

미디어 교육의 개념 변화에 대한 고찰

김양은*

(중앙대학교 신문방송학과 강사)

본 연구는 미디어 교육의 개념 변화를 살펴보는 데 목적이 있다. 이를 위해서 본 연구는 미디어 교육을 둘러싼 2가지 차원에서의 변화를 살펴보았다. 첫 번째로, 새로운 미디어의 등장, 수용자의 이용자로의 변화, 교육환경의 변화의 3가지 차원에서의 미디어 교육을 둘러싼 환경변화를 살펴보았다. 두 번째로, 미디어 교육의 다양한 패러다임의 변화를 살펴보았다. 이를 통해서 역사적으로 미디어 교육이 미디어 이론과 연관성을 맺으면서 발전되는 과정을 살펴보았다. 미디어 교육의 환경과 이론적 토대의 변화는 미디어 교육의 개념이 변화해야 할 필요성을 말해주고 있다. 본 연구에서는 다양한 학자들이 제시하는 미디어 교육의 개념을 살펴보았다. 미디어 교육은 초기의 텔레비전에 대한 교육에서 새로운 학문영역으로 정의되고 있다. 또한 미디어 교육은 새로운 미디어의 등장에 따라서 커뮤니케이션 능력으로서 미디어 리터러시의 개념으로 확장시켜야 한다. 이러한 변화는 미디어 교육이 언어적 차원, 미디어 내용의 비판적 해석, 사회와의 소통이라는 다양한 형태로 확장되어짐을 의미한다.

키워드 : 미디어 교육, 미디어 리터러시, 커뮤니케이션 능력, 통합 리터러시

1. 문제 제기

최근 들어, 교사, 학부모, 시민단체, 나아가 학계 등 다양한 영역에서 미디어 교육에 대한 논의가 확산되면서 다시금 미디어 교육에 대한 필요성이 재차 강조되고 있다. 이는 비단 서울지역 만의 일은 아니며, 방송위원회를 중심으로 '시청자 주권'의 한 형태로 전국에 '미디어센터' 건립하고, 이를

* archekim@hanmail.net

통해서 미디어를 생산할 수 있는 시스템을 지원하고, 미디어 교육 양성 프로그램의 운영하고자 하고 있으며, 여러 단체 및 재단 등을 통해서 미디어 교육을 담당할 교사들의 인증 시스템에 대한 논의들도 제기되고 있다.

세계에서 최초로 미디어 교육에 대한 논의가 제기된 것은 1920년대이다. 미디어 교육은 영국의 리비스와 톰슨 등의 대중문화 이론가들에 의해서 “예술비평가교육”에서부터 시작되었다(Leavis and Thompson, 1933). 국내 미디어 교육은 1970년대 천주교에 의해서 소개된 것을 시작으로 현재 30년 동안 지속적으로 성장했다.

1990년대 이후에 미디어 교육은 변화의 국면을 맞이하고 있다. 미디어 교육을 둘러싼 ‘미디어’에 대한 정의, ‘교육’에 대한 정의들이 변화하면서 미디어 교육 또한 새로운 변화를 요구받고 있다. 국내에서 미디어 교육이 실행되는 지점도 ‘모니터링 교육’에서 ‘제작 및 생산교육’으로 변화하고 있다. 또한 다른 국가들은 미디어 교육을 학교 교육 속에 포함시키고 있으며, 심지어 특성화 학교까지 구성하고 있다. 하지만 미디어 교육을 실행하는 모습은 국가별로, 조직별로 매우 상이하게 나타난다. 특히, 최근 들어 미디어 교육이 학교교육에 포함되면서 ‘미디어에 관한 교육(education about media)’과 ‘미디어를 이용한 교육(education through media)’을 구분하는 것이 더욱 어려워졌다.

디지털미디어의 등장은 미디어 환경을 변화시키고, 또한 수용자를 이용자로 변모시켰다. 마찬가지로 디지털미디어의 등장은 미디어 교육에도 영향력을 발휘하고 있다. 또한 학교에서의 멀티미디어 교재의 도입은 미디어 교육의 필요성을 더욱 강화해주고 있다. 미디어는 이미 인간의 환경이며, 단지 기술로서의 ‘매체(medium)’가 아니라 커뮤니케이션 관점에서 ‘언어’로 확대되고 있다. 따라서 미디어 교육에 대한 개념도 고전적 개념에서 나아가 다양성에 대한 논의를 전개해야 할 필요성에 제기된다.

따라서 본 논문은 미디어 교육에 대한 논의를 확대하기 위해서 미디어 교육의 다양한 개념들을 살펴보았다. 또한 새로운 환경에서 미디어 교육의 발전 지향점을 찾기 위해서 미디어 교육에 영향을 미치는 환경적 요인들

그리고 미디어 교육의 이론적 패러다임의 변화를 살펴보았다. 본 논문에서는 미디어 교육의 변화와 개념의 다양성을 살펴봄으로써 새로운 미디어 환경에서 미디어 교육이 나아가야 할 방향성을 제시할 것이다.

2. 미디어 교육의 환경 변화

“미디어 교육의 개념이 왜 변화하고 있는가?”를 살펴보기 위해서는 미디어 교육을 둘러싼 환경 변화를 분석해 보아야 한다. 국내 미디어 교육은 현재 ICT(Information, Communication & Technology), NIE(Newspaper in Education)의 활성화를 통해서 미디어를 통한 교육(education through media)이 혼재되어 있는 경향을 보이고 있다. 시민단체들의 미디어 교육은 1970년대부터 ‘언론개혁운동’과 맥을 같이함으로써 그 뿌리를 ‘미디어에 대한 모니터링’에 두고 있다. 이에 반해서 학교에서의 미디어 교육은 NIE와 ICT는 학교에서 보급되면서 미디어를 ‘수업에서의 도구’로서 활용하는 경향을 나타내고 있다.

하지만, 미디어 교육은 미디어를 이해시키는 교육이다. 즉, 미디어의 정의, 매체별 특성, 미디어의 영향력, 미디어메시지의 분석과 비평, 미디어산업, 이용자의 권리 등의 미디어가 중심이 되는 교육이다. 최근 들어 미디어 교육이 “미디어를 이용한 교육(education through media)”, “미디어와 함께하는 교육(education with media)” 등의 다양한 개념들이 함께 혼재되어 나타나고 있지만, 미디어 교육의 본질적 정의는 “미디어에 대한 이해(education about media)”를 전제로 한다.¹⁾

1) “미디어를 이용한 교육”은 이미 익숙한 미디어 내용을 교재로 삼음으로써 교과목의 이해를 돕기 위해서 미디어를 활용한다는 것이다. 이 같은 추세는 인터넷 등장 이후 더욱 가속화되고 있다. 국내의 경우에 ICT와 같은 형태로 이미 멀티미디어교재가 현재 학교에서 사용되고 있다. 결국, 미디어 교육의 개념정의에서 최근의 이 같은 흐름은 미디어 교육이 과연 “미디어에 대한 교육”을 어떻게 정

초기의 미디어 교육은 텔레비전이라는 새로운 영상언어에 대한 교육으로, 그리고 영상언어의 메시지를 이해하기 위한 능력을 기르는데 그 목표를 두었다. 텔레비전을 구성하는 영상언어가 지니는 부정적 영향력에 대한 우려가 높아질수록 미디어 교육에 대한 관심은 더욱 높아졌다.

하지만 미디어 교육이 주창되던 시기의 현실과 비교해서 미디어 및 교육 분야는 많이 변화되었다. 특히 인터넷의 등장은 미디어 영역에서 미디어에 대한 정의, 수용자의 역할, 그리고 교육 영역에서는 교육도구로서의 미디어에 대한 인식, 교육방법 등을 변화시켰다. 구체적으로 미디어 교육을 둘러싼 환경은 다음의 3가지 차원에서 논의해볼 수 있다.

첫 번째로 디지털이라는 새로운 미디어의 등장이다. 초기의 미디어 교육은 텔레비전의 대중화와 함께 영상 미디어에서 파생되었다. 특히 미디어 교육은 어린이와 청소년들에게 미치는 텔레비전의 부정적 영향력에 대한 인식과 이에 대처하기 위한 방법으로서 모색되었다(Buckingham, 1998, 33~34쪽; Masterman, 1985, 6쪽; 최창섭, 1990, 20쪽). 그러나 1990년대 후반부터 시작된 커뮤니케이션 기술의 발달은 새로운 형태의 미디어를 만들고, 미디어 환경, 산업, 메시지에 이르기까지 미디어 전반에 변화를 가져다주었다. 인터넷을 통한 미디어 패러다임의 변동은 다양한 사회분야에서 영향을 미쳤다.

인터넷의 많은 변화의 중심에는 디지털이 있다. 디지털이 만들어내는 변화의 핵심은 상호 텍스트성에 있다(라도삼, 1999, 197~198쪽; 성동규, 2002, 65쪽). 소위 하이퍼텍스트라고 불리는 디지털의 속성은 기존의 선형적이며, 일방향적인 흐름을 거부하며, 새로운 방식의 읽기와 쓰기를 요구한다. 방송, 통신으로 혹은 영상과 문자로 분류되었던 구분법 대신에 미디어양식 간에 융합이 이뤄지며, 또한 미디어 메시지의 융합뿐만 아니라, 산업 영

의할 것인가에 대한 논란을 가속화시키고 있다(원용진·김양은·양철진·조준형, 2003, 10~11쪽). 또한 영국의 미디어 교육학자인 버킹엄의 경우에 “미디어와 함께 하는 교육”의 개념도 미디어 교육의 원래 의미를 위협하고 있다고 지적하고 있다(Buckingham, 2003a, 2004, 5쪽).

역에서도 융합이 발생하고 있다. 결국 새로운 미디어와 소통방식의 변화는 미디어 교육에서도 변화를 요구하고 있다.

두 번째로 능동적 수용자의 등장이다. 인터넷을 통해서 일방향적인 커뮤니케이션이 상호작용적 커뮤니케이션 형태로 변화하면서 수용자는 수동적인 모습에서 능동적인 모습으로 변화한다(Buckingham, 2000, 2004, 354쪽). 새로운 미디어 환경에서 수용자는 미디어 교육의 보호주의적 관점에서 제기된 수동적인 모습이 아니다. 오히려 적극적으로 미디어에 개입하고, 선택적이고 능동적으로 소비하며, 나아가 개인이 스스로 미디어 메시지를 생산하는 창조적인 생산자로서의 모습을 보여주고 있다.

