

International Symposium on Media and Information Literacy

2018

미디어·정보 리터러시 국제심포지엄

11.8.(목) 10:00~18:00

프레스센터 20층 국제회의장

주최  **KERIS** 한국교육학술정보원  한국언론진흥재단  유네스코한국위원회  시청자미디어재단  전국미디어센터협의회

후원  교육부  문화체육관광부  방송통신위원회

프로그램 Programme

| | |
|---------------|---|
| 09:30 ~ 10:00 | 등록 Registration |
| 10:00 ~ 10:50 | 개회식 Opening Ceremony |
| | 사회 Moderator 유나영 Nayoung Yoo (EBS아나운서 EBS Anchor) |
| | 개회사 Opening Remarks 유은혜 Eun-hae Yoo (교육부 장관 Minister of Education / 유네스코한국위원회 위원장 Chairperson of the Korean National Commission for UNESCO) |
| | 기조강연 Keynote 시민사회의 미디어 리터러시: 시민 지향적 미디어 리터러시를 다시 상상하며 Civic Media Literacies: Re-Imagining Engagement for Civic Intentionality 폴 미하일리디스 Paul Mihailidis (미국 에머슨대 교수 Associate Professor, Emerson College in Boston) |
| 10:50 ~ 11:10 | 휴식 및 다과 Coffee Break |
| 11:10~12:30 | 세션 I Session I 미디어·정보 리터러시 증진을 위한 국제적 전략 및 사례 International Practices and Strategies for Enhancement of MIL 좌장 이민규 Chair Minkyu Lee (중앙대 교수 Professor, Chung-Ang University) |
| | 주제발표 1 Presentation 1 미디어·정보 리터러시의 실행과 증진: 아태지역의 사례와 전략 Implementing and Enhancing Media and Information Literacy: Practices and Strategies in Asia-Pacific 하린더 팔 싱 칼라 Harinder Pal Singh Kalra (미디어정보리터러시 글로벌협의체(GAPMIL)부의장 Vice Chair, International Steering Committee, Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (GAPMIL)) |
| | 주제발표 2 Presentation 2 아프리카의 미디어·정보 리터러시 Media and Information Literacy in Africa 샤피카 아이작스 Shafika Isaacs (남아공 요하네스버그대 전임연구원 Research Associate, University of Johannesburg) |
| | 주제발표 3 Presentation 3 미디어·정보 리터러시의 실행과 지원을 위한 국제적 사례와 전략 International Practices and Strategies for Implementing and Supporting Media and Information Literacy 데이비드 라이트 David Wright (영국 안전한인터넷센터 소장 Director, UK Safer Internet Centre) |
| | 토론 및 질의응답 Discussion and Q&A |
| 12:30~14:00 | 오찬 Luncheon 일반 참가자의 오찬은 제공되지 않습니다. 이점 양해 부탁드립니다. |
| 14:00~15:20 | 세션 II Session II 지능정보사회의 디지털 시민성 탐색 Exploring Digital Citizenship for the Knowledge Society 좌장 서종원 Chair Jongwon Seo (한국교육학술정보원 국제협력부장 Chief, the Korean Education and Research Information Service (KERIS)) |
| | 주제발표 1 Presentation 1 지능정보사회를 위한 디지털 시민성의 프레임워크 A Framework of Digital Citizenship for the Knowledge Society 정제영 Jae Young Chung (이화여대 교수 Professor, Ewha Womans University) |
| | 주제발표 2 Presentation 2 지능정보사회를 위한 디지털 시민성 탐색 Exploring Digital Citizenship for the Knowledge Society 아니타 로우-림 Anita Low-Lim (싱가포르 터치(TOUCH) 커뮤니티서비스 선임국장 Senior Director, TOUCH Community Services) |
| | 주제발표 3 Presentation 3 유럽의 디지털 시민성 Digital Citizenship in Europe 알렉산드로 소리아니 Alessandro Soriani (이탈리아 볼로냐대 연구위원 Researcher, University of Bologna's Department of Education) |
| | 토론 및 질의응답 Discussion and Q&A |

| | |
|---------------------------------|---|
| 15:20 ~ 15:40 | 휴식 및 다과 Coffee Break |
| 15:40 ~ 17:00 | 세션 III Session III 민주시민 양성을 위한 미디어·정보리터러시의 역할 The Role of Media and Information Literacy for Democratic Citizenship 좌장 안정임 Chair Jung Im Ahn (서울여대 교수 Professor, Seoul Women's University) |
| 주제발표 1 Presentation 1 | 국내 미디어교육의 법체계 및 정책기구 활동에 대한 인식 연구 Perceptions of Legal System and Policy Organization Activities in Domestic Media Education 강진숙 Jin-suk Kang (중앙대 교수 Professor, Chung-Ang University) |
| 주제발표 2 Presentation 2 | 뉴스 리터러시 및 뉴스 활용 교육을 통한 민주시민 핵심역량 함양 Development of Core Competencies of Democratic Citizens through News Literacy and News Education 양정애 JungAe Yang (한국언론진흥재단 선임연구위원 Senior Researcher, the Center for Media Research at the Korea Press Foundation) |
| 주제발표 3 Presentation 3 | 미디어 리터러시, 교육과 문화: 어린이·청소년의 문화를 기반으로 한 미디어 리터러시 교육 방향 연구 Media Literacy, Education, and Culture: A Study on the Direction of Media Literacy Education Based on the Culture of Children and Adolescents 김아미 Amie Kim (경기도교육연구원 부연구위원 Research Fellow, the Gyeonggi Institute of Education (GIE)) |
| | 토론 및 질의응답 Discussion and QnA |
| 17:00 ~ 17:10 | 장내 정리 Break |
| 17:10 ~ 18:00 | 종합토론 General Discussion 미디어 리터러시 교육의 법제화 필요성과 정책 과제 The Need for Legislation and Policy on Media Literacy Education 좌장 김영주 Chair Youngju Kim (한국언론진흥재단 책임연구위원 Principal Researcher, Korea Press Foundation) 토론 신두철 Duchel Shin (교육부 민주시민교육과장 Director, Citizenship Education Division, Ministry of Education) 김도형 Do-hyung Kim (문화체육관광부 미디어정책과장 Director, Media Policy Division, Ministry of Culture, Sports and Tourism) 신승한 Seung-han Shin (방송통신위원회 지역미디어정책과장 Director, Regional Media Policy Division, Korea Communications Commission) 허경 Kyung Heo (전국미디어센터협의회 이사 Director, The National Association of Community Mediacenters) |
| 18:00 ~ 18:10 | 폐회 Closing |

목차 Contents

| | | |
|-----|-------------------------------------|---|
| 9 | 기조강연 Keynote | 시민사회의 미디어 리터러시: 시민 지향적 미디어 리터러시를 다시 상상하며 Civic Media Literacies: Re-Imagining Engagement for Civic Intentionality / 폴 미하일리디스 Paul Mihalidis |
| 59 | 세션 I Session I | 미디어·정보 리터러시 증진을 위한 국제적 전략 및 사례 International Practices and Strategies for Enhancement of MIL |
| 61 | 주제발표 1 Presentation 1 | 미디어·정보 리터러시의 실행과 증진: 아태지역의 사례와 전략 Implementing and Enhancing Media and Information Literacy: Practices and Strategies in Asia-Pacific / 하린더 팔 싱 칼라 Harinder Pal Singh Kalra |
| 75 | 주제발표 2 Presentation 2 | 아프리카의 미디어·정보 리터러시 Media and Information Literacy in Africa / 샤피카 아이작스 Shafika Isaacs |
| 101 | 주제발표 3 Presentation 3 | 미디어·정보 리터러시 실행과 지원을 위한 국제적 사례와 전략 International Practices and Strategies for Implementing and Supporting Media and Information Literacy / 데이비드 라이트 David Wright |
| 125 | 세션 II Session II | 지능정보사회의 디지털 시민성 탐색 Exploring Digital Citizenship for the Knowledge Society |
| 127 | 주제발표 1 Presentation 1 | 지능정보사회를 위한 디지털 시민성의 프레임워크 A Framework of Digital Citizenship for the Knowledge Society / 정제영 Jae Young Chung |
| 151 | 주제발표 2 Presentation 2 | 지능정보사회를 위한 디지털 시민성 탐색 Exploring Digital Citizenship for the Knowledge Society / 아니타 로우-림 Anita Low-Lim |
| 175 | 주제발표 3 Presentation 3 | 유럽의 디지털 시민성 Digital Citizenship in Europe / 알레산드로 소리아니 Alessandro Soriani |
| 199 | 세션 III Session III | 민주시민 양성을 위한 미디어정보리터러시의 역할 The Role of Media and Information Literacy for Democratic Citizenship |
| 201 | 주제발표 1 Presentation 1 | 국내 미디어교육의 법체계 및 정책기구 활동에 대한 인식 연구 Perceptions of Legal System and Policy Organization Activities in Domestic Media Education / 강진숙 Jin-suk Kang |
| 235 | 주제발표 2 Presentation 2 | 뉴스 리터러시 및 뉴스 활용 교육을 통한 민주시민 핵심역량 함양 Development of Core Competencies of Democratic Citizens through News Literacy and News Education / 양정애 JungAe Yang |
| 259 | 주제발표 3 Presentation 3 | 미디어 리터러시, 교육과 문화: 어린이·청소년의 문화를 기반으로 한 미디어 리터러시 교육 방향 연구 Media Literacy, Education, and Culture: A Study on the Direction of Media Literacy Education Based on the Culture of Children and Adolescents / 김아미 Amie Kim |
| 291 | 참가자 약력 Biography of Participants | |

기조강연 KEYNOTE

시민사회의 미디어 리터러시: 시민 지향적 미디어 리터러시를 다시 상상하며
Civic Media Literacies: Re-Imagining Engagement for Civic Intentionality

폴 미하일리디스 Paul Mihailidis

Civic Media Literacies: Re-Imagining Engagement for Civic Intentionality*

Paul Mihailidis | Professor, Emerson College

Introduction: Media Literacies in a Time of Civic Unrest

As new media tools and technologies further disrupt the core relationship among media, citizens, and society, media literacy is in a fight for civic relevance. Emerging information and communication norms of digital culture perpetuate distrust of basic institutions, trade truth for ideology, and normalize spectacle above nuance and meaningful dialog. As a result, media literacy's long-standing approach to critical inquiry through reasoned deconstruction and the creation of media texts faces increasing scrutiny concerning its relevance to the current ecosystem for media's influence in daily life.

This scrutiny comes amid renewed calls for media literacy pedagogies and practices to be solutions to the rise in harmful rhetoric that is playing out simultaneously in the mainstream media and in the digital underbelly of the networked Web.¹ Recent national elections in France, Turkey, Austria, the Netherlands, the United States, and beyond, became spaces for contestation of ideas and ideologies, increasingly debated through vitriol and aggressive rhetoric online, and supported by dangerous reductionist narratives by politicians and fringe groups in the mainstream

* This paper is a revised version of my article of the same title appearing in *Learning, Media and Technology* 43.2 (2018): 152-164.

¹ See for example, The essay in Slate from Spring 2017 titled "How to Inform a More Perfect Union," http://www.slate.com/articles/news_and_politics/schooled/2017/02/can_schools_help_americans_do_a_better_job_separating_fact_from_fake_news.html.

media. Many of these debates were being staged not with others in dialog, but through mobile devices that connected individuals in homophilous networks premised on the support of peers to advocate values and ideologies in ever more aggressive and extreme ways.

The result is the re-emergence of a form of reductionist populism and fringe political groups that have found a sense of place, and vast support, through online networks. These groups have been legitimated by mainstream media, increasingly giving life to the spectacle of stories that gain momentum through alternative media publications, and that take advantage of algorithmic designs to garner like-minded communities in collective online spaces. Platforms like Breitbart News in the United States, become widely read sources of information, eclipsing mainstream newspaper, and television stations (Hylton 2017).

These online networks and alternative media platforms have seeded the legitimation and vindication of hate groups around the world, the jailing of thousands of academics and political opposition groups in Turkey, increased the presence of nationalist parties in progressive countries such as Sweden, the Netherlands, and Germany, and further cemented the distrust of our major civic institutions. Further, the pace of communication in digital spaces is beyond the capacity of what many institutions can respond to. The recent nationalist rally in Poland, gathering 60,000 people, was spread far and wide by alternative media and social networks, beyond what any single mainstream media outlet could achieve. As a result, we have seen some of the largest social and civic issues of our time—from migration to climate change and global conflict—played out in the depths of the internet as much as it is in public dialog. In the United States, political memes ignited an alt right movement around the 2016 national elections, a Reddit forum launched and perpetuated a fabricated news story that grew to global mainstream media coverage, and a presidential candidate's early morning Tweets continue to set daily national and global media agendas. The role of media organizations, both mainstream and grassroots, in the emergence of distrust, polarization, and partisan

This essay interrogates the relevance of contemporary media literacy initiatives and interventions in responding to the new media and socio-political realities of our

time. This paper argues for the need to re-imagine media literacies for civic intentionality. Danah Boyd (2017), in a widely read and controversial blog post titled *Did Media Literacy Backfire?*, articulated what she sees as the main constraint for media literacy today:

Anxious about the widespread consumption and spread of propaganda and fake news during this year's [US] election cycle, many progressives are calling for an increased commitment to media literacy programs. Others are clamoring for solutions that focus on expert fact-checking and labeling. Both of these approaches are likely to fail – not because they are bad ideas, but because they fail to take into consideration the cultural context of information consumption that we've created over the last thirty years. The problem on our hands is a lot bigger than most folks appreciate.

This essay will argue that contemporary approaches to media literacy pedagogy and practice are alone not sufficient to respond to the realities of today's information environments. Media literacy, Boyd (2017) argues, "asks people to raise questions and be wary of information that they're receiving. People are. Unfortunately, that's exactly why we're talking past one another." In unpacking its civic relevance problem, this paper will articulate some of the new norms of digital culture that are further challenging media literacy's ability to effectively respond to present media realities.

As response to the current media ecosystem and media literacy's shortcomings, I advocate for the development of civic media literacies that reframe media literacy interventions towards civic intentionality: a set of design considerations for media literacy initiatives that are based on the value systems of agency, caring, persistence, critical consciousness, and emancipation. The ideas presented below are not a repudiation of the decades of impactful and meaningful work in media literacy around the world. Rather, this essay builds on those foundations to develop an approach to media literacy pedagogies and practices that re-imagines engagement in a digital era, where partisanship, polarization, and distrust are increasingly present in daily life.

Structural Constraints on Contemporary Approaches to Media Literacy

Media literacy definitions are wide-ranging and varied, but a general axiom has been adopted as “the ability to access, analyze, evaluate, create, and act using all forms of communication” (Aufderheide 1993). In simple terms, “media literacy builds upon the foundation of traditional literacy and offers new forms of reading and writing. Media literacy empowers people to be critical thinkers and makers, effective communicators and active citizens” (NAMLE n.d.). These definitions provide avenues for initiatives and interventions in media pedagogy and practice to articulate a process. This process entails deconstruction, critique, reflection, and engagement. Media literacy initiatives normally achieve such ends through inquiry that is grounded in core concepts. The Center for Media Literacy, for example, presents five core concepts that are supported by key questions (Figure 1).

| Keyword | Five Core Concepts | Five Key Questions |
|---------------|--|---|
| #1 Authorship | All media messages are "constructed." | Who created this message? |
| #2 Format | Media messages are constructed using a creative language with its own rules. | What creative techniques are used to attract my attention? |
| #3 Audience | Different people experience the same media message differently. | How might different people understand this message differently from me? |
| #4 Content | Media have embedded values and points of view. | What lifestyles, values and points of view are represented in; or omitted from, this message? |
| #5 Purpose | Most media are organized to gain profit and/or power. | Why is this message being sent? |

Figure 1. Media LitKit. Center for Media Literacy.

Source: <http://www.medialit.org/reading-room/five-key-questions-formfoundation-media-inquiry>.

Constructions like this can be found in many different media literacy and education initiatives. From UNESCO to the U.S.-based National Association of Media Literacy Education, foundations, principles, and frameworks have been meticulously developed to support media literacy work in the classroom and beyond. The digital media age has been met with new approaches to teaching and learning about media. In her policy paper titled *Digital and Media Literacy: A Plan of Action* (2010), Renee Hobbs argues that policymakers, educators and curriculum designers must transcend

traditional approaches to media literacy in designing new initiatives in classrooms. Hobbs (2010) presents five “essential competencies of digital and media literacy” that “work together in a spiral of empowerment, supporting people’s active participation in lifelong learning through the processes of both consuming and creating messages” (18; Figure 2).

| Essential Competencies of Digital and Media Literacy | |
|---|---|
| 1. ACCESS | Finding and using media and technology tools skillfully and sharing appropriate and relevant information with others |
| 2. ANALYZE & EVALUATE | Comprehending messages and using critical thinking to analyze message quality, veracity, credibility, and point of view, while considering potential effects or consequences of messages |
| 3. CREATE | Composing or generating content using creativity and confidence in self-expression, with awareness of purpose, audience, and composition techniques |
| 4. REFLECT | Applying social responsibility and ethical principles to one’s own identity and lived experience, communication behavior and conduct |
| 5. ACT | Working individually and collaboratively to share knowledge and solve problems in the family, the workplace and the community, and participating as a member of a community at local, regional, national and international levels |

Figure 2. Digital and media literacy: a plan of action, Renee Hobbs.

Source: <https://kf-site-production.s3.amazonaws.com/>.

Hobbs constructs provide a strong conceptual foundation and grounding for how media literacy is articulated and can be applied to new technological and digital norms. They also incorporate a more robust approach to building media and digital literacy capacities that integrate formal and informal learning environments, communities, neighborhoods, and families.

Henry Jenkins et al. (2009) developed a set of new media literacy skills that embraces participatory culture, where they ask, “do kids have the basic social skills

and cultural competencies so that when they do get computers in their classroom, they can participate fully?” The skills Jenkins and his team articulate – play, performance, simulation, appropriation, multitasking, distributed cognition, collective intelligence, judgment, transmedia navigation, networking and negotiation – present a set of considerations for implementing media literacy interventions that focus on empowering youth voice and participating in digital culture. Through developing curricula, networks of institutions, and a series of indicators for media and information literacy pedagogy, UNESCO has worked rigorously to develop an ecosystem of media literacy activities that offer a ‘set of competencies (knowledge, skills, and attitude) necessary for life and work today.’



Figure 3. Five laws of media and information literacy, UNESCO.

Source: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/>.

In building a framework for their initiatives, UNESCO has crafted ‘five laws’ to that help people “understand the functions of media and other information providers, to critically evaluate their content, and to make informed decisions as users and producer of information and media content” (UNESCO; Figure 3).

Such constructs are certainly helpful and have allowed for the development of media literacy initiatives that help people learn to critique and create media texts. They help educators and community stakeholders map lessons and facilitations onto concrete approaches, and they help media literacy research and practice find a common voice, when possible. There exist, however, constraints within the application of these frameworks that, while not diminishing their impact, emerge from new norms of digital culture.

First, many of these approaches assume a critical distance from media, where the reader is able to meaningfully step away from media texts and critique or engage with them from an objective point of view. Research on confirmation bias, selective exposure, and on source layers show that this critical distance is an ideal outcome but less realistic (Del Vicario et al. 2016; Kang and Sundar 2016; Lee et al. 2014). Second, contemporary approaches to media literacy are often transactional. They prioritize skill attainment. The notion of attaining skills leads one to believe that once skills in media critique or creation are learned, then one has attained a level of media literacy. Research has shown that such approaches can lead to increased cynicism towards engagement with media (Mihailidis 2009). Third, media literacy is often deficit-focused, concentrating on deconstructing the ways in which media manipulate, skew or insert bias into information. Lessons in deconstructing advertisements, for example, are low hanging fruit and make for compelling media literacy pedagogy, but can skew critical inquiry into fault finding. Fourth, media literacy interventions are often content-focused. The point of focus of many media literacy initiatives is around the critique or creation of content, and secondary is the platform or modality relationships to information and communication. This, while still highly relevant as a core aspect of media literacy, often excludes how content is impacted by algorithms, platforms, and abundant information flows across a myriad of loosely affiliated networks (D’Ignazio and Bhargava 2015). And fifth, media literacy prioritizes individual responsibility. The

notion that we individually have a responsibility to be media literate perpetuates what Boyd (2017) calls a 'return to tribalism,' where 'we're undoing our social fabric through polarization, distrust, and self-segregation. And whether we like it or not, our culture of doubt and critique, experience over expertise, and personal responsibility is pushing us further down this path.

As long as contemporary approaches to media literacy remain limited by these constraints, initiatives will struggle to adequately respond to the contemporary media landscape. In the wake of increased penetration of alternative media, and more polarization of mainstream media globally, many educators, media practitioners, and policymakers believe that if media literacy were properly supported and implemented, then people would be better equipped to handle a loud, partisan, and polarizing media landscape. There is truth to this: media literacy exists on the margins of formal education and has been hindered by its ability to emerge as distinct from media studies, journalism, critical pedagogy, and similar disciplines. But positioning media literacy as a form of solutionism is problematic. In his insightful essay "Fake News: Is Media Literacy the Answer," David Buckingham (2017b) addresses this charge:

Media literacy is often invoked in a spirit of 'solutionism.' When media regulation seems impossible, media literacy is often seen as the acceptable answer – and indeed a magical panacea – for all media-related social and psychological ills. Are you worried about violence, sexualisation, obesity, drugs, consumerism? Media literacy is the answer! Let the teachers deal with it! This argument clearly frames media literacy as a protectionist enterprise, a kind of prophylactic. It oversimplifies the problems it purports to address, overstates the influence of media on young people, and underestimates the complexity of media education.

Beyond the constraints associated with media literacy as a form of solutionism,² new emerging norms of digital culture are further complicating how media literacy

² See also Faith Rogow's (2016) insightful essay, 'If Everyone Were Media Literate, Would Donald Trump Be President?' <http://medialiteracyeducationmaven.edublogs.org/2016/12/04/if-everyone-was-media-literate-would-donald-trump-be-president/>.

initiatives can and should be positioned as response mechanisms. Three emerging norms – spectacle, distrust, and an agency gap – are at the center of this complication.

New Legacy Networks and Spectacle Culture

While once thought of as spaces for vibrant dialog, open debate, and the potential of strong civic engagement, new media conglomerates have picked up where the old legacy media corporations left off: by imposing greater and greater control on the daily flow of information and communication for a majority of people and around the world (Taplin 2017). Whereas companies such as Disney, Viacom, Time Warner, Comcast, and CBS continue to control a majority of mass media content; what Taplin (2017) calls ‘new monopolies’ – Facebook, Google, Amazon, and their holdings – now control a significant majority of online media access and traffic.

Over the last decade, these new media platforms become increasingly central spaces of contestation and confrontation, where partisan and polarizing rhetoric are incentivized over nuanced dialog and engagement. Whether sharing via Facebook or purchasing an eBook on Amazon, people are increasingly subjected to algorithmic advertising, personalized information, and targeted content that is designed for the extraction of data and for their continued sharing. As Marwick and Lewis (2017) make clear in their recent report on Media and Manipulation, these new media ecosystems are fertile ground for internet subcultures that exploit the tenets of social networks to propagate spectacle.

Critical scholar Guy Debord (1967) described spectacle as, “not a collection of images; rather, it is a social relationship between people that is mediated by images” (8). The abundant information flow online, in platforms designed for short attention spans and consistent stimulation, has contributed to an ecosystem of spectacle where people are further and further normalizing the sensational. Douglas Kellner (2009) articulated this phenomenon in mass media culture as: “media constructs that are out of the ordinary and habitual daily routine which become special media spectacles ... They are highly public social events, often taking a ritualistic form to celebrate society’s highest values” (1).

In digital culture, that core elements of spectacle have embedded themselves in daily, and even hourly, engagement with information online. The normalization of spectacle emerges from platforms designed to “publicize every teen fad, moral panic and new hyped technology” (Boyd 2014, 70), and which are reinforced by urging for this content to be shared *ad hominem* by their users. As a result, Boyd’s (2014) networked publics—“the imagined communit[ies] that emerges as a result of the intersection of people, technology, and practice” (19)—become active participants in the creation and perpetuation of spectacle. Because personal and public communication integrate into these spaces, the flow of sensational and polarizing content is not explicit, but implicit in daily communication rituals of populations that are tethered to devices: depending on technology to “facilitate self-worth, community, and communication” (Turkle 2012, XX). The result of tethering is the expansion of massively scaled connective platforms (Van Dijck 2013) where spectacle is created, sustained, and spread by people who “are making their presence felt by actively shaping media flows” (Jenkins, Ford, and Green 2013, 2). As audiences have more control in shaping their own media flows, and in the ecosystem of platforms designed to align them with peers, they are emboldened to continue to share and promote ideas and ideologies, regardless of their credibility, validity, or accuracy.

Distrust and a Crisis of Legitimacy

Rising spectacle has been paralleled by the crisis of legitimacy of institutions, and media institutions in particular. A recent study on trust levels found that, globally, trust in institutions—government, business, non-governmental, and media—is in decline (Edelman 2017). Media institutions have experienced the largest declines in trust compared to other organizations. The report, which surveyed levels of public trust in 28 countries, found that increased trust in peers via networks led to declining trust in media institutions: what peers shared mattered more than where the information they shared originated from. At the same time, the report found online echo chambers “elevate search engines over editors and reinforces personal beliefs while shutting out opposing points of views” (10). The report continues:

Fifty-five percent say individuals are more believable than institutions, and a company's social media page is more believable than advertising. In tandem, spontaneous speakers are more believable than those who are rehearsed, and those who are blunt and outspoken are more believable than those who are diplomatic and polite. Finally, respondents say they value personal experiences as much as, if not slightly more than, data and statistics when it comes to believability. (Edelman 2017, 10)

The echo chamber, while not a new phenomenon, has emerged as a prevailing tendency of the social media age (Colleoni, Rozza, and Arvidsson 2014). A 2016 Brookings brief highlighted how much people relied on self-referential networks and peers for credible information. The Pew Research Center's report, *The Modern News Consumer*, found similarly, that citizens are spending more time sharing, consuming, and engaging in self-curated social networks (Mitchell et al. 2016). Echo chambers online, however, are not only a result of citizens self-curating like-minded networks. While self-curated groups do emerge in spaces such as Reddit and 4Chan, large networks such as Facebook and Google design algorithms to intentionally curate like-minded groups to engage online, as it increases chances for their interactivity, and for rich marketing data and advertising opportunities to emerge.

Declining trust in media institutions, while not new, has reached a point of concern (Swift 2016). While once seen as a potential response to Putnam's (2000) widely accepted treatise on declining social capital, anchored by the metaphor of a decline in bowling league memberships across the United States (Brabham 2013; Faraj, Kudaravalli, and Wasko 2015), the massive growth and resulting commodification of social networks has contributed to a landscape where citizens are not bowling alone, but bowling together in digital alleys reserved for singular ideologies, aligned value systems, and shared worldviews. In these digital alleys contrasting ideas, disputed ideologies, and diversity of thoughts are not only welcome but actively dissuaded. It is of little surprise, then, that in this climate distrust has so evenly complemented the emergence of spectacle.

The Civic Agency Gap

Emerging from growing distrust and a digital media ecosystem that promotes spectacle is what Boyte (2014) describes as a gap ‘between concern and capacity to act.’ The results of a recent study I conducted exploring how young people see social networks as spaces for meaningful engagement and action-taking, point to an emerging gap between being aware and envisioning pathways towards meaningful engagement or action-taking. Social networks, I found, serve as central spaces for information consumption, providing spaces for young people to share concern around issues of personal importance. Beyond this, however, the design and structure of these networks restrict dialog, engagement, and pathways to action-taking, according to the global cohort of study participants.

Three main findings in this research support the idea that social networks dissuade meaningful engagement. First, networks align like-minded individuals with one another. This catalyzes exposure to information that is of personal interest, creating a sense of self-confidence and security that emerges from being in shared spaces with like-minded communities. Second, young people are highly self-conscious about expression beyond sharing existing content with peers. They are uncomfortable with the prospect of being challenged in an ecosystem where comments can be vitriolic and vengeful, and where real dialog is often secondary to rants and incendiary remarks. Third, repeated exposure to the inappropriate behaviors of others online create a sense of apathy, where study participants distrusted networks, doubted the ability for technologies to create real social change, and saw the increasing hostility of online information environments as a primary reason for them to distance themselves from these platforms beyond consumption.

The resulting agency gap distinguishes people’s sharing concern from avenues to action-taking in digital culture. In his recent TED talk, Egyptian blogger and activist Wael Ghonim, one of the facilitators of the online networks that supported the Arab Spring, remarked: “I once said ‘If you want to liberate a society, all you need is the Internet.’ I was wrong ... The same tool that united us to topple dictators eventually

tore us apart.”³ As detailed in Taplin (2017), Ghonim articulates five main reasons for his belief that social networks have worked to weaken the collective civic capacity of citizenries. First, ‘we don’t know how to deal with rumors.’ Information spreads so fast online and there is no time to stop, explore, discuss, and conclude. Second, ‘we tend to only communicate with people that we agree with.’ Groups of self-interest calcify our ideologies and insulate them from counter-narratives. Third, ‘online discussions quickly descend into angry mobs.’ Without the option of real-time dialog and engagement on platforms, groupthink and polarization often times emerge. Fourth, on social networks ‘we are forced to jump to conclusions.’ Because information flows quickly and in short sound bites or headlines, we must make up our minds fast, often foregoing the detail and depth necessary to arrive at reasoned conclusions. And fifth, Ghonim remarks that our digital experiences “favor broadcasting over engagement, posts over discussions, shallow commitment over deep interaction” (222). We talk at, not with.

Re-Imagining Media Literacies for Civic Intentionality

In response to the new norms of digital culture detailed above, media literacies should prioritize a civic intentionality where interventions are designed to bring people together in support of solving social problems, reinventing spaces for meaningful engagement, creating positive dialog in communities, and working, at realistic scale, to facilitate “technologies, designs, and practices that produce and reproduce the sense of being in the world with others toward common good” (Gordon and Mihailidis 2016, 2).

In his work on civic renewal, Peter Levine (2015) argues that to better embrace our institutions and their functions in society, “people must change the norms and structures of their own communities through deliberate civic action – something they are capable of doing quite well” (7). This applies directly to media: if media systems and structures must be reformed, people cannot simply understand how they work but must translate their capacity to understand media with taking deliberate civic actions to improve, reform, or re-imagine media’s role in our civic systems. This is what

³ https://www.ted.com/talks/wael_ghonim_let_s_design_social_media_that_drives_real_change.

Jenkins et al. (2016) advocate in their work on civic imagination: “the capacity to imagine alternatives to current social, political or economic conditions” (300). How we build these capacities depends not only on how we are able to deconstruct and critically engage with media texts, but also how we understand their impact on our ability to co-exist in communities, and leverage media to better support a common good.

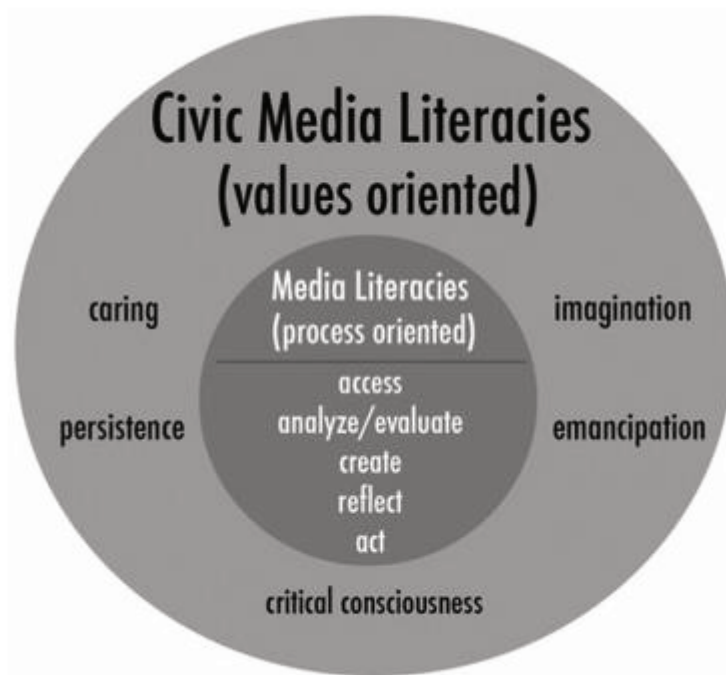


Figure 4. Civic media literacies.

Source: Author.

To prioritize civic intentionality for media literacy, I articulate five constructs – agency, caring, critical consciousness, persistence, and emancipation—that focus on civic renewal and support the design of media literacy practices and processes that focus on bringing people together in support of everyday activism Vivienne (2016), and positive social impact (Figure 4).

Agency

Agency is generally concerned with the ability for citizens to make a difference, have impact, reason, reflect, sustain engage or act in civic life (Frost 2006). This impact stems from what Philosopher Hannah Arendt describes as the relationships between an individual and the public space they inhabit. To Arendt (1984, 1977) agency is tied directly to the freedoms that enable people to feel empowered to act in public. This form of agency is relational; about how one reveals oneself to others in public spaces, and how care is articulate through agentive acts.

Bandura (1989), like Arendt, believes agency stems from a sense of self-efficacy, where “beliefs function as an important set of proximal determinants of human motivation, affect, and action” (1175). Agency in this context is exercised through the personal, the proxy, and the collective.

Agency, as it relates to media, invokes questions of how we “take action and see the results of our decisions and choices” (Murray 1997, 126), and the role of our actions as they are “forged through the interpersonal connections that constitute the communities we inhabit” (Nixon et al. 1997, 27; Frost 2006). Media literacy that focuses on the cultivation of agency works to design interventions that not only focus on individual choice and self-determination, but that also explicitly articulate how self-efficacy translates into “the power to produce an effect, to have influence, to make a difference” (Buckingham 2017a, 7). From this perspective, cultivating agency asks people to take stock of their social position, continually self-reflect on the power and control they have individually, and in relationship the communities we inhabit and our actions as they impact a collective outcome.

Caring

In her exploration of transformational pedagogy, education scholar Nel Noddings developed a feminist perspective on care and nurture, where an ethic of caring evokes “a state of being in relation, characterized by receptivity, relatedness and engrossment.” Noddings and other contemporaries (see Fisher and Tronto 1990; Tronto 1993) distinguish between caring about and caring for (and later what Tronto identifies as

caring with). Caring about, according to Noddings (1984), is transactional, involving “a certain benign neglect,” where, “One is attentive just so far. One assents with just so much enthusiasm. One acknowledges. One affirms. One contributes five dollars and goes on to other things” (112). Noddings (2013) believes that caring about can emerge as a positive force for social justice if it emerges from caring for, where ‘I must do something’ transforms into “something must be done,” which removes the individual emphasis in favor of accepting “the natural impulse to act on the present other,” and expand the “list of potential actors through which change can occur” (97).

Media literacy pedagogy and practice, at best, assume caring emerges naturally through media inquiry processes that open learners up to more diverse and divergent views. This leaves the potential for interventions to favor caring about over caring for. Media literacies that embrace caring ethics establish the need to focus on bringing communities together in receptivity, relatedness, and where we care for and care with. Civic media literacies, in this sense, support relation, interdependence, and engrossment, and do not dictate the grounds upon which they emerge. In their recent work on civic media, Gordon and Mugar (forthcoming) evoke what they call caring practice, “to create conditions in which all voices and interests are represented, accounted for, and involved in shaping the outputs and effects of the media practice.” A caring ethic allows us to define media literacy practice as relational, or that aspires to help people care for one another.

Critical Consciousness

While teaching literacy to the rural poor of Brazil in the mid-twentieth century, scholar Paulo Freire developed an approach to pedagogy that supported critically conscious individuals—radically curious, politically aware, and empowered to intervene. Freire’s (1970) *conscientização*—or “critical consciousness”—empowered individuals to perceive their social reality “not as a closed world from which there is no exit, but as a limiting situation which they can transform” (34). Freire believed that genuine education grounded in democratic praxis could provide conditions that would allow even the most downtrodden learners to re-create themselves into self-aware, self-determined, and community-minded shapers of their own destiny. Bell Hooks (1994)

builds on Freire's critical consciousness by employing a radical interpretation of feminist theory where educating change agents must involve fostering standpoint formation and embracing transgression—challenging socially imposed boundaries on identity and behavior that seek to reproduce the status quo. Hooks (1994) asserts that education, as it should be, is a practice of freedom, where pedagogy “respects and cares for the souls” (12-13).

Civic Media literacies embrace critical consciousness as a practice of building in people the possibility of response in the lived world. Dewey, in 1897, understood this form of education as a “fundamental method of social progress and reform” where people “[come] to share in the social consciousness; and that the adjustment of individual activity on the basis of this social consciousness is the only sure method for social reconstruction” (77-78). When media literacies engage in dialog about media texts, they often center on the text itself, while often times limiting discussions of boundaries, oppressors, and oppression, and the ability to transform. Inherent in their design, civic media literacies embrace transgression, where media critique, creation, reflection, and action work to subvert power, and to reinvent the future through conscientização.

Persistence

Today's digital media ecosystem perpetuates speed above all else. Content flows from idea to idea, issue to issue, voice to voice at ever increasing speeds. Scholars have been exploring the impacts of this fast media system on anxiety, depression, and self-confidence in young people (Twenge 2017), and on how digital media has impacted our ability to concentrate at length and follow complex ideas over time (Brasel and Gips 2011; Couldry, Livingstone, and Markham 2010). Research shows that digital media are negatively impacting our ability to persistently engage with an issue through and with media, over time.

Persistence, in this context, builds from work made famous by Professor Angela Duckworth and her team around the concept of grit. Duckworth et al. (2007) define grit as “working strenuously toward challenges, maintaining effort and interest over years despite failure, adversity, and plateaus in progress ... whereas

disappointment or boredom signals to others that it is time to change trajectory and cut losses, the gritty individual stays the course” (1087). At a time when our technologies demand greater time and attention, civic media literacies that promote gritty dispositions focus not on how well we can navigate these delivery systems, but how we can promote perseverance and stamina without submitting to the distracting tendencies of the Web. Persistence rejects the transactional approaches to media literacy initiatives, in favor of developing pathways embrace complexity, respond to failure and setback, and develop stamina in young people to persist in their media pursuits.

Emancipation

In her work on the concept of liberated technologies, scholar Stefania Milan (2016) describes a form of emancipatory communication activism that “seeks to create alternatives to existing media and communication infrastructure. It includes a variety of self-organized media outlets, often small-scale and run by volunteers, but active in broader transnational networks” (108). The process of designing communication as emancipatory entails challenging powerful institutions in media and communication, negotiating boundaries, and designing media interventions to intentionally circumnavigate restrictive platforms. In the digital age, Milan argues that what emancipatory communication practices can challenge is the power of participation, specifically “the power of deciding who should speak, what messages should be, transmitted, and on what conditions” (109).

Civic media literacies that focus on emancipatory forms of communication activism offer experimental and praxis-based approaches to designing alternative realities (Atton 2004), beyond the bounds of technological and media infrastructure that bound communication and information exchanges today. Emancipatory communication practice also focuses on social justice as a specific end goal, which media literacy education has often shied away from in its attempt to refrain from engaging with political ideologies and choosing sides. Emancipation is the universal value of being set free from constraints. Media literacies that are designed with civic intentionality challenge existing systems and structures that restrict or constrain

individuals and communities in their pursuit of bringing people together in pursuit of a common good.

Conclusion

This essay identifies a series of constraints to contemporary media literacy practice, and emerging norms of digital culture that further limit the civic potential of media literacy. The problems here are endemic of a movement which has become adept at articulating a set of skills and competencies, but less so the ways in which skill attainment translates into civic or social impact.

The constructs above offer a way for media literacies to prioritize civic intentionality. They help to envision media literacy pedagogies and practices as enabling agentive action-taking, evoking a caring ethic, inspiring critical consciousness, developing persistent engagement, and creating conditions for emancipatory communication, where people are able to work together to respond to social problems that prevent progress from taking place. These approaches do not start with media texts, platforms, or modalities. Instead, they ask how media can support civic outcomes that bring people together in support of a common good.

Media literacy has arguably more potential now than ever before. Media literacy initiatives have been impactful, where they exist, to impart skills, knowledge, and competencies to critique and create media. Civic media literacies help educators, policymakers, and practitioners to emphasize the civic values of media literacy. Through the constructs agency, care, persistence, critical consciousness, and emancipation, media literacy can articulate a clear narrative of relevance for an age of spectacle and distrust, and deficit of meaningful engagement.

REFERENCES

- Arendt, H. 1977. *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Harmondsworth: Penguin.
- , 1984. "Thinking and Moral Considerations: A Lecture." *Social Research* 51: 7-37.
- Atton, C. 2004. *An Alternative Internet*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Aufderheide, P. 1993. "Media Literacy." A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy, Aspen Institute.
- Bandura, A. 1989. "Human Agency in Social Cognitive Theory." *American Psychologist* 44.9: 1175-1184.
- Boyd, D. 2014. *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- , 2017. "Did Media Literacy Backfire?" Data Points. Data & Society, January 5. <https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418c084d88d>.
- Boyte, H. C. 2014. "Deliberative Democracy, Public Work, and Civic Agency." *Journal of Public Deliberation* 10.1, Article 15. <http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol10/iss1/art15>.
- Brabham, D. C. 2013. *Crowdsourcing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Brasel, S. A., and J. Gips. 2011. "Media Multitasking Behavior: Concurrent Television and Computer Usage." *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 14.9: 527-534.
- Buckingham, D. 2017a. "Media Theory 101: Agency." *Journal of Media Literacy* 64.1-2: 12-16.
- , 2017b. "Fake News: Is Media Literacy the Answer?" <https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fakenews-is-media-literacy-the-answer/>.
- Colleoni, E., A. Rozza, and A. Arvidsson. 2014. "Echo Chamber or Public Sphere? Predicting Political Orientation and Measuring Political Homophily in Twitter Using big Data." *Journal of Communication* 64.2: 317-332.

- Couldry, N., S. Livingstone, and T. Markham, eds. 2010. *Media Consumption and Public Engagement beyond the Presumption of Attention*. London: Palgrave Macmillan.
- Debord, G. 1967. *The Society of the Spectacle*. New York: Zone Books.
- Del Vicario, M., A. Bessi, F. Zollo, F. Petroni, A. Scala, G. Caldarelli, and W. Quattrociocchi. 2016. "The Spreading of Misinformation Online." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 113.3: 554–559.
- Dewey, J. 1897. "My Pedagogical Creed." *School Journal* LIV.3: 77–80.
- D'Ignazio, C., and R. Bhargava. 2015. "Approaches to Building Big Data Literacy." Proceedings of the Bloomberg Data for Good Exchange Conference, New York, September.
- Duckworth, A., C. Peterson, M. Matthews, and C. Kelly. 2007. "Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals." *Journal of Personality and Social Psychology* 92.6: 1087–1101.
- Edelman. 2017. "Trust Barometer – 2017 Annual Global Study." <http://www.edelman.com/executive-summary/>.
- Faraj, S., S. Kudaravalli, and M. Wasko. 2015. "Leading Collaboration in Online Communities." *Mis Quarterly* 39.2: 393–412.
- Fisher, B., and J. Tronto. 1990. "Toward a Feminist Theory of Caring." In *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*, edited by E. Abel and M. Nelson, 35–62. New York: SUNY Press.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by M. Bergman Ramos. New York: Continuum.
- Frost, D. 2006. "The Concept of 'Agency' in Leadership for Learning." *Leading and Managing* 12.2: 19–28.
- Gordon, E., and P. Mihailidis. 2016. "Introduction." In *Civic Media: Technology, Design, Practice*, edited by E. Gordon, 1–26. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gordon, E., and G. Mugar. Forthcoming. "Civic Media." In *International Encyclopedia of Media Literacy*, edited by R. Hobbs and P. Mihailidis. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Hobbs, R. 2010. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: The Aspen Institute.

- Hooks, B. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hylton, W. S. 2017. "Down the Breitbart Hole." *New York Times*, August 6. <https://www.nytimes.com/2017/08/16/magazine/breitbart-alt-right-steve-bannon.html?mcubz=0>.
- Jenkins, H., R. Purushotma, M. Weigel, K. Clinton, and A. J. Robison. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jenkins, H., S. Ford, and J. Green. 2013. *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., S. Shresthova, L. Gamber-Thompson, and A. Zimmerman. 2016. "Superpowers to the People! How Young Activists are Tapping the Civic Imagination." In *Civic Media: Technology, Design, Practice*, edited by E. Gordon and P. Mihailidis, 295–320. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kang, H., and S. S. Sundar. 2016. "When Self is the Source: Effects of Media Customization on Message Processing." *Media Psychology* 19.4: 561–588.
- Kellner, D. 2009. "Media Spectacle and Media Events: Some Critical Reflections." https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2009_Kellner_MediaEventsJulyFINAL.pdf.
- Lee, J. K., J. Choi, C. Kim, and Y. Kim. 2014. "Social Media, Network Heterogeneity, and Opinion Polarization." *Journal of Communication* 64.4: 702–722.
- Levine, P. 2015. *We Are the Ones We Have Been Waiting for: The Promise of Civic Renewal in America*. Oxford: Oxford University Press.
- Marwick, A., and R. Lewis. 2017. "Media Manipulation and Disinformation Online." *Data and Society*. <https://datasociety.net/output/media-manipulation-and-disinfo-online/>.
- Mihailidis, P. 2009. "Beyond Cynicism: Media Education and Civic Learning Outcomes in the University." *International Journal of Learning and Media* 1.3: 19–31.
- Milan, S. 2016. "Liberated Technology: Inside Emancipatory Communication Activism." In *Civic Media: Technology, Design, and Practice*, edited by E. Gordon and P. Mihailidis, 107–124. Cambridge, MA: MIT Press.

- Mitchell, A., J. Gottfried, M. Barthel, and E. Shearer. 2016. *The Modern News Consumer: News Attitudes and Practices in the Digital Era*. Pew Research Center.
<http://www.journalism.org/2016/07/07/the-modern-news-consumer/>.
- Murray, J. H. 1997. *Hamlet on the Holdeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge, MA: MIT Press.
- NAMLE. n.d. "Media Literacy Defined." <https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/>.
- Nixon, J., J. Martin, P. McKeown, and S. Ranson. 1997. *Encouraging Learning: Towards a Theory of the Learning School*. Buckingham: Open University Press.
- Noddings, N. 1984. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- , 2013. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Oakland: University of California Press.
- Putnam, R. D. 2000. "Bowling Alone: America's Declining Social Capital." In *Culture and Politics*, edited by L. Crothers and C. Lockhart, 223–234. New York: Palgrave Macmillan US.
- Rogow, F. 2016. "If Everyone Were Media Literate, Would Donald Trump Be President?"
<http://medialiteracyeducationmaven.edublogs.org/2016/12/04/if-everyone-was-media-literate-would-donald-trump-bepresident/>.
- Swift, A. 2016. "Americans' Trust in Mass Media Sinks to New Low." Gallup.
<http://www.gallup.com/poll/195542/americans-trust-mass-media-sinks-new-low.aspx>.
- Taplin, J. 2017. *Move Fast and Break Things: How Facebook, Google, and Amazon Cornered Culture and Undermined Democracy*. New York: Little Brown.
- Tronto, J. C. 1993. *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- Turkle, S. 2012. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- Twenge, J. 2017. *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood – and What That Means for the Rest of Us*. New York: Atria.

Van Dijck, J. 2013. *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.

Vivienne, S. 2016. *Digital Identity and Everyday Activism: Sharing Private Stories with Networked Publics*. New York: Palgrave MacMillan.

Van Dijck, J. 2013. *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.

Vivienne, S. 2016. *Digital Identity and Everyday Activism: Sharing Private Stories with Networked Publics*. New York: Palgrave MacMillan.

시민사회의 미디어 리터러시: 시민 지향적 미디어 리터러시를 다시 상상하며

폴 미하일리디스 | 미국 보스턴 에머슨대 교수

서론 - 시민불안 시대의 미디어 리터러시

새로운 미디어 도구와 미디어 관련 기술이 미디어-시민-사회의 핵심적 관계를 더욱 심각하게 교란시키는 상황에서, 미디어 리터러시는 올바른 시민의식을 구현하기 위해 중요한 역할을 담당한다. 디지털 환경에서 유통되는 정보와 의사소통의 방식은 한편으로는 새롭지만 다른 한편으로는 기본 제도에 대한 불신을 영속화하고, 진실을 이념으로 대치하고, 섬세한 의미(nuance)와 진실한 대화보다는 구경거리(spectacle)가 일상화된 현실을 만들어내고 있다. 그 결과, 합리적 해체 작업과 미디어 텍스트의 창조를 통하여 미디어 리터러시가 지향하는 오랜 비판적 탐구 작업이 과연 미디어가 일상생활에 영향을 미치는 현재의 상황에서도 여전히 타당성을 지니는지에 대한 보다 면밀한 조사가 필요하게 되었다.

이러한 조사가 시작된 것은 미디어 리터러시 교육과 실천이 주류 미디어와 인터넷 네트워크의 취약성을 통해 유해한 주장이 확산되는 문제에 대한 대처방안이 되어야 한다는 빗발치는 요구 때문이다. 최근 프랑스, 터키, 오스트리아, 네덜란드, 미국 등에서 치러진 선거는 아이디어와 이념의 논쟁 공간이 되었는데, 이러한 논쟁은 온라인에서 이루어지는 독설과 공격적 언사로 점철되었다. 그리고 정치인과 주류 언론 내 비주류 집단의 위험한 환원주의적 주장도 끼어들고 있다. 이러한 논쟁은 대부분 당사자들 간의 직접 대화가 아니라 비슷한 성격의

네트워크에서 서로를 연결시키는 무선 기기를 통해 이루어진다. 이들 네트워크는 동류 집단의 지지를 기반으로 점점 더 공격적이고 극단적인 방식으로 가치와 이념을 옹호한다.

그 결과, 온라인 네트워크를 통해 소속감과 지지를 얻게 되고 이는 일종의 환원주의적 포퓰리즘과 비주류 정치집단이 재등장하는 배경이 되었다. 이들 집단은 주류 언론에 의해 정당성을 부여 받는데 이들 언론은 온라인 공간 속에서, 동류 집단을 끌어 모으도록 기획된 알고리즘을 이용한 대안 미디어가 확산시키는 화제성 기사에 생명력을 부여한다. 미국의 브레이트바트 뉴스(Breitbart News)와 같은 매체는 널리 읽히는 정보의 근원지이며, 주류 신문과 방송의 영향력을 압도하고 있다(Hylton 2017).

온라인 네트워크와 대안 미디어 플랫폼은 전 세계의 중요집단을 정당화하고 옹호하는 씨앗이 되었고, 터키에서 수천 명의 학자와 야당 인사를 투옥시키는 출발점이 되었다. 또한, 스웨덴, 네덜란드, 독일과 같은 진보적인 국가에서 민족주의 정당을 증가시켰고, 주요 시민 기구에 대한 불신을 강화했다. 게다가 디지털 공간에서 이루어지는 의사소통의 속도는 국가기관이 대응할 수 있는 능력을 넘어선다. 최근 6 만 명이 모인 폴란드 민족주의자들의 시위는 대안 매체와 사회적 관계망을 통해 어떤 주류 매체도 도달할 수 없는 넓은 범위로 전파되었다. 그 결과, 이민문제로부터 기후변화와 국제 갈등 문제에 이르기까지 이 시대의 주요 사회적 이슈와 시민사회 이슈는 공적인 논의와 마찬가지로 인터넷에서도 심도 있게 다루어지고 있다. 미국에서는 인터넷 공간에서의 정치적 문화 유행(meme)은 2016 년 대통령 선거에서 대안 우파(alt right) 운동을 촉발하기도 했는데, 레딧(Reddit)에 만들어진 한 포럼은 가짜 뉴스를 만들어 세계 주류 언론에 보도되게 만들었고, 한 대통령 후보의 새벽 트윗은 지속적으로 미국과 세계 언론의 일상적 관심사가 되었다. 불신과 양극화와 정파주의의 등장 속에서 주류 매체이건, 대중적 매체이건 간에, 미디어의 역할과 관련하여, 미디어 리터러시 교육은 이런 문제에 어떻게 대응할 수 있고 대응해야 하는가라는 질문이 제기되고 있다.

이 논문은 현재의 미디어 리터러시 추진계획과 교육방법이 과연 이 시대의 미디어와 사회경제적 현실에 맞게 구상된 것인지를 묻는다. 이 논문은 시민 지향성(intentionality)을 위해 미디어 리터러시를 다시 구상해 볼 필요성을 주장한다. 대중적으로 널리 읽힌 “미디어 리터러시가 역풍을 불러왔나”(Did Media Literacy Backfire?)라는 제목의 블로그 게시글에서

다나 보이드(Danah Boyd 2017)는 자신이 생각하는 미디어 리터러시에 제약을 가하는 요소를 지적하고 있다:

올해 미국 선거기간 중 선전물과 가짜 뉴스의 광범위한 이용과 전파를 우려하여, 많은 진보적 인사들은 미디어 리터러시 프로그램의 필요성을 강조하고 있다. 또 다른 이들은 전문가에 의한 사실확인과 출처 밝히기(labeling)에 초점을 둔 해법을 요구하고 있다. 이 두 가지 방식 모두 실패할 가능성이 높는데 그것은 이러한 아이디어가 나쁘기 때문이 아니라, 지난 30 년간 우리가 만들어온 정보 소비의 문화적 맥락을 고려하지 못하기 때문이다. 우리가 직면하고 있는 문제는 대부분의 사람들이 생각하는 것보다 훨씬 크다.

이 논문은 오늘날의 정보 환경의 현실에 미흡하게 대응하고 있는 것은 미디어 리터러시 교육방법과 실행방안에 대한 현재의 접근방법만이 아니라고 주장한다. 보이드(2017)가 주장하는 바에 따르면 미디어 리터러시는 “받아들이는 정보에 대해 의문을 제기하고 주의할 것을 요구한다. 그래서 사람들은 그렇게 하고 있다. 그러나 불행하게도 바로 이러한 이유로 우리는 서로 알아듣지 못하는 말을 하고 있는 것이다.” 이 논문은 올바른 시민의식의 문제를 다루면서, 디지털 문화의 새로운 규범을 명확히 밝히고자 한다. 이것은 현재의 미디어 리터러시 능력의 문제점을 지적하는 데 그치지 않고 더 나아가 현재의 미디어 현실이 지닌 문제에 효과적으로 대응하기 위해서다.

현재의 미디어 생태계와 미디어 리터러시의 단점에 대하여 나는 시민 지향적 미디어 리터러시(civic media literacy)의 개발을 주장하는데, 이는 시민 중심으로 미디어 리터러시를 재구성하기 위한 것으로, 여기에는 행위 주체성(agency), 돌봄(caring), 지속력(persistence), 비판의식(critical consciousness), 그리고 해방(emancipation)의 가치체계에 기초한 미디어 리터러시 확립을 위한 일련의 고려사항이 포함된다. 이러한 내용이 전세계에서 수십 년 간 미디어 리터러시가 가져온 심대한 영향과 의미 있는 작업을 부정하는 것은 아니다. 오히려 이 글은 기존의 미디어 리터러시 개념을 기초로, 미디어 리터러시 교육방법과 실행방안에 대한 접근방법을 개발하기 위한 것으로, 이러한 방법을 통해 정파성, 양극화, 불신이 일상화된 디지털시대에 맞게 미디어와의 관계를 재정립한다.

기존의 미디어 리터러시 접근방법의 구조적 한계

미디어 리터러시는 폭넓고 다양하게 정의되지만, 일반적 정의는 “모든 의사소통 형식을 이용하여 미디어에 접근하고, 미디어를 분석하고, 평가하고, 창조하고, 행동할 수 있는 능력”이다(Aufderheide 1993). 간단하게 말해, “미디어 리터러시는 전통적 리터러시를 기초로 함양되며, 읽기와 쓰기의 새로운 형식을 제공한다. 미디어 리터러시는 사람들에게 비판적으로 사고하고, 미디어를 만들고, 효과적으로 의사소통하고 적극적인 시민이 될 수 있는 능력을 부여한다”(NAMLE, n.d.)는 것이다. 이 정의는 일련의 미디어 리터러시 실행계획과 교육 과정에서 우선시해야 할 것과 중재해야 할 것을 명확히 할 수 있는 기반이 된다. 일련의 과정에는 해체, 비판, 반성, 관계 맺기가 포함된다. 미디어 리터러시 계획은 통상적으로 핵심적 개념에 기초한 탐구 작업을 통해 그러한 목표를 달성한다. 예를 들어, 미디어 리터러시 센터(The Center for Media Literacy)는 핵심 질문을 통해 다섯 가지의 핵심 개념을 제시한다(표 1).

표 1. 미디어 리터러시 도구(Media LitKit)

| 핵심어 | 5 개의 핵심 개념 | 5 개의 핵심 질문 |
|-------|---------------------------------------|---|
| #1 저자 | 모든 미디어 메시지는 “구성된” 것이다 | 이 메시지는 누가 만든 것인가? |
| #2 형식 | 미디어 메시지는 고유한 규칙을 지닌 창의적 언어를 이용하여 구성된다 | 주목을 끌기 위해 어떤 창의적 기술이 사용되는가? |
| #3 청중 | 사람들은 같은 미디어 메시지를 서로 다르게 경험한다 | 사람들은 어떻게 이 메시지를 나와 다르게 이해하는가? |
| #4 내용 | 미디어에는 가치와 관점이 개입되어 있다 | 이 메시지에는 어떤 삶의 방식, 가치관과 관점이 들어가 있는가 혹은 빠져 있는가? |

| | | |
|-------|------------------------------|-----------------|
| #5 목적 | 대부분의 미디어는 이익과 권력을 얻기 위해 조직된다 | 왜 이 메시지가 전달되는가? |
|-------|------------------------------|-----------------|

출처: 미디어 리터러시 센터(Center for Media Literacy), <http://www.medialit.org/reading-room/five-key-questions-formfoundation-media-inquiry>.

이 같은 개념 구성은 많은 미디어 리터러시 계획 및 교육 계획에서 발견될 수 있다. 유네스코를 비롯하여 미국 소재의 미디어 리터러시 교육 전국협회(National Association of Media Literacy Education)에 이르기까지, 학교 교실과 그 밖의 장소에서의 미디어 리터러시 사업을 위한 기반과 원칙, 기본적 틀이 면밀하게 개발되었다. 미디어를 가르치고 배우는 새로운 접근방법이 디지털 미디어 시대에 등장했다. 『디지털 및 미디어 리터러시: 실행계획』(Digital and Media Literacy: A Plan for Action) (2010)이라는 정책 보고서에서 르네 홉스(Renee Hobbs)는 정책입안자, 교육자, 그리고 교과과정 기획자들은 새로운 수업방법을 기획할 때 미디어 리터러시에 관련된 전통적 접근방법을 초월해야 한다고 주장한다. 홉스(2010)는 다섯 가지의 디지털 및 미디어 리터러시 필수 역량을 제시하는데, 이러한 역량들은 연쇄적으로 서로의 기능을 강화함으로써, 사람들이 메시지를 받아들이고 만들어내는 모든 과정을 통해 평생학습에 적극적으로 참여하도록 한다 (18; 표 2).

표 2. 디지털 및 미디어 리터러시: 실행계획

| 디지털 및 미디어 리터러시의 필수 역량 |
|--|
| 1. 접근 - 미디어 및 기술적 도구를 찾아내고 이용하는 것 그리고 타인들과 적절하고 타당한 정보를 공유하는 것 |
| 2. 분석 및 평가 - 메시지를 이해하고 메시지의 품질과 진실성과 신빙성, 그리고 관점을 분석하기 위해 비판적으로 사고하는 한편 메시지가 갖는 잠재적 효과나 결과를 고려하는 것 |
| 3. 창조 - 목적, 메시지 전달 대상, 그리고 작문 기법을 생각하면서 창조적이고 자신감 있게 콘텐츠를 구성하거나 만들어내는 것 |
| 4. 반성 - 사회적 책임감과 윤리적 원칙을 자신만의 정체성과 삶의 경험과 자신의 의사소통 행위와 활동에 적용하는 것 |

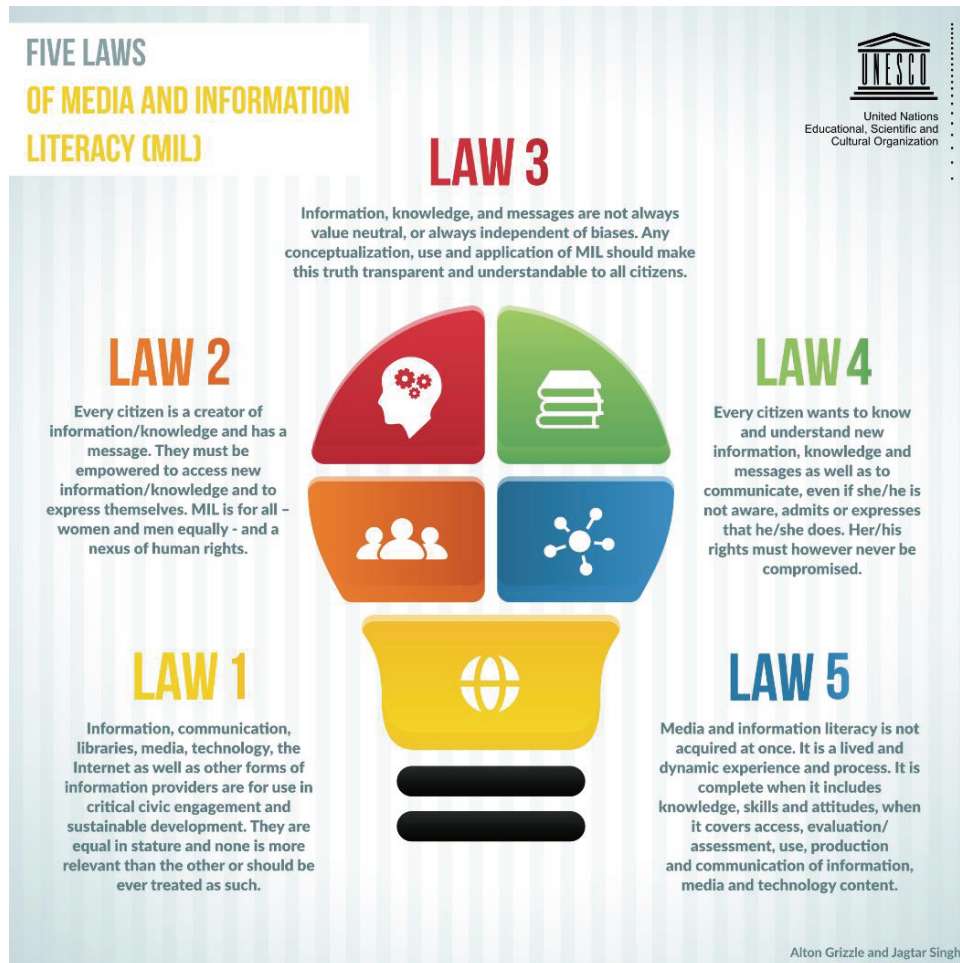
5. 행동 - 가족, 직장, 공동체에서 지식을 공유하고 문제를 해결하기 위해 개인적 작업이나 공동 작업을 수행하고 동네, 지역, 국가, 세계 공동체의 일원으로 참여하는 것

출처: 르네 홉스, <https://kf-site-production.s3.amazonaws.com/>.

홉스가 만들어 놓은 리터러시 역량의 내용은 미디어 리터러시를 명확히 규정하고 새로운 디지털 기술과 규범에 적용될 수 있는 튼튼한 개념적 기반을 제공하고 있다. 이러한 역량 개념은 또한 공식적, 비공식적 학습환경, 공동체, 이웃, 가족을 아우르며, 미디어 및 디지털 리터러시 역량을 키우기 위한 보다 탄탄한 접근방식을 내포하고 있다.

헨리 젠킨스와 그의 동료들(Henry Jenkins et al. 2009)은 참여 문화를 수용하는 일련의 새로운 미디어 문해기술을 개발했는데 이는 다음의 질문에 답하기 위해서다. “교실에 컴퓨터를 놓아주면 아이들이 충분히 사회생활에 참여할 수 있는 능력과 문화적 역량을 갖게 되는 것일까?” 젠킨스와 그의 연구팀이 분명히 밝혀놓은 능력 - 놀이하기, 공연하기, 흥내내기, 전유하기, 여러 가지 일을 동시에 처리하기, 분산 인지, 집단지성, 판단, 미디어를 넘나드는 활용, 관계 맺기, 협상 - 은 청년층에게 권한을 부여하고 디지털 문화 참여에 중점을 둔 미디어 리터러시 교육의 실행에 필요한 일련의 고려사항을 제시하고 있다. 미디어 및 정보 리터러시 교육을 위한 교과과정과 기관간의 네트워크, 그리고 일련의 지표 개발을 통해 유네스코는 “오늘날의 삶과 일에 필요한 일련의 역량(지식, 기술, 태도)”을 길러주는 미디어 리터러시 활동에 필요한 환경을 열심히 조성해왔다. 유네스코는 미디어 리터러시에 관련된 기획의 틀을 만들면서, 사람들이 미디어와 다른 정보제공매체의 기능을 이해할 수 있고, 정보 매체의 콘텐츠를 비판적으로 평가할 수 있고, 정보와 미디어 콘텐츠의 사용자와 생산자로서 올바른 결정을 도와주는 “5 개의 법칙”을 만들었다(유네스코; 표 3).

표 3. 미디어 및 정보 리터러시의 5 대 법칙



출처: 유네스코, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ>.

법칙 1: 정보, 의사소통, 도서관, 미디어, 기술, 인터넷 외 다른 정보제공 매체는 시민의 비판적 참여와 지속가능한 발전에 도움이 되기 위한 것이다. 이들 모두는 서로 동등한 위치에 있으며 어느 하나가 다른 것보다 더 큰 타당성을 지니는 것은 아니고 그렇게 취급되어서도 안 된다.

법칙 2: 모든 시민은 정보/지식의 창조자이고 전달해야 할 메시지를 가지고 있다. 시민들은 새로운 정보/지식을 습득하고 자신을 표현할 권리를 가져야 한다. 미디어 및 정보 리터러시는 남녀 모두에게 동등한 것이고, 인권에 연결되어 있다.

법칙 3: 정보, 지식, 메시지가 늘 가치 중립적이거나 편견으로부터 자유로운 것은 아니다. 미디어 및 정보 리터러시를 개념화하거나 이용하고 적용할 때 모든 시민들은 이러한 사실을 인식하고 이해할 수 있어야 한다.

법칙 4: 모든 시민은 새로운 정보, 지식, 메시지를 알고 이해하고 의사소통하기를 바란다. 설령 그러한 사실을 의식하지 못하더라도 자신이 그것을 원한다는 것을 인정하거나 표현한다. 그러한 권리는 결코 포기할 수 없는 것이다.

법칙 5: 미디어 및 정보 리터러시는 단번에 습득되지 않는다. 리터러시는 살아가며 체험하는 역동적 과정이다. 리터러시에 지식과 기술과 태도가 포함될 때, 그리고 정보, 미디어, 기술 콘텐츠에 접근하고, 그것을 평가하고, 이용하고, 생산하고, 그것에 관하여 소통할 때 미디어 리터러시는 완성된다.

