

한국 성인문해교육의 전개과정과 리터러시 확장의 과제

곽삼근 (이화여자대학교 교수)*

박세영 (이화여자대학교 박사과정 수료)*

요 약

본 연구는 광복 이후 한국 성인문해교육의 전개과정을 살펴보고, 새로운 문해교육의 가능성을 탐색하고자 한다. 그간의 문해교육은 문자해득, 기본적인 생활 기능의 향상, 자신의 삶을 주체적으로 살아갈 수 있는 능력의 함양으로까지 확장되었으나, 이러한 기능적 접근의 결과 실제적으로 교육받은 교양인 혹은 문화인으로서의 실천력은 부족한 것으로 나타나고 있다. 본 연구는 문해교육에 대한 심미적 접근의 필요성을 제시하며 첫째, 심층적이고 풍부한 내용의 구성을 갖춘 학습자 권리추구로서의 문해교육, 둘째, 학습자의 미적 심상을 능동적으로 표현할 수 있는 인문학으로서의 문해교육, 셋째, 전통적 문화가치를 이해하는 방안으로서의 문화적 문해(cultural literacy) 교육을 제안한다. 기능 위주의 문해에서 벗어나 심미적 경험에 더한 문해과정은 개인의 삶의 질을 향상시키고, 성기성물(成己成物) 정신에 입각한 사람다움의 표현으로서 공동체 정신을 함양할 수 있으며, 우리의 전통을 문화적 자산과 역량으로 만들어 낼 수 있다. 교육수혜계층도 함께 참여할 수 있는 세 층위의 문해교육을 통해 '아는 것이 없던(無知) 혹은 알지 못하던(不知) 상태에서부터 지식을 알게 되는(知) 수준을 넘어서 우리가 사는 사회를 성찰적으로 볼 수 있는 지혜로운(智) 단계'를 구현하는 문해가 요청된다.

주제어: 문해교육, 문화적 문해, 인문성 함양, 교양인, 지(智)

I. 서론

문해(文解)교육의 초보적 해석은 일상생활에서 주어진 자료를 읽고 다른 사람과 소통하며 나의 뜻을 글로 쓸 수 있도록 교육하는 것으로서 우리나라 건국 이후의 교육에서 매우 빠른

* 주저자: 곽삼근(03760, 서울시 서대문구 이화여대길 52, 이화여자대학교 skkwak@ewha.ac.kr)

† 교신저자: 박세영(03760, 서울시 서대문구 이화여대길 52, 이화여자대학교 vsy99@naver.com)

시간 안에 큰 효과를 본 분야라고 할 수 있다. 학습자는 기초적인 문해(文解)가 뒷받침 되었을 때 다음 단계의 학습을 잘 수행할 수 있으므로, 문해는 교육의 출발점이자 모든 교육을 아우를 수 있는 역동적인 유기체라 할 수 있다. 문해학습 참여자들의 연구에서 도출된 문해 학습자의 자아정체감의 확장(이지혜, 2011), 거시적 안목을 갖추게 되는 문해교육 전문가(이지혜, 위영은, 2012), 불리한 여건 속에서도 긍정적 삶의 전략을 창출하는 비문해학습자의 의미부여 과정(이지혜, 위영은, 2013) 등은 이미 문해가 단순 문자 해독에 머무는 것이 아니라 자기 삶에 대한 생산적인 의미로 확대되고 있음을 알 수 있다.

문해교육은 끊임없이 생성되는 정보와 지식의 활용을 강조하는 기능적 문해*(functional literacy) 관점과 이들의 획일적 수용을 비판적으로 보면서 그것들이 구성해가는 의미의 사회적 실천을 강조하는 비판적 문해(critical literacy) 관점으로 크게 나눌 수 있다. 이 두 관점은 사회적 맥락에 따라 서로 다르게 다루어져야 하는 상대적 개념, 즉 ‘선택’과 ‘배제’의 문제가 아니라 ‘포용’의 논리(손준중, 2000: 220)로 보는 시각이 필요하다.

우리 사회에는 기본적인 일상생활 영위를 목표로 하는 비문해학습자층이 여전히 존재하고 있고, 장애인, 결혼이주여성, 외국인 노동자 등 신문해학습자층(허준, 양은아, 2015: 116)이 대두 되고 있다. 그러나 문해의 수준이 지속적으로 향상되는 국면으로 접어들고 있으므로, 앞으로는 기초적 문해교육 외에 인문적 교양과 문화적 소양이 체화된 존재로서 타인을 배려하며 공동체를 지속 발전시킬 수 있는 역량을 키우는 방향으로의 문해가 필요하다. 평생학습 시대의 문해는 누구나, 언제라도 기꺼이 문해학습의 대상자가 될 수 있으며, 기(既)문해자와 비(非)문해자가 함께 평생교육의 장에 진입하는 것이 요구되는데, 이는 후속문해교육(post literacy, 김종서 외, 2010: 278)의 필요성에도 부합한다. 그동안 한국 평생교육에서 전개되어 온 문해교육의 개념을 돌아보고 향후 문해교육이 지향해야 할 목표의 정립 및 내용의 개발을 논의하는 작업이 필요하다.

본 연구의 연구문제는 첫째, 문해 개념의 변천과정을 통해 문해의 의미와 쟁점을 알아보고, 둘째, 건국 이후 평생교육에서 시행된 문해교육의 전개과정을 살펴보고, 마지막으로 향후 평생교육에서 지향해야 할 문해교육의 실천적 과제를 탐구한다. 이를 위한 연구방법으로는 각종 법령과 정책 관련 조사, 문헌 조사, 인터넷 정보 검색 등의 방법을 사용하였다.

* 현재 국내에서 literacy의 번역은 문해, 문식성, 문식력 등으로 쓰이고 있다. 본 연구에서는 저자의 원문을 인용할 경우에는 본래대로 옮겼으며, 전반적으로 literacy의 용어는 평생교육의 문해교육을 기준으로 삼아 ‘문해’로 서술하였다.

II. 문해개념의 논의 배경

문자나 글자를 읽고 이해한다는 초기의 ‘읽기’ 개념에서 문해(文解)를 본다면, 고전적 접근, 공리주의적 접근, 인지발달론적 접근, 낭만주의적 접근 등의 방식*으로 나누어 볼 수 있다. 이 중 공리주의적 접근은 국제적으로 문해를 주도해 온 UNESCO의 기능적 문해(functional literacy) 입장과 연결된다. 한편 프레이리(Paulo Freire)로 대표되는 비판적 문해(critical literacy) 입장은 기능적 문해 입장에 의거한 읽기능력의 배양 및 경제활동의 도모는 기존 사회의 지배적 가치만을 학습하게 되어 비문해학습자가 처한 사회구조적 불평등과 모순을 자각할 수 없다고 지적하며, 학습자의 주체적 자율권과 비판적 사고의 함양을 강조한다.

그런데 복잡하게 발전하고 있는 현대사회에서 문해를 고정된 틀로만 바라볼 수 없다. 실제로 UNESCO는 문해가 개인과 사회, 국가 발전의 초석이 된다는 기능적 문해 입장에서 집중적으로 자원을 투자 하였지만, 인문학적 자유교양에 대한 관심 뿐 아니라 직업교육의 중요성에도 주목하였고, 프레이리(Freire)의 비판적 관점을 존중하여 문해의 질적 수준 제고를 고민하고 있다(유네스코 한국위원회, 2015). 한편 문해교육의 개념은 수평적 확장 뿐 아니라 수직적 층위 역시 요구하고 있는데, 지식기반 사회의 지식 근로자들에게는 고차적 문해력†을 상정하고 있기 때문이다.

아울러 신문해학과(New Literacy Studies)로 알려진 연구자들은 특정 맥락에서 발생하는 문해의 사회적 실천에 대하여 관심을 갖는데, 이 실천의 장들은 교육, 종교, 일터, 공공 서비스, 가족, 공동체 활동 등의 여섯 가지를 말하며, 각각의 영역마다 다른 문해의 실천이 생겨난다고 믿고 있다(Hamilton & Barton, 2000: 379). 이후의 문해 연구는 특정 맥락에서의 문해 실천에서 더 나아가, 문해가 인간 활동과 사회활동, 사고, 역사, 언어, 학습 속에서 어떻게 이해되는가를 목표로 하는 생태학적 접근(Barton, 2014역: 64)을 시도하기도 한다. 이렇듯 문해교육은 개념의 폭과 깊이가 달라지고 있는 만큼 고정된 관점이 아닌 복합적인 관점을 가질 수 있다. 이 장에서는 국제기구와 국내에서 논의되는 문해 개념을 살펴본다.

* 고전적 접근은 주어진 지식의 습득과 이해력의 훈련 및 어휘력의 발달을 강조하고, 공리주의적 접근에서는 현대 사회가 요구하는 기초적인 읽기 능력과 전문지식의 습득을 통한 경제활동에의 참여를 독려하며, 인지발달론적 접근에서는 문해력 자체보다는 문제해결과정에서의 의미 구성과 복잡한 텍스트의 이해를 중시하며, 낭만주의적 접근에서는 읽기를 통한 독자 스스로의 감성적 의미 생성을 부각한다(Freire, Macedo, 허준 역, 2014).

