

# 문식성 발달 이론과 국어교육 내용 관련 문식성 유형 검토\*

김 혜 정\*\*

## < 次 例 >

- I. 연구 목적과 방향
- II. 문식성 발달 이론에 대한 사전 검토
- III. 국어과 교육 내용으로서의 문식성 유형 선정
- IV. 문식성의 국어과 교수·학습 방안
- V. 맺음말

## I. 연구 목적과 방향

학습자는 인지적·정서적으로 성장해나감에 따라 다양한 문식성을 1) 획득하고, 그렇게 획득된 문식성은 그 수준이 점차 심화된 수준으로 발달해나간다. 문식성의 발달 과정에서 학습자가 속한 사회 문화적 요인, 학습자의 개인적인 학습 성향, 혹은 의도적이면서 유목적적인 계획과 습관 등에 따라 다양한 문식성 유형들이 드러나게

\* 이 논문은 2013학년도 경북대학교 학술연구비에 의하여 연구되었음.

\*\* 경북대학교 국어교육과 교수

<http://dx.doi.org/10.17313/jkorle.2015..36.463>

1) 문식성(literacy)은 문식성, 문해력, 문식성 등으로 번역된다. ‘문(文:liter-)’으로 인해 ‘문자 해독 능력’에 국한되었다가 현재는 언어 또는 매체를 대상으로 한 표현 및 이해 능력을 뜻하는 포괄적 개념으로 쓰인다. 때로 이것은 전체적 개념으로 문명화 정도를 표시하는 기본적인 척도인 문맹(illiteracy)의 반대 개념으로 쓰이기도 한다.

되고, 그러한 융복합적인 문식성들의 상호 관계 속에서 각 개인의 문식성도 성장하게 된다. 따라서 문식성 발달은 자연적이고 필연적이며, 개인적이지도 사회적 속성을 띤다. 학교 교육은 이러한 문식성이 효율적이고 효과적으로 발달하도록 도울 수 있다.

최근 문식성이 개념 분화되어 그 종류가 상당히 많아졌고, 그간 국어교육에 수많은 문식성 이론들이 여기저기서 소개되어 왔다. 이에, 본고는 국어 교육 영역과 밀접한 관련이 있는 문식성의 유형을 찾고, 이들 문식성 유형들이 초중등교육의 발달 단계 혹은 학년별 위계에 따라 어떤 방식으로 개입될 수 있는지 살펴보고자 한다.

그에 앞서 국어교육계에 소개된 많은 문식성 발달 이론들을 간단히 살펴보고 나서, 국어과 교육 내용으로서 의미 있는 문식성 유형들을 추출하고자 한다. 문식성 발달 이론이나 문식성 관련 연구들이 국어교육에 적잖은 영향을 미쳐왔다고는 하지만, 실제적으로 문식성 발달 이론이나 그와 관련된 연구들을 한 자리에서 정리한 것은 드물다. 따라서 본격적인 논의에 앞서 이번 기회에 문식성 관련 이론들의 흐름을 간단히 소개하여 국어과에 어떤 영향을 주었는지 살펴보고자 한다.

## II. 문식성 발달 이론에 대한 사전 검토

### 1. 문식성 발달 이론 검토

여기서는 국어과에서 소개되는 문식성 발달 이론들을 간단히 살펴보고자 한다. 흔히 문식성 ‘발달 이론’이라고 했을 때 그것은 연령

별로 뭔가 가지적이고 명확한 단계가 있는 것으로 생각하는 경향이 있는데, 문식성 발달 단계가 학습자의 연령에 따라 딱딱 구분되어 있지만 하다면 학년군별로 나누어진 교육과정에 적용하는 것은 비교적 손쉬운 일이 된다.

그러나 문식성 발달은 언어 발달과 마찬가지로, 그 발달의 징후로서 언어적 특성이 선후 관계로 존재한다는 점에서 단계가 명명될 수는 있지만, 매우 포괄적이고 비결정적이며 개별적이다. 다시 말해, 그것은 각 단계별로 그 단계임을 확정지을 수 있는 특징적 양상을 기술할 수 있고 연속적으로도 진행되지만, 그것이 연령과 같은 자연적 성숙과 일치하지 않으며, 단계 간에 시간적 간격이 동일하지도 않고, 사람마다 그 발달 속도가 같지도 않다. 따라서 문식성 발달 단계를 연령 단위로 구분된 학교 교육에 접목시키기에는 딱 맞아떨어지지 않는 부분이 많다. 그런 이유로 문식성 이론들은 발달적 특징이 비교적 명확하게 드러나는 유아기를 대상으로 주로 유아교육에 적용되어 왔다.

일반적으로, 문식성 발달에 대한 관점은 ‘성숙주의→행동주의→상호작용주의→사회적 상호작용주의’로 변화해 왔다(노명완·이차숙, 2002: 67-72). 그러나 교육에 적용된 문식성 이론을 보면, 성숙주의와 행동주의 관점의 연구들이 많다.<sup>2)</sup> 대표적인 몇 가지는 다음과 같다.

첫째, 1920-30년대 성행했던 성숙주의 관점(maturation theory)이 있다. 성숙주의 관점에서는 신체 발달이 저절로 이루어지듯이 정신

2) 이는 국어교육에서도 마찬가지이다. 현재 언어교육은 대부분 사회적 구성주의의 관점을 지향하고 있지만, 교육 내용 구성에 있어서는 행동주의나 인지적 구성주의에 기대는 경우가 많다. 대표적으로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역의 교육 내용들이 ‘인지 과정’에 따른 ‘학습 전략’을 제시하고 있는데, 이는 인지적 구성주의 연구의 성과들이다.

의 발달도 저절로 성숙하게 되므로, 일정 연령이 되기 전까지는 인위적인 문식성 학습을 자제해야 한다고 주장한다. 흔히 자연주의적 접근이라고도 하는데, 문식성은 인간의 지적, 정서적 성장에 따라 자연스럽게 발달하는 것이라고 보기 때문이다. 지금도 이러한 자연주의 방식을 지지하는 유치원 교육이 있으며, 이 이론은 Pestalozzi나 Froebel의 교수법에 기초한 자연 계발 이론(natural unfoldment theory)과도 상통한다.<sup>3)</sup>

1950년대까지 성숙주의가 유행하면서, 아동이 ‘준비’ 되기 전에 읽기를 지도하는 것은 발달에 해롭다(Morrow, 2005)는 믿음이 지배적이었기에 6세 반 이전의 학생들에게는 문식성 수업을 하지 않으려는 경향이 있었다.<sup>4)</sup> 이러한 주장에서 읽기준비도(reading readiness) 개념이 생겨났는데, 이에 따르면, 6세반 이전의 유아기는 본격적인 읽기를 학습하기 전에 읽기에 필요한 하위 기능들을 준비하는 시기로서, 학습할 수 있는 준비가 성숙될 때까지 읽기 지도는 연기되어야 한다는 것이다. 또한 문자 언어는 음성언어가 충분히 발달된 이후에 발달되며, 또한 읽기가 습득된 다음 쓰기가 순차적으로 습득된다고 보았다.

3) 자연 계발 이론은 1700년대 후반~1800년대 초에 루소, 페스탈로치, 프뢰벨 등에 의해 발전된 교육 이론이다. 이에 따르면, 교육은 책이나 강의가 아니라, 사물이나 경험으로부터, 즉 자연적으로 계발되어야 한다고 본다.

4) Morphett과 Washburne(1931)은 문자 읽기 수업을 하기에 적합한 최적의 나이를 결정하는 연구를 수행하였다. 그들은 정신 연령이 6세 중반을 기점으로, 그 이상 나이의 아동이 그보다 어린 아동보다 읽기 성취 시험에서 높은 점수를 보인다는 결론을 내렸다. 그들의 연구 결과는 성숙 이론의 초석이 되었는데, 이 이론에 따르면, 6세반 이전의 아동에게는 가정이나 학교에서든 읽기를 가르치지 말아야 한다. 만약 너무 어린 나이에 읽기를 지도할 경우, 아동의 읽기 능력이 손상을 입을 위험이 높다고 한다. 이 이론은 후에 비판받게 되었지만, 읽기 준비도(reading readiness) 개념으로 오랫동안 유효하게 남아 있었다(노명완 외, 2002: 68).