이렇게 구성된 법칙은 분명히 도움이 되는데, 미디어 리터러시 계획을 수립하는 길을 열어주어 사람들이 미디어 텍스트를 비판하고 스스로 미디어 텍스트를 만들어 내는 법을 배우도록 도와준다. 이러한 법칙은 교육자들과 공동체 이해당사자들이 교훈을 얻도록 하고, 구체적인 접근방법으로 교과과정을 순조롭게 진행하고, 가능하면 미디어 리터러시 연구와 교육활동에서 공통된 목소리를 찾아내도록 도와준다. 이러한 교육 틀을 적용하다 보면 디지털 문화의 새로운 현상으로부터 나타나는 여러 가지 제약에 부딪히게 되는데, 다행스럽게도 이러한 제약이 그 같은 틀이 갖는 효과를 축소시키지는 않는다.

첫째, 이러한 접근방법들은 미디어로부터 비판적 거리두기를 가정하는데, 이는 독자가 미디어 텍스트에서 물러나 객관적 관점에서 이들 텍스트를 비판하거나 그 텍스트와 관계를 맺는 것을 의미한다. 그러나 확증 편향, 선택적 노출, 의도적 데이터 수집(source layers)에 관한 연구는 이러한 비판적 거리가 이상적인 결과를 만들어내지만, 현실적이지는 않다는 것을 보여준다 (Del Vicario et al. 2016; Lee et al. 2014; Kang and Sundar 2016). 둘째, 미디어 리터러시에 대한 현재의 접근방법은 상호작용 기능이 있다. 이러한 접근방법은 기술의 습득을 우선시한다. 기술 습득의 개념은 일단 미디어를 비판하거나 생산하는 능력을 얻게 되면 일정한 수준의 미디어 리터러시에 도달했다고 믿게 한다. 이러한 접근방법은 미디어와 관계

맺는 것에 대해 더욱 냉소적 태도를 갖게 만든다는 것을 이 연구는 보여준다(Mihailidis 2009). 셋째, 미디어 리터러시는 대체로 부정적 측면에 초점을 두어, 미디어의 정보 조작과 왜곡과 편견을 해체하는 데 집중한다. 예를 들어, 광고 메시지를 해체하는 것에서 교훈을 얻는 것은 쉬운 일이고, 설득력 있는 미디어 리터러시 교육으로 이어지지만, 비판적 탐구를 오로지 잘못된 점을 찾아내는 것으로 왜곡시킬 수 있다. 넷째, 미디어 리터러시 교육은 주로 내용에 초점을 맞춘 것이다. 많은 미디어 리터러시 실행계획이 콘텐츠 비판이나 콘텐츠 창조에 초점을 두고 있고, 플랫폼이나 미디어 형식이 정보 및 의사소통과 맺고 있는 관계는 부차적인 것으로 치부된다. 이러한 관행은 여전히 미디어 리터러시의 핵심적 측면으로서 타당성을 지니지만, 알고리즘과 미디어 플랫폼 그리고 느슨히 연결된 수많은 네트워크 전반에 흘러 다니는 정보가 콘텐츠에 어떤 영향을 미치는지는 도외시하게 한다(D'Ignazio and Bhargava 2015). 다섯째로, 미디어 리터러시 개념은 개인의 책임을 우선시하고 있다. 개개인이 미디어 독해력을 지녀야 할 책임이 있다는 생각은, 보이드(2017)가 말한 대로, “우리 자신이 양극화, 불신, 그리고 자기 격리를 통해 사회 조직을 해체하는 ‘부족의식(tribalism)으로의 회귀’ 현상을 영속화시킨다. 그리고 우리가 지닌 회의와 비판의 문화, 전문성보다는 경험과 개인의 책임을 중시하는 문화는, 그러한 문화에 대한 우리의 선호와 관계없이, 이러한 현상을 더욱 심화시키고 있다.”

미디어 리터러시에 대한 현재의 접근방법이 직면하고 있는 이러한 제약을 생각할 때, 미디어 리터러시 계획은 현재의 미디어 환경에 적절히 대응하기 위한 더 많은 노력을 기울여야 할 것이다. 더 많은 대안 미디어의 시장 침투와 전 세계 주류 언론의 양극화가 진행되고 있다. 이와 같은 시끄럽고, 정파적이고, 양극화된 미디어 환경에서 미디어 리터러시가 적절한 지원을 받고 실행되기 위해서는 많은 교육자들과 미디어 종사자, 정책입안자들의 협력이 필요하다. 이러한 주장에는 충분한 근거가 있다. 미디어 리터러시는 공식적 교육분야의 주변부에 위치하고, 미디어 연구, 저널리즘, 비판적 교육학 등과 같은 유사한 학문 분야와 뚜렷이 구분되기 때문에 제약을 받고 있다는 사실에 근거한다. 그러나 미디어 리터러시를 일종의 해법으로 간주하는 것은 문제가 있다. 데이비드 버킹엄(David Buckingham 2017b)은 자신의 통찰력 있는 논문 「가짜 뉴스: 미디어 리터러시가 해답인가」 (Fake News: Is Media Literacy the Answer)에서 이 점을 다루고 있다:

미디어 리터러시는 “반드시 해법이 있다는 생각(solutionism)”에 따라 자주 언급된다. 미디어 규제가 불가능할 때는, 주로 미디어 리터러시가 미디어에 관련된 모든 사회적, 심리학적 병리 현상에 대한 낚득할 만한 해법- 실제로는 만병통치약-으로 간주된다. 폭력, 성애화(sexualization), 비만, 마약, 소비문화가 걱정된다면 미디어 리터러시가 답이다, 그리고 교사가 이러한 문제들을 다루게 하라는 주장은 분명히 미디어 리터러시를 보호 기구 또는 일종의 예방약으로 규정한다. 이것은 해결하려는 문제를 지나치게 단순화시키는 것이고 청소년들에 미치는 미디어의 영향력을 과대평가하는 것이고 미디어 교육의 복잡성을 과소평가하는 것이다.

미디어 리터러시를 일종의 해법으로 간주하는 것이 지닌 문제점과는 별개로, 디지털 문화에서 나타나는 새로운 현상은 미디어 리터러시 계획이 대응 기제로 어떻게 자리잡아야 하는지의 문제를 더욱 복잡하게 만들고 있다. 이 복잡한 문제의 중심에 세 가지 새로운 현상 즉, 구경거리(spectacle), 불신, 그리고 행위주체성의 격차(agency gap)가 자리잡고 있다.

새로운 형식의 전통 네트워크와 구경거리(spectacle) 문화

한 때 활기찬 대화, 공개된 토론, 강력한 시민참여의 잠재력을 지닌 공간으로 여겨졌던 신생 미디어 복합 기업은 전 세계인들의 일상적 정보 및 의사소통의 큰 흐름을 강력하게 장악함으로써 기존의 미디어 회사가 버리고 간 자리를 차지했다 (Taplin 2017). 반면, 디즈니, 비아콤, 타임 워너, 컴캐스트, 그리고 CBS와 같은 회사는 여전히 대중매체 콘텐츠의 대다수를 통제하고 있다; 테플린(2017)이 ‘새로운 독점기업’이라 칭한 페이스북, 구글, 아마존과 그들 자회사는 이제 온라인 접속과 통신 시장의 대부분을 장악하고 있다.

지난 10 년에 걸쳐 이들 새로운 미디어 플랫폼은 논쟁과 대립의 주된 공간으로 변해왔는데, 이 플랫폼에서는 정파적이고 양극단의 언사가 절제된 대화와 토론보다 우위를 점하고 있다. 페이스북을 통해 정보를 공유하거나 아니면 아마존을 통해 전자책을 구매하든, 사람들은 점점 더 알고리즘화된 광고와 개인을 겨냥한 정보와 맞춤형 콘텐츠에 종속되어 있는데 이런 서비스들은 개인정보를 추출하고 이용자들을 이들 플랫폼에 계속 묶어 놓기 위한

것이다. 마윅과 루이스(Marwick and Lewis 2017)가 미디어와 조작에 관한 최근 보고서에서 분명히 밝혔듯이, 이들 새로운 미디어 생태계는 인터넷 하위 문화에 비옥한 토양을 제공하는데, 이 하위 문화는 소셜 네트워크가 표방하는 구경꾼들(spectacles)에 의한 전파 방식을 이용하고 있다.

비판적인 학자인 기 드보르(Guy Debord 1967)는 스펙터클을 “이미지 모음이 아니라 이미지로 매개되는 사람들 간의 사회적 관계”로 설명한다. 짧은 집중력과 끊임없는 자극에 맞춤형으로 설계된 플랫폼을 흘러 다니는 수많은 온라인 정보는 스펙터클 생태계의 형성에 공헌해 왔는데 여기서 사람들은 선정적인 것을 당연시한다. 더글러스 켈너(Douglas Kellner 2009)는 이러한 대중문화 현상을 다음과 같이 명확히 표현했다: “미디어는 틀에 박힌 일상으로부터 특별한 구경거리를 구성해 낸다. ... 이러한 콘텐츠는 매우 공적인 사회적 사건이며, 흔히 최고의 사회적 가치를 칭송하는 의례의 형식을 띤다.”

디지털 문화 속에서 구경거리의 핵심요소는 매일, 심지어 매시간 접하는 온라인 정보에 침투해 있다. 구경거리의 일상화는 “십대의 모든 유행과 도덕적으로 충격적인 사건과 새로운 기술을 널리 알리도록 디자인된 플랫폼”에서 등장하고(Boyd 2014, 70), 이러한 콘텐츠는 플랫폼 이용자들 간 공유를 조장하는 관행 때문에 더욱 유행을 탄다. 그 결과, 보이드(2014)가 말하는 네트워크에 속하는 대중-사람과 기술과 관행이 만들어내는 상상의 공동체-은 적극적으로 구경거리를 생산하고 이를 영속화한다. 사적인 의사소통과 공적인 의사소통이 온라인 공간에서 통합되고, 사람들이 “자존감, 공동체 그리고 의사소통에 도움이 되는 기술”(Turkle 2012, XX)을 이용한 인터넷 기기에 얽매어 있기 때문에, 선정적이고 양극화된 콘텐츠의 흐름은 일상적으로 의례화된 의사소통의 표면에 드러나는 것이 아니라 그 속에 내포되어 있다. 사람들이 인터넷 기기에 매인 결과, 엄청나게 다중적으로 연결된 플랫폼(Van Dijck 2013)이 확대되고, 이러한 플랫폼에서 사람들은 구경거리를 창조해 내고 유지하고 퍼뜨리며, “적극적으로 미디어 흐름을 만들어내는 것에서 자신의 존재감을 느낀다”(Jenkins, Ford and Green 2013, 2). 시청자들이 동료들과 연대할 수 있는 플랫폼 생태계 안에서 자신만의 미디어 흐름을 만들어낼 수 있기 때문에 그들은 자신감을 가지고 신뢰성, 타당성, 정확성에 상관없이 자신들의 생각과 이념을 공유하고 전파한다.

불신과 정당성의 위기

구경거리의 인기와 함께 공공기관, 특히 언론 기관의 정당성은 위기를 맞게 되었다. 신뢰수준에 관한 최근의 연구는 전세계적으로 공공기관—정부, 재계, 비정부 기관 및 미디어—의 신뢰도가 하락하고 있다는 것을 발견했다(Edelman 2017). 미디어 조직은 다른 기구에 비해 가장 큰 신뢰도 하락을 겪었다. 28 개국에서 공적 신뢰도 수준을 조사한 이 보고서는 온라인 네트워크를 통한 동료 집단에 대한 신뢰의 증가는 미디어에 대한 신뢰도의 저하로 이어졌다는 것을 발견했다: 동료들이 공유한 정보는 그 정보의 출처보다도 중요해졌다. 동시에, 이 보고서는 온라인 상의 반향 공간(echo chamber)이 편집자보다 검색 엔진을 격상시키고, 개인적 믿음을 강화하고, 반대의 시각을 무시하게 한다는 것을 발견했다. 이 보고서는 다음과 같이 보고한다:

55 퍼센트의 사람들은 개인이 공공기관보다 믿을만하고 회사의 소셜 미디어 페이지는 그 회사의 광고보다 믿을만하다고 말한다. 동시에, 자발적인 화자는 연습한 사람들보다 믿을만하고, 무뚝뚝하고 거침없는 사람들은 외교적이고 공손한 사람들보다 신뢰가 간다고 말한다. 결국, 응답자들은 신뢰도에 관해서는 개인적 경험을 데이터와 통계보다 더 중시하지는 않지만, 그만큼이나 중시한다고 말한다.

반향 공간은 새로운 현상은 아니지만 소셜미디어 시대의 지배적 경향으로 떠올랐다(Colleoni, Rozza, and Arvidsson 2014). 2016 년 브루킹스 연구소의 한 보고서는 신뢰할만한 정보에 대해 얼마나 많은 사람들이 자기 지시적(self-referential) 네트워크와 동료들에게 의존하는지를 강조해 보여주었다. 퓨 리서치 센터(Pew Research Center)의 보고서인 모던 뉴스 컨슈머(The Modern News Consumer)는 이와 비슷하게 시민들이 자신이 선택한 소셜 네트워크를 공유하고 소비하고 그에 참여하는데 더 많은 시간을 보낸다는 것을 발견했다(Mitchell et al. 2016). 그러나 온라인 반향 공간은 시민들이 오로지 스스로 비슷한 성향의 네트워크를 선택한 결과로 나타난 것이 아니다. 레딧(Reddit)과 4Chan 과 같은 공간에서는 자신이 선택한 집단이 나타나지만, 페이스북과 구글 같은 대형 네트워크는 비슷한

생각의 사람들이 온라인상에서 관계를 맺도록 의도적으로 알고리즘을 디자인한다. 이는 상호작용의 기회와 마케팅 자료 확보, 광고 기회를 늘리기 때문이다.

새로운 것은 아니지만 미디어 기관에 대한 신뢰의 하락은 우려를 자아내는 수준에 이르렀다(Swift 2016). 퍼트남(Putnam 2000)이 주장한 대로 한때 미국 전역에서 나타났던 볼링리그 회원 수의 감소(Brabham 2013; Faraj, Kudaravalli, and Wasko 2015)가 사회자본(social capital)의 축소를 은유적으로 나타낸 것이었다면, 현재 엄청난 성장을 이룬 소셜 네트워크의 상업화는 시민들이 홀로 볼링을 하는 것이 아니라 단일한 이념, 동일한 가치관 그리고 공통된 세계관을 위해 마련된 디지털 공간에서 함께 볼링을 하는 풍경을 만들어낸다고 볼 수 있다. 디지털 공간에서는 반대되는 생각, 거부되는 이념, 생각의 다양성은 환영 받지 못할 뿐 아니라, 적극적으로 제지되고 있다. 이러한 분위기에서 구경거리의 등장에 서로 간의 불신감이 도움이 되었다는 것은 놀라운 일이 아니다.

시민의 행위주체성의 격차

점증하는 불신감과 구경거리를 조장하는 디지털 미디어 생태계로부터 보이트(Boyte) (2014)가 말하는 “관심사와 행동할 수 있는 능력”간의 격차가 나타나고 있다. 젊은이들이 의미 있는 참여와 행동 공간으로서의 소셜 네트워크를 어떻게 인식하는지를 살펴보기 위하여 내가 최근 진행한 연구는 문제를 인식하는 것과 의미 있는 참여 또는 행동에 이르는 길을 구상하는 것 사이의 격차를 보여준다. 나는 소셜 네트워크가 정보의 소비를 위한 주요공간으로 기능하고, 개인적으로 중요한 문제에 대한 관심을 공유할 수 있는 공간을 젊은이들에게 제공한다는 것을 발견했다. 그러나 이것과는 별개로, 전세계의 연구참여집단에 따르면, 이러한 네트워크의 디자인과 구조는 대화, 참여, 그리고 행동으로 이어지는 통로를 제한하고 있다.

이 연구가 밝혀낸 세 가지 주요사항은 소셜 네트워크가 의미 있는 참여를 단념하게 만든다는 생각을 뒷받침하고 있다. 첫째, 네트워크는 같은 생각을 가진 사람들끼리 서로 동조하게 한다. 이것은 개인적으로 관심 있는 정보의 이용을 촉진하고, 같은 생각을 가진 공동체와 같은 공간을 공유하는 데에서 생겨나는 자신감을 갖게 해준다. 두 번째로,

젊은이들은 동료와 기존의 콘텐츠를 공유하는 것 외에도 자신의 표현에 대한 타인의 시선을 많이 의식하고 있다. 이들은 독설과 복수심 가득한 논평이 나올 수 있고, 진정한 대화가 자극적인 언사에 밀리는 분위기 속에서 자신이 비난의 대상이 될 수 있다는 것을 불편해한다. 세 번째로, 온라인에서 타인의 부적절한 행위에 반복적으로 노출되면 무감각해 지는데, 여기서 연구 참가자들은 네트워크를 불신하게 되었고, 진정한 사회변화를 만들어내는 기술의 능력에 회의적 반응을 보였고, 온라인 정보환경 속에서 늘어나는 적대감이 젊은이들이 플랫폼으로부터 거리를 두는 주요 원인으로 보았다.

그 결과로 나타나는 시민의 행위주체성의 격차는 사람들의 관심사 공유가 디지털 문화 속에서 행동으로 나서는 것과는 다른 것이라는 것을 보여준다. 최근의 테드(TED) 강연에서 이집트의 블로거이자 아랍의 봄을 지지하는 온라인 네트워크에 참여한 활동가인 웰고님(Wael Ghonim)은 다음과 같이 말했다: “나는 한 때 ‘사회를 해방시키기 위해 필요한 것은 인터넷’이라고 말한 적이 있다. 하지만 내가 틀렸다. 독재자의 타도를 위해 우리를 결속시킨 것이 결국은 우리를 갈라놓았다.” 테플린(2017)이 자세히 설명한 것처럼, 고님은 사회적 네트워크가 시민사회의 집단적 역량을 약화시켰다는 자신의 믿음에 대해 다섯 가지 주요 근거를 명확히 밝히고 있다. 첫째, “우리는 소문에 어떻게 대처해야 할지 모르고 있다.” 정보는 온라인에서 너무 빠르게 전파되어, 이를 멈추고, 검토해보고, 논의하고 결론을 낼 시간이 없다. 둘째, “우리는 자신과 동의하는 사람들하고만 의사소통하는 경향이 있다.” 이해관계로 엮인 집단은 이념을 경직화시키고, 스스로를 반대되는 주장으로부터 격리시킨다. 셋째, “온라인 논의는 빠르게 성난 균중을 만들어낸다.” 온라인 플랫폼에서는 실시간으로 대화하고 관계를 맺을 수 있는 기회가 없기 때문에 집단적 사고와 양극화가 생겨난다. 넷째, 사회적 네트워크에서 “우리는 결론을 강요 받는다.” 정보가 인상적인 어구나 제목을 통해 빠르게 흘러가기 때문에 합리적 결론을 내리는데 필요한 세부 사항이나 깊이 있는 사고를 건너뛰고 빠르게 마음을 정해야 한다. 그리고 다섯째, 우리는 디지털 경험을 통해 “참여보다는 방송을 선호하고, 토론보다는 게시를, 깊이 있는 상호작용보다는 피상적 관계”를 선호한다고 고님은 말한다. 우리는 이야기를 나누는 것이 아니라 상대방을 향해 말을 하는 것이다.

시민의 지향성을 위한 미디어 리터러시의 재구상

위에서 설명한 디지털 문화의 새로운 현상에 대응하여, 미디어 리터러시는 시민적 지향성을 우선시 해야 한다. 이러한 지향성을 통해 미디어 리터러시 교육은 사회문제를 해결하고, 의미 있는 참여 공간을 재창조하고, 공동체 안에서 바람직한 대화를 만들어내고, 실질적 수준에서 “공동선을 위해 타인과의 공존 의식을 창조하는 기술, 기획 및 관행”(Gordon and Mihailidis 2016, 2)을 증진시키면서, 사람들을 결속시키는 일에 초점을 맞추도록 설계된다.

시민사회의 갱신에 관한 연구에서, 피터 르바인(2015)은 우리사회가 기존 제도와 그 제도의 사회적 역할을 제대로 수용하기 위해서는, “지향성을 가진 시민 행동을 통해 자신이 속한 공동체의 규범과 구조를 변화시켜야 하는데, 사람들은 이 일을 충분히 잘 해낼 역량을 가지고 있다”고 주장한다. 이것은 미디어에도 직접 적용된다: 미디어 시스템과 그 구조의 개혁을 위해 사람들이 무엇을 해야 할 지는 모르지만, 그들은 미디어 이해능력을 발휘하여 시민사회에서의 미디어의 역할을 개선하고, 개혁하고, 재구상하기 위한 의식적 행동을 취해야 한다. 이것이 젠킨스(Jenkins et al. 2016)가 시민사회의 상상력에 관한 연구에서 주창한 것이다: 즉, “현재의 사회적, 정치적, 경제적 조건에 대한 대안을 상상하는 능력”이다. 어떻게 이러한 능력을 키워갈 것인가는 미디어 텍스트를 해체하고 미디어 텍스트를 비판적으로 검토하는 것뿐 아니라, 미디어가 공동체 안에서 공존할 수 있는 능력에 미치는 영향을 이해하고 미디어가 공동선을 지향하도록 만드는 일에 달려있다.

미디어 리터러시를 위한 시민 지향성의 중요성을 부각시키기 위해 나는 다섯 가지 개념 – 행위주체성, 돌봄, 비판의식, 지속력, 그리고 해방 – 을 제시한다. 이러한 개념은 시민사회의 갱신에 초점을 두고, 미디어 리터러시의 실천과 그 실천과정을 기획하는데 도움이 되는 것으로, 리터러시의 실천은 일상적 참여 활동(Vivienne 2016)을 지원하여 사람들을 결속시키고 사회적으로 긍정적 효과를 만들어내는 것에 초점을 두고 있다(표 4).

표 4. 시민 지향적 미디어 리터러시



출처: 저자.

행위주체성(Agency)

행위주체성(agency)은 일반적으로 시민들이 변화를 만들어내고, 영향을 미치고, 이성적으로 생각하고, 반성하고, 시민의 삶에 참여하거나 행동하는 능력과 관계된 것이다(Frost 2006). 이것은 철학자 한나 아렌트가 한 개인과 공적 공간의 관계라고 칭한 것에서 비롯된다. 아렌트(1984, 1977)에 따르면, 행위주체성은 사람들이 공적인 행동의 권한을 지니고 있다는 것을 느끼게 해주는 시민권과 직접 관련되어 있다. 이러한 행위주체성의 형식은 관계의 성격을 띠는 것으로 공적 공간에서 자신을 타인에게 어떻게 드러내는지, 그리고 돌봄은 행위주체성에 의한 행위를 통해 어떻게 뚜렷해지는지에 관한 것이다.

아렌트와 마찬가지로 반두라(Bandura 1989)는 행위주체성이 자기효능감(self-efficacy)에서 비롯된다고 생각하는데 여기서는 “믿음이 인간의 동기, 정동(affect) 그리고 행동을 결정하는 일련의 중추적 요소로 기능한다.” 이러한 맥락에서 행위주체성은 개인, 대리인, 그리고 집단을 통해 발휘된다.

행위주체성은 미디어에 관련되므로 우리가 “어떻게 행동을 취하고 우리의 결정과 선택의 결과를 어떻게 보는가”(Murray 1997,126)의 문제를 제기하고, 그리고 “우리가 속한 공동체를 구성하는 대인관계를 통해서 이루어지는 행동이 지닌 역할”(Nixon et al. 1997, 27; Frost 2006)을 어떻게 평가할 것인지를 문제를 제기한다. 행위주체성의 배양에 초점을 둔 미디어 리터러시는 개인의 선택과 자기결정에 초점을 둘 뿐만 아니라 자기효능감이 어떻게 “결과를 만들어내고, 영향력을 갖게 되고, 변화를 가져올 수 있는 힘”(Buckingham 2017a, 7)이 될 수 있는지를 뚜렷이 보여주는 교육 방안을 강구한다. 이러한 시각에서 행위주체성을 배양하는 것은 사람들에게 자신의 사회적 위치를 검토해보고, 공동체 안에서 형성되는 관계에서 개인이 지니는 힘과 영향력 그리고 집단 전체에 영향을 미치는 자신의 행동에 대하여 지속적으로 숙고해 볼 것을 요구한다.

돌봄(Caring)

변형교육학(transformational pedagogy) 연구에서 교육학자 넬 노딩스(Nell Noddings)는 돌봄과 양육에 관한 페미니즘적인 시각을 개발했는데, 여기서 돌봄의 윤리는 “수용성, 관계 맺음 그리고 몰두를 특징으로 하는 관계 내에 존재하는 상태”를 환기시킨다. 노딩스와 그녀의 동시대의 학자들은 (Fisher and Tronto 1990; Tronto 1993 참조) 관심을 갖는 것(caring about)과 돌봄(caring for) –나중에 트론트(Tronto)가 함께 돌봄 (caring with)이라 칭한 것–을 구분한다. 노딩스(1984)에 따르면 관심을 갖는 것은 일종의 “자비로운 무관심”과 관련된 거래의 성격을 띠고 있는데, 그것은 “일정 한도까지만 주의를 기울이는 것이다(One is attentive just so far).” 즉, 일정 한도의 열의만 가지고 동의하고, 인정하고, 긍정적 태도를 보이는 것, 예를 들어, 5 달러만 기부하고 가버리는 것이다(Noddings 1984, 112).

노딩스(2013)는 관심을 갖는 것이 돌봄(caring for)으로부터 생겨난다면, 사회정의를 위한 긍정적 힘으로 나타날 수 있다고 믿는다. 그것은 “나는 어떤 일을 해야 한다”는 진술이 “어떤 일이 행해져야 한다”로 변화하는 것으로, 이것은 개인적 중요성을 제거하고, “현존하는 타자를 향한 자연스런 행동의 충동”을 받아들이는 것으로, “변화를 만들어 낼 수 있는 잠재적 행위자”(Noddings 1984, 97)가 되는 것이다.

미디어 리터러시 교육과 실천방안은 기껏해야 학습자들이 다양하고 서로 상이한 견해에 마음을 열도록 도와주는 미디어 탐구 과정을 통해서 돌봄이 자연스럽게 생겨날 수 있다는 것을 가정하고 있다. 이러한 가정은 미디어 리터러시 교육이 관심갖기(caring about)보다는 돌보기(caring for)를 우선시하게 될 가능성을 남겨둔다. 돌봄의 윤리학을 포용하는 미디어 리터러시는 수용성, 관계 맺음 그리고 돌보기를 통하여 공동체를 결합시키는 일에 초점을 둘 필요성을 강조한다. 이런 의미에서 시민 지향적 미디어 리터러시는 관계와 상호의존, 몰입을 지지하고, 그 바탕이 무엇이 되어야 하는지에 대해서는 말하지 않는다. 시민 미디어에 관한 최근의 연구(출간예정)에서 고든과 무가(Gordon and Mugar)는 “미디어 실천행위를 통해 결과물과 효과를 만들어 내는 과정에서 모든 목소리와 이해관계를 반영하고, 설명하고, 개입시킬 수 있는 조건을 창출하기 위하여,” 그들이 돌봄의 관행이라고 칭하는 것을 소환한다. 돌봄의 윤리학은 미디어 리터러시의 실천을 관계에 관한 것, 혹은 사람들이 서로를 돌보게 하려는 욕구로 규정할 수 있게 해준다.

비판의식

20 세기 중반 브라질의 도시빈민들에게 리터러시를 가르치면서 파올로 프레이리(Paolo Freire)는 비판의식을 가진 개인—극도로 배우기를 원하는, 정치의식을 지닌, 개입할 권한이 있는 개인—에 도움이 되는 교육학적 접근법을 개발했다. 프레이리(1970)의 비판의식(conscientização)은 개인들이 자신들의 사회적 현실을 “출구가 없는 닫힌 세계가 아니라 자신이 변화시켜야 하는 제한된 상황”으로 인식할 수 있게 해주었다. 프레이리는 민주적 실천에 기반한 진정한 교육은 가장 짓밟힌 학생이라도 자신을 자의식 있고, 주체적이고

공동체 정신을 지닌, 자기 운명의 개척자로 재창조할 수 있는 조건을 제공한다고 생각했다. 벨 훅스(Bell Hooks 1994)는 프레이리의 비판의식을 기초로 페미니즘 이론을 급진적으로 해석하여 교육을 변화시키는 동인(agent)은 관점 형성을 지원하고, 위반-기존 질서를 재생산하는 사회적으로 규정된 정체성과 행동의 한계에 대한 도전-을 포용해야 한다고 주장한다. 훅스(1994)는 교육은 마땅히 자유를 실천하는 것으로, 교육학은 “영혼을 존중하고 돌보는 것”이라고 주장한다.

시민사회의 미디어 리터러시에서, 비판의식은 생활 세계 속에서 사람들간에 응답의 가능성을 만들어가는 실천 행위로 받아들여 진다. 1897 년 듀이(Dewey)는 이러한 형식의 교육을 “사회적 진보와 개혁의 근본적 방법”으로 이해했다. 이러한 교육을 통해 사람들이 “사회적 의식을 공유하고, 그 의식을 기초로 개인의 활동을 규율하는 것이야말로 사회 재구성을 위한 확실한 방법이다.” 미디어 리터러시 활동이 미디어 텍스트에 관한 대화에 참여할 때, 주로 텍스트 그 자체에 초점을 두면서, 한계, 억압, 그리고 변화의 능력에 대한 논의는 대부분 제한한다. 그러나 시민사회의 미디어 리터러시 기획에 내재되어 있는 것은 위반을 포용하는 것으로, 여기에는 비판의식을 통한 미디어에 대한 비판과 반성, 미디어의 창조, 그리고 권력을 전복시키는 행동, 그리고 미래의 재창조가 포함된다.

지속성(Persistence)

오늘날 디지털 미디어 생태계는 무엇보다도 늘 속도를 추구한다. 콘텐츠는 점점 더 빠른 속도로 한 아이디어에서 다른 아이디어로, 한 이슈에서 다른 이슈로, 한 목소리에서 다른 목소리로 흘러간다. 학자들은 이러한 빠른 미디어 시스템이 젊은이들의 불안감, 우울증, 자신감에 어떤 영향을 미치는지, 그리고 디지털 미디어가 긴 시간 동안 집중하고 복잡한 아이디어에 집중할 수 있는 능력에 어떤 영향을 가져오는지 연구해 왔다(Brasel and Gips 2011; Couldry, Livingstone, and Markham 2010). 이들 연구결과는 디지털 미디어는 어떤 이슈에 지속적으로 관심을 기울이는 것을 방해한다는 것을 보여준다.

이러한 맥락에서 지속성은 안젤라 덕워스(Angela Duckworth)와 그녀의 연구팀에 의해 유명해진 끈기(grit)의 개념에서 출발한다. 덕워스와 그녀의 연구팀(Duckworth et al. 2007)은 끈기를 “실패, 악조건, 진전을 가로막는 방해물에도 불구하고 도전과제를 향해 수년간 노력과 관심을 유지하면서 열심히 나아가는 것”으로 규정한다. “실망과 지루함은 이제 들어선 길에서 벗어나 손을 뗄 때라는 신호를 보내지만, 끈기 있는 이들은(gritty individuals) 들어선 길에서 벗어나지 않는다.” 디지털 기술이 우리에게 더 많은 시간과 관심을 요구하는 이때에, 끈기를 강조하는 시민사회의 미디어 리터러시는 우리가 얼마나 이러한 정보전달 시스템을 잘 이용할 것인가의 문제가 아니라, 관심을 분산시키는 인터넷의 성격에 맡겨들지 않고 얼마나 인내와 체력을 잘 유지할 수 있는가에 초점을 두고 있다. 지속력이란 속성은 미디어 리터러시 계획에 있어 거래형식의 접근 방식을 거부하고, 젊은이들이 미디어를 이용하는데 있어 복잡성을 수용하고 좌절과 실패에 대응하고, 체력을 증진할 수 있는 방식을 선호한다.

해방

해방된 기술의 개념에 관한 연구에서 스테파니아 밀란(2016)은 “기존미디어와 의사소통의 기반을 대신할 수 있는 일종의 해방적 의사소통 형식”을 묘사하고 있다. 여기에는 주로 자원봉사자들이 스스로 조직하여 운영하는 다양한 소규모의 매체(media outlets)가 포함되는데, 이들 매체는 국가를 초월하는 광범위한 네트워크 속에서 운영된다”(Milan 2016, 108). 해방의 성격을 띤 의사소통을 기획하는 과정은 미디어와 의사소통의 영역에서 강력한 기관에 도전하고, 경계를 넘어서고, 제한을 가하는 플랫폼을 의도적으로 우회하는 미디어 교육을 전개하는 일과 병행된다. 밀란은 디지털 시대의 해방적 의사소통이란 이의를 제기하는 대상이 참여를 결정짓는 권력을 의미하며, 특히 누가 발언하고 어떤 메시지를 어떤 조건으로 전달해야 하는지를 결정하는 권력이라고 주장한다(Milan 2016, 109).

의사소통 운동의 해방적 형식에 초점을 두는 시민 지향적 미디어 리터러시는 오늘날 의사소통과 정보교환에 제약을 가하는 기술과 미디어 기반의 한계를 넘어서, 대안적 현실 기획을 위한 실험적이고 실천을 기반으로 한 접근방식을 제공한다(Atton 2004). 해방적

의사소통의 실천은 또한 특수한 목표로서 사회정의에 초점을 두는데, 이것은 미디어 리터러시 교육이 정치이념에 개입하거나 편들기를 자제하기 위해 그 동안 회피해온 것이다. 해방은 제약으로부터 벗어나는 보편적 가치이다. 시민적 지향성으로 기획된 미디어 리터러시는 공동선의 추구를 위해, 그리고 사람들을 결속시키기 위해 개인과 공동체를 제약하거나 구속하는 기존 체제와 구조에 도전한다.

결론

이 논문은 현재 미디어 리터러시의 실천에 제한을 가하는 일련의 요소와 시민의 잠재적 미디어 리터러시에 더 큰 제약을 가하는 새로운 디지털 문화 규범을 지적하고 있다. 여기서 문제가 되는 것은 이 리터러시 운동의 고질적 성격으로, 필요한 기술과 역량을 제시하는 데는 성공했지만, 기술 습득이 사회적으로 의미 있는 결과로 이어지게 하지는 못했다는 점이다.

위에서 설명된 개념은 미디어 리터러시가 시민 지향성을 우선시 할 수 있는 방법을 제시하고 있다. 이들 개념은 미디어 리터러시 교육법과 실행방안이 주체적(agentive) 행동을 가능하게 하고, 돌봄의 윤리학을 상기시키고, 비판의식을 고취하고 지속적 참여방법을 개발하고 해방적 의사소통 조건을 창조할 수 있도록 도와준다. 이렇게 함으로써 사람들이 진보를 가로막는 사회적 문제에 공동으로 대응할 수 있다. 이 접근방법은 미디어 텍스트, 플랫폼이나 미디어 형식을 다루는 데서 시작되는 것이 아니다. 그 대신, 사람들이 협력하여 공동선을 지향하는 사회적 결과를 만들어내는 일에 미디어가 어떤 도움이 되는지를 묻는다.

미디어 리터러시는 과거보다는 현재 더 많은 잠재력을 지니게 되었다. 미디어 리터러시 계획은 미디어를 비판하고 창조하는 기술과 지식과 역량을 전파하는데 충분한 효과를 보였다. 시민 지향적 미디어 리터러시는 교육자들, 정책입안자들 그리고 리터러시 종사자들이 미디어 리터러시가 시민사회에서 갖는 가치를 강조하는 데 도움이 된다. 행위주체성, 돌봄, 지속력, 비판의식, 해방과 같은 개념을 통해, 미디어 리터러시는 구경거리의 시대, 불신의 시대 그리고 의미 있는 관계가 부재하는 시대에 적합한 이론을 분명하게 제시할 수 있다.

참고문헌

- Arendt, H. 1977. *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Harmondsworth: Penguin.
- . 1984. "Thinking and Moral Considerations: A Lecture." *Social Research* 51: 7-37.
- Atton, C. 2004. *An Alternative Internet*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Aufderheide, P. 1993. "Media Literacy." A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy, Aspen Institute.
- Bandura, A. 1989. "Human Agency in Social Cognitive Theory." *American Psychologist* 44.9: 1175-1184.
- Boyd, D. 2014. *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- . 2017. "Did Media Literacy Backfire?" Data Points. Data & Society, January 5. <https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418c084d88d>.
- Boyte, H. C. 2014. "Deliberative Democracy, Public Work, and Civic Agency." *Journal of Public Deliberation* 10.1, Article 15. <http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol10/iss1/art15>.
- Brabham, D. C. 2013. *Crowdsourcing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Brasel, S. A., and J. Gips. 2011. "Media Multitasking Behavior: Concurrent Television and Computer Usage." *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 14.9: 527-534.
- Buckingham, D. 2017a. "Media Theory 101: Agency." *Journal of Media Literacy* 64.1-2: 12-16.
- . 2017b. "Fake News: Is Media Literacy the Answer?" <https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fakenews-is-media-literacy-the-answer/>.
- Colleoni, E., A. Rozza, and A. Arvidsson. 2014. "Echo Chamber or Public Sphere? Predicting Political Orientation and Measuring Political Homophily in Twitter Using big Data." *Journal of Communication* 64.2: 317-332.

- Couldry, N., S. Livingstone, and T. Markham, eds. 2010. *Media Consumption and Public Engagement beyond the Presumption of Attention*. London: Palgrave Macmillan.
- Debord, G. 1967. *The Society of the Spectacle*. New York: Zone Books.
- Del Vicario, M., A. Bessi, F. Zollo, F. Petroni, A. Scala, G. Caldarelli, and W. Quattrociocchi. 2016. "The Spreading of Misinformation Online." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 113.3: 554–559.
- Dewey, J. 1897. "My Pedagogical Creed." *School Journal* LIV.3: 77–80.
- D'Ignazio, C., and R. Bhargava. 2015. "Approaches to Building Big Data Literacy." Proceedings of the Bloomberg Data for Good Exchange Conference, New York, September.
- Duckworth, A., C. Peterson, M. Matthews, and C. Kelly. 2007. "Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals." *Journal of Personality and Social Psychology* 92.6: 1087–1101.
- Edelman. 2017. "Trust Barometer – 2017 Annual Global Study." <http://www.edelman.com/executive-summary/>.
- Faraj, S., S. Kudaravalli, and M. Wasko. 2015. "Leading Collaboration in Online Communities." *Mis Quarterly* 39.2: 393–412.
- Fisher, B., and J. Tronto. 1990. "Toward a Feminist Theory of Caring." In *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*, edited by E. Abel and M. Nelson, 35–62. New York: SUNY Press.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by M. Bergman Ramos. New York: Continuum.
- Frost, D. 2006. "The Concept of 'Agency' in Leadership for Learning." *Leading and Managing* 12.2: 19–28.
- Gordon, E., and P. Mihailidis. 2016. "Introduction." In *Civic Media: Technology, Design, Practice*, edited by E. Gordon, 1–26. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gordon, E., and G. Mugar. Forthcoming. "Civic Media." In *International Encyclopedia of Media Literacy*, edited by R. Hobbs and P. Mihailidis. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Hobbs, R. 2010. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: The Aspen Institute.

- Hooks, B. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hylton, W. S. 2017. "Down the Breitbart Hole." *New York Times*, August 6. <https://www.nytimes.com/2017/08/16/magazine/breitbart-alt-right-steve-bannon.html?mcubz=0>.
- Jenkins, H., R. Purushotma, M. Weigel, K. Clinton, and A. J. Robison. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jenkins, H., S. Ford, and J. Green. 2013. *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., S. Shresthova, L. Gamber-Thompson, and A. Zimmerman. 2016. "Superpowers to the People! How Young Activists are Tapping the Civic Imagination." In *Civic Media: Technology, Design, Practice*, edited by E. Gordon and P. Mihailidis, 295–320. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kang, H., and S. S. Sundar. 2016. "When Self is the Source: Effects of Media Customization on Message Processing." *Media Psychology* 19.4: 561–588.
- Kellner, D. 2009. "Media Spectacle and Media Events: Some Critical Reflections." https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2009_Kellner_MediaEventsJulyFINAL.pdf.
- Lee, J. K., J. Choi, C. Kim, and Y. Kim. 2014. "Social Media, Network Heterogeneity, and Opinion Polarization." *Journal of Communication* 64.4: 702–722.
- Levine, P. 2015. *We Are the Ones We Have Been Waiting for: The Promise of Civic Renewal in America*. Oxford: Oxford University Press.
- Marwick, A., and R. Lewis. 2017. "Media Manipulation and Disinformation Online." *Data and Society*. <https://datasociety.net/output/media-manipulation-and-disinfo-online/>.
- Mihailidis, P. 2009. "Beyond Cynicism: Media Education and Civic Learning Outcomes in the University." *International Journal of Learning and Media* 1.3: 19–31.
- Milan, S. 2016. "Liberated Technology: Inside Emancipatory Communication Activism." In *Civic Media: Technology, Design, and Practice*, edited by E. Gordon and P. Mihailidis, 107–124. Cambridge, MA: MIT Press.

- Mitchell, A., J. Gottfried, M. Barthel, and E. Shearer. 2016. *The Modern News Consumer: News Attitudes and Practices in the Digital Era*. Pew Research Center.
<http://www.journalism.org/2016/07/07/the-modern-news-consumer/>.
- Murray, J. H. 1997. *Hamlet on the Holdeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge, MA: MIT Press.
- NAMLE. n.d. "Media Literacy Defined." <https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/>.
- Nixon, J., J. Martin, P. McKeown, and S. Ranson. 1997. *Encouraging Learning: Towards a Theory of the Learning School*. Buckingham: Open University Press.
- Noddings, N. 1984. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- , 2013. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Oakland: University of California Press.
- Putnam, R. D. 2000. "Bowling Alone: America's Declining Social Capital." In *Culture and Politics*, edited by L. Crothers and C. Lockhart, 223–234. New York: Palgrave Macmillan US.
- Rogow, F. 2016. "If Everyone Were Media Literate, Would Donald Trump Be President?"
<http://medialiteracyeducationmaven.edublogs.org/2016/12/04/if-everyone-was-media-literate-would-donald-trump-bepresident/>.
- Swift, A. 2016. "Americans' Trust in Mass Media Sinks to New Low." Gallup.
<http://www.gallup.com/poll/195542/americans-trust-mass-media-sinks-new-low.aspx>.
- Taplin, J. 2017. *Move Fast and Break Things: How Facebook, Google, and Amazon Cornered Culture and Undermined Democracy*. New York: Little Brown.
- Tronto, J. C. 1993. *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- Turkle, S. 2012. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- Twenge, J. 2017. *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood – and What That Means for the Rest of Us*. New York: Atria.

Van Dijck, J. 2013. *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.

Vivienne, S. 2016. *Digital Identity and Everyday Activism: Sharing Private Stories with Networked Publics*. New York: Palgrave MacMillan.

세션 I SESSION I

미디어·정보 리터러시 증진을 위한 국제적 전략 및 사례 International Practices and Strategies for Enhancement of MIL

좌장 이민규 Chair Minkyu Lee

주제발표 1

미디어·정보 리터러시의 실행과 증진: 아태지역의 사례와 전략

Implementing and Enhancing Media and Information Literacy: Practices and Strategies in Asia-Pacific

하린더 팔 싱 칼라 Harinder Pal Singh Kalra

주제발표 2

아프리카의 미디어·정보 리터러시

Media and Information Literacy in Africa

샤피카 아이작스 Shafika Isaacs

주제발표 3

미디어·정보 리터러시 실행과 지원을 위한 국제적 사례와 전략

International Practices and Strategies for Implementing and Supporting Media and Information Literacy

데이비드 라이트 David Wright

Implementing and Enhancing Media and Information Literacy: Practices and Strategies in the Asia-Pacific

Harinder Pal Singh Kalra | Vice Chair, International Steering Committee,
Professor and Head, Department of Library and Information Science, Punjabi
University

Media and information literacy (MIL) has emerged as one of the essential skills in the transformation of the global societies towards the complex phenomena that are variously termed as digital age, information society, network society, risk society, surveillance society, etc. In various regions and countries of the world, MIL is perceived in different contexts. The focus of this paper is MIL implementation in the Asia-Pacific region. This region itself is not precisely defined, and has a high degree of heterogeneity in terms of geography, economy, demography, basic literacy and other socio-economic parameters. But one thing makes it different from other regions of the world is that it is the most populous region of the world having nearly 46% of the global population, and has six of the top ten populous countries. This factor alone therefore calls for enhanced focus on this large region, and its sub-regions. The countries and regions are included in Asia-Pacific region varies from context to context, but broadly the following two sub-regions are generally considered: (a) a part of Asia - generally the eastern part, and (b) the whole of Oceania. Within these two sub-regions are many distinct sub sub-regions. The Asian part of Asia-Pacific includes East Asia, South Asia, and Southeast Asia, and within the Oceania are included Australasia, Melanesia, Micronesia, and Polynesia. One of the ways in which the heterogeneity of the sub-regions can be best explained is through the population figures. All six of the top ten populated countries are mainly in

the Asian part, and have more than 45% of the global population, while the whole of Oceania accounts for about 1%. In the context of MIL, the focus of international activity should be on those sub-regions and countries which are heavily populated.

In South Asia sub-region of the Asian part, MIL activities have been reported five major countries, namely Bangladesh, India, Nepal, Pakistan and Sri Lanka, with India leading by establishing a Media and Information Literacy University Network of India (MILUNI) in 2014 with the support of UNESCO. This network has several universities and one non-governmental organization as its members. Although Empowering 8 model of information literacy was first proposed at an IFLA Workshop in Sri Lanka in 2004, it was developed further in the second workshop held at Punjabi University, Patiala (India) in 2005 (Jagtar Singh 2015). Further, 12 Training-the-Trainers in Information Literacy Workshops were held/to be held across the world in different regions during 2008-09. Three of these workshops took place in the Asia-Pacific region, one each in China, India, and Malaysia. A fourth one was to be held in Fiji but was cancelled (<http://albertkb.nl/ttt.html>). The three workshops represented the three sub-regions from the Asian part of Asia-Pacific. The China workshop covered participants from East Asia, India workshop had participants from South Asia (and Central Asia), and the Malaysia workshop from Southeast Asia.

At the academic front, both core sectors of MIL, i.e., the library and information (L&I) sector, and the media and communication (M&C) sector play an important role in furthering MIL within the countries of the region. A large number of libraries and information centres in universities (and in some colleges) in most countries of Asia-Pacific have some programme related to information literacy (IL). Besides, IL/MIL has been a part of instruction at PG level in many universities and colleges in different countries. Programmes on media literacy are offered at different levels including school levels in various countries across the world, including those of Asia-Pacific. In a media-saturate country such as Japan, a specialized research institute – Japan Media Literacy Research Institute (which was started as Forum for Children’s Television in 1977) is working in different areas of media literacy. Besides, there are centres and units in various universities in the region working on various aspects of media literacy.

In addition, IL, ML, MIL and related topics are included for many years in the sub-themes of many conferences and seminars organized by universities and colleges, associations and societies, libraries and information centres, printed and electronic media organizations. In fact, a few conferences are only on IL/ML/MIL or their specific facets of MIL. The 6th edition of International Asian Health Literacy Conference, October 2018 in Taiwan is one such example in the health literacy facet.

At the suprastructure and policy level, however, a lot of work needs to be done. One of the reasons of rather slow progress in policy making/implementation of MIL as a composite concept is that in most countries of the region, there are several ministries/departments/divisions/units at the government level that deal with various components of MIL, and a cohesive approach in dealing with this multi-disciplinary subject is lost in the individual units' work in a specific area of MIL, wherever it is being done.

A few examples illustrate this point.

- Under the aegis of MILUNI and sponsored by UNESCO, a national consultative meeting on MIL policy and strategies was organised in November 2014, and invitations to at least six central government ministries/departments were sent, but the response from them was very poor. Only one or two representatives from the government came and their participation in the meeting was passive.
- The poorly-conceived Digital India initiative does not specifically include libraries in general and the public libraries in particular for providing information in digital form.
- The Supreme Court of India struck down a controversial clause in September 2018 in Aadhaar – world's largest biometric identity system with over 1 billion records – upholding the privacy of the users (<https://timesofindia.indiatimes.com/india/aadhaar-verdict-10-questions-the-court-considered/articleshow/65974204.cms>). Activists, privacy and legal experts, and data security experts have been raising voices against Aadhaar system – which initially was supposed to be non-mandatory – which they claim is being used as a surveillance tool.

- In Malaysia, a law supposed to curb fake news was introduced in March 2018, but was repealed by the new government in August 2018, after it was found to be used in suppressing free speech (<https://www.theguardian.com/world/2018/aug/17/malaysia-scraps-fake-news-law-used-to-stifle-free-speech>).
- In the case of Pakistan, the caretaker government in June 2018 amended a law to make Pakistan Electronic Media Regulatory Authority more powerful, and curtailing the power of federal government in suspending the transmission of TV channels (<https://www.thenews.com.pk/print/327214-caretaker-govt-makes-pemra-powerful-through-amendment>; and <https://www.geo.tv/latest/199080-the-battle-to-free-pemra>).

These recent developments aptly indicate that instead of capacity building of the masses through MIL, governments in many countries are using separate components of the composite concept for specific purposes – and these may not always be for the welfare of the people – and the judiciary is taking corrective measures. Also, issues related to information, media, data, privacy, fake news, etc. are being increasingly being discussed in the public domain, and calls for framing policies and laws for specific aspects/dimensions of MIL are being made in various countries.

For successful implementation of strategies to promote MIL beyond the academia, inter- and multi-disciplinary approaches are needed that combine the efforts in L&I sector, and in M&C sector along with developments in other related sectors such as information and communication technologies (ICTs) sector. In South Asian countries, there is not much interdisciplinarity between L&I and M&C sectors although more of it is seen between each of these two sectors and the ICT sector. As a result, many policies, programmes, initiatives and activities of both governmental and non-governmental organizations focus more on digital skills and digital literacy, that are one component of the whole set of skills and literacies that make up the MIL. Similarly for providing education in MIL, rather than a cohesive multi-disciplinary approach, different sectors are primarily focusing on different components of the MIL education, such as information literacy (by the L&I sector), media (and new media) literacy (by the M&C sector), digital literacy (by the ICT sector). Though a few initiatives and courses/

programmes cover all these areas, yet the cohesiveness and composite nature of MIL with semantic level integration of the various components in the curricula is not yet seen. The situation described by Murakami in 2014 in the following words regarding the policy making for MIL is more or less the same in 2018, particularly in Asia-Pacific though there may be some improvements at a few places.

“Although educators and non-educators around the world have recognized the significance of MIL and media education, policy-makers shaping national education in various countries and regions have not always fully understood its essential potential for the creation of a democratic society” (Murakami 2014, 281).

For successfully implementing and enhancing MIL practices, we need both the top-down and the bottom-up approaches. A few strategies for improving the situation both in the practice and implementation, and in the education for MIL are:

- A request from UNESCO to all governments to designate a nodal officer for MIL policy and activities at the national and state/provincial governments levels, and for liaison with UNESCO on MIL issues through their national commissions for UNESCO.
- Development of a database in each country/sub-region of IL, ML, and MIL courses offered by colleges and universities at tertiary level.
- Development of a database of sustainable practices in IL, ML, and MIL.
- Development of MIL university networks in other countries.
- Development of tools for semantic-level integration IL and ML components at different levels of use by academics, researchers, and students.

Only through sustained efforts on the part of the academia, library organizations, media organizations, non-governmental sector can MIL implementation be strengthened, particularly at the government level. This effort by the Korea National Commission for UNESCO, the Korea Press Foundation, and the KERIS (Korea Education and Research Information Service) is a truly multi-disciplinary effort in which the government sector, M&C and L&I sectors are working together. We need more of similar efforts in different countries to further implement MIL practices throughout the region.

REFERENCES

- Frau-Meigs, D. 2017. "Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy." *Medijske Studije* 3.6: 14-27.
- Frau-Meigs, D., I. Velez, and J. F. Michel. 2017. *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe: Cross Country Comparisons*. London: Routledge.
- Singh, Jagtar. 2015. "From Information Skills for Learning to Media and Information Literacy." In *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals – MILID Yearbook 2015*, edited by Jagtar Singh et al., 49-58. Göteborg: Nordicom.
- Singh, Jagtar, Paulette Kerr, and Esther Hamburger. 2016. *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism – MILID Yearbook 2016*. Paris: UNESCO.
- Kalra, H. P. S. 2015. "Media and Information Literacy in Higher Education in India." In *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals – MILID Yearbook 2015*, edited by Jagtar Singh et al., 91-96. Göteborg: Nordicom.
- Koltay, T. 2011. "The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy." *Media, Culture & Society* 33.2: 211-21.
- Murakami, Kyoko. 2014. "A Brief Mapping of Media and Information Literacy Education in Japan." In *Global Citizenship in a Digital World – MILID Yearbook 2014*, edited by Sherri Hope Culver and Paulette Kerr, 271-88. Göteborg: Nordicom.

미디어 정보 리터러시의 실행과 증진: 아태지역의 사례와 전략

하린더 팔 싱 칼라 | GAPMIL 부의장 및 인도 편자브대학교 도서관/정보학과장

현대사회를 진단하는 용어는 디지털 시대, 정보사회, 네트워크 사회, 위험사회, 감시사회 등 매우 다양하다. 이러한 용어의 다양성에서 드러나듯이 전세계는 급격한 변화를 겪고 있으며, 미디어·정보 리터러시(MIL)는 이러한 변화에 대응하기 위한 필수적인 능력의 하나로 부상했다. 미디어·정보 리터러시는 서로 다른 맥락을 반영하여 지역과 국가에 따라 달리 인식된다. 이 논문의 핵심은 아시아-태평양지역에서 실시되는 미디어·정보 리터러시 교육이다. 이 지역은 엄밀히 규정되지 않으며, 지리, 경제, 인구, 기초 리터러시와 그 밖의 사회경제적 범위를 기준으로 보면 상당한 이질성을 지니고 있기도 하다. 그러나 이 지역이 세계의 여타 지역과 뚜렷하게 구별되는 점은, 전세계에서 가장 많은 인구가 살고 있다는 것이다. 이 지역 총 인구는 세계 인구의 46 퍼센트를 차지하고 있으며, 세계에서 가장 인구가 많은 국가 중 6 개국이 이 지역에 속한다. 그러므로 이 사실 하나만으로도 이 넓은 지역에 더 큰 관심을 기울일 필요가 있다. 아시아-태평양 지역에 속하는 국가와 역내 지역은 맥락에 따라 다양하지만, 크게는 아시아 지역—주로 동쪽 지역—과 오세아니아 전역 두 개의 지역으로 구분된다. 아시아 태평양지역의 아시아 쪽은 동아시아, 남아시아, 동남아시아를 포함하고 오세아니아에는 오스트레일리아, 멜라네시아, 미크로네시아, 폴리네시아가 포함된다. 이 역내 지역들 간 이질성을 가장 잘 설명할 수 있는 것 중의 하나는 인구숫자이다. 가장 인구가 많은 10 개 국가 중 6 개 국가는 주로 아시아 쪽에 있으며 세계인구의 45 퍼센트 이상을 차지한다. 반면 오세아니아 전체 인구는 세계인구의 약 1 퍼센트에 해당한다. 미디어·정보 리터러시에 관련된 국제적 활동의 초점은 인구가 많은 이들 역내 지역과 국가들에 맞춰져야 한다.

남아시아 지역의 미디어·정보 리터러시 활동은 5 개 국가—방글라데시, 인도, 네팔, 파키스탄, 스리랑카—에서 이루어져 왔고, 인도는 2014 년 유네스코의 지원으로 미디어·정보 리터러시 대학 네트워크(Media and Information Literacy University Network of India, MILUNI)를 설립하여 리터러시 교육에서 선도적 역할을 담당하고 있다. 이 네트워크에는 다수의 대학과 한 개의 비정부 기구가 회원으로 참여하고 있다. 2004 년 스리랑카에서 열린 국제도서관협회(IFLA) 워크숍에서 8 개의 정보 리터러시 모델이 처음으로 제시되었고, 이 모델은 2005 년 인도의 편자브대학교에서 열린 두 번째 워크숍에서 보다 구체화되었다(Jagtar Singh 2015). 나아가, 12 개의 정보 리터러시 교육자를 위한 교육(Training-the-Trainers in Information Literacy) 워크숍이 2008 년과 2009 년에 세계 각지에서 개최되었다. 이들 워크숍 중 3 개는 아시아-태평양지역에서 열렸는데, 중국, 인도, 말레이시아에서 각각 개최되었다. 네 번째 워크숍은 피지에서 열릴 예정이었으나 취소되었다(<http://albertkb.nl/ttt.html>). 이 세계의 워크숍은 아시아-태평양 지역 중 아시아 역내 지역을 대표했다. 중국에서 열린 워크숍은 동아시아 참석자들로 채워졌고, 인도에서 열린 워크숍은 남아시아(중앙아시아)출신 인사들, 그리고 말레이시아 워크숍은 동남아시아 인사들이 참석했다.

학문적으로 미디어·정보 리터러시의 양대 핵심 분야인 도서관 및 정보분야(L&I)와 미디어 및 의사소통(M&C)분야는 이 지역 국가의 미디어·정보 리터러시를 증진에 중요한 역할을 하고 있다. 아시아-태평양 지역 국가들에 소재하는 대학(그리고 일부 단과대학)의 수많은 도서관과 정보센터는 정보 리터러시(IL)에 관련된 프로그램을 운영하고 있다. 이외에도, 정보 리터러시와 미디어·정보 리터러시는 여러 국가의 많은 대학과 단과대학에서 대학원 수준의 교과과정에 포함된다. 미디어 리터러시 교육은 아시아-태평양지역 국가는 물론, 전세계의 여러 나라에서 학교의 교과 과정을 포함하여, 여러 수준의 프로그램을 통해 제공된다. 일본과 같이 미디어가 발달된 나라에서 미디어 리터러시 관련 전문 연구소—일본 미디어 리터러시 연구소(Japan Media Literacy Research Institute) (1977 년에 아동용 TV 포럼(Forum for Children's Television)으로 출발한 기구)—가 다양한 미디어 리터러시 분야에서 활동을 벌이고 있다. 그 외에도, 이 지역의 여러 대학에 소재하는 리터러시 센터와 기구는 미디어 리터러시의 다양한 측면을 연구하고 있다.

또한, 정보 리터러시(IL), 미디어 리터러시(ML) 그리고 미디어·정보 리터러시(MIL) 관련 주제는 다년간 대학과 협회 및 학회, 도서관, 정보센터, 인쇄 기관과 전자 미디어 기관이 주관한 여러 회의와 세미나의 하위 주제로 다루어졌다. 사실상, 몇 개의 회의는 오로지 IL/ML/MIL 만을 주제로 다루거나 혹은 MIL 의 특수한 측면만 다루었다. 2018 년 10 월 대만에서 열린 제 6 차 아시아 건강 정보 이해력에 관한 국제회의(International Asian Health Literacy Conference)도 그 같은 회의 중 하나다.

그러나 보다 상위의 정책수준에서는 더 많은 작업이 필요하다. MIL 을 위한 총괄적 정책결정과 복합적 실행의 진전이 더딘 이유 중 하나는, 이 지역 대부분의 국가가 정부차원에서 MIL 의 다양한 구성요소에 맞춰 여러 부처, 부서, 분과, 기구를 두고 MIL 을 추진하고 있는데, 이와 같이 개별 부서가 MIL 의 세부 분야를 나눠 추진하는 과정에서, 여러 분야의 주제를 통합적으로 다룰 때 고려되었던 복합적 요인이 실종되기 때문이다.

몇 가지 사례가 이러한 점을 보여준다.

- 인도의 미디어·정보 리터러시 대학 네트워크(MILUNI)가 주최하고, 유네스코가 후원하는 MIL 정책 및 전략에 관한 전국협의회가 2014년 11월 구성되었고 적어도 6개 정부부처에 초청장이 발송되었으나 정부측 호응은 매우 낮았다. 겨우 한두 명의 정부측 인사가 회의에 참석했고, 이들도 소극적으로만 참여했다.
- 디지털 인디아(Digital India) 계획은 대단히 영성하여 일반 도서관과 디지털 형태의 정보를 제공하는 공공도서관도 포함되지 않았다.
- 인도의 대법원은 2018년 9월, 10억개 이상의 정보를 보유한 세계 최대의 생체인식 시스템인 아다르(Aadhaar)에 관한 법안에 대한 판결에서 사생활 보호를 이유로, 논란이 된 한 조항을 위헌으로 판결했다. (<https://timesofindia.indiatimes.com/india/aadhaar-verdict-10-questions-the-court-considered/articleshow/65974204.cms>). 아다르 시스템의 이용은 의무적이 아닌 것으로 고안되었으나 나중에 바뀌었다. 이렇게 되자, 사회 운동가들, 개인정보 및 법률 전문가들, 데이터 보안 전문가들은 이 시스템이 감시의 수단으로 이용되고 있다는 이유로 이 시스템의 이용에 반대했다.
- 말레이시아에서는 2018년 3월 가짜뉴스를 단속하기 위한 법률이 도입되었으나, 이것

이 언론자유를 억압한다는 이유로 새로 들어선 정부가 2018년 8월 이 법을 폐기했다. (<https://www.theguardian.com/world/2018/aug/17/malaysia-scraps-fake-news-law-used-to-stifle-free-speech>).

- 2018년 6월 파키스탄의 과도정부는 파키스탄 전자미디어 규제청(Pakistan Electronic Media Regulatory Authority)에 더 큰 권한을 부여하고, 연방정부가 지닌 TV채널 송출중단 권한을 축소하기 위하여 한가지 법률을 개정했다 (<https://www.thenews.com.pk/print/327214-caretaker-govt-makes-pemra-powerful-through-amendment>; and <https://www.geo.tv/latest/199080-the-battle-to-free-pemra>).

이러한 최근의 상황 전개 때문에 많은 국가의 정부는 MIL 을 통하여 대중의 역량을 증진하기 보다는, 특별한 목표를 달성하기 위하여 MIL 이라는 복합적 개념 중 일부 구성요소만을 발췌해서 이용하게 되었다. 그런데 이런 방식이 항상 국민 복지에 도움이 되는 것은 아니다. 그래서 사법부는 사후적으로 여러 구제조치를 취하고 있기도 하다. 또한 정보, 미디어, 사생활, 가짜 뉴스 등에 관련된 문제는 공적 영역에서 점점 더 많은 논의의 대상이 되고 있으며 이에 따라, 여러 나라에서 MIL 의 구체적 분야/영역별 정책과 법률의 제정 필요성이 제기되고 있다.

학술적 논의를 넘어 MIL 을 실질적으로 증진하기 위한 전략과 이의 성공적 실행을 위해서는 리터러시·정보(L&I) 및 미디어·의사소통(M&C)분야의 연구와 정보통신분야를 포함하여 다른 관련 영역의 발전을 결합하는 학제 간 접근방식, 그리고 복수의 학문 분야를 아우르는 접근방식을 필요하다. 남아시아국가에서는 L&I 와 M&C 와 정보통신분야 간의 학제 간 연구는 많지만, L&I 와 M&C 분야 간 연구는 많지 않다. 그 결과, 정부와 비정부기구의 많은 정책과 프로그램, 계획, 활동은 MIL 에 관련된 일련의 기술 및 리터러시의 구성요소인 디지털 기술 및 리터러시에 더 큰 초점을 두고 있다. 마찬가지로, MIL 교육을 제공하기 위해 각 분야의 연구는 여러 학문 분야를 아우르는 통합적 접근방법보다는, 정보 리터러시(L&I 분야), 미디어(그리고 신생 미디어) 리터러시(M&C 분야), 디지털 리터러시(정보통신 분야)와 같은 MIL 교육의 각기 다른 구성요소에 주로 초점이 맞춰져 있다. 몇 가지 계획과 학습과정 및 프로그램은 이 모든 영역을 다루지만, 교과과정에서 다양한 구성요소를 함께 고려하는 MIL 의

통합적이고 종합적 성격은 아직 찾아볼 수 없다. 무라카미(Murakami)는 2014 년에 MIL 을 위한 정책입안에 대해 다음과 같은 문제점을 지적했다: “전세계의 교육자들과 비교육자들은 MIL 과 미디어 교육의 중요성을 인식했지만, 다수의 국가와 지역의 국가 교육정책 담당자들은 민주적 사회를 이룩하는데 필수적인 MIL 교육의 잠재력을 완전히 이해하지는 못했다” (Murakami 2014, 281). 하지만 일부 지역에서의 이루어진 몇 가지 개선사항을 제외하고는, 2018 년에도 이러한 문제는 여전히 남아있다.

성공적으로 MIL 활동을 수행하고 개선하기 위해서는 상향식, 하향식 접근방법 두 가지 모두가 필요하다. MIL 실천과 실행의 측면에서, 그리고 MIL 교육 측면에서 상황을 개선하기 위한 몇 가지 전략은 다음과 같다:

- 유네스코는 모든 정부에게 국가적 차원과 지방정부 차원에서 MIL 정책과 활동을 위하여, 그리고 유네스코 국가위원회를 통한 MIL 이슈 관련 유네스코와의 연계활동을 위하여 연락관을 지정하도록 요구할 것
- 각 국가 및 역내 지역의 전문대학에서 제공하는 IL, ML, MIL 교육과정을 포괄하는 데이터베이스를 개발할 것
- IL, ML, MIL 분야에서 지속가능한 실천행위의 데이터베이스를 개발할 것
- MIL 교육을 시행하지 않는 국가에 MIL 대학 네트워크를 개발할 것
- 학자, 연구자, 학생 이용자 별로 상이한 수준을 고려하여 IL과 ML의 구성요소를 근본적으로 통합하는 도구를 개발할 것

MIL 교육은 학계, 도서관, 미디어, 그리고 비정부 기구의 지속적 노력을 통해서만 강화될 수 있고, 특히 정부차원의 MIL 교육을 강화할 수 있다. 유네스코 한국위원회, 한국언론재단, 한국교육학술정보원이 기울이는 노력은 진정으로 여러 학문분야를 아우르는 것으로 한국정부와 M&C, L&I 분야는 서로 협력하고 있다. 아시아-태평양 전역에서 MIL 교육이 실행되도록 이 지역 내 다른 국가들도 이 같은 노력을 더 많이 기울여야 할 것이다.

