



교실공간 '내' 미디어 인식과 경험 : 초등학교 교사의 심층인터뷰를 중심으로*

이동후 인천대학교 신문방송학과 교수**

이설희 용인대학교 문화콘텐츠학과 조교수***

이 연구는 일상의 커뮤니케이션 공간인 교실에서 디지털 미디어 기술이 어떻게 받아들여지고 경험되는지를 생태학적 시각에서 살펴보고자 했다. 특히 이 연구는 디지털 미디어 교육정책, 교실 및 일상의 미디어 조건, 학생과 교사들의 미디어 인식과 경험이 어떻게 서로 관계하는지에 주목하였다. 이를 위해 교실공간의 관리자이면서 동시에 실질적인 디지털 미디어의 매개자인 교사와의 심층인터뷰를 수행했다. 디지털화가 진행되고 있는 교실공간에서는 인쇄문화에 기반한 교과서 중심으로 수업이 진행되고 있었지만, 디지털 네트워크를 이용한 TV 스크린, 컴퓨터, 스마트 미디어 기술들이 선택적으로 이용되고 있었다. 교사들은 다양한 요인들이 복합적으로 얽혀있는 현대 아이들의 교육 문제를 '디지털 기술'로 환원시키며 인식하는 경향을 보였으나, 실제 교실공간에서는 디지털화한 환경에서의 아이들의 복합적인 경험이 드러나고 있었다. 교사들은 디지털 교육정책을 파편적으로 인식하는 경향이 있었는데, 이는 디지털 '공포 담론'과 충분한 논의와 공감의 시간이 배제된 디지털 교실정책의 방향성과 관련이 있다. 이러한 환경에서 교사들은 자신들의 디지털 미디어 경험과 교육 신념에 의지하면서 디지털 네트워크 시대의 여러 변화에 개별적으로 대응하고 있었다.

* 인천대학교 2018년도 자체연구비 지원에 의하여 연구되었음.

** donghoo@inu.ac.kr 제1저자

*** seulhi@gmail.com 교신저자

KEYWORDS 디지털 미디어, 교실공간, 일상 문화, 생태학적 접근, 초등학교, 심층인터뷰

1. 서론

디지털 시대를 사는 우리에게 스마트폰으로 대표되는 스마트 미디어 기술은 이미 일상이 되어가고 있다. 이는 어린이나 청(소)년에게도 예외는 아닌데, 초등 고학년(4-6학년)생만 해도 10명 중 2명은 스마트폰을 소유하고 있다. 이들의 스마트폰 보유율은 2018년 기준으로 81.2%로, 이는 2015년 59.3%에서 20% 이상이 상승한 결과이다(김윤화, 2019)¹⁾. 이들은 스마트폰을 하루 평균 159분 이상 이용하고 있으며, 메신저 서비스와 SNS 서비스를 주로 이용한다. 더해서 유튜브와 같은 온라인 동영상 플랫폼도 이들 중 78% 이상이 이용하고 있는 것으로 나타났으며, 스마트폰은 다른 매체보다 훨씬 더 중요하고 필수적인 매체로 인식되고 있다(한국언론재단, 2019). 이러한 조사 결과는 초등 고학년생들에게도 스마트폰은 이미 일상이라는 것을 보여준다.

이러한 환경에서 어른들의 보호와 관심이 필요한 초등학교 시기에 스마트폰을 어떻게 이용하고 있는지에 대한 문제는 사회문화적으로 뜨거운 화두로 등장하고 있으며, 교실 현장에서는 이들의 디지털 미디어 문화를 어떻게 받아들이고 적용하고 있는지의 문제가 점점 더 중요해지고 있다. 실질적으로 국내에서는 1987년 제5차 교육과정 개정 이후 모든 초·중등학교에서 정보교육을 시작하면서 이 정책은 강화되고 있다. 특히 2007년 개정에서는 디지털 미디어 기술의 발전을 적극적으로 받아들여 디지털 교과서 및 고품질 온라인 교육콘텐츠 활용, 스마트 교육모델 개발 등을 포함하는 첨단 인프라 활용 교육에 중점을 두는 정보교육으로 확장되었으며²⁾, 2015년 개정에서는 초·중고등학교 정보교육이 의무화되었다.

1) 초등 저학년생(1-3학년)의 스마트폰 보유율은 2018년 기준 37.8%(휴대폰 보유율 58.4%)이며, 일반 휴대폰을 포함한 초등 고학년생의 휴대폰 보유율은 2018년 기준 90%이다.

2) 정보교육정책에서 자주 언급되는 ICT 소양 및 활용능력 강화를 내용으로 하는

이러한 정보교육정책들과 더불어 학교 공간의 디지털화는 점진적으로 진행되었고, 이러한 정책의 결과를 평가하는 교육효과 중심의 연구들이 다수 나타났다. 교육 공간에서의 디지털화가 얼마나 효과적인지를 검증하는 연구들은 디지털화 교육을 저해하거나 방해하는 요인들이 무엇인지를 밝히는 것에 집중하거나 이러한 디지털화가 실질적인 교육효과에는 부정적이라는 회의적인 주장들도 나타났다(한기순·정영근, 2016). 이러한 검증 연구들의 상반되는 주장들 속에서, 다른 나라의 실제 교실 정책도 매우 다른 방향으로 전개되고 있다. 국내를 포함한 일부 국가에서는 좀 더 ‘스마트한’ 디지털 공간을 촉진하는 방향으로 진행되고 있는가 하면, 일부에서는 학교 공간에서의 디지털 기기 사용을 금지하는 정책까지 등장하고 있다(Selwyn & Aagaard, 2020).

다양한 주장들과 시각이 공존하는 이 시점에 우리가 집중해야 하는 곳은 디지털화가 진행되고 있는 현장, 즉 교실공간이다. 교실공간은 가시화된 디지털 교육정책과 디지털 미디어를 일상에서 경험하는 교육 당사자로서의 교사, 그리고 이러한 디지털 정책과 교사의 지도에 영향을 받으면서 동시에 적극적으로 디지털 미디어 문화를 향유하는 학생이 서로 만나는 공간이다. 이 연구는 이러한 공간의 현실을 이해하기 위해 생태학적 시각이 필요하다고 본다. 생태학적 시각은 관계를 주목하는 시각으로서, 다양한 수준의 공식적, 비공식적 교육현장을 하나의 학습 생태계로 바라보며, 이러한 생태계 내 주요 행위자들(여기에는 교사, 학생, 부모뿐만 아니라, 각종 미디어나 기술 인프라가 포함된다)이 어떠한 관계를 갖는지에 초점을 맞춘다(Davis, Harris & Cunningham, 2019; Hammond, 2020). 이 연구는 생태학적 시각에서 교실이라는 교육 생태계의 가장 미시적 현장에서 교사의 인식과 경험을 바라보고자 한다. 다시 말해, 교실을 미시적 수준의 학습 생태계로 보고, 교사를 이러한 생태계의 ‘핵심중

ICT 교육강화 계획은 7차 정보교육개정 기간인 2000년에 수립되었다.

(keystone species)'으로서(Davis, Harris & Cunningham, 2019) 기술과 학생들과 어떠한 관계를 형성하고 경험하고 있는지를 구체적으로 살펴보고자 한다. 교사는 교실 수업의 일차적인 설계자이자 책임자로서, 교사의 역할이나 역량이 수업 과정을 구성하는 핵심 행위자가 되지만, 생태학적 시각에서는 이러한 교사의 미디어 인식과 경험은 교사들의 일상적 미디어 이용, 교실공간 맥락에서의 교사의 미디어 활용, 교사가 미디어를 매개로 하는 학생과의 관계, 디지털 미디어 교육에 대응하는 교사의 방식 등의 다양한 관계 속에서 구성될 뿐만 아니라 이러한 관계를 구성해 나간다고 볼 수 있다. 이 연구는 교실공간의 실질적인 운영자이면서 동시에 디지털 미디어 기술을 규제하고 매개하는 행위자로서 교사들과의 심층인터뷰 조사를 진행하고, 이를 통해 디지털화하는 교실공간에서 어떠한 일이 일어나고 있으며, 그 의미가 무엇인지를 이해해보고자 한다.

2. 이론적 배경

1) 미디어와 어린이: 디지털 원주민의 신화와 실제

디지털 미디어 환경에서 성장한 아이들을 다른 연령집단과 구분하고, 이들의 디지털 미디어 경험을 기준으로 하나의 세대 정체성을 규정하는 논의가 꾸준히 이어져 왔다. 이러한 논의는 아이들이 기술을 수용하는 속도나 수준, 이용 내용과 범위에 있어 기존 세대와 달랐던 차이점을 부각시키면서, 기술적 특성에 기반을 두어 이들 세대를 정의하는 경향을 보였다. 이러한 논의는 90년대 말, 2000년대 초 디지털 기술에 친숙한 아이들을 'N세대(Net Generation)'나 '디지털 원주민'으로 통칭한 탭스콧(Tapscott, 1998)이나 프렌스키(Presnky, 2001) 등 일련의 학자들을 중심으로 주창되었고 이후 디지털 환경에서 태어나고 성장한 어린이·청소년 세대를 구분하는 용어로 사용되어왔다. 탭스콧은 N세대가 기존의

베이비붐 세대와 달리 새로운 커뮤니케이션 스타일과 상호작용 그리고 유희적 학습 스타일을 가능하게 해 준 디지털 기술에 익숙하고 이에 따라 기존과 다른 새로운 역량, 정체성과 개성, 정치적 의식 등을 갖게 되었다고 보았다. 프렌스키(Prensky, 2001) 또한 태어날 때부터 디지털 미디어에 노출되어 디지털 언어를 모국어처럼 사용할 수 있는 어린이·청(소)년을 디지털 원주민이라고 부르며 디지털 미디어 세대론을 확장시켰다. 그에 따르면, 디지털 원주민은 인터넷, 비디오게임, 휴대전화 등 디지털 미디어를 늘 접하고 이들 환경에 빠져있다는 점에서 이러한 미디어를 새로운 언어처럼 학습해야 했던 소위 '디지털 이민자인 성인들과 세대적으로 다른 특성을 갖는다고 주장한다. 디지털 원주민은 디지털 미디어 기술의 지원을 받아 멀티태스킹을 할 수 있고, 연결성을 통해 개별화되면서도 참여적인 성격을 가지며, 자신의 편의대로 자신의 활동, 장소, 시간, 방식 등을 통제하는 능동적 행위자로 간주되고(Green et al, 2005; Tapscott and Williams, 2010; Palfrey & Gasser, 2008), 향상된 정보습득·생산·유통 능력을 통해 지각 학습에 좀 더 민감하고 능숙한 인지적, 신경학적 구조를 갖게 된 세대로 이야기된다(Small and Vorgon, 2008/2010). 이렇게 어린이·청소년을 어른과 다른 기술적 역량과 능력을 지닌 세대로 구분해서 바라보는 디지털 원주민 개념은 현재까지 각종 사회적, 학술적 담론에 일종의 상식처럼 자연스럽게 녹아 들어왔다. 디지털 원주민이란 용어가 아니더라도 밀레니얼세대(Howe & Strauss, 2000; Oblinger & Oblinger 2005), i세대(Rosen, 2010), 호모 재피엔스(Homo Zappiens)(Veen & Vrakking, 2006),³⁾ Z세대(Dimock, 2019)⁴⁾ 등 새로운 디지털 미디어 기술 환경에서 자라난

3) 호모 재피엔스(Homo Zappiens)는 디지털 시대에 성장한 세대로서, 동시에 많은 커뮤니케이션 채널을 썩핑(재빠르게 돌리기)하며 정보를 검색·활용하고 가상 네트워크를 통해 협력하며 비선형적인 방법으로 문제를 처리하는 능력을 갖춘 세대를 일컫는다.

세대를 구분해서 호칭하는 용어들이 계속해서 등장했다.

디지털 원주민에 관한 세대론은 대부분 이들의 자율적이고 혁신적인 역량을 긍정적으로 바라보는 시각에서 전개되는 경향을 보이지만, 종종 디지털 미디어 이용에 따른 위험과 문제를 비판적으로 다룬 논의와 경합을 해왔다. 이러한 비판적 담론의 하나는 디지털 세대의 학습능력 저하이다. 디지털 원주민이 디지털 검색 엔진을 이용해 기존 정보를 복사해 짜깁기하는 데 익숙하면서 독립적이고 비판적인 사고를 잃어버리고(Keen, 2007; Brabazon, 2007), 독서 문화에 기반한 역사, 사회, 문학, 예술로부터 멀어짐으로써 지적능력을 상실해가는 '가장 멍청한 세대'(Bauerlein, 2008/2014)로 비판받는다. 이들의 디지털 이용의 문제는 중독, 산만, 사이버불링 등의 문제로 이야기되며 이러한 디지털 과잉이 갖는 신체적, 정서적, 성적 위험 등을 이야기한다. 이러한 부정적 논의는 새로운 미디어가 등장할 때마다 미디어 기술이 갖는 특성을 기초로 아이들에게 미치는 해악과 위험을 두려워하는 '공포 담론(panic discourses)'의 성격을 갖는다(Cassidy, 2004; Vickery, 2017). 이러한 논의는 디지털 미디어의 과잉이용에 따른 중독 현상, 깊은 사고력의 저하, 정서적 유대감 약화와 그로 인한 우울증, 사회적 결여 등 다양한 문제들을 제기해왔다(Carr, 2010/2011; Selwyn & Aagaard, J. 2020; Turkle, 2011/2012; Subrahmanyam & Smahel, 2010/2014).

디지털화가 사람들의 일상적 삶에 깊숙이 자리를 잡아가면서 디지털 미디어를 통한 역량 확장이 어린이 청소년 세대만이 전유하는 경험이 아닐 것이다. 하지만 지금도 여전히 디지털 원주민 용어를 통해 이들 세대의 경험을 주목하고 대상화하며 기존 세대와 다른 어린이 청(소)년의 세대적 특이성을 실증적으로 찾아내는 연구는 지속되고 있다. 1998년에서

4) 디목(Dimock)에 따르면, Z세대는 1997년 이후에 태어난 포스트-밀레니얼 세대로서, 2007년 이후에 등장한 스마트폰이나 무선 네트워크 서비스 등 "항상 연결된" 기술 환경에서 성장한 세대이다.

2017년까지의 교육기술에 관한 해외 유명 학술지 논문을 메타분석한 저드(Judd, 2018)는 디지털 원주민 및 이와 관련된 세대 용어나 아이디어가 계속 증가해왔다고 분석했다. 특히 북미를 중심으로 디지털 원주민, 넷 세대, 밀레니얼 세대 개념이 큰 지지를 받아왔다. 국내의 학술 및 대중 담론에서도 이러한 용어나 개념을 쉽게 발견할 수 있다.⁵⁾ 디지털 원주민 개념이 단순히 수사학적이고 담론적 차원을 넘어 어린이·청(소)년의 미디어 이용과 삶의 경험을 구체적이고 실증적으로 들여다보는 키워드가 되는 가운데, 디지털 이민자와 모든 디지털 원주민의 능력이 동질적 이라기보다는 기술에 대한 태도와 능력이 다양하다는 점이 발견되고(Rosen, 2010; Zur & Zur, 2011), 디지털 원주민과 디지털 이민자 간의 차이가 이용 자체보다는 연결감, 고립감, 소속감 등 사회적 관계 인식에 영향받는 정도에서 나타나는 점이 검증되기도 했다(권예지 외, 2015).