이러한 성숙주의 관점의 연구자 중에서 주목할 만한 사람은 Holdaway(1979)이다. 그는 ‘문식성 발달 이론(theory of literacy development)’이라는 개념을 처음 사용한 학자로서, 문자를 읽는 능력이 아이의 성장 과정에서 자연발생적으로 생겨난다고 보았기 때문에 분명 성숙주의 입장에 있지만, 부모와의 상호작용을 강조했다. 이는 점에서 앞선 연구자들과 구분된다. 그에 따르면,<sup>5)</sup> 읽기 학습은 아동이 처음에 그들의 부모가 읽는 것을 보거나 부모가 그들에게 이야기를 읽어 줄 때 시작된다. 여기서 부모는 아동의 모델이 되고, 아동은 부모의 읽기 행위를 모방하려고 노력한다. 이러한 모방적 실행은 아동의 첫 읽기 활동으로 이어지거나 유사 읽기 행위로 이어지는데, 아동이 조금씩 모방적 읽기 행위를 시도하면서 읽기 기술이 향상되고 이후에 아동은 실제로 글을 읽기 시작한다. Holdaway는 이것을 ‘발달가능역(dross approximations, 1979)’이라고 불렀다. 그는 성숙주의에 기반 하면서도 아동의 모방적 읽기 행위가 부모에 의해 주도적으로 이루어지며, 또 강조되어야 한다고 믿음으로써 교육의 중요성을 피력하였다.<sup>6)</sup>

집착하듯이, Holdaway(1979)의 연구는 몇 가지 시사점을 준다. 즉 아동의 문식성은 가족문식성(family literacy) 환경, 즉 부모와 아이의 상호작용을 통한 모방 및 강화와 관련이 깊다는 것이다.<sup>7)</sup> 그래서 그는 문식성 학습을 위해 교실 환경을 풍부하게 만드는 방법을

5) 이에 대해서는 이경화 외 역(2014), 읽기 교육 이론의 새로운 지평(2판), 아카데미프레스, pp.139-141의 내용을 참고하여 재기술 했음을 밝힌다.

6) 다만, Holdaway의 이론은 여전히 읽기 발달은 자연적이며, 아동의 자연스러운 언어 사용 능력의 발달은 지극히 모방적이라고 했다.

7) 이후 그의 연구는 가족 문식성 및 발생적 문식성 연구를 지지하는 중요한 단초가 되었으며, 이로 인해 발생적 문식성 단계에서 교사의 역할이나 수업 설계 및 수업 환경의 중요성이 구체적으로 제시되었다.

제안했는데, 오늘날 유치원에서 흔히 보는 교실 환경, 즉 교실의 주요 물품마다 이름표를 붙이며, 아동의 독립성과 자기 조절 능력을 발달시키는 학습 운영 방식을 사용하고, 아동들을 수준 높은 아동문학 작품과 유의미한 언어 경험 속에 노출시키고자 했다. 또한 학생들 간의 상호작용을 매우 강조했는데, 교실 수업에서 빅북(big books)을 사용하고<sup>8)</sup>, 다른 친구들과 읽기 기능을 공유하는 것(sharing skills)을 교수 전략으로 제안했다(Gunning, 2010; Reutzel & Cooter, 2012; Temple et al., 2011; 이경화 외, 2014: 143, 재인용).

문식성 발달은 ‘아동의 관찰과 모방’에 의해 자연적으로 발생한다고 본 이러한 성숙주의는 경험 중심, 학습자 중심 미국의 언어교육에 지대한 영향을 미친다. 미국 교실 환경이란, 아이들이 자유롭게 읽고 싶은 책을 골라 읽거나, 선생님 주변에 뺑 둘러앉아서 선생님이 읽어주시는 책에 귀를 기울이고, 반응하는 수업 모습이라고 할 수 있는데, 이는 교사에 의해 재현되는, 부모의 책읽어주는 행동의 모방이라고 할 수 있다. 부모를 대신해 교사가 그 역할을 하는 것이다. 이러한 학습자 중심의 친근하면서도 유의미한 언어적 상호작용의 강조는 그간 미국에서 이루어진, 읽기 가치관, 읽기 몰입, 지속적 묵독(sustained silent reading), 자기 선택적 독서(self selected reading) 등 독서 태도 관련 이론의 기저로 작용한다.

이것은 이후 등장한 행동주의 관점<sup>9)</sup>에 의해 잘못된 이론으로 비

8) 큰 책 접근법이라고도 하는데, 큰 책 읽기는 정확성보다는 의미와 즐거움을 강조하는 읽기 발달 초기 단계의 교수법이다. 큰 책이라는 점 때문에 읽기 흥미가 촉진되고, 읽기 과정에서 배경지식을 활성화하고, 예측 기술을 장려하고, 다양한 언어적 반응과 창작 활동을 격려한다.

9) 행동주의 관점에서는 유아가 성숙하기를 기다리기보다 읽기에 필요한 기술을 익힐 수 있도록 가르침으로써 성숙을 자극하는 데 초점을 두어야 한다는 입장이다. 그러면서 읽기 준비도와 관련된 기술은 청각적 변별, 시각적 변별, 좌우 안구 움직임과

관받지만, 국어교육의 측면에서 보면, 여전히 고려할 만한 부분들이 있다. 성숙주의는 1980년대 등장한 총체적 언어학습이나 의미 중심 교수법에 이어진다.

둘째, 널리 알려진 인지 발달 이론(theory of cognitive development)이 있다. 이는 인간의 인지발달을 유기체와 환경의 상호작용으로 파악한 J. Piaget와 언어를 통한 다른 사람과의 사회적 상호작용을 중시한 L.S. Vygotsky의 이론 등을 통칭한 것이다. 그 중에 Piaget는<sup>10)</sup> 그의 이론은 시간의 흐름에 따른 아동의 사고가 어떻게 질적 변화를 겪는지를, 운동감각기, 전조작기, 구체적 조작기, 형식적 조작기의 단계로 설명하였다.<sup>11)</sup> 그에 따르면 문식성은 단순히 자연적 성숙에만 의지하는 것(성숙주의 관점)이 아니라, 물리적인 환경과의 조우를 통해 사회적 경험을 반복적으로 하게 됨(행동주의 관점)으로써 발달된다는 것인데, 이 점 때문에 성숙과 환경과의 상호작용적 관점으로 분류된다(H. Penn, 2008: 38-62). 그의 이론은 아동이 어떻게 글을 읽게 되는가에 대한 과학적이고 체계적인 설명을 시도했다는 점에서 높이 평가되지만, 알다시피, 형식적 조작기 이후의 단계에 대해서는 자세한 설명이 없다는 한계가 있다.

Piaget를 계승한 학자 중에 주목할 만한 사람은 A.E. Woolfolk(1998)

시각 운동 기술, 대근육 운동 능력 등을 자극시키도록 훈련하였다. 그야말로 매우 행동주의적인 관점이라 하지 않을 수 없다. 대표적으로 Barrett(1976)의 사고 기능 목록이 있다. 여기서는 자세한 논의를 생략한다. 다만 1960년대 행동주의적 관점에서는 잘 조직된 경험이 정신적 성숙보다 읽기, 쓰기 학습에 더 중요하다고 주장한다. 즉 학습 자료와 과업을 쉬운 것에서부터 어려운 것으로 적절히 배열하고 각 단계에 따라 적절한 연습의 기회를 제공하면 충분히 성숙되지 않은 학습자라 할지라도 읽기, 쓰기를 할 수 있다는 것이다(노명완 외, 2002: 69).

10) 비고츠키는 발달 단계를 제시하기보다는 인지 발달의 메커니즘을 밝히는 데 주력했기 때문에, 여기서는 생략한다.

11) Piaget의 이론은 잘 알려져 있으므로 여기서는 자세한 설명을 생략한다.