참고문헌

- Frau-Meigs, D. 2017. "Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy." *Medijske Studije* 3.6: 14-27.
- Frau-Meigs, D., I. Velez, and J. F. Michel. 2017. *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe: Cross Country Comparisons*. London: Routledge.
- Singh, Jagtar. 2015. "From Information Skills for Learning to Media and Information Literacy." In *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals – MILID Yearbook 2015*, edited by Jagtar Singh et al., 49-58. Göteborg: Nordicom.
- Singh, Jagtar, Paulette Kerr, and Esther Hamburger. 2016. *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism – MILID Yearbook 2016*. Paris: UNESCO.
- Kalra, H. P. S. 2015. "Media and Information Literacy in Higher Education in India." In *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals – MILID Yearbook 2015*, edited by Jagtar Singh et al., 91-96. Göteborg: Nordicom.
- Koltay, T. 2011. "The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy." *Media, Culture & Society* 33.2: 211-21.
- Murakami, Kyoko. 2014. "A Brief Mapping of Media and Information Literacy Education in Japan." In *Global Citizenship in a Digital World – MILID Yearbook 2014*, edited by Sherri Hope Culver and Paulette Kerr, 271-88. Göteborg: Nordicom.

Media and Information Literacy in Africa

Shafika Isaacs | Research Associate, University of Johannesburg's Centre for Education Practice Research

Story 1: Moral Panic and Fake News in South Africa

"Over the past few weeks, there has been a surge in reports of child abductions or kidnappings doing the rounds on social media. This has caused widespread panic among parents across South Africa and resulted in various government departments issuing warnings about child safety. Most of the reports are about alleged abductions in the Western Cape, and no corresponding cases are being investigated in any other province."

"By now, besides reporting this to the police, one would have expected at least a family would have come forward to publicly confirm at least one of those videos to be legitimate. Secondly, the police will never know that these incidents really happened if they are not officially reported. Therefore, the only reasonable conclusion we can draw from this is that these videos are hoaxes," police said.

"The South African Police Service assures the community that continuous awareness and educational talks on the safety of our children are done at various institutions including schools. While the recent social media postings remain unconfirmed, it is a reality that children do go missing. Therefore, parents and guardians are urged to exercise vigilance at all times." (Daniels 2018)

Story 2: Criminalising Fake News in Kenya

“On Wednesday, Kenyan President Uhuru Kenyatta signed a lengthy new Bill into law, criminalising cybercrimes including fake news, cyberbullying and cyberespionage. The Computer and Cybercrimes Bill (2017) states that any person who violates one of the 17 offences outlined by the Bill will be convicted and sentenced to fines or imprisonment, depending on the offence.” (Schwartz 2018)

Story 3: Hoping to Learn through the Internet as a Refugee in Chad

Forced to flee her home in Nigeria, Khadija, 15, now lives in the Dar es Salaam refugee camp in Chad. She hopes one day to work in IT and says the internet is “the best way to learn and to share knowledge.” (UNICEF-UNO-UNESCO 2017, 31) © UNICEF/ UN028860/Tremeau

The first two stories illuminate societal responses to the rise in fake news in two African countries in recent months. This increase in the digital diffusion of misinformation, colloquially referred to as ‘fake news’ has become a noticeable threat with evidence of health risks, election and stock market rigging (Shao, Ciampaglia, Varol, and Jul 2017) which invariably challenge the democratic principles of most societies. The third story depicts the view of a child refugee on how the Internet offers a perceived opportunity to learn and share knowledge under conditions of marginality. All three stories highlight the critical and urgent need for widespread media and information literacy (MIL) as an important mechanism to challenge both emerging global risks and support the ethical access and use of digital media to empower socially excluded communities.

The first two stories highlight the importance of raising awareness among various communities about the need for critical thinking and verifying facts distributed via digital platforms and the third about the need for awareness of both the educational value and the dark side of the Internet. These aspects, among many others,

lie at the heart of critical Media and Information Literacy (ML) and Digital Literacy (DL).

This paper is a contribution to an international symposium on MIL hosted by the Korea Press Foundation (KPF), the Korea Education and Research Information Service (KERIS), and the Korean National Commission for UNESCO (KNCU), in cooperation with the Community Media Foundation, the National Association of Community Media centers. It focuses on the MIL experiences in African countries in the spheres of policy and practice.

1. Context

As a result of their rapid diffusion over the past decade, emerging digital technologies are increasingly changing childhood as more children go online across the world. That one in three children and teenagers are Internet users in the world, renders them the most connected segment of the world's population (UNICEF-UNO-UNESCO 2017). However, whilst there has been growth in access to digital technologies including the Internet, African children and youth remain the least connected. Around 60 per cent are not online, compared with just four per cent in Europe.

Despite mixed evidence, being connected and online continues to hold huge promise to expand education access, improve learning and teaching quality, open up new vistas for learning, motivate children and youth to learn, enable equitable learning opportunities for communities at the margins, promised improved efficiency, less wastage and improved accountability of education systems.

Moreover, the rapidly changing nature of technologies is accompanied by amplified affordances that can significantly improve the lives of individuals, communities and the functioning of systems and markets. They are already transforming the experience of childhood, of parenting, of being connected to family and creating communities. Moreover the advantages of frontier technologies such as drones, artificial intelligence and robotics are already demonstrating the superiority of machine learning to support educational objectives, albeit at higher cost. However,

many communities in Africa are still offline. One of the debilitating factors, despite the rise in access to mobile subscriptions in Africa, have been the high cost of data. By not having physical social cultural and economic access to the Internet means that all these opportunities to learn and grow, are denied. The struggle for sustainable, quality, affordable Internet access for all, remains a critical struggle in an African context which is linked to the right to MIL and DL.

Moreover, having access to MIL and DL is also related to the ability to read and write and any language. In many African countries, literacy levels among children and adults are low and are skewed against women and girls.

Where digital learning or ICT in Education have been tried in Sub-Saharan Africa, a number of interventions have shown to be successful in demonstrating positive educational outcomes under particular conditions. These conditions include good pedagogical models, strong leadership, well trained teachers and strong implementation partners (UNICEF-UNO-UNESCO 2017; World Bank 2018). However, these successes have not been counter-balanced with education about managing the darker side of the Internet which hold increasing dangers for children, adults, communities and systems. Digital technologies can intensify traditional childhood risks such as bullying, open up new forms of child abuse and exploitation including child sexual abuse. Children are increasingly vulnerable to predators through anonymous and unprotected social media profiles and gaming forums.

These threats to the lives of children are also counter-balanced with cyber security and data protection regulations that have also raised concerns about citizen surveillance and challenges to media freedom and the rights of citizens to freedom of expression.

African countries like Chad and Cameroon have had experiences of Internet and social media shut-downs which some have argued, challenges media freedom and freedom of expression. A proposed new social media tax in Uganda threatens the livelihoods of some informal sector entrepreneurs.

Data protection and cyber security regulations have also led to concerns about an increase in surveillance of citizens and an infringement of privacy. Concerns in

South Africa about the roll out of biometric databases and smart identification systems associated with specific focus on the social security and population management systems. Increases in the use of CCTV/ALPR hardware and software, along with surveillance in both public and private owned (public) spaces. The rapid rise in the use of drones for private use and commercial application; and the collection, storage, 'sharing' and commodification of ever increasing amounts of personal information by both public and private sector entities in specific via SIM registrations and regulations on identity verification.

These are among the few factors that demonstrate the need not only for MIL and DL but also point to models of MIL and DL that addresses issues of awareness, citizen education, human rights, ethics and values and how education systems in Africa are invariably affected by these macro influences. The models proposed by UNESCO via its policy guidelines on MIL as well as indicators and curriculum for teacher training offer very useful resources in this regard. However these resources appear to be underutilised because of lack of awareness that they are available.

1.1. Working Definitions

UNESCO provides comprehensive working definitions of media and information literacy as well as digital literacy and digital skills, demonstrating the dynamic and fluid nature of these concepts.

- **MEDIA LITERACY:** Access, analyse, evaluate critically and create media. **ETHICALLY.** The concept of media has shifted since 1982 in that media has become more diversified with the growth of social media, more democratically accessible, more citizen-capable in terms of the production of citizen media
- **INFORMATION LITERACY:** Knowing when and why you need information; where to find it; and how to evaluate use and create it in an ethical manner
- **DIGITAL LITERACY:** UNESCO (2011) describes Digital Literacy as a set of basic skills required for working with digital media, information processing and retrieval. It also enables one's participation in social networks for the

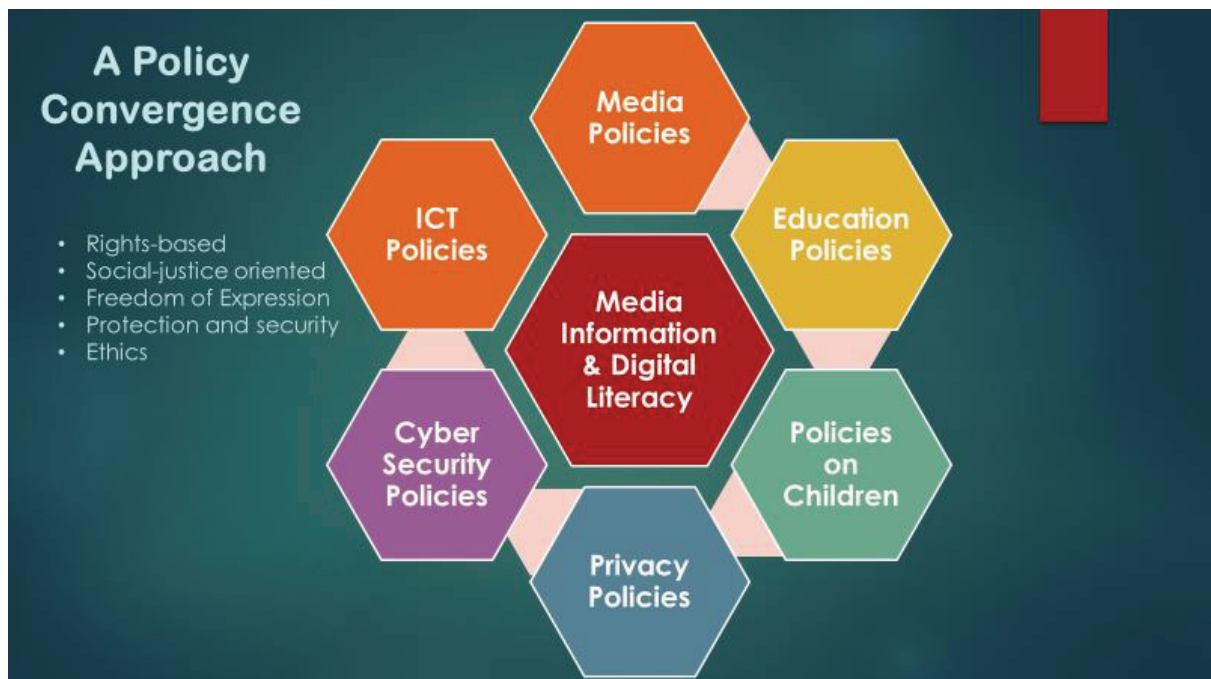
creation and sharing of knowledge, and the ability supports a wide range of professional computing skills.

These concepts have been applied in different ways by various stakeholders in Africa and not all apply them in the way UNESCO and its partners articulate them in their policy guidelines document.

2. MIL Policy

Policy on MIL in education and skills development is a complex endeavour because it is entangled with a host of interrelated policies concerning protection of information, privacy, cyber security, ICT access and use, library infrastructure access and use, media access and use, information access and use. The issues also span a wide range of areas that are rights-based, equity and social justice oriented and concern the structure of education systems, digital infrastructure, and Internet governance.

Since the development of UNESCO's MIL policy guidelines, there still appears to be a policy vacuum and disparate approaches to policy-related MIL and DL issues, in a number of African countries. One of the reasons for the lack of explicit policy on MIL is because of the fluidity and complexity of the policy issues and flows associated with digital media. MIL may be subsumed within existing ICT policies or ICT in Education policies. This point has also been made in the UNESCO MIL policy guidelines. Since then issues of cyber-security and data protection and the rise and risks of fake news have also emerged for policy consideration with implications for MIL. The figure below illustrates the different policy issues related to MIL.



2.1. ICT and Related Policies

However, there is also evidence aspects and components of MIL are emerging in various national government policies. For example, in South Africa, components of MIL and DL are evident in its National eSkills Plan of Action (NeSPA) adopted in 2010 and in its ICT and related policies.

Digital literacy is enshrined in its Electronic Communications Act and ICT White Paper and reference to e-Literacy Skills is made in South Africa's (NeSPA) as part of a broad definition of eSkills. e-Literacy Skills is referred to as a foundational skills aimed at unemployed and unskilled youth and small business owners in rural areas. Underscoring the reference to eLiteracy here therefore, is an economic and labour market skills imperative and less of a societal social, cultural and political participation imperative (Audenhove, Marien, Craffert, and Grove 2018).

However, at institutional or organisational levels, a variety of policies, guidelines have emerged, some of which are not called MIL policies explicitly, but which raises the need for MIL issues and point to some models of MIL education programmes and strategies.

2.2. Policy Advocacy by the J-Initiative in Ghana

For instance, the J-Initiative in Ghana made the case recently for the need for the African Union to consider framework and policy development on child online protection, the perspective from which they see the importance of MIL. They indicated the following

We note that in recent time, the Expert Committee on the Rights and Welfare of the Child adopted Agenda 2030 (The Sustainable Development Goals), Agenda 2063 (The Africa We Want) and Agenda 2040 (Fostering an Africa Fit for Children). However, none of these gave priority to Child Online Protection & Safety. There is the urgent need to put measures in place to treat abused children, identify and prosecute perpetrators, and incorporate professional medical and psychological treatment into children's rehabilitation process. These actions must happen across board and must attract International Cooperation.

2.3. Cyber-security Policies and Regulations

More African governments are also promulgating cyber security laws some of which include raising awareness of the media and MIL. In 2018, the Kenyan Government signed a Computer and Cyber Crimes Bill which criminalised cyber-bullying, fake news and cyber-espionage (Schwartz 2018). The educational aspects of this bill manifest as a commitment to raising the critical awareness of children and youth to the dangers of fake news, cyber-crime including bullying.

Similarly, the Zambian government is in the process of enacting the cybersecurity and cybercrimes bill which also includes references to promoting child online protection and 'developing user education and skills in cyber security.' South Africa too is in the process of enacting a cyber security and cybercrimes bill.

These cyber security policies and laws will have a strong impact on the behaviour of the media, the use and creation of information, data and social media, the behaviour of children, teachers, parents and education institutions. Very little critical awareness raising, advocacy and MIL programmes and strategies accompany the

passage of these laws which again highlight the seriousness with which MIL programmes need to be adopted.

2.4. State-level Social Media Policy

In South Africa, the Western Cape education Department, which is a state-level ministry of education adopted guidelines on social media and social networking in public schools. These guidelines emerged in the face of cyber bullying incidents at their schools.

Their guidelines serve to guide school governing bodies to adopt enforceable policies. They serve less to promote MIL and more as a form of establishing procedures and policies for governance and control.

2.5. School-based Policies on Social Media

At school level, some schools have ICT policies, Fair and Acceptable Use policies some of which make some reference to MIL and DL. However they too are largely about rules and procedures related to the governance and control of digital technologies, information systems and social media on school premises by students and teachers.

3. Practice

The practice of ML and DL assume a variety of forms.

3.1. Advocacy

Whilst integrating MIL in the curriculum has been one approach, another is advocacy and awareness raising on issues of privacy and security, often under the banner of child online protection and cyber-security law or based on campaigns to safeguard freedom of speech and expression.

The Right2Know Campaign in South Africa has been vocal in raising critical awareness about government regulations and infringements on media and individual freedoms and freedom of speech and expression (Hunter and Smith 2018).

In Ghana, the J-Initiative too raises awareness and advocates for the needs of children. They have been advocating for online child protection policy at African Union level and in Ghana as well.

Rights-based organisations in Kenya have made cases for the consideration of critical literacies and critical MIL in campaigns related to gender based violence (Mudhai, Wright, and Musa 2016).

3.2. Training

In Kenya, organisations are involved with child and youth online safety training which is the form that media and information literacy assumes.¹

They include training modules and instructional resources that are made available to youth participating in their training programmes. They also train teachers in schools to use specific skills to manage internet usage within the school making schools safer internet spaces.

3.3. Platforms for Media and information Literacy?

A number of countries in Africa are using U-Report, a free tool for community participation, is also playing an important role in providing young people with a new channel for participation. In Uganda this innovation help young people to raise issues of concern and voice their views. Platforms like these can also be used to engage in conversations about MIL and DL.

¹ <http://www.infoageconcern.org/chilyouth-online-safety-kenya/>.

4. Conclusion

Whilst some progress has been made with MIL and DL interventions at the levels of policy and practice in a number of countries, there appears to be lack of awareness of UNESCO resources and ways in which more coherent policies and interventions.

Bulger & Davison (2018) also suggest that some media literacy efforts can have little-to-no impact. This suggests that these resources and their use, along with additional interventions, will need to be continuously evaluated and adapted as conditions change.

It is evident that more work is required on raising awareness and providing support to African education stakeholders, particularly in view of the critical need for MIL at present. Monitoring and evaluating progress, showcasing successful examples can be part of plans for the way forward. Moreover, there appears to be a strong need to support parents and guardians as well as children and youth in more direct ways. Here the design of platforms that enable various education communities to voice their concerns and views are showing to be helpful and can be harnessed in support of critical MIL.

REFERENCES

- Audenhove, L. V. A. N., Marien, I., Craffert, L., & Grove, W. 2018. "South Africa's e-Skills Policy. From e-Skills to Media Literacy?" Paper presented at 2018 IST-Africa Week Conference (IST-Africa), Gaborone, Botswana, May 9-11.
- Bulger, M., and P. Davison. 2018. "The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy." *Journal of Media Literacy Education* 10.1: 1-21.
- Daniels, L. A. 2018. "Western Cape Child Abductions: Separating Fact from Fake News." Accessed October 4, 2018. <https://www.iol.co.za/news/south-africa/western-cape/western-cape-child-abductions-separating-fact-from-fake-news-16938505>
- Hunter, M., and T. Smith. 2018. *Spooked. Surveillance of Journalists in South Africa. Johannesburg*. Accessed October 4, 2018. <https://www.r2k.org.za/wp-content/uploads/R2K-Surveillance-of-Journalists-Report-2018-web.pdf>.
- Mudhai, O. F., B. Wright, and A. Musa. 2016. "Gender and Critical Media-Information Literacy in the Digital Age: Kenya, South Africa and Nigeria." *Journal of African Media Studies* 8.3: 267-280. <https://doi.org/10.1386/jams.8.3.267>.
- Schwartz, A. 2018. "Kenya Signs Bill Criminalising Fake News." Accessed September 10, 2018. <https://mg.co.za/article/2018-05-16-kenya-signs-bill-criminalising-fake-news>.
- Shao, C., and G. L. Ciampaglia, O. Varol, A. Flammini, F. Menczer. 2017. "The Spread of Fake News by Social Bots," arXiv preprint arXiv:1707.07592, 96-104.
- UNICEF-UNO-UNESCO. 2017. *Children in a Digital World. Unicef*. New York: UNICEF. https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_ENG_WEB.pdf
- World Bank. 2018. *World Development Report 2018. Learning to Realize Education's Promise*. Washington DC. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>.

아프리카의 미디어 · 정보 리터러시

샤피카 아이작스 | 남아공 요하네스버그대 전임연구원

사례1: 아프리카의 도덕적 공황과 가짜뉴스

지난 몇 주 동안 어린이가 유괴되거나 납치됐다는 소식들이 갑작스럽게 소셜미디어를 통해 급속히 퍼졌다. 남아프리카공화국 부모들 사이에 공포가 널리 확산됐고 여러 정부부처에서도 어린이 대상 범죄에 대한 주의보를 내렸다. 어린이가 유괴됐다는 얘기는 대부분 웨스턴케이프(Western Cape) 주에서 발생한 사건에 관한 것이었고 아직까지 웨스턴케이프 주 외에 어린이 유괴 사건이 터져 수사가 착수된 곳은 없다. 이쯤 되면 경찰에 신고가 들어오는 것은 물론이고 유괴 사건 당사자 가족이 모습을 드러내 그 동안 알려진 어린이 유괴 동영상 가운데 자신들이 관련된 동영상은 진짜라고 증언할 것으로 보는 것이 정상이다. 그리고, 정식 신고가 없으면 경찰 입장에서는 실제로 이 사건들이 일어났는지 알 수 없다. 따라서 문제의 어린이 유괴 동영상들은 가짜로 보는 것이 합리적인 결론" 이라고 경찰은 말했다.

남아프리카공화국 경찰청은 학교를 비롯해 관련된 여러 기관들을 중심으로 어린이 보호 문제에 대한 관심이 이어지고 있는 동시에 교육적인 차원의 대책에 대한 논의도 이뤄지고 있다고 마을사람들을 안심시키고 있다. 최근 소셜미디어에 올라온 내용들이 사실인지는 아직 확인되지 않고 있으나 아이들이 사라지는 것은 사실이다. 따라서 부모를 비롯해 어린이를 보호하는 위치에 있는 사람들에게 항상 경계를 늦추지 말아야 한다. (Daniels 2018)

사례2: 가짜뉴스에 대한 케냐의 사법 대응

우후루 케냐타(Uhuru Kenyatta) 케냐 대통령은 지난 수요일, 가짜뉴스, 사이버 폭력, 사이버 간첩행위 등을 사법처리 대상으로 규정하는 긴 내용의 법률에 서명했다. 대통령이 공포한 2017년 제정 '컴퓨터 및 사이버범죄법'(Computer and Cybercrimes Bill, 2017)은 17 가지 범죄를 신설, 이들 범죄를 저지른 자는 범죄 유형에 따라 벌금형이나 징역형에 처하도록 했다. (Schwartz 2018)

사례3: 인터넷을 배우고 싶어하는 차드 난민촌의 소녀

15 살 소녀 카디자(Khadija)는 조국 나이지리아에서 쫓겨나 현재 이웃한 차드의 다르 에스살람(Dar es Salaam) 난민촌에서 살고 있다. 카디자는 언젠가 정보기술(IT) 분야에서 일할 수 있기를 소망하고 있다. 카디자는 "인터넷은 지식을 배우고 공유할 수 있는 가장 좋은 방법" 이라고 말한다. (UNICEF-UNO-UNESCO 2017, 31). © UNICEF/UN028860/Tremeau)

사례 1 과 2 는 최근 남아프리카공화국과 케냐에서 목격된 가짜뉴스의 확산에 대한 해당 국가들의 사회적 반응을 보여준다. '가짜뉴스'로 흔히 표현되는 잘못된 디지털 정보가 이처럼 늘어남으로써 사회의 건전성을 해치고 선거와 주식시장을 왜곡하는 현저한 위협이 나타나고 있는데(Shao, Ciampaglia, Varol, & Jul 2017) 이는 대다수 사회의 민주주의 원칙에 명백히 역행하는 것이다.

사례 3 은 난민으로서 주변부 삶을 살아야 하는 어린이가 어떻게 인터넷을 기회를 얻을 수 있는 수단으로 인식하고 있는지, 어떻게 지식을 얻고 공유하는 수단으로서 인터넷을 바라보고 있는지를 보여준다.

세 가지 사례 모두 지구촌 차원에서 부각되고 있는 디지털 기술의 위험요소에 대한 대처, 디지털 기술의 윤리적 이용, 그리고 디지털 미디어의 활용이 사회적 소외계층의 지위 향상에 도움이 될 수 있다는 점을 보여주며 이를 지원하는 방법으로서 미디어·정보 리터러시(media and information literacy, MIL)를 강화하는 것이 얼마나 중요하고 시급한지를 잘 보여준다.

사례 1 과 2 는 비판적 사고방식을 기르고 디지털 미디어를 통해 유통되는 정보의 진위를 구별해 수용할 수 있도록 유도하는 일이 여러 사회에서 얼마나 중요한 문제가 되고 있는지를 잘 드러내주는 한편, 사례 3 은 인터넷의 교육적 잠재력과 부정적 측면을 모두 강조한다. 바로 이러한 점들이 비판적인 미디어·정보 리터러시(MIL)와 디지털 리터러시(DL)가 왜 중요한지에 대한 설명의 핵심이다.

이 보고서는 MIL 를 주제로 한국언론진흥재단(KPF), 한국교육학술정보원(KERIS), 유네스코한국위원회(KNCU)가 대한민국 전역의 시청자미디어센터를 총괄하는 시청자미디어재단과 제휴로 주최하는 국제 심포지엄에서 발표할 목적으로 작성된 것으로 아프리카 지역의 MIL 정책과 실행에 초점을 맞추고 있다.

1. 배경

지난 10 년간 첨단 디지털 기술이 급속히 퍼진 결과 인터넷을 이용하는 어린이도 늘어나면서 유년기의 삶의 양식도 점차 변화하고 있다. 전세계 어린이와 10 대 청소년 3 명 중 1 명 꼴로 인터넷을 사용하고 있다는 사실은 전세계 인터넷 사용층 가운데 이들이 가장 큰 비중을 차지하고 있음을 뜻한다(UNICEF-UNO-UNESCO 2017).

그러나 인터넷을 비롯한 디지털 기술의 이용이 증가하고 있는 것이 세계적인 추세인 반면에 아프리카 어린이와 청소년들의 이용률은 여전히 바닥에 머물고 있는 실정이다. 인터넷을 이용하지 못하는 아프리카의 청소년층은 약 60% 수준으로 4%에 불과한 유럽과 큰 차이를 보이고 있다.

근거가 일정하지는 않지만 인터넷을 이용할 수 있는 환경에 있고 실제로 이용한다는 것은 교육의 기회를 대폭 확대하고, 교육의 질을 개선하며, 새로운 교육의 기회를 여는 것을 뜻한다. 인터넷을 이용함으로써 어린이와 청소년들의 학습동기가 커지고 열악한 환경에 처한 계층에도 공평한 교육의 기회가 부여되는 동시에 효율성이 높아지며 중도 탈락자가 줄어들고 교육시스템의 투명성이 높아진다.

아울러 디지털 기술의 급격한 발전은 그 특성상 삶의 질과 사회시스템, 그리고 시장의 기능 개선에 기여한다. 유년기 삶, 육아, 가족 관계, 공동체 형성 등에서 실제적이고 질적인 변화가 이미 나타나고 있다. 여기에다 드론, 인공지능, 로봇공학 등의 최첨단 기술이 지난 장점은 머신러닝을 통해 교육적 목표를 성취하는 것이 비용의 문제가 있을지언정 매우 탁월한 접근 방법이라는 점을 증명해주고 있다. 그러나 아프리카의 많은 지역이 아직도 인터넷 불모지로 남아 있다. 또한 아프리카의 이동전화 가입자가 늘고 있지만 인터넷 사용료가 비싸다는 점은 여전히 걸림돌이 되고 있다. 직접 인터넷에 접속하는 것은 물론이고 사회·문화·경제적인 측면에서 인터넷에 접근할 수 있는 환경이 갖춰지지 않았다는 것은 이를 통해 지식을 배우고 쌓을 수 있는 기회가 막혀 있다는 뜻이다. MIL 과 DL 의 측면에서 볼 때 아프리카의 현재 환경에서는 모든 사람이 저렴한 비용으로 품질 좋은 인터넷을 지속가능하게 이용할 수 있도록 노력하는 일이 중대한 과제로 남아 있다.

MIL 과 DL 을 갖추는 것은 언어를 읽고 쓰는 능력과도 관련이 있다. 상당수 아프리카 국가의 아동과 성인의 문맹률은 상당히 높고, 특히 여성과 여자 어린이의 문맹률이 높은 실정이다. 디지털 교육 또는 정보통신기술(ICT)의 교육적 활용이 사하라 사막 이남 아프리카 지역에서 추진돼왔고 지금까지 교육적으로 긍정적인 효과를 낸 성공 사례도 상당수 나타나고 있다. 성공을 거두게 한 배경으로는 교육학적으로 적절한 접근이 이뤄진 경우, 지도력이 돋보인 경우, 자질이 훌륭한 교사들이 참여한 경우, 협력기관의 전폭적인 지원이 있었던 경우 등이 꼽힌다(UNICEF-UNO-UNESCO 2017; World Bank 2018). 그러나 이 같은 성공사례에도 불구하고 아이들, 부모들, 지역사회와 체제에 점차 위협이 되고 있는 인터넷의 부정적인 측면을 관리하는 수준까지 미치지 못했다. 디지털 기술의 발전은 집단 괴롭힘처럼 어린이에 대한 종래의 학대 행위를 심화시키는 것은 물론 새로운 형태의 아동 학대와 아동 성폭력을 비롯한 학대 행위를 야기할 수 있다. 정체가 불분명하거나 보호장치가 없는 소셜미디어나 온라인 게임공간의 뒤에 숨어 아이들을 노리는 자들 때문에 피해를 입을 가능성이 점차 커지고 있다.

이처럼 아이들의 안전을 위협하는 것들에 대응해 사이버 보안의 강화와 온라인 개인정보의 보호를 위한 규제도 마련되고 있으나 한편으로는 시민에 대한 감시 활동이자 언론자유와 표현의 자유를 제약하는 조치라는 우려의 목소리도 있다.

그 동안 차드나 카메룬과 같은 아프리카 국가에서는 인터넷과 소셜미디어의 이용이 제한된 경우가 있었고 일각에서는 언론 자유와 표현의 자유를 위협하는 조치라는 주장이 제기되기도 했다. 실제로 우간다에서는 소셜미디어에 과세하는 새로운 법안이 추진되고 있어 정부당국의 개입과 보호로부터 벗어나 있는 비공식 부문에 속한 일부 기업들을 위기로 내몰고 있다는 지적이다.

아울러 온라인 정보 보호와 사이버 보안 강화를 위한 규제 조치는 시민에 대한 감시와 사생활이 침해되는 경우가 늘어날 것이라는 우려를 낳았다. 생체인식 정보 데이터베이스 기술과 사회적 보안 강화를 위한 스마트 신원확인 시스템, 인구정보 관리시스템의 등장에 대해서도 아프리카에서는 우려의 목소리가 있다. 아울러 감시카메라와 차량번호인식 시스템의 이용이 공공시설과 개인소유 시설을 막론하고 증가하고 있는 점, 개인용 드론과 상업용 드론의 보급이 확산되고 있는 점, 개인정보의 수집·저장·공유·상품화가 공공과 민간부문을 가리지 않고, 특히 스마트폰 유심 등록이나 신분확인 절차를 통해 확산되고 있는 점에 대한 우려 역시 존재한다.

이런 점들은 MIL 과 DL 이 왜 필요한지를 말해줄 뿐 아니라 MIL 과 DL 이 디지털 기술의 올바른 이해와 활용의 중요성에 대한 인식을 넓히고, 시민에 대한 교육을 강화하며, 인권을 향상하고 윤리관과 가치관을 정립하는 방향으로 추진돼야 할 필요가 있음을 보여주는 한편, 이처럼 거시적 요인들이 아프리카의 교육제도에 항상 영향을 미치고 있음을 나타내주는 여러 배경 가운데 일부일 뿐이다. 유네스코가 MIL 에 관한 정책 가이드, 평가지표, 교사연수 교육과정 등을 통해 제시한 모델들은 이런 측면에서 매우 유용한 자원이다. 하지만 이같은 자원들은 제대로 알려지지 않아 충분히 활용되지 못하고 있는 실정이다.

1.1. 실무적 정의

유네스코는 '디지털 리터러시'와 '디지털 활용능력'은 물론 '미디어·정보 리터러시'에 대한 실무적 정의를 포괄적으로 내리고 있다. 이는 이들 개념이 역동적이고 유동적인 성격을 지니기 때문이다.

- 미디어 리터러시: 미디어를 활용하고, 분석하고, 비판적으로 평가하고, 윤리규범에 맞게 제작하는 것. 1982년 이후 소셜미디어가 널리 확산되고, 미디어에 대한 민주적 접근이 가능해지고, 시민의 미디어 제작 능력이 향상되면서 미디어가 다양화됨에 따라 미디어의 개념도 달라짐.
- 정보 리터러시: 정보가 어떤 경우에 필요하고, 어떤 이유로 필요한지, 어디에서 정보를 찾아야 하는지, 어떻게 정보를 평가하고, 사용하고, 만들어내고, 윤리적 제작방식이 무엇인지를 아는 것.
- 디지털 리터러시: 유네스코가 지난 2011년에 내린 정의에 따르면, 사용자가 필요한 일을 디지털 미디어 환경에서 취급하고, 정보를 처리하고, 정보를 불러오는 데 필요한 일련의 기본적인 능력을 갖추고 있는 것을 디지털 리터러시라 함. 이는 또한 지식의 창조와 공유를 위한 소셜 네트워크 참여를 가능하게 하며 그러한 능력은 컴퓨터 관련 직업적 능력을 갖추는 데 도움이 됨.

아프리카에서는 이들 개념이 반드시 유네스코와 협력기관들이 정책 지침 문서에서 규정하는 대로 사용된 것은 아니며, 이해당사자에 따라 다양한 방식으로 달리 적용되어 왔다.

2. MIL 정책

MIL의 교육적 활용이나 MIL 능력 개발과 관련한 정책을 마련하는 일은 복잡한 작업이다. 정보 보호, 사생활 보호, 사이버보안, ICT 접근 및 이용, 도서관 인프라 접근 및 이용, 미디어 접근 및 이용, (디지털) 정보 접근 및 이용 등과 관련해 서로 엮기설기 얽힌 다양한 정책들을 고려해 추진해야 하는 일이기 때문이다. 이 같은 정책의 수립은 권리 중심으로 접근하느냐,

평등이나 사회정의 지향적으로 접근하느냐, 교육제도 측면에서 접근하느냐, 디지털 인프라 측면에서 접근하느냐, 인터넷 지배구조 측면에서 접근하느냐에 따라 폭넓게 변할 수 있다.

유네스코에서 MIL 관련 정책 가이드라인을 제시한 뒤에도 정책적 공백이 여전히 있고 MIL 과 DL 정책과 관련한 현안에 대처하는 방식에도 상당수 아프리카 국가들 사이에 부조화가 존재하는 것으로 보인다. MIL 에 관한 명료한 정책이 아직 수립되지 않고 있는 것이 이 분야의 정책 현안들이 유동적이고 복잡다단하며 디지털 미디어의 흐름과 무관하지 않기 때문이다. MIL 은 기존의 ICT 정책이나 MIL 의 교육적 활용에 관한 정책의 범주에서 다루는 것도 가능할 것이다. 이 같은 견해는 유네스코의 MIL 정책 가이드라인에서도 제시된 바 있다. 그 이후 사이버보안, 정보보호, 가짜뉴스의 확산 및 부작용 등과 관련한 현안들이 MIL 정책 수립에 참고할 만한 검토 대상으로 부상했다. 아래 도표는 MIL 정책을 수립하는 과정에 다양한 접근방법이 관련돼 있음을 보여준다.



2.1. ICT 및 ICT 관련 정책

MIL 이 추구하는 목표나 MIL 을 구성하는 요소는 여러 나라의 정부 정책에 반영되고 있음이 확인된다. 남아프리카공화국에서 MIL 과 DL 의 요소를 지난 2010 년 시행에 들어간 ‘국가적

e 능력 행동계획'(National eSkills Plan of Action(NeSPA))과 ICT 관련 정책에 분명하게 담은 것이 그런 사례에 속한다.

디지털 문해력 개념 역시 남아프리카공화국의 전자커뮤니케이션법과 ICT 백서에 반영됐고 e 능력(eSkill)을 확대한 개념인 e 리터러시(eLiteracy) 개념도 NeSPA 에 언급돼 있다. 전자 문해력은 기술이 없고 아직 취업하지 않은 청소년들과 농촌지역의 중소기업체 경영자들이 기본적인 디지털 활용능력을 갖추게 되는 것을 가리킨다. e 리터러시 개념의 적용은 사회·문화·정치적 참여의 측면보다는 경제적 능력이나 노동시장에서 필요로 하는 능력을 갖추게 하는 것이 필수적이라는 점에서 강조되고 있다(Audenhove, Marien, Craffert & Grove 2018).

그럼에도 불구하고 제도나 조직의 차원에서 다양한 정책이나 지침들이 윤곽을 드러내고 있다. 그리고 이 가운데 일부는 비록 명시적으로 MIL 정책으로 표현되지는 않았지만 MIL 관련 현안에 대한 대책과 MIL 개념에 기반한 교육 프로그램과 전략의 필요성에 대한 인식을 높이고 있다.

2.2. 가나의 'J 구상'(J Initiative) 정책 캠페인

최근 사례 가운데 가나 정부의 'J 구상(J Initiative)'은 MIL의 중요성을 인식해서 나온 정책으로 아프리카연합(AU) 차원에서 어린이의 안전한 인터넷 사용을 위한 제도적 틀을 만들고 정책 개발에 나설 필요가 있음을 보여준 경우다. 가나 정부는 다음과 같이 밝히고 있다.

우리는 어린이 권리·복지 전문가위원회가 최근에 행동강령 2030(지속가능개발 목표), 행동강령 2063(우리가 소망하는 아프리카), 행동강령 2040(어린이가 살기 좋은 아프리카)을 최근 채택한 사실에 주목해야 한다. 그러나 이들 가운데 어린이와 청소년의 안전한 인터넷 사용과 온라인 보호 문제에 우선순위를 두고 있는 것은 전혀 없다. 학대 피해 아동을 보살피고, 가해자를 찾아내 처벌받도록 하며, 피해아동 재활프로그램에 심리치료를 비롯한 전문적인 의학치료를 포함시키는 등의 대책을 마련해 시행하는 일이 시급하다. 이 같은 조치는 전면적으로 시행되어야 하고 국제적인 협력이 필수적이다.

2.3. 사이버보안 관련 정책 및 규제

현재 아프리카에서는 사이버보안 관련 법률을 공포하는 국가가 늘어나고 있는 가운데 일부 법률은 미디어와 MIL의 중요성에 대한 인식을 제고하는 내용을 포함하고 있다. 케냐 정부는 올해 모국어 사이버 폭력, 가짜뉴스, 사이버 간첩행위 등을 처벌하기 위한 컴퓨터·사이버범죄법을 공포했다(Schwartz 2018). 이 법은 어린이와 청소년들이 가짜뉴스와 사이버 폭력 등의 사이버 범죄의 위험성을 인식할 수 있도록 지도하기 위해 제정됐다는 면에서 비판적 정보처리능력과 관련이 깊으며 교육적이다.

이와 유사하게 잠비아 정부에서도 사이버보안과 사이버범죄에 대처하기 위한 법률 제정을 추진 중인데 이 법안에도 어린이 온라인 보호에 관한 규정은 물론 인터넷 사용자가 사이버보안의 중요성을 인식하고 관련 지식을 쌓을 수 있도록 교육을 시행하는 내용이 포함돼 있다. 남아프리카공화국 역시 사이버보안 및 사이버범죄 관련 법률을 마련 중이다.

이 같은 사이버보안 관련 정책과 법률은 미디어의 행태는 물론 정보·데이터·소셜미디어의 활용과 어린이·교사·학부모·교육기관의 인터넷에 대한 시각에도 상당한 영향을 미칠 것이다. 그럼에도 이들 법률 가운데 MIL의 중요성을 확실하게 인식해서 MIL을 널리 알리고 MIL 관련 프로그램이나 전략을 충실히 담고 있는 사례는 많지 않다. MIL 관련 프로그램의 도입이 여전히 절실한 것으로 지적되고 있는 이유다.

2.4. 주정부 차원 소셜미디어 정책

남아프리카공화국의 웨스턴케이프(Western Cape) 주 교육 당국은 주정부 차원에서 공공 학교에 적용되는 소셜미디어·소셜네트워킹 관련 교육 가이드라인을 채택했다. 학교에서 사이버 폭력이 심각해지자 주정부가 이러한 가이드라인을 도입하기에 이르렀다. 이들 지침은 학교를 운영하는 당국에서 강제력 있는 정책을 도입하는 과정에 활용되지만 정부의 통제를 위한 절차와 정책으로 이용되는 측면이 강하고 MIL의 확산과는 큰 관련이 없다.

2.5. 학교 중심 소셜미디어 정책

학교 차원에서 보면 일부 학교에서 ICT 정책과 공정하고 수용도 높은 이용 정책을 시행하고 있는데 이 가운데 일부 정책은 MIL 과 DL 에 언급돼 있다. 그러나 학교라는 공간 내에서 디지털 기술, 정보시스템, 소셜미디어 등의 이용을 규율하고 통제하기 위한 규칙과 절차에 과도하게 집중되어 있다.

3. 실행

ML 과 DL 은 여러 가지 형태로 실행된다.

3.1. 캠페인 활동

MIL 을 현장에 적용하는 접근 방법으로는 교과과정에 수용하는 방식과 온라인 사생활과 사이버보안의 개념에 대한 이해를 높이고 중요성을 널리 알리는 활동을 벌이는 방식이 있다. 이 같은 활동은 흔히 어린이 온라인 보호와 사이버 보안 강화를 위한 법률에 근거하거나 언론 및 표현의 자유를 수호하는 캠페인 활동의 형태로 이뤄진다.

남아프리카공화국에서 벌어진 알 권리 캠페인(Right2Know Campaign)은 정부의 통제와 미디어와 개인 대상 언론·표현의 자유 침해에 대한 비판적인 인식을 높이는데 주도적인 목소리를 냈다(Hunter & Smith 2018).

가나에서는 J 구상이 어린이 온라인 보호 문제의 중요성과 어린이 보호정책의 필요성을 알리는 역할을 하고 있다. J 구상은 가나는 물론 아프리카 연합(African Union) 회원국 전체를 대상으로 어린이 온라인 보호 캠페인을 벌이고 있다.

케냐의 권리 옹호 단체들도 젠더 폭력(특정 성별에 대한 혐오로 인한 폭력) 관련 캠페인을 통해 비판적 문해력과 비판적 MIL 의 중요성을 알렸다(Mudhai, Wright, & Musa 2016).

3.2. 교육

케냐에서는 관련 기관들이 미디어·정보 리터러시 교육의 형태로 어린이와 청소년의 안전한 인터넷 이용을 위한 교육을 실시하고 있다.¹ 이러한 교육에는 학습모듈(교과목 단위를 뜻하며 여러 주제의 모듈이 한가지 교과과정을 구성)과 학습자원(학습자료, 학습환경 등 학습 지원체제)이 포함된다. 이들 기관들은 학생들에게 구체적인 인터넷 활용법과 안전한 인터넷 이용법에 대해 가르치는 교사를 대상으로 한 교육도 시행한다.

3.3. 미디어·정보 문해력 플랫폼

상당수의 아프리카 국가에서 청소년들이 의견을 공유할 수 있도록 공동체 참여 무료 소셜 플랫폼인 'U 보고서'(U-Report)를 활용하고 있는데 아프리카 청소년들이 지역사회 현안에 대해 목소리를 낼 수 있는 새로운 형태의 소통수단으로서 중요한 역할을 하고 있다. 그리고 우간다에서는 청소년들끼리 자신들의 관심사에 대해 의견을 교환하고 피력하는 커뮤니케이션 창구로 이용되고 있다. 이 같은 형태의 소셜 플랫폼은 MIL과 DL에 대한 의견을 교환하는 수단으로도 활용될 수 있다.

4. 결론

상당수 국가가 MIL과 DL을 이용해서 정책과 실제 집행의 측면에서 어느 정도 성과를 냈다. 그러나 이들 국가들이 정책의 수립과 집행 과정에서 유네스코의 자원을 활용할 수 있다는 사실을 잘 모르고 있는 것으로 드러났다.

벌거와 데이비슨(Bulger & Davison 2018)은 미디어 리터러시 활동이 거의 변화를 가져오지 못할 수도 있다고 본다. 이는 미디어 리터러시 자원과 그 자원의 이용, 그리고 추가적인 개입 활동에 대해 평가작업이 앞으로도 지속적으로 이뤄져야 하고, 조건의 변화에 맞게 계속 조정할 필요가 있음을 보여준다.

¹ <http://www.infoageconcern.org/childyouth-online-safety-kenya/>.

현재 아프리카에서 MIL 이 시급히 필요한 상황임을 감안할 때, MIL 에 대한 인식을 제고하고 교육 이해당사자들을 지원하기 위해 더 많은 일이 이루어져야 한다는 점은 분명하다. 관련 활동의 결과에 대해 모니터링하고 이를 평가한 후에 모범 사례를 선정하여 널리 소개하는 방안도 향후 계획의 일부로서 포함될 수 있다. 아울러, 어린이와 청소년들뿐만 아니라 학부모와 보호자들에게 좀더 직접적인 방식으로 도움을 줄 필요가 있는 것으로 보인다. 다양한 교육 공동체들이 관심사에 대해 의견을 피력하거나 우려를 표시할 수 있도록 플랫폼을 설계하는 것은 큰 도움이 되며, 비판적 MIL 의 확산에도 활용될 수 있다.

참고문헌

- Audenhove, L. V. A. N., Marien, I., Craffert, L., & Grove, W. 2018. "South Africa's e-Skills Policy. From e-Skills to Media Literacy?" Paper presented at 2018 IST-Africa Week Conference (IST-Africa), Gaborone, Botswana, May 9-11.
- Bulger, M., and P. Davison. 2018. "The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy." *Journal of Media Literacy Education* 10.1: 1-21.
- Daniels, L. A. 2018. "Western Cape Child Abductions: Separating Fact from Fake News." Accessed October 4, 2018. <https://www.iol.co.za/news/south-africa/western-cape/western-cape-child-abductions-separating-fact-from-fake-news-16938505>
- Hunter, M., and T. Smith. 2018. *Spooked. Surveillance of Journalists in South Africa. Johannesburg*. Accessed October 4, 2018. <https://www.r2k.org.za/wp-content/uploads/R2K-Surveillance-of-Journalists-Report-2018-web.pdf>.
- Mudhai, O. F., B. Wright, and A. Musa. 2016. "Gender and Critical Media-Information Literacy in the Digital Age: Kenya, South Africa and Nigeria." *Journal of African Media Studies* 8.3: 267-280. <https://doi.org/10.1386/jams.8.3.267>.
- Schwartz, A. 2018. "Kenya Signs Bill Criminalising Fake News." Accessed September 10, 2018. <https://mg.co.za/article/2018-05-16-kenya-signs-bill-criminalising-fake-news>.
- Shao, C., and G. L. Ciampaglia, O. Varol, A. Flammini, F. Menczer. 2017. "The Spread of Fake News by Social Bots," arXiv preprint arXiv:1707.07592, 96-104.
- UNICEF-UNO-UNESCO. 2017. *Children in a Digital World. Unicef*. New York: UNICEF. https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_ENG_WEB.pdf
- World Bank. 2018. *World Development Report 2018. Learning to Realize Education's Promise*. Washington DC. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>.

International Practices and Strategies for Implementing and Supporting Media and Information Literacy

David Wright | Director, UK Safer Internet Centre at SWGfL

Introduction

We are amidst a technological revolution that has seen communication technologies become a common and valued utility for business and education, not least its children and young people. The immersion of young people's lives within these technologies means they swim in a constant ocean of new experiences, conversations and challenges wherever they are.

Providing children with media and information literacy skills to survive and thrive is one of the most significant challenges facing educators and parents.

From a risk and harm perspective, it is becoming increasingly apparent that technology is threaded through many aspects of safeguarding, from sexual predation and exploitation to bullying and child abuse, providing a platform that enables and sustains issues in way that requires a more sophisticated approach when crafting effective interventions.

From a UK perspective and over the last decade we have seen the UK Government driving:

- Strategies to reduce the amount of illegal child abuse images available to UK internet users

- Significant changes in law to prosecute those who post sexual content without the permission of the subjects involved
- Changes in the Criminal Justice Bill to prosecute those who post hate or racist content Strategies to reduce online bullying
- Changes in police policy and procedure to manage the posting of self-generated indecent images of children

Whilst these changes to overarching legislation are welcome and provide the right levers for change, measuring the impact of these new strategies can often be difficult. Recent research gives indicators that legacy approaches to internet safety education may be having little effect in changing the knowledge and practice of young people.

There are a variety of different curricular resources available, each with their own approach and attendant variance, but no established standards that allow consistent metrics to compare or assess learning and progress.

How do we know that the education programmes we provide are making a difference?

This paper outlines the case for developing a set of standards for online safety education, coupled with the role and capability of schools, that builds on the recommendations of the Byron Report in 2008 to develop resilience in children and young people to operate effectively and safely in an online world, the impact of which can be measured against agreed and established outcomes.

Digital Natives, Digital Immigrants

In 2001, Marc Prensky published *Digital Natives, Digital Immigrants* suggesting that “Our students today are all ‘native speakers’ of the digital language of computers, video games and the Internet” and “those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, Digital Immigrants.”

Fast forward to the present day and many are challenging this simplistic conclusion as outdated and overly simplistic. It is clear that many adults, in particular parents and educators, have cited this in the past as justification that children are suitably competent to navigate the online space; however we would suggest this is to confuse 'confidence' with 'capability.' They are still children and online media and information literacy skills are as much, if not more, applicable to the online world as much as the physical world. After all, we wouldn't simply leave them to learn to swim themselves if they appeared 'confident' enough to do so.

The Role of Schools

In 2013, the EU Kids Online report concluded that:

Schools are best placed to teach children the digital and critical literacy skills required to maximise opportunities and minimise risks. Schools are also best placed to reach all children, irrespective of socioeconomic status and other forms of inequality. For both these reasons, schools have a key role to play in encouraging and supporting creative, critical and safe uses of the internet, crucially throughout the curriculum but also at home or elsewhere.

In certain countries, however, there are gaps in provision or insufficient/outdated provision of ICT in schools. More widely, there are difficulties in ensuring that digital literacy in general, and internet safety in particular, is addressed as it arises across the curriculum (not simply in ICT classes) by teachers who have been recently and appropriately trained, and with adequate resources at their disposal. Further, in many countries, schools have tended to regard children's use of the internet at home or elsewhere (outside school) to be beyond their remit. Nonetheless, the resources of the school outstrip those of many parents, making schools the most efficient and effective way of advising children on use of the internet in any location.

Schools are a pivotal component of safeguarding strategy: not just because they are educators and mentors but also the single agency where most children are. They are the key agencies required to identify, intervene and escalate child protection issues, providing an important intelligence route into the wider, collective child protection system.

Whilst they carry a lot of influence in changing attitudes, they also shoulder an increasing amount of responsibility for the safety and well-being of the children and young people in their care. Many schools have made significant changes to their operational procedures to incorporate online safety into their wider safeguarding strategy; however, online safety education (a significant influence in affecting change) remains, at best inconsistent, and at worst, absent entirely.

UK - What We Know; Trends in the Data

SWGfL 360 Degree Safe National Data 2017

SWGfL (in partnership with Professor Andy Phippen of Plymouth University) produce an annual report on school online safety policy and practice, drawn from the 12,500 UK schools that use their 360 Degree Safe Online Safety Self Review Tool. This multi-award winning tool provides a unique and statistically significant data set that allows a “state of the nation” insight into how schools as organisations progress with their online safety strategies.

The report summarises a number of trends that have developed over the nine years since the tool’s inception:

Schools’ strongest aspects are:

- Having effective connectivity and filtering in place;
- The scope of online safety covered in school policies;
- Having effective Acceptable Usage Agreements in place;
- Having policy addressing issues around digital images and video;

- Having effective online safety policy in place.

The weakest are:

- Effective engagement with the wider school community on issues related to online safety;
- The evaluation mechanisms in place to measure the impact of online safety policy and practice in schools;
- The effectiveness of training for school governors related to online safety;
- The effectiveness of training for staff on matters related to online safety

The progress achieved in standardising operational policy and technical intervention is to be welcomed and there is a global evidence in the report that using the tool has moved schools (and their countries) on with the online safety agenda. However, the gaps in **effective staff development** and **the ability to assess impact** have a negative effect on a school's ability to deliver an online safety curriculum that has positive and measurable outcomes.

And it's important to remember, this data is based on the 12,500 of a potential 24,000 UK schools, who are actively engaged with online safety strategy through the tool. We have no data on the other 11,500 and can only make broad assumptions.

Ofsted Online Safety Survey Data July 2015

In March 2015, SWGfL were instrumental in developing a data gathering initiative with Ofsted (School Inspectorate for England), following on from the 2010 Ofsted report "Safe Use of New Technologies." The findings of the exercise concluded:

- Over 25% of secondary students cannot recall if they have been taught about online safety over the last 12 months
- Just over a quarter of secondary students lack confidence in their teacher's knowledge of online safety issues

- Staff training is inconsistent, and what senior leaders might see as training is not reflected by staff. Anecdotal feedback suggests that staff development in online safety is often reactive.

UAE – What We Know; Trends in the Data

As another example and following the successful adaptation and implementation of 360 degree safe in the UAE Aqdar eSafe School programme, a comparative assessment of school policy and practice can be determined. The Aqdar eSafe school programme was created to support and challenge UAE schools in both protecting children online and providing children with the skills and understanding to protect themselves online.

In 2017, the United Nations recognized the eSafe school programme by awarding it a WSIS award.

The eSafe School pilot phase involved auditing an initial 91 schools and concluded that the 3 strongest aspects are:

- Password Security
- Filtering
- Online Safety Education

Schools surveyed had a well-developed and supported technical infrastructure that ensured the school community operates within a safe online environment whilst at school. However, many of the issues children experience online happen outside of that safe school environment and yet still impact on their safety, health and well-being.

The schools surveyed addressed some of these issues with planned and established online safety education programmes, but they varied in consistency and effectiveness.

The 4 weakest aspects were:

- Staff Training
- Impact of the online safety policy and practice

- Monitoring and Reporting on Online safety Incidents
- Online Safety Policy

So What?

It's a good question. So you have a policy? So you have filtering and monitoring in place? So you have a curriculum? How do you know the things you have put in place are making a difference? Are you building resilience in children and young people to deal with online issues when adult supervision or technology is not there to do so? Do staff feel empowered to intervene in these issues and shape behaviour and culture? Do parents and the wider school community support, value and rely on what you provide? Possibly the reason why inspectorates seldom advise on strategy and the best route; more on what has been achieved.

Online Safety Education Standards

SWGfL were the first organisation in the UK to begin to map standards in school improvement, policy and practice in Online Safety through www.360safe.org.uk. Eight years of national data and reports, analysed written and managed by Professor Andy Phippen of Plymouth University, demonstrate unequivocally that those standards have changed the landscape. They have moved schools, practitioners and the four nations on.

Given the journey we have made with 360 degree safe in defining a set of benchmarks and the rich conversation; progression and comparisons it engenders, it seems right to replicate that experience. 360safe allowed access to detailed data from 12,500 schools on school improvement barriers and successes; the last part of the picture is to appreciate whether school online safety strategy affects student achievement, behaviour or culture.

National Digital Literacy Frameworks

Following work lead by SWGfL, in February 2018, the UK Council for Child Internet Safety published *Education in a Connected World*. The idea is to map out the skills and competences that children and young people should have at different ages and stages in order to be able to navigate the online world as safely as possible, and perhaps more importantly, to know what to do when things go wrong.

The term 'online safety' encompasses an ever-growing number of different issues and the framework breaks these down into eight aspects:

- Self-image and identity
- Online relationships
- Online reputation
- Online bullying
- Managing online information
- Health, wellbeing and lifestyle
- Privacy and security
- Copyright and ownership

Beginning with the skills that the youngest children should have when they are starting school, the framework develops and builds on these until pupils are in their late teens and need to be taking full responsibility for what they are doing online and how this could affect others.

The framework is not intended to be a checklist where adults working with young people should slavishly highlight all of the areas that they think have been covered, rather as a tool to help adults who are working with children and young people to build up resilience, develop critical thinking and become responsible users of technology.

It aims to promote meaningful debate and move online safety education beyond some of the outdated messages such as don't talk to strangers (online) or don't give out any personal information (online). By addressing issues such as health, wellbeing and

lifestyle, the framework is able to provide support for those who are trying to support young people when navigating their lives on social media.

Recent research from the UK Safer Internet Centre (released on Safer Internet Day) found that 8-17-year olds needed 214 followers on Instagram in order to feel happy. This begs the question what happens if they don't hit that target? The framework suggests that 11-14-year olds should both recognise the benefits:

- I can reflect on and assess the role that digital media plays in my life and give clear examples of where it benefits my lifestyle
- as well as identify the challenges:
- I can describe some of the pressures that people can feel when they are using social media (e.g. peer pressure, a desire for peer approval, "FOMO")

Conclusion

The "digital natives; digital immigrants" postulate is a myth; it died from the moment it attempted to describe young people's attitudes to online technology. Behaviour and technology have both moved on and so should our thinking.

As our children learn to make their way in the world, we provide environments where they can learn to take risks in a managed and supported way; we encourage risk to allow children to fail constructively, whether that is offering answers in class or abseiling down a rock face for the first time. There are mechanisms to support, educate, improve and intervene on the rare occasions that lead to harm. For the most part, these educative experiences are built on prior knowledge with direction and progression.

The behaviours we see emerging from the online lives of young people are for the most part indigenous and a product of the environment in which they find themselves and historically have had little or no guidance or intervention that affects change.

Change that empowers; change that builds resilience to harm; change that creates a culture that migrates naturally towards the positive rather than the transient, easy or unempathetic.

The legacy messages around online safety may satisfy our obligations to teach in this area but there is little evidence that they have affected any real cultural change. Children are good at barking back the messages you have covered in the lessons but evidence suggests it doesn't change things. Most are borne from a negative philosophy.

- DON'T POST PRIVATE INFORMATION ONLINE
- ONLY HAVE FRIENDS YOU KNOW IN REAL LIFE
- THINK BEFORE YOU POST
- DON'T MEET UP
- SET PRIVACY RULES AND SETTINGS

They are messages that don't even resonate with us let alone children and young people swimming in this online ocean every day of their lives. They were of a time; they require more depth and sophistication if they are to engender the right conversations to engender positive outcomes.

The challenge is for education systems, curriculum and schools to meet these expectations and support, inform and enable children to not just survive online but flourish to achieve each of their individual potentials.

REFERENCES

- Livingstone, Sonia, and Leslie Haddon, Anke Görzig, and Kjartan Ólafsson. 2011. *EU Kids Online: Final Report 2011*. EU Kids Online, Deliverable D8.3. EU Kids Online, London, UK.
- Ofsted. 2010. *The Safe Use of New Technologies*. https://www.foundationonline.org.uk/course.../the_safe_use_of_technology.pdf.
- Phippen, Andy. 2018. *UK Schools Online Safety Policy and Practice Assessment 2017*. <https://swgfl.org.uk/Uploads/64/649c2538-cb29-46a1-8ae8-d391370c1739.pdf>.
- Prensky, Marc. 2001. "Digital Natives, Digital Immigrants." <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- SWGfL. 2017. "Bursting the Bubble: Why Online Safety Education Needs to Evolve." <https://swgfl.org.uk/magazine/bursting-the-bubble-why-online-safety-education-ne/>.
- SWGfL. 2018. "Education in a Connected World." <https://swgfl.org.uk/magazine/education-for-a-connected-world/>.
- UK Council for Child Internet Safety. 2018. "Education in a Connected World: A Framework to Equip Children and Young People for Digital Life." https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/683895/Education_for_a_connected_world_PDF.PDF.

미디어 · 정보 리터러시 실행과 지원을 위한 국제적 사례와 전략

데이비드 라이트 | 영국 안전한인터넷센터 소장

서문

우리는 커뮤니케이션 기술이 업무와 교육분야에서만 아니라 어린이들과 청년층에게 가치 있는 일상적으로 유용한 수단이 된 기술 혁명의 시대를 살아가고 있다. 자라나는 세대의 삶에 첨단 커뮤니케이션 기술이 깊이 스며들어 있다는 것은 이들 세대가 어디서든 끊임없이 새로운 경험과 새로운 대화와 도전 속에 살아간다는 것을 의미한다.

어린이들의 미디어 · 정보 리터러시를 길러주어 동시대를 헤쳐나갈 수 있게 해주는 것은 이제 교육자와 학부모들이 직면한 매우 중요한 과제 중 하나다.

인터넷의 위험성과 유해성의 관점에서 보면, 디지털 기술이 성폭행이나 성 착취, 집단 괴롭힘, 아동학대 등에 대한 안전장치에 점점 더 많이 이용되고 있다는 것은 명백하며, 이러한 문제에 효과적으로 대처하는데 필요한, 정교한 접근법을 지닌 기반을 제공하고 있다.

영국의 시각에서 볼 때, 지난 10 년 동안 영국 정부가 추진한 정책은 다음과 같다.

- 영국 내 인터넷 사용자들에 유포되는 불법적 아동학대 영상물 축소 대책
- 당사자 승인 없이 성적 내용을 게시하는 자를 처벌하기 위한 대대적인 법률 정비
- 혐오나 인종차별적 내용을 게시하는 자를 처벌하기 위한 형법 개정

- 온라인 집단 괴롭힘 방지 대책
- 직접 제작한 아동 음란물의 인터넷 게시에 대한 경찰정책 및 규율절차 개정

이 같은 주요 법령 개정작업은 변화를 위한 적절한 조치로서 환영할 만 하지만, 새로운 대책들이 앞으로 미칠 영향을 평가하는 일은 쉽지 않다. 최근의 연구는 인터넷 안전교육에 대한 종래의 접근방법이 청소년층의 인터넷 지식과 관행에 큰 영향을 미치지 못하고 있음을 시사하고 있다.

다양한 교육자료가 있고 자료마다 각기 고유한 접근방법과 그에 수반된 변수가 있지만, 관련 교육의 비교 평가나 성취도 확인을 위한 일관된 계량적 틀을 갖춘 기준은 아직 없는 실정이다. 그렇다면, 현재 운영되고 있는 교육 프로그램이 변화를 만들어 내는지 어떻게 알 수 있는가?

이 보고서는 어린이와 청소년층이 인터넷을 효율적이고 안전하게 활용하기 위한 2008 년 『바이런 보고서』 (Byron Report)의 제안을 기반으로 하여, 학교의 역할 및 역량에 관련된, 온라인 안전 교육을 위한 일련의 기준 개발 사례를 다루고 있는데, 온라인 안전교육 기준의 영향은 기존의 인정된 결과물과 비교하여 평가가 가능하다.

디지털 원어민과 디지털 이민자

마크 프렌스키(Marc Prensky)는 지난 2001 년에 펴낸 자신의 논문 「디지털 원어민, 디지털 이민자」 (Digital Natives, Digital Immigrants)에서 오늘날의 학생들을 컴퓨터, 비디오 게임, 인터넷이라는 디지털 언어를 사용하는 ‘원어민’이라 규정하고, 이 디지털 세계에 태어나지는 않았지만, 성장하는 과정에서 이 새로운 기술에 경탄하면서 그것을 사용하는, 항상 디지털 원어민과 비교가 되는 세대를, ‘디지털 이민자’로 제시한 바 있다.

오늘날에 와서는 프렌스키의 이론은 현재에 적용할 수 없는, 지나치게 단순화한 접근이라는 지적이 상당하다. 많은 성인들, 특히 학부모와 교육자들은 과거, 프렌스키의 이론을 근거로, 어린 세대는 디지털 환경에 익숙하기 때문에 인터넷을 적절히 사용할 수 있다고

보았다. 그러나 그러한 시각은 '자신감'과 실제로 지닌 '능력'을 혼동한 결과라는 것이 우리의 견해다. 디지털 원어민은 여전히 어린이다. 따라서 자라나는 세대가 온라인 미디어와 정보에 대한 리터러시(활용능력)을 갖추도록 하는 것은 오프라인에서 리터러시를 갖추는 일만큼이나 중요한 일이다. 결국 우리는 어린이들이 온라인 세계에 '자신감'을 가진 것처럼 보인다고 해서 그들이 온라인 세계를 홀로 배우도록 내버려두지 않는 것이다.

학교의 역할

EU 키즈 온라인이 2013 년 펴낸 보고서의 결론은 이렇다.

교육 기회는 최대화하고 위험요소는 최대한 줄이는 방향으로 어린이들에게 디지털 활용 능력과 필수적인 리터러시를 가르치는 데 있어 학교는 최고의 장소이다. 또한 사회경제적 지위나 그밖에 사회적으로 불평등한 배경과 상관없이 모든 어린이에게 교육의 기회를 제공하는 데 있어 학교보다 훌륭한 환경은 없다. 이 두 가지 이유로, 학교는 어린이들이 학교 수업은 물론 가정을 비롯한 다른 환경에서도 인터넷을 창의적으로, 비판적으로, 안전하게 사용하도록 유도하고 지원하는 핵심적인 역할을 수행하는 곳이다. 그러나 일부 국가에서는 정보통신기술(ICT) 교육에서 학교별 격차가 있거나, ICT 교육이 불충분하고 시대에 뒤떨어지는 문제가 있다. 더 넓게 살펴보면, 제대로 최신 연수를 받은 교사들이 디지털 리터러시를, 특히 인터넷을 안전하게 사용하는 방법을, ICT 수업만이 아니라 교육과정 전반에 걸쳐 적절한 자료를 갖고 가르치기는 힘든 실정이다. 게다가 상당수 국가에서는 어린이가 학교 후에 가정이나 다른 장소에서 인터넷을 사용하는 문제는 학교 당국의 소관사항이 아닌 것으로 여기는 경향이 있다. 그럼에도 학교는 학부모보다 어린이들이 안전하게 인터넷을 사용할 수 있도록 계도할 수 있는 훨씬 큰 수단을 지니고 있고, 어디서든 인터넷의 안전한 이용을 위한 교육을 하는 데 학교만큼 효율적이고 효과적인 기관은 없다.

학교는 어린이의 안전한 인터넷 사용을 위한 전략의 중심축이다. 학교의 교사들이 교육을 담당하기 때문만이 아니라, 대부분의 아이들이 모여 있는 유일한 곳이 학교이기 때문이다. 학교는 어린이의 안전한 인터넷 이용 이슈를 찾아내고, 여기에 개입하고, 이 이슈를 알릴 수

있는 핵심 기관이자, 광범위한 집단 어린이 보호 시스템에 대한 지혜를 모으는 중요한 통로를 제공한다.

학교가 인터넷 사용 태도에 큰 영향을 미치는 한편, 인터넷 환경에서 어린이와 청년층의 안전과 복지에 더 큰 책임을 지고 있다. 상당수의 학교에서는 학생 보호와 관련한 전반적인 대책에 온라인 안전대책을 추가하는 방향으로 학교운영 방안을 크게 변경했다. 그러나 인터넷 사용태도에 상당한 영향을 미치는 온라인 안전교육은 일관성이 떨어지는 문제를 안고 있는 것은 물론, 아예 시행되지 않는 경우도 있다.

데이터로 보는 영국의 현황

2017 년 영국의 전국SWGfL 360 도 안전자료

SWGfL 는 앤디 피펜 (Andy Phippen) 플리머스대 교수와 제휴하여, 360 도 온라인 안전 자가 점검 도구(360 Degree Safe Online Safety Self Review Tool)를 이용하여 영국 전역의 12,500 개 학교를 대상으로 인터넷 안전교육 방침과 관행에 대한 연례 보고서를 발표하고 있다. 다수의 상을 수상한 이 도구는 독특하고 통계적으로 의미가 상당한 자료를 산출하기 하는데, 이 자료는 기관으로서 학교가 인터넷 안전에 있어 “전국적으로 어떠한 상태”인지를 보여준다.

이 보고서는 360 도 안전 온라인 자기 점검 도구가 도입된 이래 지난 9 년간 파악된 온라인 안전교육의 흐름을 다음과 같이 요약하고 있다.

