

## 읽기 교육과정 개발과 읽기 평가

이 삼 형\*

### I. 서론

평가는 교육과 관련된 개념이며 그것도 점수를 매기고 판정하고 심판을 내려 성공과 실패를 가름하는 행위라고 생각하기 쉽다. 그러나 평가는 인간 행동의 질을 향상시키기 위하여 다방면에 활용되고 있고 그 폭도 넓어지고 있다. 여행을 다녀온 뒤에 여행 계획과 과정을 돌이켜 보는 것, 행사를 끝내고 행사와 관련된 전반적인 사항에 대해 평가회를 갖는 것, 공사 도중 수시로 작업 계획과 작업 진행을 점검하고 계획을 수정하거나 계획에 맞도록 진행 방법을 조절하는 일 등은 모두 평가 행위와 관련된다.

평가의 활용이 증대됨에 따라 평가에 대해 다양한 관점이 등장하였으며, 자연스럽게 평가의 개념도 확대되었다. 여러 관점에서 정의된 평가의 개념을 종합해 보면, 평가에는 1) 프로그램의 가치 및 장점을 판단하는 일 2) 프로그램의 목적 달성 정도를 확인하는 일 3) 프로그램의 효과 및 영향을 파악하는 일 4) 프로그램에 대한 의사 결정을 보조하는 일(배호순, 1994) 등의 개념이 포함되어 있다. 이를 교육 분야에 적용하면 평가는 1) 교육 목표의 달성 정도를 확인하거나 2) 교육 활동의 효과를 확인하고 명료화하거나 3) 교육의 효과 증대와 질적 수준 향상을 기하기 위하여 행하는 체계적인 활동이라고 정의된다.

---

\* 한양대학교 국어교육과 교수

여기서 주목되는 것은 평가가 교육의 질적 수준의 향상을 위한 행동이라는 점이다. 크론바크(Cronbach, 1960)는 학습자의 학습 성과를 판단하는 것 외에 교육과정의 개선을 평가의 주된 기능으로 보았다. 교육과정의 개선은 결국 교육의 질적 수준의 향상을 목표로 하는 것이기 때문에 평가의 기능과 자연스럽게 일치된다. 또한, 평가는 무의식적으로 이루어지는 행위가 아니며 계획적이며 의도적인 행위라는 점이다. 평가가 체계적인 활동이 되기 위해서는 평가의 목적과 목표의 설정(setting purpose and goals), 정보의 수집(information gathering), 정보의 해석과 활용(interpreting and acting on information)이 긴밀하게 연결되고 체계적으로 수행되어야 한다(Calfee & Hiebert, 1991).

본고는 읽기 교육과정 중 평가 부분에 포함되어야 할 내용에 관한 논의이다. 물론, 읽기 교육과정의 평가 부분은 읽기 평가가 읽기 교육의 질적 수준의 향상을 위해서 계획적이며 체계적으로 이루어질 수 있도록 안내하고 그 방법을 제시하는 역할을 수행해야 한다. 이를 위해서는 읽기 평가의 목적과 목표, 정보의 수집, 정보의 해석과 활용에 대해 읽기 교육과정은 원칙과 방향은 물론이고 구체적인 방법까지도 제시해야 할 것이다. 이를 달리 말하면, 읽기 교육과정은 읽기 평가에 대해 1) 평가 목표 및 평가 요소 2) 평가 준거 및 도구 3) 평가 방법에 대한 원리 4) 평가 절차에 대한 아이디어 5) 평가 결과 활용에 대한 원리를 제공하는 역할을 수행할 수 있어야 한다(최현섭 외, 1996).

교육과정에 평가 부분이 등장한 것은 제 4차 교육과정부터이다. 그러나 제 4차 교육과정에서는 “표현·이해’는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 고루 평가하되, 작문은 평가 기준을 미리 제시한다.”라고만 제시하고 있어 매우 피상적인 차원에 머무르고 있다. 제 5차 교육과정도 제 4차 교육과정의 수준을 크게 벗어나지 못하고 있다.

#### <제 5차 고등학교 국어교육과정에서의 읽기 평가>

- 국어 과목은 언어 사용의 기능, 국어에 대한 이해, 문학에 대한 이해와

문학 작품의 감상 지도를 목표로 한다. 이 목표에 따라 ‘말하기’, ‘듣기’, ‘읽기’, ‘쓰기’ 영역에서는 언어 사용 기능을 평가하고 ….

- ‘읽기’ 평가는 읽은 글의 내용과 구조를 이해하고 비판하는 측면에 중점을 둔다.

제 6차 교육과정에 오면, 평가 부분은 대폭 보강되어 제시된다. 본고는 칼피와 하이버트(1991)가 제안한 평가의 세 가지 주요 요소를 중심으로 제 6차 고등학교 국어 과목 교육과정과 독서 과목 교육과정을 살펴보고, 교육의 질적 수준의 향상을 위해 교육과정 평가 부분에서 제시해야 할 내용들을 탐색하도록 한다.

## II. 읽기 평가의 목적과 목표

평가는 평가 그 자체로 끝나는 자족적인 행위가 아니다. 평가에는 평가를 실시하는 이유와 필요성 그리고 의도가 존재하며 이는 평가 결과의 활용과 밀접하게 관련되어 있다. 평가의 이유, 필요성, 의도, 결과 활용에 관한 사항을 종합하여 한 마디로 말하면 평가의 목적이다. 평가에서 목적 설정을 중시하는 것은 평가의 목적이 구체화되어야 평가 활동의 근거가 확립되고 그에 따라 구체적인 평가 활동을 설계하고 수행할 수 있기 때문이다. 평가의 목표는 평가 준거의 설정과 관련된다. 평가 준거는 무엇을 평가할 것인가에 관한 것으로 어떤 내용을 어떤 수준을 준거로 평가할 것인가를 결정하는 문제이다.

제 6차 국어과 교육과정 중, 국어 과목 교육과정 읽기 평가 항목과 독서 과목의 교육과정 평가 항목에서 평가의 목적과 목표에 관련된 부분은 다음과 같다.

<국어 과목 교육과정><sup>1)</sup>

(가) ‘국어’ 과목 평가의 결과는 학생들의 성취 수준을 평가하고, ‘국어’ 과

목 교수·학습 방법을 개선하는 데 적절하게 활용하도록 한다.

- (나) '국어'과목의 평가 목표는 영역별 지도 내용을 중심으로 하여, 지식과 기능과 태도의 제 측면을 모두 포괄할 수 있게 설정하도록 한다.
- (다) '읽기' 영역의 평가 목표는 어휘, 소단위 독해, 통합적 독해, 대단위 독해, 심층적 독해 등에 중점을 두어 설정한다.

<독서 과목 교육과정>

- (가) '독서' 과목의 평가 결과는 학생들의 성취 수준을 평가하고, 교수·학습 방법을 개선하는 데 적절하게 활용하도록 한다.
- (나) 평가의 목표와 요소를 선정할 때에는 교육과정의 내용 체계 및 세부 내용을 기초 자료로 활용하되, 소단위 독해 기능, 대단위 독해 기능, 통합적 독해 기능, 심층적 독해 기능 등을 균형 있게 평가할 수 있도록 한다.
- (다) 독해 평가에서는 글 내용과 관련되는 언어학적 또는 문학적 지식보다는 독해 능력을 평가하도록 한다.
- (라) 독해 평가에서는 가능한 독해 전략, 글 내용에 대한 사전 지식의 활용 등 독해 결과보다는 독해 과정에 대한 평가를 지향한다.

