 효율적인 정착을 위해서는 국어나 사회 등 기존 관련 기존 교과목에 부분도입이 40.97%로 가장 높게 나타났으며, 특별활동 시간이나 방과 후에 미디어교육을 원하는 학생들을 대상으로 실시 36.81%, 미디어교육 독립교과목을 신설하고 전담교사가 담당 20.83% 순으로 나타났고, 기타 의견으로는 진로, 창의적 체험활동 시간 등에 적용이 있었다.

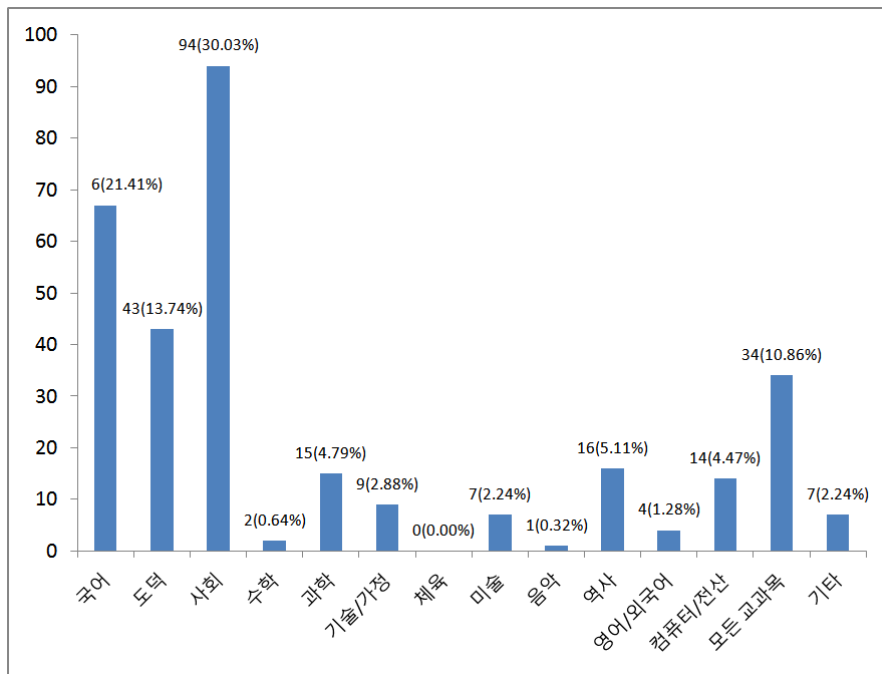


【그림 III-12】 제도 시행 초기에 적용할 방법

표 III -107 미디어교육을 도입하기에 좋은 교과목(복수응답)

	국어	도덕	사회	수학	과학	기술/가정	체육
비율(%)	21.41	13.74	30.03	0.64	4.79	2.88	0.00
	미술	음악	역사	영어/ 외국어	컴퓨터/ 전산	모든 교과목	기타
비율(%)	2.24	0.32	5.11	1.28	4.47	10.86	2.24

미디어교육을 도입하기 좋은 교과목은 사회 30.03%로 가장 높게 나타났으며, 국어 21.41%, 도덕 13.74%, 모든 교과목 10.86%, 역사 5.11%, 과학 4.79%, 기술/가정 2.88%, 미술 2.24%, 기타 2.24%, 음악 0.32% 순으로 나타났다.

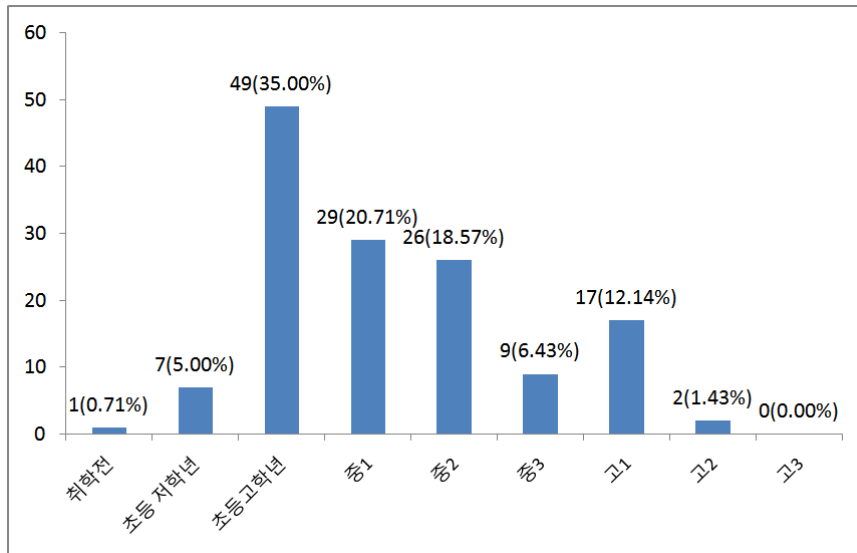


【그림 III -13】 미디어교육을 도입하기에 좋은 교과목(복수응답)

표 III-108 미디어교육 실시에 적절한 대상

	취학전	초등 저학년	초등 고학년	중1	중2	중3	고1	고2	고3
비율(%)	0.71	5.00	35.00	20.71	18.57	6.43	12.14	1.43	0.00

학교 내 제도화된 미디어교육을 특정 학년에만 시행하는 방법을 정부가 채택한다면 어느 학년이 교육 대상으로 하는 것이 가장 타당한지를 묻는 문항에서는 초등학교 고학년이 35.0%로 가장 높게 나타났고, 중학교 1학년 20.7%, 중학교 2학년 18.6%, 고등학교 1학년 12.1%, 초등학교 저학년 5.0%, 고등학교 2학년 1.4%, 취학전 0.7% 순으로 나타났다.

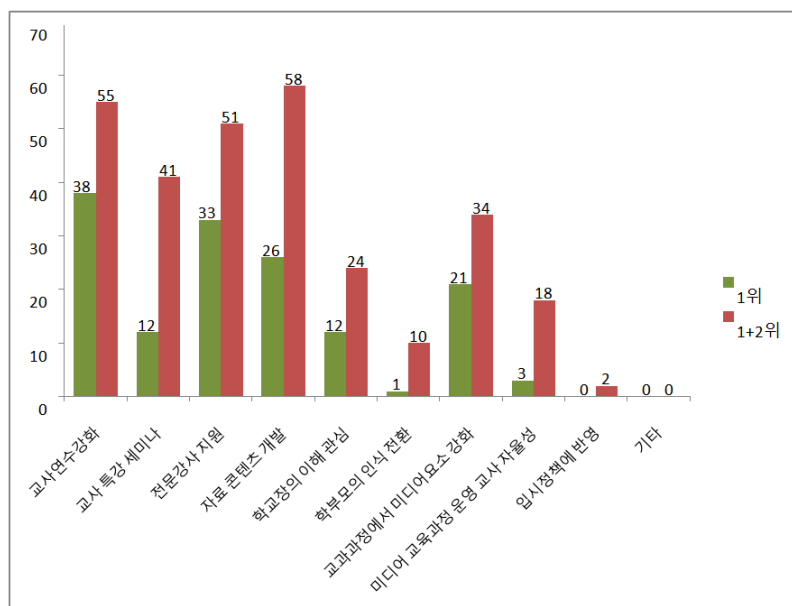


【그림 III-14】 미디어교육 실시에 적절한 대상

표 III-109 학교 내 미디어교육 활성화를 위한 방안

	교사연수강화	교사 특강 세미나	전문강사 지원	자료 콘텐츠 개발	학교장의 이해 관심
1위	26.0	8.2	22.6	17.8	8.2
1위+2위	37.7	28.1	34.9	39.7	16.4
	학부모의 인식 전환	교과과정에서 미디어요소 강화	미디어 교육과정 운영 교사 자율성	입시정책에 반영	기타
1위	0.7	14.4	2.1	0.0	0.0
1위+2위	6.8	23.3	12.3	1.4	0.0

학교 내 미디어교육 활성화를 위한 최선의 방안 1순위를 살펴보면 교사연수 강화가 26.0%로 가장 높게 나타났고, 전문강사 지원 22.6%, 자료 콘텐츠 개발 17.8%, 교과과정에서 미디어요소 강화 14.4% 순으로 나타났다. 1+2순위에서는 자료 콘텐츠 개발이 39.7%로 가장 높게 나타났으며, 교사연수강화 37.7%, 전문강사 지원 34.9%, 교과과정에서 미디어요소 강화 23.3% 순으로 나타났다.



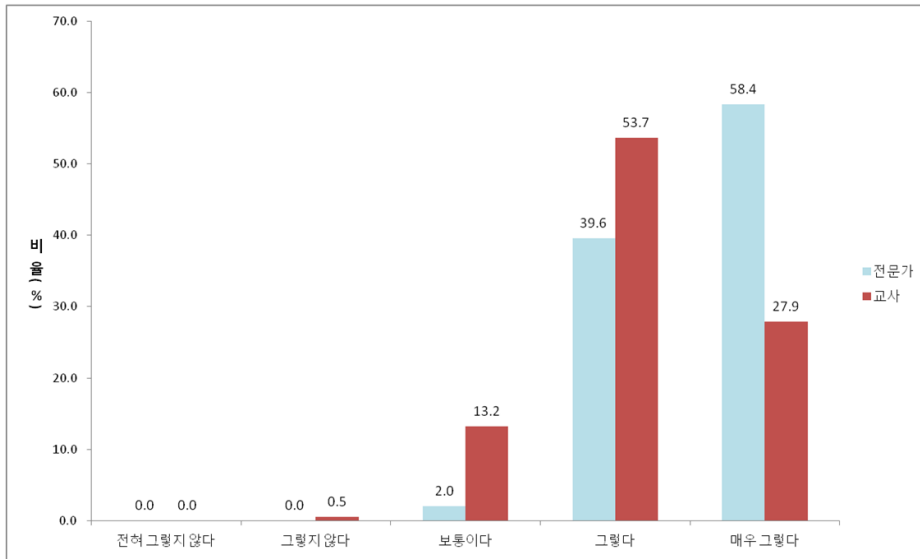
【그림 III-15】 학교 내 미디어교육 활성화를 위한 방안

4. 초·중·고 일반교사와 미디어교육 전문가 비교 분석

표 III-110 미디어교육에 대한 의견

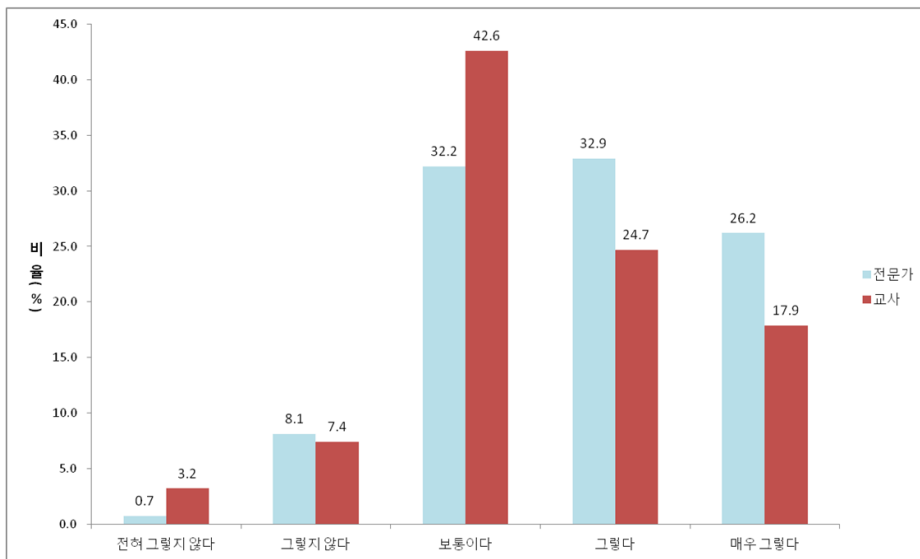
질문내용	대상	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
학생들을 대상으로 하는 학교 내 미디어교육이 필요하다	전문가	0.0	0.0	2.0	39.6	58.4
	교사	0.0	0.5	13.2	53.7	27.9
미디어교육을 의무교육으로 제도화하는 것이 필요하다	전문가	0.7	8.1	32.2	32.9	26.2
	교사	3.2	7.4	42.6	24.7	17.9
미디어교육이 별도의 독립과목으로 신설될 필요가 있다	전문가	3.4	18.4	30.6	27.9	19.7
	교사	9.5	32.1	32.6	13.7	6.8
미디어교육의 실효성을 위해 학교 입시에 반영되어야 한다	전문가	19.6	29.7	32.4	8.8	9.5
	교사	24.2	37.9	24.7	5.8	3.2
미디어교육 희망자에 한해 학교는 교육기회를 제공할 필요가 있다	전문가	0.7	1.4	6.8	51.4	39.9
	교사	0.5	4.2	21.6	52.6	16.3
우리나라 교육상황에서 학교 내 미디어교육 제도화는 비현실적이다	전문가	11.6	25.3	29.5	21.2	12.3
	교사	4.2	19.5	35.3	29.5	7.4
전반적으로 미디어교육에 대한 학생들의 관심이 높다	전문가	1.4	12.2	19.6	47.3	19.6
	교사	1.6	9.5	37.9	36.3	10.5
전반적으로 미디어교육에 대한 교사들의 관심이 높다	전문가	2.0	15.4	33.6	34.9	14.1
	교사	1.1	11.6	46.8	28.9	7.4

미디어교육에 대한 의견을 묻는 8개 질문 각각의 응답분포가 표 III-110과 그림 III-16~III-23에 제시되어 있다. 일반교사와 미디어교육 전문가 간에는 미디어교육에 대한 의견에서 다소 차이가 나타났다.



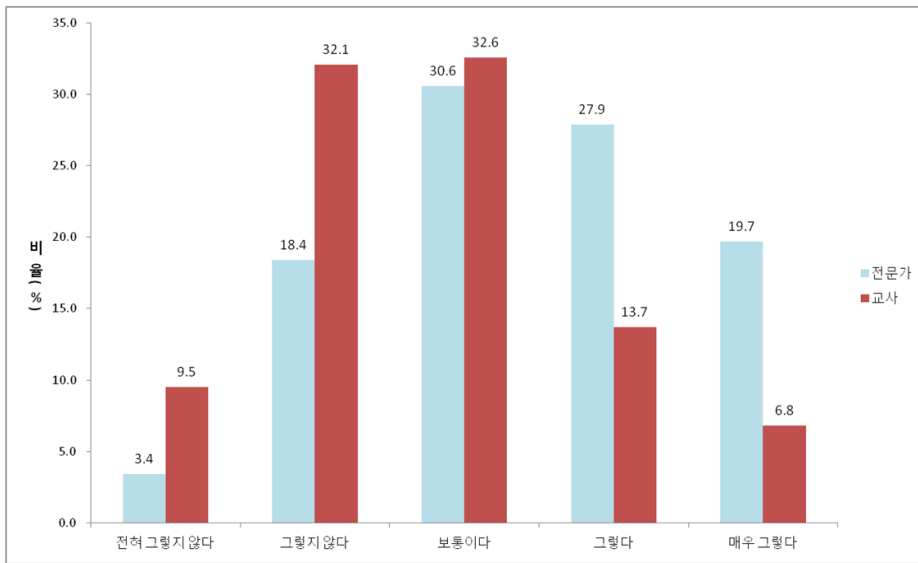
【그림 III-16】 미디어교육에 대한 의견 - 학생 대상 미디어 교육이 필요함

그림 III-16에서 볼 수 있듯, 학생을 대상으로 한 미디어교육의 필요성에 대해서는 일반교사와 전문가 집단 모두 대체로 동의하였다. 다만 전문가 집단의 절반 이상이 ‘매우 그렇다’에 응답한 반면, 교사 집단은 과반수가 ‘그렇다’에 응답하였다.



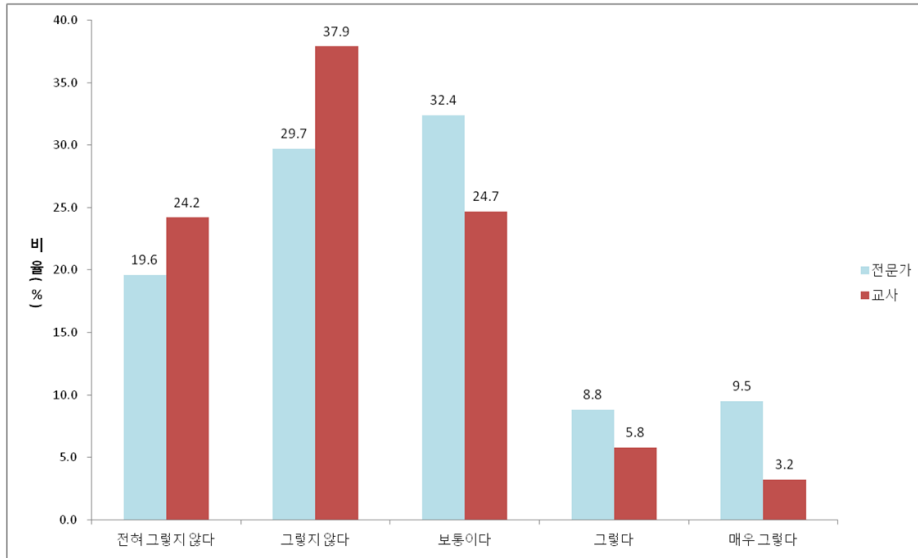
【그림 III-17】 미디어교육에 대한 의견 - 미디어교육 제도가 필요함

그림 III-17에는 미디어교육 제도화의 필요성에 대한 응답분포가 제시되어 있다. 전문가 집단의 경우 과반수가 긍정적인 입장이었으나, 교사 집단의 경우 절반에 미치지 못하는 응답자들만이 긍정적인 입장이었다. 교사 집단의 경우 '보통이다'에 가장 많은 응답이 집중되었다.



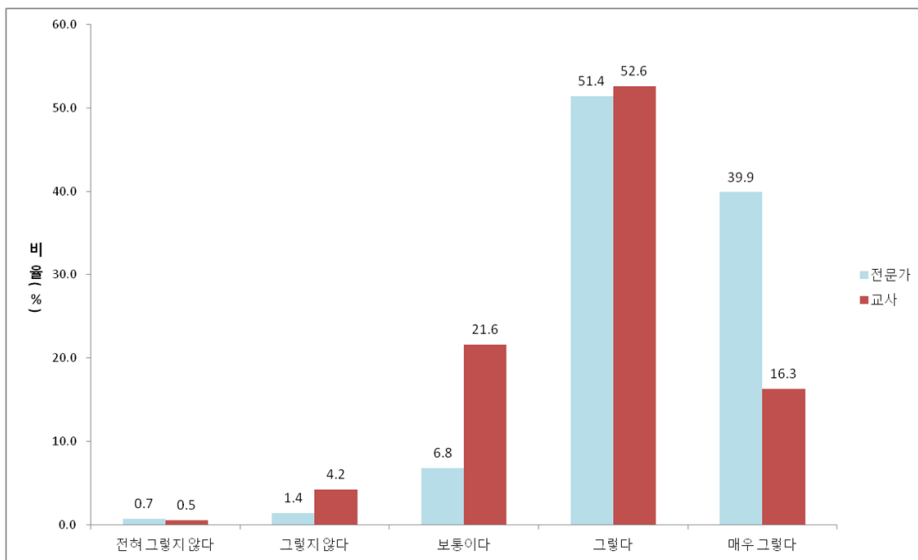
【그림 III -18】 미디어교육에 대한 의견 - 독립교과목으로서 신설할 필요가 있음

미디어교육을 별도의 독립과목으로 신설할 필요성이 있는지에 대해서는 전문가 집단은 찬성하는 입장이, 교사 집단은 반대하는 입장이 더 많았다. 그러나 두 집단 공통적으로 '보통이다'에 가장 많은 응답이 집중되었다.



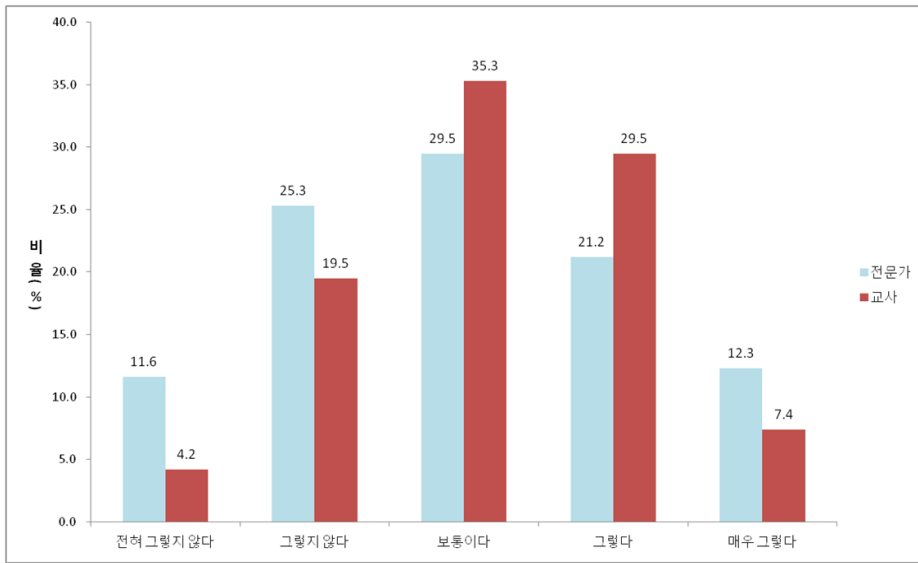
【그림 III -19】 미디어교육에 대한 의견 - 입시에 반영할 필요가 있음

미디어교육의 실효성을 위해 입시에 반영할 필요가 있는지에 대해서는 두 집단 모두 부정적인 의견이 더 많았다. 이 문항의 경우 두 집단의 응답 간에 주목할 만한 차이가 나타나지는 않았다.



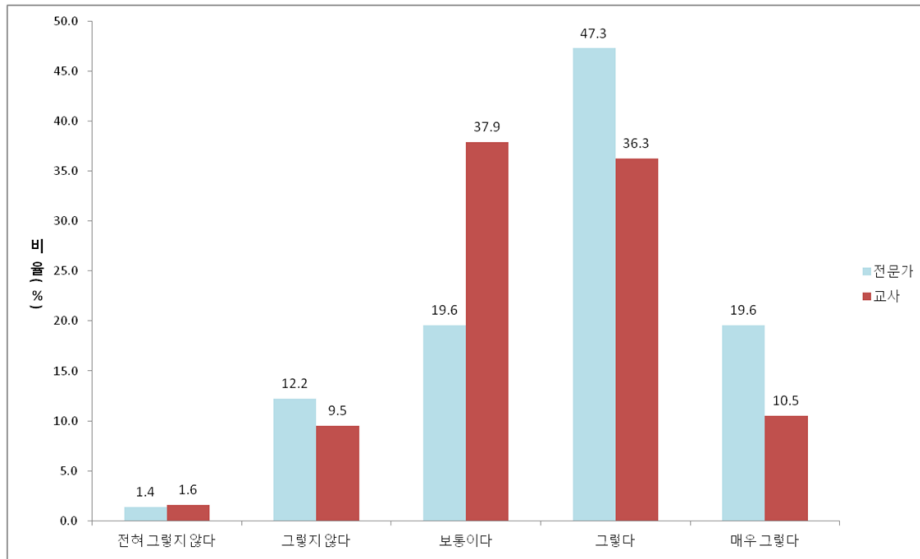
【그림 III -20】 미디어교육에 대한 의견 - 희망자에 한해 교육기회를 제공할 필요가 있음

희망자에 한해 교육기회를 제공할 필요가 있다는 문항에 대해서는 두 집단 모두 과반수가 ‘그렇다’에 응답하였다. 그러나 전문가 집단의 약 40%가 ‘매우 그렇다’에 응답한 반면, 교사 집단은 약 16%만이 동일한 반응을 보였다.



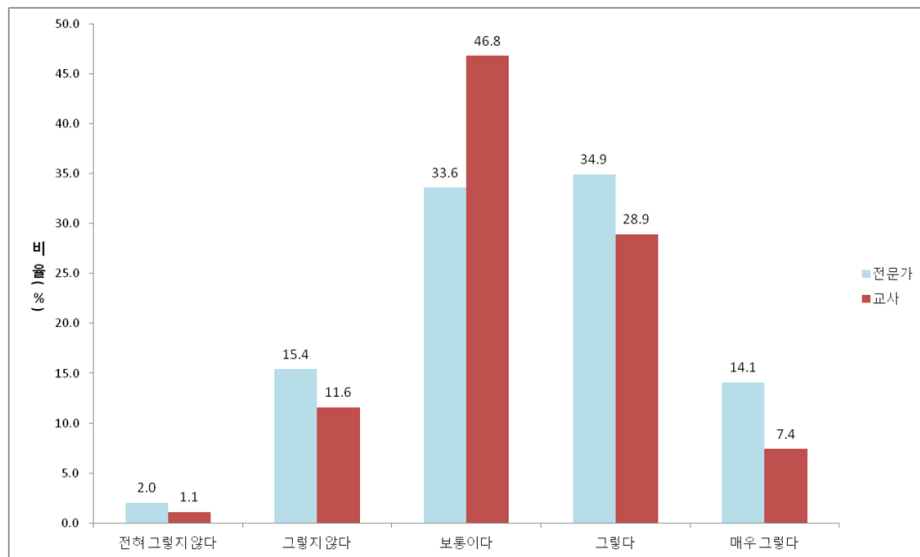
【그림 III -21】 미디어교육에 대한 의견 - 미디어교육 제도화는 비현실적임

그림 III-21에는 미디어교육 제도화가 비현실적인지에 대한 응답이 제시되어 있다. 이 문항에서 전문가 집단은 비현실적이지 않다는 입장이, 교사 집단은 비현실적이라는 입장이 약간 더 많았다. 그러나 두 집단 공통적으로 ‘보통이다’를 선택한 응답자의 비율이 가장 높았다.



【그림 III-22】 미디어교육에 대한 의견 - 전반적으로 학생들의 관심이 높음

미디어교육에 대해 학생들의 관심이 높은지를 묻는 문항에서 전문가 집단의 60% 이상이 긍정적인 입장인 반면, 교사 집단은 45% 정도만 긍정적인 입장이었다. 교사 집단의 경우 ‘보통이다’에 응답한 경우가 가장 많았다.

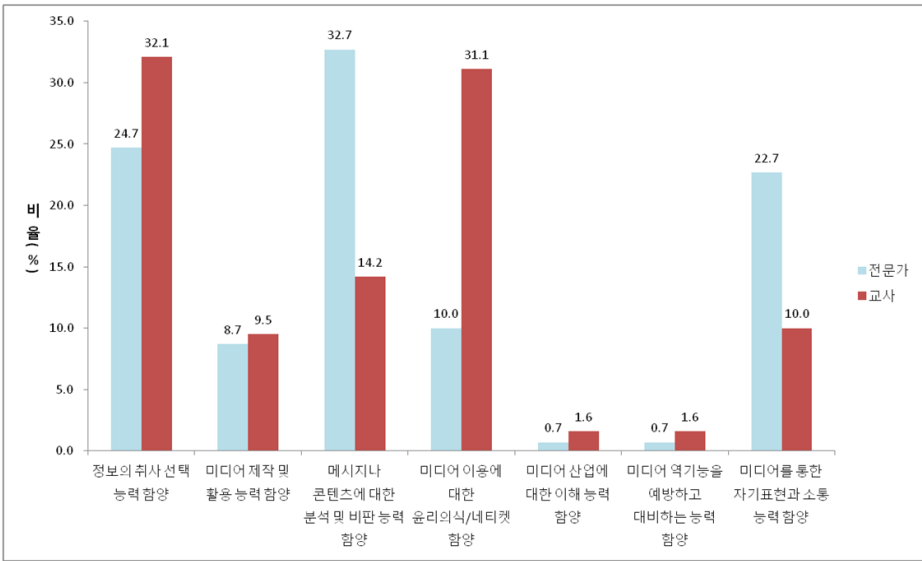


【그림 III-23】 미디어교육에 대한 의견 - 전반적으로 교사들의 관심이 높음

미디어교육에 대해 교사들의 관심이 높은지를 묻는 문항에서는 두 집단 간에 주목할 만한 차이가 나타나지 않았다. 두 집단 모두 긍정적인 입장이 부정적인 입장보다 많은 것으로 나타났다.

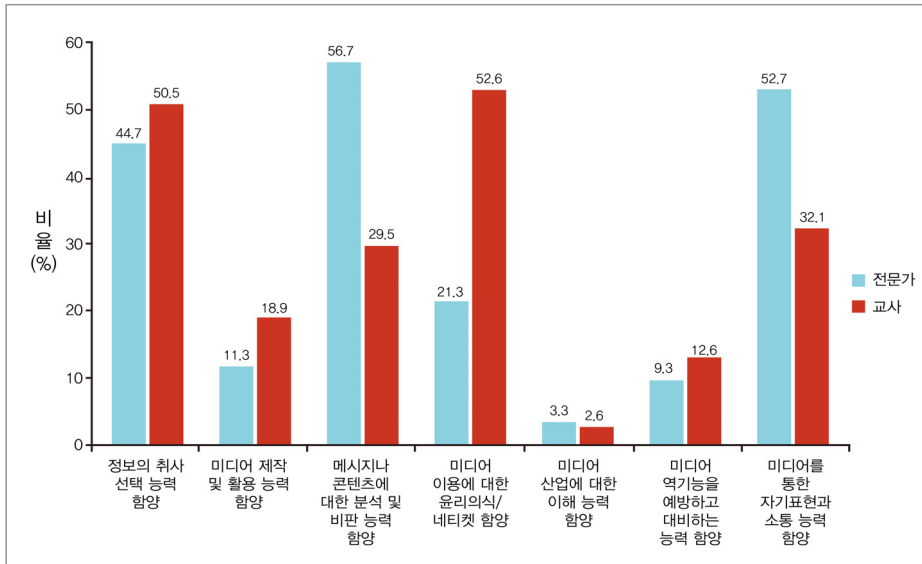
표 III-III 미디어교육 제도화에서 중요시해야 할 점

		정보의 취사 선택 능력 함양	미디어 제작 및 활용 능력 함양	메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비판 능력 함양	미디어 이용에 대한 윤리의식 /네티켓 함양	미디어 산업에 대한 이해 능력 함양	미디어 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양	미디어를 통한 자기표현과 소통 능력 함양
1위	전문가	24.7	8.7	32.7	10.0	0.7	0.7	22.7
	교사	32.1	9.5	14.2	31.1	1.6	1.6	10.0
1위+2위	전문가	44.7	11.3	56.7	21.3	3.3	9.3	52.7
	교사	50.5	18.9	29.5	52.6	2.6	12.6	32.1



【그림 III-24】 미디어교육 제도화에서 중요시해야 할 점(1순위)

미디어교육 제도화에서 중요시해야 할 점에 대해 전문가 집단은 ‘메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비판 능력 함양’을 1순위로 선택한 반면, 교사 집단은 ‘정보의 취사 선택 능력 함양’을 1순위로 선택하였다. 또한 교사 집단은 ‘미디어 이용에 대한 윤리의식/네티켓 함양’에서 1순위와 비슷한 수준의 응답률을 보였다.

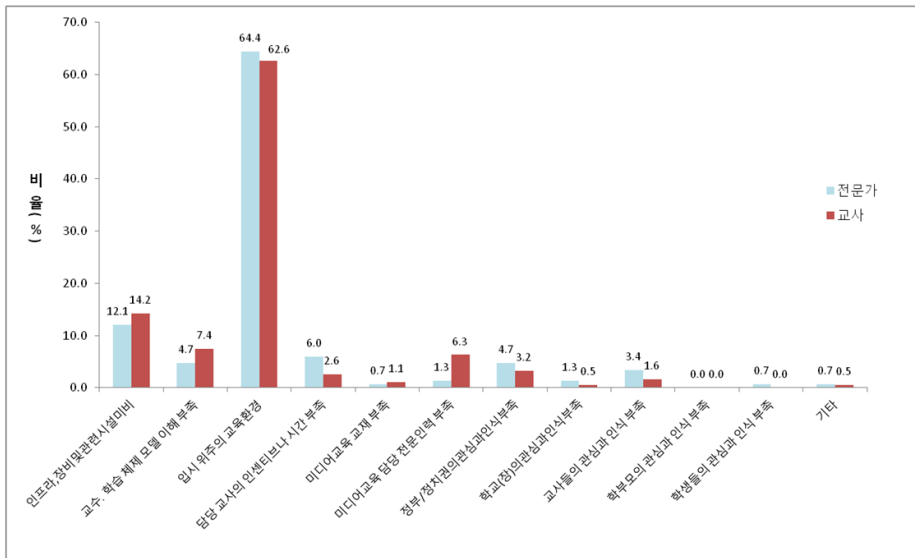


【그림 III -25】 미디어교육 제도화에서 중요시해야 할 점(1,2순위 중복응답)

중복응답을 통해 1순위와 2순위를 합산한 결과에서도 대체로 유사한 결과가 나타났으며, 전문가 집단은 1순위만을 고려한 경우와는 달리 ‘미디어를 통한 자기표현과 소통 능력 함양’을 두 번째로 많이 선택하였다.

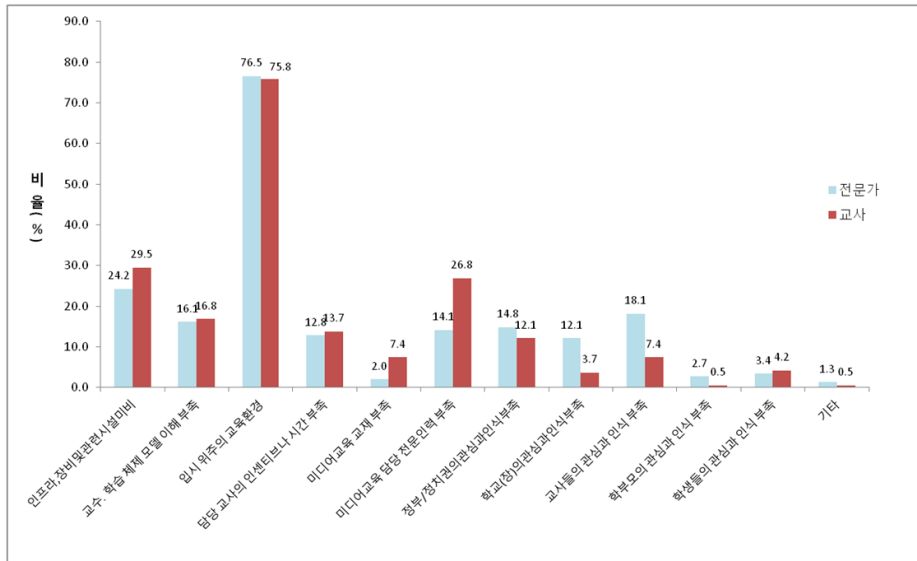
표 III -112 미디어교육 활성화의 장애요인

		인프라, 장비및관련 시설미비	교수·학습 체제 모델 이해 부족	입시 위주의 교육환경	담당 교사의 인센티브나 시간 부족	미디어교육 교재 부족	미디어교육 담당 전문 인력 부족
1순위	전문가	12.1	4.7	64.4	6.0	0.7	1.3
	교사	14.2	7.4	62.6	2.6	1.1	6.3
1순위+2순위	전문가	24.2	16.1	76.5	12.8	2.0	14.1
	교사	29.5	16.8	75.8	13.7	7.4	26.8
		정부/정치권의 관심과 인식 부족	학교(장)의 관심과 인식 부족	교사들의 관심과 인식부족	학부모의 관심과 인식 부족	학생들의 관심과 인식 부족	기타
1순위	전문가	4.7	1.3	3.4	0.0	0.7	0.7
	교사	3.2	0.5	1.6	0.0	0.0	0.5
1순위+2순위	전문가	14.8	12.1	18.1	2.7	3.4	1.3
	교사	12.1	3.7	7.4	0.5	4.2	0.5



【그림 III -26】 미디어교육 활성화의 장애요인(1순위)

미디어교육 활성화의 장애요인을 묻는 문항에서는 두 집단 모두 60% 이상이 ‘입시 위주의 교육 환경’을 선택하였다. 또한 두 집단 모두 ‘인프라, 장비 및 관련 시설 미비’를 두 번째 요인으로 선택하였다.

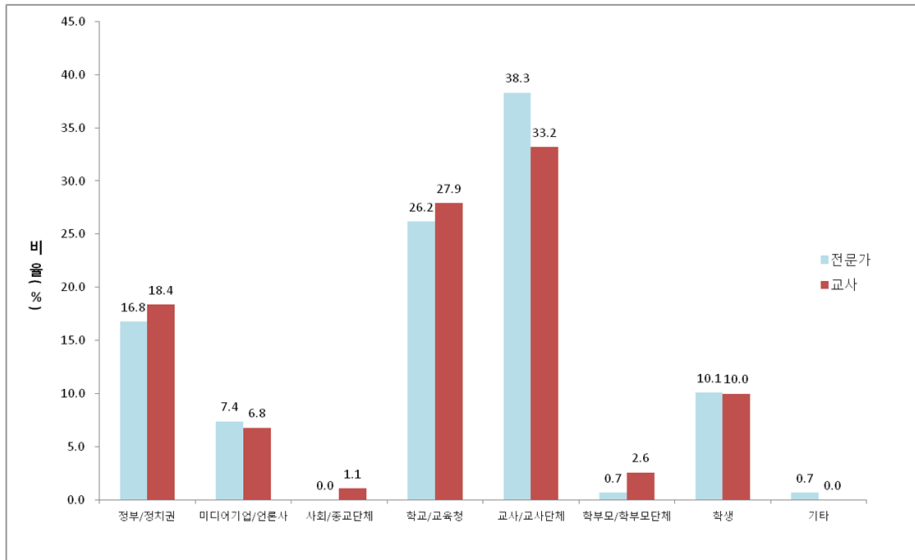


【그림 III -27】 미디어교육 활성화의 장애요인(1,2순위 중복응답)

중복응답을 통해 1순위와 2순위를 합산한 결과에서도 대체로 유사한 결과가 나타났다. 두 집단 공통적으로 70% 이상이 ‘입시 위주의 교육환경’을 선택했으며, ‘인프라, 장비 및 관련 시설 미비’는 25% 전후로 선택하였다.

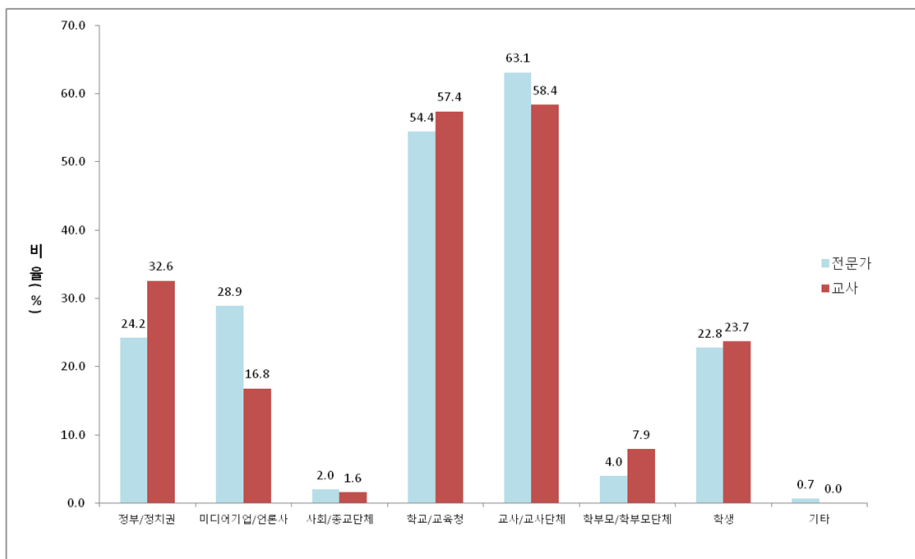
표 III -113 미디어교육 활성화를 위한 주체

		정부/ 정치권	미디어 기업/ 언론사	사회/ 종교단체	학교/ 교육청	교사/ 교사 단체	학부모/ 학부모 단체	학생	기타
1순위	전문가	16.8	7.4	0	26.2	38.3	0.7	10.1	0.7
	교사	18.4	6.8	1.1	27.9	33.2	2.6	10	0
1순위+2순위	전문가	24.2	28.9	2	54.4	63.1	4	22.8	0.7
	교사	32.6	16.8	1.6	57.4	58.4	7.9	23.7	0



【그림 III-28】 미디어교육 활성화를 위한 주체(1순위)

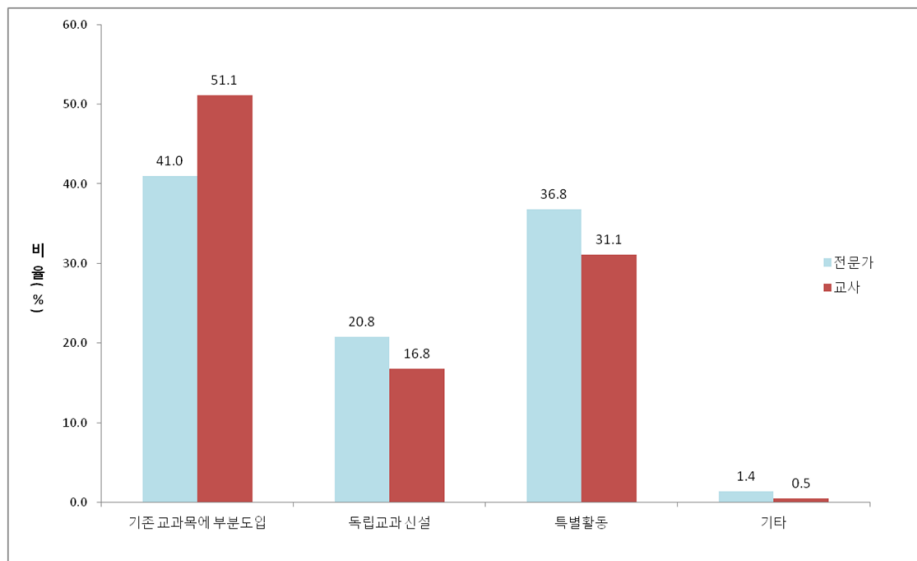
미디어교육 활성화를 위한 주체를 묻는 문항에서 두 집단 모두 ‘교사/교사단체’를 1순위로 선택하였다. 또한 ‘학교/교육청’을 2순위로 선택한 점에서도 동일하였다.



【그림 III-29】 미디어교육 활성화를 위한 주체(1,2순위 중복응답)

중복응답을 통해 1,2순위를 합산한 결과에서도 1순위만을 고려했을 때와 유사한 결과가 나타났다.

	기존 교과목에 부분도입	독립교과 신설	특별활동	기타
전문가	41.0	20.8	36.8	1.4
교사	51.1	16.8	31.1	0.5

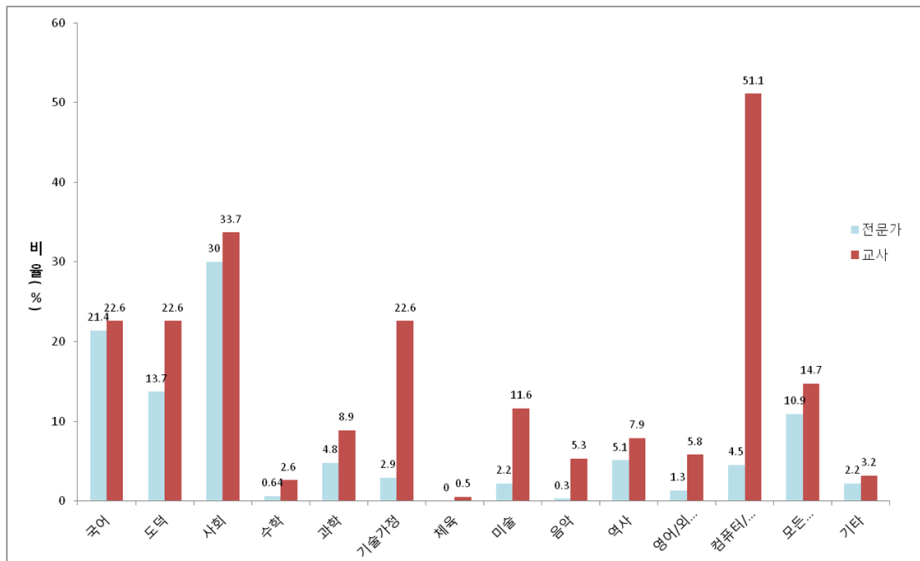


【그림 III-30】 제도 시행 초기에 적용할 방법

제도 시행 초기에 적용할 방법을 묻는 문항에서, 전문가 집단과 교사 집단 모두 '기존 교과목에 부분도입'을 가장 많이 선택하였다. 또한 두 집단에서 공통적으로 '특별활동'을 2번째로, '독립교과 신설'을 3번째로 많이 선택하였다.

표 III -115 미디어교육을 도입하기에 좋은 교과(복수응답)

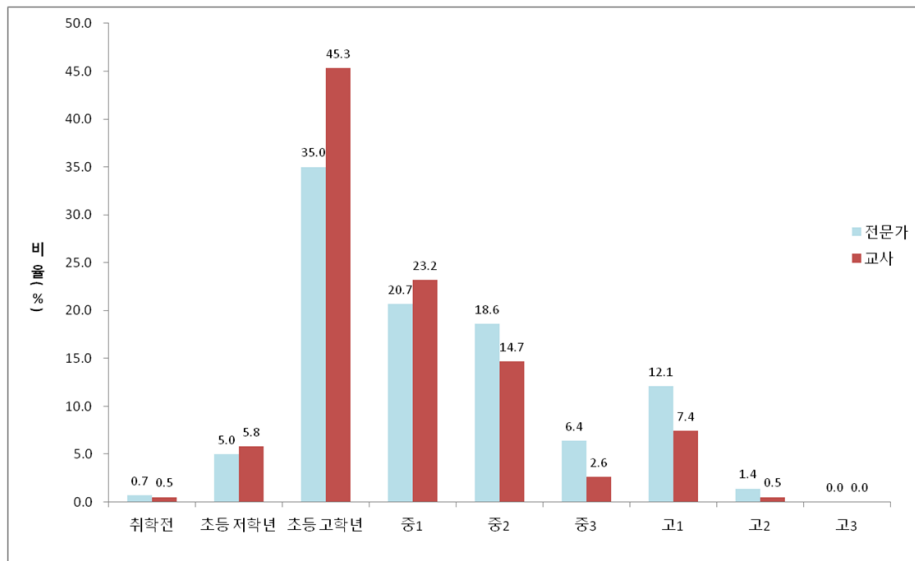
	국어	도덕	사회	수학	과학	기술 가정	체육	미술	음악	역사	영어외 국어	컴퓨터 /전산	모든 교과목	기타
전문가	21.4	13.7	30.0	0.64	4.8	2.9	0.0	2.2	0.3	5.1	1.3	4.5	10.9	2.2
교사	22.6	22.6	33.7	2.6	8.9	22.6	0.5	11.6	5.3	7.9	5.8	51.1	14.7	3.2



【그림 III -31】 미디어교육을 도입하기에 좋은 교과(복수응답)

미디어교육을 도입하기에 좋은 교과를 선택하도록 하는 문항에서, 전문가 집단은 사회, 국어, 도덕 순으로 높은 응답률을 보인 반면, 교사 집단은 과반수가 컴퓨터/전산을 선택하였고, 사회, 국어, 기술/가정, 도덕이 그 뒤를 이었다.

	취학전	초등 저학년	초등 고학년	중1	중2	중3	고1	고2	고3
전문가	0.7	5.0	35.0	20.7	18.6	6.4	12.1	1.4	0.0
교사	0.5	5.8	45.3	23.2	14.7	2.6	7.4	0.5	0.0

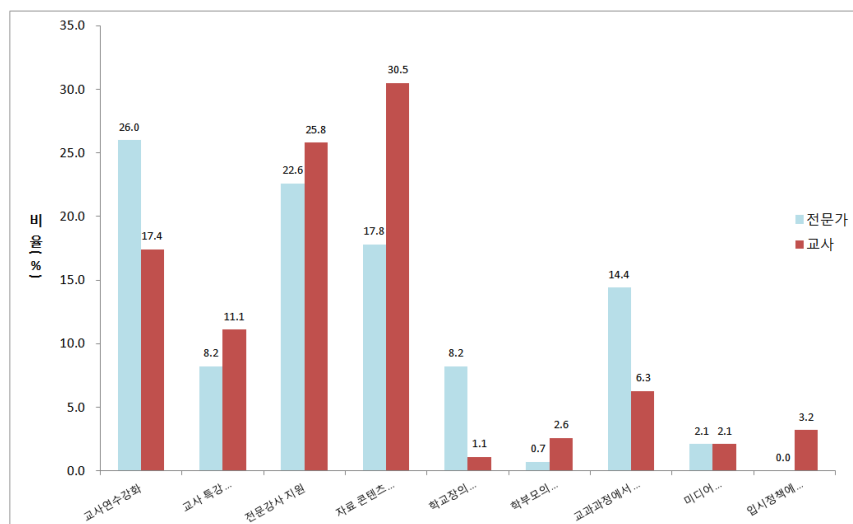


【그림 III-32】 미디어교육 실시에 적절한 대상

미디어교육 실시에 적절한 대상을 묻는 문항에서, 전문가 집단과 교사 집단 모두 ‘초등 고학년’을 가장 많이 선택하였다. 또한 ‘중1’, ‘중2’, ‘고1’ 순으로 응답률이 높은 점도 동일하였다.

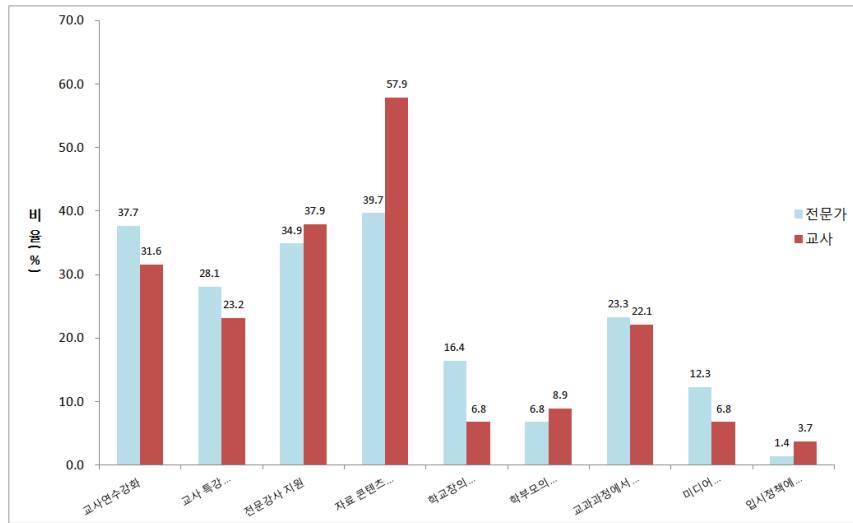
표 Ⅲ-117 학교 내 미디어교육 활성화를 위한 방안

		교사연 수강화	교사 특강 세미나	전문강사 지원	자료 콘텐츠 개발	학교장의 이해 관심	학부모의 인식 전환	교과과정 에서 미디어 요소 강화	미디어 교육과정 운영 교사 자율성	입시 정책에 반영
1위	전문가	26	8.2	22.6	17.8	8.2	0.7	14.4	2.1	0
	교사	17.4	11.1	25.8	30.5	1.1	2.6	6.3	2.1	3.2
1위+2위	전문가	37.7	28.1	34.9	39.7	16.4	6.8	23.3	12.3	1.4
	교사	31.6	23.2	37.9	57.9	6.8	8.9	22.1	6.8	3.7



【그림 Ⅲ-33】 학교 내 미디어교육 활성화를 위한 방안(1순위)

학교 내 미디어교육 활성화를 위한 방안에서는 전문가 집단과 교사 집단의 견해가 다소 다르게 나타났다. 전문가 집단에서는 ‘교사 연수 강화’, ‘전문강사 지원’, ‘자료 콘텐츠 개발’ 순으로 응답률이 높은 반면, 교사 집단에서는 ‘자료 콘텐츠 개발’, ‘전문강사 지원’, ‘교사 연수 강화’ 순으로 응답률이 높았다.



【그림 III -34】 학교 내 미디어교육 활성화를 위한 방안(1,2순위 중복응답)

1순위와 2순위를 통합한 결과에서는 전문가 집단과 교사 집단 간의 의견 차이가 상당 부분 좁혀졌다. 두 집단 모두 공통적으로 '자료 콘텐츠 개발'을 가장 많이 선택하였고, '교사 연수 강화'와 '전문강사 지원'을 유사한 수준으로 선택하였다.

5. 전문가 의견조사

현재 학교 밖에서 미디어 교육을 실시하고 있는 미디어 관련 공공기관, 시민단체의 미디어 교육 담당자들은 학교 내 미디어교육이 제도화되지 못하고 있는 이유에 대해 다음과 같이 응답하였다.

입시위주의 교육 환경에 따라 미디어교육에 대한 중요성과 필요성을 현실적으로 인식하지 못하고 있다. 더불어, 미디어시대를 맞이하여 과거부터 미술과목과 음악과목이 있었다면 지금은 여기에 더하여 미디어와 관련한 활동이 필요함에도 불구하고 아직 그 흐름을 기존 교과에 포함시켜야 한다는 인식의 전환이 이뤄지지 못하고 있다. 미디어교육이 단순히 미디어 장비(영상, 사진, 라디오, 스마트폰 등)의 기능을 익히는 것이 아니라 이러한 미디어를 활용하여 자신을 표현하고 서로 소통할 수 있다는 점과 미디어를 통하여 아동/청소년시기에 창의력과 사고력이 향상될 수 있다는 점에 있어서 학교 내 미디어교육의 중요성은 이미 충분히 검증되었다고 생각한다. 이와 관련하여 자유학기제와 같은 제도와 연계하여 미디어교육을 필수 사항으로 지정하는 부분에 대한 고민도 필요하다.

전주시민미디어센터 고영준 미디어교육 팀장

비단 미디어 교육만이 아니고 우리나라 교육의 문제의 근원을 보면 입시위주의 교육 풍토가 고착화된 것이 가장 큰 원인이라고 생각한다. 그렇다고 교육제도의 급격한 변화는 또 다른 부작용을 초래할 수 있기 때문에 점진적으로 변화를 꾀해야 할 듯하다. 현재 시범적으로 시행되고 있는 자유학기제가 좋은 예가 아닌가 싶다. 학생 개개인의 소질을 찾아낼 수 있는 기회를 확대해주는 것이 학생문제를 예방할 수 있을뿐만 아니라 미래의 건전한 전문인 또는 사회인으로 성장할 수 있는 발판이 될 수 있다. 학생 본인이 하고 싶어하는 것을 할 수 없는 교육제도 및 풍토가 개선되지 않는 한 우리 아이들의 장래는 불투명하고 암울할 수밖에 없을 것이다. 미디어 교육인 경우 학교 내 첨단시설을 갖출 수 없다면 각 시도마다 구축된 미디어센터를 거점으로 시설과 장비가 현대화된다면 학생들에게 또 다른 체험과 자기계발의 좋은 기회가 될 것으로 사료된다.

제주영상미디어센터 고창균 미디어교육 팀장

과거 시민단체의 범주에서 사회미디어교육이 성장하면서 중앙정부기관과의 관계설정 미흡과 법령 부제로 인한 과거의 체계화 되지 못한 부분들이 계속되어졌다. 미디어교육이라는 핵심은 그대로 가져가야

하나 학교라는 체계적이고 거대한 교육기관의 장벽 속에서 행정적인 제도의 적용이 어려워 보인다. 실무중심의 현장의 목소리 보다는 행정적인 기관의 틀에 맞춰 제도화 되는 것을 경계하여야 한다. 미디어교육이 공교육이라는 큰 테두리 안에 들어가는 것은 이미 견고하게 되어져 있는 학교 교육의 시스템에서는 받아 들이기 어려운 문제 일수도 있다. 다변화 되는 미디어 환경 속에서 청소년들의 소통과도 밀접한 미디어의 교육은 선택보다는 필수라는 인식이 확산되고 있다. 이러한 보편적 학교 교육에서 벗어난 창의적 미디어 능력 확대로 성장기에 확립 할 수 있는 청소년 진로와 정체성(Identity) 확보라는 측면들이 정례화 되어야 한다. 청소년들의 미래 융합적 미디어교육은 앞으로 소통 지향적 학교교육에서 존재하고 설계되어야 할 것이다.

수원영상미디어센터 김성희 미디어교육 팀장

미디어 교육 자체가 목적 교과가 아니라 각 교과 수업을 도와주는 수업 보조제로만 활용을 하기 때문에 미디어 교육이 활성화/제도화 되지 못하고 있다. 또한 정규교과가 아니기 때문에 교과서나 교육과정이 부재하고, 심지어는 창의체험 시간에 활용할 수 있는 자료조차 정해진 것이 없다. 결국, 교사의 자율성과 열정에 기대야 하는 상황인데 현재 수업 시수가 많고, 업무가 폭주하는 상황에서 새로운 영역인 미디어를 연구하고, 그것을 수업에 적용하는 것은 쉽지 않은 일이라 생각한다. 그리고 다른 교과에서 배운 지식이나 스킬은 쉽게 변하지 않으나 미디어를 활용한 자료는 그 순환주기가 매우 짧기 때문에 교사들이 선호하지 않는 경향도 있다.

