

# 성인학습자의 문해학습 참여가 생애경험과 인식전환에 미치는 의미\*

김종천(제천솔피학교, 교장)†

## 요약

성인학습자가 문해학습 참여를 통한 인식전환 과정을 사례연구방법으로 접근하여 비문해자-문해학습자-문해자-교수자로의 역할변화 과정을 탐색하여 연구결과를 도출하였다. 첫째, 문해학습 참여이전 비문해시기는 ‘까막눈’, ‘주눅든 삶’으로 비유되며 결혼생활과 자녀교육, 일상의 삶 전반에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 둘째, 학습참여는 비문해의 경험과 학습경험이 만나 새로운 관점으로 전환되는 ‘몸부림’의 시기로 학습과정에서 자신이 기대한 성과가 나타나지 않을 때 중도포기와 지속을 반복하는 상반된 모습을 보였다. 셋째, 비문해자에서 문해자로의 전환은 역할의 확대와 선택의 폭이 넓어지는 것으로 ‘자유로운 사람’이 되기를 희망하며 학습자에서 교수자로 역할을 확대하는 모습으로 나타났다. 넷째, 교수자로서의 역할수행 경험은 문해 학습자의 관점에서는 상상할 수 없었던 것으로 ‘학습자의 교수경험’은 학습자에서 벗어나 교사로서의 역할전환이라는 점에서 중요한 의미를 갖는다. 성인학습자의 인식전환 의미는 문자로 된 세상의 주변인이 아니라 주체로서 소통하는 것을 ‘비문해의 해방’으로, 남들과 ‘똑 같이’ 되거나 ‘더 나은’, ‘자기다운’ 사람이 되는 것을 ‘문해의 완성’으로 인식하였다. 문해학습 참여가 가지는 평생교육적 의미는 개인의 성장과 변화를 경험하며 새롭게 살아가는 ‘계기’를 만나고, 자신이 속한 사회변화에 동참하는 참여의식을 ‘개발’하는 과정으로 볼 수 있다.

주제어: 문해, 문해학습, 성인학습자, 비문해자, 문해자, 보조교사, 인식변화, 인식전환

## I. 연구목적과 필요성

학습참여의 주된 목적은 학습경험을 통한 인식전환<sup>1)</sup>과 행동의 변화에 있다. 본 연구의 목적은 비문해자가 학습을 통해 인식전환이 이루어지는 과정에 대한 발견으로 일상적인 실천에 시사점을 두고자 한다. 연구의 주된 관심은 비문해 상태에서 문해 상태로의 전환이 가지는 의미와 문해학습의 결과가 무엇인지를 참여 학습자의 시각에서 밝히는 것이다.

\* 이 연구는 백석대학교대학원 박사학위논문(2014년)의 일부내용을 중심으로 수행되었음.

† 김종천 : 충북 제천시 용두천로 19길 7(중앙로 2가) 제천솔피학교, kjc6793@hanmail.net

1) 이하 서술에서 ‘인식전환’ 또는 ‘인식변화’로 혼용함.

본 연구의 주된 관심은 문해학습에 참여하는 성인학습자들이 비문해 상태에서 문해 상태로 전환이 가지는 의미에 대한 것으로 연구의 필요성으로는 다음의 세 가지를 들 수 있다.

첫째, 문해학습자의 고유한 학습경험에 대한 의미를 부여하기 위해 학습참여 이전의 생애 경험에 대한 분석이 필요하다. 문해학습에 참여하는 성인학습자들은 겉으로는 어른이지만, 그 내면에는 미처 성숙하지 못한 ‘상처받은 아이’가 자리하고 있다(이지혜, 2011). 문해학습자들은 평생 남들 눈치를 보며 자신의 이름 쓰는 것조차 두려워하며 살아온 사람들이며 인간이 가져야 할 기본적 인권을 학습권관점에서 두 번<sup>2)</sup>이나 침해당하였다(김신일, 2005). 그들 스스로 ‘까막눈’이라고 생각하고, 사회는 ‘문맹자’라고 인식하는 시점에서 문해학습자들의 학습이전 경험은 학습참여과정에 미치는 영향이 클 것이다.

둘째, 문해학습에 참여하는 성인학습자들은 학습과정에 수동적 객체가 아니라 능동적 주체로 참여할 것이다. 비문해자는 ‘배우지 못한 사람’으로 문제를 해결하지 못하는 ‘무능력자’로 인식하기 쉽다. 이러한 관점은 교수자의 교수방법에 의한 것으로 학습자를 수동적 객체로 보는 ‘행동주의’ 학습이론에 근거한 것이다(김신일, 박부권, 2006). 그동안의 학습은 교육학에서 주장하는 교수활동, 즉 가르치는 활동에 중점을 두고 이루어지는 학습활동에 중점을 두어 왔다. 그러나 문해학습자들은 성인으로 적령기의 ‘학생’과 같은 수동적인 역할에 만족하지 않고 ‘학습자’를 넘어 ‘교수자’의 역할까지도 꿈꾸는 능동성에 주목할 필요가 있다.

셋째, 문해학습 참여를 통한 학습자의 인식변화는 사회공동체에 미치는 파급이 클 것이다. 인간은 학습을 필요로 하며 학습과정을 통해 성장해간다. 학습참여는 단순히 지식과 기능을 늘리는 차원을 넘어선다. 성인학습자들의 문해학습을 통한 인식변화는 개인능력의 향상과 자기효능감이 높아질 것이다. 또한 사회적으로는 역할의 확대와 관계망을 넓혀나가 사회공동체에 긍정적 영향을 미칠 것으로 예상된다. 성인들이 학습을 통한 변화가 중요하다고 인식되는 시점에서 이지혜(2003)는 문해를 판단하는 기준 자체가 학교 중심으로 구성되어 있음을 지적한다. 학습이 보다 전면에서 등장하는 사회에서 문해는 단순히 지식과 기능을 쌓아올리는 것을 넘어 학습자 자신을 성숙하게 하는 도약의 의미가 있다.

본 연구는 문해학습에 참여하는 성인들이 스스로를 어떻게 이해하고, 자신을 둘러싼 주변 세상과 어떤 관계맺음을 하는지를 학습자의 시각에서 이해하고 밝힘으로써 ‘학습을 통한 변화’에 중점을 둔다. 이를 위한 연구 질문은 비문해시기에 가졌던 관점, 학습참여시기에 가졌던 관점, 학습참여 이후 문해자로서 가진 관점을 살펴본다. 특히 문해자로서의 관점은 ‘문해자’로서의 의미와 자신과 같은 처지의 후배 비문해자를 가르치는 ‘교수자’로서의 의미로 세분

2) 문해학습자들은 학령기에 학습기회로부터 배제되어 비문해 상태로 살아간다. 이후 성인이 되어서도 기초문해능력 부재로 평생학습사회의 다양한 교육기회에 진입하지 못하고 또 다시 배제 당한다.

하여 분석하였다. 따라서 본 연구는 성인비문해자가 학습자를 넘어 교수자로 전환되는 사례를 고찰하여 문해에 대한 논의를 확장하는 실천적인 차원에서 교육적 의의를 갖는다.

## II. 문해학습자 인식에 관한 선행연구

문해학습자<sup>3)</sup>의 인식에 관한 선행연구는 비문해의 발생원인, 참여경험, 학습만족도 등으로 확대된 접근을 할 수 있다. 김신일(2005)은 비문해의 발생원인은 생각보다 기제가 복잡하여 초등학교 취학실패, 초기교육에서의 문자교육실패, 신체적, 심리적 장애, 외국인증가, 비문해 복귀 등으로 비문해의 원인을 복합적인 사회적 현상으로 보았다. 비문해에 대한 왜곡된 사회적 인식은 비문해자 스스로가 자신에 대해 부정적인 인식을 가지게 되는 원인이 된다.

그동안 문해학습자에 관한 선행연구는 생애사적 연구, 학습 참여와 실태조사, 학습지속성과 학습경험연구, 학습만족도와 자아존중감 등이 있다. 이와 같은 기존의 연구들은 개인이 비문해로 살아온 원인을 사회적 책임으로 보고 이와 같은 문제를 해결하기 위해 국가적 차원의 지원과 도움이 필요한 것으로 이해한다. 이러한 관점은 문해학습자가 학습참여를 통한 인식 변화에 주목하기보다 국가가 나서서 비문해를 해소할 해소를 위한 정책적 지원을 하게 된다.

국가의 성인문해교육 지원사업에 대한 문해학습자의 수준(허준, 노일경, 2011)을 살펴보면 문해학습 참여의 신계층으로 외국인 노동자, 이주여성, 성인장애인 등 기존 문해교육 대상에서 다루어지지 않았던 사람들이 새롭게 참여하고 있음이 발견된다. 그러나 문해의 외형이 커지고 참여대상이 다양해져 수요가 늘고 있다는 것으로 발전과 성장했다고는 보기 어렵다.

정지웅·김지자(2013)는 문해교육을 의무교육 학력수준으로 보고, 그러한 수준에 미달한 성인을 대상으로 하는 대안적 평생교육으로서의 문해교육 제도가 한국에 어떻게 발전하여 왔는지를 문해 학습자들이 발표한 글과 작품사례 등을 토대로 조사하였다. 이것은 문해교육 제도가 학습자의 삶에 미치는 의미를 분석한 것으로 문해교육이 학습외연에 집중하다보면 문해학습자들을 일반화하여 학습을 통한 성장과 인식전환을 저해한다고 지적하였다.

