

# 미디어교육에 대한 여성주의적 문제설정과 함의\*

김 성 희 (중앙대)

## 1. 서론

이미 미디어는 우리의 일상생활이자 삶의 환경이 되고 있으며, 소통을 위한 중요한 수단이자 그 자체로 독자적인 언어와 공간을 구성하고 있다. 특히 영상미디어를 중심으로 더욱더 일상화된 미디어환경은 우리의 경험과 감수성, 정체성에 많은 영향을 미치고 있다. 또한 미디어의 막대한 영향력에 대한 사회적 인식의 확장, 미디어기술의 발전과 대중화는 이용자들의 개입 가능성 역시 증가시키고 있다. 한편으로는 신자유주의적 질서 하에 갈수록 상업화·독점화·획일화되고 있는 미디어환경이 문화적 다양성과 주체성을 위협하고 있지만, 동시에 주류 미디어에 대항하는 새로운 미디어 텍스트와 공간, 실천이 만들어지고 있는 것이다. 이제 미디어가 단일한 이데올로기를 유포하거나 수동적인 수용자에게 잘못된 가치를 심어주는 전능한 의식산업이라는 개념은 도전받고 있으며, 미디어 이용자 또한 전통적으로 가정된 것보다 훨씬 더 자율적이고 비판적인 이용자로 인식되고 있다(Buckingham, 2003/2004). 그리고 이러한 인식의 변화는 새로운 미디어교육의 필요성과 중요성을 다시금 제기하고 있다.

최근 미디어교육은 “우리의 삶을 성찰하고 보다 주체적인 인간으로 살아가기 위한 기초교육”(안정임, 2004, 51쪽)이자, “미디어에 대한 주체적인 향유활동인 동시에 창조적인 대화활동으로서 인간성 함양을 위한 전인교육”(박기수, 2006, 151쪽)으로 강조된다. 수용자 주권운동의 맥락에서 비평교육 혹은 모니터링교육을 중심으로 전개되어 왔던 미디어교육은 미디어를 향유하고 제작하기 위한 다양한 활동들을 포괄하고 있으며, 교육적 측면에서도 지식전달 중심의 교육에서 지성과 감성, 인성, 감수성이 한데 어울릴 수 있는 교육으로서 그 의미와 가능성이 검토되고 있다(원용진·김양은·양철진·조준형, 2003). 즉 미디어교육은 현대사회를 살아가기 위한 기초교육이자 전인교육으로서 미디어 및 교육환경의 변화에 대응하기 위한 커뮤니케이션 교육으로 자리매김 되고 있다.

---

\* 본 논문은 연구자의 박사학위논문인 『여성주의 영상미디어교육에 관한 연구: 교육과정과 교육방법, 실천 전략을 중심으로』를 바탕으로 재정리하였습니다.

그러나 현 미디어교육이 다양한 참여 주체들을 포괄하며 평생교육, 사회교육의 차원에서 점차 확산되고 있지만, 미디어와 교육에 관여되는 젠더(gender)적 특징을 간과하는 한계를 보이고 있다. 물질적(gender-blind) 경향을 보이는 현 미디어교육은 미디어기술과 구조, 재현체계에서 소외되고 배제된 여성들의 사회적 관계와 위치를 반영하지 못하고 있으며, 교육적 상황에서 존재하는 성차별적 관행과 남성 중심적인 지식생산구조 역시 고려되지 않고 있다. 미디어의 생산과 소비의 과정에서 발생하는 여성 차별은 미디어의 전 역사를 통해 이루어져왔으며, 이는 현재에 이르러서도 마찬가지다. 영상제작 시스템과 그 시스템이 만들어낸 말하기 방식, 소통방식과 재생산 과정은 제한된 권력주체들에 의해 점거되고 통제되고 있으며(구민희 외, 2006), 주류 미디어의 남성적 시선과 언어 속에서 여성의 '상징적 소멸(symbolic annihilation)'은 여전히 진행되고 있다(Tuchman, 1978). 생략(omission), 비하(trivialisation), 비난(condemnation)의 전략을 통해 미디어 속 여성은 특정한 영역에서 특정한 양식으로만 존재하도록 허용되고 있다. 소수 남성에 의해 소유되고 통제되는 미디어 구조는 여성들이 자신의 의견과 경험을 스스로 말하고 표현하며 나아가 다양한 의사결정 과정에 참여할 수 있는 기회를 제한하고 있다. 더불어 특정 가치와 규범을 생산하고 확산하는 미디어와 마찬가지로, 가르치고 배우는 교육적 행위 역시 결코 중립적인 행위가 될 수 없다(hooks, 1994).

따라서 미디어교육이 여성들의 미디어권리 및 참여를 보장하고, 나아가 여성들의 사회문화적 역량을 강화하기 위한 교육과정이 되기 위해서는 미디어와 교육, 양 측면 모두에 있어 여성주의적 문제의식이 필요하다. 미디어생산과 분배, 소비의 전 과정에서 발생하는 젠더 차별적인 언어와 감수성, 구조에 대한 비판과 여성 참여자들의 젠더 및 다양한 사회문화적 위치를 고려한 교육과정이 요구되는 것이다. 이에 본 논문은 여성과 미디어, 그리고 교육이 맺는 연관성과 특이성에 주목하고 이를 반영한 여성주의적 인식을 미디어교육과 연계함으로써 여성주의 미디어교육의 인식적·실천적 기반을 마련하고자 한다.

## 2. 기존 미디어교육 담론에 대한 문제제기

미디어교육은 미디어에 대한 비판적 인식과 창조적 생산능력을 함양하고, 미디어와 나 그리고 사회 간 소통을 원활히 할 수 있는 미디어 능력 혹은 커뮤니케이션 능력의 향상을 목적으로 한다. 여기서 미디어 능력은 단순히 미디어에 대한 지식을 습득하는 인지적 차원에 그치는 것이 아니라, 미디어를 비판적으로 이해하고 능동적으로 이용하며 혁신적이고 창의적으로 구성·제작할 수 있는 능력을 의미한다. 이는 기술적이고 실용적인 지식 습득만으로 채워질 수 있는 것도, 미디어 내용에 대

한 비판과 성찰만으로 충족되는 것도 아니다(강진숙, 2005). 미디어 능력과 커뮤니케이션 능력의 획득은 평등하고 민주적인 소통의 조건을 확보하기 위한 참여와 실천, 변화의 과정과 반드시 연계되기 때문이다.

그러나 이와 같은 사회적 인식에도 불구하고 현 미디어교육은 미디어 구조 및 사회 환경을 변화시키기 위한 직접적인 참여방안을 고려하지 못한 채, 주류 미디어에 대한 방어적·해석적 태도를 유지하고 있다. 적극적인 이용자, 비판적 인식과 해석 능력, 창조적인 미디어생산 능력에 대한 주장은 새로운 미디어환경 및 사회운동과 연계되지 못하고 있다. 특히 학교교육을 중심으로 논의되고 있는 미디어교육 담론은 미디어운동의 맥락에서 전개되어 온 시민사회 내 미디어교육의 실천과 연계되지 못한 채 이론과 실천 혹은 현장 사이에 간극을 발생시키고 있다. 미디어교육이 지니는 비판적이고 사회참여적인 속성에도 불구하고 미디어와 교육, 사회에 대한 전통적인 가치철학을 고수하고 있기 때문이다. 따라서 미디어교육의 목적이 단순히 현명한 소비자를 양성하는 개인적 차원을 넘어 사회문화적·정치적 차원으로 확장되기 위해서는 미디어 및 교육, 참여 주체에 대한 새로운 인식이 요구된다.

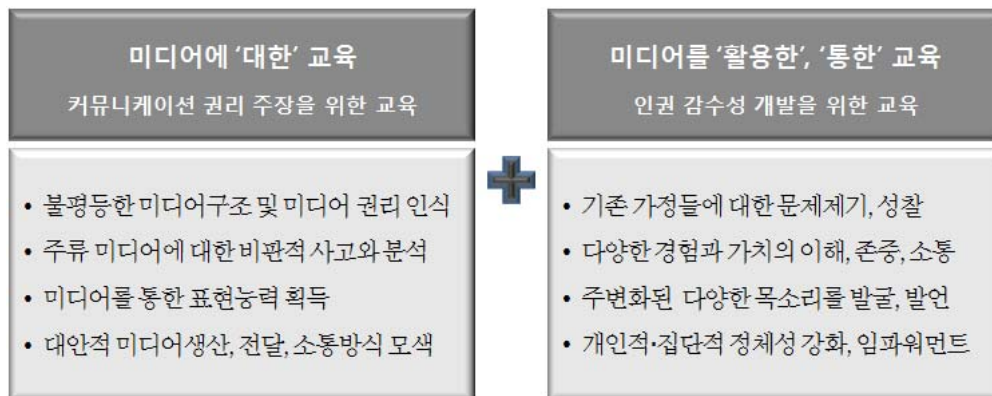
첫째, 미디어교육의 교육목표와 내용을 설정하는 데 있어 ‘미디어’는 비판과 분석의 대상인 동시에 사회참여 및 저항의 주요한 수단임을 인식해야 한다. 달리 말하자면, 미디어교육을 통해 ‘어떠한’ 미디어를 기획하고 생산하고자 하는지에 대한 고민이 필요하다. 미디어교육의 패러다임을 통해 알 수 있듯이, 미디어교육에 있어 미디어에 대한 인식은 크게 두 측면으로 정리할 수 있다. 하나는 미디어 및 미디어문화를 해로운 것으로 전제하고 비판적 분석의 대상으로 간주하는 시각이며, 다른 하나는 미디어의 해방적 잠재성을 강조하고 미디어문화를 주류 미디어산업에 대항하는 저항공간으로 인식하는 것이다. 전자의 시각에서 미디어교육은 주류 미디어에 대한 비판적 해석과 분석이 강조되어 왔으며, 후자의 시각에서는 다양한 참여자들의 미디어생산과 표현이 중시되어 왔다(Vasudevan & Hill, 2008). 그리고 보다 최근에는 비판적 인식과 창조적 생산, 즉 ‘읽기’와 ‘쓰기’의 통합적 과정을 강조하면서 이러한 양분화된 인식에서 벗어나 미디어를 비판적 분석의 대상인 동시에 자기표현의 도구로 인식하고 있다.

그러나 현 미디어교육은 여전히 주류 미디어의 틀을 벗어나지 못하고 있다. 읽기와 쓰기교육은 주류 미디어를 주요한 텍스트 혹은 교과서로 전제하며, 독립미디어나 공공미디어의 내용과 가치, 대안적인 재현방식과 구조를 교육내용으로 포괄하지 못하고 있다. 또한 불평등한 미디어구조에 대한 적극적인 개입과 참여방안을 고려하지 못한 채 상영이나 배급과 같은 핵심적인 소통과정 역시 간과하고 있다. 때문에 현 미디어교육 담론들은 미디어교육을 독자적인 학문체계로 구성하고 교육내용의 전문성을 확보하는 데에는 성공했을지라도, 정작 주류 미디어와는 차별화된 방식으로 미디어를 통해 무엇을, 어떻게, 왜 소통하고자 하는지를 모색하고 실천하는

과정은 빠져 있다. 미디어가 담아내는 혹은 미디어를 통해 담고자 하는 경험과 이야기, 그것의 사회적 관계와 맥락에 대한 논의가 본격적으로 이루어지지 못한 채, 주류 미디어의 스테레오타입에 관한 단순한 비평교육에 머물거나 ‘내용’보다는 미디어 제작의 기술적 측면에만 치우치는 경향이 존재한다.

<표 1> 미디어교육의 다양한 패러다임과 특징

패러다임	인식 배경	미디어	이용자	교육목적
보호주의적	리비스주의, 도덕주의	고급예술과 대비, 저급한 대중문화	수동적 수용자	보호적·예방적 차원 부정적 메시지 선별능력 미디어·문화에 대한 식별력
학습·도구적	전통 교육학, 미디어교육법	교수도구 및 자료, 수업보조 수단	수동적 수용자	미디어의 선택 및 활용법 메시지 분별력, 수용능력
비판적·수용적	마르크스주의, 기호학	지배이데올로기 도구, 미디어 산업	능동적 수용자	비판적·적극적 해독능력 미디어 선택, 자율규제능력
행동·참여적	하위문화론, 반문화운동, 진보적 교육학	사고·행동능력을 촉진하는 촉매 의사표현 및 사회참여의 소통도구	적극적 이용자	자기 주도적 미디어능력 능동적·실무적·성찰적 미디어구성/제작능력 커뮤니케이션 및 사회 변화를 위한 행동능력
일상적·생산적	포스트모더니즘, 문화주의, 수용자연구	일상적인 환경, 억압과 저항의 경험 및 협상의 장	창조적 이용자	비판적 이해력, 창의적 생산능력을 포함한 미디어능력 미디어 활용 및 생산능력



<그림 1> 미디어교육의 방향성과 주요 목적

이러한 미디어교육의 한계는 미디어교육의 교육목표와 영역에 대한 문제제기를 요구한다. 우선, 미디어교육의 목표는 교육 참여자들의 개인적 능력을 양성하는 데에서 나아가 주체의 ‘권리’ 확보의 차원으로, 분석과 표현방법을 습득하는 데에서 나아가 ‘내용’을 고민하고 소통하기 위한 교육으로 확장되어야 한다. 즉 미디어교육은 미디어에 대한(about) 교육을 통해 커뮤니케이션 권리(communication rights)를

주장하고, 미디어를 통한(of) 혹은 활용한(with) 교육을 통해 다양한 경험과 가치를 이해하고 존중하며 소통할 수 있는 교육이 되어야 한다.

여기서 커뮤니케이션 권리는 포함과 배제, 삶의 질과 접근 가능성의 문제이며 인간 존엄성의 문제로서 “단순한 견해 및 표현의 자유를 넘어 민주적인 미디어 공치와 자신의 고유문화에의 참여, 언어적 권리, 인간 창조력의 결실을 향유할 권리, 교육, 사생활, 평화로운 결사, 자기결정에 대한 권리”(CRIS 캠페인, 2005/2006, 25쪽) 등을 주장한다. 커뮤니케이션 권리는 “자원에 대한 권한 및 통제가 매우 불균형하게 분배된, 복잡한 매개로 가득 찬 사회에서 표현의 자유를 완전히 행사할 수 있는 조건을 확보하는 것”(CRIS 캠페인, 2005/2006, 42쪽)이며, “모든 사람들이 동등하게 자신의 생각을 표현하고 알려낼 수 있으며 다른 이로부터 하악금 그러한 생각을 들을 수 있고 고려하며 반응할 수 있도록 할 권리를 사회적으로 승인하도록 하는 것”(CRIS 캠페인, 2005/2006, 43쪽)이다. 따라서 커뮤니케이션 권리는 개인적 차원을 넘어 문화, 인종, 언어 공동체 등의 권리를 주장함으로써 다양성에 대한 지지와 더불어 사회적·집단적 권리의 의미를 포괄하고, 개인과 집단 간의 창조적이고 상호 존중적인 커뮤니케이션을 완성하는 것을 전제한다(CRIS 캠페인, 2005/2006). 이처럼 커뮤니케이션 권리가 모든 개인 및 집단의 자유로운 소통 조건과 권리에 대한 주장이라면, 미디어교육은 이러한 개인적·집단적 권리를 인식하는 계기이자 권리 획득의 과정 혹은 결과로 간주될 수 있다.

또한 미디어교육은 미디어를 매개로 다양한 경험과 가치, 주장과 의견이 소통될 수 있는 교육으로 나아가야 한다. 미디어교육에 있어 비판적 사고는 기존 가정들을 확인하고 이에 이의를 제기하며, 다른 사유방식을 모색하고, 성찰적인 분석을 이끌어내거나 수 있는 능력으로 정의할 수 있다(Radeloff & Bergman, 2009). 때문에 주류 미디어에 의해 배제되거나 왜곡된 다양한 경험 및 가치를 접하고 논의하는 과정은 비판적 사고를 기르기 위해서도, 다른 미디어와 소통방식을 상상하고 기획하기 위해서도 매우 중요하다. 여기서 미디어와 미디어 담론은 소통의 수단인 동시에 다양한 화두를 제시하는 훌륭한 매개가 된다. 또한 미디어를 비판적으로 인식하고 자신의 경험과 주장을 표현하는 것은 자신의 삶을 비판적으로 바라보거나 표현하는 것과 분리되지 않는다. 주체적인 미디어활용은 자신의 삶에 대한 감정과 의문들을 표현하고 소통하며 다른 사람들과의 차이와 공통점을 경험할 때에야 비로소 이루어질 수 있다(지경, 2005). 따라서 미디어교육은 주류 미디어에 대한 비판과 해석을 통해 미디어와 관련한 지식을 습득하는 과정이라기보다는 기존의 가치와 관점을 성찰하고, 새로운 미디어와 소통의 방법 그리고 가치를 경험하고 발견하는 과정이 되어야 한다.

나아가 이러한 문제의식 하에 미디어교육의 영역 및 내용 또한 다시 살펴볼 수 있다. 미디어교육은 읽기, 쓰기, 그리고 나누기와 참여하기의 과정으로 제시할 수

있다. 여기서 ‘읽기’는 기존 미디어교육에서 중점적으로 다루어져왔던 주류 미디어를 포함한 다양한 미디어에 대한 비판적 인식과 이해, 체험과 토론, 분석과 비평을 주요한 교육활동으로 설정한다. ‘쓰기’는 미디어에 대한 비판적·성찰적 인식을 바탕으로 자신의 관점과 주장을 표현하는 창조적인 미디어생산과정을 의미한다. 그리고 ‘나누기’와 ‘참여하기’는 미디어에 대한 읽기와 쓰기, 미디어를 매개로 한 듣기와 말하기의 통합적인 과정이라 할 수 있다. 이는 기존 미디어구조에 개입하고 참여하며 새로운 자원 및 미디어를 생산하는 활동들과 미디어를 매개로 다양한 참여자들 혹은 사회 구성원들의 관점과 견해를 듣고 말하고 공유하는 전반적인 과정들 모두를 포함한다. 예를 들면, 읽기 및 쓰기 과정에서 발생하는 참여자들 간의 소통, 상영과 배급을 통한 다른 사회구성원들과의 소통, 액세스를 통한 기존 미디어구조에 대한 개입과 참여, 나아가 공동체 및 자기 정체성 강화, 현실사회에 대한 성찰과 재인식의 과정 등을 들 수 있다(CML, 2008; 원용진, 2004; 박혜미·오정훈·홍교훈, 2007). 특히 나누기와 참여하기는 읽기 및 쓰기에만 한정되었던 기존 미디어교육 담론에 교육과정을 통한 집단적이고 사회적인 소통의 중요성을 제기한다는 점에서 매우 중요하다.

