

문화적 문식성의 교육적 실현에 대한 방법적 회의*

최 흥 원**

< 次 例 >

- I. 논의의 출발
- II. 문화적 문식성의 외연과 내포
- III. 문화적 문식성의 교육적 점검
- IV. 문화적 문식성의 실현태: <한림별곡>을 대상으로
- V. 마무리

I. 논의의 출발

다음은 문식성을 전면에 내세운 책의 한 부분을 발췌한 것이다. 이를 살피는 것에서 논의를 시작하려 한다.

III. 문식성 개념과 기능

1. 문식성: 문자 언어의 사용과 문명 발전의 원동력
2. 문식성: 정보 보편화와 지적 수준 고양을 통한 민주사회 확립의 원동력
3. 문식성: 언어를 매개로 한 새로운 지식 창조의 원동력
4. 문식성: 자신의 앎을 점검하고 판단하고 조절하는 초인지의 원동력
5. 문식성: 가장 개인적이고 인간적인 교류, 교감과 설득의 원동력

* 이 논문은 제17회 서울대학교 국어교육연구소 국제학술대회(2015년 10월 24일)에서 발표한 원고를 수정·보완한 것임.

** 상명대학교 국어교육과 조교수

6. 문식성: 직무 수행의 원동력 (노명완, 2008: 18-31)

이에 따르면 문식성은 개인 차원의 언어활동과 지식 창조에서부터 공동체의 문명 발전에 이르기까지, 타인과의 ‘인간적 만남’에서 민주사회 확립까지 광범위한 영역에서 작용하는 것으로 설명된다. 직무 수행과 같은 특정 업무의 국면뿐만 아니라 자신의 인지 활동을 점검하고 조정하는 초인지의 국면까지 모두 포괄하는 것이기도 하다. 문식성은 한 개인의 지적, 정신적 수준과 발달에서부터 직장에서의 담화 조정 능력은 물론, 사회와 국가 차원의 운용과 유지 발전에도 관여하는 요소로 이해될 정도이다(노명완, 2008: 39). 사실상 문식성이 작용하지 않는 국면을 찾는 것이 어려울 만큼 광범위하게 작용하는 것으로 보고 있다.

그런데 한편에선 문식성에 대한 이러한 입장을 ‘문식성 신화’로 비판하면서, 믿을 수 없는 이야기 속의 신화에 불과하다는 입장(Graff, 1977) 또한 존재한다. 이는 문식성의 범위와 작용 국면을 확정하고 그 실체를 규명하는 일이 쉽지 않음을 짐작하게 만든다.

일찍이 문식성에 대한 높은 관심은 국어교육에서 문식성 신장을 목표로 표방하거나, 혹은 문식성의 관점에서 국어교육 현상을 설명하는 논의로 구체화되기도 했다. 국어교육학 관련 학회에서도 문식성의 문제를 여러 차례 기획 주제로 설정하여 학문적, 이론적 탐색을 시도하기도 했고,¹⁾ 문식성을 전면에 내세운 단행본이 이미 여러 권 출간되기도 했다. 문식성은 국어교육의 학문적 정체성을 정립하고

1) “21세기의 문식력과 국어과 교육”(2002년 한국어교육학회 가을 학술대회, 2002), “리터러시와 국어교육”(제28회 국어교육학회 학술대회, 2004), “국어교육과 디지털 리터러시”(제46회 국어교육학회 학술대회, 2010), “스마트 교육 시대 국어 문식성 교육의 실천적 과제”(제55회 국어교육학회 학술대회, 2013) 등을 들 수 있다.

국어교육의 본질이 무엇인지를 해명하는 중요한 개념으로 활용되어 온 것이다(윤여탁, 2013: 8).

이러한 관심에도 불구하고, 정작 교육의 실제적인 국면에서는 문식성이 여전히 외면되고 배제되는 상반된 모습을 보인다는 사실은 주목할만한 지점이다. 문식성에 대한 국어교육학계의 높은 관심과 달리, 정작 교육의 실행적 국면에서 특별한 영향과 변화를 찾아보기 어려운 이유와 배경이 궁금해진다. 이는 그동안의 관심이 문식성이라는 낯선 개념에 대한 소개와 설명, 그리고 그 가능성에 대한 학문적 검토에 맞춰지면서,²⁾ 교육적 실현의 문제에 대해서는 충분한 점검과 천착이 이루어지지 못한 데서 비롯된 결과로 여겨진다.

이 연구의 문제의식이 바로 여기에 있다. 교육의 개념, 용어가 수행적 실천력을 가질 때 비로소 그 의의를 확보할 수 있다면, 이론적 차원에서 설명의 개념으로 머물러 있는 문식성을 교육적인 수행과 실천력의 개념으로 전환하는 과제가 제기되는 것이다. 문식성이 사실상 실체의 개념이기보다는 연구자들에 의해 구성된 개념이라면, 교육적 실천력을 담보할 수 있는 방향으로의 재개념화가 요청된다. 이를 위해서는 개념, 용어에 대한 천착에서부터 수행 국면과 실행태 분석에 이르기까지 비판적인 점검이 이루어질 필요가 있다.

따라서 이 글에서는 문식성, 특히 문화적 문식성에 초점을 맞추어 개념, 내용 요소의 성격, 목표와 도달점, 그리고 교육 내용 등을 점검하고 살피는 기회를 갖고자 한다. 이러한 일이 어디까지나 문화적 문식성의 교육적 실현을 앞당기고 견인하는 데 궁극적인 목표를 두고 있음은 물론이다.

2) 사실 이러한 연구의 배경에는 문식성이라는 개념과 성격을 두고 혼란이 빚어지고 있으며, 사람들이 사용하는 문식성의 의미역이 과연 동일한 것인지 확신하기 어려운 현실(정혜승, 2008a: 162)이 자리하고 있다.

II. 문화적 문식성의 외연과 내포

1. 문화적 문식성의 개념역: 의미의 중첩인가, 관점의 전환인가?

“20세기 후반 이래 문식성에 관한 이론과 연구는 문식성의 사회·문화적 맥락을 다시 문식성의 영역 안으로 편입하는 패러다임으로 일관해 왔다고 해도 과언이 아니다.”(박인기, 2008: 78)

“리터러시의 효과나 결과를 역사적 사회적 정치적 맥락과 구분하여 설명한다는 것은 매우 어려운 일이다.”(Graff, 1995)

문식성은 본래 ‘개인 차원의 읽고 쓸 수 있는 능력’ 개념에서 출발한다.³⁾ ‘문맹(illiteracy)’과 대응하는 의미에서 배태되어 문자 해독이라는 개인의 인지적 과업에 초점을 맞춘 개념인 것이다. 그런데 이 같은 문식성의 개념은 이후 여러 기능과 작용 양태가 복합적으로 결합하여 끝없이 그 외연을 확장하는 모습으로 변모되어 왔다. 문식성 개념의 변화와 전개 양상은 크게 두 가지 방향성에서 살필 수 있다.

먼저, 구체적인 수행 맥락이 강조되는 변화 양상을 볼 수 있다. 본래 문식성의 개념은 특정 맥락과 무관하게 존재하는, 개인 차원의 문자 학습 행위로서 의미를 갖고 있다. 일련의 읽기와 쓰기의 ‘추상적 집합’으로서의 성격을 함의하고 있는 것이다. 그러나 이러한 탈맥락적인 추상화된 집합으로서의 문식성 개념은 언어활동이 일반

3) 문식성(literacy)은 본래 라틴어 ‘litteratus’에서 유래하여 ‘학식있는 사람(배운 사람)’을 의미하였으나, 중세 시대에 ‘라틴어를 읽고 쓸 수 있는 사람, 혹은 이에 상응하는 최소한의 능력’ 등의 개념으로 변모되었다가 종교 개혁 이후 ‘모국어로 읽고 쓸 수 있는 능력’으로 개념화된 역사를 갖고 있다. 참고로 사전에 ‘literate’는 15세기 중반, ‘literacy’는 19세기 후반 무렵에 등장한다(Harris & Hodges(eds), 1995: 142).

적·추상적으로 존재하는 것이 아니라, 특정한 맥락 속에서 상황 의 존적으로 이루어진다는 인식의 전환 속에서 변화를 겪게 된다. 실제로 문식성 활동은 누가, 언제, 어디서, 무엇을, 어떻게, 왜 하는지와 같은 구체적인 수행 맥락 속에서 이루어지기 마련이다. 이에 따라 “구체적인 맥락에서 그 맥락이 요구하는 역할을 수행하고 그 속에서 자신의 지식, 잠재력을 개발하기 위해 문자를 활용하는 능력(박인기, 2002: 25)”, “구체적인 언어 사용 맥락에서 구체적인 목적으로 그러한 지식을 적용할 줄 아는 것(박영목, 2008: 43)”, 혹은 “특정한 사회문화적 맥락 속에서 다양한 기호 자원을 활용하여 세상과 소통하는 힘(정혜승, 2009: 275)”으로 규정되기도 한다. 문식성을 두고서 “그것이 어떤 양태로 개념을 획득하든, 소통의 ‘맥락’이라는 것을 전제로 해서 성립되는 개념(박인기, 2008: 78)”이라는 설명은 이러한 특징들을 적시하고 있다.

다양한 수행 맥락에서의 문식성에 대한 요구는 문식성의 의미를 “특정 분야에 대한 기본적인 앎(awareness)이나 지식(knowledge)”(노명환·이차숙, 2002: 44)으로 변화시키기도 한다. 실제로 사회의 여러 맥락에서 요구되는 분야별 지식을 바탕으로 다양한 문식성이 제기되었는데, 수사어를 덧붙인 한정적인 문식성들, 예컨대 윤리적 문식성, 과학적 문식성, 환경적 문식성, 음악적 문식성, 정치적 문식성, 경제적 문식성, 민주적 문식성 뿐만 아니라 정보 문식성, 매체 문식성, 컴퓨터 문식성, 성인 문식성 등이 끊임없이 등장하고 있다. 심지어 장인 문식성(craft literacy), 제한적 문식성(restricted literacy), 교도소 문식성(prison literacy) 등 문식성이 발현되는 특수한 영역과 국면에서 비롯되는 용어마저 찾아볼 수 있다(Harris & Hodges, 1995). 나아가 비판적 문식성, 학교밖 문식성, 다중문식성, 복합양식 문식성, 지역적 문식성, 강력한 문식성, 잠재적 문식성(Freire, 1970;

Hull & Schultz, 2001; New London Group, 1996; Kress, 2003; Gee, 1996) 등 다양한 문식성이 제기되고 있는데, 이 가운데에 ‘문화적 문식성’을 만나게 된다.