서촌초등학교 교사 즐거운 학교 깨미동 공공대표 김형태

우리 사회의 ‘미디어교육의 공공적 성격’에 대한 인식부재가 가장 큰 원인이다. 방송과 통신의 융합(convergence), 다양한 소셜 미디어의 출현 등 다양한 매체변화 뿐 아니라 민주주의의 근간이 되는 ‘소통과 공유’의 기본개념인 커뮤니케이션 교육의 중요성에 대한 인식이 부족하다. 여기서 말하는 커뮤니케이션 교육이란 표현의 자유를 기본으로 하는 커뮤니케이션 과정에 대한 이해부족과 여기에 수반되는 다양한 커뮤니케이션 법제(표현의 자유, 알권리, 미디어리터러시.... 등), 미디어활용능력... 등 미디어가 관여하는 모든 영역을 말함인데, 여기에 대한 중요성은 우리사회가 공감하지만, ‘공교육법’을 바탕으로 하는 의무교육의 틀을 마련하지 못했기 때문에 학교 내 미디어교육이 제도화되지 못하는 것이다. 입법기관인 국회의 법안발의와 더불어 입법 활동의 노력이 없지 않았지만, 폐기된 예가 많았고 따라서, 예산확보도 불가한 것이다.

효과적인 미디어교육을 위해 누가, 어떤 내용을, 어떤 방법으로 가르치느냐의 고민은 늘 있어 왔다. 미디어교육 교사양성체계연구도 이루어지고 있고, 미디어교육 내용에 대한 부분도 논의를 거듭하고

있다. 효과적인 미디어교육을 위해서는 미디어교사의 역량이 중요하다. 미디어교사가 갖추어야 할 조건은 교육내용이 이를 담보해야 한다는 것이다. 현업에 근무하는 해당분야(영화, 영상 등) 전문가는 불가능하다. 교육자적 소양을 갖추고, 미디어의 형식, 미디어의 기능, 미디어제작, 미디어의 영향력 분석등 종합적인 소양을 갖춘 자가 필요하며, 해당분야의 교사를 양성하는 체계를 구축하는 것이 시급한 문제이다.

효과적인 미디어교육을 위해서는 일선학교와 미디어센터간의 협업이 필요하다. 미디어센터가 이 부분에 가장 많은 경험을 가지고 있고, 이해도도 높은 편이다. 아울러 간과하지 않아야 할부분이 ‘교육시설과 장비’이다. 장비와 시설비가 예산이 많이 드는 관계로 학교당 개별구축은 불가할 것이라 생각된다. 교육과 시설, 장비 지원을 통한 창작지원, 완성된 콘텐츠보유(미디어도서관/아카이브) 등 고비용 예산이 드는 것이 사실이지만, 미디어를 배우고, 제작하고, 읽는 순환적시스템을 이해한다면 반드시 필요한 필수 조건이므로 기존의 미디어센터와 협력하고 분업하는 것도 합리적인 대안이 될 수 있다.

김해문화재단 김해문화의전당 영상미디어센터 박창욱 미디어교육 팀장

국가적 차원에서 비판적 미디어 소비자에 대한 입장이 힘을 받지 못하고 있다. 기업적 입장에서 더욱 힘이 실리고 있기 때문이다. 언론사와 광고주라는 큰 세력으로 인하여 내수 경기를 살리기 위해 우리는 사용해 줘야 하는 소비자에 불과하다는 인식 자체가 미디어교육이 단순 콘텐츠나 만드는 수업으로 인식하게 하고 건강한 사용, 주체적 사용을 하지 못하게 하는 원인이 되고 있다. 결국은 스마트교육이나 소프트웨어 교육처럼 사용하는 기술적 관점을 넘어서지 못하는 이유이다. 교육부가 이슈 중심의 교육내용 내리꽂기의 문제이다. 안전에 사고가 터지면 안전교육 강화, 학교폭력이 심화되면 폭력예방교육 강화 이고, 그리고 나서 사라진다. 예산은 2~3년 뒤 반으로 줄어들거나 사라진다.

수원동신초 심성호

우선 입시위주의 교육으로 미디어교육활동에 대해서는 안해도 된다는 부정적인 인식이 존재하고 있다. 특별활동이나 방과후 수업에 참여하는 학생들은 선생님의 권유로 참여하기도 하지만 대부분 미디어에 관심이 있어 참여한다. 그러나 수업신청을 한 학생 중에는 학원시간, 시험대비 등 다양한 이유로 불참하는 경우가 많다. 교과과목이나 정규과목에 포함되지 않다보니 학부모입장에서는 미디어교육보다는 학원수업이 중요하고 성적이 중요하다보니 당연한 결과이다. 또한 학교에서 실시하는 미디어교육의 대부분은 결과물을 만들어내는 제작위주의 미디어교육이 상당부분을 차지한다.

그 이유는 학교에서 바라보는 미디어교육이 영상물을 만들어내는 결과물을 중시하거나 정부기관에서 지원하는 교육이다 보니 학생들의 결과물을 제출해야하는 경우가 많기 때문이다. 당연히 학생들에게는

주어진 시간 내에 결과물을 압박하게 되고 미디어교육의 질도 떨어지게 된다. 심지어 교육결과물을 졸업앨범에 들어갈 동영상이나 영상제에 제출할 영화를 만들어 달라고 주문하는 경우도 많다.

미디어교육은 기본적으로 소통을 목적으로 해야하는데 결과물을 중시하고 제작위주로 흘러가면 학생들에게 미디어 노동을 강요할 수 밖에 없다. 미디어교육에 대한 시각을 달리해서 미디어란 무엇이고 왜 해야하는 지에 대한 폭넓은 이해가 학교나 학부모 이를 담당하는 정부기관에서도 필요하다.

단편적인 미디어교육에서 초,중,고 학년별 미디어에 대한 연계성 있는 체계적인 교육프로그램이 개발되고 짜임새 있는 커리큘럼이 만들어져 지도하는 선생님이나 학교에서 납득이 갈 수 있는 자료가 연구되어야 하겠다.

창원시민미디어센터 심재훈 대표

입시위주의 텍스트적 교육 환경으로 학교생활에서의 학생들과 교사들이 향후 중요성에 대한 시간적인 여유를 갖지 못해 학교에서의 미디어 교육이 후 순위로 밀리고 있다. 이에 따라 미디어는 항상 주변에 있는 선택적 사용 도구로 생각하므로 미디어 자체의 도덕성과 비판능력 그리고 역기능 순기능 차이를 구별치 못하는 문제가 심각하게 대두되고 있다. 앞으로 조속히 교양과목 같이 항상 들을 수 있어 미디어를 올바르게 활용할 수 있는 교육 시간이 정례적으로 제공되어야 한다고 생각한다.

제천영상미디어센터 오정택 차장

‘제도화 되어 있지 못하다’ 라고 생각하지 않는다. 지금 학교 현장에서 미디어 교육을 시행하는 학교가 있다. 오래된 것으로 기억한다. 아마도 7차 교육과정(이 표현이 올바른 표현은 아니지만) 이후 교육의 효율성을 제고하기 위해 여러 방법을 시도한 것으로 안다. 가령 국어 시간에 하는 NIE 가 대표적이라고 할 수 있다. 또한 미디어 교육에서 ‘미디어’ 를 학습을 위한 도구로 개념 정의하면 수업시간에 사용하는 컴퓨터 활용 교육 등도 미디어 교육의 범주에 들어간다. 그러나 이 경우 미디어 교육에 대한 개념 부재에서 오는 것이라 오히려 미디어 교육에 대한 이해(교육)를 시킬 필요가 있을 것이다.

전반적으로 위의 두 가지 경우가 학교 현장에서 나타나는 미디어 교육의 형태이다. 그러나 다른 한편으로 미디어 교육은 제도화되지 못했다고 생각하는 경우가 있다. 미디어 교육이 정식 교과로 채택되지 않았다는 부분과 미디어 교육에 대한 정확한 정의와 미디어 교육 실행을 위한 체계적인 시스템도 부재하기 때문이다. 이 부분에서는 미디어 교육을 바라보는 이른바 학자들의 시각이 상이하고, 미디어 교육을 지원하는 여러 기관에서도 일관된 프로그램을 제공하지 않고 있기 때문이다.

일원화된 창구 내지는 프로세스가 필요하고, 사회적 필요성에 대한 합의 또한 필요하다. 미디어

교육이 제도권에 편입되면 학생들은 교과목 하나를 더 배워야 한다. 여기에서 오는 부담이 크다. 학부모나 학생이나 현재 교육 제도에서 제공하는 프로그램을 따라가기도 벅차다. 미디어 교육 분야는 정합적 체제를 가지고 있는 학문 분야도 아니다. 미디어 교육이 수능에도 반영된다면 일은 더 커진다. 사교육 파이도 하나 더 생기는 것이다. 신문방송학과 출신들이 기간제 교사로 진입할 수도 있는 여지가 발생한다. 기존의 교육판에서 이를 반길 리가 없다. 자신들의 헤게모니에 균열이 가는 것을 좋아하는 집단이 어디 있겠는가. 그리고 신문방송학(혹은 언론학, 커뮤니케이션학, 미디어 뭐든 간에) 내부에서도 미디어 교육에 대한 합의된 개념이 역시 부재한다. 제대로 전공한 교수도 없는 상황에서 미디어 교육이 중등교육에 제도화된다는 것이 넌센스일 수도 있다.

여러 정부기관에서 교재를 개발하기도 하는데, 이 때 개발된 교재를 일선 교사들에게 제공하지도 않는다. 자신들 실적 차원에서 연구를 발주하기 때문이다. 그리고 그러한 교재를 사용하려는 교사들에게 교재를 2차 가공하지 못하게 한다. 가령 교재에 있는 그림이나 도표를 사용하려고 하면 저작권 문제로 사용하지 못하게 하는 경우가 있다. 창작물을 교육을 목표로 사용하는데 저작권을 운운하는 건 기괴한 것이라고 본다.

공공미디어연구소 한찬희

국내 미디어교육은 시민사회단체, 종교단체, 학교(학교교사 중 미디어교육에 관심 있는 사람), 미디어센터, 청소년문화의 집 등에서 방과후학교, 방송반, 특별활동, 재량활동으로 학교 미디어교육을 진행해 왔다. 하지만 두 차례 진행된 미디어교육지원법안 발의과정에서 기존 미디어교육실행주체와의 의견수렴 과정을 거치지 않음으로써 사회적 지지를 받지 못했다. 또한, 학교 미디어교육을 비롯하여 학교 밖 미디어교육 제도화 방향에 있어서 미디어교육 개념정의가 매우 협소했다. 특히 미디어리터러시 개념이 미디어 접근→ 표현→ 소통→ 참여로 확장되어 가고 있는 가운데 이전 미디어교육 제도화 논의에서의 학교 미디어교육 목적이 중독예방교육에 머물러 있는 한계가 있었다.

제도화에서 미디어교육 개념정의와 목적 설정은 매우 중요하다. 개념정의와 목적에 따라 미디어교육의 내용, 교사양성, 커리큘럼, 지원체계 등이 달라지기 때문이다. 앞으로 미디어교육이 제도화되기 전 사회적으로 국내 미디어교육에 대한 개념정의와 목적에 대한 충분한 토론과 이에 대한 합의를 해 나가는 것이 우선시되어야 할 것이다.

익산공공영상미디어센터 홍교훈

음악, 미술, 체육 등 다른 예체능 과목들도 주요하게 다루어지지 못하고 있는 입시 위주의 교육 환경에서 입시 교과가 아닌 미디어교육이 의무화되기는 힘들다고 생각한다. 또한 정식 과목은 아니더라도

학교에서 창제활동, 방과후 활동 등의 시간에 미디어교육을 실시할 수 있지만, 학교/교사의 미디어교육에 대한 이해가 높지 않아 정규 과목 시간 이외에도 활성화되지 않고 있는 상황이라고 생각한다.

학교 내 미디어교육이 제도화되면 미디어교육이 더욱 체계적으로 확장되고 보편화될 수는 있겠지만 미디어교육의 제도화를 위해 미디어교육을 입시 교과로 지정하게 될 경우 미디어교육에서 강조하는 민주적인 의사소통과 주체적이고 창의적인 자기표현 등의 내용들이 담보되지 못할 수 있다. 미디어교육이 제도화되기 앞서 공동의 논의 속에 학교 내 미디어교육의 정확한 방향과 목표가 설정되어야 하며, 세부 실행 방안에 대해서도 고민이 필요하다. 학교와 교사, 학부모들이 미디어교육이 어떤 목적과 내용을 가지고 있으며, 왜 필요한지에 대한 인식제고가 필요한 것은 말할 것도 없다. 또한 기존에 지역에서 미디어교육을 담당하며 학교와 관계를 맺고 있는 미디어센터 또는 관련 단체들의 경험을 나누고, 미디어교육의 제도화에서 고려해야 할 요소들에 대해 함께 논의하는 자리가 있어야 할 것이다.

익산공공영상미디어센터 황다경

미디어교육의 중요성을 강조하는 원론 수준의 당위론적 담론만 있을 뿐 이를 제도화하는데 필요한 내실 있는 논의의 진전은 없다. 과거 다양하게 이루어졌고, 현재 진행되고 있는 미디어교육 현장 사례들이 개인 또는 개별단체나 특정 기관 중심의 사업이나 하나의 프로그램 성격으로 전개되고 있어 이를 공유하고 발전시키기 위한 방법을 찾지 못하고 있다. 따라서 미디어교육의 체계성, 연계성이 부족한 것이 원인이라 생각된다. 공인된 교육기관이나 연구기관의 체계적인 정규지도자 양성과정 프로그램보다 특정 기관이나 단체의 사업추진 수준을 벗어나지 못하고 있다. 미디어교육 특성상 언론학적 접근과 교육학적 접근의 조화가 필요한데도 양 진영 간의 균형적 연구나 실천 또는 교류가 부족하다.

한국방송통신전파진흥원(미디어교육 강사) 김장훈

어떤 사인이든 구성원들이나 주체의 요구로 제도화 되는 경우도 있고, 그 반대의 경우도 있다. 하지만 미디어교육 제도화는 주체나 외부의 활동 모두 아직 미약한 단계에 있다. 객관적인 상황과는 별개로 이제 미디어는 밀접하고 긴밀하게 생활에 영향을 미치고 있는 상황이기에 제도권에서 미디어 교육을 더는 미룰 수 없는 시기가 되었다. 특히 기존의 신문/방송이 아닌 인터넷을 통한 무분별한 미디어 수용에 대한 대책이 필요하다. 인터넷에서는 가공된, 아니면 의도된 정보가 많고, 인터넷을 통해 소비되는 미디어의 질 문제도 분명히 고려되어야 한다. 그런데 이런 미디어의 영향력을 제대로 간파하고, 학생(청소년)에게 어떤 영향을 미칠 것인지에 대한 진지한 논의가 진행되지 못하고 있는 게 현실이다. 따라서 우선 주체(학생/학부모/교사)의 인식 정도를 높여야 한다.

민주언론시민연합 협동사무처장 조영수

현재 학교 안팎에서 미디어 교육을 실시하고 있는 미디어 관련 공공기관, 시민단체의 미디어 교육 담당자들은 우리나라 청소년들을 위한 효과적인 미디어교육 실행방안(실행주체, 커리큘럼, 교사양성, 지원체계 등)으로 다음과 같이 응답하였다.

2002년부터 시작된 국내 미디어센터의 사례는 2014년 현재 전국적으로 30개가 넘는 미디어센터로 확대되었으며 해마다 미디어센터가 지역에 설립되고 있다. 미디어센터에서 하는 활동 중에 미디어교육 교강사 양성과정이라는 것이 있다. 이 과정은 미디어에 대한 경험의 유무를 떠나서 본 교과 과정을 통하여 미디어교육을 할 수 있는 교강사를 양성하는 과정이다.

초기의 학교미디어교육 실행에 있어서는 이러한 미디어센터와의 연계에서 출발할 수 있을 것이다. 기본적으로는 기존의 활동하고 있는 미디어센터와 미디어교육 교사가 학교와 연계하여 시작한 후 장기적으로 교대와 사범대에서 미디어교육과 관련한 부분에 대한 전문적 인력 양성도 고려하여야 할 것이다.

몇 년 전부터 주 5일학교를 맞이하여 학교와 청소년기관에서 미디어교육과 관련한 문의와 요청이 많아지고 있는 추세로, 미디어센터에서도 학교미디어교육에 대한 관심이 많아지고 있고 실제로 학교미디어교육에 대한 세미나와 커리큘럼 개발 등에 힘쓰고 있는 추세이다.

기본적으로 미디어교육 실행주체에 있어서는, 교육부가 되어야 할 것이고 커리큘럼과 교사양성에 있어서는 기존의 미디어센터와 미디어교육 전문가를 활용하여 진행할 수 있을 것이다. 여기에 차후에 교대와 사범대에 미디어교육과 관련한 전문적인 과정이 진행된다면 이때부터는 교사양성 역시 기존 학교의 미술과 음악 교사 양성과 비슷한 형식으로 진행될 수 있을 것이다.

지원체계에 있어서는, 우선적으로 자유학기제와 연계하는 지원으로부터 학교와 청소년 미디어교육에 대한 체계적인 지원과 실험을 통하여 향후에 학교와 연계 가능한 미디어교육의 모델을 찾아갈 수 있을 것이다. 미디어교육 시범학교 운영과 같은 형식도 시도해볼만 하다 생각한다.

전주시민미디어센터 고영준 미디어교육 팀장

이제까지 영상미디어센터에서 진행되어온 미디어교육 중 청소년을 대상으로 하는 미디어교육프로그램들은 많았다. 미디어에 대한 다양한 정보를 개인이 아닌 전문가들과의 커뮤니케이션을 이용한 소통의 도구로써 활용을 해야 하는 것을 목표로 설계 되어야하는 것들이 앞으로 청소년들을 대상으로 하는 교육에서의 방향 일 것이다. 청소년들의 작은 표현과 소통이 생기면서 청소년들의 수동적 존재가 아닌 능동적 미디어 접근이 필요하다는 것이다. 미디어교육의 이론적 배경보다도 실질적인 참여와

관심을 가질 수 있는 미디어교육프로그램의 개발이 필요하며 앞으로도 좀 더 활발하고 미디어의 메시지를 전달 할 수 있는 능력의 청소년들이 구성원들로 참여가 이루어져야 할 것이다. 청소년들을 상대하고 미디어 접근의 이해를 위해서는 다양한 미디어 활동과 교육 경험이 되어진 미디어전문교사들이 필요하다. 이제까지 영상미디어센터에서 진행되어진 프로그램을 바탕으로 지속적인 예산 확보가 된다면 제도화되는 형태에서 청소년전문 미디어교사 양성프로그램화는 어렵지 않아 보인다. 지속적인 중앙정부의 예산이나 지자체의 예산으로 청소년 미디어교육이 선택적 교육이 아닌 필수적 프로그램이라면 청소년들의 능동적 미디어 소통능력은 체계화 되고 필요 교과목으로서의 역할을 충실히 하게 되어 질 것이다.

수원영상미디어센터 김성희 미디어교육 팀장

현재, 스마트러닝이나 플립러닝을 보면, 주로 스마트 디바이스를 활용하는 쪽에 모든 초점을 맞추어 진행되는데 그것보다는 미디어 리터러시 측면에서 접근하는 것이 좋을 것 같다. 그리고 초-중-고를 나누고 위계를 세워 각 교과급별로 차별화되고 체계적인 교육과정으로 접근해야 한다. 초등학교의 초점은 리터러시 교육의 기본, 즉 예절부분으로 초1-2는 오프라인 상에서의 예절(배려, 존중과 같은 기초생활 예절), 3-4학년에서는 다른 사람들과의 관계를 맺고, 의견을 조율하는 과정, 5-6학년에서는 미디어 사용 이전에 가져야할 매체별 소양 능력과 매체 사용을 위한 기본적 이해를 바탕으로 한 미디어 기본 소양에 대해 공부하면 좋을 듯하다. 또한 중학교에서는 기초적인 미디어 리터러시의 토양아래 창의적으로 표현하고 의사소통을 할 수 있는 미디어 쓰기 과정을 중점적으로 접근하는 것이 좋겠다. 마지막으로 고등학교 이후의 단계에서는 미디어 기초 능력과 쓰기 능력이 있다는 가정아래 미디어를 통해 창의적으로 사고하고 비판적으로 반성하는 역량을 키워야 한다고 생각한다. 현재는 이러한 과정들이 발달 단계에 맞지 않게 편성, 지도되고 있으며 초등학생에게 비판적 사고 기능을 가르치는 등의 수준에 맞지 않는 교육이 진행되고 있다. 또한 미디어의 급속한 발전으로 인해 사용 능력은 향상되었지만, 교사들이 미디어 교육을 받지 못하고, 그 필요도 느끼지 못하는 부분이 크기 때문에 이 부분에 대한 노력을 지속적으로 해야 한다.

서촌초등학교 교사, 즐거운 학교 깨미동 공공대표 김형태

실행의 주체는 학교의 교사가 가장 바람직하지만 현실적으로는 너무 힘들다. 교과와 연계하기도 한계가 있다. 미디어 자체에 대한 교육을 위해서 전문가 집단이 창의적체험활동 시간을 활용하는 현재의 시스템이 그나마 낫지만 교사의 인식에는 변화가 없다. 강사 지원 시스템의 안정화와 교사의 인식 제고가 절실하다. 현재 학부모들의 요구는 상당하나, 학교 현장에서 움직이지 않는 것이 안타깝다.

교사 양성의 경우는 교사가 중심이 되어 교사 연수를 통한 지속적 문제의식 공유가 필요하다. 강사 지원체계에 있어서는 미디어교육관련 기관들을 활용할 필요가 있다. 방송통신위원회 산하 한국인터넷진흥원, 안전행정부 산하 한국정보화진흥원, 문화체육부 산하 한국문화예술교육진흥원, 한국언론진흥재단, 교육부 등 다양한 기관에서 미디어교육 강사양성 프로그램을 운영하고 있다. 확보된 강사들을 지원하는 시스템을 널리 알리거나 일원화 할 필요도 있다. 교육부가 실행하고 각 산하 기관들이 미디어교육을 지원하는 시스템으로 적용하는 것도 가능하다고 보는 데 이 또한 기관의 이해관계로 인해 쉽지는 않지만 홍보하고 알릴 수 있는 기회를 갖도록 하는 것이 중요하다.

커리큘럼은 지금 까지 개발된 것을 비롯하여 지역 교육청 단위에서 맞는 내용으로 꾸미는 것으로 구성하는 것이 옳다. 경기도의 경우 창의지성 프로그램으로 의사소통 미디어 프로그램으로 미디어교육을 운영한 적이 있다. 이러한 의미 있는 프로그램이 지속적으로 유지되지 않는 것이 문제이다.

수원동신초 심성호

미디어교육의 주체는 학교와 이를 지원하는 미디어센터가 되어야한다고 생각한다. 그러나 예산이 없고 기본방향이 없는 상황에서 학교의 판단에 맡긴다면 미디어교육은 겹돌 수 밖에 없어 보인다. 국회나 지자체에서 조례로 교육에 대한 방향과 예산을 편성하여 교육청에서 일괄적으로 실시할 수 있도록 하여야 한다. 그리고 학교장의 책임 하에 미디어교육이 수행되고 학교장이나 교사의 연수를 통해 미디어에 대한 인식전환이 병행되어 학생들이 적극적으로 수업에 참여할 수 있는 분위기를 조성해야 하겠다.

교사양성, 지원체계는 전국에 분포되어있는 미디어센터나 대학교를 통해 지원이 되어야하며 미디어교사자격에 대한 고민이 있어야 한다. 일정자격요건을 갖춘 교사에게 연수를 실시하거나 양성과정을 거쳐 교육의 질을 끌어 올려야 할 것이다. 커리큘럼은 학년별 분야별로 나뉘어 전문교육기관에서 표준교육과정이 시대에 맞게 개발되어야한다. 미디어 환경이 시시각각 변하기 때문에 교재에 대한 연구는 지속적으로 이루어 져야 한다. 학교에서는 학생들이 선호하거나 소통에 도움이되는 교육과정을 미디어센터나 미디어교사와 협의하여 선정할 수 있도록 하고 교재나 자료를 제공하고 공유할 수 있는 체계를 마련해야하겠다. 제작교육에서 벗어나 미디어비평이나 수용, 쓰기, 일기, 표현하기 등 다양한 미디어기기와 환경에서 활용하고 표현하는 것을 학생들이 배우고 익힐 수 있도록 해야하며, 배우는 것으로 끝나기 보다는 그룹별, 학교별, 지역별로 커뮤니티를 형성하여 인터넷이나 핸드폰에서 누구나 표현 할 수 있고 자신의 의견을 나눌 수 있는 시스템을 만들어 나가야 한다.

창원시민미디어센터 심재훈 대표

초등학교 시절부터 세대별 미디어교육을 접할 수 있도록 제도화 되어야 한다고 본다. 미디어 바로보기 등을 포함한 미디어 창작 과정까지 다양한 내용을 접할 수 있는 미디어교육이 학교 교과과정에 배치되어야 한다. 초기엔 기존의 교과과정 안에서 장기적으론 독립 교과목으로 진행될 수 있도록 제도적으로 계획이 수립되어야 한다. 각 단위 교육청과 미디어전문기관(시청자미디어센터와 같은 미디어공공기관)이 함께 미디어교육에 관한 정책연구·실행 단위(예를 들어, ‘학교미디어교육지원센터’ 등과 같은)를 구성하여 강사양성, 지원 등의 장기계획을 수립하고 각 급 학교에 지원해야 한다.

방송통신위원회 광주시청자미디어센터 조수란 미디어교육 팀장

미디어교육은 학교에서 수행되는 게 가장 좋다. 학생들은 초등학교 중학교 고등학교를 거치면서 8살에서 20살까지 12년이라는 시간을 보낸다. 그 과정에서 성장한다. 이른바 생애주기성을 가지면서 학습하고 성장하는 것이다. 미디어교육도 그 과정에서 학습된다면 미디어 교육이 지향하는 바의 교육목표를 달성할 수 있을 것이다.

따라서 실행주체는 학교-교육부-교사 이렇게 세 플레이어가 된다. 커리큘럼은 교육개발원에서 개발하고, 다른 교육관련 기관과 협의체를 구성하는 것도 필요하다. 커리큘럼은 계속 업데이트 되어야 한다. 미디어 환경이 수시로 바뀌기 때문이다. 교사양성의 경우 중등교육 교원과 같은 범주로 가져가지는 못할 것이다. 사범대학에 미디어 교육학과가 생긴다는 건 불가능하기 때문이다. 사실 교사 문제가 어찌면 미디어교육이 시행되는데 있어서 가장 현실적인 문제일 수도 있다.

미디어교육을 전공한 전공자가 있어도 중등교육 교원이 아닌 이상 비정규직 선생일 수밖에 없기 때문이다. 이러한 문제 때문에 국어선생 사회선생들이 자기 교과에서 미디어 교육을 부수적으로 교육하고 있기도 하다. 기술교과의 경우도 교과목이 사라져서 교사들이 미디어교육을 수행하는 경우도 있다. 전문적인 미디어 교육을 기대하기는 어렵다. 이를 해소하기 위해서는 1) 현직 교원들을 대상으로 미디어 교육 교수법 프로그램을 제공해야 한다. 이들이 미디어 교육의 전문성이 떨어진다고 해도, 학생들과 가장 많은 시간을 보내는 것은 학교 선생님들이다. 미디어 교육은 일종의 소통이 전제되어야 한다. 학생들과 선생들은 이미 가장 소통할 수 있는 환경에 있다. 2) 보조교사를 활용하는 방법이다. 미디어 교육을 전공한 사람이나 여러 기관에서 제공하는 프로그램을 이수한 사람을 대상으로 미디어 교육시 보조교사로 사용하면 여러 모로 시너지가 있을 것이다. 한 과목에 선생이 두 명인데 뭐라도 배울 수 있는 환경이 되고, 학생들도 하나라도 더 물어 볼 수 있는 환경이 되기 때문이다.

지원체계, 관계당국의 지원이 무엇보다 중요하다. 민간차원이나 교사들 개개인의 관심으로 자신의 교과목에서 수행하는 미디어 교육은 한계가 있다. 방통위나 언론재단이나 미디어 교육 관련 프로그램을 제공하기도 하고 관심을 가지고 있는데 반해, 교육당국은 큰 관심이 없다. 학교교육으로 편입되면

여러 문제점이 발생할 수도 있기 때문인지는 몰라도 미디어 교육에 인식하다. 따라서 미디어 교육 추진이 더 난점을 가지고 있었을 수도 있다.

미디어 교육이 보다 창의적인 인재 양성에 도움이 된다는 부분을 지속적으로 강조해서 교육당국 관계자들이 교육정책을 수립하는데 있어서 참고할 수 있게 해야 한다. 교사 한 사람의 열정을 통해 학생을 가르치는 시대는 지났다. 시스템을 통해서 학생들에게 보다 좋은 교육 환경을 제공해야 한다. 관계 당국의 관심을 갖게 하는 것이 중요하고 그렇기 위해서는 미디어 교육관련 종사자들(교수, 교사, 민간 등등)이 미디어 교육의 중요성을 더욱 피력하는 기회를 만들어야 한다.

공공미디어연구소 한찬희

현재 지역별로 미디어센터 등에서 학교 미디어교육을 실시하고 있다. 방과후학교, 교육복지우선지역 사, 재량활동, 혁신학교, 대안학교 등 다양한 형태로 진행되고 있다. 개별 미디어센터와 학교 간의 업무협약체결을 통해 공식적 관계 설정 속에서 학교 미디어교육이 이루어지고 있다. 이렇게 진행되는 학교 미디어교육 대부분은 미디어교육을 원하는 학생을 대상으로 한다. 지역에서 미디어센터는 미디어교육의 기반시설이자 교육실행주체 그리고 미디어교육을 전문적으로 할 수 있는 교사양성 및 교재개발 등의 역할을 담당하고 있다. 학교 미디어교육을 지원할 수 있는 일정한 예산을 확보하고 있기도 하다.

따라서 지역에서 이미 자리 잡고 있는 미디어센터와 학교 미디어교육의 모델을 공식화하는 것으로 학교 미디어교육을 제도화 하는 방안을 제안한다. 현재는 개별 학교와 미디어센터 간의 협력 체계를 지역을 거점으로 통합 시스템을 만들 필요가 있다. 미디어센터가 학교 미디어교육의 과제로 두고 있는 것이 미디어교육에 대한 학교 교사의 이해도 부분이다. 많은 학교에서 UCC경연대회, 학교발표회 결과물 중심으로 미디어교육을 이해하는 경향이 있다. 지역교육청과 미디어센터가 학교 미디어교육이 가져가야 하는 교육방향을 설정하고 그에 따른 미디어교육 실행지원 시스템을 구축하게 되면 학교 미디어교육은 현재보다 더 체계적으로 이루어질 수 있을 것이다.

이번 학교 미디어교육 제도화 논의는 이전 미디어교육 성과 속에서 출발해야 한다고 본다. 기존 학교 미디어교육 평가 속에서 도출된 과제와 쟁점은 학교 미디어교육의 방향성을 잡아가는데 있어서 주요한 시사점이 될 것이다. 그리고 미디어교육 제도화가 지역별 상황과 조건에 따라 다양한 모델과 방식으로 되어야 한다. 미디어교육 제도화에서 가져가야 하는 교육의 목적은 같겠지만 실행 방안이 지자체별로 다를 수 있기 때문이다. 제도화를 위한 시범사업에서 이러한 점이 고려되어 지역별 사례별 제도화 모델이 다양하게 모색 되었으면 한다.

익산공공영상미디어센터 홍교훈

미디어를 비판적으로 읽고 분석하는 능력이 중요하지만, 이론 중심의 일방적인 수업에 피로감이 쌓인 청소년들을 고려했을 때 제작과정 실습을 통해 미디어를 읽고 표현하고 소통하는 것을 자연스럽게 경험하고 알 수 있도록 하는 것이 좋을 거라 생각한다.

교사나 장비 등 수업에 필요한 인적, 물적 자원들은 지역의 미디어센터와 연계하여 이루어질 수 있을 것이라 생각하나 기본적인 예산 책정이 필요하다.

그리고 실습 위주의 교육은 교사 1인 당 학생 수가 10명이 넘으면 효과적으로 진행되기가 힘들다. 교육의 특성을 고려하여 학생 수에 따른 적절한 인원의 교사 배치가 이루어져야 한다.

어떤 학교의 경우 창제시간에 외부 미디어교육 교사와 학교 교사가 1:1로 팀티칭을 하는 것을 계획하였으나 학교 교사와 미디어교육 교사, 그리고 창제 활동을 전반적으로 기획하는 담당자 3자간에 의사소통이 원활하지 않아 진행에 어려움이 많이 있었다.

학교 내 자원만 가지고 미디어교육을 실행하기에는 어려움이 많기에 미디어센터 및 미디어교육 교사와 학교 담당자간에 원활하게 의사소통을 할 수 있는 구조가 마련되어야 하며, 더불어 미디어교육교사의 자율성이 충분히 보장되어야 할 것이다.

또한 지속적으로 교육이 꾸준히 이루어질 수 있도록 하는 것이 매우 중요하다. 특히 학교 CA시간을 이용한 미디어교육은 학사일정에 따라 굉장히 변수가 많은데, 안정적으로 교육이 진행될 수 있도록 시간이 배정되어야 할 것이다.

익산공공영상미디어센터 황다경

우리의 매체 및 사회 환경에 맞는 한국적 미디어교육 모델이나 프로그램을 개발할 기틀이 마련되어 관련 연구자들의 연구 성과를 공유하도록 발표의 장을 제공할 뿐 아니라 국내외에서 관련 연구가 이루어질 수 있도록 다각적으로 지원해야 한다. 교육방법 및 교육내용 그리고 교수법과 합리적인 평가 체계 마련 등 전반적으로 전문성의 제고가 필요하다. 다양한 미디어교육 현장의 실천사례를 체계적으로 축적하고 관련 단체 미디어교육 지도자 사이에 실질적인 논의가 이루어질 토론의 장이 지속적으로 마련되어야 한다. 단계별, 장르별, 매체별, 주제별 미디어교육 교과과정 및 교재가 개발되어 있지만 현 사회환경 및 매체의 변화에 따라가지 못하는 실정이다. 그동안 이루어진 성과를 종합적으로 분석, 정리하고 학교 현장에 알맞은 교과과정과 교재를 풍성하게 개발해야 한다. 미디어교육을 효율적으로 전개하려면 가정, 학교, 관련단체 등 미디어교육 추진 주체뿐 아니라 실제 생산 주체인 매체사가 참여할 프로그램도 필요하다. 현재 다양하게 이루어지는 미디어교육 관련 사업 지원 단체나 기관의 지원방식이나 지원 실적 평가가 형식적이지 않고 실질적이고 정확하게 점검되어야 한다.

한국방송통신전파진흥원(미디어교육 강사) 김장훈

현재도 광역별/기초별 미디어 제작 교육과 실습은 더욱 다채롭게 이뤄지고 있다. 때문에 영상이나 미디어 제작에 대한 교육은 학교 밖에서 좀 더 활발히 이뤄질 수 있도록 하면 좋겠다. 특히 영상장비 구축 등 많은 예산이 투입되어야 하기 때문에 쉽지도 않기 때문이다.

- **실행주체** : 전담(담당) 교사를 통한 학내 주체 마련 후 커리큘럼에 따른 전문 강사 초빙의 형태
- **커리큘럼** : 미디어(영상/활자) 제작보다는 큰 틀에서 ‘미디어 바로보기’ 차원에서 미디어의 역사, 현황, 활용법, 피해 구제 등에 대한 교육
- **교사양성** : 현 교사들에 대한 미디어 교육화 제도화의 필요성 인식 제고, 전문강사는 시민사회단체, 연구자, 언론인 출신에 대한 일정한 교육 후
- **지원체계** : 재원은 교육예산에서 편성하는 것이 맞을 것이고, 추가로 언론진흥재단 자원, 방송발전기금 등의 재원을 활용하는 방안을 강구하고, 컨트롤 타워는 교육부 내에 두는 방법도 있겠으나 전문성 등을 고려하면 별도의 기구를 설립해 전담하는 방식도 고려할 필요가 있다.

민주언론시민연합 협동사무처장 조영수

제 IV 장

미디어 교육 해외사례 조사결과

1. 영국
2. 미국
3. 호주
4. 오스트리아
5. 덴마크
6. 핀란드
7. 네덜란드

제 IV 장

미디어 교육 해외사례 조사결과¹⁾

미디어교육을 체계적으로 시행하고 있는 영국, 호주, 유럽국가 등의 선진지 사례고찰은 미디어 교육 제도화를 준비하는 우리로서는 유용한 정보와 교훈을 얻는 기회가 될 수 있다. 이들 국가는 다양한 시행착오를 거쳐 자기들만의 미디어교육에 대한 개념 및 목표를 설정하고 각 나라가 처한 사회적 상황과 교육여건에 걸맞은 미디어교육을 시행하고 있는 것이다. 다음은 우리사회가 눈여겨 봐야할 7개의 미디어교육 선진국들의 사례를 역사적 배경, 법제도, 교사양성, 교재 및 자료 개발, 재정지원, 관계기관과의 연계, 평가 시스템이란 주제에 맞춰 살펴본 것이다.

1. 영국

1) 역사적 배경

영국의 미디어 교육은 거의 80년에 이르는 역사를 지니고 있다. 1930년대 영화감상 교육으로부터 시작해서 1998년 최초로 국정교육과정이 도입된 이래로 미디어 교육은 모국어교육 안에 자리를 잡아 실행되어왔고 15세부터의 학생들을 대상으로 하는 중등교육과정에서는 미디어연구(Media Studies)라는 별도의 선택과목으로 운영되어왔다. 미디어연구라는 별도의 교과목이 운영되고 있고 그에 따른 교육과정과 교수법, 평가가 안정적으로 이루어져왔다는 점에서, 영국의 미디어 교육은 다른 나라의 미디어 교육보다 앞서가고 있다 할 수 있다. 특히, 영국 미디어 교육의 특징적인 모델은 ‘핵심개념’ 중심의 미디어 교육 교육과정이라 할 수 있다. 1980년대 말 영국영화연구소(British Film Institute, 이하 BFI)와 모국어 교육교사들의 연구모임이자 지원단

1) 영국, 미국, 호주 사례는 김아미(서울대학교) 집필, 오스트리아, 덴마크, 핀란드, 네덜란드 사례는 UNESCO(2014)에서 발간한 UNESCO Media and Information Literacy Policies in Europe의 내용을 발췌하여 번역, 정리하였음

체인 영어와 미디어 센터(English and Media Centre, 이하 EMC)가 중심이 되어 핵심개념위주의 미디어 교육 모형을 개발하는데, 이후로 영국의 학교 내 미디어 교육은 ‘핵심 개념’ 위주의 교육 활동으로 구성되어왔다. 이 때 주로 사용된 핵심 개념은 미디어 언어(텍스트의 구성, 형식), 장르 (미디어 텍스트의 장르 분류), 재현 (텍스트 내 특정 집단의 가치관이나 사상의 표현), 생산자 (제작자, 저작권, 커뮤니케이션 통제와 관련된 이슈들), 수용자 (제작물로서의 미디어가 겨냥하는 수용자층, 수용자들의 미디어 소비 행태), 테크놀로지(실제 제작과 관련된 이슈들)이다(Buckingham 2003). 이러한 핵심개념 위주의 미디어 교육 모형은 영국의 전통적인 미디어 교육 모델로서 자리 잡았고 국제적으로도 넓게 확산되었다.

핵심개념 중심의 교육 모델 외에도 영국 미디어 교육의 특징으로 문화적인 요소를 강조하는 미디어 리터러시의 개념화를 들 수 있다. BFI와 영국영화협의회(UK Film Council)의 주체로 영국 미디어 리터러시 TF(Media Literacy Task Force)가 구성되었는데, 여기에 참여한 사람들이 발표한 <미디어 리터러시 헌장(Charter for Media Literacy)>에는 미디어 리터러시란 문화적(Cultural), 비판적(Critical), 창의적(Creative) 요소 (3C)로 구성되어 있다고 설명하고 있다. 이처럼 영국의 미디어 리터러시는 ‘우리가 참여하고 있는 문화적 실천’에 관한 것이라 규정되고 있고, 미디어 교육 현장에서도 미디어 텍스트를 해석하고 만드는 과정에서 학생들이 자신의 미디어에 대한 취향, 비판적 의견, 즐거움을 발전시키고 그를 통해 자신의 문화적 정체성을 구현하는 것이 미디어 교육의 중요한 요소로 이해되고 있다 (Burn, & Durran, 2007).

그러나 영국에서도 최근 들어 미디어 환경의 변화로 전통적인 미디어교육 접근법이 아닌 도구적인 리터러시를 강조하는 디지털 미디어 리터러시 혹은 ICT리터러시가 보다 강조되는 경향을 보이면서 미디어 교육의 고유 영역이 무엇이고 미디어 교육이 지니는 교육으로서 입지는 어떤 것인지에 대한 고민과 논의가 제기되고 있다.

2) 법제도의 틀

미디어 교육 정책의 주체가 변화함에 따라 미디어 리터러시의 규정 및 강조점이 달라져온 것을 볼 수 있다. 영국의 미디어 교육은 크게 3단계로 나누어 볼 수 있다. 1단계는 Ofcom과 EU의 개입 이전 단계이고, 2단계는 토니블레어가 이끈 신노동당과 Ofcom 주도의 미디어 교육 (1997~2011년), 마지막 3단계는 Ofcom의 미디어 리터러시 주도 시기로 구분된다. 다음에서는 각 단계별 미디어 교육의 주체와 정부의 관여, 그리고 미디어 교육의 규정 및 초점을 정리해서

살펴보고자 한다. 미디어 교육 정책 주무 기관의 변화는 영국에서 미디어 리터러시에 접근하고 미디어 교육을 함에 있어 나타나고 있는 변화들을 설명해준다.

1단계. Ofcom과 EU 개입 이전 단계

미디어 연구, 영화 연구, 그리고 미디어 교육과 관련된 다양한 분야의 교육과정이 수립된 시기를 영국 미디어 교육의 1단계로 규정된다. 이때 영국 미디어 리터러시 교육 형성에 핵심적 역할을 했던 교육자 집단으로 영화와 텔레비전 교육자 모임(Society for Education in Film and Television, 이하 SEFT)을 들 수 있다. 1950년대 모임을 시작되어 1980년대 후반에 해체한 SEFT는 1948년 영화감상 능력을 키우는 프로그램을 운영하도록 재구조화된 BFI의 지원을 받아 <Screen>이라는 학술적 성격이 강한 잡지를 창간하는 등 대중문화 텍스트를 학문적으로 분석하는 이론적 틀을 만들었다. SEFT 구성원들은 <미디어 연구(Media Studies)>를 진보적이고 전복적인 반향적인 정치적 움직임으로 인식하는 한편, 미디어로서의 영화 (이후엔 TV까지)라는 보다 광범위한 문화적 가치도 인식하고 있었다. 이들에 의해 대중문화 텍스트도 진지한 학문적 분석의 대상이 될 수 있다는 인식이 보편화되었고, 그를 위한 여러 가지 간학문적 이론의 성립과 연구가 활성화되기 시작했다. 1980년대 해산 후 SEFT 구성원의 대부분은 영국 대학의 <미디어 연구> 학과의 초기 교수진으로 흡수되었다(Bolas, 2009).

이후 영국 미디어 교육의 전성기라 할 수 있는 1980년대 말부터 모국어 교사들의 모임인 영어와 미디어 센터(English and Media Centre, 이하 EMC)와 BFI가 주가 되어 미디어 교육의 움직임을 만들어갔고, 이들에 의해 미디어 교육의 전통적 모델인 핵심개념위주의 미디어 교육 모형이 개발된다.

2단계. 신노동당과 Ofcom 주도의 미디어 교육 (1997~2011년)

2003 방송통신법 (The 2003 Communication Act)은 미디어 규제 기관인 Ofcom에 영국의 미디어 리터러시 증진의 의무를 맡긴다. 따라서 2003년부터 Ofcom에서 영국 국민들의 미디어 리터러시 함양과 관련된 정책적 지원과 연구 그리고 미디어 리터러시와 관련된 정책 제언 및 교육을 책임지게 되었다. 2003년부터 영국의 미디어 리터러시 증진 및 지원을 담당하게 된 Ofcom에서는 먼저 미디어 리터러시를 모두가 이해하고 받아들일 수 있는 간단한 형식으로

정리하는 작업을 시작한다. 그리고 그 결과 Ofcom은 미디어 리터러시를 ‘정보에 접근하고, 정보를 분석하며, 평가하고, 메시지를 만들어 공유하는 능력’(Buckingham et al., 2005)이라 규정하고, 이를 기반으로 미디어 리터러시 관련 연구들을 진행한다.

앞서 언급했듯이 2003년 이전까지 영국에서 통용되었던 미디어 리터러시가 문화적인 현상으로 서 미디어에 접근하고, 미디어 사용자들의 미디어를 통한 정체성 구성에 관심을 기울여 왔다면, Ofcom이 제시한 미디어 리터러시의 개념은 미디어 리터러시 증진을 통해 디지털 격차를 줄이고 개인이 미디어를 사용함에 있어 자신의 미디어 생활에 대한 규제 능력을 향상 시키는 것을 목표로 상정하고 있음을 알 수 있다. 이와 같은 미디어 리터러시는 빠르게 변화하는 디지털 미디어 환경 안에서 개개인이 스스로를 보호하고 규제할 수 있으며 미디어 환경 안에서 적극적으로 행동할 수 있는 개인의 역량 및 도구적 능력을 강조하는 개념이라 할 수 있다.

이처럼 Ofcom이 정의한 미디어 리터러시는 기존에 쓰였던 영국의 전통적 미디어 교육 및 미디어 리터러시 개념보다 단순화되고 포괄적인 성격을 띠고 있으며, 디지털 미디어 환경에 초점을 맞추어 제시한 개념이기에, ICT 교과과정에서 요구 되는 주요 개념들과 쉽게 접목될 수 있는 가능성이 있다. 이러한 맥락 안에서 미디어 교육과 ICT 교육, 그리고 미디어 리터러시와 ICT 리터러시의 경계가 불분명해지는 결과를 초래하였다.

3단계. 포스트 Ofcom (2012년~)

연립정부가 주도하는 미디어 리터러시 정책, Ofcom에 주어진 미디어 리터러시 증진의 의무는 끝났으나 유럽연합의 맥락 속에서 미디어 리터러시 증진 정책이 지속적으로 추진되고 있다. Ofcom의 미디어 리터러시에 대한 도구적 접근과는 달리 유럽연합 집행위원회(European Commission, 이하 EC)에서는 미디어 리터러시의 사회적 맥락에 관심을 기울인다. EC에서는 디지털 환경에서 요구되는 미디어 리터러시를 1) 매체에 접근하는 능력 2) 매체를 이해하고 미디어 콘텐츠를 비판적으로 접근할 수 있는 능력 3) 다양한 (매체적) 맥락 안에서 의사소통을 할 수 있는 능력으로 규정함으로써, 사회적 역량이자 소통의 역량인 미디어 리터러시를 강조하고 있다. 이와 같은 맥락에서 리빙스톤과 동료들 (Livingston, 2010)은 미디어 리터러시가 정보를 수집하고 평가하는 능력이 아니라, 서로 다른 맥락에 놓인 다양한 매체를 기반으로 소통을 하고 생활할 수 있는 능력이라 설명하고 있다.

이와 같은 정책적 맥락에서 현재 영국에서 진행되고 있는 미디어 리터러시 교육의 영역을

다음과 같은 4가지 영역으로 정리해볼 수 있다(McDougall & Livingstone, 2014)

먼저, 학교 안에서 이루어지는 주류 미디어 교육이 있다. 중등교육과정과 고등교육과정에서 미디어 연구, 영화 연구, 미디어 등이 선택과목 내지는 전공 과목으로 제공되고 있고, 중등교육과정의 모국어 수업에서도 미디어 교육의 요소가 포함되어있다. 이러한 교육 중 선택 과목인 미디어 연구에는 측정 가능한 평가 요소가 포함되어있어, 그 효과성을 짐작해볼 수 있다.

둘째, 미디어 연구처럼 평가가 가능한 개별 교과목이 아닌 교육과정 전반에 걸친 통합적 미디어 교육이 있다. 이는 정규 교육 과정에 포함된 여러 과목에 미디어 교육적 요소를 접목하여 실행되거나(예를 들어, 시민교육, 역사교육, 예술, 사회학 안에서의 미디어 리터러시), 정규 교과 외의 미디어 제작 활동들이 이 영역에 속한다 할 수 있다.

셋째로, 인터넷의 보급과 디지털 미디어 환경의 일반화와 더불어 시작된 온라인 안전 교육인 e-safety 정책 및 교육도 미디어 교육의 한 영역으로 볼 수 있다. EC에서는 회원국들에게 인터넷 안전을 보장하기 위해 국정교육과정에 인터넷 안전과 관련된 교육을 의무적으로 포함시키도록 권장해왔다(European Commission, 2012). 특히 인터넷 안전 교육의 경우 청소년뿐 아니라 어린이도 교육 대상으로 상정하고 있다. 이는 어린이의 인터넷 사용에 있어 디지털 미디어 리터러시 능력이 매우 중요하고, 어린 나이부터 인터넷을 접하는 환경에 처해있는 학생들을 위해 일찍부터 온라인 안전 교육을 시작해야 한다는 필요성에 기인한다. 특히 어린이와 청소년의 나이와 발달단계에 맞는 그리고 그들의 필요에 맞게 단계별 교육이 교육과정에 포함되어야 한다.

마지막으로 컴퓨터 리터러시, 정보 리터러시(information literacy) 등을 다루는 학교 밖 교육 및 시민교육 특히 노년층 대상으로 지역 커뮤니티 및 채리티에서 실시하는 인터넷 교육 등 역시 미디어교육의 한 영역이라 볼 수 있다.

3) 역량 강화: 교사 양성

학교에서 미디어 교육을 담당하고 있는 교사들은 대개 영문학을 전공하거나 대학원 단계의 교사 양성과정인 PGCE(Postgraduate Certificate in Education) 중 영어 교사 트랙을 선택하는 경우가 많다. 학부에서 미디어 관련 분야를 전공하고 교사 양성 과정을 영어 교사 트랙으로 선택하는 경우도 일부 있다. 미디어 교육 교사를 양성함에 있어 미디어 교육 교사 트랙인 PGCE 미디어 교육 과정이 거의 없다는 것이 문제가 된다. 2014년 현재 미디어 교사 PGCE는

런던의 스피치와 드라마 학교(the Central School of Speech and Drama) 밖에 없고, 그 외에 미디어교육 관련 석사과정을 제공하는 대학들이 있으나 석사과정은 교사 자격증을 포함하지 않아 미디어교육 교사가 되려면 따로 교사 자격증을 획득해야하는 부담이 있다.

미디어 교육 석사 과정은 런던대학교 교육학연구소(Institute of Education, 이하 IOE)와 BFI에서 공동 운영하는 과정이 있고, 그 외에 IOE의 Digital Media, Culture and Education MA 역시 미디어 교육을 교육과정의 중요한 부분으로 다루고 있다.

이와 같은 고등교육 기회를 제외하고는 기존의 교사들에게 EMC나 BFI, 그리고 미디어 교육 연합(Media Education Association, 이하 MEA)에서 제공하는 연수 프로그램이 있으나, 이는 교사들의 연수 점수로 환산되지 않아서 교사 개인의 흥미와 시간 투자 없이는 어려운 선택지라 할 수 있다. 이 외에 고등교육기관, 특히 대학의 미디어 학과에서 컨퍼런스를 개최하거나 미디어 관련 저널을 발간하여 미디어 교육 교사들에게 정보와 교육의 기회를 제공하고 있으나, 미디어 교육 교사들을 위한 특별한 재정적 지원이 없어 교사들이 접근하기에 용이하다고는 할 수 없다.

대학기관 중에서 본모스 대학의 미디어 실천 탁월성 센터(The Centre for Excellence in Media Practice, 이하 CEMP)는 일 년에 두 번 피어리뷰 학술지인 미디어 교육 연구 저널(The Media Education Research Journal)을 발간하고, 2년에 한 번씩 미디어 교육 대회(Media Education Summit)를 개최하여 미디어 교육 교사들과 연구자들이 서로의 성과를 나누고 현장과 학계가 교류할 수 있는 기회를 제공하고 있다.

4) 역량 강화: 교육/교육 자료 등 관련 콘텐츠

영국의 국정교육과정은 가르쳐야 할 내용을 모두 기술하기보다는 간단한 교육의 가이드라인과 학습 목표만을 제시하고 있다. 따라서 미디어 연구라는 수업 안에서 혹은 모국어 안의 미디어 교육을 통해서 어떤 내용을 다루며 어떤 방식으로 교육을 진행할지는 교사의 전문 영역에 해당한다고 할 수 있다. 지금까지 이루어져 온 미디어 교육 커리큘럼들을 살펴보면, 대부분의 경우 미디어의 비판적인 분석과 창조적 미디어제작이라는 두 영역을 아우르고 있고, 이를 위해 BFI에서 제시한 여섯 가지 핵심 개념을 사용하고 있는 것을 알 수 있다. 이 핵심개념들은 영상 미디어 (텔레비전, 영화 등), 인쇄 미디어 (신문, 잡지 등) 뿐 아니라 인터넷, 핸드폰 등의 뉴미디어를 포괄하는 전체 미디어 환경에 적용될 수 있다. 교육용 콘텐츠의 경우 BFI나 EMC에서

발간되는 교재를 활용하여 교사들이 직접 교안을 구성하는 경우가 많고, 이렇게 구성된 교안은 교사들의 모임 (EMC 연수, MEA 모임 등)에서 공유되는 경우도 많다. 교육안의 예를 들어보면 다음과 같다.

먼저 모국어 교육 내에서 미디어 교육을 실시할 경우 미디어 교육의 기본적인 개념을 학생들이 모국어 교육에서 필수적으로 학습해야하는 텍스트에 접목시켜 진행되기도 한다. 예를 들어 국정교육과정은 영국의 모든 11-14세 학생들이 셰익스피어를 배우도록 지정하고 있는데, 셰익스피어의 작품을 읽는 것을 학생들에게 최대한 흥미로운 경험으로 제공하기 위해 미디어 교육의 개념을 접목시키기도 한다. 교사의 재량에 따라 셰익스피어의 극을 영화화한 것을 보고 영화 분석을 하기도 하고, 셰익스피어 극에 나오는 주인공들의 이야기를 뉴스 스토리보드로 만들어보는 활동을 통해 미디어 제작 기술과 관련된 요소를 다루면서, 인쇄 텍스트와 영상 텍스트의 관련성을 생각해보는 학습 활동도 가능하다.

15세부터 미디어 연구를 선택 과목으로 택한 학생들은 보다 전문적인 미디어 교육을 받게 된다. 다시 말해 분석 대상이 되는 텍스트의 내용도 더욱 복잡해지고, 학생들이 선택할 수 있는 요소도 더 많아지는 게 대부분이다. 대개의 경우 15-16세 학생들은 스스로 제작할 미디어와 장르를 선택하여 프로젝트를 실시하게 되고, 중등수학능력시험인 GCSE 시험을 위해 프로젝트의 결과물을 제출하고 학생들이 미디어 수업 시간에 무엇을 배웠는지 보여주게 된다.

그 이후 대학 진학을 준비하는 17-18세 학생들은 A-level 시험을 치르게 되는데, A-level의 선택과목 중 하나인 미디어 연구에서는 제작뿐만 아니라 미디어와 관련된 각종 이론을 심도 깊게 다루게 된다. 이렇게 배운 이론을 제작에 결합해서 결과물을 내도록 요구되는 경우가 많다. 예를 들어, 미디어 연구 수업 시간에 영화와 관련하여 포스트모더니즘에 대해 다룰 수 있다. 교사들은 포스트 모더니즘 이론을 아이들의 미디어 제작 과정에 연관시키는 일을 돕는 역할을 한다. 그 결과 아이들이 영화 혹은 다른 형식의 미디어를 만들 때, 그 속에서 그들이 포스트모더니즘에 대해서 무엇을 아는지를 표현해 낼 수 있도록 하는 것을 목표로 하게 된다.