학교 교육의 강점:

- 효율적 온라인 연결성 및 유해정보 차단
- 학교의 공식 방침에 의거한 온라인 안전의 범위
- 이용목적 제한방침(Acceptable Usage Agreement)의 효율적 이용
- 디지털 영상과 비디오에 관련된 이슈를 다루는 정책 확보
- 효율적 온라인 안전정책 확보

학교 교육의 취약점

- 온라인 안전에 관련된 문제에 대한 학교 공동체와의 효과적 공동대응의 문제
- 학교에서의 온라인 안전 정책과 관행의 효과를 평가하는 시스템의 문제
- 온라인 안전에 관련된 학교 관리자들을 위한 효과적인 연수 프로그램의 문제
- 온라인 안전에 관련된 학교 실무 담당자들을 위한 효과적인 연수 프로그램의 문제

인터넷 안전을 위한 학교운영 절차와 기술적 개입 절차를 표준화하여 이루어진 성과는 환영할 일이다. 보고서에 따르면 360 도 온라인 안전 자가 점검 도구를 사용함으로써 학교가 온라인 안전 의제에 부응했다는 것이 전세계적으로 확인된다. 그럼에도 불구하고 실무 담당자를 효과적으로 양성하는 능력과 인터넷 안전 교육 효과를 평가하는 능력에서 학교간 격차가 존재한다는 것은 긍정적이고 계량 가능한 결과를 만들어내는 온라인 안전 교과과정을 학교가 실시하는데 있어 부정적 영향을 미친다.

아울러 이 보고서의 내용은 2 만 4000 개 학교 가운데 360 도 온라인 안전 자가 점검 도구를 이용해 인터넷 안전교육을 적극적으로 시행하고 있는 1 만 2500 개 학교만의 경험을 토대로 하고 있다는 점이 중요하다. 나머지 1 만 1500 개 학교의 운영 실태는 파악되지 않은 상황이므로 폭넓게 추정할 수 밖에 없다.

2015 년 7 월 영국 교육기준청(Ofsted)의 인터넷 안전 조사자료

SWGfL 은 지난 2010 년 ‘신기술의 안전한 이용’(Safe Use of New Technologies)에 관한 영국 교육기준청(Ofsted)의 보고서에 이어, 2015 년 3 월, Ofsted 와 공동으로 실태자료 수집계획을 수립하는 데 중요한 역할을 했다. 그 요지는 다음과 같다:

- 중등학교 학생의 25% 이상이 지난 1 년여 동안 인터넷 안전교육을 받은 기억이 없다고 응답함
- 중등학교 학생의 4 분의 1 이상은 교사가 온라인 안전문제에 대한 지식을 갖고 있지 못하고 있다고 생각함

- 인터넷 안전교육 연수 프로그램은 일관성이 없으며 이와 관련한 학교 관리자의 의견이 반영되지 않은 것으로 나타남. 현장에서 의견을 청취한 결과 인터넷 안전교육 담당자 육성이 시행되지 않거나 퇴보한 경우도 많은 것으로 지적됨

데이터로 보는 아랍에미리트(UAE)의 현황

아랍에미리트(UAE)의 ‘아크다르 인터넷 안전학교’(Aqdar eSafe School) 프로그램은 360도 안전학교 프로그램을 성공적으로 활용한 모범사례로 꼽히는데, 이를 바탕으로 학교간 인터넷 안전교육 정책과 실태에 대한 비교평가가 이루어질 수 있다. 아크다르 인터넷 안전학교 프로그램은 UAE 학생들이 인터넷을 안전하게 사용하면서도 온라인 환경에서 스스로를 보호할 수 있는 능력을 갖추도록 지원하는 프로그램이다.

2017년 유엔은 이러한 점을 인정하여 아크다르 인터넷 안전학교 프로그램에 세계정보사회정상회의(WSSIS) 상을 수여했다. 아크다르 인터넷 안전학교 프로그램의 시범실시 단계로 91개 학교를 조사한 결과 아래의 3가지 측면에서 두드러진 성과가 나타나고 있는 것으로 평가했다.

- 비밀번호 관리
- 유해 온라인 정보 차단
- 인터넷 안전교육

조사가 이뤄진 학교들은 적절한 수준의 온라인 기술 인프라를 갖추고 운영한 결과, 학교 공동체 안에서는 안전하게 인터넷을 이용할 수 있는 환경이 조성된 것으로 나타났다. 그러나 어린이들이 인터넷을 이용하면서 겪는 상당수 문제점들은 환경이 잘 갖춰진 학교가 아니라 학교 밖에서 발생하며, 이는 여전히 어린이들의 안전, 건강, 복지에 영향을 미치고 있다.

조사 대상 학교들은 기존에 수립된 인터넷 안전교육 프로그램을 통해 이 같은 문제에 부분적으로 대응하는 것으로 나타났으나 그 지속성과 효과 측면에서 학교 간 차이가 있는 것으로 드러났다.

약점을 지닌 4 가지 분야는 다음과 같다.

- 담당자 연수프로그램
- 온라인 안전 정책 및 관행의 영향
- 온라인 안전 관련 사고에 대한 조사와 보고
- 온라인 안전 정책

그렇다면?

그렇다면 이에 대한 정책이 있는가? 그렇다면 유해정보 차단 및 감시 시스템을 갖추고 있는가? 그렇다면 관련 교과과정이 있는가? 안전한 인터넷 사용을 위해 시행하는 것들이 변화를 가져오는지는 어떻게 파악할 수 있는가? 성인의 지도와 그에 필요한 기술이 없을 경우, 어린이와 청소년들이 온라인 문제에 대처할 수 있는 디지털 적응 유연성을 길러주고 있는가? 학교의 담당자들은 이러한 문제에 개입하여 학생들의 행동과 문화에 영향을 미칠 수 있는 권한이 있는가? 학부모를 비롯한 학교 공동체 구성원들이 온라인 안전조치를 지원하고, 중시하고 신뢰하는가? 장학관들이 향후 전략이나 최선의 방안에 대한 조언을 하지 못하고 이미 성취한 것에 더 집착하는 이유는 무엇인가?

온라인 안전교육 기준

SWGfL은 www.360safe.org.uk를 통해 학교의 인터넷 안전 개선, 안전 정책 및 실행 기준을 영국에서 처음으로 마련한 기관이다. 앤디 피펜(Andy Phippen) 플리머스대 (Plymouth University) 교수가 6년간 축적된 전국적인 자료와 보고서를 분석한 결과에 따르면,

SWGfL의 기준들이 인터넷 안전에 관련된 교육 지형을 변화시켰다는 것을 분명히 보여준다. 이러한 기준을 통해 학교와 안전교육 종사자들, 그리고 영국 내 4개 지역은 진전을 이루었다.

360도 안전 프로그램을 통해 우리가 일련의 참고 기준을 제시하고 폭넓은 논의의 틀을 만들었다는 점과 인터넷 안전 교육이 개선되고 비교평가가 이뤄질 수 있었다는 점을 고려하면 이와 같은 프로그램을 지속하는 것은 올바른 것으로 보인다. 360도 안전학교 프로그램을 통해 1만 2500개 학교의 교육 현장에서 어떤 어려움이 있었고 어떤 성과가 있었는지 구체적으로 파악할 수 있었다. 이제 마지막으로 남은 부분은 이 같은 인터넷 안전 전략들이 학생들의 성취도, 행동, 문화에 어떻게 영향을 미치고 있는지 파악하는 일이다.

국가의 디지털 리터러시 프레임워크

SWGf의 작업 결과를 반영하여, 영국 아동인터넷안전위원회(UK Council for Child Internet Safety)는 2018년 2월에 ‘연결된 세계 속 교육’(Education in a Connected World)이라는 보고서를 발간했다. 이 보고서의 요지는, 인터넷을 안전하게 이용하는 것과 함께, 더 중요하게는 인터넷 사용시 문제가 발생할 경우 해야 할 일이 무엇인지 알 수 있도록, 어린이들과 청년층이 연령대와 학년별로 필요로 하는 능력과 역량을 갖추도록 하자는 것이다.

‘온라인 안전’이라는 용어는 온라인상에서 끊임없이 증가하고 있는 여러 가지 이슈를 포괄하는 것으로, 디지털 역량 개발의 틀은 이들 이슈를 다음 8가지로 분류한다.

- 자신의 이미지 및 개인정보
- 온라인 상의 대인관계
- 온라인 상의 평판
- 온라인 상의 괴롭힘
- 온라인 정보의 관리
- 보건, 웰빙, 생활패턴
- 사생활 및 보안

- 저작권 및 지적 소유권

이 디지털 역량 개발의 틀은 갖 취학한 학생들이 배워야 하는 기술부터 시작해서 10 대 말 청소년기에 이를 때까지 그들의 온라인에서 하는 행위와 타인에 미치는 영향에 대하여 전적인 책임감을 갖도록 하는 방안을 개발하고 마련한다.

이 디지털 역량 개발의 틀은 성인들이 체크리스트에 따라 이미 알려진 내용을 청소년들에게 힘들게 강조하는 방식이 아니라, 어린이와 청소년층이 인터넷을 효율적이고 안전하게 활용할 수 있도록 디지털에 대한 적응 유연성을 기르고, 비판적 사고방식을 갖추고 책임감 있는 네티즌으로 키우기 위한 도구로서 기능하기 위한 것이다

이 역량 개발의 틀은 실질적인 토론을 활성화시키고, ‘낯선 사람과는 온라인상에서 접촉하지 말라,’ ‘개인정보를 함부로 누설하지 말라’는 식의 낡은 접근방식을 뛰어넘는 온라인 안전교육을 목표로 하고 있다. 보건, 웰빙, 라이프스타일과 같은 문제를 다룸으로써 이 틀은 청소년들이 소셜미디어를 이용하는 데 도움을 주려는 이들을 지원할 수 있다.

영국 안전한인터넷센터(UK Safer Internet Centre)의 최근 연구보고서에 따르면 8~17 세의 어린이와 청소년들은 평균적으로 214 명의 인스타그램 팔로워가 있어야 행복감을 느끼는 것으로 나타났다. 그렇다면, 그 정도의 팔로워가 생기지 않을 경우에는 어떻게 해야 하나, 라는 질문이 발생한다. 이 틀은 11~14 세의 어린이들이 아래의 이점을 인식하게 할 필요가 있다고 지적한다.

- 내 삶에서 디지털 미디어가 하는 역할을 숙고하고, 평가할 수 있고, 그것이 주는 혜택의 구체적 예를 제시할 수 있다.
- 또한 디지털 미디어의 문제점을 발견할 수 있다.
- 소셜미디어를 이용할 때 사람들이 느끼는 압박감을 묘사할 수 있다(예를 들어 동료의 압력, 동료로부터 인정받고 싶은 욕구, FOMO (남들이 즐기는 것에서 소외되지 않고 싶은 마음))

결론

‘디지털 원어민과 디지털 이민자’ 이론은 신화에 불과하다. 젊은 세대의 온라인 기술에 대한 태도를 설명하려고 하는 순간 이미 이 이론은 실패했다. 온라인 기술과 그에 대한 태도는 모두 진화했으며, 우리의 생각도 진화해야 한다.

어린이들이 세상으로 나가는 것을 배울 때, 우리는 체계적이고 도움이 되는 방식으로 어린이들이 모험을 감수하는 법을 배울 수 있는 환경을 제공하고, 어린이들이 교실에서 질문에 답을 하든, 처음으로 자일을 타고 암벽을 내려가든, 건설적인 실패를 처음으로 체험할 수 있는 위기상황을 권장한다. 아이들을 지원하고, 교육하고, 상황을 개선하고, 드문 경우로 아이들이 위험에 처한 경우 개입할 수 있는 체계가 마련되어 있다. 대개의 경우 이러한 교육적 경험은 방향성에 따라 점진적으로 기존의 지식기반 위에 축적된다.

청소년들의 온라인 활동에서 볼 수 있는 행동은 대부분 영국이라는 토착환경에서 나온 것으로 이러한 행동은 역사적으로는 다음과 같은 변화를 위한 지도나 체계적 개입이 전혀 없는 상태에서 행해진 것이다: 권한을 부여하는 변화; 피해에 대한 적응력을 키우는 변화; 일시적이고, 손쉽고, 공감대가 없는 문화가 아니라 자연스럽게 긍정적인 문화를 창조하는 변화.

인터넷 안전 문제와 관련한 전통적 메시지는 온라인 안전 교육의 의무를 충족시킬 수 있지만, 그러한 메시지가 진정한 문화적 변화에 영향을 주었다는 증거는 거의 없다. 학생들은 인터넷 안전에 관한 수업시간에 배운 것을 따라 하는 것은 잘 하지만 이것이 변화를 만들어내는 것은 아니다. 대부분의 메시지는 다음과 같은 부정적 생각에서 비롯된 것이다.

- 개인정보는 인터넷에 올리지 말 것
- 오프라인에서 실제로 아는 친구들하고만 어울릴 것
- 인터넷에 올리기 전에 생각을 해볼 것
- 사람을 직접 만나지 말 것
- 비공개 원칙과 조건을 설정할 것

이런 메시지는 매일 온라인 세상에서 살아가는 청소년은 말할 것도 없고 기성세대에게도 공감이 가지 않는 내용이다. 이런 방식은 더 이상 통하지 않는 시대에 와 있다. 긍정적 결과를 만들어내는 올바른 대화를 이끌어내기 위해서는 보다 깊이 있고 정교한 접근방식이 요구된다.

교육제도, 교과과정, 학교당국은 이러한 기대에 부응하여 어린이들이 단순히 온라인 세계에 적응하는 것뿐 아니라 개인의 잠재력을 발휘할 수 있도록 지원하고 가르쳐야 하는 과제를 안고 있다.

참고문헌

- Livingstone, Sonia, and Leslie Haddon, Anke Görzig, and Kjartan Ólafsson. 2011. *EU Kids Online: Final Report 2011*. EU Kids Online, Deliverable D8.3. EU Kids Online, London, UK.
- Ofsted. 2010. *The Safe Use of New Technologies*. https://www.foundationonline.org.uk/course.../the_safe_use_of_technology.pdf.
- Phippen, Andy. 2018. *UK Schools Online Safety Policy and Practice Assessment 2017*. <https://swgfl.org.uk/Uploads/64/649c2538-cb29-46a1-8ae8-d391370c1739.pdf>.
- Prensky, Marc. 2001. "Digital Natives, Digital Immigrants." <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- SWGfL. 2017. "Bursting the Bubble: Why Online Safety Education Needs to Evolve." <https://swgfl.org.uk/magazine/bursting-the-bubble-why-online-safety-education-ne/>.
- SWGfL. 2018. "Education in a Connected World." <https://swgfl.org.uk/magazine/education-for-a-connected-world/>.
- UK Council for Child Internet Safety. 2018. "Education in a Connected World: A Framework to Equip Children and Young People for Digital Life." https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/683895/Education_for_a_connected_world_PDF.PDF.

세션 II SESSION II

지능정보사회의 디지털 시민성 탐색

Exploring Digital Citizenship for the Knowledge Society

좌장 서종원 Chair Jongwon Seo

주제발표 1

지능정보사회를 위한 디지털 시민성의 프레임워크

A Framework of Digital Citizenship for the Knowledge Society

정제영 Jae Young Chung

주제발표 2

지능정보사회를 위한 디지털 시민성 탐색

Exploring Digital Citizenship for the Knowledge Society

아니타 로우-림 Anita Low-Lim

주제발표 3

유럽의 디지털 시민성

Digital Citizenship in Europe

알레산드로 소리아니 Alessandro Soriani

지능정보사회를 위한 디지털 시민성의 프레임워크

정제영 | 이화여대 교수

서론

2016년 1월에 개최된 세계경제포럼(World Economy Forum)에서 Klaus Schwab 회장은 제 4차 산업혁명의 도래를 선언하였다. 18세기 증기기관의 발명으로 1차 산업혁명이 시작된 이래 20세기 초의 컨베이어 벨트의 등장과 표준화된 공정은 2차 산업혁명의 대량생산 체제를 구축하였다. 20세기 후반에 이루어진 컴퓨터와 인터넷의 발전으로 인한 3차 산업혁명은 공장의 자동화 시스템을 구현하였다. 4차 산업혁명은 3차 산업혁명과는 질적으로 다른 기술적 진보와 사회 변화를 예고하고 있다.

Schwab(2016a, 2016b)은 3차 산업혁명과 근본적으로 차이를 보이고 있는 4차 산업혁명의 특징을 속도(velocity), 범위와 깊이(breadth and depth), 총체적 영향(systems impact)의 관점에서 설명하고 있다. 첫째, 속도의 측면에서 보면, 4차 산업혁명은 이전의 변화와는 다르게 기술이 기하급수적인 속도로 변화하고 있다는 것이다. 둘째, 범위와 깊이의 측면에서 보면, 부분적 기술의 진보를 넘어서 다양한 기술이 융합되면서 기술과 산업 분야에 국한된 변화가 아니라 경제, 경영, 사회 그리고 개인 수준에서도 패러다임 전환을 초래하고 있다는 점이다. 셋째, 총체적 영향의 관점에서 보면, 생산이나 관리 그리고 거버넌스 등 모든 체제에서 일어나고 있으며, 변화의 속성에서도 세계 모든 나라 모든 산업분야에 걸쳐 이루어지고 있다. 이러한 사회적 혁신은 기존의 선형적 변화(linear change)를 넘어서 파괴적 혁신(disruptive innovation)의 양상을 보일 것이라는 예측이다.

4차 산업혁명의 핵심적인 기술은 인공지능(AI)과 정보통신 기술의 발달을 의미하는 ICBM 으로 요약하기도 하는데, 특히 ICBM 은 “사물인터넷(Internet of Things: IoT) 센서가 수집한 데이터를 클라우드(Cloud)에 저장하고, 축적된 빅데이터(Big data)를 분석해서, 적절한 서비스를 모바일 기기 서비스(Mobile) 형태로 제공”하는 것을 의미한다(박종현 외, 2014). 4차 산업혁명의 핵심기술은 인공지능 기술의 발달과 정보통신 기술의 발달을 중심으로 “지능정보사회”라는 표현을 하기도 하고, “디지털 혁명”이라고 부르기도 한다.

4차 산업혁명의 특징을 창의적 기술의 융합적 활용으로 볼 수 있는데, 인공지능과 정보통신 기술을 활용하여 무인자동차, 인공지능 로봇, 드론, 사물 인터넷, 3D 프린팅, 나노테크놀로지, 바이오테크놀로지의 변화는 융합적 기술의 산물이다. 기술적 진보가 단순하고 반복적인 인간의 노동을 대체하는 기계의 발전으로 인류의 노동시장을 잠식하는 것으로 시작되었다. 하지만 최근에는 의사, 변호사, 약사, 기자 등 소위 사회적으로 인정받는 전문직의 영역에 인공지능의 기술들이 활용되면서 더욱 주목을 받고 있다.

4차 산업혁명 논의는 교육 시스템의 혁신에 중요한 변곡점으로 작용하고 있다. 총체적인 사회 변화는 교육제도의 변화를 요구하고 있으며, 이러한 압력은 다른 교육 환경의 변화 요구보다 강하게 작용하고 있다. 교육혁신에 대한 요구는 오랫동안 지속되어 왔고, 다양한 시도가 이루어져 왔지만 학교교육 문제의 근본적인 개선에는 이르지 못하고 있다고 평가 받아 왔다(Chung 2016b). 시대사적 변화에 따른 교육 시스템의 총체적인 변화 요구를 교육 혁신의 중요한 동력으로 활용할 필요가 있다.

20세기 후반부터 OECD 를 중심으로 미래 핵심역량에 대한 연구가 지속적으로 이루어지고 있다. OECD 는 1997년에 의무교육 단계의 학생들이 사회에 진출하기 위해 반드시 필요로 하는 지식(knowledge)과 기술(skill)을 갖추었는지 평가하기 위해 국제 학업성취도 평가인 PISA(the Programme for International Student Assessment)를 시행하게 되었다. 또한 OECD 의 핵심역량 연구인 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트는 OECD 의 PISA 가 지향하는 장기적 관점의 평가 영역을 설정하기 위한 역량 영역을 설정하기 위해 시작되었다(Rychen & Salganik 2003).

OECD 의 DeSeCo 에서 제시하고 있는 핵심역량은 삶의 다양한 분야의 요구를 충족시키는데 수단이며, 개인의 성공적인 삶(a successful life)과 잘 운영되는 사회(a well-functioning society)를 이끄는 데 공헌하는 능력을 의미한다. 구체적으로 살펴보면 DeSeCo 에서 정의하고 있는 미래 인재의 핵심역량은 크게 3 가지 영역에서 9 가지 역량으로 나누어 볼 수 있다. 개인 역량으로 “큰 맥락에서 행동, 인생 계획과 과업을 구상 및 실행, 자신의 권리·관심·한계·필요를 옹호하고 주장”하는 역량, 대인관계 역량으로 “타인과의 관계 설정, 협동, 갈등관리” 역량, 기술적 역량으로 “언어·상징·텍스트를 상호적으로 활용, 지식과 정보를 상호적으로 활용, 새로운 기술 활용”하는 역량이다.

‘Assessment and Teaching of the 21st Century Skills (ATC21S)’는 OECD 등의 국제기구에서 강조해 왔던 역량중심 교육개혁을 위한 실질적인 전략을 개발하고 여러 나라에 보급하고 있다. ATC21S 는 21 세기에 필요한 핵심역량으로 4 개의 영역에서 10 가지 역량을 제시하고 있다(Griffin, McGaw & Care 2012). 첫째, 생각의 방식(Ways of Thinking)은 “창의성과 혁신, 비판적 사고·문제해결력·의사결정능력, 학습역량·상위 인지능력”이다. 일하는 방식(Ways of Working)은 “의사소통능력, 협업능력”이다. 셋째, 일하는 도구의 활용으로 “정보 리터러시, ICT 리터러시”이다. 넷째, 사회생활의 방식으로 “시민의식, 삶과 경력 관리, 개인적·사회적 책무성(문화적 인식과 역량 포함)” 등이다.

디지털 시민성

UNESCO 가 제시하고 있는 ‘The Education 2030 Agenda’는 디지털화된 사회에서 시민들이 번창하기 위한 필수 요건으로 ICT 능력과 기술의 습득을 강조하고 있다. 디지털 기술의 발전은 상당한 기회와 이익을 가져왔지만, 사이버 괴롭힘 및 온라인 범죄 등 일련의 사회적·윤리적 문제도 제기되고 있다. 디지털 시민성(digital citizenship)은 디지털 혁명 시대를 건전하고 역동적으로 살 수 있는 시민이 갖추어야 할 역량을 의미한다. 디지털 시민성(digital citizenship)은 기본적으로 미디어 상의 소통(communication)을 기반으로 한다는 점에서 일반적 시민성과는 차별성을 갖는다. 청소년들이 디지털 미디어를 매우

빈번하게 접촉하며 성장하는 상황에서 이러한 디지털 시민성에 대해 어떤 인식을 갖추고 있는지, 디지털 시민성의 구성 개념이 무엇인지 파악하는 것은 매우 중요한 연구 과제라 할 수 있다. 디지털 시민의식(Digital Citizenship)은 언어, 수학, 학습, 문화적 인식 등 다른 역량을 기를 수 있도록 하는 중요한 도구적인 핵심역량이다(Ferari 2013). 그러나 선행연구의 결과는 ICT 의 안전하고 효과적이며 책임 있는 이용 개념을 도입하고 이러한 능력을 육성하는데 있어서 젊은 세대를 위해 해야 할 일이 많다는 것을 보여준다.

호주의 교육과정 평가 기관인 ACARA 는 호주의 교육과정의 목적 속에 ICT 역량(ICT Capability) 개발 포함하고 있다. 그 내용은 학생들이 디자인 사고를 하고 디지털 문제 해결과 지식의 혁신가가 될 수 있는 실용적 기회를 제공하는 것이다. DQ Institute 는 디지털 지능(DQ)를 디지털 생활에 필수적인 사회적, 감정적, 인지적 능력의 총합으로 규정하고 있다. 그 내용은 ‘디지털 리터러시, 디지털 권리, 디지털 소통능력, 디지털 정서지능, 디지털 안전, 디지털 보안, 디지털 사용능력’ 등의 하위 요소를 포함하고 있다. Global Kids Online 은 아동들이 스스로 인지하는 능력과 인터넷을 실제로 활용할 수 있는 능력을 획득하도록 하기 위해 비교 연구 데이터를 수집하고 증거 기반 정보를 제공한다. 디지털 공간 활용에 영향을 미치는 아동의 환경적 요소에 초점을 맞추고 있다.

International Society for Technology in Education 은 학생들이 평생학습자가 되고 미래의 어려움에 효과적으로 대처할 수 있도록 필요한 스킬을 함양하도록 지원해야 함을 강조하고 있다. 특히 학습자의 단계를 나누어 미래 사회를 살아갈 수 있는 능력을 규정하였는데, ‘Digital Citizen, Knowledge Constructor, Innovation Designer, Computational Thinker, Creative Communicator, Global Collaborator, Empowered Learner’의 역량을 제시하고 있다. Think Young 은 디지털 탄력성 연구에서 9-18 세 아동의 온라인 상의 위험을 방지하고 대처할 능력을 탐구하는 다국가적 차원의 분석을 실시하였다. 위험에 대한 인지, 문제 해결을 위한 인지적 전력, 대처하는 행동, 위험하거나 당황스러운 상황에서의 의사소통 등이 포함되어 있다.

유네스코 방콕사무소는 안전하고 효율적이며 책임 있는 ICT 교육 이슈를 위해 아태지역에서의 정책적 논의를 촉진하고 유지하기 위해 2014 년부터 “Fostering Digital

Citizenship through Safe and Responsible Use of ICT” project 를 수행하고 있다. 유네스코 방콕은 22 개 회원국의 자녀교육 정책을 검토하고 그 역량을 평가한 ICT 의 안전하고 효율적이며 책임 있는 활용을 통해 『A Policy Review: Building Digital Citizenship in Asia and the Pacific through Safe, Effective and Responsible Use of ICT』 (2016)을 발간했다.

디지털 시민성에 대한 증거 기반 정책 개발을 지원하기 위한 노력의 일환으로, 유네스코 방콕사무소와 구글 아시아-태평양(Google Asia Pacific)이 공동으로 주관하는 ‘Conference on Digital Citizenship Education in Asia-Pacific’가 2017년 3월 2-3일에 개최되었다. 이 컨퍼런스의 주요 결과물 중 하나는 초기 디지털 시민 역량 프레임워크였다. 이후 컨퍼런스는 태국 방콕에서 2017년 7월 24일부터 26일까지 개최되었으며, 기본 프레임워크는 5개 영역이 도출되었다.

Table 1. 유네스코 방콕사무소의 디지털 시민성 프레임워크(2017)

| 영역 | 설명 |
|---|---|
| 디지털 활용 (Digital Literacy) | ICT 기기를 작동하여 디지털 정보를 찾고, 평가하며 활용할 수 있는 역량 |
| 디지털 보안 및 탄력성 (Digital Safety & Resilience) | 자신과 타인의 권리를 보호하고, 건강 및 심리적 안녕감을 향상하는 방향으로 디지털 기술을 활용할 수 있는 역량 |
| 디지털 참여 (Digital Participation & Agency) | 디지털 미디어를 활용하여 개인적· 사회적 목적을 위해 정보공유 및 상호작용을 하고, 사회적 활동에 참여할 수 있는 역량 |
| 디지털 정서 지능 (Digital Emotional Intelligence) | 디지털 정보, 미디어 기술을 활용할 때 자신의 감정을 조절하고 타인의 감정을 이해하여 긍정적 사회관계를 형성할 수 있는 역량 |

창의 & 혁신
(Creativity &
Innovation)

자신의 목표에 적합한 디지털 기술 및 정보를 활용하여
창의적으로 표현하고, 문제를 해결할 수 있는 역량

디지털 키즈 아시아-태평양의 프레임워크

UNESCO Bangkok 은 “Fostering Digital Citizenship through Safe and Responsible Use of ICT” project 의 일환으로 이화여자대학교 학교폭력예방연구소에 의뢰하여 “Digital Kids Asia Pacific (DKAP)” project 를 수행하고 있다. DKAP project 는 2019 년 1 월까지 최종 보고서를 제출할 계획이다. DKAP project 는 다양한 국가 정책과 노력에 대한 명확한 이해를 도모하고 아시아 태평양 지역에서 아동과 청소년들의 안전하고 책임감 있는 ICT 사용을 촉진하는 데 있어서의 국가별 차이를 살펴보고자 한다. 최근 다양한 기관이 아동과 청소년들의 ICT 관행과 인식에 대한 연구가 아태 지역의 지식 기반을 넓혔지만, 여전히 아동의 실제 ICT 관행, 태도, 행동, 그리고 국가간 비교 역량에 대한 연구가 부족한 상황이다. DKAP project 의 전반적인 목표는 교육적 맥락에서 어린이의 ICT 관행, 태도, 행동 및 역량 수준에 관한 아태 지역의 지식 격차를 해소하기 위한 비교 국가간 연구를 수행하는 것이다.

선진국뿐 아니라 개발도상국에서도 아동과 청소년의 디지털 역량과 디지털 탄력성 개발 등 디지털 시민성에 대한 요구가 나타나고 있다. 이러한 역량을 육성하는 교육 프로그램 및 교육 정책은 디지털 공간에서의 아동의 행동, 경험, 문제 및 인식에 대한 견고한 지식 및 증거 기반의 이해를 토대로 구축되어야 함. 또한, 이러한 역량 구축에 가장 효과적인 개입을 포함해야 한다. 기존의 연구들이 대부분 유럽과 북아메리카와 같은 선진국 환경에 집중되어 왔으며, 아시아-태평양 지역의 지역적 특성을 고려한 연구는 아직은 미흡한 실정이다.

DKAP project 의 목적은 ‘디지털 시민 역량 측정 도구 개발, 파일럿 테스트를 통한 도구 신뢰성 및 타당성 확보, 국가별 결과 비교 연구 실시’하는 것이다. 이화여대의 연구진은 UNESCO Bangkok 과 협의하여 DKAP project 를 위해 한국, 방글라데시, 베트남, 피지 등 4 개 국가를 파일럿 대상 국가로 선정하였다. 만 15 세 청소년을 연구 대상으로 선정하였고,

국가별로 지역 유형(대도시, 중소도시, 읍면 지역) 및 학교 설립 유형(공립, 사립) 등을 고려하여 층화표집을 시행하였다. UNESCO Bangkok 과 협의하여 이화여대 연구진에서 개발한 DKAP project 의 Framework of Digital Citizenship 은 5 개 영역에서 20 개 역량을 포함하고 있다.

DKAP project 에서 제시하고 있는 디지털 시민의식의 5 개 영역의 정의는 다음과 같다.

- A. ‘Digital Literacy is defined as “the ability to seek, critically evaluate and use digital tools and information effectively to make informed decisions.”
- B. ‘Digital Safety & Resilience’ is defined as “the ability to understand how to protect oneself and others from harm in digital space.”
- C. ‘Digital Participation and Agency’ is defined as “the ability to equitably interact, engage and positively influence society by using digital technology and media in one’s life.”
- D. ‘Digital Emotional Intelligence’ is defined as “the ability to recognize, navigate and express emotions in one’s digital intrapersonal and interpersonal interactions.”
- E. ‘Creativity & Innovation’ is defined as “the ability to express and explore oneself through creation of content using ICT tools.”

표 2. DKAP 디지털 시민성 프레임워크(2017)

| 영역 | 역량 |
|--|---|
| A. 디지털 활용 (Digital Literacy) | A1. ICT 활용 (ICT Literacy) |
| | A2. 정보 활용 (Information Literacy) |
| B. 디지털 보안 및 탄력성 (Digital Safety & Resilience) | B1. 권리 이해 (Understanding Child Rights) |
| | B2. 정보활용 윤리 (Personal data, Privacy and Reputation) |
| | B3. 신체적, 심리적 건강 (Promoting and Protecting Health) |

| | |
|--|--|
| | and Well-being) |
| | B4. 디지털 탄력성 (Digital Resilience) |
| C. 디지털 참여 (Digital Participation and Agency) | C1. 정보공유 및 상호작용 (Interacting, Sharing and collaborating) |
| | C2. 사회참여 (Civic Engagement) |
| | C3. 사이버 에티켓 (Netiquette) |
| D. 디지털 정서 지능 (Digital Emotional Intelligence) | D1. 자기인식 (Self-awareness) |
| | D2. 자기조절 (Self-regulation) |
| | D3. 동기부여 (Self-motivation) |
| | D4. 의사소통 및 대인관계 (Interpersonal skills) |
| | D5. 공감 능력 (Empathy) |
| E. 창의 & 혁신 (Creativity & Innovation) | E1. 창의성 (Creative Literacy) |
| | E2. 문제 진단 및 해결 (Problem Diagnoses & Solving) |
| | E3. 평생학습 (Life Long Learning) |
| | E4. 협업 (Collaboration) |
| | E5. 디지털 경제 (Skill for the Digital Economy) |
| | E6. 놀이와 표현 (Play & Expression) |

DKAP project 를 통해 교육적 맥락에서 아시아-태평양 지역 아동의 태도, 행위, 역량 수준 및 ICT 사용에 대해 평가할 수 있는 틀을 개발하고 검증함으로써 안전하고 효율적이며 책임감 있는 ICT 사용에 대한 증거 기반 이해를 확립할 수 있을 것이다. 아울러, 아동의 실제 태도, 행위, 역량 수준 및 ICT 사용에 대한 양적, 질적 데이터를 수집 및 비교 분석함으로써 아시아-

태평양 지역 청소년의 디지털 시민성 역량에 대한 증거 기반 확보에 기여할 수 있을 것이다.
궁극적으로 DKAP project 를 통해 ICT 관련 아시아-태평양지역 국가 정책과 노력에 대한
명확한 이해의 틀을 제공할 수 있을 것으로 기대한다.

참고문헌

- Baron-Cohen, S., and S. Wheelwright. 2004. "The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34.2: 163–175.
- Bock, G. W., and Y. G. Kim. 2001. "Breaking the Myths of Rewards: An Exploratory Study of Attitudes about Knowledge Sharing." *Pacis 2001 Proceedings* 78: 1121–1125.
- Bunz, U. 2004. "The Computer-Email-Web (CEW) Fluency Scale-Development and Validation." *International Journal of Human-Computer Interaction* 17.4: 479–506.
- Carretero, S., R. Vuorikari, and Y. Punie. 2017. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Choi, M., M. Glassman, and D. Cristol. 2017. "What It Means to be a Citizen in the Internet Age: Development of a Reliable and Valid Digital Citizenship Scale." *Computers and Education* 107: 100–112.
- Chung, J. Y. 2016. "A Study on the Design of School System Preparing for Intelligence Information Society" (in Korean). *Journal of Educational Administration* 34.4.
- Chung, J. Y. 2018. *The Age of Education for the Fourth Industrial Revolution and Digital Revolution* (in Korean). Seoul: Hakjisa.
- Ferrari, A. 2013. *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Edited by Yves Punie and Barbara N. Brečko. Seville: JRC-IPTS.
- Global Kids Online. "Child Questionnaire." Retrieved from www.globalkidsonline.net.
- Griffin, P., B. McGaw, and E. Care, eds. 2012. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Gupta, Babita, Lakshmi S. Iyer, and Robert S. Weisskirch. 2010. "Facilitating Global E-Commerce: A Comparison of Consumers' Willingness to Disclose Personal Information Online in the US and India." *Journal of Electronic Commerce Research* 11.1: 41–52.

- Hoffmann, J., Z. Ivcevic, and M. Brackett. 2016. "Creativity in the Age of Technology: Measuring the Digital Creativity of Millennials." *Creativity Research Journal* 28.2: 149-153.
- International Computer and Information Literacy Study. 2013. *ICILS 2013: Technical Report*.
- International Society for Technology in Education (ISTE). 2016. "ISTE Standards for Students." Retrieved from: <https://www.iste.org/standards/standards/for-students-2016>.
- Jones, L. M., and K. J. Mitchell. 2016. "Defining and Measuring Youth Digital Citizenship." *New Media and Society* 18.9: 2063-2079.
- Kirby, J. R., C. Knapper, P. Lamon, and W. J. Egnatoff. 2010. "Development of Scale to Measure Lifelong Learning." *International Journal of Lifelong Education* 29.3: 291-302.
- Leung, L. 2007. "Stressful Life Events, Motives for Internet Use, and Social Support among Digital Kids." *Cyberpsychology and Behavior* 10.2: 204-214.
- Moely, B. E., S. H. Mercer, V. Ilustre, D. Miron, and M. McFarland. 2002. "Psychometric Properties and Correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A Measure of Students' Attitudes Related to Service-Learning." *Michigan Journal of Community Service Learning* 8: 15-26.
- Ribble, M., and G. Bailey. 2007. *Digital Citizenships in Schools*. Washington: ISTE.
- Rychen, D. S., and L. H. Salganik, eds. 2003. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Paris: OECD.
- Schwab, Klaus. 2016a. *The Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum.
- , 2016b. "The Fourth Industrial Revolution: What It Means and How to Respond." In *The Fourth Industrial Revolution: A Davos Reader*, edited by Gideon Rose. New York: Council on Foreign Relations.
- ThinkYoung. "Digital Resilience: Empowering Youth Online." Retrieved from http://docs.wixstatic.com/ugd/efc875_1b3dd116ef5a4ecfbfc9032f579ab3c3.pdf.
- UNESCO Bangkok. 2016. *A Policy Review: Building Digital Citizenship in Asia-Pacific through Safe, Effective and Responsible Use of ICT*. Bangkok: UNESCO Bangkok. Retrieved from <http://www.unescobkk.org/resources/e-library/publications>

/article/a-policy-review-building-digital-citizenship-in-asia-pacific-through-safe-effective-and-responsibl/.

UNESCO Bangkok. 2017. *Outcome Document of the Conference on Digital Citizenship Education in AP*. Bangkok: UNESCO Bangkok. Retrieved from <http://www.unescobkk.org/education/ict/current-projects/responsible-use-of-ict/digital-citizenship-education-in-asia-pacific/>.

Van Deursen, Alexander J. A. M., C. L. Bolle, S. M. Hegner, and A. M. Kommers. 2015. "Modeling Habitual and Addictive Smartphone Behavior: The Role of Smartphone Usage Types, Emotional Intelligence, Social Stress, Self-Regulation, Age, and Gender." *Computers in Human Behavior* 45: 411–420.

Van Deursen, Alexander J. A. M., Ellen J. Helsperb, and Rebecca Eynon. 2016. "Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS)." *Information, Communication and Society* 19.6: 804–823. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834>.

Warren, A. M., A. Sulaiman, and N. I. Jaafar. 2014. "Social Media Effects on Fostering Online Civic Engagement and Building Citizen Trust and Trust in Institutions." *Government Information Quarterly* 31.2: 291–301.

Wood, W., and R. Glass. 1996. "Sex as a Determinant of Software Piracy." *Journal of Computer Information Systems* 36.2: 37–43.

A Framework of Digital Citizenship for the Knowledge Society

Jae Young Chung | Professor, Ewha Womans University

Introduction

At the World Economic Forum in January 2016, Executive Chairman Klaus Schwab declared the advent of the fourth industrial revolution. Following the first industrial revolution with the invention of the steam engine in the 18th century, the emergence of conveyer belts and standardized processes in the early 20th century facilitated the mass production system of the second industrial revolution. The third industrial revolution appeared with the development of computers and the internet in the latter half of the 20th century, deploying the factory automation system. The fourth industrial revolution is expected to bring technological progress and social change qualitatively different from the third.

Schwab (2016a, 2016b) explains the traits of the fourth revolution, which is fundamentally different from the third industrial revolution, in terms of velocity, breadth and depth, and systems impact. First, in terms of velocity, unlike changes in the past, today technology is changing at an exponential speed. Second, from the perspective of breadth and depth, the convergence of multiple technologies that go beyond partial technological advancements, has led to paradigm shifts not only in technological and industrial sectors but also at the economic, business, social, and individual level. Third, from the perspective of systems impact, this is occurring in all systems of production, management, and governance, and across all industrial sectors across the world. These social innovations are predicted to show a pattern of disruptive innovation beyond the

existing linear changes.

The key technology behind the fourth industrial revolution can be identified as artificial intelligence (AI) and information and communication technology development (ICBM). ICBM, specifically, stores data collected by the Internet of Things (IoT) sensor in the Cloud, analyzes the accumulated big data, and provides relevant services from mobile devices. The key technology of the fourth industrial revolution is addressed as the “intelligence information society,” focusing on the development of artificial intelligence and information and communication technology, or the “digital revolution.”

The characteristics of the fourth industrial revolution can be characterized as the integrated use of creative technologies. The changes in unmanned vehicles, AI robots, drones, the Internet, 3D printing, nanotechnology, and biotechnology are products of a fusion between artificial intelligence and information and communication technology. Technological progress has begun to erode the labor market with the development of machines that replace simple and repetitive human labor. In recent years, however, there has been greater attention paid toward the use of artificial intelligence in the so-called socially recognized professions of doctors, lawyers, pharmacists, and journalists.

Discussions of the fourth industrial revolution are an important turning point in the innovation in the education system. The overall social change ushered in by the fourth industrial revolution calls for a transformation in the education system, and such pressure is stronger than that of any other educational areas. While demands for educational innovation have been around for a long time, and various attempts have been made to implement change, the general assessment is that such efforts have not led to any fundamental educational changes (Chung 2016, 2018). With its changes in time, it is necessary to consider demands for an overall change in the education system as the major driving force behind educational innovation.

Since the latter half of the 20th century, research on future key competencies has been carried out continuously under the leadership of OECD. In 1997, the OECD launched the PISA (Programme for International Student Assessment) to assess whether students at the compulsory education level have the knowledge and skills necessary to advance in modern societies. In addition, the OECD’s key competency project, DeSeCo

(Definition and Selection of Competencies) was initiated to set up a long-term strategic framework for assessing the competencies of PISA (Rychen and Salganik 2003).

The key competencies posited by OECD's DeSeCo are those competencies that meet the diverse needs of contemporary life, and allow one the ability to lead a successful life and contribute to the creation of a well-functioning society. More specifically, DeSeCo identifies nine key competencies for the future in three domains. The "acting autonomously" domain includes: acting within the big picture; forming and conducting life plans and personal projects; and defending and asserting rights, interests, limits, and needs. The "interacting in heterogeneous groups" domain includes: relating well to others; cooperating and working in teams; and managing conflicts. The "using tools" domain includes: using language, symbols, and texts interactively; using knowledge and information interactively; and using technology interactively.

The Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S) project has developed practical strategies for competency-based education reform that have been emphasized by international organizations such as the OECD, and been distributed to various nations. In addressing important skills essential for the 21st century, ATC21S identifies ten skills in four sets (Griffin, McGaw and Care 2012). First, the "ways of thinking" set refers to skills such as: creativity and innovation; critical thinking, problem solving, decision making; and learning to learn and metacognition. Second, the "ways of working" set includes: communication; collaboration; and teamwork. Third, the "tools for working" set includes: information literacy and ICT literacy. Fourth, the "living in the real world" set includes: citizenship; life and career; and personal and social responsibility (including cultural awareness and competence).

Digital Citizenship

The Education 2030 Agenda of UNESCO emphasizes acquiring ICT literacy and skills as essential for citizens to thrive in a digital world. While advances in digital technology have brought significant opportunities and benefits, a series of social and ethical issues, such as cyber bullying and online crime, have also been growing. Digital citizenship refers to the ability of citizens to engage more responsibly and dynamically in an age of

digital revolution. Digital citizenship differs from general citizenship in that the former is based on media communication. In a world where adolescents frequently engage in digital media activities, understanding the perceptions and concepts of digital citizenship is a highly important research challenge. Digital citizenship is an important tool for cultivating other competencies, such as language, mathematics, learning to learn, and cultural awareness, among others (Ferrari 2013). However, the results of existing studies show that there is much yet to be done for the younger generation in introducing the concept of safe, efficient, and responsible ICT usage, and in fostering these abilities.

The Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA), includes ICT capability among its country's curriculum goals. The goal here is to provide students with practical opportunities to engage in design thinking, solve digital problems, and become innovators. The DQ Institute defines digital intelligence (DQ) as a sum of social, emotional, and cognitive abilities essential to living a digital life. It includes sub-elements, such as "digital literacy, digital rights, digital communication skills, digital emotional intelligence, digital safety, digital security, and the ability to use digital technology." The Global Kids Online collects comparative research data and provides evidence-based information to help children acquire self-awareness skills and navigate the Internet. It focuses on the environmental factors that affect children's use of digital space.

The International Society for Technology in Education emphasizes the need to help students develop skills necessary to effectively cope with future challenges and to become lifelong learners. In particular, the Society defines the abilities for future generations by dividing them into student standards, and presents them as "digital citizen, knowledge constructor, innovation designer, computational thinker, creative communicator, global collaborator, and empowered learner." Think Young performed a multinational analysis in its digital resilience research, assessing the ability of children ages 9-18 to prevent and respond to online risks. It summarizes such abilities as, being aware of potential risks, applying cognitive strategies to solve problems, responding to risks, and communicating when faced with risky upsetting situations.

UNESCO Bangkok has been carrying out the Fostering Digital Citizenship through Safe and Responsible Use of ICT project since 2014 to promote and maintain

policy discussions in the Asia-Pacific region for safe, efficient, and responsible ICT education issues. By reviewing the child education policies of 22 member states, and through the safe, efficient, and responsible use of ICT, the Bangkok office has published, *A Policy Review: Building Digital Citizenship in Asia Pacific through Safe, Effective and Responsible Use of ICT* (2016).

As a part of its efforts to support the development of evidence-based policy on digital citizenship, the Conference on Digital Citizenship Education in the Asia Pacific, jointly organized by UNESCO Bangkok and Google Asia Pacific, was held on March 2-3, 2017. One of the main outcomes of this conference was an initial draft framework on digital citizenship competency. Afterwards, a conference was held in Bangkok, Thailand from July 24 to 26, 2017, and five domains were derived for the basic framework.

Table 1. Framework of Digital Citizenship by UNESCO Bangkok (2017)

| Domain | Description |
|----------------------------------|--|
| Digital Literacy | The ability to operate ICT devices to access, evaluate, and utilize digital information |
| Digital Safety and Resilience | The ability to use digital technology to improve health and psychological well-being, and protect the rights of oneself and others |
| Digital Participation and Agency | The ability to use digital media to interact and share information for individual and social purposes, and engage in social activities |
| Digital Emotional Intelligence | The ability to form positive social relationships by controlling one's emotions and understanding the feelings of others when using digital information technology |
| Creativity and Innovation | The ability to creatively express and solve problems using digital technology and information appropriate to one's goals |

Framework of Digital Kids Asia Pacific

As part of its Fostering Digital Citizenship through Safe and Responsible Use ICT project, UNESCO Bangkok commissioned the Institute of School Violence Prevention at Ewha Womans University to carry out the Digital Kids Asia Pacific (DKAP) project. The DKAP project plans to release its final report by January 2019. The project seeks to provide a clearer understanding of various national policies and efforts, and to look at national differences in promoting safe and responsible usage of ICT to children and adolescents in the Asia Pacific region. Although recent studies conducted by various institutions on ICT practices and awareness among children and adolescents have expanded the knowledge base in Asia Pacific, comparative studies and research on actual ICT practices, attitudes, and behaviors of children are still lacking. The overall objective of the DKAP project is to conduct a cross-national study to close the gap within the Asia-Pacific region in children's ICT practices, attitudes, behaviors, and competency levels in an educational context.

Demands for digital citizenship, such as the development of digital competence and the resilience of children and adolescents, have been on the rise not only in developed nations, but in developing countries as well. Education programs and policies that foster these kinds of competencies should be built on solid knowledge and evidence-based understanding of children's behaviors, experiences, problems, and perceptions in a digital space. In addition, effective interventions should take place to build these competencies. Most existing studies center on developed nations, such as in Europe and North America, whereas studies considering the regional characteristics of the Asia-Pacific region are still lacking.

The purpose of the DKAP project is to develop competency assessment tools for digital citizenship, ensure reliability and validity through pilot testing, and conduct comparative cross-country studies. Researchers at Ewha Womans University, in consultation with UNESCO Bangkok, selected four pilot countries, including the Republic of Korea, Bangladesh, Vietnam, and Fiji, for its DKAP project. Children aged 15 were selected as study subjects, and stratification sampling was carried out by region (metropolitan areas, medium/small-sized cities, rural areas) and school type (public, private). The project's Framework of Digital Citizenship developed by Ewha Womans

University, in consultation with UNESCO Bangkok, includes 20 competencies in five domains.

The definitions of the five domains of digital citizenship presented in the DKAP project are as follows:

- A. Digital Literacy is defined as the ability to seek, critically evaluate, and effectively use digital tools and information to make informed decisions.
- B. Digital Safety and Resilience is defined as the ability to understand how to protect oneself and others from harm in a digital space.
- C. Digital Participation and Agency is defined as the ability to interact fairly with, engage with, and positively influence society through appropriate digital technologies.
- D. Digital Emotional Intelligence is defined as the ability to recognize, navigate, and express emotions during digital interactions at the individual and interpersonal level.
- E. Creativity and Innovation is defined as the ability to express and explore oneself through the creation of digital contents using ICT tools.

Table 2. Framework of Digital Citizenship by the DKAP Project (2018)

| Domain | Competency |
|-------------------------------------|--|
| A. Digital Literacy | A1. ICT Literacy |
| | A2. Information Literacy |
| B. Digital Safety and Resilience | B1. Understanding Child Rights |
| | B2. Personal Data, Privacy, and Reputation |
| | B3. Promoting and Protecting Health and Well-being |
| | B4. Digital Resilience |
| C. Digital Participation and Agency | C1. Interacting, Sharing, and Collaborating |
| | C2. Civic Engagement |

| | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| | C3. Netiquette |
| D. Digital Emotional Intelligence | D1. Self-awareness |
| | D2. Self-regulation |
| | D3. Self-motivation |
| | D4. Interpersonal Skills |
| | D5. Empathy |
| E. Creativity and Innovation | E1. Creative Literacy |
| | E2. Problem Diagnoses and Solving |
| | E3. Life-Long Learning |
| | E4. Collaboration |
| | E5. Skills for the Digital Economy |
| | E6. Play and Expression |

The DKAP project will enable an evidence-based understanding of safe and responsible use of ICT through its framework development and evaluation of attitudes, behaviors, competencies, and ICT usage of children in the Asia-Pacific region in an educational context. In addition, the collecting and comparing of quantitative and qualitative data on children’s actual attitudes, behaviors, competence levels, and ICT use will contribute to building an evidence base on digital citizenship competency of youth in Asia-Pacific countries. Ultimately, it is expected that the DKAP project will provide a clear framework for understanding ICT-related national policies and efforts within the Asia-Pacific region.

REFERENCES

- Baron-Cohen, S., and S. Wheelwright. 2004. "The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34.2: 163–175.
- Bock, G. W., and Y. G. Kim. 2001. "Breaking the Myths of Rewards: An Exploratory Study of Attitudes about Knowledge Sharing." *Pacis 2001 Proceedings* 78: 1121–1125.
- Bunz, U. 2004. "The Computer-Email-Web (CEW) Fluency Scale-Development and Validation." *International Journal of Human-Computer Interaction* 17.4: 479–506.
- Carretero, S., R. Vuorikari, and Y. Punie. 2017. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Choi, M., M. Glassman, and D. Cristol. 2017. "What It Means to be a Citizen in the Internet Age: Development of a Reliable and Valid Digital Citizenship Scale." *Computers and Education* 107: 100–112.
- Chung, J. Y. 2016. "A Study on the Design of School System Preparing for Intelligence Information Society" (in Korean). *Journal of Educational Administration* 34.4.
- Chung, J. Y. 2018. *The Age of Education for the Fourth Industrial Revolution and Digital Revolution* (in Korean). Seoul: Hakjisa.
- Ferrari, A. 2013. *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Edited by Yves Punie and Barbara N. Brečko. Seville: JRC-IPTS.
- Global Kids Online. "Child Questionnaire." Retrieved from www.globalkidsonline.net.
- Griffin, P., B. McGaw, and E. Care, eds. 2012. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Gupta, Babita, Lakshmi S. Iyer, and Robert S. Weisskirch. 2010. "Facilitating Global E-Commerce: A Comparison of Consumers' Willingness to Disclose Personal Information Online in the US and India." *Journal of Electronic Commerce Research* 11.1: 41–52.

- Hoffmann, J., Z. Ivcevic, and M. Brackett. 2016. "Creativity in the Age of Technology: Measuring the Digital Creativity of Millennials." *Creativity Research Journal* 28.2: 149-153.
- International Computer and Information Literacy Study. 2013. *ICILS 2013: Technical Report*.
- International Society for Technology in Education (ISTE). 2016. "ISTE Standards for Students." Retrieved from: <https://www.iste.org/standards/standards/for-students-2016>.
- Jones, L. M., and K. J. Mitchell. 2016. "Defining and Measuring Youth Digital Citizenship." *New Media and Society* 18.9: 2063-2079.
- Kirby, J. R., C. Knapper, P. Lamon, and W. J. Egnatoff. 2010. "Development of Scale to Measure Lifelong Learning." *International Journal of Lifelong Education* 29.3: 291-302.
- Leung, L. 2007. "Stressful Life Events, Motives for Internet Use, and Social Support among Digital Kids." *Cyberpsychology and Behavior* 10.2: 204-214.
- Moely, B. E., S. H. Mercer, V. Ilustre, D. Miron, and M. McFarland. 2002. "Psychometric Properties and Correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A Measure of Students' Attitudes Related to Service-Learning." *Michigan Journal of Community Service Learning* 8: 15-26.
- Ribble, M., and G. Bailey. 2007. *Digital Citizenships in Schools*. Washington: ISTE.
- Rychen, D. S., and L. H. Salganik, eds. 2003. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Paris: OECD.
- Schwab, Klaus. 2016a. *The Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum.
- , 2016b. "The Fourth Industrial Revolution: What It Means and How to Respond." In *The Fourth Industrial Revolution: A Davos Reader*, edited by Gideon Rose. New York: Council on Foreign Relations.
- ThinkYoung. "Digital Resilience: Empowering Youth Online." Retrieved from http://docs.wixstatic.com/ugd/efc875_1b3dd116ef5a4ecfbfc9032f579ab3c3.pdf.
- UNESCO Bangkok. 2016. *A Policy Review: Building Digital Citizenship in Asia-Pacific through Safe, Effective and Responsible Use of ICT*. Bangkok: UNESCO Bangkok.

Retrieved from <http://www.unescobkk.org/resources/e-library/publications/article/a-policy-review-building-digital-citizenship-in-asia-pacific-through-safe-effective-and-responsibl/>.

UNESCO Bangkok. 2017. *Outcome Document of the Conference on Digital Citizenship Education in AP*. Bangkok: UNESCO Bangkok. Retrieved from <http://www.unescobkk.org/education/ict/current-projects/responsible-use-of-ict/digital-citizenship-education-in-asia-pacific/>.

Van Deursen, Alexander J. A. M, C. L. Bolle, S. M. Hegner, and A. M. Kommers. 2015. "Modeling Habitual and Addictive Smartphone Behavior: The Role of Smartphone Usage Types, Emotional Intelligence, Social Stress, Self-Regulation, Age, and Gender." *Computers in Human Behavior* 45: 411–420.

Van Deursen, Alexander J. A. M., Ellen J. Helsperb, and Rebecca Eynon. 2016. "Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS)." *Information, Communication and Society* 19.6: 804–823. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834>.

Warren, A. M., A. Sulaiman, and N. I. Jaafar. 2014. "Social Media Effects on Fostering Online Civic Engagement and Building Citizen Trust and Trust in Institutions." *Government Information Quarterly* 31.2: 291–301.

Wood, W., and R. Glass. 1996. "Sex as a Determinant of Software Piracy." *Journal of Computer Information Systems* 36.2: 37–43.

Exploring Digital Citizenship for the Knowledge Society

Anita Low-Lim | Senior Director, TOUCH Community Services

The exponential growth of Information and Communication Technologies (ICT) has fundamentally changed the way in which society operates. ICT has brought about unprecedented opportunities and benefits by enabling easy and quick access to people, ideas and information, linking communities across continents, and boosting innovation across sectors. However, concerns have also been growing over the drawbacks and risks of using ICT. Some challenges include health and mental repercussions, breaches in data security and safety, misuse of information, or more socially critical issues such as digital inequality, online propaganda and cyberbullying (Thompson 2013).

There is a dilemma between safeguarding the overall wellbeing of society and participation in the digital world that yields educational and personal benefits. This leads us to try to better understand how to live in the digital world and hence, the need to educate children and youth on the concept of digital citizenship. It is defined as, “the ability to find, access, use and create information effectively; engage with other users and with content in an active, critical, sensitive and ethical manner; and navigate the online and ICT environment safely and responsibly, being aware of one’s own rights” (UNESCO 2016). This has increasingly become an important issue in the children and youth education sector and many countries have started to implement programmes, policies and research regarding digital citizenship.

Singapore recognises the importance of educating and empowering the citizens in the digital world. The Ministry of Education (MOE) in Singapore hopes to educate the younger generation to become responsible digital learners, demonstrate respect for self

and others and practise safe and responsible use online. According to MOE, students are encouraged to be a positive peer influence by harnessing technology for collaboration, learning and productivity, as well as advocating positive use of technology for the good of the community.

This paper aims to share about how TOUCH Cyber Wellness (TCW), a youth programme under TOUCH Community Services in Singapore, conceptualised and implemented its digital citizenship programmes to help children and youth gain media literacy and better navigate the digital world.

The work of TCW started in 2001 and it is a pioneer in cyber wellness education and intervention work in Singapore. TCW reaches out to some 300 schools every year and more than one million individuals including youth, parents, educators and counsellors in the last 17 years. TCW aims to use cutting-edge and relevant strategies to advocate respect, a balanced lifestyle and responsible use of digital technologies to help families grow together in the digital age.

'We are Social,' a local social media agency, recently released findings on online behaviours on social media and digital trends around the world in "Digital in 2018". The results revealed that 84% of Singaporeans are internet users, compared to the global average of 53% as 117,000 new users of Internet come on board this year. The report also showed that 83% of Singaporeans are active social media users on the go, more than double the global average of 42%.

Taking a closer look at the statistics concerning children, an impact report released by DQ Institute in Singapore earlier this year highlighted the need for development of digital intelligence resources for younger children. According to this report, 54% of 8-12-year-olds in Singapore are exposed to at least one cyber risk, 43% have been victimised through cyberbullying and 16% have been involved in online sexual behaviours in 2018. Similarly, a Microsoft survey conducted back in 2012 found that among 25 countries, China, Singapore, and India had the highest rates of online bullying - at 70%, 58%, 53% of surveyed children and adolescents aged 8 to 17, respectively (Microsoft's Global Youth Online Behaviour Survey 2012).

In addressing these needs, TCW has constantly evolved its work to keep up with the changing digital landscape in Singapore. TCW’s digital citizenship programme spans across three pillars; **Education**; **Intervention** and **Advocacy** (Fig 1). The foundation of **Research and Development** supports the team’s content development and provides the evidence-based outcomes that the team strives to achieve for each programme.

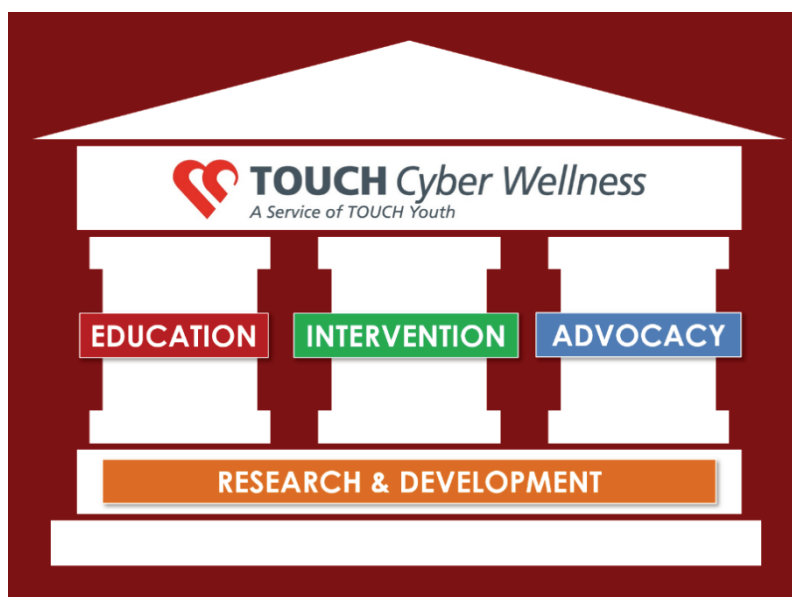


Figure 1. Education – Intervention and Advocacy.

Education

Digital citizenship programmes seek to impart values and concepts that enable children and youth to critically evaluate the online information and be able to protect themselves in the digital space (Livingstone et al. 2010). TCW recognises that youth need to navigate through digital spaces for a variety of reasons and this requires specific skills. Some of these skills include assembling knowledge, searching, and evaluating information. Other decision-making processes involve being responsible and ethical (Warren 2001; as cited in Liu, Ang, and Lwin 2013).

In the local school setting, TCW works closely with MOE to reach out to students through the conceptualisation of domain-specific modules that caters to the different challenges faced by them in the digital world. TCW recognises that the foundation of

cyber wellness education must be built upon the inculcation of positive values as these values will in turn guide the individual’s attitude and online behaviours. Aligned with MOE’s emphasis on the importance of **value-based education**, TCW believes in developing core competencies, values and character that will guide students in their decision-making processes.

Referring to the value-based education model below, a suite of educational programmes was developed by TCW to meet the various needs of the students. These programmes have taken a comprehensive approach in informing and educating students about digital citizenship through various resources, activities, school curriculum, and support mechanisms.

| DOMAIN | VALUE | TOPIC | SKILLS |
|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------|--|
| Online Participation | Respect Responsibility | Netiquette | 1. Managing Online Privacy and Reputation |
| | | Responsible Usage | |
| | | Online Safety | |
| Online Content | Conscientious Responsibility | Inappropriate Content | 1. Verifying Online Sources 2. Good Research Habits 3. Critical Thinking |
| | | Fake News | |
| | | Pornography | |
| | | Media Influence | |
| Copyright | Integrity Respect | Understanding IP | 1. Understanding the parameters of the legal use of copyright-protected content 2. Application of public domain, fair use, and Creative Commons |
| Cyberbullying | Empathy Resilience | Cyberbullying | 1. Coping & Managing with Emotions 2. Actions of Helpful Bystanders |
| Gaming & Internet Addiction | Self-Control | Addiction | 1. Diversification 2. Self-control 3. Time Management |
| Cyber Security | Vigilant Savvy | Phishing | 1. Good habits for Password Setting 2. Enhancing Online Security (Technical measures) 3. Verifying Online Sources |
| | | Password Security | |

Over the last few years, TCW also observed that there has been a significant growth in Internet usage by children under 9 years old, which coincided with the introduction of tablets and other Internet enabled touchscreen devices. The upward trend is mirrored globally, especially in developed countries such as Singapore and South Korea, where a large percentage of very young children get in touch with the online world for an extensive amount of time (Holloway et. al. 2013).

Technological advancements have made it easier for young children and youth to use the devices on their own at home or at school to do homework, play games, watch videos, or engage in social network sites. Often, the use of these devices at schools or homes are not closely supervised or monitored by adults, thereby exposing themselves to contents and contacts that pose risks and adverse effects on their attitudes, behaviour, and safety (Miyazaki et. al. 2009).

In keeping up with these trends, TCW identified the need to further intervene upstream by including **pre-school children** in this education process in 2012. **CRuSH (Cyberspace Risks & where U Seek Help) Explorer** programme was created in 2015 to inculcate positive cyber wellness values to pre-school children aged 4-6 years old and create cyber wellness awareness among pre-school teachers, parents and caregivers. Topics covered include (1) Balanced lifestyle, (2) Responsible use of digital media and mobile technologies, (3) Inappropriate content and (4) Family time and screen time agreement. Along with CRuSH Explorer, a parents' resource toolkit was also produced to assist parents with recommendations for practical steps to reinforce healthy cyber wellness values and practices in the home environment.

Intervention

In learning to navigate this digital space, the social and emotional well-being of youth could be affected if they are not aware of the risks and are not equipped to handle the challenges. With extensive experience in youth engagement and intervention work, TCW conceptualised centre-based programmes which targeted youth with gaming/internet addiction, primarily through a **Holiday Enrichment Programme & Engagement Group**. The support group and engagement model are intentional as youth are exposed to a new community and research has identified that positive peer relationships and role modelling are effective change agents for positive youth development (Branje et al. 2014). Youth are encouraged to explore a range of real-world physical activities and to be more aware of their own strengths and weaknesses. Experiential activities are often employed to inculcate social and life skills in the youth.

With a balanced lifestyle, youth can diversify their social activities and develop healthier coping mechanisms, in turn reducing reliance and immersion in the virtual world.

For youth who require more in-depth individual and group counselling to work on their personal challenges, they are referred to the counselling arm of TCW. Some of the counselling work include working with youth to develop healthier emotional regulation and coping strategies; assess motivation levels in school and other areas of their lives that may have been affected by gaming and develop greater self and social awareness both in the real and virtual world.

Besides centre-based work and counselling, TCW also recognises that intervention need to be extended to the family as a unit. Children and youth are often embedded in the family system and the literature has identified parents as the major source of social influence on children's media consumption. For Southeast Asian countries, special attention should also be paid to the role of extended family as well as nannies or caregivers who help parents take care of children (Tapscott 2009). These adults are enjoined to engage in mediation practices and activities to help children maximize the educational and social benefits of media use and minimize risks associated with it.

In TCW's family engagement work, parents are equipped with relevant cyber wellness knowledge and practical skills to provide continual support to fellow parents in the community. From literature, parents employ different mediation strategies to supervise children's media use or to help children interpret media content. The two main types of parental mediation in the Internet era are: (1) Active Mediation, in which parents educate, explain, and discuss with children about the positive and negative facets of online contents as well as how to protect themselves from undesired, risky situations; and (2) Restrictive Mediation, in which parents set up rules to regulate, for example, the amount of time the child can use the Internet and type of content or websites that they are allowed to access (Lwin 2014). To empower parents, the **Digital Age Parenting Course** by TCW was conceptualised. This is a learning and mentoring programme with a unique "train-the-trainer" model where parents are equipped to use active mediation and empowered to train other fellow parents with relevant cyber wellness knowledge and practical skills.

Advocacy

The last pillar of TCW is advocacy work which focuses on developing active voices of the clients to become positive peer influences in their own communities so that the positive change in their lives can be sustained. For instance, TCW's **Ambassadors' Programme** identifies students who have been equipped with cyber wellness knowledge and etiquette under the guidance of TCW's coaches to be positive peer influences in their schools. Client-turned-volunteer is also one of the powerful outcomes that TCW strives to achieve where clients who have benefitted from their youth engagement and intervention programmes return to volunteer and serve alongside the coaches.

On a national level of advocacy, TCW launched an awareness campaign, Power of Zero, a global cyberbullying awareness campaign. The year-long campaign, endorsed by NoBully.org and UNESCO, aims to raise awareness of the prevalence of cyberbullying among youth in the community and promote cyber wellness through various programmes and activities, activating youth as advocates.