이다. 그는 아동의 성장 과정에서 사고의 질에 영향을 미치는 ‘생물학적 성숙, 활동, 사회적 경험, 평형화’ 등 4가지 요인을 재조명하고, 그 의의를 다음과 같이 말했다. ; ① 문식성 발달에 생물학적인 발달을 고려하지 않을 수 없다는 것, 즉 생리적 나이나 신체 발달을 고려하여 학년을 구분해야 한다는 것. ② 안에서 밖으로의(inside-out) 학습자 활동을 유도해야 한다는 것, 즉 학습자의 내적 반응을 외부 활동으로 이끌어내도록 격려하고 고무해야 한다는 것<sup>12)</sup>. ③ 사회적 경험이 이루어지도록 한다는 것, 즉 인지 발달을 이끄는 유의미한 물리적 환경을 구성해야 한다는 것. ④ 학습 자극이 평형화(equilibration)로 나아가도록 해야 한다는 것, 즉 환경적 자극이 학습자의 인지 구조에 쉽게 동화(assimilation)될 수 없거나 학습자의 사고 수준을 넘어서는 것이라면 인지 구조를 조절(accommodation)하여 평형화 단계로 나아갈 수 있기 때문에, 인지 갈등을 일으키는 적절한 과제를 제시해야 한다는 것 등이다.

이러한 Piaget의 연구로 인해 아동의 정신은 성인과 다른 독자적 발달 특성을 지님을 인식하게 되었고, 그로 인해 아동의 인지 발달 단계에 따른 학습이 필요하다는 데 이르게 되었다. 예컨대, 초등학교 4학년(11세)부터 인지 발달이 급격히 성장하고 논리적 사고가 형성되는데, 그러한 인지 발달의 특징은 교수와 학습 이론에 적잖은 영향을 미쳤다.

한편, Vygotsky(1978)는 구체적인 단계들을 제시한 Piaget와 달

12) 아동의 사고에 있어서 피아제는 어떠한 사고를 함으로써 결과적으로 아동이 그에 맞는 행동을 할 수 있다고 보는 것에 비해, 비고츠키는 사고의 결과로 행동이 나타나는 것이 아니라 어떤 행동을 하는가에 따라 사고가 결정된다고 보았다. 피아제의 이론에서는 사람들과의 관계가 중요하다기 보다는 사물과 그 사물에 반응하는 유아의 행동이 가장 중요한 인지 발달의 요인으로 보았던 것이다. 이에 대해서는 한순미(1994), 비고츠키와 교육, 교육과학사, 4장과 5장을 참조할 수 있다.



리, 구체적인 단계보다는 연쇄적인 변화 과정에서 일어나는 정신의 재구조화에 관심을 두었다. 그는 인지 발달을 고차적 정신 기능(higher mental functioning)을 형성하는 과정으로 보고, 사고 발달의 메커니즘으로 근접발달영역(zone of proximal development) 이론을 제기하였다. 이것은 아동의 언어 및 사고 발달에 있어서 사회적 상호작용의 중요성, 특히 우수한 학습자인 성인과의 언어적 상호작용의 중요성과 성인 학습자의 역할을 분명히 강조한 데 특징이 있다.

널리 알려졌듯이, Vygotsky와 Piaget는 인지 발달에 있어서 언어의 역할에 대한 주장이 다른데, Piaget가 언어 발달은 인지 발달에 의존하는 것으로 보고, 언어는 지적 발달의 부산물이자 인지 발달 단계를 반영해 줄 뿐이라고 한 반면, Vygotsky는 Piaget와 마찬가지로 유아의 지적 성장은 단순한 기술이나 아이디어의 확대가 아니라 어떤 질적 변화라는 데에는 동의하지만, 언어와 인지 발달이 서로 독립적이며 언어가 정신 기능의 핵심이며, 언어의 도움 없이 사고 기능을 수행할 수 없다고 보았다. 그는 언어 발달이 다른 사람과의 언어적 상호작용을 통한 사회화된 언어에서, 자기중심적 언어를 거쳐 점차 내적 언어(inner speech)로 발달해간다고 보았다.<sup>13)</sup> 예컨대, 과제가 어려워질수록 자기중심적인 말이 증가하는데, 이는 아동의 자기중심적인 말이 문제해결 기능을 돕는 증거로 보았다.

주지하다시피, 이러한 사회적 학습 이론은 국어과 교육에서 안내

---

13) 피아제는 인지 발달이 개인 내부에서 시작되며, 서서히 환경과의 상호작용을 통해 발전한다고 가정했으나, 비고츠키는 인지 발달이 사람들 사이, 즉 외부에서 시작되거나 점차 내면화, 개별화 된다고 본 점에서 차이가 있다. Vygotsky의 문식성 발달의 기제들은 사고 작용을 설명하는 보편적 원리이자, 학습자의 인지 발달 수준에 맞게 학습 내용과 과제를 제시해야 한다는 중요한 시사점을 제공해 준다.

자로서의 교사의 역할과 비계 설정 교수법, 소집단 협력 학습과 같은 학습 모형 등에 적잖은 영향을 미쳤다.

셋째, 사회적 상호작용주의의 영향을 받은 현대의 문식성 이론이 있다. 이것은 보다 구체적이고 학자마다 다양하게 발달해나간다. 대표적으로 Cooper & Kiger(2005)의 읽기 발달 단계(Stages of Reading Development) 이론과 이차숙·노명완(2002)의 문식성 발달 단계 이론, 천경록(1999)의 읽기 발달 단계, Chall(1983)<sup>14)</sup>의 독서 발달 단계 등이 있는데 이들은 실제 언어 학습 이론에 적용할 수 있도록 보다 상세한 발달 단계를 제시하는 경향이 있다. 여기서는 간단히 단계만을 소개하기로 한다.

Cooper & Kiger(2005)는 문식성 발달 단계를, ‘초기 발생적 문식성(Early Emergent Literacy), 구두 언어 발생 문식성(Oral Language Emergent Literacy), 구두 언어로 읽기 쓰기 시작(Oral Language Beginning Reading & Writing), 구두 언어로 능숙한 읽기 쓰기 시작(Oral Language Almost Fluent Reading & Writing), 구두 언어로 능숙한 읽기 쓰기(Oral Language Fluent Reading & Writing), 책에 대한 개념 갖고 구두 언어로 읽기(Oral Language Reading/Book Knowledge), 쓰기와 쓰기 지식의 사용(Writing & Uses of Writing)’으로 나누었다(이경화 외 역, 2014: 141, 재인용). 이에 반해 이차숙·노명완(2002)의 연구는, ‘발생적 문식성 단계, 초기 문식성 단계, 독자적 문식성 단계’로 단계들을 통합하여 보다 간단하게 제시함으로써 설명의 포괄성을 높였다.

이에 반해, 천경록(1999)은 읽기 발달로 한정하여, ‘독서 맹아기(출생~유치원), 독서 입문기(초등학교 1~2학년), 기초 기능기(초등

14) J.S. Chall(1983), Stages of Reading Development, NewYork :McGrow-Hill. 이에 대해서 는 이경화(2003), 읽기 교육의 원리와 방법(박이정)을 참조할 수 있다.

학교 3~4학년), 기초 독해기(초등학교 5~6학년), 고급 독해기(중학교 1~2학년), 독서 전략기(중학교 3학년~고등학교 1학년), 독립 독서기(고등학교 2~3학년)' 등 7단계로 세분화 함으로써, 문식성 발달 이론이 교과교육을 받는 시기와 어떻게 관련되는지를 보이고자 했다. 점에서 국어과 교육과정과의 연계성이 높은 연구라 할 수 있다. 특히 천경록의 연구는 인지 발달 단계에 따른 독서 지도의 중요한 근거가 되고 있다.

이상을 통해 짐작하듯이, 학자들마다 인지 발달 단계를 다르게 설정하고 있는데, 이는 단계별 행동 특성들이 비분절적인데다가 연속적으로 등장하기 때문에, 어떤 특성을 경계점 표지로 볼 것인가에 따라 인지 발달의 단계를 다르게 설정할 수 있다고 하겠다.<sup>15)</sup>

## 2. 문식성 발달 이론의 한계

앞서 간단히 살펴본 문식성 연구 성과에도 불구하고, 문식성 발달 이론은 국어과 교육에 큰 영향을 미치지 못했다. 이는 2가지 이유에서이다. 우선 문식성 발달 이론이 주로 취학 전 유아기부터 초등 저학년에 중점적으로 기술되어 있어서 학교 교육을 받는 만7세부터 19세까지의 문식성 발달 특성을 체계적으로 설명해주지 못하기 때문이다. 또 문식성 발달 이론이 우리가 생각하는 만큼 상세한 단계 모형(stage model)이 아니기 때문에 학년(군)별로 구분되어 있는 국어과의 발달 단계에 적용하기 어렵다는 것이다.

