

‘독자 반응 텍스트’의 평가 준거 개발 연구 — 정보 텍스트(설명 및 설득 목적의 글) 읽기를 중심으로

편지윤 이화여자대학교 국어교육학과 박사수료(제1저자)

서혁 이화여자대학교 국어교육학과 교수(교신저자)

- * 이 논문은 제68회 국어교육학회 학술발표대회(2019.4.13.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

- I. 문제제기
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 논의 및 결론

I. 문제제기

그간 읽기(독서) 교육에서는 ‘읽기=의미구성’이라는 등식을 수용하여 사용해 왔다. 읽기란 텍스트에 대한 독자의 심리적·사회문화적 행위이며 텍스트는 이러한 독자 행위에 의해 비로소 구현되는바, 읽기란 독자가 텍스트와 관계 맺으며 이를 자신만의 텍스트로 재구성해가는 과정, 곧 의미구성에 다름 아닌 것이다.

그렇다면 읽기 교육에서 독자가 실천해내기를 기대하는 훌륭한 또는 바람직한 의미구성이란 무엇인가? ‘기대’를 실천함으로써 ‘실재’로 만들어내는 체계적 작업의 일환으로서 교육의 속성을 고려했을 때, 읽기 교육에서는 텍스트에 폭 빠져 읽기를 즐기고, 자신에게 의미 있는 읽기 경험을 만들기 위해 다양한 읽기 전략을 사용하며 주도적으로 읽기를 수행해나가는 등 읽기의 인지적, 정의적 영역에서 바람직한 성취를 보이는 독자들의 의미구성이 어떠한 특성을 보이는지에 대해 고민하여 명료화할 필요가 있다.

주지하듯, 의미구성은 독자의 인지적 특성과 정의적 특성 간 상호작용의 결과물이다. 의미구성은 인지적 사고와 정의적 사고가 상호작용하는 가

운데 독자의 단발적 반응을 의미의 차원으로 구체화하는 상승작용일 뿐 아니라(서혁, 2019) 독자의 읽기 태도나 신념, 습관, 의지 등의 정의적 영역이 의미 작용에 관여한 결과이기도 하다.¹⁾ 이는 읽기의 산출물로서 의미구성에는 독자의 인지적, 정의적 특성이 반영되어 있으며, 그 특성의 구체적 양상은 의미구성의 폭과 깊이로 드러난다는 것을 시사한다.²⁾ 텍스트 읽기라는 실천을 가능케 하는 독자의 인지적, 정의적 능력의 총체를 읽기 역량(competencies)이라고 했을 때, 의미구성 결과는 독자의 읽기 역량을 확인할 수 있는 통로임에 분명하다.

이러한 견지에서라면 읽기 교육에서는 의미구성 결과를 통해 학습독자의 읽기 역량 수준을 확인하고 적절하게 교육적 피드백을 제공할 수 있어야 한다. 의미구성 결과에 대한 평가 준거를 마련하는 것은 이를 실천하고자 하는 구체적인 노력에 해당한다. 그러나 문학 텍스트를 대상으로 한 독자의 의미구성에 대해서는 그 성격과 교육적 활용 방안, 나아가서는 평가 방법에 대한 논의가 꾸준히 이루어지고 있는 것과 달리(Purves & Rippere, 1968; Newell, 1996; Mason, Scirica & Salvi., 2006; 김명순, 2008; 김정우, 2009; 최숙기, 2016), 정보 텍스트(설명 및 설득 목적의 글)를 대상으로 한 평가 준거 논의는 거의 이루어지지 않은 실정이다. 기존 평가 구인 및 준거 체제가 ‘독해력’ 또는 ‘읽기(사고)기능’ 요소를 바탕으로 마련되어 온 탓이기도 하거니와(서혁, 2019), 대개 표준화 검사 기반의 구인과 준거 체제라는 데 기인한 결과로 보인다.³⁾

-
- 1) 가령, 읽기 교육에서 독자의 기대 수행으로 논의되는 ‘주체적 의미구성의 실천’을 생각해 보자. 텍스트를 읽는 과정에서 생긴 독자의 궁금증을 일련의 사고 과정을 거쳐 의미의 차원으로 구체화하는, 그리하여 자신만의 의미구성하기를 실천하는 데 필요한 능력은 무엇인가? 이는 상위인지와 읽기 전략들을 활용하여 읽기 상황을 통어하는 등의 인지적 능력을 펼치야 하긴 하나, 긍정적인 읽기 태도 및 습관, 의지를 바탕으로 하지 않는다면 결코 기대할 수 없는 반응이다.
 - 2) 물론 의미구성을 통해 확인할 수 있는 독자의 정의적 특성은 텍스트 읽기를 실천하는 가운데 독자의 정의적 특성이 어떻게 작용 또는 발현되는지, 인지적 특성과 상호작용하며 독자의 읽기에 어떠한 의미 작용을 하는지 등의 간접적인 수준이다.
 - 3) 이에 서혁·서수현(2007)에서는 읽기 능력의 구인을 설정하는 데 있어 ‘텍스트와 독자의

텍스트의 특성이 의미구성의 양상을 결정하는 유일한 인자는 아니지만 중요한 영향 요인인 것은 분명하다. 따라서 정보 텍스트를 읽은 독자의 의미 구성 양상과 수준을 명료하게 확인하기 위해서는 문학 텍스트와는 다른 “정보 텍스트 읽기”만의 특성을 고려한 의미구성 평가 준거가 새로이 마련되어야 한다.

이상의 논의를 바탕으로 본고에서는 정보 텍스트 대상 읽기에서 독자의 읽기 역량을 살펴볼 수 있는 교육적 토대를 마련하는 작업의 일환으로서, 정보 텍스트를 읽고 쓴 독자 반응 텍스트에 대한 평가 준거를 마련해 보고자 한다. 이는 읽기 교육에서 지향하는 의미구성 역량의 틀을 마련하는 작업이라는 의의를 가진다는 점에서 이 연구의 의의가 있다.

II. 이론적 배경

1. 독자 반응 텍스트⁴⁾의 성격 및 시사점

독자 반응 텍스트란 “독자가 ‘읽기(독서) 후’에 내용적·형식적 측면에

상호작용 양상을 명료하게 드러내도록(p. 233)’ 독자의 다채로운 반응들을 고려하고자, 읽기 구인을 ‘어휘, 세부내용-대의 파악-추론-평가-배경지식 기반 반응-창의적 표현’ 등으로 설정하였으나, 의미구성 결과물에 대한 평가를 상정하지 않은 탓에 비판적·창의적 반응의 유형이 한정적이라는 점에서 아쉬움이 있다.

- 4) 독자 반응 텍스트의 유관 개념으로는 기존의 ‘독서(후) 감상문, 독서 에세이, 해석 텍스트, 서평 등이 있다. 기존의 용어들이 있음에도 새로이 ‘독자 반응 텍스트’라는 용어를 사용하는 것은 1) ‘독후감(讀後感), 감상문(感想文)’이라는 표현이 독자의 심미적 반응을 촉발하는 텍스트(주로 문학 텍스트)를 읽는 상황을 함의하고 있어 정보 텍스트를 읽고 독자의 생각이나 느낌을 자유롭게 표현한 텍스트를 일컫고 그 의미 반응을 특징짓는 데 다소 제한적일 수 있다는 우려, 2) 독자가 읽기 후에 자신의 의미 반응을 구체화할 목적으로 쓴 글이라는 교육적 기능을 담아내는 데 제한적일 것이라는 우려 등에 기인한다.

서 ‘자유롭게’ 자신의 생각이나 느낌을 표현한 텍스트”를 일컫는다. 기존 국어교육에서 독자가 글을 읽은 후에 작성한 텍스트의 ‘성격’에 대해서 다음과 같이 논의되어 왔다.

- 읽기와 쓰기 능력이 모두 동원되나, 특히 독자의 읽기(독서) 능력과 관련됨. 이에 따라 읽기 능력을 평가하기 위한 ‘자료’이자 읽기 능력 신장을 위한 ‘활동’으로서의 성격을 지님(양정실, 2006; 박동진, 2010ㄱ, 2010ㄴ; 김라연·박은경, 2011; 박수자, 2011; 최숙기, 2016 등).
- 읽은 글에 대한 ‘요약(글의 내용이나 주제의 파악 및 이해)’과 ‘감상(글에 대한 심미적 반응, 주제적 해석, 비판적 분석과 평가, 창의적 의미 생산)’을 중심으로 구성된 텍스트(독서교육사전, 2006)
- 글에 대한 독자 자신의 생각과 느낌을 표현하는 ‘자기표현기능’이 중심 기능인 텍스트로, 1차 독자가 자신인 텍스트(박동진, 2010ㄴ).
- 글에 대한 독자의 의미 반응을 ‘표현’하는 것은 다른 사람에게 설명·설득하려는 타자지향적 목적보다는 글에 대한 자신의 반응을 상세화하여 사유를 구체화하는 자기지향적 목적의 성격이 강함. 결국 이해를 심화하기 위한(본격적 읽기 또는 다시 읽기를 위한) 표현으로서의 성격을 지님(박동진, 2010ㄴ; 이재기, 2011; 최숙기, 2016).

요컨대 독자 반응 텍스트는 ① 글(책)을 읽고 드는 생각이나 느낌을 표현한 것이라는 점에서 읽은 글과의 상호텍스트성을 갖는 텍스트(박수자, 2011; 신명선·안경아, 2018), ② ‘글에 대한 이해’와 ‘독자의 주체적 사유와 느낌’을 내용 요소의 두 축으로 삼는 등 자기표현 기능을 중심으로 갖는 텍스트, ③ 표현 활동을 통해 자신의 이해와 사유를 심화·발전시켜 나가는 ‘읽기를 위한 쓰기’ 활동으로서의 성격을 갖는 텍스트, ④ 독자의 읽기 과정을 반영하는 결과물로서의 텍스트 등의 성격을 지닌다.