한편으로 문식성은 본래 개인의 언어 능력을 가리키는 것인 만큼, 개인 차원의 과제로서의 속성을 내포하고 있다. 그러나 고립된 개인의 능력에서 점차 사회 문화적 요인과 상호작용하는 차원으로 이해가 확장되고 있다. 문식성을 전면에 내세운 한 연구서의 머리말은 문식성이 사회 문화적으로 연관된 것임을 표명하고 있다.

문식성 개념의 등장은 학교 교육에 대한 시각의 변화도 촉진시켜 준다. 말하기 듣기 읽기 쓰기라는 이름의 교육에서는 이들 언어 사용을 다분히 개인적 차원에서 어떤 기술적인 것(예: 영어의 skill)을 신장시켜 주는 교육으로 이해하게 된다. 그러나 같은 말하기 듣기 읽기 쓰기 교육을 하더라도 문식성이라는 이름으로 하게 되면, 이는 언어 사용을 개인적 차원을 넘어서서 어떤 사회적 측면으로 보게 되고, 또 개인의 기술 신장보다는 사회 및 문화적으로 연관되는 더 본질적인 어떤 것(예: 영어의 competence)에 초점을 두게 된다.(노명완·박영목 편, 2008: 6) (밑줄 및 강조: 연구자 주)

문식성 교육의 모델로 널리 알려진 ‘상황 의존적 사회적 활동 모형(situated social practice model)’만 하더라도 문식성이 사회 문화적 측면에 의존적일 수밖에 없음을 전제하면서, 실제적인 문화적 체험 등을 강조하고 있다(Durant & Green, 2001). 여기서 문식성은 언어와 기술 체계의 작동을 넘어서서 사회적 맥락 속에서 의미를 생성하고 상호작용하는 차원으로 이해된다.

이상에서 문식성의 분석 단위가 고립된 개인에서 사회, 문화적 맥락과 상호작용하는 능력으로 확장되고 있음을 보게 된다. 실제로 문

식성은 언어교육의 국면을 넘어서서 다양한 학문 분야에서 탐구되고 있으며, 이들은 사회 문화적 맥락에 초점을 맞추는 공통된 특징을 갖고 있다. 문식성은 개인의 언어활동뿐만 아니라 문화와 문맥의 문제를 포함하는 방향으로 그 외연이 지속적으로 확장되고 있다 (Colin Lankshear, 1997).

이처럼 문식성 개념의 역사적 변화 추이는 문식성이 사회 문화적 영향에서 자유로울 수 없다는 인식으로 수렴된다. 공동체가 공유하는 가치, 규범, 신념, 정체성에 이르기까지 사회 문화적 전통, 관습과 상호작용하는 광범위한 능력으로 전개되고 있다. 이러한 변화된 인식 속에서 문식성은 “일련의 기능들의 집합으로서가 아니라”, “사회적 맥락과 언어 사용 활동의 목적과 분리될 수 없는 문화적으로 규정된 현상(박영목, 2008: 73)”으로 전환되기에 이른다.

그런데 문식성의 개념이 사회문화적 맥락을 고려하고 반영하는 방향으로 외연을 확장시켜 나간다는 점은, ‘문식성’과 ‘문화적 문식성’ 사이에 개념과 의미가 중첩되는 문제를 야기한다. 이는 문식성과 문화적 문식성의 변별에 대한 의문과 함께, 문화적 문식성의 설정 자체에 대한 회의를 불러오는 지점이 될 수 있다. 문식성을 다음과 같이 정의하는 대목은 이 같은 고민을 분명하게 확인시켜 준다.

현재 이용가능한 어떤 특정한 기술-그것이 어떤 형태가 되었건-을 사용하여, 그 사회에서 받아들여질 수 있는 의미를 만들어낼 수 있는 여러 가지 **문화적 능력의 집합체**(Lemke, 1997) (밑줄 및 강조: 연구자 주)

문식성의 정의에 ‘문화적(cultural)’의 용어가 포함되어 있는 사실은, 문식성 자체가 사회 문화적 조건과 환경에 따른 문화적 능력의 문제임을 일깨워준다. 실제 문식성의 접근 방향을 크게 ‘독립된 자

율적 모델(autonomous model)'과 '이념적 모델(ideological model)'로 나누기도 하는데(Street, 1999: 55-72), 개인의 인지적 능력에 주목하는 자율적 모델과 달리 이념적 모델에서는 개인의 문식성 활동이 사회 문화적 영향을 받으며 사회적 상황에 따라 역할과 기능에 차이가 있음을 전제로 하고 있다. 전자가 개인적, 가치중립적, 인지적, 독립적이면서 기술 중심의 능력에 초점을 맞추는 데 반해, 이념적 모델의 경우 그러한 활동 속에 존재하는 담화 집단간 힘의 관계, 가치, 신념, 의도, 관심사, 경제적, 정치적 조건에 주목한다(이병민, 2005). 여기서는 단순히 의미의 이해와 해석에 그치지 않고 문식성 행위가 담고 있는 사회적·문화적·역사적 성격에도 주목하게 되는데, 이 지점에 이르면 문식성과 문화적 문식성의 변별은 어려워지고 이러한 구분 자체에 회의적 태도마저 갖게 된다.

문식성이 주체의 능력에 관여하는 사회문화적 기저에 초점을 맞추고 그 배경 속에서 인지, 지식의 작동을 설명하는 순간, 문화적 문식성의 개념과 상당 부분 중첩되는 결과를 피할 수 없게 된다. 문식성 자체가 개인의 기능 차원을 넘어서서 사회 문화적 현상의 한 양상으로 존재·작용할 뿐만 아니라, 문식성의 작용 국면에 사회 문화적 맥락과 요소가 개입·관여하는 사실은 문식성 개념의 전체에 해당하기 때문이다. 이는 문식성 일반과 구별되는 문화적 문식성의 고유한 의미, 개념에 대한 새로운 탐색을 불러일으키는 지점이다.

한편으로 문화적 문식성의 의미역을 문화 예술 작품을 감상하거나 창작하는 데 필요한 문식성으로 특화하는 가운데 그 답을 찾기도 한다. 이 같은 관점은 분명 문화적 문식성의 실체와 작용 양상을 선명하게 드러낸다는 장점을 갖는다. 그러나 이는 문화적 문식성의 내용 요소가 지식에 불과한 것인지, 그리고 기능이나 태도로서의 성격과 가능성에 대해 또 다른 물음을 제기하게 된다.

2. 문화적 문식성의 내용 요소, 지식인가, 기능인가, 태도인가?

“PISA 평가와 관련하여 OECD에서는 literacy를 성인의 삶에 필요한 기본적인 지식과 기능으로 정의하고 있다. (중략) PISA의 맥락에서는 literacy가 문자적인 의미 이상으로 광범위한 능력을 포함하고 있기 때문에, literacy를 문해력보다는 ‘소양’으로 옮기는 것이 훨씬 더 정확한 의미를 전달할 수 있다.”(노국향, 2000: 12)

문식성이 가리키는 범위와 포괄하는 대상이 끝없이 확대되어 온 데다가, ‘문화’라는 말이 함의하는 다양한 의미역이 더해지면서, 문화적 문식성의 의미 탐색은 해명하기 어려운 과제가 되고 있다.⁴⁾ 그런 만큼 문화적 문식성의 변별적인 의미와 내용 요소의 성격 등을 탐구하기 위해서 우선 문화적 문식성의 개념이 출발한 역사적 배경과 전개에 주목하고, 여기서 논의의 실마리를 마련하기로 한다.

문화적 문식성은 일찍이 허쉬(Hirsch)가 『문화적 문식성: 모든 미국인들이 반드시 알고 있어야 할 것』이라는 책에서 처음 제기한 것으로 알려져 있다. 경제적 번영, 사회 정의, 민주주의 등을 성취하기 위해서는 높은 단계의 문식성이 요구되는데, 이때 문화적 문식성은 기본적인 읽고 쓰는 기술적 능력을 뛰어넘어 한 사회가 공유하고 있는 사회, 문화적 정보와 지식, 맥락 등을 습득하는 것으로 설명된다. 정보, 지식, 맥락의 습득을 목표로 하는 만큼 문화적 지식, 사실적 정보가 중심을 이루고, 그에 따라 추상적 기능보다는 알아야 할 ‘지식’으로서 교과외의 전통적 지식이 강조된다(한국어문교육연구소

4) 문화적 문식성의 개념이 고정형이기보다는 유동적 진행성을 특징으로 하는 다분히 역동적인 것이며, ‘전통적 문식성’의 개념을 연원으로 하면서 사회 환경의 변화에 따라 새로운 파생과 전이의 양상을 보인다는 설명(박인기, 2002: 28)도, 문화적 문식성을 규정하고 개념화하는 것이 어려운 일임을 짐작하게 한다.

편, 2006: 255-256). 실제로 허쉬는 공통된 문화 정보를 가르쳐야 한다는 생각에서 유명 인사, 관용구 등을 선정하여 제시하기도 했다.⁵⁾

이처럼 문화적 문식성은 문화의 기본적인 지식, 삶에서 출발한 개념의 역사를 갖고 있으며, 공동체의 구성원으로서 소통하고 활동하기 위해 요구되는 ‘기본적인 문화 지식’으로 간주되어 왔다. 이 같은 인식 속에서 ① 전통에 대한 인식 ② 문화적 유산과 그 가치에 대한 인식 ③ 전통으로부터 무언가를 배울 수 있는 능력 ④ 어떤 문화의 장단점을 이해할 수 있는 능력 등이 구체적인 요소로 자리잡고 있다(Purves 외, 1994). 이때의 문화는 지극히 예술, 전통과 같은 실체, 유산으로 전제되고, 이를 이해하고 감상하는 데 필요한 지식 차원으로 문화적 문식성이 제안되고 받아들여지고 있음을 목격하게 된다.

이와 같이 문화적 문식성은 예술 작품과 형식, 미적 전통, 그리고 생성 맥락, 나아가 거기에 관여하는 역사, 제도, 풍속 등을 주된 내용으로 한다. 교육의 과제는 이제 주어진 문화를 이해하고 수용하는 데 필요한 지식을 제공하는 일로 구체화된다. 여기에 전통으로 대표되는 문화적 유산에 대한 삶이 공동체의 일원으로 성장하게 만든다는 점은, 지식의 차원으로 전수되는 것을 합리화하는 중요한 전제이자 근거로 작용한다. 이에 따라 주로 고전문학을 통해 공동체의 전통 문화를 지식의 차원으로 제공하고, 이를 통해 학습자는 공동체적 정체성을 확보해나가는 것으로 실현되는 게 일반적이다.