하지만 세대 정체성을 기술적 특성과 결부시켜 규정하는 디지털 원주민 담론은 일정 정도 기술 결정론적 시각을 반영하기에, 어린이·청(소)년을 포괄적으로 통칭하며 이들의 사회·문화적 맥락을 구체적으로 들여다보지 못하는 한계를 갖는다. 미디어 기술 환경이 새로운 미디어가 기존 미디어를 대체하는 것이 아니라 서로 공존하며 내용, 콘텐츠, 경제적 측면에서 연속성이나 상호의존성을 갖고 있고, 이용자는 탈육적 존재가 아닌 사회·문화적 맥락의 조건 속에서 경험하는 주체라는 점에서, 아

5) 예를 들어, 박혜숙(2016), 지승학(2018), 박치완(2019)은 2000년을 전후해 출생해 유년 시절부터 디지털 환경에 노출된 Z세대는 신기술에 민감할 뿐만 아니라 기성세대와 크게 다른 라이프스타일, 주체적 특수성, 사고, 행동, 정치적 의식, 직업관 등을 가지고 있다고 보았다. 진중우(2020), 조윤철·조택연(2019)은 90년대 전후에 태어난 밀레니얼 세대가 이전 세대와 현격히 차이나는 문화적 성향이나 소비 감수성을 가지고 있다고 말한다. 밀레니얼 세대나 Z세대에 대한 논의는 언론이나 시장, 대중 담론에서도 쉽게 발견될 수 있다. <90년생이 온다>(임흥택, 2018), <밀레니얼-Z세대 트렌드 2020>(대학내일 20대연구소, 2019) 등 다수의 서적이 기성세대와 현격히 다른 디지털 세대의 문화적 특이성을 이야기하고 있다.

이들을 디지털 원주민으로 세대 구분하는 것은 오히려 이들의 사회적 현실을 보지 못할 수 있다(Buckingham, 2006). 실제 디지털 원주민에 관한 구체적 연구들은 디지털 원주민 내에서도 사회·문화적, 인지적 배경에 따라 기술 관여의 성격이 불균질하고(Rowland et al. 2008; Bennett & Maton, 2010), 디지털 원주민 담론이 기대했던 만큼 능동적 정보 이용 능력을 보여주고 있지 못하다는 점을 이야기한다(Livingstone, 2009; Hargittai, 2010). 어린이·청(소)년의 기술사용이 이들이 사는 사회적, 경제적, 정치적, 문화적 맥락과 상호작용하고 타협해나가는 과정이라고 할 때, 사회·문화적 맥락 속에서 균질하지 않고 복합적인 성격을 가진 이들의 일상적 미디어 이용을 구체적으로 살펴보는 작업이 필요하다(Selwyn, 2009; 2010) 이들의 기술 경험에 관한 “좀 더 미묘한 차이를 이해하는” 작업이 요구되고 있다(Bennett & Maton 2010, p. 321).

이러한 디지털 원주민 담론은 종종 현재의 학교 교육이 디지털 세대의 특성을 고려한 적절한 교육을 제공하는지, 혹은 이들 세대에게 맞게 학교 교육을 어떻게 변화시켜나갈지 하는지에 관한 논의로 이어진다. 탭스콧은 학교가 학생들에게 디지털 도구를 제공해준다면, 이러한 도구는 “학교가 적절하고 효과적인 배움의 장소가 될 수 있도록 하는 가장 중요한 지침의 원천이 될 것”이라고(Tapscott, 1999, p. 11) 주장했고, 프렌스키는 “아이들이 스스로를 가르치는 새로운 교육학”(Prensky, 2008, p. 1)과 같이 디지털 미디어 기반 자기주도 학습을 제안한다. 이러한 디지털 세대 교육 담론은 디지털 원주민이 일상에서 가장 많이 사용하고 선호하는 디지털 미디어 기술을 학교에 도입해 이들에 대한 교육효과를 높이고 새로운 시대에 걸맞은 교육을 해나가자는 주장으로 연결되며 대부분 선언적이거나 규범적 성격을 띠게 된다.⁶⁾ 그러나 이러한 담론은 소위

6) 국내에서도 아날로그 세대와 차별화된 특성을 보이는 디지털 원주민을 위한 학교교

‘디지털 원주민’ 세대의 일상적 삶이나 학교 현장에서의 현실의 곁들을 구체적으로 들여다보고 이해하는 과정을 생략하는 경향이 있다. 디지털 원주민의 세대적 차이를 주어진 전제로 삼으며 디지털 기술의 교육효과와 교육적 당위성을 이야기하는 것은 교육의 사회·역사적 맥락과 교육현장의 복잡한 실재를 반영하고 있지 않다. 디지털 원주민 세대론에 내재된 기술결정론적 시각에 대한 비판적 성찰은 사회·문화적 맥락과 결합된 아이들의 미디어 이용 현실을 좀 더 들여다볼 필요가 있음을 알려준다. 또한, 이들 세대에 대한 적절한 교육체제와 방침을 담론화시키기에 앞서, 이들이 놓여있는 학교 공간의 현실을 구체적으로 이해하는 것이 우선될 필요가 있다. 그리고 이러한 현실을 이해하기 위해, 일상적 삶의 조건에서 디지털 미디어 기술과 아이들이 맺는 관계뿐만 아니라 학교 현장에서 디지털 미디어 기술과 아이들 그리고 교사가 맺는 관계를 경험적으로 살펴보는 작업이 필요할 것이다. 특히 디지털 미디어 세대 담론이나 이들의 교육 문제를 논의하는 기존 담론들에서 일반론으로 다루어졌던 학교공간에서의 미디어와 아이들 그리고 교사들 관계의 현실을 좀 더 주목할 필요가 있다.

2) 초등학교 디지털 미디어 기술 정책과 교육

1990년대 이후 디지털 미디어 환경 변화에 따라 학교를 재조정하는 것이 당연하고 불가피한 것으로 받아들여지면서, 디지털 미디어 기술은 전 세계 학교 교육 체계를 구성하는 중요한 제반 요소로 자리를 잡게 된다 (Selwyn, 2010; 2012). 교육 연구자들은 디지털 기술이 교육의 효율성을 돕는 보조물을 넘어 교과과정을 풍부하게 만들고 교육효과를 향상시킬 수 있는 도구로서, 학생들이 지식사회의 교육적 요구에 걸맞은 능력을 갖

육의 패러다임 전환이 필요하다는 논리를 교육 담론에서 쉽게 발견할 수 있다(예를 들어, 천세영 외 [2012]; 강성주 외 [2014]; 김영식 [2018]; 박형빈 [2020])

출 수 있도록 돕는 “강력한 학습 상황”을 가능하게 한다는 기대감을 가져왔다(Dede, 2000, p. 299). 컴퓨터와 같은 디지털 미디어의 기술적 특성이 학생들이 좀 더 관여적이고 능동적인 지식을 발견해나가는 학습을 지원해줄 수 있다고 믿었고, 이러한 기대감은 1980년대 이후의 학생 스스로 지식을 발견해나가는 교육 활동을 강조하는 구성주의적 교육개혁의 흐름 속에 더욱 탄력을 받았다(Collins, 1990, pp. 32-44; Hirsch, 1999, pp. 239-271; 안중석, 2019, p. 44). 학교 교육 체계 내 디지털 미디어 기술을 도입하는 정책은 디지털 미디어 기술이 교사의 일방적 지식전달과 암기 위주의 전통적 교실 학습을 개혁하고 학생들의 자기주도적이고 창의적인 교육을 촉진하며 학생들의 학력을 향상시킬 수 있다는 기술주의적 낙관론을 기반으로 전개되었다.

국내에서는 1996년 ‘교육정보화 기본계획’이 수립된 이후, 1997년 교원정보활용능력 활성화계획, 1999년 학생정보소양인증제 시행계획, 2000년 ICT교육 강화계획 등이 연달아 발표되었고, 2000년에는 실제 학교 교육 내 디지털 기술 활용 체제를 구축하기 위한 <초·중등학교 정보통신기술교육 운영지침>이 제정되었다(이은경, 2018). 2000년 운영지침은 ‘21세기 세계화·정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성’을 기본방향으로, ‘정보 사회에 대비한 창의성, 정보 능력 배양을 통해 학생들의 자기주도적 학습능력의 신장에 중점을 둔다고 밝히면서, 이러한 교육을 통해 정보 통신 기술을 이용한 정보의 생성, 처리, 분석, 검색 등에 관한 기초적인 정보 소양 능력을 기르고, 학습 및 일상생활의 문제해결에 정보 통신 기술을 적극적으로 활용한다는 목표를 제시한다. 2005년도에는 인터넷, 컴퓨터 보급의 일반화와 학습 환경 변화에 맞게 운영지침을 개정하면서, 정보통신윤리 교육을 강화하고 컴퓨터과학 측면의 교육을 강화하며 정보통신교육의 체계와 활용을 보완해갔다. 2007년도에는 디지털 교과서 상용화 추진 계획을 통해 학교와 가정에서 시간과 공간의 제약 없이 학습자의 특성과 능력 수준에 맞게 기존 교과서뿐만 아니라

외부자료와 연계된 다양한 멀티미디어 교육자료를 활용할 수 있는 교재를 개발하는 정책을 수립했다. 2011년에는 ‘스마트교육 추진전략’을 발표하면서, 교육환경 혁신을 통해 ‘선진일류국가’를 실현하는 ‘인재 대국’을 이끈다는 교육비전을 제시했다. 스마트교육에서의 스마트(SMART)는 자기 주도적(Self-Directed), 학습흥미(Motivated), 수준과 적성(Adaptive), 풍부한 자료(Resource Enriched), 그리고 정보기술활동(Technology Embedded) 등의 첫 글자를 따 온 조합어로서, 스마트교육은 디지털 미디어 기술 자원을 효과적으로 활용해 교육환경, 교육내용, 교육방법 및 평가 등 교육체제를 혁신하는 ‘21세기 학습자 역량 강화를 위한 지능형 맞춤 학습 체제’로 정의된다(국가정보화전략위원회, 교육과학기술부, 2011). 이러한 추진전략은 디지털 교과서 개발 및 적용, 온라인 수업·평가활성화, ‘교육콘텐츠 공공목적 이용환경조성, 교원 스마트교육 실천역량 강화, 클라우드 교육서비스 기반조성 등을 통해 학교를 바꾼다는 교육 비전을 제시했다. 2014년에는 과학기술정보통신부의 ‘소프트웨어 중심사회 실현전략’과 교육부의 ‘초·중등 SW교육 활성화 방안’ 등이 발표되었고, 2015년 개정 교육과정은 창의·융합형 인재양성을 목표로 초·중학교에서의 정보교육을 의무화하는 정책을 추진했다.⁷⁾

이와 같은 일련의 정책들은 기본적으로 디지털 미디어 변화를 반영한 교육정책으로서, 당대의 새로운 기술 형식을 중심으로 교육 패러다임을 혁신하는 화두를 제안해왔다. 90년대 말에는 데스크탑 PC를 활용한 ICT

7) 이러한 교과과정은 정보문화 소양, 정보적 지식·문제해결 능력 및 컴퓨팅 사고력을 키울 수 있도록 정보교육환경을 조성하는 것으로, 정보사회의 가치를 이해하고 정보사회 구성원으로서 윤리의식과 시민의식을 갖추고 정보기술을 활용하여 문제를 해결할 수 있는 능력, 컴퓨터과학의 기본 개념과 원리 및 컴퓨팅 시스템을 활용하여 실생활과 다양한 학문 분야의 문제를 이해하고 창의적으로 해법을 구현하여 적용할 수 있는 능력, 정보윤리의식, 네트워크 컴퓨팅 환경에 기반한 다양한 지식·학습공동체에서 공유와 효율적인 의사소통, 협업을 통해 문제를 창의적으로 해결할 수 있는 능력 등의 함양을 목표로 한다. 특히 초등학교는 17시간, 중학교는 34시간 정보교육 시수를 의무화했는데, 이러한 정책은 2018년부터 초등학교 3, 4학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년에 적용되기 시작했다.

활용 교육, 2000년 초중반에는 인터넷 PC를 활용한 이러닝(e-learning)과 노트북과 PDA 등을 활용한 유러닝(u-learning), 그리고 2010년대에는 스마트기기를 이용하는 스마트러닝 등이 한국교육의 정경을 바꾸는 핵심 키워드로 거론되었다. 이러한 디지털화 정책에서 기술이 미래 사회를 ‘결정적으로’ 변화시키며 학교는 다가올 미래 사회를 대비한 인재를 양성하며 국가 경쟁력 강화에 기여하는 “첨단 공학 기반의 학교”로 상상되고(박인우 외, 2009), 학교 내 디지털 미디어 기술의 도입은 ‘선진화된’ 교육적, 사회적 비전을 위해 불가피한 것으로 이야기된다. 이러한 기술주의적 교육정책 담론은 디지털 미디어 기술의 도구로서의 효과나 정보화 기기로서의 가치만을 강조하고(이종숙, 2010), 이것의 교육학적 타당성이나 적합성에 대한 본질적 논의보다는(정영근, 2015; 한기순, & 정영근 2016), 이러한 교육이 가져올 긍정적 교육효과를 약속한다.

하지만 이와 같은 정책 담론이 기대했던 디지털 미디어 기술의 교육적 가치 및 효용이 기대에 부응할 만큼 실제 학교 현장에서 현실화되고 있지 않았다. 디지털 기술의 교육용 활용이 증가함에 따른 ‘영향’과 ‘효과’를 확인하려는 거듭된 시도에도 불구하고, 실제 교육효과에 관한 실증연구는 엇갈린 결과를 보여주고 있다. 예를 들어, 한편에선, 디지털 교과서가 학업성취, 학습몰입, 자기주도적 학습, 문제해결력 향상 등에 긍정적 효과를 가져오고 창의성과 비판적 사고력을 향상시킨다는 연구결과가 나오지만(교육부, 2018). 다른 한편으로는 학생들의 디지털 중독 문제나 학생과 교사와의 사회적 단절 문제, 학력저하나 하향평준화의 문제가 함께 지적되기도 했다(안종석, 2019). 이에 대한 원인으로 학교가 ‘보수적 기관’이고, 학교와 학생 간 디지털 단절이 존재하며, 교사들의 기술적 역량 부족, 하드웨어 중심의 하향식 기술 이식 정책의 문제 등이 주로 지적된다(Sewlyn, 2010, 27- 34). 이러한 논의는 주로 교실 내 디지털 미디어 기술 도입을 전제로 하면서, 이것의 교육적 효과가 부진한 요인을 기술 외적인 문제나 기술 인프라의 부족에서 찾는 경향을 보인다.

특히 이러한 디지털 미디어 기술 활용 교육정책이 제대로 시행되지 못하는 큰 이유 중의 하나로 교사의 태도와 역량이 자주 언급되어왔다. 2011년 미래학교 디자인 가이드라인에서는 “학교는 빠른 사회의 변화에도 가장 보수적이며 변화하지 않는 지식 전수의 기관”이며 “기술이 발전하면서 학교는 많은 변화의 요구에 직면”하고 있는데(계보경, 이은환, 오명선, 2011: 10), 이러한 변화가 요구되는 대상으로 종종 교사의 역량이 이야기되었고, 다른 여러 조사에서도 교사들의 기술에 대한 접근성이나 이용 능력의 부족이 디지털 미디어 기술 활용 교육의 제한 요인으로 꼽혔다(예를 들어, 설문규, 손창익, 2012; 허의옥 외, 2013). 스마트교육 추진전략과 같은 정책이 교육당국에 의해 탑-다운 방식으로 지시되고 있다는 문제점이 있음에도 불구하고, 교실 환경의 디지털화에 영향력을 미치는 교사의 디지털 기술에 대한 능동적 수용 태도 혹은 전문성이 교육 실행을 위해 실질적으로 중요한 요인으로 여겨진다(성경희, 조영달, 2012). 또한, 교사들도 스마트교육이 지향하는 자기주도 학습 및 정보기술 활용, 교과 흥미, 풍부한 자료 및 수준과 적성에 맞는 맞춤형 학습 구현 등의 긍정적 효과를 인정하면서도 스마트기기를 교육에 활용한다는 것에 관해 어려움을 겪는다(이상기, 권민화, 2014). 이와 함께, 교실 내 교육의 변화로 이어지기 위해서는 기술을 수업에 통합하는 교사의 역량이나 수업 효과성 확신에 대한 교사의 신념이 중요하고 이를 위한 정책적 지원이 필요하다는 주장이 나온다(권성연, 2017). 그러나 이러한 주장은 대부분 디지털 미디어 교육이 디지털 기술의 활용능력이라는 기능적이고 도구적인 관점을 전제하고 있고, 또한 이러한 기능 향상이 학교 교육의 방향성과 일치한다고 보는 경향이 있다.

