

비문해자 학습의 일상성 : 그들은 어떻게 문자세계를 극복하는가*

이지혜(한림대학교, 부교수)*

위영은(국가평생교육진흥원, 전문원)‡

요 약

이 연구는 그동안 성인학습연구에서 미답의 대상이었던 비문해자 학습의 일상성을 탐구하기 위한 것이다. 이를 위하여 7명의 문해학습자가 경험한 비문해시기의 경험을 이들이 직접 작성한 자서전과 면담을 통해 사례연구를 실시하였다. 분석 결과, 비문해자는 일상 속에서 다양한 어려움을 겪으며 ‘불편함’과 ‘부당함’ 그리고 ‘밀려남’을 경험한다. 그러나 불리한 여건에도 불구하고, 자신이 처한 조건 안에서 일상을 헤쳐 가기 위한 학습활동을 치열하게 전개한다. 이는 ‘옆에서 배우기’와 ‘혼자배우기’ 그리고 ‘가서 배우기’의 유형으로 나타난다. 이 과정에서 비문해자들은 자기 나름의 독특한 문자세계를 극복해내는 삶의 전략을 창출해 낸다. 첫째는 ‘문자듣기’로 문자를 구어로 전환하여 듣는 방법이고, 둘째는 ‘문자 외우기’로 문자매체를 통이미지로 치환하여 기억하는 방법이다. 셋째는 ‘문자그리기’로 의미소로서의 문자가 아니라 모양 그대로 따라 그려서 활용한다. 넷째는 ‘문자만들기’로 사회적으로 통용되는 문자 대신에 자신만의 고유한 기호를 만들어 기록용으로 이용하는 방식이다. 이같은 비문해자의 학습활동은 개인 특성과 비문해자가 살아가는 사회적 맥락간의 상호작용에 의해 양상이 달라진다. 개인적으로는 의사소통능력과 기초문해수준, 생애주기가 사회적 맥락으로는 일터와 가족에서의 역할, 교육여건 그리고 사회문화적 요인이 작동한다.

주제어: 문해교육, 성인문해, 문해학습자, 비문해, 성인학습, 일상성

I. 문제제기

바라보는 것과 보는 것은 다르다. 우리는 바로 눈앞에 벌어지고 있는 일을 번연히 바라보

* 이 논문은 2013 한국평생교육학회 추계학술대회에서 발표한 원고를 수정·보완한 것임.

† 제1저자: 이지혜(강원도 춘천시 한림대학길 1 한림대학교, jihye@hallim.ac.kr)

‡ 교신저자: 위영은(서울시 서초구 남부순환로 2557 국가평생교육진흥원, sonho77@nile.or.kr)

면서도 실제로 아무것도 보지 못하는 일을 종종 겪는다. 비문해자의 학습에 대한 우리의 태도는 부주의 맹시(不注意盲視, inattention blindness)¹⁾에 가깝다. 우리는 비문해집단이 지금 여기에 함께 살아가고 있음을 알고 있으며, 문해교육의 필요를 논하는 전제로 상정한다. 그러나 막상 그들이 어떻게 살아가고 있으며, 글자 없는 비문해자의 삶이 과연 어떤 모습인지를 본 적은 없다. 볼 수 있는 것, 그중에서도 보고 싶은 것만 보는 동안 비문해자의 학습은 가시권(可視圈)에 있으되 가시적이지 않았다.

비문해자의 학습이 잘 보이지 않는 까닭은 이들의 학습과 일상이 불가분(不可分)이기 때문이다. 문자 중심의 세계에서 비문해로 살아가는 이들에게 일상이란, 익숙한 반복이 아니라 살아남기 위한 학습역동의 현장이다. 하여, 비문해자의 학습에서 일상성이 갖는 의미는 각별하다.

첫째, 비문해 학습의 일상성 논의는 ‘문해’의 의미를 재규정하는데 기여할 수 있다. 비문해자 학습의 일상성에 대한 주목은 ‘문해’를 하나의 ‘사회적 실천(social practice)’으로 간주함으로써, 문해의 맥락성을 강조하는 이론적 흐름에 닿아 있다(Taylor, 2006). Shore(2003)는 문해를 기능의 습득을 넘어서 일종의 문화적 실천(cultural practices)이자, 지역특화 문해(local literacies)이고, 역사적 산물로 설명할 것을 주장한다. Pheasey(2002) 역시 문해란 성인학습자 자신의 안목에 의해 규정되어야 한다고 말한다. 그러므로 각자의 일상 세계 속에서 얻어진 지식과 언어가 바로 ‘문해됨(being literate)’이라는 것이다. 이같은 새로운 접근은 종래의 문해 논의에서는 미처 보지 못했던 ‘문해됨’의 다른 측면을 밝혀줄 것이다.

둘째로, 비문해자 학습의 일상성은 무형식 학습 논의의 지평을 넓혀줄 것이다. 성인학습의 영역 중에서 일상의 삶이나 경험을 통해 습득되는 지식은 무형식학습을 통해 이루어진다. 무형식학습은 정규나 비정규 교육기관이 아닌 일상의 삶에서도 의식적인 노력과 경험을 통해 학습이 이루어지며, 개인의 경험에 따라 학습범위가 다양하고, 학습 유형이나 수준에 따라 지식이 습득되는 데에 차이가 있다(Livingstone, 1999; Marsick & Watkins, 2001). 이러한 특성은 지식기반사회에서 평생학습자로서 성인에게 제공되는 각종 형식, 무형식활동에 참여해야 하고, 암묵적 지식을 개발해야 한다는 주장으로 이어져 보이지 않는 학습에 대한 관심과 지원으로 전개되었다(김중서 외, 2000).

이에 그동안 무형식학습에 관한 연구(안동윤, 2006; 위영은, 2010; 이성엽, 2008; Boud & Middleton, 2003; Eraut, 2004; Sense, 2004)도 일터를 중심으로 무형식학습의 내용이나 방법 등을 파악하여 무형식학습이 촉진되기 위해 어떤 요인들을 고려해야 할지를 제시하였다. 그러나 이러한 연구들은 눈에 보이지 않는 무형식학습의 양상이나 실재를 파악하는데 기여하였

1) 자신이 보고 싶은 것만 보게 되는 인지적 함정인 시각적 맹목성을 지칭(Chabris & Simons, 2011).

으나, 성인학습자가 가진 특성에 따라 어떤 차이를 나타내는지를 파악하는 데에는 한계가 있었다. Adams-Rogers(1997)가 밝혔듯이, 다수의 저학력 성인학습자들은 일이나 가족과 같은 생활 속 우선순위들로 인하여 비형식교육 프로그램에 거의 참여하지 못한다. Niks 등(2003)은 12학년 미만의 학교교육 경험을 가진 성인들은 일상 속에서 사람들에게 묻거나 직접 해보는 것과 같은 다양한 학습전략을 통해 자신이 필요로 하는 기술과 지식을 얻는다고 말한다. 이들의 연구는 저학력 성인들에게 있어서 일상 속 무형식학습이 가장 중요한 학습활동임을 지지해준다. Marsick과 Watkins(2001)가 성인학습의 핵심은 바로 무형식학습이라고 주장한 바 있지만, 저학력 성인학습자에게 그 중요도는 대거 증폭된다. 왜냐하면, 무형식학습은 일상의 경험에서 학습자가 어떻게 해석하느냐에 따라 학습내용이 달라지기 때문이다(Marsick & Watkins, 2001; Marsick & Volpe; Jarvis, 1987; Sense, 2004). 그럼에도 불구하고 인쇄매체를 통한 지식 전달, 글로 전해지는 다양한 학습 참여에 제한적일 수밖에 없는 비문해자의 무형식학습의 활동과 내용은 문해 세계에서 어떻게 이루어지는지를 구체적으로 파악한 연구는 이루어지지 못하였다.

셋째로, 비문해자의 학습 논의는 이들의 ‘학습자’로서의 존재특성을 밝힘으로써, 그간 성인학습 연구에서 제대로 조명하지 못했던 그들에 새로운 빛을 던져준다. 대부분의 비문해자가 형식화된 교육에 참여하지 못한다는 현실 앞에서 일상 속 학습의 중요성은 더욱 확고해진다. 실제로 문해교육 참여가 필요하다고 여겨지는 대상인구의 채 1%에도 미치지 못하는 성인학습자만이 문해교육프로그램에 참여하는 것이 현실이다.²⁾ 그러나 문해교육에 참여하지 않는 99퍼센트의 비문해자가 경험하는 학습생활에 관한 것은 거의 알려진 바가 없다. 그동안의 문해교육 연구가 정책 또는 프로그램에 초점이 맞추어져 있다보니(양병찬, 2004; 이지혜·채재은, 2007; 신미식, 2007; 허준, 2008), 문해학습자에 관한 연구도 많지 않은 편이다(이지혜, 2011).

더욱이 비문해 성인에 대한 연구는 거의 이루어지지 못하였다. 형식화된 교육의 관점, 그리고 기능과 습득 중심 학습의 관점에서 자칫 비문해자의 학습생활은 마치 빈 여백처럼 간주되어 왔다. 그러나 성인학습자는 학교교육 연한이나 교과서 지식만으로 평가할 수 없는 살아 있는, 그래서 배워가는 존재 그 자체이다. 비문해자의 일상은 빈 것이 아니라 학습경험이 켜켜이 쌓인 곳이며, 소리 없이 들끓는場이다.

학습자로서 비문해자는 새롭게 조명되어야 하며, 이들의 두터운 학습경험은 존중받을만한 가치가 있다. 성인학습 연구에서 경험학습이 갖는 다층성을 적극적으로 인정해 왔음에도 불

2) 20세 이상 중학학력미만 성인인구 비율. 5,772,051 (2010, 인구센서스) 문해교육 프로그램 참여학습자 44,006명으로 전체 비문해 추정집단의 1%에 채 못미친다.(국가평생교육진흥원, 2011).

구하고, 저학력 성인학습자 또는 비문해자의 학습경험의 두터운 층위에 대해서는 소홀히 간주되어온 경향이 있다. 비문해자의 학습을 분석하는 것은 이들의 학습경험뿐만 아니라, 문해자 또는 고학력자의 학습에서 우리가 미처 주목하지 못했던 부분을 다시 들여다 볼 수 있게 하는 의의를 가질 것으로 기대된다.