그런데 문화적 문식성을 문화적 지식으로 간주하는 인식은, 오늘날의 교육적 요청과 수요를 제대로 반영하는 것을 어렵게 하는 구조적 요인으로 작용할 수 있다. 문화가 ‘전통’과 같은 수직적 개념과

5) 지식으로서 문화적 문식성이 갖는 성격은 허쉬가 만든 미국 초등학교의 ‘핵심지식 시리즈(The Core Knowledge Series)’에서도 단적으로 확인된다. 여기서는 각 교과에서 다루어야 할 내용을 지식으로 체계화하고 있다(윤여탁, 2013: 13-14).

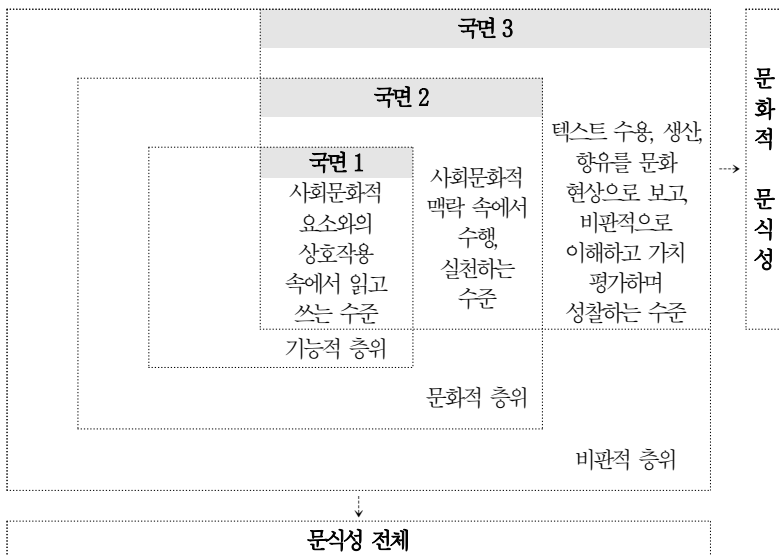
더불어 공식적인 양태인 '현상'과 같은 수평적 범주로 구성된다. 사실에 비추본다면 이 같은 문제는 더욱 분명해진다. 이때의 문화는 의미와 가치를 표현하는 집단 표상(collective representation)으로서, 한 사회의 구성원들을 결속해주는 이해 공유의 기능도 담당하기 때문이다(김대행, 2001: 13). 집단의 공유된 의미이며, 가치이자 기준에 해당한다는 설명이다. 이에 따른다면, 문화적 문식성에서 요구되는 것은 공동체의 문화 자산과 같은 지식 이외에도 다양한 문화 현상과 문화 텍스트를 해석하는 능력, 그리고 이를 공동체와 공유하고 소통하는 참여의 능력까지 포괄하게 된다. 이러한 참여와 실천으로서 문식성은 텍스트를 해독하고 이해하는 기능적 층위에 그치지 않고, 사회문화적 맥락 속에서 자신을 드러내고 참여하고 작용하는 사회적, 정치적 행위로서의 의미를 갖는 만큼(정혜승, 2008a: 176) 문화적 문식성 또한 사회적 실천의 국면까지 포괄하는 문화적, 비판적 층위로 확장될 필요가 있다. 문화적 문식성이 문화를 현상으로 보는 데서 생겨나는 복합 문식성의 개념이며, 따라서 어떤 방식으로든 다른 유형의 문식성과 네트워킹 하는 구도를 가진다는 설명(박인기, 2002: 30-31)은 이러한 인식의 확장에 설득력을 가져다준다.

이처럼 문화적 문식성은 단순히 문식성의 의미역에 사회문화적 맥락을 도입하고 반영하는 데 그칠 것이 아니라, 사회문화적 맥락 안에서 수행하고 실천하는 일이 되어야 하고, 나아가 이 같은 문화 현상에 대해 비판적으로 사고하고 성찰하는 것까지를 포괄하는 것으로 재개념화될 필요가 있다. 이는 문화적 문식성의 작용 국면이 지식 혹은 기능과 같이 일차원적으로 평면적으로 진술되고 규정되는 것에서 벗어나, 실행과 작용, 그리고 비판과 성찰의 국면을 포괄하는 중층적 구조로 재구조화되는 것과 연결된다. 실제로 Green의 경우 3차원 문식성 모델을 제시하면서 문식성을 작동적, 문화적, 비

관적 층위로 구성된 바 있다(Green, 1988). 이는 문식성 자체가 단일한 국면을 갖지 않고 중층적인 구조를 지닌다는 점을 나타낸다.

문식성이 중층적 구조로 구성된다면, 문화적 문식성 또한 세 층위로 설계하는 것이 가능할 수 있다. 실제로 언어의 문화적 양태가 ① 유산(실체)로서의 언어문화, ② 소통 맥락으로서의 언어문화, ③ 창조와 실천으로서의 언어문화로 나뉘지는 데서(최인자, 2008: 41), 설계의 단서를 제공받을 수 있다. 문식성을 각각 ‘적응(adaptation)’, ‘힘(power)’, ‘구원과 치유(state of grace)’로 비유하여 살피는 것도(Scriber, 1994) 국면의 중층성과 관련하여 유용한 설명이 된다. 이에 따라 다음과 같은 중층적인 국면으로 재구조화를 시도해본다.

<그림 1> 문식성과 문화적 문식성의 재구조화: 중층적 층위에 따른 작용 국면의 다변화



국면 1은 텍스트를 읽고 쓰는 차원에 관여, 작용하는 사회문화적 요소에 초점이 맞춰진다. 여기에는 텍스트와 관련되는 해당 문화에 대한 지식, 예컨대 장르, 표현 관습에서 역사, 제도, 풍속 등을 포함하는 각종 내용들이 포함된다. 이때의 문화는 ‘전통 유산(문화 유산)’으로 대표되는 공동체적이고 전통적인 의미로 상정된다. 이에 따라 사회 문화적 집단이 공유하는 관습과 전통의 틀 속에서 이해하고 수용하는 일로 구체화될 수 있다.

국면 2에서 문화는 관념이나 유산과 같은 정태적인 차원을 넘어 소통에 개입하는 ‘상징적 교섭 작용(symbolic interaction)’으로서의 성격이 전제된다. 텍스트의 제한적 이해와 생산에서 나아가 주체의 가치 실현 행위로서 사회적으로 발화·발표하고 소통하는 적극적인 주체의 역할이 강조된다. 텍스트를 기반으로 사회문화 현상에 대해 이해하고 경험하며 행동하는 것이 여기에 포함된다. 언어문화 능력의 한 요소로 소통과 교섭을 강조하면서 타자와의 대화적 능력과 포괄적인 상징적 교섭 능력이 지적되기도 하는데(최인자, 2008: 27), 국면 2는 이 같은 성격을 가리키는 것이라 할 수 있다. 사회문화적 상황에 직접 참여하고 자신의 사회문화적 행위를 실천하는 능력과 태도가 문화적 문식성의 또 다른 과제인 것이다.

끝으로 텍스트의 생산, 수용, 향유를 하나의 문화 현상으로 보고, 이러한 현상에 대해 비판적으로 이해하거나 혹은 그 문화의 기저에 놓인 세계관, 철학에 대해 가치 평가하는 일련의 국면을 상정할 수 있다. 이는 언어활동의 작용에 대한 비판적 인식을 바탕으로 사회 집단, 공동체, 권력 등의 맥락을 비판하고 성찰하는 전 과정을 포괄한다. 모든 텍스트에는 가치관, 세계 인식과 권력의 문제가 내재되어 있는 만큼, 이들이 어떻게 작용, 기능하는지를 인식하고 평가하는 일, 나아가 비판적으로 이해하고 성찰하는 전 과정이 요구되기

때문이다. 문식성 행위가 바로 자기를 규정하는 행위이며, 읽고 쓸 수 있다는 것이 곧 텍스트를 통해 나를 읽고 나를 쓰며 세계를 읽고 쓰는 행위가 되어야 한다는 주장(Myers, 1996: 130)에 비취본다면, 문화적 문식성은 이제 이러한 성찰까지 포괄하는 게 가능해진다. 이 같은 국면에서는 글을 읽고 쓰는 행위마저 단순한 기능에 그치는 것이 아니라, 사회적, 문화적 행위로 파악된다. 따라서 텍스트가 관계맺는 사회 현상이나 구조에 대한 비판적 인식과 평가의 역할이 문화적 문식성의 세 번째 국면을 형성한다. 이로써 텍스트에 대한 이해, 그리고 텍스트를 통한 경험의 형성과 의식의 고양, 나아가 사회문화적 현상에 대한 비판적 인식과 성찰 모두가 문화적 문식성의 국면으로 포괄될 수 있다.

문화적 문식성이 위와 같이 중층적인 국면으로 구성된다면 내용 요소의 성격 또한 지식이나 기능에 그치지 않고 태도의 국면이 포함되는 새로운 재구조화가 제안될 수 있다. 국면 1에서 문화적 문식성이 다분히 지식과 기능의 성격으로 작용한다면, 국면 2에서는 사회문화적 실천이 강조되는 만큼 참여와 수행이 중요한 과제일 수 있다. 또한 국면 3의 설정은 단순한 이해나 파악 혹은 실천에 그칠 것이 아니라 현상에 대한 비판적 안목, 성찰과 같은 고등 수준의 비판적 사고로서의 문제를 제기한다. 실제로 현대 사회의 문식력을 두고서 복잡한 사고를 바탕으로 다양한 문제 해결안을 만들어내고 다원적 기준과 섬세한 판단을 요구하는 'higher-order skill'로 보는 관점(Graves 외, 1998)은 이 같은 성격을 확인시켜 준다. 따라서 문화적 문식성은 지식과 기능의 속성과 함께 궁극적으로 조망과 성찰로 나아가는 만큼, 태도의 속성 또한 중요한 영역을 구성한다.

참여와 태도의 강조는 오늘날 문식성이 요구되는 맥락과도 맞아 떨어지는 바, 교육의 궁극적인 의의도 여기서 확보될 수 있다.

