

한국 문해/교육 연구의 패러다임과 비판적 성찰

유성상 서울대학교 교육학과 교수

- * 이 논문은 제62회 국어교육학회 학술발표대회(2016.12.17.)에서 발표한 것을 수정 · 보완한 것이다.

- I. 서론
- II. 문해/교육의 구분과 문해연구 패러다임
- III. 한국 문해/교육 연구의 특징
- IV. 한국 문해/교육 연구는 어떤 패러다임?
- V. 요약 및 결론

I. 서론

본 연구는 문해와 문해교육 연구(이하 ‘문해/교육 연구’)의 패러다임을 구분하고, 한국의 문해/교육 연구는 어떤 특징을 지니고 있고, 기구분된 패러다임 중 어떤 패러다임에 위치하고 있는지 비판적으로 검토하는 것을 목적으로 한다.

이러한 연구목적을 수행하는 데 있어, 문해를 개념규정하고, 문해의 기능을 관점화하는 데 대해 특정한 패러다임으로 구속하는 것이 적절하냐는 비판이 가능하다. 연구자는 ‘문해를 어떻게 규정할 것인지, 왜 그러한지, 문해를 통해 성취하려는 개인적, 사회적 발전은 무엇인지, 이를 보다 효율적이고 효과적으로 달성하기 위한 방법으로서 교육적 개입은 어떠한지’ 등의 주제를 다룸에 있어 기존의 교육사회학 연구가 다루어 왔던 두 이론적 패러다임, 즉 기능론과 갈등론의 극단적 구분에서 크게 벗어나지 않는다고 전제한다. 물론 교육사회학의 최근 이론들을 예로 들거나, 영역과 영역을 교차하는 융복합 연구를 통하여 교육사회학의 이론적 동향을 이 두 패러다임에 묶어 두는 것에 강한 반감을 표현하는 연구자들도 있다.¹⁾ 마치 인간의 성

1) 패러다임은 구체적인 실례사례들을 통하여 이념적 논쟁이 구체적인 실례에서 어떻게 반

(性)을 오로지 남성과 여성으로만 규정할 수 없으며 제 3의 성을 인정하는 것이 필요하다고 보는 입장처럼 말이다. 연구자는 이러한 비판에 전적으로 동의하며 그 어떤 것도 두 가지 패러다임으로 설명될 수 있는 완벽한 사회적 현상이란 존재하지 않는다고 본다. 그러나 하나 분명한 것은 제 3의 성이 남성과 여성이라는 성 구분과 달라지는 문제와 이 두 패러다임을 구분할 수 없다고 하는 것은 다르다고 본다. 즉, 양 극단에 두 패러다임이 존재하고 이 두 패러다임이 서로 맞부딪히거나 중복되는 지점에서 새로운 관점들이 얼마든지 생겨날 수 있다고 본다. 이러한 중간지대에 어떤 이름을 붙이건 연구자의 자유이다. 그러나 두 패러다임이 서로 중첩되는 정도에 따라 서로 다른 양상을 보일 뿐 두 패러다임의 속성이 그 안에 들어있다는 점은 부인하기 어렵다.

II. 문해/교육의 구분과 문해/교육 연구 패러다임

문해를 하나의 기술적인 기능(skill) 이상으로 보자고 했을 때, 문해에 부여하는 의미와 이를 통해 달성하고자 하는 성과의 양상은 서로 구분되는 것으로 여겨진다. 이를 좀 더 거시적인 차원에서 구분하고 논의하고 하는 시도가 있었다. 비록 이를 패러다임이라고까지 부르지는 않았지만, 문해의 의미가 사회문화적인 맥락에서 어떻게 수용되고 실천되어야 하는가에 대하여 중요한 논점들을 제공해 주었다. 이러한 맥락에서 문해/교육을 구분하고자 했던 주요 내용을 간략하게 소개한다.

영되고 있는지를 비교, 분석했을 때 정당성을 확보할 수 있음. 그러나 본 논의는 이러한 실증적인 연구를 위한 예비적인 논의를 하는 것으로 패러다임적 구분을 하는 데 의의를 두고 있음.

Caswell(1960)은 문해교육을 개념화하는 네 가지 유형을 구분하여 제시하고 있다. 첫째, 보다 나은 직업을 얻기 위한 기술을 습득하는 과정으로서 문해교육의 프로그램을 개념화할 수 있고, 둘째, 문해교육은 시민성을 향상하기 위한 교육활동으로 개념화할 수 있으며, 셋째, 문해교육은 지역사회운동으로 사회문제에 대한 의식을 고양하도록 개념화할 수 있으며, 마지막으로 문해교육은 정치적 행동으로 경제적 불평등과 사회적 부정의에 대항하도록 하는 프로그램으로 개념화할 수 있다고 보았다. 이러한 구분은 Lytle & Wolfe(1989)는 문해 구분 방식과 유사한 측면이 있다. 이들은 문해를 다음 네 가지로 구분하고 있는데, 기술(skills), 임무(tasks), 실천(practices), 그리고 비판적 성찰(critical reflection)이다. 이러한 문해의 구분 기준에 따라 Walter(1999)를 포함한 이후의 교육개발협력 연구자들은 문해에 대한 접근을 보다 사회정치문화적인 맥락 속에서 파악하고 실천할 수 있는 전략을 제시하였다.

조금은 보수적인 입장이지만, Scribner(1984)는 문해의 상태를 어떻게 정의할 것인가라는 문제에 대해 보다 심층적인 분석이 필요하다고 보았다. 핵심('essence')을 담고 있는 문해란 어떤 것일까? 문해교육 이전에 그녀는 문해를 세 가지로 구분하여 제시하고 있다. 적응(adaptation), 권력(power), 그리고 영적 구원(salvation 혹은 state of grace). 각각의 개념에 비추어 문해교육이 어떤 것이어야 하는지에 대해서 이야기할 수 있다. 적응을 위한 문해교육은 기술과 기능을 익히기 위한 활동으로 볼 수 있고, 문해를 권력이라 개념화한다면 문해교육은 개인적이고 사회적인 의식의 고양, 보다 구체적으로 정치사회적 비판의식의 고양으로 이해될 수 있다. 약간은 종교적인 분위기를 자아내는 '영적 구원'이란 개념의 문해에 대해서, Scribner는 문해가 문화화, 문명화를 의미하며, 전통적인 문화에 입문하는 과정에 들어선 자유주의적 의미가 있다고 보았다. 따라서 이때의 문해교육이란 곧 지식교육을 의미한다. 이러한 세 가지의 비유를 토대로 그녀는 문해의 사회적 의미를 구분해 설명하고자 했다.

Bartlett(2008)²⁾은 문해가 경제적 기회, 사회정치적 참여와 어떻게 연계되어 있는지를 민속지적 방법론을 통하여 탐색하는 연구에서 문해를 크게 두 가지 모델로 정리하고 있다. 첫째, 문해를 자율적인 모델(autonomous model of literacy)로 본다. 이때 문해는 사회적 맥락과 유리되어 자율성을 갖는다. 문해의 자율적 속성은 문해의 본질적 속성으로부터 도출된다고 믿는다. 사실 본질적 속성이 무엇이나고 묻는다면 쉽지 않겠지만, 대체적으로 문해를 자율적인 모델로 본다고 할 경우, 문해는 인지적, 신체적 발달과정에서 점차적으로 습득하게 되는 지식/기술로 개념화된다. 즉, 개인적인 수준에서의 문해는 종국적으로 국가수준에서의 사회, 경제, 정치적 발전으로 이어진다고 믿게 된다. 둘째, 문해를 이데올로기적인 모델(ideological model of literacy)로 본다. 이때는 앞서의 경우와 상반되게 문해는 사회문화적인, 그리고 정치적 권력 관계와 밀접하게 관련되어 있다고 믿는다. 따라서 문해는 범세계적인 특성의 기술 혹은 지식체계라는 관점을 비판한다. 즉 문해에 대한 접근, 무엇을 문해라 하고 문해의 결과를 어떻게 따질 것인가에 대해서는 사회 문화적 맥락에 따라 달라질 수밖에 없음을 받아들여야 한다고 주장한다. 문해라는 것이 특정한 사회에 속한 개인들의 정체성과 시민성을 형성하고 혹은 구분하도록 하는 구조를 갖는다는 점에서, 특정 사회에서의 문해가 어떻게 실천되고 있는지 비판적으로 검토되어야 한다고 본다.

이들의 문해/교육에 대한 구분을 살펴보자. 일반적으로 문해하면 마치 기술적으로 읽고, 쓰고, 셈하기라는 기술적인 차원의 능력을 넘어서는다고, 문해교육에는 뭔가 다른 것이 있으리라 가정하는 것 같다. 문해는 어떻게 인식되고, 또 무엇을 목적으로 교육되어지는 것일까? 이에 대한 질문을 발표

2) Bartlett(2007, 2008)과 함께 Street(1984, 1993, 1997), Barton(2001) 등은 문해/교육의 개념과 의미를 보다 사회문화적인 맥락 속에 위치짓도록 했다는 점에서 '새로운 문해 연구(New Literacy Studies)'를 개척했다고 평가된다. 이들은 "문해는 특정한 능력 습득이라는 획일적 기준으로 한정할 수 없으며, 사회문화적 맥락을 반영하는 하나의 실천활동"이라고 규정하고 있다(이지혜, 2011: 2).

