

## 문식성(literacy) 교육의 쟁점 탐구

정 혜 승(경인교육대학교 조교수)

---

### 《요약》

---

이 연구는 문식성 교육에 대한 여러 논의들을 쟁점을 중심으로 정리하여 문식성 교육의 방향을 탐색하는 데 목적이 있다. 문식성 교육의 쟁점은 문식성의 의의와 역할에 대한 인식, 문식성의 존재 양태에 대한 인식, 문식성 교육의 목표에 대한 인식 측면으로 나누어볼 수 있다. 문식성이 개인과 사회에 어떤 기능을 하고, 어떤 의미를 지니는가에 대한 인식은 문식성을 신화로 보면서 그 역할과 의의를 절대적으로 신뢰하는 입장과 문식성을 단지 인간 능력의 일종으로 제한적으로 보는 입장이 대립각을 세우고 있다. 문식성이 어떤 방식으로 존재한다고 보는가와 관련된 인식은 문식성을 개인의 심리적 능력으로 보는 자율적 관점과 이데올로기나 권력과 깊은 관련을 맺고 있다고 보는 이데올로기적 관점이 대립하는 양상을 띤다. 문식성 교육의 목표가 무엇인가에 대한 인식은 기능적 문식성을 강조하는 입장과 비판적 문식성을 강조하는 입장이 대립하고 있다.

각 쟁점에서 대립하는 관점들은 서로 긴밀하게 연관되어 있어 문식성 교육과 관련된 쟁점을 두 패러다임의 대립으로 종합할 수 있다. 문식성을 신화로 믿는 입장, 문식성을 자율적 모델로 인식하는 입장, 기능적 문식성을 문식성 교육의 가장 중요한 목표로 주장하는 입장을 아우르는 기능적 패러다임과 문식성의 의의와 역할을 제한적으로 인식하는 입장, 문식성을 이데올로기 모델로 인식하는 입장, 비판적 문식성을 문식성 교육의 가장 중요한 목표로 주장하는 입장을 아우르는 비판적 패러다임을 상정할 수 있는 것이다.

두 패러다임은 기반으로 하는 학문 분야와 문식성에 대한 기본적인 인식에서부터 교육 목표와 방법에 대한 인식에 이르기까지 상반된 관점을 가지고 대립하고 있다. 그러나 문식성에 대한 관점, 교육적 가치관의 차이의 문제이므로 두 패러다임 중 어느 것이 옳고, 그르다고 단정하기 어렵다. 양자는 각기 다른 방식으로 문식성 교육에 기여해 왔으며, 문식성 교육 목표를 설정할 때 기능적 문식성과 비판적 문식성은 어느 한 쪽만을 취해서는 안 되는, 다 잡아야 할 두 마리 토끼라고 할 수 있다. 문식성의 역할을 맹신하면서 기능적 문식성만을 추구하는 것은 나무만 보고 숲은 보지 못하는 태도이며, 기능적 문식성이 강조하는 기본적인 능력 없이 비판적 문식성은 성취될 수 없다는 점에서 양자를 균형 있게 교육하는 절충적 관점이 필요하다.

주제어 : 문식성, 문식성 교육, 실천, 기능, 문식성 신화, 자율성 모델, 이데올로기 모델, 기능적 문식성, 비판적 문식성

---

## I. 서론

1980년대 이후 문식성이란 용어가 빈번하게 사용되면서, 그 개념과 성격을 두고 큰 혼란이 빚어지고 있다. 많은 사람들이 문식성을 말하고, 문식성 교육을 말하면서 서로 소통하는 듯 보이지만, 실제로 사람들이 사용하는 문식성의 의미역이 같은지 확신하기 어렵다. 문식성 개념의 혼란상은 이 용어가 단독으로 사용되기보다는 그 앞에 수식어가 붙어서 사용되는 경우가 많은 데서도 드러난다. 다음 ㉠~㉣은 문식성 교육 관련 문헌들에서 빈번하게 등장하는 용어들이다.

- ㉠ 문화적 문식성(cultural literacy), 정치적 문식성(political literacy), 경제적 문식성(economic literacy), 민주적 문식성(democratic literacy)
- ㉡ 컴퓨터 문식성(computer literacy), 디지털 문식성(digital literacy), 기술 문식성(technoliteracy), 복합양식적 문식성(multimodal literacy), 수 문식성(numerical literacy)
- ㉢ 기능적 문식성(functional literacy), 비판적 문식성(critical literacy), 감정적 문식성(emotional literacy)
- ㉣ 잠재적 문식성(emergent literacy), 강력한 문식성(powerful literacy), 삼차원 모델 문식성(tree-dimensional literacy)

위 각 용례에서 문식성은 조금씩 상이한 의미를 갖는다. ㉠의 경우 문식성은 특정한 영역이나 분야에서 갖추어야 할 기본적인 소양이나 자질, 지식을 뜻한다. 문화적 문식성의 경우 사람마다 약간씩 다른 의미로 다르게 사용하고 있으나, Hirsh(1987)에서 제안한 개념의 경우 한 공동체의 구성원으로서 정상적으로 소통하고 역할을 다하기 위해 필요한 능력으로, 주로 그 공동체의 문화유산과 관련되어 갖추어야 할 기본적인 지식을 의미한다. 이와 유사하게 정치적 문식성은 정치 분야에서, 경제적 문식성은 경제 분야에서 제 역할을 다하기 위해 요구되는 자질과 능력을 의미하며, 민주적 문식성은 민주 시민으로서 갖추어야 할 소양과 능력을 의미한다. 이처럼 ㉠의 용법에서 문식성은 특정한 분야나 영역에서 소통하고 기능하기 위해 요구되는 기본적인 소양과 자질을 공통적으로 함의한다.

㉡에서 문식성은 더 구체적인 기능(skill)을 뜻한다. 컴퓨터 문식성은 컴퓨터를 다룰 수 있는 능력으로, 컴퓨터와 관련된 지식을 가지고, 그것을 능숙하게 다룰 수 있는 기능을 의미하며, 디지털 문식성이나 기술 문식성 역시 디지털이나 기술과 같이 특정한 대상을 운용할 수 있는 기능을 뜻한다. 복합양식적 문식성은 복합양식적인 텍스트를 이해하거나 생산하는 필요한 기본 능력이고,<sup>1)</sup> 수 문식성은 셈하기 같은 기본 연산 기능이나 지식을 의미한다. ㉢의

1) 복합양식적(multimodal)이란 용어는 매체의 발달로 텍스트가 표상되는 양식(mode)이 단일한 것에서 복합적인 것으로 변화하는 현상을 포착하기 위해 뉴런던학과에서 처음 사용하였다. 예컨대 과거에

문식성이 특정한 영역이나 분야에서 발현되는 능력을 지시한다면, ㉠의 문식성은 구체적인 대상(object)을 조작하거나 운용하는 제한된 범위의 기능을 지시한다.

㉡에서 문식성은 언어 능력(ability), 특히 문자 언어로 소통하는 능력을 뜻한다. 기능적 문식성은 말은 바 임무와 역할을 수행할 수 있는 언어 능력을, 비판적 문식성은 대상, 주로 텍스트를 비판적으로 이해하고, 해석하고, 인식하는 언어 능력을 의미한다. 감정적 문식성은 Steiner(1997)에 의해 처음 명명된 용어로 구어 능력까지 포함하는데, 자신의 감정을 이해하고 표현, 조절하며, 타인의 감정을 이해하고 공감하는 능력을 일컫는다(Mathews, 2006, p. 43 재인용). 이처럼 ㉡의 문식성은 임무를 수행하고, 텍스트를 비판하고, 감정을 소통할 수 있는 ‘언어 능력’을 의미한다. ㉠, ㉠의 문식성이 영역이든 대상이든 특정한 분야에서 발현되는 일반적인 능력이나 기능의 의미로 사용되고 있는 것과 달리 ㉡의 문식성은 언어로 소통하는 능력의 개념으로 사용되고 있다.

㉢에서 문식성은 앞의 세 가지 경우와 달리 메타적으로 사용되고 있다. 즉 ㉢의 문식성은 문식성 그 자체를 언급하고 지시하는 데 사용되고 있다. 잠재적 문식성은 아동이 교육을 받기 이전에 이미 가지고 있는, 아직 발현되지 않은 문식성을 뜻한다. 강력한 문식성은 메타 언어(meta-language)를 사용하여 담화(discourse)를 이해하고, 분석하고, 비판하는 것이다(Gee, 1996). 삼차원 모델 문식성은 문식성이 작동적 차원, 문화적 차원, 비판적 차원 등 세 차원에서 작동된다고 보는 다차원적 문식성 모델을 의미한다(Green, 1988). 이상 ㉢의 세 용례에서 문식성은 ㉠~㉡과 같이 문식성의 유형을 뜻하는 것이 아니라, 문식성 자체의 성격이나 구조를 지시하는 메타 용법으로 사용되고 있다.

이상 용례 분석을 통해 살펴본 바와 같이 문식성은 그 자체가 확고하고 고정된 의미를 갖기보다는 수식어와 상호작용하면서 다양한 의미역을 가지고 사용되고 있다. 이처럼 문식성이 다양한 의미를 갖게 된 데에는 문식성이란 용어의 사용이 폭발적으로 증가한 것이 일조하였다. 현재 문식성은 교육 정책, 교육과정 개발, 교육의 일상적 실천 국면에서 핵심적 지위를 갖게 되었으나, 20~30년 전만 해도 공식적 학교 교육에서 큰 주목을 받지 못하였다. 공식적 학교 교육에서는 읽기(reading)가 오랜 역사를 통해 이러한 지위를 누려왔으며, 문식성은 글을 깨치지 못한 성인을 논의하는 비공식적인 교육 배경에서 주로 사용되어 왔다(Lankshear & Knobel, 2006, p. 7).

