

읽기 기초학력 평가를 위한 선결 과제

염은열*

〈 차례 〉

- I. 서론
- II. 읽기 기초학력 평가를 위한 전제
 - 1. 범교과적 도구성에서 비롯된 문제
 - 2. '읽기 기초학력' 설정 방법의 문제
- III. 읽기 과정 분석을 통한 성취수준 설정
 - 1. 초기 읽기의 성취 수준
 - 2. 목독이 가능한 단계의 읽기 성취수준
 - 3. 국어환경의 변화를 반영한 성취수준 설정의 필요성
- IV. 평가 도구 개발의 방향
 - 1. 성취수준의 구체화를 위하여
 - 2. 평가 도구 개발을 위하여
- V. 결론

I. 서론

학습 내용을 제시할 때 쉬운 것에서 어려운 것으로, 개인적인 것에서 사회적인 것으로, 체험적 구체성에서 개념적 추상성으로, 평면적 혹은 선조적 단순성에서 입체적 복합성으로 나아가야 한다고 말해진다. 이러한 위계의 방향은 종종 피라미드나 삼각뿔의 형태도 시각화되기도 하는

* 청주교육대학교

데, 시각화된 그림은 쉬운 것, 단순한 것, 개인적인 것일수록 피라미드나 삼각뿔의 밑둥 부분에 위치하고, 추상성을 띠는 것, 어려운 것, 사회적인 것, 복잡성을 띠는 것일수록 피라미드나 삼각뿔의 꼭지점 근처에 자리하는 형상이 된다. 그런데 이러한 형상은 종종 위계 구조의 의미에 대한 오해를 불러오기도 한다. 삼각뿔의 밑 부분에 놓여 있는 지식이나 기능은 보다 상위에 놓여 있는 지식이나 기능에 도달하기 위한 방편일 뿐이므로 중요하지 않고, 그보다는 꼭대기에 놓여 있는 지식이나 기능에 도달했는지의 여부나 어느 단계까지 도달했느냐가 더욱 중요하다고 보는 것이다. 이러한 인식은 학습자로서의 수준이나 그에 따른 학습의 순서를 따지기에 앞서 내 자녀가 <기본>보다는 <심화>된 내용을 학습하기를 바라는 부모들의 근거 없는 욕심으로 드러나기도 하고, 상대적으로 그 중요성 내지 정체성을 인정받지 못했던 초등교육의 위상과도 직접적인 연관이 있다.

그런데 피라미드 혹은 삼각뿔을 지탱하는 것이 결국에는 넓은 밑둥 부분이라는 점을 기억할 필요가 있다. 수학, 과학처럼 학습의 내용이 위계적 구조로 이루어진 교과목은 물론이고, 읽기처럼 모든 학습과제에 공통적으로 관련되는 교과목에 있어서는 출발점 행동으로서의 기초학력이나 기초기능이 다음의 학습에 절대적인 영향을 미친다.(허형, 2000: 5) 아울러 보다 상위의 목표에 도달한 경우라 하더라도, 우리 일상생활의 상당 부분이 피라미드의 밑둥 부분에 해당하는 여러 지식이나 기능, 전략 등에 의해 움직인다는 점도 기억할 필요가 있다. 따라서 '기초'는 이후 단계로 나아가기 위한 발판이 된다는 점에서도 중요하지만, 그 자체로 우리의 일상생활에 깊숙이 관련되어 있다는 점에서도 중요하다고 할 수 있다. 이런 점에서 초등학교 학생들을 대상으로 성취수준과 평가기준을 분명히 하고 이에 기반 하여 예시평가 도구를 개발한 연구 사례나¹⁾,

1) 한국교육과정평가원에서는 1999년부터 2001년에 이르기까지 초등학교 국어과 성취기준과 평가기준, 예시평가도구의 개발과 관련된 연구를 연속적으로 수행해왔다. 1999년에는 '초등학교 1, 2학년 성취기준, 평가기준 및 예시평가도구 개발 연구'를, 2000년에는 '초등학교 3, 4학년 성취기준, 평가기준 및 예시평가도구 개발 연구'를,

중·고등학교 학생들의 국어 기초학력을 평가한 연구 사례(한국교육과정평가원, 2000)는 기초학력의 중요성을 인식했다는 점에서, 그리고 기초학력으로서의 성취수준을 구체화하여 이를 평가함으로써 교육의 질을 관리하고자 했다는 점에서, 그것도 국가적 차원의 행보라는 점에서 매우 고무적인 일이라 하겠다.

그러나 논의의 수준이 교육과정에 '이미' 제시되어 있는 성취수준을 확인하고 그에 따라 평가 항목을 구상해보는 차원에 머물고 있어, 안타까움을 느끼게 한다. 물론 이러한 한계는 학습자의 언어 수행 능력에 대한 구체적인 이해가 절대적으로 부족하고 언어 수행 능력을 평가할 이론이 부실한 현실에서 기인하는 바가 크다. 이러한 한계를 알지 못하는 것은 아니지만, 그러나 학습자의 특성이나 교육 현장의 특수성, 우리 고유의 언어 문화를 고려하면서 읽기 평가와 관련하여 제기될 수 있는 여러 상황이나 문제 등을 논의거리로 상정하고 그 각각에 대해 성실한 답을 찾아가는 기초 연구부터 시작했더라면 하는 아쉬움이 남는다. 그렇게 개발한 평가 문항이 과연 기초학력을 평가하는 것으로 적절한가 하는 의심은 잠시 미뤄둔다 하더라도, 읽기 기초학력 내지 학년별 최소한의 성취수준을 설정한 절차와 근거에 대한 물음을 피할 수는 없을 듯하다. 즉 어떤 합리적 절차를 거쳐, 어떻게 구체화한 것인가 하는 불만에 찬 질문이 제기될 수 있다.

이 글에서는 읽기의 과정에 천착함으로써 읽기 기초학력을 설정하고 평가하려 할 때 고려해야 할 관점과 내용들을 제안하여, 평가 도구 개발의 절차와 방향에 대한 시사점을 도출하고자 한다. 기초학력 평가를 위하여 삼각뿔의 밑 부분을 튼튼하게 쌓는 기초 연구로서의 성격을 지닌다고 하겠다.

2001년에는 '초등학교 5, 6학년 성취기준, 평가기준 및 예시평가도구 개발 연구'를 수행한 바 있다. 외국의 연구 사례로는 Susan Cooper Loomis & Mary Lyn Bourque(2001)를 참고할 수 있다.

II. 읽기 기초학력 평가를 위한 전제

읽기 기초학력이란 우선 모국어화자가 교과 학습을 하거나 일상 생활을 해 나가는 데 필요한 최소한의 읽기 능력을 말한다. 따라서 해당 학생들이 도달해야 할, 최소한의 성취수준과도 밀접하게 관련된다. 읽기의 성취수준이 우리가 학생들이 도달해야 한다고 생각하는 읽기 능력과 특성을 명료하게 진술한 것이기 때문에, 읽기에서의 최소한의 성취수준을 읽기 기초학력으로 볼 수 있는 것이다. 그리고 이미 짐작했겠지만 ‘최소한의’라는 수식어에는 준거(criterion)와 분할점(cut off/passing line)의 의미가 아울러 전제되어 있다. 즉, 학년별 기초학력은, 해당 시기에 무엇을 가르칠 내용을 설정할 것인가를 제시해주는 기준이자, ‘도달 여부’와 ‘숙달 여부’를 가르는 기준이 되는 것이다.

이렇게 읽기 기초학력을 최소한의 읽기 능력이라고 규정하고 ‘최소한’이라는 말 속에 분할점과 준거의 개념이 들어있음을 지적하기는 했지만, 그럼에도 불구하고 읽기 기초학력을 설정하는 일은 여전히 난감한 문제로 우리 앞에 남는다. ‘최소한’이라는 수식어가 절대적인 기준이 아니라 상대적으로 규정될 수 있는 정도의 의미를 지니는 기준인 까닭에, 무엇을 최소한의 읽기 능력으로 볼 것인가에 대한 답은 여전히 다양하게 열려 있기 때문이다. 이에 대한 답을 내기 위해서는, 다시 말해 초등학교 단계에서 도달해야 할 읽기 기초학력을 설정하고 이에 대한 평가를 시행하기 위해서는 최소한의 읽기 능력을 무엇으로 볼 것인가에 대한 사회적 합의를 도출하는 것이 필요하다. 물론 그 합의는 역사적·문화적·교육적 근거에 의해 뒷받침이 되어야 할 것이다. 그런데 한 편의 논문에서 읽기 능력에 대한 여러 가지 견해들을 모두 기술하고 나아가 합의점을 찾기 위한 공동의 사고를 진행할 수는 없는 까닭에, 이 글에서는 읽기 능력에 대한 필자 나름의 관점을 밝히고 그에 따라 읽기 기초학력 설정의 방향을 제시함으로써 이후 논의의 발판을 마련하고자 한다.