신자유주의 매체정경이라 불리는 이런 미디어 환경의 변화의 핵심은 수용자들의 적극적인 참여권의 행사에 있으며, 나아가 더 이상 자신들의 생산욕망을 숨기지 않고 수용자 스스로가 새로운 내용들을 제작할 욕망을 표출하도록 디지털 기술이 이끌어내고 있다는 것이다(원용진 외, 2003, 36~48쪽).

디지털이 만들어내는 새로운 미디어 환경과 문화는 생산자로서의 개인에 있다. 인터넷의 일상화는 다양하고 새로운 커뮤니케이션을 가능하게 해주고 있다. 또한 일방향적인 커뮤니케이션 흐름을 쌍방향적인 커뮤니케이션으로 변화시킴으로써, 수용자에게 정보검색 및 생산의 통제권을 이양시켰다(김양은, 2001, 3~4쪽). 이런 변화는 미디어가 문화산업으로 성장하는 과정에서 다시 일상 환경과 융합되는 환경적 변화를 만들어낸다. 더 이상 미디어란 전문가나 소수의 엘리트들에 의해서 소유되거나 유통되는 것이 아니며, 개인 이용자들에게 미디어의 실천과 참여가 가능한 환경으로의 변화를 말하고 있다. 따라서 미디어의 생산자는 이제 개개인의 인간에게 넘어가는 것이며, 나아가 전면적인 소통의 도구로서 확대된다는 것을 의미한다.

세 번째로 교육현장이 변화하고 있다. 미디어 교육은 한편에서는 ‘미디어’가 다른 한편에서는 ‘교육’이 함께 자리잡고 있다. 따라서 이 두 영역의 변화는 미디어 교육에 많은 영향력을 행사한다. 교육은 본질적으로 인간과 인간, 인간과 환경과의 소통을 원활하기 위한 목적에서 시작되었다. 따라서 미디어 교육은 교육과 본질적으로 소통이라는 측면에서 연관성을 가지고

있다. 이런 관점에서 교육 환경이 변화한다는 것은 미디어 교육에서의 소통 방식도 변화해야 함을 말해주는 사례이다.

교육환경의 변화에서 핵심은 객관주의 패러다임에서 구성주의 패러다임으로의 변동이다. 구성주의 패러다임은 교육의 내용, 목표, 공간을 변화시킨다(Yocam, 1996, 16~21쪽; 나일주·정인성, 1998, 5쪽). 학교공간으로 한정되어 있던 교육공간이 인터넷을 통한 네트워크 학습을 통해서 전세계적으로 확대되고 있으며, 보편적인 지식을 전달하기 위한 교육보다는 개인적인 형태의 맞춤형 교육으로 변화하고 있다. 교육의 교재 면에서도 문자 언어에서 벗어나 다양한 미디어를 통해서 새로운 현실과 경험을 가르치고 있다. 이 같은 변화를 황승연(1997)은 기존 교육 패러다임이 제공한 닫힌 텍스트 속에서의 송신자 중심의 교육이 아니라 학습자 중심의 교육 패러다임으로의 변화를 의미한다고 지적하고 있다.

교육에서 미디어는 교수-학습이라는 과정에서 효율성을 높이기 위한 기술 도구적 차원에서 도입되었다(Katherine, 1998, 74쪽). 하지만 교육환경이 폐쇄된 교실에서 인간의 전체 경험영역으로 확대되면서 미디어는 커뮤니케이션 수단으로서 중요성이 부각되었다. 텔라(Tella, 1998)에 의하면 구성주의 패러다임의 “대화법”에 근거한 교육방식은 어느 시대보다 소통의 중요성을 부각하며, 고정된 의미나 진리의 전달이 아니라, 상호 가변적이며, 개인적인 차원의 의미와 지식을 생성하는 데 교육의 목표를 두게 된다.

교육의 변화의 핵심은 텍스트에서 하이퍼텍스트로의 변화에 있으며, 이것은 새로운 리터러시를 요구하게 만들고 있다(Lankshear, Peter and Knobel, 1996, 8~9쪽). 교사와 학생의 관계는 수평적이고 대등한 관계를 형성하며, 선형적인 흐름의 텍스트가 비선형적이며, 다양한 기호와 의미를 지니고 내러티브를 변화시킨다. 이 같은 수평적인 정보에 대한 접근 및 교육현장에서의 관계 변화는 궁극적으로 교육의 목표가 인간의 창조성과 자율성을 확대시키는 방향으로 변화되며, 나아가 교육의 기능은 산업사회의 사회화에 있는 것이 아니라, 인간성의 회복에 두게 만들고 있다(Katherine, 1998; 김영수·강명희·정재삼, 2000).

궁극적으로 교육의 변화는 학교 내에서 교재가 닫힌 텍스트에서 인간의 일상생활 영역으로 확대됨을 의미한다. 미디어는 가정 내에서 만의 사회화 도구가 아니라 인간과 인간, 인간과 환경의 소통도구로서 학교 현장에서 다루어지고 있다. 교육에서 미디어를 어떻게 보느냐에 따라서 교실에서의 미디어의 역할은 기술에서 문화로 변화된다. 초기의 시청각 미디어에서 최근의 커뮤니케이션 도구로서의 미디어의 인식변화는 결과적으로 학교 내에 미디어가 문화를 가르치기 위한 가장 효율적인 도구로서 활용됨을 의미하는 것이다.

이 같은 사회적 변화의 흐름은 무엇보다 수용자가 이용자로 변화하고 있다는 사실을 말해준다. 미디어 영역뿐만 아니라, 교육에 이르기까지 새로운 미디어 환경은 이용자들의 역할 변화에 주목하고 있다. 단지 만들어진 정보나, 지식을 받아들이던 수용자의 개념에서 스스로 정보를 찾아내고 형성하는 이용자로의 변화는 결과적으로 미디어 영역에서 개인 미디어의 성장을 의미한다. 개인이 미디어를 생산하게 된다는 것은 미디어에 대한 활용 및 이해라는 측면에서 미디어 교육의 중요성은 더욱 커진다. 따라서 최근 들어 미디어 교육이 세계적으로 주목하게 되는 것이다.

3. 미디어 교육의 패러다임 고찰

1) 기존 패러다임 연구에 대한 논의

미디어 교육의 개념적 변화를 살펴보기 위해서, 본고에서는 미디어, 수용자, 교육이라는 미디어 교육을 결정짓는 3가지 영역에서의 변화가 미디어 교육 속에서 어떤 변화를 만들어냈는지를 살펴보고자 한다. 특히 미디어를 어떻게 바라보고 있는가?, 미디어 교육의 목표는 무엇인가? 궁극적으로 어떤 수용자를 형성하고자 하는가?라는 큰 전제 속에서 미디어 교육의 이론적 토대들을 문헌적 고찰을 통해서 살펴볼 것이다.

본질적으로 미디어는 문화를 생산하는 수단이다. 그래서 문화가 산업화 되고, 문화가 중요한 의미를 부여하는 문화 콘텐츠 시대에 미디어 교육은 미래에 대한 가능성이라는 측면에서 더욱 부각되는 필수 교육영역일 수밖에 없다. 미디어의 콘텐츠는 그 시대의 다양한 삶을 반영하고 있음으로써 문화를 반영한다. 따라서 미디어 교육은 미디어를 이해함으로써 문화 콘텐츠 시대를 살아가는 데 필수능력인 ‘문화’에 대한 능력을 함양시킬 수 있다.

미디어 교육을 정의하는 하나의 흐름은 패러다임 고찰에 있다. 이제까지 많은 연구들 속에서 미디어 교육에 대한 접근법은 ‘미디어’에 대한 문화이론들의 맥락에서 여러 가지 형태로 구분해서 설명되고 있다.

기존의 연구 흐름들을 살펴보면, 외국 학자로서 헬로란(Halloran, 1984)의 경우에는 규범적 접근, 비판적 시청자 접근, 집단적 미디어 접근, 이미지와 의식적 접근, 사회과학적 접근의 5가지 접근법을 제시하고 있다. 이 접근 방법은 미디어에 대한 접근을 어떤 관점에서 할 것인가를 토대로 구성하고 있다.

매스터만(Masterman, 1998, 20~40쪽)은 예방적 접근법, 대중문화로서의 접근법, 표상 및 상징체계로서의 접근법으로 구분하고 있다. 이 접근방법은 미디어를 바라보는 관점에 따라서 나누었다. 예방적 접근법은 미디어 교육을 미디어의 부정적 영향력으로부터 벗어나는 방법에 대한 인식으로 보았으며, 대중문화로서의 접근법은 대중문화를 ‘예술’로서 규정하는 엘리트주의적인 미디어 접근방법을 채택하고 있다. 표상 및 상징체계로서의 접근방법은 기호학을 기반으로 미디어의 메시지를 분석하는 데 그 토대를 두고 있다.

피에트와 지루(Piette & Giroux, 1998, 97~108쪽)는 S-R모델, 이용과 충족, 배양이론, 안전설정이론, 마르크스주의, 비판적 기호학, 문화주의 이론으로 구분해서 미디어 교육의 이론적 틀을 제공하고 있다. 이 분석방법은 크게 미디어 교육에 관한 접근방법을 미디어이론에 중심을 둔다는 점이다. 또한 이 분류는 크게 유럽식 미디어이론과 미국식 접근방법을 나누어 살펴보고 있다.

국내학자로서는 최창섭(Chang-Sup Choi, 1998, 44~49쪽)의 경우에는 접중 패러다임, 대중예술 접근법, 표상적 접근법, 비판적 시청 접근법, 미디어 리터러시 접근법의 5가지로 접근하고 있다. 이 같은 패러다임은 미디어 교육에 대한 관점을 표현하기 위해서 명명되었으며, 주로 미디어 교육이 초기의 예술 지향적 패러다임에서 비판적 시청자로 변화하는 관점을 표시하고 있다. 따라서 이 패러다임에서도 미디어 교육을 엘리트 중심의 대중 예술적 패러다임에서 기호학적 메시지의 분석, 그리고 나아가 비판적 시청자로서의 능력을 함양하기 위한 패러다임, 그리고 이를 총체적으로 살펴보기 위한 미디어 리터러시로서 주로 학교교육에서 실행하고 있는 국가들이 택하는 미디어 교육 패러다임을 제시하고 있다. 이 패러다임의 특징은 미디어 교육 패러다임을 앞서 외국의 학자들이 제시한 대중 예술적 관점 이외에 실제 학교 내에서 미디어 교육이 실행되는 형태를 분석했다는 점에서 의의를 지니고 있다.