앞서 살펴본 것처럼, 15세 이상의 학생들에게는 미디어교육이 의무 교육과정이지 아닌 선택 과정이 된다. 이러한 상황에서 미디어 교육의 중요성에 공감하는 교사들은 범교과과정으로서의 미디어 교육의 실현 가능성에 눈을 돌리게 된다. 영국의 미디어 교육 연구자인 데이빗 버킹엄은 그의 저서 미디어 교육(2003)에서 역사, 외국어, 음악 등 미디어교육과 직접적인 연관이 없는 듯한 과목들에도 얼마든지 미디어 교육의 요소가 접목될 수 있음을 보여준다.

미디어 교육(2003)에서 제시된 예 중 한 가지를 소개하면 다음과 같다. 예를 들어 역사

수업 시간에 미디어 교육의 요소를 활용한다고 하자. 이때 다음과 같은 학습 활동들이 가능하다: 1) 역사적인 사건들이 사실과 허구의 미디어 텍스트에서 각각 어떻게 재현되고 있는지 살펴본다; 2) 역사연구에서 미디어 텍스트들이 어떻게 증거로서 활용되고 있고, 증거로서의 가치와 한계가 어떤 기준으로 평가되고 있는지를 알아본다; 3) 역사적 인물들이 영향력을 강화하고 권력을 얻기 위해 어떻게 미디어를 사용해왔는지를 살펴보는 방식으로 수업이 진행될 수 있다.

5) 역량 강화: 편당

미디어 교육과 정보 교육을 위한 자금 지원은 크게 세가지 통로를 통해서 확보되고 있다 (McDougall and Livingstone, 2014).

첫째 초중등 학교와 성인 교육 현장에서 이루어지고 있는 미디어 연구 과목들과 정규교육과정 안에서 실시되는 온라인 안전 교육 등은 국민의 세금으로 충당되는 공적 영역의 자금 지원을 받는다. 둘째, 고등 교육에서 실시되는 미디어 과목들은 학생들의 학비로 자금이 지원된다. 셋째, 미디어, 정보, 인터넷 교육 프로젝트, 교과외 미디어 교육 활동, 통합적 미디어 교육 프로젝트 들은 유럽사회과학연구원 (the European and Social Research Council, ESRC)과 예술과 인문연구원(Arts and Humanities Research Council, AHRC) 등의 정부출연연구기관과 자선단체들로부터 자금 지원을 받고 있다.

미디어 교육, 정보 교육과 별도로 영화 교육은 영화 산업체들로부터 자금 및 교육 자료 지원을 받고 있다. 이는 영화계에서 자신들의 장기적 이익을 목적으로 하는 것으로 볼 수 있는데, 영화 교육을 지원함으로써 적극적으로 영화를 찾아가는 영화 관객층을 넓히고 영화 제작을 할 수 있는 인력을 키우는 역할도 할 수 있을 것으로 기대하고 있다고 볼 수 있다. 이처럼 영화 교육을 위해 제공된 영상 자료들과 교육 자료들은 미디어 교육을 실시하고 있는 교사들에게도 제공되어 미디어 교육에도 긍정적인 영향을 끼치고 있다.

6) 관계 기관의 역할(학교 시스템 밖)

앞서 살펴보았듯이 영국의 미디어 교육 환경은 미디어 교육 교사들에게 학교 안에서 뿐 아니라 학교 밖에서 다양한 지원을 받을 수 있는 통로를 마련해주고 있다. 예를 들어 미디어

교육 콘텐츠를 개발하고 제공하는 대표적인 기관으로 BFI와 EMC가 있고, 이와 더불어 BBC와 채널4같은 방송국에서도 미디어 리터러시 교육에 활용할 수 있는 콘텐츠와 교안을 마련하여 제공하고 있다.

BFI에서는 학교 학생들이 학교 밖에서 미디어 교육을 받을 수 있는 특별 프로그램 역시 진행하고 있다. 이들 프로그램은 주로 정규 교육과정 내의 미디어 연구 수업과 연계된 내용으로 기획되는데, 그 일례로 ‘Youth, Media and Collective Identity: an A Level Study Day’를 기획하여 청소년들이 현대 미디어에서 어떻게 재현되고 있는지를 살펴본 프로그램을 들 수 있다.

이 외에도 미디어 교육 교사들의 모임이 활성화되어 있어 모국어교사들의 모임이 EMC에서는 교사 연수 프로그램과 교재 개발, 그리고 교사들끼리의 네트워킹 기회를 제공하고 있다. 또한 3-19세를 대상으로 미디어를 가르치는 교사들의 모임이 미디어 교육 연합(MEA)에서는 미디어 교육자들이 서로 교육아이디어 및 정보들을 나눌 수 있는 회원용 웹사이트 및 컨퍼런스와 연수 프로그램을 제공하고 있다.

7) 평가 매커니즘(학교 안과 밖)

영국의 정규 교육 내에서 이루어지는 미디어 연구 과목은 주로 중등수학능력 시험인 GCSE와 대학입학을 위한 수학능력 시험인 A-Level의 시험 결과를 통해 평가되고 있다. 이 두 가지 시험에서 미디어 교육은 대부분 다음과 같은 세 가지 기준으로 평가된다. 첫째, 미디어 교육의 핵심개념에 관해 얼마만큼의 지식을 가지고 있고 얼마나 잘 이해하고 있는가를 평가한다. 예를 들어, 미디어 기관 및 산업체에서의 제작 과정, 배급 전략에 대한 이해도를 묻거나, 미디어 텍스트 소비자로서의 수용자에 대한 이해도를 물을 수 있다. 둘째, 학생이 미디어 텍스트 분석과 해석 능력을 갖추고 있는지를 살펴본다. 예를 들어, 수업 시간에 다룬 적이 없는 새로운 짧은 동영상상을 보여주고, 해당하는 주제에 맞추어 (재현이나 미디어 언어 등) 텍스트 분석을 하도록 요구할 수 있다. 마지막으로 학생의 제작 능력을 평가한다. 이는 실제 사전 프로덕션과 실제 제작 등 두 차례 과정으로 나누어 그 결과물을 제출하게 하여 평가한다(Wall, 2007).

이와 같은 시험의 결과를 통해 14-19세를 대상으로 이루어지고 있는 미디어연구 수업이 효과성을 미루어 짐작해 볼 수 있다. 맥두갈과 리빙스톤(McDougall, & Livingstone, 2014)은 그들의 보고서에서 지난 10년간 미디어 연구의 시험 결과를 다음과 같이 정리하여 보고하고 있다.

10년간의 결과를 보면 GCSE(16세 대상)에서 미디어 연구 과목을 선택하는 학생이 2003년

34,812명에서 서서히 늘어, 2009년 67,972명으로 정점을 찍고, 그 이후 4년간 서서히 학생 수가 감소하여 현재는 59,119 명이 선택하는 것으로 기록되고 있다. 이 중에서 점수를 A이상 받은 학생 수는 14%(2003년)에서 16.7%(2009년)로 증가하였고, A이하 C이상을 받은 학생 수는 58.1%(2003년)에서 66.6%(2012) 사이로 보고되었다. A-Level에서 미디어 연구를 선택한 학생들의 성과를 살펴보면, 2013년을 기준으로 전체 A-Level 참여 학생의 3%인 22807명이 미디어 연구를 선택하였고, 이 중 A 이상을 받은 학생은 10.7%, 대부분의 대학 합격을 위해 요구되는 점수인 B이상을 받은 학생은 42.4%였다.

이와 같은 데이터를 통해 미디어 연구를 선택한 학생들의 성과와 미디어 교육의 효과를 제시할 수 있다. 그러나 이러한 시험 성적은 앞서 언급한 영국 미디어 리터러시의 세 가지 영역인 3C 즉 비판적 미디어 분석 능력 (Critical), 창조적 미디어 제작 능력(Creative), 문화적 이해 능력 (Cultural)을 모두 포괄하는 점수이므로, 학생이 일정 분야에서 점수를 잘 받는다 하더라도 다른 두 분야의 점수를 못 받으면 전체적으로 점수가 낮게 나올 수 밖에 없고, 또한 정성평가가 아닌 정량평가 및 상대 평가로 이루어지는 경우가 많아 GCSE와 A-Level의 점수가 학생들의 미디어 리터러시 역량을 대표하는 것이라 보기는 어려운 점이 있다(McDougall, & Livingstone, 2014).

8) 결론 및 제언

제언 1: Ofcom이 미디어 리터러시 증진의 책임을 맡은 10년동안 정부의 미디어 리터러시 정책과 미디어 교육 현장의 간극이 넓어지는 결과를 낳았다. 이는 미디어 규제 기관인 Ofcom이 교육부와는 관련성이 없이 문화 미디어 스포츠부 (Department of Culture, Media and Sports) 산하의 기관으로 활동한 결과라 할 수 있다 (McDougall, and Livingstone, 2014). 미디어 리터러시를 교육 현장에서, 특히 정규 교육에서 다루는 것이 미디어 리터러시의 증진과 확산을 용이하게 한다는 점을 고려할 때 정부의 미디어 리터러시 및 미디어 교육 정책을 교육부와 긴밀한 연계 하에 고안, 실행되어야 한다는 점을 제언해볼 수 있다.

제언 2: 영국의 미디어 교육은 오랜 역사를 가지고 있음에도 불구하고, 한편으로는 학생들이 과학이나 수학 같은 어려운 과목을 피하기 위해 미디어 교육을 선택한다는 기존 교과목과 관련된 선입견과 또 한편으로는 미디어 환경의 변화에 따라 미디어 리터러시보다 ICT 리터러시를

강조하는 사회 분위기 안에서 고군분투하고 있는 상황이다. 하지만 영국의 미디어 교육 연구자들이 주장해온 것처럼 21세기 시민으로서 사회에 참여하기 위해서는 도구적인 미디어 리터러시만을 갖추어서는 부족하다. 미디어 리터러시는 도구적인 능력뿐 아니라 타인과 소통하는 능력, 타인의 문화를 이해하는 능력을 포함하는 문화적 접근을 포괄하는 사회적 역량을 의미하고 있다는 점에서 미디어 리터러시와 미디어 교육이 현대 사회에 필수적인 유효한 개념이라는 것을 제언해 볼 수 있다.

2. 미국

1) 역사적 배경

- 1996년 전국 미디어 리터러시 컨퍼런스: 미디어 리터러시 개념 및 목표에 대한 합의의 필요성 제기

1996년 미국에서는 LA에서 열린 전국 미디어 리터러시 컨퍼런스(National Media Literacy Conference)를 계기로 미국 전역에서 산발적이고 개인적으로 미디어 교육을 실행하고 있던 교육자와 사회 활동가들이 한자리에 모이게 된다. 이 컨퍼런스는 전국적 규모로 미디어 리터러시에 대해 논의한 두 번째 행사이긴 하지만, 이때까지 미디어 영향에 대해서 연구하던 학자 그룹들만 미디어 리터러시에 대해 발언했던 것과는 달리, 처음으로 알코올, 담배, 폭력 방지 기관, 종교 교육, 엔터테인먼트와 뉴스 미디어의 전문가, 미디어 아트 커뮤니티와 독립 영화 제작가들에 이르기까지 다양한 영역의 미디어 교육 관계자들이 모두 참여한 최초의 행사였다는 의미가 있다.

1996년의 전국 미디어 리터러시 컨퍼런스는 “미디어 시대의 시민성: 미디어 리터러시와 공익” 라는 주제로 21세기 민주주의와 시민성에 대한 비판적 질문들, 그리고 미디어 리터러시와 관련된 토픽들과 이슈들을 함께 논의하는 자리로, 뉴스미디어의 소유권, 광고의 효과/영향, 교실 안에서의 상업주의, 미디어 기업들의 합병, 시청률과 관련된 논쟁들과 미디어에 비추어진 여성과 소수인종의 이미지 등의 주제들을 다루었다. LA에 기반을 둔 미국의 주요 미디어 리터러시

수행기관인 미디어 리터러시 센터(Center for Media Literacy, 이하 CML)가 주관하고 UCLA의 커뮤니케이션 정책 센터(Center for Communication Policy)가 공동 주관한 이 컨퍼런스에는 미디어 리터러시 영역에서 활동 중인 350명의 교육자, 미디어 활동가, 지역활동가 (36개주, 9개 국가)가 참여하여, 미국의 학교, 방과 후 프로그램, 종교와 지역 커뮤니티 센터에 미디어 리터러시 교육을 어떻게 도입할 것인지에 대해 논의했다.

이 컨퍼런스에서 미국의 대표적인 미디어 교육 학자인 르네 흡스는 The Seven Great Debates in the Media Literacy Movements라는 제목으로 미국 미디어 리터러시 현장에서 논의의 대상이 되고 있는 이슈들을 총 정리해서 발표하였고, 이 질문들에 대해 현장에서 투표를 받는 형식으로 미디어 리터러시에 대한 합의점을 끌어내기 위한 첫 시도를 하였다. 르네 흡스가 1990년대 미국 미디어 리터러시 연구 영역 및 현장에서 제기되어 온 논쟁을 정리한 일곱 가지 질문을 살펴보면 다음과 같다.

- ① 미디어 리터러시는 어린이를 보호하기 위한 것인가?
- ② 미디어 리터러시에 미디어 제작 활동이 꼭 포함되어야 하는가?
- ③ 미디어 리터러시 교육에서는 대중문화에 대해서 주로 다루어야 하나?
- ④ 미디어 리터러시 교육은 이데올로기적 아젠다를 내포하고 있어야 하는가?
- ⑤ 미국의 미디어 리터러시 교육은 유치원부터 12학년까지 의무교육을 받는 모든 학생들을 대상으로 이루어질 수 있을까?
- ⑥ 미디어 리터러시 운동은 방송국 등의 미디어 기관들로부터 재정적 지원을 받아도 되는가?
- ⑦ 미디어 리터러시가 목표를 위한 수단으로서 상정되는 것이 옳은가? 아니면 그 자체를 목표로 보아야 하는가?

르네 흡스의 위와 같은 질문들은 미디어 리터러시에 대한 관심이 증폭된 1990년대 말의 시점에서 미디어 리터러시에 대한 다양한 개념과 이해들이 혼재되어 공존하던 미국 미디어 교육 현장의 고민을 반영한다고 할 수 있다. 이는 1996년 전국 미디어 리터러시 컨퍼런스를 계기로 학자들과 활동가들 사이에 미디어 리터러시의 보다 부흥을 위하여 미디어 리터러시 개념 및 영역에 대한 합의가 이루어져야 한다는 고민과 노력이 있었음을 보여준다. 르네 흡스, CML의 창립자인 엘리자베스 토만 등은 미디어 교육자들이 미디어 리터러시에 대한 목표, 실천, 전략 등을 공유하고 공유된 목표와 연관성이 없는 부수적인 아이디어들은 버려야 할 때라고 주장하였다.

· 1996년~2010년: 미디어 리터러시의 산발적 실천기

그러나 이처럼 미디어 리터러시에 대한 전국적 합의를 이끌어내려는 노력에도 불구하고, 미국의 미디어 리터러시는 주로 시민 단체를 중심으로 학교 밖 교육이나 지역사회 교육 프로그램의 형태로 주로 이루어졌으며, 2000년대 초반에 이르기까지 미국의 학교에서의 미디어 교육, 특히 중등, 고등 교육에서의 미디어 교육은 다른 영어권 나라들에 크게 뒤쳐지고 있다는 반성이 있었다(Mihailidis, 2008). 2000년대 미국의 미디어 리터러시 움직임을 살펴보면, CML 등 학교 밖 단체에서 미디어 리터러시 교재를 개발하고, PBS 등의 방송국에서 미디어 리터러시 교육을 위한 콘텐츠를 제공하기도 하며, 지역 미디어 센터에서 혹은 지역 미디어 센터의 교육자들이 학교로 들어가서 방과 후 미디어 교육을 주로 실시하였다. 또한 대학 연구실에서 미디어 리터러시 프로그램을 개발하여 학교 밖 프로그램으로 실행하기도 하였다. 학교 안 미디어 교육은 미디어 교육을 필수과목으로 정한 뉴멕시코주 등 일부 주들을 제외하면, 미디어 리터러시에 관심이 있고, 그 필요성에 대해 절감하고 있는 교사들의 개인 노력으로 통합 교과식 교육으로 주로 진행되었는데, 교사들의 개인적 실행에 의존하고 있어 미디어 리터러시의 목적과 규정 역시 산발적이고 합의가 이루어지지 않은 채 진행되었다는 특징을 보였다.

· 2010~ : 학교 안 통합적 미디어 리터러시의 정착

이와 같은 미국의 정규 교육 내 미디어 리터러시 움직임은 2010년을 계기로 변화하게 된다. 미국교육부 2010에서 발표한 “Transforming American Education: Learning Powered by Technology”에서는 “국어(English Language Arts)뿐 아니라 수학, 과학, 사회, 역사, 미술, 음악 등 교과목 전반에 21세기 역량과 비판적 사고력, 복잡한 문제 해결 능력, 협동능력, 멀티미디어로 의사소통하는 능력이 통합될 필요가 있다”고 제안하고 있다 (Hobbs, 2010). 2010 교육부 발표를 계기로 디지털, 미디어 리터러시를 교육에 통합시키려는 시도 시작되었다.

이처럼 미국 미디어 리터러시 교육은 별도의 교과목으로 미디어 교육을 진행되기 보다는 여러 과목 안에 미디어 교육의 요소를 통합하여 진행한다는 특징을 가지게 된다. 통합적 미디어 교육의 진행을 위해 뉴욕의 ITHACA 대학이나 CML 등에서 미디어 교육과 일반 교육과정을 통합하는 방법, 원칙, 사례를 제시하여 모든 교과목 교사들이 자신들의 수업에 미디어 교육 요소를 도입할 수 있게 돕고 있다.

2) 법제도의 틀

미국 대부분의 주에서는 소비자 교육, 보건 교육, 모국어 교육, 사회교육, 역사, 시민교육 등에 미디어 교육 요소가 포함되어있고, 방과후 프로그램, 방학 중 캠프, 종교 교육 프로그램, 도서관 교육 프로그램, 지역사회 기반 프로그램 등으로 진행되고 있다 (Martens, 2010).

앞서 언급했듯이 미국교육부 2010에서 발표한 “Transforming American Education: Learning Powered by Technology” 이전에는 각 주 정부 자치적으로 미디어 리터러시 교육의 실행 여부나 실행 형태를 결정하여 왔다. 예를 들어 뉴멕시코는 미디어 리터러시를 학교 현장에 적극적으로 도입한 주로서, 2009년 미디어 리터러시가 공립학교들의 6학년부터 12학년 학생들을 대상으로 선택 과목으로 도입하도록 하는 법을 제정하였다. 뉴멕시코 주의 경우 주정부 차원에서 미디어 교육을 학교 안 선택과목으로 상정하는 동시에, 뉴멕시코주에 기반을 둔 미디어 리터러시 프로젝트(Media Literacy Project)²⁾ 같은 시민 단체를 지원함으로써 미디어 교육 교사 연수와 교사들이 원하는 개별화된 교육과정 개발 등을 실행하고 있다. 또한 지역사회 기반의 미디어 리터러시 프로젝트를 운영하여 학교 안과 학교 밖에서 미디어 리터러시 교육이 활발히 이루어지고 있다. 예를 들어 미디어 리터러시 프로젝트에서는 <모두를 위한 디지털 정의(Digital Justice for Us)>라는 제목으로 2009년부터 청소년 대상 미디어 리터러시 프로그램을 진행하였다. 이 프로그램은 뉴멕시코주에 거주하고 있는 청소년들이 중심이 되어 미디어 제작 활동을 통해 청소년들이 생각하는 미디어 정의와 관련된 이슈들을 다루고, 지역사회의 정책 변화에 영향을 주도록 기획되었다³⁾.

그리고 오바마 정권 이후 미국의 K-12 수학능력에 대한 공통적인 기준을 상정하고 교육과정에 통일성을 주기 위해 국가 공통 교육과정(Common Core Standards, 이하 CCS)이 도입되었는데, 이러한 상황에 발맞추어 CCS에 나타나는 미디어 리터러시 요소들을 부각시켜 미디어 리터러시의 입지를 강화하고자하는 움직임이 미국 미디어 리터러시 전국 모임(National Alliance for Media Literacy Education, 이하 NAMLE)를 중심으로 진행되고 있다.

NAMLE에서는 미디어 리터러시를 갖춘 학생은 텍스트를 해석하고 이해할 수 있어야 하고, 정보의 신뢰도 그리고 텍스트에서 보이는 과점, 가치, 텍스트의 다양한 해석, 경제적 맥락과 산업적 맥락을 포함한 다양한 텍스트의 맥락 등을 분석하고 평가할 수 있어야 한다고 정의하고

2) <http://medialiteracyproject.org/about-mlp> (2014.11.10. 접근)

3) <http://medialiteracyproject.org/past/digital-justice-for-us> (2014.11.10. 접근)

있다. 이에 미디어 리터러시 교육을 모국어 교육에 포함시키면 CCSS의 분석, 디지털 창조, 비인쇄 텍스트의 활용 등에 연관시킬 수 있다. 이처럼 모국어(English Language Arts, ELA), 역사/사회교과 내의 리터러시, 과학, 기술 교과목과 미디어 리터러시와의 연관성을 찾아서 미디어 리터러시의 중요성 및 필요성을 부각하고 학교 정규 교육과정 안에서 가시적인 입지를 확보하고자 하는 움직임(Moore and Bonilla, 2014)이 최근 들어 활발해지고 있고, 이를 계기로 미디어 리터러시의 학교 안 입지가 확고해지리라 예상되고 있다.

· 미국 미디어 리터러시를 이끌고 있는 주요 기관

2000년대 후반 들어 CML, NAMLE, Action Coalition for Media Education(이하 ACME)이 세 주체를 중심으로 미국의 미디어 리터러시가 활성화되고 있다 (Martens, 2010)

가. 미디어 리터러시 센터(Center for Media Literacy, 이하 CML)

미국 LA에 기반을 두고 있는 CML은 학교 안과 밖에서 미디어 리터러시 교육을 활발히 실행하고 교사를 위한 교재와 교육을 위한 교안들을 꾸준히 개발하고 있다. CML은 1977년 CML 창립자인 엘리자베스 토만의 프로젝트인 미디어와 가치(Media & Values) 잡지로부터 시작되어, 현재는 교사들을 위한 미디어 교육 교재 및 프로그램 개발과 교사 연수, 미디어 리터러시 관련 연구 작업 등을 활발히 실행하고 있다.

CML에서는 미디어 리터러시를 “21세기에 요구되는 역량으로서 ‘모든 미디어 형식을 통해 자신 있게 의사소통을 할 수 있고, 현재 우리의 대중미디어문화를 구성하고 있는 강력한 이미지, 단어, 소리 등의 요소들에 접하고, 분석하고, 평가하고, 그 요소들을 활용하여 창조를 할 수 있는 능력’으로 규정하고(CML, 2012) 미디어 리터러시를 민주사회의 일원인 시민으로서 어린이와 성인들에게 요구되는 역량이라고 설명하고 있다.

CML에서 개발한 교사를 위한 e-book 시리즈 중 하나인 “Media Literacy: A system for learning anytime, anywhere (2012)”에서는 미디어 교육을 받은 교육 대상자는 미디어 교육의 결과 정보의 효율적 운영자이자 현명한 소비자, 책임감 있는 미디어 제작자, 그리고 현대 글로벌 문화에 적극적이고 효과적 참여자가 되어야 한다고 제안한다.

CML은 영어권에서 자주 인용되는 미디어 리터러시의 전통적인 정의인 ‘모든 형식의 미디어에 접근하고, 분석, 평가하며 제작할 수 있는 능력 (Aufderheide, 1993)’에 ‘참여’라는 단어를 덧붙이는

데, 이는 요즘의 미디어 테크놀로지가 상호 작용과 협업, 참여할 수 있는 기능을 제공하고 있기 때문이라 할 수 있다(Jenkins et al., 2006).

나. 전국 미디어 리터러시 교육 연합(National Association of Media Literacy Education, 이하 NAMLE)

1990년대 말부터 모임을 시작한 미디어 리터러시 관계자들의 모임인 전국 미디어 리터러시 교육 연합은 2008년부터 NAMLE로 이름을 바꾸고 2년마다 한번씩 미디어 전국대회를 열고 회원들을 대상으로 한 뉴스레터를 발간하는 등 활발한 활동을하고 있다. NAMLE의 모체는 미디어 리터러시와 연관된 전국 규모의 조직을 만들고자 1997년 시작된 미디어 교육 파트너십(the Partnership for Media Education, PME)이다. PME는 미국 미디어 리터러시 운동의 핵심 기관인 당시 밥슨 대학에서 미디어 리터러시 프로젝트를 운영한 르네 홉스 교수, CML 창립자이자 회장인 엘리자베스 토만, 당시 미연방정부의 보건부에서 일했던 낸시 가르시아, 미국소아과학회(American Academy of Pediatrics)의 리사 라이스버그가 중심이 되어 만들어진 조직으로 미디어 리터러시에 관련된 학자, 활동가, 교육가들이 모두 모여 미디어 교육의 원칙을 배우고 현장의 좋은 미디어 교육 사례를 공유하는 자리인 연례 컨퍼런스를 주관하는 것을 목적으로 구성되었다.

NAMLE에서는 모호한 개념일 수 있는 미디어 리터러시를 규정하기 위해 각 개념을 분리하여 설명하는데⁴⁾, 먼저 이들이 의미하는 미디어는 메시지를 전달하기 위해 사용된 모든 전자, 디지털 매체 그리고 인쇄 매체, 예술적인 시각 매체를 의미한다. 그리고 리터러시란 메시지를 종합하고 분석하기 위해 심볼들을 코드화하고 해석해내는 능력을 의미한다. 따라서 미디어 리터러시란 매체를 기반으로 전달된 심볼들을 코드화하고 해석해내는 능력을 의미하며 매체를 기반으로한 메시지를 종합, 분석, 제작할 수 있는 능력을 의미한다. 미디어 교육은 미디어 리터러시와 연관된 능력들을 가르치는 교육이라 정의된다.

NAMLE에서는 미디어 리터러시가 반-미디어 운동은 아니라는 것을 분명히 하면서, NAMLE는 교육자와 종교기반 단체, 보건관련 단체, 시민과 소비자 단체 등에서 활동하는 사람들이 모여 현재 우리의 미디어 환경에 대한 보다 명확한 이해 방식 추구를 목적으로 하고 있다고 설명한다.

4) http://namle.net/publications/core-principles/?utm_source=October%202014%20Organization%20Member%20Email&utm_campaign=July%20Org%20email&utm_medium=email (2014.11.11. 접근)

다. 미디어 교육 활동 연합(Action Coalition for Media Education, 이하 ACME)⁵⁾

ACME 역시 전국 규모의 미디어 교육 활동가 모임으로 미디어 운동으로서의 미디어 교육을 강조하는 성향을 보인다는 점에서 NAMLE와 차별화된다. ACME는 방송국 등의 미디어 산업체로부터 편당을 받지 않는 것을 원칙으로 하며 다음의 세 가지 미션을 연합의 목표로 삼는다. 첫째, 비판적인 미디어 소비와 민주사회에의 적극적인 참여를 위해 학교와 지역사회에서 미디어 교육과 관련된 지식 및 능력을 가르친다. 둘째, 미디어 개선을 지원한다. 미디어 교육을 받아서 미디어 리터러시를 지닌 사람만이 미디어 개선을 실현시킬 수 있으므로 미디어 교육은 모든 시민들과 활동가들이 최우선시하는 교육이 되어야 한다. 셋째, 교육과 활동을 통해 미국 미디어 시스템을 민주화한다.

ACME는 미디어 교육의 보급을 위해 학생뿐 아니라 교사, 보건 및 건강 담당자, 언론인, 시민단체 종사자 등을 모두 교육의 대상으로 상정하고, 그들이 미디어를 보다 효과적으로 접근, 분석, 평가 할 수 있도록 하는 것을 목표로 한다. ACME의 교사 연수는 실제로 교육 경험을 가지고 있는 현장 교사들이 중심이 되어서 진행하고, NAMLE와 별개로 2년마다 한번씩 전국 규모의 미디어 교육 컨퍼런스를 진행하고 있다.

3) 역량 강화: 교사 양성

미디어 교육 교사 양성을 위해서 시민단체 및 대학에서 교사 연수 프로그램과 교안 개발에 앞장서고 있다. 예를 들어 시민단체로는 CML과 ACME, Media Literacy Project 등에서 교사 연수 프로그램을 진행하고 있고, 대학 및 연구 기관으로는 뉴욕의 이타카(ITHACA) 대학, 필라델피아의 템플 대학(Temple University)의 미디어 교육 랩(Media Education Lab)에서 개발한 프로그램으로 지역 교사를 훈련시켜 현장에서 실천하는 활동 및 연구를 진행하고 있다.

또한 교사 및 활동가, 연구자들이 2년에 한번 모여 정보와 경험, 연구 성과를 공유하는 NAMLE의 미디어 교육 컨퍼런스, 그리고 미국 북동부 지역의 미디어 리터러시 연구가 및 교육자들의 모임인 북동부 미디어 교육 컨퍼런스(Northeast Media Literacy Conference)⁶⁾ 등을 통해 교사들의 네트워크가 활발히 이루어지고 있다.

교사 연수 및 컨퍼런스 외에도 NAMLE에서 발간하는 미디어 리터러시 저널(Journal of Media

5) <http://smartmediaeducation.net/> (2014.11.11. 접근)

6) <http://medialiteracy.education.uconn.edu/> (2014.11.13. 접근)

Literacy)을 통해 미디어 교육과 관련된 실천에 대한 사례 연구, 이론 연구, 프로그램 개발 움직임 등에 대한 정보가 공유되고 있다.

4) 역량 강화: 교육/교육 자료 등 관련 콘텐츠

앞서 언급했듯이 미국 미디어교육의 경우 별도의 교과목으로 진행되기 보다는 여러 과목 안에 미디어교육의 요소를 통합하여 진행하는 경우가 많다. 예를 들어 뉴욕의 이타카 대학에서는 다음과 같이 미디어 교육과 일반 교육과정을 통합하는 방법을 제시함으로써 모든 교과목 교사들이 자신들의 수업에 미디어 교육 요소를 도입할 수 있게 돕고자 한다. 미국 이타카 대학의 미디어 리터러시 연구기관인 프로젝트 룩 샵(Project Look Sharp)에서 제안한 미디어 리터러시를 통합 과정으로 운영하는 12가지 방법을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 미디어에서 제공하는 정보에 대해 질문을 던지는 법을 가르쳐줌으로써 학생들이 관찰력, 비판적 사고력, 분석력, 의사소통 역량을 키울 수 있게 한다. 둘째, 특정 주제에 관해 미디어에서 어떤 정보를 제공하는지 정보 검색을 하게 함으로써 새로운 주제에 흥미를 가지게 한다. 셋째, 특정 주제에 대한 학생의 생각이 미디어에 어떻게 영향을 받아 형성되었는지 생각해본다. 넷째, 학생들에게 적어도 두 가지 이상의 미디어를 사용해야하는 숙제를 내준다. 다섯째, 미디어 메시지의 원전을 찾아보게 함으로써 정보 신뢰도에 대한 인식을 형성하게 한다. 여섯째, 특정 주제에 대해 왜곡되게 다루고 있는 미디어 콘텐츠를 분석함으로써 잘못된 정보가 어떤 경로로 퍼지는지 살펴본다. 일곱째, 다큐멘터리, TV 뉴스, 블로그 등이 동일한 주제를 어떻게 서로 다르게 전달하는지 살펴봄으로써 서로 다른 미디어의 정보 전달 방식에 대해 살펴본다. 여덟째, 서로 다른 문화와 역사적 맥락을 기반으로 한 미디어의 효과를 분석해본다. 아홉째, 학생들에게 서로 다른 여러 가지 인쇄 매체를 제시하여 (책, 뉴스, 잡지, 문자, 웹페이지) 쓰기 활동을 위해 여러 가지 매체를 쓸 수 있다는 것을 알려준다. 열 번째, 학생들이 자신의 의견을 여러 가지 매체를 기반으로 표현해볼 수 있게 한다. 열 한번째, 단원 수업이 끝나고 잘못된 정보를 제공하는 미디어 텍스트를 보여주고 학생들이 정보의 옳고 그름을 판단할 수 있는지 보는 등 미디어를 평가의 방법으로 활용한다. 마지막으로 학생들의 미디어 분석 활동에 지역사회 문화·교육기관 (예를 들어 박물관, 미술관, 도서관 등)과 협력적 요소를 포함시켜봄으로써 학생들이 지역사회 일원으로서 소속감을 느낄 수 있게 해준다.

이타카 대학의 미디어 리터러시 통합 교육과정 안과 더불어 CML의 미디어 리터러시 교육과정

모델 역시 미국의 학교 안팎에서 많이 쓰이고 있는 교육안이다. CML은 미디어 리터러시를 가르치기 위해 기반으로 해야하는 이론으로 문화이론, 그리고 미디어 텍스트, 제작자, 사용자와 그들 사이의 관계를 살펴보는 미디어 삼각형을 들고 있다. 미디어 리터러시 활동은 미디어 텍스트, 제작, 수용자 사이의 관계를 살펴봄으로써 개인들이 자신과 미디어의 관계를 깊이 성찰할 수 있게 도와준다는 것을 강조하고 있다. CML의 미디어 교육과정은 다음의 다섯 가지 핵심 개념과 핵심 질문들을 중심으로 구성된다. CML에서는 이와 같은 핵심 개념과 핵심 질문을 중심으로 하여 다양한 매체 혹은 미디어 장르들에 대해 살펴보고 성찰 및 학습하는 미디어 리터러시 교육안을 제시하고 있다.

표 IV-1 CML의 다섯 가지 핵심 개념과 핵심 질문

핵심단어	분석을 위한 질문 (소비자)	핵심 개념	제작을 위한 질문(제작자)
작가 (Authorship)	누가 메시지를 만들었나?	모든 미디어 메시지는 구성된 것이다	내가 무엇을 만들고 있는가?
형식 (Format)	나의 주의를 끈 제작 기법은 무엇인가?	미디어 메시지는 나름의 규칙을 지닌 창의적인 언어로 구성된다.	나의 메시지가 형식, 창의성, 테크놀로지에 대한 나의 이해를 반영하는가?
수용자 (Audience)	다른 사람들은 이 메시지를 어떻게 다르게 이해할까?	서로 다른 사람들은 같은 미디어 메시지를 다르게 받아들인다.	나의 메시지는 내가 겨냥한 수용자 층에 설득력이 있는가?
컨텐츠 (Content)	이 메시지에는 어떤 가치, 삶의 방식, 관점이 반영되어 있거나 배제되어 있는가?	미디어는 잠재된 가치와 관점을 가지고 있다.	나는 내 콘텐츠 안에 내가 지향하는 가치, 삶의방식, 관점을 명확하고 지속적으로 반영하였는가?
의도 (Purpose)	이 메시지는 왜 보내졌나?	대부분의 미디어 메시지는 이윤을 얻거나 권력을 얻기 위해 조직되었다.	나는 내 의도를 효율적으로 소통하고 있는가?

* 출처: Jolls, T. (2008). Literacy for the 21st Century. LA: Center for Media Literacy.

5) 관계 기관의 역할(학교 시스템 밖)

앞서 언급한 교사 네트워크 및 모임, 대학 연구소 그리고 시민 단체들 외에도 학교 시스템 밖에서 미디어 리터러시를 지원하는 기관으로 방송국을 들 수 있다. 미국에서는 공공방송인

PBS에서 미디어 교육에 활용될 수 있는 콘텐츠와 미디어 클립, 교안 등을 개발하여 공유하고 있고, 때로는 템플 대학과 같은 고등교육 연구기관들과 손잡고 PBS에서 개발한 미디어 리터러시 콘텐츠⁷⁾ -와 교안을 평가하고 재구성하는 연구 작업을 실행하기도 한다.

6) 평가 매커니즘(학교 안과 밖)

미국의 미디어 교육 효과성 연구는 주로 커뮤니케이션 학자들 중심으로 사후 성과 비교 연구 혹은 미디어 교육을 받은 집단과 받지 않은 집단의 비교 연구 등이 이루어져왔다. 그러나 미디어 교육의 효과를 단기적인 사전사후 비교 연구를 통해 미디어 교육의 복합적인 효과를 측정할 수 있는지, 그리고 학생의 미디어 이해나 미디어에 대한 태도에 영향을 미치는 변인을 미디어 교육만으로 통제가 가능한지에 대한 논쟁이 끊이지 않고 있다 (Potter, 2010).

이러한 효과성 연구가 있는 한편 학교 안 미디어 교육이나 방과 후 미디어 교육은 지필 고사 등의 공식적 평가 보다는 프로젝트를 중심으로 그 성과를 평가하거나 결과물 전시 등의 형식으로 평가가 이루어지고 있다. 그러나 최근 들어, CCS에서 제시하는 평가 기준에 미디어 리터러시 교육의 평가 기준을 부합시켜 그 성과를 측정하려는 시도도 시작되고 있다.

7) 결론 및 제언

제언 1: 미국의 미디어 리터러시 교육은 영국이나 호주 등 다른 영어권 국가와는 달리 별도의 교과목으로서 미디어 교육을 지정, 운영하는 것에 크게 의미를 두지 않는다는 특징을 보인다. 대신 모국어뿐만 아니라, 보건, 사회, 외국어, 미술 등 다양한 기타 과목에 미디어 리터러시적인 요소를 통합시켜, 최대한 많은 학생들이 미디어 리터러시 교육에 접할 수 있도록 노력을 기울인다. 이 중심에는 미전역에 걸쳐 미디어 교육 현장에 있는 교사와 미디어 활동가를 비롯하여 미디어 교육을 연구하는 커뮤니케이션 학자, 교육학자, 문화학자들이 정기적으로 모여서 미디어 리터러시와 관련된 주제에 대하여 그리고 미디어 리터러시 교육안 개발 및 교육 방향 상정에 관한 논의를 하는 전국 규모의 미디어 리터러시 컨퍼런스가 핵심적이고 중요한 역할을 하고 있다.

제언 2 미국의 미디어 리터러시는 미디어를 비판적으로 봄으로써 미디어 환경 속에서 주도적인

7) http://www.pbs.org/pov/educators/lesson-plans.php?search_type=subject&subject=media_literacy#.VGIGn2eop8E (2014.11.11, 접근)

소비자로 설 수 있고, 더 나아가 변화하는 디지털 미디어 환경 속에서 자신의 목소리를 낼 수 있는 시민 역량을 키우는데 초점을 맞추고 있다. 이는 문화적인 요소 및 문화 정체성 구현과 인지를 강조하는 영국과는 조금은 다른 입장이라 할 수 있다. 이처럼 각 국의 문화, 미디어, 사회 맥락에 맞는 미디어 리터러시의 규정 및 미디어 교육의 목적을 상정할 필요가 있음을 영국과 미국의 사례를 비교해 봄으로써 알 수 있다.

3. 호주

1) 역사적 배경

호주는 영국, 캐나다와 더불어 미디어 교육 혹은 미디어 연구라는 별도의 교과목을 제공하고 있는 미디어 교육 선진국 중 하나이다. 미디어 연구 과목은 모든 주에서 필수과목으로 자리잡고 있고, 공통 커리큘럼 중 모국어, 예술(Arts), 기술(Technology) 세 과목에 미디어 교육적인 요소가 포함되어 실행되고 있다. 이처럼 호주의 초기 미디어 교육은 미디어 교육은 영국이나 미국과 마찬가지로 크게 비판적 미디어 읽기와 창의적 미디어 제작이라는 두 흐름으로 진행되었다. 최근 들어서는 미디어 제작 및 예술적 감상의 측면을 강조하는 Media Arts 라는 교과목을 유치원부터 10학년 학생에게 의무적으로 가르치도록 하려는 국정교육과정 개정안이 제안되고 있다. 이는 호주의 특징적인 미디어 교육에의 접근 방식을 반영한다고 할 수 있다. 호주의 미디어 교육은 다른 나라와는 달리 예술적 접근을 강조하는 경향이 있다. 미디어 교육과 더불어 최근의 ICT 교육도 창조적 자기 표현이자 예술적 텍스트의 제작이라는 예술 교육의 측면으로 접근되고 있다. 이와 같은 미디어 교육에 대한 예술적 접근은 최근 들어 미디어 교육을 미디어 아트라는 교과목으로 정규 교육과정에 포함시키려는 움직임과 연관된다.

호주 정부는 2013년 예술 계열에 포함되어있는 5개의 과목 중 ‘미디어 아트’라는 과목으로 미디어 교육을 실시하는 방향으로 국정 교육과정 개정안을 발표하였고, 현재 검토 및 확정 단계에 있다. 이로써 호주 정부는 미디어 교육을 모든 어린이와 청소년들이 누려야 하는 기본 권리로 상정하고, 유치원 단계부터 8학년까지는 미디어 아트를 필수 과목으로, 그리고 고학년인 9-12학년 학생들을 대상으로 선택 과목으로서 미디어 아트를 실행하겠다는 계획을 발표하였다.

미디어 아트 커리큘럼은 미디어 언어, 재현, 산업/기관, 수용자, 테크놀로지라는 핵심 개념을 중심으로 구성되는데, 이는 미디어 교육을 실천해왔던 교사들에게는 익숙한 개념이자 교육 방식이지만, 예술 교사들 그리고 미디어 교육이 교육과정에 포함되어있지 않았던 초등학교의 교사들에게는 낯선 개념이 될 수 있다는 문제점 역시 제기되고 있다. 이러한 이유로 미디어 아트라는 과목으로 전 학년을 대상으로 미디어 교육을 도입하는 것이 쉬운 작업만은 아닐 것이라는 우려가 교사와 정부 관계자들 사이에서 제기되고 있기도 하다.

호주의 미디어 아트 커리큘럼 개발에 참여하고 있는 데주아니와 우즈(Dezuanni & Woods, 2013)는 창의적인 미디어 제작이 미디어 교육의 핵심이 되었을 때, 미디어 교육을 받은 학생들이 디지털 미디어 기반 사회에 적극적으로 참여할 수 있는 능력을 갖추기가 쉽고 그러한 이유로 미디어 교육이 모국어 교육에서보다는 Media Arts라는 별도의 과목으로 가르쳐지는 것이 더 효과적일 것이라 주장한다. 사우스 웨일즈 주에서는 모국어 교육에 미디어 교육이 포함되어 진행되고, 퀸즈랜드나 빅토리아 주에서는 미디어 교육을 모국어와 예술 교육에서 모두 다루고 있다. 의미 있는 미디어 제작을 위해서는 복합적인 능력과 지식을 갖추어야한다. 이러한 능력과 지식은 장기간에 걸쳐 숙련되어야 하고, 이를 위해 공교육 안에 미디어 교육을 포함시킬 필요가 있다. 이 때문에 정규교육과정에 미디어 아트가 포함되어서 모든 학생들이 9년에 걸쳐 미디어 교육을 받는 것이 바람직하다고 주장한다.

2) 미디어 교육의 시행 : 주무부처 및 지원기관, 교육커리큘럼을 중심으로

호주는 교육부와 종교 단체, 그리고 미디어 교육 교사 연합(ATOM)을 중심으로 미디어 교육이 적극적으로 연구, 실행되어 왔다. 호주는 이민 사회의 통합을 위해 그리고 원주민들과 이주민들의 간의 문화적 이해와, 원주민들의 문화적 특성을 지켜가기 위해 미디어 교육을 강조해왔다는 특수성이 있다 (양철진, 2004). 이는 예술적 접근으로서 미디어 교육을 다루고자 하는 현재의 흐름과도 일맥상통한다 할 수 있다.

정규 교육에 체계적으로 미디어 교육 (미디어 아트라는 과목으로)을 도입하고 있는 호주의 경우, 각 학년별로 가르쳐야할 내용의 가이드를 제시하고 있다는 강점이 있다. 호주 교육과정에서 제시하고 있는 유치원부터 2학년 대상의 미디어 아트 교육 내용과 3-4학년의 교육내용 등과 같이 각 학년별로, 다시 말해 학생들의 발달 단계에 맞는 교육 내용과 교육 목표를 제시함으로써 체계적이고 지속적인 미디어 교육이 가능한 시스템을 마련하고 있다.

표 IV-2 학년별 미디어 아트 교육내용

프로그램명	유치원(Foundation)-2학년	3-4학년
아이디어 탐색 및 아이디어 재현의 다양한 시도	이미지, 소리, 텍스트를 통해 표현된 아이디어, 캐릭터, 지역사회 배경을 살펴본다.	이미지, 소리, 사운드를 이용해서 만들어진 배경과 아이디어, 이야기 구조를 살펴봄으로써, 사람들이(학생 자신들을 포함하여) 자신이 속한 지역 사회 안에서 어떻게 재현되고 있는지 조사하고 재현해본다.
제작에 대한 이해	특정 의도를 달성하기 위해 미디어 테크놀로지를 이용하여 이미지, 소리, 텍스트를 캡처, 편집한다.	미디어 테크놀로지를 이용하여, 이야기를 만드는데 사용되는 이미지, 사운드, 텍스트를 조작하여 시간과 공간을 만들어본다.
퍼포먼스, 프리젠테이션, 전시 등을 통해 예술 작품 공유	수용자들에게 아이디어와 이야기를 전달하는 미디어 예술품을 만들고 전시한다.	책임감 있는 미디어 실천이라는 목적을 인지하고 특정 목표를 위한 미디어 예술품을 기획, 제작, 전시한다.
예술작품에 대한 반응과 해석	호주의 미디어 예술품을 보고 미디어 예술품에 반응하고, 사람들이 왜 그리고 어디에서 미디어 예술품을 만드는 지 생각해본다.	미디어 아트 핵심 개념을 사용하여 호주의 미디어 예술작품들의 의미와 의도를 찾아본다.

* 출처: <http://www.australiancurriculum.edu.au/Australian%20Curriculum.pdf?Type=0&s=ma&e=ScopeAndSequence&ss=BySubject> (2014.9.3. 접근)

정규교육과정에서의 미디어 교육이 미디어 아트로 제안되면서, 기존 미디어 교육에서 실시했던 이론 중심의 수업이 이론을 기반으로 한 핵심 질문들을 남기고 제작 중심의 수업으로 옮겨갈 움직임을 보인다. 미디어 교육 전문가들은 이러한 이론의 약화에 대한 우려를 표하기도 하고, 지금까지의 미디어 교육과는 달리 ‘미디어’에 집중하는 정도가 약해졌다고 걱정하기도 한다. 그러나 또 한편에서는 미디어 아트가 ‘문화연구’의 측면에 너무 치중하여 재현과 미디어 산업 등을 다루면서 예술 과목에서 다루어야 하는 미적인 지식에 소홀하고 있다고 비판하기도 한다.

3) 역량 강화: 교사 양성

호주의 미디어 교육을 끌고 가는 주요 동력의 역할을 하는 기관은 호주미디어교육 교사회(Australian Teachers of Media, 이하 ATOM)라는데 이견을 제시할 사람은 별로 없을 것이다. 전국적인 규모의 미디어 교육 교사 모임인 ATOM은 METRO⁸⁾ 라는 제목의 계간지를 발행하여

8) <http://www.metromagazine.com.au/atom/about.html> (2014.11.10. 접근)

미디어 교육에 관한 정보를 나누고 영화교육(Screen Education Magazine)이라는 잡지를 통해 미디어 교육 교안과 교육자료, 수업 가이드를 제공한다. 또한 영화, 다큐멘터리, 텔레비전 프로그램의 정보를 소개하는 웹사이트를 운영하고, 미디어 교육자들을 위한 온라인 샵(The Education Shop) 역시 운영하고 있다. 모든 과목의 교사와 강사들에게 ATOM에 회원으로 가입할 수 있는 자격이 주어지고, 미디어 산업체 종사자 및 미디어와 교육 기관들에서 일하는 사람들, 그리고 미디어에 관심이 있는 대중에 이르기까지 다양한 층의 회원들이 참여하고 있다. 또한 미디어 교육 교재 개발, 교사를 위한 연수, 정부기관 및 방송기관과의 제휴도 활발히 실행하고 있다. 2년에 한번씩 미디어 교육 전국대회를 주관하고, 해마다 ATOM 시상식을 통해 그해의 영화, 텔레비전, 애니메이션, 멀티미디어 작품 등을 선정 수상하는 등 미디어 그리고 미디어 교육과 관련된 다양한 활동들을 하고 있다.

4) 역량 강화: 교육/교육 자료 등 관련 콘텐츠

호주의 미디어 아트 교육과정은 다음과 같이 체계적으로 제시되고 있다⁹⁾. 먼저 미디어 아트의 학습 목표를 살펴보면 유치원생부터 10학년까지의 학생들이 미디어 아트 수업을 통해 갖추어야 할 능력으로서, 첫째 학생들을 둘러싸고 있는 미디어 문화와 의사소통 활동들에 참여하고 그러한 활동들의 의미를 해석하며, 그러한 활동들과 관련된 여러 종류의 실험을 해볼 수 있어야 한다. 또 미디어 문화와 의사 소통 활동에 참여함에 있어 자신감을 가지고 실행할 수 있어야 하고, 그 활동의 과정에서 즐거움을 얻어낼 수 있어야 한다. 둘째, 학생들은 미디어 생산자이자 소비자로서 미디어와 연관된 창의적, 비판적인 사고 능력을 함양해야하고, 미디어 생산 및 소비와 관련된 다양한 관점들이 무엇이 있는지 살펴볼 수 있어야 한다. 셋째, 학생들은 여러 계층과 다양한 특수성을 지닌 미디어 수용자(혹은 사용자)들을 대상으로 해서 이야기와 개념, 아이디어 등을 표현할 수 있어야 하고, 그렇게 하기 위해서 여러 종류의 이미지와 텍스트, 소리를 탐색할 수 있어야 하며, 그 과정에서 미적인 지식, 호기심, 탐구능력을 키울 수 있어야 한다. 마지막으로, 학생들은 미디어 아트 수업에 참여함으로써 현존하는 그리고 점점 변화하고 있는 지역적 미디어 문화 및 글로벌 미디어 문화에 구성원으로서 자신들이 어떤 역할을 하고 있고 어떻게 참여하고 있는지를 지식을 기반으로 이해할 수 있어야 한다.

9) <http://www.australiancurriculum.edu.au/thearts/Rationale-Aims/mediaarts> 를 정리한 내용이다. (2014.6.11. 접근)

또한 미디어 아트 교육과정은 미디어 아트 수업에 참여한 학생들은 다양한 형식의 미디어 아트를 해석하고 만드는 과정을 통해 다음과 같은 다섯 가지 핵심 개념을 발견해낼 수 있어야 한다고 제시하고 있다. 첫째, 이야기를 전달하는데 사용된 미디어 언어를 이해한다. 둘째, 미디어를 제작하고, 미디어에 접근하며, 미디어를 공유하는데 필요한 테크놀로지를 이해한다. 셋째, 미디어 제작과 사용을 가능하게 하고 또 제한하는 다양한 기관/산업체의 메커니즘을 이해한다. 넷째, 미디어 아트 제작물들이 대상으로 하는 수용자, 그리고 미디어 제작물에 대해 소비자, 시민, 창의적 개인으로서 반응하는 수용자에 대해 이해한다. 마지막으로 공유된 사회적 가치와 신념과 연관된 세계에 대한 구조화된 재현 개념을 이해할 수 있어야 한다.

5) 관계 기관의 역할(학교 시스템 밖)

호주방송청 (ABA)에서는 미디어 교육 보급 활동에 참여하고, 미디어 교육과 관련된 뉴스레터 배포와 국제회의 개최 등의 역할을 하였고, ABC, SBS 등의 방송국들은 미디어 교육 프로그램을 제작, 방송하였다.

6) 결론 및 제언

제언 1: 호주의 미디어 교육은 영국과 유사한 학문적 영향 하에 자리 잡고 실행되어왔다. 그러나 다른 영어권 국가인 영국이나 미국에 비하여 미디어 읽기보다는 미디어 제작에 더 초점을 맞추어왔다는 특수성을 볼 수 있다. 그러한 영향으로 최근에 제기되고 있는 국정교육과정 개정 논의에서도 미디어 교육을 비판적인 미디어 읽기보다는 창의적 미디어 제작 및 표현에 방점을 두어 미디어 아트 과목으로 정규 교육 안에 포함시키려는 움직임을 보이고 있다 할 수 있다. 미디어 교육의 궁극적 목적은 다양한 미디어 환경 안에서의 문화예술적 자기표현으로 상징하고 있어, 미디어 교육의 대상 역시 중등학생 혹은 선택 과목을 듣는 학생이 아닌 유치원생부터 9학년 학생까지 폭 넓은 학생들을 대상으로 하고 있다는 것도 특징적이다. 호주의 사례를 통해서 미디어 교육의 궁극적인 목표 상징의 중요성과, 미디어 교육 목적에 따른 체계적 교육과정을 구성이 중요함을 알 수 있다.

제언 2: 2013년부터 개정 작업이 진행되고 있는 호주의 미디어 아트로서의 미디어 교육의 경우 초등학교부터 9학년을 대상으로 하고 있는 만큼 학생들의 나이와 발달단계에 맞는 체계적일

교육과정이 구성되어 있다는 강점이 있다. 학년별 학습 목표와 학습 내용, 학생들이 미디어 아트 교육을 받은 결과 나타내야 할 역량 및 특성들을 체계적이고 구체적으로 기술함으로써 미디어 교육에 대한 깊은 이해가 없는 교사들도 미디어 교육을 보다 손쉽게 교육 현장에 도입할 수 있도록 돕고 있다. 이와 같은 학년별 단계에 맞는 미디어 교육의 교육목표 설정, 교육 내용 정리 및 핵심 성취 기준 규정도 미디어 교육의 도입을 위해 중요한 준비 작업이 될 것이다.

4. 오스트리아

1) 역사적 배경

오스트리아의 미디어 리터러시와 미디어 교육은 유럽에서의 일반적인 사회, 정치, 문화, 철학적 접근법과 발전에 의해 영향을 받아 왔다(Wijnen, 2008:87-98; Süß, Lampert, & Wijnen, 2013: 77-84). 오스트리아에서는 특히 미디어 리터러시와 미디어 교육의 실용적인 측면에 더 집중하고 있다. 19세기 말과 20세기 초 미디어에 대한 교육학적 접근은 오히려 보호주의적이었고, 같은 시기에 영국에 존재했던 예방적인 패러다임과 비슷했다(Masterman, 1998: viii; Masterman, & Mariet, 1994: 21). 그 당시에 미디어에 대한 교육자의 태도는 주로 비판적이었다. 심지어 관련서적들도 부정적으로 여겨졌다. 이러한 생각은 새로운 매체인 영화에 대해서도 계속되었다. 1912년 첫 영화는 아동 복지 문제로 인해 오스트리아 정부의 승인을 위해 싸워야 했다(Blaschitz, & Seibt, 2008: 12). 보호주의적 흐름에도 불구하고 이 새로운 매체를 교육적인 상황에 적용하려는 목적의 접근 또한 존재했다. 예를 들면 첫 번째 교육 영화는 이미 1907년에 제작되었고, 오스트리아 왕국 교육자들은 매체 영화를 학교에서의 교육적인 수단뿐만 아니라 성인 교육을 위한 수단으로도 활용하였다.

1920년대는 미디어 교육이 제도화되는 시기였다. ‘Österreichische Lichtbildstelle’(오스트리아 사진 서비스)와 ‘Österreichische Lichtbild- und Filmdienst’(오스트리아 영화와 사진 서비스)는 소리가 나지 않고 움직이는 이미지의 교육적인 사용에 공헌한 첫 번째 기관이었다. 또한, 그 시기에 몇몇 영화 학교들이 등장했다. 빈 교육협회는 학교에서 움직이는 이미지의 사용을 위한 제안서를 개발했고, 1926년 교육부는 학교들에게 매체 영화를 교육적인 수단으로 이용하라

고 권고하였다(Blaschitz, & Seibt 2008: 13). 이 시기에 라디오 또한 교육적인 수단으로 사용되었다.

1930년대는 노동 라디오 협회나 사회 영화 협회 같은 대안적인 미디어 프로젝트가 처음으로 등장한 시기이다. 그 두 협회는 미디어를 사용하여 노동자들의 의견과 요청을 표현할 수 있도록 권한을 부여하기 위해 노력했다. 동시에 가톨릭 교육자들은 일종의 영화관과 소위 ‘좋은 영화들’이라고 불리는 컬렉션을 편집하는 영화 서비스를 설립했다(Blaschitz, Seibt 2008: 14).

전후시기에 가톨릭교회는 오스트리아 미디어 교육 사회의 가장 영향력 있는 단체 중 하나가 되기 시작했다. ‘좋은’ 영화와 ‘나쁜’ 영화의 구분을 짓는 경향이 있는 일종의 차별적인 접근은 이 가톨릭 방식의 미디어 교육의 중심을 차지했다(Masterman, 1998).

이러한 맥락에서 모든 교과목에 미디어교육을 반영토록 하였다. 이때 미디어 리터러시는 무엇이 ‘좋은 미디어’ 인지를 판단하고 ‘나쁜 미디어’를 피하는 능력을 의미했다.