<표 2> 미디어교육의 주요 영역

미디어교육의 과정	주요 내용
읽기	비판적 이해, 감상, 분석 미디어 언어, 메시지, 구조, 의도, 효과 등에 대한 이해 스테레오타입, 편견 등에 대한 도전 미디어 메시지와 사회와의 관계 인식 다양한 소재와 관점의 영상물 감상 및 분석
쓰기	창조적 표현, 구성, 생산/ 자기표현 강화 미디어 제작과정 및 방법에 대한 이해와 실습 대안적 재현방법, 다양한 소재 및 주제의 표현 배급, 상영을 포함 대안적 미디어구조 및 소통방법 모색
나누기, 참여하기	듣기/말하기, 읽기/쓰기 통합 인식, 분석, 성찰, 참여 및 행동 다양한 차이 소통, 이해, 상호존중 사회에 대한 비판과 성찰, 다양한 의제 개발과 담론화 자기 정체성 확립 및 공동체 구성

둘째, 미디어교육에 있어 ‘교육’에 대한 철학적 인식과 태도 역시 고민되어야 한다. 기존 미디어교육에 있어 교육과 관련한 논의가 미디어교수법에만 한정되거나, 전통적인 교과과정과 차별성을 지니지 못한 채 미디어 전문교육 혹은 기술교육에 그친 것은 미디어교육에 관한 교육철학이 부재하기 때문이다. 또한 미디어교육의 영역 및 내용에 관한 논의에 비해 교수법을 포함하여 교사와 참여자 간의 권력관계, 교사의 위치와 태도 혹은 윤리 등에 관한 고민이 상대적으로 부족한 이유도 바

로 여기에 있다. 그러나 미디어교육의 교육적 행위는 중립적인 것이 될 수 없으며, 교육주체 및 기관이 지니는 특정한 사회문화적·정치적 가치를 반영할 수밖에 없다. 특히 교육적 행위는 그 자체로 일종의 커뮤니케이션 행위이므로 미디어와 교사 그리고 참여자간에 어떠한 소통 구조 혹은 방법을 전제하고 있는가는 미디어교육의 전체적인 방향을 설정하는 데 매우 중요하다 할 수 있다. 이에 미디어교육은 미디어와 교육의 유기적 결합 속에서, 기존의 전통적인 교육철학 및 관점과의 거리두기가 요구된다. 교사 중심의 일방적 소통방식, 학습자의 경험과 참여를 제한하는 위계적인 교수학습 구조, 정형화된 이론 습득에만 치중하는 전통적인 교수학습과정은 미디어교육의 본래 의미를 훼손할 가능성이 높기 때문이다. 더구나 제도교육 내에서 미디어에 대한 산업적 태도나, 교육 혹은 교수학습의 오랜 가치가 바뀌지 않는 한, 미디어교육은 불평등한 권력을 유지시키는 전통적인 교육체계 안으로 통합될 우려가 있다(Vasudevan & Hill, 2008).

이러한 맥락에서 미디어교육은 급진적 교육학(radical pedagogy)<sup>1)</sup>로 명명되는 다양한 주장들과 고민들을 적극적으로 참조할 필요가 있다. 물론 최근 대두되고 있는 구성주의 교육학 역시 지식의 상대성과 학습자의 자율성, 경험에 대한 성찰 및 실천의 중요성을 강조함으로써 위계적이고 일방적인 지식생산 구조를 비판했다는 점에서는 급진적 교육학과 유사성을 지닌다. 하지만 구성주의 교육학은 교수학습에 대한 가치중립적 태도를 지니고 있으며 학습자의 인지적 측면에 더욱 중점을 둔 반면, 급진적 교육학은 사회문화적·정치적 실천으로서 교육행위를 전제하고 교사와 학습자의 역사적·사회적 관점의 변화 및 실천을 중요시한다는 점에서 차이를 지닌다. 그래서 구성주의 교육학은 열린교육, 창의적 교육이라는 명목 하에 교육에 내재한 정치적 관계를 배제한 채 신자유주의적 교육체계 안으로 통합되는 경향을 보이지만, 급진적 교육학은 교육의 이데올로기성을 인식하고 교육의 상품화 혹은 신자유주의 교육정책에 대해 비판적인 태도를 유지한다. 특히 급진적 교육학은 교사-학생의 권력관계에 주목하고, 참여자들의 다양한 차이와 경험을 중시하며, 지식 및 정체성의 생산-재생산 과정을 정치화하고자 시도한다. 또한 교육의 목적과 과정을 개인적 차원의 경쟁에 두는 것이 아니라 자신과 타인, 사회를 둘러싼 권력관계에 대한 이해와 변화에 두고 개인적·집단적 역량을 강화하기 위한 교육과정 및 방법을 고민한다는 점에 있어 미디어교육에 의미하는 바가 크다고 할 수 있다.

셋째, 참여주체가 미디어, 교육, 사회와 맺는 관계에 주목하고 이들이 놓여있는 사회문화적 위치와 특이성을 고려하는 것 또한 매우 중요하다. 미디어가 현실과 분리될 수 없듯이 미디어교육 역시 지금 내가 미디어를 통해 어떻게 사람들과 소통하

1) 급진적 교육학은 크게 비판적 교육학과 여성주의 교육학으로 구분할 수 있다. 여기서 비판적 교육학은 지롤스(Giroux), 맥런(McLaren), 프레이리(Freire), 쇼어(Shor)로 대표되며, 여성주의 교육학은 켈리(Culley), 슈르즈버리(Shrewsbury), 모건(Morgan), 마허(Maher), 그린버그(Greenberg) 등으로 대표된다(Gore, 1993). 이와 관련한 논의는 이후 여성주의 교육학과 관련한 논의에서 자세히 살펴보도록 하겠다.

고 나아가고 있는지, 어떤 삶을 살아갈지를 스스로 선택하는 과정이다(박혜미 외, 2007). 미디어교육이 단순히 미디어에 대한 교육이 아니라 미디어와 사회를 바라보는 다양한 인식과 관점, 이와 관련한 소통에 관한 것임을 전제할 때 ‘누구’의 시선과 입으로 보고 듣고 말하는가는 미디어교육 전반에 있어 매우 중요한 차이를 만들어낸다. 더구나 사회적 억압과 불평등을 누가 또는 누구를 중심으로 정의하는가의 문제는 억압을 읽어내는 참여자 혹은 제작자의 정치적 입장과 연관되며, 이러한 시각의 문제는 작품에서 구체적으로 재현 언어의 문제와 연결된다. 또한 실제 제작교육에 있어 참여자와 재현대상과의 관계 맺기, 서로의 삶에 대한 개입과 관여 역시 이와 같은 참여 주체들의 다양한 위치를 반영한다(남인영·이안숙·김진열, 2003).

그러나 현재 한국 미디어교육은 다양한 참여자들의 개인적·사회적 조건과 위치, 맥락과 상황을 반영한 미디어교육에 대한 고민은 상대적으로 이루어지지 않고 있다. 특히 미디어교육에 대한 공적 지원체계나 제도권 내 담론은 다양한 소외계층을 ‘사회화’하기 위한 과정으로 미디어교육을 인식하거나, 특정한 계층에 대한 시혜적 차원에만 머물고 있으며, 미디어교육에 관한 기본적인 철학과 관점은 모색되지 않은 채 양적 확대에만 급급해하고 있다. 그 까닭에 방송위원회, 문화예술교육진흥원, 방송문화진흥회 등을 통한 공적 기금의 투입 및 지역별 미디어센터의 증가와 더불어 이루어낸 시민사회를 중심으로 한 미디어교육의 양적·질적 발전의 추세는 최근 들어 다시 위축되고 있는 경향을 보인다. ‘찾아가는 미디어교육’, ‘소외계층을 위한 미디어교육’, ‘공동체 미디어교육’ 등의 이름으로 청소년, 주부, 노인, 새터민, 장애인, 국제 결혼한 이주여성, 노동자 등 다양한 주체들과 함께 미디어교육이 실행되어 왔으나(박혜미 외, 2007), 참여 주체들의 차이와 다양성에 따른 미디어교육의 차별화된 특이성 및 성과가 가시적이고 계량화된 성과주의에 간혀 제대로 평가받지 못하고 있기 때문이다.

따라서 젠더, 성적 취향, 연령, 인종, 민족, 계급 등에 따른 차이와 다양성을 반영하고, 참여자들이 놓여 있는 미디어 혹은 교육적 차원에서의 불평등한 권력관계 및 위치를 고려하여, 이를 바탕으로 미디어교육을 기획·운영하며 이에 대한 사회문화적 의의와 필요성을 제기하는 일은 상당히 중요해 보인다. 권력과 지식은 계급, 젠더, 인종, 민족마다 독특한 관점과 관심들 속에 존재하며, 따라서 각 개인이나 개별 집단이 속한 구체적인 상황과 역사적 맥락을 반영한 상세한 논의가 필요한 것이다(진미숙, 2005). 이러한 맥락에서 미디어교육에 있어 참여 주체들의 젠더 및 섹슈얼리티를 인식하는 것은 그간 몰성적(gender-blind) 태도를 보여 왔던 미디어교육을 비판하고 재구성하는데 있어 매우 중요한 문제라 할 수 있다.



### 3. 여성주의 미디어교육의 필요성

이상에서 제기한 바와 같이, 미디어교육은 소수 권력집단에 의해 독점되고 있는 미디어구조 및 커뮤니케이션 환경에 문제를 제기하고, 주변화되어 온 다양한 주체들이 자신들의 관점과 경험을 표현할 수 있는 소통 도구를 획득하기 위한 교육으로서 인식되어야 한다. 또한 민주적이고 평등한 커뮤니케이션 환경을 구성하기 위해 차이와 차별에 대한 인식과 감수성을 기르기 위한 교육이 되어야 한다. 그러나 앞서 언급했듯이 참여 주체들의 구체적인 상황과 맥락을 반영한 미디어교육을 모색하기 위해서는 미디어와 교육, 나아가 사회문화 전반을 바라보는 특정 인식틀과 가치, 윤리가 요구된다. 이러한 맥락에서 미디어교육에 대한 여성주의 철학<sup>2)</sup>과 인식을 기반으로 한 여성주의 미디어교육의 필요성을 제기해볼 수 있다.

여성주의 철학은 기존 전통 철학의 역사 및 텍스트들이 과연 보편적인 정당성을 지니고 있는지를 문제제기하고, 지적 혼란과 이성적 사고의 맥락으로부터 배제되었던 여성의 관점에서 철학적 사유의 전통과 맥락을 다시 사유한다(김혜숙, 2006). 가부장적 문화에 근거한 근대적 사유체계는 보편타당한 ‘진리’가 아닌 특정한 문화적 구성물이며, 이와 같은 사유체계는 백인 남성을 중심으로 한 지배와 배제의 논리를 정당화하는 기반이 되고 있기 때문이다. 특히 많은 페미니스트들이 지적한 바와 같이 가부장적 문화에 기초한 공적/사적 영역의 분리와 이에 근거한 남성/여성, 남성성/여성성, 정신/육체, 이성적/감정적, 객관적/주관적 등과 같은 젠더 이분법은 남성 중심적이고 서구 중심적인 지식생산 체계를 구성해 왔다. 그리고 이러한 근대적인 지식생산 구조는 특정한 관점과 가치를 정당화하면서 지배적인 서사구조를 완성해 왔으며, 차이와 다양성을 배제한 채 지식생산 주체 혹은 커뮤니케이션 주체를 제한해왔다. 따라서 여성주의 철학과 인식은 억압의 기제로서 계급에 비해 부차적인 것으로 인식되어 온 젠더 혹은 섹슈얼리티에 따른 성차별 이데올로기의 중요성을 제기하고, 남성 중심의 단일화된 주체, 보편적 진리를 추구하는 객관주의적 질문과 지식, 언어의 초월성과 같은 근대 담론을 비판해왔다. 또한 권력과 지식의 관계, 미디어에 의해 매개되고 구성된 권력/지식 체계와 정체성의 정치에 관심을 기울여왔다(Luke, 1998).

---

2) 1960년대 프랑스나 독일어권을 중심으로 전개되어 온 ‘여성주의 철학’은 전체화의 폭력에 휘두르는 여성에 대한 철학적 비판 속에서 새로운 사상의 토대를 ‘여성적인 것(feminine)’에서 찾고자 하는 철학적 조류와, 배제나 지배의 논리 외부에서 사고하고자 하는 페미니스트들의 만남 속에서 형성되었다. 즉 여성주의 철학은 ‘타자 배제로부터의 해방 혹은 타자 배제 논리의 극복’에 대한 관심 속에서 탄생했으며, 이는 여성에 의한 철학이나 여성을 대상으로 한 연구와는 달리 그 주체나 대상에 의해 규정된 분야가 아니다(이현재, 2008). 여성주의 철학은 기존 사유방식과 사상에 대한 비판을 통한 새로운 인식과 관점, 세계를 바라보고 세계에 다가가기 위한 하나의 시각, 철학에 대한 모색인 것이다. 이러한 맥락에서 여성주의 철학 혹은 윤리를 기반으로 한 여성주의 미디어교육 또한 비단 여성에 의한, 여성을 대상으로 한 미디어교육으로 한정되는 것이 아니라 기존 미디어교육 담론에 대한 여성주의적 논리에 따른 비판과 재구성을 의미한다고 할 수 있다.

여기서 기존 권위와 진리를 비판하고 새로운 지식과 이론을 모색하고자 하는 여성주의 철학과 인식은 그 동안 배제되어왔던 사적 영역과 여성들의 경험에 주목해왔다. 경험은 사회에 의해 형성되지만 동시에 사회에 저항적인 특성을 포함하며, 특히 감정은 ‘내면의 자아와 외부세계간의 연결자’이자 ‘이론적 이해에 대한 안내자’이며 ‘진정한 지식과 행위가 기원하는 권력의 숨겨진 원천’으로서 강조된다(Weiler, 1991). 감정은 여성에 대해 보편적 진리라고 사회가 받아들여 온 주장들을 검증하는 중요한 방법이며, 기존 질서에 의해 내면화된 자기 안의 억압자를 들여다볼 수 있게 해주는 힘이기 때문이다. 따라서 여성주의적 시각에서 자기성찰 또한 남성 중심적인 세계에서 이미 구성되어 온 자신의 감정과 경험을 스스로 점검하고 자기 안의 억압자를 찾아 드러내며 다른 여성들과 함께 공유하고 서로의 경험을 확인하는 것을 통해 이루어진다(진미숙, 2005). 즉 여성주의 인식은 여성적인 것 혹은 사적인 것으로 치부되어왔던 경험 및 감정을 다시 정의하고 재평가함으로써, 사유/감정을 이분법적으로 분리했던 근대 지식생산체계를 넘어서고자 한다. 이러한 인식은 참여자 중심의 교육, 일상적 경험과 교육현장의 연계를 지향하는 구성주의 교육학 및 비판적 교육학과 일맥상통하지만 세계에 대한 다른 시각과 성찰을 이끄는 내재적인 동인으로서, 집단적 공유를 통한 권력 및 지식생산의 핵심적 요소로서, 감정과 경험을 더욱 심층적으로 인식하고 규정했다는 점에서 의의를 지닌다. 더욱이 참여자들의 경험과 감정을 자기성찰과 비판적 인식의 핵심적 자원으로 인식, 참여자들의 직접적인 경험과 참여를 강조하는 미디어교육의 인식기반을 확장한다.

또한 ‘배제의 논리’에 대한 여성주의적 비판은 수평적이고 민주적인 소통을 지향하는 미디어교육을 구성하는 데 있어, 여성을 포함한 다양한 소수자들의 차이와 경험을 소통하는 교육과정을 모색하는 데 있어 매우 중요한 문제의식을 제공한다. ‘배제의 논리’에 대한 여성주의적 비판은 차이와 다양성에 대한 존중, 차별과 억압에 대한 비판, 그리고 배려, 관계 등으로 특징지을 수 있는 여성주의 윤리와 가치를 통해 보다 자세히 살펴볼 수 있다. 권력의 횡포에 예민한 여성주의 윤리학은 ‘명확하고 분명함의 가치’와 ‘배제하지 않음의 가치’가 경합할 때, 후자의 가치에 우선을 둔다. 분명하게 보이는 것에 대한 확신을 전혀 다르게 보는 사람들을 만날 때 이러한 자신의 인식을 유보하고 반성하며, 다르게 보는 사람들, 특히 사회적으로 자신의 목소리를 갖지 못하고 가시화되지 않은 이들이 무엇을 보고 있는지를 말할 수 있는 기회를 마련하고, 그들이 보는 것을 보기위해 나의 위치를 그들의 위치로 이동시키기 위해 노력한다(허라금, 1998). 이러한 인식과 태도는 차이에 대한 무조건적인 인정과 수용을 의미한다기보다, 상대 입장을 이해하도록 노력하면서도 자신의 입장을 견지하는 태도이다. 입장을 차이를 항상 옳고 그름의 이원적 구도에서 파악하는 것이 아니라, 서로의 처지가 다른 데에서 비롯되는 문제로 바라볼 수 있는 능력, 자신과 상대를 성찰하는 과정을 여성주의 윤리학은 강조한다. 이와 관련하여 헬드(Held)

는 ‘감정이입(empathy)’의 능력을 중요한 덕목으로 제안한 바 있는데, 감정이입의 능력은 실천적 영역에서 나와 다른 사람들의 태도나 관점을 수용하기 위해, 그 주체들이 놓여 있는 상황과 맥락을 파악하고 나와 우리가 그러한 상황에 의해 위치지어진 존재임을 인식하는 것을 의미한다(허라금, 2006). 이는 다양한 주체들의 다른 목소리에 귀 기울이는 과정이자, 각자 다른 삶의 맥락과 위치 속에서 추구되는 다양한 가치들을 인정하고자 하는 과정이다. 그리고 이러한 여성주의 윤리와 실천은 다양한 경험과 감정, 의견과 주장을 보고 듣고 말하고 표현하는 민주적인 미디어교육을 구성하는 데 있어 중요한 인식적·실천적 기반을 제공한다.