하지만 ‘활용능력’ 자체가 ‘교육효과성’의 지표가 될 수는 없으며, 설령 이를 받아들여더라도 이는 디지털 미디어 환경의 매우 일부분에 불과하다. 더욱이 교사의 디지털 미디어 기술 활용능력이 이 디지털 시대를 관통하는 여러 교육적 문제에 접근하는 열쇠가 될 수는 없다. 디지털 교

육이 미디어 환경과 그 안의 대상/주체 간의 복합적인 상호 관계 속에서 파악되어야 하는 문제임에도 개인의 역량과 같은 개별 문제나 기술 인프라 구축 여부의 문제로 인식하게 할 수 있기 때문이다. 기존의 연구들은 교실 내 미디어 도입이나 이용, 혹은 교사나 학생 같은 교실 내 행위 주체별로 활용능력이나 효과 등을 문제 삼음으로써, 교실공간의 미디어 현실을 부분적으로만 드러낸다. 하지만 현실은 이러한 부분의 합으로 이해될 수 있는 것은 아니다. 이것은 디지털 환경에서의 교실정책, 교실 내 미디어 조건, 교사들과 학생들의 디지털 미디어 경험과 인식과의 상호관계성에 대한 총체적 시각에서 접근하였을 때 비로소 이해의 실마리를 얻을 수 있다. 이 연구는 다양한 관계의 맥락에 놓여있는 교실공간에서의 교사의 인식과 경험을 주목해보고자 한다. 이를 통해 우리는 대부분의 디지털 미디어 세대 담론이나 학교 내 미디어 교육의 문제에 관한 담론이 다소 소홀히 다룬 교육현장의 경험의 결을 살펴볼 뿐만 아니라, 사회·문화적 맥락, 교육정책, 교실 내 미디어의 조건, 주체들의 경험과 상호작용 등의 다양한 과정이 교차하며 만들어지는 디지털 미디어의 인식과 활용의 현실을 탐구해볼 수 있다.

3. 연구방법론

이 연구는 커뮤니케이션 공간인 교실에서 디지털 미디어 기술이 구체적으로 어떻게 인식되고 활용되고 있는지를 살펴보고자 한다. 이를 위해 이 연구는 이 공간의 관리자이면서 동시에 디지털 미디어 기술의 매개자이기도 한 초등학교 교사들을 대상으로 심층인터뷰를 수행했다. 교사는 학습 생태계를 구성하는 하나의 행위자이자 이 공간의 '핵심종'으로서, 학생의 디지털 미디어 경험과 상호 소통하면서 디지털 교육정책과 인프라를 학생들에게 매개하는 역할을 한다. 교사들의 미디어 인식과 경험을 들

어보면서, 우리는 교실공간 내 미디어가 존재하는 방식이나 그것이 매개 되고 수행되는 과정, 그리고 이 과정에서 기존 담론들이 간과했던 경험의 결들을 포착하고자 한다. 이를 위해 이 연구는 다음과 같은 네 개의 연구 문제를 설정하였다. 첫째는 교실공간의 미디어 조건은 어떻게 구성되어 있는지, 두 번째는 교사들이 초등학생들의 스마트폰 이용에 대해서 어떻게 인식하고 있는지, 세 번째는 학교 공간에서 교사들이 경험하는 미디어 이용 격차에 주목하고, 네 번째는 교사들이 디지털 미디어 기술 교육을 어떻게 수행하고 있는지를 살펴보려 한다.

인터뷰 대상자의 표집은 연구자 지인의 소개로부터 시작되었으며, 이후에는 눈덩이 표집 방법으로 최종적으로 11명의 교사와 인터뷰를 진행했다. 인터뷰에 참여한 교사들의 근무 경력은 평균 11년으로 1명(D)을 제외한 10명의 교사는 최소 2군데 이상의 학교에서 근무한 경험이 있었고, 도서관에서 근무하는 1명의 사서교사(C)를 제외하고는 모두 고학년 담임이거나 최소한 최근에 고학년의 담임을 경험한 교사들이었다. 일반 교사는 아닐지라도 1명의 사서교사도 도서관에서 고학년들을 대상으로 수업을 진행하고 있었다.

인터뷰는 2017년 12월부터 2018년 12월까지 진행되었는데, 학기 중에는 교사들의 바쁜 일정으로 방학 중에는 개별 교사들의 근무일을 맞추는 등의 어려움으로 인터뷰 진행 일자를 맞추기가 어려워 오랜 기간이 소요되었다. 교사들이 근무하는 학교의 교실 또는 토론실에서 진행된 인터뷰는 1시간 30분에서 2시간 정도 진행되었으며, 모든 인터뷰 내용은 녹취되었다. 인터뷰 진행에 앞서 연구자들은 교사들에게 이 연구의 목적을 분명히 밝히고, 녹취 자료의 이용방식을 설명했으며 이에 대한 동의하에 진행하였다. 인터뷰의 원활한 진행을 위해 연구자들은 교사들의 미디어에 대한 시각, 초등학교 고학년 아이들의 미디어 이용에 대한 생각(교육적 측면과 문화적 측면), 교실공간에서의 미디어 활용, 미디어 교실제도에 대한 인식, 교과과정에서의 미디어 관련 커리큘럼에 대한 인식, 교

사들의 미디어 교육방식 등에 대한 반구조화 된 질문지를 준비하였다. 하지만 실제 인터뷰는 이에 구애받지 않고 자유로운 대화 방식으로 이루어졌다. 이 연구는 다양한 맥락과 과정이 교차하는 교사들의 미디어 인식과 경험의 생생한 결을 구체적으로 가시화시키며 이러한 결속에 교차되는 다양한 맥락과 과정을 포착하고자 했다. 따라서 분석결과는 이들의 경험을 잘 드러내는 서술적 방식으로 기술되었다.

인터뷰에 참여한 11명의 교사는 모두 김포 지역의 초등학교에 근무하고 있었다. 오랫동안 쌀농사를 주업으로 하는 농촌 지역이었던 김포는 현재 도심 지역(구도시/신도시), 공장 지역, 농촌 지역 등이 모두 공존하고 있어서, 공장지역에 근무하는 이주노동자 및 탈북 가정, 농업 중심의 농촌 가정, 사무직이나 서비스업에 종사하는 일반 도시 가정 등 다양한 삶의 모습이 나타나고 있다. 따라서 이 지역의 학교 공간에서는 이러한 거주민의 특성에 따른 다양한 경험의 결이 나타날 것이라 보고, 이 연구의 목적에 적합하다고 판단했다. 실제로 인터뷰 참여자가 근무하는 초등학교는 지역마다 다른 경향을 보여주었다. 이들이 근무하는 초등학교의 위치적 특징에 대한 기본 자료는 아래의 표와 같다.

표 1. 인터뷰 참여자의 기본정보

	경력	연령	성별	현재 주요 담당업무	근무지 특성
A	16년	40대	남	5학년 담임/인권부장	구도심/소프트웨어 선도학교
B	7년	30대	남	4학년 담임	구도심/소프트웨어 선도학교
C	11년	30대	여	사서 교사	구도심/소프트웨어 선도학교
D	4년	20대	여	5학년 담임/첫 부임 학교	신도심/가정에서 학생 관리가 잘됨
E	13년	30대	남	체육전담교사	혼합/저소득층/다문화 가정
F	10년	30대	남	6학년 담임	혼합/저소득층/다문화 가정
G	10년	30대	여	6학년 담임	혼합/저소득층/다문화 가정
H	15년	40대	남	6학년 담임	저소득층/혁신학교
I	18년	40대	남	5학년 담임	저소득층/혁신학교
J	3년	30대	남	6학년 담임	혼합(일반아파트, 임대APT, 주택)
K	16년	40대	남	6학년 담임	구도심/안정적(전학가정 거의 없음)

4. 교실공간의 미디어 조건

인터뷰 참여 교사들의 교실에서의 수업은 대체로 인쇄문화에 기반을 둔 종이책을 중심으로 이루어지고 있지만, 교실에 기본적으로 비치된 텔레비전, 컴퓨터가 필요에 따라 이용되고 있다. 교사들은 텔레비전을 통해서 방송되는 특정 영상들을 아이들에게 보여줄 수 있으며, 컴퓨터와 연결하여 인터넷 검색창이나 유튜브의 콘텐츠를 학생들과 공유하는 것도 가능하다. 인터뷰 참여 교사 중 몇몇은 유튜브 영상들을 적극적으로 검색해서 수업 시간 및 쉬는 시간에 이용하기도 했으며(A), 다큐멘터리와 같은 완성도가 높은 콘텐츠를 보여주며 수업에 활용하기도 했다(D). 이처럼 교사들은 ‘보여주는’ 수업 방식으로 비치된 전자미디어를 이용하고 있었으며, 학생들은 교실공간에서 인쇄-텔레비전-컴퓨터 등의 다중 미디어 텍스트 양식을 경험하고 있었다.

한 교사는 3D 프린터를 이용하는 교육을 언급하기도 했다(B). 이 교사가 근무하는 학교가 소프트웨어 선도학교로 지정되면서 3D 프린터를 소유하게 되었고, 이에 따라 이 기기를 동아리 활동에 이용하고 있었다. 초등학교 교실에서의 미디어 하드웨어는 교사의 일방향적인 수업진행 방식에 크게 무리가 없는 정도로 갖추어져 있었으며, 3D 프린터와 같이 새로운 미디어 신기술을 이용해볼 수 있거나 교육 소프트웨어를 학생들이 직접 활용해 볼 수 있는 환경을 위한 미디어 하드웨어는 차별적으로 공급이 이루어지고 있다. 현 단계에서 학생들 모두가 동시에 새로운 미디어를 직접 활용할 정도의 기기 확장은 대부분의 학교에서 이루어지고 있지 않았다⁸⁾.

8) 2020년 1학기 코로나 사태는 초등학교에 구비된 미디어가 매우 부족한 수준이라는 문제의식을 불러일으켰다.

B : 저희 보면 3D 프린터 있거든요. 제가 또 소프트웨어 동아리 애들 담당이어서 가지고 3D 프린터를 가지고.... 그걸로 소프트 동아리에서도 합니다....소프트웨어 가르치고. 3D 프린터는 디자인인데....이걸 통해서 약간 컴퓨팅 사고력? 그런 걸 길러주는 목적으로 하고 있죠....창의적 체험활동...창체 시간에는 들어있습니다. 학년별로.... 작년에는 없었거든요. 그런데 올해 학교에서도 소프트웨어 선도..저희가 선도 학교예요.

디지털 네트워크를 이용하여 학생들이 직접 미디어 기기를 활용하여 수업에 참여할 수 있는 방식에는 학생용 데스크탑 컴퓨터, 태블릿 PC, 스마트폰 등이 필요하다. 학생들이 데스크탑 컴퓨터를 직접 사용하기 위해서는 컴퓨터실로 이동해야 가능하며, 모든 교과과정에 컴퓨터실을 활용한 수업이 존재하는 것은 아니다⁹⁾. 대체로 컴퓨터실에서의 교육은 방과 후 창의적 체험활동(이하 ‘창체’) 시간에 치중되는 경향이 있었고, 인터뷰 진행 다음 해에는 컴퓨터를 이용하는 코딩 교육이 본격적으로 예견되고 있었다. 교실에서는 태블릿 PC를 이용하거나 자기 소유의 휴대폰을 이용하는 방식이 있는데, 수업시간에 태블릿 PC를 활용할 수 있을 정도

9) 통계청 자료에 의하면, 국내 초등학교의 학생수는 1999년 조사 이래 2004년 417만 명으로 가장 많은 수를 기록한 이후 꾸준히 줄어들다가 2013년 이후 260~280만 명 사이를 유지하고 있다. 초등학교의 교육용 컴퓨터는 지속적으로 확대, 보급되고 있는데 1999년 학생수의 5%의 보급률은 2010년 11%, 2019년 16% 보급되었다. 2013년부터는 교육용 컴퓨터에 노트북과 태블릿 컴퓨터가 포함되는데, 노트북의 경우 2013년 14천대에서 2019년 16천대로 보급이 크게 확대되지는 않았지만, 태블릿의 경우 2013년 13천대에서 2019년 181천대로 보급이 크게 확장되었다.

〈표 2〉 교육용 컴퓨터 보급률 (단위: 천명/천대)

	1999	2004	2010	2013	2016	2019
초등학교 학생수	3,935	4,175	3,299	2,784	2,673	2,747
교육용 컴퓨터 수	229	354	389	361	370	455
학생1인당 컴퓨터보급률	5%	8%	11%	12%	13%	16%

* 자료 : 통계청 교육통계서비스 <https://kess.kedi.re.kr/index>

로 기기가 확보되어있는 학교는 혁신학교 등으로 지정된 경우이다. 혁신 학교에서는 디지털 교과서를 활용하는 수업이 진행되기도 하는데, 즉 특정 교과 전체를 미디어 활용에 적합한 주제로 재구성하여 진행되고 있었다(H).

일반 초등학교의 수업시간에 학생들이 자신의 스마트폰을 이용하는 경우는 개별 학교의 휴대폰 사용 규칙과 관련이 깊었다. 경기도 교육청은 2010년 10월 5일 학생인권조례를 처음 공포하고 시행해 왔다. 학생인권조례가 강제성이 있는 것은 아니지만, 학교마다 다른 방식으로 대처하고 있었다. 학생인권조례를 적극적으로 수용하면서 학생들의 휴대폰을 수거하지 않고 각자 전원을 꺼 놓을 것을 요구하는 학교가 있는가 하면(A, J), 학생 스스로 넣어둘 수 있는 휴대폰 보관함을 만들어 수업시간에는 직접 몸에 소지하는 것을 방지하거나(D, 이 경우 점심시간이나 기타 ‘느슨한’ 시간에는 학생들이 휴대폰을 사용하기도 한다), 학교에 들어서는 순간부터 하교할 때까지는 휴대폰 사용을 금지하는 학교가 있었다. 모든 학교의 공통점은 수업 시간에는 휴대폰 사용을 금지한다는 것이며, 이를 위한 강제성의 정도가 다르다고 볼 수 있다.

A : 학교가 요즘에 학생인권조례 그런 게 있어서 사실은 저희 학교가 원래는 핸드폰 이런 것들을 14년도까지만 해도 학교에 와서는 애들 핸드폰을 수거하고 끝나고 하교할 때 주는 그런 방식을 택했거든요. 그런데 인권조례 때문에 바뀌어서 애들이 핸드폰을 저희가 일괄적으로 수거할 수가 없어요.