자가 처음 던지는 것은 아니다. 이미 문해/교육 연구자라면 한번쯤은 고민했고, 이를 구체적인 연구로 제시하기도 했다. 그런데 (당연할지 모르겠지만) 이 질문에 대한 답변은 하나의 통일된 양상으로 나타나지 않는다. 문해가 어떠한가에 하는가에 관한 질문과 함께 문해가 사회와 어떤 관련성을 가져야 하는가에 관한 성과 논의는 교육학 연구에서 교육의 기능을 묻는 질문과 크게 다르지 않다. 즉, 문해가 개인의 지적 발달을 토대로 사회적 발전의 토대가 되어야 한다면, 문해는 기존 사회질서에 대한 비판적 성찰을 통하여 새로운 사회를 논의할 수 있는 시공간이 되어야 한다는 큰 두 흐름 속에 위치해진다.

문해를 두고 구분하고자 하는 이러한 양상들을 모델(models)이라고 부르는 혹은 속성(concepts)이라고 부르는 혹은 접근(approaches)이라고 부르는, 적어도 문해는 하나로 합의되는 공통된 개념이 아니라는 점은 분명하다. 문제는 개념의 차이는 곧 실천의 차이로 이어지고, 실천의 차이는 문해라는 개념이 지향하는 서로 다른 목표/목적에 도달하게 한다. 이러한 개념적 차이는 그 종류의 많고 적음을 떠나, 크게 두 가지 패러다임으로 구분된다. 하나는 문해를 기능적인 기술로 인식하는 패러다임이다. Bartlett(2008)에게 볼 수 있었던 자율적 모델로서의 문해가 여기에 해당한다고 볼 수 있다. Caswell(1960)에게서 볼 수 있는 기술, 프로그램, 활동으로 구분되는 문해, 그리고 Scribner(1984)의 적응으로서 문해가 이 범주에 속한다. 다른 하나는 문해를 사회변화의 촉매로 사회정치적 인식의 폭을 확대하도록 하는 시민적 참여로 보는 패러다임이다. Bartlett(2008)에서 이데올로기적 모델로서의 문해가 해당한다. Caswell(1960)에게서 볼 수 있는 시민성 향상, 지역사회참여로 구분되는 문해, 그리고 Scribner(1984)의 권력으로 이해되는 문해가 여기에 해당한다.

이 두 흐름을 패러다임이라는 용어로 다루고자 한다. 사실 이 두 패러다임을 표상적으로 잘 대변해 주는 인물들이 있다. 두 패러다임을 대표하는 문해교육가들로는 프랑크 라우박(Frank Laubach, 1889-1970)과 파울로 프레

이리(Paulo Freire, 1921 - 1997)이다. 문해의 개념과 실천, 그리고 성과 논쟁을 둘러싼 양상을 기술하는데 이 두 인물은 특징적으로 두 가지 패러다임을 대표한다고 할 수 있다. 이 둘은 문해교육의 선구자로 불리우며, 문해교육의 각 패러다임이 갖는 특성들을 구분하고 문해가 사회 속에서 어떤 기능을 담당할 것인지에 대해 다양한 방식으로 설명하고 있다. 문해의 개념과 실천으로서의 문해교육의 지향에 대해 이 둘은 전혀 다른 생각을 갖고 있었다. 프레이리는 라우박의 문해교육에 대해 알고 있었고, 라우박 또한 프레이리의 문해교육에 대해 알고 있었다. 프레이리가 정치적인 이유로 브라질에서 추방된 이래 자신의 문해개념을 확산할 수 있는 계기를 갖게 되었지만, 라우박은 선교사로 필리핀에서 문해교육을 시작하면서 선교단체를 중심으로 문해교육을 확산할 수 있었다. 문해교육의 실천이라는 면에서 미친 파급 효과면 라우박의 활동과 성과가 훨씬 크다고 할 수 있다. 여전히 그가 활동했던 단체가 전 세계적으로 활동을 유지하고 있기 때문이다. 그러나 프레이리의 영향은 좀 다른 측면에서 나타난다. 그의 문해/교육은 개념적으로 이전 논의와 달랐고, 구체적인 방법론을 어떻게 만들어 갈 것인가라기보다는 사회정치문화적 맥락에 따라 상이하게 재발명될 수 있는 이론적 틀을 제공했기 때문이다. 라우박이 좀 더 실천적이라면, 프레이리는 좀 더 이론적이었다. 동일한 영역에서 자신들의 신념을 확장하려 노력했는데, 라우박은 궁극적으로 선교라는 목적을 추구했다면 프레이리는 궁극적으로 사회구조의 재편화 변혁을 추구했다. 라우박에게서 보다 텍스트 중심의 문해교육과 실천이 강조되었다면, 프레이리는 학습자들이 텍스트를 만들어 갈 수 있도록 맥락적 이해를 강조했다.

문해/교육 연구에 있어 이러한 패러다임의 구분은, 문해를 하나의 독자적인 프로그램과 방법론으로 만들고자 하는 연구자들에게는 곤혹스러운 일이다. 주어진 텍스트를 읽고, 쓰고, 이해하도록 하려는 노력만으로 문해/교육 연구의 영역은 충분히 광활하다. 그런데 문해를 사회정치적 의식의 수준으로 끌고 내려가, 이를 구체적인 삶의 실천과 이데올로기적 분석으로 이어

(지역)사회의 변화를 견인하도록 해야 한다는 입장은 지나치게 골치 아픈 내용이 아닐 수 없다. 마치 한글 자모를 배우기 위해 책상 앞에 앉은 6-7살 아이들에게 정작 궁금한 것은 한글 자모가 아니라, 머리 속에 즉흥적으로 떠오르는 온갖 잡다한 질문거리들인 것처럼 말이다. 이들의 질문에 대답하다 보면 결국 가르쳐야 할 읽기 쓰기는 점점 요원해지듯 느껴질 수밖에 없다.

그러나 다른 한편으로, 문해/교육 연구자들에게 이러한 고민거리는 사실 대단한 축복임에 분명하다. 문해라는 기술적 기능이 개인과 공동체의 다양한 문제와 만나 어떤 역할을 담당하고, 또 어떤 목표를 위해 구체적인 문해/교육 실천이 이루어지는 것이 타당한지에 대해 무한한 구상(imagaries)(Nixon, 2010)과 그에 따른 실천(practices)이 있기 때문이다. 이러한 이해에 토대해서 보자면, 문해연구는 글자를 매개로 만나는 세계가 어우러져 영긴 상황을 보다 사회·정치·문화 맥락적으로 기술하고 설명하는 것이어야 한다.

본 연구에서 한국의 문해/교육 연구의 흐름을 분석적으로 다룰 틀로서 제시할 두 개의 패러다임을 앞서 ‘프랭크 라우박 문해교육 패러다임’과 ‘파울로 프레이리 문해교육 패러다임’으로 구분해 보았다. 이러한 문해/교육의 개념적 구분 시도들을 통하여 문해/교육 이론과 실천이 오늘날의 한국 문해/교육의 실천과 연구에 어떤 방식으로 적용되고 논의되는지 비판적으로 분석해 볼 수 있을 것이다. 그런데 이 글 속에서는 두 패러다임의 속성을 자세하게 다루고 있지 않았다. 사실 이러한 패러다임을 두 인물을 중심으로 제시할 경우, 이 두 인물의 문해교육과 관련된 명확한 차이를 자세하게 제시해야 한다. 물론 그렇게 해야 한다고 생각했다. 프랭크 라우박과 파울로 프레이리의 삶과 배경, 문해교육과의 관계, 이들이 문해/교육의 접근 및 개념정립, 문해교육방법론, 구체적인 문해교육방법과 적용례, 이들이 전 세계 문해/교육의 연구 및 실천에 미친 영향 등. 그래서 꽤 많은 자료들을 모아 이 둘을 비교한 장을 마련했지만, 본고에서는 이를 제외했다. 너무 양이 많아졌기 때문이다. 아마도 본고에서는 이 둘의 차이를 중심으로 이야기하고 한국 문해

교육의 특징들을 이 둘의 패러다임에 비추어 검토하게 될 것이다.³⁾

III. 한국 문해/교육 연구의 특징

1. 문해의 개념

한국 문해/교육 연구에서 문해는 어떻게 개념화되어 왔는가? 문해의 개념은 ‘무엇이 문해인가?’를 규정하는 차원보다 ‘무엇이 문해가 아닌가?’ 조금 원색적인 표현을 쓰자면, ‘누가 문맹인가?’를 규정하는 차원에서 시작되었다. 따라서 문맹은 초기 정책차원의 접근처럼, 문맹퇴치를 목적으로 한 개념을 정립하고 이를 적극 지원하는 양상, 즉 계몽의 형태를 띠었었다(허만길, 1994; 허재영, 2004). 이러한 차원에서 문해를 하나의 능력으로 인식하고, 이를 일반적으로 다음과 같이 정의하고 있다. 문해는 ‘현대사회에서 일상생활을 해나가는 데 필요한 글을 읽고 이해하는 최소한의 능력’이다(양명희, 2013: 328). 이는 이희수 외(2003)에서 이야기하는 “문해는 일상적인 활동, 가정, 일터, 그리고 지역사회에서 문서화된 정보를 이해하고 활용할 수 있는 능력”(이희수 외, 2003: 233)과 그다지 다른지 않은 개념이다. 이는 가장 기초적인 수준에서 문해를 규정하는 방식으로, 문해를 특정한 기능을 수행하도록 하는 능력, 사전에 습득해야 하는 토대능력으로 보는 경우이다. 이를 최운실·백은순(1990: 45)에서는 문자문해, 기초문해, 생활기능문해, 전문문해로 구분하여 제시하고 있다.