읽기의 성취 수준을 구체화하기 이전에 우리가 어떤 문제를 고려해야

할 것인지 먼저 짚고 넘어가기로 하자.

1. 범교과적 도구성에서 비롯된 문제

읽기 능력은 국어 교과 내에서의 학습은 물론이고 학교에서의 학습 전반, 나아가 일상생활 전반에도 영향을 미친다. 읽는 행위가 국어 시간에 국한된 일이 아니기 때문이다. 이처럼 읽기 능력은 ‘국어’라는 특정 교과에 국한된 능력이 아니라는 점에서 ‘범교과적 성격’을 지니며, 이후 학습을 위한 기초 내지 방편으로 기능한다는 점에서 ‘도구적 성격’을 지닌다.

범교과적 도구성을 지니기 때문에, 읽기 기초학력을 설정하려 할 때는 교과적 관심, 특히 국어교과적 관심을 넘어서는 관점이 요구된다. 국어교육과정에 명시되어 있거나, 또 국어교육 학계에서 논의한 여러 성과들로부터, 읽기 및 읽기 능력의 본질과 특성 및 읽기 평가의 원리 및 방법에 대한 통찰을 얻어와야겠지만, 성취 기준의 선정은 물론이고 예시 자료의 범위나 읽기 목적 등을 논함에 있어서 국어교과를 넘어서는 안목과 방법론이 필요하다. 따라서 국어과 교육과정에서 명시한 성취수준이나 교육 내용이 참고 자료는 될지언정 절대적인 출발점이나 준거는 되지 못한다고 할 수 있다. 이러한 국어과 교육과정에 대한 우리의 입장은 국가 주도의 연구²⁾에서 취한 관점 및 절차와 구별된다. 지금까지 국가 차원에서 이루어진 성취수준이나 기초학력 등에 대한 연구는 교육과정에 명시되어 있는 학습 내용을 성취수준으로 상제화하고 평가 기준을 마련한 후, 평가 항목을 개발하는 것이 대부분이었다. 궁극적인 목표가 평가 문항 개발에 있었던 만큼, 기초학력이란 무엇이며 어떻게 기초학력을 설정할 수 있는지, 이러한 읽기 능력에 대한 평가가 어떻게 진행되어야 하는지, 나아가 이 모든 과정에 대한 평가는 어떻게 할 것인지에 대한 원론

2) 한국교육과정평가원에서 수행한 연구가 이와 관련된다. 이와 관련하여 각주 1번을 참고하길 바란다.

적인 논의는 거의 없었다고 할 수 있다. 그런 이유로 양적으로 적지 않은 연구물들을 제출하였지만, 7차 교육과정의 내용을 재진술하거나 보완하는 수준을 넘어서지 못한 면이 있으며, 지금 이 시점에서 기초학력 평가의 중요성을 다시 주장하며 원론부터 논의를 시작해야 하는 번거로움과 비생산성을 낳았다고도 볼 수 있다. 평가 문항을 개발하기 위해 검토해야 할 여러 사항들을 드러내고 그 각각의 사항들에 대해 성실하게 논의한 후, 그 결과에 따라 평가 문항을 개발하였더라면 하는, 또 그렇게 한 문제 한 문제씩 풀어낸 역사가 축적되었더라면 하는 아쉬움이 남는다. 앞서 말했듯이 국가 차원의 연구였기에 그러한 아쉬움은 더욱 크다고 할 수 있다.

물론 이러한 우리의 비판이 그간의 연구 성과를 간과하거나 국어과 교육과정의 중요성을 부정하는 것으로 받아들여진다면 그것은 오해이다. 기초연구가 절대적으로 부족한 상황이라, 성취수준과 관련하여 우리가 우선적으로 검토하여 논의의 발판으로 삼을 것은 여전히 국어과 교육과정, 그 중에서도 특히 읽기 교육과정임은 분명하다. 특히 우리는 학년별 학습 내용 중 <기본>에 해당하는 내용을 기초학력과 관련하여 우선적으로 검토할 수 있다. 물론 읽기 교육과정에서 <기본>으로 설정된 내용 중에서도 삭제할 내용이 있을 수 있고, 국어과 교육과정에 포함되어 있지 않지만 반드시 고려하거나 포함해야 할 내용이 있을 수 있다는 점을 염두에 두면서 말이다. 이는 부분적으로는 7차 읽기 교육과정이 완전하지 않은 탓도 있지만, 읽기의 범교과적 성격에서 비롯된 것이며 이와 관련하여 학습자가 처한 언어 상황이 날로 달라지고 그에 따라 우리 사회가 요구하는 읽기 능력 또한 조금씩 달라지기 때문에 비롯된 것이다.

읽기 능력을 평가하기 위해 활용할 예시 자료의 범위 역시 교과 전반은 물론이고 학교 외에서 학생들이 자주 접하는 일상의 많은 언어자료들에 이르기까지 확장될 필요가 있다. 국어과 영역에 엄연히 존재하는 문학·비문학의 구분 역시 초월해야 함은 물론이다. 따라서 교과서는 물론이고 교과서 외 지문을 어떻게 안배할 것인지에 대해서도 결정해야 한다. 이를 위해서는 해당 시기 교과학습시 학생들이 접하는 글의 종류와

수준—어휘, 문장, 단락—에 대한 정보는 물론이고, 초등학교 단계의 학습자들이 즐겨 접하는 언어 자료에 대한 정보를 아울러 조사하는 기초 연구가 수행되어야 한다. 이때 읽기 활동과 관련하여 학습자들이 겪는 인지적 어려움에 대해서도 아울러 조사해야 한다.

앞서 지적했듯이 읽기 능력은 도구적 성격을 지닌다. 그 자체로 성취해야 할 목표가 될 수 있지만, 다른 것을 얻기 위해서도 읽기 능력이 요구되기 때문이다. 그런데 다음의 학습에 영향을 미친다는 점에서는 공통되지만, 수학교과나 과학교과에서의 성취수준과도 질적으로 구분되는 지점이 있어, 이에 대해서도 주목할 필요가 있다. 이러한 차이가 분명하게 짚어질 때 타교과와 구분되는 ‘읽기’ 기초학력의 성격이 드러날 것이기 때문이다.

수학에서는 ‘더하기’ 개념을 학습한 다음에 ‘곱하기’ 개념으로 나아가는 것에 별다른 이견이 있기 어렵지만, 읽기 능력을 포함하여 국어 능력은 상대적으로 이러한 순서화 내지 위계화가 쉽지 않다. 예를 들어 ‘평가와 감상’이 보다 상위의 능력이고 ‘사실적 이해’가 하위의 능력으로 가정되지만, 어떤 아동들은 동화를 읽고 그 내용을 정확히 파악하지 못한 상태에서도 동화에 대한 풍부한 정서적 반응을 보일 수 있다. 이러한 사례가 위계화 자체를 불가능하게 할 정도로 빈번하게 발견되는 것은 아니지만, 그러나 읽기 능력 평가에 보다 신중하게 접근할 필요가 있음을 알게 하기엔 충분하다. 또 이는 어떤 면에서, 읽기 능력이 한두 문항이나 사례로 평가될 수 없는 총체적 능력이라는 점을 환기시켜준다. 의미 있는 평가가 가능하려면 충분한 평가 자료를 확보한 상태에서 숙의 과정을 거쳐 최종적으로 평가가 내려져야 함을 의미하는 것으로 해석할 수도 있다.

이와 함께 지적할 것이, 읽기 능력을 평가하는 것 자체가 그리 쉽지 않은 일이라는 점이다. ‘더하기’ 개념을 획득했는지는 비교적 간단한 문항을 통해서도 확인할 수 있지만, ‘글의 의미를 제대로 파악했는지’ 여부를 판단하는 것은 쉽지 않다. 어느 정도 파악했을 때 제대로 파악했다고 볼 수 있을지 정도의 문제가 개입되는 것은 물론이고, 학습자가 파악한 내용을 평가자에게 어떤 형태로든 전달했을 때 평가가 가능해지기 때문

에 이러한 소통을 가능하게 하는 표현 능력의 획득 여부가 또 하나의 변수로 개입하게 된다. 따라서 특정 단계의 성취수준에 도달했는지의 여부를 묻는 문항이 다양하게 개발되어야 하며 그에 대한 여러 반응들을 수집한 상태에서 읽기 능력에 대한 평가가 종합적으로 내려져야 한다. 결국, 한 학년 안에서도 동일한 성취수준에 대해 묻는 다양한 형태의 문항들이 개발되어야 하고 이 결과들을 종합하여 학생들의 기초학력을 평가해야 한다고 하겠다.

