

독서 수준과 텍스트 수준의 위계화 방안에 대한 비판적 고찰*

김대희**

<차례>

- I. 머리말
- II. 발달 지표에 의한 위계화 방안
- III. 검사 도구에 의한 위계화 방안
- IV. 결론 및 제언

I. 머리말

이 연구는 학습자의 읽기 능력과 텍스트의 난이도를 평가하여 그 수준을 결정하는 위계화의 양상을 살펴봄으로써 그러한 방법들이 어떠한 문제점을 지니고 있는지 비판적으로 고찰하는 데 목적이 있다.

읽기는 텍스트에 내포된 정보를 획득하기 하기 위해 독자가 수행하는 일련의 인지적 과정이다. 읽기의 목적에 따른 인지 과정의 수행과 읽기 과정에 상황이나 사회문화적 배경과 같은 맥락이 작용한다는 점을 감안하여 좀 더 구체적으로 진술한다면, 읽기란 독자가 개인적·사회적 목적을

* 이 논문은 2011학년도 원광대학교의 교비지원에 의해 수행된 것이며, 2011년 4월 국어 교육학회 제48회 학술발표대회에서 발표한 내용을 수정·보완한 것이다. 발표 원고에 대해 토론을 해 주신 윤준채(대구교대) 교수님과 토론과 심사 과정에서 고견을 제시해 주신 여러 선생님들께 감사드린다.

** 원광대학교 사범대학 국어교육과 교수(koreanedu@wku.ac.kr)

달성하기 위해 자신의 인지 능력과 배경 지식을 바탕으로 읽기 과정에 관여하는 맥락을 고려하면서 텍스트가 전달하는 메시지를 이해하고 평가하여 나름의 의미로 재구성하는 사고 작용이라 말할 수 있다.¹⁾ 여기에서 주목할 점은 읽기 행위와 관련한 중요한 두 가지 변인이 바로 독자와 텍스트라는 것이다. 독자 변인과 텍스트 변인은 밀접한 상관관계를 형성하고 있는데, 둘 사이에 존재하는 상관성의 본질은 독자의 읽기 수준과 텍스트의 난이도 수준이다.

읽기를 통한 학습자의 성장을 도모한다면 독자의 읽기 수준을 결정하거나 측정해야 하며, 학습자의 수준에 맞는 읽기 자료를 제공하기 위해 텍스트의 난이도 수준을 결정하는 것이 가장 큰 과제이다. 독자의 읽기 수준이나 텍스트의 난이도 수준을 결정하는 작업은 그리 쉬운 일이 아니다. 읽기 능력은 무엇을 기준으로 어떻게 판단할 것인가, 텍스트 난이도 결정에 영향을 미치는 요인은 무엇인가, 또 독자의 읽기 능력에 맞는 텍스트를 어떤 기준으로 연결할 것인가 등 고려해야 할 사항의 범위가 매우 다양하고 넓다.

본고에서는 학습자의 읽기 수준을 단계나 수치로 결정하는 방식과 독서 수준에 맞추어 투입되는 텍스트의 난이도(이독성 ; readability) 결정 방법에 대한 비판적 고찰을 시도하고자 한다. 독자의 읽기 능력과 텍스트의 난이도를 그 수준에 따라 위계화 하는 방식은 크게 두 가지가 있다. 하나는 학생들이 발달 단계에 따라 보이는 읽기 행동의 양상을 통해 위계화하는 것이고, 또 다른 하나는 읽기 능력과 텍스트 난이도를 측정할 수 있는 하위 범주나 요소를 설정하고 그에 따라 설계한 검사(측정) 도구를 통해 위

1) 읽기와 독서는 일반적으로 인식되기에에는 약간의 의미 차이가 존재한다. 독서가 읽기를 포함하는 것으로 간주하기도 하고, 읽기가 독서를 고려하는 것으로 간주하기도 한다. 그러나 이러한 개념 구분은 그리 생산적인 논의가 아니다. 독서와 읽기의 개념은 읽기 대상의 범위 차원에서 인식된다고 하겠다. 독서와 읽기의 의미는 둘 다 글깨치기 수준에서의 글자 읽기에서부터 견문 확장, 인격 수양, 정서 함양까지 포함하는 넓은 개념으로 이해되어야 하며, 그와 동시에 읽기 또는 독서라는 낱말의 핵심은 ‘의미 구성’에 초점이 맞추어져야 한다(이경화, 2003 : 24). 이 연구에서는 읽기와 독서를 같은 개념으로 간주하고 논의를 전개하기로 한다.

계획하는 방식이다.

이렇게 읽기 수준과 텍스트 난이도를 위계화하려는 시도는 학습자의 읽기 수준을 가늠하게 하고, 그에 대한 적절한 교육적 처치를 가능하게 한다. 즉 독서 능력과 텍스트의 위계화는 텍스트에 대한 독자의 반응과 사고 행위를 점검함으로써 텍스트 선정과 교육 내용과 방법, 전략의 선택 등 교수-학습과 관련한 제반 문제를 해결해 가는 과정으로서 의미가 있는 작업이다.

II. 발달 지표에 의한 위계화 방안

1. 독서 수준의 위계화

학습자의 성숙 과정과 함께 나타나는 읽기의 발달(development)의 양상은 단순히 생물학적 성숙에 따라 발현되는 것이 아니라 물리적, 사회적 세계에서의 경험과 탐구, 그리고 읽기를 둘러싼 여러 요소들 간의 상호 작용 결과로 나타난다. 학습자의 읽기 발달은 워낙 다양한 양상을 보이기 때문에 보편적이고 일반적인 발달 순서와 원리들을 기술할 필요성이 있다. 이러한 원리들이 비록 읽기의 복잡성을 완전하게 기술해 주지는 못하고 복잡한 과정을 지나치게 단순화한다는 한계가 있기는 하지만, 읽기 발달 양상에 있어서 일반적인 유형과 특성을 포착하게 해 줄 수 있다는 점에서 의미가 있다. 이러한 기술들은 학생들이 미숙한 초보자 수준에서 읽기 과정을 통하여 할 줄 아는 능숙한 전문가 수준으로 발전해 가면서 드러내는 능력에 초점을 맞춘다. 각 단계의 특징들은 각 발달 단계마다 차별적으로 드러나는 발달의 지표(indicator)라고 할 수 있다(M. Jett-Simpson 외, 원진숙 역, 2004 : 44~46).

발달 지표에 따라 읽기 수준을 위계화 하는 방식은 기본적으로 학습

자의 생물학적 성장에 따른 인지 발달에 기초하고 있다. 그렇기 때문에 발달 단계의 각 시기가 연령이나 학년의 구분도 수반한다. 이에 대한 대표적인 연구로는 J. S. Chall(1983)과 M. Jett-Simpson(1997), 천경록(1999) 등이 있다. 각 연구별 읽기 발달 단계는 <표 1>과 같다.