윤복남은 한국 문해교육 연구에 있어 가장 선도적인 위치에 있는 학자이다. 윤복남(1999)은 UNESCO의 개념적 틀을 인용하며 성인문해교육이 단

3) 본고에 이와 관련된 구체적인 내용을 실지 않은 점 송구하게 생각한다.

순한 3Rs에 그치지 않고 기능문해와 성인기초교육으로 확대된다고 보았다. 이는 상당히 기술적인 표현으로, 인권에 기반한 교육기회의 확대와 개인의 사회적응을 돕기 위한 방편 정도로 이해될 수 있다. 윤복남의 경우에는 문해 교육이 “기능문해교육, 성인기초교육으로 발전되어야 하며, 더 나아가 시민 교육과 인문성인교육을 연결하는 일생을 통한 평생학습의 과정으로 인식되어야 할 것”이라고 보았지만(윤복남, 1999: 156), 정작 그녀가 다룬 문해교육의 해외 사례들은 주로 기능문해를 소개하는 정도에 그치고 있다. 흥미롭게 Laubach의 “Each One Teach One”은 캐나다의 주요한 문해교육방법으로 소개되고 있다.

문해의 개념을 다루고 있는 연구들은 하나같이 기존 문해 개념, 즉, 위에서 제시한 ‘기능주의적 관점’에 터한 문해의 개념에 한계가 있으며 이를 넘어서는 다양한 관점의 문해 개념이 필요하다고 역설하고 있다.⁴⁾ 이러한 새로운 시도로서의 문해 개념화는 ‘역량중심(competence-based) 문해’(이희수 외, 2003; 전은경·최영창, 2012; 최운실, 2006), ‘문화 문해(cultural literacy)’(곽삼근·박세영, 2016), ‘비판 문해(critical literacy)’(박상옥·이다현, 2016; 신미식, 2010), ‘담론 문해(discourse literacy)’(한승희, 1997), ‘미디어 리터러시(media literacy)’(여건중, 2005), ‘사회 문화적 관점을 포함한 다 문해(multi-literacies)’(이지혜, 2011; 이지혜·위영은, 2013) 등으로 다양하게 전개되어 왔다. 이러한 시도들은 문해의 기존 개념으로서의 기능주의적 접근이 갖는 수동적이고 수단적인 이해를 넘어서고자 하기 위한 노력으로, 보다 복잡하고 빠르게 바뀌고 있는 사회에서 능동적이고 자체적 목적에 추동되는 문해의 개념을 형성하고자 했다. 이러한 배경에는 문해가 사회문화적인 구조의 영향을 강하게 받기는 하지만, 보다 개인적인 수준에서의 문해 경

4) 국어교육 연구에서는 literacy를 ‘문해/교육’이라는 용어보다는 ‘문식성’ 및 ‘문식성 교육’의 용어를 보다 보편적으로 사용하고 있다. 더욱이 문식성교육에 대한 개념과 이데올로기성(윤여탁, 2015), 문화적 정체성(옥현진, 2009; Gee & 오, 2010)에 관한 연구는 교육학 전체의 논의와 유사한 논쟁지점을 보여 주고 있다.

험과 이를 통한 사회문화적 경험에의 참여를 촉진하고자 하는 비판적 문화 연구와 궤를 같이 하고 있기도 하다.

2. 문해의 기능 및 방법

문해는 어떤 쓰임새를 가질까? 이희수 외(2003)는 이를 “지식기반사회, 디지털 정보사회에서야말로 문해력은 가장 기본적이면서도 중요한 삶의 핵심어가 될 수 있다”(이희수 외, 2003: 249-250)고 보았다. 사실 성인문해교육은 시기를 달리하지만 국가의 정책으로 채택되는 상황마다 국가의 주요 아젠다를 전달하고 이를 통하여 국가발전목표를 달성하기 위한 수단으로 이용되었다. 변중임 외(2012)는 경제발전경험모듈화 사업의 일환으로 한국성인문해교육의 발전과정과 성과를 다루고 있다. 이에 따르면 한국의 근현대사에서 성인문해교육은 식민지기, 국가재건기, 경제개발기, 그리고 선진화시기를 거쳐 오면서 국가 수준의 개발정책 아젠다에 부합하게 작동했다고 보고하고 있다. 일제 식민지로부터의 해방 이후 이루어진 제반 문해조사 및 문해율 향상을 위한 노력은 이러한 개발정책의 수단이었다고 보여진다. 문해를 어떻게 정의하건, 문해자의 비율을 어떻게 조사하건 문해율의 향상은 곧 국가 발전의 중요한 지표로 작동했다(오혁진·허준, 2011: 269 참조).

흥미로운 것은 1959년 국민의 완전 문해가 거의 완성되었다는 발표 이후 국가로서의 정부는 문해진작을 위한 정책적 지원을 거의 하지 않았다는 점이다. 문해가 무엇인지, 어떻게 하는 것이 보다 나은 문해인지에 대한 개념이 부재했던 상황에서 조사된 통계자료로서의 문해율은 오로지 국가정책을 홍보하고, 국가발전지표가 훌륭하게 달성되었다는 차원에서만 이용되었다. 그런데 이러한 문해의 기능에 반발하는 연구가 등장한다. 바로 황종건 외(1987)가 대표적이었고, 이어지는 한국교육개발원의 성인문해조사보고서(이희수 외, 2002; 최운실·백은순, 1990) 등은 보다 객관적인 측정 방법으로 한국 내 성인교육이 여전히 사각지대임을 보여 주었다. 즉, 성인문해율의 감

소는 곧 사회경제적인 발전지표의 하락을 의미하는 것과 연계하여 사회변화에 적절히 대응하지 못한다는 논리로 작동했다.

이러한 점에 대응하여 문해는 국가차원에서 시혜적인 차원에서 교육할 수도 혹은 하지 않을 수도 있는 선택적인 것이 아니라, 국민 개개인의 학습권으로 반드시 보장받아야 한다는 주장이 등장하게 되었다. 양병찬(2004)은 문해/교육이 국제사회에서 제시한 교육개발아젠다로서의 ‘학습권 보장’과 궤를 같이해야 한다고 보았다. 특히 기존의 문해교육정책이 갖는 비일관적이고 산발적인 상황을 보다 체계적으로 만들어 갈 수 있도록, ‘성인문해학습권’이라는 개념을 제시하고 있다. 이는 비문해자가 ‘의무교육 유예자’라는 점, 문해를 보다 ‘임파워먼트의 관점’으로 봐야 한다는 점에 기초하여 제안된 것이다. 적어도 문해를 모든 개인이 가져야 할 기본권으로 인정하자면, 비문해의 문제는 개인의 문제가 아니라 국가가 짊어져야 할 책무가 된다. 이러한 논리에 따라 양병찬은, “근대 역사의 그늘에서 고통받던 비문해자들의 삶에 대한 역사적 책무가 동시대를 사는 우리에게는 남아 있는 것”이라고 정리하고 있다(양병찬, 2004: 225).

문해를 통하여 사회적 실천을 강조하는 경향이 있다(정정호, 2004). 문해가 사회적 실천으로 연결된다는 주장은, Fairclough(1995)의 담론분석 모형에 토대한 비판적 언어교육과 Morgan(1998; 정정호, 2004: 54, 재인용)의 비판언어교육의 기본원리전략을 주요한 내용으로 언어교육의 비판성과 사회적 실천을 강조하고 있다. 이러한 비판적 담론의 실천 혹은 사회적 실천으로서의 비판적 기능으로 문해를 이해하는 경우 가장 관련성 있는 주제는 과연 ‘문해가 비판적 사고를 길러 주는가’라는 질문에 어떻게 할 것인가라는 점이다. 이에 대해 한 가지 인용할 만한 구절이 있다.