이러한 방어적인 접근과 유사하게 미디어에 우호적인 교육자들은 새로운 매체인 텔레비전을 사회적으로 취약한 계층에 특별히 초점을 맞춘 국가적인 교육 수단으로서 발전시켰다. 그 결과로, 1959년 오스트리아 공영방송사(ORF)는 첫 번째 교육적인 텔레비전 프로그램을 제작했다. 1970년대 후반까지 이러한 종류의 텔레비전 프로그램은 큰 인기를 끌었다(Blaschitz, & Seibt 2008:17).

1980년대 후반 이후로 오스트리아 교육문화예술부의 지원을 받았던 이 실용적인 접근법은 정보통신기술과 인터넷 학습 분야까지 확장되었다. 오늘날 미디어 리터러시와 미디어 교육에 대한 부처의 생각은 여전히 실용적이고 기술적인 혁신에 강하게 집중되어 있다. 이와 관련하여 미디어 리터러시와 미디어 교육에 대한 넓은 관점은 주로 컴퓨터 리터러시에 초점을 둔 좁은 관점으로 변화했다. 그 이전에는, Baacke(1996)의 미디어 리터러시에 관한 4가지 차원을 참고한 넓은 의미의 미디어 교육에 초점을 두었었다. 4가지 차원은 미디어 비판, 미디어와 미디어 시스템에 관한 지식, 미디어의 이용, 창의적이고 혁신적인 미디어 콘텐츠를 만들 수 있는 능력이다.

이러한 맥락에서 미디어 교육을 모든 과목과 모든 학교 커리큘럼에 적용한 미디어 교육 법령이 2001년 도입되었다. 오스트리아의 모든 학교를 위해 교육 자료를 제공하는 추가적인 웹사이트(mediamanual.at)가 만들어 졌고, 미디어 교육을 위한 정기적인 저널(Medienimpulse)이 배포되었다. 2012년 미디어 교육 부서가 사라지고 개정된 이후에도 법령은 여전히 시행 중이다. 또한, 교육 자료를 제공하는 웹사이트도 여전히 존재하며 Medianimpulse는 온라인 저널로 활용되어 더 이상 배포되지는 않는다. 또한 부처의 초점도 컴퓨터 리터러시와 디지털 리터러시, 인터넷 교육으로 이동했다.

특히 2000년대로 들어선 이후 소위 정보화 시대를 위해 학교를 현대화하려는 큰 노력들이 이어졌고 컴퓨터 리터러시는 점점 더 중요해졌다. 기술 학교와 경영 학교들은 전공을 위한 다양한 가능성들을 제시하기 시작했지만 교사들은 아직 그러한 새로운 과목들을 가르칠 정도로 숙련되지 않았다. 그로 인해 유럽 컴퓨터 면허(ECDL)가 현직 교사들을 위한 자격조건으로 제시되었으며 나중에는 학생들을 위한 시험으로 이용되었다. 이에 관심이 많은 교사들은 이른바 ‘네트워크 전문가’가 되기 위한 추가적인 훈련을 받았다. 이러한 교사 훈련 활동의 대부분은 강제적인 것이 아니라 흥미 있는 사람들을 위해 자발적으로 이루어진 것이었다.

유럽 위원회의 리스본 전략의 결과로 오스트리아는 2001년부터 몇 년간 교사 훈련과 전체 인구를 위한 인터넷 접속을 확장시키기 위해 많은 예산을 투자했다. 2002년에는 두 가지의 인터넷 학습 계획이 시작되었다. 그 중 한 가지는 10세부터 14세의 젊은이를 위한 eLSA였고 또 다른 한 가지는 그 위 학년 학생을 위한 eLC였다. 2010년 이후로 이러한 계획들은 초등학교를 위한 더 새로운 계획인 IT@VS와 함께 eEducation.at 에서 통합되었다(Buchegger, 2010, 10). 또한 국가 전체에 인터넷 교육의 확산과 이용을 확고히 하기 위해 각 연방 자치주마다 교사 네트워크가 설치되었다.

2007년 이래로 모든 오스트리아 학교들이 인터넷 교육을 사용하도록 하기 위해 인터넷 교육을 사용하는 학교들과 아직 시도하지 않은 학교들 간의 파트너십 모임이 촉진되었다. 인터넷 교육을 공유된 프로젝트를 개발시키기 위해 사용하는 다른 학교들 사이의 파트너십 또한 장려되었다(Buchegger, 2010, 10).

게다가 부처는 내부의 코칭 컨셉으로 교사들에게 동기를 부여하고자 했다. 이것은 인터넷 교육에 대해 코치로서 훈련된 한 교사가 같은 학교에 있는 숙련되지 않는 교사들을 도와주는 것을 의미한다. 2011, 2012 학년도까지 교사들은 컴퓨터 리터러시와 인터넷 학습에 대한 온라인 세미나와 학습 자료들이 제공하였다(e-LISA academy). 오늘날에도 교육을 위한 사이버 대학이라 불리는 비슷한 교사 훈련이 제공된다. 게다가 컴퓨터, 디지털, 정보 리터러시에 대한 강한 주안점 또한 더 중요해졌다. 목표는 교사와 학생들이 e-learning과 사회 참여를 위한 컴퓨터 교육 디지털 미디어 활용에 익숙해지도록 하는 것이다.

2) 법제도의 틀

법 정책 구조에 있어 가장 중요한 법령은 모든 학교 커리큘럼과 모든 과목에 미디어 교육을

필수로 도입한 2001년의 교육 법령(Grundsatzeserlaß Medienerziehung)이었다. 이 법령은 모든 교육에 미디어 교육을 필수로 포함시키고 모든 학교에서 미디어 교육을 학제간 영역으로 가르쳐야 한다는 내용을 포함한다. 이 공식 문서에서 미디어 리터러시는 기술적으로 숙련된 것을 의미하는 것뿐만 아니라 미디어 메시지를 선별하고 판단할 수 있고 자신의 의사소통 요구를 위해 미디어를 사용할 수 있는 능력까지를 의미한다.

이 관점의 가장 큰 단점은 그것이 지나치게 개방적으로 형성되어 교사들이 수업에서 미디어 교육을 통합하도록 강요할 수 없다는 것이다. 법령은 얼마나 많은 시간의 미디어 교육이 이루어져야 하는지 또는 미디어 교육이 정확히 어떻게 하나의 수업 과목으로 전환되어야 하는지에 대해서는 언급하고 있지 않다. 이것은 대다수의 교사들이 그들이 흥미가 없기 때문에 과목으로 미디어 교육을 통합시키지 않는 현상을 야기했다. 이에 대한 가장 보편적인 의견은 미디어 교육이 대학 과목으로 더 잘 맞을 것 같다는 것, 또는 다른 동료들이 이미 미디어를 그들의 수업에 통합시켰기 때문에 부처의 요구를 이행하기 위한 더 많은 미디어 교육이 더 이상 필요하지 않다는 것이다. 그래서 여전히 청소년이 학교에서 미디어를 다룰지 여부와 어떤 방식으로 다루게 될지는 교사의 의사에 의해 좌우된다.

미디어 교육 법령은 2012년 개정되었다. 가장 최근의 법령에서 “미디어 교육의 목표는 전통적인 대중 미디어 특히, 인터넷을 포함한 새로운 미디어를 교육으로 비판적이고 분석적으로 통합할 수단을 만드는 것”으로 명시하고 있다. 이 공식화된 법령은 미디어 교육에 대한 부처의 관점이 이전보다 훨씬 정보통신기술에 집중되어 있다는 것을 보여준다. 또한 학교에서의 미디어 교육은 또한 미디어 효과, 미디어 의사소통의 다른 형태, 미디어 시스템의 다양한 배경에 대해서도 다뤄야 함을 주장한다.

이 법령과 유사하게 교육부는 정보통신기술의 사용을 촉진하면서 오스트리아를 ‘정보 사회에 맞도록’ 하기 위해 노력했다. 이러한 맥락에서 부처는 EU의 전략을 언급한다. 유럽을 더 경쟁적으로 만들 목적의 리스본 2000 전략의 효과로 국가적인 eFIT 계획이 착수되었다. 이 계획의 목표는 컴퓨터 리터러시에 초점이 맞추어져 있고 오스트리아 학교 시스템을 향상시키고 교육 기관들을 대중에게 개방하고, 교육에 대한 정보 전송이나 접근을 더 용이하게 하고 다시 인터넷 교육을 촉진시키려는 것이었다. 이는 사회기반시설의 향상을 불러왔다. 초등학교는 컴퓨터를 제공받았고 인터넷 접속을 할 수 있게 되었으며 첫 번째 노트북 수업이 이루어졌다. 이는 이른바 ‘10억 컴퓨터’라 불리는 계획에 의해 자금이 조달되었는데, 이는 위에서 언급했던 ‘10억 교육’과 비슷한 시기인 2000년에서 2006년 사이에 투자되었다. eFIT 계획은 2007년에 Future Learning

계획에 의해 대체되었는데, 이는 사회기반시설보다는 교사에 초점을 맞춘 것이었다. 인터넷 교육과 교훈적인 미디어에 있어서 교사들에게 동기를 부여하고 지지하기 위한 몇몇의 프로젝트들이 이루어졌다(Buchegger, 2010, 8)

2010년 교육부는 디지털 리터러시와 이른바 인터넷 기술을 지지할 EC의 계획을 언급하면서 디지털 능력 법령(Trültzsch-Wijnen, & Salzburg, 2014)을 발표했다. 이 발표문에서 디지털 리터러시는 활발한 참여와 평생 교육, 활용 가능성 증진을 위한 핵심적인 능력으로서 정의되고, 미디어의 중요한 사용과 사회적 능력을 위한 참고 사항들과 함께 새로운 기술을 다루는 것에 초점이 맞춰져 있다. 또한 이 법령에서는 디지털 리터러시를 컴퓨터와 정보 리터러시를 포함하고 기술적(예, 검색 엔진을 이용하는 것), 창의적(예, 웹사이트 디자인), 비판적 능력(예, 정보통신 기술의 영향을 사회, 개인적 문제에 반영하는 것)에 더불어 사회적 능력(예, 네티켓), 법률적 문제에 대한 지식(예, 저작권)으로 구성하였다.

3) 역량 강화: 교사 양성

오스트리아의 미디어 교육은 학교에서 일반 교육의 한 부분으로 통합되도록 권장하고 있으나 실제로는 교사의 노력에 의해 미디어 교육이 수업에서 통합되는 방식에 의존하고 있다. 따라서 성공적인 미디어 교육은 적합한 교사 훈련을 필요로 한다. 초등학교와 중학교에 대한 책임은 연방 지방 정부에 있었던 반면에 고등학교와 대학교에 대한 책임은 주에 있다. 젊은 교사 배출은 그들의 공부하는 동안 준비하는 학교 과정에 달려 있었다. 이는 고등학교 교사가 되기를 원하는 학생들에 대한 교육의 책임은 대학에 있는 반면에 초등, 중학교 교사의 양성은 특별한 교사 훈련 아카데미에서 책임지고 있는 이상한 상황에 이르게 했다. 하지만 미디어 교육에 있어서 두 종류 모두 교사 양성 커리큘럼을 찾아보기는 어려웠다(Lenauer, 2013).

이 시기 오스트리아 교사 양성 체계는 개편을 이루고 있는 중이다. 첫 번째 단계는 이전의 교사 훈련 아카데미를 이른바 교육 대학교로 발전시키고, 교육 대학과 일반 대학의 학자들이 반드시 함께 협력해야 하는 교육 대학을 소개함으로써 일반 대학과 교육 대학이 고등학교 교사 양성 있어서 함께 일하도록 하는 것이었다. 개편에는 미래 교사들을 위한 새로운 커리큘럼의 발전을 필요로 했지만 여전히 고려되지 않았다. 만약 미디어가 커리큘럼에 포함되었다라면 컴퓨터 리터러시와 미디어를 훈련적인 목적으로 사용하는 데에 초점이 맞춰져 있었을 것이다. 이 점에서 교육부는 유럽의 교육학 정보통신 면허(EPICT)의 통합을 주장했다. 이 프로그램의

중요성은 젊은이들에게 워드, 엑셀 등의 컴퓨터 프로그램을 통해 일하는 방법을 가르치는 데에 있었다.

대다수의 오스트리아 교사들은 45세가 넘었고, 많은 교사들은 미디어 교육 훈련에 관심을 보이지 않았다. 하지만 이에 흥미를 가지고 열심히 참여하고자 하는 교사는 좋은 트레이닝 기회를 찾기가 힘들었다. 종종 그들은 많은 여가 시간과 돈을 사적인 대학원을 위해 투자해야 했고 그들의 노력이 항상 학교에서 인정받는 것은 아니었다.

하지만 교육부에 의해 주관된 몇몇 재직 중 훈련 프로그램들이 있었다. 이는 컴퓨터 리터러시에 초점이 맞추어져 있었다. 위에서 언급된 eFIT 전략의 한 부분으로 소위 '인터넷 친구'라고 불리는 개념이 도입되었는데, 이는 기술적으로 숙련된 교사들이 덜 숙련된 동료들의 수업에서 미디어와 인터넷 교육 도구들을 다루는 것과 관련한 질문을 받아 주면서 도움을 주는 것을 의미했다. 다른 가능성은 주가 자금을 조달하여 외부 전문가를 초청하여 한 학교당 한 팀의 교사들을 훈련시키는 것이었다(SCHILF). 이러한 훈련의 주제는 특정한 학교에 의해 지정되었다. 또한 인터넷 학습에 대한 온라인 세미나들이 이미 언급된 플랫폼인 e-LISA 아카데미에 의해 제공되었다. E-LISA 아카데미는 2010년 가상 교육 대학교로 변화되었다(www.virtuelle-ph.at). 가상 교육 대학교는 각기 다른 주제의 다양한 온라인 세미나를 제공했다. 그것들 중에 일부는 또한 인터넷 학습, 정보통신 기술에 대한 기술적 능력뿐 아니라 미디어 콘텐츠(예, TV 시리즈)에 대한 비판적인 분석, 학교에서 미디어의 창의적 사용(예, 팟캐스트를 제작하는 방법)에 대해서도 다루었다. 이러한 온라인 훈련에 대한 참여는 자율적으로 이루어 졌지만, 오스트리아 학교에서 미디어 교육의 실천에 대한 온라인 세미나의 실효성에 대해서는 알려진 바가 없다.

4) 역량 강화: 교육/교육 자료 등 관련 콘텐츠

미디어 리터러시 교육에 대한 지원은 대체로 잘 이루어지고 있다. 2001년 미디어 교육 법령이 나왔던 시기에, 미디어 교육을 위한 온라인 플랫폼(www.mediamanual.at)이 개발되었으며, 오늘날까지도 꾸준히 제공되고 갱신되는 이 플랫폼은 모든 종류의 미디어에 대한 교육 자료뿐만 아니라 미디어 교육과 미디어 리터러시의 다양한 측면에 대한 정보 또한 제공하고 있다. 영화, 라디오, 인터넷에서의 미디어 프로젝트를 어떻게 지휘해야 하는지에 대한 방법 또한 이 플랫폼에서 출판되었다.

2001년 법령의 한 가지 목표는 실용적인 미디어 프로젝트를 촉진하는 것이었다. 따라서 미디어

리터러시 상이라고 불리는 것이 만들어졌다. 2001년부터 오늘날까지 젊은이들은 새로운 미디어 뿐만 아니라 영화와 비디오, 라디오, 인쇄물과 만화책의 분야에서 그들의 학교 프로젝트를 출품해왔다. 500개 정도의 학교가 매년 이 대회에 참가한다. 심사위원단은 a special youth media festival에서 대중에 공개되고 수상의 영광을 입을 최고의 작품을 선정한다. 미디어 프로젝트를 심사하는 주요 항목에는 다른 이에 대한 관용, 세계적으로 열린 마음뿐 아니라 자신감, 비판적이고 창의적인 생각도 포함되었다(Schipek, & Holubek, 2012, 1). 2004년 학교 차원에서도 우수 e-learning 프로젝트를 출품할 기회가 주어지는 비슷한 시상이 도입되었다.

Medienimpulse 저널은 또한 교사들에게 적절한 자료로 여겨지고 있다. 1992년부터 2008년까지 발표된 실무자의 글이나 학술적인 논문까지도 포함한 이 저널은 미디어 교육 연구와 정책에 있어서 정보의 전달이라는 중요한 역할을 한다. 한 해에 네 번 이 저널은 미디어 리터러시를 홍보하기 위해 오스트리아에 있는 모든 학교와 이해관계자들에게 배부되었다. 그러나 최근부터 이 저널은 온라인으로만 볼 수 있기 때문에 만약 미디어 교육에 대한 최신 정보를 원한다면, 교사들은 웹사이트에서 활발하게 활동해야 한다.

교육부로는 이러한 자료들 외에 e-learning 분야에서 여러 지역 프로젝트가 실시시켰다. 예를 들어 오스트리아 북부의 연방 주에서는 성공적인 모범 수업 사례가 수집되어 온라인을 통해 공개되었다. 오스트리아 북부 연방 주가 잘츠부르크 대학교와 협력하여 주관한 환경 교육에 초점을 둔 유사한 프로젝트도 실행되었다(Buchegger, 2010, 12). 하지만 이 프로젝트의 결과로 제작된 교육 자료는 또 다시 미디어 교육 또는 e-learning을 위해 열성적으로 온라인을 탐구하는 교사들만이 받아볼 수 있다.

(1) 학계 차원에서의 미디어교육

오스트리아에서 미디어 교육을 단일 과목으로 제공하는 대학은 없지만 미디어에 대해 교육하고 미디어 리터러시의 다양한 분야에 대해 연구하는 여러 세부 분야는 살펴볼 수 있다. 미디어 교육 분야는 크게 제도화되지 않았으며, 종종 그 분야에서 연구하는 특정 인물과 관련 있다. 비엔나 대학교 교육학과에만 명확하게 미디어 교육에 종사하는 교수진이 있다. 이 학과에서는 비엔나 미디어 교육 리서치 그룹이라는 단체가 있고, 이들은 미디어 리터러시의 다양한 양상을 연구한다. 학생들에게는 미디어 교육과 미디어 교수법과 같은 과목이 제공된다.

(2) Saferinternet.at

지난 몇 년간 Austrian awareness node of the in safe programme과 Austrian Institute for Applied Telecommunication(ÖIAT), Saferinternet.at은 각각 학교에서 이루어지는 미디어 교육에 상당부분 관여했다. 이러한 시도의 목적은 청소년에게 안전한 인터넷 사용과 이와 관련한 문제점이나 위험을 알리는 것이었다. 이에 따라 교사, 부모, 청소년에게 온라인과 학교에서 많은 정보 자료를 배포하였다. 또한, 교사와 부모뿐 아니라 청소년을 위한 워크숍은 전국적으로 조직되었다.

이러한 워크숍은 대개 학교에서 시행되며, 간혹 학교 밖에서 청소년을 위해 일하는 기구나 youth club 등에 의해 제공된다. 하지만 대부분의 워크숍 프로그램은 비엔나, 잘츠부르크나 그 인근 도시에서만 이루어져 오스트리아 서부 지역에서 청소년, 교사나 부모가 이러한 워크숍 혜택을 받을 수 있는 기회는 많지 않다.

5) 역량 강화: 펀딩

Mediamanual.at에서 제공되는 정보와 학습 자료는 교육예술문화부의 펀딩을 받는다. 더불어 미디어 리터러시 시상식, 학교 미디어 프로젝트 모범 사례 상, 온라인 저널 Medienimpulse 역시 교육문화예술부의 펀딩을 받는다. 가상 교육 대학과 같은 프로젝트도 마찬가지다. 때로는 다른 기구와 협력하여 공동 펀딩하기도 한다. 지난 몇 년간 교육예술문화부는 약 60만 유로를 미디어 교육과 e-learning 프로젝트에 투자했다. 그러나 이 투자액에 대한 더 자세한 정보나 전체 교육 대비 미디어 교육 투자액을 비교해볼 수 있는 재정 보고서는 공개되지 않았다.

더불어 오스트리아에는 다양한 미디어 교육을 시행하는 많은 NGO가 있다. 각각은 상이한 재정 구조를 가지고 있다. 일부는 주 정부나 시정부의 펀딩을 받고 국가나 민간 영역의 펀딩을 받는 경우도 있지만 대부분은 여러 주체에 의해 혼합된 형태의 펀딩을 받는다.

6) 관계기관의 역할(학교 시스템 밖)

1970년대부터 학교 밖 미디어 교육이 생겨나기 시작, 주로 청소년을 대상으로 한 사회적 활동 등 다양한 맥락에서 미디어 실습 프로젝트가 시행되었다. 그때부터 미디어 교육과 관련한 여러 기구가 생겨나기 시작하여 오늘날 학교 밖의 미디어 교육 분야는 다양하게 분포되어

있다. 일부 단체들은 안정적으로 출범하여 오랜 역사를 갖고 있고, 다른 곳들은 아직 작은 규모에 역사는 짧지만 활발히 활동하기도 한다.

청소년 대상 미디어 교육 분야에서 활동하는 가장 오래된 기구는 Media Literacy in the City of Salzburg(구. Aktion Film Salzburg)이다. 본래 이 기구는 전국 연합 'Aktion der gute Film'(Association for the good film)의 일부로, 1950년대 후반 교육적으로 '훌륭한 영화'를 홍보하기 위해 노력했다.

오늘날 이 기구는 청소년이 스스로 비디오 프로젝트를 해볼 수 있도록 돕고 있으며, 학교 안과 밖(youth center 등)에서 제공하고 있다. 하지만 이 워크숍과는 별개로 영화 제작에 뜻을 가진 성인이나 청소년을 위한 장비 대여 등 지원 활동이 이어지고 있다. 영화 실습 프로젝트와 더불어 이 기구는 교사나 부모뿐 아니라 청소년을 대상으로 한 미디어 폭력, 안전한 인터넷 사용, 사이버 학대, 온라인 게임 등 미디어 리터러시 트레이닝에도 노력을 기하고 있다. 이 기구는 정보와 디지털 리터러시를 포함한 포괄적인 개념의 미디어 리터러시를 장려한다.

Media Literacy 기구 역시 청소년 영화 콘테스트 'Klappe'를 운영하고 있다. 10-22세 청소년들을 대상으로 한 대회로 최고 작품으로 선정된 영화는 청소년 영화 콘테스트가 열리는 지역 아트 시네마에서 상영된다. 축제 기간 동안 청소년들은 시나리오 집필, 영화 스텐트, 애니메이션 영화 등 다양한 워크숍에 참가할 수 있다. 이 외에도 오스트리아에는 다양한 연령대의 청소년이 참가할 수 있는 여러 영화 축제가 있다. 학교 안과 밖에서 유럽 Safer Internet Day를 기념하며, 더불어 교외 단체들은 특별한 날을 맞아 작은 미디어 교육 이벤트를 조직하기도 한다.

wienXtra도 청소년이 직접 미디어 프로젝트에 참여할 수 있도록 장려하는 기구이다. 이 단체는 정보, 디지털 리터러시, 기술적 능력을 포함한 포괄적 관점의 미디어 리터러시를 장려한다. 이 워크숍에서는 영화, 비디오, 라디오, 사진 등 미디어 관련 창의적인 작품들이 제공된다. wienXtra는 비엔나에 위치한 특별 미디어 센터를 운영하는 가장 큰 기구로, 청소년은 이 곳에서 미디어를 활용한 다양한 방식의 자기표현을 체험해 볼 수 있다. 다른 기구들은 대개 이 보다 작거나 특정 미디어 능력에 집중한다.

라디오를 활용할 수 있는 다양한 시설도 있다. 특히 Orange 94, 0 in Vienna, 잘츠부르크의 Radiofabrki과 같은 청소년을 위한 다양한 워크숍이 있다. 이러한 지역 라디오는 청소년이 스스로 라디오 프로그램을 만들고 정기적으로 방송할 수 있는 기회도 제공한다. 빈의 지역 TV 방송 기구 Okto 역시 방송에 관심 있는 청소년을 위한 개인 TV 프로그램 제작과 참여 기회를 제공하고 있다. 최근 잘츠부르크(FS1)와 린츠(DorfTV)도 미디어 교육을 위한 유사한

지역 TV 프로젝트가 시작되었다.

Subnet과 같은 다른 기구는 청소년이 스스로를 표현하고 비판적, 창의적, 참여적으로 소셜 웹을 활용할 수 있도록 하는 플랫폼을 제공한다. 워크숍을 통해 청소년은 블로그, 위키를 만들고 자신들의 아이디어를 온라인에서 구현하는 법, 개인 온라인 이미지를 관리하고 문제점이나 위험을 어떻게 대처하는지 배우게 된다.

위의 예시가 말해주듯 오스트리아에서는 미디어 작업을 직접 해볼 수 있는 기회가 학교 밖에 많다. 하지만 이러한 미디어 교육 커뮤니티는 서로 잘 연결되어 있지는 않다. 그래서 청소년이나 부모, 교사들은 때때로 다양한 워크숍 기회가 얼마나 있는지 알기 어렵다. 2010년 비엔나 미디어 교육자들은 미디어 교육 분야에 종사하는 사람들의 네트워크를 구축하고자 BIKUM을 조직했다. 하지만 이 단체는 비엔나에만 집중되어 있으며 교외 미디어 교육의 실태는 지난 3년간 크게 변하지 않았다.

7) 평가 메커니즘(학교 안과 밖)

오스트리아에서는 미디어 교육 프로젝트나 시도에 대한 정기적인 평가는 이루어지고 있지 않으며 평가 메커니즘에 대한 공공 문서도 찾아보기 힘들다. 2008년부터 학교들은 e-learning 인증 제도에 지원할 수 있게 됐다. 이 인증 제도의 바탕은 제공되는 e-learning 모듈에 대한 학생들의 평가이다(Buchegger, 2010, 11).

Medaimanual.at 플랫폼 활용은 사용자 통계학으로 이루어지지만 이 수치는 공개되지 않는다. “미디어 리터러시 시상식”(모범 실천 학교에 주는 상)은 교사의 피드백과 모범사례 평가에 의해 결정된다. 하지만 미디어 교육 정책 전체는 평가되지 않으며, 그 효율성을 확보, 측정하기 위한 법적 메커니즘은 부재하다.

8) 주요 개념과 가치 정당화

(1) 미디어 교육에 대한 이론적 담론

지난 수십 년 동안 이루어진 오스트리아 미디어 교육 발전 과정을 살펴보면 강도 높은 이론적 논의는 이루어진 바 없다. 전반적으로 독일 미디어 교육 커뮤니티에서 이론적 배경을 차용해왔고,

현재까지도 미디어 교육 관련 문헌은 대부분 독일에 기원을 두는 것이다. 독일을 넘어 국제 사회에서 논의되는 접근법은 오스트리아에서 흔하지 않거나 집중적으로 논의된 적 없다.

오스트리아의 미디어 리터러시에 대한 이론적인 담론은 비판적, 문화적으로 오랜 기간 부정적이었다. 자기 결정적이고 능동적인 수용자에 중점을 둔 독일 학자들의 접근을 참고하여 Bauer(1979) 질문들을 중점적으로 다뤘다.

독일과 유사하게 미디어 능력이라는 용어는 미디어 리터러시와 유사한 의미로 활용되었다. 지난 20년간 다양한 사회적, 학문적 담론에서 거론되었으나 이에 대한 정의는 대부분이 Baacke의 접근에 의존한다. 그는 네 가지로 미디어 역량을 구분했다. 개인적 미디어 활용뿐 아니라 미디어와 미디어 콘텐츠에 대해 비판적으로 사고하는 능력을 일컫는 미디어 비평, 미디어 시스템과 미디어에 대한 지식, 수용적이고 참여적인 미디어 활용, 창의적이고 혁신적인 미디어 콘텐츠 생산 능력(Baacke, 1996)이 그 네 가지이다.

오늘날 미디어 리터러시는 간학문적인 관점에서 논의된다. 이는 미디어 사회화(Paus-Hasebrink, Bichler, & Wijnen, 2008), 게임 연구(Mitgutsch, & Wagner, 2008; Rosenstingl, & Wagner, 2008; Wagner, 2009) 또는 예술(Pasuchin, 2005)과 같은 여러 분야의 다양한 견해로부터 나온 주제를 다룬다. 문화 연구는 미디어를 대중문화의 한 갈래로 다루고 이에 따라 미디어 리터러시를 미디어 사회에서 사람들이 적극적으로 참여하도록 독려하는 것이라고 보는 경향이 있다.

오스트리아에서 논의된 다른 흥미로운 접근은 음악과 예술 교수법을 미디어 리터러시 교육과 결합해 간미디어(inter-media), 간예술(inter-arts), 심미적, 문화적 리터러시라는 간학문적 교수법을 개발하고자 하는 것이었다(Pasuchin, 2007). 이 개념은 디지털 미디어와 함께 전통적 (매스)미디어로 받아들이는 통합적 관점에 기반하여 음악, 춤, 연극 등 인간의 표현을 통합했다.

미디어 리터러시에 대한 이론적 담론의 현 진행상태는 여러 관점에서 바라보는 미디어 리터러시에 대한 논의와 다양한 시각의 간학문적인 접근이라고 요약할 수 있다. 하지만 여전히 다양한 접근법을 강화할 수 있는 더 많은 학문간의 교류가 필요하다.

(2) 미디어 교육 실천

학교 밖에서의 미디어 교육을 제공하는 기구는 대개 창의성, 표현의 자유, 사회 활동 참여에 방점을 두고 있다. 반면, 학교 내 미디어 교육과 교사 트레이닝은 컴퓨터 리터러시와 e-learning에 중점을 두고 있다. EU 자료를 참고한 디지털 리터러시 정의는 기술뿐 아니라 창의적, 비판적

능력과 사회 경쟁력, 법적 이슈에 대한 핵심 역량을 말한다. 미디어 교육은 교육의 모든 양상에 영향을 주는 간학문적 분야로 여겨진다. 따라서 미디어를 연구하는 특정 학교 과목으로 존재하지 않는다. 이러한 간학문적인 시각은 긍정적인 기능도 더러 하지만 미디어 교육을 수업에 어떻게 통합할지 안내해주는 교사를 위한 가이드라인이 없다는 부정적 영향도 낳았다. 이는 오스트리아 학교에서 시행되는 미디어 교육은 평가하기 어렵다는 결론으로도 이어진다.

9) 결론 및 제언

오늘날 오스트리아의 미디어 리터러시 정책은 컴퓨터 리터러시와 e-learning에 지나치게 치중해 있다. 이러한 구조적 문제는 교육부의 폐지와 교육예술문화부의 재편이라는 결과를 낳았다. 교육부의 기능 중 일부는 다른 부서로 이전됐고 e-learning과 기술 혁신을 주장하는 세력이 더 강력해졌다. 또 다른 문제점은 교육예술문화부의 미디어 리터러시 정책이 은퇴한 인사 한 명에 의해 추진되어 왔다는 것이다. 지난 정책의 주요 구심점은 여전히 존재하나 이를 증진시키려 노력하는 사람이 없고, 크게 효과적이지 않다. 미디어 교육 법력이 개방적이며 교사들이 미디어 리터러시를 가르칠 책임감을 크게 느끼지 못한다는 점이 더 큰 문제이다. 따라서 학생이 학교에서 미디어 교육을 받는가의 여부는 전적으로 교사에게 달려있다.

더불어 이는 교사가 미디어 매뉴얼이나 saferinternet.at이 제공하는 학습 자료를 활용 하는지, 또는 그 교사가 온라인 저널 Medienimpulse를 활용 하는지에 달려있다. 그리고 학교 밖의 기관(지역 미디어)과 협업은 교사가 NGO 부문에서 제공하는 다양한 프로그램에 관심이 있을 경우에만 이루어진다. 또한, 미디어 교육은 교사 트레이닝에 거의 포함되지 않는데, 이는 미디어에 대한 포커스가 기술적, 교육적 이슈에 있기 때문이다. 그리고 미디어 트레이닝을 받는가 역시 개인에게 달려있다. 그 외에 훌륭한 교사 트레이닝의 기회를 찾는 것도 어렵다. 교사들은 미디어 교육과 관련한 자신의 미디어 리터러시나 지식의 수준을 향상시키고자 하나 이는 종종 대학원 과정 등 많은 시간, 돈을 요한다. 설사 그들이 이러한 노력을 했다고 해도 학교에서는 이를 크게 알아주지 않는 경우가 많다.

따라서 오스트리아의 미디어 교육 증진을 위해서는 법적인 부문의 노력이 요구된다. 이는 일상 학교 생활과 통합되어야 하고, 교사들의 미디어 교육 능력과 미디어 리터러시 트레이닝을 의무화해야 하며, 컴퓨터 리터러시뿐 아니라 디지털 리터러시와 미디어 리터러시 전반에 관심을 가지는 것이 중요하다고 볼 수 있다.

5. 덴마크

덴마크의 미디어교육과 ICT 교육은 공식 교육과 준공식 교육(semi-formal) 두 갈래의 구조로 이루어진다. 공식 교육은 의무교육으로 전반적인 학교 시스템을 따르는 형태를 취하고 있고, 준공식 교육은 6-10세를 대상으로 한 방과후 클럽이나 13-18세 대상 청소년 클럽과 같은 자발적 지역 기관 네트워크, 유료 지역 공공 도서관이 있다.

제도적인 관점에는 전체 교육 정책은 의회에 의해 규제되며 국립교육부가 관장한다. 학교 재정은 지자체에 의해 규제받으며 학교 수, 교사 수, 학습 자료 구매도 지자체가 담당한다. 덴마크의 국가 교육과정은 없으나 2003년부터 각 학년에 따라 과목별로 법에 명시된 효과 평가를 시행하고 있다(2009년 개정). 종합학교를 위한 교사 양성은 전문대학이나 종합 대학을 기반으로 실행되며, 종합 대학의 코스는 고등교육 교사 양성으로 제한되어 있다.

1) 역사적 배경

(1) 미디어 교육: 트렌드, 시도, 주요 주체들의 딜레마

미디어 교육 관련 국가 정책과 ICT 교육은 전반적인 유럽 정책 권고나 시도와는 다른 방향을 취하고 있다. 이 변화의 주요 촉매제는 국가 전반에 걸쳐 널리 받아들여지고 있는 신자유주의 담론과 정책 평가이다. 주요 정책 제정자는 교육부이며, 지역 학교는 재정과 운영 분야의 주요 주체가 된다.

1912년 미디어 교육에 대한 움직임이 시작됐고, 국립 영화 센터는 1938년 교육용 영화의 제작과 배급에 착수했다. 1970년대에 종합학교에서는 미디어를 선택과목으로 지정하였으나 이들은 주로 영화나 텔레비전에 대한 비판적 연구에 집중했다. 이후 1980년 프로젝트 기반 교육을 통해 더 폭넓은 시도로 미디어 프로덕션에 대한 관심이 늘어났고, 이 때부터 '미디어 교육학'은 정책과 실재의 개념으로서 근거를 얻기 시작하였다. 1990년대부터 'ICT와 미디어 능력'은 미디어 교육처럼 명확한 개념적 정의 없이도 정책과 실재의 주요 개념으로 채택되었다.

(2) 1980-1990년대

1980-1990년대 덴마크 미디어 교육에 있어 가장 큰 논란거리는 시행 단체의 목적과 교육적 목표의 연관성이었다. 구조적 관점에서 주요 이슈는 미디어 교육이 그 자체로 고유 영역으로서 학교 과목이 되어야 하는가, 또는 국어, 사회, 시각 예술 교육 등 다른 과목에 통합되어 실행되어야 하는가이다. 예를 들어 1996년 국립 미디어 위원회(National media commission, Medieufvalget 1996)가 발간한 공식보고서는 미디어가 사회 커뮤니케이션, 연대와 행동의 주요 자원으로 가능하다고 주장하며 미디어 교육이 독립 의무 과목이 돼야 한다고 제안했다. 교육부는 이 제안을 부분적으로만 수용하여 1991년부터 종합학교의 의무 과목인 시각 예술의 일부분으로만 통합시켰다.

교훈적 접근에 대해서 덴마크 미디어 교육 실태는 1980년대 미디어 프로덕션 능력이 종합 교육과 중등 교육 모두에서 주요 부문으로 받아들인 것으로부터 유형화된다. 1993년 학교에서는 프로젝트 기반의 시험을 시행해야 한다는 주장을 소개한 종합 교육 개혁에 의해 미디어교육이 증진되었다. 이 시험은 학생에게 과목과 프레젠테이션 형식에 대한 선택권을 부여했으며, 이에 많은 학생들은 시청각미디어 형식을 선택했다.

(3) 2000년대

종합 학교 교육(초등, 중등)에서 미디어와 ICT 교육은 세 가지 방식으로 통합됐다. 첫째, 교육적 도구로서 모든 과목에 통합되는 방법으로 통합에 있어 주요 주장은 경쟁적 글로벌 시장과 시민 능력으로서 활용의 문제이다. 둘째, 미디어와 ICT는 조사 전략, 확인과 성찰적 활용, 멀티미디어를 통한 표현과 분석의 형태로 국어 교육(주로 언어나 리터러시 능력에 집중)의 일부로 포함되는 방법이다. 셋째, 종합 학교 교육의 마지막 2년 동안 미디어 교육과 관련된, 또는 미디어 교육이라 이름 붙여진 선택 과목이 제공되는 방법이다. 텍스트 처리, 미디어, 시각 예술, 사진, 영화 연구, 전자 데이터 처리 등이 그 예다. 고등교육은 여러 선택과목을 제공했고, 이는 학계, 서비스, 기술과 같은 분야에 의존했다. 예를 들어 데이터 관리와 처리(datalog), 데이터 코딩, 정보 기술, 마켓 커뮤니케이션, 미디어 교육, 멀티미디어와 같은 선택과목이 있었다.

전반적으로 덴마크의 미디어 교육 관련 담론과 정책 수립은 사회 주체로서 어린이의 사회화와 미디어 관련 조향의 문화적 측면에서 역량 강화, 미디어 법 조향의 경제성으로 그 초점이 옮겨졌다. 1990년대부터 나타난 기술과 상업적 융합에 의해 추진되었고 공공 서비스로서 미디어

를 이해하는 것에 대한 질문이 수반됐다. 미디어 교육의 변화는 복지주의에서 신자유주의로 우선순위가 넘어온 폭넓은 이념적 변화의 한 부분이기도 했다. 1980년대부터 공식, 준공식 교육에서의 미디어 교육은 창의성과 제작을 그 중심으로 두었다. (미디어) 창의성에 대한 개념은 개인의 잠재력을 양성하는 것에서 사회의 수요를 구현하는 것으로 변모했다(Drotner, 2011).

2) 법 제도의 틀

(1) 공식 미디어 교육

종합 학교에서는 미디어 교육에 대한 두 가지 의견이 있다. 첫 번째 의견은 ‘미디어와 ICT 능력’이 모든 과목에 통합되어야 한다는 것이다. 종합 교육에서 미디어와 ICT 능력 교육의 네 가지 목표는 첫째, 정보 검색, 둘째, 제작과 배포, 셋째, 분석, 넷째, 커뮤니케이션, 지식 교환과 협력이다(Ministry of Education, 2010).

두 번째 정의는 종합 학교의 마지막 한두 개 학년에서 시행되는 선택 과목으로의 ‘미디어’와 연관 있다. 이 때, 미디어 교육은 세 가지 양상으로 정의된다. 제작, 분석, 사회적 맥락화가 그것이다. 보완적 가이드는 미디어를 포괄적인 관점에서 정의한다. 출판 미디어부터 시청각, 멀티미디어까지 포함한다(Ministry of Education, 2009).

고등교육에서 국가 법적 고지로서 선택 과목 ‘미디어 연구’는 영상과 그 미학, 소통적이고 문화적인 산물이라는 점을 강조한다. 이 과목은 이론적 분석과 실용적인 생산의 측면 사이에서 균형을 잡고 있고(Bekendtgørelse, 2008: Appendix 38), 그 초점은 영화와 텔레비전에 있다. ICT는 정보 검색과 프레젠테이션의 도구로서 간략히 언급된다. ‘데이터 프로그래밍’이라는 선택과목은 ICT 능력과 학생의 논리적이고 체계적인 사고를 발달시키는데 기술적 요소를 강조한다(Bekendtgørelse, 2008: appendix 32). ‘멀티미디어’라는 선택과목은 미디어를 ‘사용자들이 매체를 활용해 상호작용하고 이 상호작용은 중재된 응답을 이끌어낸다’고 정의한다(Bekendtgørelse, 2008: Appendix 30). 이는 소통적, 기술적, 미적 영역에 중점을 둔다. ‘마켓 커뮤니케이션’이라는 선택 과목은 소비자 행동, 마케팅과 전략적 커뮤니케이션에 중점을 둔 사회 과목이다(Bekendtgørelse, 2008: Appendix 28).

(2) 법적 주체

덴마크의 미디어와 ICT 교육은 교육부가 임명한 특별관이 각 의무 과목을 감독한다. 그러나 이는 교수법적 개발과 질적 평가를 규제하지는 않는다. 종합 학교 시스템(초등, 중등 교육)에서 지역 학교회는 국가 교육법을 기반으로 규제를 시행하는 법 기구이다. 미디어와 ICT 교육은 횡단적 양상을 띄어 모든 과목에 통합됐다. 따라서 이를 감독하는 것은 과목을 담당하는 특별관의 의무의 한 부분이기도 하다. 고등교육에서 특별관은 교육부에 의해 데이터 관리와 처리, 데이터 프로그래밍, 정보 기술, 마켓 커뮤니케이션, 미디어 연구, 멀티미디어 등 선택과목을 포함한 모든 과목에 배치되어 있다.

(3) 준공식 미디어 교육

공식 교육 외에 덴마크의 여러 공공 기관은 어린이, 청소년을 대상으로 한 미디어 교육 수단 개발에 힘쓰고 있다. 이 중 가장 중요한 단체로는 덴마크 영화 기구, 공공 도서관, 덴마크 어린이 청소년 미디어회가 있다. 관련 활동은 대개 미디어 제작과 연관되어 있으며 공공, 제 3자를 동반한 파트너십으로 이루어져 있고 간혹 민관협력 사례도 찾아볼 수 있다. 문화 영역에서는 미디어 교육 분야를 포함한 여러 협력 단체가 있으며 그 중 일부는 협력에 있어 횡단적 기능을 수행하기도 한다.

(4) 법적 주체

학교 밖의 환경에서 어린이 미디어 활용을 규제하는 유일한 법적 시스템은 어린이를 대상으로 한 마케팅 활동을 규제하는 Marketing Practice Act다. 덴마크 소비자 옴부즈맨도 관련 행위를 감독하기도 한다. 덴마크에는 어린이 옴부즈맨은 없다. 따라서 어린이가 학교 밖에서 미디어를 소비하는 것은 개인의 소비로 규정된다.

어린이 청소년 미디어회는 권고 기관, 분류기관, 영화 관람 연령 심의, DVD와 컴퓨터 게임의 구입과 활용 등을 관장하는 기관으로 기능한다. 7세 이상의 어린이는 관람가능 연령 규제에 관례 없이 어른 동반시 모든 영화를 감상할 수 있다. 미디어회의 소관을 벗어나는 것은 프라이빗 쇼, 텔레비전에서 방영되는 영화와 시리즈, VOD와 스트리밍 서비스이다. 더 포괄적인 관점에서

위원회의 활동은 전문가, 업계, 부모, 어린이의 친사회적 행동을 발전시키려는 목표와 함께 어린이 역량 증진, 관리와 감독에 대한 담론에 기반한다.

(5) 구조적 협력

미디어 교육과 어린이 삶의 모든 분야(공적/사적, 공식/준공식/비공식 교육)를 수반하는 구조적 틀은 없다. 이러한 분절은 시민을 위한 공공재로서의 미디어에 대한 정의와 사적 재화로서 개개인의 소비자의 구매와 활용을 위한 미디어라는 서로 다른 정의와 밀접한 연관이 있다. 공식 교육의 관점에서 교육부는 정보와 문서화를 국가적, 국제적 보고 시스템에 맞출 책임이 있다. 그러나 이 과정에 포함될만한 미디어 교육 연구의 체계적 통합은 이루어진 바 없다.

고등 교육에서 모든 과목은 각기 다른 전문 단체를 갖고 있다. 덴마크 교사 연합과 미디어 교사 연합과 같은 전문가 그룹이 이에 속한다. 덴마크 교사 연합은 단계별, 주제별 미디어 교육 학습 자료를 만들어온 오랜 역사를 가지고 있다.

교외 환경에서는 국립 어린이 문화 네트워크가 문화와 예술 관련 활동을 전국적, 지역적 단계에서 추진하며 문화부에 자문 역할을 하기도 한다. 이 단체의 파트너로는 문화부, 교육부, 사회부, 어린이와 통합(Children and Integration), 덴마크 문화 에이전시, 덴마크 영화 기구 등이 있다. 이는 분야간 경계를 넘나들며 미디어 교육을 실천하는 유일한 예이다.

영화 제작, 상영과 배급, 연구 출판 분야의 주요 단체를 아울러 영화 교육을 실행하는 국가 네트워크 등 많은 수의 자가 조직 네트워크가 존재한다. 더불어 2013년에는 Digital Youth라는 디지털 능력 함양과 어린이의 소셜 미디어 활용과 관련한 동기부여 전략 등을 목표로 하는 싱크탱크가 구성됐다. 이 조직의 구성원은 어린이 청소년 미디어회, 인권기구(Institute of Human Rights), 덴마크 방송 공사(Danish Broadcasting Corporation), 민간 컨설팅사 Digital Identity, 덴마크 소비자 회의(Danish Consumer Council) 등이 있다. 이 단체의 첫 미션은 소셜미디어 상에서 어린이의 프라이버시와 관련한 국내외 법을 분석하는 것이다.

(6) 학습 자료에 대한 법적 결과

덴마크에서 학습 자료 생산은 대개 상업적 영역이며 시각 자료의 공정한 사용과 같은 보편적인 저작권 규율을 따른다. 학습자료를 생산하고, 관리하며 그 결과를 인증하는 공공 기관은 없다.

실행 가능한 비즈니스 모델과 폭 넓은 배급, 접근성에 대한 학습자료 출판물 제작자, 소프트웨어 개발자, 콘텐츠 제공자 사이의 논쟁이 오간 뒤 국립 교육 에이전시(National Agency of Education)는 2006년 학습자료를 위한 온라인 플랫폼을 개발, 현재는 운영 중이다. 이 플랫폼은 비영리 목적의 자료(교사를 위한 오픈 소스 자료)와 상업적 학습자료 모두를 포괄하며, 출판과 온라인 자료 구매를 연결한다. 또 학년별, 과목별 검색도 가능하다.

3) 역량 강화: 교사 양성

종합 학교 교육의 우선순위와 같이 4년제, 대학 기반 미디어 교육(초등, 중등) 교사 양성 학위는 미디어와 ICT 교육을 모든 과목을 아우르는 방법과 국어교육으로의 통합하는 방법 두 가지로 구분된다. 2007년 교육부의 가이드는 ICT와 미디어 능력이 보편적 학습뿐 아니라 개별 과목으로서의 특성을 수반해야 하며 관련 트레이닝은 진행적 과정에 기반해야 한다. ICT와 미디어는 아래와 같은 목적의 도구로 규정된다(Ministry of Education, 2007).

- 정보 검색(비판적, 탐색적, 성찰적)
- 커뮤니케이션(예: CMS, 인트라넷, 채팅, SNS, 프레젠테이션)
- 제작과 편집(예: 웹, 블로그, 위키, 비디어, 음향, 디지털 사진)
- 디지털 학습 자료와 같은 해당 분야의 특정 도구
- 디지털, 교육적 도구(예: 로그북, 포트폴리오, 평가 소프트웨어, 비디오 다큐멘테이션, 디지털 학습 자료)
- 정보

위의 설명이 보여주는 이 접근은 ICT와 미디어를 학습하기보다는 가르치는 수단으로 바라보는 정의를 기반으로 한다. 교사 양성과 관련한 현행법은 이와 같은 아이디어에 따라 구성되었다. 교육을 받은 교사들은 지역 리소스 센터에서 미디어와 ICT 분야의 비공식 코스를 제공받는다. 중등 교육 교사 양성은 대학을 기반으로 하며 미디어 연구 분야 교사는 학사나 석사학위 소지자여야 한다. 기타 미디어 분야 과목은 기타 관련 과목과 유사한 자격증명과 함께 고등 교육에서도 이루어진다.

4) 역량 강화: 교육/교육 자료 등 관련 콘텐츠

지자체는 종합 학교를 위한 학습 자료 구입에 대한 금전적 책임을 지며 지역 리소스 센터는 배급, 자문, 교사를 위한 과목 기반 코스를 관장한다. 각 학교는 도서관을 기반으로 학습 자원과 교내 디지털 리소스 팀(ICT 카운슬러, 학교 사서, 독서 카운슬러)을 구성하여 '교육 서비스 센터'로 전환중에 있다.

학습 자료의 결과물에 대해서는 여러 선택이 있다. 지역 리소스 센터(대여를 위한)는 10,000개 이상의 덴마크와 해외 영화, 주로 스트리밍 서비스로 활용되는 텔레비전 프로덕션을 제공한다. 비영리 목적의 자료(교사를 위한 오픈소스 자료)뿐 아니라 시각 예술, ICT, 커뮤니케이션과 관련된 상업적 학습자료 1,064(23,000개 중)개, 349개(4,000개 중)와 교사들이 자체적으로 제작하고 공유하는 학습 자료를 보유하고 있다. 학습 자료는 주로 덴마크어로 제작된다. DR(덴마크 방송 공사)는 자체 아카이브 및 교육부와 협업하여 만들어진 학습 자료를 제공하는 온라인 사이트를 운영한다. 이 사이트는 모든 학년의 교사와 학생에게 무료로 제공된다. 미디어는 이 프로젝트를 위해 선정된 과목에 포함되진 않았지만, 시각 예술은 선정 과목 중 하나이다.

다양한 학습 자료의 활용 측면에서 덴마크는 브로드밴드 접근성, 학생 한 명당 컴퓨터 수로 유럽 국가 중 상위 3 국가 중 하나로 꼽힌다. 이는 덴마크의 수업 내 컴퓨터 활용 지수가 EU 평균보다 높은 것과 유사한 결과로, 2011-2012년 덴마크 11학년 학생이 학교에서 데스크탑이나 노트북을 일주일에 최소한 한 번 활용한 비율은 85%(개인 소유 디바이스 활용 비율은 88%)로, EU 전체 평균 51%와 큰 차이를 보였다(Drotner, 2014).

하지만 디지털 학습 자료는 출판물이나 하드카피가 전국적인 주요 자원으로 활용되는 데에 보완적 기능만을 수행한다(Drotner & Duus, 2008). 이 결과는 하드웨어와 소프트웨어의 접근성과 디지털 리소스의 교육적 용도에 대한 책정액 간의 차이를 보여준다.

5) 역량 강화: 편당

미디어 교육을 포함한 덴마크 공공 교육 시스템은 주 또는 기타 지자체의 정책 교부금으로 자금을 조달한다. 일부 기관은 자율적으로 운영되며 다른 기관은 주나 지자체가 운영한다. 지역 학습 리소스 센터, 공공 도서관 또는 덴마크 영화 기구와 같은 단체들이 제공하는 특별 프로그램은 코스 타입 별로 수업료를 부과하기도 한다.

전체 교육 지출 대비 미디어 교육 지출 비율에 대한 통계자료는 찾아볼 수 없다. 국가 교육 품질 및 평가 단체(A national quality assessment agency)는 재정 및 교육 시간을 포함한 품질 측정에 관한 연례 보고서를 작성한다. 이 보고서는 대중적으로 공개되지는 않는다.

6) 관련 기관의 역할(학교 시스템 밖)

덴마크에서는 대부분 공공 펀딩을 받는 시민사회 단체는 오랜 역사가 있다. 미디어 교육 분야에서 공공 부문의 역할은 핵심적이며, 어린이의 미디어 분석뿐 아니라 자체적인 제작 역시 중점적으로 다룬다. 공식 교육 체계에서 제작이란 현재 글로벌화, 디지털화된 세상에서의 활용가능성과 연관 있으며 이 기준에 따라 적법 여부가 판단되기는 하나 비공식 교육에서는 시민의식과 공동체 참여를 위한 창의력을 키우는 것과의 관련성이 여전히 남아있다.

공공 기관 중 가장 중요한 기관으로 덴마크 영화 기구, 공공 도서관, 덴마크 어린이 청소년 미디어회가 있다. 시민 사회 영역에서 중요한 역할을 하는 것은 DR(덴마크 방송 공사)이다. 민간에서는 Danske medier라는 뉴스 미디어 제작자 연합이 중요한 기능을 한다.

공공 영화 펀드의 1/4은 어린이 필름 제작 부문(학습 용도 게임 포함)에, 특별 컨설턴트를 둔 덴마크 영화기구의 운영에 어린이와 청소년을 위해 쓰인다(제작, 배급, 교육 분야). 또한 공공 보육원이나 유치원에 다니는 유치부 어린이들을 위해 영화 기구는 2012년 약 6만 명에 달하는 어린이에게 영화를 배급했다(Brask, 2013). 2013년에는 이 연령대의 어린이를 위한 필름 제작 파일럿 프로젝트가 시행됐다. 학교를 위해서 영화 기구는 전체 학교(초등~고등 교육) 중 3/4이 채택한 온라인 스트리밍 서비스를 관리하고 있다. 이 서비스는 1,300편의 덴마크 영화와 학년과 과목, 종류에 따라 검색 가능한 400가지의 학습 자료를 포함한다. 또한, 2000년부터는 영화 기구와 지역 위원회, 영화관 소유주가 협력해 22만 명에 이르는 학생을 위해 정기적으로 영화를 상영했다. 교사와 사서들을 위해서 영화 기구는 컨설팅 서비스와 대도시에서 이루어진 트레이닝 코스를 운영하고 있다.

덴마크 공공 도서관은 무료로 운영되며 덴마크 도서관법에 의해 개발돼 출판, 시각, 청각, 디지털 자료를 균등하게 보유하고 있다. 이는 출판물과 더불어 브로드밴드 접근성과 함께 영화, 음악, 게임과 컴퓨터 제공에 명백한 우선순위가 존재함을 시사한다. 공공 도서관은 영화 감독이나 애니메이션 작가와 연계한 어린이를 위한 영화 클럽을 운영해온 오랜 역사를 가지고 있다. 오늘날에는 덴마크 영화 기구, 어린이 도서관 사서 협회, 덴마크 도서관 센터와 협업하여

이 현장 기반 활동을 온라인에서도 동시에 제공하게 되었다. 특히 주요 도시에 위치한 공공 도서관은 디지털 내레이션, 컴퓨터 게이밍과 온라인 검색/보안과 같은 특별 코스와 스터디 그룹을 운영한다. 학습 자료는 각 지역에서 개발되며 이를 교환하고 합치거나 평가하는 체계적인 시스템은 부재한다.

덴마크 어린이 청소년 미디어회는 어린이 보호 활동의 일환으로 인터넷과 모바일 미디어를 중점적으로 학습자료를 개발했다. 학습 자료와 가이드라인은 대개 부모나 교사를 대상으로 제작됐다. 2013년 8월 미디어회는 'Digital Youth'라는 싱크 탱크를 조직하였는데, 이는 "디지털 능력", "동기부여" 전략과 소셜미디어 상에서 어린이와 청소년의 사적/공적 생활에 대한 지식과 토론"을 목표로 하고 있다. 이 싱크 탱크 조직의 구성원은 어린이 청소년 미디어회, 인권위원회, 덴마크 방송 공사, Digital Identity라는 민간 컨설팅 사, 덴마크 소비자위원회이다. 시민사회에서는 공영방송 DR이 전국 모든 학년의 교사, 학생에게 무료로 제공되는 온라인 학습 자료를 제공하는 등 주요한 역할을 했다. 더불어 많은 비영리 단체가 어린이와 청소년을 대상으로 하는 영화 축제와 같은 연간 행사를 조직했다. 덴마크 영화 기구의 Buster, Salaam Film and Dialogue, Odense 국제 영화 축제, Viborg 애니메이션 워크샵 축제와 같은 예가 있다. 이 단체들은 청소년을 대상으로 한 마스터 클래스나 재능 캠프를 열고 다양한 학습 자료를 제공한다.

Station Next는 비영리 재단으로 첫 설립 단계에서 교육부의 편당을 받았으며 (유료)영화 제작관련 코스와 캠프를 시행한다. 이는 네 개 도시 13-16세 청소년을 대상으로 한다. 연간 200회의 코스를 교과 활동으로, 20회의 캠프를 영화 제작을 목표로 하는 교과 외 활동으로 시행한다. 또한, 이 재단은 편집, 내러티브, 제작 디자인과 관련된 학습 자료를 제작한다.

