

읽기 평가들에 대한 비교 연구¹⁾

노명완(고려대학교 교수)

박창균(경인교육대학교 강사)

《 요약 》

이 연구의 목적은 체계적인 연구 성과를 기반으로 한 외국의 읽기 평가들을 비교 분석하여, 평가들 연구가 우리의 읽기 교육에 주는 시사점을 모색하는 것이다. 이 연구에서는 국제수준의 PISA와 PIRLS 및 국가수준의 NAEP와 NAER의 읽기 평가들을 검토하였다. 이러한 읽기 평가들은 범주와 영역으로 구성되어 있으며, 각각의 평가들은 범주와 영역 설정 방식에서 그 나름의 특징이 드러난다. 읽기 평가들의 범주 구분에 따른 하위 영역을 비교해 보면 서로 같은 지향점을 지니고 있는 반면에, 각각의 평가도구에서 그 초점을 달리하는 부분이 존재한다. 이와 같은 읽기 평가를 연구가 우리의 읽기 교육에 주는 시사점으로는 읽기 능력에 대한 개념 확장, 읽기 과정에 대한 체계적인 구분, 다양한 읽기 텍스트에 대한 접근, 읽기 평가도구의 문항 비율 고려 등을 제시하였다.

주제어 : 읽기 평가들, PISA, NAEP, PIRLS, NAER, 읽기 교육

I. 머리말

읽기 평가는 읽기 교육 전반에 지대한 영향력을 미친다. 읽기 평가에서 읽기 평가들(assessment framework)은 읽기 교육의 성과를 종합적이고 합리적으로 평가하는 데 이론적, 실제적으로 중추적인 역할을 한다. 즉, 읽기 평가들은 읽기에 대한 개념과 읽기 평가에서 다루어야 할 중요 범주와 하위 영역을 중심으로 구성하며, 평가 문항 개발 과정에서 중요한 틀로 작용한다. 또한 읽기 평가 결과를 해석하고 보고할 때에도 주요 범주로 활용된다.

전통적인 읽기 평가들은 블룸(Bloom, 1956)의 이원목적분류 방식이 있는데 ‘내용’과 ‘행동’ 범주의 2차원으로 구성된다. 블룸의 평가들은 비단 읽기 평가뿐만 아니라 다른 교과목의 평가

1) 이 연구는 한국교육개발원의 종합검사도구 개발 연구 일환으로 진행된 ‘읽기 능력 검사도구 개발 연구’의 일부분을 재구성한 것이다.

에서도 주요한 평가틀로 활용한다. 예를 들어, 무어와 케네디(Moore & Kennedy, 1971)는 언어 사용 평가에서 블룸의 이원분류 방식을 근간으로 읽기 평가틀을 ‘내용’, ‘행동’으로 설정하였다. 내용은 기본적인 읽기 기능과 활동으로 구분하였고, 행동은 인지(지식, 이해, 분석, 적용, 평가)와 정의(태도, 수용, 참여)로 나누었다.

국내의 국가수준 읽기 평가는 1998년 이후 주로 한국교육과정평가원에서 주관하여 오고 있으며, 학업성취도 평가와 기초학력 진단평가가 있다. 학업성취도 평가는 구체적인 평가틀을 명시하지 않았지만, 기초학력 진단평가에서는 읽기 평가틀을 활용하고 있다. 이는 제7차 국어과 읽기 교육과정의 내용 구조와 학업성취도 평가 및 국내외의 평가틀을 참조하여 구성하였지만, 체계적인 연구에 기반을 두고 개발한 것은 아니다.

그러나 종래의 읽기 평가에서 주로 사용했던 블룸의 이원목적분류 방식에서 벗어나 새로운 읽기 평가틀을 설정하고, 이에 따른 평가 문항을 개발하였다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 기초학력 진단평가에서 읽기 평가의 틀은 ‘내용 영역’, ‘글의 유형’, ‘문제 상황’ 범주의 3차원²⁾으로 구조화하였다(이인제 외, 2004).

외국의 읽기 평가틀은 국제수준 및 국가수준 읽기 평가에서 찾아볼 수 있다. 국제적인 읽기 평가로 잘 알려진 것은 바로 OECD(Organization for Economic Co-operation and Development)의 PISA(Programme for International Student Assessment) 평가이다. PISA 읽기 평가는 세계의 여러 나라들이 참여하여 학생들의 읽기 능력을 평가하고, 그 결과를 학교 교육이나 교육 정책 수립에 반영하고 있다. 또한 IEA(International Association for the Evaluation of Education Achievement)에 의해 구성된 PIRLS(Progress in International Reading Literacy Study)의 읽기 평가도 평가 대상이 다르긴 하지만, PISA의 읽기 평가와 유사한 성격을 지닌다. 국가수준 읽기 평가로 대표적인 것은 NAEP(National Assessment of Educational Progress)와 NAER(National Assessment of English Reading) 읽기 평가로 국가수준에서 체계적으로 학생들의 읽기 능력을 평가하고 관리하고 있다.

외국의 읽기 평가 연구에서 그 특징은 효과적인 읽기 평가도구를 개발하기 위해 각 평가 도구 나름의 평가틀을 설정하고 있다³⁾는 점이다. 이러한 읽기 평가틀은 읽기 개념, 읽기 목

2) 내용 영역은 교육과정의 영역 구분에 따라 ‘한글 해독, 낱말 이해, 사실적 이해, 감상 및 평가’로 정하였고, 글의 유형은 ‘설명, 설득, 문학, 도식’으로 구분하였다. 그리고 문제 상황은 ‘학교 학습’과 ‘사회생활’에 관련된 문항 구성의 상황맥락 범주이다.

3) 읽기 평가틀에 대한 연구는 주로 대단위 표준화(standardized) 평가에서 이루어진다. 따라서 이 글에서 검토한 PISA, PIRLS, NAEP, NAER의 읽기 평가는 그 평가틀을 설정하고, 이에 따른 평가도구를 개발하고 있다. PIRLS와 NAER의 읽기 평가는 우리에게 다소 생소하지만, PIRLS는 5년 주기로 국제적인 읽기 평가를 계속적으로 시행한다는 점에서 관심을 가질 필요가 있다. 그리고 NAER은 아일랜드의 읽기 평가인데 자체적인 평가틀 연구를 진행하면서 국제적인 읽기 평가(PISA와 PIRLS)의 연구 결과를 수용하여 나름의 독특한 읽기 평가틀을 설정하고 있다는 점에 그 의의를 두어 검토

적, 읽기 과정, 읽기 자료, 읽기 상황 등을 종합적으로 고려하여 구성한다. 따라서 읽기 평가들은 읽기 평가도구의 타당도, 신뢰도 및 효용도와 직결되는 아주 중요한 문제라 할 수 있다. 이와 같은 까닭에 외국의 읽기 평가에서는 읽기 평가들에 대한 체계적인 연구와 이를 기반으로 한 양호도 높은 읽기 평가 문항을 개발하기 위한 노력을 계속적으로 하고 있다.

이에 본 연구는 체계적인 연구 성과를 기반으로 한 국제수준(PISA/PIRLS) 및 국가수준(NAEP/NAER) 읽기 평가들을 비교 분석하고, 이러한 읽기 평가들 연구가 우리의 읽기 교육에 주는 시사점을 모색하고자 한다.

Ⅱ. 외국의 읽기 평가를 분석⁴⁾

1. 국제수준 읽기 평가의 틀

가. PISA의 읽기 평가들

PISA의 읽기 평가는 OECD의 주관 하에 1998년부터 2006년까지 3년 단위로 세 차례의 정기적인 평가를 실시하는 장기 연구로 설계⁵⁾되었으며, 이러한 주기적인 평가를 통해 만15세 학생들을 대상으로 한 국제적으로 비교 가능한 학업성취도 지표를 개발하는 데 주안점을 둔다(채선희 외, 2003; OECD, 2000; OECD, 2003a; OECD, 2003b).

PISA의 읽기 평가는 개인의 자본적 가치 향상과 사회의 경제적 생산 증대에 필수불가결한 요소일 뿐만 아니라 개인들의 삶에 영향을 미치는 다양한 정치적, 경제적, 사회적 의사결정 과정에 비판적으로 참여하는 데 없어서는 안 될 중요한 수단인 글을 비판적으로 이해하고 창의적으로 사용하는 능력을 평가하는 데 초점을 맞추고 있다.

1) 범주 및 영역

PISA의 읽기 평가들(OECD, 2003b)에 의하면 읽기 능력은 ‘내용(content-types of text)’, ‘과

대상에 포함시켰다.

- 4) 읽기 평가들은 범주, 영역, 영역별 문항 출제 비율, 문항 유형 등 다양한 구성 요소를 포함하는데, 그 중에서 범주와 하위 영역을 중심으로 검토한다.
- 5) PISA의 1주기 연구(1998~2000)에서는 읽기, 수학, 과학의 세 영역을 평가하였는데, 이 중에서 읽기 평가에 가장 큰 비중을 두었다. PISA 2주기 연구(2001~2003)에서는 수학적 소양 평가가 주 영역이었고, 이후 3주기 연구(2004~2006)에서는 과학적 소양 평가가 주 영역으로 설정되어 있다.

정(processes/aspect)', '상황(context)' 세 가지 범주로 구성된다.