† 정보화 대응능력, 디지털 능력, 컴퓨터 능력, 고등정신기능으로서의 문제해결능력과 커뮤니케이션 능력, 리더십, 팀워크 능력, 변화적응력 등 고차적 생애능력들이 포함된다(최운실, 2006: 231).

1. 국제기구의 문해 관점

유네스코는 1946년 기초교육에 대한 사업을 승인한 이래로 성인문해교육의 중요성을 강조하였고, 1948년에는 인권차원에서 문해권(Right to Literacy)을 선언한다. 이후 1960년 세계 성인교육대회에서 비문해 퇴치를 최우선 순위에 두었고, 1978년에 이르러 이전보다 높은 수준의 기능적 문해(functional literacy)를 강조하게 된다. 기능적 문해란 자신이 속한 단체나 지역 사회에서 효율적인 기능을 하는데 필요한 문자해득에서의 모든 행위를 할 수 있는 것이며, 그 자신과 지역사회를 위한 읽기, 쓰기, 셈을 할 수 있는 것을 말한다. 2000년 세네갈 다카에서 열린 세계교육대회에서는 모두를 위한 교육(EFA: Education for ALL)을 채택하며, 2015년까지 성인의 비문해율을 50% 감소시키고자 하는 실천목표를 세웠으나, 대부분의 국가에서 달성하기 힘든 것으로 보인다(유네스코한국위원회, 2015: 29). 근래 유네스코는 평생교육의 틀에서 지속가능한 발전 및 여성의 권한 강화를 위한 성인문해 프로그램 분석틀을 제시하고 있다.

한편 OECD는 성인 문해 및 삶의 기술 조사(Adult Literacy and Life Skills Survey, ALL), 성인능력 국제비교 조사(International Adult Literacy Survey, IALS), 그리고 현재 진행 중인 국제성인역량조사(Program for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC) 등 세 가지의 성인 문해 관련 조사 지표를 제시하고 있다. ALL은 독해력, 문서이해력, 수리력, 문제해결력을 측정하며, IALS은 가정, 직장, 지역사회에서 문서화된 정보를 이해하고 활용할 수 있는 능력을 조사한다. 이들의 연장선상에서 시작된 PIAAC은 문해를 다음과 같이 정의하고 있다.

문해는 다양한 맥락과 연계된 인쇄물과 문서화된 자료들을 사용하여 식별, 이해, 해석, 창조, 소통 및 계산할 수 있는 능력이며, 문해는 개인들이 그들의 목적을 달성하고 지식과 잠재력을 개발하며 그들의 공동체와 더 넓은 사회에 전적으로 참여할 수 있도록 하는 학습의 연속체를 포함한다(OECD).

국제성인역량조사(PIAAC)에서는 16-65세 사이의 성인의 언어 능력, 수리력, 컴퓨터 기반 환경에서의 문제해결력 등을 평가하며, 일상생활과 직업생활에서의 필수적인 기술들의 수준을 측정하고 있다.

2. 문해에서 찾는 지속적 발전 가능성의 모색

문해를 위한 국제기구 노력의 결과가 점진적으로 변용(變容)되고 있는 바와 마찬가지로, 건국 이후 약 78%의 비문해율을 단시간에 감소시킬 만큼 적극적인 문해 정책을 펼쳤던 우리나라의 문해 역사는 상당히 지난(至難)한 과정이었다. 문해는 문맹자들의 전유물로 인식되었기에 문해의 대상자가 아닌 일반인들에게는 무관심의 대상이었으며, 영어의 리터러시(literacy)를 번역하는 과정에서 문해에 대한 일관되지 않은 용어의 사용은 일반인들에게 문해교육의 생경함을 갖게 할 소지가 있다.

가. 리터러시의 이음동의(異音同意)적 사용

국민의 국문 사용 수준과 능력 향상에 힘써 온 국어교육학계에서 문해는 상당히 중요한 관심 영역이다. 국어교육계 연구들에서는 문자 언어의 사용인 읽기와 쓰기를 합쳐서 ‘문식성(文識性)’ 또는 ‘문식력(文識力)’으로 명명하고 있다. 이는 교육과정상의 구조 및 텍스트 분석에서 엄정한 접근을 하는 것으로, 리터러시(literacy)를 통해 얻고자 하는 목표를 6가지로 제시한다. 그것은 ‘문명 발전의 원동력, 정보 보편화와 지적 수준 고양을 통한 민주사회 확립의 원동력, 언어를 매개로 한 새로운 지식 창조의 원동력, 자신의 삶을 점검하고 판단하고 조절하는 초인지의 원동력, 교감과 설득의 원동력, 직무수행의 원동력(노명완, 박영목 외, 2008)’ 등이다. 이는 문해를 통해 텍스트의 이해에만 머무는 것이 아니라 타자와의 소통과 더불어 자신을 성찰하고, 사회적 맥락 안에서의 정체성을 확립하는 단계로 진행되어 간다는 문해 학습자에 관한 심층 연구의 결과와 유사한 전개과정임을 알 수 있는 바, 용어의 통일에 대하여 학계의 진지한 논의가 필요하다.

문해가 글자를 읽고 쓸 수 있도록 교육한다는 하나의 개념에서 출발하였으나, 점차 복잡한 단계의 사회발전에 부합할 수 있는 다양한 형태의 리터러시가 유행하게 되는 것은 새롭게 대두되는 학습 분야의 중요성을 지지하기 위해 쓰인다고 볼 수도 있다(Buckingham, 기선정 외 역, 2004). 이와 같은 맥락은 3R's의 기능적 습득뿐 아니라 정치, 경제, 사회, 문화, 기술 컴퓨터 등 사회영역별 이해를 아우르고자 한 문해개념과 연결되며(송영경, 1997: 40-41), 이 개념 정의에 근거하여 문자문해(literacy literacy), 정보문해(information literacy), 공학문해(technical literacy), 시민참여문해(civic literacy), 환경문해(green literacy) 등의 세부적 활동(한준상, 1999: 176)으로 나눌 수 있다. 한편 문해학습 과정은 지식 습득의 효용성에 머물지 않고 학습자 자신과 주변인, 주변 상황에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있으므로 비문해자들뿐

만 아니라 이미 문해가 된 사람들에게도 성장의 기회를 제공할 수 있다는 측면에서 리터러시 개념의 확장이 불가피하다.

나. 새로운 문해 관점의 필요성

그간의 문해교육은 기능적 측면이 강조됨에 따라 비문해자를 위한 만능처방의 역할을 했다고 할 수 있으나, 한편에서는 문해교육이 마치 신적인 존재처럼 모든 삶에서의 결핍을 해결할 수 있다는 ‘문해 신화(the literacy myth)*에 젖어 있는 것은 문제로 지적된다(정혜승, 2008: 164; 최홍원, 2015: 596; Gee, 2008: 50). 문해를 통해 인간 삶의 풍요와 번영, 민주주의 까지 구현한다는 문해교육 만능론을 비판적으로 보는 입장에서는 문해가 갖추어졌다 해도 개인과 사회에서 발생하는 여러 사회 문제를 해결할 수 없으며 아울러 비문해 상태가 무능함의 상징처럼 인식되어서도 안 된다는 것이다.

특히 우리나라 문해교육사에서 문해는 자아 성취와 국가 재건 및 발전의 원동력이라는 기능적 역할을 충분히 한 상태이며, 현재에도 UNESCO 및 OECD 같은 국제기구의 행보와 발을 맞추어야 하므로 문해 신화의 역할을 부정할 수는 없다. 그러나 비문해의 문제를 개인적 무지(無知)나 결핍의 관점에서만 보아서는 안 되며, 사회의 불공정한 구조 및 텍스트에 내재한 이데올로기에 주목하고자 하는 비판적 문해 관점에도 관심을 가질 필요가 있다.

문해에 대한 기능적 관점과 비판적 관점은 일견 대립적 입장을 취한다고 볼 수 있겠으나, 기능적 관점에서 출발한 기술적 지식 습득이 선행되지 않고서 사회에 대한 비판적 담론의 형성과 사회적인 움직임을 만드는 것 역시 어려운 일이므로 기능적 문해 입장과 비판적 문해 입장의 우위를 논하기 보다는 연속선상에서 일어나는 순차적 전개 과정으로 보는 것이 필요할 것이다. 실제로 인간이 배운다는 것은 기술적, 기능적 습득 단계를 지나 맥락을 성찰하고 비판할 수 있는 단계로 성장하는 것이므로, 어떠한 형태의 앞일지라도 알아가는 과정에서는 인간을 비판적 성찰로 이끈다고 할 수 있으므로 문해교육을 기능적 입장과 비판적 입장으로 양분하여 설명하기 어렵다. 다만 기능적 문해교육의 효과에 매몰되어 무엇이 주체적인 삶인가에 대한 고민 없이 혹은 표준화된 잣대로서만 사람들을 평가하고 소외시키는 어리석음을 경계해야 한다. 이에 Gee(2008)는 문해교육이 기존의 권위와 권력을 강화하는 기능을 하면서 동시에 해방의 기능을 수행하므로 플라톤의 딜레마(정혜승, 2008: 168)라고 설명하였다.