민간 영역에서 가장 중요한 역할을 하는 것은 Danske Medier(Danish Media)이다. 이는 뉴스 미디어 제작자의 전국 연합체로 주제가 있는 뉴스 제작 대회를 매년 개최한다. 동시에 고등교육 학교에는 무료 인쇄/온라인 신문을 학습 자료로 제공한다. 더불어 미디어 용어 핸드북이나 에세이 아카이브와 같은 온라인 리소스 사이트를 운영하고 있다.

7) 평가 메커니즘(학교 안과 밖)

국가 교육 평가 기관은 공식 교육의 측면, 구조적 관점에서 교육의 질과 재정 부문의 학교 연간 보고서를 감독한다. 조직의 측면에서 학생들이 보는 시험은 미디어와 ICT 능력을 각 과목 영역 내에서 측정하고 있다. 덴마크는 OECD International PISA tests의 회원국으로 그들의

성과지표를 따른다. 교수학적 관점에서 교육부가 임명한 과목의 특별관은 교육의 질에 대한 평가를 한다. 그러나 미디어 교육(또는 미디어와 ICT)에 있어 견고함을 평가하는 항목은 현재 없다.

교외 환경에서는 공영방송(DR - 덴마크 방송 공사, Tv2)은 국가와의 공공서비스 계약의 일환으로 어린이와 청소년을 대상으로 한 결과물을 구체화한다. 이는 연간 보고서의 관련 항목 작성을 담당한다. 준공식 영역의 기타 주요 단체는 미디어 교육 분야에서 자신들이 활용하는 방법의 효과성을 보여줄 지표나 데이터를 가지고 있지 않다.

8) 주요 개념과 가치 정당화

덴마크의 공공 교육에 대한 담론은 문화적 영역에서 경제 세계화의 지식 경제에 대한 지속적인 언급으로 형성된 경제적 논리로 그 기반을 옮겨갔다. 공식 교육에서는 이러한 변화가 비판적, 분석적 능력과 창의성에 의해 보완되는 정보 능력(접근, 검색, 활용), 즉 ICT와 연관된 디지털이라는 부문에 명백한 초점이 있음을 의미한다. 창의성이라는 개념은 개인의 잠재력을 키운다는 관점에서 사회적 요구의 실현으로 그 축을 달리하게 되었다(Drotner, 2011).

준공식 교육에서는 문화주의적 미디어 패러다임에 대한 지지 기반이 강하며 이를 적법한 방식으로 여긴다. 어린이를 위한 미디어 표현물(창작물, 예를 들어 축제나 마스터클래스, 학습 자료 등)에 대해서는 어린이에게 다양한 표현에 접근할 기회를 주기 위해서 엘리트주의 이면서도 더 포괄적인 주장이 제기된다. 어린이의 미디어 제작은 중요한 자질로 여겨지며 이는 창의력은 사회적으로 바람직하며 필요한 능력으로 인식되는 것과 관련 있다. 비판적인 부분과 표현에 집중한 영역 사이의 상호작용은 적다. 보다 폭 넓은 소비자의 권한의 일부로서 미디어 교육에 대한 담론은 대부분 어린이를 대상으로 한 마케팅 활동을 규정하고 제한하는 Marketing Practice Act에 반영되었다.

보호 메커니즘으로서의 미디어 교육에 대한 담론은 덴마크에서 거의 나타나지 않는다. 보호와 관련한 주장은 매우 널리 퍼져있으나 개인적 '사례'로 사이버폭력, e-trade 등으로만 머무는 경우가 많다. 구조적인 문제를 해결하기 위한 정책적 우선순위는 없으며, 사이버 학대와 e-trade에 대한 토론을 미디어나 ICT 리터러시 교육의 우선순위로 만들고자 하는 폭 넓은 논의로 이끌어 가고자 하는 시도도 찾아보기 힘들다.

9) 총평 및 제언

전반적으로 덴마크의 미디어 교육 발전을 위한 법적, 재정적, 구조적 틀은 비공식적 영역에서뿐 아니라 공식적 영역에서도 나타나고 있다. 독립적 과목으로뿐 아니라 접근, 분석, 비평, 제작 모두를 아우르는 통합적인 관점에서의 미디어 교육 실천 사례가 다양하게 갖춰졌다. 교사 양성은 덴마크어 교육에 포함된 형태로, 또는 별도의 선택 과목으로 미디어 교육을 포괄한다. 하지만 미디어 교육은 양적, 질적으로, 또 그 궁극적 효과 측면에서 다양하다. 이러한 정책과 실제의 차이는 아래와 같은 이유로 설명할 수 있다.

(1) 미디어 교육의 목표가 불분명하다. 시민의 자질을 길러주는 도구로, 활용도와 창의성, 문화적 가치의 수단으로, 미디어 교육에 대한 다양한 주장이 제기되어 왔다. 이렇게 다양한 관점을 연결시키고 조율하는 특정 조직은 없다. 이 다양성의 의미는 책임, 의도, 행동에 제한을 두는 공통된 기반 없이 여러 단체가 상충되는 의견을 주고 받는 상황을 의미한다.

(2) 미디어 교육은 매개된 형태의 커뮤니케이션이라는 정의와 관련된 상충되는 담론으로 둘러싸여 있다. 한 가지는 핵심 역량이라 규정되는 정보 리터러시 내에서의 활용 가능성에 대한 담론이다. 다른 하나는 어떤 미디어 리터러시와 관련한 시민의식에 대한 담론이다. 예를 들어 문학을 매개된 표현이라고 정의하지 않고 공식 교육의 모든 단계에서 중요 관심 분야에 보완적인 추가의 형태로 규정된다. 이는 문학, 어학과 ‘다른’ 미디어를 관통하는 확산을 야기했고, 영역간의 대화는 찾아보기 힘들다.

(3) 미디어 교육의 결과에 대한 명확한 평가 기준이 부족하다. 미디어 교육이 주로 덴마크어와 같은 다른 과목과 통합됐거나 기술 주도의 ICT 형태에 맞춰 조정됐기 때문에 정교한 결과 측정이 이루어지지 않고 있다. 우리는 양적 지표 또는 질적 측정으로 진행 상태와 결과를 기록할 증거가 부족하다. 법적, 제도적 수단과 교수법적 실천 사이의 간극의 원인을 해결하는 것은 국가, 또는 초국가적 규제 매커니즘이 실현되는데 중심적 역할을 할 것이다. 정책과 교수법적 측면에서 실천되지 않는 규제는 이 차이를 최소화하는 것이 아니라 오히려 더 벌이는 결과를 낳을 것이다.

분열을 초래하는 덴마크의 미디어 교육 환경은 더 넓은 사회 문화적 변화의 관점에서 맥락화되

어야 한다. 따라서 미디어 제작, 배급, 콘텐츠 제공 등에 대한 미래 지향적인 정책 수단이 국제 미디어 생태계에서 변화하는 권력 관계에 대한 그레놀라 분석에 입각해 맥락화될 수 있어야 겠다(Drotner, 2014).

6. 핀란드

1) 역사적 배경

핀란드에서는 미디어 교육활동이 1950년부터 시작됐다. 당시에는 미디어에 대한 ‘우려’가 미디어 교육의 주요 키워드였기 때문에 영화, 텔레비전, 뮤직 비디오부터 인터넷과 디지털 게임까지 우려의 대상으로 여겨졌다. 1960년부터는 핀란드를 포함한 북구의 나라들은 신문 교육이 미디어 교육의 주를 이루었다. 신문에 대한 교육은 학생들의 사회지향성 강화를 목표로 했다(Kupiainen, Sintonen & Suoranta, 2008). 1970년대에는 핀란드와 유네스코에서 대규모 매스미디어 교육에 대한 논의가 활발하게 이루어진 시기였다. 1970년대 말 유네스코는 핀란드를 포함한 몇 국가의 매스미디어 교육에 대한 조사를 진행하였다. 유네스코는 매스미디어에 대한 학생들의 비판적인 태도 함양을 위하여 각 국의 미디어 교육과 학교 커리큘럼 개발 비교에 중점을 뒀다. 핀란드 국영방송 YLE의 Sirkka Minkkinen은 핀란드의 매스미디어 교육에 대한 유네스코 보고서를 작성했고 보고서 작성 후 그는 유네스코의 일반 매스미디어 교육 모델을 개발하는 과업에 착수했다. 이는 이전의 학교를 위한 교육모델 개발보다 더 포괄적인 일이었다.

Minkkinen의 모델은 유네스코에 1978년 일반 매스미디어 교육 커리큘럼으로 채택되었으나 당시 음악방송 VHS비디오, 펑크 운동 등이 새로운 10대 문화의 하나로 분류된 시기로 이러한 맥락에서 Minkkinen의 모델의 적용은 어려움을 겪었다.

1980년대 이후 미디어 교육에 대한 논의는 확장되고 다양해졌다. 예를 들어 1990년대 핀란드에서는 Minkkinen의 모델 보다 Len Masterman의 이론과 그의 저서 ‘미디어 가르치기(1986)’에 더 집중되어 있었다. 미디어 교육과 대중문화 분야의 연구자들은 10대 문화에서의 모든 미디어 현상에 관심 갖기 시작했으나 초기의 미디어의 영향에 대한 우려 역시 지속적인 관심 분야로 남아있었다. Sirkku Kotilainen과 Juha Suoranta은 2005년 핀란드의 미디어 교육 연구가 기술,

보호, 문화 연구, 비판이라는 네 가지의 부류 미디어 교육으로 구성된다는 것을 보고하였다(Kotilainen, & Kupiainen, 2014). 기술 부문은 학습을 위한 기술, 정보통신 기술과 미디어를 활용한 학습에 대한 관심으로 유형화 되었고, 보호 부문은 미디어의 영향과 미디어를 접했을 때 아동의 안전을 주요 주제로 삼았다. 문화연구 부문은 영국의 문화연구운동에 의해 형성되었고, 비판 부문은 비판적 교육법에 의존하여 미디어의 참여와 저항전략에 관심을 가졌다.

핀란드 미디어 교육의 특징은 이러한 각기 다른 접근법을 한데 모으려 한 데에 있다. 또한 연구와 실제 미디어 교육 간의 강한 연결고리를 만들고자 하였다. 핀란드의 미디어 교육은 정부, 학교, 학교 행정기관, 학계와 NGO와 같은 제 3의 단체와의 협업 하에 개발되었다.

미디어 교육은 1970년도부터 핀란드 학교 교과과정 중 하나가 되었으며 그 시작은 매스미디어 교육이었다. 그럼에도 불구하고 미디어 리터러시 교육은 핀란드 학교 내에서 교과목이 아닌 '교육과정 전반에 관련된 주제(cross-curricular theme)'로 포함되어 있었다. 이러한 특징은 몇가지 문제를 발생시켰는데 그 중 하나가 미디어 리터러시 교육의 실행은 각각 교사와 학교에 의해 크게 영향 받고, 학교들마다 큰 차이가 존재한다는 것이다. 교사 트레이닝과 관련해서도 불평등이 존재한다. 핀란드의 교사양성 트레이닝은 대체로 질이 좋음에도 불구하고 여전히 미디어 교육에 대한 기초 지식 없이도 교사 양성 과정을 마칠 수 있다(Kupiainen, 2010, 2013).

2) 법제도의 틀

핀란드 정부는 특히 21세기가 시작되면서부터 청년층의 미디어 리터러시와 안전한 미디어 환경 조성에 큰 주의를 기울였다. 2003년 교육부는 변화하는 미디어 환경 속에서 어린이들을 돕고자 '어린이 미디어 프로그램'을 시작했다. 이 프로그램은 유해하거나 범죄와 관련된 내용으로부터 어린이를 보호하기 위한 입법, 미디어 교육의 새로운 양상, 정보 개발/분배와 더불어 미디어 교육 연구의 활성화, 질 좋은 콘텐츠 생산 독려, 미디어 산업의 책임과 부모와 가족 돕기에 대한 내용을 포함하고 있다(Kotilainen, & Kupiainen, 2012). 이 프로그램의 첫 번째 프로젝트는 유아를 위한 미디어 교육 개발이다. 그러나 대부분의 프로젝트는 학교 밖에서 실행됐다. 이와 같은 맥락에서 핀란드에서 미디어 리터러시 교육은 대개여가와 일상생활의 교육과정화의 한 부분이라고 말할 수 있다(Kupiainen, 2010). 2007년 교육부는 핀란드의 미디어 리터러시 교육 수요를 조사하는 위원회를 구성했다. 이 위원회는 지식 사회로 가는 길을 닦는 것의 일환으로 미디어 능력과 지식을 배양하는 액션 플랜을 제안하고자 했다. 이 기획안은

시민권과 핵심 교육과정, 교사 양성 과정에 관한 법제의 변화를 포함하였다.

핀란드 교육문화부가 2013년 말 공개된 2013-2016 좋은 미디어 리터러시 국가 제도 가이드라인은 어린이의 권리에 대한 UN 회의(UN Convention on the Rights of the Child)에 기반한다. 이 회의에서는 어린이나 청소년이 활발한 주체라는 점을 전제하고, 미디어 리터러시 정책 가이드라인과 그 실행은 모든 어린이와 청소년이 정보사회에 접근할 수 있는 필요 조건을 모두 갖추 수 있도록 하는 것을 목표로 한다. 훌륭한 미디어 리터러시 능력은 사회 통합과 참여의 주요 요소다.

미디어 교육 정책은 특히 기초 교육 법안에서 구상되었으며 교육 문화부가 국립 교육회(National Board of Education)를 통해 미디어 교육과 학습 환경 개발을 위한 편당을 지원하였다. 이의 일환으로 2012-2013년 말까지 국립 미디어 교육 기관은 핀란드 미디어 교육 및 시청각 미디어 센터였다. 이 단체는 미디어 교육을 전국적으로 증진시키고 어린이 보호의 관점에서 이루어지는 시청각 교육을 관리 감독하는 역할을 수행하였다. 2014년 초부터 이 역할은 국립 시청각 기관이 담당하게 되었다.

핀란드 미디어 교육 정책은 여러 NGO 단체와 관련이 있다. 몇몇 단체들은 정부와 협력해 미디어 교육 증진을 자신들의 주요 미션으로 또는 이의 일부로 채택했다. 핀란드 미디어 교육회(Finnish Society on Media Education), 학교 영화 협회(Media Education Centre Metka and Koulukino)가 그 예이다. Mannerheim 아동 복지회(Mannerheim League for Child Welfare), 학교 동아리 센터, 세이브 더 칠드런 핀란드, 핀란드 학부모 위원회(Finnish Parents' League) 역시 정부와 연관 있는 단체이다.

미디어 리터러시 증진은 미디어 부문 기업들 사이에 널리 퍼졌다. 예를 들어 핀란드 신문 연합은 신문 교육을 만들었고 핀란드 방송은 다양한 미디어 교육 프로젝트에 투자하였다. 온라인 서비스를 제공하는 기업들은 게임 산업뿐 아니라 미디어 교육 부문 역시 활성화 했다. 예를 들어 국립 미디어 교육 포럼(The National Media Education Forum)은 정부 기관, 비정부 기관, 민간 부문을 한데 모았으며, 일 년에 한 번씩 연구자들이 모여 미디어 교육과 향후 협력 방안에 대해 논의했다. 각기 다른 성격의 단체 사이에서도 명확한 논의의 방향과 틀이 공유되었다.

핀란드 미디어 시청각 교육 센터(The Finnish Centre for Media Education and Audiovisual Media)는 유럽 연합과의 연결고리였다. 핀란드는 2006년 유럽 위원회(the European Commission)가 지정한 바와 같이, 또 2011년에는 학교에서 미디어 리터러시에 집중할 수 있도록 하는 특권을 가졌던 것과 같이 유럽 미디어 교육 전문가 그룹의 대표 역할을 하였다.

3) 역량 강화: 교사 양성

핀란드의 국가 교육과정은 단일 과목으로서 미디어 교육의 명확성을 보여주지 못했다. 하지만 다양한 미디어 교육의 양상은 학생들이 정보를 처리하는 능력을 배양하는 것, 사회에 자신을 맞춰 가는 것 등과 관련하여 교육과정 여러 분야에 걸쳐 등장했다.

미디어 교육은 초등 및 중등 교육과정에서 “미디어 능력과 커뮤니케이션(Media skills and communicatioin, MSC)”라는 이름으로 불리며 핀란드의 학교에서 시행됐다. 고등교육을 시행하는 학교에서는 “커뮤니케이션과 미디어 능력(Communication and media competence)”라고 불렀다. 이러한 주제는 주로 시각 예술, 역사, 사회과목, 국어 등 다양한 교과목에 통합됐다. 핀란드의 기초 중등교육은 7가지 교과목을 포함한다. 최근에는 초등교육과정과 함께 개정되고 있다. 교과과정전반에 관련된 주제들은 기초 교과목으로 포함되거나 멀티 리터러시나 트랜스미디어 리터러시(Frau-Meigs, 2013), 또는 정보 리터러시로 통합된다(Kotilainen & Suoninen, 2013).

미디어 리터러시는 “다양한 맥락 속에서 커뮤니케이션에 접근하고, 이해하며 이를 만들어낼 수 있는 능력(Ofcom, 2006)”이다. 이는 접근, 분석, 평가, 생산이라는 네 가지 축으로 구성되어 있다(Tyner, 1998). 이러한 관점에서 미디어 리터러시는 개인적이며 인지적 능력이기도 하다. 더불어 다양한 형태의 텍스트를 비판적으로 “읽는” 측면으로 받아들여지기도 한다. 핀란드 기초 교육을 위한 핵심 교과에 따르면 이 교과목 전반에 걸친 주제들은 아래와 같은 내용을 목표로 한다.

- 자신을 다양하고 책임감 있는 방식으로 표현, 타인이 소통하는 바를 해석
- 정보 관리 능력 함양, 얻은 정보를 비교, 취사 선택하며 활용
- 미디어가 전달한 콘텐츠에 대해 비판적인 태도를 취하고 관련한 윤리적 가치와 커뮤니케이션 미학에 대해 숙고
- 메시지를 생산, 전달, 미디어를 적절히 활용
- 정보 획득과 전송 및 다양한 상호작용에서 미디어와 커뮤니케이션 도구를 활용

국가 교과과정에서는 미디어 능력은 국제적으로 쓰이는 미디어 리터러시라는 용어를 대신하여 쓰인다. 미디어 리터러시는 핀란드어에서 ‘리터러시’라는 말이 ‘읽기 능력’과 차이가 없기 때문에 학교에서 특히 받아들여지기 힘든 용어이다. 리터러시는 핀란드어에서 단순히 문자 텍스트를

읽는 것으로 풀이된다. 이에 따라 많은 교사들은 미디어 콘텐츠가 대개 텍스트를 기반으로 한 상징임에도 불구하고 리터러시라는 말을 미디어의 맥락에서 받아들이기를 거부한다.

4) 역량 강화: 교육/교육 자료 등 관련 콘텐츠

핀란드의 학교 시스템에서 교사들은 자신의 교수법과 학습 자료를 어느 정도 자체적으로 개발 할 수 있다. 특히 국어 교과서들의 경우 거의 모든 기초 교육 단계에서 몇몇 미디어 교육을 위한 자료를 제공한다. 그러나 여전히 학습자료는 부족하다.

따라서 학교 밖의 다양한 단체들은 학습 계획안과 기타 미디어 교육을 위한 많은 자료를 제공해왔다. 많은 자료를 담고 있는 온라인 포털(예, mediakasvatus.fi)도 한 예이다. 포털은 핀란드에서 출판된 거의 모든 자료를 교사와 학생들에게 제공하며, 등록된 모든 사용자는 자신이 가지고 있는 자료를 무료로 게재할 수 있다. 또한 정기적으로 미디어 교육 뉴스를 발행하는 단체도 있다. 이 단체는 트위터나 페이스북과 같은 소셜미디어를 자료 공유와 정보 채널로 활발하게 활용하기도 한다.

미디어 교육 자료는 핀란드 국립 교육청, 여러 독립기관, 교사들뿐 아니라 민간으로부터도 제공 받는다. 예를 들어 핀란드 신문 협회는 유아 교육부터 교사 트레이닝까지 각 단계에 맞는 다양한 자료를 제공한다. 이러한 자료들은 대개 여러 프로젝트의 결과물이다.

도서관들과 핀란드 도서관 협회 역시 중요한 자료 제공처이다. 이들은 도서관에서 실행되는 미디어 교육을 위한 운영 모델과 학습 자료를 개발했으며 관련 전문가들을 위한 트레이닝도 마련하였다.

5) 역량 강화: 편당

핀란드 미디어 교육 개발이 다양한 분야에 걸쳐 오랜 기간 진행되어 온 만큼 편당의 액수를 추산하는 것은 어려운 일이다. 일반적으로 편당을 규정하기는 어렵다. 편당이 금전적인 도움만 뜻하는 것인가, 또는 여타 인력 등 자원 지원을 필요로 하는 것인가의 규정에서부터 어려움을 겪는다. 따라서 본 고에서는 21세기의 시작부터 투입된 액수를 산정하기 보다는 미디어 교육을 위해 도움을 준 몇몇 주체의 예를 들겠다.

핀란드 정부는 미디어 교육 개발을 위해 교육부가 어린이 미디어 프로그램을 시작한 2003년부

터 많은 예산을 투자했다. 정부 펀딩은 어린이 미디어 바로미터, 실용적인 프로젝트, 학습 자료 개발에 쓰였다. 가장 최근 이루어진 펀딩은 2013년 정부 단체 핀란드 시청각 미디어/미디어 교육 센터 출범에 사용하였다.

안전한 인터넷 네트워크와 같은 유럽의 프로그램으로부터 오는 펀딩은 비정부단체나 정부단체가 청소년과 어린이를 위한 프로젝트를 개발하는데 중요한 자원이다. 시민단체와 같은 제 3의 기관들도 1950년 미디어 교육 활동이 시작된 이래로 그 중요성이 더해졌다. 영화교육은 시민사회가 제공한 자원으로 일구어진 선구자적 과업이다.

미디어 기업이나 관련 재단들, 최근에는 ICT 업체들까지 민간 영역도 핀란드 미디어 교육 펀딩에 오랜 역사를 가지고 있다. 그들은 학습 자료, 미디어 교육 개발 프로젝트와 프로그램, 최근에는 Code School to Small Children and Media Bus와 같이 전국의 학교에 시청각 서비스를 제공하는 프로젝트에 자금을 조달한 바 있다. 이러한 일련의 활동들은 여러 연구활동과 함께 민간의 투자로 진행됐다. 더불어, Tampere 대학의 미디어 교육 교수진도 Evangelic Lutheran Church와 함께 민간으로부터 펀딩받았다.

학계에서도 미디어 교육을 위한 펀딩이 이루어졌다. 21세기에는 여러 대학에서 미디어 과정을 시작하였고, 미디어 교육은 티칭, 연구, 커뮤니케이션과 정보 연구, 교육과학의 분야도 포괄하게 되었다. Lapland와 Tampere 대학에서 미디어 연구 분야 강사직과 교수직이 생겨난 것도 이 일환으로 볼 수 있다.

6) 관계 기관의 역할(학교 시스템 밖)

핀란드 미디어 교육의 특징은 실용적인 미디어 교육과 연구뿐 아니라 다양한 시도를 연결하려는 도전에 있다. 핀란드 미디어 교육은 정부, 학교, 학교 행정부, 학계와 제 3기관의 협업에 의해 개발되었다. 특히 제 3기관들은 매우 중요한 역할을 한다. 핀란드 미디어 교육 협회와 같은 단체는 자체 웹 서비스와 세미나를 통해 전국적인 미디어 교육 연구와 실행을 지원하고 있다(www.mediaeducation.fi). 이 기관은 2005년부터 전국적인 네트워크로 성장하여 약 300명의 미디어 분야, 학교, 학계, 도서관, 정부 기관 및 비정부기구 회원을 보유하고 있다.

정부 단체로서 핀란드 미디어 교육/시청각미디어 센터(MEKU)는 2012년부터 2013년까지 운영되었으며, 정부 기관인 국립 시청각 기구로 2014년 재조직되었다. 이 단체는 전국적인 미디어 교육 증진과 어린이 보호의 관점에서 시청각 프로그램을 관장한다. 어린이의 미디어

능력을 향상시키고 안전한 미디어 환경 조성, 관련 분야 정책 연구 증진도 이 단체의 과업이다. 또한 이 단체에서는 시청각 프로그램 관련한 연령 제한 분류 시스템을 유지하고 있으며 시청각 프로그램 분류 업무 담당자도 트레이닝 하고 있다.

핀란드의 미디어 리터러시 교육과 미디어 규제는 부모에게 큰 책임을 부여한다. 그 결과 핀란드 어린이들은 보호자 없이 있는 시간이 더 적은 다른 국가의 어린이들보다 친구들과 보내는 시간이 많아졌다(Kupiainen, 2010).

정부의 최근 도서관 정책(2015년까지 유효)은 공공 도서관이 아이들의 정보 관리와 미디어 리터러시 역량 강화를 돕는 것이다. 수년에 걸쳐 실행된 트레이닝과 네트워크 구축 등의 프로젝트는 공공 도서관이 제공하는 미디어 교육 개발에 이바지하였다. 더불어 학교와 도서관의 협업 하에 시행되는 미디어 교육 프로그램이 늘어났다. 핀란드 도서관 협회는 미디어 교육 분야에서 매우 활발하게 활동하고 있다. 최근 도서관 협회가 시행하는 연구는 미디어 교육의 새로운 방법과 공공 도서관에서 시행되는 미디어 교육의 질에 대한 프로젝트를 포함한다.

몇몇 어린이와 청소년을 위한 문화 센터에서는 미디어 교육이 활발하게 시행되고 있다. 박물관과 사진 센터들은 문화적 유산을 보존하며 접근이 용이한 정보와 경험을 제공한다. 지역 협회나 국가가 운영하는 지역 단체 역시 영화나 미디어 교육을 위해 보육원, 유아 교육, 학교, 교육 기관과 협력한다(Dunås, 2013).

핀란드 문화 정책에 포함된 여러 단체들이 예술과 통합한 미디어 교육을 위해 노력하고 있다. 예를 들어 Taikalamppu-Aladdin's Lamp라는 전국적 네트워크는 어린이와 청소년을 위한 핀란드 지역 아트 센터 네트워크다. 핀란드 전국에 걸쳐 11개의 아트 센터가 아동과 청소년을 위한 문화 활동을 개발한다. 각 센터는 어린이 문화 분야에서 자신들만의 개발 과제가 있다. 그 중 하나는 예술 활동에 있어서 미디어 교육을 개발하는 역할을 담당하고 있다.

핀란드의 미디어 분야는 사용자들 사이에서 미디어 리터러시를 개발 하는 것에도 관심을 둔다. 예를 들어 2000년대 초반 핀란드의 방송국 YLE는 미디어 버스는 전국의 학교를 돌며 시청각 교육을 돕고, 더불어 어린이 뉴스 등을 개발하였고, 핀란드 신문 연합과 같은 미디어 기반 전국 네트워크는 학교와 youth work(청소년 대상 뉴스나 인터뷰 생산)는 교사 양성 과정에 참여한 교사들을 위한 학습 자료 개발하는 등 미디어 교육을 위해 기여하였다.

미디어 교육은 미디어 워크숍이나 청소년 이벤트를 통한 예술을 바탕으로 한 문화적, 다문화 청소년 연구와 같이 지역 청소년 상담과 연관되어 있다. 수도 헬싱키는 Happi라 불리는 특별한 청소년 세션을 운영하는데, 게임이나 뉴스 생산 등과 같은 미디어 교육 활동이나 피어 튜터링

등을 시행한다. 그들은 모든 13-17세 청소년에게 지자체 방과 후 활동으로서, 때로는 학교와의 통합 과정으로 무료로 제공된다. 여러 지역 공동체는 이 예를 벤치마킹하였다.

핀란드에서 이벤트는 미디어 교육 증진에 밀접한 역할을 했다. 주로 Newspaper Day, Magazine Day, Mediaeducation.now!와 같은 미디어 교육 관련 NGO에 의해 1년에 한 번씩 시행되었다. 제 1회 핀란드 미디어 리터러시 위크는 2013년 시행됐다. 이전에는 이 행사가 Safer Internet Week로 불렸고, Safer Internet Day는 여전히 미디어 리터러시 행사의 한 축이다.

7) 평가 메커니즘(학교 안과 밖)

핀란드에서 처음으로 이루어진 미디어 교육에 대한 평가 연구는 핀란드어로 출판된 “미디어 문화: 교사 교육에의 과제”이다. 이는 교사를 대상으로 한 교육 코스의 효과에 대한 평가, 1-9학년 학생들의 교육 현황에 대한 통계학적 평가를 포함하고 있다.

2005년 정부는 시민 참여의 관점에서 분야 내 모든 관련 단체를 찾아 미디어 교육 실태를 조사하고자 했다(Mediakasvatus, 2005). 얼마 지나지 않아 어린이와 미디어 프로그램의 일환으로 정부는 유아기 특히 보육원에서의 미디어 리터러시 증진을 위한 특별 미디어 머핀 프로젝트에 지원하였고, 더불어 치원의 실태를 조사하는데 집중하여 “보육 기관의 미디어 교육”이라는 이름의 연구를 진행하였다(Kotilainen, & Kupiainen, 2014).

이보다 광범위한 범위에서 이루어진 연구로, 핀란드 9학년 학생 중 미디어 리터러시 교육의 레벨에 대한 최근 연구가 있다. 이 연구는 미디어 교육 영향에 대한 향후 유사한 평가 연구의 기준을 설정하기 위한 목적으로도 시행되었다(Kotilainen & Kupiainen, 2012). 2010년 핀란드 국립 교육회는 교육과정에 관한 주제를 포함한 커뮤니케이션과 미디어 기술의 목적 달성에 대한 평가를 시행했다. 이 때 핀란드 전역에 걸쳐 9학년 학생들과 교사를 대상으로 설문조사를 진행하였다.

질문은 세 가지 카테고리로 구성됐다. 첫째, 미디어와 커뮤니케이션에 대한 지식, 둘째, 미디어와 커뮤니케이션을 대하는 태도, 셋째, 미디어와 커뮤니케이션에 관련된 활동이다. 질문은 교사 가이드와 학습을 위한 콘텐츠의 목표를 수립한 국가 핵심 커리큘럼에 기반하고 있다(National Core Curriculum for Basic Education, 2004).

연구는 여학생들이 남학생들보다 미디어 지식 학습에 더 월등하다는 것을 보여줬다. 성에 따른 가장 큰 차이는 온라인 콘텐츠에 대한 의존성에서 나타났다. 여학생들이 남학생들보다

온라인 콘텐츠에 대한 의존도가 높았다. 하지만 여학생들은 나이와 같은 개인 정보를 웹 페이지에 공개적으로 드러내는 것에 큰 문제를 느끼지 않았다. 또한, 여학생들은 남학생들보다 더 자신이 일상적으로 활용하는 미디어에 모습을 비출 수 있을 것이라 생각했으며, 도덕적 커뮤니케이션에 있어서 미디어를 활용해 참여하거나 사회에 영향을 줄 가능성이 있었다(Kotilainen & Suoninen, 2013).

8) 주요개념과 가치의 정당화

미디어 교육은 어린 아이부터 성인까지 많은 사람들의 일상 행위와 관련이 있음에도 불구하고 법적 문서에 명시된 명확한 정의가 없다. 2009년 교통커뮤니케이션부가 주관한 어린이 청소년 미디어 포럼이 미디어 교육의 몇몇 과제를 규정했다. 첫째, 창의적 미디어 능력, 둘째, 비판적인 미디어 능력, 셋째, 소셜 미디어 활용 능력, 넷째, 기술적 실천으로서 미디어 능력이다. Good Media Literacy 교육문화부의 2013-2016 정책 가이드라인과 같은 최근 집필된 많은 법적 문서에서 주요 개념은 미디어 리터러시이다. 이들은 미디어 리터러시의 개념을 European Commission이 만든 미디어 접근, 이해, 평가, 생산 능력으로 지칭했다. 미디어 교육은 학제간 연구 분야면서 다양한 교육 분야의 일상적 행태이다.

미디어 리터러시, 미디어 능력과 커뮤니케이션은 트랜스미디어 리터러시 또는 미디어, 시각 정보 리터러시 등 여러 리터러시와 통합되어 교과과정에 편제되는 과정에 있었다. 지금까지 미디어 교육 분야에서는 미디어 리터러시, 디지털 리터러시, 컴퓨터 리터러시의 의미로 활용되는 ICT 능력이 대부분 쓰였다. 7·9학년 학생들은 코딩/프로그래밍을 사회나 예술 미디어나 커뮤니케이션 능력과 함께 선택 코스로 고를 수 있게 된지 수년이 되었다.

핀란드의 미디어교육은 초학문적 연구 분야라고 규정될 수도 있다. 여기서 핵심은 특정 분야나 과목이 아닌 복잡한 이중의 영역을 둘러싼 지식의 구조에 있다. 초학문적 연구는 학제 간, 학제를 통틀어, 하나의 단일 학제를 넘어서는 것이다.

9) 결론 및 제언

핀란드는 정부의 펀딩과 미디어 교육 정책이나 실천으로 이어진 평가적 연구에 대한 연구자의 흥미가 주가 되어 여러 분야의 진전을 만들어냈다. 이는 오랜 시간동안 이루어졌으며 많은

것들이 아직 초기 단계에 머물러있다. 예를 들어 학교에서의 미디어 교육, 평가 시스템, 소규모 펀딩은 발전이 필요한 분야이다. 학교 시스템을 지지하는 강력한 주체들은 학교 밖에서도 찾아볼 수 있다. NGO의 방과 후 청소년 프로그램이나 MEKU와 같은 새로운 공식 단체의 미디어와의 협업이 그러하다. 결론적으로 유럽의 수준에서 미디어 교육은 새로운 시민들을 디지털 문화에 참여하도록 유도하며, 기술로, 또 생산적인 활동으로, 디지털 문화로 이끌고, 미디어와 정보 리터러시 분야를 구성, 분류하고 다양한 기존 연구를 어떻게 활용할지 고민해야 한다. 정책 수립자에게 꾸준히 정보를 전달하고, 행정부와의 논의에서 관련 학계 연구를 제시해야 하겠다.

제언 1: 미디어 교육의 효과에 대한 평가적 연구가 증진돼야 한다. 특히, 미디어 교육의 효과에 대한 평가적 연구는 청소년 학습의 관점에서 특히 덜 연구되어 이 분야에 대한 평가적 연구, 비교연구가 요구된다.

제언 2: 체계적으로 좋은 사례를 모으는 데에도 교육 프로그램, 학습자료 등 기준이 필요하다. 미디어의 책임의식, 효율적 측정, 성과와 자원, 미디어 교육 프로그램, 관련 주체들에 대한 보고뿐 아니라 정책 단계로의 발전을 위한 평가적 연구 역시 필요하다. 주요 주체들 간의 커뮤니케이션과 평가는 시민의 웰빙을 위해 노력하는 미디어 리터러시 정책을 위한 핵심 요소다.

제언 3: 유럽의 미디어 교육 석사 프로그램과의 네트워킹 역시 중요하다. 모든 학교 과정에서 미디어 교육을 증진하기 위해서는 교사, 미디어 전문가 등 전국적, 국제적 수준에서 미디어 연구가 요구된다. 이 분야에서 경험이 있는 국가와의 협력을 통한 미디어 교육 분야 연구와 교습 발전에 대한 지원을 필요로 한다.

7. 네덜란드

네덜란드의 미디어 교육이 어떻게 이행되고 있는지 제대로 이해하기 위해 몇 가지 사안들을 살펴볼 필요가 있다. 우선, '미디어 리터러시'에 대한 용어를 살펴보고자 한다. 기존 네덜란드에서

가장 널리 사용되는 용어는 '미디어 위즈덤(media wisdom)'이다. 이 용어는 2005년도에 도입되었다. 그때까지 가장 널리 사용된 용어는 '미디어 교육(media education)'으로 이 장 내에서는 '미디어 교육'이란 용어를 사용한 2005년 이전 정책을 논할 때를 제외하고는 '미디어 위즈덤'이라는 용어를 사용하기로 하겠다.

또한, 네덜란드 문화위원회(Dutch Council for Culture)의 권고 사항이 네덜란드 정부의 정책 수립에 상당한 영향을 끼치고 있다. 문화위원회는 네덜란드 교육문화과학부(Ministry of Education, Culture and Science) 산하에 있는 합법적인 독립 자문 기관으로 이 위원회는 교육문화과학부가 요청한 사안에 대해 조언을 하지만 요청하지 않은 사안에 대해서도 권고를 한다. 그러나 이 위원회의 권고가 매우 영향력이 있다고 해도 구속력이 없기 때문에 공식적인 정부 정책으로 간주할 수는 없다.

1) 역사적 배경

1996년 네덜란드는 이미 '정보화 시대'에 들어섰으며, 이러한 시대 변화를 통해 미디어는 이미 정책, 비즈니스, 정부 및 사회 기관과 긴밀하게 연관되어 있었다. 네덜란드 정부는 이러한 기술 발전의 중요성을 인식하고 ICT와 교육에 대한 정책 문서를 작성하고, 문화위원회는 미디어 교육에 대한 자발적인 권고 사항을 발표하였다.

문화위원회는 단지 기술적인 ICT 사용이 아니라 학교의 교육 과정에서 미디어 교육을 도입하도록 요청하였다. 이 위원회는 미디어 교육을 학교 과목 자체로 간주하지는 않았지만 지식과 기술에 대해 통칭하는 명칭으로서 사용하였다. 즉, 미디어 교육은 미디어 정보의 인식과 선택, 의미화 과정, 개인의 경험 평가, 반영 등과 관련된 지식과 기술로서, 결국엔 미디어를 능숙하게 활용할 수 있는 수준을 의미한다.

이러한 권고는 긍정적으로 받아들여졌지만, 채택되지는 않았다. 정부는 학교 교육 과정에 개입할 수 없다는 입장을 표명하여 권고안이 실제로는 거의 이루어진 것이 없다. 하지만, 2000년도 네덜란드 교육문화과학부는 운영 위원회와 미디어 교육을 위한 플랫폼(Platform Media-Educatie)을 창설하고 재정적인 지원을 했다. 이 운영 위원회는 교육에 초점을 맞췄으며, 해당 주제에 대해 정부에 전략적인 권고를 하였다. 이 플랫폼의 목적은 웹 사이트를 통해 기존의 미디어 교육 이니셔티브를 추가로 구성하여 지원하는 것이다. 2001년 네덜란드 정부는 운영 위원회의 권고를 받아들여 일부 파일럿 프로젝트에 재정적인 지원을 하기로 결정하였고, 이 결과, 16개

실험이 2001년과 2002년에 수행되었다. 그러나 이 미디어 교육 프로젝트는 매우 제한적인 영향을 미쳤고, 지속되지도 않았다.

네덜란드 정부는 학교 교육 과정에 미디어 교육을 통합하는 것을 주저했던 예에서 나타난 것과 같이 미디어 교육에 대해 애매한 정책을 고수하고 있다. 문화위원회는 이는 미디어 교육을 효과적으로 실행하기 위해 필요했던 일관성 있는 비전이 없고, 일관되게 정책을 추진하지 못한다고 비판하였다.

이는 2005년 문화위원회가 미디어 교육에 대한 2차 자체 권고안을 내어 놓는 이유 중 하나가 되었다. 또 다른 이유로는 '미디어화'라는 말이 많은 분야에서 그 영향력이 커지기 시작했기 때문이다. 이는 네덜란드의 현 미디어 교육 정책과 구조의 탄생에 매우 중요한 변화를 가져왔다. 바로 '미디어 교육(media-educatie)'이란 용어가 '미디어 위즈덤(media wijsheid)'이란 용어로 바뀌게 되었기 때문이다.

이 위원회는 '미디어 교육'이란 용어가 교육과 어린이에만 너무 집중되어 있는 것이 아닌가 하는 의견을 제시했다. 또한, 미디어 위즈덤이 소수에게만이 아닌 모든 사람을 포함해야 한다고 언급했다. 이 위원회는 현대 사회에 완전하게 참여하기 위해서는 시민들이 미디어를 잘 알아야 하고, 건강 관리, 정책, 공공 주택 및 보안 등 미디어가 영향력을 미칠 수 있는 분야에서 미디어를 어떻게 다루는지에 대해 배우는 것뿐만 아니라 시민 사회에서 미디어를 생성하고 미디어에 참여하는 것에 대해 알아야 하는 것까지 포함한다고 하였다. 이러한 용어의 변화는 긍정적으로 받아들여졌고, 그 이후로 지금까지 사용하고 있다. 하지만, 용어에 대해서는 일부 논란이 여전히 남아 있다. '미디어 교육'이라는 용어가 '미디어 위즈덤'이라는 용어로 교체되었다고 해도 '미디어 교육'은 여전히 미디어 위즈덤을 가르칠 때 설명하는데 여전히 사용하기 때문이다. 다른 말로 하자면, 미디어 교육은 여전히 미디어 위즈덤의 일부이며, '미디어 위즈덤' 용어는 좀 더 광범위한 의미로 '미디어 위즈덤'은 또한 미디어 리터러시, 정보 리터러시, 디지털 리터러시, 컴퓨터 리터러시 등 모든 유형의 리터러시(literacy)를 포괄한다.

2008년 교육문화과학부는 media wijsheid(미디어 위즈덤)으로 불리는 문서를 통해 미디어 위즈덤에 대한 새로운 정책을 발표했다. 이 문서에는 미디어 리터러시 전문 센터를 창설하는 계획뿐 아니라 미디어 위즈덤 정책이 명시되어 있다. 2008년 미디어 리터러시 전문 센터는 미디어를 사용할 줄 아는(media literate) 혹은 미디어를 잘 알 수 있는 방법에 대해 그리고 더 나아가 멀티미디어 사회에 참여할 수 있는 방법에 대해 네덜란드 국민들에게 지침을 제공하려는 목표를 가지고 설립되었다.

2) 법제도의 틀

네덜란드에서 media wijsheid(미디어 위즈덤)은 미디어 교육 혹은 미디어 리터러시와 유사하게 사용되는 용어이다. 미디어 리터러시(media geletterdheid)는 미디어 위즈덤과 연관되어 있다. 유럽 연합(EU)에서 가장 많이 사용되는 용어이지만 문화위원회는 이 용어의 수많은 언어적 다양성으로 인해 이 용어를 선호하지 않는다고 2005년 권고안에서 명시했다. 다른 형태의 리터러시, 예를 들면, 컴퓨터 리터러시, 디지털 리터러시, 정보 리터러시에도 마찬가지로이다. 미디어 위즈덤은 모든 형태의 리터러시를 포함한다.

(1) 정책 수립 문서

문화위원회의 권고안은 정부가 미디어 위즈덤 정책을 수립할 때 기준이 된다. 이러한 권고안들이 법적으로 구속력이 있지 않지만 정책 수립에 매우 큰 영향력을 미치고 있다. 1996년 권고안은 미디어 교육의 중요성을 제고하는데 영향을 미쳤고, 2005년 권고안은 정책에 직접적으로 영향을 미쳤다. 예를 들어, 교육문화과학부는 2005년 권고안에 대해 공식적인 답변을 내놓았고, 이러한 권고안을 정책에 어떻게 포함시킬 것인지에 대해 나타내기 위해 보고서를 발행하였다. 교육문화과학부의 문서는 이러한 권고안을 기반으로 확장하고 용어의 변경을 추진하였다.

(2) 문화위원회의 1996년 권고안

1996년 권고안에 따르면, 그 이전까지 미디어 교육에 대한 정부의 초점은 어린이들에게 컴퓨터 및 기타 ICT 장치들을 기술적으로 사용할 수 있는 방법을 가르치는 것에 중점을 두었다고 언급했다. 이 위원회는 또한 추가적으로 기술적인 미디어의 측면뿐 아니라 미디어 교육이 학교 교육 과정에 채택되어야 한다고 주장하였다.

이 위원회는 또한 미디어 교육 역량을 초등 및 중등 교육에서 도입할 것을 권고하였으며 첫 단계로서 미디어 교육에서 11개 핵심 컨셉을 도입하고, 각 컨셉에 대해 해당 역량을 개발하였다.

세 번째 권고안은 미디어 교육을 교사 연수에 도입하는 내용이다. 문화위원회는 초등학교와 중고등학교에서 미디어 교육을 실시하는 것이 교사를 위한 미디어 교육을 할 수 있는 출발점이 될 것이라고 주장하고, 초기 업무로 교사 연수 프로그램을 수행할 것을 주장하였다. 교사들은

미디어와 미디어를 사용하는 수많은 방법에 대해 충분히 교육을 받지 못했다고 위원회는 언급한다. 문화위원회는 초등학교와 중고등학교에서 미디어 교육을 위해 도입될 미디어 역량이 교사 연수에서도 동일하게 사용해야 한다고 권고하였다.

이 권고안은 네덜란드에서 미디어 교육을 중요시하도록 하는데 기여했다. 교육문화과학부는 학교 교육 과정의 프로젝트에 재정적인 지원을 했고, 운영 위원회와 플랫폼을 창설했다. 하지만, 미디어 교육은 학교 교육 과정이나 교사 연수 프로그램에 통합되지 못했으며 매우 제한적인 효과를 가져왔고 그 지속성도 오래가지 못했다.

(3) 문화위원회의 2005년 권고안

상기에 언급한 실망스러운 결과와 정보 디지털화 및 사회의 '미디어화' 등의 지속적인 기술적, 사회적 발전으로 인해 문화위원회는 2005년 두 번째 권고안을 발행했다. 이 권고안은 '미디어 위즈덤: 새로운 시민으로의 발전(media wijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap)'이라 불린다.

2005년의 권고안은 미디어 교육 정책을 수립하는데 매우 중요하게 작용했다. 미디어 위즈덤이라는 용어의 변경은 미디어 교육을 좀 더 포괄하기 위한 것이다. 기존의 미디어 교육은 어린이와 젊은이들에 대해 너무 많이 집중되어 있었다. 성인 또한 미디어 위즈덤에 대해 인식해야 하기 때문에 시민 사회와 미디어 생성에 참여하는 것 또한 새로운 목표로 설정했다. 이 용어는 네덜란드에서 잘 받아들여졌으며 그 이후 잘 사용하고 있다.

위원회는 미디어 위즈덤 정책이 발전하기 위해서는 다른 정부 부처로부터의 지원이 필수적이라고 언급했다. 그렇기 때문에 문화 위원회는 미디어 위즈덤에 대한 직접적인 책임이 교육문화과학부에 있어야 한다고 권고했다.

문화위원회는 학교 교육 과정에서 미디어 위즈덤의 역할이 중요하다는 것을 강조했다. 미디어 위즈덤을 학교 교육 과정에 도입하라는 문화위원회의 초기 요구가 실패로 돌아감에 따라 위원회는 대신 '미디어 코치(Media Coach)'를 교육하고 배치시킴으로 학교 교육 과정에 미디어 위즈덤을 포함시키라고 권고했다. 이러한 미디어 코치는 청소년의 미디어 위즈덤을 개선하는데 도움이 된다. 미디어 코치는 (학교) 도서관, 미디어 센터, 미디어 기관, 정부 등에서 일을 하며 미디어 프로젝트를 담당한다. 프로젝트는 학생들이 미디어 스킬을 개발할 수 있도록 지도하고, 미디어 프로토콜(인터넷 및 휴대 전화)을 설계하며, 미디어 관련 문제를 처리하고, 학부모-교사회의

및 테마 워크를 주관하며 학습 자료들을 조율한다. 이 권고안은 채택이 되어, 2006년 국가 미디어 & 사회 아카데미(National Academy for Media & Society, de Nationale Academie voor Media & Maatschappij)는 네덜란드 국가 미디어 코치 연수 프로그램(Nationale Opleiding MediaCoach)을 위한 교육 과정을 개발하기 위해 특별 태스크포스를 지정하여 프로그램은 수행되기 시작했고, 현재는 레오나르도 다 빈치 프로그램(Leonardo Da Vinci Programme)을 통해 유럽 위원회(European Commission)의 지원을 받고 있다. 네덜란드 전역에 950개 이상의 공인 국가 미디어 코치가 있다.

(4) 교육문화과학부의 반응, 2006

교육문화과학부는 미디어 위즈덤의 중요성을 인식하고 문화 위원회의 권고안 하나하나를 다루었다. 권고안을 고려한 교육문화과학부는 미디어 위즈덤 정책에 대해 개요를 설명하고 향후를 위한 계획을 수립했지만, 미디어 위즈덤에 대한 구체적이고 장기적인 정책은 명시되지 않았다.

(5) 미디어 위즈덤에 대한 정부 비전, 2008

교육문화과학부의 문서는 미디어 위즈덤과 미디어 위즈덤 교육에 대한 정부의 비전을 작성한 가장 최근 문서이다. 상기한 바와 같이 네트워크 기관과 전문 센터에 대한 계획이 세워졌다. 이 문서는 또한, 학부모, 정부, 미디어 기관의 역할에 대해 다루었으며, 이러한 당사자들이 미디어의 긍정적인 효과를 촉진하고, 부정적인 효과는 방지하기 위한 특정한 사회적 책임이 있다고 기술하고 있다. 미디어 위즈덤에 대한 정부의 업무는 다음과 같다.

- 전문 센터인 Mediawijzer.net의 도움을 받아 미디어 사용에 대해 인식하고 이를 중요하게 간주하는 시민들을 지원
- 모든 사람들이 접할 수 있는, 그 중에서도 공영 방송이 이행 예정인 미디어 콘텐츠의 품질과 다양성을 보장
- 미디어 기관이 자체 규제를 할 수 있도록 장려 - 정부는 예를 들어 Kijkwijzer를 통해 재정적 및 법적 지원
- 미디어의 역할과 영향력에 대한 연구 장려

(6) 기타 법률 문서

네덜란드가 미디어 위즈덤에 대한 특별한 법률을 마련하고 있지 않지만 Mediawet(네덜란드 미디어 법률 제정)은 미디어 위즈덤을 간접적으로 다루고 있다. 예를 들어, Mediawet 2.1조에 의거 인터넷 등의 다양한 미디어 유형을 통해 콘텐츠를 모든 네덜란드 국민들에게 제공할 수 있도록 네덜란드 공공 미디어가 법적으로 필요하다고 제시하고 있으며, Mediawet 2.1조에 따르면 공공 미디어는 정보, 문화, 교육 및 엔터테인먼트 분야에서 콘텐츠를 제공해야 한다고 명시되어 있다.

네덜란드의 형법에도 관련 조항이 있다. 16세 이하의 청소년에게 유해한 이미지를 포함하는 데이터, 물체 혹은 데이터 매체를 16세 이하의 청소년에게 제공하거나 보여주는 사람은 형법 240a조에 따라 1년 이하의 징역이나 최고 19,500유로의 벌금을 물어야 한다. 즉, 밤 10시 이전에 16세 이상을 위한 방송 콘텐츠를 방송하는 것은 처벌을 받을 수 있는 위법 행위라는 것이다. 네덜란드 TV 및 영화 등급 분류 시스템인 Kijkwijzer는 어떠한 콘텐츠가 어떠한 연령에 적절한지를 결정한다.

3) 역량 강화: 교사 연수

(1) 교사

문화위원회의 1996 권고안에서는 모든 학교에 대해 상세하게 교사 연수를 다루고 있다. 문화위원회는 미디어 교육에 대해 7개의 핵심 컨셉을 소개했으며, 각 컨셉별 역량을 개발했고, 이는 교사 연수에도 적용하였다.

문화위원회의 2005 권고안에서는 학교 교육 과정에서 미디어 위즈덤의 역할이 중요하다는 것을 강조했다. 이 위원회는 '미디어 위즈덤'이 학교 교육에서 기본적인 과정이 되어야 한다고 언급했지만 학교 유형 별로 명시하지 않고, 일반적인 수준에서 제시하였다. 하지만, 이러한 권고안이 법적 구속력이 없고 공식적 정책이 아니기 때문에 공식적인 미디어 위즈덤 정책은 교사 연수에 대한 문제를 다루지 않는다.

미디어 위즈덤과 미디어 위즈덤에 대한 지침은 초등학교 혹은 중고등학교에서 교사 연수의 정규 과정에 속하지 않는다. 하지만, 미디어 위즈덤 교육에 대한 개별적인 교사 연수 코스가

있다. 바로 미디어 코치를 위한 국가 연수 프로그램이다. 이 연수 코스는 교사를 위한 필수 프로그램이 아니며 정부가 장려하는 프로그램은 더더욱 아니다. 교육문화과학부는 미디어 코치를 임명하는 것은 학교의 재량이며 그렇기 때문에 미디어 코치를 임명하도록 장려하여 미디어 위즈덤이 학교 교육 과정에 포함되도록 할 이유가 없다고 주장하고 있다.

미디어 코치를 위한 국가 연수 프로그램은 대졸자 혹은 석사 학위 소지자를 위한 연수 프로그램으로, 초등학교 혹은 중고등학교, 도서관, 청소년 센터 혹은 지원 혹은 정부에서 일하고 있는 혹은 일하기 원하는 사람들을 대상으로 한다. 미디어 코치는 미디어 스킬을 개발하는 학생들을 돕고 학생들이 미디어 정책을 세우는데 관여하도록 하며 테마 위크를 운영하도록 하는 등 미디어 프로젝트를 시작하는 책임이 있다.

미디어 코치 연수 코스는 교사만을 위한 과정이 아니지만 교사에게 매우 유용하다. 선택 사항으로 3.5시간으로 구성된 10개 세션이 있는 3개월 과정이 있으며, 석 달마다 새로운 코스가 시작된다. 연수 코스의 마지막에는 이론과 실기를 나누어서 시험을 치르게 되고, 시험을 통과하면 공식적인 국가 미디어 코치 인증서를 받게 된다.

(2) 학생

현재, 미디어 위즈덤 혹은 '미디어를 잘 아는' 사람이 되기 위한 학습은 초등학교 혹은 중고등학교에서의 표준 학교 교과 과정에 속해 있지 않다. 학생들에게 미디어 위즈덤에 대해 가르치고 어떠한 역량을 또한 가르쳐야 하는지 판단하는 것은 학교의 재량이다. 디지털 아젠다에 대한 유럽 집행 위원(European Commissioner for the Digital Agenda)인 Neelie Kroes에 의하면 "네덜란드는 학교의 교과 과정에서 미디어 위즈덤을 포함할 것인지의 여부를 학교에 맡기는 것으로 결정했다"고 말했다. 이는 정부의 과업이 학교 교과 과정을 방해하는 상황을 방지하려는 생각에 기인한 것이다.

2012년 네덜란드 과학 위원회(Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, KNAW)는 고등학교에서 '디지털 리터러시'에 대한 권고안을 발표했다. 이러한 권고안 중 하나는 고등학교 저학년에서는 '정보 & 커뮤니케이션', 고등학교 고학년에서는 '컴퓨터 과학'이라는 과목을 새롭게 의무 과목으로 도입하자는 것이다. 정보 & 커뮤니케이션은 디지털 리터러시, 컴퓨터, 컴퓨터 네트워크의 기본적인 측면을 다루는 광범위한 과목으로 사회와 경제와 관련해 개인이 특별히 관심을 보이는 컴퓨터 사용 및 그 결과를 다루게 되며 윤리적, 사회적 및 법적

측면에 초점을 두고 있다. 컴퓨터 과학 또한 포괄적인 과목이 될 것이지만 어떠한 과목을 수반할 것인지에 대한 설명은 아직 명확하게 지정되지 않았다. 네덜란드 과학 위원회는 기초 과목부터 응용 과목까지 다양할 수 있다고 언급하면서 역사, 지리, 사회 과학, 경제, 수학, 물리학 및 생명 과학 등 다른 분야와의 협력을 공고히 할 것이라고만 언급하였다.

새로운 과목 도입에 대한 생각은 다양한 반응을 이끌어 냈다. 네덜란드 교육문화과학부장관은 이 보고서에 대한 의회의 반응에 대해 새로운 과목을 도입하는 것은 적절하지 않다고 하며, 미디어 위즈덤 활동과 협력하여 학교 교육 가정의 핵심 목표를 개선하면 좀 더 중요한 결과를 도출할 수 있다고 언급했다. Mediawijzer.net의 프로그램 매니저인 Mary Berkhout은 새로운 과목을 도입하게 되면 KNAW의 측면에서 좋은 계획이지만 새로운 과목을 도입하는 것이 미디어 위즈덤 교육을 학교에서 충분하게 하지 못하는 것에 대한 올바른 솔루션으로 보기에는 어렵다고 하며, 미디어 위즈덤이 학교 교과 과정에 구조적으로 포함될 수 있도록 요청했다.

4) 역량 강화: 교육/교육 자료 등 관련 콘텐츠

법률과 정책은 교사를 위한 어떠한 연수 자원 및 자료를 제공하지 않지만 웹 사이트가 개발되어 www.mediawijzer.net에서 사용할 수 있다.

(1) 역량 모델

Mediawijzer.net은 교사와 교사 연수 학생들을 위한 역량 모델을 제안한다. 이 모델은 10가지 다양한 역량으로 구성되었으며, 크게 네 분야로 구분된다.