2. '읽기 기초학력' 설정 방법의 문제

읽기 기초학력 평가를 위한 문항을 개발하기 위해서는, 읽기 기초학력을 어떤 절차나 방법에 따라 어떻게 설정할 것인가 하는 문제를 풀어야 한다.³⁾ 이는 현 시점에서 누구에게나 무척 곤혹스러운 문제일 것이다. 학생들의 언어 활동에 대한 기초 자료가 절대적으로 부족한 상태인 데다가 '기초적 혹은 기본적(basic)' / '능숙한(proficient)' / '진전된(advanced)' 이라는 기준이 통시적 비교나 공시적 비교를 통해 내려질 수 있는 상대적인 판단이기 때문에, 학년별로, 절대적 기준—'기초' 수준—을 마련하는 일은 언제나 위험 부담이 있기 마련이다. 이런 이유로 학년별 읽기 기초학력을 설정할 때는 신중하게 가능한 여러 방법을 동시에 동원하는 것이 필요하다. 지금까지 부분적으로 시도되어 왔고, 또 현실적으로 가능한 기초학력 설정의 방법을 들면 다음과 같다.

[교육과정을 참조하는 방법] 학년별 읽기 기초학력을 설정하는 일은 학년별 성취수준을 정하는 문제에 다름 아닌데, 이를 위해 지금까지

3) 심영택(2003)은 쓰기 기초학력의 개념을 규정하기 위하여, '기초'에 대한 개념 규정을 시도한 바 있으며, 쓰기 기초학력 평가의 방향과 책무성에 대해 다각도로 분석한 바 있다. 비록 쓰기와 읽기로 그 영역이 다르기는 하지만, 심영택의 논의는 읽기 기초학력의 개념을 설정하고 평가의 방향과 책무성을 생각하는 데 좋은 참고 자료가 된다. 기초에 대한 탐색과 읽기 기초학력 평가의 책무성에 대한 논의는 그 글로 대신하기로 한다. 여기서는 보다 실제적인 작업과 관련하여 우리가 해야 할 일들을 드러내는 일에 집중하기로 한다.

가장 많이 사용한 방법은 바로 교육과정의 내용 항목을 구체화하는 방법이라 할 수 있다. 몇몇 전문가를 위촉하여 의견을 수렴하고 여러 번의 실무 회의를 거치되, 교육과정에 명시되어 있는 해당 학년 읽기 교육의 내용을 개념적 차원에서, 즉 논리적 순서를 고려하여 여러 수준으로 상세화한 후, 가장 하위 수준을 해당 학년 학생이 도달해야 할 최소한의 읽기 능력으로 보는 것이다. 이러한 방법은 교육과정에 녹아 있는 여러 이론 및 경험들과, 연구를 직접 수행하거나 여러 형태로 관여하고 있는 교과 전문가나 교사들의 건전한 상식과 감각에 기초한 방법이라는 점에서, 연구 방법으로서의 의의와 한계가 아울러 지닌다. 이론적 탐색과 실제 학습자에 대한 정보가 뒷받침된다면 이러한 방법이 빛을 발하겠지만, 그렇지 않은 상황이라면 연구 시간을 단축할 수는 있겠지만 현행 교육과정에 매몰될 위험성이 더 크다.

이를 보완하기 위하여, 기왕의 연구들에서는 교육과정에 기반 하여 구체화한 성취기준과 평가기준 등에 대한 의견을 수렴하기도 하고, 국어 교육을 통해 성취해야 한다고 일반 국민들이 기대하고 있는 최소한의 지식과 기능에 대한 의견을 들어보는 방법을 사용하기도 하였다.⁴⁾ 전자는 사후 추인을 받아 설득력을 더하고자 한 것인데 그야말로 사후 추인의 절차였을 뿐, 그 결과를 반영하여 처음 설정한 내용을 수정하거나 보완하려는 적극성을 보이지는 않았다는 점에서 한계를 지닌다. 후자는 현실적인 요구를 반영할 수 있다는 이점이 있지만, 국민들의 의견이 전문성·포괄성·체계성을 지니기 어려운 바, 그야말로 ‘반영’할 수 있을 뿐 논의의 준거나 출발점으로 삼기는 어렵다 하겠다.

그러나 ‘최소한 이런 능력은 갖춰야 한다.’는 상식의 확인이나 ‘최소한’에 대한 사회적 합의는 매우 중요하고 필요하다는 점에서, 의견 수렴의 방법을 보다 구체화하고 전문화하는 것이 필요할 것이다. 가령, 일반 국민들로부터 의견을 수렴하는 방법도 시행해야겠지만, 자녀가 해당 학년에 있는 부모들의 기초학력에 대한 요구나 여러 교과를 가르친 경험이

4) 한국교육과정평가원에서도 앞서 언급한 연구를 수행하면서 이 방법을 병행하였다.

있는 교사들의 기초학력에 대한 요구를 우선적으로 수렴하고, 아울러 아동들의 기초적인 문식성에 대한 조사를 병행하는 것이 필요하다.

[학습자에 대한 이해에서 시작하는 방법] 학습자의 읽기 능력을 광범위하게 조사·기술하고, 이를 바탕으로 학년별 기초학력을 설정할 필요성은 새삼 다시 말할 필요도 없을 줄 안다. 그러나 질적 연구의 성패가 연구에 들인 시간과 노력, 열정의 양에도 비례한다는 점에서, 당장 학습자의 읽기 능력을 포함하여 언어 구사 전반을 관찰·기술하여 의미 있는 데이터를 내고 그 데이터를 활용하기는 어려운 것이 현실이다. 또 데이터 수집의 규모와 기간이 크고 길어야 함은 물론이고 연구 방법에 대한 이해와 경험이 충분히 쌓였을 때 질적 기술이 가능하다는 점도 지금 우리에게는 해결해야 할 문제일 수 있다. 이제야 교실과 학생들의 언어 생활, 수업 등에 대한 기술이 본격적으로 시작되고 있는 점을 감안하면, 이와 같은 방법에 전적으로 의지하여 성취수준을 구체화하는 것은 현실적으로 가능하지 않다. 그러나 학년별 읽기 성취수준에 대한 시사를 이끌어내기 위하여 우리 학생들의 언어 사용 실태를 기술하는 일은 앞으로 우리가 지속적으로 수행해야 할 과제임에 분명하다.

[예비평가 후 평가 결과를 바탕으로 기초학력으로 설정하는 방법] 기초학력을 설정하고자 할 때 우리가 또 하나 고려해 볼 것이 학생들의 읽기 능력을 평가한 후, 그 결과를 분석하여 학생들의 몇 퍼센트가 도달한 수준을 기초학력으로 정하는 방법이 있을 수 있다. 물론 일제식 집단 평가를 실시하여 나온 결과를 과연 신뢰할 수 있는가 하는 문제가 제기될 수 있고, 그 이전에 어떤 근거로 예비평가의 항목을 만들 것인지에 대한 별도의 논의가 필요해진다. 따라서 순환의 고리에 빠져 생산성 없는 논의로 흐를 가능성조차 있다. 그러나 일단 예비평가 문항이 만들어지고 예비평가를 수행한 후 오랜 관찰 기간을 설정하여 질적·양적 평가를 병행하고 그 결과를 분석함으로써 기초학력을 설정한다면 이러한 우려가 한결 사라지고, 좋은 평가도구를 만들어낼 수 있게 될 것이다. 즉, 예비평가의 결과를 반성적으로 성찰하고 성찰한 결과에 따라 예비평가 항목을 수정하는 과정을 여러 번 거치다보면 보다 의미 있는 평가 도구를 개

발하는 것이 가능할 것이다.

[읽기의 본질에 천착하는 등 이론적으로 접근하는 방법] 읽기의 본질에 천착함으로서 읽기 능력의 위계를 정하고 이를 바탕으로 기초학력을 설정하는 방법이 있을 수 있다. 이론적 접근이 언제나 현실에 부합하는 것은 아니지만, 연구자가 윤리의식을 가지고 경험에 조화하면서 연구에 임한다면, 평가 도구 개발과 관련하여 불필요한 시행착오를 줄일 수 있는 이점이 있다. 이론적 접근은 이상에서 제시한 여러 방법들에 따라 평가 도구를 개발하려 할 때도 유의미한 가설을 제공해 주는 한편 연구의 논리적 절차를 분명히 해주기 때문이다. 필자와 같은 개인 연구자들이 기여할 수 있는 방법이기도 한다.