* 원래 문식성 신화라는 용어는 본래 그래프(Graff, 1979)에 의해 쓰였는데(Barton, 2014역: 330), 그는 읽기와 쓰기의 가치를 개인 성장 및 사회경제적 발달과 연관 짓는 경향을 문식성 신화라고 명명하고 경계하였다(정혜승, 2008: 166). 참고문헌에는 모두 ‘문식성 신화’라고 표기되어 있으나, 본 연구에서는 평생교육학 관점에 입각하여 ‘문해신화’로 바꾸어 기술한다.

아울러 문해를 통해서 “말하는 방법, 상호작용하는 방법, 생각하는 방법, 가치를 두는 방법, 신뢰하는 방법”을 수반할 수 있다(Gee, 2008: 45)고 보았을 때, 문해는 사회적 집단과 관계를 맺는 삶의 기술을 습득하면서 성장할 수 있도록 하며, 이를 통한 공동체 내의 담론 형성이나 네트워크 구축의 가능성도 예상할 수 있다.

한편, 문해교육과정에서 기능적 관점과 비판적 관점이 가져온 결과물에 편중된 결과 문해가 지닌 심층적 의미는 간과되었음이 최근 지적되고 있다. 그것은 자신이 속한 공동체 문화의 가치 차원에서 통시적으로 볼 수 있는 안목을 키우는 문해력의 부재이다. 가장 기본적인 의미에서 한 사회에 축적된 문화적 지식을 알려줌으로써 개인에게 문화전통, 문화유산과 그 의미를 알게 하는 일이다. 전통으로부터 배울 수 있도록 함으로써 그것의 강점과 약점을 이해할 수 있도록 교육을 제공(Allan C. Purves et al., 1994)하는 것이 필요하다. 오늘날 세계적 화두는 개인과 공동체의 지속적 발전 가능성에 대한 탐구이다. 이는 사회의 한 분야에서만 강조될 수 없는 것으로서 사회적 제반 여건의 마련이 필수적이다. 문화에 관한 이해를 높일 수 있는 문해교육이 절실히 요청된다. 그동안 문해를 지식과 정보에 대한 접근성이라는 측면에서 파악하여, 리터러시를 ‘특정 지식 영역에 대한 이해’로 보고, 문화적 리터러시, 컴퓨터 리터러시, 정보 리터러시, 시각적 리터러시, 정치적 리터러시 등의 용어를 사용하여왔다(Barton, 2014역: 35). 이러한 맥락에서 본다면 실제 삶의 관심사에 따라 리터러시의 영역이 확대되어 왔음은 자연스러운 현상으로 이해된다.

향후 문해교육이 모색해 볼 수 있는 바는 문화영역 가치의 이해이다. 문화의 이해(cultural literacy)를 통해 개인의 인문성 함양과 심미적 경험이 가능하게 될 것이고, 이러한 미적 인간 교육은 비판적 사고와 창의적 발상을 이끌어, 공동체의 공존과 발전을 위한 의미 있는 사회적 활동으로의 확산을 가능케 할 것이다. 이러한 연구 방향에서 문해의 개념화와 의미의 확장이 요청된다. 한국 문해교육 전개과정을 고찰하면 향후 문해교육의 방향 탐색이 명료해진다.

Ⅲ. 한국 성인문해교육의 전개 과정

문해교육 추이의 시대 구분은 연구자의 관점에 따라 다양하게 분류 가능 하다. 한국교육개발원(1990)은 개화기와 일제 강점기 하의 민족 계몽적 문해운동기, 해방 후 1950년대까지의 국가 주도의 문맹퇴치기, 1960-1970년대의 유네스코와 학교 중심의 문해교육기, 1980년대 이후 방치수준에 머물게 된 시기 등으로 구분하였다. 양병찬(2004)은 해방직후 정부의 활발한

‘문맹퇴치운동’ 정책의 시기, 1970년 대 중반 이후 민간의 자원적 문해교육 운동 시기, 1990년 대의 이후, 현장 실천가들과 학계가 국가 정책적 관심을 촉구하는 시기로 구분하였다. 허준(2011)은 전국문맹퇴치 계획과 재건국민운동 시기를 합쳐 문해교육 집중시기, 문해교육정책 휴지기, 문해교육정책 제도화기로 나누기도 한다.

본 연구에서는 문해교육을 네 시기로 나누어 광복 이후 1950년대 말까지, 1960년대에서 1970년대까지, 1980년대에서 1990년대까지, 2000년대 이후 현재까지로 구분하였다. 문해교육의 의미가 확장되고 있는 현 상황에서는, 교육과 문해를 통해 ‘문리(文理)*가 트이는 결과’를 얻는다는 관점에서 평생교육과 문해교육 내용의 일부분 중첩은 불가피하다.

1. 광복 이후 - 1950년대 : 정부주도의 문맹퇴치교육 시기

이 시기는 일제의 민족말살정책의 일환으로 우리말과 한글의 사용이 금지 당했기 때문에 당시 대다수의 국민은 한글을 알지 못하는 문맹상태였고, 이어진 한국전쟁 결과 나타난 분단과 사회 혼란은 의무교육조차 실시하지 못하게 되어 제때 교육 받지 못하는 사람들의 비문해상태는 급증하게 된다. 이에 문해교육 정책은 주로 비문해수준의 국민들이 우리말과 글을 깨우쳐 의사소통이 가능하게 하는 문맹퇴치에 전력을 다하였고, 이때의 문해교육은 국민기초교육, 민주시민교육, 경제개발 등 국가 재건의 사회교육 정책으로서의 사명을 갖고 있었다(오혁진, 허준, 2011: 266).

이 시기의 문맹퇴치운동은 광복 이후 가장 중요한 국가적 정책으로서 의무교육을 받지 못했거나 학령을 초과한 모든 국민에게 민주국가의 공민으로서 필요한 자질을 갖추도록 하는 정부 주도의 계몽적 사회교육의 성격이 짙다. 발표기관에 따라 다소간의 차이는 있으나 광복 직후 약 78%에 달했던 비문해율이 빠른 시간 안에 현격하게 감소[†] 하는 성과를 보였다.

이 무렵의 문해 관련 교육은 사회교육으로서 실시된 ‘문맹퇴치 5개년 계획(1954-1958)’의 성공적 완수 및 학령기 아동 대상의 ‘의무교육완성 6개년 계획(1954-1959)’ 정책의 병행 실시, 정규학교에 진학하지 못한 학생들을 위한 공민학교와 고등공민학교의 개설, 민간 마을 주도의 4H 활동 및 농촌계몽활동과 도서문고의 설치 등으로 구성되었다. 그리고 여성의식교육과 국민 생활개선을 촉구하는 계몽적 차원에서의 부녀자 교육의 실시 및 교사 양성과 재교육을

* 문리(文理)의 정의는 ‘글의 뜻을 깨달아 아는 힘, 사물의 이치를 깨달아 아는 힘’ 이다(국립국어원 표준국어 대사전).

† 조사기관에 따라 비문해율은 내무부 발표(1959년) 13.7%, 중앙교육연구소 발표(1959년) 22.1%, 경제기획원 발표(1960년) 27.9% 등의 차이를 보인다(이돈희 외, 2015).

적극적으로 추진하였다. 특히 문맹퇴치 5개년 계획의 달성을 위해서 정부는 일반 행정체제와 교육행정체제, 일선 학교와 교원, 통반장 등을 총동원 하였다(오혁진, 허준, 2011: 274).

이 시기의 문맹퇴치교육은 국가적으로 매우 시급한 과제였고, 국민 또한 문해를 생존과 직결된 문제로 인식하였다. 문자의 혜택이 가져온 유용성은 가난과 배우지 못한 설움을 단번에 해소시켜 주었기 때문에 정부는 국민들을 주로 계몽의 대상으로만 보았을 뿐, 그 이상의 교육적 가치의 구현에 이르지 못하는 못하였다.

2. 1960년대 - 1970년대 : 문해교육 쇠퇴기

문맹퇴치교육의 괄목할만한 성과로 비문해율의 급격한 감소와 5차에 걸친 ‘경제개발 5개년 계획(1962-1986)’의 시행을 통한 경제개발에의 집중으로, 문해교육이 정부 정책의 관심 밖으로 밀려나게 되었다. 1964년 재건국민운동본부가 해체되면서 국가 정책에서 문해교육 영역은 자취를 감추게 되고(오혁진, 허준, 2011), 1975년의 인구통계에서 실시한 문맹률 집계를 마지막으로 정부차원의 문해조사는 실시되지 않았다(양병찬, 2004: 216).

이 시기에는 급속한 경제적 발달을 이루었으나, 법률 및 제도 그리고 정신 및 문화의 민주화가 뒤따르지 못한 상황을 초래하였다. 이 상태에서 성급히 문해교육이 완성되었다고 판단하여, 국민의 문해교육을 방치한 것은 매우 부적절한 정부 처사였다고 할 수 있다. 즉, 평생교육학적인 안목에서 문해를 인식했다면 문해교육의 종료는 불가하므로, 정부의 문해교육 방치는 문해를 생활기능 문해에서 더 이상 확장하여 생각하지 못한 근시안적 발상으로 지적된다.