그러나 이상의 진술들은 독자 반응 텍스트의 텍스트적 기능 및 특성을

구명한 것일 뿐, 이 텍스트의 본질이라 할 수 있는 ‘독자 반응’이 무엇인지에 대해 설명하고 있지 않다. 주지하듯, 독자의 의미 반응은 “텍스트에 대해 독자가 어떠한 일을 하는가?”(Rosenblatt, 1994)에 대한 고려 없이 온전하게 이해할 수 없다. 따라서 독자 반응 텍스트의 의미나 기능은 의미구성 과정에서 독자가 ‘하는 일’을 중심으로 진술될 필요가 있다.

독자 반응 텍스트는 독자가 텍스트에 대해 반응한 과정과 결과를 드러내는 텍스트라는 점에서, 텍스트에 대한 독자의 반응 형성에 영향을 미치는 사실적, 추론적, 비판적, 창의적, 그리고 성찰적 사고 등이 모두 관여한다. 이는 독자 반응 텍스트를 쓰는 과정이 단순히 머릿속에 있는 생각을 글로 옮기는 과정이기보다는 읽은 텍스트와 관련하여 무엇을, 어떻게, 왜 쓸지를 고민하는 과정에서 텍스트의 의미를 정교화하고 확장하는 고도의 지적인 사유 활동을 수반한다는 데 근거한다. 이러한 점에서 독자 반응 텍스트를 쓰는 활동은 글을 읽어 나가는 과정에서 다소 추상적으로 존재했던 독자의 잠재적 텍스트(potential text)를 구체적으로 실현해나가는 과정이라 할 수 있다. 이는 텍스트와의 만남에서 추상적으로 형성된 독자 내면의 잠재적 텍스트를 구체적인 응답 텍스트로 실천하는 기회라는 점에서 ‘깊이 읽기, 본격적 읽기’를 위한 다시 읽기를 실천하는 기회이다(이재기, 2011).

이에 본고에서는 기존 논의를 아우르는 방향에서 독자 반응 텍스트의 의미역을 다음과 같이 구체화하였다. 독자 반응 텍스트란 독자가 글을 읽는 과정에서 사실적·추론적·비판적·창의적으로 사고하고 성찰하여 글에 대한 독자의 물음(독자가 글을 읽으며 발견한 이슈(issue, 쟁점, 문제) 또는 글과 관련하여 주체적으로 선정한 화젯거리를 구체화하고 이에 대한 독자 스스로의 답을 마련해 나가는 등 독자가 주체적으로 의미구성을 실천해 나가는 양상과 방식을 보여주는 텍스트를 뜻한다.

2. ‘독자 반응 텍스트’ 평가 준거의 현황

글을 읽고 난 후의 독자가 드러내는 의미 반응을 유형화하는 연구 (Purves & Rippere, 1968; Newell, 1996)는 더러 있으나,⁵⁾ 국내외로 ‘독자 반응 텍스트’의 평가 준거에 대한 논의는 미미한 실정이다. 관련 논의로는 Schraw(2000), Mason et al.(2006), 김명순(2008), 최숙기(2016) 등이 있다.

〈표 1〉 독자 반응 텍스트 평가 요소 및 준거

연구자	평가 요소 및 준거				
Mason et al. (2006)	1단계(독자 반응 유형별 수준)			2단계(총체적 해석 수준)	
	주제적 반응	1) 재진술, 2) 텍스트 기반 정교화, 3) 상징 해석, 4) 텍스트 주제 실 현 요소에의 설명/가정, 5) 중심 내 용/주제 관련 진술		0	글에 대한 해석이나 감상을 전혀 제시하지 않은 경우
				1	글의 중심 주제들이나 상징에 대한 해석 없이 글을 재진술한 경우
	비판적 반응	1) 필자 의도/목적에 대한 진술, 2) 텍스트 내용에 대한 비판적 분석, 3) 글 구조에 대한 비판적 분석		2	글의 중심 주제들에 대한 해석 없이 인물, 사건, 상징 등에 대한 해석만 제시한 경우
				3	글의 중심 주제들 중 하나의 주제에 대하여 해석을 제시한 경우
	개인적 반응	1) 텍스트에 대한 흥미나 몰입, 선 호에 관한 진술, 2) 독자의 생각 제 시(인지적 반응), 3) 텍스트로부터 촉발되는 정서나 감정 제시(정서적 반응), 4) 인물이나 사건에 대한 공 감, 5) 독자의 경험과 텍스트 연결 하기		4	글의 중심 주제에 대해 정교한 해석을 제시한 경우
				5	글의 중심 주제 중 하나 이상의 주제에 대하여 개인적 경험과 통합하여 정교한 해석을 제시한 경우
김명순 (2008)	내용		텍스트 내용 이해의 적절성 / 텍스트 내용과 감상문 주제 간 유기적 연결성 / 텍스트 해석의 적절성(자의적이지 않은 보편적인 해석)		
	형 식	문장의 논리성	어휘 선택의 적절성 / 문장호응의 정확성 / 문장의 논리성 / 문장 길이의 적절성 / 의미전달성		
		구조	단락 간 유기적 짜임 / 글 흐름의 균형 / 논의의 객관성(비편파성)		
		정서법	문법, 표기법, 띄어쓰기, 부호 사용의 정확성		

- 5) Purves & Rippere(1968)에서는 독자의 반응을 “관여-몰입, 지각, 해석, 평가” 등 4가지로, Newell(1996)에서는 “기술적 진술, 개인적 반응 진술, 연합적 진술, 해석적 진술, 평가적 진술”의 5가지로 유형화했다.

최숙기 (2016)	글의 내용 이해	글의 내용 파악	글의 줄거리나 전체적인 내용이 정확하게 제시되었는가?
		글의 주제 및 중심 생각 파악	글의 주제나 중심 생각이 정확하게 제시되어 있는가?
		글의 주요 정보나 상징에 대한 이해	글의 주요 정보(인물, 사건, 배경, 쟁점)나 상징에 대한 이해가 제시되어 있는가?
	글에 대한 반응	글에 대한 자신의 감정 진술	글의 내용(혹은 인물, 사건 등)에 대한 자신의 감정을 잘 제시하였는가?
		글의 내용에 대한 확장	글의 내용을 개인적 경험이나 사회적 상황과 연관 지어 잘 제시하였는가?
		글에 대한 평가	글의 내용이나 형식에 대해 평가를 잘 제시하였는가?
	조직	글의 일관성	글(의 이해나 반응)은 일관되게 서술되었는가?
		글의 응집성	문장 간, 문단 간의 연결은 유기적인가?
	표현	표현의 적절성	글쓴이의 생각이나 감정이 생생하고 자연스럽게 표현되었는가?
		글쓰기 관습의 적합성	문단의 구분이나 맞춤법, 띄어쓰기, 문장 호응은 정확한가?

독자 반응 텍스트에 대한 기존 평가 준거들의 공통점은 다음과 같이 정리된다. 첫째, 독자 반응의 유형이 다양하고 양적으로 풍부할수록,⁶⁾ 그러면 서도 글을 독자의 삶이나 경험(배경지식 포함)과 연결하여 제시할수록 높은 점수를 받게 된다. 둘째, 독자의 의미 반응은 텍스트 내용에 대한 이해와 텍스트에 대한 독자의 주체적 사유로 이원화되는데 이때 독자의 사유는 텍스트에 대한 ‘비판’과 독자의 ‘심미적·개인적 교감’ 등을 포함한다. 셋째, ‘텍스트에 대한 이해’보다는 ‘독자의 주체적 감상(비판/생각/해석/느낌 등)’이, 단일 반응보다는 두 요소를 모두 제시한 경우가 더 높은 수준의 해석이라고 전제된다. 넷째, 내용과 표현(형식)을 모두 평가 준거로 상정하고 있다.

다만, 이상의 평가 준거들이 모두 문학 텍스트를 대상으로 한다는 점은

6) Mason et al. (2006)에서는 Schraw(2000)에서의 논의를 바탕으로 독자 반응 텍스트의 평가 준거를 두 단계로 제시하였다. 단계1에서는 평가 준거별 독자 반응을 실제 독자가 얼마나 적절하게, 충분하게 제시했는지를 기준으로 평정한다. 단계2에서는 총체적 해석의 6단계에 따라 글 전체 의미구성에 대해 판단한다.

정보 텍스트 읽기에서의 독자의 의미 반응에 대한 논의가 충분히 이루어지고 있지 않음을 방증한다. 독자의 의미구성에 텍스트 유형이 미치는 영향을 고려했을 때, 정보 텍스트 읽기의 특성을 반영한 평가 준거의 마련이 시급하다 하겠다.

3. 독자 반응 텍스트 평가 준거 개발의 방향

선행연구 분석을 토대로, 정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트(이하, 독자 반응 텍스트)의 평가 준거 개발 방향에 대하여 다음과 같은 시사점을 도출하였다. 첫째, 독자 반응 텍스트의 읽기 교육적 기능을 고려하여 평가 요소 및 준거를 마련할 필요가 있다. 평가 요소의 설정 문제는 독자 반응 텍스트의 구성 요소로 무엇을 기대하는가의 문제와 직결된다. 이러한 점에서 평가 준거는 ‘읽기를 위한 쓰기’를 통해 기대할 수 있는 “깊이 있는 읽기를 수행한 독자의 의미구성”이란 무엇일지를 고려하여 마련될 필요가 있다. 읽기 능력의 측정 도구로서의 기능역을 넘어, 독자의 의미구성 능력을 신장시키기 위해 무엇을, 얼마나 잘하고 못하는지를 판단하고 적절한 피드백을 제공할 수 있도록 ‘교육적 기대’를 반영해야 하는 것이다.