TCW place great emphasis on **Research and Development** as theoretical research frameworks support the conceptualisation of each educational programme and intervention model. The research framework and baseline knowledge established through each project will eventually contribute to data-informed analysis that would guide and improve on current and upcoming educational campaigns, curriculum, training programmes and resources to further develop learners' digital skills (Kress, 2010). For instance, the research model for TCW's centre-based engagement programme was validated and active collaboration with academic institutions are established to design, monitor and evaluate existing and new programmes.

In summary, TCW's digital citizenship education approach has three key areas of focus. Firstly, values-based cyber wellness education in schools help youth to make sound online decisions guided by a set of positive values. With the increasing need to reach out to young children, TCW has moved digital citizenship education upstream and is one of the pioneers in Singapore to design and develop cyber wellness education materials for pre-school children and in conjunction with it, a parents' resource toolkit.

Secondly, TCW’s intervention work with youth and parents includes centre-based engagement work, counselling services and family engagement. Thirdly, for advocacy, TCW equips and empowers youth to be a positive peer influence in harnessing technology for the good of the community. Public campaigns are also launched to raise the awareness of the local community on cyber-related risks.

TCW’s work on instilling good digital citizenship is a collaborative effort with different stakeholders in Singapore and remains an ongoing and evolving process. Through a multi-shareholder coalition to build a generation of well-informed digital citizens, TCW believes in working closely with the following stakeholders identified in figure 2 as we recognise that digital citizenship can only be achieved with the help of parents, educators, counsellors, other community agencies, corporate partners and various government institutions such as the Ministry of Education (MOE), the Infocomm Media Development Authority (iMDA), and the Media Literacy Council (MLC). Moving forward, TCW will continue to strive to be Singapore’s leading agency to advocate cyber wellness and new media literacy.

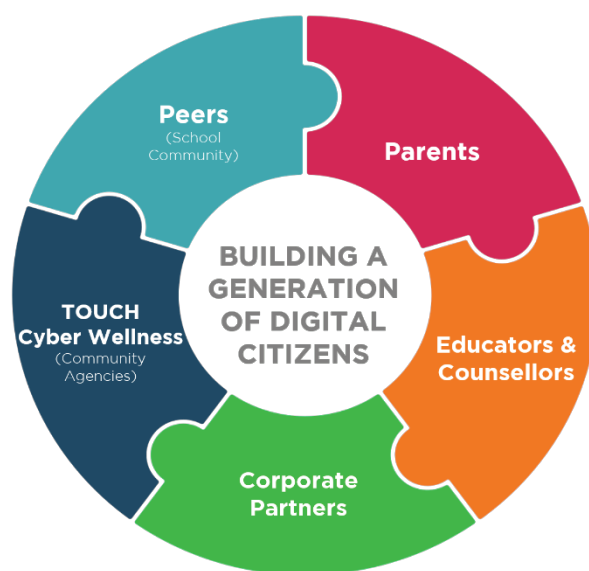


Figure 2. Multi-shareholder coalition to build a generation of well-informed digital citizens in Singapore.

In conclusion, in the knowledge-based society, the knowledge of the citizens is often relied upon to drive the innovation and dynamism of the society. With the pervasiveness of ICT in the current digital age, the concept of digital citizenship is more paramount than before as citizens need to be equipped with critical thinking skills to ensure that ICT is being harnessed effectively and responsibly for the progress of the society. In keeping pace with the changing digital landscape, TCW will continue to promote and create environments conducive to digital citizenship and cyber wellness.

REFERENCES

- Branje, S., L. Laninga-Wijnen, R. Yu, and W. Meeus. 2014. "Associations among School and Friendship Identity in Adolescence and Romantic Relationships and Work in Emerging Adulthood." *Emerging Adulthood* 2.1: 6-16.
- Cross-Tab Marketing Services and Telecommunications Research Group for Microsoft Corporation. 2012. "Online Bullying among Youth 8-17 Years Old – Singapore." Retrieved from http://download.microsoft.com/download/E/8/4/E84BEEAB-7B92-4CF8-B5C7-7CC20D92B4F9/WW%20Online%20Bullying%20Survey%20-%20Executive%20Summary%20-%20Singapore_Final.pdf.
- Holloway, D., L. Green, and S. Livingstone. 2013. *Zero to Eight: Young Children and Their Internet Use*. London: EU Kids Online.
- Miyazaki, A., Stanaland, A. J. S., and M. O. Lwin. 2009. "Self-Regulatory Safeguards and the Online Privacy of Preteen Children: Implications for the Advertising Industry." *Journal of Advertising* 38.4: 79-91.
- Kress, G. 2010. "The Profound Shift in Digital Literacies." In *Digital Literacies: A Research Briefing by the Technology Enhanced Learning Phase of the Teaching and Learning Research Programme*, edited by J. Gillen and D. Barton, 6-7. London: London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London.
- Lwin, M. 2014. "The Role of Parental Mediation in Online Behavior of Children and Adolescents." Paper presented at the UNESCO Experts' Meeting for Fostering Digital Citizenship through Safe and Responsible Use of ICT, Singapore, March 6-7.
- Tapscott, D. 2009. *Grown Up Digital*. Vol. 361. New York: McGraw-Hill
- Thompson, P. 2013. "The Digital Natives as Learners: Technology Use Patterns and Approaches to Learning." *Computers and Education* 65: 12-33.
- Livingstone, S., Bober, M., and Helsper, E. 2005. *Internet Literacy among Children and Young People: Findings from the UK Children Go Online Project*. London: LSE Research Online.
- Liu, C., R. P. Ang, and M. O. Lwin. 2013. "Cognitive, Personality, and Social Factors Associated with Adolescents' Online Personal Information Disclosure." *Journal of Adolescence* 36.4: 629-638.

We are Social. 2018. "Digital in 2018 in Singapore." Jan 29, 2018. Retrieved from <https://www.slideshare.net/wearesocial/digital-in-2018-in-singapore-86861961>.

UNESCO Bangkok. 2016. "A Policy Review: Building Digital Citizenship in Asia-Pacific through Safe, Effective and Responsible Use of ICT." Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002468/246813e.pdf>.

National DQ Impact Report. 2018. Retrieved from https://www.singtel.com/content/dam/singtel/sustainability/Sustainability_reports_PDF%27s/2018_DQ_Singapore_National_Report.pdf.

Channel News Asia. 2017. "Minister Outlines MOE's Plans for Holistic Education." Mar 24, 2017. Retrieved from <https://www.channelnewsasia.com/news/singapore/minister-outlines-moe-s-plans-for-holistic-education-8438242>.

지능정보사회를 위한 디지털 시민성 탐색

아니타 로우-림 | 싱가포르 터치 커뮤니티 선임국장

정보통신기술(ICT)의 기하급수적인 발전은 인류사회의 작동원리를 근본적으로 변화시켰다. ICT의 발전으로 멀리 떨어진 사람과 생각을 공유하고 정보를 교환하는 일이 언제 어디서든 손쉬워지면서 대륙과 사회 간 경계가 허물어지고 전 사회적으로 혁신이 일어나게 되었다. 인류는 유례없이 많은 기회와 혜택을 누리게 된 것이다. 그러나 한편에서는 ICT의 부작용과 위험성에 대한 우려도 확산되고 있다. 비근한 예로 디지털 기술의 발전이 사람의 건강이나 정서에 미치는 악영향, 디지털 정보의 보호 및 보안, 디지털 정보의 오용, 디지털 불평등, 온라인 선전선동, 사이버 폭력 등 사회적으로 중요한 문제들에 직면하게 되었다 (Thompson 2013).

디지털 기술을 적극 활용해 교육적 또는 개인적인 차원에서 이점을 누리는 것과 디지털 기술의 문제점이 사회 전반에 역기능을 하지 않도록 노력하는 것 사이에는 딜레마가 존재한다. 이러한 딜레마가 존재한다는 것은 디지털 사회에 대한 우리의 이해가 더 깊어져야 한다는 의미인 동시에 어린이와 청소년들이 디지털 시민성(digital citizenship)의 개념을 이해할 수 있도록 가르칠 필요가 있다는 뜻이다. 유네스코가 지난 2016년 설정한 개념에 따르면 디지털 시민성이란 '디지털 정보를 제대로 검색하고, 접근하고, 활용하고, 스스로 만들어낼 수 있는 능력' '다른 네티즌들과 온라인에서 관계를 맺으면서 적극적이고 비판적이면서도 분별력과 윤리의식을 잃지 않고 온라인 콘텐츠를 이용할 수 있는 능력' '안전한 범위에서 책임감을 갖고 인터넷을 스스로 이용할 수 있는 능력'을 의미한다(UNESCO 2016). 디지털 시민성에 대한 이해를 높이는 문제는 어린이와 청소년층에 대한 교육과 관련해 점차 중요한 현안으로 떠오르고 있고 실제로 상당수 국가에서는 디지털시민의식에 대한 인식을 제고하기 위한 교육 정책의 수립, 교육 프로그램의 도입과 연구조사에 나서고 있다.

싱가포르는 디지털 기술을 활용할 수 있도록 시민을 교육하는 일이 중요하다는 점을 인식하고 있다. 싱가포르 교육부에서는 자라나는 세대가 책임감 있게 디지털 기술을 이용할 수 있고, 자신과 타인에 대한 존경심을 잃지 않고, 인터넷을 안전하면서도 책임감 있게 사용할 수 있도록 교육하는 것에 목표를 두고 있다. 교육부에 따르면 학생들이 공동체에 기여하는 방향으로 디지털 기술을 이용할 수 있도록 가르치는 것은 물론 학생들이 디지털 기술을 활용해 협동하고 공부하고 효율성을 높이는 과정에서 서로에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있도록 유도하는 방향으로 정책이 시행되고 있다.

이 보고서는 싱가포르의 비영리 단체인 터치 커뮤니티 서비스(TOUCH Community Services) 산하 청소년 프로그램인 터치 사이버 웰니스(TCW)가 디지털 시민성을 개념화하고 어린이와 청소년들이 미디어 리터러시를 함양하고 디지털 기술을 잘 활용할 수 있도록 디지털 시민성 관련 프로그램을 운영해온 경험을 공유하는 데 목적을 두고 있다.

TCW의 활동은 지난 2001년부터 싱가포르에서 시작됐고 인터넷 기술의 건전한 이용, 즉 사이버 웰니스를 위한 교육 분야에서 개척자 역할을 했다. TCW는 매년 싱가포르 전역에 걸쳐 약 300 곳의 학교와 어린이, 청소년, 학부모, 교육가, 상담전문가 등 100 만여 명을 대상으로 17 년째 지원활동을 벌이고 있다. TCW는 서로 존중하고 균형 잡힌 생활태도와, 책임감 있는 디지털 기술 이용에 적합한 최신의 전략들을 구사하여 디지털 시대에 가족 구성원 전체가 성장할 수 있도록 지원한다.

싱가포르의 소셜미디어(소셜네트워킹서비스) 업체 ‘위 아 소셜’(We are Social)은 최근에 펴낸 ‘2018 년의 디지털(Digital in 2018)’에서 소셜미디어에 관련된 디지털 이용 태도와 세계적인 디지털 추세에 관한 연구결과를 소개하고 있다. 보고서에 따르면 싱가포르 국민의 84% 정도가 인터넷을 사용하고 있어 전세계 평균인 53%와 큰 격차를 보였다. 온라인 세계에 첫발을 들인 싱가포르 시민은 올해에만 11 만 7000 명 수준에 달한다. 보고서는 아울러 싱가포르 국민의 83%가 소셜미디어를 적극적으로 이용하는 것으로 나타났다고 밝히고 있다. 이 역시 전세계 평균인 42%를 크게 웃도는 수치다.

어린이와 관련한 구체적인 자료를 살펴보자. 싱가포르 소재 DQ 연구소(DQ Institute)가 올 초 발표한 영향력 보고서는 자라나는 세대를 위한 디지털 인공지능 자원 개발의

필요성을 역설하고 있다. 보고서에 따르면 올해 8~12 세 싱가포르 어린이를 대상으로 조사한 결과 응답자의 54%가 최소한 한 가지 사이버 위협에 노출된 적이 있고 43%는 사이버폭력을 경험한 적이 있으며, 16%는 온라인에서 성적 일탈행위에 관여한 적이 있다. 마이크로소프트가 앞서 지난 2012 년 25 개국 청소년을 대상으로 벌인 설문조사 결과도 이와 비슷한 결과를 보여준다. 마이크로소프트의 조사 결과에 따르면 중국, 싱가포르, 인도 등 3 개국에서 사이버폭력이 가장 많이 벌어졌다. 8~17 세의 어린이와 청소년을 대상으로 조사한 결과 중국 응답자의 70%, 싱가포르 응답자의 58%, 인도 응답자의 53%가 사이버폭력을 경험했다고 각각 밝힌 바 있다(Microsoft's Global Youth Online Behaviour Survey 2012).

TCW 는 싱가포르 사회의 디지털 환경이 변화하는 추세를 반영해 이 같은 문제들에 대응하는 활동을 벌여왔다. TCW 의 디지털 시민성 프로그램은 교육(education), 사회활동(intervention), 캠페인 활동(advocacy)이라는 세 가지 축으로 운영되고 있다(도표 1). TCW 의 연구개발활동은 사업활동에 필요한 콘텐츠 개발의 밑바탕이 되고 있으며, 각 프로그램이 타당한 근거를 먼저 찾은 후 이에 맞춰 달성목표를 설정할 수 있도록 지원한다.



도표 1. TCW 의 디지털 시민성 프로그램

디지털 시민성 교육

디지털 시민성 프로그램은 어린이와 청소년들이 디지털 시민성의 가치와 개념을 이해함으로써 온라인 정보를 비판적으로 평가하고 디지털 기술을 이용하는 과정에서 스스로를 보호할 능력을 갖추어 줄 수 있도록 지도하는 것을 목적으로 한다(Livingstone et al. 2010).

TCW는 청소년들이 다양한 목적으로 인터넷을 이용하고 있으며 이를 위해 구체적인 지식이 필요하다는 점을 인식하고 있다. 정보를 수집하고 검색하고 평가할 수 있는 능력이나 인터넷을 이용하면서 책임감을 잃지 않고 사회윤리에 벗어나지 않도록 스스로 선택하는 능력도 그런 예에 속한다. 그 밖의 다른 의사결정 과정은 책임감과 윤리의식에 관련되어 있다(Warren 2001).

TCW는 싱가포르 학교의 교육 활동과 관련해 싱가포르 교육부와 긴밀한 협력을 통해 분야별로 특화된 교과과정을 개념화시켜 학생들이 디지털 정보를 이용하면서 저마다 겪는 다양한 유형의 문제에 맞춰 교육을 실시하고 있다. TCW 사이버 웰니스 교육은 학생들에게 인터넷을 바르게 이용하는 데 필요한 가치관을 형성시켜 이 가치관이 각각의 인터넷 이용과정에 관여하는 태도에 관여하는 긍정적인 영향을 주는 선순환 방식이 되어야 한다고 믿고 있다. 또한 TCW는 '가치 기반 교육'을 지향하는 싱가포르 교육부의 방침에 부응해 학생들이 의사결정 능력을 갖추어 줄 수 있는 방향으로 핵심 역량을 키우고 가치관을 정립하고 인성을 쌓는 것이 중요하다고 확신한다.

아래 도표는 가치 중심의 교육 모델의 예로 TCW가 학생들이 처한 환경이 각기 다른 점을 고려해 개발한 프로그램이다. 이 프로그램들은 학생들에게 다양한 자료, 활동, 교과과정, 지원체계를 통해 디지털 시민성에 대한 지식을 전하고 교육을 제공하는 포괄적인 접근방식을 채택하고 있다.

| 교육 분야 | 교육 가치 | 학습 주제 | 학습 내용 |
|-----------|-------------|-----------|--|
| 온라인 활동 | 존중 책임성 | 네티켓 | 1. 온라인 사생활 및 평판 관리 |
| | | 책임성 있는 이용 | |
| | | 인터넷 안전 | |
| 온라인 콘텐츠 | 양심 책임성 | 유해 콘텐츠 | 1. 온라인상 출처 확인 2. 바람직한 연구조사 습관 3. 비판적 사고의 중요성 |
| | | 가짜뉴스 | |
| | | 포르노 | |
| | | 미디어 영향력 | |
| 저작권 | 정직 존중 | IP 주소의 이해 | 1. 저작권 보호 저작물의 법률적 이용한도의 이해 2. 저작권 없는 저작물의 적용 및 올바른 활용법, 저작권자가 내세운 조건을 지키면 저작물을 이용할 수 있도록 허락하는 자유이용 허락표시제도(CCL) |
| 사이버 폭력 | 공감 회복탄력성 | 사이버 폭력 | 1. 감정의 자제 및 관리 2. 사이버폭력 목격시 현명한 대처 요령 |
| 게임·인터넷 중독 | 자기 제어 | 중독 | 1. 다양성 2. 자기 제어 3. 시간 관리 |
| 사이버 보안 | 경계 요령 | 피싱 사기 | 1. 바람직한 비밀번호 설정 습관 2. 인터넷 보안 강화법(기술적 지식) 3. 온라인상 출처 확인 |
| | | 비밀번호 보안 | |

TCW는 9세 미만 아동의 인터넷 사용이 지난 몇 년간 눈에 띄게 늘어났음을 인식하고 있다. 이는 태블릿 PC를 비롯한 무선인터넷 지원, 터치스크린 기기가 도입된 시점과 겹친다. 어린이의 인터넷 사용 증가 추세는 전세계적으로 확인되고 있고, 특히 인터넷에서 상당한 시간을 보내는 아동의 비중이 큰 싱가포르와 한국 등의 선진 국가에서 그러한 추세가 도드라진다(Holloway et. al. 2013).

첨단 기술의 발전 덕분에 어린이와 청소년들이 최신 디지털 기기를 손쉽게 이용해 가정이나 학교에서 숙제, 게임, 동영상 시청, SNS 이용 등 다양한 활동을 할 수 있게 되었다. 그러나 아동과 청소년들이 첨단 디지털 기기를 가정이나 학교에서 이용하는 과정에 학부모나 교사들이 깊이 개입하지 않아 아이들의 태도나 행동에 부정적인 영향을 미치거나 아이들의 안전을 위협하는 유해 콘텐츠나 사이트에 노출되는 문제가 종종 발생하고 있다(Miyazaki et al. 2009).

TCW는 이 같은 흐름에 발맞춰 취학 전 아동까지 디지털 시민 교육 대상에 포함시켜 아이들에 대한 지도를 뒤늦게라도 강화할 필요성이 있다는 점을 이미 지난 2012년부터

확인했다. 아동에 대한 사이버 위협과 관련하여 도움을 청할 곳이 어디인지를 배우는 CRuSH 탐색 프로그램은 사이버 웰니스에 담긴 유용한 가치를 공유할 목적으로 4~6 세 유치원생은 물론 유치원 교사, 학부모, 돌봄 서비스 종사자 등의 사이버 웰니스 인식도를 높이기 위해 2015 년부터 운영되고 있다. 이 학습 프로그램에서 다루는 주제는 (1) 균형 잡힌 라이프스타일, (2) 책임성 있게 디지털 미디어 및 무선인터넷을 활용하는 법, (3) 유해 콘텐츠의 분별, (4) 인터넷 이용을 위한 개인 시간과 가족과 함께 하는 시간의 조율 등이다. 그밖에 자녀에게 인터넷 사용에 대한 건전한 가치관을 확고히 심을 수 있도록 부모가 실질적으로 지도할 수 있는 방법과 가정에서 아이들을 지도하는 방법 등을 알려주는 교육자료들도 TCW 에서는 제공하고 있다.

디지털 시민성을 위한 사회 활동

어린이와 청소년이 디지털 기술이 내포한 위험요소를 미리 알고 대처할 준비가 돼 있지 않은 상태에서 디지털 기술 사용하는 방법을 익히는 경우 사회적, 정서적으로 불안할 수 있다. TCW 는 청소년이 참여하는 프로그램들을 진행하고 지원활동을 벌인 풍부한 경험을 바탕으로 게임과 인터넷 중독 문제가 있는 청소년을 중심으로 새로운 프로그램을 만들었고 주로 게임 · 인터넷 중독 문제가 있는 청소년들이 여가시간을 건전하게 활용할 수 있도록 하는 홀리데이 인리치먼트 프로그램 & 인게이지먼트 그룹(**Holiday Enrichment Programme & Engagement Group**)이라는 프로그램을 통해 이를 구체화시켰다. 이 청소년 참여 프로그램은 디지털 시대라는 새로운 환경에 청소년들이 노출돼 있다는 인식 하에 친구관계로 모여 건전한 활동을 벌이게 하고 청소년들은 긍정적인 역할 모델을 제시하는 방식이 청소년층의 건전한 성장을 유도하는 데 효과적이라는 연구 결과에 기반해 설계됐다(Branje et al. 2014). 이 프로그램에 참여하는 청소년들은 실제 삶의 현장에서 직접 몸으로 부딪치는 활동을 하면서 평소에 몰랐던 자신의 장점과 약점을 스스로 파악하게 된다. 앞으로 사회라는 환경에서 지혜롭게 살아나가는 데 도움이 되는 다양한 체험 활동에 직접 참여할 수 있는 기회도 많이 제공된다. 이 같은 과정을 통해 청소년은 균형 잡힌 라이프스타일에 대한 이해도를 높임으로써

사회활동을 폭 넓게 펼치고 사회생활을 하면서 부딪치는 문제를 헤쳐나가는 능력을 키우게 되고 그만큼 가상세계에 중독되는 문제에서 벗어날 수 있게 된다.

개인 문제에 대처하기 위해 좀더 심도 있는 개인상담이나 집단상담이 필요한 청소년에 대해서는 TCW의 전문 상담팀이 도움을 제공한다. TCW 소속 상담전문가들은 치료를 요하는 청소년들에게 스스로 감정을 조절하는 방법에 대해 조언하고 게임중독이 학업이나 기타 삶에 얼마나 큰 영향을 주고 있는지에 대한 분석도 벌이는 한편, 자존감을 키우면서 현실 사회와 디지털 세계를 구별하는 능력을 기를 수 있도록 유도한다.

TCW는 중독 청소년 중심의 프로그램 운영과 상담 제공뿐 아니라 개입의 범위를 문제 청소년이 속한 가족의 차원으로 넓히는 전략이 필요하다는 점도 인식하고 있다. 아동과 청소년의 문제를 가정이라는 환경에서 떼놓고 접근하기 어려운 경우가 많을 뿐만 아니라 연구에 따르면 청소년들의 디지털 미디어 이용 태도에 영향을 미치는 여러 사회적 요인 중 학부모가 가장 중요하다. 특히 동남아시아 국가의 경우 어린이들을 직접 챙기는 보모나 돌봄 서비스 종사자들 차원에서만 그치는 것이 아니라 청소년 문제와 관련한 넓은 의미의 가족 차원에서 접근하는 시각이 필요하다(Tapscott 2009). 학부모를 비롯한 어른들은 아이들이 디지털 기술의 장점을 교육적으로뿐만 아니라 사회적으로도 유용하게 활용하게 하고 그 단점은 최소화할 수 있도록 이끄는 조정자 역할도 해야 한다.

가족 차원으로 접근하는 TCW의 전략 하에서 학부모는 자녀와 관련한 범위에서 사이버 웰니스의 개념을 이해하고 같은 지역에 살면서 비슷한 환경에 처한 다른 학부모들에게도 지속적인 조언을 해줄 수 있는 실질적인 능력을 갖출 수 있게 된다. 연구에 따르면 학부모들은 자녀가 디지털 기술을 건전하게 이용하거나 미디어 콘텐츠를 비판적으로 수용할 수 있도록 지도하기 위해 다양한 형태의 조정 방법을 활용하게 된다. 학부모가 자녀의 인터넷 활용 문제에 대해 조정자 역할을 하는 방식은 크게 두 가지로 나뉜다. 첫째는 적극적 조정 방식으로 학부모가 자녀를 직접 가르치고 인터넷 콘텐츠의 긍정적·부정적인 측면과 유해하거나 위험한 온라인 콘텐츠에 자녀가 대처하는 방법에 대해 토론도 벌이는 방식이다. 둘째는 제한적 조정 방식으로 학부모가 인터넷 사용 가능 시간이나 접속 가능한 사이트의 범위를 정해주는 등 자녀가 인터넷을 쓸 때 적용되는 규칙을 만들어 지키도록 지도하는

것이다(Lwin 2014). TCW 가 개념을 만들어 운영하는 디지털 시대를 위한 자녀지도 코스(Digital Age Parenting Course)는 이와 같은 조정자 역할에 관한 교육을 제공하는 프로그램이다. 교육과 멘토링을 겸한 이 프로그램은 ‘교육자를 위한 교육’이라는 독특한 유형의 프로그램으로 학부모들이 자녀에 대해 적극적인 조정자 역할을 해낼 수 있도록 교육하고 다른 학부모들에 대한 교육까지 가능하도록 훈련시켜 비슷한 환경의 부모들이 자체적으로 사이버 웰니스와 관련된 지식이나 지도 요령을 공유할 수 있도록 한 것이 특징이다.

디지털 시민성을 위한 캠페인 활동

TCW 활동의 마지막 중심축은 TCW 고객들이 적극적으로 목소리를 낼 수 있도록 지원함으로써 이들이 비슷한 환경에 처한 다른 고객들에게 공동체 차원에서 긍정적인 영향을 미칠 수 있게 한다. 그리고 그에 따른 긍정적인 삶의 변화가 지속되도록 하는 데 초점을 둔다. 예컨대 TCW의 디지털 시민 대사 프로그램(Ambassador's Programme)은 TCW의 지도에 따라 사이버 웰니스에 대한 지식과 인터넷 에티켓을 갖춘 학생들이 자신이 다니는 학교에서 또래 학생들의 긍정적 변화를 유도하는 매개체 역할을 하는 프로그램이다. 우리는 원래 TCW의 서비스를 제공받는 대상이었으나 나중에 자원봉사자로 변신하는 부모들의 사례에 주목한다. 청소년들이 참여하고 청소년 문제에 학부모들이 개입하는 프로그램들을 통해 학부모들이 TCW 프로그램의 효과를 피부로 느낀 결과 청소년을 대상으로 한 멘토링에 함께하기 위해 자원봉사자를 나선 경우가 많기 때문이다.

TCW는 싱가포르 전역을 대상으로 한 캠페인 차원에서 디지털 시민성에 대한 인식을 끌어올리기 위한 ‘파워 오브 제로’(Power of Zero)라는 이름의 캠페인을 시작했다. 국제 시민단체인 노블리닷오그(NoBully.org)와 유엔 기구인 유네스코의 지지를 받고 있는 이 캠페인은 전세계적으로 일년 내내 열리는 행사로 사이버폭력의 심각성을 청소년들에게 널리 알리는 데 목적을 두고 있다. 아울러 다양한 프로그램과 활동을 통해 전파되고 있는 사이버 웰니스의 중요성을 알리고 청소년들을 사이버 웰니스 전도사로 키우고 있다.

TCW는 무엇보다 연구와 개발에 우선 순위를 두고 있다. 이는 이론적인 연구 틀 없이는 청소년 대상 교육과 실행 프로그램의 모델을 만들 수 없기 때문이다. 연구조사 결과에 기초한 이론적 틀과 여러 프로젝트를 운영하면서 축적된, 그래서 향후 기준점이 될 노하우가 결국 자료에 기반한 분석 작업을 가능하게 한다. 자료에 근거한 분석 결과가 있을 때 비로소 현재 진행하고 있는 캠페인과 향후 전개될 캠페인은 물론 학생들의 디지털 활용능력을 끌어올리기 위한 커리큘럼, 훈련 프로그램, 교육자원 등의 올바른 방향을 설정하고 이를 개선하는 것이 가능하다(Kress 2010). 예를 들어, TCW의 중독자 중심의 학생 참여 프로그램을 위한 연구 모델은 유효성을 인정받았으며 현행 프로그램과 향후 추진될 신규 프로그램을 위한 설계, 모니터링, 평가 작업 등이 학술기관들과 협업을 통해 이뤄지고 있다.

요약 하자면 TCW의 디지털 시민성 교육은 세 가지 핵심분야에 초점을 맞춘 접근방식이다. 첫째로 청소년들이 디지털의 긍정적인 가치관을 익힌 상태에서 인터넷을 건전하게 활용할 수 있도록 가치 중심의 사이버 웰니스 교육을 학교 차원에서 시행하는 것이다. 어린이와 청소년이 건전하게 디지털 기술을 이용할 수 있도록 지도하는 활동의 필요성이 커지고 있는 가운데 TCW는 디지털 시민성 교육을 한 단계 끌어올린 결과 싱가포르에서 미취학 아동과 부모를 위한 사이버 웰니스 교육자료를 설계하고 개발하는 몇 안 되는 선두주자로 꼽히고 있다. 둘째로 청소년과 부모들이 과정에 개입하되 중독 청소년 중심으로 프로그램을 운영하고 전문상담 서비스를 제공하며 가족 차원에서 접근해 활동을 벌이는 것이다. 셋째로, 청소년들이 공동체에 기여하는 방향으로 디지털을 활용하도록 유도해 이들이 또래의 다른 청소년들에게도 긍정적인 영향을 미칠 수 있도록 캠페인 활동을 벌이는 것이다. 아울러 안전한 인터넷 사용의 중요성에 대한 지역사회의 인식을 끌어올리기 위한 공공 캠페인도 진행되고 있다.

바람직한 디지털 시민성을 고취시키기 위한 TCW의 활동은 싱가포르 내 다양한 이해관계자들과 연계해 이뤄지고 있으며 앞으로도 그 같은 방식으로 지속되고 진화해 나갈 것이다. TCW는 여러 이해관계자들이 힘을 모으는 이런 방식을 통해 어린이와 청소년들이 준비된 디지털 시민, 준비된 디지털 세대로 성장할 수 있도록 지원하는 활동을 전개하고 있다. TCW는 도표 2에서 알 수 있듯이 다양한 이해관계자들과 긴밀한 협력관계를 유지하면서 우리

아이들을 디지털 시민으로 키우는 활동을 벌이고 있다. 우리는 학부모, 교육가, 상담전문가, 지역사회 관계자, 후원업체, 교육부·정보통신미디어개발청(iMDA), 미디어리터러시위원회(MLC)를 비롯한 관련 행정부처의 협조가 반드시 있어야만 디지털 시민성이 실현될 수 있다는 점을 인식하고 있다. TCW 는 앞으로도 싱가포르에서 사이버 웰니스의 확산과 미디어 리터러시(디지털 활용 능력)의 제고에 앞장서는 선두주자로 남을 것이다.



도표 2. 싱가포르의 디지털 시민 양성을 위한 다자협력

결론적으로 지식 기반 사회에서 시민들의 지식은 사회 혁신을 이끌고 역동성을 불어넣는 주된 동력이다. 디지털 시대의 도래로 정보통신기술이 널리 확산되면서 디지털 시민이라는 개념의 중요성은 과거 어느 때보다 커졌다. 디지털 기술을 인류사회의 진보에 실질적이고 책임감 있게 이용할 수 있도록 비판적으로 이해하고 활용할 수 있는 능력을 갖추야 할 필요성이 커졌기 때문이다. TCW 는 디지털 기술의 발전에 발맞춰 나가기 위해 디지털 시민을 육성하고 사이버 웰니스를 확산시키는 데 도움이 되는 환경을 촉진하고 조성하는 노력을 멈추지 않을 것이다.

참고문헌

- Branje, S., L. Laninga-Wijnen, R. Yu, and W. Meeus. 2014. "Associations among School and Friendship Identity in Adolescence and Romantic Relationships and Work in Emerging Adulthood." *Emerging Adulthood* 2.1: 6-16.
- Cross-Tab Marketing Services and Telecommunications Research Group for Microsoft Corporation. 2012. "Online Bullying among Youth 8-17 Years Old – Singapore." Retrieved from http://download.microsoft.com/download/E/8/4/E84BEEAB-7B92-4CF8-B5C7-7CC20D92B4F9/WW%20Online%20Bullying%20Survey%20-%20Executive%20Summary%20-%20Singapore_Final.pdf.
- Holloway, D., L. Green, and S. Livingstone. 2013. *Zero to Eight: Young Children and Their Internet Use*. London: EU Kids Online.
- Miyazaki, A., Stanaland, A. J. S., and M. O. Lwin. 2009. "Self-Regulatory Safeguards and the Online Privacy of Preteen Children: Implications for the Advertising Industry." *Journal of Advertising* 38.4: 79-91.
- Kress, G. 2010. "The Profound Shift in Digital Literacies." In *Digital Literacies: A Research Briefing by the Technology Enhanced Learning Phase of the Teaching and Learning Research Programme*, edited by J. Gillen and D. Barton, 6-7. London: London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London.
- Lwin, M. 2014. "The Role of Parental Mediation in Online Behavior of Children and Adolescents." Paper presented at the UNESCO Experts' Meeting for Fostering Digital Citizenship through Safe and Responsible Use of ICT, Singapore, March 6-7.
- Tapscott, D. 2009. *Grown Up Digital*. Vol. 361. New York: McGraw-Hill
- Thompson, P. 2013. "The Digital Natives as Learners: Technology Use Patterns and Approaches to Learning." *Computers and Education* 65: 12-33.
- Livingstone, S., Bober, M., and Helsper, E. 2005. *Internet Literacy among Children and Young People: Findings from the UK Children Go Online Project*. London: LSE Research Online.
- Liu, C., R. P. Ang, and M. O. Lwin. 2013. "Cognitive, Personality, and Social Factors Associated with Adolescents' Online Personal Information Disclosure." *Journal of Adolescence* 36.4: 629-638.

We are Social. 2018. "Digital in 2018 in Singapore." January 29, 2018. Retrieved from <https://www.slideshare.net/wearesocial/digital-in-2018-in-singapore-86861961>.

UNESCO Bangkok. 2016. "A Policy Review: Building Digital Citizenship in Asia-Pacific through Safe, Effective and Responsible Use of ICT." Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002468/246813e.pdf>.

National DQ Impact Report. 2018. Retrieved from https://www.singtel.com/content/dam/singtel/sustainability/Sustainability_reports_PDF%27s/2018_DQ_Singapore_National_Report.pdf.

Channel News Asia. 2017. "Minister Outlines MOE's Plans for Holistic Education." Mar 24, 2017. Retrieved from <https://www.channelnewsasia.com/news/singapore/minister-outlines-moe-s-plans-for-holistic-education-8438242>.

Digital Citizenship in Europe

Alessandro Soriani | Researcher, University of Bologna's Department
of Education

Introduction

The contribution has the purpose to describe the concept of Digital Citizenship, as it evolves from disciplines such as Media Education, Digital and Media Literacy and Media and Information Literacy. Several international projects which supported the formalization of competence's frameworks for digital citizenship will be presented and compared—with a focus on the Council of Europe's Digital Citizenship Education project—while highlighting the need to move towards a concept of technology education that supports also aspects related to active citizenship, democratic participation in society and considers the social-relational dimension of the use of ICTs.

From Media Education to Digital Citizenship

Before analyzing more specifically the concept of Digital Citizenship and the way in which Europe is dealing with it, it is important to contextualize the great amount of work and pedagogical reflection about media and digital technologies that has been occurred in the past years. Various terms and definitions have been put forth by different actors (scholars, national and international institutions, policy makers ...) and, to better understand the origin of digital citizenship, some disambiguation is required. We will start by expounding on the concept of Media Education (from now, ME) then

proceed to discuss Literacy and Digital and Media Literacy, until coming to one of the latest concepts promoted by UNESCO: Media and Information Literacy.

One of the first official mentions of “Media Education” traces back in 1987 when the Conseil International du Cinéma et de la Télévision, a UNESCO affiliated NGO, described ME as the study, the teaching (and learning) of modern media, considered as a specific and autonomous discipline in the field of theoretic and practical pedagogy. This vision wanted to contrast the use of media to support the delivery of content in the formal educational context (Pavlic 1987). The most relevant element of this definition, apart from the fact that it identifies the school as the only place in which ME can be practiced, is the focus on media considered as something more than mere vehicles for transmitting content but rather, as a discipline which deserves proper attention. Few years later, in 1979, the same organization proposed a second definition of ME, as a discipline which included the study of the history, the creativity, the uses and the evaluation of media as practical and technical arts; the role covered by media in society and its impact on social, communicational and participation level, including a study on the ways in which media influence perceptions of reality; the access to media and to the intellectual work that they make possible (Ranucci 1994)—and by study, it is meant the teaching and learning with different methodologies to different targets: primary, secondary, higher and adult education. This second definition, compared to the first, gives a wider view which takes in consideration not only the formal education system but also the non-formal and informal ones. This perspective gives rise to an idea of ME as a discipline that is a life-long learning process, alongside the notion of media as both social-cultural products (media as influenced by society), and as agents of social and cultural change (society as influenced by media). One additional element to mention is the non-random references to the communicational and participatory dimensions, as if to acknowledge the role of media in the development of cognitive, social-relational and political-participatory level of subjects.

Another milestone in the process of defining ME is the Grünwald declaration from UNESCO from 1982. This document holds an important passage which significantly influences the shape of ME: “Rather than condemn or endorse the

undoubted power of the media, we need to accept their significant impact and penetration throughout the world as an established fact, and also appreciate their importance as an element of culture in today's world. The role of communication and media in the process of development should not be underestimated, nor the function of media as instruments for the citizen's active participation in society. Political and educational systems need to recognize their obligations to promote in their citizens a critical understanding of the phenomena of communication" (UNESCO 1982).

Until that moment, and to a large extent also today, media were perceived with good amount of skeptical diffidence from the scientific community and from society in general. Originally, the need to formalize an education of this kind grew from the necessity to provide learners (mainly kids and youngsters) with the tools they needed to safeguard themselves from the relentless influencing power of media. The Grünwald declaration aimed to break this paradigm by acknowledging the "undoubted power of media" not only as potential risk factor but also as a strong element of cultural production and, in a second instant, to underline the role of political systems and decision makers as being equally responsible – alongside formal, non-formal and informal education systems – to the development, among citizens, of a critical understanding of media.

These progressive notions were brought to bear during the 1990 conference of Toulouse during which four main strategies aimed at providing ME with methodological and deontological directions were identified (Ranucci 1994). The first of these strategies addressed the need to include all media in the conceptualizing of ME with no distinction between "high" and "low cultures," also incorporating any new media and all other phenomena connected to, for example, pop culture. The second, addressed the distancing from a defensive/moralistic approach to media towards a promotion of a conception of the audiences (or publics), more active in the process of construction of the meanings. A third strategy promoted an openness to forms of collaboration with media industry professionals aimed at the production of more quality content, and finally the recognition of ME initiatives' in terms of democratic processes and as an opportunity to enrich and rethink traditional educational approaches.

Moving on towards another important concept, Trultsch-Wijnen, Murru, and Papaioannou (2017) define Media Literacy as the ensemble of skills and competences needed to read, produce, spread, evaluate and reflect about media. It is not rare to find the terms ME and ML used as interchangeable as if they were one and the same thing. However, “media literacy is being defined rather more broadly (then ME), as a kind of cultural competence—a matter of understanding of how the media work, of being able to access and evaluate what you see, and to match it to your needs as a consumer. . . . Education is seen here as one (although by no means the only) way of ‘promoting’ media literacy” (Buckingham 2005, 4).

Renee Hobbs traces the history of how “literacy” came to be by identifying its first definition with the concept of DML produced collectively by those who participated in the Aspen Media Literacy Leadership Institute’s conference in 1992. In that event, ML has been defined as the ability to access, analyse, evaluate and communicate messages in a wide variety of forms (Aufderheide and Firestone 1993). The second step identified by professor Hobbs is the one offered by the Center for Media Literacy and which proposes a vision of this concept that is more inclined towards the notions of citizenship and democratization: we speak, in fact, of a discipline that aims to build “an understanding of the role of media in society as well as essential skills of inquiry and self-expression necessary for citizens of a democracy” (Thoman and Jolls 2005).

Hobbs refers to ML as a set of competences, “including the ability to, (1) make responsible choices and access information by locating and sharing materials and comprehending ideas; (2) analyse messages by identifying the author, purpose, and point of view and evaluating the quality and credibility of the content; (3) create content in a variety of forms, making use of language, images, and sounds and using digital tools and technologies; (4) reflect on one’s own conduct and communication behaviour by applying social responsibility and ethical principles; and (5) take social action by working individually and collaboratively to share knowledge and solve problems in the family, workplace, and community” (Hobbs 2016).

If ML can somehow be defined as a set of cognitive and cultural competences to critically engage with media and to act positively in our society, DL can be defined,

from a more technocratic angle, as a set of personal, technological and intellectual skills to engage in the digital context¹² but in any case the boundaries between the two are rich in terms of overlaps and contacts (Hobbs 2010).

In one of her most recent publications, *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative* (Hobbs 2016), the American researcher highlights the difficulty to reach a common and unique definition of these concepts “because perspectives on this topic are shaped by our own personal and intellectual stories” (3) and because “changes in digital media and technology reshape culture” (4). This is the reason she prefers to use the broader term of Digital and Media Literacy (DML) to describe this sort of “big-tent” concept “with few overarching core values and plenty of room for diverse stakeholders with divergent perspectives” (4).

It is in this context that UNESCO’s concept of Media and Information Literacy started gaining ground: the term first appear in 2011 in the Fez declaration where the need to expand the term “Media Literacy” to “Media and Information Literacy” is identified as dictated by the ever more present and relevant convergence between ICTs in the digital age. The aim is to “achieve sustainable human development, build participatory civic societies, and contribute to the consolidation of sustainable world peace, freedom, democracy, good governance and the fostering of constructive intercultural knowledge, dialogue and mutual understanding” (UNESCO 2011). From this line of thought, the “civic” angle that UNESCO attributes to MIL’s concept is clear: technical competence seems almost to give way to a value-driven approach in line with the principles of coexistence in respect of human rights and mutual listening.

A step further in the definition of MIL can be identified with the Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era (UNESCO 2014). It underlines the importance of the “digital” in today’s society and asks all stakeholders (schools of any degree, universities, training institutions, research communities and local, national and international institutions) to recognize that MIL related

¹ <http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/intersection-digital-media-literacy>.

competences need to become priorities of the different countries' digital agendas and to be included in ethical dimension of human rights discussion (Frau-Meigs 2017).

According to Trultsch-Wijnen, Murru e Papaioannou (2017) there are five main concepts and values for MIL policies:

- Inclusion of reflection about movies and other visual and cultural arts inside media education programs;
- Information processing and management skills to foster professional development;
- Promote civic and political participation, also through instances of e-democracy;
- Ethic and safe media consumption;
- Technical skills and content production.

In these points it's possible to find many of the dimensions already present in other conceptualizations described earlier, but we want bring the attention particularly on point three, which highlights the importance of promoting, through MIL, civic and political participation; as if to say that MIL is a process strongly connected to the concept of exercising one's own citizenship, both in terms of a better understanding of the world, and through the new forms of participation (but also the new challenges) offered by digital era.

In all the definitions proposed one can find that MIL is intended as a set of transversal competences that mix equally technical and socio-relational and political-participation skills: this need from detaching to the sole technical competence, is the reason why, recently the concept of Digital Citizenship gained interest on the international scale.

Towards Digital Citizenship

To understand more in detail Digital Citizenship, an exploration of the term "citizenship" is needed. The different approaches to the topic, the different traditions

throughout history and across the world originated many different understandings of the concept of citizenship.

In 1996, the Council of Europe in its Consultation Meeting for the Education for Democratic Citizenship Programme, describes citizenship as “a complex and multi-dimensional reality which needs to be set in its political and historical context” whether Democratic Citizenship “refers to the active participation by individuals in the system of rights and responsibilities which is the lot of citizens in democratic societies.” From this perspective it comes out a conceptualization of citizenship as an evolving entity which is strongly connected to a shared system, within a given context community, of very specific rights and responsibilities. Nowadays, though, this concept covers a wider meaning than the sole legal rights/responsibilities one: “‘citizenship’ is much more than a legal construction and relates – amongst other things – to one’s personal sense of belonging, for instance the sense of belonging to a community which you can shape and influence directly” (Brander et al. 2012, 441).

According to Veldhuis (1997) it’s possible to distinguish between four dimensions that distinguish the existence of a society in terms of citizenship:

- The political dimension, which refers to the political rights and responsibilities framework;
- The social dimension, which refers to the relations between individuals in a society, and demands loyalty and solidarity;
- The cultural dimension, which refers to consciousness of a common cultural heritage;
- The economic dimension, which refers to the relation of an individual towards the labour and consumer market.

Each person, each member of a community should be able to practice and exercise each of the four dimensions in a balanced and equal manner, in this sense citizenship can be seen not only as a status but as an on-going lifelong process (Brander et al. 2012).

To broaden the perspective, the process of globalization of the world has raised concerns about what can be considered meaningful citizenship in the context of a

global scale. UNESCO's definition of Global Citizenship "refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity. It emphasizes political, economic, social and cultural interdependency and interconnectedness between the local, the national and the global" (UNESCO 2015, 14).

From these perspectives, the notion of citizenship acquires a wider angle to embrace the topic of a multi-dimensional active participation, within an interconnectedness continuity of contexts; it's inside this debate that another concept started spreading: Digital Citizenship (DC).

If defining citizenship is complex task, finding a definition of DC can be even more complex: many NGOs, national and international institutions addressed this topic under a multi-perspectivity of different positions, priorities and point of views. One question that can raise, at this level, could be why there is a need for defining a concept like the one of Digital Citizenship (DC) if there are, as showed earlier in this contribution, plenty of reflections around digital and media literacy. We can answer this question supported by the thought of Martha Nussbaum who underlines, in a world dominated by hard sciences, the importance of humanistic studies in order to have better democracies and to educate future citizens of the world (Nussbaum 2010).

Council of Europe's Digital Citizenship Education Project

In 2016 the Education Department of the Council of Europe started the development of Digital Citizenship Education (DCE) project aimed to formulate a series of guidelines for the ministry committee of education of the members state to implement sensible DCE strategies.

DCE project is the natural "expansion" (dictated by the needs of the digital era) of the Competences for Democratic Culture's framework (CDC) developed in 2016, where CoE identified a set of "values," "attitudes," "skills" and "knowledge and critical understanding," necessary to develop a democratic culture in respect of human rights and cultural diversities (COE 2016).

An international team of expert consultants, currently working on the project, has developed a definition of digital citizenship and a set of ten digital domains, grouped in three, which represent the three competences areas that all citizens of the digital era should possess to participate actively and responsibly in the communities they interact with.

The ten domains that are listed in the table down below have been identified after a significant work of comparison and synthesis between the most relevant Digital Citizenship Competences' frameworks already developed and used internationally across the world: Common Sense Media's Digital Literacy Framework,³ Digital Citizenship Institute's Nine Elements of Digital Citizenship,⁴ eSafety Commissioner of Australia's Digital Citizenship,⁵ Netsafe's Digital Citizenship in Education model,⁶ CNiL's e-Safety and Digital protection framework⁷ and, last but not least important the European Commission's Digital Competences framework.⁸

In the different definitions of DC and in the matrixes of competences proposed by these institutions, there is a particular attention to the communication processes and to the relationships mediated by technologies. In this sense it seems that the need to go beyond the concept of properly using the ICTs represents one of the pivotal points on which it's necessary to work to have a better society, more prepared to face the challenges of a world where the convergence of "real life" and "digital environments" seems increasingly inevitable.

| Being online | |
|--------------------------------|---|
| <i>Access and Inclusion</i> | This domain includes a range of competences necessary for overcoming different forms of the digital divide and opening digital spaces to minorities and different opinions. |
| <i>Learning and Creativity</i> | This domain concerns the willingness to learn and the attitude towards learning through digital environments throughout life, |

³ <http://mediasmarts.ca/teacher-resources/use-understand-create-digital-literacy-framework-canadian-schools>.

⁴ <http://digcitinstitute.com/>.

⁵ <https://www.esafety.gov.au/education-resources/classroom-resources/digital-citizenship>.

⁶ <https://www.netsafe.org.nz>.

⁷ <https://www.cnil.fr/fr/cybersecurite>.

⁸ <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>.

| | |
|---------------------------------------|--|
| | and the capacity to develop and express different forms of creativity with different tools in different contexts. |
| <i>Media and Information Literacy</i> | This domain concerns one's own abilities of interpreting, critically understanding and expressing one's own creativity through digital media. |
| Wellbeing online | |
| <i>Ethics and empathy</i> | This domain concerns online ethical behaviour and interaction with others based on skills such as the ability to recognise and understand the feelings and perspectives of others. Empathy constitutes an essential requirement for positive online interaction and for realising the possibilities that the digital world affords. |
| <i>Health and Wellbeing</i> | This domain concerns one's awareness of the issues and the opportunities that can affect his/her wellness in a digitally rich world. Digital citizens inhabit both virtual and real spaces. For this reason, the basic skills of digital competence are not sufficient. Individuals also require a set of attitudes, skills, values and knowledge that render them more aware of issues of health and wellbeing. |
| <i>e-Presence and communication</i> | This domain refers to the development of digital citizens' personal and interpersonal qualities that help them in building and keeping online images of themselves and online interactions that are positive, coherent and consistent. |
| It's my right | |
| <i>Active Participation</i> | This domain relates to the competences that citizens need to be fully aware of how they interact within the digital environments they inhabit in order to make responsible decisions, whilst participating actively and positively in the democratic cultures in which they live. |
| <i>Rights and Responsibilities</i> | This domain concerns digital citizen's awareness and understanding of their rights and responsibilities in the online world. As citizens enjoy rights and responsibilities in the physical world, digital citizens in the online world also have certain rights and responsibilities. |
| <i>Privacy and Security</i> | This domain covers two different concepts: Privacy concerns mainly the personal protection of one's own and others' online information, while Security is more related to one's own awareness of online actions and behaviour. |
| <i>Consumer Awareness</i> | The World Wide Web, with all its dimensions like social media or other virtual social spaces are environments where often the fact of being digital citizens means also being users, being consumers. |

According to CoE's point of view, DC refers to the ability to engage positively, critically and competently in the digital environment, drawing on the skills of effective communication and creation, to practice forms of social participation that are respectful of human rights and dignity through the responsible use of technology.

A digital citizen is: someone who's competent and has a positive engagement with digital technologies (creating, working, sharing, socializing, investigating, playing, communicating and learning); someone who's participating actively and responsibly (values, skills, attitudes, knowledge) in communities (local, national, global) at all levels (political, economic, social, cultural and intercultural); someone who's involved in a double process of lifelong learning (in formal, informal and non-formal settings) and continuously defending human dignity (Frau-Meigs, O'Neill, Soriani, and Tomé 2017).

Of particular interest is the idea, present in the definition, that the DC also includes skills such as socializing and communicating positively and competently also through technologies. This trend is also emphasized by the presence among the ten digital domains of competences areas such as "Access and Inclusion," which encompasses the idea of inclusion as a fundamental element for the construction of a digital world open to everyone; or "Ethics and Empathy," which refers to a series of competences regarding the relational and emotional spheres; and finally, "e-Presence and Communication," where a particular attention is put to the communication processes mediated by technologies and digital contexts. "

REFERENCES

- Aufderheide, P., and Firestone, C. 1993. *Media Literacy: a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, MD: Aspen Institute Wye Center.
- Buckingham, D. 2005. "Constructing the 'Media Competent' Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK." *Medienpädagogik* 11. Retrieved from <http://www.medienpaed.com/article/view/70>.
- Frau-Meigs, D. 2017. *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Cross-Country Comparisons*. New York: Routledge.
- Hobbs, R. 2010. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington DC: Aspen Institute.
- Hobbs, R., ed. 2016. *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative*. Philadelphia: Temple University Press.
- Pavlic, B. 1987. "UNESCO and Media Education." *Educational Media International* 24.
- Ranucci, I. 1994. "I media nel curricolo scolastico." In *I media e la formazione*, edited by R. Maragliano, O. Martini, and S. Penge, 199-212. Roma: NIS.
- Thoman, E., and Jolls, T. 2005. "Media Education Literacy: Lessons from the Center for Media Literacy." *Yearbook of the National Society for the Study of Education* 104.1: 180-205.
- Trultzsch-Wijnen, C. W., Murru, M. F., and Papaioannou, T. 2017. "Definitions and Values of Media and Information Literacy in a Historical Context." In *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe*, edited by D. Frau-Meigs, I. Velez, and J. Flores Michel, 91-115. New York: Routledge.
- UNESCO. 1982. "Gründwald Declaration on Media Education." Gründwald, Federal Republic of Germany.
- UNESCO. 2011. "Fez Declaration on Media and Information Literacy." <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>.

UNESCO. 2014. *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*.
Paris: UNESCO.

유럽의 디지털 시민성

알레산드로 소리아니 | 이탈리아 볼로냐대 연구위원

서문

이 글은 미디어 교육, 디지털·미디어 리터러시 그리고 미디어·정보 리터러시와 같은 연구분야에서 발전된 디지털 시민성의 개념을 설명하기 위한 것이다. 이 글은 유럽의 디지털시민성 교육위원회(Council of Europe's Digital Citizenship Education)의 사업에 중점을 두고, 디지털 시민성에 관련된 역량의 틀을 수립하는 데 도움이 되는 여러 가지 국제적 사업들을 소개하고, 비교하고, 동시에 적극적 시민의식과 민주적 사회 참여를 지원하고, 정보통신기술의 사회·관계적 측면을 아우르는 기술교육의 개념까지 논의한다.

미디어 교육으로부터 디지털 시민성에 이르기까지

디지털 시민성의 개념과 이 개념이 유럽에서 다루어지는 방식을 보다 구체적으로 분석하기에 앞서, 지난 수 년간 이루어진 미디어와 디지털 기술에 관한 엄청난 양의 연구와 교육학적 고려를 전후 사정의 맥락 속에서 파악하는 것이 중요하다. 여러 당사자들(학자, 국가기관 및 국제기관, 정책입안자 등)은 다양한 용어와 정의를 제시했으나, 디지털 시민성의 기원을 보다 잘 이해하기 위해서는 몇 가지가 명확히 밝혀져야 한다. 나는 미디어 교육의 개념에 대한 설명을 시작으로 리터러시와 디지털·미디어 리터러시에 대하여 논의하고 나서, 유네스코가 제시하는 최신 개념 중 하나인 미디어·정보 리터러시를 다룰 것이다.

“미디어 교육”이 공식적으로 처음 언급된 것은 1973 년으로 거슬러 올라간다. 이 해에 유네스코와 연계되어 있는 비정부 기구인 국제영화 TV 위원회(Conseil International du Cinéma et de la Télévision)는 미디어 교육을 이론적이고 실천적인 교육학의 특수하고 자율적인 분야이자 근대 미디어에 대한 연구 및 교육(학습)으로 규정했다. 이러한 시각은 미디어를 콘텐츠의 전달 수단으로 보는 공식적 교육의 맥락과는 대조적인 것이다(Pavlic 1987). 이러한 정의에서 가장 타당성 있는 부분은, 학교를 미디어교육이 실행되는 유일한 장소로 본다는 사실과는 별개로, 미디어를 단순히 콘텐츠를 전달하는 수단을 넘어서는 주목 받을 만한 분야로 간주한 것이다. 그 후 1979 년에 유네스코는 미디어 교육의 두 번째 정의를 제시했는데 그것은 실용적이고 기술을 이용하는 예술 분야로서 미디어의 역사, 창조성, 이용 및 평가에 관한 연구, 그리고 미디어의 사회적 역할과 미디어가 현실인식에 영향을 주는 방식에 대한 연구를 포함하여 미디어가 사회와 의사소통 및 참여에 미치는 영향에 관한 연구, 그리고 미디어의 이용 및 미디어연구가 만들어내는 지적 작업(Ranucci 1994)에 관한 연구를 포함하는 학문 분야로 규정했다. 여기서의 연구는 교육 대상에 따라 초등, 중등, 고등교육 및 성인교육으로 나뉘어진 다양한 방법론에 의한 교수법을 의미한다. 첫 번째 정의에 비하여 두 번째 정의는 공식적 교육뿐 아니라 비공식적 교육과 비정규 교육을 고려하여 보다 폭 넓은 관점을 제시하고 있다. 이러한 시각은 미디어를 사회문화적 산물(사회의 영향을 받는 미디어)로 보는 관점과 사회 문화적 변화의 동인(미디어의 영향을 받는 사회)으로 보는 관점과 함께 평생교육과정으로 간주하는 미디어 교육의 개념을 제시한다. 여기서 추가로 언급할 요소는 인지능력, 사회-관계, 정치-참여의 측면에서 주체의 발전에 도움이 되는 미디어의 역할을 입증할 수 있는 의사소통과 참여 영역에 대한 무작위적이지 않은 참고자료(non-random references)이다.

미디어 교육을 정의하는 과정에서 발견되는 또 다른 이정표는 1982 년 유네스코에서 나온 그룬발트(Grünwald) 선언이다. 이 문서는 미디어 교육에 심대한 영향을 준 중요한 구절을 담고 있다. “미디어의 의심할 수 없는 힘을 규탄하거나 인정하기보다는 미디어의 전세계적 영향력과 침투를 기존의 사실로 받아들여야 하고, 또 오늘날의 세계에서 미디어가 문화요소로서 갖는 중요성을 인정할 필요가 있다. 인류의 발전과정에 의사소통과 미디어가

갖는 역할은 과소평가되어서는 안되고 시민의 적극적 사회참여를 위한 도구로서의 미디어의 기능도 마찬가지로이다. 정치제도와 교육제도에는 이 의사소통의 현상에 대한 시민들의 비판적 이해를 증진시켜야 할 책임이 고려되어야 한다”(UNESCO 1982).

그 당시까지도, 그리고 크게 보면 지금까지도, 과학계 및 사회 전반은 미디어에 상당히 회의적 반응을 보여왔다. 애초에 이런 종류의 교육이 필요했던 것은 학습자들(주로 어린이와 청소년)을 미디어의 엄청난 영향력으로부터 보호할 필요가 있었기 때문이다. 그룬발트 선언의 첫 번째 목적은 그 같은 패러다임을 깨고 “미디어의 부인할 수 없는 힘”을 잠재적 위험요소로 볼 뿐만 아니라 문화 창출의 강력한 요소로 인정하는 것이었으며, 두 번째 목적은 정치제도와 정치적 의사결정자들이 – 공식, 비공식, 비정규 교육제도와 함께 책임을 나누어 가지며 – 시민들의 미디어에 대한 비판적 이해를 증진시키는 역할을 해야 한다는 것을 강조하는 것이었다.

이러한 진보적 관념은 1990 년 툴루즈(Toulouse) 회의에서 제시되었고 여기에서 미디어 교육에 방법론적, 의무론적 방침을 부여하기 위한 4 개의 주요 전략이 도출되었다(Ranucci 1994). 그 첫 번째 전략은 미디어교육을 개념화하는데 있어서, “고급”문화와 “저급”문화의 구분 없이 모든 미디어를 다루고, 또 모든 신생 미디어와, 예를 들어, 팝 문화에 관련된 모든 다른 현상을 포함시키는 것이다. 두 번째 전략은 미디어에 대한 방어적·도덕주의적 접근방식으로부터 거리를 두고, 의미의 구축 과정에 보다 적극적으로 참여하는 관중(공중)의 개념을 추진하는 것이었다. 세 번째 전략은 질 높은 콘텐츠를 생산하기 위해 미디어산업 전문가와의 협업에 문호를 개방하고, 종국적으로는 민주적 과정으로서, 그리고 전통적 교육적 접근방법을 확대하고 제고하는 기회로서, 미디어 교육 구상을 인식하는 것이었다.

또 다른 중요한 개념으로 넘어가서, 트룰츠-비즈넨, 무루, 파파이오아누(Trultzschi-Wijnen, Murru and Papaioannou 2017)는 미디어 교육을 미디어에 관한 독서와 사고, 그리고 미디어의 생산, 전파, 평가에 필요한 기술과 역량의 어울림으로 규정한다. 미디어 교육(ME)과 미디어 리터러시(ML)라는 용어가 마치 같은 단어인 것처럼 서로 호환되는 것은 드문 일이 아니다. 그러나 “미디어 리터러시는 (미디어 교육보다) 더 광범위하게, 일종의 문화적

역량으로 정의되는데, 이것은 미디어가 어떻게 기능하는지에 대한 이해, 그리고 자신이 본 것에 접근하고 평가할 수 있고, 그것을 소비자로서의 수요에 부응하게 하는 능력의 문제다... 교육은 여기서 미디어 리터러시를 ‘증진하는’ 한 가지(물론 유일한 방법은 아니지만) 방법으로 간주된다”(Buckingham 2005, 4).

르네 홉스는 1992년 아스펜 미디어 리터러시 지도력 연구소(Aspen Media Literacy Leadership Institute)가 주최한 회의에서 참석자들이 공동으로 만들어낸 디지털 미디어 리터러시의 개념과 함께 “리터러시”의 최초의 정의를 발견함으로써, 이 개념이 존재하게 된 역사를 되짚어 본다. 이 회의에서 미디어 리터러시는 광범위한 형식의 메시지에 접근하고, 그것을 분석하고, 평가하고, 주고받는 능력으로 정의되었다(Aufderheide & Firestone 1993). 홉스 교수가 발견한 이 개념의 두 번째 정의는 미디어 리터러시 센터(Center for Media Literacy)가 제시한 것으로, 시민의식과 민주화에 경도된 이 개념의 비전을 나타낸다: 사실상, 우리는 여기서 민주사회 시민에게 필요한 탐구와 자기 표현의 필수적 능력(Thoman & Jolls 2005)뿐만 아니라, 미디어의 사회적 역할에 대한 이해력을 길러주는 학문분야를 말하는 것이다.

홉스는 미디어 리터러시를 일련의 역량으로 부르는데 여기에는 “(1) 자료를 찾고 공유하고, 아이디어를 이해함으로써 책임 있는 선택을 하고 정보에 접근할 수 있는 능력, (2) 저자, 목적, 관점을 찾아내고 그 콘텐츠의 질과 신빙성을 평가함으로써 메시지를 분석하는 능력, (3) 언어, 이미지, 소리를 이용하고 디지털 도구와 기술을 활용하여 다양한 형식의 콘텐츠를 창조하는 능력, (4) 사회적 책임감과 윤리적 원칙을 적용하여 자신의 행동과 의사소통 행위에 대해 숙고하는 능력, (5) 개인적으로 그리고 공동으로 가족과, 직장, 공동체에서 지식을 공유하고 문제를 해결함으로써 사회적 행동을 할 수 있는 능력”(Hobbs 2016)이 포함된다.

미디어 리터러시가 미디어와 비판적 관계를 맺고 사회에서 긍정적 행위를 할 수 있는 일련의 인지적, 문화적 역량으로 규정될 수 있다면, 디지털 리터러시는 보다 기술관료적

시각에서 디지털 콘텐츠¹와 관계를 맺을 수 있는 기술적, 지적 능력으로 규정될 수 있다. 하지만, 이 두 가지 리터러시는 서로 겹치고 접촉하기 때문에 그 둘 간의 경계는 매우 가변적이다(Hobbs 2010).

르네 홉스는 자신의 가장 최근 저서 『개인적 이야기를 통한 디지털·미디어 리터러시의 뿌리를 찾아서』 (Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative) (Hobbs 2016)에서 “이 주제에 대한 시각이 사적이고 지적인 경험에 의해 형성되고”(p. 3), “디지털 미디어와 기술의 변화가 문화의 모습을 바꾸어 놓기 때문에”(p. 4) 이들 개념을 공통되고 유일한 정의로 묶기가 힘들다는 점을 강조하고 있다. 이것이 홉스가 더욱 폭넓은 용어인 디지털·미디어 리터러시(DML)를 선호하는 이유로, 이러한 “포괄적인 개념은 핵심적인 가치가 거의 없고 다양한 시각의 이해당사자들에게 많은 여지”를 제공하기 때문이다(p. 4).

유네스코의 미디어·정보 리터러시 개념은 이러한 맥락에서 토대를 마련하기 시작했다: 이 용어는 2011 년 페즈 선언(Fez Declaration)에서 처음으로 나타나는데 “미디어 리터러시”란 용어를 미디어·정보 리터러시로 확대할 필요성이 생긴 것은 디지털 시대에 정보통신기술 간 더욱 뚜렷해지는 융합현상이 참여적 시민사회를 건설하기 때문이다. 그 목적은 “지속가능한 인간의 발전을 달성하고, 지속가능한 세계평화와 자유, 민주주의, 그리고 올바른 통치에 기여하고 건설적인 문화간 지식, 대화, 상호이해를 증진하기 위한 것이다”(UNESCO 2011). 이러한 생각에서 유네스코가 미디어·정보 리터러시(MIL) 개념의 속성으로 보는 “시민적”(civic) 시각이 뚜렷이 드러나는데, 여기서 기술적 역량은 인권존중과 공존, 그리고 상호 경청의 원칙에 따라 가치지향적 접근방식에 자리를 양보하는 것으로 보인다.

MIL 의 개념규정에서 한 발 더 나아간 것은 디지털 시대의 미디어·정보 리터러시에 관한 파리선언(Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era)에서 확인된다(UNESCO 2014). 이 선언은 오늘날의 사회에서 “디지털”의 중요성을

¹ <http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/intersection-digital-media-literacy>.

강조하고 모든 이해당사자들(모든 종류의 학교, 대학, 연수기관, 연구 집단, 지방기관, 국가기관, 국제기관)에게 MIL 에 관련된 역량이 각 국의 디지털 과제의 우선순위가 되어야 하고, 인권 논의에서 윤리적 과제로 포함되어야 한다는 점을 인식할 것을 요청하고 있다(Frau-Meigs 2017).

트룰츠-비즈넨, 무루, 파파이오아누(Trultzsch-Wijnen, Murru and Papaioannou 2017)에 따르면, MIL 정책을 위한 5 개의 주요 개념과 가치는 다음과 같다:

- 미디어교육 프로그램에 포함된 영화와 다른 시각·문화 예술에 대한 사고
- 전문성 개발을 위한 정보 처리 및 관리 기술
- 전자 민주주의의 사례를 통한 시민 참여, 정치 참여의 증진
- 윤리적이고 안전한 미디어 이용
- 기술적 능력과 콘텐츠 생산

이 다섯 가지 개념에서, 우리는 앞서 설명한 다른 개념들에 이미 내재된 관점을 발견할 수 있다. 그러나 우리가 특히 주목할 항목은 3 번째 항목으로, 이는 MIL 을 통해 시민참여와 정치 참여를 증진하는 것의 중요성을 강조하고 있다. 이는 마치 MIL 이 올바른 세계 이해의 측면에서, 그리고 디지털 시대가 제공하는 새로운 형식의 참여(또한 새로운 도전)를 통해, 시민권 행사와 강력하게 연계되는 과정임을 역설하는 것으로 보인다.

앞서 제시된 모든 정의를 보면, MIL 은 기술적, 사회-관계적, 정치-참여적 능력을 균일하게 혼합하여 포괄적 역량을 지향한다는 것을 알 수 있다. 오로지 기술적 역량만을 추구하는 경향으로부터 거리를 둘 필요가 있다는 자각이 확산되면서, 디지털 시민성이 최근 들어 국제적 관심을 끌게 되었다.