국어 과목 교육과정과 독서 과목 교육과정에서 평가 목적과 관련되는 것은 국어 과목과 독서 과목 모두 (가)항이다. 국어 과목과 독서 과목 공히 평가의 목적으로 학생들의 성취 수준의 측정과 교수·학습 방법의 개선 등 두 가지 점을 들고 있다.

먼저, 읽기 평가가 학생들의 성취 수준을 평가한다는 점부터 논의를 시작해 보자. 읽기 평가가 학생들의 읽기 능력을 평가한다고 할 때, 평가의 목적이나 실시 시기 등에 따라 그 성격이 달라진다. 대표적인 예로 일반

---

1) 국어 과목 교육과정 평가에는 국어 과목의 여섯 영역에 공통되는 사항과 각 영역에 특수한 사항이 함께 제시되어 있다. 앞으로 국어 과목 교육과정에서 인용한 항목은 읽기 영역에 관한 사항과 함께 공통된 사항도 포함된다. 본고에서 인용한 국어 과목과 독서 과목의 교육과정 항목의 순서와 (가), (나) 등의 번호는 논의의 편의를 위해 본고가 임의로 바꾸었다.

적인 읽기 능력에 대한 평가, 성취 수준에 대한 평가, 그리고 진단적 평가 등을 들 수 있는데, 이들은 각기 독특한 목적을 갖고 있으며 실시 시기, 해석 방법 등에서 차이를 보이고 있다.

학생들의 일반적인 읽기 능력의 평가는 학년초나 학년말에 실시하는 것이 보통이다. 어학 연수 프로그램과 같이 특정한 목적을 위해서 제공되는 읽기 교육 프로그램이라면 프로그램이 시작되기 전에 실시한다. 이를 통해서 동등한 수준의 능력을 갖는 학생들끼리 그룹을 지어 주거나 수준에 맞는 프로그램에 배치(placement)한다. 이 평가를 통해서 학생들의 수준에 맞게 교육 목표와 내용을 설정하고 수준에 적합한 교재를 개발하는 등의 교육적 효과를 얻을 수 있다. 아울러 이 평가는 교육과정 외적인 목적<sup>2)</sup>을 위해 이용되기도 한다. 그 대표적인 것이 입학 시험과 같은 선발을 위한 평가이며, 지역이나 학교 간 비교를 위한 평가도 여기에 속한다.

일반적인 읽기 능력의 평가에서 평가 기준은 읽기 능력의 일반적 수준이다. 여기서는 당해 학생이 목표에 얼마나 도달했는가에 관심을 두지 않고, 당해 학생의 수준이 비교 집단의 수준과 비교하여 어느 수준에 있는가가 관심의 초점이다. 이 평가는 규준 지향 평가(norm-referenced evaluation)이며, 소위 표준화 검사의 형태로 실시되는 것이 보통이다.

교수가 시작되고 일정한 기간이 경과하거나 하나의 단위이나 프로그램이 끝나면 교사는 학생들에게 교수·학습의 결과를 측정해야 한다. 이러한 평가를 성취도 평가라고 하는데 학생들이 단원의 목표나 프로그램의 목표에 얼마나 도달했는가를 측정하는 것이 주된 목적이다. 성취도 평가는 일반적인 능력보다는 해당하는 단위이나 일정 기간 학습한 구체적인 기능이 측정 대상이며, 목표의 도달 정도가 관심의 초점이다. 일반적인 읽기 능력

2) 평가의 목적은 크게 교육과정 내적인 목적과 교육과정 외적인 목적으로 나눌 수 있다. 여기서 교육과정 내적인 목적은 교육의 효과 증대와 질적 수준 향상을 기하기 위한 것으로 이는 결국 교육과정의 개선을 의미한다. 교육과정 외적인 목적은 입학 시험에서 당락을 결정하는 것이나 책무성(accountability)의 강조를 위한 평가와 같은 행정적 목적의 평가를 들 수 있다. 윤희원·이성영(1990)에서는 '교수·학습·활동 내적인 목적'과 '교수·학습·활동 외적인 목적'이라는 용어를 사용하고 있다.

평가가 규준 지향적 평가라면 성취도 평가는 목표 지향 평가(criterion-referenced evaluation)이다. 성취도 평가에서 얻은 결과는 프로그램 본래의 목표와 내용을 수정하거나 교재나 교수 방법의 효과를 검증하는 데 유익한 정보를 제공해 준다. 이런 점에서 성취도 평가는 교수·학습 과정에 독립적인 과정이 아니라 교수·학습 과정 내에 통합된 과정이다. 이런 점이 성취도 평가가 일반 능력 평가와 근본적으로 다른 점이다.

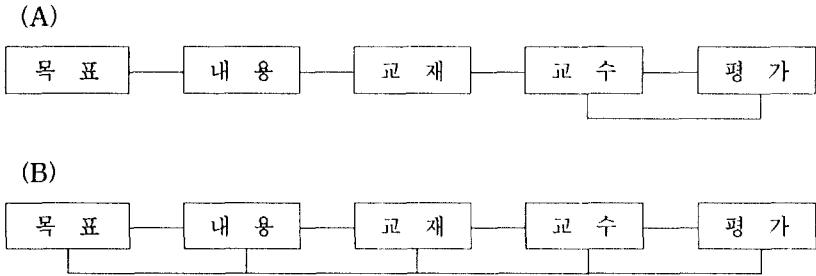
교육의 과정에서 단원이나 프로그램이 시작되기 전이나 학습이 진행되는 동안에 평가가 이루어지는 경우가 있다. 이를 흔히 진단 평가라고 한다. 진단 평가는 학생들의 강점과 약점에 주된 관심을 기울인다. 진단 평가는 학생과 교사에게 교수·학습에서 강조해야 할 부분과 주위를 기울여야 할 부분이 무엇인지를 알려주어 교수·학습의 효과를 최대한 높이는 데 그 주된 목적이 있다. 진단 평가가 성취도 평가와 다른 점은 성취도 평가가 학습의 결과에 관심이 있어 단원이나 프로그램이 끝나는 시기에 실시되는 데 반해, 진단 평가는 학생들이 읽기 기능을 학습하는 과정에 관심을 갖게 되어 프로그램이 시작되는 시기나 프로그램이 진행되는 과정 중에 실시된다. 진단 평가도 성취도 평가와 마찬가지로 구체적이며 특정한 기능을 측정하며, 목표에 어느 수준에 위치하고 있는가를 파악하는 데 주된 관심이 있다.

일반 능력 평가, 성취도 평가, 진단 평가의 특징을 정리하면 다음과 같다.

	일반 능력 평가	성취도 평가	진단 평가
측정 대상	일반적인 능력	구체적인 기능	구체적인 기능
기준	읽기 능력의 일반적 수준	프로그램의 교수 목표	프로그램의 교수 목표
목적	해당 학생과 비교 집단과의 비교	프로그램의 목표에 도달 정도 측정	학생과 교사에게 교수·학습에 대한 정보 제공
실시 시기	선반 시험과 같이 빈 요한 시험	프로그램의 끝	프로그램의 시작이나 중간
점수의 해석	점수의 분포	목표에 도달 정도	목표에 도달 정도
평가 유형	규준 지향 평가	목표 지향 평가	목표 지향 평가

읽기 교육의 질적 수준의 향상을 위한 읽기 평가가 이루어지기 위해서는 일반 능력 평가, 성취도 평가, 진단 평가 모두가 적절한 시기에 적합한 목적을 갖고 실시되어야 할 것이다. 이를 위해서라도 교육과정에서 성취도 평가 외에 일반 능력 평가나 진단 평가에 대한 안내가 필요할 것이다.