단지, 교과목에 따라 교사들이 휴대폰을 직접 활용하도록 허락하는 경우가 있다. 이때 휴대폰 활용 방식은 한정적이었는데, 인터넷 검색을 활용하는 경우와 휴대폰의 사진 기능을 활용하는 경우가 가장 일반적이었다. “아이들의 관심도를 높이는데 유용”하기 때문에 역사나 사회 시간

에 휴대폰을 활용해서 미리 사건이나 인물을 검색하게 하거나(F), 미술 시간에 휴대폰 검색 사진을 이용해서 교육을 진행해 보기도 한다(D). 이 보다는 좀 더 적극적으로 휴대폰을 활용하는 경우가 있다(A, I, K, G). A와 I는 모든 수업에서 휴대폰을 적극 활용했는데, 스마트폰에만 존재하는 특정 기능을 이용해야 할 경우 역할 분담시스템을 통해 스마트폰을 미소지한 학생¹⁰⁾들의 소외를 줄일 수 있는데 유용했다. K는 더 나아가 아이들이 직접 영상제작을 할 수 있도록 한다.

K : 저희도 수업을 할 때 아이들한테 UCC자료 만드는 거 그거 이제 스마트폰 가지고.... 1학기 때도 학교폭력 UCC 인권 UCC 이렇게 만들어 가지고 뭐 아이들끼리 만들고 저하고 교실에서 상영회도 하고 예 그런 적도 있었어요. 또 자료 같은 거 검색하는 것도 활용할 수 있는 거고 제가 어떤 주제 줘서 스마트폰 검색 찬스 주겠다 그러면 아이들이 즉각 꺼내가지고 잘 하죠.

스마트폰의 가장 일반적인 기능을 활용하는 방식 외에 좀 더 다양한 소프트웨어를 활용하는 사례는 소프트웨어 선도학교나 혁신학교와 같은 특정 학교에서의 근무 경험이 계기가 된 경우가 많았다. 근무지였던 학교가 소프트웨어 선도학교로 지정되었을 때 E는 설문이 가능한 앱을 활용하여 게임식으로 수업을 진행하거나, 코딩 교육 등을 시도했다. 혁신학교에서 근무하는 H는 디지털 교과서 교육 시간이 아닐 때에도 '스마트 교육'의 한 방식으로 스마트폰을 적극적으로 수업에 이용하고 있다.

E : 뭐 수업시간에 그니까 뭐, 낮은 수준으로는 뭔가 과제를 주고 검색

10) 인터뷰 참여 교사들은 한 반의 약 90% 정도는 스마트폰을 소지하고 있는 것으로 파악했다.

해서 찾기를 하기도 했고, 그 다음에 저 같은 경우는 뭐 아이들이 이제 설문할 수 있는 앱이 있어서 그래서 같이 문제를 띄워놓고 설문해서 게임을 하기도 하고, 뭐 수업에 쓰기도 하고 그런 것 해봤고, 그 다음에 이제 요새 소프트웨어 활용 교육 많이 하니까 그거 가지고 코딩이랄지 그런 태블릿 PC나 휴대폰 가지고 아이들이랑, 작년에 한 10시간 정도 써봤던 거 같아요.

대체로 혁신 학교로 지정된 경우 제시된 '마스트플랜'에 따라 학년별로 특정 미디어 활용 교육을 실시하게 되며, 교사들은 학교에 구비되어 있는 하드웨어를 적극적으로 활용하거나, 학생들 개인의 스마트폰을 활용하여 준비된 소프트웨어를 적극적으로 실행하며 수업을 진행하고 있었다. 이처럼 교실에서의 학생들의 스마트 미디어 활용 교육의 정도는 학교 제도나 규칙과 관련이 깊었는데, 이러한 규칙이 상대적으로 유연하거나 혁신학교나 소프트웨어 선도학교와 같은 학교에서 스마트 미디어 기기 활용도가 높았다. 그러나 이러한 경우에도 이들의 스마트폰 활용은 대체로 검색이나 교육앱의 활용처럼 특정 기능을 이용하는 도구적 이용의 경향이 강했다. 이러한 이용 경향은 교사들이 초등학생의 스마트폰 이용을 회의적으로 바라보는 시선과 관계하고 있는 듯이 보였다.

인터뷰에 참여한 교사들의 교실의 미디어 조건은 동질하지 않았고, 또한 이곳에서 이루어지는 미디어 활용도 차이를 보였다. 혁신학교의 경우, 새로운 소프트웨어나 기기가 갖춰지고 활용되는 경우가 있었지만, 이렇게 구비된 미디어 기술이 균일하게 배치되거나 이용되고 있지는 않았다. 교실마다 “정교한 기계를 만드는 듯이 잘 설계된 부품을 순서에 맞춰 오차 없이 조립되기보다는, 주어진 환경에서 활용 가능한 조각들이 모여들어 마치 모자이크처럼”(정한별, 2019, p. 234) 서로 다른 학습생태계가 조성되었고, 이 안에서 이루어지는 미디어 이용의 성격이나 정도가 서로 다른 걸을 보이게 되며, 교사와 학생들의 미디어 경험 또한 다르게 구성되고 있었다.

5. 초등학생들의 스마트폰 이용에 대한 교사들의 인식

인터뷰 참여 교사들은 초등학생의 스마트폰 이용에 대해서는 회의론적이었다. 이들의 관점은 소위 자원무효론(resources ineffectiveness theory)이나 면학풍토론(academic climate theory)의 관점¹¹⁾에서 새로운 기술의 교육적 측면에서 학력 저하와 같이 부정적인 영향을 미치고 있다는 기술회의론자들의 주장과 매우 가깝게 나타났다. 인터뷰 참여 교사들은 기술의 발전이 가져오고 있는 새로운 미디어 환경에 적응해야만 하며, 이에 맞추어 나아가야한다는 데에 모두 동의한다. 그럼에도 이들은 초등학생들의 미디어 이용에 대해서는 회의적인 반응들이 대부분이었는데, 모든 인터뷰 참여자들은 초등학생들의 스마트폰 이용이 학교 교육이나 ‘건전한’ 일상을 방해한다고 생각했다. 이들이 문제로 제기한 내용은 기술 회의론적 관점에서 항상 등장하고 있는 몇 가지 주장들과 밀접하게 관련되어 있다. 이는 ‘중독’, ‘산만함’, ‘사이버불링’, ‘학교 내 인간관계성의 약화’, ‘학력저하’와 같은 이미 기술 교육의 문제에서 익숙한 용어들로 대체할 수 있다(Bauerlein, 2008; Selwyn & Aagaard, 2020)¹²⁾. 인터뷰에 참여한 교사들도 이와 매우 유사한 주장을 하고 있었는데, 이러한 주장의 맥락을 이해하고 위해 이들의 현실 경험을 좀 더 자세히 볼 필요

11) 교육효과성 연구의 정설로 자리 잡은 자원무효론과 면학풍토론은 제임스 콜먼(James Coleman)의 1966년 ‘콜먼보고서’와 1980년대 연구에서 시작되었다. 1966년 보고서에서는 학생 1인당 교육비로 대표되는 물적 금전적 교육자원이 무효하다는 결과가 나타났고, 이러한 자원 무효론은 이후 여러 연구가 재확인하면서 교육효과성 연구의 정설이 되었다. 또한 무엇이 좋은 학교를 만드는지에 대한 질문에서 시작한 콜먼의 1980년대 연구는 가톨릭계 학교가 공립학교에 비해 학생들의 학력수준을 향상시키는데 우월한 원인을 학습량(academic demands)과 규율(discipline)이라는 두 가지 범주로 식별된 면학풍토와 관련되었다고 보았다. 미국 내외의 후속 연구들이 이를 재확인하면서 면학풍토론도 교육효과성 연구의 정설의 지위를 획득했다(안종석, 2019).

12) 바우어러인의 저서 <가장 명칭한 세대>는 디지털이 미래를 위태롭게 만들고 있다는 주장을 하고 있으며, 셀윈과 아가드의 논문은 이러한 기술 부정론이 논리적인 설득력이 부족하며, 이에 따라 좀 더 다층적인 질문과 논쟁이 필요하다는 점을 주장하고 있다.

가 있다.

가장 큰 문제로 제기되는 것은 아직은 자기 절제에 미숙한 초등학생들이 지나치게 많은 자극적인 놀거리/불거리들이 많은 인터넷 세상에서 중독에 빠지기 쉽다는 점이다. 교사들은 아이들이 ‘스마트폰 중독’의 문제가 심각하다는 판단을 내리고 있었는데, 이러한 주장의 근거를 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 하나는 어른인 자신도 중독되기 쉬운 인터넷 세상이기 때문에 아이들이 이에 대해 자제할 수 없는 것은 당연하다는 것으로, 본인의 인터넷 사용 경험에 근거하고 있는 경우이며, 다른 하나는 실제로 학교생활에서 아이들이 지나치게 스마트폰에 몰입하고 있는 것을 목격하는 경우인데, 게임을 ‘걸어가면서’ 또는 ‘차가운 계단에 앉아서’ 오랫동안 지속하고 있는 모습에서 중독을 걱정했다.

I : ...방과 후...특기 적성할 때 복도를 보면, 애들이 특기 적성 교실 앞에 다 앉아서 이제 그때 핸드폰 키니까 다 게임하고 있어요. 그래서 막 지나다니면서 너 언제 수업 시작해 그러면 두 시에 수업 끝난 애가 뭐 세시에 특기적성 시작이예요. 한 시간 동안 복도에 차가운 바닥에 앉아 있지 말고 도서실 가 그러면 아니예요 전 여기가 더 좋아요.

이들이 보기에 중독은 아이들의 ‘정상적인’ 학교생활을 방해하는 행동과 관계한다. 폭력적인 게임을 오래 지속하면서 “고성을 지르거나 친구한테 신경질을 부리”는 모습으로 나타나기도 하고(J), 가상적 무차별 살인과 죽음의 경험이 현실에서 “죽여 버려요. 갖다가 목을 뭐 해버림 돼죠”, “내가 도끼 가져와서 너 해버린다”와 같은 “잔인한 말”들을 “어떤 죄책감”없이 사용하게 하면서 “생명의 존엄성에 대해서 쉽게” 여긴다(G). 아이들이 미디어를 지나치게 오래 사용하고 있는 것 같다는 ‘추정적’ 문제는 여러 가지 차원에서 검토될 필요가 있다. 이는 기능적 차원에서의 미디어 의존도의 문제일 수도, 실제 병리적 차원에서의 의존도의 문제일 수

도 있으며, 단순히 습관의 차원에서 다루어질 수 있는 문제일 수도 있다 (Selwyn & Aagaard, 2020). 그러나 교사들은 이러한 여러 차원의 미디어 의존성을 교실 밖에서의 추정적 가정으로, 또는 장시간 이용하고 있는 아이의 단편적 모습에서 ‘간단히’ 병리적 차원에서의 중독으로 판단하는 경향이 있었다.

J :혼자 게임을 자주 하는 친구가 있는데 이 친구는, 계속 뭔가를 쏘고 뭔가 사람을 죽이고 이런 게임들을 자주 해요.....이게 폭력성이나 아니면 고성을 지르거나 하는 친구한테 신경질을 부리거나 이런 것들로 많이 나타나더라고요. 그래서 이런 문제들이 조금 애들 전체적으로 좀 많이 날카로워지고, 신경질적이고, 분노가 조절이 안 되고....

다른 한편으로 아이들이 늦은 시간까지 스마트폰을 이용하는 것을 우연히 알게 되는데, 이러한 ‘우연한 발견’은 학생들이 지각을 하거나 수업 시간에 집중하지 못하는 모습과 연결된다. 아이들의 스마트폰 중독은 결국 아이들을 무기력하게 하거나, 집중을 방해해서 산만한 모습으로 드러난다(B, J, G).

J : 현장에서 가장 큰 문제점은 사실은 수면 문제인 거 같아요. 애들이 그런 것들을 하다보니까 뭐 폭력적이거나 이런 건 둘째 치고 일단 밤 새벽 2시, 4시 뭐 잠을 2시간, 3시간 자고 오는 애들도 굉장히 많아서 제대로 수업을 하기가 어렵고, 무기력하고 뭐 아무것도 말 안 하려 하고.... 이런 아이들이 좀 점점 많아지는 추세라는 게 현장에서 느껴지는 가장 큰 불편함인 거 같아요.....아침에 9시, 10시, 11시가 넘어서도 등교를 못하는 경우가 조금씩 있어요.

또한 아이들 사이의 갈등은 점점 많아지면서 ‘사이버불링’이나 ‘학교

내 인간관계의 약화' 현상이 나타난다. 갈등상황을 아이들'안'에서 해결하기 어려워지면서, 교사들은 생활지도를 통해 이에 개입하게 된다(A, K, I). 그런데 교사들의 개입은 아이들 문화에 다른 변화를 가져오는 경향이 보이는데, 즉 아이들은 녹음, 사진 캡처 및 촬영과 같은 증거 자료를 먼저 확보하고 이 자료를 근거로 자신의 권리를 주장하는 것이 점점 자연스러워지고 있다. 이러한 사례는 '사이버블링'과 아이들 간의 인간관계의 약화가 서로 관계할 수도 있다는 추상적인 관계를 설명하기도 하지만, 이 과정에 '증거자료'와 같은 미디어의 도구적 이용이 개입하는 과정을 보여 주기도 한다.

K : 그런 문제(사이버 폭력)가 생기면 일단 항상 캡처를 하라고 해요. 아이들한테. 증거 자료가 될 수 있게 그래서 어떤 아이가 욕을 했다던가, 그래서 이런 거 캡처를 해서 선생님한테 보여줘라 그러면 그거에 대해서 처벌을 하겠다, 선생님은, 학교에서 규정대로 뭐 학교 폭력 근거 자료가 되니까요.

I : 애들이 고자질을 해요, 이거는 빼 박도 못하잖아요, 기록에 남는 거니까.....요즘에 학교에서 이슈인 게 학폭이거든요, 사회성을 키우고 같이 해결해야 될 아이들의 어떤 친구 관계가 이제는 좀만 뭐가 있으면 학폭에 거네, 법에 거네 이런 식으로 나와 가지고...그럼 제가 못 들어가는 것들은 애들이 다 알아서 이렇게 캡처 해서 와요.

마지막으로 '학력저하'를 가져 온다는 입장에서 교사들은 특히 아이들의 '표준 언어' 이용에 대한 학습능력의 저하를 우려했다. 아이들이 선정적이고 자극적인 콘텐츠를 많이 접하면서, 은어나 욕설 등을 이용하는 사례가 늘어나고 있으며(A), 과거에 비해 글쓰기 능력이 현저히 저하되었고, 책을 이해하는 문해력도 현저히 저하되고 있어서 "국어 수업이 가

장” 어려울 정도이다(J).

하지만 이러한 ‘표준 언어’ 능력의 저하가 아이들이 자신을 의사를 전달하거나 표현하는 능력의 저하를 의미하지는 않는다. 자신들의 권리를 주장하는 아이들이 많아지고 있는 현상은 ‘표준 언어’에 대한 학습능력의 저하가 아이들의 소통이나 의사표현 능력의 저하로 보기는 어렵다는 점을 상기시킨다. B의 경험에서 나타나듯이 논리적으로 시나리오를 만들어 내는 아이들의 모습은 ‘표준 언어’ 교육을 통해 가지게 되는 교육효과와 일정 부분은 충족되고 있다는 것을 보여준다. 아이들은 자신의 의견을 논리적으로 ‘말’하고(C), 이를 글쓰기가 아닌 영상/이야기 구성 능력과 같은 다른 방식으로 표현한다.