둘째, 정보 텍스트 읽기의 특성을 고려해 기존의 “요약”과 “감상”으로 이원화되어 오던 평가 요소를 재구조화할 필요가 있다. 전술한 바와 같이, ‘요약’은 글의 주제 및 중심·세부 내용의 파악, ‘감상’은 텍스트에 대한 추론, 비판, 텍스트와 독자 삶이나 삶의 연결, 정서적·심미적 반응 등을 모두 포함하는 용어로 사용되어 왔다. 그러나 이와 같은 분류 방식은 각 요소에서 다루는 독자 반응의 수가 불균형적일 뿐 아니라, 정보 텍스트 읽기의 특성을 드러내지 못한다는 점에서 아쉬움이 있다. 가령, ‘읽은 글에 대한 이해’를 ‘요약’으로 한정하고 글에 대한 독자의 분석과 비판을 ‘감상’의 하위 요소로 넣을 경우, 독자의 의미구성에서 ‘글에 대한 이해’의 의미역과 중요성이 협소화·단순화될 우려가 있다. 더욱이 정보 텍스트 읽기에서 징후 단서들을 논

리적으로 분석하고 평가하여 텍스트 이면의 함의를 읽어낼 수 있는 능력이 매우 중요함을 고려했을 때, 비판적 반응은 글에 대한 이해와 독자의 주체적 사유를 모두 포괄하는 반응이라는 점에서 요약이나 감상 어느 한 곳에 포함시키는 데 문제가 있다.

이러한 견지에서 ‘글에 대한 이해’의 의미역은 텍스트의 주제 및 주요·세부 내용을 파악하는 수준을 넘어, 텍스트에 내재된 이데올로기라든지 필자의 상황 및 사회문화적 맥락 등을 추론하여 구성해내는 것 등을 아우르는 차원으로 마련되어야 할 것이다.⁷⁾

같은 맥락에서, 기존의 ‘감상’ 요소에서 다루어져 오던 심미적 반응이나 독자의 주체적 사유 반응은 정보 텍스트 읽기의 특성을 고려하여 ‘창의적 문제 해결’과 ‘성찰’의 차원에서 재구성될 필요가 있다. 이를 통해 읽은 글과 관련하여 독자가 독창적으로 상호텍스트적 세계 만들어내기, 독자의 개인적 또는 사회적 삶으로 적용·전유하기, 필자와는 다른 대안적 관점을 제시하거나 문제 해결하기 등을 아우르는 의미역이 마련될 수 있다.

셋째, 독자 반응 텍스트가 지닌 “결과적 특성”을 고려하여 평가 준거를 ‘의미구성 목적’에 따라 달리 적용할 필요가 있다. 독자 반응 텍스트는 읽기 과정에서의 독자 사유를 반영하긴 하나 생각을 언표화하는 과정을 거치며

7) ‘요약’으로 다루어졌던 평가 요소의 의미역을 설정하는 것과 관련해 꼼꼼히 읽기(close reading)의 확대된 의미역을 고려할 필요가 있다. 꼼꼼히 읽기란 텍스트의 의미 전반을 정확하고 충분히 깊이 있게 이해하기 위한 읽기이다. 정확하게 읽기 위해서는 텍스트의 의도는 물론 텍스트의 표층·심층의 의미를 온전히 이해하려는 노력이 요구되는데, 꼼꼼히 읽기의 의미역은 단순히 사실적·추론적 읽기의 차원을 넘어, 텍스트와 제 맥락의 교섭을 이해하는 비판적 읽기를 아우르는 차원이라 할 수 있다. 결국 꼼꼼히 읽기의 핵심은 ‘텍스트의’ 의미(그것이 텍스트의 의도에 가까운 의미이든, 독자가 텍스트의 의미일 것이라 구성한 텍스트의 가능한 의미들이든)를 파악하는 데 있다. 이는 텍스트의 의미를 ‘고정된 하나의 의미’로 보는 것이 아니며, 독자가 텍스트를 분석·비판적으로 꼼꼼히 읽은 결과 찾아낸 여러 의미, 즉 텍스트 표층의 의미에서부터 텍스트의 여러 ‘징후’들을 바탕으로 텍스트의 의도와 텍스트 이면에 감추어진 문화역사적 이데올로기와 맥락들을 모두 ‘가능한 의미’로 상정하고 또 지향하는 것을 뜻한다.(서혁, 2019: 56-57)

사유가 정련화되어 산출된 최종 결과물이라는 점에서 읽기 과정에서의 독자의 모든 사유가 글에 다 제시되지 않을 수 있다. 글을 읽는 과정에서 독자가 사실적·추론적·비판적·창의적·성찰적으로 사고하며 생각하고 느낀 모든 것이 글로 제시되지 않을 수 있는 것이다. 이는 독자 반응 텍스트를 쓰는 과정이 의미구성의 목적에 따라 읽기 과정에서의 생각과 느낌을 선택하고 재조직하여 정련화하는 과정이라는 데 기인한다. 독자 반응 텍스트를 쓰는 과정에서는 의미구성의 목적을 구체화하고 적절한 내용을 선정하는 문제가 매우 중요한 것도 이러한 맥락에 근거한다(신명선 외, 2018). 이처럼 독자 반응 텍스트를 쓰는 독자가 의미구성의 목적을 어떻게 설정하는지에 따라 반응 텍스트의 내용 요소 및 비중이 달라진다면, 평가 준거를 적용하는 방식도 차별화할 필요가 있다.

이때 의미구성의 목적은 크게 “읽은 글에 대한 심화된 이해”를 목적으로 하는 경우와 글 읽기를 계기로 “독자 자신 또는 세상에 대한 확장된 이해”⁸⁾를 목적으로 하는 차원으로 나눌 수 있다. 전자가 ‘수렴적, 논리적, 객관적’ 성격이 강하다면, 후자는 ‘확산적, 창의적, 주관적’ 성격이 강하다. 독자가 구성해 나가는 의미의 ‘결’과 ‘방향’이 그 성격에서부터 차이가 있을 경우, 평가 또한 그 다름에 준하여 이루어질 필요가 있다. 더욱이 본 연구의 평가 준거가 교수·학습적 기능의 실현을 목표로 하고 있음을 고려한다면, 학습독자가 행하

8) 글 읽기를 계기로 독자 자신 또는 세상에 대한 확장된 이해를 목적으로 하는 의미구성은 기존의 창의적 읽기 차원에서 다루어져 온 논의들을 아우르는 성격을 지닌다. 국어과 교육과정에서 상정하고 있는 창의적 읽기의 개념은 ‘자신의 삶에 적용하기, 문제 해결하기, 새로운 대안 찾기, 창의적 사고하기’ 등의 4가지 활동과 관련되며, 이들은 모두 “문제의 해결”로 수렴된다(안부영, 2011; 정정순, 2015). 해결은 그 자체로 ‘새로움의 생산’을 전제하는바, 창의적 읽기의 핵심을 새로운 의미의 생성으로 보고 있음을 알 수 있다. 독자 또는 세상에 대한 확장된 이해 중심의 의미구성은 “필자도, 텍스트도 기대하거나 의도하지 않았던 새로운 맥락의 형성이며, 그 새로움을 바탕으로 텍스트를 문제화하고 그 해결 방안을 모색하는 텍스트에 대한 독자의 주체적·능동적 전유이며 응답”이라는 의미를 지닌다는 점에서 창의적 읽기와 유사하다.

는 의미구성의 성격을 고려해 평가 준거를 적용하는 것은 매우 필수적인 작업이라 할 수 있다. 이러한 견지에서 본고는 의미구성 목적에 따라 독자 반응 텍스트의 유형이 다음의 두 축의 스펙트럼 내에서 결정될 수 있다고 보았다.

〈표 2〉 독자 반응 텍스트의 두 가지 유형

“읽은 글에 대한 심화된 이해” 중심의 의미구성	“독자 또는 세상에 대한 확장된 이해” 중심의 의미구성
글 내용(중심 및 세부내용) 파악, 글의 내용 및 구조에 대한 비판적 분석이나 평가, 글 의미의 심층적 이해(필자 의도 추론, 글의 생산 및 유통 맥락에 대한 이해, 읽기 공동체 내의 반응에 대한 이해 및 추론), 글의 주제에 대한 독자의 관점 및 견해 제시 등 독자의 의미구성이 글의 다층적 의미를 사실적·추론적·비판적으로 이해하고 이에 대한 자신의 생각을 정리하는 것에 목적을 두는 의미구성 ex) 트럼프와 김정은의 회담을 다룬 기사를 읽고 언론사(또는 기사)의 의도를 파악하여 이에 대해 비판적으로 분석하거나 평가하는 내용을 중심으로 독자 반응 텍스트를 작성한 경우	글의 중심 내용 또는 필자 의도보다는 독자의 개인적 또는 상황적 맥락에서 글과 관련하여 생각해 볼 만한 화제를 선정하고 이를 중심으로 독자가 비판적·창의적으로 자신의 관점 및 견해를 제시하는 의미구성, 글 전체보다는 글의 특정 부분에 관계되는(중심내용이 아닌) 차원의 의미구성 등 독자의 의미구성이 글의 의도 파악보다는 독자의 창조적 의미 생산 및 세계 확장에 목적/중점을 두는 의미구성 ex) 트럼프와 김정은의 회담을 다룬 기사를 읽고 기사의 중심 내용을 넘어서서 ‘우리 사회가 요구하는 지도자의 리더십’이라는 새로운 화제를 바탕으로 자신의 견해를 제시하는 독자 반응 텍스트를 작성한 경우

전자의 핵심은 ‘텍스트에 밀착하여 깊이 읽는’ 것인 반면, 후자의 핵심은 ‘대상 텍스트로부터 거리를 두어 새로운 맥락에서 폭넓게 읽는’ 것이다. 텍스트와 일정한 거리를 유지한 상태에서 텍스트를 매개로 계기화된 의미 세계를 구성하고 적극적으로 ‘응답’적 실천을 행하는 것이 후자의 핵심이다.