이해

- 미디어가 사회에 미치는 영향이 점점 커지고 있음을 이해
- 미디어가 어떻게 생성되는지 이해
- 미디어가 현실에 어떠한 영향을 미치는지 이해

사용

- 장치 소프트웨어와 애플리케이션 사용
- 미디어 환경에서의 관심

커뮤니케이션

- 정보 검색 및 처리
- 콘텐츠 생성
- 소셜 네트워크 사용

전략

- 고유의 미디어 사용 반영
- 미디어를 사용해 목표 달성

역량 모델은 교사의 역량이 특정 분야에서 얼마나 높은지 다섯 가지 레벨 (0 ~ 4)로 구분했다. 예를 들어, 이해 분야에서는 미디어가 사회에 미치는 영향을 이해할 때 네 가지 역량 수준이 있다. 교사가 0 레벨인 경우는 미디어가 사회에 끼치는 영향에 대해 전혀 알지 못함을 의미한다. 반면에, 4 레벨인 경우는 청소년의 삶의 방식과 교육 실천의 방식에 미디어가 미치는 영향이 점점 커지고 있는 현실에 대한 다양한 영향을 분석할 수 있음을 의미한다.

5) 역량 강화: 펀딩

미디어 위즈덤은 네덜란드의 교육문화과학부 산하 예산 집행부서의 '문화' 파트의 예산 내에서 미디어 부문에 개별적인 예산을 집행한다. 미디어 위즈덤 전문 센터인 Mediawijzer.net에는 이러한 예산이 할당되어 2013년의 경우 교육문화과학부로부터 200만 유로의 자금 지원을 받았다.

Mediawijzer.net은 4개년 비즈니스 계획을 기반으로 매년 예산과 관련된 응용 계획을 세워서 운영된다. NICAM (Kijkwijzer) 및 Kennisnet 과 같은 다른 기관들은 정부의 보조금을 일부 받고 기타 민간 부문의 파트너들로부터 기부금을 받고 있다. Mediasmarties 기관은 정부의 요청을 받고 정부로부터 자금을 지원받았다. 하지만, 2013년 이후 이러한 자금 지원은 중단되었고, 현재 Mediasmarties는 Mediasmarties가 제공하는 제품과 서비스를 판매하여 얻은 기부금 형식의

로 자금을 조달하고 있다.

미디어 코치 연수 프로그램은 부분적으로는 연수생들이 지불한 연수비용을 통해 그리고 레오나르도 다 빈치 프로그램(Leonardo Da Vinci Programme)을 통한 유럽 위원회로부터 부분적으로 자금을 지원받고 있다. 미디어 위즈덤을 가르치는 것이 교육에 대한 예산 항목이 아니라 문화에 대한 예산 항목 중 미디어 파트에 속하기 때문에 미디어 위즈덤 자금 지원의 비율과 총 교육 시스템 수익 간을 타당하게 비교할 수 없다.

6) 관계 기관의 역할(학교 시스템 밖)

(1) 미디어 규제 당국의 역할

네덜란드 미디어 당국은 오직 하나의 활동 기관 NICAM(Kijkwijzer)에 대해서만 상위 감독 기관으로 활동하고 있다. NICAM(Kijkwijzer)은 시청각 분야 내에서 자체적인 국가 규제 기관으로서 역할을 하는 독립 기관이다.

(2) 민간 활동 기관의 역할

정부가 설립하거나 자금을 지원한 활동 기관 외에 많은 민간 부문의 기업들이 미디어 위즈덤 분야에서 매우 활발하게 활동하고 있다. 이들의 대부분은 어린이, 청소년, 학부모 혹은 교사들을 위해 연수 프로그램이나 자원을 제공한다.

① Mijn Kind Online

마이 차일드 온라인 재단(Stichting Mijn Kind Online)은 미디어 위즈덤과 관련된 시민 사회 재단 중 하나로 어린이와 청소년을 위한 미디어를 전문적으로 다루는 전문 센터이다. Stichting Mijn Kind Online은 2~18세 연령대의 어린이와 청소년들이 새로운 미디어를 어떻게 다루는지에 대한 연구를 수행하고 이에 대한 결과를 바탕으로 부모에게 조언을 하며, 전문가 특히 교사를 돕고, 어린이를 위한 디지털 미디어의 품질을 개선하여, 어린이들이 소셜 미디어를 통해 잘 자랄 수 있도록 촉진하는 등 어린이와 청소년이 미디어 활용 능력을 높일 수 있도록 돕고 있다.

② Bekijk 't

시민 사회 기관인 Bekijk 't는 미디어 위즈덤에 대한 연수 프로그램을 제공한다. 이러한 프로그램은 어린이와 청소년들이 그들의 온라인 정체성과 프라이버시에 어떻게 영향을 미칠 수 있는지, 그들이 소셜 미디어를 다르게 사용할 수 있는 방법과 신뢰성에 대한 정보와 뉴스를 판단할 수 있는 방법에 대해 가르친다.

③ Reactif

Reactif(Reactive)는 사이버불링을 중점적으로 다루는 시민 사회 재단이다. 이 재단은 양방향 미디어를 사용해서 사이버불링을 하는 청소년들을 만나고, 이들이 특정 상황에서 미칠 수 있는 영향을 이들이 이해할 수 있도록 돕는다. 또한 이 기관은 또한 청소년들에게 자신만의 평가를 할 수 있도록 하고 서로서로 배우며 그 결과가 어떠할지에 대한 인식을 할 수 있도록 가르친다.

④ S-TV Broadcast Your School

S-TV Broadcast Your School은 학교가 동영상 수업을 할 수 있도록 하는 미디어 위즈덤 프로젝트로 시작되었다. S-TV Broadcast Your School은 학교와 학교 관리에 도움이 되는 역할을 하고 있다. 또한, 좀 더 효율적인 학습 프로세스에 대한 과정 모듈(행동을 통한 학습)과 소통 방식(예를 들면, '학교 뉴스')을 제공한다.

⑤ Keii

미디어 위즈덤 분야에서 Keii는 미디어 위즈덤을 학교 교육 과정에 통합하려고 노력하고 있다. Keii는 소셜 미디어와 미디어 위즈덤을 처리하는 방법에 대해 학교에 조언을 하고 지도를 하며 스마트폰과 태블릿 PC와 같은 새로운 학습 도구가 사용될 수 있는 정책을 수립하는데 도움을 주고 있다.

⑥ Social Media Wijs

Social Media Wijs(Social Media Wise)는 어린이, 청소년, 학부모, 교사를 위해 소셜 미디어에 대한 연수 프로그램을 제공하는 기관이다. 또한, 소셜 미디어에 대한 세미나를 개최하고 소셜 미디어 정책에 조언을 하기도 한다. 이 기관은 교육에 전문이며, 긍정적인 방법으로 소셜 미디어를 학교 교과 과정에 통합할 수 있도록 학교를 돕고 있다.

⑦ 미디어 위즈덤을 촉진하기 위한 이벤트

Mediawijzer.net은 미디어 위즈덤의 중요성을 나타내기 위해 매년 미디어 위즈덤 마켓(Mediawijsheidmarkt) 전문가를 위한 Expertessies, 연례 캠페인 Media Ukkie Dagen, 미디어 위즈덤 위크(Week van de Mediawijsheid) 등 여러 가지 이벤트를 진행한다.

7) 평가 메커니즘(학교 안과 밖)

미디어 위즈덤이 법적으로 의무화되어 있지 않기 때문에 미디어 위즈덤 정책의 효율성을 보장하고 측정하는 법적 메커니즘은 존재하지 않는다. 따라서 구속력 있는 평가 메커니즘도 존재하지 않는다.

NICAM(Kijkwijzer)을 제외하고 대부분의 미디어 위즈덤 자원, 프로그램, 그리고 활동 기관들은 국가적인 혹은 국제적인 지수 혹은 지표를 사용해서 외부 기관을 통해 평가를 받은 적이 없다. NICAM (Kijkwijzer)은 2005년 청소년, 폭력, 미디어 자문 위원회(Advisory Committee on Youth, Violence and Media)를 통해 자체 성과를 평가 받았다. 이 위원회는 'Wijzer Kijken' 보고서를 발행했고, NICAM(Kijkwijzer)의 등급 분류 시스템이 작동하고 있고 반응이 좋다는 것으로 결론을 내렸다. 이 위원회는 이사회의 독립 구성원을 지명하고 NICAM이 수행하는 업무에 대해 품질 확인을 개선하는 등의 일부 개선 조치를 권고했다. 하지만, 이 보고서는 2005에 작성된 것으로 그 이후 NICAM에 대한 또 다른 평가 보고서는 존재하지 않는다.

2005년 3월 1일 교육문화과학부와 보건복지체육부 장관은 청소년, 폭력, 미디어 위원회를 창설했다. 이 위원회의 목적은 네덜란드에서 미디어 콘텐츠가 청소년에게 유해한 영향을 미치는 것을 방지하기 위해 할 수 있는 활동이 있는지에 대해 보고하는 정도의 수준에 그치고 있다.

Kennisnet 등의 일부 기관은 자체 성과에 대한 연례 보고서를 제공한다. 이 보고서에서 Kennisnet는 지난 한 해 동안 Kennisnet가 수행한 활동을 평가하고 활동의 영향 및 효과에 대해 보고하였다. 또한, 내부 기관을 평가하고 Kennisnet의 재정 상태에 대한 상세 정보를 제공한다. NICAM (Kijkwijzer)도 연례 보고서를 발행하지만, 이 보고서는 성과 검토 혹은 평가라기 보다는 NICAM (Kijkwijzer)의 활동을 요약한 보고서에 불과하다. Mediawijzer.net은 연례 평가 보고서를 발행하지는 않는다. 하지만, 2010년 일반적으로 미디어 위즈덤을 평가하기 위해 특히 Mediawijzer.net을 평가하기 위해 4개년 계획을 수립하여 자체 평가 시스템을 운영하고 있다.

8) 주요 개념과 가치의 정당화

수많은 기관들은 미디어 위즈덤 분야에서 활발하게 활동하고 있지만, 그 역량과 가치는 여전히 거의 변화하지 않고 있다. 비판적인 사고와 시민 의식은 미디어 위즈덤 분야에 가장 필요한 역량이다. 미디어 위즈덤에 대한 보고서와 정부 문서는 비판적 사고와 시민 의식은 미디어 위즈덤에 매우 중요한 측면이라고 명시하고 있다. 문화위원회의 2005 권고안에 대응하여 교육문화과학부는 활발한 시민 의식은 ICT 없이는 불가능하며 시민들은 미디어를 다양하게 사용할 줄 알아야 하고 미디어가 가지는 영향력에 대해 알고 있어야 한다고 인식한다.

Mediawijzer.net 또한 비판적인 사고와 시민 의식을 촉진하고 있다. 미디어 활용 능력이 높아지면 멀티미디어 사회에 더욱 원활하게 참여할 수 있기 때문이다. 미디어 위즈덤은 빠른 속도로 현대의 시민 의식을 위한 조건이 되고 있으며, Mediawijzer.net는 네덜란드 국민들이 미디어 활용 능력을 어떻게 하면 높일 수 있는지 배우기를 바라고 있다. Digibewust, Mijn Kind Online, Reactiff, Bekijk 't와 같이 상기에 명시한 다른 기관들 또한 비판적인 사고를 촉진하기 위한 프로그램을 제공 하고 있다.

9) 결론 및 제언

네덜란드에서 미디어 위즈덤 이행과 관련된 가장 큰 문제는 해당 주제에 대한 명확하고 일관된 비전이 없다는 것이다. 미디어 위즈덤 이니셔티브 및 기관은 여전히 분열되어 있다. 이는 대체로 정부가 미디어 위즈덤에 대해 모호한 태도를 보이고 있기 때문이다. 교육문화과학부가 Mediawijzer.net 프로그램을 만들었을 때 네덜란드 정부는 추가적으로 미디어 위즈덤을 개발하는 업무를 어느 정도 네트워크 파트너에게 위임했다. 최근 정부의 미디어 위즈덤 정책은 5년 전 수립된 것이 마지막이며, 해당 년도에 Mediawijzer.net이 만들어졌다.

미디어 위즈덤에 대한 일관된 비전이 존재하지 않기 때문에 다양한 이니셔티브가 발생하게 되었고, 민간 부문 활동 기관들이 미디어 위즈덤과 관련된 프로그램을 운영하고 있다. 하지만, 이러한 이니셔티브와 프로그램에 대해 책임을 지는 부처 혹은 부처 내 부서와 같은 명확한 권한이 없다. 미디어 위즈덤의 주제가 사회 내에서 매우 활발한 논의되는 주제라는 긍정적인 측면에도 불구하고 이러한 이니셔티브와 프로그램들이 품질 기준에 충족할 필요가 없기 때문에 문제가 될 수 있다. 이러한 문제는 이미 문화위원회가 2005 권고안에서 다루어졌지만, 교육문화과

학부는 조정자로서 미디어 위즈덤을 부처 간 구조 하에서 발전시켜야 하는지에 대해서는 고려하지 않고 있다.

네트워크 기관인 Mediawijzer.net은 교육문화과학부가 다양한 모든 기관들을 통합하기 위해 설립했습니다. 전문가 세션, 미디어 위즈덤 워크, 프로모션 기금 등 수 많은 이니셔티브를 통해 성공적으로 운영되고 있다.

네덜란드 정부는 미디어 활용 능력을 높이는 것은 모든 시민들이 멀티미디어 사회에 참여할 수 있는 능력을 배양하기 위한 기본적인 조건이라는 것을 인식하고 있다. 하지만, 미디어 위즈덤을 표준 학교 교과 과정에는 통합하지 않고 있다. 대신, 개별적인 학교가 미디어 위즈덤을 그들이 학교 교육 과정에 통합할지, 통합한다면 어떻게 통합할지를 학교의 재량으로 두었다. 미디어 위즈덤을 학교 교육 과정으로 통합하는 방법에 대해 교사와 민간 부문의 활동 기관들이 만든 훌륭한 이니셔티브들이 있다. Mediawijzer.net 또한 미디어 위즈덤을 높이고 측정하기 위한 다양한 방법이 있는 상세한 역량 모델을 제공한다.

하지만, 이러한 이니셔티브와 역량 모델은 네덜란드 정부가 만들거나 장려하지 않기 때문에 혹은 정부가 정책으로 도입하지 않기 때문에 이들이 유용한 가이드라인을 제공한다고 해도 학교는 이들을 이행할 책임이 없다. 이는 일부 학교가 미디어 위즈덤에 대해 학생들에게 적극적으로 가르칠 수 있지만, 일부 학교는 그렇지 않아도 된다는 의미이다.

다음과 같은 권고안은 미디어 위즈덤을 개선하기 위한 네덜란드의 다양한 접근 방식을 기반 기술되었다.

(1) 미디어 리터러시의 다양한 형식을 나타내기 위해 포괄적인 의미를 담고 있는 용어를 사용하는 것은 실무적인 관점에서 좋을 수 있다. 다양한 유형의 리터러시는 상이한 어감을 야기하며, 이는 잠재적으로 혼란의 여지를 만들 수 있다.

(2) 미디어 리터러시의 증진과 관련해 정부 부처간 업무를 조율하는데 분명한 조직적인 이점이 있다. 다양한 부처가 다양한 측면의 미디어 리터러시를 개선하는데 적극적으로 활동하면 부처간 조율 및 접점을 지정하여 시너지를 높이고 중복되는 노력을 방지할 수 있기 때문에 중요하다.

(3) 활동 계획을 보완하여 미디어 위즈덤의 통합 및 증진에 대한 네덜란드 정부의 명확하고 일관된 비전을 마련하면 미디어 리터러시를 개선하기 위한 목표를 이루는 다양한 활동을 설계하

고 촉진하는데 도움이 된다. 이러한 비전을 개발하여 명확한 정책 목표를 수립하고 이행할 수 있도록 해야 한다.

(4) 미디어 리터러시를 촉진하는 다양한 기존의 기관들과의 협력과 응집력을 제고하는 네트워크 기관을 통하여 시민의 자율성과 시민 사회의 역동성을 강화하고 자금을 지원받는데 유용할 수 있다.

제 V 장

결론 및 정책제언

1. 결론
2. 정책제언

제 V 장

결론 및 정책제언

1. 결론

1) 청소년의 매체 이용 현황 및 실태

본 연구를 위해 초·중·고 학생, 교사, 미디어교육 현장 전문가를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 조사결과를 바탕으로 다음과 같이 청소년의 매체 이용에 대한 현황과 실태를 주제별로 논하였다.

(1) 디지털 매체 이용/활용 능력 및 콘텐츠 비평/분석 능력

청소년은 자신이나 주변 친구들의 디지털 매체 이용 및 활용 능력에 대해 상대적으로 월등히 높게 평가하지 않았다. 열 명 중 4명만이 자신의 능력을 높게 평가하였으며, 주변 친구들의 디지털 매체 이용 및 활용 능력을 높게 평가한 비율도 응답자의 절반을 넘지 않았다. 청소년 자신, 친구, 담임교사, 부모님 네 그룹의 디지털 매체 활용 능력 점수를 100점 만점으로 환산했을 때, 친구(73.88), 담임교사(70.02), 본인(69.13), 부모(61.40) 순으로, 청소년들의 점수가 교사나 부모보다 월등히 높게 나타나지 않았다.

교사를 대상으로 한 설문에서는 청소년들의 디지털 매체 이용/활용 능력에 대한 평가를 학업을 목적으로 하는 경우와 여가/오락을 목적으로 하는 경우로 구분하여 물었다. 교사들이 바라본 청소년들의 디지털 매체 활용 능력 수준은 두 경우에 있어 극명하게 차이가 났다. 학업을 목적으로 하는 경우는 낙제점 수준(54.42점)인 반면, 여가나 오락을 목적을 하는 경우는 우수한 평가(82.28점)를 받았다. 교사들은 청소년 5명 중 1명만이 학업을 목적으로 한 디지털 매체 활용 능력 수준이 높다고 평가하였다.

본 조사는 청소년들에게 컴퓨터와 인터넷상에서 친구나 친척 등 가까운 사람들과의 의사소통할 수 있는 능력, 개인정보를 보호할 수 있는 능력, 학업에 필요한 유용한 정보를 찾을 수 있는 능력에 대해 물었다. “그렇다”고 답한 응답자는 각각 61.4%, 47.0%, 63.7%로 상당수의 청소년들이 디지털 기기 활용 능력이 부족한 것으로 드러났다. 인터넷을 이용해 특정 정보에 대한 검색을 하여 제공받은 정보들이 저마다 다른 경우 보통 어떻게 하는지 묻는 질문에 직감적으로 선택하거나 친구에게 물어본다는 응답이 각각 10.2%, 7.6%로 나타났다. 이들에게는 인터넷을 통해 올바른 정보를 추릴 수 있는 기술과 타 매체의 정보와 비교·분석할 수 있는 능력을 키워줄 필요가 있다.

매체가 전달하는 메시지나 콘텐츠 비평 및 분석 능력에 대한 청소년들이 평가한 자신들의 점수 역시 매우 낮은 수준(66.92점)이었다. 특히, 교사들은 학생들의 비평 및 분석 능력을 매우 낮게 평가하였다(44.79점). 초·중·고 교사 모두 비평 및 분석 수준이 높은 학생은 10% 이내라고 응답하였다.

본 조사 결과에 따르면, 우리나라 청소년의 상당수는 각종 매체가 사상(ideology)이나 가치관(value)을 전달하고 확립하는 도구라는 인식을 제대로 하지 못하는 것으로 나타났다. 드라마나 영화가 특정 집단에 대한 편견이나 고정관념(stereotype)을 갖도록 하는지 묻는 질문에 5명 중 4명만이 ‘그렇다’고 응답하였다. 특히, 중학생 10명 중 7명만이 ‘그렇다’고 답해 매체의 비판적/분석적 소비 능력이 부족한 학생들이 상당수 있음을 알 수 있었다. 드라마나 영화가 있는 그대로의 현실을 보여준다고 믿는 학생들도 전체 응답자의 13.2%로 나타났다. 매체가 전달하는 같은 내용의 메시지가 사람에 따라 다르게 받아들여질 수 있다고 응답한 청소년은 전체 응답자의 91%를 차지하였으며, 같은 메시지도 미디어의 종류에 따라 다르게 전달될 수 있다고 응답한 청소년은 88%에 지나지 않았다.

이 같은 결과들은 우리 사회가 ‘디지털 원주민(digital native)’이라 불리는 청소년들에게 갖는 그릇된 선입견과 괴리가 있는 것이다. 청소년이란 세대 구분만으로 디지털 기기 활용 능력이 뛰어나다고 단언할 수 없다. 매체 소비가 많다고 그 매체가 제공하는 메시지나 콘텐츠에 대한 이해력도 뛰어날 것이라고 단정지을 수 없다. 이같은 점들은 디지털 시대에 걸맞은 체계적인 미디어 교육을 우리 청소년들에게 제공할 필요가 있음을 시사한다.

(2) 매체의 역기능

최근 스마트폰의 보급률이 급격히 높아지면서 휴대전화 중독 문제가 사회적 이슈로 대두되고 있다. 본 조사결과에 따르면, 응답자의 사분의 일이 자신의 휴대전화 사용이 지나치다고 답했다. 온라인게임의 경우, 남학생은 약 20%가량이 온라인 게임 과다이용자라고 자신을 평가하였다. 인터넷을 과도하게 이용한다는 비율도 전체 응답자의 13.7%를 차지하였다. 텔레비전 시청을 지나치게 많은 시간을 들여 텔레비전 시청을 하고 있다고 자신을 평가한 청소년의 비율은 14.3%이었다. 네 가지 항목에 대한 조사결과 중학생들의 미디어 소비가 가장 왕성한 것으로 나타났으며, 그 뒤를 근소한 차이로 초등학교생들이 잇고 있다는 점은 미디어 이용에 대한 교육이 초등학교부터 필요함을 시사하는 대목이다.

본 조사는 청소년들이 가장 많은 시간을 소비하는 매체 중 인터넷과 텔레비전이 폭력적 콘텐츠/장면, 선정적 콘텐츠/장면, 나쁜 언어습관에 얼마나 영향을 미치는지 물었다. 청소년들의 42.8%가 인터넷을 통해 폭력적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있으며, 37.4%가 선정적인 콘텐츠에 쉽게 접한다고 각각 응답하였다. 인터넷이 유행어, 욕설, 속어, 은어 등 나쁜 언어습관을 들이게 한다고 답한 청소년의 비율은 46.5%로 나타났다.

텔레비전을 통해 폭력적인 장면을 쉽게 접한다고 답한 청소년의 비율은 41.5%, 선정적인 장면을 쉽게 접한다고 답한 청소년은 27.0%이었으며, 나쁜 언어습관의 원인이 된다고 답한 청소년은 26.6%로 조사되었다. 텔레비전보다는 인터넷에 대해 부정적 시각을 가진 청소년이 더 많은 것으로 조사되었다. 단순한 디지털 미디어에 대한 활용기술 제공보다는 이들 매체가 전달하는 콘텐츠에 대한 선별적·비판적 소비습관을 들여 줄 필요가 있음을 알 수 있는 대목이다.

2) 교육현장에서 바라본 미디어교육의 현황과 전망

본 연구의 일환으로 전국 초·중·고 일반 교사와 미디어교육 현장 전문가들을 대상으로 미디어교육에 대한 다양한 의견조사를 실시하였다. 대부분의 문항에 있어서 두 그룹 간 유사한 응답을 하였으나, 몇몇 질문들에는 입장차가 있는 것을 알 수 있었다.

(1) 미디어교육의 현황

조사에 응한 교사들의 사분의 삼은 자신이 현재 근무 중인 학교에서 미디어교육이 시행되고 있다고 응답했으며, 시행되고 있는 미디어교육은 의무적으로 전교생이나 특정 학년을 대상으로 하는 경우가 주를 이루는 것으로 나타났다. 현재 국어, 사회 등 개별 교과 시간에 교과 담당 교사가 시행하는 경우가 보편적이었으며, 특별활동시간 등에 미디어교육 전담교사나 외부 강사가 미디어교육을 진행하는 경우가 그 뒤를 이었다.

실시중인 미디어교육 유형으로는 ‘미디어이용에 대한 윤리의식이나 네티켓 교육,’ ‘미디어에서 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양 교육,’ ‘미디어 제작 및 활용 교육’이 다른 교육 유형보다 압도적으로 많았다. 정작 미디어교육의 핵심 목표라 할 수 있는 ‘미디어 메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비평 능력 함양 교육’과 ‘미디어를 통한 자기표현과 소통능력 함양 교육’이 잘 다뤄지지 않고 있음을 알 수 있다.

(2) 미디어교육에 대한 인식

학교 내 미디어교육의 필요성에 대해 일반교사와 현장전문가 그룹 모두 충분히 인식하고 있는 것으로 나타났다. 또한, 미디어교육 희망학생에게 학교는 미디어교육 기회를 제공해야 한다고 현장 전문가 집단 뿐만 아니라 일반교사들의 대부분이 동의하였다. 학교 내 미디어교육의 필요성과 교육 기회 제공의 의무는 두 그룹에서 대부분 공감하고 있었으나, 의무교육으로 제도화하는 경우와 독립교과목으로 신설될 필요성에 있어서 두 그룹 간 인식의 차를 보였다.

전문가 집단은 의무교육으로 제도화하는 것에 65.10%, 독립교과목으로 신설하는 것에 47.62%가 찬성한 반면, 일반교사 집단은 각각 42.60%, 20.50%에 머물렀다. 이는 미디어교육이 독립교과나 통합교과 방식으로 의무화되었을 때 교사들이 과중한 업무 부담을 호소하는 경우가 생길 수 있음을 시사하는 대목이다. 또 다른 해석으로는 학교 현장을 가장 잘 아는 교사들 입장에서 미디어교육에 대한 교수법이나 교재가 제대로 제공되지 않는 것에 대한 우려감의 표출로 해석할 수 있다. 이 같은 해석은 우리나라 교육상황에서 학교 내 미디어교육 제도화는 비현실적이라고 답한 일반교사들이 64.80%로 현장전문가 그룹의 50.68%보다 월등히 높게 나타난 것에서 알 수 있다. 실제로 교사그룹을 대상으로 조사한 자기 자신의 미디어교육 커리큘럼에 대한 지식과 이해의 수준에 대한 평균점수가 100점 만점에 61.7점으로 낮은 수준을 보였다.

미디어교육에 대한 교사들의 관심이 높다고 답한 일반교사들이 36.30%에 지나지 않았다. 미디어교육에 대한 학생들의 관심이 높다고 응답한 교사들이 46.80%로 일반교사의 관심도보다 10%포인트 높게 나타난 점이 미디어교육에 대한 일선교사들의 인식을 짐작할 수 있는 대목이다. 현장 전문가들이 느끼는 학생들의 미디어교육에 대한 관심도는 일반교사들이 인식하는 학생들의 관심도 수준을 훨씬 넘어서고 있었다. 현장 전문가들의 66.80%가 학생들의 미디어교육에 대한 관심도가 높다고 응답하여 일반교사 그룹과 큰 인식차를 보였다.

미디어교육에서 가장 중요시 해야 할 점에 대한 두 그룹 간 인식의 차는 크게 나타났다. 전문가 집단은 ‘메시지나 콘텐츠 분석 및 비판 능력 함양’ ‘미디어를 통한 자기표현과 소통능력 함양’을 각각 1, 2위로 선택한 반면, 교사들은 ‘정보의 취사선택능력 함양’ ‘미디어 이용에 대한 윤리의식이나 네티켓 함양’을 가장 중요시 여겨야 할 점으로 선택하였다. 일선 교사들에게 미디어교육에 대한 올바른 개념을 제시하고 교육시킬 필요가 있음을 시사하는 대목이다. 교사들 간에 미디어교육의 핵심목표가 정립되지 않은 상태에서는 본래의 취지에 맞는 미디어교육이 행해지기는 어렵다. 미디어교육이 제도적으로 뒷받침되지 않은 우리나라 교육여건과 교사들의 미디어교육에 대한 올바른 목표설정이 없는 현 상황이 개선될 필요가 있다. 그래야만 진정한 의미의 미디어교육을 학생들에게 체계적으로 제공할 수 있으며, 세계화시대에 걸맞은 민주시민 양성이라는 미디어교육의 궁극적인 목표를 이룰 수 있을 것이다.

(3) 미디어교육 활성화 및 제도에 대한 의견

학교 내 미디어교육이 우리사회에서 아직까지 활성화되지 못한 가장 주요한 요인으로 일반교사들과 현장 전문가들 대부분은 입시위주의 교육환경을 꼽았다. 그 다음으로 두 그룹 모두 인프라, 장비 및 관련 시설이 갖춰지지 않은 점을 활성화의 두 번째 요인으로 들었다. 일선교사 그룹은 세 번째 주요 요인으로 미디어교육 담당 전문 인력 부족을, 현장 전문가들은 교사들의 관심과 인식 부족을 들어 흥미로운 대조를 이뤘다. 입시 위주의 교육풍토를 하루아침에 바꿀 수 없는 상황에서 관련 인프라와 시설, 장비 등 하드웨어적인 부분을 갖추고, 교사인식 제고와 전문 인력 배출, 교재개발 등 소프트웨어적인 부분을 보강한다면 성공적인 미디어교육이 시행될 수 있을 것이다. 미디어교육 활성화 방안으로 두 그룹 모두 전문강사 지원, 교육 자료 및 콘텐츠 개발, 교사연수강화를 핵심사항으로 제시하였다.

학교 내 미디어교육 제도화의 시행 초기에 적용할 가장 바람직한 방법을 묻는 질문에 독립교과

목 신설이나 특별활동시간에 교습하는 방식보다 기존 교과목에 단위/부분별로 도입하는 것을 두 그룹 모두 지지하였다. 기존 교과목에 부분적으로 도입할 경우 가장 적절한 교과목은 무엇인지 묻는 질문에는 사회, 국어 등의 과목이 두 그룹에서 가장 많이 선택되었으나, 모든 교과목에 도입할 수 있다고 응답한 비율도 비교적 높게 나타났다. 이는 인력과 교재를 개발하고 교과과정에 서 운영의 묘를 살린다면 별도로 교과목을 신설하지 않고도 미디어교육이 추구하는 목적을 이룰 수 있음을 시사하는 것이다.

미디어교육을 특정학년에만 시행한다면 어느 학년이 교육대상으로 가장 타당할지를 묻은 질문에 두 그룹 모두 초등 고학년, 중학교 1학년, 중학교 2학년을 순서대로 꼽았다. 특히 교사들의 45%가 초등학교 고학년을 미디어교육 대상 학년으로 가장 적합하다고 답한 점은 눈여겨 봐야할 대목이다. 초등학교 교사그룹 뿐만 아니라 중학교 및 고등학교 교사 그룹에서도 미디어교육 효과가 가장 잘 발휘될 시기로 모두 초등학교 고학년을 꼽았다. 독립교과목으로 미디어교육을 시행하기에도 비교적 부담이 없고 교육효과도 가장 기대할 수 있기에 초등학교 고학년을 대상으로 하는 미디어교육을 적극적으로 추진할 필요가 있다.

3) 미디어교육 선진지의 사례로 본 시사점

본 보고서는 미디어교육의 선진지로 평가받는 영국을 위시해 핀란드, 오스트리아, 네덜란드 등 유럽국가들과 미국 및 호주의 미디어교육 시행 사례를 정리·분석하였다. 이는 우리나라의 미디어교육 제도화의 추진모델을 구상하는데 큰 도움이 될 수 있으며, 해당 국가들이 미디어교육 정책을 펼치면서 겪은 시행착오나 개선점은 미디어교육의 제도화를 고민하는 우리에게 타산지석의 기회로 삼을 수 있을 것이다.

(1) 시행주체

미디어교육의 커리큘럼과 핵심목표는 그 나라의 교육환경과 정책 그리고 사회분위기에 많은 영향을 받는다. 미디어교육의 역사가 80년에 이르는 영국의 경우를 봐도 영국영화연구소(BFI)가 주도했을 때는 문화적인 요소가 강조된 반면, 후에 미디어 규제 기관인 Ofcom이 주도권을 넘겨받으면서 도구적(ICT) 리터러시가 강조되는 분위기로 흘러갔음을 알 수 있다. 그 당시 미디어 중독 예방이나 과도한 사용에 대한 규제 능력 배양 등에 미디어교육의 정책이 수립되었다.

최근에는 유럽연합의 맥락 속에서 사회적인 부분(예: 이해, 비판, 소통 등)에 역점을 둔 미디어교육 정책이 시행되고 있다. 오스트리아의 경우도 교육부가 폐지되면서 최근의 미디어교육 정책이 컴퓨터 리터러시와 이러닝(e-learning)에 치중하는 분위기로 변하였다. 영국은 문화, 미디어, 스포츠부(Department of Culture, Media and Sports) 산하 Ofcom이 미디어교육 정책을 주도했을 때 진정한 의미의 미디어교육에서 멀어졌다는 평가를 받고 있다.

우리의 경우 교육부, 문화체육관광부, 방송통신위원회 등 다양한 부처와 기관에서 미디어교육에 대한 지원 및 시행을 하고 있다. 인터넷게임 규제에 있어서도 여성가족부는 청소년 보호라는 명분으로 인터넷게임전전이용제도(일명 '셋다운제')를 주장하는 반면 문화체육관광부는 게임산업 진흥차원에서 접근하여 청소년과 부모의 선택권을 더 강조하는 정책을 써왔다. 이 같은 상황이 미디어 교육이 제도화되었을 때에도 발생할 소지가 크다. 방송통신위원회, 문화체육관광부나 여성가족부는 미디어산업 진흥 차원이나 예방 패러다임으로 미디어교육을 접근할 공간이 큰 반면, 교육부는 교사와 학생들의 입장에서 미디어교육 정책을 펼쳐나가는 데 있어, 다른 교육정책들과 시너지효과를 불러올 수 있도록 할 수 있는 점에서 다른 부처나 정부기관보다 우월할 위치에 있다. 이런 점에서 다양한 부처의 입장에 기반한 미디어 교육의 시행으로 반목과 분열을 방지하기 위해서는 교육부에 일원화한 담당 창구를 두는 것을 고려할 필요가 있다.

(2) 시행 방법

미디어교육 선진국들 중 네덜란드나 오스트리아의 경우처럼 미디어 코치제를 두는 것도 우리가 미디어교육을 성공적으로 제도화하는데 있어 고려해 봐야 할 점이다. 교육제도의 성공적인 시행을 위해서는 상명하복식의 정책은 실효성이 없으며, 교육현장에 적용하기에도 어려움이 있다. 네덜란드는 미디어 코치를 위한 국가 연수 프로그램을 운영하고, 이들이 각 학교에서의 미디어 교육 과정에 참여하고 다른 교사들의 미디어 교육 활동을 지원 할 수 있도록 제도를 마련해 시행하고 있다.

네덜란드에서 미디어코치가 되기 위해서는 이론과 실기 시험을 거쳐야 하는데, 시험을 통과한 교사들은 공식적인 국가 인증 미디어코치로 활동할 수 있도록 하였다. 사실 유럽의 많은 국가들은 이 같은 제도를 통해 지역별, 학교별 상황에 알맞은 다양한 교육제도를 성공적으로 안착시켜왔다. 한 예로 학교폭력에 관한 사회적 이슈가 유럽국가에 대두됐을 때, 핀란드는 키바(KiVa)란 학교폭력 방지 프로그램을 전국에 시행하면서 3인의 교사로 구성된 키바팀(KiVa Team)을 조직하여

활동게 하였다. 이들은 현장에 맞는 구체적인 커리큘럼을 일선학교와 함께 설계하고, 체계적인 프로그램 시행을 위한 일선교사들의 카운슬러 역할을 수행하였다. 오스트리아의 경우도 학교폭력 예방 프로그램인 ViSC 프로그램을 시행하면서 ViSC 코치란 제도를 두어 학교 내 교사 훈련과 지원을 맡도록 하였다. 미디어교육에 있어 오스트리아는 이와 유사한 프로그램을 도입하여 기술적으로 숙련된 교사들이 덜 숙련된 동료들의 수업에 도움과 자문을 주도하도록 하고 있다.

정부의 책임부처가 제도의 거시적 설계를 하고, 구체적인 시행은 지역단위, 학교단위별로 조직된 코치들로 구성된 전담팀이 학교상황에 맞게 운영을 할 수 있도록 하였다. 코치들은 학교간·지역간 정보공유를 꾸준히 하고, 정부정책에 대한 일선학교의 목소리를 전하여 제도의 효율성을 높이는데 기여하고 있다.

(3) 교과 내용

미디어교육의 이상적인 모델은 접근, 분석, 비평, 제작을 아우르는 것이어야 한다. 영국과 덴마크, 핀란드 등 유럽국가들은 이 같은 교육모델에 비교적 충실한 국가로 평가되어진다. 우리나라의 경우, 미디어교육이 아직까지 교육공학측면의 미디어 활용을 통한 교수법이나 학습법에 치우쳐 있으며, 미디어의 역기능에 대한 예방 패러다임에서 수십 년째 벗어나지 못하고 있다. 미디어교육이 종교단체를 중심으로 우리나라에 처음 적용될 때 예방 패러다임이 자연스럽게 자리를 잡아 온 것이다. 디지털 시대를 맞아 패러다임의 대전환(paradigm shift)이 필요한 시점이다.

핀란드의 미디어교육은 초학문적 학문분야라 할 수 있다. 핀란드의 기초교육을 위한 핵심교과목 전반에 걸쳐 다음과 같은 핵심 목표를 추구한다: ① 자신을 표현하고 타인이 커뮤니케이션하는 바를 해석, ② 정보 관리 능력을 함양하고 얻은 정보를 비교 및 취사선택하며 활용하는 능력, ③ 미디어 메시지에 대한 비판적 태도와 윤리적 가치 및 커뮤니케이션 미학에 대한 인지, ④ 메시지를 생산 및 전달하는데 있어 매체를 활용하는 능력.

(4) 평가

미디어교육에 대한 효과성 검증이란 부분은 영국이나 호주처럼 미디어교육이 정규 교과과정에 반영되지 않으면 사실상 불가능한 부분이다. 네덜란드, 핀란드, 덴마크 등 많은 유럽국가들이

미디어교육을 다양한 방식으로 시행하고 있으나 명확한 평가기준을 제시하지 못하고 있는 현실이다. 이는 미디어교육이란 특성이 단기간에 효과를 볼 수 있는 성격의 교과목이 아닐뿐더러 객관적인 평가가 이루어지기에는 사실상 구조적으로 불가능한 측면이 있기 때문이다. 단순히 UCC 등 영상을 제작하거나 신문을 만드는 것으로 미디어 제작 및 활용능력을 검증할 수는 있겠으나, 미디어교육의 보다 중요한 가치인 미디어 메시지나 정보를 비판적으로 분석하는 능력이나 정보를 선별적으로 선택하는 능력, 그리고 소통의 능력은 객관적인 검증방법이 사실상 부재한 것이 사실이다.

4) 미디어 현장 전문가들의 자문 내용

본 연구를 위한 자문단은 미디어교육을 자신이 근무 중인 학교에서 시행해오고 있는 교사와 미디어교육 관련 단체 및 기관의 강사나 실무 책임자들로 구성되었다. 이들은 학교 내 미디어교육을 자체적으로 진행해오면서 겪은 시행착오와 풍부한 경험들을 바탕으로 미디어교육 제도화 방안에 대한 유용한 정보와 의견을 제시하였다. 다음은 주제별로 이들이 밝힌 자문내용의 요지들을 정리한 것이다.

(1) 미디어교육이 학교 내 활성화되지 못하고 있는 주요 이유

- 입시위주의 교육풍토(학생들의 관심은 많으나 학원이나 시험 등으로 참여율이 저조)
- 정규/목적 교과가 아닌 수업 보조제로만 활용을 하는 점
- 정치권과 사회전반에 걸친 미디어교육의 사회적 책무의식 결여
- 미디어교육의 주체인 학생, 학부모, 교사의 인식정도가 낮음
- 적절한 교재 및 교육 자료의 부재 : 적절한 교재도 구하기 힘들뿐더러, 있어도 저작권 문제로 사용이 여의치 않거나 일선학교에 제대로 제공되지 못하고 있음
- 매체의 활용과 제작에 안주하는 점 : 주요 요인으로 다음 세 가지를 꼽을 수 있음
 - 평가 및 정부 지원확보를 위해 결과물(영상, 신문 제작 등)을 제출해야 하는 점
 - 학교장 및 학부모에게도 당장 보여줄 수 있는 결과물이 있어야 미디어교육에 대한 지원을 이끌어낼 수 있음
 - 영화업체, 언론사 등 미디어기업의 사업적 전략에 따른 후원

- 장기적 안목의 정책 수립 및 시행의 부재 : 안전교육, 학교폭력 교육 등 당장의 시류에 영합하는 교육정책
- 미디어교육의 중요성과 필요성에 대한 담론만 있을 뿐 실제 어떻게 제도화할 것인가에 대한 구체적 논의와 방안 제시가 결여되어 있는 점
- 미디어교육의 체계성 및 연계성의 결여(개별 단체나 기관의 독자적 운영) : 체계적인 정규지도자 양성과정 프로그램이 부재하고, 특정 기관이나 단체의 사업추진 수준에서 벗어나지 못하고 있는 점
- 학교교사와 미디어교육 담당 외부강사, 창의적 체험활동을 기획·담당하는 3자간 의사소통이 원활치 않아 계획한 미디어교육의 진행에 어려움이 있음.

(2) 미디어교육의 발전을 위해 필요한 사항

- 교사 연수 등을 통해 미디어교육에 관한 교사역량을 강화
- 미디어교육 전공자 배출을 통한 교사양성
- 현직 교원들을 대상으로 미디어 교육 교수법 프로그램을 제공
- 미디어교육 보조교사를 활용하는 방법
- 미디어센터와의 연계로 미디어교육 교·강사 양성과정을 강화하고 장기적으로는 교대와 사범대에서 미디어교육 관련 전문 인력 양성을 고려하여야 할 것
- 중앙정부나 지자체의 예산으로 미디어교육 교사 양성프로그램 강화
- 미디어환경이 변화 주기가 빨라 교재와 교·강사 연수가 지속적으로 이루어져야 함.
- 학교 현장에 알맞은 교과과정과 교재를 다양하게 개발할 필요가 있음.
- 목적교과나 정규교과 신설 필요
- 미디어교육 지원 기관들의 일원화된 창구나 프로세스가 필요
 - 방송통신위원회 산하 한국인터넷진흥원
 - 안전행정부 산하 한국정보화진흥원
 - 문화체육관광부 산하 한국문화예술교육진흥재단, 한국언론진흥재단
 - 교육부
- 기존 미디어교육 담당한 기관 및 단체(예: 미디어센터)들의 경험을 나누고, 협조체제를 이끌어내갈 자리가 마련되어야 함

- 교재나 자료 제공 및 공유 시스템 확보
- 미디어교육 실행주체는 교육부가 되는 것이 바람직하며, 자유학기제와 연계하는 지원이 필요함
- 미디어교육 시범학교를 운영하여 장단점을 파악한 후 전국적으로 시행할 필요가 있음
- 제도화를 위한 시범사업을 통해 지역별 사례별 제도화 모델이 다양하게 모색될 필요가 있음(교육의 목적은 같지만 실행방안은 지자체별로 다르게 운영토록 여지를 둠).
- 청소년 발달 단계 및 생애주기를 고려한 커리큘럼 개발이 필요
- 학교에서 배우는 것으로 끝나는 것이 아니라 그룹별, 학교별, 지역별로 커뮤니티 형성하여 실생활에서 활용하고 역량을 발전시키는 기회를 갖도록 함
- 초등학교부터 각 세대별로 미디어교육을 접할 수 있도록 제도화 되어야 함
- 초기엔 기존의 교과과정 안에서 시작하여 추후 독립교과목으로 발전시킬 필요 있음
- 각 단위 교육청과 미디어전문기관(예: 시청자 미디어센터와 같은 공공기관)이 함께 미디어 교육에 관한 정책연구 및 실행단위(예: 학교미디어교육지원센터)를 구성하여 강사양성, 지원 등의 장기계획을 수립하고 각 학교에 지원해야 함.
- 미디어교육은 학교에서 수행되는 게 가장 좋음. 그러므로 실행주체는 학교-교육부-교사가 미디어교육의 키플레이어(key player)가 돼야 함.
- 지역에서 이미 자리잡고 있는 미디어센터와 학교 미디어교육의 모델을 공식화하는 것으로 학교 미디어교육을 제도화 하는 방안
- 미디어교육 제도화가 지역별 상황과 조건에 따라 다양한 모델과 방식으로 되어야 함.
- 지속적으로 교육이 꾸준히 이루어질 수 있는 시스템으로 정착해야 함. 학교 CA시간 이용한 미디어교육은 학사일정에 따라 변수가 많아 안정적 교육 진행이 어려움.
- 합리적인 평가 체계 마련이 되어야 함
- 현재 다양하게 이루어지는 미디어교육 관련 사업 지원 단체나 기관의 지원방식이나 지원 실적 평가가 형식적이지 않고 실질적이고 정확하게 점검되어야 함.
- 재원은 교육예산에서 편성하고, 언론진흥재단 재원, 방송발전기금 등의 재원을 활용하는 방안 강구
- 컨트롤 타워는 전문성 등을 고려하여 별도의 기구를 설립해 전담토록 하는 방식이 필요

(3) 바람직한 미디어교육의 핵심 교과내용

- 매체 중독 예방 교육이나 미디어 제작 교육에서 벗어나 소통과 참여를 강조하는 교육이 되어야 함
- 비판적 미디어 소비자/이용자로 이끄는 교육
- 자기표현과 소통능력 함양
- 스마트러닝이나 플립러닝의 경우 스마트 디바이스 활용에 치우치는 면이 있음. 미디어 리터러시 측면에서 접근하는 미디어교육이 바람직함
- 제작교육에서 벗어나 미디어비평이나 수용, 쓰기, 일기, 표현하기 등 다양한 미디어기기와 환경에서 활용하고 표현하는 법을 배우고 익히도록 지원
- 미디어 비판 및 분석 등 이론 중심의 일방적 교육방식에서 탈피해야 함. 이론수업과 제작수업이 적절히 어우러진 커리큘럼이 필요함

2. 정책제언

미디어교육의 제도화는 앞서 살핀 문헌조사, 해외사례조사, 설문조사, 전문가 자문 등을 통해 드러난 것처럼 국내·외적으로 필요성을 절감하고 있는 부분이다. 우리사회는 이제 미디어교육에 관한 거대담론이 아닌 제도화에 관한 방법론의 모색과 해법을 제시할 때이다. 본 장에서는 디지털 시대를 살고 있는 청소년들을 위한 미디어교육의 청사진을 밝히고, 우리나라 교육현실과 잘 어우러지며 시대상황을 반영한 제도권 차원의 미디어 교육을 위한 정책을 본 보고서의 연구결과들을 바탕으로 제언하고자 한다.

1) 미디어교육 제도화를 위한 단계적·융합적 교육과정(PICK-ME-UP : Phased & Integrated Curriculum of Korean Media Education for the Ultimate Principle)

디지털 시대를 살고 있는 우리나라 청소년들을 위한 맞춤형 미디어교육에 대한 특성에 대해 단계적·융합적 미디어교육 커리큘럼의 구성이 필요하다. 이를 통해 1) 미디어교육을 위한 인적·물

적 자원의 효율성을 극대화할 수 있으며, 2) 교급별, 지역별, 학교별 수준에 맞는 맞춤형 교육으로 교육효과를 극대화할 수 있고, 궁극적으로는 3) 세계화·정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성이란 제7차 교육과정의 목적을 이룰 수 있다.

본보고서는 한국현실에 맞는 학교 내 미디어교육의 제도화를 위한 PICK-ME-UP(phased and integrated curriculum of Korean media education for the ultimate principle)이란 단계적·통합적 미디어교육과정안을 다음과 같이 제시한다. 영어권에서 “픽미업(pick-me-up)”의 의미는 ‘기운을 차리게 하거나 기분이 좋아지게 해 주는 것(사물, 사람, 상황 등)’을 뜻한다. 본 연구자가 고안한 이 조어의 상징적인 의미를 찾자면, 미디어교육의 학교 내 성공적인 제도화가 답답한 한국의 교육현실과 무한경쟁에 내몰린 청소년들을 위해 말 그대로 ‘픽미업(pick-me-up)’의 역할을 할 수 있다는 기대와 신념을 담은 것이다.

(1) 미디어교육의 목적과 핵심가치(the ultimate principle)

디지털시대를 살고 있는 청소년들을 위한 미디어교육의 정의와 성격을 재정립하는 것이 필요하다. 앞서 살핀 교육선진국의 미디어교육 정책사례와 디지털매체의 편재 속에 살고 있는 현 상황을 고려한다면, 청소년 대상 미디어교육은 더 이상 선택사항(option)이 아니다.

구체적인 커리큘럼에 대한 논의를 펼치기에 앞서 미디어교육 제도화의 당위성을 바탕으로 우리나라 청소년들을 위한 미디어교육에 대한 기초 개념을 정립하고 미디어교육의 실행에 있어 어떠한 점을 유념하여 실행해 나갈지를 분명히 할 필요가 있다.

디지털 시대의 미디어교육에 대한 재개념화(reconceptualization)는 기존에 행해지던 방식의 미디어교육에서 탈피하는 것을 의미한다. 표 V-1에 나타났듯이 미디어교육 시행 주체, 핵심가치, 교육방식 등에서 시대적·사회적 상황에 걸맞은 교육과정의 적용이 필요하다.

① 매체환경변화에 따른 핵심가치의 변화

매체 소비와 활용에 있어 성숙한 시민(media mature citizens)이란 디지털 매체 환경 속에 자신의 목소리를 낼 수 있으며, 외부와 소통할 수 있는 역량을 가진 구성원을 말한다. 디지털 시대의 우리사회가 추구해야 할 미디어교육의 핵심가치는 우리 청소년들에게 이러한 역량을 가진 성숙하고 관용적인 민주시민으로 성장할 수 있도록 기여하는 것에 있다. 매체환경은 이전과는 비교할 수 없을 정도로 급격히 변화·발전하고 있다. 미디어교육이 단순히 기존 미디어나

디지털 미디어를 활용하는 기술(media savvy)에 머무른다면 핵심적인 가치는 방대한 채 형식에만 치중하는 것에 지나지 않을 것이다. 또한 미디어의 부정적인 영향력을 염려하여 보호주의적 입장을 취하거나 네티켓 등 윤리적 교육에 치우친다면, 이 또한 오늘날 ICT의 발전이 우리사회에 가져다준 무한한 가능성과 장점들을 외면하는 불완전한 미디어교육이 될 것이다.

표 V-1 디지털 시대 미디어교육의 재개념화

구분	기존 미디어교육	단계적·융합적 미디어교육
매체	■ 텔레비전 ■ 신문(예: NIE) ■ 인터넷	■ 기존 매체 ■ 디지털 매체 ■ ICTs
시행 주체	■ 부처별/기관별/단체별 난립 -교사(단체)/학교/교육청 -언론계/학계 -시민단체 -정부부처/기관	■ 교육부-교사(단체) 주도 ■ 교육부-기존 주체의 체계적 연계
주요활동 및 핵심가치	■ 예방적 패러다임 ■ 보호주의 ■ 네티켓 ■ 미디어콘텐츠 제작	■ 비판적 분석 능력 ■ 글로벌 시대의 민주시민 양성 ■ 다문화에 대한 이해 ■ 올바른 정보 선택 및 활용
교육 방식	■ 하향식 접근방식(top-down approach) ■ 독립적인 각개운영 방식 ■ 관리 및 지원체계 불분명 ■ 교육효과성 불분명	■ 상호적 접근방식(interactive approach) ■ 총괄부처 + 총괄센터 ■ 가정-학교-정부간 협력체제 ■ 전문가 자문팀 운영 ■ 교육효과 위한 청소년발달단계 고려

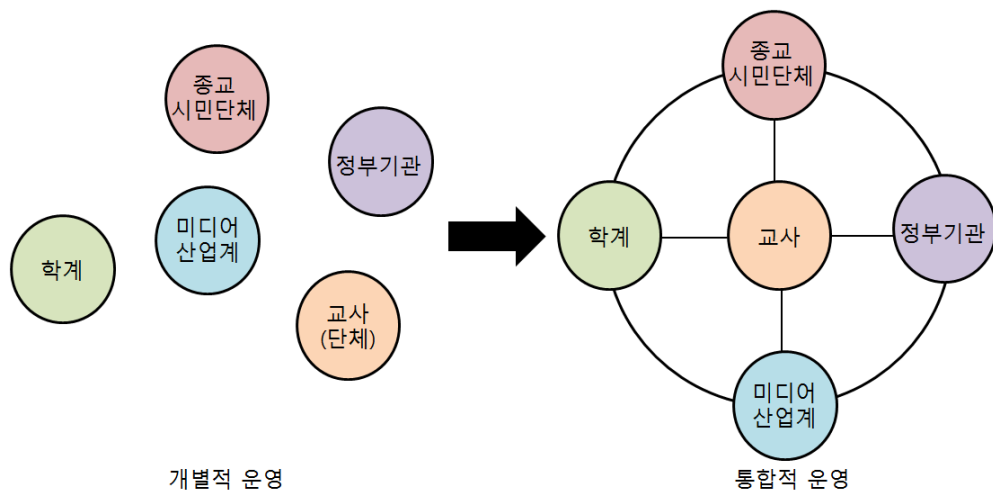
② 시행 주체

오늘날 우리사회에서 행해지고 있는 청소년 대상 미디어 교육은 교사들의 모임 또는 종교·시민 단체와 언론계 및 학계의 개별적 운영으로 이루어져 왔다. 당연히 인적·물적 자원의 관리와 지원이란 측면에서 효율성이 떨어질 수밖에 없는 구조이다. 교육적 효과에 대한 객관적 평가가 불가능하며, 전국의 청소년들을 대상으로 하는 포괄적 시행도 구조적으로 불가능할 수밖에 없었다.

지금까지 청소년 대상 미디어교육은 교육부외에 안전행정부, 문화체육관광부, 방송통신위원회 등 여러 부처와 기관들이 관여해왔으나, 이를 일원화된 창구로 조정할 필요가 있다. 미디어교육을 담당하기에 가장 적절한 정부부처는 교육부이다.¹⁰⁾ 교육부는 기존 창의체험활동, 자유학기제

를 담당하는 주관부서이다. 미디어교육이 기존의 교육프로그램과 조화롭게 어울려 시너지(synergy)를 발휘하기 위해서는 단일부처의 통합운영이 필요하다. 본 연구의 설문조사결과와 전문가 자문, 그리고 해외사례에서 드러났듯이 미디어교육을 학교 현장에서 뿌리내리게 할 핵심 주체는 교사이다. 그렇기에 교사인력을 배출하고 임용 및 승진을 관장하는 부처가 미디어교육을 전담케 하는 것이 성공적인 미디어교육의 제도화를 위해 합리적인 선택이 될 것이다. 영국, 호주, 덴마크 등 주요 미디어교육 선진 국가들을 보더라도 교육부가 청소년을 대상으로 하는 미디어교육을 총괄하면서 관련 기관들과의 연계와 미디어교육에 대한 지원 및 평가에 관여해오고 있다.

우리나라도 앞으로는 교육부와 교사(단체)는 긴밀한 공조체제를 갖추고 미디어교육의 핵심적 시행주체로 활약해야 한다. 기존의 부처, 기관, 단체들이 개별적으로 미디어교육 관련 활동(예: 교사양성, 미디어교육 경진대회, 학술회의/세미나 등)을 해오며 쌓은 노하우들은 교육부를 중심으로 별도의 협의체를 구성한 후 정리·발전시킬 필요가 있다(【 -1】). 예를 들자면, 한국방송통신전파진흥원(KCA)과 한국언론진흥재단(KPF) 등 여러 기관들이 저마다 꾸준히 진행해오고 있는 미디어교육 강사 양성과정의 일원화에 앞서 이들이 쌓아온 노하우와 정보들을 협의체를 통해 나누고 발전시켜야 한다.



【그림 V-1】 미디어교육 운영 체제

10) 2007년 이경숙의원이 대표발의한 미디어교육진흥법안과 2013년 김희정의원이 대표발의한 미디어교육지원법안은 문화체육관광부를 미디어교육 지원정책을 수립 및 총괄하는 부처로 지정하였다. 2012년 최민희의원이 대표발의한 미디어교육지원법안은 방송통신위원회가 그 같은 역할을 하도록 지정하였다. 기존의 미디어교육 관련 법안들이 미디어산업적인 시각으로 접근한데 따른 것이란 분석이다.

③ 교육 방식

기존의 교육정책들이 지역의 상황이나 학교마다 처한 현실을 고려하지 않은 일괄적 정책의 시행으로 소기의 성과를 내지 못한 경우가 많았다. 앞으로 시행할 미디어교육 정책은 커다란 그림은 교육부에서 그리고, 구체적인 실행방안은 교육청과 일선학교에 상당한 재량권을 부여하고 추진해 나가도록 하는 것이 효과적일 것이다. 교육부는 이들로부터 정책의 시행에 있어 어려움이나 보완책에 대한 피드백(feedback)을 구하고, 미디어교육 정책이 성공적으로 자리 잡을 수 있도록 지원을 아끼지 말아야 한다.

