



지역별 국가별 미디어 리터러시 역량 차이 및 요인 분석

유럽, 영미권, 아시아 지역 37개국 법, 정책, 교육과정, 교육 참여 주체 유무 비교

김영은 고려대학교 미디어학부 박사과정

정세훈 고려대학교 미디어학부 교수

Regional and Cross-national Differences and Determinants in Media Literacy Competencies

A Comparison of the Laws, Policies, Curriculum and the Actors in 37 Countries across Europe, the Anglo-America and Asia

Young-eun Kim*

(Ph.D. Student, School of Media and Communication, Korea University)

Se-Hoon Jeong**

(Professor, School of Media and Communication, Korea University)

Media literacy refers to the ability to critically analyze and engage with media and includes the ability to distinguish fact and fiction. Media literacy is considered an essential skill for the 21st century. There are some countries with a relatively long and well-established history of media literacy education (e.g., the United Kingdom, France, Finland, and Canada), yet there is little empirical research that examines how media literacy systems and educational environments differ across countries and how these cross-national differences affect media literacy competencies. This study aims to explore how media literacy competencies vary by region and country, and what further efforts are needed to improve media literacy competencies in Korea. This research first examines the presence of media literacy laws, policies, curriculum, and education actors in European, Anglo-American, and Asian countries. Next, we analyzed how these components affected media literacy competencies based on the "ability to distinguish opinion from facts" score from the OECD report, "21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World" whose data was based on the 2018 PISA survey results. This research analyzed data from 37 countries, and these countries were selected based on the availability of English-language resources in EU, OECD, and UNESCO studies and reports. We quantitatively analyzed the factors that influence media literacy across countries to see which of the factors actually act as positive ones. First, we found that there were significant differences in the presence of policies

* gerade97@korea.ac.kr, first author

** sjeong@korea.ac.kr, corresponding author

and a leading organization for media literacy across regions, and that the presence of policies and a leading organization had a positive effect on media literacy competencies. The influence of the presence of media literacy law, curriculum, and education actors including nationwide events and media industry was not statistically significant. These results show that media literacy competencies could be affected by the existence of policies as well as the existence of institutions that actually implement and lead the system. This is particularly relevant for South Korea, which ranked one of the lowest among OECD countries in terms of media literacy competencies. In South Korea, various Ministries and agencies implement media literacy education and capacity-building programs, but the country lacks comprehensive and coherent policies and a leading agency. While there has been some success in laying the institutional groundwork, such as the inclusion of media literacy competencies in the 2022 revised curriculum (to be applied from 2024), there is a need for policies as well as a systematic leading organization for media literacy education.

Keywords: Media Literacy Law, Media Literacy Policy, Media Literacy Curriculum, Media Literacy Education Leading Organization, Cross-National Comparison

국문초록

정보의 사실 여부를 판별하는 능력은 미디어 리터러시 역량에 해당한다. 미디어와 미디어가 생산하는 콘텐츠를 비판적으로 분석하고 활용하는 능력인 미디어 리터러시는 21세기를 살아가는 현대인에게 필수 역량으로 꼽힌다. 상대적으로 미디어 리터러시 교육 역사가 길고, 체계가 잡힌 몇 개국(영국, 프랑스, 핀란드, 캐나다 등)의 모범 사례는 국내에 여러 차례 소개된 바 있으나, 국가별로 미디어 리터러시 제도나 교육 환경이 어떻게 다르고, 역량에 어떠한 영향을 주는지를 양적으로 살핀 연구는 많지 않다. 이에 본 연구는 지역별, 국가별로 미디어 리터러시 역량 차이가 왜 나타나는지를 살펴보고, 한국의 미디어 리터러시 역량을 제고하기 위해 어떤 노력이 더 필요한지를 모색해보고자 한다. 이를 위해 유럽, 영미권, 아시아 등 3개 지역의 국가별 미디어 리터러시 관련 법, 정책, 교육과정과 교육 참여 주체 유무를 비교 분석해, 2021년 5월 OECD가 2018년 PISA 조사 결과를 토대로 발표한 <21세기 독자: 디지털 세상에서의 문해력 개발> 보고서의 '사실과 의견 구별 능력' 점수와 어떤 관계가 있는지를 살펴보았다. 조사 대상으로 삼은 37개국은 EU, OECD, UNESCO의 각종 보고서와 국내외 연구 및 보고서, 국가별 제공되는 영문 자료가 충실한 나라를 중심으로 선정했다. 우선, 유럽, 영미, 아시아 등 지역별 차이는 정책과 주도기관 유무에서 유의미하게 나타났고, OECD의 '사실과 의견 구별 능력' 점수에 기반해 국가별 미디어 리터러시 역량에 영향을 미치는 요인을 살펴본 결과, 정책을 갖추고, 미디어 리터러시를 주도하는 기관이 존재하는 것이 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 정책적 기본 틀과 방향성을 세우는 것과 함께 그 제도를 실제로 실현하고 주도하는 기관의 존재가 미디어 리터러시 역량에 영향을 미친다는 것을 보여주고 있다. 이는 OECD 회원국 중 '사실과 의견 구별 능력' 최하위를 기록한 한국에 특히 시사하는 바가 크다. 한국은 다양한 부처와 기관이 개별적으로 미디어 리터러시 교육 및 역량 강화 프로그램을 주도하고 있으나 종합적이고 일관된 정책이 부재하고, 이를 주도적으로 이끌어가는 기관도 존재하지 않는다. 2022 개정 교육

과정(2024년부터 적용)에 미디어 리터러시 역량을 포함하는 등 제도적 근간을 마련하는 데 일부 성과를 거뒀으나, 정책적 토대를 갖추고, 일관되고 체계적으로 미디어 리터러시 교육을 주도해 나가는 것이 더욱 요구된다.

핵심어 : 미디어 리터러시 법, 미디어 리터러시 정책, 미디어 리터러시 교육과정, 미디어 리터러시 교육 주도기관, 국가별 비교

1. 서론

경제협력개발기구(Organization for Economic Cooperation and Development, 이하 OECD)가 학생들의 교육 수준을 평가하고 국가별로 비교하는 국제학업성취도평가(Program for International Student Assessment, 이하 PISA) 결과를 발표할 때마다 한국 언론은 이를 앞다퉈 보도한다. 여타 선진국과 어깨를 나란히 하는 한국의 높은 학업 성취율을 자랑하기 위함이다. 한국은 읽기 능력에서 2006년 가장 높은 점수를 기록한 뒤, 조금씩 점수가 낮아지고 있으나 여전히 상위권에 위치한다. 그런데 지난 2021년 5월에 발표된 결과는 달랐다. OECD가 2018년 PISA 결과를 분석해 내놓은 <21세기 독자: 디지털 세상에서의 문해력 개발> 보고서에 따르면 '사실과 의견 구별 능력'에서 한국은 최하위 그룹에 속했다. OECD 평균인 47.4%에 훨씬 못 미치는 25.6%를 기록했는데 이는 평가에 참여한 OECD 회원국 중 가장 낮은 점수다. 보고서에서는 '보통 읽기 점수가 높으면 정보의 진위를 판별하고 숨겨진 의미를 파악하는 점수가 높는데, 한국은 예외였다'라며 독특한 사례로 소개하고 있다(OECD, 2021).

'사실과 의견 구별 능력'에 영향을 주는 요인으로 OECD는 디지털 리터러시 교육 경험을 꼽았다. 검색 키워드 사용법, 온라인 정보의 신뢰성 확인법, 정보의 편향성 구분법, 피싱 이메일 구분법 등과 같은 디지털 리터러시 교육을 학교에서 받은 경험이 있는지 조사했는데, 디지털 리터러시 교육 경험이 많을수록 '사실과 의견 구별 능력'이 높은 것으로 나타난 것이다. 한국은 디지털 리터러시 관련 교육 경험과 '사실과 의견 구별 능력' 모두 OECD 평균 이하였다. 이와 같은 결과에 대해 국내 언론에서는 체계적인 미디어 리터러시(media literacy) 교육의 필요성을 강조했다(구분권, 2021). 미디어 리터러시는 '미디어와 미디어가 생산하는 정보를 비판적으로 이해하고, 활용해 적극적으로 사회 활동에 참여할 수 있는 역량'으로 이해할 수 있다. 유럽연합 집행위원회(European Commission)는 미디어 리터러시를 시민들이 미디어에 접근하고, 비판적 이해를 바탕으로 상호작용하는 데 필요한 모든 기술적, 인지적, 사회적, 시민적, 창의적 역량을 포함하는 넓은 개념이라고 정의했다. 학계에서 미디어 리터러시는 보통 미디어 메시지에 접근(access)하고, 분석(analyze), 평가(evaluate), 창조(create)하는 역량으로 이해된다. 본 연구에서는 미디어 리터러시를 디지털 리터러시와 정보 리터러시를 포함하는 개념으로 정의하고자 한다. 미디어 리터러시가 어떤 역량과 과정을 포함하는 개념인지에 대한 의견에는 약간의 차이가 있지만, 다양한 미디어와 그 미디어가 쏟아내는 정보 속에서 살아가는 현대 시민에게 꼭 필요한 핵심역량인 것에는 대부분 동의하고 있다. 최근 몇 년간 미국 대선, 영국 브렉시트 선거, 코로나 19 팬데믹 상황 속에서 '허위정보'의 심각성이 두드러지면서 미디어 리터러시의 중요성은 더욱

강조되었다. 미디어 리터러시에 대한 관심은 이미 학계 안팎에서 크게 확장되고 있다. 미디어 리터러시 관련 연구는 국내외 언론·미디어학과와 교육학계를 중심으로 다양한 관점에서 진행됐으며, 그 관심과 중요성은 더욱 증가하고 있다(안정임·서윤경·김성미, 2017; Martens, 2010). 많은 연구는 미디어 리터러시를 갖춘 사람들이 그렇지 않은 사람들에 비해 미디어 메시지를 더 비판적으로 처리하며, 참여적이고, 권한을 부여받은 시민이자 비판적인 소비자로서 역할을 하고 있다고 밝히고 있다(Ashley, Maksl, & Craft, 2013; Hobbs, Donnelly, Friesem, & Moen, 2013; Maksl, Ashley, & Craft, 2015; Vraga, Tully, Kotcher, Smithson, & Broeckelman-Post, 2015).

미디어 리터러시의 중요성이 커지면서 이에 대한 정책적 관심도 증가하고 있다. 국내에서는 지난 문재인 정부 때부터 미디어 교육이 국정과제에 포함되고, 교육부·문화체육관광부·과학기술정보통신부·방송통신위원회가 공동으로 『디지털 미디어 소통역량 강화 종합계획』을 발표하는 등 노력을 기울여 왔다. 2017년부터 여러 차례 있었던 미디어 교육 진흥법 발의가 번번이 무산되었고, 부처 간 유기적 협력이 이뤄지지 않아 정책 수립이나 법 제정까지는 이어지지 못하고 있지만, 일부 선진국들의 우수 정책 사례를 연구해 한국 상황에 적용하려는 노력은 주요 부처 산하기관의 정책연구를 중심으로 꾸준히 이뤄지고 있다(강진숙·조재희·정수영·박성우, 2017; 계보경, 2017; 안정임·김양은·전경란·최진호, 2017; 정현선·박유신·전경란·박한철, 2016; 황치성·김광재·한승연, 2014). 이러한 정책연구들은 선진국들의 정책과 교육과정을 분석하고, 한국 실정에 맞게 적용할 수 있는 부분을 살피고 있는데, 영국, 프랑스, 핀란드, 미국, 캐나다, 호주 등 일부 영미권과 유럽 국가의 사례가 반복적으로 소개되고 있으며, 국가별로 다른 미디어 리터러시 정책이나 교육 환경이 미디어 리터러시 역량에 어떤 영향을 주는지를 양적으로 살핀 연구는 드물다.