B : 글쓰기 말고는 되게 열심히 다들 잘해요... 연극하라고 할 때는 잘하더라고요...시나리오 쓰고 싶은 사람 손들어 해서 몇 명 시나리오를 뭘 쓰겠다고 했어요 거기에 애들을 집어넣고... 전 놀랐던 게 의외로 이야기가 딱 있어요. 그렇게 같이 하면은 이야기가 나와요, 이야기가 기승전결이 나오기는 해요. 좀 조잡해 보일 수는 있어도...디테일한 설정도 있고요.....어 시나리오 처음 보고 놀랐어요, 잘 썼네...글쓰기 할 때는 되게 못하더니 시나리오는 잘 썼네 하고 생각을 했었는데...

이러한 아이들의 학습능력의 차이는 실제 아이들이 매일 이용하는 스마트폰과 밀접하게 관련되어 있다. 이제 아이들은 글을 통한 소통의 방식보다 쉽게 이해되는 영상을 통한 소통의 방식에 익숙하며, 즉각적으로 정보를 얻을 수 있는 유튜브를 지식의 전달 도구로 이용하고 있다.

J : 옛날에는 그냥 뭐 네이버로 아니면 게임을 하거나 그런 수준이었다면 이제는 그거를 이용해서 조금 더 시간을 많이 투자해야 되는 쪽으로 되게 많이 넘어가고 있는 추세인 거 같아요. 숙제를 내줘도 옛

날에는 검색을 하고 지식인에 물어보고 이렇게 왔는데 요즘 애들은 유튜브에 쳐가지고 숙제를 해오더라고요. 이런 양상들이 많이 변화가 된 거 같아요.

이러한 구체적이고 실증적인 사례들은 교사들이 아이들의 미디어 이용행태를 바라보는 방식에 간과되고 있는 지점들을 보여준다. 사실상 중독, 산만함, 사이버블링, 인과관계의 약화, 학력 저하를 유발하는 요인들은 다양하고 매우 복잡적으로 얽혀있는데, 교사들은 이를 스마트폰을 기반으로 하는 기술로 환원해버리면서 문제의 원인을 대상화하는 경향을 보였다. 이들의 이야기는 새로운 디지털 미디어가 아이들에게 해악을 미친다며 우려의 눈길을 보내는 ‘공포 담론’의 주요 내용을 그대로 차용하는 경향을 보이고 있다. 또한, 초등학교에 주어진 교육목표가 단지 일정한 학습량을 채우는 것만이 아닌데, 아이들의 미디어 이용에 관한 이들의 인식은 주로 디지털 미디어의 학습 도구로서의 효과에 머무는 경향이 있다. 그럼에도 이들의 목소리 뒤에는 아이들의 미디어 경험을 이러한 프레임으로 재단할 수 없고 또한 양가적 측면을 가지고 있음을 암시하고 있다.

6. 학교 내 미디어 이용에서의 다양한 격차

1) 학교 내의 이용 격차 경험

인터뷰 참여자들은 학교의 구성원 각각의 특성에 따라 미디어 이용에는 차이가 있는 것으로 경험했다. 흔히 학교 공간의 미디어 격차에 대한 논의는 ‘디지털 네이티브’로서의 학생들과 ‘디지털 이주민’으로서의 교사들 간의 차이에 대한 논의가 주로 이루어져왔다. 그러나 학생과 교사 간의 미디어 격차 외에도 초등학생들이나 교사들 서로 간의 미디어 격차도 존재한다.

먼저, 학생과 학생 사이의 미디어 이용에 따른 지식 및 활용의 격차가 있다. 초등학교의 미디어 이용 능력은 여러 환경적 요인에 의해서 영향을 받기 때문에 그러한 차이가 어디에서 발생하는지는 이 논의를 넘어서는 문제이다. 그러나 인터뷰 참여 교사들이 보기에 미디어에 노출된 시간이 많으면 많을수록 새로운 기능이나 인터넷 공간에서 일어나고 있는 사건에 대한 지식이 많고, 이러한 지식이 학생들 간의 관계에 일정 정도 영향을 미치고 있었다. 미디어에 많이 노출된 아이들은 “정신연령이 높다”고 느끼면서 친구들에게 “으스대는” 경향이 있는데(A), 다른 아이들에게 의 관심과 주목의 원인이 되기도 한다(E). 이는 초등학교들에게 있어서 미디어의 이용은 친구들과의 관계에 중요하고 영향을 미칠 수 있다는 점을 보여준다¹³⁾. 연구자들은 교사들의 인터뷰를 본격적으로 시작하기에 앞서 학부모의 동참 하에 초등학교 5학년과 중학교 1학년생과의 사전 인터뷰를 진행하였는데, 이 결과에서도 초등학교 기간 동안 친구들과의 관계 안에서 새로운 콘텐츠의 소개와 전달뿐만 아니라 서로 간의 소통에도 미디어가 중요하게 이용되고 있었다¹⁴⁾.

E : 음 미디어에 노출이 많이 되면 많이 될수록 아이들의 관심을 많이 끄는 것 같아요. 왜냐면 아이들한테 새로운 게 많이 보여주니까. 해 줄 얘기가 많으니까. 야, 이거 봐라 여기에 이런 거 있다. 보여주니까 뭐 리더? 라고 보긴 어렵지만 어쨌든 아이들한테 관심은 많이 끄는 것 같아요. 그니까 저희가 작년에 그런 친구가 하나 있었는데 그 친구한테 새로운 게 많이 나오니까 좀 그 친구들, 물론 그걸 보여줄

13) 권예지 외(2015)의 연구에서는 중학생의 미디어 이용 패턴에서 미디어를 이용하는 시간이 길면 길수록 사회적으로 고립되는 경향을 보인다는 결과를 보여주었다. 이러한 연구 결과에는 미디어 이용의 '정도'에 따라 서로 다른 결과가 나타날 수 있고, 다른 학생들의 주목과 관심이 미디어를 계속 이용하게 하는 동기로 작용할 수 있다.

14) 이러한 사전 인터뷰를 통해 연구자들은 학생들과의 직접적인 인터뷰가 연구자의 문제의식을 드러내는데 효과적이지 않다고 판단하고 교사들과의 인터뷰를 진행했다.

때는 어쨌든 그 친구한테 관심이 쏠리는 거 같더라고요.

그런가하면, 대부분의 인터뷰 참여 교사들은 전형적인 미디어 이용 격차 논의와 마찬가지로 남녀 학생들 간에 이용 장르에 있어 분명한 차이가 나타난다고 보았다. 남학생들은 휴대폰 게임을 주로 이용하는데 반해, 여학생들은 아이돌 영상이나 화장, 패션 영상을 주로 이용하는 것으로 이야기했다. 그런데 학생들의 놀이에 직접 참여하기도 하는 J는 콘텐츠 장르를 성별에 따라 구분하는 데에 의문을 제기한다. 그가 보기에 실제 아이들과 함께 놀이문화를 즐기다 보면 게임을 하는 여학생도 많아서 성별로 장르 선호도를 말하기가 어려우며, 자극적이거나 선정적인 유튜브 영상에의 노출은 남녀 구분이 없다. 실제로 2018년 기준으로 초등 고학년생의 54.2%가 선호하는 애플리케이션이 게임인 것은 사실이지만, 24.9%라는 적지 않은 비율은 여학생이었다(김윤희, 2019). 그러나 대부분의 교사들은 게임은 남성, 화장이나 패션은 여성이라고 명확하게 구분하고 있었다. 이는 담론 층위에서의 이야기들이 교사들에게 크게 영향을 미치고 있는 것을 보여주는 것과 동시에 현장에서의 서로 다른 미디어 이용 및 활용 경험들의 공유와 이에 기반한 학생들의 미디어 이용에 대한 이해가 중요하다는 점을 시사한다.

J : 여학생들도 사실은 게임을 한다는 측면에서는 되게 비슷해요. 그리고 유튜브나 이런 콘텐츠 자체가 남학생만 볼 거라고 생각하는데 사실은 여학생도 다 봐요. 똑같이 보고 똑같이...애들이 가장 많이 보는 유튜브 크리에이터를 선정하면은 남자들이 좋아하는 유튜브를 여자애들이 안 보는 게 아니더라고요...똑같더라고요. 보는 게 사실은.

모든 인터뷰 참여 교사들은 자신들과 학생들의 미디어 문화의 차이를 인정하고 있으며, 이러한 차이가 나타나는 것은 어쩔 수 없는 현상이라고

생각했다. 학생들의 생활지도를 담당하는 교사들은 아이들이 자주 사용하는 언어나 대화에 등장하는 영상을 간헐적으로 찾아보면서, 이러한 격차를 메우려 노력하고 있었다. 또는 각 학년 교사들 모임 또는 인터넷의 교사커뮤니티를 통해 아이들의 언어와 문화를 공유하는 경향이 있었는데 이 안에서 이루어지는 이야기가 주로 사회적 담론차원에서 이루어지는 경향이 있었다¹⁵⁾. 이러한 미디어 격차를 일정 정도 줄이려는 노력이 학생들과의 소통 및 교육에 영향을 미치고 있기 때문이다. G의 인터뷰 내용에서 보여주듯이, 학생들, 특히 고학년의 경우에는 자신이 관심을 가지고 있는 미디어 문화에 동참하는 교사들에게 ‘쉽게’ 마음을 여는 경향이 있다. 이러한 점은 대부분의 인터뷰 참여 교사들이 공감하는 내용이었는데, 이에 대한 반응이 교사 개인의 개별적 대응으로 나타나고 있었다.

G : 그 아이들 문화 같은 거요? 줌, 고학년은... 이제 아이들 자체가 좀 싫어해요. 선생님이 나이가 너무 많아버리면...그니까 좀 친구 같은 선생님? 뭔가 내가 관심 있는 거에 같이 관심 가져주는 선생님을 좋아하는 거 같아요. 하다못해 BTS, 뭐 BTS가 뭐니 막 이러면 허어억~ 막 벽을 마음에서 닫아버리거든요. 아 난 거기에서 누가 제일 좋더라 이러면 이제 아~ 그죠? 그렇죠 그래서 고학년할 땐 그런 게 상당히 중요해요. 애들이 생각 하는 거에.. 그래서 그 미디어라는 것도 아무래도 아이들이 관심 갖는 거가 뭔지 그거를 이제 항상 주시를 하는 거죠

교사들 사이의 미디어 활용 및 인식의 차이도 매우 큰 것으로 나타났다. 모든 인터뷰 참여 교사들은 교사들 간의 미디어 격차가 크다고 보았

15) 대부분의 교사들은 아이들의 인터넷 언어 및 문화와 관련한 사례 질문에 보검 TV의 ‘기모티’의 예를 들었는데, 이러한 모습은 교사들의 인식이 학생들과의 경험을 통해 인식하기보다는 사회적인 담론과 커뮤니티에 등장하는 사건 중심으로 이루어지고 있다는 점을 짐작케 했다.

다. 인터뷰 참여 교사들 사이에서도 차이는 드러났다. 새로운 기술 문화에 적극적으로 동참하는 교사가 있고, 교육적 효과에 부정적인 반응을 보이는 교사도 있었다. 기술 문화에 대한 태도는 미디어를 활용한 교육에의 적극성과 관계해서, 기술변화에 적극적인 교사들일수록 새로운 기술을 활용하는 경향이 있었다. 이러한 교사들 간의 차이는 학생들의 미디어 이용 및 문화에 대한 이해의 차이와 관계하고 있었다. 학생들의 미디어 이용문화에 직접 참여해 본 경험이 있는 교사와 그렇지 않은 교사 간의 학생들 문화를 이해하는 인식의 차이도 나타났다. 흥미로운 점은 인터뷰 참여 교사들 중에서 학생들의 미디어 문화에 적극적으로 개입하거나, 가장 근접해 있는 교사는 학생들의 미디어 문화에 대한 자신의 지식과 인식의 정도를 낮게 평가했고, 상대적으로 잘 모르는 교사들의 평가는 높은 경향이 있었다. 일례로 교사 자신도 카톡, 유튜브, 게임 등 새로운 미디어 문화에 적극적이지 않고 아이들의 '순수함'은 남아있는 것으로 여기는 D는 "뭔가 그걸 몰라서 아이들하고 소통이 안 됐다거나 그런 적은 없는 것"으로 인식하며, 아이들의 문화에 큰 관심을 두지 않는 H는 필요하면 언제든지 아이들에게서 "충분히 끌어"내서 알 수 있다고 생각했다. 이에 비해 일인 미디어나 유튜브 상에서 일어나는 사건 사고들을 매우 상세히 파악하고, 아이들이 언급하는 내용을 대부분 인지하고 있는 F는 여전히 자신이 모르는 그들의 문화가 많다고 생각한다. A 역시 아이들의 인터넷 세상을 상대적으로 많이 파악하고 있음에도 자신의 지식이 아이들 문화의 "5% 정도"라고 이야기한다. 또한 학생들의 미디어 문화를 함께 즐기는 교사는 아이들의 '세계/사회에 대한 인식'을 높게 평가한 반면(F), 반대의 경우 아직은 어리고 잘 모르는 '순수한' 아이들에 대한 시각이 강하게 나타났다(D).

F : 알죠 다 알고 하는 거예요. 13살이면 모르는 게 없어요. 그니까 뭐 저 13살 때도 사실 알 건 다 알았던 거 같아요. 네.

D : 아이들이 그 말(보이루) 자체를 모르는 거 같아요. 험오라는 말 자체를 모르는 것 같아요.

교사들의 새로운 미디어 문화에 대한 인식의 차이는 개별적 미디어 경험과 기술에 대한 개방성이 복합적으로 작용하고 있다. 상대적으로 젊은 2명의 인터뷰 참여 교사들은 학생들 문화(유튜브, 게임으로 대표되는)를 자신의 문화와 크게 다르지 않는 것으로 인식하는 반면(B, J), 그 외의 교사들(이 경우, 젊은 교수들과 중장년층 교사들이 모두 포함되었다)은 이러한 ‘아이들 문화’를 즐기지 않았다. 그러나 E의 지적처럼 아이들 미디어 문화에 대한 이해의 차이가 반드시 세대에서 기인하는 것은 아니다. 학생들의 일상 문화에 대한 관심이 많은 교사의 경우 세대와 상관없이 그들과의 소통에 자유로운 편이었으며, 이 경우 생활지도를 하는 담임의 경험이 주요하게 작용하고 있었다.

E : 그건 세대차이라고 보기는 좀 어려운 거 같아요. 이제 다른 선생님들 만나보면 저보다 10살 많으신 분들도 모임도 하고, 세대 차이라기보다는 그분은 저보다 더 많이 알아요. 저보다 10살 많으신 여자 선생님한테 더 많이 아세요. 관심이나 의지라고 봐요. 애들이 이런 걸 하네? 뭐지? 하고 들어가 보고 또는 아이들한테 물어볼 수도 있고, 그거의 차이지 뭐. 젊다고 해서 알고 모르고는 아닌 거 같아요.

이처럼 학교 공간 내에서는 다양한 미디어 격차가 존재하며, 이러한 격차에 대한 이해도 개인의 경험에 따라 매우 다르게 나타나고 있다.

2) 학교 간의 격차 : 계층 간의 격차

공립 초등학교 교사들은 2~3년에 한 번씩 발령을 받아 다른 학교로 이동한다. 따라서 이들은 여러 학교를 경험하게 되는데, 교사들은 이 경험

을 토대로 아이들의 스마트폰 이용문화의 차이가 학교'내' 보다는 학교 '간'이 크게 작용한다고 보았다. 심지어는 “사거리 하나 건너왔는데 시험을 다시” 내야 할 정도로 학교 간의 차이는 크다(F). 인터뷰 참여 교사들은 자신의 경험을 이야기하면서 모두 지역적 특성이 학생들의 미디어 이용문화를 결정짓는 경향이 있다고 보았다.