“비판적 사고를 기술의 측면에서 정의하는 것은 이점이 있지만, 비판적 사고의 일부인 그런 성향을 만드는 것에 무엇이 포함되는지가 분명하지 않기 때문에 문제가 있다. 그것은 단순한 논리성을 초월한 비판의 개념을 확장시켜 줄 뿐만

아니라 학자들이 제시하는 비판적 사고보다는 제도적 맥락과 사회적 관계에 더 주목할 것을 요구한다. 기술에 바탕을 둔 견해와 기술과 성향에 바탕을 둔 견해는 둘 다 여전히 개인에 초점을 맞추고 있다. 그렇지만 이런 성향들과 성격 특성들이 형성되고, 표현될 수 있는 것은 사회적 관계라는 맥락에서이다. 이런 이유로 비판적 사고의 실체는 일정한 사회적 조건을 만들어내는 것을 포함하게 된다. 비판적으로 사고하는 사람이 되는 것의 일부는 다른 사람들과 어떤 종류의 대화를 하거나 관계를 맺는 데 참여하는 것이다.”(성기산, 2010: 159)

문해교육의 주요한 연구 공동체인 사회교육-성인교육-평생교육의 장은, 정정호(2004)에서 이야기한 사회적 실천과 연계하여 보다 이념적으로 비판적인 입장을 갖는다고 전제한다. 한승희(1998)는 우리나라의 사회교육 전통은 서구의 연구 장으로서 논의되는 성인교육과 다른 맥락임을 강조한다. 즉, 한국의 사회교육적 전통은 ‘다양한 성인교육론의 조류 중에서 특히, 비판적 성인교육론의 한국적 표현으로 해석’(한승희, 1998: 28)한다. 이는 성인교육의 비판적 관점은 세계의 성인교육사에서 인간자본론적 관점과 대립되는 하나의 이념적 축이었다는 점과, 민중교육운동이라는 표현을 굳이 쓰지 않는다고 하더라도, “민중교육, 노동교육, 문해교육 등의 <민중의 생활세계에 대한 지식인의 개입>으로 표현”될 수 있다고 본다(한승희, 1998: 27). 이는 특정한 연구대상과 연구 영역이 하나의 객체화된 ‘장(場)’이 아니라, 이념의 덩어리로 논의되어야 할 필요성을 강하게 주장한 것이다. 어쩌면 한국의 평생교육적 전통을 사회교육이라는 전통 속에서 “인문성인교육(liberal adult education)”(황중건, 1966; 한승희, 1998: 38, 재인용)으로 재해석하고, 자리매김하고자 하는 의도를 잘 드러냈다고 하겠다.

이지혜(2003)는 바로 앞에서 이야기한 비판적 실천으로서의 문해를 바라보는 입장에서 조금은 다른, 그러나 유사한 입장을 취하고 있다. 이지혜(2003)는 중립적인 의미에서의 ‘사회’가 아닌 구체적인 형태의 맥락, 즉 지식기반사회에서 추구해야 할 학습사회를 상정하고, 학습사회에서 성인문해

는 어떠해야 하는지 그 의미를 묻는다. 이때 문해는 고정된 것이 아니라 ‘진화’하는 개념이라고 규정하고, “역사적 사회적으로 그 의미와 가치, 그리고 평가기준이 달라지는 복합적인 성격을 지니고 있다”고 보았다(이지혜, 2003: 59). 이러한 관점으로 한국의 문해에 대한 의미는 다양한 가치에 따른 접근 유형이 채택되었었다. 그녀는 이를 ‘개인적 인지적 가치 중심 접근’, ‘사회적 가치중심 접근’, ‘경제적 가치중심 접근’으로 구분하고 있다. 특히 문해교육은 학교교육모형보다는 구성주의적 모형에 기반해야 하며, 학습의 지식기반 사회로 불리우는 미래적 ‘학습사회’에서 문해는 ‘학습중심’ ‘주관적 준거’ 그리고 ‘과정적 지식’에 기반해야 한다고 주장하고 있다. 이러한 문해/교육에 대한 시각 전환은 학습사회에서의 문해자를 곧 ‘유능한 평생학습자’가 되도록 할 것이라고 보았다(이지혜, 2003: 70).

위와 같이 문해의 개념과 약간 다른 차원에서 문해의 기능이 무엇인지 논의해 보았다. 그런데 문해가 어떻게 기능할 것인가는 곧 문해의 개념과 기능에 걸맞은 문해교육방법을 어떻게 해야 하는가에 관한 문제로 이어져 설명되어야 한다. 안타깝게 한국의 문해/교육연구에서 구체적인 문해교육 방법론과 문해교육방법에 관한 비판적 성찰은 상당히 적은 편이다. 문해는 일반적으로 “일상생활을 영위하는 데 필요한 기초능력”이라 정의되는데, 이에 따라 문해를 일컫는 표현은, 문맹퇴치, 문식성, 한글교육, 한국어교육, 문자해득교육으로, 문해의 수준을 표현하기 위하여 단순문해, 기능문해, 생활문해, 학력인정 문해 등으로 구분, 사용되어 왔다. 그런데 이러한 기술적인 개념을 넘어서서 앞서 문해의 개념을 상당히 다양하게 제시한 이유가 있다. 즉, 문해를 어떻게 정의하는가에 따라, 문해의 기능을 어떻게 이해하는가에 따라 뒤따르는 구체적인 방법으로서의 문해실천은 달라지기 때문이다.

흥미롭게 한국의 문해교육 연구들은 2007년 개정된 평생교육법에 따른 평생교육활동/프로그램의 지원이 확대되면서 그 증가세가 확연히 드러난다. 이들은 문해교육방법적인 측면에 대해 개념에 따라 목표를 달성할 수 있는 차원의 ‘방법론적 접근’이 아닌, 현장에서 사용되는 일상적 ‘방법의 기술’에

국한되어 있다. 이들 연구는 한국의 문해교육이 프로그램 제공 방법, 제공 시간, 제공되는 내용, 참여인력, 교사진, 구체적인 교수법 등에 있어 아주 다양하다는 평가를 내놓고 이를 질적인 연구방법에 따라 기술하고 있다. 그러나 신미식(2007)의 지적처럼, 마치 문해교육의 내용과 방식, 수준이 다양한 것처럼 보이는데 이는 “이러한 다양성이 대상에 대한 충분한 연구 결과, 대상의 특성에 맞춰 발전된 다양성이라기보다는 단체와 기관의 열악한 재정 형편에 따라 어쩔 수 없이 생겨난 다양성이라는 점”을 지적하고 있다. 또한 “프로그램 내용이 실제 여성 노인들의 요구를 반영하기 보다는 프로그램 기관에서 필요로 한다고 생각하는 내용을 주로 제공하고 있거나, 혹은 기관에서 제공할 수 있는 내용만을 제공하고 있다.” 여기에 더해 이들을 대하는 문해 교사들은 전문적인 훈련을 받은 사람들이 거의 드물며, 거의 자원봉사자들에게 의존하고 있다고 볼 수 있다(신미식, 2007: 268).

이와는 조금 다른 차원에서 문해교육의 방법론에 관한 정훈(2015)의 연구는 흥미롭다. 문해교육방법은 다양하게 존재하지만, 저자는 프레네(Freinet, 1896-1966)와 프레이리를 종합하여 ‘비판적 문해교육 방법론’을 제안하고 있기 때문이다. 비판적 문해는 기능문해 이후 혹은 기능문해를 넘어서는 개념으로 제시되고 있는데, 이를 위한 문해교육 방법론의 특징은 다음과 같다. 첫째, 문해교육의 방법적 토대는 ‘일과 프락시스’이다. 둘째, 문해교육의 출발점은 특정한 맥락에 구체적으로 살아가고 있는 사람들의 삶이다. 셋째, 문해교육의 주제 선정 및 교재편찬은 생성적 주제들(generative theme)을 중심으로 학습자 스스로 편찬하고 만들어가는 것이다. 넷째, 문해교육의 진행방법은 대화와 소통, 협력에 기초한 문제제기식 교육이어야 한다. 저자는, 비록 성인문해를 중심으로 한 프레이리의 문해교육방법론이 오늘날 학교 교실에서 어떻게 적용될 수 있을지에 대한 문제제기로 이 글을 시작하였다. 결론적으로 비판적 문해교육 방법은, “자신이 발 딛고 있는 세계의 현실을 자신의 힘으로 읽어내는 읽기 방법의 한 모델”로 제안하고 있다.

IV. 한국 문해/교육 연구는 어떤 패러다임?

라우박은 1949년도에 우리나라에 입국하여 2주동안 전국을 다니며 계몽운동으로서의 성인문해교실을 돌아보았다. 선교사로 한국에 입국한 라우박과 일행은 1948년도에 조직된 ‘대한기독교계명협회’를 통하여 조직적으로 추진되고 있던 성인문해교육의 특징들을 파악하고, 이후 1960년대 중반까지 문해교실에 필요한 자료발간 비용을 제공하였다(유성상 외, 2016). 우리나라의 성인문해교육에 라우박이 등장하는 경우는 없다. 앞서 잠시 언급한 것처럼, 캐나다의 문해교육 사례를 이야기하면서 잠시 라우박의 문해교육방법 ‘Each One Teach One’이 등장하는 정도이다(윤복남, 1999). 심지어 문해연구자들 중에서도 라우박의 이름을 안다고 할 만한 사람도 많지 않다. 적어도 연구물에 등장하는 라우박의 이름을 찾아보면 그렇다.

프레이리는 한국을 방문한 적이 없다. 그는 브라질에서 시작하여 볼리비아, 칠레, 멕시코, 미국, 스위스로 이어진 20여 년 가까운 망명생활에서 다양한 국가를 다녔다. 스위스 세계교회협의회(WCC) 내에 전문위원으로 있는 동안 교육개발컨설팅 그룹을 만들고 식민지 상태에서 막 벗어난 아프리카, 남미, 아시아 대륙의 신흥 국가 교육 아젠다를 세워 주는 일을 했었다. 특히 자신이 대중화시킨 문해교육방법을 토대로 국가교육체제의 근간을 만들도록 강한 영향력을 행사했다(프레이리, 2014). 그러나 그의 가장 인기있는 책 『페다고지(Pedagogy of the Oppressed)』(Freire, 1970)는 1971년 한국에 상륙한 이래 지금까지 문해교육, 성인교육, 사회교육, 교사교육, 공교육개혁 등 다양한 영역에 영향을 미치며 교육자들의 고전으로 자리잡고 있다.