국내 미디어 리터러시 역량 강화와 교육 문제를 논할 때 빈번하게 지적되는 것은 정규 교육 과정에 체계적으로 포함되지 못한다는 것(정현선, 박유신 외, 2016)이고, 다른 하나는 컨트롤타워 역할을 할 기관이 필요하다는 것(강진숙 외, 2017)이다. 교육과정 관련해서는 교육학과와 관련 전문가, 교사 등을 중심으로 다양한 연구와 논의 등이 이뤄져 왔으며(강진숙·배현순·김지연·박유신, 2019; 배상률, 2014; 정현선·장은주, 2021), 2022 개정 교육과정 총론에 '미디어 리터러시'가 포함되는 성과를 이뤘다. 2024년부터 적용되는 개정 교육과정 기초 소양 내 미디어 리터러시 관련 역량이 포함되고, 모든 교과와 연계될 민주시민교육 교육 목표 및 내용 기준(안) 내 내용 요소로 미디어 리터러시가 포함되었다. 2015 교육과정 내에도 미디어 리터러시와 연관성 높은 역량(의사소통 역량, 지식정보 역량 등)이 포함되어 다양한 교과과정을 통해 역량을 기르게 한 바 있으나, 미디어 리터러시가 명시적이지 않았으며, 체계적으로 반영되지 못한 한계가 있었

다. 학교 밖 미디어 리터러시 프로그램 관련해서는 다양하긴 하나 일관되고 체계적인 전략이 없다는 지적이 많다. 다양한 부처와 기관에서 각각의 목표를 갖고 제각각 운영되고 있는 데다, 기관 간 협력도 전혀 이뤄지지 않고 있어 체계적으로 관련 정책을 이행하고, 관련 기관과 협력을 이끌어 시너지를 낼 수 있는 주도기관이 필요하다는 것이다.

이에 본 연구는 유럽, 영미권, 아시아 지역 37개 국가의 미디어 리터러시 관련 법과 정책 유무, 교육과정 유무, 미디어 리터러시 교육 주체 유무를 비교 분석해, 국가별 미디어 리터러시 역량과 어떤 관계가 있는지 살펴보았다. 국가별 미디어 리터러시 역량을 종합적으로 비교할 수 있는 지표로는 2021년 5월 OECD가 발표한 <21세기 독자: 디지털 세상에서의 문해력 개발> 보고서의 '사실과 의견 구별 능력' 점수를 가져왔다. 이를 통해 지역별, 국가별 미디어 리터러시 역량 차이에 어떤 요소들이 영향을 주는지 살펴보고, 한국의 미디어 리터러시 역량을 제고하기 위해 앞으로 어떤 노력이 더 필요한지를 모색했다.

2. 기존 문헌 검토

1) 미디어 리터러시의 개념

유럽연합 집행위원회(European Commission)는 미디어 리터러시를 시민들이 미디어에 접근하고, 비판적 이해를 바탕으로 상호작용하는 데 필요한 모든 기술적, 인지적, 사회적, 시민적, 창의적 역량을 포함하는 넓은 개념이라고 정의했다. 미국의 미디어 리터러시 교육 연합인 네임리(National Association for Media Literacy Education, NAMLE)는 미디어 리터러시를 교실에서, 직장에서, 혹은 의회에서나 선거 시 결정을 내릴 때 권한을 주는 비판적 사고로 정의했고, 미디어 리터러시 센터(Center for Media Literacy)는 미디어 리터러시를 미디어에 접근하고, 미디어 메시지를 분석·평가하며, 미디어를 통해 표현하고 창조하고, 참여할 수 있는 역량으로 정의했다. 학계에서 빈번히 인용되는 미디어 리터러시 개념 중 하나는, 미디어 메시지에 접근(access)하고, 분석(analyze), 평가(evaluate), 창조(create)하는 역량으로, 이는 1992년 미국 미디어 리터러시 리더십 콘퍼런스에서 출발했다(Aufderheide & Firestone, 1993).

2010년까지 미디어 리터러시 교육 관련 연구 165개를 분석한 마틴스(Martens, 2010)는 미디어 리터러시를 '개인이 미디어 메시지에 접근하고 이를 분석, 평가하고 만들기 위해서 필요로 하는 일련의 지식 및 역량'으로 구분했다. 김아미(2015)는 이러한 분석이 지식과 역량을 구분하고 있다는 데 주목하고, 지식을 미디어 리터러시 교육의 중심이 되어 왔던 핵심 개념(미디어

언어, 재현, 수용자, 미디어 산업)으로, 역량은 영국의 미디어 규제단체인 오프콤(Ofcom)이 제시하고 있는, '접근하고, 비판하고, 분석하며 창조하는' 역량으로 해석했다.

애초에 미디어 리터러시와 정보 리터러시를 구분했던 유엔교육과학문화전문기구(United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 이하 유네스코)는 이 둘을 미디어 정보 리터러시(media and information literacy)로 합치고, 미디어 정보 리터러시가 뉴스 리터러시, TV 리터러시, 영화 리터러시, 컴퓨터 리터러시, 인터넷 리터러시, 디지털 리터러시, 소셜 미디어 리터러시를 모두 포함해 지식과 역량, 태도를 망라한 합성 개념(composite concept)이라고 정의하고 있다. 2021년에 개정·발간한 '교육자와 학습자를 위한 미디어 정보 리터러시 커리큘럼(Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Teachers)'에서는 미디어 리터러시와 정보 리터러시, 그리고 디지털 리터러시가 상하 구분 없이 상호 연결되어 있음(interwovenness)을 강조했다(Grizzle et al., 2021).

이와 같은 논의를 종합해 보면, 미디어 리터러시는 미디어에 대한 지식을 갖추고, 미디어와 미디어가 생산하는 콘텐츠에 '접근하고, 비판적으로 이해하며, 창의적이고 윤리적으로 생산, 참여하는 역량으로 이해할 수 있다. 단순히 '새로운 미디어 기술을 능숙하게 다루는' 활용적인 측면을 넘어 미디어를 비판적으로 이해하고, 생산하고 참여하는 역량까지를 아우르는 개념이며, 디지털 미디어 기술의 발달로 인한 허위정보 문제가 날로 심각해지고 있는 요즘 편향되지 않은 사실의 정보를 분별해 낼 수 있는 '비판적 사고'가 가장 강조된다(강진숙 외, 2019; 안정임·김양은·전경란·최진호, 2019; 황용석·이선민·김여림·황현정, 2022).

2) 법과 정책

미디어 리터러시는 개인의 역량이지만, 온전히 그 책임을 개인에게만 지울 수 없다. 미디어 리터러시에 대한 인식 제고, 정보 및 미디어에 대한 접근성 보장, 적절한 교육 제공 등 정부 차원의 지원이 필요하다. 때문에 일반 대중의 미디어 리터러시 역량 강화를 위한 정책적 토대 마련의 필요성이 지속적으로 강조되고 있다. 하지만, 미디어 리터러시 역량을 강화하는 데 필요한 요소가 어떤 것인지, 어떠한 환경에서 미디어 리터러시 역량이 더 잘 길러지며, 미디어 리터러시 역량이 정치 참여 등 다른 시민적 요소와 어떻게 연결되는지 등 개인의 역량에 초점을 맞춘 연구들은 활발하게 진행된 것에 비해(Jeong, Cho, & Hwang, 2012), 정책에 관한 관심은 상대적으로 적다(Frau-Meigs, Velez, & Michel, 2017). 미디어 리터러시 정책에 관한 국가별 비교 연구는 유네스코나 유럽연합, 각국 정부 부처, 혹은 일부 학자들을 중심으로 제한적으로 진행됐다.

유네스코는 1982년 그린발트 선언(Grünwald Declaration)을 채택하고, 1) 미취학부터 대학 교육, 성인교육에 이르는 포괄적인 미디어 교육 프로그램의 개발과 지원 2) 교사 역량 강화 프로그램 개발 3) 미디어 교육이 주는 혜택에 관한 연구 4) 유네스코 활동 지원 및 미디어 교육 분야 국제협력 강화가 필요함을 강조했다. 이후 조금 더 구체적인 권고 내용은 2014년 파리 선언(Paris Declaration)을 통해 채택되었는데, 이때 유네스코는 교육의 중요성과 함께 다양한 이해관계자들의 참여와 협업, 그리고 미디어 리터러시가 인권(human rights)적 측면에서 다뤄져야 함을 강조했다. 유네스코는 유엔문명간연대(UN Alliance of Civilizations), 유럽연합과 함께 일찍이 지역별 주요국의 미디어 교육 정책 사례를 모아 발간한 바 있으며(United Nations Alliance of Civilization, UNESCO, & European Commission, 2009), 정책 수립을 위한 가이드라인을 마련하기도 했다(Grizzle et al., 2013). 가이드라인에서 유네스코는 부처 간 협력과 파트너십을 통해 정책을 수립하는 융합적 접근, 인권과 성평등, 다양성에 바탕을 둔 접근, 시민 권한 위임 강화 접근, 정보사회에 기반을 둔 접근 등을 강조했다. 유네스코는 서구 주요국 외 지역 국가들의 미디어 리터러시 정책 관련 연구를 꾸준히 진행해 왔는데, 최근에는 유네스코 방콕사무소가 일본, 태국, 인도네시아, 말레이시아, 필리핀의 미디어 리터러시 정책과 주요 프로그램을 살피는 보고서를 발간했다(Kajimoto et al., 2020).

유럽연합은 미디어 리터러시의 중요성에 공감하고, 2006년 미디어 리터러시 전문가 그룹(Media Literacy Expert Group)을 결성, 이듬해 디지털 시대 미디어 리터러시에 대한 유럽의 시각을 담은 보고서를 발간해 정책적 토대를 마련했다. 이후 미디어 리터러시 역량 강화와 디지털 경쟁력 함양을 주요 의제로 다루어오고 있는데, 특히 2007년에 국가별 미디어 리터러시 역량을 보고하는 의무를 만드는 것에 합의한 점이 의미 있다. 2018년 시청각미디어서비스지침(Audiovisual Media Services Directives, AVMSD) 개정에 합의해 각 회원국은 미디어 리터러시 능력을 측정하고 진작시켜야 하며, 3년마다 이를 유럽연합 집행위원회에 보고토록 한 것이다. 미디어 리터러시 역량 함양의 중요성은 2008년 유럽연합 의회 결의안(12월)과 위원회 권고안을 통해 강조되었고, 이후 지속해서 유럽연합은 회원국에게 미디어 리터러시를 증진하고, 미디어 리터러시 교육과 역량 강화를 위해 노력할 것을 주문하고 있다.