A : 네. 제가 처음엔 안산에 있었고 두 번째가 여기 김포인데 안산은 좀 공단이 많고 다문화 아이들도 많고 외국인 노동자들이 많거든요. 엄청 거칠죠. 지역색이 있고 지역도 각 동마다 달라요. 안성 같은 경우도 제가 있던 곳은 공단 쪽에 있어서 아이들이 대개 드세고 선생님들에 대해서도 엄청 무례하고.. 하지만 또 신도시 쪽은 또 다르고..그런데 제가 봤을 때 중요한 건 좀 낙후되고 약간 좀 가정환경이 안 좋고 약간 가난한 지역 이런 쪽들이 스마트폰을 부정적으로 사용하는 게 더 많은 것 같은..

교육적 측면에서든 일상 문화적 측면에서든 디지털 미디어에의 지나친 노출로 '중독'의 문제가 발생하는 경우는 저소득층이 많은 지역의 학교일수록 심각하다는 점은 모든 인터뷰 참여 교사들이 동의한다. 실제 저소득층일수록 아이들을 보살필 수 있는 시간적·정신적 여유가 없기 때문인데, 보살핌의 부족이 미디어에의 지나친 노출, 이에 따른 중독 증상, 결과적인 학업 능력의 저하로 이어지고 있는 것으로 본다. 대부분의 교사가 미디어 중독을 저소득층, 맞벌이 부부 등으로 연결시키고 있다는 점은 주의할 필요가 있다.

E : 음, 그러니까 좀 부모님이 케어를 많이 하거나? 좀 그런 지역은 사실은 아이들이 미디어에 노출돼 있을 물리적인 시간 자체가 작아요. ... 그런데 약간 부모님들 손 덜 타거나 또는 (저소득층이 많은) 이

동네 같은 경우에는 학원가가 드물거든요. 그러면 그냥 정말 학교
땡 하면 부모님이 와서 야 너 핸드폰 고만하고 자 할 때까지 계속
노출돼 있거든요.

일부 교사들은 고기능의 스마트폰의 소유 여부도 소득수준과 관련이
있는 것으로 보았다. 미디어의 소유 또는 미디어에의 의존에 계층이 관련
된다는 주장은 지속적으로 제기되어 왔다. 아이들 돌봄 시간의 부족이나,
계층적 문제가 아이들의 놀이/사회적 관계 형성/학습에 영향을 주기를
원하지 않는 저소득층의 학부모들이 이를 대신할 스마트폰에 의지하는
경향이 있다는 것이다. 스마트폰은 부모에게 돌봄 시간 부족에 대한 죄책
감을 덜어주거나 자신의 아이들이 다른 부유한 친구들과 비교당하지 않
을 것이라는 위안도 준다. 심지어는 부모 역할을 보조하는 학습 도움이도
'고급 스마트폰'이 대행한다는 것이다. 이에 반해 저소득층일지라도 할부
등을 이용하여 새로운 스마트폰 기기 구입이 크게 어렵지 않고, 더 어려
운 가정에는 공적으로 무료로 인터넷 관련 기기가 제공되기도 하면서 저
소득층 가정의 미디어 기기への 의존도를 높인다는 주장이다.

I : 못살수록 돌조, 잘사는 애들은 이제 집에 가서 케어를 받고 하는데,
제가 봤을 땐 저소득, 저소득일수록 폰도 제일 신폰으로 빨리 바꾸고,
트랜드 바로 따라가고, 되게 조종당한다는 생각이 들어요. 왜냐면 이
건 공짜로 주니까..... 저소득층일수록 핸드폰 제일 좋은 거 쓰고, 페드
다 보급돼있고 대신 컴퓨터 없고, 저도 이제 양극화가 된다고 생각해
요. 못사는 집일수록 이게 보급률이 높다고 생각해요.

이처럼 교사들은 아이들의 미디어 이용의 차이가 계층의 문제가 밀
접하게 관련되어 있고, 미디어 기기의 구입 및 보급과도 관련 있는 것으
로 보았다. 그러나 사회적으로 이러한 차이가 실제로 발생하고 있다 해도

교실 현장에서 아이들의 스마트폰 소지나 이용의 문제를 계층의 문제로 ‘선 결정’되는 경향은 다양한 요인들이 결합되어 있는 복잡한 구조의 문제를 단순하게 환원시키고 있다는 점에서 문제가 있다. 교사들의 이러한 반응은 뒤에서 논의할 아이들의 미디어 이용 문화가 학교라는 특정 공간의 문제가 아니라는 점을 분명히 하려는 경향과도 관계있어 보였다.

7. 디지털 미디어 기술에 관한 교육 경험의 구성과 재구성

1) 미디어 관련 커리큘럼에 대한 인식

인터뷰 참여 교사들에게 디지털 미디어 기술에 관한 교육(이하 디지털 교육)과 관련해서 질문했을 때, 이들의 답변은 매우 다른 범주로 나타났다. 먼저, 디지털 교육을 미디어와 관련한 초등학생의 일상 문화로 받아들이는 경우가 있었다. 이 경우 이들이 인식하는 디지털 교육은 매우 포괄적인데, 이들이 언급하는 ‘미디어의 문제’는 게임이나 카카오톡에서 나타나는 언어 순화의 문제나 인터넷에 만연한 선정적이고 자극적인 영상들을 초등학생들의 보고 있다는 점으로 인식되었다. 이러한 미디어와 관련한 일상문화가 교육과정에 어떠한 식으로 들어가 있는지, 그 내용이 충분한지에 대한 답변 역시 교사들마다 다르게 인식되고 있었다. 인터넷 중독이나 인터넷 예절 등에 관련해서 초등학교 교육과정에서 언급하기 시작한 것은 최근의 일은 아니다. 도덕, 사회 등 몇몇 교과목에서는 정보사회교육의 일환으로 초보적 단계라도 인터넷 예절, 인터넷 중독, 저작권 문제 등이 포함되어 있다. D는 도덕 교과서 한 챕터에서 다루고 있는 현재의 교과과정을 “많이 섬세화” 된 것으로 인식한다. 그가 보기에 교과서가 항상 새로운 내용을 담을 수 없기 때문에 이를 기반으로 실제 교육과정에서 추가하면 된다.

D : 도덕 4단원에 정보 사회 바른 이용이라는 단원이 있어요. 여기, 사회, 5학년 도덕 4단원 정보사회에서의 올바른 생활이에요. 뭐 위낙에 요새 정보 사회에서 또 그런 내용이 중요하다보니까 5학년 교과서에도 나오거든요. 교과서에 아예 한 단원으로 다루어요. 그래서 그런 부분에서도 봤을 때 교육과정에서 어, 아이들이 디지털 교육 에 관해서 좀 교육 과정도 많이 섬세화 된 거 같고...

그러나 대부분의 교사들은 교과과정에서 다루고 있는 부분이 충분하지 못할 뿐만 아니라, 환경의 변화가 빠르는데 이에 교과서가 항상 '뒷북'칠 수밖에 없는 현실의 문제를 인식하고 있다(B, E, G). B가 보기에 단순한 저작권의 문제는 아이들이 영상제작에 직접 참여하고 있는 현실을 충분히 반영하고 있지 않으며, E가 보기에 교과서의 내용은 "옛날 넷티켓 그 정도 수준"이다. 교과서의 개정 5년이라는 기간은 현실의 변화를 따라잡을 수 없다. 따라서 교사들은 개별적으로 이와 관련한 새로운 정보들을 찾아서 여러 방식으로 보충하고 있다.

B : 미디어 환경은 확확 변하잖아요. 그런데 교과서는 늦게 변해요. 교과서에는 이제 저작권 얘기 나오는데 요즘은 애들이 콘텐츠를 만드는 시기고 뭐.....그런데 약간 느리다보니까 뒷북을 치는 것 같아요.... 어떻게 하든 늦을 수밖에 없어요. 지금 트렌드는 이거지만 분명 5년 뒤에는 다르거든요.

교과서에서 변화를 충분히 반영하지 못하는 문제는 학교 차원에서 보충할 수도 있다. 학교는 개별적으로 외부 인사를 초청해서 미디어 중독 등과 같은 특별 주제를 다룰 수 있다. 현재의 스마트폰 중독 현상을 '네티켓' 수준의 교과서 내용과는 다르다고 인식하고, "그런 교육과정"이 없다고 말한 A는 대안으로 여러 외부교육을 신청해왔다. 그러나 그가 보기에

이러한 외부교육은 성에 대한 의식이 크게 변화한 지금도 '과거의 고리타분한 성교육 프로그램'을 반복하는 것과 마찬가지로 효과는 전혀 없으며, 단지 "아이들에게 이런 교육을 했"다는 교사의 자기 위로 정도밖에는 안 된다.

A : 그런 교육과정이 학교 자체 내에서는 없어요, 대신에 외부교육은 있죠. 공문으로 와요, 공문으로 오면 그걸 신청할 수 있는 거예요, 스마트폰 중독예방 이런 것들이 교육청이라던지 이런 것들이...저희 같은 경우는 외부교육을 많이 신청해요, 대학교에서...아니면 김포시청, 교육청, 아니면 일반 교육기관들이 많아요, 정말 잘 되어 있어요... 그런데 스마트폰 중독도 작년엔가 한번 신청해서 교육했어요... 효과 없어요, 그건 단언할 수 있습니다. 그냥 제 입장에서 자위하는 거죠, 나는 아이들에게 이런 교육을 했다 그렇게 하고 만족감을 느낄 수밖에 없는 거죠.

다른 한편으로 '디지털 교육'을 아이들의 일상 문화의 차원으로 보다는 새로운 미디어 하드웨어나 소프트웨어의 활용 방법을 가르치는, 형식적 차원의 교육으로 바라보는 경향이 있었다. 3D 프린터의 사용이라던가 온라인 수업툴의 사용, 워드프로세스나 PPT 활용 교육, 그리고 디지털 교과서의 사용 등이 그 예이다. 이는 교육부와 같은 관계부처에 의해 주도적으로 이루어져 왔던 '미디어 활용 교육'을 디지털 교육으로 인식하는 경우였다. 두 명의 인터뷰 참여 교사는 혁신학교에 근무하면서 디지털 교과서를 적극적으로 이용하고 있었다. 이들은 미디어 활용 교육에 매우 큰 관심을 보이고 있었는데, 교육의 도구로서 미디어가 매우 긍정적인 역할을 할 수 있다고 생각하고 있었다. 따라서 이에 대한 꾸준한 관심이 필요하다고 인식했다.

H : 그 ICT 쪽에 관심이 많고요, ICT의 근본 소스보다는 굉장히 다양한

어플들이나 교육용 플랫폼이라든가 인터넷이라든가 이런 게 나오면 구글 문서 자체도 그렇고, 그런 걸 교육 쪽으로 활용하는 거에 좀 관심이 굉장히 많고, 개인적으로 관심도 많고, 그걸 어떻게...이제 시대 흐름이 그러니까, 그리고 기본적으로 예를 들면 ... 발표를 시켰을 적에 한 아이가 하는 게 중요한 게 아니고 그 ICT라는 도구를 활용하면 동시에 이게 생각을 끌어내갖고 동시에 훑어볼 수 있고, 그 중에 궁금한 아이들을 또 이렇게 가능하거든요, 그러니까 소통의 도구 이면서, 동시 다발적으로 이렇게.... 이전의 교육 시스템적으로 한계가 있는데 이 도구를 활용하면 그게 가능하잖아요, 그래서 그런 맥락을 좀 많이 활용하고 있어요.

교사들이 '디지털 교육'을 파편적으로 인식하는 경향은 이들이 디지털 교육의 목표와 방향성을 충분히 공감하고 있지 못하는 모습을 일면 보여주는 것이다. 이들이 보기에 교육부가 공문으로 내려보내는 여러 지침들은 일선 학교의 환경과 상황을 고려하지 않으며, 초등 교육이라는 기본적인 배경조차 인식하지 못하는 경우도 있다. 교사들이 아이들의 인터넷 놀이문화에서 사용하는 욕설이나 이들만의 언어를 조사해서 보내라는 “기가 찬” 요구가 있는가 하면(F), ‘가르쳐야 할 게 너무 많은’ 학교 현장을 전혀 고려하지 않는 지침도 많다. 새롭거나 추가되는 수많은 공문 속에서, 일선의 교사가 정해진 시간과 커리큘럼 안에 넣어야 하는 항목들이 지나치게 많아지고 있는 것이다. 일선 학교의 실제 교육 시간을 충분히 감안하지 않은 공문은 ‘어딘가에 끼워 넣어야만’ 하는 일거리에 불과해진다.

I : 저희가 해야 될 게 너무 많죠, 하고는 있는데, 정보화 교육도 있고 스마트 교육들도 다 하고 있어요, 근데 공교육에 기대하는 게 너무 크기 때문에 독서부도 따로 있어요.... 그래서 사회적인 이슈가 되면 뭐 교

육과정 개편해 가지고 한다고 하잖아요.....저희는 넣으라고 하면은 그제 1년에 한 학기에 20시간인데요, 거기서 의무적으로 해야 될 게 약물 중독 교육, 성폭력, 안전 강제로 10시간 뒀고 정교 교육 몇 시간 해보면은 제가 100시간을 해야돼요. 정해진 시간이 20시간인데 의무적으로 넣어야 될 게 100시간 정도 돼요. 100시간 넘어갈 때도 있어요.

더해서 미디어 활용교육을 하는 혁신학교의 교사는 디지털 교과서를 활용하면서 이에 따라 부수적으로 나타나는 문제점에 대한 대화나 조정의 과정이 없다는 점 또한 강조한다. 즉, 미디어 학습 자료를 만들어가는 과정에서 실제 일선 학교의 교사들과의 충분한 대화나 문제에 대한 여러 의견들을 교육부가 받아들이지 않고 있는 것이 가장 큰 문제라고 생각했다.

I : 저희가 먼저 시범적으로 쓰고 있는 것들이 있잖아요.... 일단은 위에서 관주도로 이렇게 내려다보니까, 저희는 포맷을 깰 수가 없으니까. 딱 저희가 써보면서... 별론 거 같은데 그러면서 저희가 이제 답글을 남기거나 거기다 올릴 수 있게만 해주면 저희가 사용하면서 느꼈던 게 누적이 되고, 아니면 그 수업을 해보고서 선생님 요 수업할 때 여기 동영상도 좋지만 여기 동영상 보시면 더 좋아요. 답변만 남기면 다른 선생님이 쓰면서도 자료가 누적이 되고 할 텐데...

이러한 경험, 즉 분명한 교육 목적과 원칙, 방향성에 충분한 공감의 과정 없이 끊임없이 내려오는 추가 공문들이나 “관주도”의 일방향적 전달 과정속에서 이루어지는 교육과정 경험은 교사들의 피로감을 쌓이게 할 뿐만 아니라 디지털 교육을 파편적으로 인식하게끔 만들고 있었다.

2) 디지털 교육의 개별적 실천

인터뷰 참여 교사들은 지속적으로 제기되는 미디어를 매개로 하는 사회

적 문제들, 특히 아이들에게 부정적인 영향을 미치는 사건들에 대해서는 모두 관심을 기울이고 있었지만, 이 문제가 개인이나 특정 집단의 노력만으로 이루어질 수 없다는 것도 강하게 인식하고 있었다. 이들이 보기에 이 문제는 교육 방향성을 제시하는 교육부와 같은 정부기관에서 해결할 수 있는 것도, 학교 교육으로만 이루어질 수 있는 문제도 아니다.