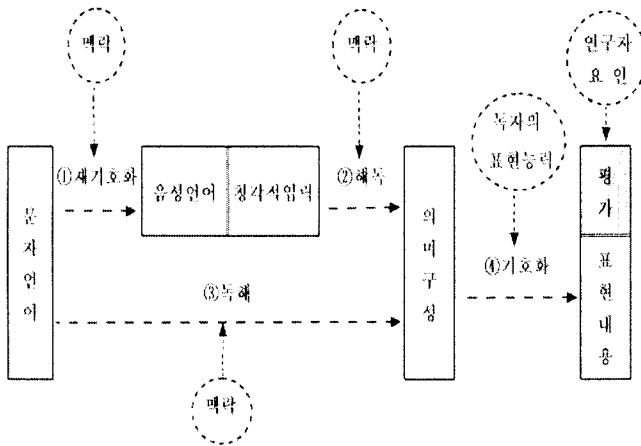
읽기 기초학력 평가를 위해서 다양한 방법들을 함께 동원해야 한다는 원론을 다시 한번 확인하고, 여기서는 읽기 및 읽기 평가의 과정에 주목하여 성취수준 설정의 방향을 제안해 보려 한다. 이 제안은 물론 다른 연구를 통해 구체화되고 보완되고 극복되어야 할 것이다.

Ⅲ. 읽기 과정 분석을 통한 성취수준 설정

교과전문가들이나 교사들은 모국어화자로서 이미 읽기 기초학력을 습득한 상태이기 때문에 간혹 읽고 이해하는 과정이 매우 복잡하다는 사실을 잊기 쉽다. 그러나 제2언어 학습시 읽기나 쓰기 기능을 익히는 일이 얼마나 어려우며 따라서 얼마나 많은 연습을 필요로 하는지 떠올려 보자. 그러면 우리는 모국어 화자로서 끊임없는 훈련의 장에 노출되어 있었기에 읽기 능력을 비교적 어렵지 않게 습득했다는 사실을 알게 된다. 그것도 의식하지 못하는 사이에 말이다.

여기서는 모국어화자인 우리가 지금은 잊어버렸거나 주목하지 않고 있는, 읽기의 과정과 읽기 능력의 습득 순서, 그에 따른 학습의 단계를 면밀히 살피고, 각각의 단계에서 아동들이 겪을 인지적 곤란함이 무엇인

지에 대해서 생각해보기로 한다. 이를 위해 읽기의 과정을 시각화하여 제시한 후, 시각화한 표를 보면서 읽기 능력의 발달 순서와 각각의 단계에서 무슨 일이 일어나는지, 그것을 평가하기 위해서 어떤 사항들에 대해 고려해야 하는지 논의하고자 한다.



<그림 1>

위 그림은 독자의 의미 구성 과정을 시각화한 것이다. 이 그림을 참고로 읽기 성취수준의 위계화를 시도해보고, 각각의 성취수준이 어느 단계의 기초학력으로 설정될 수 있는지 논의해 보기로 한다.

1. 초기 읽기의 성취수준 (①, ②의 단계)⁵⁾

5) 필자는 이 단계에 초점을 맞춰 다음에 예시하는 고려 사항들을 보다 구체화하여 성취수준을 설정한 후 그에 따라 읽기 및 쓰기 기초학력 평가 도구를 개발하는 연구에 참여한 적이 있다. 이에 따라 구체적인 평가 문항이 제작되고 평가 결과 또한 분석되었는데, 그 결과는 국립특수교육원의 연구 보고서(2004)를 참고할 수 있다.

1) 기호의 음성화 단계

이 시기는 문자를 배우기 시작하여 소리내어 읽을 수 있는 단계까지를 의미한다. 유치원 아동으로부터 초등학교 저학년 학생들이 여기에 해당한다. 아동들은 음성 언어로 소통하는 방법을 먼저 배운다. 문자를 배우기 시작하는 단계에서 아동들은 '사과'라고 소리를 내면 그 말이 무엇을 지시하는지 알고 있어도, '사과'라는 글자 역시 '사과'라는 소리가 지시하는 것과 동일한 대상을 지시한다는 사실을 알지 못한다. '사과'라는 문자가 우리가 볼 수 있는 과일을 지시한다는 것을 알아채기 위해서는 '사'라는 글자가 '사'라는 음으로 읽히고, '과'라는 글자가 '과'라는 음에 대응된다는 것을 먼저 학습해야 한다. '사'라는 글자가 그림이 아니라 상징 기호임을 알아야 하므로, 문자와 소리를 일치시키는 단계라고도 할 수 있다. 이것이 가장 기초가 되는 읽기의 성취수준이라고 할 수 있다. 이를 위 표에서 찾아보면 '① 재기호화'에 해당하는 단계라 하겠다. 이 단계의 성취수준은 읽어보게 하거나 지시 대상에 대한 그림이나 사진을 제시하고 해당 문자를 연결 지어 보게 함으로써, 어렵지 않게 그 도달 여부를 확인할 수 있다.

그런데 이러한 재기호화 과정에도 여러 가지 변인이 개입할 수 있다. 학습자와 관련된 맥락은 물론이고 글씨나 문자 학습 체험 등 많은 것이 변인으로 작용할 수 있다. 그러나 학습자가 소리를 내고 듣는 데 어려운 상황이 아니라면,⁶⁾ 이 시기에는 다른 변인들이 그리 결정적인 요소는 되지 않는다.

2) 정확성과 유창함의 훈련 단계

두 번째 단계는 자신이 읽은 소리를 의미와 연결짓는 '②해독'의 과정이다. 말로 기호화하는 순간 의미가 파악되는 경우도 있겠지만, ②의 과정에서 겪는 아동들의 인지적 곤란함과 그 곤란함을 해소하는 데 걸리는

6) 심리적·물리적으로 말하고 듣는 것에 어려움이 있을 수 있다.

시간은 단어의 수준이나 문장의 길이, 주제의 성격 등에 따라 달라질 수 있다. 가령, 초등학교 1학년 단계에서 '사과'라는 단어는 소리로 발음하는 순간, 거의 동시에 의미 파악(해독)이 되겠지만, '우리 학교의 교목은 물푸레나무이다.'라는 문장을 읽을 때는 그보다 많은 시간이 소요될 수 있다. 만약 소리 내어 읽을 수는 있지만, 의미 단위별로 띄어 읽는 기능에 유창하지 않은 아동이라, '우▽리▽학▽교▽의▽교▽목▽은▽물▽푸▽레▽나▽무▽이▽다.'라고 소리 내어 읽었다면, 이 아동이 그 소리를 해독하여 의미를 파악하는 데는 시간이 다소 걸린다고 보아야 한다. 동일한 비중으로 나열된 음들이 되새기며, 의미 덩어리를 찾아내 묶고, 다른 의미 덩어리와 구별하는 일을 수행해야만 최종적인 의미에 도달할 수 있기 때문이다. 따라서 소리 내어 읽기에 유창해지기⁷⁾까지는 학년별로, 단어의 수준⁸⁾과 문장의 길이, 문단의 길이 및 내용 등에 고려하여, 지문을 제시하고 소리내어 읽게 하는 것이 필요하다. 이를 우리의 관심과 연결하여 보면, 적어도 1-2학년까지는 단어와 문장, 글의 내용 등의 수준을 높여가면서 의미 단위에 따라 정확히 구획하며 유창하게 읽어내는지를 기초학력으로 평가해야 한다고 하겠다. 이 평가를 바탕으로 아동들이 점차 ③과 같은 과정으로 글을 읽어낼 수 있도록 도와야 함은 물론이다.

그런데 '②해독'의 과정에도 여러 맥락이 변인으로 작용할 수 있다. 학생들의 언어 능력 전반—가령, 어휘력 등—은 물론이고, 부분을 선택하여 기억하고 여러 부분들을 통합하는 사고 능력까지 이에 관여한다. 따라서 ④의 과정을 거쳐 어떤 결과가 나왔을 때 읽기 능력으로 평가할 것인지 말하기 능력으로 볼 것인지, 사고력으로 볼 것인지는 모호할 수 밖에 없다.⁹⁾ 따라서 여러 가지 능력과 연관된 결과임을 언제나 염두에

7) 이 시기의 유창성은 기능적인 측면과 보다 밀접하게 관련되며, 해독에 걸리는 시간과도 관련된다.