사실 우리나라의 문해/교육 관련 실천가 및 연구자들에게 어느 인물이 더 익숙하고 의미있느냐고 묻는다면 답은 거의 정해져 있지 않을까? 파울로 프레이리. 그의 사상은 ‘좌파적이고 급진적이며 사회변혁적’이라고 하면서도 보수적인 한국의 교육풍토에서 상당한 인기를 구가하고 있다. 2009년 브

라질 벨렝에서 열린 제6회 세계성인교육자대회(Confinte VI)에서 프레이리는 ‘문해교육의 아버지’라는 칭호를 얻기도 했다(Stromquist, 2013). 이러한 이유 때문인지 문해의 개념을 따져 묻는 연구에서 프레이리는 거의 빠지지 않는다. 한국의 문해/교육이 나아가야 할 방향, 문해의 개념, 가장 필요로 하는 문해의 기능은 프레이리가 제시했던 개념과 실천에 맞닿아 있다.

비판적 문해 개념이 거의 모든 문해 연구자들에게서 선호되고, 문해의 수준을 나누어 조사한 연구들에서도 기술적이고 기능적인 차원의 문자문해와 기초문해를 넘어서서 비판적인 문해수준으로 나아가야 한다고 강조하고 있기 때문이다. 프레이리가 문해를 학습자와 학습자를 둘러싼 환경(지식, 교수자, 문해교실, 사회정치경제적 맥락, 억압적 상황 등)과 변증법적이고 대화적인 관계를 통하여 도달할 수 있다고 하고, 문해의 궁극적인 목적은 자유로운 실천이 가능한 인간해방의 상태를 내세운 것은 이들 연구자들에게 문해의 방향성과 목적이 보다 인본주의적이고 상호작용하는 것임을 새삼 깨닫게 한다. 문해를 고정된 지식습득의 상태가 아닌 진화의 과정(이지혜, 2003)이라고 한 것이나, 비판적 문해를 프레이리의 개념에 입각해 제시한 연구(신미식, 2010)나, 생활적 프락시스를 제안한 연구(박상옥·이다현, 2016), 주체적이고 자율적인 대중문해 제안(한승희, 1997), 문자능력을 확장한 미디어 리터러시(여건중, 2005), 임파워먼트 관점으로서의 문해(양병찬, 2004), 추구되어야 할 문해교육 방법론으로서의 비판문해(정훈, 2015) 등이 대표적이다. 이외에도 파울로 프레이리의 사상과 방법론을 어떻게 이해하고 또 적용할 것인가라는 연구는 다양하게 많이 존재한다.

그렇다면 우리나라의 성인문해/교육 연구는 당연히 파울로 ‘프레이리의 문해교육 패러다임’ 속에서 이해될 수 있다고 할 수 있을까? 안타깝지만 그렇지 않다. 지난 15년동안의 추이를 살펴보면, 문해/교육의 ‘현황 및 실태’ 그리고 ‘내용 및 방법’에 많은 비중이 두어져 있다. 비록 개념과 철학을 다룬 연구들이 종종 등장하기는 했지만, 우리나라의 문해/교육 연구는 현상적인 내용을 기술하고, 이를 정책과 제도, 내용 및 방법으로 지원하는 데에 관심을

많이 갖고 있다. 특히 이러한 경향은 2007년 개정된 평생교육법의 시행 이후 훨씬 두드러지게 나타난다. 이를 두고 신미식(2010)은 기능주의적 관점에 따른 문해 담론이 판을 친다고 주장했다. 그렇다면 한국의 문해/교육이 기능주의적 담론에 장악되어 있다는 근거는 무엇인가? 이는 2007년 개정된 평생교육법에 따라 문해교육(문자해득교육)에 대한 정부 지원이 커지게 되고, 정부의 지원에 따른 기존 성인문해교육 프로그램의 활성화와 함께 재구조화가 이루어지고 있다는 상황에 착목한다. 비록 관심과 지원, 그리고 활성화라는 제목으로 문해/교육의 저변이 확대되고 있어 보이지만, 실제 이루어지는 문해교육 프로그램은 기존 사회질서와 정부차원의 정책 아젠다를 옹호하는 것에 국한된다는 문제가 발생한다. 이를 허준(2008)은, “한국의 문해교육은 더 이상 교육 실시 주체 및 추진체제의 다양화가 허용되지 않고, 오직 학력 취득기관으로 획일화되게 되고, 또한 학습자 역시 다양한 문해 학습의 필요를 갖고 있는 다중으로서가 아니라, 오직 한 가지 필요만을 가진 존재로서 동일화 혹은 균일화되게 된다. 아울러, 학습 맥락 역시 다양화가 허용되기보다는 오직 공식적으로 인정되는 학습 맥락만이 허용되게 된다”(신미식, 2010: 286, 재인용)고 비판하였다. 사실 이러한 문제제기가 확증적이라고 보기는 어렵다. 여전히 기능주의적 담론과 비판적 담론이 어떻게 구체적인 문해 실재에서 드러나고 평가되는지 보여 줄 수 있어야 한다.

그렇다면 기능주의적 관점에 따른 문해의 담론과 라우박은 어떤 관련이 있는가? 라우박이 전 세계적으로 문해교육의 아버지처럼 불리우고 있다. 1970년 85세로 생을 마감한 그는, 313여 개의 언어로 된 문해교육 프로그램과 자료들을 제작, 배포하였고, 이로써 적어도 1억 명 이상에게 글을 읽고 쓸 수 있도록 했다. 자신의 종교적 신념과 함께 문해교육에 대한 이야기를 담은 43권의 책을 출판하기도 했다. 이를 통해 라우박은 문해교육선교의 장을 새롭게 개척한 선구자로 불리운다(Gowing, 1983). 그들 두고 “세계 문해 동인의 창설자(Founder of a world literacy drive)”, 혹은 “미스터 문해(Mr. Literacy)”(Gowing, 1994: 85)라 부르는 이유이기도 하다. 그와 동시에 그는

타고난 선교사였다. 그를 두고 “문해교육 자원봉사의 사도(The Apostle of Voluntary Literacy Work)”(Mulira, 1975: 38), “비문해자들의 사도”(Apostle to the Illiterates)라 부르는 이유가 여기에 있다(Lind & Johnston, 1990). 그가 가졌던 문해 개념은 ‘문해(literacy)’적 접근보다 ‘문맹(illiteracy)’적 접근이 훨씬 가깝다. 라우박의 일대기를 통하여, 그가 남긴 유산을 정리하는 고잉(Gowing, 1994)에 따르면, “라우박에게 문해교육은 기독교 신자들을 전 세계의 ‘앞 못 보고(blind)’ ‘말하지 못하는(unable to speak)’ 전 세계 10억 명에게 가까이 가도록 해 준 것이었다. 그들은 단지 글을 읽지 못하고, 쓰지 못한다는 이유 때문에 그렇게 살고 있는 것이었다”(Gowing, 1994: 61)라고 쓰고 있다. 라우박 및 당시 파견되는 선교사들에게 비문해자는 장애인과 다를 바 없는 사람들이었다. 선교사로서 ‘문맹’ 상태에 있는 사람들을 읽고 쓰게 함으로써, 최종적인 목표, 즉 교화를 위한 수단으로 삼고자 했다. 이는 그의 문해교육을 정리했던 Mulira(1975)의 서술에 정확하게 진술되어 있다.

“문해교육 캠페인은 시작하는 그 순간부터 다른 목표들을, 문화적, 경제적, 사회적, 그리고 종교적 목표들을 실현하기 위한 수단이 되어야 한다. 만약 이러한 목표를 위한 수단이 되는 데 실패한다면, 문해교육은 아무 것도 아닌 것이 되어 버릴 것이다.”(Mulira, 1975: 40)

그의 활동 후반부에 상호부조정신과 사회정의에 대한 의지를 종종 내비치기는 했지만, 그의 문해교육은 기독교 복음주의와 연계되어 있고, 당시 보수적인 기독교계와 밀접하게 관련되어 있던 반공주의 이데올로기와 겹치는 부분이 많았다(Laubach, 1951). 즉, 라우박은 문해교육이 글자를 배우고 익히는 것에 끝나지 않고, 직업기술교육/훈련으로 연계되어 생활에 필요한 기능을 익히도록 해야 한다고 보았다. 이는 라우박의 문해 개념이 ‘자율적 모델’에 따른 것으로, 문해는 문자를 익히는 독자적인 과정이며, 이를 수단으로 다른 기능습득 혹은 발전을 모색할 수 있게 된다고 보았다(Laubach, 1947).

이는 프레이리의 문해교육이 ‘자율적 모델’이 아닌 ‘이데올로기적 모델’이라는 점과 다른 극단에 위치한다고 볼 수 있다. 비록 라우박이 살아 생전에 자신의 문해/교육 개념이 기능주의적 관점을 대변하고 있다는 주장에 어떻게 반응할지는 알 수 없다. 그러나 그가 개발해 온 ‘Each one teach one’은 정해진 텍스트를 동료간 학습을 통해 완벽하게 익히도록 하고, 이를 기반으로 다른 기능을 익히도록 하는 토대 역량이 되도록 한다는 점에서 기능문해의 토대가 되었다.