문해학습자들은 학습참여를 통해 기존의 삶에서 ‘변화=달라짐’을 추구한다. 그렇다면 학습과정의 어떤 부분이 변화에 영향을 줄 것인가이다. 학습참여의 1차적 목표는 읽기, 쓰기와 같은 문자언어능력, 수리능력의 기능적 확대일 것이며 삶에서의 해방, 즉 자유와 같은 ‘인식전

3) 문해학습자는 개인, 가정, 사회생활에서 외형적으로는 성인으로서의 삶의 조건이 일반 성인학습자와 차이가 없으나 비문해의 경험으로 내재된 인식은 독특한 특징을 가지고 있다. 본 연구의 서술에서 ‘성인학습자’, ‘문해학습자’로 혼용함.

환'이 2차적 목표일 것이다. 문해학습자들에게 기능적인 문해능력의 확대는 반드시 필요하지만 전적으로 기능적인 부분이 학습의 최종목적이 될 때 문해교육은 문제가 된다. 따라서 평생교육법에서 제시하는 국가정책의 학력인정과 같은 외적평가기준의 기능적 확대에 중점을 두는 문해교육 방향은 바람직하지 않을 수 있다. 문해학습에서 문자언어 능력과 수리능력이 문해의 최종목적이 될 때 학습참여를 통한 인식전환은 기대하기 어렵다.

국가지원이후 사회인식은 문해교육을 '문자해득교육'으로 이해하여 문해학습자의 인식전환에 대한 연구는 찾아보기 어렵다. 그동안 문해학습자 관련 연구는 경험세계에 대한 분석으로 생애사적 접근이 주류를 이루어 왔음을 알 수 있다(이지혜, 2011). 신문해(다문화)계층의 문해교육 경험이 생활적응에 미치는 영향에 관한 연구(정대용, 2010)에서 다문화계층의 학습적응에 중점을 두어 학습의 능동적 주체인 문해학습자 자신의 성장과 만족을 넘어서는 새로운 활동을 기대하기는 미흡하다고 보았다. 학습을 통한 인식전환에 대해 박사학위 수준의 연구는 극히 희소하여 찾아보기 어려웠으며 몇 편의 석사학위수준에서 연구가 진행된 것으로 학습자의 인식변화과정에 대한 연구가 절실해진다. 그렇지만 문해학습자에 관한 앞선 소수의 연구들은 문해학습자의 인식에 관한 의미를 규명하는데 몇 가지 시사점을 던져준다.

이지혜(2011)는 문해학습자들이 인식하는 '문해됨'의 의미를 고찰하여 성인문해학습자들이 이해하는데 중요한 단서를 제공한다. 그의 연구를 살펴보면 첫째, 문해학습자 이해를 위한 생애사적 배경의 중요성이다. 문해교육참여 이전시기에 가진 경험을 문해학습의 장으로 가지고 들어와 지난경험을 토대로 자기를 해석하는 것은 학습이후 문해됨의 과정에 영향을 미친다고 보고 있다. 둘째, 의미에 대한 확장이다. 읽고 쓰고 분석하는 역량의 획득을 넘어서, 문해학습은 새로운 자기발견의 획득이자 변화의 과정을 의미하는 것으로 본다. 셋째, 문해학습자의 정체성은 고정된 것이 아니라 변화하며 맥락에 따라서 다른 모습으로 발현된다. 넷째, 학습을 통한 정체성의 변화는 개인적으로 이루어지는 것이 아니라, 사회적 관계 속에서 이루어지므로 집단 혹은 관계 속에서 어떻게 드러내는 지를 밝히는 것이 중요하다고 역설하고 있다. 이와 같이 비문해자가 학습참여를 통해 학습참여 이전과 이후 자신을 새롭게 해석하는 인식변화에 관한 연구가 절실해지며 그들의 비문해로 인한 생애사적 배경, 학습참여 과정에서의 학습의미, 문해이후 의미변화와 사회 속에서의 행동변화를 고찰하는 일은 중요한 의의가 있다.

인간의 경험은 과거사건에 대한 것으로 생각하기 쉽지만 현재진행형으로 매순간의 선택과 결정에 영향을 미친다. 그동안 문해학습자들은 비문해자로 살아오며 그들만의 독특한 경험을 하였고 학습참여를 통해 더 나은 삶과 변화를 기대한다.

성인학습자는 아동학습자와 달리 자신의 학습욕구에 의해 스스로의 판단과 선택에 따라 자발적으로 학습과정에 진입한다. 이러한 성인학습자의 자발성을 한준상(2002)은 '학습은 인

간의 본성'으로 내재되어 있다고 보았으며 그러한 인간을 '호모 에루디티오(Homo Eruditio)' 즉 '배우고 공부하는 인간'이라 명명했다. 인간은 다른 동물과 달리 삶의 질의 향상과 행복을 추구하며 이를 실천하기 위한 노력으로 학습을 선택한다.

정찬남(1990)은 문해학습에 참여하는 비문해자들은 사회경제 활동의 불편, 대중교통수단을 이용하는 생활적응, 자녀교육을 남편이나 제삼자에게 의존하여 부모로서 자신의 권위가 상실된 것을 만회하기 위한 것으로 보았다. 학습참여는 개인적 필요에 의한 것으로 자신의 낮은 자존감을 높이기 위한 개인적 의미로부터 출발 한다는 것을 알 수 있다.

학습참여의 개인적 의미는 비문해자라는 사실과 이로 인해 발생한 경험은 그들의 인식을 형성하는데 중요한 요인이 될 수 있다. 따라서 비문해로 인해 어떤 경험을 했고, 그것으로 인해 형성된 의식이 무엇인가 하는 것은 문해 학습자를 이해하는데 도움이 될 것이다. 문해학습자들의 특성을 알기위해서는 비문해로 인한 삶의 과정에서 개인이 경험한 사건에 대한 분석과 이해가 필요하다. 문해학습자들은 비문해의 원인이 자신의 잘못으로 인한 개인적인 것이 아니라 주변 환경과 사회적 상황으로 맞물려 발생한 것임에도 불구하고 자신의 탓으로 돌리고 글 모르는 자신을 부끄럽게 생각한다. 문해학습자의 비문해 현상은 부정적인 경험을 반복하면서 부정적인 자아와 부정적인 성격을 형성 한다(이지혜, 2011).

학령기에 학습과정에 진입하지 못한 경험은 마음의 부담으로 작용하여 남들 앞에서 죄인 처럼 숨게 되고 스스로를 무능하고 열등한 존재로 폄하한다. 이런 인식은 아동, 청소년기를 거치면서 사회로부터 거부당했다는 부정적인 감정을 지니게 되며 내면의 문제가 해결되지 못한 상태로 어른이 되었을 때 사회에 적응하지 못하는 기피현상으로 나타나게 된다. 이러한 인식은 비문해로 인한 경험에서 비롯된 부정적인 시각으로 볼 수 있다.

인간이 삶을 영위하는 동안 발생하는 문제와 그 상황을 통해 반응하는 현상들에 대해 전환학습이론을 주장한 Mezirow(2000)는 '당연한 것'으로 여겨지는 일반적인 인식은 계급적인 것으로 사회인식은 '전환' 될 수 있는 것으로 보았다. 즉 자신이 처한 상황 속에서 세상을 바라보는 관점이나 인식은 변화될 수 있다는 것이다. 이에 Freire(1994)는 '이전 인식에 대한 인식'과 '이전 지식에 대한 지식'을 촉진시킴으로써, 새로운 인식 출현과 새로운 지식 발전을 촉진한다고 보았다. 이것은 문해학습자들이 학습과정에서 바라는 개인적 의미를 충족시키는 동시에 사회적 의미로 확장시켜 학습을 통해 성장하도록 기회를 제공하는 과정일 것이다.

그러나 Freire(1994)가 주장하는 사회변혁까지 전제로 최종목표를 상향조정하여 진행할 경우 문해학습 참여는 개인적 기능 확대를 넘어 사회구성원으로서 자기역할을 찾아 수행하는 한 인간으로서 학습을 통한 성장과 진정한 의미를 발견하게 될 것이다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구방법 및 대상

본 연구는 성인학습자의 문해학습 참여를 통한 생애경험과 인식전환 의미를 발견하고 이해하고자 접근한 질적 사례연구이다. 참여기관은 충북에 있는 문해학교 한 곳을 선정하였다. 이 학교는 민간 문해교육 기관으로 20년 이상의 운영경험을 가지고 있으며 학습자의 인식변화를 알아보는데 적절하다고 판단하였다. 연구 참여자는 본 기관에 소속된 김민숙(여, 54세), 허기옥(여, 60세), 구태경(여, 62세)으로 모두 가명이다. 참여자의 선정기준은 첫째, 비문해자 출신으로 문해학습 참여경험이 있으며, 둘째, 문해학습을 하는 후배들을 지도하는 교수경험이 있는 사람으로 정하였다. 특히 교수활동은 현재 문해학습자 이면서 자신의 학습과 보조교사를 병행하는 사람과 본 기관에서 문해 학습을 마치고 검정고시 등을 통해 전문대를 졸업하고 다시 돌아와 교사활동을 하는 사람으로 구분하였다. 그 이유는 문해교사 활동에서 느끼는 의미가 각기 다를 것으로 보았기 때문이다. 이렇게 선정된 세 명의 참여자를 대상으로 심층면담과 참여관찰을 실시하였다. 심층면담과 참여관찰내용은 비문해자로서의 생애경험과 학습과정을 거쳐 교사로서 나눔을 실천하는 과정에서의 인식전환 내용을 중점으로 하였다.