8) 이재승(2002)은 학년별 기초 낱말을 추출하는 방법에 대해 제안한 바 있다. 현행 교과서, 아이들이 흔히 접하는 글(책)을 분석하여 이른바 '기초 낱말'이라 할 수 있는 낱말을 찾아 제시하면 된다고 하였다. 흔히 접하는 책의 범위를 한정하는 문제가 있기는 하겠으나, 이는 현실적으로 기초 낱말을 특정하기 위해 활용할 수 있는 방법이라 하겠다.

9) 사실 읽기 능력이 사고능력이자 국어 능력의 하나이기 때문에, 또 말하기나 쓰기 역시

두어야 하며, 평가 결과에 따라 교육적 처치를 할 때도 읽기 영역을 넘어서서 생각하는 것이 필요하다.¹⁰⁾ 가령, 띄어쓰기 규칙을 지키고 비교적 정확하게 발음함에도 불구하고, 그 의미를 파악하지 못하는 학생이 있다면, 그 학생의 문제가 읽기에 국한된 것인지 보다 광범위한 영역에 걸쳐 있는 문제인지 판단해서 조치를 취해야 한다.

2. 묵독이 가능한 단계의 읽기 성취수준

1) 성취수준 확인의 어려움

묵독이 가능한 단계에 이른 학습자들의 읽기 성취수준에 대해 논의하는 것은 보다 복잡하고 어려운 면이 있다. '①→②'의 단계에 있는 학생들의 읽기 능력은, 소리 내어 읽을 수 있는지, 유창하게 읽을 수 있는지, 특정 단어나 간단한 글의 내용에 대해 알고 있는지를 확인하는 것으로, 비교적 어렵지 않게 확인할 수 있다. 소리 내어 읽은 것 자체가 바로 ④의 과정을 거쳐 평가자 앞에 제시된 자료인바, 이를 보고 정확한 지 유창한 지를 판단하면 되기 때문이다. 그러나 묵독의 단계에 이르면 소리 내어 읽게 하고 그 정확성과 유창성을 판단하는 것만으로 학생의 읽기 능력을 평가할 수 없게 된다.

묵독 이후의 단계에서는 독해(③)가 일어나는 바, 머리 속에 구성된 의미의 양과 질에 대한 평가가 다양하게 시도되어야 한다. 또 의미 구성을 위해 독자가 동원한 지식이나 방법, 전략 등이 정당한 가, 혹은 효과적인가에 대해서도 평가해야 한다. 물론 이처럼 보이지 않는 능력을 평가하려면, 독자가 자신의 읽기 체험을 어떤 형태로든 가시적이고 물질적

읽기와 마찬가지로 의미 구성 행위라는 점에서 다르지 않기 때문에, 그 결과를 읽기 능력만으로 볼 수는 없다.

- 10) 제2언어로 쓰인 글을 읽을 때 소리 내어 발음할 수는 있지만 그 의미를 파악하지 못하는 경우와 흡사하다. 이 경우 읽기 능력이 부족한 것으로 해석할 수도 있지만 말하기, 쓰기 능력을 포함하여 언어 구사 능력 전반에 문제가 있는 것으로 해석하는 것이 타당하다.

인 기호로 바꾸는 과정(④)이 전제되어야 한다. 특정 행위나, 읽기 과정 및 결과와 관련된 표현물 등 가시적으로 기호화되었을 때 평가가 가능하기 때문이다. 그런가 하면 정작 읽은 내용에 대해 정확히 표현했을 때조차 그것이 순전한 읽기의 결과인지에 대해서는 의심하지 않을 수 없다. 학생들 개인의 독특한 체험이나 편견, 글의 내용에 대한 선행지식이나 표현 능력 등이 중요한 변인으로 작용했을 가능성이 있기 때문이다. 가령, 일종의 유사읽기(pseudoreading) 증상을 보이는 아동들의 사례에서 볼 수 있듯이, 이처럼 관찰자의 눈에는 아동들이 글을 읽는 것처럼 보이지만, 실제로는 읽지 않고 이야기를 기억하도록 도와주는 문장 속의 여러 단어들을 알아차려서 이미 잘 알고 있는 이야기를 다시 말하는 경우도 있을 수 있는 것이다. 이러한 사례는 얼마든지 더 있을 수 있다. 주제나 장르에 대한 체험이나 지식, 읽기의 목적, 글의 종류 내지 장르에 대한 선호도, 심지어 그래픽적 요소에 이르기까지 읽기에 작용하는 변인이 너무나 많기 때문이다. 따라서 충분한 시간을 가지고 여러 번, 여러 가지 평가 방법을 활용하여 종합적으로 평가하는 것이 필요하다.

2) 이 시기 성취수준의 위계¹¹⁾

모국어 화자의 읽기 능력은 문자를 식별하는 기능적 문식성의 차원에 머물거나 내용을 인지적으로 파악하는 능력에 국한될 수 없다. 문자를 식별할 때조차도 연상에 의해 다른 이미지를 떠올릴 수 있고 문자 식별 체험으로부터 촉발되어 창의적인 언어 활동을 수행할 수도 있는 까닭이다. 사실 이러한 각각의 과정은 분리되어 존재하지도 않는바, 읽는 순간

11) 7차 교육과정에서는 이 단계의 읽기 활동을 내용 확인, 추론, 평가와 감상으로 나누어 있다. 이재승(2002)은 이를 바탕으로 사실적 이해와 추론적 이해, 비판적 이해로 나누어 있다. 이에 대해 필자는 추론 능력이 사실적 이해와 비판적 이해에 모두 필요하다고 판단하여 그 내용을 사실적 이해와 비판적 이해 단계에 분산하여 포함시키고, 별도의 단계로 설정하지 않았다. 그리고 교육과정에서 '평가와 감상'으로 애매하게 처리했던 내용을 '창조적 읽기와 활용하기'의 단계로 구체화하였다. 그 결과 묵독 이후의 읽기 능력 내지 단계를 이와 같이 셋으로 구획하였다.

한꺼번에 모든 일이 일어날 수도 있기 때문에 논리적으로 선후 관계를 설정하여 수준별로 읽기 성취수준을 설정하는 경우에도 이 모든 차원을 아울러 고려할 필요가 있다.¹²⁾ 읽기 행위가 총체성을 지니기 때문이다. 따라서 읽기 평가의 대상이 모국어화자임을 감안한다면 어휘나 문장, 글의 수준은 달리 해야겠지만 매 단계 읽기 교육의 목표는 공히 '문자를 식별하여' '내용을 파악하고' '그에 대해 자신의 생각이나 감정을 밝히며 나아가 비판적으로 반응하거나' '창의적으로 활용하는' 수준까지 포함하는 것이어야 한다. 문자를 식별하는 차원에서 설정될 수 있는 성취수준에 대해서는 앞 절에서 이미 논한 바 있으므로, 여기서는 그 이후 시기에 해당하는 읽기 교육의 목표와 그에 따른 성취수준 설정의 방향과 그 내용에 대해 논의해 보기로 한다.¹³⁾

기능적 문식성을 습득한 이후 우리가 글을 읽는 이유 내지 목적은 여러 가지일 수 있다. 학습을 위해 읽을 수도 있고 심미적 즐거움을 얻기 위해 읽을 수도 있으며 단지 정보를 얻기 위해 읽을 수도 있다. 그런데 읽은 글의 내용을 이해하지 못한다면, 이러한 목적을 달성할 수 없게 된다. 시간을 들였음에도 불구하고 아무것도 얻을 수 없는 상황이 되는 것이다. 그런 점에서 글을 읽고 그 글의 내용이 무엇인지 아는 것 역시, 모두가 도달해야 할 최소한의 읽기 능력이라고 할 수 있다. 문장을 넘어선 단위의 글을 접하는 모든 독자들이 갖추어야 할 최소한의 읽기 능력인 것이다. 학년별로, 글의 종류나 문장의 길이 등이 달라져야겠지만, 글의 의미 혹은 내용을 파악하는 것은 꼭 필요한 기초 능력으로 고려되어야 한다.

글의 내용을 파악했다면 파악한 내용에 대해 자신의 견해를 밝힐 수 있어야 한다. 이는 '비판적 읽기'와도 관련될 터인데, 비록 어리거나 수

12) 물론, 경험적, 개념적으로 볼 때 기능적 문식성과 창의적인 활용 능력 등의 선후 관계는 설정할 수 있다.

13) 이러한 목표 아래 구체적으로 학년별로 준거이자 분할점이 되어야 할 최소한의 성취수준을 제시하고 그에 따라 평가했을 때 학년별 읽기 기초학력이 측정될 수 있을 것으로 생각된다.