디지털 시민성을 위하여

디지털 시민성을 좀 더 자세히 이해하기 위해서는 “시민성”(citizenship)이라는 용어를 살펴볼 필요가 있다. 이 주제에 대한 상이한 접근방법 그리고 역사적으로 상이한 세계 각지의 전통은 시민의식의 개념에 대한 서로 다른 이해의 기원이 된다.

1996 년, 유럽평의회(Council of Europe)는 민주적 시민성 프로그램을 위한 협의회(Consultation Meeting for the Education for Democratic Citizenship Programme)에서 시민성을 “정치적, 역사적 맥락 속에서 파악해야 할 복잡하고 다차원적인 현실”로 규정하는데, 여기서 민주적 시민성은 “권리와 책임의 시스템 속에서 개인의 적극적 참여를 가리키며, 이는 민주사회에 속한 시민들의 운명이다.” 이러한 시각에서 시민성은 주어진 공동체 안에서 매우 구체적인 권리와 책임을 공유하는 시스템에 강하게 연결되어 발전하는 실체로 개념화된다. 오늘날, 그러나 이 개념은 법적 권리·책임의 단일한 의미보다 더 광범위한 의미를 포함하고 있다. “시민성은 법적으로 구성된 개념을 훨씬 넘어서고, 다른 무엇보다도 개인의 소속감, 예를 들어 직접 자신이 만들어나가고 영향을 미치는 공동체에 대한 소속감과 관련 있는 것이다”(Brander et al. 2012, 441).

벨디우스(Veldhuis 1997)에 따르면, 시민성의 측면에서 사회를 특징짓는 영역을 다음 네 가지로 구분해 볼 수 있다:

- 정치적 권리와 책임의 틀을 지칭하는 정치적 영역
- 사회 속 개인간의 관계를 지칭하고 소속감과 연대의식을 요구하는 사회적 영역
- 공통된 문화적 유산에 대한 의식을 지칭하는 문화적 영역
- 개인과 노동시장 및 소비자 시장의 관계를 지칭하는 경제적 영역

각 개인과 공동체의 구성원은 서로 균형되고 동등한 방식으로 이 네 가지 영역의 삶을 누릴 수 있어야 하고 이런 의미에서 시민성은 지위뿐 아니라 인생의 지속적 과정으로 간주될 수 있다(Brander et al. 2012).

이러한 관점을 확대하면, 세계화의 과정은 전 세계적 수준에서 의미 있는 시민성이라고 간주될 수 있는 것에 대한 관심을 촉발했다. 유네스코의 세계 시민성(global citizenship)은 “더 넓은 공동체와 인류에 속하는 소속감을 지칭한다. 이것은 정치적, 경제적, 사회적, 문화적 상호의존과 지역, 국가, 세계의 상호 연결성을 강조한다”(UNESCO 2015, 14).

이러한 시각에서, 시민성의 개념은 여러 영역의 활발한 참여의 문제를 포함하여, 더욱 넓은 범위를 갖게 된다. 이러한 논의 속에서 또 다른 개념이 확산되기 시작했는데 그것은 디지털 시민성 (digital citizenship)이다.

시민성을 규정하는 것이 복잡한 과제라면 디지털 시민성의 정의를 찾는 것은 훨씬 더 복잡한 문제이다: 많은 비정부기구, 국가기관 및 국제기구는 다양한 위치와 우선순위, 관점에서 이 주제를 다루었다. 이러한 수준에서 제기되는 한 가지 질문은, 앞서 본 바와 같이 디지털 미디어 리터러시를 둘러싼 수 많은 숙고와 검토가 이루어졌는데, 왜 디지털 시민성과 같은 개념을 정의할 필요가 있는가라는 것이다. 우리는 자연과학의 지배를 받는 세계에서 더 나은 민주주의와 미래세대를 위한 세계시민 교육을 위하여 인문학적 연구의 중요성을 강조한 마사 누스바움(Martha Nussbaum)의 생각을 빌어 이 질문에 답할 수 있다(Nussbaum 2010).

유럽평의회는 디지털 시민성 교육사업

2016 년, 유럽평의회는 회원국들의 교육위원회가 합리적 디지털 시민성교육(Digital Citizenship Education) 전략을 실행하기 위한 일련의 방침을 수립하려는 목적으로 디지털 시민성 교육(DCE)사업을 개발하기 시작했다.

DCE 사업은 2016 년에 개발된 ‘민주적 문화 역량’(Competences for Democratic Culture)이라는 사업의 틀을 자연스럽게 “확대한”(디지털시대의 요구에 의하여) 것인데, 유럽평의회는 CDC 사업에서 인권과 문화다양성의 존중 속에서 민주적 문화를 발전시키는데 필요한 일련의 “가치,” “태도,” “기술,” “지식과 비판적 이해”를 규명해 놓았다(COE 2016).

현재 이 사업에 종사하고 있는 전문성 있는 국제자문팀은 디지털 시민성의 정의와 10 개의 디지털 영역을 개발했는데, 이 10 개 영역은 디지털 시대에 모든 시민들이 공동체에 적극적이고 책임감 있게 참여하기 위해 필요한 세 가지 역량 집단으로 분류된다.

아래의 표에 열거된 10 개 영역은 이미 개발되어 전세계에서 사용되는 가장 적합한 디지털 시민성 역량의 틀을 서로 비교하고, 종합하는 작업을 거쳐 신중하게 만들어졌는데 그 틀은 다음과 같다: 커먼센스 미디어(Common Sense Media)의 ‘디지털 리터러시 프레임워크’(Digital Literacy Framework),² 디지털시민성연구소(Digital Citizenship Institute)의 ‘디지털 시민성의 아홉 가지 요소’(Nine Elements of Digital Citizenship),³ 호주 온라인 안전감사관(eSafety Commissioner of Australia)의 ‘디지털 시민성’(Digital Citizenship),⁴ 넷세이프(Netsafe)의 ‘디지털 시민성 교육’(Digital Citizenship in Education) 모델,⁵ 프랑스 정보자유국가위원회(CNiL)의 ‘온라인 안전과 디지털 보호 프레임워크’(e-Safety and Digital Protection Framework),⁶ 유럽위원회(European Commission)의 ‘디지털 역량 프레임워크’(Digital Competences Framework).⁷

이들 기관이 제시한 디지털 시민성에 대한 서로 다른 정의와 역량을 분석한 결과를 나타내는 매트릭스에서 의사소통 과정과 기술이 매개하는 관계는 각별한 주목을 받고 있다. 특히, 정보통신기술의 적절한 이용에 관한 관념을 뛰어넘는 다른 여러 가지 고려사항에 주목한다. 이는 사회를 개선하기 위해 노력해야 하고, “실제의 삶”과 “디지털 환경”의 융합이

² <http://mediasmarts.ca/teacher-resources/use-understand-create-digital-literacy-framework-canadian-schools>.

³ <http://digcitiinstitute.com/>.

⁴ <https://www.esafety.gov.au/education-resources/classroom-resources/digital-citizenship>.

⁵ <https://www.netsafe.org.nz>.

⁶ <https://www.cnil.fr/fr/cybersecurite>.

⁷ <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>.

점점 더 불가피해지고 있는 세계에서 비롯되는 도전 과제에 더 많은 준비를 해야 할 필요가 있기 때문이다.

| 온라인에서 존재하기(Being Online) | |
|---------------------------------|--|
| <i>접근 및 포용성</i> | 이 영역은 디지털 격차의 여러 가지 형식을 극복하고 디지털 공간을 소수자와 소수의견에 개방하는데 필요한 일군의 역량을 포함한다. |
| <i>학습과 창의성</i> | 이 영역은 디지털 환경 속에서 배움의 의지와 평생 학습에 대한 의지와 관계되고, 여러 형식의 창의성을 상이한 맥락에서 여러 도구를 이용하여 개발하고 표현하는 능력과 관련 있다. |
| <i>미디어·정보 리터러시</i> | 이 영역은 디지털 미디어를 통하여 자신의 창의성을 해석하고, 비판적으로 이해하고 표현하는 능력과 관련 있다. |
| 온라인 웰빙 | |
| <i>윤리와 공감</i> | 이 영역은 타인의 느낌과 시각을 인식하고 이해하는 능력에 기초하여 온라인상의 윤리적 행동과 타인과의 상호작용에 관련된다. 공감은 긍정적 온라인 상호작용과 디지털 세계의 가능성을 실현하기 위한 필수적인 조건을 구성한다. |
| <i>건강과 웰빙</i> | 이 영역은 디지털 세계에서 자신의 웰빙에 영향을 미칠 수 있는 이슈와 기회를 인식하는 능력에 관한 것이다. 디지털 시민은 가상과 실제의 두 가지 공간에 거주하고 있다. 이러한 이유로 기본적 디지털 능력만으로는 충분치 않다. 이와 더불어 개인은 건강과 웰빙의 문제를 더욱 뚜렷하게 의식할 수 있게 일련의 태도, 능력, 가치, 지식을 필요로 한다. |
| <i>온라인 생활(e-presence)과 의사소통</i> | 이 영역은 디지털 시민이 자신의 온라인 이미지를 만들고 유지하고, 긍정적이고 조리 있고 일관성 있는 온라인 상호작용을 만들어가는데 도움이 되는 개인적 자질과 대인관계를 발전시키는 것을 지칭한다. |
| 나의 권리 | |
| <i>적극적 참여</i> | 이 영역은 시민들이 자신들이 속하는 민주적 문화에 적극적이고 긍정적으로 참여하면서, 책임 있는 결정을 내리기 위해서는 디지털 환경 속에서 어떻게 상호작용해야 할지를 충분히 인식하는데 필요한 역량과 관련 있다. |

| | |
|----------------|--|
| <i>권리와 의무</i> | 이 영역은 디지털 시민들이 온라인 세계에서 자신의 권리와 책임을 인식하고 이해하는 것과 관련 있다. 시민들이 물리적 세계에서 권리와 책임을 가지는 것과 마찬가지로, 디지털 시민들 또한 특정의 권리와 책임을 지니고 있다. |
| <i>사생활과 보안</i> | 이 영역은 두 가지 상이한 개념을 다루고 있다: 사생활은 주로 자신과 타인의 온라인 정보 보호에 관련되어 있고, 보안은 온라인 행동과 행위에 대한 인식에 더 많이 관련된다. |
| <i>소비자 의식</i> | 소셜미디어나 다른 가상의 사회가 존재하는 공간인 월드 와이드 웹은 디지털 시민이 된다는 것, 그리고 디지털 미디어의 사용자와 소비자가 된다는 것을 의미하는 공간이기도 하다. |

유럽평의회는 시각에 따르면, 디지털 시민성은 효과적인 의사소통 능력을 기반으로 디지털환경과 적극적이고 비판적 자세로, 능숙한 관계를 맺는 능력을 지칭하는데 이는 기술을 책임감 있게 이용함으로써 인권과 인간의 존엄성을 존중하는 방식의 사회적 참여를 실천하기 위한 것이다.

디지털 시민이란 디지털 기술(창조, 일하기, 공유, 교류, 조사, 놀이, 의사소통, 학습)과 적극적 관계를 가지는 유능한 사람; 모든 차원에서(정치적, 경제적, 사회적, 문화적, 다문화적 차원) 공동체(지역, 국가, 세계)에 적극적이고 책임감 있게(가치, 기술, 태도, 지식) 참여하는 사람; 평생학습(공식, 비공식 교육과 비정규 교육)과 지속적인 인간의 존엄성 수호의 두 가지 활동에 참여하는 사람이다(Frau-Meigs, O'Neill, Soriani, & Tomé 2017).

특별히 관심을 끄는 것은 디지털 시민성의 정의에 들어있는 생각으로 디지털 시민성이 기술을 통하여 긍정적이고 효과적으로 사회적 관계를 맺고 의사소통하는 능력을 포함한다는 것이다. 이러한 흐름은 또한 10 개의 디지털 역량 분야에 속하는 다음과 같은 항목에 의해 강조되고 있다: 포용의 개념을 모두에게 공개된 디지털 세계의 구축을 위한 필수적 요소에 포함시키는 “접근과 포용성” 영역; 관계와 감정의 영역과 관련된 일련의 역량을 가리키는 “윤리와 공감” 영역; 마지막으로 기술과 디지털 콘텍스트에 의해 매개되는 의사소통의 과정에 각별한 관심을 갖는 “온라인 생활과 의사소통” 영역이다.

참고문헌

- Aufderheide, P., and Firestone, C. 1993. *Media Literacy: a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, MD: Aspen Institute Wye Center.
- Buckingham, D. 2005. "Constructing the 'Media Competent' Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK." *Medienpädagogik* 11. Retrieved from <http://www.medienpaed.com/article/view/70>.
- Frau-Meigs, D. 2017. *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Cross-Country Comparisons*. New York: Routledge.
- Hobbs, R. 2010. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington DC: Aspen Institute.
- Hobbs, R., ed. 2016. *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative*. Philadelphia: Temple University Press.
- Pavlic, B. 1987. "UNESCO and Media Education." *Educational Media International* 24.
- Ranucci, I. 1994. "I media nel curricolo scolastico." In *I media e la formazione*, edited by R. Maragliano, O. Martini, and S. Penge, 199-212. Roma: NIS.
- Thoman, E., and Jolls, T. 2005. "Media Education Literacy: Lessons from the Center for Media Literacy." *Yearbook of the National Society for the Study of Education* 104.1: 180-205.
- Trultsch-Wijnen, C. W., Murru, M. F., and Papaioannou, T. 2017. "Definitions and Values of Media and Information Literacy in a Historical Context." In *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe*, edited by D. Frau-Meigs, I. Velez, and J. Flores Michel, 91-115. New York: Routledge.
- UNESCO. 1982. "Gründwald Declaration on Media Education." Gründwald, Federal Republic of Germany.
- UNESCO. 2011. "Fez Declaration on Media and Information Literacy." <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>.
- UNESCO. 2014. *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*. Paris: UNESCO.

세션 III SESSION III

민주시민 양성을 위한 미디어·정보리터러시의 역할

The Role of Media and Information Literacy for Democratic Citizenship

좌장 안정임 Chair Jung Im Ahn

주제발표 1

국내 미디어교육의 법체계 및 정책기구 활동에 대한 인식 연구

Perceptions of Legal System and Policy Organization Activities in Domestic Media Education

강진숙 Jin-suk Kang

주제발표 2

뉴스 리터러시 및 뉴스 활용 교육을 통한 민주시민 핵심역량 함양

Development of Core Competencies of Democratic Citizens through News Literacy and News Education

양정애 JungAe Yang

주제발표 3

미디어 리터러시, 교육과 문화: 어린이·청소년의 문화를 기반으로 한 미디어 리터러시 교육 방향 연구

Media Literacy, Education, and Culture: A Study on the Direction of Media Literacy Education Based on the Culture of Children and Adolescents

김아미 Amie Kim

국내 미디어교육의 법체계 및 정책기구 활동에 대한 인식 연구*

강진숙 | 중앙대 교수

1. 문제제기 및 연구목적

파울 클레(Paul Klee)의 『새로운 천사』(Angelus Novus) (1920)에는 눈을 크게 뜨고 날개를 펼친 한 천사가 등장한다. 그 천사의 몸은 역사의 폭풍에 떠밀려 미래로 가고 있지만, 눈은 과거의 파편들과 망자들을 향한다. 그 눈은 거대하고 경직된 역사의 덩어리들이 파편화되는 것을 향하며, 꿈에 침잠된 사람들에게 그 역사의 파편들을 새롭게 조립해 건설하도록 각성을 촉구한다. 발터 벤야민(Walter Benjamin 1940)이 언급하듯이, 진보는 그렇게 우리가 도달해야 할 유일한 목적지나 이상향이 아니라 역사의 잔해들을 하늘로 날리는 폭풍의 실천적 힘이다.

최근의 국내 미디어 상황을 보면 그 천사의 눈과 날갯짓이 떠오른다. 루머와 거짓을 눈덩이처럼 부풀려 사실처럼 만드는 가짜뉴스 덩어리들, 그리고 약자들을 조롱하고 혐오하는 사회적 통념 덩어리들을 어떻게 역사의 폭풍이 파편화하고 이용자들로 하여금 각성하도록 할 것인가? 물론 이 질문은 다시 설정되어야 한다. 각성의 주체는 역사의 폭풍이 아닌 이용자들 자신이 되어야 하니까 말이다. 과연 이용자들은 어떻게 진보의 폭풍을 만들어내고, 도래하는 미래사회를 새롭게 조립하고 건설할 것인가? 이 물음의 중심에는 그 어느 때보다 탄력을 받고

*이 연구는 다음 문헌의 일부를 참조해 새롭게 정리함. Jin-Suk Kang (2018). Digitale Bildung aus der Perspektive der Republik Korea. <merz>(2018/05). Muenchen: kopaed. 강진숙·조재희·정수영·박성우 (2017). <해외 미디어교육 법체계 및 정책기구 연구>. 서울: 한국언론진흥재단.

있는 미디어교육의 화두가 있다. 예컨대, 유튜브의 가짜뉴스 확산에 따른 뉴스 해독능력의 필요성, 그리고 사회적 소수자에 대한 혐오와 차별에 대한 합리적 의심들이 여기에 자리한다. 물론 그 반대의 입장에서는 진보언론의 기사들이 가짜뉴스라는 평가도 들려오고, 진정한 보수를 자처하는 정치 논객들도 대거 유튜브로 몰려들고 있다. 한 사회 공간의 정치적 양극화 현상은 이제 디지털 공간의 문턱을 넘어 가열 조짐을 보이고 있는 이 상황에서 미디어교육은 여전히 과거와 마찬가지로 미래의 대안이 되고 있는 ‘오래된 미래’이다.

이 글은 국내 미디어교육의 법체계와 정책기구의 현황 및 활성화 방안에 대한 연구자들의 인식들을 수렴하여 대안적 접근을 행하는 데 있다. 이를 위해 우선, 미디어교육의 주요 개념들과 활동 현황, 그리고 인식 사례들을 논의하고자 한다. 아직까지 미디어교육 진흥법이 제도적으로 안착되지 않은 국내 상황에서 이 글이 보다 실질적인 법제도와 정책 방안의 모색을 위한 기초 자료로 활용되길 기대한다.

2. 미디어교육의 주요 개념들

국내 미디어 교육은 어떠한 주요 개념과 담론들을 통해 논의되고 있는가? 이것은 크게 두 가지 측면에서 구분된다. 한편으로 디지털 미디어의 활용과 컴퓨터 기능 교육을 강조하는 측면이 있다면, 또 다른 한편으로는 비판적 역량이나 미학적-윤리적 역량을 강조하는 미디어 리터러시와 디지털 리터러시를 강조하는 입장이 존재한다. 이 두 가지 입장은 국내 미디어 교육의 활성화를 위해 양자택일이 아닌 상호 통합적 접근을 통해 고려되어야 한다.

이에 대해 구체적으로 살펴보면, 우선 디지털 미디어의 활용에 초점을 둔 입장은 주로 컴퓨터 기능 교육을 중시하는 접근을 통해 나타난다. 예컨대, ‘2015 개정 교육과정’에 의거해 2018년부터 중·고등학교에, 그리고 2019년부터는 초등학교에 단계적으로 소프트웨어 교육을 의무적으로 실시하게 된다. 이러한 소프트웨어 교육의 의무화는 제4차 산업혁명에 대비하기 위한 역량을 키우는 데 목적을 둔다. 하지만, 이 교육 과정은 미디어교육의 목표나 과제 해결을 위해 체계적으로 준비한 성과로서 평가하기 어렵다. 왜냐하면, 미디어교육 연구자들이나 시민단체 미디어교육 활동가들이 비판하듯이, 디지털 리터러시나 역량의 개발보다는 주로

컴퓨터 정보기술의 습득과 기능적 활용 능력에 초점을 두고 있기 때문이다(강진숙·조재희·정수영·박성우 2017). 이와 관련하여 주목할 것은, '2015 교육과정 개정'에서는 기존의 미디어 리터러시 부분이 삭제되었고, 대신 의사소통 역량, 지식정보 처리 역량, 문제 해결 역량이 들어갔다는 사실이다. 즉 2007, 2009 교육과정에는 양성평등 교육, 안전 교육 등 사회적 가치를 포함한 미디어교육의 주제가 포함되었지만, 정부의 정책 방향에 따라 미디어리터러시 부분이 삭제된 것이다.

따라서 미디어교육의 차원에서 디지털 교육이 체계적으로 실시되기 위해서는 미디어교육법의 제정과 교육법의 조례 등을 통해 법령화되어야 한다. 우리나라의 경우 오랜 역사를 지닌 미디어교육의 전통이 있음에도 불구하고 아직까지 독립적인 미디어교육법이 없기 때문이다. 이를 통해 강조되어야 할 것은 컴퓨터 기능의 습득과 활용능력뿐 아니라 비판적 역량과 미학적-윤리적 역량을 포함하는 디지털 리터러시 역량(Digital literacy competence)의 개발이다. 디지털 리터러시 역량에는 디지털 리터러시뿐 아니라 정보리터러시, 컴퓨터 리터러시, 정보통신기술(ICT) 리터러시, 미디어·정보 리터러시(Media Information Literacy, MIL) 등 다양한 뉴미디어 리터러시(new media literacy)들이 포함된다(Bawden 2001; Breivik 2005).

이러한 디지털 리터러시 역량의 담론이 다양한 관점과 용어 표현을 통해 제기되는 것은 바람직한 일이다. 디지털 환경에서 이용자의 미디어 리터러시는 다양한 기술, 정보, 컴퓨터 등을 매개로 세분화된 제작 능력의 측면이 중요하기 때문이다. 여기서 나아가 인간과 기계의 관계에 대한 구조적 인식과 성찰적 시각이 전제되어야 한다. 미디어 리터러시와 디지털 리터러시 담론에 단지 기술적 숙련성뿐만 아니라 비판적 해독과 미학적-윤리적 구성 및 제작능력이 중요하게 포함되어야 하는 것은 이 때문이다. 스마트폰과 스피커 등의 인공지능이 점차 일상생활에 파고드는 지금, 인간과 기계, 즉 이용자와 디지털 미디어의 관계에 대한 성찰적 접근이 요구된다. 즉 수직적, 위계적 지배 관계에서 파생한 기술관료주의나 기술만능주의를 넘어서기 위한 대안적 접근, 기술의 도구적 활용을 넘어서는 인간-기계의 '양상불' 작업이 고민되어야 하는 시점이다(강진숙 2018). 따라서 미디어교육의 다양한 활동들은 인간뿐 아니라 미디어가 함께 공진화할 수 있는 방법을 통해 새롭게 재구성될 수

있다.

3. 미디어교육의 현황 및 활동 사례

그러면, 국내 미디어교육은 어떠한 기구를 중심으로 각각의 사업들을 추진하고 있는가? 국내 미디어교육은 주로 한국언론진흥재단이 주관하는 NIE와 사회미디어교육 활동, 한국방송통신위원회 산하 시청자미디어재단과 전국 7개 시청자미디어센터가 주도하는 학교 및 시민사회의 미디어 교육, 그리고 과학기술정보통신부(이하 과기정통부)와 교육부가 중심이 되어 진행하는 학교 소프트웨어 교육 등이 대표적인 사례이다.

우선, 한국언론진흥재단은 신문법 제31조 5항에 의거해 미디어 리터러시와 디지털 미디어교육 관련 연구와 사업을 주관하고 있다. 조직 구성은 본부의 미디어교육팀과 지사 담당자로 이루어졌고, 45억 원(2017년 8월 기준)의 예산으로 프레스센터 재단 교육센터와 학교나 사회단체 등에서 사업이 추진된다(김광재 · 장은미 · 강신규 2017)). 특히 최근에는 <해외 미디어교육 법체계 및 정책기구 연구>(강진숙·조재희·정수영·박성우 2017)를 주제로 프로젝트를 발주하여 국내 최초로 총 9개 국가(미국, 캐나다, 독일, 영국, 프랑스, 핀란드, 호주, 일본, 싱가포르 등)의 미디어교육법체계 및 정책기구의 활동 사례들을 분석하고, 국내외 미디어교육 전문가와의 인터뷰 분석까지 포함한 방대한 성과를 획득하였다. 이 재단에서는 디지털 시대의 노인 미디어교육에 대한 세미나와 교육사업을 지속적으로 수행하고 있다는 점에서 의미가 있다. 역사적으로 미디어교육의 오랜 전통을 지닌 이 기구는 1993년 서울YMCA 등 7개 시민단체와 신문사, 방송사, 방송위원회 등의 언론 모니터링을 위한 수용자 연수를 시작했다(www.kpf.or.kr). 2000년 이후 모니터링 교육을 넘어서서 현재까지 네 가지 핵심 영역에서 체계적인 미디어교육을 진행하고 있다. 예컨대, 학교 미디어교육을 통한 자유학기제와 온오프라인 교사 연수, 사회 미디어교육으로서 신문사 NIE 교육 및 단체 지원, 미디어교육 인프라 구축을 위한 미디어교육 강사양성 및 산학협력포럼 운영, 그리고 읽기문화 진흥을 위한 대학 뉴스 읽기 강좌 지원 및 뉴스 리터러시 진흥 사업 등이 대표적이다.

두 번째로, 시청자미디어재단(www.kcmf.or.kr)과 7개 시청자미디어센터는

방송통신위원회의 소관으로 방송법 제90조 2항에 의거 미디어교육을 실시하고 있다. 시청자권익보호활동지원 사업의 일환으로 이루어지는 이 부처의 미디어교육은 220억 원에 달하는 예산으로 본부 및 7개 지역 시청자미디어센터(부산, 광주, 대전, 강원, 인천, 서울, 울산)에서 전개된다(김광재·장은미·강신규 2017). 교육내용의 초점은 전생애단계별 교육, 소외계층 교육, 미디어교육 전문인력 양성 등에 있다. 특히 소외계층 교육은 학교 청소년 디지털 교육을 비롯하여 여성, 장애인, 이주민, 노인 미디어교육 프로그램 등을 통해 활발히 진행하고 있다. 이에 대한 관심은 사회적 소외계층인 ‘미디어 소수자’를 위한 미디어교육 프로그램 개발 방안을 주제로 프로젝트를 발주하여 소외계층 미디어교육의 범주를 보다 세분화하는 사업 실행에서도 발견된다. 이러한 시청자미디어센터는 전국 7곳에 설립되어 체계적인 인프라와 인적 자원을 풍부하게 보유하고 있고 지역적 기반을 갖추고 있다는 점에서 유리한 위상을 점한다. 다만, 7곳의 미디어교육 사업이 아직까지 분리되고 공동의 정책 협의체가 제도화되어 있지 않은 상황이다. 따라서 본 기관의 인프라 및 인적자원의 장점을 살려내기 위해서는 미디어교육의 커리큘럼과 방법, 참여자 모집 방안 등에 대한 보다 체계적인 지역별 맞춤형 접근과 대안이 모색되면 좋겠다.

마지막으로, 과기정통부와 교육부는 소프트웨어(SW) 교육의 정립을 위해 2018년부터 2022년까지 매년 2600명씩 총 1만여 명의 핵심교원을 양성할 계획을 수립하였다(남도영 2018). 이를 위해 우선, 2018년 7월 11일부터 8월 3일까지 중·고등학교 소프트웨어(SW) 교육 핵심교원 양성을 위한 연수를 실시하였다. 이 연수의 목적은 프로젝트 수업 등 학생활동 중심으로 수업을 지도할 수 있는 역량을 키우는 데 있다. 현실적으로 한국은 2017년도 추산 인터넷 평균속도가 상위 10개국 중 1위를, 그 뒤를 이어 노르웨이와 스웨덴이 각각 2, 3위를 차지하였다(www.akamai.co.kr). 하지만, 학교 내 디지털 접근성은 OECD 평균에서도 뒤쳐져 있고, 디지털 기기에 대한 태도 역시 저조한 결과를 나타냈다(한국교육학술정보원 2017). 이러한 상황에서 코딩교육의 목적은 프로그래머의 직업역량을 위한 것이 아니라 논리적 사고력과 디지털 리터러시를 개발하는 데 있다(김묘은 2017). 즉 디지털 미디어로서 컴퓨터 활용능력을 갖추는 것 자체가 목적이 아니라 사회적 관계 속에서 어떠한 비판적, 미학적, 윤리적 역량에 기초한 디지털 리터러시를 갖출 것인지, 그리고

궁극적으로 어떠한 디지털 시민성을 실천할 것인지 등의 과제들을 해결하는 것이 중요하다. 국내 디지털 교육이 장기적인 교육의 전망 속에서 미래의 인재를 육성하기 위해서는 디지털 리터러시와 디지털 시민성을 함양할 수 있는 제도적, 재정적 지원이 요구된다.

그 밖에도 한국언론학회와 한국방송학회 등이 학회 산하 미디어교육연구회나 미디어교육 특별위원회를 구성하여 학술적 연구와 미디어 리터러시 정책, 그리고 미디어교육법의 제정 활동 등을 전개하고 있다.

4. 연구문제 및 연구방법

4.1. 연구문제

국내 미디어교육 전문가들에 대한 FGI 자료수집 및 분석의 초점은 해외 미디어교육의 법체계 및 정책기구 활동사례에 대한 인식을 비롯하여 국내 미디어교육 상황에서 법체계 및 정책기구 활동의 문제점, 원인, 그리고 대안적 방안에 대한 인식과 경험을 도출하는 데 있다. 이를 위해 다음과 같이 세 가지 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 국내 미디어교육 전문가들은 해외 미디어교육의 법체계 및 정책기구 활동사례에 대한 시사점과 한계점을 어떻게 인식하고 있는가?

연구문제 2. 국내 미디어교육 전문가들은 국내 미디어교육 법체계 및 정책기구 활동에 대한 문제점과 그 원인들을 어떻게 인식하고 있는가?

연구문제 3. 국내 미디어교육 전문가들은 국내 미디어교육의 법체계 및 정책기구의 정립과 활성화를 위해 어떠한 대안적 방안이 필요하다고 인식하고 있는가?

4.2. 연구방법

국내 전문가 FGI 인터뷰는 2017년 4월 12일 수요일에 광화문 소재 한국프레스센터 19층 프레스클럽에서 미디어교육 관련 전문가들과 함께 자연스러운 대화상황 속에서 전개되었다. 인터뷰 형식은 사전에 세 가지 연구문제와 관련한 설문항목을 연구참여자들에게 이메일로

전달, 사전에 숙지하여 인터뷰에 참여하도록 하였다. 하지만, 연구참여자들이 주도적으로 상호 의사소통 할 수 있도록 연구자들은 최대한 개입하지 않는 반개방형(반구조화된) 인터뷰 방식을 유지하고자 하였다.

본 연구자들은 FGI의 효과적인 진행과 풍부한 대화가 이루어질 수 있도록 총 12명의 연구참여자를 A, B 두 그룹으로 구분하여 총 2회에 걸쳐 실시하였다. 이 두 그룹의 분류 기준은 연구참여자들의 참여 시간대를 고려한 것으로서 지식통계학적 변별성은 포함하지 않았다. 왜냐하면, 연구참여자들은 미디어교육 관련 인식 자료들을 염두에 두고 대부분 교육자나 연구원으로서 직업적 유사성에 근거해 구성되었기 때문이다. 따라서 참여 가능한 시간대를 수렴한 결과, A그룹은 오후 12시에서 2시까지 인터뷰 진행이 이루어졌고, B그룹은 오후 3시부터 5시까지 각각 2시간씩 진행되었다. 연구의 신뢰성을 보증받기 위해 인터뷰를 시작하기 전에 모든 연구참여자들에게 연구참여동의서에 사인을 받았고, 학술적 목적 외에는 응답결과를 사용하지 않을 것과 경우에 따라서는 의견 개진을 중단할 수도 있다는 점에 대해 사전 동의절차를 진행하였다. 국내 미디어교육 전문가들의 일반적 특성은 다음 <표 1>과 같다. 연구참여자들 중 일부는 개인적인 사정을 고려하여 심층인터뷰(연구참여자 A-5)와 이메일 인터뷰(연구참여자 A-4, A-6, B-6)를 병행하였다.

표 1. 국내 미디어교육 전문가들의 일반적 특성

| 전문가 (A그룹) | 성별 | 직업 | 연구 활동 분야 | 미디어교육 관심분야 | 미디어교육 참여기간 |
|-----------|----|-----|------------------|---|------------|
| A-1 | 여성 | 교수 | 미디어교육 | 어린이·청소년 미디어 문화, 미디어교육 교육과정, 교수학습·교육, 교재개발 | 20년 |
| A-2 | 남성 | 장학사 | 깨끗한 미디어를 위한 교사운동 | 뉴스 리터러시 | 19년 |
| A-3 | 남성 | 교수 | 공동체 미디어 | 커뮤니케이션 권리 | 7년 |
| A-4 | 남성 | 교수 | 미디어교육 | 수용자운동, 미디어리터러시 | 30년 |
| A-5 | 남성 | 보좌관 | 국회 문화 분야 | 미디어 사회통합·민주주의 | - |

| | | | | | |
|--------------|----|-----|-----------------|------------|---------------|
| A-6 | 여성 | 강사 | 미디어교육 | 뉴스리터러시 | - |
| 전문가 (B그룹) | 성별 | 직업 | 연구 활동분야 | 미디어교육 관심분야 | 미디어교육 참여기간 |
| B-1 | 남성 | 연구원 | 문화/미디어정책 | 학교미디어교육 정책 | 10년 |
| B-2 | 여성 | 강사 | 장애인미디어교육 | 장애인미디어교육 | 2년 |
| B-3 | 여성 | 교수 | 방송·미디어교육 | 방송·미디어교육 | 20년 |
| B-4 | 남성 | 교수 | 미디어제작·교육 | 정책, 제작 | 3년 |
| B-5 | 남성 | 교수 | 서울/이주민 미디어교육 | 이주민미디어교육 | 15년 |
| B-6 | 남성 | 교수 | 언론인권 | 뉴스리터러시 | - |

5. 분석결과에 대한 요약적 정리

5.1. 해외 사례의 시사점과 한계점

국내 미디어교육 전문가들은 미국의 미디어교육 사례에 대해 가장 많은 의견을 제시했다. 미국의 리터러시 교육의 시사점은 우선, 정부 아닌 민간 주도로 이루어짐으로써 기업들에 의한 상업적 이익의 추구가 나타나기는 하지만 기본적으로 공통의 사회적 가치를 지향한다는 점, 둘째로 교사 중심의 미디어 리터러시 교육 및 정책이 강화되면서 교사들의 자율적 책임에 기반한 상향식 교육의 방향들이 중요하게 모색되고 있다는 점이다. 하지만, 지역 및 경제계층에 따른 양극화 현상으로 미디어 리터러시의 계급화 문제가 심해지고 있다는 점이 문제점이다. 따라서 국내에서는 지역과 소득수준별 격차를 극복할 수 있는 정책이 동시에 진행되어야 한다.

영국의 미디어교육은 스크린(영화) 교육으로부터 시작돼 문화부나 방송통신 교육 분야, 영화교육 전문가들이 주축이 되어 미디어 리터러시 활동을 하지만, 우리나라의 상황과 유사하게 교육부는 소극적인 태도를 보여주고 있다는 점이 한계점으로 지적됐다. 영국 미디어 리터러시 정책의 성과는 미디어 리터러시 관련 헌장을 만들고 코딩 교육의 롤 모델이 되고

있지만, 미디어교육 정책이 문화 예술 분야의 주도에 비해 교육부의 역할이 미미하다는 점이 한계로 드러나고 있다.

프랑스는 CLEMI의 역할이 긍정적인 평가를 얻었다. CLEMI처럼 선진국 교육 시스템의 경우 대부분 미디어교육이 국가와 산업 차원에서 동시에 이루어지는데, 우리나라의 경우는 정부의 미디어교육 정책과 미디어 산업의 유기적 협력체계가 아직까지 활성화되어 있지 않다는 점에서 시사점을 준다. 특히 미디어교육 자체가 학교 교육과정에 편성되면서 초·중·고등학교 교육과정에서 연계성을 지니고 안정적으로 진행되고 있다는 점이 성과로 꼽혔다. 한 학령기가 아닌 전체적 교육 과정을 통해 일관되고 효율적으로 진행되고 있는 것이다. 한편, 프랑스의 경우 법체계 관련 부분은 강력하지 않은데, 미디어교육 자체의 목적이 법적 강제가 아니라 성숙한 시민 의식, 민주주의 의식을 구현하는 데 있어 학생들의 자율적인 판단을 우선시하기 때문이라고 볼 수 있다.

독일의 경우 미디어교육 관련 연구회와 교사 연합회 등이 미디어교육을 위한 교사 연수, 지침 및 교재 개발, 교수법 등을 연구하고, 주정부 의원들은 미디어교육의 성과들을 수렴하여 교육관련 법이나 조례에 학교 미디어교육의 방향성을 반영하고 있다. 또, 학교 미디어교육은 현장의 교사들과 학생들이 참여하여 진행되고 있어 국내에서도 미디어교육을 법제화할 때는 현장의 학생, 교사, 학부모 등의 목소리가 반영되어야 한다는 의견이 제시됐다.

5.2. 국내 미디어교육의 문제점과 해결 방안

국내 전문가들의 경우 대체로 미디어교육 법제도와 정책 마련의 중요성에 공감하고 있으나, 문제점과 해결 방안 등은 사안이나 개인 견해에 따라 교육학계와 언론학계 종사자들의 의견이 다소 엇갈리는 경향이 있다. 따라서 학계에 따라 의견이 나뉘는 경우 이를 비교하며 정리하고자 한다.

우선 교육학계 전문가 중 한 명은 학교 교육 과정을 개정하는 과정에서 미디어 리터러시 역량 부분이 누락되었다는 점을 지적했다. 미디어 리터러시 역량이 비판적 사고력을 통해 문제해결 능력을 강화하는 데 중요하며, 산업적 측면에서의 이해와 요구에도 맞물려 있다는 점에서 국가의 교육정책 과정에 미디어 리터러시를 명시하는 것이 필요하다. 하지만,

현실적인 문제점은 정부 정책과 정치 성향에 따라 학교교육과정에 미디어 리터러시 역량을 포함시킬지 여부에 대한 입장 차이가 현격히 나타나고 있다는 점이다.

한편, 미디어교육 법제도화에 대한 차별화된 의견도 존재한다. 청소년 교육 전문가는 인성교육, 다문화교육, 학교폭력, 진로교육 등 이미 청소년 관련 법제도화된 교육이 과잉 실행되고 있다는 의견을 밝혔다. 청소년들이 배워야 될 여러 가지 교육이 이미 법제화된 게 많이 있어서 미디어교육이 들어갈 여지가 없다는 것이다. 뿐만 아니라, 교육부에서 미디어교육의 중요성을 인식하지 못해 미디어교육을 위한 부처 간 협업이 이뤄지기 어렵다는 점도 문제점으로 지적됐다.

현재 학교 미디어교육에 대한 문제에서는 대부분 교사 및 학생에 대한 미디어교육이 제대로 이뤄지지 않고 있다는 점에는 동의하고 있으나 이에 대한 시각과 해결 방안에 대한 의견은 다양하다. 언론학계 전문가들은 입시 중심으로 돌아가는 국내 교육 시스템이 미디어교육 활성화를 막고 있다고 지적했으나, 교육학계 전문가는 입시제도만의 문제는 아니라고 의견을 피력했다. 입시제도는 변화하고 있으며, 자유학기제 등을 충실히 진행할 경우 학생들의 역량을 강화할 수 있다는 것이다. 이에 대해서는 고교학점제를 통해 각 지역의 시청자미디어센터와 학교가 연계하는 방안도 제시됐다. 또한 미디어교육 인프라는 충분히 갖춰져 있으나 미디어 리터러시에 대한 인식 부족으로 미디어교육이 소홀하게 수행되어 왔다는 의견이 제기되었으며, 이와 함께 학생은 물론 교사, 학부모, 미디어교육센터 종사자 등에 대한 미디어교육이 필요하다는 의견에 다수의 전문가들이 동의했다.

국내 미디어교육 현실의 문제점에 대해 교육학계 전문가 중 한 명은 네 가지로 정리하였는데, 우선, 교육학과 언론전공이 상호 협조하지 못하고 있으며, 두 번째로, 미디어교육 정책이 정치적 목적에 따라 각기 다르게 수립되어 통합적 지향점을 찾기 어렵다는 점에서 재고의 여지가 있다. 세 번째로, 기존의 미디어교육이 미디어 제작 교육이나 언론 종사자 교육에 치중되어 있으며, 마지막으로 미디어교육 중심 법안들이 센터를 만드는 데만 집중했기에 무엇을 교육 할지에 대한 고민이 부족하다는 점이다.

이에 덧붙여, 언론학계의 한 전문가는 국내 미디어교육의 공교육화가 제대로 이뤄지지 않고 있는 이유에 대해 실행 주체가 일원화되어 있지 않고 관련 단체나 기관이 산재해

있어 체계적이고 효율적인 교육이 이뤄지기 어렵다는 의견을 밝혔다. 또 다른 언론학계 전문가는 풍부한 자료와 성과가 축적되어 있지만 실질적인 제도나 정책으로 입안하려는 언론학계의 노력이 부족했음을 반성하며, 기존의 자료들을 아카이브의 형태로 구축해 활용하거나 정책으로 엮어내는 방법에 대해 중점적으로 연구할 필요가 있다고 대안을 제시하였다.

5.3. 국내 법체제 및 정책기구 정립과 활성화 방안

우선 교육학계의 전문가 중 한 명은 자유학기제를 통한 방안을 제안했다. 이는 자유학기제의 대안적 모델을 구축하고 시험 제도나 평가 방식의 변화를 꾀하는 방법이며, 이와 관련하여 외국의 교육청과 교육부에서 성공 사례에 대한 토론이 이루어졌음을 밝혔다. 특히 미디어교육법을 정립하기 위해서는 우선적으로 미디어교육이나 미디어 리터러시 관련 핵심어들을 교육과정 안에 포함시켜야 하며, 이를 위해서는 교육학자뿐 아니라 미디어커뮤니케이션학자나 정보윤리학자 등의 공통된 목소리들이 공론장을 통해 확산되어야 한다고 주장했다.

이 전문가는 미디어나 커뮤니케이션 관련 독립 과목 편성에 대한 의견도 제시했는데, 고교 선택 과목으로 편성하는 방안이다. 이를 위해 교육 과정 모델을 만들고 온라인 교육의 형식을 병행하며, 특히 지역 활성화 차원에서 국가 교육 정책에 부합할 수 있는 모델의 수립이 필요하다는 주장이다. 즉, 고교 선택 심화 과목을 만들 때 미디어 관련 과목이 들어갈 수 있도록 정부 측에 제안하고, 대교협에서 대학 과목 강의를 열리는 장에서 미디어 관련 강의의 편성이나 필수 이수 학점을 만드는 등의 방안을 적극적으로 제기해야 한다는 것이다.

청소년 교육과 법·정책 전문가도 자유학기제나 고교학점제의 활용에 대한 의견에 동의했으나 법제도화 방안에 대한 의견에서는 다소 차이를 보였다. 법·정책 전문가의 경우 현재 학교 미디어교육은 정규 교육과정이 아닌 과도기적 형태의 제도화 방안이 적합하다는 의견을 피력한 한편, 청소년 교육 전문가는 현 정부가 시민 교육에 관한 법률안을 입법 발의한 만큼 미디어교육을 시민교육의 일환으로 포함시키는 방안을 제기했다.

한편, 미디어교육 제도의 전문성과 실효성을 위해 미디어교육 전문 기구 설립과

법제화에 대해서는 대체로 전문가들의 의견이 모아졌다. 국가 교육 위원회가 출범할 경우 하위 소위원회로 ‘국가 미디어교육 위원회(가칭)’를 구성하여 교수, 학계, 정책 분야의 책임자들, 그리고 학부모까지 참여하여 각자의 역할을 협의하고 결정하는 방안을 모색하고, 인프라 개발과 활성화를 위해 미디어교육의 주축이 되는 기관이 필요하다는 의견이 제기됐으며, 다른 전문가들 역시 교육관련 국가 자문위원회 산하에 미디어교육 관련 부처들 간의 협업 및 네트워크를 형성하는 방법이나 ‘미디어교육위원회(가칭)’를 설치하는 방법을 강구할 것을 제안했다.

하지만 언론학계의 일부 전문가들은 이에 대해 우려를 표했다. 국가교육위원회의 역할이 교육부와 같이 교육학 분야에 전형화 되어 있어서 미디어교육의 정책기구로서 역할을 하기 어렵다는 것이다. 그 대신 청소년정책연구원의 위상과 유사한 수준으로 미디어 정책 연구원을 만들어 전문적인 연구 성과들을 축적하고 정책에 반영해야 한다는 의견이다. 또, 미디어교육의 비전을 과도하게 학교 교육 중심으로 이동시킬 수 있기 때문에 전체적인 미디어교육을 총괄할 수 있는 중앙의 ‘컨트롤 타워’에 해당하는 기관이 형성되고, 통합적인 법제도의 완비가 우선시되어야 한다는 주장이 제기됐다.

이와 함께 미디어교육의 대상 및 참여자 확대에 대한 생각은 각계 전문가들의 의견이 일치하는 경향을 보였다. 학생들을 위한 미디어교육뿐만 아니라 성인 및 노인들을 위한 평생 교육과 방송사의 미디어교육 주최 및 참여에 대한 의견들이 다양하게 제시됐다. 특히 방송사의 경우 방송사들의 미디어교육 사업과 활동이 필요하다는 주장과 함께, 방송사가 미디어교육의 주관자가 아닌 윤리와 책임 교육 차원에서 교육의 학습자가 되어야 한다는 의견도 있었다.

이와 같이 방송사의 미디어교육 참여와 역할에 대한 입장은 서로 다르게 나타남을 알 수 있다. 그럼에도 중요한 것은, 미디어교육의 활성화는 학교 미디어교육 현장뿐 아니라 학교 밖의 다양한 사회적 기구와 방송사의 적극적 참여와 책임 있는 역할을 통해 실현될 수 있다는 점이다. 한 국가의 미디어교육은 학교 안은 물론 학교 밖의 시민사회 영역과 미디어 산업계, 그리고 이를 관통하는 정책 및 실행 기구들의 영역을 넘나들며 전개되기 때문이다.

6. 맺음말

이상과 같이 국내 미디어교육은 법체계와 정책기구의 정립을 위한 범사회적 협의체가 필요한 시점에 와 있다. 본 연구 결과는 미디어교육을 위한 법체계 마련과 정책기구 설립을 추진하고 있는 우리에게 다음의 방향성 정립과 실행 방안을 모색하게 한다.

우선, 국내 미디어교육 법체계 정립 및 실행 방안의 모색이다. 미디어교육을 활성화시키기 위해서는 법체계 마련이 중요하다. 구체적이고 실효성 있는 조항들을 통해 미디어교육을 안정적이고 지속적으로 시행할 수 있는 법적 근거가 필요하기 때문이다. 특히 사이버 범죄를 예방하고 안전한 미디어 환경을 위해 어린이 및 청소년 보호 정책과 네티켓을 요구하는 정책 등을 구속력 있는 법률로 명시해야 한다. 국가 차원의 미디어교육법이나 지자체와의 협력 체계에 근거한 법제도의 운용이나 교육부 중심의 미디어교육 정책과 실행 방안들을 추진할 수도 있다.

두 번째로, 국가 미디어교육 정책기구의 구성이다. 미디어교육법의 제정을 위해서는 관련 정부 부처 간 협업이 선행되어야 한다. 즉 학계, 정책 책임자, 학부모 등 미디어교육 주체와 미디어교육 분야 전문가들을 통합하는 공론장이 가동되어야 한다. 이를 위해 ‘국가 미디어교육 위원회(가칭)’와 같은 국가 미디어교육 정책기구 및 협의체를 구성하여 보다 집중력 있고 체계적인 정책 실행의 기반이 마련되어야 한다. 이를 통해 미디어교육의 컨트롤타워 역할을 할 수 있는 중심 기관이 필요하다. 현재까지 국내 미디어교육은 방송통신위원회, 문체부, 교육부가 각각 분리된 정책을 펼쳐왔고, 학계에서도 미디어교육에 대한 교육학계와 언론학계의 입장이 분리되어 협력이 제대로 이뤄지지 않았다. 국내 미디어교육이 사회 운동 차원에서 시작되었기 때문에 관련 단체나 기관이 산재해있고 서로 유기적인 교육 사업이 전개되지 않고 있다. 따라서 프랑스의 CLEMI나 독일의 미디어능력센터 및 주미디어청의 역할, 혹은 영국의 ‘영어미디어센터’ 등과 같이 전국의 미디어교육 기관을 하나로 연결하는 허브 정책기구나 교육 현장과 사회미디어교육 기구들의 다리 역할을 하는 중심 기관이 필요하다.

세 번째로, 학교 미디어교육 교육과정의 체계화이다. 정치경제적 상황과 이해관계에

따라서 미디어교육 관련 법안과 정책이 부침을 겪지 않도록 하는 것도 중요하다. 국내에서도 2015년 교육 과정 개정에서 미디어 리터러시 항목이 삭제되고 역량 항목 부분에서 모호한 표현으로 대체된 바 있다. 따라서 정부의 정책 기조에 따라 쉽게 영향을 받지 않도록 미디어교육의 중요성에 대한 사회적 인식을 높이고, 교육 목표와 사회적 가치를 알리는 일도 병행해야 한다. 학교 미디어교육을 위해서는 학습 표준이 되는 커리큘럼이나 커리큘럼 평가방식, 수업 중 과제 등 교육 기준을 마련해야 한다. 독립과목 편성에 대한 의견도 있지만 그렇게 될 경우 입시 위주 교육 시스템으로 인해 실행이 어려울 수 있다. 입시 과목이 아니라면 공교육 내에서 중요도가 떨어지고 교사와 학생 모두 학습 의지가 약해지기 때문이다. 따라서 이에 대한 대안으로 자유학기제나 고교학점제를 활용하는 학교 미디어교육 방안을 제시할 수 있다. 이러한 방식은 언론진흥재단과 시청자미디어센터, 시민사회단체 미디어교육 기구, 마을 미디어사업 등과의 연계를 통해 지역의 미디어교육 활성화에도 도움이 될 수 있다.

네 번째로, 미디어교육 정책 및 연구기관의 설립 및 운영이다. 독일의 미디어교육 공익기관 jff-미디어교육 연구소, 미국의 국가 운영 미디어 리터러시 연구기관과 같은 미디어교육과 미디어 능력 개발을 목적으로 하는 연구기관의 설립도 중요하다. 이 기관을 통해 미디어교육 정책 및 교재 개발, 교원 양성 등에 대한 연구가 진행되고, 그 성과들을 법안이나 정책 마련 시, 또는 실제 교육 현장에서 활용할 수 있어야 한다. 하지만 이러한 중심 기관 설립 및 일원화가 어떤 부처나 기관을 중심으로 전개되어야 할지는 전문가들 사이에서도 의견이 엇갈리는 부분이다. 또한, 중심 기관이 설립되어 운영될 경우 현재 존재하는 각 기관이나 민간단체, 지역 센터 등의 자율성과 자립성을 유지할 수 있어야 하고, 일방적 의견 전달이 아닌 상·하향의 발전과 의견 수렴이 동시에 이뤄져야 한다.

마지막으로, 방송사와 언론사, 포털사의 미디어 리터러시 교육의 필요성이다. 미디어교육의 사회적 내실을 기하기 위해서는 방송사 및 언론사의 적극적인 참여가 필요하다. 해외 사례처럼 방송사와 언론사에서 뉴스 리터러시나 미디어 리터러시 교육 프로그램을 제작해 시청자권익과 이용자주권을 실현할 수 있다. 또한, 방송사와 언론사 종사자들은 미디어 콘텐츠 생산자로서 사회에 큰 영향을 끼치는 만큼 미디어교육의 주관자뿐만 아니라 학습자로서도 참여해야 할 필요가 있다. 독일, 영국 등에서 시행되고 있는 것처럼 통신사,

가전사 등 산업계와의 협력을 통해 재정적 지원을 확보하는 방안도 고려해볼 만하다.

주지했듯이, 국내 미디어교육은 여전히 기술능력의 강화를 위한 제작 교육이 큰 부분을 차지한다. 하지만 해외 주요 국가들이 기술 교육과 함께 성찰과 사유능력을 강조하고 있듯이 무엇을 어떻게 교육할지에 대한 고민이 필요한 시점이다. 기술 발전의 속도를 따라갈 수 없을 정도로 기술이 시시각각 발전하고 있는 상황 속에서 새로운 미디어가 등장할 때마다 교육 방침을 바꿀 수는 없다. 따라서 미디어교육과 미디어 리터러시가 무엇이며, 일관성 있는 교육 목표의 정립을 위해 어떠한 사회적 합의와 절차가 필요한지 공론장의 토론을 기대한다.

참고문헌

- Bawden, D. 2001. "Information and Digital Literacies: A Review of Concepts." *Journal of Documentation* 57.2: 218–259.
- Benjamin, Walter. 2008. *Yeoksa-ui gaenyeom-e daehayeo* (On the Concept of History). Translated by Choe Sung-man. Seoul: Gil. Originally published as *Gesammelte Schriften* I/2 (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1940).
- Breivik, P. S. 2005. "21st Century Learning and Information Literacy." *Change* (March/April): 20–27.
- Community Media Foundation Homepage: URL: <http://www.kcmf.or.kr/>
- Kang Jin-suk. 2018a. "Digitale Bildung aus der Perspektive der Republik Korea." *Merz* (May).
- _____. 2018b. "Post-human Discourse and Aesthetic-Ethical Competence: Rethinking the Human-Machine Relationship of Simondon, Deleuze and Guattari." *Korean Journal of Journalism & Communication Studies* 62.3: 385–414.
- Kang, Jin-suk, Cho Jae-hui, Chung Su-yoneg, and Park Seong-wu. 2017. *Legal System and Policy Organization of Overseas Media Education*. Seoul: Korea Press Foundation.
- Kim, Kwang-jae, Chang Eun-mi, and Kang Shin-gyu. 2017. *Social Media Education Status and Operational Strategy*. Seoul: Korea Press Foundation.
- Kim, Myo-eon. 2017. "How Can We Develop Digital Literacy Skills?" *Media Literacy* (Korea Press Foundation Webzine). September 28.
- Korea Education and Research Information Service. 2017. "Analysis of Educational Informatization Level in Korea through OECD PISA 2015." Issue Report.
- Korea Press Foundation Homepage: URL: <http://www.kpf.or.kr/>.
- Nam Do-yeong. 2018. "Gwagi jeongtongbu, 'sopeuteuweeo gyoyuk haeksim gyowon' yeonsu silsi" (Ministry of Information and Communication, Training of "Software Education Core Instructors"), *News 1*, July 9, 2018. <http://news1.kr/articles/?3365558>.

Perceptions of Legal System and Policy Organization Activities in Domestic Media Education*

Jin-suk Kang | Professor, Chung-Ang University

1. Research Questions and Objectives

Paul Klee's "Angelus Novus" (New Angel 1920) features an angel with eyes wide open and extended wings. The body of the angel is being pushed into the future by the storm of history, but its eyes gaze upon past fragments and the dead. The eyes are directed toward the fragmentation of massive and rigid masses of history and urge those immersed in dreams to reassemble and rebuild new pieces of history. As Walter Benjamin (1940) points out, progress is not only a destination or ideal for us to attain, but the practical force of the storm that blows the debris of history skyward.

Recent domestic media conjure up the angel's eyes and flapping wings. How will we make the storm of history unravel the fake news clusters that snowball rumors and falsehoods? How will we fragment the masses of social myths that mock and abhor the underprivileged, thereby awakening users to reality? Of course this question needs to be restated. The main object of awakening is not the storm of history, but users themselves. How will users create a storm of progress and reassemble to build a new future society? At the center of this question is media education, which is gaining more momentum than ever. For example, there is the need for the ability to decipher news in

* This study was newly organized with reference to some of the following literature: Kang Jin-suk (2018a) and Kang Jin-suk et al. (2017).

response to the spread of fake news on YouTube, and also to reasonable suspicions about hatred and discrimination against social minorities. Of course, on the other hand, some say that news stories in the progressive media are “fake news,” and many political commentators claiming to be the true conservatives are also flocking to YouTube. In this context, the political polarization of a social space is now showing signs of heating beyond the threshold of digital space, and media education is still an “old future” that is becoming an alternative to the future as it has been in the past.

The purpose of this paper is to provide an alternative approach by collecting the researchers’ perceptions of the current state of the Korean legal system and policy organization of domestic media education and the activation plan. To this end, the focus of the discussion here will be on the main concepts, activities, and perceptions on media education. It is my hope that this article might be used as a basic source for determining more substantive legal systems and policy measures in Korea, where the media education promotion law has not yet been institutionalized.

2. Key Concepts of Media Education

What are the main concepts and discourses of domestic media education being discussed? This question can be largely divided into two aspects. Some emphasize the use of digital media and training in computer functions, while others focus on media literacy and digital literacy with an emphasis on critical competence or aesthetic and ethical competence. These two positions should be taken into account through a mutually integrated approach, rather than through an either/or approach, in order to revitalize domestic media education.

Specifically, the focus on the use of digital media is primarily driven by an approach that focuses on computer function education. For example, based on the “2015 Revised Curriculum,” mandatory software education programs will be applied to middle and high schools from 2018 and elementary schools from 2019. This mandate of software education aims to develop competencies in preparation for the fourth industrial revolution. However, this curriculum cannot be evaluated as a systematic preparation for solving the goals and tasks of media education. The reason being, as

media education researchers and civic media education activists have criticized, the focus is mainly on acquiring computer information technology and the ability to utilize computer functions, rather than developing digital literatures or competencies (Kang Jin-suk et al. 2017). In this regard, it is noteworthy that the “2015 Revised Curriculum” eliminated the existing media literacy part, replacing it with communication skills, knowledge information processing capabilities, and problem-solving capabilities. In other words, the 2007 and 2009 curriculum included the topics of media education, such as social values regarding gender equality education and safety education, while the media literacy part was deleted according to government policy directives.

Thus, for digital education to be systematically implemented at the media education level, it is necessary to legislate digital education through the enactment of the Media Education Act and the ordinance of the Education Act. In Korea, despite a long history of media education, there is of yet no independent media education law. What should be highlighted through this is the development of digital literacy competencies, including critical and aesthetic capabilities, as well as the acquisition and utilization of computer functions. Digital literacy competencies include a variety of new media literacies such as information literacy, computer literacy, ICT literacy, and media information literacy (MIL), as well as digital literacy (Bawden 2001; Breivik 2005).

These discussions of digital literacy competences should be addressed through a variety of perspectives and terminologies. In the digital environment, the media literacy of the user is important because of the production capability that is subdivided through various technologies, varieties of information, and computers. Furthermore, structural awareness and a reflective view of the relationship between humans and machines should be preceded. This is why media literacy and digital literacy discourses must include not only technical skills but also critical decoding and aesthetic-ethical composition and production skills. Now that artificial intelligence such as smart phones and speakers are becoming an increasing part of everyday life, a reflective approach to the relationship between humans and machines, namely users and digital media, is required. In other words, it is time to consider an alternative approach to transcending **technical bureaucracy or technologyism** derived from vertical and hierarchical governance, and the work of human-machine “ensemble” beyond the instrumental use

of technology (Kang Jin-suk 2018). To this end, various aspects of media education can be reconstructed through methods wherein humans can evolve together with media.

3. Current State and Activities of Media Education

Who are the main promoters of domestic media education? Some representative cases of domestic media education are the Newspapers in Education (NIE) program and social media education activities organized by the Korea Press Foundation; media education for schools and civil society led by the Community Media Foundation; seven community media centers nationwide under the Korea Communications Commission; and the school software education conducted by the Ministry of Science and ICT (MSIT) and the Ministry of Education.

First, the Korea Press Foundation (KPF) is conducting research and leading projects related to media literacy and digital media education in accordance with Article 31(5) of the Newspaper Act. The KPF effort is composed of a media education team at KPF headquarters and persons in charge at branch offices, and the project is promoted at the Education Center of the Press Center Foundation, in schools, and in social organizations (Kim, Chang, and Kang 2017) with a budget set at KRW 4.5 billion (as of August 2017). In recent years, it placed a groundbreaking project order with the theme of “Legal System and Policy Organization of Overseas Media Education” (Kang et al. 2017), and gained extensive results, to include an analysis of the activities regarding legal aspects of the media education and policy organizations of nine countries (United States, Canada, Germany, United Kingdom, France, Finland, Australia, Japan, and Singapore) and interviews with domestic and foreign media education experts. It is noteworthy that the KPF is continuously conducting seminars and educational projects for media education of the elderly in the digital age. The KPF has a long tradition of media education. In 1993, it began training audiences in media monitoring skills at seven civic organizations, including the Seoul YMCA, and news agency, broadcasters, and broadcasting commissions (www.kpf.or.kr). Since 2000, the KPF has gone beyond media monitoring training and been conducting systematic media education in four core areas. The areas include the free semester system and on/off-line teacher training conducted

through school media education programs; the Newspaper in Education (NIE) program and organization support as social media education; the training of media education instructors and operation of the university-industry cooperation forum for building a media education infrastructure; and support for college news reading courses and news literacy promotion business to promote reading culture.

Secondly, the Community Media Foundation (www.kcmf.or.kr) and seven community media centers are carrying out media training in accordance with Article 90(2) of the Korea Communications Commission. This media training, which is part of a project to support the rights and interests of viewers, will be implemented at KPF headquarters and seven community media centers (Busan, Gwangju, Daejeon, Gangwon, Incheon, Seoul and Ulsan) with a budget of KRW 22 billion (Kim, Chang, and Kang 2017). The focus of this is to provide education for every stage of life, education for the underprivileged, and the training of experts for media education. Education for the underprivileged in particular is being actively carried out through the digital education of school youth and media education programs for women, disabled persons, migrants, and the elderly. This focus is also found in the implementation of projects that subdivide the category of media education for the underprivileged by organizing a project on the theme of development of media education program for the “media minority,” that is, the marginalized class. As stated above, these community media centers are established in seven locations across the country, and benefit from having systematic infrastructures, abundant human resources. However, media education projects in the seven regions are not mutually linked and a common policy consultative body has not been institutionalized. As such, in order to take advantage of the infrastructure and human resources of this institution, it would be better to seek a more systematic and region-specific approach, as well as an alternative to methods of recruiting participants for media education. Lastly, the MSIT and the MOE have put in place a plan to add a total of 10,000 core teachers by training 2,600 people annually from 2018 to 2022 to establish software education (Nam 2018). To that end, they first conducted training for the development of software (SW) education for middle and high schools from July 11 to August 3, 2018 to nurture core teachers. The purpose of this training is to develop the ability to teach classes focused on student activities, such as project-based class. In terms of average Internet speed, in 2017 Korea had the highest among the top 10 countries,

followed by Norway and Sweden (www.akamai.co.kr). However, in terms of digital accessibility in schools, Korea was under the OECD average, and attitudes toward digital devices also showed poor results (Korea Education and Research Information Service 2017). In this context, the purpose of coding education is not to provide the professional capabilities of programmers, but to develop logical thinking and digital literacy (Kim Myo-eon 2017). In other words, rather than just teaching the skills to use a computer as a digital media, but to think about teaching digital literacy based on critical, aesthetic and ethical capabilities in consideration of social relationships, and ultimately what digital citizenship will be implemented is much more important matters to solve. Domestic digital education requires institutional and financial support to foster digital literacy and digital citizenship in order to foster future talent amid the long-term education prospects.

In addition, the Korean Society for Journalism and Communication Studies (KSJCS) and the Korean Association for Broadcasting & Telecommunication Studies have established the Media Education Study Group and the Media Education Special Committee under the KSJCS to conduct academic research and carry out activities to establish media literacy policy and enact media education law.

4. Research Problems and Methods

4.1. Research Problems

The focus of focus group interview data collection and analysis by domestic media education experts is to identify cases of activities in the legal system and policy organizations of foreign media education as well as to identify the problem and cause of legal and policy organization activities in the domestic media education, and to foster awareness and develop experiences of alternative methods. To do this, we established three research problems as follows:

Research problem 1. How do domestic media educators perceive the implications and limitations of the legal systems and policy organizations in overseas media education?

Research problem 2. How do domestic media educators perceive the problems in domestic media education and policy organization activities and their causes?

Research problem 3. Do domestic media education experts recognize a need for alternative measures to establish and revitalize the legal system and policy organization of domestic media education?

4.2. Research Methodology

Focus group interviews with local media education experts took place in a natural setting at the press club on the 19th floor of the Korean Press Center in Gwanghwamun on Wednesday, April 12, 2017. The questionnaire items related to the three research problems were communicated to the research participants by email, and participants were asked to participate in the interviews after familiarizing themselves with the questionnaire items. However, researchers wanted to maintain a semi-open (semi-structured) interview format wherein they would have as little involvement as possible so that participants could communicate freely with each other.

The researchers conducted two focus group interviews, dividing a total of 12 participants into A and B groups, so that the focus group interview could be effectively conducted and the participants might communicate sufficiently. The classification criteria for these two groups was determined based on the available time slots of the study participants and did not include statistical differentiation. This is because participants in the study were organized based on professional similarities, primarily as either educators or researchers, with media education-related cognitive data in mind. Group A was interviewed from 12 p.m. to 2 p.m. and group B was interviewed from 3 p.m. to 5 p.m. In order to ensure the legitimacy of the study, all research participants were asked to sign the Agreement to Participate in Research before starting the interview, were informed that the study organizers would not use their responses for other than academic purposes, and were notified that in some cases, the interview could

be discontinued. Table 1 shows the general characteristics of the domestic media education professionals interviewed. Some study participants had in-depth interviews (participants A-5) and others had e-mail interviews (participants A-4, A-6, B-6) at the same time, taking into account personal circumstances.

Table 1. General Characteristics of Domestic Media Education Experts

| Experts (Group A) | Gender | Occupation | Research and activities | Interest in media education | Years in media education |
|--------------------------|---------------|---------------------|-----------------------------------|--|---------------------------------|
| A-1 | Female | Professor | Media education | Children and youth media culture, media education curriculum, teaching and learning, education, textbook development | 20 years |
| A-2 | Male | School Commissioner | Teacher movement for clean media | News literacy | 19 years |
| A-3 | Male | Professor | Community media | Communication Rights | 7 years |
| A-4 | Male | Professor | Media education | Media audience movement, media literacy | 30 years |
| A-5 | Male | Advisor | National Assembly cultural sector | Media social integration & democracy | - |
| A-6 | Female | Instructor | Media education | News literacy | - |
| Expert (Group B) | Gender | Occupation | Research and activities | Interest in media education | Years in media education |
| B-1 | Male | Researcher | Culture / Media Policy | School media education and policy | 10 years |
| B-2 | Female | Instructor | Media | Media education for the | 2 years |

| | | | | | |
|-----|--------|-----------|------------------------------------|----------------------------------|----------|
| | | | education for the disabled | disabled | |
| B-3 | Female | Professor | Broadcasting and media education | Broadcasting and media education | 20 years |
| B-4 | Male | Professor | Media production and education | Policy, production | 3 years |
| B-5 | Male | Professor | Media education for Seoul/migrants | Migrant media education | 15 years |
| B-6 | Male | Professor | Media human rights | News literacy | - |

5. Summary of Analysis

5.1. Implications and Limitations of Overseas Cases

Media education experts provided the most opinions on media education cases in the United States. The implications of literacy education in the US is that it is aimed at common social values, even though commercial interests are inherent as they are not government-led but private-led. Second, it is pursuing the bottom-up education to realize social values while strengthening the literacy education and policy for teachers. However, the problem in the US is that the stratification of media literacy is worsening due to intensifying polarization between regions and economic classes. Thus, relevant policies to treat both regional and income disparities should be implemented simultaneously.