<표 1> 발달 지표에 의한 읽기 발달 단계²⁾

	Chall(1983)	Simpson(1997)	천경록(1999)
미숙한 독자 	단계 0	발생기 독자	읽기 맹아기
	단계 1	과도기 독자	읽기 입문기
	단계 2	입문기 독자	기초 기능기
	단계 3	발전기 초보 독자	기초 독해기
	단계 4	통합기 독자	고급 독해기
	단계 5	완숙기 독자	읽기 전략기
			독립 읽기기

이러한 위계화 방식은 대체로 읽기 발달이 그림 지각 단계에서 문자 인식 단계를 거쳐 텍스트 해석 단계로 진행된다. 단계별로 보이는 발달 지표를 Chall(1983)의 연구를 통해 살펴보면 <표 2>와 같다.

<표 2> J. S. Chall(1983)의 읽기 단계별 발달 지표

단계	연령 및 학년	단계별 특징 및 발달 지표
0 읽기 전 단계	6개월~6세 (생후~ 유치원)	<ul style="list-style-type: none"> • 읽는 척함. • 그림을 이용하여 이야기를 재생함. • 음소(알파벳)의 이름을 앓. • 자신의 이름을 그림으로 인식하여 읽음. • 책, 연필, 종이를 가지고 놀.

2) 세 연구는 읽기 단계별 연령 구분에 있어서 다른 시각을 보인다. Chall(1983)과 천경록(1999)의 연구는 출생 이후부터 18세 이상까지 읽기 발달이 지속적으로 이루어지는 시기라고 보았으나, Simpson(1997)의 연구는 초등학교 1학년부터 6학년까지만을 읽기 발달의 시기로 설정하였다. 인간의 읽기 발달을 관찰해 보았을 때, Chall(1983)과 천경록(1999)의 연구가 타당함은 두말할 나위가 없지만, Simpson(1997)의 연구는 초등학교 1학년부터 6학년까지만을 대상으로 상대 비교하여 발달 단계를 구분한 의도로 보인다.

단계	연령 및 학년	단계별 특징 및 발달 지표
1 초기 읽기 및 해독 단계	6~7세 (1학년~ 2학년 초)	<ul style="list-style-type: none"> • 문자와 소리, 낱말의 모양과 소리와의 관계를 학습함. • 음성적 규칙성이 있는 단어와 고빈도 단어를 포함한 간단한 텍스트를 읽을 수 있음. • 1음절 단어를 소리로 산출할 수 있음.
2 확인 및 유창성 단계	7~8세 (2~3학년)	<ul style="list-style-type: none"> • 단순한 이야기를 유창하게 읽음. • 해독, 시각어(Sight Vocabulary), 의미 맥락을 통합하는 기술을 배움.
3 새로운 지식 학습 단계	9~14세 (4~9학년)	<ul style="list-style-type: none"> • 새로운 아이디어를 학습하고, 새로운 지식을 배우며, 새로운 느낌이나 태도를 경험하기 위해 독립적으로 읽어야 함을 암. • 일반적으로 하나의 관점을 지님.
4 다양한 관점의 단계	15~17세 (10~12학년)	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 관점을 가지고 광범위하게 책을 읽음.
5 구성과 재구성의 단계	18세 이상 (대학 이상)	<ul style="list-style-type: none"> • 자신만의 필요나 목적을 가지고 읽음. • 자신의 지식을 타인의 것과 통합하여 공감하기도 하고 새로운 지식을 창출하기도 함. • 빠른 속도로 효과적으로 읽음.

발달 지표에 따라 읽기 수준을 위계화하는 방안의 특징은 다음과 같다.

첫째, 읽기 수준을 구분하는 거시적 기준은 공통적으로 발달 지표이지만, 각 연구별로 경계를 구분하는 세부적 준거를 설정하고 있다. Chall (1983)의 가설은 읽기 발달 단계가 인지 발달 단계와 유사하다는 가정을 취하다고 있다. Piaget의 인지 발달 이론처럼 읽기 발달 단계는 독자가 환경에 적응하기 위해 동화와 조절의 과정을 겪는 결과이며, 각 단계는 다른 단계와 구분되는 특별한 구조와 특성이 있는 것으로 보고 있다(천경록, 1999 : 271). Simpson(1997)의 연구에서 발달 과정 기술에 있어서 특징적인 것은 어느 한 단계와 다음 단계 사이를 의미하는 ‘경계면(cutting edges)’에 나타나는 발달 지표에 주목한 것이다(M. Jett-Simpson 외, 1997 ; 원진숙 역, 2004 : 46). 천경록(1999)의 연구에서 발달 단계를 구분하는 주요 준거는 읽기를 구성하는 하위 능력의 발달과 10년 동안의 국민공통 기본교육과정(1~10학년)에 기초한 학년급이다(이성영, 2008 : 55).

둘째, 학년이나 연령을 중요한 변인으로 삼았기 때문에 동일 학년이나 연령 내 분명히 존재하는 읽기 능력의 개인차를 인정하여 수준을 규정하는 데 한계가 있다. 민족과 인종, 성별을 불문하고 학습자는 비슷한 발달 패턴을 보이지만, 학습자의 학습 속도는 저마다 다 다를 뿐만 아니라 사회적·물리적 세계에 대한 배경 지식과 경험 또한 매우 다양하고, 무엇을, 언제, 그리고 얼마나 빨리 배우는가 등이 학습자 발달에 큰 영향을 미치기 때문에 학습자의 수준을 덩어리 짓기란 그리 쉬운 일이 아니다. 진단과 측정이 매우 복잡한 지적 능력의 수준을 몇 개의 범주로 단순화시키면서 생겨난 문제점이지만 이에 대한 심층적인 논의가 필요할 것으로 보인다.

셋째, 성인기에도 교육의 정도나 직업, 독서의 질과 양에 따라 다른 발달 양상을 보이는데, 이에 대한 언급이 전무하다. 이형래(2005)에서는 성인기 문식성과 관련하여 직업 문식성의 개념을 언급하고 있다. 연구에 따르면, 직업을 갖고자 하는 성인은 그 준비 단계에서 직무를 수행할 수 있는 제반 능력을 소유하고 있어야 한다고 언급하고 있다. 직업 문식성은 읽기 발달에 있어서 별개의 노선을 형성하는 것이 아닌 읽기 발달 단계의 연장선상에 놓여 있다고 간주해야 한다. 또한 성인기의 독서의 양과 질은 문식력의 정도를 분명하게 드러내는 척도로 작용한다. 이러한 점으로 미루어 볼 때, 18세 이상의 성인기에도 발달 단계를 설정하여 진술할 필요가 있다.