OECD에서는 문식성이 다양한 사회적 상황에 참여하기 위한 필수적인 능력으로 규정하고 있는데, 이때 참여의 의미는 ‘사회적, 문화적, 정치적 참여를 모두 포함하는 것’으로, 비판적인 입장, 개인의 자유, 해방, 권한 부여를 위한 조치 등을 포함한다(OECD, 1999: 21). 따라서 문화적 문식성은 주체의 참여를 이끌어내는 것을 본질로 하고 있으며, 참여, 실천과 같은 태도의 문제가 핵심적인 과제라는 인식에 도달하게 된다.

Ⅲ. 문화적 문식성의 교육적 점검

1. 문화적 문식성, 실제 교육으로 구현되고 있는가?

“현재 문식성은 교육 정책, 교육과정 개발, 교육의 일상적 실천 국면에서 핵심적 지위를 차지하고 있다(정혜승, 2008: 169).”

여기서는 문식성, 혹은 문화적 문식성이 학계에서 빈번히 다뤄지고 그 중요성과 필요성이 지속적으로 강조되고 있음에도 불구하고, 과연 교육에서 제대로 실현되고 있는가라는 질문을 던진다. 이 같은 의문 속에서 교육적 구현 문제를 탐색하기 위해 우선 국가 수준의 교육과정 문서를 비판적으로 살펴보기로 한다.

2015 교육과정 이전의 문서에서 ‘문식성’ 혹은 ‘리터러시’ 용어는 거의 찾아보기 어렵다. 특정 항목의 성취기준을 설명하고 해설하는 한 부분에서 ‘문식성’이라는 용어가 반복되어 등장하는 모습을 찾아볼 수 있을 따름이다.

③ 도서관, 인터넷 등 다양한 경로를 통해 독서에 관한 정보를 얻고 활용한다. (2009 개정 국어과 교육과정)

(31) 다매체 사회에서 인터넷 등 다양한 경로를 통해 독서에 관한 정보를 얻고 활용한다. (2012 개정 국어과 교육과정)

다양한 정보가 빠르게 생성되고 유통되는 현대 사회의 문식성 환경의 특성을 고려하여, 독서에 관한 정보를 도서관이나 인터넷 등의 정보원을 통해서 신속하게 파악할 수 있는 능력을 길러 (하략) (2009 개정, 2012 개정 국어과 교육과정)

2009, 2012 개정 국어과 교육과정에서는 독서 과목의 한 성취기준을 해설하면서 ‘현대 사회의 문식성 환경’이라는 표현을 반복 사용하고 있다. 그러나 이는 문식성에 대한 특별한 교육적 관심을 나타낸다기보다는, 매체 환경상의 변화와 그 특징을 포괄하여 기술하는 차원에서 등장하고 있을 따름이다.

2015 국어과 교육과정 문서상에서는 ‘문식성’이라는 용어가 전체적으로 4번 노출되어 제시되고 있다. 이전과 다른 점으로 초등학교(1-2학년)에서 ‘기초 문식성’이라는 용어가 여러 차례 등장하고 있다는 점은 눈여겨볼 필요가 있다. 그런데 기초 문식성의 경우 ‘초등학교 1-2학년군 성취 기준’에서 등장하는 맥락이 나타내듯, 문자를 읽고 쓰는 초보적인 차원의 의미로 제한되어 사용되고 있다.

[초등학교 (1~2학년)]

학년군 성취 기준
취학 전의 국어 경험을 발전시켜 일상생활과 학습에 필요한 기초 문식성 을 갖추고, 말과 글 (또는 책)에 흥미를 가진다. (2015 개정 국어과 교육과정, 11면) (밑줄 및 강조 연구자주, 이하 동일)

(4) 문법 [초등학교 (1~2학년)]

초등학교 1~2학년 문법 영역 성취 기준은 학습자가 **기초 문식성**을 습득하여 학교에서의 국어생활에 원활히 적응하도록 하는 데 중점을 두어 설정하였다. 한글을 해득하고 낱말과 문장, 문장 부호를 바르게 사용하며 말과 글에 대한 관심을 갖게 하는 데 주안점을 둔다. (2015 개정 국어과 교육과정, 16면)

(다) 교수·학습 방법 및 유의 사항

- ① 이 시기의 학습자는 **기초 문식성**을 습득하는 단계임을 감안하여, 받침이 없는 낱말이나 글자 수가 적은 낱말에서 시작하여 점차 그 범위를 확장해 나가도록 한다. (2015 개정 국어과 교육과정, 17면)

(라) 평가 방법 및 유의 사항

- ① 한글 자모의 이름과 소릿값을 알고 정확하게 발음하고 쓰는 것과 같은 **기초 문식성** 관련 평가는 듣기·말하기, 읽기, 쓰기와 관련된 기초적인 의사소통 능력을 배양하기 위한 학습 과정 전반에 대한 평가의 일부가 되도록 통합적으로 평가한다. (2015 개정 국어과 교육과정, 17면)

기초 문식성은 문자의 해득과 낱말, 문장, 문장 부호 등을 바르게 쓰는 것을 집합화한 목표 진술 차원으로 제시되고 있다. 기초 문식성이란 ‘읽고 쓸 줄 안다’는 의미를 바탕으로 사회 구성원으로서 일

상생활을 하는 데 요구되는 기초적 능력, 행위의 의미, 나아가 학습의 출발점 또는 학습의 제 행위를 발생하게 하는 힘 정도를 나타내는 기초 기능(C. Fadiman, 김진숙 외, 1999: 15 재인용)의 의미를 가리키는데, 교육과정 문서에서도 이 같은 제한된 맥락과 크게 다르지 않다. 여기서는 사회문화적 맥락 등에 대한 고려나 영향 등은 배제된 채 철저히 문자 습득에 맞춰지고 있다. 이 같은 사정은 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’, ‘평가 방법 및 유의 사항’에서도 마찬가지로, 기초적인 의사소통 능력을 대표하는 개념 차원에서 제한적으로 사용됨을 확인할 수 있다.

이처럼 교육과정 문서상에서 문식성 개념과 용어 자체를 찾아보기 어려우며, 그나마도 특정 범위에서 제한적으로 다뤄지고 있음을 보게 된다. 문식성의 상황이 이러하다보니 문화적 문식성에 대한 특별한 교육적 관심이나 고려를 찾아볼 수 없음을 물론이다. “기능적 문식성, 비판적 문식성, 창의적 문식성을 포괄하여 국어과 교육의 목표와 내용을 확장시키고 있다(최미숙 외, 2008: 20)”는 국어교육학의 한 개론서 설명이 무색해지는 장면이다.⁶⁾

문식성이 비록 목표 차원의 추상적 성격을 지닌다는 점을 고려하더라도, 국어과 교육과정의 목표, 내용, 교수·학습, 평가의 각 영역에서 문화적 문식성의 존재를 찾아볼 수 없는 까닭에 대해 깊이 반성해볼 필요가 있다. 이는 문화적 문식성의 실체와 성격에 대한 이론적 탐색이 부족하여 학문 공동체의 공유와 합의가 충분히 이루어지지 못했음을 단적으로 보여주는 표지라 할 수 있다. 이 연구의 필

6) 교육과정 문서상에서 ‘문식성’의 노출 여부를 확인하는 것은 교육 현장에서 실현되고 있는지를 평가하는 데 분명 제한적인 관찰일 수밖에 없다. 교육과정 문서에 거의 등장하지 않는다는 사실도 문제지만, 그 까닭과 배경에 대해 숙고할 필요성을 제기한다는 점에서 그 의미를 찾을 수 있다.

요성과 의의를 일깨우는 장면이기도 하다.

2. 문화적 문식성의 교육적 과제, 비문식성인가 무문식성인가?

“삶의 문화 활동을 지칭하는 삶의 문환은, 인간 생애의 모든 것, 말하자면 삶에 대한 지식, 삶살이에 대한 기술, 삶을 즐기는 태도로부터 실천 방안에 이르기까지의 그 모든 것을 포함하는 뜻이다.”(한준상, 2000: 408)

문식성 자체가 개인의 읽고 쓰는 능력에서 출발한 개념인 만큼, 개념 자체에 이와 대비되는 ‘비문식성’이 전제되어 있다. 문식성이 읽고 쓸 수 있는 의미를 갖는다면, 비문식성은 ‘읽고 쓸 수 없는’의 의미를 내포하고 있다. 그런데 이들 개념 속에는 어디까지나 문식성의 문제를 정적이고 이분법적으로 접근하여 ‘습득된’, ‘습득되지 않은’ 능력으로 구분하는 이해가 자리하고 있다(이병민, 2005: 134). 비문식성은 문식성의 장애와 그 정도를 가리키는바 교육적 진단과 처방이 요구되는 지점이 되고, 따라서 비문식성의 극복은 여러 교육 내용과 활동이 기획, 추진되는 바탕이 된다.

그런데 비문식성을 두고서 단순히 문맹으로 규정하기에는 현실적으로 타당하지 못하다는 지적이 여러 차례 제기되었다(김명순, 2003: 19). 문식성이 다분히 계기적이고 연속적인 것으로 이해되어야 한다면, 문식성, 비문식성과 같은 이분법적 구분 대신 상대적인 정도의 개념으로 이해해야 한다는 견해들이 설득력을 얻고 있다. ‘반문식적(semiliterate)’, ‘준문식적(quasilliterate)’(Copolla, 1969, Venzky, 1990 재인용)이라는 용어의 등장은 이러한 문제의식을 배경으로 하고 있다. 문식성과 비문식성의 이분법적 구분에 대한 인식의 전환과

조정을 불러오는 지점이다.

나아가 문화적 문식성이 앞서 살핀 바대로 지식, 기능 이외에 태도의 국면을 포함하는 중층적 구조라 한다면, 비문식성의 극복을 목표로 하는 문화적 문식성의 과제 설정에 대해서도 달리 접근할 필요가 있다. 비문식성, 반문식성(semiliteracy), 준문식성(quasiliteracy) 모두 할 수 있는 능력에 초점을 맞추면서 기능의 차원으로 접근하고 있기 때문이다. 앞서 제안된 재구조화에서와 같이, 문화적 문식성의 목표와 내용이 학습자의 사회적 실천과 참여에 있다면 능력이나 기능 못지않게 참여와 태도의 문제 또한 중요한 교육적 과제로 요청되기 때문이다. 여기서 무문식성의 문제가 새롭게 제기된다.