현행 교육과정의 평가 목적과 관련된 두 번째 문제는 평가 결과의 활용을 교수·학습 방법의 개선에 한정시키고 있는 점이다. 평가의 송환(feedback) 기능은 교수·학습 방법의 개선에서 그치는 것이 아니라 교수·학습이 일어나기 이전의 단계인 목표와 내용 설정에 타당성과 적절성을 검증하기도 하고, 교수·학습의 자료의 수준과 체제를 개선하는 역할도 담당한다.



현행 교육과정에서 제시하고 있는 평가의 송환 기능을 그림으로 나타내면 (A)가 된다. 그러나 평가 결과의 송환 기능은 교수·학습에 그치는 것이 아니라 목표와 내용 그리고 교재에까지 미쳐야 하므로 (B)와 같이 나타내야 할 것이며, 이는 매우 상식적인 내용이다. 그렇다면 현행 교육과정에서 평가 결과의 활용을 교수·학습 방법에만 국한하고 있는 이유가 의문으로 남는다. 이에 대한 해답을 우리는 교육과정관에서 찾을 수 있다.

교육과정의 의미는 매우 다양하게 정의되어 있고 개방적이기도 하다. 어떤 사람은 교육과정을 가르쳐야 할 내용의 주제, 개념을 열거한 것이라

고 하고, 어떤 사람은 학교에서 계획적으로 제공되는 모든 경험의 총화라고도 한다. 나아가 교육과정은 학습자가 배워야 할 내용이나 경험을 넘어서서 교육 목표의 달성을 위한 교육의 전 과정에서 일어나는 일체의 계획, 과정, 방법, 결과를 포괄하는 개념으로 이해되기도 한다. 오늘날에는 교육과정을 이와 같이 매우 폭넓은 개념으로 인식하는 것이 보통이지만, 우리 나라에서는 교육과정을 국가 수준에서 교육의 방향과 내용을 제시한 문서의 개념으로 사용하고 있어서 매우 좁은 개념으로 사용하고 있다.

교육과정이 국가 수준에서 학교 교육 계획에 대한 준거를 제시해 준 것이라면, 교육의 방향과 내용은 이미 정해져 있는 것이어서 학교 현장에서 그에 대해 변경하거나 개선할 여지가 남아 있지 않다. 문서로서의 교육과정은 법령적인 성격을 띠고 있는 것이어서 학교 현장은 그에 따르고 그를 준수해야 한다. 이와 같은 교육과정관에서는 교재의 경우도 사정은 크게 다르지 않다. 교육과정의 목표와 내용을 국가 수준에서 정한 고정된 것으로 보면, 교육과정의 구체적 구현물로서의 교재도 고정된 것이 되기 쉽다. 이렇게 볼 때, 현행 교육과정에서 읽기 평가 결과의 활용을 교수·학습 방법의 개선에 국한시킨 것은 좁은 의미의 교육과정관을 반영한 것으로 보아야 한다.

그러나 제 6차 교육과정은 기존의 좁은 의미의 교육과정관에서 벗어나 새로운 의미를 정립시키고자 하였다. 즉 제 6차 교육과정에서는 '주어지는 교육과정'의 틀에서 벗어나 교육 실천자가 '만들어 가는 교육과정'의 흐름으로 교육과정을 이해하여 나가는, 교육과정의 인식과 구조의 전환이 필요함을 역설하고 있다. 이와 같은 맥락에서 교육과정을 교육부에 정한 국가 수준의 교육과정과 시·도 교육청에서 정한 지역 수준의 교육과정 편성·운영 지침, 그리고 단위 학교의 교육과정을 모두 포괄하는 개념으로 정의하고 있다(교육부, 1995).

이와 같이 교육과정을 확대 해석하면 교육의 목표와 내용 그리고 교재가 고정된 것이 아니라 시·도 교육청과 학교에 적합하게 가변될 수 있는 탄력성을 띠게 된다. 따라서, 현행 교육과정에서 평가 결과의 활용을



교수·학습 방법의 개선에 제한시킨 것은 교육과정을 폭넓게 해석하고자 했던 제 6차 교육과정의 입장과도 배치되며, 평가의 송환 기능도 교수·학습의 방법의 개선에서 목표, 내용, 교재에 이르기까지 자연스럽게 확대되어야 할 것이다. 이는 위에서 제시한 그림 (A)에서 그림 (B)로 전환되어야 함을 의미한다.

평가 결과의 송환 기능을 그림 (B)와 같이 확대한다고 해도 문제가 완전히 해결되는 것은 아니다. 먼저 그림 (B)는 평가를 성취도 평가에 한정시키고 있다고 보아진다. 그러나 위에서 살펴본 바와 같이 읽기 평가에는 성취도 평가 외에 일반적인 읽기 능력 평가, 진단 평가가 있을 수 있다. 읽기 교육의 질적인 수준의 향상을 위해서는 교육이 이루어지는 과정에서 읽기 평가가 수시로 일어나야 함을 말하는 것이다. 이러한 점을 그림 (B)는 포괄하지 못하고 있다.

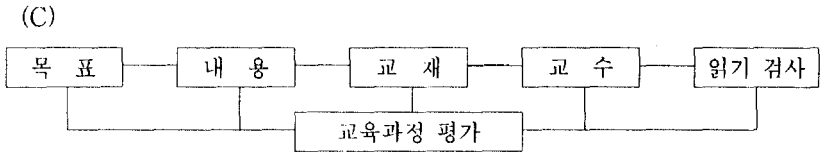
평가가 교육의 질적 수준의 향상을 위한 행위라면 평가 결과의 송환 작용은 교육 목표, 내용 및 교재에 그치는 것이 아니라 평가 자체에 대한 개선을 위해서 작용해야 한다. 이는 평가의 송환 기능이 일반 능력 평가, 성취도 평가, 진단 평가에 대한 평가 기능을 담당하게 되는 것을 의미한다. 이러한 평가 기능은 평가에 대한 평가로서 메타 평가적인 성격을 띤다. 이와 같은 평가를 일반 능력 평가, 진단 평가, 성취도 평가와 구별하여 본고에서는 교육과정 평가라고 용어를 사용한다. 교육과정 평가는 일반 능력 평가, 진단 평가, 성취도 평가들과는 달리 교육의 질적 수준을 향상을 위한 모든 활동을 포괄하는 폭 넓은 개념이다.

교육과정 평가라는 개념을 도입하면, 일반 능력 평가, 진단 평가, 성취도 평가라는 용어를 바꿀 필요가 생긴다. 엄밀하게 말하면, 지금까지 일반 능력 평가, 성취도 평가, 진단 평가라는 용어로 사용된 활동들은 일반 능력, 성취도 등을 측정하는 활동이다. 평가는 이들을 통해 교육의 목표, 내용, 교재, 방법 등의 개선을 위한 활동까지 포함하는 개념이다. 따라서 이들을 ‘평가’라고 하는 것보다 ‘검사(test)’라고 명명하는 것이 합당하다.

본고에서는 이들을 통틀어 읽기 검사(reading test)라고 하고 각각을 일반 능력 검사, 성취도 검사, 진단 검사라고 한다.