In the UK, media education usually begins with screen (film) education and media literacy activities are led by the Ministry of Culture, the broadcasting and communication education sector, and film education experts, but it was pointed out by the expert participants that the UK Ministry of Education shows a passive attitude, similar to the situation in Korea. The success of the media literacy policy in the UK is in its creation of a charter related to media literacy that has become a model for coding

education, but the role of the Ministry of Education is limited to media education policy, relative to education initiatives from the field of culture and the arts.

France has received positive reviews for the role of its CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information). In the case of advanced education systems, such as CLEMI, media education is conducted simultaneously at the national and industrial levels, but it was pointed out that in Korea they are in conflict with each other. The fact that media education itself has been included in school curricula in France, and has been steadily progressing in the curriculum of elementary, middle and high schools, has been cited as an accomplishment. In France, media education is being conducted consistently and efficiently throughout the entire curriculum, not just at a single school year. Meanwhile, in France, the legal system is not strong, because the purpose of media education itself is not to strengthen legal enforcement but to prioritize students' autonomous judgment in order to foster a mature citizenry and democratic consciousness.

In the case of Germany, media education-related research institutes and teacher associations study teacher training, guidance, and pedagogical materials for media education, teaching methodologies, etc., and the provincial lawmakers collect the achievements, and reflect the direction of media education in schools to the regulations or laws related to education. In addition, participants suggested that the voices of students, teachers, and parents should be reflected in the field when legislating media education in Korea since they are the ones most closely involved in that education.

5.2. Problems in Domestic Media Education and Their Solutions

While most experts in Korea agree on the importance of the legal system and policymaking, opinions of educational and media academics tend to differ according to their individual beliefs and the issues at hand. Therefore, where opinions are divided by academic circle, they will be categorized and compared.

First, one educational expert pointed out that media literacy competence was omitted in the process of school curriculum revision. This expert asserted that it was necessary to include media literacy in the national education policy process because

media literacy competency was critical to problem-solving ability through critical thinking and was aligned with industrial interests and demands. However, the decision whether to add or remove media literacy competency has swayed according to government policy and political orientation.

On the other hand, there are varied opinions on the legal system and media education. One youth education expert noted there were already too many education programs related to youth, such as personality education, multicultural education, school violence and career education, and that there was no room for media education because a lot of the learning that young people should receive is already legislated. Moreover, it was pointed out that cooperation between government ministries was difficult because the Ministry of Education did not recognize the importance of media education.

On the current issue of school media education, most agreed that media education for teachers and students is not being effectively performed, but many different viewpoints and various solutions were presented. Media experts pointed out that the domestic education system, which is centered on college entrance exams, is preventing the revitalization of media education, but experts in education said that the entrance examination system is not the only problem. They said that the entrance examination system is changing and the competence of the students can be strengthened with the free semester system. In this regard, a method of linking the community media centers and schools in each region through the high school credit system was proposed. It was also suggested that media education infrastructure was sufficient but due to the lack of awareness of media literacy, media education has been neglected. In addition, many experts agreed about the need for media education for students, teachers, parents, and media education center workers.

One of the experts in education classified the problems facing Korea's media education into four categories. First, education and media majors are not cooperating with each other. Second, there is room for reconsideration as media education policy was created for political purposes. Third, existing media education is focused on media production and media worker education. Finally, media education-oriented legislation focuses solely on creating centers, displaying a lack of consideration about what to teach.

In addition, one media expert said that the reason domestic media education is not included in the public education curricula is that the executing agency is not unified and related organizations or entities are scattered, making it difficult to implement systematic and effective education. Another media expert mentioned that there is a wealth of data and achievements in the field of media education, but that there were not enough efforts in the media community to formulate a practical system or policy, and suggested that it was necessary to conduct more research focusing on how to build and utilize existing data in the form of archives.

5.3. Establishment and Activation of the Domestic Legal System and Policy Organization

One of the participating experts suggested a plan through the free semester system. This is a way of building an alternative model of the free school system and to change the test system and evaluation method. In this regard, the Office of Education and the Ministry of Education have discussed success stories. In particular, the expert argued that key words related to media education or media literacy should first be included in the curriculum. To this end, it was suggested that the common voice of education scholars as well as media communication scholars and information ethics scholars should be spread through public discussion.

This expert also suggested organizing independent high school elective courses related to media or communication. To this end, the government needs to create a curriculum model, combine it with the online education format, and establish a model that can conform to national education policies, especially for regional revitalization. In other words, the expert proposed to the Korean Council for University Education that the government allow media-related courses to be included among high school elective courses, and actively suggested measures such as organizing media-related lectures and making required credits at the university level.

Youth education, law, and policy experts agreed on the use of the free school semester system or high school credit system, but they differed in their opinions on how to enact the law. Legal and policy experts commented that current school media education is more appropriate for transitional institutionalization than formal

education, but youth education experts proposed to include media education as part of civic education as the current government proposed legislation on civil education.

Meanwhile, experts generally agreed on establishing and enacting a specialized media education institution for the professionalism and effectiveness of the media education system. It was suggested that when the National Education Committee is launched, the National Subcommittee of the National Media Education Committee (tentative name) should be formed to discuss and specify the roles and responsibilities of professors, academic circles, policy leaders, and parents, and that an organization should serve as the mainstay of media education in order to develop and revitalize infrastructure. Other experts also pointed out that the need for ways to build a collaborative network among media education ministries or to set up a “media education committee” under the national advisory committee on education.

However, some experts in journalism and mass communication expressed their concerns. One concern is that as the role of the National Education Committee is typically confined to that of the Ministry of Education, it is difficult for the Committee to play the role of policy organization for media education. Instead, they suggested a policy institute be created at a similar level to that of the National Youth Policy Institute, and that it should accumulate professional research results and reflect them in policy. In addition, it was argued that since the vision of media education can place excessive weight on school education, an institution corresponding to the central “control tower” capable of managing the entirety of media education should be formed and an integrated legal system should be prioritized.

Moreover, among the participant experts from different fields there was a consensus on the idea of expanding the subjects of and participants in media education. Various ideas were presented in addition to media education for youth, such as lifelong media education for adults and seniors or media education hosted by and with the participation of broadcasting companies. In particular, there were opinions that broadcasters should also become, not just the organizers of media education projects, but learners in terms of ethics and responsibility.

The participating experts expressed variant perspectives on the participation and role of broadcasting companies in media education, but importantly, they are all calling

attention to the interests and needs of the media education of the broadcasting companies outside the school media education field. This is because media education in a country is spreading from within schools to domains beyond the school environment, across civil society, the media industry, and policy and implementation agencies.

6. Conclusion

As mentioned above, domestic media education has arrived at the point where a comprehensive social council is needed to systemize its legal and policy aspects. The results of this study suggest that the following implementation directions should be pursued for the establishment of a legal system and policy organization for media education in Korea.

First is to **seek to formulate and implement a legal system for domestic media education**. It is critical to establish a legal system to promote media education. It is necessary to have a legal basis for the stable and continuous implementation of media education through concrete and effective provisions. In particular, policies requiring the protection of children and youth and online netiquette should be established as binding law to prevent cybercrime and to ensure a safe media environment. It may also be possible to push ahead with policies and measures centered on the Ministry of Education, or the operation of a legal system based on government-level media education law or cooperation with local governments.

Second is the **composition of a national media education policy organization**. The enactment of a media education law needs to be preceded by cooperation between all concerned ministries. In other words, the public sphere should be created that integrates media education subjects including academics, policy leaders, parents, and media education experts. To this end, national media education policy organizations and councils, such as the National Media Education Committee (tentative name) should be established to lay the foundation for more concentrated and systematic policy implementation. This will require a central authority to act as the “control tower” for media education. Until now, domestic media education has been separated by the Korea Communications Commission, the Ministry of Culture, Sports and Tourism, and the

Ministry of Education. The concerned academics are also divided between the fields of education and journalism, with little cooperation between them. Since domestic media education has been initiated through a social movement, related organizations and institutions are scattered with no organic education program yet to be developed. Therefore, a central organization is required that can act as a bridge between the educational field and a social media education agency, in effect a hub policy organization linking all the national media education institutions akin to France's CLEMI, Germany's Media Capacity Center or State Media Authority (Landesmediaenanstalt), or the UK's English and Media Centre.

Third is the **systematization of school media education curriculum**. This is also important to ensure that media education legislation and policies are not affected by political and economic circumstances and interests. In Korea, the media literacy component was deleted from the national curricula and replaced in the 2015 revision by ambiguous expressions in the capacity section. Therefore, it is necessary to increase social awareness of the importance of media education and to effectively communicate educational goals and social values so that they are not easily affected by government policy. For school media education, education standards such as curriculum, curriculum evaluation method, and class lesson plans should be prepared. There are differing opinions regarding the formation of independent subjects, but if so, an education system that focuses exclusively on entrance exams may pose a stumbling block. If it is not an entrance examination course in question, its importance in overall public education scheme will drop and neither teachers nor students will be as willing to teach or study the subject. As an alternative, they can suggest using a free school semester or high school credit system. This method can also help revitalize local media education by linking with the Korea Press Foundation, community media centers, media education organization of civil society organizations, and the village media project.

Fourth is the **establishment and operation of media education policy and research institutes**. It is important to establish research institutes with the aim of developing media education and media skills, such as the JFF-media education institute in Germany and the National Media Literacy Research Institute in the United States. Such institutes should conduct research on the development of media education policies,

development of materials and teacher training, and the use of the products of such endeavors in the form of legislation or policies, or in the field of actual education. However, there was a gap in opinion among the participating experts in this study as to which ministries or agencies should play the central role in the process of establishing and unifying these central institutions. In addition, if a central institution is established and operated, it should be able to maintain the autonomy and independence of each existing institution, civic group, and regional center, while collecting both top-down and bottom-up opinions, not just delivering unilateral opinions.

Finally, there is the **need for media literacy education for broadcasters, media outlets, and portals**. In order to maintain the social integrity of media education, the active participation of broadcasters and media is required. As in overseas cases, broadcaster and media outlets in Korea can produce news literacy and media literacy education programs to actualize viewer rights and user sovereignty. In addition, broadcasters and media workers need to participate not only as organizers of media education programs, but also as learners themselves, as they have a great influence on society as producers of media content. Just as it is being implemented in Germany and the UK, it is worth considering the securing of financial support through cooperation with industries, such as telecommunication and electronics companies.

As noted, domestic media education still constitutes a major aspect of technology-oriented production education. However, just as major overseas countries emphasize reflection and reasoning skills along with technical education, it is time for Korea to seriously reconsider what to teach and how to educate. In a world where technology is evolving so rapidly that we cannot keep pace with technological development, education policy cannot alter every time a new media emerges. Therefore, we look forward to a forum addressing the nature of media education and media literacy and what social consensus and procedures are needed to establish consistent educational goals.

REFERENCES

- Bawden, D. 2001. "Information and Digital Literacies: A Review of Concepts." *Journal of Documentation* 57.2: 218-259.
- Benjamin, Walter. 2008. *Yeoksa-ui gaenyeom-e daehayeo* (On the Concept of History). Translated by Choe Sung-man. Seoul: Gil. Originally published as *Gesammelte Schriften* I/2 (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1940).
- Breivik, P. S. 2005. "21st Century Learning and Information Literacy." *Change* (March/April): 20-27.
- Community Media Foundation Homepage: URL: <http://www.kcmf.or.kr/>
- Kang Jin-suk. 2018a. "Digitale Bildung aus der Perspektive der Republik Korea." *Merz* (May).
- _____. 2018b. "Post-human Discourse and Aesthetic-Ethical Competence: Rethinking the Human-Machine Relationship of Simondon, Deleuze and Guattari." *Korean Journal of Journalism and Communication Studies* 62.3: 385-414.
- Kang, Jin-suk, Cho Jae-hui, Chung Su-yoneg, and Park Seong-wu. 2017. *Legal System and Policy Organization of Overseas Media Education*. Seoul: Korea Press Foundation.
- Kim, Kwang-jae, Chang Eun-mi, and Kang Shin-gyu. 2017. *Social Media Education Status and Operational Strategy*. Seoul: Korea Press Foundation.
- Kim, Myo-eon. 2017. "How Can We Develop Digital Literacy Skills?" *Media Literacy* (Korea Press Foundation Webzine). September 28.
- Korea Education and Research Information Service. 2017. "Analysis of Educational Informatization Level in Korea through OECD PISA 2015." Issue Report.
- Korea Press Foundation Homepage: URL: <http://www.kpf.or.kr/>.
- Nam Do-yeong. 2018. "Gwagi jeongtongbu, 'sopeuteuweeo gyoyuk haeksim gyowon' yeonsu silsi" (Ministry of Information and Communication, Training of "Software Education Core Instructors"), *News 1*, July 9, 2018. <http://news1.kr/articles/?3365558>.

뉴스 리터러시 및 뉴스 활용 교육을 통한 민주시민
핵심역량 함양

양정애 | 한국언론진흥재단 선임연구위원

**뉴스리터러시 및 뉴스활용 교육을
통한 민주시민 핵심역량 함양**

양정애

(한국언론진흥재단 선임연구위원)

1. 21세기 핵심역량의 부상

2

국제 기구/위원회의 핵심역량 제안

• UNESCO의 DeSeCo 프로젝트

- 1997~2003년까지 진행. 12개국에서 선정된 역량 중 공통되는 내용 중심으로 핵심역량 추출
- 핵심역량 정의: “개인의 성공적인 생활과 행복한 사회 유지에 필요한 개인적 차원이나 사회적 차원에서 가치 있는 결과물을 산출할 수 있는 능력”
- 초기에 학교교육에 초점, 이후 학업·직업·삶을 포괄하는 ‘생애역량’으로 확장

[표 1] DeSeCo 프로젝트에서 제안된 핵심역량

| 상위 범주 | 하위 역량 |
|-------------------------|---------------------------------|
| 자율적인 행동 역량 | 자신의 인생계획·프로젝트를 구상·실행하는 능력 |
| | 자신의 권리, 필요 등을 옹호·주장하는 능력 |
| | 전체 조직 내에서 협력적·자율적으로 행동할 수 있는 능력 |
| 사회적으로 이질적인 집단과의 상호작용 역량 | 인간관계 능력 |
| | 협동 능력 |
| 여러 도구를 상호작용적으로 활용하는 역량 | 갈등 관리 및 해결 능력 |
| | 언어·상징·텍스트 등 다양한 소통 도구 활용 능력 |
| | 지식과 정보를 상호작용적으로 활용하는 능력 |
| | 새로운 기술 활용 능력 |

3

국제 기구/위원회의 핵심역량 제안

- ATC21S(Assessment and Teaching of 21st-Century Skills)
 - 2009~2012년까지 진행. MS, 인텔, 시스코 등의 후원을 받아 6개국 참여
 - 이전의 유사한 프로젝트에서 제시된 논의를 체계적으로 종합했다는 평가
 - 핵심역량들의 상위 개념을 역량이 아닌 '영역'으로 범주화 시도
 - '평가'에 초점. 국제학업성취도평가(PISA), 국제교육성취도평가협회(IEA)와 긴밀한 관계 유지

[표 2] ATC21S 프로젝트에서 제안한 핵심역량 체계

| 상위 범주 | 하위 역량 |
|---|------------------------------|
| 사고방식 (ways of thinking) | 창의력과 혁신 역량 |
| | 비판적 사고 역량, 문제 해결 역량, 의사결정 역량 |
| | 자기주도학습 역량, 상위인지 역량 |
| 직무방식 (ways of working) | 의사소통 역량 |
| | 협업 역량 |
| 직무도구 (tools for working) | 정보 리터러시 |
| | ICT 리터러시 |
| 세상 속에서의 생활방식 (ways of living in the world) | 지역 및 세계 시민의식 |
| | 생애 발달 능력(인생 및 진로 개척) |
| | 개인적·사회적 책임의식 |

4

국제 기구/위원회의 핵심역량 제안

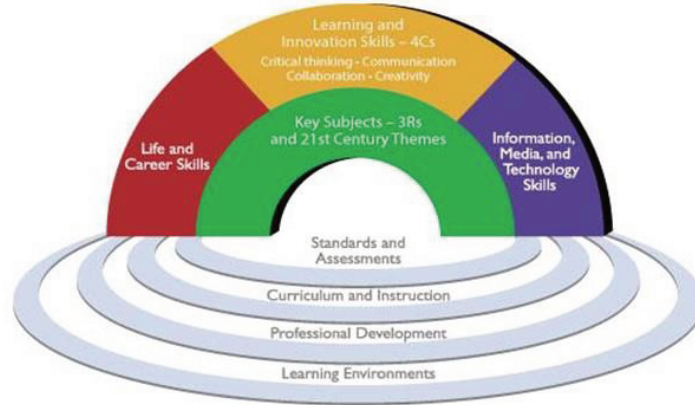
- P21(Partnership for 21st Century Learning)
 - 2002년 미국에서 창설. 21세기 핵심역량을 교실수업 차원에서 실천토록 지원하기 위한 범정부 지원망을 구축했고, 프랑스, 뉴질랜드 등으로 확산 추세
 - 핵심교과(영어, 예술, 수학, 과학 등), 21세기 학제적 주제(글로벌 인식, 금융·경제, 건강, 환경 등) + 학습/혁신, 정보/미디어/기술, 삶/직업 역량

[표 3] P21 위원회에서 제안한 핵심역량 체계

| 핵심역량 | 하위 요소 |
|---|------------------|
| 학습 및 혁신 역량 (learning and innovation skills) | 창의력과 혁신 능력 |
| | 비판적 사고와 문제 해결력 |
| | 의사소통 능력 |
| | 협력학습 능력 |
| 정보, 미디어 및 기술 역량 (information, media and technology skills) | 정보 리터러시 |
| | 미디어 리터러시 |
| | 정보통신기술(ICT) 리터러시 |
| 삶과 직업 역량 (life and career skills) | 융통성과 적응력 |
| | 진취성과 자기주도성 |
| | 사회성 및 다문화 소통능력 |
| | 생산성과 책무성 |
| | 리더십과 책임감 |

5

P21 Framework for 21st Century Learning
21st Century Student Outcomes and Support Systems



© 2009 Partnership for 21st Century Learning (P21)
www.P21.org/Framework

P21위원회가 제안한 21세기 학습을 위한 체계

6

2015 개정교육과정에 포함된 핵심역량

- 2015 개정교육과정의 배경과 비전
 - 미래사회가 요구하는 창의융합형 인재 양성: 인문·사회·과학기술 기초 소양을 균형 있게 함양하기 위한 교육과정 개발이 핵심
 - 학습경험의 품질 개선을 통한 행복한 학습의 구현: 우리 교육의 근본적 문제점(단편적 암기 위주, 문제풀이 중심, 과도한 학습량, 지나친 경쟁 등) 개선을 위해 교육과정 개정 방향 종합적 검토 → 학습의 질과 과정 중시, 교육·학습의 즐거움을 일깨워줌, 미래사회가 요구하는 핵심 소양 및 역량 제고, 자기성장·자기발전 경험에 기초한 행복감 증진 교육
- ‘바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재’ 양성 위한 핵심역량 체계 도입
 - 개정교육과정에서 추구하는 인간상을 미래사회에 필요한 능력, 즉 ‘핵심역량’으로 구체화했는데, 이는 국가수준 교육과정에서 교육적 의도를 표현하는 체계를 근본적으로 변화시킨 접근임
 - 개정교육과정에서는 4차 산업사회, 즉 AI, 소프트웨어, ICMB 등 융합기술의 고도화에 따라 필요한 능력의 내용과 조건을 고려해 핵심역량을 선정하였음

7

2015 개정교육과정에 포함된 핵심역량

- 2015 개정교육과정의 교과공통 핵심역량
 - 자기관리 역량: 자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기주도적으로 살아갈 수 있는 능력
 - 지식정보처리 역량: 문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 처리하고 활용할 수 있는 능력
 - 창의적 사고 역량: 폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용하여 새로운 것을 창출하는 능력
 - 심미적 감성 역량: 인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 능력
 - 의사소통 역량: 다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 능력
 - 공동체 역량: 지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 능력

8

미디어교육, 뉴스교육과 핵심역량

[표 4] 미디어교육, 뉴스교육과 핵심역량

| 영역 | 핵심역량 | 하위 요소 | 미디어교육 | 뉴스교육 |
|-------------|----------------------------|--|-------|------|
| 학 습 관 련 역 량 | 리터러시 일반 | 읽기, 쓰기 | ●● | ●● |
| | 비판적 사고력 | 문제해결력, 효과적 추론, 체계적 사고, 판단과 결정 등 | ●●● | ●● |
| | 창의적 사고력 | 혁신성, 개방성, 독립성, 자발성, 융합적 사고 등 | ●●● | ●● |
| | 지식정보처리 | 지식정보 수집/분석/활용, 매체활용 능력 등 | ●● | ●●● |
| 개 인 적 역 량 | 자기관리 능력 | 자아정체성 확립, 자신감 획득, 자기 통제/결세, 감정 조절, 진장관리, 기초학습 및 자기주도학습 능력, 여가 선용 등 | ●○ | ●○ |
| | 심미적 감성 | 문화적 소양/감수성, 문화적 상상력, 공감 능력, 정서적 안정감 등 | ●● | ● |
| | 진로(생애)계획 수립 관심사 확장 및 심화 | | ●○ | ●●○ |
| 사 회 적 역 량 | 공동체 의식 | 시민의식, 준법정신, 질서의식, 공정성과 정의감, 참여와 책임의식, 나눔과 배려 등 | ●● | ●●● |
| | 의사소통 능력 | 언어적/비언어적 표현 능력, 타인 이해/존중 능력, 갈등 조정 능력 등 | ●●● | ●●● |
| | 협업 능력 | 타인과 효과적 상호작용, 프로젝트 관리, 리더십 등 | ●● | ●● |
| | 다문화 감수성 (세계시민의식) | 다른 나라/문화에 대한 이해와 관용, 글로벌이슈 이해 등 | ●● | ●○ |
| 미 디 어 역 량 | 미디어 리터러시 | 미디어 및 미디어 생태계 이해 미디어 조절 및 균형적 이용 능력 미디어 관련 책임과 권리 학습 창의적 콘텐츠 생산 및 공유 능력 기능적 도구적 이용 | ●●● | ●●○ |
| | 디지털 ICT 리터러시 | 미디어 디지털 기술의 본질 이해 | ●●● | ●●● |
| | 뉴스·정보 리터러시 | 콘텐츠(특히 뉴스·정보) 본별력 콘텐츠(특히 뉴스·정보) 비판적 이해 수용 | ●●○ | ●●● |

* DeSeCo, ATC21S, P21, 2015 개정교육과정, 한국교육과정평가원(2017) 등이 제시한 핵심역량 가운데 미디어교육 및 뉴스교육과 관련이 있는 것들을 추출하고 이를 크게 4가지 영역으로 구분하였음. 점은 각 핵심역량이 미디어교육 및 뉴스교육과 관련 있는 정도를 표시한 것임.

* 핵심역량을 개인적, 사회적, 학습 역량으로 구분하는 것은 2009년 개정교육과정을 바탕으로 한국교육과정평가원이 학교교육에서 길러야 할 핵심역량 10가지를 제시할 때 이용했던 방식임. 각각의 핵심역량은 상호배타적이라기보다는 서로 관련이 있거나 중첩되는 부분이 있다고 보는 것이 적절함.

9

2. 뉴스리터러시 및 뉴스활용교육과 핵심역량과의 관계 검증

의사소통 및 공동체 역량을 중심으로

10

연구배경 및 연구문제

• 뉴스교육과 시민성 관련 핵심역량 함양

□ 의사소통 역량

- 시민성은 정부 활동과 공적 이슈에 관한 충분한 정보를 바탕으로 다른 시민들과 자유롭게 토론하고 다른 사람의 견해를 이해할 뿐 아니라 자신의 의견을 형성할 수 있는 능력 포함
- 뉴스리터러시 교육에서는 뉴스의 의미를 이해하고 그에 대한 자신의 견해를 타인과 공유하며 다른 견해를 가진 사람들과 의견을 조율하는 활동을 매우 중요하게 간주
- 예) 댓글의 사회적 기능과 댓글예절 학습: 속의민주주의 과정 이해, 합리적 의사소통 능력 함양

□ 공동체 역량

- 뉴스리터러시 교육은 뉴스를 통해 자신의 삶뿐만 아니라 여러 층위의 공동체(마을, 사회, 국가, 세계)에 관심을 기울이고 이를 바탕으로 민주시민으로서 의무·권리 행사, 공동체활동 및 정치과정에 참여하는 시민성을 이끌어내는 것을 목표로 함
- 일반적으로 학습자들의 관심이 높지 않은 공공이슈를 다룬 뉴스를 제재로 활용하고 이에 대해 토론하는 것에 상당한 비중을 둠

• 연구문제

- <연구문제 1> 뉴스활용교육을 경험한 적이 있는 집단과 그렇지 않은 집단 간에 뉴스리터러시 하위 차원에 차이가 있는가?
- <연구문제 2> 뉴스리터러시 하위차원들은 의사소통 역량에 어떠한 영향을 미치는가?
- <연구문제 3> 뉴스리터러시 하위차원들은 공동체 역량에 어떠한 영향을 미치는가?

11

연구방법

• 조사참여자와 조사절차

- 한국언론진흥재단 미디어교육팀의 <2015 뉴스리터러시 시범조사> 사업에서 실시한 설문조사 자료를 활용 및 분석
- 재단의 NIE 연구학교 및 선도학교로 지정된 중·고등학교 162개 가운데 25개 학교를 무작위로 선정(중학교 15개, 고등학교 10개). NIE 참여 학생과 비참여 학생 비율을 5:5로 할당해 표본 추출
- 총 1,027명을 대상으로 2015년 11월 30일 ~ 12월 16일까지 실사 진행

• 뉴스리터러시 하위차원 구성

- 뉴스 접근: 정기적 뉴스 이용, 공적 사안에 대한 뉴스를 보는 정도
- 분석적 이용: 선별적 이용(뉴스가 자신에게 유용하고 필요한지를 판단), 비판적 이용(뉴스 내용의 사실성, 편향성, 정보의 완전성, 관점의 다양성 등을 고려해 평가·판단)
- 뉴스 활용: 도구적 이용(뉴스이용 동기 차원 중 뚜렷한 목적을 갖고 뉴스를 활용하는 것), 관심사 확장 및 진로 탐색(자신의 관심사와 관련해 구체적 정보를 찾아보고 진로 탐색 및 결정을 위해 뉴스 활용)
- 뉴스 공유 및 생산 책임 행동: 뉴스를 공유하거나 직접 그 내용을 작성할 때 다른 사람의 권리(예: 저작권)를 침해하거나 타인에게 피해를 주지 않도록 책임감 있게 행동

12

연구결과: NIE 참여와 뉴스리터러시

[표 5] NIE 참여 여부에 따른 집단 간 뉴스 리터러시 수준 비교

| | | NIE 참여 집단 | NIE 비참여 집단 | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------|-------------|--------------|--------------|----------|----------|
| | | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | | |
| 뉴스 접근 | 정기적 뉴스 이용 | 5.95(2.04) | 5.67(2.22) | 2.11* | .035 |
| | 공적 뉴스 이용량 | 14.64(18.49) | 15.24(21.64) | -.47 | .636 |
| 뉴스 분석 | 선별적 이용 | 2.97(0.74) | 2.87(0.76) | 1.99* | .046 |
| | 비판적 이용 | 2.56(0.74) | 2.41(0.72) | 3.29** | .001 |
| 뉴스 활용 | 도구적 이용 | 2.79(0.60) | 2.75(0.59) | 1.13 | .259 |
| | 관심사확장·진로 탐색 | 2.41(0.76) | 2.31(0.74) | 2.30* | .022 |
| 뉴스 책임 | 책임 있는 공유·생산 | 1.31(1.58) | 1.12(1.51) | 1.98* | .048 |

주. *N* = 1,027.

p* < .05, *p* < .01.

13

연구결과: 뉴스리터러시와 의사소통 역량

[표 6] 하위차원별 뉴스리터러시가 의사소통 역량에 미치는 영향

| 예측변인 | 1단계 | | | 2단계 | | | 3단계 | | |
|-------------------|------------------|-------|------|-------------------------|------|------|--------------------------|------|------|
| | β | t | p | β | t | p | β | t | p |
| 성별(남자=0, 여자=1) | .05 | 1.46 | .145 | .05 | 1.60 | .110 | .06 | 2.10 | .036 |
| 교급(중학교=0, 고등학교=1) | -.02 | -0.50 | .620 | .00 | 0.00 | .997 | -.02 | -.67 | .504 |
| 뉴스활용교육 경험 여부 | .04 | 1.33 | .184 | .03 | 0.98 | .327 | -.01 | -.25 | .797 |
| 뉴스 접근 | 정기적 뉴스 이용 | | | .19 | 5.68 | .000 | .05 | 1.56 | .118 |
| | 공적 뉴스 이용량 | | | .12 | 3.77 | .000 | .01 | .16 | .871 |
| 뉴스 분별 | 선별적 이용 | | | | | | .13 | 3.70 | .000 |
| | 비판적 이용 | | | | | | .21 | 5.43 | .000 |
| 뉴스 활용 | 도구적 이용 | | | | | | .10 | 2.83 | .005 |
| | 관심사확장·진로탐색 | | | | | | .13 | 3.62 | .000 |
| 뉴스 책임 | 책임 있는 공유·생산 | | | | | | .07 | 2.59 | .010 |
| R^2 (수정 R^2) | .01(.00) | | | .07(.07) | | | .26(.25) | | |
| | $F(3,1011)=1.58$ | | | $F(5,1009)=15.65^{***}$ | | | $F(10,1004)=34.75^{***}$ | | |
| ΔR^2 | | | | .06 ^{***} | | | .19 ^{***} | | |

*** $p < .001$

14

연구결과: 뉴스리터러시와 공동체 역량

[표 7] 하위차원별 뉴스리터러시가 공동체 역량에 미치는 영향

| 예측변인 | 1단계 | | | 2단계 | | | 3단계 | | |
|-------------------|-----------------------|-------|------|-------------------------|-------|------|---------------------------|-------|------|
| | β | t | p | β | t | p | β | t | p |
| 성별(남자=0, 여자=1) | -.06 | -2.45 | .013 | -.06 | -2.20 | .028 | -.04 | -2.00 | .046 |
| 교급(중학교=0, 고등학교=1) | .02 | 0.48 | .634 | .05 | 1.66 | .097 | .02 | 1.12 | .263 |
| 뉴스활용교육 경험 여부 | .08 | 2.42 | .016 | .07 | 2.35 | .019 | .01 | .41 | .684 |
| 뉴스 접근 | 정기적 뉴스 이용 | | | .20 | 6.68 | .000 | .08 | 1.18 | .236 |
| | 공적 뉴스 이용량 | | | .33 | 10.85 | .000 | .15 | 6.66 | .000 |
| 뉴스 분별 | 선별적 이용 | | | | | | .07 | 2.60 | .010 |
| | 비판적 이용 | | | | | | .29 | 9.86 | .000 |
| 뉴스 활용 | 도구적 이용 | | | | | | .05 | 2.03 | .043 |
| | 관심사확장·진로탐색 | | | | | | .36 | 13.36 | .000 |
| 뉴스 책임 | 책임 있는 공유·생산 | | | | | | .08 | 3.58 | .000 |
| R^2 (수정 R^2) | .01(.01) | | | .21(.21) | | | .58(.58) | | |
| | $F(3,1022)=4.30^{**}$ | | | $F(5,1020)=53.94^{***}$ | | | $F(10,1015)=140.41^{***}$ | | |
| ΔR^2 | | | | .20 ^{***} | | | .37 ^{***} | | |

*** $p < .001$

15

연구결과에 대한 논의

• 주요 연구결과

- NIE 참여 집단은 뉴스리터러시 하위차원 전반에 있어서 비참여 집단에 비해 점수가 높음
- 뉴스리터러시 하위차원들 대부분은 의사소통 및 공동체 역량과 비례관계에 있음
- ☞ 뉴스활용교육을 통해 청소년들의 뉴스리터러시를 제고할 수 있음
의사소통 및 공동체 역량은 공교육과정에서 추구하는 핵심역량인 만큼, 뉴스리터러시 교육을 실시한다면 학교교육에서 추구하는 인재상을 기르는데 기여할 수 있음

• 두 핵심역량과 뉴스리터러시 하위차원들의 관계에 대한 논의

□ 의사소통 역량

- 뉴스 분별, 그 중에서도 비판적 이용(뉴스 정보원 확인, 뉴스의 사실성/타당성/완전성 등을 평가해 선별적으로 받아들여려는 태도·행동)의 설명력이 두드러짐
- 뉴스 활용의 두 하위차원, 즉 도구적 이용(개인적 필요성·유용성을 고려한 목적적 이용)과 관심사 확장 및 진로탐색을 위한 뉴스 활용은 둘 다 의사소통 역량에 대한 설명력이 높았음
- ☞ 청소년들이 뉴스를 분별 있게 이용하고 적극적으로 활용하는 자세를 가짐으로써 자신의 견해를 논리적으로 표현하고 의견교류에 활발히 참여할 수 있는 의사소통 역량이 제고될 것으로 기대

16

연구결과에 대한 논의(계속)

□ 공동체 역량

- 공동체 역량에 대한 설명력이 가장 높았던 하위요인은 '관심사 확장 및 진로탐색을 위한 뉴스활용'과 '비판적 이용'이었음
- 실제 소비하는 뉴스콘텐츠 종류나 뉴스이용 방식에 따라 뉴스이용이 시민성에 기여할 수도, 그렇지 않을 수도 있음을 의미함
- 또한, 청소년의 특징적 시민성인 '자아실현적 시민성', 즉 의무감보다는 표현적 활동으로서 개인적 가치·흥미에 부합하는 사안에 관심을 갖고 제도화되지 않은 방식으로 참여하는 것과도 관련됨
- 의사소통 역량에는 영향이 없는 것으로 나타난 '공적 뉴스 이용량'이 공동체 역량에는 유의미한 예측변인으로 확인됨
- 공공사안 뉴스 노출만으로도 공동체 역량 강화에 도움이 될 수 있음
- 청소년들은 공공사안 비중이 높은 신문보다는 포털/소셜플랫폼을 통해 연성뉴스를 주로 소비하는 경향이 있는데, 공적 뉴스의 사회적 중요성 인식, 흥미로운 뉴스와 공공적 뉴스를 균형 있게 소비할 수 있는 자세를 심어줄 수 있는 뉴스리터러시 교육이 중요

17

3. 진행중인 후속연구 소개

뉴스교육 효과 확인을 위한 5C 핵심역량 평가도구 개발

18

(예시) 공동체 역량 평가용 루브릭

| 내용요소 | 평가항목 | 상(우수) | 중(보통) | 하(노력 필요) |
|---|--|--|---------------------------------------|---|
| 민주시민의 권리와 의무에 대한 이해 지식 ●●○ 기능 ● 태도 ○ | 시민으로서 권리와 의무를 이해하고 있는가? | 민주사회 시민으로서 어떤 권리와 의무를 이행해야 하는지를 잘 알고 있다. | 민주사회 시민으로서 권리와 의무 중 일부를 이해하고 있다. | 민주사회 시민으로서 이행해야 할 권리와 의무가 있다는 사실을 인지한다. |
| | 민주사회가 추구하는 기본 가치를 이해하고 있는가? | 민주사회를 구성하고 지탱하는 기본적인 가치가 무엇인지를 잘 이해하고 있다. | 민주사회를 구성하고 지탱하는 기본 가치를 부분적으로 이해하고 있다. | 민주사회 구성과 지탱에 있어 토대가 되는 가치나 이념이 있다는 것을 안다. |
| | 공동체 구성원으로서 지켜야 할 규범과 질서를 알고 이를 준수하려 하는가? | 공동체 구성원으로서 준수해야 할 규범과 질서를 이해하고 이를 행동으로 실천한다. | 공동체 구성원으로서 어떤 규범과 질서를 지켜야 하는지를 이해한다. | 공동체를 위해 구성원들이 준수해야 할 규범과 질서가 있다는 것을 인식한다. |
| 공동사안에 대한 지식과 관심 지식 ● 기능 ●● 태도 ● | 공동영역에서 발생하는 주요 사안이 무엇인지 파악하고 있는가? | 공동영역에서 어떤 중요한 일들이 발생하고 있는지를 자세히 파악하고 있다. | 공동영역에서 발생하는 주요 사안 몇 가지를 파악하고 있다. | 공동영역에서 발생하는 주요 사안을 파악할 필요가 있음을 인지한다. |
| | 주요 공동사안에 대해 충분한 정보를 습득하고 있는가? | 주요 공동사안에 대해 뉴스 등의 정보원을 통해 관련 정보를 충분히 습득한다. | 주요 공동사안에 관한 정보를 알고자 노력하는 태도를 지닌다. | 주요 공동사안에 대한 정보를 습득하는 것이 중요하다고 생각한다. |
| | 공동사안에 대해 꾸준히 관심을 가지려 노력하는가? | 공동사안에 대해 지속적인 관심과 꾸준하게 관심을 가지려는 태도를 보인다. | 공동사안에 대해 관심을 높이고자 노력한다. | 공동사안에 대해 관심을 기울여보고자 시도한다. |
| 공동체 문제에 대한 참여와 책임의식 기능 ○ 태도 ●●● | 공동사안을 주제로 한 대화나 토론에 적극 참여하는가? | 공동사안을 주제로 한 대화나 토론을 적극적으로 이끌고 활발히 참여한다. | 공동사안을 주제로 한 대화나 토론에 참여해 발언한다. | 공동사안을 주제로 한 대화나 토론에서 다른 사람들의 발언 내용에 귀를 기울인다. |
| | 전체 구성원의 안녕과 행복을 위해 나누고 배려하려는 자세를 지녔는가? | 공동체 전체 구성원의 안녕과 행복을 위해 자신의 것을 나누고 타인을 배려하는 이타적 자세를 지닌다. | 공동체 전체 구성원의 안녕과 행복을 위해 나누고 배려하려 노력한다. | 공동체 전체 구성원의 안녕과 행복을 위해 개인이 나누고 노력해야 한다는 사실을 인지한다. |
| | 공동체 문제 해결에 관심을 기울이고 행동으로 실천하려 하는가? | 자신이 속한 공동체가 당면한 문제를 해결하는데 관심을 기울이고 행동을 통해 실천하려는 자세를 지닌다. | 자신이 속한 공동체가 당면한 문제를 해결하는데 관심을 갖는다. | 공동체가 당면한 문제를 해결하기 위해 구성원들이 노력해야 함을 인식한다. |

21

교육효과 확인을 위한 접근 방식

• 양적 '측정'이 중심인 자술보고형 지수

- 교육대상인 학생들로 하여금 스스로 구조화된 설문지를 작성하게 함으로써 교육효과를 측정할 수 있는 지수형 측정도구는 교육 커리큘럼이나 내용을 크게 고려하지 않고 범용으로 활용할 수 있으며, 절차가 간단하다는 장점이 있음
- 자술보고형 설문으로는 '지식'과 같이 정답이 명확히 있는 차원 외에 태도적·행동적 차원의 역량은 측정이 쉽지 않고(역량 자체보다는 개인의 효능감을 측정하게 될 가능성 높음), 사회적 바람직성(social desirability)과 같은 측정오류가 개입될 여지가 큼
- '역량'이라는 것 자체가 양적 측정 방식으로는 확인에 제한이 많이 따르는 복잡하고 추상적인 개념임

• 질적 '관찰'이 중심인 루브릭형 평가도구

- 역량 평가를 위한 도구 개발과 관련된 기존 문헌들은 양적 측정보다는 질적 관찰(수업과정, 학습활동 및 수행 등)이 중심이 되는 평가도구 개발을 제안하고 있음
- 질적 관찰을 위한 평가도구는 보통 핵심 성취기준, 내용요소 등을 기반으로 평가항목을 구성하고, 이를 몇 단계의(보통은 상/중/하 3단계) 성취수준을 담은 구체적 문장 형태로 기술한 내용을 담은 루브릭 형태로 만들어짐

19

5C 핵심역량의 핵심 성취기준과 내용요소

1. 창의성(Creativity)

| 핵심 성취기준 | 핵심 내용요소 | 차원 구분 | | |
|---|-------------------|-------|----|----|
| | | 지식 | 기능 | 태도 |
| 학습(혹은 직무수행) 과정에서 열린 자세를 갖고 창의적으로 생각하며 혁신적으로 행동한다. | • 창의적 사고력 | ● | ●○ | ○ |
| | • 혁신 실행력 | ● | ● | ● |
| | • 새로운 것에 대한 열린 자세 | ○ | ○ | ●● |

2. 비판적 사고(Critical Thinking)

| 핵심 성취기준 | 핵심 내용요소 | 차원 구분 | | |
|--|---------------|-------|----|----|
| | | 지식 | 기능 | 태도 |
| 학습(혹은 직무수행) 과정에서 체계적·반성적 사고를 바탕으로 상황을 판단하고 문제를 해결한다. | • 논리적·체계적 사고력 | ● | ●● | ○ |
| | • 판단 및 결정 능력 | | ●● | ● |
| | • 문제 해결력 | | ●○ | ●● |

3. 의사소통(Communication)

| 핵심 성취기준 | 핵심 내용요소 | 차원 구분 | | |
|--|---------------------|-------|----|-----|
| | | 지식 | 기능 | 태도 |
| 학습, 직무, 일상생활에서 다른 사람들과 효과적·적극적으로 소통한다. | • 상황·목적에 맞는 표현 능력 | ● | ●● | ○ |
| | • 상대방 이해 및 공감 능력 | | ●○ | ●● |
| | • 상대방 의견 존중 및 수용 능력 | | ○ | ●●○ |

4. 협업(Collaboration)

| 핵심 성취기준 | 핵심 내용요소 | 차원 구분 | | |
|--|------------------|-------|----|----|
| | | 지식 | 기능 | 태도 |
| 학습(혹은 직무수행) 과정에서 목표의 관리와 달성을 위해 구성원들과 활발히 협력하고 상호작용한다. | • 구성원들과 효율적 상호작용 | | ●● | ● |
| | • 구성원들과 협력 및 조율 | | ● | ●● |
| | • 목표지향적 관리 능력 | | ●○ | ●○ |

5. 공동체 역량(Community Competency)

| 핵심 성취기준 | 핵심 내용요소 | 차원 구분 | | |
|--|-----------------------|-------|----|-----|
| | | 지식 | 기능 | 태도 |
| 공동체의 일원으로서 규범을 준수하며 공공사안에 대해 관심을 갖고 적극 참여한다. | • 민주시민의 권리와 의무에 대한 이해 | ●○ | ● | ○ |
| | • 공공사안에 대한 지식과 관심 | ● | ● | ● |
| | • 공동체 문제에 대한 참여와 책임의식 | | ○ | ●●○ |

20

Development of Core Competencies of Democratic Citizens through News Literacy and News Education

JungAe Yang | Senior Researcher, Center for Media Research at the Korea Press Foundation

Cultivating citizenship competencies through news literacy and NIE (News in Education) experience

YANG JungAe

(Senior Researcher, Korea Press Foundation)

1. The emergence of 21st century skills

2

Key competencies identified by international organizations/committees

OECD's DeSeCo Project

- Initiated in 1997 and ended in 2003. Key competencies were selected based on similarities among the competencies identified in 12 countries.
- Definition of key competencies: Those competencies that, if possessed, give one the "ability to produce valued outcomes for oneself and society and which are essential to maintaining a successful life and a well-functioning society."
- In early stages, focus is on school education. Later expands into lifelong skills to include academic, vocational, and life skills.

[Table 1] Key competencies identified by DeSeCo

| Category | Subcategory |
|----------------------------------|---|
| Act autonomously | Form and implement life plans and personal projects |
| | Defend and assert rights, interests, limits, and needs |
| | Act cooperatively and autonomously within an organization |
| Interact in heterogeneous groups | Relate well to others |
| | Co-operate, work in teams |
| | Manage and resolve conflict |
| Use tools interactively | Use language, symbols, and texts interactively |
| | Use knowledge and information interactively |
| | Use technology interactively |

3

Key competencies identified by international organizations/committees

ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills)

- Initiated in 2009 and ended in 2012. Six countries participated in pilot projects under the sponsorship of Microsoft, Intel, Cisco, and others.
- Carefully considered issues presented in previous similar projects.
- Categorized key competencies and identified them as “domains.”
- Focus on “assessment.” Closely related to the Programme for International Student Assessment (PISA), International Evaluation Association (IEA).

[Table 2] Framework and list of 21st century skills identified by ATC21S

| Category (Domain) | Subcategory |
|-----------------------------|---|
| Ways of thinking | Creativity and innovation |
| | Critical thinking, problem solving, decision making |
| | Learning to learn, metacognition |
| Ways of working | Communication |
| | Collaboration |
| Tools for working | Information literacy |
| | ICT literacy |
| Ways of living in the world | Local and global citizenship |
| | Lifelong development (life and career) |
| | Personal and social responsibility |

4

Key competencies identified by international organizations/committees

P21 (Partnership for 21st Century Learning)

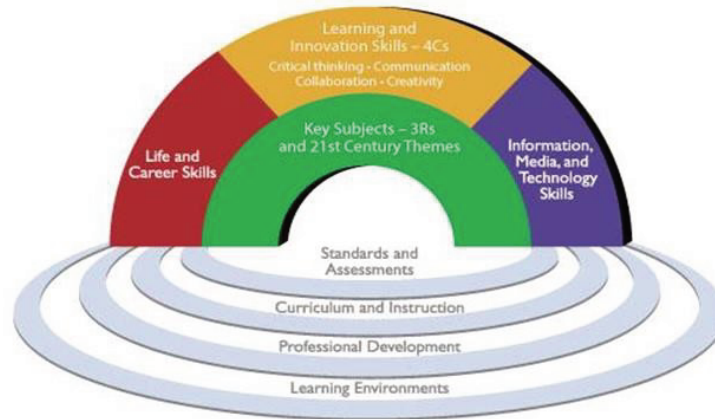
- Founded in the US in 2002. A government-wide support network has been developed to infuse 21st century learning in classrooms; a growing trend in France, New Zealand, and other countries.
- Mastery of fundamental subjects (English, arts, math, science, and more), 21st century interdisciplinary themes (global awareness, financial and economic literacy, health and environmental literacy, and more) + learning/innovation skills, information/media/technology skills, life/career skills

[Table 3] Framework of skills and knowledge identified by P21

| Category | Subcategory |
|---|---------------------------------------|
| Learning and innovation skills | Creativity and innovation |
| | Critical thinking and problem solving |
| | Communication |
| | Collaboration |
| Information, media, and technology skills | Information literacy |
| | Media literacy |
| | ICT literacy |
| Life and career skills | Flexibility and adaptability |
| | Initiative and self-direction |
| | Social and cross-cultural skills |
| | Productivity and accountability |
| | Leadership and responsibility |

5

P21 Framework for 21st Century Learning
21st Century Student Outcomes and Support Systems



© 2009 Partnership for 21st Century Learning (P21)
www.P21.org/framework

Framework for 21st Century Learning
presented by Partnership for 21st Century Learning (P21)

6

Key competencies identified in the 2015 revised national curriculum

Background and vision of the 2015 revised national curriculum

- Cultivate a creative and integrative learner: forming a curriculum that helps develop basic literacy in the humanities, social sciences, and science & technology harmoniously is of key importance.
- Implement a “happy learning experience” by improving its quality: in order to solve the fundamental problems with our education system (rote memorization, testing, excessive studying and competition, and more), a comprehensive review of the curriculum is necessary. ➤ focus on the quality and process of learning, remind students of the pleasures of learning, help students foster key competencies for the future, create a learning environment centered on promoting learner happiness.

Introduction of key competencies for nurturing “a creative and integrative learner of good character”

- The human characteristics in the revised national curriculum were developed into “key competencies,” an approach to fundamentally change the framework of the educational intent of the national curriculum.
- Key competencies for the revised national curriculum were selected considering the necessary skills needed for the fourth industrial revolution as technologies such as AI, software, ICMB become more advanced.

7

Key competencies identified in the 2015 revised national curriculum

Key competencies included in the 2015 revised national curriculum

- **Self-management:** the ability to live a self-directed life with personal identity and confidence by attaining the basic skills and qualities necessary for life and career
- **Knowledge and information processing:** the ability to process and utilize various forms of knowledge and information to solve problems in a reasonable way
- **Creative thinking:** the ability to create new outcomes by integrating knowledge, skills, and experience from diverse professional fields with a solid foundation of knowledge
- **Aesthetic sensibility:** the ability to discover and appreciate the meaning and value of life based on empathy and cultural sensitivity.
- **Communication:** the ability to effectively express thoughts and feelings in various situations, and to listen and respect the opinions of others
- **Community competency:** the ability to actively participate in community development with the values and attitudes required of local, national, and global community members

8

Media education, news education and key competencies

[Table 4] Media education, news education and key competencies

| Category | Key competency | Subcategory | Media education | News education |
|-------------------|--|---|-----------------|----------------|
| Learning skills | General literacy | Reading, writing | •• | •• |
| | Critical thinking | Problem-solving, effective reasoning, systematic thinking, sound judgment and decision making, and more | ••• | •• |
| | Creative thinking | Innovation, openness, independence, self-motivation, integrative thinking, and more | ••• | •• |
| | Knowledge processing | Collect/analyze/utilize knowledge, media utilization, and more | •• | ••• |
| Individual skills | Self-management | Self-identity, confidence, self-control, emotion management, health management, basic learning and self-motivated learning, leisure, and more | •• | •• |
| | Aesthetic sensibility | Cultural literacy, imagination, empathy, emotional stability, and more | •• | • |
| | Career (life) planning | | •• | ••• |
| | Expanding interests | | •• | ••• |
| Social skills | Community competency | Citizenship, law-abiding spirit, sense of order, fairness and justice, participation, responsibility, giving and sharing, and more | •• | ••• |
| | Communication | Verbal/non-verbal expression, respecting/understanding others, conflict management, and more | ••• | ••• |
| | Collaboration | Effective interaction, project management, leadership, and more | •• | •• |
| | Multicultural sensitivity (Global citizenship) | Cultural awareness and tolerance, understanding global issues, and more | •• | •• |
| Media skills | Media literacy | Understanding of media and media ecology, balanced use of media, understanding the responsibility and rights related to media, content sharing and creation | ••• | ••• |
| | Digital, ICT literacy | Technical skills, understanding the nature of media and digital technology | ••• | ••• |
| | News, information literacy | Content discernment, critical engagement (especially with news and information) | ••• | ••• |

※ Among the key competencies identified by DeSeCo, ATC21S, P21, the 2015 national curriculum, the Korea Institute of Curriculum & Evaluation (2017), and more, we have extracted those related to media and news education and have divided them into four categories. The dots indicate the degree to which each key competency relates to media and news education.

※ The distinction of categories is based on the framework used by the Korea Institute of Curriculum & Evaluation to address the ten key competencies that are to be cultivated in schools based on the revised 2009 curriculum. Each key competency tends to overlap with every other rather than being mutually exclusive.

9

2. Testing the relationship between news literacy-NIE (news in education) experience and key competencies

Focusing on communication and community competencies

10

Background and research question

News education and developing citizenship competency

Communication competency

- Citizenship not only means freely engaging in discussions on government activities and public issues based on informative sources, but also having the ability to form one's own opinion.
- In news literacy education, understanding the meaning of the news stories, as well as sharing one's thoughts and resolving differences of opinion with others, are considered important.
- (Example) The social function of online comments and netiquette learning: to understand the deliberative democracy process, and to develop good communication skills.

Community competency

- News literacy education can draw attention to various communities (local, national, global) as well as our personal lives through news sources, and aims to strengthen a sense of citizenship in exercising one's rights, fulfilling one's responsibilities, and participating in community and public activities as democratic citizens.
- News stories on public issues in which learners generally do not have much interest are selected for learning text, and greater focus is put on discussions.

Research question

- <Question 1> Are there differences in the news literacy sub-dimensions between those who have had NIE (News in Education) experience and those who have not?
- <Question 2> What effect do the sub-dimensions of news literacy have on communication competencies?
- <Question 3> What effect do the sub-dimensions of news literacy have on community competencies?

11

Research method

Survey participants and procedure

- The study used the <2015 news literacy pilot study> survey data by the media education team of the Korea Press Foundation.
- 25 schools (15 middle schools, 10 high schools) were randomly selected out of 162 schools that are designated as NIE research schools and leading schools. The sampling ratio of NIE experience to non-NIE experience was 5:5.
- A total of 1,027 students were surveyed from November 30 to December 16, 2015.

Sub-dimensions of news literacy

- News access: news consumption on a regular basis, frequency of consuming news stories on public issues
- Strategic engagement: selective use (determining whether the information is resourceful to one's particular needs), critical engagement (making a judgment by detecting facts, biases, accuracy, and various perspectives of the content)
- Application: purposeful use (using news with a distinct purpose in terms of motive), expanding interests and exploring careers (using news to search for information related to one's interests, and to explore career options and make decisions)
- Responsible sharing and production of news: acting responsibly when sharing or creating contents so that one's action does not infringe upon the rights of others (example: copyrights) or harm them

12

Study results: NIE experience and news literacy

[Table 5] Comparison of news literacy between groups according to NIE experience

| | | NIE experience group | Non-NIE experience group | | |
|-------------------------|------------------------------------|----------------------|--------------------------|----------|----------|
| | | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
| News access | Consumption on a regular basis | 5.95 (2.04) | 5.67 (2.22) | 2.11* | .035 |
| | Access to news on public issues | 14.64 (18.49) | 15.24 (21.64) | -.47 | .636 |
| Strategic engagement | Selective use | 2.97 (0.74) | 2.87 (0.76) | 1.99* | .046 |
| | Critical engagement | 2.56 (0.74) | 2.41 (0.72) | 3.29** | .001 |
| Application | Purposeful use | 2.79 (0.60) | 2.75 (0.59) | 1.13 | .259 |
| | Interests and career | 2.41 (0.76) | 2.31 (0.74) | 2.30* | .022 |
| Responsible consumption | Responsible sharing and production | 1.31 (1.58) | 1.12 (1.51) | 1.98* | .048 |

N = 1,027

p* < .05, *p* < .01

13

Study results: news literacy and communication competency

[Table 6] The influence of news literacy sub-dimensions on communication competency

| Predictors | 1 st stage | | | 2 nd stage | | | 3 rd stage | | |
|---|------------------------------------|----------|----------|----------------------------|----------|----------|-----------------------------|----------|----------|
| | β | <i>t</i> | <i>p</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Gender (Male=0, Female=1) | .05 | 1.46 | .145 | .05 | 1.60 | .110 | .06 | 2.10 | .036 |
| School (Middle=0, High=1) | -.02 | -0.50 | .620 | .00 | 0.00 | .997 | -.02 | -.67 | .504 |
| NIE experience | .04 | 1.33 | .184 | .08 | 0.98 | .327 | -.01 | -.25 | .797 |
| News access | Consumption on a regular basis | | | .19 | 5.68 | .000 | .05 | 1.56 | .118 |
| | Access to news on public issues | | | .12 | 3.77 | .000 | .01 | .16 | .871 |
| Strategic engagement | Selective use | | | | | | .13 | 3.70 | .000 |
| | Critical engagement | | | | | | .21 | 5.43 | .000 |
| Application | Purposeful use | | | | | | .10 | 2.83 | .005 |
| | Interests and career | | | | | | .13 | 3.62 | .000 |
| Responsible consumption | Responsible sharing and production | | | | | | .07 | 2.59 | .010 |
| <i>R</i> ² (Adjusted <i>R</i> ²) | .01(.00) | | | .07(.07) | | | .26(.25) | | |
| <i>F</i> | <i>F</i> (3,1011)=1.58 | | | <i>F</i> (5,1009)=15.65*** | | | <i>F</i> (10,1004)=34.75*** | | |
| <i>R</i> ² | | | | .06*** | | | .19*** | | |

****p*<.001

14

Study results: news literacy and community competency

[Table 7] The influence of news literacy sub-dimensions on community competency

| Predictors | 1 st stage | | | 2 nd stage | | | 3 rd stage | | |
|---|------------------------------------|----------|----------|----------------------------|----------|----------|------------------------------|----------|----------|
| | β | <i>t</i> | <i>p</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Gender (Male=0, Female=1) | -.08 | -2.45 | .013 | -.06 | -2.20 | .028 | -.04 | -2.00 | .046 |
| School (Middle=0, High=1) | .02 | 0.48 | .634 | .05 | 1.66 | .097 | .02 | 1.12 | .263 |
| NIE experience | .08 | 2.42 | .016 | .07 | 2.35 | .019 | .01 | .41 | .684 |
| News access | Consumption on a regular basis | | | .20 | 6.68 | .000 | .03 | 1.18 | .236 |
| | Access to news on public issues | | | .33 | 10.85 | .000 | .15 | 6.66 | .000 |
| Strategic engagement | Selective use | | | | | | .07 | 2.60 | .010 |
| | Critical engagement | | | | | | .29 | 9.86 | .000 |
| Application | Purposeful use | | | | | | .05 | 2.03 | .043 |
| | Interests and career | | | | | | .36 | 13.56 | .000 |
| Responsible consumption | Responsible sharing and production | | | | | | .08 | 3.58 | .000 |
| <i>R</i> ² (Adjusted <i>R</i> ²) | .01(.01) | | | .21(.21) | | | .58(.58) | | |
| <i>F</i> | <i>F</i> (3,1022)=4.30** | | | <i>F</i> (5,1020)=63.94*** | | | <i>F</i> (10,1015)=140.41*** | | |
| <i>R</i> ² | | | | .20*** | | | .37*** | | |

****p*<.001

15

Discussion of research findings

Major findings

- Students who had NIE experience outperformed their counterparts in terms of many sub-dimensions of news literacy.
- Most of the sub-dimensions of news literacy were positively correlated with both communication and community competencies.
- ☞ NIE experiences can help adolescents develop news literacy.
Because communication and community competencies are key skills stressed in the national curriculum, initiating news literacy education will contribute to cultivating talents emphasized in school education.

Discussion on the relationship between two key competencies and news literacy sub-dimensions

☐ Communication Competency

- Strategic engagement, especially critical engagement (the mindset of selectively accepting news content by checking the source, facts, validity, completeness, etc.) stands out as having a strong explanatory power.
- The two sub-dimensions “purposeful use” (using news for a distinct purpose based on personal needs and usage) and “expanding interests and exploring careers” both have high explanatory power.
- ☞ Adolescents will be able to enhance their communication competency in logically expressing their thoughts and actively engaging in discussions through an active use of and critical engagement with news contents.

16

Discussion of research findings(continued)

☐ Community competency

- The sub-dimensions ‘expanding interests and exploring careers’ and ‘critical engagement’ had the strongest explanatory power.
- It means that news consumption may or may not contribute to citizenship depending on the type of the content and consumption behavior.
- It is also related to ‘self-development citizenship’, a characteristic of the youth, in which they pay attention to issues that are of personal interests, and participate in ways that are unconventional (not institutionalized) rather than acting from a sense of duty.
- ‘Frequency of consuming news stories on public issues’ which was found to have no effect on communication competency was identified as a strong predictor of community competency.
- Exposure to public news alone can help strengthen community competency.
- Young people tend to be soft news consumers through social networks and social media rather than reading newspapers that feature more public issues; therefore, it is crucial to integrate a news literacy education program that will help them acknowledge the social importance of public news, and seek a balance between consuming news on public issues and of personal interests.

17

3. Follow-up study

Development of a 5C competency assessment tool to check the effectiveness of news education

18

Approaches to evaluate educational effectiveness

Self-reporting index tools focusing on quantitative “measurement”

- Index measurement tools are designed to measure the effectiveness of education by allowing students to fill out a self-completed questionnaire. It can be applied universally regardless of school curricula or contents, and has the advantage of being a simple procedure.
- With self-reporting questionnaires, it may be difficult to measure attitudes and behavioral components (more likely to measure self-efficacy than competency itself), unlike those such as “knowledge” that may allow a fixed set of responses. Measurement errors such as social desirability are likely to be involved.
- “Competency” itself is a complex and abstract concept, so there are many limitations to examining it by qualitative research methods.

Rubric focusing on qualitative “observation”

- The existing literature on competency evaluation tools suggests the development of evaluation instruments for qualitative observation (classroom lessons and activities) rather than quantitative measurement.
- The qualitative observation instrument takes the form of a rubric and includes evaluative criteria composed of achievement and contents, with performance descriptions based on rating scales (usually a 3-category “excellent/sufficient/poor” grid).

19

Achievement criteria and contents of 5C key competencies

1. Creativity

| Achievement criteria | Key contents | Dimension | | |
|---|-----------------------|-----------|----------|----------|
| | | Knowledge | Function | Behavior |
| Think creatively with an open mind and act innovatively during the learning process | Creative thinking | • | •• | • |
| | Ability to innovate | • | • | • |
| | Openness to new ideas | • | • | •• |

2. Critical thinking

| Achievement criteria | Key contents | Category | | |
|--|-------------------------------------|-----------|----------|----------|
| | | Knowledge | Function | Behavior |
| Judge a situation and solve problems based on systematic and reflective thinking during the learning process | Logical-systematic thinking | • | •• | |
| | Judgment and decision-making skills | | •• | • |
| | Problem-solving skills | | •• | •• |

3. Communication

| Achievement criteria | Key contents | Category | | |
|---|---|-----------|----------|----------|
| | | Knowledge | Function | Behavior |
| Communicate effectively and actively with others in everyday life/the workplace/learning environments | Ability to communicate according to the situation | • | •• | |
| | Empathy | | •• | •• |
| | Ability to respect and accept opinions | | • | ••• |

4. Collaboration

| Achievement criteria | Key contents | Category | | |
|---|---|-----------|----------|----------|
| | | Knowledge | Function | Behavior |
| Actively cooperate and interact with others to manage and achieve goals during the learning process | Ability to interact effectively with others | | •• | • |
| | Ability to collaborate and coordinate with others | | • | •• |
| | Goal-oriented management skills | | •• | •• |

5. Community competency

| Achievement criteria | Key contents | Category | | |
|---|--|-----------|----------|----------|
| | | Knowledge | Function | Behavior |
| Comply with rules and actively participate in public affairs as a member of the community | Understanding of civic rights and responsibilities | •• | • | • |
| | Interest in public issues | • | • | • |
| | Participation in community issues | | • | ••• |

20

(Sample) Community competency assessment rubric

| Content | Criteria | Excellent | Sufficient | Poor |
|--|--|---|--|---|
| Understanding of civic rights and responsibilities Knowledge •• Function • Behavior • | Does the student understand the rights and responsibilities as a citizen? | The student is well aware of the rights and responsibilities as a citizen. | The student partially understands the rights and responsibilities as a citizen. | The student recognizes that citizens have rights and certain responsibilities to fulfill. |
| | Does the student understand the fundamental values of a democratic society? | The student is well aware of the fundamental values that constitute and sustain a democratic society. | The student partially understands the fundamental values that constitute and sustain a democratic society. | The student know the fact that there are values and norms that form the basis of a democratic society. |
| | Does the student understand the norms and rules of the community, and follow them, as a member of society? | The student is well aware of the norms and rules of the community, and act accordingly, as a member of society. | The student understands the norms and rules that he/she is supposed to follow, as a member of society. | The student recognize that there are norms and rules members should follow for the community. |
| Interest in public issues Knowledge • Function • Behavior • | Does the student keep up with what is happening in the public sphere? | The student is well aware of important happenings in society. | The student is aware of a couple of important happenings in society. | The student recognize that it is necessary to know what is happening in society. |
| | Does the student try to acquire sufficient information on key public issues? | The student acquire enough information on key public issues through various sources such as the news. | The student tries to acquire information on key public issues. | The student recognize that it is important to acquire information on public issues. |
| | Does the student make an effort to keep informed with public issues? | The student tries to keep an eye on public issues. | The student tries to have more interest in public issues. | The student tries to pay attention to public issues. |
| Participation in community issues Function • Behavior ••• | Does the student actively participate in conversations or discussion on public issues? | The student actively leads and engages in conversations or discussions on public issues. | The student engages in conversations or discussions on public issues. | The student tends to listen to other people's comments during conversations and discussions on public issues. |
| | Does the student give and care for the well-being and happiness of all members of society? | The student gives and cares for the well-being and happiness of all members of society. | The student tries to give and care for the well-being and happiness of all members of society. | The student knows that individuals should give and care for the well-being and happiness of all members of society. |
| | Does the student take an interest in finding solutions to community problems and take action? | The student pays close attention to finding solutions to community problems and has a tendency to take action. | The student pays attention to finding solutions to community problems. | The student knows that members of society should make an effort in solving community problems. |

21

미디어 리터러시, 교육과 문화: 어린이 청소년의 문화를 기반으로 한 미디어 리터러시 교육 방향 연구

김아미 | 경기도교육연구원 부연구위원

1. 들어가는 말

미디어 리터러시는 시민참여를 가능하게 하는 기본 권리로 그리고 21세기 핵심역량으로 주목받고 있다. 동시에 '가짜뉴스' 현상, 1인 미디어 콘텐츠 내의 혐오표현 등 미디어의 부정적 영향에 대응하기 위하여 학교 안에서 미디어 리터러시 교육을 실시해야 한다는 사회적 합의가 이루어지고 있는 상황이다. 이처럼 미디어 리터러시 교육의 필요성이 강조되고 있으나, 실제 교육 실천은 결코 간단한 일이 아님을 여러 연구들이 보여주고 있다. 특히 미디어 리터러시 교육은 미디어와 학습자의 변화, 교육 전반의 정책적 변화 등의 맥락이 작용하는 역동적인 분야라는 것이 미디어 리터러시 교육의 강점이자 약점으로 작용하기도 한다.

일례로 변화하는 미디어 환경으로 인해 전통적인 미디어 리터러시 개념도 확장, 변화를 거듭하고 있다. 디지털 기반의 미디어가 일상화되면서 디지털 테크놀로지에의 접근성과 그를 기반으로 한 정보의 사용과 생산, 공유가 중요해지는 환경이 되었다. 이에 전통적인 미디어 리터러시는 디지털 리터러시, 정보 리터러시 등으로 그 영역이 확장되고 있고, 유네스코에서는 미디어 정보 리터러시라는 개념으로 이를 포괄하고 있다. 미디어 리터러시의 개념이 확장되고 이에 대한 정책적 접근이 강화되면서, 교육현장에서 미디어 리터러시 교육을 실시해왔던 교육자와 연구자들은 학습자가 향유하고 주도적으로 구성해가는 미디어 '문화'라는 요소가 가려지고 있는 것에 우려를 표하기도 하였다.