무문식성(aliteracy)은 읽고 쓸 수 있는 능력을 지니고 있음에도 불구하고, 읽고 쓰지 않는 것을 나타내는 개념이다. 무문식성이 제안되는 배경에는 일차적으로 문맹률이 지극히 낮으면서도 독서 인구의 비율이 매우 낮은 현실 상황이 자리하고 있다. 이러한 문제는 곧 문식성에서 태도와 참여의 문제가 중요함을 나타낸다. 이처럼 태도, 습관의 차원에 주목한다면, 문화적 문식성에서 무문식성은 보다 중요한 의미를 가질 수 있다. 앞서 살핀 바대로 국면 1에서는 사회문화적 요소의 상호작용 속에서 읽고 쓸 수 있는 능력을 갖고 있으면서도, 읽고 쓰지 않는 태도의 문제를 다루는 게 가능해진다. 국면 2에서 사회문화적 맥락 속에 참여하지 않는 태도와 습관의 문제 역시 무문식성 속에서 자세히 탐색될 수 있다. 끝으로 비판적 이해와 가치 평가의 문제 역시 궁극적으로 수행과 성찰, 그리고 태도의 문제와 연결되는 만큼, 무문식성의 과제와 밀접한 관련성을 지닌다.

이상에서 보건대 문식성을 두고서 ‘있다’와 ‘없다’의 이분법으로 인식하는 시각은, 문식성의 문제를 인간의 능력 차원으로 접근함으로써 장애를 제거하는 방향으로 치료하거나 교정하는 교육적 처방

을 이끌게 된다. 문식성 자체가 단순히 무엇을 할 줄 아는 방법 차원으로만 해석될 수 없고 특히 문화적 문식성의 경우 관련 문화에 관한 지식, 혹은 해당 내용에 대한 문화적 지식을 아는 것만으로 의미화될 수 없음은 태도의 문제를 제기하는 중요한 바탕이 된다. 사회문화별로, 혹은 집단별로 다양한 양식으로 의미를 생산, 수용, 유통하는 것이 문화적 문식성이라고 한다면, 이러한 행위에 참여하는 태도와 습관이 보다 중요한 교육적 과제로 요청되기 때문이다. 문화적 문식성이 텍스트로 대표되는 문화적 행위를 이해하는 데 그칠 것이 아니라, 그 행위에 참여하는 태도와 습관까지 포괄하는 방향으로 제안하는 까닭과 배경이 여기에 있다. 문화에 대한 지식뿐만 아니라 문화적 지식을 바탕으로 생활 속에서 해당 문화를 기꺼이 실천하고 수행하는 것, 나아가 이를 습관화하는 태도까지 모두 다루어야 하고 이를 교육적 목표와 과제로 포괄하는 시각의 확대가 이루어질 때, 교육적 구현 또한 기대할 수 있다.

IV. 문화적 문식성의 실현태: <한림별곡>을 대상으로

1. <한림별곡>과 문화적 문식성의 만남과 그 배경

여기서는 문화적 문식성의 실제 양태를 살피고 문식성의 관점에서 교육 현상을 점검하는 데 목표를 둔다. 작품을 대상으로 고전문학 읽기에 작용하는 문화적 문식성을 구체적으로 탐색하려는 것이다. <한림별곡>은 이러한 목적을 위해 선택된 자료가 된다. <한림별곡>이 선택된 데에는 “학생들이 가장 부담스러워 하는 고전문학

장르 혹은 작품군 중의 하나가 바로 경기체가”(염은열, 2007: 163)라는 사실과 관련 깊다. “한문 투성이의 어휘들이 엄격한 틀 속에 갇혀 있어서 답답할 정도의 인상을 주고 있는 특이한 형식”(박노준, 1990: 35)은 학습자의 관심과 흥미를 떨어뜨리는 결정적인 장애 요인으로 작용하고 있다. 과도한 한자 표기가 전체적인 인상을 압도하면서 등장하는 시어마저 고유명사나 압축된 문구로 이루어짐으로써 학습자의 접근 자체가 어려운 작품이 되고 있다. 나아가 경기체가의 특별한 형식과 신홍사대부들의 자긍심 표출이라는 작품 세계가 더해지면, 이질감과 낯설음은 거부감으로 발전되면서 감상과 수용 대신 국문학사적인 지식의 전수가 교육의 자리를 대체하고 만다.

이 같은 현실은 문화적 문식성의 다양한 국면과 관련하여 여러 흥미로운 장면을 제공해준다. 실제로 <한림별곡>의 교육은 독자적 이해에서부터 작품의 의미에 대한 분석, 나아가 작품에 대한 자기화된 수용과 평가에 이르기까지 광범위하게 이루어지는데, 이 과정에서 문학적 지식이 활용·동원되기도 하고, 자신의 문화적 토대 위에서 작품 세계를 비평하는 일이 요청되기도 한다. 따라서 <한림별곡>을 대상으로 한 이해와 감상의 과정에서 문화적 문식성이 어떻게 작용하고 실현되는지를 살피려는 것이다.

덧붙여 텍스트에 대응하는 학습자의 측면 또한 중요한 변인이 되는데, 한 인터넷 포털사이트의 질문 코너(‘네이버 지식IN’)에서 임의로 추출하였음을 밝힌다. 인터넷이라는 공간은 학습자의 인식과 태도를 심층적으로 살피는 데에 제약이 뒤따르는 만큼, 깊이있는 분석이 어려운 근본적인 한계를 갖는다. 다만 여기서는 문화적 문식성이 작용하는 다양한 국면을 앞서 제안한 재구조화의 층위 속에서 포괄적으로 살피는 데 초점을 맞추기로 한다.

2. <한림별곡>의 수용과 문화적 문식성의 작용 국면

<장면 1> 기초문식성의 차원

Q 한림별곡 음 좀 달아주세요~ 18

1915**** 질문 80건 질문이답률 85.3% 2007.05.13. 13:42

한림별곡을 못 읽겠어서요:
음 좀 달아주세요~ 해석발주세요.
예를 들어 원순문 인도시 공노사륙 니경연 단한림 창운주팔 통고대학 이런식으로요.

이상과 같은 요청은 기초 문식성의 문제와 관련된다. 작품의 해독 자체에 어려움을 겪고 있는 만큼, 학습 수준과 위계, 혹은 교육 맥락에 따라 현대어 해석을 제시하거나 혹은 친절한 주석을 제공하는 것으로 해결을 기대할 수 있다. 그런데 표기의 문제는 해독에 대한 어려움뿐만 아니라, 작품에 대한 이해를 떨어뜨리고 작품의 접근성 자체를 가로막는 장애가 된다는 점에 유의할 필요가 있다. 이는 관련된 문식성을 갖추더라도, 향후 <한림별곡>과 같은 경기체가 나아가 고전시가 전반에 대해 무문식성의 태도를 초래할 가능성으로 작용할 우려를 낳는다.

<장면 2> 기능적 차원

Q 한림별곡 질문 18

2933**** 질문 70건 질문이답률 100% 2012.03.25. 14:55

한림별곡 1할 2할이
니경연 단한림 창운주팔 위갓어요?
근데 이 해석이 어규보와 친화가 참운을 맞추어서 써 내려간 글 이라고 해석이 꼭 여기서 창운주팔은 참운문 맞추어서 써 내려간 글이니까
니경연<어규보 단한림>친화 원래
니경연에 왜 어규보고 단한림이 왜 친화가 맞죠? 어규보나 친화의 옳나 자도 어,

Q 한림별곡과 상대별곡이 왜 비슷한가요?

1234**** 질문 80건 질문이답률 84% 2009.01.15. 00:09

한림제후'의 **한림별곡**과 '명간'의 '상대별곡'이 무슨 관계가 있나요?
한림별곡에서 보면
---(음척)
---(음척)---(음척)
---(음척)---
뒤 날조차 못 부니라고,
이런 우물이 있는데요. 그 부분이 상대별곡에도 나오잖아요...
3.4.8.에 처음부터 한 것도 같고...
왜 이 두 시가 비슷한가요? 단지 무연필 뿐이고 같은장려(명기체)라서 그런?

<한림별곡>은 문화적 문식성이 생산되고, 작용하는 현장 그 자체에 해당한다. <한림별곡>은 문자적 사고의 특징인 범주화의 경향이 두드러진 작품으로(김대행, 1999: 37), 시어와 내용 역시 특정한 사회문화적 지식 속에서 배태된 것들로 채워져 있으며, 경기체가라는 독특한 장르적 관습도 지니고 있다. 작품 내용 또한 당대 문화적 표상을 담고 있는 만큼, 이를 이해하기 위해서는 사회문화적 배경 차원의 여러 지식을 필요로 한다. 따라서 교육에서는 이러한 앎을 통해 전통과 문화적 유산에 대한 이해가 확장될 것으로 기대한다.

‘니정언’, ‘딘한림’이 ‘이규보’, ‘진화’를 가리키는 것이며 이때 ‘정언’, ‘한림’이 벼슬명과 관계된다는 사실은 관련 사회문화적 지식을 제공하는 것으로 해결될 수 있다. 마찬가지로 <한림별곡>과 <상대별곡>의 형식이 유사한 것도 경기체가라는 장르적 관습으로 설명될 수 있다. 이러한 국면에 작용하는 문화적 문식성은 사회문화적 요소와의 상호 작용 속에서 텍스트를 읽고 이해하는 능력이라 할 수 있고, 따라서 전통으로 대표되는 사회적으로 공유된 지식과 정보로서의 성격을 지니고 있다. 이러한 지식은 문화적 정체성을 공유하게 하는 가장 확실한 증거일 수 있고, 모든 이해의 출발점이 된다는 점에서(염은열, 2007: 171) 중요한 교육적 가치를 확보하고 있다.