안정임과 전경란(안정임·전경란, 1999, 35~58쪽)의 크게 2가지 차원에서 미디어 교육 패러다임을 제시하고 있다. 그 첫 번째가 미디어를 보는 시각에 대한 구분이다. 이 구분법은 문화를 타락시키는 기체로서의 미디어, 대중문화로서의 미디어, 학습도구 및 지식 전달자로서의 미디어, 표상체계, 상징체계로서의 미디어의 4가지를 제시하고 있다. 두 번째로, 미디어 교육에 대한 언론학적 접근은 앞서 제시된 피에트와 지루(Piette & Giroux, 1998, 97~108쪽)의 구분법에 의한 논의를 제시하고 있다.

이와 같이 다양한 미디어 교육의 패러다임은 미디어 교육의 목표 및 내용을 설정하는 데 토대를 마련해준다. 따라서 미디어 교육의 개념을 어떻게 구성하느냐에 따라서 미디어 교육의 실행형태가 변화한다. 앞에서 제시한 다양한 미디어 교육의 접근법들의 변화는 큰 맥락에서 보면, 문화를 생성하는 도구로서의 미디어를 바라보는 이론적 토대에 따라서 미디어 교육의 접근법이 변화하고 있다는 것을 발견할 수 있다. 기존의 패러다임 연구들은 크게 2가지 차원에서 논의되어 왔다. 첫 번째로 미디어를 어떻게 정의하는가? 두 번째로 미디어와 수용자의 관계를 어떻게 규정하고 있는가?에 두고

있다. 따라서 미디어가 생산하는 문화를 분석하는 이론과 미디어에 대한 수용자들의 태도를 중심으로 미디어 교육의 패러다임이 구분되어왔다.

2) 미디어 교육의 패러다임 분류

기존의 패러다임 분류를 토대로, 본고에서는 미디어 교육의 패러다임을 크게 3가지로 구분해보고자 한다. 기존의 미디어 교육에 관한 접근방법이 주로 문화이론의 변화와, 미디어에 대한 접근방법을 주로 하고 있다. 기존의 미디어 교육의 패러다임이 분류되는 가장 큰 흐름은 무엇보다도 미디어가 처한 현실이 어떻게 적용되느냐에 따라서 달라지고 있다. 따라서 일반적으로 앞서 제시한 패러다임의 가장 큰 흐름은 미디어를 예술교육의 일환으로 해석하는 ‘대중예술적 관점’, 미디어와 교육의 합일점을 제시하는 ‘미디어 기술과 산업에 치중하는 관점’, 그리고 마지막으로 최근 들어 제시되고 있는 미디어 리터러시와 관련된 ‘미디어 환경론’적 입장으로 구분해볼 수 있다.

따라서 본고에서는 이를 보다 구체적으로 세분화하여, 미디어 교육의 목적, 미디어에 대한 정의, 궁극적인 목표, 그리고 미디어 교육을 통해서 얻고자 하는 인간형 즉, 미디어 수용자의 모습에 따라서 크게 3가지 관점으로 나누어서 살펴볼 것이다.

<표 1> 미디어 교육의 3가지 접근방법

패러다임	대중 예술적 관점	산업/기술적 관점	미디어 환경론적 관점
교육목적	보호주의/ 예방적 차원	개인의 자율규제능력	환경적응능력= 미디어능력 (환경과의 상호작용)
미디어 정의	대중예술	미디어산업	일상 환경
요구능력	선별적 미디어 수용 메시지 분별	적극적 미디어 수용 메시지 해독	적극적 미디어생산/ 창조 메시지 창조
인간형	수동적 인간	능동적 인간	창조적 인간

이 분류방법은 미디어 정의 영역에서 크게 ‘신문’, ‘텔레비전’ 등의 전통적 미디어, 케이블 TV 등의 미디어 산업이 형성되는 시기, 인터넷을 포함한 미디어 통합의 시대로 구분하고 있다. 이를 토대로 미디어의 개념이 대중문화로서 받아들여지는 시기, 산업으로의 성장 시기, 그리고 환경으로 성장 시기로 나누어서 시기별로 나누어서 범주화했다. 이 3가지 분류의 시기별로, 미디어와 수용자의 관계를 미디어 해독이나, 메시지 창조나의 큰 축을 놓고 나누었으며, 미디어 교육의 목표 또한 미디어로부터 보호하기 위한 목적과, 선별적인 선택, 그리고 마지막으로 소통개념의 도입이라는 3가지 차원으로 다루었다.

첫 번째로 대중 예술적 관점을 들 수 있다. 이 패러다임은 미디어 교육이 시작되는 이론적 근거가 되었는데 주로 유럽의 미디어 교육의 전통으로 이용되었으며 1970년대까지 핵심적 이론으로 제시되었다. 대중문화이론 중에서 “엘리트주의”적 시각에서 미디어에 대한 비판에서부터 시작되었는데, 영국의 공유학과 중의 한 명인 리비스(Leavis & Thompson, 1993)는 1930년대에 이미 저널리즘, 광고, 대중영화의 교실경험들을 제시하면서 매스미디어의 교육에의 필요성을 제기했으며, 아놀드(Arnold, 1960, 6쪽)는 미디어 교육을 “문화에 대한 식별력(discrimination on culture)”을 기르는 것이라고 정의 내리고 있다.

이 시기의 문화 이론은 매스미디어를 사회 내에서의 문화의 질적 하락을 발생시키는 원인이며, 문화적 병균이라고 지적하고 있다. 주로 교육과 문화 비평가들 사이에서 매스미디어의 해악적이고, 강력한 영향력으로부터 청소년들을 보호해야 한다는 보호주의적 입장을 표방하고 있다. 따라서 초기의 미디어 교육은 보호주의적 관점에서 시작된 것으로 평가될 수 있다. 안정임에 의하면(안정임·전경란, 1998, 36~37쪽), 이 시대의 미디어 교육은 미디어에 대항한 교육이었으며, 학생들로 하여금 분별력과 판단력을 개발하는 것, 즉 시간이 가도 변하지 않을 고급문화의 가치와 상업적인 매스미디어의 반문화적이고 천박한 문화를 구분하는 것에 주력하고 있다. 따라서 무엇보다 청소년들에게 부정적인 영향을 미치는 미디어 교육의 문화교육으로서의

필요성, 그리고 미디어에 대한 저항력을 길러주는 것들에 중점을 두고 있다. 따라서 뒤에 이어질 대중예술 패러다임과 함께 학교교육으로서의 미디어 교육의 필요성이 언급되는 토대가 되었다.

이와 같은 미디어에 대한 인식은 결과적으로 대중문화에 대한 1960~1970년대의 고급문화와 저급문화를 구분하던 엘리트 중심적 문화이론에 기반하고 있었으며, 미디어 교육의 목표도 미디어에 대한 식별력을 기르는 것을 목표로 삼고 있다. 즉, 영화, 텔레비전 프로그램들을 분석하면서, 좋은 프로그램과 나쁜 프로그램을 구별할 수 있는 식별력을 수용자들이 가지도록 교육시키는 방식을 의미한다. 따라서 영국을 중심으로 한 유럽의 미디어 교육이 주로 학교 교육 속에서 다양한 시도를 한 것은 이러한 이론적 토대 하에서 가능했다고 보아진다. 특히, 영화 예술 학교 등에서 영화 전문인을 양성하는 형태로 이루어졌으며, 또한 미디어 교육을 학교 교육 속에서 기반 교육으로 실시해야 할 필요성을 주장해왔다. 특히 문화예술교육의 하나로서, 미디어 교육이 언어문화(Language Art) 과목에서 사용될 수 있는 토대를 마련한 것으로 평가할 수 있다.

하지만 대중예술 패러다임은 3가지 이유에서 비판을 받았다. 첫째 당시만 해도 미디어 교육은 여전히 보호주의적 입장에서 시작되었다. 둘째, 엘리트주의적 미디어 교육론은 미디어를 평가하는 데 유용한 기준이나 표준에 대한 폭넓은 잣대를 제공할 수 없다. 셋째 미디어 내용의 좋음과 나쁨을 구분하는 실제적인 잣대에 대한 의문뿐만 아니라, 미디어 내용 전반에 걸쳐서 적용할 수 있는 미적 기준의 적절성에 대한 비판을 받았다(Chang-sup Choi, 1998, 45쪽; Masterman, 1993, 6쪽). 실제로 엘리트주의의 입장에서 보면, 문화에 대한 평가의 잣대는 셰익스피어의 문학비평에 중점을 두고 있었으며, 매스미디어가 만들어내는 문화에 대한 부정적인 영향력을 막는 방법은 문학교육밖에 없다고 보았다(Eagleton, 1983, 24~25쪽). 따라서 미디어 교육의 목표는 문화 비평능력을 지닌 엘리트의 양산에 있었다. 산업사회에서의 대중에 대한 분석 그리고 대중을 엘리트로 양산하기 위한 교육제도의 개편과정에서 미디어 교육이 제기됐으며, 당시만 해도 철저히 문자언어에

기초한 문화가 고급문화로서 미디어 교육의 최종목표로 제시됐다. 결국 대중예술 패러다임은 미디어와 인간과의 관계를 소수의 전문가 엘리트와 다수의 무지한 수동적 수용자로 인식하고 있는 셈이다.

두 번째로, 산업/기술적 관점의 패러다임이다. 이 패러다임은 위에서 제시한 대중예술적 패러다임에 대한 비판 속에서 마르크스주의 기반의 문화이론의 등장과 함께 변화의 흐름을 맞이하게 된다. 대중예술 패러다임이 매스미디어 생산물의 질적 하락에 초점을 맞추고 있었다면, 마르크스주의는 미디어의 지배계급에 의한 소유, 그리고 이로 인한 이데올로기의 유포에 두고 있다.

초기의 미디어 교육이 학교교육 속에서 대중문화를 가르치는 데 주력하면서 주로 엘리트적이고, 전문적인 평가에 주력했다면, 제2기는 일반 이용자들의 미디어에 대한 선택과 자율 규제능력의 강화를 제기하는 데서부터 시작된다. 이 관점은 미디어 교육을 비판적 시청으로 인식하는 연구 접근방법이며, 시청자가 텔레비전의 긍정적인 영향을 도출해낼 수 있으며, 또한 자신만의 메시지를 구성할 수도 있다는 것을 토대로 삼고 있다. 즉, 수용자들이 비판적 시청을 통해서 다른 생활경험, 사고방식, 친사회적 행위, 긴급한 사회문제의 인식 및 개선 등에 노출되거나, 토론할 수 있도록 만들어준다고 생각하고 있다. 이 관점에서 시작된 미디어 교육의 목표는 “능동적인 수용자의 완성”에 두고 있다.