문해교육을 단순 문자 해득 교육에 한정짓지 않고 삶의 가치를 인식할 수 있도록 하는 배움으로 본다면, 대한가족계획협회(1961)의 가족계획 계몽차원의 인구교육, 농촌주민 및 도시근로자 대상의 대학생 봉사활동, 한국지역사회학교 후원회(1961)의 지역사회학교 이념의 보급, 새마을 운동(1970)의 효과적인 추진을 위해 시작했던 새마을교육 등도 문해교육의 확장이라는 시각에서 재검토해볼 필요가 있다.

3. 1980년대 - 1990년대 : 시민사회 주도의 문해교육 유지시기

정부의 문해교육정책이 중단된 이후, 문해교육의 명맥은 시민사회가 주도하는 도시야학, 공민학교, 종교단체, 검정고시학원, 복지관 등의 민간자원 단체들에 의해 유지되었다고 할 수 있으며(양병찬, 2004: 216), 이 무렵의 민간단체들에 의한 문해교육 명맥의 유지는 2000년대

이후 문해교육의 밑거름이 되었다고 할 수 있다.

한국교육개발원(1990)은 1989년과 1990년 두 차례에 걸쳐 문자문해 실태, 기초문해 실태, 생활기능문해 실태 등을 조사하였다. 문자문해 단계에서는 한글로 본인의 이름 쓰기, 그림 보고 숫자 쓰기, 시계 보기 등이 측정되었고, 기초문해의 단계에서는 기본적인 읽고 쓰고 셈하기를 알아보았으며, 생활기능문해 단계에서는 3R's가 바탕이 된 기초문해의 기능을 실생활에 얼마나 잘 접목시키는가를 파악하였다. 조사 결과 15세 이상 인구의 9.1 %가 비문해자로 확인되었고(양병찬, 2004: 217), 문해의 의미가 단순 문자해득을 넘어서서 실생활에 접목시킬 수 있는 단계로 확장되었음을 알 수 있다.

4. 2000년대 이후 : 국가 정책차원 문해교육 재편성기

국가 교육정책에서 배제되었던 문해교육은 2000년대 들어서면서 국가적 관심을 받게 된다. 이는 2000년대 초, 유네스코 세계교육 포럼에서의 ‘모두를 위한 교육(EFA: Education for All) 행동 계획’의 채택 및 OECD의 성인의 기초능력 또는 핵심역량으로서 문해 능력의 강조와 무관하지 않다. 한국교육개발원(2002)에서는 ‘한국성인의 문해실태에 관한 OECD 국제 비교 조사연구’를 실시함으로써 사회와 정부의 관심을 촉진시킬 수 있는 기초 자료를 제시하였다(양병찬, 2004: 218). 국내적으로는 5·31 교육개혁(1995)에서의 평생학습사회 이념의 대두, 8·31 평생교육법의 제정(1999) 및 민간단체의 문해교육에 관한 지속적인 요구와 학계의 연구 결과의 제시로 인해 2000년대부터 문해교육이 국가 정책에 다시 포함되기 시작한다. 이에 성인문해교육 정책 사업은 ‘소외계층 평생교육 프로그램 지원사업(2001)’을 통해 부활되었고, 2006년부터 본격적으로 ‘성인문해교육 지원사업’을 시작하였으며, 유네스코와 협력하여 서남아시아 4 개국과 동남아시아 2 개국을 대상으로 문해교육을 지원하는 ‘세종프로젝트(2012)’를 진행 중이다.

특히 평생교육법 전부 개정(2007. 12. 14)*과 이에 의거한 국가평생교육진흥원의 설립은 성인문해교육의 재편에 큰 영향을 준다. 국가평생교육진흥원은 성인문해교육의 발전을 도모하기 위하여 국가문해교육센터를 통해 성인문해능력 조사, 광역거점기관의 육성, 프로그램 운영지원, 성인기 학습자 학력인정, 문해교육 활성화 사업 등의 지원과 학습 자료들을 제공하고

* 개정된 평생교육법의 제 1장 총칙의 제 2조에 성인기초·문자해득교육이 명시됨으로써 문해교육이 평생교육의 주요 영역으로 포함되었으며, 제 6장은 문자해득교육에 관한 장으로서, 제 39조에는 국가 및 지방자치단체의 재정적 지원 등의 문자해득 교육 실시 사항 관련 내용과 제 40조에는 문자해득교육프로그램에서의 학력 인정 등의 교육과정 관련 사항이 명시되어 있다(국가정보법령센터).

있다.

가장 최근 실시된 성인 문해 능력 조사(2014)*에 쓰인 문해의 능력 수준의 정의를 통해 문해 개념의 변화 양상을 유추할 수 있는데, 이 조사에서 쓰인 수준의 정의는 다음과 같다.

<표 1> 문해능력 수준의 정의

수준	정의
수준1	일상생활에 필요한 기본적인 읽고, 쓰고, 셈하기가 불가능한 수준
수준2	기본적인 읽고, 쓰고, 셈하기가 가능하지만 일상생활을 영위하기에는 미흡한 수준
수준3	가정생활과 여가생활 등 단순한 일상생활의 문제를 해결할 정도의 문해력은 있지만 공공생활과 경제생활 등 복잡한 일상생활의 문제 해결에는 미흡한 수준
수준4 이상	일상생활을 영위하는데 충분한 문해력을 갖춘 수준

*국가평생교육진흥원(2015: 5)

이 조사 결과에 의하면, 수준1의 경우 약 6.4 %, 수준2의 경우 약 6.0 %, 수준3의 경우 16.2 % 로 추산되었다고 한다. 이 결과로부터 문해교육의 기능적 관점에서의 접근이 여전히 필요하다는 것과 동시에 향후에는 보다 새로운 차원에서 접근해야 함을 시사 받을 수 있다.

한편, 2016년의 성인문해교육 지원사업 기본방향 지침서에 있는 프로그램 개설 원칙은 다음과 같다.

프로그램은 중학 3학년 수준 이내의 초등·중학 수준 기초교육 프로그램을 개설하고 운영하여야 한다. 단, 문해교육 프로그램 내의 문해능력 향상을 위해 재량활동(컴퓨터, 스마트폰 사용, 은행 ATM 기계사용, 체험학습 등)을 포함하는 것은 가능하다(국가평생교육진흥원, 2016: 35).

문해교육의 내용은 상기의 개설원칙을 준수하여 기준으로 삼되, 문해학습자들의 다양한 역량의 함양이 가능하도록 개발될 필요가 있다. 허준, 양은아(2015)는 현 시기가 국가와 지방

* 조사기간은 2014년 10월 1일-11월 14일까지로, 전국 17개 시·도에 거주하는 모든 가구 내의 만 18세 이상의 성인 4,057 명을 대상으로 성인문해능력 조사검사지를 이용한 가구 개별방문 대면면접조사가 실시되었다. 이 조사에서 말하는 문해능력의 의미는 단지 글을 읽고 쓸 줄 아는 능력이 아니라 일상생활을 영위하는 데 필요한 기본적인 능력이며, 이 조사에서는 문해영역을 IALS(International Adult Literacy Survey: OECD성인능력국제비교조사)의 기준에 따라 산문문해, 문서문해, 수리문해로 구분하고, 일상생활을 문해생활이 이루어지는 가정생활, 경제생활, 공공생활, 여가생활, 미디어생활로 구분하였다(국가평생교육진흥원, 2015).

자치단체 및 민간 영역의 거버넌스 체제를 기반으로 한 ‘성인문해교육 시스템화기’이며, 고령층 학습자에게는 자기종결형 문해교육과정의 특색을 보인다는 연구결과를 발표하였다. 이러한 결과가 향후 문해교육에 시사해주는 바는 문해교육에 대한 정책이 실제적으로 학습자의 삶의 질 향상에 도움이 되는 확산적 문해교육 과정이어야 하며, 이를 뒷받침하는 내용 탐구의 중요성이다.

다음은 국가문해교육센터의 사업성과 자료에 제시된 학습내용으로서, 학습권리 부교재를 통해 ‘배울 권리, 알 권리, 나눌 권리’를 익히는 것은 실제적으로 문해교육의 학습자의 삶의 질 향상에 도움이 될 수 있는 예시이다. 그 내용은 다음과 같다.

<표 2> 춘의종합사회복지관 학습권리 부교재

	주요 내용
배울 권리	자유와 행복을 누릴 권리가 있다./ 배우고 싶은 것을 배울 권리가 있다.
알 권리	우리와 관련된 모든 것을 알 권리가 있다./ 우리는 위기에 대처할 방법을 알 권리가 있다./ 우리는 좋은 환경에서 공부할 권리가 있다./ 여러 사람과 지혜를 나누며 행복할 권리가 있다./ 시민으로서 권리를 주장할 권리가 있다.
나눌 권리	젊은 세대와 기술을 나눌 권리가 있다./ 어른으로서 존중받을 권리가 있다./ 여러 사람과 지혜를 나눌 권리가 있다./ 솜씨를 뽐 낼 문화예술교육을 받을 권리가 있다./ 살기 좋은 동네 만들기에 참여할 권리가 있다.