이때 간과해서 안 될 점은 읽기의 두 가지 차원이 유형의 차이이지 수준의 차이를 뜻하는 것은 아니라는 점이다. 다시 말해, 두 가지 유형의 읽기 중 어느 하나가 우월하다기보다는 모두 독자의 사실적, 추론적, 비판적, 창의적, 감상적 사고와 자기 성찰이 모두 개입되는 의미구성이나 그 발현 양상이 다를 뿐이라는 점이다. 모두 다양한 사고를 바탕으로 하는 독자 반응인 것이다.

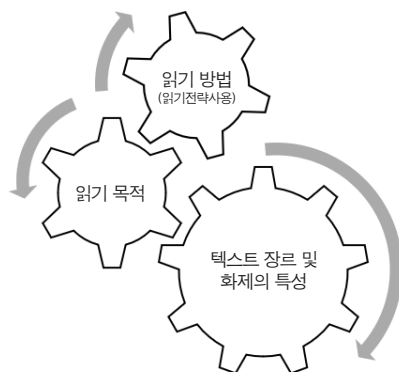
요컨대, 핵심은 정보(설명 및 설득 목적) 텍스트 읽기의 특성을 고려하여, 독자 반응 텍스트의 “평가 영역-평가 요소-평가 준거”의 체계를 마련

하는 것이다.⁹⁾ 그러나 독자의 의미구성 반응에 있어 텍스트는 필요조건이지 충분조건은 아니다.

심미적 읽기(aesthetic reading)와 정보추출적 읽기(efferent reading)의 구분은 궁극적으로는 독자가 하는 일, 즉 텍스트와 관련하여 그가 취한 입장과 그가 수행한 활동에서 생겨난다. 스펙트럼의 한쪽 끝부분에 위치한 의도적으로 무엇인가를 끄집어내려는 읽기 활동을 하면서 독자는 언어 상징들에 대하여 개인적이고 질적인 반응을 될 수 있는 대로 많이 보이지 않고, 그보다는 상징들이 가리키는 것, 즉 자신이 찾고 있는 최종 결과에 도움이 될 만한 것, 즉 정보, 개념, 행동 지침 등 읽기가 끝나면 자신에게 남겨질 것들에 집중한다. 반면에 스펙트럼의 다른 끝부분에 위치한 심미적인 읽기 활동에서는 독자의 일차적인 목적이 읽기 활동이 이루어지는 동안에 달성된다. 겪어내고 있는 실제적인 경험에 그의 관심이 고정되기 때문이다(Rosenblatt, 1994/2008: 48).

인용문에서 확인할 수 있듯이, 독자의 의미구성에는 독자의 수행, 즉 무엇을 목적으로 어떠한 행동을 했는가의 문제 또한 중요한 영향을 미친다. 이것이 텍스트 장르에 따라 ‘주된’ 독자 반응에 차이가 있긴 하나, 정보 텍스트를 대상으로도 심미적 읽기를 할 수 있으며 문학 텍스트를 대상으로도 정보추출적 읽기를 할 수 있는 이유이다. 이는 평가 준거를 마련하는 데 있어 텍스트 유형에 따른 독자 수행, 즉 의미구성의 목적과 구체적 행동의 차이를 고려하는 것 또한 중요함을 시사한다.

9) 주지하듯, 독자의 의미구성은 어떤 텍스트를 읽는지의 영향을 받는다. 가령, “비문학 독서는 사실 위주로 전개되는 책의 특성에 따라 인상적 감상보다는 사실에 대한 논리적 이해가 더 중요하다(박수자, 2011: 438)”든지 “정보 텍스트를 읽을 때에는 대의 파악이나 독자 경험과 관련짓기 등의 독자 반응이 주를 이루는 반면, 문학 텍스트를 읽을 때에는 추론 및 평가, 창의적 표현 등의 의미 반응이 상대적으로 더 활발한 것으로 난다(류보라·서수현, 2013)”든지 등이 그것이다. 이는 평가 준거를 마련할 때에 정보 텍스트 읽기의 고유한 특성을 고려하는 것의 중요성을 시사한다.



〈그림 1〉 의미 반응 형성에의 영향 요인

다만, 평가 영역 및 요소는 상황에 따른 유동성을 최소화해야 하므로 ‘정보 텍스트 읽기’의 특성을 중심으로 하되, 평가 준거는 구체적 평가 내용이라는 점에서 특정한 읽기 상황에서 읽기를 수행하는 실제적 양상을 중심으로 마련해야 하므로, 읽기의 상황 맥락 요인인 읽기 목적(또는 과제)이나 독자의 방법(읽기 전략 사용) 등을 중심으로 구체화될 필요가 있다.

III. 연구 방법

텔파이 조사의 타당성을 위해서는 패널의 선정 및 수를 적절하게 결정하는 것이 중요하다. 텔파이 연구에서 패널은 해당 영역의 전문 지식과 노하우를 갖추고 있는 5~20명의 전문가로 구성하곤 한다. 이 연구의 목적은 중등학교 현장에서 정보 텍스트를 읽고 학습독자들이 작성한 반응 텍스트의 평가 준거를 마련하는 것이므로, 현장 전문가인 교육 경력이 5년 이상의 국어 교사와 이론 전문가인 국어교육학(읽기·독서 교육 전공) 전공 대학 교수들을 전문가로 구성하였다. 패널을 이렇게 구성한 것은 현장과 이론을 균형

적으로 고려하기 위함이다. 총 2차시에 걸친 조사에는 1차에서 이론 전문가 7명과 현장 전문가 6명 총 13명, 2차에서는 현장 전문가 중 2명을 제외한 총 11명이 참여하였다.

연구는 다음과 같은 절차로 진행하였다. 우선 국내외 선행연구 분석을 통해 마련한 시사점을 중심으로 “정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트 평가 준거” 초안을 마련하였다. 두 차례의 델파이 조사를 통해 연구진에서 마련한 평가 준거 초안에 대한 전문가 검토를 의뢰하였으며, 수정·보완 과정을 거쳐 최종 평가 준거를 도출하였다. 델파이 조사는 일반적으로 동일한 전문가 집단을 대상으로 한 2~3회의 설문을 통해 이루어진다. 그러나 이 연구에서는 연구 주제에 대한 전문가들의 견해를 파악하기 위한 개방형 질문으로 구성되는 1차 조사와 이 응답 결과를 바탕으로 마련된 가안을 검토받는 2차 조사를 통합하여 진행함에 따라 총 2차에 걸쳐 전문가 집단의 의견을 수렴하였다.

1~2차 델파이는 서면 조사지를 활용하여 진행하였다. 1차 조사지는 정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트의 성격 및 평가 준거에 대한 견해를 묻는 개방형 질문(2문항)¹⁰⁾과 선행연구를 토대로 연구진이 제안한 평가 준거(안)에 대한 검토 의견을 묻는 주관식 문항(3문항)으로 구성하였다. 2차 조사지는 1차 조사에서의 응답을 토대로 재구성한 평가 준거(안)를 검토하는 문항, 독자 반응 텍스트의 개념역에 대한 문항, 평가 준거의 배점에 대한 문항,¹¹⁾ 자유 의견 제시 문항, 총 4개 문항으로 구성되었다. 조사지는 메일을 통해 전달 및 회수하였다.

마지막으로는 중·고등학생이 정보 텍스트를 읽고 작성한 독자 반응 텍

10) 실제 개방형 문항의 수는 3문항이었으나, 답변 분석 결과 전문가들이 독자 반응 텍스트의 성격 및 평가의 목표를 묻는 1번과 2번 문항을 같은 문항으로 인식하고 답변을 동일하게 하였음을 확인했다. 이에 2문항으로 처리하였다.

11) 평가 배점 문항에서는 독자 반응 텍스트의 유형을 고려하여 동일한 평가 준거에 대해 평가 배점을 이원화하는 경우와 단일화하는 경우 중 적절하다는 생각하는 것을 택해 배점을 설정하도록 함으로써, 독자 반응 텍스트의 유형에 따라 평가를 차별화하는 것에 대한 전문가들의 의견을 최종적으로 조사하고자 하였다.

스트의 우수 사례 41편¹²⁾과의 상관관계를 분석하여 최종 도출된 평가 준거의 준거 타당도(criterion-related validity)를 검증하였다.¹³⁾ 우수 사례는 국내 C출판사가 주최하는 ‘청소년 글쓰기 대회(2011~2016)’ 수상작과 문화체육관광부와 한국출판문화산업진흥원에서 주최하는 ‘청소년 도서 독후감 대회(2015~2017)’의 수상작 중 정보 텍스트를 읽고 쓴 중·고등학생의 반응 텍스트 41편을 선별하여 수집하였다.¹⁴⁾ 분석은 SPSS 25.0을 활용하여 우수 사례 41편의 수상 정보(순위)와 본 연구에서 개발한 평가 준거를 바탕으로 평정한 점수 간의 상관분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 전문가 델파이 결과

1) 1차 전문가 델파이 결과

정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트 평가 준거의 초안은 독자 반응 텍스트 평가 준거 관련 국내외 연구를 종합적으로 검토·분석하는 문헌 연구를

-
- 12) 분석 자료에서 초등학생의 독자 반응 텍스트 사례를 제외한 것은 두 대회에 응모한 초등학생들이 독자 반응 텍스트를 작성하기 위해 읽은 책이 ‘정보 텍스트’인지의 여부를 판단하는 데 모호한 점이 많다는 점에 근거한다.
 - 13) 본래 평가 준거의 준거 타당도는 공신력 있는 검사 도구와의 상관분석을 통해 검증되나, 국내외로 정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트의 공신력 있는 평가 준거로 활용되고 있는 평가 준거가 없을뿐더러 개인 연구자나 기관에서 공개한 평가 준거조차 없는 실정이다. 이에 간접적이긴 하나 전국 단위의 큰 규모의 대회 2곳의 평가 결과를 바탕으로 준거 타당도를 검증하는 방법을 취하였다.
 - 14) 각 대회의 공식 명칭 및 주관에 대한 정보는 다음과 같다. 전자는 창비 출판사가 주최 및 주관하는 ‘창비 청소년 글쓰기 대회’이며, 후자는 국민독서문화진흥회가 주관하는 ‘청소년 북토론 도서 독후감 대회’이다. 본 연구에서는 각 대회 홈페이지에 게시된 수상작 전문을 분석 자료로 삼았다.