최근에는 인지 발달이 빨라져 대략 초등학교 고학년(5~6학년)이

15) 이와 마찬가지로, 2007 개정 교육과정부터 '학년군별'로 교육내용을 제시한 것도 인지 발달 특성이 학령과 일치하지 않고, 몇 년에 걸쳐 폭넓게 나타날 수 있다는 점 때문이었다.

되면 대부분 Piaget의 형식적 조작이 가능해진다고 볼 수 있다. 그러나 형식적 조작기 다음 단계(약 14세 이후)가 설정되어 있지 않기 때문에 중학교와 고등학교 시기에는 그 이전과 비교하여, 어떤 특징적 구분이 있는지 이론적 도움을 받기 어렵다. 문식성 발달 이론들이 주로 0세에서 만 14세 이전까지, 그 중에서도 발생적 문식성(emergent literacy) 시기인 8세 전후까지의 시기가 이론적으로 쟁점화 되어 왔기 때문이다.

반면, 문식성 발달 이론은 유치원기와 초등학교 저학년의 교수 방법 및 접근법에 있어서 많은 시사점을 주었고, 분절적 기능 중심의 수업, 교사 주도적 수업, 교재 중심적 수업 등이 지배적인 우리의 교실 환경에, 총체적 언어 학습과 의미 중심 접근을 강조했던 Holdaway(1976)의 이론 등은 많은 도전이 될 수 있다. 그러나 국어과 교육에 접목할 때는 학년마다 구체적인 교육의 내용이나 방법이 어떠해야 하는지 등 구체적이고 미시적인 접근이 필요한데, 문식성 발달 이론이 방향을 제안할 수는 있지만, 교육 내용 등을 결정하는데 기준이 되지는 못한다.

예컨대, 6세 전후의 아동은 단어 분석(word analysis)과 단어 재인(word recognition) 능력을 발달시키면서 더 나은 읽기 발달의 단계로 나아간다(Ehri, 1991 ; Frith, 1985 ; Mason, Herman, & Au, 1991)고 한다. 아동은 주변 환경 속에서 수많은 글과 글자들을 접하면서 창의적 글자쓰기(invented spelling)의 경험과 실험을 하게 되고, 그리고 학교에서 의미 있는 맥락 속에서 단어를 분석하는 방법을 배우게 된다. 이런 경험들을 통하여 아동은 결국 글자와 관련한 개념들, 즉 글자를 어떻게 배열하고(왼쪽에서 오른쪽으로 그리고 위에서 아래로), 단어와 단어 사이는 띄우고, 글자는 의미를 가지고 있으며(Clay, 1971, 1985 ; Dobson, 1989), 문자 언어와 음성 언어는

일정한 관계를 가지고 있다는 것을 알게 된다(Dobson, Harste, Burke, & Woodward, 1982).

이러한 연구 결과들은 초등 저학년(1-2학년)의 ‘글자, 단어 읽기/쓰기’에 이론을 제공한다. 즉 이 시기, 문장 내 단어의 역할(성분)에 대한 인식이나, 단어의 분석을 통해 형태소를 인식할 수 있고, 단어는 여러 조각(의미 단위 chunk)으로 나뉜다는 것을 인식할 수 있기 때문에 읽기/쓰기와 관련된 어느 정도의 문법 지식이 요구된다는 정도는 알려준다. 그러나 이어지는 초등 중학년(3~4학년)은 초등 저학년과 어떤 차이를 두고 접근해야 하는가, 학년별 교육 내용의 변별성을 어떻게 유지하면서 교육 내용을 위계화 할 것인가 하는 점에서는 구체적인 정보를 주지 못한다. 문식성 발달에서 제안하는 단계가 다소 폭넓게 제시되어 학년군과 맞지 않기 때문이다. 어쨌든, 교육 내용의 선정과 배열은 문식성 이론가들에게 맡겨져야 할 것이 아니라, 학습자의 언어 발달 데이터를 수합하여 국어과 교육자들에 의해 결정되어야 할 사항인지도 모른다.

### 3. 국어과 교육에의 적용 가능성

전반적으로 문식성 발달 이론이 읽기와 쓰기 능력을 어느 정도 갖추게 되는 14세 정도까지의 언어 발달을 설명하다보니, 국어과 교육의 내용으로서 이론적 적용의 범위가 넓지 않다.

그럼에도 불구하고 문식성 발달 이론이 시사하는 바는 초등 저학년의 경우에는 범교과 학습의 주제 중심 접근법이나 총체적 언어 접근법을 실시할 필요가 있다는 것을 보여준다. 국어과 교육과정을 보면, 발생적 문식성 또는 초기 문식성 시기인 초등 저학년도도 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 언어 기능이 각각 분절적으로 제시되어

있는데, 주제 중심이나 총체적 언어 접근법과 같은 의미 중심 접근법을 실시할 때, 언어에 대한 정의적인 태도 형성이 바람직하게 이루어질 것으로 예상된다.

또한 고학년으로 갈수록 사회적 상호작용 관점에 따라 독서에서는 ‘독서 활동’에의 참여를, 쓰기에서는 ‘협동 작문’이 강화될 필요가 있다. 사회적 상호작용 관점에 따르면 인지적 기능(skill)은 정의적인 태도와 상당히 관련되며, 그동안 많은 연구 결과들에서 보이는 바처럼 정의적 영역은 인지적 영역의 발달을 견인하는 중요한 요인이 된다. 게다가 최근 문식성 이론에서 태도는 문식성을 구성하는 요소로서 중요하게 다루어지고 있다. Afflerbach(2015: 12)는 문식성 발달을 위해서는 ‘cognitive skill, cognitive strategy, motivation and engagement, self-efficacy, meta-cognition’이 필요하다고 했다. 특히 이 중에서 Pisa/OECD(2004)의 결과에서도 드러났듯이, ‘읽기 참여’는 고차적인 읽기 기능(higher reading skill)보다 더 중요하며, 이를 통해 자기 효능감을 증진시키게 되는데, 이것은 문식성 발달의 강력한 힘이라고 했다.

그런데 대체로 국어과 교육은 통합성보다는 분절성이, 언어 경험에의 참여보다는 지식(개념적 지식과 전략) 중심의 성격을 띤다. 즉 국어과 교육에서 문식성의 ‘발달’이 이루어지도록 하는 문식성 ‘환경’보다는 문식성 ‘학습’ 그 자체가 더 중요하게 다루어져왔다고 할 수 있다. 이는 5차 교육과정부터 기능(skill)중심 교육과정 설계를 따르면서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문법과 문학이 각기 영역 독자적인 교육 내용을 기술에 치중해 왔기 때문이다. 그러다보니 국어사용 영역이나 문법과 문학 등의 지식 영역이 통합되지 못하고 각각의 지식과 전략을 학습하는 데 중점을 두게 되었고, 학습자의 영역간 통합적 언어 경험을 고려하지 못했다. 이에 문식성 발달 이론에서 강

조하는 의미 중심적 접근, 정의적 태도, 총체적 언어 경험 등을 학년별 발달 단계에 따라 적절한 형식으로 변용, 수용할 필요가 있겠다.

### Ⅲ. 국어과 교육 내용으로서의 문식성 유형 선정

#### 1. 교육 내용으로서 문식성 유형 선정의 필요성

앞서 많은 문식성 발달 이론은 모두 언어능력을 설명하는 것이었다. 그러나 오늘날은 문식성이라 함은 학문 분야별로 다양한 개념으로 쓰인다<sup>16)</sup>. 예컨대, 사회학에서 생겨난 ‘젠더 문식성(gender literacy)’라는 용어는 일상표현 속에서 양성평등적인 가치관을 인식하는 상태를 말한다. 남성작가와 달리, 누군가 여성작가에게 ‘여류(女流)’라는 유포항을 붙여 ‘여류작가’라고 한다면, 그 사람은 젠더 문식성을 갖추지 못한 것이 된다. 이는 단순히 ‘성(gender)’과 관련된 언어를 사용하는 능력, 즉 상황에 맞는 언어 구사 능력 외에 ‘언어적 감각, 언어적 감식안(connoisseurship)’을 갖고 있음을 의미한다. 이때의 문식성 개념은 상황 제한적인 용법이다.