는 문자 언어 단일 양식의 인쇄물 텍스트가 주류를 이루었다면, 이제는 멀티미디어의 발달로 문자 언어, 음악, 영상 등 두 가지 이상의 양식이 복합적으로 작동되는 복합양식적 텍스트가 대량으로 소통되고 있다. 이런 맥락에서 윤여탁 등(2007, p. 51)에서는 현대의 텍스트 생산자와 수용자들은 문자 언어, 시각 언어, 음악, 영상 등의 개별적인 언어 양식을 통합적으로 읽을 수 있을 수 있어야 한다고 하였다.

문식성이 전방위적으로 공식적인 교육의 장면에 대두된 원인으로 Lankshear & Knobel (2006, pp. 9~11)은 세 가지를 들고 있다. 첫째, 1960년대 Freire가 비판적인 교육 이론을 주창하면서 ‘단어(word)’ 읽기에서 더 나아가 비판적인 ‘세상(world)’ 읽기가 강조된 점이다. 인쇄물 해독 중심의 읽기에서 세상을 깊고 비판적으로 이해할 수 있는 읽기로의 전회는 일상적인 삶 속에서 성인의 비판적인 세계 인식과 실천에 초점을 맞추는 문식성 교육에 관심을 촉발하는 중대한 계기가 된다. 둘째, 1970년대 미국에서 대규모로 성인의 문식성 실태 조사를 수행하면서 문식성 위기(literacy crisis)가 제기된 점이다. 학교가 후기 산업사회(post-industrial society)에 효과적으로 기능할 수 있는 문식성을 갖춘 인력을 양성하는 데 실패했다는 위기의식이 증가하면서 학교 교육에서 문식성 교육의 중요성이 강조된다. 셋째, 언어 연구에서 사회문화적 관점이 증가하고, 연구 성과가 축적된 점이다. 전통적으로 언어 연구가 심리적이고 개인적인 관점에서 이루어져 왔다면 1980~90년대에 들어와서는 사회문화적인 접근 방식을 취하는 연구가 크게 증가하였다. 언어에 대한 이러한 접근 방식은 심리적인 기능으로서 읽기보다는 사회문화적 실천으로서 문식성에 주목하는 결과를 초래하였다.

문식성이 교육의 여러 국면에서 중핵적인 위치를 점하고 많은 관심을 받게 됨에 따라 앞서 살펴본 바와 같이 문식성의 개념역도 확장되고, 문식성 교육에 대한 여러 가지 상반된 견해가 등장하게 된다. 이 연구는 문식성 교육에 대한 선행 연구들을 몇 가지 중요한 쟁점을 중심으로 정리하고자 한다. 문식성 교육은, 토대가 되는 문식성의 개념과 성격에 대한 이견의 차가 크기 때문에, 무엇을 어떻게 교육해야 하는지에 대한 합의를 도출하기 어려운 상황에 있다. 쟁점을 중심으로 문식성 교육에 대한 기존 연구를 검토함으로써 이 연구는 향후 문식성 교육의 방향을 모색하는 데 기여할 수 있으리라 기대한다.<sup>2)</sup>

## II. 문식성은 신화(神話)인가?

신화(神話)는 ‘사전적으로 절대적이고 획기적인 업적을 비유적으로 이르는 말’로(국립국어원), ‘많은 사람들이 오랜 세월을 걸쳐 절대적인 것으로 믿고 있는 일’(daum 사전)을 뜻한다. 어떤 대상을 신화로 인식하는 것은 그에 대하여 절대적으로 신뢰하고 중대한 가치를 부여한다는 것을 의미한다. ‘문식성은 신화인가?’라는 질문은 문식성에 대하여 사람들이 어느 정도로 신뢰하고 가치를 부여하는가와 관련된 질문이다. 이 질문은 문식성이 우리의 삶에서 어

2) 국어과 교육에서는 문식성의 개념을 새롭게 정의하고 그를 바탕으로 교육의 방향을 모색하는 연구들이 수행되어 왔다. 이재기(2001), 김대행(2002), 노명완·이차숙(2002), 박인기(2002), 최인자(2002), 박영목(2003), 김명순(2003), 정현선(2006) 등이 대표적이다.

떤 의미를 가지고, 어떤 역할을 하는 것인지에 대한 상반된 의견을 쟁점화하기 위하여 제기한 것이다. 어떤 이들은 문식성이 교육받고, 문명화된 사람의 표지이며, 개인은 물론 사회와 국가의 문화적, 경제적 발전의 중핵적 요인이라고 인식한다. 또 어떤 이들은 이와 상반되게 문식성을 특정한 맥락과 상황에 유효한 제한적인 능력 정도로 간주한다. 전자에게 문식성은 신화이지만, 후자에게 문식성은 그저 인간 능력의 일종일 따름이다.

Gee(1996, pp. 22~45)에 따르면 문식성을 신화라고 여기는 사람들은 문식성이 한 부류의 인간을 다른 인간 부류와 구분하는 표지라고 생각한다. 문식성을 갖춘 사람은 논리적이고, 지적이며, 고등수준의 사고를 하는 사람으로 간주된다. 문식성은 사람을 분석적, 비판적, 합리적 사고를 하도록 하고, 일반적이고 추상적인 언어를 사용하도록 하며, 회의적이고, 의문적인 태도를 갖게 한다고 본다(노명완·이차숙, 2002; Ong, 1982; Olson, 1977; UNESCO, 2008). ‘인간은 말로 인간다워지고, 글로 문명화된다.’는 Olson(1977, p. 257)의 표현으로 요약되는 문식성에 대한 이와 같은 역할 인식은 문식성이 인간 형성과 문명화에 있어 중차대한 요인임을 강조한다.

문식성이 인간 사고와 인간 형성에서 결정적인 역할을 한다고 생각하기 때문에 문식성을 신화로 인정하는 입장에서는 문식성이 인간의 발전이나 사회경제적 발전, 국가 발전과 밀접하게 관련되어 있다고 생각한다. UNESCO(2008)가 ‘왜 문식성이 중요한가?’라는 질문에 문식성은 가난을 퇴치하고, 영아 사망률을 줄이며, 인구 증가를 억제하고, 양성 평등을 이루며, 지속적인 발전을 가능하게 하기 때문에 기본적인 인간 권리로서 반드시 교육받아야 할 것이라는 답을 하는 것도 문식성에 대한 이와 같은 입장을 대변한다.

이러한 입장은 문식성을 갖추지 못한 사람, 이른바 문맹(illiterate)을 치료하고 교정해야 할 부정적 대상으로 간주한다. 문맹은 고등 수준의 사고를 제한하고, 비판적 인식 능력이 부족하며, 사회경제적 활동에 효율적으로 참여하기 어렵기 때문에 개인적으로 발전하기도 쉽지 않을 뿐 아니라 여러 가지 사회적, 국가적 문제를 야기한다. 문맹률이 높은 사회는 낮은 정치적 참여, 높은 범죄율, 낮은 임금과 높은 실업률, 마약 복용, 10대 청소년의 임신 같은 문제가 그렇지 않은 사회에 비해 높게 나타난다. 이런 이유로 문식성을 신화로 보는 사람들은, 인간이 인간다운 삶을 영위하고 민주적이고 복지를 누리는 사회를 만드는 데 문식성은 절대적인 기여를 하며, 따라서 문식성은 인간의 기본적인 권리라는 주장을 편다(UNESCO, 2008).

그러나 문식성의 역할과 의미에 대한 이러한 긍정적이고 적극적인 입장에 회의적인 사람들은 이러한 신념과 태도를 허구라고 비판한다. 문식성의 역할과 의미는 그야말로 믿을 수 없는 이야기 속의 ‘신화’에 불과하다는 것이다. 회의론자들은 읽기와 쓰기 능력으로 대표되는 문식성은 언제, 어느 상황에서나 발휘되는 능력이 아니며, 문식성을 갖춘다고 하여도 개인과 사회의 문제가 해결되는 것은 아니라는 주장을 한다. 그들은 문식성은 단지 특정한 맥락과 상황에서 유효하게 작동하는 능력으로, 그것을 소유한 것과 그렇지 않은 것을 이분법

적으로 명확히 구분하여 유능과 무능, 합리와 불합리, 효율과 비효율을 결정하는 잣대로 사용될 수 없다고 본다(Graff, 1979, 1986; Gee, 1996; Hull, 1997; Wagner, 1999).

원래 문식성 신화라는 용어를 처음 사용한 사람은 Graff(1979)이다. 그는 읽기와 쓰기의 가치를 개인 성장 및 사회경제적 발달과 연관 짓는 경향을 문식성 신화라고 명명하고 경계하였다. Graff(1986)는 문식성에 대한 사람들의 확고한 신념이 단지 허구적인 신화일 뿐 실재가 아니며, 역사적 근거가 희박하다는 것을 스웨덴의 예를 통해 보여주었다. 스웨덴은 18세기 말 이전에 문식성이 보편적으로 성취된 서구 최초의 국가로, 국가가 여성에게도 남성과 동등하게 교육을 받을 기회를 주어 거의 모든 성인이 문식성을 획득하였다. Graff는 문식성 신화에 따르면 스웨덴은 현대화, 사회적 평등, 경제 발달, 인지적 성장에서 국제적 모범 사례가 되어야 하나 현실은 그렇지 못하다고 하면서, 문식성이 언제나 개인이나 사회경제적 발달의 출발점이 되는 것은 아니라고 하였다. 그리고 스웨덴의 문식성 성취는 종교적인 동기에서 발생하였다. 스웨덴 국민들은 종교 혁명을 통해 누구나 ‘자기의 눈으로 신을 직접 만나라.’는 요구를 받게 되고, 종교적 실천을 위해 글을 배우고 익히게 된 것이다. 이는 종교적, 사회적, 정치적 이데올로기가 문식성 학습에 작동된 것으로 문식성 신화가 있다면 스웨덴과 그렇지 않은 나라 사이에 차이가 있어야 하나 현실은 그렇지 않다는 것을 보여주는 예라고 하겠다.

