



국립국어원
THE NATIONAL INSTITUTE OF
THE KOREAN LANGUAGE

자국어 능력 조사의 실태와 활용

The Methods and Applications of
Research on Literacy

국립국어원 2014

국제학술대회

2014. 11. 26. (수) 63컨벤션센터 3층 주니퍼룸

차 례

일 정	4
환영사	6
축 사	10
기조연설	
국제 성인 역량 조사(PIAAC): PIAAC 문식성 조사의 정의, 방법, 활용 존 사바티니(미국, ETS)	17
제1부	
호주의 문식성과 언어 정책 배리 골딩 · 샬리 톰프슨(호주, 호주성인학습연합회)	65
제2부	
중국의 언어 능력 연구 및 언어 능력 조사 귀룡성(중국, 교육부 언어문자응용연구소)	97
다문화 사회 구성에서 문식성의 필요성: 이(異)문화 간 문식성 및 사회 참여의 관점에서 노야마 히로시(일본, 국립국어연구소)	151
국민의 국어 능력 조사와 결과 활용 방안 정희원(한국, 국립국어원)	165
제3부	
프랑스의 성인 문식성 평가: 지표망의 기초 및 연구 기반으로서의 국가적 ‘정보 및 일상생활 조사(IVQ)’ 장피에르 장토(프랑스, 국가비문해퇴치원)	217
독일성인교육협회의 성인 문식성 향상 정책에서의 통계와 언어학 앙겔라 루스테마이어(독일, 독일성인교육협회)	255
종합 토론	289

Schedule	5
Welcoming Remarks	8
Congratulatory Address	12
Keynote Speech	
The Programme for the International Assessment of Adult Competencies: Definitions, Methods, and Applications of the PIAAC Literacy Survey John Sabatini (Educational Testing Service, USA)	37
Session 1	
Literacy and language policies in Australia Paper to International Conference on the Methods and Applications of Research on Literacy Barry Golding and Sally Thompson (Adult Learning Australia, Australia)	78
Session 2	
Brief Introduction to Study of Language Ability and Cases of the Investigation of Language Ability in China Guo Longsheng (Institute of Applied Linguistics, Ministry of Education, China)	119
Literacy Necessary for the Construction of the Multicultural Society: From a Perspective of Intercultural Literacy and Social Participation Hiroshi Noyama (National Institute for Japanese Language and Linguistics, Japan)	152
A Korean Language Proficiency Survey for the Korean General Public and its applications Jung Heewon (The National Institute of the Korean Language, Korea)	188
Session 3	
Assessing Adult Literacy in France. The national survey IVQ a basis for an indicators net and an opportunity for research Jean-Pierre Jeantheau (National Agency for Fighting Illiteracy, France)	234
Statistics and linguistics in the promotion of adult literacy by the German Adult Education Association (DVV) Angela Rustemeyer (German Adult Education Association, Germany)	271
Open Discussion	289

2014. 11. 26. 수		
09:30~10:00	등 록	
		사회 이승재(국립국어원)
	개회식	
10:00~10:20	환영사	민현식(국립국어원장)
	축 사	김종덕(문화체육관광부 장관)
		사회 김선철(국립국어원)
10:20~11:20	기조연설	
	미 국	존 사바티니(ETS)
	제1부 발표	
11:20~12:00	호 주	배리 골딩(호주성인학습연합회)
12:00~13:20	점 심	
		사회 최혜원(국립국어원)
13:20~15:20	제2부 발표	
	중 국	귀룡성(교육부 언어문자응용연구소)
	일 본	노야마 히로시(국립국어연구소)
	한 국	정희원(국립국어원)
15:20~15:40	휴 식	
		사회 정향미(국립국어원)
15:40~17:00	제3부 발표	
	프랑스	장피에르 장토(국가비문해퇴치원)
	독 일	앙겔라 루스테마이어(독일성인교육협회)
17:00~17:20	휴 식	
	종합 토론	
	좌 장	김세중(국립국어원)
17:20~18:20	토 론	김은성(이화여대)
		위영은(국가평생교육진흥원)
		이용원(서울대)
18:20~18:30	폐 회	



2014. 11. 26. Wed.		
09:30~10:00	Registration	
		Presenter Lee Seungjae (NIKL)
	Opening Ceremony	
10:00~10:20	Welcoming Remarks	Min Hyunsik (Director General of The National Institute of the Korean Language)
	Congratulatory Address	Kim Jongdeok (Minister of Culture, Sports and Tourism)
		Presenter Kim Seoncheol (NIKL)
10:20~11:20	Keynote Speech	
	USA	John Sabatini (Educational Testing Service)
11:20~12:00	Session 1	
	Australia	Barry Golding and Sally Thompson (Adult Learning Australia)
12:00~13:20	Luncheon	
		Presenter Choi Hyewon (NIKL)
13:20~15:20	Session 2	
	China	Guo Longsheng (Institute of Applied Linguistics, Ministry of Education)
	Japan	Hiroshi Noyama (National Institute for Japanese Language and Linguistics)
	Korea	Jung Heewon (The National Institute of the Korean Language)
15:20~15:40	Coffee Break	
		Presenter Jung Hyangmi (NIKL)
15:40~17:00	Session 3	
	France	Jean-Pierre Jeantheau (National Agency for Fighting Illiteracy)
	Germany	Angela Rustemeyer (German Adult Education Association)
17:00~17:20	Coffee Break	
	Open Discussion	
	Chairman	Kim Sejung (The National Institute of the Korean Language)
17:20~18:20	Panelists	Kim Eunsung (Ewha Womans University)
		Wee Yongeun (National Institute for Lifelong Education)
		Lee Yong-won (Seoul National University)
18:20~18:30	Closing	



첫눈이 내릴 정도로 추위가 시작되어 겨울 준비를 해야 한다는 소설(小雪)이 막 지났습니다. 차가워진 날씨에도 불구하고 이 자리에 참석하신 분들을 만나 뵈니 참 반갑습니다. 특히 기조 강연을 허락해 주신 미국 이티에스(ETS) 사(社)의 존 사바티니 선생님께 감사를 드리며 각국의 소중한 경험들을 나누어 주시기 위해 멀리서 오신 호주의 배리 골딩 선생님, 중국의 귀룡성 선생님, 일본의 노야마 히로시 선생님, 프랑스의 장피에르 장토 선생님, 독일의 앙겔라 루스테마이어 선생님 등 언어 정책 전문가 여러분들을 환영합니다.

국립국어원은 세계의 언어 정책을 국내에 소개하고 관련 기관들과의 교류와 협력 관계를 다짐으로써 변화하는 언어 환경에 공동으로 대응하기 위하여 2010년부터 2년에 한 번씩 국제 학술 대회를 열어 왔습니다. 2010년 ‘세계 언어정책의 현황과 과제’, 2012년 ‘세계화 시대의 자국어 진흥 정책’에 이어 올해는 ‘자국어 능력 조사의 실태와 활용’이라는 주제로 한 자리에 모이게 되었습니다.

지식 기반 사회인 현대 사회에서 글을 비판적으로 읽고 창의적으로 사용하는 언어 능력의 중요성은 점점 더 커지고 있습니다. 개인이 글을 이해하고, 사용하고, 고찰할 수 있는 능력은 현대 사회에서 생활의 기본적인 도구가 되는 동시에 알 권리, 교육을 받을 권리, 정보에 접근할 권리 등 기본 인권을 실현하는 가장 효율적인 도구입니다. 이러한 이유로 세계 여러 나라에서 자국민의 국어 능력 향상을 교육의 중요한 목표로 삼아 왔으며, 오늘날 국가·범국가적으로 언어 능력을 체계적으로 조사하고 이를 근거로 합리적인 언어 능력 향상 방안을 모색해 오고 있습니다.

글을 읽고 쓰는 능력, 곧 ‘문해력’은 현대로 오면서 점점 그 의미를 확장하고 있습니다. 문해력은 단순히 글자를 읽고 쓸 수 있는 개인의 능력만을 가리키는 개념이 아니라, 하나의 사회적 행위로서 사회의 구조와 관련된 의사소통 능력의 하나입니다. 정보화 사회에서 언어 능력은 컴퓨터나 인터넷 등의 매체로부터 정보를 읽어 낼 뿐만 아니라 그 정보를 비판적으로 평가하고 유의미하게 생산해 낼 수 있는 능력을 포함하기도 합니다. 또한 현대 사회에서 문해력은 언어뿐만 아니라 수를 활용하는 지식과



능력, 음악·이미지 등 다양한 상징체계를 융합하여 의미를 구성하려는 종합적인 능력으로 재개념화 되기도 합니다.

이렇게 문해력에 대한 이해가 개인적인 것에서 사회적인 것으로 확대되면서 개인과 사회의 발전을 위해 사회 구성원의 언어 능력을 체계적으로 조사하고 창조적으로 활용하는 것이 매우 중요한 과제로 등장하였습니다. 그래서 앞으로는 언어 정책 기관의 역할이 더 중요하며 개별 국가 차원의 노력을 넘어서 범국가적 수준의 모색이 필요합니다. 오늘 학술 대회에서 자국민의 언어 능력 향상을 통한 사회 발전의 뜻깊은 대안과 실천 방안들이 풍성하게 논의되기를 기대합니다.

오늘 이 자리를 빛내 주신 내외 귀빈 여러분, 그리고 발표를 맡아 주신 세계 각국의 언어 정책 전문가 여러분께 다시 한 번 깊은 감사의 말씀을 올립니다. 이번 국제 학술 대회의 성과가 지금의 기대보다 더 가슴 벅찬 것이 되기를 기원합니다. 감사합니다.

2014. 11. 26.

국립국어원 원장 **민 현 식**



Welcoming Remarks

We have just passed what Koreans traditionally call *soseol*, the period that will see the first snowfall of the year and during which preparations are made for the imminent winter. You have all made it to our event here today, despite the chill, and my heart goes out to all of you. In particular, I would like to thank John Sabatini of ETS, who has graciously agreed to be our keynote speaker today. My gratitude is also owed to Barry Golding of Australia, Guo Longsheng of China, Hiroshi Noyama of Japan, Jean-Pierre Jeantheau of France, Angela Rustemeyer of Germany, and all of the linguistic experts and policy specialists who have traveled from around the world to speak and share their experiences with us in Korea today.

In an effort to introduce the worldwide language policy trends to the Korean public, and promote exchanges and partnerships between related organizations worldwide, the National Institute of the Korean Language (NIKL) has been organizing bi-annual international academic conferences since 2010. Having discussed, in 2010, the current state and future tasks of language policy-makers worldwide and, in 2012, the worldwide policies to promote mother tongues in an era of globalization, we have gathered once again this year to discuss the current practices and uses of mother tongue competency tests.

As we live in an information- and knowledge-based society, one can hardly overemphasize the importance of the ability to read and evaluate written texts in a critical manner. The ability to understand, use, and reflect upon written language is a fundamental tool for everyday living and an indispensable key to a wide range of basic rights, including the rights to know, to learn, and to access information. For this reason, proficiency in a given mother tongue has been an imperative of the public learning curricula in various countries. Governments worldwide today actively survey their constituents' language abilities in search of the most rational and effective language improvement policy.



The concept of literacy continues to become ever broader in meaning. Literacy today refers not only to the ability to read and write but also to the ability to communicate within the social dimension. The language skills and abilities in demand in today's information society include both the ability to access and read information available on a computer and the Internet and the ability to critically assess this obtained information and produce significant information as well. Moreover, literacy today encompasses not only spoken and written language but also the ability to use numbers and other diverse systems of symbols in music, images, and so forth to construct meanings at all available levels.

As the concept of literacy continues to evolve from something personal into something social, it has become a chief goal of governments to survey and make creative use of the language abilities of displayed by their respective societies. This trend places an ever-increasing emphasis on language policy institutes as well as on partnerships and collaborative efforts that transcend national boundaries. I sincerely hope that today's event will help every participant in their quest to find effective measures for improving the use of language in their respective home societies.

Thank you once again for attending this event and sharing your thoughts and experiences. I hope that you will have your greatest expectations not only met but also exceeded.

November 26, 2014

Min Hyunsik,

Director-General of the National Institute of the Korean Language



안녕하십니까? 반갑습니다. 문화체육관광부 장관 김종덕입니다.

국립국어원에서 언어 정책에 관한 국제 학술 대회를 개최하게 된 것을 축하합니다. 문맹 퇴치의 상징인 한글의 나라 대한민국에서 ‘자국어 능력 조사의 실태와 활용’이라는 주제로 학술 대회를 열게 되어 이번 대회는 그 의미가 더 크다고 생각합니다.

오늘 행사의 기조 강연을 맡아 주신 존 사바티니 선생님과 세계 최고의 언어 정책 기관을 대표해 참석하신 분들께 환영의 마음을 전합니다. 그리고 이 자리를 빛내 주신 여러분께 감사드립니다.

인간이 글자를 이용하여 기록을 하지 않았다면 인간의 문화가 오늘날처럼 발전할 수는 없었을 것입니다. 유네스코에서는 문맹 퇴치에 기여한 개인, 단체에게 1990년부터 대한민국의 글자인 한글을 만드신 세종대왕의 이름을 딴 세종대왕 문해상을 시상하고 있습니다. 이는 사회적으로 글자를 읽고 쓰는 능력이 높아지는 것이 곧 국가와 사회의 발전으로 이어진다는 사실을 보여주는 것이라 하겠습니다. 대한민국 정부는 이러한 문자의 힘을 일찍부터 인식하고 한글을 통한 문맹 퇴치에 힘써 왔습니다. 그 결과, 2008년 국립국어원에서 수행한 ‘국민의 기초 문해력 조사’에서 우리 국민의 98.3%가 현대 사회에서 일상생활을 해 나가는 데 필요한 최소한의 언어 능력을 갖추고 있다는 것을 확인한 바 있습니다. 그러나 최근 조사에 따르면 단순히 글자를 읽을 수 있는 것을 넘어서 실제로 문서를 해독하는 능력은 이에 미치지 못하는 것으로 드러났다고 합니다.

이러한 현상을 개선하기 위하여 문화체육관광부는 국민들이 이용하기 쉬운 공문서를 만들고 국민들이 쉽게 이해할 수 있는 공공언어를 만들기 위한 정책적인 지원을 아끼지 않고 있습니다. 또한 국민의 국어 능력을 향상하기 위한 다양한 언어 정책을 모색하고 있습니다.



이제 문해력에 대한 논의는 세대·계층·문화 간 소통을 통해 사회적 비용을 줄이고 문화 융성을 이루려는 노력으로 이어져야 할 것입니다. 국립국어원의 이번 국제 학술 대회가 이러한 발전을 이끌어내는 디딤돌이 되기를 바랍니다.

오늘 이 행사를 위하여 멀리서 오신 발표자 여러분들께 우정의 마음을 전하며 아울러 발걸음으로 마음을 모아 주신 참석자분들께 건강과 행복이 함께하기를 기원합니다.

2014. 11. 26.

문화체육관광부 장관 **김 종 덕**



Congratulatory Address

It is a joy and privilege to be able to welcome the International Conference on Language Policies, organized by the National Institute of the Korean Language (NIKL). Korea is the home of hangeul, the Korean script that was specifically developed to fight and eliminate domestic illiteracy. The fact that an academic conference is being held in this country, focusing on the practices and uses of mother tongue competency tests worldwide, thus carries great significance.

We would like to extend our warmest welcome to John Sabatini, our keynote speaker, as well as language all of the experts and representatives who have traveled from around the globe to attend today's event. Indeed, our thanks go to everyone who is in attendance here.

Human civilization would not be where it is today had humankind not developed various language system with which it could keep records. Since 1990, UNESCO has been awarding the King Sejong Literacy Prize (named after the Korean king who invented hangeul) to individuals and organizations that have made significant contributions in the fight against illiteracy. The Prize epitomizes the pivotal importance of written language to personal, social, and national development. Having early recognized this power of written language, the Korean Government has been actively supporting the fight against domestic illiteracy by implementing universal language education programs. The NIKL's 2008 survey revealed that 98.3 percent of Koreans possess the minimum language skills necessary for daily living. Unfortunately, more recent surveys reveal that, while almost every Korean can read, not as many are capable of critically understanding and interpreting written texts.



One of the NIKL's top priorities is to provide support for various projects that aim to simplify the written language used in governmental and public documents. The NIKL also strives to find diverse language policy measures that can improve the language proficiency and skills of all Koreans.


Today, the main question facing this generation of linguists and language policymakers is how to minimize the social cost and enrich culture at the same time by promoting effective communications across generations, classes, and cultures? It is my hope that NIKL's event today serves as a stepping stone toward finding an answer to this question.

Once again, I would like to extend the warmest of welcomes to everyone attending this event today; I wish great success, happiness, and health to all of you.

November 26, 2014

Kim Jongdeok

Minister of Culture, Sports and Tourism



국립국어원 2014 국제 학술 대회

Keynote Speech

기조연설

존 사바티니 / John Sabatini

미국, ETS
Educational Testing Service, USA

기조연설 Keynote Speech

존 사바티니
John Sabatini

미국, ETS
Educational Testing Service, USA



현 ETS 국제 평가 연구 개발 센터 선임 연구원
경제협력개발기구(OECD) 문식성 분야 자문 위원
델라웨어 대학교 졸업(교육학 박사)

Managing Principal Research Scientist, Center for Global Assessment, Educational Testing Service, Princeton, NJ

A member of the Literacy Expert Groups for the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) and the Progress in International Reading Literacy Study (PISA), and previously for the National Assessments of Adult Literacy (NAAL)

Ph.D. of University of Delaware (Educational Studies)

국제 성인 역량 조사(PIAAC): PIAAC 문식성 조사의 정의, 방법, 활용

존 사바티니(미국, ETS)

“문식성이란 국가적 이상이자 시공간의 영향을 받는 인간적 실천이다. 두 가지 실존 방식을 통해 문식성은 사회·정치적 차원과 정신적 차원의 속성을 모두 획득하는데, 전자는 사회 내의 역할과 관련되어 있고 정치·문화·경제적 목적을 위해 사용되는 차원이며, 후자는 읽고 쓰는 능력에 대한 크고 작은 개인적 동기로 이어지는 인지적·정신적 속성의 차원이다.”

- Richard L. Venezky, The development of literacy
in the industrialized nations of the west. (1996, p.46)

서론

이 보고서에서는 국제 성인 역량 조사(PIAAC)에 대해 검토한다. 먼저 PIAAC이 무엇인지를 논의하고 이 조사에 반영된 문식성의 정의와 평가 틀을 검토한 후 그 설계와 방법에 대해 살펴본다. 그리고 정책 수립과 실행에 도움을 주기 위해서 PIAAC 조사 결과를 어떻게 활용할 수 있는지에 관련하여 몇 가지 지침을 제시하며, 새로운 기술 환경과 관련된 문식성의 미래를 전망하며 마무리할 것이다. 서두의 인용문에는 Richard Venezky의 통찰이 담겨 있다. Venezky는 역사학자이자 인지심리학자이고, 성인 문식성 교육 및 측정의 선구자였을 뿐 아니라 컴퓨터 공학자이기도 하였다. 문식성의 두 가지 속성, 즉 문식성이 사회적으로 가치가 있는 실천이자 심리적 구인이기도 하다는 그의 고찰은 인터넷과 월드 와이드 웹의 태동기였던 1996년에 이루어진 것임에도 불구하고 오늘날까지 영향력을 미치고 있다.

PIAAC과 같은 오늘날의 국제 조사는 공간, 즉 국가와 이전의 조사에까지 거슬러 올라가는 측정의 시간을 넘나들며 문식성 진화의 순간을 포착하려는 시도를 보여준다. 평가 설계의 지침이 되는 문식성 평가 틀은 심리적 속성뿐만 아니라 사회적 이상을 반영한다. 문식성의 심리적 속성은 다양한 문식성 텍스트나 과제에 개인이 적용하는 지식, 기능, 성향, 태도와 관련되며, 사회적 이상은 개인이 목표를 성취하고, 지식과 가능성을 발전시키며 사회에 참여하는 것과 관련된다. 종합하자면 PIAAC의 결과는 더 높은 수준의 교육적 성취를 위해서 어떻게 하면 시민을 가장 잘 선도할 수 있는지에 대한 논리적이고

타당한 결정을 내리고자 하는 연구자, 정책 입안자, 현장 전문가에게 도움을 줄 수 있다.

PIAAC 문식성의 개념적 평가 틀에 대한 검토와 요약

이 절에서는 우선 PIAAC 조사의 기저가 되는 문식성의 개념적 평가 틀(OECD, 2009b)에 대해 논한다. 이 평가 틀은 PIAAC의 문항 및 과제의 발전을 가능케 하는 가장 중요한 자원이며, 정책과 그 실행에 도움을 주기 위해 조사 결과와 의미를 해석하는 지침이 된다.

국제문식성조사의 역사는 약 30년가량 되었다. 1990년대 이루어진 일련의 연구에서는 세 차례의 국제 성인 문식성 조사(IALS: OECD & Statistic Canada, 2000), 성인 문식성 및 일상 능력 조사(ALL: OECD & Statistic Canada, 2005)를 통해 자료를 수집하였다. IALS와 ALL, 그리고 The PIAAC Literacy expert group¹⁾(2013)의 21세기 능력을 위한 협력(Partnership for 21st Century Skills)과 같은 보고서와 문서에 기반하여 PIAAC 문식성 평가 틀을 구안하였다. 또한 미국과 캐나다에서 이루어진 연구에서 많은 성인들이 어휘나 유창성 등과 같이 문식성 향상의 기초가 되는 읽기 기능이 부족하다는 결과가 나왔음을 참고하여 이를 문식성 평가 틀에 반영하였다.

PIAAC의 문식성 정의

PIAAC에 적용할 문식성을 정의하기 위하여 검토한 것은 앞서 언급한 바와 같이 성인 문식성 능력에 관한 두 개의 국제 조사, 즉 1990년대의 국제 성인 문식성 조사(IALS)와 2003년, 2006년의 성인 문식성 및 일상 능력 조사(ALL)에서 사용된 정의였다.

이전의 국제 조사에서 사용한 정의와 평가틀은 21세기에 보편화된 전자 기기와 디지털 텍스트가 사용되기 전에 마련된 것이다. 그러나 OECD PISA에서도 그 정의와 틀을 계속해서 사용하였다. 그런데 인지 및 교육과학 분야에서 최근 이루어진 연구 성과, 예를 들어 Kintsch(2009)와 같은 연구는 그 정의에 반영되어 있지 않다. 결과적으로 21세기 성인들의 읽기 문식성 환경을 반영하여 문식성을 새롭게 정의할 필요가 있다.

그러나 문식성을 새롭게 정의할 때에 지켜야 할 몇 가지 기준이 있다. 첫째, 그러한 정의는 규범적이기보다 기술적이어야 한다는 것이다. PIAAC의 잠재 구인은 현대 사회에서 개인들이 직면하게 되는 광범위한 문식성 과제를 성공적으로 수행하기 위한 개인의 능력 수준이 매우 다양하다는 사실을 반영하여 설계되었다. 둘째, 그러한 정의는 전제 텍스트 및 그와 관련된 기능과 같이 과거보다 더 넓은

1) PIAAC의 문식성 자문위원회(Literacy Expert Group) 구성은 다음과 같다. 의장은 캐나다의 Stan Jones 이고, 자문 위원은 노르웨이의 Egil Gabrielsen, 호주의 Jan Hagston, 핀란드의 Pirho Linnakylä, 프랑스의 Hakima Meghergi, 미국의 John Sabatini, 독일의 Monika Tröster 등이다.

범위의 텍스트 개념을 포함하는 확장된 문식성 개념을 담아야 한다. 또한 단순한 용도로 텍스트를 사용하는 것을 넘어 보다 깊이 있는 이해를 필요로 하는 과제와 그 기저에 있는 기본 능력을 포함해야 한다.

이러한 점을 고려하여 PIAAC에서는 문식성을 다음과 같이 정의하였다.

문식성은 문어 텍스트의 이해·평가·몰입을 통하여 사회에 참여하며, 개인 목표를 성취하고, 개인의 지식과 잠재력을 개발하는 일이다.

이제 위에 제시한 문식성 정의에 포함된 핵심 용어들에 대해 자세히 살펴보자.

이해(understanding) - 텍스트의 의미를 파악하는 것은 단어의 의미를 이해하는 것처럼 간단할 수도 있지만, 아주 긴 논쟁이나 이야기의 기저 주제를 파악하는 것은 복잡할 수도 있다. 이는 더 복합적인 이해, 예를 들어 텍스트의 다른 부분들 간의 관계, 전체 텍스트의 요지, 저자의 의도에 대한 통찰, 텍스트의 사회적 기능과 형성 방식에 대한 이해 등을 요구하는 과제를 포함할 수도 있다.

평가(evaluating) - 텍스트의 분석, 통합, 해석, 평가에서 텍스트의 내용을 추론하는 것은 문식성 숙달에 가장 중요한 기능이다. 교육·상업·개인적 용도의 인터넷 사용이 급증함에 따라 이용 가능한 텍스트 수도 크게 증가하였다. 이에 따라 언어 사용자는 자신의 목적에 적절한 텍스트인지를 평가하고, 해당 텍스트가 그들에게 필요한 정보를 제공할 수 있는지를 판단하며, 내용의 진실성과 신뢰성 및 그리고 텍스트 서술에 개입된 태도에 대해 평가해야 하는데 이러한 요소들이 문식성 숙달도의 핵심 요소라 할 수 있다. 이는 모든 텍스트에 적용되어야 하는 요소이지만, 특히 전자 텍스트에서 매우 중요하다.

활용(using) - 읽기는 목표 지향적 혹은 목적 지향적 활동이라 할 수 있다. 현재의 읽기 이론과 연구 대부분은 독자들이 텍스트 내, 혹은 텍스트 간 관련성과 중요도를 평가하기 위해 어떤 행동을 보이는지 탐구하는 데에 관심을 쏟는다(McCruden, Magliano & Schraw, 2011). 대규모 평가의 역사에서 이것은 과제 설계의 기본적인 원리로 작용했다. 텍스트를 활용한다고 할 때 특정한 정보를 찾는 것과 같은 간단한 형태의 이해만 필요할 수도 있다. 그때에도 텍스트와 문서에서 정보가 어떻게 조직되어 있는가에 대한 기저 스키마, 예를 들어 목록 구조 등을 활성화하게 되면 읽기가 더 용이해진다. 더 복잡한 다른 텍스트 활용에는 상호 텍스트성과 관련하여 더 복잡한 이해와 종합이 필요할 수 있다.

몰입(engaging with) - 문식성이 개인의 목표를 성취하고 잠재력을 개발하기 위한 원동력이 되기 위해서는 텍스트로 적절하고 필요한 사회 참여를 할 수 있을 만한 개인의 성향과 관심이 전제되어야 한다. 따라서 개인의 일상, 직장 등 삶의 국면에서 성인들이 텍스트에 몰입하는 수준을 조사할 필요가 있다.

사회 참여(participate in society) - 초기의 문식성 정의에서는 문식성의 역할을 사회에서 ‘기능하는 것(functioning)’이라고 언급하는 경우가 많았다. PIAAC의 정의에서 그 용어는 ‘참여하는 것

(participating)’으로 바뀌었으며, 이는 개인의 더 적극적인 역할을 재인식한 결과이다. 경제·공동체·시민 활동은 모두 사회의 번영과 안정, 그리고 성공을 위해 필요한 사회 구성요소이며, 이는 정부가 교육 및 다양한 정책을 통해 이루고자 하는 목표이기도 하다. PIAAC의 정의는 이러한 문식성을 갖춘 대중(literate populace)의 사회적 가치가 확장되었음을 인식한 것이다.

개인의 목표 달성(achieve one's goals) - 문식성과 교육은 항상 개인의 행복과 번영을 추구하고 향상시키기 위한 도구로 여겨져 왔다. 취미와 독서 혹은 호기심 충족을 위한 활동에서 문식성은 그 자체로 목표가 될 수도 있고, 개인적·전문적·직업적 발전을 추구할 때에는 문식성이 수단이 되기도 한다.

잠재력 개발(develop one's potential) - 이 말은 문식성 기능의 중요한 역할로서 평생 학습 및 공식적·비공식적 학습 환경의 중요성을 언급한다. 읽기 문식성 기능의 습득을 통해 개인은 공식적 형태의 교육이나 직장에서의 훈련 및 교육기관뿐 아니라 비형식적 자기주도 학습에 참여할 수 있다.

문식성의 영역: 텍스트와 과제

이 절에서 우리는 읽기 문식성을 구성하는 두 개의 중요한 부분, 즉 텍스트 유형과 인지 작용의 측면을 검토할 것이다. 조사의 대상이 되는 영역을 합리적으로 분류하는 것은 평가 설계자나 조사 결과를 활용하는 사람에게 모두 중요한데, 이것이 문식성 평가의 점수가 인간 수행의 어떤 요소에 대한 정보를 제공하는지를 규정하기 때문이다.

텍스트

PIAAC 문식성 평가 틀에는 텍스트에 대한 다양한 견해가 반영되었다. 이는 텍스트의 외연과 내포가 어떠한지에 대한 21세기의 다양한 분류와 관점을 보여준다. 아래에서 우리는 사회적 맥락, 수사적 지향, 매체(인쇄 및 디지털), 그리고 체재(연속적 텍스트, 비연속적 텍스트, 디지털 텍스트)의 측면에서 텍스트를 기술하며, 특히 디지털 텍스트에 주목하고자 한다.

사회적 맥락 - 텍스트 유형을 분류하는 하나의 방법은 해당 텍스트의 사회적 문맥을 고려하는 것이다. PIAAC 조사는 사회적 문맥을 고려하여 각각을 대표하는 텍스트를 선정하였다. 다음과 같이 크게 네 가지 범주로 나눌 수 있다.

- 직장과 직업은 다양한 직장에서 일반적으로 다루어지는 자료를 포함하며, 구직, 재정, 직장에서의 복지 등 직업 생활에 한정된 텍스트는 다루지 않는다.
- 개인적 활용은 가정과 가족(개인 재정 등), 건강과 안전(의학 소책자 등), 소비자 경제(광고 등), 레저와 여가(식당 메뉴) 등을 포함한다.

- 공동체와 시민 의식은 공동체(공공 도서관 등) 혹은 정부(투표 등)에 관한 자료를 포함한다.
- 교육과 훈련은 학교 텍스트, 훈련 지침뿐 아니라 특정 교육적 기회에 대한 접근을 성인들에게 알리기 위한 문어 자료를 포함한다.

문어 텍스트 - 국제 성인 평가의 역사에서, 연속적·비연속적 텍스트가 모두 중요하다는 사실이 인식되어 왔다. 성인들은 일상에서 연속적인 산문을 읽을 뿐 아니라 다양한 표나 도표, 그림 문식성 자료를 이해하고 사용해야 한다. 그러나 지난 몇 십 년간 화면 기반 문어 자료가 문어 정보 및 의사소통에서 핵심 영역이 되었다. 이러한 화면은 컴퓨터, 태블릿 PC(iPad 등), 개인 전자 보조 장치(PDA 등), 전자 금융 기계(ATM), 스마트폰(iPhone) 등 매우 다양하다. 새로운 PIAAC의 문식성 평가 틀은 이 모든 화면 기반 전자 형태를 포함한다.

화면 텍스트 중 일부는 종이 텍스트를 화면에 투사한 단순한 형태이다. 만약 모든 화면 텍스트가 이러한 종류라면 이를 논의하는 것이 그리 중요하거나 흥미롭지 않을 것이다. 그러나 일부 새로운 형태의 화면 텍스트는 전통적인 종이 형태와 유사하면서도 장르나 정보 처리 방식, 텍스트의 개인적·사회적 기능의 변화를 유발하는 변별적 특성(하이퍼링크)이나 작동(검색) 등을 포함하며, 이는 읽기 문식성에 대한 이해를 혁명적으로 변화시켰다. 전통적 형태의 텍스트를 검토하고 이러한 특징들을 좀 더 논의하기 전에 먼저 PIAAC 조사에 포함된 텍스트의 수사학적 목적을 살펴보자.

매체와 형식을 넘어: 텍스트의 수사적 지향 - 문어 텍스트를 이해하는 것은 단순히 단어와 문장의 의미를 파악하는 것 이상을 요구한다. 텍스트가 청자와 텍스트의 의도 및 목적을 교류하는 언어의 형식임을 인식해야만 해당 텍스트를 올바르게 이해할 수 있다. 구어는 다양한 의사소통 의도와 목적을 포함한다. IALS와 ALL과 같은 이전의 조사에서는 연속적 텍스트를 수사적 지향에 따라 분류하였으며 PIAAC 조사의 평가 틀에서는 비연속적 텍스트 또한 같은 수사적 지향에 따라 분류될 수 있다고 본다. 따라서 6가지의 분류가 가능하다. 다시 말하자면, 텍스트 분류의 목표는 크게 두 가지로, 첫째는 조사 대상이 되는 문어 텍스트의 범위를 가능한 넓게 하는 것이며, 둘째는 조사 결과 점수에 의해 밝혀진 문식성 맥락의 범위를 정책 입안자나 현장 전문가들이 이해하고 해석할 수 있도록 돕는 것이다.

PIAAC에서 사용하는 수사학적 지향의 6가지 유형은 아래와 같다.

- 묘사(Description) - 사물의 공간적 속성을 언급한다. 이 분류는 미술 작품에 대한 묘사나 도표, 상품 부품 목록 등과 같은 연속적 텍스트를 포함한다.
- 서사(Narration) - 이는 사물의 시간적 속성을 언급한다. 서사는 일반적으로(항상은 아니지만) 문제, 갈등, 주제 등을 다룰 때 인물의 목표, 의도, 행동뿐 아니라 사건을 묘사한다.
- 설명(Exposition) - 이는 사물, 과정, 사건이 어떻게 의미 있는 전체로서 상호 관계를 맺는지를 설명하거나 분석한다. 설명의 형식은 내용 영역에 따라 다를 수 있으나(과학, 역사, 일상 등) 이러한 텍스트는 인과, 분류, 형식/기능 관계 등을 포함할 수 있다.
- 논증(Argumentation) - 이는 주장과 그를 뒷받침하는 근거, 혹은 그 둘을 연결하는 추론 규

칙(warrant)의 관계를 언급한다. 신문 사설이나 광고와 같은 설득적 텍스트는 청중에 대한 호소와 근거 기반의 논리적 논증이 결합되는 독특한 양식이다.

- 지시(Instruction) - 이는 무엇을 해야 할지에 대한 명령을 내리는 텍스트를 의미한다. 이러한 종류의 텍스트는 주로 장비나 상품 사용에 동반되거나 새로운 절차를 소개하는 맥락에서 나타난다. 그러나 더 넓게는 공식적인 교육 현장에서 사용되는 것과 같은 교훈적(설교적) 텍스트를 다루기도 한다.
- 기록(Records) - 특정 입장이 개입되지 않는 상태에서 정보를 보고하고 보존하기 위해 설계된 텍스트를 의미한다. 영수증이나 청구서뿐 아니라 목록, 차트, 표는 기록의 흔한 형태이다. 또한 회의록이나 부동산 양도증서와 같은 법률 문서 등의 연속적 텍스트도 기록의 한 형태이다.

매체 - 언급한 바와 같이 PIAAC의 문식성 틀은 인쇄(혹은 종이) 텍스트와 디지털(혹은 화면) 텍스트를 구분한다. 전통적인 종이 텍스트는 공지, 편지, 메모와 같은 비공식적 텍스트뿐 아니라 책이나, 잡지, 신문 같은 공식적 출판물을 지속적으로 포함한다.

디지털 텍스트의 범주는 21세기에 계속해서 변화하며 빠르게 진화하고 있다. PIAAC 평가 틀이 처음 구안되던 시기에 디지털 텍스트의 주요한 특징을 몇 가지가 제시했는데, 이 점이 디지털 텍스트와 인쇄 텍스트를 구분할 수 있게 해 준다. 즉 우리가 이전까지 인쇄된 형태로 마주했던 텍스트 유형에 관심을 덜 기울이게 되었지만, 이제는 그러한 텍스트를 디지털 양식으로 접할 수 있게 되었다.(소책자나 기사의 pdf 형태 등)

다른 텍스트로부터 디지털 텍스트를 구분하고자 하는 시도도 있었는데, 디지털 텍스트는 단순히 이들이 화면에 투사되는 것만이 아니라 디지털 기기에서만 발견되는 텍스트 탐색 도구(navigation)나 출력상의 특징이 있다는 점에 주목할 수 있다. 따라서 ‘디지털 텍스트’라는 용어는 이러한 진화한 텍스트 유형을 의미한다. 화면 기반의 텍스트 유형 중 고려 대상이 되는 것은 인터넷과 연결될 수 있는 종류의 것들, 즉 컴퓨터, 태블릿 PC, 스마트폰에 나타나는 것들이다.

텍스트의 유형이나 체제 - IALS나 ALL, 그리고 PISA는 모두 텍스트의 유형을 연속적인 것(산문)과 비연속적인 것(문서)으로 분류하며, 이는 각각의 대범주에 따라 다른 텍스트 처리 과정과 지식이 존재한다는 인식에 따른 것이다. 최근의 문식성 환경에서 이러한 형식은 빈번하게 혼합된다. 결과적으로 PIAAC은 이에 대한 몇 가지의 변별점을 제시한다.

- 연속적 텍스트 - 전통적으로 문장들로 이루어진 단락을 단위로 한다.(신문, 잡지 기사, 소책자, 설명서, 편지 및 유사한 형태의 디지털 텍스트(이메일과 웹페이지 등) 연속적 텍스트는 신호 조직 및 구조에 달린 제목, 들여쓰기, 강조 등과 같은 다양한 탐색 도구적 특징을 갖는다.
- 비연속적 텍스트 - 정보를 조직하기 위해 인쇄상의 특성을 활용하며, 특히 행렬 형태(목록, 표 등)를 활용한다. 잘 알려진 비연속적 텍스트는 표 문서이다. 이는 간단하게 구성되기도 하지만 혼합되고 교차되며 포개진 목록으로 구성되기도 한다(Kirsch & Mosenthal, 1990, 1991). 부가적으로, 그래픽(차트, 그래프, 다이어그램), 장소(지도), 기입 항목(entry: 조사나 양식) 혹은 이 모두의 혼합으로 분류할 수 있다.
- 혼합된 텍스트 - 수사학적 목적을 달성하기 위해 동시에 작동하는 연속적 텍스트와 비연속적

텍스트의 혼합이다.

- 다중(multiple) 텍스트 - 혼합된 텍스트와는 구분되는데, 이는 특정 목적을 위해 느슨하게 연결되거나 단순히 병치되기 때문이다. 따라서 구성 요소들은 동시에, 혹은 조화를 이루어 작동하지 않으며 대신 공간적으로 동시에 위치한다.(정보 웹페이지에 있는 광고 등)

디지털 텍스트 - 앞서 언급한 바와 같이 디지털 텍스트의 형태는 지속적으로 그리고 빠른 속도로 변화·팽창·진화하고 있다. 디지털 텍스트 또한 연속적 텍스트와 비연속적 텍스트로 분류될 수 있으나 종이 기반의 텍스트와는 구분되는 탐색 도구가 있다.

하이퍼텍스트 - 다른 텍스트로 직접적으로 연결하며 주제에 대한 완전한 이해를 위해서는 이 링크를 따라가야 한다. 링크는 선택되거나 “클릭”되며 다양한 활자상의 관습이 활용되고 있어 쉽게 알아볼 수 있다.(밑줄이나 굵은 글씨 등) 두 가지의 하이퍼링크 텍스트 유형이 PIAAC에 반영되었다.

- 색인 형태(index-like) - 계층적, 혹은 목록 형태로 정보를 구조화하려는 시도라는 점에서 전통적으로 사용해 오던 표의 형태와 유사하다. 메뉴나 북마크의 형태를 취할 수도 있으나 원칙적으로 구조와 조직의 차별성이 있다.
- 텍스트 내 삽입 형태(text-embedded) - 하이퍼텍스트는 완결된 텍스트 내에 삽입된 링크를 통해 독자를 두 번째 텍스트로 이끌며, 이는 주제를 확장하거나 변화시키는 기능을 한다. 여기서는 기입 항목이 다른 기입 항목으로, 또는 다른 웹사이트로 이어지는 많은 링크를 포함한다. 텍스트 내 삽입은 특정 텍스트의 의미와 연관성에 의해 이루어지며 독자를 다른 텍스트·웹사이트·주제로 보낼 수 있다. 하이퍼링크의 이와 같은 비선형적·비계층적 특성은 독자가 다른 링크를 탐색하는 중에 원래의 텍스트(혹은 주제)로 돌아오지 못할 수도 있다는 점에서 문제가 될 수 있다.

상호작용성 - 디지털 텍스트의 가장 흥미로운 유형 중 하나는 상호작용적 특징을 지닌 것들이다. 최근 디지털 형태를 통한 의사소통이 급증하고 있다. 최근 몇 십 년간 읽기 문식성 조사에서 주로 다루었던 텍스트는 출판된 형태의 저작물이 대부분을 차지하는 정보 텍스트였다. 그러나 지금 독자들이 빈번하게 마주치는 전자 텍스트는 다수의 독자나 동료들에 의해 생성될 수 있다. PIAAC에서 대표적인 상호작용적 텍스트로 강조하는 것은 이메일 교환인데, 이는 일련의 메시지가 포함되어 있으며 누군가의 이전 메시지에 대한 답변을 다는 형식이다. 블로그나 다른 웹 문서의 댓글 또한 상호작용적이다. 이러한 텍스트에서 더 이후에 나오는 기입 항목은 이전의 기입 항목을 먼저 이해하지 않으면 이해할 수 없다.

기타 탐색 도구(navigation) 특징 - 디지털 문서는 일반적으로 인쇄된 텍스트와 차별화되는 탐색 도구의 특징을 가지고 있으며, 이 또한 학습되어야 한다는 점을 강조하고자 한다. 그러한 특징은 메뉴를 클릭하고 스크롤바를 사용하며, 검색어를 입력하는 것과 같이 독자의 반응을 요구한다.

과제

독해는 수많은 통합된 과정의 조율을 필요로 하는 복잡한 구인이다(Perfetti & Adolf, 2012). 독해의 과정과 개념을 설명하는 이론으로 구성주의(Graesser, Singer & Trabasso, 1994), 구성-통합 모델(Kintsch, 1998), 배경 모델(van den Broek, Young, Tzeng & Linderholm, 1999), 최소주의 가설(McKoon & Ratcliff, 1992) 등 다양한 이론이 존재한다.

모든 읽기가 복잡한 기능의 통합을 필요로 하지만, 그러한 수행에 결정적이거나 핵심적인 요소를 중심으로 과제를 설계하는 것이 가능하다. 예를 들어, 독자가 특정한 정보를 찾는 경우 복합적 읽기 기능이 필요하지만 그 중 어떤 기능이 다른 기능보다 더 강조될 수 있다. 선행 조사들과 관련하여 다음의 측면들이 PIAAC 문식성 과제의 목표가 된다.

- 텍스트 내 정보에 대한 접근과 확인 - 독자가 특정 정보를 찾고 선택하기를 요구한다. 이러한 과제는 간단한 것에서부터 다소 복잡한 것까지 매우 다양하다. 간단한 과제의 경우 방해가 되는 정보가 아주 적은 상태에서 필요한 정보를 찾도록 한다. 더 복잡한 과제의 경우 복수의 정보를 통합하거나 추리할 것을 요구하며, 복수 페이지로 구성된 디지털 문서에서 검색해야 하는 경우도 있다.
- 통합과 해석(텍스트의 부분들을 연관 짓기) - 독자가 텍스트의 서로 다른 부분들 간의 연관성을 이해할 것을 요구한다. 일반적인 통합과 해석의 유형은 문제-해결, 원인-결과, 분류-예시, 등치, 비교-대조, 부연 설명, 요약, 전체 관계의 이해와 같은 텍스트 구조를 파악하는 것이다.
- 텍스트를 전체로서 이해하여 평가하고 숙고하기 - 독자가 가진 지식, 개념, 가치(때로는 텍스트 외부의 것)를 해당 과제에서 활성화하고 적절하게 적용할 것을 요구한다. 걸러지지 않은 디지털 텍스트를 접할 기회가 점점 더 많아짐에 따라 독자들은 그들의 읽기 목적 및 목표에 비추어 글을 독해하기 전에 텍스트의 관련성, 신뢰성, 진실성을 평가해야 한다.

표상의 구성에 영향을 미치는 요인들 - 과제에서 측정하고자 하는 주된 기능 요소만이 과제의 난이도나 복잡성을 결정하지는 않는다. PIAAC의 평가 틀은 아래의 내용을 인식한다.

- 정보의 투명성 - 텍스트에서 정보를 발견하기 쉬우며 질문과 정보를 연결시키기가 용이한가?
- 추론의 본질과 유형 - 간단하고 명백한 것에서부터 복잡하고 고차원적인 통합까지 (Graesser, Singer & Trabasso, 1994)
- 의미론적 · 형태론적 복잡성 - 단어·통사론적·문법적 구조(부정어구나 종속절, 수동태의 사용 등)의 빈도는 문항의 난도에 영향을 미치는 요인이다.
- 질문에 답하기 위해 필요한 정보의 양 - 심지어 정보의 위치를 찾는 것과 같은 간단한 질문에 답해야 하는 상황일 때도, 질문에 답하기 위해 독자들은 정보를 여러 번 검토해야 할 수 있다.
- 정보의 현저성 - 간단히 말해서 만약 독자가 필요한 정보가 텍스트 내에 눈에 띄는 곳에 있다면 독자들이 그 정보에 접근하기가 용이하다.
- 상충되는 정보 - 그럴 듯하지만 부정확한 정보가 텍스트 내에 포함되기도 한다. 이처럼 방해

가 되는 정보가 포함될 경우 과제의 난이도가 높아진다.

지난 조사와의 관련성을 유지하기 위해 몇 개의 문항이 다시 사용되었으나 이들은 화면 기반 전달에 맞게 수정되었다. 문식성의 정의에 추가적으로 포함된 내용에 맞추어 문항이 새롭게 개발되기도 하였으며, 이에 따라 디지털 텍스트 및 그에 기반한 과제 유형이 구안되었다. 문항 배분은 아래와 같다.

- 전통적 인쇄 텍스트(60~70%) - 신문, 잡지, 책, 소책자, 설명서, 안내문, 편지, 광고 등
- 비전통적 텍스트(20~25%)
 - 하이퍼텍스트, 메시지 및 대화방과 같은 상호작용적 환경(산문과 문서, 텍스트와 그림이 혼합된 텍스트를 포함하는 전자 텍스트)
 - 인쇄 기반(10~15%) 텍스트 & 그림이 혼합된 텍스트를 포함하는 텍스트

〈표 1〉 매체에 따른 문항 분배

	연계 문항	새 문항	연계 문항	새 문항	연계 문항	새 문항
지필형	25	15	25	10	19	5
컴퓨터 기반	42	55	42	30	29	19

읽기 구성 요소

이전 조사에서는 문식성 수준이 낮은 성인들의 어려움을 이해하기에는 그들의 읽기 능력에 대한 정보가 부족하였다. 그러한 성인들이 검사 문항 중 극히 일부 문항에만 응답할 수 있었기 때문에 그들의 능력에 대해서 적절히 기술할 수 없었다. PIAAC의 문식성 평가 틀은 그러한 정보를 제공하기 위해 구성 요소 검사를 포함시켰다.

세계 여러 나라에 기초 문식성이 부족한 성인들이 존재한다. 그들의 기초 능력은 매우 취약하며 적절한 수준의 기초 능력을 형성하기 위해서는 많은 노력이 필요하기 때문에 이런 비문식 성인들이 문식 세계에 제대로 참여할 수 있을 만한 발전을 도모하기가 어렵다. 이러한 성인들이 가지고 있는 기초 능력이 어떠한지를 이해하는 것은 정책과 교육적 실행에 시사하는 바가 크다. 따라서 PIAAC은 국제 조사 중 최초로 읽기 구성 요소에 대한 측정을 도입하였다. 읽기 구성 요소는 문어 이해의 가장 기본적인 측면에 대한 성인들의 능력, 즉 문어를 이해하고 인식하며 문장과 단락을 통해 의미를 구성하는 능력을 확인하는 지표가 된다. 고급 수준의 기능은 기초 기능이 숙달된 이후에 형성된다.

구성 요소 평가 틀이 읽기 학습의 기본적인 원칙을 기반으로 구안되어야 한다는 점에 대해 국제적 동의가 이루어졌다(Perfetti, 1993 등). 이는 문자 체계가 어떻게 작동하는가에 대한 개별 기능과

지식을 기반으로 독해나 읽기의 ‘의미 구성’ 과정이 수행된다는 것이다. 문어의 구성 요소(글자, 단어, 문장, 그리고 더 긴 텍스트의 부분)를 처리하는 능력과 효율성을 측정하는 과제를 통해 이러한 지식과 기능을 관찰할 수 있다.

구성 요소의 설계는 조사에 참여하는 성인들이 그들이 이미 가지고 있는 언어와 이해 기능을 문어 텍스트를 처리하는 데에 적용할 수 있는지에 초점을 맞춘다. 구성 요소 과제는 인쇄 기반 문식성 작문 체계에서 목표로 하는 언어 기능의 수준을 분절적으로 평가하기 위한 것이 아니다. 그러나 만약 성인이 목표 언어에서 기본적인 구어 어휘, 통사·문법 및 듣기 이해 기능을 가지고 있지 못하다면 그러한 미숙함이 과제를 수행하는 데에 영향을 미칠 것이다. 그렇다 하더라도 언어 숙달도 각각을 측정하는 것은 구성 요소 평가 틀의 기본적 목적이 아니다.

하위 인지 요소를 기반으로 하는 인지적 읽기 모델은 유창성, 효율성, 그리고 구성 요소 기능의 통합이 읽기 발달의 수준과 학습 잠재력을 나타낸다고 본다. 기능과 지식은 축적되기 때문에 익숙한 텍스트 기반 정보를 처리하기가 더 쉽다. 구성 요소 효율성은 정확성뿐만 아니라 처리의 속도나 비율을 통해 확인할 수 있다. 학습자로서 우리는 새로운 문제를 해결하기 위해서 시간과 노력과 에너지를 소비한다. 익숙한 과제에 대하여 우리는 의식적인 노력을 덜 들이지만 더 정확하고 빠르게 반응한다. 과제가 쉬울 경우 우리는 훨씬 더 복잡한 문제를 해결하는 데 노력을 더 많이 기울일 수 있다. 숙련된 읽기에서 이러한 구성 요소들은 문식성 수행을 지원하기 위하여 통합된다. 구성 요소의 비중(profile)이 달라지면 학습, 교육, 정책도 달라져야 함을 시사한다.

구성 요소 평가는 전반적 문식성 평가 중 통합적 측면에 대한 평가로 여겨질 수 있다. 숙련된 읽기 기능을 갖추지 못하였더라도 문식성 통합 평가는 필요하다. 분석 과정에서 구성 요소 점수는 구성 요소 습득과 문식성 능력 간의 관계를 보여주기 위하여 <표 1>과 같이 문식성 분배에 반영되어야 한다.

단어 의미(인쇄된 어휘) - 인쇄된 상징 기호가 의미 있는 단어를 표상한다고 인식하는 것은 읽기 문식성에서 필수적인 기초 기능이다. 일련의 어휘 문항들은 일반적인 성인이 구어 상황에서 이해할 만한 일상적 단어들을 문어로 제시하고 독자들이 그 어휘를 이해할 수 있는가를 확인한다. 문항은 교육 수준이 평균보다 높은 사람들만 알 수 있는 학문적, 기능적 단어들은 포함하지 않는다. 대신 인쇄된 어휘 과제에 포함된 단어들은 범국가적으로 흔히 사용되는 일반적인 단어들이다.(해, 삼각형, 발 등) PIAAC의 어휘 구성 요소 측정의 목적은 문식성 기능이 낮은 사람들이 ‘들었다면’ 이해했을 단어들을 문어로 표기했을 때 이해할 수 있는지를 살피는 것이다. 어휘 과제는 총 34개의 문항으로 되어 있으며 각 페이지에는 두 개의 문항이 제시되어 있고 응시자가 모든 문항에 응답하는 데 걸리는 시간이 기록된다.

문장 처리 - 연속적인 텍스트를 읽을 때 문장은 자연적인 ‘덩어리(chunk)’이다.(Kintsch, 1998) 문장의 의미를 구성하는 것은 그 안에 있는 모든 단어를 이해하는 것이며 동시에 통사론적 구조를 분석하고 명제를 부호화하는 것이다. 문장의 특징에 따라 앞에 나온 내용에 대한 추론(대명사를 앞

에 나온 명사와 연결시키는 등), 일반적인 추론, 혹은 지식 기반 추론이 필요할 수도 있다. 따라서 각각의 문장은 통사론적·의미론적 처리 과정을 거쳐야 한다. 이 조사에서 성인들은 22개의 문장에 답해야 하며, 응시자가 모든 문항에 응답하는 데에 걸리는 시간이 기록된다.

문장 과제의 두 가지 예시가 있으며, 옳은 답은 굵은 글씨로 표시하였다.

예 1: “하늘은 초록색이다.” 예 / **아니오**

예 2: “만약 집의 높이가 사람의 키보다 크다면, 사람은 집보다는 작은 것이다.” 예 / **아니오**

기본적 단락 독해 - 숙련된 읽기는(목독이든 음독이든) 빠르고 효과적이고 능숙하다. PIAAC의 단락 읽기 과제는 목독을 통해 여러 단락으로 구성된 산문 텍스트의 기본적인 의미를 파악하도록 한다. 이 유형의 문항은 일부 문장들에서 단어를 선택하도록 구성된다. 응답자는 문장의 의미에 적절한 단어를 찾아 동그라미로 표시한다. 적절하지 못한 단어를 선택하게 되면 독자의 기본적인 이해 기능이 부족하다는 사실로 해석되며, 이는 문법적인 문제일 수도 있고 의미론적인 문제일 수도 있다. 각 단락의 과제를 해결하는 데 시간제한이 없으나(총 4개의 단락으로 구성됨.), 응답에 소요된 전체 시간은 기록된다. 낮은 수준의 기능을 가진 성인의 경우 점수만으로도 충분히 그들의 기본적인 이해 능력을 측정할 수 있다.

몰입(Engagement)

읽기 몰입의 개념은 성인 문식성에서 중요한 것이며, 이는 개인과 그들의 일상에서 읽기가 차지하는 부분의 중요성의 정도를 의미한다. 아동과 성인을 대상으로 한 실증 연구에서 몰입 정도의 차이가 평가 수행의 차이를 유발함을 밝혔다. 몰입 이론은 일반적으로 개념의 다섯 가지 통합된 측면을 보여준다.

- 읽기의 양과 다양성 - 더 많이 읽고 더 다양한 종류의 읽기(읽기의 목적이나 텍스트의 유형)를 수행할수록, 읽기에 더 많이 몰입했다고 할 수 있다.
- 읽기에 대한 흥미 - 정보 탐색과 즐거움을 위한 수단으로 읽기를 더 많이 할수록 읽기에 더 많이 몰입한 것이다.
- 통제 - 개인이 자신의 읽기를 관리할 수 있다고 느끼고 자신의 읽기를 주도적으로 수행할수록 읽기에 더 많이 몰입한 것이다.
- 효능감 - 개인이 읽기를 잘할 수 있다고 느낄수록 특히 새로운 텍스트를 성공적으로 읽을 수 있는 자신감이 높을수록 읽기에 더 몰입했다고 할 수 있다.
- 사회적 상호작용 - 읽기 경험을 공유하고 다른 사람과 읽기에 대해 이야기를 나눌수록 읽기에 몰입한 것이다.

PIAAC 조사 방법: 표본, 도구, 설계

모집단 - PIAAC 조사는 국적이나 시민권, 언어를 고려하지 않고 자료 수집 당시 국내에 거주하고 있으며 보호 시설에 있지 않은 16-65세의 성인들을 추출하였다. 성인 기능에 대한 OECD 조사의 일반적인 지역적 단위는 한 국가 전체였고, 따라서 이것은 주나 공국 등의 다른 수준의 지역 단위를 위해서 설계된 것은 아니다.

시행 - PIAAC은 응답자와 면담자의 동의하에 응답자의 집이나 지정된 장소에서 진행되었으며, 전문적으로 훈련받은 면담자가 관리하였다. 관리자들은 자료 수집의 질과 진실성을 보장하기 위하여 각 국가 수준에서 대규모 훈련을 실시했다.

PIAAC 표집 방식과 규모 - 국가 수준의 PIAAC에서 적절한 추론을 하기 위해서는 몇 가지의 기준에 따라 표본의 최소 규모를 정해야 한다. 평가 대상이 되는 인지 영역의 수와 (어떤 나라들은 하나 이상의 국어를 사용하기 때문에) 평가가 시행되는 국가에서 사용하는 언어 개수에 따라 표본의 크기를 정해야 한다. 만약 참여하는 국가가 문식성과 수리력만을 평가하고자 한다면, 4,500개의 표본수로 충분할 것이다. 만약 그들이 PSTRE도 평가하고자 한다면 표본의 최소 규모는 5,000개여야 한다. 이러한 규모의 표본은 조사가 시행되는 나라의 언어 개수에 비례하여 커져야 한다.

PIAAC 평가 설계 - 앞서 논의한 바 있는 인지적 평가에 덧붙여 PIAAC에서는 대규모 배경 설문(BQ)을 병행하였다. 이는 PIAAC의 주요 분석 목적을 뒷받침하고자 하는 것이다. 충분한 이해를 위하여 설문에 포함된 내용을 아래에 제시하였다.

- 성인 인구 중 주요 하위 인구의 숙달도의 분포
- 전 생애에 걸쳐 문식성 숙달의 성취, 발전, 유지 및 상실에 영향을 주는 요인들
- 정보 처리 기능의 숙달도와 경제 및 다른 사회적 결과 간의 관계

광범위한 자료 수집과 국제적 협업을 통해 배경 설문을 구안하고 정교화하였다. 조사에 관심을 가진 독자라면 조사의 틀에 관련된 자료를 검토할 수 있을 것이다. 이 조사는 아래에 제시하는 것과 같이 5개의 주요 영역으로 나뉘었다.

- 응답자의 인구학적 특징과 배경
- 교육 수준과 참여
- 노동력의 지위와 고용 형태
- 사회적 성과
- 문식성·수리력 연습 및 기능의 사용

이러한 변수가 연구자와 정책 입안자들이 정책과 실행에 관련된 국가적 결정에 필요한 정보를 제공할 수 있음을 언급할 수 있으나, 수백 개 이상의 질문과 그에 대한 척도를 기술하는 것은 이 보

고서의 목적에 부합하지 않기에 상술하지 않기로 한다. 최근 PIAAC이 새롭게 정의내린 조사의 영역 중 하나는 일상과 직장에서 사용하는 기능과 관련된 변수이다. 아래에서 우리는 직장에서와 개인적 용도 각각에서 조사된 성인의 텍스트 활용 양식을 살펴볼 것이다.

- 읽기 - 지시와 설명; 편지, 메모나 이메일; 신문의 기사, 잡지, 소식지; 저널이나 학술적 출판물의 글; 책; 참조 설명서나 자료; 청구서, 송장, 입출금 내역서나 재무표; 도표, 지도, 도식 읽기.
- 쓰기 - 편지나 메모, 이메일 쓰기; 신문 기사나 잡지, 소식지 쓰기; 리포트 쓰기; 양식 채우기
- 기술 - 컴퓨터; 이메일; 정보 검색을 위해 인터넷 사용하기; 금전 거래를 위해 인터넷 사용하기; 스프레드시트; 단어 처리; 컴퓨터 코드를 쓰거나 준비하기; 인터넷을 통해 실시간 토론하기; 복합성의 측면에서 컴퓨터 사용의 전반적 수준

PIAAC 숙달도 척도 - PIAAC 조사 결과를 정확히 이해하려면 조사의 척도와 그에 따른 숙달도의 수준을 알아야 한다. PIAAC 척도는 문식성과 수리력을 각각 0에서 500 사이의 숫자로 표시한다. 그러나 점수의 의미를 해석하기 위해서는 숙달도의 수준을 파악해야 한다. 부록 A에 숙달도 수준에 대한 개요를 제시하였으나, 보다 많은 정보를 원하는 독자들은 OECD 웹사이트의 문서를 참고할 수 있다.

정책과 실행을 위한 PIAAC 조사 결과의 활용: 제안과 지침

PIAAC 조사는 이제까지 개발된 조사 중 성인 문식성 기능을 평가하는 가장 종합적이고 정교한 국제 평가이다. 이러한 정교함과 종합성을 기반으로 정책과 실행에 관련성이 있는 섬세하고 가치 있는 추론을 내리기 위해서는 상당히 복잡한 기술이 필요하다. 이 절에서 우리는 PIAAC 국가 자료를 통해 나온 풍부한 정보를 실용적으로 활용하기 위한 간단한 지침을 제시할 것이다. 다양한 기술에 대한 설명과 자료 처리 도구에 대해 더 알고자 한다면 OECD 웹사이트를 참고할 수 있다.

지침 1. 국제 비교는 출발점일 뿐이다.

PIAAC은 국제 비교가 가능하도록 설계되었다. 한 국가가 다른 참여 국가와 관련성이 있을 때 그에 대해 정책 입안자들과 시민들이 관찰하고, 보고하고, 의견을 제시하는 것을 막을 수 있는 방법은 거의 없다. 사실 이러한 비교는 거대한 정책적 행동을 시작할 때, 특히 한 국가의 순위가 다른 국가와 비교했을 때 비관적일 경우에 유용하다.

그러나 비교의 결과가 국가적 관점에서 만족스럽거나 전도유망한 경우에도 정책과 실행에 도움이 될 수 있다. 이는 하위 집단의 교육적 수요를 더 잘 충족시켜야 하는 경우가 빈번히 존재하며, 잘

작동하고 있는 교육적 체계나 정책이라 하더라도 개선이나 향상이 필요한 부분이 있다는 점에서 위험할 수 있다. 따라서 우리가 수요가 있는 곳을 살피기 위해서는 결과를 더 심도 있게 분석해야 한다. 이를 위해 지침 2번을 보자.

지침 2. 각 영역의 평가 틀을 연구하고 이해하라.

이 글의 대부분은 문식성의 정의에 대한 세부적인 부분과 조사를 구성하는 텍스트 및 과제를 기술하는 데 사용되었다. 틀의 미묘한 차이를 이해하는 것은 교육과 연구 전문가 공동체의 노력을 필요로 할 수 있으며, 그것이 유익할 수도 있다. 그러나 그러한 이해와 연구는 치명적일 수 있다. 당신의 국가와 국민, 그리고 국가 수준의 교육과정을 떠올리고 스스로에게 질문하라. 대부분의 사람들이 이 틀에 기술된 것과 같은 지식과 기능, 태도와 성향을 가지고 있다고 할 수 있는가? PIAAC의 틀을 짠 사람들이 특정한 유형의 텍스트와 과제, 그리고 관련된 기능에 반영시킨 가치에 동의하는가? 이러한 질문에 대한 대답은 적절한 정책과 그 실행에 대해서 당신이 추론할 수 있도록 도와줄 것이다.

지침 3. 척도와 수준에 대해 기술된 내용을 이해하라.

숙달도 척도의 기술은 능력에 따라서 다양한 주요 하위 집단을 목표 집단으로 삼는 데에 중요하다. 수준에 대한 필자의 관점은 다음과 같다.

- 1수준 이하 - 이들은 기초 능력 단계에 머물러 있으며, 어떻게 작문 체계가 인쇄된 언어를 표상하는지에 대한 기본적인 것을 학습하기 위해 교육적 지원이 필요한 사람들이다. 각각의 국가에 이러한 수준의 사람이 적은 수이기는 하나 지속적으로 존재하며, 이들은 대부분 가난하거나, 나이가 많거나, 언어 소수자, 신체적·정신적 장애인, 혹은 어떤 이유로든 적절한 교육을 받지 못한 사람들로 사회적 약자에 해당하는 경우가 많다.
- 1수준 - 이들도 기초 기능이 부족하며 자기 주도적, 자기 통제적 학습자가 되기 위해서는 교육적 지원이 필요한 사람들이다. 1수준에 해당하는 사람들에게도 1수준 이하의 집단과 비슷하게 기능이 부족할 수 있다. 그들은 텍스트를 이해하고 평가하거나 활용에 많은 노력이 필요한 텍스트를 처리함에 있어 21세기 사회가 요구하는 수준에 도달하지 못했다.
- 2수준 - 이들은 적절한 기본 능력은 갖추었으나 중등교육 졸업자 수준에는 도달하지 못한 사람들이다. 현대 사회에서 이 수준의 문식성은 개인의 기능을 발달시키기 위한 기반이 될 수는 있으나 더 높은 임금이나 고급 기능을 필요로 하는 직업에는 다소 부족하다.
- 3수준 - 이들은 고등학교부터 대학 교육까지 성취한 사람들이다. 많은 경제학자들은 이 수준이 높은 임금과 높은 기능을 필요로 하는 직업의 최소 기준이라고 간주한다. 최소한 대부분의 국가들은 그들 인구의 상당 부분을 이 수준, 혹은 그 이상으로 높이고자 한다.
- 4/5수준 - 이 수준에 있는 사람들은 대학원 이상의 학력이나 전문직을 갖춘 사람들이다. 이들은 그들의 개인적 목적을 성취하고 지식과 잠재력을 개발하기 위하여 문식성을 최대한으로

활용할 수 있다.

한 국가 내에서 국민들의 능력과 유창성이 위의 수준 중 어디에 해당하는지를 파악하는 것은 국가 이상을 위한 실질적인 목표를 세우는 데에 도움이 된다.

지침 4. 배경 설문을 이해하고 활용하라.

대부분의 국가들은 교육적·경제적 자원의 질과 분배와 관련하여 다양한 하위 인구들이 직면하게 되는 어려움에 대해 알고 있다. 어떤 나라들에서는 이민자로나 비원어민 화자들이 증가하는 것이 문제일 것이며 다른 나라에서는 능력의 차이가 경제적·사회적 계층의 차이에 따라 나타나는 문제일 것이다. 또한 어떤 국가들에서는 공교육과 사교육의 질과 본질에 관한 역사적 요인이 성인 인구의 차이를 유발할 것이다. 또한 직장이나 사회, 혹은 문식성의 개인적 활용 부문에서 문식성, 특히 디지털 문식성의 본질을 밝히기 위한 방법이 단순히 정책을 도입하는 것일 수도 있다.

특정 국가의 상황과 관련된 일련의 질문들은 쉽게 일반화되기 어렵다. 또한 이 질문들이 일반적 정책 목표를 나타낸다고 확답하기도 어렵다. 교육과정, 교육기관, 그리고 교육적 자원의 분배에 영향을 미치는 정책을 그러한 일반적 목표로 보고 싶겠지만, 역사적 요인들로 인하여 그러한 목표의 실행이 상대적으로 더 쉽거나 어렵게 되는 경향이 있다.

최근 발표된 PIAAC의 보고서에서는 장기간에 걸친 성공적인 정책 수정의 사례로 한국을 인용하면서 그러한 추론의 확장된 사례를 제시하였다. 특히, 보고서는 아래와 같이 언급하였다.(OECD, 2013, p.205)

〈Box 3.1.〉 한국: 연령에 따른 기능 숙달도 차이

한국은 비교적 단기간에 교육 수준을 높이는 데에 성공했다. 1970년대 한국의 경우 노동 인구의 67% 정도가 초등교육을, 26%가 중등 교육을 받았으며 대학 교육을 받은 인구는 6%에 해당했다. 그러나 이후 30년간 한국은 초중등 보통교육을 수행하였으며, 2010년에 한국은 OECD 국가들 가운데 25세에서 34세의 인구 중 고등학교를 졸업한 사람의 비율이 가장 높은 국가가 되었다. 한국의 25세부터 34세 인구 중 약 98%가 고등학교를 졸업하였다. 이는 55세에서 64세의 인구 중 같은 수준의 교육을 받은 사람의 비율보다 약 55% 증가한 수치이다. 덧붙여 25세에서 34세의 한국인 중 54%가 대학을 졸업하였다. 이 또한 OECD 국가 중 가장 높은 수치이다. 그리고 한국의 15세 학생들은 OECD의 PISA 조사에서 높은 수행을 보였다.

이는 부분적으로는 1962년 이후 한국이 급속도로 경제 성장을 이루었고, 이에 따라 교육열이 증가했기 때문이다. 1970년대 중반부터 1980년대 중반까지 한국의 경제성장률은 연 7.5%에 달했다. 이러한 교육 및 훈련의 강조는 생산성을 높였으며, 이후에는 경제 성장을 가속화시켜 한국이 첨단 기능과 수출 주도형 경제를 이룩하도록 만들었다.

위의 내용은 국민적으로 자부심을 가질 만한 성취임에는 틀림없지만 이러한 성공에서도 정책에

도움이 되는 정보를 발견할 수 있다. 예를 들어, 젊은이들(youth)을 우선하는 데서 나타나는 이러한 차이는 청소년 및 청년층(young adults)의 기능을 높이기 위한 단결된 노력이 있었음을 반영한다. 중장년 및 노년층(older adults)을 위한 정책적 입장은 무엇이었는지, 다른 연령 집단의 성취를 모두 높이면서 중장년층 및 노년층의 능력을 향상시키기 위한 질 높은 프로그램이 존재하는지와 같은 질문이 가능하다. 배경 설문은 한 사회의 주요 부분과 연관되어 있기 때문에 이들을 면밀히 살펴봄으로써 조사 결과를 통해 시사점을 얻을 수 있는 기회가 존재한다.

21세기의 문식성: 변화와 지속적 중요성에 대하여

종이 기반의 문식성이 종말을 맞이하고 디지털 문식성의 새로운 시대가 올 것이라고 예측하는 많은 예측가들과 미래학자들이 있었다. 이제는 그들이 절반 정도는 옳았다고 인정할 때이다. 초기 문식성 혁명 시기에 발전한 값싸고 양이 많은 종이를 통해 지난 500년간 인쇄업과 생산 기능이 발달했기 때문에 전통적인 종이 기반의 문식성 장르와 구조가 완전히 사라질 것으로 보이지는 않는다.

21세기에 우리는 종이 기반에서 화면 기반 텍스트로 대규모 이동을 하게 될 것이며, 지금이 바로 그 때이다. 나무가 부족하다! 그러나 대체로 책, 리포트, 신문, 잡지, 메모 등의 출판 장르는 e-book이나 zine으로 나왔을 때 해당 매체의 다양한 특성에 의해 어느 정도 바뀔 수는 있겠으나 화면에 투사될 때에도 본래의 전통적인 형식, 조직, 그리고 고정된 형태를 유지할 것이다.

반면, 디지털은 상업, 개인, 시민, 그리고 교육적 문식성 생활의 주된 환경이며 이러한 추세가 바뀌지는 않을 것이다. 이미 PIAAC, PISA, ePIRL 같은 주요 국제 조사에서 디지털 문식성까지 포함하기 위한 새로운 틀을 개발해 왔다. 미국에서 사용되는 국가 및 주 단위 검사인 NAEP와 컨소시엄 평가가 전자 기술을 기반으로 한 장치를 활용하여 관리될 것이다. 아래는 이러한 혁명에 대한 몇 가지 생각이다. 디지털 문식성의 지배가 지속될 것임을 예측할 때, 디지털 세계에서의 문식성 개념을 바꾸는 주된 측면들을 깊이 고찰하는 것이 가치가 있을 것이다.(Coiro, 2011; Leu et al., 2012를 보라)

정보 텍스트 - 우리는 접근 가능하며 어디에나 존재하고, 걸러지지 않은 정보의 시대에 살고 있다. 이는 텍스트를 읽는 전략 및 절차 형성의 목적이나 목표 이해를 더 중요하게 만든다. 세부 사항 훑어 읽기(scanning)급의 요지 훑어 읽기(skimming)

읽기 목적 - 독자가 요지 훑어 읽기(skimming), 세부 사항 훑어 읽기(scanning), 미리 살펴 보기(previewing)와 같은 전략을 사용하여 자료를 읽도록 한다.(McCrudden, Magliano & Schraw, 2006) 텍스트의 급증으로 이는 점차 더 중요해지고 있다.

복수의 출처 통합 - 21세기의 텍스트를 이해하고 해석함에 있어 가장 필요한 것은 복수의 출처에서 나온 자료들을 통합하는 것이다.(Rouet, 2006) 우리가 설계한 평가는 피험자에게 텍스트 간(종이 기반이든 전자든) 정보를 통합하고 합성할 것을 요구한다. 이를 위해 복수의 출처에

서 나온 정보를 읽고, 평가하고, 합성할 필요가 있다.

출처 평가하기 - 앞에서 언급한 바와 같이 21세기는 걸리지 않은 정보가 많기 때문에 독자들이 내용을 깊이 이해하기 위한 노력을 기울이기 전에 텍스트 출처의 진실성, 유용성, 그리고 신뢰성을 평가해야 한다. 학습이나 응용 목표에 적절한 검색 결과를 걸러내기 위해 사용되는 기능이 대표적인 사례라 할 수 있다.

전자 의사소통 - 모든 텍스트는 의사소통의 한 형태이다. 그러나 디지털 시대 이전에 의사소통의 문어적 형태(편지 쓰기, 일지 쓰기)는 지나치게 느리고 선형적이어서 정적인 텍스트와 거의 구분하기 어려웠으며, 아주 드문 경우에만 학문적 학습을 위한 문식성과 기능적 실생활에서의 문식성을 구분할 필요가 있었다. 이제는 디지털 의사소통과 소셜 미디어(이메일, 블로그, 채팅, 사이트 리뷰, 조사, 트윗 등)의 다양한 참여 형태가 학문적·비학문적 학습과 문식성에 있어서 통합적인 장치가 되고 있다. 이전까지는 디지털 강의 노트를 사용하거나 학습자들과 의사소통하기 위해서 다른 매체를 활용하는 것뿐 아니라 학생들 간, 혹은 학생-교사 간에 이메일이나 다른 학습 소프트웨어(‘대규모 온라인 개방 강좌’)를 사용하는 것이 교사나 교수들에게는 잘 요구되지 않았다. 결과적으로, 정보를 모으고 해석하는 것뿐 아니라 복수의 관점을 이해하기 위한 기능은 학교 밖으로부터 공교육의 중심으로 그 위치를 옮겨오고 있다.

상호작용성 - 수년간 독해는 역동적이고 상호작용적이며 의미 구성적인 과정으로 묘사되어 왔다.(Rumelhart, 1985) 그러나 대부분 단일 텍스트를 읽을 때 독해는 개인의 머릿속에서만 발생하기 때문에 눈으로 관찰할 수 없다. 메모하기, 강조하기, 혹은 쓰기는 정신적 과정을 방해할 수 있지만, 이는 개인의 정신적 과정이 지속적인 행동으로 나타난 것으로도 볼 수 있다. 텍스트 내에서 목차, 쪽수, 소제목, 또는 색인은 모두 탐색 도구이다. 자료 조사(여기서는 통합된 텍스트를 작성하는 것이라기보다는 복수의 텍스트 출처를 모으는 것을 의미한다)는 느리고, 수작업이 필요한 활동이다. 디지털 시대에 하이퍼링크와 다른 인터넷 탐색 도구(메뉴, 스크롤 바, 버튼 등), 키워드 검색 엔진, 다양한 응답 선택지, 그리고 일반적인 소프트웨어 어플리케이션들은 특수하고 질적으로 다른 경험을 창조해 내며 인쇄 텍스트와는 다른 기능들을 요구한다. 디지털 상호작용 중 일부가 인쇄 매체와 유사할 수 있으나(예를 들어 탐색 도구의 메뉴는 목차의 형태를 지니며, 찾아보기는 이론테면 스테로이드에 대한 색인이다.). 상당수는 대부분 인터넷을 기반으로 한 컴퓨터 및 데이터베이스 기반의 인터넷 공간에서만 존재할 수 있다.

디지털 방식 평가의 지원 가능성(affordances) - 문식성 구인의 변화를 넘어서 PIAAC와 같은 평가는 독자의 프로파일과 인지를 이해할 수 있는 새로운 기회를 제공한다. 새로운 설계 지원은 평가 설계자가 과제나 텍스트 환경을 제어하도록 한다. 예를 들어 다양한 종류의 멀티미디어가 학생들에게 그림, 동영상, 애니메이션의 형태로 제공될 수 있다. 이러한 것들은 동시에 화면에 나타나거나,

스크롤하거나, 선택 가능한 자료로 연결될 수 있다.

또한 평가를 디지털 방식으로 제시하는 것은 다양한 응답 유형을 제공한다. 이러한 방식을 활용하면 선다형의 문항에서 즉각적으로 점수를 기록할 수 있다. 응답 내용은 단어 처리 도구를 통해 더 빠르게 처리될 수 있으며(철자 확인 등), 어떤 경우에는 자동적으로 점수가 계산되거나 최소한 더 효율적으로 자료를 처리할 수 있다. 학생들은 클릭하거나, 강조 표시를 하거나, 끌어다 놓기를 수행할 것이 요구되며, 전체 응답과 응답률은 기록된다. 이러한 향상된 응답 선택지는 검사 설계자가 학생의 능력을 추론하기 위한 더 풍부한 증거를 모을 수 있도록 도와준다. 마지막으로, **실시간 점수 계산**의 가능성은 각 개인에 맞는 평가를 제시할 수 있게 하며, 이는 수집될 정보와 근거를 최대화한다.

결 론

결론적으로, 우리는 언어와 문식성이 인간의 역사에서 계속해서 발전해 왔다는 사실을 언급하고자 한다. 새로운 단어와 이미 존재하는 단어들의 새로운 의미들이 어휘 목록에 등장하였다. 우리의 쓰기 체계는 단어, 인쇄술, 그리고 의미의 변화를 수용하였다. 장르와 담화 구조는 문식성 사회에서 그들의 인기와 유용성에 따라 포함되기도 제외되기도 하였다.

역사를 통틀어 문식성은 특히 문화와 기술의 변화(예를 들어 매체의 경우, 석판에서 파피루스, 종이, 태블릿 화면으로 변화하였으며 끝에서 깃펜, 볼펜, 키보드로 변화하였다). 그리고 전달 기구(책, 신문, 컴퓨터, 태블릿 PC, 아이폰) 등의 변화에 민감하게 반응해왔다. 달라진 문화는 사회적·정치적·개인적 이상을 실현시키기 위해서 달라진 쓰기 체계에 적응하거나 새로운 쓰기 체계(알파벳, 음절 등)를 도입하기도 하였으며, 그 형태는 오늘날까지 지속된다(이모티콘 등).

이러한 변화의 일부를 가속화시키는 디지털 혁명은 그 변화와 진화의 역사 중 일부분이다. (PIAAC과 같은) 더 나은 도구를 통해, 우리는 우리의 정책과 교육적 실천을, 시민들이 문식성 목표를 성취하고, 사회에 참여하고, 그들의 지식과 잠재력을 계발하기 위한 도구로 사용할 수 있는 가능성을 확장시켜주기 위하여 연구 결과와 근거들을 활용할 수 있다.

부록 A - 문식성 유창성 수준 기능 요약 (OECD, 2013에서 발췌)

〈1수준 이하〉 176점 이하

- 이 수준의 과제는 응답자들이 익숙한 주제에 대한 짧은 텍스트를 읽고, 하나의 정보를 찾을 것을 요구한다. 텍스트 내에는 상충되는 정보가 거의 존재하지 않으며, 요구되는 정보는 질문이나 지시 내에 있는 정보의 형태와 동일하다.
- 응답자에게 짧은 연속적 텍스트에서 정보를 찾을 것이 요구될 수 있다. 그러나 이 경우에, 비연속적 텍스트에 포함되어 있는 정보를 찾을 때와 동일한 방식으로 정보를 찾을 수 있다.
- 기초적인 어휘 지식이 필요하며, 독자는 문장, 혹은 단락의 구조를 이해하거나 다른 텍스트 특성을 활용하지 않아도 된다. <1수준 이하>의 과제들은 디지털 텍스트에서만 나타나는 특성을 요구하지 않는다.

〈1수준〉 176~226점

- 이 수준의 과제는 대부분 질문이나 지시에 주어진 정보와 같거나 비슷한 정보를 찾기 위해 응답자가 비교적 짧은 디지털, 인쇄 기반 연속적, 비연속적, 혹은 혼합된 텍스트를 읽을 것을 요구한다.
- 비연속적 텍스트를 읽어야 하는 몇 개의 과제는 응답자들이 서류에 개인적 정보를 입력해야 할 수도 있다. 상충되는 정보가 약간 존재한다.
- 어떤 과제는 하나 이상의 정보를 찾기 위해 텍스트를 단순히 순환할 것을 요구한다.
- 문장의 의미를 결정하는 기본 어휘를 인식하는 지식과 기능, 그리고 텍스트의 단락을 이해하는 것이 필요하다.

〈2수준〉 226~276점

- 이 수준에서, 텍스트는 인쇄된 것일 수도, 디지털 방식일 수도 있으며 텍스트는 비연속적, 연속적, 혹은 혼합된 형태일 수 있다.
- 이 수준의 과제는 응답자들이 텍스트와 정보를 연결시킬 것을 요구하며, 다른 말로 바꾸어 표현하거나 낮은 수준의 추론을 요구할 수도 있다. 상충되는 정보가 약간 존재한다.
- 어떤 과제는 응답자들이 텍스트를 순환하거나 기준에 따라 두 개 이상의 정보를 합성할 것, 질문에서 요구된 정보를 비교, 대조, 추론할 것, 문서의 다양한 부분에서 정보에 접근하고 알아보기 위하여 디지털 텍스트를 탐색할 것을 요구한다.

〈3수준〉 276~326점

- 이 수준의 텍스트들은 난해하거나 긴 경우가 많으며 비연속적, 연속적, 혼합된 형태, 혹은 여러 장의 텍스트이다.
- 텍스트와 수사학적 구조를 이해하는 것은 특히 복잡한 디지털 텍스트를 탐색할 때 과제를 성공적으로 마치기 위해서 핵심이 된다.
- 과제는 응답자들이 하나 이상의 정보를 인식하고, 해석하고, 평가할 것을 요구하며 다양한 수준의 추론이 요구된다.
- 응답자들은 큰 덩어리의 텍스트 전체에 걸쳐 의미를 구성하거나 응답을 인식하고 형성하기 위하여 여러 단계의 활동을 수행해야 한다.
- 또한 과제는 응답자들이 문항에 정확히 대답하는 데에 적절하지 않거나 관계가 없는 내용을 무시할 것을 요구한다. 상충되는 정보가 있는 경우가 많으나, 옳은 정보보다 더 눈에 띄지는 않는다.

〈4/5수준〉 326~500점

- 이 수준의 과제는 응답자들이 복잡하거나 긴 연속적, 비연속적, 혼합된, 혹은 복합적 형태의 텍스트에 있는 정보를 통합하고, 해석하고, 합성하기 위하여 여러 단계의 활동을 수행할 것을 요구한다.
- 과제를 성공적으로 수행하기 위해서 복잡한 추론이나 배경지식의 적용이 필요하다. 여러 개의 과제가 명료하게 보이지 않는 근거-주장, 혹은 설득적 담화 관계를 해석하거나 평가하기 위해서 텍스트 내의 하나 이상의 특정한, 중심이 아닌 생각(들)을 인식하고 이해할 것을 요구한다.
- 이 수준의 과제에는 조건적 정보가 존재하는 경우가 많으며, 응답자는 이를 반드시 고려해야 한다. 또한 상충되는 정보가 존재하며 때때로 옳은 정보만큼이나 눈에 띈다.

The Programme for the International Assessment of Adult Competencies: Definitions, Methods, and Applications of the PIAAC Literacy Survey

John Sabatini(Educational Testing Service, USA)

Keynote address for the International Academic Conference on Literacy
Hosted by the National Institute of the Korean Language,
Seoul, Korea, November 26, 2014

Acknowledgements

Thanks to the entire PIAAC Consortium – OECD (sponsor), cApStAn, IEA, ROA, DIPF, Gesis-Zuma, Westat; PIAAC Reading Literacy Expert Group. Special thanks to ETS team who conducted PIAAC and helped with content of this presentation: Irwin Kirsch (Director), Eugene Gonzales, Claudia Tamassia, Mary Lou Lennon, Kentaro Yamamoto, Matthias Von Davier, Ann Kennedy

“Literacy represents both a national aspiration and a set of human practices anchored in space and time. From this dual existence, literacy has acquired both a sociopolitical dimension, associated with its role within society and the ways in which it is deployed for political, cultural, and economic ends; and a psychological dimension, associated with cognitive and affective properties that lead to greater or lesser individual motivation for and competence with writing and print.”

Richard L. Venezky, The development of literacy in the industrialized nations of the west. (1996, p. 46)

Introduction

This paper reviews the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). In it, I discuss what PIAAC is, review details of the literacy definition and framework, briefly describe the design and methods, present a few guidelines concerning how to use PIAAC results to inform policy and practice, then conclude with a few thoughts about the future of literacy in a technology environment. Which leads us to the opening, prescient quote from Richard Venezky. Venezky was a historian, a cognitive psychologist, and had degrees in computer science, as well as being one of the pioneers of adult literacy education and measurement. His reflection on the dual nature of literacy, both as socially valued practice, and as psychological construct, is as relevant today as it was in 1996, when the internet and world wide web were still in their infancy.

Contemporary international surveys, like PIAAC, represent an attempt to capture a moment in the evolution of literacy across space (i.e., countries) and time (in the measure of trends back to previous surveys). The literacy frameworks that guide assessment design recognize both their social aspiration – to achieve one’s goals, develop one’s knowledge and potential, and participate in society –, as well as the psychological properties – the knowledge, skills, dispositions, and attitudes that individuals bring to a diverse set of literacy text and tasks. Collectively, the results of PIAAC can be used to help guide researchers, policymakers, and practitioners in making sound, evidence-based decisions about how best to lead their citizenry towards higher levels of educational achievement.

Review and summary of the PIAAC literacy conceptual framework

This section draws primarily on the PIAAC literacy conceptual framework (OECD, 2009b). The framework is the primary source that drives the development of PIAAC items and tasks, and therefore serves as a guide for interpreting the results and implications for policy and practice.

The history of international surveys of literacy is now about 30 years old. In a series of studies in the 1990s, data was collected in three rounds of the International Adult Literacy Survey (IALS: OECD & Statistics Canada, 2000) and the Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL: OECD & Statistics Canada, 2005). The PIAAC literacy framework was guided by the IALS and ALL definitions and frameworks, as well other reports and documents such as the Partnership for 21st Century Skills, 2003. The PIAAC Literacy expert group.²⁾ The Literacy framework also took into account

²⁾ Chaired by Stan Jones of Canada, the members of the Literacy Expert Group included Egil Gabrielsen

research in the United States and Canada that affirmed that many adults continue to have difficulty with foundational reading skills, such as vocabulary and fluency, that are the building blocks necessary to developing the higher levels of literacy.

Defining literacy in PIAAC

In formulating a definition for literacy in PIAAC, as noted, definitions from the two major, previous international surveys of adult skills: the International Adult Literacy Survey (IALS) in the 1990s and the Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) in 2003 and 2006 were evaluated.