읽기 내용(텍스트 유형)은 문제를 해결하는 데 요구되는 내용 지식 또는 이해 능력을 의미하며, '산문(continuous texts)'과 '비산문(non-continuous texts)'의 두 가지 하위 영역으로 구성된다. 읽기 과정은 문제를 해결하는 데 요구되는 인지적 과업을 수행하는 능력을 말하며, '정보 재인하기(retrieve information)', '대의 파악하기(form a broad understanding)', '추론적 이해하기(develop an interpretation)', '내용에 대한 고찰하기(reflect on content of text)', '형식에 대한 고찰하기(reflect on form of text)'의 다섯 가지 하위 영역⁶⁾으로 구성된다. 읽기 상황은 지식이나 과정이 적용되는 맥락을 가리키며, '개인적(personal)', '공적(public)', '직업적(occupational)', '교육적(educational)' 용도라는 네 가지 하위 영역으로 구성된다.

이들 세 범주는 하나의 읽기 평가 문항을 구성하는 필수 요소가 되며, 하나의 읽기 평가 문항 안에 유기적으로 결합되어 있다. PISA 읽기 평가들은 다음과 같은 범주와 하위 영역으로 구조화할 수 있으며, 이에 따라 문항을 개발하였다(OECD, 2003b).

〈표 1〉 PISA의 읽기 평가들의 문항 개발 비율

범주	하위 영역	문항(%)
읽기 내용	• 산문	64
	• 비산문	36
읽기 과정	• 정보 재인하기	29
	• 대의 파악하기 • 추론적 이해하기	50
	• 내용에 대한 고찰하기 • 형태에 대한 고찰하기	21
읽기 상황	• 개인적	28
	• 공적	28
	• 직업적	16
	• 교육적	28

6) PISA의 읽기 평가들에서 '읽기 과정' 영역은 2000년과 2003년에 다소 변화를 보인다. 다섯 가지의 하위 영역은 동일하나, '정보 재인하기'와 '대의 파악하기'를 다소 다른 관점에서 보고 있다. 다섯 가지 과정의 수준 위계는 2000년에는 '대의 파악하기'를 가장 낮은 수준의 읽기 능력으로 보았으나, 2003년에는 '정보 재인하기'를 가장 낮은 수준의 읽기 능력으로 보았다. 이는 타당한 관점의 변화로 보인다.

2) 범주별 특징

가) 읽기 내용

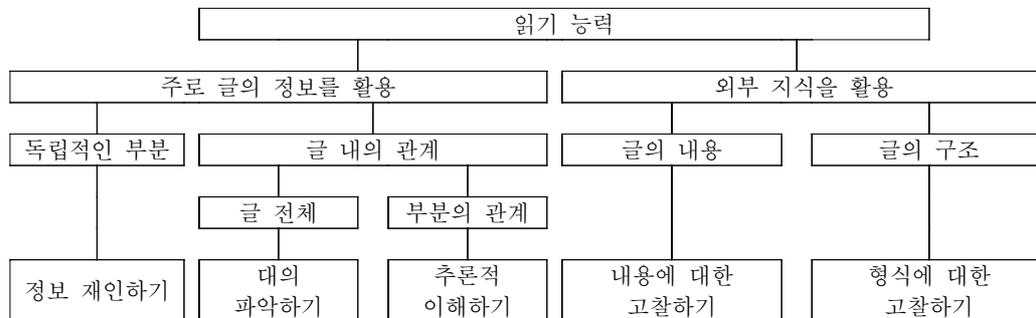
읽기 내용은 텍스트 유형을 뜻하는데 산문은 여러 개의 문장으로 이루어져 있어 문단으로 확장될 수도 있으며, 더 나아가 글의 구, 절, 텍스트 등과 같은 커다란 구조를 형성할 수도 있다. 산문은 내용과 필자의 목적에 따라 산문 텍스트를 조직하는 방식을 기준으로 구분한다. 반면에 비산문은 서식, 그래프, 지도 등을 통해 정보를 제시하는 글을 뜻하는데, 입사지 원서, 표, 도로 지도 등이 그러한 예에 해당한다. 비산문은 일상생활에서 쓰이는 다양한 양식의 종류에 따라 구분한다.

- 산문 : 서사, 설명, 묘사, 논증, 지시, 문서(기록), 하이퍼텍스트 등
- 비산문 : 차트(그래프), 표, 그림, 지도, 서식, 전단지, 광고, 보증서, 계약서 등⁷⁾

나) 읽기 과정

학생들이 실생활 상황에서 접할 과업과 유사한 다양한 과업을 수행할 수 있는지를 알아보기 위해 글을 읽는 과정에서 일어나는 다섯 가지의 이해 과정을 평가한다. 사람들은 자신의 읽기 능력과 상관없이 이 다섯 가지 이해 유형에서 일정한 수준의 능력을 가지고 있으며, 이러한 이해 유형은 상호간에 관련되어 있다. 하지만 어느 한 유형을 성공적으로 수행하는 것이 반드시 다른 유형의 성공적인 수행 여부를 보장하는 것은 아니다.

PISA의 읽기 능력에 대한 다섯 가지 이해 과정은 다음 [그림 1]과 같다.



[그림 1] PISA의 다섯 가지 이해 과정

7) PISA 2003에서는 PISA 2000에서 산문을 다섯 가지(서사, 설명, 묘사, 논증, 지시)로, 비산문을 여섯 가지(차트, 표, 그림, 지도, 서식, 광고)로 구분한 것에서 좀 더 세분화하였다.

- 정보 재인하기 : 전화 번호 찾기, 버스나 기차의 출발 시간 확인하기, 타인의 주장을 지지하거나 반박하기 위해 특정 정보 찾기 등
- 대의 파악하기 : 글의 제목 찾기, 지도나 그래프 용도 설명하기, 글의 전체 목적을 묻는 질문에 특정 부분을 연결시키기, 반복하여 언급되는 특정 정보를 통해 주제 유추하기 등
- 추론적 이해하기 : 2개 이상의 정보를 비유나 비교하기, 다른 정보와의 관계에 대해 추론하기, 글쓴이의 의도를 추론할 수 있게 해 주는 증거 열거하기 등
- 내용에 대한 고찰하기 : 외부 지식으로부터 자신의 관점을 정당화할 수 있는 정보 제공하기, 특정 정보 간의 관계 평가하기, 도덕적·미적 기준에 기초하여 비교하기, 글쓴이의 논쟁을 뒷받침해 줄 수 있는 정보 찾기, 글에 있는 정보의 충분성 평가하기 등
- 형식에 대한 고찰하기 : 목적에 맞는 글을 선택하기, 글쓴이가 사용한 특징 평가하기, 글쓴이의 스타일, 목적, 태도를 찾거나 논평하기 등

다) 읽기 상황

PISA는 교실 안팎에서 접하는 다양한 상황에서의 읽기 능력을 평가한다. 그러나 이는 단순하게 어디에서 읽고 있는가 하는 장소에 따른 구분은 아니다. 예를 들어, 교과서는 학교와 가정 모두에서 읽지만, 읽는 과정과 목적은 장소에 따라 다를 수 있다. 글의 용도, 다른 글과의 관계, 글의 전체 내용을 토대로 하여 읽기 상황을 이해할 수 있다. 그러므로 글의 출처와 내용이 깊이 고려되었는데, 이는 PISA가 정의하는 읽기 능력(reading literacy)의 개념⁸⁾ 및 평가에 참여하는 국가의 언어적, 문화적 다양성 반영 등을 통해 균형을 유지하는 데 목적이 있기 때문이다. 이러한 다양성은 평가 내용으로 인해 특정 집단이 이익이나 손해를 보게 하지 않기 위해서이다.

- 개인적 용도 : 개인의 실용적, 지적 관심을 만족시켜 주거나 다른 사람과의 관계를 유지하고 발전시켜 주는 읽기를 가리킨다. 여가나 취미 활동의 일부로 읽는 개인적인 편지, 소설, 자서전 등이 이에 해당한다.
- 공적 용도 : 폭넓은 사회 활동에 참여하기 위한 읽기를 가리킨다. 공문서, 공적인 행사에 관한 정보가 이에 해당한다.
- 직업적 용도 : 15세 연령의 청소년에게 불필요할 수도 있다. 그러나 일반적으로 이러한 읽기는 즉시 처리해야 할 과제의 '수행을 위한 읽기(reading to do)'와 관련이 있고, 청소년들이 곧 접하게 될 직업 세계에 대해 준비하도록 도와주기 위한 목적으로 다룬다.
- 교육적 용도 : 학습 과제의 일부로서 정보를 습득하는 것이다. 무엇을 읽을 것인지가 독자에 의해 선택되기보다 주로 교사에 의해 결정된다. 그 구체적인 내용은 교육 목적에 따라 결정되며, '학습을 위한 읽기(reading to learn)'와 주로 관련된다.

8) '개인이 자신의 목표를 달성하고, 지식과 잠재력을 개발하며, 사회에서 활동하기 위해 글을 이해하고, 활용하고, 고찰하는 능력'이다(OECD, 2003b, p. 108).

나. PIRLS의 읽기 평가들

PIRLS는 1991년의 IEA의 읽기 문식성 연구에서 비롯되어 10년 이상 연구를 진행하였다. PIRLS는 자체적으로 평가도구와 평가 방식을 개발하였으며, 계속적으로 평가 계획을 발전시켜 오고 있다(Kapinus & Barbara, 2003; Ogle et al., 2003).