Graff(1979, 1986)가 서구 역사의 사례를 통해 문식성 신화를 비판하였다면, Scribner & Cole(1981)은 현대의 사례를 통해 문식성의 한계를 논의하였다. 그들은 나이지리아의 언어 사용 예를 통해 문식성이 단지 언어적 설명 과제에서만 더 나은 수행을 보이도록 할 뿐 범주화와 추론적 과제 같은 문제해결력에서는 더 나은 수행을 보이는 데 도움을 제공하지 않는다는 것을 밝혀냈다(Gee, 1996, pp. 33~34 재인용). 그들은 문식성은 사람들이 생각하는 만큼 인지적 능력을 증가시키지 않으며, 그리하여 역사, 철학, 개인의 정신에서 문식성의 영향은 ‘어떤 맥락에서 어떤 기능에 어느 정도의 차이를 만든다.’ 정도의 역할을 수행하는 데 그칠 뿐 절대적인 것은 아니라는 결론을 내렸다(Hull, 1997, p. 11 재인용).

문식성 신화에 대한 상반된 입장은, 문식성의 성격에 대해서도 기본적인 인식의 차이를 보인다. 두 입장은 문식성과 구식성(oracy)의 관계에 대한 인식 면에서 상이한 관점을 가지고 있다.<sup>3)</sup> 먼저 문식성을 신화로 보는 입장은, 구식성과 문식성이 질적인 차이를 지닌다고 본다. 구식성은 면대면 상황에서 발현되므로 즉각적, 인간지향적, 사회지향적으로 습득에 의해 자연적으로 갖게 되는 능력인 반면, 문식성은 추상적이고, 정교하며, 고등 수준의 사고를 추동하는 것으로 의도적인 학습에 의해 갖게 되는 능력이라는 것이다. 이와 같이 구식성과 문식성은 연속선상에 놓인 언어 능력이 아니라 질적인 수준 차이를 갖는다.

3) oracy를 구어 능력으로 번역할 수도 있으나, 이 연구에서는 문식성과 대비되는 의미로 구식성(口識性)으로 번역하여 사용하기로 한다.

문식성의 제한적인 역할을 주장하는 입장은, 문식성이 구식성과 큰 차이를 보이지 않고 이들을 이질적인 것인 양 구분하는 것은 문제라고 본다. 문어와 구어를 구분하는 절대적이고 확고한 기준은 없으며, 단지 언어 사용의 특정한 방식, 패턴화한 스타일일 뿐이라고 생각한다.<sup>4)</sup> 즉 구식성과 문식성은 특정한 상황에서 특정한 언어를 사용하는 방식의 차이를 드러내는 것일 뿐, 질적 수준의 차이나 능력의 차이를 갖지는 않는다고 주장한다(Gee, 1996, pp. 51~54). 문식성과 구식성의 본질적인 차이를 인정하는 것은 문식성의 우월성을 전제로 무능과 유능, 낮은 수준의 사고와 고차적 사고, 비합리와 합리, 비효율과 효율, 원시와 문명을 이분법적으로 가르는 문식성 신화와 결부되기 때문에 문식성 신화를 비판하는 사람들은 이 둘의 질적인 차이를 인정하지 않는다.

문식성의 역할을 제한적으로 인정하는 사람들은 문식성 신화가 사회적인 불평등 현상을 유발하고, 강화하는 계기를 제공한다고 비판한다. Hull(1997)은 노동자의 문식성 부재가 고용 비용을 증가시키고 작업 능률을 저하시킨다는 문식성에 대한 근거 없는 신념이 문식성을 기준으로 노동자의 업무 능력을 판단하고 임금을 차별하는 현상을 정당화한다고 하였다. 그는 미국 서부 공장에서 일하는 한인 노동자 유숙(Sook Yoo)을 인터뷰하면서 능숙한 노동자인 그녀가 단지 문식성이 결여되었다는 이유로 저임금을 받고, 저임금으로 인해 교육을 받을 기회를 얻지 못하는 악순환을 겪고 있음을 밝혀냈다. Hull은 작업장에서 요구하는 문식성이 ‘절차를 보고 따라하기’, ‘면대면에서 응집성 있게 대응하기’, ‘적절한 형식으로 표현하기’ 등과 같이 중립적이고 일반적인 소통 기술을 목록화한 것에 불과하여 노동의 맥락과 동떨어진 추상적인 능력을 나열한 것에 지나지 않는다고 보았다.

문식성은 여러 가지 기능의 집합으로 상황, 목적, 과업에 따라 수행 정도가 달리 나타나는 것인데, 노동 현장에서는 이 목록을 기준으로 노동자의 문식성을 이분법적으로 평가하여 유능과 무능을 판단하고 임금을 차별하고 있다는 것이다. 그는 문식성에 대한 절대적인 신뢰가 단지 문식성의 유무만으로 실제적 능력과 무관하게 사람들을 판단하고 차별하는 현상을 정당화할 수 있음을 비판하였다.

문식성 신화 논쟁은 문식성이 인간에게 어떤 의미를 지니고 인간의 삶에서 어떤 역할을 하는가와 관련된 상반된 입장을 보여준다. 문식성의 힘과 역할을 긍정하고 신뢰하는 신화적 입장과 문식성을 단지 특정한 맥락 안에서 발휘되는 제한적 기능으로 보는 입장은 각기 일정 부분 타당한 논리를 가지고 있으며, 현실적으로 의미 있는 시사점을 주고 있다. 전자의 경우 UNESCO에서 밝힌 바와 같이 문식성이 개인이나 사회의 발전에 실제로 기여하는 바가 크며 삶을 개선시킬 수 있다고 보기 때문에 문식성 교육을 강화하고 장려할 수 있다.

4) Downing(1999, pp. 29~54)은 사회언어학적 보편성과 심리학적 보편성 측면에서 구식성과 문식성을 구별할 근거가 없으며, 문식성은 언어 행동의 한 유형일 뿐으로 일반적인 언어 습득의 과정을 거친다고 주장하였다.

반면 후자의 경우 문식성은 이분법적으로 가를 수 없는 다양한 자질과 능력의 집합이므로 문식성이 차별의 근거로 사용되는 것을 경계하며, 다양한 맥락에서 소기의 목적을 달성하는 능력으로 접근할 것을 주장한다. 이처럼 두 입장 모두 문식성 정책을 수립하거나 교육의 방향을 결정할 때 유의미한 시사점을 제공한다. 그래서 Gee(1996, pp. 36~39)는 이러한 현상을 플라톤의 딜레마에 비유하였다. 그는 문식성이 플라톤의 딜레마를 안고 있다고 보았다. 문식성이 한편으로는 기존의 권위와 권력을 강화하는 기능을 하면서 다른 한편으로는 해방의 기능을 수행한다는 것이다. 문식성은 현실에 적응하고 순응하는 주요 수단으로 기존 권위와 권력을 강화하는 데 일조하지만, 동시에 지배에 대한 종교적, 정치적, 문화적 저항을 위하여 사용할 수도 있다. Gee는 영국 노동 계급이 비판적 의식을 형성하고 정치적인 활동을 하게 된 데에 문식성이 중요한 요인이었음을 지적한 Graff(1987)와 ‘문식자가 되는 것은 비판적 인식에 대한 도전이 점차 자라나는 것’이라는 Freire & Macedo(1987)를 인용하면서 문식성의 양면성을 인정하였다. 이는 문식성의 의미와 역할을 신화처럼 신뢰하는 입장과 그것의 한계와 역기능을 비판하는 입장을 모두 인정할 수밖에 없는 문식성의 딜레마를 인정하는 것이다.

### Ⅲ. 문식성은 어떻게 존재하는가?

‘문식성은 어떻게 존재하는가?’란 질문을 더 정확하게 표현하자면 ‘문식성은 어떻게 존재한다고 생각하는가?’ 정도가 될 것이다.

문식성이란 실체적 개념이라기보다 사람들이 부과하고 구성한 개념이므로, 그것을 명명하고 사용하는 사람들이 그에 어떤 의미를 부여하고 그 성격을 어떻게 규정하는가에 따라 그 존재 양태도 달리 생각될 것이기 때문이다. 문식성의 존재 양태와 관련된 쟁점은 문식성을 현실 세계의 정치, 권력, 가치와 무관한 개인의 능력으로 볼 것인가, 아니면 이들에 종속되어 분리할 수 없는 이데올로기가 개입되어 있는 것으로 볼 것인가와 깊이 관련된다. 이 쟁점을 이해하는 데는 문식성에 대한 관점을 자율적 체계로 보는 관점과 이데올로기에 종속되는 것으로 보는 관점으로 구분한 Street(1999, pp. 55~72)의 논의가 유용하다. Street는 문식성에 대한 관점을 자율성 모델(autonomous model of literacy)과 이데올로기 모델(ideological model of literacy)로 대별하였다. 전자는 문자 그대로 문식성이 세계와 독립된 자율적인 체계로 존재한다는 입장을, 후자는 문식성이 사회, 경제, 정치, 역사적 맥락 및 권력 관계와 분리하여 존재할 수 없다는 입장을 대변한다.

자율성 모델은 문식성을 사회, 권력, 정치, 문화, 이데올로기와 독립된 자동적인 변인으로 보는 관점이다. 자율성 모델에서 문식성은 읽고 쓸 줄 아는 개인의 심리적 기능으로서, 연습

과 훈련으로 학습과 발전이 가능한 능력으로 간주된다. 이 모델은 UNESCO나 문식성 운동을 벌이는 단체의 지배적 관점으로, 그들은 문자를 읽고 쓰도록 사람들을 가르치는 데 주된 관심을 갖고 있다. Venezky(1990a, p. 3)에 따르면 1950년대 UNESCO는 문식성을 어떤 것을 아는 선언적 지식과 대비되는, 어떤 것을 할 줄 아는 능력인 절차적 지식을 요구하는 것으로 보면서, 읽기와 쓰기를 포함하는 기능의 연속체로 정의하였다. 이러한 정의를 바탕으로 UNESCO는 문식성 통계를 내기 위해 문식성을 두 가지 수준으로 분리하였는데, 단순한 메시지를 읽고 쓰는 최소 수준 문식성과 사회적 배경 안에서 기능을 수행할 수 있는 수준인 기능적 문식성이 그것이다. 최소 수준 문식성은 읽기에 핵심이 되는 심리적 기능—알파벳 읽기와 음절 읽기 등—의 숙달과 관련되고, 기능적 문식성은 직업, 시민, 공동체, 개인적 기능 수행과 관련된 인쇄물을 다루는 읽기, 쓰기, 셈하기, 문서 처리하기 등 네 가지 기본적인 유형의 기능과 관련된다.