<장면 3> 문화적 차원



한림별곡은 한림서유들이 그냥 무슨 사물이나 기묘 발등을

쭉~ 나열하는 문학성이 낮은 작품인데

위 질문은 인물, 서적 등의 나열로 전개되는 <한림별곡>에 대해 “단순히 자신의 지식을 자랑”하고 있다는 점에서 문학으로서의 가치에 대해 의구심을 드러내고 있다. 작품 외적인 것이 그대로 작품 내의 것으로 나타난다는 ‘비전환표현’에 대한 설명이나(조동일, 1992), <한림별곡>의 작품 내적 세계가 작품 외적 세계를 그대로 작품에 옮겨 놓아 외적 세계에 대한 일정한 지식이 없으면 작품이 무의미해진다는 교술 갈래의 설명이 더해지면(조동일, 1977: 94), 이 같은 의문은 더욱 증폭될 수 있다. 경기체가에서 개별 사물이 열거되는 현상을 설명하는 ‘개별화의 원리’를 보더라도, 등장하는 사물들은 서로 유기적 관계를 맺지 않고 하나씩 독립되어 있을 뿐이며 따라서 작품 외적 세계를 그대로 가져온 것으로 설명하고 있기에(조동일, 1994: 246-249), 위와 같은 의문은 언제든 제기될 수 있는 것이다. 실제로 한 연구에서는 <한림별곡>이 금의(琴篋)와 그 문생이 한 자리에 모여 흥취를 마음껏 즐기면서 당시에 향유하고 있던 포만감과 득의한 현실상을 그려낸 서사, 서경적인 노래이기 때문에, 개인의 서정시가 아니라는 단정적인 기술과 태도를 보이기도 했다(김선기, 1983: 291).

이처럼 위 질문은 <한림별곡>에 제시되는 사물과 내용이 특별한 문학적 고려나 장치 없이 단순히 “그냥”, “쭉~ 나열하는” 것으로 인식하면서 문학성이 낮다는 평가를 이끌고 있기에, 관련되는 지식을 제공하는 것으로 해결을 기대하기도 어렵다. 그렇다면 여기서 학생들이 인식하는 것과 같이 <한림별곡>에서 “무작위한 명사의 나열은 자신이 알고 있는 세계 혹은 지식의 평면적 진술에 불과한 것일까?(허남춘, 2005: 220)”라는 물음을 던지게 된다.

그런데 “주변에 놓여 있는 온갖 사물들과 객관 세계 속에서의 경험적인 사실이 것처럼 중요하게 다루어져 있다는 점은 몇 번 생각

해 보아도 <한림별곡>만이 가지는 특질이고 따라서 이를 대하는 사람들의 관심을 집중시키기에 족(박노준, 1990: 36)”하다는 지적을 눈여겨 볼 필요가 있다. 사물과 대상이 나열되는 독특한 특징을 갖는다면, 그 까닭에 대한 숙고가 요청되는 것이다. 이는 나열된 사물과 대상의 성격, 기능에서 해명의 실마리를 얻을 수 있다. 가령, <한림별곡> 1연의 경우 문인 8명이 나열되면서 글짓기 경쟁을 하는 장면이 기술되는데, 실제 상황이 아닌 신진사대부의 이상과 관념을 구성한 허구화된 가상의 세계로 설명될 수 있다. <한림별곡>의 세계가 “순차적으로 일어났던 사실 그대로의 모습일 수 없으며, 작자들이 현실의 총체를 주관적 흥취로 여과하고 관념화하여 그려낸 이상적 삶의 양상(김홍규, 1983: 149-150)”이라는 설명이 이를 뒷받침한다. “경기체가가 표방하는 세계가 자아의 의지와 관계 없이 객관적으로 존재하는, 있는 그대로의 경험적 세계와는 그 성격이 다르”고, 따라서 “경험적 세계이기를 바라는 자아의 의지에 따라 선택적으로 구성한 일종의 지향적 세계(성기옥, 1985: 100-101)”라는 견해도 마찬가지이다. 현실적으로 8명의 인물이 구시대적인 계층에 속한 인물인 만큼(박경수, 1996: 129-140), 나를 포함한 금의의 문생들과는 시간, 계층 간에 상당한 차이가 존재한다는 점도 고려할 사항이다. 그렇다면 굳이 이들을 집단화시켜 작품 전면에 등장시키고, 장황하게 나열하기까지 하는 까닭에 대해 다시 생각해볼 필요가 있다.

이때 “아, 나까지 몇 분입니까?”라는 표현을 통해 일체의 주저함 없이 도발적으로 자신을 드러내는 장면은, 결국 <한림별곡>이 자신을 포함한 금의의 문생들을 자찬하는 노래라는 사실을 확인시켜준다. 이러한 의도에 비춰본다면, 앞에서 나열된 8명의 문인들은 “편의상 동원된 일군의 가상적인 경쟁 대상”이 되고, 이들을 나열하여 제시함으로써 “자긍심을 만끽하는 문생 집단의 자기도취”(박노준,

2014: 392)가 최고조에 이르게 된다는 설명이 가능할 수 있다. 이는 곧 <한림별곡>의 세계가 경험의 현실이 아니면서 작자들이 미리 미리 앞당겨 경험한 세계, 다시 말해 ‘선행적 체험’, 혹은 ‘앞당긴 체험’ (박노준, 1990: 43 ; 박노준, 1996: 209-210)이라는 설명과도 통한다.

이러한 이해는 1연의 내용이 보이는 장면을 단순히 열거하는 것으로 받아들이는 인식과는 분명한 차이점을 갖는다. 분야별로 유명한 인사를 나열하고 그들과 어깨를 견주어 경합하는 장면을 꿈꾸보는 것은, 기존 정치 세력과의 차별성이 요구되던 당대에도, 시공간이 다른 오늘날에도 여전히 유효한 발상이 되기 때문이다. 해당 분야를 대표하는 인물, 대상을 집단화하여 먼저 제시하고, 그 집단과 자신을 밀착시켜 자긍심을 드러내는 일련의 표현 관습은 현재에도 손쉽게 찾아볼 수 있다. 예컨대 최근에 인기를 끌고 있는 오디션 프로그램이나 과거 판소리 작품에 나타나는 유명 인물의 열거에서도 그 흔적을 찾아볼 수 있다. 그밖에 시어의 나열은 시적 흥취와 정서를 유발하는 독특한 표현 효과를 갖는다는 사실에도 주목할 필요가 있다. 단어의 나열이 중첩됨에 따라 노래의 정서가 계속 증폭하면서 흥취가 북돋아진다는 설명이다(박노준, 1996: 226-227). <한림별곡>에 대한 이러한 인식과 접근은 현재 학습자가 처해있는 공간 속에서 텍스트를 재구성하는 실천으로 나아가는 것을 가능하게 한다.



한림별곡처럼요: ㅠ ㅠ (20)

ms***** | 읽은 7건 질문이김률 100% | 2008.04.28. 23:40

서로 관련되는

여러가지 사물이나 사람들을 나열하고

그것의 상황을 정리하는 형식의 노래가

오늘날에도 효과적으로 활용된 시를 찾아주세요ㅠㅠ

문학숙제가 너무 까다롭네요ㅠㅠㅠㅠㅠ

1편만 찾아주셔서 문석, 정리해주시면 감사하겠습니다!!!!!!

위의 요청 또한 해당 분야의 대표적인 사물이나 인물을 나열함으로써 자신의 자긍심을 높이는 표현 관습의 차원으로 달리 접근할 수 있다. 혹은 단어의 나열이라는 표현 방식에 유의하면서 흥취가 북돋아지는 효과를 찾아보는 것도 가능하다. 실제로 박목월의 <도화>는 이러한 표현의 한 사례가 된다. “경상북도 경주군 내동면 조양리, 경상북도 경주군 내동면 마동리, 경상북도 경주군 내동면 하동리”와 같이 주소를 나열함으로써 고향에 대한 정서를 보다 극적으로 표출하는 데 성공하고 있다. 그밖에도 박종화의 <청자부>에서 “술병, 물병, 바리, 사발, 향로, 향합, 필통, 연적” 등과 같이 고려청자의 종류를, 그리고 “구름무늬, 물결무늬, 구슬무늬, 칠보무늬” 등과 같은 무늬를 나열하여 표현하기도 한다. 이는 문식성이 단지 읽고 쓰는 기능의 문제가 아니라, 사회 문화적 맥락 속에서 특정 집단이 말하고 생각하며 믿고 가치를 부여하는 제반의 방식과 관련을 맺는다는 점을 확인시켜 준다(Gee, 1986, 최인자, 2001: 198 재인용).

<장면 3>에서 문화적 문식성은 텍스트 내용과 관련된다는 당대 문화적 지식을 제공해주거나 상세하게 설명해주는 것으로 그치지 않고, 사회문화적 맥락 속에서 수행, 실천하는 수준을 포괄한다. 문화적 문식성이 전통으로 대표되는 수직적 범주의 문화와 더불어 오늘날의 맥락에서 펼쳐지는 수평적 범주의 문화가 교섭하는 ‘교집합적인 부분’까지 포괄해야 한다는 주장과도 만나는 지점이다(황혜진, 2007).

<장면 4> 비판적 차원

	한림별곡 자신의견해!!	
 hly***	질문 2건 질문마감률 0% 2013.03.30. 19:22	답변 1 조회 204

과제로 **한림별곡** 자신의견해를 알게되었는데.....도저히 뭐가뭔지모르겠어요ㅠㅠㅠㅠ도와주세요ㅠㅠㅠㅠ
 ㅠㅠㅠㅠㅠㅠ

<한림별곡>의 향유 자체가 당대에 이미 하나의 문화적 현상으로 자리잡고 있었음을 여러 역사적 기록이 전하고 있다. 신홍 사대부의 진출이라는 생성 맥락에서 상당한 시간이 경과한 이후에도 지속적으로 향유된 사실은, 이 작품의 수용, 향유가 하나의 문화 현상으로서 특별한 의미작용을 담당했으리라 짐작하게 만든다. 실제로 <한림별곡>을 향유하는 행위는 이후에도 오랜 기간 지속되었는데, 사대부들의 이념과 즐거움을 노래하는 데 적절한 양식이었던 것에서 그 까닭을 설명할 수 있다(김대행, 2009: 63). 아래 기록이 이를 뒷받침한다.

“매번 임금의 은혜가 끝없음을 생각함에 고려조 <한림별곡> 음절에 의지하여 <不憂軒曲>을 지었다”(每念天恩罔極 倚高麗翰林別曲音節 作不憂軒曲, 丁克仁, 『不憂軒集』)⁷⁾

집단적 연행의 형식 속에서 찬양 과시하는 작품 세계가 자기 계층의 존재를 드러내려는 사대부의 요구에 부합했음(박경주, 1996: 69)을 유추할 수 있다. 그만큼 <한림별곡>과 같은 경기체가의 생산, 향유는 다른 계층과 구분되는 신분의 정체성을 확보하고 드러내는 표상의 기능을 담당하는 것이다. <한림별곡> 전체의 내용과 공락(共樂)의 풍류가 사대부라는 신분적 정체성을 드러내고 확보하는 표상으로서 작용한 것이다. 당시 고려속요, 경기체가가 널리 향유된 사실을 두고서 “사대부적 교양의 일부”(허남춘, 2005: 239)로 설명하는

7) <한림별곡> 작품 세계의 향락적 세계와 <불우현곡>의 도학적 송도의 세계와는 상당한 거리가 있음에도 불구하고 음절을 모방하여 지었다는 사실은 당시 <한림별곡>의 영향력을 짐작케 한다. <화산별곡(華山別曲)> 등의 경기체가가 <한림별곡>에 맞추어 불렸다는 사실(장사훈, 1986)도 마찬가지이다. 나아가 명나라 사신들을 대접하는 자리에서도 널리 불렸다는 기록을 찾아볼 수 있다.