교사가 아이들의 일상 문화와 관련된 디지털 교육에 적극적으로 개입하지 못하는 이유 중의 하나는 책임의 문제가 강하게 작용하고 있었다. 학부모가 적극적으로 개입할 수밖에 없는 초등교육의 특성상, 교사 일인의 교육 방향성은 즉각적으로 학부모의 불만과 신고로 이어질 수 있다. 아이들의 미디어 문화에의 개입과 이해는 그들과의 공감과 소통 속에서 가능하다고 볼 때, 이는 교사들 개인의 많은 노력과 시간을 요구한다. 하지만 현실에서 “학부모들의 민원이 많을수록” 교사들은 이에 대해 포기하게 된다(A). 또한 교사가 들어가 있는 메신저 단체방에서 ‘우발적으로’ 나타날 수 있는 모든 문제는 교사의 책임이 되기 때문에 단톡방의 관리도 매우 중요하다. 이에 따라 학생들과 헤어지는 순간 교사의 책임으로 남을 수 있는 단톡방은 반드시 폐쇄한다(F). 또한 ‘고가의’ 스마트폰은 분실될 경우 이 또한 교사의 책임이 되기 때문에(D) 스마트폰 관리의 문제에도 민감하게 반응할 수밖에 없다. 이처럼 교사가 적극적으로 아이들의 미디어 문화에 개입한다는 것은 이러한 모든 문제에 대해 책임을 질 각오 하에 이루어져야만 하기 때문에 부담스러운 수밖에 없다.

A : ...5학년 같은 경우는 (그들의 문화를) 좀 잘 이해한다고 생각해요, 6학년 같으면 절반? 그런데 학교마다 달라요, 그런데 그걸 잘 이해하느냐 못하느냐는 결국 민원이예요, 학부모의 민원이 많은 반일수록 교사가 아이들을 이해 안하려고 하고 (안하려고요?) 그렇죠 그게 편하니까.....

또한 초등 교육에서 이들이 기본적으로 해야만 하는 교육 과목이 지

나치게 많을 뿐만 아니라, 이를 이행하기 위한 과정도 자유롭지가 않다. J가 보기에 중학교부터 바로 입시교육에 들어가는 현실에서 초등 교육과정 에 기대되는 것은 점점 많아지고 있으며, 교육부 정책이나 “기준 자체가 뻑뻑하게 짜여져서” 교사가 개입할 수 있는 여지가 매우 한정되어 있다.

그럼에도 미디어와 관련한 교육은 현안이기 때문에 이들은 어떠한 시도나 노력은 필요하다고 본다. 따라서 이들은 개별적으로 이러한 환경에 대응하고 있었다. 여러 제한 속에서 할 수 있는 대응 방식 중의 하나는 적어도 교사들의 인터넷 사이트를 통해서건, 직접 목격했건 인지하게 된 문제점에 대해서는 어떠한 방식으로든 아이들에게 주의시키려 노력하는 것이다. 아이들만의 시간에 이루어지는 모든 문제점을 인식할 수는 없지만, 적어도 현장에서 인지된 문제는 대응하고 있는 편이었다. 이러한 방식은 대부분 언어사용의 문제에서 나타났는데, 교사들은 아이들이 알지 못하는 새로운 은어나 욕설을 사용하는 것을 우연히 목격했을 때, 이것이 어떤 의미인지를 파악하여 교정해주려 했다.

I : 근데 제가 이제 저도 그 양기모피에 대해서 바쁘고 잘 모르고 처음에 한두 번 들렸을 때는 뭐 모르잖아요. 그냥 지나가는 바람이겠지 근데 이게 저변적으로 확대되고, 이게 막 상승적으로 자주 나온다 그러면 이제 이 말이 뭐지?(물어 주의주고)...예전에 뭐 급식체라는 노래 유행하니까 애들이 불렀거든요. 처음 한두 번 들을 때는 지나갔지 했는데 이게 자주 들리고, 방해가 된다. 그렇게 됐을 때 급식체 노래 뭐야? 하면서 쳐보고..... 아 이게 심각하구나. 그때는 이제 지도를 하죠.

이는 적어도 자신의 “보호와 책임 아래”에 있는 학교 시간 안에서 관리하는 방식의 대응이다. 학교가 자체적으로 휴대폰을 금지하고 있는 경우, 이러한 대응이 좀 더 수월하다. D는 현재 학교에서는 아이들의 휴대폰 이용문화에 대한 심각성을 인식하지 못하고 있다고 말한다. 학교가 중

산층 이상의 계층들이 주로 들어온 신도시 안에 위치하기 때문이기도 하고, 학교 내에서 휴대폰을 사용하지 않을 뿐만 아니라 아이들에게도 언어 예절의 중요성을 강조하기 때문에, D는 실제 그들 ‘안’에서 이루어지는 일들을 알 기회가 적다. 초등학생들이면 지역과는 상관없이 자극적, 폭력적, 선정적인 영상물의 시청, 언어사용 등이 만연하다고 인식하는 다른 교사들에 비해 D는 ‘순수한’ 아이들의 일상이 유지되고 있다고 믿는 경향이 있었다. 설령 ‘그러한 일’이 있더라도 그건 학부모가 담당해야 할 몫이라는 입장이며, 퇴근 이후의 시간은 자신의 사적 시간임을 학부모에게도 공지한다. 인지적 차원에서 학교에서의 시간과 집에서의 시간의 경계를 명확히 하면서 자신의 시간‘내’에 아이들을 보호하면서 실제로 아이들에게서 큰 문제점을 발견하지 못하고 있는 D와 달리 H와 F는 교사들의 시선 밖에서 이루어지는 아이들의 일상문화에 ‘문제가 있음’을 인지하고 있거나 경험했다. 하지만 이러한 문제가 교사들 개인의 힘으로 해결할 수 없다는 것을 알고 있기 때문에, 이들 역시 적어도 자신의 책임지고 있는 시간 또는 공간을 명확히 하는 방식으로 대응하고 있었다. 선정적인 영상을 보고 있는 아이들에게 “학교에 있는 동안은 하지 말아라. 니가 내 보호와 책임 아래에 있는 동안”이라고 주의시키거나(F), 사적/공적 영역의 경계를 명확히 하고, 공적인 영역으로 규정짓는 교사가 참여한 단톡방에서는 예의와 예절을 반드시 지키라고 명시하는 식으로 대응한다(H). 디지털 기술이 시공간의 경계를 모호하게 하면서 여러 현상적인 문제를 드러내고 있는 가운데, 이러한 지점들이 복잡하게 얽혀서 학생들의 태도와 인식의 변화를 만들고 있다. 즉 아이들은 디지털 네트워크 사회에서 기존의 물리적 공간과는 전혀 다른 확장된 정보와 관계 속에서 사회화를 경험하고 있다(Marwick & boyd, 2011). 이러한 현실에서 여러 구조적인 문제들은 교사들이 변화하는 학생들의 일상 문화를 눈감게 하거나, 현시대의 교육에서는 불가능하거나 표면적일 수밖에 없는, 공적/사적 공간의 경계를 명확히 하는 방식으로 대응하도록 만들고 있다.

D : 일단은 저는 아이들을 믿고 있고, 또 가정에서 제 몫을 떠난 부분에 대해서는 가정에 책임이 있다고 생각해요. 저는. 그래서 제가 터치하지 못하는 부분이 분명 있을 거고 제가 주지 않는 영향이 있을 텐데 그런 부분들에 대해서는 제 손을 떠났다고 생각하는 거 같아요. 최대한 저는 학교에서 아이들이 예방적인 차원에서 어, 할 수 있도록 가이드 라인을 미리 아이들과 같이 만드는 게 제 역할이라 생각하고. 그래서 단속이라든가 하는 것은 사실 제 역할은 아닌 것 같아요.

교사들이 자발적으로 대응하는 일면도 있었다. 대부분의 교사는 “학습 교육 공동체”와 같은 소규모의 소통 창구를 이용해서 미처 인지하지 못했던 학생들의 문화를 공유하고, 이에 따른 대응 방법들도 적극적으로 공유하면서 아이들의 문화를 인지하고 이해하기 위해 노력했다(G). 좀 더 적극적으로는 아이들 문화에 동참하면서 이들의 일상을 공유하는 교사도 있었다. 이러한 방식은 교사 자신이 아이들 문화에의 동참이 익숙한 경우이다. 아이들과 같은 문화를 즐기는 B는 이들의 언어와 문화를 쉽게 이해하며 대화를 이끌어 나가고, “게임을 굉장히 좋아했던 사람”으로 아이들과 쉬는 시간에 게임을 하기도 한다. J는 게임을 응용한 교육방식을 고민하고, 대응방식의 한계를 경험하기도 한다. 그는 대부분의 교사가 ‘기모티’가 가지는 부정적 어감에 대해 학생들에게 주의시킬 때 해당 단어의 유래와 변형 과정을 이야기하지만, 아이들이 사고하는 방식이 크게 바뀐 현실에서 “어원이 이거니까 사용하지 않았으면 좋겠어”라는 대응이 과연 설득력이 있을지에 관한 의문을 제기한다.

J : 뭐 보이루 같은 용어가 가장 크게 문제가 됐던 거는 여자의 성기를 지칭하는 용어더라고 늘 선생님들이 많이 말씀하신 적이 있는데 사실은 그 크리에이터가 그렇게 의도하고 사용했던 말은 아닌데, 그렇게 오인됐던 부분들도 많고 그런데 이런 것들은 애들이랑도 얘기는 하는

데 어, 그렇다고 해서 무분별하게 사용해도 되는 말일까? 그리고 그 콘텐츠 내용이 나는 그걸 본다고 티를 낼 수 있을 만큼 괜찮은 내용일까? 라는 쪽으로 접근을 하는 편이죠 오히려.....저한테 와서 선생님 그 사람은 월수입이 얼마래요, 선생님 월급 얼마예요? 엄청나게 차이 있는데, 이런 것들을 생각하는 아인데 이게 어원이 이거니까 사용하지 않았으면 좋겠어라는 거는 설득력이 좀 없는 거 같아요.....

이렇게 새로운 교육방식을 경험하거나, 아이들 문화에 적극적으로 대응하면서 교사들은 미디어와 관련한 교육 경험을 축적해 가고 있었는데, 이러한 경험에서 새로운 시각을 얻기도 한다. G는 학생들의 UCC 제작 경험을 통해 아이들이 휴대폰을 활용한 제작에 능숙할 뿐만 아니라 디테일한 기능도 가르칠 필요가 없음을 경험한다. 직접 활용해 보지 않은 교사들은 “애들이 그걸 할 수 있을지에 대해서도 잘 모르”지만, G는 휴대폰 활용 제작을 통해 아이들의 미디어 이용 양상을 경험하게 된다. 이를 통해 아이들은 오히려 “디테일한 것”을 잘하고, “게임 프로그래밍”에 적극적이며, “알려주는 거 이상의 상상력을 발휘”해 “되게 창의적인 것들도 많이 개발하기도” 한다는 것을 알게 되었다.

그런가 하면 새로운 미디어를 적극적으로 활용해 보니, 이러한 교육 방식에 한계가 있음을 경험하기도 한다. 와이파이가 안 되는 교실의 문제가 활용을 제한하기도 하지만, 학생들이 휴대폰을 이용하기 시작하면 끄는 것을 어려워한다는 것을 목격한다(H). 또한 현시점에서 시각적 영상의 활용이 오히려 아이들의 집중력을 약화시킨다는 것을 경험하고 대화와 체험 위주의 강의에 좀 더 집중하기도 한다(A, J)

J : 저는 그래서 오히려 미디어의 사용을 거의 최소한으로 줄이는 편이에요. 너무 초등학교 1학년부터 미디어에 너무나도 노출되어 있는 아이여서, 거의 미디어를 사용하는 교육은 거의 하지 않구요. 오히려 좀 더

초등학교 본연의 노작 활동이나 체험 위주로 아이들이 읽히고 지식을 체험할 수 있는 활동을 많이 그런 쪽으로 많이 노력하는 편이에요.

이러한 경험의 축적은 미디어 활용 교육에 있어서는 매우 중요하고 적극적으로 공론화될 필요가 있다. 교사들이 학생들의 스마트폰 이용에 대한 경험적이고 성찰적 인식에서부터 변화를 만들어가고 있을지라도, 이러한 변화가 교사 개인의 태도와 인식에서 이루어지고 있기 때문이다.

현재의 미디어 환경은 도구적 관점, 즉 디지털 교육을 미디어 활용의 교육적 효과 측면으로만 한정할 수 없으며 일상문화의 관점에서 다루어져야만 한다. 이렇게 확장할 때 이 문제는 단지 교사 일인 또는 학교의 교육만으로 가능한 문제가 아님을 인터뷰 참여 교사들 모두는 알고 있다. I의 말처럼 “문화적 맥락”에서 학생들의 미디어 이용은 모두 함께 고민해야 하는데, 교사들 개인의 대응에 의존하는 것이 지금의 혼란스럽고 서로 다른 대응으로 나타난다. 이러한 대응은 앞에서 살펴본 것처럼 교사들 마다의 교육방식이나 미디어에 대한 인식에 따른 현 문화에 대한 차이나는 이해 방식에서 비롯된 것이다. 이러한 환경에서 E는 아이들의 교육에 책임을 지고 있는 여러 당사자의 관심이 그 출발점이라고 주장한다. 안다고 하지만 실제로 그 안에서 얼마나 심각한 일들이 일어나고 있는지 어른들은 모르고 있기 때문이다. J 역시 구체적인 변화는 각 당사자 간의 ‘끈끈한’ 연계 속에서 공유되는 사회적 약속들을 만들어내면서 시작될 수 있다고 본다.

J : (학교에서의) 커버는 불가능해요... 조금 실질적으로 변화돼야 하는 것들이 필요한데 그것들은 학교 현장에서는 많이 힘들고 가정이랑 연계가 좀 끈끈하게 필요한 거 같고, 사회적으로도 좀 매체의 생산적이거나 연영이나 이런 거에 것들도 좀 사회적인 약속들이 많이 필요한 부분인데 되게 학교에만 많이 내려와 있다 보니까 되게 많이 힘든

부분인 거 같아요.

이처럼 인터뷰 참여 교사들은 현 상태에서 나름대로 대응 방식을 만들고 있으며 이 과정에서 경험을 축적해 나가고 있었다. 또한 이들은 현재의 디지털 교육의 한계를 인정하고, 이를 극복하는 것이 무엇보다 중요하다고 생각하고 있지만, 추상적 대안을 제시하는 데에서 그치고 있다.

8. 결론

이 연구는 커뮤니케이션 공간인 교실 '내'에서 어떤 일이 일어나고 있으며, 그 의의가 무엇인지를 밝히는 것을 목적으로 했다. 디지털화가 서서히 진행되고 있는 교실공간에서는 인쇄문화에 기반한 교과서 중심으로 수업이 진행되고 있었지만, 디지털 네트워크를 이용한 TV 스크린, 컴퓨터, 스마트 미디어 기술들이 선택적으로 이용되고 있었다. 디지털화가 교실공간의 아이들에게 어떠한 영향을 미치고 있는지에 대해 교사들은 대체로 부정적인 반응을 보였는데, 다양한 요인들이 복합적으로 얽혀있는 현시대의 교육 문제를 '디지털 기술'로 환원시키며 인식하는 경향을 보였다. 그러나 실제 교실공간에서든 디지털화된 환경 속에서 아이들의 복합적 경험이 드러나고 있었다. 교사들은 디지털 미디어 기술 교실정책을 비판적으로 인식하는 경향이 있었는데, 이는 실제 교실현장의 문제를 간과하거나, 디지털 교육에 대한 충분한 논의와 공감의 시간이 배제된 정책 방향성과 관계했다. 이러한 환경에서 교사들은 자신들의 디지털 미디어 경험과 교육 신념에 의지해서 디지털 네트워크 시대의 여러 변화에 개별적으로 대응하면서 새로운 경험을 축적하고 있었다.