II. 이론적 배경

1. 사회적 실천으로서의 문해

문해 학습에서 일상성의 강조는 문해(literacy)를 '사회적 실천(social practice)'으로 바라보는 연구들에서 가장 뚜렷이 나타난다. '사회적 실천'으로 본다는 것은 종래의 문해 연구들이 '문해'를 지식이나 기술의 '습득(acquisition)'이나 '기능(function)'으로 접근하는 것을 비판하고, 사회문화적 맥락에서 삶의 방식이자 살아가는 행위 자체를 '문해'로 이해해야 한다는 의미이다. 즉, '문해'에 대한 표준화된 보편 접근이나 기능주의적 접근 대신에, 지금 여기에서의 '맥락성'과 문해학습자의 사회적 관여 또는 참여의 행위를 강조하는 '실천성'을 강조하는 입장이다. '맥락성'과 '실천성'의 강조는 곧 '문해'가 곧 일상성으로부터 분리될 수 없음을 의미한다.

이같은 주장을 가장 명시적으로 제기한 것은 '신문해연구(New Literacy Studies)'이다. 신문해연구는 '문해'의 신화, 즉 문해는 정연한 기술의 세트로 습득되는 것으로 보는 관점에 도전하면서 출발하였다. 대신에 이들은 '문해'를 특정 사회의 제도적 기술적 맥락하에서 사회적으로 구성되는 '사회적 과정(social process)'으로 간주한다(Street, 1984: 97). 문해를 어떤 박탈될 수 있는 것으로 보지 않고, 누구도 '문해'를 자의적으로 규정할 수도, 선형적으로 사용할 수도 없는 것이라고 주장한다. 문해는 오로지 일정한 사회적, 문화적 맥락에서만 규명할 수 있는 것으로 보았다.

신문해연구의 대표적 연구자인 Barton과 Hamilton(2000)은 문해의 본질에 대한 여섯가지 전제를 지적하였는데, 이는 이들이 바라보는 문해에 대한 관점을 가장 잘 요약해주고 있다. 여기서 이들은 문해는 '사회적 실천'의 세트로 가장 잘 이해될 수 있으며, 각각의 삶의 영역에는 각기 다른 문해활동이 연관되어 있다고 말한다. 또한 문해는 거시적 차원에서의 제도적, 문화적 영향과 권력관계의 역학을 반영하는 것이고, 이는 역사적으로 규정된다고 보았다. 따라서 문해실천은 지속적으로 변화하는데 새로운 문해는 무형식학습과 의미부여(sense

making)의 과정에 의해서 습득된다고 주장하였다.

문해에 대한 사회문화적 접근은 문해를 사회적 실천으로 보려는 신문해연구 이외에도, 문해의 다원성을 강조하는 다문해(multiliteracies)접근, 그리고 정치경제적 구조 하에서의 문해를 둘러싼 힘의 관계를 지적하는 비판문해(critical literacy) 접근까지를 모두 포괄한다. 문해에 대한 사회문화적 접근은 기존의 문해 논의와는 차별화된 강점을 갖는다. 첫째는, 사회문화 접근은 문해논의에서 실제 세계에서의 참 실천(authentic, real-world practice)에 주목한다. 실제 현실 속에서 사람들이 어떻게 문해를 사용하는지에 초점을 두는 것이다. 둘째는 ‘기능 문해’를 보편적인 것이 아닌 맥락적인 것으로 재규정한다는 점이다. 비문해 또는 문해자라고 말할 때, 모든 영역을 동일하게 적용할 수 없으며 각 삶의 영역에 따라 각기 문해의 수준이나 정도가 다를 수 있다는 것이다. 셋째는 문해에 ‘권력’의 문제를 본격 제기한 것이다. 문해 실천은 학습자들이 살아가는 커뮤니티에 따라 달라지는데, 이 커뮤니티에는 특권화 또는 주변화된 권력관계가 깊게 영향을 미친다는 것을 전제로 한다(Barton & Hamilton, 2000; Street, 1984).

이처럼 신문해연구를 비롯한 사회문화접근은 문해 논의의 폭을 넓혔다는 점에서 많은 기여를 하였으나, 몇 가지 한계를 안고 있다. 이는 대체로 신문해연구에서 말하는 ‘문해’의 모호성에 기인한다. 문해개념의 맥락성을 강조한 결과, ‘문해’의 개념규정이 모호해지고 각기 다른 맥락을 넘어서는 보편적 논의의 기반을 갖기 어렵다는 제한점이 있다. 그 결과, ‘문해됨’을 이루어 가는 과정에 대한 지식을 제공하지 못한다(Perry, 2012).

그럼에도 불구하고, 사회문화접근은 문해를 사회적 과정이자 실천으로 재규정하고, 맥락성과 실천성을 강조한 것은 비문해 학습의 일상성 논의에서 초점을 두어야 할 열쇠말이 무엇 인지를 밝혀주고 있다. 이를 출발의 전거로 삼아 분석한 비문해자의 학습활동은 문해가 갖고 있는 본질에 보다 근접할 수 있는 주제이다. 왜냐하면 보다 세밀하고 특수한 맥락의 이해, 그리고 문해됨 과정에 대한 심도 있는 전망을 하는데 도움이 되기 때문이다.

2. 비문해자의 무형식학습

무형식학습의 개념은 의미상의 애매모호함이 있으나(Brookfield, 1983), 일반적으로 형식학습, 비형식학습과 비교되어 논의되어왔다(Jarvis, 1987; Livingstone, 2001; Merriam, Cafferella, & Baumgartner, 2007). 형식학습은 정규 교육기관에서, 비형식학습은 박물관, 도서관과 같은 정규교육기관 외에서 이루어지며, 무형식학습은 일상적인 삶에서 이루어지는 학습이라고 보는 것이다(Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). 일상적인 삶에서 이루어지

는 학습에 관해 Livingstone(1999)은 무형식학습이 형식과 비형식 교육과정에서는 일어나지 않는 지식, 기술, 이해를 위한 어떤 활동을 포함하고 있으며, 매일의 삶에서 발생하는 태도, 가치, 기술 등의 암묵적 지식을 습득하는 것으로 보았다. 학습의 수준이나 영역에 대한 구분은 학자별 기준에 따라 다소 차이가 있으나 무형식학습은 학습자의 의도가 있는 사회적 상황이나 상호작용에 의해 영향을 받는 것으로 이해된다(Eraut, 2004).

무형식학습의 주요 특징으로는 학습과정에서 학습자의 의식적 노력이 필요하며(Boud & Middleton, 2003; Eraut, 2004; Evans, 2003; Marsick & Watkins, 1992), 학습자가 자신의 경험을 어떻게 해석하고 받아들이느냐에 따라 학습의 내용이 달라진다(Jarvis, 1987). 또한 무형식학습이 촉진 되는데에는 학습이 일어나는 상황과 맥락이 연관되어 있는 것으로 나타났다(Marsick & Watkins, 2001; Marsick & Volpe, 1999; Sense, 2004).

실제 성인들의 무형식학습의 참여 정도와 방법과 관련하여 한국 성인의 평생학습 실태에서는 가족, 친구 또는 직장 동료나 상사의 도움이나 조언을 통한 학습, 컴퓨터나 인터넷을 통한 학습, 텔레비전, 라디오, 비디오, 인쇄매체를 통한 학습, 역사적, 자연적, 산업적 장소나 도서관, 축제, 박람회, 음악회 등을 통한 학습으로 구분하여 분석하였다(교육과학기술부·한국교육개발원, 2012). 그 결과, 컴퓨터나 인터넷을 활용한 학습이 54.2%로 가장 높았으며, 텔레비전, 라디오, 비디오를 활용한 학습이 46.1%, 인쇄매체를 통한 학습이 43.0%로 나타났다.

그러나 이러한 결과는 학력 수준에 따라 무형식학습의 참여율과 형태에 차이가 있음을 나타내었다. 중졸이하 저학력자의 무형식학습 참여율은 ‘텔레비전이나 라디오, 비디오를 통한 학습’의 비중이 34.6%로 가장 높았으며, 역사적, 자연적, 산업적 장소를 방문하거나 축제, 박람회 등을 통한 학습의 경험이 25.2%, 24.9%로 나타났다. 전체적으로 가장 높은 비중을 차지하였던 ‘컴퓨터나 인터넷을 활용한 학습’도 9.7%, 인쇄매체를 활용한 학습은 12.1%로 나타났다.

학력수준에 따라 무형식학습 형태나 참여율에 격차가 발생한다는 것은 문해 환경에서 일반 성인들의 무형식학습의 과정이나 활동이 비문해자와는 차이가 있을 것이라는 것을 시사한다. 특히, 학습과정에서 학습자의 의도성이 반영되는 점, 학습자가 자신의 경험을 어떻게 해석하느냐에 따라 학습내용이 달라지는 무형식학습의 특징을 고려할 때, 비문해자의 무형식학습은 비문해자가 겪는 삶의 경험에 따라 학습과정과 내용이 달라질 수 있음을 나타낸다.

비문해자와 관련된 무형식학습 연구로, Taylor(2006)는 국제성인문해조사(IALS)에서 1,2 단계의 낮은 문해 수준에 있는 캐나다 성인들을 대상으로 문화기술지를 통해 일상의 삶과 일, 지역사회에서의 무형식학습 활동과 내용을 파악하였다. 그 결과, 무형식학습은 일상적인 삶에서의 다양한 역할을 수행하는 과정에서 발생하였으며, 집, 지역사회, 일터를 중심으로 한

상황학습 환경에서 이루어졌다. 학습 형태는 의도적이고, 자기 주도적이었으며, 무형식학습에서의 지식은 일상적인 문해 환경에서의 문제를 해결하고, 적응하는 과정에서 습득되었다. Taylor와 Blunt(2001)는 사회 인지이론을 분석틀로 하여 문해 현장에서 사회적 문화적 관계를 통해 학습이 어떻게 이루어지는 파악하였다. 그 결과, 학습자 자신이 살고 있는 지역 사회 안에서 의미를 구성하고, 탐구하는 과정에서 학습이 이루어지고 있었다. 또한 무형식학습 영역 관련하여 Evans, Kersh와 Sakamoto(2004)는 성인 학습자들이 일상적인 삶과 일에 대해 질문하고, 문제를 해결하는 과정에서 암묵적 지식의 범위가 확대된다는 것을 파악하였다.

이상의 내용을 정리해보면, 성인학습자의 무형식학습은 정규나 비정규 기관이 아닌 일상의 삶에서도 의식적인 노력과 경험을 통해 학습이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 이러한 내용은 비문해자의 일상적인 삶에도 적용될 수 있으나 문해 환경에서 진행되는 문해자의 무형식학습과 어떤 차이나 특성이 있는지를 파악한 연구는 이루어지지 못하였다.