준이 낮은 독자라 하더라도 그 나름대로 비판적인 읽기를 시도할 수 있으며 따라서 이 또한 읽기 기초학력과 관련하여 진지하게 논의되어야 한다. 구체적으로 보면 글의 내용이나 구조 및 논리, 작가의 관점이나 의도, 표현 방법 등에 대해 객관적으로 파악하고 이를 비판하거나 보완하는 의견을 낼 수 있는지의 여부가 중요하게 다뤄져야 한다. 분석적·비판적으로 읽는 능력 역시 읽기 교육의 목표로 설정되어야 하고, 이에 따라 목표에 부합하는 구체적인 성취수준을 정하고 평가 도구를 개발해야 할 것이다.

그런가 하면 읽은 글에 대해 정서적·심미적으로 반응하고 그 결과를 어떤 방식으로든 활용할 수 있을 때 읽기 활동이 제대로 이루어졌다고 말할 수 있다. 동시나 창작동화의 내용이나 줄거리를 정확히 파악하고 작가의 관점에 대해서도 때로 비판할 수 있음에도 불구하고, 정작 아무런 정서적 감흥을 느끼지 못하거나 읽은 체험을 창조적으로 활용하기 못한다면 이는 제대로 된 읽기라고 보기 어렵다. 읽기 기초학력이 부분적인 능력이 아니라 총체성을 지니는 능력이어야 한다는 점에서 읽기 기초학력을 설정할 때나 기초학력을 측정하기 위한 평가도구를 개발할 때, 심미적 혹은 정서적으로 반응하고 그 체험을 창조적으로 활용할 수 있는지와 관련된 내용까지 포함해야 한다. 그런데 지금까지 인지적 모델에 입각하여 설계된 읽기 평가나 읽기 평가와 관련된 연구에서는 이 부분, 즉 심미적으로 반응하고 창조적으로 활용하는 능력이 다뤄지지 않았거나 소홀히 다뤄진 면이 있다. 아는 것만큼 느끼고 활용할 수 있는 측면이 있기 때문에, 그리고 심미적 반응이나 창조적 활용 여부를 평가하는 것이 본질적으로 어렵기 때문에 이 부분이 크게 부각되지 않았다고 할 수 있다. 그러나 모국어화자의 읽기 체험이 총체적 성격을 지니는 체험이라는 점을 고려한다면, 앞으로 평가 도구를 개발하거나 성취수준을 설정할 때는 이에 대해서도 적극 고려해야 할 것이다.

이상에서 논의를 바탕으로 우리가 고려해야 할 성취수준을 대강 제시해 보면 다음과 같다.

내용 파악하기
· 글의 세부 내용을 기억한다. · 글의 세부 내용을 기억하고 종합하여 대강의 내용을 파악한다. · 대강의 주제나 주요 관점을 파악한다. · 글에 포함되어 있지 않은 내용을 추론하여 의미의 빈칸을 메운다. · 요약한다. ...
비판적 읽기
· 사실과 의견을 구분한다. · 표현의 적절성을 판단한다. · 표현의 효과성을 판단한다. · 작가의 의도나 관점 등을 파악한다. ...
창조적 읽기 및 활용하기
· 주인공이나 화자에게 동일시할 수 있다. · 글의 내용이나 관점 등을 자기 경험이나 지식과 연결할 수 있다. · 읽은 내용을 다른 활동에 활용할 수 있다. ...

<그림 2>¹⁴⁾

글을 읽고 이해하기 위하여 우리는 글자를 식별하여 의미 있는 기호로 해석하는 과정, 개별 문장의 아이디어를 이해하고 선택적으로 기억하는 과정, 절과 절, 문장과 문장 사이의 관계를 파악하여 선택적으로 통합하는 과정, 글에 명시적으로 제시되지 않은 의미 내지 아이디어를 추론하여 글의 세부 내용을 보다 정교하게 이해하는 과정, 글의 의미나 내용을 구조화하여 요약하는 과정 등(교육부, 1997: 154) 수많은 하위 과정 내지 과제들을 성공적으로 수행해야 한다.¹⁵⁾ 이 모든 과정은 선조적으로 진행되는 것이 아니라 동시에 함께 일어난다.

14) 이 표 안에 있는 세부 내용들은, 여러 단계를 거쳐 상세화되어야 하고, 또 얼마든지 바뀔 수 있다는 점을 미리 밝힌다. 학습자의 실제 어휘 수준이나 사실적 이해의 정도 등에 대한 조사를 거쳐 확정되어야 하기 때문이다.

15) 이 각각의 과제를 성공적으로 수행하기 위해서는 일정한 학습이 필요한데, 모국어화자의 경우 학교와 학교 밖 모두가 이에 대한 학습 공간이 된다고 하겠다.

이처럼 읽기 과정에서 몇 가지 사고 활동들이 선조적으로 일어나는 것은 아니지만, 그러나 우리의 경험에 비추어 보거나 논리적 선후 관계를 따져 보면 위계화가 아주 불가능한 것은 아니다. 정보를 선택적으로 기억하는 과정 다음에 선택적으로 통합하는 과정이 올 것이라는 정도의 추론을 가능한 것이다. 어떤 활동이나 과제를 수행하기 위해서 전제가 되어야 할 활동이나 과제가 있을 수 있기 때문이다. 이러한 추론의 위험성을 경계하기 위하여 위계화와 관련된 가설을 언어 현실에 끊임없이 조화하는 일을 병행해야겠지만, 이러한 후속 작업이 병행된다면 읽기 능력의 발달 단계를 설정하고 각각의 단계에서 도달해야 할 하위 목표를 다시 정한 후, 그 목표를 성취수준으로 구체화하는 것이 가능하다.

3. 국어환경의 변화를 반영한 성취수준 설정의 필요성

1) 정보 그림 읽기와 관련된 성취수준

읽기에 대한 논의는 대개 인쇄된 글 읽기를 가정한 것이라 할 수 있다. 그런데 최근에는 인쇄글이라 하더라도 정보를 효과적으로 전달하기 위하여 시각 자료를 아울러 제시하는 경우가 많다. 기상 정보 그림이나 사용 설명서의 그림, 과학 도서 등에서 설명을 압축해 놓은 정보 그림, 도표나 그래프, 지도와 약도 등 정보 전달과 관련하여 사용된 시각 자료도 있고, 동화나 동시 등에 어울리는 배경으로 사용된 그림이나 사진 등도 흔하게 볼 수 있다.

이러한 시각 자료와 본문 내용을 관련지어 생각하는 능력이나 시각 자료를 읽어냄으로써 본문 내용을 보완하고 정리하는 능력은 물론이고, 시각 자료의 문제점을 비판하거나 창조적으로 활용하는 단계에 이르기까지 시각 자료와 관련된 성취기준이 마련되고 이에 대한 평가문항이 만들어지고 평가기준 또한 설정되어야 한다.

2) 복합 매체 읽기와 관련된 성취수준

사실 매체의 변화, 즉 컴퓨터와 인터넷의 상용은 읽기에 엄청난 변화를 불러오고 있는, 또 불러올 사건으로 다뤄져야 한다. 컴퓨터와 인터넷의 상용화로 읽기의 상황은 물론이고 읽기의 과정, 전통적으로 텍스트라고 불리던 것의 존재 방식에 이르기까지 많은 변화를 야기된 것이 사실이다.¹⁶⁾ 사실 종이가 화면으로 바뀐 것은 제시 방식의 변화를 넘어서는 문제이다. 벌써 비선형적 읽기나 상호텍스트적 읽기 방법 등이 선호되는 등 읽기 방법의 변화가 수반되었고, 대강 읽기나 정보의 가치를 판단하는 문제가 중요한 읽기 능력으로 부각되는 등 많은 변화가 일어나고 있다. 따라서 인쇄 매체 읽기와 관련된 성취수준을 참고하되, 매체 읽기의 특성을 반영하여 내용을 첨가하거나 삭제하고, 학년별 계열화를 고려하여, 매체 글 읽기와 관련된 기초학력을 설정하고 이를 평가할 도구 또한 개발해야 할 것이다.