<표 1> 연구 참여자<sup>4)</sup> 선정

연구 참여자	김민숙	허기옥	구태경	
성별	여	여	여	
연령	54세	60세	62세	
최종학력	초등학교졸업	초등학교졸업	전문대졸	
결혼전 형제	남3, 여4, 첫째	남1, 여4, 첫째	남3, 여3, 첫째	
학습참여연한	2000~2010(10년)	2006~2014(8년)	2006~2008(2년)	
역할	활동내용	보조교사(주간 국어)	보조교사(주간 국어)	보조교사(야간 국어)
	활동연한	2006~8년	2011~3년	2014~5개월
부모	학력	부(무학), 모(무학)	부(무학), 모(무학)	부(무학), 모(무학)
	직업	부(소장사), 모(가사)	부(농사), 모(가사)	부(농사), 모(장사)

4) 연구참여자는 모두 비문해자 출신으로 김민숙과 허기옥은 초등학교 졸업이며, 구태경은 전문대 졸업이다. 구태경은 2006~2008년까지 비문해자로서 문해학습 참여 후 검정고시(초,중,고등)등을 거쳐 전문대를 졸업하고 처음 공부를 시작했던 문해학교로 돌아와 후배들을 가르치는 문해교사가 되었다.

연구진행과정에서 연구자와 연구기관, 연구 참여자와의 관계는 연구 진행과정의 이 중요한 변수가 될 수 있다. 본 연구는 연구자가 오랫동안 운영하여온 문해교육기관의 학습자들의 이야기로서 연구자가 직접 수업을 통해 그들의 성장을 목격하였다. 그러나 이러한 경험이 가지는 문제의식은 연구를 객관적이지 못하게 하는 요소가 될 수 있다. Maxwell(2004)은 이러한 문제소지에 대해 개인적인 경험에서 출발하는 연구는 ‘비관적 주관성’으로서 더 좋은 목적이 될 수 있다고 주장한다. 이는 자신의 경험이 존중되고 지나친 주관성에 의해서 연구자 스스로가 압도당하지 않게 하는 것으로 최근의 연구에서는 광범위한 이론적 접근과 철학적 지지를 얻어내고 있다. 그러나 자신의 관점을 객관적으로 설명하기 위해 연구시작 전에 자신의 신념, 목표, 기대효과들을 먼저 서술하고 진행하기를 권장하고 있다.

## 2. 자료수집 및 분석

연구는 연구자의 마음속에 있는 생각에서 출발하는 것으로 연구수행은 연구 참여기관에서 활동하는 3명의 참여자를 중심으로 심층면담(in-depthinterview)과 참여관찰(participant observation)을 주된 방법으로 진행되었다. 본 연구의 자료수집에서 부족한 부분은 백일장 수상작품, 자서전, 교내문집, 편지글, 자작 글 등의 자료를 보조적으로 활용하였다.

### 가. 문헌자료

문헌자료는 국회도서관과 국립중앙도서관(www.nl.go.kr) 등을 중심으로 키워드 ‘문해교육, 문해학습자, 학습권, 전환학습’을 검색하여 관련된 학위논문과 학술지 논문의 관련 자료를 찾았다. 문해교육과 관련한 자료는 1993년 이후 연구된 100여 편의 수집된 자료를 확보하고 이를 중심으로 이론적 기틀을 마련하였다.

### 나. 심층면담

심층면담은 본 연구에서 주된 자료수집의 방법이었다. 심층면담은 크게 세 가지 방향으로 진행되었다. 첫 번째는 비문해로 인한 생애경험에 대한 사실적인 부분으로 비문해의 경험으로 어떤 의식들을 가지게 되었으며 두 번째는 문해학습 참여를 통해 학습과정에서 나타나는 경험과 현상들에 관한 내용이었다. 세 번째는 문해 이후 삶이 어떻게 변화하였는지 인식과 행동에 나타난 변화에 중점을 두고자 하였다.

본 연구는 반구조화 된 면담지를 구성하여 자유로운 대화형식으로 수행하였다. 주로 면담

의 장소는 참여자가 있는 학교의 1층 또는 2층의 빈 교실에서 일대일로 진행되었다. 질문의 내용과 방식은 큰 틀로 나누었을 뿐 구체적인 내용은 사전계획하지 않고, 연구 참여자의 상황에 맞추어 신축성 있게 진행되었다. 면담의 회당 소요시간은 연구 참여자의 상황과 시간이 서로 다르기 때문에 그들의 상황에 맞추어 수업이 있는 날을 택하여 3회~5회 사이로 진행되었다.

#### 다. 참여관찰

참여관찰은 참여자들의 삶을 추적하는 현장의 활동으로 그들의 생활양식, 경험, 의식, 감정, 태도에 대한 특성을 볼 수 있다. 연구자는 학습참여를 통한 인식전환의 사례를 보려는 목적으로 참여관찰은 2013년 4월에서 2014년 10월까지 3회~8회차 로 실시하였다. 접근은 참여자들이 진행하는 수업시간<sup>5)</sup>과 참여하는 프로그램(내·외부활동)에 참석하여 그들의 활동을 필드노트 등에 기록하고 공동체성의 활동내용을 자세히 관찰한 후 내용을 기술하였다.

첫째, 연구자가 연구대상자나 연구세계에 대하여 잘 알고 있기 때문에 선입견을 배제하고 객관성과 정확성을 위해 거리를 유지하려는데 더욱 신경을 썼다.

둘째, 참여자의 이야기에 집중하고 필요한 질문은 추가요청 하고 전화기 등을 통해 내용을 보완하였다. 연구자는 내부자적 입장에서 활동하되 연구 참여자의 입장에서 진행되는 활동에 객관적 거리를 유지하는데 집중하였다.

셋째, 참여관찰을 통한 자료의 구체화를 위해 내·외부 활동에 밀착하였다. 교내활동 외에도 외부행사에도 참여하고 수집된 자료는 모두 녹음하고, 필요한 경우 사진촬영을 하여 기록의 정확성을 확보하였다.

#### 라. 분석 및 해석

본 과정은 연구문제 설정, 자료수집, 자료 분석, 자료 해석의 단계로 진행하였다. 참여관찰(participant observation)과 심층면담(in-depth interview)을 토대로 수집된 자료를 기술, 분석, 해석의 영역으로 나누고, 김영천(2010)의 전사, 코딩, 주제의 발견이라는 작업진행의 세 과정을 통해 문해학습에 참여하는 성인학습자들의 생애경험과 인식변화과정을 분석하였다.

인식전환과정은 1차 원자료와 2차 분석자료를 토대로 영역별과 의미군으로 나누었다. 영역의 구분은 ‘비문해 시기의 관점’, ‘학습참여 시기의 관점’, ‘문해 시기의 관점’으로 분류하고 주제를 ‘생애경험’, ‘학습경험’, ‘인식전환’으로 나누어 각각의 주제에 하위영역을 정하였다.

5) 김민숙 중급반 수업 (월요일 13:00~15:00), 허기욱 기초반 수업 (화, 수요일 3:00~15:00)  
구태경 기초반 수업 (월요일 19:00~21:00)

<표 2> 영역별 분류

영역	주제	하위 영역
비문해 시기의 관점	생애경험	1. 생애경험으로의 주요사건 2. 비문해로 인한 삶의 방식 3. 공동체 안에서의 결핍의식
학습참여 시기의 관점	학습경험	1. 학습참여의 주요경험 2. 학습과정에서의 비판적 반성 3. 학습경험을 통한 극복과 성장
문해 시기의 관점	인식전환	1. 학습을 통한 생애관점 전환 2. 역할을 통한 관계관점 전환 3. 학습경험과 인식전환

1~2차 자료를 분석하여 연구주제, 연구문제, 연구맥락으로 이어지는 3가지 주제를 완성하였다. 1차 분석에서는 원 자료에 등장하는 참여자들에게 반복적으로 나타난 상황과 느낌을 나타낼 수 있는 의미를 생성하고 2차 분석에서는 원 자료의 코딩된 내용을 근거로 나타나는 의미군을 찾아나갔다. 3차 분석에서는 1~2차 분석을 토대로 생애경험과 학습경험이 만나 전환되는 과정을 구체화 하고 이 연구의 특성으로 볼 수 있는 보조교사 활동에 대한 내용을 심도 있게 다루고자 하였다. 연구목적에 달성하기 위해 문해학습이 생애경험과 인식변화를 이루는 과정에 대해 의미군을 분류하여 아래 <표 3>과 같이 정리하였다.