이에 본 연구는 비문해자를 대상으로 일상적인 문해 환경에서 어떤 활동이나 방식으로 무형식학습이 이루어지는지 파악하고자 하였다. 인쇄매체를 통한 지식 전달, 글로 전해지는 다양한 학습 참여에 제한적일 수밖에 없는 비문해자의 무형식학습의 활동과 내용은 문해 세계에서 어떻게 이루어지며, 사회적 실천에서의 학습 요인은 어떻게 작용하는지를 살펴봄으로써 비문해 성인 학습 영역을 확장하고, 촉진하는데 시사점을 찾고자 하였다.

III. 연구방법

본 연구는 문자세계에서 비문해자의 일상적인 삶에서 나타나는 학습 활동과 이러한 학습에 영향을 미치는 사회적 실천에서의 맥락적 요인을 분석하기 위해 질적 사례 연구방법을 사용하였다. 사례 연구는 어떤 동일한 과정이나 사건에 대해 단일 또는 복수의 사례를 기록, 분석하는 것으로(Yin, 2002), 본 연구에서의 사례는 비문해자의 일상적인 삶에 대한 주요 사건과 상황이 상세하게 기록된 자서전과 심층 면담을 진행하였다.

연구 대상을 선정하는데 적용한 기준은 다음과 같다. 첫째, 2012년 기준, 문해교육지원사업을 통해 지원받는 문해교육기관에 등록되어 있으며, 문해교육 프로그램을 이수한 학습자로 하였다. 둘째, 문해교육기관에서 발행한 자서전에 자신이 살아온 이야기와 사건들을 직접 밝히거나 기록했던 참여자를 대상으로 하였다. 셋째, 생애경험의 유사성을 고려하여, 이주민 문해 학습자는 제외하였다. 이러한 기준을 충족하면서, 현재 접촉 가능한 학습자를 문해교육기관의 담당자로부터 추천 받아 총 7명의 대상자를 선정하였다. 연구 대상자의 일반적인 특징

은 <표 1>에 제시하였다.

비문해자의 학습 유형과 특징 등을 파악하기 위해 7명의 학습자로부터 수집한 면담과 자서전 자료를 분석하였다. 자서전은 이들은 각자 살아온 이야기를 직접 그린 만화그림과 함께 자서전으로 작성하여 책으로 발간한 것으로, 모든 면담은 자서전 숙지 이후 비문해 상황에 관한 추가질문을 중심으로 진행하였다.³⁾

<표 1> 연구 참여자의 특성

성명	출생연도	성별	결혼상태	주요 경력	비고
이선옥	1954	여성	기혼	시계부품공장	
김강자	1953	여성	기혼	가발공장, 프레스공장	
경보현	1943	여성	재혼	생선가게, 중국음식점	가톨릭
오애순	1938	여성	사별	사료공장	불교
이성자	1940	여성	기혼	봉제공장	
이진옥	1939	여성	기혼	계란도소매	
성용희	1969	남성	미혼	사출공장	장애

* 성명은 연구참여자 보호를 위하여 가명으로 표기하였음.

면담과 자서전 자료 모두 회고적 자료라는 제한점을 갖고 있으나, 문해 이후 상황과 대조하여 문해 이전 상황에 대해 더욱 선명하게 기억하는 강점은 있었다. 면담은 대상자들에게 사전에 면담 취지에 관해 해당 문해교육기관 담당자와 참여자에게 전화 또는 메일로 보내고, 면담의 목적을 설명하여 부담을 최소화 하도록 하였다. 질문은 반구조화된 질문의 형태로 면담 대상자가 자신의 의견을 자유롭게 표현할 수 있도록 하였다. 면담은 대상자들이 다녔던 문해교육기관의 회의실에서 이루어졌으며, 일부 면담에는 담당 문해교사가 배석하였다. 연구 참여자에게는 면담에 앞서서, 자료의 녹음과 연구자료의 활용에 대하여 사전에 설명하였다. 각 면담은 90분 내외로 진행되었고 모두 전사하여 분석하였다.

수집된 면담자료와 자서전 자료는 연구대상자의 주요 사건을 중심으로 영역을 분류하여 대주제, 소주제, 키워드 중심으로 내용을 범주화 하였다. 아울러 범주 수정의 과정을 반복적으로 시행하여 영역 분석 및 분류 분석을 실시하였고, 비문해자의 일상적인 삶에서 학습의 과정이나 내용에 영향을 미치는 요인이나 사건들을 추출하여 어떤 활동이 이루어지는지를 파악하는데 중점을 두었다. 이를 토대로 사회적 실천 관점에서 문해 세계에서 비문해자의 무형

3) 이들이 쓴 자서전은 부천시문해교육협의회(2011)에서 발간한 ‘도전과 성장: 늦깎이학생만화자서전’ 자료집에 실린 글이며, 면담은 2012년 7-8월 사이에 진행하였다.

식학습의 내용과 맥락적 요인이 선행연구와 비교하여 어떤 차이점을 나타내는지를 파악하고자 하였다.

심층면담 내용 분석 시 연구자 2명이 면담 내용에 대한 교차점검을 실시하였고, 내용 분석에 대한 개인의 주관성을 줄이기 위해 평생교육 전공자 및 문해교육 현장에 경험이 많은 피면담자 2명에게 내용의 적정성에 대한 검토를 요청하였고, 그 결과를 최종 분석에 반영하였다.

IV. 비문해자 학습의 일상성

1. 일상의 벽

비문해자의 하루는 힘겹다. 문자 중심 세계에서 비문해자는 소외된 타자로 살아가며, ‘불편함’과 ‘부당함’, 그리고 ‘밀려남’을 일상적으로 경험한다. 그래서 이들은 억울하고, 서럽고, 위축된다.

비문해자가 가장 흔히 겪는 건 일상의 ‘불편함’이다. 비문해자들은 일상을 단순하고 반복적으로 기획하여 새로운 돌발 상황을 최대한 피하려 하지만, 예기치 않거나 어쩔 수 없는 상황들은 끊임없이 발생한다. 이는 일터와 같은 직업 영역, 병원이나 학교와 같은 공공영역, 은행업무나 돈 관리와 같은 금융관련, 대중교통 이용과 같은 일반 생활의 영역과 같이 삶의 전 영역에서 수시로 생겨난다.

교통편을 이용하는 경우, 늘 다니는 출퇴근길은 멀더라도 도보나 자전거를 이용해서 대중교통을 이용할 상황을 만들지 않거나, 아니면 굳이 번호판을 확인하지 않아도 환승 가능한 경로를 반복적으로 이용한다. 하지만, 모르는 곳을 처음 가야하는 상황은 아무리 피하더라도 생기기 마련이다. 이런 때는 열악한 경제형편에도 불구하고, “무조건 택시를 타고” 가는 방법을 택한다. 은행 업무에 미숙한 탓에 장롱에 현찰을 보관하다가 목돈을 쉽게 잃기도 하고, 예적금보다는 ‘말’과 ‘관계’로 해결할 수 있는 계를 더 선호한다. 직업생활에서도 비문해의 불편함은 실재한다. 이들은 문자이해가 별로 필요하지 않은 단순하고 힘든 업무에 배치되고, 그래서 이들이 감당하는 3D업종은 대체로 이주노동자들의 일터와 겹친다. 일터에서도 역시 최대한 문자생활을 피하려고 하지만, 그래도 분류포장이라든지 박스 구별을 하기 위해서는 낱말을 읽어야할 때가 있다.

화장품케이스 공장에 다녔는데, 그 전에는 다 유리잖아요. 유리인데, 영양크림을 백개를 넣어가지고 박스에 담아서 4층 꼭대기를 메고 올라가려면요, 이를 악 물어야 올라갔어요. 힘은 팔리지, 4층 꼭대기는 올라가야지. 그러니까 다리가 안 떨어지니까 이를 악 물 수밖에 없더라고. **근데 글을 모르니까 어떤 때는 거꾸로 들고 가.** 그때가 제일 힘들었어요(경보현, 면담)

비문해자들은 일상의 ‘불편함’은 묵묵히 감내하려 하지만, 단지 ‘불편함’에서 그치지 않고 ‘부당함’으로까지 이어지는 경우도 잦다. 이때 ‘부당함’이란 사회적으로 마땅히 받아야할 존중과 대우를 받지 못하는 것으로, 비문해자들이 편견어린 ‘시선’을 감내해야 하거나 일터에서 불공평한 처우를 받는 것으로 모두 포함한다. 이들은 똑같이 일하고도 문해자에 비하여 절반 정도의 일당을 받는 경우도 있고, 대체로 승진은 회사동기에 비하여 낮은 편이다. 퇴직금 산정을 할 때에도, 휴일을 산정하지 않고 계산하는 경우도 있다. 잔업과 야근수당 계산에서 다분히 의도적으로 시간을 줄인다는지, 심지어 폭력사건에 휘말려 죽은 아들의 보상금도 전혀 받지 못하는 상황이 발생한다.

불편함과 부당함은 비문해자들로 하여금 세상으로부터 한 발 물러서게 만든다. 이는 얼핏 보면 세상을 향해 스스로 물러나는 것처럼 보이지만, 사실은 어쩔 수 없어서 ‘밀려났다’고 보는 것이 더 정확하다. 세상이 자신을 밀어내기 전에, 스스로 세상을 향해 먼저 금을 긋고 금밖으로는 절대 나가지 않는 것이다.

(글을) 아는 사람보다 우리는 다섯 배가 더 힘든 거야. 사는 게. 일을 해도 아는 사람은 쉬운데 모르니까 힘든 걸 해야 되는 거야. 그런 위치에서 살았어. 그렇게 산 거야 글씨 쓸 줄 알면 앉아서 글 쓰면 되잖아? 그런데 다른 사람 글 쓸 때 나는 무거운 거 들고 가야돼. 글 안 쓰는 걸로 피해서 하는 거야. 힘든 거야. 그런 적이 많아. **회사 들어가면 글 안 쓰고 일만 하는 거. 그런 거 찾아다니면서 하니까... 더 힘들지.** 그럴 수밖에 없어. 그렇게 힘들게 살았어. (김강자, 면담)

이들은 직장에서 글 읽는 업무를 피할 뿐만 아니라, 글읽는 역할이 주어질까 두려워 일체의 승진도 기피한다. 배우자를 선택할 때조차, 문자생활이 많이 필요할 것 같은 도시 대신 벽촌에서 사는 것을 선호하고 실제 그렇게 선택한다. 비문해자들은 무언가 선택해야했을 때, 스스로 위축된 채 오히려 더 불리한 쪽을 선택하는 것이다.