PIRLS는 IEA의 협조 하에 5년 주기로 시행되며, 국제적인 비교를 통하여 4학년 학생들의 읽기 능력을 점검하고 평가한다. 2001년 읽기 평가에는 35개 국가가 4학년(만9세) 학생을 대상으로 한 읽기 평가에 참여하였다. PIRLS 2001 읽기 평가들은 ‘RDG(Reading Development Group)’의 최종 승인을 받아 만들어진 것이다.

1) 범주 및 영역

PIRLS 2001은 ‘읽기 목적(purposes)’, ‘읽기 과정(processes)’, ‘읽기 행위와 태도(behavior and attitude)’ 세 가지 측면에서 읽기 능력을 평가하였다(PIRLS, 2000).⁹⁾

PIRLS의 읽기 평가들은 크게 ‘읽기 목적’과 ‘읽기 과정’으로 구분된다. 읽기 목적은 ‘문학 적 경험(literary experience)을 위한 읽기’와 ‘정보 획득 및 활용(acquire and use information)을 위한 읽기’로 나누었다. 그리고 읽기 과정은 ‘정보 재인하기(focus on and retrieve explicitly stated information)’, ‘추론하기(make straightforward inferences)’, ‘정보 통합하기(interpret and integrate ideas and information)’, ‘내용과 형식 평가하기(examine and evaluate content, language, and textual elements)’로 그 과정들을 구분하였다.

IEA(2001)에 의하면 PIRLS 읽기 평가들에 따라 다음 <표 2>와 같은 비율로 평가 문항을 개발하였다.

<표 2> PIRLS 읽기 평가들의 문항 개발 비율(%)¹⁰⁾

읽기 과정 \ 읽기 목적	문학 적 경험을 위한 읽기	정보 획득 및 활용을 위한 읽기
정보 재인하기	9	13
추론하기	14	9
정보 통합하기	20	20
내용과 형식 평가하기	6	8

9) 읽기 목적과 과정은 ‘지필 평가’, 읽기 행위와 태도는 ‘설문 형태’로 평가하였다. 여기에서는 읽기 목적과 과정에 대한 지필 평가를 중심으로 살펴본다.

10) PIRLS 읽기 평가들에 따른 문항 비율은 읽기의 두 가지 목적에 따라 대등하게 개발하였고, 읽기 과정에서 ‘정보 통합하기’를 강조한 점이 특징적이다. 대략적인 비율을 제시하여 합계는 일치하지 않음.

2) 범주별 특징

가) 읽기 목적

읽기 목적은 사람들이 왜 읽기를 하는지 그 이유와 직접적으로 관련된다. 사람들은 개인적인 관심과 즐거움을 위해, 사회에 참여하기 위해, 학습을 위해 읽기를 한다. 학생들은 주로 관심과 즐거움을 위해 읽거나 학습을 위해 읽는다. 따라서 초등학교 4학년 학생들을 대상으로 하는 PIRLS 읽기 평가들에서 읽기 목적은 학생들의 학교 안팎에서 읽기를 고려하여 두 가지로 구분하였다. 두 가지 목적의 읽기는 구체적인 텍스트 유형과 관련되기도 하지만, 그렇다고 반드시 일치하지는 않는다. 그러나 대체적으로 텍스트 유형을 중심으로 두 가지 읽기 목적을 구분하고 있다.

- 문학적 경험을 위한 읽기 : 독자는 텍스트를 읽으면서 사건, 배경, 행동, 인과관계, 인물, 분위기, 느낌이나 생각, 언어 등에 관심을 가진다. 독자는 문학 작품을 이해하고 감상하기 위해 텍스트와 자신의 경험, 감정, 언어 및 문학적 지식 등을 동원해야 한다.
- 정보 획득 및 활용을 위한 읽기 : 독자는 텍스트를 읽으면서 실제적인 세계에 관심을 가진다. 독자는 정보 텍스트를 통해 세계를 이해하기 위해 텍스트를 필요한 부분만 선택하여 읽게 된다. 정보 텍스트는 다양하지만, 연대기적인(chronological) 텍스트와 비연대기적인(non-chronological) 텍스트¹¹⁾로 구분할 수 있다.

나) 읽기 과정

독자는 구체적인 아이디어를 재인하기, 추론하기, 정보와 아이디어를 해석하고 통합하기, 텍스트의 특징을 비판하고 평가하기 등과 같은 다양한 방식으로 의미를 구성한다. 독자의 초인지 과정이나 전략은 이러한 과정들을 넘나들며, 그들의 접근 방식에 따라 이해를 점진한다. 또한 독자의 언어, 텍스트, 세계의 이해를 통해 형성된 지식과 경험은 읽기 자료의 독해에 중요한 역할을 한다.

- 정보 재인하기 : 주로 구나 문장 수준에서 단편적인 정보에 초점을 맞추고 재인하는 과정이다. 구체적인 읽기 목표와 관련한 정보 확인하기/구체적인 아이디어 찾기/단어나 구 수준의 개념 찾기/이야기의 배경(시간, 장소 등) 확인하기/(명시적으로 진술된) 주제문이나 중심 생각 찾기 등
- 추론하기 : 주로 구나 문장 수준을 넘어선 의미에 초점을 두는데, 텍스트의 부분적이거나 전체적인 의미를 이해하거나 논리적으로 연결하여 추론하는 과정이다. 원인과 결과 추론하기/일련의 논증에 의해 주제 결론짓기/대명사가 가리키는 것 식별하기/텍스트에서 일반화한 것 확인하기/두 인물 사이의 관계 기술하기 등
- 정보 통합하기 : 텍스트의 의미와 개인의 지식과 경험을 통합하여 텍스트를 좀 더 구체적이고 완전하게 이해하는 과정이다. 전체적인 내용이나 텍스트의 주제 식별하기/인

11) 연대기적인 텍스트는 시간 순서에 의해 조직된 일기, 기사, 편지, 전기문, 자서전 등과 같은 사건을 기술한 텍스트이다. 비연대기적인 텍스트는 논리적으로 조직된 논증, 설득, 문서(목록, 다이어그램, 차트, 그래프 등) 등과 같은 텍스트이다.

- 물의 행동에 대한 대안 고려하기/텍스트의 정보를 비교하고 대조하기/이야기의 분위기
와 어조 추론하기/텍스트의 정보를 실제 생활에 비취 해석하기 등
- 내용과 형식 평가하기 : 텍스트와 거리를 두는 입장에서 텍스트를 비판하고 평가하는 것으로, 텍스트의 내용과 형식을 개인적, 비판적, 객관적인 관점에서 비판하는 과정이다. 사건이 실제로 일어날 가능성 평가하기/작가가 결론내린 방법을 기술하기/텍스트 정보의 완전성이나 명료성 판단하기/중심 화제에 대한 작가의 관점 파악하기/형용사가 의미에 미치는 영향 기술하기 등

2. 국가수준 읽기 평가의 틀

가. NAEP의 읽기 평가틀

NAEP의 평가는 1969년부터 미국 학생들의 학업성취 수준과 그 변화 추이에 대한 구체적인 자료를 수집하여 교육에서 거시적인 지표를 만들기 위한 목적으로 시작되었다. 미국 연방정부 교육부 소속의 NAEP는 정기적으로 다양한 교과 영역에서 학생들의 교육적 성취 수준을 공개적으로 보고한다. NAEP는 국가수준에서 4학년(9세), 8학년(13세), 12학년(17세)을, 주 수준에서 4학년, 8학년을 표집하여 자료를 수집한다.¹²⁾

NAEP의 읽기 평가는 읽기 성취도 평가를 통하여 구체적인 수준을 이해할 수 있도록 하고, 학생들의 읽기 능력에 대한 다양한 정보를 제공한다. 학생들은 읽기 평가에서 다양한 기능과 전략을 사용하지만, NAEP는 ‘세부사항 찾기’나 ‘사건 요약하기’와 같은 전략을 보고하지는 않는다. 이는 NAEP가 개별 학생을 위한 진단 평가의 성격보다 전반적인 성취도를 평가하는 역할을 고수하기 때문이다. 평가를 통해 추론할 수 있는 교육에 대한 다양한 함의가 있음에도 불구하고 읽기 교육 방법이나 읽기 교육에 대한 구체적인 교육과정적 접근은 하지 않는다(NAGB, 2002; NAGB, 2004).

NAEP 읽기 평가틀은 읽기 평가를 위한 이론적인 토대와 지침을 제공한다. NAEP의 읽기 평가틀은 NAGB(National Assessment Governing Board)의 주관 아래 읽기 교육에 관여하는 연구자, 정책가, 교사, 상업적 관련자와 같은 다양한 전문가들의 의견을 반영한다. 그리고 국가적인 평가틀을 개발할 때 능동적이고 전략적이며 식견 있는 능숙한 독자의 구체적 행동과 읽기 동기를 고려한다.¹³⁾

12) NAEP의 평가는 기본평가와 장기추이평가로 구성되어 있는데 읽기는 두 평가에 모두 포함되어 있다. 기본평가는 예술, 사회, 수학, 국어(읽기, 쓰기), 과학을 일정 주기(겨울 1회)로 실시한다. 학교 평가와 교수·학습을 선도하기 위한 목적으로 평가 기법이나 틀이 고정되어 있지 않다. 장기추이 평가는 수학, 과학, 읽기, 쓰기를 봄(12학년), 가을(8학년), 겨울(4학년) 세 시기에 한 학년을 대상으로 평가한다. 1980년대 중반에 개발된 문항을 반복적으로 사용하여 동일한 평가에 근거한 학생들의 성취 추이를 파악한다.