한국의 문해/교육 연구는 개념적으로 ‘파울로 프레이리의 문해교육 패러다임’을 따르는 듯 보이지만, 정작 제도와 정책, 그리고 내용과 방법에 있어서는 ‘라우박의 문해교육 패러다임’을 따르고 있다고 볼 수 있다. 이에 대해 이지혜·위영은(2012)은 이민자 성인문해교육 실태를 분석하는 연구에서, 전은경(2009)은 다문화 사회의 문해교육 특성을 기술하면서, 우리나라 문해교육이 지나치게 기술적인 면에 치우쳐 있음을 비판하고 있다. 다문화 사회의 이민자 성인문해교육은...

“한국에 안정적으로 적응해 가는 데에는 무엇보다 중요한 것은 우리 언어를 습득하고 한국 사회를 이해하는 것이 필요하다. ... 문해교육은 소양교육 등으로 명명되고 있으나 이주여성이 우리 사회에 적응하고 살아가는 데 필수적인 능력을 확보하는 교육활동을 의미한다.”(전은경, 2009: 62-63)

이러한 현실에서 다문화교육을 문해교육의 관점에서 바라보자고 하지만, 정작 문해교육의 관점이 무엇인지에 대해서는 제시하고 있지 않고 있다. 따라서 문해교육리더는 개념적으로 사회변혁적 실천을 위한 매개자로 인식되지만, 실제 성인교육활동가와 그다지 구분되지 않고, 정책적인 지원으로 수행되는 문해교육사업을 관리하고 직접 교수활동에 참여하는 사람으로 개념화되고 있다(이지혜·위영은, 2012). 개념적으로 취하는 패러다임과는 상반된 패러다임이 문해 현실과 문해/교육의 구조를 장악하고 있다고 보여지는

대목이다.

문해/교육에 나타나는 이러한 이율배반적 두 패러다임의 공존은 어떻게 설명해야 할까? 개념적으로 급진적이지만 정작 현실은 체제유지적 차원의 구조를 유지하고 있다. 프레이리 문해 패러다임이 선호되고 중요한 지향점으로 제시되고 있지만, 정작 이를 지원하기 위해 마련되는 정책/제도, 내용, 방법, 교수-학습 관계는 여전히 라우박의 수단적이고 기능적인 패러다임에 묶여 있는 것일까? 어쩌면 한송희(1998)의 전통적 사회교육 패러다임은 오히려 반박되어야 하는 것은 아닐까? 한송희(1998)은 우리나라의 사회교육전통은 서구적 연구 장으로서 논의되는 성인교육과 다른 맥락임을 강조한다. 즉, 한국의 사회교육적 전통은 ‘다양한 성인교육론의 조류 중에서 특히, 비판적 성인교육론의 한국적 표현으로 해석’(한송희, 1998: 28)한다. 이는 성인교육의 비판적 관점은 세계의 성인교육사에서 인간자본론적 관점과 대립되는 하나의 이념적 축이었다는 점과, 민중교육운동이라는 표현을 굳이 쓰지 않는다고 하더라도, “민중교육, 노동교육, 문해교육 등의 <민중의 생활 세계에 대한 지식인의 개입>으로 표현”될 수 있다고 본다(한송희, 1998: 27). 이는 특정한 연구대상과 연구 영역이 하나의 객체화된 ‘장(場)’이 아니라, 이념의 덩어리로 논의되어야 할 필요성을 강하게 주장한 것이다. 어쩌면 한국의 평생교육적 전통을 사회교육이라는 전통 속에서 “인문성인교육(liberal adult education)”(황중건, 1966; 한송희, 1998: 38, 재인용)으로 재해석하고, 자리매김하고자 하는 의도를 잘 드러냈다고 하겠다.

이상의 논리를 받아들여 보자면, 한국의 사회교육적 전통은 서구이론에 기댄 비판적 성인교육론에 비해 훨씬 이념적으로 급진적이어야 한다. 사회교육활동의 가장 주된 내용이 성인문해교육이었다는 점에서 문해교육은 한국적 상황에서 서구의 비판적 성인문해 담론을 압도할 만한 급진적 이념과 활동을 담지하고 있다고 보아야 한다는 점이다. 그러나 앞서 논의한 우리나라 문해/교육 연구의 동향은 패러다임이 오히려 그 반대임을 보여 주고 있다. 우리나라 문해/교육은 개념적으로 급진적이지만 실제 보수적이고 체제

온존적인 입장을 취하고 있다. 이를 어떻게 설명해야 할까? 지금 당장 이를 뒷받침할 만한 증거를 내세우기는 어렵다. 그렇다고 가설적으로 발표자가 지닌 생각이 없는 것은 아니다. 이를 간단하게 설명해 보자. 학교교육과 마찬가지로, 성인문해교육은 비정치적인 영역이어야 했다. 물론 비정치적이라는 말의 의미는 정부에 반하거나 정부의 정책을 비판하는 것을 포함해서는 안 된다는 입장이다. 그런 점에서 지나치리만큼 정치적인 활동이었다고 할 수 있다. 미군정은 민주적 시민성을 포괄하고 있는 듀이식 교육철학을 확산했다. 그러나 미군정이 끝나는 시점에 교육의 철학으로서 민주주의는 사라지고 이념갈등에 토대한 민족주의가 그 자리를 차지했다. 그리고 부침은 있었지만, 이를 구체적으로 실현하고 평가해 볼 만한 기회를 지금껏 가져 보지 못했다. 성인문해교육은 이런 공식적인 논의조차 거치지 않고, 선교, 반공, 계몽의 토대를 다져왔고, 큰 변화 없이 이어져 왔다. 그리고 문해는 개인적인 사회실천, 그리고 보다 민주적인 사회변혁을 향한 논의가 거의 드러나지 않는 시혜적인 지원, 혹은 봉사로 인식되어 왔다. 이를 국제사회의 다양한 맥락과 교육철학에 기대 급진적인 개념으로 바꿔보고자 하지만, 국가와 사회, 그리고 냉전이 이어지는 한반도의 이념지형에서 문해를 둘러싼 패러다임의 변화는 거의 없었다고 볼 수 있다.

이 지점에서 한승희(2000)가 지정한 ‘일종의 쟁송지대(a contested terrain)’라는 개념을 상기해 볼 필요가 있다. 이 글에서 그는 평생교육을 하나의 담론적 차원에서 기존 교육학 패러다임과 대립전선을 형성하는 것으로 제시하고 있고, 이를 표상하는 개념으로 ‘쟁송지대’라는 용어를 차용하고 있다. 평생교육을 하나의 독자적이고 독립적인 이념의 대상으로 삼고자 할 경우, 기존의 교육학적 담론과 정치사회학적 담론은 오히려 평생교육을 이들 담론의 하부 영역으로 식민성을 강화한다고 보았다. 더욱이 제도화를 통하여 평생교육의 영역은 보다 고유한 담론으로 발전, 성숙해 가려는 여정을 뒤틀려 놓는다고 보았다. 결국 이념적 차원에서 평생교육은 특정한 담론의 식민지적 하위 개념을 벗어나 보다 독자적인 관념을 형성하고, 그에 통일된 담

론으로 발전해야 한다고 주장하고 있다. 여전히 평생교육의 실질적 외연을 확장하고 제도화를 통하여 양적 기회를 확대하는 것이 필요하지 않느냐는 평생교육 실천현장의 요구와 필요를 인정하지만, 한승희는 오히려 독자적인 담론 형성과 이에 통일성 있는 실천양식, 논의 플랫폼, 그리고 위가 아닌 아래로부터의 변혁적 시민사회형성이 우선되어야 한다고 본다. 그가 내세운 “시민의 생활세계, 특히 공공영역이라고 하는 시민사회의 학습양식을 다양화하고 그 안에서의 의미있는 학습 네트워크”(한승희, 2000: 17) 구축은 가장 중요한 과업이라고 보았다.

위에서 제기된 ‘쟁송시대’라는 개념을 차용해 보면, 문해의 서로 양극단적인 패러다임은 여전히 서로 부딪히지 않고 공존해 있는 양상이다. 하나는 개념 간의 논쟁에서만 존재하고, 다른 하나는 실재를 드러내는 다양한 방법과 관계 속에 흔들리지 않고 있다. 문해/교육이라는 장에서 이 두 패러다임은 서로 ‘쟁송’하는 관계에 있지만, 안타깝게 어떻게 서로 부딪히고 자신에게 어울리는 방식으로 문해/교육의 관념을 형성해 갈 것인가에 대해서는 아직 결정된 것이 없다. 쟁송관계 있는 두 패러다임이 문해/교육이라는 지대에서 어떠한 방식으로 부딪히고 뒤틀린 식민성을 형성할지는 아직 결정되지 않은 것이다. 적어도 개념적인 차원에서 흔들리지 않고 지지받고 있는 프레임의 문해교육 패러다임과 실천현장에서 무비판적이고 신앙적으로 받아들여지고 있는 라우박 문해교육 패러다임이 제대로 만나 서로의 긴장을 높이는 일이 우선해야 할 것이다. 여전히 문해/교육은 평화롭고, 안전하고, 조용하고, 사적(개인적)이며, 작고, 드러나지 않는 것이어야 한다는 생각이 도전받아야 한다. 문해는 보다 시끄럽고, 위험하며, 긴장과 갈등이 끊임없이 드러났다 가라앉는, 그리고 보다 공적이고 대규모적인 학습실천의 활동이어야 한다.