2. 일상의 틈

견고히 마주선 벽에도 빈틈은 있다. 비문해자들은 막막한 중에도, 적어도 자신이 손닿는 곳 안에서는 구할 수 있는 자원은 최대한 활용한다. 비문해자가 무언가 배우겠다는 '학습의 도'를 갖고 참여하는 활동은 대부분 '짬짬이' 이루어지는 것이 특징이다. 생업과 가사에 대한 부담이 압도적인 상황에서 다른 활동을 하는 과정의 일부로 진행되는 경우가 대부분이다.

비문해자들이 참여하는 학습의 유형은 '옆에서 배우기', '홀로 배우기' 그리고 드물지만 '가서 배우기'가 있다. 우선, '옆에서 배우기'란 가장 일반적인 유형은 가까운 사람에게 직접 '일대일'로 배우는 것이다. 이는 일터에서 자주 나타나는데, 업무에 필요한 기기조작이나 활동을 선임자나 옆 사람에게 배우는 것이다. 생선가게에서 일했던 경보현은 얼음배달하는 남자친구가 얼음 배달을 올 때마다 저울 재는 법과 생선 값 계산하는 방법을 배우기도 한다. 이진옥은 결혼 전 이웃집 언니에게 잠깐 배운 달력 보는 법과 숫자 읽는 법, 그리고 딸에게 속성으로 배운 덧셈의 도움이 컸다고 말한다.

(물건값을) 덜 받았는지 더 받았는지를 몰라 속상해하며 한숨 쉬고 있었더니, 딸이 셈에 대해 가르쳐준다고 나섰다. [중략] 큰 딸이 차근차근 설명을 해주었는데도 빨리 말귀를 못 알아들어, 딸이지만 창피한 마음에 “다 필요없다. 괜찮다.”라고 하고선 못하겠다고 구겨서 집어던진 종이를 펴서 밤새도록 딸이 설명한 걸 생각하며 또 해보고 해보고 하니 정말 답이 나왔다. 그렇게 하룻밤 딸의 산수 계산법으로 계란 장사를 20년 동안 이끌어 올 수 있었다. (이진옥, 자서전).

이들은 옆 사람에게 배울 뿐만 아니라, 경력이 쌓인 후에는 후임자나 동료에게 일을 가르쳐주기도 한다. 성용희가 일하는 사출공장은 점차 이주노동자로 구성이 바뀌었는데, 서로 말은 안통하지만 몽골에서 온 노동자들에게 손짓발짓으로 일을 가르쳐주고 있다. 다른 학습자원에 대한 접근성이 낮은 상황에서 비문해자들에게 최대, 최고의 자원은 바로 '사람'이다. 가장 가까이에 비슷한 상황에 있는 사람에게 구체적인 시연과 말로 배우는 것이 가장 접근성이 높고 효과적인 학습유형이 되는 것이다.

둘째 유형은 '홀로 배우기'로 혼자서 접근 가능한 학습매체를 활용해서 배우는 것이다. 이때의 매체란 여러 가지이다. 뉴스를 통해 새로운 정보를 입수하기도 하고, 주일마다 가는 성당이나 절에서의 강론 또는 설법 역시 이들에게는 주요한 학습의 자원이다. 성경이나 불경을 읽지는 못하므로, 가족의 권유에 따라 오디오테이프를 활용해서 강론을 듣기도 한다. 그러나 가장 많이 활용하는 것은 '시행착오'와 '연습'이다. 체계적인 지원이 없는 상태에서 혼자 해보

며 배우는 것이 유일한 방법일 때도 자주 있다. 사출공장에서 여러 해 동안 보조로 일하다가 처음 기기 조작을 맡은 성용희는 “자꾸 해보며” 스스로 기기 다루는 법을 숙련했다. 새로 옮긴 공장에서 첫 업무로 100개씩 나누어 쌓으라는 지시를 받은 김강자는 하나 둘 셋도 힘들어하는 터라 당황했다. 하지만 그녀는 매일 밤을 새우며 홀로 100까지 세는 연습을 해서 이 상황을 헤쳐 갔다.

머릿 속에 100까지 세야 한다는 생각으로 가득 찼던 나는 집에 돌아오자마자 성냥통을 방바닥에 쏟았다. 그리고는 ‘하나 둘 셋 넷 다섯.....열’까지 세어서 옆으로 제쳐두었다. 그렇게 계속 모은 뭉치를 열 개 합하면 100개가 된다는 것을 알았다. 집에서 열심히 연습을 하고 공장에 출근하는 날은 발걸음도 가벼웠다. (김강자, 자서전)

셋째유형은 ‘가서 배우기’로 교육프로그램에 참여하여 배우는 것이다. ‘가서 배우기’는 사실 지속된 경험이라기 보다는 시도했으나 실패했던 경험으로 보는 것이 옳다. 비문해자들도 조직화된 프로그램에 참여하려는 시도를 계속 하기는 하지만, 여러 상황이 이들의 지속적인 접근을 가로 막고 있는 것이다. ‘가서 배우기’시도는 아동청소년기와 성인기로 나누어 볼 수 있다.

학령기에 학교는 아예 접근이 어려웠지만 마을 가까이에서 열리는 야학이나 한글교실에서의 교육에는 종종 기회가 닿았다. 그러나 이 역시 번번이 좌절되어, 하루 또는 사흘 정도 다녀본 것이 고작이다. 이들이 빈곤과 성차별적 사고의 영향으로 학교에 가지 못했던 것과 마찬가지로, 야학이나 한글교실 참여 역시 사회적 조건이 작동한다.⁴⁾ 실제로 몇몇 연구참여자들은 하루 또는 사흘과 같이 아주 짧은 기간 동안만 야학과 한글교실에 참여할 수 있었는데, 연령대가 비슷한 두 사람은 모두 ‘난리’ 때문에 학교가 문을 닫았다고 말하였다. 당시 발발한 6.25전쟁으로 인하여, 모처럼 맞이한 문해교육의 기회도 순식간에 사라지고 만 것이다.

내가 공부를 못해서 나도 공부를 옛날부터 배우고는 싶었어요. 근데... 한 번 나도 야학이라고 옛날에 동네에서 가르쳤어요. 가르친다고 했는데, 우리도 3일인가 이틀 밤인가... 하다가 하여튼 난리가 나가지고 얼마 못 배웠어요.그래서 그 뒤로 못 배운 거예요. 공부 가 하고 싶어서..간건데..(오애순, 면담).

중년 이후에도 간헐적으로 한글을 배우려는 시도를 해보지만, 번번이 거리나 교통편, 학

4) 중졸 미만 학력자의 교육기회 미충족이유는 초졸 미만의 경우 경제적 형편이 63.9%, 부모의 사고방식이 24.4%이고, 중졸미만의 경우에는 경제형편이 75.9%이고 사고방식이 10.4%이다.(통계청, 2004사회조사통계).

원비, 획일적인 교수법 등으로 인해 지속하지 못한다. 이는 문해교육프로그램 제공기관의 절대 부족과 지역 편포, 그리고 학원형 평생교육기관의 한계에 기인하는 것으로 보인다. 이렇게 열악한 여건 가운데서도, 종교기관은 문해교육 프로그램 제공 기관으로서의 가능성을 엿보인다.

시어머님의 손을 잡고 갔던 절이 내 인생의 힘이고 삶이었다. 설법이 좋아서 다니게 된 법당에 가면 스님이 설법할 때 사람들은 노트에다가 무엇을 다 적는데 나는 글자도 모르니 답답하기만 하였다. 절에도 한자, 한글을 가르쳐주었으나 내가 공부할 시간이 없어 몇 번 다니다가 그만두고...[중략] 공부가 하고 싶어서 하루는 학교에 가서 나도 매일 다녀도 되는지 물어보았더니 선생님께서 안된다고 하셨다. 나는 친구의 도움으로 명동에 나이든 사람들끼리 공부하는 곳이 있다하여 그곳을 찾아가 등록을 하고 왔는데, 아무리 생각을 해도 내가 돈을 벌어야지 공부는 무슨 공부야라는 생각이 들어서 포기하였다. 그래서 마음 속으로 70세까지만 돈 벌고 그 이후는 내 못한 공부를 하리라 마음먹었었다(오애순, 자서전).

오애순의 생애에 나타난 교육참여 시도는 비문해학습자의 전형적인 모습을 보여준다. 학령기에는 빈곤과 여성차별로, 청소년기에는 전쟁이라는 역사적 요인으로 그리고 성인이 되어서는 생업에 대한 부담이 오애순으로 하여금 교육기회를 확보하기 어렵게 한다. 그럼에도 불구하고 오애순은 끊임없이 벽을 두드린다. 절에도, 학교에도, 학원에도 가보려고 애쓰지만, 결국 문턱을 넘지 못하고 자신을 위한 문해학습은 모든 경제활동을 접은 70세 이후로 미루어진 다.

이같은 상황은 학령기나 성인기 모두 비문해자에게 열려진 교육의 ‘틈’은 몹시 비좁다는 것을 보여준다. 이 연구에서 만나 참여자들은 조금 더 시간이 지난 후에 마침내 문해교육 프로그램에 참여하여 성공적으로 수료한 학습자들이다. 그러나 이들이 문해교육 참여 이전에 지나온 험로는 대다수의 비문해자들은 여전히 무형식학습 이외의 다른 교육적 지원을 받기는 힘든 상황이라는 것을 보여준다. 하지만, 아주 잠시라도 비형식교육의 도움을 받았을 때, 이후의 무형식학습에서도 상대적인 주도성을 확보할 수 있다는 점에서, 문해교육 프로그램의 중요성은 강조될 필요가 있다.