2. 텍스트 수준의 위계화

발달 지표에 의한 독서 수준의 위계화가 그 수준을 구분함에 있어서 학년이나 연령에 크게 의존하고 있기 때문에 도서 수준의 위계화에 있어서도 학년이나 연령이 자연스럽게 구분 기준으로 설정되었다.

도서 수준을 위계화하여 학년별로 제공되는 것이 학년별 권장도서 목록이다. 권장도서란 ‘선정 작업’, 다시 말해 특정한 책들을 선택한다는 행위를 전제로 한다. 즉, ‘선택’이라는 행위가 선행되어야 가능한 결과가 바-

로 권장도서 목록이다. 기관이나 단체에서 좋은 책을 정하여 권하고 장려하는 도서로 추천도서, 선정도서 모두를 포괄하는 개념이다(김은자, 2010 : 15).

국내의 도서 문화를 들여다보면, 학교와 가정을 불문하고 영향력 있는 기관에서 제공된 권장도서를 맹신하는 경향이 있다. 김은하(2005 : 60~61)는 한 기관이 10년간 발행한 권장도서 목록을 수집하여 중복되는 목록을 정리한 후 권장도서 목록의 문제점을 다음과 같이 지적하였다. 첫째, 명확한 선정과 분류 기준이 없다. 둘째, 특정 작가의 작품에 편중되어 있다. 셋째, 특정 출판사에 대한 편중 현상도 심하다. 넷째, 중복 선정의 문제점이 크다. 다섯째, 주제가 편중되어 있다. 마지막으로, 학교 도서관이나 공공 도서관의 사서들은 제공된 목록으로부터 결코 자유롭지 못하다. 이와 같은 문제로 권장도서 목록이 필독서로 둔갑하는 것에 대한 우려를 나타내었다.

그러나 무엇보다 중요한 것은 권장도서를 선택하는 기준이 아니라 도서의 난이도를 결정하는 기준이다. 현재 독서 교육이 이루어지는 양상을 들여다보면, 초등학교 6학년 학생은 읽기 수준과는 무관하게 초등학교 6학년이기 때문에 6학년 권장도서 목록에 포함된 도서를 읽도록 강요받고 있다. 이러한 현상은 학생들의 읽기 수준과 텍스트 수준을 단지 학년 또는 연령이라는 고리로 억지로 묶어 놓은 꼴이다. 다시 말하면, 학년별 권장도서 목록은 수준별 권장도서 목록이 되어야 하지만, 갖추어야 할 진단과 평가 절차를 무시하고 편의상 학생들의 읽기 수준과 무관하게 어림하여 제공되고 있는 것이다.³⁾

그렇다면 누가 어떠한 기준으로 해당 학년에 맞는 권장도서를 선택하였는가의 문제를 생각하지 않을 수 없다. 일반적으로 독서 교육 관련 기관에서 권장도서를 선정하여 작업은 전문가들의 경험과 직관에 의존하고

3) 발달 지표에 의한 읽기 수준의 구분 결과가 학년과 연령도 포함하여 기술하고 있기 때문에 학년별로 도서 목록을 제공하는 것이 별 문제가 되지 않아 보일지 모르지만, 발달 지표의 학년과 연령의 기술은 귀납적이고 잠정적인 가설이기 때문에 그것을 절대적 기준으로 삼는 것은 위험한 일이다.

있다. 좋은 책을 선택하는 과정에서 전문가들의 경험과 직관만큼 효과적인 방법도 없지만 비과학적이란 비판을 피해 갈 수 없다.⁴⁾ 또한 양서를 선정하는 하는 작업 후 그것을 발달 단계에 맞게 위계화하는 것은 또 다른 문제이다. 어떤 기관도 이에 대해 명확한 답을 제시하지 못하고 있다. 그렇지만 선정된 도서의 목록을 학년별로 비교하여 살펴보면, 몇 가지 기준을 유추할 수 있다. 책의 분량, 문장의 길이, 주제, 활자 크기, 그림 등이 그것이다. 그러나 각 이것을 학년별로 위계화하기 위한 잣대가 불분명하기 때문에 과연 믿을만한지는 의문이다.

권장도서 목록의 생산은 독서 문화에 지대한 영향을 미친 것이 사실이다. 어린이책의 출판양이 1990년대 들어 대폭 증가한 것이 그 증거이며 동화를 쓰는 신인작가들이 많아진 것 또한 증거가 될 수 있다. 양서이면서도 적서를 선정하여 권하는 일이 이제는 독서 활동에 있어서 매우 중요한 일이 된 것이다. 학생들이 읽을 책이 많아지고 그래서 선택을 해야 하는 작금의 현상은 바람직한 것이라 할 수 있다(김은자, 2010 : 20). 하지만 도서를 선정하고 위계화하는 과정이 가지고 있는 문제점은 시급히 해결되어야 할 숙제이다.

4) 양서를 선택하는 기준에 대한 언급은 몇몇 연구를 통해 엿볼 수 있다. 석용원(1983)에서 작품 선정의 기준을 다음과 같이 제시하고 있다.

- ① 어린이의 발달 단계(성장, 흥미, 인지, 욕구)에 맞는 것
- ② 어린이의 눈으로 본 진실이 전형화되고, 사실적으로 그려져 있는 것
- ③ 자연과 사회, 역사와 인간에 대하여 새로운 인식을 얻게 되고, 현실을 보는 눈이 넓고 깊게 되는 것
- ④ 어린이에게 생생한 영상을 그리게 하고, 공상력, 창조력을 넓히고 길러 주는 것
- ⑤ 휴머니즘과 비판 정신이 두드러진 것
- ⑥ 올바른 것은 아름답고, 아름다운 것은 올바르다는 사실을 감동을 통해 포착시킬 수 있는 것
- ⑦ 우리말의 아름다움과 재미를 느낄 수 있는 것
- ⑧ 삽화가 예술적으로 훌륭하고, 줄거리를 이해하고 발전시키는 데 도움을 주는 것

III. 검사 도구에 의한 위계화 방안

1. 독서 수준의 위계화

학습자가 보이는 발달 지표를 근거로 독서 수준을 위계화 하는 방안은, 그 발달의 지표를 포착하기 위해서는 오랜 시간의 관찰과 전문가적인 안목과 판단, 검증을 필요로 한다. 그래서 짧은 시간에 학습자의 읽기 능력을 측정하고 그에 맞는 적절한 읽기 자료를 공급해 줄 필요성이 제기되었으며, 그 방법으로 평가에 의한 계량화된 접근 방식이 대두되었다. 즉, 읽기 능력을 객관적으로 측정하기 위해서 읽기 능력의 하위 범주에 속하는 요소들을 평가하여 학생들의 읽기 수준을 수치로 나타내고 그에 적절한 읽기 자료를 투입하는 방식이 개발되었다.