사회나 문화, 세계의 가치와 독립적이며, 가치 중립적인 기능의 연속체로 문식성을 정의하는 자율성 모델은 미국 읽기 교육을 대표하는 연구자인 Chall(1990, pp. 54~62)에서도 분명하게 드러난다. Chall은 문식성은 단일한 연속선 위에서 특정 학년 수준의 읽기 능력 성취로 정의할 수 있다고 주장하였다.<sup>5)</sup> 그녀는 성인의 기능적 문식성 수준을 3단계로 구분하고 이를 학교 학년의 읽기 수준과 결부하여 설명하였다. 즉 기능적 문식성 수준 이하는 1~4학년 0~2단계, 기능적 문식성 수준은 4~8학년 3단계, 능숙한 읽기 수준은 9~12학년 4단계에 해당한다고 보았다. 그녀는 읽기 유형에 따라 문식성의 수준이 달라지지 않으며, 단지 어휘 친숙도와 관련 지식, 인지적 처리 수준이 달라지는 것이므로 연령과 학년에 따른 읽기 능력의 단계 구분이 성인 문식성에도 적용 가능하다고 하였다.

문식성을 사회에서 기능하는 데 필요한 개인의 심리적 능력으로 보는 자율성 모델은, 문식성이 한번 습득되면 지속적으로 발전하며, 어느 상황이나 전이가 가능한 보편성을 갖는다고 본다. 또 자율성 모델은 문식성을 계발함으로써 개인의 진보, 문명화, 자유, 인지적 성장, 경제적 성공, 사회적 계층 이동을 이룰 수 있다고 믿는다. Venezky(1990b, pp. 70~74)가 문식성은 그 자체 건강, 부, 행복을 직접으로 생산하지는 않으나, 그것을 성취하는 데 필요한 플랫폼이라고 주장하는 것도 이와 같은 맥락에서이다. 문식성의 의미와 역할에 대단히 긍정적인 인식을 한다는 점에서 자율성 모델은 앞 장에서 논의한 문식성 신화와 긴밀하게 연관된다. 문식성이 개인의 능력으로 이것이 없으면 개인이나 사회의 발전에 장애가 초래되므로,

5) Chall(1996)은 읽기 단계(reading stage)를 0~5단계까지 6단계로 나누었다. 0단계는 유치원 입학 전의 의사 읽기(pseudo reading) 수준의 단계, 1단계는 6~7세 정도 어린이의 해독(decoding) 수준의 단계, 2단계는 7~8세 정도 아동의 안정적이고 유창한 수준의 읽기 단계, 3단계는 9~13세 아동의 새로운 학습을 위한 수준의 읽기 단계, 4단계는 14~18세 청소년들의 다양한 관점의 독해가 가능한 수준의 단계, 5단계는 18세 이상 성인이 의미를 구성하고 재구성하는 수준의 읽기 단계이다.

이 모델의 주된 관심은 개인이 문식성을 얼마나 획득하였는지 평가하고, 개인으로 하여금 문식성을 획득하도록 어떻게 교육할 것인가 하는 방법론을 탐색하는 데 놓여 있다. 이런 관점에서 Chall(1990)은 문식성 개념과 수준을 표준화할 것을 강조하고 있다. 그녀는 학교에서 개인적인 차이를 강조하는 것은 인간적이지만, 그럼으로써 많은 학생들이 더 나은 성취를 하지 못하게 하는 역기능이 있다고 하면서 표준화된 기준과 시험을 통해서 문식성 수준을 제고해야 한다고 주장하였다. Carver(2000, pp. 60~61) 역시 문식성이 여러 방식으로 정의되어 왔지만, 초점은 읽는 방법을 아는 것에 맞추어 왔고, 미래의 문식성 정의 역시 정확한 철자법과 읽기 속도를 포함하는 방식으로 이루어질 것이며, 성취 기준(standards)의 일부분으로 읽기 속도와 철자법의 정확성이 더 표준화될 것으로 예측하였다.

이와 같이 문식성에 대한 자율성 모델은 문식성을 읽고 쓰는 개인의 능력으로 간주하면서, 이를 통해 개인이 자신과 세계에 기능할 수 있으며, 문식성의 획득과 완벽한 삶을 깊이 연관시켜 인식한다. 이 모델을 지지하는 교육자들은 문식성을 일련의 위계화 가능한 기능의 집합으로 보고, 체계적이고 표준화된 프로그램으로 교육시켜야 한다고 주장한다.

자율성 모델과 상반되는 문식성에 대한 관점이 이데올로기 모델이다. 이데올로기 모델은 문식성을 사회, 역사, 정치, 권력과 불가분의 관계로 보고, 그러한 맥락 속에서 문식성을 이해하려고 한다. 문식성은 개인의 심리적 능력 수준의 읽기와 쓰기 기능으로 환원되지 않으며, 사회문화적 맥락 안에서의 실천과 행동의 문제라고 본다. Fingeret(1990, pp. 35~38)에 따르면 문식성은 늘 정치적이다. 읽는 사람, 사람이 읽는 것, 읽은 것을 사용하는 방식의 선택은 항상 사회 안에서 권력의 분배와 관련이 되어 있다.<sup>6)</sup> 정치와 문식성은 초기부터 연결되어 왔으며, 정치적 목적을 이루기 위해 사용되었다. 예를 들어, 미국 역사 초기에 여성에게는 별도의 교육과정이 적용되어 특정 내용 지식이나 그리스어와 라틴어, 고급 수학과 과학 학습이 금지되고, 예술과 인문학만 강조된 것이라든지, 노예가 읽고 쓰도록 가르치는 사람을 처벌하고 문식성을 획득한 노예 역시 처벌받도록 규정한 노예법의 존재는 문식성이 정치적이며, 사회적인 권력의 문제임을 보여준다(Willis & Harris, 2000, pp. 72~88).

문식성이 정치적 이데올로기로 작용하는 현상은 현대에도 찾아볼 수 있다. 읽기는 이 시대에도 여전히 문명화, 사회화의 표지로서 기능하며, 읽기와 쓰기 능력의 부재는 경제적 이

6) 문식성이 정치적 문제임을 보여주는 사례는 우리나라에서도 발견된다. 예컨대 일제에 의해 강제적으로 일본어를 사용해야 했던 강점기 시대에 문식성은 사람들의 사회적 위상이나 정치적 입장, 권력 관계를 극명하게 보여준다. 천정환(2003, p. 96)에 의하면 식민지 조선인에게는 (부분)문맹과 일본어 문식성이라는 두 가지 길 외에 다른 선택의 가능성이 별로 없었는데, 독서인이나 교양인이 되기 위해서, 신분 상승을 위해서는 열심히 일본어를 배워야 했다. 많은 사람들이 일본어를 가르치고, 일본어로 수업하는 학교에 자녀를 보내기를 거부한 바, 일본어 문식성은 식민지 체제 내로 들어갈 것인가, 아닌가를 가르는 계급 문제의 성격을 띠고 있었다. 그리하여 일본어 문식성은 유·무식자를 구별하고, 사회적 상징 자본의 소유 정도와 밀접한 관계가 있었다.

데올로기 시대에 시민으로서, 가족의 일원으로서, 노동자로서 생산적인 삶을 살아가는 데 무능력을 드러낸다고 일반화된다. 문맹은 국가에 경제적인 위협을 가하는 존재이며, 국가를 새로운 글로벌 질서에서 추락하게 하는 주범이라는 혐의를 받는다. Fingeret(1990, pp. 35~38)는 이러한 일반화된 인식이 사회적 계급과 구조의 실재를 도외시킨 채 개인의 능력으로만 문식성을 바라보는 자율성 모델에 입각한 것이라며 비판하고 있다.

Gee 역시 문식성을 특정한 맥락 속의 사회적 실천(practice)으로 인식한다. 그는 문식성이 중립적이고 자율적이라는 견해에 반대하면서 권력, 권위와 사회적 차별의 문제로 문식성을 바라본다. Gee는 인간은 많은 담화(Discourse)의 일원이며, 각 담화는 우리의 다중 정체성의 하나를 드러낸다고 본다.<sup>7)</sup> 이들 담화들은 일관성 있고 양립 가능한 가치를 나타내지 않아 그들 사이에는 모순과 충돌이 존재한다. 어떤 이들에게 이들 충돌은 다른 이들에게보다 극적인데, 대표적인 것이 흑인과 백인의 담화 차이이다.

흑인 아동 가정의 담화와 학교 담화 사이에는 깊고 크고 분명한 충돌과 모순이 존재한다. 그런데 미국의 대부분의 학교 담화는 흑인을 타자로, 그들의 사회적 실천을 변방의 것, 비표준적인 것으로 취급하는 가치를 지향한다. 학교 담화의 완전한 구성원이 되기 위하여 흑인 아동들은 그들의 가정 담화의 가치와 충돌하는 모험을 무릅써야 한다. 이들 모순은 학교 교실에서 실제로 발생하며 간단히 사라지지 않는다. 그러한 모순과 갈등은 남성 중심의 공적 기관의 지배적 담화와 맞서야 하는 여성에게도 존재한다. 모든 담화에 부분적으로든 암시적으로든 포함되어 있는 갈등은 모든 경우에 언어와 문식성에도 내재한다. 이처럼 언어와 문식성은 불가피하게 이데올로기에 묶여 있으며, 그것으로부터 분리하거나 분석할 수 없다(Gee, 1996 p. ix). Street(1999, pp. 60~72)는 이런 관점이 낡은 마르크스의 관점이 아니라 권력과 권위 사이의 긴장, 개인적 저항과 창의성 사이의 긴장에 관심을 갖는 담화의 현대적 연구, 인류학, 사회언어학과 문화 연구의 산물이라고 주장한다. 이런 입장이 읽기와 쓰기의 기술적 기능이나 인지적 요소를 무시하거나 부정하는 것은 아니라, 문화적 전체와 권력 구조 안에서 그것들이 작용하는 것을 이해하려는 시도라는 것이다.