교육과정 평가의 필요성은 교육과정 개념 자체에도 함의되어 있다. 교육과정을 교수·학습의 전 과정을 포함하는 역동적인 현상이라고 할 때, 여기에는 교육의 계획 및 실천과 함께 교육과정의 효과를 검증하고 이를 바탕으로 교육과정을 개선하려는 노력이 포함된다. 이러한 노력은 교육과정을 구성하는 모든 요소들과 관련된 정보들을 수집하고 분석하는 체계적인 노력을 말하며, 여기에는 기존의 표준화된 검사 외에 관찰, 인터뷰, 질문, 언어학적 분석 등과 같은 폭넓은 활동이 포함된다.

일반 능력 검사, 진단 검사, 성취도 검사와 구별되는 교육과정 평가를 상정하면, 그림 (B)는 그림 (C)와 같이 수정되어야 한다.



교육과정 평가는 교육과정을 구성하는 모든 요소들을 개선하려는 목적으로 정보를 수집하고, 분석하고 종합하는 끊임없는 과정이다. 교육과정을 결과로서 보는 입장은 교육과정을 고정된 것으로 보지만, 교육과정을 과정으로 보는 입장은 새로운 조건에 맞게 교육과정을 조정할 수 있다고 본다. 이는 '주어지는 교육과정'에서 벗어나 교육 실천자가 '만들어 가는 교육과정'으로 교육과정을 이해하여 나가는 제 6차 교육과정의 인식과 일치한다. 교육과정 평가는 교육과정의 질적인 평가를 가능하게 할 뿐만 아니라 교육과정을 구성하는 모든 요소들을 연결시켜 주고 통합하게 하는 역할을 담당한다. 만약, 교육과정 평가가 존재하지 않는다면 교육과정을 구성하는 요소들은 일관성(cohesion)을 잃게 될 가능성이 있다. 그리고 요소들이 고립된 상태로 존재한다면, 어떤 요소들은 초점을 잃게 되어 자신의 역할을 다하지

못할 염려가 있다. 이런 점에서 볼 때, 교육과정 평가의 개념을 도입하는 것이 앞으로의 읽기 교육과정 개발에 요청된다고 하겠다.

국어 과목 교육과정과 독서 과목 교육과정에서 읽기 평가의 목표를 제시하고 있는 것은 위의 (가)를 제외한 나머지 항목들이다. 국어의 (다)와 독서의 (나)는 평가 내용을 구체적으로 제시하고 있다는 점에서 공통된다. 국어 과목의 (나)는 읽기 평가에 한정된 진술은 아니지만 평가 요소를 지식과 기능과 태도의 세 측면을 평가할 수 있어야 한다고 진술하고 있는데 반해 독서 과목에서는 이에 대한 진술이 나타나 있지 않다. 또한, 독서 과목의 (다)와 (라)는 국어 과목에는 나타나지 않고 있다. 독서 과목의 (다)는 독해 평가는 독해 능력과 관련이 없는 언어학적 또는 문학적 지식의 평가가 되어서는 안 된다는 점을 말하고 있고, (라)는 독해 평가는 결과 중심의 평가에서 과정 중심의 평가를 지향해야 함을 말하고 있다.

읽기 평가의 목표에서 가장 중요한 요소는 무엇을 평가할 것이며, 어떤 수준에서 평가할 것인가의 문제이다. 무엇을 평가하느냐의 문제는 읽기 평가를 통해서 평가하고자 하는 바로 그 지식, 기능, 전략, 태도 등을 평가하느냐의 문제이다. 읽기 평가에서 무엇을 평가하느냐가 문제가 되는 이유는 읽기 과정에는 지각(perception), 기억(memory)은 물론이고 읽기 태도와 관련하여 주의(attention)와 습관 그리고 읽기 과정에 대한 자기 점검(monitoring)에 이르기까지 대단히 많은 요인들이 작용하며, 그 과정은 정태적이 아니라 역동적이어서 읽기 능력과 그 구성 요소들을 완벽하게 정의한다는 것이 어렵기 때문이다. 또한, 같은 기능이나 태도를 평가한다고 해도 수준에 따라 평가의 결과가 달라지는 것이 보통이다. 때문에 읽기 평가의 목표에서 평가의 수준을 설정하는 것도 또한 중요한 문제가 된다.

무엇을 평가할 것인가와 관련지어 현행 교육과정에서는 내용 체계 및 세부 내용을 기초 자료로 활용하여 소단위 독해, 통합적 독해, 대단위 독해, 심층적 독해 기능을 평가해야 한다고 말하고 있다.<sup>3)</sup> 소단위 독해 기능은 개별 문장의 아이디어를 이해하는 기능으로 단어의 의미 파악, 문장 수준의

정보의 요약과 구조화가 이에 속한다. 통합적 독해 기능은 문장들 사이의 관계를 추론하는 기능으로 대용 표현, 연결 관계를 파악하고 생략된 정보를 추론하는 기능을 말한다. 대단위 독해 기능은 글 단위의 독해 기능으로 글의 내용을 계층적으로 요약하는 기능과 중심 내용의 구조화와 도식화가 이에 속한다. 심층적 독해 기능은 정교화 기능을 말하는 것으로 필자가 명시적으로 제시되지 않은 정보를 추론하는 과정과 정의적 반응을 포함한 주어진 정보를 활용한 분석, 종합, 적용, 평가를 포함한다.<sup>4)</sup>

이렇게 보면, 현행 교육과정의 읽기 평가에서 강조하고 있는 것은 읽기 기능에 대한 평가이다. 그러나 읽기에 관한 최근의 연구 결과들은 한결같이 기능보다 전략을 강조하고 있음은 잘 알려진 사실이다. 그러면 제 6차 교육과정에서 전략보다 기능을 강조한 이유는 무엇일까? 기능은 거의 일정하고 자동적으로 행하는 행동으로, 전략은 문제 해결을 위해 적용하는 의식적이고 구체적이며 탄력적인 계획으로 보는 것이 일반적이다. 그러나 제 6차 교육과정에서는 기능을 어떤 목적을 달성하기 위해 머릿속에 저장되어 있는 지식을 이용하여 능숙한 방식으로 문제를 처리하는 지적·물리적 행동이라고 하여 기능의 개념을 확대 해석하고 있다(교육부, 1995). 이와 같이 기능을 문제 해결을 위한 고등 수준의 사고 기능으로 보면 기능이 전략과 크게 다르지 않다.

기능의 개념을 확대 해석하였다고 하여도 현행 교육과정에서 제시하고 있는 읽기 평가의 목표는 최근의 읽기 연구 결과들을 온전히 반영하지 못하고 있다. 지금까지 읽기 연구들을 바탕으로 볼 때, 읽기 평가에서는 텍스트의 의미 모델을 구성하는 과정과 이 과정을 점검하고 조정하는 능력을

3) 국어 과목과 독서 과목의 진술은 다음 두 가지 점에서 차이가 난다. 하나는 '어휘'가 국어 과목에는 제시되어 있는데 반해, 독서 과목에는 제시되어 있지 않다는 점이다. 다른 하나는 제시 순서의 차이이다. 즉, 국어 과목에서는 소단위 독해, 통합적 독해, 대단위 독해 순으로 제시되어 있고, 독서 과목에서는 소단위 독해, 대단위 독해, 통합적 독해 순으로 제시되어 있다.

4) 소단위 독해 기능, 통합적 독해 기능, 대단위 독해 기능, 정교화 기능 등에 대한 설명은 Irwin(1986)을 따랐다. 본고의 내용은 박영목(1996)을 참조하여 제시하였다.