국제적으로 주목을 받는 읽기 평가 도구로는 국제 학업성취도 평가 프로그램(PISA)과 국제 읽기 능력 향상 연구(PIRLS)와 같은 국제 수준의 평가 도구와 국가 수준 학업 성취도 평가(NAEP)와 국가 수준 읽기 평가(NAER)⁵⁾ 등과 같은 미국 내 국가 수준 평가 도구가 있다. 다른 형태로는 미국의 MetaMetrics에서 개발한 Lexile framework이나 국내의 (주)낱말에서 개발한 독서능력평가(READ-LQ ; Reading Environment & Ability Degree-Lectio Quotient) 프로그램과 같이 교육 기업에서 개발한 평가 도구가 있다. 이러한 평가 도구들이 어떤 관점에서 읽기 능력을 정의하고 있으며, 읽기 능력을 어떻게 세분화하여 구성하고 있는지를 먼저 살피는 것이 읽기 능력 위계화를 위한 전제가 되고 그것이 읽기 능력 위계화 결과에 대한 이해를 높일 수 있으나,⁶⁾ 본고에서는 어떤 양상으로 읽기 능력을 위계화하고 있는지에 초

5) PISA : Programme for International Student Assessment

PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study

NAEP : National Assessment of Educational Progress

NAER : National Assessment of English Reading

6) PISA, PIRLS, NAEP, NAER의 읽기 능력의 정의와 읽기 능력의 하위 범주는 서혁·서

점을 두고 논의하고자 한다.

PISA 2009에서는 평가 결과 점수에 따라 읽기 성취 수준을 6수준⁷⁾으로 구분하여 제시하고 있다. 점수는 난이도와 평균 점수 등에 따라 원점수를 변형하여 표준점수를 매기기 때문에 만점은 없으며, 전체 평균 점수를 500점으로 맞춘다. 읽기 영역의 성취 수준은 과제의 특성을 중심으로 기술되어 있는데, 각 성취수준별 읽기 능력을 정의는 <표 3>과 같다(김경희 외, 2010 : 81~82).

<표 3> PISA 2009 읽기 수준 위계화

수준	과제 특성
6수준 (699 이상)	일반적으로 이 수준의 과제는 복합적인 추론 능력과 상세하고 정확한 비교·대조 능력을 요구한다. 또한 하나 또는 그 이상 텍스트에 대해 종합적이면서도 상세한 수준의 이해를 보여줄 것을 요구하며, 여러 텍스트로부터 정보를 통합하는 능력을 묻기도 한다. 어떤 과제들은 서로 상충하는 정보를 포함한, 익숙하지 않은 아이디어에 대해 다루도록 하며, 이해를 위하여 추상적인 범주를 생성해낼 수 있는지 묻는다. ‘성찰 및 평가’와 관련된 과제들은, 복잡한 기준이나 관점을 고려하고 텍스트를 벗어난 수준 높은 이해를 적용하면서, 익숙하지 않은 화제를 다른 텍스트에 대해 가설을 세우거나 비판적인 평가를 하도록 요구한다. 이 수준에서 ‘접근 및 확인’ 양상과 관련된 가장 중요한 조건은 명확한 분석력과 눈에 잘 띠지 않는 세부 사항에 대한 뛰어난 주의력이다.
5수준 (627~698)	이 수준의 과제는 텍스트에 깊이 내재되어 있는 정보를 찾아내고 그 정보들을 서로 조직하며, 어떤 정보가 관련이 있는지 추론하도록 한다. ‘성찰 및 평가’ 과제는 전문적인 지식을 바탕으로 하여 가설을 세우거나 비판적으로 평가할 수 있는 능력을 필요로 한다. ‘통합 및 해석’ 과제와 ‘성찰 및 평가’ 과제는 공통적으로 내용면이나 형식면에서 익숙하지 않은 텍스트에 대해 종합적이면서도 상세한 수준의 이해를 요구한다. 모든 읽기 양상에서 공통적으로 이 수준에서는 예상한 것과는 다른 개념에 대해 다루는 과제가 포함된다.

수현(2007)과 노명완·박창균(2006)을 참고하기 바란다. 다만 읽기 능력의 구성 요인을 나타내는 평기틀(assessment framework)이 시대적 변화를 수용하여 다소 변화를 보이고 있는 점에 유의하여야 하며, 변화된 평기틀은 각 평가 도구의 홈페이지에서 확인할 수 있다.

7) 정확하게 표현하자면, 최하위 수준인 1수준을 a와 b로 구분하고 있으니 7수준이라 할 수 있다. PISA 2006까지는 1~5수준까지만 제시했으나, PISA 2009에서 최상위 수준을 새롭게 설정하고 최하위 수준을 두 등급으로 구분하는 등 수준을 세분화한 것은 각국 가별로 최상위와 최하위에 있는 학생들을 좀 더 상세히 파악하도록 하기 위함이다(김경희 외, 2010 : 80).

수준	과제 특성
4수준 (554~626)	이 수준의 과제는 텍스트에 깊이 내재되어 있는 정보를 찾아내고 그 정보들을 서로 조직하도록 한다. 이 수준 과제 중 일부는 텍스트 전체의 의미를 고려하면서 텍스트 각 부분에 사용된 언어의 미묘한 의미 차이를 해석할 것을 요구한다. 또 다른 '통합 및 해석' 과제는 낯선 맥락에서 범주들을 이해하고 적용하도록 한다. 이 수준의 '성찰 및 평가' 과제는 공식적이고 대중적인 지식을 바탕으로 하여 텍스트의 내용을 추정하고 비판적으로 평가하는지 묻는다. 이 수준의 독자들은 내용이나 형식이 익숙하지 않은, 길거나 복잡한 텍스트에 대한 정확한 이해를 보여주어야 한다.
3수준 (481~553)	이 수준의 과제는 여러 가지 조건을 만족시키는 정보들을 찾아내고 경우에 따라 그 정보들을 조직하도록 한다. 이 수준의 '통합 및 해석' 과제는 텍스트의 중심 생각을 파악하기 위해 텍스트의 여러 부분들을 통합하고, 단어나 구절의 의미를 해석하거나 이들 간의 관계를 이해하도록 한다. 독자들은 비교, 대조, 범주화하는 과정에서 여러 특성을 고려해야 한다. 종종 필요로 하는 정보가 두드러지지 않거나 상충하는 정보가 제시되기도 한다. 또는 기대에 반하거나 부정적으로 진술된 아이디어와 같이 텍스트 상에 장애물이 존재하기도 한다. 이 수준의 '성찰 및 평가' 과제는 연결하기, 비교하기, 설명하기 등을 요구하며, 텍스트의 특성을 평가하도록 한다. 어떤 반성적 과제는 친숙하고 일상적인 지식과 관련하여 텍스트의 의미를 잘 이해하고 있는지 묻는다. 또 다른 과제는 상세한 수준의 텍스트 이해를 요구하진 않더라도 지나치게 상식적이지 않은 수준의 지식을 필요로 한다.
2수준 (408~480)	이 수준 과제 중 일부는 추론을 하거나 몇 가지 주어진 조건을 고려하면서 하나 또는 그 이상의 정보들을 찾도록 한다. 다른 과제는 텍스트의 중심 생각을 파악하거나, 텍스트의 관계를 이해하거나, 정보가 두드러지게 제시되지 않아서 독자가 낮은 수준의 추론을 해야 하는 텍스트에서 한정된 부분의 텍스트 의미를 파악하도록 한다. 이 수준 과제 중 일부는 텍스트의 어느 한 가지 특성과 관련하여 비교하거나 대조하는 활동을 물을 수도 있다. 이 수준의 보편적인 '성찰 및 평가' 과제는 개인적인 경험이나 태도를 바탕으로 하여 텍스트와 텍스트 밖의 지식을 비교하거나 몇 가지 관련성을 찾도록 한다.
1a수준 (336~407)	이 수준의 과제는 명시적으로 진술된 하나 또는 서로 별개인 여러 정보들을 찾아내고, 익숙한 주제의 텍스트에서 중심 생각이나 필자의 의도를 파악하며, 텍스트 상의 정보와 보편적이고 일상적인 지식을 서로 연결하도록 한다. 필요로 하는 정보는 대개 텍스트 상에 명시적으로 드러나 있으며, 상충하는 정보도 극히 적다. 주어진 과제, 또는 주어진 텍스트에서 고려해야 할 관련 요소가 명시적으로 안내된다.
1b수준 (263~335)	이 수준에서는 서사나 간단한 목록과 같이 익숙한 텍스트, 그리고 맥락이 익숙하고 짧으며 통사적으로 단순한 텍스트 상에서 명시적으로 진술된 하나의 정보를 찾는 과제가 제시된다. 이 수준의 텍스트는 대개 독자들을 돋기 위해 정보를 반복하고 그림이나 익숙한 상징들을 제공한다. 상충하는 정보도 최소한으로만 제시된다. '통합 및 해석' 과제에서는 인접한 정보들 간의 간단한 연결을 요구한다.