3. 일상의 힘

비문해자들이 일상의 ‘틈’을 찾아 여러 형태의 학습활동을 하면서 겨냥하는 것은 바로 문자 세상 속에 살아가는 방법을 찾아가는 것이다. 비문해자들은 문자세계 속에서 살아남기 위

하여 나름대로 다양한 전략을 구사하는데, 대략 네 가지 유형으로 구분할 수 있다. ‘문자 듣기’와 ‘문자 외우기’, ‘문자 그리기’ 그리고 ‘문자 만들기’이다. 비문해자들은 문자를 ‘읽는’ 대신에 자기 나름의 문자세계에 접근하고, 활용하는 방식을 익히는 것이다. 이때의 ‘문자’는 글자와 숫자 모두를 칭한다. 여기서 비문해자의 학습은 특정 지식이나 기능을 익히는 것보다는 일상에서 부딪치는 난제를 해결하는 문제해결 과정에 가깝다. 비문해자들이 낯선 문자세계에 대면하여, 자신만의 코드를 개발하고, 타협·우회하는 과정 자체를 사회적 실천으로서의 학습으로 보는 것이다.

첫째, 가장 자주 쓰이는 유형은 ‘문자 듣기’이다. 이해를 필요로 하는 문자에 부딪치면, 가까이 있는 문해자에게 도움을 청하여 ‘듣고’ 이해하는 방식이다. 주변사람을 통하여 문자정보를 말로 바꾸어 듣거나, 설명으로 전해 듣는 방법이다. 즉, 다른 사람으로 하여금 자신의 대리 역할을 하도록 부탁하는 것이다. 이는 언제나 수월한 건 아니라서, 잘 도와줄 수 있는 사람을 선택해야하고 적극적으로 물을 수 있는 태도가 필요하다.

나는 잘 물어요. 늙으니까 좋아. 뭐 물어 보는게 부끄럽지도 않아. [중략] 난 학생들한테 물어봐요. 진짜 친절해요. 잘 가르쳐주고... 지하철 갈 때도 나는 잘 물어봐요. 물어보면 여러 사람 다 가르쳐주고, 애들이 진짜, 그래서 나는 애들 좋아해요. 참 좋아요. 고등학생들, 그런 애들이나 젊은 아줌마들은 그렇게 해 주지만 좀 늙은 사람들은 말을 안 들어.(이성자, 면담)

일터에서도 여성 참여자들은 대체로 문자로 문제상황이 생겼을 때, 해결할 수 있는 사람을 미리 ‘꼬서’ 두고 있었다. 사무실 경리직원이나 젊은 남자 반장과 평소 친밀한 관계를 맺어 두어 비상 상황에 대처할 수 있도록 준비하고 있는 편이다. 반면에, 남성 참여자인 성용희의 경우에는 낯선 상황에서 질문으로 문제를 해결한 경험을 한 가지도 언급하지 않았다는 점이 특기할 만하다. 관계맺기와 소통능력을 전제로 하는 ‘문자 묻기’에서는 약간의 성차가 반영될 여지가 있어 보인다.

둘째, ‘문자 외우기’란 수나 글자와 같은 문자를 의미나 음운으로 기억하는 것이 아니라, 하나의 ‘통이미지’로 치환하여 기억하는 것이다. 물건을 저울에 달아서 팔 때, 한 근이 가르키는 눈금의 위치를 숫자를 보고 하는 것이 아니라, 바늘의 위치를 외워두었다가 다음에도 적용하는 것이 한 예이다.

문자를 포함하는 장면을 통으로 이미지화하여 기억하는 가장 대표적인 사례는 길찾기 상황이다. 대개 초행길은 동반자가 있어서 도움을 받는데, 그 때 갈아타는 곳이나 길이 바뀌는 곳의 큰 건물이나 나무 한 그루를 잘 보았다가 이미지로 저장해두는 것이다. 지하철 노선은

색으로 구분하고, 버스 탈 때는 버스번호를 보는 대신 회사별로 조금씩 다른 버스나 표지판 모양의 차이를 기억해두었다가 활용하는 것도 유사한 패턴이다. 이미지화된 정보를 모두 기억하는 것은 압축 요약된 문자로 기억하는 것에 비하여 상대적으로 부담이 커서, 면담에서 이들은 ‘정신 똑바로 차려야’한다는 표현을 자주 썼다. 그만큼의 인지적 과부하를 감당하는 것은 이들에게 상당한 압박으로 다가온다.

머리로는 공부를 못하니까 이 정신력은 보통이 아니야. 그 (시계) 밴드 한 오십 몇 가지를 눈에 외우려면 엄청 힘들어. 무슨 밴드, 무슨 밴드 뱅뱅 돌아가는데, 글을 모르니 반장이 물어봐도 툭툭 내놓을라든..아이고...그걸 잠 안자고 머리에 외웠어. [중략]내일 가서 일을 하려고 밤에 방에 드러누워 있으면 밴드가 천장에 보여. 무슨 밴드 뭐가 얼마, 어디 있고 어디 있고 적어서 딱 내놓으면 좋은데... 그걸 말로, 반장이 물으면 그걸 설명을 하려면, 한 번 생각해봐요. 그걸 어떻게. 보통 정신가지곤 못해요 그러니까 그 그림을 다 익혀가지고 자면 그림이 천장에, 어느 어떤 건 어떤 거 어떤 건 어떤 거 다 알지... 그걸 내가 눈에 기억을 다 하니까...(이선옥, 면담)

‘문자 외우기’ 전략은 일상에서 자주 쓰이지만, 가장 많이 언급된 사례는 공장에서의 단순 노동 작업을 수행할 때이다. 자영업에서 돈세기가 가장 주된 과업이었다면, 공장의 환경에서는 주로 포장, 분류 등의 단순 업무가 많아서 분류기호를 외워야하는 상황이 자주 발생하기 때문인 것으로 보인다. 일터 맥락에 따라, 주로 쓰는 전략도 달라지는 것이다.

세째, ‘문자 그리기’란 문자의 뜻은 알지 못한 채, 다만 문자의 모양 자체만을 보고 따라 그려서 활용하는 것이다. 예를 들어, 상호 이름을 읽을 수는 없지만 간판에 쓰인 글씨 모양을 그대로 따라 그려서 외상장부에 적는다든지, 사탕 박스포장에 필요한 라벨 스티커에 들어갈 ‘오렌지’ ‘포도’ 등의 글씨를 미리 적힌 라벨을 보고 그려 넣는 것이 그것이다. 가장 적극적인 ‘문자그리기’ 사례는 이진옥이 군대에 간 남편에게 위문편지를 ‘그려서’ 보낸 것이다.

남편이 스물 셋에 군대 갔어요. 열아홉 살에 장가들어서 남매를 낳고 갔죠. 남편한테 편지가 오면 좋아야하는데 가슴이 두근거려요. 읽을 수도 없고, 답장할 생각 하니까 가슴부터 뛰는 거예요. [중략] 그래서 답장을 보내야 할텐데 도저히 보낼 수가 없어. 이렇게까지 공부 못하는 줄은 (남편이) 모르잖아. 애들 재워놓고서 한 20리를 걸어 갔어. 가서 책방에 들어가서 사실 얘기를 했죠. 그래도 죽어도 모른다고는 안하고, 남편한테 편지 부치는 사연, 친정에 편지 부치는 사연 이런 걸 몰라서 그러니까 일러 달라고 했어. 그랬더니 책을 하나 주면서. 이렇게 넘겨주면서 알려주더라구. 그래서 요건 내가 남편에게다 하면서 이렇게 표시를 해놔야. 쉬어 주면 모르니까...집에 와서 내가 ‘영자 아버지’이렇게 썼어. 딸이름은 자꾸 보니까 외워 뒀었거든. 그렇게 이름만

쓰고는 그 밑에 사연은 책 보고 그대로 똑같이 썼어. [중략] 걸봉은 중학교 다니는 사촌 시동생한테 나 주소를 잘 모르니까 걸봉 좀 써서 형 이름 해서 좀 부쳐주세요 그러면 알았다 그리고 걸봉 써서 갖다 줘. 돈 몇 원 주고, 못 떠들어보게 딱 붙여서 줬지.(이진옥, 면담)

‘문자 그리기’가 언제나 통하는 것은 아니다. 오애순은 은행에 가서 돈을 찾으려고 청구서에 글씨와 숫자를 똑같이 베껴 넣으려고 했지만, 몇 번이나 퇴짜 맞고 돌아온 적도 있다. 이러한 불완전 문자 소통은 비공식적이고 개별적인 상황에서만 작동한다.

네째, ‘문자 만들기’란 세상에서 통용되는 문자가 아니라 오로지 자신만을 위한 기호를 만들어 사회적 문자 대신 사용하는 방식이다. 예를 들어 외상거래 장부에 숫자를 적을 수는 없으므로, 만 원 이만원에 따라 각각 다른 기호를 적어서 본인만 알아볼 수 있게 구별하는 것이다. 물론 이들이 만들어낸 문자는 사회적 기호가 아니라 자기 자신만 이해할 수 있는 혼자만의 문자이다. 이들은 완전 기초 문해 수준, 즉 받침 없는 글자의 음을 느리게 읽거나 숫자는 읽을 수 있는 정도의 문해력을 가진 경우이다.

연구자: 잔업하고 그럴 때, 내가 몇 시간 잔업 했으니까 얼마 더 받아야 되고 이런 건 어떻게 기억하셨어요?

김강자: 다 기억하죠. 집에 가서 체크 해 봐요. 나는 세 시간 네 시간은 못 쓰고, 내 암호가 있어. 내 암호로, 달력에다가 써놓지. 나만 알아보게 표시로 해서 네모로 해 놓던가... 엑스포로 해 놓던가 해가지고, 그렇게 했어. 세 시간 하면 네모, 두 시간 하면 엑스포, 이렇게 표시를 해 놓고서 따졌어.(김강자, 면담)

‘문자 만들기’는 문자세계와의 적극적인 타협의 모습이다. 하지만 이 역시 사회와의 소통이라기 보다는 자기 자신의 기억을 돕기 위한 ‘폐쇄적인 부호화’를 넘어서지는 못한다. ‘문자 그리기’와 ‘문자 만들기’는 기초 문해 수준과 문자세계에 대한 대응 전략과의 상호연관을 시사한다. ‘듣기’와 ‘외우기’가 모든 비문해자들이 공통적으로 사용하는 전략이라면, ‘그리기’와 ‘만들기’는 적어도 1-9까지의 숫자를 알고 있거나 받침 없는 낱글자는 읽을 수 있는 것과 같은 최소한의 기초 문해력을 갖춘 경우에 구사하는 것으로 보인다. 비문해자가 문자 세계와 부딪힐 때, 어떤 유형을 사용하는가는 사회적 맥락과 더불어 미묘한 차이일지라도 개인의 현재 상태가 반영되는 것이다.