평가해야 한다(Johnston, 1983). 현행 교육과정에서 제시하고 있는 소단위 독해에서 심층적 독해에 이르는 기능들이 텍스트의 의미 모델을 구성하는 역동적인 과정은 포괄하지만 읽기 과정의 점검에 관한 것은 포괄하지 못하는 것으로 보여진다. 읽기의 과정에 대한 점검은 읽기 과정에서 잘못된 오류를 발견하거나 독해에 실패했을 때 전략을 교정하거나 읽기의 목적에 따라 독서의 과정과 방법을 조정하는 소위 초인지의 작용이다.

텍스트로부터 의미를 구성하고 그 과정을 점검하는 것이 읽기라고 한다면, 읽기 평가에는 1) 정보의 중요도 판정 2) 정보의 요약 3) 추론 4) 정보의 정교화 5) 독해의 점검, 이상 다섯 가지 요소가 필수적으로 포함되어야 한다. 먼저, 텍스트에는 많은 정보들이 존재하기 때문에 그들 중 중요한 정보와 중요하지 않은 정보를 가려내어 종합하는 일은 성공적인 읽기에 가장 기본적인 과정이다. 이를 수행하는 능력이 정보의 중요도 판정과 정보의 요약이다. 아울러 텍스트에는 필자가 전달하고자 하는 모든 정보가 나타나지 않는 것이 보통이다. 따라서, 생략된 정보를 알아내거나 제시된 정보를 바탕으로 더욱 상세한 정보를 만들어 내는 일이 읽기의 과정에서 필수적으로 요청되며 이를 수행하는 것이 추론이며 정교화이다. 마지막으로 읽기의 과정을 목적과 상황에 맞게 조정하며, 읽기의 과정을 평가하는 것이 독해의 점검이다.

이렇게 보면, 교육과정에서 평가의 목표를 현행과 같이 소단위 독해 기능, 통합적 독해 기능, 대단 독해 기능, 심층적 독해 기능으로 제시하는 것에서 중요도 평정, 요약, 추론, 정교화, 독해의 점검으로 제시하는 방안을 고려해야 할 것이다. 사실 소단위 독해, 대단위 독해에서 작용하는 독해 기능은 단위의 차이만이 존재할 뿐 기능 자체에는 큰 차이를 보이지 않을 수도 있다. 예를 들면 소단위 독해 기능에서나 대단위 독해 기능에서나 중요도 평정이나 요약이 필수적인 기능이 되기 때문이다.

국어 과목 교육과정과 독서 과목 교육과정이 보여주는 또 다른 차이는 독서 과목에서는 독해의 결과보다는 과정을 중심으로 평가해야 한다고 말하고 있는데 반해 국어 과목에서는 이에 대해 언급하지 않고 있다는 점이다.

독해 과정을 평가하는 것은 독해가 실제로 이루어지는 과정에서 어떤 일을 하고 있는가를 평가하는 것을 말한다. 독해 과정에 대한 평가는 독해 과정에서 이루어지는 독자의 계획, 독해 과정에 대한 점검, 해석에 대한 재해석(revise) 등을 평가하는 것이다. 독해 과정에 관심을 두면 독해 결과만으로는 알 수 없었던 새로운 사실들을 알 수 있게 된다. 예를 들어 선택형 문제에서는 틀린 답 뒤에 있는 수험자들의 추리를 알아내기 어렵다. 그것은 선택형 문제가 독해 결과를 평가하기 때문이다. 만약, 수험자들의 추리를 알 수 있다면, 수험자들이 어떤 과정을 거쳐서 답에 도달했는지를 판단할 수 있으며 그것을 학생들의 읽기 지도에 효율적으로 활용할 수 있을 것이다.

읽기 평가의 목표와 관련된 또 하나의 문제는 수준의 문제이다. 현행 교육과정에서는 이에 대해서는 관심을 보이지 않고 있다. 그것은 평가 부분에 한정되는 것은 아니다. 현행 교육과정 체제에서 수준의 문제와 밀접한 관련이 있는 것은 목표와 내용이며, 특히 초등학교나 중학교의 학년별 내용이 수준을 반영하고 있다. 그러나 현행 교육과정에서는 수준을 제대로 반영하고 있지 못한 것이 현실이다. 한 예로 텍스트의 주제 파악과 관련된 중학교 교육과정의 내용을 보자.

중1(5) 여러 종류의 글을 읽어 보고, 각 글의 소재와 주제를 파악하며 말한다.

중2(7) 여러 종류의 글을 읽어 보고, 제목이나 내용, 소재 등과 관련지어 글의 주제를 파악한다.

중3(4) 글에서 소재와 주제의 관계를 말하여 보고, 소재가 주제로 어떻게 형상화되는지를 파악한다.

위에서 보는 바와 같이 중학교 1, 2, 3학년의 학년별 내용에서 수준 차를 말하기 어렵다. 이런 실정이므로 평가 부분에서 수준 차를 말하는 것이 어렵게 된다.

평가의 수준을 결정하는 데에는 교육 내용의 내적인 논리에 의한 수준

과 학생들의 인지적 발달에 따른 수준을 고려해야 한다.<sup>5)</sup> 교육 내용 내적인 논리에 의한 수준은 '이혼'이라는 개념을 이해하기 위해서는 '결혼'이라는 개념에 대한 이해가 선행되어야 하듯이 중요도 판정, 요약, 추론, 정교화, 독해의 점검에 관한 읽기의 기능과 전략들 사이의 수준차를 말한다. 교육과정의 학년별 내용에서 알 수 있듯이 우리의 현 실정은 수준에 대한 자신있는 언급을 할 수 있는 처지가 아니다. 여기서는 이에 대한 중요성을 강조하는 데에서 그치고자 한다.

### Ⅲ. 읽기 평가의 정보 수집

평가가 특정한 상황 맥락 안에서 교육과정의 개선을 위해 교육과정의 효과와 관련된 모든 정보의 체계적인 수집과 분석이라면, 정보의 수집은 평가의 실천적인 행위이다. 여기서 말하는 정보 수집은 평가 상황의 설정, 평가 도구의 개발, 평가의 실시 등 평가 방법과 관련된 모든 요소를 포괄하는 개념이다.

국어 과목의 교육과정 중 읽기 평가와 독서 과목의 교육과정 중 정보 수집과 관련된 항목은 다음과 같다.

#### <국어 과목 교육과정>

- (라) '국어' 과목의 평가는 영역별 평가 목표의 성격에 따라 직접 평가(실기 평가) 방식과 간접 평가(지필 평가) 방식을 적절하게 활용하도록 한다.
- (마) '읽기' 영역에 대한 평가는 선다형, 단답형, 완성형, 빈 칸 메우기형, 서술형 등의 다양한 방법을 적절하게 활용한다.

5) 이삼형(1994)은 교육과정의 내용을 구성하는 두 축으로 내용의 함목적성과 수준을 들고 있다. 특히, 수준의 문제는 현행 교육과정의 내용 항목에서 시급히 요청되는 부분이다.

<독서 과목 교육과정>

- (마) 평가에 이용할 자료나 글은 학생들이 직접 학습하지 않은 것 중에서 선정함을 원칙으로 한다.
- (바) 가능한 다양한 평가 도구를 사용하도록 한다. 예를 들면, 대화 및 질의 응답, 빈 칸 메우기, 낭독하기, 여러 가지 독해 행동이나 기능의 점검, 요약 및 개요 작성, 재인 검사, 자유 회상 검사, 글 내용의 중요도 평정, 관찰 기록, 면담 등의 방법을 적절히 활용한다.

국어 과목 교육과정의 (라)는 읽기 영역만이 아니라 전 영역에서 지필 평가와 실기 평가를 병행하여 실시할 것을 진술한 항목이다. (마)는 정보 수집의 방법으로 사용할 수 있는 읽기 평가의 종류를 구체적으로 제시하고 있다. 독서 과목 교육과정의 (마)는 평가에 이용할 자료의 성격, (바)는 평가의 종류를 구체적으로 제시하고 있다.