또 하나의 국제 수준 평가 도구인 PIRLS는 독서 능력을 최상, 상, 중, 하의 4단계로 위계화하고 있다. 평균을 500점으로 설정하고 1000점을 만점으로 점수에 따라 등급화하고 있는데 각 등급별 점수와 읽기 능력 수준은 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 PIRLS 2006 읽기 수준 위계화

수준	점수	읽기 능력 및 전략
최상	625~1000	<ul style="list-style-type: none"> • 비유적 표현을 해석하기 • 텍스트에서 복잡한 정보를 구별하고 해석하기 • 인물의 감정과 행동을 파악하기 위해 자신의 생각을 결합하기
상	550~624	<ul style="list-style-type: none"> • 비유적 표현과 요약과 같은 텍스트적 특징 이해하기 • 요약 또는 내재된 정보를 바탕으로 글의 내용 추론하기 • 주제 파악과 설명을 위해 정보를 통합하기
중	475~549	<ul style="list-style-type: none"> • 주요 사건과 글의 구성, 관련된 이야기의 세부 내용 확인하기 • 텍스트 내용에 대하여 쉬운 난이도의 추론하기 • 텍스트 각 부분의 연결을 시도하기
하	400~474	<ul style="list-style-type: none"> • 문학적 텍스트와 설명적 텍스트에서 명시적인 내용을 파악하기

NAEP 2009 읽기 능력 평가에서는 척도 점수(scale score)를 0~500으로 설정하고 10%, 25%, 50%, 75%, 90%를 등급 구분 기준으로 삼고 있다. NAER 또한 학생들의 원점수를 평균 250의 척도점수로 변환하여 백분위로 등급화하고 있다.

Lexile framework이나 READ-LQ도 위계화 방식에 있어서 크게 다르지 않다. Lexile의 경우에는 가장 낮은 단계인 BR(beginning reader)에서부터 2000L까지 독자의 Lexile 지수를 분포시키고 있다.⁸⁾ READ-LQ는 학교와 학년급에 따라 7급(유아, 초등 1·2학년)에서 1급(대학·일반)까지 설정하고, 각 급수별로 독서 지수(LQ) 범위를 기술하는 복합적인 방법을 사용하였다.⁹⁾

8) Lexile 독자 지수(reader measure)는 읽기 능력 시험을 통해 산출된다. 렉사일 독자 지수에 산출하기 위해 활용되는 평가 도구로는 20개의 주별 평가(state assessment)를 포함하여 수십 개에 이를 정도로 엄청난 규모이다.

9) 7급(유아, 초등1·2/LQ100~480), 6급(초등3·4/LQ350~630), 5급(초등5·6/LQ 560~

읽기 능력 검사 도구는 평가 결과에 따른 학생들의 읽기 수준을 등급화함에 있어서 다음과 같은 특징을 지닌다.

첫째, 문항마다 배점을 부여하여 합산하는 방식이 아닌 원점수를 표준점수나 백분위 점수로 환산하여 표시하고 있다. 우리나라의 대학수학능력 시험도 같은 방식을 채택하고 있는데, 이는 정상분포에서 학생 개개인의 성적이 전체에서 어떤 위치를 차지하는지를 보기 위한 목적을 지닌다. 그렇기 때문에 가장 많은 비율을 차지하는 점수 분포대를 기준으로 그 이상이면 우수한 수준으로, 그 이하면 미흡한 수준으로 구분하고 있다.

둘째, 상대적인 등급화를 지향한다. 표준 점수에 대해 일정한 점수 간격으로 급간을 설정하거나 백분위를 등급화하여 학생들의 읽기 수준을 구분하고 있다. 그렇기 때문에 학생이 획득한 점수는 절대 수치가 아닌 상대 수치이며 이에 따라 유추 가능한 읽기 능력 또한 절대적 기준이 아닌 상대적 척도에 불과하다.

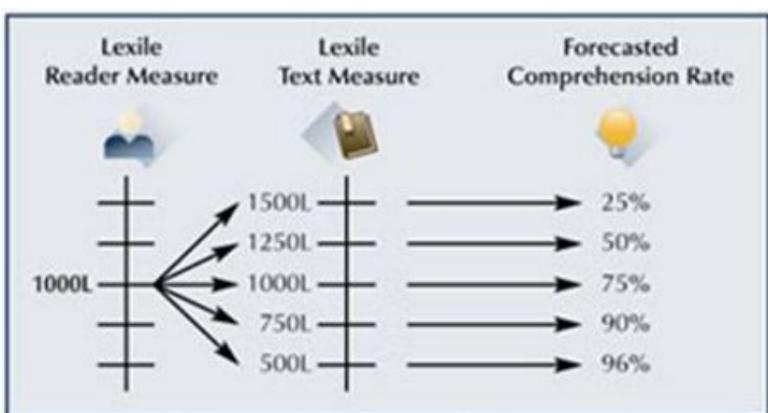
셋째, 수준별 읽기 능력에 대한 상세 정보가 제공되지 않는다. 평가의 본질이나 평가자의 입장에서 볼 때, 학생의 우수한 면과 부족한 면에 대한 상세한 정보를 제공해 주는 것은 평가의 역할이며, 학생 개인의 발전을 위한 토대로 작용할 수 있다. 그렇지만, 대부분의 검사 도구들이 평가 결과에 대한 수치만 제공할 뿐 학생이나 교사, 학부모에게 도움이 될 만한 구체적 정보는 제공하고 있지 않다.