* 국가문해센터 2015년 사업성과 자료 재구성(춘의종합사회복지관 학습권리 부교재)

이 교재의 내용은 문해학습자가 기초문해력 증진을 통해 학습권리를 행사하여 각자의 삶을 잘 살아갈 수 있도록 구성되어 있으며, 평생교육의 법제적 측면이나 정책, 이념을 익히고, 그것을 토대로 자신의 삶을 되돌아보며 기성세대로서 당당히 자신의 권리를 주장함과 동시에 생(生)의 지혜를 다음 세대에 전달할 수 있는 능력을 배우도록 되어 있다. 여기에서 주목해야 하는 바는 상기의 내용이 비단 비문해자에게만 학습되어야 하는 것인가에 대한 질문이다. 이미 문해가 된 일반인들은 오히려 개인적 권리와 그에 따르는 책임에 대한 인식이 부족할 수도 있음을 인지하는 것이 필요하다.

이상 문해교육 전개과정의 고찰을 통해 문해의 개념은 문맹을 벗어나기 위한 기초문해로부터 출발하여 생활문해로의 확장, 그리고 최근에 이르러서는 학습의 권리 차원까지 발전되어 왔음을 알 수 있다. 시민에게 요구되는 핵심역량 중 문자해독과 직업기술의 습득이 강조되었던 것에 비해, 생애기술에 대한 관심은 상대적으로 주목받지 못하였다. 삶의 질적 향상과 행복에 가장 직접적인 영역은 생애기술이며, 물질추구에만 전념하였던 한국인들이 앞으로 평생교육에서 주목해야 할 영역이다. 문해교육은 생애기술에서 강조되는 교육과제를 포함해야

할 시대적 요청에 직면하고 있다. 그렇다면 과거 70년 전 초등수준의 글자 깨우치기 문해에서 대학수준의 문화적 삶을 살아야 하는 오늘날 문해의 확장성은 어느 방향에서, 어떠한 생애기술을 목표로 할 수 있는가?

정대현(2014: 3)은 교육개념의 현대적, 일상 언어적 분석에서 다음과 같이 강조한다.

‘교육 받았다는 것은 교양인이다, 문화인이다(educated = cultured)’라고 할 수 있다. ‘교육 받았다’의 충분조건은 아니지만 필요조건은 진, 선, 미로서 제시할 수 있다. 삶을 즐기지 않는 비관자, 불평자, 과식, 과로하는 자는 미(美)의 조건을 채우지 못한 것이고, 새치기 하거나 폭력을 일삼고 윤리나 역사의식이 결핍된 사람은 선(善)의 조건이 부족한 것이며, 사회, 역사, 자연에 관심이 없거나 중요 이슈에 대해 자신의 생각을 표현하지 못하는 사람은 진(眞)의 요건을 채우지 못한 것이다.

위 교양인 개념화와 현재 우리 사회가 겪고 있는 심각한 사회문제를 통해 유추할 수 있는 것은 그동안 우리는 미에 관한 교육을 간과하였다는 것이다. 일상생활에서 가장 기본적인 삶의 태도들을 단단히 하는 교육이 되려면 ‘진, 선, 미’의 추구가 아니라 ‘미, 선, 진’의 순서로 교육과 학습이 진행되어야 했음에도 불구하고, 교육의 기초 단계에서 미(美)를 추구하는 삶의 중요성과 필요성에 대한 인식이 부족했음이 드러난다.

경제발전이 시급했던 시기에는 먹고 사는 생존의 문제 및 생산성 증대에 몰입할 수밖에 없었으나, 이제는 문해교육에서의 패러다임 전환이 요청된다. 그간 ‘일상생활에서 추구하는 미적 감수성, 문화적 전통, 예술성의 표현’ 측면의 교육에 관심을 쏟지 못했던 것은 문화예술이 상류층의 전유물이라는 편견과 무관하지 않을 것이나 이제는 문화예술의 개념 역시 변화되고 있으므로, 앞으로는 일상에서 심미적 경험을 할 수 있는 사고의 전환과 교육과정의 개발이 필요하다.

넓은 의미에서 문해의 과정 역시 교양인과 문화인으로서의 성장을 가능하게 하는 교육이며, 교양이란 “무엇인가 완성되고자 하는 공부”(Arnold, M. 윤지관 역, 2006: 22)라고 본다면, 문해교육은 평생교육 내에서 교양인 혹은 문화인의 양성을 목표로 삼아야 하는 몫을 부여받고 있다. 현대인은 즐겁고 행복하게 살기를 원하면서도 어떤 방법을 통해서 행복하게 살아갈 수 있는가에 대한 안내를 받지 못하고 있다. 이러한 맥락에서 평생교육은 문화예술교육의 이론과 실재를 연계시켜 일상적인 삶에서 문화예술 향유와 안목의 변화를 이끌어갈 책무가 있다(곽삼근, 2014). 미, 선, 진의 참 가치가 구현될 수 있도록, 향후 문해교육은 미에 가치를 둔 문화예술 소양의 함양에 주목해야 그 실천성을 고양할 수 있을 것이다.

IV. 평생교육에서 지향해야 할 문해교육의 실천적 과제

서구 중심의 교육관에서 한발 떨어져, 동양적 사고의 근간을 이루는 유교에서 배움의 길을 궁구하고자 한다면 대학(大學)의 삼강령(三綱領)을 평생교육의 기본 원리로 활용할 수 있다. 삼강령은 개개인이 갖고 있는 덕을 밝힌다는 명명덕(明明德), 스스로 또는 타인을 새롭게 하며 또 가까이 한다는 신민(新民), 지극히 착한 최고의 선의 목표를 향한 가능성과 지속성을 말하는 지어지선(止於至善)이다. 이렇듯 개인(我)이 가지고 있는 덕을 밝힘으로써 자신과 이웃을 모두 이롭게 하며, 아울러 그 상태를 지속시켜야 한다는 의미들로부터 평생교육의 뜻을 읽어낼 수 있다. 평생교육 영역에서 논의 되는 문해교육 역시 문자적 지식의 결핍이 있는 특정 시기에만 한정적으로 교육받고 학습하는 것이 아니라 평생을 두고 지속적으로 진행되어야 하는 것으로 이해될 필요가 있다.

1. 심화된 학습 권리로서의 문해교육

현재 문해교육의 법적 근거는 평생교육법의 제1장 제2조에서 성인 기초·문자해득교육의 내용이 평생교육법에 포함된다는 것에 있으나, 법제적으로 논의되는 권리의 보장과는 별도로 문해교육의 내용 확장에 대하여 관심을 가져야 한다. 이를 위해 ‘문해가 평생교육영역의 관계자들이 보편적으로 사용하는 실제적 용어이므로 문자해득교육이라는 용어가 문해교육으로 변경되어야 한다(양홍권, 2010: 19)’는 주장을 눈여겨 볼 필요가 있다. 이는 비단 용어의 보편적 사용에서만 다를 것이 아니라 리더러시의 확장을 유념하기 위함이다. 앞으로의 문해교육은 헌법과 교육기본법에 명시된 ‘교육받을 권리와 학습권’의 차원보다 좀 더 깊고 심화된 내용 즉, 학습자들이 성취할 수 있고, 반드시 성취해야 하는 역량 함양 차원에서의 권리로서 접근할 필요가 있다.

1985년 프랑스 파리에서 열린 제 4차 유네스코 국제성인교육회의 보고서에서 선언한 학습권은 ‘읽고 쓸 권리, 탐구하고 분석할 권리, 상상하고 창작할 권리, 자신의 세계를 읽고 역사를 쓸 권리, 교육자원에 접근할 권리, 개인 및 집단적 기능을 발전시킬 권리(UNESCO, 1985: 26)’ 등 이다. 이 학습권에 근거한 문해교육은 초보적인 지식의 습득, 삶의 문제를 연구할 수 있는 능력의 배양, 문화 예술 관련 역량 함양, 실존적인 삶에 대한 본질적 이해의 사유 가능성, 지속 가능한 공동체 실현을 위한 사회적 실천 등이 당위적 명제로서 제시된다. 이 지점에서 평생교육학적으로 생각해 볼 문제는 이러한 내용들이 일반 기(既) 문해자들에게는 제

교육 되지 않아도 되는가에 대한 반성적 성찰과 함께 이미 교육을 받은 수혜계층에게도 차원을 달리하여 제공되어야 한다는 인식의 전환이다.