개념이 분화되기도 하지만, 기존에 있던 의미역이 변하기도 한다. 예컨대, ‘컴퓨터 문식성(computer literacy)’은 처음에는 컴퓨터를 사용하여 글자를 쓰는 정도의 능력을 뜻했으나, 점차 파워포인트, 엑셀, SPSS 등 컴퓨터 프로그램의 기본 툴(tool)을 사용하여 사무 및 회계 업무를 하는 능력을 뜻하게 되었다.<sup>17)</sup> 반대로, 개념의 재-분화

16) 정말 학문이나 언어 상황마다 요구되는 능력이 다른 것인지, 단순히 상황적 특색을 드러내기 위한 표지로 사용되는 것인지 알 길이 없다.

17) 이와 같이 ‘컴퓨터 문식성’라고 할 경우에는 ‘문식성’의 의미가 퇴색하여, 엄연히 언

를 거치기도 한다. 예컨대, ‘미디어 문식성’은 다시, ‘트랜스 미디어(trans-media) 문식성’나, ‘디지털 미디어 문식성’로 2차 분화하여 특수성을 드러내기도 한다<sup>18)</sup>.

문식성이 분화되고 있다고 하지만, 그 속에서 ‘언어’의 위치는 갈수록 모호해지고 미디어의 일부분이 되어 가고 있다. 예컨대, ‘디지털 미디어 문식성’<sup>19)</sup>은 H. Jenkins(2006:22)이 창안한 개념으로 ‘디지털 미디어’에 언어를 포함한다. 따라서 따로 언어능력을 기술할 필요 없이, 디지털 문식성 개념 안에서 언어 능력이 충분히 설명된다. 디지털 문식성을 구성하는 구인들로, ‘정보에 접근하는 능력, 창조적 이해로서 감상하는 능력, 자아 정체성을 표현하는 능력, 차이에 기반한 비판적 분석 능력, 정보를 탐색하고 조작하는 능력’ 등을 설정하고 있는데, 이는 언어 능력을 구성하는 하위 요인들과 유사한 인상을 준다. 이것만 보더라도 미디어 문식성은 매우 포괄적이고 광범위한 사회적 개념이라서, 국어과에서 요구되는 문식성들을 마치 모두 포함하고 있는 것 같다. 국어과가 아무리 미래지향적인 것이라고 해도 이것만으로 국어과의 교육 내용을 채울 수는 없다. 이는 국어과 교육의 특수성을 반영하지 못한다.

---

어 능력을 갖추고 있다 하더라도 단순히 글자를 손으로 써서 처리하는 경우에는 아이러니하게도 ‘문식성’이 없는 사람이 되고 만다. 글씨 쓰기는 문식성 마이너(minor)들의 취미일 뿐이다.

18) 또한, 사이버 문식성, 글로벌 문식성, 게임 문식성, 데이터 문식성 등 개념의 포함 관계가 얽혀있어서 분류하기도 어렵다.

19) H. Jenkins(2006)는 미디어 이용자들이 적극적으로 미디어를 변형하고 공유하며 정보를 추구하는 현상을 가리켜 컨버전스(convergence)라고 지칭하고, 미디어 이용자들이 형성하는 상호작용을 참여문화(participatory culture)라고 하였다. 또한 지식과 정보를 조합하고 창조하는 ‘구성력’, 그 결과를 사회적 수준으로 확산시키는 ‘파급력’, 정보 원천의 신뢰성을 파악하고 문제해결을 위해 비판적 대안을 제시하는 ‘성찰력’을 소셜 미디어 시대의 디지털 문식성의 구성 요소로서 도출하였다(권성호 외, 2011: 68, 재인용).



이와 같이, ‘문식성’ 개념이 지식과 정보를 처리하고 활용하는 능력을 넘어, 이제는 ‘언어’와 무관한, 포괄적 ‘능력, 소양, 함량(skill)’을 뜻하는 일상적인 개념으로 확대되었고, 반대로 개념이 지나치게 복잡하게 분화됨에 따라 국어와 무관한 전문적인 능력을 뜻하게도 되었다. 그래서 오늘날 ‘문식성’이 붙는 개념들이 과연 ‘언어’와 관련이 있는 것인지 모호해지고, ‘문식성’이란 단어가 붙었다고 정작 국어과에서 교육 내용으로 다룰 수 있는지, 또 국어과에서 문식성을 어디까지 다뤄야 할 것이냐가 쟁점이 되지 않을 수 없다. 이것은 문식성을 ‘재’개념화한다고 될 일이 아니다. 어쩌면 재-개념화 하는 속도보다 더 빨리 문식성이 분화하고 있기 때문이다.

이러한 분화와 통합 과정이 국어교육을 논하는 입장에서는 달갑지 않다. 불과 10년 전만 하더라도 ‘문식성하면 언어교육의 목적이자 내용이다’는 말에 모두 동의할 수 있었는데, 지금은 ‘문식성이 국어교육의 내용이다’라고 한다면, 그 문식성이 무슨 문식성을 뜻하는 것인지 알 수 없다. 너무 많은 문식성 종류 속에서 그야말로 국어과에서 가르쳐야 할 문식성에 대한 선별과 합의가 필요한 시기가 되었다. 따라서 문식성을 계속해서 만들어내기보다는 국어과 교육과 관련된 핵심 문식성을 선정하고 이를 중심으로 경우에 따라 내연을 확대해 나가는 방향으로 문식성 교육의 가닥을 잡을 수 있을 것이다. 이는 합의의 과정이기도 하다.<sup>20)</sup>

20) 게다가 국어과는 최근의 융복합 학문을 지향하는 교과 교육(일명, ‘steam 교육’)의 영향으로, 영역 통합적인 ‘핵심 개념(역량)’을 추출하려는 연구가 이루어져왔다. 이는 핵심 개념(역량)을 중심으로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 영역이 통합적으로 실현될 수 있는 상위 개념이다. 이러한 측면에서 국어과의 교육 내용이 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’과 같이 영역별로 분화된 것보다는 ‘문식성’ 형태로 제시되는 것도 고려해볼 필요가 있다 하겠다.

## 2. 교육 내용으로서의 문식성 유형 선정

앞서 본 Piaget의 이론은 문식성 교육자들에게 서로 다른 발달 단계의 학생들이 어떻게 사고하는지를 이해하는 데 필요한 체계를 제공한다(Slavin, 2003).<sup>21)</sup> 이러한 문식성 발달 이론은 성인 수준의 문식성 발달을 최종 목표로 삼고, 한 인간이 유아기를 거쳐 성장하면서 어떻게 성인과 같은 수준의 인지 상태로 진행되는지를 설명하고자 한다. 따라서 이런 연구를 교육의 틀로 사용한다면, 보편적 성인 수준의 문식성이 목적지가 되는 셈이다.

그러나 교육과정 설계 혹은 교과 교육의 설계는 다른 마인드로 접근해야 할 것이다. 즉 사회적 요구를 반영하고, 교육적으로 바람직한, 이상적인 인지 발달의 모델을 상정한 다음, 그것에 도달하는데 필요한 문식성들을 내용으로서 선정하고 배열해야 한다. 문식성 이론이 성장의 자연스러운 기술(記述)이라면, 문식성 교육의 이론은 ‘필요’에 의해 선정된 문식성의 유형으로부터 교육 내용을 추출하는, 결과부터의 역순행 되는 원리라고 할 수 있다.

따라서 본고는 기존에 있던 문식성 발달 단계 이론을 국어교육에 적용하기보다는 국어과교육에서 어떤 문식성들이 학습자에게 형성

---

21) 예컨대, 초기 언어발달이 일어나는 전조작기(2-7세)에 아동의 문식성 발달은 가정이나 교실에서의 이야기책 읽기 경험에 의해 상당히 영향을 받을 수 있다고 한다. 추상적 개념에 대한 사고를 위해 구체적 대상을 사용하는 구체적 조작기(7-11세)에 아동들의 문식성 발달은 읽거나 쓴 내용을 도표나 그물망 같은 그래픽 조직자를 사용하면 체계적으로 정리할 수 있다. 추상적 언어 사용이 가능한 형식적 조작기(11세-성인)에 학생들은 읽기 수업에 적용되는 다양한 전략의 도움을 받을 수 있다. 또한 이 단계에 접한 나이 많은 학생들이 성공적으로 초인지 전략 수업에 참여하는 것은 그들이 이 수준의 인지 발달에 도달했다는 것을 의미한다. 이에 대해서는 강갑원 외 역(2013), *교육심리학: 이론과 실제*(10판) 중 8장(8. ‘Student-centered and constructivist approaches to instruction’) 참조.