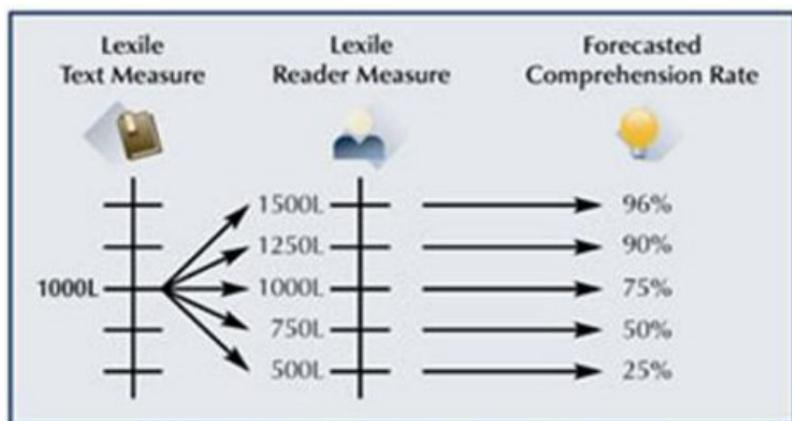
넷째, 제도권 교육 내 학생들뿐만 아니라 성인도 평가를 통해 읽기 능력을 검증할 수 있다. 이 점은 발달 지표에 의한 읽기 수준의 위계화가 가진 한계를 극복했다고 평가할 수 있다. PISA와 PIRLS, NAEP, NAER 등의 평가는 학교 교육과의 연계성을 강조하기 때문에 검사 대상자를 한정하기도 하지만 성인 대상 검사도 얼마든지 가능하며, Lexile이나 READ-LQ는 검사 연령에 제한을 두지 않고 있다.

840), 4급(중등1·2/LQ720~1000), 3급(중등3, 고등1/LQ910~1190), 2급(고등2·3/LQ1120~1450), 1급(대학일반/LQ1320~1850)으로 각 수준을 위계화하고 있으며, 다른 검사 도구와 구별되는 점은 각 구간의 상위와 하위를 다른 수준과 겹치게 배열했다는 것이다.

2. 텍스트 수준의 위계화

검사 도구에 의한 읽기 수준의 위계화에 대응하여 텍스트 수준을 위계화하는 방안으로는 텍스트의 난이도에 따라 지수(score)를 부여하는 방식을 채택하고 있다. 가장 대표적인 프로그램이 Lexile Framework인데, 텍스트 지수 부여 방식을 채택한 거의 대부분의 도서 위계화 프로그램은 Lexile Framework의 기본 구조를 차용한 것이다. Lexile Framework은 전통적인 이독성 공식(readability formulas)을 적용한 평가 도구로 독자와 텍스트의 상호작용에 주안점을 두고 개발되었다. Lexile 지수(measure)는 MetaMetrics에서 개발한 이독성 분석 프로그램에 의해 부여되는데, 이 때 텍스트의 Lexile 지수에 영향을 미치는 요소는 어휘의 빈도와 문장의 길이이다. Lexile 자체의 이독성 공식을 통해 산출된 텍스트의 Lexile 지수는 0부터 2000 사이에서 부여되며 이는 독자 지수와 그 스케일이 동일하다. 즉, Lexile 독자 지수가 880L인 학생에게 제공되는 텍스트의 Lexile 지수는 880L을 기준으로 한다는 것이다. 이 때, 독자 지수 880L인 독자에게 제공되는 텍스트 지수 880L인 텍스트는 75% 정도의 이해도를 전제로 한다.





〈그림 1〉 Lexile Framework의 독자와 텍스트의 상관성

(주)낱말의 READ-LQ 프로그램에서 텍스트 지수를 부여하여 위계화하는 방법은 Lexile Freamwork보다 진일보한 형태를 보인다. 텍스트 지수 부여를 위해 고려한 변인은 어휘의 빈도와 문장의 길이뿐만 아니라, 어휘의 난이도, 어절의 수, 글자 크기, 삽화의 정도, 텍스트의 분량 등 다양하다.¹⁰⁾ 텍스트 수준 위계화를 위해 텍스트를 둘러싼 다양한 환경에 대한 심층적 접근은 긍정적이나 고려해야 할 변인이 많은 만큼 정확도나 신뢰도가 떨어질 수 있는 가능성을 배제할 수 없다. 텍스트 지수 산출 공식에 의해 나온 결과치(100부터 1850)는 동일한 수치의 READ-LQ를 지닌 독자에게 Lexile Framework과 동일하게 75%의 이해율을 목표로 제공되고 있다.¹¹⁾

10) READ-LQ가 구축하고 있는 텍스트 DB(data base)는 독서교육 관련 기관이나 단체의 추천도서가 주를 이룬다는 점이 Lexile Framework과의 차이이다. 양서만을 학생들에게 제공할 수 있다는 측면에서 그것이 장점이 될 수도 있으나, 잡지나 신문 기사 등과 같은 짧은 글의 분석과 제공에 있어서 즉시성이 떨어진다는 한계가 있다.

11) 75%라는 이해율을 목표로 삼은 근거에 대한 명확한 설명은 확인할 수 없었다. 그렇지만, 비슷한 구조의 독서 교육 프로그램을 운영하는 ‘리딩오션(www.enro.co.kr)’의 웹페이지에서 설득력 있는 가설을 발견할 수 있었는데, 카네기 멜론 대학의 행동경제학자 George Loewenstein의 ‘호기심의 공백 이론’이 그것이다. 호기심은 지식의 공백을 느낄 때 발생하는데, 이러한 공백이 고통을 야기하고, 이 고통을 제거하기 위해서 지식의 공백을 메우려고 한다는 것이다. 즉, 이해가 되지 않는 25%는 독자의 읽기 욕구를 자극한다는 가설이다.