2. 인문학적 표현으로서의 문해교육

대학이 인문학의 위기와 퇴조를 겪는 것과는 대조적으로 평생교육의 장에서는 매우 활발한 인문학 교육이 진행되고 있으며, 특히 국가평생교육진흥원의 주요사업 중 하나인 한국형 무크(K-MOOC)의 활발한 온라인 수업은 질 높은 인문학 강좌를 제공하고 있다. 현 시대의 인문학 부흥은 사회경제적 발달과는 반비례하고 있는 인간 정신의 피폐함을 회복하고 ‘참 나’를 찾고자 하는 시대적 요구이기도 하다. 그런데 인문학이란 인문학 강의를 듣고, 기초적 수준에서 질의응답의 시간을 갖는다고 해서 참 의미를 찾기 어렵다. 그간 진행되어 온 인문학이 고전인문학을 통한 이해의 수준이었다면 현재와 앞으로의 인문학은 ‘표현하는 인문학(정대현 외, 2005)’이 되어야 한다는 측면에서 문해교육은 학습자들의 미적 심상의 표현력 함양에 큰 역할을 담당할 수 있다. 표현인문학의 다음과 같은 특성이 문해교육에서 주목된다.

표현인문학은 글을 읽고 이해하는 과제로 만족하지 않고 글 등을 써서 표현하는 것을 목표로 한다. 표현인문학은 능동적이고 적극적인 관점에서 표현에 접근하고자 한다. 이해인문학이 이해에 초점을 맞춘 다분히 관념적 작업이었다면 표현인문학은 좀 더 행동적이고 실천적이다(정대현 외, 2005: 277).

그동안 평생교육의 장에서 이루어진 인문학에 대한 인식은 인류의 고전인 책 읽기나 학식 있는 전문가의 강연 경청 등을 통한 인류역사의 지혜를 이해하기 위함이었다고 한다면, 표현인문학의 차원에서는 읽고 이해하는 것을 넘어 인간 삶의 의미나 자신의 존재를 적극적인 태도로 표현함으로써 드러나게 하는 것이다. 표현인문학자들은 표현의 시대에서 인간성, 일상성, 진실성, 성실, 수행성의 가치를 가장 우선적으로 고려해야 한다(정대현 외, 2005: 306)고 보는데, 문해학습자의 삶의 궤적과 문해학습 과정에서 경험한 바를 표현하여 발표하는 ‘시화전’은 표현인문학이 인식하고 있는 바와 상통한다. 허버트 리드(2007) 역시 교육은 성장을 조장하는 것으로서 신체의 성장 이외의 성숙은 듣거나 볼 수 있는 신호나 기호로서 표현될 때만 확인이 가능하다고 하였다.

요즘의 문해교육에서는 학습자의 표현력을 이끌어내기 위한 노력의 일환으로 문해담당 교사들에게 시화(詩畫)지도의 안내서를 제공하고 있다. 그 내용은 비문해학습자들이 접근하기

쉬운 시의 이해, 시 낭독과 NIE(Newspaper In Education)를 활용한 시 수업의 안내 등이며, 이미지를 읽어내고 시에 그림을 그리는 일련의 활동을 통해 학습자가 온전히 자신을 예술적 표현의 대상으로 만들 수 있는 길을 가르쳐 준다(국가문해교육센터, 열린 시민터 해봄, 2015). 이러한 문해학습의 과정은 평생교육의 또 다른 하위영역인 인문교양교육, 문화예술교육의 시발점이 될 수 있다.

더불어 교육 및 학습과정에서 ‘표현 한다’는 것은 공감과 이해의 폭을 넓혀 공동체 구성원이 서로 배려할 수 있는 사회적 실천의 발로가 될 수 있다는 점에서 상당히 중요한 의미가 있다. 표현인문학에서 말하는 표현의 내용은 사람다움이며 사람다움을 성기성물(成己成物)의 개념으로 해석함으로써 ‘나를 이루고 만물을 이루는 것이 맞물려 있다’는 적극적 자유의 실천(정대현 외, 2005: 318-319)이다. 또한 표현의 근간을 성기성물의 정신으로 본다는 것은 그간의 교육이 자유, 평등의 교육이념으로써 원자적 자아개념에 터한 개인주의의 인간론이 아니라 연대적 인간론을 중심으로 재구성 되어야 한다(곽삼근, 2012: 86)는 주장과도 연결되므로 문해교육에서 미에 바탕을 둔 표현의 중요성은 더욱 강조되어야 할 것이다.

3. 모든 이를 위한 문화적 문해(Cultural Literacy)

기존 문해의 혜택을 받은 학습자들도 새로운 층위의 문해로 진입할 것이 요청된다. 따라서 문해의 층위별 접근을 통해 대상과 내용의 세분화가 필요하다.

문해교육과 관련 깊은 독서율은 OECD 가입 국가의 연평균 독서율에 미치지 못하며, 특히 성인의 독서율 감소폭이 학생 대비 다소 크다(문화체육관광부, 2015: 17)는 결과는 문해교육 수준을 기준으로 볼 때 상당히 우려된다. 최근 인문학적 요구가 많아지고 있는데, 인문(人文)이란 개개인이 삶의 무늬를 만들어 가는 삶의 자세를 지칭하므로 이론과 실천의 연결이 무엇보다 중요하다.

문해교육의 향후 과제는 비문해자와 문해자를 모두 망라하여 학습자들이 배운 것을 실천할 수 있는 존재가 될 수 있도록 연구함으로써 개인적 배움의 성취와 공동체의 일원으로서의 보람을 느낄 수 있도록 마련되어야 할 것이다. 이는 유네스코가 주창했던 ‘모두를 위한 교육(education for all)’의 또 다른 해석이 될 수 있을 것이다.

인류의 역사에서 창조된 정신적, 물질적 표현의 산물을 문화라고 한다면, 지형적으로 불리한 위치에 있었음에도 불구하고 우리 국민은 유구한 역사 속에서 찬란한 문화적 정기(精氣)를 이어받아 왔다. 그러나 안타깝게도 우리 국민이 전통문화를 통해 문화적 소양을 쌓아가기 위한 환경은 상당히 취약하다고 할 수 있다. 그 어느 때보다 지속가능한 발전에 대한

중요성이 강조되고 있는 이때에, 앞으로의 문해교육은 문화적 소양을 고취하는 방향으로 진행되어야 한다.

이러한 배경 하에서 문해교육이 넓혀가야 하는 영역은 문화적 문해(cultural literacy)이다. 문화 개념은 정의하는 사람의 관점마다 달라질 수 있기 때문에 문화적 문해의 의미 역시 다양하게 개진될 수 있다. 우선 예술분야에 대한 기초지식이 위축되어 있는 현실에서 예술교육의 문제를 문화적 문해(cultural literacy)의 문맥에서 논의(김문환, 1999)할 수 있고, 최근 사회적 문제로 대두되고 있는 다문화 이슈와 연결하여 이질적인 문화에 대한 이해와 공감대를 높이는 차원에서 검토 될 수 있다. 또한 사회경제적 구조에서 비롯된 사회계층간 갈등구조를 이해하는 차원의 문화적 이해도 가능하다.

본 연구에서는 문화를 사회 구성원에 의해 창조, 공유, 전달되는 유형, 무형의 자산이라는 본질적 개념에 근거하여 논의한다. 즉 문화적 문해란 자신이 속한 전통 문화의 이해라는 맥락에서 문화를 인문학에 기반을 둔 학습, 전통적 문화가치의 보존과 유지 측면에서 문해 개념의 확장을 제안한다.

문화적 문해(cultural literacy)는 1987년 미국인의 문해력이 점차 낮아지고 있다는 위기의식에서 대중에게 교양지식을 습득시키기 위한 방편으로 허쉬(E. D. Hirsch, Jr.) 제시한 개념이다. 허쉬는 『문화적 문해: 모든 미국인이 알아야 할 것들(Cultral Literacy: What Every American Needs To Know, 1987)』을 펴내면서 ‘교양 있는 미국인이 알고 있는 것(What Literate Americans Know)’에 관하여 5,000 여 개의 사전식 목록을 책의 부록으로 덧붙였다(Hirsch, 1988: 152-215). 이는 문해의 기능적 관점에 착안하였으나 단순히 개인적 교육 측면이 아니라, 미국의 사회 구성원들이 기초 공통 지식을 앎으로 국가적 전통의 이해와 원활한 상호소통을 기한다는 사회적 목적을 지니는 국가프로젝트이다.

우리나라에서도 리터러시를 ‘문화’로 개념화 한 연구들은 문화적 문화에 연결된다. 송영경(1997)은 현대사회에서 사회 구성원 간의 의사소통은 그 문화의 배경지식을 토대로 원활해질 수 있음에 주목하여, 보편교육인 고등학교 교과서의 내용을 중심으로 국민 상식과 공동의 지식을 제시해야 한다고 주장한다(송영경, 1997: 53). 아울러 모두에게 공유될 수 있는 문화를 선정하여 습득시키는 문화적 문화는 생활문화의 형성을 통해 삶의 질을 고양(송영경, 2004: 63)할 수 있다고 강조하는데, 이는 평생교육학에서 지향해야 할 문해 교육의 방향과 연결된다.

한편 김문환(1999)과 허쉬(1987)의 문화적 문해는 기본적 지식에 대한 인지적 접근을 통해 문화의 이해를 돕는다는 점에서 유사하나, 교육철학적 배경은 다소 차이가 있다. 즉 김문환은 하버마스의 비판적 논리에 기반을 두고 보다 맥락 이해의 측면에서 문화적 문해를 언급

하는데, 허쉬는 본질주의적 교육철학에 기반 한 문화적 문해를 지칭하고 있다. 이는 문화이해를 둘러싼 논쟁점을 내포하고 있으며, 앞으로 문화적 문해에 대한 심도 있는 연구들이 요청된다.