1) 범주 및 영역

NAEP 2005의 읽기 평가들은 ‘읽기 상황(context)’과 ‘읽기의 양상(aspect)’의 2차원으로 이루어져 있다(NAGB, 2004).

먼저 읽기 상황은 ‘문학적 경험을 위한 읽기’, ‘정보 획득을 위한 읽기’, ‘과제 수행을 위한 읽기’로 구분하였다. 다음으로 읽기 양상은 ‘대의 파악하기(forming a general understanding)’, ‘추론적 이해하기(developing interpretation)’, ‘독자와 텍스트 관련짓기(making reader/text connections)’, ‘내용과 구조 평가하기(examining content and structure)’로 구분하였다. 전자는 읽기 목적에 따른 상황, 후자는 읽기 과정에 따른 양상 구분이라 할 수 있다.

NAEP의 읽기 평가들은 읽기 상황과 읽기 과정을 두 축으로 하여¹⁴⁾, 다음과 같은 질문을 통해 읽기 기능과 전략을 평가하고자 하였다.

〈표 3〉 NAEP 읽기 평가들의 질문과 읽기 전략 예

읽기 과정 읽기 상황	대의 파악하기	추론적 이해하기	독자와 텍스트 관련짓기	내용과 형식 평가하기
문학적 경험을 위한 읽기 (reading for literary experience)	무엇에 대한 이야기인가? • 종합하기 • 분석하기 • 추론하기	이야기에서 인물의 성격은 어떻게 변하는가? • 종합하기 • 분석하기 • 추론하기 • 세부사항 활용하기	읽은 책 중에서 유사한 문제를 가진 다른 인물은? • 유추하기 • 종합하기 • 세부사항 활용하기 • 정보와 아이디어 관련짓기	이야기의 분위기는 어떠하고, 작가는 어떠한 언어를 사용하는가? • 세부사항 활용하기 • 추론하기 • 분석하기 • 찾아보기

13) 『Report of the National Reading Panel』(NICHD, 2000)에서는 그러한 독자를 다음과 같이 묘사한다. ‘읽기는 유목적적이고 능동적이다. 따라서 독자가 텍스트를 읽는 것은 읽은 것을 이해하는 것이고, 이해한 것을 기억 속에 표상하는 것이며, 이해를 바탕으로 활용하는 것이다.’

14) 이와 같은 평가들에 따른 학년별 문항 개발 비율(%)을 살펴보면 다음과 같다(NAGB, 2004).

범주 및 영역		학년		
		4학년	8학년	12학년
읽기 상황	문학적 경험을 위한 읽기	55	40	35
	정보 획득을 위한 읽기	45	40	45
	과제 수행을 위한 읽기	0	20	20
읽기 과정	대의 파악하기	60	55	50
	추론적 이해하기			
	독자와 텍스트 관련짓기	15	15	15
	내용과 형식 평가하기	25	30	35

읽기 과정 읽기 상황	대의 파악하기	추론적 이해하기	독자와 텍스트 관련짓기	내용과 형식 평가하기
정보 획득을 위한 읽기 (reading for information)	주제에 대한 필자의 관점은? • 일반화하기 • 세부사항 활용하기 • 종합하기	이러한 변화의 원인은? • 원인과 결과 알기 • 추론하기 • 찾아보기	역사적으로나 최근 뉴스에서 이와 유사한 사건 은? • 유추하기 • 종합하기 • 추론하기 • 세부사항 활용하기 • 정보와 아이디어 관련시키기	필자의 성향은? 글에 대한 정보를 근거로 제시하기 • 종합하기 • 분석하기 • 추론하기 • 세부사항 활용하기 • 사실과 의견 구분하기
과제 수행을 위한 읽기 (reading to perform a task)	X에 가기 위해 비행기를 타야하는 시간은? • 찾아보기	3단계 전에 무엇을 해야 하는가? • 찾아보기 • 추론하기 • 위계화하기	5단계를 생략할 수 있는 상황을 기술하면? • 추론하기 • 분석하기 • 세부사항 활용하기 • 정보와 아이디어 관련시키기	이 팸플릿에서 쉽게 활용할 수 있는 정보는? • 평가하기 • 세부사항 활용하기 • 종합하기 • 찾아보기

2) 범주별 특징

가) 읽기 상황

읽기 상황은 서로 배타적이지 않으며, 독자가 실제로 무엇을 읽느냐에 따라 다양한 상황 맥락으로 구분된다. 문학적 경험을 위한 읽기에서 독자는 주요 주제를 확인하고 복잡하고 추상적으로 요약하며, 다양한 문학적 요소의 상호작용을 기술한다. 정보 획득을 위한 읽기에서 독자는 텍스트의 형식과 내용을 비판적으로 판단하고 그 까닭을 설명한다. 또한 구체적인 정보를 찾아볼 수도 있다. 그리고 과제 수행을 위한 읽기에서 독자는 구체적인 정보를 찾기 위해 빨리 읽어 나가는데, 이때 읽기 전략이나 기능을 적용하여 글의 내용과 기존의 배경지식을 통합한다.

- 문학적 경험을 위한 읽기 : 독자는 소설, 이야기, 시, 극본, 전설, 전기문, 신화, 민담 등을 읽으면서 사건, 인물, 주제, 배경, 플롯, 행동, 문학적 언어 등을 탐구한다.
- 정보 획득을 위한 읽기 : 독자는 잡지, 신문, 교과서, 수필, 연설문 등과 같은 읽기 자료를 통해 세계를 이해하기 위해 정보를 얻는다.
- 과제 수행을 위한 읽기 : 독자는 버스나 기차 시간표, 게임 안내문, 수업 시간표, 세금 계산서, 지도 등과 같은 읽기 자료에 배운 것을 적용한다.

나) 읽기 과정

독자는 일반적인 주제나 화제에 초점을 맞추기, 텍스트 내외에서 아이디어를 해석하고 통합하기, 배경지식이나 경험과 관련짓기, 텍스트의 내용과 구조를 비판하기 등과 같은 다양한 방식으로 이해를 한다. 따라서 구체적인 전략이나 기능의 적용보다 다양한 읽기 전략을 선택하고 통합하는 능력이 필요하다고 보며, 독자는 이해의 과정에서 다음과 같은 반응이 요구된다.

- 대의 파악하기 : 텍스트를 전체적으로 고려하기 → 폭넓은 방식으로 이해하기
- 추론적 이해하기 : 구체적인 부분에 초점 맞추기 → 텍스트의 부분을 넘어서 정보를 연결시키기
- 텍스트와 독자 관련짓기 : 텍스트를 넘어서서 생각하기 → 실제 세계(생활)에 텍스트를 적용하기
- 내용과 형식 평가하기 : 텍스트가 왜, 어떻게 쓰였는지 고려하기 → 내용, 조직, 형식 고려하기

나. NAER의 읽기 평가틀

NAER 읽기 평가는 1972년부터 초등학교 영어과 교육과정에 기반을 둔 국가수준의 평가이다. 1998년까지는 5학년 학생들을 대상으로 하였으나, 최근 여섯 번째로 시행된(1972, 1980, 1988, 1993, 1998 시행) 2004년 평가에서는 1학년을 평가 대상에 포함하였다. NAER 2004 읽기 평가는 다음과 같이 그 목적을 밝히고 있다.

첫째, 현재 1학년과 5학년 학생들의 읽기 수준을 기술하고 둘째, 1998년의 5학년 학생들과 그 결과를 비교하고 셋째, 읽기 교육과 관련한 교육 정책 수립과 계획에 양질의 신뢰로운 자료를 제공하고 넷째, 읽기 수준과 다양한 변인(학교, 교사, 가정환경, 학생 요인) 사이의 관계를 살펴보고 다섯째, 차후의 읽기 교육 결과와 비교할 수 있는 기반을 마련하기 위해서이다(Eivers et al., 2005).

NAER 읽기 평가틀은 1993/1998년에 활용한 평가틀을 최근의 국제수준 읽기 평가인 PISA와 PIRLS의 연구 결과를 수용하여 변화를 주어 새롭게 독자적인 틀로 마련하였다(Cosgrove et al., 2004; Eivers et al., 2005).

1) 범주 및 영역

NAER(2004) 읽기 평가틀은 이전의(1993/1998) 평가틀과 유사하게 내용과 과정을 대비하여 ‘읽기 내용/목적(content/purpose)’과 ‘읽기 과정(process)’의 두 범주로 설정하였다. 읽기에 대한 두 관점은 최근의 국제적인 읽기 평가의 연구 결과와 초등학교 영어과 교육과정을 반영한 것이다.