한편, 여성주의 미디어교육은 무엇보다 여성들의 미디어 및 커뮤니케이션 권리 확보를 위해 요구된다. 한국 미디어교육의 역사에서도 드러나듯이 주류 미디어가 재현해온 여성이미지에 대한 비판은 여성주의 운동의 주된 활동 중 하나였다. 남성에게 의해 남성 중심적인 시각으로 재현되는 주류 이미지들은 여성을 대상화하고 상품화하며, 가부장적 가치체계를 끊임없이 생산·재생산함으로써, 공적 커뮤니케이션 과정에서 여성을 배제해왔기 때문이다. 따라서 여성주의 운동은 주류 미디어에 담겨 있는 여성 혹은 여성성에 관한 가부장적 내러티브를 비판하고 사회적으로 용인된 진리와 규범에 도전해왔으며, 미디어에 대한 여성 참여를 증진시키기 위한 다양한 방법들을 모색해왔다. 특히 1990년대 중반, 제4차 UN 북경세계여성대회에서는 미디어와 관련한 두 가지 전략 목표를 제시한 바 있는데, 하나는 미디어와 커뮤니케이션 기술의 표현 및 의사결정에 여성의 참여와 접근을 증진시킨다는 것이며, 또 다른 하나는 여성에 대한 미디어의 균형 있고 비정형화된 묘사를 촉진한다는 것이었다. 이는 미디어 공론장이 담론과 권력 생산의 주요 영역임을 인식, 젠더 차별적인 미디어 공론장을 개혁하여 여성들의 사회적 참여와 권리를 확보하고자 하는 의지를 반영한 것이라 할 수 있다. 그리고 이와 같은 인식은 성평등 혹은 성주류화 담론들과 함께 1995년 한국에서 제정된 ‘여성발전기본법’과 2000년 ‘통합방송법 및 방송심의 규정’에 명시된 대중매체의 성차별 개선 혹은 성평등 미디어 정책 수립에 영향을 미치기도 했다(백미숙·유선영, 2005).

하지만 미디어에 의해 왜곡된 여성이미지에 대한 비판, 미디어조직 및 정책 결정 과정에 있어 여성들의 참여 보장, 여성언론인을 비롯한 미디어전문가의 영역 확보, 여성 혹은 여성운동과 관련한 보도태도 개선 요구 등 여성의 미디어권리, 커뮤니케이션 권리 확보를 위한 끊임없는 노력에도 불구하고 미디어와 관련한 여성의 사회문화적 입지는 여전히 나아지지 않고 있다. 또한 미디어의 일상화, 대중화가 진행되고 있지만 이와는 별도로 여전히 많은 여성들이 미디어생산과 참여에 어려움을 겪고 있다. 미디어에 대한 기술적 두려움 때문에, 혹은 미디어 재현시스템 및 구조에 녹아 있는 성차별적 관행 때문에, 미디어의 수동적인 소비자나 재현대상으로만 머물게 되는 것이다. 월터스(Walters, 1995/1999)가 지적한 바와 같이 제도권 미디어

에 참여하는 '더 많은 여성'이나 '더 나은 이미지'가 우리의 문화적 지평을 확장시켰을지언정 재현의 과정에 뿌리 박혀 있는 가부장적 시각 양식을 근본적으로 변화시키지는 못하고 있다. 주류 미디어의 성차별적 관행에 대한 문제는 단순히 여성 개인들이 미디어 산업에 많이 진출한다고 해서 해결되는 것도 아니고, 주류 미디어에 대한 비평만으로 개선될 수 있는 것도 아니다.

따라서 여성주의 미디어교육은 주류 미디어 혹은 익숙한 재현 이미지들로부터 비판적 거리를 유지하고, 소수의 전문가가 아닌 다양한 여성들 스스로 자기 재현의 주체가 되며, 미디어 및 사회에 대한 여성들의 개입과 참여의 계기를 마련하는 과정으로서 반드시 필요하다. 더불어 주류 미디어를 포함해 사회문화적 담론에 의해 평가 절하되어 온 여성들의 시각과 경험을 드러내고 공유하며 사회적으로 의미화하는 과정으로서 역시 중요하게 제기될 수 있다. 특히 미디어가 생산하는 사회적 담론과 재현이미지가 사회문화적 권력관계를 반영하고 동시에 생산하고 있음을 염두에 둘 때, 미디어를 통한 표현 및 소통의 수단과 방법을 획득하는 것은 가부장적 미디어구조를 개선하고 여성들의 사회문화적 권한을 확장하는 데 있어 매우 중요하다. 즉 여성주의 미디어교육은 한편으로는 가부장적인 미디어구조에 대한 비판적 인식과 분석의 과정으로서, 다른 한편으로는 다양한 삶의 경험에 근거한 대안적인 혹은 대항적인 미디어 생산의 과정으로서 의미를 지닌다.

이상에서 살펴본 바와 같이 여성주의 미디어교육은 여성들의 커뮤니케이션 권리 주장과 확보를 위한 과정이자, 가부장적 사유체계에 근거한 미디어교육에 대한 문제제기로서 의미를 지닌다. 따라서 현 미디어교육의 물성적 태도에 대한 비판, 참여자들의 젠더 및 섹슈얼리티에 대한 인식의 중요성, 위계적이고 수직적인 지식생산 체계 및 커뮤니케이션 구조에 대한 비판으로서 여성주의 미디어교육의 필요성을 제기해볼 수 있다.

#### 4. 여성주의 '미디어'와 '교육'에 대한 문제설정

그렇다면, 여성주의 미디어교육은 무엇인가. 여성주의 미디어교육은 여성주의 문화이론, 여성주의 비평이론, 여성주의 교육학, 그리고 다양한 여성주의 철학들을 기반으로 구성된다. 여성주의 미디어교육은 여성들의 사회문화적·정치적 권리를 확보하기 위한 여성교육이자, 미디어를 포함한 공적·사적 커뮤니케이션의 장에서 여성주의적 가치와 문화를 확장하는 여성주의 문화운동이라 할 수 있다. 즉 남성 중심적인 소통구조에 저항할 수 있는 대항해게모니적인 가치, 정체성, 실천들, 공동체를 구성하는 교육과정으로서 여성들과 미디어의 연계성을 높이고 직접적인 참여의 기회 및 가능성을 모색하는 과정이다. 이러한 인식에는 여성 주체, 그리고 미디어와

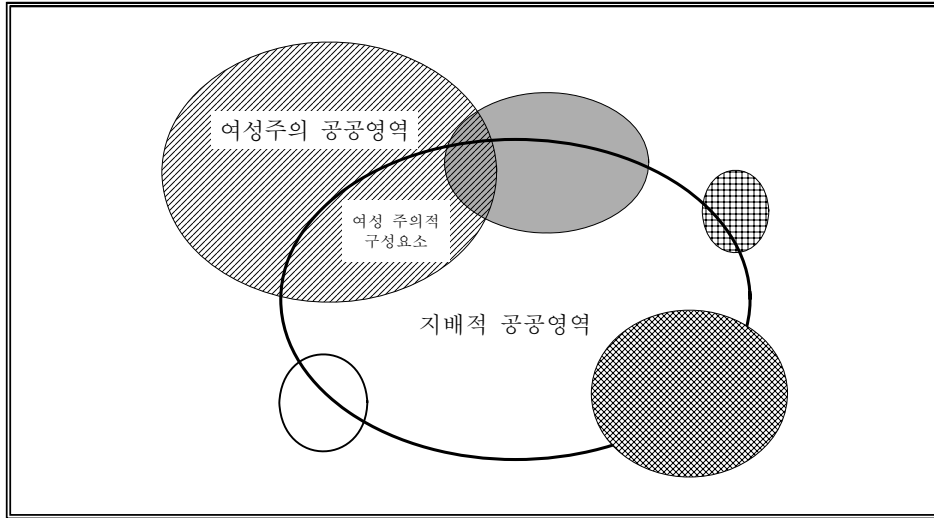
교육에 대한 여성주의적 인식이 전제되는데 여성주의 미디어교육의 교육과정과 방법, 미디어비평 및 제작에 있어 지향해야할 인식과 태도, 주요한 특징들을 보다 자세히 모색하기 위해 다음에서는 이와 같은 미디어와 교육에 대한 여성주의적 논의들을 살펴보고자 한다. 즉 여성주의 미디어교육을 구성하기 위한 이론적 논의로서 ‘여성주의’에 바탕을 둔 미디어 및 교육 철학을 살펴보고자 한다.

### 1) 여성주의 '미디어'에 대한 문제설정

여성과 미디어의 관계는 여성운동의 태동시기부터 줄곧 중요한 의제가 되어왔다. 그 동안 여성운동은 여성을 대상화하고 주변화하는 미디어의 재현방식, 가부장적인 미디어 생산구조와 성차별적인 관행에 대한 비판에서부터, 여성 수용자의 메시지 수용 및 해독 과정에 대한 연구, 나아가 여성주의 영화 제작에 이르기까지 미디어의 생산, 수용, 효과 등과 관련하여 많은 관심을 기울여왔다. 특히 여성 미디어활동가, 미디어 전문가, 시민단체, 미디어기업 및 조직으로 구분할 수 있는 여성주의 미디어운동의 주체들(Byerly & Ross, 2006)은 한편으로는 주류 미디어에 대한 비판과 개입을 시도하고, 다른 한편으로는 주류미디어 외곽에서 직접 미디어를 제작·활용해 여성들의 목소리를 알려내기 위해 노력해왔다(구민희 외, 2006). 여기서 미디어는 여러 사상들이 제시, 교환, 논의되고 그 사회의 주요 의제들이 형성되는 사회적 공간이자, 정치적 혹은 사회문화적 규범과 가치가 생산·재생산되는 공공영역으로 인식된다.

따라서 여성주의 미디어운동은 한편으로는 기존의 공적인 소통체계에 개입함으로써 끊임없는 협상과 경합의 과정을 통해 지배적인 공공영역 내 여성들의 접근을 확장시키고, 다른 한편으로는 다양한 여성들의 경험과 가치가 제기되는 새로운 소통공간을 구축함으로써 지배적인 공공영역의 절대적 정당성을 위협하고 있다(구민희 외, 2006). 이는 결국 바이어리와 로스(Byerly & Ross, 2006)가 논의한 바 있는 ‘여성주의 공공영역(feminist public sphere)’을 창출하기 위한 일련의 실천들로 특징 지을 수 있다. 그녀들은 젠더와 계급, 주변화된 주체들의 차이와 평등에 대한 문제를 간과한 하버마스의 단일한 공공영역을 비판하고, 다원적·다층적인 공공영역을 제기한 프레이저(Fraser)의 주장에 입각해 여성주의 공공영역을 제안한 바 있다. 그녀들은 다양한 공공영역의 존재를 인정함으로써 주변화된 주체들 및 집단들이 지배적 공공영역과 맺는 갈등적·경합적 관계를 설명하고, 독자적인 영역을 구축함과 동시에 지배적인 공공영역의 한 구성부분으로서 여성주의 공공영역을 특징짓는다. 여성주의 공공영역은 여성주의적인 커뮤니케이션 공간으로서, 여기서 여성들은 자신의 목소리로 각자의 경험을 명확히 표현하고, 젠더 불평등을 비판하며, 여성들의 발전을 주장하고, 사회적 이해관계를 젠더·인종·계급·민족 등과 관련한 불평등과 연계한다. 또한 여성주의 공공영역은 보편적인 ‘여성 문제’로 간주되지 않았던 일상적인 문제

와 이슈에 대한 자신의 관점을 표출할 수 있는 공간으로 단일한 규범과 가치가 아닌 여성들 간 차이에 따른 긴장과 모순이 존재한다.

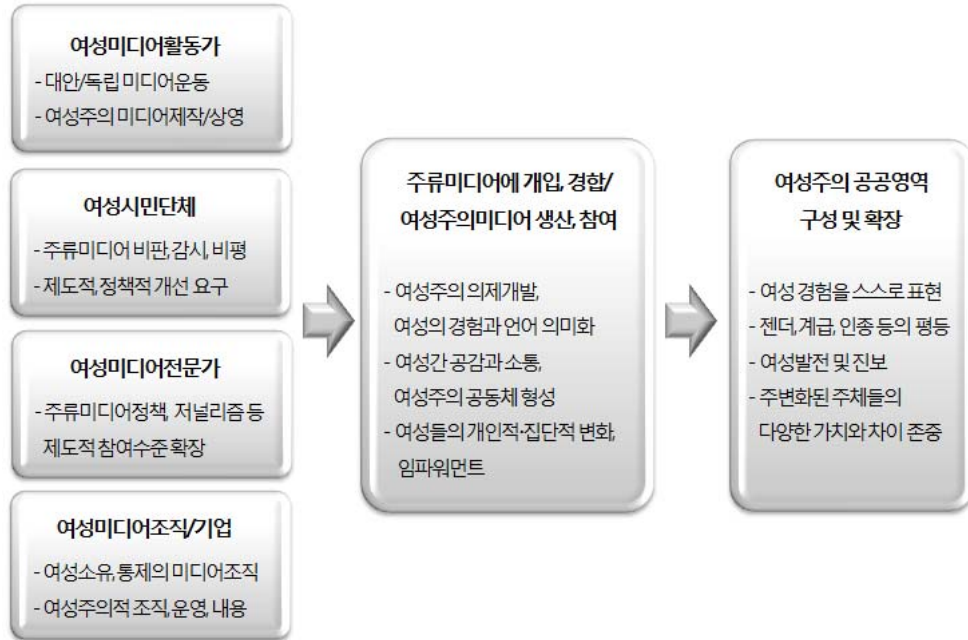


<그림 2> 여성주의 공공영역과 지배적 공공영역의 관계

\* 출처: *Women and media: A critical introduction*(p.120), by C. M. Byerly, & K. Ross, 2006, MA: Blackwell Publishing.

나아가 이와 같은 여성주의 공공영역을 창출하기 위한 일련의 활동들은 여성 경험에 대한 의미화와 지식의 재전유, 세계를 이해하고 해석하는 진보적인 시각, 여성 공동체의 형성, 여성들의 자기 긍정 및 임파워먼트 등을 주된 목적으로 한다. 첫째, 여성주의 미디어운동은 여성주의적 의제를 개발하고 담론화하며, 여성들의 언어를 의미화하고 정치화한다. 특히 남성 중심의 미디어제도, 관계, 역할로부터 독립한 여성주의 미디어는 ‘무엇을 말하고, 말할 수 있는지’를 결정할 수 있는 권력을 획득함으로써, 여성주의적 의제와 언어를 적극적으로 개발하고 있다(Frye, 1983). 둘째, 여성주의 미디어운동은 여성들이 동질감, 소속감, 상호연대감을 느낄 수 있는 여성주의 공동체 형성 및 강화를 지향한다(구민희 외, 2006). 한편으로는 그간 배제되어왔던 여성들의 경험과 이슈를 드러냄으로써 여성들 간 공감과 이해를 추구하고, 다른 한편으로는 미디어 생산에 대한 직접적인 참여를 계기로 공동체 미디어 혹은 공동체 커뮤니케이션을 구축하고자 한다. 셋째, 여성주의 미디어운동은 다양한 미디어활동을 통한 여성들의 임파워먼트를 목적으로 한다. 여성들의 임파워먼트는 일상에 대한 정치적 재개념화를 통해 가부장제 사회의 권력에 대응하고, 연대를 통해 여성들의 문화적·정치적 능력을 키워가려는 일련의 움직임이라 할 수 있다. 또한 자기 자신에 대한 긍정적 확신과 존중감을 획득하고, 스스로의 문제를 인식하고 분석하며, 이를 해결하기 위한 집단적 실천 전략을 모색하는 과정이다(구민희 외, 2006). 여기서 미디어는 개인적·사회적 소통의 매개로서 여성들이 스스로의 사회적 존재감

을 드러내고, 다른 여성들과의 경험 및 지식을 공유할 수 있는 공간을 제공함으로써, 개인적·사회적 임파워먼트의 계기를 제공한다.



<그림 3> 여성주의 미디어운동의 실천영역 및 목표

한편, 여성주의 미디어운동의 맥락에서 전개되어 온 주류 미디어에 대한 감시와 비판, 대안적인 미디어 생산을 위한 실천들은 다양한 여성들의 미디어 참여권에 대한 주장으로 이어지고 있으며, 이는 미디어교육과 관련한 실천들을 낳고 있다. 특히 여성주의 미디어비평과 여성주의 비디오 액티비즘은 여성주의 미디어교육을 모색하는 데 중요한 인식기반을 마련한다. 우선, 여성주의 미디어비평에 관한 논의는 미디어, 여성 수용자 혹은 관객에 대한 관점을 드러내고, 주류 미디어가 생산하는 의미를 수용하고 해석하는 과정에서 발생하는 경합과 창조의 복잡한 의미화 과정을 제기한다는 점에서 읽기교육을 위한 주요한 방향을 제공한다. 미디어와 재현 이미지에 대한 여성주의 비평은 이론적 특징에 따라 크게 세 가지 흐름으로 구분될 수 있다(Brooks, 1997/2003).

첫째, 영화나 텔레비전 텍스트 속의 여성 재현을 사회경제적, 정치적 환경의 직접적인 ‘반영’으로 보는 ‘사회-역사적’ 모델을 들 수 있다. 여기서 주류 미디어 혹은 미디어산업은 여성 소외를 강화하고 가부장제를 유지·확산하는 주요한 기제로 간주된다. 따라서 1960년대 후반, 미국 페미니스트들과 여성주의 커뮤니케이션 연구를 중심으로 진행된 이러한 흐름은 여성과 여성적인 것을 보이지 않는 존재나 ‘타자’로 대상화하고, 여성들의 경험과 시각 혹은 목소리를 배제·왜곡하며, 여성성을 스테레오타입 하여 남성지배의 대상으로 재현하는 주류재현체계를 비판하였다(Luke, 1998).

또한 여성에 관한 스테레오타입들이 현실 여성의 선택과 가능성을 어떻게 제한하는지에 주목하여 이미지와 현실 여성의 차이를 드러내고자 했다(Walters, 1995/1999). 그러나 이러한 관점은 미디어의 의미생산 과정을 지나치게 단순화함으로써 이미지 생산의 사회적 맥락과 의미 생산에서의 수용자 혹은 관람자의 역할, 대중매체 자체의 특수성을 간과하는 한계를 지니게 된다(Walters, 1995/1999).