통해 마련하였다. 선행연구를 분석하여 얻은 4가지 시사점을 고려하여 평가
 준거 초안을 마련하였으며(2장 참고), 의미구성의 목적에 따라 독자 반응 텍
 스트를 2가지 유형으로 나누어 동일한 평가 요소에 대한 평가 준거를 유형
 별로 달리 제시하였다. 또한 3개의 평가 영역을 각각 2개의 평가 요소로 구
 분하여 총 6개의 평가 요소를 제시하고, 10개의 평가 준거를 마련하여 다음
 과 같이 초안을 작성하였다.

〈표 3〉 정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트 평가 준거(초안)

분류 기준	표현의 목적		정보 제공	비평 및 설득	느낌·정서 표현
	내용 구성 양상 (의미구성 목적)		글 중심 읽기(Ⅰ)		독자 중심 읽기(Ⅱ)
↓ ↓					
평가 영역	평가 요소		평가 준거		
1. 주제 설정	가. 대상 글과의 관련성		〔1-가-A〕 반응 텍스트의 핵심 화제 또는 주제가 대상 글의 관점 및 내용과 연결되는 지점은 논리적인가?		
	나. 주제의 가치	① 주제의 확장성	〔1-나①-A〕 반응 텍스트의 주제는 대상 글에 대한 이해를 심화할 수 있는 주제인가?	〔1-나①-B〕 반응 텍스트의 주제는 독자의 삶과 연결되어 독자가 자신에 대한 이해를 심화할 수 있는 주제인가?	
		② 주제의 유의미성	〔1-나②-A〕 반응 텍스트의 주제는 독자의 심화된 사고(다양하고 폭넓은 사고)를 일으키는 주제인가?	〔1-나②-B〕 반응 텍스트의 주제는 학습 독자 수준에서 충분히 생산적인 논의를 만들어낼 수 있는 주제인가?	
	2. 내용 구성	다. 용인성	③ 글의 수용	〔2-다③-A〕 대상 글의 주제, 중심내용, 필자의 의도, 세부 정보, 구조에 대한 이해는 적절한가?	〔2-다③-B〕 반응 텍스트에 기술된 내용은 필자의 의도를 왜곡하지 않는 차원에서 구성하는가?
④ 글의 재구성			〔2-다④-A〕 대상 글에 대한 해석, 분석, 평가는 논리적인가?	〔2-다④-B〕 반응 텍스트의 내용은 다른 독자에게도 유의미할 생산적인 내용인가?	

2. 내용 구성	라. 성찰성	⑤ 자기 관점의 명료성	[2-라-⑤-A] 반응 텍스트의 화제에 대한 자신의 관점은 명료한가?	
		⑥ 자기 이해의 충실성	[2-라-⑥-A] 대상 글에 대한 학습독자의 관점, 생각, 견해 등을 적절하게 제시하는가?	[2-라-⑥-B] 대상 글을 독자 자신의 삶과 유의미하게 통합하는가?
3. 조직 및 표현	마. 분량의 적절성		[3-마-A] 반응 텍스트는 화제(주제)를 다루기에 충분한 분량으로 작성되었는가?	
	바. 글의 일관성 및 응집성		[3-바-A] 반응 텍스트는 전체적으로 일관성이 있게 조직되었는가? [3-바-B] 반응 텍스트의 표현은 응집성을 갖추고 있는가?	

평가 영역은 ‘주제 설정-내용 구성-조직 및 표현’의 3체제로 구성하였다. 이때 ‘주제 설정’ 요소는 ‘내용과 조직·표현’ 중심의 이원 구성 체제를 취해 온 기존 평가들에서는 없던 부분으로, 독자 반응 텍스트와 읽은 글의 참조관계의 적절성과 명료성을 평가하기 위한 항목이다. 독자 반응 텍스트가 읽은 글과의 상호텍스트성을 바탕으로 한다는 특성을 고려하여 추가하였다.¹⁵⁾

평가 요소는 독자가 설정한 반응 텍스트의 주제(화제)의 적절성과 유의미성에 대한 것과 작성한 내용과 표현의 적절성에 대한 것으로 마련하였다. 이때 내용 구성 영역의 하위 요소로 의미구성의 ‘용인성’과 ‘성찰성’을 설정한 것은 각각 “읽은 글에 대한 이해”와 “자기 이해”의 측면을 살피기 위함이다.

평가 준거는 정보 텍스트 읽기의 특성을 드러낼 수 있도록 상세화하면 서도 독자 반응 텍스트의 유형에 따라 세세하게 달라지는 특징들을 드러낼 수 있도록 내용을 마련하고자 했다. 가령, ‘글의 재구성’ 요소의 경우 I에서는 읽은 글에 대한 논리적 분석과 평가가 중요하지만, II에서 재구성의 핵심은 독자가 마련한 내용이 읽기 공동체 내에서 수용될 수 있을 정도의 적절성만 갖추면 된다고 보아 구분하였다.

이외에도 1차 델파이에서는 정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트 평가의

15) 독자가 읽은 글과 자신의 텍스트를 ‘잇는’ 지점은 읽은 글의 특정 단어일 수도 있고 텍스트 전체일 수도 있다. 핵심은 독자의 주제적 의미화이며, 이는 텍스트의 주제나 필자의 의도일 수도 있지만 텍스트가 의도하지 않은, 기대하지 않은 지점에 대한 의미화일 수 있다.

목표 및 평가 항목(요소 및 준거)에 대한 전문가들의 견해를 개방형 설문으로 조사하였다. 1차 델파이 결과 수합된 전문가 의견은 다음과 같다.

〈표 4〉 1차 델파이 분석 결과 및 반영 양상

전문가 의견	반영
〔항목1〕 정보 텍스트 대상 ‘독자 반응 텍스트 평가’의 궁극적인 목표는 무엇이라고 생각하십니까?	
(1) 대상 글에 대한 정확한 이해 능력 확인 (2) 독자 반응의 정교화 및 고등사고(비판적·창의적 사고)의 작용 확인 (3) 대상 글에 대한 학습독자의 주제적 관점 및 생각(또는 느낌) 확인 (4) 정보 및 지식 학습을 통한 지적 자원의 확충 (5) (일부 의견) 독자에게 미친 정의적 영향(정서적, 가치적 영향)에 대한 확인	• 의미구성과 관련된 독자의 인지적, 정의적 역량을 두루 평가할 수 있도록 평가 준거 설정 • 인지 역량: 텍스트 처리 능력의 증진(요약 능력 및 독해력), 주제적 사유 능력의 증진(관점 정립 + 생각/느낌 제시 + 비판적·창의적 사고), 지적 자원 확충에 대한 평가 준거 마련 • 정의적 역량: 독자의 ‘자기 이해(자기 성찰)’에 대한 평가 준거 마련
〔항목2〕 정보 텍스트 대상 ‘독자 반응 텍스트’ 평가 항목에는 무엇이 포함되어야 한다고 생각하십니까?	
(1) 대상 글을 독자의 삶, 텍스트 외적 맥락과 연관 지어 문제를 발견하고 해결하는 능력 (2) 대상 글을 독자의 지적 자원으로 통합하는 능력 (3) 대상 글과 관련하여 자신의 관점 및 생각을 타당하게 구성하는 능력 (4) 고등사고능력(추론적, 비판적, 창의적 사고) (5) 독자 반응 텍스트의 조직 및 표현 능력	• 읽기 능력으로서의 의미구성 능력을 평가 대상으로 설정 • 읽은 글에 대한 사실적, 추론적, 비판적, 창의적 사고 역량을 중심으로 평가 요소 구성 • 독자 반응 텍스트를 적절하게 표현하는 능력을 평가 요소로 포함 • ‘목표’에서 ‘독자의 성찰’이 제시되었음을 고려해 독자의 성찰과 관련한 평가 요소 추가
〔항목3〕 평가 준거의 이원화에 대한 의견	
(1) 평가 준거 자체를 이원화하기보다는 일원화하는 것이 적절함. (2) 독자 반응 텍스트의 양상(의미구성의 방향)을 고려하여 평가 준거를 마련할 필요 있음.	• 평가 준거를 일원화하여 재구성 • 독자 반응 텍스트의 유형에 따라 평가 준거별 배점을 달리 하는 방식 고려
〔항목4〕 평가 영역에 대한 의견	
(1) 작문 평가의 느낌이 강하므로 읽기 평가의 방향성을 살려 평가 영역의 범주명 및 요소 재구성 필요 (2) ‘주제 설정’ 범주는 ‘내용 구성’ 범주로 통합하는 방향 제안	• 읽기 능력에의 평가임을 고려하여, 독자 반응의 유형을 중심으로 평가 영역의 범주명 수정 • 주제 설정 항목을 내용 구성의 항목으로 이동 • 학습독자가 선정한 반응 텍스트의 ‘주제’는 의미하는 바가 중의적이므로 ‘확제’로 수정
〔항목5〕 평가 요소에 대한 의견	
(1) ‘주제 설정’ 범주의 평가 요소가 상호배타적이지 않은 부분이 있음. (2) 정보 텍스트 읽기에서 ‘자기 이해’와 관련된 평가 요소의 적절성에 대한 의문 (3) 평가 요소의 명칭이 모호하여 자의적 해석 우려	• ‘주제 설정’ 범주의 평가 요소를 단일화하여 ‘내용 구성’ 범주의 평가 요소로 이동 • ‘자기 이해’의 개념을 명료화하여 평가 요소로서의 가치 제시(평가 요소의 명칭 수정) • 독자의 반응 유형을 중심으로 평가 요소의 명칭 수정
〔항목6〕 평가 준거에 대한 의견	
(1) 평가 준거 간 상호배타적이지 않은 부분이 더러 있음. (2) ‘조직 및 표현’ 범주에서 ‘표현’에 해당하는 평가 준거 추가 필요	• 평가 준거 간 배타성을 확보할 수 있는 방향으로 평가 준거 내용 및 진술 방식 전체 수정 • ‘표현’에 해당하는 평가 준거 추가. 다만, 읽기 평가임을 고려하여 항목을 최소화하여 반영함.