읽기 내용/목적은 PISA의 텍스트 유형 구분을 수용하여 텍스트의 구조에 따라 산문과 비산문으로, 이를 다시 읽기 목적에 따라 ‘문학적 경험을 위한 읽기’와 ‘정보 획득 및 활용을 위한 읽기’로 구분하여 그 유형을 세분화하였다. 그리고 읽기 과정은 초등학교 영어과 교육 과정과 일치하는 PIRLS의 연구 결과를 수용하여 ‘정보 재인하기’, ‘추론하기’, ‘정보 통합하기’, ‘내용과 형식 평가하기’의 네 과정으로 구분하고 있다.

NAER(2004)의 읽기 평가들은 PISA의 읽기 내용과 PIRLS의 읽기 과정 구분을 수용한 것으로, 읽기 목적과 내용을 통합하여 한 축으로 설정한 것이 특징적인데 그 틀은 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> NAER 읽기 평가들의 문항 개발

범주	하위 영역	학년	
		1학년	5학년
읽기 목적/내용	• 문학적 경험하기/산문	50~60	35~45
	• 정보 획득 및 활용하기/산문	20~30	25~35
	• 정보 획득 및 활용하기/비산문	15~25	25~35
읽기 과정	• 정보 재인하기	40~50	25~35
	• 추론하기	30~40	25~35
	• 정보 통합하기	15~25	15~25
	• 내용과 형식 평가하기	0	15~25

2) 범주별 특징

가) 읽기 내용/목적¹⁵⁾

2004 NAER의 읽기 내용은 1993/1998년 평가 과제를 검토하고, 현행 영어 교과서 및 교사용 지도서 분석을 기반으로 하여, ‘서사적인 글’, ‘설명적인 글’, ‘문서’로 분류했던 방식에서 다소 변화를 주었다. 특히 이전에 ‘문서’ 영역은 차트, 표, 지도, 목록, 격언 등과 같이 구조화된 정보에 관한 영역으로 사전이나 시간표 등을 추가하였다.

그리고 최근 읽기 연구에서(OECD, 2003a; 2003b) 산문과 비산문 텍스트로 구분하는 방식이 더욱 타당하다고 여겼기 때문에 이를 수용하여, 기능적인 정보를 포함하는 비산문 텍스트(예: 양식, 광고, 다이어그램 등)까지로 확장하였다. 따라서 읽기 내용에서 산문은 문학적 경험을 위한 서사와 시 텍스트를, 정보를 획득하고 활용하기 위한 서사, 묘사, 설명, 논증 텍스트를 포함한다. 그리고 비산문은 양식, 메뉴, 시간표, 그래프, 차트, 도표 등과 같은 다양한

15) NAER 읽기 평가들에서 주된 관심은 ‘읽기 내용’이다. 읽기 목적은 별도의 언급이 없으며, PIRLS의 두 가지 읽기 목적을 그대로 따르고 있다.

도식 텍스트를 포함한다.

나) 읽기 과정

읽기 과정은 이전의(1993/1998) 세 과정으로 구분하던 방식에서(텍스트 부분, 텍스트 전체, 텍스트를 넘어서) 벗어나, 초등학교 교육과정과 일치하도록 그 과정을 구분하였다. 따라서 초등학교 저학년(1학년)에서는 재인하기와 추론하기가 강조되며, 고학년(5학년)에서는 통합하기와 평가하기가 강조된다. 이해의 과정은 ‘정보 재인하기, 추론하기, 정보 통합하기, 내용과 형식 평가하기’의 네 과정으로 구분하였다. 이는 네 가지 읽기 과정이 교육과정과의 일치성 뿐만 아니라 만9세 아동을 대상으로 국제적인 읽기 능력을 평가하는 PIRLS의 구분을 모델로 삼았기 때문이다.¹⁶⁾

Ⅲ. 읽기 평가들에 대한 분석 결과 논의

1. 읽기 평가들의 구조

읽기 평가들의 구조는 크게 범주와 하위 영역으로 구성되어 있다. 이때 범주는 읽기 능력을 구성하는 최상위 차원의 구분이며, 영역은 그 범주를 구성하는 하위 요소로 바로 구체적인 평가 영역을 가리킨다. 따라서 평가들은 상위 범주를 설정하는 방식에 따라 2차원 구조와 3차원 구조로 구분할 수 있다. 읽기 평가들에서 범주는 평가 대상인 읽기 능력의 본질을 정의하는 골격을 이룰 뿐만 아니라 읽기 교육의 성격을 규정하는 중요한 역할을 담당한다.

PIRLS, NAEP, NAER의 읽기 평가들은 2차원 구조로 설정되어 있지만, 전통적인 블룸의 평가들과는 본질적으로 그 성격이 다르다. 블룸의 평가들에서 내용 영역은 ‘읽기 과정’으로, 행동 영역은 ‘읽기 목적(상황)¹⁷⁾’으로 대체되었다. 읽기 평가들에서 읽기 과정은 평가의 중핵적인 대상이 되는 이해 과정을 가리키는 범주이며, 읽기 목적(상황) 범주는 문학적 경험을 위한 읽기와 정보 획득 및 활용을 위한 읽기로 크게 구분된다. 이들 평가들은 모든 교과를 위해 개발된 블룸의 이원적 분류체계를 읽기 교육의 성격이 드러나게 새로운 평가들로 범주화한 점에서 그 의미를 찾을 수 있다.

PISA의 읽기 평가들은 3차원 구조로 여타의 평가들과 사뭇 다른 구조를 보이는데, 읽기

16) 이해의 과정에 대한 구체적인 내용은 PIRLS의 읽기 과정 구분을 참고.

17) NAEP 평가들에서는 ‘읽기 상황’ 범주로 설정하였지만, 하위 영역과 실제적인 내용을 살펴보면 PIRLS와 NAER의 ‘읽기 목적’ 범주와 유사하다.

내용과 읽기 상황 범주가 그러하다. 읽기 내용은 텍스트 유형을 나타내는 것으로, 이는 NAER의 읽기 평가들에서는 읽기 목적과 내용의 통합 형태로 구조화하고 있다. 다른 평가들에서 텍스트 유형에 대한 고려는 읽기 목적(상황)에서 ‘문학’과 ‘정보’ 텍스트의 읽기에 포함된 것으로 볼 수 있다. 읽기 과정은 다섯 가지 이해의 과정으로 세분화하였는데, 다른 평가들에서 설정한 ‘내용과 형식 평가하기’ 과정을 분리하여 설정한 것이다. 읽기 상황은 다소 중첩적인 의미를 지닌다. 즉, 읽기 목적에 따른 상황으로 물리적 환경이나 맥락으로서 상황 이라기보다 어떤 목적을 가지고 읽는가에 초점을 둔 것이다.

〈표 5〉 읽기 평가들의 구조

기관	범주	하위 영역	
		범주	하위 영역
PISA (2003)	읽기 내용	산문, 비산문	
	읽기 과정	정보 재인하기, 대의 파악하기, 추론적 이해하기, 내용에 대한 고찰하기, 형태에 대한 고찰하기	
	읽기 상황	개인적, 공적, 직업적, 교육적	
PIRLS (2001)	읽기 목적	문학적 경험하기, 정보 획득 및 활용하기	
	읽기 과정	정보 재인하기, 추론적 이해하기, 정보 통합하기, 내용과 형식 평가하기	
NAEP (2005)	읽기 상황	문학적 경험하기, 정보 획득하기, 과제 수행하기	
	읽기 과정	대의 파악하기, 추론하기, 독자와 텍스트 관련짓기, 내용과 형식 평가하기	
NAER (2004)	읽기 목적(내용)	문학적 경험하기(산문), 정보 획득 및 활용하기(산문/비산문)	
	읽기 과정	정보 재인하기, 추론적 이해하기, 정보 통합하기, 내용과 형식 평가하기	

읽기 평가들의 구조는 범주 구분에 따른 하위 영역을 비교해 보면 그 나름의 특징이 보다 선명하게 드러난다. 읽기 평가들은 서로 같은 지향점을 지니고 있는 반면에, 각각의 평가들에서 그 초점을 달리하는 부분이 존재한다. 모든 읽기 평가들에서 읽기 과정은 공통적인 범주이다. 그리고 PISA와 NAER의 읽기 내용은 텍스트 유형을 뜻하는 것으로 PIRLS의 읽기 목적 및 NAEP의 읽기 상황 범주에 포함되어 있다. 또한 읽기 상황은 PISA와 NAEP에 공통적인 것으로 읽기 목적에 따른 상황 구분이지만, 서로 상이한 관점을 지니고 있다.

읽기 평가들의 구조는 2차원 또는 3차원으로 나눌 수 있지만¹⁸⁾, 최근의 읽기 평가들에 대한 연구에서 보다 중요한 시사점은 전통적인 읽기 평가들과 완전히 다른 접근 방식을 취하

18) 평가들에서 여러 차원을 고려하는 것은 평가 계획 단계에서 타당성을 확보할 수 있지만, 그러한 틀을 기반으로 하여 실제 문항을 개발하는 단계에서 축소되거나 변형되는 실용성에서 문제가 생길 수도 있다. 따라서 읽기 평가도구 개발은 읽기 평가의 지향점이나 성격을 반영하여 평가들의 특정 영역에 초점을 두고, 이를 강조하는 방식으로 이루어져야 할 것이다.

고 있다는 것이다. 이는 읽기 평가들의 중요한 근간이 되었던 블룸의 인지 영역 구분(기억, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가)에서 벗어나 읽기 전략에 따른 이해의 과정을 평가의 핵심적인 것으로 보았다는 점이다. 즉, 읽기 평가는 읽기 기능과 전략을 중심으로 평가하려는 의도가 반영되었다고 볼 수 있다.