Previous survey definitions and frameworks had been created before electronic and digital texts now common in the 21st century. There was, however, precedent in the Programme in International Student Assessment (PISA) OECD, (2009a) definition and framework. In addition, more recent developments in the cognitive and learning science had also not been included (e.g., Kintsch, 1998). Consequently, this was an opportunity to expand the framework to better reflect the reading literacy environment of 21st century adults.

In formulating a new definition, however, several criteria were set out to be met. First, the definition should be descriptive, not normative. The underlying construct for PIAAC was designed to recognize that individuals vary in their ability to succeed across the full range of literacy tasks they face in modern society. Second, the definition should support an expanded conception of literacy including a broader range of texts (e.g., electronic texts and associated skills); tasks that required a deeper understanding text than simply using text for an immediate purpose; and underlying foundational skills.

With this in mind, the definition of PIAAC Literacy states:

Literacy is understanding, evaluating, using and engaging with written texts to participate in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential.

In the rest of this section, we set out what we understand by these key elements of this definition *Understanding*- Getting meaning from a text can be as basic as understanding the meaning of the words, to as complex as comprehending the underlying theme of a lengthy argument or narrative. This may include tasks that explicitly tap more complex understanding, such as the relation(s) between different parts of the text, the gist of the text as a whole, insight into the author's

- Norway; Jan Hagston - Australia ; Pirjo Linnakylä - Finland; Hakima Megherbi - France; John Sabatini - USA; Monika Tröster - Germany.

intent; or the understand of social function of texts and the way they are structured.

Evaluating – Reasoning about the content of text, whether it be analyzing, synthesizing, interpreting or evaluating is a critical set of skills required for proficiency in literacy. With the explosion of text that has accompanied the rise of the internet in education, commerce, and personal use, the need to assess whether the text is appropriate for the task at hand, determining whether it will provide the information they need, make judgments about the truthfulness and reliability of the content, and any biases in the authoring of texts have become increasingly central aspects of literacy proficiency. This is true of all texts, but especially for electronic texts.

Using – Reading is a goal- or purpose-driven activity. A great deal of current reading theory and research has been focused at exploring how readers change their behavior in response to purpose in evaluating relevance and importance in texts or across texts (McCrudden, Magliano, & Schraw, 2011). In the history of large-scale assessments, this has been a fundamental principal driving task design. A use may require a very simple form of understanding such as locating a specific piece of information. Even then, an underlying schema for how information is organized in texts and documents will facilitate performance (e.g., list structures). Other more complex uses can require complex understanding and synthesis across texts.

Engaging with - For literacy to be an engine in achieving one's goals and developing one's potential, one must possess a disposition and interest in engaging with text as appropriate and necessary to participating in society. Consequently, it is of value and interest in surveying the level of adult engagement in text – in their personal life, at work, and so forth.

Participate in society - Earlier definitions often referred to the role of literacy in “functioning” in society. In the PIAAC definition, the term was changed to “participating”, in recognition of the more active role for the individual. Economic, community, and civic activity are all elements of a prosperous, stable, and successful society – an end that governments seek to enhance through education and policy. The definition acknowledges this broader social value of a literate populace.

Achieve one's goals - Of course literacy and education have always been seen as tools for an individual to pursue or enhance their happiness and prosperity. Literacy can be an end in itself through leisure reading or satisfying curiosity, or a means to an end of personal, professional, or career development.

Develop one's potential - This phrase signals the importance of lifelong learning and formal and informal learning environments as an important function of literacy skill. With possession of reading literacy skills, one can engage in self-directed and informal learning, as well as formal forms of education and training in work or institutions of education.

The literacy domain: Texts and Tasks

In this section, we review the two primary parts of the construct of reading literacy – the text types and the aspects of cognitive operations. Creating a comprehensive taxonomy of domain of interest is necessary both to the designers of the assessment and to the users of the information, as it defines what elements of human performance are indicated in the literacy score results.

Texts

Several perspectives on texts are provided in the PIAAC Literacy framework, representing different classifications and sometimes points of view on what constitutes texts in the 21st century. Following we describe texts in terms of social context, rhetorical stance, media (print and digital), and format (continuous, non-continuous, digital), which special attention paid to digital texts.

Social contexts –One way of thinking about a typology of text types is with respect to the social contexts in which they occur. In PIAAC, the following social contexts were considered and texts were selected to represent each. Four broad categories can be defined as follows.

- *Work and occupation* includes materials that deal in general with various occupations, but not job-specific texts such as finding employment, finance, or well-being in the workplace.
- *Personal uses* include *home and family* (e.g. personal finance); *health and safety* (e.g., medical pamphlets); *consumer economics* (e.g., advertisements); or *leisure and recreation* (e.g., restaurant menus).
- *Community and citizenship* includes materials dealing with community (e.g., public library) or government (e.g., voting).
- *Education and training* includes school texts, training guides, and written material designed to inform an adult about access to such educational opportunities.

Written text. Throughout the history of international assessments of adults, it was recognized that both continuous and non-continuous texts were of priority. Adults not only read continuous prose, but also are required to comprehend and use a variety of table, chart, and graphic literacy documents in their daily lives. However, in the past several decades, screen based written materials have emerged as a central medium for written information and communication. These screens are as diverse as computers, tablets (e.g., iPad), personal digital assistants (PDAs), electronic banking machines (e.g., ATM) and smart phones (e.g., iPhone). The new PIAAC literacy framework encompasses all of these screen-based electronic forms.

Some screen-based texts are simply analogs of paper-based texts, projected onto a screen. If

all screen texts were of this type, it would be far less interesting and important to discuss them. However, some new screen-based texts include features (e.g., hyperlinking) and operations (e.g., searching) that, while they may have simple analogs in traditional paper form, have opened up such differences in the genres, the way humans process information, and the personal and societal functions of text, that they are truly revolutionizing our understanding of reading literacy. Before discussing some of these features in more detail (as well as reviewing in brief the traditional types), we first discuss the rhetorical purposes of text included in the PIAAC survey.

Beyond the Media and Form: Rhetorical Stance of the Text - Understanding a written text requires more than comprehending the words and sentences. One must build and organize one's understanding with respect to that text as a form of language that communicates intent and purposes to an audience. Spoken language encompasses many communicative intents and purposes. In previous surveys such as the IALS and ALL, there has been an effort to classify continuous texts by their rhetorical stance. In the PIAAC framework, it is recognized that non-continuous texts also share the same rhetorical stances. Therefore, six categories are described. Again, the goal is to sample from the widest possible extent of the domain of written texts in the survey, to help policy makers and practitioners understand and interpret the range of literacy contexts addressed by the resulting scores.

The six types of rhetorical stance for PIAAC are as follows:

Description - refers to properties of objects *in space*. The category could include a continuous text, such as a description of a work of art, or a diagram or product parts list.

Narration - refers to properties of objects *in time*. Narratives describe events, as well as character goals, intentions, and actions, typically (though not always) in addressing a problem, conflict, or theme.

Exposition - refers to explanations or analyses of how the objects, processes, or events interrelate as a meaningful whole. These texts may include cause-effect, taxonomic, or form/function relationships, though the form of explanation will likely differ by content domain (i.e., scientific, historical, everyday life).

Argumentation - refers to relations between claims and the supporting evidence or warrants for those claims. Persuasive texts such as newspaper editorials or advertisements are a special form of argumentation in which appeal building to an audience may be intermingled with logical, evidence-based arguments.

Instruction - refers to texts that provide directions on what to do. This kind of text often accompanies equipment or products, or introduces new procedures. However, it also covers didactic texts more broadly, such as those used in formal educational settings.

Records - refer to texts designed to present and conserve information without embedding

in other stances. Lists, charts, and tables are common forms of records, as well as receipts, bills. Records can also be continuous texts, like minutes from a meeting or a legal document such as a deed to a house.

Medium - As noted, in PIAAC Literacy framework, printed (or paper-based) texts are distinguished for digital (or screen-based) texts. For now, traditional paper-based texts continue to include samples from both formal publications (e.g., books, magazines, and newspapers), as well as informal texts (e.g., notices, letters, or notes).

The category of digital texts continues to change and evolve rapidly in the 21st Century. At the time of the creation of the PIAAC framework, several key features of digital texts were identified, because they distinguished them in practice from printed texts. That is, we were less interested in texts that would previously have been encountered in printed form, but are now just as likely to be accessed digitally (e.g., a pdf of a brochure or article).

Rather, an attempt was made to distinguish digital texts not simply because they appear on a screen, but because they make use of text navigation and display features that are found only on digital devices. Thus, the term digital text is intended to refer to these enhanced text types. Among the types of screen-based texts considered were those that might appear on a computer, tablet, smart phone – any of which might be access points to the internet.

Text Types or Formats -IALS and ALL, and PISA all classify texts types as continuous (prose) or non-continuous (document), in recognition of the potential for different knowledge of and text processing operations for each broad category. In current literacy environments, these formats are frequently intermingled. Consequently, PIAAC makes multiple distinctions.

Continuous texts - conventionally comprised of sentences formed into paragraphs (e.g., newspaper and magazine articles, brochures, manuals, letters, and digital analogs such as e-mails or web pages). Continuous texts may include various navigational features such as indenting, highlighting, and headings to signal organization and structure.

Non-continuous texts - use explicit typographic features to organize information, most notably some kind of matrix arrangement (e.g., lists, tables). A prominent type of non-continuous text is a matrix document. These can be comprised of simple, combined, intersected, or nested lists (Kirsch & Mosenthal, 1990, 1991). In addition, one can also distinguish graphic (e.g., charts and graphs, a parts diagrams or panel illustration), locative (i.e., maps), entry (i.e., surveys or forms), and combinations of any or all.

Mixed texts – mixtures of continuous and non-continuous that work in synchrony to achieve rhetorical purposes.

Multiple texts - are ‘mixed texts’ distinguished because they are juxtaposed or loosely linked for a particular purpose. Thus, the elements do not so much work in synchrony or harmony, but co-exist spatially (e.g., adverts on an information web page).

Digital text - As noted, the forms of digital texts are continuously expanding, changing, and evolving at a rapid rate. While digital texts can be classified as either continuous or non-continuous texts, they often have properties that function as navigation tools and features and distinguish them from paper-based texts. A few of these features that were highlighted in the PIAAC survey are worth noting.

Hypertext - provide direct links to other texts and it may be necessary to follow these links to gain a full understanding of a topic. Links are often selected or ‘clicked’ and may be identifiable by various typographical conventions (e.g., underline, **bold**, etc.). Two main hyperlinked text types are addressed in PIAAC:

Index-like. Here, the analogy may be to a traditional print table of contents, in that there is some attempt at a hierarchical or list like structuring of information. It may take the form of a menu or bookmarks to leap, but as a rule the structure and organization are discernable.

Text-embedded. Here, the hypertext is a link embedded in a complete text and the reader is taken to a second text that expands (or changes) the immediate topic. A common example is Wikipedia, in which an entry includes many links to other entries or to other web sites. Text-embedded are more likely driven by the semantics and associations of a particular text, and may send the reader to different texts or websites or topics. This non-linear, non-hierarchical feature of hyperlinking can cause processing challenges as the reader can lose their pathway from the original text (and topic) as they explore subsequent links of links.

Interactive. One of the most interesting types of digital texts are those characterized as interactive. Communications via digital form has exploded in recent years. For decades, the primary concern of a reading literacy survey may have been informational texts, with published genres dominating. Now, however, the electronic text a reader often comes across may have been created by a series of authors or peers. One prominent form of interactive text highlighted in PIAAC are e-mail exchanges, where the sequence of messages is retained, by appending replies to previous messages. Comments sections of blogs or another type of web documents that is interactive. In these texts, later entries often cannot be understood without understanding prior entries.

Other Navigation Features. It is worth noting briefly that digital documents typically have

navigation features that differ from printed texts, and this too is something that must be learned. Such features often require responses from readers (akin to page turning in books), such as clicking on menus, using scroll bars, entering search terms, etc.

Tasks

Reading comprehension is a complex construct that involves the coordination of a number of integrated processes (Perfetti & Adlof, 2012). As such, there have been a wide range of theories created to describe reading comprehension including the constructionist theory (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994), the construction-integration model (Kintsch 1998), the landscape model (van den Broek, Young, Tzeng, & Linderholm 1999), and the minimalist hypothesis (McKoon & Ratcliff, 1992).

While any reading event requires the orchestration of a complex set of skills, one can design tasks in which a core aspect is central and critically necessary to performance. For example, one can ask a reader to locate a particular piece of information. While multiple aspects of reading skill are required, some are highlighted over others. Largely consistent with past surveys, the following aspects were targeted in PIAAC Literacy tasks.

Access and identify information in the text - requires that the reader search for and select specific pieces of information. These tasks can range from simple to quite complex. In a simple task, there may be an exact match of the information requested and target information, with very little distracting information. In a more complex task, multiple pieces of information may need to be synthesized or inferred, then found navigated to across a multi-page digital document.

Integrate and interpret (relate parts of text to each other) - requires the reader to understand the relation(s) between different parts of a text. Typical parts may be text structures such as problem-solution, cause-effect, category-example, equivalency, compare-contrast, paraphrase or summarize, and understanding whole-part relationships.

Understand Text as a whole in order to evaluate and reflect - requires the reader draw upon knowledge, ideas or values, sometimes external to the text, and apply those as appropriate to the task. Increasingly in an unfiltered, digital text work, the reader has also to evaluate the relevance, credibility, or truthfulness text, even prior to engaging deeply with text content with respect to their reading purposes or goals.

Factors that affect the construction of representations. The primary aspects of task in and of themselves, do not necessarily determine the difficulty or complexity of a task. The PIAAC framework

recognizes several others including:

- *Transparency of the information* – is it easy to find and an exact match to the question stem?
- *Nature and type of inferences (from simple, explicit, synonyms, to complex, high level syntheses)* (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).
- *Semantic and syntactic complexity*. Frequency of vocabulary, syntactic and grammatical structure (e.g., use of negative phrases, subordinate clauses, or passive voice) are all factors that make an item relatively more or less difficult.
- *Amount of information needed to answer question*. Even locate questions may require readers to cycle through information many times to find all matches to question criteria.
- *Prominence of the information*. Simply put, if the information the reader needs is located in a prominent location in the text it will be easier to access.
- *Competing information*. Often, there is information in the text that might plausibly be appropriate, but is incorrect. This distracting information increases task difficulty.

In order to maintain a link with past surveys, some items were carried forward, though they were adapted for screen-based delivery. Most new item development was targeted to address new areas defined in the literacy construct, with most effort and attention give to digital text and task types. This resulted in the following distribution of items.

- Traditional Print-based texts (60-70%). Including newspapers, magazines, books, brochures, manuals, announcements, letters, advertisements, etc.
- Non-traditional Texts (20-25%).
 - Electronic Including hypertexts, interactive environments such as message and chat rooms, texts which combine prose and documents, and texts & images.
 - Print-based (10-15%) Including texts which combine prose and documents, and texts & images.

Table 1. Distribution of items by medium

	Linking Items	New	Linking items	New	Linking items	New
Paper & pencil	25	15	25	10	19	5
Computer- based	42	55	42	30	29	19

Reading Components

In previous surveys, the information on the reading abilities of adults with poor skills was often insufficient to get a proper understanding of their difficulties. Because they could answer so few of the items on the test, there was little on which to build a description of their abilities. The literacy framework for PIAAC includes a component test intended to provide that information.

There remain in each country adults who may lack even the most basic foundational skills, or if they do possess them, those skills are so fragile and effortful to deploy, that the progress of these adults in fully participating in a literate world is limited. Understanding what foundational skills these adults do possess will have implications for policy and instructional practice. Therefore, for the first time ever in an international survey, the measurement of reading components was introduced. Reading components are indicators of adult's competencies with the most fundamental aspects of understanding written texts – the ability to recognize and understand printed words and to build meaning from sentences and passages. Higher-level skills are built upon a foundation of fluent component skills.

The components framework builds upon a basic principle of learning to read, now widely researched and accepted internationally (e.g., Perfetti, 1993). That is, the comprehension or 'meaning construction' processes of reading are built upon a foundation of component skills and knowledge of how one's writing system works. The evidence of this knowledge and skills can be captured in tasks that examine a reader's ability and efficiency in processing the elements of the written language – letters/characters, words, sentences, and larger, continuous text segments.

Note that the components design is focused on whether the adults surveyed can apply their existing language and comprehension skills to the processing of printed texts. The components tasks are not designed to separately assess the level of language skills in the target print literacy writing system. However, if the adults do not have basic oral vocabulary, syntactic/ grammatical, and listening comprehension skills in the target language, then this will impact performance. Nonetheless, independent measurement of language proficiency is not a basic feature of the component framework.

The cognitive model of reading underlying the components recognizes that the level of proficiency, efficiency, and integration of component skills is indicative of level and learning potential in reading development. As skills and knowledge accumulate, the ease of processing familiar text-based information increases. Component efficiency is typically indexed by assessing speed or rate of processing, as well as accuracy. As learners, we spend extra time, effort, and energy to solve problems that are novel. On familiar tasks, we can often respond, accurately, quickly, with seemingly little conscious effort. When the tasks are easy, we can spend more effort solving and from more complex

problems and tasks. In skilled reading, these components are integrated to support literacy performance. Different profiles have different implications for learning, instruction, and policy.

The components are seen as an integral part of the overall literacy assessment. They are necessary, though not sufficient elements of skilled reading. In analysis, the component scores should be reflected on the literacy distribution, as in Figure 1, to show the relation between component acquisition and literacy ability.

Word meaning (print vocabulary) - Recognizing the printed symbols on the page as representing meaningful words is foundational to reading literacy. In the vocabulary task set, the task is for the reader to identify everyday words that the average adult speakers of the language would understand if they heard the words spoken aloud. The items did not include specialized technical or academic words that would only be known by more educated individuals in the population. Instead, the words used in the print vocabulary task set are very general words commonly known across country contexts (e.g., sun, triangle, foot). The purpose of the vocabulary component measure of this survey, then, was to investigate whether individuals with low literacy skills could recognize and understand written words that they would otherwise understand when listening to those words. The vocabulary set consisted of 34 items, with two items appearing on each page of a printed booklet, and total time to complete all items was recorded.

Sentence processing - The sentence is a natural ‘chunk’ when the reading continuous text (e.g., Kintsch, 1998). To build meaning from a sentence includes understanding all the words, parsing the syntactic structure, and encoding the propositions in memory. Depending on the specifics of a sentence, other operations might include making anaphoric inferences (e.g., relating pronouns to their referent), causal inferences, or knowledge-based inferences. Thus, each sentence requires some syntactic and semantic processing. Adults responded to 22 sentences and the total time to complete the entire set was recorded.

Here are two examples of sentence tasks, with the appropriate answer in **bold**:

Example 1: “The sky is green.” YES or **NO**

Example 2: “If a house is taller than a person, then the person is shorter than the house.” **YES** or NO

Basic passage comprehension - Skilled reading is rapid, efficient, and fluent (silent or aloud). The PIAAC passage reading task set targets silent reading for basic meaning comprehension in multi-paragraph prose texts. As the adults read silently through a passage, they will see a word-choice item in selected sentences. They need to circle the word among the alternatives that fits the meaning of the sentence. The incorrect choice is meant to be obviously wrong to a

reader with some basic comprehension skills. The incorrect choice may be grammatically or semantically wrong. The adult is permitted as much time as necessary to complete each passage (4 in total), but the total time to complete each was recorded. For very low skill adults, the accuracy score may be sufficient to estimate their basic comprehension ability.

Engagement

The concept of reading engagement is an important one in adult literacy, referring to the degree of importance of reading to an individual and to the extent that reading plays a role in their daily life. Empirical studies with children and adults have shown that differences in engagement are systematically related to differences in performance on assessments. Engagement theory typically identifies 5 integrated aspects of the concept.

Amount and variety of reading. The more one reads and the more different types of reading (purposes, types of text) one uses, the greater one is engaged with reading.

Interest in reading. The more one seeks out reading as a means of obtaining information and for enjoyment, the greater one is engaged with reading.

Control. The more one feels in control of what one reads and is able to direct one's own reading, the greater the engagement.

Efficacy. The more an individual feels able to read well, especially the confidence to read successfully new texts, the greater one is engaged with reading.

Social interaction. The more one is interested in sharing reading experiences and seeks out others to talk about reading, the more one is engaged with reading.

PIAAC Survey Methods: Population, Instruments, Design

Population -The PIAAC survey sampled non-institutionalized, adults ages 16-65 residing in the country at the time of data collection, irrespective of nationality, citizenship or language status. The normal territorial unit covered by the OECD survey of adult skills was the country as a whole, thus, it was not designed for making inferences to smaller units such as states, principalities, or other regional demarcations.

Administration- PIAAC was administered under the supervision of trained interviewers either in the respondent's home or in a location agreed upon between the respondent and the interviewer.

These administrators underwent extensive training at the national level of each country to ensure the quality and integrity of data collection.

PIAAC Sample Frames and Sizes - In order to make appropriate inferences at the country level for PIAAC, a minimum sample size was determined based on several criteria. There were sample sizes associated with the number of cognitive domains assessed and the number of languages in which the assessment was administered, as several countries may have had more than one national language represented. If participating countries chose to assess literacy and numeracy only, then a sample of 4,500 cases was sufficient; if they chose to also include PSTRE, then a minimum sample size of 5,000 completed cases. These sample sizes were required for each language in which the survey was administered.

PIAAC Assessment Design - In addition to the cognitive assessments which have previously been discussed, the PIAAC survey also included an extensive background questionnaire (BQ). The aim of the was to collect a comprehensive set of information designed to support the major analytical objectives of PIAAC. Specifically, to better understand:

- the distribution of proficiency for important subgroups of the adult population;
- factors associated with the acquisition, development, maintenance, or loss of proficiency over the life cycle; or
- the relationship of proficiency in information-processing skills to economic and other social outcomes.

The composition of the background questionnaires was developed using an extensive process and international input. The interested reader can review the framework and associated materials. The survey was divided into five main areas:

- Basic demographic characteristics and background of respondents
- Educational attainment and participation
- Labor force status and employment
- Social outcomes
- Literacy and numeracy practices and the use of skills

It is beyond the scope of this paper to describe the hundreds of questions and derived scales, other than to note that these variables provide a veritable cornucopia of opportunity for researchers and policymakers to draw important national inferences to inform policy and practice. One area of the survey that is relatively newly conceptualized in PIAAC is the section of variables covering use of skills at work and in everyday life. Below we list some of the text types for

which adult usage patterns were probed separately for use at work or for personal use:

- Reading - Read directions or instructions; letters, memos or emails; articles in newspapers, magazines or newsletters; articles in professional journals or scholarly publications; books; reference manuals or materials; bills, invoices, bank statements or financial statements; diagrams, maps, schematics
- Writing - Write letters, memos or emails; articles for newspapers, magazines or newsletters; reports; fill in forms
- Technology - Use computer; email; Internet for information; Internet to conduct monetary transactions; spreadsheets; word processing; write or prepare computer code; real-time discussions using Internet; overall level of computer use in terms of complexity

PIAAC Proficiency Scales - A key to understanding the results from PIAAC are understanding the scale and proficiency levels for those scales. The PIAAC scale ranges between 0 and 500 for literacy and numeracy. However, to interpret those scale scores requires an understanding proficiency levels. A summary of these levels are included in Appendix A, however, the interested reader should also read documentation on the OECD website.

How to Use PIAAC Results to Inform Policy and Practice: Recommendations and Guidelines

The PIAAC survey is arguably the most comprehensive and sophisticated international assessment of adult skills that the world has ever produced. With this sophistication and comprehensiveness comes a great deal of technical complexity which must be understood in order to make sensible and valuable policy and practice relevant inferences. In this section, we present a very brief list of guidelines for making practical use of the wealth of information captured in PIAAC national datasets. Researchers will want to avail themselves of the various technical manuals and data tools, most of which can be accessed via the OECD website.

Guideline 1. International comparisons are only a starting point.

The PIAAC is designed to enable international comparisons. One can hardly prevent policy makers and citizens from observing, reporting, and commenting on where one's country is positioned relative to the other participating countries. In fact, these comparisons may be useful for initiating

macro-policy actions, especially when a country's ranking is viewed as unfavorable in comparison to other countries.

However, this can also lead to complacency in policy or practice, when the comparison is favorable or satisfactory from a national perspective. This is a risk, as we shall see, as there are always subgroups whose educational needs could be better served, and always room for improvement or enhancement even of educational systems and policies that are operating well. Thus, it is more important to look more deeply into results, to see where there are needs. Towards this end, we come to Guideline 2.

Guideline 2. Study and understand the frameworks for each domain.

The majority of this paper has been spent describing in some detail aspects of the definition of literacy, and the texts and tasks that comprise the survey. Understanding the nuance of frameworks may require or benefit from the interpretive effort of a community of educational and research experts. But such understanding and study can be critical - think about your nation, your people, and your national curricula and ask yourself: Would you expect most people to have been prepared with the knowledge, skills, attitudes and dispositions described in the framework? Do you agree with the value the framers of the PIAAC put in specific types of texts, tasks, and associated skills? The answer to these questions will drive your inferences about appropriate policy and practice.

Guideline 3. Understand the scales and level descriptions.

The proficiency scale descriptions are important for targeting different important subgroups based on ability. My own view of the levels is as follows:

- *Below Level 1* - are adults who need foundational skill support to learn the basics of how the writing system represents the language in print. In every country there exist a small, but persistent subgroup who lack these skills, often among the most disadvantages in the society, whether it is the poor, the elderly, the linguistic or language minority, individuals with physical or mental disabilities, or sometimes those who, for whatever reason, did not have adequate access to a quality education.
- *Level 1* - are adults who may still foundational skills, and certainly more educational support to become self-sufficient, self-regulated learners. Often we find that the same skill deficiencies evident in the Below Level 1 group, exist in different degrees among those at Level 1. They have not yet reached the fluency and efficiency of processing text that enables them to devote

most of their attention and cognitive effort towards more complex understanding, evaluation, and use of texts required in the 21st century.

- *Level 2* – are adults who possess adequate basic skills, but are primarily below the level of secondary education graduates. In modern society, this level of literacy may serve as a solid foundation for enhancing one's skills, but increasingly is inadequate to compete for the higher wage, higher skills jobs and occupations in the world economy
- *Level 3* – adults have achieved an upper secondary to tertiary level of education. Many economists consider this the minimum standard for access to higher wage, higher skills jobs and occupations. At a minimum, most countries would like to move most of the distribution of their population into this level or higher.
- *Level 4/5* – adults have achieved post-graduate level degrees or professional occupation status. These adults are able to reap all the benefits of using literacy to achieve their personal aims, and develop their knowledge and potential.

Understanding how one's countries skills and proficiencies array along this continuum can help in setting realistic goals over time for national aspirations.

Guideline 4. Understand and use the Background Questionnaire.

Most countries have some sense of the challenges facing different segments of their population with respect to the quality and distribution of their educational and economic resources. In some countries, it may be growing populations of immigrants or non-native speakers. In others, disparities in skills may stem from disparities in economic or social differences. In still others, historical factors concerning the quality and nature of public and private educational systems may be implicated in explaining differences among adult populations. In still others, it may be simply the adaptation of policies to address the evolving nature of literacy, especially digital literacy, in the workplace, in society, or with respect to personal uses of literacy.

Which sets of questions are most relevant to a country's situation cannot be easily generalized from a far. Nor can one easily foresee which questions will represent the most malleable policy targets. One would hope that policies impacting the curriculum, instruction, and distribution of educational resources are such malleable target, but historical factors may make such targets relatively easier or more difficult to enact.

The recently released First look at PIAAC presented an extended case of just such reasoning, citing Korea as an exemplar of the successful implementation of policy over time. Specifically,

the report stated (OECD, 2013, p. 205):

Box 3.1. Korea: age-related differences in skills proficiency

Korea has been particularly successful in raising the educational attainment rate over a relatively short period of time. In 1970, about 67% of the labour force had a primary education, 26% had a secondary education, and about 6% had a university-level education. In three decades, Korea achieved universal primary and secondary education, and by 2010 Korea had the largest proportion of 25-34 year-olds who had attained at least an upper secondary education among all OECD countries. Some 98% of 25-34 year-olds in Korea have attained an upper secondary education – a 55 percentage-point increase over the proportion of 55-64 year-olds with that level of education. In addition, 65% of 25-34 year-olds in Korea have completed tertiary education – again, the largest proportion of adults in this age group, among all OECD countries, who have completed this level of education. Korea's 15-year-olds are also high performers in the triennial OECD Programme for International Student Assessment (PISA) surveys.

This is partly due to Korea's rapid economic growth and strong emphasis on education since 1962. The economy grew at an annual rate of 7.5% between the mid-1970s and the mid-1980s. The country's emphasis on education and training boosted productivity and further accelerated economic growth, turning the country into a high-tech and export-led economy.

While this is certainly an accomplishment that may merit national pride, even in success there may be information that merits policy consideration. For example, while this disparity in favor of youth may reflect a concerted effort to raise the skills of young adults, what is the policy position with respect to older adults? Are there quality programs that can be put into place to raise their skills, closing this gap not by lowering achievement, but by raising it more equitably across the different age cohorts? Thus, there is always opportunity to learn from survey results by looking closely at background questions as they relate to key segments of one's society.

Literacy in the 21st Century: Some Final thoughts on Its Changing Nature, but continued Importance

While there have been many prognosticators and futurists predicting the death of paper-based literacy and the advent of a new age of digital literacy, perhaps it is finally time to recognize that they are half right. There is no obvious end in sight to the genres and structure of traditional print-based literacy that have arisen across the past 500 years since the printing press and production

techniques for distributing cheap, plentiful paper fostered in a first literacy revolution.

In the 21st Century, we may very well be facing a mass migration away from paper-based to screen-based texts and maybe just in time – we need the trees! But by and large, print genres of publications like books, reports, newspapers, magazines, memos, etc. still retain much of their traditional formats, organizations, and static presence when they appear on a screen, even if they are somewhat enhanced by various features when marketed as an ebook or zine.

On the other hand, increasingly, digital is the dominant environment for commerce, personal, civic, and educational literacy life – and there is no reason to expect this trending to reverse. Already, each of the major international surveys – PIAAC, PISA, and ePILR – have developed new frameworks to embrace digital literacy. In the United States, most national and state testing, most notable the NAEP, and the consortia assessment, will be administered using technology based devices. Following are just a few thoughts on this evolution. In anticipation of continued digital domination of literacy, it is worthwhile beginning to think more deeply about the major dimensions that are transforming our notions of literacy in a digital world (see also Coiro, 2011; Leu et al, 2012).

Informational texts - we now live in an age of accessible, omnipresent, unfiltered information. This makes it even more critical to understand how purpose and goals shape one's strategies and processes when reading texts.

Reading purpose drives strategies for skimming, scanning, and previewing sources (McCrudden, Magliano, & Schraw, 2006). With an explosion of texts, this is more important than ever.

Multiple Source Integration. One prevalent requirement of understanding and interpreting 21st century texts is to be able to integrate information across multiple sources (Rouet, 2006). Requiring examinees to integrate or synthesize information across texts (paper-based or electronic) is a recurrent theme in the assessments we are designing. Individuals need to read, evaluate, and synthesize information across multiple sources.

Evaluating Sources. As previously noted, unfiltered information forefronts the need to evaluate the credibility, utility, and reliability of text sources, often before one engages in efforts at deeper content understanding. An exemplary type of skill here are those used to winnow down a set of search results to find those text sources that fit the learning or application goals that drove the search query.

Electronic Communication. All texts are a form of communication. However, in the pre-digital age, written forms of communication (e.g., letter writing; journaling) were often sufficiently slow and linear as to be nearly indistinguishable from static text, and only on occasion necessary to academic learning or functional real world literacy. The multiplicity of participatory forms of

digital communication and social media (e.g., emails, blogs, chats, site reviews, surveys, tweets) have now become an integral accoutrement to academic and non-academic learning and literacy practices. For example, it is not uncommon for teachers or professors to require that students interact with each other or the teacher via email or other learning software (e.g., “massive open online courses,” or MOOCs see, Carson & Schmidt, 2012), as well as using digital lecture notes and other media to communicate and interact with learners. Consequently, the skills necessary to understand multiple perspectives; as well as gathering and interpreting information from them (e.g., lurking on web chats), is moving from out-of-school, social settings to central in formal education.

Interactivity – For years, reading comprehension has been described as a dynamic, interactive, constructive process (Rumelhart, 1985). But all of this activity happened invisibly in the head of the individual, predominantly while reading a unitary text. Note taking, highlighting, or writing might interrupt the mental process, but otherwise it could be conceived as a continuous act of private mental processing. Within a text, tables of contents, page numbers, headers, or indices were the navigational tools. Research (here meaning the gathering of multiple text sources, then writing a synthesis) was a slow, manual activity. In the digital age, hyperlinks and other internet navigation tools (menus, scroll bars, buttons, etc.), key word search engines, a variety of response options, and software applications in general create a unique and qualitatively different experience; and demand a set of skills different from those used in print. While some of the digital interactivity has analogs in the print world (e.g., navigational menus are a form of table of contents; searches are indices on steroids, so to speak), many only could exist in the complex, computer and database driven world of the internet.

Affordances of digital delivery of assessments. Beyond the changes to the literacy construct, the delivery of assessments such as PIAAC gives us new opportunities to understand the cognition and profiles of readers. One new design affordance is *control of the task/text environment* by the assessment designer. For example, various kinds of multi-media can be delivered to the students such as graphics, videos, and animations. These can be simultaneously on the display, scrolled, or linked as optional resources.

Digital displays also offer a *variety of response types*. Digital delivery allows for instantaneous scoring of multiple-choice items. Written responses can take advantage of word processing tools (e.g., spell-checking) and in some cases scored automatically or at least more efficiently. Students can be asked to click, highlight, drag and drop, or even draw and the entire log of responses, in sequence, including response rates, can be captured. This enhanced palette of response options allow the test designer to gather a richer evidence trail for making inferences about student ability.

Finally, the capability of *real time scoring* affords the opportunity to branch the assessment

to tailor to each individual, maximizing the information and evidence gathered.

Conclusion

In conclusion, we note that language and literacy have been evolving throughout human history. New words and new meanings of existing words enter the lexicon (e.g., eBooks, tablets) all the time. Our writing systems accommodate changes in words, typography, and meaning. Genres and discourse structures fall in and out of favor with their popularity and utility in literacy society.

Throughout history, literacy has been especially sensitive to changes in technology and culture (e.g. media: stone tablet to papyrus to paper to screen on tablet; chisel to quill pen to ball point pen to keyboard), and delivery device (book, newspaper, computer, tablet, iPhone). Different cultures have adapted and adopted different writing systems (e.g., alphabetic, syllabic) to serve social, political, and personal aspirations and the form continues today (e.g., emoticons such as J, L)

The digital revolution, while seemingly accelerating some of these changes, is part of that history of change and evolution. With better tools (such as PIAAC), we can use research and evidence to adapt our policies and educational practices to expand our citizenry's opportunity to use literacy as a tool for achieving their goals, participating in society, and developing their knowledge and potential.

References

- Bråten, I., Gil, L., & Strømsø, H. (2011). The role of different task instructions and reader characteristics when learning from multiple expository texts. In M. T. McCrudden, J. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 53-74). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Britt, M. A., & Sommer, J. (2004). Facilitating textual integration with macro-structure focusing tasks. *Reading Psychology*, 25, 313-339.
- Burstein, J., Chodorow, M., & Leacock, C. (2004). 'Automated Essay Evaluation: The Criterion Online Writing Evaluation Service', *AI Magazine* 25(3): 27-36.
- Carson, S. & Schmidt, J. P. (2012, May). The Massive Open Online Professor. *Academic Matters: The Journal of Higher Education*. Retrieved on July 8, 2013 from: <http://www.academicmatters.ca/2012/05/the-massive-open-online-professor/>
- Coiro, J. (2009). Rethinking reading assessment in a digital age: How is reading comprehension different and where do we turn now? *Educational Leadership*, 66, 59-63.
- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*,
- Goldman, S. R. (2004). Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. In N. Shuart-Ferris & D. M. Bloome (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (pp. 317-351). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Graesser, A.C. (2007). Theories of text comprehension: The importance of reading strategies to theoretical foundations of reading comprehension. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2013). ePirls online reading 2016. Retrieved from http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Studies/PIRLS_2016/ePIRLS_2016_Brochure.pdf
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment. In J.P. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how we assess reading ability* (pp. 21-38). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Kirsch, I. S., & Mosenthal, P. B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, 25, 5-30.
- Kirsch, I. S., & Mosenthal, P. B. (1991). Understanding documents: Understanding mimetic documents through 'knowledge modeling.' *Journal of Reading*, 34, 552-558.
- Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., Boyle, B., Hsu, Y., Dunleavy, E., & White, S. (2007). *Literacy in everyday life: Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy (NCES 2007-480)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences,

- U. S. Department of Education.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150-1181). Newark, DE: International Reading Association.
- McCrudden, M. T., Magliano, J., & Schraw, G. (Eds.). (2011). *Text relevance and learning from text*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- McKoon, G. & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.
- Metzger, M. J. (2007). Making sense of credibility on the Web: Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58, 2078-2091.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 assessment framework*. Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Retrieved from http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011_Framework.pdf
- OECD/Statistics Canada (2005), *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, OECD Publishing. (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264010390-en>)
- OECD/Statistics Canada (2000), *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264181762-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009a). *PISA 2009 assessment framework—Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris, France: Author. Retrieved from http://www.oecd.org/document/44/0,3746,en_2649_35845621_44455276_1_1_1_1,00.html
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009b). *PIAAC literacy: A conceptual framework*. Paris, France: Author. Retrieved from <http://www.oecd-ilibrary.org/content/workingpaper/220348414075>
- Partnership for 21st Century Skills. (2008). *21st century skills map*. Washington, DC: Author. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/21st_century_skills_english_map.pdf
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use*. Mahway, Erlbaum.
- Perfetti, C. A., & Adlof, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. In J.P. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how we assess reading ability* (pp. 3-20). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Rouet, J.-F. & Britt, M. A. (2011). Relevance processing in multiple document comprehension. In M. T. McCrudden, J. Magliano, & G. Schraw, (Eds), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rumelhart, D. E. (1985), Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and the processes of reading*. (3rd ed.), International, Newark, DE.
- Sabatini, J. P., & O'Reilly, T. (2013). Rationale for a new generation of reading comprehension assessments. In B. Miller, L. Cutting, & P. McCardle (Eds.), *Unraveling the behavioral, neurobiological, and genetic components of reading comprehension* (pp. 100-111). Baltimore, MD: Brookes Publishing, Inc.

- van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Venezky, R. L. (1996). The development of literacy in the industrialized nations of the West. Venezky, R. L. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 46-67). New York: Longman..

Appendix A – Literacy Proficiency Level Description Summary (adapted from OECD, 2013)

Below Level 1 – Below 176 points

- The tasks at this level require the respondent to read brief texts on familiar topics to locate a single piece of specific information. There is seldom any competing information in the text and the requested information is identical in form to information in the question or directive.
- The respondent may be required to locate information in short continuous texts. However, in this case, the information can be located as if the text were non-continuous in format.
- Only basic vocabulary knowledge is required, and the reader is not required to understand the structure of sentences or paragraphs or make use of other text features. Tasks below Level 1 do not make use of any features specific to digital texts.

Level 1 –176–226 points

- Most of the tasks at this level require the respondent to read relatively short digital or print continuous, non-continuous, or mixed texts to locate a single piece of information that is identical to or synonymous with the information given in the question or directive.
- Some tasks, such as those involving non-continuous texts, may require the respondent to enter personal information onto a document. Little, if any, competing information is present.
- Some tasks may require simple cycling through more than one piece of information.
- Knowledge and skill in recognising basic vocabulary determining the meaning of sentences, and reading paragraphs of text is expected.

Level 2 –226–276 points


At this level, the medium of texts may be digital or printed, and texts may comprise continuous, non-continuous, or mixed types. Tasks at this level require respondents to make matches between the text and information, and may require paraphrasing or low-level inferences. Some competing pieces of information may be present. Some tasks require the respondent to cycle through or integrate two or more pieces of information based on criteria; compare and contrast or reason about information requested in the question; or navigate within digital texts to access and identify information from various parts of a document.

Level 3 -276–326 points

Texts at this level are often dense or lengthy, and include continuous, non-continuous, mixed, or multiple pages of text. Understanding text and rhetorical structures become more central to successfully completing tasks, especially navigating complex digital texts. Tasks require the respondent to identify, interpret, or evaluate one or more pieces of information, and often require varying levels of inference. Many tasks require the respondent to construct meaning across larger chunks of text or perform multi-step operations in order to identify and formulate responses. Often tasks also demand that the respondent disregard irrelevant or inappropriate content to answer accurately. Competing information is often present, but it is not more prominent than the correct information.

Level 4/5 -326–500 points

- Tasks at this level often require respondents to perform multiple-step operations to integrate, interpret, or synthesise information from complex or lengthy continuous, non-continuous, mixed, or multiple type texts.
- Complex inferences and application of background knowledge may be needed to perform the task successfully. Many tasks require identifying and understanding one or more specific, non-central idea(s) in the text in order to interpret or evaluate subtle evidence-claim or persuasive discourse relationships.
- Conditional information is frequently present in tasks at this level and must be taken into consideration by the respondent. Competing information is present and sometimes seemingly as prominent as correct information



국립국어원 2014 국제 학술 대회

Session 1

제 1 부

배리 골딩 · 샬리 톰프슨 /
Barry Golding and Sally Thompson

호주, 호주성인학습연합회
Adult Learning Australia, Australia

제1부 Session 1

배리 골딩 · 샬리 톰프슨
Barry Golding and Sally Thompson

호주, 호주성인학습연합회
Adult Learning Australia, Australia



현 호주성인학습연합회 회장
현 호주 연합 대학교 교수
멜버른 대학교 졸업(교육학 박사)

President, Adult Learning Australia

Professor, Faculty of Education & Arts; Federation University Australia

Ph.D. of University of Melbourne (Education)

호주의 문식성과 언어 정책

배리 골딩 · 샬리 톰프슨(호주, 호주성인학습연합회)

초 록

호주가 직면하고 있는 언어와 문식성 관련 사안들은 복잡하게 얽혀 있다. 이는 여타의 상황 맥락과 결합되어 호주의 성인 교육 및 고용에 영향을 준다. 이 연구에서는 이처럼 서로 관련되어 있는 여섯 개의 쟁점을 규명하고 검토하고자 한다. 이 중 두 가지는 주로 언어와 관련되는데, 하나는 호주 원주민(Indigenous Australians)에 대한 것이고, 다른 하나는 비영어 화자(non-English-speaking)인 이주민과 난민에 대한 것이다. 여섯 가지 쟁점 중 하나는 지방이나 시골에 거주하는 호주인의 낮은 문식성으로 인한 문제를 다룬다. 나머지 세 가지 쟁점은 비슷한 맥락을 공유하는데, 공교육으로부터 ‘교육 시장’으로의 의도적인 전향, 호주 성인의 일부에게서 나타나는 낮은 문식성 평균, 높아진 청년 실업률 등과 관련이 있다. 이 연구는 호주에서 공공 정책, 연구, 프로그램이나 기금 부분에서 언어와 문식성 문제에 보다 많은 관심을 가져야 할 이유를 제시할 것이다. 그리고 이 연구는 호주에 존재하는 다문화주의를 보다 긍정적으로 포용하고 발전시키는 계기를 마련할 것이다.

도 입

호주성인학습연합회(Adult Learning Australia: ALA)는 한국에서 개최하는 이번 국제 학술 대회 of 초청을 기꺼이 받아들였다. 이는 우리와 유사하거나 성격이 조금 다른 쟁점들에 대해 고민하고 있는 다른 나라의 연구자들과 정책 입안자들로부터 많은 것을 배울 수 있는 기회라고 생각한다. 이 연구는 ALA의 회장 배리 골딩과 대표 이사 샬리 톰프슨의 공동 작업으로 이루어졌다. ALA의 지원을 받아 배리 골딩이 발표를 수행하며, ALA에 대한 소개 글과 함께 읽으면 더욱 도움이 될 것이다.

우리는 이 보고서에서 서로 연관되어 있는 여섯 개의 쟁점을 다룰 것이다. 처음 두 가지 쟁점은 언어와 관련된다. 세 번째 쟁점은 지역성에 대한 것으로 주로 문식성과 관련된다. 마지막 세 가지 쟁점은 교육의 시장화, 많은 노동자의 낮은 문식성 수준, 청년 실업 증가를 다루었는데, 이러한 쟁점들은 주로 호주의 급격한 경제·사회 정책의 변화와 관련된다. 이와 같이 서로 연결되어 있는 쟁점들이 성인의 언어와 문식성에 어떤 영향을 주는지에 대해 상세히 논하고자 한다.

호주 원주민과 이민자의 언어 쟁점과 잠재력

이 연구에서 먼저 다룰 쟁점은 지역·문화적 배경이 서로 이질적이지만 이 쟁점과 관련된 근본적 성격은 동일한 두 집단에 관한 것이다. 첫 번째 집단은 호주 원주민으로(호주 토착민과 토레스 해협 제도 주민), 원주민 언어(First Nation language) 사용자이다. 대부분의 호주 원주민은 원주민 영어(Aboriginal English)를 사용하며 호주의 주요 도시에 살지만, 원주민 언어를 사용하는 소수의 원주민은 시골 지역이나 외딴 지역에 거주한다. 두 번째 집단은 최근에 이주해 온 사람들과 난민들로 구성되는데, 이들은 대체로 가정에서 영어가 아닌 다른 언어를 사용하며, 대부분이 호주 중심 도시들의 외곽 지역에 거주한다.

우리는 이제부터 살펴볼 두 가지 언어 쟁점이 호주의 강점을 살릴 잠재력을 가졌다고 본다. 먼저, 호주 원주민 언어를 인정하고 기리는 것은 국제적으로 호주 원주민 언어를 알리는 차원에서 그치지 않고, 모든 호주인이 호주의 역사와 동시대 문화를 배우고 해석하는 데 상당한 의미를 부여하고 대안적인 관점을 제공할 수 있다. 최근에 나타나고 있는 호주 원주민 예술과 음악의 융성은 호주가 이러한 다양한 언어로 무엇을 할 수 있는가를 잘 보여준다. 다음으로, 호주가 다문화적 이민자 국가라는 점을 확인하고 널리 알리는 기회를 제공할 수도 있다. 2014년 현재 호주 이민자 공동체는 매우 다양한데 이러한 다양성은 다음과 같은 두 가지 변화를 반영한다. 하나는 이민자와 난민의 출신 국가 분포와 위상이 변화하고 있다는 것, 다른 하나는 이민자 집단을 환영하는 방향으로 호주 정책이 변화하고 있다는 것이다. 호주 인구 중 상당히 많은 수의 사람들이 둘 이상의 언어를 능숙하게 사용하는데, 특히 대도시의 경우 그런 비율이 더 높다.

세계화와 국제 무역의 시대에 호주의 상위 10개 수출 시장은 아시아 국가들이다. 중국, 일본, 그리고 한국을 합치면 상위 10개 수출 시장의 절반 이상을 차지한다(54%). 이런 10개 수출 시장 중 영어 사용 국가는 3개에 불과하며(미국, 뉴질랜드, 영국) 수출 총액에서 11%를 차지할 뿐이고, 이 수치는 다른 아시아 국가들, 즉 인도, 싱가포르, 타이완을 합친 것(9%)과 유사하다. 따라서 우리가 호주 비영어 화자의 언어 능력을 발전시키게 되면, 호주인이 음식, 음악, 예술, 교육, 문화 등 다양한 문화의 영향 안에서 삶을 풍성하게 하는 가치를 실현할 수 있을 뿐 아니라 산업 및 무역 활성화에도 기여할 가능성이 있다고 본다.

호주인 중 거의 1/5에 가까운 비율(19.3%)이 다른 국가나 다른 문화권으로부터 온 이민자 혹은 난민 1세대이다. 이들 중 특히 유럽과 아시아 출신이 많고, 그들이 일상에서 사용하는 언어는 영어가 아닌 경우가 많다. 영어 이외에 호주에서 사용되는 6개의 주요 언어는 중국어, 이탈리아 어, 아랍 어, 광둥 어, 그리스 어, 베트남 어이다(ABS, 2012).

외진 지역에 거주하는 호주 원주민과 도시에 거주하는 이민자는 서로 다른 집단이지만, 문식성 문제와 관련하여 살펴보면 공통점이 많다. 먼저, 그들이 가정에서 사용하는 언어가 영어가 아닐 경우 영어를 사용해야 하는 교육 및 훈련 체계에서는 두 집단 모두 불이익을 받게 된다. 호주의 학교 교육 과정을 성공적으로 마치기 위해 학생들에게 필수적으로 요구되는 능력은 영어로 읽고 쓰는 능

력과 수리력이다(HRSC, 2012, p.120). 호주 영어는 연령 및 문화적 배경과 무관하게 모든 성인에게 보편적으로 기대되는 ‘유일한 언어’로 교육 혹은 직장이나 미디어, 공적인 삶을 영위하기 위한 의사 소통에 모두 사용된다. 그런데 앞서 언급한 두 집단 모두 영어 숙달 능력이 현저하게 낮다.

2014년 현재 호주의 원주민 언어

호주 대륙은 현존하는 가장 오래된 원주민¹⁾ 문화의 본원지이며, 이들의 거주는 대략 5만 년 정도 지속되었다. 유럽인들이 처음 이 대륙을 방문했을 때 대략 250여 개의 서로 다른 원주민 언어와 600개의 방언이 존재했다. 그들의 첫 방문으로부터 300년이 지난 시점(2005년)에는 145개의 언어만이 남았다(그 언어의 화자가 한 명이라도 있는 경우를 추산). 대략 110개의 다른 언어는 ‘심각한 위기 혹은 절체절명의 위기에 처했다’(AIATSIS, 2012, p.34). 250개의 호주 원주민 언어 중 오직 18개만이 ‘전 연령에 걸쳐 상당한 수의 화자를 보유한 강한 언어’로 간주된다(AIATSIS, 2005, p.3). AIATSIS(2005, p.68)는 이미 10년 전에 ‘현재의 추세가 지속된다면 현재 강한 언어로 인정받은 18개의 원주민 언어 가운데 2050년까지 사용될 가능성이 있는 언어는 하나도 없을 것이라고’ 결론 내린 바 있다.

이러한 전통적인 원주민 언어에 더하여 원주민 영어뿐만 아니라 여러 가지 새로운 ‘접촉 언어’²⁾ 혹은 ‘크레올’ 등이 진화하였고, 이런 언어들이 현재 많은 원주민에 의해 호주 일부 지역에서 사용되고 있다는 사실에 주목해야 한다(HRSC, 2012, pp.36-37). 드문 경우이기는 하지만 소멸 위기에 처한 원주민 언어가 유지 및 회생 프로그램을 통해 보존되기도 한다는 점도 염두에 두어야 한다.

원주민이 많이 거주하는 지역의 경우³⁾ 교사가 표준 호주 영어(Standard Australian English) 외의 다른 방언을 인지하고 그 가치를 인정할 수 있도록 교사 훈련이 필요하다는 목소리가 높아지고 있다.

국제 연합은 아래 인용한 바와 같이 언어의 중요성을 정리하였다.

언어는 원주민의 삶의 방식의 본질을 반영한다. 그 언어는 수많은 원주민의 가치관과 개념을 내포하며, 그들의 역사와 발전을 담고 있다. 그 언어는 원주민의 변별성과 응집력을 반영하는 근본적인 표지이다(United Nations, 2012a, p.8)

- 1) 호주에서 ‘원주민(원주민 문화)’은 호주 토착민과 토레스 해협 제도 주민의 후손과 그 문화를 가리키며 이들은 원주민으로서의 자기 정체성을 인식하는 사람들이다. 본고에서는 의도적으로 이 용어의 첫 글자를 대문자로 표기하며, 이는 원주민에 대한 존중을 표하는 다른 나라의 관례를 따른 것이다. 이러한 표기는 호주 공동체나 대중 매체에서 일반적으로 적용되는 관습은 아니지만, 그들에 대한 존중과 그들의 가치를 잘 표현한다고 할 수 있다.
- 2) ‘접촉(Contact)’은 사람들이나 문화들이 처음 만났을 때를 기술하는 용어이다. 호주에서 이러한 접촉은 다른 장소와 다른 시간에 이루어졌다. 유럽 인과 호주인 간에 최초의 언어 및 문화 접촉이 있었던 것은 1606년 네덜란드 인의 방문이었다고 알려져 있으며, 지금의 인도네시아 출신 어부가 규칙적으로 호주 북부 지역 해안을 방문한 것은 그보다 수백 년 전이다. 가장 최근에 이루어진 호주 원주민과의 ‘첫 접촉’은 네덜란드 인의 방문 이후 300년이 지난 후인 1982년 핀투피 출신자 9명을 호주 중부의 사막에서 만난 것이다.
- 3) 인구상 가장 큰 호주 원주민 공동체는 시드니에 있는데, 4,000명 이상의 원주민과 토레스 해협 제도 주민(Aboriginal and Torres Strait Islander People)이 거주한다.

이와 같이 국제적으로 이러한 언어의 가치를 인정하고 있음에도 불구하고, 부끄럽게도 호주에서 원주민 언어를 다룬 정책들은 1987년에야 시작되었다. 이런 호주 원주민 언어 정책은 ‘언어에 대한 국가 정책(National policy on languages)’(La Binco, 1987)이라는 보고서에서 언어 정책의 범주에 속하는 하위 항목으로 다루어졌고, 이는 호주에 형성된 다문화주의 맥락을 위한 언어 정책의 틀을 제공하였다.

원주민 교육과 관련해 현재 거론되는 쟁점들은 최근 들어 원주민의 삶과 가치를 인정하게 되면서 대두되었다. 원주민의 정체성과 존엄성에 영향을 주는 많은 공공 정책 결정들 또한 최근에 이루어졌다. 그러한 결정은 다음의 세 가지 요소와 관련된다. 첫째, 1967년 국민 투표를 통해 원주민이 국가의 인구 조사에 포함되는 사람들로 인정받았다. 둘째, 1992년과 1996년 호주 고등 법원의 마보(Mabo) 결정 및 위(Wik) 결정(역주: 1992년과 1996년에 제정된 이 법안은, 원주민의 토지 소유권을 인정하는 내용을 담고 있다. 호주 내에서 국가(여왕)의 명의로 남아 있는 왕실 소유지 일부를 원주민 부족들이 소유하고 관리할 수 있도록 그 권리를 이양하는 것을 골자로 한다.) 이후 원주민이 왕실 소유지(Crown land)에 대해 특별한 권리를 갖는 원주민 자격(Native Title)을 소유한다. 셋째, 아주 최근인 2008년 호주 수상이 강압적이고 부당한 동화 정책으로 인해 원주민이 겪은 고통에 대해 사과했다. 1967년에 있었던 두 번의 법 개정은 국가 헌법에서 ‘원주민’에 대한 언급을 삭제하는 아이러니한 결과를 낳았으며, 이는 오히려 원주민의 상황을 더 악화시켰고, 그러한 악화된 상황이 지금까지도 지속되고 있다.

이러한 맥락을 고려할 때, 2009년 노던테리토리(Northern Territory) 주 정부가 외딴 원주민 학교에서 이루어지던 이중 언어 정책을 중지하려 한 것은 갑작스러운 결정이었다.

노던테리토리 주 정부는 모든 학교에서 첫 네 시간은 영어로만 수업을 진행해야 한다고 주장하며, 34년 동안 노던테리토리 주에서 유지해 온 이중 언어 교육과 남아 있는 9개의 이중 언어 프로그램은 종말을 고하였다.(Creative Spirits, 2014)

정부가 이러한 결정을 하게 된 이유는 원주민의 자녀들이 학교에서 ‘주류’ 학습자들에 비해 뒤처지는 주요한 원인 중 하나가 이중 언어 교육이라고 판단했기 때문이다. 노던테리토리 주 장관은 2012년에 의회 질의에서, 그러한 결정이 “학교에서 영어를 가르치지 않는다는 명확한 문제 현상에 초점을 두고 감행한 개선책이었으나, 그 결정이 언어에 대한 명백한 공격으로 간주되는 부작용을 낳았다.”라고 언급한 바 있다. 그러한 정책적 판단에도 불구하고, 2012년에도 여전히 그 결정은 시행 중이었다.

… 노던테리토리 주 내의 76개 원거리 학교는 영어를 제2, 제3, 제4언어로 하며… 70개 이상의 학교에서 이중 언어 교육의 형식이 발견된다.(HRSC, p.91)

이중 언어 교육 정책을 중지한 지 5년이 지난 지금 외딴 지역 원주민 학교의 학생 출석률은 30% 내외 수준을 보인다. 이런 낮은 출석률에 이중 언어 프로그램의 폐지가 영향을 미쳤음을 부인

할 수 없고 이에 대해 당국은 여론의 비난을 면하기 어렵다. 찰스 다윈 대학(Charles Darwin University)의 마이클 크리스티(Michael Christie) 교수는 “학교에서 원주민 언어를 사용하게 되면 원주민 부모 및 조부모를 학교로 편입시키며, 그 공동체와 학교를 연대하게 할 수 있다.”라고 하였다(Creative Spirits, 2014).

호주 정부는 앞서 언급한 2008년의 사과와 관련하여 ‘차별 해소(Closing the Gap)’ 전략을 도입했다. 이러한 정책에서는 ‘원주민들이 기대 수명, 영아 사망, 교육 및 고용에서 직면하고 있는 불이익과 관련한 여섯 가지 목표’에 동의했다(COAG, 2008).

‘차별 해소’ 전략의 교육 관련 목표는 다음과 같다.

... 2013년까지 외딴 지역에 살고 있는 4세 원주민 아이들은 모두 초기 아동 교육을 받을 수 있도록 한다. 2018년까지 읽기, 쓰기, 수리력과 관련된 격차를 절반으로 줄인다. 2020년까지 원주민 12학년 학생 성취도 격차를 절반으로 줄인다. 2018년까지 원주민과 다른 호주인들 간의 고용률 격차를 반으로 줄인다.(COAG, 2008)

호주인 중 원주민으로 규정되는 사람은 3%도 채 되지 않지만,⁴⁾ 원주민에게는 그들의 언어를 사용하고, 토지와 문화를 유지하는 것이 매우 중요하다. 그들은 호주 내의 방대한 격오지에 거주하는 경우가 많으며, 원주민 전통을 지키는 사람들이 모여 생활한다. 이런 외진 지역에서 15살 이상의 인구 중 42%가 가정에서 원주민 언어를 사용하며 지내고, 15%의 사람들은 ‘영어로 의사를 표현하고 영어 화자들의 말을 이해하는 데’ 어려움을 겪고 있다.

2012년에 발표된 보고서 ‘우리의 땅: 우리의 언어들(Our land: Our languages)’(HRSC, 2012)에서는 계속되고 있는 원주민 언어의 소멸에 대한 새로운 해결책을 제시하지 못하였다. 이 보고서에서는 ‘모든 호주인이 호주에 현존하는 원주민 언어가 그들에게 풍부한 문화적 유산과 지식, 정신적 연대를 가져오게 한다는 점에서 자부심을 가질 것’을 제안한다는 점에서 긍정적이었지만, 최종 결론에서는 다음과 같이 지적하고 있다.

‘마보의 토지 권리 결정(the Mabo land rights decision)’ 이후 20년이 지났고 우리는 원주민들의 불이익과 관련된 격차를 줄이는 데 실패했다. 20년이 넘는 시간 동안 원주민들에게 다양한 서비스를 제공하고 그들을 지원하는 데 10억 달러가 쓰였다. 진보가 이루어지고 있지만, 그 속도는 매우 느리다. 그 20년 동안 우리는 많은 원주민 언어의 쇠퇴를 목격했으며, 원주민 청소년들이 전통 문화로부터 단절되고, 학업에 실패하고, 정체성이나 미래에 대한 혼란을 겪는 현상을 확인하기도 했다.(HRSC 2012, p.212)

4) 호주 원주민으로 포함되지 않은 인구가 30%는 더 있을 것으로 추산할 때, 최종적인 원주민 비율은 4%에 가까워진다.

격오지와 도시 간의 ‘언어 그림’ 채우기

많은 원주민과 이민자 일부가 낮은 문식성을 보임에도 불구하고, 호주인의 총체적 문식성 수준은 다른 나라에 비해 상대적으로 높은 편이다. 그러나 기능적 문식성은 보편적 수준에 미치지 못한다. 최근 국제성인역량조사(Programme for the International Assessment of Adult Competencies: PIAAC) 결과 1/7에 가까운 호주인(14%)의 문식성이 ‘매우 부족하며’(ABS, 2013), 1/3 정도 호주인(30%)의 문식성이 현대의 지식 기반 경제 및 사회에서 고용과 사회적 적응에 취약할 정도인 것으로 나타났다.

호주인 대부분은(대략 75% 정도) 영어만 구사하는 화자이다. 캐나다에서 제2언어로 프랑스 어를, 뉴질랜드에서 제2언어로 마오리 어를 지정한 것은 국가에서 제2언어를 결정한 경우이다. 호주에서는 국가적으로 제2언어를 지정하지 않았기 때문에 대부분의 호주인들은 학교 등에서 영어를 제외한 또 다른 언어나 문화권에 노출될 기회가 거의 없다. 단일 언어 사용 주의와 상대적 단일 문화 주의는 이런 세 번째 집단, 즉 영어를 단일어로 사용하는 집단에서 보다 분명하게 나타난다. 이와 같이 언어 사용 환경에서 차이를 보이는 집단이 존재한다는 사실은 일부 지역 혹은 집단, 공동체 등에서 중요한 정치적, 인구 통계학적, 세대 간 측면에 영향을 주는데 이에 대한 자세한 내용은 후술할 것이다.

단일 언어를 사용하는 호주인들은 지방 도시나 주요 도시들의 외곽에 거주하는 경우가 많다. 이 연구의 제1저자인 배리 골딩이 근무하는 댈러렛(Ballarat) 시 지역의 경우 4%에 해당하는 인구가 비영어 사용 환경에 있는 데 반해, 제2저자인 샬리 톰프슨이 살고 있는 멜버른(Melbourne)은 댈러렛에서 겨우 100km 떨어져 있는데도 42%의 인구가 비영어 사용 환경에 있다(역주: 지방 도시나 외곽의 비영어권 화자와 도회지의 비영어권 화자의 비율이 1:10 정도에 이르는 상황이다).

호주에서는 소수 언어 사용자들과 교육 수준이 낮은 시민들이 의무 투표제에 참여하며, 민주주의 확립 이래 가장 높은 무효투표율과 비공식 투표율을 기록했다. Alport and Hill(2006, p.5)은 대부분의 호주인이 투표를 하지만, 그중 많은 부분은 무효화되어 그들의 정치적 참여가 효력을 발휘하지 못한다고 보고한다.

문식성과 민주주의 간의 관련성은 국제 연합(2012b, p.1)에 의해서도 강조된 바 있다. 다음은 국제 연합이 문식성을 규정한 내용이다.

문식성은 개인에게 권한을 부여하는 과정으로, 개인의 비판적 사고를 확장하고 그들에게 행동할 수 있는 능력을 제공한다. 기초 문식성이 부족한 사람의 경우 민주 사회에 효과적으로 참여하여 그들의 시민권을 행사하고 공익을 실현할 수 있는 기회를 얻기 어렵다.

정치적 학습 또한 보다 광범위한 기능 혹은 시민 문식성을 요구하는데 이는 자연스럽게 기능적 문식성을 전제한다. 정부는 이미 오랫동안 정치적 참여와 정치적 견해 형성에 있어서 문식성의 역할을 인정해 왔다.(United Nations, 2012b, p.2)

호주 원주민이나 이민자가 별로 거주하지 않는 지역에 사는 사람들은 다언어 주의와 다문화 주의에 대한 직접적 경험이 제한적이다. 그들은 정부가 다문화 주의를 장려하는 공식적 정책에 보다 저

향적이며, 이들은 Forrest and Dunn(2006, p.179)이 호주의 ‘새로운 인종 차별주의’라는 용어로 규정한 양상을 드러낸다.

다문화 주위에 대한 노출 부족은 학교에서 영어 이외의 다른 언어에 대한 노출이 적은 것과 결합되는데, 시골 지역이나 지방의 학교에서는 어떤 언어를 반드시 가르쳐야 하는가에 대한 합의 부족과 별개로 다른 언어를 가르칠 수 있는 자격을 갖춘 교사를 확보하기가 어려운 문제로 인해 다문화 주위에 학습자를 노출시키지 못하는 문제가 발생한다.

호주의 시골과 지방에서 이루어지는 성인 학습과 문식성

호주의 시골이나 지방에 거주하는 젊은이들은 도시 지역 젊은이들에 비해 기초 학업을 마치고 고등 교육을 받을 가능성이 더 적다. 그들의 경우 직업 교육 과정을 이수할 가능성이 더 높다. 이런 현상은 시골 및 지방에서 높은 수준의 교육이나 훈련을 요구하는 직업의 수요 자체가 적은 현실, 그리고 고등 교육을 받기 위해서 학습자가 도시로 옮겨가야 하는 부가적인 장벽이 존재하는 현실을 반영한다. 따라서 대학 교육을 받은 지방 지역 출신의 젊은이들은 직업과 관련하여 더 좋은 기회를 얻기 위해 대도시로 이주할 가능성이 높다(ACOSS, 2013).

시골과 지방에서는 교육과 복합적으로 결합되는 문제들이 연쇄적으로 나타나는데, 이는 교육에 대한 접근 제약 및 교육 형평성 제약에만 국한되지 않고, 세대 간 대물림 문제 혹은 성별과 관련된 문제로 이어진다(Golding, Mark and Foley, 2014). 시골 지역에서 성취도가 높은 학생들은 고등 교육에 입문하도록 장려받고 도시에서 일하게 된다. 시골 지역의 일반적인 젊은이들은 바로 취업을 하거나 수습 기간을 거치는데, 이는 종종 학력이 낮고 문식성이 낮은 부모 세대의 영향을 많이 받는다. 지방에서 오랫동안 안정적인 지위를 누려 온 가정의 경우 자녀들에게 사적 교육에 드는 비용을 지원할 수 있고, 그에 따라 그 자녀들은 그 지역을 벗어날 기회를 얻기도 한다. 그러나 일반적인 가정의 경우 선택의 기회가 적고, 교육의 기회 또한 적기 때문에 그에 따라 세대가 바뀌어도 그 지역에 머무르게 된다. 이런 방식으로 낮은 문식성은 시골이나 지방에서 대물림되고 있다.

‘사적 시장(private market)’ 정책에 의한 교육 자본과 접근의 제한

호주의 교육 및 훈련 정책에 내재해 있는 철학적 토대는 인적 자본 이론인데, 이는 신고전주의 경제학으로부터 파생되었다. 이러한 철학은 교육을 자신에 대한 ‘합리적 투자’로 간주하며 교육이 개인과 국가에게 증가된 수입을 환원한다고 본다. 결과적으로 1980년대 이래 평생 학습 관점에 기초한 정책과 프로그램으로부터 개인주의적이고 실용주의적인 철학을 반영하는 교육 및 훈련을 지향하는 정책으로의 전환이 이루어졌다.

이런 철학적 변화는 직업 현장 중심의 학습, 역량 중심의 훈련, 직업 교육과 연수(Vocational Education and Training: VET) 전반에 작용하는 산업 헤게모니, ‘바우처’라 불리는 재정 지원 혜택 등의 요소를 강조하는데, 이 요소들은 개인이 국가가 지원하는 교육에 접근할 수 있게 한다. 이 변화는 공적인 교육 기관, 예를 들면 기술 직업 교육 기관(Technical and Further Education, TAFE⁵⁾)이나 대학과 같은 곳에 재정 지원을 하던 것으로부터 사립 훈련 기관에서 배우는 개인에게 보조금을 주는 방식으로 재정 지원 방식도 변화시켰다.

성인의 언어와 문식성 정책은 또한 넓은 의미에서 공적 공급으로서의 교육으로부터 교육과 연수 ‘시장(market)’을 지향하는 쪽으로 변화했다. Lo Bianco(1987)의 ‘언어에 대한 국가 정책(National policy on language)’에 따르면 호주 문식성 전문가들은 호주 정부가 호주 언어, 문식성, 수리력과 관련된 요구를 세계화, 다문화 주의, 그리고 경제적 변화의 맥락에서 접근한다고 본다.

아래의 호주 언어와 문식성 정책들을 보면 Lo Bianco(1991)의 ‘호주 언어와 문식성 정책(Australian language and literacy policy)’에서는 그 초점을 ‘영어(English)’와 문식성으로 좁혔지만, 여전히 대부분의 정책에서 문식성은 사회적 측면 및 시민적 자질과 관련된 것으로 해석된다. 호주가 언어, 문식성, 수리력에 대한 새로운 정부 문서를 내 놓은 것은 21년 전이다(SCOTese, 2013). 이런 사실은 호주 정부가 모든 시민을 위해 기초적인 성인 교육을 연속적으로 진행하는 데 관심을 덜 기울인 것을 방증한다.

2013년에 호주 정부는 ‘성인을 위한 국민 기초 능력 전략(National foundation skills strategy for adults)’(SDCOTese, 2013)을 공표했다. 이러한 결정은 ‘정책(policy)’이라기보다 ‘전략(strategy)’으로 명명함에 따라 그 대상의 위상을 약화시키는 인상을 준다. 또한 그 전략들 자체가 매우 제한적이고, 성인의 언어와 문식성, 수리력을 매우 개인화된 관점에서 접근하였다는 점에서 한계를 갖는다. 예를 들어 이런 전략은 광범위한 시민적 요구나 사회적 요구를 충족시키기보다 직업 교육이나 훈련에서 피고용자들이 기본적 문식성 기능을 성취하도록 하는 데에 국한되어 있다. 그리고 이러한 결정은 무형식 혹은 비형식적 문식성 프로그램에 대한 지원을 포함하지 않으며, 공식적인 역량 기반 교육 과정에 국한되어 있다. 문서상에 공동체 기반의 비형식 학습에 대해 언급하고 있기는 하지만, 이는 어디까지나 공식적인 직업 교육시스템으로 가기 위한 수단에 불과하며, 이런 종류의 비형식 학습에 대한 목표가 설정되거나 예산이 확보된 것은 아니다.

게다가 이 전략은 오로지 시 당국, 주 정부, 그리고 호주 정부의 교육 및 훈련 시스템에만 적용할 수 있으며, 건강이나 복지, 정의 혹은 공동체 정책 등의 다양한 분야에 걸친 문식성은 다루지 않는다. 그리고 그 적용 대상은 16-64세 사이의 인구에 맞추어져 있으며, PIAAC(2013) 조사에서 가장 낮은 문식성 수준을 보인 65세 이상 성인 집단을 전혀 고려하지 않고 있다.

앞서 언급한 기초 능력 전략은 가장 기초적 단계에서도 직업 관련 내용을 필수적으로 포함하도록 되어 있는 중앙집권적인 고용주 중심의 산업 훈련 패키지로 운영되었다. 이러한 전략을 도입한 취지

5) TAFE는 1970년대 중반 이후부터 호주의 공식적 직업 교육 및 훈련 프로그램을 제공해 오고 있다.

자체가 좋고 지속적으로 시행되어 왔지만, 그 전략들은 직업 시장에서 일하고 있거나 적극적으로 구직을 하려고 하는 호주인만을 위한다는 점에서 한계를 갖는다.

호주성인학습연합회(ALA, 2013)는 협소한 관점으로 문식성에 접근하게 될 경우 야기될 부정적 영향에 대해 염려하고 있다. 이런 협소한 관점은 일을 하고 싶지만 구직에 대한 희망을 포기한 사람들뿐 아니라 구직을 하기에 나이가 많고 일을 할 만큼 건강이 좋지 않은 사람에 대한 비난으로 해석될 수 있다. 각 세대가 가진 고유한 문식성의 특징을 살피지 않으며, 문식성을 갖춘 인구가 많아졌을 때 사회가 얻을 다양한 이익들을 고려하지 않고, 그저 직업 세계와 관련된 문식성에만 초점을 두게 되면, 결국 정부는 소득 보조금, 복지, 건강, 국민 행복과 관련된 측면에서 비용이 증가하게 되는 손실을 감수할 수밖에 없다.

사회로부터 격리된 삶을 사는 노인들의 낮은 문식성

최근 치러진 PIAAC 결과에 따르면 호주의 총체적 문식성 수행 능력은 다른 국가에 비해 꽤 높은 편이지만, 문식성과 수리력에서 노인들이 매우 심각한 문제를 겪고 있음이 드러났다. PIAAC 조사 결과 문식성과 수리력에서 제3수준 이상에 해당하는 인구 비율이 40대 후반 연령대부터 급격하게 줄어드는 현상을 보인다(PIAAC, 2013). 제3수준 이상의 비율이 가장 낮은 연령대는 64-75세 집단이었고, 이들의 경우 제3수준 이상에 해당하는 인구가 25% 정도밖에 되지 않는다. 이러한 현상은 유럽의 여러 국가에서는 낮은 문식성 문제를 보이는 이들이 주로 젊은 층이라는 것과는 대비된다.

호주 노인층의 문식성이 부진한 이유를 설명하는 몇 가지 이론들이 존재한다. 그 중 하나는 과거 호주의 산업 구조와 관련된다. 호주는 농업 국가였고 제조업에 대한 산업 보호가 진행되어서 비숙련 노동자들에 대한 수요가 높았다. 따라서 당시에 청년층으로 노동 현장에 참여했던 오늘날의 50대와 60대는 학교 교육을 제대로 마치지 않은 경우가 많다. 그러나 시대의 변화에 따라 1980년대에 들어서 호주는 지식 집약적, 서비스 기반 경제로의 변화를 맞이했고, 이때는 직업 세계에 입문하는 젊은 이들에게 보다 높은 수준의 문식성을 요구하게 되었다. 그리고 다른 이론에서는 최근 학교 진학률, 학급 규모와 교육의 질 측면에서 호주의 여러 상황이 개선된 점을 언급하며, 그에 따라 호주 젊은 이들이 그들의 부모나 조부모 세대에 비해 더 나은 수준의 문식성을 획득하게 되었다고 본다.

또 다른 이론에서는 직업 및 학습에 대한 실용적 접근이 노인층의 취업률 수준과 결합되어 노인들의 낮은 기술 수준과 연속적 교육에 대한 접근을 막는 결과를 낳았다고 본다. 대부분의 호주 성인 교육은 여전히 업무 현장 중심적이다. 일부 연구자들은 이처럼 평생 학습에 대한 재정 지원이 부족한 현실에 대해 ‘호주 대중문화에 깊게 스며 있는 실용주의적 공리주의’가 반영된 것이라 주장하기도 한다(Axford and Seddon, 2007, p.416).

이와 같이 직업 현장을 중심으로 학습의 기회가 부여된다는 점과 관련지어 보면, 호주에서 노인층의 직업 참여율은 매우 부진하다고 판단된다. 대부분의 선진국과 같이 호주 또한 급격한 노령 인

구 증가 현상을 보이고 있지만, 다른 OECD 국가들에 비해 심각하지는 않다. 현재 호주의 노인 부양 비율은 생산 가능 인구 5명이 노인 1명을 부담하는 수준이다. 그러나 2050년이 되면 겨우 2.7명이 65세 이상의 인구 1명을 부양하는 꼴이 될 것이라고 예상된다. 만약 호주 정부가 상당한 정책 변화를 기하지 않은 채 현재의 추세로 가면 노동력 참여 또한 점점 더 낮아질 것이고, 국가 경제에 미치는 손실 또한 GDP 6%에 이를 것이다.

호주에서 고용 상태에 있는 노인의 경우라 해도 직업 현장의 교육이 노인들에게까지 제공되고 있는가를 살펴볼 필요가 있다. 최근의 국가 조사에서 55세 이상의 근로자에게 제공하는 공식적 직업 훈련이 6% 감소했음이 확인되었다. 공식적 교육 기관에서 노인들을 배제하는 현상은 보다 현격하다. 55세 이상 연령의 사람들이 공식적 교육 프로그램에 참가하는 비율은 5%가 채 안되어 20-25세 연령층의 공식적 교육 프로그램 참가율이 50%에 이르는 것과 비교하면 매우 대조적이다.

청년층의 학습과 일

호주는 다른 선진국에 비해 세계 금융 위기를 잘 극복했고 전체적인 실업률이 상대적으로 낮은 편이다. 그러나 경제 위기 후에는 대부분의 OECD 국가들처럼 호주에서도 청년층의 구직은 한층 어려워졌고 청년층의 실업률이 매우 높은 수준이다.

호주는 학교 제도가 잘 운영되고 있으며 대부분의 청소년이 중등학교를 졸업한다. 그러나 17%의 여학생과 27%의 남학생이 학교를 마치지 못한다(Beddie and Nechvolglod, 2007). 이들 중도 탈락자 중 상당수는 원주민의 자제이고, 시골이나 외진 지역에 거주하거나 사회·경제적 지위가 낮은 사람들이다. 학업을 일찍 중단할 경우 그 부정적 영향이 장기간에 걸쳐 남게 되는데, 그 여파가 미치는 범위는 취업이나 수입, 건강 등 생애 전반에 해당한다.

미고용 상태의 청년층과 관련된 호주의 공공 정책은 취업을 위한 기술 습득, 약물 중독이나 알코올 중독 예방과 같은 복지 정책에 집중된다. 그러나 현장 전문가들은 청년층에게 가장 필요한 것으로 독립심, 자신감, 열정의 개발을 요구한다. 물론 호주에 이런 분야에 대한 교육 프로그램들이 존재하지만, 그러한 프로그램들은 대체로 자선 단체들에 의해 운영되고 있으며 정부의 지원 및 인정, 장기적 차원의 안정화를 이루기 위해 고투 중이다.

시골 지역이나 외진 지역에 거주하는 젊은이들은 고등 교육을 받고자 할 때 경제적 어려움을 겪는다. 결과적으로 지방이나 시골 지역 청년층의 경우 도심 지역의 청년층에 비해 고등 교육을 이수할 가능성이 낮다.

2013년 이래 새롭게 선출된 보수적 호주 정부는 최근 미취업 상태의 청년층에 강한 규제를 가할 의지를 표명했는데, 청년층이 취업이나 훈련 상태에 있지 않으면 6개월까지 사회 복지 급여를 제공하지 않는 것 등을 포함한다. 많은 호주의 복지 기관, 자선 단체, 교회 등은 이러한 정책이 미취업 상태의 청년층을 가난 및 사회적 배제로 내몰고 있다는 점을 우려하고 있다.

논 의

이상과 같이 ‘실생활’ 정책 및 실행과 관련된 심각한 문제들이 존재한다는 점을 고려한다면, 이 시점에서 한 걸음 물러서서 교육과 훈련에 대해 ‘헬리콥터’ 관점을 적용하여 조망해 볼 필요가 있다. 우리는 학교에서의 문식성 교육에 대한 현재의 이론들과 성인 교육 및 직업 교육 분야에서 문식성을 교육하는 방법이 ‘분리’되어 있는 문제를 제기하고자 한다.

예비 교사 교육에 활용되는 최신의 종합적인 문식성 교재인, ‘호주의 문식성(Literacy in Australia)’(Flint, Kitson, Lowe and Shaw, 2014, p.12)에는 “산업 모델은 학습자의 미래 준비에 아무런 소용이 없다.”라고 기술되어 있다. 호주 문식성 관련 교육계에서 광범위하게 수용되는 오늘날의 많은 증거들에 기반을 두고 Flint et al.(2014)은 학교 교육에서 문식성을 교수하는 데 적용되는 첫 번째 원리로 “문식성 실천이 사회적으로 그리고 문화적으로 구성된다.”를 제시하였다. 젊은이들이 ‘해당 집단의 구성원이 되는 결과로 문식성을 학습할 때’ 효과적이다(Flint et al., 2014, p.13). Flint et al.(2014)은 학교 교육에서 통용되던 구시대적인 ‘자율 모델(autonomous model)’의 오류를 종합적으로 밝혀 내었는데 이 모델은 문식성을 개인의 활동으로서 규정하며, 사전에 결정된 읽기 혹은 쓰기 연습 문제나 평가지를 통해서 개인의 문식성 결핍을 숙련된 수준으로 향상시킬 수 있다고 본다.

우리는 이러한 문식성 교수에 대한 ‘자율 모델’이 많은 학교와 교사들로부터 지지받고 있다고 본다. 이런 자율 모델은 호주 직업 교육 및 훈련의 전제가 되는 ‘산업 모델(industrial model)’과 유사하며, 역량 기반 문식성 교육의 주춧돌로 여전히 견재하다고 본다. 우리의 주요한 관심사는 교사 자원이 손실되고 성인 및 공동체 교육의 가치와 교수법이 평가 절하된다는 데 있다. 반대로 중요한 것은 성인 교육을 가장 바람직하게 실행하려면 교사가 학습자 개인이 집단에 기여할 수 있도록 가치를 부여해야 한다는 점이다.

학습자로서 성인의 정체성은 사회학자들이 ‘주체’라고 부르는 개념, 즉 그들이 독립적으로 행동할 수 있는 능력을 가졌으며 자유로운 선택을 내릴 수 있도록 보장받을 때 가장 향상된다. 반대로 직업 지향형 교육의 경우 모든 교육 과정과 평가가 이미 결정되어 있으며, 학습자들을 공동체 내에서 배우는 권리를 가진 주체가 아니라 고객이나 소비자로서 간주한다.

Kral and Schwab(2012)에서는 다음과 같은 결론을 내린 바 있다.

학교를 배움을 위한 기본적인 공간으로 간주하는 사람들과 학습의 사회적 이론을 개발하는 사람들을 나눌 수 있다. ... 사회적 수행으로서 학습을 강조하는 관점이 확대되고 있다. ... 배움이 상황적 활동으로 간주되고, 그 초점이 개인의 기능 획득으로부터 능력이나 전문성으로 옮겨가면 우리는 분명히 배움이 사회적 세계에 대한 ‘참여’로부터 파생되었음을 알 수 있다.(Kral and Schwab, 2012, p.48)

VET에 대한 ‘산업 모델’은 치료나 개선을 통해 개별적으로 다루어져야 할 ‘결핍’에 초점을 두고, (해당 교육 과정에 대한 비용을 지불하는) 개인을 ‘소비자’ 혹은 ‘고객’으로 간주하며, 직업 세계의

‘표준’이나 자격을 공인받을 수 있도록 능력을 세분화하여 평가하고, 표준화된 시험을 치고, 공인받은 자격을 취득하게 한다.

학습이 어디서 그리고 어떻게 일어나는가에 대해 설명하고 수행하는 또 다른 이론들이 있는데 이들은 처방적 관점 및 기계론적 관점과는 다르다.

우리는 최근 호주 연구자들로부터 보고된 두 극단에 있는 사례로 외진 지역의 원주민 청년들(Kral and Schwab, 2012)과 한정된 문식성을 가진 노인층(Golding, Mark, and Foley, 2014)의 두 집단을 살폈다. Kral and Schwab(2012)에서는 이러한 외진 지역의 젊은 층에게 성공적인 학습 결과를 가져오는 상황을 묘사한다.

학습 과정에서 하향식의 정형화된 전달이 아니라 원주민들과 원주민이 아닌 사람들 사이의 협력이 필요하다. (조력자가) 학습자의 언어와 문화를 존중하며 그것을 고려하고, 학습자 개인별 전달을 선호하며, 학습자의 수행에 대해 판단하지 않을 때...

Golding, Mark, and Foley(2014)의 “삶을 통한 인간의 학습(Men Learning Through Life)” 연구에서는 직업이 아닌 공동체 상황에서 남성들이 학습하는 것에 초점을 맞추고 있으며, 다음과 같은 결론을 내린다.

공식적 학습 경험을 거의 갖지 못한 성인들은 낮은 문식성 때문에 미취업 그리고 고립을 경험하게 된다.

호주성인학습연합회는 문식성에 대한 산업 모델, 결핍 중심 모델이 호주 전역의 교육에서 지배적이며, 이러한 모델 때문에 성인들이 생애의 전 시기마다 교육의 도움을 받지 못하거나 복잡한 기술로 인한 변화에 제대로 대응할 수 있는 능력을 키울 수 있도록 지원받지 못하는 것에 문제를 제기한다. 이에 더하여 우리는 국민의 삶의 질을 좌우하는 건강의 사회적 결정 요인들(WHO, 2003)이 언어나 문식성 정책에서는 무시되고 있는 것에 대해서도 우려를 표한다.

결 론

호주는 언어 및 문식성과 관련된 아주 독특하고 복잡한 문제를 안고 있음에도 불구하고 최근 정부의 대응은 매우 불완전하며 단편적이기만 하다는 결론을 내릴 수 있다. 더 나쁜 소식은 문식성과 언어 간의 긍정적 증대는 직업 영역에서만 국한되어 나타나고, 원주민 언어를 보존하고 되살리기 위한 적절한 지원을 오히려 축소시키는 방향으로 정책이 역행하고 있다는 점이다. 이는 현재의 문제를 더욱 악화시키며, 다문화 혹은 다언어 사회로서 호주가 취할 수 있는 분명한 사회적 이익과 경제적 이익을 감소시키는 결과를 가져올 것이다.

우리는 낮은 기능적 문식성과 관련된 쟁점, 다언어와 관련된 쟁점이 성인들의 교육과 고용에 대한 접근에 영향을 준다는 사실을 확인했다. 특히 나이 든 연령층이나 은퇴자의 경우에 그 영향이 컸다. 우리는 정부의 차기 정책 기조는 현재의 ‘시장’ 중심의 공교육과는 다른 방향을 취해야 한다고 보며, 문식성과 수리력이 충분하지 못한 성인들에 대한 관심 및 증가하는 청년 실업에 대한 새로운 해법을 찾아야 한다고 본다.

마지막으로, 우리는 호주의 공공 정책 부문이나 연구 분야, 프로그램이나 재정 지원 측면 등에서 언어와 문식성 문제에 대해 더 많은 관심을 가질 필요가 있다고 본다. 언어와 문식성 습득이 다양한 분야에서 이루어지며, 그 숙달도가 결국 국민의 삶의 선택, 기회, 결과의 질을 결정한다는 측면을 고려하면 이는 더욱 중요하다. 본고는 급격한 위기를 겪고 있는 원주민 언어의 유산뿐 아니라 호주가 가진 다양성, 그리고 현존하는 다문화 사회의 특성으로부터 얻을 수 있는 기회를 긍정적으로 활용하자는 결론을 내리고자 한다.

감사의 말

이 보고서를 준비하는 데 충분한 격려와 지원을 해 주고, 배리 골딩이 한국에서 열리는 학술 대회에 참석할 수 있도록 도와주신 국립국어원 측에 진심으로 감사를 표한다.