〈표 5〉 READ 독자 지수와 READ 텍스트 지수의 상관 관계

구분	이해도	특징
나의 READ 점수가 책의 READ 지수보다 250 이상 높은 경우	책에서 사용된 어휘의 90% 이상을 알고 있다.	<ul style="list-style-type: none"> 나의 수준에 비해 너무 쉬운 책 깊이 있는 지적 활동이 이루어지지 않음 독서에 대한 흥미 저하, 독서효과 저하
나의 READ 점수가 책의 READ 지수보다 -100~-+50사이인 높은 경우	책에서 사용된 어휘의 75% 이상을 알고 있다.	<ul style="list-style-type: none"> 자신감있고 편안한 독서 가능 재미있고 효과적인 독서 가능 도전의식과 지적호기심 자극
나의 READ 점수가 책의 READ 지수보다 250 이상 낮은 경우	책에서 사용된 어휘의 50% 이상을 알고 있다.	<ul style="list-style-type: none"> 나의 수준에 비해 너무 어려운 책 독서에 대한 좌절감 독서 흥미 상실, 독서 포기

Lexile Framework이나 READ-LQ가 지향하는 이독성 공식에 의해 텍스트 수준을 위계화 방법에 대해 다음과 같은 문제점을 지적할 수 있다.

첫째, 텍스트 위계화를 위한 변인을 설정함에 한계가 있다. Lexile Framework이나 READ-LQ에서 제시한 변인은 기계적 처리가 가능한 변인들로만 구성되어 있다. 방대한 데이터베이스를 구축하는 데 있어서 가장 효율적인 방법이기 때문일 것이지만, 그것이 많은 문제점을 안고 있는 점은 부인할 수 없다. 텍스트 자체로는 통사 구조나 수사적 표현, 문장의 심층 구조, 글과 그림의 관련성, 텍스트의 디자인 등 텍스트에 영향을 미치는 요인이 전혀 반영되어 있지 않고, 독자와 관련하여서는 독자의 성과 연령, 관심이나 흥미 등의 변인을 통제하고 있다. 이것은 결과적으로 텍스트 지수 산정 결과를 믿을만한가 하는 의구심을 불러일으킬 수 있다.

둘째, 기계적 처리가 갖는 맹점이다. 텍스트 지수가 공식에 의해 처리되기 때문에 한 번 결정되면 수정할 수 없다. 설사 수정을 시도한다 하더라도 공식의 신뢰성을 위해서는 같은 결과가 도출되어야 하며, 독서 지수가 수정에 의해 재조정된다면 서로 다른 결과를 놓고 실수나 조작을 인정할 수밖에 없는 딜레마에 봉착하게 된다. 이러한 맹점에 대해 오프라인 형태의 보완 장치를 시도하지 않는다는 점도 해결해야 할 과제다.

셋째, 텍스트 지수의 지나친 세분화이다. Lexile Framework이나 READ-LQ 두 프로그램 모두 텍스트의 난이도는 10단위로 세분화하여 위계화하고

있다. 지수 1000이 부여된 텍스트는 지수가 990인 텍스트보다 어려운 책이라는 결론이다. 그렇지만, 실제로 텍스트의 난이도를 그렇게 규정할 수 있는 것이 아님은 분명한 사실이다. 제공된 텍스트가 독자의 목표 이해율에 근접한 텍스트라면 큰 문제는 없으나 이해도 지표상의 경계선에 위치해 있다면 읽어야 할 텍스트를 못 읽는 경우가 생길 가능성이 충분히 있다.

넷째, 문자 언어에만 치중한 점도 문제로 지적할 수 있다. 텍스트는 유형과 주제, 분야에 따라 텍스트 이해를 돋기 위해 그림이나 사진, 도표를 수록하는 경우도 많다. 그렇지만, 그러한 텍스트 구성 요소들은 분석의 대상에서 제외되고 있는 점은 심각한 문제이다. 그림이나 사진, 도표 등이 문자 언어의 보조 자료로 사용되는 경우, 그것들을 제외한다면 텍스트의 난이도는 높아질 수밖에 없으며, 글의 전개를 위해 그러한 요소들이 필수 요소로 작용한 경우라면, 텍스트 지수 산정 결과는 더 믿을 수 없게 된다.

IV. 결론 및 제언

이 연구의 목적은 학습자의 읽기 능력과 텍스트의 난이도를 평가하여 그 수준을 결정하는 위계화의 양상을 살펴봄으로써 그러한 방법들이 가진 문제점을 비판적으로 고찰하는 데 있다.

독자의 독서 능력과 텍스트의 수준을 위계화하는 방식은 크게 두 가지로 구분할 수 있다. 하나는 학생들이 발달 단계에 따라 나타내는 읽기 행동의 양상을 범주화하여 하는 것이고, 또 다른 하나는 독서 능력과 텍스트의 이독성을 측정할 수 있는 하위 범주를 설정하여 그에 따라 설계한 검사 도구를 통해 위계화하는 방식이다. 이러한 독서 능력과 텍스트의 위계화는 텍스트에 대한 독자의 반응과 사고 행위를 점검함으로써 교수-학습과 관련한 제반 문제를 해결해 줄 수 있는 가능성을 지닌다.

학습자의 읽기 발달은 무척 다양한 양상을 보이기 때문에 보편적이고 일반적인 발달 순서와 원리들을 기술할 필요성이 있다. 읽기의 각 단계별

특징을 기술하는 것은 읽기 발달의 일반적인 유형과 특성을 포착하게 해준다는 점에서 의의가 있다. 독서 능력을 위계화 하는 방안은 발달 지표에 의한 구분이건 검사 도구에 의한 구분이건 몇 가지 문제점을 지닌다. 발달 지표에 따른 독서 수준의 위계화 방안은 학년이나 연령을 중요한 변인으로 삼았기 때문에 동일 학년이나 연령 내 분명히 존재하는 읽기 능력의 개인차를 인정하여 수준을 규정하는 데 한계가 있고, 성인기(만 18세 이후)의 독서 수준을 구분하고 있지 않고 있다. 검사 도구에 의한 위계화 방안은 상대적인 등급화를 지향하며, 수준별 읽기 능력에 대한 상세 정보가 제공되지 않는 단점을 지닌다.

텍스트 수준을 위계화하는 방안도 독서 능력을 위계화하는 방안에 따라 두 가지 형태로 구분되는데, 첫째는 학생들의 연령에 따른 권장 도서 목록을 제공하는 것이고, 둘째는 이독성 공식에 의해 텍스트 수준을 분류하여 위계화하는 방법이다. 전자는 학생들의 동일 학년이나 연령 내 속하는 학생들의 개인차를 고려하지 못한 한계점을 지니며, 후자는 문장의 길이와 단어 수준 등만을 기계적으로 처리하여 텍스트 지수를 산정하기 때문에 텍스트의 난이도를 설정함에 있어서 다양한 변인을 고려하지 못한 문제점을 내포한다.