정보의 수집에서 가장 핵심적인 사항은 정보를 수집하는 방법으로 국어 과목 교육과정의 (마)와 독서 과목 교육과정의 (바)가 이에 해당한다. 그런데 제시된 항목은 국어 과목과 독서 과목이 차이를 보이고 있다. 국어 과목에서 제시하고 있는 평가 방법은 선다형, 단답형 등 지필 검사에 한정되어 있다. 그에 반해, 독서 과목에서 제시하고 있는 평가 방법은 지필 검사에 의한 방법 외에 대화 및 질의 응답, 낭독하기, 관찰 기록, 면담에 이르기까지 다양한 종류를 제시하고 있다. 따라서 현행 교육과정에는 지필 검사 위주의 국어 과목 교육과정과, 지필 검사 외에 관찰 기록이나 면담에까지 확대한 독서 과목 교육과정 두 가지 입장이 공존하고 있다고 볼 수 있다.

읽기 평가가 지필 검사 위주로 실시되어 온 것은 오랜 전통이다. 지필 검사의 문제 유형은 유럽 중심의 대륙형과 미국형으로 크게 나누어진다. 미국형은 선다형 문제가 중심이 되나, 대륙형은 독일의 아비투어나 프랑스의 바칼레리아에서 볼 수 있듯이 서술형이 중심이 된다. 이와 같은 차이는 문화적 배경의 차이에서 왔다고 볼 수 있는데, 다민족 국가인 미국은 인종적 차이나 문화적 차이에서 오는 편견의 영향에서 자유롭고 평등



주의를 실현할 수 있는 문항의 형태로 선다형 문제를 선호하고 있다(Hill & Parry, 1994). 우리의 읽기 평가는 선다형 문항을 따르고 있지만 그 배경은 다르다. 미국이 선다형 문제를 선호하게 된 이유는 민족 구성원의 다양성 때문이지만, 우리의 경우는 대학 입시에서 채점의 편의와 객관성을 확보하기 위한 방안과 경제적인 효율성 때문에 선다형 문제를 선호하고 있다고 보아야 한다.

선다형 문제를 통한 읽기 평가는 경제성, 객관성, 용이성 등의 장점을 갖고 있는 것은 사실이나 심각한 문제점을 안고 있다. 선다형 문제가 안고 있는 근본적인 문제점은 그것이 읽기 연구의 결과로 밝혀진 읽기의 본질적인 측면을 충족시켜 주지 못한다는 점이다. 먼저, 선다형 문제는 읽기의 생성적 과정을 포함하지 못한다. 읽기가 생성적 과정이라고 하는 것은 읽기의 과정 중에 독자들이 갖고 있는 사상이나 배경 지식, 글에서 자극되어 새롭게 떠오르는 아이디어, 그리고 이들로부터 만들어지는 이미지(images)들이 포함된 의미의 모델을 구성하고 이를 수정하고 다시 새로운 의미 모델을 구성하는 과정을 말한다. 지필 검사에 의한 선다형 문제는 이와 같은 역동적 과정을 포착할 수 없다. 또한, 선다형 문제는 배경 지식과 이해(comprehension) 사이의 관계를 충분히 반영하지 못한다. 읽기는 일반적인 현상이 아니다. 읽기는 학생들의 관심이나 배경 지식 등과 같은 다양한 변인들이 개인마다 다르게 영향을 미치는 개별적인 현상이다. 즉, 읽기 연구에 의해서 밝혀진 바와 같이 읽기의 과정에서 배경 지식이 의미 구성 과정에 결정적인 역할을 한다면, 배경 지식이 똑같은 수 없는 학생들은 글에 대해서 각기 다르게 반응한다고 보아야 한다. 그러나 선다형 검사로 치루어지는 표준화 검사는 이런 개별적인 반응을 인정하지 않는다. 오직 하나의 정답만이 있을 뿐이다. 또한, 기존의 선다형 검사에서는 정교화, 비판적 읽기 항목을 포함시키지 못했다. 만약, 이러한 점을 포함시키지 못한다면 읽기 평가에서 평가하는 것은 글에 대한 학생들의 반응 중 일부분에 한한 것이 된다.

선다형 문제가 읽기의 전부분을 포괄하지 못하고 일부분에 대해서 평

가한다면 이는 교사들이 교수 방법과 내용에 나쁜 영향을 미치게 된다. 우리 나라의 대학 입시와 같이 개인뿐만 아니라 학교 나아가 지역 사회에 영향을 미치는 시험이 읽기의 전영역을 포괄하지 못하고 일부분에 대해서만 평가한다고 하면 교사의 교수 방법은 물론이고 학교의 교육과정에도 나쁜 영향을 줄 것이다. 이런 영향을 잘 드러내는 것이 대학입학 학력고사가 실시되던 당시와 대학수학능력 시험이 실시되고 있는 현재 사이에서 드러나는 교사들의 교수 방법과 교육 내용의 차이일 것이다. 공개적인 연구 결과가 있는 것은 아니지만 학력고사에서 수학능력 시험으로 바뀌면서, 교사가 지식을 전달하는 것이 중심이 되던 수업에서 토론식 수업으로 변화하고 있다고 알려져 있다. 그 이유는 학력고사에서 평가하는 내용과 수학능력 시험에서 평가하는 내용이 달라졌기 때문이다. 이와 같은 영향 관계에서 우리는 읽기 평가에서 읽기의 전영역을 포괄하지 못한다면 학교에서의 읽기 교육은 온전한 읽기 교육이 될 수 없을 것임을 충분히 짐작할 수 있다.

선다형 지필 평가가 교수·학습에 주는 나쁜 영향을 극복하는 방향으로 선다형 문제의 개선도 생각해 볼 수 있다.<sup>6)</sup> 잘 설계된 시험은 학교 교육과정과 교수·학습에 긍정적인 영향을 미치게 될 것이기 때문이다. 그러나 선다형 문제는 읽기의 역동적인 과정을 측정하는 데에 분명한 한계가 있으며, 학생들 각자의 개별성을 인정해 줄 수 없다. 또한, 선다형 검사에 의한 평가는 독해 과정을 측정하는 것이 아니라 독해 결과를 측정하기 때문에 평가 결과가 나타내는 의미를 분명하게 파악하기 어렵다. 이런 점 때문에 선다형 평가의 결과는 교육의 목표와 내용 그리고 방법의 개선에 큰 도움을 주지 못한다.

국어 과목 교육과정은 선다형 문제와 병행해서 단답형, 완성형, 서술형 등 다양한 방법을 이용해야 한다고 말하고 있는 것으로 보아 선다형의 문

6) 이러한 입장과 캐를 같이 하는 것이 대학 학력고사에서 대학 수학 능력 시험이다. 대학 수학 능력 시험에서는 단편적인 지식의 평가가 아닌 사실적 사고 능력, 추리 상상적 사고 능력, 비판적 사고 능력, 논리적 사고 능력을 평가하고 있다.