저자 약력

배리 골딩은 호주성인학습연합회(Adult Learning Australia)의 회장을 맡고 있으며, 호주의 벨러랫(Ballarat) 시에 소재한 연합 대학(Federation University)의 교육 예술 대학의 교수로 재직 중이다.

b.golding@federation.edu.au

www.barrygoanna.com

샐리 톰프슨은 호주 멜버른(Melbourne)에 있는 호주성인학습연합회(Adult Learning Australia)의 대표 이사이다.

s.thompson@ala.asn.au

<https://ala.asn.au>

Literacy and language policies in Australia

Paper to International Conference on the Methods and Applications of Research on Literacy

Barry Golding and Sally Thompson(Adult Learning Australia)

Abstract

Australia faces a complex, intertwined set of language and literacy issues. Combined with emerging contextual issues, these issues affect access to education and employment for many Australian adults. In this paper, we identify and examine six such intertwined issues. Two of these issues are mainly related to language, specifically for Indigenous Australians and non-English-speaking migrants and refugees. One of the issues relates to the impact of very low literacy rates for rural and regional Australians, particularly as they age and withdraw from the paid workforce. The other three issues are contextual, including the deliberate swing away from public education towards ‘the market’, the surprisingly low average literacy levels of some Australian adults, and the elevated and increasing levels of youth unemployment. Our paper provides evidence and arguments for much more recognition of and attention to the issues of language and literacy in Australian public policy, research, programs and funding, not only in education but also in many other fields in which language and literacy acquisition and proficiency determine people’s life choices, chances and outcomes. This includes opportunities for more positively embracing and building Australia’s existing multiculturalism.

Introduction

Adult Learning Australia (ALA) welcomes the invitation to participate in this international academic conference in South Korea. This is an ideal opportunity to learn from researchers and policymakers from many other countries who may be grappling with similar (and different) issues. This paper is written jointly by the Adult Learning Australia (ALA) President, Barry Golding, and the ALA Chief Executive Officer, Sally Thompson. It is presented by Barry Golding on behalf

of Adult Learning Australia and might be usefully read in parallel with our *Introductory paper about Adult Learning Australia*.

We address six interrelated issues in the paper. The first two issues are mainly language-related. The third issue, rurality, is mainly literacy-related. The final three issues we discuss – educational marketisation, the low literacy skills of many current workers and elevated youth unemployment – are mainly related to the rapidly changing economic and social policy context in Australia. In the latter part of our paper, we show that these three contextual issues impact particularly on adult language and literacy.

Indigenous and migrant language issues and potential

Our paper deals first with the language issues that affect two quite different groups of Australians for the same fundamental reasons, but in very different locations and cultural contexts. The first group is Indigenous (Aboriginal and Torres Strait Islander), First Nation language speakers. It is important to note that most Indigenous Australians speak Aboriginal English and live in Australia's major cities, while smaller numbers of Indigenous people who speak First Nation languages live in rural and remote areas of Australia. The second group comprises recent migrants and refugees who speak languages other than English at home, most who live in the suburbs of Australia's capital cities.

We emphasise that both of the language 'issues' that we tease out below should actually be considered opportunities to Australia's advantage. Firstly, broad acknowledgement and celebration of many of Australia's Indigenous languages could provide all Australians with a significant opportunity and an alternative cultural lens for learning about and interpreting Australian history and contemporary culture, as well as exposing our Indigenous languages internationally. The recent flourishing of Australian Indigenous art and music exemplifies what should also be possible with languages.

Secondly, there are untapped opportunities for more widely celebrating and projecting Australia as a largely multicultural migrant nation. The great diversity of Australian migrant communities in 2014 reflects both the changing fortunes of the nations from which they have either emigrated or fled as refugees, and the changing Australian policies over the years about which migrant groups are welcome to come and live there. The population of Australia, particularly in its major cities, includes significant numbers of people who are skilled and trained in more than one language.

In an era of globalisation and world trade, seven out of Australia's top ten export markets (by

value of exports) are Asian nations. China, Japan and the Republic of Korea combined comprise more than half of the top ten (54 per cent of all export value). Only three mainly English-speaking nations are in the top ten (the USA, New Zealand and the UK) and they comprise just 11 per cent of all export value, a figure very similar in magnitude to the combined export value for three other Asian nations: India, Singapore and Taiwan (9 per cent). We argue that there is untapped potential for building on and using the language skills of Australian non-English speakers in facilitating and conducting business, industry and trade, quite apart from enriching contemporary Australian life through a rich and excitingly diverse range of multicultural food, music, art, education, research and culture that has all helped to elevate four of Australia's capital cities to positions among the ten most liveable cities in the world (*The Economist*, 2014), with Melbourne at the top.

Around one in five (19.3 per cent) of all Australians, primarily recent and first-generation migrants and refugees from many other nations and cultures, particularly Europe and Asia, routinely speak a language other than English at home. In order, the six main languages other than English spoken in Australia are Mandarin, Italian, Arabic, Cantonese, Greek and Vietnamese (ABS, 2012).

These two very different groups, remote Indigenous Australians and recent urban migrants, have several issues in common. Firstly, many are currently disadvantaged in the education and training system through having to operate in the English language when they do not typically speak it at home. The abilities 'to read and write in English and to be numerate are critical if young people are to complete their schooling successfully in Australia' (HRSC, 2012, p. 120). While Australian English is *the* language almost universally expected of adults of all ages and cultures, in order for them to communicate in education, the workplace, the media and public life, English-language proficiency is lower amongst these two groups.

Indigenous languages in Australia in 2014

The Australian continent is the home to the oldest ongoing Indigenous¹⁾ cultures in the world, stretching back approximately 50,000 years. There were approximately 250 different Indigenous languages and 600 distinct dialects at the time of first European 'contact'.²⁾ Three hundred years

1) In Australia, 'Indigenous' refers to First Nation people and cultures, of either Aboriginal or Torres Strait Islander descent, combined with self-identification. These terms are deliberately capitalised in this paper (other than in quotations), a convention that seeks to honour and respect First Nations and peoples as is customary with all other nations. This convention while deemed respectful and highly desirable, has not generally been adopted by the Australian community or the media.

2) 'Contact' is a term used to describe the first meeting of peoples and cultures. In Australia, contact occurred in different places and at different times. While the first European contact between cultures and languages on the Australian mainland goes back to the Dutch in 1606, fisherman from what is

after first contact (by 2005), only 145 of these Indigenous languages have *any* remaining speakers. Approximately 110 other unique languages are ‘severely or critically endangered’ (AIATSIS, 2012, p. 34). Only 18 of the 250 Australian First Nation languages are regarded as ‘strong in the sense of being spoken by significant numbers of people across all age groups’ (AIATSIS, 2005, p. 3). AIATSIS (2005, p. 68) concluded a decade ago that ‘based on current trends, by 2050 ... there was unlikely to be any significant numbers of Indigenous languages spoken in Australia ... of the current 18’.

It should be noted that, in addition to these traditional Indigenous languages, several new ‘contact languages’ or Creoles, as well as Aboriginal English, have evolved and are currently used by many Indigenous Australians in some parts of Australia (HRSC, 2012, pp. 36–37). On the positive side, a small number of endangered Indigenous languages are undergoing maintenance and revival programs.

There is also increasing recognition of the need to train teachers in urban and regional cities, where the largest *numbers* of Indigenous Australians live,³⁾ to recognise and value dialects other than Standard Australian English, including Aboriginal English.

The United Nations summed up the importance of language with the quote that:

Language is an essential part of, and intrinsically linked to, indigenous peoples’ way of life. Languages embody many indigenous values and concepts and contain indigenous peoples’ histories and development. They are fundamental markers of indigenous people’s distinctiveness and cohesiveness as peoples. (United Nations, 2012a, p. 8)

Despite this internationally recognised importance, and to Australia’s national shame, policies which address Indigenous languages in Australia were first and very belatedly developed, albeit obliquely, in 1987. These Indigenous language policies were raised as a side issue in the context of a broader policy document called *National policy on languages* (Lo Bianco, 1987), framed around policies designed to shape ‘the nation’s ‘choices about language issues in the context of Australia’s emergent multiculturalism’ (HRSC, 2012, p. 46).

Many contemporary Indigenous education issues flow in part from this very late recognition.

present-day Indonesia regularly visited the north-western Australian coast hundreds of years before that. The most recent ‘first contact’ with Aboriginal Australians was almost 300 years later than the Dutch, involving nine people from the *Pintupi* Nation in the central Australian desert in 1982.

3) The largest Australian Indigenous community by population is in Sydney, with more than 40,000 resident Aboriginal and Torres Strait Islander people.

For context, many other public policy decisions that affect the identity and dignity of Indigenous Australians are also quite recent. They include the parallel, late acknowledgements of Indigenous Australians: first, as people to be included in the national census (achieved through a 1967 national referendum); second, as being eligible to claim Native Title in special circumstances over un-alienated Crown land (after the High Court of Australia Mabo and Wik decisions in 1992 and 1996); and third, and most recently, in 2008 a national apology from the Australian Prime Minister for the pain and suffering experienced by Indigenous Australians through the forced removal of Aboriginal children, over many generations, under previous assimilation policies. The passing of two constitutional amendments in the 1967 Referendum ironically resulted in the erasure of any mention of Indigenous Australians in the national constitution, a wrong that is still to be put right.

In this context, the sudden decision in 2009 by the Northern Territory government to reverse the policy and practice of bilingual early school education in remote Indigenous communities was met with considerable dismay by many educators and Indigenous communities:

The Northern Territory government insisted that the first four hours of education in all its schools should be delivered in English, putting an end to 34 years of bilingual education in the Northern Territory and to the nine remaining bilingual programs. (Creative Spirits, 2014)

This decision was based on government concern that Indigenous school children were falling further behind ‘mainstream’ children, with an assumption that bilingual education might be part of the problem. As the Northern Territory Minister stated in a 2012 parliamentary inquiry (HRSC, 2012, p. 91), the decision ‘was focused on the clear fact that English was not being learnt, and the unfortunate side effect of that decision was seen as a clear attack on language, which is certainly not our intent’. Despite this policy decision, in 2012 there were still:

... 76 very remote schools in the Northern Territory for whom English was a second, third or fourth language, and in ... over 70 of those [schools] there is a form of bilingual education happening. (HRSC, p. 91)

Five years after the decision to officially depart from bilingualism, average school attendance rates of around 30 per cent in many remote Indigenous community schools in the Northern Territory are being blamed, at least in part, on the removal of bilingual programs. As Professor Michael Christie from Charles Darwin University stated, ‘The use of Aboriginal language in schools brings Aboriginal parents and grandparents into the school and so brings the community and the school together’ (Creative Spirits, 2014).

The ‘Closing the Gap’ strategy was one of the Australian government’s responses associated with the 2008 national apology mentioned above. It agreed ‘to six ambitious targets to address the disadvantage faced by Indigenous Australians in life expectancy, child mortality, education and employment’ (COAG, 2008).

The education-related objectives of ‘Closing the Gap’ were to:

... ensure access to early childhood education for all Indigenous four-year-olds in remote communities by 2013; halve the gap in reading, writing and numeracy achievements for children by 2018; halve the gap for Indigenous students in Year 12 (or equivalent) attainment rates by 2020; and [partly as a consequence] halve the gap in employment outcomes between Indigenous and other Australians by 2018. (COAG, 2008)

While less than 3 per cent of Australians identify as Indigenous,⁴⁾ maintaining language, land and culture is critically important for many Indigenous people. This is particularly the case in vast areas of remote Australia, where Aboriginal traditional owners typically comprise the majority of residents. In these remote areas, 42 per cent of all Indigenous people aged over 15 years speak an Indigenous language at home, and 15 per cent ‘had difficulty in both communicating English and being understood by English speakers’ (HRSC, 2012, p. 38).

The 2012 *Our land: Our languages* report (HRSC, 2012) had few new answers to the continuing loss of Indigenous languages. While it was positive in suggesting that ‘all Australians should have pride in the Indigenous languages of our country [which] bring with them rich cultural heritage, knowledge and a spiritual connection to the land’ (HRSC 2012, p. 212), in its concluding comments the report observed that:

Twenty years on from [the Mabo land rights decision] and we have failed to close the gap on Indigenous disadvantage. Over these two decades, billions have been spent providing various services, assistance and programs for Indigenous peoples. We are making progress, but progress is slow. Over these two decades, we have seen the decline of many Indigenous languages, just as we have seen the rise of Indigenous youth disconnected from their culture, failing at school, lacking a sense of identity or future, and ending up in the criminal justice system. (HRSC 2012, p. 212)

Filling in the ‘language picture’ between remote and urban Australia

4) The proportion of Indigenous Australians who do *not* identify has been estimated at around 30 per cent, meaning that the true figure is likely to be closer to 4 per cent.

Despite the language and literacy issues experienced by many Indigenous people and some migrants to Australia, Australia's overall literacy levels are high relative to other countries. However functional literacy remains far from universal. The recent Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) survey indicates that around one in seven Australians (14 per cent) have 'very poor' literacy skills (ABS, 2013). An additional one in three Australians (30 per cent) have literacy skills at levels that make them vulnerable to unemployment and social exclusion in a modern knowledge-based economy and society.

Indeed most Australians (around three quarters) are monolingual in English. In the absence of a nationally agreed, main second language, as exists for example in Canada (with French) and in New Zealand (with Maori), most Australians have only a limited, low-level exposure at school to any languages and cultures aside from English. Monolingualism (and relative monoculturalism) are most evident among this third group. The divisions that this situation can and does create between some regions, groups and communities have significant political, demographic and intergenerational implications, which are summarised below.

Monolingual Australians are most likely to live in regional cities and in the outer suburbs of the major cities. As an example, the regional City of Ballarat, where this paper's first author, Barry Golding, works, has around one tenth of the percentage of non-English-speaking background Australians (4 per cent) compared with inner urban Melbourne, where the paper's second author, Sally Thompson lives, only 100 kilometres away, where the population has 42 per cent non-English-speaking background Australians.

Compulsory voting in Australia, in combination with minority language voters and citizens with lower than average levels of education, lead to Australia having one of the highest levels of spoiled or informal ballots among the established democracies. Alport and Hill (2006, p. 5) noted that while most Australians actually turn out to vote, 'many remain politically excluded due to the fact that their votes are often informal, thereby nullifying their efforts at political engagement'.

These links between literacy, language and democracy are acknowledged globally by the United Nations (2012b, p. 1), which notes that literacy:

... is a transformational process that empowers individuals, broadens their critical thinking and provides them with the ability to act. A person without basic literacy lacks real opportunities to effectively engage with democratic institutions, to make choices, exercise his/her citizenship rights and act for a perceived common good.

Political learning also:

... requires a broad set of skills or else civic literacy, which naturally presupposes functional literacy. The role of literacy in political participation and in the formulation of political opinion has long been recognized by national governments. (United Nations, 2012b, p. 2)

People who live in regions with few Indigenous Australians or migrants from countries other than England or New Zealand typically have very limited first-hand experiences of multilingualism and multiculturalism. They tend to be more resistant to official government policies that encourage multiculturalism and also tend towards what Forrest and Dunn (2006, p. 179) described as a ‘new racism’ in Australia:

... associated with contested discourses of nation and national identity. Such contestation is evident, for example, in the contrast between Australia as multicultural, in the official rhetoric ... [of governments], or as Anglo (or Anglo-Celtic), in political debate and in the media.

This lack of exposure to multiculturalism can be compounded in schools by the relatively low exposure to the teaching of languages other than English, particularly in many rural and regional schools, because of the difficulty in recruiting qualified teachers of such languages, quite apart from a lack of agreement about which language should actually be taught.

Adult learning and literacy in rural and regional Australia

Young people in rural and regional areas of Australia are less likely than urban youth to finish school or continue on to higher education (university). However, they are more likely to finish a vocational qualification. This reflects the lower numbers in these areas of jobs requiring higher levels of education or training, and also the additional barriers involved in moving to the city to access higher education. Consequently, those rural youth who do gain a university education are more likely to move to the major cities to pursue increased work opportunities (ACOSS, 2013).

There are other, compounding problems with education in rural and regional areas, which tend not only to limit educational access and equity (Thompson, 2013) but also to become intergenerational and gendered by field of study (Golding, Mark & Foley, 2014). Students who do well at rural schools are encouraged to undertake further education and then work in cities. Rural youth are more likely to go straight into work or apprenticeships, often influenced by the limited education backgrounds and lower literacies of their rural parents. Over several generations, families that are ‘doing well’ in regional areas develop the capacity to afford private education to ensure that their

children ‘get away’. Those families that are not doing as well have fewer choices, less education and are much more likely to stay and have families of their own. In this way, low literacy tends to become intergenerational in rural and regional areas without interventions like adult education.

Educational equity and access limited by ‘private market’ policies

The philosophical underpinning of education and training policy in Australia is human capital theory, which was born out of neo-classical economics. This philosophy views education as a rational investment in the self that provides returns to the individual in terms of increased income and returns to the nation. As a result, since the 1980s there has been a movement in Australian public policy away from broadly based lifelong learning policies and programs towards education and training that reflect this more individualistic and utilitarian philosophy.

This philosophical movement includes increased emphasis on: workplace-based learning, competency-based training, industry hegemony over the Vocational Education and Training (VET) system, and entitlement (also known as ‘voucher’) systems for allowing individuals to access government-supported training in an open market. It also includes a shift away from funding public institutions of learning, such as institutes of TAFE (Technical and Further Education⁵) and universities, towards individual subsidised places within private training organisations and increased course fees paid by individuals.

Adult language and literacy policy is also part of this broad shift in emphasis away from public provision towards an education and training ‘market’. The 1987 *National policy on languages* (Lo Bianco, 1987) is widely recognised by Australian literacy experts as the last and only significant government attempt to come to policy terms with Australia’s language, literacy and numeracy needs in the context of globalisation, multiculturalism and economic change.

The following Australian language and literacy policy, the 1991 *Australian language and literacy policy* (Lo Bianco, 1991), had a much narrower focus on English language and literacy, but still included a focus on literacy as a social and civic good. It was 21 years before Australia released a new national document on language, literacy and numeracy (SCOTese, 2013). This in itself indicates the lack of emphasis that successive Australian governments have placed on basic adult education for all citizens.

In 2013, the Australian government released the *National foundation skills strategy for adults*

5) The TAFE (Technical and Further Education) sector has been Australia’s public vocational education and training provider since the mid-1970s.

(SDCOTese, 2013). The decision to call it a ‘strategy’ rather than a ‘policy’ is suggestive of a diminution of status for the area under consideration. The strategy also presents a much-restrained and highly individualised view of adult language, literacy and numeracy. For example, the strategy is confined to the basic literacy skills required by workers as a ‘foundation’ for vocational education and training, rather than literacy for all citizens for civic and social purposes. It also confines itself to formal competency-based curriculum and does not include support for non-formal or informal literacy programs. While it mentions community-based non-formal learning, this is only as a pathway to the formal VET system and there are no goals or funding set aside for this type of provision.

In addition, the strategy is only applicable to the education and training systems of the state, territory and Australian governments, and does not address the influence of literacy across health, welfare, justice and community policy areas. Given that it is targeted to those who are 16 to 64 years of age, it also ignores the growing cohort of Australians older than 65 who are no longer required under Australian law to retire at that age, and whom the international PIAAC (2013) survey confirms have the lowest levels of literacy among the adult population.

The main outcome of the Foundation skills strategy has been a centralised, employer-driven Industry Training Package with compulsory vocational content even at the most basic level. While well intentioned, and long overdue, the strategy ties the right of all Australians to be able to read and write and use numeracy at a basic level to their employment or jobseeker status. It assumes that those adults currently in the job market or actively looking for work are the only Australians worth investing in.

Adult Learning Australia (ALA, 2013) holds serious concerns that such a narrow approach risks condemning the many thousands of adult Australians who are too old to work, too sick to work or too occupied with caring responsibilities, as well as those who want to work but have given up hope of joining the labour market, to lifetimes of low functional literacy and social disengagement. Aside from ignoring the intergenerational nature of literacy and the many benefits to society from having a literate population, narrowing the focus of literacy to work alone creates significant downstream costs to governments in terms of increased costs of income support, welfare, health and wellbeing services.

Older adults ‘locked out of life’ by low literacy levels

While Australia’s overall literacy performance in the recent PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) survey was strong relative to other participating countries, a significant problem was identified with the literacy and numeracy levels of older Australians. The PIAAC survey (PIAAC, 2013) found that the percentage of the population at or above Level 3 (the level considered high enough for effective participation in a modern, knowledge-based society) for literacy and numeracy declined rapidly from the group aged in their late 40s onwards, reaching its lowest point with the 64 to 75 age group, in which only a quarter had skills at Level 3 or above. This contrasts with the situation in many European countries, where literacy problems were more strongly evident among young people trying to enter the workplace and less evident among older citizens.

There are a number of theories about what might be causing the literacy underperformance of older Australians. One theory is that Australia’s previously very strong agricultural sector and heavily protected manufacturing industries provided high volumes of unskilled work that did not require high levels of literacy at the time when today’s 50- and 60-year-olds left school. The shift towards a less protected, more knowledge-intensive and service-based economy in Australia since the 1980s means that younger age groups have had to develop higher levels of literacy in order to enter and remain in the workplace. Another related theory is that Australian school participation rates and class sizes and the quality of school education have all improved significantly in recent years, resulting in younger Australians having better literacy skills than their parents and grandparents.

An alternative theory is that Australia’s new utilitarian approach to work and learning, coupled with low levels of workplace participation among older Australians, has resulted in generations of older Australians with low skills and limited access to continuing education. Most Australian adult education is now workplace-based. Some researchers have suggested that this unwillingness to support broader notions of lifelong learning reflects the ‘deep vein of pragmatic utilitarianism that underpins Australian popular culture’ (Axford & Seddon, 2007, p. 416).

Along with this strong workplace focus on learning, Australia’s workplace participation rates for older Australians are quite poor. Australia, like most developed countries, has a rapidly ageing population, but it lags well behind OECD countries like New Zealand, Japan and the USA in workforce participation by older workers. At the moment, there are five working-aged people in Australia to support each aged person. However, by 2050 this is projected to fall to only 2.7 people of working age to support each Australian aged 65 years and over. Under current projections, workforce participation is also likely to drop further, with the overall economic impact calculated to cost

an additional six per cent of GDP (Gross Domestic Product) if Australia does not make some substantial policy changes (Productivity Commission, 2013).

Even when older Australians are able to remain employed, there are biases against providing workplace-based education to older workers. A recent national survey found that formal workplace training reduced by around 6 per cent for those over 55. The drop-off in participation in formal education for the over 55-year-olds is even more dramatic. Fewer than one in 20 workers over 55 in Australia are participating in formal training at any level, compared to almost half of all 20- to 25-year-olds.

Young people, learning and work

Australia managed the Global Financial Crisis (GFC) better than most advanced economies and overall unemployment has been relatively stable. However, like most OECD countries, In Australia the capacity of young people to enter the workforce has become much more difficult post-GFC and there are parts of the country with very high levels of youth unemployment.

Australia has a good school system and most young people complete secondary school. However, 17 per cent of young women and 27 per cent of young men do not finish school (Beddie & Nechvolglod, 2007). A significant proportion of this group of school non-completers consists of Indigenous young people and/or those from rural and remote communities and/or from lower socio-economic backgrounds. Leaving school early has long-term negative effects, including those on employment, income and health across the lifespan (Teese, 2007).

Public policy in Australia in relation to disengaged youth tends to focus on skilling for work or on welfare issues such as drug and alcohol prevention. However, practitioners in the field identify the development of independence, confidence and aspiration in youth as the most pressing need (CPELL, 2009). There are many strong programs across Australia that operate in these areas, but they tend to be offered by charities and the philanthropic sector, and struggle for government support, recognition and long-term stability.

It is financially very difficult for young people in rural and remote communities to make the transition from school to higher education. As result, regional and rural youth are significantly less likely to hold a higher education qualification than their urban counterparts.

The newly elected (since 2013) conservative Australian government has recently announced its intention to implement much harsher obligations for unemployed young people, including removing access to social welfare payments for up to six months if a young person is not in work or

training. A number of Australian welfare agencies, charities and church groups have publicly expressed concerns that these policies would increase the likelihood of this generation of young unemployed people sinking into poverty and social exclusion.

Discussion

Given these acute ‘real life’ policy and practice issues discussed above, it is useful at this point to draw back and take a ‘helicopter’ view of education and training as they are practised today in Australia. Specifically, we will critically analyse what we argue is the alarming disconnect between contemporary theories about literacy education in schools and the way that literacy teaching is still conducted by many literacy practitioners in adult and vocational education and training.

The most recent and comprehensive literacy text for teaching to pre-service teachers, *Literacy in Australia* (Flint, Kitson, Lowe & Shaw, 2014, p.12) note that ‘The industrial model of schooling has outlived its usefulness in preparing students for their future’. Based on a raft of contemporary evidence and research and now widely accepted in Australian literacy education circles, Flint et al.’s first principle around teaching literacy in Australian schools is that literacy practices are socially and culturally constructed. Effectively, young people ‘learn *how* to do literacy as a result of being a member of a group’ (Flint *et al.*, 2014, p. 13). Flint *et al.* comprehensively debunk the out-dated ‘autonomous model’ of teaching literacy in schools, which positioned literacy as an individual exercise to bring the individual’s literacy ‘deficits’ up to the specified ‘skills levels’ through predetermined reading and writing exercises and worksheets.

We argue that this autonomous model of teaching literacy *to* the individual (rather than *through and for* the wider benefit of the group), in order to address individual deficits, not only persists in many schools and school teachers but remains the cornerstone of many remedial competency-based literacy programs offered within the similar ‘industrial model’ of Australian vocational education and training. Our key concern is about the loss of teachers and the devaluing of the values and pedagogies of adult and community education. In essence and by contrast, in best-practice adult education the teachers value what the learners bring and contribute to the group.

Adult identity as learners is particularly enhanced when they are granted what sociologists call *agency*, the capacity to act independently and make their own free choices. By contrast, the creation of an education ‘market’, with highly organised and predetermined curriculum and assessment, leads to learners being regarded as individual clients and consumers of a product, rather than being empowered to learn in groups, as is consistent with the situated community of practice model (Lave

& Wenger, 1991) that is more common in adult and community education.

As Kral and Schwab (2012, p. 48) concluded:

... a divide has grown between those who see school as the primary site for learning and others who have developed a social theory of learning ... encompassing a view of learning through social practice. ... When learning is viewed as situated activity and the focus is shifted from the individual skills acquisition to focus on competence and expertise, one can clearly observe that learning is derived from 'participation in the social world. (Kral & Schwab 2012, p. 48)

The industrial model of VET focuses instead on the 'deficits' that need to be addressed individually through remediation in order to bring the individual 'client', who is increasingly regarded as a 'customer' (who pays for their course), up to an assessed standard, so as to achieve an industry-accredited qualification with atomised industry competencies assessed against nationally recognised workplace 'standards' and qualifications.

There are other, less prescriptive and mechanistic ways of acknowledging and acting on where and how learning takes place. We give two examples from recent Australian research into learning at two polarities: by remote Indigenous youth (Kral & Schwab, 2012) and in community settings by older men with limited formal literacies (Golding, Mark & Foley, 2014). Kral and Schwab (2012, p. 69) concluded that, in remote Indigenous contexts, successful outcomes for young people:

... have been obtained through collaborations between Indigenous and non-Indigenous people in the learning process, rather than top-down, formulaic training delivery. ... [The facilitators] show respect for and interest in the language and culture of the learners, favour side-by-side delivery and do not judge the learner's performance.

Golding, Mark and Foley (2014), in their *Men Learning Through Life* study, focused mainly on learning in community settings by men not in paid work, and concluded that:

Any adult with limited experiences of formal learning can become disengaged and alienated as a consequence of limited literacies ... not being able to learn to adapt to change through life limits not only younger men's ability to work, but also to partner and enter loving relationships, raise children and maintain health and wellbeing.

ALA is concerned that the industrial, deficit-based model of literacy now gaining dominance in Australia does not allow adults to develop the literacies required to embark on a lifetime of learning and to manage change in an increasingly complex, technologically enhanced globalised society.

Further, we are concerned that the social determinants of health (WHO, 2003) that determine people's life outcomes are being ignored in language and literacy policy.

Conclusion

We conclude that, while Australia faces a unique, complex and intertwined set of language and literacy issues, recent government responses are at best partial and piecemeal. At worst, restricting positive literacy and language interventions to workplace training contexts and backing away from properly supporting Indigenous language retention and recovery are likely to exacerbate the existing problems and work against the obvious social and economic benefits of Australia as a multicultural and multilingual society.

We conclude that low functional literacy and multi-lingual issues are affecting access to education and employment for many Australian adults, particularly as people age and withdraw from the paid workforce. We conclude that future government policy interventions need to reverse the current deliberate swing away from public education towards 'the market', actively address the low literacy and numeracy levels of some Australian adults, and find new strategies to combat elevated and increasing levels of youth unemployment.

Finally, we conclude that there needs to be much more recognition of and attention to the issues of language and literacy in Australian public policy, research, programs and funding, not only in education but in many other fields in which language and literacy acquisition and proficiency determine people's life choices, chances and outcomes. This includes more positively embracing and building on existing opportunities offered by multiculturalism, as well as Australia's diverse but rapidly disappearing Indigenous language heritage.

Acknowledgements

The authors acknowledge and sincerely thank the National Institute of Korean Language (NIKL) for its encouragement and support in preparing this paper, and also for enabling Barry Golding to travel to and attend this conference in South Korea.

About the authors

Barry Golding is the President of Adult Learning Australia and a Professor in the Faculty of Education and Arts at Federation University, Ballarat, Australia.

b.golding@federation.edu.au

www.barrygoanna.com

Sally Thompson is the CEO of Adult Learning Australia, Melbourne, Australia

s.thompson@ala.asn.au

https://ala.asn.au

References

- ABS: Australian Bureau of Statistics (2012) *Reflecting on a nation: Stories from the 2011 Census*. Canberra: ABS.
- ACOSS: Australian Council of Social Services (2013) *A snapshot of poverty in rural and regional Australia, Joint Report*, October. National Rural Health Alliance Inc. & Australian Council of Social Services.
- AIATSIS: Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies (2005) *National Indigenous Languages Survey Report 2005*, AIATSIS and FATSILC.
- ALA: Adult Learning Australia (2013) *Lifelong and lifewide: Stories of adults learning*. Melbourne: Adult Learning Australia.
- Alport, K., & Hill, L. (2006) Political exclusion and electronic conduits to civic (re-) engagement in Australia, Paper to Australasian Political Studies Association Conference, University of Newcastle, 25-27 September.
- Axford, B., & Seddon, T. (2007) The idea of a learning society: An Australian perspective, in M. Kuhn (Ed.), *New society models for a new millenium: The learning society in Europe and beyond*. New York: Peter Lang Publishing.
- Beddie, F., & Nechvoglod, L. (2011) *Hard to reach learners: What works in reaching and keeping them*. Melbourne: Victorian ACFE Board.
- COAG: Council of Australian Governments (2008) *Closing the Gap in Indigenous disadvantage*. https://www.coag.gov.au/closing_the_gap_in_indigenous_disadvantage, accessed 6 August 2014.
- CPELL: Centre for Post Compulsory Lifelong Learning (2009) *How young people are faring 2009: At a glance*. Melbourne: Foundation for Young Australians.
- Creative Spirits (2014) <http://www.creativespirits.info/aboriginalculture/language/too-little-aboriginal-bilingual-education#toc1>, accessed 6 August 2014.

- DFAT: Department of Foreign Affairs and Trade (2014) <http://dfat.gov.au/publications/tgs/index.html>, accessed 21 August 2014.
- Flint, A., Kitson, L., Lowe, K., & Shaw, K. (2014) *Literacy in Australia: Pedagogies for engagement*. Milton: Wiley.
- Forrest, J., & Dunn, K. (2006) Racism and intolerance in Eastern Australia: A geographic perspective, *Australian Geographer*, 37 (2): pp. 167–86.
- Golding, B., Mark, R., & Foley, A. (2014) *Men learning through life*. Leicester: NIACE.
- HRSC: House of Representatives Standing Committee [on Aboriginal and Torres Strait Islander Affairs] (2012) *Our land: Our languages: Language learning in Indigenous communities*. Canberra: Parliament of Australia.
- Kral, J., & Schwab, J. (2012) *Learning spaces: Youth literacy and new media in remote Indigenous Australia*. Canberra: Australian National University EPress.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lo Bianco, J. (1987) *National policy on languages*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *PISA 2009 results: Learning trends (Volume V)*. Paris: OECD Publishing.
- PIAAC (2013) *Programme for the International Assessment of Adult Competencies, Australia, 2011–2012*, Australian Bureau of Statistics, <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@nsf/Lookup/4228.0main+features992011-2012>, accessed 26 August 2014.
- Productivity Commission (2013) *An ageing Australia: Preparing for the future*, Commission Research Paper, Canberra.
- SCOTese: Standing Council on Tertiary Education Skills and Employment (2013) *National Foundation Skills Strategy for Adults*. Canberra: SCOTese.
- Teese, R. (2004) Early school leavers and VET, in *Equity in vocational education and training: Research readings*, in K. Bowman (Ed.) Adelaide: NCVER, pp. 184–93.
- The Economist (2014) The best places to live, <http://www.economist.com/blogs/graphicdetail/2014/08/daily-chart-13>, accessed 26 August 2014.
- Thompson, S. (2013) *The role of adult and community education in regional and rural Australia*. Melbourne: Adult Learning Australia.
- United Nations (2012a) United Nations General Assembly paper, 5th Session, *Expert mechanisms on the rights of Indigenous peoples: Study on the role of languages and culture in the promotion and protection of the rights and identity of indigenous people*.
- United Nations (2012b) Literacy and peace, International Literacy Day, 8 September 2012, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/NotesLiteracy-Peace.pdf>, accessed 26 August 2014.
- WHO: World Health Organization (2003) *Social determinants of health: The solid facts*, R. Wilkinson & M. Marmot (Eds.) www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/98438/e81384.pdf, accessed 21 August 2014.

Session 2

제 2 부

국립국어원 2014 국제 학술 대회

귀룽성 / Guo Longsheng

중국, 교육부 언어문자응용연구소
Institute of Applied Linguistics, Ministry of Education, China

노야마 히로시 / Hiroshi Noyama

일본, 국립국어연구소
National Institute for Japanese Language and Linguistics, Japan

정희원 / Jung Heewon

한국, 국립국어원
The National Institute of the Korean Language, Korea

제2부 Session 2

귀룽성
Guo Longsheng

중국, 교육부 언어문자응용연구소
Institute of Applied Linguistics, Ministry of Education, China



현 중국 교육부 언어문자응용연구소 사회언어학 및 매체 언어 연구실장
베이징 사범 대학교 졸업(중국어문학 박사)

Director / Professor, Section of Sociolinguistics and Media Language Research,
Institute of Applied Linguistics of the Ministry of Education, China

Ph.D. of Beijing Normal University (Chinese Language and Literature)

중국의 언어 능력 연구 및 언어 능력 조사

귀릉성(중국, 교육부 언어문자응용연구소)

1. 들어가면서

이번 학술 대회的主題가 ‘The Methods and Applications of Research on Literacy’라고 쓰인 영문 초대장을 받았다. 이 주제를 중국어로 번역하면 ‘읽기·쓰기 능력을 연구하는 방법 및 응용’이 될 것이다. 하지만 4월경 받은 중국어 초대장에는 명확히 중국어로 학술 대회의 주제가 ‘언어 능력 실태 조사의 방법 및 응용’이라고 적혀 있었다. 그렇다면 ‘Literacy’를 언어 능력으로 이해해야 하는가. 관련 문헌 및 중국의 언어 능력 관련된 연구들을 검토함으로써 ‘언어 능력’에 대한 다양한 해석을 할 수 있다.

공자는 『논어』·『자로』에서 ‘必也, 證名乎!’ ‘名不證, 則言不順; 言不順, 則事不成……’라고 말했다. 중국 근대 국학(國學)의 대가인 장타이옌(章太炎)은 1903년 『논승용유신이자지황류(論承用維新二字之荒謬)』에서 “필히 이름과 실재를 부합해야만이 훗날의 과실을 면할 수 있을 것이다.”¹⁾라고 강조한 바 있다. 본고에서 조금 더 정확한 논의를 하기 위해 우선 몇 가지 기본적인 개념을 정리해 볼 필요가 있다.

1.1 식자(識字), 읽기·쓰기 능력(Literacy)

‘Literacy’는 중국어로 ‘식자(識字)’, ‘읽기·쓰기 능력’으로 번역된다. 반의어는 ‘illiteracy’로 중국어로는 ‘문맹(文盲), 즉 불식자(不識字)인 사람, 혹은 교육을 받지 못한 사람을 일컫는다.

1949년, 중화인민공화국이 성립되었다. 당시 중국 성인 인구 중 80% 이상이 문맹이었고, 많은 사람이 한자(漢字)를 알지 못했으며 자신의 이름조차 쓰지 못했다. 60여 년의 문화 건설을 거쳐 중국 정부는 대대적인 교육 발전과 ‘문맹 퇴치 운동’을 펼쳤다. 그리하여 2010년 중국 청장년 인구 중 문맹률은 3.58%로 하락하였다. 본 학회의 주제가 식자(識字) 문제에 관한 것이라면, 본고에서는 기초 교육부터 시작하여 어떻게 문맹 퇴치 운동을 펼쳤고, 어떻게 한자를 교육했으며, 학습자의 한자 읽기·쓰기 능력과 수준을 어떻게 향상시킬 수 있는지에 대해 중점을 두어야 할 것이다. 하지만, 최근 몇 년간 국제적이나 중국 국내 언어학 분야에서의 논점을 고려하여 본고에서는 이 학술 대회의 중

1) 『장타이옌정론선집』(상) 장빙린 저, 중화서국, 1977년 판, pp.242~244.

국어 초대장에 쓰여 있던 주제 ‘언어 능력 실태 조사의 방법 및 응용’에 대해 무게를 두고 살펴보겠다.

1.2 언어 능력(语言能力)

‘언어 능력’이란 개념에 대응되는 영문 용어로는 ‘language ability, language capability, language competence, language proficiency, language capacity, language skill’ 등이 있다. 언어 능력과 관련한 영문 용어가 이렇게 다양하게 존재하는 이유는 학자마다 연구의 출발점이 서로 달라 강조하는 부분도 달라졌기 때문이다. 다음 장에서는 언어 능력에 대한 중국학자들의 연구 상황을 살펴보고자 한다.

2. ‘언어 능력’의 개념 정의

중국 언어학계에서 비교적 일찍 언어 능력 문제에 관심을 두었던 사람들은 대부분 영어 교육자, 언어 연구자 및 언어 평가자들이다. 초기의 연구 성과들은 대부분 다른 나라 학자들의 이론을 번역해서 소개한 것이다. 이후 중국 언어 평가 사업이 발전하고 영어에 대한 심층적인 연구가 이루어지면서 중국학자들의 언어 능력 연구에 관한 논의들도 많이 나타나기 시작했다. 언어 능력 개념 정의와 관련된 대표적인 관점들을 살펴보면 다음과 같다.

2.1 نوم 촘스키(N. Chomsky)의 언어 능력 이론(competence—Language faculty—pragmatic competence—communicative competence)

여기에서의 ‘언어 능력’에 대응되는 영어 용어는 ‘competence’이며, 이 용어는 촘스키가 처음 사용했다. 『영·중 응용 언어학 사전』²⁾에서는 ‘competence’를 다음과 같이 설명하고 있다.

Competence 언어 능력: 변형 생성 문법의 용어. 미국 언어학자 촘스키는 언어를 다루는 사람은 그 언어의 문법을 ‘내화(內化)’시킬 수 있는 능력을 갖춰야 한다고 말했다. 다시 말해, 한 번도 들어본 적 없는 문장을 포함한 다양한 문장을 만들고 이해할 수 있어야 하며, 언어 능력을 갖고 있는 문장인지 갖고 있지 않은 문장인지를 확실히 구분할 수 있어야 한다는 것이다. 예를 들면, 영어를 할 줄 아는 사람은 ‘I want to go home.’이 영어 문장인지 알고 있으며, ‘I want to going home.’과 같은 형식은 수용하지 않는다. 언어 능력이라는 것은 이상적인 화자청자(Ideal speaker/hearer)의 능력을 의미하는 것으로, 여기서 이상적인 사람이란 한 언어에 대해 완벽한 지식을 갖고 있음을 뜻한다.

2) 왕종옌 편집, 후난교육출판사, 1988년 12월 제1판, p.66. 1990년 6월 2쇄 발행 시 『영·중 교육언어학 사전』으로 제목 변경.

주의: 언어 능력과 언어 수행(PERFORMANCE)은 서로 다르다. 언어 수행이란 개인이 말을 하고 작문을 할 때 언어를 실제로 사용하는 것을 의미한다.

『현대언어학사전』³⁾에서는 이 용어를 다음과 같이 설명하고 있다.

Competence 언어 능력: 이 용어는 언어학 이론, 특히 생성 문법에서 화자가 자신의 언어에 대해 갖고 있는 지식을 말한다. 즉, 이미 알고 있는 규칙 체계이다. 그들은 이를 근거로 무한대의 문장을 말하고 이해할 수 있으며, 문법 문제 및 모호성을 식별할 수 있다. 언어 능력은 이상화된 언어 개념으로 언어 수행의 개념과 대립되는 것으로 여겨진다. 후자는 언어에서 하나하나의 구체적인 담화를 가리킨다. 소쉬르의 ‘랑그(Language)’와 ‘파롤(Parole)’의 대립이 이와 유사하다. 하지만 언어 능력과 랑그(Language)의 정의에는 중요한 차이가 있다. 촘스키의 관점에 따르면, 생성 문법 이전의 언어학에서는 모두 심층의 언어 능력이 아닌 언어 자료의 언어 수행 주목한 것이다. 이 대립은 일반적인 개념으로 광범위하게 받아들여졌으나, 많은 비판도 받았다. 일부 언어 학자들은 둘 사이의 경계는 분명하게 정의할 수 없는 것으로 생각하며, 어떤 언어의 특징(예를 들어 억양과 말의 특징)이 언어 능력인지 언어 수행인지를 정할 때 어려움에 봉착하곤 한다.

의사소통 능력(communicative competence)에 기반을 둔 사상은 더욱 강렬한 비판을 받았다. 이 사상은 자기 종족의 언어로 말하고 이해하는 것이 당시 처한 언어 환경에 적합한 문장 능력이라고 말한다. 다시 말해, 다양한 사회 배경 속에서 효과적으로 정보를 교류하기 위해 화자가 반드시 갖춰야 할 지식을 의미하는 것이다. 따라서 의사소통 능력에는 화자와 청자의 관계, 발화 시간과 장소 제약과 같은 환경 요인 등 언어 행위의 다양한 사회 요소가 포함된다. 분명하게 밝히진 않았지만 화자가 이와 같은 제약 요소를 확실히 인지한다면 언어 이론 목표에는 이 같은 요소에 대한 명확한 설명을 포함해야 한다고 주장하게 될 것이다. 왜냐하면 이런 요소들은 한 집단에서 체계적으로 형성된 것이며, 순수한 형식의 구조 분석(예를 들면 ‘언어’능력의 개념)에 국한되는 것이 아니기 때문이다. 이 관점은 많은 사람들에게 인정받았으나 이와 같은 광의적 의미의 언어 능력에 대해 어떻게 확실한 정의를 내리고 묘사를 할 것인가에 관한 연구는 여전히 더디게 진행되고 있다. 최근 제시된 비슷한 개념으로는 화용 능력(pragmatic competence)이 있다.

1965년, 촘스키는 이미 언어 능력(competence)과 언어 수행(performance) 구분 이론을 제시하며 언어 능력은 사실상 ‘화자-청자의 언어 지식(The speaker-hearer’s knowledge of his language), 즉 ‘한 사람이 알고 있는 것(what a person knows)’이고, 언어 수행은 ‘언어의 실제 사용(actual use of language), 즉 ‘한 사람이 하는 것(what he does)’이라고 밝혔다. 언어 지식은 언어 능력이 무엇인지를 이해하는 데 핵심이 된다. 언어 지식에는 문법 지식(knowledge of grammar), 개념 체계(conceptual system), 화용 지식(pragmatic knowledge)이 있다.

3) (영)데이비드 크리스털 엮음, 선자쉬안 역, 상무인서관, 2000년 12월 제1판, p.69~70 ; <언어학과 음성학 기초사전>, [영]데이비드 크리스털 엮음, 팡리·왕더싱·선쉬론 역, 베이징어언학원출판사, 1988년, p.83~84.

심층적인 연구가 진행되면서 촘스키는 또다시 ‘언어 능력(Language Faculty, ‘언어 기능(機能)’, ‘언어 관능(官能)’으로 번역되기도 하나 대부분 ‘언어 능력’으로 번역됨)에 대해 논술하며, 광의적 의미의 언어 능력(Faculty of Language—Broad sense)과 협의적 의미의 언어 능력(Faculty of Language—Narrow sense)설을 제시했다.

1977년, 촘스키는 화용 능력(pragmatic competence)이란 개념을 제시하며 화용 능력과 문법 능력은 인류가 가진 인지 상태를 구성하는 중요한 두 부분이라고 말했다. 그 중 일부는 완벽한 문법 능력을 갖추었지만 화용 능력이 떨어지는 상황이 나타날 수도 있다.

1999년, 촘스키는 의사소통 능력(communicative competence)이란 개념을 제시하며 언어를 응용하여 의사소통 활동을 하는 배후에는 모종의 ‘의사소통 능력’이 존재하고 있어 사람들이 체계적으로 언어를 사용하고 환경에 적합한 말을 할 수 있다고 말했다. 사실 의사소통 능력과 언어 능력(language competence) 사이에도 분리가 일어날 수 있다. 즉, 풍부한 언어 능력을 가진 사람도 의사소통 능력에 한계가 있을 수 있다.⁴⁾

2.2 델 하임즈(Dell Hymes)의 사회언어학적 ‘의사소통 능력’

하임즈는 사회언어학자이자 인류학자로 촘스키의 이론을 바탕으로 촘스키의 언어 능력 관점을 비판하고, 이를 확대하여 ‘의사소통 능력(communicative competence) 이론을 제시했다. 그는 의사소통 능력이란 한 사람이 듣고 말하는 능력(capacity)이며, 이 능력(competence)에는 지식(tacit knowledge)과 응용 능력(ability for use)이 포함된다고 말했다. 구체적으로 말하면, 의사소통 능력은 다음과 같이 많은 부분을 포함한다. 첫째, 형식적인 가능성(possible), (언어)문법상의 가능성뿐 아니라 문화, 장소, 의사소통의 가능성이 포함된다. 즉, 언어적 문법에도 부합해야 하고 문화적 문법, 장소의 문법, 의사소통적 문법에도 부합해야 한다는 것이다. 둘째, 가능성(feasible), 심리 언어학의 기억력 한계, 지각 장치, 사물의 특질(特質)과 문화, 환경 그리고 의사소통과 관련된 수많은 실체와 물질 환경의 영향 등 다양한 요소들을 말한다. 셋째, 언어 환경과 상대적으로 적절한 문화적 적합성, 다시 말해 받아들일 수 있는 정도를 말한다. 넷째, 실제로 완료된 것(done), 즉 실제로 응용이 되었는지, 사건 발생에 무엇이 필요한지를 말하는 것이다.⁵⁾

『영·중 응용언어학 사전』⁶⁾에서는 ‘communicative competence’를 다음과 같이 해석했다.

4) 『언어 능력 및 제고 문제』 참고, 장창·양이밍, <언어과학>, 2013년 제12권 제6호, p.566~578.

5) 『언어 능력 및 제고 문제』 참고, 장창·양이밍, <언어과학>, 2013년 제12권 제6호, p.566~578 ; Hymes, D. 1972. On communicative competence, In Pride, J. and Holmes, J. (eds.), Sociolinguistics, 269-293. Harmondsworth: Penguin Books ; <사교성에 관한 소고>, 우자오이·주완진 엮음, <사회언어학 번역문집>, 베이징대학출판사, 1985년.

6) 왕쥔옌 편집, 후난교육출판사, 1988년 12월 제1판, p.62~63. 1990년 6월 2쇄 발행 시 『영·중 교육언어학 사전』으로 제목 변경.

Communicative Competence 의사소통 능력: 한 사람과 다른 사람이 하는 언어 의사소통 능력. 문법에 맞는 문장을 만들어야 하며 장소, 시간, 대상에 따라 문장을 사용할 수 있어야 한다. 의사소통 능력은 다음을 포함한다. (1) 문법과 어휘 지식을 갖추고 있다. (2) 대화의 규칙을 파악하고 있다. 예를 들어 대화의 시작과 끝맺음, 논의해야 할 화제, 대상별·상황별 사용해야 할 호칭에 대해 이해하고 있다. (3) 부탁, 사과, 감사, 초대 등 다양한 종류의 언어 행위를 이해하고 있으며, 상대방의 언어 행위에 대해 어떻게 반응해야 할지 알고 있다. (4) 적절한 언어(APPROPRIATENESS 참조)를 사용할 수 있다. 한 사람이 다른 사람과 의사소통을 하고 싶을 때, 그 사람은 반드시 자신이 처한 사회 환경, 본인과 상대방의 신분적 배경, 특정 장소에서 사용해야 할 말이 무엇인지에 대해 확실히 알고 있어야 한다. 또한, 전체 언어 환경에 따라 상대방의 말을 이해할 수 있어야 한다. 예를 들어, 상대방이 ‘It’s rather cold in here.’라고 말하면 창문, 문을 닫거나 난방을 틀어 달라고 부탁하는 것이다. 특히 상대방의 신분이 높은 경우에는 더욱 그러하다.

『현대언어학사전』⁷⁾에서는 ‘communicative’를 다음과 같이 해석하였다. 통상적으로 “communicative의 좁은 의미에서는 ‘의사소통’으로 해석된다. 예를 들어 문장에서 ‘의사소통 능력 (communicative competence)’은 ‘언어의(linguistic)’의 상대적인 말로 사용된다. 언어 능력(linguistic competence)이란 자기 종족의 말을 사용하는 사람의 자기 언어 형식 구조에 대해 갖고 있는 지식을 의미하며, 의사소통 능력이란 자기 언어가 어떤 장소에서 적절하게 사용되는지에 대한 의식을 의미한다.”

2.3 제2언어 교육과 언어 시험의 ‘언어 의사소통 능력’(Communicative Language ability)과 언어 의사소통 능력(Communicative Language Competence)관

하임즈의 관점에 기반하여 언어 교육학과 언어 평가론의 학자들은 언어 의사소통에 대한 관점을 제시하였다. 그 중 가장 대표적인 것이 바로 바흐만(Bachman)과 ‘유럽이사회문화협력교육위원회’가 제시한 이론 모형이다.

바흐만은 1990년 자신의 의사소통적 언어 능력(communicative language ability, communicative language proficiency라고도 함) 모델을 제시하며, 의사소통 능력에는 언어 능력(language competence), 전략 능력(strategy competence), 그리고 심리·생리적 기제(psychophysiological mechanism)의 세 부분이 있고, 의사소통 능력이란 언어 지식과 언어 사용 장면의 특징을 종합하여 의미를 만들어 내고 해석하는 능력을 말한다고 하였다.⁸⁾ 언어 능력, 즉 언어 지식(Language knowledge)에는 조직 능력(organizational competence)과 화용 능력(pragmatic competence)이 포함된다. 조직 능력은 다시 문법 능력(grammatical competence)과 텍스트 능력(textual competence)으로 나뉘고, 화용 능력은 사회적 언어 능력(sociolinguistic competence)과 발화 수반 능력(illocutionary competence)('실행 능력'으로 번역되기도 함)으로 나누어진다.

7) 영]데이비드 크리스털 엮음, 선자쉬안 역, 상무인서관, 2000년 12월 제1판, p.68.

8) Bachman, L. 1990. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press. P.84.

‘유럽이사회문화협력교육위원회’는 언어 학습자/사용자의 언어 능력은 일반 능력(general competence)과 의사소통적 언어 능력(communicative language competence)으로 나누어야 한다고 말한다. 일반 능력은 다시 지식, 능력과 기능(技能), 정신 경계와 학습 능력으로 나누고, 의사소통적 언어 능력은 언어 능력(linguistic competences), 사회적 언어 능력(sociolinguistic competences), 화용 능력(pragmatic competences)으로 구분해야 한다.⁹⁾

2.4 언어 능력(Language Ability)

장창(張強)과 양이밍(楊亦鳴)은 「언어 능력과 언어 향상 문제」¹⁰⁾에서 언어 능력에는 언어 기능(機能), 언어 소양, 언어 기능(技能)이 포함되어야 한다고 말했다. 언어 기능(機能)에는 인간 두뇌 언어의 생물학적 토대와 언어의 신경기제(機製)가 포함된다. 언어 기능(機能)은 유전적인 것으로 언어 발전 및 언어 교육의 영향을 받지 않는다. 언어 기능(技能)은 언어 습득 및 발전의 토대로 언어의 초기 상태를 말한다. 언어 소양은 사람 두뇌에 있는 언어 체제로 관련 언어의 모든(문법, 의미(語義), 어휘, 음운(語音), 화용 등) 지식으로 구성되며, 구성 언어의 기본 요소 및 규칙 체계를 포함한다. 이는 한 사람의 언어 능력으로 나타나는 핵심 요소이므로 언어 소양이라고 부른다. 언어 기능(技能)이란 한 언어를 사용하는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력을 말하며 언어 사용에 속한다. 이는 언어 기능과 언어 소양과는 상대적으로 분리되는 것이다.

또한, 스위즈(石毓智),¹¹⁾ 린융하이(林泳海), 리룽바오(李榮寶),¹²⁾ 푸간(伏干),¹³⁾ 류수쉐(劉淑學), 위광우(余光武),¹⁴⁾ 파오아이화(朴愛華),¹⁵⁾ 장셴량(張先亮), 자오쓰쓰(趙思思),¹⁶⁾ 양원슈(楊文秀),¹⁷⁾ 정리보(耿立波), 류타오(劉濤), 위스원(俞士汶), 쑤마오쑹(孫茂松), 양이밍(楊亦鳴),¹⁸⁾ 천카이순(陳開順),¹⁹⁾

9) 유럽이사회 문화교육위원회 편집, 류권·푸룽 역, 『언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽 공통 언어 참조 프레임』, 외어교학여연구출판사, 2008년, 『언어 능력 및 제고 문제』, 장창·양이밍, <언어과학>, 2013년 제12권 제6호, p.566~578.

10) 『언어과학』, 2013년 제12권 제6호, p.566~578.

11) 스위즈, 『츄스키 언어학의 철학적 기초 및 결함 - 언어 능력 합성관을 논하며』, 『외국어』, 2005년 제3호, p.2~13.

12) 린융하이·리룽바오, 「민족 아동언어 능력 연구에 관한 몇 가지 문제」, 『광시사범대학학보: 철학사회과학판』, 2008년 제44권 제1호, p.72~76.

13) 푸간, 「외국인 근로자 언어 능력에 관한 다층적 분석 - 창장삼각주와 주장삼각주를 중심으로」, 『언어 문자 응용』, 2014년 제2호, p.55~65.

14) 류수쉐·위광우, 「한어 언어 능력 서술어 코퍼스 구축에 관한 소견」, 『언어과학』, 2013년 제12권 제6호, p.579~584.

15) 파오아이화, 「중국 경내 소수 민족 한어 능력 향상 및 서술어 코퍼스 구축에 관한 소견」, 『언어과학』, 2013년 제12권 제6호, p.599~603.

16) 장셴량·자오쓰쓰, 「국민 언어 능력 및 인적 자원 강국 시론」, 『언어 문자 응용』, 2013년 제2호, p.2~9.

17) 양원슈, 「언어사용능력·언어 능력·교제능력」, 『외국어와 외국어 교수』, 2002년 제3호, p.5~8.

18) 정리보·류타오·위스원·쑤마오쑹·양이밍, 「현대 기계어 능력 연구 현황 및 전망」, 『언어과학』, 2014년 제13권 제1호, p.34~41.

19) 천카이순, 「인지적 각도에서 탐구한 언어 능력의 구성 및 특징」, 『외국어 연구』, 2002년 제3호, p.16~21.

왕런파(王仁法),²⁰⁾ 리위밍(李宇明),²¹⁾ 다이만춘(戴曼纯),²²⁾ 왕지민(王佳旻),²³⁾ 등과 같은 수많은 학자들이 언어 능력에 대해 역설하며 자신의 관점을 내놓았다.

3. 중국 관련 언어 능력 실태 조사 사례 소개

3.1 보통화 능력 시험(PSC)

보통화 능력 시험(PSC, Putonghua Shuiping Ceshi; PPT, Putonghua Proficiency Test)은 응시자의 보통화 사용 규범 수준에 대한 말하기 시험이다. 시험은 모두 구두로 진행된다. 보통화 능력 시험은 6등급으로 나뉘고 총 3급으로 되어있다. 즉, 1·2·3급이 있으며 각각 갑·을 두 등급으로 나뉜다. 1급의 갑 등급이 제일 높고, 3급의 을 등급이 제일 낮다. 보통화 능력 시험은 응시자의 보통화 습득 및 응용에 관한 규범 수준을 측정·평가하는 시험으로 중국어 보통화(표준어) 시험이다. 응시자가 보통화를 사용하여 구두로 전달하는 과정에서 나타나는 발음, 어휘, 문법 규범의 레벨 수준을 평가하는 중요한 근거가 된다.

1994년 10월 30일, 국가어위(国家语委; 중국어언위원회), 국가교위(国家教委; 중국교육위원회)와 광파전영전시부(广播电影电视部; 라디오·영화·TV부)에서 <보통화 능력 시험 추진에 관한 업무 결정>을 공동 배포하며 보통화 능력 시험이 정식 시행되었다.

<보통화 능력 시험 등급 기준>은 시범 운영을 거쳐 1997년 12월 5일 국가언어 문자공작위원회(国家语言文字工作委员会)에서 <보통화 능력 시험 등급 기준(시범)>이라는 이름하에 보통화 능력 등급 기준을 전국에 발표하였다.

보통화 능력 시험은 응시자의 보통화 규범 수준, 숙련 정도를 검사하여 보통화 수준 등급을 정하는 시험으로 능력 참조 평가이다. 60점 이상을 받은 응시자는 <국가 보통화 능력 시험 등급 증명서>를 받게 되며 증명서에는 응시자의 시험 성적 및 관련 등급이 기재된다.

시험 내용에는 보통화 발음, 어휘, 문법이 포함되며 보통화 능력 시험의 범위는 아래와 같다.

- (1) <보통화 능력 시험용 보통화 어휘표>
- (2) <보통화 능력 시험용 보통화 및 방언 어휘 대조표>
- (3) <보통화 능력 시험용 보통화 및 방언 상용 어법 차이 대조표>

20) 왕런파, 「제2언어로서의 한어 능력 현황 및 분석」, 『언어과학』, 2014년 제13권 제1호, p.42~48.

21) 리위밍, 「국가 언어 능력 제고를 위한 소고」, 『난카이 언어학』, 2011년 제1호, p.1~8.

22) 다이만춘, 「언어학 연구 중 ‘언어 능력’의 범주 설정에 관한 문제」, 『언어 교수와 연구』, 1997년 제2호, p.93~104.

23) 왕지민, 「외국 언어 시험 분야의 언어 능력에 대한 연구 개황」, 세샤오칭·루신민 편집, 『고시 연구 문집』 (제1집), 경제과학출판사, 2002년.

- (4) <보통화 능력 시험용 낭독 작품>
- (5) <보통화 능력 시험용 주제> 24)

시험은 5개 부분으로, 100점 만점으로 구성되었다.

- (1) 단음절 어휘 100개 읽기, 제한 시간 3분, 10점. 목적: 응시자의 보통화 성모, 운모, 성조의 발음 평가.
- (2) 이음절 어휘 50개 읽기, 제한 시간 3분, 20점. 목적: 응시자의 성모, 운모, 성조 발음 외 상성(上聲)의 변조, 얼화운(兒話韻), 경성 발음 평가.
- (3) 어휘 10쌍을 판단하여 선택하기, 제한 시간 3분, 10점. 목적: 응시자의 전반적인 보통화 어휘, 어법 습득 수준 평가.
- (4) 400자의 짧은 글을 낭독, 제한 시간 4분, 30점. 목적: 응시자의 보통화 사용에서 서면 자료 낭독 수준 평가, 주로 발음과 유창성 및 음운 변화, 억양 등을 평가.
- (5) 말하기, 제한 시간 3분, 30점. 목적: 문자가 없는 상황에서 보통화로 전달하는 규범 수준을 평가.

앞서 말했듯이 보통화 수준은 총 3급으로 나뉘며 단계마다 2개의 등급이 있다. 100점 만점이며, 해당 급수는 다음과 같다.

100점 ≥ 1급 갑 등급 ≥ 97점 ; 97점 > 1급 을 등급 ≥ 92점 ; 92점 > 2급 갑 등급 ≥ 87점 ; 87점 > 2급 을 등급 ≥ 80점 ; 80점 > 3급 갑 등급 ≥ 70점 ; 70점 > 3급 을 등급 ≥ 60점

보통화 능력 시험은 2000년 <중화인민공화국 국가통용언어 문자법(中华人民共和国国家通用语言文字法)>에 명시되어 있다. 이 시험 성적은 아나운서와 MC, 교사 등 관련 직업 종사자의 입사 시험 필수 조건으로 사용되기 때문에 큰 영향력을 갖고 있다.

2006년부터 ‘컴퓨터 보통화 능력 시험’이 시행되었고, 2009년 공식적으로 전국에서 시행되었다.

컴퓨터 보통화 능력 시험은 컴퓨터의 발음 인식 시스템을 통해 이루어지는 것으로 사람의 일부 업무를 대체하였다. 보통화 능력 시험에서 응시자가 낭독하는 1~3번 문제의 발음 표준 수준을 컴퓨터가 판별한다.

20년 동안 중국에서 보통화 능력 시험을 본 사람은 5,000만 명에 달하며, 현재 국가급(國家級) 보통화 시험관은 5,000명, 성급(省級) 보통화 시험관은 50,000명에 달한다. 앞으로 보통화 능력 시험은 더욱 광범위하게 확대될 것이며 국가 통용 언어인 보통화를 보급하는 데 많은 기여를 할 것이다.

24) (1)~(5)자료 모두 <보통화 능력 시험 실시요강> 참고, 국가어언문자공작위원회 보통화교육시험센터 편집, 상무인서관, 2004년 1월 제1판.

3.2 중국 한어 수평 고시(中國漢語水平考試)(HSK)

3.2.1 중국 한어 수평 고시(HSK)

HSK는 비모어 화자가 생활, 학습, 업무 중 중국어로 의사소통하는 능력을 평가하기 위해 만들어진 국가급(國家級) 표준화 시험이다. HSK는 1984년 개발되어 1990년 중국 내에서 공식 시행되고, 1991년부터 해외로 보급되기 시작하였다. 1992년 9월 2일 국가급 시험으로 공식 인증되었으며 중국 한어 수평 고시(약칭 HSK, ‘한고(漢考)’)로 명명되었다.

현재 중국에는 두 개의 한어 수평 고시가 있다. 하나는 ‘베이징언어대학 한어 수평 고시 센터’(北京語言大學漢語水平考試中心)에서 개발한 시험 유형이고, 다른 하나는 국가 한반(國家漢辦)에서 개발한 한어 수평 고시이다. 그중 ‘베이징언어대학 한어 고시 센터’에서 연구한 한어 수평 고시는 ‘기초 한어 수평 고시(HSK 기초)’, ‘초·중등 한어 수평 고시(HSK 초, 중급)’, ‘고등 한어 수평 고시(HSK 고급)’로 나뉜다. 이 시리즈 시험들은 <한어 수평 고시 대강(초, 중급)>(1989), <한어 수평 어휘와 한자 등급 대강>(1996), <한어 수평 고사 대강(기초)>(1998)를 기반으로 하여 해마다 정기적으로 국내외에서 시행한다. 시험 성적이 규정 기준에 도달하면 해당 등급의 <한어 수준 증서>를 취득할 수 있다. 이 증서는 중국 고등 교육 기관에 입학하거나 대학원 시험 응시에서 요구하는 실제 한어 수준의 증빙 자료, 한어 수준 등급 또는 해당 등급의 한어 교과 과정 면제 증빙 자료, 기관 임용 특채로 한어 수준의 근거로 사용될 수 있다.

1998년 9월부터 한고(漢考)를 컴퓨터로 문제 은행 중에서 자동 생성하는 시스템에 관한 연구가 시작되었다. 현재 기본적인 문제 은행과 컴퓨터 자동 생성 시스템은 구비되었으며, 이를 기반으로 컴퓨터 독립적인 HSK 시험을 진행할 수 있게 되었으며 맞춤형, 개별화된 시험을 통해 믿을 수 있고 더욱 효과적인 시험이 가능하다.

한어 수평 고시(총 11급)는 등급이 너무 많아 국제적으로 다른 나라의 언어 시험 기준에 대응하기가 어려웠을 뿐 아니라 시험 난이도도 너무 높았기 때문에 세계적으로 보급되기가 어려웠다. 2009년 HSK에 큰 변화가 생기며 중국 국가 한반(國家漢辦)에서 개발한 신(新)HSK가 보급되기 시작했다. 그 후 신·구 HSK 선택 응시에서 점차 신HSK 중심으로 바뀌게 되었고, 현재 세계적으로 신HSK가 전면 시행되고 있다.

3.2.2 신중국 한어 수평 고시(약칭: 신한고, 신HSK)

국외에서 끊임없이 증가하고 있는 한어 시험에 대한 학습자의 새로운 요구에 발맞추기 위해 중국 국가 한반은 중외(中外) 한어 교육, 언어학, 심리학, 교육평가 등 분야의 전문가를 구성하여 국외 한어 교육 실태를 조사하고 이해하기 시작했다. 이를 기반으로 현재까지 진행된 국제 언어 시험 연구의 성과를 참고하고 <국제 한어 능력 표준²⁵⁾>을 근거로 하여 2009년 세계적으로 신한어 수평 고시

25) 국가한어국제추광영도소조 판공실 편집, 외국어교육과연구출판사, 2007년.

(新漢考)를 시행했다. 이 시험은 국제 한어 능력 표준화 시험으로 한어가 모어가 아닌 응시생들의 생활, 학습, 업무 중 한어를 이용한 사고 능력을 집중적으로 평가하는 시험으로 총 6개 등급으로 나눈다.

- 1급: 1학기(반년) 정도의 한어 학습 및 150개의 상용 어휘와 관련 문법 지식을 갖춘 응시생의 일상 한어 응용 능력 평가. <국제 한어 능력 표준>1급, <유럽 공통 언어 참조 프레임(CEF)²⁶⁾> A1급에 해당.
 - 2급: 2학기(1년) 정도의 한어 학습 및 300개의 상용 어휘와 관련 문법 지식을 갖춘 응시생의 일상 한어 응용 능력 평가. <국제 한어 능력 표준>2급, <유럽 공통 언어 참조 프레임(CEF)> A2급에 해당.
 - 3급: 3학기(1년 반) 정도의 한어 학습 및 600개의 상용 어휘와 관련 문법 지식을 갖춘 응시생의 일상 한어 응용 능력 평가. <국제 한어 능력 표준>3급, <유럽 공통 언어 참조 프레임(CEF)> B1급에 해당.
 - 4급: 4학기(2년) 정도의 한어 학습 및 1,200개의 상용 어휘와 관련 문법 지식을 갖춘 응시생의 일상 한어 응용 능력 평가. <국제 한어 능력 표준>4급, <유럽 공통 언어 참조 프레임(CEF)> B2급에 해당.
 - 5급: 2년 이상의 한어 학습 및 2,500개의 상용 어휘를 익힌 응시생의 한어 응용 능력 평가. <국제 한어 능력 표준>5급, <유럽 공통 언어 참조 프레임(CEF)> C1급에 해당.
 - 6급: 5,000개 이상의 상용 어휘를 익힌 응시생의 한어 응용 능력 평가. <국제 한어 능력 표준>6급, <유럽 공통 언어 참조 프레임(CEF)> C2급에 해당.
- 유학생들이 중국 학교에 입학 시 한어 능력 증명서로 사용되며 유효 기간은 시험일로부터 2년.

3.3 중국 소수 민족 한어 수준 등급 시험(MHK)

중국 소수 민족 한어 수준 등급 시험(약칭 ‘민족한고(民族漢考)’, MHK)은 소수 민족의 한어 교육에 대한 수요를 만족하기 위해 소수 민족 한어 학습에 적합한 과학적 평가 체제를 구축하여 한어 교육 개혁을 전면적으로 추진하기 위해 만들어졌다. 교육부 민족 교육청은 소수 민족의 실생활 한어 응용 능력을 향상시키고 생활, 학습, 업무, 사회 교류 적응을 위해 연구·조사를 진행하였으며, 2001년 공식적으로 민족 한어 고시의 연구·제작 업무를 시작했다.

‘MHK’는 한어가 모어가 아닌 소수 민족 한어 학습자의 한어 수준을 전문적으로 평가하는 국가급 표준화 시험으로서, 주로 응시자가 한어로 의사소통하는 능력과 한어를 이용하여 생활, 학습, 업무, 사회 교류 과제를 완수하는 능력을 평가한다. 교육부에서 2002년 10월 24일 발표한 <성·시(省·市) 중국 소수 민족 한어 수준 등급 고시 시범 운영에 관한 통지>(교민함(教民函)[2002]7호)는 ‘MHK’ 업무 지도 서류이다.

26) 유럽이사회문화교육위원회 편집, 리전·푸롱 역, <언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽 공통 언어 참조 프레임>, 외어교학여연구출판사, 2008년 12월 제1판.

현재, ‘MHK’는 베이징(北京), 신장(新疆), 칭하이(青海), 네이멍구(内蒙古), 쓰촨(四川), 지린(吉林) 등 성·구의 가오카오(高考), 중카오(中考), 예과 수료, 대학 졸업 시험 등 시험 분야에 광범위하게 사용되며 사회에서 좋은 반응을 얻고 있다.

‘MHK’ 응시자는 한어가 모어가 아닌 중국 소수 민족 한어 학습자들이다.

시험 성적은 다음과 같은 부분에 사용된다.

1. 한어 학습 단계별로 응시자의 학습 기대 목표 달성 여부를 평가하고 학습 과정에서 학습 효과를 이해할 수 있도록 도와줌.
2. 관련 부서에서 학생과 직원을 모집하거나 임용 등을 결정할 때 응시자의 한어 수준을 평가하는 근거가 될 수 있음.
3. 학교마다 학생의 한어 교과 과정 면제를 승인하는 데 참고 근거로 사용됨.
4. 한어 강의 교사의 담당 자격을 평가하는 참고 근거의 하나로 사용됨.
5. 한어 교육 기관의 한어 교육 효과를 평가하는 참고 근거의 하나로 사용됨.

‘MHK’는 상호 연관되는 4개의 등급으로 나누어진다. 1급에서 4급까지 나뉘며, 등급이 올라갈수록 응시생의 언어 지식이 풍부해질 뿐 아니라 언어 의사소통 능력도 향상된다. 이와 같은 변화는 다음과 같이 나타난다.

1. 정규 한어 교육 수업 시간의 증가.
2. 습득한 한어의 글자, 단어 수와 어법 지식의 증가.
3. 간단한 것부터 복잡한 것까지 언어 사교 임무 완수 가능.
4. 구체적인 것에서부터 추상적인 내용까지 이해 및 전달 가능.
5. 한어의 듣기, 읽기 등에 대한 이해 능력 향상 및 한어를 응용한 전달 능력 형성.

1급 기준: 일반적으로 400~800 시간의 현대 한어 정규 교육을 받은 초급자가 도달할 수 있는 기준.

2급 기준: 일반적으로 800~1,200 시간의 현대 한어 정규 교육을 받은 학습자가 도달할 수 있는 기준. 도달한 자는 고급 민족 중학교에서 한어로 진행되는 교과 과정을 학습할 수 있음.

3급 기준: 일반적으로 1,200~1,600 시간의 현대 한어 정규 교육을 받은 학습자가 도달할 수 있는 기준. 도달한 자는 일반 고등학교에서 학습할 수 있음.

4급 기준: 일반적으로 1,600~2,000 시간의 현대 한어 정규 교육을 받은 학습자가 도달할 수 있는 기준. 도달한 자는 라디오, TV의 뉴스시사, 특집 프로그램, 예능 프로그램을 이해할 수 있음.

‘MHK’는 국가 한어 수평 고시 위원회 사무실 고시 센터가 작성한 <한어 수준 어휘와 한자 등급 요강> 및 중국 대외(對外) 한어 교육 영도 소조(리더십 그룹) 사무실 한어 수평 고시부가 작성한 <한어 수평 고사 등급 기준 및 어법 등급 요강>과 <전일제 민족 중·소학 한어 과정 기준(시범)>, <중국 소수 민족 중·소학 한어과정 기준>을 주요 참조 근거로 했다.

‘MHK’는 필기시험과 구술시험의 두 부분으로 구성되었다. 듣기 이해, 읽기 이해, 문어 및 구어 전달 능력 등 4등급으로 나누어 전반적으로 응시자의 한어의 응용과 의사소통 능력을 평가한다. 등급별 필기시험에는 듣기 이해, 읽기 이해, 쓰기 표현 능력이 포함되며, 구체적으로는 1급-한자 쓰기, 2급-일상 응용문(작문), 3급-작문(1편), 4급-작문(2편)으로 되어 있다.

필기시험이 일정 등급에 도달한 응시생은 해당 등급의 말하기 시험을 신청할 수 있다. 각 말하기 시험 등급은 ‘합격’ 혹은 ‘불합격’으로만 평가되며, 점수는 계산되지 않는다.

일정 등급에 도달한 응시생은 성적표 및 해당 <중국 소수 민족 한어 수준 등급 증서>를 취득하게 되며, ‘필기 등급 증서’와 ‘말하기 등급 증서’ 두 종류로 되어 있다.

3.4 국가 직업 한어 능력 시험(ZHC)

국가 직업 한어 능력 시험(ZHC)은 직업 활동에서 사용하는 한어 실용 능력을 평가하는 국가급 시험으로, 한어를 사용하는 의사소통 및 논리 사고 능력을 검사하는 시험이다.

본 시험은 현재 중국에서 유일하게 권위 있는 시험으로 한 개인의 직업 활동에서 사용하는 실용 한어 능력을 효과적으로 검증할 수 있는 국가급 시험이다. 주로 직업 핵심 능력으로서의 한어 응용 능력을 평가하며 업계 통용 기능, 직업 특정 기능과는 달리 보편적인 사용성 및 광범위한 이동성을 갖고 있다. 이 시험은 개인의 문제 해결 능력과 재교육 능력을 검사하는 데 사용되며, 실제 업무에서의 실적 및 발전 잠재력을 예측하는 데에도 사용된다. 이는 능력 시험으로 일반적인 언어 시험과는 달리 언어 지식과 문법 개념을 평가하는 것이 아니라, 주로 응시자의 한어 응용 의사소통 능력 및 논리 사고 능력을 평가한다. 또한 객관식과 주관식이 혼합된 언어 시험으로 객관식은 시험의 신뢰성을, 주관식은 효과성을 확보하여 시험 전체의 신뢰성, 효과성, 타당성을 보장한다. 이 시험은 표준화된 시험으로 예측, 동등화, 문제 은행, 점수 체계 설계, 주관적 채점 관리 등의 부분에서 모두 엄격한 조건을 갖추고 있어 과학적이고 공정한 시험이다.

시험은 읽기 이해 및 쓰기 표현으로 나누어지며 총 102문항으로 시험 시간은 150분이다. 시험 구성은 다음과 같다.

문제유형	시험문제	문항수	문제풀이시간
객관식	읽기이해	50문항	60분
객관식	쓰기표현	50문항	40 분
주관식	쓰기표현	2문항	50 분
총 계		102문항	150 분

이 시험은 1,000점 만점으로 성적에 따라 초, 중, 고의 세 등급으로 나뉜다. 합격자는 ‘중화인민 공화국 인력 자원과 사회 보장부 직업 기능 감정 센터(Occupational Skill Testing Authority(OSTA),

Ministry of Human Resources and Social Security, P.R.C)’에서 발급한 해당 등급의 <직업 한어 수평 등급 증명서>를 받게 된다. 시험 점수와 등급은 다음과 같다.

시험점수	399점 이하	400~599점	600~799점	800점 이상
직업 한어 수준 등급	불합격	초급	중급	고급

본 시험은 정부 기관, 기업 및 사업 기관, 각 대학교 그리고 다양한 인력 자원 개발 및 교육 부문에서 사용된다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

1. 고용 업체에서 채용, 선발, 임면, 교육 등을 결정하는 과정에서 관련자의 직업 한어 능력을 평가하는 참고 근거로 제공.
2. 인력 자원 개발, 서비스 기관에서 관련자의 직업 한어 능력을 평가하는 참고 근거로 제공.
3. 응시자 자신의 직업 한어 능력을 이해하고 발전하는 데 참고 근거로 사용.
4. 관련 교육 기관, 훈련 기관의 교육 또는 훈련 성과에 참고 근거로 제공.

3.5 한자 응용 수평 시험(HZC)

한자 응용 수평 시험(HANZI YINGYONG SHUIPING CESHI, 약칭 HZC)은 중화인민공화국 교육부, 국가 언어 문자 공작 위원회 조직에서 시행하는 언어 표준화 수준 시험이다.

2006년 교육부와 국가 어문위는 ‘한자 응용 수준 등급 및 시험 대강’²⁷⁾을 공동 발표했으며, 2007년 한자 응용 수평 시험(HZC)이 시행되었다. 이는 ‘중화인민공화국 국가 통용 언어 문자법’ 시행, 중국 국민 언어 문자 규범 의식의 강화, 국가 통용 언어 문자의 응용 수준 제고, 중화민족의 문화 발전을 목적으로 하고 있다. 시험을 통해 중등 이상 교육을 받은 사람 혹은 문화 수준이 이와 비슷한 사람들의 독해, 쓰기 표현 등 기타 관련 활동을 하는 중 한자 응용 수평 시험 범위 내 한자의 규범·자형(字形), 정확한 독음 습득 여부 및 실제로 정확하게 응용할 수 있는지에 대해 평가한다. 또한 권위 있는 사전에 수록된 보통화의 독음, 현대 한어의 사전에서 동일한 어휘의 의미에 따라 배열한 항목과 문법을 습득하고 실제로 정확하게 응용할 수 있는지의 여부와 한자 습득 및 사용 수준과 능력을 평가한다.

이 시험은 일상 업무 및 생활에서 한자를 정확하게 응용하는 능력을 평가하는 것으로, 알고 있는 글자의 수가 아닌 실제 응용할 때 나오는 한자의 모양, 소리, 뜻 등의 정확성을 더 중시한다. 또한 오자(誤字)를 비롯한 한자의 모양, 소리, 뜻 그리고 종합 응용 등 부분에서 한자를 습득 및 응용하는 수준을 전반적으로 평가한다.

본 시험은 각급 정부 부문, 언론 출판 업체, 각급 교육 기관, 기타 사업 기관과 기업 등에서 채용 및 재직자의 자격 심사 그리고 여러 학교에서 학생들의 한자 응용 수준을 평가하는데 사용된다. 또

27) 중화인민공화국 교육부·국가어언문자공작위원회 발표, 광둥교육출판사, 2006년 11월 제1판.

한 공무원, 편집자, 기자, 교정, 입력요원 그리고 여러 학교의 교사와 학생, 비서 및 사무직, 광고업 종사자, 중국어 자막기 조작자, 일상 업무 및 한자 응용과 긴밀한 관련이 있는 여러 사람들에게도 적용된다. 자신의 한자 응용 수준과 능력을 알고 싶은 사람들도 이용할 수 있다.

이 시험은 교육부, 국가 언어 위원회가 2006년 발표한 ‘한자 응용 수평 시험 등급 및 시험 대강’²⁸⁾을 근거로 한다. 시험 범위는 현행 규범 한자 중 상용자와 일부 통용자이다. 즉, ‘한자 응용 수평 시험 글자표’의 글자로 총 5,500자가 있다. 한자의 사용 정도와 관련 그룹의 식별력 등에 따라 갑, 을, 병 세 종류의 글자표로 나뉜다. 갑은 4,000자, 을은 500자, 병은 1,000자가 수록되어 있다. 구체적인 시험 내용에는 ‘한자 응용 수평 시험 글자 표’에 있는 모든 한자의 모양, 소리, 뜻, 쓰임이 포함된다.

시험은 총 5부분, 130문항으로 이루어지며 시험 시간은 총 80분이다.

문제 유형은 다음과 같다.

제1부분: 빈칸 채우기, 언어 상황과 독음 안내에 따라 한자를 씀. 총 30문제.

제2부분: 객관식, 언어 상황에서 자형(字形)이 맞는지 판단. 총 40문제.

제3부분: 선택하여 빈칸 채우기, 올바른 한자를 선택하여 문장 안에 기입. 총 10문제.

제4부분: 객관식, 자음(字音)이 맞는지 혹은 차이가 있는지 판단. 총 30문제.

제5부분: 객관식, 자의(字義)가 맞는지 혹은 차이가 있는지 판단. 총 20문제.

<현대 한어 통용 자표>에 따라 자형의 옳고 그름을 평가한다. <보통화 이음어 심음(審音)표>와 권위 있는 사전에 있는 보통화 한자에 근거하여 자음의 옳고 그름을 평가한다. 권위 있는 사전의 한자가 현대 한어에서 갖는 동일한 어휘를 의미에 따라 배열한 항목과 일부 글자에서 어떤 글자가 갖는 특수한 용법에 따라 자의와 용법의 옳고 그름을 평가한다.

이 시험은 800점 만점으로 한자 응용 수준 급수는 총 3급으로 나뉜다. 가장 높은 급수는 1급, 그 다음은 2급, 3급이다. 각 급수는 다시 갑, 을 두 등급으로 구분되어 총 6등급으로 나뉘고 3급으로 구성되어 있다.

1급 수준: 4,500~5,500개의 한자를 알고 사용할 수 있으며 600점 이상. 높은 수준의 한자응용 능력이 필요하고 한자를 주로 사용하여 완수해야 하는 각 업무를 담당할 수 있음.

2급 수준: 4,000~4,500개의 한자를 알고 사용할 수 있으며 점수는 500점 이상에서 600점 미만. 비교적 높은 수준의 한자 응용 능력이 필요하고 한자를 주로 사용하여 완수해야 하는 일부 업무를 담당할 수 있음.

3급 수준: 3,500~4,000개의 한자를 알고 사용할 수 있으며 점수는 200점 이상에서 500점 미만. 기본적인 한자 응용 능력이 필요하고 한자 응용과 관련된 일반적인 사무를 담당할 수 있음.

28) 교육부어문전자응용관리사 편집, <국가 중장기 언어 문자 사업 개혁 및 발전 계획 요강(2012~2020년)>, 어문출판사, 2013년 3월 제1판.

3.6 한어 구어 수평 시험

한어 구어 수평 시험(HANYU KOUYU SHUIPING CESHI, HKC; Oral Chinese Proficiency Test, OCPT)은 한어가 모어가 아닌 사람과 화교를 대상으로 하는 언어 표준화 수평 시험으로 컴퓨터로 진행되는 말하기 시험이다. 이 시험은 한어가 모어가 아닌 사람과 화교의 한어 말하기 능력 수준을 파악하는 데 객관적인 시험 기준을 제공한다.

본 시험은 교육부, 국가 언어위가 전면 다각적으로 중국의 한어 언어 문자 시험 체제를 구축하고 국제 한어 학습 교류의 수요를 만족시키기 위해 만들었다. 다양한 시험 항목을 통해 응시자의 한어 이해, 전달, 의사소통 능력 및 보통화 수준을 전반적으로 평가한다.

실생활과 밀접한 관련이 있는 실용적인 항목으로 구성되어 있으며, 인간과 기계의 대화 환경 속에서 사진, 영상, 녹음, 문자 병음이 함께 융합되어 다양한 방식을 통해 진행된다. 30분의 시험 과정에서 응시자는 단어 읽기, 구 읽기, 질문, 자문자답, 다시 말하기, 묘사와 말하기 등 7개의 시험 항목을 모두 완료해야 한다. 시험 등급은 초, 중, 고로 3급수 9등급으로 나누어져 있다. 응시자는 ‘한어 구어 능력 시험 등급 증서’를 취득할 수 있다.

이 시험은 세계적인 언어 이념에 부합하며 현대적인 방법을 통해 실생활과 연관된 내용 및 중국적인 방식으로 응시자가 보통화를 사용하여 정확하고 숙련되며 적합하게 의사 전달, 감정 교류, 정보 전달을 하는 능력과 수준을 평가한다. 이 시험이 시행되면서 한어 시험 체제가 개선되었으며, 한어가 모어가 아닌 사람과 화교를 위한 한어 말하기 전문 시험이 만들어지게 되었다. 뿐만 아니라 읽기·말하기보다 듣기·쓰기에 비중을 두었던 한어 시험에 큰 변화가 나타나며, 한어 보통화의 세계 진출을 추진하는 데 많은 도움이 되었다.

3.7 한어 능력 시험

한어 능력 시험(HANYU NENGLI CESHI, 약칭 HNC)은 ‘한어 종합 응용 능력 수준 시험’이라고도 한다. 이 시험은 중국 최초의 한어 종합 응용 능력 수준 시험으로 교육부, 국가 언어위가 추진하고 교육부 고사 센터에서 조직하고 실시하는 국가급 한어 종합 응용 능력 시험이다. 국가급 언어 수평 시험으로서 생활, 학습, 업무에서 한어를 기본으로 사용하는 사람들의 한어 응용능력을 평가하는 것을 목적으로 하고, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기가 포함되며 사람들이 흔히 말하는 ‘한어 4, 6급’이다.

이 시험은 일반적인 언어 지식 검사와는 달리 응시자의 한어 종합 응용 능력 검증에 중점을 두고 있어, 개인의 한어 응용 능력을 이해하고 향상시키는 데 도움을 줄 수 있다. 인력 채용 기관에서는 직원의 한어 능력을 이해하는 데 참고 자료로 사용되며, 각급 교육 기관에서 한어 교육과 훈련을 진행하는 데 있어서도 참고 자료가 될 수 있다. 이 시험은 주로 중국 국민을 대상으로 하지만, 관심 있는 중국 거주 외국인도 신청할 수 있다. 그러나 이 시험을 설계할 당시 외국인을 고려했던 것은 아니다.

이 시험은 개인의 한어 응용 능력을 보여줄 뿐 아니라 각 기관의 직원 채용, 교육, 승진, 각급 교육부 훈련 기관에 참고 자료로 제공될 수 있으며, 전 국민의 한어 학습에 대한 중요성을 제고하는데 도움이 된다. 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력을 종합적으로 평가하는 최초의 한어 모어 언어 능력 평가 체제로서 이 시험에는 한어 구어 및 서면어의 두 부분에 대한 이해 능력 평가 및 전달 능력 평가가 포함된다. 따라서 시험은 구어 이해, 서면어 이해, 서면어 전달, 구어 전달의 4항목으로 구분되며 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 4부분에서 응시자의 한어 응용 능력을 평가한다. 최종적으로 응시자의 한어 구어 이해 능력(듣기), 한어 구어 전달 능력(말하기), 한어 서면어 이해 능력(독해), 한어 서면어 전달 능력(작문) 등 4부분의 응용 능력에 대한 시험 총점 및 상세 진단 평가 보고서를 받게 되고, 응시생의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에 관한 장점과 부족한 점을 지적하며 노력해야 할 방향과 건의 사항을 제시한다. 이 시험은 <한어 능력 기준>을 근거로 하고, 작문을 제외하고 기본적으로 모두 컴퓨터를 통한 오디오·비디오 기능으로 시험이 구현된다. 직업, 학력, 연령 등 응시 자격 제한이 없어 자유롭게 응시할 수 있다. 응시자는 성적표 외에 종합 평가 보고서를 받게 되며, 특정 집단과 지역에서 자신의 한어 수준 위치 및 한어 응용 능력 향상 방법을 알 수 있다.