둘째, 정신분석학 모델 혹은 기호학 모델로 여성주의 영화이론과 영화비평의 맥락에서 전개되어온 흐름을 들 수 있다. 1970년대 중반 영국에서 전개된 이러한 흐름들은 재현된 여성 이미지와 현실 여성의 복잡하고 다층적인 관계를 제시하고, 재현은 단순한 반영이 아니라 사물의 의미를 만들어내는 적극적이고 능동적인 의미구성 과정임을 주장하였다. 또한 고정된 여성의 본질을 전제하는 위와 같은 관점이 암묵적으로 가부장제를 정당화하는 위험을 내포하고 있음을 비판하였다. 따라서 이제 문제는 ‘어떤’ 성차별적인 이미지가 생산되는가에 있는 것이 아니라, ‘어떻게’ 그것이 생산·유통되고 있으며 우리를 구성하는가에 있음이 제기되었다. 이에 주류 영화의 남성적 시선을 분석하고 비판한 멀비(Mulvey, 1975; 1989)를 비롯하여, 다양한 이미지와 그 이미지에 부여된 의미들이 이데올로기적 담론 안에서 다른 기표들과 관련을 맺으며 구성된 문화적 개념으로서 ‘여성’은 해체되어야함이 주장되었다. 그러나 재현 이미지의 ‘의미화’ 과정에 주안점을 둔 이와 같은 관점 역시 구조주의의 영향 하에 현실 여성을 미디어 텍스트의 구성요소 중 일부로 간주하는 한계를 지닌다.

셋째, 앞선 논의들의 한계를 비판하고 미디어 텍스트와 그를 둘러싼 다양한 컨텍스트, 특히 여성들의 수용 혹은 관람 행위의 문화적 컨텍스트, 제작과 소비의 제도적이고 사회적·역사적인 컨텍스트에 대한 중요성을 제기하면서 등장한 포스트모더니즘 모델을 들 수 있다. 이러한 흐름은 문화주의, 포스트모더니즘, 민족지연구 등 다양한 이론들과의 상호작용 속에서 한편으로는 재현, 수용자, 사회구조의 상호작용을 통한 의미생산 과정에 주목하고, 다른 한편으로는 여성들의 다양한 차이에 따른 특이성을 고려함으로써 여성 수용행위 혹은 관람행위에 관심을 집중했다. 여기서 주류 미디어는 가부장제의 획일적이고 일관적인 목적을 항상 성공적으로 달성하는 것은 아니며, 텍스트의 작용과 컨텍스트의 여러 차원이 좀처럼 화합을 이루지 못하는 틈새가 존재하는 모순의 장으로 인식되었다. 지배적 재현을 ‘일탈적으로’ 수용할 공간은 언제나 존재하며, 따라서 미디어 텍스트가 제공하는 명백한 의미를 전복시켜 ‘의도되지 않은’ 의미들을 풀어 놓는 여성들의 ‘버터 읽기(reading against grain)’의 가능성이 본격적으로 주장되었다(Kuhn, 1985/2001). 여성 수용자들 또한 해석의 순간에 끌어다 쓸 수 있는 이미 구성된 문화적 지식과 능력을 가지고 있음이 제기되었다. 즉 ‘문화적 능력’을 지닌 수용자들은 미디어 텍스트가 제공하는 메시지를 수동적으로 흡수하는 것이 아니라 복합적인 역사, 지식, 해석 등 충분한 기술과 해석 전략을 가지고 관람에 임한다는 것이다. 더불어 여성주의 텔레비전 비평가들은



여성 수용자들을 차별화하는데 관심을 집중하여 인종, 성적체성, 계급 등 다양한 위치와 차이에 따라 다른 읽기와 해석이 이루어지고 있으며, 다른 궤락을 얻고 있다는 사실을 주장하였다.

<표 3> 여성주의 미디어비평에 관한 주요 관점 및 특징

구분	사회-역사적 모델	정신분석학/기호학 모델	포스트모더니즘 모델
배경 이론	여성주의 커뮤니케이션학 반영론, 사회화 모델	여성주의 영화이론 기호학, 구조주의, 정신분석학	포스트모더니즘 문화주의, 민족지연구
미디어	현실을 직접적으로 반영 거부장제를 유지·확산	현실-이미지의 다층적 관계	지배적/저항적 가치, 텍스트/컨텍스트의 차원이 경합
여성 수용자	수동적 수용자	수동적 수용자	다양한 차이를 지니는 능동적인 의미생산자
여성과 미디어	현실여성/재현이미지의 차이에 주목 여성을 대상화, 배제, 왜곡하는 미디어 비판·분석 부적절한 여성이미지 제거, 진정한 여성이미지 창출	여성 개념을 구성하는 이데올로기구조, 의미화과정, 이미지 구성과 유통에 주목 아방가르드 영화를 실천전략으로 제시	재현텍스트-여성수용자-사회정치적 맥락 간 상호작용을 통한 의미생산과정 저항적 독해, 여성장르 재평가 여성들의 차이에 따른 일상적인 미디어 경험에 관심
한계	사회적 맥락, 수용자의 참여 가능성 간과 재현 여성/현실 여성을 이분법적 구분	구조 속에 갇힌 주체 여전히 사회적 맥락 간과	여성의 창조적·저항적 독해가 실제 삶에 어떠한 영향을 미치고 있는지를 규명하지 못함

이상과 같이 여성주의 미디어비평과 관련한 논의는 주류 미디어, 여성 수용자, 여성 재현이미지에 대한 상이한 입장을 드러낸다. 여기서 특히 포스트모더니즘 입장으로 대변되는 최근의 논의들은 미디어를 소비하며 해석하는 데 있어 관여되는 여성들의 다양한 경험들을 고려하고, 여성을 적극적이고 창조적인 의미생산자로 끌어올렸다는 의의를 지닌다. 또한 다층적이고 상호 텍스트적인 접근은 민족지적인 것과 이데올로기적인 것, 맥락적인 것과 텍스트적인 것, 생산과 수용 사이의 엄격한 장벽을 부수기 시작했다(Walters, 1995/1999). 따라서 중요한 것은 주류 미디어가 재현하는 여성 이미지가 ‘진짜’ 여성의 현실과 같은지 다른지를 규명하는 데 있다기 보다는, 수용과 해석의 차이를 발생시키는 각자의 경험과 맥락을 사고하고 성찰하는 데 있다. 즉 주류미디어의 재현이미지를 읽는 자신의 시각과 감정의 맥락을 평가하고 성찰하며, 다른 여성들의 상이한 독해방식을 통해 서로의 차이와 위치를 인식하고, 나아가 새로운 시각과 언어를 모색하는 것이 무엇보다 중요하다 할 수 있다.

다음으로 1970년대 초 급진주의 페미니즘에 의해 본격화된 여성주의 비디오 액티비즘(video activism)<sup>3)</sup>은 여성주의 미디어제작의 윤리 및 태도, 새로운 영상언어,

3) 비디오를 매개로 사회개혁을 목적으로 활동했던 비디오 집단, 여러 운동단체, 개인 활동들을 ‘비디오 액티비즘(video activism)’이라 불렀다. 서구에서 68혁명을 계기로 촉발되었으며, 대학가를 중심으로 확산

제작방식에 대한 고민을 제기하였다는 점에서 쓰기교육을 위한 주요한 방향성을 제시한다. 여성운동의 직접적인 영향 속에서 발전해온 여성주의 비디오 액티비즘은 여성들이 직접 미디어의 제작주체가 됨으로써 그간 남성 제작자에 의해 배제되고 왜곡되었던 여성 재현을 여성이 직접 제어하고 표현하고자 했으며, 평범한 여성들의 살아 있는 삶의 경험과 투쟁을 담아내고자 했다. 이러한 노력은 ‘시네마 베리떼(Cinema Verité)’<sup>4)</sup>의 기법을 사용한 다큐멘터리 제작으로 나타났다. 여기서 비디오는 민주적 소통을 강화시키고 정치적, 예술적, 문화적 발언과 표현을 공유하기 위한 매개체로 인식되었으며, 또한 자신과 타자를 반사하는 반영이자 스스로를 성찰하게 하는 거울이며 무관심한 대중들에게 능동적인 지지와 연대를 끌어내기 위한 대안적 채널로 부각되었다(김태은, 2003). 나아가 비디오 작업은 개별 여성들의 사적인 경험을 스스로 제작하고 공유함으로써 개인적 문제를 정치화하고 여성들의 경험과 이야기를 하위문화적 저항의 형태로 발전시키는 계기를 제공하였다(임우정, 2005). 즉 페미니스트들에게 비디오는 소통의 도구일 뿐 아니라 가부장적 가치를 해체하고 여성의 복합적 메시지를 전달할 수 있는 새로운 표현양식이자, 여성들의 사회적 지위를 변화시키는 정치적 도구이며, 여성을 대상화하고 상업화하는 미디어 재현을 비판하는 고발의 장치로 인식되었다(김홍희, 1997).

이처럼 여성이 직접 카메라를 들어 현실 여성의 삶을 그대로 담아내고, 이를 통해 여성들의 의식고양과 사회변화를 이끌어내고자 했던 그녀들의 작업은 한편으로는 억압된 경험을 공유한 여성들에 대한 믿음을, 다른 한편으로는 다큐멘터리라는 장르를 통해 왜곡과 조작 없는 미디어 작업이 가능하다는 믿음을 바탕으로 한다. 그러나 있는 그대로의 여성 현실과 경험이 언제나 ‘진정한’ 여성을 보여줄 수 있는 것도 아니며, 다큐멘터리라는 형식 역시 현실을 즉각적이고 투명하게 포착할 수 있는 것도 아니다. 때문에 초기 여성주의 다큐멘터리 작업은 여성주의 미디어 비평이 그러했던 것과 마찬가지로 미디어에 대한 ‘반영론’적 시각을 전제, 리얼리티(reality)와 재현의 리얼리즘(realism) 효과를 동일한 것으로 간주했다는 비판을 받기도 했다. 하지만 여성주의 다큐멘터리, 특히 90년대 말부터 등장한 ‘참여적’ 혹은 ‘성찰적’ 양식을 띤 여성주의 다큐멘터리는 영화의 재현양식과 제작과정, 즉 재현 대상과 제작자 그리고 관객 간 관계에 대한 태도 및 윤리에 대한 고민을 지속적으로 제기함으로써 여전히 중요한 문제의식을 제공하고 있다.

---

된 반문화적 특징과 새로운 테크놀로지와 미디어가 지닌 정치적 급진성에 대한 기대 속에서 촉발되었다. 여기서 캠코더는 정치 폭력을 향한 강한 정치적 도구이자 대중을 움직이기 위한 메커니즘으로 인식되었으며, 비디오 액티비스트들은 보여지는 이미지의 힘을 현실화하고 사회변화를 가져오기 위해 그 힘을 전략적으로 이용하여 사회정의 혹은 환경보호를 실천하고자 했다. 즉 비디오 액티비스트는 정치적 이슈에 관해 대응하고 주류 미디어의 이미지에 대해 반대하거나 이를 교정하며, 미디어를 통해 공동체를 형성하고 정치적 투쟁과 새로운 주장을 통해 새로운 정체성을 형성하고자 한다(김태은, 2003).

4) 1940년 지가 베르토프(Dziga Vertov)에 의해 처음 사용된 시네마 베리떼(Cinema Verité)는 연출되지 않으며 드라마가 없고 내러티브 지향적이지 않은 영화를 말한다. 이는 엘리트가 아닌 평범한 사람들의 진술을 통해 다양한 역사를 보여줌으로써 헤게모니적이고 제도화한 역사에 대해 대안적인 관점을 내놓는다. 이런 면에서 시네마 베리떼는 전적으로 정치적인 영화라 할 수 있다(Hayward, 1996/1997).

이를 보다 자세히 살펴보면 첫째, 여성주의 다큐멘터리는 카메라 혹은 제작자의 권력적 위치에 문제를 제기하고, 제작자와 재현대상 간 새로운 관계를 모색한다. 이는 오랜 동안 다큐멘터리 제작에서 쟁점이 되어왔던 재현의 문제이자 윤리의 문제로서, 제작자는 사람들을 어떤 방식으로 다뤄야 하는가 혹은 제작자는 촬영 대상의 삶에 자신의 행위가 미치는 영향에 대해 어떤 책임이 있는가 등의 질문과 연관된다(Nichols, 2001/2005). 이와 관련해 여성주의 다큐멘터리는 영화 제작과정이 단순한 기록이 아닌 제작자의 주관성이 개입된 선택과 배열, 해석의 과정임을 인식하고, 제작자의 시선과 편견에 대한 그리고 제작자와 재현 대상 간 관계에 대한 끊임없는 성찰을 요구한다. 또한 다큐멘터리가 담아내는 진실은 카메라를 중심으로 재현대상과 제작주체들이 만들어낸 의미의 협상 결과물임을 전제하고, 재현대상을 포함한 다양한 제작 주체들 간의 소통과 이해를 모색한다(김태은, 2003). 기존 주류 영화의 제작방식에서는 제작자가 촬영대상을 전적으로 통제하고 소유했던 데 반해, 여성주의적 다큐멘터리에서는 제작자와 촬영대상 간의 협력과 집단성, 친밀함이 중시된다.

특히 협력적 방법론은 영화적 장치와 제작구조에 존재하는 엄청난 권력 불평등에 대한 대응이라 할 수 있다(Juhaz, 2002). 다큐멘터리의 재현 대상이었던 주체들이 작품의 기획, 제작, 상영의 과정에 참여하는 공동 제작과정은 제작 주체와 재현대상의 이분법을 넘어 상호적이고 수평적인 소통 가능성을 모색하고, 공동의 의미 생산자로 관계 변화를 이끈다. 여기서 제작자는 카메라 뒤에서 이미지를 조작하는 숨겨진 권력자 혹은 관찰자가 아니라, 다큐멘터리 이미지를 통해 자신의 목소리와 존재를 가시화하고자 하는 주변 집단들과의 수평적인 대화 상대자가 된다(남인영, 2003). 또한 다큐멘터리의 주인공들은 카메라를 통해 보여진다는 것의 의미를 이해하고, 스스로 재현의 순간을 선택하여 의미를 부여하며, 나아가 자신의 이야기를 직접 카메라에 담아내는 공동 연출자가 되기도 한다(김태은, 2003; 박혜미, 2008). 따라서 여성들 간의 경험과 차이를 이해하고 상호적인 변화를 경험하는 소통의 계기로서 제작과정 자체가 중요시되며, 그 과정 속에서 재현 대상 혹은 다큐멘터리의 주인공은 자신의 목소리와 언어를 찾는 경험을 하게 되고 새로운 제작 주체로서의 위치를 확보하게 된다.

둘째, 여성주의 다큐멘터리는 여성과 관련한 사회적 이슈뿐 아니라 개별 여성들의 사적인 경험과 감정을 담아내며, 미디어를 통해 여성 스스로 이야기하기의 중요성을 강조한다. 특히 ‘자전적 다큐멘터리’는 자신의 경험과 감정을 스스로 드러내고 구성하며 의미화하는 과정을 중시한다. 여성 스스로 자신들의 경험을 직접 재현, 기록, 창조하는 과정은 자신을 경험 주체로 인식하고 언어와 목소리를 찾는 과정이자, 그 동안 숨겨져 있거나 보이지 않았던 사적 경험과 이야기를 공론화하는 과정이다. 여기서 카메라는 스스로를 대상화함과 동시에 자신의 존재를 입증하는 수단이 된다. 따라서 제작 주체로서의 여성은 자기 고백적 대화와 자신의 경험을 객관화하여

바라볼 수 있는 자기와의 소통을 통해 일종의 치유과정을 겪게 된다(임우정, 2005). 더불어 사적인 것으로 치부되던 여성들의 고민과 생각, 감정들이 미디어를 통해 구체화되고 공적으로 소통되는 과정은 여성주의 문화실천의 의미를 지니게 된다. 사전적 다큐멘터리를 통해 재현된 여성들의 경험과 이야기는 사적이고 개인적인 동시에 공적이고 구조적인 것이며, 여성들이 자신들의 목소리로 차별과 억압에 대한 경험을 드러내는 것은 사회변화를 향한 비판적 사고와 행위로 이어질 수 있기 때문이다(박혜미, 2008).

셋째, 여성주의 다큐멘터리는 여성들의 경험을 담아낸 미디어텍스트를 매개로 다른 여성들과의 상호이해, 정서적 교감, 공통의 의미생산을 경험하는 소통의 계기를 마련한다. 제작자, 재현대상, 관객의 소통이 중시되고 상호적인 이해와 관계 형성이 모색된다. 이는 미디어생산, 미디어텍스트, 미디어수용의 전 과정에서 걸쳐 진행되는데 앞서 살펴보았듯이 재현대상과의 공동제작과정은 영화 결과물을 만드는 과정일 뿐 아니라 상호적인 영향 속에서 제작자와 주인공이 성장하고 성찰하며 정체화하는 과정이다. 또한 이러한 제작자와 재현대상 간의 관계는 미디어텍스트에 기입되어 새로운 대화의 계기를 마련하기도 한다. 제작자는 영화 안에서 자신의 존재를 적극적으로 드러내고, 촬영 과정에서의 관찰과 재현이 주인공들에게 미치는 효과를 텍스트에 기입함으로써 텍스트와 제작주체의 위치, 제작주체와 대상의 관계에 대한 고민과 한계, 의미를 드러낸다(박혜미, 2008). 그 결과 관객은 매끄럽고 자연스럽게 완성된 객관적 현실을 목격하기보다는 영화적 현실구성에 개입된 제작자의 주관적 선택과 주인공을 포함한 다양한 제작 주체들 간의 관계, 그들의 협상과정 등을 인식하게 된다.