1차 델파이 조사를 통해 추출한 읽기(독서) 교육에서 지향하는 독자의 의미구성 능력 요소를 중심으로 평가 준거 시안을 재구성하였다. 그 결과, 평가 영역 2개, 평가 요소 6개, 평가 준거 10개로 수정되었다.

2) 2차 전문가 델파이 결과

2차 평가 준거 시안에 대한 전문가 의견 및 의견 반영 양상을 정리하면 다음과 같다.

〈표 5〉 평가 준거(2차)에 대한 델파이 분석 결과 및 반영 양상

평가 영역	평가 요소	평가 준거	전문가 의견	반영
1. 내용 구성	A. 화제 선정	[1-A-①] 독자 반응 텍스트의 화제나 쟁점은 대상 글과 유기적으로 연결되는가?	독자 반응 텍스트의 화제가 무엇을 뜻하는 것인지 모호	준거 설정의 의도를 드러낼 수 있도록 평가 요소 및 준거의 표현 수정
	B. 주제적 반응	[1-B-①] 대상 글의 내용을 적절하게 이해했는가?	“주제적 반응”이라는 표현에서 ‘주제’의 의미 모호	평가 요소의 명칭을 ‘읽은 글의 내용 파악’으로 수정
	C. 비판적·창의적 반응	[1-C-①] 대상 글의 내용이나 형식에 대한 평가는 타당한가?	글의 내용에 대한 반응과 글의 구조나 표현 스타일에 대한 반응이 구분되어야 함.	글 내용과 구조에 대한 비판을 구분하여 표현 수정(하향 추정을 우려하여 별개 항목으로 구성하지는 않음.)
		[1-C-②] 의미구성 맥락과 관련하여 자신의 견해를 타당하게 제시하는가?	비판적/창의적 반응’과 ‘자기성찰적 반응’ 요소가 배타성을 지닐 수 있을지 의문임.	‘창의적 반응’의 의미역을 구체화한 후 비판적 반응과 별도 요소로 분리함.
	D. 자기 성찰적 반응	[1-D-①] 대상 글을 통해 새롭게 알고 깨닫게 된 점을 구체적으로 제시하는가?	* B와 유사함. * [1-C-②]에서의 학습독자의 개인적 문제 상황과 유사함.	삭제
		[1-D-②] 자신에게 대상 글을 읽은 경험이 어떤 의미(가치)를 갖는지에 대해 진지하게 성찰한 결과를 제시하는가?	* ‘진지하게 성찰한 결과’라고 했을 때 신뢰로운 평가가 어려울 것으로 보임. * [1-D-③]과 평가하는 독자의 반응이 유사함.	삭제 후 (1-D-③)과 통합

1. 내용 구성	D. 자기 성찰적 반응	(1-D-③) 자신의 삶의 문제를 해결하거나 세계에 대한 이해를 확대하는 의미 경험을 제시하는가?	*(1-C-②)와 유사함. * 과제 조건으로 명시하지 않을 경우, 해당 반응이 자연스럽게 제시될지 의문임. 하향 추정 문제가 우려됨.	* D의 준거들이 준거 간 배타성을 확보할 수 있도록 전면 수정
2. 조직 및 표현	A. 글의 일관성	[2-A-①] 내용과 관점을 일관성 있게 서술했는가?		
	B. 표현의 적절성	[2-B-①] 생각과 느낌을 자신의 말로 적절하게 풀어서 제시하는가?	[2-B-①]의 의미가 불명료함.	표현 수정
		[2-B-②] 단어 사용, 문장 성분 호응, 문장 및 글의 짜임, 맞춤법 등은 적절한가?	‘조직 및 표현’은 쓰기 평가 준거이므로 읽기 평가 준거에 걸맞게 수정 필요함.	삭제 후 ‘표현 행위로 드러나는 읽기 능력’의 요소 추가함.

“평가 영역”과 관련하여서는 기존의 표현이 ‘독후감 쓰기 평가’의 경우와 유사하다는 전문가 의견을 반영하여, 읽기 역량이 발현된 의미구성 결과에 대한 평가 준거임이 드러나도록 명칭을 수정하였다. “평가 요소”도 평가 준거들을 아우르는 범주적 의미가 명료하게 드러나도록 명칭을 수정하였다. 또한 가장 많은 의견이 나왔던 C와 D의 배타성 문제를 해결하기 위해서는 ‘창의적 반응’의 의미역을 재규정할 필요가 있다고 판단하였다. 이에 기존 창의적 읽기의 의미역을 고려하여 창의적 반응의 의미역을 ‘독자의 관심사, 문제 상황, 사회문화적 화두 등 텍스트의 기대를 넘어서는 새로운 상황과 텍스트를 연결하고 이에 대해 독자 자신의 관점과 견해를 제시하며 일련의 문제를 해결해내는 의미 반응’으로 구체화하고 텍스트의 내용이나 구조, 관련 화제에 대한 분석과 평가의 타당성을 다루는 비판적 반응 요소와 분리하였다. 다만, 이 두 반응은 생산해 내는 의미가 기존 텍스트와의 관계 맺음에 있어 차이가 있을 뿐 요구하는 사고력은 유사하다는 점에서 독자 반응 텍스트에서 무엇이 드러나는지에 따라 적절한 평가 준거를 선택적으로 적용하도록 했다.¹⁶⁾

16) 실제로 평가 준거의 타당도를 검증하기 위해 우수 사례를 분석하는 과정에서 비판적 반응

“평가 준거”의 경우 전문가 의견을 토대로 준거 간 배타성을 고려하여 각 평가 준거의 내용 및 표현을 수정하거나 준거의 위치를 이동하는 등 전반적으로 재구성하였다. 특히 ‘자기성찰적 반응’에 대한 전문가 의견이 많아 전면적으로 수정하였다. 이 평가 요소는 독자의 자기 성찰이 문학 텍스트 읽기의 전유물이 아니며, 정보 텍스트를 읽은 독자 또한 인지적, 정의적 측면에서 자신을 성찰함을 분명히 하기 위해 설정한 것이었다. 정보 텍스트 읽기에서의 독자의 자기 성찰은 글에 대한 공감이나 깨달음을 통해 독자의 신념이나 가치관은 물론 지식 체계를 재구성하는 등 인지적 성장과 변화를 포함한다는 점에서 특징적이다. 이에 독자가 글을 읽으며 새로 알게 된 점, 공감 또는 감동한 점, 깨달음을 얻은 점 등을 통한 독자의 지식체계, 신념이나 가치관의 변화, 정서적 효과 등 인지적, 정의적 변화 내용(과정과 결과)을 구체적으로 제시하는지를 평가 요소로 추가하였다.

‘조직 및 표현’ 영역은 읽기 능력의 평가 준거임을 고려해 읽기 능력과 관련하는 것으로 수정하였다. 관점 및 견해의 일관성, 내용 구조의 재조직 여부와 정도, 나의 말로 재진술하는 정도 등은 모두 표현의 차원에서 드러나는 읽기 능력이다.

한편, 2차 델파이에서는 평가 영역 및 평가 요소의 배점에 대한 조사를 진행하여, 정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트 평가 준거에서 중점을 두어

과 창의적 반응이 함께 제시되는 경우가 드물다는 것을 확인하였다. 구체적으로 ❶의 경우는 비판적 반응을, ❷의 경우는 창의적 반응을 중심으로 독자 반응이 제시되는 경향이 강했다. 이는 독자 반응 텍스트의 결과적 특성에 기인한다. 독자 반응 텍스트를 쓰는 과정에서는 의미구성 목적에 따라 독자의 사유가 선택되고 조정되기 때문이다. 더욱이 두 반응은 요구하는 사고력에 차이가 있다기보다는 사유의 결과로서 생산되는 의미의 특성에 차이가 있다고 보는 것이 타당하다. 즉, 두 반응 모두 사실적, 추론적, 비판적, 창의적 사고 등을 동일하게 요구하나 산출되는 결과물이 지니는 텍스트와의 관련성 정도에서 차이가 있을 뿐이다. 전자는 텍스트의 내용이나 구조, 관련 화제에 대한 분석과 평가, 그리고 이에 대한 독자의 주체적 관점 정립 및 견해 구성 중심이라면, 후자는 텍스트나 필자가 기대하지 않은 바에 대한 의미구성 중심이다. 이에 두 평가 요소를 하나의 범주로 묶되, 독자 반응 텍스트에서 반응이 제시되는 양상에 따라 평가 준거를 달리 적용하는 방향을 취했다.

야 할 항목이 무엇인지에 대한 전문가 의견을 조사하였다. 1~2차 델파이 조사에서 전문가들 간 의견 조율이 어려웠던 부분은 독자 반응 텍스트의 유형에 따라 평가 준거를 이원화할 것인지의 여부와 이원화하는 구체적인 방법에 대한 논의였다. 두 차례에 델파이를 거치면서 독자 반응 텍스트의 유형에 따라 평가 준거 자체를 이원화하기보다는 동일한 평가 준거에 대해 유형별로 배점을 달리 하는 방식이 적절하다는 것으로 의견이 모아졌다. 다만, 어느 한 유형으로 귀속시키기 어려운 독자 반응 텍스트에 대한 우려가 여전히 있어 일원화한 배점을 추가로 마련하여 상황 및 필요에 맞게 평가자가 선택하여 쓸 수 있도록 하는 방향을 택하였다. 이상을 절차를 통해 최종 도출된 평가 준거는 다음과 같다.