자율성 모델이 문식성의 보편적인 의의와 가치를 인정하면서 문식성을 획득한 사람과 그렇지 못한 사람을 구분하고, 문식성을 잘 교육할 수 있는 방법론에 더 큰 관심을 두는 반면, 이데올로기 모델은 문식성이 사회적, 정치적 권력과 밀접하게 관련되므로 계급, 성, 민족 등에 따라 문식성이 획득되는 과정을 이해하고, 그 과정에서 발생하는 차별과 사회적

7) Gee(1996, pp. viii-ix)는 담화를 큰 담화(Discourse)와 작은 담화(discourse)로 구분하여 사용한다. Discourse는 어느 집단이든 특정한 집단의 특정한 역할에 의해 수용되는 행동하고, 상호작용하고, 가치판단하고, 사고하고, 믿고, 말하고, 읽고 쓰는 방식으로 인간이 세계 안에 존재하는 방식이자 삶의 형식으로 정의된다. discourse는 Discourse의 일부분으로 이야기, 보고서 등 의미를 담아내는 언어 사용을 의미한다.

모순을 밝히는 데 관심을 둔다. 이데올로기 모델은 누가 문식자이고 문맹인지 구분하는 것보다 왜 그런 현상이 발생하였으며, 그러한 현상이 가지는 사회적 의미를 탐구하는 데 가치를 부여한다. 실제로 이데올로기 모델을 지지하는 사람들은 문식성은 어느 장면에서나 보편적으로 기능하는 존재가 아니라 특정한 사회문화적 맥락 속에 상황 지어지는 것(situated literacy)이라고 여기면서 문식자와 문맹을 구분할 수 있는 측정 도구란 존재하지 않는다.<sup>8)</sup> 문식성은 읽기와 쓰기에 관련된 고립된 기능의 집합이 아니며, 더 중요한 것은 그러한 기능을 특정한 맥락 안에서 특정한 목적으로 활용할 수 있는 능력이므로, Chall이 주장한 것처럼 문식성은 더 이상 학교의 특정 학년에서 성취해야 할 읽기 단계나 세부적인 독서 수준의 성취를 의미하지 않는다(Wagner, 1999, p. 5). 이들에게 중요한 것은 문식성의 단계나 수준이 아니라 문식성이 세계에서 이데올로기로 작동하는 것을 비판적으로 이해하면서, 특히 학교에서 문식성 교육이 사회의 불평등을 조장하고 강화하는 역기능을 수행하는 것을 경계하는 것이다.

문식성의 존재 양태에 대한 자율적 관점과 이데올로기 관점은, 문식성 교육에서도 큰 의견의 차이를 보인다. 문식성 교육에 있어 자율성 모델이 적극적인 학교의 역할을 강조하는데 비해 이데올로기 모델은 학교 교육의 역기능을 비판하고 경계한다. Chall(1990)은 문식성 성취가 사회, 문화, 경제적 환경과 힘에 의해 좌우된다는 견해는 학교의 역할을 무시하고 고려하지 않는 것이며 정책가와 교육자가 책임을 회피하는 변명에 불과하다고 비판하면서, 효율적인 교사와 프로그램의 제공으로 문식성 교육을 학교에서 원활하게 수행할 수 있다고 주장하면서, 자율적 모델의 입장을 잘 보여주었다. 반면 문식성을 병리적 관점에서 보고 문맹 현상에 대해 치료적 모델로 접근하는 자율성 관점을 비판하면서, 문식성 교육이 사회문화적 맥락 안에서 고려되어야 한다는 Wagner(1999, pp. 3~19)의 주장은, 이데올로기 모델을 대변하는 것이다. 이들 두 모델은 양립이 어려울 정도로 상반된 견해를 갖고 있지만, 두 관점 모두 교육적으로 의미 있는 시사점을 제시한다. 즉 자율성 모델은 문식성 교육 자체의 체계화와 정교화에, 이데올로기 모델은 문식성 교육의 역기능과 한계에 대한 반성적 이해에 기여할 수 있다.

8) 상황 속의 문식성(situated literacy) 논의는 Barton, Hamilton & Ivanic(2000), Gee(2004)를 참고할 수 있다.

#### IV. 문식성 교육의 목표는 무엇인가?

다양한 영역에서 문식성은 가치롭게 평가되고, 교육되어야 할 대상으로 인식되며, 교육의 여러 장면에서 중요한 위치를 점하고 있다. 그러나 문식성을 어떻게 교육해야 하는가에 대해서는 의견이 분분하다. 문식성의 개념과 성격, 기능, 역할을 두고 사람마다 다른 견해를 갖고 있다는 것이 문식성 교육의 방향을 모색하는 데 어려움을 야기하는 주요 원인이다. 이 장은 문식성 교육과 관련된 쟁점으로 ‘문식성 교육의 목표는 무엇인가?’를 다룰 것이다. 교육이 유목적적인 행위라고 할 때, 학교에서 문식성 교육을 왜, 어떤 목적으로 수행해야 하는가에 대한 논의는 문식성 교육 전반의 향방을 가늠하게 하는 핵심적 질문이다.

문식성 교육 목표에 대한 쟁점은 기능적 문식성(functional literacy)과 비판적 문식성(critical literacy) 교육 문제로 집약된다. 양자는 대립하거나 양립이 불가능한 관계에 있지는 않지만, 문식성 교육에서 이들 중 어느 것에 무게 중심을 둘 것인지가 쟁점이 된다. 문식성 교육의 목표로 기능적 문식성을 강조하는 입장과 비판적 문식성을 강조하는 입장은 문식성의 개념과 성격, 기능에 대한 인식은 물론 교육관에서도 큰 차이가 있다.

기능적 문식성은 ‘특정한 영역 안에서 실제적 목적을 위하여 부여될 수 있는 하위 능력의 집합’으로 알파벳 읽기와 음절 읽기 등의 숙달을 뜻하는 최소 문식성보다 능숙한 수준의 문식성을 뜻한다. 또한 기능적 문식성은 산업화된 사회의 구성원으로서 역할을 다하는 데 필요한 능력으로, 읽기와 쓰기 기능의 보편적 집합으로 정의된다(Venezky, 1990b, pp. 70~74). 기능적 문식성은 사회에서의 역할을 수행할 수 있는 능력을 의미하기 때문에 종종 생존 문식성과 연결된다. 생존 문식성은 1970년 Heckler가 처음 사용한 용어로 생존 기술로서의 읽기 능력을 뜻하는데, 문식성이 삶의 조건이자 관건이라는 인식이 담겨 있다.

교육에서 기능적 문식성을 강조하는 사람들은 직업, 기술, 노동, 산업, 효율이라는 단어와 기능적 문식성을 밀접하게 관련시킨다. 산업화된 사회에서 살아남기 위해 작업 공간에서 요구하는 업무를 능숙하게 수행할 수 있는 문식성을 갖추어야 한다는 것이다. 이런 맥락에서 기능적 문식성은 작업 문식성 혹은 직업 문식성과 깊은 관련을 맺는다(이형래, 2006). 기능적 문식성을 중시하는 사람들은 교육의 핵심적 역할이 학습자로 하여금 미래 삶을 준비하게 하고, 독립적인 삶을 살아갈 수 있는 능력을 갖도록 도와주는 것이라고 보면서 작업 문식성 혹은 직업 문식성의 토대가 되는 기능적 문식성은 교육의 중핵적 목표가 되어야 한다고 여긴다.

기능적 문식성에 대한 강조는 앞서 살펴본 바와 같이 현실의 삶에서 문식성의 가치와 중요성을 강조한다는 점에서 문식성에 대한 신화적 믿음을 근간으로 하고 있으며, 자율성 모델에 입각한 관점을 가지고 있다. 이들 입장은 주로 인쇄 텍스트를 읽고 쓸 줄 아는 능력으

로 문식성을 정의하기 때문에 Chall이나 Carver와 같이 문식성 교육에서 읽기 기능을 강조한다. 예를 들어, Carver(2000, pp. 60~61)는 문식성 교육의 일차적 목표는 초기 독자를 돕는 것에 있다고 주장한다. 초기 독자란 Chall(1996)의 읽기 단계 중 3학년 수준의 난이도를 가진 문어 텍스트를 읽을 수 있는 문식성 1수준에 있는 독자인데, 이들에 대한 처치가 문식성 교육의 가장 중요한 목표라는 것이다. 이후 문식성 교육은 이들 문식성 1수준의 독자가 2수준에 도달하도록 그래서 중간 수준의 독자가 되도록 도와주어야 하는 목표를 갖는다고 본다.

기능적 문식성 교육에의 강조는 최근 미래 사회의 지식기반적 성격에 대한 논의가 활발하게 진행되면서 더욱 힘을 얻고 있다. Drucker(1993)의 『미래 사회(The next society)』와 같이 미래 사회의 성격과 경제를 전망하는 텍스트들은 공통적으로 미래 사회에 필요한 인적 자원을 ‘지식 노동자’로 그려내고 있다. 미래 사회는 탈자본주의적인 지식 사회로 이 사회는 전통적인 농업 사회의 육체 노동자나 산업 사회의 기계 노동자가 아닌, 지식을 이용해 과업을 수행하는 지식 노동자를 요구한다는 것이다. 이론적인 지식을 갖추고 이를 활용하여 문제를 해결하여 지식 서비스를 제공하는 지식 노동자들은 새로운 형태의 자본을 소유하는 것으로 인식되며, 국가적 경쟁력을 갖추는 데에 필수적인 인적 자원으로 간주된다. 지식 노동자는 평생 학습을 하면서 지식을 생산하고, 유통하고, 서비스함으로써 사회적 가치와 부를 창출하는 사람들이다.