비문해자의 학습실천에서 ‘문자’는 읽거나 이해의 대상이 아니라, 입말로 듣거나 이미지로 외우거나, 혹은 보고 그려야 전달하는 표본과 같다. ‘문자’가 ‘문자’ 그 자체로 이해되는 것은 아니지만, 비문해자들은 자신이 감당할 수 있는 한도 내에서 최선을 다해 대응 수단이나 치

한 가능한 수단을 찾아 소통의 도구로 활용하는 것이다.

V. 논의

1. 비문해자학습의 실천과정

비문해자의 학습실천은 개인 특성과 사회적 맥락 사이의 복합적인 상호작용으로 구성된다. 비문해자의 개인특성으로는 주위의 학습자원을 동원 및 활용하는데 필요한 관계맺기 및 구술로 하는 의사소통 능력이 중요한 기반이 된다. 문자생활을 하기 위해서는 누군가를 대리시키거나 아니면 물어서 해결해야하는 상황에서 도움을 청할 수 있는 관계를 맺고, 말로써 문제를 해결하는 능력은 매우 중요하다. 또한 ‘가나다라’ 또는 ‘1,2,3,4’와 같은 기초 문자에 대한 이해를 갖고 있는지 아닌지가 학습실천에 임하는 태도를 달리 한다. 기초문자를 이해하고 있는 경우는 완전비문해자와 달리 기본이해를 토대로 ‘문자 그리기’나 ‘문자 만들기’와 같은 보다 창의적인 접근을 시도하기도 한다. 이는 비문해집단 내에서도 경험과 배경에 따라 세분화된 접근이 필요하다는 것을 시사한다. 또한 비문해자가 생애단계 어디에 있는가도 학습실천에 영향을 미친다. 예컨대, 활발히 경제활동을 수행해야하는 시기와 퇴직 이후 또는 현재 결혼상태나 가족생활주기에 따라 학습실천의 주요 과업이나 수행방식은 크게 다를 수밖에 없다. 주로 해결해야하는 문제상황의 내용이나 학습자원을 구하고 관계를 맺는 방식도 달라진다.

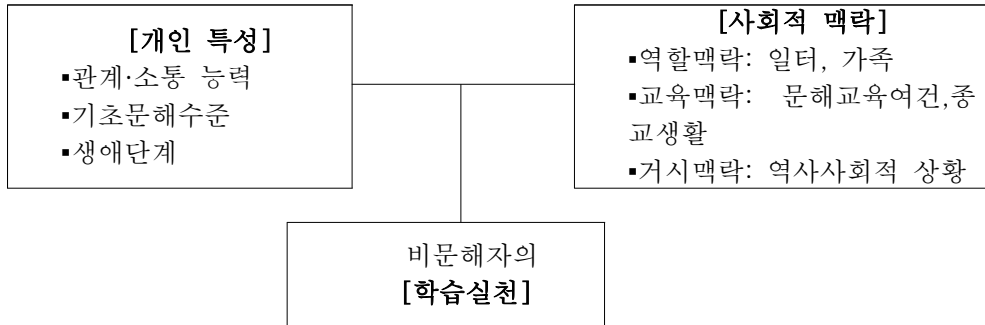
비문해자의 일상 속 학습실천은 이들이 수행하는 사회적 역할, 접근 가능한 교육여건, 그리고 자신들이 놓여 있는 역사사회적 상황에 따라서도 달라진다. 사회적 역할은 가족 내 역할과 일터에서의 역할로 나뉜다. 비문해자의 일상에서 가족 맥락은 양면적이다. 가족을 위한 생업과 가사, 그리고 배우자 돌봄과 같은 역할 수행부담은 적극적인 학습실천이나 교육프로그램 참여를 가로 막는다. 그러나 동시에 자녀를 비롯한 가족들은 정서적 지지와 직접 도움을 줄 수 있는 가장 중요한 학습자원으로서의 기능을 수행한다.

일터맥락은 어떤 일에 종사하는가가 영향을 미친다. 비문해자가 공장 노동자인지 또는 자영업에 종사하는지에 따라 학습의 맥락이 달라지는 것이다. 자영업의 경우 직접 상황을 주도해야하므로 보다 적극적으로 상황을 타개하려는 학습의지와 노력을 보일 가능성이 높다. 공장노동의 경우, 업종이 단순할뿐만 아니라, 숙련기술을 익힐 수 있는 부서나 승진의 기회 등

을 스스로 기피함으로써 일터학습의 기회를 놓치는 일이 자주 발생한다. 비문해자가 문해교육 참여를 고려하는 시기는 생업에 대한 부담이 줄어들었을 때이다. 특기할 점은 이들의 교육 참여는 경제적 여유가 생겼을 때이기 보다는, 더 이상 아무것도 할 수 없는 상황에서 활발하다는 것이다. ‘몸이 허락’할 때까지는 최대한 오랫동안 노동에 종사하지만, 건강이나 업체 사정상 퇴직할 수밖에 없는 순간에 비로소 잠재해있던 개인적인 학습의 욕구를 실현한다. 이 같은 사실은 중산층의 삶과 달리 비문해자의 삶에서 학습활동은 가장 마지막 옵션일 수 있다는 것을 시사한다. 일터와 가족맥락 이외에 비문해자에게 지역사회 맥락의 영향은 상대적으로 약한 편이다. 이웃으로부터의 도움이나 계모임 참여 등은 나타나지만, 지역사회안에서 시민으로서 역할참여는 당면역할수행의 무게로 인하여 아무래도 낮은 편이다.

두 번째 사회적 맥락은 비문해자들이 접근 가능한 교육여건이다. 이는 종교활동과 문해교육 여건으로 나누어 볼 수 있다. 문해교육 여건은 비문해자들의 교육프로그램 접근가능성을 뜻한다. 실제로 비문해자의 학습필요와 실제 제공되는 교육현실 사이에 괴리는 커보인다. 공공과 학원식 민간기관 포함하여 문해교육 시설 자체가 매우 부족하여, 접근성이 매우 낮다. 종종 교육기관이 있다하더라도, 적절한 프로그램이나 학습자 눈높이에 맞춘 교수방법을 구비하고 있지도 않다. 비문해자들의 거주지 가까이에서 문해교육에 접근 가능 여부에 따라 이들의 학습상황은 현저히 달라진다. 종교활동은 역할이나 지역사회활동으로 분류될 수도 있겠지만, 비문해자의 경우 종교활동은 문해교육과 연관하여 바라볼 여지가 있다. 불경, 성경과 같은 경전을 중심으로 이루어져 참여 자체가 문해를 필요로 할 뿐만 아니라, 종교기관에서는 유사 문해교육활동을 제공하기 때문이다. 절에서 하는 간단한 한글교육이나, 성당의 교리공부가 예이다. 생업과 가사부담 뿐만 아니라, 비문해 상황이 종교입문에 걸림돌로 작용하므로 비문해자가 종교활동에 적극 참여하기는 어렵지만, 일단 참여한다면 적어도 문해학습의 필요를 일깨우는 계기사건(trigger event)으로 작용할 가능성이 높다.

세 번째 사회적 맥락은 보다 거시적인 여건이다. 자세히 드러나고 있지는 않지만, 6.25전쟁과 같은 역사적 사건이 개인의 비형식교육 참여기회에 주는 사실은 비문해자의 학습활동에서 거시맥락의 영향력을 확인시켜 준다. 보다 가깝게는 IMF와 같은 사회적 사건 또는 이주노동자 급증에 따른 비문해자의 노동환경 변화 역시 거시적 맥락의 영향으로 간주하여 살펴볼 필요가 있다. 어느 성인학습자들과 마찬가지로 비문해자들 역시 각 세대별로 서로 다른 학습경험을 갖고 있으며 여기에 영향을 미친 역사 사회적 조건 역시 상이하므로, 비문해자의 학습 역시 보다 시야를 넓혀 바라보아야한다.



[그림 1] 비문해자의 학습실천

이상의 내용을 도식화하여 비문해자의 학습실천을 나타내면 [그림 1]과 같다. 비문해자 학습의 일상성이 구성되는 과정은 종래 성인학습연구에서 익숙한 중산층 고학력 학습자와는 차별화된 양상을 보인다. 학습활동을 구성하는 개인적 특성에서는 입말에 의한 관계 소통 능력과 기초문해능력의 섬세한 차이가, 사회적 맥락에서는 당면 생활의 압박을 가져오는 역할 부담, 그리고 접근 가능한 문해교육시설이나 교육기능을 가진 종교시설 등이 중요한 미시적 맥락으로 작동한다. 비문해자의 학습실천은 빈약한 여건이지만, 자신이 확보할 수 있는 모든 자원을 극대화하며 문자세계를 넘어서려는 비문해자학습의 치열한 일상성을 드러내주고 있다.

2. 비문해자 무형식학습의 특성

비문해자의 일상적인 삶에서의 학습 활동과 내용, 사회적 맥락 요인들을 중심으로 기존의 무형식학습 연구와 비교하여 주요 특성을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 비문해자의 무형식학습은 학습자 주도적으로 이루어지고 있었다. 이는 학습과정에서 학습자의 의식적 노력이 필요하다는 Boud와 Middleton(2003), Eraut(2004), Evans(2003), Marsick과 Watkins(1992)의 연구와 일치한다. 비문해자의 학습에 대한 주도성은 문자세계에서 생존하기 위한 적극적인 학습활동으로 이어졌다. 문자 중심의 세계에서 비문해자는 소외된 타자로 ‘불편함’과 ‘부당함’, ‘밀려남’을 일상적으로 경험하고 있었지만, 그러한 현실 속에서도 자신이 구할 수 있는 자원을 최대한 활용하여 학습하려는 의도를 적극적으로 실천하였다. 이러한 노력은 문자세계 속에서 살아남기 위한 자신만의 학습전략으로 발전되었고, 개인이 경험한 상황에 맞게 학습할 수 있는 다양한 학습 유형을 만드는 원동력이 되었다. Eraut(2004)가 구분한 일터 무형식학습 유형과 비교해 보면, 부호화된 지식, 문화적 지식보다는 개인적 지식의 비중이 크게 나타난

것이며, 일터에서의 부호화된 지식을 자신만의 가치와 방법으로 학습하는 방식과 혼합된 형태였다. 이는 Boud와 Middleton(2003)의 연구에서 메뉴얼이나 프로세스, 절차에 없는 것들에 대해 자기 스스로 문제 해결을 위한 전략을 찾아가는 방식과 동일하게 나타났다.