나아가 상영을 통한 여성들 간 소통과 공감은 여성주의 다큐멘터리에서 무엇보다 중요시 된다. 공동체상영을 비롯한 다양한 상영활동은 텍스트, 관객, 제작주체, 재현대상 혹은 주인공들 간의 소통기회를 제공하는 여성주의적 공공영역을 형성하는데, 이는 개인 및 집단이 모여 서로를 어떻게 성찰하고 사회적으로 관계를 맺으며 경험과 입장의 교환을 통해 어떠한 실천을 만들어갈 수 있는가를 고민하는 자리로서 의미를 지닌다. 여기서 주인공들은 자신의 존재를 드러내고 목소리를 냄으로써 다양한 여성들 간 교류 혹은 연대의 계기를 획득하게 되며, 감정적·정서적 교감과 자매애 그리고 사회적 지지를 경험하게 된다. 또한 주류 미디어에서 소외되었던 여성들의 사적인 경험이 공적 커뮤니케이션 장에 등장함으로써, 개인의 사적 경험이 집단적 경험으로 그리고 사회·구조적인 문제로 전환되고 새로운 사회적 담론이 형성된다. 나아가 공동제작, 공동체 상영 등을 통해 공동체의 문제를 공유하고 문제 해결방안을 모색하며, 집단적 정체성을 강화하기도 한다. 이러한 과정은 여성주의적 주체로의 구성에 영향을 미치며, 여성주의적 문화실천을 확장한다(박혜미, 2008).

<표 4> 여성주의 다큐멘터리 및 여성주의 미디어 생산의 주요 원칙

주요 개념, 영역	특징 및 내용
미디어 생산의 목적	여성 차별과 억압에 대한 경험을 표현, 비판적 사고와 행위 촉구 여성들의 시선과 목소리로 여성들의 경험과 이야기를 표현, 담론화 여성들과의 상호이해, 정서적 교감, 사회적 지지를 위한 소통기기 마련 여성 정체성 확립과 강화의 계기 마련
미디어제작, 재현에 대한 인식	재현대상-제작주체들이 만들어내는 의미의 협상 결과물 제작자의 주관성이 개입된 선택과 배열, 해석의 과정
제작자의 위치	숨겨진 권력자, 관찰자가 아니라 자신의 목소리를 가시화하고자 하는 공동체의 구성원, 수평적인 대화 상대자, 미디어 지식을 공유하는 교육자, 공동의 문제해결을 위한 조력자
재현대상의 위치	재현의 의미와 방법을 제작자와 함께 고민하는 공동 의미생산자 자신의 이야기를 직접 카메라에 담아내는 공동 연출자
제작자-재현대상 관계	불균형한 권력관계를 지양 협력, 집단성, 친밀함, 수평적이고 지지적인 관계 강조 제작과정 및 재현이미지에 대한 통제권 공유
재현윤리	선정주의, 소재주의 경계 제작자의 시선과 편견, 제작자-재현 대상간 관계에 대한 끊임없는 성찰
재현양식	여성 관련 사회적 이슈뿐 아니라 사적인 경험과 감정을 표현 사적, 자전적 다큐멘터리를 통한 고백적, 치유적, 성찰적
제작과정 및 방식	공동 제작과정 재현대상을 포함한 다양한 제작 주체들 간의 소통과 이해 모색 서로의 경험과 차이를 이해, 상호변화를 경험하는 소통의 과정 자신의 목소리와 언어를 찾고 공론화하는 협력의 과정

이상과 같이 여성주의 다큐멘터리 양식과 성찰은 페미니즘의 객관성을 확보하는 작업이며, 여성 해방적인 가치 지향과 구체적인 삶의 경험 그리고 사회구조와의 연관성을 규명하는 작업이라 할 수 있다. 또한 제작자, 재현대상, 관객 간 소통과 연대를 모색하는 새로운 재현 및 소비의 윤리 혹은 태도를 통해 대안적 미디어, 여성주의적 커뮤니케이션 공간을 구축한다. 그리고 이러한 고민과 실천은 여성주의 미디어교육을 통해 ‘어떠한’ 미디어를 ‘어떻게’ 생산하고 공유할 것인가를 고민하는 데 있어 중요한 단초를 제공한다.

## 2) 여성주의 '교육'에 대한 문제설정

여성주의 미디어교육은 교육내용이나 결과뿐 아니라 ‘과정’ 그 자체가 지니는 교육적 성과와 의의를 중시해야만 하므로 ‘교육’에 대한 여성주의적 관점 또한 모색되어야 한다. 이에 여성주의 교육학(feminist pedagogy)에 관한 논의를 살펴보고자 한다. 여성운동의 성장과 성과 속에서 1970년대 미국과 유럽을 중심으로 등장한 여성

주의 교육학은 교육에 대한 ‘가치중립적’ 관점에 문제를 제기하고 평등을 지향하는 교육실천을 모색해왔다. 여성주의 교육학은 여성주의 철학적 축인 근대 이분법적 사유를 비판적으로 성찰하면서 교육을 통해 성 평등을 실현하여 학습자 개개인을 임파워먼트하고, 심리·행동 변화를 도모함으로써 여성해방을 이루고자 하는 교수 철학을 의미한다(나윤경, 2007). 또한 여성주의 교육학은 ‘학습자로서의 여성에 관한 것(about women as learners)’이자 ‘여성교육에 관한 것(about women’s education)’으로서, 첫째, 여성들이 자신의 삶을 긍정적으로 변화시키도록 하는 능력을 키우도록 노력하며, 둘째, 교사와 학습자간의 관계망이 중시되고 자신의 경험을 합법적 지식생산에 이용할 수 있도록 하고, 셋째, 이러한 모든 과정을 통해 여성의 임파워먼트를 목적으로 한다(Tisdell, 2002). 즉 여성주의 교육학은 여성 교육자 혹은 학습자의 사회문화적 위치, 학습요구 및 방법에 있어서의 여성과 남성의 질적 차이, 교수 학습에 미치는 젠더의 영향력에 대한 인식을 전제한다(Kaufmann, 2000).

이와 같은 여성주의 교육학은 각각의 이론적 특징에 따라 세 가지 모델로 구분되는데 ‘심리학적 모델’, ‘구조주의적 모델’, 그리고 ‘후기 구조주의적 모델’이 바로 그것이다(Tisdell, 1998). 우선 심리학적 모델은 개별 여성의 심리적, 사회적 발달과정을 강조한 자유주의 페미니즘과 정신분석학적 페미니즘에 근거해 전개되었으며, 70, 80년대 여성주의 교육학에 가장 큰 영향력을 미친 저서 Women’s Ways of Knowing의 발간을 계기로 본격화되었다. 이 저서는 여성적 앎의 방식에 대한 가치 부여를 주장하였는데, 이에 따르면 여성이 지식을 얻는 방법은 침묵의 단계, 수용의 단계, 주관적 단계, 절차적 단계, 구성적 단계<sup>5)</sup>로 구분된다. 그리고 절차적 단계에서 여성은 남성과 다른 지식획득방법을 취하는데, 남성은 이성과 합리성을 강조하는 분리적인 앎의 방식(separated way of knowing)을, 여성은 감정과 경험을 중시하는 연결적인 앎의 방식(connected way of knowing)을 취한다. 남성이 주로 사용하는 분리적인 앎의 방식은 학습자가 스스로를 학습 대상으로부터 분리시키고, 그 대상을 정복하는 데 관심을 기울인다. 이 과정에서 남성은 의심, 이성에 대한 관심, 자

5) 벨렌키(Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986) 등은 여성의 지식획득 과정 혹은 여성적 지식의 발달 과정을 다섯 단계로 구분하여 제시한다. ①침묵(Silence) 단계는 여성이 자신을 ‘아는 자’로 적극적으로 위치 짓는 것은 아니지만 침묵이 암묵지를 포함한다는 점에서 또 다른 앎의 방식으로 간주된다. 침묵은 자신의 의견을 우회적으로 드러내거나, 다른 의견을 효과적으로 전달하기 위한 수단으로 작용하기도 한다. ②수용(Received) 단계에서 여성은 외적인 권위로부터 지식을 수용하기는 하지만, 스스로 지식을 생산하지는 못한다. 앎은 일종의 권위로 인식되고, 경험은 중요하게 다루어지지 않는다. 외적 권위의 목소리에 자신을 쉽게 동일시하고, 이를 통해 자신의 능력을 보장받을 수 있다고 생각한다. ③주관적(Subjective) 단계에서 여성은 주어진 인식의 방식, 공식적이고 보장된 권위를 거부한다. 사고가 아니라 주관적 믿음이 앎의 과정에 핵심이라고 생각하며, 젠더 차별적인 사회를 면밀히 관찰하고 앎의 변혁을 꿈꾸지만 책임지려 하지는 않는다. ④절차적(Procedural) 단계는 지식을 얻고 소통하는 데 있어 객관적인 절차를 강조한다. 주로 학계와 같은 학문공동체에서 행해지는 앎의 방식으로, 여성들이 이러한 dkva에 익숙해지는 것은 남성과 같이 공적 세계에 진입하여 힘을 획득하는 것을 의미한다. 이는 여성을 소외시키고 고립시키는데, 여성들의 관계적인 앎의 방식은 객관적 절차를 중시하는 학계에서 배제되기 때문이다. ⑤구성적(Constructed) 단계는 여성주의에서 대안적 앎의 방식으로 제안된다. 학습자 혹은 연구자의 역사적·사회문화적 위치에 대한 인식을 전제로 모든 지식은 맥락적이고 관계적으로 이해된다. 여성은 지식 창조자로서 스스로를 경험하며, 다양한 앎의 방식을 통해 자신의 인식을 확장한다.

기 분리를 훈련받게 되고 경쟁과 규칙, 권위에 따라 지식을 습득한다. 반면 여성은 다른 사람들의 감정과 느낌에 관심을 기울이고, 그것을 토대로 다른 사람들을 이해하려고 노력한다. 따라서 느낌, 감정, 경험 등이 중요한 지식 원천이 된다(신미식, 2005). 즉 심리학적 모델은 기존 교육체계가 이성과 합리성을 강조하는 남성적 지식 획득방법만을 강조함으로써 교육현장에서 여성을 소외시키고 있다고 주장한다. 이에 여성 스스로가 자신을 지식 구성자로 인식할 수 있으며 여성의 학습경험이 높이 평가받을 수 있는 교육환경을 모색하는 데 관심을 집중한다(Tisdell, 1998). 그러나 심리학적 모델은 여성들 간의 동질성만을 강조하며, 젠더의 문제만을 최우선하여 다른 다양한 억압적 요소를 간과했다는 비판을 받는다(Kaufmann, 2000). 또한 여성 혹은 여성성에 대한 본질주의적 입장과 이분법적이고 발달론적인 사고방식을 전제하며, 사회구조적인 권력문제를 간과하고 비판적·이성적 사고를 경시했다는 비판이 제기된다(신미식, 2005).

둘째, 여성주의 교육학의 구조주의적 모델은 급진주의 페미니즘, 맑스주의 페미니즘, 사회주의 페미니즘에 근거하여 전개되었으며, 또 다른 한편으로는 프레이리(Freire)<sup>6)</sup>를 중심으로 한 비판적 교육학에 대한 비평을 통해 제기되었다. 사실 비판적 교육학의 문제의식은 여성교육자들에게 많은 영향을 주었지만 여성주의 교육학의 구조주의적 모델은 가부장적이고 남성 중심적인 프레이리의 모델을 비판하고, 교수학습 상황에 미치는 젠더의 영향력을 강조해왔다. 이를 통해 젠더와 같은 사회구조적 요소들이 여성들의 교수학습에 어떠한 영향을 미치고 있는지, 어떠한 지식이 교과과정의 ‘공식화된’ 지식으로 채택되고 있는지, 그것을 누가 결정하는지와 같은 지식생산의 정치를 규명하고자 했다. 또한 개인의 삶에 초점을 두는 경험주의에서 여성 일반이 공유하는 억압과 해방의 문제에 대한 이론적 사유로 나갈 수 있는 ‘관계적 지식(relational knowing)’의 필요성을 강조한다(최성희, 2008, 182쪽). 그러나 구조주의 모델은 학습에 대한 개별적 이해와 욕구, 학습 환경에서의 심리적 안정감에 대한 이슈, 그리고 사회구조 밖에서 각자의 인생을 통제할 수 있는 개인들의 행위 능력을 간과하거나 무시했다는 점에서 비판을 받기도 한다(Tisdell, 1998).

마지막으로 여성주의 교육학의 후기 구조주의 모델은 구성주의와 후기 구조주의 혹은 포스트모더니즘의 영향 하에 전개되고 있다. 페미니즘의 후기 구조주의적 담

6) 특히 프레이리의 ‘문제제기식(problem-posing education) 교육’에 대한 주장은 여성주의 교육학에 많은 영향을 미쳤다. 브라질의 교육학자이자, 진보적 교육학자인 프레이리(Freire, 1970/2002)는 현 교육을 ‘은행저축식(banking)’ 교육이라 명명하고 이러한 교육이 전제한 지식생산 과정의 위계성을 문제 삼는다. 이에 따르면 은행저축식 교육은 첫째, 교사는 가르치고 학생은 가르침을 받는다. 둘째, 교사는 모든 것을 알고 학생들은 아무 것도 모른다. 셋째, 교사는 사유하고 학생은 그에 대해 배운다. 넷째, 교사는 이야기하고 학생은 듣는다. 다섯째, 교사는 훈육하고 학생은 훈육된다. 여섯째, 교사는 자신의 선택을 결정하고 집행하며 학생들은 그에 응한다. 일곱 번째, 교사는 행동하고 학생은 교사의 행위를 통한 행위의 허상을 쫓는다. 여덟 번째, 교사는 프로그램의 내용을 선택하고 학생들은 그것을 받아들인다. 아홉 번째, 교사는 지식에 대한 권위와 자신의 직업적 권위를 혼동하고, 학생들의 자유에 대립되는 것으로서 이러한 권위를 설정한다. 마지막으로 교사는 학습과정의 주체인 반면 학생들은 단순한 대상이다(Gore, 1993).

론은 젠더만을 강조함으로써 인종이나 계급 등과 같은 다른 억압적 구조를 간과하거나, 사회구조에만 관심을 집중함으로써 개인적 역량과 행위능력을 과소평가한 한계를 인식한다. 따라서 개인과 사회와의 역동적 관계를 전제, 억압과 특권의 다양한 구조적 요인과 젠더의 교차점으로써 자아 정체성에 관심을 기울이며, 이는 지식 생산과정 및 상호작용 방식에 영향을 미치는 다양한 주체들의 위치성에 관한 논의로 이어진다. 또한 재현, 언어, 지배문화의 해체와 저항 혹은 새로운 구성을 위한 행위 및 능력을 강조하고, 탈식민주의나 다문화주의 등과 상호 영향 하에 지식의 사회적 구성과 차이, 위치성에 대한 이슈를 핵심으로 삼는다(Kaufmann, 2000). 즉 후기 구조주의적 모델은 교사의 위치성(positionality)을 강조하고, 관계성 혹은 연계성을 중시하며, 안전한/안전하지 않은 학습 환경이나 이성/감성의 이분법적 분리를 해체하고, 교과과정이나 교실실천에 있어 주변화된 목소리를 최우선으로 하며, 마지막으로 유동적인 정체성을 주장한다(Tisdell, 1998). 그러나 후기 구조주의 관점은 진실에 대한 상대적 개념, 유동적인 정체성에 대한 개념 때문에 비판을 받기도 하는데, 대부분의 포스트모더니즘 논의가 그러하듯 범주의 해체는 사회변화를 위한 기반을 훼손한다고 간주되기 때문이다.

<표 5> 여성주의 교육학의 세 가지 모델

모델	이론적 배경 및 특징
심리학적 모델	자유주의, 정신분석학적 페미니즘/ 개인이 분석 단위 '안전한' 환경에서 '목소리 내기', 산파로서 지니는 교사의 사적인 권위 차이는 개인적인 것, 여성들 간 유사성 강조
구조주의적 모델	맑스주의, 사회주의, 급진주의 페미니즘/ 사회구조가 분석단위 차이에도 불구하고 목소리 내기 '권위'는 권력과 특권의 구조적 요소에 의해 결정, 교사 역할은 불평등한 권력관계에 저항 위치성과 차이는 인종, 민족, 계급, 젠더, 성적 지향, 육체적·정신적 능력, 연령에 기반
후기 구조주의적 모델	후기 구조주의적 페미니즘/ 개인과 사회구조 간의 연계지점이 분석단위 정체성의 사회적 구성요소들, 개인적 차원에서 구성되는 지식구성방법, 지식생산의 정치가 맺는 관련성 및 연계 교육에서 배제되어 온 사람들의 '목소리 내기'를 최전면에 내세움 권위자로서의 교사의 역할은 권력관계에 맞서는 것, 위치성을 강조

\* 출처: "Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice", by E. J. Tisdell, 1998, *Adult Education Quarterly*, 48(3), pp.139~157 재구성.

이상과 같이 여성주의 교육학은 다양한 맥락과 흐름에 따라 세부적인 차이를 지니지만, 그럼에도 불구하고 공통된 이슈와 주장을 발견할 수 있다. 예를 들면, 스테이크(Hoffmann & Stake, 1998)는 여성주의 교육학에 관한 주요한 연구들에서 네 가지 공통된 원리 혹은 교수전략을 발견한 바 있는데 참여학습(participatory learn-



ing), 개인적 경험의 정당화(validation of personal experience), 사회적 이해와 액티비즘의 촉구(encouragement of social understanding and activism), 비판적 사고와 편견 없는 마음의 발달(development of critical thinking and open-mindedness)이 바로 그것이다. 슈르즈버리(Shrewsbury, 1993) 또한 여성주의 교육학의 주요 개념으로서 임파워먼트(empowerment), 공동체(community), 지도력(leadership)을 제시한 바 있으며, 이와 유사하게 워커(Walker, 2002)는 교사와 학생 간 관계 개선(reformation of the relationship between teacher and student), 임파워먼트(empowerment), 공동체 건설(building community), 얌의 방식으로서 개인의 목소리에 대한 특권부여(privileging the individual voice as a way of knowing), 개인적 경험의 다양성 존중(respecting the diversity of personal experience), 교육학의 전통적 관점에 도전(challenging traditional pedagogical views)을 기본 원리로 제안한다.