〈표 6〉 정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트의 평가 준거

영역	평가 요소		평가 준거 ¹⁷⁾	배점 (45점)		
				①	②	종합
생 각 의 구 성	읽은 글과의 관계 설정		(A) 읽은 글과 유기적으로 연결되는 독자 반응 텍스트의 화제(독자가 발견한 쟁점(issue)이나 문제)를 제시한다.	5	5	5
	읽은 글의 내용 파악		(B) 읽은 글의 주제, 내용(중심·세부 내용)이나 형식(구조, 표현)에 대해 정확하게 이해한다.	10	5	5
	비판· 창의적 반응	비판적 분석 및 평가	(C) 읽은 글의 내용이나 형식, 글의 가치(개인적, 사회문화적)에 대해 타당한 평가를 제시한다.	15		20
		창의적 문제 해결	(D) 읽은 글을 개인적, 사회문화적 문제와 연결하고 자신의 관점과 견해를 타당하게 제시한다.			
	자기 성찰		(E) 글을 통해 독자가 경험한 인지적, 정서적 변화(지식체계, 신념·가치관의 변화, 정서적 감응 등)의 내용을 구체적으로 제시한다.	5	10	5

17) 평가 준거를 평서형으로 진술함으로써 준거의 수준 달성 정도나 빈도, 크기 등을 기준으로 준거별 평정이 용이하다는 익명의 심사자의 조언을 바탕으로 평가 준거의 진술 방식을 의문형에서 평서형으로 바꾸었다. 좋은 의견 주신 익명의 심사자에게 감사드린다.

생 각 의 표 현	조직의 일관성 및 적절성	(G-①) 독자 자신의 관점과 견해를 일관성 있게 서술한다. (G-②) 읽은 글의 내용을 나열·정리하지 않고 적절하게 재조직하여 제시한다.	5	5	5
	표현의 적절성	(F) 읽은 글의 내용을 반복하여 기술하지 않고 인용을 하거나 자신의 말로 적절하게 풀어서 제시한다.	5	5	5

(평가 준거 활용상의 매뉴얼)

본 평가 준거는 ‘읽이 있는 읽기’를 위한 활동(‘읽기를 위한 쓰기’ 활동)에서 활용할 수 있는 ‘독자 반응 텍스트에 대한 피드백 준거로서의 성격을 띠고 있습니다.

본 평가 준거는 ‘한 편의 글(책)’을 자유롭게 읽은 후 자신의 생각과 느낌을 글로 밝혀 적는 상황’을 염두에 두고 마련되었습니다. 특정한 읽기 과제에 적용할 경우, 목적에 맞게 평가 요소 및 준거를 선택 및 재구성하여 쓰는 것을 권장합니다.

본 평가 준거에서는 독자 반응 텍스트의 의미구성 양상에 따라 “글에 대한 심화된 이해 중심의 의미구성(①)”, “독자 및 세계에 대한 확장된 이해 중심의 의미구성(②)”으로 구분하고, 각 반응 텍스트의 특성을 고려하여 평가 배점을 이원화하였습니다. 다만, 독자 반응 텍스트에 드러난 의미구성의 양상이 어느 한 측면으로 설명하기 어려운 경우를 고려해 일원화된 평가 배점을 추가적으로 제시하였습니다.(‘종합’) 과제 특성이나 필요에 따라 평가 배점을 선택하여 활용하시기 바랍니다.

2. 독자 반응 텍스트 평가 준거의 준거 타당도 검증

본 연구에서 최종적으로 개발된 평가 준거의 타당도를 검증하기 위해 독자 반응 텍스트 우수 사례 41편의 수상 순위와 본 연구에서 개발한 평가 준거의 평가 점수 간의 상관관계를 분석하였다. 이를 통해 전국 단위의 큰 규모의 대회에서 활용하고 있는 평가 도구에 견주어 보았을 때 본 연구에서 개발한 준거가 타당성이 있다고 볼 수 있는지를 확인하고, 어떠한 준거 영역 또는 요소에서 차이를 보이는지를 확인하였다.

본 연구에서 사용한 데이터 중 ‘대회 순위’는 연속형 척도가 아니므로 비모수 검정(non-parametric test)을 진행하였다. Spearman 상관 계수를 사용하여 분석한 결과, 두 결과 간 강한 양의 상관관계가 있는 것으로 드러났다($r=.752^{**}$, $p<.001$). 기존 도구와의 상관관계는 $r=.40\sim.80$ 의 결과를 보이는 것이 적절하므로 준거 타당도가 있다고 할 수 있다.

〈표 7〉 준거 타당도 분석 결과

	평가 점수	평가 점수 (자기 성찰 제외)	평가 점수 (관계 설정 제외)	평가 점수 (조직 및 표현 제외)
상관계수(r)	.752**	.826**	.738**	.681**

**p<.001

한편, 이 연구에서는 정보 텍스트 읽기에서 기대하는 독자 반응의 요소로 ‘텍스트와의 관계 설정’, ‘자기 성찰’, 읽기 능력의 일환으로서의 ‘생각의 조직 및 표현’ 등의 요소를 포함하였으므로, 이에 대한 준거 타당도를 검증하기 위해 각 항목을 제외한 변수값에 대한 상관분석을 실시하였다.

〈표 5〉을 통해 확인할 수 있듯이, ‘자기 성찰’ 요소를 제외하는 경우에만 상관계수가 더 높게 측정되어 ‘관계 설정’이나 ‘조직 및 표현’ 요소를 제외하는 경우에는 상관계수가 낮게 측정되는 경향을 보인 것과 대조적인 양상을 보인다. 특정 변수를 제외했을 때 상관계수가 높게 측정된다는 것은 그 변수가 두 데이터의 차이를 설명할 수 있는 가능성을 지님을 시사한다. 즉, 이상의 결과는 기존 평가 요소에서 ‘자기 성찰’ 요소가 고려되지 않았을 가능성이 있음을 방증한다고 할 수 있다.

V. 논의 및 결론

이 연구는 정보 텍스트(설명 및 설득 목적의 글)에 대한 독자의 읽기 역량을 총체적으로 평가할 수 있는 정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트의 평가 준거를 마련하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 독자 반응 텍스트를 정보 텍스트를 독자의 읽기 역량을 확인할 수 있는 교육적 도구로 정위하고, 국어 교육 현장 및 이론 전문가 11인을 대상으로 전문가 델파이를 진행하여 정보

텍스트 대상 독자 반응 텍스트의 평가 준거를 마련하였다. 또한 독자 반응 텍스트 우수 사례와의 상관관계를 분석하여 평가 준거의 준거 타당도를 검증하였다. 이 과정에서 다음의 읽기 교육적 시사점을 도출하였다.

첫째, 정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트의 읽기 교육적 의의를 명료화할 필요가 있다. 선행연구 및 델파이 결과를 분석하는 과정에서 독자 반응 텍스트의 성격과 교육적 기능에 대한 국어 교육 내 합의가 부재함을 확인하였다.¹⁸⁾ 두 차례에 걸친 델파이에서 전문가들은 독자 반응 텍스트를 쓰는 경험의 잠재적 수준에 머물러 있는 독자의 사유를 검토하고 구체화·정교화하는 기회라는 데 대체로 동의하였다.

주지하듯, 텍스트를 마주하는 과정에서 독자는 다양한 이유로, 다양한 위치에서 흥미를 갖는다. 그러나 이때의 흥미는 “어?”하는 단발적 반응으로 표출됨에 따라 독자가 의도적으로 관심을 갖지 않으면 쉽게 지나치게 되는 상황적 흥미 수준이다. 독자 반응 텍스트를 쓰는 과정은 이 “어?”의 순간을 의미구성의 계기로 전환하고, 일련의 사고 과정을 통해 나름의 체계와 질서를 갖춘 “아하!”하는 의미의 차원으로 구체화하도록 이끈다. 표현 활동 자체가 그러하기도 하려니와 글을 쓰는 과정에서 지속적으로 자신의 글을 읽게 되다 보니 독자 자신이 무슨 생각을 하는지를 명료하게 알 수 있게 되는 것이다(양정실, 2006). 이처럼 읽기 과정에서 자칫 놓칠 수 있는 “표현되지 않은 반응(missing response)이나 비가시적 반응”을 언표화하는 과정 또는 행위를 통해 독자는 타자에 대한 이해는 물론이고 독자 자신에 대한 이해를 도모할 수 있다.

이러한 견지에서 독자 반응 텍스트는 ‘읽기를 위한 쓰기’로서의 읽기 교

18) 가령 쓰기 교육에서는 ‘독후감 쓰기’를 교육의 내용으로 다루고 있는 반면, 읽기 교육에서는 읽기 후 활동 또는 읽기 능력의 평가 도구로 한정하여 다루고 있다. 이처럼 독자 반응 텍스트의 성격에 대한 합의가 부재함에 따라 관련 교육의 내용과 방법 등이 구체적으로 마련되지 못한 것이 사실이다. 교사와 학생 간 ‘독자 반응 텍스트’에 대한 인식 차이(김라연·박은경, 2011)가 발생하는 것도 이러한 연유이다.

육적 의의를 지닌다 할 수 있다. 또한 독자 반응 텍스트는 읽기 능력의 평가 자료로서뿐 아니라, 읽기 교육의 내용이자 방법으로 다루어질 필요가 있다. 이는 독자 반응 텍스트의 진술에 대해 “독자가 무엇을 기술했나?”가 아니라, “의미구성의 과정에서 독자가 어떠한 의미 경험을 했나?”에 주목하는 것으로 관점이 전환될 필요가 있음을 시사한다(양정실, 2000). 이때 본고의 평가 준거는 피드백 기준 정도로 활용하는 것이 적당할 것이다.