미디어 리터러시 정책 관련 선행 연구는 공통적으로 디지털 미디어 지형이 빠르게 변하고 융합되고 있는바, 법적 정책적 토대를 마련해 체계적인 교육과 프로그램을 운영하는 일이 필요함을 강조하고 있다. 일반 교사들에 의한 상향식 접근 방식과 함께 규제와 제도 등 하향식 방식이 함께 필요하다는 지적이다(Pangrazio & Sefton-Green, 2021). 박주연, 최숙, 반옥숙 그리고 신선경(2017)도 미디어 리터러시가 미디어 및 교육 관련 정책에서 핵심 정책으로 다루어져야 하

며, 국가 차원의 법적 근거가 명확해질 필요가 있음을 강조했다. 안정임 등(2017)은 심층 인터뷰를 통해 국내 일반인과 전문가 그룹 모두 교육의 중요성, 법적 제도적 장치 마련의 필요성이 우선되어야 한다는 것에 동의하고 있음을 확인했다. 미디어 리터러시 관련 법과 정책 분야에서 국내 연구는 주로 해외 법과 정책 등을 분석해 참고하고자 하는 정책연구들이 많다. 강진숙 등(2017)은 핀란드, 미국, 영국, 캐나다, 호주, 독일, 프랑스, 일본, 싱가포르, 핀란드 등 9개국의 법체계를 분석하고, 국가별 전문가와 인터뷰를 진행한 뒤, 미디어 교육을 활성화하기 위해서는 법체계 마련이 중요하며, 구체적이고 실효성 있는 조항들을 통해 법적 근거를 마련해야 한다고 강조했다. 이외에 한국언론진흥재단과 한국교육학술정보원, 한국청소년정책연구원 등에서 정책 연구를 통해 국외 많은 선진국의 미디어 리터러시 법, 정책 및 교육제도 사례를 추적했다(계보경, 2017; 정현선·장은주, 2021; 황치성 외, 2014) 정책연구들이 해외 우수사례로 가장 많이 참고하는 나라는 영국, 캐나다, 호주, 핀란드, 프랑스인데, 이 5개국의 미디어 리터러시 관련 법체계를 분석한 김여라(2019)도 통합적이고 체계적인 정책 추진을 강조했다. 하지만 국내 연구들은 미디어 리터러시 역량 강화에 있어 정책이 중요함을 강조하면서도, 일부 선진국의 사례를 반복적으로 소개하고 있다는 한계가 있다.

3) 교육과정

국내 미디어 리터러시 교육과정 관련해서는 교육학과와 관련 전문가, 교사 등이 활발하게 연구를 진행해 왔는데 교육부를 비롯해 한국청소년정책연구원, 한국교육학술정보원, 한국교육과정평가원 등 공공기관의 정책연구가 다수다. 시민성 등 일부 주제나 국어, 사회 등 일부 과목에 집중한 교육 방안 연구(강진숙 외, 2019; 김현진·김현영·김은영·최미애, 2019; 정현선, 2018), 디지털 리터러시 적용 방안 연구(김수환 외, 2017) 또는 전반적인 교육과정 개선에 관한 정책 제안(배상률·심우민·최현정, 2021; 장의선, 2021; 정현선·장은주, 2021) 등이 있다.

국외 주요국의 미디어 리터러시 관련 정책과 국가별 현황을 분석해 국내 정책 방향에 참고하고자 하는 연구는 대부분 법체계 마련, 체계적 정책 추진과 함께 미디어 리터러시 관련 교육을 학교 교육과정에 포함할 것을 일관되게 주장하고 있다(강진숙 외, 2017; 박주연 외, 2017; 황용석 외, 2022; 황치성 외, 2014). 프랑스와 핀란드의 미디어 리터러시 교육과정을 분석한 진민정, 김반야, 박유신 그리고 최숙(2020)은 융합적인 접근이 필요함을 강조했다, 미디어 리터러시 교육 전문가들을 인터뷰한 양정애, 김아미 그리고 박한철(2019)은 학교 안에서 어떤 교과에서 미디어 리터러시를 가르쳐야 하는지, 독립과목이어야 하는지, 전체 커리큘럼에 걸쳐 핵심역량 중심으로 가르쳐야 하는지 등 구체적인 방안에 대해서는 의견이 분분했다고 분석하면서도 학교에

서 미디어 리터러시를 교육해야 한다는 것에는 이견이 없었음을 강조했다. 영국, 캐나다, 호주, 핀란드, 싱가포르, 미국 등 주요 국가들의 교육과정을 비교 분석한 선행연구들은 시민의식이나 윤리의식, 그리고 미디어 리터러시 핵심역량이 교육과정 안에서 충분히 다뤄져야 함을 거듭 강조하고 있다(박하나·진명화·박지유·임규연, 2021; 정현선, 진경란·김아미·박유신, 2016). 유럽연합은 회원국의 미디어 리터러시 정책 마련을 위한 토대를 위해 앞장서는 한편, 국가별 정책과 교육과정, 우수사례를 축적하는 노력도 계속해오고 있다. 2014년과 2018년에 회원국 학교 교육에서 미디어 리터러시가 어떻게 교육되고 있는지를 조사한 보고서를 발간했는데, 미디어 리터러시가 교육과정에 포함되어 있는지, 역량은 어떻게 평가하고 있으며, 교육 목표는 무엇인지, 교사들의 역량 강화는 어떻게 이뤄지고 있는지, 어떤 과목을 통해 가르치고 있는지 등을 상당히 종합적이고 상세하게 분석했다(Hartai, 2014; McDougall, Zezulkova, van Driel, & Sternadel, 2018). 각국 전문가들의 보고서를 집대성해 놓은 두 보고서는 대부분 회원국의 교육과정에 미디어 리터러시가 포함되어 있지 않은 점을 우려하며, 개념적 프레임워크와 교육 방법, 정책과 교실에서의 실행 간 단절을 지적했다. 이와 함께 학교와 공공영역 간 성공적 파트너십이 중요함을 역설했다.

4) 교육 참여 주체

미디어 리터러시 교육은 학교 밖에서도 다양하게 이뤄진다는 특징이 있다. 방과 후 프로그램이나 지역 미디어 센터, 도서관을 포함한 다양한 기관에서 제공하는 미디어 리터러시 역량 강화 프로그램이 존재한다. 미국의 미디어 리터러시 교육 연합(NAMLE)이 미국 내 미디어 리터러시 교육 상황을 가늠해 보기 위해 실시한 조사에 따르면 응답자의 16%가 방과 후 프로그램이나 지역 행사 등 학교 밖에서 미디어 리터러시 교육이 이뤄지고 있다고 답했다(Culver & Redmond, 2019). 국내에서도 한국언론진흥재단, 시청자미디어재단, 한국지능정보사회진흥원 등 다양한 기관들과 시민단체가 미디어 리터러시 관련 교육 프로그램과 리소스를 제공함으로써, 미디어 리터러시 역량 제고에 기여하고 있다.

미디어 리터러시 교육 관련 주체나 이해당사자들의 구분은 선행연구마다 약간의 차이가 있지만, 보통 학교와 학교 밖을 구분하고, 학교 밖 주체의 경우 공공부문(정부 기관, 규제기관)과 시민사회, 그리고 사적 영역(기업 참여)으로 나누고 있다(Matović, Juraite, & Gutierrez, 2017; European Audiovisual Observatory, 2016; Grizzle et al., 2013). 별저(2012)는 미디어 리터러시에 영향을 주는 요인을 개인적인 역량과 국가 차원의 요소로 구분하고, 개인의 미디어 리터러시에 잠재적으로 영향을 주는 국가 차원의 요소를 정책, 교육, 문화 그리고 산업으

로 나누기도 했다. 문화는 문화적 환경적 요소로 셀롯, 토네로 그리고 마누엘(Celot, Tornero, & Manuel, 2010)이 이야기한 시민사회 등 다른 주체들의 참여로 이해할 수 있다.

선행연구들은 공통적으로 이렇게 다양한 주체들과 정책 간 긴밀한 연결을 강조하면서, 미디어 리터러시 관련 프로그램을 국내에서 주도할 수 있는 컨트롤타워의 역할을 많이 강조한다. 박주연 등(2017)은 법적 근거와 교육의 필요성과 함께 교육 주체 간의 네트워크 구축이 필수적임을 강조했는데, 한국이 다양한 부처, 학교, 공공기관, 시민단체, 종교계 등 많은 기관의 활동을 통해 다양성을 제고해 온 것도 의미가 있지만, 전문 협의체로서의 컨트롤타워 설립이 필요함을 지적했다. 이 외에 다양한 연구에서 국내 미디어 리터러시 컨트롤타워의 필요성을 제안하거나(강진숙 외, 2017; 안정임·김양은·전경란·최진호, 2018), 미디어 리터러시 관련 거버넌스가 필요하다고 분석했다(양정애 외, 2019). 미래 미디어 리터러시가 나아가야 할 방향을 제안한 벌저와 데이비슨(Bulger & Davison, 2018)도 다양한 관계자들(교육자, 기업, 정부 등)이 미디어 환경에 대한 일관된 이해를 갖고 있는 것이 중요하며, 영국의 오프콤(Ofcom)처럼 별도로 관장하는 독립적인 기구가 필수적이라고 주장했다. 영국, 프랑스, 핀란드 등 미디어 리터러시 선진국의 사례에서 항상 빠지지 않는 게 바로 이러한 컨트롤타워 역할을 하는 주도기관이다. 영국의 오프콤은 통신산업 규제기관으로, 법에 따라 미디어 리터러시 촉진 및 연구 수행 의무를 수행하고 있으며, 2005년 이후부터 영국의 미디어 리터러시에 관한 보고서를 지속 발간 중이다. 프랑스의 미디어 정보 리터러시 센터인 클레미(Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information, CLEMI)는 1983년 설립되었으며, 2013년 법 개정을 통해 미디어 정보 리터러시 교육의 공식 전담 기관으로 지정되었다. 다양한 교육 프로그램과 미디어 주간 등을 운영하며, 교육부와 함께 일관된 미디어 교육의 전략과 방향을 수립한다. 핀란드에는 교육문화부 산하 국립 시청각 연구소 카비(Kansallinen audiovisuaalinen instituutti, KAVI)가 주도적인 역할을 하고 있다. 2012년 초에 설립되었으며, 핀란드에서 미디어 교육을 촉진하는 법적 의무가 있는 유일한 기관이다. 국가 차원의 미디어 교육 홍보와 조정, 아동 보호 관점에서 시청각 프로그램 제공에 대한 감독 등을 담당하고 있다.

학교 밖 미디어 리터러시 역량 강화에 이바지하는 주체 중 미디어 기업의 참여에 주목한 연구들도 많다. 2016년에 유럽연합이 회원국의 미디어 리터러시 관련 프로그램 중 학교 밖에서 이뤄지고 있는 활동들을 분석한 보고서에 따르면, 시민사회가 가장 많은 305개의 프로젝트를 주도했으며, 공공부문(175개)과 학계(161개)가 그 뒤를 이었다. 대부분의 프로젝트는 교육 리소스를 제공하는 식이었으며, 우수사례 중 온라인 플랫폼이 주도하는 프로젝트는 64개, 언론은 15개에 그쳤다(European Audiovisual Observatory, 2016). 공공부문과 시민사회의 참여에 비해 사

적 영역의 참여가 부족한 경향은 아시아 지역도 다르지 않다(Kajimoto et al., 2020). 여러 참여 주체 중 미디어의 참여가 특히 요구되는 이유는, 다른 주체들에 비해 참여가 활발하지 않아서이기도 하지만, 더 중요한 것은 미디어 리터러시 역량을 갖춰야 하는 책임을 개인에게만 전가하지 말고, 사회적 책임을 미디어 기업이 함께 나눠야 하기 때문이다(안정임 외, 2017; 황치성 외, 2014; Livingston, Papaioannou, Pérez, & Wijnen, 2013). 안정임 등(2017)은 특히, 아직까지 국내에서는 방송사업자나 통신사업자가 미디어 리터러시 교육에 이바지해야 하는 부분에 대한 논의가 활발하지 않음을 지적하며, 미디어 리터러시 역량을 갖춘 개인을 지원하는 사회적 시스템이 장기적 차원에서 기업에도 책무 경감 측면에서 이익이 된다고 주장했다. 실제 미디어 리터러시 교육 선진국의 경우 공영방송국을 포함한 미디어 기업들이 미디어 리터러시 교육에 적극적으로 기여하고 있다(황치성 외, 2014; European Audiovisual Observatory, 2016).