허쉬가 제시한 문화적 문해의 목록은 그들의 생활터전, 문학, 역사적 배경을 바탕으로 하여 핵심적 명칭, 구절, 낱자, 개념들을 강조해서 익히도록 하는 사전식 나열이라고 할 수 있다. 향후 한국의 평생교육이 추구해야 할 문화적 문해는 단편적인 단어의 나열로서 학습자의 이해를 구하는 것이 아니라 수직적이고 수평적인 맥락의 짜임을 제시할 수 있도록 연구되어야 할 것이다.

문화적 문해를 바탕으로 하는 교육은 학습자들이 새로운 지식을 습득하거나 혹은 잊었던 지식을 재(再) 상기(想起)하게 될 것이다. 이를 통해 사회적으로는 자문화에 대한 자부심과 정체성의 확립, 타문화에 대한 공감과 소통하는 태도의 배양, 역사적 기록에 대한 애호 및 고증 능력의 향상, 공동체를 둘러싼 환경 보존에 대한 의식 함양 등을 기대할 수 있다. 동시에 개인적으로는 예술적 삶을 살아갈 수 있는 심미안을 키워 창조적 표현이 가능한 문화자본의 축적과 문화적 역량의 발휘를 능동적으로 이끌어낼 수 있을 것이며, 공동체를 지속적으로 발전시킬 수 있는 주체적 행위자가 될 수 있을 것이다.

문해교육의 궁극적 목적은 개인의 표현 능력 함양, 타인 이해와 소통의 힘 배양, 자연과 문화에 대한 이해력 증진, 사회생활에서 유능한 적응 또는 개선이 가능하도록 돕는 것으로서, 생애의 어느 특정 주기에서만 행해지거나 단발적인 행위를 유도하기 위함이 아니다. 문화의 교육 또한 생애 전체에 걸쳐 ‘지적, 육체적, 정서적, 도덕적, 그리고 영적 차원의 완전한 자아 실현’을 목표로 하는 인간 존재의 모든 범위에 걸쳐지는 발전(김문환, 1999: 94)으로서, 중국의 교육자였던 차이위안페이(蔡元培)가 평생 지속되는 문화예술에 기초한 미육(美育)의 환경 속에서 키워지는 심미적 태도를 바탕으로 국민의 행복감과 자존감을 높이고 공동체 구성원의 정신적 가치를 강조(박세영, 2014)했던 바와 맥을 같이 한다.

이 시점에서 유의해야 하는 것은 읽고 쓰는 능력은 있으나 실천하지 않는 무문식력(a literacy)이므로, 읽고 쓰는 태도와 습관이 형성되지 않은 인지적 측면에서의 문해능력 강조는 경계해야 한다(김명순, 2003; 20). 그러므로 평생교육에서 학습(學習)의 의미는 지행합일(知行合一)과 지어지선(止於至善)이라는 유가적 실천 경지에 두고, 문해교육 역시 동일한 선상에서 연구되어야 할 것이다.

V. 결론

평생교육에서 정책적으로 혹은 실제적으로 국민의 문해를 위한 상당한 노력을 기울였음에도 불구하고 오늘날 문해학습의 결과는 흡족하다고 보기 어려우며, 문해는 저학력의 비문해 상태인 사회적 약자에게만 필요한 것으로 인식되고 있다.

본 연구에서는 건국 후 문해교육의 전개과정을 살펴보고 새로운 문해의 가능성을 타진하고자 국제기구 중심의 문해교육에 대한 노력과 그들이 제시하는 문해교육의 지향점을 탐색하였다. 이는 우리 문해역사의 과정을 돌아보는 것이기도 하며, 미래 문해교육의 방향을 찾기 위한 근거로써 필요한 과정이다. 문해교육은 대표적으로 두 가지의 관점, 즉 문해로써 무엇이든 해결이 가능한 신화적 존재로 보는 기능적 관점과 문해만으로 모든 것을 해결할 수 없으며 사회에 만연한 정치경제적 이데올로기를 비판적으로 볼 수 있는 능력을 키워야 한다는 비판적 관점에서 논의되어 왔다. 현 시대적 요청은 개인 및 공동체의 지속적인 발전 가능성 확보이다. 문해에 대한 두 관점은 이분법적인 대립이 아닌 순차적 전개과정이라 할 수 있다. 상호대립이 아닌 소통이 필요하므로 문화 영역에 대한 이해(cultural literacy)가 무엇보다 중요하며, 따라서 향후 문해교육은 심미적 경험을 통한 인문성 함양을 지향하여야 한다.

건국 초기에는 국가 주도 하에 문맹퇴치 5개년 계획과 의무교육완성 6개년 계획 등의 문해교육을 실시한 결과 비문해율을 급격히 감소시킬 수 있었으며, 많은 국민들은 기초적 문해 단계를 거쳐 생활기능문해의 단계에 오를 수 있었다. 그러나 1960년, 1970년대의 경제성장에 접어들면서 초기 문해교육 효과에 대한 과신과 집중적인 경제개발로 인해 문해교육은 정부의 무관심 속에서 쇠퇴기를 맞게 되었다. 1980년, 1990년대의 문해교육은 시민사회 단계의 주도로 겨우 명맥을 유지하다가, 2000년대에 이르러서야 평생교육법 안에 성인기초·문자해득 교육과 관련된 내용의 명시를 통해 다시 국가의 정책 안에 들어오게 되었다. 현재는 국가평생교육진흥원을 중심으로 성인문해능력 조사, 광역거점기관의 육성, 프로그램 운영지원, 성인기 학습자 학력인정, 문해교육 활성화 사업 등의 지원이 이루어지고 있다.

문해교육 프로그램의 개발 원칙은 중학교 3학년 수준 이내의 초등, 중등 수준에서의 기초 교육 프로그램의 개설과 운영이며, 문해능력 향상을 위한 재량 활동이 있으나 그 허용범위는 제한적이므로, 차제에 문해교육이 나아가야 할 방향을 문화 관점에서 탐색하는 것은 매우 큰 의미가 있다.

한국의 문해교육 개념과 교육실천의 전개과정 고찰을 통하여 향후 문해교육이 지향해야 할 바를 탐색한 결과 다음과 같은 제언을 하게 되었다.

첫째, 앞으로의 문해교육은 평생교육 현장에서 학습자의 권리 측면에서 능동적으로 접근

가능하도록 문해교육의 개념적 지평을 확대하여야 한다. 즉 학습자가 누릴 수 있는 ‘읽고 쓸 권리, 탐구하고 분석할 권리, 상상하고 창작할 권리, 자신의 세계를 읽고 역사를 쓸 권리, 교육자원에 접근할 권리, 개인 및 집단적 기능을 발전시킬 수 있는 권리’ 등을 염두에 두고 심층적인 내용의 문해교육이 진행되어야 한다. 우리는 성인문해학습의 과정을 통해 지식적으로는 많은 것을 배웠으며, 당면한 문제 해결에 급급하여 배움 미학의 실천과는 거리가 먼 삶을 살아왔다. 법제적 측면에서의 학습권리의 보장을 넘어서서 질적으로 행복한 삶을 영위할 수 있는 학습권을 강화할 수 있도록 문해교육의 내용이 풍부해져야 한다.

둘째, 향후 문해교육은 개인의 문화향유권을 실행할 수 있고, 인문예술적 표현이 가능하도록 문해교육의 인문학적 실천을 확대하여야 한다. 평생교육의 장에서 진정한 인문학을 공부하는 것은 이해의 수준을 넘어서서 표현의 단계에 이르는 것이며, 이 과정은 성기성물(成己成物) 정신에 입각한 사람다움의 표현으로서 공동체를 함께 아우를 수 있는 좋은 삶 추구의 가치를 내포한다.

셋째, 표현할 줄 아는 인문학적 정신 구현에 필수적인 문화적 역량 함양을 위해 문화적 문해(cultural literacy) 개념을 적극 도입하여야 한다. 허쉬(Hirsch, 1987), 송영경(1997) 및 김문환(1999)의 문화적 문해 개념을 한국의 평생교육 상황에 부합하도록 연구할 필요가 있다. 세계화 시대를 맞아 정체성과 차이에 대한 담론이 부상하고 있으며, 자신이 속한 문화예술 전통의 이해와 보존역량이 더욱 중요해지고 있다. 우리 전통의 문화예술의 자산을 문화 예술적 역량으로 만들어 내기 위한 문화적 문해가 요청된다.

이러한 세 층위의 문해교육을 통한 궁극의 지향점은 공동체 구성원 모두의 삶의 질을 높이기 위한 실천을 유도하는 것이다. 특히 문화적 문해를 통해서 기대하는 바는 ‘아는 것이 없던(無知) 혹은 모르던(不知) 상태에서부터 지식을 알게 되는(知) 수준을 넘어서서, 우리가 사는 사회를 성찰적으로 볼 수 있는 지혜로운(智) 단계’의 구현이다. 그간 한국 교육에서의 추상적 이론과 지식 중심만으로는 우리의 삶을 잘 살아내기와는 거리가 있었음을 문제로 인식하고, 문해를 통해 이 간격을 좁히도록 일상생활에서의 실천과 이의 확산에 집중하는 것이 오늘날 평생교육에서 추진해야 하는 문해교육의 과제이다.