<표 3> 의미군 분류

영역	주제	1차 분류	2차 분류	3차 분류
비문해 관점	생애 경험	불우한 가정환경	원하지 않은 결혼	생애경험의 주요사건
		교육환경으로부터 배제- 좌절감	자녀교육의 부재 : 절망감	비문해와 삶의 방식
		기회로부터의 소외	관계로 부터의 단절	비문해와 결핍의식
	결핍 의식	난 사랑받지 못 했어	주변 눈치 보기	두려움
		글 배운 적이 없어	난 못해, 안 돼, 안 해	회피
		늘 혼자 였어	쓸모없다, 살기 싫다.	사회적 고립
참여 관점	학습 경험	학습의 시작 : 딜레마	도구학습과 소통학습	학습참여의 주요경험
		학습장애 : 학습부진	학습장애 : 학습회피	학습참여 비판적 반성
		공감하기	동류의식	학습장애 극복과 성장
문해 관점	인식 전환	새로운 나 발견	새로운 역할 찾기	학습을 통한 관점전환
		새로운 역할의 시도	관계에 대한 자신감	학습을 통한 관계전환
		경험의 재구성	관점의 통합	학습경험과 인식전환
				인식변화 및 행동변화

※ 3차 분석을 통해 비문해의 생애경험을 “결핍의식”으로 분류하여 추가함

## IV. 연구결과

### 1. 비문해 시기 관점 “주눅 든 삶”

본 장에서는 성인학습자들이 비문해자에서 문해자로 전환하기 이전의 관점인 생애경험을 분석하였다. 구체적으로 비문해자가 될 수밖에 없었던 주변 환경들과 여기서 형성된 의식을 토대로 어떻게 세상을 해석하고 살아왔는지를 살펴보았다.

연구결과 참여자들은 열악하고 불우한 가정환경 속에서 성장한 것으로 나타났다. 어려운 환경의 중심에는 아버지의 역할이 중요하였다. 가장인 아버지가 술과 폭력을 행사할 때 어머니와 자녀들은 피해자의 위치에서 마지못해 살아가거나 도망을 가야하는 입장이었다. 이러한 암울한 유년기의 기억들은 정서적 불안과 현실부정 등 삶의 왜곡된 시각들을 갖게 만들었다.

아버지가 항상 무서웠어요. 엄마하고 같이 밥을 먹다가 말다툼을 하든가 맘에 안 들면 바로 밥상이 날아갔어요. 항상 그런 식이라 무섭고... 주눅 들고. (구태경)

아버지가 엄마를 자꾸 때리니까 (어머니가) 맞아죽지 않으려고 나를 데리고 도망 나왔지, 그래서 나중에 재혼을 했는데 새아버지도 (여자라고) 공부는 안 시키는 거야. (김민숙)

가난하고 불우한 환경은 학교진학시기에 학습의 기회로부터 배제되는 결과로 이어졌다. 이때 학습 진학을 저해하는 주된 원인으로는 ‘가난한 형편’, ‘여자라는 이유’, ‘신체적 장애’, ‘동생돌보기’, ‘부모의 비문해로 인한 무지’ 등으로 나타났다. 이때 의사결정권자인 아버지의 영향이 큰 것으로 보였다. 학교진학을 못한 상태에서 집안에서 동생들을 돌보거나 남의집살이를 하며 기회로부터 배제된 소외감은 ‘좌절감’으로 강화되었다. 이는 스스로의 의지와 노력으로 해결할 수 없는 상황을 ‘어쩔 수 없는’ 것으로 정당화 하였다. 그러나 학교진학이 좌절되자 공부하는 것을 조건으로 남의 집 수양딸을 자처하여 떠나는 김민숙을 통해 개선하려는 의지를 보였다.

불우한 환경에서 비롯된 비문해는 이후 성인이 되어 결혼과 자녀교육의 문제로 나타났다. 연구 참여자들은 대부분 자신의 결혼을 ‘원하지 않은 선택’으로 인식하였다. 결혼조건에서도 나이차이가 10년 정도 많이 나거나, 엄마를 도와주는 셈치고 17세의 어린나이에 일찍 결혼을 해야 하는 등 이성간의 ‘애정’을 전제하지 않고 마지못해 선택한 결과로 보였다.

비문해는 새롭게 형성된 시댁식구들과의 관계는 물론 실제 자녀들을 교육하는 과정에서 자신의 ‘학습기회배제’ 보다 더 심각한 좌절감을 느끼는 것으로 나타났다. 자녀들이 숙제를 도와달라고 요청할 때 ‘아빠에게 물어 봐’라며 자신은 바쁜 척 주방으로 도피한다거나, 자녀의 학습을 도와주었을 때 성적이 더 떨어지는 경우 깊은 ‘절망감’을 맛보게 되었다. 또한 자녀가 학교에서 반장에 선출되면 자신이 앞장서서 학교일을 해야 하는데 그럴 경우 자신의 비문해 사실이 탄로 날까봐 자녀의 반장출마를 적극 반대한다. 이러한 갈등은 자녀가 학교를 가출하는 사건으로 이어져 ‘문해’는 부모와 자식 간의 ‘관계단절’의 원인이 되기도 하였다. 이러한 비문해로 인한 생애사건들은 스스로 ‘난 못해, 쓸모없다, 살기 싫다’라는 낮은 의식을 강화하였다. 비문해는 가능하다면 자녀들에게도 숨겨야 하는 부끄러운 일로 인식하며 삶의 결이 거칠고 불안정한 상태에서 죄인처럼 고개 숙인 모습으로 나타났다.

이러한 비문해 상태는 사회생활에서도 영향을 미치는 것으로 사회활동을 하는 동안 자신의 비문해 사실에 대해 ‘숨기거나’ 자신을 먼저 ‘낮추는’ 것으로 나타났다. 학령기에 학교에 가는 대신 남의 집에서 더부살이를 하며 가사 일을 도울 때도 비문해는 늘 문제가 되었다.

(음식을 만들며) 고만고만하게 썰어서 하라는 대로 다 외워서 했어요. 청소도 하고 빨래도 하면서 그걸 외울라니 얼마나 힘들었겠어요. 글씨로 쓰면 쉬울걸(쓰지를 못하니)...그래도 (집에) 가라고 할까봐 무서워서... (허기옥)

비문해는 생존의 문제로서 항상 남들이 자신을 어떻게 생각할까에 대하여 ‘신경을 쓰거나’ 먼저 ‘상대를 무시하는’ 방어지체를 사용하며 ‘무시당하는 것’에 민감하였다. 이러한 문제를 해결하고자 자녀에게 용돈을 주어가며 ‘학습도움’을 요청하기도 하였으나 일시적 노력으로 근본적인 문제가 해결되지 않은 것으로 나타났다.

비문해로 사는 동안 연구 참여자들은 부정적인 자아를 형성하였다. 이것은 개인 성향에 따라 다르게 나타났는데 김민숙은 자신의 문제를 ‘적극적으로 개선’하려고 하였으며, 구태경은 주눅 들어 ‘눈치를 살피는 것’으로 순간을 모면하려 하였다. 허기옥은 상황을 비교해보고 자신에게 유리한 것은 취하고 불리한 것은 배제해버리는 ‘자기중심적 자아’를 형성하였다.

비문해로 인한 생애경험은 일상의 관계맺음에 영향을 미치며 ‘결핍의식’이 생성되었음을 알 수 있다. 이러한 의식은 세상에 대한 ‘두려움, 회피, 사회적 고립’이라는 삶의 태도를 갖게 만들며 자신과 세상을 ‘의심’하고, ‘불안’해 하며 ‘맨 뒷자리’나 ‘구석진 자리’에서 ‘주변인’ 또는 ‘이방인’으로 살아가는 ‘주눅 든 삶’의 모습을 보였다. 이러한 현상을 Freire(1985)는 비문해자는 사회의 중심에서 주변으로 밀려난 것으로 자기 삶의 주체인 ‘주인(owner)’으로 보지 않고

‘주변인(marginal man)’으로 보는 사회인식이 만든 ‘희생자’라는 주장과 맥을 같이한다.

## 2. 문해학습참여 시기 관점 “몸부림”

문해학습자가 학습참여시기에 갖게 되는 관점은 생애경험과 학습경험이 서로 만나 상호 영향을 미치는 것으로 기존의 경험과 학습과정의 경험이 만나 새로운 인식으로 전환이 일어나며 자신에 대한 깊은 반성적 대화가 시작되는 시기로 볼 수 있다.

Mezirow(1991)는 전환학습이론의 필요성을 주장하며 성인학습영역의 한계와 그 방향에 대해 하버마스(Habermas)의 합리성개념을 토대로 학습개념을 도구적 학습(instrumental learning)과 의사소통적 학습(communicative learning)으로 나누고, 이 두 학습 모두에 영향을 미치는 것은 내면의 성찰과 관련된 해방적 학습(emancipatory learning)이라고 하였다. 여기서 해방적 학습은 반성을 통해 과거에서 비롯된 왜곡된 의미와 시각들을 수정하는 것으로, 학습을 통해 경험세계를 재구성 하여 점차 성장해가는 것을 말한다.

본 연구의 참여자들은 자신의 비문해 문제를 스스로 해결해보고자 개별적인 노력을 하였으나 큰 성과를 보지 못하였다. 처음 문해교육 기관에서의 학습의 시작은 기존정서의 사고방식에서는 도저히 해결할 수 없는 딜레마를 경험하면서 출발하는 것으로 나타났다.