지식을 소유하고 지식을 다루는 능력을 가지고 있다는 점에서 지식 노동자는 기능적 문식성과 밀접한 관계를 맺고 있다. 기능적 문식성의 핵심적 요소인 읽기와 쓰기를 고등수준의 사고 기능이자 지식을 다루는 능력의 일종으로 본다면, 기능적 문식성은 지식 노동자가 갖추어야 할 가장 중요한 능력이 되기 때문이다. 다만 전통적인 인쇄 매체 중심의 문식성에서 정보 문식성, 매체 문식성, 복합양식적 문식성으로 기능적으로 수행해야 할 능력의 범위가 확대되는 경향이 있다. Thoman & Jolls(2003)가 문식성 교육은 더 이상 인쇄된 단어를 읽을 줄 아는 것으로는 충분하지 않으며, 21세기 삶과 일, 시민성 함양에 필요한 새로운 문식성을 위한 교육을 제공하고, 나아가 지속적으로 변화하는 세계에서 평생 학습에 요구되는 기능을 숙달하도록 길을 닦아주어야 한다고 주장한 것도 이러한 경향을 보여준다. 그들은 글로벌한 문화 속에서 미디어와 기술의 융합이 세계에 대한 학습 방식을 변화시키고 있음을 강조하면서 인쇄 매체 중심의 기능적 문식성 교육에 대한 변화를 촉구하고 있다.

전통적인 인쇄물 텍스트를 다루는 것이든 디지털 매체의 복합양식적 텍스트를 다루는 것이든 기능적 문식성을 강조하는 사람들에게 가장 중요한 교육 목표는 학습자로 하여금 현실에서 제 역할을 다할 수 있도록 이해와 표현 능력을 길러주는 것이다. 기능적 문식성이 정책적 목표로 설정되면 문식성 교육은 이해와 표현 기능을 계발하는 데 강조점이 놓이고, 문식성 수준을 제고하는 데 관심을 갖게 된다. 실제로 미국에서는 자국민의 문식성 수준이 낮다는 연구 결과에 위기의식을 가지면서 성취 기준 중심의 교육 운동을 전개하여 문식성 교

육을 강화하게 된다. 1990년대 중반 이후 미국에서는 성취 기준 중심 교육 운동이 본격적으로 전개되고, 교육의 지배적 담론이 평등에서 수월성으로 전환된다(정혜승, 2007). 미국에서 성취 기준 중심의 수월성 교육이 강조되는 결정적인 계기는, 1983년 발간된 『위기에 처한 국가(A Nation at Risk)』라는 보고서였다. 이 보고서의 주요 내용은 국어는 50점, 수학은 40점 이상 떨어지는 등 대학수학능력시험(SAT) 점수가 지속적으로 낮아지고 있다는 점, 약 2천 3백만 명에 달하는 성인이 기초 기능(3R)을 습득하지 못한 점 등이다(NCEE, 1983, pp. 8-9). 이 보고서는 문식성 수준을 포함하는 미국인의 학업 성취 수준이 매우 낮으므로, 교육 개혁을 통해 자국민의 교육 성취를 제고하지 않으면 다른 나라와의 경쟁에서 뒤쳐질 것이라고 경고했다. 그래서 미국은 이 보고서의 결과를 바탕으로, 자국민의 문식성 수준과 교육 수준에 위기의식을 갖게 된 사람들은 성취 기준 중심의 교육 운동을 전개하게 된다. 성취 기준 중심 교육 운동은 교육 내용을 표준화하고, 모든 학습자가 일정한 수준에 도달할 것을 의도한다. 기능적 문식성을 강조하는 사람들은 문식성 교육에 성취 기준 개념을 도입하여 읽기와 쓰기 기능을 성취 기준으로 제시하고, 학습자로 하여금 일정한 문식성 수준을 성취하도록 교육할 것을 지시한다.

문식성 교육의 목표로 비판적 문식성을 우선시하는 입장은 기능적 문식성을 강조하는 입장과 여러 측면에서 상반된다. 먼저 비판적 문식성은 ‘모든 텍스트에 내재하는 이데올로기와 권력 문제를 인식하고 해체하는 능력(Morrell, 2005)’, ‘사회 안에서 인간으로 우리 자신을 구성하는 것과 우리를 상황 속에 존재하도록 만드는 담화(Discourse)를 이해하고, 분석하고, 비판하는 능력(Gee, 1996)’, ‘당대적 의제를 발굴하는 문식력, 그러한 의제를 다룬 담론을 비판적으로 해석하는 능력, 그리고 자신의 언어로 자신과 사회를 재구성하는 담론을 생산하는 능력(이재기, 2001)’으로 정의된다. 이들 정의에는 공통적으로 모든 담화나 텍스트에는 이데올로기가 내재하므로 이들을 비판적으로 이해하고 재구성하는 능력이 필요하다는 인식이 전제되어 있다.

이러한 인식하에 비판적 문식성을 강조하는 사람들은 문식성이 기존 사회 체제의 요구에 적응하고, 기여하는 데만 기능해서는 안 된다는 생각을 가지고 있다. 비판적 문식성을 강조하는 대표적인 학자인 Gee(1996)는 언어는 불가피하게 이데올로기에 묶여 있으며, 그것으로부터 분리하거나 분석할 수 없는 것으로, 사람들은 언어, 담화에 의해 상처받을 수 있기 때문에 그에 대해 비판적으로 이해하고 인식하는 것은 자신의 정체성을 확인하고, 세상을 변화하는 토대가 된다고 본다. Freire & Macedo(1987) 역시 자신을 둘러싼 담화와 사회적 실재에 대한 능동적인 회의자가 될 때 문식성이 사람들에게 힘을 줄 수 있으며, 문식자가 되는 것은 비판적 인식에 대한 도전이 점점 자라나는 것이라고 주장하였다.

이들은 문식성이 있다는 것은 글을 읽고 쓸 줄 알아 일상의 업무를 수행하고 사회에 기여하는 것만을 의미하지 않으며, 더 중요한 것은 자신을 둘러싼 언어와 담화에 대한 분석과

탐구를 통해 자신과 세상을 더 잘 이해하는 능력과 태도를 갖는 것이라고 본다. 이런 맥락에서 비판적 문식성은 강력한 문식성(powerful literacy)과 밀접하게 관련된다. 이는 기능적 문식성이 작업 문식성, 직업 문식성과 밀접하게 연관되는 것과 마찬가지로, 강력한 문식성은 담화를 비판하고 이해하는 힘이자 능력이다. Gee(1996)에 따르면 강력한 문식성은 메타 언어(meta-language)로 담화를 이해하고 분석하고 비판하는 실천적 능력이다. 메타 언어, 메타 수준의 지식은 담화의 속성에 대한 앎, 담화를 구성하는 가치와 신념에 대한 앎, 담화의 의미와 중요성에 대한 앎, 담화가 인간의 다른 국면의 실천과 어떤 관계를 맺고 있는지에 대한 앎, 담화를 성공적이게 만드는 것에 대한 앎 등을 포함하는데, 강력한 문식성은 이들 메타 언어와 메타 지식을 사용하여 담화를 이해, 비판함으로써 궁극적으로 그것을 통어하고 변화시킬 수 있음을 의미한다. 강력한 문식성은 비판적 문식성의 구체적 실현 양상을 보여주는 것이라 하겠다.

그런데 비판적 문식성은 담화에 대한 이해와 비판에 그치지 않는다. 비판적 문식성을 주장하는 사람들은 문식성을 행위이자 실천(practice)으로 간주한다. 문식성은 ‘글자 읽기’는 물론 ‘정치 및 사회적 행위’의 의미까지 담고 있다(노명완 · 이차숙, 2003, p. 45). 실천으로서의 문식성은 문자만을 다루는 능력이 아니라, 그것이 사용되는 사회문화적 맥락 안에서 자신을 드러내고, 참여하고, 작용하는 사회적, 정치적 행위이다. 그래서 Lankshear(1997, pp. 154~160)는 텍스트로부터 의미를 해독하고 만드는 일상의 언어와 문식성의 실천은 우리의 사회문화적 세계를 구성하는 사회적 실천의 일부임을 인식하는 것이 비판적 문식성의 전제 조건이고 표지라고 하면서, 비판적 문식성을 길러주기 원하는 교사들의 중심 역할은 바로 이러한 인식과 이해를 갖도록 하는 것이라고 주장하였다.<sup>9)</sup>

비판적 문식성의 중요성을 인식하는 사람들은 교육이 기능적 문식성에 집중하는 것을 경계한다. 그들은 ‘텍스트나 담화는 그것이 종이 위에 쓰인 것이든, 정신적인 것이든 장전된 무기(Gee, 1996, p. 39)’인데, 문식성 교육이 텍스트나 담화의 이러한 속성에 대한 반성적 이해 없이 기능 교육에 매진하는 것은 정당하지도 적절하지도 않다는 것이다. 이들은 또 Drucker와 같이 경영학에 기반하여 미래 사회를 예측하고, 교육에서 기능적 문식성을 숙달한 지식 노동자를 육성해야 한다는 주장에 대해서도 비판적이다. 예컨대, Lankshear(1997, p. 83)는 Drucker 등을 신자본주의의 가치와 이념을 설파하는 ‘빠른 자본주의자(fast capitalist)’로, 그의 『미래 사회』를 ‘빠른 자본주의자의 텍스트(fast capitalist text)’로 명명하면서, 기능적 문식성 중심의 교육이 신자본주의의 이데올로기에 종속되는 것을 경계하였다.

비판적 문식성을 중시하는 사람들은 또한 문식성 교육이 읽기와 쓰기 기능을 성취 기준으로 제시하면서 국가 수준의 성취도 평가를 통해 기능 교육을 강화하는 것에 대해서도 우려

9) 김명순(2003, p. 38)에서도 문식성은 텍스트의 해독이 아니라 해석으로, 텍스트의 규범적 분석이 아니라 생산적인 비판으로 재개념화되어야 한다고 하였다.