이 시험은 ‘관련 정보의 적절한 전달’ 능력을 주로 검사하는 것으로 시험 성적에 따라 각각 입문급, 기초급, 보통급, 통용급, 향상급, 전문급의 총 6단계로 나뉜다. 1~3급은 낮은 등급으로 구어 능력에 초점을 두고 있으며, 4~6급은 높은 등급으로 서면어가 큰 비중을 차지한다. 1급은 초등학교 4학년 수준, 2급은 초등학교 졸업 수준, 3~5급은 각각 중졸, 고졸, 대졸(비(非)중문 전공) 수준, 6급은 대학교 중문과 전공 졸업자 수준과 맞먹는다. 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

- 1급: 보통화를 듣고 이해할 수 있음.
- 2급: 보통화를 사용해 전달하고 의사소통할 수 있음.
- 3급: 보통화를 사용해 연속적으로 전달하고 의사소통할 수 있음.
- 4급: 보통화를 사용해 유창하게 전달하고 의사소통할 수 있음.
- 5급: 보통화를 사용해 유창하고 자연스럽게 전달하고 의사소통할 수 있음.
- 6급: 보통화를 사용해 유창하고 자연스러우며 적절하게 전달하고 의사소통할 수 있음.

이상의 시험 종류 이외에도 ‘문화 간 사고 능력 시험(ICCT)’, ‘외국어로서의 한어 교육 능력 검정 방법’, 전국 대학 영어 4, 6급 시험 및 전국 영어 전업 8급 시험, ‘전국 영어 등급 고시(Public English Test System, 약칭 PETS), 토플(TOEFL), 아이엘츠(IELTS) 등이 있으며 다양한 외국어 시험들도 시행되고 있다. 이와 같은 언어 능력 및 수준 시험뿐만 아니라 중국에서는 다양한 언어 사용 실태를 조사하고 있다. 예를 들어 1997년부터 시행된 ‘중국 언어 문자 사용 실태 조사’, 2010년부터 시행된 ‘보통화 보급 실태 조사’(장쑤, 허베이, 광시 3개의 성과 구) 그리고 각종 방언 조사 및 소수 민족 언어 조사 등이 이루어지고 있다. 이를 통해 다양한 언어 상황과 집단별 언어 능력 등에 대해 이해하게 되었다. 2004년 발표한 중국 언어 문자 사용 실태 조사 데이터를 보면 2000년 중국 전역 인구의 53.06%가 보통화를 사용해 사람들과 이야기를 나누는 것으로 나타났다. 지난 10년간 보통화

보급에 주력해온 결과 2010년부터 실시한 ‘보급 실태 조사’ 결과에서 현재 중국 전역에 70% 이상의 사람들이 보통화로 대화를 하는 것으로 나타났다.

언어 사용 관련 실태 조사 외에도 중국 학자들은 언어 수요, 언어 태도 및 언어 능력에 대해 조사를 하기 시작했다. 루쯔원(鲁子问), 장룽간(张荣干)의 <중국 외국어 능력 수요 조사 및 전략 제안>(베이징대학출판사, 2012년 8월 제1판), 옌신옌(闫新艳)의 <신장 카자흐족 대학생 카자흐어, 한어, 영어의 3개 언어 태도 및 언어 능력 조사>(<이리 사범학원 학보>(사회과학판), 2013년 제32권 제3기, p.17~21) 등이 있다.

4. 미래 전망의 추세

4.1 <국가 중·장기 언어 문자 사업 개혁 및 발전 계획 요강(2012-2020년)>²⁹⁾

2008년부터 초안을 작성한 <국가 중·장기 언어 문자 사업 개혁 및 발전 계획 요강>(2012-2020년)에는 40여 곳이 언어 및 능력에 관한 내용을 언급했다. 제6항의 ‘핵심 업무’에는 ‘능력 제고’ 항목이 있고, 제7항의 ‘주요 임무’에는 ‘국민 언어 문자 응용 능력 제고’가 있다. 여기에서 ‘능력 제고’ 항목의 주요 업무로는 ‘언어 문자 응용 능력 검정 체제 구축’, ‘학생 언어 문자 응용 능력 제고’, ‘국민 언어 문자 응용 능력 제고’의 3부분이 나누어졌다.

‘지도 사상’에서는 ‘국가 언어 실력 증강, 국민 언어 능력 제고’, ‘국민 언어 문자 응용 능력 제고’의 방법을 제시하고 있고, ‘전체 목표’에서는 ‘2020년까지 ‘국가 언어 실력 증강, 국민 언어 능력 제고’라는 명확한 요구를 제시하고 있다.

‘주요 임무’의 제(2)조 ‘언어 문자 규범화·표준화·정보화 구축 추진’에서는 ‘국가 통용 언어 문자 및 소수 민족 언어 문자의 기초 표준과 응용 능력 제고를 속히 추진하고 개선’하라고 주장했다. 제(4)조 “국민 언어 문자 응용 능력 제고”에서는 “국민 언어 문자 응용 능력을 향상해야 하고, 국가 통용 언어 문자 응용 능력 검정 체제를 확립하며 언어 문자 학습에 대해 전 사회가 더욱 관심을 가지고 국민 언어 문자 응용 능력 제고를 촉진해야 한다. 일반적으로 초등 교육을 받은 국민들은 보통화, 규범 한자와 한어 병음의 응용 능력을 갖추고 있다. 중등 이상의 교육을 받은 국민들은 …… 비교적 양호한 보통화 사용, 규범 한자 표현, 소통 능력을 갖추고 있다”라고 더욱 직접적으로 설명하고 있다.

‘핵심 업무’, ‘확대 보급’의 제(2)조 ‘국가 통용 언어 문자 훈련’에서는 ‘다차원적 언어 문자 응용 능력 훈련 실시’를 제안하였다. 제(7)조 ‘국가 언어 긴급 서비스 및 언어 도우미 서비스’에서는 국가 전략 수요에 의거한 ‘국가 다언어 능력 인재 보유하고 구축’을 제시했다.

29) 장창·양이밍, 「언어 능력 및 언어 능력 및 제고 문제」, 『언어과학』, 2013년 제12권 제6호, p.566~578.

‘능력 제고’ 중 중점 업무에서는 ‘언어 문자 응용 능력 시험 체제를 구축’과 한어 능력 시험을 추진하고 개선해야 한다고 밝혔다. 중국에서는 시범 운영 경험을 종합하여 <한어 능력 기준> 및 <한어 응용 능력 시험 요강>을 수정 및 개선하고 한어 능력 시험을 시행했다. 이에 따라 다음과 같이 자세하고 명확한 필요 사업을 제시하였다. ‘학생의 언어 문자 응용 능력을 제고’시키고 학생의 언어 문자 응용 능력을 강화한다. 초·중학생의 전반적인 듣기, 말하기, 독해, 작문 능력을 향상시키고, 중등 직업 학교와 고등 교육 기관은 과학적인 언어 문자 관련 과정을 개설하고, 문학 감상 능력, 쓰기 능력, 언어 표현 및 의사소통 능력 향상에 중점을 두고 학생들의 문학 소양 및 언어 문자 종합 응용능력을 전반적으로 제고한다. 학생들의 언어 문자 응용 능력 평가 기준을 제정·완비한다. 등급별 고등 교육 기관 학생과 초·중등학생의 언어 문자 응용 능력 평가 기준 및 시험 방법을 제정하고, 구어 표현, 한자 쓰기를 문학 교육 및 평가 범위에 포함시켜야 한다. ‘국민 언어 문자 응용 능력을 제고’하고 교사의 언어 문자 응용 능력을 향상시켜야 한다. 교사 자격 기준에서 국가 통용 언어 문자 응용 능력 요구를 명확히 제시해야 한다. 언어 문자를 교사 양성 및 훈련의 주요 내용에 포함시켜 교사의 언어 문자 응용 능력을 전면적으로 제고한다. 관련 직업 종사자 집단의 언어 문자 응용 능력을 향상시킨다. 학교, 기관, 언론 출판, 라디오·TV, 공공 서비스 등 관련 업계 종사자들의 언어 문자 능력 직업 기준을 개선한다. 또한 국민의 다언어 능력을 키워야 한다고 주장한다. 국가 통용 언어 문자가 주도적 작용을 한다는 전제 조건 하에 수요에 따라 합리적인 계획을 세우고 국민의 다언어 문자 응용 능력 향상을 위한 여건을 만들어야 한다.

‘국민 언어 능력’뿐 아니라 ‘국민 언어 문자 응용 능력’을 강조하고, 교사와 학생 및 기타 업계의 관련 집단 언어 문자 응용 능력도 제시하고 있다. 학생의 듣기, 말하기, 독해, 작문 능력 및 국민의 다언어 능력 개발, 언어 감정 능력, 문자 쓰기 능력, 언어 표현과 사교 능력에 대해서도 언급하고 있다. 다각적으로 언어 능력 향상에 대한 요구를 제시하고 있다.

4.2 세계 언어 대회

2014년 6월 5~6일, 중국 장쑤성(江苏省) 쑤저우시(苏州市)에서 제1회 ‘세계 언어 대회’가 개최되었다. 대회의 주제는 ‘언어 능력과 인류 문명 그리고 사회 발전’의 세 부분으로 구성되었다.

1. 언어 능력 및 사회의 지속적인 발전
2. 언어 능력 및 언어 교육의 혁신
3. 언어 능력 및 국제 교류 협력

이 대회에서는 전 세계를 향해 인류 생활에서 차지하는 ‘언어 능력’의 중요성에 대해 선언했다. ‘세계 언어 대회’에서 ‘쑤저우공식’(苏州共识)는 “언어는 인류 문명의 대를 잇는 운반체로 상호 간의 소통과 이해를 가능케 하는 열쇠이자 문명 교류의 거울이 되는 연결 고리이다. …… 언어 능력은

문화에 활력을 불어넣고 인지 능력을 발전시키며 사회 발전과 경제 번영을 이루게 하는 근본적인 요소이다.”라고 강조했다.

중국 국무원 부총리 류옌둥(刘延东)은 ‘언어 능력 공동 제고 촉진 및 인류 문명과 사회 발전 추진’을 주제로 한 축사에서 “국민의 언어 능력은 사회의 협력, 생산 활동 수준 향상에 있어 더욱 중요한 역할을 하고 있으며 국가 실력을 상징하는 중요한 부분이다. 언어 능력은 발전을 인지하고 평생 교육을 실현하는 토대이다. 정보화 시대에 인간의 언어 능력은 새로운 도전에 직면했다. 어떤 의미에서 봤을 때 언어 능력의 향상은 현시대에 있어 가장 중요한 문제라고 할 수 있다. 교육은 언어 능력을 향상시키기 위해 반드시 이뤄져야 하는 것이다. 전통적인 언어 교육을 완벽하게 개선하는 것을 기초로 하고, 인간의 언어 능력과 기계의 언어 능력을 주시해야한다. 세계적으로 언어 능력의 중요성을 이해하고 인정해야 하는 것이 제창될 것이다. 언어 능력의 향상은 인류에게 지혜의 문을 열 줄 것이며 세계의 지속 가능한 발전에 더 밝은 미래를 가져다 줄 것이다.”라고 강조했다.

전국 인민 대표 상무 위원회 제9차, 제10차 쉬자루(许嘉璐) 부위원장은 <언어 능력의 현대적 해석: 문명 간 대화, 세대 차이 극복, 신(新)인문주의 수립>을 주제로 한 축사에서 “타인의 마음을 이해하려면 장애 없는 의사소통이 필요하다. 장애 없는 의사소통을 하기 위해서는 언어 능력을 향상시켜야 한다. 언어 능력을 향상시키기 위해서는 행동을 해야 하는데 이 행동은 각 나라 내부의 행동에만 국한되는 것이 아니다.”라고 말했다.

이 대회에서 전문가와 학자들은 어종(語種)능력, 현대 언어 기술 능력, 업계 언어 응용 능력 개념(姚希双(姚喜双) 《<언어 문자 계획 요강> 및 국민 언어 능력 제고》)을 제시하였으며, 민족 언어 능력, 방언 능력, 외국어 능력 등의 개념(张浩明(张浩明) <언어 계획 강화, 언어 능력 제고>)을 언급하였다.

언어 능력에 대해 더욱 심층적으로 역설한 학자도 있었다. “언어 능력에는 언어 지식, 언어 응용, 언어 수준과 언어 기능(技能)이 포함되며, 그 중에서 언어 기능이 가장 기본적인 언어 능력이다. 개인 사용 언어 기능이란 주로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력을 말한다.”(傅永和(傅永和) <언어 능력 제고, 사회 발전 촉진>)

또 어떤 학자는 글로벌화 추세 속에서 언어 능력은 한 국가의 현대화 과정에 직접적인 영향을 미친다고 말했다. 언어 능력의 육성과 향상은 현대화된 국가 건설에 필요한 것이며 인간이 현대화를 이루는 기본적인 방법이다. 개인의 언어 능력은 한 개인의 기본적인 소양을 이루는 중요한 구성요소일 뿐 아니라 현대화 과정에서 자아 가치를 실현하고, 전면적이고 자유롭게 목표를 발전시키는 기본 능력이기도 하다. 국가 언어 능력의 향상은 사실상 개인의 언어 능력을 높이는 데 달려 있다. 개인의 발전이든 국가의 현대화 건설이든, 개인 언어 능력의 향상은 현대화 건설에 있어 높이 중요시해야 할 문제이다. 언어 능력은 국가의 현대화 건설에 있어 중요한 기초적인 작용을 하는 것이다. (黄德宽(黄德宽) <언어 능력과 국가 현대화 건설에 관한 추의>)

중국 언어 능력은 한어 집단의 통용 언어인 보통화 능력, 한어 집단의 통용 문자와 규범 서면어 능력, 외국어 능력, 소수 민족 통용 언어 문자 능력, 문어문(文言文)이나 고대 문헌 독해 능력, 모어 화자의 방언 능력, 외부 방언 능력, 소수 민족 언어 사용자의 모어 능력, 소수 민족 언어 사용자의

비(非)모어 능력 등 최소 9종류로 나누어질 수 있다고 말하는 학자도 있다. (류단칭(刘丹青) <언어 능력의 다양성 및 언어 교육의 다양화>)

또한, 언어 능력에 대해 개인에만 집중해서는 안 되며 국가의 언어 능력에도 관심을 가져야 한다고 주장하는 학자도 있다. 개인의 언어 능력이란 무엇일까? 일반인에게는 그들의 모어 능력, 서면어 능력, 외국어 능력을 의미하며, 시각 장애인에게는 모어 능력, 점자 능력, 외국어 능력을 말한다. 청각 장애인에게는 수화 능력, 서면어 능력, 외국어 능력을 말한다. 개인의 언어 능력 중 가장 중요한 것은 서면어 능력이다. 국가 언어 능력에 대해 말한다면, 우선 사회 전체의 모어 소양 및 수준, 그리고 외국어 능력 및 수준을 가리킨다. 동시에 국가가 국내외 각종 사안을 처리하는 데 있어 필요한 언어 능력 및 한 국가가 보유하고 있고 이용하는 언어 자원 및 언어 서비스 제공, 언어 문제 해결 등 모든 분야의 능력을 통칭한다. 현재 각국(各國)은 개인과 국가의 언어 능력을 끊임없이 향상시킬 수 있는 방법을 모색해야 하는 중요한 과제에 직면하였다. (루 밍(陆俭明) <언어 능력의 끝없는 향상에 주목해야 한다>)

교육부 부부장이자 국가 언어위 주임인 리웨이홍(李卫红)은 <언어 능력 제고, 문명 교류 촉진>을 주제로 한 발언에서 다음과 같이 강조했다. “언어 능력은 언어의 능력을 습득하고 정확하게 자신을 표현하며 타인의 능력을 이해하는 것으로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 번역하기 등의 언어 기능을 종합적으로 응용하는 능력이다. 언어 능력의 향상은 사회가 지속적인 발전을 이루기 위한 필연적인 요구이자 언어 교육 혁신의 주요 내용이다. 또한, 국제 교류 협력을 촉진하는 교량 및 연결 고리이자 세계를 인식하고 타국의 문화를 이해하는 열쇠이기도 하다.”

유네스코 대회 주석이자 중국 교육부 부부장인 하오핑(郝平)은 대회 폐막식에서 다음과 같이 말했다. “언어 능력은 전통적으로 글을 아는 능력이며 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 번역하기의 능력을 말한다. 여기에는 다양한 현대 언어 기술을 통해 언어 활동을 진행하는 능력, 모어 능력 및 제2언어와 다언어 능력, 일반인의 언어 능력, 언어장애자의 언어 능력, 인류의 언어 능력, 기계의 언어 능력이 포함된다. 또한, 직업 언어 능력, 사회 언어 능력, 예술 언어 능력 등도 포함된다. 언어 능력 건설은 문화의 소프트파워를 강화하고 문명을 계승하며 지속적인 발전을 촉진하는 데 매우 중요한 의미를 지닌다.

<쑤조우공쯔(苏州共识)>는 언어 능력의 의미를 한층 더 깊게 정리하며 언어 능력에는 모어 능력, 국가 통용 언어 능력, 지역 및 국제 교류 언어 능력 등이 포함된다고 강조했다.

어떤 학자는 현재 언어 능력 문제는 국가와 사회 발전에 있어 중대한 전략적 문제임과 동시에 세계 과학 발전에 핵심이 되는 과제가 되었다고 하였다. 그리고 언어 능력에 관한 연구와 실천으로 국가의 중요한 수요를 충족시켰으며 세계 일류 국가 수준에 도달할 수 있게 되었다고 하였다. 정보화 시대와 국제 과학 발전을 위해 언어 능력의 연구 및 향상은 매우 중요하다. 언어 능력 연구를 착실히 진행하고 실천하는 것은 언어학에 있어 가장 중요한 관심사가 되었으며, 언어 능력 체제를 인식하는 것은 사실상 언어학 과제의 전부가 되었다. 언어 능력에는 모어와 외국어 능력을 비롯한 일반인과 장애인의 언어 능력, 인류와 기계의 언어 능력, 국민과 국가의 언어 능력, 성인과 아동의 언어 능력, 내재적 및 외재적 언어 능력, 언어 기능(機能) 및 언어 소양과 언어 기능(技能), 구어와 서면

어 및 인터넷 언어 능력, 단일어와 다언어 능력이 포함된다. 언어 능력의 연구와 향상에는 이제 막 발전하기 시작한 언어 능력 묘사와 같이 언어 능력을 고려해야 하는 다양한 관련 집단과 분야가 포함된다.

이 회의는 언어 능력에 대한 국내외 언어학자들의 관심을 환기시키며 각국 정부와 학계가 언어 능력의 연구와 개발을 중시해야 한다고 강조했다.

4.3 중국 언어 능력 시험 연구 발전 센터 및 장쑤(江苏)사범대학 언어 능력 협력 혁신센터

4.3.1 중국 언어 능력 시험 연구 발전 센터(Chinese Language Proficiency Test Research and Development Center)

중화 문화의 발양과 해외 전파를 위해 시대적 요구에 발맞춰 언어 문자 평가 체제가 전면적으로 수립되었다. 2012년 6월 7일, ‘중국 언어 능력 시험 연구 발전 센터’가 톈진시(天津市) 언어 문자 교육 시험 센터에서 현판식을 가졌다.

현대화 건설 및 사회의 전면적인 협력 발전에 적합한 언어 문자 환경을 구축하기 위하여 교육부, 국가 언어 위원회는 톈진시(天津市) 언어 문자 교육 시험 센터에 위탁하여 ‘중국 언어 능력 시험 연구 발전 센터’를 설립하고 전면적으로 언어 문자 시험 체제를 구축하였으며, 중국 언어 능력의 연구 및 확대를 촉진했다.

센터 설립으로 국내외의 다양한 집단, 업계, 연령대의 언어 능력에 근거한 과학 연구의 난관을 돌파할 것이며, 시험 기준을 제정하여 적극적이고 체계적으로 이를 시행해 나갈 것이다.

4.3.2 장쑤(江苏)사범대학 언어 능력 협력 혁신 센터(Collaborative Innovation Centre for Language Ability)

장쑤(江苏)사범대학 언어 능력 협력 혁신 센터는 2012년 10월 설립되었으며 장쑤(江苏)사범대학 과 교육부 언어 응용 연구소가 공동 참여하였다. 이후 베이징(北京)대학, 칭화(清华)대학, 베이징(北京)외국어대학, 난징(南京)시 특수 교육 직업 기술 학원, 중국 사회과학원 언어 연구소, 중국 사회과학원 민족학 및 인류학 연구소, 중국 과학원 심리 연구소, 중국 회복 연구 센터 등 기관이 추가로 협력하였다. 개편과 확장을 거치면서 언어 능력 협력 혁신 센터는 언어학, 컴퓨터 공학, 심리학, 신경 과학, 의학 등 다양한 분야를 아우르는 대표적인 국내 언어 능력 관련 연구 센터로 자리매김하게 되었다.

이 센터는 국내에서 유일한 성급(省級) 언어 능력 협력 혁신 센터로 대표기관은 장쑤(江苏)대 언어 과학 학원이며, 양이밍(杨亦鸣) 교수가 주임을 맡고 있다. 이 기관은 중국의 언어 능력 연구를 대표하는 최고 수준을 자랑하며 국내외 언어 능력 분야의 일류 전문가와 학자들이 학술 교류를 펼치는 최고의 공간이다. 또한, 국가 언어 자원 보호와 개발, 언어 정보 보안 및 언어 문자 사업 구축의 고급 지식 은행으로 중국 언어 문자 발전에 관한 전략적 수요를 충족시키며 중국의 언어 능력

연구와 응용 개발이 세계 일류 수준에 도달하도록 힘쓰고 있다.

한편, 센터 내에 설립된 다섯 개의 공간이 있는데 인간의 두뇌 언어 능력 연구 공간, 기계 언어 능력 연구 공간, 언어 교육 및 언어 능력 향상 연구 공간, 언어 장애 집단의 언어 능력 및 사회 통합 연구 공간, 언어 자원과 언어 전략 및 언어 능력 향상 연구 공간 등이 그것이다.

각 공간에는 언어 능력과 밀접한 관련이 있는 자신의 연구 프로젝트를 확정하고 있다. 자세한 사항은 센터의 인터넷 사이트를 참조하시기 바란다. (<http://yynl.jsnu.edu.cn/>)

최근 발표된 학술 논문과 외국어 교육 및 연구 출판사가 발간한 도서 목록(한국어, 일본어 능력 훈련 및 시험 관련 교재와 도서), 그리고 바이두(百度; 중국포탈사이트)에서 검색된 결과물(언어 능력 관련 사이트가 수천만 개에 달함)을 살펴보면 ‘언어 능력’은 이미 국내외 언어학계에서 큰 이슈로 자리 잡고 있음을 알 수 있다. 중국에서도 언어 능력 연구와 조사에 큰 관심을 두기 시작했다. 중국의 언어 능력 관련 연구를 보면 종합 연구 방법의 모색과 응용, 과거 성과에 대한 계승 및 발전 그리고 창의력이 가득한 혁신 및 사고 관련 내용이 있다. 과거 몇 년 동안의 관련 외국어, 특히 영어 능력에 관한 연구 및 언어 시험 분야의 언어 능력 연구를 기반으로 중국 언어학계는 전면적으로 다양한 언어 능력 연구에 관심을 보이기 시작했다. 이는 중국의 응용 언어학 사업의 밝은 미래를 암시하는 것이 아닐까?

Brief Introduction to Study of Language Ability and Cases of the Investigation of Language Ability in China

Guo Longsheng

(Institute of Applied Linguistics, Ministry of Education, China)

1. Preface

The theme of this conference in the English version of the formal invitation I have received is stated as “*The methods and Applications of Research on Literacy*”. It can be translated into Chinese as “读写能力研究的方法与应用”。But in the Chinese version of the invitation our Institute had received in April, the theme of this conference was stated in Chinese as “语言能力实况调查的方法与应用”。That is to say, the word “*Literacy*” can be understood or explained as “*Language Ability*” here, right? Combined the retrieval of documents concerned with the names of researches of language ability, I think that I should make it clear what I’ll discuss in my article.

The famous educationist and scholar of China Confucius had said in *Lunyu Zilu*: “That must be to rectify the misnomer on one’s status.” “If the name is not right then speech will be not in order, and if speech is not in order then nothing will be accomplished.” Zhang Taiyan, the great master of Guoxue(Chinese Traditional Culture) in modern China, had stressed in his article which titled as *On the ridiculousness of the use of two Chinese characters WEI XIN (Restoration)* in 1903: “...Your action must live up to your status, then what you say will exempt from error.”¹⁾ In order to carry out the discussion of this article, I need to sort out several basic concepts related firstly.

1.1 Literacy

In Chinese we usually translate the word *literacy* as “to read Chinese characters”, or “the ability to read and to write Chinese characters”, its antonym is *illiteracy* which means an illiterate person, a person who cannot read and write Chinese characters, or a person who have not been educated.

1) Zhang Binglin, *Zhang Taiyan Political Anthology(upper)*, Zhonghua Book Company, 1977, 242-244.

In 1949, the People's Republic of China was founded. There were more than 80% adults in China were illiterates at that time, most of them could not read Chinese characters and could write their names. Through more than 60 years' cultural construction and to devote major efforts to developing education and through the anti-illiteracy campaign, the illiteracy rate of young people in China was reduced 3.58% until the year 2010. If the theme of this conference is Literacy, that is to say, is the problem about read and write characters or words, then I must express myself from the angle of elementary education and to discuss the problems such as how to carry out a campaign to eliminate illiteracy, how to teach students to read and write characters and words, how to improve the learners' ability and level of reading and writing Chinese characters. But, from the hot spots in the field of international and domestic Chinese linguistics in recent years, I am more inclined to accept the theme of this conference in Chinese version of the invitation is *The Methods and Applications of Research on Literacy*(语言能力实况调查的方法与应用).

1.2 Language ability(ŸŸŸŸ NŸnglŸ)

In Chinese, the term “ŸŸŸŸ NŸnglŸ” has several equivalents in English, such as language ability, language capability, language competence, language proficiency, language capacity, language skill, language faculty, and so on. The reason why the language ability has several different English corresponding forms is derived from the different starting points and the focal points of the research of each of the scholars. Please see the below research survey of Chinese scholars on language ability.

2. The definition of the concept of “Language ability”

Most of the Chinese linguists who have paid close and universal attention on the problem of language ability are scholars who had engaged in English teaching and research and the language testing, and most of the early results of this aspect were the translation and the introduction of the achievements of scholars of other countries in the world. After that, with the development of the cause of language testing and the deepening of English study in China, there were many points of view of local scholars on the problem of language ability. Several of the most representative points on the issue of language ability are as follows.

2.1 Noam Chomsky's Theory of Language Ability(competence—Language faculty—pragmatic competence—communicative competence)

Generally believed that the term Language Ability is created by N. Chomsky and in Chomsky's theory, the equivalent of the term in English is "competence".

In the *English-Chinese Dictionary of Applied Linguistics* which is translated and edited by Wang Zongyan from the original *Longman Dictionary of Applied Linguistics*,²⁾ The editors are Jack Richards, John Platt and Heidi Weber, Longman Group Limited, 1985), the term "competence" is explained as follows:

competence (In GENERATIVE TRANSFORMATIONAL GRAMMAR) a person's internalized grammar of a language. This means a person's ability to create and understand sentences, including sentences they have never heard before. It also includes a person's knowledge of what are and what are not sentences of a particular language.

For example, a speaker of English would recognize *I want to go home* as an English sentence but would not accept a sentence such as *I want going home* even though all the words in it are English words.

Competence often refers to the **ideal speaker/hearer**, that is an idealized but not a real person who would have a complete knowledge of the whole language. A distinction is made between competence and PERFORMANCE, which is the actual use of the language by individuals in speech and writing.

In *Dictionary of Modern Linguistics*³⁾ which is translated by Shen Jiaxuan from the original *The Fourth Dictionary of Linguistics and Phonetics* edited by David Crystal, the term "competence" is explained as follows:

A term used in LINGUISTIC theory, and especially in GENERATIVE GRAMMAR, to refer to speaker's knowledge of their language, the SYSTEM of RULES which they have mastered so that they are able to produce and understand an indefinite number of SENTENCES, and to recognize grammatical mistakes and AMBIGUITIES . It is an idealized conception of language, which is seen as in opposition to the notion of PERFORMANCE, the specific UTTERANCES of speech; the SAUSSUREAN distinction between LANGUAGE and PAROLE is similar, but there are important differences between the definitions of competence and *langue*.

2) Wang Zongyan eds., Hunan Education Press, 1988, 66. Renamed *English-Chinese Dictionary of Teaching Linguistics* in June 1990 when the second printing.

3) David Crystal eds., translated by Shen Xuan, The Commercial Press, 2000, 69-70; see also *Basic Dictionary of Linguistics and Phonetics*, David Crystal eds., translated by Fang Li, Wang Dexing, Shen Xulun, Beijing Language Institute Press, 1988, 83-84.

According to CHOMSKY, linguistics before generative grammar had been preoccupied with performance in a CORPUS, instead of with the UNDERLYING competence involved. As a general conception, this distinction has been widely accepted, but there has been criticism from linguists who feel that the boundary between the two notions is not as clear-cut as their definitions would lead one to believe. There are problems, often, in deciding whether a particular speech feature is a matter of competence or performance(e.g. A feature of INTONATION, or DISCOURSE) .

A particular strong line of criticism emerged in the notion of **communicative competence**, which focuses on the NATIVE-SPEAKERS' ability to produce and understand sentences which are appropriate to the CONTEXT in which they occur-what speakers need to know in order to communicate effectively in socially distinct settings. Communicative competence, then, subsumes the social determinants of linguistic behaviour, including such environmental matters as the relationship between speaker and hearer, and the pressures which stem from the time and place of speaking. If speakers have a tacit awareness of such communicative CONSTRAINTS, it is argued, then a linguistic theory ought to aim to provide an explicit account of these factors, in so far as these are systematic within a community, and not restrict itself to the analysis of STRUCTURE in purely FORMAL terms(as in the notion of 'linguistic' competence). This view has received a wide measure of acceptance, but to date relatively little progress has been made over the question of how to model this broader conception of competence in precise terms. More recently, an analogous notion of **pragmatic competence** has been proposed.

As early as in 1965, Chomsky proposed a theory to distinguish between competence and performance and pointed out that competence is actually the speaker-hearer's knowledge of his language that is what a person knows. Performance is the actual use of language. That is what a person does. Now the knowledge of language becomes the key to understanding what language ability is. The knowledge of language should include the knowledge of grammar, conceptual system and pragmatic knowledge.

With the in-depth study day by day, Chomsky proposed a new concept "language faculty", and distinguished between broad sense and narrow sense of language faculty.

In 1977, Chomsky proposed the concept of pragmatic competence, and he considered the pragmatic competence and grammatical competence are two important parts of the cognitive status human acquired. In which may occur the phenomenon that some people have the complete grammatical competence but no pragmatic competence.

In 1999, Chomsky proposed the concept of communicative competence, and he thought that behind the use of language in communication, there may be some sort of communicative competence which made the people use language methodically, and say some words that compliance with the environment. In fact, there will be a separation between communicative competence and language competence. That is to say, one person may have a wealth of language competence, but his communicative

competence is very limited.⁴⁾

2.2 Dell Hymes' sociolinguistic point of view of communicative competence.

As a social linguist and anthropologist, Hymes put forward his own communicative competence theory on the basis of Chomsky and through criticism and expansion of Chomsky's view of language ability. He believes that communicative competence is a person's ability of listening and speaking, and this ability includes internal knowledge and application ability. Specifically, communicative competence includes multiple aspects: First is the formal possibility, it not only includes the possibility of grammar(language), but also includes the possibility of culture, occasion and communication. Second is the feasibility that is the influence of various factors of psychological linguistics such as restriction of memory, sensory perception apparatus, the qualities of things and culture, environment and many entities and physical environment in communication. The third is with respect to the suitability of context that is an acceptable degree. The fourth is actually already happened, namely, whether a person or not has actually already used, as well as what factors are in need of when things are happening.⁵⁾

In the *English-Chinese Dictionary of Applied Linguistics*⁶⁾ which is translated and edited by Wang Zongyan from the original *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, (The editors are Jack Richards, John Platt and Heidi Weber, Longman Group Limited, 1985), the term "communicative competence" is explained as follows:

communicative competence the ability not only to apply the grammatical rules of a language in order to form grammatically correct sentences but also to know when and where to use these sentences and to whom.

Communicative competence includes;

- (a) knowledge of the grammar and vocabulary of the LANGUAGE
- (b) knowledge of RULES OF SPEAKING(e.g. knowing how to begin and end conversations, knowing what topics may be talked about in different types of SPEECH EVENTS, knowing which ADDRESS FORMS should be use with different persons one speaks

4) Zhang Qiang, Yang Yiming, On Language Ability and Its Enhancement, *Linguistic Sciences*, 2013 Vol. 12, No. 6, 566-578.

5) Zhang Qiang, Yang Yiming, On Language Ability and Its Enhancement, *Linguistic Sciences*, 2013 Vol. 12, No. 6, 566-578. Hymes, D. 1972. On communicative competence, In Pride, J. and Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin Books ; On communicative competence, translated by Wu Zhaoyi, *Sociolinguistics Translations*, Zhu Wanjin, eds., Peking University Press, 1985.

6) Wang Zongyan eds., Hunan Education Press, 1988, 62-63. Renamed *English-Chinese Dictionary of Teaching Linguistics* in June 1990 when the second printing.

to and in different situations)

© knowing how to use and respond to different types of SPEECH ACTS, such as requests, apologies, thanks, and invitations

(d) knowing how to use language appropriately

For example when wishes to communicate with others, they must recognize the social setting, their relationship to the other person(s), and the types of language that can be used for a particular occasion. They must also be able to interpret written or spoken sentences within the total context in which they are used.

For example, the English statement *It's rather cold in here* could be a request, particularly to someone in a lower role relationship, to close a window or door or to turn on the heating.

In the *Dictionary of Modern Linguistics*⁷⁾ which is translated by Shen Jiaxuan from the original *The Fourth Dictionary of Linguistics and Phonetics* edited by David Crystal, the term “competence” is explained as follows:

The term ‘communicative’ is often used in a restricted sense, In the phrase **communicative competence**, for instance, it is in contrast with ‘linguistic’, a distinction being made between the NATIVE-SPEAKERS’ awareness of the FORMAL patterning of their language, on the one hand(their ‘linguistic competence’), and of the situational APPROPRIATENESS of their language, on the other.

2.3 The point of view of “communicative language ability” and “communicative language competence”

On the basis of Hymes’s point of view, scholars engaged in language teaching and language testing had further proposed the concept of communicative language ability. One of the most representative views is the theoretical model proposed by Bachman and the Cultural and Educational Cooperation Committee of the Council of Europe.

Bachman proposed his own model of communicative language ability, and he thought that communicative language ability includes three parts of language competence, strategy competence and psychophysiological mechanism, and he thought that communicative language ability is the ability to combine the language knowledge with the scene features of language use and to create and to interpret the meaning.⁸⁾ Language ability(also be referred to as communicative language competence). Language ability is the language knowledge which includes organizational competence and pragmatic

7) David Crystal, translated by Shen Xuan, The Commercial Press, 2000, 68.

8) Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. p.84.

competence. Organization capacity is divided into grammatical competence and textual competence; Pragmatic competence is divided into sociolinguistic competence and illocutionary competence.

The Cultural and Educational Cooperation Committee of the Council of Europe thought that the ability of language learners/users should be divided into general competence and communicative language competence. The comprehensive competence is divided into knowledge, abilities and skills, spirituality and learning ability. The communicative language competence is divided into linguistic competences, sociolinguistic competences and pragmatic competences⁹⁾.

2.4 Language Ability

In article *On Language Ability and Its Enhancement*¹⁰⁾, the authors Zhang Qiang and Yang Yiming thought that language ability should include **language competence-language quality-language skill**. Language competence includes biological basis of human language and the neural mechanism of language. Language competence is obtained by heredity, and not influenced by the development and language education. Language competence is the basis of language acquisition and development, and is the initial state of language. Language quality is the language system in the human brain, and is composed of all the knowledge of language(syntax, semantics, vocabulary, phonetics, pragmatics, etc.) and the basic elements and rule system of language. It is the reflection of the core of a person's language ability, and so called the language quality. Language skill refers to the ability to use a language for speaking and writing. It belongs to the part of language use, and is relatively independent of the language competence and language quality.

In addition, there are many scholars have discussed the problem of language ability and have proposed their own points of view, such as Shi Yuzhi¹¹⁾; Lin Yonghai, Li Rongbao¹²⁾; Fu Gan¹³⁾; Liu Shuxue, Yu Guangwu¹⁴⁾; Piao Aihua¹⁵⁾; Zhang Xianliang, Zhao Sisi¹⁶⁾; Yang Wenxiu¹⁷⁾; Geng

9) Cultural and Educational Cooperation Committee of the Council of Europe, Liu Jun, Fu Rong main translation, *A Common Reference Framework for European Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Foreign Language Teaching and Research Press, 2008; Zhang Qiang, Yang Yiming, *On Language Ability and Its Enhancement*, *Linguistic Sciences*, 2013 Vol. 12, No. 6, 566-578.

10) *Linguistic Sciences*, 2013 Vol. 12, No. 6, 566-578.

11) Shi Yuzhi, The Philosophical Foundations and Defects of Chomskyan Linguistics and the Introduction to Compositional Language Faculty, *Journal of Foreign Languages*, 2005, No.3, 2-13.

12) Lin Yonghai, Li Rongbao, Issues Related to Researches Concerning Linguistic Competence of Ethnic Children, *Journal of Guangxi Normal University: Philosophy and Social Sciences Edition*, 2008, Vol. 44, No.1, 72-76.

13) Fu Gan, A multilevel analysis of language proficiency of intra-Chinese migrants: Survey on migrant workers in Pearl River Delta and Yangtze River Delta, *Applied linguistics*, 2014, No.2, 55-65.

14) Liu Shuxue, Yu Guangwu, An Introduction to Construction of Chinese Linguistic Competence Descriptive Corpus, *Linguistic Sciences*, 2013, Vol. 12, No. 6, 579-584.

Libo, Liu Tao, Yu Shiwen, Sun Maosong, Yang Yiming¹⁸⁾; Chen Kaishun¹⁹⁾, Wang Renfa²⁰⁾, Li Yuming²¹⁾, Dai Manchun²²⁾, Wang Jimin²³⁾, and so on.

3. Brief introduction of the cases of investigation of language ability in China

3.1 Putonghua Proficiency Test(Putonghua Shuiping Ceshi, PSC)

Putonghua Proficiency Test is an oral test of the standard degree of examinee's use of Putonghua. All the contents of the test are conducted orally. Putonghua proficiency level is divided into three levels and six grades, that is level 1, level 2 and level 3, and every level is divided into grade A and grade B. The highest is grade A of level 1, and the lowest is grade B of level 3. Putonghua Proficiency Test is a Chinese standard test of examinee, and is the survey and evaluation of standard degree of the master and use of Putonghua of examinee. The standard degree of the pronunciation, vocabulary and grammar when an examinee uses Putonghua orally is the important basis of the evaluation of the standard degree of his/her Putonghua.

On 30, October 1994, State Language Commission, Ministry of Education and Ministry of Radio, Film, Television jointly issued *Decision On the Work Carried out Putonghua Proficiency Test*, Putonghua Proficiency Test begins to carry out formally.

After the probation period of *Putonghua Proficiency Test Level Standard*, State Language Commission promulgated it in the name of *Putonghua Proficiency Test Level Standard(For trial*

-
- 15) Piao Aihua, A Tentative Study of Cultivation of Chinese Language Ability and Establishment of Descriptive Corpus for Ethnic Minorities in China, *Linguistic Sciences*, 2013, Vol. 12, No.6, 599-603.
 - 16) Zhang Xianliang, Zhao Sisi, Study on National Language Ability and Building Strong Human Resources, *Applied Linguistics*, 2013, No. 2, 2-9.
 - 17) Yang Wenxiu, Pragmatic Competence, Linguistic Competence, Communicative Competence, *Foreign Languages and Their Teaching*, 2002, No. 3, 5-8.
 - 18) Geng Libo, Liu Tao, Yu Shiwen, Sun Maosong, Yang Yiming, the Research on Machine Language Competence: Status Quo and Prospects, *Linguistic Sciences*, 2014, Vol. 13, No. 1, 34-41.
 - 19) Chen Kaishun, Re-examine the Composition and Characterization of Language Ability from a Cognitive Point of View, *Foreign Languages Research*, 2002, No. 3, 16-21.
 - 20) Wang Renfa, Review of the Study on the Assessment of Chinese as Second Language Proficiency, *Linguistic Sciences*, 2014, Vol. 13, No. 1, 42-48.
 - 21) Li Yuming, Reflections on Promoting State Language Competence, *Nankai Linguistics*, 2011, No.1, 1-8.
 - 22) Dai Manchun, Issue of the Definition of Language Competence in Linguistic Studies, *Language Teaching and Research*, 1997, No.2, 93-104.
 - 23) Wang Jimin, A Survey of the Research of Language Competence in Foreign Language Test Field, *Exam Study Series(Volume 1)*, Xie Xiaoqing, Lu Xinmin eds., Economic Science Press, 2002.

Implementation) on 3, December 1997, and as the national unified standard of the classification of Putonghua proficiency level.

Putonghua Proficiency Test is one of the criterion-referenced tests. It aims to check the standard level and the proficiency of the candidates' Putonghua, and to grade the candidates' use of Putonghua. After the test, if the score is 60 points or more, then the candidates can get the *National Putonghua Proficiency Test Level Certificate*, the test results and the corresponding levels of the candidates are recorded in the certificate.

The content of the test includes pronunciation, vocabulary and grammar of Putonghua. The scope of Putonghua Proficiency Test is:

- (1) *Putonghua Words Table of Putonghua Proficiency Test*;(2) *Words Table of Contrast of Putonghua and Dialects of Putonghua Proficiency Test*;(3) *Common Grammatical Differences Contrast table of Putonghua and Dialects of Putonghua Proficiency Test*;(4) *Reading Works of Putonghua Proficiency Test*;(5) *Topics of Conversations of Putonghua Proficiency Test*.²⁴⁾

Test paper consists five parts, out of 100 points:

- (1) Reading monosyllabic words 100, limit 3 minutes, accounting for 10 points. The purpose of this part is to test the pronunciation of initials, finals and tones of Putonghua of the candidates.
- (2) Reading two-syllable words 50, limit 3 minutes, accounting for 20 points. The purpose of this part is to test tone sandhi, retroflexion and whispered pronunciation in addition to test the pronunciation of initials, finals and tones of Putonghua of the candidates.
- (3) The choice of judgment of words of 10 groups, limit 3 minutes accounting for 10 points. The purpose of this part is to test the comprehensive master degree of the vocabulary and grammar of Putonghua of the candidates.
- (4) Reading short essay with 400-Chinese characters loudly and clearly, limit 4 minutes, accounting 30 pints. The purpose of this part is to test the ability to read written materials in Putonghua, focused on the pronunciation, tone sandhi and intonation, and so forth.
- (5) Talking for 3 minutes, accounting for 30 points. The purpose of this part is to test the degree of specification of the candidates talking in Putonghua in the absence of written material circumstances.

The level of Putonghua is divided into three levels, and each level is divided into to grades. According to test out of 100 points, the corresponding levels are: 100 points > Level 1 Grade

24) All the five copies of material see *Implementation Outline of Putonghua Proficiency Test*, Putonghua training and Testing Center of State Language Commission, The Commercial Press, 2004.

A \geq 97 points; 97 points > Level 1 Grade B \geq 92 points; 92 points > Level 2 Grade A \geq 87 points; 87 points > Level 2 Grade B \geq 80 points; 80 points > Level 3 Grade A \geq 70 points; 70 points > Level 3 Grade B \geq 60 points.

Putonghua Proficiency Test has already been written into the *National Common Language Law of the People's Republic of China* in 2000. Since the test results can be used as a necessary condition for announcers, hosts, teachers and other related professionals recruits, the test has a greater influence.

Since 2006, computer-aided Putonghua Proficiency Test began to experiment, and the country began formal implementation in 2009.

Computer-aided Putonghua Proficiency Test is a kind of work to identify the phonetic standard degree of the candidates by means of computer speech recognition system, and partially instead of manual test, according to the reading loudly and clearly of the materials of the part 1~3 of the candidates.

In 20 years, there were near 50 millions people has accepted Putonghua Proficiency Test in the mainland of China. Now there are state-level Putonghua testers 5000, and the provincial level Putonghua testers 50000. In the future, the work of Putonghua Proficiency Test will be further intensified and the scope of the work will be expanded, in order to contribute to the promotion of national common language Putonghua.

3.2 Chinese Proficiency Test of China(Hanyu Shuiping Kaoshi, HSK)

3.2.1 Chinese Proficiency Test of China(HSK)

Chinese Proficiency Test(HSK) is a national standardized test that accesses non-native Chinese speakers' communicative ability in using common Chinese language in living, learning and working. The development of it was started in 1984, and was formally implemented in the country in 1990, and began to extend to overseas in 1991, and officially upgraded to a national exam on September 2, 1992. It was called Chinese Proficiency Test of China(HSK, referred to as HANKAO)

China now has two series of HSK, one is the HSK series developed by the HSK center of Beijing Language and Culture University, and the other is the New HSK series developed by Hanban in 2009. The former includes basic Chinese Proficiency Test(HSK Basic), the primary and secondary Chinese Proficiency Test(HSK Elementary, Intermediate) and higher Chinese Proficiency Test(HSK Advanced) . This series of test is based on *HSK Syllabus(Elementary and Intermediate)* (1989), *Chinese Vocabulary and Chinese Characters Syllabus*(1992), *HSK Syllabus(Advanced)* (1995), *Chinese proficiency Standards and Grammatical Syllabus*(1996), *Chinese Proficiency Test Syllabus(Basic)*

(1998), and is regularly held every year in domestic and overseas. Those who reach the required standard test scores can get the Certificate of Chinese Proficiency of the corresponding level. The certificate can be used as a proof of the candidates' actual Chinese level whether he/she can attend the graduate record examination or to learn professional courses in Universities in China, and can be used as a proof of the exemption of respective level of Chinese language curriculum, and can be used as the basis for employment agencies hiring staff.

From September 1998, the research of the computer system automatically generates test papers based on the database of Chinese Proficiency Test started. At present, a certain scale of HSK database and an automatic generation system of examination papers of computer has formed. On this basis, the adaptive HSK test can be computerized. This will make the test more targeted, more personalized, so as to achieve higher reliability(reliability) and more effective(validity) .

Due to its too much levels(total 11 levels), HSK test is internationally difficult to correspond with the language examination standards of other countries, and at the same time, since the content of the test is too difficult, resulting in HSK difficulties in overseas promotion. In 2009, there have been major changes in HSK test, the New HSK test developed by Hanban started to promote, and registration can choose from new HSK test and old HSK gradual transit to the new HSK test based. Currently the overseas test of HSK is entirely the new HSK test.

3.2.2 New Chinese Proficiency Test of China(referred to as the New HSK)

In order to better meet the new requirements for Chinese tests of the growing overseas Chinese learners, Hanban of China organized the domestic and foreign experts from different disciplines including Chinese language teaching, linguistics, psychology and educational measurement, on the basis of full investigation of the actual situation of the overseas Chinese teaching, drawing lessons from the newest achievement of international language testing in recent years, with *Chinese Language Proficiency Scales For Speakers of Other Languages*²⁵⁾ as the basis, Hanban launched and implemented the New Chinese Proficiency Test(New HSK) in the world. This is a standardized international Chinese proficiency test which focuses on the testing of candidates of non-Chinese first language to live, study and work in the use of Chinese language in communication. It is divided into six levels.

Level I : In order to examine the daily Chinese language proficiency of the candidates who have learned Chinese for **one semester(half a year)** and have mastered **150** most frequently used words and the relevant knowledge of grammar. It corresponds to **Band 1** of the *Chinese Language Proficiency Scales For Speakers of Other Languages* and the **A1 Level** of the *Common European Framework of reference for languages(CEF)*²⁶⁾.

25) The Office of Chinese Language Council International, eds., Foreign Language Teaching and Research Press, 2007.

Level II: In order to examine the daily Chinese language proficiency of the candidates who have learned Chinese for **two semesters(one year)** and have mastered **300** most frequently used words and the relevant knowledge of grammar. It corresponds to **Band 2** of the *Chinese Language Proficiency Scales For Speakers of Other Languages* and the **A2 Level** of the *Common European Framework of reference for languages(CEF)* .

Level III: In order to examine the Chinese language proficiency of the candidates who have learned Chinese for **three semesters(a year and a half)** and have mastered **600** most frequently used words and the relevant knowledge of grammar. It corresponds to **Band 3** of the *Chinese Language Proficiency Scales For Speakers of Other Languages* and the **B1 Level** of the *Common European Framework of reference for languages(CEF)* .

Level IV: In order to examine the Chinese language proficiency of the candidates who have learned Chinese for **four semesters(two years)** and have mastered **1200** frequently used words. It corresponds to **Band 4** of the *Chinese Language Proficiency Scales For Speakers of Other Languages* and the **B2 Level** of the *Common European Framework of reference for languages(CEF)* .

Level V: In order to examine the Chinese language proficiency of the candidates who have learned Chinese for more than **two years** and have mastered **2500** frequently used words. It corresponds to **Band 5** of the *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages* and the **C1 Level** of the *Common European Framework of reference for languages*

Level VI: In order to examine the Chinese language proficiency of the candidates who have mastered **5000** or more frequently used words. It corresponds to **Band 6** of the *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages* and the **C2 Level** of the *Common European Framework of reference for languages*

As a proof of the Chinese proficiency of foreign students who wants to study in the universities in China, the HSK score is valid for two years(counting from the day of the exam).

3.3 Chinese Proficiency Test for Chinese Ethnic Minorities(ZHONGGUO SHAOSHU MINZU HANYU SHUIPING DENGJI KAOSHI, MHK)

Chinese Proficiency Test for Chinese Ethnic Minorities(referred as to ‘MINZU HANKAO’, MHK) In order to meet the needs of Chinese language teaching in minority areas, and to establish a scientific evaluation system for ethnic minorities learning Chinese, and comprehensively promote

26) Cultural and Educational Cooperation Committee of the Council of Europe, Liu Jun, Fu Rong main translation, *A Common Reference Framework for European Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Foreign Language Teaching and Research Press, 2008.

the reform of Chinese teaching, in order to improve the practical application ability of Chinese of ethnic minorities, to meet the needs of life, learning, work and social communication, through careful investigation, the National Education Department of the Ministry of Education officially launched the development work of Chinese Proficiency Test for Chinese Ethnic Minorities in 2001.

MHK is a national standardized test designed to exam the Chinese proficiency of the non-native Chinese learners of Chinese ethnic minorities, to exam the candidates' actual ability to use Chinese to communicate and to complete life, learning, work and social communication tasks. *Notice of the trial of Chinese Proficiency Test for Chinese Ethnic Minorities in relevant provinces and cities* issued by the Ministry of Education in 'Document No.7 of the National Education Department of the Ministry of Education' on October 24, 2002 is the guiding document of the work of Chinese Proficiency Test for Chinese Ethnic Minorities.

At present, Chinese Proficiency Test for Chinese Ethnic Minorities is widely used in the College Entrance Examination, High School Entrance Examination, Pre-Graduate Examination, College Graduation Examination and other test areas in provinces such as Beijing, Xinjiang, Qinghai, Inner Mongolia, Sichuan, Jilin and so forth, and has achieved good social effects.

The candidates who take part in the Chinese Proficiency Test for Chinese Ethnic Minorities are the non-native Chinese learners of all the ethnic minorities in China.

Test Scores can be used for the following applications:

1. To evaluate the candidates at different stages of learning Chinese whether they achieve the desired learning objectives, and to help them understand their learning effect in the process of learning.
2. To be used as the basis of evaluating the candidates' Chinese proficiency in the decision-making process of admissions, recruitment, personnel appointments, etc.
3. To be used as a basis of reference for all types of schools to allow students to exempt the Chinese courses.
4. To be used as one of the bases of reference for evaluating the Chinese language teachers' qualification.
5. To be used as one of the bases of reference for evaluating the teaching effects of Chinese teaching of the Chinese teaching institutions.

MHK from low to high is divided into four interlinked levels. From Level 1 to Level 4, the development of the candidates' Chinese proficiency is not only reflected in the accumulation growth of language knowledge, but also reflected in the constantly improvement of the communicative language ability. This change is mainly reflected in the following aspects:

1. The increase of hours of accepting normal education in Chinese.
2. The increase of the number of Chinese characters and words and the amount of knowledge of grammar mastered by the candidate.
3. Can complete the language communicative tasks from simple to complex.
4. Can understand and express the language content from concrete to abstract.
5. Along with the enhancement of Chinese receiving comprehension such as listening and reading etc., gradually formed the ability to use Chinese to express oneself.

Level 1: Beginners accepted 400~800 hours of formal education of Modern Chinese usually can achieve the standard. The candidates who meet the standard can adapt to the Chinese courses' learning in Ethnic Junior High School.

Level 2: Learners accepted 800~1200 hours of formal education of Modern Chinese usually can achieve the standard. The candidates who meet the standard can adapt to the Chinese courses' learning in Ethnic Senior High School.

Level 3: Learners accepted 1200~1600 hours of formal education of Modern Chinese usually can achieve the standard. The candidates who meet the standard can adapt to the Chinese courses' learning in ordinary universities.

Level 4: Learners accepted 1600~2000 hours of formal education of Modern Chinese usually can achieve the standard. The candidates who meet the standard can understand the news, special programs and entertainment programs in radio and television in Chinese.

Chinese Proficiency Test for Chinese Ethnic Minorities(MHK) is mainly based on the *Chinese Vocabulary and Chinese Characters Syllabus(1992)* written by the Examination center of the Office of the National Chinese Proficiency Test Commission, *Chinese proficiency Standards and Grammatical Syllabus(1996)* written by the Test Department of the Chinese Leading Group Office of teaching Chinese as a foreign language, and *Chinese Curriculum Standards of Full-time Ethnic Primary and Secondary Schools(For Trial Implementation)*, *Chinese Curriculum Standards of Ethnic Primary and Secondary Schools*.

Chinese Proficiency Test for Chinese Ethnic Minorities is divided into two parts, written and oral. The four different levels examine the candidates' ability to use Chinese to communicate comprehensively from the listening comprehension, reading comprehension, written expression and oral expression respectively. The content of the written examination of all levels includes listening comprehension, reading comprehension and written expression, however the specific contents of the test are respectively: Level 1, Chinese characters writing; Level 2, daily practical writing; Level 3, one essay; Level 4, two essays.

All the candidates who reached a certain level of standards in the written examination can enroll in the oral test of the corresponding level. The assessment of each level of the oral

examinations is only ‘Pass’ or ‘Fail’, regardless of scores.

The candidates who pass the examination and reach certain level of standards will obtain the results notification and the corresponding *Certificate of the Chinese Proficiency Test for Chinese Ethnic Minorities*.

3.4 National Professional Chinese Proficiency Test(Guojia Zhiye Hanyu Nengli Ceshi, ZHC)

National Professional Chinese Proficiency Test is a national test to check the actual application ability of Chinese in professional activities. It aims to examine the ability of communicating and logical thinking in Chinese.

The test is the only authoritative national test that aims to examine the practical ability of Chinese in professional activities in China. It mainly examines the Chinese application ability as the core ability of occupation. This ability is different from the general industry skills and occupation specific skills, and has universal applicability and extensive migration. It is mainly used to measure a person’s ability to solve problems and the ability to re-learn, and to predict the work performance and development potential of a person in practical work. It is an ability test, unlike the general language examinations. It mainly examines the candidates’ ability of communicating and logical thinking in Chinese rather than the knowledge of language and grammatical concepts. It is a language test and is an integrated use of objective and subjective questions. Objective questions to ensure testing reliability, subjective questions to ensure the validity of the test, so as to ensure the reliability, validity and feasibility of the test. It is a standard certificate test, a scientific and fair test, and there is a series of stringent technical requirements in the aspects such as predication, equivalent, item bank construction, fractional system design and subjective scoring error control etc.

The test paper consists of two parts: reading comprehension and written expression, a total of 102 questions, the time of test is 150 minutes. Test paper is composed as follows:

Question Types	Questions Content	Number of Questions	Reference Time of Answer
Objective Questions	Reading Comprehension	50 Questions	60 Minutes
Objective Questions	Written Expression	50 Questions	40 Minutes
Subjective Questions	Written Expression	2 Questions	50 Minutes
Total		102 Questions	150 Minutes

The total score of this test is 1000 points, and the results from low to high were divided into

primary, secondary, higher three levels in turn. Those who pass the test can obtain the *Certificate of Professional Chinese Proficiency* of appropriate level issued by the Occupational Skill Testing Authority(OSTA), Ministry of Human Resources and Social Security, the People's Republic of China. The test scores and grades correspond as follows:

Test Scores	399 Points and Below	400~599 Points	600~799 Points	800 Points and Above
Level of Professional Chinese Proficiency	Did Not Pass the Test	Primary Level	Middle Level	Advanced Level

The testing services to government agencies, enterprises and various institutions, and services in a variety of human resources development and training department. Including:

1. To provide the reference for employers in the decision-making processes of recruitment, selection, appointment and removal and training to evaluate the relevant person's professional Chinese ability.
2. To provide the reference for the development of human resources and facilitating agencies to evaluate the relevant person's professional Chinese ability.
3. To provide the reference for the examinees to understand and develop their own professional Chinese ability.
4. To provide the reference for the relevant teaching units to evaluate the teaching or training effectiveness.

3.5 Chinese Characters Application Level Test(HANZI YINGYONG SHUIPING CESHI, HZC)

Chinese Characters Application Level Test(HANZI YINGYONG SHUIPING CESHI, HZC) is a standardized proficiency test of language organized and implemented by the Ministry of education and State Language Commission of the People's Republic of China.

In 2006, the Ministry of Education and State Language Commission jointly issued the *Chinese Character Usage Ability Assessment and Testing Guideline*(Outline of the Chinese Characters Application Level Grades and Test)²⁷⁾, Chinese Characters Application Level Test launched in 2007. The purpose of the test is to implement the *National Common Language Law of the People's Republic of China*,

27) Issued by Ministry of Education of the People's Republic of China and State Language Commission, Guangdong Education Press, 2006.

to strengthen the language standard consciousness of our nationals, to improve the application level of the national common language, and to carry forward the Chinese culture. Through the test, to measure the people who has more than moderate level of education or the people who has the same degree of education with them whether they have mastered the standard font and the correct pronunciation of the Chinese characters within the scope of the test and can correctly use these Chinese characters in practical reading, written expression and other related activities; whether they have mastered these Chinese characters' pronunciation in Putonghua and the meanings and usage in Modern Chinese contained in the authoritative dictionaries and can correctly apply them in practice, to assess the level and ability of them to learn and use Chinese characters.

This test measures the ability of people in daily life and work of the accurate use of Chinese characters, therefore, it is first of all not the number of literacy contest, but rather focus on the application problems of Chinese characters in their daily work and life that people often encountered; second, it is not a contest of knowledge about the Chinese characters, but rather focus on the extent of accuracy of their grasp of the shape, pronunciation, meaning and other aspects of the Chinese characters in practical applications; third, it is not only for the problems of the wrongly written or mispronounced characters, but a comprehensive measure of a person's level of mastery and application of Chinese characters from the shape, pronunciation, meaning and the integrated use of Chinese characters.

This test applies in the recruitment of personnel and the confirmation of the on-the-job personnel qualification to all levels of government departments, press and publication unit, various educational institutions, other institutions and enterprises, and in the assessment of students' application level of Chinese characters to all kinds schools of all levels; applies to civil servants, editor, reporter, proofreading and text entry personnel, teachers and students of all kinds schools at all levels, secretaries and office staff, advertising industry practitioners, Chinese subtitles machine operators, and other staff whose daily work is closely related with the application of Chinese characters; applies to other persons who want to understand their own levels and the ability of the application of Chinese characters.

The test is based on the *Chinese Character Usage Ability Assessment and Testing Guideline* (Outline of the Chinese Characters Application Level Grades and Test) issued by the Ministry of Education and State Language Commission in 2006. The test ranges of the commonly-used Chinese characters and some universal Chinese characters in the current standard Chinese characters, that is, the Chinese characters in *Word Table of Chinese Characters Application Level Test*. The total quantity of Chinese characters in the table is 5500, and they are divided into three sub-tables A, B, C according to the degree of Chinese characters commonly used and the recognition rate of

the related population. The A table is 4000 words, 500 words of B table, C table for the 1000 words. The specific content of the test is the shape, pronunciation, meaning and usage of all the Chinese characters in *Word Table of Chinese Characters Application Level Test*.

This test uses a closed book and writing way. The test papers have a total 130 questions in five parts. The test time is 80 minutes.

The test questions are as follows:

- Part 1: Writing fill in the blanks, according to the context and pronunciation prompts to fill Chinese characters, a total of 30 questions.
- Part 2: Multiple choice, judge the right and wrong of the Chinese characters' shape in the context, a total of 40 questions.
- Part 3: Select fill-in, select the correct Chinese characters fill the sentence, a total of 10 questions.
- Part 4: Multiple choice, judge right and wrong or the similarities and differences of the pronunciation of Chinese characters, a total of 30 questions.
- Part 5: Multiple choice, judge right and wrong or the similarities and differences of the meaning of Chinese characters, a total of 20 questions.

This test evaluates the right and wrong of the shape of Chinese characters according to *Modern Chinese Universal Character Table*; The test evaluates the right and wrong of the pronunciation of Chinese characters according to *The Pronunciation Table of the Variants in Putonghua*(Putonghua Yiduci Shenyinbiao) and the pronunciation of Chinese characters in Putonghua in the authoritative dictionaries; The test evaluates the right and wrong of the meaning and the usage of Chinese characters according to the meaning of Chinese characters in Modern Chinese in the authoritative dictionaries and the special usage of some Chinese characters in some words.

This test is out of 800 points, the application grades of Chinese characters are divided into three levels, and they are Level I, Level II, and Level III from high to low. Each level is divided into two Grades A and Grade B, a total of three levels and six grades.

- Level I: Can recognize and use 4500~5000 Chinese characters. The entire test paper scores 600 points(including) the above. Can undertake all types of work have high requirements for Chinese characters application ability and the use of Chinese characters as the main task.
- Level II: Can recognize and use 4000~4500 Chinese characters. The entire test paper scores 600 points(including) the above. The entire test paper scores of between 500(including) to 600 points(excluding) . Can undertake part of the work has high requirements for Chinese characters application ability and the use of Chinese characters as the main task.
- Level III: Can recognize and use 3500~4000 Chinese characters. The entire test paper scores

of between 200(including) to 500 points(excluding). Can undertake general clerical work has basic requirements for Chinese characters application ability and involves Chinese characters application.

3.6 Oral Chinese Proficiency Test

Oral Chinese Proficiency Test(Hanyu Kouyu Shuiping Ceshi, HKC) is a standardized language proficiency test conducted for non-native Chinese people and foreign citizen of Chinese origin, is a computer-aided oral test.

It provides an objective testing standard to evaluate and test the proficiency level of non-native Chinese people and foreign citizen of Chinese origin to grasp the Spoken Chinese Language.

The test is established by the Ministry of Education, the State Language Commission, for the construction of China-round, three-dimensional Chinese language test system to meet the needs of the international exchange of learning Chinese language. Through a lot of test content, comprehensively test the candidates proficiency level to use Chinese Putonghua to understand, express, communicate.

The test items highlighting life and practicality. The test is performed in a Man-Machine dialogue environment in the ways with picture, video, audio and text Pinyin combination. In the testing process of 30 minutes, the candidates should complete all the seven parts of the test items such as read the words, sentence reading, questioning, rhetoric questioning, repeat, describe and talk etc. The test class is divided into three levels and nine grades. The candidates can receive the Oral Chinese Proficiency Test Certificate.

Through the internationalized language philosophy, modern testing methods, daily life content and the Chinese form, the test examines the candidates' ability and level of using Putonghua correctly, skilled and appropriately to express emotion, exchange ideas and convey information. The implementation of this test has improved the Chinese evaluation system, has filled the gaps of the special oral test for non-native Chinese people and foreign citizen of Chinese origin, has changed the Chinese test emphasis on reading and writing and underestimate listening and talking status quo, and is conducive to promote the international spread of Chinese Putonghua.

3.7 Chinese Proficiency Test

Chinese Proficiency Test(HANYU NENGLI CESH, called HNC), also known as “Proficiency Test of Comprehensive Ability of Chinese Language”. This test is the first proficiency test of comprehensive ability of Chinese language in China, launched by the Ministry of Education and

State Language Commission, and is a national test project of the ability of Chinese comprehensive application organized and implemented by NEEA(The National Education Examinations Authority). As a national language proficiency test, it is designed to assess the application ability of Chinese language of the people who use Chinese as the basic language in their life, leaning and work. The test includes listening, speaking, reading and writing, is dubbed the “College Chinese Test B and 4 and Band 6”.

This test is different from the general survey of language knowledge. It emphasizes the identification of the candidates’ ability of their comprehensive application of Chinese, in order to help the candidates understand and improve their own Chinese proficiency, to provide reference to the relevant employers understand the employee’s level of Chinese, to provide a reference for the development of Chinese education and training of all educational institutions at all levels. This test is mainly for Chinese nationals, if the foreigners in China are interested can also register for the examination, but the foreigners are not the main designed target of this test.

The test can not only reflect the personal Chinese language proficiency, but also can provide a reference to the various agencies of personnel recruitment, training, promotion and all types of education and training institutions at all levels, and can help to enhance the whole people’s attention to Chinese learning. As the first comprehensive language ability evaluation system of Chinese native language examining the listening, speaking, reading and writing ability, it includes the assessment of the ability to understand both spoken and written Chinese, also includes the assessment of the ability of expression of this two aspects. Therefore the test is divided into oral comprehension, written comprehension, written expression and oral expression of the four projects, and examines the Chinese language proficiency of the candidates from listening, speaking, reading and writing of the four aspects respectively. Finally, the testers can get the candidates’ total scores of Chinese spoken language comprehension ability(listening),Chinese spoken language expression ability(speak), Chinese written language comprehension(reading) and expression of Chinese written language ability (writing) of the four aspects and the detailed diagnostic evaluation reports, points out the candidates advantages and disadvantages in the listening, speaking, reading and writing aspects, and puts forward the directions and suggestions of effort for the candidates. This test based on *Chinese Proficiency Standard*. In addition to the writing test, the rest content of the test all are rendered in the computer in an audio and video way.

Without the occupation, education and age restriction, the candidates can apply freely. In addition to transcripts, the candidates can also receive a comprehensive evaluation report, and thus they can understand the position of their own Chinese proficiency in a given population and region, and to know how to improve it.

The test examines mainly “the ability to convey the relevant information properly”, and from low to high the test scores is divided into six levels, they are respectively Entry Band, Basic Band, popularized Band, Universal Band, Improved Band and Professional Band. From 1 to 3 for the low level, emphasis on the spoken language ability requirements, and from 4 to 6 for the high level, then increased the proportion of written language. Band 1 corresponds to the fourth grade of primary school; Band 2 corresponds to the level of primary school graduation; Band 3, Band 4, and Band 5 respectively correspond to the level of middle school graduation, high school graduation and college graduation(non-Chinese professional) ; Band 6 basically corresponds to the graduation level of Chinese language discipline in the university.

Band 1: Can understand Putonghua;

Band 2: Can use Putonghua to express and exchange;

Band 3: Can use Putonghua to express and exchange coherently;

Band 4: Can use Putonghua to express and exchange fluently;

Band 5: Can use Putonghua to express and exchange fluently and naturally;

Band 6: Can use Putonghua to express and exchange fluently, naturally and gracefully.

In addition to the several tests enumerated above, we also have “Intercultural Communication Competence Test(ICCT)” “Ability finds way of teaching Chinese as a foreign language”, College English Test-4 and 6(CET-4, CET-6) and Test for English Majors-Band 8(TEM-8), Public English Test System(PETS), TOEFL exam and IELTS exam, etc. In addition, there are a variety of foreign language exams. In addition to these language proficiency tests, we also conducted a variety of language use surveys. For example, “Chinese Language and Script Usage Survey” implemented after 1997, “Survey of Putonghua Popularization”(Jiangsu Province, Hebei Province and Guangxi Autonomous Region) implemented after 2010 and many times dialect surveys and minority language surveys of different sizes. Through these investigations, we not only understand the various language usages, but also to understand the language ability of different groups of people. For instance, the data of “Chinese Language and Script Usage Survey” published in 2004 shows that there are 53.06 percent of people in the mainland of China in 2000 can use Putonghua to talk with people. After a decade of efforts to promote Putonghua, the result of the “Survey of Putonghua Popularization” implemented since 2010 shows that currently there are more than 70 percent of people in the mainland of China can use Putonghua to talk with people.

In addition to these surveys of language usage, there are still scholars in China to conduct investigations on language needs, language attitude and language ability. For example, Lu Ziwen and Zhang Ronggan’s *Survey of Needs for Abilities for Foreign Language Use in China and*

Strategic Suggestions published by Beijing University Press in 2012, and Yan Xinyan's "Investigation of Xinjiang Kazak College Students Language Attitudes and Ability of Kazak Language, Chinese and English" published in *Journal of Yili normal University(Social Science Edition)* (Vol.32, No.3) in 2013.

4. Future Trend Prospects

4.1 Long term national language business reform and development plan (2012-2020) ²⁸⁾28

In the *Long term national language business reform and development plan(2012-2020)* began drafting in 2008, there are a total of more than 40 mentions of the language and its associated ability. In the six "key work", there is an item of "enhancing the ability". In the seven "main task", there is an item of "improving the nationals' language application ability". The key work of "enhancing the ability" contains three part contents such as "building a language proficiency assessment system" "enhancing students' language application ability" "improving the nationals' language application ability".

The "guiding ideology" of the plan proposed "To strengthen the national language strength, to improve the nationals' language ability". The "overall objectives" of the plan clearly put forward the requirements that "the national language strength significantly increased, the nationals' language ability significantly improved" by 2020.

The subsection(2) of the "main task" of "promoting language standardization and informatization" proposed that "expedite the formulation and the improvement of the basic standards and the application ability standards of national common language and minority languages". The subsection(4) of "improving the nationals' language application ability" directly proposed that "improving the nationals' language application ability. To establish and perfect the evaluation system of national common language application ability, to improve the whole society's emphasis on language learning, to promote the upgrading of the nationals' language application ability. Highly educated citizens generally have the application ability of Putonghua, standardized Chinese characters and Pinyin; Citizens with moderate and higher education levels... have better ability to use Putonghua and standardized Chinese characters to express and to communicate".

28) Language Application Management Division of Ministry of Education, eds., *Long term national language business reform and development plan(2012-2020)*, Language & Culture Press, 2003.

The subsection(2) of “popularization” of the “Key work” of “the national common language training” proposed that “to carry out multi-level language application ability training”. The subsection(7) of “the national language emergency services and language assistance services” proposed that according to the national strategic needs, “to construct the national multi-language ability talent resource library”.

The “key work” “enhancing the ability” proposed that “building a language proficiency assessment system”, to promote and improve...Chinese proficiency test; To sum up the experience of the pilot, to revise and perfect the “*Chinese Language Proficiency Scales*” “*Outline of Chinese Proficiency Test*”, to promote the Chinese proficiency test; “To enhance students’ language application ability”, to strengthen the training of students’ ability of language application. ...To comprehensively improve the students’ ability of listening, speaking, reading and writing of primary and middle school. The secondary vocational school, colleges and universities should set up a scientific language related courses, in order to improve the language appreciation ability, text writing ability and language expression and communication ability as the key, to comprehensively improve the language literacy (language attainment) and the ability of the integrated use of language, to establish and improve students’ language proficiency evaluation criteria, to formulate the language proficiency evaluation criteria and evaluation methods of college and university students and school students hierarchically and categorically, and put the ability of oral expression and writing Chinese characters into the scope of language teaching evaluation. “Improving the nationals’ language application ability”, and to improve teachers’ language application ability. The teachers’ qualification standards should bring forward the requirement on national common language application ability clearly. Let language become the important content of teachers’ training, and comprehensively improve teachers’ language application ability. To improve the language application ability of related occupation population, and to perfect the occupational standards of language application ability of relevant industry practitioners such as schools, institutions, the press and publishing, radio, film and television and public service industries, to promote the development of multilingual capability of nationals and on the premise of exerting the leading role of the national common language, to create conditions for the promotion of nationals’ multi-language application ability according the needs and through the reasonable planning.

Here not only proposed “the nationals’ language ability” and “the nationals’ language application ability”, but also proposed the language application ability of teachers, students and various other industry related people, proposed the ability of listening, speaking, reading and writing of students, also proposed the development of the nationals’ multilingual ability and the language appreciation ability, text writing ability and language expression and communication ability, put forward the request to improve the language ability from multiple angles.

4.2 World language Assembly(International Conference on Language)

June 2014 5-6, in Suzhou city, Jiangsu province, China held the first World Language Assembly (International Conference on Language). The theme of the congress is “language ability and human civilization and social progress”, and three sub-topics respectively are: 1.language ability and the sustainable development of the society; 2.language skills and language education innovation; 3.language skills and international exchanges and cooperation. It solemnly announced the worldwide importance of “language ability” in today’s human life. In the finally reached “Suzhou Consensus” of the International Conference on Language thought that, “language is the carrier of human civilization passed from generation to generation, is the key to mutual communication and understanding, is a vinculum of civilization exchanges and mutual learning...Language ability is the fundamental factor to stimulate cultural vitality, promote cognitive development, promote social progress and economic prosperity.”

Chinese Vice Premier Liu Yandong pointed out in her speech entitled “to promote language ability ascend together, to promote human civilization and social progress” that: the nationals’ language ability has become increasingly prominent in the maintaining social functioning coordination, improving production and living standards, and has become an important symbol of national strength. Language competence is the foundation of cognitive development and lifelong learning. The information age has proposed the new challenge to the person’s language ability. In a sense, to improve language ability is an important proposition in modern times. Education is the route one must take to enhance the ability of language. On the basis of the improvement and perfection of the traditional language education, we pay attention to person’s language ability and machine language skills, advocate in the global scope to understand and recognize the importance of language ability. To improve language skills will open the door to the wisdom of mankind, and will open up a better future for the sustainable development of the world.

The Vice Chairman of the ninth session and the tenth session of the Standing Committee of National People's Congress Mr. Xu Jialu pointed out in his speech entitled “A modern interpretation of language function: to carry out inter-civilization dialogue, to fill the gap, to build a new humanism” that, “to understand the other’s heart, we should have no trouble communication; to barrier free communication, it is necessary to enhance the ability of language; to improve the language ability, we need action, but not limited to the countries’ own internal actions”.

At the conference, experts and scholars have also proposed the concepts of different languages, the ability of modern language technology and the application ability of industry language(Yao Xishuang, Language Planning Outline and the improvement of the nationals’ language ability), have

also proposed the concepts of minority languages ability, foreign language ability and the ability of dialects(Zhang Haoming, To strengthen the language planning, to enhance the ability of language).

More scholars further explain the language ability as follows: “Language competence includes language knowledge, language application, language proficiency and language skills. Among them, language skills are the most basic language ability. Personal use of language skills mainly refers to listening, speaking, reading and writing abilities.”(Fu Yonghe, To enhance language ability, to promote social development)

Some scholars believe that in the trend of globalization, language competence directly affect a country’s modernization process. The enhancement of the language ability is the need of building a modern nation, is the basic way to realize the modernization of a person. The cultivation and improvement of the language ability is the most basic way to realize a person’s modernization. Personal language ability is not only the important aspect of a person’s basic qualities, but also individuals’ basic capacity to realize their own value and to achieve the goal of full and free development in the process of modernization. The enhancement of national language capacity actually depends on the improvement of individual language ability. Regardless of the individual development or the national modernization construction, the enhancement of personal language ability needs to be paid close attention in the process of modernization. Language ability plays a fundamental key role in the construction of national modernization.(Huang Dekuan, Discussion on language ability and national modernization construction)

Some scholars believe that Chinese language ability can be divided into at least nine. They are: The ability of Chinese population to use common language namely Putonghua; the ability of Chinese population to use generic text and standard written language; foreign language ability; general language ability of ethnic minorities; the ability to read classical Chinese and ancient documents; native speakers’ ability to use dialect; native speakers’ ability to use other dialects; native speakers’ ability of ethnic minority language; the ability of native speakers of ethnic minority language to use the language of other ethnic minorities.(Liu Danqing, The diversity of language ability and the diversification of language education)

Some scholars believe that, for the language ability, not only concerned about the person’s language ability, but also need focus on the country’s language ability. What personal language ability means? For normal people, it refers to his native speaking ability, writing capacity and foreign language skills; for the blind, it refers to his native speaking ability, Braille skills and foreign language ability; for a deaf-mute, it refers to his body language ability, written language ability and foreign language ability. In the person’s language ability, the most important is the written language ability. About country’s language ability, it refers to the native language literacy

and level and foreign language ability and level of the whole society. It also refers to the country's language ability to deal with all the internal and external affairs, and refers to the sum of the ability of a country to master the use of language resources, to provide language services, to deal with language issues and other aspects. How to continuously improve the language ability of individuals and a country has become an important issue facing all the countries.(Lu Jianming, Pay attention to the constantly improvement of language ability)

Vice Minister of the Ministry of Education of China, director of the State Language Commission Li Weihong emphasized in her speech entitled "To improve language ability, to promote cultural exchanges" that, language ability is the ability to master the language, is the capacity to express themselves and to understand others correctly, is the comprehensive ability to use listening, speaking, reading, writing, translating and other language skills. To improve language ability is the inevitable requirement of social sustainable development, is the important content of language education innovation, is the bridge and vinculum to promote international exchanges and cooperation, is the key to cognize the world, understand foreign culture.

The President of the General Assembly of UNESCO, Vice Minister of the Ministry of Education of China, Hao Ping said in his speech at the closing ceremony that: Language ability is not only the traditional literate ability, and it is not only the ability to listen, speak, read, write and translate, and also includes the ability to master a variety of modern language technology for language activities; it includes not only the native language ability, but also the second foreign language and multilingual ability; includes not only the normal person's language ability, but also language disorders' language ability; includes not only the human linguistic competence, also includes machine language ability. Also includes vocational language ability, social language ability and artistic language ability. The construction of language ability has the important significance to the enhancement of soft power of culture, the heritage of civilization and the promotion of sustainable development.

Suzhou Consensus to further clarify the meaning of language ability that includes native language ability, national common language ability and the language ability of regional and international communication.

Some scholars believe that: the current problems of language ability are both major strategic issues of national and social development, but also the core topics at the forefront of international scientific development, the practice to study and enhance the language ability both to meet the urgent need of the country, but also to achieve a word-Class. The development of the information age and international science made a urgent request to the research and the improvement of language ability. To promote the research and increase of the language ability effectively has become the

most important topic of linguistics. In fact, the systematic understanding of language ability is already the whole of linguistics. Language ability not only includes native language ability, also includes foreign language ability; both normal persons' language ability, including language disorders' language ability; both the ability of human language, including the machine language ability; both the nationals' language ability, including the country's language ability; both the adults' language ability, including the children's language ability; both internal language ability, including the language ability outside; both language function, language quality, also includes language skills; both oral and written language ability, also includes network language skills; both monolingual ability, also includes multilingual capability. The research of language ability and the improvement of language ability, including the current emerging language ability descriptions, shall consider and involve different people and different aspects of language ability.²⁹⁾

This conference aroused the general attention on language ability of linguists at home and abroad, drew the governments and academia to pay close attention to the research, development and enhancement of language ability.

4.3 Chinese Language Proficiency Test Research and Development Center and Collaborative Innovation Centre for Language Ability of Jiangsu Normal University

4.3.1 Chinese Language Proficiency Test Research and Development Center

To serve the promotion of Chinese culture and to meet the needs of international spread of Chinese culture, to construct comprehensively the language assessment system meeting the needs of times, June 7, 2012, "Chinese Language Proficiency Test Research and Development Center" inaugurated in the language training and testing center of Tianjin City.

In order to create a language environment suitable for the modernization construction and to promote comprehensive and coordinated development of society, the Ministry of Education and State Language Commission decided to rely on the language training and testing center of Tianjin City to establish the "Chinese Language Proficiency Test Research and Development Center", in order to build a full range of language assessment system, to promote the research and the popularization of Chinese language ability.

29) Zhang Qiang, Yang Yiming, On Language Ability and Its Enhancement, *Linguistic Sciences*, 2013 Vol. 12, No. 6, 566-578.

After the establishment of the center, according to the language ability of international and domestic different population, industry and age stage, the center will conduct scientific research, to develop the evaluation criteria, and actively to organize and promote the implementation.

4.3.2 Collaborative Innovation Centre for Language Ability of Jiangsu Normal University

Collaborative Innovation Centre for Language Ability of Jiangsu Normal University was established in October 2012, Joint formed by Jiangsu Normal University and Institute of Applied Linguistics of the Ministry of Education. Later, the newly added synergistic units include: Peking University; Tsinghua University; Beijing Foreign Studies University; Nanjing Technical College of Special Education; Institute of Linguistics of Chinese Academy of Social Sciences; Institute of Ethnology and Anthropology of Chinese Academy of Social Sciences; Institute of Psychology of Chinese Academy of Sciences; China Rehabilitation Research Center and other institutions. With this round of restructuring of the expansion, the Collaborative Innovation Centre for Language Ability will cover multiple disciplines of linguistics, computer science, psychology, neuroscience, medicine and other fields, representing the highest level of domestic language ability related research.

The center is the only provincial-level collaborative innovation center of language ability in the People's Republic of China, the lead unit is the School of Linguistic Sciences of Jiangsu Normal University and the director is Professor Yang Yiming.

The center is defined as: On behalf of the highest level of the research of language ability in the People's Republic of China, the optimal platform for the first-class domestic and foreign experts and scholars in the field of language ability to carry out academic exchanges, the advanced core think-tank of the national language resource protection and development and language information security and language career building, meet the major strategic needs of language development of our country, to promote the research and the application development of the language ability of our country to achieve the world-class level.

The center has five platforms: Language ability of human brain research platform, machine language ability research platform. Language education and the enhancement of language ability research platform, the language ability of the language disabled people and social integration research platform, language resources, language strategies and the improvement of language ability research platform. Each platform has established their own research projects closely related with the language ability. For details, please see the center website address <http://yynl.jsnu.edu.cn/>

In the papers have been published in recent years, in the bibliographies of Foreign Language Teaching and Research Press(there are a lot of textbooks and books of language ability training and testing of Korean and Japanese), in the result of Baidu retrieved(the number of the webpage related

language ability up to tens of millions), from these materials we know that language ability has become a focus of attention at home and abroad in the field of linguistics. Thus, China has begun to attach great importance to the study of language ability, attention to the investigation of language ability. Korea and all of you here, yourselves and your country, scholars have begun or have already started to pay attention to the research and the investigation of language ability. In the study of language ability in the People's Republic of China, there are not only the discussion and application of comprehensive study methods also there are the inheritance and development of the previous achievements, and more innovations and thinking full of pioneering spirit. On the basis of the research of foreign language especially concerning English language proficiency as well as the research on language ability in the field of language testing in previous years, from multi-angles, Chinese language scholars begun to carry out a full range of language ability study. This indicates that China's Applied Linguistics cause will usher in a bright spring it?

References

- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. P84.
- Chen Kaishun 2002 Re-examine the Composition and Characterization of Language Ability from a Cognitive Point of View, *Foreign Languages Research*, No. 3, 16-21.
- Cultural and Educational Cooperation Committee of the Council of Europe, translated by Liu Jun, Fu Rong 2008 *A Common Reference Framework for European Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dai Manchun 1997 Issue of the Definition of Language Competence in Linguistic Studies, *Language Teaching and Research*, No.2, 93-104.
- David Crystal eds., translated by Shen Xuan 2000 *Dictionary of Modern Linguistics*, The Commercial Press.
- David Crystal eds., translated by Fang Li, Wang Dexing, Shen Xulun 1988 *Basic Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Beijing Language Institute Press.
- Fu Gan 2014 A multilevel analysis of language proficiency of intra-Chinese migrants: Survey on migrant workers in Pearl River Delta and Yangtze river Delta, *Applied linguistics*, No.2, 55-65.
- Geng Libo, Liu Tao, Yu Shiwen, Sun Maosong, Yang Yiming 2014 the Research on Machine Language Competence: Status Quo and Prospects, *Linguistic Sciences*, Vol. 13, No. 1, 34-41.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence, In Pride, J. and Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books. P269-293.
- Hymes, D. translated by Wu Zhaoyi 1985 On communicative competence, *Sociolinguistics Translations*, Zhu Wanjin, eds., Peking University Press.
- Language Application Management Division of Ministry of Education, eds., *Long term national language business reform and development plan(2012-2020)*, Language & Culture Press, 2003.
- Leading Group Office of Chinese Language and Script Usage Survey 2004 *Data of Chinese Language and Script Usage Survey*, Language & Culture Press.
- Li Yuming 2011 Reflections on Promoting State Language Competence, *Nankai Linguistics*, No.1, 1-8.
- Lin Yonghai, Li Rongbao 2008 Issues Related to Researches Concerning Linguistic Competence of Ethnic Children, *Journal of Guangxi Normal University: Philosophy and Social Sciences Edition*, Vol.44, No.1, 72-76.
- Liu Shuxue, Yu Guangwu 2013 An Introduction to Construction of Chinese Linguistic Competence Descriptive Corpus, *Linguistic Sciences*, Vol. 12, No. 6, 579-584.
- Lu Ziwen, Zhang Ronggan 2012 *Survey of Needs for Abilities for Foreign Language Use in China and Strategic Suggestions*, Beijing University Press.
- Ministry of Education of the People's Republic of China, State Language Commission 2006 *Chinese Character Usage Ability Assessment and Testing Guideline*, Guangdong Education Press.
- Office of Chinese Language Council International, eds., *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages*, Foreign Language Teaching and Research Press, 2007.
- Piao Aihua 2013 A Tentative Study of Cultivation of Chinese Language Ability and Establishment of

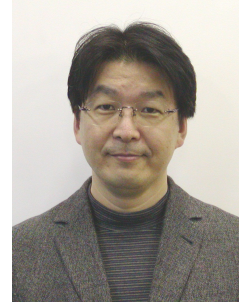
- Descriptive Corpus for Ethnic Minorities in China, *Linguistic Sciences*, Vol. 12, No.6, 599-603.
- Putonghua training and Testing Center of State Language Commission eds. 2004 *Implementation Outline of Putonghua Proficiency Test*, The Commercial Press, 2004.
- Shi Yuzhi 2005 The Philosophical Foundations and Defects of Chomskyan Linguistics and the Introduction to Compositional Language Faculty, *Journal of Foreign Languages*, No.3, 2-13.
- Wang Jimin 2002 A Survey of the Research of Language Competence in Foreign Language Test Field, *Exam Study Series(Volume 1)*, Xie Xiaoqing, Lu Xinmin eds., Economic Science Press.
- Wang Renfa 2014 Review of the Study on the Assessment of Chinese as Second Language Proficiency, *Linguistic Sciences*, Vol. 13, No. 1, 42-48.
- Wang Zongyan eds. 1988 *English-Chinese Applied Linguistics Dictionary*, Hunan Education Press.
- Wang Zongyan eds. 1990 *English-Chinese Teaching Linguistics Dictionary*, Hunan Education Press.
- Yan Xinyan 2013 Investigation of Xinjiang Kazak College Students Language Attitudes and Ability of Kazak Language, Chinese and English, *Journal of Yili normal University(Social Science Edition)*, Vol.32, No.3. 17-21.
- Yang Huizhong, Zhu Zhengcai, Fang Xujun 2012 *The Development of National Common Framework of Language proficiency Scales—Principles, Approaches, and Validation Study*, Shanghai Foreign Language Education Press.
- Yang Wenxiu 2002 Pragmatic Competence, Linguistic Competence, Communicative Competence, *Foreign Languages and Their Teaching*, No. 3, 5-8.
- Zhang Binglin 1977 *Zhang Taiyan Political Anthology(upper)*, Zhonghua Book Company.
- Zhang Qiang, Yang Yiming 2013 On Language Ability and Its Enhancement, *Linguistic Sciences*, Vol. 12, No. 6, 566-578.
- Zhang Xianliang, Zhao Sisi 2013 Study on National Language Ability and Building Strong Human Resources, *Applied Linguistics*, No. 2, 2-9.