2. 읽기 평가들의 영역

가. 읽기 목적(내용)

PIRLS의 평가들에서 읽기 목적은 읽기 내용(텍스트 유형)과 밀접한 관련이 있다. 즉, 문학(literary) 텍스트와 정보(informative) 텍스트를 읽고 이해하는 방식의 차이에 주목하여 크게 문학적 경험과 정보 획득과 활용으로 그 영역을 구분하고 있다.

PISA는 읽기 내용 영역에서 텍스트 유형을 두 가지 방식으로 접근하고 있는데, 다른 평가들의 텍스트 유형 구분과 다른 양상을 띤다. 읽기 평가에서 활용할 지문을 산문과 비산문으로 구분하고, 두 하위 영역에 해당하는 텍스트 종류를 다양하게 구분하고 있다. PISA 평가에서 읽기 내용(텍스트 유형)이 있으나, 읽기 목적 범주가 없는 것은 읽기 상황이 읽기 목적에 따른 구분 방식을 취하고 있기 때문이다.

읽기 목적과 읽기 내용의 범주는 결국 읽기 텍스트와 밀접하게 관련을 맺고 있는데, 텍스트를 선정하고 범주화할 때 목적을 강조하느냐, 그 내용을 강조하느냐에 따라서 구분할 수 있다. 읽기 텍스트와 관련한 목적과 내용 범주의 상호 관련성은 NAER의 평가들에서 ‘읽기 목적/내용’ 범주의 설정을 통해 확인할 수 있다. NAER은 기본적으로 PISA의 텍스트 유형 구분의 타당함을 수용하면서 PIRLS의 읽기 목적을 두 가지로 구분하는 방식을 함께 통합하고 있다.

읽기 목적이나 내용 범주가 읽기 평가에서 어떤 텍스트를 다루느냐의 문제이므로 ‘텍스트(자료) 유형’ 범주로 설정하는 것이 보다 명료할 것이다. 일차적으로 문학 텍스트와 정보 텍스트로 구분하고, 정보 텍스트를 다시 언어적(산문) 자료와 비언어적(비산문) 자료로 구분하는 방식을 취할 수 있다. 이는 읽기 평가에서 다루어야 텍스트를 포괄적으로 포함하면서 비언어적(산문) 영역의 확장은 읽기 자료로서의 텍스트 개념의 확대 측면에서 보다 합리적으로 유목화하는 방안이 될 것이다.

나. 읽기 과정

읽기 과정은 읽기 평가들에서 공통적인 것으로 읽기 평가에서 가장 핵심적인 영역이다. 읽기 과정은 바로 이해의 과정으로 읽기 평가들의 가장 중핵적인 부분인 읽기 기능이나 전략에 해당한다. 읽기 기능(전략)은 세목화하여 읽기 평가 문항 개발 과정에서 읽기 평가 목표로 설정된다.

각각의 읽기 평가들에서 설정하고 있는 읽기 과정을 비교해 보면 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 읽기 과정의 비교

평가틀 범주	PISA	PIRLS	NAEP	NAER
읽기 과정 (기능/전략)	정보 재인하기	정보 재인하기	—	정보 재인하기
	대의 파악하기	—	대의 파악하기	—
	추론적 이해하기	추론하기	추론적 이해하기	추론하기
	—	정보 통합하기	텍스트와 독자 관련짓기	정보 통합하기
	내용에 대한 고찰하기	내용과 형식 평가하기	내용과 형식 평가하기	내용과 형식 평가하기
	형식에 대한 고찰하기			

읽기 평가들에서 읽기 과정을 비교해 보면 그 특징은 읽기 과정에 대한 구분이 완전히 일치하는 것은 아니지만, 이해의 과정이 서로 긴밀한 상관관계를 맺고 있다는 점이다. 즉, 이해의 과정은 네 단계나 다섯 단계로 구분하는 것¹⁹⁾과 상관없이 낮은 수준과 고등 수준으로 구분하여 제시하였다. ‘정보 재인하기’는 텍스트의 일부분에 초점을 맞추어 세부 정보를 확인하거나 찾는 능력, ‘대의 파악하기’와 ‘추론적 이해하기’는 텍스트 내에 들어 있는 정보를 중심으로 텍스트 내의 관계를 추론하는 능력, ‘내용과 형식에 대해 평가하기’는 텍스트 자체가 가지고 있는 형식적, 내용적 특성에 대해 주관적 혹은 객관적 기준을 가지고 독자가 판단을 내리는 능력을 평가하기 위한 이해의 과정 구분이다.

또한 읽기 능력을 주로 글의 정보를 활용하는 능력과 독자의 외부 지식을 활용하는 능력으로 크게 구분하여 읽기 과정을 세분화하였다. 다시 말해 주로 텍스트를 기반으로 한 읽기 과정과 독자의 배경지식을 강조한 읽기 과정으로 구분할 수 있다. 전자의 경우는 ‘정보 재인하기’, ‘대의 파악하기’, ‘추론적 이해하기’, 후자의 경우는 ‘내용과 형식 평가하기’ 등이 그러

19) 글의 외부 지식을 활용하여 읽는 과정을 PISA는 내용에 대한 고찰하기와 형태에 대한 고찰하기로 세분화하였고, PIRLS와 NAEP는 이를 통합하였다.

한 예이다. 여기에서 ‘정보 통합하기’, ‘텍스트와 독자 관련짓기’와 같은 이해의 과정은 텍스트 내의 정보와 독자의 배경지식을 균형감 있게 평가하기 위한 과정 구분이라 볼 수 있다.

읽기 과정을 사고 수준에 따라 낮은 수준과 고등 수준으로 구분하는 것이나 글 내의 정보를 주로 활용하느냐, 외부 지식을 주로 활용하느냐에 따라 구분하는 것은 타당한 접근으로 보인다. 그리고 평가들에서 모두 동일한 접근 방식을 취하고 있는 것을 보면 대체적으로 이해의 과정 구분은 별다른 이론의 여지가 없이 읽기 교육 전문가들이 합의하고 있음을 알 수 있다.

다. 읽기 상황

읽기 상황은 앞서 <표 5>에서 보는 바와 같이 NAEP와 PISA의 평가들에 있는데 ‘읽기 목적’을 근간으로 구분하고 있지만, 그 하위 영역을 보면 각각 다른 관점을 지니고 있다. NAEP의 읽기 상황은 PIRLS의 읽기 목적과 유사한 분류 방식을 취하고 있다.²⁰⁾ NAEP의 읽기들에서만 볼 수 있는 독특한 범주이다.

PISA의 읽기 상황은 영역 설정 의도를 보면, 텍스트가 쓰인 상황을 이해하고, 읽기 교육을 통해 습득한 지식과 기능을 교실 밖의 실생활에서 적용할 수 있는 능력을 모두 포함하는 범주이다. 따라서 읽기 상황은 물리적인 상황이 아니라 읽기 목적에 기반을 둔 것이다. 읽기 상황은 읽기 목적과 관련되지만, NAEP의 읽기 목적과 전혀 그 성격이 다르다. PIRLS와 NAEP는 읽기 목적으로 ‘문학적 경험하기’, ‘정보 획득하기’로 구분하고 있는데, 이는 텍스트 유형에 따른 읽기 목적이라 할 수 있다. 반면에 PISA의 읽기 목적은 다양한 상황에서 쓰여진 글을 읽는 것이다. 필자는 독자를 고려하여 텍스트를 생산하는데, 이러한 의도를 바로 독자의 읽기 목적으로 보는 것이다.

PISA의 읽기 상황은 독자가 텍스트를 접하는 물리적 상황 맥락 및 독자가 그 텍스트를 읽는 목적과 아울러 그 텍스트의 출처와 생산 의도와 같은 맥락을 포함하는 포괄적인 것이다. 따라서 PISA의 읽기 상황은 다양한 수업 교재뿐만 아니라 교실 밖에서 사용되는 문서 - 개인적 목적을 위한 글(편지, 소설, 자서전 등), 공적인 목적을 위한 글(공식 서류, 공공 정보 등), 업무와 관련된 글, 교육에 관련된 글(교과서 등) - 등을 읽는 것을 뜻한다.

PISA의 읽기 상황은 일상생활에서의 다양한 읽기 상황을 고려하고, 이러한 읽기 상황에서 주로 접하게 되는 읽기 자료와 이때 요구되는 읽기 능력을 평가하기 위해 설정하였다. 일상생활에서의 읽기 상황을 고려하면 자연스럽게 국어 교과서 중심의 읽기 상황에서 벗어나 교

20) NAEP의 경우 PIRLS의 두 가지 읽기 목적 이외에 ‘과제 수행을 위한 읽기’를 추가하였다. NAEP의 과제 수행을 위한 읽기는 버스나 열차 시간표, 제품 설명서, 수업 계획, 세금 고지서, 지도 등과 같은 읽기 자료에 학습한 것을 적용하는 읽기이다. 이는 PIRLS의 정보 획득과 활용을 위한 읽기에서 ‘정보 활용을 위한 읽기’와 유사하다.

과서 밖의 지문에 관심을 두게 된다.