실제 어린이·청소년의 미디어문화는 미디어 변화 속도와 같이 빠르게 변화하고 개별화하고 있으며, 그 내용과 모습이 기성세대에게는 가시화되지 않는 특성이 있다. 학습자와 교육자의 미디어 세대차이가 더 커지고 있고, 학습자 내에서도 개인의 성향과 필요에 따라 미디어 사용 양상이 다양하게 펼쳐진다. 이와 같은 상황에서 미디어 리터러시 교육과 실제 학습자, 특히 어린이 청소년의 미디어를 둘러싼 문화 사이에 간극이 있을 수도 있다. 이러한 간극은 미디어 리터러시 교육이 '또 다른 교과목' 혹은 지식의 전달에 그칠 위험을 안고 있음을 반증한다.

그렇다면 교육현장에서 미디어 정보 리터러시 교육은 학습자, 특히 어린이 청소년의 미디어 '문화'를 어떻게 만나야 하는가? 본 연구는 이 질문에 대한 답을 고민해보고자 한다.

2. '문화'적 요소를 포괄 하는 미디어 리터러시 이론 및 교육

'문화적 요소'를 강조하는 미디어 리터러시 교육의 흐름은 이미 오랜동안 계속 되어 왔다. 문화적 요소를 포괄하는 미디어 리터러시 교육의 흐름과 실천을 크게 3가지로 나누어 생각해볼 수 있다. 첫째, 대중문화 혹은 학습자가 즐겨 향유하는 미디어 텍스트를 교육의 장에서 다루는 내용이자 텍스트로 포함시키려는 움직임이 있다. 둘째, 학습자가 향유하는 문화(예. 하위문화)에 대한 성찰 및 이를 기반으로 한 소통과 상호 이해를 강조하는 미디어 리터러시 교육의 실천이 있다. 셋째, 학습자의 리터러시 실천을 중심에 두고 현재 학습자의 리터러시 실천이 미디어 환경 안에서 이루어지고 있는 경우가 많음에 주목하며, 새로운 환경 안에서 새롭게 키워가고 있는 리터러시 역량에 주목해야 한다는 접근법이 있다. 이러한 이론적 흐름과 교육의 요소를 상세히 살펴보면 다음과 같다.

2.1. 대중문화 텍스트로 교육 대상으로 상정한 비판적 미디어 리터러시 교육

1990년대 미디어 리터러시 교육은 대중문화 텍스트를 교육의 대상으로 끌어옴으로써 학습자의 문화 역시 교육의 장에서 텍스트로 다루며 연구할 가치가 있는 것임을 강조하였다. 더불어 리터러시 함양을 위해 갖추어야 하는 지식과 능력이 고정된 정전이 아닌 학습자의 실제 생활 및 맥락의 실천들을 반영하는 것이 필요함을 주장하였다. 이는 특히 ‘비판적 미디어 리터러시’(critical media literacy) 학자들이 강조한 내용으로, Alvermann과 동료 연구자들은 1999년 『Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy』을 발표하여 비판적 미디어 리터러시 교육의 이론과 실천 방안을 제시하였다.

흥미로운 것은 이 책의 서문에서 교육자와 학습자가 경험하는 미디어 환경 및 텍스트 사이에 간극이 커지고 있고, 이러한 환경에서 아동기 및 청소년기 담론을 구성하고 있는 미디어 텍스트 및 문화에 대한 교육자의 이해를 높이고, 교육자가 적절한 교육적 지원을 할 수 있도록 하기 위해 책이 쓰여졌다고 설명하는 부분이다(Alvermann et al. 1999, 1). 이는 최근의 미디어 환경 안에서도 주목되고 있는 부분으로 교육자와 학습자가 경험하는 문화 환경의 간극, 그리고 학습자의 문화를 이해하고 이를 교육적으로 지원하기 위한 교육자의 노력이 필요함이 1990년대부터 지속된 논의임을 보여준다.

이 책의 저자들은 비판적 미디어 리터러시 교육을 통해 학습자가 자신들이 향유하는 텍스트에 대해 비판적으로 성찰할 수 있게 돕는 한편, 복합적인 양상을 띠는 사회적 문화적 맥락 안에서 특정 텍스트에 대해 어떤 입장을 취할지 결정한 주체성을 지니는 적극적인 독자이자 제작자인 사람들의 커뮤니티를 형성하는 것을 목표로 상정하고 있다(Alvermann et al. 1999, 45).

Carmen Luke를 비롯한 비판적 미디어 리터러시 학자들은 어린이와 청소년이 미디어 텍스트에 일방적으로 영향을 받는 존재가 아님을 주장한다. 동시에 그들은 학습자가 미디어 텍스트에 대해 비판적으로 접근하고 자신만의 목소리를 낸 미디어 제작물을 만드는 것이 자연적으로 이루어지는 일이 아니라, 초등단계부터 고등단계에 걸쳐 체계적인 교육의 개입을 통해 지원되어야 하는 리터러시 실천임을 강조한다(Luke 1997).

다만, Luke(1997)는 교육의 장으로 학습자가 평소에 즐겨 향유하는 미디어 텍스트를 들여올 때에 주의할 사항이 있음을 명시한다. 이는 미디어를 비판적으로 바라보도록 교육하는 것이 중요하지만, 또 한편으로 어린이와 청소년들이 자신들의 문화로 인지하며 즐거움을 느끼고 향유하고 있는 미디어 텍스트에 대해 비판하도록 교육하는 것이 미디어 리터러시 교육을 실생활과 동떨어진 교육영역으로 만들 위험이 있음을 보여주는 것이다.

2.2. 학습자의 하위문화에 대한 성찰 및 소통을 강조하는 미디어 리터러시 교육

앞서 언급한 미디어 텍스트에 대한 비판적 접근이 학습자의 문화 정체성 혹은 학습자가 미디어를 통해 느끼는 즐거움을 간과할 위험이 있다는 비판을 염두에 두고 미디어 리터러시 교육이 실천되는 사례들도 많이 있다. 대표적으로 문화연구 이론을 기반으로 한 미디어 교육의 사례에서 학습자가 향유하는 하위문화에 대한 성찰 및 학습자 스스로가 자신들이 느끼는 즐거움과 그것이 자신들의 문화정체성과 어떻게 연관이 되는지를 성찰하고 공유하는 교육 활동 및 연구들도 진행되었다(eg. Bragg 2002; Buckingham, Sefton-Green, Allison & Iwabuchi 2004).

이 연구들은 어린이와 청소년이 자신들이 향유하는 미디어 문화에 어떠한 의미를 부여하는지, 그리고 이러한 인식 및 경험이 미디어의 구조 및 특성과 서로 어떻게 영향을 주고 받았는지 살펴본다는 특징이 있다. 이를 통해 미디어 리터러시의 영역은 학습자의 문화 정체성 구현 그리고 그들의 미디어 향유 경험을 포괄하게 된다. 최근에는 디지털 문화의 활성화로 보다 가시화되고 보편화된 청소년들의 하위문화 속 실천들에 관하여 리터러시 영역으로 포함하여 교육에서 다루어야 한다는 주장 역시 제기되고 있다(Berkowitz 2012).

기능적 역량이나 자기규제 역량만을 강조하는 최근 미디어 리터러시 정책의 흐름에 대응하여 유럽의 미디어 교육 연구자들이 모여 합의한 유럽의 미디어교육 헌장(the European Charter of Media Education)에서도 문화적 요소가 강조되고 있는 것을 볼 수 있다. 유럽 미디어교육 헌장에서는 미디어 리터러시 교육의 세가지 요소를 3C로 정리하고 있다(Bachmair and Bazalgette 2007). 유럽 미디어교육 헌장에서는 기존의 '비판적 역량'(the

Critical), ‘창조적 역량’(the Creative)에 덧붙여 ‘문화적 역량’(the Cultural)을 강조하고 있는데, 이때 ‘문화적 역량’은 다양한 문화에 접근할 수 있도록 지원하는 교육을 통해 길러질 수 있다고 본다.

이처럼 학습자가 향유하는 문화에 대한 성찰, 그리고 다른 집단이 향유하고 있는 문화에 대한 이해와 소통은 이처럼 미디어 리터러시 교육의 중요한 영역으로 고려되어 왔다.

2.3. 학습자가 경험하는 새로운 미디어 환경과 실천을 지원하는 리터러시 교육

디지털 미디어의 보편화로 사용자의 개별적, 주도적 미디어 사용이 부각되고 있다. 이러한 맥락에서 학습자가 경험하게 되는 환경의 변화로 그 환경에서 실천할 수 있는 능력에 초점을 맞추어 리터러시라는 개념을 구성해야한다는 주장이 제기되어 왔다(e.g. Jenkins et al. 2009; Frau-Meigs 2017).

어린이와 청소년의 미디어 문화와 리터러시 경험을 다루는 연구들 중 학습자가 미디어 공간에서 쫓아가고 있는 리터러시에 주목하고 있는 연구들이 있다. 예를 들어, 미국의 사회언어학자인 James Paul Gee는 청소년들이 비디오 게임을 하면서 다양한 학습의 경험을 하고 있고 이에 따라 엄밀한 리터러시 역량을 키워가고 있다고 주장하면서, 교육자들이 이러한 새로운 역량에 관심을 기울여야 한다고 주장한다(Gee 2003).

미디어 연구자인 Henry Jenkins는 ‘청소년들이 뉴미디어 환경에서 활동하기 위해 필요로 하는 새로운 일련의 문화 역량’이 있음을 주장하며 이를 ‘뉴미디어 리터러시’라는 용어로 설명한다(Jenkins et al. 2009, 8쪽). 젠킨스는 청소년들이 새로이 경험하고 있는 뉴미디어 리터러시에 대하여 방과 후 교육이나 비공식교육에서 대응하고 있으나, 학교 안 공식 교육에서는 이에 대한 대응이 느리다고 비판하면서, 청소년들이 새로운 미디어 환경에서 충분한 경험을 할 수 있도록 지원하기 위해서는, 시뮬레이션(simulation), 멀티태스킹(multitasking), 집단지성(collective intelligence), 네트워킹(networking), 판단(judgement) 등의 새로운 문화적 역량을 기를 수 있도록 교육이 지원해야 함을 강조한다(Jenkins et al. 2009, 9).

프랑스의 미디어 리터러시 연구자인 Frau-Meigs는 젠킨스 등이 주장한 새로운 미디어 환경에서 요구되는 리터러시를 ‘트랜스리터러시’(transliteracy)라는 용어로 규정하고 있다(Frau-Meigs 2017). 프라우-메이는 현재 미디어 환경과 대중매체 기반 환경을 비교할 때 크게 두가지 차이점이 있다고 지적한다. 첫째, 오프라인보다 온라인 정보 교환 및 소통이 주를 이루는 환경이다. 둘째, 소비 경제(economy of consumption)이 주를 이루던 환경에서 참여 경제(economy of participation)가 주를 이루는 환경으로 바뀌었다고 주장한다. 이러한 맥락 안에서 학습자에게 요구되는 역량이 훨씬 복잡해지며, 기존의 미디어 리터러시는 정보 리터러시, 디지털 리터러시, 테크놀로지 연구 등을 포괄하는 방향으로 재개념화된 트랜스 리터러시로 확장되어야 한다고 강조한다.

지금까지 살펴본 미디어 리터러시 관련 논의들은 학습자의 ‘문화’와 경험을 기반으로 한 리터러시 교육을 강조한다는 공통적인 흐름을 보이고 있다. 이들은 미디어 문화가 학습자의 사회화의 장이 되고 있으며 동시에 학습자가 키우는, 그리고 학습자에게 요구되는 리터러시에 밀접하게 영향을 미치고 있음에 주목하고, 이를 교육의 일부로 받아들여야 하는 당위를 강조하는 한편 그 방법에 대해 고민하고 있다. 이는 미디어 리터러시 교육이 특정한 지식을 전달하는 교육이 아니라, 학습자의 일상 속 미디어 사용 그리고 미디어 문화를 기반으로 한 리터러시 역량 함양을 지원해야 함을 반증한다.

그렇다면 지금의 학습자는 어떠한 방식으로 미디어 안에서 소통하고 있고, 어떠한 미디어 문화를 경험하고 있을까? 특히 미디어 리터러시 교육이라는 측면에서 생각해보면, 교육자와 학습자 사이에 ‘미디어 세대차이’가 존재하고, 개별화, 다양화된 미디어 환경 때문에 학습자의 미디어 문화가 교육자에게 가시화되기 어려운 환경에서, 학습자의 문화를 반영한 교육을 실시하는 것은 간단한 일이 아니다. 다음 절에서는 2017년과 2018년 어린이와 청소년의 미디어 문화 탐색을 위해 실시한 연구 결과를 중심으로, 미디어 리터러시에서 다루어야 할 어린이청소년의 미디어 문화 및 소통 경험이 무엇인지, 그리고 학습자의 미디어 문화를 반영한 미디어 리터러시 교육이 어떤 식으로 진행될 수 있을지 논의해보고자 한다.

3. 어린이·청소년의 미디어 문화와 미디어 리터러시 교육 방향 탐색

어린이와 청소년의 미디어문화를 연구함에 있어 연구참여자인 어린이와 청소년들의 목소리를 최대한 끌어내는 것이 가장 중요하다. 그들이 어떤 미디어를 어떻게 사용하고 있고, 어떤 방식으로 인식하고 있는지, 그 안에서 어떠한 소통과 표현의 경험을 하고 있는지 등이 연구를 진행함에 있어 초점을 맞춘 연구내용이었다. 이를 위해 어린이와 청소년을 대상으로 활동중심의 초점그룹인터뷰(activity-centered focus group interview)을 실시하였다. 활동중심 초점그룹 인터뷰를 연구방법으로 선택한 이유는 연구참여자가 자신의 미디어 경험에 대해 생각할 시간 및 계기를 마련하고, 이에 대해 그룹 안에서 서로 논의하도록 장려하기 위해서이다. 이를 통해 연구자가 알지 못하는 영역에 대해 연구참여자가 보다 적극적으로 설명할 수 있게 하였다.

면담 활동 중 중심이 된 것은 ‘미디어 설명서’(media manual) 만들기 활동이었다. 이는 미디어 설명서라는 장르를 이용하여, 특정 대상을 상대로 자신들의 미디어 문화를 설명하도록 장려하기 위해 선택되었다. 이때 연구참여자들은 지식을 전달하는 전문가의 위치를 가지게 되고, 설명서에 포함될 내용(연구를 위해 제시된 구성 요소는 사용법, 주의사항, 그림임)을 고민하면서, 그 과정에서 자신들이 가지고 있는 기술적 리터러시, 문화적 리터러시, 그리고 해당 미디어를 대표하는 이미지 등을 드러낼 수 있게 된다.

이렇게 수집한 데이터를 다음과 같은 내용을 중심으로 재분석해보았다.

첫째, 어린이와 청소년이 경험하고 있는 미디어 기반 리터러시 실천에는 어떠한 것이 있는가? 둘째, 이를 지원하기 위한 미디어 리터러시 교육을 실시할 경우 확장 혹은 추가되어야 하는 미디어 리터러시 개념은 무엇이고, 기존의 미디어 리터러시 개념 중 강조되어야 할 유효한 내용은 무엇인가?

3.1. 비공식적 학습의 장으로서의 미디어

연구에 참여한 어린이와 청소년들은 미디어를 비공식적 학습의 장이자 나를 지식의 구성에 참여할 수 있는 사람으로 받아들여주는 곳으로 인식한다. Sefton-Green 등의 연구자들은

학습의 장이 이미 학교 안에 한정되고 있지 않음을 강조하며, 미디어 안에서 이루어지는 학습의 유효성에 주목해야함을 주장하였다(Sefton-Green 2006). 이러한 경향은 어린이와 청소년의 미디어 문화를 연구하면서도 드러났는데, 예를 들어 초등학생들은 유튜브를 통해 자신이 알고 싶은 내용들을 필요할 때 즉각적으로 학습하는 경험을 하고 있었다.

질문: 그러면 유튜브 들어가서 주로 뭘 봐요?

J(초등학교 5학년, 여): 저는 관심분야 그러니까 연예인 노래나 아니면 연예인 웃긴 영상이나 이런 거 찾아볼 때도 있고 아니면 그런 거 그 뭔가 필요한 정보 있을 때 찾아보는 거.

질문: 필요한 정보는 어떤 게 있어요?

J(초등학교 5학년, 여): 예를 들면 선생님께서 의사가 하는 일에 대해서 조사해오라고 했다. 그러면 [유튜브에] 의사라고 치면 많이 나와요. 그냥 그 중에서 골라요.

...

P(초등학교 6학년, 여): 게임영상 제가 지금 그러니까 제가 하는 게임이 있는데 그런 게임에 이득을 보는 그... 강좌라든가 그런 거를 봐요.

중고등학생들은 페이스북 안에서 특정 뉴스에 대해 다양한 사람들의 이야기를 듣고 탐색하는 그리고 뉴스를 지속적으로 모니터링하면서 경향성을 파악하는 학습의 경험을 하기도 한다.

B(고등학생, 남): 저는 주로 뉴스를 소비하는 매체가 페이스북과 네이버인데. 페이스북을 보면 뭐가 가장 이슈인지 알 수 있는 것 같아요. 예를 들어서, 방송사를 다 친구로 추가해 놓으면 예를 들어 [한가지 사안이 생기면] 모든 방송사들이 다 그 내용만 올려요. 그럼 그걸 보면 아 이게 이슈구나 라는 것도 알 수 있고. 방송국마다 다 다른 의견을 나타내요. 모두 취재 방법도 다르고 내놓는 내용도 다르고. 어떤 방송사에서는 [사안에] 대한 분석 이렇게 내놓기도 하고. 이렇게 방송사마다 초점을 두고 있는 부분이 다르거든요. 그런 점이 저는 페이스북을 통해 뉴스를 보면서 좋았던 점이에요. 그리고 댓글을 보면 이 뉴스가 어떤 관점에서든 읽

을 수 있는지 알 수 있는 것 같아요.

이처럼 학습의 장으로 작용하는 미디어 환경에서 특징적인 소통의 모습은 미디어 사용자들이 때로는 지식 전달자로 때로는 지식 소비자로 활동할 수 있다는 점이다. 지금의 미디어 환경은 사용자들이 서로에게 배우는 환경을 제공하고 있다. 사용자들은 적극적으로 집단 지성을 구성해가며 누구나 지식 구성원으로 활동할 수 있는 경험을 하게 된다. 또한 지식생산자와 소비자 간의 직접적인 소통이 가능하다. 연구에 참여한 중고등학생들은 뉴스 댓글을 통해 기사를 작성한 기자 혹은 댓글을 작성한 다른 사용자와 소통하는 경험이 있었다고 설명한다.

C (고등학생, 남): 가끔 댓글을 보면 [기사를 작성한 기자가] 피드백을 하는 경우가 있어요. 그럴 때는 좀 믿음이 가기도 해요.

D (고등학생, 여): 저는 저와 다른 생각이 있으면 항상 댓글을 달아서 주고받는 편이에요.

질문: [댓글을 주고받으면서] 내 의견이 바뀐 적도 있어요?

D (고등학생, 여): 설득 당할 때도 있어요.

...내가 여기까지는 생각을 못했는데, 이 사람은 여기까지를 생각하고 난 의견이 짧아요. 그럴 때 전 살짝 제 의견을 다시 생각해보고 댓글을 달기도 해요. 여기님 말씀을 들어보니까 제 생각이 좀 짧았던 것 같다. 이 부분에 대해서는 여기님 말씀이 맞는 것 같다. 이렇게 댓글을 남겨요.

연구에 참여한 중고등학생들은 뉴스 기사에서 다루고 있는 사안에 대한 의견을 나누고 자신과 다른 의견을 표현한 댓글 작성자와 대화를 통해 정보 교류를 하기도 하는데, 기자와도 기사에 대해 소통함으로써 기사 안 잘못된 정보나 기사에 대한 잘못된 이해가 있으면 바로잡는 경험을 하기도 한다. 또한 기자가 가지는 권위만큼 댓글 작성자의 권위는 인정하는 사용자의 모습이 보기도 했다. 초등학생들의 경우 유튜브 영상을 제작한 사람과 댓글로 소통하는 경험, 그리고 자신이 올린 영상에 타인이 댓글로 조언을 남기거나 참여하는 경험을 함으로써 생산자와 소비자 사이의 간극이 좁아지고 있는 환경에 익숙해짐을 알 수 있다.

더불어 연구에서 드러난 두드러지는 특징은 사용자가 미디어 공간을 비공식적 학습의 장으로 접근하면서 영상기반 정보에 대한 선호가 강해지고 있다는 점이다. 예를 들어, 연구에 참여한 초등학생들은 유튜브 영상을 통해 학습을 할 때 시행착오의 과정을 볼 수 있는 강점이 있음을 지적한다. 기존의 사진과 글이 결합된 정보로는 표현되지 않았던 내용들이 영상을 통해 표현될 수 있다는 것이다.

질문: 액피 같은 거 네이버에서도 검색할 수 있잖아요. 그런데 왜 유튜브에서 검색해요?

J(초등학생 5학년, 여): 그러니까 네이버에서 하면은 액피 같은 거는 그게 영상이 더 재미있어요. 네이버에서 찾아도 어차피 링크가 유튜브로 떠요.

질문: 영상 보는 게 더 좋구나?

E(초등학생 5학년, 여): 좋다기보다는 일단 액피를 하면은 액피 만드는 거니까 액피 만드는 거나 느낌을 보는 건데 그거를 사진으로 표현하기 어렵잖아요.

이처럼 미디어는 사용자가 즐겨보는 콘텐츠나 서비스, 정보 등을 접하는 환경일 뿐 아니라 사용자 주도의 학습이 일어나는 공간으로 작용하고 있다. 그렇다면 이러한 변화에 대응하는 미디어 리터러시 교육은 어떤 방향성을 지녀야할까?

첫째, 미디어 공간에서 일어나는 학습의 기반이 되는 정보의 진위여부 확인을 지원하는 미디어 리터러시 교육이 강화되어야 한다. 기존의 미디어 리터러시 교육은 정보 평가, 정보의 제작자의 제작 의도 확인 등을 지원하고 있다. 이 부분이 지속적으로 다루어질 필요가 있고, 영상기반으로 변화하는 정보를 어떻게 판단하고 받아들일 것인지에 대한 고민 및 교육적 지원이 필요하다. 최근 들어 영상의 조작이 여러 차원으로 가능해지고 있어 영상정보의 판단과 관련된 논의가 보다 다각적으로 이루어져야 함이 제안되고 있다(Buckingham 2018).

둘째, 디지털 미디어 환경에 참여하는 사용자의 역할 및 의무에 대한 고민도 미디어 리터러시 교육 내용으로 포함될 수 있다. 연구에 참여한 청소년들은 댓글을 다는 과정이 귀찮을 수도 있지만, 다른 사람들이 뉴스에 대해 판단할 수 있는 근거를 제공하기 위해 댓글을

적극적으로 달고 대화에 참여하는 것이 필요하다고 이야기 한다. 이는 온라인 상 책임 있는 참여자로서의 역할을 강조하고 있는 것으로, 미디어 리터러시 교육에서 강조해야 할 교육 방향으로 판단된다.

3.2. 프로필 관리를 통해 나의 정체성을 구성해가는 공간인 미디어

연구에 참여한 어린이와 청소년들은 미디어 공간에서 자신의 프로필을 쌓아가고 있는 경험을 하고 있다. 위에서 언급한 지식생산자로서의 권위를 판단할 때에서 대상자가 구성해놓은 프로필을 찾아가서 참고하기도 하였다. 예를 들면, 뉴스에 대한 댓글을 단 사람들 중 보다 권위를 지니는 사람은 해당 주제에 대해 꾸준히 의견을 남기는 사람들이었다. 연구에 참여한 청소년들은 댓글 작성자가 해당 분야의 전문가인지를 판단하기 위해, 댓글 작성자의 페이스북 페이지를 찾아가거나 그동안 작성한 댓글을 찾아보는 과정을 거치기도 하였다. 이는 청소년들이 온라인 상에서 개인이 전문가로서의 프로필을 쌓고 그 전문성에 대해 인정을 받을 수 있는 환경에 있음을 보여준다. 미디어 리터러시 연구자들은 ‘디지털 큐레이션’(digital curation)이라는 개념으로 사용자가 디지털 환경에서 자신의 자아를 적극적으로 구성해가는 경험을 설명하기도 한다(Potter and McDougall 2017).

이 외에도 어린이와 청소년들은 자신들이 사용하는 미디어 계정관리를 통해 정체성 및 프로필 관리를 하는 경험을 하고 있다. 디지털 미디어 환경에서 자신이 남긴 댓글이나 자신의 아이디로 운영한 유튜브 채널 등이 나의 전문성을 판단하는 척도가 되거나, 나의 정체성을 보여주는 자료가 되기도 함을 경험하고 있다.

그러나 디지털 공간에서 남긴 활동의 흔적들이 어떤 식으로 저장되고 활용될 수 있는지에 대한 인식 정도는 미디어 경험의 정도에 따라 다른 것으로 보인다. 예를 들어, ‘댓글이 훗 역사가 될 수 있으므로 댓글을 남길 때 신중을 기한다’는 중학생의 의견이 있었는데 반해, ‘심심하거나 싸우고 싶을 때 댓글을 남긴다’는 초등학생의 의견도 있었다.

또한 온오프라인의 관계망이 섞이면서 온라인 상에서 경험한 일이 오프라인의 평판관리에도 영향을 미치는 경험을 하기도 한다. 이러한 경험이 축적되어 온라인 상의

정체성을 오프라인 정체성과 최대한 분리하려는 노력을 보이는 학생들의 사례도 있다.

이는 미디어 리터러시 교육을 함에 있어 디지털 공간 소통의 비가역성에 대한 이해를 지원해야 함을 보여준다. 또한 미디어 사용자가 자신의 프로필을 쌓아가는 경험을 하고 있는데, 이를 어떻게 관리해야하고 이렇게 만들어낸 데이터가 누구의 소유인지 등 변화하는 미디어 환경, 플랫폼에 대한 이해가 지원되어야 한다. 즉, 디지털 공간에서 제작한 자료(댓글, 영상, 글 등)의 소유권, 활용방법, 국경을 넘어가는 데이터의 흐름과 소유에 대한 이해가 미디어 리터러시 교육의 내용으로 포함되어야 하는 것이다. 기존 미디어 리터러시 교육의 ‘산업’(industry)이라는 핵심개념이 데이터의 생산과 소유, 활용 및 유통 등을 다루는 기반이 될 수 있으나, 변화하는 미디어 환경의 이해를 돕는 보다 확장된 접근이 필요하다고 판단된다.

3.3. 나의 실생활과 가까운 우리의 이야기를 나눌 수 있는 곳

앞서 언급하였듯이 어린이와 청소년이 경험하는 미디어 공간은 개인적으로 관리하고, 찾아가고, 내가 좋아하는 것, 찾아간 것을 쌓아나가는 경험을 제공한다는 특징이 있다. 이처럼 개별화된 미디어 활용과 경험이 가능한 환경에 있으나, 동시에 소셜네트워크 기반의 미디어 환경이 보편화되면서 적극적으로 공유되는 문화자원이 등장하기도 한다. 예를 들어, 연구에 참여한 어린이와 청소년들은 선호하는 성향·취미·콘텐츠 중심의 친화집단(affinity group) 기반 소통이 활성화된 환경을 경험하는 동시에, 또래들 사이에 공유되는 또래문화에 적극적으로 참여하고 있기도 하다. 다시 말해 ‘하위문화’라 불릴 수 있는 특성화된 문화경험을 하는 동시에, 또래들의 문화자원으로 작용하는 공통적인 콘텐츠 공유를 하기도 한다.

연구에 참여한 어린이와 청소년들은 선호하는 콘텐츠나 즐겨 찾는 뉴스에 대해 설명할 때 자신의 실생활과 가까운 것을 기준으로 제시하는 경우가 많았다.

C(고등학생, 남): 제가 학교에 갔다가 집에 왔는데, 카카오톡으로 막 메시지가 와 있는거예요. 왜 왔는지 보니까 저희 집 앞에 버스 정류장이 있는데, 거기서 살인사건이 일어났더라구요... 그렇게 친구들한테 먼저 알게 되었고, 네이버로 찾아서

보고 이런 식으로. 저희 동네에서 일어나는거면 관심을 갖게 되더라구요. 자기와 가까이 있는 거면.

어린이들이 유튜브에서 선호하는 콘텐츠 역시 자신의 취미(예. 스포츠 영상, 네셔널지오그래픽 영상, 게임 방송, 귀여운 동물 영상)과 연관된 경우도 있었고, 학교에서 친구들이 자주 언급하는 콘텐츠(예. 액체괴물 만드는 영상, 크림히어로즈, 문제되는 bj영상으로 언급되는 채널 등)와 관련된 경우도 있었다. 이렇게 디지털 미디어를 기반으로 공유되고 있는 문화자원은 기성세대(예. 교육자)에게는 잘 드러나지 않는 경우가 많아서 하위문화지만, 빠르게 확산되는 그리고 소셜미디어 사용자들 사이에 넓게 공유되는 문화로서의 성격을 지니게 된다.

이러한 문화자원을 미디어 리터러시 교육 장으로 포함시킬 경우 청소년의 하위문화를 다루었던 미디어 리터러시 교육의 경험을 참조할 수 있다. 이때 미디어 리터러시 개념 중 ‘사용자’ 개념이 유효할 수 있고, ‘제작자’에 대한 이야기도 할 수 있다. 이때 주의할 것은, 앞서 여러 연구자들이 언급했듯이, 사용자의 문화정체성 및 즐거움에 대한 고려를 기반으로 해야한다는 점이다. 어린이 청소년이 향유하는 문화에 대해 문제점을 지적하거나 비판하는 것 위주로 접근할 경우, 혹은 기성세대가 이해한 문화의 측면을 강조하는 교육이 진행될 경우 미디어 리터러시 교육의 강점인 학습자의 실생활과의 연계가 약해질 위험이 있다. 또한, 어린이 청소년이 향유하는 미디어 콘텐츠와 이의 공유 및 유포에 영향을 미치는 맥락적 요소(예. 학생들의 일상 생활, 규제 환경)와 미디어의 구조에 대한 탐색도 병행되어야 한다.

4. 나가는 말

지금까지 살펴본 것처럼 어린이와 청소년이 경험하고 있는 미디어 환경, 그리고 그 안에서 요구되는 리터러시 역량은 조금씩 변화하고 있다. 이는 미디어 리터러시 교육이 학습자의 경험에 대한 이해와 탐구와 밀접한 관계를 가지고 진행되어야 함을 보여주고, 미디어 리터러시 교육 연구의 중요 영역으로 학습자의 문화연구가 병행되어야 함을 시사한다.

지금의 미디어 리터러시 교육은 전통적으로 지속되어온 교육 내용과 경험을 연속함과 더불어, 리터러시 실천의 확장을 지원하고 일상으로서의 문화(e.g. de Certeau 1984)로서의 미디어 환경을 반영하여 핵심개념 및 교육경험을 확장하는 노력이 병행되어야 한다. 또한, 소통의 환경이자 리터러시의 맥락으로 작용하는 미디어 구조를 가시화시키고 이에 대한 성찰 및 탐색, 그리고 보다 민주적인 미디어 환경으로의 변화를 함께 고민할 수 있는 계기를 마련할 필요가 있다.

또한 미디어문화를 미디어 리터러시에 포함시키려는 기존의 노력들이 보여주었듯이, 어린이, 청소년의 사회화 공간인 미디어에 대한 주도적인 성찰과 소통을 지원하는 교육을 하는 한편, 그들이 문화정체성과 즐거움에 대해 기성세대 중심의 해석을 지양하는 노력은 계속되어야 한다.

어린이 청소년의 미디어 문화를 연구 하면서 가장 큰 어려움으로 다가왔던 것은, 개별화된 미디어 환경, 그리고 다양한 맥락적 요소가 영향을 끼치는 미디어 사용 패턴 때문에 어린이·청소년이 어떤 문화를 향유하고 있다고 일반화할 수 없는 부분이 분명히 있다는 것이었다. 미디어라는 것이 개인의 성향, 취향, 상황 등을 반영하고 있으므로 모두 개별화되는 모습이 강하게 나타난다. 그러나, 미디어의 구조에 영향을 받는 그리고 현재 자신들 세대의 상황(맥락, 일상)에 영향을 받는 공통적인 모습들도 있다. 이 모습이 그들이 성인이 되어서까지 지속될지 여부는 알 수 없다. 다만, 이러한 미디어를 기반으로 한 경험들이 의사소통의 모습, 일의 모습, 여가의 모습에 영향력을 지니며, 세대의 문화를 형성하는데 그리고 세대의 사회화 바탕을 마련하는데 기여를 하고 있음을 알 수 있다. 이에 미디어 리터러시 교육 역시, 확장된 리터러시 지원 역할을 수행하기 위해, 일상의 문화로 존재하는 미디어와 그 안의 소통, 표현, 향유 패턴과 지속적으로 상호구성 되어야 할 것이다.

참고문헌

- Alvermann, D. E., J. S. Moon, and M. C. Hagwood. 1999. *Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy*. London: Routledge.
- Bachmair, B., and C. Bazalgette. 2007. "The European Charter for Media Literacy: Meaning and Potential." *Research in Comparative and International Education* 2.1: 80–87.
- Berkowitz, D. E. 2012. "Framing the Future of Fanfiction: How The New York Times' Portrayal of a Youth Media Subculture Influences Beliefs about Media Literacy Education." *Journal of Media Literacy Education* 4.3: 198–212.
- Bragg, S. 2002. "Wrestling in Woolly Gloves: Not Just Being Critically Media Literate." *Journal of Popular Film and Television* 30.1: 41–51.
- Buckingham, D., J. Sefton-Green, A. Allison, and K. Iwabuchi. 2004. *Pikachu's Global Adventure: The Rise and Fall of Pokémon*. Durham: Duke University Press.
- Buckingham, D. 2018. "Deepfake: The End of Representation?" <https://davidbuckingham.net/2018/09/13/deepfake-the-end-of-representation/#more-2688>.
- de Certeau, Michel. 1984. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Frau-Meigs, Divina. 2012. "Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy." *Medijske studije* 3.6: 14–27.
- Gee, J. P. 2003. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jenkins, H., R. Purushotma, M. Weigel, K. Clinton, and A. J. Robison. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: MIT Press.
- Luke, Carmen. 1998. "Media Literacy and Cultural Studies." In *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*, edited by Sandy Muspratt, Allan Luke, and Peter Freebody, 19–49. Hampton Press.

Potter, John, and Julian McDougall. 2017. *Digital Media, Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.

Sefton-Green, Julian. 2006. "Chapter 8: Youth, Technology, and Media Cultures." *Review of Research in Education* 30.1: 279-306.

Media Literacy, Education, and Culture: A Study on the Direction of Media Literacy Education Based on the Culture of Children and Adolescents

Amie Kim | Associate Research Fellow, Gyeonggi Institute of Education

1. Introduction

Media literacy is attracting attention as a fundamental right that enables citizen participation and as a key competency for the 21st century. At the same time, there is a social consensus that media literacy education should be implemented in schools to cope with the negative effects of such things as “fake news,” hate speech in personal social media content, and more. While the need for media literacy education is being emphasized, various studies have shown that actual implementation of such education is no simple process. In particular, the fact that media literacy education is a dynamic field, in which changes in media, learners, and educational policies play a role, is seen as both one of its strengths and weaknesses.

For instance, with changes in the media environment, the concept of traditional media literacy is expanding and repeatedly changing as well. As digital-based media became common, digital accessibility, as well as the production and utilization of information based on it, became important. In response, traditional media literacy is expanding into fields such as digital literacy, information literacy, and more. At UNESCO, it is covered by the concept of media and information literacy. As the concept of media literacy expands and such policy approaches are strengthened, media literacy

educators and researchers in the field have expressed their concerns that the element of media “culture,” in which learners enjoy and take initiative, may be obscured.

In fact, the media culture of children and adolescents is rapidly changing and being individualized with the speed of media change, with its contents and forms not materialized to the older generation. The media generation gap between learners and educators is widening, and even among the learners, media usage can vary depending on individual preferences and needs. Under these circumstances, there may be a gap between media literacy education and learners, especially in regards to the media of children and adolescents. Such differences reflect the fact that media literacy education may be just “another subject,” or be at risk of simply staying within the boundaries of knowledge deliverance.

How then can media information literacy in the educational field meet the media “culture” of learners, especially that of children and adolescents? This study will attempt to answer this question.

2. Media Literacy Theory and Education that Encompasses

“Cultural” Elements

The trend in media literacy education of emphasizing cultural elements has been around for a long time. This trend and practice of media literacy education to encompass cultural elements can be thought of in three ways. First, there is a movement to include pop culture or media texts enjoyed by learners as pedagogical texts and content. Second, there is the pedagogical approach that emphasizes communication and mutual understanding based on the culture enjoyed by learners (e.g. subcultures). Third, there is the approach that calls attention to literacy competency within the new environment, noting that the practice of learner literacy is often carried out within the media environment with a focus on practice. More detail on such theoretical trends and educational factors are given below.

2.1. Introduction of Pop Culture Texts in Critical Media Literacy Education

By incorporating pop culture texts in education, media literacy education in the 1990s emphasized that the culture of the learner is also worthy of studying in the field. In addition, it was argued that the knowledge and abilities needed to cultivate literacy needed to reflect the learner's practices in their real-life context, rather than being in a fixed state. This is especially true of the scholars in critical media literacy. In 1999, Alvermann et al. published, *Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy*, where they presented the theory and practice of critical media literacy education.

The book's introduction mentions how the gap is widening between the media environment and the texts experienced by educators and learners. The study was written to help educators better understand the media texts and culture that make up the childhood and adolescent discourse in such an environment, as well as to enable educators to provide appropriate educational support (Alvermann et al. 1999, 1). This has also been noted in the recent media environment, indicating that the gap in the cultural environment experienced by educators on the one hand and learners on the other, and the need for educators to understand and support the culture of learners, has been actively discussed since the 1990s.

The authors of this book seek not only to help learners critically reflect on the texts they consume through critical media literacy education, but to form a community of active readers and producers with the authority to take a position on a particular text within a complex social and cultural context (Alvermann et al. 1999, 45).

Critical media literacy scholars, including Carmen Luke, argue that children and adolescents are not unilaterally influenced by media texts. At the same time, they stress that it is not natural for learners to critically approach media texts and create media content that express their own voices, but a practice of literacy should be supported through systematic educational interventions from elementary school to higher levels (Luke 1998).

However, Luke (1998) specifies that there are some precautions to be taken when introducing media texts normally enjoyed by learners into the educational field. While it is important to educate children and adolescents to be critical of media, by educating

students to criticize media texts that they recognize as their own culture and enjoy, there is the risk of turning media literacy education into a field that is out of touch with reality.

2.2. Media Literacy Education that Emphasizes Reflection on and Communication of the Learner's Subculture

There are many cases wherein the practice of media literacy education, by taking a critical approach to media texts, risks overlooking the cultural identity of learners or the enjoyment they derive from the media. For example, some studies of media education based on cultural research theory reflect on the subculture enjoyed by learners, and how learners themselves are related to the pleasures they feel in consuming that media and its connection to their cultural identity (e.g. Bragg 2002; Buckingham et al. 2004).

These aforementioned studies examine the meanings children and adolescents attach to media culture, and how their perceptions and experiences affect the structure and characteristics of the media. Through this, the media literacy field encompasses the implementation of cultural identity of learners and their experience in enjoying media. Recently, there has also been a growing argument that practices in the subculture of adolescents, which has become more visible and universal due to the revitalization of the digital culture, should be handled in education by including it within the field of literacy (Berkowitz 2012).

Cultural elements are also emphasized in the European Charter of Media Education, in which European media education researchers have agreed to meet in response to the recent media literacy trend that emphasizes functional and self-regulating abilities. The European Charter of Media Education summarizes the three elements of media literacy education as comprising the 3Cs (Bachmair and Bazalgette 2007). In addition to the existing "critical skills" and "creative skills," the Charter emphasizes "cultural skills." Cultural skills, in this context, are seen to be cultivated through education that supports access to various cultures.

This reflection on the culture enjoyed by learners, and the understanding and communication of the culture enjoyed by other groups, is considered an important areas of media literacy education.

2.3. Literacy Education that Supports the New Media Environment and Practices Experienced by Learners

With digital media becoming more universal, individual and proactive use of the media has been emphasized. In this context, it is argued that the concept of literacy should be constructed by focusing on the ability to practice in an environment with changes that the learners experience (Jenkins et al. 2009; Frau-Meigs 2012).

Among studies that deal with the media culture and literacy experience of children and adolescents, there are some that focus on the literacy that learners build up in the media space. For example, American sociolinguist James Paul Gee insists that educators should pay attention to these new skills, arguing that adolescents are learning a variety of lessons from playing video games and are thus developing proper literacy skills (Gee 2003).

Media researcher Henry Jenkins argues that there is a “new set of cultural competencies adolescents need to work in a new media environment,” which he explains with the term “new media literacy” (Jenkins et al. 2009, 8). Jenkins criticizes that although new media literacy is being handled in afterschool programs and informal learning, the response has been slow in formal schooling, and emphasizes that education should help young people develop new cultural competencies, such as simulation, multitasking, collective intelligence, networking, judgment, among others, in order to have a fulfilling experience in the new media environment (Jenkins et al. 2009, 9).

French media literacy researcher Divina Frau-Meigs defines the literacy required in new media environment, which is argued by Jenkins and others, as “transliteracy” (Frau-Meigs 2012). Frau-Meigs points out two main differences between the current media environment and mass media-based environments. First, the current environment is dominated by online information exchange and communication rather than offline. Second, she argues that the environment has changed from an economy of consumption to the current economy of participation. In this context, the competency expected by learners becomes complex; thus, Frau-Meigs emphasizes that current media

literacy should expand to a re-conceptualized transliteracy that encompasses information literacy, digital literacy, technology research, and more.

Discussions of media literacy thus far have shown a common trend in emphasizing literacy education based on “culture” and the experience of learners. Studies focus on the fact that media culture is becoming a place for learners to socialize and that it has a close impact on literacy demanded and built by learners, and emphasize the need to embrace and incorporate it as part of education. This implies that media literacy education should not be an education that conveys specific knowledge, but one that supports the learner’s daily use of media by cultivating a literacy competency based on media culture.

Then how do present-day learners communicate within the media and experience media culture? Especially in terms of media literacy education, it is no simple task to initiate an education that reflects the culture of learners in an environment where there is a “media generation gap” between educators and learners, and in which a learner’s media culture is difficult for an educator to understand because of the individualized and diversified media environment. By focusing on the results of studies conducted to explore the media culture of children and adolescents in 2017 and 2018, the following section will discuss the cultural and communication experiences of children and adolescents that should be addressed in media literacy and how a media literacy education that reflects the media culture of the learner can be initiated.

3. Exploring the Media Culture of Children and Adolescents, and the Direction of Media Literacy Education.

In studying the media culture of children and adolescents, most important is to bring out the voices of the children and adolescents themselves. This study focused on how members of this group use media, how they perceive it, and the type of communication and expressions they experience in it. For this purpose, activity-centered focus group interviews were conducted with children and adolescents. The activity-centered focus group interview was selected as the research method in order to give participants an opportunity to think about their media experiences and to encourage discussions with

each other within the group. This allowed the research participants to be more active in explaining areas the researchers were unfamiliar with.

The focus of the interview was to create a “media manual.” This was chosen to encourage specific audiences to describe their media culture by using the media manual genre. The study participants assumed the position of expert with the role of passing on knowledge, and while considering the contents to be included in the planned media manual (the contents presented for the study included usage directions, cautions, and illustrations). Proffering input into the manual contents, allows participants to reveal their technical literacy, cultural literacy, and the images that represent the media.

The collected data was reanalyzed based on the following contents. First, what are the media-based literacy practices experienced by children and adolescents? Second, in what ways should the concept of media literacy be expanded or added to in terms of media literacy education, and which of the existing media literacy concepts should be emphasized in media literacy education?

3.1. Media in the Field of Informal Learning

The children and adolescents in this study recognized media as a place for informal learning and a space where one can be accepted as a participant in the formation of knowledge. Researchers such as Sefton-Green emphasize that the field of learning is not limited to the school, and insist on focusing on the effectiveness of learning in the media (Sefton-Green 2006). This aspect of learning was also evident in this study of the media culture of children and adolescents. For example, through YouTube, elementary school students were learning what they wanted when they needed to.

Question: So what do you usually watch on YouTube?

J (Elementary school 5th grade, female): My interests are, I mean, in songs or funny videos of celebrities, so I look up them up or any other information that I need.

Question: What kind of information do you need?

J (Elementary school 5th grade, female): For example, if the teacher asks us to investigate what doctors do, I type doctor [on Youtube] and a lot of information shows up. Then I pick one from the list.

...

P (Elementary school 6th grade, female): Video games. There's this game that I'm playing right now, so I watch lectures or things that help me gain an advantage in playing games.

On Facebook, middle and high school students listen to and explore various people's stories about specific news topics, and learn to identify trends by constantly monitoring the news.

B (High school student, male): I mainly use Facebook and Naver to consume news, and I think if you look at Facebook, you can see what's the most important issue. For example, if you add broadcasting stations as friends, [when an issue comes up] they'll all post related information. Then, by reading them, you'll be able to know the issue. All broadcasting companies have different opinions. They all have different reporting methods, reports, and some put out an analysis [on the issue]. The focus of each broadcasting company is different. That's what I like about encountering news on Facebook, and when you read the comments, you can also see how to read the news from a certain point of view.

One distinctive aspect of communication in the media environment, which serves as a platform for learning, is that media users can sometimes be knowledge communicators as well as knowledge consumers. The current media environment provides an environment where users learn from each other. Users actively organize their collective intelligence and experience that anyone be an active member in the knowledge community. It is also possible for knowledge producers and consumers to communicate directly with each other. The middle and high school students in the study explain their experiences communicating with reporters who wrote articles, or with other users who left comments, by posting their own comments.

C (High school student, male): Sometimes when I read the comments, there is feedback [from the reporter who wrote the article]. Then I get to trust the source a little.

D (High school student, female): When I see an opinion different from mine, I always try to communicate by posting a comment.

Question: Have you ever changed your opinion [while posting and receiving comments]?

D (High school student, female): There are times when I am persuaded.

... It could be an opinion that I haven't thought that far ahead, but this other person has. So I think through my thoughts again and comment on it. While reading so-and-so's thoughts, I realize my thinking was short. I think so-and-so is right about this particular part. I would post a comment like that.

The middle and high school students in the study shared their opinions about issues in news articles, exchanged information through conversing with commenters who had opinions different from their own, and experienced correcting false information or misinterpretation of an article by communicating with reporters. Participants also showed a tendency to acknowledge the authority of the commenter just as those of a reporter. From this, it can be seen that elementary school students are getting accustomed to an environment where the gap between producers and consumers is narrowing through their experiences of communicating with people who create YouTube videos, and by posting and receiving comments on videos they have posted.

Moreover, a distinctive feature of this study is its finding of a stronger preference for video-based information as users approach the media space as a place for informal learning. For example, elementary school students in the study point out that learning through YouTube videos has the benefit of allowing them to see the process of trial and error. In other words, content that could not be described with information presented as a combination of pictures and texts can be expressed through video.

Question: Why do use YouTube when you can search information, such as about slime, on Naver?

J (Elementary school 5th grader, female): It's more interesting to watch a video on topics like slime. Even if I use Naver, it will direct you to a YouTube link anyway.

Question: So would you say that watching videos is better?

E (Elementary school 5th grade, female): I wouldn't say its better. It's just that, when I say slime, I mean making slime. So, I need to see the flow of making slime, and it's hard to capture that in pictures.

As shown above, media is not only an environment where users are exposed to content, services, and information they enjoy, but also a space where user-led learning takes place. So, how should media literacy education respond to these changes?

First, media literacy education should be strengthened to support the verification of the authenticity of information, which is the basis of learning in a media space. The current media literacy education supports information evaluation, the confirmation of information producers' intentions, and more. This needs to be addressed continuously, and there is a need for educational support and consideration of how to judge and accept the changes in video-based information. As video manipulation has become possible in several dimensions recently, it is suggested that there should be more diverse discussions related to verifying video information (Buckingham 2018).

Second, concerns regarding the roles and responsibilities of users in the digital media environment can also be included in media literacy education content. Adolescents who participated in this study may find it annoying to post comments, but said it is necessary to actively post comments and engage in conversations to provide a basis for others to judge the news. This emphasizes the role of responsible online participation, and should emphasis of media literacy education.

3.2. Media, a Space to Build Identity through Profile Management

The children and adolescents in this study had experiences building their profiles in the media space. When judging the authority of a knowledge producer, the profile created by the subject was referenced and looked up. For example, among those who posted comments on the news, the people who kept commenting on the topic had more

authority. In order to determine whether the commenter is an expert in the field, the adolescents in the study visited the Facebook page of the writer or searched through one's previous comments. This shows that adolescents are in an environment where they can build their identities as professionals and be recognized online for their expertise. Media literacy researchers explain the user's experience of actively building their identity in a digital environment with the concept of "digital curation" (Potter and McDougall 2017).

In addition, children and adolescents are experiencing identity and profile management through their own media accounts. They also experience how their comments in the digital media environment and their YouTube channels can be a tool to measure their professionalism, and become a source of identity.

However, one's perception of "how activity traces left in the digital space can be stored and utilized" seems to vary depending on one's degree of media experience. For example, while a middle school student said, "I tend to be cautious when posting comments because they can come back to haunt you," an elementary school student said "I simply post comments when I'm bored or in the mood to fight." In addition, with mixed online and offline networks, an online experience can affect one's offline reputation as well. As a result of cumulative experience, there are examples of students who try to separate their online identity from their offline one as much as possible.

This implies that media literacy education should support an understanding of the irreversibility in digital space communication. In addition, because media users build their own profiles, they should be supported in attempts to understand the changing media environment and platforms, such as how to manage them, who owns the created data, and more. In other words, the ownership and application of digital contents (comments, videos, writings, and more), and the flow and ownership of data across borders, should be included in the pedagogical content of media literacy education. Although the core concept of "industry" in traditional media literacy education can be the basis for dealing with the production, ownership, application, and distribution of data, a more extended approach to understanding the changing media environment is needed.

3.3. A Place to Share Stories Close to Real Life

As noted above, the media space experienced by children and adolescents is characterized by its providing an opportunity for personal management, browsing, and building on things that one likes and finds. While it is an environment where individualized media use and experience is possible, actively shared cultural resources are also emerging as social media-based environments become more popular. For example, children and adolescents in this study experienced an environment full of affinity group-based communication focusing on preferences, hobbies, and content, as well as actively engagement in a shared peer culture. In other words, they have specialized cultural experience that can be called a “subculture,” and at the same time share common content that becomes a cultural resource for their peers.

Children and adolescents in this study often presented their favorite content or news based on its closeness to their real life.

C (High school student, male): When I came home from school, I received a message on KakaoTalk. When I checked why the message was sent, I found out that a murder had occurred at a bus stop in front of my house. That’s how I first found out from my friends, and from looking it up on Naver. If it’s something that happens in my neighborhood, I get interested. If it’s something personally related...

Children’s favorite content on YouTube was also associated with their own hobbies and interests (e.g. sports videos, national geographic videos, video games, cute animal videos), and sometimes with content that was often mentioned by their friends in school (e.g. videos on making slime, cream heroes, channels with problematic BJ videos, and more). The cultural resources that are shared on digital media are often subcultures because they are overlooked by older generations (e.g. educators); however, they have the characteristic of rapid dissemination and sharing among social media users.

When cultural resources are included in the field of media literacy education, the experience of media literacy education that deals with adolescent subcultures can be taken into account. At this point, among the various concepts of media literacy, that of

“user” will be effective, and the concept of “producer” can also be discussed. As many researchers have noted, the user’s cultural identity and personal interests must be taken into consideration. If the focus is on pointing out problems or criticizing the culture enjoyed by children and adolescents, or if teaching is carried out in such a way as to highlight the aspects of culture understood by the older generation, there is a risk of weakening the link between education and the learner’s real life, which is the very strength of media literacy education. In addition, examination of the media content enjoyed by children and adolescents, the contextual elements (e.g. daily lives of students, regulated environments) that affect the sharing and distribution of this content, as well as the structure of the media, should all play a role in media literacy education.

4. Conclusion

As we have seen so far, the media environment experienced by children and adolescents, and the literacy competency they demand, are gradually changing. This indicates that media literacy education should be conducted with a close understanding and observation of the learner’s experience, and that the cultural study of learners should form an important part of media literacy education research.

Current media literacy education should support the expansion of literacy practice, and expand core concepts and educational experiences reflecting the media environment as a daily culture (e.g. de Certeau 1984), along with carrying out the traditional education contents and experiences. In addition, there is a need to visualize, reflect, and explore the media structure that serves as an environment of communication and as a context for literacy, and to create opportunities to consider changes to create a more democratic media environment.

In addition, as demonstrated by existing efforts to incorporate media culture into media literacy, efforts to abstain from making older generation-oriented interpretations of the cultural identity and interests of children and adolescents should also continue, while providing education to support proactive reflection and communication on media, which is a space of socialization for children and adolescents.

One of the biggest challenges in studying the media culture of children and adolescents is the inability to generalize about that culture due to today's individualized media environment, and the fact media usage patterns are influenced by various contextual factors. Since media reflects individual preferences, tastes, and circumstances, it becomes strongly subjectified. However, there are also common features that are influenced by the media structure and by the current situation of the young generation (e.g. context, routine). It is not known whether these features will continue into their adulthood. However, it can be said that these media-based experiences influence communication, work, and leisure, and contribute to the formation of a culture and the generational social base. Therefore, media literacy education should be consistently interrelated with media, which is a culture of everyday life, and its communication, expressions, and enjoyment patterns, in order to play an extended role in supporting literacy.

REFERENCES

- Alvermann, D. E., J. S. Moon, and M. C. Hagwood. 1999. *Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy*. London: Routledge.
- Bachmair, B., and C. Bazalgette. 2007. "The European Charter for Media Literacy: Meaning and Potential." *Research in Comparative and International Education* 2.1: 80–87.
- Berkowitz, D. E. 2012. "Framing the Future of Fanfiction: How The New York Times' Portrayal of a Youth Media Subculture Influences Beliefs about Media Literacy Education." *Journal of Media Literacy Education* 4.3: 198–212.
- Bragg, S. 2002. "Wrestling in Woolly Gloves: Not Just Being Critically Media Literate." *Journal of Popular Film and Television* 30.1: 41–51.
- Buckingham, D., J. Sefton-Green, A. Allison, and K. Iwabuchi. 2004. *Pikachu's Global Adventure: The Rise and Fall of Pokémon*. Durham: Duke University Press.
- Buckingham, D. 2018. "Deepfake: The End of Representation?" <https://davidbuckingham.net/2018/09/13/deepfake-the-end-of-representation/#more-2688>.
- de Certeau, Michel. 1984. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Frau-Meigs, Divina. 2012. "Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy." *Medijske studije* 3.6: 14–27.
- Gee, J. P. 2003. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jenkins, H., R. Purushotma, M. Weigel, K. Clinton, and A. J. Robison. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: MIT Press.
- Luke, Carmen. 1998. "Media Literacy and Cultural Studies." In *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*, edited by Sandy Muspratt, Allan Luke, and Peter Freebody, 19–49. Hampton Press.
- Potter, John, and Julian McDougall. 2017. *Digital Media, Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.

Sefton-Green, Julian. 2006. "Chapter 8: Youth, Technology, and Media Cultures."
Review of Research in Education 30.1: 279-306.

참가자 약력 Biography of Participants



폴 미하일리디스

보스톤의 에머슨 대학(Emerson College) 커뮤니케이션 학부의 시민 미디어 및 저널리즘 전공 부교수. 미디어 리터러시와 시민 미디어, 커뮤니티 운동에 대해 가르치고 있다. 에머슨대 ‘시민 미디어: 예술과 실천’(Civic Media: Art & Practice)이라는 석사과정 프로그램의 창설자이자 학과장이며, 에머슨 인게이지먼트 연구소(Emerson Engagement Lab)의 선임 연구원, 미디어 & 글로벌 변화에 관한 잘츠부르크 아카데미(Salzburg Academy on Media and Global Change)의 이사로 활동하고 있다.

Paul Mihailidis is an Associate Professor of Civic Media and Journalism in the School of Communication at Emerson College in Boston, MA, where he teaches media literacy, civic media, and community activism. He is founding program director of the MA in Civic Media: Art and Practice, Principle Investigator of the Emerson Engagement Lab, and faculty chair and director of the Salzburg Academy on Media and Global Change.

Email: pmihailidis@gmail.com



이민규

중앙대학교 미디어커뮤니케이션학부 교수. 25년 이상 저널리즘을 연구하고 가르쳐왔다. 한국언론학회의 44대 회장을 역임했으며 2018년부터 유네스코 한국위원회 문화·정보커뮤니케이션분과위원회 분과위원으로 활동하고 있다.

Minkyu Lee is Professor at School of Media and Communication, Chung-Ang University. He has over 25 years of experience in teaching and research relating to journalism. He served as the 44th President of the Korean Society for Journalism & Communication Studies, and also

has been serving as a committee member of Culture and Communication at the Korean National Commission for UNESCO since 2018.

Email: minlee@cau.ac.kr



하린더 팔 싱 칼라

인도 편잡 대학의 도서관·정보학 교수이자 학과장. 25 년 이상 도서관학·정보학 분야의 연구와 강의를 해왔으며, 2013 년 미디어정보리터러시 글로벌협의체(International Steering Committee of Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy) 설립 이래 줄곧 이 기구의 부위원장을 맡고 있다.

Harinder Pal Singh Kalra is Professor and Head of Department of Library and Information Science (LIS), Punjabi University, Patiala (India). He has over 25 years of experience in teaching, research, and practice of LIS. He is serving as Vice-Chair, International Steering Committee of Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy since its inception in 2013.

Email: hpskalra8@gmail.com



샤피카 아이작스

남아공 요하네스버그대의 교육실습연구센터(Centre for Education Practice Research) 연구원. 유네스코의 기술 자문위원으로 국제 디지털 학습에 관한 자문역을 수행하고 있으며, 공동체

형성 전문 지도자로도 활동하고 있다. 아프리카의 디지털 미디어와 교육에 관해 다수의 책을 펴냈다.

Shafika Isaacs is an international digital learning consultant, community builder and professional coach. She currently serves as a technical advisor to UNESCO and as Research Associate at the University of Johannesburg's Centre for Education Practice Research based in Soweto. She has published widely on digital media and education in Africa.

Email: shafika@shafika.co.za



데이비드 라이트

SWGfL(South West Grid for Learning)의 영국 안전한인터넷센터(UK Safer Internet Centre) 이사. 차일드넷(Childnet), 인터넷감시재단(Internet Watch Foundation) 같은 기구와 연계한 활동을 벌이고 있으며, 유엔 전기통신연합(ITU)의 전문가로도 활동하고 있다. 유럽의 인터넷 안전(European Insafe) 네트워크, 영국의 어린이 인터넷안전 위원회(UK Council for Child Internet Safety), 트위터 신뢰 및 안전위원회(Twitter Trust and Safety Council)의 현직 회원으로 활동하고 있다.

David Wright is Director of the UK Safer Internet Centre at South West Grid for Learning (SWGfL), working alongside partners Childnet and the Internet Watch Foundation. He is an active member of the European Insafe network and the UK Council for Child Internet Safety, as well as the Twitter Trust and Safety Council.

Email: David.Wright@swgfl.org.uk



서종원

한국교육학술정보원(KERIS) 글로벌협력부장. 개발도상국 교육 역량 강화 사업, 국제기구 교육 협력, 국제 컨설팅 등 교육정보화(ICT) 관련 국제개발협력 연구와 사업을 총괄해 오고 있다. 유네스코, 국제전기통신연합, 세계은행 같은 국제기구와 협력하여, 교육정책 수립과정에서 정보통신기술을 활용하고 교사의 역량을 증진시키기 위한 다양한 협력사업에도 참여해왔다.

Jongwon Seo is Chief of the International Initiative and Cooperation Section at the Korean Education and Research Information Service (KERIS). He has engaged in research and field projects such as Korea's ICT in education policy study, U-learning model schools, evaluation of ICT use in teaching and learning, and the design of ICT-enhanced learning environments. Working closely with international organizations including UNESCO, ITU, and the World Bank, he has participated in a variety of collaborative projects which aim to improve ICT in education policy and build the capacity of teachers.

Email: jseo@keris.or.kr



정제영

이화여대 교육학과 부교수. 이화 창의교육 거점센터(Ewha Excellence Center)의 연구책임자이며 2012년부터 학교폭력예방연구소 부소장으로 재직하고 있다. 미래교육포럼과 교육 2030 계획안을 수립하고, 학생, 교사, 학부모를 위한 사회학습, 정서학습 및 학교폭력예방 프로그램을 다수 개발했다.

Dr Jae Young Chung is a Director of the Ewha Excellence Center as well as an Associate Professor in the Department of Education at Ewha Womans University. He has also been an Associate Director for the Institute of School Violence Prevention at Ewha Womans University since 2012. He has also developed several social and emotional learning and school violence prevention programs for students, teachers, and parents.

Email: jychung@ewha.ac.kr



아니타 로우-림

싱가포르의 다기능 자선기구인 터치 커뮤니티 서비스(TOUCH Community Services) 전무이사. 이 기구에서 어린이·청소년 부문과 영향·연구 부문을 담당하고 있으며, 연구 관심 분야는 공동체 참여, 청소년 자원봉사, 지도력, 인성개발 및 사이버 복지를 기반으로 한 영향력 있는 최신의 청소년 프로그램의 개발이다.

Anita Low-Lim is a Senior Director with TOUCH Community Services, an award-winning multi-service charitable organisation in Singapore. She oversees the Children & Youth Group and the Impact & Research Department. Her focus and interest lie in the development of impactful and cutting-edge youth programmes through the platforms of community involvement, youth volunteerism, leadership, character development, and cyber wellness.

Email: anita.low@touch.org.sg



알레산드로 소리아니

이탈리아 볼로냐대에서 교육학 박사, 소르본느-누벨 파리 3 대학에서 정보·커뮤니케이션 박사를 취득했다. 볼로냐대에서 웨스트-뱅크의 팔레스타인 학교들과 공동으로 포용과 역량강화에 관한 연구작업을 수행하고 있으며, 유럽평의회(Council of Europe)의 교육분과와 공동으로 디지털 시민성교육 위원회(Committee of Ministers for Digital Citizenship Education)를 위한 지침 개발 작업을 하고 있다.

Alessandro Soriani is a PhD in Pedagogical Sciences at the University of Bologna's Department of Education, and in Information and Communication Sciences at the École Doctorale 276 - Arts et Médias of the Sorbonne-Nouvelle Paris 3. Currently within the framework of the University of Bologna he is working on a cooperation project with West-Bank Palestinian schools about inclusion and empowerment. He collaborates with the Council of Europe's Education Department on the development of guidelines for the Committee of Ministers for Digital Citizenship Education.

Email: alessandro.soriani@unibo.it



안정임

서울여대 언론영상학부 교수. 서강대에서 학사와 석사 학위를, 미국 남일리노이대에서 박사학위를 취득했다. 한국 여성커뮤니케이션학회 회장, 유네스코한국위원회 문화·정보커뮤니케이션분과위원회 위원, KBS 경영평가위원회 위원을 역임했다.

Jung Im Ahn is Professor in the School of Communications and Media at Seoul Women's University. She has served as a member of the Subcommittee of Culture and Communication

of the Korean National Commission for UNESCO and the Management Assessment Board of Korea Broadcasting System (KBS). She holds a Masters and Bachelor of Arts Degree from Sogang University and a PhD from Southern Illinois University.

Email: jjahn@swu.ac.kr



강진숙

중앙대학교 미디어 커뮤니케이션학부 교수. 15 년 이상 미디어 교육과 신생 미디어 리터러시를 연구하고 가르쳐왔고, 다양한 기구의 위원회에 참여했다. 저서 「질적 연구방법론: 커뮤니케이션과 미디어교육 연구의 주사위」로 대한민국의학술원의 <2017 년도 우수학술도서>상을 수상했다.

Jin-suk Kang is Professor in the School of Media & Communication at Chung-Ang University, Seoul, South Korea. She has over 15 years of experience in teaching and research in the field of Media Education and New Media Literacy. She has served as committee member at various organizations. Her book *Qualitative Research Methodology* was selected as 'Excellent Academic Book' by the Korean Academy of Sciences in 2017.

Email: jskang1@cau.ac.kr



양정애

한국언론진흥재단 선임연구원. 교육 격차에 따른 정보 격차에 대한 연구로 미국 미국 인디애나대에서 박사학위를 취득했다. 주요 연구 분야는 뉴스 미디어 활용, 뉴스 리터러시,

지식·정보 격차, 커뮤니케이션 과정과 효과 등이다. 2010 년에 한국언론학회 학술상 신진학자논문상을, 2011 년과 2012 년에 한국방송학회 학술상 우수논문상을 수상했다.

JungAe Yang holds a PhD from Indiana University, Bloomington and is a senior researcher in the Center for Media Research at the Korea Press Foundation. Her research focuses on news media use, news literacy, and knowledge/information gaps. She received the annual top paper awards conferred by the two major Korean communication associations (the Korean Society for Journalism & Communication Studies and the Korea Association for Broadcasting & Telecommunication Studies) for 2010 through 2012.

Email: jayang0616@kpf.or.kr



김아미

경기도교육연구원 부연구위원. 영국 런던대 교육연구대학원(IOE)에서 한국 중학교 교사와 학생 간의 미디어 세대 격차로 박사학위를 받았다. 미디어 리터러시 교육, 교과과정 개발을 위한 다수의 연구과제에 참여했으며, 최근에는 경기도교육연구원에서 한국의 가짜 뉴스와 젊은 세대의 뉴스 체험, 초등학생들의 유튜브 체험 등에 대한 연구를 수행했다.

Amie Kim is a research fellow at the Gyeonggi Institute of Education (GIE). Her PhD thesis examined the media generation gap between teachers and students in South Korean middle schools. She has taken part in various research projects on media literacy education and curriculum development. Her recent research at the GIE examined fake news and young people's news experience in South Korea, and primary school students' experiences of YouTube.

Email: amkim@gie.re.kr

2018 미디어·정보 리터러시 국제 심포지엄 자료집

펴낸날 | 2018년 11월 8일

펴낸곳 | 유네스코한국위원회

주소 | 서울시 중구 명동길(유네스코길) 26

문의 | 유네스코한국위원회 커뮤니케이션팀
02-6958-4114

이 책은 유네스코한국위원회, 한국언론진흥재단, 한국교육학술정보원, 시청자미디어재단, 전국미디어센터협의회가 공동주최하고 교육부, 문화체육관광부, 방송통신위원회가 후원한 「2018 미디어·정보 리터러시 국제심포지엄」의 자료집입니다.

CI/2018/DI/5

2018 International Symposium
on Media and Information Literacy

**미디어·정보
리터러시**
국제심포지엄