구체적으로 이 접근방식은 문화이론 중에서 주로 기호학에 기반을 둔 미디어 텍스트에 대한 탈신비화에 대한 분석을 통해서 매스미디어와 이를 둘러싼 환경, 그리고 이데올로기적 작용을 찾아내는 데 그 목표가 있었다. 따라서 미디어는 문화산업으로서, 그리고 새로운 언어로 인식되었으며, 나아가 이를 해독하는 능력을 완성시키는 것이 미디어 교육의 목표였다. 텔레비전 프로그램을 통해서 문학의 성격 및 영상 메시지의 차이점들을 가르치거나 수용자들에게 영상을 통해서 생생한 정보를 제공해주는 역할을 하며, 결과적으로 매스미디어를 어떻게 효과적으로 활용할 것인지에 대한 것에 주력을 두는 형편이다. 이런 관점에서 매스미디어를 적극적으로 관리 및 이용하

는 수용자들을 완성시키는 데 미디어 교육의 목표를 두고 있는 경우이다. 결국, 기호학에 기반을 둔 미디어 교육은 구체적으로 미디어를 사회와의 관계 속에서 바라보며, 미디어를 둘러싼 사회구조적 요인에 대한 분석으로 확대시키는 계기를 마련해주었다. 이 같은 이론적 토대의 변화는 궁극적으로 미디어 교육의 목표를 개인의 능력 향상에서 사회적 변화로 그 역량을 확대시킨다(Frechette, 2003, 32쪽). 보호주의 이론에서 비판적인 인식을 전제로 한 교육 형태로 그 이론적 토대가 변화하기 시작하면서 개인의 능력을 향상시키고자 하는 교육의 목표가 사회를 변화시키는 것으로 발전하게 된다.

앞서 구조주의에 기반을 둔 기호학적 접근이 미디어텍스트의 상징적 해독을 미디어 교육에 포함시켰다면, 문화주의는 능동적 개인으로서의 해독의 다양성에 대한 입장들을 제기하기에 이른다. 문화주의는 실제로 이후의 미디어 환경론적 패러다임으로의 발전에 영향을 미치는 계기를 마련한다. 피스크(Fiske, 1987, 126쪽)는 진정한 기호학적인 힘은 수용자들에게 있다고 주장하면서, 수용자들은 지배계층이 제시하는 미디어 의미들을 거부할 수도 무시할 수도 있는 능력을 동등하게 가지고 있으며, 또한 자신들만의 의미를 창출할 수 있다고 말하고 있다.

이 같은 문화주의적 전통은 수용자들의 창조적 미디어 의미의 창출에 문제를 제기해주었으며, 나아가 수용자의 미디어 능력으로서 미디어 교육의 개념을 제기하는 이론적 토대가 되어주었다. 덧붙여 말하면, 문화주의적 전통은 미디어 교육의 목표를 창조적 미디어 해독으로 끌어올리는 계기를 마련했고, 나아가 포스트모더니즘의 결합과 함께 창조적인 커뮤니케이션 즉, 창조적인 생산능력으로서의 미디어 교육을 제기하는데 큰 힘을 발휘했다(김양은, 2001, 66쪽).

세 번째로, 미디어 환경론적 패러다임이다. 1990년대 이후에 들어서면서 미디어는 환경으로서 언급되고 있다. 미디어는 이미 과거의 텔레비전만 존재하는 것들이 아니라, 다양한 미디어 기술들이 개발되고, 미디어의 영역 또한 기술적 융합을 통해서 새롭게 정의된다(윤준수, 2000). 특히, 1990년대 이후 문화이론이 핵심은 포스트모더니즘이 새로운 가능성을 부여했다. 보들

리아르(Baudrillard, 1973/1993)는 역사와 문화를 파편화시키고, 이것을 가지고 노는 것이 현재의 문화라고 설명하고 있다. 즉, 기존의 역사의 해체 속에서 생겨난 개인과, 생산력 및 창조적 독해에 있다. 즉, 미디어 교육의 이론적 토대가 되었던 미디어와 사회, 수용자와의 관계를 변화시켰으며, 이는 나아가 미디어 교육에서의 목표 및 내용에도 영향을 미치고 있다는 점이다.

구조주의는 기본적으로 사회구조 내에서의 미디어의 소유, 그리고 지배 계층의 언어수단의 독점을 통해서 이데올로기를 유포하고, 이를 텍스트 분석을 통해서 밝혀냄으로써 수용자들의 미디어에 대한 비판적 수용을 기르도록 하는 미디어 교육의 이론적 토대가 되었다.

원용진(원용진, 1996, 278~281쪽)에 의하면, 포스트모더니즘은 미디어에 대한 시각을 3가지 측면에서 변화시키고 있다. 첫 번째가 포스트모더니즘은 기존의 미디어와 인간관계를 해체하여, 수용자들의 문화 생산능력을 인정한다. 두 번째로, 이용자들의 문화 생산이 곧 개인의 정체성 확보를 의미한다. 세 번째로, 커뮤니케이션 기술의 발달은 송신자의 메시지를 창조적으로 해석하는 데서 나아가, 정보란 수용자가 구성한다는 점이다.

따라서 미디어 교육에 포스트모더니즘이 적용시켜보면, 과거의 송신자 지향적 텍스트 분석이나 비판적 수용만을 지향하는 보호주의적 접근방법은 더 이상 21세기의 미디어 및 교육환경의 변화 속에서 유효하지 않는 것이다. 포스트모더니즘과 커뮤니케이션 기술의 발전이라는 변화의 흐름은 미디어 교육이 더 이상 보호를 목적으로 하기보다는 수용자들에게 창조적인 미디어 메시지의 생산능력을 함양시킬 수 있는 형태로 변화해야 한다는 점을 말해주고 있는 것이다.

디지털의 등장은 미디어를 인간에게 보다 밀접한 환경으로 변화시키고 있다. 일상과 문화가 결합하고 있으며, 인터넷 네트워크와 디지털로 표현되는 모든 것이 융합된 문화 환경을 만들어내고 있다. 더 이상 분리도, 통합도 없다. 이런 환경 속에서 미디어 교육은 어쩌면 미디어, 교육이라는 2분법적 구분조차도 무의미하게 만들고 있는 것일 것이다. 따라서 미디어 교육의 목

표도 분명히 변화하고 있다.

한 사회 내의 문화적 능력을 함양시키기 위한 미디어 교육의 목표는 보호주의와 엘리트주의적 관점임에 분명했다. 하지만, 이제 환경으로 성장한 미디어에 대한 인식은 결국 ‘커뮤니케이션’, 즉 소통으로서의 미디어 교육을 언급하게 되는 것이다. 환경으로서의 미디어는 새로운 능력을 요구하는 것이며, 미디어는 사회를 규정하는 지배적 언어로 성장하고 있다. 따라서 미디어 교육은 ‘비판적인 해석’과 ‘새로운 창조적 의미의 생성’이라는 2가지 방향을 향해 움직이게 된다.

이 같은 흐름의 변화를 살펴보면, 미디어 교육이 점차적으로 미디어의 발전, 그리고 사회의 변화에 따라서 그리고 사회를 바라보는 커뮤니케이션 이론들의 변화에 따라서 변화하고 있다는 사실이다. 미디어 교육이 초기의 단지, 매스미디어에 대한 교육이라는 관점에서 좀더 포괄적인 미디어 전반에 대한 논의로 확대되고 있다는 사실을 발견할 수 있으며, 또한 한편으로 미디어 교육이 인간과 환경에 대한 관계를 설명하는데 이용되고 있다는 점을 발견할 수 있다. 이런 논의의 변화는 미디어 교육이 시기적으로 변화한 형태에서도 찾아볼 수 있다.

4. 미디어 교육의 개념 변화

앞에서 살펴본 미디어 교육의 환경변화와, 패러다임 변화가 미디어 교육과 어떻게 연관성을 맺고 있는지를 살펴보고자 한다. 이를 위해서, 본고에서는 미디어 교육에 관련된 대표된 학자들이 시기별로 제시한 미디어 교육의 개념들을 제시해봄으로써, 어떤 특징을 가지고 미디어 교육의 개념이 변화해왔는지를 살펴보고자 한다.

1) 미디어 교육의 개념 변화

초기의 미디어 교육은 교육과의 연계성 속에서 주로 시청각 교육이나, 교육방송 등의 용어와 혼돈해서 사용되기도 했으며, 텔레비전이라는 새로운 미디어에 대한 방어적 표현으로 텔레비전과 연관된 용어들로 명명되었다. ‘텔레비전 시청 기술(Television Viewing Skill)’ 혹은 ‘수용 기술(Reception Skill)’, ‘미디어 리터러시(Media Literacy)’, ‘텔레비전 이해 훈련(Television Awareness Training)’ 등이 여기에 해당된다.

하지만 1970년대 들어서면서부터 미디어 교육은 엘리트주의적 표현에서 벗어나서 독자적인 영역으로서 그 중요성이 부각된다. 1973년 유네스코(Unesco, 1984, 8쪽; 최창섭, 1990, 17쪽)는 미디어 교육회의를 준비하기 위해서 조직한 국제영화텔레비전심의회(IFTC; International Film and Television Council)를 통해서 혼재되어 있는 용어를 재개념화하고, 미디어 교육(Media Education)으로 통합시키는 움직임을 보이는데, 미디어 교육을 다음과 같이 정의하고 있다.

미디어 교육이란 현대의 커뮤니케이션에 대해 배우고, 가르치는 연구로서 커뮤니케이션과 표현매체를 교육의 이론과 실천 안에 있는 지식의 전문적이고도 독자적인 영역으로 다루어져야 한다. 따라서 수학, 과학, 지리학과 같은 다른 지식의 영역을 가르치거나 배우는 데 보조로 사용되는 것과는 뚜렷이 구분되는 영역이다.

이 정의는 미디어 교육을 독자적인 학문영역으로 발전시킬 뿐만 아니라, 미디어 교육을 새로운 언어의 한 영역으로 확대시키는 계기를 마련하게 된다. 즉, 미디어 교육의 궁극적인 목표는 커뮤니케이션에 대한 교육이며, 이는 결국, 언어로서의 미디어를 인정하는 정의인 것이다. 마찬가지로 현재 미디어 교육을 독자적인 영역으로 커리큘럼을 제시하고, 가리키고 있는 호주의 미디어 교육의 대표적인 학자인 카나반 수사(Canavan, 1975; 최창섭, 1990, 20쪽)도 미디어 교육의 궁극적 목적을 “새로운 언어”로서 규정하고,

이를 읽고 쓸 줄 아는 사람들을 길러내는 데 있다고 말하고 있다.