참고문헌

- 곽삼근(2012). 한국평생교육 연구와 실천에 대한 비판적 성찰-성기성물(成己成物) 가치 관점에서. **평생교육학연구** 18(2). 평생교육학회. 81-101.
- 곽삼근(2014). “문화예술교육을 통한 행복한 삶,” **선농문화포럼** vol. 09, 22-23.
- 국가문해교육센터 시화지도 길잡이(2015). 열린 시민터 해봄
http://e.nile.or.kr/site/board/business_board_detail.action?selTopMenuNoToStack=66&selSubMenuNoToStack=80&board_no=42&pageNum=2 2016. 6. 27 인출.
- 국가문해교육센터 학습권리 부교재(2015). 춘의종합사회복지관
http://e.nile.or.kr/site/board/business_board_detail.action?selTopMenuNoToStack=66&selSubMenuNoToStack=80&board_no=47&pageNum=2 2016. 6. 27 인출.
- 국가평생교육진흥원(2015). 2014년 성인문해능력조사 자료집.
- 국가평생교육진흥원(2016). 2016년 성인문해 지원사업 운영 지침서.
- 김문환(1999). **문화교육론**. 서울: 서울대학교 출판부.
- 김명순(2003). 문식력 개념의 변화양상과 재개념화 방향. **국어교육** 110. 한국어교육학회. 15-43.
- 김종서, 김신일, 한승희, 강대중(2000/2010). **평생교육개론**. 파주: 교육과학사.
- 노명완, 박영목 외(2008). **문식성 교육 연구**. 서울: 한국문화사.
- 문화체육관광부(2015). 2015년 국민독서실태조사 보고서. 문화체육관광부 발간자료.
- 박세영(2014). 차이위안페이(蔡元培)의 미육론(美育論)에 나타난 교육적 함의. **교육과학연구** 45(1). 이화여자대학교 교육과학연구소. 129-148.
- 손준중(2000). 정보사회의 문해 이해: 새로운 패러다임 모색. **평생교육학연구** 6(1). 평생교육학회. 213-233.
- 송영경(1997). 고등학교 교육에서의 문화적 문활. **연세교육연구** 10(1). 연세대학교 교육연구소. 39-67.
- 송영경(2004). **문화적 문활(Cultural Literacy)**. 서울: 교육아카데미.
- 오혁진, 허준(2011). 1950년대 ‘전국문맹퇴치교육’의 사회교육사적 의미. **평생교육학연구** 17(4). 평생교육학회. 265-291.
- 양병찬(2004). 학습권 관점에서 본 성인 문해교육 지원 정책 분석. **평생교육학연구** 10(4). 평생교육학회. 207-230.
- 양홍권(2010). 개정 평생교육법의 의의와 개정방향. **평생교육·HRD연구** 6(1). 숭실대학교 한국평생교육·HRD 연구소. 1-22.

- 유네스코한국위원회(2015). '2015 모두를 위한 교육(EFA) 세계 현황 보고서' 요약본
http://www.unesco.or.kr/data_center/sub_02_view.asp?articleid=1091&page=1&cate=&SearchItem=&SearchStr 2016. 6. 27 인출
- 이돈희 외(2015). **한국의 교육 70년**. 성남: 한국학중앙연구원 출판부.
- 이지혜(2011). 문해교육에서 문해 됴의 의미-문해학습자의 정체성을 중심으로. **평생교육학연구** 17(3). 한국평생교육학회. 1-24.
- 이지혜, 위영은(2012). 문해교육 리더의 성장과정. **평생교육학연구** 18(4). 한국평생교육학회. 143-171.
- 이지혜, 위영은(2013). 비문해자 학습의 일상성: 그들은 어떻게 문자세계를 극복하는가. **평생교육학연구** 19(4). 한국평생교육학회. 51-78.
- 정대현 외(2000/2005). **표현인문학**. 서울: 생각의 나무.
- 정대현(2014). 무엇을 가르칠 것인가: 성기성물. **인문예술교육연구회 발표**. 1-6. 2014년 8월 9일. 서울: 이화여자대학교 ECC.
- 정혜승(2008). 문식성(literacy) 교육의 쟁점 탐구. **교육과정평가연구** 11(1). 교육과정평가연구. 161-185.
- 최운실(2006). 평생교육 관점에서의 성인기초능력 개념 모형과 연구동향 분석. **평생교육학연구** 12(4). 평생교육학회. 225-251.
- 최홍원(2015). 문화적 문식성의 교육적 실현에 대한 방법적 회의. **국어교육연구** 36. 서울대학교 국어교육연구소. 595-633.
- 한국교육개발원(1990). 한국의 문해실태와 문해교육. RR90-14.
- 한준상(1999). **호모 에루디티오(Homo Eruditio)**. 서울: 학지사.
- 허준(2011). 성인문해교육지원사업 현황 및 성과. 2011년 제 12차 평생교육정책 포럼. 성인문해교육의 방향과 과제. 2011년 12월 22일. 여의도 중소기업중앙회 제2대연회실.
- 허준, 양은아(2015). 성인문해교육 시스템화기 문해학습과정의 특성: 울산광역시 사례 중심으로. **평생학습사회** 11(3). 한국방송통신대학 원격교육연구소. 111-143.
- Allan C. Purves, Linda Papa, Sarah Jordan (1994). *Encyclopedia of English studies and language arts. A project of National Council of Teachers of English*. Vol. I. New York: Scholastic.
- Arnold, Matthew (2006). 교양과 무질서 [*Culture and anarchy*]. (윤지관 역). 파주: 한길사. (원전은 1869에 출판).
- Barton, D. (2014). 문식성: 문자언어 생태학 개론 [*Literacy : an introduction to the ecology of written language(2nd ed)*].(김영란, 옥현진, 서수현 역). 서울: 연세대학교 대학출판문

- 회원. (원전은 2007에 출판).
- Buckingham, D. (2004). 미디어 교육: 학습, 리터러시, 그리고 현대문화 [*Media education : literacy, learning and contemporary culture*]. (기선정, 김아미 역). 서울: jNBook. (원전은 2003에 출판).
- Freire, Paulo & Macedo, Donald (2014). 문해교육: 파울로 프레이리의 글 읽기와 세계 읽기 [*Literacy :reading the word and the world*].(허준 역). 서울: 학이시습.(원전은 1987에 출판).
- Gee, James Paul (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 3rd ed. London: Routledge.
- Hamilton, M. & Barton, D. (2000). The international adult literacy survey: What does it really measure? *International Review of Education*. 46(5). 377-389.
- Hirsch, E. D., Kett, J. F., & Trefil, J. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Vintage Books.
- OECD 홈페이지 <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm> 2016. 6. 27 인출
- Read, Herbert Edward, Sir (2007) 예술을 통한 교육 [*Education through art*. 2d ed.]. (황향숙 외 역). 서울: 학지사.(원전은 1945에 출판).
- UNESCO(1985). Final Report. Fourth International Conference on Adult Education. Paris, 19-29 March, 1985.

· 논문 접수 2016. 5. 1 / 수정본 접수 6. 16 / 게재 승인 6. 25

- **곽삼근** : 이화여자대학교 교육학과를 졸업하고 동 대학원에서 석사학위를 취득함. 미국 미시간 주립대학교 대학원에서 평생교육학으로 박사학위 취득. 현재 이화여자대학교 사범대학 교육학과 교수로 재직 중임. 연구 관심 분야는 평생교육사회철학, 대학평생교육, 인문예술교육, 문화적 문해 등임.
- **박세영** : 이화여자대학교 중어중문학과 졸업. 이화여자대학교 사범대학 교육학과에서 석사학위 취득, 현재 동 대학원 교육학과 박사과정 수료함. 연구 관심 분야는 인문교양교육, 전통서화, 문화적 문해 등임.

Abstract

**Educational Progress of Adult Literacy and Expansion
of its Meaning in the Republic of Korea**

Kwak, Sam-geun(Ewha Womans University)

Park, Se-young(Ewha Womans University)

This research aims to look at the progress of adult literacy education as part of lifelong education and study the possibility of new literacy education. So far, literacy education has been extended to the ability to live independently, but it has been criticized for lack of the practical ability as a real literacy or cultural being due to its functional approach. This article suggests three-layered literacy education; the right to learn with profound contents structure, the liberal arts allowing learner's active expression of aesthetic imagery, and the cultural literacy education understanding traditional values. Away from functional literacy, literacy process through aesthetic experience will improve an individual's quality of life, foster community minds based on Sung-Ki-Sung-Mool (成己成物) humanity, and create cultural assets and virtue with tradition. This three-layered literacy education while allowing already educated learners should go beyond the knowledge level where people learn new things to realizing the wisdom level where we can reflect on our society, promote social practices for community members' happier lives through active participation.

* Key words: literacy education, cultural literacy, humanities, cultured person, wisdom