(오른 팔 인대) 수술하러 들어가면서 내가 (간절히) 기도했어. 팔을 없애달라고, 밥만 퍼먹는 손, 일만하는 손은 필요 없다고(...). “하느님이 계시고 부처님이 계시다면 오늘 수술이 (정말로) 잘 못 되게 해주세요. 제발 이 팔 좀 (잘라서) 없애주세요. 제발요.”  
(김민숙)

김민숙의 경우 자신이 일하던 초등학교 급식소에서 매일 부식과 식재료에 대한 내용을 글로 작성해야하는 일이 발생하자 수술을 핑계로 오른팔이 잘라지기를 기도하였고, 허기옥은 암 수술 후 종교생활에 심취하였는데 남들 앞에서 성경을 읽거나 글을 써야하는 경우였으며, 구태경은 폐기종 진단을 받고 수술이후 우울한 상황을 극복해야 하는 절박한 상태에서 학습참여가 시작되었다.

비문해로 발생한 결핍의식을 해소하기 위해 문해교육 기관을 찾아나서는 과정에서도 그동안 자신이 비문해라는 사실을 숨기고 살아오는 과정에서 직·간접적으로 정보를 얻을 수 있는 기회가 많지 않았다. 그러나 주변의 도움으로 문해교육기관을 찾았음에도 학업결정을 내리는 데 몇 달이 소요되었다. 김민숙의 경우는 자신의 비문해 사실로 인해 남편과 자식들 체

면에 손상이 있을 것을 우려해 자신의 거주지를 벗어나 타 지역에서 시작하였으며, 허기옥의 경우는 글 모르는 사람은 자기밖에 없을 것으로 판단하여 3개월을 고민하다가 학습의 장에 진입한 것으로 나타났다.

연구 참여자들은 학습장 방문이후 그동안 비문해로 인한 한(恨)을 해소하기 위하여 필사적으로 학습과정에 참여하는 것으로 나타났다. 이시기 가장 자신에게 중요하고 갈급한 것은 오직 '글자 익힘'으로, 글자를 배우는 도구적 학습만이 모든 문제를 해결해줄 것이라며 '성급한 학습목표설정'을 하는 것으로 나타났다.

처음 와가지고는 몇 달만 하면 아니 1년만 하면 글씨도 다 알고 그러는 줄 알았어요.  
처음에는 오로지 글자 만 알고 읽을 수 있고 쓸 수 있으면 된다 그거였어요. (허기옥)

그러나 이러한 성급함은 학습에 대한 성과가 생각처럼 나타나지 않자 '학습포기'를 생각하거나 실제 '포기하는 것'으로 나타났다. 이때 학습 중단이유를 '경제적 어려움', '시부모 모시기'와 같은 자신 주변의 '어쩔 수 없는' 상황과 환경을 핑계대지만 '진짜이유'는 자신의 '학습부진'이 주원인이었다. 그러나 학습중단 상황에서는 문해기관과 담당교사들의 관심과 역할이 매우 중요한 것으로 나타났다.

연구 참여자들은 학습참여과정에서 학습장애로 나타나는 '학습부진, 학습회피' 현상을 냉정한 자기점검과 비판적 자기대화를 통해 극복하는 것으로 나타났다. 스스로 간절히 원하던 학습이었음에도 중도포기를 생각하는 것은 생애경험에서 생성된 결핍의식으로 '내부에서 일어나는 성찰'에 의해 개선되어야 하는 것으로 보였다. 이것은 학습에 참여하는 동안 다른 사람들도 자신과 같은 입장과 처지에서 비슷한 문제를 만나고 해결하였다는 사실을 공감 하게 되면서 비문해는 자신만의 문제나 어려움이 아니었음을 인식하는 것으로 학습을 지속하는 새로운 계기와 기대를 하는 것으로 나타났다.

(생각을 바꿔) 할 수 만 있다면 대학교까지 가보자 하는 거였어요. 꼭 대학까지 가서  
끝까지 해보자 하는 기대감이 생겼어요. (구태경)

문해학습 참여시기는 까막눈으로 살아온 비문해의 어둠을 걷어내려는 의지와 힘든 학습과정을 포기하고 과거로 회기하고 싶은 유혹이 서로 만나 정서적으로 '몸부림' 치는 시기로 볼 수 있다. 이시기는 '비문해'와 '문해'가 접촉되며 '희망과 절망'이 혼재하는 '갈등'의 과정이다. 또한 생애경험과 학습경험이 대립하고 동화되는 '이미와 아직' 사이의 역동으로 볼 수 있다. 이때 자신과 나누는 진정한 대화는 비판적인 사고 즉, 깊은 내면의 대화를 의미하며, 이

성적 담론(rational discourse)들을 통해 가능해진다(Mezirow, 1991). 이러한 것은 참여활동 전반의 요소들이 맞물리며 기회를 제공하고 있다는 점에서 ‘학습참여의 장(場)’은 ‘인식전환’에 중요한 역할과 의미를 지닌다고 볼 수 있다.

### 3. 문해 시기 관점 “자유로운 삶”

문해시기의 관점은 생애경험과 학습경험을 토대로 문해가 삶에 미치는 ‘의미부분’과 학습자에서 교수자로 위치의 확대가 가지는 ‘역할부분’을 통해 인식전환을 살펴보았다.

의미적 부분은 문해자가 된다는 것은 다른 사람들과 ‘똑같이’ 되려는 것으로 ‘비문해로 인한 생활불편 해소’ 등을 통해 자신감을 회복해 나갔다. 이 과정에서 비문해자로 살아온 것은 자신의 선택이 아니라 ‘어쩔 수 없는 환경’에 의한 것으로 ‘문해력의 획득’은 ‘꼭 하고 싶었던 일’로 ‘짐승에서 사람’이 되는 것과 같은 것이었다. 비문해와 문해의 차이를 ‘새사람’이 ‘딴 세상’을 만난 것으로 표현하였다.

선생님이 (나를) 새사람을 만들어 준 거죠. (사람구실 못하는) 짐승을 사람으로 만들어 준거지. 지금은 내가 아주 ‘딴 세상’을 살아가잖아요. (김민숙)

문해력의 획득은 남들 앞에서 ‘떳떳하고, 당당함’을 느낄 수 있는 것으로 문해는 ‘세상이 다보이고’, 앞으로는 ‘손해 볼 일 없을 것’이라는 기대로 나타났다. 이들은 ‘불편한 삶’에서 벗어나 ‘자유로운 삶’을 살게 된 것을 기쁘게 생각하였으며 이와 같은 변화는 관계의 회복에서도 나타났다. 특히 ‘부부간의 신뢰회복’에서 두드러지게 나타났다. 부부간 대화부재는 비문해자인 아내가 문해자인 남편의 말을 이해 못하고 남편은 자신의 말을 이해하지 못하는 아내가 답답하다고 느꼈다. 이때 대화의 횟수는 줄어들고 자신과 대화를 ‘기피하거나 단절하는 것’은 자신을 ‘무시한 것’으로 판단하여 싸움의 원인이 되었다. 이것은 비문해로 생성된 ‘생존의 방식’으로 ‘절대 질수 없는 싸움’으로 인식하며 이기기를 원하였다. 그러나 문해 이후 전환된 인식은 글 모르는 답답한 자신과 살아준 남편에 대한 감사함으로 관계가 회복되었다.

전에는 (남편 입장) 전혀 신경 안 쓰고 입에서 나오는 대로 막하고 살았는데 학교 다니고부터는 남편도 변하고 나도 (새롭게) 변했어요. 정말 감사하지요. (허기옥)

문해의 획득은 ‘더 나은’ 사람을 지향하는 것으로 ‘새로운 역할의 시도’와 ‘관계에 대한 자

신감'으로 나타났다. 먼저 새로운 역할의 시도에서는 학생회에서 임원을 맡아 적극적인 활동을 하며 다른 사람들과 새로운 관계를 형성해가는 것으로 나타났다. 이들은 학생회 활동을 통해 '학교운영과 방향' 등에 대해 관심을 가지며 보조교사활동과 같은 새로운 역할에 대한 기대와 시도를 모색 하는 것으로 나타났다. 이러한 현상은 낯선 환경이나 관계에 대한 회피에서 전환된 것으로 새로운 역할을 시도하는 것으로 나타났다.

역할적 부분으로는 '학습자에서 교수자로 전환'된 이후의 경험을 살펴보았다. 학습자에서 교수자로서의 역할이 확대되는 지점에서 중요한 것은 '기회의 제공' 부분이다. 참여자들이 학습하는 기관에서는 학습자들에게 '학습자에서 교수자'로 활동기회를 제공하고 있었다. 교사역할의 처음시작은 두려움과 기대감이 번갈아 나타났지만 '자신은 완전한 교사'가 아니라 '학습자 출신교사'로서 '보조'라는 점에 안도감을 갖는다. 수업과정에서는 '너도 모르고 나도 모르는 같은 처지' 라는 것을 학습과정에서 알리며 부담을 줄어나갔다. 그러나 이 과정에서 같은 학습자 출신이 '교사라는 위치'를 가진 것에 대한 시기와 질투는 보조교사 활동을 하는데 갈등과 장애로 나타났다. 이러한 과정을 거치며 참여자들은 자신의 정체성과 역할에 대한 자각을 통해 점차 자신을 회복해 가는 것으로 나타났다.