미디어 리터러시는 미디어, 교육, 정보통신 및 디지털 등 다양한 분야와 연결되어 있기 때문에, 여러 부처와 기관, 단체들이 관련되어 있다. 때문에 미디어 리터러시 프로젝트를 성공적으로 이끌고, 미디어 리터러시 역량을 강화하는 데 필수적인 것은 바로 정보 공유 및 협력이다. 국내외 다양한 연구에서 정보 공유나 우수사례 소개, 네트워크의 중요성을 공통적으로 강조하고 있는 이유다. 김여라(2019)는 관련 기관 및 전문가 등 이해 관계자들의 적극적인 협업이 중요하며 여러 국가에서 실시하고 있는 ‘미디어 리터러시 주간(Media Literacy Week)’ 행사를 우수 사례로 꼽았다. 미디어 리터러시 주간 행사를 통해 학생, 학부모, 교사뿐만 아니라 미디어 산업, 교육 전문가, 대학, 언론인 등이 참여하는 협력적인 네트워크가 구성되어 영향력을 발휘하고 있다고 강조했다. 미디어 리터러시 선진국으로 꼽히는 주요 국가들은 대부분 미디어 리터러시 주간 행사를 개최하고 있다. 유럽 국가들의 미디어 리터러시 정책을 비교 분석한 연구(Frau-Meigs et al., 2017)에서도 정책입안자들과 다른 참여 주체 간 정보와 경험을 공유하는 게 중요하며, 공공-민간 파트너십(public-private partnership)을 강조했다. 아시아 5개국의 미디어 리터러시 정책 및 교육 현황을 분석한 유네스코 방콕사무소의 보고서(2020)도 다양한 주체가 미디어 리터러시 교육에 참여하는 것은 다양성에 기여할 수 있긴 하나, 분절되어 있고 단기적 지원에 그치는 경우가 많은바, 교육 참여 주체 간 협업이 상당히 요구된다고 지적했다. 홉스(Hobbs, 2010)는 협업과 정보 공유, 배움의 장으로서 콘퍼런스 및 행사가 중요한 역할을 한다고 강조하기도 했다.

3. 연구문제

미디어 리터러시 법과 정책, 교육과정, 그리고 교육 참여 주체와 관련한 위 논의를 통해, 법적 정치적 토대와 관련 교육이 필요하다는 점, 국가별로 효율적 전략적으로 미디어 리터러시 관련 프로젝트를 이끌어갈 수 있는 주도기관의 역할과 상대적으로 관심과 참여가 저조한 미디어 기업의 참여가 중요하다는 점, 그리고 이와 함께 다양한 주체 간 협업과 정보 공유의 장에 대한 요구가 많다는 점 등을 확인할 수 있었다. 그런데, 많은 선행연구가 미디어 리터러시 역량 강화를 위해 필요한 다양한 요소들을 지적하고 있으나, 이러한 요소가 미디어 리터러시 역량에 실질적으로 영향을 미치는지를 살펴보는 시도는 거의 없었다. 대부분의 연구가 기존 문헌을 검토해 비교하고, 전문가 혹은 이해 관계자, 관련 학자와의 심층 인터뷰를 통해 정책적 제언을 하는 질적 연구방식을 취했다. 유럽연합 회원국의 미디어 리터러시 정책을 분석한 보고서에서 국가별 전문가 설문 자료를 양적으로 시각화해 국가별 미디어 리터러시 역량 차이에 영향을 주는 요소들을 파악해 보고자 노력했지만, 양적 통계분석을 시도한 사례는 드물다.

이에 본 연구에서는 기존 선행 연구에서 일관되게 지적되어 온 부분들이 지역별, 국가별 미디어 리터러시 역량에 어떤 영향을 주는지 분석하고자 유럽, 영미, 아시아 지역 37개 국가의 국가별 미디어 리터러시 법과 정책 유무 및 미디어 리터러시 교육과정 유무, 미디어 리터러시 교육 참여 주체 유무를 비교 분석하고자 한다. 우선 3개 지역 간 유의미한 차이가 있는지 살펴보고, 법, 정책, 교육과정, 교육 참여 주체 등 각 요인이 국가별 미디어 리터러시 역량에는 어떤 영향을 주는지 양적으로 살펴보고자 한다. 교육 참여 주체는 주도기관 유무, 미디어 기업 참여 유무, 그리고 정보 공유와 협력의 장으로 기능할 수 있는 전국 단위 행사 유무 등 3가지로 구분했다.

분석을 위해 유럽은 그리스, 네덜란드, 노르웨이, 덴마크, 독일, 라트비아, 룩셈부르크, 리투아니아, 벨기에, 불가리아, 세르비아, 스웨덴, 스페인, 슬로바키아, 슬로베니아, 에스토니아, 오스트리아, 이탈리아, 체코, 크로아티아, 터키, 포르투갈, 폴란드, 프랑스, 핀란드, 헝가리 등 26개국, 영미권에서는 영국, 아일랜드, 미국, 캐나다, 호주, 뉴질랜드 등 6개국을 포함했으며, 아시아에는 한국, 일본, 싱가포르, 홍콩, 필리핀 등 5개국을 포함했다. 국가별 특성과 문화 등에 따라 미디어 리터러시 정책이 차이가 있겠으나, 지역별 비슷한 역사와 문화를 공유하고 있는바, 먼저 지역별로 유의미한 차이가 있는지 살펴보고, 국가별 미디어 리터러시 역량에 어떤 요인들이 영향을 주는지 분석했다.

현재 전 세계적으로 국가별 종합적인 미디어 리터러시 역량을 비교하는 수치가 존재하지

않는다. 유럽의 오픈 소사이어티 인스티튜트(Open Society Institute-Sofia)에서 매년 조사해 발표하는 미디어 리터러시 인덱스(Media Literacy Index)가 있으나 유럽 국가들만을 대상으로 하고 있다는 한계가 있다. 미디어 리터러시 인덱스의 분석 틀을 빌려 미국, 한국, 일본 포함 총 44개국의 역량을 비교한 시도가 있었으나(Carr, 2021), 공식적인 통계는 아니다. 이에 국가별 미디어 리터러시 역량을 비교하기 위해 OECD의 2018 PISA 결과 중 '사실과 의견을 구분하는 능력'을 종속변수로 설정했다. 완전하지는 않지만, 현재로서는 전체 국가를 비교할 수 있는 자료라는 점에서 유용하다고 판단했다. 미디어 리터러시 인덱스도 국가별 미디어 리터러시 역량을 산정할 때, 언론자유 지수, UN의 e-참여지수와 더불어 PISA의 읽기 능력 점수(reading assessment)를 활용하고 있는바, PISA가 미디어 리터러시를 기능하는 데에 필요한 핵심 지수임에는 분명하다. 특히, 2018 PISA의 '사실과 의견을 구분하는 능력'은 기존의 읽기 능력뿐만 아니라 미디어 리터러시 역량 중 중요한 역량인 '비판적 사고'를 측정해 점수화한 것으로, 전반적인 읽기 역량을 측정할 기존 지수보다 미디어 리터러시와의 연관성이 더 높다고 할 수 있다.

이에 본 연구는 PISA의 '사실과 의견을 구분하는 능력' 점수를 국가별 미디어 리터러시 역량을 판단할 수 있는 지수로, 선행 연구에서 미디어 리터러시 강화를 위해 필요하다고 지적되어 온 법과 정책, 교육과정 그리고 교육 참여 주체를 주요 요소로 보고 다음과 같이 연구문제를 설정했다.

연구문제 1. 유럽, 영미, 아시아 3개 지역별로 미디어 리터러시 관련 법 유무, 정책 유무, 교육과정 유무, 교육 참여 주체 유무는 어떻게 다른가?

연구문제 2. 미디어 리터러시 관련 법 유무, 정책 유무, 교육과정 유무, 교육 참여 주체 유무에 따라 37개 국가별 미디어 리터러시 역량은 어떻게 다른가?

4. 연구 방법

1) 분석 대상

본 연구는 미디어 리터러시 법 유무와 정책 유무, 교육 참여 주체 유무가 지역별로는 어떤 차이가 있으며, 국가별 미디어 리터러시 역량에는 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위해 유럽연합과 유네스코의 홈페이지에 공개된 보고서와 '미디어 리터러시 정책' '미디어 교육 정책' 등을 연구한 국내외 선행연구 등 기존 문헌들을 검토했다. 유럽의 경우, 유럽연합 전체 회원국의 청년 관련

정책을 정리해 웹페이지를 통해 공유하고 있는데(<https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/policy-fields/>) 그 중 국가별로 정리된 '6.8 미디어 리터러시와 인터넷의 안전한 이용' 페이지에 소개된 내용을 분석했다(European Commission). 본 자료는 각 회원국 정부에서 제공하는 공식력 있는 데이터로, 연 1회 업데이트되고 있다. 이 중 자료가 충실히 제공되고 있는 국가들 위주로 선정했다. 이와 함께 유럽연합 주도로 국가별 미디어 리터러시 교육과정과 학교 밖 프로젝트, 그리고 정책을 분석한 보고서 3종을 집중적으로 살펴봤다(European Audiovisual Observatory, 2016: Frau-Meigs et al., 2017: McDougall et al., 2018). 영어를 공용어로 사용하는 나라들의 경우 법과 정책 관련 문서나 미디어 리터러시 관련 기관 홈페이지에 직접 접속하여 정보를 추가 수집했다. 국내 선행 연구에서 활발하게 다룬 주요 국가들(미국, 영국, 프랑스, 핀란드, 호주)은 국내 정책보고서 내용도 참고했고, 상대적으로 자료가 부족한 아시아 국가의 경우, 유네스코 보고서와 아시아 국가별 미디어 리터러시 정책과 교육과정을 검토한 선행연구를 참고했다. 이에 따라 유럽에는 그리스, 네덜란드, 노르웨이, 덴마크, 독일, 라트비아, 룩셈부르크, 리투아니아, 벨기에, 불가리아, 세르비아, 스웨덴, 스페인, 슬로바키아, 슬로베니아, 에스토니아, 오스트리아, 이탈리아, 체코, 크로아티아, 터키, 포르투갈, 폴란드, 프랑스, 핀란드, 헝가리 등 26개국, 영미권에는 영국, 아일랜드, 미국, 캐나다, 호주, 뉴질랜드 등 6개국을 포함했으며, 아시아에는 한국, 일본, 싱가포르, 홍콩, 필리핀 등 5개국을 포함했다. 미디어 산업 특성에 따라 유럽 국가를 분류한 할린과 만치니(Hallin & Mancini, 2004)에 따르면, 영국과 아일랜드는 유럽 국가보다는 미국, 캐나다와 비슷한 특징을 갖고 있는바, 영국, 아일랜드를 포함한 6개국을 영미권으로 분류했다. 홍콩, 필리핀 등 영어를 공용어로 사용하는 국가를 영미권으로 포함할 수도 있으나, 사회적 문화적 특성이 여타 영미권 국가와 확연히 구분되는 지리적 위치를 고려해 아시아에 포함했다.

2) 변인과 측정

분석 변인은 법 유무, 정책 유무, 교육과정 유무, 교육 참여 주체 유무 등 크게 3가지 분야로 구분했고, 참여 주체는 다시 주도기관 유무, 미디어 기업 참여 여부, 전국적 행사 유무 등 3가지로 구분했다. 종속변수가 2018년 PISA 조사 결과를 토대로 했기 때문에, 모든 변인은 2018년을 기준으로 코딩했다.

(1) 법

법의 경우, 미디어 리터러시를 중점적으로 다루는 국가 또는 주별 법이 존재하는지 분석했다. 정

치 제도에 따라 국가법과 별도로 주별 정책이나 법이 존재하는 국가가 있기 때문에, 국가 또는 주별 법 중 하나라도 있다면 법이 존재하는 것으로 분류했다. 미디어 리터러시나 미디어 교육 관련 별도의 국가나 주별 법이 있는 경우 외에 기존 법(교육법 등)에 미디어 리터러시 관련 내용이 명시적으로 포함된 경우도 법이 있다고 분류했다. 단, 디지털 리터러시라 정의했지만, 컴퓨터 기술 활용을 포함해 단순히 ICT 활용을 장려하거나, 디지털 인프라를 구축하고 확산하는 법은 분석에서 제외했다.