지금까지 활동해온 미디어교육 관련 단체와 기관들을 일원화된 창구를 통해 관리 및 조율을 한다는 것은 쉬운 일이 아니다. 협의체를 구성하여 이들의 의견을 수렴하는 과정을 거친 후 교육부 산하에 미디어 교육을 전담할 중앙센터를 설립하는 것이 바람직할 것이다. 이 센터의 역할은 급변하는 미디어환경에 발맞춰 교재개발과 강사인력을 배출하고, 상호적 접근방식(interactive approach)에 따라 학교 및 교육청의 미디어교육 시행에 따르는 각종 행정적 지원을 총괄하는 것이다.

지역의 상황과 학교현실을 고려치 않은 일방적인 정책 시행으로는 성공적인 미디어교육 제도가 일선학교에 뿌리내리지 못하듯이, 동기부여와 청소년 발달단계를 고려치 않은 커리큘럼과 교수법으로는 학생들에게 미디어교육은 또 하나의 짐으로 여겨질 뿐이다. 본 설문조사결과에 따르면, 일선 교사들보다 학생들이 미디어교육에 대한 관심이 더 많은 것으로 나타났다. 이러한 사실만으로도 상당히 고무적이라 할 수 있다. 중앙센터는 미디어교육학회, 깨미동(깨끗한미디어를위한교사운동), 한국언론진흥재단의 NIE포럼, 국어교사모임 등 교수법과 커리큘럼에 관한 연구와 노하우를 축적한 기관 및 단체들을 적극 활용한다면, 학생들이 흥미를 잃지 않으면서 교육적 효과를 극대화할 수 있는 다양한 교육프로그램들을 개발할 수 있을 것이다.

(2) 단계적·융합적 교과과정(phased & integrated curriculum)

초등학교에서는 고학년 학생들을 대상으로 하는 미디어교육 관련 독립교과목을 신설하여, 관련 지식과 역량을 쌓을 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다. 학업부담이 급증하는 중학생들과 고등학생들에게는 별도의 교과목보다는 국어, 사회 등 기존 교과 내용 전반에 걸쳐 통합적 요소들을 분석하여 통합교과목을 통한 미디어교육의 부분적 시행이 적합할 것이다. 또한 현재 시행중이거나 시행예정인 창의체험활동과 자유학기제 등 교육정책들과 연계하여 교육효과의

시너지를 창출할 수 있도록 할 필요가 있다. 교육대 및 사범대 등 고등교육기관을 통해 미디어교육을 전공했거나 일정량의 미디어 관련 수업을 들은 예비교사들을 배출할 필요가 있다. 이는 미디어교육 관련 연구 및 강사 인력을 확보한다는 차원에서 우리나라의 성공적인 미디어교육 제도화에 필요한 핵심 요소가 된다.

① 초등교육

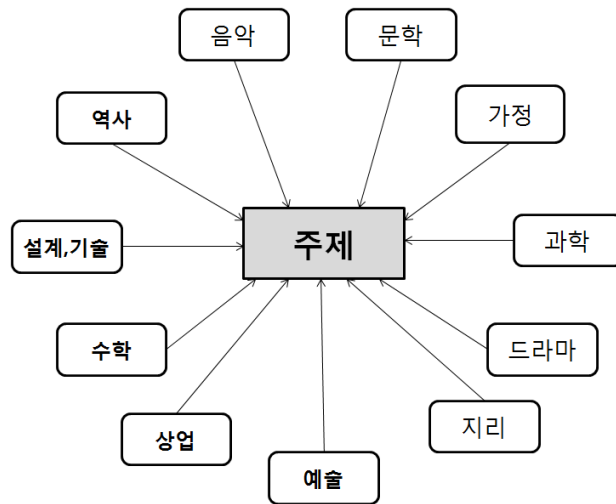
미디어교육의 효과성과 각종 매체 활용 행태 및 경향을 감안하면 초등학교 고학년인 4, 5, 6학년생을 대상으로 하는 미디어교육 관련 독립교과를 신설하는 것이 필요하다. 본 설문조사결과에서 나타났듯이 일반교사 및 미디어교육 현장전문가들은 학교 내 제도화된 미디어교육을 특정 학년에만 시행할 경우, 초등학교 고학년이 교육효과를 감안했을 때 미디어교육을 받는 대상으로 가장 적합하다고 답하였다. ‘2013년 청소년 매체 이용 실태 조사’나 본 연구를 위해 전국 초·중·고 학생들을 대상으로 실시한 설문결과를 살펴보면 초등학교생의 왕성한 매체이용 실태를 확인할 수 있는 동시에 상대적으로 빈약한 미디어 리터러시 역량을 알 수가 있다. 이들을 대상으로 독립교과로 미디어교육을 시행하고 기본적인 미디어교육내용에 대한 소양을 평가하도록 해야 한다.

이는 교육학적 측면에서뿐만 아니라 우리나라 교육현실에서도 가장 합리적인 방안이 될 수 있다. 중등교육과정에서 미디어교육을 별도의 독립교과목으로 신설한다는 것은 학업부담에 허덕이는 우리 청소년들에게 또 하나의 짐을 지우게 하는 것이다. 또한 교육효과에 있어서도 초등학교생만큼 큰 기대를 할 수 없다. 미디어교육이 주변과목으로 전락하는 경우, 학생들에게 비교적 다른 과목보다 성적을 받기 쉬운 암기과목 정도로 치부될 소지가 크다. 앞서 해외사례에서 살핀 것처럼 대학입시경쟁이 우리만큼 치열하지 않은 영국에서도 이와 같은 부작용을 경험했기에, 이 같은 예측은 명약관화한 것이다.

미디어교육 선진국들은 대부분 초등학교생부터 미디어교육을 실행하고 있다는 점도 간과할 수 없는 점이다. 초등학교생들에게 시행하는 미디어교육은 ‘습관 길들이기’라는 측면에서 중요하다. 미디어의 올바른 사용과 분별 있고 현명한 미디어 소비자/이용자가 되기 위한 지식과 기술을 익히고 미디어교육의 중요성을 인식하도록 돕는다면, 중학교에 진학해서도 별도의 독립과목이 아닌 통합교과를 통해서도 미디어교육의 효과를 볼 수 있을 것이다.

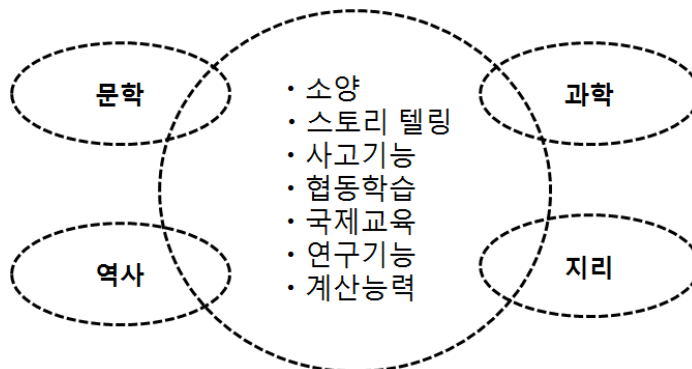
② 중등교육

초등학교에서 독립교과인 미디어교육을 통해 관련 지식과 역량을 쌓은 학생들은 중학교와 고등학교에서 특별활동 등을 통한 별도의 미디어교육 시간외에 통합교과목으로 미디어교육을 제공받도록 제도화할 필요가 있다. 통합교육의 방식은 다학문, 간학문, 탈학문 방식으로 나눌 수 있다. 어떠한 방식이 효율적인지는 교육청별, 지역별, 학교별로 논의와 합의를 거쳐 학교장이 결정할 수 있도록 하는 것이 효과적이다(【그림 V-1】 , 【그림 V-2】 , 【그림 V-3】 참조).



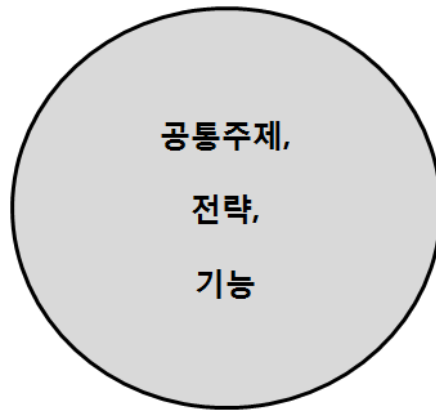
출처: 김진수(2012). STEAM 교육론. 서울: 양서원. 재인용.

【그림 V-2】 Drake(1993)의 다학문적 접근 방법



출처: 김진수(2012). STEAM 교육론. 서울: 양서원. 재인용.

【그림 V-3】 Drake(1993)의 간학문적 접근 방법



출처: 김진수(2012). STEAM 교육론. 서울: 양서원. 재인용.

【그림 V-4】 Drake(1993)의 탈학문적 접근 방법

중학교는 현재 창의성과 인성 함양을 목적으로 창의적 체험활동 제도를 시행하고 있다. 동아리활동과 진로활동 등을 통해 학생들이 다양한 경험을 쌓도록 유도하고 있다. 자유학기제는 박근혜 정부의 핵심국정과제로, 학생들에게 꿈과 끼를 찾고, 창의성, 인성 등을 배양할 기회를 제공하자는 취지에서 중학교 한 학기 동안 진로탐색 활동 등 다양한 직·간접 체험 활동을 할 수 있도록 한 제도이다. 2016년부터 전면적으로 실시할 예정으로 자유학기의 중학생들을 대상으로 진로와 연관된 통합교과가 운영되며, 미디어, 드라마 등의 프로그램들이 제공된다. 창의체험활동과 자유학기제의 취지는 미디어교육의 핵심개념과 유사하다. 더구나 각종 활동들이 미디어 관련 체험 프로그램과 통합교과운영으로 이루어져 있어 운영의 묘를 잘 살리면 미디어교육에 대한 통합교과 적용이 이 시기에 용이할 것으로 판단된다. 구체적인 교육내용과 학교 내 교육운영방식은 학교의 상황과 지역사회의 특성에 맞게 학교 구성원의 논의를 거쳐 학교장이 선택할 수 있도록 하고, 미디어교육에 관한 교재와 자료, 체험 프로그램 지원은 교육부와 중앙센터가 책임을 맡는 방식이 바람직할 것이다.

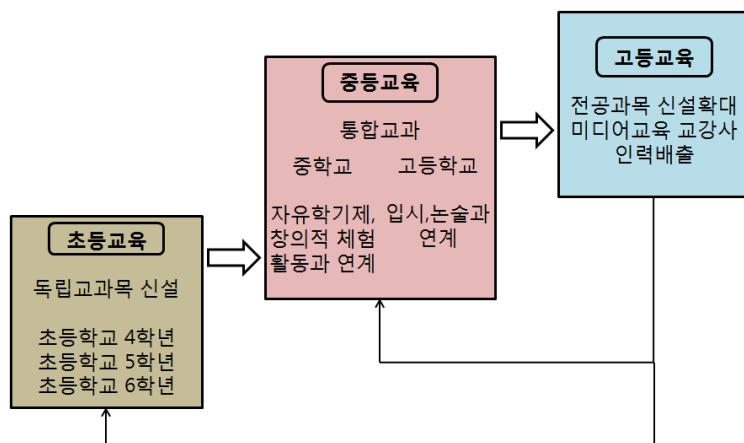
고등학교는 대학입시에 대한 부담으로 추가 교과목 신설이 쉽지 않다. 미디어교육에 관한 통합교과는 고등학교 1, 2학년생을 위주로 실시하고 대학입시 논술에 대비하는 차원에서 이 교과가 운영된다면 학생과 학부모의 관심도 높을 것으로 기대된다. 이와 관련, 2014년에 한국언론진흥재단이 주최한 미디어교육 전국대회에 강사로 참가한 유영석 삼교고등학교 국어교사의 지적을 새겨들을 만하다:

2008학년도 서울대 논술 문제에 몽유도원도 와 인왕제색도 를 감상하고, 고전텍스트를 근거로 활용하여 감상내용을 서술하는 문제가 출제된 바 있다. 또 김정호의 동여도 를 제시하면서 철도의 건설이 인근 주민들의 삶을 어떻게 변화시켰는지를 묻은 문제도 있었다. 이 시기를 기점으로 하여 우리 사회에서는 논술 을 단순히 설득을 위한 글쓰기로 바라보지 않고, 다양한 교과와의 융합과 영역 전이(domain transfer) 능력에 관심을 갖기 시작했다. 특히 교과서를 중심으로 진행되던 학습의 패러다임에 큰 변화를 가져왔으며, 토의와 토론 활동에도 기존의 관점과는 다른 차원의 관심이 높아졌다.

(2014 미디어교육 전국대회: 미디어와 교육환경의 변화, p. 122)

③ 고등교육

미디어교육에 대해 관심과 흥미를 가진 학생들에게 대학진학을 통해 보다 심층적으로 미디어교육을 공부할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다. 현재 언론/미디어 관련학과나 커뮤니케이션 관련학과들을 중심으로 미디어 산업 및 콘텐츠에 대한 특성, 수용자에 대한 개념, 미디어 효과 등에 대한 과목을 가르치고 있다. 그러나 미디어교육을 염두로 개설된 과목이 아니기에 일선학교에서 미디어교육을 가르칠 인력양성과정으로는 부족한 것이 사실이다. 반대로, 교육대나 사범대의 경우, 미디어의 중요성을 간과하거나, 미디어를 단지 교육공학적인 측면에서 바라보는 분위기가 팽배하다. 미디어교육이 제도화된다면 일선학교의 청소년들을 대상으로 미디어교육을 가르칠 인력을 어떻게 양성할 것인가가 주요 이슈로 부상할 것이다. 이에 대한 해결책으로 고등교육기관의 미디어교육 전공자 배출 또는 교사 임용 예정자들을 위한 단기 미디어교육과정 프로그램 신설 등을 고민할 필요가 있다. 이 문제가 해결이 된다면 학교 내 미디어교육은 선순환적 구조 속에 우리 사회에 확고하게 자리 잡을 수 있을 것이다(【그림 V-5】 참조).



【그림 V-5】 단계적 · 융합적 교과과정

2) 미디어교육 국립센터의 운영(NCME : National Center for Media Education)

대부분의 미디어교육 선진국들은 학교 내 미디어교육을 지원하고, 미디어교육 관련 다양한 연구 및 활동을 주도하는 별도의 전담 기관을 두고 있다. 미디어교육 제도화의 우선과제로 미디어교육 중앙센터를 신설할 필요가 있다. 이 센터는 교육부와 유기적인 협조 체제하에 다음과 같은 역할을 수행하도록 한다.

- 학교 내 미디어교육 총괄운영
- 미디어교육 커리큘럼 및 교재 개발
- 미디어교육교사 국가공인자격증 발급
- 도서·산간 지역 등에 인적·물적 자원 집중 지원
- 시·도별 미디어교육 체험시설 관리 및 운영
- 미디어교육 관련 기관 및 단체 협의체 운영

미디어교육 중앙센터의 핵심사업 중 하나는 네덜란드나 호주의 경우처럼 미디어코치제도를 운영하여 미디어교육 제도를 활성화하고 교사 인력을 양산하는 것이다. 지역 및 학교 상황에 맞는 교육 프로그램을 계획하고 일선교사들에게 미디어교육을 위한 코치로서의 역할을 수행하는 이들을 미디어(media)의 영문 첫 두 글자인 me와 교육(education)의 약어적 표현인 ed를 합쳐 미드(meed: 보상, 보수라는 뜻) 코치라 명명토록 한다. 교원자격증 소지자나 교원자격증 취득 예정자를 대상으로 하는 국가 공인 자격으로써 미드코치 자격증 제도를 운영하며, 이를 취득한 교원에게는 임용 및 승진에 가산점을 부여하는 등의 정책을 통해 미디어교육의 인력을 강화시켜 나간다면 양질의 강사인력수급을 위해 큰 도움이 될 것이다. ICT의 발전속도에 힘입어 미디어 환경의 변화가 이전과는 비교할 수 없을 정도로 급변하고 있기에 미드코치 교육연수는 격년으로 시행할 필요가 있다. 시수는 최소 30시간을 확보하여 이론과 실기를 고루 교육받을 수 있도록 하는 것이 효과적일 것이다. 연수과정의 마지막에는 이론과 실기를 나누어서 시험을 치르게 하여 형식적으로 연수에 참가해서는 자격증을 받을 수 없도록 하고, 시험을 통과하면 공식적인 미드코치 인증서를 받을 수 있도록 한다.

3) 도입과 평가

미디어교육 선진국들도 학생들을 대상으로 하는 미디어교육의 효과를 어떻게 평가할 것인가에 대한 고민이 깊다. 우리나라의 경우, 미디어교육을 별도 교과목으로 입시에 반영하게 되면 미디어교육의 본질을 흐리게 될 수 있다. 미디어교육의 본질을 위해서는 하향식(top-down)의 교과과정이나 폐쇄적 질문(closed-ended question)을 통해 이뤄질 수 없다. 입시에 반영된다면 또 다른 암기과목으로 변질되거나 안 그래도 학업스트레스에 하루가 바쁜 청소년들에게 또 다른 학업부담을 줄 수 있다. 본 연구를 위해 실시한 설문조사에서도 이 같은 주장이 담겨있는 것으로 분석할 수 있다(표 V-2 참조). 평가에 관한 방식은 학계와 미디어교육 단체 등으로 구성된 협의체를 통해 외국의 사례를 참고하여 신중하게 결정할 필요가 있다.

표 V-2 학교 내 미디어교육 제도화 방식에 따른 동의 수준

	미디어교육의 필요성	의무교육으로 제도화	독립교과목 신설	학교 입시에 반영
현장전문가	◎	○	△	×
일반교사	◎	○	△	×
학생	◎	○	△	×

미디어교육에 대한 전국적인 미디어교육의 시행에 앞서 희망학교들을 대상으로 미디어교육 시험학교를 지정하여 약 2~3년간 운영할 필요가 있다. 이를 통해 중앙센터와 지역 교육청 및 학교와의 유기적 시스템을 확립할 필요가 있다. 학계와 정부는 제도적 보완점을 찾을 수 있는 시범학교 평가 측정 도구를 개발 및 측정하고, 전면적 시행에 앞서 부족한 부분을 보완할 필요가 있다.

앞서 살핀 것처럼 영국, 호주, 유럽 국가들은 이미 오랜 전부터 미디어 교육을 체계적으로 실행하고 있다. 특히 영국은 공교육 시스템 안에서 통합교과형태나 독립교과형태로 미디어교육을 실행하고 있다. 우리나라는 최근에서야 ‘미디어교육지원법’이 국회에서 발의되는 등 정부차원에서 주도적으로 시행하는 미디어 교육의 첫 걸음마를 떼기 시작하고 있다. 학교 밖에 머물고 있는 미디어교육을 교실 안으로 끌고 들어와야 한다. 미디어교육을 학교 교육과정 주변부에 배치하거나 미디어 교육을 주도적으로 이끌 교사가 부족하다면 학교 내 미디어 교육은 단지

재원과 시간을 낭비하는 정책이 될 소지가 크다.

미디어교육의 효과는 단기간에 나타나는 것이 아니란 점을 각인하고 정부와 우리 사회는 장기적인 마스터플랜을 수립한 후 미디어 교육 관련 지원법, 관계 기관과의 협조체제, 교육청과의 관계, 인력 양성, 재원 확보, 평가시스템 등에 대한 법적·제도적 보완책을 끊임없이 고민한다면 조만간 우리도 미디어교육 선진국가의 반열에 들어설 수 있을 것이다. 이는 궁극적으로 세계화·정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성을 의미하는 것이다.

.....

참 고 문 헌

참 고 문 헌

- 고평석 (2011). 게임회사가 우리아이에게 말하지 않는 진실. 서울: 한얼 미디어.
- 권재원 (2010). 게임 중독 벗어나기. 파주: 이담북스.
- 김기태, 정회경, 강진숙, 임성호, 최웅환, 김영순, 김양은, 최상희, 이희복 (2006). 미디어교육과 교과과정. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김문조 (2012). 새로운 미래가 온다, 세상을 바꾸는 스마트 혁명, 김동욱 외, 다가온 미래 스마트 라이프(19-31쪽), 서울: 삼인.
- 김미화, 장우민 (2008). 인터넷 게임중독에서 내아이를 지키는 59가지 방법. 서울: 평단.
- 김병철 (2005). 온라인 저널리즘의 이해. 서울: 한국외국어대학교 출판부.
- 김양은 (2007). 범교과 및 독립교과 미디어 교육의 교과과정, 미디어교육과 교과과정 (147-169쪽). 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김양은 (2009). 디지털 시대의 미디어 리터러시. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김옥조 (2012). 미디어법. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김진수 (2012). STEAM 교육론. 서울: 양서원.
- 김현아 (2013.8.19). 청소년 저작권법 위반 3년 새 14배 증가. 이데일리
<http://www.edaily.co.kr/news/newspath.asp?newsid=02604326602908960>
- 박옥식, 이유미, 유형우 (2012). 전국 학교폭력 실태조사 연구. 청예단.
- 배상률 (2012). 미디어가 청소년에게 미치는 문화배양효과 연구. 한국청소년정책연구원.
- 배상률, 김준홍 (2012). 학교폭력 예방을 위한 청소년 미디어정책의 모색. 행정언어와 질적연구, 3(2), 43-60.
- 배상률, 김준홍, 이창호 (2013). 청소년의 인터넷게임 이용 실태조사. 여성가족부.
- 배상률, 김형주, 성은모 (2013). 2013 청소년 매체 이용 실태 조사. 여성가족부.
- 설진아 (2010). 10대 청소년의 인터넷 이용 동기와 온라인 커뮤니케이션 활동의 상관성 연구. 미디어, 젠더 & 문화, 6, 43-72.

- 양철진 (2004). 한국과 호주의 미디어 교육에 관한 비교연구. 한국교육연구. 10(1), 28-54.
- 여성가족부·한국언론학회 (2013). 청소년의 건강한 스마트폰 이용문화조성을 위한 토론회 자료집.
- 유진형·조미현 (2006). 『세대별로 본 소비자 특성-MOSAIC』. 제일 커뮤니케이션즈 2006 전국 소비자 조사, 2006년 11월, 8~23.
- 이명숙 (2013). 청소년 문제와 보호. 서울: 교육과학사.
- 이수진, 박중규 (2004). 청소년 온라인게임중독 실태와 중독 예방교육 프로그램 연구. 한국청소년정책연구원.
- 이창호 (2012). 청소년의 SNS 이용실태 및 전망. NYPI 기획세미나 청소년과 SNS 소통 (1-24쪽). 한국청소년정책연구원.
- 이창호 (2014). 스마트폰과 일상생활. 스마트미디어연구포럼. 스마트미디어의 이해. 서울: 미래인.
- 이창호, 성윤숙, 정낙원 (2012). 청소년의 소셜미디어 이용실태 연구. 한국청소년정책연구원.
- 이호영, 조성은, 오주현, 김석호, 이윤석 (2012). 디지털세대와 기성세대의 사고 및 행동 양식 비교연구. 방송통신위원회.
- 장준오, 김미숙, 장미혜, 배상률 외 (2012). 청소년폭력위기에 대한 단기적 대응방안. 한국형사정책연구원.
- 최진봉(2010.8.30). 외모 지상주의 부추기는 방송. PD저널.
<http://www.pdjjournal.com/news/articleView.html?idxno=28762>
- 최창섭 (2000). 한국형 청소년 미디어교육 추진모델 개발연구. 한국청소년개발원.
- 팽동현 (2014.3.25). 청소년 4명 중 1명이 스마트폰 중독, 아이티데일리.
<http://www.itdaily.kr/news/articleView.html?idxno=49529>
- 황여정(2012. 12). 지역사회와 청소년보호효과연구. NYPI 청소년정책리포트, 39. 한국청소년정책연구원.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analysis review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5): 353-359.

- Aufderheide, P. (1993). Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. In R. Kubey (Ed.), *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives* (Vol. 6). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 2(96), 4-10.
- Bandura, A. (1965). Influence of a models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589-595.
- Bauer, T. A. (1979). *Medienpädagogik. Einführung und Grundlegung. Theorie - Diskussion: Der Kommunikationssinn*. Vol. 1. Vienna: Böhlau.
- Bekendtgørelse om valgfag fælles for de gymnasiale uddannelser [Legal notice on Elective Subjects for Upper-Secondary Education]. (2008). *Copenhagen: Ministry of Education*. See: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132670#B32>
- Blaschitz, E., Seibt, M. (2008). Geschichte und Status Quo der Medienbildung in Österreich, In: Blaschitz, Editz/Seibt, Martin (Eds.): *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis*. Wien/Berlin: Lit, pp. 11-25.
- Bolas, T. (2009). *Screen Education: from film appreciation to media studies*. London: Intellect Books
- Bourdieu, P.(1986). *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Brask, D. H. (2013). *Film consultant, Danish Film Institute*. Personal communication.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. MA: Harvard University Press.
- Buchegger, B. (2010). *Schulleitung und die Nutzung von IKT in der Schule*. Online available: http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/14250/mod_resource/content/1/3107_Schulleitung_IKT-Nutzungs-Handbuch-1.pdf (13.08.2013)
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity.

- Buckingham, D. (2003). 미디어 교육 학습, 리터러시, 그리고 현대문화. 서울: 제이앤북
- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. London: Ofcom.
- Burn, A., & Durran, J. (2008). *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman Publishing
- Carr, E. H.(1962). *What is history?* New York: Knopf.
- Center for Media Literacy. (2012). *Media Literacy: A System for Learning Anytime, Anywhere*. LA: Center for Media Literacy.
- Comstock, G. A. & Scharrer, E. (1999). *Television: What's On, Who's Watching, and What It Means*. San Diego, CA: Academic Press.
- Comstock, G. A. & Scharrer, E. (2007). *Media and the American child*. Burlington, MA: Elsevier.
- Croteau, D., Hoynes, W., & Milan, S. (1997). *Media/society: industries, images, and audiences*. Thousand Oaks, Calif: Pine Forge Press.
- DeGusta, M. (2012). Are Smartphones Spreading Faster than any Technology in Human History? *MIT Technology Review*.
- Dehue, F., Bolman, C., & Volink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(2), 217-223.
- Dezuanni, M., & Woods, A. (2013). Media Literacy through Arts Education in Australia. *Media Literacy Education in Action: Theoretical & Pedagogical Perspectives*, 69.
- Drotner, K. & Duus, V. (2008). *Digitale læringsressourcer i folkeskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser* [Digital learning resources in primary, lower-and upper-secondary education]. Odense: DREAM & Læremiddel.dk See: <http://www.dream.dk/sites/default/files/communication/Rapportlaeringsressourcer.pdf>
- Drotner, K. (2011). *The cult of creativity: Opposition, incorporation, transformation*. In Julian Sefton Green, Pat Thomson, Liora Bresler & Ken Jones, eds., *The Routledge international handbook of creative learning*, 72-80.
- Drotner, K. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Denmark 2013*. UNESCO.
- Dunås, J. (2013). *Media and Information Literacy in the Nordic Countries*, Stockholm:

- Swedish Media Council and NORDICOM for the Swedish Presidency of the Nordic Council of Ministers.
- European Commission. (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: European Strategy for a Better Internet for Children*. Brussels: EC.
- Frau-Meigs, D. (2013). Transliteracy. Sense-making Mechanisms for Establishing E-Presence. In Carlsson, U. & Culver, S.H. (2013) *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. MILID Yearbook 2013. University of Gothenburg: NORDICOM, pp. 175-189.
- Gerbner, G., & Gross, L. P. (1976). Living with television: The violence profile. *Journal of Communication*, 26(2), 172-199.
- Gershon, R. A. (2007). *The Transnational Media Corporation and the Economics of Global Competition*. In Y. R. Kamalipour(ed.). *Global Communication*, Canada: Thomson Wadsworth.
- Gitlin, T.(1980). *The Whole World Is Watching: Mass Media in the Making & Unmaking of the New Left*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute.
- Hooks, b. (1995). *Killing rage: ending racism*. New York: Hery Holt and Company.
- Jenkins, H. et al. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. An Occasional Paper on Digital Media and Learning. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Jolls, T. (2008). *Literacy for the 21st Century*. LA: Center for Media Literacy.
- Kirsh, S. J. (2010). *Media and Youth: A Developmental Perspective*. U.K.: Wiley-Blackwell.
- Kotilainen, R., & Kupiainen, R. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Finland 2013*. UNESCO MIL Policies in Europe.
- Kotilainen, S. & Suoninen, A. (2013). Cultures of Media and Information Literacies among the Young. South-North Viewpoints. In Carlsson, U. and Culver. S-H. (Eds.) *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. MILID Yearbook 2013. Gothenburg: Nordicom. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, pp. 141-162.

- Kotilainen, S., & Kupiainen, R. (2012). "Viestintä- ja mediataidot" [Media Skills and Communication]. In E. Niemi (Ed.), *Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta arviointi 2010* [Assessment of the fulfillment of the goals of cross-curricular themes 2010](Education monitoring report 2012: 1) (pp. 107-124). Helsinki, Finnish National Board of Education.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2009). 사이버 폭력. 서울: 거목정보
- Kupiainen, R. (2010). Finnish media literacy policies and research tendencies within a European Union. *International Journal of Media and Cultural Politics* 6(3), 335-341.
- Kupiainen, R. (2013). *Media and Digital Literacies in Secondary School*. New York: Peter Lang Pub Inc.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. (2008). *Decades of Finnish media education. Finnish Society on Media Education*. Available online: <http://www.mediakasvatus.fi/publications/decadesoffinnishmediaeducation.pdf>
- Lenauer, B. (2013). Medienkompetenz. Vom zeitgeistigen Trendsetter zum nachhaltigen Bildungsziel im Rahmen der PädagogInnenbildung. Eine exemplarische Begriffs-, Curricula- und Datenstudie, vorrangig im Bereich der Sek I. Masterthesen Danube University Krems. Masterman(1998)
- Li, Q. (2010). Cyberbullying in High Schools: A Study of Students' Behaviors and Beliefs about This New Phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19, 372-392.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York : Macmillan.
- Macionis, J. J. (1995). *Sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Princeton Hall.
- Madden, M., Gasser, U., Beaton, M. (2013). *Teens, Social Media, and Privacy*.
- Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future irections. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.
- Martins, N., & Harrison, K. (2012). Racial and Gender Differences in the Relationship Between Children's Television Use and Self-Esteem: A Longitudinal Panel Study. *Communication Research* 39(3), 338-357.
- Masterman, L. (1986). *Teaching the media*. Taylor & Francis

- Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media education in 1990s' Europe. A teacher's guide*. Strasbourg: Council of Europe.
- McCombs, M. (2004). *Setting the Agenda: The Mass Media and Public Opinion*. Malden, MA: Polity.
- McDougall, J. & Livingstone, S. (2014). Media and information literacy policies in the UK. UNESCO.
- McGonagle, T. & Schumacher, N. (2014). Media and information literacy policies in the Netherlands. UNESCO.
- Media Literacy Project(2013). *Introduction to Media Literacy*. https://medialiteracyproject.org/sites/default/files/resources/Intro_to_Media_Literacy.pdf
- Mediakasvatus (2005). Kansalliset kehittämistarpeet (Media Education 2005: National Needs for the Development). *Helsinki: Publications of the Ministry of Law and Justice* 5, 73-77.
- Mihailidis, P. (2008). Are we speaking the same language? Assessing the state of media literacy in US higher education. *SIMILE: Studies In Media & Information Literacy Education*, 8(4), 1-14.
- Ministry of Education. (2007). *It-vejledning for læreruddannelsen: It- og medieintegration. IT- og medieformer* [Guide for teacher training: ICT and media integration. ICT and media forms]. Copenhagen: Ministry of Education. See: <http://itm-lu07.uvm.dk/itogmedieint/itogmedieformer.html>
- Ministry of Education. (2009). *Medier [Media]*. Copenhagen: Ministry of Education. See: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Medier?Mode=full>
- Ministry of Education. (2010). *It- og mediekompetencer i folkeskolen* [ICT and media competences in comprehensive schooling]. Copenhagen: Ministry of Education. See: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-It-og-mediekompetencer-i-folkeskolen?Mode=full>
- Minkinen, S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Madrid; Mexico. New York.: ESCO/UNESCO.
- Mitgutsch, K., & Wagner, M. G. (2009). *Gaming the Schools: Didaktische Szenarien des*

- Digital Game Based Learning*. Medienimpulse 2/2009. Online available: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/144>; 15.11.2010
- Moore, D. C., & Bonilla, E. (2014). *Media Literacy Education and The Common Core State Standards*. NAMLE.
- National Core Curriculum for Basic Education (2004) Helsinki: Finnish National Board of Education. Retrieved from http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education. In Niemi, E. K. (Ed.) (2012), *Aihokokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010* [Assessment of the Fulfillment of the Goals of Cross-Curricular Themes 2010]. Education monitoring report 2012: 1. Helsinki, Finland: Helsinki, Finnish National Board of Education.
- Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*, Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Ofcom. (2006). *Media Literacy Audit-Report on Adult Media Literacy*. Retrieved from http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-dataresearch/medialiteracy/archive/medlitpub/medlitpubrss/medialit_audit/
- Pasuchin, I. (2005). *Künstlerische Medienbildung. Ansätze zu einer Didaktik der Künste und ihrer Medien*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang.
- Pasuchin, I. (Ed.) (2007). *Intermediale künstlerische Bildung. Kunst-, Musik- und Medienpädagogik im Dialog*. München: kopaed.
- Paus-Hasebrink, I., Bichler, M., Wijnen, C. W. (2008). Pädagogischer Widerwille gegen den Seh-Sinn?. Medienpädagogische Konzepte in Österreich auf dem Prüfstand. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Eds.): *Mit Medien bilden-der Seh-Sinn in der Medienpädagogik. Konzepte-Projekte-Positionen*. Dieter Baacke Preis-Handbuch Bd. 3. Bielefeld: GMK. pp, 112-121.
- Polce-Lynch, M., Myers, B. J., Kliewer, W., & Kilmartin, C. (2001). Adolescent self-esteem and gender: Exploring relations to sexual harassment, body image, media influence, and emotional expression. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 225-244.
- Potter, W. James (2010). *The State of Media Literacy*. Journal of Broadcasting and Electronic

- Media, 54(4), 675-696
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6
- Rosenstingl, H., & Wagner, M. G. (2008). Towards a Positive Assessment Policy for Computer and Console Games. *Human IT* 9(3). pp. 1-17.
- Schiller, H. (1989). *Culture. Inc.* New York: Oxford University Press.
- Schipek, D., & Holubek, R. (2012). *Model for Successful Media Education Findings from the analysis of the practice of the media literacy award [mla]*. mediamanual. Texts 2012. No. 21. Online available: http://www2.mediamanual.at/themen/practice/mmt_1221_medienbildung_English.pdf(13.08.2013)
- Schopenhauer, A. (2005). 쇼펜하우어 문장론. 서울: 지훈
- Smith, P. K., Mahadavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Strasburger, V. C., & Wilson, B. J. (2006) 어린이 청소년 미디어. 서울: 커뮤니케이션북스.
- Straubhaar, J., Tufekci, Z., Spence, J., & Rojas, V. (2012). Digital Inequity in the Austin Technopolis: An Introduction. In J. Straubhaar, J. Spence, Z. Tufkci, & R. Lent (Eds.). *Inequity in the Technopolis: Race, Class, Gender, and the Digital Divide in Austin*(pp.1-32). Austin, TX: University of Texas Press.
- Süss, D., Lampert, C., & Wijnen, C. W. (2013). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. (2nd edition). Wiesbaden: Springer VS.
- Tapscott, D. (2009). 디지털 네이티브: 역사상 가장 똑똑한 세대가 움직이는 새로운 세상. 서울: 비즈니스북
- Thoman, E., & Jolls, T. (2008). *Literacy for the 21st Century: An overview and orientation guide to media literacy education*. LA: Center for Media Literacy.
- Thussu, D. K. (2009). 국제커뮤니케이션: 연속성과 변화. 파주: 한울 아카데미.
- Tondeur, J., Sinaeve, L., van Houtte, M., & van Braak, J. (2011). ICT as Cultural Capital: The relationship between socioeconomic status and the computer-use profile of young people. *New Media & Society*, 13(1), 151-168.
- Trültzsch-Wijnen, C. W., & Salzburg, P. H. (2014). *Media and Information Literacy Policies*

- in Austria* 2013. UNESCO.
- Tyner, K. R. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wagner, M. G. (2008). Die verspielte Wissenschaft - Zur medienpädagogischen Bedeutung der Computerspielforschung, In Blaschitz, Edith/Seibt, Martin (Eds.) *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis*. Wien/Berlin: Lit, pp. 237-247.
- Wall, P. (2007). *Media Studies for AQAGCSE: Teacher's resource*. London: Collins.
- Walters, S. & Ackerman, J. (2011). Exploring Privacy Management on Facebook: Motivations and Perceived Consequences of Voluntary Disclosure. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17. 101-115.
- Wijnen, C. W. (2008). *Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA*. München: kopaed.
- Young, K. S. (1998). *Caught in the Net: How to recognize the signs of Internet addiction and a winning strategy for recovery*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

부 록

1. 초·중·고 학생 대상 설문지
2. 초·중·고 일반교사 대상 설문지
3. 현장전문가 대상 설문지

디지털 시대의 청소년 미디어교육 제도화 방안 연구

2014

(학생용)

부
록

안녕하십니까?

한국청소년정책연구원은 우리나라 청소년을 위한 국가정책을 연구하는 국무총리산하 국책연구기관입니다. 이번에 저희 연구원에서는 ‘청소년 미디어교육 제도화 방안’ 연구를 위하여 전국의 청소년들을 대상으로 설문조사를 실시하고 있습니다.

통계법 제33조(비밀의 보호)에 따라 응답의 익명성이 보장되고 개인정보도 철저히 보호됩니다. 또한, 통계법 제34조(통계조사자의 의무)에 따라 응답 내용은 연구 목적으로만 사용되며 다른 기관에 제공되는 일은 절대 없음을 밝혀드립니다.

귀하께서 받으신 설문에는 맞고 틀리는 답이 없으며, 각각의 조사문항에 대해 귀하의 의견을 솔직하게 응답해 주시면 됩니다. 바쁘시더라도 조사문항에 성의껏 응답해 주시면 감사하겠습니다.

※ 복수 응답을 요구한 문항이나 복수 응답 가능이라고 표현된 문항을 제외하고 모든 질문에는 단일 응답을 해주시기 바랍니다.

※ 본 조사에 관하여 문의사항이 있으시면 아래 연락처로 문의해주시기 바랍니다.

- ▶ 조사 연구 기관: 국무총리실 산하 한국청소년정책연구원
- ▶ 연구책임: 배상률 부연구위원, 02-2188-8837
- ▶ 조사 수행 기관: (주)리서치앤리서치(R&R)
- ▶ 설문 내용 문의 : 이지현 연구원, 02-3484-3065
- ▶ 설문 발송 문의 : 정원지 사원, 02-6916-3503

※ 미디어교육의 정의: 미디어에 대한 교육으로 매체의 긍정적 기능을 주체적이고 창조적으로 활용할 수 있는 능력을 배양하며 매체의 역기능적 피해를 최소화하기 위한 교육

문1) 귀하와 귀하의 담임선생님, 부모님(보호자), 주변 친구들의 디지털 매체 이용 및 활용 능력은 어느 수준이라고 생각하십니까? 1점(매우 낮음)부터 10점(매우 높음) 중 몇 점인지 해당 숫자에 O 표시해 주시기 바랍니다.

질문 내용	1 (매우 낮음)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (매우 높음)
1) 귀하 자신	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2) 담임선생님	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3) 부모님(보호자)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4) 주변 친구들	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

문2) 텔레비전, 인터넷 등 매체가 전달하는 메시지가나 콘텐츠에 대해 귀하와 담임선생님, 부모님(보호자), 그리고 주변 친구들의 비평 및 분석 능력에 대한 평균점수를 매긴다면 1점부터 10점 중 몇 점인지 해당 숫자에 O 표시해 주시기 바랍니다.

질문 내용	1 (매우 낮음)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (매우 높음)
1) 귀하 자신	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2) 담임선생님	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3) 부모님(보호자)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4) 주변 친구들	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

문3) 아래 질문들에 대해 나와 가장 가깝다고 생각되는 곳에 O 표시해 주세요.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 나는 휴대전화를 지나치게 이용한다	1	2	3	4	5
2) 나는 온라인게임을 지나치게 이용한다	1	2	3	4	5
3) 나는 인터넷을 지나치게 이용한다	1	2	3	4	5
4) 나는 텔레비전을 지나치게 본다	1	2	3	4	5

문4) 귀하의 부모님(보호자)에 대해 가장 가깝다고 생각되는 곳에 ○ 표시해 주세요.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	해당사항 없음
1) 아버지(남자 보호자)는 휴대전화를 지나치게 이용한다	1	2	3	4	5	6
2) 아버지(남자 보호자)는 온라인게임을 지나치게 이용한다	1	2	3	4	5	6
3) 아버지(남자 보호자)는 인터넷을 지나치게 이용한다	1	2	3	4	5	6
4) 아버지(남자 보호자)는 텔레비전을 지나치게 본다	1	2	3	4	5	6
5) 어머니(여자 보호자)는 휴대전화를 지나치게 이용한다	1	2	3	4	5	6
6) 어머니(여자 보호자)는 온라인게임을 지나치게 이용한다	1	2	3	4	5	6
7) 어머니(여자 보호자)는 인터넷을 지나치게 이용한다	1	2	3	4	5	6
8) 어머니(여자 보호자)는 텔레비전을 지나치게 본다	1	2	3	4	5	6

문5) 귀하 주위의 친한 친구들 중 얼마나 많은 친구들이 휴대전화, 온라인게임, 인터넷, 텔레비전을 지나치게 이용/시청하고 있다고 생각하십니까? 가장 가깝다고 생각되는 곳에 ○ 표시해 주세요.

질문 내용	전혀 없다	10% 미만	10% 이상 ~ 20% 미만	20% 이상 ~ 30% 미만	30% 이상 ~ 40% 미만	40% 이상 ~ 50% 미만	50% 이상
1) 휴대전화를 지나치게 이용하는 친구 비율	1	2	3	4	5	6	7
2) 온라인게임을 지나치게 이용하는 친구 비율	1	2	3	4	5	6	7
3) 인터넷을 지나치게 이용하는 친구 비율	1	2	3	4	5	6	7
4) 텔레비전을 지나치게 보는 친구 비율	1	2	3	4	5	6	7

문6) 아래 각 매체 종류별로 귀하의 주당 평균 이용횟수에 대한 질문입니다. 해당번호에
O표 해 주세요.

질문 내용	전혀 하지 않는다	일주일에 1번 미만	일주일에 1번~2번	일주일에 3번~4번	거의 매일 (주당 5번 이상)
1) 텔레비전 시청하기	1	2	3	4	5
2) 영화관에서 영화 보기	1	2	3	4	5
3) 라디오 듣기	1	2	3	4	5
4) 인쇄된 신문 보기(인터넷신문 제외)	1	2	3	4	5
5) 책읽기(교과서와 참고서 제외)	1	2	3	4	5
6) 비디오 게임이나 온라인/컴퓨터 게임하기	1	2	3	4	5
7) 휴대전화(스마트폰)로 게임하기	1	2	3	4	5
8) 휴대전화(스마트폰)로 인터넷 하기	1	2	3	4	5

문7) 아래 사항들에 대해 귀하가 느끼는 대로 답을 해 주세요.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 나는 텔레비전 드라마나 영화가 사람이나 집단에 대한 편견과 고정관념을 갖게 한다고 생각한다	1	2	3	4	5
2) 나는 텔레비전 드라마나 영화가 있는 그대로의 현실을 보여주는 것이라 생각한다	1	2	3	4	5
3) 나는 텔레비전 드라마나 영화가 소비문화를 부추긴다고 생각한다	1	2	3	4	5
4) 나는 텔레비전 드라마나 영화가 외모지상주의를 부추긴 다고 생각한다	1	2	3	4	5
5) 나는 미디어가 전달하는 같은 내용의 메시지라도 사람 에 따라 다르게 받아들여질 수 있다고 생각한다	1	2	3	4	5
6) 나는 같은 메시지도 텔레비전, 신문, 인터넷 등 미디어 의 종류에 따라서 다른 의미로 전달될 수 있다고 생각한다	1	2	3	4	5
7) 나는 언론사의 소유주나 경영진이 누구냐에 따라 뉴스 기사 내용이 달라질 수 있다고 생각한다	1	2	3	4	5

문8) 인터넷을 이용해 특정 정보에 대한 검색을 하였으나 제공받은 정보들이 저마다 다르다면
귀하는 보통 어떻게 하시나요?

- 1) 무시하고 직감적으로 맞다고 느끼는 것을 선택한다
- 2) 더 많은 정보를 검색하여 비교해 본다
- 3) 부모님이나 가족 또는 선생님께 도움을 구한다

- 4) 친구에게 물어본다
 5) 신문이나 백과사전 등 다른 매체의 정보와 비교해 본다
 6) 기타 _____

**문9) 귀하는 다음 네 가지 매체가 전하는 메시지나 정보에 대해 어느 정도 신뢰를 하고
 있나요? 아래의 해당 번호에 O표 해 주십시오.**

질문 내용	전혀 신뢰하지 않는다	신뢰하지 않는다	보통 이다	신뢰 한다	매우 신뢰한다
1) 텔레비전	1	2	3	4	5
2) 라디오	1	2	3	4	5
3) 종이신문(인터넷 신문 제외)	1	2	3	4	5
4) 인터넷	1	2	3	4	5

**문10) 최근 1년 동안 귀하의 미디어 콘텐츠 제작경험에 대한 질문입니다. 해당 번호에 O표 해
 주십시오.**

질문 내용	제작 경험 전혀 없음	가끔 제작하였음	자주 제작하였음	매우 자주 제작하였음
1) 뉴스 기사	1	2	3	4
2) 언론사에 투고나 자기의견 개진하기	1	2	3	4
3) 문자 매체를 사용한 콘텐츠(책, 수필, 시, 소설 등)	1	2	3	4
4) 비디오 또는 오디오 등의 콘텐츠(영화, 만화, 영화, 노래 등)	1	2	3	4

**문11) 귀하는 다음 보기에서 제시하는 컴퓨터와 인터넷 활용기술을 충분히 갖추고 있습니까?
 해당 번호에 O표 해 주십시오.**

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1) 인터넷을 통해 친척, 친구, 동료와 자유롭게 의사 소통할 수 있다	1	2	3	4	5
2) 나의 개인정보를 보호할 수 있다(주소, 전화번호, 은행 정보 등)	1	2	3	4	5
3) 학업에 필요한 유용한 정보를 찾을 수 있다	1	2	3	4	5

문12) 귀하는 지난 3개월 동안 다음의 목적을 위해 인터넷을 이용한 적이 있습니까? 해당 번호에
O표 해 주십시오.

질문 내용	전혀 없음	가끔 있음	자주 있음	매우 자주 있음
1) 이메일 주고 받기	1	2	3	4
2) 제품과 서비스에 대한 정보 찾기	1	2	3	4
3) 자신이 제작한 콘텐츠(텍스트, 사진, 비디오, 음악 등)를 웹사이트에 업로드하여 공유하기	1	2	3	4
4) 블로그 활동하기(글쓰기, 포스팅하기 등)	1	2	3	4
5) TV 프로그램, 영화 등을 다운로드 하여 보기	1	2	3	4
6) 음악을 다운로드하여 듣기	1	2	3	4
7) 온라인 뉴스, 신문, 잡지 등을 보거나 다운로드 하기	1	2	3	4
8) 인터넷 뱅킹하기	1	2	3	4
9) 공공기관 웹사이트상에서 업무처리나 정보찾기	1	2	3	4
10) 개인적 용도의 물건과 서비스 구매하기	1	2	3	4
11) SNS 활동(페이스북, 트위터 등) 하기	1	2	3	4
12) 사회·정치적 이슈에 대한 토론에 참여하기(의견/주장 포스팅 하기, 댓글 달기)	1	2	3	4
13) 공동 프로젝트에 다른 사람과 협력하기	1	2	3	4

문13) 인터넷에 대한 아래의 내용을 읽고, 본인이 느끼는 대로 답해 주세요.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 인터넷은 생활/학습에 도움이 된다	1	2	3	4	5
2) 인터넷을 통해 폭력적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있다	1	2	3	4	5
3) 인터넷을 통해 선정적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있다	1	2	3	4	5
4) 인터넷을 통해 유행어, 욕설, 속어, 은어를 배우게 된다	1	2	3	4	5

문14) 텔레비전에 대한 아래의 내용을 읽고, 본인이 느끼는 대로 답해 주세요.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) TV는 생활/학습에 도움이 된다	1	2	3	4	5
2) TV 프로그램을 통해 폭력적인 장면을 쉽게 접할 수 있다	1	2	3	4	5
3) TV 프로그램을 통해 선정적인 장면을 쉽게 접할 수 있다	1	2	3	4	5
4) TV를 통해 유행어, 욕설, 속어, 은어를 배우게 된다	1	2	3	4	5

문15) 다음은 매체 사용에 대한 부모님들과의 약속 혹은 통제에 관한 질문입니다. 해당하는 것에 O표 해 주세요.

질문 내용	그렇다	아니다	모름
1) 하루 평균 TV시청 시간에 대한 가족내 정해진 약속(규칙)이 있습니까?	1	2	3
2) 볼 수 있는 TV프로그램과 볼 수 없는 TV 프로그램에 대한 가족내 정해진 약속(규칙)이 있습니까?	1	2	3
3) 하루 평균 컴퓨터(인터넷)이용 시간에 대한 가족내 정해진 약속(규칙)이 있습니까?	1	2	3
4) 집 컴퓨터에 성인관련 사이트 접속을 차단할 수 있는 소프트웨어가 설치되어 있습니까?	1	2	3
5) 하루평균 게임시간(컴퓨터, 휴대전화, 휴대용 게임기 포함)에 대한 가족내 정해진 약속(규칙)이 있습니까?	1	2	3
6) 하루평균 휴대전화 통화시간에 대한 가족내 정해진 약속(규칙)이 있습니까?	1	2	3
7) 귀하의 휴대전화에는 이용 제한(유해 콘텐츠나 사이트 차단 등) 프로그램이나 앱이 설치되어 있습니까?	1	2	3
8) SNS 사이트(트위터, 페이스북, 싸이월드 등)에 가입할지에 대해 부모님의 허락을 받습니까?	1	2	3
9) 내가 듣는 음악이 무엇인지에 대해 부모님들이 확인하시거나 통제하십니까?	1	2	3
10) 매체 이용과 관련하여 부모님(보호자)과 자주 대화하십니까?	1	2	3

문16) 귀하가 현재 재학중인 학교에서 미디어교육을 받은 경험이 있습니까?

- 1) 예  문16-1로 이동 2) 아니오  문17로 이동 3) 모름  문17로 이동

※ 문16-1)~문16-4)는 현재 귀하가 재학중인 학교에서 시행되고 있는 미디어교육에 대한 질문입니다.

문16-1) 귀하의 학교에서는 미디어 교육이 다음 중 어떤 시간에 진행되고 있습니까?

(복수 응답 가능)

- 1) 국어, 사회 등 개별 교과 시간
- 2) 특별활동시간
- 3) 방과 후 시간
- 4) 기타 _____

문16-2) 현재 시행하는 미디어교육의 대상의 선별기준은 다음 중 어디에 해당하나요?

(복수 응답 가능)

- 1) 전교생 대상으로 의무적으로 시행
- 2) 특정 학년을 대상으로 의무적으로 시행
- 3) 희망자에 한해 시행
- 4) 선발하여 시행
- 5) 기타 _____

문16-3) 귀하의 학교에서는 누가 미디어교육을 담당하고 있습니까? (복수 응답 가능)

- 1) 외부 전문 강사
- 2) 학교 내 미디어교육 전담 교사
- 3) 국어, 사회 등 개별 교과 담당 교사
- 4) 교내 학생들끼리 자발적으로
- 5) 기타 _____

문16-4) 현재 귀하의 학교에서 실시하고 있는 미디어교육 유형에 해당하는 것은 다음

중 무엇입니까?(복수 응답 가능)

- 1) 미디어에서 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양
- 2) 미디어 제작 및 활용 능력 함양
- 3) 미디어가 제공하는 메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비평 능력 함양
- 4) 미디어 이용에 대한 윤리의식/네티켓 함양
- 5) 미디어 산업에 대한 이해 능력 함양
- 6) 미디어의 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양
- 7) 미디어를 통한 자기표현과 소통 능력 함양
- 8) 기타 _____

문17) 귀하가 지금까지 학교 안팎에서 받은 미디어교육 경험에 대한 질문입니다. 현재 재학 중인 학교뿐만 아니라 학교 이외의 곳에서 다음 사항에 대한 교육을 받았다면 그 교육도 해당됩니다. 해당 번호에 O표 해 주십시오.

질문 내용	전혀 받지 않았다	거의 받지 않았다	가끔 받았다	자주 받았다
1) 미디어가 제공하는 드라마나 영상에 대해 비판적인 시각을 갖는 교육을 받은 적이 있다	1	2	3	4
2) 뉴스기사에 대해 비판적인 시각을 갖는 교육을 받은 적이 있다	1	2	3	4
3) 광고(TV, 신문 등)에 대한 비판적 시각을 갖는 교육을 받은 적이 있다	1	2	3	4
4) 사진촬영이나 사진 편집에 대한 제작 교육을 받은 적이 있다	1	2	3	4
5) 동영상촬영이나 동영상 편집에 대한 제작 교육을 받은 적이 있다	1	2	3	4
6) 미디어를 이용할 때 지켜야 할 개인정보 보호 교육을 받은 적이 있다	1	2	3	4
7) 미디어를 이용할 때 지켜야 할 저작권 보호 교육을 받은 적이 있다	1	2	3	4
8) 온라인상에서의 예절(네티켓)교육을 받은 적이 있다	1	2	3	4
9) 미디어산업(방송사, 언론사, 영화사 등)에 대한 교육을 받은 적이 있다	1	2	3	4
10) 인터넷을 이용하여 유용하고 신뢰할 수 있는 정보를 검색하고 비교·분석하는 교육을 받은 적이 있다	1	2	3	4

문18) 다음은 미디어교육에 대한 귀하의 의견을 묻는 질문입니다. 해당 번호에 O표 해 주십시오.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 학생들을 대상으로 하는 학교 내 미디어교육이 필요하다	1	2	3	4	5
2) 미디어교육을 의무교육으로 제도화하는 것이 필요하다	1	2	3	4	5
3) 미디어교육이란 별도의 독립교과목이 신설될 필요가 있다	1	2	3	4	5
4) 미디어교육의 실효성을 위해 상급학교 입시에 반영되어야 한다	1	2	3	4	5
5) 미디어교육 희망자에 한해 학교는 교육기회를 제공할 필요가 있다	1	2	3	4	5
6) 우리나라 교육상황에서 학교 내 미디어교육 제도화는 비현실적이다	1	2	3	4	5
7) 미디어교육에 대한 학생들의 관심이 높다	1	2	3	4	5
8) 미디어교육에 대한 선생님들의 관심이 높다	1	2	3	4	5

문19) 학교 내 미디어교육이 제도화가 된다는 가정 하에, 귀하가 생각하는 미디어교육에서 가장 중요시 여겨야 할 점은 다음 중 무엇이라고 생각하십니까? 가장 중요한 순서대로 2가지만 골라서 번호를 적어 주세요.

1위 _____ 2위 _____

- 1) 미디어가 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양
- 2) 미디어 제작 및 활용 능력 함양
- 3) 미디어가 제공하는 메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비평 능력 함양
- 4) 미디어 이용에 대한 윤리의식/네티켓 함양
- 5) 미디어 산업에 대한 이해 능력 함양
- 6) 미디어의 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양
- 7) 미디어를 통한 자기표현과 소통 능력 함양
- 8) 기타 _____

문20) 학교 내 미디어교육의 활성화를 위한 가장 중요한 주체는 다음 중 누구라고 생각하십니까? 중요한 순서대로 2가지만 골라서 번호를 적어 주세요.

1위 _____ 2위 _____

- | | | |
|-----------|--------------|--------------|
| 1) 정부/정치권 | 2) 미디어기업/언론사 | 3) 사회/종교 단체 |
| 4) 학교/교육청 | 5) 교사/교사단체 | 6) 학부모/학부모단체 |
| 7) 학생 | 8) 기타 _____ | |

문21) 우리나라의 학교 내 미디어교육이 영국이나 호주 등 선진국보다 활성화되지 못한 면이 있습니다. 우리나라의 학교 내 미디어교육 활성화의 장애요인은 무엇이라고 생각하십니까? 가장 중요한 순서대로 2가지만 골라서 번호를 적어 주세요.