한다. 이들은 무엇보다 성취 기준이 교육 내용을 표준화함으로써 발생할 수 있는 교육 불평등 현상에 대해 비판적이다. III장에서 언급한 바와 같이 사람들은 각기 다른 공동체 속에서 각기 담화 체계를 가지고 있는데, 학교는 특정 집단의 특정 담화를 선택하거나 혹은 배제한다. 비판적 문식성 교육을 강조하는 사람들은 특정 집단의 담화를 표준으로 선택하고, 이를 누구나 도달해야 할 성취 기준으로 교육하는 것은 학교에서 선택되는 담화 체계를 가진 아동과 그렇지 못한 아동 사이의 불평등을 심화할 수 있다고 우려한다. 누구의 언어를, 담화를 표준으로 삼아 교육할 것인지를 문제 삼는 것이다.

교육에서 비판적 문식성 교육을 강조하는 입장은, 최근 정보기술의 발달로 다양한 매체가 개발되고 정보가 쏟아지게 되는 시대 환경에서 설득력을 얻고 있다. 매체의 발달로 전통적인 인쇄 매체 중심의 텍스트에서 복합양식적 텍스트의 생산과 유통으로 문식 환경이 급변하면서 텍스트를 비판적으로 이해하고 재생산하는 능력이 매우 중요한 과업이 된 것이다.

예컨대 Many(2000, p. 59)는 다양한 매체와 정보의 자원 속에서 작가의 지식 정도, 전문성, 관점과 의식, 가치관, 주관성을 ‘판단하여’ 읽는 능력 필요하다고 하였다. 텔레비전, 신문, 잡지의 전제, 신념, 가치에 대하여 거리를 두고 의문 품기(interrogative stance), 인터넷에 있는 정보 자원에 대한 걸러내기, 분석하기, 평가하기, 비판하기, 작가의 설득적 언어 사용에 대해 민감하게 반응하기 등 학습자들이 다양한 매체의 텍스트에 대해 비판적으로 이해하고 반응하는 비판적 문식성을 문식성 교육의 주요 내용으로 삼을 것을 제안하였다.

이상 문식성 교육 목표와 관련된 쟁점을 기능적 문식성을 중시하는 입장과 비판적 문식성을 중시하는 입장으로 나누어 살펴보았다. 두 입장이 양립불가능하지는 않으나 문식성의 개념과 성격, 교육을 바라보는 관점에서부터 매우 상이한 인식을 보이고 있음을 알 수 있다. 그러나 두 입장 모두 문식성 교육에 의미 있는 시사점을 제공하고 있어서 어느 하나의 관점을 취하기 어렵다.

기능적 문식성은 문식성 교육의 핵심으로서 학습자가 개인의 성장은 물론 사회에서 역할을 수행하며 삶을 살아갈 수 있도록 실질적인 힘을 길러주는 것이고, 비판적 문식성은 문식성을 사회문화적 실천으로 인식함으로써 반성적이고 비판적인 주체로 학습자를 일깨워 줄 수 있다는 점에서 둘 중 어느 하나도 소홀히 할 수 없다.

## V. 결론

이상 문식성 교육의 쟁점을 세 가지 측면에서 나누어 살펴보았다. 문식성의 의의와 역할에 대한 인식, 문식성의 존재 양태에 대한 인식, 문식성 교육의 목표에 대한 인식 측면에서

대립하는 관점들을 쟁점으로 부각하여 문식성 및 문식성 교육과 관련된 다양한 논의를 정리하고자 하였다. 그런데 논의의 편의를 위하여 세 기준에 의해 문식성 교육의 쟁점을 정리하였으나, 각 쟁점에서 대립하는 관점들은 서로 긴밀하게 연관되어 있어 문식성 교육과 관련된 쟁점을 두 패러다임의 대립으로 종합할 수 있다. 즉 문식성을 신화로 믿는 입장, 문식성을 자율적 모델로 인식하는 입장, 기능적 문식성을 문식성 교육의 가장 중요한 목표로 주장하는 입장을 아우르는 기능적 패러다임과 문식성의 의의와 역할을 제한적으로 인식하는 입장, 문식성을 이데올로기 모델로 인식하는 입장, 비판적 문식성을 문식성 교육의 가장 중요한 목표로 주장하는 입장을 아우르는 비판적 패러다임을 상정할 수 있다. 전자가 비교적 이전 시기의 주류적 담론을 형성한 전통적 패러다임이라면, 후자는 1980년대 후반 이후 새롭게 등장한 대안적 패러다임이다. 이 두 패러다임의 특징을 지금까지의 논의를 바탕으로 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 문식성 교육에 대한 기능적 패러다임과 비판적 패러다임

	기능적(functional) 패러다임	비판적(critical) 패러다임
기반 학문	심리학	사회언어학, 인류학, 담화분석
개념	읽기와 쓰기 능력	텍스트를 통한 사회문화적 실천
성격	보편적, 진이 가능	맥락 의존적, 상황 특수적
역할	인간 형성, 문명화	기존 체제 강화, 해방 기능
핵심 요소	기능(skill)	이해, 비판
권력 관계	이데올로기 자율적	이데올로기 종속적
구어성과 관계	구어성과 무관, 우월	구어성과 관련, 언어사용 방식 일종
강조점	직업, 작업, 생존 문식성	강력한 문식성
교육 목표	읽기와 쓰기 기능의 숙달	메타적, 비판적, 반성적 인식
교육 방식	성취 기준 중심, 표준화	담화 분석, 다양성
대표 학자	Chall, Venetky, Carver	Gee, Graff, Barton, Lankshear

두 패러다임은 기반으로 하는 학문 분야와 문식성에 대한 기본적인 인식에서부터 교육 목표와 방법에 대한 인식에 이르기까지 상반된 관점을 가지고 대립하고 있다. 그러나 문식성에 대한 관점, 교육적 가치관의 차이의 문제이므로 두 패러다임 중 어느 것이 옳고, 그르다고 단정하기 어려우며, 양자는 각기 다른 방식으로 문식성 교육에 기여해왔다고 보는 것이 합당하다. 기능적 패러다임이 문식성의 중요성에 대한 인식을 바탕으로 문식성 교육을 강화

하고 체계화하는 데 기여해 왔다면, 비판적 패러다임은 문식성의 역기능과 한계에 대한 인식을 바탕으로 기능적 문식성 패러다임 위주의 문식성 교육이 초래하는 문제점을 제기하고 대안을 모색하는 데 기여해 왔기 때문이다.

또한 문식성 교육 목표를 설정할 때 기능적 문식성과 비판적 문식성은 어느 한 쪽만을 취해서는 안 되는, 다 잡아야 할 두 마리 토끼라고 할 수 있다. 문식성의 역할을 맹신하면서 기능적 문식성만을 추구하는 것은 나무만 보고 숲은 보지 못하는 태도이며, 기능적 문식성이 강조하는 기본적인 능력 없이 비판적 문식성은 성취될 수 없다는 점에서 양자를 균형 있게 교육하는 절충적 관점이 필요하다.

이런 점에서 Green(1988)이 개발한 3차원 문식성 모델은 시사하는 바가 크다. Green은 문식성이 작동적, 문화적, 비판적 층위 등 세 층위로 구성된다고 보았다. 작동적 층위는 읽기와 쓰기 기능이 유창하게 발휘되는 단계이며, 문화적 층위는 사회문화적 맥락에서 적절하게 의미를 이해하고 구성하는 단계이고, 비판적 층위는 문식 활동을 비판적으로 반성하고, 지식과 의미 생산에서 능동적인 역할을 하는 단계를 뜻한다. Green은 세 층위의 문식성이 서로 깊은 관련을 맺는다고 하였는데, 세부적인 문식성 기능(작동적 층위)은 내용을 다루면서 의미를 협상하고 창조(문화적 층위)할 때 작동하며, 이러한 의미 구성을 바탕으로 텍스트에 대하여 비판적인 자세를 취하여 의미를 창조하는 방식을 탐구할 수 있다(비판적 층위)는 것이다. Damico(2005, pp. 644~652)는 Green의 모델이 문식성을 포괄적으로 이해하고, 문식성 교육을 균형적으로 수행할 수 있는 틀을 제공한다고 평가하면서, 기능 숙달과 이해적 문식성 사이에서 오락가락하는 미국의 문식성 교육 정책을 바로잡는 데 이 모델을 활용할 수 있다고 하였다.

Green의 모델은 문식성의 다면적이고 다차원적 성격을 포착함으로써 두 문식성 패러다임이 지향하는 교육 목표를 조화롭게 수용할 수 있는 가능성을 보여주었다. Dillon, O'Brien & Heilman(2000)이 새로운 밀레니엄 시대의 문식성 연구는 패러다임으로부터 현실과 실제 중심으로 가야 한다고 주장한 것도 문식성 교육이 특정한 패러다임을 고수하는 것보다 현실의 문제 해결과 실제적인 교육의 국면을 우선해야 하기 때문이다. 기능적 패러다임과 비판적 패러다임 사이에는 큰 간극과 갈등이 존재하지만, 아동의 성장과 삶에 기여하는 교육을 위해서는 두 패러다임을 아우르는 포괄적 시각과 유연한 교육적 대처가 필요하다.