그러나 PISA의 읽기 목적에 따른 상황 구분은 목적 간의 구분이 애매한 점이나 모든 연령대의 학생들에게 적절한가 하는 문제가 제기된다. 따라서 읽기 목적을 고려하여 읽기 상황을 설정하되, ‘학교 학습’과 ‘일상생활’로 구분하는 방안²¹⁾을 생각해 볼 수 있다. 학교 학습 상황은 국어 교과서나 타 교과서로 공부하는 읽기 상황을, 일상생활 상황은 교과서 밖의 읽기 자료를 통해 정보를 얻고 활용하는 상황으로 구분할 수 있다. 전자는 학습을 위한 읽기 상황이며, 후자는 다양한 참여(삶)를 위한 읽기 상황이라 할 수 있다.

IV. 맺음말

읽기 평가들은 읽기 평가의 성격과 목표에 따라 평가의 내용 요소를 범주화하여 효율적인 평가도구를 개발하고, 평가 내용의 타당도를 높이기 위한 것이다. 외국의 읽기 평가들에 대한 연구 동향을 살펴보면 읽기 평가에서 평가들의 중요성을 인식하고 있다. 이에 읽기 교육과 관련한 다양한 구성원들로 구성된 별도의 연구팀이 평가들을 체계적이고 장기적인 연구 과제로 수행하고 있다. 또한 읽기 평가들은 고정적이고 확정적인 것이 아니라 연구 결과에 따라 지속적인 변화를 꾀하고 있다. 즉, 읽기 평가들에 대한 연구 결과를 토대로 하여, 차후의 읽기 평가에서 그 틀을 계속적으로 수정, 보완, 발전시키고 있다.

이러한 외국의 읽기 평가들 연구가 우리의 읽기 교육에 주는 몇 가지 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 읽기 능력에 대한 개념의 확장이 필요하다. 읽기 평가들은 읽기 개념을 전제하고 있어 읽기 교육의 방향과 밀접한 관련을 맺는다. 읽기 평가들은 학생들의 어떤 읽기 능력에 초점을 두어 평가할 것인가를 보여준다. 이는 바로 읽기 교육의 지향 점이자 읽기 평가의 중핵적인 부분이 무엇인가를 드러낸다. 외국의 읽기 평가들에서 정의하고 있는 읽기 개념은 이해의 기능과 과정을 강조하고, 읽기 교육을 학교 교육으로 한정하지 않으며, 일상생활에서의 읽기 능력을 평가에 포함하고 있다. 또한 일상생활에서 요구되는 읽기 기능이 기능적 문식성을 넘어서는 폭넓은 개념을 갖고 있다.

우리의 읽기 교육에서는 읽기의 기능이나 과정은 강조되고 있지만, 읽기의 다양한 상황이나 맥락에 대한 고려가 부족하다. 7차 교육과정에서도 읽기 상황맥락에 대한 고려를 하고

21) 기초학력 진단평가의 틀에서 읽기 상황은 ‘문제 상황’으로 ‘학교 학습’과 ‘사회생활’로 구분하였다. 이는 다분히 물리적인 환경에 따라 구분한 것으로 실제적으로 둘을 엄격히 구분하기 힘든 어려움이 있다.

있지만 보다 적극적으로 확장할 필요가 있다. 즉, 읽기 교육에서 가정, 학교 공동체, 사회에 참여하기 위한 읽기, 학습을 위한 읽기 등과 같은 학생들의 삶(생활)과 관련한 읽기 능력 및 그 개념에 대한 확장이 요구된다.

둘째, 읽기 과정에 대한 체계적인 구분이 필요하다. 읽기 과정에 대해 체계적인 구분은 읽기 교육의 범주 및 평가의 대상을 분명하게 설정할 수 있다. 제7차 읽기 교육과정 내용에서 ‘원리’ 범주는 읽기의 기능과 전략에 해당하는 것으로 ‘낱말 이해’, ‘내용 확인’, ‘추론’, ‘평가와 감상’으로 구분하고 있다. 앞서 <표 6>에서 보는 바와 같이 외국의 읽기 평가에서 구분하고 있는 읽기 과정은 대체적으로 일치한다. 주로 텍스트(지문) 내의 정보를 활용하는 ‘정보 재인하기’, ‘대의 파악하기’, ‘추론하기’의 과정과 텍스트를 넘어서 외부의 지식을 활용하는 ‘정보 통합하기’, ‘텍스트와 독자 관련짓기’, ‘내용과 형식 평가하기’ 등과 같은 과정으로 구분한다.

7차 교육과정이나 국가수준의 읽기 평가에서 읽기 과정은 낮은 수준의 이해 과정에서 고등 수준의 이해 과정으로 구분한 것은 동일하다. 하지만 읽기 과정을 네 가지로 구분한 근거와 체계가 미약하다. 예를 들어, ‘낱말의 이해와 내용 확인’의 이해 과정의 분리와 ‘추론하기’의 범위가 명확하지 않은 것 등이 그러하다. 따라서 읽기 교육의 내용과 평가의 핵심적인 부분인 읽기 과정(기능)을 구분할 때 체계성을 확보하기 위해 외국의 읽기 평가들에서 구분하고 있는 이해의 과정 구분 방식은 참고할만하다.

셋째, 다양한 읽기 텍스트에 대한 접근 방식이다. 외국의 읽기 평가들에서 다양한 읽기 텍스트를 활용한다. PISA 평가의 경우 산문과 비산문으로 크게 텍스트 유형으로, PIRLS, NAEP는 읽기 목적에 따라 ‘문학적 경험을 위한 읽기’와 ‘정보 획득 및 활용을 위한 읽기’ 텍스트로 구분한다. 이러한 영역에 따라 다시 다양한 개별 텍스트를 구체적으로 분류한다. 이들 평가들에서 공통적인 것은 차트, 표, 그림, 지도 등과 같은 일상생활에서 흔히 접하는 실용 텍스트 읽기를 의미 있게 고려하고 있다는 점이다.

우리나라의 경우 교육과정에서 텍스트는 ‘정보 전달’, ‘설득’, ‘정서 표현’, ‘친교’로 그 유형을 구분하고 있다. 물론 읽기 영역에 한정되는 것이 아니라 언어 사용의 목적에 따라 텍스트 유형을 구분한 것이지만, 그 범주 간의 상호 중첩의 문제가 따른다. 어떤 텍스트가 순전히 정보 전달이나 설득의 기능을 갖지 않기 때문이다. 따라서 읽기 교육이나 평가에서 텍스트 유형을 크게 ‘정보 텍스트’, ‘문학 텍스트’(또는 여기에 ‘실용(도식) 텍스트’를 추가)와 같은 방식으로 구분하고, 이에 따른 구체적인 하위 텍스트를 설정하는 방식을 고려해 볼 수 있다.

넷째, 읽기 평가도구의 문항 개발 비율에 관한 것이다. 읽기 평가들은 평가도구 개발의 지침이나 안내판의 역할을 한다. 이때 읽기 평가들은 평가도구의 타당성과 개별 평가 문항의 양호도를 확보할 수 있는 방법이자 원리라고 할 수 있다. 실제 평가 문항을 개발하기 위한

구체적인 계획을 반영하는데 영역별 문항 개발 비율이 그러하다.

읽기 평가들은 읽기 평가의 목적과 대상이 누구냐에 따라서 평가들에서 강조가 되는 영역과 그렇지 않은 영역이 달라진다. PISA와 NAER의 경우 학생들의 실생활에서의 읽기 능력에 초점을 두느냐, 교육과정에 기반을 두느냐에 따라 평가들을 기반으로 한 실제 문항 개발의 비중은 달라진다. 또한 NAEP나 NAER의 경우 평가 대상에 따라 저학년에서는 주로 낮은 수준의 읽기 기능을 평가할 수 있는 문항을, 학년이 올라갈수록 보다 높은 수준의 읽기 기능을 평가할 수 있는 문항의 비중을 높이는 것이 그러한 예에 해당한다. 읽기 평가의 목적에 따라, 평가 대상 학생에 따라 문항 개발 비율의 변화를 주고 있는데 이는 타당한 접근 방법이라 볼 수 있다.

또한 텍스트 유형에 따른 문항 개발의 비중도 달라지는데 PIRLS의 경우 정보 텍스트와 문학 텍스트의 비중을 대등하게 다루고, NAER과 NAEP의 경우 학년이 높아질수록 문학적인 텍스트의 비중보다 정보적인 텍스트의 비중을 높이고 있다. 읽기 평가에서 두 유형의 텍스트 비중의 적절성을 판단하기는 어려운 부분이지만, 반드시 해결해야 할 중요한 요인 중의 하나이기도 하다. 전통적으로 우리나라의 읽기 평가에서는 상대적으로 문학 텍스트의 비중이 크고, 정보 텍스트의 비중이 낮은 경향이 있다. 그러나 외국의 평가들에서 보는 바와 같이 학년이 올라갈수록 일상생활에서 흔히 접하는 정보 텍스트와 실용(도식) 텍스트의 대한 평가 문항의 반영 비율이 높아지는 것에 대해 의미 있게 숙고할 필요가 있으리라 본다.