<표 6> 여성주의 교육학의 주요 원리

이론가	Hoffmann & Stake	Shrewsbury	Walker
주요 원리	참여학습 개인적 경험의 정당화 비판적 사고, 편견 없는 마음 사회적 이해, 액티비즘 촉구	임파워먼트 공동체 지도력	교사와 학생의 관계 개선 임파워먼트 개인의 목소리에 대한 특권부여 개인적 경험의 다양성 존중 교육학의 전통적 관점에 도전 공동체 건설

이를 바탕으로 여성주의 교육학, 특히 후기 구조주의적 관점을 중심으로 제기되는 주요한 쟁점 및 원리를 살펴볼 수 있다. 첫째, 여성주의 교육학은 서구 중심의 전통적인 지식 패러다임 혹은 교육학을 비판하고 차이와 위치성에 따른 상황적·맥락적 지식생산과정을 강조한다. 이러한 논의에 따르면, 단일한 진실이나 최종적인 지식은 존재하지 않으며, 모든 진실과 지식은 편파적이고 불완전한 위치 속에서 그리고 다층적인 권력관계 속에서 지속적으로 구성된다. 따라서 교사를 포함한 모든 참여자들의 ‘위치성(positionality)’이 중요하게 제기되는데(Tisdell, 1998), 개별 주체들은 젠더, 인종, 계급 등과 더불어 역사, 종교, 경험, 문화적 관습 등에 따른 상황과 맥락, 관계 속에서 특정한 위치성을 지니며, 이러한 위치성에 따라 상대적이고 상황적인 지식을 구성하기 때문이다. 이로써 객관적이고 절대적인 지식추구를 목적으로 한 전통적인 교육학이 전제했던 얌의 주체로서의 교사와 수용하는 대상으로서의 학습자 간 권력관계는 해체되고, 지식은 주체적이고 협력적인 과정의 산물로 인식된다. 특히 교사의 위치성에 대한 문제제기는 후기 구조주의적 여성주의 교육학에 있어 중요한 쟁점이라 할 수 있는데, 교사의 인종, 젠더, 계급 혹은 성적 지향이 교수와 학습, 교사 및 학습자의 지식 구성, 그리고 교실의 역동에 분명한 영향을 미

치기 때문이다.

둘째, 여성주의 교육학은 학습의 내용과 방법을 비롯한 지식생산과정에 있어, 그리고 자신과 타자, 세계를 이해하는데 있어 개인적인 경험을 중시한다(Kaufmann, 2000). 여성주의 교육학에 따르면 여성은 자기 경험에 대해 천착함에 따라 기존의 권위와 진리에 대해 뿌리 깊은 불신을 가지게 되는데 역설적이게도 이러한 부정적인 감정, 즉 ‘불신’은 새로운 진리탐구의 열정을 창출하며 페미니즘 논의의 기초가 된다. 이에 해방적 주체로 여성이 재탄생하기 위해서는 자신의 경험을 드러내는 것, 경험에 서려있는 감정을 드러내는 것, 그리고 그 감정으로부터 세상을 다시 읽어내는 것이 순차적으로 요청된다(정민승, 2004). 또한 경험은 기존 권력구조에 의해 배제되어 온 학습자들을 지식생산 과정에 관여시키는 데 있어 핵심적인 요소이며, 따라서 여성주의 교육학은 학습자가 학습내용과 자신의 삶을 연결하고 개인적 경험을 지식의 여러 타당한 형태의 증거와 권위로 사용하도록 고무함으로써 개인적 변화를 추구하고자 한다(Hoffmann & Stake, 1998). 여기서 학습자들은 일상적인 삶 속에서 겪어왔던 젠더화된 경험을 인식하고, 다른 참여자들과의 공감을 통해 자신감과 자기 확신을 얻게 되며, 다양한 경험과 차이를 접함으로써 타인에 대한 존중감과 배려를 배우게 된다. 나아가 개인의 경험과 스토리를 이해하는 것은 단지 개인적 차원에만 머무는 것이 아니라, 다양한 페미니스트 혹은 사회학적 이론적 도구를 학습자들에게 접근 가능하고 사용 가능한 것으로 만들어준다(Middleton, 1993). 그러나 여성의 경험에 대한 강조는 특정한 억압적 경험 혹은 인식을 특권화하고, 상호비평과 개입의 가능성을 차단할 수 있다. 이에 교사의 역할이 제시되기도 하는데, 이는 논의 과정에 있어 ‘갈등’과 ‘불편함’의 순간을 만드는 것이다. 예를 들면, 후스(hooks, 1994)는 모든 학습자들을 존중함과 동시에 타인의 목소리를 경청하는 문화를 이루고, 자신의 주관성이 모순적이라는 것을 깨닫기 위해서, 누구나 자신의 이야기를 할 수 있는 만큼의 역동적인 감정이 창출되어야 한다고 이야기한다. 갈등의 증폭을 통해 표현된 감정과 경험은 모든 사람들의 위치성을 가시화시키고, 변화의 계기를 마련하기 때문이다.

셋째, 여성주의 교육학은 여성들의 목소리 획득(giving voice) 혹은 목소리 내기(coming to voice)를 중시한다. 여기서 목소리는 교수학습과 관련하여 다양한 의미를 지닌다. 헤이에스(Hayes, 2002)는 목소리에 대한 정의를 세 가지로 구분하여 제시하고 있다. 우선, ‘말하기로서의 목소리(voice as talk)’는 학습과정에 있어 말하기와 커뮤니케이션의 유형이 젠더화되어 있음을 강조한다. 이러한 관점에 따르면, 여성들의 말하기는 관계 지향적인 것으로 특징지을 수 있는데, 사고와 감정 모두를 기술하며 하나의 내러티브 혹은 경험에 대한 세부적인 묘사를 지향한다. 그러나 여성들의 말하기 스타일은 남성 중심적인 학습 환경 속에서 불공정한 평가를 받게 된다. 따라서 생각을 정리하고 질문을 제기하며 학습자로서의 자신을 확인하고 입증

하는 방법으로서, 특히 그간 역사적으로 여성을 배제해온 집합적 지식생산에 참여하는 하나의 수단으로서, 여성들의 말하기가 강조된다. 여기서 여성들이 자신들의 경험, 믿음, 입장들을 자유롭게 말할 수 있는 안전한 혹은 신뢰할 수 있는 교실환경을 구축하는 일이 주요하게 부각된다. 또한 ‘정체성으로서의 목소리(voice as identity)’는 여성이 정체성을 개발하고 표현하는 방법이 학습에 있어 매우 중요한 차원임을 강조한다. 이에 따르면 여성들의 경험을 명명하고 구체화하며 의미를 부여하고 나아가 다른 사람들과 소통하는 학습 과정을 통해, 여성들은 자기를 존중하고 확인하는 긍정적인 자아 이미지, 즉 목소리를 획득하게 된다. 또한 여성들은 스스로를 표현하는 목소리를 발견하고 개발함에 따라 자신에 대해 더 많은 것을 배우게 되고, 이러한 새로운 지식은 여성 정체성을 변화시키는 데 기여하며, 때로는 가부장제 사회에서 훼손된 자신의 목소리를 복원하게 된다(Hayes, 2002). 여기서 목소리는 단일하고 고정된 것이 아니라, 정체성의 다층적 측면을 반영하고 개인적 경험과 사회적 요소 모두에 의해 구성되며 끊임없는 구성과정 속에 놓여 있는 것으로 인식된다(Hayes, 2002). 마지막으로 ‘권력으로서의 목소리(voice as power)’는 여성의 학습이 불평등한 권력관계를 반영하므로 자신들의 관심과 요구, 경험을 표현하고 정당화함으로써 여성들의 학습목표를 위한 개인적·집단적 권력을 획득할 수 있음을 주장한다. 여성주의 교육학은 가부장제 사회가 여성의 말할 수 있는 권리를 박탈해왔으며, 기존 권력관계는 여성이 말하는 내용과 방법을 제한해왔음을 전제하고 여성이 목소리를 낼 것을 제기한다. 따라서 권력으로서의 목소리는 지배에 대한 저항적 행위로서 기존 권력관계에 대응하고 새로운 권력 및 권위를 획득하기 위한 목소리의 사용방법과 연관된다(Hayes, 2002).

넷째, 여성주의 교육학은 교사-학생의 위계적인 권력관계를 해체하고, 교사의 권력 및 권위에 대한 전통적인 관점에 문제를 제기한다. 고어(Gore, 1993)에 따르면, 여성주의 교육학에 있어 ‘권위(authority)’는 다양한 방식으로 제기된다. 먼저 교사의 권위는 배려 혹은 보살핌과 대립적인 것으로 인식된다. 여성주의 교육학은 남성적 권위를 부인하고 그 자리를 관계적인 집단성과 협력, 상호주관성을 강조하는 보살핌과 배려로 대체한다. 그리고 그러한 역할을 수행하는 교사를 ‘어머니’라는 위치와 관계 짓는다. 그러나 모성적 이미지에 호소하는 이와 같은 관점은 가부장적 이분법을 반복, 본질주의적인 여성 이미지를 정당화하며 여교사에게 요구되는 지식과 판단을 선천적이고 본능적인 것으로 간주하게 될 우려를 지닌다(Maher, 1999). 또한 학습자들을 양육과 보살핌의 대상으로, 교사를 그 주체로 전제함으로써 교사-학생이라는 실질적인 권력 작용을 은폐하게 된다(Luke, 1998). 다음으로 권력으로서 권위를 개념화하는 관점에서는 권력을 남성의 전유물로서 악한 것으로 간주되며, 따라서 교사의 권위는 거부되고 비위계적이고 비경쟁적인 교실이 강조된다. 여기서 여성은 근본적으로 권력을 지니지 않는 선한 주체이므로 이러한 과정이 비교적 손

쉽게 이루어질 수 있음이 주장된다(Gore, 1993). 즉 여성주의 교육학은 협력적 지식 생산과 권위의 부재를 해방적 실천 기획으로 전제한다. 하지만 이는 오히려 페미니스트 교실을 탈정치화하거나 무력화하며, 실질적으로 작동하는 교실 내 권력 및 제도를 간과할 위험이 있다(Pagano, 1990). 때문에 여성들의 권위가 부정되는 사회에서 권위를 부정하기보다는 새로운 권위를 주장하기 위한 또 다른 이슈가 요구된다. 마지막으로 저자로서의 권위에 대한 주장은 자기 경험에 대한 여성들의 권위를 제기한다. 이는 참여자들의 임파워먼트와 연관되는데, 학습자들에게 권위를 부여하는 것은 학습자들이 자신들의 목소리를 발견하고, 확실성의 힘을 발견하며, 자신들의 정보를 증가시키고 인식을 연마하며, 자신들의 사상과 감정을 다른 여성들과 공유하도록 고무하기 때문이다. 이에 여성주의 교육학은 협력, 관계, 개인적 경험을 강조하고 페미니즘 혹은 여성과 연관된 새로운 자료를 제시함으로써 지배로서의 권위나 권력이 아닌 창조적인 에너지, 역량, 잠재성으로서의 권력을 창출하는 데 목표를 둔다. 즉 여성주의 교육학의 목표는 몇몇의 권력을 최소화하는 데 있는 것이 아니라 모든 행위자들의 권력을 증가시키고(Shrewsbury, 1987), 위계적인 권위를 공유된 리더십으로 대체하는 데 있다(Schniedewind, 1987). 여기서 교사의 역할은 임파워먼트의 동인으로서 매우 중요하게 부각된다. 마찬가지로 여교사의 권위는 학습자 ‘위’에 군림하는 권위(authority-over)가 아니라 학습자들과 ‘더불어’ 누리는 권위(authority-with)이다.

<표 7> 여성주의 교육학의 주요 쟁점 및 특징

주요 쟁점	특징 및 내용
맥락적·관계적 지식생산과정	여성을 배제하는 남성 중심적, 이분법적, 위계적 지식생산구조 비판 교사와 학습자의 ‘위치성’에 따른 지식의 상대적, 상황적 특성 강조 앞의 주체로서 교사와 수용대상으로서 학습자간 위계관계 해체 지식은 주체적·협력적 과정의 산물, 학습자와 교사는 지식의 공동생산자
개인적 경험을 중시	경험, 감정, 직관 등은 참여 주체의 위치성과 의견, 판단에 영향 학습내용과 경험을 연계, 적극적 참여를 확보 정체성과 경험에 근거한 집합적인 지식생산과정을 통해 지식 획득
목소리 획득	① 말하기로서의 목소리(voice as talk) 관계 지향적, 사고와 감정을 모두 기술, 경험에 대한 세부적인 묘사로 특징지을 수 있는 여성의 말하기 스타일을 재평가 여성들의 말하기, 안전하고 신뢰할 수 있는 교실환경 구성 강조 ② 정체성으로서의 목소리(voice as identity) 정체성 개발, 표현방법이 학습에 있어 매우 중요한 차원임을 강조 여성들의 경험을 의미화하는 과정 통해 자존감, 목소리 획득 여기서 목소리, 정체성은 끊임없이 구성되는 것 ③ 권력으로서의 목소리(voice as power) 침묵을 포함한 여성들의 목소리는 진실을 말할 능력, 저항능력을 함축 집단적 경험, 목소리와 권력의 중요성, 대화 및 협력적·관계적 교육과정

교사 권위의 재구성	① 배려, 보살핌과 대립적인 것으로 인식 권위는 이성 및 합리성과 연관되며 가부장제의 산물, 남성적 권위 거부 관계적인 집단성과 협력, 상호주관성, 배려와 보살핌 강조 여교사에 대한 본질주의적 이미지를 정당화하는 한계
	② 권력으로서 권위 권력은 남성 전유물, 학습자들을 지배하는 가부장적 권력으로서 거부 비위계적, 비경쟁적인 교실 구성 페미니스트 교실을 탈정치화, 실제로 작동하는 교실 내 권력관계 간과
	③ 저자로서의 권위 자기 경험에 대한 여성들의 권위, 학습자들과 공유하는 권위 창조적 에너지로서 권력, 유동적·관계적으로 구성되는 권위, 임파워먼트의 동인

한편, 여성주의 교육학은 위에서 살펴본 교육철학과 가치를 실천하기 위한 구체적인 방법으로서 협력적이고 관계적이며 감정과 느낌 그리고 경험을 자유롭고 솔직하게 표출할 수 있는 새로운 교수법을 제안해왔다(신미식, 1995). 우선, 여성주의 교육학은 여성들의 다양한 경험을 중요한 학습 자료로 삼고, 경험에 대한 의미와 정당성을 부여하기 위해 증언하기 혹은 자서전적 글쓰기, 생애사적 접근, 여성구술사, 체험학습 등을 제안한다. 예를 들면, 후스(hooks, 1994)는 교육 참여자들 각자의 경험과 페미니즘 이론의 유기적 연결을 실천하기 위한 교육방법으로 ‘증언하기(testifying)’를 제시한다. 억압과 고통에 대한 개인적 일화는 교육내용과 글쓰기에 적극적으로 포함되고, 고통과 좌절에 대한 개인적이고 직접적인 표현 및 공유가 이루어진다. 이러한 경험의 공유는 대화를 촉진하고 공동체를 형성함으로써, 한편으로는 학습자들의 상처를 치유하고 현실의식과 변화능력을 고취하며, 다른 한편으로는 지나치게 비인간화되어버린 이론을 치유하게 된다(최성희, 2008). 나아가 대중적이고 구두의 형식으로 이야기되는 증언을 통해 그 증언자는 자기 자신의 경험을 집단적 기억과 정체성의 중요한 동인으로 표현한다(Yúdice, 1996). 또한 이와 유사하게 미들턴(Middleton)은 참여자들 각자의 생애사를 핵심적인 교육내용이자 연구대상으로 간주하는 ‘생애사 접근(life history approach)’을 제안한 바 있다. ‘여성구술사’ 역시 다른 여성들에 대한 인터뷰를 통해 얻은 경험적 자료를 여성적 이슈 및 역사와 연관 짓는 방법으로 여성주의 교육학의 중요한 교수법으로 제시된다. 여성구술사는 공동프로젝트로 진행되기도 하는데, 여성들의 과거 이슈와 문제를 분석하듯 개인적인 문제와 이슈를 분석하고 토론함으로써 역사를 만들고 행하는 방법이다. 증언하기, 자서전적 글쓰기, 생애사적 접근, 여성구술사 등의 내러티브 전략과는 조금 다른 맥락에서 ‘체험학습’ 역시 학습자들 간의 차이 및 다양성을 드러내고, 경험의 가치를 확인하며, 경험을 이론화하고 집단화하는 중요한 방법이다. 체험학습은 교과서뿐 아니라 현장경험 역시 교과내용의 주된 텍스트로 삼으며, 학습자들은 다양성, 윤리적 문제에 대한 인식을 전제로 사람들, 상황들, 기관들을 만나게 된다. 그리고 이를 통해 학습자들은 교과서의 재현 이미지와 현실 세계, 독서 주체로서의 자신과

행위자로서의 타자 간의 간극을 좁히게 되며, 기존 세계관 및 가치에 문제를 제기하고, 나아가 자기 성찰의 계기를 얻게 된다.

이와 같은 여성들의 경험을 교과내용 및 방법과 연계하는 것의 목적은 이론/실천, 공적/사적의 이분법을 해체하고, 학습자들의 적극적인 참여를 유도하며, 자신들의 삶과 관련한 실질적인 문제로부터 도출된 입장을 통해 교수학습 과정에 개입하도록 하는 데 있다. 또한 자신들의 삶과 이론의 관계에 대해 질문을 제기하고, 자신들의 경험에 대한 비판적 인식을 발전시키며, 다른 경험들에 대한 이해를 통해 새로운 관점과 변화를 창출하도록 한다. 하지만 경험적 요소를 지닌 교수법은 때때로 참여자들 간의 갈등 혹은 저항을 야기하기도 한다. 특히 성차별주의, 인종차별주의, 계급, 억압 등에 관한 경험들에 대해 논의할 때 학습자들은 이러한 이슈 혹은 다른 학습자들의 태도에 대해 분노 혹은 당혹감을 느끼기도 한다. 특권적 위치에 있는 학습자들은 자신들의 의식이 지배이데올로기에 의해 식민화되어 있거나 자신이 타인을 억압하고 적어도 차별을 방조했다는 사실을 받아들이기 힘들다. 또한 주변화된 위치를 지닌 학습자들 역시 공동체를 대표하여 재판장에 와 있는 느낌을 갖거나 전체 젠더 또는 인종의 입장을 대변해야 한다는 부담감이 존재한다(최성희, 2008). 따라서 교사의 역할이 중요하게 제기되는데, 교사는 교실을 안전한 장소로 유지하면서 동시에 분노의 지속적인 표출이 자연스럽게 이루어지도록 노력해야 한다. 예를 들면 집단학습 과정, 소집단 구성의 시점, 논리와 주장 혹은 정체성에 따른 집단 구성 방법 등을 고려하여 토론의 시기 및 방법을 세심하게 결정해야 한다. 또한 학습자들이 수업과정 혹은 체험학습에서 만나게 되는 다양한 침묵과 자신의 침묵을 적극적으로 성찰할 수 있도록 하고, ‘익명’으로 저널쓰기 등을 통해 다양한 목소리의 표출을 지지하고 평가하며, 누가 이야기하고 있고 하지 않고 있는지 등을 질문함으로써 다양한 권위를 배려할 수 있어야 한다(Williams & McKenna, 2002, pp. 146~148).