제점을 극복하고자 하는 노력을 담고 있다고 말할 수 있다. 그러나 단답형, 완성형, 빈 칸 메우기형, 서술형 등 지필 검사의 방법에 한정하고 있다는 데 한계가 있다. 이와 같은 평가 방법은 선다형 문제가 안고 있는 문제점을 완전히 해결하기 어려운 것으로 보인다. 읽기의 과정에서 유능한 독자들은 배경 지식은 물론 독자의 관심이나 해결해야 할 과제의 종류, 상황 등 다양한 변인들을 고려하는 전략적인 독서를 해야 한다. 유능한 독자는 이와 같은 전략적인 독서를 유창하게 수행하는 데 반해 그렇지 않은 독자는 전략적인 독서를 수행하지 못한다. 따라서, 읽기 평가에서는 과제의 종류, 상황 등에 맞추어 적절한 독서 전략을 구사할 수 있는지에 관심을 가져야 한다. 지필 검사는 전략적인 읽기를 반영하는 데 어려움이 있다.

피어슨과 스탈만(Pearson & Stallman, 1994)은 의미 있고 유용한 읽기 평가가 되기 위해서는 1)읽기가 역동적이라는 현재의 연구 결과를 반영해야 하고 2)학생들이 현실에서 접하는 과제를 읽는 것과 같은 실제적인 읽기 수행에 관한 정보를 평가 대상으로 삼아야 하며 3)평가 상황과 같은 인위적인 상황이 아닌 자연적인 교실 활동이어야 하며 4)평가가 교사와 학생들 모두에게 이익이 될 수 있는 것이어야 한다고 말하고 있다. 이를 위해서는 시험 상황과 같은 자연스럽지 못한 상황에서 이루어지는 평가가 아닌 실제적 평가(authentic assessment)와 선다형과 같이 고정된 형식이 아닌 비형식적(informal) 평가를 도입하는 것이 필요하다. 미국의 경우, 표준화 검사의 폐해에 대한 반성이 일면서 이러한 평가 방법의 개발에 관심을 기울이고 있다. 새로운 표준화 프로젝트(The New Standard Project)는 몇 개의 주에서 개개의 학생들에게까지 적용할 수 있는 국가적 평가 방법을 개발하는 것을 목표로 하고 있으며, 교육발전 국가평가(NAEP) 개발자들은 읽기 평가에 포트폴리오(portfolios), 개인 인터뷰, 책 낭독하기 등을 평가에 포함시켰다(Pearson & Stallman, 1994).

이와 같은 맥락에서 볼 때, 국어 과목 교육과정에서 제시한 평가 방법 보다는, 독서 과목에 제시한 평가 방법이 다양하다는 측면을 넘어서서 의미 있고 유용한 읽기 평가를 위해서 바람직한 방향으로 판단된다. 다만,

독서 과목 교육과정에서는 여러 가지 평가 방법을 체계가 없이 늘어놓았기 때문에 교사들이 읽기 평가의 방법을 체계화해서 파악하는 데 어려움이 있을 수 있다. 다양하게 제시되어 있는 비형식적 평가 방법들을 분류해서 체계화하여 교육과정에 제시하는 것이 요청된다.

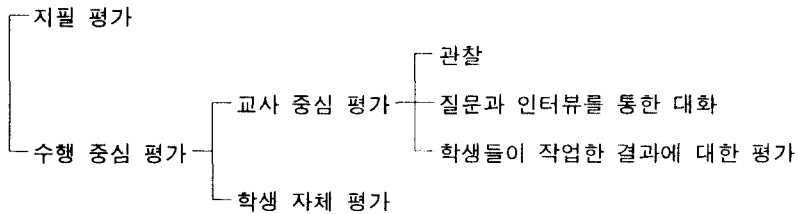
읽기 평가 방법은 분류 기준에 따라 다양하게 나눌 수 있으나<sup>7)</sup> 읽기 평가 방법은 크게 수행 중심 평가(performance-based assessment)와 수행 중심이 아닌 지필 평가로 나눌 수 있다. 이는 국어 과목에서 말하는 직접 평가(실기 평가)와 간접 평가(지필 평가)의 구분과 궤를 같이 한다. 수행 중심 평가와 비슷한 개념으로 비형식적 평가라는 용어가 사용되고 있으나, 실제성을 강조하는 뜻으로 본고에서는 수행 중심 평가라는 용어를 사용한다. 수행 중심 평가는 다시 평가의 주체에 따라 교사 중심 평가(teacher-based assessment)와 학생들에 의한 자체 평가(self-assessment by student)로 나눌 수 있다. 교사 중심 평가는 평가가 이루어지는 양태에 따라 다시 관찰, 질문과 인터뷰를 통한 대화, 학생들이 작업한 결과물에 대한 평가 등으로 나눌 수 있다.

‘관찰’은 일상적인 상황에서 관찰을 통해서 정보를 수집하는 방법을 말한다. 관찰의 가장 큰 장점은 일상의 자연적인 상황에서 풍부한 정보를 얻을 수 있다는 점이다. 관찰을 할 때에는 기록을 해야 하며, 읽기 활동 관찰 검색표(checklist)를 이용하는 것이 좋다. ‘질문과 인터뷰를 위한 대화’는 교사와 학생의 상호작용을 통해 정보를 입수하는 것을 말한다. 여기에 대표적인 것은 질문과 인터뷰이다. ‘학생들이 작업한 결과물’은 학생들의 수행에 의해 산출물에 대한 평가로 포트폴리오(portfolio)와 오독 분석(miscues analysis) 등이 이에 속한다. 포트폴리오는 일정한 기간에 학

7) 박인기(1995)는 읽기 평가의 방법을 수업의 일반 절차, 독해자의 인지적 과정, 도구의 표준화 정도, 읽기 기능의 분절 정도, 평가 주체, 읽기 활동의 주변적 요인 등 6개의 범주로 나누어 분류하고 있다. 그러나 박인기의 분류 체계는 평가의 방법을 분류한 것이라고 보기 어려운 것이 있다. 예를 들어, 수업의 일반 절차에 따른 읽기 평가의 방법으로 진단 평가, 형성 평가, 총괄 평가를 들고 있으나 이들은 평가 방법이라고 말하기 어렵다. 이들을 위해 동원되는 기법이 평가 방법이 된다.

생들이 실제로 수행한 물리적 산출물의 모임으로 여기에는 독후감, 시험지 등이 속한다. 평가 결과는 상, 중, 하와 같은 고정된 체계가 아니라 교사 나름의 창의적인 체계를 사용하는 것이 좋고 서술형도 가능하다. 포트폴리오의 장점은 자연적인 상황에서 수행된 자료를 바탕으로 하기 때문에 학생의 강점과 약점을 그대로 보여준다는 점이다.

이상의 읽기 평가 방법의 분류 체계를 그림으로 제시하면 다음과 같다.



#### IV. 읽기 평가에 관한 정보의 해석과 활용

수집된 정보가 평가의 목적에 유용하게 쓰이기 위해서는 정보의 해석 과정을 거쳐야 한다. 위에서 제시한 평가 방법에 따라 수집된 정보의 종류는 매우 다양하다. 예를 들어, 교사의 관찰에 의해서 수집된 정보의 종류는 체크리스트에 의한 결과물도 있을 수 있고, 교사의 기록도 있을 수 있다. 이와 같이 다양한 자료를 종합하고 판단을 내리는 작업이 정보의 해석이다. 정보가 해석되면 정보를 활용해야 한다. 이는 평가의 목적에 맞게 평가 결과를 활용하는 것을 말하는 것으로 평가의 처음 단계로 환원된다.