것도 이러한 맥락에 따른다. 이러한 사실은 <한림별곡>에서 나열되는 대상이 당대 문장에 능했던 인물이나 서적, 글씨 등이라는 사실에서도 확인된다. 대상의 선택 자체가 이미 다른 세력과의 차별성을 부각시키고 자신들의 공동체적 동질성, 정체성을 확보하려는 의도에서 비롯되었기 때문이다. 이처럼 <한림별곡>의 향유가 하나의 문화 현상이자 의미작용을 보여주는 자료가 된다는 점은 문화적 문식성과의 공통 접점을 만들어낸다.

“유생들이 처음 과거에 오르면 사관에 나누어 속하게 하고 허참, 면신의 예절이 있으며 <한림별곡>을 본관의 모임에 노래하는 것은 예부터 내려오는 풍속입니다.” (『성종실록』 권58 6년 8월 4일)

“새로 급제한 사람으로서 삼관에 들어가는 자를 먼저 급제한 사람이 괴롭혔는데 이것은 선후의 차례를 보이기 위함이고, 한편으로는 교만한 기를 꺾고자 함으로 그 중에서도 예문관이 더욱 심하였다. (중략) 새벽이 되어 상관장이 주석에서 일어나면 모든 사람이 박수를 치고 흔들고 춤추며, <한림별곡>을 부르니 맑은 소리와 매미 울음소리같은 그 사이에 개구리 들끓는 소리가 섞여 시끄럽게 놀다가 날이 새어야 헤어진다.”⁸⁾ (『용재총화』 권4)

위의 기록들은 <한림별곡>이 관료들이 모이는 자리에서 널리 불렸으며, 특히 예문관의 신참례에서 유흥의 노래로 즐겨 불려졌음을 전해준다. 이러한 공간에서 <한림별곡>이 선택되어 즐겨진 까닭은,

8) 다음과 같은 기록들을 더할 수 있다. “임금이 술과 고기를 내리고 명하기를 ‘너희들은 <한림별곡>을 부르며 즐겨라’고 했다.”(『태종실록』 권26, 13년 7월 18일) “술과 앵무잔을 승정원과 홍문관에 하사하고 이어 전교하기를 ‘<한림별곡>에 앵무잔이니 호박배니 하는 등의 말이 있으니 한림들에게 술잔을 돌려서 술을 많이 마시고 헤어지게 해라’고 했다.”(『성종실록』 권 111, 10년 11월 14일)

관직에 나감으로써 기존의 관료 집단의 일원으로 포함되는 가운데 갖게 되는 자긍심의 정서가 <한림별곡>과 맞아떨어진 데에 있다. <한림별곡>의 향유는 곧 관료 사회의 일원으로 인정받기 위한 하나의 상징적 의례 과정에 해당한다. 이 같은 의미 작용에 주목하게 되면, <한림별곡>에 대한 초창기 연구에서 “상층의 지배 계급이 자신들의 호화로운 생활상을 담은 퇴폐적 문학”으로 비판된 것과 달리⁹⁾, 신분적 정체성과 공동체적 동질성을 확보하는 표상으로서의 기능과 의미 또한 살필 수 있다. 이러한 문화적 의미는 당대뿐만 아니라 오늘날에도 여러 상징작용에서 그 흔적을 찾아볼 수 있다.

나아가 텍스트의 향유가 하나의 문화 현상이라면, 누구의 이해관계로 인해 이러한 텍스트가 생성되었고 이를 향유하는 것이 어떠한 문화적 의미나 기능을 갖는지에 대해서도 관심을 확장할 필요가 있다. 이러한 물음과 관심은 텍스트의 의미 파악에서 향유 주체의 정체성, 가치관의 문제로 전환시킴으로써 문화적 문식성의 문제를 삶의 형식이나 세계에 대한 비판적 태도, 대응의 국면으로 옮겨가게 만든다. 특히 <한림별곡>의 경우 『도산십이곡발(陶山十二曲跋)』의 언급과 같이 이미 당대에도 비판의 대상이 되었다는 사실은 비판적 이해와 가치 평가 문제를 제기하게 만든다.

“<한림별곡>과 같은 유는 글하는 사람의 입에서 나왔으나, 교만하고 방탕하며 겸하여 점잖지 못하고 장난기가 있어 더욱 군자(君子)가 숭상해야 할 바가 아니다.” (이황, 『도산십이곡발』, 『퇴계집』 권43)

9) <한림별곡>에 대한 다양한 접근과 논의가 이루어져 왔음에도 불구하고, <한림별곡>에 대한 교육 내용은 최충헌 시대에 새로운 관료로 등장한 신흥사대부들의 화려하고도 득의에 찬 생활, 호통한 기풍을 구가한 작품(이명구, 1973: 103-112)이라는 초창기 연구 성과에서 크게 벗어나지 못하고 있다.

여기에는 지나친 자찬, 자공심의 태도가 학문하는 자가 가져야 할 자세, 태도에 부합하지 않는다는 판단이 자리하고 있다. 이러한 입장에서 접근한다면, 자공심에 기반한 신분적 정체성의 확보에 대해 부정적 입장과 평가 또한 가능할 수 있다.

[장면 4]에 이르면 문화적 문식성의 문제는 이제 해당 텍스트의 이해를 넘어 문화 현상에 대한 평가와 조망으로 나아가게 된다. 여기서 문화는 역사적 실체, 혹은 작품으로서의 고정 가치가 아닌, 현재와 소통하는 수평적 대화로서의 가치를 갖고 있으며, 문화적 문식성의 개념과 범위는 이 같은 차원까지 포괄하는 것으로 설계될 필요가 있다. 따라서 문화적 문식성에 따른 <한림별곡>의 이해는 작품을 둘러싼 역사적 지식의 습득 차원이나 작품 세계에 대한 내용 파악의 차원을 넘어서서 사회문화적 맥락에서 수행, 실천해야 할 과제의 성격을 갖는다. 또한 문화론적 시각에서 <한림별곡>의 향유 현상을 살피고, 비판적인 이해와 평가의 과정까지 요구한다. 이는 오늘날과 소통하지 못한 채 현재의 삶과 문화를 역사적으로 조망하고 성찰하는 기회로 나아가지 못하는 현재의 <한림별곡> 교육의 한계를 단적으로 드러내는 지점이기도 하다.

V. 마무리

“세계 읽기는 항상 글 읽기에 선행한다. 그리고 글 읽기는 계속해서 세계 읽기를 내포한다. (중략) 단순히 세계 읽기뿐만 아니라 쓰기와 다시 쓰기, 다시 말해 글을 의식적이고 실천적인 활동으로 변화시키는 일이 글 읽기에 선행한다. 내가 보기에 문해교육 과정의 중심에는 바로 이와 같은 역동적인 운동이 있다(Freire, 1987, 허준 역, 2014: 7).”

이 연구는 문식성에 대한 학계의 높은 관심에도 불구하고, 교육 현장에 미치는 변화와 영향을 찾아보기 어렵다는 문제의식에서 출발하였다. 이러한 문제의식에 따라 문화적 문식성의 교육적 실현에 대한 비판적 점검과 검토의 과정을 진행하였고, 개념과 내용 요소의 성격에서부터 교육목표와 도달점에 이르기까지 다양한 국면을 살피기도 했다. 그 과정에서 교육과정 문서와 <한림별곡>이라는 텍스트를 들춰내기도 했다.

이러한 검토와 점검을 통해 문화적 문식성이 지식의 차원에 그치지 않고 활동적이고 수행적인 실천의 개념이며, 따라서 참여와 성찰이 강조되는 방향으로 교육적 재개념화를 시도하기도 했다. 실제 작용 국면을 중층적으로 구성하는 재구조화도 이끌어냈다. 이러한 재개념화, 재구조화 속에서 문화적 문식성은 참여, 태도, 비판, 성찰 등을 중요한 과제로 갖게 되는데, 이로써 새로운 시대에 요구되는 문식성으로 자리잡는 게 가능해질 수 있다. 21세기 문식성의 특성으로 ‘기술적 문식성’, ‘정보 문식성’, ‘매체 창의성’과 함께 ‘사회적 능력과 책임’ 등을 꼽는 것(21st Century Literacy Summit, 2002)은 이 같은 재개념화, 재구조화의 필요성을 재차 확인시켜 준다.

문화적 문식성은 텍스트를 이해하는 데 필요한 지식을 제공받는 차원에서 벗어나, 사회 문화적 능력을 바탕으로 텍스트와 세계를 해석하고 그 속에서 소통하는 능력으로 발전되어야 하고, 자신의 삶을 둘러싼 사회와 세계를 인식하고 비판하는 것으로 발전되어야 한다. 이때 참여, 태도, 비판 등의 능력은 문화적 문식성을 통해 신장시켜야 할 중요한 요소를 대표하는 것이 된다. 이러한 인식 가운데 문화적 문식성이 어떻게 교육에서 실현되어야 하는지 방향성을 모색할 수 있고, 문식성 일반과 구별되는 교육적 실현 또한 기대할 수 있다.