## 참 고 문 헌

- 국립국어원. **표준국어대사전**. 국립국어원 홈페이지 [http://www.korean.go.kr/08\\_new/index.jsp](http://www.korean.go.kr/08_new/index.jsp) (검색일: 2008. 02. 11.).
- 김대행 (2002). 국어교육학을 위한 언어 재개념화. **선청어문** 30, 29-54.
- 김명순 (2003). 문식력 개념의 변화 양상과 재개념화 방향. **국어교육**, 110, 15-43.
- 노명완, 이차숙 (2002). **문식성연구**. 서울: 박이정.
- 다음(daum). 사전. [http://krdic.daum.net/dickr/search\\_result\\_total.do?q=신화](http://krdic.daum.net/dickr/search_result_total.do?q=신화) (검색일: 2008. 02. 11.).
- 박영목 (2003). 21세기의 새로운 문식성과 국어교육의 과제. **국어교육**, 110, 1-14.
- 박인기 (2002). 문화적 문식성의 국어교육적 재개념화, **국어교육학연구**, 15, 23-54.
- 박준희 역 (2007). **피터 드러커 New Society**. 서울: 엘도라도. Drucker, P. F. (1993). *The New society: The Anatomy of Industrial Order*.
- 윤여탁, 최미숙, 김정자, 정현선, 송여주, 손예희 (2007). 매체언어 교육의 본질에 대한 연구. **국어교육학연구**, 19, 45-68.
- 이재기 (2001). 주체, 이데올로기, 그리고 문식성 교육. **국어교육학연구**, 12, 317-361.
- 이재기 (2006). 맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰. **청람어문교육**, 34, 99-128.
- 이형래 (2006). **공무원의 직업문식성 평가에 관한 연구**. 박사학위논문, 고려대학교.
- 정현선 (2006). ‘언어·문화·소통 기술’의 관점에서 본 미디어 리터러시의 고찰. **한국학연구**, 25, 69-99.
- 정혜승 (2007). 성취 기준 중심 국어과 교육과정 내용 구성 방식에 대한 비판적 고찰. **국어교육**, 123, 183-212.
- 천정환 (2003). **근대의 책읽기**. 서울: 푸른역사.
- 최인자 (2002). 다중문식성과 언어문화교육. **국어교육**, 109, 195-216.
- Au, K. (1993). An expanded definition of literacy. In D. Wray (Ed.) (2004), *Literacy*, 7-22, London: Routledge Falmer.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Carver, R. P. (2000). How will literacy be defined in the new millenium?, *Reading Research Quarterly*, 35(1) (pp. 67-68). Newark, DE: International Reading Association.
- Chall, J. S. (1990). Policy implications of literacy definitions. In R. L. Venezky, D. A. Wagner & B. S. Ciliberti (Ed.) (1990), *Toward defining literacy* (pp. 54-62). Newark, DE: International Reading Association.

- Chall, J. S. (1996). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Collins, J., & Blot, R. (2003). *Literacy and literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningham, J. W. (2000). How will literacy be defined in the new millenium?, *Reading Research Quarterly*, 35(1) (pp. 64-65). Newark, DE: International Reading Association.
- Damico, J. S. (2005). Multiple dimensions of literacy and conceptions of readers: Toward a more expansive view of accountability. *The Reading Teacher*, 58(7), 644-652.
- Dillon, D. R., O'Brien, D. G., & Heilman, E. E. (2000). Literacy research in the next millennium: From paradigms to pragmatism and practicality. *Reading Research Quarterly*, 35(1) (pp. 10-19). Newark, DE: International Reading Association.
- Downing, J. (1999). Comparative perspectives on world literacy. In D. A. Wagner (Ed.) (1999), *The future of literacy in a changing world* (pp. 29-54). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Fingeret, A. (1990). Literacy for what purpose?: A response. In R. L. Venezky, D. A. Wagner & B. S. Ciliberti (Ed.) (1990), *Toward defining literacy* (pp. 35-38). Newark, DE: International Reading Association.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word & the world*. Westport: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (2nd ed.). New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Inc.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Graff, H. J. (1979). *The literacy myth: Literacy and social structure in the nineteenth-century city*. New York: Academic Press.
- Graff, H. J. (1987). *The legacies of literacy: Continuities and contradictions in western culture and society*. Bloomington: University of Indiana Press.
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156-179.
- Gunderson, L. (2000). How will literacy be defined in the new millenium?. *Reading Research Quarterly*, 35(1) (pp. 68-69). Newark. DE: International Reading Association.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: what every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hull, G. (1997). Hearing other voices: A critical assessment of popular views on literacy and work, In G. Hull (Ed.), *Changing work, changing workers-Critical perspectives on language, literacy, and skills* (pp. 3-39). New York: State University of New York Press.

- Jewitt, C. & Kress, G. (Eds.) (2003). *Multimodal Literacie*. New York: Peter Lang.
- Kress, G. (2000). A curriculum for the future. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 133-145.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New york: Routledge.
- Lankshear, C. (1987). Understanding literacy In D. Wray (Ed.) (2004), *Literacy* (pp. 56-99). London: RoutledgeFalmer.
- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*. Buckingham: Open University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices & classroom learning* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Many, J. E. (2000). How will literacy be definded in the new millenium?. *Reading Research Quarterly*, 35(1) (pp. 65-67). Newark, DE: International Reading Association.
- Matthews, B. (2006). *Engaging education: Developing emotional literacy, equity, co-education*. Glasgow: Bell & Bain Ltd.
- McCarthy, S. J., & Raphael, T. E. (1992). Alternative research perspectives. In J. Irwin & M. A. Doyle (Eds.), *Reading-writing connections: Learning from research* (pp. 2-30). Newark, DE: International Reading Association.
- Morrell, E. (2005). *Critical English education*. *English Education* 37(4), 312-321.
- Mosenthal, P. B. (2000). How will literacy be definded in the new millenium?. *Reading Research Quarterly* 35(1) (pp. 69-71). Newark, DE: International Reading Association.
- NCEE (1983). *A Nation at Risk*. Washington, D.C.: United States Department of Education.
- Olson, D. R. (1977). From utterance to text: The Bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. New York: Methuen.
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Langage Arts*, 84(1), 65-77.
- Stone, C. A. (2004). Contemporary approaches to the study of language and literacy development: A call for the integration of perspectives. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehre & K. Apel (Eds.) (2004), *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Street, B. V. (1999). Literacy and social change: The significance of social context in the development of literacy programmes. In D. A. Wagner (Ed.) (1999), *The future of literacy in a changing world* (pp. 55-72). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Suhor, C. (1984). Towards a semiotics-based curriculum. *Jounal of Curriculum Studies*, 16(3), 247-257.

- Suhor, C. (1992). Semiotics and the English Language Arts. *Language Arts*, 69(3), 228-230.
- The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.) (2000), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-37). New York: Routledge.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st century*. Center for Media Literacy.
- UNESCO (2008), [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=54369&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=54369&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (검색일: 2008. 02. 11.)
- Venezky, R. L. (1990a). Definitions of literacy. In R. L. Venezky, D. A. Wagner & B. S. Ciliberti (Ed.) (1990), *Toward defining literacy* (pp. 2-22). Newark, DE: International Reading Association.
- Venezky, R. L. (1990b). Gathering up, looking ahead, In R. L. Venezky, D. A. Wagner & B. S. Ciliberti (Ed.) (1990), *Toward defining literacy* (pp. 70-74). Newark, DE: International Reading Association.
- Vincent, J. (2005). Multimodal literacy in the school curriculum: an urgent matter of equity, Recent Research Development in Learning Technologies, <http://www.formatex.org/micte2005> (검색일: 2008. 01. 23).
- Wagner, D. A. (1999). Literacy futures, revised: Five common problems from industrialized and developing countries. In D. A. Wagner (Ed.) (1999), *The future of literacy in a changing world* (pp. 3-19). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Willis, A. I., & Harris, V. J. (2000). Political acts: Literacy learning and teaching. *Reading Research Quarterly*, 35(1) (pp. 72-88). Newark, DE: International Reading Association.
- <http://dlibrary.acu.edu.au/staffhome/mawalsh/index.htm> (검색일: 2008. 01. 23.).
- <http://www.acmi.net.au/literacylinks.aspx> (검색일: 2008. 01. 23.).
- <http://www.ncte.org/edpolicy/multimodal/resources/123213.htm> (검색일: 2008. 01. 22.).

• 논문 접수 : 2008년 3월 1일 / 수정본 접수 : 2008년 4월 7일 / 게재 승인 : 2008년 4월 15일

## ABSTRACT

### A Study on Issues of Literacy Education

Hye-Seung Chung

(Assistant Professor, Gyeongin National University of Education)

This study is intended to find the directions of literacy education by clarifying the issues of various discussions about the literacy education. The issue of literacy education here can be further divided into several perspectives that recognizes the significance and role of literacy, existence method of literacy, and objective of literacy education. As for the recognition of which function the literacy does in an individual and/or society, the position that absolutely believes in the role and importance of literacy while looking at it as a myth conflicts with the position that sees literacy as a kind of mere human ability in a limited sense. As for the recognition related to which way the literacy exists, the autonomous point that sees literacy as a psychological ability of individual conflicts with the ideological point that literacy is highly related to ideology or power. As for the recognition what the objective of literacy education is, the position of emphasizing on the functional literacy conflicts with the position of emphasizing on the critical literacy.

Since the issues that are confronted with are closely related from each other, the issues related to literacy education can be generalized as a conflict between two paradigms. They can be presented not only as the functional paradigm that puts together the position of regarding literacy as a myth, position of recognizing literacy as an autonomous model and position of asserting the functional literacy as the most important objective of literacy education, but also as the critical paradigm that puts together the position of recognizing the importance and role of literacy in a limited sense, position of recognizing literacy as an ideologic model and position of arguing literacy as the most important objective of literacy education.

Two paradigms are confronted with each other from the basic recognition about the study area and literacy based on one paradigm up to the the recognition about the educational objective and method based on another paradigm. However since this is an issue in the difference between the viewpoint of literacy and the educational value, it is difficult to judge which one of two paradigms are right or wrong. They have contributed to the literacy education in different ways. Therefore,

both functional literacy and critical literacy can be said as those to be taken equally rather than taking one side. The thing that only pursues for functional literacy while believing blindly in the role of literacy is an attitude of not seeing a part rather than the whole. In the perspective that critical literacy could not be attained without an emphasis on the basic ability of function literacy, the position of educating both sides equally would be necessary.

Key Words : literacy, literacy education, practice, skill, literacy myth, autonomous model, ideologic model, functional literacy, critical literacy