(2) 정책

정책의 경우, 미디어 리터러시를 중점적으로 다루는 국가 또는 주별 정책이 존재하는지 분석했다. 교육, 청년, 디지털 등 기존 정책 내에 미디어 리터러시 관련 목표와 역량 강화 방안이 명시적으로 포함된 경우도 정책이 존재한다고 분류했다. 단, 법과 마찬가지로 컴퓨터 기술 활용을 포함해 단순히 ICT 활용을 장려하거나, 디지털 인프라를 구축하고 확산하는 데만 주력하는 정책은 분석에서 제외했다.

(3) 교육과정

교육과정의 경우, 학교 교육과정 내에 미디어 리터러시가 포함되어 있는지를 살펴봤다. 초등과 중등 과정 중 하나의 과정이라도 미디어 리터러시가 포함되어 있으면 포함된 것으로 분석했다. 미디어 리터러시가 독립된 과목으로 포함되어 있거나, 전체 커리큘럼에 거쳐 미디어 리터러시와 그 핵심 역량이 강조되었으면 모두 교육과정에 포함된 것으로 분석했다. 미디어 리터러시와 정보 리터러시, 그리고 디지털 리터러시가 상하 구분 없이 상호 연결되어 있음(interwovenness)을 강조한 유네스코의 정의에 따라, 정보 리터러시와 디지털 리터러시가 교육과정에 포함되어 있는 경우도 교육과정이 있다고 분석했다. 미디어 리터러시, 정보 리터러시, 디지털 리터러시는 리터러시 개념을 미디어와 디지털 맥락으로 확장한 주요 개념이자, 관련 연구에서 가장 많이 사용되는 개념이며, 윤리적이고 책임감 있는 정보의 사용, 정보와 콘텐츠의 비판적 이해 등 동일한 목적을 갖고 있다(DiGiacomo, Hodgin, Kahne, Alkam, & Taylor, 2023; Grizzle et al., 2021; Lee & So, 2013; Stordy, 2015; Wuyckens, Landry, & Fastrez, 2022). 단, 기술 활용에만 초점을 맞춘 컴퓨터 리터러시, ICT 리터러시, 그리고 미디어 커뮤니케이션 영역에서 벗어난 과학, 환경, 금융 리터러시(Wuyckens et al., 2022)와 미디어와 연결되지 않고 단순히 글을 읽고 쓰는 역량만 강조한 경우는 제외했다.

(4) 교육 참여 주체

교육 참여 주체의 경우 3가지 변인으로 나눠서 분석했다. 먼저 국가별로 학교 밖 미디어 리터러시 교육과 인식 제고를 주도하는 기관이 있는지 살피고, 미디어 기업(방송국 등)이 미디어 리터러시 교육에 참여하고 있는지, 마지막으로 다양한 주체가 한데 모여 정보를 공유하고, 협력의 기회를 만드는 전국적 행사가 있는지를 살펴봤다. 주도기관의 경우, 정부 및 민간과 적극적으로 협력해 미디어 리터러시 교육이나 역량 강화, 리소스 제공 등의 역할을 하고, 정책 입안에도 적극적으로 참여하는 기관이나 단체가 있는지를 분석했다. 주도기관은 정부, 민간 기관 혹은 단체 상관없이 국가 내에서 미디어 리터러시 관련 활동을 주도하는 기관이 있는지 살펴봤다. 한국처럼 다양한 기관이 각자의 영역에서 활동하지만, 한 기관이 중심적 역할을 하고 있지 않은 경우는 주도기관이 존재하지 않는 것으로 봤다. 미디어 기업의 경우, 방송국, 신문사, 온라인 플랫폼 기업 등이 일반 대중을 위한 미디어 리터러시 프로젝트나 교육 리소스를 제공하고, 다양한 파트너와 협력하는 경우를 포함했다. 일회성으로 미디어 리터러시 방송 프로그램이나 기획 연재를 기획한 것은 분석에서 제외했다. 일반 기업이 미디어 리터러시 관련 프로젝트에 예산을 지원하는 경우도 포함하지 않았다. 미디어 리터러시 관련 프로젝트는 모든 국가에서 상당히 다양한 계층 대상 다채로운 형식으로 진행되고 있는데, 그 중 여러 주체가 한자리에 모여 정보를 공유하고 협력의 기회를 모색하는 행사로 프랑스, 핀란드, 호주, 미국, 캐나다 등 대표적인 미디어 리터러시 선진국으로 꼽히는 국가에서 수년째 개최하고 있는 미디어 리터러시 주간 행사에 착안, 주간 행사 혹은 비슷한 형식의 전국 단위 행사가 있는 나라를 분석했다. 미디어 리터러시 주간 행사는 모범사례로 다양한 정책연구에서 소개되고 있는데, 보통 3~5일간 개최되며, 정책, 교육, 연구 등 다양한 분야의 참가자들이 한자리에 모여 정보를 공유하고 네트워크를 강화하는 장으로서 기능하고 있다. 주요 국가의 주간 행사는 그 역사가 길게는 30년이 넘는 경우도 있어, 한해만 개최된 나라와 동일선상에 두고 비교하는 것이 적합하지 않다고 판단해, 최소 3년 이상 주간행사를 개최하고 있는 나라들을 분석에 포함시켰다.

(4) 2018 PISA ‘사실과 의견 구분 능력’ 접수

2018 PISA에서 사실과 의견을 구분하는 능력을 묻는 문항은 1개로, 라파 누이(이스터섬)와 관련한 다양한 온라인 소스(블로그 포스팅, 블로그에 게재된 서평, 인터넷 신문 기사) 중 블로그에 게재된 서평을 읽고 5개의 문장이 사실인지 의견인지를 선택하게 했다. 하나의 문항만으로 사실과 의견을 구분하는 능력 전체를 판단하는 것은 무리겠지만 OECD가 <21세기 독자: 디지털 세상에서의 문해력 개발> 보고서에서도 강조하고 있듯이, 이 문항의 측정 결과를 통해 국가별 교육

과정의 차이와 학교 밖에서 이뤄지는 교육 경험을 가늠해 볼 수 있기 때문에 이 문항의 결과는 의미가 있다(OECD, 2021, p. 45).

5. 분석 결과

Table 1. Coding Scheme

variable		criteria
system	laws	Included when a country or state has a separate law on media literacy, or existing laws (education, culture, communications, etc) which address media literacy explicitly.
	policies	Included when a country or state has a separate policy on media literacy, or existing policies (education, culture, communications, youth, etc) which address media literacy explicitly.
	curriculum	Included when core competencies (access, critical thinking, creation, communication and engagement, ethics) are emphasized across the entire curriculum, or has a separate course (both required and/or optional) in the elementary or secondary level. In terms of the definition, information literacy (emphasizing the use and critical interpretation of information) or digital literacy (emphasizing the use and understanding of the digital environment and related competencies) are also included. Computer literacy, ICT literacy, or literacy that focuses solely on improving access and utilization, or literacy that teaches the ability to read and write are excluded.
actors	leading organization	Included when only one organization takes the lead on out-of-school media literacy education, awareness raising initiatives, and policy consultation, and if it serves as a focal point within the country, working with a full range of various actors (government/private sector/civil society/academia). The organization can be either governmental, public or private in any sectors (education, culture, communication).
	media company	Included when broadcasting stations, newspapers, or platform companies, play a role in media literacy training, resource provision, and/or campaigns. One-time production of a related program (or series) and simple financial support are excluded.
	nation-wide event	A national event, such as the Media Literacy Week in countries with a long tradition of media education, that brings together a wide range of actors for information sharing and networking building that took place for at least three years. Events with limited participation from only one field (such as academia or teachers or librarians) are excluded.

연구문제 1과 관련하여, 미디어 리터러시 관련 법 유무, 정책 유무, 교육과정 유무 그리고 주도 기관, 미디어 기업, 전국 단위 행사 등 교육 참여 주체 유무의 지역별 차이는 <Table 2>와 같이 제도적 측면에서는 정책에서, 교육 참여 주체 중에서는 주도기관 유무에서 유의미하게 나타났다. 법, 교육과정 그리고 교육 참여 주체 중 미디어 기업과 전국 단위 행사 유무의 지역별 차이는 존재하지 않았다.

정책의 경우 영미권과 유럽 대부분 국가(80.8%)에서는 미디어 리터러시 관련 정책을 국가 혹은 주별로 갖추고 있었다($\chi^2=6.089, p=.048$). 주도기관의 경우, 영국, 미국, 캐나다, 아일랜드, 호주, 뉴질랜드 등 영미권 6개국 모두가 미디어 리터러시 진흥을 주도하는 기관이나 단체가 있었던 반면, 유럽과 아시아에서는 익히 잘 알려진 핀란드, 프랑스 외에 덴마크, 스웨덴 등 북유럽 국가와 싱가포르 정도에 주도기관이 존재해 지역별 차이가 유의미하게 나타났다($\chi^2=9.764, p=.008$).

연구문제 2와 관련하여, 미디어 리터러시 관련 법 유무, 정책 유무, 교육과정 유무와 교육 참여 주체로서 주도기관, 기업, 전국 규모 행사 유무가 국가별 미디어 리터러시 역량에 어떤 영향을 주는지는 <Table 3>과 같이 위계적 회귀분석을 통해 살펴봤다. 국가 전략의 근간이 되는

Table 2. Chi-square Test on the Presence of Media Literacy Laws, Policies, Curriculum, and Actors by Region

variables			Europe (N=26)	Anglo- America (N=6)	Asia (N=5)	χ^2	<i>p</i>
system	laws	Y	23.1	50.0	0	3.778	.151
		N	76.9	50.0	100.0		
	policies	Y	80.8	100.0	40.0	6.089	.048*
		N	19.2	0	60.0		
curriculum	Y	84.6	83.3	60.0	1.680	.432	
	N	15.4	16.7	40.0			
actors	leading organization	Y	34.6	100.0	20.0	9.764	.008*
		N	65.4	0	80.0		
	media company	Y	42.3	83.3	20.0	4.871	.088
		N	57.7	16.7	80.0		
	nation-wide event	Y	15.4	50.0	0	5.157	.076
		N	84.6	50.0	100.0		

**p* < .05

Table 3. Hierarchical Regression Analysis of the Presence of Media Literacy Laws, Policies, Curriculum, and Actors by Country and the OECD's "Ability to Distinguish Opinion from Facts" Score

Independent variables	B	S.E.	β	t	p	VIF	F(p), R ² , D-W	
1. system	(constant)	37.021	4.457		8.306	.000	F=3.764 (p=.020), R ² =.255 adjR ² =.187	
	laws	-1.156	4.654	-.039	-.248	.805		1.106
	policies	18.204	5.727	.593	3.179	.003*		1.542
	curriculum	-3.094	2.861	-.193	-1.082	.287		1.416
2. actors	(constant)	35.083	4.204		8.345	.000	F=3.707 (p=.007), R ² =.426 adjR ² =.311 D-W=1.982	
	laws	-.426	4.445	-.014	-.096	.924		1.190
	policies	13.175	5.646	.429	2.333	.027*		1.768
	curriculum	-2.912	2.743	-.182	-1.061	.297		1.536
	leading organization	10.746	4.377	.421	2.455	.020*		1.539
	media company	1.924	4.358	.076	.441	.662		1.543
nation-wide event	-.475	6.251	-.015	-.076	.940	1.961		

*p < .05

제도를 먼저 살펴보기 위해 법, 정책, 교육과정 유무를 투입한 1단계 모형에서는 정책이 미디어 리터러시 역량과 정적인 관계가 있는 것으로 발견됐다(B=18.204, SE=5.727, β =.593, p=.003). 교육에 활발하게 참여하는 주체의 영향을 살펴보기 위해, 주도기관, 기업 참여, 전국 단위 행사를 투입한 2단계 모형에서는 정책(B=13.175, SE=5.646, β =.429, p=.027)과 함께 주도기관 유무(B=10.746, SE=4.377, β =.421, p=.020)가 미디어 리터러시 역량과 정적인 관계가 발견됐다. 정책을 갖추고 있고, 미디어 리터러시 인식 제고, 교육 지원 및 참여, 정책 입안 등을 국가 내에서 주도하는 기관이 있는 나라일수록 미디어 리터러시 역량이 높다는 것을 보여준다.