다음으로 여성주의 교육학은 교사와 학습자, 그리고 학습자들 간의 수평적이고 협력적인 관계를 모색하고 서로의 경험과 지식을 존중하는 학습과정을 위해 소집단 토론, 공동프로젝트, 역할놀이 등을 제안한다. 소집단 토론은 학습자들이 특정 주제에 대한 정보를 교환하거나 의견을 표현할 때 유용하다. 이는 학습자들로 하여금 적극적으로 수업에 참여하게 만들 뿐만 아니라, 소극적이거나 수줍음이 많은 학습자들에게 자신의 의견을 자유롭게 표현할 수 있는 기회를 제공한다(이성숙, 2008). 이 때 교사는 학습자들에 대한 충분한 정보를 바탕으로 소집단을 구성해야 하며, 학습자들의 참여도에 항상 관심을 기울여야 한다. 대체로 소집단은 유사한 경험이나 위치성을 지닌 학습자들끼리 구성하는 것이 좋다(신미식, 1995). 유사한 경험을 지닌 다른 학습자들과의 관계는 자신의 이야기가 거부당할지도 모른다는 두려움을 해소하는 데 도움을 주며, 자유로운 의견 및 감정 표현을 가능하게 하기 때문이다.

또한 특정한 이슈 혹은 과제를 중심으로 진행되는 공동 프로젝트는 서로의 학습에 관여하고 공동책임을 느끼며, 같은 목적을 달성하기 위해 서로의 지식과 기술을 나누는 협력적인 과정을 강조한다. 학습자들은 협의를 통해 각자의 역할을 배분하고, 역할을 수행하는 과정 속에서 서로의 차이, 능력을 인정하고 존중하게 되며 유대감을 형성하게 되고, 자신들의 다양한 위치를 넘어 협력자로서의 새로운 위치를 지니게 된다. 역할놀이 역시 협력적인 학습방법 중 하나로, 특히 미국과 유럽의 여성사 강의에서 많이 사용된다. 역할놀이는 역사적 사건이나 인물뿐 아니라 여성과 관련한 현재적 이슈 및 상황, 참여자들이 당면한 현실적인 상황이나 문제에 대해 진행될 수 있다. 참여자들은 역할놀이를 통해 다양한 여성들의 삶의 형태를 경험하게 되고, 서로 다른 차이와 정체성을 이해하게 되며, 제한된 시야를 극복하게 된다(이성숙, 2008). 나아가 참여자들의 자발적인 참여를 유도할 뿐 아니라, 개인적 혹은 집단적인 여성들의 삶의 경험과 위치를 객관화하여 바라보고 분석하는 데 도움을 준다.

하지만 경험적이고 협력적인 교수법은 자유롭고 민주적이며 수평적인 소통환경과 방법이 전제될 때에만 원활히 진행될 수 있다. 따라서 무엇보다 교실에서의 긴장감, 위압감을 없애는 것이 중요하다. 이를 위해 교사는 학습자들의 경험을 공공연히 정당화하고, 학습자들에게 자신들의 참여가 환영받고 있음을 느끼도록 만들며, 침묵하는 학습자들에게는 발언의 기회를 제공해야 한다. 또한 학습자들의 저널에 대해 많은 조언을 제공하고, 때로는 개인적 면담을 가지며, 교사의 경험을 이야기함으로써 침묵을 깨기 위해 노력해야 한다(Rabinowitz, 2002). 특히 학습자들은 교사와의 관계에 의해 심리적 위축감을 느끼기도 하고 안정감을 느끼기도 하는데, 예를 들면 교사와 같은 정체성을 지니는 학습자들은 수업시간에 보호받는 느낌을 받게 되지만, 그렇지 않은 학습자들은 이러한 안정감을 보장받을 수 없게 된다. 그러므로 교사는 시점과 상황에 대한 신중한 고려 속에 자신의 정체성 혹은 위치성을 학습자들과 함께 논의할 필요가 있다(Kaye-Kantrowitz, 2002). 또한 학습자들의 경험과 의견이 자유롭게 표현되고 소통되기 위해서는 일종의 커뮤니케이션 기술 역시 요구된다. 다른 사람들의 차이를 존중하고 배려하기 위해, 학습자들은 자신의 감정과 느낌을 말할 때 ‘우리’ 혹은 ‘여성들’이라는 일반화된 용어가 아닌 ‘나’라는 표현을 사용하도록 하며, 다른 참여자들 간의 생각과 감정의 차이점을 발견하도록 독려된다(Schniedwind, 1987). 또한 학습자들의 경험과 감정에 대한 피드백에 있어서는 평가적이기보다는 묘사적인 용어를 사용하고, 일반적이기보다는 구체적인 맥락을 제시하며, 사람들에게 대한 평가가 아니라 행동 자체에 초점을 맞추도록 한다(Schniedwind, 1987). 말하기와 더불어 다른 참여자들로부터 받은 피드백은 자기 확신과 긍정, 연대감을 형성하는 데 있어 중요한 영향을 미치므로 교사는 개별 학습자들에게 동등한 발언의 기회를 제공하고, 학습자들이 다른 사람들의 이야기를 경청하도록 촉구하며, 다른 사람의 의견을 존중하면서 그것에 덧붙여 말하기 등의 방법을 제안

해야 한다(나임윤경, 2003).

그 밖에 교사는 수업 자료에 대한 교사의 관련성을 설명하고, 수업제목을 더욱 명확히 제시하며, 학습자들이 왜 그 수업에 참여했는지 그리고 그들의 기대 혹은 노력이 무엇인지를 공개적으로 질문할 필요가 있다. 수업 참여자에 대한 사전 이해 없이는 교실의 동력을 예측할 수 없고, 이에 교수전략을 계획할 수 없기 때문이다(Rabinowitz, 2002). 또한 경쟁적이지 않은 새로운 평가방법을 고민해야 한다. 여성주의 교육학은 여성들의 경험과 지식, 삶의 방식을 정당화하는 데 핵심이 있으며, 교육의 궁극적인 목표는 여성들이 자신들의 지식을 비판적으로 분석하고 여성들의 삶을 향상시키기 위한 개인적이고 집단적인 실천 능력을 획득하는 데 있다. 따라서 시험과 같은 방식이 아닌 개인적인 동시에 집단적인 발전에 대한, 경험적 지식생산 과정에 대한 혁신적인 평가 방법이 소개되기도 한다. 예를 들면, 자유로운 글쓰기, 저널, 포트폴리오, 역할놀이 등을 평가대상으로 삼는가 하면, 자기평가와 동료평가 등이 제안되기도 하고(Clifford, 2002), 집단의 성과에 따라 그 집단 구성원 모두가 같은 점수를 받는 방식, 교사가 점수에 따른 일의 양을 정해주면 집단 구성원이 서로 상의하여 교사와 점수를 협의하는 방식 등도 사용되고 있다(신미식, 1995).

<표 8> 여성주의 교육학의 교수학습 원리 및 방법

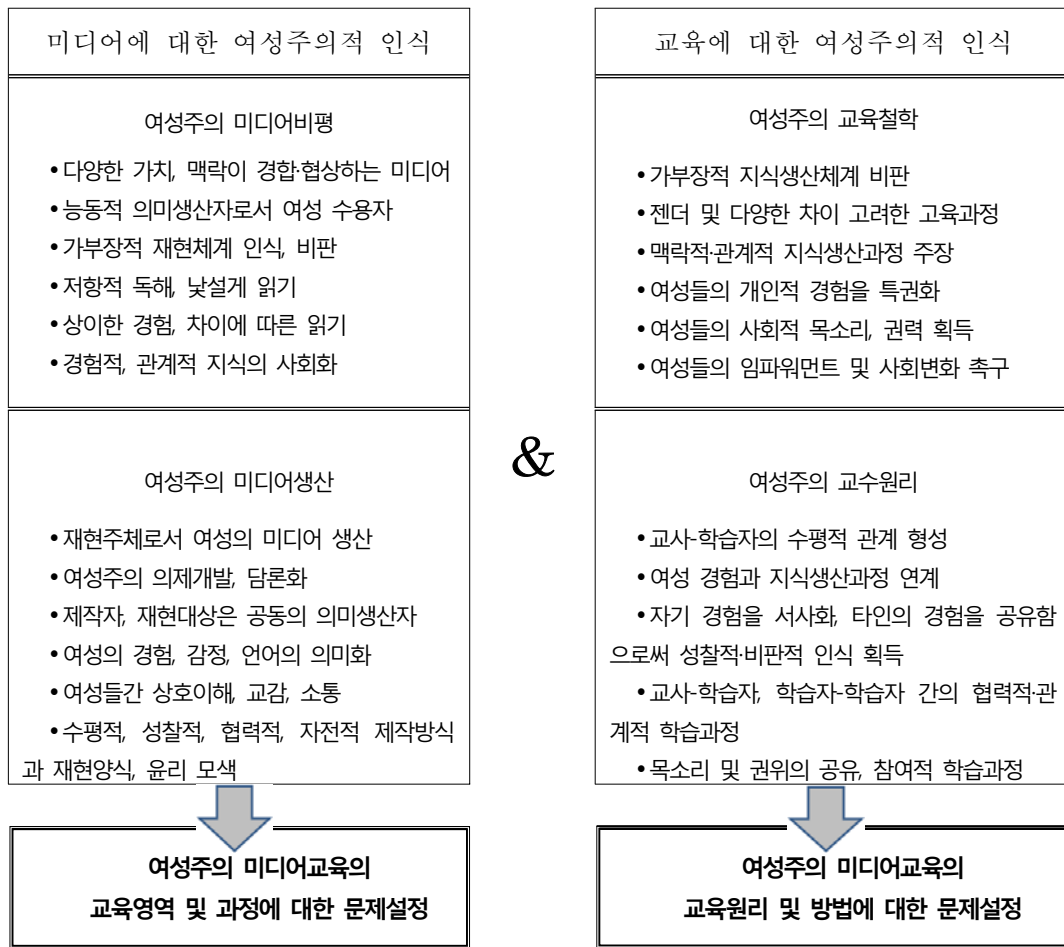
교육원리	세부 내용	교수법
수평적	교사-학습자의 위계적 관계 해체 참여자를 포함한 교육주체들의 다양한 차이 및 위치성에 대한 성찰	자리의 원형배치, 집단적 교수기획 권위적이지 않은 교사의 목소리, 어조 권력관계를 고려한 안전한 교실환경
경험적	다양한 개인적 경험에 특권 부여 여성 참여자들의 경험을 의미화 경험과 교육, 지식생산과정 연계	증언하기, 자서전적 글쓰기 생애사 접근, 여성 구술사 체험학습
성찰적	교육학의 전통적 관점에 도전 경험을 서사화하고 타인의 경험을 공유함으로써 성찰적·비판적 인식 획득	익명으로 저널쓰기, 성찰적 저널쓰기 다른 참여자들의 의견과 발표에 질문 반대되는 의견을 표출할 수 있는 패널, 논쟁 구성
관계적	협력적, 비경쟁적인 지식생산과정 서로의 학습과정에 공동책임 상호작용, 원활한 소통의 강조 공동체 형성	소집단 토론, 공동프로젝트 역할놀이 경청하기, 피드백을 강조 학습자들 간 네트워크, 공동체c 구성
참여적	목소리 획득, 권위의 공유 액티비즘 촉구	일대일 회의 평등한 발언기회의 배분 수평적이고 경험적인 교육방법



## 5. 결론: 여성주의 미디어교육의 주요 원리와 방향

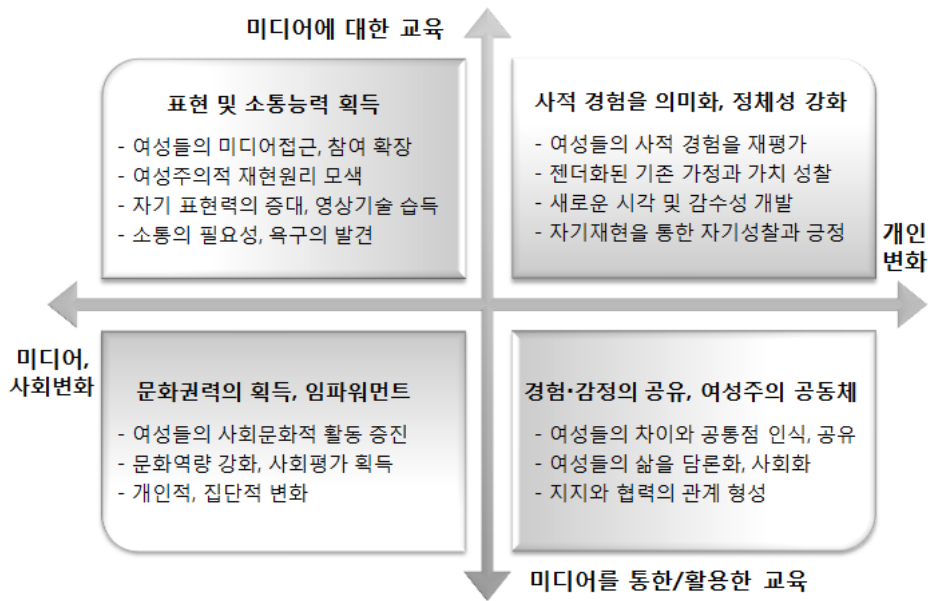
이상에서 살펴본 미디어와 교육에 대한 여성주의적 논의 및 실천은 기존 담론에 대한 비판과 재구성을 통해 여성들의 사회문화적·정치적 위치를 재평가하고 확보함으로써 미디어와 교육 영역에 있어, 혹은 미디어와 교육을 통해 여성해방과 성평등을 실현하고자 노력해왔다. 한편으로는 미디어 및 교육과 관련한 담론 및 실천들이 젠더 차별적이고 가부장적임을 문제제기하고, 다른 한편으로는 여성들의 경험과 관점이 적극적으로 반영되고 가치를 부여받을 수 있는 새로운 미디어 및 교육 공간을 구성해온 것이다. 여기서 미디어는 분석과 비평의 대상인 동시에 자기표현의 중요한 수단이며 다양한 사회구성원들과의 소통을 위한 매개로 인식된다. 교육 역시 여성 혹은 여성적인 것을 평가절하하고 지식생산과 관련한 권력관계에 있어 여성을 배제하는 가부장제의 재생산 기구로 평가되지만, 그와 동시에 반-성차별주의와 반-위계주의에 토대를 둔 여성경험을 강조하고 지식생산 주체로서 여성을 자리매김할 수 있는 핵심적인 실천영역으로 인식된다. 또한 여성은 미디어와 교육의 주체로서, 미디어의 수동적인 수용자나 재현 대상 혹은 일방적인 지식전달의 대상이 아닌 적극적인 해석자이자 생산자, 지식생산의 주체로 강조된다.

요컨대, 여성주의 미디어운동은 여성주의 미디어비평과 비디오 액티비즘을 중심으로 주류 미디어 담론 및 구조를 비판하고, 여성주의적 커뮤니케이션 공간을 구축함으로써 여성주의적 의제개발과 담론화, 여성 언어의 의미화와 정치화, 여성주의 공동체 형성 및 강화, 여성들의 임파워먼트를 실현해왔다. 여성주의 교육학과 관련한 논의 및 실천은 이성과 합리성만을 강조해온 위계적인 지식생산 구조를 비판하고, 여성적 경험 및 감수성 그리고 앎의 방식을 배제해온 교수학습 상황에 문제를 제기한다. 그리고 교수학습 상황에 있어 ‘젠더’를 비롯한 다양한 사회문화적 차이를 고려함으로써 여성들의 경험적·관계적 앎의 방식에 가치를 부여하고, 수평적이고 상호협력적인 교수학습 방법을 모색하며, 여성들의 사회적 목소리를 획득하기 위해 노력해왔다. 이와 같은 논의를 바탕으로 여성주의 미디어교육은 여성주의 미디어운동과 여성주의 교육의 인식적·실천적인 통합과정으로 제안될 수 있다.