되도록 의도되어야 하는지를 먼저 생각해보고, 학년군별 또는 학교 급별 정도의 시기마다 어떤 문식성들이 중점적으로 지도되어야 하는지를 제시하는 것이 중요하다고 본다.

전술한 바와 같이, 오늘날 각 학문마다 새롭게 등장하는 많은 문식성 개념이 있지만, 문식성의 개념을 ‘언어와 매체를 사용하여 사고를 표현하고 이해하는 능력’으로 정의하고자 한다. 이에 문식성을 국어과 교육의 내용으로 설정하려면, 이러한 문식성은 그 개념이 너무 추상적인 것으로 진행되었기 때문에 문식성을 구성하는 하위의 요소로서 중요하게 다루어져야 할 개념들을 추출할 필요가 있겠다. 기존의 분화된 문식성 중에서 국어과에서 중요하게 거론되어 왔던 것들과 국어과적 특수성이라는 준하여 문식성을 다음과 같이 선정할 수 있겠다.

주지하다시피, 국어과교육은 60여년이 넘는 교육과정 역사를 통해 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기’ 등 의사소통 기능의 유창성(fluecny)을 강조해왔기 때문에 ‘기능적 문식성(functional literacy)’을 선정할 수 있다. 이는 사회적 의도나 목적에 맞게 말하고 듣고 읽고 쓰는 등의 기본적인 의사소통 기술을 능숙하게 수행할 수 있는 능력을 뜻한다(최인자, 2001:25). 또한 역사적으로 문학과 문법을 중심으로 한 국어 ‘문화’의 계승과 창달을 국어교육의 주요 목적으로 삼아왔기 때문에 ‘문화적 문식성(cultural literacy)’을 선정할 수 있다. 이것은 문화적 전통에 대한 앎이자, 문화적 유산과 그 가치를 인식하고 문화적 전통으로부터 무엇인가를 배울 수 있는 능력으로 개인이 공동체 생활에 참여하는 데 필요한 문화 지식이다(이재기, 2009: 115). 뿐만 아니라, 5차 교육과정부터는 지식 정보 사회로의 빠른 변화를 수용하여 비판적이고 창의적인 사고력의 신장을 교육의 방향으로 설정하였다. 따라서 이러한 국어교육의 흐름이나 전개 방향을 고려한다

면, ‘비판적 문식성(critical literacy)’을 선정할 수 있다. 이는 언어가 사용(생산, 수용)되는 맥락에서 언어가 드러내는 권력, 이데올로기, 편견 등을 비판적으로 분석할 수 있는 능력을 뜻한다(천경록, 2014: 7). 끝으로 최근 IT과학 기술의 발달과 스카트 교육의 열풍으로 국어과 교육 내에서 미디어 교육과 관련된 연구들이 급증함을 알 수 있는데, 이는 미래지향적 교육으로 그 대비가 시급하기 때문이다. 따라서 ‘미디어 문식성(media literacy)’을 선정할 수 있겠다. 이는 다양한 형태의 매체에 접근하여 메시지를 분석하고 평가하고 의사소통하며, 자신의 생각을 미디어로 표현할 수 있는 능력이다(김도남, 2004:47).

이들 ‘기능적 문식성, 비판적 문식성, 문화적 문식성, 미디어 문식성’ 등 4가지 문식성 중에서 특히 ‘기능적 문식성, 비판적 문식성, 문화적 문식성’은 국어과의 특수성을 드러내기에 충분했기 때문에 이미 최인자(2001b:25), 이재기(2009), 윤여탁(2011a), 천경록(2014), 김도남(2004), 김혜정(2008) 등 많은 학자들에 의해 국어교육의 목적이자 내용으로 중요하게 거론해왔다. 다만, 미디어 문식성에 대한 교육적 요구나 방법론에 대한 연구는 최근에 들어 독자적으로 이루어졌으나 그 중요성이 확대되고 있다.<sup>22)</sup>

---

22) 이들 각각의 문식성 개념에 대한 본격적인 논의는 기존 연구에 의지하고 여기서는 생략한다.

## IV. 문식성의 국어과 교수·학습 방안

### 1. 교육적 배열을 위한 문식성 분류

앞서 선정한 문식성을 성격상 의사소통의 도구 능력에 해당하는 기본적 문식성(basic literacy)과, 하위 수준의 기능들을 바탕으로보다 상위 수준의 기능들이 구현되는 고차적 문식성(high level literacy)으로 대별할 수 있다. 이에 따르면, 기능적 문식성과 미디어 문식성이 기본적인 문식성에 해당한다면, 비판적 문식성과 문화적 문식성은 오랜 시간 특정 맥락에 노출되어 삶을 살아오면서 저절로 쌓게 되는 담화공동체 내의 맥락적 지식을 토대로 발달되기 때문에 고차적인 문식성이며, 동시에 ‘지식’과 ‘감각(정의, affect)’의 성격이 복합적으로 나타나는 문식성이다. 여기서 기능적 문식성의 확장은 미디어 문식성에 맥이 닿아 있다. 음성언어나 문자언어만으로 의사소통을 하던 시대가 지나고 현대는 다양한 ‘복합양식 매체(by Gunther Kress)’를 통해 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기가 이루어지기 때문에 기능적 숙달성은 미디어 소통 상황에도 그대로 요구되며, 그 성격이 유사하기 때문이다.

	기초적 문식성	고차적 문식성
고차적 문식성(중학, 고학년) ↑	비판적 문식성	문화적 문식성
기초적 문식성(초등, 중학년) ↑	기능적 문식성	미디어 문식성

국어과 교육은 이러한 4가지 문식성에 기반 함으로써 문식성 발달을 목적으로 하는 교육 내용을 구성할 수 있다. 여기서 본고는 문화적 문식성을 가장 상위의 문식성으로 판단하였다. 이것은 사고 수준

이 높거나 낮거나 하는 문제가 아니라, 인식의 성장치가 기준이 된다고 할 수 있다. 문화적 문식성을 갖추기 위해서는 문화에 대한 지식과 맥락이 전제되어야 하는데, 이는 일정 정도의 학습 경험과 성장 시간을 요하기 때문이다. 마찬가지로 비판적 문식성 또한 비판하고자 하는 대상에 세사사적 지식(world knowledge)이 준거가 되어야 한다는 점에서 나중에 등장한다.

이러한 문식성들은 병렬적으로 즉 동시에 개발되기도 하지만, 그렇다고 1학년부터 똑같이 배열할 수는 없다. 개략적이기는 하지만, 문식성의 수준과 학습자의 발달적 측면을 고려하여 중점적으로 교육되어야 할 문식성을 위계적으로 설정할 수 있겠다. 초등 저학년에서는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 유창성을 기르는 기능적 문식성과 함께, 오늘날 정보 사회의 필수적인 의사소통 도구인 미디어 문식성을 제시한다. 오늘날 미디어 문식성은 더 이상 특별한 능력이 아니기 때문이다. 반면, 고학년으로 갈수록 비판적 문식성과 문화적 문식성이 요구된다.

요컨대, ‘기능적/미디어 문식성’은 도구적 성격이 강하다는 점에서 기초적 문식성에, ‘비판적/문화적 문식성’은 이들 문식성이 작동되기 위해서는 시간적 성숙과 세계사적 지식 형성을 통한 경험이 전제되어야 한다는 점에서 고차적 문식성으로 분류하였다.

## 2. 학년 발달에 따른 중점 문식성의 배치와 교수학습 방법

이러한 4가지 문식성은 학년군을 고려하여 중점적으로 다루어야 할 문식성을 순차적으로 배열해 볼 수도 있다.<sup>23)</sup> 첫째, 초등 저학년

23) 이때, 편의상, 전술한 언어 교육의 양대 접근법인 ‘기능 중심 vs 의미 중심’ 접근법

에 해당하는 발생적 문식성 혹은 초기 문식성 시기에는 기초적 문식성으로서 ‘기능적 문식성’ 교육을 강조한다.