이 연구에서 제안된 여러 생각들이 문화적 문식성의 교육적 구현

을 앞당기는 데 조금이나마 기여하기를 희망한다.*

참고 문헌

- 교육과학기술부(2009), 『2009 개정 국어과 교육과정』, 교육과학기술부.
교육과학기술부(2012), 『2012 개정 국어과 교육과정』, 교육과학기술부.
교육부(2015), 『2015 개정 국어과 교육과정』, 교육부.
김대행(1999), 『노래와 시의 세계』, 역락.
김대행(2001), 『국문학의 문화론적 시각을 위하여』, 한국고전문학회 편, 『국문학과 문화』, 월인.
김대행(2009), 『한국의 고전시가』, 이화여대출판부.
김명순(2003), 『문식력 개념의 변화 양상과 재개념화 방향』, 『국어교육』 110, 한국어교육학회, pp.15-43.
김선기(1983), 『〈한림별곡〉의 작자와 창작연대에 관한 고찰』, 『어문연구』 12, 어문연구회, pp.291-314.
김진숙·김수연·장선희(1999), 『기초 기능 교육』, 원미사.
김홍규(1983), 『장르론의 전망과 경기체가』, 『한국시가문학연구』, 신구문화사.
노국향(2000), 『2000년 OECD 학업성취도 국제 비교 연구』, 한국교육과정평가원.
노명완(2008), 『인간, 언어, 교육, 그리고 문식성』, 노명완·박영목 편, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사.
노명완·이차숙(2002), 『문식성 연구』, 박이정.
박경주(1996), 『경기체가 연구』, 이회문화사.
박노준(1990), 『고려가요의 연구』, 새문사.
박노준(1996), 『〈한림별곡〉과 관동별곡의 거리』, 『고려가요연구의 현황과 전망』, 집문당.
박노준(2014), 『향가어요 총횡론』, 보고서.

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

- 박수자(2003), 「21세기 문식력과 국어과교육의 과제」, 『국어교육』 110, 한국어교육학회, pp.45-65.
- 박영목(2008), 「21세기 문식성의 특성과 문식성 교육의 과제」, 노명완·박영목 편, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사.
- 박인기(2002), 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』 15, 한국어교육학회, pp.23-54.
- 박인기(2008), 「문화와 문식성의 관계 맺기」, 노명완·박영목 편, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사.
- 서울대 국어교육연구소 편(1999), 국어교육학사전, 대교.
- 성기옥(1985), 「경기체가」, 『國文學新講』, 새문사.
- 염은열(2007), 『고전문학의 교육적 발견』, 역락.
- 옥현진(2013), 「문식성 재개념화와 새로운 문식성 교수·학습을 위한 방향 탐색」, 『청람어문교육』 47, 청람어문교육학회, pp.61-86.
- 윤여탁(2013), 「다문화 사회의 문식성 신장을 위한 한국어교육의 전략-문학교육의 관점을 중심으로」, 『새국어교육』 94, 한국국어교육학회, pp.7-29.
- 이명구(1973), 『고려가요의 연구』, 신아사.
- 이병민(2005), 「리터러시 개념의 변화와 미국의 리터러시 교육」, 『국어교육』 117, 한국어교육학회, pp.133-175.
- 이재기(2009), 「문학교육과 문식성 신장」, 『독서연구』 22, 한국독서학회, pp.115-158.
- 장사훈(1986), 『세종조 음악 연구』, 서울대출판부.
- 정혜승(2008a), 「문식성 교육의 쟁점 탐구」, 『교육과정평가연구』 11, 한국교육과정평가원, pp.161-185.
- 정혜승(2008b), 「문식성 개념 변화와 교육과정적 함의」, 노명완·박영목 편, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사.
- 정혜승(2009), 「문식성 실천으로서 베토벤 바이러스 팬덤 읽기」, 『국어교육』 128, 한국어교육학회, pp.273-324.
- 조동일(1977), 『한국소설의 이론』, 지식산업사.
- 조동일(1984), 「경기체가의 장르적 성격」, 김학성·권두환 편, 『고전시가론』, 새문사.
- 조동일(1992), 『한국문학의 갈래 이론』, 집문당.
- 최미숙 외(2008), 『국어교육의 이해』, 사회평론.

- 최인자(2001), 『문식성 교육의 사회 문화적 접근』, 『국어교육연구』 8, 서울대 국어교육연구소, pp.191-220.
- 최인자(2008), 『국어교육연구의 문제와 방법들』, 역락.
- 최홍원(2013), 『핵심 역량의 관점에 기반한 국어교육의 재구조화 연구』, 『새국어교육』 97, 한국국어교육학회, pp.171-207.
- 최홍원(2015), 『고전문학 경험교육론』, 역락.
- 한국어문교육연구소 편(2006), 독서 교육 사전, 교학사.
- 한준상(2000), 『호모 에루디티오』, 학지사.
- 허남춘(2005), 『<한림별곡>과 조선조 경기체가의 향방』, 『한국시가연구』 17, 한국시가학회, pp.219-252.
- 황혜진(2007), 『문화적 문식성 교육을 위한 고전소설과 영상변용물의 주제 비교』, 『고전소설과 서사론』, 월인.
- Durant, C. & Green, B.(2001), "Literacy and the new technologies in school education", Fehring, H. & Green, P.(Eds), *Critical literacy*, DE: IRA.
- Freire, P.(1970), *Pedagogy of the oppressed*, New York: Herder & Herder.
- Freire, P.(1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, London : Routledge.
- 허준 역(2014), 『문해교육: 파울로 프레이리의 글 읽기와 세계 읽기』, 학이시습.
- Graff, H. J.(1995), *The Labyrinths of Literacy*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Graff, H. J.(1977), *The Literacy myth: Literacy and social structure in the nineteenth-century city*, New York: Academic Press.
- Graves, M. F., Juel, C. & Graves, B. B.(1998), *Teaching Reading in the 21st Century*, Allyn and Bacon.
- Green, B.(1988), "Subjects-specific literacy and school learning: A focus on writing", *Australian Journal of Education*, 32(2).
- Harris, T. L. & Hodges, R. E.(eds)(1995), *The Literacy Dictionary*, NCTE.
- Hirsch, E. D.(1987), *Cultural literacy: What every American needs to know*, Boston: Houghton Mifflin.
- Hull, G. & Schultz, K.(2001), "Literacy and learning out of school: A review of

- theory and research”, *Review of Educational Research* 71.
- Lankshear, Colin(1997), *Changing Literacies*, Open University Press.
- Lankshear, Colin. & Knobel, Michele(2006), *New literacies everyday practices and classroom learning*, New York: Open University Press.
- Lemke, J. L.(1997), “Metamedia literacies: Transforming meanings and media”, Reinking D. 외, *Literacy for the 21st Century: Technological Transformation in a Post-typographic World*, Erlbaum.
- Kress, G.(2003), *Literacy in the new media age*, New York: Routledge.
- Many, J. E.(2009), “How will literacy be defined in the new millenium?”, *Reading Research Quarterly* 35(1), DE: International Reading Association.
- Myers, M.(1996), *Changing our minds*, NCTE.
- New London Group(1996), “A pedagogy of multiliteracies”, *Harvard Educational Review* 66.
- OECD(1999), “Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment”, Purves, Alan C., Papa L. & Jordan, C.(Eds)(1994), *Encyclopedia of English Studies and Language Arts(A Project of the NCTE)*, Scholastic Inc.
- Scriber, S. (1994), “Literacy in three metaphors”, *American Journal of Education* 93.
- Street, B. V.(1999), “Literacy and social change: The signification of social context in the development of literacy programmes”, Wagner, D. A.(Eds) (1999), *The Future of literacy in a changing world*, NJ: Hampton Press Inc.
- Venzky, R. S.(1990), “Defining of literacy”, Wagner D. A. & Ciliberti B. S.(eds), *Toward Defining Literacy*, 2-22, DE: International Reading Association.
- 21st Century Literacy Summit(2002), *White paper: 21st century literacy in a convergence media world*, Bertelsmann Foundation & AOL Time Warner Foundation.
- 인터넷 포털사이트 네이버 지식IN(<http://kin.naver.com>)

■ 국문초록

문화적 문식성의 교육적 실현에 대한 방법적 회의

최홍원

이 연구는 문화적 문식성이 이론적 차원에서 설명의 개념으로 머물러 있다는 비판적 인식에 따라 교육적 수행과 실천력의 개념으로 전환해야 한다는 문제의식에서 출발한다. 이를 위해서는 문화적 문식성의 개념, 내용 요소, 목표와 도달점, 그리고 교육 내용 등을 점검하고 살필 필요가 있다. 이러한 작업은 문화적 문식성의 교육적 구현을 앞당기는 데 기여할 것으로 기대된다.

먼저 문화적 문식성의 의미와 관련하여 지식의 차원에 머물러 있는 기존의 인식을 비판하고, 기능과 태도를 포괄하는 새로운 재개념화를 시도하였다. 기능적, 문화적, 비판적 층위와 같은 중층적 구조로 설계하여 문화적 문식성을 새롭게 재구조화하기도 하였다. 문화적 문식성이 실제 교육으로 구현되고 있는지를 살피기 위해 교육과정을 탐색하였고, 문화적 문식성이 교육 내용과 방법으로 구현되지 못하는 실태를 진단하였다. 그리고 문화적 문식성의 교육적 과제로 비문식성 이외에 태도의 차원을 반영하는 무문식성의 문제도 제기하였다. 이러한 이론적 검토를 바탕으로, 문화적 문식성이 실제로 실현되는 양태에 대한 탐색도 진행하였다. <한림별곡>의 수용태를 통해 기능적, 문화적, 비판적 차원에서 문화적 문식성이 작용하는 양상을 확인하였다.

[주제어] 문식성, 문화적 문식성, 기능, 문화, 비판, 비문식성, 무문식성, <한림별곡(翰林別曲)>

■ Abstract

Methodical Doubt Pertaining to the Educational Realization of Cultural Literacy

Choi, Hongwon

This study originated from the critical view that cultural literacy remains at the conceptual level of explanations in the dimension of theory, and it need to be changed to a concept of educational performance with the power of execution as a task. It is time to examine and trace the concept, components, objective, target, and teaching contents of the field of cultural literacy. These procedures are expected to contribute towards the advancement of the educational realization of cultural literacy.

Above all things, in relation to the meaning of cultural literacy, I tried to criticize existing awareness in the dimension of knowledge and conceptualize the same from a different point of view, which covers functions and attitudes. Moreover, I have attempted to restructure cultural literacy, by planning multi-layered structures such as the functional, cultural and critical layers. In order to examine whether cultural literacy was realized in effect in the education or not, I explored the curriculum and diagnosed the real state of cultural literacy, wherein it was observed that it is not realized in the aspect of educational contents and teaching methods. Further, I raised the problem of a literacy, which reflects a dimension of attitude besides the state of illiteracy as one of the educational tasks of cultural literacy. Based on the theoretical reviews, I proceeded to examine the aspect of how cultural literacy was realized in reality. I ascertained how cultural literacy worked in the dimensions of function, culture, and criticism through the aspects of the acceptance of <Hallimbyolgok(翰林別曲)>.

[key words] literacy, cultural literacy, function, culture, criticism, illiteracy, aliteracy, <Hallimbyolgok(翰林別曲)>