지금까지 외국의 읽기 평가들에 대한 연구를 비교 분석하고, 그 결과를 논의하면서 우리의 읽기 교육에 주는 시사점을 살펴보았다. 우리나라의 경우 읽기 평가들에 대한 연구는 거의 없는 실정이다. 앞으로 우리의 실정에 맞는 대안적인 읽기 평가들을 개발할 때 국내의 읽기 교육(평가) 연구 성과를 반영하며, 외국에서 선행된 평가들 연구에 대한 면밀한 검토를 통한 체계적인 연구가 필요할 것이다. 이는 차후의 과제로 남겨 둔다.

참 고 문 헌

- 강현석·강이철·권대훈·박영무·이원희·조영남·주동범·최호성 역(2005). **교육과정 수업 평가를 위한 새로운 분류학: Bloom 교육목표분류학의 개정**. 아카데미프레스.
- 김명숙·노국향·박정·부재울·양길석(1998). **국가수준 교육성취도 평가 방안 연구**. 한국교육과정평가원.
- 김봉순(1996). 국어과 평가 체제 연구: 읽기를 중심으로. **한국국어교육연구회 논문집**. 한국어교육학회.
- 김창원(1999). 국어교육 평가의 구조와 원리. **한국초등국어교육 제15집**. 한국초등국어교육학회, 165-190.
- 노국향 외(1999). **OECD 학업성취도 국제 비교 연구-읽기, 수학, 과학 영역을 중심으로**. 한국교육과정평가원 연구 보고 RRE 99-8.
- 노국향·최승현·신동희·이소영(2000). **OECD의 학생 평가: 읽기, 수학, 과학 평가를 및 예시문항**. 한국교육과정평가원.
- 노국향·최미숙(2001). **PISA 2000 읽기 평가 결과 분석 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2001-9-2.
- 노명완(1990). 국어과 교육에서의 평가. **국어교육 개선 방안 연구**. 서울대학교 사범대학 국어교육과 세미나 자료.
- 노명완·정혜승(2006). **읽기 능력 검사도구 개발 연구**. 한국교육개발원 연구보고 RR 2005-19-1.
- 박수자(2003). 국어과 읽기 평가의 유형과 사례. **어문학교육 제27집**. 한국어문교육학회, 69-90.
- 박정·김신영·한경혜·소경희·채선희·김경희(2002). **국민 기초교육에 대한 국가수준 성취기준 설정 및 평가 방안 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 CRE 2002-2.
- 이미경·곽영순·민경석·채선희·최성연·최미숙·나귀수(2004). **PISA 2003 결과 분석 연구-수학적 소양, 읽기 소양, 과학적 소양 수준 및 배경변인 분석**. 한국교육과정평가원 연구 보고 RRE 2004-2-1.
- 이삼형(1999). 국어교육 평가의 관점. **국어교육평가의 일반 원리**. '99 국어교육연구소 학술 발표회 자료집. 서울대학교 국어교육연구소, 1-16.
- 이인제·이재기·최석진·이봉주·채선희·김도남·강미현·김혜숙·이규민(2004). **2003년 초등학교 3학년 국가수준 기초 학력 진단 평가 연구-읽기**. 한국교육과정평가원 연구보고 CRE2004-1-2.

- 이인제 · 최석진 · 이재기 · 이봉주 · 채선희 · 김도남 · 강미현 · 김혜숙 · 이규민(2004). **2003년 초등학교 3학년 국가수준 기초 학력 진단 평가 연구-종합**-. 한국교육과정평가원 연구보고 CRE2004-1-1.
- 임천택(2002). 학습자 중심의 국어과 평가. 박이정.
- 정구향 · 이재기 · 민병곤 · 김지연(2004). **2003년 국가수준 학업성취도 평가 연구-국어**-. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2004-1-2.
- 채선희 · 나귀수 · 광영순 · 김재철 · 윤준채 · 최성연(2003). **2003년도 OECD 학업성취도 국제 비교 연구-PISA 2003 본검사 시행**-. 한국교육과정평가원 연구 보고 RRE 2003-2-1.
- 천경록(2004). 독서 진단 검사 도구 개발의 기초. **독서와 작문의 통합**. 한국독서학회, 1-24.
- 천경록(2005). **독서 진단 검사 도구의 연구 개발**. 제15회 정기학술대회 발표 자료집. 한국독서학회, 125-143.
- 최미숙(2002). 국어과 평가의 반성과 과제. **21세기 국어교육학의 현황과 과제**. 한국문화사, 223-243.
- 최미숙(2004). 국가수준 국어과 교육성취도 평가의 실제와 발전 방안-평가 문항을 중심으로. **‘국어 시험’의 현황과 개선 방안**. 제27회 학술발표대회 자료집. 국어교육학회, 97-113.
- 최미숙(2005). 사고력 신장을 위한 국어과 평가 문항 연구. **어문연구**, 33(1). 한국어문교육연구회, 417-443.
- 현주 · 김양분 · 박현정 · 류한구(2004). **KEDI 종합검사도구 개발을 위한 기초연구**. 한국교육개발원 연구보고 RR 2004-18.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkson, I. A. G. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. NIE, 95-101.
- Anderson, et al. (2001). *A taxonomy for learning teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Barrett, T. (1976). Taxonomy of Reading Comprehension. in R. Smith & T. Barrett(eds.). *Teaching Reading in the middle grade*. Addison-Wesley.
- Campbell, J.R., Kelly, D.D., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Cosgrove, J., Milis, L., Shiel, G., Forde, P., & Wardle, H. (2004). *Assessment Framework for the 2004 National Assessment of English Reading(NAER): First and Fifth Classes*. Educational Research Centre.
- Eivers, E., Shiel, G., Perkins, R., & Cosgrove, J. (2005). *The 2004 national assessment of English reading*. Educational Research Centre.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*.

- International Association for the Evaluation Achievement.
- Guzzetti, B. J.(ed.). (2002). *Literacy in America: an encyclopedia of history, theory, and practice*. ABC-CLIO, Inc.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (eds.) (1995). *The literacy dictionary*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Johnston, P. & Costello, P. (2005). Principles for literacy assessment. *Reading Research Quarterly*. 40(2). International Reading Association, 256-267.
- Kapinus. & Barbara. (2003). *PIRLS-IEA Reading Literacy Framework: Comparative Analysis of the 1991 IEA Reading Study and the Progress in International Reading Literacy Study and the Progress in International Reading Literacy Study*. National Center for Education Statistics(ed.). Washington, DC.
- Moore, W. J. & Kennedy, L. D. (1971). Evaluation of Learning in The Language Arts. Bloom, B. S., Hastings, J. T., Madaus, G. E. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill, Inc, 767-814.
- National Assessment Governing Board(NAGB). (2002). *Reading framework for the 2003 National Assessment of Educational Progress*. U.S. Department of Education. Washington, DC.
- National Assessment Governing Board(NAGB). (2004). *Reading framework for the 2005 National Assessment of Educational Progress*. U.S. Department of Education. Washington, DC.
- National Institute for Child Health and Human Development(NICHID). (2000). *Report of the National Reading Panel*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ogle, L., Sen, A., Pahlke, E., Jocelyn, L., Kastberg, D., Roey, S., & Williams, T. (2003). *International Comparisons in Fourth Reading Literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study(PIRLS) of 2001*(NCES 2003-073). U.S. Department of Education, NCES. Washinton, DC: U.S. Government Printing Office.
- Organisation for Economic Co-operation and Development(OECD). (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical, and Scientific Literacy*. Paris, France.
- Organisation for Economic Co-operation and Development(OECD). (2003a). *OECD Programme for International Student Assessment 2003*. Reading Workshop Material.
- Organisation for Economic Co-operation and Development(OECD). (2003b). *The PISA Assessment Framework*.
- Progress in International Reading Literacy Study(PIRLS). (2000). *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001*. IEA. Boston College Chestnut Hill, MA, USA.

- Qualifications and Curriculum Authority(QCA). (2000). *Introduction the Key Stage3 English Optional Tests*. London, W1J8QA.
- Serafini, F. (2000). Three paradigms of assessment: Measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher*, 54(4). IRA, 384-393.
- Wixson, K. K. & Peters, C. W. (1984). Reading redefined: A Michigan Reading Association position paper. *Michigan Reading Journal*, 4-7.

• 논문접수 : 2006년 4월 15일 / 수정본 접수 : 2006년 5월 15일 / 게재 승인 : 2006년 5월 24일

ABSTRACT

A Study of Comparative On Reading Assessment Framework

Myeong-Wan Noh(Professor, Korea University)

Chang-Gyoon Park(Lecturer, GyeongIn National University of Education)

The aim of this study is to analyze reading assessment framework that is based on a systematic research result. And we tried to argue on what the study of reading assessment framework suggest in our reading education. In this study reading assessment frameworks, we reviewed PISA(Programme for International Student Assessment)'s framework, PIRLS(Progress in International Reading Literacy Study)'s framework in international level, and NAEP(National Assessment of Educational Progress)'s framework, NAER(National Assessment of English Reading)'s framework in national level. Reading assessment frameworks are composed of categories and areas, and each frameworks are characterized as to way setting up categories and areas. When we compare categories and areas in reading assessment frameworks, we can find reading assessment framework's structure have similarity each other, while there are different points between them. This study of reading assessment framework suggest that our reading education are oriented to expansion of definition to reading literacy, division of systematically about reading processes, access of various reading text, and consideration about rate of items in assessment instrument.

Key Words : reading assessment framework, PISA, PIRLS, NAEP, NAER, reading education