이 같은 흐름은 1970년대 미디어 교육의 개념을 이해하는 데 매우 중요하다. 1970년대 이후의 미디어 교육이 중요시했던 것은 새로운 언어로서의 텔레비전을 인정하는 데 주력하고 있었으며, 이를 통해서 미디어 언어를 읽을 수 있는 능력을 기르는 데 그 목적이 있었다. 문자가 사회의 지배적인 언어인 1970년대에 텔레비전이라는 새로운 영상언어의 등장은 문자언어와 다른 새로운 독해능력을 요구했다. 따라서 미디어 교육은 새로운 언어로 등장한 텔레비전이 어떻게 쓰이고, 이를 읽어야 하는지에 대한 논의로서 받아들여졌던 것이다.

초기의 전통적인 미디어 교육은 매스미디어가 매개하는 정보에 대한 이해, 그리고 매스미디어를 이용할 수 있는 방법들을 수용자들에게 제시해주고 있었다는 것이다. 따라서 전통적인 미디어 교육은 ‘대중’, 그리고 ‘매스미디어’라는 개념 속에서 운영되어 왔던 것이다.

그러나 커뮤니케이션 기술발달에 따른 사회적 환경의 변화, 그리고 인식론적 토대의 변화는 미디어에 대한 개념들을 변화시키고 있다. 미디어 교육의 종주국인 영국의 미디어 교육학자인 매스터만(Masterman, 1985, 1~17쪽)은 1985년 자신의 저서에서 미디어 교육은 환경에 따라서 변화해야만 하는 이유를 설명하고 있다.

- (1) 미디어가 사회 전반에 침투해 있으며, 미디어의 소비가 급증하고 있으며,
- (2) 미디어의 이데올로기적 중요성 및 의식산업으로서의 영향력이 크다. (3) 정보산업이 발달하고 있다. (4) 선거와 같은 많은 민주주의의 절차에 미디어가 관여하는 정도가 커지고 있다. (5) 모든 영역에서 영상 커뮤니케이션과 영상 미디어의 중요성이 점점 커져가고 있다. (6) 미디어 교육은 현재와는 확연히 다른 미래에 대해 학생들을 준비시키는 과정으로서 필요하다. (7) 정보의 사유화하는 경향이 증가되고 있다.

매스터만(Masterman, 1985, 1~17쪽)의 논의에 의하면, 미디어 교육은 분명히 미래를 준비시키는 과정으로서 접근해야 한다고 주장한다. 이는 미디어 교육이 현재에 머무르는 교육이 아니라, 미래를 예측하고 사회와의 관

계를 만들어가는 교육임을 의미하는 것이다.

이 같은 논의의 배경에는 1980년대 이후 급속도로 성장하는 영상 미디어의 영향력과 영상 미디어들의 산업화의 진행에 따라서 제시된다. 따라서 ‘미디어 환경’, ‘미디어 영향력’의 크기가 달라짐에 따라, 미디어 교육은 새로운 방향을 모색하는 형태로 변화하기 시작했다.

1990년 프랑스 툴루즈에서 있었던 BFI(British Film Institute)와 CLEMI(Centre de Liaison de L’Enseignement et des Moyenes d’Information)를 중심으로 한 ‘미디어 교육에서의 새로운 방향(New Direction In Media Education)’의 선언문에서 미디어 교육은 어린이를 방어하기 위한 것도 아니고, 미디어 이용을 규제하거나 제한하는 것도 아니라고 제시하고 있다. 따라서 미디어 교육은 ‘보호주의’에서 ‘비판적 인식’에 대한 것으로 변화해야 한다고 밝히고 있다(Bazalgette, Bevort and Savino(eds.), 1992, 6쪽).

이러한 결의는 1970년대까지의 미디어 교육의 주도적 흐름이었던 보호주의가 새로운 패러다임으로의 변화를 보여주는 사례이며, 또한 미디어 교육의 목표를 구체적으로 확립시키고 있음을 말해준다. 즉, 미디어 교육은 “미디어 교육이 왜 필요한가?”를 논의하는 데 있는 것이 아니라, “과연 미디어 교육을 통해서 얻고자 하는 것이 무엇인가?”에 대해서 고민해야 하는 시대로의 전환을 보여주고 있다.

이처럼 마스터만에서 시작된 새로운 전환의 시도는 1990년대에 들어서면서 구체적으로 논의된다. 1990년대 들어서면서 미디어 교육의 개념은 크게 2가지 차원에서 제기된다. 하나는 ‘언어’적 차원에서의 접근방법이며, 두 번째는 ‘사회와의 소통’ 차원에서의 접근방법이다.

미디어 교육의 개념을 ‘언어’ 차원에서의 접근하는 방법들은 주요한 개념으로서 비주얼 리터러시를 제시한다. 비주얼 리터러시의 개념의 도입은 미디어 언어를 ‘리터러시’의 개념에서 받아들여야 함을 지적하고 있다. 첫 번째로, 영상언어에 대한 중요성을 부각시키고, 이를 미디어 교육에서 새로운 리터러시 영역으로 포함시키자는 주장이다. 대표적으로 메사리(Messries, 1994)는 영상 리터러시(visual literacy)에 중요성을 언급하면서, 미디어 교육영역에 문자 중

심의 텍스트 분석이 아닌, 리터러시 개념의 확대를 통해서 영상언어에 대한 해독을 다루어야 한다고 주장하고 있으며, 제틀(Zettle, 1995)은 미디어 교육에서의 영상언어에 입각한 미디어 미학의 중요성을 언급하고, 미디어 리터러시를 문학적 평가보다는 미학적 평가에 두어야 한다고 주장하고 있다.

두 번째로는 메이로비치(Meyrowitz, 1998, 96~118쪽)의 통합 리터러시(multiple literacy)²⁾ 개념이다. 통합 리터러시의 개념은 미디어 리터러시를 크게 미디어 언어 리터러시(media language literacy), 미디어 내용 리터러시(media content literacy), 매체 리터러시(medium literacy)의 3가지 영역으로 구분한다. 각 미디어별로 다양한 언어적 관점에서 쓰이는 커뮤니케이션 방식의 변화를 이해하고, 나아가 이런 언어들이 만들어내는 내용들을 비판적으로 분석해내고, 그리고 해당 미디어가 사회와의 관계 속에서 어떻게 소통하고 있는지에 대한 분석을 통해서 미디어 교육에 접근하고 있다.

메이로비치의 관점은 미디어 교육을 단지 언어적 차원을 넘어, 현재의 이데올로기적·정치경제적 이슈들을 해석할 수 있어야 하며, 나아가 개인이 사회와 소통하는 방법에 대해서 이해할 수 있어야 함을 강조하고 있다. 이런 관점에서 미디어 교육에 대한 논의가 단지 언어적 차원에서 사회와의 소통의 문제가 제기됨을 발견할 수 있다.

미디어 교육이 비판적 인식능력을 기르는 데 그 목적이 있다는 사실은 단지 미디어 교육이 미디어에 대한 기술교육의 형태가 아니라, 보다 지적인 교육 즉, 사회 및 문화적 변화에 대한 이해로 확장됨을 의미한다. 1990년대 중반 이후 포스트모더니즘을 기반으로 한 미디어 교육의 이론적 토대가 창조적 쓰기를 강조하는 이유도 바로 여기에 있다.

미디어 교육의 개념에 대한 접근방법으로 다른 하나는 ‘사회와의 소통’이다. 독일의 대표적인 미디어 교육학자인 바케(Baacke, 1997)에 의하면 미디어 교육은 사회에서의 정치참여 및 교육 및 정보 불평등의 문제 해결에 필요한 요소임을 강조한다. 미디어 교육은 팽창되고 있는 정보 및 의사소통

2) 통합 리터러시는 모든 유형의 매체들을 모두 언어적, 내용적, 사회적으로 이해할 수 있는 모든 리터러시 유형을 함유시키는 것으로 정의된다.

기술이 사회 참여의 모든 기회와 가능성에 영향을 미치게 되면서 더욱 중요하게 대두된다(강윤주, 2004, 47쪽). 이런 관점에서 미디어 리터러시는 미디어 능력(media competence)의 개념으로 정의된다.

미디어 능력은 미디어 리터러시보다 기원적 개념을 가진다. 리터러시 개념은 교육을 통해서 얻어야 할 하나의 생활능력으로서 보는 개념이다. 따라서 미디어 리터러시는 후천적 습득의 가능성을 지니고 있다. 하지만 능력(competence) 개념은 태어나면서부터 인간이 반드시 갖추어야 할 필수능력을 의미한다. 미디어 생태학적 입장에서 미디어 교육은 미디어 자체가 이미 사회 내에서 환경으로 작용하는 현실을 강조하는 개념이기도 하다. 미디어 교육은 인간의 삶에서 가장 필요한 필수능력으로 강조된다. 따라서 미디어 능력은 인간이 사회와 소통하기 위해서 반드시 갖추어야 할 필수능력으로서의 개념을 지니게 된다.

이러한 개념들이 주장하듯이 최근의 미디어 교육은 다양한 기타 학문영역과의 통합을 통해서 개념의 전제를 ‘매스미디어’, 즉 매스커뮤니케이션에 대한 이해에서 ‘커뮤니케이션’에 대한 이해로 이동시키고 있다. 이는 컴퓨터의 도입으로 가능해진 커뮤니케이션 수단의 개인화로 가능해진 개별 커뮤니케이션의 확대에 따른 것이기도 하지만, 사회변화에서 요구되는 정보력의 확대를 위한 인간능력의 확대와도 연관성이 있다.

홉(Hobb, 1998, 21쪽)에 의하면, 미디어 교육은 인쇄 또는 청각, 비디오 또는 멀티미디어의 메시지에 접근하여 이를 분석, 평가, 그리고 커뮤니케이션할 수 있는 능력과 나아가 스스로 이러한 메시지를 만들 수 있는 능력을 기르는 것을 의미한다. 미디어 교육의 이 같은 목표를 포터(Potter, 2001, 3~5쪽)는 미디어 리터러시는 단지 매체를 기술적으로 활용하는 것을 넘어, 지식에 대한 관점을 만드는 것이라고 말하고 있다. 따라서 미디어 교육은 개인이 스스로 자신만의 메시지를 만들어내는 창조성을 이끌어냄으로써 새로운 미디어를 형성하고, 이를 통해서 사회와 소통할 수 있는 능력으로 규정되어야 하는 것이다(Buckingham, 2003a, 2004, 19쪽). 이런 관점에서 볼 때, 미디어 교육은 버킹엄(Buckingham, 2003b, 14쪽)이 주장한 ‘비판적 인

식’, ‘민주적 참여’, ‘즐거는 미디어’라는 3가지 키워드로 정의된다. 그는 영국에서의 미디어 교육의 변화과정을 고찰하면서 수용자가 이미 미디어에 대해서 알고 있으며 학교에서 교사와 학생 간의 지위가 변화하고 있다는 점을 지적했다(Buckingham, 1998, 37~38쪽).³⁾ 이런 이유로 미디어 교육은 과거의 이론들 속에서 발생되었던 ‘식별능력(discriminations)’과 ‘비판적 인식능력(critical-awareness)’을 위한 예방접종으로 다루어지던 미디어 교육이 ‘영화교육’을 통해서 ‘탈신비화’에 대한 영역으로 확장되고, 뒤이어 최근 포스트모더니즘에 입각한 ‘민주화 능력’ 및 ‘방어능력’에 대한 논의로 확장되고 있다는 사실을 말하고 있다.