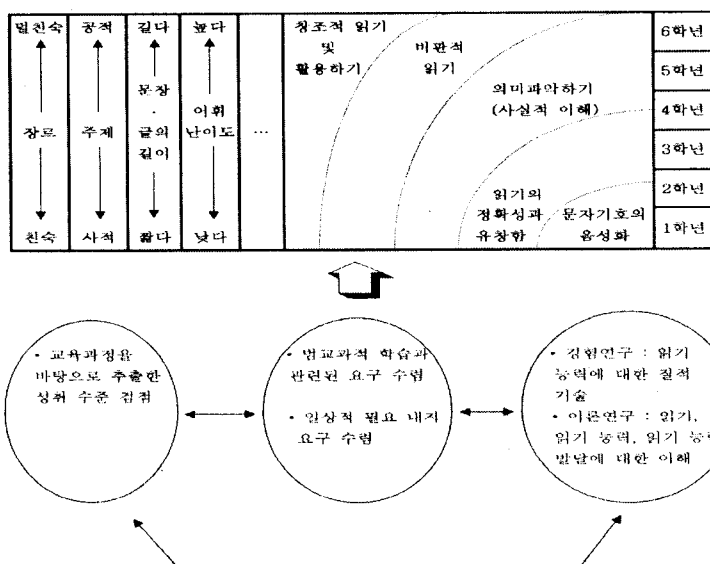
IV. 평가 도구 개발의 방향

1. 성취수준의 구체화를 위하여

- 16) 필자(2003)는 매체의 변화가 초래할 쓰기 개념 생태계의 변화가 적지 않을 것임을 지적하면서, 복합 매체의 상용을 새로운 도전으로 보고 이를 반영하여 국어과 교육과정을 전반적으로 조정할 필요성에 대해 언급한 바 있다. 물론, 7차 국어과 교육과정은 곳곳에서 정보화 시대에 대비해야 한다고 주장하고 있으며, '정보화 시대의 글'을 포함시키고는 있지만 그것이 매우 미흡하다는 점을 지적하였다. 컴퓨터로 글을 쓰게 됨으로써 자료를 수집하는 방법, 집필 방법, 고쳐쓰기 방법 등 글쓰기 전반의 변화가 초래된 만큼, 컴퓨터로 글쓰기라는 단원을 설정하는 등 국소적인 처방에 그쳐서는 안 된다는 것이 비판의 요지였다. 매체의 변화에 따른 읽기 행위의 변화 역시 적지 않다. 매체의 영향력에 대한 충분한 이해와 매체에서 소통되는 글의 종류 및 특성, 그 글에 대한 초등학교 학생들의 문식성에 대한 조사가 이루어지고, 이를 바탕으로 읽기 기초학력과 관련하여 성취수준이 새롭게 설정되는 한편 이에 대한 평가까지 이루어져야 한다.

앞서 읽기의 과정과 읽기 발달 과정을 개략적으로 살펴으로써, 읽기 교육에서 가르쳐야 할 내용이자 도달해야 할 최소한의 성취수준에 대해 논의해 보았다. 성취수준의 설정이 한 개인연구자의 노력만으로는 불가능하다는 점에서,¹⁷⁾ 필자로서는 그 중요성을 강조하면서 지금까지의 논의를 바탕으로 성취수준 설정시 고려할 사항들이나 문제들을 드러내는 것이 그칠 수밖에 없다.

이와 관련하여 지금까지 논의한 결과를, 보다 상세화 하여 그림으로 나타내면 다음과 같다.



<그림 3>

17) 주제를 좁혀, '사실적 이해 능력' 중에서 '글의 세부 내용을 기억하는 능력'에 국한하여 학년별 성취수준을 정하고 평가기준을 마련하여 평가 문항을 개발하는 것은 가능한 것이다. 앞으로 필자 역시 이렇게 작은 주제를 잡아 다양한 여러 방법들을 동원하여 구체적인 결과를 도출하는 일을 할 생각이다.

위 그림에서 확인할 수 있는 것은 대체적으로 읽기 능력의 발달 과정에 부합하는 방향으로 기초학력이 설정될 수 있다는 점이다. 학생들의 읽기 능력이, 문자를 식별하는 단계에서 출발하여 의미를 파악하고 비판적인 생각을 덧붙이며 읽은 내용을 일상에서 창조적으로 활용하는 단계로 나아가기 때문에, 각각의 단계에서 중점을 두어 평가해야 할 사항이 달라진다고 하겠다.

또한 특정 읽기 능력이 한 시기에 완전히 습득될 수 없으며 따라서 특정 능력에 대한 평가 역시 특정 학년에서 종결될 수 없음을 알 수 있다. 하나의 범주가 몇 개 학년에 걸쳐 있는 양상을 보이는데, 이는 글의 종류나 어휘의 수준 등이 달리 하여 그리고 그 비중이 달리 하여, 해당 범주의 내용을 위계화 하여 평가해야 함을 말해준다. 나아가 동일한 성취수준에 대해서도 어휘나 주제의 난이도 등을 달리하여 평가하는 것이 필요함을 알 수 있다. 사실 ‘의미 파악’ 능력은 초등학교 저학년 시기에만 기초학력으로 필요한 것이 아니다. 학년이 높아지면서 교과서나 일상에서 접하는 글의 난이도가 달라지기 마련인데, 달라진 글의 내용이나 의미를 파악하는 일 역시 여전히 긴요하기 때문이다.

2. 평가 도구 개발을 위하여

합리적 절차를 거쳐 성취수준이 설정되었다면, 그에 따라 평가방법이 정해지고 평가기준과 평가문항이 마련되어야 한다. 읽기의 과정에 대한 논의에서 이미 암시되기는 했지만, 읽기 평가의 방법은 다양해야 한다. 읽기 평가와 관련하여 사용되는 있고, 따라서 우리가 우선적으로 고려해볼 수 있는 평가 방법으로는 다음과 같은 것이 있다.

[결과 평가] 선택형은 가장 보편적이고 교육현장에서 많이 쓰이는 방법이다. 과정에 대한 평가에도 사용할 수는 있으나 대개는 읽은 내용을 평가하기 위하여 사용된다. 이 방법은 표준화 검사로서 비교적 비용을 들이지 않고 결과에 대해 평가할 수 있다는 이점이 있다. 그러나 타당성

있는 문항 구성이 어렵고, 글에 담긴 수많은 정보 중에서 어떤 것을 어느 수준에서 물어야 하는가에 대한 이론이 부족하며, 학생의 답이 왜 맞았거나 틀렸을 경우에 왜 맞았는지, 또 왜 틀렸는지 진단하기 어렵다는 단점이 있다.(이경화, 2001: 361) 또 분절적 평가라는 점에서 총체적인(holistic) 성격을 지니는 읽기 능력을 평가하는 데 한계가 있다.

직접 평가의 방법으로 읽은 결과를 말하게 하거나 글로 표현하게 하여 평가하는 방법도 있을 수 있다. 구술평가의 경우에는 평가자가 필요한 내용에 대해 추가 질문을 할 수 있다는 장점이 있지만, 평가자의 전문적인 식견이 전제되어야 하고, 독자의 말하기 능력이 큰 변인으로 작용한다는 점에서 한계가 있다. 글로 쓰게 하여 평가하는 것 역시 읽기 능력의 평가에 글쓰기 능력이 크게 관여한다는 점에서 동일한 한계를 지닌다.

그러나 포트폴리오(portfolio)를 작성하게 하여 여러 다른 자료와 함께 누적하여 평가한다면 이러한 한계가 어느 정도 극복될 수 있다. 포트폴리오에는 학생 각자가 읽은 책의 내용은 물론이고, 느낀 점, 낙서, 비평, 토론 내용 등 학생들의 읽기 학습 상황을 보여주는 것을 모두 담는 것이 좋다. 이 모든 자료들을 종합적으로 고려하기 때문에 이 방법은 타당도가 비교적 높다 하겠다. 그러나 시간과 노력이 많이 들고 대단위 평가를 위해서는 사용하기 어렵다는 문제가 있다.

[과정 평가] 평가를 위해 '읽게 하기'도 활용할 수 있다. 이는 비교적 이른 시기, 초기의 읽기 단계에서 기초적인 문식성을 확인하기 위해 사용하는 방법이다. 어휘나 내용의 난이도를 고려하여 글을 선정한 후, 직접 읽게 함으로써 발음은 물론이고 정확성과 유창성 등을 평가할 수 있다. 이때 오독분석법(reading miscue analysis)을 병행하여 기초 읽기 기능 및 읽기 과정에 대해서도 평가할 수 있다.

프로토콜(protocol) 분석법으로 평가하는 것도 가능하다. 이 방법은 의미가 구성되어 가는 과정을 생생히 보여준다는 장점이 있기는 하지만, 평가자나 학생 모두 평가 방법에 대해 충분히 이해했을 때만 사용할 수 있다는 한계가 있다. 또 학생들이 사고구술을 지나치게 의식하면 자연스

런 읽기에 방해가 될 수도 있다.