6. 결론

본 연구는 미디어 리터러시 관련 법, 정책, 교육과정, 교육 참여 주체 유무가 지역별로 어떤 차이가 있으며, 국가별 미디어 리터러시 역량에 이리한 법, 정책, 교육과정, 교육 참여 주체 유무가 어떤 영향을 미치는지 알아봤다. 연구 결과, 지역별 차이는 정책 유무와 교육 참여 주체 중 주도 기관 유무에서만 유의미하게 나타났고, 국가별 미디어 리터러시 역량에 유의미한 영향을 미치는 요소도 정책 유무와 교육 참여 주체 중 주도기관의 유무였다.

본 연구를 통해 첫째, 미디어 리터러시 관련 정책적 토대가 미디어 리터러시 역량 강화에 기여하고 있음을 확인했다. 이는 미디어 리터러시 역량 강화를 위해 정책, 규제 등을 갖춘 탐다운 방식이 필요하다는 선행 연구의 주장과 일치하는 결과다(Frau-Meigs et al., 2017; Pangrazio & Sefton-Green, 2021). 정책을 갖추고 있는 대부분 국가는 디지털 정책이나 교육 정책 내에 미디어 리터러시를 명시하고 있었고, 평생교육 관점에서 다루는 나라도 있었다.

라트비아는 ‘매스미디어 정책 지침 2016-2020(Mass Media Policy Guidelines of Latvia 2016-2020)’을 문화부 주도로 실행하고 있는데, 이행 계획에는 미디어 환경의 다양성, 미디어 품질 및 책임, 미디어 분야 전문인력 교육, 미디어 환경의 보안성과 함께 미디어 리터러시 증진이 5대 목표로 포함되어 있다. 핀란드는 미디어 리터러시 관련 별도의 정책문서를 발간, 일관되고 효과적인 미디어 리터러시 역량 강화를 위한 정책적 토대를 탄탄히 갖추고 있다. 《좋은 미디어 리터러시: 국가 정책 가이드라인 2013-2016(Good Media Literacy: National Policy Guidelines 2013 - 2016)》을 개정해 교육문화부에서 《핀란드의 미디어 리터러시: 국가 미디어 교육 정책(Media literacy in Finland: National media education policy)》을 발간했으며, 미디어 리터러시의 목표와 교육 현황, 정책 이행과 관련된 상당히 종합적이고 자세한 내용을 포함하고 있다. 핀란드는 미디어 리터러시 역량 강화 관련 내용을 교육뿐만 아니라 문화, 청년, 유아교육 및 도서관 관련 정책 내에도 포함해 정책적 이행이 거의 완성된 모범사례로 꼽힌다(del Mar Grandio, Dili, & O'Neill, 2017). 일례로, 핀란드는 법무부에서도 미디어 리터러시를 사회적 포용 관점에서 바라보고 민주교육 내 중요한 요소로 포함하고 있다.

에스토니아와 슬로바키아는 미디어 리터러시를 평생교육 차원에서 접근하고 있다. 에스토니아는 평생학습 전략(The Estonian Lifelong Learning Strategy) 내에 ‘평생학습의 디지털 초점을 주요 정책 목표로 수립하고, 교사와 학생 모두의 디지털 역량을 향상하는 데 집중하고 있다. 슬로바키아는 미디어 리터러시 교육 개념을 평생학습 차원에서 정립해 정부 문서에 명시해 두고 있으며, 모든 연령의 미디어 리터러시 역량 증대, 미디어에 대한 책임 있고 중요한 접근, 미

디어 및 새로운 커뮤니케이션 기술의 효율적인 사용, 미디어 및 새로운 커뮤니케이션 기술이 제 기하는 위협으로부터 어린이와 청소년 보호, 세대별 소통 등을 교육의 목표로 삼고 있다.

노르웨이, 덴마크, 스웨덴, 네덜란드, 뉴질랜드는 디지털 측면을 정책에서 특히 강조하고 있다. 덴마크는 디지털 성장 전략(Strategi for Danmarks digitale vækst), 뉴질랜드는 디지털 포용 전략(Digital Inclusion Strategy) 내에서 미디어 리터러시를 강조하고, 관련 정책들을 시행하고 있다. 미디어 리터러시는 미디어, 교육, IT와 디지털 등 다양한 분야를 포괄하고 있어서 국가별로 정책을 수립해 이행하는 부처가 조금씩 다르다는 것을 확인할 수 있다. 부처와 상관 없이 미디어 리터러시의 중요성을 인식하고, 관련 정책을 수립하고 이행하고자 하는 노력을 기울이는 것이 국가 미디어 리터러시 역량에 긍정적인 영향을 미친다.

둘째, 학교 밖에서도 활발하게 이뤄지고 있는 미디어 리터러시 교육 및 인식 제고 프로그램 등을 주도하는 기관의 존재가 미디어 리터러시 역량에 긍정적 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 미디어 리터러시 주도기관 관련하여 미디어 리터러시 컨트롤타워의 필요성은 주로 국내 정책 연구에서 일관되게 주장됐다(강진숙 외, 2017, 박주연 외, 2017, 배상률 외, 2021; 안정임 외, 2018). 본 연구를 통해 주도하는 기관이 정부 기관이든 민간이든, 교육 분야든 커뮤니케이션 분야든 상관없이, 국가 내에서 정부, 민간, 시민사회, 학교와 협력하면서 미디어 리터러시 교육 프로그램 제공, 인식 제고 노력, 정책에 영향 주는 주도적인 기관이 존재하는 것이 미디어 리터러시 역량에 긍정적인 영향을 주고 있음을 알 수 있다. 아일랜드의 경우 미디어 규제기관인 BAI(Broadcasting Authority of Ireland)가 방송법(Broadcasting Act 2009)에 근거해 미디어 리터러시 진흥을 촉진하고, 연구와 다양한 활동을 수행하고 지원하는 역할을 맡아왔다. 현재 BAI는 2022년 온라인 안전 및 미디어 규제법(Online Safety and Media Regulation Act)에 따라 방송법이 개정되면서, 2023년 초 미디어 위원회(Coimisiún na Meán)로 바뀌었다. 기본적인 의무는 대중소이하나, 온라인 안전을 더 집중적으로 다루게 될 것으로 예상된다. 영국은 오프콤이 미디어 리터러시를 촉진하고 관련 연구를 수행해야 하는 법적 의무가 있다. 아일랜드의 BAI(현 미디어 위원회), 영국의 오프콤과 더불어 프랑스의 클레미, 핀란드의 카비 등이 정부(교육부 또는 문화부) 소속 기관이면서 미디어 리터러시 증진을 주도적으로 이끌고 있다. 반면, 미국, 캐나다, 호주, 뉴질랜드 등 영미권의 미디어 리터러시 교육 주도기관은 민간 기관이나 단체라는 특성이 있다. 캐나다의 미디어스마트스(MediaSmarts)는 1996년 설립된 이래, 다양한 교육자료와 프로그램을 개발해 보급하고, 2006년부터 매년 미디어 리터러시 주간 행사를 개최하는 등 캐나다 미디어 리터러시 역량 함양에 기여하고 있다. 1997년 설립된 미국의 네임리(NAMLE)는 미디어 리터러시 교육자, 학자, 전문가 8천여 명이 회원으로 활동하고 있으며, 미

디어 리터러시 관련 연구 축적, 행사 개최, 파트너십 강화에 힘쓰고 있다. 지난 2014년부터는 캐나다로부터 영향을 받아 매년 미국 미디어 리터러시 주간 행사를 개최해 오고 있다. 호주의 아톰(Australian Teachers of Media, ATOM)은 미디어 교사 협회로, 미디어 및 스크린 리터러시 연구를 장려하고 다양한 프로그램과 교육자료를 제공하며, 메트로(Metro)와 스크린에듀케이션(Screen Education) 등 잡지 발행, 아톰 어워즈 및 콘퍼런스 개최 등 다양한 활동을 하고 있다. 교사 외에 미디어 업계와 학계의 참여도 활발하다. 뉴질랜드의 네임(National Association of Media Educators New Zealand, NAME)은 교사들을 위한 협회로, 연구 및 교육자료 제공, 교사 네트워크 지원 등을 하고 있으며 호주와 마찬가지로 주별로 지부를 운영해 교사 간 협업과 정보 교류가 원활히 될 수 있도록 지원하고 있다.

한편, 본 연구에서는 미디어 리터러시 교육과정 유무가 미디어 리터러시 역량에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 분석되었는데, 이는 교육과정 내에 미디어 리터러시가 포함되는 것을 상당히 중요하게 강조한 기존 연구들과 일치하지 않는 결과다. 이와 같은 결과가 나온 것은 대부분의 나라에서 교육과정 안에 미디어 리터러시 역량과 관련된 내용을 포함하고 있어 교육과정의 유무만으로 국가별 역량 차이를 가늠하기는 어려웠다고 추측해 볼 수 있다. 본 연구에 포함된 국가 중에서 학교 교육과정에 미디어 리터러시가 의무적으로 포함되지 않은 국가는 한국, 일본, 미국 그리고 유럽 일부 국가(네덜란드, 라트비아, 리투아니아, 불가리아 등)뿐이었다. 이후 교육과정에 미디어 리터러시를 포함한 국가는 증가 추세다. 한국과 일본, 불가리아는 최근 교육과정에 미디어 리터러시를 포함했으며, 미국의 경우 미디어 리터러시 교육법 제정을 통해 미디어 리터러시를 교육과정에 포함하는 주가 점차 증가하고 있는 추세다(McNeill, 2023). 교육과정 내 미디어 리터러시 포함이라는 토대가 일정 수준으로 갖춰졌기 때문에 교육과정 유무가 국가별 차이에 영향을 주는 요소로서 작용하지 못했다고 해석할 수 있다. 아울러 미디어 리터러시 교육이 개인 차원에서 효과가 있다는 것은 다양한 연구를 통해 이미 확인되었지만(Jeong et al., 2012), 국가 차원에서는 교육과정 내에 미디어 리터러시가 포함된 것만으로 교육 효과가 나오지 못하는 다양한 이유가 존재할 가능성이 있다. 교육과정이 도입된 시기에 따라 교육 효과가 달리 나타났을 수 있고, 교육과정 내에 포함된 내용을 현장에서 교사들이 어떻게 이행하고 있는지에 따른 차이도 충분히 발생할 수 있어, 교사 역량강화와 연결되는 문제일 수 있다(Buckingham, 2009; Buckingham & Domaille, 2009; Hartai, 2014; McDougall et al., 2018; Schilder, Lockee, & Saxon, 2016). 추후 교육과정의 내용, 성숙도, 교육과정을 이행하는 교사들을 위한 역량 강화 프로그램 등과 같은 추가 데이터를 통해 검증해 보는 시도가 필요하다. 비슷한 맥락에서 미디어 기업의 참여 여부가 유의미한 영향을 미

치지 못하는 결과와 관련해서도 미디어 기업들의 참여 기간이나 규모, 참여 프로그램 내용의 차이 등을 추가로 검토한다면 미디어 기업 참여의 맥락을 더 잘 이해할 수 있을 것이다. 법의 유무도 미디어 리터러시 역량에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 분석되었는데, 같은 맥락에서 법 제정 시기, 주요 내용 및 이행 체계 등 다른 요인을 깊이 있게 살펴볼 필요가 있다. 전체 조사 국가 중 정책과 함께 법까지 갖춘 나라는 영국, 아일랜드, 독일, 오스트리아, 프랑스, 미국 등 9개 국가였는데, 영국과 아일랜드는 방송법 내에, 프랑스, 미국, 이탈리아, 스페인은 교육법 내에, 독일은 청소년보호법 내에 미디어 리터러시 관련 내용을 갖추고 있으며, 독일과 오스트리아는 각각 청소년 미디어 보호에 관한 연방정부간 협정과 미디어 교육 원칙에 관한 일반 법령을 별도로 두고 있다.