제2부 Session 2

노야마 히로시
Hiroshi Noyama

일본, 국립국어연구소

National Institute for Japanese Language and Linguistics, Japan



현 일본 국립국어연구소 제2 언어로서의 일본어 연구와 정보 센터 부교수
와세다 대학교 졸업(문학석사, 교육학 석사), 박사 수료(일본어 · 일본 문화 전공)
호주 모내시(Monash) 대학교 졸업(일본어학 석사)

Associate Professor, Center for JSL Research and Information, National Institute for
Japanese Language and Linguistics

M.A. of Waseda University (Education), Monash University (Applied Japanese Linguistics)

다문화 사회 구성에서 문식성의 필요성: 이(異)문화 간 문식성 및 사회 참여의 관점에서

노야마 히로시(일본, 국립국어연구소)

Literacy Necessary for the Construction of the Multicultural Society: From a Perspective of Intercultural Literacy and Social Participation

Hiroshi Noyama

(National Institute for Japanese Language and Linguistics, Japan)

1. Preface – an example to measure ‘literacy’ of the people and how to apply the results of those researches for improving literacy of the people in Japan.

In Japan, we investigate Japanese literacy at a country level during these approximately 70 years after 1945, and there is one example that utilized the result in improvement of the literacy of the nation and the development of the policy of the country.

A national literacy investigation by “Yomi-kaki noryoku chousa iinkai (the Investigation Committee for read-write capability)” was carried out at suggestion of Dr. John C Pelzel (John Campbell, Pelzel) which was a cultural anthropologist in CIE officers affiliated with GHQ/SCAP (1948) for from 8 to 26 on August in 1948.

Pelzel suggested how long a general Japanese could read and write a kanji for the Ministry of Education to investigate the ability. Pelzel himself was a supporter of the Romaji notation and he expected literacy of Japanese without receiving it for the realization and demonstrated that the read-write capability of the general Japanese letter was low, and the difficulty of the kanji was going to conclude the lowness of the ability when caused by the fact. In other words he intended to make a compelling evidence for the kanji abolition. The Ministry of Education received this and established “Investigation Committee for read-write capability”. Enforcement was accomplished after preparations in a half year including activity toward the enforcement of the literacy test that it should be said that it was unprecedented simultaneously nationwide in (1948) August in 1948. I spent a period of more than one year on rearranging and analysis and became the thick book called “Nihonjin no yomi-kaki noryoku (the Japanese read-write capability)” in

(1950) October in 1950, and the details were gathered up afterwards. And a first edition was published in April, 1951 by the Tokyo University publishing division.

As for the subjects of survey of this test, by the man and woman half from 15 years old to 64 years old was chosen based on a then “Busshi haikyū dai-cho (Supplies distribution account book)” by a random sampling method (random sampling), and the final subject data seemed to reach approximately 17,000 people in the whole country.

It was different from expectation of Pelzel, the expectation in the findings, and it was demonstrated that the read-write capability of the Japanese letter was not high¹⁾. However the kanji was finally left as Touyō Kanji (1850 Kanji letters). In addition, the findings will be made use of in the later national language policy (Kokugo shingī-kai).

In Japan, as for the inflection of the findings, the examination to measure the literacy of the Japanese mother tongue speaker although we met did not exist in this way until the mid-1990s. The following tests (1)-(3) are developed and, depending on the request of the times, have been unfolded enforcement mainly afterwards.

- (1) 1988 Nihongoryoku sokutei shiken (Examination to measure Japanese ability)
Japanese research institute of the Meiji Shoin (published company) developed it and carried it out. However, it is not carried out now.
- (2) 2007 Nihongo-kentei (Certification test to measure holistic Japanese ability)
NPO corporation Japanese official approval Committee develops it and carries it out.
- (3) 2008 Nihongo noryoku kiso chosa (Examination to measure the basics of ability for Japanese)
It is the test that NPO corporation ILEC (Research Institute for Linguistic Education Culture) developed. ELPA (Association for English Language Proficiency Assessment) enforces it.

Because the test that the number of the examinees in particular spreads a lot is 2 (Nihong—kentei), in these tests, I introduce about a summary and a characteristic of 2(Nihong—kentei). (<http://www.nihongokentei.jp/about/aboutnk/about.html>).

Summary of Nihongo—kentei

It is the examination that non profit organization Nihongo-kentei iinkai (Japanese official approval Committee) (the February 5, 2009 establishment) sponsors.

1) The person (person admitted that there was literacy enough) who got a perfect score on the test of this investigation was slightly 6.2%. In addition, the complete non-literacy person (the person who was a point zero) was 1.7%. Furthermore, an incomplete non-literacy person (the person who was able to do only the reading and writing of the kana) was 2.1%.

It is official approval to measure Japanese knowledge and operative ability. From 2007 almost of June and November is carried out twice a year; the number of the people of undergoing an examination is approximately 100,000 people a year. By similar official approval, number of the people of undergoing an examination is the largest. It received support of Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in July, 2011.

It is official approval to measure Japanese general operative ability. As well as a kanji, an honorific or vocabulary are made questions for from the wide domain. The main undergoing an examination object is the Japanese who assumes Japanese mother tongue.

Characteristic of Nihongo-kentei

- It measures Japanese collective strength.

It measures Japanese general operative ability without limiting a kanji or vocabulary to the specific domain. Therefore I make questions widely from six domains.

1. Honorific, 2. Grammar (rule of language), 3. Vocabulary, 4. The meaning of words, 5. Notation of words, 6.A Kanji

- By the questions that assumed a life scene, we can wrestle with an actual feeling.

By the Nihongo-kentei to from a primary schoolchild to an adult, I assume a generation of examinee of each stage (ex. 1kyu=adult level, 4kyu=high school and junior high school student level, 7kyu= a primary schoolchild level) and a social role and put questions contents together in each life scene.

- Testee know a proud domain, weak domain and am a chance to review one's Japanese.

The goal averages according to the domain are written down in the personal medical record (report card) made by each person of undergoing an examination other than correction of errors every small question. We know our proud domain and a domain with the need to increase and can in this way review own Japanese.

The Nihongo-kentei only really measure it around six domains (1. Honorific, 2. Grammar (rule of language), 3. Vocabulary, 4. The meaning of words, 5. Notation of words, 6.A Kanji) about the reading and writing while saying that the Nihongo-kentei measures the Japanese collective strength of the Japanese mother tongue speaker.

It is thought that we do not measure enough of the literacy by the Nihongo-kentei if we think about a meaning of the literacy that, for example, “it is to communicate with somebody except oneself or oneself by understanding, interpretation, analysis describing some kind of expressed things

appropriately, and expressing it some other time". In addition, for example, I can regard it as "ability and nature found by people living for a multicultural society (intercultural literacy)" if I can give a broad interpretation of a meaning of the literacy. Then it will be necessary to put three following things that it is a base of "intercultural competence (the cross-cultural ability)" that is a similar concept in the field of vision (Yamagishi, 1997).

- (1) Traits necessary for successful adaptation to new cultures
- (2) Intercultural communication skills and competence
- (3) Goals of global education and multicultural education.

Furthermore, the investigation committee (Yomikaki-noryoku chosa iinkai, 1951) reports in the reflection for the investigation as follows.

"In this investigation, we never thought about the articulacy (ability to express what oneself wants to tell to a person for words), but we think about some kind of scientific investigation methods in the future and should carry it out" (p428.)

Therefore, in this presentation, I report the result of the five-year longitudinal studies that publisher oneself went in conjunction with literacy based on such background and situation.

The investigation is a thing for the foreigners who settled down in Japan needing ability of Japanese literacy. Specifically, people that it is essential to speak Japanese among foreigners that is foreign scattering area (the area where there is few it, and the foreign numbers of people per local total population disperse and live in:) I focus on the Japanese speaking ability (Japanese proficiency) and language life of the foreign spouse who made emigration (domiciliation) for a mixed marriage in A prefecture B city from the foreign countries. Based on the findings and provided knowledge, I would like to discuss a base of the way and the literacy (including intercultural literacy) of the test for the literacy measurement necessary for future Japan and a way of the reinforcement of the Japanese communication that it is (dialogue ability).

1. Introduction – a case study in order to discuss how to measure 'literacy' of the people and how to apply the results of those researches for improving literacy of the people

This presentation discusses the Japanese language proficiency and their language use of foreign residents in Japan, focusing on those who migrated from other countries by marriage and living

in the areas where the foreign residents are sparse among in the normal Japanese population (“Foreign Sparse Area” hereafter).

The data have been collected over 5 years from 2007 from 10 immigrant women based upon the OPI²⁾ framework. The participants were the students of a local Japanese language school and the tests were given as formative assessment. The data were collected by recording the conversation for transcription. Based upon the data, Oral Proficiency Interview : created by ACTFL=American Council on the Teaching of Foreign Languages to assess the oral proficiency of a language

Based upon the data,

- Local services available for immigrant women (mainly by marriage): Japanese language and other serviced provided by the local authority in Japan
- Analysis of the participants language use
- Further discussion for the resolutions to improve their communicative skills and better adaption to the local society for the immigrant women living in a Foreign Sparse-Area.

2. Local services available for foreign residents in Japan

The following whitepapers indicate that the local authorities in Japan have been improving their services for foreign residents:

(Refer to “Towards the convivial society with foreign nationalities” (Cabinet Secretariat))

(1) Promotional Plan for Multi-cultural convivial society in the area (Ministry of Internal Affairs and Communications, 2006)

2) The ACTFL Oral Proficiency Interview, or OPI, is a one-to-one live interview, max 30 minutes. The OPI assesses language proficiency in terms of four criteria; a) the functions or global tasks the speaker performs, b) the social contexts and specific content areas in which the speaker is able to perform them, c) the accuracy (i.e. degree to which the message is understood) d) the typ of oral text or discourse the speaker is capable of producing. It is a valid and reliable test that measures language production holistically. The grammatical accuracy is only the part of the test. Major borders divide the major levels of the scale (Superior, Advanced, Intermediate, Novice. The major levels are further divided by minor borders into high, mid and low sub-levels except for Superior.

Superior: Discuss topics extensively, support opinions and hypothesize. Deal with a linguistically unfamiliar situation

Advanced: Narrate and describe in major time frames and deal effectively with an unanticipated complication.

Intermediate: Create with language, initiate, maintain, and bring to a close simple conversations by asking and responding to simple questions.

Novice: Communicate minimally with formulaic and rote utterances, lists, and phrases. Not even for survival level. (ACTFL Oral Proficiency Interview Familiarization Manual, ACTFL, 2012)

- (2) Measurement for resident foreigners (Cabinet Secretariat, 2006)
- (3) Promoting measurements for Japanese descendant Foreign nationals and the introduction of new Immigration Control Acts

However, the services are not practiced equally and it differs depending on the area. We are focusing hereby on B city, A prefecture, where the population of the immigrants are not dense but sparse, and they cannot receive enough local services including Japanese language schools.

In such an area, there is no “international communications association” nor local schools who employ teachers of Japanese language as a second language. For nearly a quarter of a century since 1990, it has been local volunteer staff who supported such new residents from other countries. The local authorities are expected to strengthen their policy to include the support for the foreign residents.

3. Language proficiency of immigrants by marriage from five years vertical data

This data was derived from an immigrant women (by marriage) living in a Foreign Sparse Area, taken for five years, vertically. The results show their communication skill changes and what kind of language skills they would need (Noyama, 2013). Such results would not be obtained by a single horizontal data.

Table 1. As a result of OPI of the learner in a foreign sparse area

Learner	M. T.	Occupation	1 st year	2 nd year	3 rd year	4 th year	5 th year
B1	R	Housewife	N-M	N-H	I-M	I-M	I-M
B2	T	Housewife	I-L	I-M	I-M	I-M	I-M
B3	T	Housewife	I-H	I-H	I-H	I-H	I-H
B4	C	Housewife	A-M	A-H	A-H	A-H	A-H
B5	C	HS Student	A-L	A-H	A-H	A-H	A-H
B6	C	HS Student	I-H	I-H	I-H	I-H	I-H
B7	M	Housewife	I-M	I-H		I-H	I-H
B8	C	Housewife	I-M	I-H	I-H		
B9	C	Housewife	I-M	I-H	I-H	I-H	I-H
B10	K	Housewife	I-M		I-H	I-H	I-H
B11	C	Housewife	A-L	A-L	A-L	A-L	A-L
B12	C	Housewife	I-L	I-M	I-M	I-H	I-H
B13	C	Housewife			I-M	I-M	I-M
B14	C	Housewife			A-L	A-L	
B15	T	HS Student			I-L	I-L	I-L
B16	E	Housewife					I-H

* M.T. Mother Tongue, HS=High School, N= Novice, I= Intermediate, A= Advanced:
L=Low, M=Mid, H=High, R=Russian, C=Chinese, T=Tagalog, K=Korean, M=Malaysian, E=English

- (1) There are many who improved from the year 1 to year 2 although there are many who do not show improvement after year 3. Only one student B1 (L1 = Russian) showed the constant improvement from Level 1 to Level superior. There are another student (B12, L1=Chinese) whose levels improved more than twice. Most of the students showed level-up only once in the range of middle or upper levels.
- (2) Local residents, especially house-wives, improved the level only within the medium levels but never reached upper level. It's hard for them to improve further.
- (3) Through the local Japanese classes and international communications activities, their daily communicative levels seem to have been acquired while there are many issues left such as fossilization of pronunciation and statement styles.

4. Findings from Analysis of Statement styles

Appropriate statement styles are important as they would be used for the evaluation of the speakers.

Yamauchi (2004) and Watanabe (2004) mentioned some negative evaluation towards the speaker by the hearer who are native Japanese speakers. Some of the examples are “use of ‘jan (dialectic suffix of sentence)” and “Sudden shift to plain style from honorific”

Our analysis found some characteristics as below;

- (1) Relatively few cases of the use of “plain style + sentence-ending particle (yo, ne, kashi, etc.) which could lead to inappropriate usage.
- (2) Many cases found in the use of “desho (sentence ending particle-acknowledgement and request) and the usage does not change in time.
- (3) Many cases found in the use of omitting “desu”, plain style without honorific particles, plain style in sub clause, which are relatively low in inappropriateness. Not much change over years.
- (4) Errors in the use of Interjections (hora, na, ne, ka, etc) do not improved.
- (5) It seems their mother tongues caused the different problems.

Some of the participants sounded uncomfortable while the other was acceptable. We believe that their identities or “rashisa” (Najima, 2009) are involved.

Those who do not produce unconfort to the hearer have four features.

- (1) native like statement style : Advanced OPI level. Infrequent use of problematic statements
- (2) acceptable statement style
 Foreigners talk yet acceptable without producing uncomfortableness from their lack of honorific sentence particles

(3) local neighbour style

Using plain style without honorific but acceptable because the age generation is in the same range as the hearer/tester.

(4) friendly foreigner talk style

Frequent use of plain style, lack of honourifics but it does not intrude politeness.

We picked up such four styles as above. Further examinations as well as for So-called “likeness” are required to determine how they effect on acceptable was and evaluations by Japanese native speakers.

5. Findings through social activities and Legitimate Peripheral Participation(LPP) over a year

City B provides immigrants with one year programme including local language class with curriculum of culture and language studies, followed by the actual social activities with local people, in order to link to the local community. Thus Legitimate Peripheral Participation: LPP(Lave and Wenger, 1991) can be carried out.

The LPP was a perspective of learning claimed by Lave and Wenger (1991) where learning is regarded as identity forming process through peripheral to full participation.

When applying it onto our case in B City, that would be a process when a person is recognized as a resident, starts communication and conversation, then start contribution to the society.

Learning based on this theory authentic cultural practices shall be included, while meeting an conversation with “other people” and full use of “tools” are recommended.

Legitimate activities (where actual authentic culture involves)

Works which has little effect on it – peripheral--

Participation from peripheral before getting involved with the authentic cultures leads smoothly to true learning.

What LPP explains are same as the core theory of the annual programs for social participations and local activities in City B in A prefecture (Noyama, 2011)

All of the class learn necessary Kanji and other vocabulary, grammar, usage, etc using a textbook such as “Minna no Nihongo”. And one to one tuition is available for individual needs such as Japanese Proficiency Test, driving license and other useful certificates and diploms.

The programme encourages them to participate local events and other social activities. This is important for them to learn other culture (differences of punctuality, daily life habits, culture, etc,

through the real experiences. Further, there are networks expanding to provide everyone with more opportunities to adjust senses of values and different ways of thinking via conversation.

Through the annual local activities invites the immigrants and the facilitation have created the following situations.

- (1) Creating necessary situation
- (2) Learning communication and behavior patterns at particular situations
- (3) Learning intensively and continuously from the local veterans.
- (4) Learning appropriate usage of language at each situation.
- (5) Minimum and necessary vocabulary and Kanji for such life.
- (6) Learn writing, if necessary, the language he/she encounters

They acquire Japanese communicative skills as the result of “strategic adjustment (strategically assimilation according to the situation). Such acquired Japanese might fall in the Intermediate Level of OPI, yet they have no problem to live locally in the new place.

6. Discussion – how to improve “Conversation Skills” and “Dialogue” to get into the local society

This chapter will discuss the measurement in the perspective of the improvement of “conversational” skills and expansion of “social adoption” of foreign residents in cross-border communities nevertheless the nationality is Japanese or not, based on the results from the five-year longitudinal studies for foreign women who married to Japanese husbands in the Foreign Sparse Area.

(1) Cooperation with local supporters: sociability

It is necessary to design Japanese language support programs and curricula specific to the local customs, which requires national and local government involvement. In Japan the Agency for Cultural Affairs has been providing such programs for foreign students which are said need to be improved by some users. More programs are essential to enrich foreign residents sociability: providing a classroom for their community as well as a place to socialize with Japanese residents. Providing regular extracurricular activities, places to mix Japanese speakers and non-Japanese speakers, maintaining and activating such language environment shall give a chance to Japanese nation to improve their communication skills.

(2) Effective use of Conversations and communication opportunities like OPI: Developing a base for social participation

We have conducted researches in Foreign Sparse Area as well as Foreign Concentrated Area and others. Our comparison analysis indicate that providing a chance for group (3-4 people) talk instead of one-to-one dialog is getting more necessary.

Naturally, such a group talk could be among the mixture of Japanese and foreign people, and among foreigners, where cultural conflicts could be easily expected. The “uncomfortableness” for the use of dialects or styles of Japanese language by foreigners would be found by Japanese. It is important for Japanese to learn Epoché, i.e. to accept foreigners’ (minority’s) ways of thinking and customs, to take it flexibly without criticising minority’s behaviours and culture while putting such emotion aside dispassionately. Accumulation of such occasions will lead to a paradigm shift of Japanese people for “communication”.

(3) Improvement of “conversation skills” and activation of their sociability: towards more durable and wider capacity

There are senses of values, norms and customs established by the prior residents in an area. The new residents are to learn and maintain their lives by adopting them, where “conversation skills” are required. Without such skills, residents cannot talk each other over the nationalities to talk about their ideas and dreams to make them come true

In such a case, competence for such “conversations” plays an important role to understand conventional local norms and live along with them. In the case of B City, A Prefecture, the accumulation of LPP through the local Japanese language schools, annual programs for social participations and local activities, many people gained such conversation skills in City B in A Prefecture.

Top on that, when the resident Japanese learners, after various communicative experiences away from their hometown, wish to go forward to make their dreams come true, the said competence is not only required but expanding “capacity, i.e. the ability to create meaning while adopting the environmental changes (Widdowson, 1983)” is essential. That is to say that it is important to acquire communicative capabilities and adjustment to raise the voice as the residents and to contribute to the local society. They might be able to, as the result of such social adaptation, go beyond the intermediate level to the upper level of OPI. In case of international marriage couples, it is crucial to gain more cooperation from the family members, especially from the spouse, parents, brothers and sisters, socialization with the local community, empowerment by cooperation are indispensable.

(4) Tests to improve dialogue/conversation skills of Japanese language users as well as to expand their sociability

Based upon the above mentioned from (1) to (3), in the future, it will be more necessary to provide cross-border conversation opportunities among Japanese native speakers and non-Japanese speakers as well as to maintain and activate language environment. As a part of environment maintenance, national government and local government are expected to cooperate each other to develop a test to measure communicative competence which could encourage communicative skills and expansion of sociability, instead of just measure linguistic competence and literacy.

References

- Jean Lave and Etienne Wenger, SAEKI Yutaka translation (1993) *Jhoukyo ni umekomareta gakushu - Seitouteki shuhen sanku*, (Sangyo tosho) (Jean Lave and Etienne Wenger, 1991, Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social Cognitive and Computational Perspectives))
- NAJIMA Yoshinao(2009) “Bogowasha ni yoru bogowasha role playing hatsuwa no hyoka kara wakarukoto -kotou communication bupou eno apuroochi” (KOBAYASHI Mina and HIBIYA Junko hen) *Nihongokyoiku no kako · genzai · mirai*, pp98-124. Bonjinsha
- NOYMA Hiroshi(2011)” Chiki nihongokyoiku no tenkai to fukugengo · fukubunka shugi”
- KITAWAKI Yasuyuki hen *Hirakareta Nihon no kouso -Imin ukeire to shakai togo*, pp.148-181. Koko shuppan
- NOYAMA Hiroshi, SHIMADA Kazuko, YAMABE Mariko, FUJITA Mika, MORIMOTO Ikuyo(2012) “Sanzaichiki ni teijyu suru gaikokujin no nihongo shutoku to gengo seikatsu shien ni kansuru jyuudenteki kenkyu-OPI no wakugumi wo katsuyo shita keiseiteki field work no kekka wo fumaenagara, 2012 nendo Nihongokyoikugakkai shuki taikai yokooshu, pp31-42. Nihongokyoikugakkai
- NOYAMA Hiroshi(2013) “Chiiki ni teijyu suru gaikokujin no Nihongo kaiwa noryoku to gengoseikatsukankyo no jittai ni kansuru jyuudenteki kenkyu, *Kokuritsu kokugo kenkyujo (NINJAL) Project Review*, Vol.4 No.2, pp100-109, NINJAL
- YAMAGISHI MIDORI(1997) “Ibunka-kan Lteracy to Ibunka-kan noryoku (Intercultural Literacy and Intercultural Competence)”, *Ibunka-kan kyoiku (Intercultural/Trancultural Education) 11*, pp.37-51. Ibunka-kan kyoiku gakkai, Akademia shuppan kai.
- YAMAUCHI Hiroyuki(2004) “OPI hyokakijyun ni kansuru ichi koosatsu-Nihonjin hyoka no kantenkara, *Nihonjin wa nanini chumoku shite gaikokujin no nihongo unyo wo hyokasuruka*, heisei 12nendo - heisei 15nendo kagakukenkyu-hi hojokin kibankenkyu (B)(2)kenkyuseika houkokusho, pp.67-75
- YOMIKAKI-NORYOKU CHOSAKAI(1951), *Nihonjin no yomikai-noryoku*, Tokyo Daigaku Shuppanbu
- WATANABE Tomoko(2004) “Nihongo bogo washa wa nani ni chumoku shite gakushusha no hatsuwa wo hyoka suruka”, *Nihonjin wa nani ni chumoku shite gaikoku jin no nihongo unyo wo hyoka suruka*, heisei 12nendo -heisei 15nendo kagakukenkyu-hi hojokin kibankenkyu (B)(2)kenkyuseika houkokusho, pp.76-93
- Widdowson, H.G.(1983) *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

제2부 Session 2

정희원
Jung Heewon

한국, 국립국어원
The National Institute of the Korean Language, Korea



현 국립국어원 어문연구실장
서울대학교 졸업(언어학 박사)

Manager, Language Research Department, The National Institute of the Korean Language
Ph.D. of Seoul National University (Linguistics)

국민의 국어 능력 조사와 결과 활용 방안

정희원(한국, 국립국어원)

1. 서론 — 언어 사용 능력의 중요성

유사 이래 수많은 학자들이 인간과 동물의 근본적인 차이를 밝히기 위한 연구를 해 왔다. 그에 대해 현대 언어학과 인류학은 ‘언어 능력’의 유무야말로 인간을 다른 동물들과 구분 짓는 결정적인 차이점이라고 답하고 있다. 아프리카 남동부에서 널리 사용되는 스와힐리어에는 인간이 동물과 구분되는 중요한 차이점이 언어에 있다는 사실이 대명사 용법에 반영되어 있다. 이 언어에서는 사람을 지시할 때는 ‘mtu(음투)’라고 하고 사물을 지시할 때는 ‘kitu(키투)’라는 대명사를 사용한다. 그런데 어린 아기가 태어나면 처음엔 ‘kitu’라고 부르다가 언어를 습득한 후에야 비로소 ‘mtu’라고 부른다는 것이다. 인간을 가장 인간답게 만들어 주는 요소가 언어이어서 언어를 습득하기 전까지는 인간이 아니라는 생각이 반영된 것이라고 해석할 수 있다.

현대 언어학계에서 널리 받아들여지는 언어 능력 가설은 ‘인간이라면 누구나 그리고 인간만이’ 선천적인 언어 능력을 가지고 있다는 것이다. 이러한 언어 능력이 있어 우리는 따로 공들여 말을 배우지 않아도 어린 시절에 자연스러운 언어 환경에 노출되기만 하면 누구나 언어를 익혀서 사용할 수 있게 된다. 그러나 이 언어 능력 가설은 최소한의 언어 사용에 도달할 능력이 사람들에게 보편적으로 있다는 뜻이지 언어를 이해하고 표현하는 능력의 정도가 모든 사람들에게 똑같다는 의미가 아니다. 오히려 언어를 자기가 목적인 대로 잘 사용하기 위해서는 부단한 노력이 필요하고 그러한 노력의 여하에 따라 성인이 된 이후의 언어 사용 능력은 천차만별로 차이가 나게 된다. 즉 누구든지 가지고 태어나는 언어 능력이지만 살아가는 과정에서 그것을 어떻게 갈고 닦느냐에 따라서 사람마다 다른 수준의 언어 능력을 갖게 되는 것이다. 더 나아가 언어 능력은 인간의 다른 모든 활동의 기초가 되므로 모든 면에서 인간의 능력은 그 사람이 언어를 얼마나 잘 운용하느냐에 따라서 달리 나타난다고 할 수 있다. 오늘날 언어 이해와 구사력이 높은 사람은 같은 일을 할 때에도 더 높은 생산성을 지니게 됨으로써 사회에 더 큰 기여를 하게 되고 개인적으로도 행복한 삶을 누리게 될 것이라고 기대된다.

특히 모든 정보와 지식이 언어를 통해 축적되고 전달되는 현대 지식 정보 사회에서 언어 능력의 중요성은 과거 산업 사회와는 비교할 수 없을 정도로 커지고 있다. 언어를 통해 깊이 있게 사고하고 다른 사람을 충분히 이해하며 자신을 효과적으로 표현하는 능력은 상호작용이 필요한 모든 사회생

활의 토대가 된다. 학교 교육에서도 언어는 모든 학습에 필요한 도구로서의 기능을 하고 학교를 떠난 이후에도 학생의 전 생애에 걸쳐 가장 중요한 영향을 미치게 되므로 언어 교육은 특별히 중요하게 다루어진다. 현대 사회에서 언어 능력은 개인이 가지는 모든 역량의 기초로서 국가 경쟁력의 핵심 요소일 뿐만 아니라 개인의 사회적 적응과 안녕에도 중요하게 작용한다.

따라서 국민의 언어 능력을 정밀하게 측정하고 또 그것을 높이기 위한 일은 어느 사회에서나 중요한 언어 정책 과제 중 하나이다. 일찍이 여러 나라들에서 국가의 주요 자원인 국민들의 언어 능력 제고를 위해 체계적인 사업이 다양하게 펼쳐져 왔다. 우리나라에서는 국민의 언어 능력 실태 조사와 그 결과를 활용하기 위한 사업이 어떻게 진행되어 왔는지 살펴보도록 하겠다.

2. 한국의 언어 정책과 국어 능력 실태 조사 현황

한국은 오래 전부터 한 민족으로 이루어진 국가에서 국민 대부분이 한 언어만을 사용하고 있어 언어의 다양성과 관련한 갈등은 거의 없었다. 따라서 한국에서는 특별한 상황이 아니라면 공용어인 한국어에 대해 ‘한국어’라는 말을 사용하지 않고 단지 ‘국어’라고 부른다. 마찬가지로 한국에서 ‘언어 정책’은 ‘국어 정책’과 동의어처럼 사용되고 있으며, 표준어와 맞춤법 등 어문 규정의 제정과 보급, 국어 순화와 사전 편찬 등 공용어인 한국어를 가꾸는 일에 초점이 맞추어져 있다.

한국은 1948년 정부가 수립된 후 언어 정책에 많은 힘을 쏟았다. 특히 1910년부터 1945년까지 지속된 일본의 식민 통치 기간 동안 한국어는 공용어가 아니었기 때문에 광복 이후에는 한국어와 한글을 체계적으로 정비하여 보급하는 일이 가장 중요한 과제였다. 1991년에 언어 정책 전담 연구기관인 국립국어원이 설립된 이후에도 상황은 크게 달라지지 않았다. 1980년대 말에 개정된 새 한글 맞춤법과 표준어를 보급하는 일이 가장 시급한 과제로 떠올랐으며 그 밖에도 오랜 식민지 경험으로 인해 우리 언어에 남아 있는 일본어의 흔적을 없애는 일에 많은 힘을 쏟아야 했다. 물론 국민의 언어 능력을 향상시키기 위한 일도 주요 과제로서 꾸준히 진행되었다. 언어생활에 혼란을 겪는 사람들을 돕기 위해 국어사전을 편찬하고 전화와 온라인으로 국어 생활 상담을 하였으며 공무원이나 교사 등을 대상으로 ‘국어 문화 학교’ 강좌를 운영하였다. 이후 말뭉치 구축을 통한 언어 정보화, 외국어로서의 한국어 교육을 위한 교재 개발이나 이론적 연구 등이 수행되었다.

한편 국어 정책의 수립이 과학적이고 객관적인 토대 위에서 이루어져야 한다는 인식을 바탕으로 언어 실태 조사 사업의 필요성이 꾸준히 제기되었다. 이에 국립국어원은 신문 방송 등 매체 언어와 북한어, 청소년의 언어 사용 실태 등에 대한 조사 사업을 벌였으나, 국민의 언어 의식이나 국어 능력 등에 대한 대규모 체계적인 조사 사업은 2000년대 이후에야 본격적으로 실시되었다.

2005년에는 국어의 사용을 촉진하고 국어의 발전과 보전을 위해 국어 기본법이 제정되었다. 이 법률에는 5년마다 ‘국어 발전 기본 계획’을 수립하고 그 추진 상황을 국회에 보고하는 등 국어 정책과 관련하여 국가가 해야 할 일들이 명시적으로 규정되어 있는데 실태 조사와 관련해서는 다음과

같이 규정하고 있다.

국어 기본법 제9조(실태 조사 등) ①문화 체육 관광부 장관은 국어 정책의 수립에 필요한 국민의 국어 능력, 국어 의식, 국어 사용 환경 등에 관한 자료를 수집하거나 실태를 조사할 수 있다.

국어 기본법 시행령 제2조(실태 조사의 세부 사항 등) ① 「국어 기본법」(이하 “법”이라 한다) 제9조에 따라 하는 실태 조사는 다음 각 호의 사항을 대상으로 한다.

1. 듣기·말하기·읽기 및 쓰기 능력 등 국민의 국어 능력에 관한 사항
2. 경어(敬語)·외래어·외국어·표준어 및 지역어 사용 의식 등 국민의 국어 의식에 관한 사항
3. 국어 사용 환경에 관한 다음 각 목의 사항
 - 가. 국민의 듣기·말하기·읽기 및 쓰기 등의 실태
 - 나. 국민의 경어·외래어·외국어·표준어 및 지역어 등의 사용 실태
 - 다. 신문·방송·잡지 및 인터넷 등 대중 매체의 언어 사용 실태
 - 라. 가요·영화·광고·상호 및 상표 등의 언어 사용 실태

언어 사용 실태 조사와 관련한 이 법 조항에는 과학적이고 체계적인 실태 조사를 통해 언어 정책의 투명성과 신뢰성을 높이기 위한 취지가 반영되어 있다. 이러한 법률적 근거를 바탕으로 이후 언어 정책을 위한 광범한 실태 조사가 실행될 수 있게 되었다. 특히 언어 의식에 대한 조사는 2005년 국민 4,000명을 대상으로 국어에 대한 관심과 문제 의식, 경어·비속어·방언 등의 사용에 대한 태도, 언어 교육과 언어 정책에 대한 생각 등 60여 항목에 대한 조사가 실시되었다. 5년 후인 2010년에는 국민 5,000명을 대상으로 같은 내용의 조사를 실시하여 5년간 언어에 대한 국민들의 의식이 어떻게 변화하였는지를 살펴보았다. 언어 의식 조사는 앞으로도 5년마다 주기적인 조사 계획이 있어 내년(2015년)에는 3주기 조사를 실시할 계획이다. 그러나 언어 사용 능력에 대한 실태 조사는 2013년에 서야 본격적인 첫 번째 조사가 실시되었다.

성인들과 달리 학령기 학생들의 국어 능력에 대해서는 정기적인 진단과 평가가 이루어지고 있다. 교육부에서는 교육 과정평가원 주관으로 해마다 치러지는 ‘국가 수준 학업 성취도 평가’를 통해 학생들이 학교에서 배운 내용을 얼마나 잘 이해하고 있는지, 교육 목표에 얼마나 도달했는지를 살피고 있다. 국어뿐만 아니라 수학, 사회, 과학, 영어과에 대해 치러지는 이 평가 결과는 교육 과정 및 교수 학습 방법을 효과적으로 개선하기 위한 교육 정책의 기초 자료로 활용되고 있다. 뿐만 아니라 경제협력개발기구(OECD)가 만 15세 학생을 대상으로 3년마다 실시하는 ‘국제 수준 학업 성취도 평가(Program for International Student Assessment, PISA)’에도 참여함으로써 우리 청소년들의 언어 능력(읽기) 및 수학, 과학 분야에서의 문제 해결력에 대한 객관적 실태 파악은 잘 이루어지고 있는 편이다¹⁾.

OECD는 청소년뿐만 아니라 16~65세 사이의 성인에 대해서도 직업 생활을 위한 기초 능력 수준을 국가별로 비교하기 위한 조사를 하고 있다. 언어 능력도 직업 기초 능력에 포함되어 조사가 이루어

1) 가장 최근의 평가는 PISA 2012로, 65개국(OECD 회원국 34개국, 비회원국 31개국)에서 시행되었다. 이 평가에서 우리나라 학생들의 읽기 평균 점수는 OECD 회원국 중에서는 1~2위, 전체 참여국 중에서는 3~5위를 차지하였다.

어지는데 1990년대 중반에 시작된 이 조사에 우리나라도 2002년부터 참여하고 있어 이 결과를 통해 우리나라 성인의 언어 능력을 어느 정도는 가늠할 수 있다. 가장 먼저 시행된 ‘국제 성인 문해 조사(International Adult Literacy Survey, IALS)’는 1994년, 1996년, 1998년 세 차례에 걸쳐 캐나다, 미국, 스위스 등 20여개 국가들이 참여한 가운데 문해력(Literacy)을 산문 문해, 문서 문해, 수량 문해의 세 가지로 나누어 조사하였다. 우리나라는 이 조사에 직접 참여하지 않고 이희수(2001)에서 해당 조사 도구를 자체적으로 번역하여 1,200명을 대상으로 조사를 시행한 바 있다. 조사 결과 우리 국민들은 문서 문해력이 특히 낮은 것으로 나타났는데 평균 237.5점으로 5개의 단계 중 2단계에 속하는 것으로 나타났다.

OECD는 IALS 종료 후 문해력 이외에 ‘생애 능력’이 근로자의 생산성과 노동 시장의 경쟁력을 높이는 데 중요한 역할을 한다는 점에 주목하여 기존의 문해력을 포함하는 능력 조사로 조사 영역을 확대하여 2단계 사업으로 ‘성인의 문해력과 생애 능력 조사(Adult Literacy and Lifeskills Survey: ALL)’를 추진하였다. 이 조사는 2003년과 2006년 두 차례에 걸쳐 시행되었고, 우리나라는 2차 주기 조사에 참여하여 5,000여 명을 대상으로 조사한 결과가 임연 외(2005)를 통해 보고되었다. 가장 최근에 이루어진 OECD 주관 국제 성인 비교 조사는 2013년에 1차 조사가 실시된 국제 성인 역량 조사(PIAAC: Program for the International Assessment of Adult Competencies)이다. 24개국이 참여했으며, 언어 능력 외에 수리력, 컴퓨터 기반 문제 해결 능력을 측정하였다. 조사 결과 한국인의 언어 능력은 평균 273점(500점 만점)으로 OECD 평균과 동일한 수준으로 나타났다.

그러나 OECD 주관 조사는 국가 간 역량의 국제 비교를 위해 최적화된 조사이므로 그 결과가 바로 우리 국민들의 언어 능력에 대한 종합적 실태 조사라고 하기는 어렵다. 국제적으로는 평균에 해당하나 우리 국민들에게 기대되는 절대적인 언어 능력에는 어느 정도 도달해 있는지 알기는 어렵다. 이를 위해서는 우리나라 상황에 특화된 정밀한 조사가 필요하다. 한편 국제 성인 역량 조사에서 언어 능력은 문서화된 글을 이해하거나 평가하고 활용하며 글로써 소통하는 것으로 정의된다. 이 말은 언어 능력 조사가 읽기에 한정되며, 듣기나 말하기 작문 능력 등은 포함되지 않는다는 뜻이다. 언어 능력에는 읽기뿐만 아니라 말하기, 듣기, 쓰기 등이 포함되어야 하지만 다른 능력에 대해서는 신뢰성 있고 타당성 있는 국제 비교를 위한 평가 척도를 개발하기 어려운 점이 있어 읽기 능력만을 대상으로 한다는 한계가 있다.

국립국어원에서는 국어 기본법 제9조에 따른 국민의 국어 능력 실태 조사의 일환으로 2008년 기초 문해력 조사를 실시하였다. 이 조사는 본격적인 국어 능력 실태 조사에 앞서 비문해율(=문맹률)에 대한 정밀한 통계²⁾와 국민들의 기초적인 문해력 정도를 파악하기 위한 것이었다. 19~79세 성인 12,137명을 대상으로 한 조사에서 비문해율은 1.7%로 나타났다. 이 조사에서는 비문해자를 제외한 98.3%의 사람들에게 대해서 25개의 문항을 가지고 기초 문해력 조사를 실시하였다. 조사 결과 문해력 점수는 평균 63.3점으로 비교 대상으로 조사한 중학교 3학년 학생들의 평균 점수인 77.4점보다 상당히 낮은 것으로 드러났다. 특히 조사 대상의 5.4%는 낱글자나 단어는 읽고 쓸 수는 있지만 문장 이해력이 거의 없는

2) 1970년에 실시된 인구 총조사에서 비문해율이 7.0%로 조사된 이후 공식 조사가 없어서 비문해율에 대한 객관적인 조사 자료를 확보하는 데에 이 조사의 일차 목적이 있었다.

것으로 조사되었다. 이 조사는 일반 국민들을 대상으로 한 대규모 조사이기는 하나 문항 수도 너무 적고, 일상생활을 하는 데 필요한 최소한의 읽고 쓰는 능력을 조사하기 위해 고안된 것으로 보통 수준 이상의 국어 능력까지 고려한 총체적인 국어 능력 조사라고 하기에는 어려움이 있다.

이후 국립국어원은 2013년에 국민의 국어 능력 수준을 진단하고 조사 결과를 언어 정책 수립을 위한 기초 자료로 활용하기 위해 국어 능력 실태 조사를 실시하였다. 3장에서는 이 조사의 설계와 진행 과정, 조사 결과와 활용 방안 등에 대해서 살펴보도록 하겠다.

3. 2013 국민의 국어 능력 실태 조사

3.1 조사 도구의 개발

이 조사는 국민의 국어 능력이 현재 어느 정도의 수준인지, 영역별로는 어떤 차이를 보이는지 성별·연령별·직업별 등 다양한 변인별로는 어떤 차이가 있는지 등에 대한 구체적이고 실증적인 자료를 확보하기 위해 실시되었다. 2013년 조사를 시작으로 앞으로는 5년 주기로 조사를 시행하여 국민들의 언어 능력에 대한 추이를 관찰하기 위한 계획이 수립되어 있다. 조사 대상은 20~59세 사이의 성인으로 한정하였다.

2012년에는 기초 연구를 통해 조사의 기본 계획을 수립하고 국어 능력 실태 조사를 위한 문항을 개발하였다. 일반적으로 국어 능력은 기능별로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 영역으로 나뉘나 이 조사에서는 규범적 국어 사용의 중요성을 고려하여 문법 영역을 추가하였다. 따라서 조사는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법의 5개 영역으로 나누어 실시하였다. 각 영역별 문항 수와 평가 시간, 그리고 배점은 아래와 같다³⁾.

〈표 1〉 조사 도구의 영역과 규모

조사 영역	문항 수	시간	배점
읽기	20문항	40분	300점
문법	10문항	10분	150점
쓰기	3문항	30분	250점
듣기	10문항	15분	150점
말하기	3문항	15분	150점
누계	46문항	110분	1,000점

3) 평가 도구 개발을 포함한 기초 연구는 서울대학교 장소원 교수를 책임자로 한 전담 연구팀이 국립국어원과 공동으로 수행하였다. 기초 연구에서는 본래 54문항, 130분, 1300점 만점의 도구를 제안하였으나 실행 과정에서 <표 1>과 같이 축소되었다. 장소원 외(2012)에 평가 도구 개발 절차 등이 상세히 보고되어 있다.

각 영역별 문항 수와 배점은 언어생활에서의 사용 정도와 중요도를 고려하여 결정하였다. 그 결과 읽기 영역은 언어생활에서 차지하는 비중이 높고 구어인 말하기, 듣기에 비해 다양한 텍스트로 양식화되어야 함에 따라 비중이 높게 설계되었다. 반면에 문법 영역은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 기초 영역으로서 그러한 기능 영역에 이미 작용하고 있음을 고려하여 배점을 낮게 설정하였다.

조사에 사용되는 담화나 텍스트는 국민들이 실생활에서 흔히 접할 수 있는 자료로 구성하였다. 또한 사적인 상황과 공적인 상황의 자료가 골고루 포함되도록 하였고, 설명적·설득적·친교적 담화 유형들이 모두 포괄되도록 하였다. 이러한 원칙에 따라 평가에 사용된 언어 자료들은 다음과 같다: 안내문, 제품 사용 설명서, 가정 통신문, 신문 기사, 공익 광고, 계약서, 공문서, 신문 만평, 편지, 문자 메시지, 논설문 등 각 영역별 세부 평가 요소는 아래와 같다.

〈표 2〉 영역별 세부 평가 요소

영역	평가 능력	평가 요소	문항 수
읽기	가. 사실적 읽기	1. 세부 내용 파악 능력	4
		2. 명시적인 중심 내용 파악 능력	2
		3. 글의 구조 파악 능력	1
		4. 내용 간 관계 파악 능력	2
	나. 추론적 읽기	1. 비명시적 중심 내용 파악 능력	3
		2. 전제나 가정의 파악 능력	2
		3. 글의 목적이나 동기 파악 능력	1
		4. 생략된 내용 추론 능력	1
		5. 글쓴이의 태도나 입장 파악 능력	1
	다. 비판적 읽기	1. 표현의 적절성 파악 능력	1
		2. 내용의 타당성 파악 능력	1
		3. 내용의 효용성 파악 능력	1
문법	가. 규범	1. 맞춤법	1
		2. 띄어쓰기	1
		3. 표준어	1
	나. 어휘	1. 의미와 용법	2
		2. 의미 관계	1
		3. 관용 표현의 의미	1
	다. 문장	1. 경어법	1
		2. 호응 관계	1
		3. 접속 관계	1
쓰기	가. 친교적 쓰기	1. 짧은 글 쓰기(3문장)	1
	나. 설명적 쓰기	2. 설명적 글쓰기(300자 내외)	1
	다. 논증적 쓰기	3. 논리적 글쓰기(400자 내외)	1

영역	평가 능력	평가 요소	문항 수
듣기	가. 사실적 듣기	1. 세부 정보의 확인	2
		2. 핵심 정보의 파악	1
		3. 지시의 이행	1
	나. 추론적 듣기	1. 내용의 추리	2
		2. 심리 또는 태도의 추리	1
		3. 적용	1
	다. 비판적 듣기	1. 내용 또는 형식의 평가	2
말하기 (S)	가. 설득하는 말하기	1. 설득(주장하는 말하기)	1
		2. 설득(요청하는 말하기)	1
	나. 설명하는 말하기	1. 설명(설명하는 말하기)	1

또한 각 영역에서 요구하는 능력이 서로 다른 양식으로 실현된다는 점을 고려하여 각 영역별로 조사 방식을 달리 설계하였다. 이에 따라 읽기, 문법, 듣기 영역은 4개의 답지 중 하나를 선택하는 객관식 선택형 문항으로, 말하기 영역은 피조사자가 실제 발화한 내용을 조사원이 녹음하는 주관식 수행형 문항으로, 쓰기 영역은 제공되는 답지에 직접 작문을 하게 하는 주관식 서답형으로 조사 도구를 개발하였다.

3.2 조사의 시행⁴⁾

2013년 국민의 국어 능력 조사 질문지는 말하기와 쓰기 영역의 주관식 문항을 포함한 5개 영역 46개 문항으로 이루어져 있다. 따라서 피조사자가 모든 문항에 다 응답해야 하는 경우에는 시간이 2시간가량이나 소요된다. 이번 조사는 그 대상이 다양한 변인에 따라 추출된 일반 국민 3,000명임을 감안하면 이렇게 긴 시간 동안의 조사는 실행에 어려움이 있을 뿐만 아니라 참여 피로도가 조사 결과에 영향을 미쳐 국어 능력이 제대로 측정되지 못할 수도 있다. 이에 조사 도구를 둘로 나누어 각각의 세트를 1,500명씩 조사하되 두 세트에 공통 문항을 두어 조사 결과를 보정한 후 전체 통계는 3,000명을 대상으로 하는 방식을 채택하였다. 이를 위해 대단위 성취도 평가 등에서 일반적으로 활용하는 ‘공통 문항 비동등 집단 설계 방식’을 적용하였다. ‘공통 문항 비동등 집단 설계 방식’ 조사를 위해서는 상호 비교를 위해 일정 수의 문항들이 두 조사 도구에 공통으로 들어가게 설계하여야 한다. 공통 문항이 많을수록 동등화 정확성이 높아지는데 일반적으로 20%가량을 공통으로 포함

4) 조사의 설계와 결과 분석 등의 연구는 김종철 교수가 연구 책임자인 서울대 국어 교육 연구소가, 조사 실행은 전문 기관인 TNS Korea에서 수행하였다.

시킨다. 이 조사에서는 읽기 영역의 6문항과 문법 영역의 10문항을 공통 문항으로 설계하여 두 세트의 동질성을 확보하였다. 이렇게 조사 도구를 이원화함으로써 조사 시간이 피조사자 1인당 1시간 정도로 줄어들게 되어 효율적인 조사가 가능해지고 결과적으로 조사 결과의 신뢰도를 더욱 높일 수 있게 하였다.

〈표 3〉 조사 도구의 이원적 설계

〔‘가’ 형〕				〔‘나’ 형〕			
영역	문항 수	시간	배점	영역	문항 수	시간	배점
듣기	10	15	150	쓰기	3	30	250
말하기	3	15	150	읽기	13(6)	26	195
읽기	13(6)	26	195	문법	10	10	150
문법	10	10	150	누계	26문항	66분	595
누계	36문항	66분	645				

조사는 예비 조사와 본 조사, 두 차례에 걸쳐 실시되었는데 조사 방식은 충분히 사전 교육을 받은 조사원들이 개별 가구를 직접 방문하여 피조사자를 1:1로 만나서 조사하는 방식으로 진행되었다. 예비 조사는 2013년 6월 24일부터 7월 16일까지 3주간 조사 도구 및 조사 시행 방식의 타당성을 점검하고 주관식 문항 채점에 대한 기준을 마련하기 위한 목적으로 시행되었다. 특히 ‘공통 문항 비동등 집단 설계’ 방식에 따라 두 가지 유형으로 조사를 시행하는 것이 타당한지를 검증해야 했다. 예비 조사는 400명을 대상으로 하였는데 ‘가’형과 ‘나’형을 각각 200명씩 조사하였다.

예비 조사 결과 <표 3>과 같은 이원적 설계는 타당한 것으로 나타났다. 공통 문항으로 배정된 읽기 영역의 6문항과 문법 영역의 10문항에 대한 응답 결과를 분석하여 ‘가’형과 ‘나’형으로 나뉜 두 집단을 통계적으로 동일한 집단으로 볼 수 있는지를 살펴보았다. 공통 문항에 대한 두 집단의 평균 점수를 산출하여 t-검정을 통해 분석한 결과, 유의도가 기준치인 0.05보다 크게 나타났기에 두 집단은 통계적으로 차이가 없는 집단으로 해석할 수 있었다⁵⁾. 따라서 본 조사에서도 같은 방식을 유지하기로 하였다. 한편 예비 조사에서는 평가 도구의 문항별 난이도와 변별도를 조사하였는데 조사 결과 변별력이 낮거나 예상 난이도와 실제 난이도가 달리 나타난 문항들은 수정·보완하였다. 또한 예비 조사 결과의 채점 과정에서 주관식으로 평가된 말하기, 쓰기 영역의 채점 기준과 절차를 마련하였다. 우선 각 문항별로 채점 기준을 명확하게 제시하였다. 말하기 영역은 ‘내용 선정(30%), 조

5) 예비 조사에서 나타난 공통 문항의 집단별 결과는 다음과 같다.

공통 문항	평균 점수		T	유의도
	‘가’형 집단	‘나’형 집단		
읽기 영역(6문항)	66.83	69.00	-1.040	0.299
문법 영역(10문항)	98.18	101.10	-1.249	0.212

직(30%), 표현(20%), 전달(20%)의 4가지 하위 채점 요소를 설정하고, 각각의 요소에 대해 5점 척도로 채점하였다. 쓰기 영역은 각 문항마다 ‘내용(50%) 조직(30%), 표현(20%)’의 채점 요소를 설정하고 각 요소에 대해 5점 척도로 채점하였다. 또한 각각의 문항에 대해 채점 요소가 어떻게 적용되는지를 구체적으로 밝힌 세부 채점 기준을 두어 채점자의 주관적 개입 가능성을 최소화하였다. 또한 이렇게 마련된 세부 기준에 따라 모든 문항에 대해 전문가 3인이 교차 채점한 평균 점수를 활용함으로써 채점의 신뢰도를 보다 높이도록 하였다.

본 조사는 2013년 9월 1일부터 11월 15일까지 약 10주에 걸쳐 전국에 거주하는 20~59세의 성인 남녀 3,000명을 대상으로 실시되었다. 조사 도구는 예비 조사 결과를 바탕으로 수정된 문항을 활용하였으며, ‘가’형과 ‘나’형으로 구분하여 1,500명씩 조사하였다. 그러나 ‘가’형 응답자들 중 말하기 영역에서 조사원이 과도하게 개입하거나 녹음 상태가 불량하여 분석이 불가능한 것들이 발견되어 84건은 결과 분석에서 제외하였다.

조사 대상은 모집단의 대표성을 띠는 표본 집단을 추출하기 위해 2단계 층화 추출(stratified sampling) 방식과 집락 추출(cluster sampling) 방식으로 조사 대상을 표집하였다. 16개 시도의 인구 분포 비율을 고려하고 성별(남성/여성), 연령대(20대/30대/40대/50대), 지역 규모(대도시/중소 도시/읍면 단위), 학력군(중졸 이하/고졸/대졸 이상), 직업군(정신 노동자/육체 노동자/기타)의 5개 변인을 인구 분포 비율에 비례하게 통제하여 선정하였다. 조사 개요를 정리하면 아래와 같다.

- 조사 시기: 2013. 9. 1. ~ 11. 15.(10주)
- 조사 대상: 전국 성인 남녀 3,000명 (※결측치 84명을 제외하면 실제 분석 대상은 2,916명임)
 - 16개 시도의 인구 분포 비율을 고려하고 성별, 연령대, 지역 규모, 학력군, 직업군의 5개 변인을 인구 분포 비율에 비례하게 통제하여 표집 대상 선정
 - 5개 변인: 성별(남성/여성), 연령대별(20대/30대/40대/50대), 지역 규모별(대도시/중소 도시/읍면 지역), 직업군별(정신 노동자/육체 노동자/기타), 학력군별(중졸 이하/고졸/대졸 이상)
- 조사 방식: 조사원의 가구 방문을 통한 1:1 면접 방식

3.3 조사 결과 분석

결과 분석은 말하기 영역에서 결측치를 보인 84명을 제외하고 ‘가’형에 응답한 1,416명과 ‘나’형에 응답한 1,500명의 결과를 바탕으로 진행하였다. 영역별로는 듣기 영역과 말하기 영역은 1,416명, 쓰기 영역은 1,500명, 읽기와 문법 영역은 2,916명이 분석 대상이 되었다. 이 조사는 조사 도구 설계상 다섯 가지 영역을 모두 응답한 피조사자가 존재하지 않는다. 따라서 원 점수에 대한 총점을 직접 계산하는 것은 불가능하다. 이를 해결하기 위해 각 영역별 척도 변환 점수의 평균에 대한 합산으로 전체 국어 능력 점수의 평균을 산출하였다. 또한 표준 편차를 산출하기 위해서는 ‘가’형과 ‘나’형의 공통 문항으로 설정된 16개 문항(읽기 영역 6개, 문법 영역 10개)의 원 점수 총점의 표준 편차

에서 전체 영역 총점에 대한 공통 문항 총점의 비를 곱한 값을 산출하였다. 즉 16개 공통 문항에 대한 표준 편차를 전체 문항에 대한 표준 편차로 확장하여 산출한 것이다. 이런 과정을 거쳐 산출된 평균과 표준 편차에 대한 분포를 따르는 전체 국어 능력에 대한 척도 변환 점수를 최종적으로 산출하였다. 이러한 방식을 통해 산출한 척도 변환 점수를 기준으로 전체 국어 능력(총점) 및 각 영역별 평균과 표준 편차를 제시하면 다음과 같다.

〈표 4〉 각 영역별 및 전체 국어 능력의 척도 변환 점수

	평균/만점	표준 편차
듣기 영역	108.88/150	29.12
읽기 영역	190.66/300	61.81
문법 영역	88.14/150	28.87
말하기 영역	69.79/150	19.08
쓰기 영역	122.07/250	37.49
총점	579.62/1000	165.38

위의 표에서 보듯이 본 조사의 결과에서는 1,000점 만점의 조사 도구에서 579.62점의 평균 점수가 산출되었다. 그런데 단순히 조사 결과를 점수로 제시하는 것은 의미가 없다. 이 조사는 언어 정책을 수립하고 시행하는 데에 기초 자료로 활용되어야 하므로 이 점수의 의미가 무엇인지 해석할 수 있어야 한다. 예를 들어 <표 4>에 제시된 듣기 영역의 평균 점수 108.88점이 의미하는 바가 무엇인지, 즉 듣기 능력이 우수하다는 것인지, 그렇지 않다는 것인지를 판단할 수 있어야 한다. 이를 위해 성취 수준을 등급화해야 할 필요가 있다. 조사 결과를 등급화하기 위해서는 절대적인 능력 정도를 구분하는 기준인 각 영역의 분할 점수를 타당하고 신뢰성 있는 방식으로 산출하는 과정이 필요하다.

본 연구에서는 성취 수준을 ‘우수, 보통, 기초, 기초 미달’의 네 단계로 설정하였다. 이는 국가 수준 학업 성취도 평가 등의 대규모 평가에서 일반적으로 활용하는 방식이다. 이렇게 설정할 때 각 영역별 분할 점수는 ‘우수와 보통 사이’, ‘보통과 기초 사이’, ‘기초와 기초 미달 사이’의 세 수준에서 결정되어야 한다. 본 조사에서 각 등급의 분할 점수를 도출하기 위해 활용한 것은 ‘앵고프(Angoff) 방식’이다. 앵고프 방식은 전문가 패널 집단이 각 문항에 대한 기대 정답률을 판정하여 분할 점수를 산출하는 과정으로 진행된다. 전문가 집단은 ‘말하기-듣기, 읽기, 쓰기, 문법’의 네 영역으로 나뉘어 각 영역별로 6명씩 총 24명의 전문가가 분할 점수 도출을 위한 패널로 참가하였다. 본 조사에서 상정한 국어 능력의 수준 분할에 대한 기본적인 전제는 아래 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 등급별 국어 능력의 일반적 수준

등급	국어 능력의 수준
우수	국민 공통 교육 과정 국어 과목을 이수한 국민에게 기대되는 국어 능력을 대부분(80% 이상) 획득한 수준
보통	국민 공통 교육 과정 국어 과목을 이수한 국민에게 기대되는 국어 능력을 상당 부분(50% 이상 80% 미만) 획득한 수준
기초	국민 공통 교육 과정 국어 과목을 이수한 국민에게 기대되는 국어 능력을 부분적으로(20% 이상 50% 미만) 획득한 수준

이러한 기준을 가지고 24명의 전문가가 3번의 토의 과정을 거쳐 최종적으로 합의하여 결정한 각 영역별 최종 분할 점수는 다음과 같다.

〈표 6〉 평가 영역별 분할 점수

영역	수준	분할 점수
듣기	우수	123.0
	보통	97.1
	기초	66.4
읽기	우수	242.3
	보통	173.3
	기초	106.5
문법	우수	117.8
	보통	87.4
	기초	54.0
말하기	우수	104.9
	보통	78.6
	기초	51.6
쓰기	우수	193.3
	보통	143.3
	기초	93.5
총점	우수	781.2
	보통	579.7
	기초	372.0

〈표 6〉에 제시된 분할 점수를 기준으로 우리 국민의 국어 능력 점수 579.62점을 평가하면 ‘보통 등급과 기초 등급의 경계선’에 있는 것으로 해석할 수 있다. 각 등급별로 분포 비율을 따져보면 우수 등급이 347명(11.9%), 보통 등급이 975명(33.4%), 기초 등급이 1,338명(45.9%), 기초 미달 등급

이 256명(8.8%)으로 산출되어 보통 수준 이상의 국어 능력을 지닌 국민이 전체의 45.3%에 불과하고 54.7%의 국민이 기초 이하의 국어 능력을 가지고 있음을 알 수 있다.

〈표 7〉 전체 국어 능력의 수준 등급별 분포

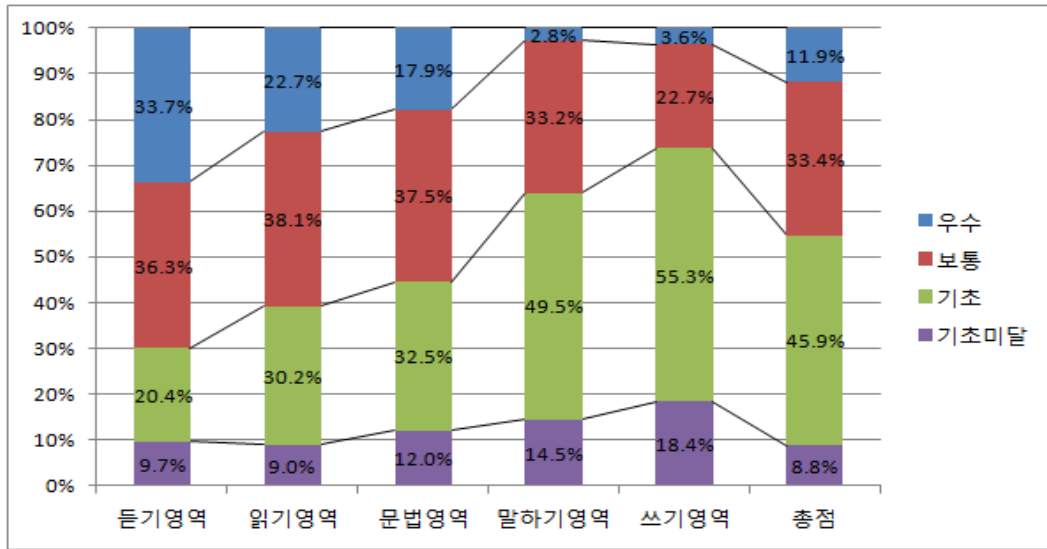
영역	수준	기준 점수	명	%
전체 국어 능력	우수	781.2 이상	347	11.9
	보통	579.7 이상	975	33.4
	기초	372.0 이상	1,338	45.9
	기초 미달	372.0 미만	256	8.8
계			2,916	100.0

영역별 평균 점수는 <표 4>에 제시된 것 같이 듣기 108.88점(150점 만점), 읽기 190.66점(300점 만점), 문법 88.14점(150점 만점), 쓰기 122.07점(250점 만점), 말하기 69.79점(150점 만점)이었다. 이것을 난이도를 고려한 평균 점수의 위치를 기준으로 비교해 보면 듣기, 읽기, 문법, 말하기, 쓰기의 순으로 능력 수준이 낮아지는 것으로 나타났다. ‘듣기, 읽기, 문법’은 보통 수준의 능력을 보유하고 있으나 ‘말하기, 쓰기’는 기초 수준인 것으로 분석되었다. 특히 ‘말하기’와 ‘쓰기’는 기초 이하의 능력을 보유한 사람들이 각각 64%, 73.7%에 이르는 것으로 나타났다.

〈표 8〉 국민의 국어 능력의 수준 등급의 영역별 분포

비고		우수	보통	기초	기초 미달
듣기 (150점 만점)	분할 점수	123.0 이상	123.0 ~ 97.1	97.1 ~ 66.4	66.4 이하
	실제 평균		108.88		
읽기 (300점 만점)	분할 점수	242.3 이상	242.3 ~ 173.3	173.3 ~ 106.5	106.5 이하
	실제 평균		190.66		
문법 (150점 만점)	분할 점수	117.8 이상	117.8 ~ 87.4	87.4 ~ 54.0	54.0 이하
	실제 평균		88.14		
말하기 (150점 만점)	분할 점수	104.9 이상	104.9 ~ 78.6	78.6 ~ 51.6	51.6 이하
	실제 평균			69.79	
쓰기 (250점 만점)	분할 점수	193.3 이상	193.3 ~ 143.3	143.3 ~ 93.5	93.5 이하
	실제 평균			122.07	

조사 결과를 그래프로 나타내면 아래와 같다. 다른 영역에 비해 말하기와 쓰기 영역의 기초 및 기초 미달 등급의 비율이 상대적으로 높아 국민들의 말하기, 쓰기 능력이 상대적으로 저조함을 확인할 수 있다.



[그림 1] 각 영역별 및 총점의 수준 등급별 분포

다음은 변인별로 분석 결과를 살펴보자. 본 조사에서는 변인을 성별, 연령, 지역 규모, 직업, 학력의 다섯 가지로 상정하였다.

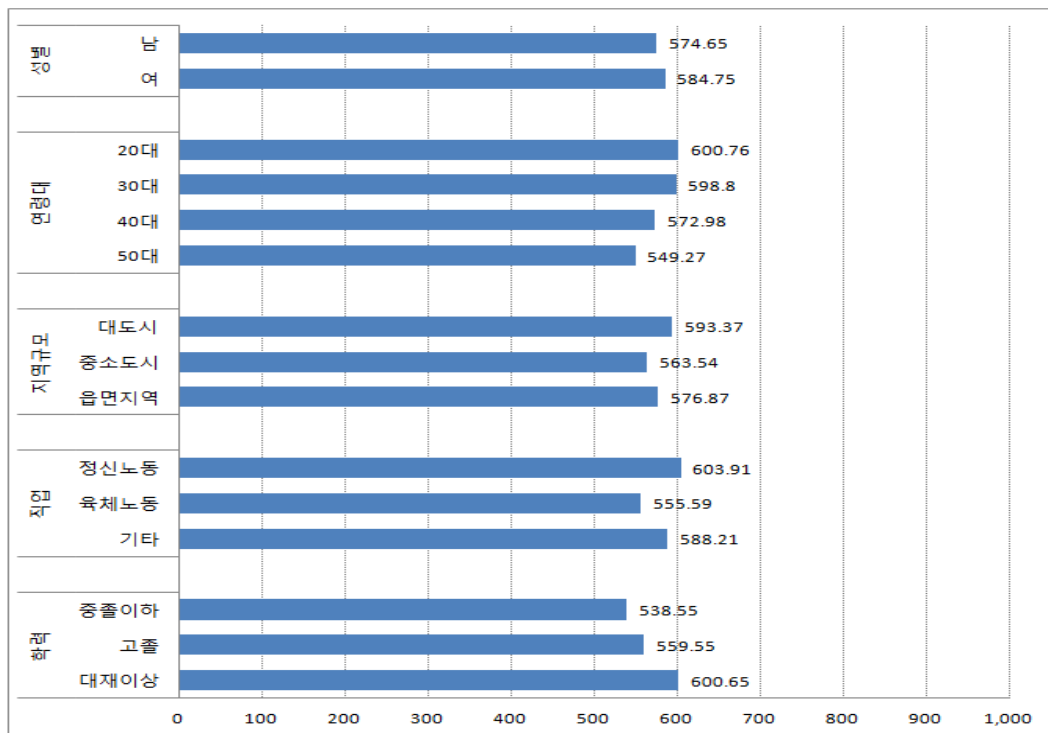
성별로는 여성이 남성보다 평균 10점 정도 높게 나타났지만 통계적으로 유의미한 차이는 아니다. 여성이 남성에 비해 ‘보통’ 등급은 좀 더 많고, ‘기초’와 ‘기초 미달’ 등급은 적게 나타났다. 특히 말하기 영역에서 여성이 남성보다 높게 나타났는데 이는 일반적으로 여성의 말하기 능력이 남성보다 뛰어나다는 관찰 결과와 대체로 일치한다. 연령별로는 20~30대가 40~50대에 비해 우수하며, 연령대가 올라갈수록 ‘기초’와 ‘기초 미달’ 등급 비율이 늘어나는 경향이 확인되었다. 지역 규모별로는 대도시 거주자가 중소 도시 거주자에 비해 국어 능력 수준이 높은 것으로 확인되었다. 이는 대도시에 20~30대 젊은 층과 고학력자가 많이 살고 있는 것과 관련이 있다. 학력군별로는 중졸 이하보다는 고졸자가, 고졸자보다는 대재 이상 학력자의 국어 능력이 높게 나타나 학력이 높을수록 국어 능력이 우수하다는 사실이 통계적으로 확인되었다. 직업군별로는 정신노동 종사자와 기타 직업(학생, 주부 포함) 종사자가 육체노동 종사자에 비해 국어 능력 수준이 높은 것으로 확인되었는데 기타 직업 종사자의 점수가 높게 나타난 것은 20대 대학생들이 이 그룹에 포함되었기 때문으로 분석된다. 그러나 고학력자와 정신노동 종사자 중에서도 기초 등급 이하가 각각 49%, 48.3%에 이르는 것으로 나타나 학력이나 직업에 관계없이 우리 국민의 국어 능력 수준이 전반적으로 부족한 상황임을 알 수 있었다.

변인별 결과 중에 특히 주목해야 할 것은 연령별 능력 차이이다. 연령대가 높아질수록 언어 능력 점수가 낮아지는 현상은 PIAAC의 2013년 조사 결과에서도 확연히 드러났다. 한국 성인의 언어 능력 평균 점수는 OECD 평균에 해당하며 순위는 24개국 중 12위에 해당한다. 그런데 16~24세 연령대의 평균 점수는 전체 4위로 상위권에 속하며 35~44세 연령대부터는 OECD 평균보다 점수가 낮아

지고, 특히 55~65세 연령대의 평균 점수는 24개국 중 21위에 머물렀다. 특히 최고 연령층(55~65세)과 최저 연령대(16~24세) 간의 점수 차이는 참여국 중에서 가장 큰 간극을 보이는 것으로 보고되었다.(민병곤, 2014)

PIAAC 조사에서 우리나라의 경우 언어 능력뿐만 아니라 수리력, 컴퓨터 기반 문제 해결력 조사에서도 일관되게 16~24세 집단은 매우 높은 수행 정도를 보인 반면에 55~65세 집단은 매우 낮은 순위를 나타냈다. 이처럼 한국에서 연령대별 역량 차이가 특히 두드러지게 나타나는 점에 대해서 PIAAC 국제 보고서는 우리나라가 비교적 짧은 기간에 중등 및 고등 교육 참여율을 성공적으로 높인 때문이라고 해석하고 있다⁶⁾. 그 배경에는 우리나라의 높은 교육열과 급속한 경제 성장이 있다. 그 밖에도 우리 국민들은 대부분 학교를 졸업하고 나면 더 이상 교육에 참여하지 않는데 그것도 연령이 높아질수록 언어 능력이 떨어지는 이유로 작용하고 있는 것으로 보인다.

전체 국어 능력의 변인별 평균 차이를 그래프로 나타내면 다음과 같다.



[그림 2] 국어 능력의 변인별 평균 차이

6) 1970년도에 한국은 노동력의 67.4%가 초졸 학력, 26.4%가 중등 교육을 받았고, 6.1%만이 대학 교육을 받았다. 30년 동안에 한국은 중등 교육을 보편화했고, 2010년에 한국은 모든 OECD 국가들 중에서 25~34세에서 고졸 이상의 학력을 가진 사람의 비율이 가장 높다. 한국의 25~34세의 98%는 고등학교를 졸업하여 55~64세와 비교할 때 55%포인트가 증가하였다. 게다가 한국의 25~34세의 65%는 고등 교육을 이수했으며, 이는 OECD 국가들 중에서 가장 높은 비율이다.(임언 외2014: 39)

4. 조사 결과 활용 방안

위에서 살펴본 2013년 국민의 국어 능력 실태 조사 결과는 현재 상태에서 국민들의 언어 사용 능력을 살펴 향후 국어 능력 향상을 위한 정책 수립에 활용하기 위한 것이다. 이를 위해 다음과 같은 후속 조치가 필요하다.

4.1 실태 조사 결과의 심층 분석

2013년에 실시한 국민의 국어 능력 조사는 3,000명의 대규모 인원을 대상으로 한 광범한 조사였다. 일단 조사 결과 분석을 통해 우리 국민의 전반적인 국어 사용 능력에 대한 진단 결과는 확보되었지만 몇 가지 심층적인 연구가 더 필요하다.

우선 평가 영역별 교차 분석이 필요하다. 예를 들어 말하기 영역과 듣기 영역, 또는 말하기 영역과 문법 영역 간의 상관관계는 어떠한지 등을 조사할 필요가 있다. 또한 말하기나 쓰기 영역에 대해 직접적인 조사를 한 적은 이전에 없었기에 이 조사에서 확보한 자료는 매우 중요하게 활용될 수 있다. 여러 가지 변인을 고려한 1,500명의 말하기·쓰기 자료가 있고, 또 이와 유사한 자료들이 앞으로 지속적으로 생산될 것이므로 이 자료들을 데이터베이스화하고 심층적으로 분석하면 우리 국민들의 말하기·쓰기 실태에 대해 다양한 시사점을 얻을 수 있을 것이다. 한편 평가 영역별로 평가 요소에 대한 심층 분석이 필요하다. 이번 조사에서는 말하기 영역은 ‘설명하기와 설득(요청과 주장)하기’를, 읽기 영역은 ‘사실적 읽기, 추론적 읽기, 비판적 읽기’ 능력을, 문법 영역에서는 ‘규범, 어휘, 문장 사용’ 등을 각각 평가 요소로 설정하여 조사하였다. 2013년 결과 분석에서는 이들 조사 요소들에 대한 심층적 분석까지는 하지 못하였는데 향후 이에 대한 분석이 필요하다. 예를 들어 설득하는 말하기와 설명하는 말하기에서 국민들의 언어 능력이 어떻게 차이가 나는지, 문법 영역의 조사 결과도 더 분석하여 규범에 대한 이해 정도는 어떠한지, 어휘 지식은 충분하다고 볼 수 있는지 등을 밝힐 수 있을 것이다. 또한 평가 영역별, 성취 수준 등급별, 각 변인별 상관관계를 보다 구체적으로 세분화하여 분석할 필요가 있다. 예를 들어 성별, 직업, 연령 등 각 변인들은 상호 어떤 관련을 맺고 있으며 그 영향이 영역별 국어 능력에 어떻게 미치는지를 분석할 수 있을 것이다. 그 밖에 조사 결과에 나타난 바와 같이 우리 국민의 말하기, 쓰기 등 표현 영역에 대한 능력이 낮게 나타나는 원인은 무엇인지, 그에 대한 대책은 어떻게 수립해야 하는지 등에 대해서도 심층적인 분석과 연구가 필요하다.

4.2 국어 능력 향상을 위한 교육 과정의 개발과 실행

조사 결과를 활용하여 국민들의 언어 능력을 향상시킬 수 있는 성인 대상 교육 과정의 개발 및 시행이 필요하다. 특히 조사 결과 특별히 능력이 부족한 것으로 나타난 말하기와 쓰기 영역에 대해, 그리고 40대 이상 중·장년층에 대해 실질적으로 능력 향상에 도움이 되는 교육 과정의 개발이 필

요하다. 국립국어원은 1992년부터 공무원, 교사, 일반인 등을 위한 국어 강좌인 ‘국어 문화 학교’를 운영하고 있다. 그런데 강좌 내용은 대부분 문법과 어문 규정의 이해를 돕기 위한 것에 한정되어 있어 교육 과정을 보다 다양화할 필요가 있다는 지적이 있어 왔다. 국어 능력 실태 조사 결과는 특히 말하기와 쓰기 분야에서 실질적으로 능력을 향상시킬 수 있는 보다 실용적인 강의의 개발이 필요함을 말해 주고 있다. 이와 관련하여 2014년 현재 5년 계획으로 분야별 화법 향상을 위한 교육 과정의 개발 연구가 진행 중이며, 읽기 능력 신장을 위한 문법 교육 자료 및 어휘 능력 신장 방안 연구가 진행되고 있다.

한편 교육 과정의 연구와 개발 못지않게 중요한 것이 실제 교육의 실행이다. 국립국어원 ‘국어 문화 학교’는 공간과 강의자 등 한정된 자원의 제약으로 원내·외 교육을 통틀어 연간 최대 50,000여 명까지만 수용이 가능하다. 교육 대상도 주로 공직자나 교사 등에 한정된다. 물론 온라인 교육 과정 개발 등으로 더 많은 사람들을 교육에 참여시키려는 시도는 꾸준히 하고 있으나 한계가 있다. 이에 적절한 교육 과정과 자료가 개발된다고 해도 국립국어원의 교육만으로는 획기적인 국어 능력 향상 결과를 가져오기 어렵다. 따라서 여러 유관 기관과의 협력이 필요하다. 현재 국립국어원이 전국 16개의 국어 문화원에 국어 문화 학교 프로그램을 지원하고 있는 것은 기관 간 협력의 시범 사례가 될 수 있다. 즉 각 지역의 대학을 중심으로 운영되는 국어 문화원에 ‘국어 문화 학교’의 표준화된 과정과 교재, 강사들에 대한 전문적인 훈련 등을 지원하여 지방 거주자들도 국립국어원에서 제공하는 표준 강의를 쉽게 접할 수 있도록 하고 있다. 이러한 협력의 범위를 평생교육진흥원이나 관련 교육 기관들에게까지 넓혀 나가면 특히 교육 여건이 취약한 계층에게 실질적인 도움을 줄 수 있을 것이다.

4.3 향후 조사에 대한 체계적 준비

국립국어원은 2013년 조사를 기반으로 향후 5년 단위의 정기적인 국어 능력 조사를 계획하고 있다. 이를 위해 다음 주기 조사를 위한 연구를 지금부터 준비해야 할 것이다.

우선 지난 조사 시행 과정에서 나타났던 문제점들을 세밀히 점검하여 그것에 대한 대안을 마련해야 한다. 예를 들어 말하기와 쓰기 조사에서 많은 피조사자들이 녹음을 하거나 직접 긴 글을 작성해야 하는 데 따르는 부담감 때문에 조사를 거부하였는데 이에 대한 대책 마련이 필요하다. 일부 젊은 층에서는 긴 글을 직접 쓰는 것에 부담을 느껴 컴퓨터를 활용한 조사를 제안하기도 하였다. 또 조사 영역과 세부 조사 요소는 잘 선정되었는지, 해당 능력을 측정하기 위해 조사 도구는 적절히 개발되었는지에 대해서도 점검을 해야 한다. 특히 2013년 조사가 앞으로 시행될 조사들과 비교가 가능하려면 어떤 점을 고려해야 하는지, 난이도와 변별도 등을 균형 있게 맞추려면 어떻게 해야 하는지 등 다음 조사의 설계를 위한 점검이 필요하다. 주기적인 조사를 성공적으로 수행하려면 위에 열거한 문제들을 모두 살펴 조사 영역, 조사 도구, 조사 방법 등에 대해 표준화를 이루어야 할 것이다.

2013년 조사에서는 성별, 연령, 거주 지역, 학력, 직업 등 다섯 개의 변인에 대해서만 조사를 했는데 향후 국어 능력에 미치는 다양한 배경 변인을 추가하여 조사할 수 있도록 준비해야 할 것이다.

국립국어원에서 2008년 실시한 기초 문해력 조사에서는 TV 시청이나 인터넷 활용 시간, 책이나 신문 읽는 시간 등 매체에 노출되는 시간과 문해력과의 상관관계를 조사하여 의미 있는 결과를 도출해 낸 바 있다. OECD 주관의 국제 비교 조사에서도 인구 통계학적 특성 외에 부모의 학력, 16세를 기준으로 집에 비치된 책의 수, 학교 졸업 후 (비)형식적 교육 참여 현황 등 여러 가지 배경 변인들을 조사하여 그 중 어떤 요인이 성인의 역량에 영향을 미치는지를 살펴본다. 5년 후 시행될 국어 능력 실태 조사에서는 이러한 점을 미리 염두에 두어 다양한 배경 변인들을 설정해야 할 것이다.

5. 결론 및 정리

현대 지식 기반 사회에서 언어 사용 능력의 중요성은 날로 커지고 있다. 이에 여러 나라들에서 국민들의 언어 능력을 향상시키기 위해 다양한 정책 사업을 펼치고 있다. 우리나라는 성인의 국어 능력에 대해 체계적인 조사가 그동안 이루어지지 않다가, 2005년 이후 국어 기본법이 제정되면서 이 분야에 관심을 가지게 되었다.

이 글에서는 국립국어원이 2013년에 실시한 국민의 국어 능력 실태 조사의 목적과 시행 과정, 그 결과 등을 살펴보았다. 국민 3,000명을 대상으로 한 대규모 조사에서 국어 능력은 ‘보통’과 ‘기초’의 경계 정도에 해당한다는 결과가 도출되었다. 특히 말하기와 쓰기 능력이 부족하며 젊은 세대에 비해 40대 이상 중·장년층의 능력이 확연히 떨어진다는 결과도 확인되었다.

이에 국립국어원에서는 국민들의 국어 능력을 실질적으로 향상시킬 수 있는 다양한 정책 사업을 계획하고 있으며, 향후 국어 능력 실태에 대한 주기적인 조사 계획도 수립해 두고 있다. 국립국어원이 계획한 정책 사업의 성공적 실행을 통해 우리나라 국민들의 언어 능력이 획기적으로 향상되고 나아가 우리나라의 국가 경쟁력도 더욱 커지기를 기대한다.

참고 문헌

- 김동환 외(2008), <국어 능력 검정 모의 시험 방법 연구>, 국립국어원.
- 김문오 외(2005), <국민의 국어 능력 평가를 위한 기초 연구>, 국립국어원.
- 김성규 외(2006), <국어 능력 조사 방법 연구 1>, 국립국어원.
- 김종철 외(2013), <2013년 국민의 국어 능력 평가>, 국립국어원.
- 김종철 외(2014), ‘국민의 국어 능력 조사 결과 분석’, <국어 교육 연구 33>, 서울대 국어 교육 연구소.
- 김창원 외(2008), <국민의 기초 문해력 조사>, 국립국어원.
- 이희수 외(2001), <한국 성인의 문해 실태 및 OECD 국제 비교 조사 연구>, 한국교육개발원.
- 임 언 외(2005), <한국의 성인 직업 기초 능력>, 한국직업능력개발원.
- 임 언 외(2014), <한국인의 역량, 학습과 일 — 국제 성인 역량 조사(PIAAC) 보고서>, 한국직업능력개발원.
- 장경희 외(2009), <국어 능력 검정 시험에서 말하기 능력 평가 방법 개발을 위한 연구>, 국립국어원.
- 장소원 외(2012), <국어 능력 평가를 위한 기초 연구>, 국립국어원.

〈붙임〉 2013년 국민의 국어 능력 실태 조사 예시 문항

1. 말하기

평가 방식	말하기 영역 전체는 수행형 주관식 문항 3문항으로 구성									
예시 문항	<p>2. (물음) 다음 상황 중 하나를 골라 <u>초등학교 1학년</u> 학생이 앞에 있다고 생각하고 설명해 주십시오.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>[상황] ○ 엘리베이터가 갑자기 멈췄을 때 대처 방법 ○ 낯선 사람이 친절을 베풀며 같이 가자고 할 때 대처 방법</p> <p>[조건] 2분 정도 자연스럽게 자신의 의견을 말해 주십시오. 준비 시간은 1분입니다.</p> </div>									
채점 기준	평가 항목		채점 요소	채점 척도(점수)					점수 비중	
				매우 미흡	미흡	보통	우수	매우 우수		
	내용 구성	내용 선정	- 질문에서 요구하는 대답을 한다. - 청자가 이해하기 쉽게 구체적으로 설명한다.	3	6	9	12	15	30%	60%
		조직	- 내용의 흐름이 설명에 적합하다. - 시작과 마무리가 자연스럽다.	3	6	9	12	15	30%	
	표현 및 전달	표현	- 적절한 어휘를 사용한다. - 어법에 맞게 말한다.	2	4	6	8	10	20%	40%
		전달	- 발음, 속도, 어조가 적절하다. - 적절한 시간을 지켜 말한다.	2	4	6	8	10	20%	

2. 쓰기

평가 방식	쓰기 영역 전체는 수행형 주관식 문항 3문항으로 구성																																	
예시 문항	<div>1. 등산 동호회에서 송년회를 개최하고자 합니다. 자신을 등산회 총무라고 생각하고 아래 초청장의 본문을 완성해 보십시오. (3문장으로 작성)</div> <div><div>회원 여러분께.</div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div>일시: 2013년 12월 27일(금) 저녁 6시</div><div>장소: 진미 한정식</div><div>회비: 3만 원</div></div>																																	
예시 답안	<div>다사다난했던 2013년이 이제 막을 내리려 합니다. 우리 동호회 회원 모두 건강하게 한 해를 마무리하는 것을 축하하기 위해 송년회를 가지려고 합니다. 많이 참석해 주세요.</div>																																	
채점 기준	<table><tr><th rowspan="2">평가 항목</th><th rowspan="2">채점 요소</th><th colspan="5">채점 척도</th></tr><tr><th>매우 미흡</th><th>미흡</th><th>보통</th><th>우수</th><th>매우 우수</th></tr><tr><td>내용: 20점 (50%)</td><td><div>- 목적(초청)에 알맞은 내용을 선정하였다.</div><div>- 통일성을 갖추어 불필요하거나 벗어난 부분이 없게 내용을 구성하였다.</div><div>- 양적인 조건을 충족했다.</div></td><td>4</td><td>8</td><td>12</td><td>16</td><td>20</td></tr><tr><td>조직: 12점 (30%)</td><td><div>- 계절 인사, 초청의 목적, 끝 인사의 구조가 잘 갖추어졌다.</div><div>- 담화 유형의 구조적 특성에 맞게 구성하였다.</div></td><td>2</td><td>5</td><td>7</td><td>10</td><td>12</td></tr><tr><td>표현: 8점 (20%)</td><td><div>- 문장이 적법하며 어휘 사용이 적절하다.</div><div>- 맞춤법(띄어쓰기 포함)을 지킨다.</div></td><td>2</td><td>3</td><td>5</td><td>6</td><td>8</td></tr></table>	평가 항목	채점 요소	채점 척도					매우 미흡	미흡	보통	우수	매우 우수	내용: 20점 (50%)	<div>- 목적(초청)에 알맞은 내용을 선정하였다.</div> <div>- 통일성을 갖추어 불필요하거나 벗어난 부분이 없게 내용을 구성하였다.</div> <div>- 양적인 조건을 충족했다.</div>	4	8	12	16	20	조직: 12점 (30%)	<div>- 계절 인사, 초청의 목적, 끝 인사의 구조가 잘 갖추어졌다.</div> <div>- 담화 유형의 구조적 특성에 맞게 구성하였다.</div>	2	5	7	10	12	표현: 8점 (20%)	<div>- 문장이 적법하며 어휘 사용이 적절하다.</div> <div>- 맞춤법(띄어쓰기 포함)을 지킨다.</div>	2	3	5	6	8
평가 항목	채점 요소			채점 척도																														
		매우 미흡	미흡	보통	우수	매우 우수																												
내용: 20점 (50%)	<div>- 목적(초청)에 알맞은 내용을 선정하였다.</div> <div>- 통일성을 갖추어 불필요하거나 벗어난 부분이 없게 내용을 구성하였다.</div> <div>- 양적인 조건을 충족했다.</div>	4	8	12	16	20																												
조직: 12점 (30%)	<div>- 계절 인사, 초청의 목적, 끝 인사의 구조가 잘 갖추어졌다.</div> <div>- 담화 유형의 구조적 특성에 맞게 구성하였다.</div>	2	5	7	10	12																												
표현: 8점 (20%)	<div>- 문장이 적법하며 어휘 사용이 적절하다.</div> <div>- 맞춤법(띄어쓰기 포함)을 지킨다.</div>	2	3	5	6	8																												

3. 듣기

평가 방식	듣기 영역 전체는 선택형 객관식 문항 10문항으로 구성										
예시 문항	<p>※ 다음은 방송 시사 토론의 일부입니다. 잘 듣고 물음에 답하십시오.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>남: 저는 학교 폭력이 심각한 경우 경찰의 개입이 필요하다고 생각합니다. 체벌이 금지된 후 폭력 가해 학생들에 대하여 교사가 할 수 있는 일은 단지 주의를 주는 것 뿐인데 학교 폭력은 점점 더 일상화되고 흉포해지는 경향이 있습니다. 이러한 상황에서 교사가 학생을 지도하는 데는 한계가 있습니다. 따라서 저는 학교 폭력을 최소한으로 줄이고 교사의 권위를 세워 주기 위해서라도 경찰의 개입이 필요하다고 생각합니다.</p> <p>여: 저는 학교에 경찰들이 개입하는 것에 대해서 부정적으로 보고 있습니다.</p> </div> <p>5. (물음) 여자가 토론을 계속할 때 남자의 말을 반박하기에 적절한 질문은 무엇입니까?</p> <p>① 교사가 학생들에게 주의를 주는 것이 잘못된 일인가요? ② 경찰이 개입한다고 해서 교사의 권위가 세워질까요? ③ 학교 폭력의 원인이 학생에게만 있는 것일까요? ④ 교사가 학생을 체벌하는 것이 옳은 일인가요?</p>										
정답	②										
문항 반응	<p style="text-align: center;">[듣기] 가형 5번</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>선택지</th> <th>비율</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>①</td> <td>5.57%</td> </tr> <tr> <td>②(정답)</td> <td>70.03%</td> </tr> <tr> <td>③</td> <td>18.02%</td> </tr> <tr> <td>④</td> <td>6.38%</td> </tr> </tbody> </table>	선택지	비율	①	5.57%	②(정답)	70.03%	③	18.02%	④	6.38%
선택지	비율										
①	5.57%										
②(정답)	70.03%										
③	18.02%										
④	6.38%										

4. 읽기

평가 방식	읽기 영역 전체는 선택형 객관식 문항 20문항으로 구성
-------	--------------------------------

※ 다음 가정 통신문을 보고 8번과 9번의 물음에 답하십시오. [8~9]

○○중 2013 - 17호	가 정 통 신 문	부서 담당자: 교무 지원부 심순애 전화 번호: 02)503-1234 홈페이지: http://○○○.ms.kr
----------------	------------------	--

안녕하십니까? 새봄과 함께 활기와 생동감이 넘치는 계절입니다. 언제나 본교의 발전을 위해 아낌없는 사랑을 보내 주신 모든 학부모님들께 깊은 감사를 드리며 새 학기 소식을 전합니다.