이 밖에도 중요도 평정법이나 빈칸 메우기, 루브릭(Rubric) 평가 등이 과정과 결과 평가에 모두 활용될 수 있다. 빈칸 메우기는 글이나 읽은 내용을 요약한 글을 제시하되, 단어¹⁸⁾나 문장, 혹은 단락을 비워 둠으로써 학생들에게 채워 넣게 하고, 그 결과를 평가하는 방법이다. 비교적 문항 작성의 어려움이 덜하다는 장점은 있지만, 답안을 어디까지 허용할 것인가 하는 문제가 발생할 수 있다. 중요도 평정법은, 읽고 나서 중요도를 평정하게 함으로써 의미를 찾아가는 과정 및 그 결과에 대해 평가하는 방법이다. 루브릭 평가법(Edele Fiderer, 1999)은 체크리스트를 이용한 평가를 연상케 하는데, 과정 평가와 결과 평가에는 물론이고 상호 평가 및 상호평가의 방법으로 사용할 수 있다. 성취수준을 먼저 제시하고, 각각의 평가기준을 설정한 후 평가할 항목들을 구조화하여 제시함으로써, 그 구조화된 문항을 보며 학생 스스로 평가할 수도 있고, 평가하면서 성취수준과 관련된 내용에 대한 이해 또한 깊게 할 수도 있다는 이점이 있다. 물론 송환을 위한 구체적인 자료를 얻을 수 있다는 이점도 있다. 그러나 가르칠 내용을 뽑아 각각에 대한 루브릭을 만드는 일이 쉽지 않다는 점에서 읽기 및 읽기 평가에 대한 전문적 식견을 가지고 있어야 한다.

이상에서 여러 가지 평가 방법을 살펴보았다. 평가도구를 개발하기 위해서는 이러한 평가 방법들을 어느 정도 참고하는 것이 필수적인 것일 것이다. 그러나 참고는 하되, ‘읽기’ 교과와 특성과 평가 도구 개발의 궁극적인 목표 및 성격에 부합하는 방향으로 재구성해야 하며, 분석적 평가보다는 총체적인 평가가 될 수 있도록 해야 한다.

18) 일반 어휘는 물론이고 접속어 등 기능어에 대한 평가도 가능하다.

V. 결론

초등학교 읽기 기초학력 평가를 위한 학년별 성취수준 설정에 기여하는 것이 필자가 애초에 설정한 문제의식이다. 그런데 글을 끝내면서 보니 평가가 가능하도록 성취수준을 상세화·구체화하지도 않았고 그에 따라 평가기준을 명확히 제시하지도 않았으며 나아가 평가 항목을 예시하지도 못했다. 해결할 문제의 덩치가 작지 않은 까닭에 기초학력을 정하거나 성취수준 설정하려 할 때 우리가 고려해야 할 사항들이나 문제들을 드러내고 그에 따라 연구의 방향을 제안하는 데 초점을 두었다. 이제 그 작은 문제들을 하나씩 해결하는 연구가 지속적으로 연계성을 지니며 수행되었으면 한다. 또 연구 성과가 축적됨에 따라 읽기 기초 학력에 대한 사회적 합의가 이뤄지고 그에 따라 의미 있는 평가도구의 개발로까지 이어질 수 있었으면 한다.*

* 본 논문은 2005. 2. 18. 투고되었으며, 2005. 3. 14. 심사가 시작되어 2005. 3. 26. 심사가 종료되었음.

□ 참고문헌

- 교육부(1997), 『초등학교 교육과정 해설』 (Ⅲ), 대한교과서주식회사.
- 국립특수교육원(2004), 『KISE-기초학력 검사(KISE-BAAT) 개발 연구』, 서울멀티넷.
- 심영택(2003), “쓰기 기초 학력의 개념과 평가 방법 연구”, 『初等教育研究』 제13집, 청주교대 초등교육연구소.
- 엄은열(2003), “글쓰기 개념 생태계 기술을 위한 시론”, 『한국초등국어교육』 제22집, 한국초등국어교육학회.
- 이경화(2001), 『읽기교육의 원리와 방법』, 박이정.
- 이재승(2002), “초등학교 3학년 국가수준기초학력 진단평가 방향”, 『초등학교 3학년 국가수준 기초학력 진단평가 방향 설정을 위한 세미나 자료집』, 한국교육과정평가원.
- 한국교육과정평가원(2000), 『중·고등학교 학생들의 국어 기초학력 평가 연구』.
- 한국교육과정평가원(1999), 『초등학교 1,2학년 성취기준, 평가기준 및 예시평가도구 개발 연구』.
- 한국교육과정평가원(2000), 『초등학교 3,4학년 성취기준, 평가기준 및 예시평가도구 개발 연구』.
- 한국교육과정평가원(2001), 『초등학교 5,6학년 성취기준, 평가기준 및 예시평가도구 개발 연구』.
- 한국독서학회(1999), “특집 1 독서교육의 성취도 평가”, 『독서연구』 제4호, 한국독서학회.
- 허형(2000), “국가수준기초학력 진단평가의 의의와 방향”, (연구자료 ORM 2002-5), 『초등학교 3학년 국가수준기초학력 진단평가 방향』, 한국교육과정평가원 세미나 자료.
- Loomis, S. C. & Bourque, M. L.(ed.)(2001), National Assessment of Educational Progress Achievement Levels 1992-1998 for Reading, National Assessment Governing Board.
- Fiderer, E.(1999), 40 Rubrics & Checklist to Assess Reading and Writing, Scholastic Inc.

〈초록〉

읽기 기초학력 평가를 위한 선결 과제

염은열

이 연구의 목적은 읽기의 과정과 읽기 발달 과정에 천착함으로써 읽기 기초학력을 설정하고 평가하려 할 때 고려해야 할 관점과 내용들을 제안하여, 궁극적으로는 평가 도구 개발의 절차와 방향에 대한 시사점을 얻고자 한 것이다.

읽기 능력의 특성에 주목하여 읽기 평가를 시행하고자 할 때 고려해야 할 사항들에 대해 살펴본 후, 읽기 평가의 내용을 추출하기 위한 탐색으로 나아갔는데, 학년별 읽기 평가 내용을 추출하는 일이 학년별 읽기 성취수준의 개발과 밀접하게 관련된다는 점에 주목한 것이다. 우리 학생들이 도달해야 한다고 생각하는 읽기 능력과 특성을 명료하게 진술한 것이 읽기 성취수준이며, 따라서 읽기에서의 최소한의 성취수준을 읽기 기초학력과 관련하여 우선적으로 고려해 볼 수 있기 때문이다.

이런 이유로 이 글의 상당 부분은 학년별 읽기 성취수준 개발의 문제에 집중되어 있다. 초기 읽기의 단계와 목록이 가능한 단계로 나눠 각각의 단계에서 모어화자의 읽기 활동이 어떤 특성을 지니는지 살핍으로써 성취수준 설정의 내용과 방법에 대한 시사점을 얻어낼 수 있었다. 특히 후자의 단계와 관련하여, 기왕의 연구에서는 간과되었지만, 모국어화자에게 요구되는 기초적인 능력으로 심미적 반응과 창조적 활용에 관련된 내용을 중요하게 포함해야 할 것을 제안하였다.

이 연구에서 제안한 내용이 극복되거나 구체화되고 이 연구에서 제기한 문제들에 대한 답이 하나둘 마련됨으로써 읽기 기초학력에 대한 사회적 합의가 이뤄지고 그에 따라 의미 있는 평가도구가 개발 되었으면 한다.

【핵심어】 읽기 기초학력, 읽기 성취수준, 읽기 교육과정, 읽기 평가 도구, 초기 문식성의 단계, 목록 이후의 단계, 의미파악하기, 비판적 읽기, 창조적 읽기 및 활용하기

〈Abstract〉

For Developing Achievement Level to Assess
Basic Reading Ability

Yeom, Eun-yeul

This study aims to discuss some problems and tasks for developing assessment tool of basic reading ability by grade. We start from a few questions that is what is 'basic', how do we decide, and why. To answer this questions and develop assessment tool, first of all, we need to understand achievement level in reading. After setting achievement levels by grade, it is effective and easy to define basic reading ability by grade. So we research into reading process and reading ability development to increase understanding achievement levels in reading.

The achievement levels setting process carefully designed, implemented, and evaluated with great attention to detail and technical precision. The process of developing achievement levels involves the judgement informed. well-qualified researchers and plenty-experienced teachers from throughout the nation and territory. At this aspect, lots of research executed by our national institution has some problem. For example, the ability of emotional reading or transforming contents, it is important for mother tongue reader, is not considered importantly. We discuss several problems that should be solved to develop achievement level and assessment tool, like this problem.

We hope this study is a step to develop achievement level and assessment tool of reading and a stimulus to encourage lots of researches through various methods.

[Key word] basic reading ability, reading assessment tool, achievement levels in reading, mother tongue reader