둘째, 정보 텍스트 읽기의 특성에 대한 면밀한 이해가 필요하다. 전문가들은 평가 준거를 마련하는 데 있어 ‘텍스트에서 지식을 학습하고 이를 내면화하는 것’을 평가할 수 있는 요소나 준거의 마련이 중요함을 일관되게 강조하였다. 이는 문학 텍스트 대상 독자 반응 텍스트의 평가 준거에서 이른바 독자의 ‘심미적 읽기’ 또는 ‘감상’에 가치를 부여해 온 것과는 대조되는 지점이다.

이와 달리, 정보 텍스트 읽기에서 독자의 자기 이해(성찰)가 평가 요소가 되어야 하는지에 대해서는 의견 차이가 있었다. 그러나 정보 텍스트 읽기에서도 자의 자기 이해는 이루어진다(Rosenblatt, 1994). 실제로 우수 사례를 분석하는 과정에서 학습독자들이 정보 텍스트 읽기에서 성찰을 빈번히 수행하고 있음을 확인하였다. 다만 그 구체적인 양상은 문학 텍스트와 달리, 새로운 지식이나 앎을 통해 기존의 지식체계나 가치관을 재정립하는 차원으로 특징지어졌다. 이는 정보 텍스트 읽기에서도 텍스트에 대한 이해, 즉 타자 이해와 자기 이해의 균형을 모색하는 작업의 중요성을 시사한다. “나는 이렇게 생각한(했)다”, “나는 ~~을 알았다(또는 몰랐다)” 등의 진술은 “이러한 점으로 보아 나는 이러한 사람이(있)다”라는 진술로 이어질 가능성이 높다. 정보 텍스트를 읽고 독자 반응 텍스트를 쓰는 것 또한 “자신에 대한 인식을 명료화하고 자기 발견을 촉진하는, 그리하여 자기 이해로 지향되는 활동(양정실, 2006: 42)”으로서의 성격을 지니는 것이다.

셋째, 텍스트의 하위 장르별 독자 반응 텍스트의 평가 준거가 개발될 필요가 있다. 델파이 조사 및 우수 사례를 분석하는 과정에서 확인한 평가 준

거 개발의 난점은 과학/역사/철학 등 어떤 분야의 텍스트인지에 따라 의미 구성의 양상이 상이해진다는 점이었다. 가령, 학습독자들은 과학 텍스트에 대하여서는 주로 ‘글에 대한 심화된 이해 중심의 의미구성’을 많이 한 반면, 인문 텍스트에 대해서는 자기 성찰과 같은 반응을 중심으로 ‘독자나 세계에 대한 확장된 이해 중심의 의미구성’을 주되게 행하였다.

이는 읽기가 독자와 텍스트의 만남이라는 상호적 성격을 지닌 사건임을 고려했을 때 당연한 결과이다. 더욱이 정보 텍스트 읽기에서는 글에 제시된 새로운 정보나 가치 등을 이해하고 학습하는 것이 중요함에 따라 텍스트 특성이 독자 반응에 미치는 영향 정도가 뚜렷하게 나타났다. 이는 독자 반응 텍스트를 통해 독자의 읽기 역량을 정밀하게 평가하기 위해서는 텍스트 장르별 특성을 섬세하게 고려한 평가 준거가 마련되어야 함을 시사한다. 같은 맥락에서 본 연구에서 개발한 평가 준거를 실제 현장에서 활용할 때에는 정보 텍스트의 하위 장르를 고려하여 평가 요소 또는 준거를 상세화하거나 재구성할 필요가 있겠다.

이 연구는 전문가들의 의견을 수렴하는 델파이 조사를 방법론으로 택했다는 점, 학습독자들의 반응 텍스트를 우수 사례만을 분석했다는 점에서 제한적이다. 이 논의를 계기로 정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트에 대한 논의와 그 평가 준거에 대한 논의가 활발히 이루어지기를 기대한다.

* 본 논문은 2019.8.10. 투고되었으며, 2019.8.12. 심사가 시작되어 2019.9.12. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김명순(2008), 「소설 감상문 지도 연구」, 목포대학교 박사학위논문.
- 김라연, 박은경(2011), 「독서 감상문의 구성 요소 분석 연구」, 『교육과학연구』 17, 17-30.
- 김정우(2009), 「문학교육과 문학능력: 문학능력 평가의 방향—학습과 평가의 연계를 중심으로」, 『문학교육학』 28, 259-288.
- 류보라·서수현(2013), 「중학생의 독후감에 나타난 독해 양상 분석 연구」, 『청람어문교육』 47, 35-59.
- 박동진(2010 ㄱ), 「독서 감상문 쓰기의 실태: 구성 요소 분석을 중심으로」, 『새국어교육』 84, 109-125.
- 박동진(2010 ㄴ), 「독서 감상문의 기능과 하위 유형 설정 문제」, 『국어교육학연구』 37, 347-366.
- 박수자(2011), 「비문학 독서감상문의 인용 양상 고찰」, 『국어교육학연구』 40, 435-465.
- 서혁(2019), 「미래사회 인재 양성을 위한 읽기(독서) 교육의 과제와 전망」, 『국어교육학회 제68회 학술대회 자료집』, 49-60.
- 서혁, 서수현(2007), 「읽기 능력 검사의 하위 영역 설정 연구」, 『국어교육 123』, 213-243.
- 신명선, 안경아(2018), 「독서감상문의 장르적 특성과 교육의 방향」, 『교육문화연구』 24(2), 595-614.
- 안부영(2011), 「교과서에 반영된 창조적 읽기 양상」, 『청람어문교육』 44, 225-247.
- 양정실(2000), 「반응 일지 쓰기의 문학교육적 함의」, 『국어교육』 102, 113-134.
- 양정실(2006), 「해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 이재기(2011), 「학생 필자의 해석 텍스트에 대한 '반응 중심' 작문 평가」, 『작문연구』 13, 169-190.
- 정정순(2015), 「과제 특수적 창의성으로서의 현대시 창의적 읽기 교육 내용 연구」, 『국어교육연구』 57, 79-104.
- 최숙기(2016), 「다국면 rasch 모형을 활용한 중학교 국어교사의 독서 감상문 평가 양상 연구」, 『학습자중심교과교육연구』 16(1), 515-538.
- 한국어문교육연구소(2006), 『독서교육사전』, 서울: 교학사.
- Freire, P. & Macedo, D. (1988), *Literacy: Reading the world and the word*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Mason, L., Scirica, F., & Salvi, L. (2006), "Effects of beliefs about meaning construction and task instructions on interpretation of narrative text", *Contemporary Educational Psychology* 31(4), 411-437.
- Newell, G. E. (1996), "Reader-based and teacher-centered instructional task: writing and learning about a short story in middle-track classrooms", *Journal of Literacy Research* 28(1), 147-172.
- Purves, A. C. & Rippere, V. (1968), *Elements of writing about a literary work: A study of responses to literature*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Rosenblatt, L. M. (2008), 『독자, 텍스트, 시—문학 작품의 상호 교통 이론』, 김혜리·엄해영(역), 서울: 한국문화사(원서출판 1994).
- Schraw, G. (2000), "Reader beliefs and meaning construction in narrative text", *Journal of Educational Psychology* 92, 96-106.

‘독자 반응 텍스트’의 평가 준거 개발 연구

—정보 텍스트(설명 및 설득 목적의 글) 읽기를 중심으로

편지윤·서혁

이 연구는 정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트의 평가 준거를 개발하는 것을 목적으로 한다. 이에 국어교육 현장 및 이론 전문가 11인을 대상으로 전문가 델파이를 진행하여 정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트의 평가 준거를 마련하였다. 최종적으로 도출된 평가 준거의 평가 영역은 ‘생각의 구성’과 ‘생각의 표현’이며, 영역별 평가 요소는 ‘읽은 글과의 관계 설정-읽은 글의 내용 파악-비판적·창의적 반응-자기 성찰’, ‘조직의 일관성 및 적절성-표현의 적절성’으로 구성하였다. 또한 독자 반응 텍스트 우수 사례와 상관관계를 분석하여 준거 타당도를 검증하였다.

이상의 논의를 통해 다음의 시사점을 도출하였다. 첫째, 정보 텍스트 대상 독자 반응 텍스트가 ‘읽기를 위한 쓰기’로서의 읽기 교육적 의의를 지닐 수 있도록 할 필요가 있다. 둘째, 문학 텍스트 읽기와는 구별되는 정보 텍스트 읽기의 특성에 대한 면밀한 이해가 요구된다. 셋째, 텍스트 특성에 따라 독자의 의미 반응이 달라진다는 점을 고려하여 텍스트의 하위 장르별 독자 반응 텍스트의 평가 준거가 개발될 필요가 있다.

핵심어 독자 반응 텍스트, 정보 텍스트, 정보 텍스트 읽기, 의미구성, 평가 준거, 정보 텍스트 읽기 평가 준거

A Study on the Evaluation Criteria of 'Reader Response Text'

—Focused on reading information text

Pyun Jiyun · Suh Hyuk

The purpose of this study is to develop criteria for evaluation of the reader response text to information text. Delphi was conducted by 11 Korean language education experts to prepare criteria for evaluating the response text. The two evaluation areas of thinking are a) configuration and b) expression. Each area's evaluation elements include the following: a) 'setting the relationship with text', 'understanding the textual content', 'critical-creative thinking', and 'reflective response', b) 'consistency and adequacy of composition', and 'adequacy of expression'. It also validated the compliance with the assessment criteria by correlating with the best case of reader response text.

KEYWORDS Reader Response Text, Information Text, Information Text Reading, Meaning Construction, Evaluation Criteria, Evaluation Criteria of Informational Text