정보의 해석에 대해서는 현행 국어 과목 교육과정과 독서 과목 교육과정 모두 일체 언급하고 있지 않다. 여러 가지 이유를 상정할 수 있겠지만 교육과정 차원에서 정보의 해석에 대해 관심을 기울이기 어려운 점이 있는 것은 사실이다. 우선, 정보의 해석은 매우 실천적인 문제이기 때문에 교육과정에서 구체적으로 상세화하여 제시하는 데 어려움이 있다. 정

보의 해석은 정보의 종류에 따라 분석 기법에 따라 달라지게 된다. 예를 들어, 표준화 검사에 의한 점수의 해석은 표준 지향적 해석 기법과 목표 지향적 해석 기법이 모두 가능하다. 해석의 결과에서 전자는 등급이나 퍼센트의 의미를 띠게 되고, 목표 지향 해석 기법에 의해서는 사전에 작성한 기준에 비추어 목표의 달성 정도를 나타내게 된다. 따라서, 정보의 해석은 자료의 성격이나 상황 그리고 목적에 따라 결정되므로 교육과정에서 구체적으로 제시하는 것은 무리이다.

수행 중심 평가에 의해 산출되는 정보는 전형적으로 질적이며 다면적이다(Calfee & Hibert, 1991). 수집된 정보의 성격이 양적이 아니라는 점에서 그 정보를 해석하는 데 어려움이 발생할 수 있다. 정보의 해석에서 발생하는 어려움은 크게 두 가지 측면으로 나누어 볼 수 있는데, 그 하나는 타당도의 문제이며 다른 하나는 신뢰도의 문제이다. 전자는 수집된 정보가 뜻하는 의미가 무엇이나의 문제이다. 수행 중심 평가에 의해 수집된 정보는 다면적인 성격을 띠고 있기 때문에 정보가 학생들의 읽기 능력의 어떤 점을 구체적으로 보여주고 있는지 판단하기 어렵다. 예를 들어 수집한 정보가 학생들이 읽은 후에 느낀 점을 기록한 결과물이라면, 여기에는 독서의 태도와 기능 등 읽기와 관련된 거의 모든 사항이 포함되어 있다. 이를 각각의 요소로 분석하고, 종합하는 것은 쉽지 않게 되며 이는 결국 타당도의 문제로 귀결된다. 다른 하나는 신뢰도의 문제인데 이는 학교 현장에서 수행 중심 평가를 실시하는 것을 어렵게 만드는 주된 원인이 된다.

수행 중심 평가의 정보 해석과 관련된 이와 같은 문제에 관해 현재의 연구 수준으로는 속시원한 해답을 줄 수 없는 것이 사실이다. 표준화 검사와 같은 지필 평가가 많은 문제점을 안고 있다고 해도 그것을 선호하는 이유도 수행 중심 평가가 안고 있는 이러한 한계 때문이다. 따라서, 이 방면에 대한 연구가 본격적으로 이루어져야 할 것이다. 다만, 분명한 것은 수행 중심 평가가 실제성을 띠고 있다는 점과 정보의 종류가 질적이라는 점에서 정보를 해석하는 사람의 역할이 매우 중요하다는 점이다. 읽기 교사의 전문성이 요구되는 것이 이 때문이기도 하다.

## V. 결 론

본고는 칼피와 하이버트(Calfee & Hibert, 1991)가 제안한 평가의 목적과 목표, 정보 수집, 정보의 해석과 활용 세 가지 점을 중심으로 현행 국어 과목 교육과정과 독서 과목 교육과정의 평가 부분에서 제시한 내용을 살펴보고 제안점을 제시하였다. 평가의 목적과 관련해서는 교육과정 평가의 개념을 도입할 필요성을 말하였고, 정보의 수집에서는 수행 중심 평가를 도입한 독서 과목 교육과정의 방향에 동의하고 평가 방법의 분류 체계를 제안하였다. 정보의 해석과 활용에 대해서는 현행 교육과정이 관심을 갖고 있지 않지만 수행 중심 평가를 정착시키기 위해서는 이 방면에 대한 연구가 시급히 요청됨을 지적하였다.

본고는 읽기 평가의 내용과 방법에 대해서 구체적으로 다루고 있지 않다. 그것은 본고가 읽기 교육과정을 개발하는 데 평가 부분을 어떻게 개발할 것인가의 문제를 다루고 있기 때문이다. 물론, 읽기 평가가 본래도에 오르기 위해서는 선다형 문제의 출제 방향과 방법 등과 같은 실천적이며 구체적인 문제에 관한 논의가 절실히 요청되는 것은 말할 것도 없다. 이들에 대한 앞으로의 활발한 연구를 기대한다.

< 참 고 문 헌 >

- 교육부(1995), 고등학교 국어과 교육과정 해설, 교육부.
- 김대행(1996), 국어교과학의 지표, 서울대학교출판부.
- 김봉순(1992), 읽기 평가에 관한 비판적 고찰, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박영목(1996), 국어 이해론, 서울 : 법인 문화사.
- 박인기(1995), 국어교과의 평가 방법과 도구, 최현섭 외, 국어교육학의 이론화 탐색, 서울: 일지사.
- 배호순(1994), 프로그램 평가론, 서울 : 원미사.
- 신헌재 · 이재승 편(1994), 학습자 중심의 국어교육, 서울: 서광학술자료사.
- 신헌재 · 권혁준 · 우동식 · 이상구(1993), 독서교육의 이론과 방법, 서울 : 서광학술자료사.
- 윤희원 · 이성영(1990), 언어 사용 기능 평가의 지향과 과제, 교육한글 제 3호, 한글학회.
- 이삼형(1994), 국어과 교육 내용 설정의 두 축-내용의 합목적성과 수준, 논문집 제 52집, 한국국어교육연구회.
- 한철우 · 성낙수 · 이인제(1992), 중학교 국어교과의 평가방법 및 평가도구 개발에 관한 연구, 한국교원대학교 교과교육공동연구소.
- 중앙교육평가원(1990), 사고력 교육과 평가, 교육평가연수자료Ⅲ, 중앙교육평가원.
- Bachman, L. F.(1990), *Fundamentals Considerations in Language Testing*, Oxford : Oxford University Press.
- Calfee, R., & Hiebert, E. (1991), Classroom Assessment of Reading. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal and P. D. Pearson(eds.) *Handbook of Reading Research* Vol. II, New York : Longman.
- Crawley, S. J., & Mountain, L.(1995). *Srtategies for Guiding Content*



- Reading*. Needham Heights, Massachusetts : Allyn & Bacon.
- Farr, R., & Carey, R. F.(1986), *Reading-What can be measured?*, Delaware : IRA.
- Farr, R., & Beck, M. D.(1991). Formal Methods of Evaluation. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp and J. R. Squire(eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, New York : Macmillan.
- Goodman, Y. M.(1991). Informal Methods of Evaluation. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp and J. R. Squire(eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, New York : Macmillan.
- Hiebert, E. H.(1991) Teacher-based Assessment of Literacy Learning. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp and J. R. Squire(eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, New York : Macmillan.
- Hill, C., & Parry, K.(1994) Model of Literacy : the nature of reading In C. Hill and k, Parry(eds.), *From Testing to Assessment*, New York : Longman.
- Irwin, J. W.(1986). *Teaching Reading Comprehension*. N. J. : Prentice- Hall.
- Johnston, P. H.(1983). *Reading Comprehension Assessment : A Cognitive Basis*, Newark, Del : International Reading Association.
- Johnston, P. H.(1984). Assessment in Reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal(eds.), *Handbook of reading research*, (Vol. 1). New York : Longman.
- Oller Jnr, J. W.(1992). *Language Tests at School*. New York : Longman.
- Pearson, P. D., & Stallman, A. C.(1994). Resistance, Complacency, and Reform in Reading Assessment. In F. Lehr and J. Osborn(eds.) *Reading, Language, and Literacy*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.