2013학년도 신학기를 시작하며 올해에도 ○○중학교를 함께 이끌어 주실 학교 운영위원회 학부모 위원을 선출하고자 합니다. 이와 더불어 학급별 학부모회를 조직하고 담임 교사와 만나는 자리를 갖고자 하오니, 바쁘시더라도 꼭 참석하시어 자녀 교육을 위해 귀중한 시간을 함께해 주시기 바랍니다.

1. 일시: 2013. 3. 19.(화), 14:00
2. 장소: 본교 대강당 및 교실
3. 대상: ○○중학교 학부모
4. 일정

시 간	내 용	장 소
14:00 ~ 14:50	학부모 총회 · 2013학년도 학교 교육 과정 안내 및 학교 운영 계획 안내 · 학교 운영 위원회 학부모 위원 선출	대강당
15:00 ~ 16:30	담임 교사와의 시간 · 학급 학부모회 조직 · 학급 연간 운영 계획 안내 · 담임 교사와의 대화	각 교실

2013년 3월 11일

○○중 학교 장 홍길동

----- 결 위 선 -----

2013학년도 학부모 총회 참석 동의서

학년	반	번호	학생 성명	해당란에 참석 여부를 ○로 표시	
				참석	불참

학부모 성명: (인)

8. 이 가정 통신문의 내용을 잘못 이해한 것은 무엇입니까?

- ① 학부모 총회에 참석해서 학교 운영 위원을 뽑는 데 참여해야겠어.
- ② 학부모 총회에 참석해서 학교 교육 과정의 내용을 들어 봐야겠어.
- ③ 학교 운영 위원회에서 활동할 의사가 없으니 교실에 갈 필요가 없겠어.
- ④ 학급 학부모회의 일원으로 활동하고 싶으니 우리 아이의 반 교실로 가야겠어.

정답	③										
문항 반응	<p>[읽기] 가형 8번</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>선택지</th> <th>비율</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>①</td> <td>3.02%</td> </tr> <tr> <td>②</td> <td>12.44%</td> </tr> <tr> <td>③(정답)</td> <td>72.30%</td> </tr> <tr> <td>④</td> <td>12.24%</td> </tr> </tbody> </table>	선택지	비율	①	3.02%	②	12.44%	③(정답)	72.30%	④	12.24%
선택지	비율										
①	3.02%										
②	12.44%										
③(정답)	72.30%										
④	12.24%										

5. 문법

평가 방식	문법 영역 전체는 선택형 객관식 문항 10문항으로 구성										
예시 문항	<p>3. 높임 표현이 어법에 맞고 자연스러운 것은 무엇입니까?</p> <p>① 철수야, 선생님께서 <u>오래</u>.</p> <p>② 철수야, 선생님께서 <u>오시래</u>.</p> <p>③ 철수야, 선생님께서 <u>오라셔</u>.</p> <p>④ 철수야, 선생님께서 <u>오시라셔</u>.</p>										
정답	③										
문항 반응	<p>[문법] 3번 (가형/나형 공통)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>선택지</th> <th>비율</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>①</td> <td>32.43%</td> </tr> <tr> <td>②</td> <td>9.92%</td> </tr> <tr> <td>③(정답)</td> <td>56.15%</td> </tr> <tr> <td>④</td> <td>1.50%</td> </tr> </tbody> </table>	선택지	비율	①	32.43%	②	9.92%	③(정답)	56.15%	④	1.50%
선택지	비율										
①	32.43%										
②	9.92%										
③(정답)	56.15%										
④	1.50%										

A Korean Language Proficiency Survey for the Korean General Public and its applications

Jung Heewon (The National Institute of the Korean Language, Korea)

1. Introduction: Importance of language competence – Language usage capability

Since the dawn of history, countless scholars have studied the fundamental difference between humans and animals. Contemporary linguists and anthropologists claim that language competence is the determinant factor that sets humans apart from animals. This is reflected in the use of pronouns in Swahili, a widely used language in southeast Africa. In Swahili, the term '*mtu*' is used to indicate a person, while '*kitu*' indicates an object. When a baby is born, the child is referred to as '*kitu*', and only after gaining linguistic capability is the child referred to as '*mtu*'. This can be interpreted as language being the factor which makes humans 'human,' thereby reflecting the belief that the baby is not yet human until he gains language competence.

A widely accepted hypothesis in the contemporary linguistic community is that humans are born with an innate language capability. This is what enables people exposed to a linguistic environment early in their childhood to learn the language naturally. This hypothesis signifies that, universally, people have the ability to reach the minimum level of competence required to use a language, but it does not mean that the level of understanding of a language or the skills to express oneself are the same for all people. Rather, consistent effort is necessary in order to use language as one desires, and depending on the amount of effort, one's language competence begins to differ from others after reaching adulthood. In other words, linguistic capability is innate in humans, but the level of competence depends on how well that skill is polished and mastered throughout one's life. Furthermore, linguistic ability forms the basis of all other human activities, and in all aspects, a person's ability is demonstrated by how he uses his language. Today, it is widely accepted that people with a better understanding and command of a language are able to carry out tasks with greater efficiency, thereby making a greater contribution to society and, personally, leading a more fulfilling life.

In our modern knowledge information society, where all information and knowledge are accumulated and delivered through language, the importance of language competence is increasing at a rate incomparable to that during the industrial society. The abilities to think deeply through language, sufficiently understand other people, and express oneself effectively form the foundation of all social activities that require interaction with others. In the public education system, language functions as a vital instrument in all kinds of learning activities, and even after one leaves school, it has the most significant impact on the person's life, which is why language education is considered particularly important. In modern society, linguistic ability provides the basis for all of an individual's capabilities, and therefore, acts not only as a core factor in national competitiveness, but is also critical to the social adjustment and wellbeing of the individual.

Therefore, accurately measuring the language competence of people and trying to enhance their skills are important linguistic policy tasks for all societies. Since early times, countries have adopted systematic projects to improve the linguistic capability of the people, a country's greatest resource. This paper will examine the survey that was conducted to measure the language competence of the people of the Republic of Korea and the different kinds of projects adopted to utilize such results.

2. Korea's language policy and Korean language competence survey

As a homogeneous nation, the Korean people have mostly used a single language for centuries, experiencing almost no conflicts associated with language diversity. This is why, in Korea, the common Korean language was seldom referred to as "*Hangugeo* (Korean language)," but simply as "*Gugeo* (national language)". Similarly, 'language policy' in Korea is synonymous with 'Korean language policy,' with a focus on cultivating the Korean language through the establishment and dissemination of linguistic norms, language purification, and the publication of dictionaries.

Korea devoted significant effort to its language policies after the establishment of its government in 1948. During the Japanese colonization of Korea, which lasted from 1910 to 1945, Korean was not the official language, and therefore, systematically modifying Hangeul and popularizing it were top priority tasks after independence. Even after the foundation of the National Institute of the Korean Language, a research institute entrusted with Korea's language policies, in 1991, the circumstances remained largely unchanged. In the late 1980s, the dissemination of new rules for Korean orthography and standard Korean emerged as the most urgent task, and the eradication of any Japanese influence on the Korean language, a result of the long colonization period, also

demanded considerable effort. Improving the language competence of the Korean people was, without question, a persistent major task. Korean language dictionaries were published to assist people who were confused with the usage of the language, assistance was offered by telephone and online, and lectures were conducted for public servants and teachers at the Korean Language Culture Academy. Henceforth, activities were carried out to achieve language informatization through the collection of a corpus, development of textbooks on teaching Korean as a foreign language, and the carrying out of theoretical research.

Based on the recognition that Korean language policy should be established on a foundation that was both scientific and objective, the need for a survey to examine the current usage of the language was continuously put forward. To meet this need, the National Institute of the Korean Language carried out surveys on the language used in mass media, such as that used in newspapers and television broadcasts, the North Korean language, and the language usage of teenagers, but large-scale, systematic surveys on people's awareness of language or Korean language aptitude began to be carried out only after the 2000s.

In 2005, the Framework Act on Korean Language was enacted with the goal of promoting the usage of Korean and developing and preserving the language. The Act stipulates the duties of the nation in relation to its Korean language policies, including formulating master plans on the development of the Korean language every five years and making progress reports to the National Assembly of the Republic of Korea. In relation to conducting surveys, it stipulates the following:

Article 9 (Fact-Finding, etc.) of the Framework Act on Korean Language

① The Minister of Culture, Sports, and Tourism may collect data or research facts on the people's Korean language aptitude, awareness of the Korean language, environments in which the Korean language is used, etc., which are necessary for establishing Korean language-related policies.

Article 2 (Details on Fact-Finding, etc.) of the Enforcement Ordinance of the Framework Act on Korean Language

① Pursuant to Article 9 of the Framework Act on Korean Language (hereinafter referred to as the "Act"), fact-finding surveys shall be based on the following:

1. Matters related to the Korean language aptitude of the people, including listening, speaking, reading and writing capabilities;
2. Matters related to the people's awareness of the use of the Korean language, including their usage of honorifics, foreign words, foreign languages, standard Korean, and regional dialects; and
3. The following, in relation to the environments of the actual usage of the Korean language:
 - a. People's listening, speaking, reading and writing capabilities;
 - b. People's usage of honorifics, foreign words, foreign languages, standard Korean, and regional dialects;
 3. Usage of language in mass media, including newspapers, television broadcasts, magazines, and the internet; and
 - d. Usage of language in popular songs, movies, advertisements, company names, and trademarks.

The provision on the fact-finding survey on the usage of language incorporates the goal of enhancing the transparency and confidence in language policies through a scientific and systematic survey. A broad-based survey was later carried out based on this legal foundation. The survey on language awareness was conducted on 4,000 people in 2005, and was comprised of some 60 questions on their interest in the Korean language; attitude on usage, such as awareness of problems, honorifics, slang, and regional dialects; and their thoughts on language education and policy. Five years later, in 2010, the same survey was conducted on 5,000 people to examine the changes in the people's awareness of language. This survey will be conducted periodically every five years, with the third survey planned for 2015. The survey on language aptitude, however, was only carried out for the first time in 2013.

In contrast to adults, the Korean language aptitude of students is regularly tested and evaluated. The Korean Ministry of Education studies how well students understand what they learn at school and how many of the education goals are reached through the annual “국가 수준 학업성취도 평가[Nationwide Scholastic Achievement Test,” which is carried out by the Korea Institute for Curriculum and Evaluation. This is an assessment of not only Korean language, but also mathematics, sociology, science, and English, and its results are utilized as basic data for making education policies that effectively improve curricula and teaching and learning methodologies. In addition, an objective understanding is gained of Korean students' language competence (reading) and problem solving skills in mathematics and science through the country's participation in the Program for International Student Assessment (PISA), which is conducted on 15-year old students every three years by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)¹⁾.

The OECD also conducts a survey to compare, by country, the level of vocation-oriented basic skills possessed by youths and adults between the ages of 16 and 65. Language aptitude is also included in the set of evaluated skills. This assessment began in the mid-1990s, and Korea has been participating in it since 2002. The results will enable, to a certain extent, the estimation of the level of language aptitude of Korean adults. The International Adult Literacy Survey (IALS), the first of its kind, was conducted in three cycles in 1994, 1996, and 1998. With the participation of some 20 countries, including Canada, the U.S., and Switzerland, the survey assessed literacy skills in three domains: prose literacy, document literacy, and Numeracy. Korea was not a direct participant, but 이희수Lee Hee-Su (2001) interpreted the relevant survey tool to conduct a study on 1,200 Koreans. The results showed that the Korean people had a particularly low level of

1) The most recent assessment was PISA 2012, which was conducted in 65 countries (34 OECD member countries and 31 non-member countries). In the assessment, Korean students ranked #1-2 among OECD member countries in terms of average reading scores, and #3-5 among all participating countries.

document literacy. With an average score of 237.5, Korea ranked in the second of the five levels.

After the IALS was completed, the OECD noted that, in addition to literacy, “life skills” is an important factor in enhancing the productivity of workers and the competitiveness of the labor market. It expanded the scope of the survey to skills, including literacy, and as its second project, conducted the Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL). This survey was conducted in two cycles in 2003 and 2006. Korea participated in the second survey, and the results of the survey of some 5,000 people were reported by 임언Lim Eon, et al (2005). The latest OECD international adult comparative survey is the Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), the first of which was conducted in 2013. Participated in by 24 countries, PIAAC measured numeracy and problem solving in technology-rich environments, along with literacy. The results showed that the literacy of Koreans scored an average of 273 (out of 500), identical to the OECD average.

However, this survey is an assessment optimized for an international comparison of capacities between countries, and therefore, the results cannot be interpreted as a comprehensive survey on the language aptitude of the Korean people. Although the scores indicate that the literacy of the Korean people is average, on the international scale, it is difficult to know how much this accounts for in terms of absolute literacy skills expected in Koreans. This is a task that requires a detailed survey customized to Korean circumstances. In the international adult skills survey, literacy is defined as the ability to understand, assess, and utilize documents and communicate via documents. What this implies is that the literacy assessment is limited to reading, and does not include listening, speaking, or writing skills. Language aptitude includes not only reading, but speaking, listening, and writing, but due to the difficulty in developing an evaluation measure for reliable and valid international comparison, the assessment is limited to reading skills.

In 2008, the National Institute of the Korean Language conducted a basic literacy test as part of its survey on Korean language aptitude of the Korean people, pursuant to Article 9 of the Framework Act on Korean Language. The goal was to produce accurate statistics²⁾ on the illiteracy rate and gain an understanding of the basic level of literacy of the Korean people before conducting a full-scale Korean aptitude survey. The illiteracy rate of 12,137 adults aged 19 to 79 was found to be 1.7 percent. The survey also conducted a basic literacy test composed of 25 questions on 98.3 percent of the group, excluding those who were illiterate. The average literacy score was 63.3, significantly lower than the average of 77.4 achieved by third year middle school students that

2) In the census conducted in 1970, the illiteracy rate was 7.0 percent. There were no further official surveys on illiteracy, and therefore, the primary objective of the survey was to acquire objective data on the illiteracy rate.

were studied in order to make the comparison. In particular, 5.4 percent of the group was found to be able to read and write letters, but had almost no understanding of sentences. This test was a large-scale survey conducted on the general public, but the number of questions was insufficient, and the questionnaire was designed to simply examine the minimum level of reading and writing skills needed for daily life. Therefore, it cannot be regarded as a complete Korean aptitude survey; such a survey would also have to consider above-average Korean language aptitude.

Following the basic literacy test, in 2013, the National Institute of the Korean Language carried out a Korean aptitude survey to determine the level of Korean language competence of the Korean people and utilize its results as basic data to devise language-related policies. Chapter 3 examines the structure of the survey, its progress and results, and how the results were utilized.

3. 2013 Korean Language Aptitude Survey of the Korean people

3.1 Development of survey tool

This survey was conducted in order to acquire detailed, empirical data on the current level of Korean language aptitude of the Korean people, differences between sections, and differences by factors, such as gender, age, and occupation. A plan was established to conduct the test every five years, beginning in 2013, to examine the trends in the Korean people's linguistic abilities. The survey was limited to adults aged 20 to 59.

In 2012, a basic plan for the survey was devised based on basic studies, and questions for the survey were developed. In general, Korean aptitude is considered to consist of listening, speaking, reading, and writing sections, but this survey also included grammar, given the importance of using a rule-based Korean language. Therefore, the survey was comprised of five sections: listening, speaking, reading, writing, and grammar. The number of questions, duration of the assessment, and distribution of marks are as follows³⁾:

3) The basic study, including the development of assessment tools, was conducted by a research team led by Professor Chang So-won of Seoul National University, in collaboration with the National Institute of the Korean Language. The basic study proposed a test of 54 questions with a duration of 130 minutes and total scores of 1,300, but during implementation, it was reduced as shown in <Table 1>. The procedures for the development of assessment tools are reported in detail in Jang So-won, et al., (2012).

〈Table 1〉 Sections and size of survey tool

Survey sections	Number of questions	Time (min.)	Distribution of marks
Reading	20	40	300
Grammar	10	10	150
Writing	3	30	250
Listening	10	15	150
Speaking	3	15	150
Total	46	110	1,000

The number of questions and distribution of marks for each section were determined based on their level of usage and importance in life. As a result, reading comprised a large portion of the survey, as it is a significant part of life and had to be formalized through a wider variety of texts, compared to speaking and listening. On the other hand, grammar was allocated fewer marks, as it already functions as the basis of speaking, listening, reading, and writing.

The conversations and texts used in the survey were made up of data easily accessible by people in their daily lives. Data of both personal and official circumstances and expository, persuasive, and personal discourses were also used. As a result, the language material that was used in the assessment included notices, product instruction manuals, school newsletters, newspaper articles, public service advertisements, contracts, official documents, newspaper satirical cartoons, letters, text messages, and editorials, among others.

Detailed assessment factors for each section are as follows:

〈Table 2〉 Detailed assessment factors by section

Field	Assessment ability	Assessment factors	Number of questions
Reading	A. Realistic texts	1. Ability to understand detailed content	4
		2. Ability to understand clear, main content	2
		3. Ability to understand text structure	1
		4. Ability to understand the relation between contents	2
	B. Inferential texts	1. Ability to understand unclear, main content	3
		2. Ability to understand premises or assumptions	2
		3. Ability to understand the objective or motive of a text	1
		4. Ability to infer omitted content	1

Field	Assessment ability	Assessment factors	Number of questions	
	C. Critical texts	5. Ability to understand attitude or position of the writer	1	
		1. Ability to understand the appropriateness of expressions	1	
		2. Ability to understand the validity of a text	1	
		3. Ability to understand the utility of a text	1	
Grammar	A. Norms	1. Orthography	1	10
		2. Word spacing	1	
		3. Standard Vocabulary	1	
	B. Vocabulary	1. Meaning and usage	2	
		2. Semantic relation	1	
		3. Meaning of idiomatic expressions	1	
	C. Sentences	1. Honorifics	1	
		2. Relation of co-occurrence	1	
		3. Connective relation	1	
Writing	A. Personal	1. Short writing (three sentences)	1	3
	B. Expository	2. Expository writing (no more than 300 words)	1	
	C. Argumentative	3. Argumentative writing (no more than 400 words)	1	
Listening	A. Realistic listening	1. Confirmation of detailed information	2	10
		2. Understanding of core information	1	
		3. Execution of orders	1	
	B. Inferential listening	1. Inference of content	2	
		2. Inference of sentiment or attitude	1	
		3. Application	1	
	C. Critical listening	1. Evaluation of content or format	2	
Speaking (S)	A. Persuasive speaking	1. Persuasion (expression of opinion)	1	3
		2. Persuasion (expression of request)	1	
	B. Expository speaking	1. Explanation (expression of explanation)	1	

The survey method was designed differently for each section since the abilities required in each section are achieved in different ways. Whereas questions in reading, grammar, and listening

were multiple choice questions four provided answers, speaking was subjective, and the researcher recorded the speech actually spoken by the respondent. The survey tool for writing was subjective supply-type questions where the respondent had to write on a provided answer sheet.

3.2 Execution of survey⁴⁾

The questionnaire for the Korean Aptitude Survey in 2013 was comprised of 46 questions in five sections, including subjective questions in the Speaking and Writing sections. If a respondent were to answer every question in the survey, it would take about two hours. Considering that the survey was conducted on 3,000 people who were selected from among the general public according to various factors, the prolonged duration of the survey would not only prove to be a challenge in itself, but the fatigue resulting from taking part in the survey could influence the results, thereby impairing the accuracy of measurement. Therefore, the investigation tool was divided into two sets, with each set to be taken by two groups of 1,500 persons. By including common questions in both sets, the results could be revised, after which statistics could be based on a total of 3,000 persons. To this end, the common-item nonequivalent groups design, which is typically used in large-scale achievement assessments, was applied. This requires a certain number of questions to be included in both investigation tools to enable mutual comparison. The higher the number of common questions used, the greater the accuracy of the equalization. In general, about 20 percent of the questions are common. In this survey, six questions in Reading and ten questions in Grammar were designed as common questions in order to acquire homogeneity among the two sets. By dualizing the survey tool, the duration of the survey was reduced to about one hour for each respondent, thereby enhancing efficiency and heightening the reliability of the results.

〈Table 3〉 Dualized structure of the survey tool

Type A				Type B			
Field	Number of questions	Duration (min.)	Distribution of scores	Field	Number of questions	Duration (min.)	Distribution of scores
Listening	10	15	150	Writing	3	30	250
Speaking	3	15	150	Reading	13 (6)	26	195
Reading	13 (6)	26	195	Grammar	10	10	150
Grammar	10	10	150	Total	26	66	595
Total	36	66	645				

4) A study on the design and results analysis of the survey, led by Professor Kim Jong-cheol, as the head of research, was undertaken by the Korean Language Education Research Institute at Seoul National University. The survey itself was carried out by TNS Korea, a research company.

The survey was held in two cycles, the preliminary survey and the main survey, and was conducted by pre-trained researchers personally visiting each household to meet the respondents one-on-one. The preliminary survey was carried out over a period of three weeks, from June 24 to July 16, 2013, with the objectives of checking the validity of the survey tool and execution method and establishing a criterion to grade answers to subjective questions. In particular, it was important to verify the validity of conducting the survey in two types, according to the common-item nonequivalent groups design. The preliminary survey was conducted on 400 people, with 200 people taking Type A and Type B questions, respectively.

The results of the preliminary survey showed that the dualized structure in <Table 3> was valid. An analysis was conducted on the common questions in Reading and Grammar to examine if the two groups categorized into Type A and Type B could be considered a statistically identical group. The average scores for the common questions were computed for both groups and analyzed using the t-test. The significance level was higher than the standard 0.05, as a result of which the two groups could be interpreted as having no statistical difference.⁵⁾ Therefore, it was decided to maintain the methodology of the preliminary survey in the main survey. Meanwhile, levels of difficulty and discrimination for each question in the assessment tool were also examined, and questions with low discrimination levels, and for which the actual difficulty diverged from the expected difficulty levels, were modified and revised. In addition, the criteria and procedures for grading the subjective fields of speaking and writing were established. First of all, clear grading criteria for each question were drafted. In Speaking, four sub-factors for grading were devised: selection of content (30%), composition (30%), expression (20%), and delivery (20%); and each factor was graded on a five-point scale. In Writing, the sub-factors for grading each question were content (50%), composition (30%), and expression (20%), and were also graded on a five-point scale. Furthermore, detailed criteria for grading were also drafted to clarify how each sub-factor was applied to each question, thereby minimizing any subjective intervention by the grader. In accordance with the detailed criteria, three experts each graded all of the questions, and the average of the three overall grades was utilized to enhance reliability.

5) The results of the two groups for common questions in the preliminary survey are as follows:

Common questions	Average scores		T	Significance level
	Type A Group	Type B Group		
Reading (6 questions)	66.83	69.00	-1.040	0.299
Grammar (10 questions)	98.18	101.10	-1.249	0.212

The main survey was carried out over a period of about ten weeks, from September 1 to November 15, 2013, on 3,000 adult men and women aged 20 to 59 nationwide, and the questionnaire that was revised based on the results of the preliminary survey was used as the survey tool. It was executed in two types, Type A and B, each taken by a group of 1,500 persons. However, in the Speaking section of Type A, 84 responses were excluded from the analysis due to excessive intervention by the researcher or bad recording practices, rendering analysis impossible.

In order to extract a sample group representative of the population, the respondents were sampled using stratified and cluster sampling methods. The distribution of population across 16 cities and provinces was taken into account and the five factors of gender, age (twenties/ thirties/ forties/ fifties), regional size (metropolitan cities/ small and medium-sized cities/ counties), education levels (lower than middle school/ high school graduate/ higher than university), and occupation (mental worker/ physical worker/ others) were controlled in proportion to the population distribution so that a sample population could be selected. The following is an overview of the survey.

- Survey period: 2013. 9. 1. ~ 11. 15. (10 weeks)

- Subject of survey: 3,000 adult women and men nationwide
 (* With the exception of 84 persons whose responses were of missing value, the actual subject of analysis was 2,916 persons.)
 - The distribution of population across 16 cities and provinces was taken into account and the five factors of gender, age, regional size, education level, and occupation were controlled in proportion to the population distribution in order to select a sample population.
 - Five factors: gender (male/female), age (twenties/ thirties/ forties/ fifties), regional size (metropolitan cities/ small and medium-sized cities/ counties), education levels (lower than middle school/ high school graduate/ higher than university), and occupation (mental worker/ physical worker/ others)

- Survey method: One-on-one interviews conducted by researchers via household visits

3.3 Analysis of survey results

An analysis was conducted on the responses of 1,416 respondents of Type A questions and 1,500 respondents of Type B questions, with the exception of the 84 respondents whose responses were of missing value. By field, the responses of 1,416 respondents in the Listening and Speaking sections, 1,500 respondents in the Writing section, and 2,916 respondents in the Reading and Grammar sections were subject to the analysis.

Due to the structure of the survey tool, there were no respondents who answered all of the questions in all five sections. It is, therefore, impossible to directly calculate the total score

from the raw scores. To solve this problem, the average of the scale-transformed scores for each section was summed up to produce the average for the entire Korean aptitude test. The standard deviation was computed by multiplying the standard deviation of the total raw scores for 16 common questions (six in Reading and ten in Grammar) in both Type A and B questionnaires by the percentage of the total scores of common questions over the total scores of all sections. In other words, the standard deviation of the 16 common questions was expanded and computed as the standard deviation for all questions. Finally, the scale-transformed scores for the overall Korean aptitude test were calculated in accordance with the distribution of the thus computed average and standard deviation. Based on the resulting scale-transformed scores, the averages and standard deviations for the overall test (total score) and each section are as follows:

<Table 4> Scale-transformed scores of each section and overall Korean aptitude

	Average/Total	Standard deviation
Listening	108.88/150	29.12
Reading	190.66/300	61.81
Grammar	88.14/150	28.87
Speaking	69.79/150	19.08
Writing	122.07/250	37.49
Total score	579.62/1000	165.38

As can be seen in the table above, the average score was 579.62 out of 1,000. But simply presenting the results as figures provides little meaning. The results of this survey must be utilized as basic data in establishing and implementing language policy, and therefore, it is important to interpret the meaning behind the score. For instance, what is the meaning behind the average score of 108.88 in Listening in <Table 4>? Does it mean that their listening skills are good or bad? Identifying the meaning of the score is important, which signifies that the level of achievement must be graded. Grading the survey results necessitates a process of computing the cut-off scores in each section, the criteria showing the level of absolute ability, in a valid and reliable way.

This study categorized the level of achievement into four groups: excellent, average, basic, and substandard. This is a method typically used in large-scale evaluations, including the Nationwide Scholastic Achievement Test. By categorizing the levels this way, the cut-off scores in each section must fall between “Excellent” and “Average,” between “Average” and “Basic,” and between “Basic” and “Substandard”. This study utilized the Angoff method to calculate the

cut-off scores of each grade. This method requires the assembly of a group of experts, who are asked to evaluate each question and estimate the proportion of minimally competent respondents that would correctly answer them, and then the cut-off scores are calculated. The group of 24 experts was divided into the four sections of Speaking-Listening, Reading, Writing, and Grammar, with six experts participating as panels in each section to compute the cut-off scores. The basic premises on dividing the level of Korean aptitude in this study are as follows in <Table 5>:

<Table 5> General level of Korean aptitude by rank

Rank	Level of Korean aptitude
Excellent	A level that has acquired almost all (over 80%) of the Korean aptitude expected from a national who completed Korean language subjects in the national common educational curriculum
Average	A level that has acquired a considerable proportion (between 50 and 80%) of the Korean aptitude expected from a national who completed Korean language subjects in the national common educational curriculum
Basic	A level that has acquired a part (between 20 and 50%) of the Korean aptitude expected from a national who completed Korean language subjects in the national common educational curriculum

Based on this criteria, the 24 experts held three discussions to finally reach an agreement on the final cut-off scores for each section:

<Table 6> Cut-off scores by evaluated section

Section	Level	Cut-off scores
Listening	Excellent	123.0
	Average	97.1
	Basic	66.4
Reading	Excellent	242.3
	Average	173.3
	Basic	106.5
Grammar	Excellent	117.8
	Average	87.4
	Basic	54.0
Speaking	Excellent	104.9
	Average	78.6
	Basic	51.6
Writing	Excellent	193.3
	Average	143.3
	Basic	93.5
Total	Excellent	781.2
	Average	579.7
	Basic	372.0

Based on the cut-off scores presented in <Table 6>, the Korean aptitude score of 579.62 of the Korean people can be interpreted as falling on the boundary between Average and Basic. The distribution proportion for each rank shows that there were 347 people in Excellent (11.9%), 975 people in Average (33.4%), 1,338 people in Basic (45.9%), and 256 people in Substandard (8.8%). In other words, only 45.3 percent of the Korean people had higher than medium-level Korean aptitude, whereas 54.7 percent had substandard levels of Korean aptitude.

<Table 7> Distribution of overall Korean aptitude levels by rank

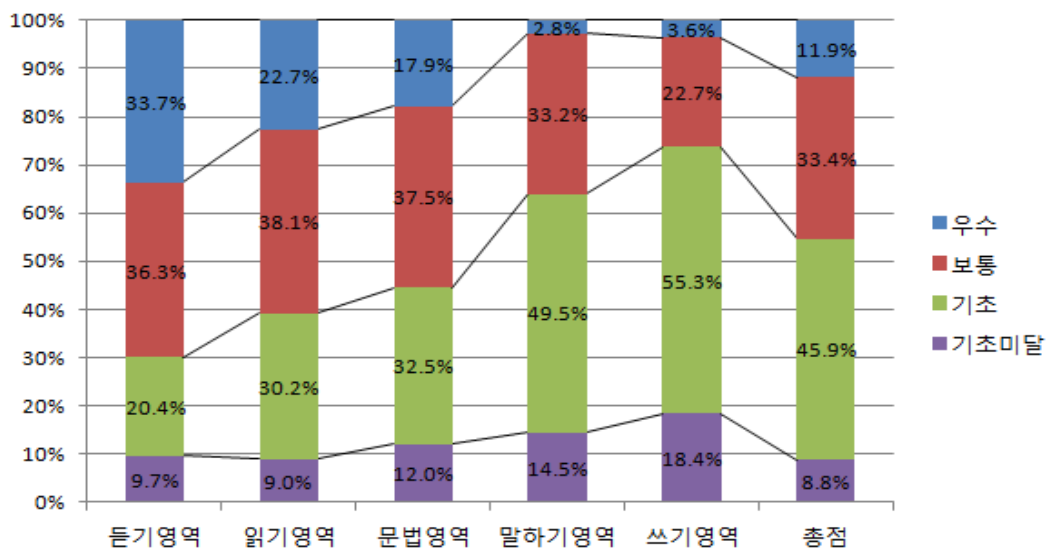
Section	Level	Base score	Number of persons	%
Overall Korean aptitude	Excellent	Over 781.2	347	11.9
	Average	Over 579.7	975	33.4
	Basic	Over 372.0	1,338	45.9
	Substandard	Less than 372.0	256	8.8
Total			2,916	100.0

The average scores for each section, as shown in <Table 4>, were 108.88 for Listening (out of 150), 190.66 for Reading (out of 300), 88.14 for Grammar (out of 150), 122.07 for Writing (out of 250), and 69.79 for Speaking (out of 150). Comparing these scores based on the location of the average scores, which takes into consideration the level of difficulty, the level of skills in descending order were Listening, Reading, Grammar, Speaking, and Writing. Listening, Reading, and Grammar were average-level skills, but Speaking and Writing were basic level. In particular, the proportion of people with substandard skills in Speaking and Writing reached 64 percent and 73.7 percent, respectively.

<Table 8> Grading of Korean aptitude levels of the Korean people by section

Note		Excellent	Average	Basic	Substandard
Listening (out of 150)	Cut-off scores	Over 123.0	123.0 ~ 97.1	97.1 ~ 66.4	Less than 66.4
	Actual average		108.88		
Reading (out of 300)	Cut-off scores	Over 242.3	242.3 ~ 173.3	173.3 ~ 106.5	Less than 106.5
	Actual average		190.66		
Grammar (out of 150)	Cut-off scores	Over 117.8	117.8 ~ 87.4	87.4 ~ 54.0	Less than 54.0
	Actual average		88.14		
Speaking (out of 150)	Cut-off scores	Over 104.9	104.9 ~ 78.6	78.6 ~ 51.6	Less than 51.6
	Actual average			69.79	
Writing (out of 250)	Cut-off scores	Over 193.3	193.3 ~ 143.3	143.3 ~ 93.5	Less than 93.5
	Actual average			122.07	

The bar graph below illustrates the results of the survey. The proportion of basic and substandard levels in Speaking and Writing were relatively higher in contrast to the other sections, showing that the speaking and writing skills of the Korean people are relatively low.



[Fig. 1] Distribution of levels by each section

Korean	English
우수	Excellent
보통	Average
기초	Basic
기초미달	Substandard
듣기영역	Listening
읽기영역	Reading
문법영역	Grammar
말하기영역	Speaking
쓰기영역	Writing
총점	Total

Next, we will examine the analysis results by factor. This study identified five factors: gender, age, regional size, occupation, and education level. By gender, women scored higher by an average of 10 points compared to men, but this is not statistically significant. There were more women in Average and fewer in Basic and Substandard than men. In particular, women scored higher than men in the Speaking section, which is consistent with the general observation that women have

better speaking skills than men. In terms of age, the 20 to 30s group scored higher than the 40 to 50s group, and the proportion of Basic and Substandard increased with age. By regional size, people who lived in large cities had higher Korean aptitude levels than those who lived in small and medium-sized cities. This is associated with the fact that more young people in their 20 and 30s and highly educated people live in metropolitan areas. By education level, people with high school diplomas scored higher than those with less than a middle school education, and people who studied in university or had university degrees or higher scored higher than those with high school diplomas on the Korean aptitude test, statistically verifying that Korean aptitude level increases with the level of education. By occupation, the Korean aptitude levels were higher for mental laborers and others (including students and house-wives) compared to those of physical laborers. According to our analysis, the reason for the high scores for “others” is due to the inclusion of university students in their 20s. However, the proportion of educated people and mental laborers in the Basic and Substandard levels reached 49% and 48.3%, respectively, demonstrating that the overall Korean aptitude level of the Korean people is lacking, regardless of education level or occupation.

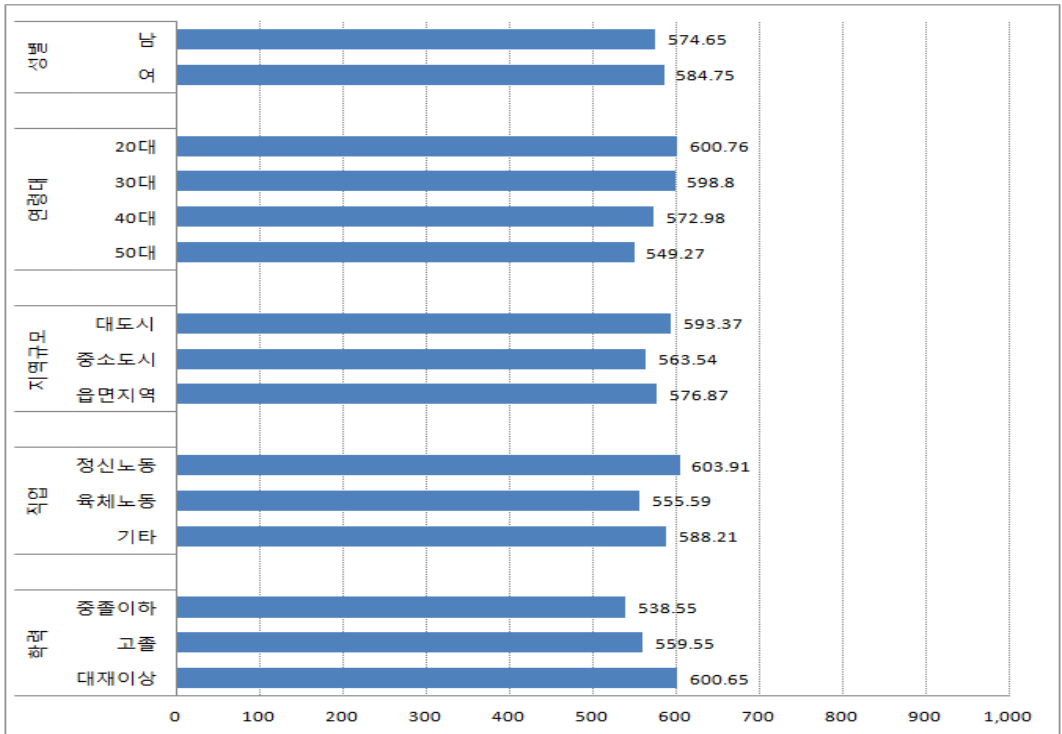
What is particularly worth noting in the factor analysis is the gap in skill levels by age group. The 2013 PIAAC results also demonstrated that language ability scores declined with increasing age group. The average language competency of Korean adults is equal to the OECD average, ranking 12th out of 24 countries. The average score of the 16 to 24 age group ranks fourth, but the scores begin to fall below the OECD average with the 35 to 44 age group, and the score for the 55 to 65 age group stands at 21st out of 24 countries. In particular, the gap between the scores of the oldest (55 to 65) and youngest (16 to 24) groups was reported to be the widest among the participating countries. (Kim Jong-cheol et al., 2014)

In PIAAC, the 16 to 24 age group in Korea consistently demonstrated high execution levels in not only literacy but also numeracy and problem solving in technology-rich environments, whereas the 55 to 65 age group ranked very low. The reason for such a notable difference in capability between the different age groups in Korea, according to the PIAAC international report, lies in Korea’s successful increase of participation in secondary and tertiary education in a comparatively short period of time.⁶⁾ The background for this is the Korean people’s great passion for education

6) Even in the 1970s, 67.4 percent of Korean laborers received primary school education and 26.4 percent received secondary education, while only 6.1 percent received tertiary education. Within three decades, secondary education became universal in Korea, and in 2010, it had the highest proportion of people with more than a high school diploma in the 25 to 34 age group among OECD countries. In Korea, 98 percent of people in the 25 to 34 age group graduates from high school, which is 55 percent points higher than the 55 to 64 age group. Furthermore, 65 percent of the 25 to 34 age group have acquired tertiary education, the highest among OECD countries (Lim Eon, et al, 2014: 39).

and rapid economic growth. In addition, most Korean people no longer participate in education once they graduate from school, which is also the reason why the language competency declines with increasing age group.

The following graph illustrates the average difference among various factors of overall Korean aptitude:



[Fig. 2] Average difference among factors of Korean aptitude

Korean	English
성별(남/여)	Gender (male/ female)
연령대(20대/30대/40대/50대)	Age group (20s/ 30s/ 40s/ 50s)
지역규모(대도시/중소도시/읍면지역)	Regional size (metropolitan/ small and medium-sized cities/ counties)
직업(정신노동/육체노동/기타)	Occupation (mental labor/ physical labor/ others)
학력(중졸이하/고졸/대재이상)	Education level (below middle school education/ high school graduate/ above university level)

4. Methods of utilizing analysis results

The results of the above 2013 Korean Aptitude Survey of the Korean people should be utilized to examine the current language usage capabilities of the people and establish policies that will enhance Korean aptitude in the future. To this end, the following measures must be taken:

4.1 In-depth analysis of survey results

The Korean Aptitude Survey conducted in 2013 was a large-scale test conducted on 3,000 people. Although, as a result, we have determined the overall Korean language competency of the Korean people, further in-depth research is required.

First of all, a cross analysis of the evaluated sections is necessary. For example, the correlation between Speaking and Listening, or between Speaking and Grammar, must be investigated. Given that a direct survey on Speaking or Writing was never conducted in the past, the data acquired in this survey may have great importance. As a result of the survey, the data on Speaking and Writing from 1,500 people, which takes into consideration various factors, have been acquired, and similar data will continuously be produced in the future. Creating a database of such data and conducting an in-depth analysis based on them will provide various insights into the current status of the speaking and writing skills of the Korean people. Meanwhile, an in-depth analysis of the assessment factors for each section must also be conducted. In this survey, explanation and persuasion (requests and arguments) were the assessment factors for the Speaking section, while “realistic, inferential, and critical reading” skills were the assessment factors for the Reading section, and “norms, vocabulary, and sentence usage” for the Grammar section. An in-depth analysis of these factors was not conducted as part of the 2013 analysis, but this is a task that should be conducted in the future. For instance, what are the differences in the language competence of the Korean people in persuasive and explanatory speaking? The results in the Grammar section also warrants further research to examine the people’s level of understanding of norms or whether their knowledge of vocabulary is sufficient. Additionally, the correlation between evaluation sections, achievement level grades, and factors must be broken down in greater detail and analyzed. For example, what is the relationship between factors such as gender, occupation, and age group, and how does it impact the different sections of Korean aptitude? Furthermore, as was shown in the results, in-depth analysis and research must be carried out in order to understand the reasons behind the low capability of the Korean people in expression, including speaking and writing, and what measures we must establish to improve this.

4.2 Development and implementation of an education program to enhance Korean aptitude

An education program for adults, based on the results of the survey, is essential in order to enhance the language competence of the Korean people. In particular, education programs need to be developed for speaking and writing, where, according to the survey results, skills were particularly lacking, and also for the practical improvement of competence of the middle-aged class over 40.

The National Institute of the Korean Language has been operating the Korean Language Culture Academy for public servants, teachers, and the general public since 1992, but it has been pointed out that most of the lectures provided are limited to helping people understand grammar and norms of language, and that more diverse programs must be developed. The Korean Aptitude Survey results urge the development of a more practical program to enhance these skills, particularly speaking and writing. In this regard, development and research is underway this year (2014) to create an education program to enhance speaking in various fields as part of the five-year plan. Research is also underway to develop educational contents in grammar and ways to broaden vocabulary to enhance reading skills.

The execution of education is as important as the research and development of an education program. The Korean Language Culture Academy can only accommodate up to 50,000 people a year in its programs conducted inside and outside of the academy, due to limited resources, such as classrooms and lecturers. The students are also mainly limited to public officials or teachers, and although efforts to encourage more people to participate in education have continued steadily, through the development of online education programs, such efforts have been limited. Therefore, even if appropriate education programs and materials were to be developed, it may be difficult to achieve ground-breaking improvement in Korean language competence through the National Institute of the Korean Language alone. This is why cooperation with various related organizations is essential. The National Institute of the Korean Language currently provides Korean Language Culture Academy programs to 16 Korean language and culture institutes nationwide, which can be considered a model of inter-organizational cooperation. In other words, it supplies a standardized curricula and textbooks and assists the professional training of lecturers for Korean language and culture institutes operated by universities located in each region, thereby enabling people who reside in rural areas to easily access standardized lectures. If this type of cooperation can be expanded to the National Institute for Lifelong Education or related education institutes, practical assistance could be offered to people in vulnerable educational conditions.

4.3 Systematic preparation for future research

The National Institute of the Korean Language is planning a regular five-year Korean aptitude survey based on the 2013 Survey. Preparations for research for the next cycle should begin now.

First of all, the problems that arose during the execution of the survey must be examined in detail and resolved. For instance, in the Speaking and Writing test, many respondents refused to take part in the survey because of the burden of recording their speech or writing long composition. Therefore, a countermeasure needs to be developed. Some young people found writing out a long essay burdensome and even proposed a survey using computers. In addition, studies must be conducted on whether the survey sections and detailed survey factors were appropriately selected, and whether the survey tools developed to measure the relative capabilities were appropriate. An inspection of the latest survey is critical in designing the next survey, enabling the comparison of future surveys with the 2013 Survey, and achieving a balance in terms of difficulty and discrimination. The above problems must be considered and examined, and a standard must be established for test sections, tools, and methodology in order to successfully carry out a regular survey.

The 2013 Survey included only the five factors of gender, age, region of residence, education level, and occupation, but future surveys should include other background factors that affect Korean language competence. The basic literacy survey conducted by the National Institute of the Korean Language in 2008 studied the correlation between the time people were exposed to various mediums, such as watching television, using the Internet, or reading a book or newspaper, and literacy, and produced meaningful results. The international comparative survey hosted by the OECD also investigates various background factors in addition to demographic features, such as the education level of parents, the number of books at home after the age of 16, and participation in (in)formal education after graduation, to examine which factors have an impact on the capability of adults. The Korean aptitude survey that will be conducted in five years' time should take these points into consideration and include various background factors.

5. Conclusion and summary

The importance of language competence increases every day in our modern knowledge-based society. Accordingly, countries are adopting various policy projects to enhance the language skills of their people. In the past, there was no systematic survey on the Korean language competence of adults in Korea, and it was only after 2005, with the enactment of the Framework Act on

Korean Language, that interest was piqued in this field.

This paper has examined the objectives, process, and results of the Korean Aptitude Survey conducted on the Korean people by the National Institute of the Korean Language in 2013. In this large-scale survey conducted on 3,000 people, the Korean people were found to have a competence that fell between Average and Basic. In particular, speaking and writing skills were found to be lacking, and the results showed that the capabilities of middle-aged people over 40 lagged significantly behind that of the younger generation.

As a result, the National Institute of the Korean Language is planning various policy projects to enhance the Korean language competence of the Korean people, and will conduct regular surveys on the status of Korean language competence in the future. It is our hope that the language competence of the Korean people will be significantly enhanced through the successful execution of policy projects planned by the Institute, thereby leading to the further enhancement of Korea's national competitiveness.

〈Attachment〉 Sample questions in the 2013 Korean Aptitude Survey

1. Speaking

Evaluation method	The Speaking section is comprised of three subjective questions that require oral answers.																																																												
Sample question	<div>2. (Question) Choose one of the below situations and explain it to a student in the first year of primary school.</div> <div><div>[Situation] ◦ How to act when the elevator suddenly stops ◦ How to act when a stranger kindly asks you to go somewhere with him/her</div><div>[Condition] Please express your opinion freely for two minutes. You have one minute to prepare your answer.</div></div>																																																												
Grading criteria	<table><tr><th colspan="2" rowspan="2">Evaluation Items</th><th rowspan="2">Grading factors</th><th colspan="5">Grading scale (marks)</th><th colspan="2" rowspan="2">Proportion of grades</th></tr><tr><th>Very poor</th><th>Poor</th><th>Average</th><th>Good</th><th>Very good</th></tr><tr><td rowspan="2">Composition of content</td><td>Choice of content</td><td>- The response answers the question. - The response is detailed and easy for the listener to understand.</td><td>3</td><td>6</td><td>9</td><td>12</td><td>15</td><td>30%</td><td rowspan="2">60%</td></tr><tr><td>Composition</td><td>- The flow of the response is appropriate for an explanation. - The beginning and end of the response are not awkward.</td><td>3</td><td>6</td><td>9</td><td>12</td><td>15</td><td>30%</td></tr><tr><td rowspan="2">Expression and delivery</td><td>Expression</td><td>- Appropriate vocabulary is used. - Correct grammar is used.</td><td>2</td><td>4</td><td>6</td><td>8</td><td>10</td><td>20%</td><td rowspan="2">40%</td></tr><tr><td>Delivery</td><td>- Pronunciation, speed, and tone are appropriate. - The response was adequately delivered within the set time frame.</td><td>2</td><td>4</td><td>6</td><td>8</td><td>10</td><td>20%</td></tr></table>										Evaluation Items		Grading factors	Grading scale (marks)					Proportion of grades		Very poor	Poor	Average	Good	Very good	Composition of content	Choice of content	- The response answers the question. - The response is detailed and easy for the listener to understand.	3	6	9	12	15	30%	60%	Composition	- The flow of the response is appropriate for an explanation. - The beginning and end of the response are not awkward.	3	6	9	12	15	30%	Expression and delivery	Expression	- Appropriate vocabulary is used. - Correct grammar is used.	2	4	6	8	10	20%	40%	Delivery	- Pronunciation, speed, and tone are appropriate. - The response was adequately delivered within the set time frame.	2	4	6	8	10	20%
Evaluation Items		Grading factors	Grading scale (marks)					Proportion of grades																																																					
			Very poor	Poor	Average	Good	Very good																																																						
Composition of content	Choice of content	- The response answers the question. - The response is detailed and easy for the listener to understand.	3	6	9	12	15	30%	60%																																																				
	Composition	- The flow of the response is appropriate for an explanation. - The beginning and end of the response are not awkward.	3	6	9	12	15	30%																																																					
Expression and delivery	Expression	- Appropriate vocabulary is used. - Correct grammar is used.	2	4	6	8	10	20%	40%																																																				
	Delivery	- Pronunciation, speed, and tone are appropriate. - The response was adequately delivered within the set time frame.	2	4	6	8	10	20%																																																					

2. Writing

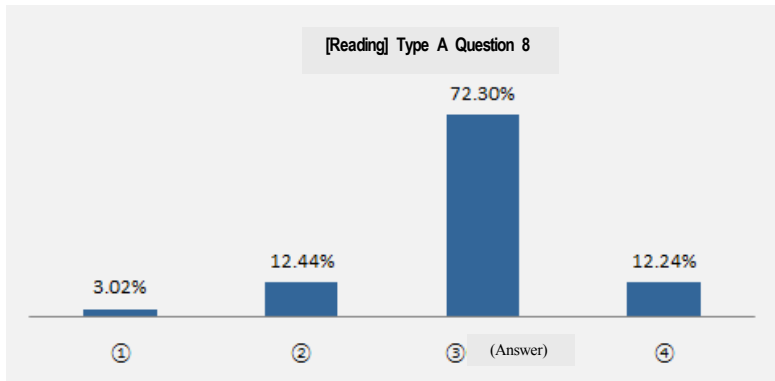
Evaluation method	The Writing section is comprised of three subjective questions that require written answers.																																					
Sample question	<div>1. A mountain-climbing club wants to host an end-of-year party. Imagine you are the manager of the club and complete the invitation below (in three sentences).</div> <div><div>Dear Members,</div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div>Date and time: December 27 (Friday), 2013 at 6:00 p.m.</div><div>Venue: Jinmi Korean Restaurant</div><div>Membership dues: KRW 30,000</div></div></div>																																					
Sample answer	<p>This eventful year is now coming to an end, so we would like to host a year-end party to show our gratitude for our good health and happiness this year. We look forward to seeing you there.</p>																																					
Grading criteria	<table><tr><th rowspan="2">Evaluation Items</th><th rowspan="2">Grading factors</th><th colspan="5">Grading scale (marks)</th></tr><tr><th>Very poor</th><th>Poor</th><th>Average</th><th>Good</th><th>Very good</th></tr><tr><td>Contents: 20 points (50%)</td><td><div>- The content was suitable to the purpose of the letter (invitation).</div><div>- The content had unity and did not contain any unnecessary parts or discrepancies.</div><div>- The quantitative condition was fulfilled.</div></td><td>4</td><td>8</td><td>12</td><td>16</td><td>20</td></tr><tr><td>Composition : 12 points (30%)</td><td><div>- The answer was well constructed with seasonal greetings, purpose of invitation, and final salutations.</div><div>- The answer was composed appropriately in line with the structural characteristics of this type of conversation.</div></td><td>2</td><td>5</td><td>7</td><td>10</td><td>12</td></tr><tr><td>Expression: 8 points (20%)</td><td><div>- Sentences are grammatical and the usage of vocabulary appropriate.</div><div>- There are no orthography (including spacing) mistakes.</div></td><td>2</td><td>3</td><td>5</td><td>6</td><td>8</td></tr></table>					Evaluation Items	Grading factors	Grading scale (marks)					Very poor	Poor	Average	Good	Very good	Contents: 20 points (50%)	<div>- The content was suitable to the purpose of the letter (invitation).</div> <div>- The content had unity and did not contain any unnecessary parts or discrepancies.</div> <div>- The quantitative condition was fulfilled.</div>	4	8	12	16	20	Composition : 12 points (30%)	<div>- The answer was well constructed with seasonal greetings, purpose of invitation, and final salutations.</div> <div>- The answer was composed appropriately in line with the structural characteristics of this type of conversation.</div>	2	5	7	10	12	Expression: 8 points (20%)	<div>- Sentences are grammatical and the usage of vocabulary appropriate.</div> <div>- There are no orthography (including spacing) mistakes.</div>	2	3	5	6	8
Evaluation Items	Grading factors	Grading scale (marks)																																				
		Very poor	Poor	Average	Good	Very good																																
Contents: 20 points (50%)	<div>- The content was suitable to the purpose of the letter (invitation).</div> <div>- The content had unity and did not contain any unnecessary parts or discrepancies.</div> <div>- The quantitative condition was fulfilled.</div>	4	8	12	16	20																																
Composition : 12 points (30%)	<div>- The answer was well constructed with seasonal greetings, purpose of invitation, and final salutations.</div> <div>- The answer was composed appropriately in line with the structural characteristics of this type of conversation.</div>	2	5	7	10	12																																
Expression: 8 points (20%)	<div>- Sentences are grammatical and the usage of vocabulary appropriate.</div> <div>- There are no orthography (including spacing) mistakes.</div>	2	3	5	6	8																																

3. Listening

Evaluation method	The Listening section is composed of ten multiple-choice questions.										
Sample question	<p>※ You will hear a part of a TV debate on current affairs. Listen carefully and answer the question.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>Man: If school violence is serious, I think intervention by the police is necessary. Since corporal punishment was prohibited, there is little the teacher can do to students who commit violence, except admonish them. However, school violence is becoming a daily occurrence and is growing more brutal. In this situation, there is a limit to how a teacher can instruct a student. Therefore, I believe we need police intervention, if only to minimize school violence and strengthen the authority of teachers.</p> <p>Woman: I disagree with police intervention in schools....</p> </div> <p>5. (Question) In this debate, what is the most suitable question the woman can ask in order to argue with the man?</p> <p>① Is there something wrong with the teacher admonishing the students? ② Will police intervention strengthen teachers' authority? ③ Are students the only ones responsible for causing school violence? ④ Is it right to have corporal punishment?</p>										
Answer	②										
Responses to question	<table border="1"> <caption>[Listening] Type A Question 5</caption> <thead> <tr> <th>Option</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>①</td> <td>5.57%</td> </tr> <tr> <td>② (Answer)</td> <td>70.03%</td> </tr> <tr> <td>③</td> <td>18.02%</td> </tr> <tr> <td>④</td> <td>6.38%</td> </tr> </tbody> </table>	Option	Percentage	①	5.57%	② (Answer)	70.03%	③	18.02%	④	6.38%
Option	Percentage										
①	5.57%										
② (Answer)	70.03%										
③	18.02%										
④	6.38%										


4. Reading

Evaluation method	The Reading section is comprised of 20 multiple-choice questions.																										
Sample question	<p>※ Read the following school newsletter and answer questions 8 and 9. [8~9]</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center; vertical-align: middle;"> ○○Middle School 2013 - 17 </td><td style="width: 33%; text-align: center; vertical-align: middle;"> NEWSLETTER </td><td style="width: 33%; vertical-align: top;"> Person in charge: Shim Soon-ae School Administration Support Tel. 02) 503-1234 Website: http://ooo.ms.kr </td></tr> </table> <p>Dear parents,</p> <p>Spring is here, a season overflowing with vitality and life. We deeply thank you for your full support for the advancement of our school, and would like to deliver some news for the new semester.</p> <p>As we begin our new semester for the 2013 school year, we would like to appoint parent members to the School Steering Committee to lead the ○○Middle School. In addition, we would like to create a Parents' Association for each class and host a meeting with the homeroom teacher. We would like to ask for your participation, despite your busy schedules, and hope you will join us in this important meeting for your children's education.</p> <p style="text-align: center;"> 1. Date and time: March 19 (Tue), 2013, at 14:00 2. Venue: School Main Hall and classrooms 3. Invitees: Parents of students of ○○Middle School 4. Program </p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">Time</th><th style="width: 45%;">Program</th><th style="width: 40%;">Venue</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">14:00 ~ 14:50</td><td> General Assembly of Parents · Information on the academic curricula and school operation plans for the 2013 school year · Appointment of parent members to the School Steering Committee </td><td style="text-align: center;">Main Hall</td></tr> <tr> <td style="text-align: center;">15:00 ~ 16:30</td><td> Meeting with homeroom teachers · Organization of Parents' Association for each class · Information on the annual plan of class operation · Dialogue with homeroom teachers </td><td style="text-align: center;">Relevant classrooms</td></tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">March 11, 2013</p> <p style="text-align: center;"> ○ ○ Middle School Principal Hong Gil-dong ----- Cut here ----- </p> <p style="text-align: center;">2013 General Assembly of Parents Participation Consent Form</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="width: 8%;">Year</th><th rowspan="2" style="width: 8%;">Class</th><th rowspan="2" style="width: 10%;">Student Number</th><th rowspan="2" style="width: 15%;">Name of student</th><th colspan="2" style="width: 69%;">Please check "O" in the appropriate box below</th></tr> <tr> <th style="width: 30%;">Will attend</th><th style="width: 39%;">Cannot attend</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 30px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;"> Name of parent: _____ (signature) </p> </div>	○○Middle School 2013 - 17	NEWSLETTER	Person in charge: Shim Soon-ae School Administration Support Tel. 02) 503-1234 Website: http://ooo.ms.kr	Time	Program	Venue	14:00 ~ 14:50	General Assembly of Parents · Information on the academic curricula and school operation plans for the 2013 school year · Appointment of parent members to the School Steering Committee	Main Hall	15:00 ~ 16:30	Meeting with homeroom teachers · Organization of Parents' Association for each class · Information on the annual plan of class operation · Dialogue with homeroom teachers	Relevant classrooms	Year	Class	Student Number	Name of student	Please check "O" in the appropriate box below		Will attend	Cannot attend						
	○○Middle School 2013 - 17	NEWSLETTER	Person in charge: Shim Soon-ae School Administration Support Tel. 02) 503-1234 Website: http://ooo.ms.kr																								
Time	Program	Venue																									
14:00 ~ 14:50	General Assembly of Parents · Information on the academic curricula and school operation plans for the 2013 school year · Appointment of parent members to the School Steering Committee	Main Hall																									
15:00 ~ 16:30	Meeting with homeroom teachers · Organization of Parents' Association for each class · Information on the annual plan of class operation · Dialogue with homeroom teachers	Relevant classrooms																									
Year	Class	Student Number	Name of student	Please check "O" in the appropriate box below																							
				Will attend	Cannot attend																						

	<p>8. Which of the following sentences expresses a misunderstanding of the content of the above newsletter?</p> <p>① I shall attend the General Meeting for Parents and participate in the appointment of parent members in the School Steering Committee.</p> <p>② I shall attend the General Meeting for Parents and listen to information on academic curricula.</p> <p>③ I do not intend to join the School Steering Committee, so I do not have to go to the classroom.</p> <p>④ I want to become a member of the Parents' Association, so I will go to my child's classroom.</p>										
Answer	③										
Responses to question	 <table border="1"> <caption>[Reading] Type A Question 8</caption> <thead> <tr> <th>Option</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>①</td> <td>3.02%</td> </tr> <tr> <td>②</td> <td>12.44%</td> </tr> <tr> <td>③ (Answer)</td> <td>72.30%</td> </tr> <tr> <td>④</td> <td>12.24%</td> </tr> </tbody> </table>	Option	Percentage	①	3.02%	②	12.44%	③ (Answer)	72.30%	④	12.24%
Option	Percentage										
①	3.02%										
②	12.44%										
③ (Answer)	72.30%										
④	12.24%										

5. Grammar

Evaluation method	The Grammar section is composed of ten multiple-choice questions.										
Sample question	<p>3. Which is the correct grammatical honorific expression?</p> <p>① 철수야, 선생님께서 <u>오래</u>.</p> <p>② 철수야, 선생님께서 <u>오시래</u>.</p> <p>③ 철수야, 선생님께서 <u>오라셔</u>.</p> <p>④ 철수야, 선생님께서 <u>오시라셔</u>.</p>										
Answer	③										
Responses to question	<p>[Grammar] Question 3 (Common questions for Types A and B)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Option</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>①</td> <td>32.43%</td> </tr> <tr> <td>②</td> <td>9.92%</td> </tr> <tr> <td>③ (Answer)</td> <td>56.15%</td> </tr> <tr> <td>④</td> <td>1.50%</td> </tr> </tbody> </table>	Option	Percentage	①	32.43%	②	9.92%	③ (Answer)	56.15%	④	1.50%
Option	Percentage										
①	32.43%										
②	9.92%										
③ (Answer)	56.15%										
④	1.50%										



국립국어원 2014 국제 학술 대회

Session 3

제 3 부

장피에르 장토 / Jean-Pierre Jeantheau

프랑스, 국가비문해퇴치원
National Agency for Fighting Illiteracy, France

앙겔라 루스테마이어 / Angela Rustemeyer

독일, 독일성인교육협회
German Adult Education Association, Germany

제3부 Session 3

장피에르 장토
Jean-Pierre Jeantreau

프랑스, 국가비문해퇴치원
National Agency for Fighting Illiteracy, France



현 국가비문해퇴치원 연구 통계실 국책 사업 단장
파리 V 소르본 대학교 졸업(언어학 박사)

National Project Leader, the French National Agency for Fighting Illiteracy

Ph.D. of Paris Sorbonne University (Sociolinguistics)

프랑스의 성인 문식성 평가: 지표망의 기초 및 연구 기반으로서의 국가적 ‘정보 및 일상생활 조사(IVQ)’

장피에르 장토(프랑스, 국가비문해퇴치원)

프랑스의 성인 문식성 평가

프랑스에서는 최근 몇 년간 전체 인구 중 문식성과 기초 능력 숙달도 수준이 낮은 사람들의 규모(혹은 비율)를 파악하는 것을 주된 정책 목표로 삼아왔으며, 이를 주제로 한 대규모 평가가 점점 더 많이 이루어지고 있다. 정책 입안자들은 낮은 문식성 수준을 측정하는 것이 공공 정책의 개발 및 보완을 정당화하는 데 매우 중요하다는 사실을 깨닫고 있다. 따라서 이러한 정책이 실행된 것은 낮은 문식성에 대한 보도가 증가했기 때문만이 아니라(Lahire, 1999), 이러한 현상에 이미 언론과 제도적 움직임이 잠재되어 있었기 때문이라 할 수 있다.

그러나 성인 문식성 수준을 측정하는 것은 표적 집단(target population)의 특징을 고려하였을 때 어려움이 많다. 기본적인 의사소통 능력이나 문식성에 문제가 있는 성인들을 측정하고자 할 때, 연구자가 직면하는 문제는 다음 두 가지이다. 첫째는 측정의 대상이 되는 사회적 상황이나 현상을 정의하는 것이며, 둘째는 질 높은 측정을 위한 적절한 방법론이나 기술을 찾는 것이다. 다양한 학문적 배경을 가진 연구자들은 그들이 연구 책임자가 아닌 경우에도 검사 문항을 구안하거나 정확한 자료 분석을 수행함으로써 조사의 질을 높이는 데에 도움을 준다.

비문식성의 정의와 기초 능력

1995년 GPLI(Groupement Permanent pour la Lutte contre l’Illettrisme)¹⁾는 거의 100개의 협력 기관과 함께 최초로 ‘비문식성(Illettrisme)’에 대한 정의를 제안하였으며, 이는 2003년에 국가비문해퇴치원(ANLCI)에 의해 수정되고 완성되었다. 따라서 비문식성에 대한 2003년 이후의 공식 정의는 다음과 같다. “비문식성은 16세 이상의 개인이 정규 교육을 마쳤음에도 불구하고 일상생활에서 접하는 텍스트를 읽고 이해할 수 없거나, 문어로 간단한 정보를 의사소통할 수 없는 상태를 의미한다

1) 국가비문해퇴치원(National Agency for the Fight Against Illiteracy, ANLCI)의 전신으로, 1988년에 설립되고 1999년에 해체되었다.

다.”²⁾ 따라서 프랑스에서의 비문식성의 정의는 국제적으로 영어에서 비문식자를 ‘어떤 언어로도 (그리고/혹은 어떤 나라에서도) 교육을 받지 못하였으며 읽거나 쓰기와 관련된 활동을 수행할 때 어려움을 겪는 사람’으로 정의하는 것에 비해 더 엄격하다. 이러한 비문식성의 정의는 프랑스 교육 정책, 초기 학교 교육 및 평생 교육에 관련된 사안에 초점을 맞추기 때문에 프랑스 정부 당국에서 보다 더 유용하게 활용된다. (또한, 1956년 이래로 프랑스는 이민자들의 교육적 필요에 초점을 맞추는 별개의 특수한 교육 정책을 실시하고 있다.)

자기 보고를 기반으로 하지 않은, 활용 가능한 주요 조사

최근 프랑스는 비문식자의 수를 측정하기 위해 4개의 조사를 활용하고 있으며, 이 조사는 모두 자기 보고(self-reporting)를 기반으로 하지 않는다. 이러한 조사를 통해 프랑스에 거주하고 있는 사람들의 문식성이나 기초 능력의 최근 동향을 파악할 수 있을 것이다. 이 4개의 조사는 프랑스의 교육부 연구과에서 시행하는 경제협력개발기구(OECD)의 ‘학업 성취도 국제 비교 연구(PISA)’, 교육부에 의해 평가 업무를 부여받아 국방부가 시행하는 ‘군 입대일 검사(JAPD/JDC)’, ‘읽기와 수감자 조사(LPP)’, 그리고 ANLCI의 참여로 국립통계경제연구소에서 전국적으로 시행하는 ‘정보 및 일상생활 조사(IVQ)’ 등이다.

본고에서는 필요한 경우 다른 조사들을 언급하면서 특히 IVQ에 대해 자세히 다룰 것이다.

정보 및 일상생활 조사(The Information and Everyday Life Survey, IVQ)

IVQ 조사 기구의 ANLCI 모듈에서 사용하는 비문식성의 정의는 다음과 같다. “비문식성은 프랑스에서 교육을 받은 사람 중, 일상생활에서 문어로 된 텍스트를 효과적으로 이해하지 못하거나, 그리고/혹은 문어를 통해 의사소통을 효과적으로 할 수 없는 사람들의 상태를 의미한다.” ‘높은 수준’ 모듈의 경우 비문식성에 대한 암묵적 정의는 학업 성취도 국제 비교 연구(PISA), 국제 성인 문식성 조사(IALS), 혹은 유네스코의 기능적 문식성 개념에 가깝다. 국가적·범국가적 성인 문식성 조사 중 IVQ와 독일의 제1수준 연구(Level One Survey)만이 받아쓰기를 통해 쓰기 능력을 측정한다.

2) 정의의 나머지 부분은 다음과 같다. “어떤 사람들에게 이러한 읽기 및 쓰기의 어려움은 구어 의사소통이나 논리적 추론, 이해 및 수리력, 공간 및 시간 지각 능력과 같은 다른 기초 능력의 부족과 결합되어 있다. 이러한 기초 능력의 결핍에도 불구하고, 비문식성 문제를 겪고 있는 사람들은 읽고 쓰는 능력이 전혀 필요하지 않거나 아주 약간만 필요한 문화나 기능들을 획득하였다. 따라서 이들 중 몇몇은 사회와 직업 생활에 잘 통합되었으나, 그 균형은 매우 약하며 여전히 그들이 소외될 가능성이 존재한다. 어떤 사람들은 비문식성이 다른 요인들과 결합되었을 때 (사회적으로) 배제된다.”

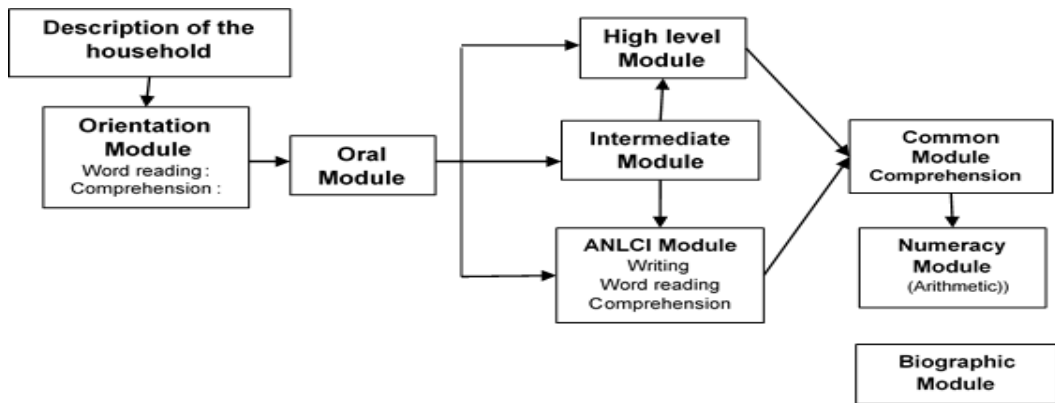
조사 경제학(Survey Economics)

표적 집단

IVQ 조사는 국가 단위 조사와 지역 단위 조사 모두 일반 인구를 대표할 수 있는 표본을 선정하며, 전체 인구 중 문식성 수준이 낮은 사람들의 비율을 측정하고자 한다. 따라서 일반 대중, 비문식성 인구, 이민자들을 포함한 모든 프랑스 거주자, 그리고 인구 집단의 모든 하위 범주에 대한 충분한 정보를 제공할 수 있다. 2005년(마르티니크)과 2009년(과들루프) 실시된 해외 지역 조사 및 2004년에 실시된 대도시 지역 및 대도시 지역 확대 조사에서 표적 집단은 18세에서 65세 사이였다. 2007년 레위니옹 섬의 지역 IVQ 조사, 2011년 대도시 IVQ 조사, 대도시 지역 프로그램과 지역 IVQ 조사에서 표적 집단은 16세에서 65세였다.

검사 시행

IVQ 검사는 일단 참여자들이 최대한 빠르게 그들의 문식성 능력 수준에 가장 적합한 검사를 치르도록 한다. 시험은 문식성에 현저한 문제가 있는 사람들과 그렇지 않은 사람들을 구분하는 간단한 기초 모듈(orientation module)과, 기초 모듈의 경계점에 가까운 점수를 획득한 사람들을 위한 중간 수준 모듈(intermediate confirmation module)의 두 단계로 이루어진다. <그림 1>은 조사의 다양한 단계를 보여주며, 특화된 모듈의 순서를 묘사한다.



[그림 1] 2012 IVQ 모듈의 조직도*

* Description of the household(가정에 대한 기술), Orientation Module(기초 모듈: 단어 읽기, 독해), Oral Module(구어 모듈), High level Module(높은 수준 모듈), Intermediate Module(중간 수준 모듈), ANLCI Module(ANLCI 모듈: 쓰기, 단어 읽기, 독해), Common Module(공통 모듈: 독해), Numeracy Module(수리력 모듈: 산수), Biographic Module(생애사 모듈)

표본

2011/2012 IVQ 조사에서 자료 파일, 즉 프랑스의 대도시에서 조사에 참여한 응답자로부터 수집된 기록은 13,743개였다. (2004년에는 10,384개) 기본적으로 이 대상자들은 두 단계의 무선 표집 절차를 거쳐 선정되었다. 첫 번째로 가구를 무작위로 추출하였으며 두 번째로 그 가구에 사는 사람들 중 조사에 참여할 자격이 있는 사람들을 추출하였다. 이 방법을 사용하면 연구의 표적 집단이 다양한 국적과 사회적 배경을 대표할 수 있게 된다. 그러나 수감자, 노숙자, 특정 종교 집단, 기숙사에 사는 학생들과 같은 특정 집단은 제외되었다. 따라서 모든 응답자들은 일반적인 가정에 거주하는 노동 가능 연령의 성인 인구에 속한다.

검사 도구

IVQ 조사는 프랑스에 적합한 비문식성 개념과 기초 기능 숙달도 개념에 기반하여 설계되었다. 따라서(간단한 텍스트에 대한) 구어 이해 활동은(이 문제가 언어에 대한 이해가 부족해서 발생한 것 인지를 판단하기 위해) 짧은 텍스트 이해 검사와 마찬가지로 단어, 단어 그룹, 문장을 읽는 검사와 간단한 단어를 쓰는 검사를 포함한다. 또한 검사나 활동의 결과를 나타내기 위하여 직접적으로 수치화된 점수를 사용하는 대신 성취 비율에 따라 등급을 배정하기로 하였다. (이는 점수를 토대로 계산하기는 하나, 능력의 측정이라기보다는 능력의 수준을 평가한다는 철학에 기반한다.) 이와 같이 IVQ 조사의 결과를 활용할 때, ‘문식성 수준이 낮은 사람들’의 범주는 16세에서 65세 사이(2011년 조사에 따르면)의 성인 중 문어 의사소통의 기본적인 능력을 측정하는 검사에서 매우 낮은 결과³⁾를 보인 사람들을 의미한다.

IVQ 조사 중에 제시되는 검사는 모듈 내에 조직된다. 모든 응답자에게 제시된 모듈은(기초 모듈과 구어 이해 모듈의 경우) 단어 읽기, 문어 및 구어 이해, 그리고 산수(기초 모듈과 수리력 모듈의 경우)를 측정한다. ‘높은 수준 모듈’의 경우 특별히 읽기에 어려움이 없는 응답자의 능력을 다양한 매체(예를 들어 TV 프로그램)를 사용하여 더 심도 있게 측정한다. 기초 모듈에서 심각한 문제를 보이는 개인을 위한 ANLCI 모듈은 단어를 읽고 쓰는 능력과 간단한 텍스트를 이해하는 능력을 측정한다. 여러 대학교⁴⁾에서 조직된 팀이 이러한 활동의 선택 및 개선을 주제로 연구 프로젝트를 진행하였다. 연구팀은 연구에 영향을 미치는 편견을 피하면서 가능한 한 양질의 자료를 얻기 위한 조사 방법을 마련하는 데에 특히 주의를 기울였다. 질문 절차를 미세하게 조정하고 모듈의 심리 측정학적 특성을 확인하기 위하여 몇 차례의 현장 시험이 수행되었다. 2011년과 2012년의 IVQ 조사에서 ‘공통 모듈’이

3) 문식성의 세 가지 기본 영역 중 한 부분에서 60% 이하의 성취를 보인 경우

4) 기초 모듈, 구어 모듈과 ANLCI 모듈의 작업은 Jean-Marie Basse가 이끄는 Lyon 2 대학의 PsyEF 연구실의 팀에서 진행하였다. 수리 능력 모듈은 Rennes 2 대학의 Camilo Charron과 Claire Meljac, 그리고 St. Anne 병원이 이끄는 팀이 작업하였으며, “높은 수준” 모듈은 Paris 5 대학의 H. Tardieu가 이끄는 팀이 작업하였다.

초기 검사 모듈에 추가되었다. 이러한 자극제는 기존의 모듈을 위한 일종의 의학적 처방이었다.

성공적 사례

성인 문식성에 관한 IVQ 조사는 프랑스에서 성공을 거두었다. 조사 결과는 대부분의 학계와 NGO 단체들뿐 아니라 국가·지방 정치 관료들에 의해 활용되었다. 이러한 성공에 뒤이어 7개 대도시 지역(2004년에 3개 도시, 2011년에 5개 도시, 그리고 1회 반복)과 프랑스의 모든 해외령[역주-프랑스는 본토의 22개 레지옹 이외에 과거 식민지 영토 확장 시기에 확보한 해외 지역을 5개의 레지옹으로 나누어 자치 행정 구역으로 삼고 있다. 흔히 DOM(Départements d'Outre-Mer)으로 줄여 부른다.]에 조사 확대되었으며, 지역 공공 기관이 조사 자금을 지원하였다. 전국 성인 교육 협회, 그리고 OPCALIA는 모두 유사한 IVQ 조사를 시행하였다. 2010년 ANLCI는 문식성에 문제를 보이는(ANLCI의 정의에 따르면 비문식자인) 프랑스 청년 중 40% 이상을 모집하기 위한 해외 주둔군(RSMA) 선발 과정에 사용될 호환 가능한 IVQ 검사를 개발했다. 2011년에 IVQ 검사는 마요트(Mayotte) 섬에서 업무 현장에 초점을 맞추어 시행된 조사에 활용되었다. 2012년에는 비정규직 훈련원(TAT-TT)과 내무부(ELIPA 조사, 역주 - 초기 입국자 통합 중단 조사)에서 각 기관의 목적을 위해 IVQ 조사를 시행하였다. 마지막으로, 공공 기관이 추후에 - 아마도 2018년에 - 조사를 반복할 것이라고 예측하고 있으며, 다른 단체들도 동일한 조사, 혹은 비슷한 모델(예를 들면, 법무부에서 죄수 평가나 자동차 관련법을 위해서)에 의해 설계된 도구를 사용할 수 있도록 허가를 요청했다는 사실이 알려져 있다.

이 조사는 방법론적 타당성과 표본의 규모가 충족되었고, 아래의 요인이 있었기에 성공할 수 있었다.

- 도구 설계의 질
 - 표적 집단(특히 ANLCI 모듈)에 대해 잘 아는 대학의 연구팀들을 연구에 포함시킴으로써 설계된 도구의 질을 높일 수 있었다. 사실, 성인을 대상으로 한 조사의 경우 통계학적 지식만으로는 현장 전문가들이 타당하다고 인정하는 도구를 설계할 수 없다. 외부 자료를 통해 성인 평가 도구의 타당성을 높일 수 있는 경우는 거의 없기 때문에 최소한 도구 개발의 초기에는 공인된 전문가의 참여가 필수적이다.
- 의사소통 전략
 - ANLCI는 통계학자 혹은 연구자, 그리고 정책 결정자 모두의 생각을 반영하기 위해 효과적인 의사소통 전략을 사용하였다. 조사에서 발견된 내용은 공유되었으며, 다양한 정책 입안 수준에 맞춰 문서의 초고가 작성되었다. 그것은 읽고 이해하기 쉽게 작성되었고, 정책 입안자들의 생각과 일치하며 과학적으로 인정되는 결과의 양상을 강조하였다.
- 수행된 연구의 유연성
 - 연구는 ANLCI의 협력기관(정책 입안자)의 생각에 일치하고, 공적 논의 주제에 바로 답할 수 있도록 설계되었다. (아래를 보라.)

2012년 재시행된 IVQ 조사의 결과

주요 결과

2011/2012 IVQ 조사는 프랑스 대도시 인구 중 16세에서 65세 사이의 약 4천만 명을 대상으로 한다. 조사 결과를 바탕으로 다음과 같은 추정을 할 수 있었다.

- 11%(2012년에는 12%)가 기초 능력에 문제가 있었으며, 이는 약 430만 명의 비문식자가 존 재함을 의미한다.
- 이 중 60% 정도, 즉 약 250만 명의 비문식자가 프랑스에서 교육을 받았으며, 이는 프랑스에서 초기 학교 교육을 받은 인구 중 7%에 해당한다.

다시 말하면, 프랑스에는 외국어로서의 프랑스 어 학습이 필요한 사람들보다 ‘비문식성’ 문제를 겪고 있는 사람들이 더 많다는 것이다. 만약 ‘비문식성’이 일상에서 잘 드러나지 않는 문제라면, IVQ와 같은 조사의 결과는 비문식성 문제가 정책 입안자에게 잘 보이도록 변환해 주는 역할을 한다.

2011/2012년 IVQ 조사의 주요 연구 결과는 문식성 문제가 있는 성인(18세~65세)의 비율이 감소 했다는 것이다. ‘비문식성’ 문제를 겪고 있는 성인의 비율은 2004/2005년 9%에서 2011/2012년에는 7%가 되었다. 이에 대해 두 가지 설명이 가능하다. 첫째, INSEE(역주-국립통계경제연구소)에서는 세대가 바뀌었다는 점을 지적하였다. 2004년 조사에서는 가장 나이가 많은 하위 인구 집단(55~65 세)이 가장 심각한 문제를 보였으나, 2011/2012년 조사에서 그들은 조사 대상이 아니었다는 것이다. 또한 이들 대신 2011/2012년 조사 대상에 포함된 18~25세의 성인은 전 세계적으로 비문식성 비율 이 감소함에 따라 낮은 비문식성 비율을 보였다. 그러나 이는 2004년과 2011년 IVQ 조사 결과의 근본적 차이를 설명하지 못한다. 이는 2003년 이후 대도시 지역에서 시행된 문식성 정책의 성공 때 문일 수도 있다.

반면, IVQ 조사는 여전히 수리력 문제를 가진 사람들이 많음을 보여주며, 오늘날에는 문식성 문 제보다 이것이 더 중요함을 시사한다. 이는 공공 정책 및 관련자들이 수리력 기능의 중요성을 새로 이 인식할 때가 되었음을 보여준다.

동일한 표본을 사용하여(예를 들어 2014년 중반에 시행되었으며 연구자들에 의한 가구 방문이 있 었던) 보완된 연구를 수행할 수 있으며, 이는 초기 조사 결과를 조명하는 추가적인 정보나 자료를 제공할 수 있다.

조사의 다른 결과에서는 프랑스에서 학교 교육을 받은 인구 중, 아래의 하위 인구의 비율이 ‘비 문식성’ 상태인 것으로 확인되었다.

- 여성의 6%와 남성의 9% (2004년에는 8%와 11%)
- 18~25세 중 4%와 (2004년에는 4.5%)와 56~65세 중 12% (2004년에는 14%)
- 자격증이 없는 사람들 중 26% (2004년에는 30%)
- 노동자 중 6% (2004년에는 8%)
- 구직자 중 10% (2004년에는 15%)

‘비문식성’ 상태로 간주되는 사람 중에는...

- 51%가 직장을 얻었고 (2004년에는 57%) 10%가 구직 중 (2004년 11%)
- 21%가 시골 지역에 거주하며 (2004년 26%) 10%는 빈곤 지역에 거주 (2004년과 동일)
- 10%가 파리 지역에 거주 (2004년에 14%)
- 71%가 5세 때 (가정에서) 프랑스 어만을 구사함 (2004년 75%)

정책 입안자들의 질문에 답하기 위해 설계된 IVQ 연구

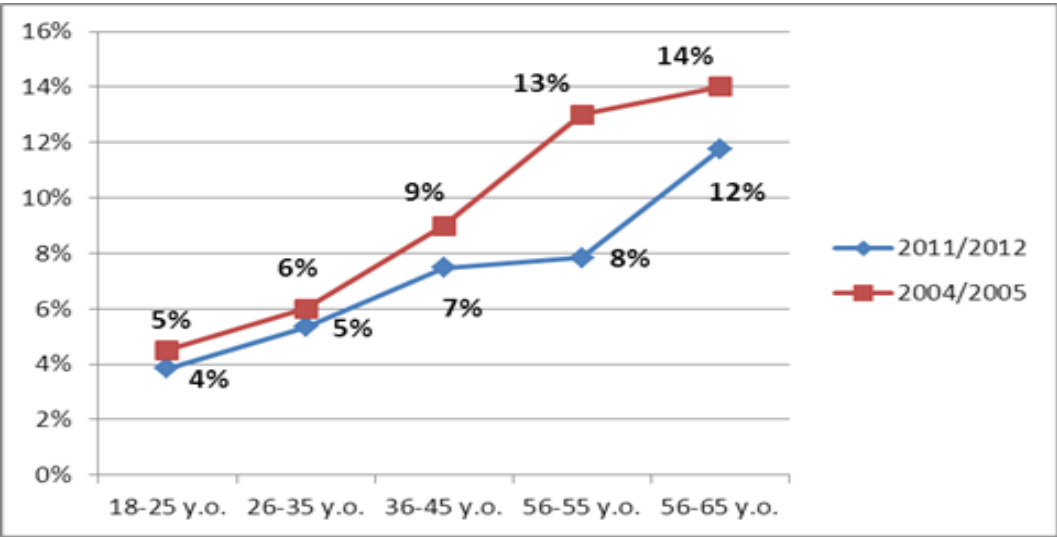
위에 제시된 결과들은 정책 입안자들의 특정 질문에 대답하기 위해 산출되었다. 예를 들어 2006년 당시 정부는 문식성 증진을 위한 노력을 사회적으로 불평등한 지역에만 집중하기를 원했다. IVQ 조사는 정부가 비문식성을 퇴치하기 위한 모든 지원을 빈곤 지역에 있는 사람들에게만 쏟는 것이 결국 문식성이 낮은 사람들 중 90%에 대한 지원을 빼앗는 것이라는 사실을 증명하였고, 이는 정부의 정책을 수정하기 위한 기초 자료가 되었다. 이에 정부는 그 정책의 계획을 변경하였다.