학습자에서 교수자의 역할 바꾸기 경험은 새로운 입장에서 세상을 이해하고 보려는 인식 전환으로 이어졌다. 이것은 '문자중심 학습과정'에서는 발견되지 않는 것으로 볼 수 있다.

예전에 배울 때는 선생님이 수업안하고 교훈적 이야기 하면 제가 "선생님 일론 수업해요. 빨리 글 배우야죠," 그랬어요. (그러나) 제가 해보니 (이제) 이해를 해요. 만약 (교사역할) 해보지 않았다면 그것을 몰랐을 텐데, 제가 수업을 하면서 깨달았어요. (김민숙)

역할 바꾸기 경험을 통해 교사들의 수업방식에 대해 '불필요하다'고 느꼈던 '인생의 교훈적' 이야기가 자기의 '생각을 바꾸는 것'에 도움이 되었다는 것을 깨닫고 자신이 진행하는 수업시간에도 접목하는 것으로 나타나 역할수행은 인식전환에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

역할적 부분은 '주변의식'에서 '주인의식'으로의 전환으로 그동안 왜곡되었던 자신의 삶과 세상에 대하여 긍정성을 회복하는 것으로 자신이 속한 사회문제에 관심을 가지고 역할의 몫을 찾아 '필요한 사람'으로 '거듭 나는 것'을 시도한다는 의미이다.

이제 새로운 꿈이 생겼는데 문해학교를 만들어서 운영해보는 게 꿈이에요. (김민숙)

앞으로 선생님들이 (학교운영) 안하셔도 저는 제가 맡아서 해야 할 것 같아요. (허기)

옥)

이러한 인식의 변화는 자신의 성장을 이끌어준 기관에 대한 ‘고마움’으로 ‘운영’에 대한 관심과 동참으로 나타난다. 이것은 학습 참여이전 비문해 관점에서는 감히 “꿈도 꾸지 못한 일”이다. 문해학습 참여는 ‘수업에 대한 책임’, ‘학교 운영에 대한 꿈’, ‘학습공동체 건립’에 대한 희망 등으로 발현되며 자기 효능감(self efficacy)의 확대를 인식전환으로 볼 수 있다.

## V. 논의

성인학습자들의 문해학습 참여를 통한 인식전환을 세 가지로 논의해 볼 수 있다. 첫 번째는 문해학습에서 무엇을 ‘인식전환’으로 볼 것인가이며, 두 번째는 문해학습자들의 ‘인식전환’ 과정에 영향을 미치는 것은 무엇인가이고, 세 번째는 문해학습자의 ‘인식전환’이 가지는 학습적 의미는 무엇인가로 나누어 볼 수 있다.

### 1. 문해학습의 인식전환

본 연구에서는 학습을 통한 인식전환의 준거를 세 개의 맥락 안에서 이해하고자 한다.

첫째, 비문해에서 기대하는 것은 문자세계로의 ‘입문’이다. 문자세계의 입문은 읽고, 쓰는 기능적, 도구적 능력의 확보로 ‘불편함 해소’가 목적이다. 문자세계의 입문은 문자로부터 피하고 숨어야 했던 ‘까막눈’ 즉 비문해의 상태의 해방으로 글을 읽고 쓰는 과정에서 세상을 읽어 내리게 된다. 문자로 구성된 세상을 읽어 내리는 능력 확보는 ‘자신감’으로 표현된다.

둘째, 경험의 재구성을 통한 관계망의 ‘변화’이다. 비문해의 관계맺음은 소극적, 제한적이었으나 학습참여 이후는 적극적으로 확대되었다. 학습참여경험은 다른 사람과의 관계맺음의 확장을 가져오며 과거의 불편했던 경험과 화해하고 용서하게 만든다. 관계망의 변화는 자기 중심세계에서 탈피한 것으로 가족, 부부, 집단에 대한 이해와 신뢰회복의 변화로 나타났다.

셋째, 개인을 넘어 자신이 속한 공동체를 위한 역할수행의 ‘확대’이다. 비문해시기에는 ‘개인 중심’으로 살아 왔다면 문해이후 시기에는 ‘공동체중심’으로 세상을 바라보는 것으로 나타났다. 이때 핵심이 되는 것은 ‘주인의식’이다. 비문해로 인한 인식은 주눅 들고 남들 눈치 보는 ‘결핍’에서 출발하지만 문해 이후 전환된 인식은 희망에 찬 ‘변영’을 기대한다. 이것은 받

기만 하던 수동적 자세에서 자신도 줄 수 있을 것이라는 가능성에 대한 역할 바꾸기이다. 이러한 인식변화는 문해학습 참여과정과 역할수행과정을 통해 얻어진 것으로 문해학습 참여 이전에는 학습자 스스로 상상도 못한 일로 기존의 문해 학습자 연구에서는 발견되지 않은 지점이다. 비문해자에서 문해자가 되는 것은 ‘자신감’을 되찾는 것이며 세상과 더불어 살아가게 한다. 이는 앞으로 문해를 무엇으로 규정하는가의 문제와 연결된다. 문해를 통한 인식변화를 외적부분에서 보면 여전히 부족한 상태로 보이지만 내적부분에 맞춰보면 발전하는 ‘과정’이다. 그러므로 비문해와 문해는 연결된 상태로서 학습참여는 치유, 회복, 실현의 과정을 통해 새로운 역할을 수행하며 ‘인식전환’이 계속되고 있음을 알 수 있다.

## 2. 학습참여를 통한 관점전환

문해학습 참여를 통해 인식변화 시기를 ‘비문해시기의 관점’, ‘학습참여시기의 관점’, ‘학습 이후 문해시기의 관점’, ‘학습이후 교수활동의 관점’으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, ‘비문해시기의 관점’의 생애경험은 열악한 가정환경, 학습기회의 배제, 비문해의 삶, 비문해로 인한 결핍의식 등이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 생애경험으로의 주요사건은 불우한 환경이 원인으로 학습의 기회로부터 배제되는 결과로 이어졌다. 이때 주된 원인으로 ‘가정형편, 여자, 신체장애, 살림 돕기, 아버지의 무지’ 등으로 여자는 배우지 않아도 된다는 의사결정권자인 아버지의 영향이 크게 작용하였다. 비문해는 결혼의 조건과 자녀의 교육 문제로 이어졌으며 실제 자녀들을 교육하는 과정에서 좌불안석(坐不安席)하며 자신이 어린 시절 학습기회에서 배제된 것보다 더 심한 좌절감을 느끼는 것으로 나타났다. 비문해는 사회활동에서도 자신의 비문해 사실을 ‘숨기거나’ 비문해로 인해 자신을 먼저 ‘낮추는’ 저자세의 ‘삶의 방식’을 취했다. 비문해로 사는 동안 부정적인 자아를 형성하였는데 ‘문제회피하기’, 남들 눈치 살피기, 자기에게 ‘유리한 것만 챙기기’ 등 세상의 소외로부터 자신을 지키기 위한 방어기제로 부정적 인식과 낮은 자존감을 갖게 되는 것으로 나타났다. Fromm(1968)은 자기 존재의 정체성에 대해 혼란을 느끼며 자신을 낮춘 사람으로 여기는 심리상태를 ‘자기유리’라고 하였다. 자기유리란 자신이 원래 어떤 사람인지, 어떠한 꿈을 꾸고 있었는지, 무엇을 원하는지를 잊어버리고 모든 시선이 타인에게 머물러 ‘주체성의 혼란’을 느끼는 것을 뜻한다. 비문해시기는 자신을 ‘까막눈’으로 규정하고 타인들의 눈치를 살피며 세상으로부터 스스로 격리되어 ‘쓸모없고’ 무력한 존재라는 자기개념화를 누적 해왔다. 이러한 비문해로 인한 생애경험은 부정적 자아를 강화하여 ‘결핍의식’이 생성된 것으로 볼 수 있다.

둘째, ‘학습참여시기의 관점’은 비문해의 생애경험과 학습경험이 서로 만나는 지점으로 상

호작용하며 새로운 인식의 국면을 맞이하는 것으로 나타났다. 비문해자가 학습참여를 시작하는 동기는 '건강문제, 사회활동'의 장애로부터 시작되었다. 비문해로 발생한 결핍의식을 해소하기 위해 문해교육 기관을 찾아나서는 과정에서 학업결정을 내리는 것도 몇 달이 소요되었다. 학습에 참여해서는 성급한 목표를 설정하는 것으로 2~3개월 후 끝날 것이라 생각하다가 성과가 나지 않자 학습을 포기하였다. 이것은 학습적응과정에서 나타나는 장애로 학습의 중단이유는 '경제적 어려움, 시부모공양'과 같은 어쩔 수 없는 환경을 핑계로 대는 것으로 나타났으나 실제로는 자신의 '학습부진'이 원인으로 보였다. 이것을 극복하는 과정은 함께 공부하는 학습자들과 교사들의 관심과 노력으로 '담임의 가정방문, 수업시간 옮기기, 보조교사의 도움' 등을 통해 동질감, 동류의식을 배우며 적응해 나갔다. 그러나 학습참여시기의 포기과 지속을 '반복'하는 것은 존재론적으로 지쳤을 때 나타난다는 Freire(2003)의 주장과도 일치한다. 학습참여시기는 '인식의 혼돈'을 통해 '자신과의 솔직한 대화'를 경험하는 것으로 보였다.