독서 능력과 텍스트 수준을 객관적이며 과학적인 근거를 바탕으로 합리적인 위계화 방안을 마련하기 위해서는 두 방법이 지닌 단점들을 보완할 필요가 있다. 그것은 곧 아날로그 방식과 디지털 방식이 가진 장점만을 추출하여 새로운 시스템을 구축하는 작업일 것이다. 독서 능력의 위계화하는 정의적 영역에 대한 논의와 발달 지표의 관찰과 검사 도구에 의한 평가를 융합하는 시도가 이어져야 할 것이다. 텍스트 수준의 위계화 방안은 텍스트 분석 변인을 다양하게 설정하고, 이독성 공식에 의한 기계적 처리와 전문가 검증의 이원적 체계를 마련할 필요가 있다. 이러한 대안이 학습자의 읽기 발달을 촉진하고 이에 대한 연구를 활성화시킬 수 있는 기제로 작용할 것이다.*

* 본 논문은 2011. 6. 30. 투고되었으며, 2011. 7. 15. 심사가 시작되어 2011. 7. 30. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 김경희 외(2010), “OECD 학업성취도 국제비교 연구(PISA 2009) 결과 보고서”, 연구보고 RRE 2010-4-2, 한국교육과정평가원.
- 김은자(2010), “초등 3·4학년용 권장도서의 특성 분석”, 카톨릭대학교 석사학위논문, 카톨릭대학교.
- 김은하(2005), “권장도서 목록을 버려야 하는 이유 : 어린이도서연구회 권장도서 목록 비판”, 『창비어린이』 2005 가을호, 창비.
- 노명완·박창균(2006), “읽기 평가틀에 대한 비교 연구”, 『교육과정평가연구』 제9권 1호, 한국교육과정평가원.
- 박영목(2008), 『독서교육론』, 박이정.
- 서혁·서수현(2007), “읽기 능력 검사 개발 연구(1)”, 『국어교육』 123, 한국어교육학회.
- 석용원(1983), 『아동문학원론』, 학연사.
- 안인자(2009), “국내 어린이 권장도서목록 개발 경향에 관한 연구”, 『한국비블리아학회지』 제20권 4호, 한국비블리아학회.
- 윤준채(2007), “초등학생의 읽기 태도 발달에 관한 국제 비교 연구”, 『국어교육학연구』 28, 국어교육학회.
- 윤팔중(1989), “교육과정 전개 자료의 가독성 항상을 위한 과제”, 『교육과정연구』 제8권 1호, 한국교육과정학회.
- 이경화(2001), 『읽기 교육의 원리와 방법』, 박이정.
- 이성영(2008), “읽기 발달 단계에 대한 연구”, 『국어교육』 127, 한국어교육학회.
- 이형래(2005), “문식성 교육의 확장에 관한 연구—공무원의 직업 문식성을 중심으로”, 『국어교육』 118, 한국어교육학회.
- 천경록(1999), “읽기 개념과 읽기 능력의 발달 단계”, 『청람어문연구』 21, 청람어문학회.
- 최정순(1999), “학습 이론과 이독성에 바탕한 읽기 수업 연구”, 『외국어로서의 한국어 교육』 23, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당.
- Sénéchal, M. & LeFevre J.(2002), *Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill : A Five-Year Longitudinal Study*, Child Development 73(2), Society for Research in Child Development.
- Chall, J. S.(1983), *Stages of reading development*, New York : McGraw-Hill.
- Jett-Simpson, M. & Leslie, L.(1997), *Authentic Literacy Assessment-An Ecological Approach*, 원진숙 역(2004), 『생태학적 문식성 평가』, 한국문화사.
- Senechal, M. & LeFevre, J.(2002), *Parental involvement in the development of children's reading skill : A five-year longitudinal study*, Child development, 73(2).

Baer, J. et al.(2007), *The Reading Literacy of U. S. Fourth-Grade Students in an International Context ; Results From the 2001 and 2006 Progress in International Reading Literacy Study(PIRLS)*, U. S. Department of Education.

<http://www.lexileframework.com>

<http://www.natmal.com>

<http://www.pisa.oecd.org>

<http://www.readabilityformulas.com>

<초록>

독서 수준과 텍스트 수준의 위계화 방안에 대한 비판적 고찰

김대희

이 연구는 학습자의 읽기 능력과 텍스트의 난이도를 평가하여 그 수준을 결정하는 위계화의 양상을 살펴봄으로써 그러한 방법들이 가진 문제점을 비판적으로 고찰하는 데 있다.

독자의 독서 능력과 텍스트의 수준을 위계화하는 방식은 크게 두 가지로 구분할 수 있다. 하나는 학생들이 발달 단계에 따라 나타내는 읽기 행동의 양상을 범주화하여 하는 것이고, 또 다른 하나는 독서 능력과 텍스트의 이독성을 측정할 수 있는 하위 범주를 설정하여 그에 따라 설계한 검사 도구를 통해 위계화하는 방식이다. 이러한 독서 능력과 텍스트의 위계화는 텍스트에 대한 독자의 반응과 사고 행위를 점검함으로써 교수-학습과 관련한 제반 문제를 해결해 줄 수 있는 가능성을 지닌다.

독서 능력과 텍스트 수준을 객관적이며 과학적인 근거를 바탕으로 합리적인 위계화 방안을 마련하기 위해서는 두 방법이 지닌 단점들을 보완할 필요가 있다. 독서 능력의 위계화하는 정의적 영역에 대한 논의와 발달 지표의 관찰과 검사 도구에 의한 평가를 융합하는 시도가 이어져야 할 것이다. 텍스트 수준의 위계화 방안은 텍스트 분석 변인을 다양하게 설정하고, 이독성 공식에 의한 기계적 처리와 전문가 검증의 이원적 체계를 마련할 필요가 있다.

【핵심어】 읽기, 읽기 능력, 읽기 능력 수준, 이독성, 이독성 공식, 텍스트 수준, 위계화, 발달 지표, 읽기 평가, 렉사일, READ-LQ, PISA, PIRLS, NAEP, NAER

<Abstract>

The Critical Approach about Hierarchy Methods
of Reading Ability and Readability Level

Kim, Dae-hee

The purpose of this article is to examine problems of hierarchy methods of reading ability and text readability level.

There are two ways to arrange in a hierarchy about the level of reader's reading ability and text readability. The one is to categorize the presented indicators when the students read books and the other one is to measure by examination tools. The hierarchy of reading ability and readability is able to solve some problems which concerned teaching-learning activities by inspecting learner's responses and thinking aspects.

The weakness of both methods should be supplemented to arrange more rational and scientific hierarchy methods about reading ability and readability. The hierarchy of reader's reading ability should be blended the variables of affective domain, the indicators of development and the results of measuring by tools. The hierarchy of text readability level needs to set various variables for analyzing text and to build dualistic system which have computerizing process and professional consultation.

[Key words] reading, reading ability, reading ability level, readability, readability formula, text readability level, hierarchy, indicator of development, measure of reading ability, lexile framework, READ-LQ, PISA, PIRLS, NAEP, NAER