같은 해에 기능적 문식성에 문제가 있는 사람들 중 57%가 직업이 있다는 사실을 발견한 후, 훈련 기금 노사 공동 관리 기구(OPCA)는 프랑스 전역에 기초 능력 훈련을 시행하기 위한 재정 확보를 허가하는 새로운 법을 입안했다. 그 법은 비문식성을 해결하기 위한(봉급을 받는 노동자들을 위해 회사들이 자금을 지원하는) 직업 훈련 프로그램까지 포함하도록 수정되었다. 또한 기능적 비문식자에 대한 이러한 발견은 표적 프로그램을 설계하기 위한 전문가 집단의 노력을 지지하였다. (각각의 전문가 집단이 수행한 조사 결과가 이 프로그램 설계를 지지하였다.) 따라서 대부분의 현장 기관이 프로젝트의 시작부터 결과 도출까지 모든 부분에 기여했기 때문에 IVQ 조사가 성공할 수 있었다.

2004년 IVQ와 2011년 IVQ 간의 연령대별 대조

[그림 2]는 나이가 많을수록 비문식성 비율이 높음을 보여준다. 이는 두 가지 측면에서 정책 입안자들에게 매우 중요한 발견이다. 첫째, 비문식자들은 일반적으로 학교 중퇴자일 것으로 추측되었으나 조사에서는 연령이 가장 높은 집단에서 읽기 능력이 낮게 나타났다는 점이다. 이러한 문식성 부족은 낮은 수준의 기초 교육을 받았거나, 이들이 집이나 직장에서 습관적으로 참여하는 활동이 문식성과 거의 관련이 없는 것이어서 기존에 가지고 있던 능력을 상실했기 때문일 수 있다. 둘째로, 만

약 젊은 사람들만을 대상으로 하는 프로그램을 개발한다면, 수십 년 간 비문식성의 평균에는 아무 영향도 미치지 못할 것임을 보여준다. 이는 모든 연령대를 대상으로 한 정책을 통해 문식성 문제를 해결해야 함을 의미한다. 추가적으로, <그림 2>는 연구자들에게 왜 두 개의 조사 결과 그래프가 평행이 아닌지에 대한 의문점을 제시한다.

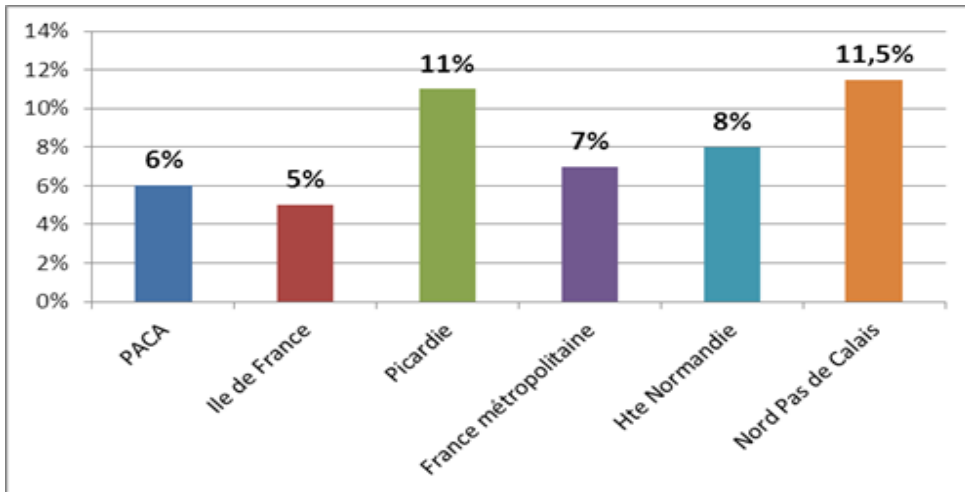


* 2004년과 2011년의 IVQ, INSEE 자료, 필자의 편집, 프랑스에서 초기 학교 교육을 받은 인구

[그림 2] ‘비문식성’: IVQ 2004와 IVQ 2011의 연령대별 대조

지역적 대조

[그림 3]은 국가 단위의 비문식성 조사에 중요한 지역적 특성-역사적으로 산업화된 지역인 프랑스 북부가 비문식자 비율이 가장 높음-이 내포되어 있음을 보여준다. 이는 비문식성을 전체 국가 수준이 아니라 개별 지역 수준에 맞는 정책으로 해결해야 함을 암시한다.

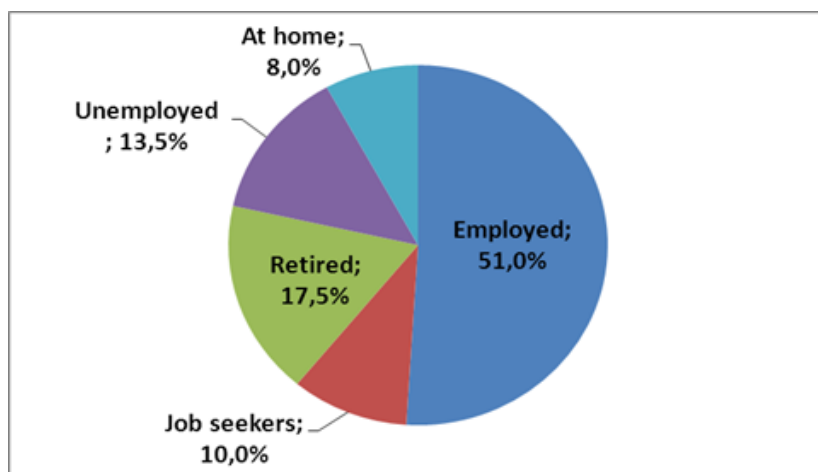


* 2011/2012 IVQ 조사, INSEE 자료, 필자에 의해 편집, 프랑스에서 초기 학교 교육을 받은 인구

[그림 3] '비문식성' : 지역적 대조

프랑스에서 교육받은 사람 중 '비문식성' 문제를 겪는 이들

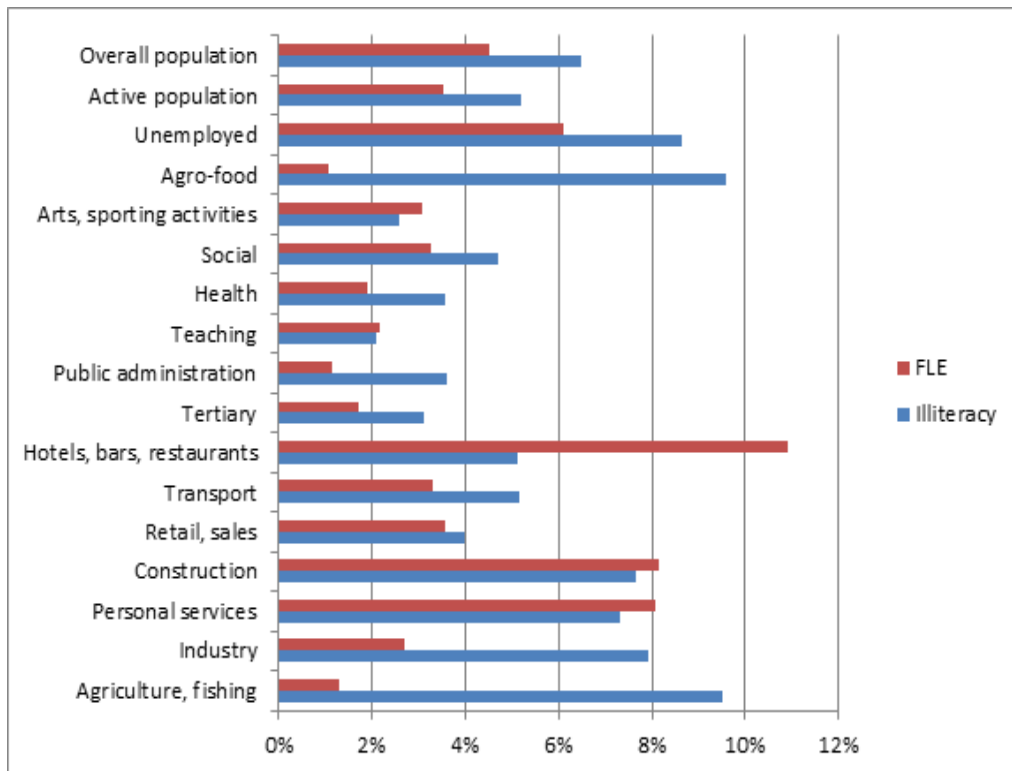
'비문식성' 상태의 사람들은 본인의 문제를 드러내려 하지 않기 때문에 이들을 식별하는 것은 매우 어렵다. <그림 4>는 문식성 문제가 있는 사람들 대부분이 직업을 가지고 있기 때문에 비문식자들을 식별하고 돕기에 가장 적절한 장소는 직장임을 보여준다. 그들이 활동하고 문제를 처리하는 방식을 관찰할 수 있는 도구가 있으면 비문식자들을 구별해 낼 수 있으며, 앞에서 언급한 바와 같이 그들의 읽기, 쓰기, 수리력 향상을 위한 재정 지원이 가능하다.



* 2011 IVQ 조사, INSEE 자료, 필자에 의해 편집, 프랑스에서 초기 학교 교육을 받은 인구

[그림 4] 프랑스에서 교육받은 사람들 중 '비문식성' 문제를 겪는 사람들

[그림 5]는 비문식성의 해결이나 프랑스 어 학습의 향상을 위한 정치적 캠페인이 어떤 방식으로 이루어져야 할지에 대해 보여준다. 예를 들어 호텔이나 음식점 분야에서 일하는 사람 중 쓰기에 어려움을 겪는 사람들은 문식성 전반에 대한 지원보다는 프랑스어를 배움으로써 더 많은 이득을 얻을 수 있으며 농업이나 식품 생산 분야의 종사자들은 그 반대이다.



* FLE는 프랑스에서 교육받지 않았으며, 외국어로써의 프랑스어를 학습해야 하는 사람을 의미한다.

* 참고: 전체 인구의 12%가 심각한 수준의 문식성 문제를 겪고 있다. 이 중 7%가 프랑스에서 초기에 교육을 받았으며(이들은 '비문식성'에 해당한다.) 5%는 해외에서 교육받았다. 호텔/레스토랑 항목에서 16%의 고용인들이 심각한 수준의 문식성 문제를 겪고 있는 것으로 추정되며 5%는 프랑스에서 ('비문식성'), 11%는 해외에서 교육받았다. 농업 분야에서는 11%가 심각한 문식성 문제를 겪고 있으며 10%가 프랑스에서 ('비문식성'), 1%가 해외에서 교육받았다.

[그림 5]

고용, '비문식성' 그리고 성별

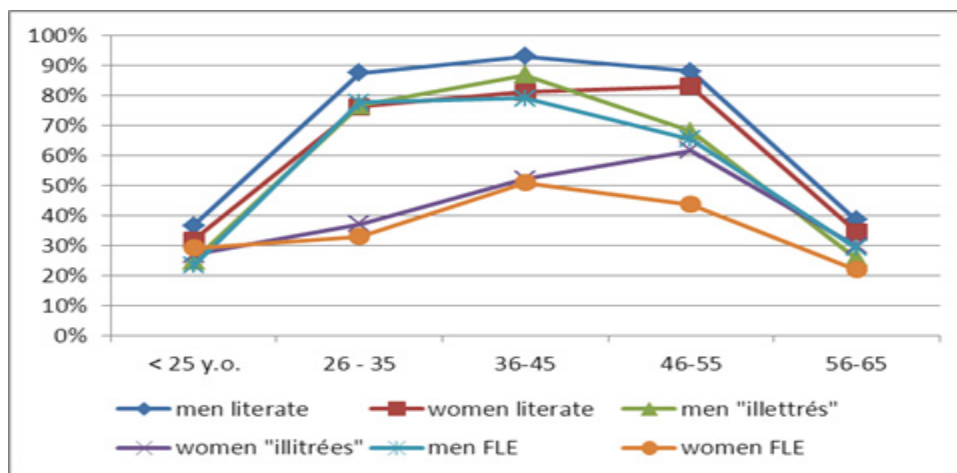
16~65세의 전체 인구 중 65%가 직업을 가지고 있었다. (남성 중 69%, 여성 중 62%) 프랑스에서 기초 교육을 받은 사람 중 문식성 문제를 겪고 있을 것으로 추정되는 비율은 51%로(남자 중 56%,

여자 중 42%) 이는 직업을 가진 사람의 비율보다 훨씬 낮은 수치이다. 이는 문식성의 영역 중 쓰기 문제가 더 심각하다고 할 수 있을 것이다. 그럼에도 불구하고, 자료를 연령대별로 나누어 더 상세히 살펴본다면(<표 1>과 <그림 6>), 36~45세 사이의 남성과 여성 중 문식성에 문제를 가지고 있는 사람과 그렇지 않은 사람의 고용 비율이 거의 비슷하다는 사실을 알 수 있다. 남성 비문식자의 93%, 남성 기능적 비문식자의 87%, FLE 중 79%가 고용되었으며, 여성의 경우 각각의 비율은 81%, 52%, 51%이다. 따라서 비문식성은 여성⁵⁾이나 육체노동을 하고자 하는 젊은 남성들에게 더 부정적 영향을 미치는 것으로 보인다.

<표 1> 성별과 나이에 따른 문식성 결과 (고용 비율)

%	< 25.	26 - 35	36-45	46-55	56-65	Total
남성 문식자	37	87	93	88	38	69
여성 문식자	32	76	81	83	34	62
남성 비문식자	25	76	87	68	26	56
여성 비문식자	27	37	52	62	30	42
남성 FLE	23	78	79	65	29	56
여성 FLE	29	33	51	44	22	36

* 2011년 IVQ 조사, INSEE 자료, 필자에 의해 편집; 프랑스에서 초기 교육을 받은 / 받지 않은 인구



* 2011 IVQ 조사, INSEE 자료, 필자에 의해 편집, 프랑스에서 초기 교육을 받은 / 받지 않은 인구

* FLE는 프랑스에서 교육받지 않았으며, 외국어로서의 프랑스어를 학습하는 데에 초점을 맞춘 수업을 수강해야 하는 사람들을 의미한다.

[그림 6] 남녀 문식자·비문식자의 고용 비율

- 5) 우리가 구직자에만 초점을 맞춘다면 현상은 자료 data 용어로 사실상 “보이지 않는”데, 문식성 문제를 가진 여성들이 문화적 이유에 따라, 혹은 단순히 그들이 직업을 찾지 못할 것이라고 생각하여 집에 있는 것을 선호하기 때문이다.

또한 46~55세 집단에서 여성 비문식자의 고용 비율(62%)은 남성 비문식자의 고용 비율(68%)과 거의 비슷한 반면, 문식성에 문제가 있는 경우와 그렇지 않은 경우의 성별에 따른 격차(남성 10%, 여성 20%)는 이보다 더 크다는 사실을 알 수 있다. (아이들이 집을 떠난 후 여성들은 미래를 준비할 필요가 있기 때문인 것으로 보인다. 이 분리는 그들이 다시 노동하기 시작했음을 의미할 수 있다.)

실제로 2004년 조사에서도 같은 결과가 나타나기도 했다(Jeantheau, 2011).

조사 결과와 성인 교육 정책

성인 문식성과 수리력 수준에 대한 조사의 잠재적 효과에 대한 쟁점은 조사가 실제로 수행되기 전에 논의되어야 한다. 가장 효과적인 방법은 설계 단계에서부터 정책 입안자들을 포함시키는 것이다. 조사 전문가는 정책 결정자들이 기대하는 바를 실행하기 쉽도록 만들어야 한다. 정책 결정자들은 조사의 목표와 그에 대한 적절한 기능적 해결 방법에 대해 잘 알지 못하는 경우가 많다. 예를 들어 프랑스에서는 중급-고급 수준의 문식성 수준을 갖춘 사람들을 대상으로 하는 특별한 교육적 정책이 존재하지 않는다. 요컨대, 이러한 수준의 문식성은 일상생활에서 문제가 될 것으로 여겨지지 않으며, 그러한 사람들은 일반적인 직업 기반 성인 교육과 훈련을 수행하는 것이 가능할 것으로 예상된다. (대부분 일종의 자격증 취득으로 이어지는) 일반적인 직업 훈련을 받기에 적절하지 않은 문식성 수준을 가진 사람만이 문제가 될 것으로 예상된다. 결과적으로 문식성 문제를 보이는 사람들의 경우 요식업, 혹은 남성의 경우 건설, 농업, 운송업, 여성의 경우 아이 돌보기나 판매업과 같은 특정한 분야 외에는 직업을 찾기 어렵게 된다.

따라서 비문식자의 수를 측정하는 조사를 해야 한다는 사실은 중요하다. 비문식자를 위해 특별히 설계된 프로그램이 없는 상태에서 다른 집단들은 관심의 대상이 되지 못한다. 특화된 검사 설계자와 정책 입안자의 도움으로 조사는 사람들이 어느 수준의 문식성과 수리력을 갖추지 못했을 때 공동체 내의 활동에 제대로 참여할 수 없는지 그 임계점을 찾아야 한다. (cf. 유네스코의 문식성 정의: 역주 - 다양한 내용에 대한 글과 출판물을 사용하여 정의, 이해, 해석, 창작, 의사소통, 계산 등을 할 수 있는 능력) 그러므로 검사의 과제와 문항은 목표 수준에 부합하도록 설계되어야 한다. 이때 해당 수준을 위한 프로그램이나 정책이 존재하지 않음에도 구태여 이론적으로 정의할 수 있는 모든 수준을 다 언급할 필요는 없다. 일단 적절한 문항들이 구성되고 나면 어떤 점수가 문항이 대표하는 기능 수준을 보여주는지를 정의해야 한다. 또한 검사 결과를 외부 관찰(다른 계량화된 검사나 전문가의 판단 등)과 대조함으로써 검사 전체의 내적 타당도(일관성)와 외적 타당도를 확인하는 것이 필요하다.

국가 수준의 검사가 전체 인구를 표본으로 하지만, 조사 대상을 특정 지역, 혹은 특정 하위 집단으로 제한하더라도 연구의 합리화와 비용 절감을 위해 국가 수준의 조사 결과를 사용할 수 있다. 우리는 국가 수준 조사를 통해 일반적인 바칼로레아 수료증(역주 - 프랑스의 논술형 대입 자격 시험)을 가진 사람의 문식성 수준이 적절하지 않은 경우는 1% 이하의 아주 극단적인 사례임을 알고 있

으므로 표적 조사에서 해당 집단의 구성원들을 합리적으로 제외할 수 있으며 한정된 범위에서만 전화를 통해 인적 정보를 수집하면 된다. 조사 비용은 표적 집단에 따라 상당히 감소할 수 있다.

비용을 절감하기 위한 또 다른 방법은 문식성이나 수리력의 임계점을 결정하는 데 영향을 미치지 않는 문항들을 제외하여 검사의 기간을 제한하는 것이다. (예를 들어 구어 능력과 관련된 모듈) 특화된 조사의 필요조건을 충족시키기 위해 생애사 모듈을 적용하는 것은 조사 시간을 상당히 줄일 수 있다. 예를 들어 감옥의 관리자들은 이미 수감자들의 신상 정보에 대한 막대한 자료를 가지고 있기 때문에 감옥에 있는 사람들을 대상으로 하는 조사에서 같은 정보를 다시 수집할 필요는 없다.

이러한 융통성과 비용 절감의 가능성을 감안하면, 문식성 정책의 추진을 맡고 있는 정부 당국은 국가 통계 자료 조사에서 사용하는 것과 같은 도구를 기반으로 한 조사 틀의 도움을 받을 수 있다. (이러한 조사는 비교 자료로 활용할 수도 있다.) ANLCI와 함께 작업하면 언제, 어떻게, 왜, 그리고 얼마의 비용이 드는지 등 조사의 수많은 측면들을 정책에 맞출 수 있다. 이러한 관점에서, 정책적 영향에 대한 질문은 조사 전이 아니라 후에야 가능하다. 경험에 따르면, 조사가 정책 입안자들의 필요에 맞게 조정되면 높은 수준의 결과를 얻기 위해 모든 조건들을 다 고려해야 하지만 정책 결정자들은 그들의 정책 관리를 위해서 조사 결과를 앞장서서 활용할 것이다.

IVQ와 연구

국가적·국제적 규모의 조사 보고에서 연구자들은 조사와 검사 설계 및 자료 분석에 대한 그들의 공을 인정받았으며, IVQ도 예외가 아니다. 몇몇 대학 연구팀들이 IVQ 조사에 사용될 인구 통계학 설문과 검사 설계 및 개발, 혹은 조사 응답 자료의 통계적 분석(INSEE, 2010)에 참여하였다. 그러나 IVQ나 다른 국제적 조사와 같은 대규모의 조사를 다음과 같은 과학적 절차로 간주하는 것은 어렵다. 특히 우리가 옥스퍼드 영어 사전에서 과학적 방법에 대하여 “방법이나 절차, 체계적 관찰, 측정, 실험, 그리고 이론의 공식화, 검증, 수정으로 이루어진” 것이라고 정의하고 있다는 점을 받아들이는 것만으로도 더욱 그러하다.

일반적으로 대규모 조사에서 연구자는 조사 설계와 평가의 신뢰도에 과학적 조언을 제공하지만, 그들은 실제로 조사 절차를 통제하지는 않는다. 연구자는 검사를 치르는 조건이나, 결과에 영향을 미칠 수 있는 다른 변수를 엄격하게 제한하여 소규모 집단을 대상으로 사전 실험한 검사를 포함한 조사 수행 계획을 제공한다. 제공된 문항 중 상당히 많은 문항이 조사 환경에서 재심될 수 있다. 특히 성인 문식성에 대한 가구 기반의 조사는 대학에서 조직된 시험과는 상당히 다를 것이다. 통계학자들은 조사에 사용될 문항을 최종적으로 선택할 것이며, 그들은 선행 연구의 이론이 아니라 문항 사전 실험 분석 결과에 따라 선택하게 된다. 검사와 설문 조사를 완성하기 위한 시간이나 자료 수집의 표준화(이런 경우에는 개방형 질문보다는 선다형 질문이나 폐쇄형 질문이 더 적절할 것이다.) 등을 고려하여, 연구자들은 최종 문항 선택에서 조언자의 역할을 수행하나 위에서 언급된 과학적 방법

과는 상당히 다른 방식으로 참여하게 된다.

조사 종료 후,(성인 문식성 대규모 조사의 경우 면담자 집단에 의해) 검사와 설문 조사가 수집되고 데이터 클리닝(다양한 통계학적 절차나 귀속을 포함) 절차를 거치고 나면 연구자들은 그 조사 결과를 가지고 연구를 진행할 수 있다. 이것은 물론 연구의 가장 흥미로운 부분이다. 검사와 설문 조사의 설계를 이끈 이론은 이전보다 더 큰 응답자 표본을 통해 검증될 수 있다. 연구자들은(그들이 조사 설계 단계에 참여했다면) 더 질 높은 자료를 얻을 수 있으며, 이전에는 지역적·문화적 제약 때문에 연구가 불가능하거나 어려웠던 하위 인구 집단과 관련된 대규모 자료에 대한 접근이 가능해져 그들의 검사와 설문 조사에 대한 응답을 처리할 수 있다.

연구자들이 결론에 도달하는 두 가지 주요한 방법이 있다. 이는 연역적 추론과 귀납적 추론이다. 연역적 추론은 연구자가 일반적인 정보에서부터 더 구체적인 방향으로 연구할 때 발생한다.(하향식 접근) 귀납적 추론은 반대 방향으로, 즉 구체적 관찰에서 더 넓은 일반화와 이론으로 작동한다.(상향식 접근) 실제로, 경제나 교육을 포함한 사회과학 분야의 연구는 사회과학에서 통계학적 기준을 사용하여 이론을 검증하는 것이 항상 가능한 것이 아님에도 연역적 방법과 귀납적 방법을 번갈아 가며 사용한다. 일반적으로 실증적인 증거가 이론을 적절하게 뒷받침하지 못할 때 이론이 틀린 것인지 증거에 결함이 있는 것인지를 판단하는 것은 어려운 경우가 많다.

그럼에도 불구하고 IVQ 연구자들의 경우, 조사 설계에 실제로 참여하지 않았다 하더라도 연역이나 귀납적 접근에 따라 조사 자료를 사용할 수 있다. 사실 조사 후 대학 내 서버에 게시된 IVQ 자료 파일의 경우 연구자들이 서면 요청을 하면 접근이 가능하다. 그러나 아주 소수의 ‘외부’ 연구자들만이 이 자료를 효과적으로 활용할 수 있음이 드러났다. 이는 그 자료를 수집하기 위해 시행된 검사와 설문 조사가 그들이 개발한 것이 아니며, 따라서 그들이 연구 이론을 검증하기 위해 응답 자료를 자신의 연구 프로그램에 적용시키기가 어렵기 때문이다. 몇몇 연구자들은(응답 자료 파일에 포함된 원본 자료가 아니라) 동료의 출판이나 통계 보고서에 포함된 요약된 자료를 사용하기도 하나, 그럴 경우 이들은 연구자로서의 역할을 제대로 수행하기 어렵다.

IVQ는 후속 연구의 가능성도 제시한다. 예를 들어 본 조사에서 면담했던 사람에게 연구팀이 추가적인 검사와 설문 조사를 시행하는 것이 가능하다. 이 방법으로 연구자들은 그들이 제작한 검사와 설문조사를 통해 가설을 검증하고, 연구 목적과 IVQ 본 조사 자료를 토대로 선택한 표본을 사용하여 연구와 IVQ 조사 간의 연결 고리를 구축할 수 있다. 2014년, 즉 올해에 두 개의 대학 연구팀이 2012년 IVQ 국가 조사 표본의 일부였던 몇 백 명의 사람들에게 받아쓰기 검사와 설문 조사를 시행할 기회를 얻었다. 2011년에는 다른 대학 팀이 임시직 노동자들을 대상으로 한 2차 직장 기반 조사에 추가적인 문항을 덧붙였다. 일반적으로 프랑스에서 IVQ 도구를 사용하여 수행된 상당수의 본조사와 보조 조사를 통해 연구자들은 정책 입안자들이 의뢰한 대규모의 국가적·지역적 조사와 그들의 연구를 연결시킬 새로운 기회를 얻었다.

사실 우리는 공공 기관들은 대체로 조사 설계자들이 정책적 의문에 대한 대답을 제공하기를 바라며, 그러한 목적을 위해 자금을 지원한다는 사실을 주지해야 한다. 조사의 결과는 특정 하위 인구

집단을 식별해냄으로써 정책 구상에 실질적으로 유용한 정보, 주로 실제 정책의 규모를 예측하는데 사용된다. 대부분의 사례에서 하위 인구 집단의 규모 및 그들의 상대적인 검사 수행 정도(검사 점수)를 통해 정책적 질문을 해결할 수 있다. 실제로 공공 기관들은 그들과 직접적으로 관계가 있는 조사의 결과를 활용하고자 하며, 그것이 투자자가 가장 우선적으로 살피는 측면이다.

지표의 체계화를 위하여

최근 몇 년간 프랑스에서 비문식성을 해결하기 위한 노력에 발전이 있었다. 정책 결정자들은 사안에 다면적 속성이 있으며, 정책이 더 넓은 대중에게 닿기 위해서는 다양한 조치를 취해야 함을 알게 되었다. 많은 정책들이 시행되었으며 그 정책들은 모두 각자의 맥락에서 정당화되었다. 어떤 정책도 홀로 시행되어서는 효과를 볼 수 없으며, 여러 정책의 공조가 필요하다. 각각의 협력 기관이나 공공 기관들은 '비문식성'에 대한 정보가 필요하다. 몇몇 단체들은 이미 그들의 필요에 맞는 지표를 설립했다. (국방부의 군 입대 검사, 법무부의 수감자 검사, 직업훈련소의 신규 채용 검사 등.) 그리고 고용청, 공무원 국립 훈련 센터, 그리고 몇몇 비정부기구들은 지표를 요청하였다.

ANLCI의 최근 업무 중 하나는 새로운 지표(IVQ 조사)를 활용하여 이미 존재하는 지표들을 통합하는 것이다. 이를 위하여 2008년과 2009년에 ANLCI는 IVQ 조사와 국방부, 법무부⁶⁾에서 사용하는 조사를 연결시키려는 연구를 수행하였다. 이 비교 연구의 결과 중 하나는 대규모 수감자 표본을 활용하여 2015년 말까지 IVQ 방식의 조사를 수행하는 것이다.

7개의 대도시 지역이 이미 2004/2005년 혹은 2011/2012년 조사를 다른 지역에도 확대 실시하는 것에 재정을 지원하였으며, 그 이후로 모든 프랑스 해외 영토 지역들이 그들의 조사에 투자하였다. 12개의 대도시 지역이 도지사나 지역 의회 의장을 통해 2011년 조사 확대에 자원할 의사를 밝혔으며 실질적 참여자 수를 감소시키는 요인은 행정적 규칙 이외에는 없었다. 지역적 IVQ 연구에 대한 수요가 증가하는 것은 IVQ 연구에 있어 격려가 되는 일이다. 이는 2013년 12월 총리가 프랑스 모든 지역이 2018년 IVQ에 참여할 것을 추천하는 회계 감사 보고를 발표하여 강화되었다. 공식적으로 국가가 이를 목표로 지정한 것이다.

국가 훈련소로서 직업 훈련소(AFPA)가 훈련에 들어가는 천 명의 자원자를 대상으로 2006년 (ANLCI 모듈) 최초로 IVQ 도구를 사용하였다. 몇 백만 명의 지역 공무원들을 대표하는 프랑스 공무원 자격 고시(CNFPT)와 같은 다른 훈련 기관들은 어떤 사람이 기초 능력 훈련을 통해 혜택을 받을 수 있는지를 구분할 수 있는 검진 도구가 필요함을 밝혔다. CNFPT는 비문식성에 대한 ANLCI의 정의를 사용하여 2007년 11월 이후 EVADO라는 평가 도구를 개발하고 있다. 이는 IVQ 조사와 양립 가능하며 ANLCI와 Caisses d'Epargne Foundation for Solidarity의 공동 작업을 통해 인터넷

6) http://www.insee.fr/fr/insee_regions/haute-normandie/themes/dossiers/Illettrisme/Publication_Illettrisme.pdf

이나 DVD로도 사용 가능하다. 2009년 이후로 EVADO는 직업 훈련 센터의 견습생과 같은 젊은이들을 대상으로 한 연구나 2013년 EPIDE(어려움을 겪고 있는 젊은이들의 사회 통합을 위한 훈련 센터) 등에 사용되고 있다.

결 론

프랑스에서는 최근에서야 성인의 낮은 문식성 수준을 측정하기 위한 도구를 개발하기 시작했다. 이는 국제적으로 문식성 정책이 시행되고 이해 관계자 간의 협력을 장려할 필요성이 증가함에 따라 더 촉진되었다. IVQ 조사는 다른 주제도 평가하기는 하지만 주로 공공 정책을 관리하는 데 도움을 주는 정보를 제공하기 위해 설계되었다. 이것은 공공 정책의 초점이 되는 인구의 하위 집단에 초점을 맞춘다. IVQ 접근은 좀 더 근본적이고 깊이 있다는 점에서(쓰기와 구어 이해를 측정) PIAAC⁷⁾과 상당히 비슷하지만 그보다 더 간단하고 실용적이고 비용이 덜 든다. 또한 비교적 긴 간격을 두고 시행되는 국가적(혹은 국제적) 조사보다는 간단한 정책 시행과 관련된 안정적인 정보를 규칙적·지속적으로 제공할 수 있는 많은 수의 유사한 조사에 접근할 수 있다는 점에서 매우 유용하다. 이때 ‘대규모 조사’는 지역적 지표 설계에 좀 더 효과적으로 활용될 수 있다. 참여자들이 도구를 공유하는 절차에 참여하는 방식의 경우 그 비용은 국가적 조사보다 낮고, 국제적 조사보다는 훨씬 낮으며 동시에 더 즉각적으로 활용할 수 있다. 그리고 IVQ는 연구자들이 조사 구성, 시행 및 분석의 일부분에 참여하는 것뿐 아니라 IVQ 조사 (지역적이거나 국가적인) 내에서 그들이 스스로의 과학적 연구를 수행할 충분한 가능성을 제공하는 유연성을 가지고 있다.

7) 국제 성인 역량 조사(Program for International Assessment of Adult Competencies)

참고 문헌

- ANLCI. (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme). (2003) *Lutter ensemble contre l'illettrisme. Cadre national de référence. (Fighting Illiteracy Together, National Guidelines)*, ANLCI, Lyon.
- ANLCI (Agence nationale de Lutte Contre l'Illettrisme), under the direction of Jeantheau, Jean-Pierre, (2007) *Les chiffres de l'illettrisme*, ANLCI, Lyon,
- ANLCI, (2013) Directed by Jean-Pierre Jeantheau ; Illiteracy ; the figures, Lyon, 2013 (available on www.anlci.gouv.fr)
- DEP, Direction de la prospective et de l'évaluation. Ministère de l'éducation nationale (2005) Les évaluations de lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense. Année 2004, *Note d'évaluation*, n° 05-11, . Ministère de l'Education nationale November .
- Espérandieu Véronique, Lion Antoine, Bénichou Jean-Pierre. (1984). *Des Illettrés en France. Rapport au premier Ministre*, La Documentation française, Paris.
- Geffroy Marie-Thérèse, (2002) *Lutter contre l'illettrisme* , la Documentation française, Paris.
- INSEE, (2010), Économie et Statistique n°424-425 - Mesurer les compétences des adultes avec l'enquête Information et vie quotidienne (IVQ), Paris, February 2010
- Jeantheau Jean-Pierre (2011), situation d'illettrisme et genre, Savoirs et Formation, N°60, mars, avril, mai 2011, AEFTI, Paris, France
- Jeantheau, Jean-Pierre and Murat, Fabrice (1999). *Les évaluations en lecture dans le cadre des journées d'appel de préparation à la défense* (Reading assessment during the compulsory military call-up days). Note d'information, Paris.
- Jeantheau Jean-Pierre (2007), IVQ Erhebung 2004/2005 : Schwerpunkt ANLCI, Modul and erste Ergebnisse, in Literalität, Grubbildung oder Lesekompetenz, Waxman, Münster
- Jeantheau Jean-Pierre (2006), Low levels of literacy in France First Results from IVQ Survey 2004/5 Focus on the ANLCI Module in Literacy and Numeracy Surveys, Melbourne, 2006.
- Lahire Bernard (1999) *L'invention de l'illettrisme*, La Découverte, Paris,
- Ministere de l'Education nationale (2006) Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. Journal Officiel de la Republique française. Ministère de l'Education nationale, Paris.
- Murat, Frabrice (2004). "Les difficultés des adultes face à l'écrit?." *INSEE première*, No.959. INSEE, Paris.
- Murat, Fabrice (2005). "Application de la méthodologie IALS aux données de l'enquête IVQ", Actes des journées de méthodologie statistiques. INSEE, Paris. Available at: http://www.jms.inee.fr/files/documents/2005/443_1-JMS2005_SESSION15_MURAT_ACTES.PDF.
- National research council (2005), *Measuring literacy, performance levels for adults*, 2005, Academy press, Washington. P53

Assessing Adult Literacy in France.

The national survey IVQ a basis for an indicators net and an opportunity for research

Jean-Pierre Jeantheau
(National Agency for Fighting Illiteracy, France)

Adult literacy assessment in France

Estimation of the extent (or frequency) of low literacy and basic skills proficiency levels within the overall population has been considered a priority in France for several years now, and has been the subject of increasingly large-scale evaluation campaigns. Policymakers have rapidly become aware that measuring low literacy levels is crucial to justifying the development and implementation of targeted public policies. Thus it was not only the increased media coverage of low literacy (Lahire, 1999) that triggered public action, but also the implied extent of the phenomenon that was the main impetus for media and institutional mobilization.

Measuring adult literacy levels is fraught with difficulties, however, given the characteristics of the target population. When attempting to assess a non-captive adult population with respect to basic skills or low literacy, one must face two main challenges: defining the social situation or phenomenon to be measured, and finding the appropriate methodology and technology to perform satisfactory measurements. Researchers from different academic areas, even if they do not head the survey, help to improve the quality of the survey by proposing tests items and by and by delivering of accurate data analysis.

Defining illiteracy and basic competencies

In 1995, the GPLI (*Groupement Permanent pour la Lutte contre l'Illettrisme*¹⁾), proposed an initial definition of *Illettrisme*, which was subsequently reworked, completed and above all generalized

in 2003 by the ANLCI (National Agency for Fighting Illiteracy), which worked with nearly 100 partner institutions to revise and disseminate it. Since 2003, the official definition is therefore as follows: “*Illettrisme* describes the situation of individuals over 16 years of age who, although they have attended school, cannot read and understand a text dealing with an everyday situation, and/or cannot communicate simple information in writing”²⁾. So the definition of *Illettrisme* is more restrictive than the International English definition of illiteracy, according to which anyone who has never received any education in any other language (and/or in other countries) facing difficulty when faced with tasks involving reading or writing. The *illettrisme* approach looks, at least for French authorities, more pragmatic, because it focuses on issues that depend completely on French educational policy, initial schooling and lifelong learning. (Nevertheless, since 1956 France has had another separate and specific educational policy that focuses on the educational needs of migrants.)

The main surveys available (not based on self-reporting)

In order to estimate the number of people with literacy problems, France can today use four recent surveys, not based on self-reporting, whose frequency should enable us to identify trends in the literacy or basic skills of people living in France. These surveys are the OECD’s PISA³⁾ survey, carried out in France by the research departments of the Ministry of Education; the Military Registration Day (JAPD/JDC) tests organized by the Ministry of Defence with assessment tasks supplied by the Ministry of Education; the LPP survey (Reading and Incarcerated Population Survey) and finally the Information and Everyday Life survey (IVQ) carried out by the National Institute for Statistics and Economic Studies (INSEE) at national level with the participation of the ANLCI.

In this paper we focus in detail on the IVQ survey programme exclusively, whilst making reference to other surveys when appropriate.

-
- 1) Predecessor of the national agency for fighting illiteracy (ANLCI), created in 1988 and dissolved in 1999.
 - 2) Rest of the definition: “For certain people, these reading and writing difficulties are sometimes combined, to different degrees, with an insufficient mastery of other basic skills such as oral communication, logical reasoning, comprehension and use of numbers and operations, spatial and temporal orientation, etc. Despite these deficiencies, people facing illiteracy have acquired experience, a culture and a skills capital that are based very little or not at all on the ability to read and write. Thus some of them have been able to integrate into social and professional life, but the balance is fragile and the risk of marginalization constant. Others find themselves in situations of exclusion where illiteracy is combined with other factors.” ANLCI National Guidelines, 2003
 - 3) Programme for International Student Assessment

The Information and Everyday Life survey (IVQ)

For the ANLCI module in the IVQ survey instrument, the working definition is as follows: “*Illiteracy* describes the situation with respect to the written word of individuals who, having attended school in French, are unable, by themselves and using only the written word, to effectively understand a text dealing with everyday situations, and/or cannot effectively communicate a message in writing.” For the “high level” module the unwritten definition is close to that of PISA, IALS (International Adult Literacy Survey) or UNESCO’s definition of functional literacy. Among international and national adult literacy surveys the IVQ and Germany’s Level One survey are the only ones that assess writing ability on the basis of dictation tests.

Survey economics

The target population

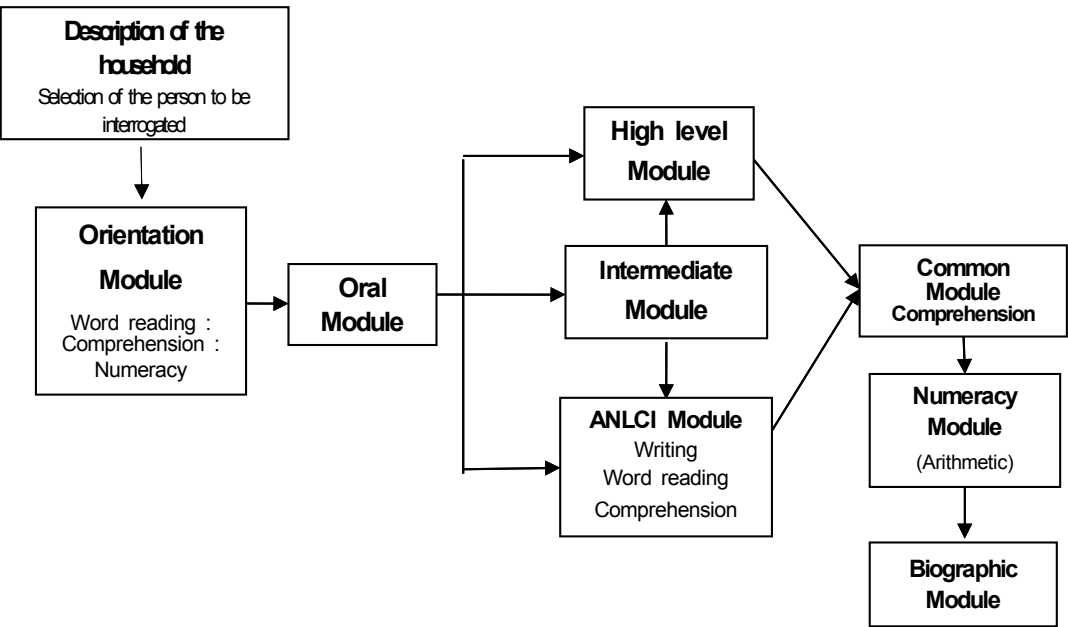
The IVQ survey focuses (at national or regional level) on representative samples of the general population, and among other goals tries to identify the proportion of people with low literacy levels in the overall population. It can therefore supply a wealth of information on the general population, on the population referred to as illiterate, and also on all individuals living in France (including immigrants) or on any other sub-category of individuals, provided that they are sufficiently represented in the sample. In 2004 in the metropolitan area and for the metropolitan regional extensions, as well as for the overseas regional surveys conducted in 2005 (Martinique) and 2009 (Guadeloupe), the target population was individuals aged from 18 to 65. In 2007 in the regional IVQ survey in La Reunion, as well as in the metropolitan IVQ repeated in 2011, the metropolitan regional extensions and the regional IVQ surveys (French Guyana and La Reunion in 2011, Mayotte 2012, New Caledonia 2013, Martinique 2014) the target population was adults from 16 to 65.

Test administration

The IVQ test initially orients the interviewees (initial sorting) as quickly as possible towards the test that is most appropriate to their literacy competence level. Trials resulted in the proposal of a two-step process: a short orientation module to distinguish individuals with noticeable difficulties

and those with none, followed by an intermediate confirmation module for those individuals scoring close to the orientation threshold. Figure 1 shows the different steps and illustrates the sequence of the specialised modules.

Figure 1: Organization of the IVQ 2012 modules



The samples

For the 2011/2012 IVQ survey, a data file is available containing 13,743 records (10,384 in 2004) i.e. the information collected from respondents who participated in the survey in metropolitan France. Basically, these candidates were chosen through a two-stage random sampling process: first the random draw of a household, then a second random draw of an individual among the people usually living in that household and eligible for participation in the survey. The main consequence of this method is that the population targeted by the survey represents a variety of nationalities and social backgrounds. However, certain populations are excluded, such as prisoners, the homeless, the members of certain religious groups, and students living in dormitories. Therefore all of the respondents correspond to an adult population of working age living in ordinary households. To facilitate a certain number of studies of specific problems, the sampling was stratified and the resulting response data weighted.

The tests used

The IVQ survey was designed using the conception of illiteracy and basic skills proficiency specific to France. Therefore, oral comprehension exercises relating to simple texts feature (in order to subsequently determine whether failure is due to a lack of comprehension of the language), along with comprehension tests on short texts, tests involving the reading of words, groups of words or sentences, and the writing of simple words. It was also decided not to use directly calculating scores to describe the exercises or tests results, but rather to assign levels according to success percentages (calculated on the basis of the scores but matching more with the philosophy of evaluation of level of competence vs. measure of competencies). Thus when exploiting the data from the IVQ survey, it was decided that the category of “people with low literacy” would be composed of adults between 16 and 65 (field of the survey in 2011) having achieved very low results⁴⁾ during the tests on the fundamental aspects of written communication. This simple construction can be used immediately and easily.

The tests proposed during the IVQ survey are organized into modules (Figure 1). The modules administered to all respondents (the orientation and oral comprehension modules) explore the reading of words, written and oral comprehension, and arithmetic (orientation and numeracy modules). Another module, referred to as the “high level” module, explores in greater depth the competences of respondents with no particular reading difficulties, using a variety of materials (e.g., a TV programme). The ANLCI module, designed for individuals displaying serious difficulties in the orientation module, explores the ability to read and write words and to comprehend a simple text. The choice of exercises and their refinement were the subject of research projects involving teams from several universities⁵⁾. Efforts were especially focused on defining the survey methodology in order to guarantee the best possible data quality and avoid the biases that often affect this type of survey (Murat, 2005). Several field trials served to fine-tune the questioning procedures and check the psychometric properties of the modules. In the 2011/2012 IVQ survey a so called “common module” was added to the initial test modules. The stimulus resource for this module is a medicine prescription.

4) Less than 60% success in one of the three areas described as fundamental to literacy.

5) The work on the orientation module, the oral module and the ANLCI module was carried out by a team at the PsyEF lab of the Université Lyon 2, led by Jean-Marie Besse. The numeracy modules were the work of a team led by Camilo Charron and Claire Meljac at the Université Rennes 2 and the Hôpital St Anne, and the “high level” module was the responsibility of H. Tardieu's team at the Université Paris V.

A success story

As far as adult literacy is concerned, the IVQ survey has been a success in France. Its results are reported on and used by all of the national and local political and administrative officials, as well as by most academics and almost all NGOs. Following this success, extensions financed by the local public authorities have been carried out in seven metropolitan regions (three in 2004 and five in 2011, with one repeat), and then in all of France's overseas territories; the national association for adult training, and OPCALIA already carried out similar IVQ surveys. In 2010 the ANLCI developed an IVQ compatible test to be use in the selection process of Overseas Adapted Regiments (RSMA) which sought to recruit at least 40% of young French adults facing literacy difficulties (illiterate following the ANLCI definition). In 2011 IVQ tests were used in a survey focusing on the workplace in Mayotte. In 2012 training organisations for temporary employment (FAF-TT) and the Ministry of Internal affairs (ELIPA Survey) carried out an IVQ survey for their own purposes. Finally, It is already known that the public authorities are expected to repeat the survey in coming years, possibly in 2018, and other entities have requested authorization to use the tool, or tools built according to a similar model (for example, the Ministry of Justice for prisoner assessment, and the automobile sector).

In addition to methodological quality and sample size, this success can be attributed to several factors:

- *The tool design quality*
 - achieved by involving university teams familiar with the target population (especially for the ANLCI module). Indeed, in the case of adults, statistical knowledge alone does not allow the design of a tool that can be recognized as valid by practitioners. Since the validity of assessment tools for adults can only rarely benefit from external data that make it possible to confirm the external validity of the tools (or surveys), the choice of recognized experts is essential, at least during the first phases of tool development. (Jeantheau, 2008)
- *A communication strategy*
 - in which the ANLCI took into account the preoccupations of both the statisticians or researchers and the decision makers. Communication of the findings was carefully targeted, and different documents were drafted for different decision-making levels; they were easy to read and understand but also highlighted aspects of the results that, scientifically recognized, were in line with the preoccupations of the decision makers.
- *The flexibility of the studies conducted*
 - they were always designed to meet the preoccupations of ANLCI partners (policy makers) or to immediately respond to topical issues under public debate. (See below).

The 2012 results of the IVQ repeat

Main results

The 2011-2012 IVQ survey focused on the French metropolitan population aged 16 to 65, i.e. 40 million persons. On the basis of the survey results it is estimated that:

- 11% (12% in 2012) were facing difficulties with basic skills, i.e. 4.3 million illiterate persons
- about 60% of this population was schooled in France and illiterate, i.e. 2,5 million persons in a situation of “illettrisme” (vs. 3,1 million in 2004) representing 7% of population schooled in France (36 million) at initial schooling.

In other words, in France more people are concerned by the fight against “illettrisme” than by learning French as a foreign language. If “Illettrisme” is a hidden problem in daily life, the results of surveys like IVQ serve to render it visible for policy makers.

The main finding of the IVQ 2011/2012 survey is a decrease in the estimated number of adults (18-65) facing literacy difficulties: the percentage of adults in a situation of “illettrisme” fell from 9% in 2004/2005 to 7% in 2011/2012. There are two possible explanations for this. Firstly, INSEE identified a generational effect: the oldest subpopulation (55-65), which showed the deepest difficulties in 2004, are now out of the scope of the survey and hence out of the sample. The younger generation in 2004 which replaced the oldest 2004 group in the 2012 survey had a lower illiteracy rate so the global illiteracy rate fell. But this cannot explain the whole difference between the 2004 and the 2011 IVQ results. Another reason could be the success of the literacy initiatives carried out in all metropolitan regions since 2003.

On the other hand, the survey showed that numeracy difficulties are still quite widespread, and are more important nowadays than literacy difficulties, which suggests that the time is ripe for a new focus on the development of numeracy skills in the policies of public and private stakeholders.

Complementary studies which could be conducted using the same IVQ sample (follow-on household visits by the researchers, conducted in mid- 2014 for example) might provide additional data or information to shed light on the initial results.

Other results (survey estimates) are that within the population of individuals who have been schooled in France, the following subgroup proportions were identified as being in a situation of “illettrisme”:

- 6% of women and 9% of men (8% vs. 11% in 2004)

- 4% of 18-25 year olds (4.5% in 2004) and 12% of 56-65 year olds (14% in 2004)[see Figure 2]
- 26% of persons with no qualification (30% in 2004)
- 6% of workers (8% in 2004)
- 10% of job seekers (15% in 2004)

Among individuals considered to be in a situation of « illettrisme »:

- 51% were employed (57% in 2004) and 10% were job seekers (11% in 2004)
- 21% lived in a rural area (26% in 2004) and 10% in a disadvantaged area (id)
- 10% lived in the Paris region (14% in 2004)
- 71% spoke only French at the age of 5 (at home) (75% in 2004)

IVQ study designed to address policy makers' questions

All the results given above were produced expressly to reply to specific questions from policy makers. For example, in 2006 the government of the time wanted to focus all its literacy promotion effort on socially disadvantaged areas. The survey served as a basis for reflection to modify governmental projects that concentrated all of the resources for combating illiteracy in the most underprivileged neighbourhoods, by proving that this type of concentration would deprive 90% of the people with low literacy levels of state aid. The government changed its policy intention.

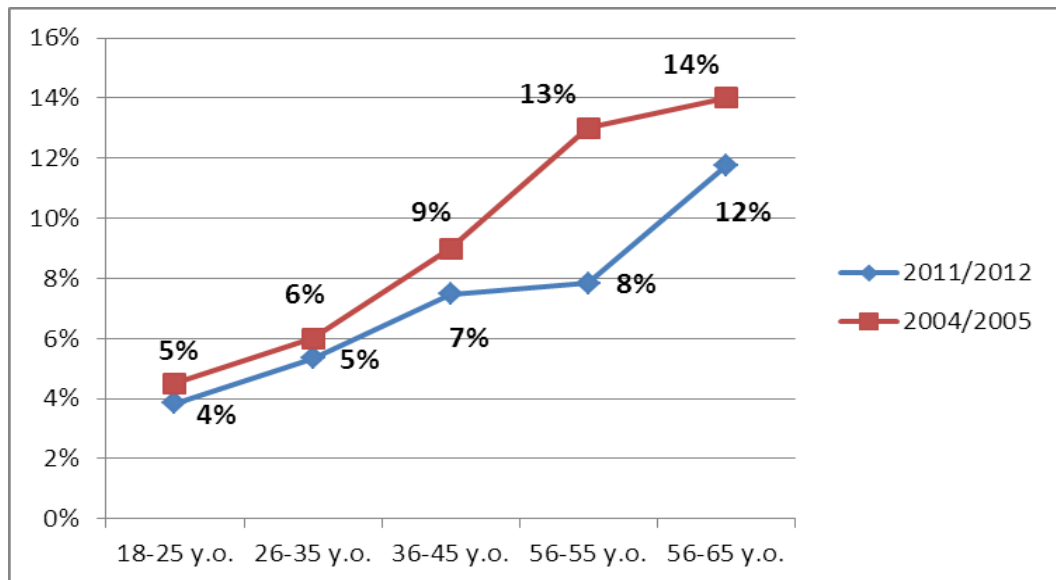
In the same year, after discovering that 57% of people with functional literacy issues were in employment, the OPCA (*organismes paritaires collecteurs agréés des fonds de la formation*) seized on the new law permitting the financing of general training programmes with professional training funds to organise basic skill training throughout France. The law was modified to expand vocational training programmes (financed by companies for salaried employees) to include the fight against illiteracy. The same observation supported the efforts of certain professional branches to set up targeted programmes (the figures taken from the survey concerning each professional branch contributed even more to this aspect). So, in addition to the three success factors mentioned above we can add that the particular impact of this survey is also linked to the fact that most of the organizations in charge of actions in the field (they are numerous in France) were involved in the project from the start and associated with the processing of the results. They have truly taken ownership of these results, a real sign of success.

Comparisons between IVQ 2004 and IVQ 2011 by age group

Figure 2 shows that the older people are the higher the rate of illiteracy. This is an important

finding for policy makers because it shows two things. Firstly, it reveals that there is a low level of reading ability among the oldest group surveyed whereas most of the time it is school leavers who are stigmatised for illiteracy. This literacy deficit could be attributed to a low level of initial education and/or a loss in competence throughout a lifetime, because of the type of activity people habitually engage in at home or even at work. Secondly, it shows that if one develops literacy programmes aimed exclusively at the young there will be no effect on the average level of illiteracy for decades, suggesting that one must rather attack the problem by offering help to people of all ages. As an aside, Figure 2 poses an interesting question for researchers, who might ask why the two survey curves are not parallel.

Figure 2. “Illettrisme”: comparisons between IVQ 2004 and IVQ 2011 by age group

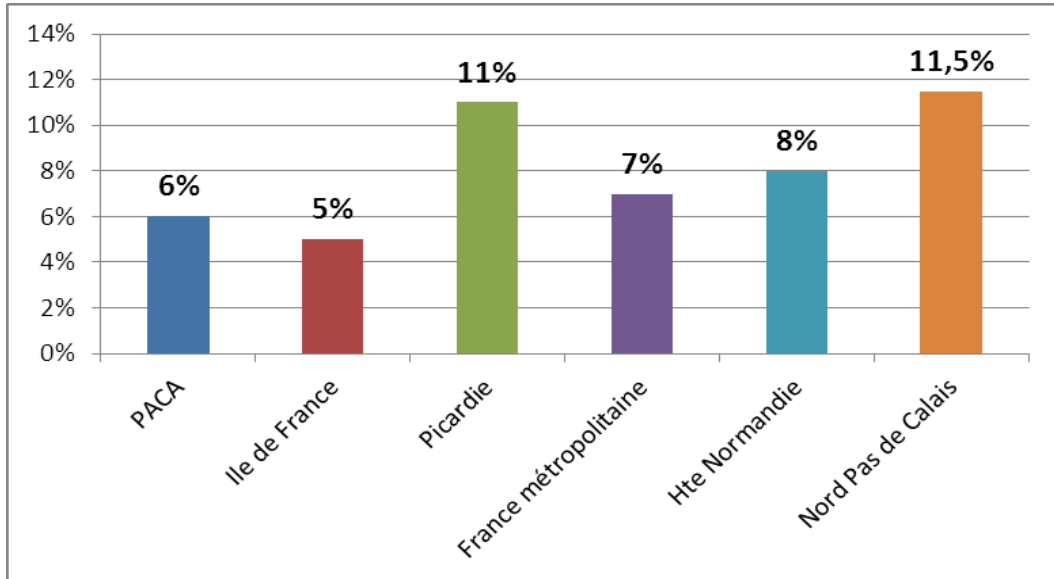


IVQ 2004 and 2011, INSEE data, computed by author; population with initial schooling in France

Regional comparisons

Figure 3 shows that important regional variations lie behind the national illiteracy estimate, the historically industrialised regions of the North of France showing the highest proportion of people living in a situation of *illettrisme*. The implication for policy is that the fight against illiteracy should be directed at the level of regions rather than nationally.

Figure 3. “Illettrisme”: Regional comparisons

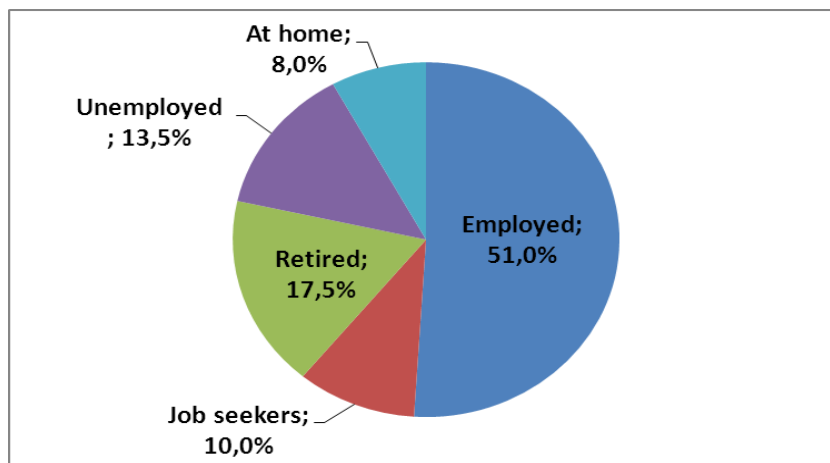


IVQ Survey 2011/2012, INSEE data, computed by author; population with initial schooling in France

Among people educated in France and facing “Illettrisme”

It is generally recognised that it is difficult to identify people who are in a situation of “illettrisme”, because they try, often successfully, to hide their difficulties. Figure 4 suggests that the most efficient place to identify and help adults facing literacy problems is the workplace, since the majority of individuals with literacy problems are in work. It is possible to identify them with the help of tools for observing their activity and the ways in which they carry out tasks, and as mentioned earlier funds exist which can help them to improve their reading, writing and numeracy ability.

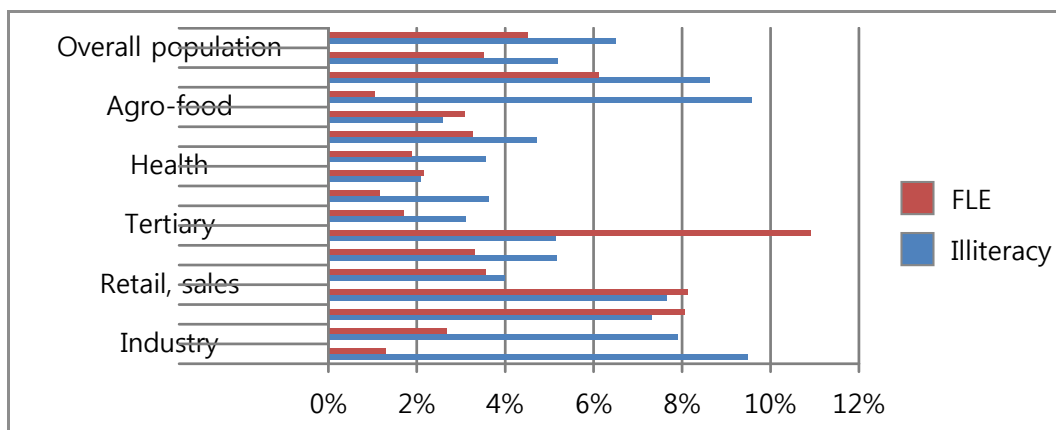
Figure 4. Among people educated in France and facing “Illettrisme”



IVQ Survey 2011, INSEE data, computed by author; population with initial schooling in France

Figure 5 suggests how the political campaign to counter illiteracy or to improve the learning of French might best be carried out. It shows, for example, that those with writing difficulties working in the hotel/restaurant sector would benefit more from help with learning French than general help with literacy while the opposite is true for people working in agriculture and food production.

Figure 5.



FLE means that those persons have not been educated in France and probably the courses they should attend should be focused on learning French as foreign language)

Reading note: 12% of the whole population face strong literacy difficulties, 7% have been educated (initial) in France (“Illettrisme”) and 5% abroad. In the hotel/restaurant sector, 16% of employees are estimated to face strong literacy difficulties, 5% were educated (initial) in France (“Illettrisme”) and 11% abroad. In agriculture 11% of employees are estimated to be facing strong literacy difficulties, 10% were educated (initial) in France (“Illettrisme”) and 1% abroad

Employment, “Illettrisme” and gender

In the whole population aged 16 to 65, 65% are employed: 69% of men and 62% of women (Table 1). Among people facing literacy difficulties who were initially educated in France the estimated rate is 51% (56% of men and 42% of women), a much lower figure. One can say that writing difficulties are very handicapping. Nevertheless, if we look in greater detail at the picture, by breaking the data down by age group (Table 1 and Figure 6), we see that the employment rates for men and women aged 36-45 suffering literacy problems or not are quite close: 93% of literate men, 87% of functionally illiterate men, and 79% of FLE versus 81%, 52% and 51%, respectively, of corresponding groups of women. Illiteracy seems therefore detrimental mainly for women⁶⁾, young men finding work where they can sell their manual labour.

Table 1: Literacy results broken down by gender and age

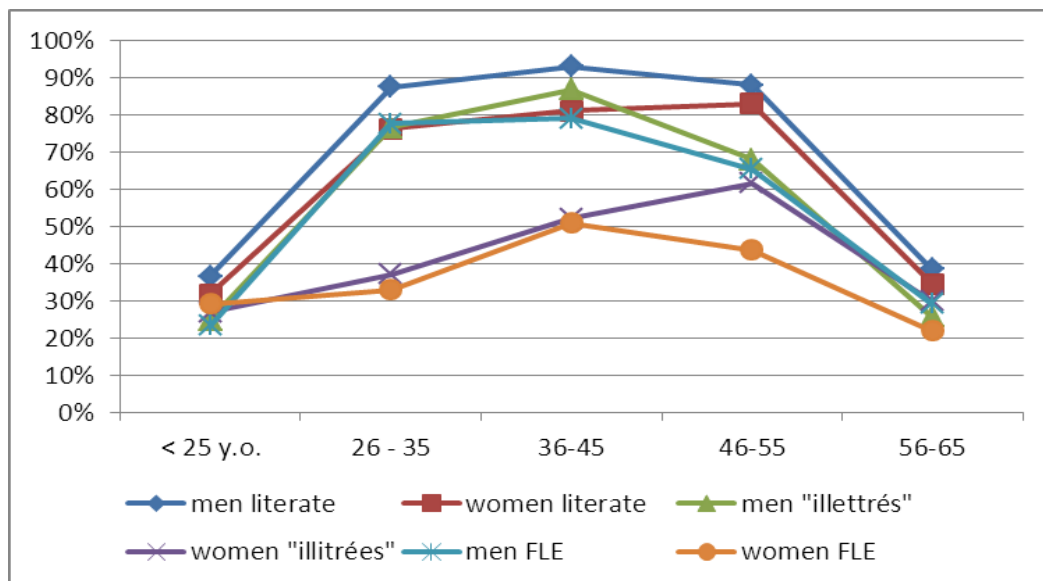
%	< 25.	26 – 35	36–45	46–55	56–65	Total
Literate men	37	87	93	88	38	69
Literate women	32	76	81	83	34	62
Illiterate men	25	76	87	68	26	56
Illiterate women	27	37	52	62	30	42
Men FLE	23	78	79	65	29	56
Women FLE	29	33	51	44	22	36

IVQ Survey 2011, INSEE data, computed by author; population with or without initial schooling in France

One also sees that the differences between men and women with literacy problems and those without is higher among 46-55 year olds, while women with literacy problems reach the employment rate of men (the children have left the home and the women need to prepare for their future; separations also mean that they take up work again).

6) If we focus only on jobseekers, the phenomenon is virtually 'invisible' in data terms, because a lot of women with low literacy skills prefer to stay home following cultural reasons and/or just because they consider they will not be able to find a job.

Figure 6. Men and women, literate or “illettrés” at work



IVQ Survey 2011, INSEE data, computed by author; population with or without initial schooling in France
FLE means that those persons have not been educated in France and probably the courses they may attend belong with French as foreign language)

Practically the same results emerged in the 2004 survey (Jeantheau 2011).

Survey outcomes and adult education policy

Issues surrounding the potential impact of surveys on levels of adult literacy and numeracy should for the most part be addressed before the survey is actually carried out. The most effective strategy is to involve policy makers in the process from the design stage. The task of the survey professional should be to facilitate implementing the expectations of decision makers, who themselves often set out with only a vague notion of what they hope to learn from the survey, and then, once the goals of the survey have been clearly formalised, to suggest appropriate technical solutions. In France, for example, there is no specific educational policy which is targeted on persons with medium to high literacy levels. In effect, these are not considered to constitute a problem for everyday life, and such persons are expected to be capable of undertaking normal career-oriented adult education and training. The only group of adults who are deemed to be potentially problematic are those whose literacy level is inadequate to support normal vocational training (usually leading to

certification of some kind); consequently they have difficulty finding employment outside of specific sectors such as catering for both men and women, or construction, agriculture or transport in the case of men, care services and sales in the case of women.

It is therefore important that the survey should aim to determine the number of people in this category. In the absence of any programme designed specifically for them, other groups are not considered to be of interest. With the help of specialised test designers and policy makers the survey should seek to define a threshold of literacy or numeracy below which individuals are unable to participate effectively in the life of their community (*cf.* the UNESCO definition of literacy). The test tasks and items should therefore form a coherent set corresponding to the target level, without needing to address all the levels which it would theoretically be possible to define, but for which no specific programmes or policy exist. Once a suitable pool of items has been constructed, one should proceed to define which scores on the test correspond to the different skill levels represented by the items. It will clearly also be necessary to check the internal validity (coherence) and external validity of the item pool, through tests, comparison of test results with external observations (other calibrated tests, professional judgements, etc.).

While on a national level the tests are taken by a sample of the entire population, for the purposes of surveys which are restricted geographically or to specific subpopulations we can still use national survey results to rationalise and reduce costs. Given that we know from national surveys that only in extremely rare cases (less than 1%) do holders of a general baccalaureate diploma demonstrate inadequate literacy levels, we can reasonably exclude members of this group from a targeted survey and limit collection of information to biographical details taken over the telephone. Survey costs can often be substantially reduced depending on the target population.

Another useful cost reduction strategy is to restrict the duration of testing by excluding items which do not contribute to the determination of literacy or numeracy competence thresholds (modules relating to oral language competence, for example). Adapting the national biographic module to meet the requirements of specialised surveys can also substantially reduce survey time. For example, prison authorities already have on file extensive biographical details of their inmates, so that there is no need to gather the same information again in a survey involving the prison population.

In the light of these possibilities for flexibility and cost management, the authorities responsible for the promotion of literacy are able to benefit from a survey structure based on the same instruments as the national reference surveys (which, incidentally, also offers a ready basis for comparison). Working together with ANLCI it is possible to tailor numerous aspects of a survey: when, how, why and at what cost. In this perspective, questions regarding policy impact can be asked *after* and not *before* the survey itself. Experience has shown that when the survey is adapted

to their needs, whilst respecting all the conditions necessary for achieving high quality comparable results, political decision makers are the first to exploit the results to the benefit of their own policy management.

IVQ and research

In the reports of national and international large scale surveys academic researchers are often acknowledged for their contributions to test and survey design and data analysis. IVQ is no exception. Several university research groups have participated in the design and development of the tests and demographic questionnaire used in IVQ surveys, or in the statistical analysis of the survey response data (INSEE, 2010). However, it is difficult to consider large scale surveys like IVQ or other international surveys as following the scientific process, particularly if we accept the Oxford English Dictionary definition of the scientific method: “a method or procedure, ..., consisting of systematic observation, measurement, and experiment, and the formulation, testing, and modification of hypotheses.”

In large scale surveys researchers generally provide scientific input to survey design and assessment reliability, but they do not really control survey procedures. They provide survey organizers with field tested items, admittedly pretested with small person samples but with strict control of the test-taking conditions and other parameters which could potentially influence the results in an otherwise uncontrolled and unpredictable way. Probably quite a large number of the supplied items will be retrialled under survey conditions, which will generally be quite different from those of the university-organised trials, particularly in the context of a home-based survey of adult literacy. Statisticians will make the final selection of items for survey use. Their selection is not guided by any prior researcher hypotheses, but by the results of the item pretest analysis, taking into consideration the time available for testing and questionnaire completion, concerns about data collection standardization (MCQ or close questions being more appropriate in this sense than open questions), and so on. Researchers might play an advisory role in the final item selection, but the context for them is quite different from the scientific method as described above.

Once the survey is completed, when the test and questionnaire responses have been gathered (by an army of interviewers in the case of a large scale survey of adult literacy), and data have been “cleaned” (by different statistical procedures, including imputation) and scaled by teams of statisticians, researchers can work with the results. This is of course the most exciting part of the work. The hypotheses which guided the design of the tests and questionnaires can be tested

on a larger respondent sample than was previously possible. Researchers benefit from a new higher level of data quality, and can work on responses to their own tests and questionnaires (that is in the case of the researchers involved in the survey design process) with access to large data sets relating to subpopulations that were difficult or impossible to study before because of geographical or social constraints.

However, theory states that researchers have two main ways of arriving at a conclusion: deductive reasoning and inductive reasoning. Deductive reasoning happens when a researcher works from the more general information to the more specific (also called the “top-down” approach). Inductive reasoning works the opposite way, moving from specific observations to broader generalizations and theories (the “bottom up” approach). In practice, in the social sciences (including economics and education) research alternates between deduction and induction, even if it is not always possible in the social sciences to prove hypotheses using statistical criteria. Generally, when empirical evidence fails to support a hypothesis it is not always clear whether this is because the hypothesis is false or the evidence is flawed.

Nevertheless, in the IVQ case researchers, even those that have not been involved in the survey design, are able to use the survey data following one or the other approach. Indeed, the IVQ data files, which post-survey are hosted on an inter-university server, are made available to researchers upon written request. Experience, however, has shown that very few “external” researchers have taken advantage of this data access facility. This might be because the underlying tests and questionnaires were not developed by them, meaning that they would find it difficult to use the response data in their own research programmes to address their particular research hypotheses. Some researchers use the summarised processed data (not the raw response data contained in the response data files) included in colleagues’ publications and statistical reports, but then they find themselves on a par with journalists, even if we can assume that the researchers are better equipped than journalists to understand and properly interpret the survey results.

IVQ offers other possibilities for post-survey research. For example, it is possible for research teams to administer supplementary tests and questionnaires to individuals previously interviewed in the main survey. In this way researchers can forge links between their own research and the IVQ survey, testing their own hypotheses using their own tests and questionnaires, using a sample of individuals selected to meet their own research purposes and guided by the data collected in the main IVQ survey. This year, 2014, two university research teams took the opportunity to administer their own dictation test and questionnaire to a few hundred people who had formed part of the IVQ 2012 national survey sample. In 2011, another university team contributed additional items to a secondary workplace-based IVQ survey that focused on temporary workers. In general,

given the large number of main and subsidiary surveys now carried out in France using IVQ tools, researchers have new opportunities to link their own work to the large scale national and regional surveys commissioned by policy makers.

In fact we should be aware that where researchers have opportunities to exploit large-scale survey data in their own research work, the surveys are in general commissioned and financed by public institutions that expect survey designers to give priority to the provision of answers to pertinent policy questions (or more often to questions suggested by the survey organisers that they hope will be of interest to policy makers). The information sought, genuinely useful information for informing policy initiatives, principally concern estimates of the magnitude of the policy issue in practice, in particular through identification of the specific subpopulation concerned. In almost all cases, the policy questions can be answered by estimates of subpopulation sizes and relative test performances (test scores, mean test scores). In practice, institutions try to take from the survey findings that are directly relevant for them, and this is the main priority aspect for the investor.

Towards a system of indicators

In recent years real progress has been made to coordinate the efforts of the different players involved in the fight against illiteracy in France. Decision-makers have become aware of the multi-faceted nature of the issue and the necessary diversity of actions to be implemented in order to reach a wide public. Many policies have been implemented and all are justified in their context. No single policy can make significant progress alone in the fight to improve access to the written word for all. The effectiveness of these policies can only be reinforced by coordinating the actions they deploy. Each partner or group of partners, along with the national coordinators and public authorities, needs information about “illettrisme”. Some bodies have already set up indicators that correspond to their needs, such as the Military Registration Day tests of the Ministry of Defence, the prison entry tests for the Ministry of Justice, recruiting tests for vocational training organizations, etc. Other bodies have requested indicators, such as the National Employment Agency, the National Training Centre for Local Civil Servants (CNFPT), and certain NGOs.

One of the ANLCI's current tasks consists of harmonizing existing indicators using the new ones (IVQ survey). To this end, in 2008 and 2009 the ANLCI carried out studies intended to create links between the IVQ surveys and the surveys of both the Ministry of Defence (JAPD/JDC) and the Ministry of Justice (LPP)⁷. One consequence of this comparative exercise was the plan to carry out an IVQ-style survey at the end of 2015 using a large sample of the prison population.

Seven metropolitan regions already financed regional extensions during the 2004/2005 or the 2011/20012 surveys, and since then all the French overseas regions have financed their own survey. Twelve metropolitan regions indicated via their Prefect or President of the Regional Council that they were candidates for an extension in 2011, and only administrative rules served to reduce the number of actual participants. The increasing regional demand for local IVQ studies is taken as an encouraging sign for the IVQ survey. This was reinforced in the last audit report issued to the Prime Minister in December 2013, which recommends that all regions should be involved in IVQ 2018. Officially, the government has set this as its goal.

As for the national training agencies, the Vocational Training Agency (AFPA) was the first to use the IVQ tools in 2006 (ANLCI modules) in a study of 1000 candidates entering training courses. Other training organizations, such as the National Training Centre for Local Civil Servants (CNFPT), representing several million local civil servants, have expressed their need for diagnostic tools to help them identify individuals who could benefit from basic skills training. The CNFPT has chosen to align itself with the ANLCI's definition of illiteracy, and has since November 2007 been developing an assessment tool, named EVADO, that is compatible with the IVQ survey and designed to be used on the Internet or with a DVD, in collaboration with the ANLCI and the Caisses d'Epargne Foundation for Solidarity. Since 2009, EVADO has been used in several studies focusing on young adults, including apprentices in vocational training centres or in the EPIDE (training centre for social insertion of young adults facing difficulties) in 2013.

Conclusion

The development of tools to assess low literacy levels in adults is fairly recent in France. It was inspired by recognition of the need to implement a national literacy policy and to encourage cooperation between stakeholders. The system is mainly designed to supply information to help manage public policies, even if it also assesses other subjects. It concentrates on the subgroup of the population that is the focus of a public policy. The IVQ approach is fairly similar to the PIAAC⁸⁾, even if it is more radical and more in-depth (assessment of writing and oral comprehension), and therefore in the end simpler, more pragmatic, and less expensive. In addition to this method, it appears that rather than a national (or international) survey conducted with intervals that are

7) http://www.insee.fr/fr/insee_regions/haute-normandie/themes/dossiers/illettrisme/Publication_illettrisme.pdf

8) Program for International Assessment of Adult Competencies

often quite long, it would be extremely useful to have access to a large number of comparable surveys that could regularly or continuously supply reliable information concerning the different policies deployed. The “large-scale surveys” could then be used to place local indicators in better perspective. The cost of such a method, where the participants enter a tool-sharing process, could be lower than the cost of a national survey and considerably lower than that of an international survey, and at the same time be more immediately useful. In addition the flexibility of IVQ provides ample opportunities for researchers to develop in a IVQ survey (national or local) their own scientific work, not just to be associated in few phases of survey construction, implementation or analysis.

References

- ANLCI. (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme). (2003) *Lutter ensemble contre l'illettrisme. Cadre national de référence. (Fighting Illiteracy Together, National Guidelines)*, ANLCI, Lyon.
- ANLCI (Agence nationale de Lutte Contre l'Illettrisme), under the direction of Jeantheau, Jean-Pierre, (2007) *Les chiffres de l'illettrisme*, ANLCI, Lyon,
- ANLCI, (2013) Directed by Jean-Pierre Jeantheau ; Illiteracy ; the figures, Lyon, 2013 (available on www.anlci.gouv.fr)
- DEP, Direction de la prospective et de l'évaluation. Ministère de l'éducation nationale (2005) Les évaluations de lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense. Année 2004, *Note d'évaluation*, n° 05-11, . Ministère de l'Education nationale November .
- Espérandieu Véronique, Lion Antoine, Bénichou Jean-Pierre. (1984). *Des Illettrés en France. Rapport au premier Ministre*, La Documentation française, Paris.
- Geffroy Marie-Thérèse, (2002) *Lutter contre l'illettrisme* , la Documentation française, Paris.
- INSEE, (2010), Économie et Statistique n°424-425 - Mesurer les compétences des adultes avec l'enquête Information et vie quotidienne (IVQ), Paris, February 2010
- Jeantheau, Jean-Pierre (2011), situation d'illettrisme et genre, Savoirs et Formation, N°60, mars, avril, mai 2011, AEFTI, Paris, France
- Jeantheau, Jean-Pierre and Murat, Fabrice (1999). *Les évaluations en lecture dans le cadre des journées d'appel de préparation à la défense* (Reading assessment during the compulsory military call-up days). Note d'information, Paris.
- Jeantheau Jean-Pierre (2007), IVQ Erhebung 2004/2005 : Schwerpunkt ANLCI, Modul and erste Ergebnisse, in Literalität, Grubbildung oder Lesekompetenz, Waxman, Münster
- Jeantheau Jean-Pierre (2006), Low levels of literacy in France First Results from IVQ Survey 2004/5 Focus on the ANLCI Module in Literacy and Numeracy Surveys, Melbourne, 2006.
- Lahire Bernard (1999), *L'invention de l'illettrisme*, La Découverte, Paris,
- Ministere de l'Education nationale (2006) Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. Journal Officiel de la République française. Ministère de l'Education nationale, Paris.
- Murat, Frabrice (2004). "Les difficultés des adultes face à l'écrit?." *INSEE première*, No.959. INSEE, Paris.
- Murat, Fabrice (2005). "Application de la méthodologie IALS aux données de l'enquête IVQ", Actes des journées de méthodologie statistiques. INSEE, Paris. Available at: http://www.jms.insee.fr/files/documents/2005/443_1-JMS2005_SESSION15_MURAT_ACTES.PDF.
- National research council (2005), *Measuring literacy, performance levels for adults*, 2005, Academy press, Washington. P53

제3부 Session 3

앙겔라 루스테마이어
Angela Rustemeyer

독일, 독일성인교육협회
German Adult Education Association, Germany



현 독일성인교육협회 문해 진흥 사업 단장
쾰른 대학교 졸업(사학 박사)

Promotion of literacy/project leader, German Adult Education Association

Ph.D. of Cologne University (East European History)

독일성인교육협회의 성인 문식성 향상 정책에서의 통계와 언어학

앙겔라 루스테마이어(독일, 독일성인교육협회)

독일이 성인 비문식성에 대한 문제의식을 갖게 된 것은 나라 밖으로부터의 강한 자극 때문이다. 국제 연합의 ‘세계 문식성 10년[The UN world literacy decade(2003-2012)]’ 과제는 개발 도상국뿐 아니라 탈산업화 국가들에서도 나타나는 비문식성 문제에 주목했다. 이러한 배경 속에서 독일은 2011년에 성인 비문식성에 대한 자료를 확보했다. 이 자료로부터 도출된 결론은 성인 교육 센터에서 진행되는 문식성 강좌를 개선하기 위한 노력이 필요하다는 것이었다. 교수 방법의 개선을 장려하기 위해, 독일성인 교육협회(German Adult Education Association, DVV)는 언어학자들과 독일 교수학 전문가들과 협업했다. 보다 넓은 시각에서 보면 이러한 노력은 충분한 자질을 갖추지 못한 성인에 대한 보충 교육이라고도 할 수 있으며, 연방 정부는 2013년에 성인 비문식자 문제를 주요 관심사 중 하나로 천명했다.

1. 성인 비문식성에 대한 통계학적 증거

국제 연합의 ‘세계 문식성 10년’ 과제가 시작되기 전에도 독일에서는 성인 비문식자의 수가 상당히 많다는 것을 시사하는 지표들이 이미 존재했었다. 2000년 학업 성취도 국제 비교 연구(Program for International Student Assessment, PISA) 결과를 보면 독일의 15세 청소년들 중 10%가 최저 등급도 획득하지 못한 것으로 나타났는데, 경제 협력 개발 기구(OECD) 국가들의 평균이 6%인 것에 비하면 이는 높은 수치이다.¹⁾ 이런 학생들은 미래 성인 비문식자로 남게 될 가능성이 높다. 노령층 인구의 비율이 점점 높아지고 있는 독일에서, 성인 문식성에 대한 정확한 정보-특히나 비문식자들에 대한 정보-가 절실히 필요하다.

1995년 국제 성인 문식성 조사(International Adult Literacy Survey, IALS)에 따르면 14.4%의 독일 성인이 산문 문식성에서 가장 낮은 등급인 ‘제1수준(Level One)’에 해당한다.²⁾ (역주: 국제 성

1) <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf> (September 20, 2014).

2) Anke Grotlüschen, Wibke Riekman, Klaus Buddeberg, Hauptergebnisse der leo.-Level-One Studie, in: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One-Studie, eds. Anke

인 문식성 조사의 문항 구성은 신문·광고문·소설 등으로부터 필요한 정보를 이해하는 산문 문식성, 지도·표·그래프·그림 등을 보고 필요한 정보를 정렬하거나 파악하는 문서 문식성, 기본적인 수량 계산 능력인 수량 문식성 등 세 영역으로 나뉜다. 이 조사 결과는 5단계로 등급화된다. 최저 문식성 수준인 제1수준부터, 낮은 문식성 수준은 제2수준, 일상적인 생활이 가능한 문식성 수준을 제3수준으로 두고, 고도의 문식성 수준으로 제4수준과 제5수준을 상정한다.) 2009년에 독일연방교육연구부(Federal Ministry of Education and Research)에서는 그 ‘제1수준’에 대해 보다 정확한 정보를 얻기 위해 함부르크 대학 팀에 연구 수행을 의뢰했다. 제1수준 연구(Level One Study)에서는 읽기 능력과 쓰기 능력을 6개 등급으로 구분했다. 이러한 능력들 중 일부는 아주 일반적인 수준이었고(예를 들어 ‘개인적인 자료를 정확하게 쓸 수 있다’, ‘시간표를 제대로 이해할 수 있다’ 등), 많은 사람들은 쓰기 영역에서 맞춤법과 관련된 어려움을 겪었다(예를 들어 문장의 첫 단어를 대문자로 쓰는 것 등). 연구자들은 이런 부진한 능력을 보이는 사람들을 그 어려움의 정도에 따라 소위 ‘알파 수준들(Alpha levels)’로 규정했다. 철자법과 관련된 어려움은 특정한 철자법 문제를 해결하는 데 필요한 전략에 따라 평가되었다. 주 정부가 재정 지원을 하는 시장에 고용되어 있는 사람들 중 읽기와 쓰기 능력이 미숙한 사람들을 대상으로 시험하여 앞서 언급한 철자법 능력 척도의 타당도를 검증하였다.³⁾

각 수준의 철자 문제들을 해결하기 위한 전략을 언급하는 과정에서(예를 들어 소리와 상징 기호 간의 관련성을 찾는 정도로 낮은 수준의 전략, 혹은 단어의 구조와 문장에서 단어의 기능 등에 대한 기초 지식을 요하는, 맞춤법을 적용하는 전략 등 맞춤법 원칙을 적용시키는 데 필요한 전략들), 제1수준 연구의 연구자들은 각 수준의 능력을 일반적 용어로 기술한 바 있다. 제1수준은 낱말의 문자를 읽고 쓸 수 있지만 단어를 읽고 쓸 수는 없다. 제2수준은 단어를 읽고 쓸 수 있지만, 문장은 읽고 쓸 수 없다. 제4수준은 단순한 텍스트는 읽고 쓸 수 있지만, 그 속도가 느리고 실수를 하기도 한다. 비문식성과 문식성 간 결정적 경계는 제3수준이다. 제3수준의 능력을 갖추지 못한 사람의 경우 단순한 텍스트를 제대로 처리하지 못한다는 점에서 비문식자로 간주되고, 앞서 언급한 능력을 다 갖춘 사람, 즉 제4수준에 이른 사람은 문식자로 규정된다.⁴⁾

제1수준 연구에서는 표본 집단을 선정하여 검사를 실시했고 그 척도에 따라 그들을 분류하였다. 그 결과는 1995년 국제 성인 문식성 조사(IALS) 자료(14.5%의 성인 인구가 읽기에서 ‘제1수준’에 해당한다고 나왔음)가 비판적으로 해석되어야 함을 시사한다. 2010년에는 18-64세 독일 성인 중 440만 독일어 모어 화자와 310만 명의 독일어 비모어 화자가 ‘기능적 비문식성’에 해당하였다. 그들은 사회적, 문화적, 정치적, 경제적 참여가 가능한 정도의 읽기와 쓰기 능력을 갖추지 못한 것이다. 사실, 독일 성인의 비문식성 문제는 이보다 더 심각할 수도 있는데, 그 이유는 이 조사의 표본 대상이 18-64세 인구에 한정되어 있기 때문이다. 64세 이상의 인구를 포함하게 될 경우 그 비율이

Grotlüschen and Wibke Riekman (Münster et al.: Waxmann, 2012), 23

3) lea.-Diagnose, ed. Anke Grotlüschen. (Münster et al.: Waxmann, 2010), 36, 236.

4) Grotlüschen, Riekman, Buddeberg, Hauptergebnisse, 19-20; Johannes Hartig, Wibke Riekman, Bestimmung der Level-Grenzen in der leo.-Level-One Studie, in: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland, eds. Anke Grotlüschen and Wibke Riekman, 106-121, especially 111.

14.5%보다 더 높아질 가능성이 있다.⁵⁾

2013년 국제 성인 역량 조사(PIAAC)는 제1수준 연구의 걱정스러운 연구 결과를 다시 한 번 입증하였다. 이 조사에서 비문식성을 직접적으로 다루지는 않았지만, 이 조사 결과는 16-65세 인구 중 18%가 10살 아동 수준의 읽기 능력을 보인다고 보고한다.⁶⁾

이처럼 높은 비문식성 수치에 대한 독일의 공식적 반응은 여전히 미온적이다. 성인 비문식성 문제는 여전히 과소평가되고 있으며, 이는 어쩌면 성인 비문식성과 사회·경제적 발전과 관련된 주요한 논점이 복잡하기 때문일 것이다. 이제부터 이와 관련된 두 가지 예를 보이고자 한다.

2. 학교 체계 및 노동 시장과 성인 비문식성

독일의 성인 비문식성과 관련된 수많은 화제 중 두 가지가 매우 두드러진다. 하나는 교육 체계가 사회적 계층 향상을 위한 전제 조건 창출에 실패한 것, 다른 하나는 인구 통계학적 변화가 급격한 시기에 전문적 기술을 갖춘 노동력이 부족한 것이다.

2.1 비문식성과 독일 교육 시스템의 불투과성

전문가들은 빈곤 및 공적 지원에 대한 의존성이 한 세대를 넘어 다음 세대로 대물림되는 것처럼 비문식성도 세대 간 대물림이 가능하다고 본다.⁷⁾ 이런 현상이 발생하는 이유 중 하나는 교육이 사회적 계층 이동을 위한 전제 조건을 창출하는 데 실패했다는 것이다.