기초적인 기능을 학습하더라도 교수-학습 방법 면에서는 언어 통합적 접근으로서 주제 중심, 의미 중심 접근 혹은 범교과 활동 등을 결합하는 것이 적절해 보인다. 이는 앞서 살펴본 문식성 발달 이론 중에서 성숙주의 관점에 따른 것이라고 할 수 있다. 현재 우리나라는 1-2학년군에서 통합교육과정을 운영하고 있지만, 교과 통합이나 주제 중심 수업이 제대로 이뤄지기 위해서는 교실 수업 분위기나 교사의 인식도 전환되어야 할 것이다.

문식성 발달 초기가 전체 문식성 발달의 성패를 좌우하는 중요한 시기임을 감안하면, 우리나라의 초등 저학년 교실의 문식성 환경은 긍정적으로 변화되어야 할 것이다. 예컨대, 초기 취학 아동들의 발달 특성에 맞도록 자유로운 분위기 속에서 읽기·쓰기가 이루어질 수 있는 물리적이고 심리적인 환경을 만들 필요가 있다. 교실 앞과 뒤에 재미있는 책을 배치하는 것은 물론, 자유롭게 책 읽는 시간을 주고, 무엇보다도 교사가 부모를 대신하여 책을 읽어주는<sup>24)</sup> 것도 의미있게 다루어질 필요가 있다.<sup>25)</sup> 이 시기는 문식성 태도로서 가치관과 참여 태도 등을 기르는 시기이기 때문이다.

이때, 국어 수업에서 ‘안에서부터 밖으로(inside-out)’ 자신의 언어

을 사용하여 교육 방법의 중점을 설명하였다.

24) 낭독은 초등 저학년에게 매우 의미있는 언어교육 방법이다. 이 효과에 대해서는 많은 연구들이 있지만, Timothy V. Rasinsky는 *the fluent reader*(2010:137-160)에서 oral reading의 효과를 ‘creating synergy’라고 하면서, 낭독 전략을 소개하고 있다.

25) 이는 단순히 친절한 교사로서의 태도를 의미하는 것이 아니다. 문식성 발달 단계에서 부모의 문식성이 자녀의 문식성 발달을 견인한다는 이론에 근거하여 가족 문식성 환경에 근거한 ‘책읽어주는 부모로서의 교사(teacher as reading parent)’의 역할이 필수적이기 때문이다.

경험을 끌어낼 수 있도록 아주 기초적인 문식성으로서 읽기 쓰기 전략을 병행적으로 지도해야 할 것이다.

둘째, 초등학교 고학년이 되면 서서히 기능이나 전략에 대한 학습이 명시적으로(explicit) 내면화될 수 있도록 고차적인 ‘기능적 문식성’ 교육이 강조되며, 동시에 점진적으로 ‘미디어 문식성’ 교육을 접목해야 한다. 과학 기술 사회에서 미디어 능력은 문자보다 더 빨리 획득되기도 하고, 어릴 때부터 언어와 동시에 발달한다고 볼 수도 있겠다. 여기서는 배치의 선후를 따져 초등 저학년에는 문자 학습에 보다 취중하고 난 뒤, 그 다음에 미디어 교육을 점진적으로 접하는 것으로 가정해 보았다. 그 이유는 미디어의 기술적인 개념과 용어는 문자와 소리로 표현되어 있으므로 문자 학습이 어느 정도 이루어진 다음에 미디어를 다루는 것이 바람직할 것이라는 생각 때문이다.

기능 중에서도 보다 수준 높은 고차적인 기능들을 익히게 되면, 예컨대, ‘한 편의 글 읽기나 쓰기(reading/writing a whole text)’를 접목할 수 있다. 독서나 작문 시간을 통해 의미 중심 접근을 지속하며, 독서나 작문 시간이 모든 교과에서 독립적으로 배정될 수 있도록 함으로써 독서나 작문이 범교과 통합 활동이 되도록 유도한다. 이와 같이, 초등학교 고학년 때에는 기능적 문식성과 미디어 문식성 교육을 중점적으로 하되, 교수-학습 방법 면에서는 기능 중심 접근과 의미 중심 접근을 병행하도록 한다.

셋째, 중학교 단계 정도에서는 ‘미디어 문식성’을 심화하고, 동시에 ‘비판적 문식성’ 교육을 접목하기 시작한다. 특히 중학교 시기의 비판적 문식성은 성인의 비판적 문식 활동만큼 깊이 있거나 다양하지 못하다. 따라서 주체적 평가가 원활히 일어날 수 있도록 장르, 특정 사회적 이념이나 사회문화적 맥락을 지닌 텍스트, 구체적인 의사소통 상황 등이 분명히 드러나는 제재를 사용하여 먼저 기능 혹은



전략을 중점적으로 지도한 뒤, 상호텍스트적 관점을 지닌 글과 비교하도록 함으로써 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 언어 활동이 통합적으로 이루어지도록 지도하는 것이 비판적 문식성을 기르는 데 효과적일 것이다. 즉 총체적 언어학습이나 주제 중심 접근의 방법으로서 ‘책읽기-토론하기-쓰기’와 같은 통합적 활동이 교육 방법으로 효과적이다.

넷째, 고등학교 단계에서는 기존의 ‘비판적 문식성’을 심화하면서, ‘문화적 문식성’ 교육을 새롭게 강조한다. 문화적 문식성에서는 문화적 유산으로서 한국 및 동서양의 고전 읽기와 문법 학습이 강조되며, 새로운 문화의 창조 활동으로서 미디어 문식성을 통한 창의적인 표현 활동을 강조하는 것이 좋겠다. 또한 중학교까지 배운 기능이나 전략들을 선택 과목별로 심화·발전시키는 단계이기 때문에, 교수-학습의 방법으로는 기능 중심적 접근보다는 총체적 언어활동과 같은 의미 중심적 접근을 따르는 것이 효과적이다.

요컨대, 국어과의 교육내용으로서 추출된 문식성들을 학년군별로 제시하면 대략 다음과 같이 ‘기능적 문식성→미디어 문식성→비판적 문식성→문화적 문식성’ 순이다.<sup>26)</sup>

국어과교육에서 중점 문식성의 등장과 배열

문식성	1~2학년군	3~4학년군	5~6학년군	7~9학년군	10학년
문화적 문식성					
비판적 문식성					
미디어 문식성					
기능적 문식성					

26) 이는 교육의 중점을 제시한 것으로, 분절적인 단계로 인식될 수는 없다.

## V. 맺음말

국어교육은 현대 교육과정의 시작되면서부터 지금까지 조금씩 교육의 중점을 이동해 왔다. 국어 교육의 목표는 단순히 언어를 읽고 쓸 줄 아는 학습이나 국어국문학적 지식을 습득하는 수용과 계승 차원에서 벗어나, 언어를 통해 보다 고차적인 사고력을 신장하고 국어 활동을 통해 언어문화를 창조해 나가며, 비판적인 성찰을 통해 언어문화를 창조하는 차원으로 발전해나갔다. 이러한 목표 변화는 기초적 문식성의 획득에서 나아가 사고력 신장과 언어문화 능력의 함양에 지향점을 둔 고차적 문식성으로 나아가야 함을 뜻한다.

앞서 간단하나마 문식성 발달 이론들을 살펴보았다. 문식성에 대한 그 복잡하고 수많은 이론에도 불구하고 유아 교육에는 지대한 영향을 미쳤을지 모르나 국어교육에는 큰 영향을 미치지 못했다. 그것은 문식성 이론들이 주로 초등학교까지의 발달적 특징을 기술할 뿐이고, 특히 유아기에 집중되어 있기 때문이다.

그럼에도 불구하고 문식성 발달 이론이 국어과교육에 주는 시사점은 국어교육이 언어에 관한 학문이나 지식이 주가 되어야 할 것이 아니라, 학습자의 전인적 발달이 중심이 되어야 한다는 점과 문식성 발달이 단순히 인지적 기능을 넘어 정의적 요소들까지 포함하며, 나아가 공동체와의 참여와 실천 차원까지 아우르는 개념들로 발전하고 있다는 점이다.