이처럼 미디어 교육의 최근 흐름은 미디어 교육을 단지 미디어와 교육의 영역에만 국한시키는 것이 아니라 미디어와 관련된 다양한 영역들과의 교류로 확장시켜가고 있다. 1970년대의 영상중심의 미디어 교육 접근방식에서 1980년대 프랑스를 중심으로 구성된 리터러시 관점에서의 변화를 토대로 1990 후반기에 들어서면서 미디어 교육은 통합 리터러시로의 개념적 변화를 맞이하고 있다. 앞서 제시한 개념들은 각기 학자에 따라서, 크게 ‘언어’ 차원의 리터러시와 ‘생활능력’ 차원의 리터러시의 2가지 측면으로 발전하고

3) 데이비드 버킹엄(Buckingham, 2003a, 2004)은 영국의 미디어 교육이 변화해야 하는 이유를 크게 2가지로 들고 있다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 최근의 수용자 분석에 의하면, 수용자들이 이미 미디어에 대한 것들에 많은 관심을 가지고 있으며, 알고 있다는 사실이 발견되었다는 것이다. 따라서 미디어 교육은 텔레비전이나 신문과 같은 이미 수용자들에게 익숙해져 있는 미디어들에 대한 교육이 되어서는 안 된다는 사실이다. 즉, 수용자들이 과거에 비해서 커뮤니케이션 기술 발달에 따라 매우 복잡하고 다양해졌다. 따라서 이들에게 요구되는 미디어 교육은 미디어에 대한 교육일 뿐만 아니라, 또한 이를 능가하는 또 다른 요소들에 대한 교육으로 증가되어야 한다고 말하고 있다. 둘째, 교육의 변화를 들고 있다. 특히, 과거와는 달리, 커뮤니케이션 기술이 교육에 도입됨으로써 교사와 학생 간의 관계가 변화하고 있다는 점에 주목하고 있다. 따라서 교육 내에서 등한시 되어온 문화에 대한 교육들이 보다 본격화될 것으로 추측하고 있다. 특히, 미디어 교육을 통해서 문화 생산력을 증가시키고, 점진적으로는 정치적인 평가능력까지 유도할 수 있다고 보고 있다.

있다. 또한 다양한 미디어 교육의 이론적 패러다임의 변화에서도 궁극적으로 미디어를 어떻게 바라보느냐에 대한 관점은 미디어를 하나의 언어적 차원에서 환경(사회)적 차원으로의 변화에 있다.

따라서 리터러시에서 커뮤니케이션 능력으로의 변화는 결국, 미디어를 어떻게 규정하느냐, 그리고 미디어와 사회의 관계를 어떻게 바라보느냐에 따라서 차별성을 보이는 것이다. 문자언어가 아니라, 확장된 언어들이 인간의 생활을 지배하기 시작하면서 미디어 교육은 새로운 교육의 형태로 발전해왔다. 미디어가 최초로 교육적 도구로 도입되기 시작하면서 독자적인 미디어 교육의 영역으로 성장하기까지는 미디어의 사회적 영향력이 커져 나가는 것과 비례한 것이다. 결국, 새로운 언어, 새로운 매체의 등장, 그리고 새로운 문명을 살아가기 위해서는 인간들이 정보화 사회에 대처해나갈 수 있는 능력을 구비해주는 것이 최우선의 과제일 것이며, 이것은 바로 인간의 커뮤니케이션 능력, 즉 ‘리터러시’에 대한 문제이며, 인간을 둘러싼 환경에 대한 이해의 문제이기도 하다. 따라서 현 시점에서 우리에게 필요한 것은 인간의 커뮤니케이션 능력을 향상시킬 수 있는 가장 적극적인 방법을 모색하는 것이다. 사회와 인간의 변화, 그리고 커뮤니케이션 기술의 변화라는 변동의 흐름에 적응할 수 있는 가장 좋은 방법은 바로 인간의 창조적인 능력의 함양을 목표로 삼고 있는 미디어 교육인 것이다.

2) 커뮤니케이션 능력⁴⁾으로서의 미디어 교육

앞서 역사적 변천과 개념변화에서도 살펴보았지만, 미디어 교육은 근본

4) 본 논문에서는 커뮤니케이션 능력(communication competence)을 리터러시(literacy)와 구분해서 사용하고자 한다. 리터러시의 협의적 의미가 읽기와 쓰기라는 궁극적인 인간의 커뮤니케이션과 관련이 있으나, 본질적으로 교육을 통해서 획득되어야 할 능력으로 규정하고 있는 것으로 정의한다. 커뮤니케이션 능력은 그보다는 넓은 의미로 인간이 태어나면서부터 반드시 갖추어야 할 능력으로 정의한다. 따라서 리터러시보다는 커뮤니케이션 능력으로 정의했을 때, 미디어 교육의 개념이 보다 필수적이 요소로 적용될 수 있다.

적으로 2가지 가정하에서 개념화된다. 첫 번째로 미디어는 새로운 언어이며, 생활능력이라 측면이다. 그리고 이러한 토대하에서 미디어 교육은 학교 교육 속에 ‘언어교육’으로서 포함이 가능해진다. 두 번째로 미디어는 인간을 둘러싼 환경이라는 점이다. 이는 왜 우리가 미디어를 교육해야 하는지에 대한 근본적인 물음에 해답을 제공한다.

인간에게 있어 커뮤니케이션은 노동과 마찬가지로 존재의 근거이다. 커뮤니케이션은 환경을 정의하고, 문화를 정의하지만, 한편에서는 타인과의 소통을 통해서 개인 스스로를 정의하는 역할을 한다. 커뮤니케이션은 인간에게 있어 생득적인 필수 능력이다. 미디어가 언어이며, 환경이라는 것은 미디어 능력이 인간의 본질적인 능력의 하나임을 말해주는 이론적 토대가 된다. 결국 미디어 교육은 ‘소통’의 과정으로서 문자언어와 관련된 교육과 마찬가지로 정규 교육에서 체계적으로 다루어야 한다. 텔레비전과 인터넷은 책, 신문 등의 여타 미디어를 뛰어넘는 영향력을 행사하고 있다. 미디어 교육은 매체를 넘어 인간, 사회 그리고 환경과의 소통을 통해서 적극적이고 생산적인 개인을 생산해내는 데 그 목표를 두어야 한다. 리터러시란 굳이 설명하면 후천적인 교육이라는 측면을 가지고 있다. 미디어가 산업화의 과정을 거치면서 날로 그 텍스트가 복잡하고, 해석이 어렵게 구성되고, 나아가 현실 환경과의 단절, 즉 경험을 상실을 가져온다는 사실은 리터러시 개념으로 미디어 교육이 보다 체계적인 ‘교육’으로 이루어져야 함을 강조하기 위한 것이다.

리터러시는 구두 언어시대 때부터 그림으로 표현된 상징물을 부호화하고 해석하는 능력으로 즉, 커뮤니케이션 능력으로서 정의된다(Gairney, 1995, 10쪽). 실제로 인류 최초의 커뮤니케이션 행위로 평가받는 벽화는 문자언어가 존재하지 않는 시대적 상황에서 시각적인 언어인 그림을 통해서 의사소통을 정보의 저장과 축적을 가능하게 해주었다. 그러나 여기서 우리가 반드시 짚고 넘어가야 하는 사실은 이 당시의 사회를 지배하던 언어는 구두 언어였으며, 이 언어는 ‘말하기와 듣기’를 기본적인 커뮤니케이션 능력으로 사용하고 있었으며, 비언어적 기호들을 사용하는 것은 결코 당시 사회의 주

된 표준적인 행위가 아니었다는 점이다(Catherine, 1991, 7쪽). 리터러시는 일반대중들이 사용하는 언어에 대한 기술로 정의할 수 있으며, 결과적으로 커뮤니케이션 능력이라는 사실이 입증되는 것이다. 특화된 언어체계가 아니라 사회에서 일반대중들에 의해서 보편적으로 사용되는 언어의 변화는 이를 담을 수 있는 용기인 매체와 리터러시 개념의 변화를 요구하고 있다.

따라서 문자언어의 등장은 이를 대중화시킬 수 있는 인쇄매체의 성장과 함께 인간 커뮤니케이션의 매개 커뮤니케이션을 보편적인 사회행위로 도입시킨 역사적인 사건이었다. 문자언어는 인간 커뮤니케이션에서 가장 핵심적이고, 중요한 도구였으며, 현재까지도 모든 교육의 중심에 위치하고 있다. 문자언어는 인간에게 커뮤니케이션을 가능하게 해주는 수많은 상징체계들 중의 단지 하나일 뿐이다. 인간 커뮤니케이션에는 이외에도 무수히 많은 새로운 언어 형태들과 소리, 제스처, 이미지 등과 같은 비언어적인 요소들도 존재한다(Hobb, 1997, 165쪽). 그리고 실제로 이런 다양한 형태의 상징들이 통합되어서 이해될 때 보다 완벽한 커뮤니케이션이 이루어진다.

이런 관점에서 보면 리터러시는 구두 언어 시대 때부터 그림으로 표현된 상징물을 부호화하고 해석하는 능력으로, 즉 커뮤니케이션 능력으로서 정의하는 것이 가능해진다(Gairney, 1995, 10쪽). 커뮤니케이션이란 인간의 합의에 의해서 언어를 통해서 문화적 실천을 완성하는 과정이기도 하다. 그리고 리터러시는 문화의 발전에 따라서 다양하게 변화하는 존재이다. 따라서 리터러시란 다양한 인간의 상징체계에 따라서 다중적 리터러시의 개념이 발생하는 것이다. 이런 관점에서 언어와 리터러시라는 맥락의 관점은 다양한 학자들에 의해서 지지를 받고 있다(Lakoff & Johnson, 1999; Spelke & Newport, 1998).