1위 _____ 2위 _____

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| 1) 인프라, 장비 및 관련 시설이 갖춰지지 않아서 | 2) 교수·학습체제 모델 이해가 부족해서 |
| 3) 한국의 입시위주 교육환경 때문에 | 4) 담당교사의 인센티브나 시간이 부족하여 |
| 5) 미디어교육 교재가 부족하여 | 6) 미디어교육을 담당할 전문인력이 부족하여 |
| 7) 정부/정치권의 관심과 인식이 부족하여 | 8) 학교(장)의 관심과 인식이 부족하여 |
| 9) 교사들의 관심과 인식이 부족하여 | 10) 학부모의 관심과 인식이 부족하여 |
| 11) 학생들의 관심과 인식이 부족하여 | 12) 기타 _____ |

문22) 학교 내 미디어교육의 제도화는 다양한 방법으로 실행될 수 있습니다. 귀하는 미디어 교육 제도의 효율적 정착을 위해 제도 시행 초기에 적용할 가장 바람직한 방법이 다음 중 무엇이라고 생각하십니까?

- 1) 국어나 사회 등 기존 관련 교과목에 미디어교육을 부분적으로 도입하는 방법
- 2) 미디어교육이라는 독립교과목을 신설하고 전담교사가 가르치는 방법
- 3) 특별활동 시간이나 방과 후에 미디어교육을 원하는 학생들을 대상으로 실시하는 방법

문23) 학교 내 미디어 교육을 기존 관련 교과목에 부분적으로 도입하는 방법을 정부가 채택한다면, 미디어 교육을 도입하기 좋은 교과목은 무엇이라 생각하십니까?(복수 응답 가능)

- | | | | |
|------------|--------------|------------|------------|
| 1) 국어 | 2) 도덕 | 3) 사회 | 4) 수학 |
| 5) 과학 | 6) 기술/가정 | 7) 체육 | 8) 미술 |
| 9) 음악 | 10) 역사 | 11) 영어/외국어 | 12) 컴퓨터/전산 |
| 13) 모든 교과목 | 14) 기타 _____ | | |

문24) 다음은 귀하의 학교생활에 대한 질문입니다. 아래의 해당번호에 O표 해 주십시오.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1) 나는 선생님들과의 관계에 만족한다	1	2	3	4	5
2) 나는 이 학교에서의 생활에 대해 만족한다	1	2	3	4	5
3) 우리 학교 선생님들은 학생들의 생각을 귀담아 들어준다	1	2	3	4	5
4) 내가 요청하면 담임선생님은 나에게 충분한 관심을 기울여 준다	1	2	3	4	5
5) 우리 학급 학생들은 서로를 따돌리지 않고 존중한다	1	2	3	4	5
6) 우리 학급 학생들은 남에게 따돌림을 당하지 않는다	1	2	3	4	5
7) 교내에서 휴대전화 사용에 대한 규칙이 있다	1	2	3	4	5
8) 매체이용과 관련하여 학교 선생님(들)과 자주 대화한다	1	2	3	4	5

문25) 다음의 문항을 읽고 해당번호에 O표 해 주십시오.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 나는 내가 내린 결정을 신뢰할 수 있다	1	2	3	4	5
2) 나는 내 문제를 스스로 해결할 수 있다고 믿는다	1	2	3	4	5
3) 나는 내 삶을 스스로 주관하며 살고 있다	1	2	3	4	5
4) 나는 나 자신이 좋은 성품을 가진 사람이라고 생각한다	1	2	3	4	5
5) 나는 나 자신의 외모에 만족한다	1	2	3	4	5
6) 나는 나 자신이 가치있는 사람이라고 생각한다	1	2	3	4	5
7) 전반적으로 나 자신에 대해 만족한다.	1	2	3	4	5
8) 나는 내가 장점이 많다고 느낀다	1	2	3	4	5
9) 나에게는 자랑스러워할 만한 것이 별로 없다	1	2	3	4	5
10) 전반적으로 나 자신에 대해 긍정적인 태도를 가지고 있다	1	2	3	4	5
11) 전반적으로 내 삶은 행복하다	1	2	3	4	5
12) 나는 친구들과 잘 어울린다	1	2	3	4	5
13) 주위에 사람들이 많으면 어색하다	1	2	3	4	5
14) 부끄럼을 많이 탄다	1	2	3	4	5
15) 외로움을 많이 느낀다	1	2	3	4	5
16) 다양한 경험에 도전하는 것을 좋아한다	1	2	3	4	5
17) 새로운 것이나 독특한 것을 좋아한다	1	2	3	4	5
18) 새로운 것을 시작하는 것이 흥미롭다	1	2	3	4	5
19) 내가 사는 동네는 안전하다	1	2	3	4	5
20) 우리 사회는 범죄가 자주 발생한다	1	2	3	4	5

문26) 귀하의 학습 환경에 대한 질문입니다. 아래의 해당번호에 O표 해 주십시오.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 나는 계획된 학습을 하는 동안에는 잡념을 버리고 전념할 수 있다	1	2	3	4	5
2) 나는 계획했던 학습시간이 되면 놀던 것을 중지하고 학습을 시작할 수 있다	1	2	3	4	5
3) 나보다 공부를 잘하는 친구들의 학습방법을 나에게 맞게 조정하여 적용할 수 있다	1	2	3	4	5
4) 나는 공부를 시작할 때 정리 정돈된 학습 환경을 조성할 수 있다	1	2	3	4	5
5) 나는 공부에 방해되는 컴퓨터, TV, 휴대전화 등은 꺼놓고나 치워 놓고 공부를 하는 편이다	1	2	3	4	5
6) 나는 휴대전화나 인터넷, TV를 지나치게 사용하여 학업에 지장을 초래하기도 한다	1	2	3	4	5

※ 다음은 귀하의 기본 사항에 대한 질문들입니다.

1. 귀하의 성별은 무엇입니까?

- 1) 남자 2) 여자

2. 현재 귀하와 집에서 함께 살고 있는 사람을 모두 표시해 주세요.

- 1) 아버지 2) 어머니 3) 할아버지 4) 할머니 5) 형/오빠
6) 누나/언니 7) 남동생 8) 여동생 9) 기타_____

3. 귀하의 성적은 학급에서 어느 정도 수준입니까?

- 1) 하위권 2) 중하위권 3) 중위권 4) 중상위권 5) 상위권

4. 귀하의 학년은 어떻게 되시나요?

- 1) 초등학교 4학년 2) 초등학교 5학년 3) 초등학교 6학년
4) 중학교 1학년 5) 중학교 2학년 6) 중학교 3학년
7) 고등학교 1학년 8) 고등학교 2학년 9) 고등학교 3학년

5. 귀하 가정의 전반적인 소득 수준이 어떻다고 생각하세요?

- 1) 하위권 2) 중하위권 3) 중위권 4) 중상위권 5) 상위권

6. 귀하는 신체적으로 건강하다고 생각하십니까?

- 1) 전혀 건강하지 않다 2) 건강하지 않다
3) 보통이다 4) 건강하다 5) 매우 건강하다.

7. 귀하의 아버지(혹은 남자 보호자)의 최종 학력은 어떻게 되시나요?

- 1) 초등학교 졸업 이하 2) 중학교 졸업(중퇴 포함)
3) 고등학교 졸업(중퇴 포함) 4) 전문대학 졸업(중퇴 포함)
5) 4년제 대학 졸업(중퇴 포함) 6) 대학원(석사/박사) 졸업(중퇴 포함)
7) 해당사항 없음 8) 모름

8. 귀하의 어머니(혹은 여자 보호자)의 최종 학력은 어떻게 되시나요?

- | | |
|---------------------|-------------------------|
| 1) 초등학교 졸업 이하 | 2) 중학교 졸업(중퇴 포함) |
| 3) 고등학교 졸업(중퇴 포함) | 4) 전문대학 졸업(중퇴 포함) |
| 5) 4년제 대학 졸업(중퇴 포함) | 6) 대학원(석사/박사) 졸업(중퇴 포함) |
| 7) 해당사항 없음 | 8) 모름 |

★귀중한 시간을 내어 설문에 응답해 주셔서 대단히 감사합니다★

디지털 시대의 청소년 미디어교육 제도화 방안 연구

2014

(교사용)

부
록

안녕하십니까?

국무총리산하 한국청소년정책연구원에서는 ‘청소년 미디어교육 제도화 방안’ 연구를 위하여 전국 초등·중등학교 선생님들을 대상으로 설문조사를 실시하고 있습니다.

통계법 제33조(비밀의 보호)에 따라 응답의 익명성이 보장되고 개인정보도 철저히 보호됩니다. 또한, 통계법 제34조(통계조사자의 의무)에 따라 응답 내용은 연구 목적으로만 사용되며 다른 기관에 제공되는 일은 절대 없음을 밝혀드립니다.

귀하께서 받으신 설문에는 맞고 틀리는 답이 없으며, 각각의 조사문항에 대해 귀하의 의견을 솔직하게 응답해 주시면 됩니다. 바쁘시더라도 조사문항에 성의껏 응답해 주시면 감사하겠습니다.

※ 복수 응답을 요구한 문항이나 복수 응답 가능이라고 표현된 문항을 제외하고 모든 질문에는 단일 응답을 해주시기 바랍니다.

※ 본 조사에 관하여 문의사항이 있으시면 아래 연락처로 문의해주시기 바랍니다.

※ 미디어교육 제도화 방안에 대한 별도의 의견이 있으신 분은 drbai@nypi.re.kr로 이메일 주시기 바랍니다.

▶ 조사 연구 기관: 국무총리실 산하 한국청소년정책연구원

▶ 연구책임: 배상률 부연구위원, 02-2188-8837

▶ 조사 수행 기관: (주)리서치앤리서치(R&R)

▶ 설문 내용 문의 : 이지현 연구원, 02-3484-3065

▶ 설문 발송 문의 : 정원지 사원, 02-6916-3503

※ **미디어교육의 정의:** 미디어에 대한 교육으로 매체의 긍정적 기능을 주체적이고 창조적으로 활용할 수 있는 능력을 배양하며 매체의 역기능적 피해를 최소화하기 위한 교육

문1. 귀하가 근무하는 학교에서는 학생들 대상으로 미디어교육을 시행하고 있습니까?

- 1) 예  문1-1로 이동 2) 아니오  문2로 이동 3) 모름  문2로 이동

※ 문1-1)~문1-4)는 현재 귀하가 근무하는 학교에서 시행되고 있는 미디어교육에 대한 질문입니다.

문1-1) 귀하의 학교에서는 미디어 교육이 다음 중 어떤 시간에 진행되고 있습니까?
(복수 응답 가능)

- 1) 국어, 사회 등 개별 교과 시간 2) 특별활동시간
3) 방과 후 시간 4) 기타 _____

문1-2) 현재 시행하는 미디어교육 대상의 선별기준은 다음 중 어디에 해당하나요?
(복수 응답 가능)

- 1) 전교생 대상으로 의무적으로 시행 2) 특정 학년을 대상으로 의무적으로 시행
3) 희망자에 한해 시행 4) 선발하여 시행
5) 기타 _____

문1-3) 귀하의 학교에서는 누가 미디어교육을 담당하고 있습니까? (복수 응답 가능)

- 1) 외부 전문 강사 2) 학교 내 미디어교육 전담 교사
3) 국어, 사회 등 개별 교과 담당 교사 4) 교내 학생들끼리 자발적으로
5) 기타 _____

문1-4) 현재 귀하의 학교에서 실시하고 있는 미디어교육 유형에 해당하는 것은 다음 중 무엇입니까?(복수응답 가능)

- 1) 미디어에서 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양
2) 미디어 제작 및 활용 능력 함양
3) 미디어가 제공하는 메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비평 능력 함양
4) 미디어 이용에 대한 윤리의식/네티켓 함양

- 5) 미디어 산업에 대한 이해 능력 함양
- 6) 미디어의 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양
- 7) 미디어를 통한 자기표현과 소통 능력 함양
- 8) 기타 _____

문2) 다음은 미디어교육에 대한 귀하의 의견을 묻는 질문입니다. 해당 번호에 ○표 해 주십시오.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 학생들을 대상으로 하는 학교 내 미디어교육이 필요하다	1	2	3	4	5
2) 미디어교육을 의무교육으로 제도화하는 것이 필요하다	1	2	3	4	5
3) 미디어교육이 별도의 독립교과목으로 신설될 필요가 있다	1	2	3	4	5
4) 미디어교육의 실효성을 위해 학교 입시에 반영되어야 한다	1	2	3	4	5
5) 미디어교육 희망자에 한해 학교는 교육기회를 제공할 필요가 있다	1	2	3	4	5
6) 우리나라 교육상황에서 학교 내 미디어교육 제도화는 비현실적이다	1	2	3	4	5
7) 미디어교육에 대한 전반적으로 학생들의 관심이 높다	1	2	3	4	5
8) 미디어교육에 대한 전반적으로 교사들의 관심이 높다	1	2	3	4	5

문3) 학교 내 미디어교육이 제도화가 된다는 가정 하에, 귀하는 미디어교육에서 가장 중요시 여겨야 할 점은 다음 중 무엇이라고 생각하십니까? 가장 중요한 순서대로 2가지만 골라서 번호를 적어 주세요.

1위 _____ 2위 _____

- 1) 미디어에서 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양
- 2) 미디어 제작 및 활용 능력 함양
- 3) 미디어가 제공하는 메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비평 능력 함양
- 4) 미디어 이용에 대한 윤리의식/네티켓 함양
- 5) 미디어 산업에 대한 이해 능력 함양
- 6) 미디어의 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양
- 7) 미디어를 통한 자기표현과 소통 능력 함양
- 8) 기타 _____

문4) 학교 내 미디어교육의 활성화를 위한 가장 중요한 주체는 다음 중 누구라고 생각하십니까? 중요한 순서대로 2가지만 골라서 번호를 적어 주세요.

1위 _____ 2위 _____

- | | | |
|-----------|--------------|--------------|
| 1) 정부/정치권 | 2) 미디어기업/언론사 | 3) 사회/종교 단체 |
| 4) 학교/교육청 | 5) 교사/교사단체 | 6) 학부모/학부모단체 |
| 7) 학생 | 8) 기타 _____ | |

문5) 우리나라의 학교 내 미디어교육이 영국이나 호주 등 선진국보다 활성화되지 못한 면이 있습니다. 우리나라의 학교 내 미디어교육 활성화에 있어 가장 큰 장애요인은 무엇이라고 생각하십니까? 순서대로 2가지만 골라서 번호를 적어 주세요.

1위 _____ 2위 _____

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| 1) 인프라, 장비 및 관련 시설이 갖춰지지 않아서 | 2) 교수·학습체제 모델 이해가 부족해서 |
| 3) 한국의 입시위주 교육환경 때문에 | 4) 담당교사의 인센티브나 시간이 부족하여 |
| 5) 미디어교육 교재가 부족하여 | 6) 미디어교육을 담당할 전문 인력이 부족하여 |
| 7) 정부/정치권의 관심과 인식이 부족하여 | 8) 학교(장)의 관심과 인식이 부족하여 |
| 9) 교사들의 관심과 인식이 부족하여 | 10) 학부모의 관심과 인식이 부족하여 |
| 11) 학생들의 관심과 인식이 부족하여 | 12) 기타 _____ |

문6) 학교 내 미디어교육 제도화는 다양한 방법으로 실행될 수 있습니다. 귀하는 학교 내 미디어교육 제도의 효율적 정착을 위해 제도 시행 초기에 적용할 가장 바람직한 방법이 다음 중 무엇이라고 생각하십니까?

- 1) 국어나 사회 등 기존 관련 교과목에 미디어교육을 부분적으로 도입하는 방법
- 2) 미디어교육이라는 독립교과목을 신설하고 전담교사가 가르치는 방법
- 3) 특별활동 시간이나 방과 후에 미디어교육을 원하는 학생들을 대상으로 실시하는 방법
- 4) 기타 _____

문7) 학교 내 미디어 교육을 기존 관련 교과목에 부분적으로 도입하는 방법을 정부가 채택한다면, 미디어 교육을 도입하기 좋은 교과목은 무엇이라 생각하십니까?(복수 응답 가능)

- | | | | |
|------------|--------------|------------|------------|
| 1) 국어 | 2) 도덕 | 3) 사회 | 4) 수학 |
| 5) 과학 | 6) 기술/가정 | 7) 체육 | 8) 미술 |
| 9) 음악 | 10) 역사 | 11) 영어/외국어 | 12) 컴퓨터/전산 |
| 13) 모든 교과목 | 14) 기타 _____ | | |

문8) 학교 내 제도화된 미디어교육을 특정 학년에만 시행하는 방법을 정부가 채택한다면, 다음 중 어느 학년이 교육대상으로 가장 타당하다고 보십니까?

- | | | |
|-------------|-------------|-------------|
| 1) 취학전 연령 | 2) 초등학교 저학년 | 3) 초등학교 고학년 |
| 4) 중학교 1학년 | 5) 중학교 2학년 | 6) 중학교 3학년 |
| 7) 고등학교 1학년 | 8) 고등학교 2학년 | 9) 고등학교 3학년 |

문8-1) 왜 그렇게 생각하십니까? 귀하의 의견에 잘 부합되는 순서대로 2가지만 골라 주세요.

1위 _____ 2위 _____

- 1) 미디어 사용이 가장 빈번할 시기이므로
- 2) 미디어교육 효과가 가장 잘 발휘될 시기이므로
- 3) 미디어의 역기능에 가장 많은 피해를 볼 수 있어서
- 4) 타 교과과정 및 커리큘럼과 잘 부합될 수 있어서
- 5) 입시부담이 없기 때문에
- 6) 기타 _____

문9) 귀하가 생각하는 학교 내 미디어교육 활성화를 위한 최선의 방안은 다음 중 어떤 것입니까? 가장 중요한 순서대로 2가지만 골라서 번호를 적어 주세요.

1위 _____ 2위 _____

- 1) 미디어교육 관련 교사 연수강화
- 2) 교사들을 위한 미디어 교육 관련 특강 및 세미나
- 3) 미디어 교육 전문 강사의 학교수업 지원
- 4) 미디어 교육 관련 자료와 콘텐츠 개발 및 제공
- 5) 미디어 교육에 대한 학교장의 이해와 관심
- 6) 미디어 교육에 대한 학부모의 인식전환
- 7) 교과 과정에서의 미디어교육 요소 강화
- 8) 미디어 교육과정 운영 교사 자율성 제고
- 9) 미디어 교육을 입시정책에 반영
- 10) 기타 _____

문10) 아래 사항들에 대해 귀하가 느끼는 대로 답을 해 주세요.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 나는 텔레비전 드라마나 영화가 사람이나 집단에 대한 편견과 고정관념을 갖게 한다고 생각한다	1	2	3	4	5
2) 나는 텔레비전 드라마나 영화가 있는 그대로의 현실을 보여주는 것이라 생각한다	1	2	3	4	5
3) 나는 텔레비전 드라마나 영화가 소비문화를 부추긴다고 생각한다	1	2	3	4	5
4) 나는 텔레비전 드라마나 영화가 외모지상주의를 부추긴다고 생각한다	1	2	3	4	5
5) 나는 미디어가 전달하는 같은 내용의 메시지라도 사람에 따라 다르게 받아들여질 수 있다고 생각한다	1	2	3	4	5
6) 나는 같은 메시지도 텔레비전, 신문, 인터넷 등 미디어의 종류에 따라서 다른 의미로 전달될 수 있다고 생각한다	1	2	3	4	5
7) 나는 언론사의 소유주나 경영진이 누구냐에 따라 뉴스기사 내용이 달라질 수 있다고 생각한다	1	2	3	4	5

문11) 귀하 주변 학생들의 학업을 목적으로 한 디지털 미디어(스마트폰, 인터넷 등) 이용 및 활용 능력의 평균점수를 매긴다면 1점(능력 매우 낮음)부터 10점(능력 매우 높음) 중 몇 점인지 해당 숫자에 ○ 표시해 주시기 바랍니다.

매우 낮음									매우 높음
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

문12) 귀하 주변 학생들의 학업 외 여가나 오락을 목적으로 한 디지털 미디어(스마트폰, 인터넷 등) 이용 및 활용 능력의 평균 점수를 매긴다면 1점부터 10점 중 몇 점인지 해당 숫자에 ○ 표시해 주시기 바랍니다.

매우 낮음									매우 높음
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

문13) 텔레비전, 인터넷 등 매체가 전달하는 메시지나 콘텐츠에 대한 귀하 주변 학생들의 비평 및 분석 능력에 대한 평균점수를 매긴다면 1점부터 10점 중 몇 점인지 해당 숫자에 ○ 표시해 주시기 바랍니다.

매우 낮음									매우 높음
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

문14) 귀하 주위의 학생들 중 얼마나 많은 학생들이 휴대전화, 온라인게임, 인터넷, 텔레비전을 지나치게 이용/시청하고 있다고 생각하십니까? 가장 가깝다고 생각되는 곳에 ○ 표시해 주세요.

질문 내용	전혀 없다	5% 미만	5%~ 10% 미만	10% ~ 20% 미만	20% ~ 30% 미만	30% ~ 40% 미만	40% ~ 50% 미만	50% 이상
1) 휴대전화를 지나치게 이용하는 학생 비율	1	2	3	4	5	6	7	8
2) 온라인게임을 지나치게 이용하는 학생 비율	1	2	3	4	5	6	7	8
3) 인터넷을 지나치게 이용하는 학생 비율	1	2	3	4	5	6	7	8
4) 텔레비전을 지나치게 시청하는 학생 비율	1	2	3	4	5	6	7	8

문15) 귀하는 지난 3개월 동안 다음과 같은 목적을 위해 인터넷을 이용한 적이 있습니까? 해당 번호에 ○표 해 주십시오.

질문 내용	전혀 없음	가끔 있음	자주 있음	매우 자주 있음
1) 이메일 주고 받기	1	2	3	4
2) 제품과 서비스에 대한 정보 찾기	1	2	3	4
3) 자신이 제작한 콘텐츠(텍스트, 사진, 비디오, 음악 등)를 웹사이트에 업로드하여 공유하기	1	2	3	4
4) 블로그 활동하기(글쓰기, 포스팅하기)	1	2	3	4
5) TV 프로그램, 영화 등을 다운로드 하여 보기	1	2	3	4
6) 음악을 다운로드하여 듣기	1	2	3	4
7) 온라인 뉴스, 신문, 잡지 등을 보거나 다운로드 하기	1	2	3	4
8) 인터넷 뱅킹 하기	1	2	3	4
9) 공공기관 웹사이트상에서 업무처리나 정보 찾기	1	2	3	4
10) 개인적 용도의 물건과 서비스 구매하기	1	2	3	4
11) SNS 활동(페이스북, 트위터 등) 하기	1	2	3	4
12) 사회·정치적 이슈에 대한 토론에 참여하기(의견/주장 포스팅 하기, 댓글 달기)	1	2	3	4
13) 공동 프로젝트에 다른 사람과 협력하기	1	2	3	4

문16) 인터넷에 대한 아래의 내용을 읽고, 본인이 느끼는 대로 답해 주세요.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 인터넷은 생활/학습에 도움이 된다	1	2	3	4	5
2) 인터넷을 통해 폭력적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있다	1	2	3	4	5
3) 인터넷을 통해 선정적인 콘텐츠를 쉽게 접할 수 있다	1	2	3	4	5
4) 인터넷을 통해 유행어, 욕설, 속어, 은어를 배우게 된다	1	2	3	4	5

문17) 텔레비전에 대한 아래의 내용을 읽고, 본인이 느끼는 대로 답해 주세요.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) TV는 생활/학습에 도움이 된다	1	2	3	4	5
2) TV 프로그램을 통해 폭력적인 장면을 쉽게 접할 수 있다	1	2	3	4	5
3) TV 프로그램을 통해 선정적인 장면을 쉽게 접할 수 있다	1	2	3	4	5
4) TV를 통해 유행어, 욕설, 속어, 은어를 배우게 된다	1	2	3	4	5

문18) 귀하 자신의 디지털 매체 이용 및 활용 능력은 어느 수준이라고 생각하십니까? 1점(매우 낮음)부터 10점(매우 높음) 중 몇 점인지 해당 숫자에 ○ 표시해 주시기 바랍니다.

매우 낮음									매우 높음
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

문19) 텔레비전, 인터넷 등 매체가 전달하는 메시지나 콘텐츠에 대한 귀하 자신의 비평 및 분석 능력에 대한 평균점수를 매긴다면 1점부터 10점 중 몇 점인지 해당 숫자에 ○ 표시해 주시기 바랍니다.

매우 낮음									매우 높음
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

문20) 귀하 자신의 미디어교육 커리큘럼에 대한 지식과 이해의 수준이 1점(매우 낮음)부터 10점(매우 높음) 중 몇 점인지 해당 숫자에 ○ 표시해 주시기 바랍니다.

매우 낮음									매우 높음
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

문21) 귀하와 귀하의 학생들의 관계에 대한 질문입니다. 아래의 해당번호에 ○표 해 주십시오.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 나는 학생들과의 관계에 만족한다	1	2	3	4	5
2) 나는 이 학교에서의 생활에 대해 만족한다	1	2	3	4	5
3) 우리 학교 선생님들은 학생들의 생각을 귀담아 들어준다	1	2	3	4	5
4) 학생이 요청하면 나는 그 학생에게 충분한 관심을 기울여 준다	1	2	3	4	5
5) 우리 학교 학생들은 서로를 따돌리지 않고 존중한다	1	2	3	4	5
6) 우리 학교 학생들은 남에게 따돌림을 당하지 않는다	1	2	3	4	5

문22) 귀하가 자신을 어떻게 보는지에 대한 질문입니다. 아래의 해당번호에 ○표 해 주십시오.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 전반적으로 내 삶은 행복하다	1	2	3	4	5
2) 나 자신에 대해 긍정적인 태도를 가지고 있다	1	2	3	4	5
3) 나는 내가 장점이 많다고 느낀다	1	2	3	4	5
4) 다양한 경험에 도전하는 것을 좋아한다	1	2	3	4	5
5) 새로운 것이나 독특한 것을 좋아한다	1	2	3	4	5
6) 새로운 것을 시작하는 것이 흥미롭다	1	2	3	4	5

※ 다음은 귀하의 기본 사항에 대한 질문들입니다.

1. 귀하의 성별은 무엇입니까? 1) 남자 2) 여자

2. 귀하의 생년월은 언제입니까? 19 년 월

3. 귀하가 근무하는 학교급은 다음 중 무엇입니까?

1) 초등학교 2) 중학교 3) 고등학교

4. 귀하가 근무하는 학교의 설립형태는 다음 중 무엇입니까?

1) 사립 2) 공립 3) 국립

5. 귀하의 교직경력(은) 얼마나 되십니까?

1) 1년 미만 2) 1년 이상 ~ 3년 미만 3) 3년 이상 ~ 5년 미만
4) 5년 이상 ~ 10년 미만 5) 10년 이상 ~ 20년 미만 6) 20년 이상

6. 귀하(는) 자녀가 있습니까?

1) 예 문7로 이동 2) 아니오 문8로 이동

7. 귀하의 자녀들 중 만 9세 이상의 자녀가 있습니까?

1) 예 2) 아니오

8. 귀하(는) 미디어나 미디어교육 관련 연수나 세미나에 참가한 경험이 있습니까?

1) 예 2) 아니오

9. 귀하(는) 앞으로 미디어나 미디어교육 관련 연수나 세미나에 참가할 의향이 있습니까?

1) 예 2) 아니오

10. 귀하(는) 학생들과 매체이용에 대해 자주 대화를 하십니까?

1) 예 2) 아니오

★귀중한 시간을 내어 설문에 응답해 주셔서 대단히 감사합니다★

디지털 시대의 청소년 미디어교육 제도화 방안

- 전문가 설문조사 요청 -

안녕하십니까? 바쁘심에도 불구하고 의견조사를 요청드리게 됨을 너그럽게 양해하여 주시기 바랍니다. 한국청소년정책연구원에서는 “디지털 시대의 청소년 미디어교육 제도화 방안”을 수행 중에 있습니다.

본 조사는 미디어교육이 학교현장 제도화를 위해 기여하는 것을 목적으로 합니다. 이에 각계 전문가의 의견을 수렴하여 연구에 반영하려합니다. 전문가 여러분의 진솔한 평가는 본 연구에 많은 도움이 될 것입니다. 귀하의 응답은 통계법 제33조(비밀의 보호)에 따라 응답의 익명성이 보장되며, 통계법 제34조(통계종사자 등의 의무)에 따라 응답 내용은 연구 이외의 용도로는 사용하지 않을 것임을 밝혀드립니다.

연구수행기관 : 한국청소년정책연구원(서울시 서초구 태봉로 114)

연구책임자 : 배상률 부연구위원

담 당 : 이재은 연구원

문의 전화 : 02-6913-8935

팩 스 : 02-2188-8869

이 메 일 : lee@nypi.re.kr

문 1) 다음은 미디어교육에 대한 귀하의 의견을 묻는 질문입니다. 해당 번호에 ○표 해 주십시오.

질문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 학생들을 대상으로 하는 학교 내 미디어교육이 필요하다	1	2	3	4	5
2) 미디어교육을 의무교육으로 제도화하는 것이 필요하다	1	2	3	4	5
3) 미디어교육이 별도의 독립교과목으로 신설될 필요가 있다	1	2	3	4	5
4) 미디어교육의 실효성을 위해 학교 입시에 반영되어야 한다	1	2	3	4	5
5) 미디어교육 희망자에 한해 학교는 교육기회를 제공할 필요가 있다	1	2	3	4	5
6) 우리나라 교육상황에서 학교 내 미디어교육 제도화는 비현실적이다	1	2	3	4	5
7) 미디어교육에 대한 전반적으로 학생들의 관심이 높다	1	2	3	4	5
8) 미디어교육에 대한 전반적으로 교사들의 관심이 높다	1	2	3	4	5

문 2) 학교 내 미디어교육이 제도화가 된다는 가정 하에, 귀하는 미디어교육에서 가장 중요시 여겨야 할 점은 다음 중 무엇이라고 생각하십니까? 가장 중요한 순서대로 2가지만 골라서 번호를 적어 주세요.

1위 _____ 2위 : _____

- 1) 미디어에서 제공하는 정보의 올바른 취사선택 능력 함양
- 2) 미디어 제작 및 활용 능력 함양
- 3) 미디어가 제공하는 메시지나 콘텐츠에 대한 분석 및 비평 능력 함양
- 4) 미디어 이용에 대한 윤리의식/네티켓 함양
- 5) 미디어 산업에 대한 이해 능력 함양
- 6) 미디어의 역기능을 예방하고 대비하는 능력 함양
- 7) 미디어를 통한 자기표현과 소통 능력 함양
- 8) 기타 _____

문 3) 우리나라의 학교 내 미디어교육이 영국이나 호주 등 선진국보다 활성화되지 못한
면이 있습니다. 우리나라의 학교 내 미디어교육 활성화에 있어 가장 큰 장애요인은
무엇이라고 생각하십니까? 순서대로 2가지만 골라서 번호를 적어 주세요.

1위 _____ 2위 _____

- 1) 인프라, 장비 및 관련 시설이 갖춰지지 않아서
- 2) 교수·학습체제 모델 이해가 부족해서
- 3) 한국의 입시위주 교육환경 때문에
- 4) 담당교사의 인센티브나 시간이 부족하여
- 5) 미디어교육 교재가 부족하여
- 6) 미디어교육을 담당할 전문 인력이 부족하여
- 7) 정부/정치권의 관심과 인식이 부족하여
- 8) 학교(장)의 관심과 인식이 부족하여
- 9) 교사들의 관심과 인식이 부족하여
- 10) 학부모의 관심과 인식이 부족하여
- 11) 학생들의 관심과 인식이 부족하여
- 12) 기타 _____

문 4) 학교 내 미디어교육의 활성화를 위한 가장 중요한 주체는 다음 중 누구라고 생각하
십니까? 중요한 순서대로 2가지만 골라서 번호를 적어 주세요.

1위 _____ 2위 _____

- | | | |
|-----------|--------------|--------------|
| 1) 정부/정치권 | 2) 미디어기업/언론사 | 3) 사회/종교 단체 |
| 4) 학교/교육청 | 5) 교사/교사단체 | 6) 학부모/학부모단체 |
| 7) 학생 | 8) 기타 _____ | |

문 5) 학교 내 미디어교육 제도화는 다양한 방법으로 실행될 수 있습니다. 귀하는 학교
내 미디어교육 제도의 효율적 정착을 위해 제도 시행 초기에 적용할 가장 바람직
한 방법이 다음 중 무엇이라고 생각하십니까?

- 1) 국어나 사회 등 기존 관련 교과목에 미디어교육을 부분적으로 도입하는 방법
- 2) 미디어교육이라는 독립교과목을 신설하고 전담교사가 가르치는 방법
- 3) 특별활동 시간이나 방과 후에 미디어교육을 원하는 학생들을 대상으로 실시하는 방법
- 4) 기타 _____

문 6) 학교 내 미디어 교육을 기존 관련 교과목에 부분적으로 도입하는 방법을 정부가 채택한다면, 미디어 교육을 도입하기 좋은 교과목은 무엇이라 생각하십니까?(복수 응답 가능)

- | | | | |
|-------------------------|----------|------------|------------|
| 1) 국어 | 2) 도덕 | 3) 사회 | 4) 수학 |
| 5) 과학 | 6) 기술/가정 | 7) 체육 | 8) 미술 |
| 9) 음악 | 10) 역사 | 11) 영어/외국어 | 12) 컴퓨터/전산 |
| 13) 모든 교과목 14) 기타 _____ | | | |

문 7) 학교 내 제도화된 미디어교육을 특정 학년에만 시행하는 방법을 정부가 채택한다면, 다음 중 어느 학년이 교육대상으로 가장 타당하다고 보십니까?

- | | | |
|-------------|-------------|-------------|
| 1) 취학전 연령 | 2) 초등학교 저학년 | 3) 초등학교 고학년 |
| 4) 중학교 1학년 | 5) 중학교 2학년 | 6) 중학교 3학년 |
| 7) 고등학교 1학년 | 8) 고등학교 2학년 | 9) 고등학교 3학년 |

문 8) 귀하가 생각하는 학교 내 미디어교육 활성화를 위한 최선의 방안은 다음 중 어떤 것입니까? 가장 중요한 순서대로 2가지만 골라서 번호를 적어 주세요.

1위 _____ 2위 _____

- 1) 미디어교육 관련 교사 연수강화
- 2) 교사들을 위한 미디어 교육 관련 특강 및 세미나
- 3) 미디어 교육 전문 강사의 학교수업 지원
- 4) 미디어 교육 관련 자료와 콘텐츠 개발 및 제공
- 5) 미디어 교육에 대한 학교장의 이해와 관심
- 6) 미디어 교육에 대한 학부모의 인식전환
- 7) 교과 과정에서의 미디어교육 요소 강화
- 8) 미디어 교육과정 운영 교사 자율성 제고
- 9) 미디어 교육을 입시정책에 반영
- 10) 기타 _____

★귀중한 시간을 내어 설문에 응답해 주셔서 대단히 감사합니다★

Abstract

A Study on the Institutionalization of Media Education for Youth in the Digital Age

The primary purpose of this study is to develop an ideal Korean media education model which is suited to today's Korean educational condition. In consideration of the omnipresence of, as well as the power of the media, media education should be institutionalized in school in order for adolescents to engage in critical thinking and actively participate in social activities. This paper's author points out that the time has come for Korean society to move beyond the conceptual discussions of the need of media education and to pay attention to the realistic ways to effectively provide youth with media education.

The author surveyed approximately 3,800 students and 190 teachers from elementary schools to high schools. In addition, 152 media education specialists were surveyed. The author also examined the ways in which advanced countries in terms of media education such as England, Australia, and Finland develop and maintain their own media education systems. Lastly, the author conducted in-depth interviews with experienced personnel involved in media education.

The major findings of this research are as follows:

First, the results of this study show that the concept of digital natives is likely to lead to a misunderstanding of youth. They are not born media savvy people. A considerable number of the surveyed students were not qualified to be critical and analytical media consumers. While most of the students frequently used digital media and heavily consumed media contents, many of them were concerned about negative effects (e.g., overuse or addiction, violence or sexual contents, etc.) of media. Second, many of the surveyed school teachers, as well as

students chose “netiquette” and “abilities to select right information” as the most important goals of media education, whereas media education specialists picked up “abilities to analyze and criticize information or media content” and “abilities to communicate with others or effectively express themselves” as the most critical goals of media education. Third, all of the surveyed three groups agreed on the need for institutionalized media education in schools. However, they did not support the ideas that media education as an independent subject should be included in school curriculum or be reflected in college admissions tests. Lastly, most of the advanced countries in terms of media education operate the media coaching system consisting of school teachers, which plays an important role in support of other unskilled or inexperienced school teachers and to bridge between the government and a local school.

Based on this study’s findings, the author proposes the PICK-ME-UP, which stands for the phased and integrated curriculum of Korean media education to reach the ultimate principle. With the reconceptualization of media education, school teachers and the department of education should serve as the major agents of media education in school, partnering with other media education-related groups or institutions such as civic organizations and media industries. According to the PICK-ME-UP, elementary students in higher grades would be taught media education as an independent subject and middle and high school students would be taught media education as part of other subjects. Universities should establish or offer the division of media education and train future media education teachers.

Keyword : media education, digital native

2014년 한국청소년정책연구원 간행물 안내

기관고유과제

- 14-R01 청소년 아르바이트 실태조사 및 정책방안 연구 I / 안선영 · 황여정 · 이수정 · 이로사
- 14-R02 청소년활동 참여 실태조사 연구 I / 임희진 · 송병국
- 14-R03 미래 환경변화 및 청소년정책 전망 연구 II / 이경상 · 박선영 · 조남익
- 14-R04 자유학기제를 통한 청소년활동 활성화 방안 연구 / 임지연 · 김정주 · 김정숙
- 14-R05 아동 · 청소년 영향평가제도 도입 방안 연구 / 박영균 · 조흥식
- 14-R06 남북한 청소년 교류 및 상호이해에 대한 연구 (1) : 총괄보고서 / 김형주 · 권재기
- 14-R06-1 남북한 청소년 교류 및 상호이해에 대한 연구 (2) : 조사결과 자료집 / 김형주
- 14-R07 청소년 사이버불링 실태 및 대응방안 연구 / 이창호 · 신나민
- 14-R08 학교폭력 해결을 위한 회복적 정의모델 도입방안 연구 / 이유진 · 이창훈 · 강지명
- 14-R09 가정폭력 피해 아동 · 청소년 실태 및 대응방안 연구 / 김승경 · 송미경
- 14-R10 가출청소년 보호지원 실태 및 정책과제 연구 / 김지연 · 정소연
- 14-R11 디지털 시대의 청소년 미디어교육 제도화 방안 연구 / 배상률
- 14-R12 청소년 국제개발협력 참여 활성화 방안 연구 / 김정숙 · 조혜영 · 이태주 · 이덕난
- 13-R13 스마트시대 대중매체를 통한 청소년의 성 상품화 대응방안 연구 / 성윤숙 · 손병덕
- 14-R14 한국 아동 · 청소년 인권실태 연구Ⅳ : 총괄보고서 / 김경준 · 김희진 · 이민희 · 김유나
- 14-R14-1 한국 아동 · 청소년 인권실태 연구Ⅳ : 한국의 유엔아동권리위원회 국가보고서 권고사항 이행실태 / 김경준 · 이호균 · 서여정 · 김광혁 · 김형욱 · 윤상석 · 박병식 · 이석구
- 14-R14-2 한국 아동 · 청소년 인권실태 연구Ⅳ : 2014 아동 · 청소년 인권실태조사 통계 / 김경준 · 김희진
- 14-R14-3 한국 아동 · 청소년 인권실태 연구Ⅳ : 청소년 인권 의식에 관한 구조 분석 / 천정웅
- 14-R15 청소년이 행복한 지역사회 지표개발 및 조성사업 연구Ⅱ : 지역사회 진단 · 분석 / 김지경 · 하현주 · 김옥태
- 14-R15-1 청소년이 행복한 지역사회 지표개발 및 조성사업 연구Ⅱ : 청소년 행복도시 조성사업 추진 계획 수립 / 김영한 · 임영식 · 김민
- 14-R16 다문화 청소년 종단조사 및 정책방안 연구Ⅱ : 총괄보고서 / 양계민 · 신현옥 · 박주희
- 14-R16-1 다문화 청소년 종단조사 및 정책방안 연구Ⅱ : 기초분석보고서 / 양계민 · 박주희
- 14-R17 청소년 기업가정신 함양 및 창업 활성화 방안 연구 I / 오해섭 · 맹영임
- 14-R17-1 청소년 기업가정신 함양 및 창업 활성화 방안 연구 I : 기업가정신 및 창업관련 의견조사 / 오해섭 · 맹영임 · 문호영
- 14-R18 한국아동 · 청소년패널조사Ⅴ : 사업보고서 / 이종원 · 황진구 · 모상현 · 정은주 · 강현철 · 한영근 · 허효주 · 문은옥 · 이영화
- 14-R18-1 한국아동 · 청소년패널조사Ⅴ : 기초분석보고서Ⅰ - 청소년 생활시간 추이 분석 / 정은주
- 14-R18-2 한국아동 · 청소년패널조사Ⅴ : 기초분석보고서Ⅱ - 청소년 매체이용 실태 및 추이 분석 / 모상현
- 14-R18-3 한국아동 · 청소년패널조사Ⅴ : 기초분석보고서Ⅲ - 청소년 체험활동 및 문화활동 참여 실태와 추이 분석 / 황진구 · 허효주

협동연구과제

- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 14-62-01 학업중단 청소년 패널조사 및 지원방안 연구Ⅱ / 윤철경·서정아·유성렬·조아미 (자체번호 14-R19)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 14-62-02 학업중단 청소년의 특성과 중단 후 경로 : 학업중단 청소년 패널조사Ⅰ 데이터 분석 보고서 / 윤철경·서정아·유성렬·조아미 (자체번호 14-R19-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 14-62-03 비행 학업중단 청소년 패널조사 및 지원방안 연구Ⅱ / 김지영·전영실·박성훈 (자체번호 14-R19-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 14-63-01 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅰ : IEA ICCS 2016 - 총괄보고서 / 성은모·백혜정·진성희 (자체번호 14-R20)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 14-63-02 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅰ : IEA ICCS 2016 - 기초통계분석보고서 / 성은모·백혜정·진성희 (자체번호 14-R20-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 14-63-03 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅰ : IEA ICCS 2016 - 사회참여역량측정 도구개발 / 김태준 (자체번호 14-R20-2)

수 시 과 제

- 14-R21 청소년보호의 시대적 중요성과 미래의 바람직한 방향 / 이유진·배규한
- 14-R22 청소년분야 자격제도 개선 방안 연구 / 모상현·이진숙
- 14-R23 청소년지도자 인권의식 함양방안 / 김희진
- 14-R24 학교 밖 청소년 건강실태 및 지원방안 연구 (정책리포트 발간) / 백혜정·임희진
- 14-R25 아동·청소년 대상 연구윤리 가이드라인 개발 연구 / 배상률
- 14-R26 청소년수련시설 종사 청소년지도사 처우개선 방안 연구 (정책리포트 발간) / 황진구
- 14-R27 청소년정책연구 동향 분석 및 과제 - 한국청소년정책연구원 25년간의 연구과제 분석을 중심으로 / 김정숙

수 탁 과 제

- 14-R28 디지털교과서 활용 행태 및 사용자에게 미치는 영향 분석 연구 / 성은모
- 14-R29 근로청소년 유형 분석 및 유형별 정책지원 방안 연구 / 김지경·박창남
- 14-R30 학교 밖 위기청소년 취약계층 청소년진로 실태조사 / 김지경·이상준
- 14-R31 아산시 청소년문화의집 건립 기본계획 수립연구 / 김영한
- 14-R32-1 청소년 경찰학교 시범운영 지원 / 성윤숙·안선영·정은주
- 14-R32-2 청소년 경찰학교 시범운영 인프라 구축 지원 / 성윤숙·안선영·정은주
- 14-R33 템플스테이 가족 및 청소년 프로그램 개발 연구보고서 / 조혜영·양계민
- 14-R33-1 템플스테이 프로그램 활용편 : 템플스테이 가족 및 청소년 프로그램 매뉴얼 / 조혜영·양계민
- 14-R34 2014년 청소년수련시설 종합평가 / 김경준·김영한·이유진

- 14-R35 학교 밖 청소년 지원 프로그램 개발 연구 / 김지경 · 김지연 · 김정주
- 14-R36 위기청소년 성장 지원을 위한 숲(탐험)프로그램 개발 및 운영방안 연구 / 윤철경 · 김혁진 · 김범구 · 정다정
- 14-R36-1 위기청소년 성장 지원을 위한 숲(탐험)프로그램 개발 및 운영방안 연구 : 위기청소년 성장 지원을 위한 숲(체험) 프로그램 / 윤철경 · 하시연
- 14-R37 청소년 통일체험캠프 프로그램 개발 총괄보고서 / 성은모
- 14-R37-1 청소년 통일체험캠프 프로그램 개발 통일체험 활동 운영매뉴얼 / 성은모
- 14-R38 지역다문화프로그램 공모사업 운영평가 체계개발 및 프로그램 분석 / 양계민
- 14-R39 지역아동센터아동패널조사2014 / 황진구 · 이종원 · 김희진
- 14-R40 2014년도 공동생활가정평가 사후관리 / 김지연 · 이경상
- 14-R41-1 학업중단 대책 매뉴얼 및 진단도구 개발 : 학업중단 예방매뉴얼(1-1) / 윤철경 · 황여정 · 김승경 · 맹영임
- 14-R41-2 학업중단 대책 매뉴얼 및 진단도구 개발 : 학업중단 숙려제 매뉴얼(1-2) / 윤철경 · 황여정 · 김승경 · 맹영임
- 14-R41-3 학업중단 대책 매뉴얼 및 진단도구 개발 : 학교 밖 진로 가이드북(1-3) / 윤철경 · 황여정 · 김승경 · 맹영임
- 14-R41-4 학업중단 대책 매뉴얼 및 진단도구 개발 : 학업중단 진단도구 개발(1-4) / 정제영 · 강태훈 · 류성창 · 변수용
- 14-R42 2014 행복교육 학생모니터단 운영 / 오해섭 · 김경준
- 14-R43 대안교육포럼 / 윤철경 · 오해섭 · 백혜정 · 김희진
- 14-R44 2014년 청소년유해환경접촉 종합실태조사 / 임희진 · 백혜정 · 김희진 · 황여정
- 14-R45 삼성전자 임직원과 함께하는 청소년 방과 후 아카데미 운영모델 확대 방안 / 황진구
- 14-R46 청소년 특별지원 사업 제도개선 방안 연구 / 김지연 · 김동일 · 김태완 · 윤철경
- 14-R47 고용차별예방교육 프로그램 매뉴얼 / 성은모
- 14-R48 한중 청소년의 온라인게임 이용 및 정책에 관한 연구 / 이창호 · 윤철경 · 최금해 · 김옥태
- 14-R49 2014년 또래조정사업 / 서정아 · 김영한 · 이유진
- 14-R50 2014 청소년 방과후 아카데미 지역돌봄 연계 모형 개발 연구 / 양계민
- 14-R51 청소년우대정책관련 하위법령 개정추진 기초연구 / 이창호 · 조혜영 · 김용훈
- 14-R52 신고 · 인증제 정착을 위한 청소년수련활동 개념 정립 및 분류 체계 연구 / 임지연 · 김민
- 14-R53 멘토링 프로그램 효과성 측정도구 개발 / 성은모
- 14-R54 약물사이버중독 안전내용체계안 개발연구 / 이창호 · 왕석순
- 14-R55 청소년지도사 자격제도 개선을 위한 검정교과목정비 및 표준교수요목에 관한 연구 / 김경준 · 오해섭

세미나 및 워크숍 자료집

- 14-S01 2014년 진로진학상담교사 부전공 자격 동계합숙연수Ⅰ (1/6~10)
- 14-S02 2014년 진로진학상담교사 부전공 자격 동계합숙연수Ⅱ (1/13~17)
- 14-S03 청소년 역량지수 개발을 위한 공청회 (1/21)
- 14-S04 학업중단 예방을 위한 교원집중 연수 (2/4~7)
- 14-S05 미래연구에서의 시나리오 방법론 (2/20)
- 14-S06 제1차 2013년도 고유과제 연구성과발표회 (3/4)
- 14-S07 제2차 2013년도 고유과제 연구성과발표회 (3/11)

- 14-S08 학업중단 및 학교폭력 예방을 위한 학생생활지도 : 일본의 최근동향 (3/13)
- 14-S09 STATA를 이용한 공간분석의 기초 (3/21)
- 14-S10 역량 측정도구 개발 방법론 (3/26)
- 14-S11 청소년경찰학교 시범운영 워크숍 (4/3~4)
- 14-S12 2014년 진로진학상담교사 배치교 학교장 특별연수 (4/14~16)
- 14-S13 학업중단예방 시·도 담당자 워크숍 (4/11~12)
- 14-S14 자유학기제와 청소년체험활동의 의미와 연계과제 (4/23)
- 14-S15 행복한 청소년을 위한 지역사회 환경진단지표 (4/29)
- 14-S16 복잡표본조사에서 가중치 산출 (5/8)
- 14-S17 다문화시대 아동·청소년의 인권과 시민교육 (5/12)
- 14-S18 시군구 꿈키움 멘토단 운영 담당자 연수 (5/27)
- 14-S19 지역사회 지표를 통한 청소년 정책개발 및 정책의 실제 활용 (5/26)
- 14-S20 청소년 통일체험캠프 프로그램 개발을 위한 플릿터닝의 적용 가능성 (5/26)
- 14-S21 청소년보호의 시대적 중요성과 미래의 바람직한 방향모색을 위한 정책워크숍 (5/30)
- 14-S22 위기청소년을 위한 숲 프로그램 개발 및 운영방안 모색 (5/30)
- 14-S23 청소년 통일 체험캠프 프로그램 개발을 위한 Action Learning의 적용가능성 (5/29)
- 14-S24 청소년 기업가정신 함양 및 창업 활성화 방안 모색 (6/13)
- 14-S25 Mplus를 활용한 자료분석 (7/4)
- 14-S26 학업중단 청소년 패널조사 I 데이터 분석 세미나 학업중단 청소년의 특성과 중단 후 경로 (7/11)
- 14-S27 질적연구방법론 : CQR (7/21)
- 14-S28 가정폭력사건의 회복적사법 도입가능성 (7/29)
- 14-S29 2014 진로진학상담교사 부전공자격 하계합숙연수 (7/22~25)
- 14-S30 청소년방과후아카데미 우수사례(중등) 발표 워크숍 (8/7, 8/10)
- 14-S31 자유학기제를 통한 학교연계 청소년활동 활성화 방안 (8/29)
- 14-S32 표본조사의 올바른 모수 추정법 (8/14)
- 14-S33 학업중단 다수발생 학교 컨설팅위원 워크숍 (8/21)
- 14-S34 청소년경찰학교 시범운영 담당자 2차 워크숍 (8/28~29)
- 14-S35 대안교실 담당 교원 심화연수 (8/18~22)
- 14-S36 질적연구방법론 : 근거이론 (8/29)
- 14-S37 청소년 기업가 정신 함양을 위한 영역별 정책방안 도출 (9/19)
- 14-S38 학교 밖 청소년 및 가출 청소년의 실태와 정책과제 (9/19)
- 14-S39 청소년 기업가 정신 함양 및 창업 역량 강화 방안 (9/30)
- 14-S40 대안교육 국제포럼 2014 대안교육의 국제적 동향과 발전방향 : 정책과 실천 (9/25~26)
- 14-S41 자유학기제 운영 활성화 방안 탐색 공동세미나 (9/25)
- 14-S42 학교 사이버불링 실태와 대책방안 토론회 (11/3)
- 14-S43 제4회 한국아동·청소년 패널 학술대회 (10/30)
- 14-S44 제5차 청소년정책기본계획 중간평가 및 정책토론회 (11/12)
- 14-S45 아동·청소년 인권 정책과제 개발을 위한 전문가 워크숍 (11/7)
- 14-S46 학교 밖 청소년지원사업 (11/17)
- 14-S47 국회다정다감포럼 <사회통합을 위한 다문화청소년 정책의 방향과 과제> (11/07)
- 14-S48 미래 환경변화 및 청소년정책 전망에 대한 전문가워크숍 (11/29)

학 술 지

「한국청소년연구」 제25권 제1호(통권 제72호)

「한국청소년연구」 제25권 제2호(통권 제73호)

「한국청소년연구」 제25권 제3호(통권 제74호)

「한국청소년연구」 제25권 제4호(통권 제75호)

청소년지도총서

- 청소년지도총서① 「청소년정책론」, 교육과학사
- 청소년지도총서② 「청소년수련활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서③ 「청소년지도방법론」, 교육과학사
- 청소년지도총서④ 「청소년문제론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑤ 「청소년교류론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑥ 「청소년환경론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑦ 「청소년심리학」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑨ 「청소년상담론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑩ 「청소년복지론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑪ 「청소년문화론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑫ 「청소년 프로그램개발 및 평가론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑬ 「청소년 자원봉사 및 동아리활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑭ 「청소년기관운영론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑮ 「청소년육성제도론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 연구방법론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 개론」, 교육과학사

한국청소년정책연구원 문고

- 한국청소년정책연구원 문고 01 「좋은교사와 제자의 만남」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 02 「행복한 십대 만들기 10가지」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 03 「집나간 아이들 - 독일 청소년 중심」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 04 「청소년학 용어집」, 교육과학사

기타 발간물

- NYPI 청소년정책 리포트 51호 : 청소년 한부모의 생활실태 및 자립지원 방안
NYPI 청소년정책 리포트 52호 : 아동·청소년 민주시민역량 강화 방안
NYPI 청소년정책 리포트 53호 : 아동·청소년 성매매 예방 및 피해지원 대책
NYPI 청소년정책 리포트 54호 : 학교 밖 청소년 건강실태 및 지원방안 연구
NYPI 청소년정책 리포트 55호 : 청소년수련시설 종사 청소년지도사 처우 개선방안 연구 - 보수체계를 중심으로 -
NYPI 청소년정책 리포트 56호 : 청소년 기업가정신 함양 및 창업 활성화 방안 연구 I
- NYPI 청소년 통계브리프 13호 : 학업중단 청소년 패널조사 및 지원방안 연구 I
NYPI 청소년 통계브리프 14호 : 아동·청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구Ⅲ : 2013 한국 아동·청소년 정신건강 실태조사
NYPI 청소년 통계브리프 15호 : 다문화청소년 종단조사 및 정책방안연구 I
NYPI 청소년 통계브리프 16호 : 청소년 아르바이트 실태조사
NYPI 청소년 통계브리프 17호 : 청소년의 사이버불링 실태조사
NYPI 청소년 통계브리프 18호 : 한중일미 4개국 청소년의 과학에 관한 의식조사 : 주요 연구결과

연구에 도움을 주신 분들

◆ 집필진 ◆

김아미 (서울대학교 BK21 Plus 미래교육디자인 연구사업단 · 박사후 연구원)

◆ 자문협력진 ◆

고영준 (전주시민미디어센터 · 미디어교육 팀장)

고창균 (제주영상미디어센터 · 미디어교육 팀장)

김성희 (수원영상미디어센터 · 미디어교육 팀장)

김아미 (서울대학교 · 박사후 연구원)

김장훈 (한국방송통신전파진흥원, 미디어교육 강사)

김형태 (즐거운학교 깨미동 · 공동대표)

나은미 (한국언론진흥재단 · 미디어교육팀 차장)

박창욱 (김해문화의전당 영상미디어센터 · 미디어교육 팀장)

심성호 (수원동신초등학교 · 교사)

심재훈 (창원시민미디어센터 · 대표)

오정택 (제천영상미디어센터 · 차장)

유영석 (삼교고등학교 · 교사)

정재관 (뉴욕주립대학교 · 교수)

조수란 (방송통신위원회 광주시청자미디어센터 · 미디어교육 팀장)

조영수 (민주언론시민연합 · 협동사무처장)

한미라 (호서대학교, 교수)

한찬희 (공공미디어연구소 · 연구원)

홍교훈 (익산공공영상미디어센터)

황다경 (익산공공영상미디어센터)

외 본 연구를 위해 설문 및 자문에 응해주신 미디어교육 교사 및 현장 전문가

(가나다 순)

연구보고 14-R11

디지털 시대의 청소년 미디어교육 제도화 방안 연구

인 쇄 2014년 12월 24일

발 행 2014년 12월 30일

발행처 **한국청소년정책연구원**
세종특별자치시 시청대로 370

발행인 노 혁

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호

인쇄처 (주)아르빛 전화 02)503-3223 대표 유채란

사전 승인없이 보고서 내용의 무단전재·복제를 금함.

구독문의 : (044) 415-2125(학술정보관)

ISBN 979-11-5654-019-9 93330