15살 학생들 중 일부는 특정 상황에 적절한 단어에 대한 감각이 없는 기능적 비문식 상태에 있다. 남은 교육 기간 동안 이런 학생들에게 무슨 일이 일어나는가? 다른 나라나 서로 다른 교육 제도에 대한 연구와 비교해 보지 않았기 때문에, 제1수준 연구에서 제시한 비문식 성인들의 학교 출석에 대한 자료는 정확하지 않을 수 있다.⁸⁾ 예를 들어 우리는 일반 학교(regular school)⁹⁾에서 졸업하는 학년까지 일정한 문식성 수준에 이르지 못한 학생들이 졸업장 없이 학교를 떠나는지 그렇지 않은지에 대해서도 알지 못한다. 일반적으로 성인들의 비문식성을 학교의 책임만으로 돌리기는 어려운데, 그 이유는 연령대가 높은 성인들의 경우, 직업 세계나 일상의 삶에서 읽고 쓰는 능력을 중요하게 요구하지 않는 상황에 있으면서 읽고 쓰는 능력이 퇴화했을 수도 있기 때문이다.¹⁰⁾

5) Anke Grotlüschen, Wibke Riekman, Konservative Entscheidungen - Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland, in: Report, vol. 34 (2011), no. 3, 24-35, especially 25.

6) http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Zusammenfassung.pdf (September 20, 2014), 8.

7) Grotlüschen, Riekman, Buddeberg, Hauptergebnisse, 28.

8) Information by Klaus Buddeberg.

9) 어떤 장애로 인해 특정한 지원이 필요한 어린이나 청소년이 재학 중이지 않은 학교.

10) About a “loss of competency during life”: Grotlüschen, Riekman, Buddeberg, Hauptergebnisse, 47.

그러나 여전히 학교에서 읽기와 쓰기 능력을 충분히 획득하지 못하는 것이 사회적 격차에 반영되며, 그러한 비문식성이 다시 사회적 격차를 심화시킨다고 가정하는 것이 가능하다. 전체 성인 중 비문식자가 차지하는 비율과 성인 이민자 중 비문식자가 차지하는 비율 가운데 후자가 더 높다는 것은, 별다른 특권을 갖지 못한 일반적 이민자 가정의 경우 학교에서 읽기와 쓰기 능력을 충분히 습득할 기회가 적음을 의미한다. 이는 이민자 가정의 사회적 계층 이동을 방해할 위험이 있다.

2.2 비문식성과 전문성을 갖춘 노동력의 부족

고용자와 피고용자 모두 현재 독일의 현저한 불균형에 대해 불만을 표한다. 고용자의 경우 고령 피고용자의 은퇴로 인한 빈자리를 채우기 위해 전문적으로 훈련받은 지원자를 찾는다. 반면 대체로 학교를 막 졸업한 취업 응시자들은 기초적인 기술조차도 갖추지 못했기에 수습사원으로도 고용되지 않을 가능성이 높다. 여기서 살펴볼 것은 이런 문제에 대해 문식성 정책이 무엇을 할 수 있는가에 대한 것이다.

높은 수준의 직업 훈련 프로그램에서 요구하는 자격을 갖추려면 기초 문식성 획득만으로는 충분하지 않다. 비문식자들에게 필요한 자격을 갖추도록 요구하면서도 고용자는 해당 회사에서 필요한 역량을 갖춘 사람들을 재빨리 찾아내기 위해 해외에서 이민 온 사람들에 주목한다. 고용자는 말로 길게 설명하는 대신 간단한 도표를 활용함으로써 문식성을 갖추지 못한 사람들도 이해할 수 있게 하는 사용자 친화적인 기술에 의존하곤 한다. 이것을 통해 개별 회사나 작업장이 일시적으로 노동 부족 문제를 해결할 수 있지만, 이런 문식 환경에서 비영구적 고용 상태에 있는 개인이 변화하는 직업의 필요에 부응하는 능력을 신장시키기는 어렵다. 이와 같이 직업 세계에서 읽고 쓰는 능력에 대한 도전을 회피하면 결국 회사는 고용인들을 매우 구체적이고 한정된 상황에서만 기능하게 만들고 이는 결국 문식성의 손실로 이어진다.

노동 시장이 원하는 유동성과 지속적인 전문화의 요구에 부응하려면 피고용자가 기초 및 그림 문자를 이해하는 능력을 갖추는 것만으로는 부족하다. 장기 고용을 위해서는 지속적인 전문화가 이루어져야 한다. 재전문화는 문식성을 필요로 하기 때문에 공적 지원에 대한 개인의 의존을 예방하거나 극복하게 하는 데 문식성은 필수적 전제 조건이다. 피고용자의 문식성에 대한 고용자의 관심사가 서로 다를 경우, 일반적인 경제 관점으로 피고용자의 문식성 및 구직자의 문식성에 접근해야 한다.

성인 비문식성과 관련된 복잡한 문제들을 다루는 방식은 주마다 다르다.

3. 성인 문식성과 주(州) 정부

독일 교육 정책은 연방 정부와 주 정부 간의 공조 속에 운영된다. 연방 정부는 교육과 관련된 연구 및 개발을 담당하며, 연구 결과를 독일 전 지역에 실험적으로 적용하는 역할을 맡는다. 예외적인

경우를 제외하고, 주 정부는 대체로 국가적 차원의 교육 프로그램을 지원한다. 예를 들면 2000년대 초반에 실시한 전일제 학교 교육 같은 경우이다. 그러나 개혁적인 시도가 아닌 보통의 교육 정책은 주 정부의 책임하에 운영된다.

주 정부는 의무 교육 대상자인 16세 이하의 학생들에게 학교가 일반 교육¹¹⁾을 실시하는 것에 대한 책임을 진다. 일반 교육은 대체로 학교 교육과 관련을 맺지만, 성인 교육 센터의 설립 이후에는 성인 교육에서도 일반 교육에 관심을 가져 왔다. 학교 교육에서는 초등학교 전 시기와 중등학교 1학년까지 읽기와 쓰기를 가르치지만, 성인을 위한 읽기와 쓰기 수업은 30여 년 동안 평생 학습 기관에서 담당해 왔다.

평생 학습을 위한 정치적 책임은 주 정부가 담당한다.¹²⁾ 평생 학습은 지방 자치 단체로부터 재정 지원을 받는 경우가 많은데, 지방 자치 단체의 경우 재정적 지원 면에서 보면 주 정부로부터의 독립성이 높다. 주 정부가 평생 학습에 대한 책임을 맡으면서 의무 교육 대상자가 아닌 국민들에 대한 기본 교육은 근본적으로 주 정부의 문제로 규정된다.

성인 비문식성 문제를 해결하고 성인 문식성을 향상하기 위한 주 정부의 책임에 대해 논하다 보면 성인 문식성 문제에 학교가 어떤 원인을 제공했는가는 곤란한 문제에 이르게 된다. 그러나 당장 그에 대답하기보다는 관련된 문제들을 더 제시하려고 한다. 학업 성취도 국제 비교 연구(PISA) 결과와 성인 비문식성의 관련성에 대한 연구가 좀 더 많이 진행되어야 한다. 그러나 학교 교육과 성인 비문식성 간의 관련성은 분명하며, 주 정부에서는 사안의 규모를 고려할 때 주 정부의 힘만으로는 이러한 문제를 해결할 수 없다고 주장한다. 그들의 주장대로 750여 만 명의 성인과 관련이 있는 기초 능력 부진은 연방 정부와의 공조를 통해서만 해결할 수 있다.

그러한 노력의 일환으로 연방 정부와 주 정부는 2011년에 성인 문식성 및 기초 능력 향상을 위한 국가 전략을 공표한 바 있으며, 연방 정부는 이 분야와 관련된 연구와 시범 사업에 지속적으로 예산을 지원하고 있다. 2013년 연방 정부 선거 이후, 새 정부는 성인 문식성 향상을 위한 의지를 천명했고, 독일성인교육협회는 현재 전문적 기술을 갖추지 못한 청년층의 전문화를 위한 정부 차원의 더 구체적인 계획에 성인 문식성 문제를 통합할 것을 요구하고 있다. 또한 독일성인교육협회는 이러한 성인 문식성 향상을 위해 연방 정부와 주 정부의 긴밀한 협력이 필요하다고 주장하며, 정치인들이 재정적 의무를 다른 곳에 떠넘기지 말아야 한다고 요구한다. 독일성인교육협회는 문식성 향상을 위한 재정적 지원이 연방 정부와 주 정부 양쪽에서 모두 제공되어야 한다고 본다. 유럽 공동체 차원에서 제공되는 지원도 중요하지만, 이것이 연방 정부 혹은 주 정부의 재정적 책임을 회피하는 수단이 될 수는 없다.

11) 일반 교육(직업 교육과 구분되는)은 언어, 수학, 과학, 정치, 경제, 미디어 교육, 건강 교육, 미술 등에 대한 학습을 포함한다.

12) 일부 주의 경우 평생 학습에 대한 특별법을 제정한 경우도 있지만, 연방 정부 차원에서 그와 관련된 법은 없다. 독일성인교육협회는 연방 정부 차원에서 평생 학습 법안을 마련하도록 로비 활동을 하고 있다.

4. 성인 문식성에 대한 연구

교육 정책 분야의 경우, 학술적으로 비문식성의 문제를 다루는 다양한 주체들(분야)이 존재한다. 아동의 난독증에 대한 연구가 꽤 활발하게 진행되어 온 반면, 연구자들이 성인 비문식성 문제의 원인 및 장기적 영향 등을 대중적 현상으로 다루기 시작한 것은 최근에 들어서이다. 근래에 다양한 분야의 연구자들이 동시에 이에 관심을 보이기 시작했다. 연구비 지원과 관련하여 기초 연구와 응용 연구를 엄격히 구분하는 연구 지원 체계 또한 이에 기여한 바 있다.¹³⁾ 심지어 독일연방교육연구부라는 기관 하나의 연구 지원 프로그램 안에서도 2007년 이래 성인 비문식성에 대한 대규모 연구 개발이 수행되고 있는데, 이러한 지원하에 수행되는 연구들의 성격은 매우 다양하다.¹⁴⁾ 예를 들어 아마도 생물학적 이유로 인한 청각 지각의 인지적 문제에 영향을 받는 사람들을 위한 ‘자동 훈련자(auto-trainer)’를 활용하는 훈련 프로그램을 정교화하는 연구도 있고, 학습에서 사회적 환경의 중요성에 대한 연구들을 참작하여 사회적 긴장이 높은 도시 지역에서의 컴퓨터 문식성 코스를 개발하는 연구도 있다. 이처럼 문식성 향상을 다루는 연구가 다양하다는 것은 곧 성인 비문식성의 원인에 대해서도 다양한 접근이 있을 수 있음을 의미한다.

효과적이고 검증된, 연구에 기반을 둔 다양한 문식성 향상 방법이 제대로 실행되기까지는 시간이 더 걸릴 것이다. 그리고 지금까지 성인 문식성 향상을 위한 모델을 개발하는 데 의미 있게 활용되지 못한 연구 분야들로부터 통찰을 얻을 필요가 있다. 그러한 통찰을 제공하는 분야 중 하나는 언어학이다. 언어학과 성인 문식성 향상을 위한 기관 간의 협력이 이루어진 것은 얼마 되지 않았다. 분명히 독일언어학회(Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft, DGfS)는 학교 교사들이 설명하는 독일어 구조에 대해 보다 많은 관심을 가져 왔고, 철자법에 대한 학습자들의 지식이 충분하지 않은 것은 교사들이 그에 대해 충분하게 설명하지 못했거나 혹은 설명이나 안내를 잘못 했기 때문이라고 주장하고 있다.¹⁵⁾ 성인을 대상으로 하는 문식성 강좌에 언어학자들이 관심을 가진 것은 더욱 최근의 일이다. 성인 문식성 향상 현장 전문가들은 언어학과 언어학에 기반을 둔 교수학의 공조 가능성을 조금씩 인정해 왔다. 학술 분야에서 성인 비문식성을 언급하는 성인 교육 전문 학자들의 연구는 언어학자나 학교 교육과 지나치게 밀접하다고 간주되어 온 교수법 전문가보다는 특수 교사나 심리

13) 독일연구재단(German Research Foundation, Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG)은 기초 연구(basic research)에 재정 지원을 하지만, 독일연방교육연구부(Federal Ministry of Education and Research)의 경우 응용 연구(applicable research)에 초점을 맞추어 재정 지원을 한다.

14) About the auto-trainer: Jascha K. Menkhau, A. Aulbert-Siepmeyer, I. Gerth, M. Boltzmann, “Alpha Plus”: An innovative training program for reading and writing education of functionally illiterate adults, in: 2012, No.3, 357-361; about mobile literacy courses established in the DVV literacy project EQUALS: Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele, eds. Karsten Schneider, Annegret Ernst, Johanna Schneider (Bielefeld: wbv-Verlag, 2011).

15) <https://dgfs.de/de/aktuelles/2012/stellungnahme-der-dgfs-zur-dgb-expertise.html> (September 20, 2014); <https://dgfs.de/de/thema/lese-und-schreibunterricht.html> (September 20, 2014).

학자를 연구 협력 대상으로 선호하였다. 학교 교수학과 학교 교육학으로부터 성인 교육을 구분하려는 시도는 연구비 지원 경쟁과 관련하여 성인 교육의 정체성에 대한 문제로 간주된다. 성인 교육 전문가들은 2000년 학업 성취도 국제 비교 연구(PISA)의 결과에서 시작된 노력, 즉 더 나은 학교 교육과 초기 교육 장려를 위한 유치원 개혁 등이 평생 학습의 재정적 지원을 흡수하는 결과를 낳은 것에 대해 불만을 표한다.¹⁶⁾ 그러나 성인 교육과 언어학 및 교수학 간의 상호 협조적 접근 또한 최근 나타나고 있다. 독일어 교수학을 선도하고 있는 언어학자 오스너(Jakob Ossner)는 독일성인교육협회에서 작문을 배우고 있는 성인들을 위한 교육 과정 설계를 지원하고 있다. 이러한 협력은 만하임(Mannheim)에 위치한 독일어연구소(Institute for the German language, IDS)에 의해 촉진되어 왔다. 그리고 프랑크푸르트암마인에 있는 괴테대학교에 근무하는 읽기 교수 분야의 선도적인 전문가 로제 브로크(Cornelia Rosebrock)는 성인 읽기를 위한 교육 과정 개발을 지원하였다. 이러한 교육 과정은 문식성 강화를 진행하는 교사들의 오랜 경험에 토대를 두던 문식성 교육의 장에 새로운 요소들을 소개하고 있다. 이처럼 문식성 교육에 대한 새로운 접근은 최신 통계 자료로부터 나오기도 한다.

5. 문식성 강좌의 학습자와 교사

DVV로 대표되는 지역 성인 교육 센터는 여러 가지 측면에서 비공식적 학습의 경향을 보인다. 특히, 독일어 모어 화자를 위한 문식성 강좌는 오랫동안 공식적 표준(standard) 없이 진행되어 왔다. 성인 문식성 강화를 담당하는 교사들 중 일부는 교육 과정에 의한 표준화를 명시적으로 거부하는데, 그들은 표준화된 교육 과정이 성인들의 선택권을 부정하고 또 성인들의 자율성을 제한할 것이라고 주장한다. 독일 언어학과 교수학에 기반을 두고 마련된 교육 과정을 선택할 때, 독일성인교육협회는 이런 비표준화를 지향하는 입장들에 대해 거리를 두어왔다. 이러한 교육 과정을 제공함으로써 독일 성인교육협회는 제1수준 연구가 그랬던 것처럼 문식성 강좌 참여자들에 대한 통계적 자료를 얻을 수 있다.

문식성 강좌에 참여하는 학습자에 대한 조사와 전체 인구 중 비문식자를 대상으로 한 제1수준 연구 간의 관련성은 분명하다. 학교를 다녔던 사람 중에서도 비문식자가 많다는 것을 보여 주고 있는 제1수준 연구의 내용은 다음과 같은 질문을 제기한다. ‘비문식성과 관련해 무엇을 해야 하는가?’, ‘문식성 강좌에서 무엇이 이루어지고 있으며, 미래를 위한 문식성 강좌의 모델은 어떠해야 하는가?’ 전자의 질문에 대한 대답은 후자의 대답에 달려 있다. 2009년부터 2011년 사이 훔볼트대학교의 레만(Rainer Lehmann) 교수 책임하에 이루어진 알파패널 연구(AlphaPanel study)는 문식성 강좌 참여자 및 그 강좌에 대한 유용한 정보를 제공한다.

그 연구 결과, 지역 성인 교육 센터에서 개설한 성인 비문식자용 독일어 말하기 강좌에 참여하는

16) Grotluschen, Riekman, Buddeberg, Hauptergebnisse, 44.

사람 수를 추산할 수 있다. 이 결과에 따르면 이미 문식성 강좌에 참여하고 있는 사람은 전체 비문식 모아 화자 중 매우 적은 숫자에 불과하다(2009년에 8,500명).

알파패널 연구에서 면담자들이 충분한 수의 참여자를 확보했다는 사실은 매우 긍정적으로 평가할 수 있다. 학습자와 교사는 모두 면담에 참여하는 것을 주저한다. 성인용 문식성 강좌 학습자들은 어떤 관심도 끌어 내지 못할까 봐 염려한다. 교사는 학습자에게 설문지를 작성하게 하는 것을 망설이는데, 이는 학습자들이 그것을 외적 통제로 인식하여 수강을 중도 포기할 가능성을 염려하기 때문이다. 그러한 환경에도 불구하고 많은 학습자와 교사가 면담에 협력해 준 덕분에, 연구자들은 각각의 문식성 강좌를 더 발전시키고 다원화하는 데 필요한 정보들과 교수 방법을 심화하고 개발하는 데 필요한 정보들을 확보할 수 있었다. 알파패널 연구는 문식성 강좌가 참여자들의 생활에 긍정적 영향을 미치고 그 영향은 그들의 삶 전반에 작용함을 보여 주었다. 또 이러한 결과는 개혁을 추진해야만 하는 분명한 이유를 제공하기도 한다.

알파패널 연구는 3단계로 이루어진 조사로, 가장 먼저 성인 비문식자 생애사의 특징을 기술한다. 이에 대한 정보를 얻기 위해 면담자들은 현재 문식성 강좌를 수강하고 있거나 이전에 수강한 참여자를 만났다. 첫 번째 단계의 자료 수집에 524명이 참여했다. 그중 345명은 또한 2단계 자료 수집에 동참하였으며, 3단계까지 참여한 사람은 299명이다. 따라서 이 연구는 일 년 이상 300개 강좌 참여자들에 대한 조사를 수행한 것이다.¹⁷⁾

첫 번째 단계의 조사에서 연구 참여자들은 그들의 삶에 대한 질문을 받았는데, 보다 구체적인 항목은 읽기나 쓰기 강좌에 참여하는 동안 자신이 얻은 발전 및 성취, 강좌에 대한 주관적 평가 결과, 그들이 문식성 강좌에 참여하거나 그만두게 된 동기 등이었다. 물론 참여자들의 나이와 성별 등도 기록되었다. 연구의 두 번째 단계에서는 참여자들의 읽기와 쓰기 능력을 측정할 수 있는 표준화된 검사가 추가되었다.¹⁸⁾ 이 조사 결과는 학습자들이 학교 교육을 통해 충분한 문식성에 이르지 못한 이유가 될 만한 삶이나 학습의 조건에 대한 인상적인 통찰을 제공한다. 그러나 오늘날 문식성 강좌에 참여하는 사람들을 전체 기능적 비문식자들의 대표로 간주하는 전제는 재고되어야 한다. 왜냐하면 우선 문식성 강화 참여자들은 제1수준 연구의 대상자인 18세부터 64세까지의 성인 비문식자에 비해 연령대가 높으며, 전체 성인 비문식자에 비해 제1수준, 제2수준인 사람들이 더 많기 때문이다. 결론적으로 성인 비문식자들 전체의 윤곽은 문식성 강좌에 참여하는 사람들에 비해 나이와 능력의 수준 차원에서 보다 더 다양하다. 또한 모든 사람이 똑같은 정도로 문식성 강화에 대해 흥미를 느끼지도 않을 것이다.

이러한 자료들로부터 지역 성인 교육 센터가 앞으로 주목해야 할 대상이 누구이고 또 무엇이나에 대한 시사점을 얻을 수 있는데, 독일성인교육협회는 앞서 언급한 두 가지, 곧 참여자들의 나이와 문

17) Bernhard von Rosenblatt, Rainer H. Lehmann, Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, vol. 16 (2013), 55-77, especially 59.

18) Von Rosenblatt, Lehmann, Grade der Schriftsprachbeherrschung, 59.

식성 수준에 주목한다.

참여자의 나이: 통계적으로 볼 때 문식성 강좌 참여자 중 젊은 성인들의 비중이 낮은 것은 일반적 경향이기도 한데, 기능적 비문식성을 보이는 경우는 젊은 성인들보다 나이가 많은 성인들에게 보다 광범위하다.¹⁹⁾ 경제·사회적 발달의 관점에서 보면 이는 매우 불만족스럽다. 젊은이들은 노동 시장에서 절실하게 필요한 대상이다. 젊은이들의 비문식성 비율이 13%에 가까운 사실은 용납하기 어려운 부분이다.

알파 수준에 따른 참여자의 능력 수준: 문식성 강좌 참여자의 6.8%가 제1수준이었고, 39.6%가 제2수준에 해당했지만,²⁰⁾ 제1수준 연구에 따르면 비문식자들 중 제3수준에 해당하는 사람 수가 가장 많다. 70%의 강좌 참여자들이 기능적 비문식성에 해당했고, 해당 강좌가 상당히 진행된 이후에도 그런 비율이 별로 감소하지 않았다.²¹⁾ 알파패널 연구자들은 그러한 강좌를 통한 학습의 향상을 언급함에 있어 매우 신중한 태도를 보였는데, 이것이 그 조사의 초점은 아니었기 때문이다. 그러나 그들의 연구 결과는 성인 문식성 강좌를 수강한 참여자들의 쓰기나 읽기 능력의 향상이 제대로 이루어지지 않는다는 사실을 보여 준다. 이러한 연구 결과는 또한 참여자들이 읽기 능력과 쓰기 능력에서 자신의 실제적 향상을 지각했을 때, 문식성 강좌 수강이 문식성뿐 아니라 ‘일상적인 삶, 직업 생활, 자신감, 독립성’과 관련하여 두루 긍정적 영향을 미칠 수 있는 가능성을 언급하기도 했다.²²⁾

알파패널 연구로부터 나온 결과는 성인 교육 센터들이 앞으로 현재와는 다른 문식성 강좌를 구안해야 할 필요성을 시사한다. 그런 강좌들은 교육 과정에 기반을 둔 것들이어야 하며, 그 교육 과정은 학습의 향상을 지향하고 증명이나 자격 부여로 이어질 수도 있다. 이런 강좌들은 직업 교육으로 가는 통로가 될 것이며, 학교 시험이나 직무 연수같이 다른 강좌를 이수하는 데 필요한 최소한의 문식성 수준을 갖추도록 하는 데 목적을 둔다. 독일의 직업 교육 체제는 높은 명성을 얻을 만큼 훌륭하다. 젊은 비문식자들은 이 체제의 혜택을 누리기 위해 읽고 쓰는 능력을 키워야 한다. 직업 교육을 신청하는 지원자가 감소함에 따라 학교를 갓 졸업하여 덜 숙련된 젊은이들도 교육생으로 받아들여지는 것이 현 추세이다. 그렇다고 해도 문식성을 갖추지 못한 사람들까지 받아들여지는 것은 아니다. 전문적 직업 교육을 요구하는 직업의 경우 기초 문식성 없이 수행하기 어려운 경우가 많다. 게다가 전문성을 덜 갖춘 젊은이들은 실직을 하고 새 직업을 찾는 등 이직 시기에 대비해야 하는데, 잠재적 고용자들과 소통하기 위하여 기초 문식성이 요구된다.

19) Comp. Klaus Buddeberg, Literalität, Alter und Geschlecht, in: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland, eds. Grotlüschen and Riekmann, 187-209, especially 201, and Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger, Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). (Bonn: DVV, 2011), 13-14.

20) Von Rosenblatt, Lehmann, Grade der Schriftsprachbeherrschung, 63.

21) Von Rosenblatt, Lehmann, Grade der Schriftsprachbeherrschung, 63-64.

22) Von Rosenblatt, Lehmann, Grade der Schriftsprachbeherrschung, 71.

물론 이러한 논의 내용들이 성인 교육 기관들이 향후 젊은 성인들의 문식성을 향상하기 위한 문식성 강좌만을 제공해야 한다는 것을 의미하지는 않는다. 연방 정부가 추진했던 비문식성과의 전쟁 (combat illiteracy 2007-2012)의 첫 번째 프로그램에 참여한 학자들과 전문가들은 성인들의 ‘기능적 비문식성’의 개념을 규정할 때 정치적, 경제적, 사회적, 문화적 참여에 요구되는 문식성이 충분하지 않은 사람들을 가리키며, 그들에 대한 성인 교육 기관들의 의무를 암시하고 있다. 이러한 포괄적인 규정은 서로 다른 집단의 성격을 고려하여 다양한 형태의 강좌를 더 많이 제공할 것을 요청한다. 또 이 규정은 기능적으로 비문식 상태에 있다고 간주되어서는 안 되는 대상을 언급하기도 한다. 이들 중에는 독일어 문식성을 갖추지는 못했지만 그들의 출신국에서 사용하는 모어 문식성을 갖춘 이민자들이 포함된다.²³⁾ 기능적 비문식자에 포함되지 않는 또 다른 성인 비문식자 집단으로는 심각한 장기적 결함이나 치매 같은 정신적 질병 때문에 문식성을 획득하기 어려운 사람들이 있다.²⁴⁾ 즉 기능적 비문식성을 극복하기 위한 학습의 기회는 이와 같이 한정된 범위 외의 모든 사람들에게 제공되어야 한다.

이러한 정의, 즉 교육학자와 심리학자, 비문식성을 해결하고자 노력하는 현장 전문가가 공통적으로 사용하는 정의에 따르면 기능적 비문식성의 일반적 범주는 훨씬 더 특수한 범주인 난독증과 구별되지 않는다. 난독증에 대해서는 의사, 심리학자, 언어학자, 교수학 전문가, 교육학자에 의해 다양한 논쟁이 진행되 바 있지만,²⁵⁾ WHO의 분류에 따라 난독증이 ‘특정한 발달 장애’로 규정된다면²⁶⁾ 이는 보다 치료적인 접근을 해야 할 문제이다. 반면 지역 성인 교육 센터는 치료가 아니라 교수 및 학습을 담당하는 기관이다.

그러나 비문식성에 대한 접근법으로 치료적이고 심리학적 접근보다 교육적이고 언어적 접근을 선택할 경우, 어떤 교수법이 더 장려되어야 하는가를 지정하기가 어렵다. 즉, 더 많은 의사 결정이 필요하다. 의사 결정자들은 현재의 학습자 상태와 학습자의 잠재력뿐 아니라 그러한 학습이 진행되는 데 영향을 미치는 핵심적인 요소인 교사의 태도, 자격, 행동 등의 여러 측면을 고려해야 한다.

문식성 강좌를 진행하는 교사에 대한 통계적 자료는 거의 없지만 학습자의 삶을 탐구하는 연구자는 필연적으로 그 학습자를 가르치는 교사에 초점을 두게 된다. 알파패널 연구에서 수행된 질적 연구는 문식성 강좌에서 교사 역할의 복합성에 대해 생각해 보게 한다.²⁷⁾ 교사들의 역할은 단순히 읽

23) 이는 이 정의가 사회적, 문화적, 심리적 요인들을 고려하고 있음을 입증한다. 아주 실용적인 관점에서 보자면 이주민들의 모어로 습득된 문식화된 사회화를 인정하지 않을 수도 있다. 그가 현재 살고 있는 나라 혹은 도시에서 통용되는 주요 언어로 읽고 쓰는 능력이 없다고 볼 수도 있는 것이다. 그러나 다른 언어로라도 문식성을 가졌던 사람의 경우 자아 인식의 수준이 다르며, 이는 새로운 문식성 습득의 속도에 큰 영향을 줄 수 있다.

24) Birte Egloff, Michael Grosche, Peter Hubertus, Jascha Rüsseler, Funktionaler Analphabetismus: eine aktuelle Definition, in: Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache, ed. Projektträger im DLR e.V. (Bielefeld: WBV-Verlag, 2011). 11-31, especially 21.

25) For instance, the dyslexia guideline Diagnostik und Behandlung von Kindern mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung (<http://www.awmf.org/leitlinien/detail/anmeldung/1/II/028-044.html> [September 20, 2014]), was controversially discussed at the Symposium Deutschdidaktik on September 8, 2014. (For the program of this conference and the respective panel see <http://www.fhnw.ch/ph/zi/sdd2014/sektionen/sektion-14> [September 20, 2014]).

26) <http://www.icd10data.com/ICD10CM/Codes/F01-F99/F80-F89/F81-F81.0>.

기와 쓰기를 가르치는 것을 넘어서다. 그들의 고용은 불안정한 경우가 대부분이지만 교사들은 개인적인 현신과 많은 양의 과업 수행을 요구받는다. 그들은 교육 과정이나 그에 상응하는 교육 자료 등을 제공받지 못한 채 각자의 수업에서 개별적으로 프로그램을 정교화해 나가게 된다. 이처럼 교사 개인의 직관에만 의존하는 방식은 성인 비문식자의 규모가 엄청나다는 것이 밝혀지기 이전에 통계에 근거하지 않고 이루어지던 문식성 향상 교육을 보여준다. 지금으로서 분명한 것은 교사들에게 안내 지침과 교수 자료에 대한 정보를 주어야만 하며, 그런 것들은 교수 경험이나 언어학에서 발견한 교수학적 지식에 근거해야만 한다는 사실이다. 교육은 교사들 스스로에 의해 재평가되어야 한다. 앞서 언급한 연구들은 어떤 강좌에서는 삶의 영위에 대한 교사들의 지원에 비해 교수법 자체는 부수적인 것으로 간주되었음을 보여준다. 이제는 무엇을 우선으로 하느냐는 일부 교사들의 자아상 안에 내포된 것으로 보이는데, 이는 교육의 효율성 관점에서 볼 때 위험한 측면이 있다.

문식성 강좌 교사들이 수적으로 부족하기 때문에 당장 몇 년 안에 다양한 교육적 배경을 가진 새로운 교사들이 채용될 것이다. 아마 담당 직원들도 현재보다 더 분화될 것이다. 문식성 교육 과정을 구안하고 문식성에 대한 체계적 조언을 제시하는 전문가들은 문식성 강좌 교사들이 하나의 색깔을 가진 단일한 집단이 아님을 고려해야 한다. 이는 언어학을 전공한 교사 중에서도 독일 문학부터 전산 언어학까지 다양한 분야를 전공한 교사가 있을 수 있으며, 인문학이나 사회과학의 다른 분야를 전공한 사람들도 문식성 교사가 될 수 있음을 뜻한다. 언어학을 전공하지 않은 교사들은 그들의 교수를 위해 견고한 내용 토대를 원한다. 언어학을 전공한 교사들의 경우 그들의 언어에 대한 관심이 의미 있게 고려되기를 원한다. 이런 다양한 관점들이 조화롭게 고려되어야 한다.

6. 교육 과정 및 방법에 대한 요구

독일성인교육협회는 과학적 관점에 입각하여 제시된 다양한 성인 비문식자 교수법 중 무엇이 좋고 무엇이 나쁜지를 판단하는 연구 기관이 아니다. 독일성인교육협회의 관점은 실제적 요구를 지향한다. 따라서 답해야 할 질문은 ‘잠재적 학습자는 어떤 사람들인가’, ‘그들이 읽고 쓰는 가장 일반적인 맥락은 무엇인가’ 등을 고려할 때 어떤 접근법이 가장 적절한가이다.

앞서 언급한 것처럼 문식성 강좌는 성인들에게 제공되는데, 특히 젊은 성인들에 대해 다음과 같은 특성이 고려된다.

- 그들의 비문식성 원인은 다양하다.
- 학습에 익숙하지 않고 대체로 고도의 문식성이 필요한 환경에서 살지 않는다.

27) Birte Eglöff, Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen, in: *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*, eds. Birte Eglöff and Anke Grotlüschen (Münster et al.: Waxmann, 2011), 175-190, especially 178-179.

- ‘방과 후 보충 활동(schooling after school)’과 ‘직업 자격 교육’을 상호보완적으로 제공해야 한다.
- 어떤 형태로든 ‘문식성과 관련된 사회화’를 이미 거쳤지만, 부분적으로 혹은 전반적으로 문식성이 부족하다.

위와 같은 조건의 잠재적 학습자들에게 어떤 종류의 문식성이 필요한가? 독일성인교육협회는 모든 사람이 사회에서 기능하기 위한 문식성을 넘어 사회에 참여할 수 있는 수준의 문식성에 이르게 해야 한다고 본다.

이와 같은 문식성에 대한 총체적 이해를 비판하는 측에서는 모든 사람들이 문어적 자기표현에 대한 중산층의 취향을 공유하지는 않는다는 점을 거론한다. 비판적 의견을 제기하는 사람들은 철자법에 대한 지식이 무슨 소용인지를 묻는다. 물론 개인의 철자법 능력은 의사소통에 핵심적인 독일어의 요소들을 반영하며, 철자법에 익숙할 경우 재빠르게 그리고 적절하게 읽어낼 수 있다.²⁸⁾ 그런데 노동자들이 동료들에게 짧은 문장으로 정보를 전달할 때도 철자법이 아주 중요할까? 철자법을 정확히 익혀서 쓰는 것은 긴 문서를 읽을 때 도움이 되지만, 짧은 안내문 등을 읽을 때는 그다지 큰 도움이 되지 않는다.²⁹⁾ 게다가 어떤 연구자들은 철자법을 정확하게 지키는 쓰기를 요구하지 않는 작업장에서 사람을 고용할 때도 철자법이 중요하게 작용하는지를 의심한다.³⁰⁾ 앞서 언급한 것처럼 기술적 진보는 고용인들의 문식성에 모순되는 두 가지 영향을 준다. 하나는 현대의 기술이 읽기와 이해 교육을 요구한다는 것이고, 또 한편으로는 그러한 기술로 인해 언어 사용자들이 일련의 그림 문자들에 의존하게 되어 읽기와 쓰기 교육을 오히려 축소시키는 것이다.

직업 세계마다 요구하는 문식성의 수준이 다르다. 그러나 문식성 교수의 목적이 사람들을 특정한 직업 세계에 단순히 적응시키는 데에만 있지 않음을 기억해야 한다. 그 궁극적 목적은 그들이 성공적인 직업 생활을 수행할 수 있는 능력을 갖추게 하는 것이다. 탈산업화 사회의 노동 시장에 있는 사람들은 실업과 취업을 반복한다. 새로운 직장에 지원하고 또 새로운 직업을 구하고자 하는 사람들이라면 누구나 그 일 자체가 실제로 문식성과 상관없는 것이라 해도 문식성 기능을 갖추 필요가 있다.

게다가 노동 시장에 필요한 문식성의 가치에 주목할 때, 학습자들이 동질적이지 않다는 사실을 명심해야 한다. 알파패널 연구에 따르면 84%의 참여자들이 문식성 강좌를 수강하는 이유에 대한 질문에 ‘자립하기 위해, 혹은 보다 자립적인 상태가 되려고’라고 응답했다. 3분의 1에 가까운 응답자들은 자녀의 숙제를 도와주기 위해서 강좌를 수강한다고 답했다.³¹⁾ 세대 간 대물림이 가능한 지식

28) Jakob Ossner, Grundlagen der deutschen Orthographie, in: DVV-Rahmencurriculum Schreiben, 5-12, especially 7.

29) 각주 38을 보라.

30) Katharina Baumann, Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen. Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife (Paderborn: Eusl, 2014). The author refers to pioneering works by Christian Efing. (<http://www.germanistik.uni-wuppertal.de/teilaefacher/didaktik-der-deutschen-sprache-und-literatur/personal/efing/publikationen.html>, September 20, 2014).

31) Bilger, von Rosenblatt, Erwachsene in Alphabetisierungskursen, 45.

으로서의 문식성에 대한 열망이 여기서 나타난다. 그래서 어떻게 읽을지와 어떻게 쓸지에 대한 교육은 특정한 직업 분야에서 실제적으로 읽고 쓸 수 있는 능력을 기르는 목표와 별개로 단순한 ‘재생’만이 아니라 ‘이해’를 지향하는 목표를 수립해야 한다.

이런 것을 시행하려면 어떤 방법론이 적용되어야 하는가를 선택할 때 몇 가지 원칙이 고려되어야 한다.

6.1 학교 교육과 느슨한 연계의 중요성

성인 비문식성과 학교 교육 간의 관련성이 분명하지만, 독일성인교육협회는 성인 문식성 강좌에 제기되는 교수학적 도전의 관점을 학교의 실패로 간주하지는 않는다. 성인 비문식자들은 종종 학교에 대한 부정적 태도를 보이며 그들이 학교에서 겪은 부정적 경험을 원망하곤 한다. 이런 특징은 여러 사례에서 발견된다.³²⁾ 학습자들의 결핍을 보완하면서 또 학습자들의 학교에 대한 부정적 태도를 고려하려면 학교에서 이루어지고 있는 교수학적 개념 중 적절한 것과 적절하지 않은 것을 가려내어 취사선택할 필요가 있다. 성인 교육에 적용하는 원칙들도 결국 언어 교수에 대한 이론과 언어학의 논의 안에 있는 것이어야 한다. 성인 학습자들과 교사 간의 관계는 분명 일반적 학생-교사 관계는 아니다. 그러나 성인 학습자들에게 새로운 내용을 가르치고 또 연습을 수행하는 명시적 학습 상황을 반드시 제공해야 한다. 말로 전달하던 언어를 읽고 또 쓸 수 있게 된 성인 학습자들이 명시적 학습이 효율적이라는 것을 경험하게 되면 더 이상 그런 교수 상황에 대한 거부감을 갖지 않을 것이다.

6.2 성인 학습자에 대한 진지한 고려: 교사의 관점 명료화

이것은 철자법의 영역에서 다시 한 번 분명하게 나타난다. 체계로서의 언어를 이해할 수 있게 하면 학습자들은 낱말의 철자와 관련된 문제를 다루는 것과 문장을 쓰는 능력 간의 관련을 확인하게 된다. 학습자에게 그러한 체계를 제대로 이해하도록 하는 것이 중요하다. 이는 고정된 토대로서의 교육 과정과 교수의 시작점으로서의 교육 과정을 요구한다. 이런 교육 과정은 학습 주제를 언급해야만 하며 또한 학습되어야 할 목표도 제시한다.³³⁾

6.3 철자법의 논리를 재평가하기

32) Bilger, von Rosenblatt, Erwachsene in Alphabetisierungskursen, 18-19.

33) 학습 주제(learning subjects)를 주로 논의하는 접근과 학습 목표(object of learning)를 언급하는 접근 간 구분이 가능하다. 본고에서는 오스너(Jakob Ossner) 교수의 미발행 보고서를 참조하였으며, 독일 성인교육협회는 머지않아 그 보고서를 출간할 것이다.

현재 문식성 강좌의 교수법은 대부분 1980년대에 독일 학교에 도입된 전통적 읽기·쓰기 교수법에 대한 비판적 접근에 기반을 두고 있다. 이러한 접근은 ‘언어 경험’에 대한 개별적 의미를 강조한다. 이런 접근법에 따르면 학습자들은 철자법 규칙과 씨름할 필요가 없으며, 교사들은 학습자 작문에 대해 정확한 철자법을 강요하지 않는다. 교사들은 그것보다 학습자가 읽은 내용에 대해 자신들의 삶과 관련시켜 또 다른 텍스트를 작성할 수 있도록 장려해야 한다.³⁴⁾ ‘언어 경험’은 특정 단어가 필자에게 중요한 의미를 갖는다면 머지않아 직관에 의해 그 단어를 철자법상 올바르게 표기하게 되리라고 본다.

물론 학습자들의 동기에 관심을 가질 필요는 인정하지만, 정확한 글쓰기가 필요하다고 생각하는 측에서는 이러한 언어 경험 접근법에 반대한다.³⁵⁾ 이러한 반대 이유 중 하나는 학습자의 동기 부여를 위해서는 학습될 단어가 학습자 본인에 의해서만 선택되어야 한다는 원칙이다. 철자법은 대부분 논리적이지만, 학습자의 주관적 관심의 대상이 될 만한 단어, 문장, 텍스트로는 초심자에게 그런 철자법 논리를 제대로 이해하게 만들기는 어렵다. 또한 역으로 철자법이 어떻게 작용하는지를 보여줄 만한 단어의 경우 학습자의 삶과 연관되지 못하여 학습자에게 채택되지 않을 가능성이 높다. 따라서 실제적 교수 상황에서의 타협이 불가피하다. 언어학적 주제(topics)들을 선정하여 그것을 학습자들의 삶과 관련시켜 관심을 유도하는 방식으로 제시할 필요가 있다.

이런 접근에 대해 반대하는 또 다른 입장에서는 ‘언어 경험’의 접근법이 유용할 수 있는 학습자들의 신상에 주목한다. 언어 경험 접근을 비판하는 학자들도 이 접근이 이미 ‘문어에 친숙한 사람들’에게는 성공적일 수 있다는 사실을 부인하지 않는다.³⁶⁾ 그러나 ‘구조화된 연습과 기초적인 어휘’가 필요한 학습자들의 경우(성인 비문식자들의 경우처럼) 그러한 접근법으로 읽기와 쓰기 능력 향상을 기대하기 어렵다.

현재의 교수법에 대한 개선이 필요한 마지막 이유는 알파패널 연구의 저자들이 관찰한 내용으로부터 나온다. 그들의 관찰에 따르면 문식성 강좌에서 성공적 학습을 보인 자료는 매우 드물며, 해당 강좌 참여를 통해 읽기와 쓰기 문식성이 향상된 사례도 별로 없었다.³⁷⁾ 이를 통해 앞으로 문식성 강좌를 성공적으로 운영하기 위해서는 방법적 변화를 도모해야 한다는 사실이 보다 분명해졌다.

34) Ossner, “Schreiben lernen und schreiben lehren”.

35) Ossner, “Schreiben lernen und schreiben lehren”.

36) 이런 관점은 어린이들에 대해서 주로 언급되어 왔다. (예를 들어 Mercator Institute at the University of Cologne에 의한 관찰을 참조할 수 있다.) http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/PM_Bildungsforum_2013.pdf[September20,2014], or a recent interview with literacy expert Cordula Löffler[Pedagogical Institute at Weingarten], <http://bildungsklick.de/pm/90875/rechtschreibung-wir-brauchen-keinen-methodenstreit/>[September20,2014]). The same is probably true for adults.

37) Von Rosenblatt, Lehmann, Grade der Schriftsprachbeherrschung, 64.

7. 성인 문식성 강화를 위한 독일성인교육협회의 교육 과정

독일성인교육협회는 교육 과정을 철자법과 읽기를 체계적으로 가르치기 위한 도구로 간주한다. 이런 교육 과정을 수립하기 위해 문어를 네 가지 수준으로 구분하는 출발점은 제1수준 연구의 ‘알파 수준들’이다.

제1수준 연구의 척도를 적용하려면 독일성인교육협회는 정치적 결정을 해야 한다. 제1수준 연구와 거기서 다룬 ‘알파 수준들’은 독일에서 문식성 향상을 위한 일반 정책을 운영하는 데 필요한 합법적 근거가 되기 때문이다. 성인 교육 기관들은 제1수준 연구에 의해 기술된 비문식성의 도전에 직면해야만 하고, 알파 수준 학습자를 고려한 강좌를 제공해야 한다.

성인 교육 기관에서 제1수준 연구의 척도를 교육 과정에 반영하기 위해서는 이런 과제를 받아들이는 독일 교수학의 선도적 전문가들이 제시한 표준에 비추어 일부를 수정하고 다듬을 필요가 있다.

쓰기(Writing): 언어학자 오스너(Jakob Ossner)가 쓰기 능력의 하위 목록을 재구조화하고 보완하였다. 다음은 그 일부를 소개한 것이다.

- 가장 낮은 수준의 학습자들에게 음절을 이해하기 쉬운 하나의 단위로 학습시키는 방법
- 소리와 그 소리를 표상하는 기호를 보다 정확하게 분류하기
- 규칙 표기와 불규칙 표기에 따라 단어를 유형화하기
- 소리와 문자의 관련성을 인식하는 것과 철자법 규칙을 적용하는 것을 분명하게 구분하기
- 학습자들의 개별적인 능력을 고려하여 학습 과정을 배정하기

독일성인교육협회의 교육 과정에서는 학습자를 위한 다양한 연습 활동이 포함된 텍스트들이 제공되며, 이 텍스트들은 1,250개의 주요 독일어 어휘에 기반을 둔다.³⁸⁾ 이는 성인들의 동기를 유발하는 내용과 독일어 철자법의 기초를 보여주는 어휘 선택의 필요성을 결합시킨 것이다. 이를 교실에서 성공적으로 사용하느냐는 그 사용자들에게 달려 있다.

교육 과정에는 철자법 체계 내에서 철자법과 관련된 개별 주제가 갖는 입장이 기술되어 있다. 철자법과 관련하여 학습자들이 겪는 어려움의 수준이 다양할 때 교사들의 관심은 그 철자법과 관련된 문제를 도출하는 데 놓인다. 이렇게 하면 교사들이 일반 언어학적 맥락에서 비추어 학습자에게 부족한 능력을 습득할 수 있도록 도울 수 있다. 이는 앞서 언급된 것처럼 기능적 비문식성을 보이는 성인들의 경우 부분적으로는 문식성 상태에 있거나 부족한 일부 능력을 제외한 다른 능력은 갖추었다는 점을 생각할 때 유용한 것이다. 철자법과 관련하여 다양한 수준의 어려움과 다양한 종류의 문제

38) Angela Bockrath, Peter Hubertus, 1250 wichtige Wörter. Ein Grundwortschatz. 4th Edition (Münster: Bundesverband Alphabetisierung, 2008).

들은 학습자의 특성이 다양하다는 것과 함께 고려되고 다루어져야 한다.

읽기(Reading): 제1수준 연구에 적용된 모델은 읽기 교육 과정의 요구를 충족시키는 과정에서 보다 많은 수정을 거쳤다. 읽기 능력을 측정할 때, 이 모델에서는 주로 단어의 음성 구조, 단어의 길이, 문장, 텍스트들, 의미가 통하게 만들기 위해 빈번하게 활용하는 단어나 전략들(예를 들어 소리를 기호로 옮기 때의 문자 전략, 한 단계 높은 철자법 전략 등)을 언급한다.³⁹⁾

로제브로크(Cornelia Rosebrock) 교수⁴⁰⁾는 학습 과정에 대해 유창한 읽기, ‘머릿속 어휘사전’, 적절한 읽기 전략의 선택 등 세 가지 필수적인 기능을 제시했다. 그녀는 각 수준들의 양상을 보다 선명하게 제시하고 또 수준 간 차이를 확대했다. 로제브로크는 또한 읽기 학습과 쓰기 학습 간의 연계를 강화하였다. 읽기 교육 과정은 현재 개발 중인데, 앞으로 읽기 교육 과정은 읽기 교수학의 표준에 보다 근접하게 될 것이다.

독일성인교육협회가 젊은 비문식자 성인들을 위해 많은 노력을 한 내용을 살펴보면 교육 과정에 부가된 교수 자료는 청년층에게 적합했고, 그 교수 자료의 주제 영역은 대인 관계나 직업, 소비 등이었다.

우리는 교육 과정이 실제 강좌 운영으로 실행된 양상을 관찰하기 전에 각 수준에서 성취되어야 할 기능 능력을 규정하기가 조심스럽다. 그러나 앞으로 그에 대해서도 점진적인 성취를 기대할 수 있으리라 확신한다.

독일성인교육협회는 읽기 교육 과정과 쓰기 교육 과정이 진보적 관점을 확장하리라고 본다. 그러한 확장 중 하나는 독일성인교육협회가 새로운 기준에 따라 읽기와 쓰기에 나타난 심각한 문제를 겪는 사람들을 위해 선구자적 학습 과정을 재정비하는 것이다. 읽기 교육 과정과 쓰기 교육 과정은 성공적 학습을 위해 필요 불가결한 것으로 널리 인정되는 방법을 보완함으로써 점점 더 정교화될 것이다. 문식성 강좌와 디지털 학습은 한편으로는 기초 읽기와 기초 쓰기 간의 관련성에 대한 지식 덕분에, 또 다른 한편으로는 직업인으로서의 삶과 직업 언어와 학습 언어 덕분에 얻는 바가 있을 것이다.⁴¹⁾ 성인 문식성 강좌의 목적은 그 강좌가 개인의 삶에서 일시적인 중간 단계로서의 역할을 하는 것이다.

39) Lea-Diagnose, ed. Grotluschen.

40) Professor Rosebrock has been assisted by Dr. Andrea Wetterauer

41) This goal has already been set by Rosebrock's definition of Alpha-Level 4 in the reading curriculum: DVV-Rahmencurriculum Lesen, 46.

Statistics and linguistics in the promotion of adult literacy by the German Adult Education Association (DVV)

Angela Rustemeyer(German Adult Education Association, Germany)

The discovery of adult illiteracy in Germany was the result of strong impulses from beyond its national borders. The UN world literacy decade (2003-2012) drew attention to illiteracy as a problem not only of developing, but also of post-industrial countries. Against this background, Germany received precise data on adult illiteracy in 2011. The conclusions drawn from this data have provoked new efforts to further improve teaching in the literacy courses of the communal Adult Education centres. In order to encourage a reform of teaching methods, the German Adult Education Association (DVV) cooperates with linguists and experts in the didactics of German. These efforts are to be seen in the broader context of complementary education for under-qualified adults, which the federal government formed in 2013 has declared to be one of its major concerns.

1. Statistical evidence of adult illiteracy

There had already been indications hinting at a considerable number of adults in Germany being illiterate before the beginning of the UN literacy decade. The 2000 PISA study showed that 10% of the 15-year-old pupils in German schools did not attain the lowest level set in this study, with the OECD average for this group being 6%.¹⁾ This group of pupils could be considered as being at risk as regards future adult illiteracy. However, except for this prognosis, PISA does not reveal anything about people in the period after school when the literacy level acquired at school meets the challenges of work life. Given the growing domination of older people in the population of Germany, precise information about adult literacy – respectively, illiteracy – was felt to be badly needed.

The 1995 International Adult Literacy Survey (IALS) had already found out that 14.4% of the adult population remained on what that study defined as the lowest level (“Level One”) in

1) <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf> (September 20, 2014).

“prose literacy”²⁾ In 2009, the Federal Ministry of Education and Research charged the University of Hamburg with a new study in order to get more precise information about that “Level One”. Other than IALS, this new study was to deal not only with reading, but also with writing capacities, and it was to figure out how many of the adults IALS had recognised as bad readers had in fact to be considered as illiterate. The Level One Study defined reading and writing competencies on six levels. Some of these competencies are quite general (for instance, “Able to correctly write his/her personal data” or “Able to read and understand a timetable”), but in the sphere of writing many of them describe specific orthographical problems (for instance, “Writes the first word of a sentence with a majuscule at the beginning”). The authors of the study classified these competencies into so-called Alpha-Levels by assessed and empirically tested degree of difficulty. The difficulty of orthographical problems was assessed according to the strategies that have to be applied to solve them. The validity of the scale of competencies founded on these assessments was tested with persons on a low level of professional qualification who are employed in the state-funded sector of the labour market, that is, with persons among whom weak reading and writing capacities are supposed to be widely spread.³⁾

Referring to the strategies that have to be employed in order to solve the orthographical problems on each level (for example, a low-level strategy establishing the relation between sound and signs or a more demanding strategy of adopting rules of orthography, which requests basic knowledge about the structure of words and their function in sentences), the authors of the Level One Study dared to speak about competency on each level in general terms. Level 1 is defined as the capacity to read and write letters, but not words, Level 2 as the capacity to write words, but not sentences. Level 4 is characterised by the capacity to read and write simple texts, though slowly and with mistakes. The decisive border between illiteracy and literacy was drawn on Level 3. A person not disposing of all the competencies accorded to this level is supposed to be still illiterate in the sense of an inability to cope with simple texts, while a person disposing of all these competencies and thus entering Level 4 is defined as literate.⁴⁾

In the Level One Study a representative group was tested and classified on that scale. The results demonstrated that the 1995 IALS data (14.4% of the adult population below retirement age

2) Anke Grotlüschen, Wibke Riekman, Klaus Buddeberg, Hauptergebnisse der leo.-Level-One Studie, in: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One-Studie, eds. Anke Grotlüschen and Wibke Riekman (Münster et al.: Waxmann, 2012), 23

3) leo.-Diagnose, ed. Anke Grotlüschen. (Münster et al.: Waxmann, 2010), 36, 236.

4) Grotlüschen, Riekman, Buddeberg, Hauptergebnisse, 19-20; Johannes Hartig, Wibke Riekman, Bestimmung der Level-Grenzen in der leo.-Level-One Studie, in: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland, eds. Anke Grotlüschen and Wibke Riekman, 106-121, especially 111. ,

on “Level One” in reading) had to be interpreted pessimistically: In 2010, 4.4 million native speakers and 3.1 million non-native speakers of German between 18 and 64 (14.5%) were “functionally illiterate” in the proper sense of the word, i. e. they did not dispose of reading and writing capacities allowing for full social, cultural, political, and economic participation. In fact the problem can safely be considered as being even worse, because the Level One Study once again only refers to people from 18 to 64: With the study indicating that illiteracy is even more wide-spread among the old than among the young, one can assume that the illiteracy rate in the population as a whole, including persons over 64, is higher than 14.5%.⁵⁾

In 2013 the PIAAC study corroborated the alarming results of the Level One Study. PIAAC does not deal with illiteracy, but this study found out that about 18% of the population between 16 and 65 read no better than ten-year-old children.⁶⁾

Public reactions to these numbers were (and still are) lukewarm. Whoever had expected a Level One Study shock resembling the PISA shock Germany had experienced a decade earlier was disappointed. The problem of adult illiteracy is still being underestimated, maybe because the relation between adult illiteracy and major issues of social and economic development is complex and not suitable for short headlines. Two examples will illustrate this.

2. Adult illiteracy as related to the school system and the labour market

Two of the many issues which adult illiteracy is related to in Germany are particularly striking. These are the failure of the educational systems to create the preconditions for upward social mobility and the lack of qualified labour in times of rapid demographic change.

2.1. Illiteracy and the impermeability of Germany's education system

Experts think there might be an intergenerational transfer of illiteracy⁷⁾ as there is an intergenerational transfer of poverty and dependence on public aid. One reason for this may be that education fails to create the preconditions for social mobility.

A certain number of the 15-year-old pupils PISA identifies as bad readers can be supposed to

5) Anke Grotlüschen, Wibke Riekman, Konservative Entscheidungen - Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland, in: Report, vol. 34 (2011), no. 3, 24-35, especially 25.

6) http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Zusammenfassung.pdf (September 20, 2014), 8.

7) Grotlüschen, Riekman, Buddeberg, Hauptergebnisse, 28.

be functionally illiterate in the proper sense of the word. What happens to these pupils during their last years at school? Data on former school attendance by illiterate adults in the Level One Study are necessarily imprecise, because comparability with studies about other countries and different educational systems had to be provided for.⁸⁾ So we do not know, for instance, if all those who failed to attain a level that can be called “literacy” until or during his or her last year in a regular school⁹⁾ in Germany leave school without a certificate. In general the schools’ responsibility for adults’ illiteracy is difficult to establish because an undefined number of the illiterate elderly people might have lost reading and writing capacities¹⁰⁾, for instance through jobs or in a daily life which did not demand much reading and writing.

Still, one may assume that the insufficient acquirement of reading and writing skills at school mirrors social gaps and deepens them. Moreover, the clear overrepresentation of immigrants among the illiterate adults as compared to immigrants’ presence in the population as a whole suggests that insufficient acquirement of reading and writing capacity in German at school is also one of the reasons for the lack of chances for immigrants from non-privileged families. This is a risky state of affairs, for a lack of social upward mobility for immigrants in transition from the second to the third generation of the post-World War II immigration encourages the segmentation of society along ethnic and confessional borders.

2.2 Illiteracy and the lack of qualified labour

Both employers and employee representatives in Germany complain about a striking imbalance: while employers seek candidates for professional training in order to fill the gap left by older employees retiring, applicants (primarily persons just having left school) are considered as unable to get a job in a firm even as trainees because of deficits in basic skills. The question is what a literacy policy can do about this.

To be sure, basic literacy is not a sufficient qualification for the high-level trainee programs for which trainees are most urgently needed. Moreover, considering the efforts requested to qualify illiterate people, employers might regard immigration from abroad as a quicker way to find the persons needed for the jobs. (DVV and the Adult Education centres, by the way, strongly support immigrant qualification for the German labour market, offering language courses and a new portal for digital learning, see “Introductory paper”). Employers might also count on user-friendly technologies which reduce

8) Information by Klaus Buddeberg.

9) Regular schools: the schools not reserved to children and youngsters who need particular support because of some type of disability.

10) About a “loss of competency during life”: Grotlüschen, Riekmann, Buddeberg, Hauptergebnisse, 47.

instructions to simple graphics functionally illiterate workers can cope with. This may help individual firms to temporarily cope with labour shortages in one particular workplace. But it does not help individuals in non-permanent employment to get fit for changing his or her job when necessary. The avoidance of challenges to reading and writing capacities on the job might even contribute to a loss of literacy while enabling employees to function in a very specific setting.

To get fit for a labour market demanding flexibility and continued re-qualification, it is not enough for employees to be able to recognise signals and pictograms in a particular workplace. Requalification is indispensable for long-term employment. Thus it is the necessary precondition for preventing or overcoming dependence on public aid. Requalification demands literacy. So, if individual employers' interest in their employees' literacy might differ, employees' literacy and the literacy of people seeking jobs are indispensable from the general economic point of view.

Adult illiteracy and the complex problems related to it are dealt with on different levels by the state.

3. Adult illiteracy and the state(s)

German educational politics is task-sharing between the federal government and the states. The federal government promotes research and development relevant to education all over Germany as well as the piloting implementation of research results. It might, in exceptional circumstances, help to finance nation-wide educational programs, like, for instance, the establishment of full-time schooling at the beginning of the 2000s. But usually educational politics beyond the described frame of initiating innovation is the responsibility of the states.

The states are responsible for the schools, that is, for providing general education to persons who, aged under 16, are obliged to attend school to receive general education.¹¹⁾ While usually associated with schooling, general education has also been a central task of Adult Education since the beginnings of the Adult Education centres. Reading and Writing are taught in elementary school and during the first years in secondary school, but reading and writing courses (for adults) have also been a commitment of the institutions of Lifelong Learning, primarily in the Adult Education centres, for about three decades.

Political responsibility for Lifelong Learning is to a large part accorded to the states¹²⁾. Public

11) General education (to be distinguished from professional education) includes the study of languages, mathematics and sciences, politics [sometimes considered as a separate field], economics, media education, health education, and fine arts.

funding of Lifelong Learning is to a significant part provided for by the municipalities, which, however, are to a high degree dependent on financial support from the states in this respect. As the states are held responsible of Lifelong Learning, basic education for persons beyond the age of obligatory schooling is primarily defined as a matter of the states as well.

The responsibility of the states for combating adult illiteracy and promoting literacy has been discussed with reference to the thorny questions of the schools' contribution to adult illiteracy. However, there are more questions than answers here, as was indicated above. More research is necessary to relate PISA results to data on adult illiteracy. However the relation between schooling and adult illiteracy is seen, representatives of the states argue that the states should not be left alone with a problem of that size. They are certainly right: Inadequate basic skills affecting 7.5 million adults demand a cooperative effort on the different levels of the federal system.

To foster such an effort, the federal government and the states proclaimed a national strategy for the promotion of adult literacy and basic skills in 2011, with the federal government continuing its funding of research and model projects in this field. After the 2013 federal elections, the new government declared its intention to further promote adult literacy. DVV currently lobbies for the integration of adult literacy into the government's more concrete plans for fostering the professional qualification of young people who have not yet learnt a profession. DVV insists the states and the federal government make a common effort and calls upon politicians not to delegate the financial responsibility for promoting adult literacy from one level of the state to another or even beyond it. DVV holds that the financial means for the promotion of literacy are to be provided for by both the central government and the states. Means offered by the European community (ESF) are important, but they must not be used as a pretext for the central government or the states to withdraw from financial responsibility.

4. Research dealing with adult illiteracy

As in the area of educational politics, there are also very different actors dealing with problems of literacy in the academic field. While there has been quite a lot of research on children's dyslexia, researchers have only recently begun to deal with adult illiteracy as a mass phenomenon, with its origins and its far-reaching implications. Once discovered, the subject simultaneously began to interest researchers from different areas. A system of research funding grossly distinguishing

12) In some states there is a particular law which deals with Lifelong Learning, while there has been no such law at the federal level. DVV is lobbying for a federal law on Lifelong Learning.

between basic research and applicable research¹³⁾ also provides for a certain disparity. Even within a program of one single funder, the Federal Ministry of Education and Research, which has promoted research and development in the field of adult illiteracy on a large scale since 2007, there were projects as different as, for instance, the research-based elaboration of a training program to be carried out with an “auto-trainer” for persons affected by cognitive (maybe of biological origin) problems of sound perception and the establishment of laptop literacy courses in urban areas of high social tension in reaction to studies on the significance of social surroundings for learning.¹⁴⁾ These different contributions to the promotion of literacy mirror a great variety of ideas about the reasons for adult illiteracy.

The systematic transfer of so large a spectrum of research-based methods (as far as they have been proved to be efficient) into practice is still in the future. Moreover, insights from areas of research which have not yet been systematically referred to when developing models to promote adult literacy also have to be taken into consideration. One of these fields is linguistics. Cooperation between linguistics and institutions promoting adult literacy is still new. To be sure, the German Linguistic Society (Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft, DGfS) has been eager to foster a more conscious approach to the structures of the German language by school teachers, arguing that one reason for pupils’ insufficient knowledge of orthography lies in teachers’ insufficient or even wrong explanations and illustrations of orthographical problems.¹⁵⁾ Linguists’ interest in teaching practice in literacy courses for adults is more recent. Practitioners of the promotion of adult literacy, for their part, have been slow to recognise linguistics and didactics based on linguistics as partners. In the academic field experts of Adult Education dealing with adult illiteracy have preferred psychologists and pedagogues specialised in disability rather than linguists or experts in the didactics of German, a discipline that was regarded as too closely linked to school teaching. Distinguishing oneself from school didactics and school pedagogy has been perceived as a question of identity for Adult Education on the background of a certain rivalry about funding: Experts of Adult Education complain that efforts initiated by the alarming 2000 PISA results tended to absorb financial resources from Lifelong Learning in favour of better schools and the restructuring of

13) The German Research Foundation (Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG) funds basic research, while funding by the Ministry of Education and Research focuses on applicable research.,

14) About the auto-trainer: Jascha Rüsseler, K. Menkhaus, A. Aulbert-Siepmeyer, I. Gerth, M. Boltzmann, „Alpha Plus“: An innovative training program for reading and writing education of functionally illiterate adults, in: Creative Education, 2012, No. 3, 357-361; about mobile literacy courses established in the DVV literacy project EQUALS: Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele, eds. Karsten Schneider, Annegret Ernst, Johanna Schneider (Bielefeld: wbv-Verlag, 2011).

15) <https://dgfs.de/de/aktuelles/2012/stellungnahme-der-dgfs-zur-dgb-expertise.html> (September 20, 2014); <https://dgfs.de/de/thema/lese-und-schreibunterricht.html> (September 20, 2014).

the kindergarten in order to encourage early learning¹⁶⁾. However, a mutual approach of Adult Education on the one hand and linguistics/didactics of German on the other hand in favour of the promotion of adult literacy has taken place recently. A leading linguist dealing with the didactics of German, Jakob Ossner, has supported DVV in establishing a curriculum for courses with adults who are learning to write properly. This cooperation has been fostered by the Institute for the German language (IDS) in Mannheim. At the same time a leading expert of the didactics of reading, Cornelia Rosebrock (Goethe University in Frankfurt Main), has supported DVV in working out a curriculum for adults learning to read. These curricula introduce new elements into a sphere of education formed by literacy teachers' long-term experience and by tradition. The impulse for this new approach to literary courses once again came from fresh statistical data.

5. Learners and teachers in literacy courses

The communal Adult Education centres represented by DVV are in many respects bound to non-formal learning. Literacy courses for native speakers of German, in particular, have done without formal standards for a long time. Some teachers of adult literacy courses even explicitly refuse any standardisation by curricula, stating that curricula would contradict adults' individual choice and restrict their autonomy. When opting for curricula based on linguistics and the didactics of German, DVV has distanced itself from this position. By offering these curricula DVV draws the consequences from a statistical survey on participants of literacy courses carried out at the same time as the Level One Study.

The relation between a survey on learners in literacy courses and the Level One Study on illiteracy among the population is evident. The confirmation by the Level One Study of the considerable dimension of illiteracy, even among people having attended school in Germany and speaking German as their first language, immediately provoked two questions: "What is to be done about it?" and "What is already being done in literacy courses, and can this be a model for the future?" The answer to the former question depended on the answer to the latter one. The AlphaPanel study, directed by Rainer Lehmann (Humboldt University, Berlin) and carried out in 2009-2011, provided a lot of useful information on the state of things, i.e. on course participants and courses.

The first result of the study was an estimate of the number of participants in the communal Adult Education centres' courses for German-speaking illiterate adults. According to this estimate people

16) Grotlüschen, Riekman, Buddeberg, Hauptergebnisse, 44.

already attending a literacy course offered by these centres, which provide most of the literacy courses for adults in Germany, are a tiny minority among the illiterate native-speakers (8,500 in 2009!).

The very fact that interviewers found a sufficient number of participants for the survey to make AlphaPanel a representative study has to be regarded as a considerable success. Learners in literacy courses for adults are often anxious not to provoke any attention. Teachers hesitate to confront learners with questionnaires, being afraid to make them drop the course in order to avoid what they might perceive as external control. Thanks to learners and teachers who cooperated with interviewers in spite of such reservations, researchers got a lot of information that contributes to further develop and differentiate the course system and the teaching methods. The results of the AlphaPanel study demonstrate that literacy courses play an important role in participants' lives and have a positive overall impact. At the same time these results were a resolute plea in favour of innovation.

AlphaPanel was a three-step survey which first of all was supposed to figure out characteristics of illiterate adults' biographies. To get information on this issue, interviews were carried out with current and former participants of literacy courses. 524 persons participated in the first survey. 345 of them also participated in the following second survey, and 299 persons participated in all three. Thus AlphaPanel managed to follow the ways of about 300 course participants for more than one year.¹⁷⁾

In the first survey learners were asked about their lives, their motives for participating in courses and for dropping courses as well as about each individual's subjective assessment of his or her progress in reading and writing during course attendance. Participants' age and sex were also recorded. In the second step of the survey a standardised test measuring reading and writing capacities was added.¹⁸⁾ The surveys give an impressive insight into conditions of life and learning which impede sufficient literacy acquirement at school. However, it clearly counters the assumption that the participants of today's literacy courses could be regarded as representative of all functional illiterate people: Firstly, there are relatively more older people among the participants of courses than there are, according to the Level One Study, among the illiterate adults from 18 to 64 in general. Secondly, there are relatively more people at the lowest two levels of literacy in the courses than among all the illiterate persons in general. The conclusion is firstly that the profiles of the illiterate adults as a whole are more diverse than those of the course participants, notably in terms of age and level of competence, and secondly that courses do not equally appeal to everyone

17) Bernhard von Rosenblatt, Rainer H. Lehmann, Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, vol. 16 (2013), 55-77, especially 59.

18) Von Rosenblatt, Lehmann, Grade der Schriftsprachbeherrschung, 59.

(if they appeal at all!).

Asking how this data could help to determine who and what should be in the focus of the future communal Adult Education centres' literacy policy, DVV concentrated on the two key points mentioned above: participants' age and participants'/former participants' level of competency.

Participants' age: To be sure, from a statistical point of view the low presence of young adults in literacy courses is not so remote from a general tendency, with functional illiteracy being more wide-spread among older people than among the young.¹⁹⁾ Yet from the point of view of economic and social development it is deeply unsatisfying. The young are urgently needed in the labour market. An illiteracy rate of about 13% among the young is intolerable.

Participants' level of competency (according to the Alpha Levels): During course attendance 6.8% of the participants are on Level One and 39.6% on Level 2²⁰⁾, while, according to the Level One Study, the largest group of illiterate persons in general is the one on Alpha Level 3. 70% of the course participants are functionally illiterate, even after a considerable time in the course.²¹⁾ The authors of the AlphaPanel are careful in their assessment of learning progress in the courses, because this was not in the focus of the survey. However, their results suggest that progress in writing and reading through course attendance is quite limited. This is regrettable, for the results of the study also suggest that the positive effect of course attendance concerning "daily and professional life, self-confidence, independence" becomes much more significant when the course participant notices real progress in his or her reading and writing capacities.²²⁾

For DVV the consequence to be drawn from the results of the AlphaPanel study is that the Adult Education centres have to offer courses that differ from the current ones. These are courses based on curricula, which are oriented toward learning progress and which may even lead to a certificate. These courses have to be paths leading to further education, aiming at a literacy level that allows participants to proceed, for instance, to other courses leading to a school exam or to professional training. Germany's system of professional training has a good reputation. Young illiterate people have to learn to read and write in order to get a chance to profit from this system. With the secular shift in demographic development reducing the number of candidates for professional training, even less qualified young people are accepted as trainees – directly after school or later. But

19) Comp. Klaus Buddeberg, Literalität, Alter und Geschlecht, in: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland, eds. Grotlüschen and Riekman, 187-209, especially 201, and Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger, Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). (Bonn: DVV, 2011), 13-14.

20) Von Rosenblatt, Lehmann, Grade der Schriftsprachbeherrschung, 63.

21) Von Rosenblatt, Lehmann, Grade der Schriftsprachbeherrschung, 63-64.

22) Von Rosenblatt, Lehmann, Grade der Schriftsprachbeherrschung, 71.

this is not true for illiterate persons: jobs demanding professional trainings can hardly be done without basic literacy. Moreover, young adults with low qualification also have to get prepared to transitory periods in their work biographies, when, having lost a job and looking for a new one, they need basic literacy in order to communicate with future employers.

All this does not mean, of course, that future efforts by institutions of Adult Education offering literacy courses should be limited to the young with competencies on levels higher than Alpha 2. Scholars and practitioners participating in the federal government's first program to combat illiteracy (2007-2012) have worked out a definition of adult functional illiteracy that implicitly obliges institutions of Adult Education to deal with almost all those whose literacy is insufficient for thorough participation in political, economic, social and cultural life. The inclusiveness of this definition, which calls for a large offer of courses and other forms of learning considering many different groups, lies in its stating who cannot be considered as functionally illiterate. These are, of course, immigrants who are unable to read and write German, but who have received a "literal socialisation" in a different language allowing for participation in a different country, most probably in their country of origin.²³⁾ The other group of adult illiterates who are not covered by the definition are persons unable to acquire literacy because of grave organic or mental disease (like, for instance, dementia).²⁴⁾ That is, learning opportunities which enable one to overcome functional illiteracy are to be offered to all those who do not belong to this narrowly defined group.

This definition, which is the common work of educational scientists, psychologists and practitioners who combat illiteracy, does not distinguish the general category of functional illiteracy from the much more specific category of dyslexia. Dyslexia has been controversially discussed by physicians, psychologists, linguists, specialists in didactics, educationalists.²⁵⁾ Suffice it to say here that dyslexia, if defined as a "specific developmental disorder" according to the WHO classification²⁶⁾, calls for

23) This demonstrates to which degree the authors of the definition take into consideration social, cultural and psychological factors: From a purely pragmatic point of view it would not make a difference if someone has received a literal socialisation in a different language if she or he is unable to read and write the main language of the society and state she or he lives in. It can, however, make a great difference as to a person's self-perception, to his or her speed of learning etc.

24) Birte Egloff, Michael Grosche, Peter Hubertus, Jascha Rüsseler, Funktionaler Analphabetismus: eine aktuelle Definition, in: Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache, ed. Projektträger im DLR e.V. (Bielefeld: WBV-Verlag, 2011). 11-31, especially 21.

25) For instance, the dyslexia guideline „Diagnostik und Behandlung von Kindern mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung“ (<http://www.awmf.org/leitlinien/detail/Anmeldung/1/11/028-044.html> [September 20, 2014]), was controversially discussed at the Symposium Deutschdidaktik on September 8, 2014. (For the program of this conference and the respective panel see <http://www.fhnw.ch/ph/zi/sdd2014/sektionen/sektion-14> [September 20, 2014]).

26) <http://www.icd10data.com/ICD10CM/Codes/F01-F99/F80-F89/F81-F81.0>.

therapeutic approaches, while the communal Adult Education centres are institutions of teaching and learning.

Preferring educational and linguistic approaches concerning illiteracy to medical and psychological ones does not, however, set a precondition for the teaching methods to be fostered: There are more decisions to be taken. Decision-makers have to take into account not only current and potential learners – who have just been discussed – but also the teachers, whose attitudes, qualifications, and action are one of the keys to course participants' progress in learning.

There is no statistical data on literacy teachers, but they necessarily came into the focus of the researchers who dealt with learners' biographies. Qualitative studies accompanying the AlphaPanel study have given us an idea of the complexities of teachers' functions in literacy courses.²⁷⁾ These functions go far beyond teaching how to read and write. Although their employment is often insecure, a maximum of personal commitment and work has been demanded of literacy teachers. They are supposed to elaborate individual programs for each participant of their respective courses without being offered a solid basis for this (that is, curricula and corresponding teaching material). This strong reliance on a teacher's intuition mirrors the pre-statistical stage in the promotion of literacy, when the striking dimension of adult illiteracy was not yet a proven fact. It is clear now that, given that proof, teachers should be offered guidelines and corresponding teaching material, which must be based both on teaching experience and didactics founded on linguistics. Teaching must also be reevaluated in the eyes of teachers themselves: The studies mentioned above showed that in some courses teaching is regarded as secondary compared to teachers' support for life management. By now, this priority seems to be embedded in the self-image of some teachers, which is a risky state of things from the point of view of teaching efficiency.

There is a lack of literacy teachers, and in the coming years new teachers will have to be recruited from different educational backgrounds. Staff will become even more differentiated than it is now. Authors of curricular and methodic recommendations have to consider that teachers are not a unique group. This is true even for those who have studied German philology, specialising in one of its various branches, from German literature to computer linguistics, let alone persons from other fields in the humanities and in social sciences who might work as literacy teachers. Non-philologist teachers want a solid foundation of comprehensible contents for their teaching. Philologists, for their part, want to be taken seriously in their interest in language. This interest should not be subordinated to a false rivalry with principles of Adult Education insisting on

27) Birte Egloff, Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen, in: *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*, eds. Birte Egloff and Anke Grotluschen (Münster et al.: Waxmann, 2011), 175-190, especially 178-179.

teachers' multiple roles.

6. Demands to curricula and methods

DVV is not a research institution judging the advantages and disadvantages of different methodic approaches to teaching illiterate adults from a scientific point of view. The institution's point of view is rather oriented to practical demands. So the question to answer was: What approach could be considered as most promising, given 1) the profiles of the potential learners and 2) the most common contexts in which they write and read.

As mentioned above, courses are to serve adults, in particular young adults

- whose illiteracy may have many different roots
- who are unused to learning and are for the most part not living in highly literate surroundings
- who need complementary “schooling after school” and/or professional qualification
- who already have received some kind of “literary socialisation”, that is, who are partially, but not fully literate.

What kind of literacy do potential learners need? DVV insists that everyone should attain a level that allows him or her not only to function in society, but to participate.

Critics of this holistic understanding of literacy could argue that not everyone shares the middle class taste for written self-expression. In particular, critics might provocatively ask what orthographic knowledge is good for. To be sure, individual orthographic competencies mirror elements of written German which are crucial for communication, especially in consideration of the fact that German orthography serves quick and proper reading²⁸⁾. But is this relevant for a blue collar worker writing down small pieces of information for a colleague? The acceleration of reading which the majuscule spelling of nouns in German provides for²⁹⁾ is relevant if a reader has to cope with several pages of text; it is not relevant for the reader of a short notice written in the workplace. Moreover, researchers have doubts about correct orthography being cherished by employers as a one of the criteria for the selection of candidates for jobs which in fact do not request workers to correctly write³⁰⁾ (or even to write at all). As mentioned above, technological progress is ambivalent as

28) Jakob Ossner, Grundlagen der deutschen Orthographie, in: DVV-Rahmencurriculum Schreiben, 5-12, especially 7

29) See annotation 38.

30) Katharina Baumann, „Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen“. Eine Studie

regards employees' literacy: On the one hand modern technology demands reading and understanding instructions on how to use something, on the other hand it can simplify production to a degree which allows reducing instructions to a mere series of pictograms.

So the level of literacy requested in the workplace might differ. But one should once again recall that the goal of teaching literacy is not to make people fit for one particular workplace: it is to make them fit for a successful working biography. 21st century working biographies are more often than not patchworks marked by short-term employment. People in the postindustrial labour market are asked to ably tackle and quickly end temporary unemployment. Applying for and getting a new job demands literary skills, even if the job itself does not really demand them.

Moreover, concentrating on the value of literacy for the labour market, one should not forget that learners are individuals. According to the AlphaPanel study, 84% of the course participants attend literacy courses in order "to be independent or to become more independent". About a third of the participants want to help their school-attending children with homework.³¹⁾ Literacy as transferable knowledge is desired here. So teaching how to read and write has to be oriented towards understanding, not towards mere reproduction, independently of the need to actually write and read in a particular job.

To provide for this, what methods should be applied? Some principles should be respected when making the choice.

6.1 A critical but relaxed relation to school teaching

As to the relation between adult illiteracy and schooling, DVV discusses it not so much in terms of the schools' failure as from the point of view of the didactical challenges for adult literacy courses. Illiterate adults are often ascribed with a negative attitude towards school, rooted in a negative school experience. This argument is in many cases well-founded.³²⁾ To compensate for deficiencies and aversions to schooling left with persons, one has to react to didactical concepts applied in schools, adopting what is good while avoiding what is not. The principles of Adult Education should not be isolated from the didactics of language teaching and their respective linguistic background. It is clear that the relation between adult learners and their teachers cannot be a pupil-teacher

zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife (Paderborn: Eusl, 2014). The author refers to pioneering works by Christian E fing. (<http://www.germanistik.uni-wuppertal.de/teilfeacher/didaktik-der-deutschen-sprache-und-literatur/personal/efing/publikationen.html>, September 20, 2014).

31) Bilger, von Rosenblatt, Erwachsene in Alphabetisierungskursen, 45.

32) Bilger, von Rosenblatt, Erwachsene in Alphabetisierungskursen, 18-19.

relationship. However, attempts to deny the very fact of a learning situation, which not only offers new contents, but also demands exercise, should not be made. Adult learners acquiring reading and writing capacities in a language they speak well will probably not resist explicit learning settings as long as efficiency, respect for their intellect, and respect of their oral communication capacities are provided for.

Respect for learners is shown by enabling them to understand their teacher's point of view regarding the course.

6.2 Taking adult learners seriously: making the teachers' perspective transparent

This is once again most evident in the sphere of orthography. The link between coping with individual problems of spelling and the capacity to write sentences is established if language is understood as a system. It is a matter of taking learners seriously to make this system transparent to them. This demands a curriculum as a firm foundation and as a point of departure for teaching. This curriculum must refer to the learning subjects, but also to the object to be learned: written language.³³⁾

6.3 Re-evaluating the logics of orthography

Current teaching in literacy courses is often based on an approach applied by critics of conventional teaching of reading and writing in German schools in the 1980s. This approach stresses the meaning of individual "language experience" for becoming literate. According to this approach learners should not be confronted with orthographic rules, and teachers should not insist on orthographically correct writing. Rather, they should encourage new writers to almost immediately produce texts on topics that are relevant to their lives.³⁴⁾ "Language experience" relies on words being spelled correctly sooner or later through intuition if writers consider them as significant for themselves.

According so much attention to learners' motivation is certainly justified, but there are serious objections against this approach from the part of those who insist on correct writing as an important aim of literacy courses.³⁵⁾ One of these objections concerns the principle that for the sake of motivation the words to learn are to be exclusively chosen by the learners themselves.

33) Concerning this distinction between approaches primarily referring to the learning subjects and approaches primarily referring to the object of learning, I rely on an unpublished paper by professor Jakob Ossner ("Schreiben lernen und schreiben lehren", soon to be published by DVV).

34) Ossner, "Schreiben lernen und schreiben lehren".

35) Ossner, "Schreiben lernen und schreiben lehren",

Orthography is often logical, but not any word, sentence, or text that might be of subjective interest to learners is helpful to make beginners understand this logic. Vice versa, words that make visible how orthography works might not be considered as relevant to life. So compromises are inevitable in teaching practice. It is clear that linguistic topics have to be presented in a context appealing to learners. This context can be of high didactic value as long as it is not over-accentuated while linguistically appropriate word material is neglected.

A second important objection to this approach concerns the profile of learners for whom an approach concentrating on “language experience” might be useful. Critics do not deny that this approach might be successful with learners already familiar with the written language. However, it seems clear that a part of the learners need “structured exercises and a basic lexicon” to work with in order to improve their reading and writing³⁶⁾, probably those learners who are not from a highly literate environment. One may assume that this is the case of most illiterate adults.

A final argument calling for a (moderate) revision of current teaching methods repeats an observation by the authors of the AlphaPanel study cited above: Data on learning success in literacy courses are scarce, but the indications we do have suggest that the progress made by learners in reading and writing during course attendance is objectively not significant (which does not exclude that it subjectively might be).³⁷⁾ This is a hint that in courses oriented toward learning success a change of method might be useful.

7. The DVV frame curricula for adult literacy courses

The DVV frame curricula are an instrument to systematically teach orthography and reading. The point of departure for defining four levels of competence in the written language for the purpose of establishing these curricula were the “Alpha levels” of the Level One Study.

Adopting the scale of the Level One Study, DVV made a political decision. The Level One Study and its “Alpha-Levels” are an important source of legitimacy for a common policy to promote literacy in Germany. Institutions of Adult Education should explicitly meet the challenge of illiteracy as

36) This point has been made referring to children(see, for instance, observations by the Mercator Institute at the University of Cologne: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/PM_Bildungsforum_2013.pdf [September 20, 2014], or a recent interview with literacy expert Cordula Löffler [Pedagogical Institute at Weingarten], <http://bildungsklick.de/pm/90875/rechtschreibung-wir-brauchen-keinen-methodenstreit/> [September 20, 2014]). The same is probably true for adults.

37) Von Rosenblatt, Lehmann, Grade der Schriftsprachbeherrschung, 64.

described by the Level One Study and offer courses classified according to the Alpha levels.

Transferring the scale of the Level One Study into curricula demanded modifications and updates according to the standards set and represented by leading experts in the didactics of German who accepted this task.

Writing. As to writing, linguist Jakob Ossner concentrated on a careful reorganisation and complementation of the given inventory of competencies. This meant in particular introducing

- a consequent approach to lowest-level learning via the syllable as a unity easy to remember
- a transparent, terminologically correct classification of sounds and their representation by letters (necessary not only for successful teaching with the material accompanying the curriculum, but also in order to enable teachers to make efficient use of programs and technical means for learners to develop their phonetic perception)
- a consequent classification of words according to regular and non-regular spelling
- a clear demarcation of steps from the relationship between sounds and letters to the application of orthographic rules (starting with the majuscule spelling at the beginning of nouns)
- an arrangement of the individual competencies in an order which takes the learning process into consideration.

As to the texts of the many exercises for learners accompanying the curriculum, they are based on a lexicon of 1250 important German words.³⁸⁾ This means that a compromise between contents appealing to adults and the proper choice of words exemplifying the basic rules of German orthography from this strictly limited sample had to be found. It is up to users to say in how far this was successfully done.

In the curriculum, the position of each individual topic of orthography within the orthographic system is explained. Teachers' attention is drawn to related orthographical problems on different levels of difficulty. This enables teachers to help course participants acquire the competencies they lack with regard to the general linguistic context. This is helpful because, as mentioned above, functionally illiterate adults are often partially literate and might even have certain competencies described in the curriculum while lacking others. Moreover, related orthographical problems on different levels of difficulty can be treated simultaneously in heterogeneous groups of learners.

Reading. The model applied in the Level One Study has been more strongly modified in the sphere of reading in order to meet the demands of a curriculum. When measuring reading capacities, this model mainly refers to the sound structure of words (notably the different combinations of

38) Angela Bockrath, Peter Hubertus, 1250 wichtige Wörter. Ein Grundwortschatz. 4th Edition (Münster: Bundesverband Alphabetisierung, 2008).

vowels and consonants), to the length of words, sentences, and texts, to the frequency of words and to the strategy one has to apply to make sense of them (for example, the alphabetic strategy [transferring sounds into signs] or the more advanced orthographic strategy).³⁹⁾

Professor Cornelia Rosebrock⁴⁰⁾ added three essential functions of the learning process: reading fluency (Leseflüssigkeit), the “inner lexicon” (Sichtwortschatz), and strategies for proper reading. She thus sharpened the shape of the levels and enlarged the distance between them. Rosebrock also strengthened the link between learning to read and learning to write. The reading curriculum is work in progress: In the future it might even more closely approach the standards of the didactics of reading.

According to DVV’s intention to focus further efforts on young illiterate adults, the teaching material accompanying the curricula has been graphically adapted for young adults, with a focus on topics related to interpersonal relations, work, and consumption.


We are careful to define the functional skills acquired at each level before observing the application of the curricula in course practice, but we are confident that gradual progress can be achieved.

The DVV frame curricula for reading and writing open further perspectives. One is the restructuring of DVV’s pioneering learning portal for persons with grave problems in reading and writing (ich-will-lernen.de, see “Introductory paper”) according to the new standards. The reading and writing curricula themselves can be refined by further elaborating methods widely recognised as indispensable for successful learning (for instance, metacognitive methods), which are more implicitly than explicitly represented in the given initial stage. Moreover, both courses and digital learning should profit from knowledge about the relation between basic reading and writing skills on the one hand and 1) professional life/professional language and 2) the language of learning (Bildungssprache) on the other.⁴¹⁾ The aim is to make adult literacy courses a transitory stage in the lives of the individuals concerned.

39) Lea.-Diagnose, ed. Grotluschen.

40) Professor Rosebrock has been assisted by Dr. Andrea Wetterauer.

41) This goal has already been set by Rosebrock’s definition of Alpha-Level 4 in the reading curriculum: DVV-Rahmencurriculum Lesen, 46.



국립국어원 2014 국제 학술 대회

Open Discussion

종합 토론

Blank writing area with horizontal dotted lines.

Blank lined area for writing.

Blank writing area with horizontal dotted lines.

Blank lined area for writing.

국립국어원 2014 국제 학술 대회

● 자국어 능력 조사의 실태와 활용

발행인: 민현식

발행처: 국립국어원

서울시 강서구 금남화로 154

인쇄일: 2014. 11. 25.

발행일: 2014. 11. 25.

제 작: (주)계문사