이처럼 교육현장에서 나타나는 정경은 디지털화가 교실정책, 교사 개인, 학생 개인의 경험과 인식이 복합적으로 맞부딪치는 유기적인 과정

에서 이루어지고 있다는 것을 보여주었다. 이는 디지털 미디어 기술을 원인으로 해서 그 교육적 효과를 측정하거나, 숫자로 나열되는 지표로 예단할 수 있는지에 대한 의문을 제기한다. 오히려 디지털 네트워크 시대의 교실정책이나 방향성은 교실현장에서의 변화의 모습들을 스케치하고, 이 공간에서 이루어지는 다양한 모습의 축적에서부터 시작할 수 있을 것이다. 예를 들어 이 연구에 참여한 교사들에게 아이들이 던진 질문들은 우리에게 당면한 문제가 무엇인지를 잘 보여준다. “그 사람(크리에이터)은 월수입이 얼마래요, 선생님 월급 얼마예요? 엄청나게 차이 나는데, 이런 것들을 생각하는 아이”에게 전통적인 또는 전형적인 교육 방식으로 “크리에이터가 사용한 용어의 어원들을 설명하며 사용하지 않았으며 좋겠다”라고 하는 것에는 설득력이 없는 것 같다”는 J나, “화장하지 말라는 게 우리 학교 인권규정에 있는 건가요?”라는 질문에 지시보다는 설득의 논리를 찾아야 했다는 K의 경험은 디지털화된 시대의 일상문화를 경험하는 아이들의 교육에 당면한 문제가 무엇인지를 보여준다. 이러한 질문에 대한 적절한 대응책은 교육의 책임을 지고 있는 모든 어른의 과제이며, 적극적인 고민과 논의에서부터 찾을 수 있다.

그럼에도 국내 디지털 교육과 관련된 정책과 이를 검증하는 연구들은 ‘디지털 기기의 보급’을 전제하면서 그 효과에 초점을 맞춰왔다. 이들 연구는 디지털화 정책을 검증하는 과정에서, 이 정책이 충분한 효과를 거두지 못한 이유를 단순히 ‘교사의 기술 역량 부족이나 디지털 네트워크 보급의 부족’ 등으로 치환하는 경향이 있어 왔다. 그러나 교사의 디지털 기술 역량부족이라는 기능적인 측면에 충족된다는 것이 현재 교실에서 나타나고 있는 디지털화가 당면한 문제의 해결책이 될 수 없다. 미디어 기기의 보급과 확대와 같은 정책들도 해결책이 될 수 없는 것은 마찬가지이다. 예를 들어 이들의 보급이 ‘당장’은 미디어 격차의 문제에 접근하는 물질적인 토대로 작용할 수 있다. 하지만 미디어 격차를 좀 더 문화적인 차원으로 확장했을 때, 오히려 저소득층의 미디어 의존도만을 높이면서

더 큰 미디어 일상문화에서의 차이를 가져오고, 결과적으로 계급을 재생산하는 역할을 할 수 있다는 우려가 나타나기도 한다.

또한, 디지털 미디어 기술 정책에 대한 낙관론과 회의론이라는 이분법적인 구분이나, 미디어 격차의 문제를 디지털 원주민과 디지털 이주민이라는 ‘세대’ 구분으로 접근하는 방식 모두 결정론적인 시각에서부터 접근하고 있다는 의심을 지울 수 없다. 이 경우 ‘사회적 맥락의 붕괴’를 가져오는 디지털 네트워크 시대에 교실, 학교, 가정, 사회제도가 변화하는 가운데, 이러한 변화를 만들어내는 여러 주체/대상들의 관계성은 무엇인지를 간과하게 된다. 지금은 총체적인 시각에서 교육의 가치가 디지털 네트워크 환경에서 어떻게 재구성되어야 하는지에 대한 해석적 노력이 필요한 시점이다.

특히, 지금의 교육현장이 코로나 19 팬데믹 상황과 맞물려 끊임없이 혁신하고 변하고 있다. 스마트기기의 보급에서부터 비대면 온라인 교육이나 학생 관리의 기술에 이르기까지 기술 수용은 현시대가 받아들여야 할 필수과제가 되고 있다. 이 연구에서 살펴보았듯이 기술이 주도하는 교육현장 담론은 도구주의나 기술환원론적 시각을 취하며 총체적 시각이나 현장 경험의 결을 간과하는 경향이 있다. 이 연구에서는 생태학적 시각을 가지고 교사를 심층인터뷰했고, 그들의 맥락에서 정책-교실 및 일상의 미디어 조건-학생 간의 상호관계성을 살펴보고자 했다. 앞으로도 총체적인 관점에서의 다양한 교실 현장과 주체들을 구체적으로 이해하는 작업은 지속되어야 한다.

참고문헌

- 국가정보화전략위원회·교육과학기술부 (2011). <인재대국으로 가는 길: 스마트교육 추진전략>(의안번호 : 제137호).
- 교육부·한국교육학술정보원 (2018). <2018 교육정보화백서>.
- 강성주·김현진·최숙기·김정렬·방정숙 (2014). <스마트 교육으로 미래 교육을 연다>. 북스힐.
- 김윤화 (2019). 어린이와 청소년의 휴대폰 보유 및 이용행태 분석. KISDISTAT REPORT, 19-18(19.09.30), 정보통신정책연구원.
- 계보경·이은환·오명선 (2011). <미래학교 디자인 가이드라인: Philosophy and direction of future school>. 한국교육학술정보원.
- 권성연 (2017). 초등학교 수업에서 정보통신 테크놀로지 활용에 대한 교사의 인식 연구. <교육정보미디어연구>, 23권 1호, 1-27.
- 권예지·나은영·박소라·김은미·이지영·고예나 (2015). 한국의 디지털 원주민과 디지털 이주민 온라인 콘텐츠 이용, SNS 네트워크, 사회적 관계 인식을 중심으로. <한국방송학보>, 29권 2호, 5-40.
- 김영식 (2018). <4차 산업혁명시대 교육의 미래>. 학지사.
- 대학내일 20대연구소 (2019). <밀레니얼-Z세대 트렌드 2020>. 위즈덤하우스.
- 박인우·임병노·이영준·유현창·김현진·정종원·고범석 (2009). <테크놀로지 기반 첨단 미래학교 연구>. 한국교육학술정보원.
- 박치완 (2019). 세대론의 르네상스와 '디지털 원주민 세대'의 이해. <문화콘텐츠연구>, 제16호, 7-43.
- 박형빈 (2020). 디지털원주민 시대의 통일교육과 게이미피케이션 (Gamification). <윤리교육연구>, 제55호, 337-364.
- 박혜숙 (2016). 신세대 특성과 라이프 스타일 연구-Z 세대를 중심으로. <인문사회 21>, 7권 6호, 753-767.
- 설문규·손창익 (2012). 초등학교에서 스마트 교육에 대한 교사들의 활용 인식 조사. <정보교육학회논문지>, 16권 3호, 309-318.

- 성경희·조영달 (2012). 사회과 수업에서 교사의 '테크놀로지 활용 교수법적 내용지식(TPACK)' 형성 과정에 대한 사례연구. <사회과교육>, 51권 2호, 41~60.
- 안중석 (2019). <학교교실 디지털화 정책의 빛과 그림자>. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이상기·권민화 (2014). 스마트교육의 학습효과에 관한 탐색적 연구: 초등학교 교사와 학생들의 인식을 중심으로. <언론과학연구>, 14권 2호, 258-294.
- 이은경 (2018). 정보교육의 전망과 과제: 미래 정보과 교육과정 개발 방향. <컴퓨터교육학회 논문지>, 21권 2호, 1-10.
- 이종숙 (2010). 초등학교 인터넷 교육에서의 미디어 개념에 대한 비판적 고찰. <미디어, 젠더 & 문화>, 15권, 195-238.
- 임홍택 (2018). <90년대생이 온다>. 웨일북.
- 전종우 (2020). 밀레니얼 세대와 기성세대의 문화적 차이. <광고학연구>, 31권 4호, 109-124.
- 정한별 (2019). 교실은 어떻게 '스마트'해지는가?. <과학기술학연구>, 19권 3호, 203-247.
- 정영근. (2015). Homo digitalis 와 스마트교육-한국의 "스마트"교육정책에 대한 교육, 이미지 인간학적 논의와 비판. <교육의 이론과 실천>, 20(3), 145-165.
- 조운설·조택연 (2019). 밀레니얼 세대의 공간 소비에서 나타난 특징 분석. <한국디자인문화학회지>, 25권 1호, 413-429.
- 지승학 (2018). Z 세대를 위한 주체성 담론 고찰. <영상문화>, 제33권, 127-148.
- 천세영·김진숙·계보경·정순원·정광훈 (2012). <스마트 교육혁명 2015, 새로운 학교가 온다!>. 21세기북스.
- 한기순·정영근 (2016). 초등교육의 디지털화에 대한 교육인간학적 성찰. <교육의 이론과 실천>, 21권 2호, 127-150.
- 한국언론진흥재단(2019). <2019 10대 청소년 미디어 이용 조사>(조사분석 2019). 한국언론진흥재단

- 허의옥 · 이현우 · 김현진 · 임규연 · 강의성 (2013). 스마트교육에 대한 교사의 인식 조사: 전남지역을 중심으로. <한국컴퓨터교육학회 학술발표대회논문집>, 17권 1호, 3-7.
- Bauerlein, M. (2008). *The Dumbest Generation*. 김선아역 (2014). <가장 멍청한 세대: 디지털은 어떻게 미래를 위태롭게 만드는가>. 인물과사상사.
- Bennett, S., & Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of computer assisted learning*, 26(5), 321-331.
- Brabazon, T. (2007). *The University of Google*. Ashgate, Aldershot.
- Buckingham, D. (2006). Is there a digital generation. In Buckingham, D.(Ed). *Digital generations: Children, young people, and new media* (pp. 1-13). Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology*. Cambridge:Polity Press.
- Carr, N. (2010). *The Shallows: How the internet is changing the way we think, read and remember*. 최지향역 (2011). <생각하지 않는 사람들>. 서울: 청림출판.
- Cassidy, M. (2004). *Bookends: The changing media environment of American classrooms*. Hampton Press..
- Collins, A. (1990). The role of computer technology in restructuring schools. In Sheingold, K. & Tucker, M. Eds. *Restructuring for learning with technology*, pp. 31-46. New York: Center For Technology in Education and The National Center on Education and the Economy.
- Davis, N., Harris, L., & Cunningham, U. (2019). Professional ecologies shaping technology adoption in early childhood

- education with multilingual children. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1320-1339.
- Dede, C. (2000). Emerging technologies and distributed learning in higher education. *Higher education in an era of digital competition: Choices and challenges*. New York: Atwood.
- Dimock, M. (2019). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. *Pew Research Center*, 17, 1-7.
- Green, H., Facer, K., Rudd, T., Dillon, P., & Humphreys, P. (2005). *Personalisation and digital technologies*. Retrieved from: https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Personalisation_Report.pdf.
- Hargittai, E. (2010). Digital natives? Variation in internet skills and uses among members of the "net generation". *Sociological inquiry*, 80(1), 92-113.
- Hammond, M. (2020). What is an ecological approach and how can it assist in understanding ICT take-up?. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 853-866.
- Hirsch, E. (1999). *The Schools We Need And Why We Don't Have Them*. Anchor Books.
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. Vintage.
- Judd, T. (2018). The rise and fall (?) of the digital natives. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(5).
- Keen, A. (2007). *The cult of the amateur: How the democratization of the digital world is assaulting our economy, our culture, and our values*. NY: Doubleday Currency.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Polity.
- Oblinger, D.G. and Oblinger, J.L. (2005). Educating the Net Generation, *An Educause e-book publication*. Retrieved

- from: <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>
- Palfrey, J. and Gasser, U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives, Basic*, New York, NY.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2008). The role of technology in teaching and the classroom. *Educational Technology*, 48(6), 64.
- Rosen, L. (2010). *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn*. New York: Palgrave Macmillan.
- Selwyn, N. (2009, July). The digital native—myth and reality. In Aslib proceedings. Emerald Group Publishing Limited. Retrieved from : https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00012530910973776/full/html?casa_token=0TBK6WauOgAAAAA:OOq10EzUz88CQ9FLrSrdRgktXBNMaLN1AKoqPaCGN0W8lhFdtJNaAQ0DjfM8dn2wK4_yOoY192GDuUSNEnt74q-2niqN6YJqJP9ANNd8_e6jSqx4y8lr
- Selwyn, N. (2010). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. Routledge.
- Selwyn, N. (2012). *Education in a digital world: Global perspectives on technology and education*. Routledge.
- Selwyn, N., & Aagaard, J. (2020). Banning mobile phones from classrooms—An opportunity to advance understandings of technology addiction, distraction and cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*.
- Subrahmanyam, K., & Smahel, D. (2010). Digital youth: The role of media in development. 도영임·김지연 (역) (2014). <디지털 시대의 청소년 읽기>. 서울 예코리브르
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: the rise of the Net generation*. New York: McGraw-Hill.

- Tapscott, D. (1999). Educating the Net generation. *Educational Leadership*, 56, 5, 6-11.
- Tapscott, D. and Williams, A. (2010). Innovating the 21st century university: It's Time. *Education Review*, 45(1), 17-29.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. 이은주 (역) (2012). <외로워지는 사람들>. 서울: 청림출판.
- Veen, W., & Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens: Growing up in a digital age*. A&C Black.
- Vickery, J. R. (2017). Worried about the wrong things: Youth, risk, and opportunity in the digital world. MIT Press.
- Zur, O., & Zur, A. (2011). *On digital immigrants and digital natives: How the digital divide affects families, educational institutions, and the workplace*. Zur Institute - Online Publication. Retrieved from: http://bb.plsweb.com/ENG_2012/m1/OnDigitalImmigrantsandDigitalNatives.pdf.

투 고 일 자: 2020년 07월 05일

심 사 일 자: 2020년 08월 10일

게재확정일자: 2020년 08월 31일

Abstract

Digital Media Perceptions and Experiences in Classroom Spaces:

In-depth Interviews with Elementary Schoolteachers

Dong-Hoo Lee

Professor, Incheon National University

Seulhi Lee

Assistant professor, Yongin University

The study aims to examine from an ecological perspective how digital media technologies are received and experienced in classrooms as everyday communication spaces. In particular, this study investigates the relationship between digital education policies, digital media conditions in classrooms, and students and teachers' digital media perceptions and experiences. This study is based on in-depth interviews with elementary schoolteachers, who serve as the managers and mediators of the classrooms' educational ecologies. In the classroom spaces where digitization was in progress, print-based texts were still used and yet TV screens, computers, the Internet, and smart media devices were utilized selectively. Teachers tended to concurrently recognize and reduce children's well-known problems, such as digital addiction, distraction, and cyber-bullying, which were complexly entangled with various factors, to "digital technology." However, the classrooms realities illustrated the children's complex experiences intertwined with fast-changing digital environments. The teachers tended to perceive digital education policies in a fragmented way, which was related to society's digital "panic discourse" and the lack of sufficient discussion of and empathy for their responsibilities. In this environment, teachers were

responding individually to various changes, relying on their digital media experiences and educational beliefs.

KEYWORDS Digital media, Classroom Space, Everyday Life, Ecological Approach, Elementary Schoolteachers, In-depth Interview