셋째, '학습이후 문해시기의 관점'은 학습참여를 통해 자신감을 회복한 것으로 나타났다. 이를 바탕으로 세상과 화해하며 관계가 회복되는 것으로 이지혜(2011)가 문해자가 되는 과정에서 학습자들은 그동안의 관계를 재설정한다는 주장과도 일치한다. 참여자들은 비문해에서 문해로 전환되면 더 이상 자신의 문제를 두려워하지 않게 된다. Freire(2003)는 문해학습자들이 느끼는 두려움은 실질적인 위협이나 상상속의 위협에 대해 제대로 알기 전에 느끼는 불안감으로 회피하지 말고 마주할 때 해결된다고 주장한다. 학습이후 문해시기는 '생활불편해소', 문화적 환경에 '적응하기' 등의 경험이 쌓여 자신감을 회복해가는 것으로 비문해자로 살아온 삶은 자신의 선택이 아니라 주변 환경에 의한 것이라고 이해하게 되었다. 이와 같은 인식변화는 '관계회복'으로 이어져 특히 가까운 가족, 부부, 이웃의 신뢰회복에서 두드러지게 나타났다. 이러한 변화는 관계 맺기의 자신감으로 나타나 '새로운 역할'을 시도하는 것으로 확장되어 학생회 활동과 같은 전면에 나서서 새로운 관계를 형성해가는 것으로 나타났다. 이들은 학생회 활동을 통해 '학교운영방향'에 대해 관심을 가지며 보조교사활동과 같은 새로운 역할에 대한 시도를 하는 것으로 나타났다. 문해시기의 관점은 그동안 자신을 억압하던 '주변인'에서 자기생각을 주장하고 책임은 다하는 '주인'으로 살기를 희망하는 것으로 보였다.

넷째, '학습이후 교수활동의 관점'에서는 학습을 통한 성장으로 학습자에서 교수자로서의 활동은 새로운 의미를 부여하는 것으로 나타났다. 학습자에서 교수자로서의 역할이 확대되는 지점에서 중요한 것은 먼저 '기회의 제공'이다. 참여자들이 학습하는 기관에서는 '활동기회'를 제공하고 있었다. 교수역할수행 과정에서 두려움과 기대감을 번갈아 나타내며 자신은 완전한 교사가 아니라 '학습자 출신교사'라는 점에 위안과 안도감을 느끼는 것으로 나타났다. 그것은 같은 학습자의 입장으로 '너도 모르고 나도 모르는' 같은 처지에서 나눈다는 사실을 인지하며

심리적 부담을 줄어나갔다. 학습자에서 교수자의 역할 바꾸기 경험은 ‘또 다른 학습’으로 새로운 것을 깨닫게 되는 것으로 나타났다. 이와 같은 학습자에서 교수역할경험은 성장과 한계가 공존하는 것으로 성장적 측면은 비문해로 인해 세상에서 불필요한 존재로 여겼던 자신에 대해 새롭게 인식하고 거듭 나는 ‘계기’를 만들었다는 점에서 의미가 크다. 이것은 세상에 대한 긍정으로 이후 문해학교 건립과 같은 꿈을 갖는 등 자기효능감(self efficacy)을 확대하는 것으로 나타났다.

이와 같이 학습참여를 통한 관점은 비문해자(상처)로 살아온 생애경험이 학습참여(치유) 과정을 통해 문해자(회복)로 전환되고 교수활동(실현)까지 확대되는 것으로 완결되어 멈추는 것이 아니라 완성을 향해 앞으로 나아가는 지속적 변화의 연속과정이라는 것을 알 수 있다.

### 3. 인식전환의 학습적 의미

성인학습자들의 문해학습 참여는 학습경험을 통해 기존경험을 재구성하며 인식이 전환된다. 인식은 인식과정의 결과로서 인식의 전환은 실천적 행동으로 발현된다. 이러한 변화를 성인교육의 전환학습으로 접근해보면 다음과 같다.

첫째, 성인기는 학습을 통해 자신의 경험을 재해석 할 수 있는 인식전환의 기회를 만난다. 인식의 전환과정은 자신을 둘러싼 인과관계들을 비판적으로 인식함으로써 관계된 세상에 대하여 새로운 행동을 선택할 수 있음을 말한다. 문해학습의 참여경험은 비문해로 위축된 자신을 극복하는 과정에서 자존감을 향상시켜 나간다. 문해학습의 참여는 비문해로 인한 상처를 치유하는 과정으로 성인기에 학습은 인식전환에 중요한 역할을 한다는 Mezirow(1991)의 주장과도 일치한다.

둘째, 학습참여는 기존정서와 새로운 가치가 충돌하며 인식이 전환된다. 학습참여과정은 못 배운 한을 해결하는 즐겁고 행복한 순간들만 존재하는 것이 아니라 비문해로 인한 기존경험과 학습을 통한 가치들이 충돌하는 ‘몸부림’의 시기이다. 이 과정에서 자신의 원하는 학습 성과가 없을 때 중도포기를 생각하며 갈등하는 것으로 나타났다. 그러나 학습이 지속될수록 인지적 결핍을 채워가며 스스로의 ‘반성적 대화’를 통해 인식전환이 서서히 일어난다는 것을 알 수 있다. 성인들은 자신을 둘러싸고 있는 세계를 인식하여 만든 개인준거 틀인 경험을 비판적 성찰을 통해 전환된다고 보는 Mezirow(1991)의 주장을 입증시켜주고 있다.

셋째, 문해교육의 전환학습 접근은 일반 성인학습자와 차이를 인식하는 것이다. 문해학습자의 인식전환과정을 Mezirow의 전환학습 단계로 살펴볼 때 성인들의 인식전환은 10단계로 이루어진다고 주장하고 있으나 본 연구에서는 비순서의 예외성을 보였다. 이것은 Mezirow의

전환학습 단계가 성인학습에서 반드시 필요하지 않을 수도 있다(나윤경,1999;이은경,나승일,2009; 박경호,2009;노희숙,2012)는 주장과도 맥을 같이한다.

문해학습자들의 인식전환은 크게 두 가지로 요약해 볼 수 있다. 첫째, ‘자신을 위한 학습(더하기)’으로 ‘결핍해소’를 목적으로 하며 둘째, ‘더불어 살기위한 학습(나누기)’으로 ‘나눔 실천’으로 볼 수 있다. 자신을 위한 학습과정을 통해 작은 인식변화를 경험하였다면 후배들을 도와주는 보조교사활동을 통해 자신을 역할확대와 실천의 의미를 알아가는 것으로 나타났다. 이것은 Mezirow가 인식전환을 개인의 전환(사고적)에 중점을 둔 것에 대해 논란이 있었던 부분으로 Freire는 개인의 전환에 머물지 말고 사회의 전환(실천적)으로 확장되어야 한다고 주장한다. 이것은 Cranton(1994)이 세계를 바라보는 방법, 시각이나 관점을 통해 경험으로부터 의미가 도출되어 행동변화로 이어져 나타난다는 주장과도 맥을 같이한다.

## VI. 결론 및 시사점

본 연구는 문해학습에 참여하는 성인학습자들이 생애경험과 학습경험을 통한 인식변화 과정을 추적한 것이다. 구체적으로 비문해시기, 학습참여의 시기, 문해 이후를 시기별로 나누고 비문해자에서 문해자가 된다는 의미와 학습자에서 교수자가 된다는 것에 대해 살펴보았다. 본 연구는 성인 비문해자가 학습참여를 통해 교사가 되는 과정을 생애사적인 접근을 통해 분석했다는데 의의가 있으며 결론과 시사점은 다음과 같다.

첫째, 학습참여이전 비문해시기는 비문해로 인한 경험과 후유증을 개선하기 위해 학습의 장(場)에 자발적으로 참여한다. 비문해의 원인이 된 학습기회의 배제는 이후 결혼생활, 사회생활 등에 영향을 미치며 ‘결핍의식’으로 고착되었다. 이러한 결핍은 ‘상처받은 아이’가 과거 기억에서 자라지 못한 상태로 겉모습은 성인이 되었지만 다른 사람의 눈치를 보며 세상을 두려워하며 살아오게 만들었다. 이후 늦은 배움을 위해 교육현장에 스스로 찾아오는 동인이 되었으며 이러한 학습자의 특성을 이해할 때 문해학습을 통한 성장을 기대할 수 있다.

둘째, 학습참여 시기에는 비문해의 생애경험과 학습경험이 서로 만나 경험의 재구성을 시도한다. 학습참여초기 오직 문자이해의 도구학습에 매달리며 단기간에 학습과정이 끝나기를 기대하며 학습중도 포기와 학습지속과정을 반복한다. 이를 해결하기 위해서는 학습자들이 요구하는 문자(도구)학습과 균형을 맞추어 타자를 이해하는 문화이해(소통)와 문화해방(자율)을 위한 학습이 필요하다. 이를 통해 얻게 되는 주요경험은 학습과정에서 자기문제를 회피하지 않고 조우(confrontation)하며 협동심을 배워 함께 살아가는 공동체의식을 기르게 된다.