둘째, 비문해자의 무형식학습은 구성원과의 의사소통, 정보 공유 등 사회적인 관계에서 이루어지는 상호작용에 대한 학습적인 매개가 잘 이루어지지 않았다. 이는 기존 일터 무형식 학습 연구(안동운, 2006; 위영은, 2010; 이성엽, 2008; Eraut, 2004; Sense, 2004)에서 나타난 그룹이나 팀 활동, 동료 또는 상사의 도움, 외부 전문가로부터의 피드백 등의 학습 촉진 요소와는 차이가 있었다. 비문해자의 일상적인 삶이나 일터, 지역사회에서 타인과의 상호작용은 문자세계에서 살아가는 현실의 벽이 되어 제한적인 상태에서 이루어졌다. 비문해자들이 낮은 문자세계에서 문자정보를 바꾸어 듣거나 문제 상황을 바로 해결해 줄 수 있는 특정 대상을 지목한 경우이다. 비문해자에게 있어 타인과의 상호작용은 철저하게 배제될 수밖에 없는 이유는 문해 세계를 이해하지 못하는 ‘약자’로서의 약점을 노출하고 싶지 않은 의도성을 내포한다.

그러나 역설적으로 이러한 특성 때문에 비문해자의 무형식학습의 방식은 보다 창의적이고, 획기적으로 나타난다. 일상적인 삶에서 문해자들이 사용하는 학습의 방식을 뛰어넘어 문자 그리기, 만들기, 셈하기 등 낮은 문자세계를 해석하는 자신만의 코드를 개발하고, 활용하는 다양한 방식 등이 대표적인 예이다. 학습의 수준은 사회와의 소통보다는 자신만의 ‘폐쇄적인 부호화’에 머물러 있지만, 이러한 과정을 통해 문해자들이 생각할 수 없는 역발상적인 학습 형태나 유형이 창조되고 있다는 점에 주목해야 한다. 문해 세계를 이해하지 못하는 비문해자가 문해 학습자에게 던지는 무형식학습의 패러독스이다.

셋째, 비문해자의 무형식학습은 일상적인 삶의 환경 속에서 상황적(situated)으로 발생하고 있었다. 이러한 결과는 학습자가 살고 있는 지역과 사회 안에서 의미를 구성하고, 탐구하는 과정에서 학습이 이루어지고 있었던 Taylor(2006), Taylor와 Blunt(2001)의 연구와 일치한다. 문해 세계에서 비문해자가 겪는 ‘불편함’은 병원이나 학교와 같은 공공장소나 일터 뿐 만 아니라 은행업무나 대중교통 이용과 같은 일상적인 삶 전반에서 수시로 발생하였다. 그러다 보니 일상에서 접하는 문자세계의 불편함을 해소하기 위해서는 자신의 상황에 맞게 대응하는 능력을 키워야 하며, 그 내용은 자연스럽게 일상적인 학습으로 이어질 수 있는 것이다. Taylor(2006)의 연구에서 낮은 문해 수준에 있던 성인들이 아이들의 숙제를 돕기 위해 컴퓨터를 사용하고, 다이어트를 하기 위한 정보를 습득하며, 합리적인 쇼핑을 위한 비교 견적을 위해 계산 능력을 활용함으로써 학습이 이루어지는 것처럼 비문해자의 무형식학습도 일상의 삶과 밀접하게 관련되어 있었다. 이러한 특성들은 비문해자의 무형식학습 양상과 활동에 대

한 지속적인 탐구와 이들의 삶과 경험에 근거한 맥락적 요인을 지속적으로 살펴봐야 하는 근거를 제시해 준다.

VI. 결론 및 제언

비문해자가 보여주는 학습의 역동성과 차별화된 맥락적 특성은 성인학습 논의의 반경을 넓혀주는 것과 동시에, 무엇이 우리의 눈을 가리고 있었는가에 대한 의문을 가져온다. 우리가 부주의맹시가 되었던 까닭은 우리 자신의 선입견과 편견에 기인하는 바 크다. 첫째, 그동안 성인학습 연구의 주 대상은 성인교육에 참여할 가능성이 높은 집단이었다. 오랫동안 성인학습논의는 ‘참여’의 문제를 주로 다루면서, 현재 교육프로그램에 참여하고 있거나 참여할 가능성이 높은 성인학습자가 주된 연구대상으로 자리매김하게 되었다(Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). 따라서 ‘교육경험’은 거의 전무한 상태로 고립된 채 자신의 학습생활을 만들어가는 비문해자 집단이 연구 대상으로 부각되기 어려웠다.

둘째로, 학습의 일상성에 대한 의미부여가 취약했기 때문이다. ‘형식’을 경계기준으로 삼아, 무형식학습과 비형식학습을 구분하여 접근하거나 일터나 교육장면에서의 학습경험을 주 연구 주제로 삼아, 일상의 경험 그 자체에 대한 탐구는 많이 이루어지지 못했다. 비문해자는 바로 이같은 연구 한계의 가장 어두운 그늘에 놓여 있었다.

셋째로, ‘문해’의 의미규정이 지식이나 기술의 습득으로 제한적으로 이해되어왔기 때문이다. 이같은 관점에서 자신의 생활 장면에서 경험을 조직해 가는 실천 과정 그 자체에 주목하기는 어려웠다. 요컨대, 비문해자 학습의 일상성을 보지 못하도록 한 것은 성인학습 탐구가 여전히 ‘교육’의 틀로 바라본 학습경험을 주 타깃으로 삼았기 때문으로 보인다. 비문해자의 경험이 보여주는 바는 교육이 없는 곳에도, 심지어 문자 매체가 없는 곳에서도 학습은 역동적으로 일어나고 있다는 사실이다.

비문해자의 삶이 척박하듯이, 비문해자 대상의 연구 역시 척박하다. 오랜 시간 최소한의 교육지원도 부재했던 문해교육의 영역에서, 기회의 확장은 가장 큰 과제였으므로 모든 연구의 초점은 정책방안에 초점을 둘 수밖에 없었다. 그 결과, 문해교육이 소리낼 수 있는 진폭은 아주 조금 늘어나긴 했지만, 여전히 비문해자 대상의 연구는 거의 이루어지지 못하고 있다.

이 연구는 비문해자 연구의 필요성뿐만 아니라, 이 논의가 성인학습 연구 전반에 갖는 확장적 의미를 명확히 보여준다. 구체적으로는 비문해자들이 일상에서 겪는 어려움이 일터, 공

공영역, 대중교통 등에서의 불편함으로 나타나 부담함으로 이어졌다. 그러나 비문해자들은 학습의 의도를 가지고 자원을 활용하거나, 홀로배우기와 가서 배우기, 시행착오와 연습, 문자 외우기 등을 통해 끊임없는 학습의 과정을 거치고 있었던 것이다. 비문해자의 학습이 일어난 맥락적 요인에 개인적차원에서는 관계, 소통 능력, 생애단계, 사회적 차원에서는 가족이나 일터에서의 역할, 종교생활, 문해 여건, 역사사회적 상황 가운데 역동적으로 발생하는 것이다.

비문해자의 학습 분석은 이제까지 감추어져 있던 새로운 학습자 집단을 발굴해주었을 뿐만 아니라, ‘문해’나 ‘무형식학습’과 같은 핵심 열쇠말을 재규정하는 근거를 제공해준다. 따라서 비문해자 연구는 그 심도와 번경을 더욱 확장하여야 한다. 비문해자의 학습실천 분석은 후속연구에서 거시와 미시의 양방향에서 모두 더욱 멀리 가야할 필요를 제기한다. 거시적 방향으로 ‘비문해’라는 과제가 놓인 역사 사회 문화 경제적 토대에 대한 천착이다. 비문해자 개인의 일상경험은 이들이 살아온 사회적 역사 속에서 일궈진 것이며, 지금 여기서의 학습경험 역시 거시적 삶의 조건에 깊은 영향을 받는다. 시대적 사회적 조건이 비문해자의 일상에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴볼 필요가 있다. 학습을 거시적인 사회경제적 패턴으로 연구한 중단연구는 Antikainen et al.(1996)이 핀란드의 세대별 학습성향을 사회경제적 변화와 연결한 연구, 그리고 Gorard et al(1998)가 남부웨일즈 사례연구로 생애동안의 학습참여 (people’s engagement with learning)유형이 어떻게 그들의 출생과 이후 생애동안의 사회경제적 여건과 관련 있는 지를 밝힌 연구 등이 있다.

거시적 접근과 동시에 비문해집단 내에서도 최대한 세분화한 미시적 접근 역시 필요하다. 같은 비문해집단 내에서도 비문해 정도와 직업, 종교생활, 가족상황 등의 여건으로 매우 상이한 집단으로 구분된다. 비문해 여성, 장애남성, 이주노동자, 결혼이민여성 등은 개인적 경험과 삶의 맥락에 따른 서로 다른 실천을 보여줄 것이다. 성인학습의 관점에서 우리 사회 소외집단의 일상 속 무형식학습 그리고 비형식·형식학습 특성에 관한 지형도를 그려볼 필요가 있다.

또한 학습의 일상성에 대한 우리의 관심은 연구방법론에 대한 재고를 요청한다. 앞서 밝혔듯이, 이 연구는 면담과 자서전에서 수집한 회고담에 기초하고 있다. 그러나 회고담은 경험 세계 중에 자각하였으며 기억하고 있는 일부이며, 기억 중에서도 표현할 수 있으며 이야기하고 싶은 내용으로 지극히 제한된다. 필자를 비롯한 다수의 우리 분야 질적 연구가 지나치게 면담자료 의존적이라는 사실은 성인학습 연구의 폭을 협소하게 만들고 있다. 성인학습, 특히 일상 속 학습경험과 같이 가시적이지 않은 현상의 연구를 위해서는 더 오래, 더 넓게 볼 수 있는 긴 호흡의 연구방법이 필요하다.

더 오래 보기 위한 연구방법으로는 장시간에 걸친 특정맥락에서의 변화를 지속적으로 탐구하는 질적 중단연구(Saldana, 2003)방법의 적용을 고려할 필요가 있다. 예컨대, 문해교육 프

로그래에 참여하기 직전의 비문해자를 면담하고, 이후 3-5년에 걸쳐 정기적인 면담과 관련 자료 수집을 통해, 문해 이전과 이후의 변화과정을 분석하는 것이다. 더 넓게 보기 위한 방법으로는 개별 성인학습자를 사례 선정하는 대신에 이들이 속한 공간, 즉 특정 지역이나 커뮤니티를 선정하여 분석하는 문화기술지 연구를 확대할 필요가 있다. 특정 문화공유집단을 비교적 장시간 관찰하며 다양한 자료를 수집하는 문화기술지(ethnography) 방법(Creswell, 2007)은 최근 성인학습 연구에서 찾아보기 어렵다. 문해교육이 활성화되어 있는 마을 또는 문해교육기관에 일정 기간 머무르며 참여관찰과 면담, 영상자료 수집을 기획해볼 수 있을 것이다.