이번 연구는 다음과 같은 측면에서 학문적·실무적 의미가 있다. 우선, 국가별 미디어 리터러시 역량에 영향을 주는 요소를 양적으로 분석하여 실제로 중요하다고 여겨진 여러 요인 중 어떤 것이 긍정적 요인으로 작용하는지를 살펴봤다. 미디어 리터러시 역량 관련 선행연구는 개인의 역량 강화 방안, 교육의 효과 등을 중심으로 이뤄졌고(Jeong et al., 2012), 정책 관련 선행연구는 문헌 검토와 심층 인터뷰 등을 통해 정책을 비교하는 질적인 연구가 대부분이다. 미디어 리터러시 역량 강화를 위해 필요한 요인 중에서 어떤 것이 미디어 리터러시 역량에 의미 있는 영향을 주고 있으며, 지역별로는 어떻게 차이가 있는지를 이번 연구를 통해 거시적 차원에서 살펴볼 수 있었다. 특히, 개인 수준 데이터의 차이는 정책이나 사회적 맥락 등 국가 차원 요소의 영향을 받을 가능성이 크기 때문에 국가 간 차이를 이해하는 것은 중요하고 유용하다(Lobe, Livingstone, Ólafsson, & Vodeb, 2011). 정책과 주도기관의 존재 여부가 국가 차원의 미디어 리터러시 관련 역량에 영향을 미칠 수 있다고 분석한 이번 연구가 국가 차원 미디어 리터러시 역량 강화 방안을 더 심층적으로 살펴볼 후속 연구들에 밑거름이 되기를 바란다.

둘째로, 이러한 분석을 통해 국내 미디어 리터러시 역량 강화를 위해 필요한 부분이 무엇인지를 고찰해 볼 수 있다. 우리나라는 2020년 『디지털 미디어 소통역량 강화 종합계획』을 발표했으나, 정책적 토대가 여전히 부족하다. 또한 미디어 리터러시 관련 연구나 프로그램이 교육부, 문화체육관광부, 과학기술정보통신부, 방송통신위원회와 그 산하 기관들(청소년정책연구원, 한국교육학술정보원, 한국언론진흥재단, 한국지능정보사회진흥원, 시청자미디어재단 등)에서 각자의 우선순위에 따라 이뤄지고 있어 다양성이 존재하지만, 일관되고 종합적인 미디어 리터러시 프로그램이 이행되지 못하고 있다. 2020년 수립했던 『디지털 미디어 소통역량 강화 종합계획』의 성과를 되짚어 보고, 부처별로 진행된 사업들의 나열을 넘어서는 종합적인 미디어 리터러시 제도 정책안을 수립할 필요가 있다. 아울러 이러한 정책이 전략적으로 추진될 수 있도록 정책 이행을

주도하는 기관을 선정하거나 체제를 마련할 필요가 있다. 이와 함께 교육과정의 효과적으로 이행될 수 있도록 교사 역량 강화에 더욱 관심과 노력을 기울여야 할 때다. 2022 개정 교육과정 총론에 미디어 리터러시 관련 역량이 명시적으로 포함되는 등 성과를 보였지만, 2024년부터 적용되는 개정 교육과정을 효과적으로 현장에서 이행하기 위한 지속적 관심과 지원이 필요하다. 국내 정부 기관과 단체에서 제공하는 교사 역량 강화 프로그램에 더해 대학의 역할이 더 필요해 보인다. 유네스코는 교육과정에 미디어 리터러시 관련 역량이 포함되는 것과 함께 교사 역량 강화의 중요성을 강조하면서 학계의 역할을 거듭 강조해 왔다(Grizzle et al., 2013). 미국, 호주, 스위스 등에서는 대학에서 예비 교사 및 현직 교사들을 대상으로 하는 역량 강화 프로그램을 선도적으로 제공하고 있다(Botturi, 2019; Share & Mamikonyan, 2020). 일례로, UCLA의 비판적 미디어 리터러시 코스는 UCLA에서 교직 이수 학점이 필요한 학생들의 필수 과정이며, 석사 과정에도 포함되어 있다. UCLA는 온라인에 교사들을 위한 교육자료도 제공한다. 미국에는 이외에도 미디어 리터러시 석사 과정을 제공하는 대학들이 다수 존재한다(Hobbs, 2017). 미디어 리터러시 역량 강화를 위해서는 정책-교육과정-교사 역량 강화의 연결성을 강화하는 일이 필요하며(McDougall et al., 2018), 특히 예비 교사와 현직 교사들의 역량을 제고하는 데 국내 대학의 관심이 필요하다(김아미·박유신·백선희·양소은, 2020).

이러한 연구의 의미에도 불구하고 본 연구는 몇 가지 한계점을 지닌다. 첫째, 기존 문헌과 글로벌 데이터 및 보고서 등을 면밀히 검토하고 분석했으나, 미처 파악하지 못한 자료(기업 참여, 전국 행사 등)가 있을 가능성이 있다. 둘째, 37개 국가를 양적으로 비교하다 보니, 법, 정책, 교육과정, 교육 주체의 유무로만 분석하고, 세부 내용이나 성숙도, 구체적 이행 과정까지는 살펴볼 수 없었다. 정책이나 교육과정에 대한 지원과 구체적 이행 전략은 학생들의 미디어 리터러시 역량에 충분히 영향을 미칠 수 있으나, 본 연구의 범위를 벗어나는 내용이다. 본 연구 결과에 더해 정책의 우선순위, 법과 교육과정의 주요 내용과 도입 기간, 교육 주체들의 세부 프로그램이나 영향력 등을 추후 연구에서 비교 분석할 수 있다면, 국가 차원의 미디어 리터러시 역량에 영향을 주는 요소들을 조금 더 명확하게 가려낼 수 있을 것이다. 특히, 교육과정을 이행하는 교사들의 역할에 주목해 교사 역량 강화 프로그램을 국가별로 비교해 보는 시도가 필요하다. 마지막으로 국가별 미디어 리터러시 역량을 비교하기 위해 종속변수를 2018년 PISA 결과를 토대로 한 '사실과 의견 구분 능력' 점수로 설정했는데, 디지털 미디어 기술의 발달과 허위정보의 범람으로 인해 편향되지 않은 사실의 정보를 분별하는 '비판적 사고'가 미디어 리터러시 역량에 있어 중요한 것은 주지의 사실이나, 해당 점수가 미디어 리터러시 역량을 종합적으로 보여주는 지표라고 단정하기는 힘들다. 현재로서는 국가별 역량을 비교할 수 있는 객관적 지수로 달리 활용할 만한 데이

터가 없었으나, 후속적으로 국가별 역량을 비교할 수 있는 지수가 개발되면 종합적으로 분석하는
게 가능할 것이다. 추후 국가별 미디어 리터러시 역량에 영향을 미치는 다양한 요인에 관한 추가
적인 연구가 더 활발하게 이뤄지길 바란다.

References

- Ahn, J. I., Kim, Y. E., Jeon, K. R., & Choi, J. H. (2017). *Research on media literacy issues and policy options in the intelligent information society* (KCC 2017-41). Gwacheon: Korea Communication Commission. [안정임·김양은·전경란·최진호 (2017). <지능정보사회에서의 미디어 리터러시 이슈 및 정책 방안 연구> (방송융합정책연구 KCC 2017-41). 과천: 한국방송통신위원회.]
- Ahn, J. I., Kim, Y. E., Jeon, K. R., & Choi, J. H. (2018). A study on priority perception of experts about media education policies in intelligent information society: Focusing on AHP analysis. *Korean Journal of Journalism & Communications Studies*, 62(2), 7-40. [안정임·김양은·전경란·최진호 (2018). 지능정보사회 미디어교육 정책에 대한 전문가의 우선순위 인식 연구. <한국언론학보>, 62권 2호, 7-40.]
- Ahn, J. I., Kim, Y. E., Jeon, K. R., & Choi, J. H. (2019). The similarities and differences in the perception of media literacy competence: Focusing on media education expert groups. *Journal of Cybercommunication Academic Society*, 36(1), 49-87. [안정임·김양은·전경란·최진호 (2019). 미디어 리터러시 역량 인식의 전문가 집단 간 동질성과 차별성. <사이버커뮤니케이션학보>, 36권 1호, 49-87.]
- Ahn, J. I., Seo, Y. K., & Kim, S. M. (2017). Research trends on media literacy in Korea: Focusing on research characteristics, the role of media and media literacy competences. *Korean Journal of Broadcasting and Telecommunication Studies*, 31(5), 5-49. [안정임·서윤경·김성미 (2017). 국내 미디어 리터러시 연구동향 분석: 연구 특성 및 미디어 역할, 미디어 리터러시 역량요인을 중심으로. <한국방송학보>, 31권 5호, 5-49.]
- Ashley, S., Maksl, A., & Craft, S. (2013). Developing a news media literacy scale. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68, 7-21.
- Aufderheide, P., & Firestone, C. (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Queenstown, MD: Aspen Institute.
- Bae, S. Y. (2014). *Institutionalizing youth media education in the digital age* (Research 2014-R11). Sejong: National Youth Policy Institute. [배상률 (2014). <디지털 시대의 청소년 미디어 교육 제도화 방안 연구> (연구보고서 2014-R11). 세종: 한국청소년정책연구원.]
- Bae, S. Y., Shim, W., & Choi, H. (2021). *Building support system for media literacy education* (Research 2021-R48). Sejong: National Youth Policy Institute. [배상률·심우민·최현정 (2021). <미디어 리터러

시 교육 지원체계 구축 방안 연구> (연구보고서 2021-R48). 세종: 한국청소년정책연구원.]