셋째, 비문해자에서 문해자가 된다는 것은 역할에 대한 선택의 '폭'이 넓어진다는 것을 의미한다. 학습을 통한 관점의 전환은 자기 정체성에 대한 변화로써 자신감의 회복은 관계의 회복으로 이어져 삶의 태도와 정서, 지식영향을 미친다. 이러한 변화는 '더 나은 사람'이 되기를 지향 하며 새로운 역할을 시도한다. 이것은 스스로 비문해로 인한 '결핍'이 해결되거나 상처가 '치유'된 것으로 인식하며 관계망에 대한 자존을 회복해 나간다. 이와 같이 문해력의 획득은 학습의 '끝'이 아니라 새로운 활동의 '시작'이라는 점에 중점을 두고 계속학습의 기회를 제공해야한다.

넷째, 문해학습자에서 문해교사가 되는 경험은 다른 입장에서 세상을 해석하는 것으로 또 다른 학습으로 이어진다. 대부분의 비문해 상태에서는 자신의 미래를 쓸모없고 가치 없다는 생각을 한다. 그러나 문해 이후 보조교사와 같은 활동경험은 자신을 긍정적으로 재평가하는 계기가 된다. 문해교육이 단순한 학습의 전수를 목적으로 하지 않을 때 다양한 활동기회를 제공할 수 있다. 이러한 기회제공은 학습자가 문해학습 참여를 통해 자신의 꿈을 키워나가고 나눔을 실천하는 경험을 통해 삶의 태도와 지식, 방법을 바꾸어 유용한 인재로 거듭난다는 것을 의미한다.

이러한 결과를 바탕으로 문해학습자의 인식변화에 관한 연구는 실천현장에서 다음과 같은 의미를 부여 할 수 있다.

첫째, 문해학습 참여는 비문해학습자가 학습결핍의 한(恨)의 해소차원을 넘어 학습의 생산자로 활동한다는 긍정적인 결과를 발견하였다. 이는 평생학습사회에서 문해학습자의 위치가 단순히 도움을 받아야하는 대상이거나 학습서비스의 소비자가 아니라 적극적인 참여자이며 생산자로 전환된다는 가능성을 보인 것으로 평생교육의 차원에서 중요한 의미를 갖는다.

둘째, 문해학습은 글 모르는 성인들의 한글 익히기, 은행 및 관공서 업무보기와 같은 문자로 인한 결핍해소 수준을 넘어선다. 자기만을 위한 학습을 넘어 타자를 위한 교사활동 경험은 사회활동의 참여라는 중요한 연구결과로 나타났다. 이것은 학습생태계의 최하위에 위치한 문해학습 참여자들에게 글자수업을 넘어 새로운 가능성을 만날 수 있는 다양한 학습기회의 제공이 필요하다는 점에서 중요한 의미를 갖는다.

셋째, 비문해학습자에서 문해교사로 역할이 전환된 사례를 연구함으로써 문해학습 대상의 역할수행에 대한 지평을 확대했다는 점에서 가치가 있다. 문해학습자는 학습을 통해 자신의 성장에 그치지 않고 타인의 성장과 사회 발전에 기여할 수 있다는 점에서 이 연구는 중요한 의미가 있다.

그러므로 본 연구의 결과를 토대로 교육현장 발전을 위한 후속 연구를 제언한다.

첫째, 본 연구는 문해학습에 참여하는 성인학습자의 인식변화에 미치는 의미를 고찰하기

위하여 비문해자 출신으로 보조교사활동을 하는 성인학습자들을 연구대상으로 선정하였다. 그러나 보조교사 또는 교사로서 활동을 하다가 교육현장을 떠나간 대상자에 대해서는 알 수가 없었다. 이들이 사회활동에서 어떠한 역할들을 하는지에 대한 추적연구가 필요하다.

둘째, 본 연구에서는 학습자들의 인식변화과정에서 문해교사의 영향력과 역할이 크다는 것을 발견하였다. 문해교사들은 대부분 자원봉사로 짧게는 몇 개월에서 길게는 몇 십 년을 학습자들과 함께 활동하고 있다. 학습자들은 자신의 결핍을 해소하기 위한 것이지만 교사들의 참여 동기는 명확하지 않다. 이들이 오랜 세월을 문해학습자와 함께하는 데에는 분명한 이유가 있을 것이므로 이들의 활동범위와 참여인식에 관한 연구가 필요하다.

끝으로 본 연구는 성인 비문해자가 문해자로, 학습자에서 교육자로 이어지는 과정의 경험을 추적하여 삶의 태도와 자세, 자신에 대한 정체성(자기인식)을 전환 할 수 있다는 가능성을 보여준 기초자료이다. 추후 문해학습자의 인식변화 경험에 대한 후속 연구를 통하여 문해학습에 참여하는 성인에 대한 풍부한 해석을 이끌어 낼 수 있을 것으로 기대된다.

## 참고문헌

- 김신일(2005). **한국의 문해교육**. 서울: 문음사.
- 김신일·박부권(2006). **학습사회의 교육학**. 서울: 학지사.
- 김영천(2010). **질적연구 방법론3**. 서울: 아카데미 프레스.
- 나운경(1999). 포스트모더니즘과 페미니즘 시각으로 본 Mezirow의 전환학습이론. **Andragogy Today**, 2(3), 179-207.
- 노희숙(2012). 북한이탈주민의 학습경험을 통한 의미 전환 연구. 박사학위논문. 아주대학교.
- 박경호(2009). 전환학습이론: 고등교육기관에서 중년여성학습자의 의미구조의 변화. **Andragogy Today**, 12(4), 31-60.
- 이지혜(2003). 학습사회에서 성인문해교육의 의미. **평생교육학연구**, 9(3), 57-74.
- \_\_\_\_\_ (2011). 문해교육에서 '문해됨'의 의미 : 문해학습자의 정체성을 중심으로. **평생교육학연구**, 17(3), 1-24.
- 이은경, 나승일(2009). 결혼이민 여성농업인의 전환학습에 관한 현상학 연구. **농업교육과 인적자원개발**, 41(2), 1-27.
- 정대용(2010). 결혼이민 여성의 문해교육 경험이 생활적응 과정에 미치는 의미. 박사학위논문. 숭실대학교.
- 정지웅, 김지자(2013). 문해교육제도가 학습자의 삶에 미치는 영향. **한국평생교육**, 1(1), 95-118.
- 정찬남(1990). 여성생활 연구원의 문해교육: 문해교육의 진단과 설계. **문해교육연구**, 1집
- 한준상(2002). **호모 에루디티오**. 서울: 학지사.
- 허 준, 노일경(2011). 성인문해교육 지원사업. 자료집, 국가평생교육진흥원.
- Cranton, P(1994). *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fromm, E(1968). *The sane society*. Routledge & Kegan Paul LTD.120.
- Freire, P(1985). *The politics of education: Culture, power and liberalization* (Macedo, D, Trans.). South Hadley, Mass. : Bergin & Garvey
- \_\_\_\_\_ (1994). *Pedagogy of hope*. translated by Robert R. Barr. London · NY Continuum.
- \_\_\_\_\_ (2003). **프레이리 교사론** [Teacher as Cultural Workers-Letters to Those Who Dare Teach]. (교육문화연구회 옮김). 서울. 아침이슬
- Maxwell, J. A(2004). *Qualitative research design: An interactive approach* (Paperback /

2nd Ed.). Sage Publications (CA).

Mezirow(1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

\_\_\_\_\_ (2000). Learning to think like an adult : Core concepts of transformation theory.

In J. Mezirow & Associates (Eds.). *Learning as transformation: Critical perspective on a theory in progress*(pp. 3-33). San Francisco : Jossey- Bass.

· 논문 접수 2017. 10. 30. / 수정본 접수 12. 24. / 게재 승인 12. 28.

· 김종천: 세명대학교 대학원에서 경영학과를 졸업하고 백석대학교 대학원에서 교육학 박사를 취득하였으며, 현재 제천솔빛학교 교장으로 재직하고 있음. 주요 관심분야는 평생교육과 문해교육, 지역사회운동과 성인학습, 전환학습이론 등임.

*Abstract*

## The Effects of Adult Learners' Participation in Literacy Education on Life Experience and Perception Change

Kim, Jong Cheon (Jecheon Solmoischool)

This study, as a case study on perception change of adult learners through participation in literacy education, investigated the process of role switch from illiterate to literacy learner, literate, and to instructor. The results were as follows: first, the illiteracy period, prior to participating in the literacy education, was described as an 'ignorant' and 'ashamed' life and said to have effects on marriage, child rearing, and overall life. Second, participation in education was described as a period of 'struggle' during which the experience of illiterate met with learning experience and changed to a new perspective. The subjects showed contrasting behaviors of repeatedly giving up when the results were not satisfactory and continuing. Third, change from illiterate to literate expanded the role and choices of the subjects and led them to hope to become 'liberated' and expand their role from learner to instructor. Fourth, experience of the instructor role was unimaginable to subjects when they were literacy learners and the 'teaching experience of learners' was not discussed in previous research. Perception change in adult learners meant that they were 'liberated from illiteracy' by communicating with the text-based world. And, 'completion of literacy' meant becoming 'equal with' or 'better than' others as well as 'becoming their own person.' The meaning of participation in literacy education from the lifelong education perspective was that the subjects experienced personal growth and change and, thereby, found the 'opportunity' to start a new life and a process of 'developing' the awareness to participate in the changes of society to which they belong.

\* Keywords: literacy, literacy education, adult learner, illiterate, literate, assistant teacher, perception change, perception conversion