따라서 국어과 교육의 내용은 학문 영역으로부터 지식을 선정하여 이를 문식성 발달 이론에 따라 배열하기보다는 학습자가 삶을 더 풍요롭게 누리는 데 필요한 문식성이 교육 내용이 선정되고 이것이 학습자의 인지 발달에 맞게 배열되어야 할 것이다. 또한 그 교

육은 분절적 접근과 총체적인 접근이 적절히 교차되어야 할 것이다.\*

## 참고 문헌

- 강갑원 외 역(2013), 『교육심리학 : 이론과 실제』 (10판), (*Educational psychology: theory and practice*(10th), by Robert E. Slavin(2012), Published Boston, Mass.; London : Pearson Education), 시그마프레스.
- 권성호, 김성미(2011), 「소셜 미디어 시대의 디지털 리터러시 재개념화 - Jenkins의 ‘컨버전스’와 ‘참여문화’를 중심으로」, 『미디어와 교육』 1-1, pp.65-82.
- 김도남(2004), 「미디어 문식성에 대한 국어교육적 논의 배경」, 『청람어문교육』 28, pp.47-72.
- 김명순(2003), 「문식력 개념의 변화 양상과 재개념화 방향」, 『국어교육』 110, 한국국어교육연구학회. pp.15-43.
- 김아영 외 역(2010), 『교육심리학』 (*Educational Psychology*(7th ed.) by A. E. Woolfolk(1998), Allyn and Bacon), 박학사.
- 김유미(2008), 「읽기부진아를 위한 읽기 프로그램 개발 연구」, 서울대학교 석사 학위논문.
- 김정민 역(2006), 『피아제의 인지발달 이론』(*Piaget's Theory of Intellectual Development*, by Herbert P. Ginsburg & Sytyia Oppen), 학지사.
- 김혜정(2008), 「비판적 사고력 신장을 위한 읽기 지도 방향」, 『독서연구』 20, pp.47-81.
- 김혜정 외(2011), 「창의 인성 발달을 위한 독서 교육 활성화 방안 연구」, 교과부 정책 과제 연구보고서.

---

\* 이 논문은 2015. 11. 20. 투고되었으며, 2015. 11. 26. 심사가 시작되어 2015. 12. 4. 심사가 완료되었고, 2015. 12. 13. 편집위원회 심의를 거쳐 게재가 확정되었음.

- 노명완 외(2008), 『문식성 교육 연구』, 한국문화사.
- 박은진(2015), 「국어교육 목표로서 문화적 문식성 개념에 대한 고찰」, 『국어교육연구』 57, 국어교육학회, pp.133-168.
- 박인기(2002), 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』 15, 서울대학교 국어교육연구소.
- 윤여탁(2013a), 「다문화교육에서 문학교육의 지향과 다문화 교사교육」, 『다문화사회연구』, 6-1, 숙명여자대학교 다문화통합연구소, pp.59-79.
- 윤여탁(2013b), 「다문화 사회의 문식성 신장을 위한 한국어교육의 전략 : 문학교육의 관점을 중심으로」, 『새국어교육』 94, 한국국어교육학회, pp.7-29.
- 윤여탁(2014), 「창의적 문화 세대를 위한 국어교육의 지향」, 『국어교육연구』 57, 국어교육학회, pp.1-22.
- 이경화 외 역(2014), 『읽기 교육 이론의 새로운 지평』(*Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models*, 2nd ed. by Diane H. Tracey & Lesley Mandel Morrow, 2012), 아카데미프레스.
- 이관규(2008), 『국어 능력, 문식 능력, 통합적 국어 교육, 문식성 교육 연구』, 한국문화사.
- 이광오(2010), 「문식성 발달에 대한 인지심리학적 접근」, 『한국초등국어교육』 42, 한국초등국어교육학회, pp.51-72.
- 이재기(2009), 「문학교육과 문식성 신장」, 『독서연구』 22, 한국독서학회, pp.115-158.
- 이형래(2005), 「문식성 교육의 확장에 관한 연구」, 『국어교육』 118, 한국어교육학회, pp.249-282.
- 정혜승(2008), 「문식성 개념 변화와 교육과정적 함의」, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사. pp.176-179.
- 천경록(1999), 「읽기의 개념과 읽기 능력의 발달 단계」, 『청람어문교육』 21, 청람어문학회, pp.263-282.
- 천경록(2014), 「사회적 독서와 비판적 문식성에 대한 고찰」, 『새국어교육』 101, 한국국어교육학회, pp.7-38.

- 최인자(2001a), 『문식성 교육의 사회, 문화적 접근』, 『국어교육연구』 8, 서울대학교 국어교육연구소.
- 최인자(2001b), 『국어교육의 문화론적 지평』, 소명.
- Afflerbach, P.(2015), *Individual differences in reading: Reader, text, and context* (읽기의 개인차: 독자, 텍스트, 맥락), 한국독서학회 20주년기념 국제학술대회 자료집(10월 17일), pp.5-15.
- Jenkins, H.(2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, NewYork Univ. Press.
- Morrow, L. M.(2001), *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*(4th Ed.), Allyn & Bacon.
- Penn, H.(2008), *Understanding Early Childhood: Issues & Controversies*(2nd ed.), Open University Press.
- Rasinski, Timothy(2010), *The Fluent Reader(2nd): Oral & Silent Reading Strategies for Building Fluency, Word Recognition & Comprehension*, Scholastic Teaching Resources.

■ 국문초록

## 문식성 발달 이론과 국어과 교육 내용으로서 문식성에 대한 검토

김혜정

이 연구는 문식성 발달 이론이 국어과교육에 어떻게 적용될 수 있는지를 살펴보고, 국어과교육의 내용으로 적절한 문식성들을 선정하여 교육 내용으로 제안하는 데 목적이 있다.

오늘날 문식성라는 말은 ‘언어 능력’을 떠나 ‘소양, 능력’을 의미하게 되었다. 국어과교육에서는 전통적으로 이러한 문식성 발달 이론을 적용하여 교육 내용을 구성하고자 했으나, 정작 문식성 발달 이론을 살펴보니, 국어과 교육에 적용된 사례는 발견되지 않는다. 이에 국어과교육에서 요구되는 이상적인 교육의 목표이자 내용으로서의 문식성은 무엇인지 구안해 볼 수 있다. 그 결과, 국어과는 그 교과적 특성을 고려하여, ‘기능적 문식성, 미디어 문식성, 비판적 문식성, 문화적 문식성’가 교육 내용으로 적절하다고 판단되었다. 이들 중 ‘기능적/미디어 문식성’는 도구적 성격이 강하다는 점에서 기초적 문식성에 속하고, ‘비판적/문화적 문식성’는 이들 문식성이 작동되기 위해서는 시간적 성숙과 세계사적 지식 형성을 통한 경험이 전제되어야 한다는 점에서 고차적 문식성으로 분류하였다. 또한 이들은 ‘기능적 문식성(초등 저학년)→미디어 문식성(초등 고학년)→비판적 문식성(중학년)→문화적 문식성(고학년)’ 순으로 지도될 것을 제안하였다. 또한 이들 문식성을 교육할 때는 기능 중심의 분절적 접근법과 의미 중심의 총체적 접근법을 균형 있게 조화시키는 것이 중요하다.

[주제어] 국어과교육, 기능적·미디어·비판적·문화적 문식성, 문식성 발달

■ Abstract

## Review of literacy development theory and literacy as Korean language education' contents

Kim, Hye-Jeong

The purpose of this study is to review whether literacy development theory is applied into Korean-language education, and to select literacies as Korean-language education' contents.

Today many literacies appear. so the concept of literacy is skill or quality or competence. Traditionally Korean-language education has needed functional literacy, media literacy, critical literacy, cultural literacy. These are divided into basic literacy and high level literacy. The former is composed with functional literacy, media literacy, which are communication vehicle. The latter is composed with critical literacy, cultural literacy, which need maturity, experience and higher mental functioning. And the literacies development in following order : functional literacy(under grade elementary), media literacy(upper grade elementary), critical literacy(middle school), cultural literacy(high school), When these literacies is learned, the balance between skill based approach and meaning/theme based approach should be maintained.

[key words] Korean-language education, functional literacy, media literacy, critical literacy, cultural literacy, literacy development