따라서 역사적으로 진화해온 다양한 상징체계들은 기술적으로 진화한 매체가 등장하게 되면서 그 위치가 역전되기도 한다(Amsel & Byrnes, 2002, 4쪽). 예를 들어, 벽화에서 사용되었던 시각적인 기호들을 이용한 커뮤니케이션 행위는 '스크린'이라는 3차원적인 공간에서 정보를 구성 및 조직화하는 텔레비전과 영화와 같은 시각미디어들이 등장하게 되면서 여전히 문자언

어가 지배하고 있는 사회에서 그 위치를 위협하는 막강한 영향력을 가진 새로운 언어로서 대두되기도 한다. 결국, 대중 신문과 함께 탄생된 리터러시는 미디어를 둘러싼 환경변화에 민감할 수밖에 없다.

특히 리터러시에서 중요시되는 정보 생산과 수용 과정에 매개된 매체들의 형태와 기술들의 변화에는 더욱 적극적으로 대처할 수밖에 없다. 즉, 언어를 달리하는 다양한 매체기술들의 발달 및 변화에 발맞추어 그 형태 및 개념들을 첨가, 수정 및 보완해나갈 수밖에 없는 것이다. 미디어 교육에서 다루고자 하는 ‘미디어 언어’도 리터러시 영역에서 다루어져야 한다.

따라서 미디어 교육은 새로운 개념화가 요구된다. 미디어 교육은 리터러시의 기본요소인 ‘읽기’와 ‘쓰기’라는 가장 기초적인 2가지 차원을 중심으로 각각의 영역하에서 접근해야 할 필요성이 제기된다. 리터러시는 앞서 지적했듯이 후천적인 교육과 함께한다. 하지만 왜 미디어 교육이 커뮤니케이션 능력으로 확대되어야 하느냐 하는 것은 미디어란 다양한 인간의 의사표현의 하나로서 다루어져야 한다는 사실에 있다.

미디어 교육에서의 개념 변화는 여러 가지 갈래로 이루어져왔다. 초기의 ‘텔레비전의 사회’라는 인식에서 미디어 교육이 텔레비전의 부정적 영향으로부터 청소년을 보호하는 데 이유를 두었다면, 이후의 미디어 교육은 텔레비전을 하나의 독창적인 언어영역임을 강조하고 미디어 교육을 실행하고자 했다. 따라서 비판적 해독의 개념이 구체적으로 미디어 교육의 목표로서 수립되었다. 하지만, 학교와 미디어 환경의 변화는 구체적으로 미디어 교육의 방향을 바꾸고 있다. 수용자의 사회참여가 원활해지고, 미디어의 생산에 수용자가 참여하게 되는 구조로의 전환은 결과적으로 미디어 교육에서의 궁극적인 목표가 ‘미디어 생산능력’에 대한 문제로 전환하게 만든 셈이다. 인간이 왜 미디어 교육을 통해서 미디어 생산능력을 함양해야 하는가에 대한 문제는 결국, 미디어 교육이 왜 커뮤니케이션 능력으로 정의되어야 하는지를 설명해주는 것이다.

최근 들어 미디어가 인간을 둘러싼 환경의 하나가 되면서 이 같은 환경의 이해에 대한 교육으로서 미디어 교육은 그 중요성을 가지게 된다. 또한 단지

미디어 교육이 비판적 해독을 넘어, 새로운 의미를 창조하는 것은 인간의 커뮤니케이션에서의 ‘피드백’과 ‘역할 교환’의 필요성을 제기하는 셈이다. 결국 커뮤니케이션 능력이라 함은 리터러시와 같이 후천적인 교육을 위해서 획득되는 영역에서 나아가 인간이 삶을 영위하기 위한 필수적인 영역으로서의 개념을 지니게 된다.

또한 미디어 교육의 이론적 토대가 변화하는 패러다임 변화에서도 살펴 보았지만, 비판적 읽기와 창조적 쓰기를 통해서 비로소 미디어 교육은 커뮤니케이션 능력을 확장시키는 교육적 목표를 실현할 수 있다. 또한 단지 미디어를 비판하거나 읽어내는 데 그치는 것이 아니라, 개인의 커뮤니케이션 능력(communication competence)을 향상시키는 방향으로 교육의 흐름이 변화한다는 점에서 미디어 교육의 방향도 미디어를 교육시킴으로써 궁극적으로 얻어내는 목표는 환경과의 소통에 대한 접근방법을 제시해야 할 것이다. 결국, 미디어 교육의 커리큘럼 및 내용에서 단지 각각의 매체적 특성들을 읽고, 쓸 수 있는 교육에서 나아가, 그 매체들과 인간이 사회와 소통하는 방법을 교육시켜야 할 것이다.

미디어 교육의 개념 변화에서도 제시되었듯이, 미디어 교육의 목표는 단지 하나의 미디어를 읽는 데서 끝나지 않는다. 오히려 그 미디어와 미디어 내용이 담고 있는 사회, 일상과의 만남을 읽어낼 수 있어야 하며, 이것이 미디어 교육의 비판적 읽기 영역이라고 정의할 수 있다. 하지만 디지털 미디어의 등장은 새로운 미디어의 형성을 가능하게 만들어주었다. 따라서 미디어 교육에서 다른 목표의 하나인 창조적 쓰기는 바로 미디어를 생산하는 능력을 넘어서서 새로운 미디어 환경을 만들어내는 역할까지도 포함하고 있다.

5. 연구의 한계 및 제언

앞에서 살펴본 논의에 의하면, 미디어 교육의 개념은 미디어가 환경이 된 시대를 살아가는 이용자들에게 어떻게 미디어와 더불어 살아갈 수 있을

것인가에 대한 대답을 내려주는 방향으로 변화해왔다 단지, 언어를 이해하고, 분석하는 수준이 아니라, 더 나아가 미디어를 둘러싼 환경에 대한 이해를 통해서 사회에 대한 이해와 참여를 이끌어내는 데 미디어 교육의 목표가 있는 것이다.

이런 관점에서 보면, 미디어 시대를 살아가기 위한 인간의 필수능력으로 ‘커뮤니케이션 능력’으로서의 미디어 교육을 정의 내리게 되었을 때, 미디어 교육은 일시적이며, 단편적인 교육으로 남아서는 안 된다는 사실을 말해주고 있다. 미디어 자체가 문화를 형성하는 도구이며, 또한 문자언어와 마찬가지로 언어체계이며, 나아가 인간의 필수적인 생활능력으로 확장된다는 것은 결과적으로 미디어 교육이 왜 사회 내에서 다시 중요한 논제로 떠오르고 있는지를 말해주고 있다. 따라서 미디어 교육 개념 변화를 이해하는 것은 국내 미디어 교육을 해석하는 중요한 토대가 될 것으로 보인다.

본 논문에서는 미디어 교육의 개념은 크게 3가지 흐름으로 압축했다. 첫 번째로 청소년들의 보호를 위한 미디어 교육적 입장, 두 번째로, 새로운 언어로서 영상 리터러시를 어떻게 접근할 것인가에 대한 입장, 그리고 세 번째로 인간, 환경과의 소통에 대한 교육으로 접근하는 입장을 제시했다. 이 각각의 입장들은 결과적으로 미디어 교육을 어떻게 구성하고 있는냐에 대한 질문일 것이다. 바꿔 말하면 한국적 토대에서 미디어, 교육, 수용자라는 3가지 변인을 살펴보고 이를 통해서 미디어 교육의 목표, 교육내용, 교육방법에 대한 구체적인 논의가 이어져야 할 것이다.

그렇다면, 한국에서의 미디어 교육의 연구는 이를 뒷받침할 수 있을까? 국내 미디어 교육의 30년의 역사 속에서 미디어 교육은 사회단체의 실천, 교사연수 그리고 학술논문 등을 통해서 발전을 거듭해왔다. 그럼에도 불구하고 여전히 이런 연구들이나 사례들이 축적되거나 다양화되어 있지는 않다.

국내 미디어 교육과 관련된 연구들은 크게 3가지 형태를 중심으로 진행됐다. 첫 번째로 미디어 교육의 필요성에 대한 논의이다. 미디어 교육의 필요성을 언급하기 위해서 미디어의 사회적 영향력, 청소년과 미디어 그리고

청소년 문화에 대한 논의들을 토대로 주로 다루어지고 있다. 대표적으로 최창섭(1985)은 미디어 교육의 필요성과 개념, 그리고 이론적 토대, 실행방법들에 대한 논의들을 펼치고 있다. 두 번째로 미디어 교육의 사례분석이다. 국내 미디어 교육의 연구의 대표적인 형태가 미디어 교육의 실천사례에 대한 연구이다. 서강대학교에서 1997년부터 실시하고 있는 미디어 교육 전국대회 자료집이 있으며, 석·박사학위논문 등에서 사회단체의 미디어 교육의 사례들을 분석하는 연구들이 대다수이다. 이외에 해외의 사례들을 분석하는 연구들도 있는데, 안정임의 연구(1998)가 여기에 속한다. 세 번째로 미디어 교육의 정책과 관련된 논의이다. 1990년대 초반까지 국내 미디어 교육의 연구동향은 외국의 사례분석을 통해서 미디어 교육의 필요성과 정책적 함의를 끌어내는 연구들이 중심이 되었다. 따라서 최창섭(1980a/1980b)의 커리큘럼 연구, 안정임(2004)의 교재연구, 방송개발원(1998)의 청소년대상 미디어 교육의 정규교육 정책화 방안 연구, 조동원(2002)의 영상문화 교육제도화를 위한 기초 연구 등이 있다.

하지만 이 같은 연구경향은 일반적으로 미디어 교육이 교육에 대한 접근 방식과 교육현장에서의 효과나 평가에 대한 검증작업들이 이루어지지 않음을 말해주고 있다. 실제로 미디어 교육이 효과가 있는지 혹은 교수방법의 차이에 어떤 다른 결과를 보이는가와 같은 구체성을 띤 연구들이 부족하다. 미디어 교육이 무엇인지, 왜 필요한지 그리고 어떻게 실천되고 있으며, 실천해야 하는가에 대한 논의들은 이미 1990년대 중반까지 많이 이루어져 왔다. 그럼에도 불구하고 현재 국내 미디어 교육은 이미 학교교육 속에 들어간 외국의 미디어 교육과 비교할 때 여전히 시민단체 및 일시적 교육의 형태를 띠고 있다. 이는 미디어 교육에 대한 연구들이 미디어 교육 현장과 수용자에 대한 분석이 이루어지고 있지 않은 데 원인이 있기도 하다.