비문해자들은 일상 속에서 최선을 다하고 있지만, 이들이 처한 현실은 그리 녹록해 보이지 않는다. 문자 세계에서 생존을 위해 다양한 노력을 기울이고 있지만, 이를 헤쳐갈 수 있는 개인적 준비도는 낮고, 학습활동을 촉발하기 위한 여건은 매우 빈약하다. 이같은 현실은 문해교육 실천과 정책 면에서도 시사를 준다. 비문해자 개개인이 처한 상황의 특수성과 문해 맥락의 다양성은 문해가 왜 ‘단수’가 아니라 ‘복수’여야 하는지를 다시 한 번 확인시켜준다. 그러나 근래 문해교육 지원정책은 학력인정제와 맞물리며 학습성과 인정이라는 표준화, 제도화의 한계를 보이고 있다. 문해학습 결과인정은 학습자의 성취를 인정하려는 지원적 취지였지만, 제도화 이후 비가시적 학습경험보다는 가시적, 공식적 결과로서의 학력인정이 지원정책의 주요 프레임으로 작동하면서 오히려 본말이 전도된 것이다. 제도화된 ‘단수의 문해’가 일상 속 ‘복수의 문해’를 옥죄 소지가 있는 것이다. 문해의 본질을 살려, 학습자가 지금, 여기에서 자신이 필요로 하는 것을 배울 수 있도록 도울 수 있는 교육 프로그램과 지원정책의 강화가 필요하다. 즉, 비문해자 학습의 일상성을 보다 제도적 지원의 가시권 안으로 끌어들이는 필요가 있다.

지금은 문해자가 된 연구참여자들에게, 글을 배워 가장 좋은 것이 무엇인지 물었다. 이들은 ‘살고 싶어졌다’라고 답했다. 이 말은 지금 이 순간에도 수많은 비문해자들은 죽고 싶은 순간을 견디고 있다는 뜻이다. 물론 비문해자들이 수많은 제약 속에서도 보여주는 치열함은 충분히 존중받아야 한다. 그러나 지금 이 순간에도 누군가 단단한 벽을 손톱으로 긁어 틈새를 만들고 있다면, 넘어설 길을 내는 것이 옳지 않겠는가.

참고문헌

- 국가평생교육진흥원(2011). 전국성인문해교육기관실태조사. 서울: 국가평생교육진흥원.
- 교육과학기술부·한국교육개발원(2012). 2012 한국 성인의 평생학습실태. 서울: 교육과학기술부·한국교육개발원.
- 김중서, 황종건, 김신일, 한송희(2000). 평생교육개론. 서울: 교육과학사.
- 신미식(2007). 한국 여성노인의 문해교육 현황과 정책, 한국동북아논총 45, 2007., 261-283, 한국동북아학회
- 안동윤(2006). 기업에서의 무형식 학습에 관한 연구-Action Learning 사례를 중심으로. 박사학위논문. 중앙대학교 대학원.
- 양병찬(2004). 학습권 관점에서 본 성인 문해교육 지원 정책 분석, 평생교육학연구10(4): 207-229, 한국평생교육학회
- 위영은(2010). 병원행정조직 사회 연결망에서의 무형식학습 연구. 박사학위논문. 중앙대학교 대학원.
- 이성엽(2008). 기업에서의 무형식 학습에 대한 사례 연구: A은행을 중심으로. 박사학위논문. 고려대학교 대학원.
- 이지혜(2011). 문해교육에서 '문해됨'의 의미, 평생교육학연구 17(3), 2011., 1-24, 한국평생교육학회
- 이지혜·채재은(2007). 다문화가정시대 문해교육의 대안적 접근 - 영미의 가족문해 사례를 중심으로, 비교교육연구 17(1): 29-52, 한국비교교육학회
- 통계청(2004). 사회조사통계.
- 허준(2008). 학습사회론에 비추어 본 문해교육 법제화의 의미, 평생교육학연구 14(4), 2008.: 57-81, 한국평생교육학회.
- Adams-Rogers, L. (1997). Adult education: Reasonable choices—why do some undereducated adults choose not to take literacy training? <http://sweb.uky.edu/~wvang00/adulteducation/easonable.pdf>
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppi, J. & Huotelin, H. (ed.)(1995). Living in a Learning Society. London: The Falmer Press.
- Barton, D. (2001). Directions for literacy research: Analyzing language and social practices in a textually mediated world. Language and Education, 15(2), 92-104.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R.

- Ivanič. (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7-15). London: Routledge
- Boud, D., & Middleton, H. (2003). Learning from others at work: Communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194-202.
- Brookfield, S. (1983). *Adult learners, adult education and the community*. Buckingham: Open University Press.
- Chabris, C & Simons, D.(2011). *The Invisible Gorilla: How Our Intuitions Deceive Us*. N.Y.: Harmony Books.
- Creswell, John(2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). Sage. 조홍식 외 (역)(2010). *질적연구방법론:다섯가지 접근*. 서울: 학지사.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 248-273.
- Evans, N. (2003). *Making sense of lifelong learning: Respecting the needs of all*. London: RoutledgeFalmer.
- Evans, K., Kersh, N., Sakamoto A. (2004), 'Learner Biographies: Exploring Tacit Dimensions of Knowledge and Skills', in H. Rainbird, A. Fuller and A. Munro (eds), *Workplace Learning in Context* (pp. 222-241). London: Routledge
- Gorard, S., G Rees, R Fevre, J Furlong (1998) "Learning trajectories: travelling towards a learning society?." *International Journal of Lifelong Education* 17(6), 400-410.
- Holland J., Thomson, R. and Henderson, S. (2006) *Qualitative Longitudinal Research: A Discussion Paper Families & Social Capital* ESRC Research Group.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
- Livingstone, D, W.(1999). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49-72.
- _____ (2001). Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research. Wall Working Paper, No 21, 2001. Centre for the Study of Education and Work.
- Marsick, V., & Watkins, K. (1992). Towards a theory of informal and incidental learning in organization. *International Journal of Lifelong Education*. 11(4), 287-300.

- _____. (2001). Informal and incidental learning. In S. Merriam (Ed.),
The new update on adult learning theory. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marsick, V. J., & Volpe, M. (1999). Informal learning on the job. San Francisco:
Berrett-Koehler.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). Learning in adulthood: A
comprehensive guide (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Niks, M., Allen, D., Davies, P., McRae, D., & Nonesuch, K. (2003). Dancing in the dark.
Vancouver, BC: Malaspina University-College Press.
- Perry, K. (2012). What is Literacy? - A critical overview of sociocultural perspectives.
Journal of Language and Literacy Education [Online], 8(1), 50-71.
Available at
http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf
- Pheasey, A. (2002). What do literacy students think being literate is? Edmonton, AB:
Learning at the Centre Press.
- Saldana, J. (2003). Longitudinal Qualitative Research. Rowman Altamira.
- Sense, A. J. (2004). An architecture for learning in projects? Journal of Workplace
Learning, 16(3), 123-145.
- Shore, S. (2003). What' whiteness got to do with it? Literacies, 2, 19 - 5.
- Street, B.V. (1984). Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University
Press.
- _____. (2001). The new literacy studies. In E. Cushman, G.R. Kintgen, B.M. Kroll, &
M. Rose (Eds.), Literacy: A critical sourcebook (pp. 430-442). Boston: St.
Martin's Press.
- _____. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy
in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, 5(2), 77-91.
- Taylor, M., & Blunt, A. (2001). A situated cognition perspective on literacy discourses.
Canadian Journal for the Study of Adult Education, 15(2), 79-103.
- Taylor, M.C.(2006). Informal adult learning and everyday literacy practices
International Reading Association.: 500-509.
- Yin, K. R. (2002). Case study research: Design and methods. 신경식 외 옮김(2005). 사례
연구 방법. 서울: 한경사.



- 논문 접수 2013. 10. 30 / 수정본 접수 12. 13 / 게재 승인 12. 30
- 이 지 혜: 서울대학교에서 교육학으로 학사를 마치고, 이후 같은 학교 대학원에서 평생 교육 전공으로 석사와 박사학위를 받았음. 한국교육개발원에서 부연구위원으로 일했으며, 현재 한림대학교 교직과에 부교수로 재직중임. 주요 관심사는 문해교육, 성인학습, 교육복지 등임.
- 위 영 은: 중앙대학교에서 교육학 석사학위를 취득하였고, 동 대학원에서 인적자원개발 박사학위를 받았으며, 현재 국가평생교육진흥원에 재직중임. 주요 관심분야는 성인학습, 인적자원개발, 사회 네트워크 분석 및 평가 등임

Abstract

A Study on the Meaning of Learning in Everyday Life of the Illiterate

Lee, Jihye(Hallym University)

Wee, Youngeun(National Institute for Lifelong Education)

This study attempts to reveal the meaning of illiterates' learning in everyday life by conducting a case study of seven adult illiterates. The research questions are what the difficulties are and how they survive and then how they overcome in text-based everyday life. For the analysis, in-depth interviews of learners who had been illiterates as well as thorough investigations of their own autobiographies were performed.

The results of the study show that the illiterates are so eager and dynamic adult learners contrary to existing prejudices. Their learning in everyday life has the following characteristics in common: 1) they have had some difficulties to live without literacy. The difficulties are 'to experience inconveniences', 'to get unfair treatment' and 'to be expelled from literacy based everyday life. 2) They have developed lots of how to learn in the daily life including 'learning from someone' that is very close to them, such as a daughter or a friend, 'learning alone' and 'trying to participate in non-formal education'. 3) They have created various strategies to survive in the literacy based everyday life. They are 'to listen a text by asking' 'to memorize a text as an image', 'to mimic a text as a drawings' and 'to make their own code for recording.'

These results suggest some implications for the study of adult learning. It is required to rediscover the invisible learners who are from the lower class and have been out of the focus. And there are needs to redefine the meaning of 'literacy' in perspective of the illiterates' context.

* Key words: Adult literacy, Adult literacy Program, Illiteracy, Everyday life