- Botturi, L. (2019). Digital and media literacy in pre-service teacher education: A case study from Switzerland. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3), 147-163.
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: Some challenges for policy and practice. *Medianimpulse*, 47(2), 1-18.
- Buckingham, D., & Domaille, K. (2009). Making media education happen: A global view. In C.-K. Cheung (Ed.), *Media education in Asia* (pp. 19-30). London: Springer.
- Bulger, M. (2012). Measuring media literacy in a national context: Challenges of definition, method and implementation. *Media Studies*, 3(6), 83-104.
- Bulger, M., & Davison, P. (2018). The promises, challenges and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1-21.
- Carr, J. (2021, June 21). A new index shows that the US scores low on media literacy education. *Media Literacy Now*. Retrieved 9/30/23 from <https://medialiteracynow.org/a-new-index-shows-that-the-us-scores-low-on-media-literacy-education/>
- Celot, P., Tornero, P., & Manuel, J. (2010). *Study of assessment criteria for media literacy levels*. Brussels: European Association for the Viewer's Interests.
- Culver, S. H., & Redmond, T. (2019). Media literacy snapshot. National Association for Media Literacy Education. Retrieved 9/30/23 from https://namle.net/wp-content/uploads/2020/10/SOML_FINAL.pdf
- del Mar Grandío, M., Dilli, S., & O'Neill, B. (2017). Legal frameworks for media and information literacy. In D. Frau-Meigs, I. Velez, & J. F. Michel (Eds.), *Public policies in media and information literacy in Europe: Cross-country comparison* (pp. 159-193). Abingdon: Routledge.
- DiGiacomo, D. K., Hodgins, E., Kahne, J., Alkam, S., & Taylor, C. (2023). Assessing the state of media literacy policy in U.S. K-12 schools. *Journal of Children and Media*, 17(3), 336-352.
- European Audiovisual Observatory (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. Strasbourg: European Audiovisual Observatory.
- European Commission (n.d.) *Youth Wiki. 6. Education and training, 6.8 media literacy and safe use of internet*. Retrieved 9/30/23 from <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/policy-fields/>
- Frau-Meigs, D., Velez, I., & Michel, J. F. (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe: Cross-country comparison*. Abingdon: Routledge.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2013). *Media and*

- information literacy: Policy and strategy guidelines*. Paris: UNESCO. Retrieved 9/30/23 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606/PDF/225606eng.pdf.multi>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., ... & Gulston, C. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely!*. Paris: UNESCO. Retrieved 9/30/23 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068/PDF/377068eng.pdf.multi>
- Hallin, D. C., & Mancini, P. (2004). *Comparing media systems: Three models of media and politics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hartai, L. (2014). *Final report on formal media education in Europe (WP3)*. European Media Literacy Education Study (EMEDUS), Lifelong Learning Programme. Retrieved 9/30/23 from <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2.pdf>
- Hobbs, R. (2010). *News literacy, what works and what doesn't*. Paper presented at the Association for Education in Journalism and Mass Communication (AEJMC) Conference. Retrieved 9/30/23 from <http://works.bepress.com/reneehobbs/12/>
- Hobbs, R. (2017). Approaches to teacher professional development in digital media literacy education. In B. De Abreu, P. Mihailidis, A. Lee, J. Melki, & J. McDougall (Eds.), *International handbook of media literacy education* (pp. 88-113). New York: Routledge.
- Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J., & Moen, M. (2013). Learning to engage: How positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Education Media International*, 50(4), 231-246.
- Hwang, C., Kim, K. J., & Han, S. Y. (2014). *Media literacy as a future growth engine (Research 2014-02)*. Seoul: Korea Press Foundation. [황치성·김광재·한승연 (2014). <미래 성장동력으로서 미디어 리터러시> (연구서 2014-02). 서울: 한국언론진흥재단.]
- Hwang, Y., Lee, S., Kim, Y., & Hwang, H. (2022). Digital competence : Conceptualization, scale development. *Journal of Communication Research*, 59(2), 5-48. [황용석·이선민·김여립·황현정 (2022). 디지털 역량 척도 개발 연구. <언론정보연구>, 59권 2호, 5-48.]
- Jang, E. S. (2021). *Research on curriculum improvement for school media education*. Sejong: Ministry of Education. [장의선 (2021). <학교 미디어교육을 위한 교과 교육과정 개선 방안 연구>. 세종: 교육부.]
- Jeong, H. S. (2018). A critical review of the contents of media literacy in elementary Korean textbooks with the focus on the 3rd and 4th grades. *Elementary Korean Education*, 65, 191-223. [정현선 (2018). 초

등 국어 교과서에 반영된 미디어 리터러시 학습 내용에 대한 비판적 고찰: 3-4학년군 1학기 교과서를 중심으로. <한국초등국어교육>, 65권, 191-223.]

- Jeong, H. S., & Chang, E. J. (2021). *Strengthening media literacy instruction in the 2022 revised curriculum*. Sejong: National Youth Policy Institute. [정현선·장은주 (2021). <2022 개정 교육과정의 미디어 리터러시 교육 강화 방안>. 세종: 한국청소년정책연구원.]
- Jeong, H. S., Jeon, K. R., Kim, A., & Park, Y. (2016). *Conceptualizing media literacy as a core competency for the 21st century: An international case study*. Paper presented at the 2016 Korean Journalism Association Spring Conference. [정현선·전경란·김아미·박유신 (2016). 21세기 핵심역량으로서의 미디어 리터러시 개념화 연구: 해외 사례를 중심으로. 2016 한국언론학회 봄철 학술대회 발표문.]
- Jeong, H. S., Park, Y., Jeon, K. R., & Park, H. C. (2016). *Classroom instruction improvement for media literacy*. Sejong: Ministry of Education. [정현선·박유신·전경란·박한철 (2016). <미디어 문해력 (Media Literacy) 향상을 위한 교실 수업 개선 방안 연구>. 세종: 교육부.]
- Jeong, S.-H., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62(3), 454-472.
- Jin, M. J., Kim, B., Park, Y., & Choi, S. (2020). *An interdisciplinary approach to media literacy education (Research 2020-04)*. Seoul: Korea Press Foundation. [진민정·김반야·박유신·최숙 (2020). <미디어 리터러시 교육의 융합적 접근> (연구서 2020-04). 서울: 한국언론진흥재단.]
- Kajimoto, M., Kularb, P., Guntarto, B., Salleh, S. M., Tuazon, R. R., Torres, T. P., & Palcone, G. M. (2020). *Media and information literacy education in Asia: Exploration of policies and practices in Japan, Thailand, Indonesia, Malaysia, and the Philippines*. Bangkok: UNESCO Office in Bangkok.
- Kang, J. S., Bae, H. S., Kim, J., & Park, Y. (2019). *Improving civic engagement through media literacy curriculum*. Sejong: Ministry of Education. [강진숙·배현순·김지연·박유신 (2019). <미디어 리터러시 교육과정 운영을 통한 시민역량 제고 방안 연구>. 세종: 교육부.]
- Kang, J. S., Cho, J., Jeong, S., & Park, S. (2017). *Overseas media education legal systems and policy organizations*. Seoul: Korea Press Foundation. [강진숙·조재희·정수영·박성우 (2017). <해외 미디어 교육 법체계 및 정책기구 연구>. 서울: 한국언론진흥재단.]
- Kim, A. (2015). *Understanding media literacy education*. Seoul: Communication Books. [김아미 (2015). <미디어 리터러시 교육의 이해>. 서울: 커뮤니케이션북스.]
- Kim, A., Park, Y., Baek, S., & Yang, S. E. (2020). *Development of in-service and pre-service teacher training model for the enhancement of media literacy education competencies (Policy*

- Research-2020-01). Seoul: National Research Foundation of Korea. [김아미·박유신·백선희·양소은 (2020). <교원 및 예비교원의 미디어 리터러시 교육 역량 강화 방안 연구> (정책연구-2020-01-인재 양성사업팀). 서울: 한국연구재단.]
- Kim, H. J., Kim, H. Y., Kim, E. Y., & Choi, M. (2019). *Media literacy education for civic engagement* (Research 2019-4). Daegu: Korea Education and Research Information Service. [김현진·김현영·김은영·최미애 (2019). <민주시민육성을 위한 미디어 리터러시 교육 방안 연구> (연구서 2019-4). 대구: 한국교육학술정보원]
- Kim, S. H., Kim, J. H., Kim, H., Lee, W. J., Park, I., Kim, M., Lee, E. H., & Kye, B. K. (2017). *Curriculum application on digital literacy* (Research 2014-4). Daegu: Korea Education and Research Information Service. [김수환·김주훈·김혜영·이운지·박일준·김묘은·이은환·계보경 (2017). <디지털리터러시의 교육과정 적용 방안 연구> (연구서 2014-4). 대구: 한국교육학술정보원.]
- Kim, Y. (2019). *Media literacy in the digital age: International examples and implications* (NARS Trend Analysis 90). Seoul: National Assembly Research Service. [김여라 (2019). <디지털 시대의 미디어 리터러시 해외 사례 및 시사점> (NARS 현안분석 90호). 서울: 국회입법조사처.]
- Koo, B. K. (2021, May 17). Any idea what a phishing email is?...South Korean youth's 'digital literacy' capacity falls to OECD bottom. *The Hankyoreh*. Retrieved 9/30/23 from <https://www.hani.co.kr/arti/science/future/995403.html>. [구본권 (2021, 5, 17). 피싱 메일 몰라?...한국 청소년 '디지털 문해력' OECD 바닥 '충격'. <한겨레>.]
- Kye, B. K. (2017). *Trends in international digital literacy courses and programs* (Research RM-2017-1). Daegu: Korea Education and Research Information Service. [계보경 (2017). <해외 디지털리터러시 교육과정 및 프로그램 운영 동향> (연구자료 RM-2017-1). 대구: 한국교육학술정보원.]
- Lee, A. Y. L., & So, C. Y. K. (2013). Media literacy and information literacy: Similarities and differences. *Comunicar*, 42(21), 137-145.
- Livingston, S., Papaioannou, T., Pérez, M., & Wijinen, C. (2013). Critical insights in European media literacy research and policy. Editors' Note. *Media Studies*, 3(6), 2-12.
- Lobe, B., Livingstone, S., Ólafsson, K., & Vodeb, H. (2011). *Cross-national comparison of risks and safety on the internet: Initial analysis from the EU Kids Online survey of European children*. London: EU Kids Online.
- Maksl, A., Ashley, S., & Craft, S. (2015). Measuring news media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 6(3), 29-45.

- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.
- Matović, M., Juraite, K., & Gutierrez, A. (2017). The role of non-governmental actors in media and information literacy: A comparative media systems perspective. In D. Frau-Meigs, I. Velez, & J. F. Michel (Eds.), *Public policies in media and information literacy in Europe: Cross-country comparison* (pp. 159-193). Abingdon: Routledge.
- McDougall, J., Zezulakova, M., van Driel, B., & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: Evidence of effective school practices in primary and secondary education, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- McNeill, E. (2013). *U.S. media literacy policy report 2022: A state-by-state status of media literacy education laws for K-12 school*. Watertown: Media Literacy Now.
- OECD (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. Paris: PISA, OECD Publishing. Retrieved 9/30/23 from <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital rights, digital citizenship and digital literacy: What's the difference? *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 15-27.
- Park, H., Jin, M., Park, J., & Lim, K. Y. (2021). The analysis of national and international curriculum for digital literacy education. *Journal of Education & Culture*, 27(5), 75-101. [박하나·진명화·박지유·임규연 (2021). 국내외 디지털 리터러시 교육과정 분석. <교육문화연구>, 27권 5호, 75-101.]
- Park, J. Y., Choi, S., Ban, O. S., & Shin, S. K. (2017). A multi-dimensional analysis of media literacy education policy in Korea. *Korean Journal of Communication Studies*, 25(5), 5-32. [박주연·최숙·반옥숙·신선경 (2017). 미디어 리터러시 교육에 관한 다차원적 정책분석. <커뮤니케이션학 연구>, 25권 5호, 5-32.]
- Schilder, E., Lockee, B., & Saxon, D. P. (2016). The challenges of assessing media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 32-48.
- Share, J., & Mamikonyan, T. (2020). Preparing English teachers with critical media literacy for the digital age. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 37-54.
- Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, 71(3), 456-476.
- United Nations Alliance of Civilizations, UNESCO, European Commission (2009). *Mapping media education policies in the world: Visions, programmes and challenges*. New York: UNAOC. Retrieved 9/30/23 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181917/PDF/181917eng.pdf.multi>

- Vraga, E., Tully, M., Kotcher, J., Smithson, A., & Broeckelman-Post, M. (2015). A multi-dimensional approach to measuring news media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 7, 41-53.
- Wuyckens, G., Landry, N., & Fastrez, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1). 168-182.
- Yang, J. A., Kim, A., & Park, H. C. (2019). *Restructuring media education: The scope and organization of media education in 21st century Korea* (Research 2019-08). Seoul: Korea Press Foundation. [양정애·김아미·박한철 (2019). <미디어교육의 재구조화: 21세기 한국의 미디어교육 영역 및 구성> (연구서 2019-08). 서울: 한국언론진흥재단.]

최초 투고일 2023년 06월 16일
게재 확정일 2023년 11월 15일
논문 수정일 2023년 11월 27일