또한 국내 미디어 교육의 연구에서 주로 다루어지는 매체는 ‘텔레비전’이다. 따라서 사례분석이나, 커리큘럼 분석, 개념 및 미디어 교육의 교실현장에서의 사례들도 대다수가 텔레비전에 국한되어 있다. 이미 본 연구에서 지적했듯이 미디어 교육은 단일매체에서 통합매체로 그 영역을 확대하고 있

다. 하지만 여전히 미디어 교육의 중심은 텔레비전 현실에 대한 탈신화성에 근거한 미디어 교육이 주류를 이룬다. 또한 미디어 교육의 대상과 목표에서도 청소년 중심의 미디어 교육에 머무르고 있다고 할 수 있다. 또한 최근 들어 국내 사례들에 대한 체계적이고 이론적인 접근방법이 제시되고 있지만 사례연구의 대다수가 사례의 유형별 분류이거나 외국 사례들에 대한 일반론을 제시하는 수준에 그치고 있다. 이는 궁극적으로 미디어 교육을 통해서 얻어지는 수용자의 변화, 즉 교육효과 및 평가에 대한 항목이 부족하다는 것을 말해준다.

따라서 이런 국내 미디어 교육의 연구동향의 한계점은 본 논문에서도 드러나고 있다. 본 논문은 구체적으로 미디어 교육의 방향성을 제시하지 못하고 있다. 기존의 미디어 교육의 문헌들을 정리하고, 이를 어떤 관점에서 바라보고 발전시켜 나가야 하는지에 대한 언급만을 제시하고 있다. 따라서 본 논문은 미디어 교육의 다양한 개념과 이론들을 제시하고는 있지만, 구체적으로 이 논의들이 어떤 형태로 미디어 교육에 적용 및 발전되어야 하는지에 대한 구체성을 결여하고 있다는 한계를 지니고 있다.

국내 미디어 교육에 관련된 최근 논의들도 미디어 교육을 ‘언어’와 ‘소통’ 차원으로 해석하고 있다(김양은, 2001 ; 안정임, 2004 ; 원용진, 2004 ; 조동원, 2002). 하지만 대다수가 개념적 논의나 발의수준에 그치고 있으며 구체적으로 이를 위한 미시적 입장에서의 미디어 교육의 교육내용, 교육방법, 교육평가에 대한 논의들로 전개시키지 못하고 있다. 특히 디지털 미디어와 관련한 미디어 교육에 대해서는 구체적인 방법론과 평가 모델을 제시하지 못하고 있다.

국내 미디어 교육이 발전하기 위해서는 향후 미디어 교육의 연구들은 이 같은 이론적 논의들을 실천으로 바꾸는 연계 고리를 마련해야 할 것이다. 즉, 미디어 교육 실천사례들에 평면적 고찰 등을 지양하고 이론적 논의를 결합시킨 분석이 이루어져야 한다. 예를 들어 미디어 교육의 목적, 목표, 내용, 방법 등을 엄밀하게 미디어 교육의 패러다임 및 이론들과 접목시켜서 분석해내는 과정을 통해서 미디어 교육의 적용과 평가의 모델을 구축해야

할 것이다. 또한 본 논문에서 제기한 커뮤니케이션 능력으로서의 미디어 교육, 미디어 교육의 개념 혼재라는 측면을 고려하면 미디어 교육은 더욱 정교하고 구체적인 형태로 논의 및 연구되어야 한다. 따라서 미디어 교육에 관련한 향후 논문들은 기존 연구들이 제시한 이론적 개념이나 교육내용, 커리큘럼들을 분석하고, 이를 위한 방법론의 개발, 다양한 미디어에 대한 교육 프로그램의 개발 및 평가, 그리고 평가모델의 개발 등이 제기되어야 한다.

◆ 참고문헌

- 강윤주 (2004). 호모 폴리틱쿠스: 독일의 미디어 교육. 김영순 (편). 『미디어 교육과 사립』. 서울: 연극과 인간, 47~71.
- 김양은 (2001). 미디어 환경 변화에 따른 미디어 교육에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김육동 (편). (1991). 『포스트모더니즘과 포스트구조주의』. 서울: 현암사.
- 김영수·강명희·정재삼 (편). (2000). 『21세기를 향한 교육공학의 이론과 실제』. 서울: 교육과학사.
- 라도삼 (1999). 『비트의 문명 네트의 사회』. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 방송개발원 (1998). 『청소년 대상 미디어 교육의 정규교육 정책화 방안 연구』. 서울: 방송개발원.
- 성동규 (2003). 『사이버커뮤니케이션』. 서울: 세계사.
- 안정임·전경란 (1998). 『미디어 교육의 이해』. 서울: 한나래.
- _____ (2004). 『미디어 교육 교재와 커리큘럼의 방향』. 서울: 한국언론재단.
- 조동원 외 (2002). 『영상문화교육 제도화를 위한 기초연구』. 연구보고서 2002-4. 서울: 영화진흥위원회.
- 원용진 (1996). 『대중문화의 패러다임』. 서울: 한나래.
- 원용진·김양은·양철진·조준형 (2003). 『미디어 교육의 새로운 패러다임』. 서울: 한국언론재단.
- 최창섭 (1980a). 초·중·고교생을 위한 미디어 교육 커리큘럼 개발연구 (상). 『신문연구』, 30권 여름호, 197~243.
- _____ (1980b). 초·중·고교생을 위한 미디어 교육 커리큘럼 개발연구

- (상). 『신문연구』, 30권 겨울, 168~203.
- _____(1985). 『미디어 교육론』. 서울: 나남.
- _____(1990). 『인간과 미디어 환경: 미디어 교육이란 무엇인가』. 서울: 성바오로 출판사.
- Amsel, Eric., & Byrnes, James P. (2002). *Language, Literacy and Cognitive Development: Development and Consequences of Symbolic Communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arnold, M. (1960). *Culture and Anarchy*. London: Cambridge University Press.
- Baacke, Dieter. (1997). *Medienpaedagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Baudrillard, Jean. (1973). *Simulations*. New York: Semiotext.
- Bazalgette, Carry., Bevort, Everlyne., and Savino, Joinance(eds.). (1992). *New Directions: Media Education Worldwide*. London: BFI.
- Buckingham, David. (1998). Media Education in UK: Moving Beyond Protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33~43.
- _____(2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. 정현선 옮김 (2004). 『전자매체시대의 아이들』. 서울: 우리교육.
- _____(2003a). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. 기선정·김아미 옮김 (2004). 『미디어 교육: 학습, 리터러시, 그리고 현대문화』. 서울: 제이앤북스.
- _____(2003b). *Making Media Education Happen: a Global View*. 한국언론학회 (편). 『세계의 미디어 교육과 우리의 과제』(미디어 교육 국제 심포지엄 자료집). 서울: 한국언론학회, 7~24.
- Bolter, Jay D. (1991). *Writing Space: The Computer, Hypertext and the History of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Canavan, Kevin B. (1975). *Life in the Media Age*. Sydney: Catholic Education offices.
- Catherine, E. Walsh. (ed.). (1991). *Literacy as Praxis: Culture, Language and Pedagogy*. New Jersey: Ablex.
- Chang-Sup Choi. (1998). A Strategy for Introducing Media Education into

- the National Curriculum at the Primary and the Secondary School's Levels in South Korea. Unpublished master's thesis, La Trousse University of Philosophy specialized in media studies, Bandura, Victoria, Australia.
- Eagleton, Terry. (1983). *Literacy Theory: An Introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fiske, John. (1987). *Television Culture*. London: Methane.
- Frenchette, Julie D. (2003). *Developing Media Literacy in Cyberspace: Pedagogy and Critical Learning for the Twenty First Century Classroom*. London: Preaser.
- Gairney, Trevor H. (1995). *Pathways to Literacy*. London: Cassell Wellington House.
- Halloram, J. D., and Jones, M. (1984). *Mass Media Communication : Educating for Communication and Mass Communication Research*. Lericester: Unesco.
- Hobb, Renee. (1997). Expanding the concept of literacy. In Robert Kubey (ed.). *Media literacy in the information age*. New Brunswick: Transaction, 163~183.
- _____. (1998). The Seven Great Devotes in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16~32.
- Katherine, Tyner. (1998). *Literacy in Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Book.
- Lankshear, C., M. Peters & M. Knobel, (1996). Critical pedagogy and cyberspace. In H. Giroux., C. Lankshear., P. McLaren and M. Peters(eds.). *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Space*. New York: Routledge, 149~188.
- Leavis, F. R., and Thompson, D. (1933). *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*. London: Chatto & Windus.
- Lyle, Jack., & McLeod, Douglas. (1993). *Communication, Media and Change*.
 강남준 · 강태역 옮김 (1996). 『커뮤니케이션 혁명과 뉴미디어』. 서

을: 한나래.

- Masterman, Len. (1993). The Media Education Revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22(1), 5~14.
- _____. (1985). *Teaching the Media*. London: Comeda.
- Messaries, Paul. (1994). *Visual Literacy: Image, Mind, and Reality*. Boulder: Westview Press.
- Meyrowitz, Joshua. (1998). Multiple Media literacy. *Journal of Communication*, 48(1), 96~108.
- Potter, W. James. (2001). *Media Literacy*. London: Sage.
- Piette, Jacques., and Giroux, Luc. (1998). The Theoretical Foundations of Media Education. In Robert Kubey(ed.). *Media literacy in the Information Age*. New Brunswick: Transaction, 89~134.
- Spelke, E. S., & Newport, E. L. (1998). Nativism, Empiricism, and The Development of Knowledge. In R. Lerner(ed.). *Handbook of Child Psychology*. New York: Routledge.
- Tella, Seppo. (1998). The Concept of Media Education Revisited: From a Classificatory Analysis to a Rhizomatic Overview. In Seppo Tella(ed.), *Aspects of Media Education: Strategic Imperatives in The Information Age*. Helsinki: Department of Teacher Education, 85~150.
- Unesco. (1984). *Media Education*. Paris: Author.
- Yocam, Fisher Dwyer(ed.). (1996). *Education & Technology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zettle, Herb(ed.). (1995). *Video Basics*. Belmont, CA: Wadsworth.

(최초 투고 2004.09.01., 최종원고 제출 2005.01.06.)

Study for the Conceptual Variety of Media Education

Yang-Eun Kim

lecturer

(Dept of Mass Communication, ChungAng University)

This study's purpose is a search for the conceptual variety of media education. For this purpose, media education's surrounding is used to search by two of view. First view is about the condition of media education that includes an advent of new media, consumer's attitude change to user and variety of educational change. And then the variable paradigm of media education are viewed how it is connected with the theories of media with time. Change of surrounding and theoretical variety tell us why concept of media education should be revised. So, in this study, many scholar's definitions of the media education are regarded. From the early stage of education for the television, the media education's definition has formed as new field. After that, media education expanded to the media literacy as communication competence with an advent of new media. This means that media education would be variably extend to verbal media education, critical interpretation of the contents and communication with community.

Keywords: media education, media literacy, communication competence, multiple literacy