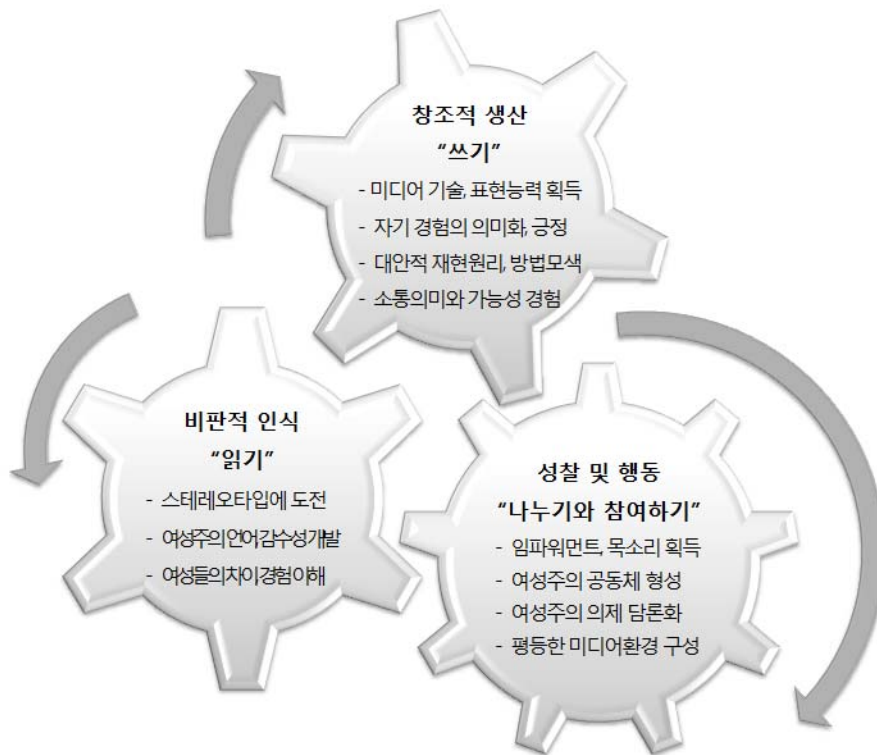
<그림 4> 여성주의 미디어교육의 기본 관점들

즉, 여성주의 미디어교육은 여성 참여자들의 젠더를 고려한 미디어에 대한, 미디어를 통한 관계적이고 협력적인 교육실천이라 할 수 있다. 이는 주류 미디어의 가부장적인 재현체계를 비판적으로 재해석하고, 개인적이고 집단적인 여성들의 삶의 경험을 표현하는 자기 재현의 능력을 획득하며, 이를 통해 여성들의 언어와 경험 그리고 감수성과 삶의 방식이 사회문화적인 권력을 획득할 수 있도록 하는데 주요한 목표를 둔다. 여성주의 미디어교육은 여성주의적 인식에 기반한 미디어교육으로서, 여성들의 미디어권리를 주장하고 획득하기 위한 과정이자, 미디어를 통해 여성적 가치와 언어, 감수성을 개발하는 과정이다. 나아가 여성 참여자들의 임파워먼트와 목소리 획득을 지향하며, 여성들의 경험과 감수성, 견해를 소통하고 공유함으로써 여성주의적 공동체를 형성하고, 궁극적으로 성평등적인 미디어 및 커뮤니케이션 공간을 구축하고자 노력해야 한다.



<그림 5> 여성주의 미디어교육의 방향성과 주요 목적

또한 여성주의 미디어교육은 여성들의 시각과 관점에 따라 가부장적인 재현 체계에 대한 비판적 ‘읽기’를 수행해야 한다. 여기서 읽기의 과정은 미디어 언어의 규칙과 관습을 이해하는 것을 넘어 인종, 성적체성, 계급, 경험과 가치관 등 다양한 사회문화적 차이에 근거한 끊임없는 협상과 투쟁의 적극적인 의미화 과정을 의미한다. 미디어에 관한 체계화된 지식을 학습하기 위한 과정이라기보다는 미디어 텍스트를 매개로 여성들의 경험과 감수성을 드러내고 의미화하며 지식생산과정과 연계하기 위한 과정이라 할 수 있다. 즉 이성적이고 논리적인 읽기의 방식 보다는 삶의 경험과 연관하여 감성적이고 정서적인, 맥락적이고 상황적인 읽기의 방식이 강조되어야 한다. 나아가 주류 미디어뿐 아니라 대안적이고 독립적인 다양한 미디어물을 접함으로써 여성들의 경험과 사회현실을 이해하고 분석할 수 있는 새로운 시각을 모색하는 과정 역시 중요하다. 그와 더불어 여성주의 미디어교육은 재현 대상으로만 머물렀던 여성 스스로 자기 재현의 주체가 됨으로써 미디어를 통해 여성들의 경험과 관점, 이야기를 표현하고 소통하기 위한 ‘쓰기’ 교육을 실행해야 한다. 주류 미디어에 의해 왜곡되거나 생략 혹은 배제되었던 여성을 비롯한 다양한 소수자들의 이야기를 담아내고 담론화하며, 나아가 여성들의 언어와 경험 그리고 감수성을 의미화 할 수 있는 다양한 재현방식을 모색해야 한다. 특히 카메라의 권력에 대한 인식, 재현하고자 하는 인물 혹은 사건을 대상화하거나 상품화하지 않는 성찰적 태도, 여성들 간 상호이해와 정서적 교감을 위한 미디어생산 및 상영 등에 대한 강조는 미디어생산의 윤리적·성찰적 태도에 대한 고민을 포함한다.



<그림 6> 여성주의 미디어교육의 주요 영역 및 세부 목표

마지막으로 여성주의 미디어교육은 여성 참여자의 젠더적 특징과 다양한 사회문화적 차이를 반영한 미디어교육으로서 여성들의 미디어 경험과 소통의 방식, 지식 생산 방식의 특징을 인식하고 이를 적극적으로 배려하고 존중하는 교육과정이 되어야 한다. 여성들의 접근과 참여를 제한하는 불평등한 미디어 구조 혹은 사회문화 구조에 대한 인식과 비판, 젠더에 따른 상이한 미디어경험 이해, 미디어에 대한 혹은 미디어를 통한 관계적이고 협력적인 지식생산 등이 강조되어야 한다. 또한 무엇보다 여성적 경험과 가치가 존중되고 소통될 수 있는 교육과정이 요구된다. 이를 위해서는 앞서 살펴본 수평적, 경험적, 성찰적, 관계적, 참여적인 특징을 지니는 여성주의 교육원리를 바탕으로 한 교육방법과 원리가 모색되어야 한다.

<표 9> 여성주의 미디어교육의 교육원리와 세부내용

교육원리	세부 내용
평등의 원리	교사-참여자 및 참여자-참여자 수평적 관계 형성, 권위적이지 않은 교사 태도 참여자들과 교사의 정체성과 위치성, 차이와 동질성을 고려하여 참여자 구성 참여자들의 특징, 상황과 조건을 고려한 물적·인적 자원의 배치 교육과정에서 발생하는 갈등과 권력관계를 민감하게 파악, 조율
경험의 원리	교육내용, 텍스트, 과정 및 방법에 있어 참여자들의 경험을 중심 개별적 경험의 특권화, 경험은 지식생산의 자원 여성 경험을 의미화하고 재평가

	자신의 경험에 따른 읽기와 경험을 표현하는 쓰기 다양한 영상체험, 제작실습과 같은 실질적인 경험을 통한 교육활동
성찰의 원리	비판적·성찰적 시각 개발 여성주의적 언어와 감수성, 시각 개발 기존 가치와 규범, 주류미디어의 재현체계에 대한 비판적 인식 자기재현의 과정을 통해 자신의 경험과 고민에 직면, 새로운 자기인식과 성찰 직접적인 제작경험을 통해 재현원리, 효과, 윤리와 태도를 모색
관계의 원리	관계적·협력적 교육과정, 참여자-교사 및 참여자-참여자의 원활한 소통 중시 차이와 동질성을 이해하고 존중, 교감·공유를 통해 지지와 협력의 관계 형성 교육과정 내 책임과 역할의 배분, 서로의 교육과정 및 삶에 관여 진단과 분석보다는 상호간의 대화, 지속적인 피드백, 경청의 태도 중시 모듬활동, 공동기획과 제작활동, 리뷰와 토론을 통해 상호교류 및 협력 증진 상영회를 통한 여성들 간 관계 확장, 유대감과 공동체 형성
참여의 원리	참여자 중심의 교육과정, 참여자의 결정권과 통제권 강조, 교사개입의 최소화 교육과정 및 사회에 대한 지속적이고 적극적인 참여를 위한 조건·계기 마련 참여자들의 상황과 조건에 따라 교육시간, 장소, 기자재 등을 결정 사전면담을 통해 참여자들의 욕구 파악, 이를 교육과정에 반영, 공동 교육기획 참여자들의 욕망과 고민을 포착하여 참여자들에게 아이디어 제공, 참여 유도 참여자들의 경험과 연계된 읽기 및 쓰기를 통해 참여 유도 상영회 및 후속활동을 통해 다양한 사회문화적 활동 모색

이처럼 여성주의 미디어교육은 미디어에 대한 지식 및 기술을 획득함으로써 이를 활용하고 사용하는 방법을 배우는 과정보다는 소통의 즐거움과 의미, 서로를 존중하고 배려하는 소통의 태도와 윤리를 고민하는 과정을 훨씬 더 중요시한다. 여기에는 참여자 자신이 스스로를 직면하고 자신과 대화하는 과정, 다른 참여자들 혹은 여성들, 나아가 사회와 만나고 소통하는 모든 과정을 포함한다. 이는 여성주의 미디어교육을 특징짓는 핵심적인 전제이자, 여성을 임파워먼트하는 가장 큰 의의라 할 수 있다.

## 참고문헌

- 구민희 외 (2006). 『여성, 미디어로 전복을 꿈꾸다: 여성주의 미디어운동의 다층적 실천』. 영상미디어센터 미디어액트.
- 김태은 (2003). 『여성주의 비디오 액티비즘을 통한 여성연대』. 숙대 석사학위논문.
- 박혜미 (2008). 『한국 독립 다큐멘터리에서의 참여제작방식: <Out: 이반검열 두 번째 이야기>를 중심으로』. 한국예술종합학교 석사논문.
- 박혜미·오정훈·홍교훈 (2007). 『미디어교육 새로운 실천2: 개념·틀·방향』. 영상미디어센터 미디어액트.
- 원용진·김양은·양철진·조준형 (2003). 『미디어교육의 새로운 패러다임』. 한국언론

재단.

- 이현재 (2008). 『여성주의적 정체성 개념』. 여이연.
- 임우정 (2005). 『여성의 자전적 다큐멘터리와 여성주의 문화실천에 관한 연구』. 이화여자대학교 여성학과 석사학위논문.
- Juhaz, A. (2002). 액티비즘으로서의 영화/비디오와 영화제작. 2002년 여성영화제 국제포럼 ‘아시아에서의 여성주의 영화/비디오 액티비즘과 이미지의 권력’ 자료집.
- 강진숙 (2005). 미디어 능력의 구성범주에 대한 연구. 『한국언론학보』, 49권 6호, 5~35쪽.
- 김혜숙 (2006). 여성주의 방법의 철학적 모색: 음양의 방법. 『한국여성철학』, 6권, 33~51.
- 김홍희 (1997). 비디오 예술에서의 페미니즘 양상. 『현대미술사연구』, 7권 1호, 7~20.
- 나윤경 (2007). 여성주의 시각으로 분석한 여성인력개발센터 교육 프로그램. 『평생교육학연구』, 13권 1호, 133~159.
- 남인영 (2003). 정치적 리얼리즘: 한국 독립 다큐멘터리에서 리얼리티 구축 방식. 독립 다큐멘터리 연구모임. 『한국 독립 다큐멘터리』(115~137쪽). 서울: 예담.
- 남인영·이안숙·김진열 (2003). 여성 영화, 그 연대의 역사를 찾아서: 여성주의 비디오 액티비즘의 역사와 현재. 독립 다큐멘터리 연구모임. 『한국 독립 다큐멘터리』 (181~211쪽). 서울: 예담.
- 박기수 (2006). 대중문화 콘텐츠 활용 미디어 교육 교수법. 문혜성 외, 『미디어교육과 교수법』(151~180쪽). 서울: 커뮤니케이션북스.
- 백미숙·유선영 (2005). ‘성주류화’ 정책과 여성 미디어워치의 새로운 모색: 해외 미디어워치 사례 분석을 중심으로. 『미디어, 젠더 & 문화』, 4호, 119~164.
- 신미식 (1995). 여성해방교육론이란 무엇인가. 『여성과 사회』, 6권, 184~203.
- \_\_\_\_\_ (2005). 평생교육의 초기 이념을 살릴 수 있는 또 하나의 이론으로서 여성주의 교육이론. 『평생교육학연구』, 11권 2호, 93~115.
- 안정임 (2004). 문화적 리터러시로서의 미디어교육. 『청소년문화포럼』, 9권, 49~65.
- 원용진 (2004). 미디어교육 이념과 정책방향. 문화연대 ‘영상/미디어교육의 대안적 제도화를 위한 연속 워크숍 토론회 1: 변화하는 환경과 영상/미디어교육이 나아갈 방향’ 자료집.
- 이성숙 (2008). 여성사 강의와 페미니스트 교수법: 포스트페미니즘 시대 여성사

- 강의 전략. 『여성과 역사』, 8집, 169~195.
- 정민승 (2004). ‘합리적 대화’를 넘어 ‘차이 배우기’로: 후기 구조주의적 페미니즘의 교육학적 의미지평 탐색. 『교육사회학연구』, 14권 3호, 183~205.
- 지경 (2005). 지역운동과 미디어교육: 인천사례를 중심으로. 미디어액트 ‘2005 지역 미디어교육 교사워크숍’ 자료집.
- 진미숙 (2005). 프레이리의 윤리학과 교육실천: 여성주의 조망과 더불어. 『교육철학』, 28호, 69~88.
- 최성희 (2008). 페미니즘 페다고지의 정치, 윤리, 미학. 『영미문학페미니즘』, 16권 1호, 167~188.
- 허라금 (1998). 여성주의 윤리의 개념화: 관계의 민주화를 향하여. 『한국여성학』, 14권 2호, 95~119.
- \_\_\_\_\_ (2006). 다문화시대의 여성주의 윤리. 『여성학연구』, 16권 1호, 155~160.
- Ang, I. (1985). *Watching dallas: Soap opera and melodramatic imagination*. London: Methuen.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Brooks, A. (1997). *Postfeminisms: feminism, cultural theory and cultural forms*. 김명혜 역 (2003). 『포스트페미니즘과 문화이론』. 서울: 한나래.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. 기선정·김아미 역 (2004). 『미디어 교육: 학습, 리터러시, 그리고 현대문화』. 서울: 제이앤박스.
- Byerly, C. M., & Ross, K. (2006). *Women and media: A critical introduction*. MA: Blackwell Publishing.
- Clifford, V. A. (2002). Does the use of journals as a form of assessment put into practice principles of feminist Pedagogy?. *Gender and Education*, 14(2), 109~121.
- CRIS campaign. (2005). *Assessing communication rights: A handbook*. 미디어액트 'ACT!' 편집위원회 역 (2006). 『커뮤니케이션 권리 평가 핸드북』. 영상미디어센터 미디어액트.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. 남경태 역 (2002). 『페다고지』. 서울: 그린비.
- Frye, M. (1983). *The politics of reality: Essays in feminist theory*. New York: Crossing Press.

- Gore, J. M. (1993). *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York: Routledge.
- Hayes, E. (2002). Voice. In E. Hayes & D. D. Flannery, *Women as learners* (pp.79~110). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hayward, S. (1996). *Key concepts in cinema studies*. 이영기 역 (1997). 『영화사전』. 서울: 한나래.
- Hoffmann, F. L., & Stake, J. E. (1998). Feminist pedagogy in theory and practice: An empirical investigation. *NWSA journal*, 10(1), 79~97.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Kaufmann, J. (2000). Reading counter-hegemonic practices through a post-modern lens. *International Journal of Lifelong Education*, 19(5), 430~447.
- Kaye-Kantrowitz, M. (2002). Representation, entitlement, and voyeurism: Teaching across difference. In A. A. Macdonald & S. Sánchez-Casal(Eds.), *Twenty first century feminist classrooms* (pp.281~298). New York: Plagrave Macmillan.
- Kuhn, A. (1985). *The power of the image: Essays on representation and sexuality*. 이형식 역 (2001). 『이미지의 힘: 영상과 섹슈얼리티』. 서울: 동문선.
- Luke, C. (1998). Pedagogy and authority: Lessons from feminist and cultural studies, postmodernism and feminist pedagogy. In D. Buckingham (Ed.), *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy* (pp.18~41). London: UCL Press.
- Maher, F. A. (1999). Progressive Education and Feminist Pedagogies: Issues in Gender, Power, and Authority. *Teachers College Record*, 101(1), 35~59
- Middleton, S. (1993). *Educating feminists: Life histories and pedagogy*. New York: Teacher College Press.
- Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. *Screen*, 16, 6~18.
- Nichols, B. (2001). *Introduction to documentary*. 이선화 역 (2005). 『다큐멘터리 입문』. 서울: 한울.
- Pagano, J. (1990). *Exiles and communities: Teaching in the patriarchal wilderness*. Albany: State University of New York Press.
- Rabinowitz, N. S. (2002). Queer theory and feminist pedagogy. In A. A.



- Macdonald & S. Sánchez-Casal(Eds.), *Twenty first century feminist classrooms* (pp.175~202). New York: Plagrave Macmillan.
- Radeloff, C. L. & Bergman, B. J. (2009). Global perspectives: Developing media literacy skills to advance critical thinking. *Feminist Teacher*, 19(2), 168~171.
- Schniedewind, N. (1987). Teaching feminist process. *Women's Studies Quarterly*, 15(3&4), 15~31.
- Shrewsbury, C. M. (1993). What is feminist pedagogy?, *Women's Studies Quarterly*, 21(3&4), 8~16.
- \_\_\_\_\_ (1987). What is feminist pedagogy?. *Women's Studies Quarterly*, 15(3&4), 6~14.
- Tisdell, E. J. (2002). Feminist pedagogies, In E. Hayes, D. D. Flannery, A. K. Brooks, E. J. Tisdell & J. M. Hugo, *Women as learners* (pp.155~184). SF: Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_ (1998). Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 139~157.
- Vasudevan, L., & Hill, M. L. (2008). Moving beyond dichotomies of media engagement in education: An introduction. In M. L. Hill & L. Vasudevan (Eds.), *Media, learning, and sites of possibility* (pp.1~12). New York : Peter Lang Publishing.
- Walker, K. L. (2002). Feminist pedagogy: Identifying basic principles(the scholarship of teaching and learning). *Academic Exchange Quarterly*. Available: <http://www.thefreelibrary.com>
- Walters, S. D. (1995). *Material girls: Making sense of feminist cultural theory*. 김현미·김주현·신정원·윤자영 역 (1999). 『이미지와 현실 사이의 여성들: 여성주의 문화이론을 향해』. 서울: 또 하나의 문화.
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449~474.
- Williams, T., & McKenna, E. (2002). Negotiating subject positions in a service-learning context: Toward a feminist critique of experiential learning. In A. A. Macdonald & S. Sánchez-Casal(Eds.), *Twenty first century feminist classrooms* (pp.135~154). New York: Plagrave Macmillan.
- Yúdice, G. (1996). Testimonio and postmodernism. In G. M. Gugelberger(Ed.),

*The real thing: Testimonial discourse and Latin America* (pp.42~57).  
Durham: Duke University Press.

CML (2008). Literacy for the 21st century :An overview & orientation guide  
to media literacy education. CML(Center for Media Literacy), Available:  
<http://www.medialit.org>