V. 요약 및 결론

본 연구는 한국의 문해/교육 연구를 교육사회학의 이론적 대응관계에 비추어 서로 다른 두 패러다임으로 구분하여 비판적으로 검토하는 데 목적을 두고 있다. 교육사회학이라는 학문분야의 고유한 이론과 시각이라는 것이 독특하게 존재한다고 보기 어렵다고 보는 저자의 입장에서, 본 연구는 교육학자로서 한국의 문해/교육에 대한 연구의 특징을 비판적으로 검토하는데 실질적인 목적을 둔다고 할 수 있다. 이를 위해서 기존의 문해에 대한 개념을 토대로 서로 다른 관점에서 문해를 개념정의하고, 특성을 구분하여 제시하려는 다양한 노력들을 검토했다. 이를 토대로 문해/교육을 규정하고 실천하는 데 영향을 끼친 두 인물을 중심으로 두 개의 서로 다른 패러다임이 연구와 실천에 존재한다고 전제했다. 프랑크 라우박과 파울로 프레이리. 물론 이 둘을 선분의 양 극단을 차지하는 대척점으로서의 문해 교육가라고 보기는 어렵다(비록 본문에는 자세하게 그려 보여 주지 못했지만). 그러나 이 둘의 삶의 과정과 그 속에서의 교육적 접근, 교육활동을 통한 사회구조적 변화를 바라보는 입장의 차이가 뚜렷하고, 이러한 관점의 차이가 고스란히 문해 개념 및 문해교육 실천에 반영되었다는 점에서 지금껏 이어지는 문해/교육 연구와 실천의 서로 다른 패러다임을 대표한다고 보는 것에 무리가 없다고 보았다.

해방 후 한국에서의 문해교육은 개인, 사회, 국가 차원에서 가장 중시되는 교육활동이었다. 국가를 재건하고 새로운 체제와 시대에 요구되는 시민을 양성하는 절체적 상황에 직면하여 문자를 매개한 문해교육은 모두에게 필수적인 과정이었다. 이는 산업부흥기와 경제적 세계화를 앞세운 오늘날의 상황에서도 여전히 유효하게 작동한다. 그러나 기존 연구들을 검토해 보면, 몇 가지 중요한 특징들이 발견된다. 첫째, 한국 문해/교육이 1960년대 중반 이후 거의 정책적 지원을 받지 못했다. 둘째, 개발도상국의 교육발전과 관련

된 의제 일환으로 문해관심이 증대하고, 한국에서는 1980년대 중반 이후 지역사회교육의 일환으로 문해교육 실태조사 및 연구가 전개되었다. 셋째, 실태조사에 따르면 한국의 실질 문해율은 낮은 편이며, 이에 대한 논의가 필요하다. 넷째, 2007년 개정된 평생교육법에 따라 문해의 개념 및 문해교육 지원이 증가하였다. 다섯째, 한국의 문해/교육 연구들은 국제적 조류에 따라 비판적이고 사회문화적 맥락을 반영한 개념을 차용하고 있다. 여섯째, 그러나 정작 문해교육의 방법과 현장에서의 실천에서는 여전히 기능적이고 기술적인 관점에 머물러 있다. 일곱째, 개념적으로 프레이리 문해교육 패러다임이 우세하지만, 정책적이고 실천적으로 라우박 문해교육 패러다임이 공존하는 상황에서도 이 두 패러다임은 긴장이나 갈등 없이 각자의 패러다임을 유지한 채 진행되고 있다.

사실 교육사회학, 그것도 비판적 사회이론에 관심있는 교육학 연구자로 한국 문해/교육 연구동향을 검토하여 뭔가 새로운 찾아내었다고 생각하지 않는다. 다만 기존 문해/교육과 관련된 연구를 교육사회학에서 전통적으로 구분하던 기능론-갈등론의 구조로 보고, 어떤 연구 영역에서 기능론이, 어떤 연구 영역에서 해석학적 갈등론이 우세하게 작동하고 있는지 검토해 본 것에 의미를 둔다면 모를까. 서론에서 간략하게 소개한 것처럼, 교육사회학은 교육을 사회 현상의 하나로 보고, 이러한 관계 속에서 교육이 개인과 구조 간 어떤 방식으로 연계, 기능하는지에 관심을 기울이는 학문 영역이다. 그런 점에서 한국사회는 교육사회학자들에게 마치 미개척지와도 같은 커다란 ‘보물섬’으로 여겨진다. 작금의 여러 교육관련 논쟁들은 오롯이 교육사회학의 핵심적인 연구질문들에 해당되기 때문이다. 사회이동, 교사전문성, 대학/입시, 교육열, 학생인권, 국정교과서, 교육/과정개혁, 학교혁신 등등. 교육사회학은 이러한 연구주제들을 대상으로 ‘무엇을’ ‘어떻게’에 대해서 묻기보다, ‘왜’라는 방식으로 질문하며 ‘교육의 이름’으로 실천되는 유무형의 행동들을 사회, 정치, 경제, 문화적으로 분석하려 한다.

비록 문해/교육이란 주제로 한정해서 본 연구의 분석 문헌들을 고르고,

검토했지만 사실 문해 또한 교육활동의 한 중요한 영역이다. 문해라는 무형적인 개념에 대한 접근이 구체적인 유형의 문자해독활동으로 어떻게 연계, 기능하고 있는지 연구한 내용들 또한 교육사회학의 중요한 분석대상이 된다. 그러나 대체로 문해/교육은 학교 바깥의 독자적인 실천활동으로 여겨지면서 연구자들에게 선호되지 않는 연구대상이었다. 이는 마치 비문해자를 ‘문맹’이라 지칭하며 격이 다른 부류의 사회적 집단으로 대우했던 것과 유사하다. 따라서 문해/교육에 관심 갖는 연구자들은 이미 사회, 정치, 경제, 문화적으로 소외된 집단을 둘러싼 구조적 문제에 근본적인 질문을 던지고 이를 변혁하고자 하는 입장을 보인다. 그러나 이러한 연구결과나 논의는 문해/교육을 개인이 사회에 통합-적응해 나가는 과정이자 근본적인 토대로 보려는 정책결정자-실천가들의 입장과 여전히 큰 차이를 보이고 있다. 스스로 독실한 가톨릭 신자임을 고백하는 프레이리가 신의 이름으로 사회, 정치, 문화적 ‘억압’을 드러내고 이를 변혁하려는 것과 반대로, 평생 신의 ‘사도(disciple)’요 선교사로 살았던 라우박은 신의 이름을 빌어 ‘문맹퇴치’를 전개했다. 라우박의 ‘문맹퇴치’는 사회질서에 잘 적응해 나갈 수 있도록 인도하는 한 과정이었고, 궁극적으로 인간 영혼의 구원을 위한 전 단계로 인식되었다. 비록 ‘사회변화’와 ‘발전’, 그리고 ‘정의’를 이야기했지만, 이 개념들은 경전에 근거한 그의 신앙을 반영하는 것에 지나지 않는 것이었다. 글자를 통해서 만나는 세계가 이미 ‘제대로’ 결정되어 있고, 그 속에서 주어진 ‘개인’의 운명을 발견하도록 하는 라우박의 문해교육 패러다임은, 세계의 복잡한 사회, 정치, 경제, 문화적 조건에 따라 ‘글’과 ‘문자’, 좀 더 폭넓게 ‘언어’를 구조적으로 왜곡되게 해 왔고, ‘글’을 배운다는 것은 단순히 읽고 쓰는 능력에 초점이 있는 것이 아니라 이러한 구조적 억압을 터득해 내는 것에 있다고 본 프레이리의 문해교육 패러다임과 늘 긴장관계를 가질 수밖에 없다. 그럼에도 이 두 패러다임이 ‘평화롭게’ 공존하고 있는 한국의 문해/교육 실체는 흥미로운 연구대상이라 하지 않을 수 없다. 문해는 ‘글’을 매개로 사회적 집단의 긴장과 갈등이 아주 세밀한 수준에서 다투는 쟁송지대로 인식되고, 이러한 긴장과 갈등

은 곧 다양한 수준의 연구로 검토되어야 한다고 본다. 이 과정이 곧 또 다른 개념적 수준으로서 ‘온전한 문해’를 이루어가는 학습 실천이고, 학습의 장이 되리라 생각한다.

- * 본 논문은 2017. 1. 30. 투고되었으며, 2017. 2. 14. 심사가 시작되어 2017. 3. 9. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 곽삼근·박세영(2016), 「한국 성인문해교육의 전개과정과 리터러시 확장의 과제」, 『평생교육학연구』 22(2), 85-108, 한국평생교육학회.
- 박상욱·이다현(2016), 「성인교육에서 비판적 사고의 의미와 가르침의 원리」, 『평생교육학연구』 22(3), 1-26, 한국평생교육학회.
- 변종임 외(2012), 『한국 성인 문해교육의 발전과정과 성과: Development process and outcomes of adult literacy education in Korea』, KDI 국제정책대학원.
- 성기산(2010), 「비판적 사고를 위한 교육」, 『교육사상연구』 24(3), 155-172, 한국교육사상연구회.
- 신미식(2007), 「한국 여성노인의 문해교육 현황과 정책」, 『한국동북아논총』 45, 261-283, 한국동북아학회.
- 신미식(2010), 「하나의 담론으로서 한국 문해교육의 비판적 연구」, 『한국동북아논총』 55, 273-294, 한국동북아학회.
- 양명희(2013), 「문해교육의 개념과 내용 분석 연구」, 『인문연구』 67, 319-348, 영남대학교 인문과학연구소.
- 양병찬(2005), 「학습권 관점에서 본 성인 문해교육 지원정책 분석」, 『평생교육학연구』 10(4), 207-229, 한국평생교육학회.
- 여건중(2005), 「시장사회, 문화적 능력, 미디어 리터러시」, 『비평과이론』 10(1), 83-101, 한국비평이론학회.
- 오혁진·허준(2011), 「1950년대 '전국문맹퇴치교육'의 사회교육사적 의미」, 『평생교육학연구』 17, 265-291, 한국평생교육학회.
- 옥현진(2009), 「정체성과 문식성」, 『국어교육학연구』 35, 361-386, 국어교육학회.
- 유성상 외(2016), 「해방 후-1960년대 민간단체의 성인문해교육활동: 대한기독교계명협회의 활동과 성과를 중심으로」, 『교육학연구』 54(3), 31-61, 한국교육학회.
- 윤복남(1999), 「외국의 문해교육 및 성인기초 교육의 실천」, 한국교육학연구, 『한국교육학연구』 5(1, 2), 155-180, 안암교육학회.
- 윤여탁(2015), 「한국에서의 문식성 교육의 반성과 전망」, 『국어교육연구』 36, 535-561, 서울대학교 국어교육연구소.
- 이지혜(2011), 「문해교육에서 '문해됨'의 의미」, 『평생교육학연구』 17(3), 1-24, 한국평생교육학회.
- 이지혜·위영은(2012), 「문해교육 리더의 성장과정」, 『평생교육학연구』 18(4), 143-171, 한국평생교육학회.
- 이지혜·위영은(2013), 「비문해자 학습의 일상성」, 『평생교육학연구』 19(4), 51-78, 한국평생교육학회.
- 이희수 외(2003), 「OECD 조사도구로 본 한국성인의 문해실태와 과제」, 『한국교육』 30(3),

- 229-256, 한국교육개발원.
- 전은경(2009), 「다문화 사회의 이민자를 위한 문해 교육의 현황과 과제: 여성 결혼 이민자의 입파워먼트를 위하여」, 『새국어생활』 19(2), 55-67, 국립국어연구원.
- 전은경·최영창(2012), 「농촌 성인 문해교육 성과와 시사점—충남 청양군 사례를 중심으로. 농촌지도와 개발」, 『한국농촌지도학회지』 19(4), 859-880, 한국농촌지도학회.
- 정정호(2004), 「언어, 담론, 그리고 교육—전지구화 복합문화시대의 비판적 언어교육을 위한 예비적 논의」, 『국어교육』 115, 47-64, 한국어교육학회.
- 정훈(2015), 「프레네와 프레이리에 기초한 비판적 문해교육 방법론」, 『한국교육학연구』 21(2), 279-301, 안암교육학회.
- 최운실(2006), 「평생교육 관점에서의 성인기초능력 개념 모형과 연구동향 분석」, 『평생교육학연구』 12(4), 225-251, 한국평생교육학회.
- 최운실·백은순(1990), 『한국의 문해 실태와 문해 교육』, 한국교육개발원.
- 한승희(1997), 「무형식 학습과정과 대중문화」, 『교육원리연구』 2(1), 246-271, 한국교육원리학회.
- 한승희(1998), 「성인교육의 비판적 담론과 한국사회교육연구」, 『평생교육학연구』 4(2), 23-50, 한국평생교육학회.
- 한승희(2000), 「한국의 평생교육: 실천담론의 전개와 그 쟁송시대적 성격」, 『평생교육학연구』 6(1), 1-20, 한국평생교육학회.
- 허만길(1994), 「광복 후의 문맹퇴치 정책 연구」, 『교육한글』 7, 193-215, 한글학회.
- 허재영(2004), 「근현대 민족어문교육 기초 연구: 근대계몽기 이후 문맹퇴치 및 계몽 운동의 흐름」, 『국어교육연구』 13, 577-605, 서울대학교 국어교육연구소.
- 허준(2008), 「학습사회론에 비추어 본 문해교육 법제화의 의미」, 『평생교육학연구』 14(4), 57-81, 한국평생교육학회.
- 황종건 외(1987), 『한국도시여성의 문해실태에 관한 연구』, 한국사회교육협회.
- Elias, J. L. (2014), 『프레이리와 교육: 해방의 교육자』, 한국연구네트워크 역, 살림터(원서출판 1970).
- Gee, J. P., & 오선영(2010), 「문식성 신화: 플라톤에서 프레이리까지」, 『사고와 표현』 3(2), 131-164, 한국사고와표현학회.
- Bartlett, L. (2008), "Literacy's verb: Exploring what literacy is and what literacy does," *International Journal of Educational Development* 28(6), 737-753.
- Barton, D. (2001), "Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world," *Language and education* 15(2-3), 92-104.
- Caswell, H. L. (1960), "Education for the Masses: The Foundation of Freedom and Modern Technology," *Vital Speeches of Today* 27(1).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*, New York: Continuum.
- Laubach, F. C. (1947). *Teaching the world to read: a handbook for literacy campaigns*, New York: Friendship.

- Laubach, F. C.(1951), "Literacy as a Base for World Peace," *The Phi Delta Kappan* 33(2), 84-86.
- Laubach, F. C., & Laubach, R. S.(1960). *Toward world literacy, the each one teach one way*, Syracuse University Press.
- Lind, A., & Johnston, A.(1990). *Adult Literacy in the Third World: A Review of Objectives and Strategies*, Stockholm: Swedish International Development Authority.
- Lytle, S. L., & Wolfe, M.(1989). *Adult literacy education: Program evaluation and learner assessment*, Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Mulira, E. E.(1975). *Adult literacy and development: A handbook for teachers of adults*, East African Literature Bureau.
- Scribner, S.(1984), "Literacy in three metaphors," *American Journal of Education* 93(1), 6-21.
- Street, B. V.(1984). *Literacy in theory and practice* (Vol. 9), Cambridge University Press.
- Stromquist, N. P.(2013), "Adult education of women for social transformation: Reviving the promise, continuing the struggle," *New Directions for Adult and Continuing Education* 2013(138), 29-38.
- Walter, P.(1999), "Defining literacy and its consequences in the developing world," *International Journal of Lifelong Education* 18(1), 31-48.

한국 문해/교육 연구의 패러다임과 비판적 성찰

유성상

본 연구는 문해와 문해교육 연구(이하 ‘문해/교육 연구’)의 패러다임을 구분하고, 한국의 문해/교육 연구는 어떤 특징을 지니고 있고, 기구분된 패러다임 중 어떤 패러다임에 위치하고 있는지 비판적으로 검토하는 것을 목적으로 한다. 이를 위하여 분석의 틀로 제시할 두 개의 패러다임을 ‘프랭크 라우박 문해교육 패러다임’과 ‘파울로 프레이리 문해교육 패러다임’으로 구분했다. 선교의 일환으로 문해교육 운동을 전 세계적으로 추진했던 라우박과 사회구조의 근본적 변혁을 위한 방법이자 목적으로 문해교육을 논의한 프레이리는 이 두 패러다임을 대변할 수 있는 중요한 인물이 된다. 지금까지의 문해/교육의 개념과 기능, 그리고 방법과 관련된 한국의 논의들을 검토해보면 흥미로운 결과가 도출된다. 여전히 문해와 문해교육을 수단화하려는 기능적 입장에서는 라우박 패러다임에 속해 있지만, 문해의 개념에 있어서는 현실과 실천적 논의보다 훨씬 다른 패러다임인 프레이리 패러다임을 지향하고 있다는 점이다. 향후 한국의 문해/교육 연구는 두 패러다임의 상충하는 긴장과 갈등을 보다 구체적으로 드러내고 대화하는 장으로 작동할 것을 기대한다.

핵심어 문해, 문해교육, 프레이리, 라우박, 패러다임, 쟁송지대

ABSTRACT

Critical Reflection on the Paradigm of Literacy Studies in Korea

Yoo Sungsang

This study aims at critically reviewing the studies on literacy in Korea as there are two paradigms in the studies: one, 'Frank Laubach Paradigm' and the other, 'Paulo Freire Paradigm' in the studies of literacy. Laubach was a champion of literacy campaigns in international level as a way of biblical mission, while Freire was a well known figure in adult literacy to pursue transformative social change in international level. Reviewing the studies on literacy in Korea with regards of definition, functions, and methods in practice, it seems that the studies on literacy in Korea reflects upon quite typical functionalism to be in 'Frank Laubach Paradigm.' However, most of studies that explore a concept of literacy show its position beyond it and aim to 'Paulo Freire Paradigm.' Such contradictory position of the studies on literacy in Korea in-between two different paradigms requires, conclusively, more dialogic actions as literacy has been considered to be contested terrain.

KEYWORDS Literacy, Literacy Education, Paulo Freire, Frank Laubach, Paradigm Shift, Contested Terrain