

텍스트 위계화를 위한 텍스트 질적 평가 방안 연구*

— 2007 개정 국어 교과서를 중심으로 —

최숙기**

<차 례>

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

I. 서론

국어 교과서는 국가 수준의 교육과정을 반영하고 이를 실현하는 교수적 매개체로, 읽기 교육에 있어서는 핵심 요소라 할 수 있다. 국어 교과서의 읽기 제재는 읽기 교육과정의 내용을 실현하여 읽기 교수 학습 과정을 돕고, 읽기의 주요한 원리를 적용하도록 하는 학습 자료이다. 더불어 읽기 교육의 효과성을 점검하고 진단하도록 하는데 필수적인 자료에 해당한다.

학생 수준에 적합한 읽기 제재를 활용할 경우, 읽기 교육의 효율성을 높여 학생들의 읽기 발달을 견인하는 데 기여할 수 있다. 또한 학생 수준

* 이 논문은 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2011-327-B00629 : 텍스트 복잡도를 활용한 읽기 교육용 제재의 정합성 평가 모형 개발 연구)

** 한국교육과정평가원 부연구위원(agrement@kice.re.kr)

에 적합한 읽기 제재를 활용하여 읽기 평가를 시행할 경우, 학생들의 실제적인 읽기 능력에 대한 정보를 산출할 수 있다. 이처럼 국어 교과서의 읽기 제재는 학생들의 읽기 발달 단계를 고려하여 학생 수준에 적합한 제재가 선별되어야 한다.

국어 교과서의 제재 선정이 갖는 중요성은 이미 오래전부터 논의되어 왔지만, 2007 개정 교육과정이 적용된 이래 국어 교과서 제도가 국정제에서 검정제로 전면 개편되면서 교과서 제재의 수준 설정과 학년별 위계화 방안은 교과서 개발과 함께 매우 주요한 문제로 부각되었다.

실제로, 2007 개정 교육과정이 반영된 검정 국어 교과서는 중1은 23종, 중2는 15종, 중3은 12종, 고1은 16종이다. 수록된 읽기 제재의 수와 다양성을 고려한다면 학교 현장의 교사나 학생들이 체감하는 교과서 제재의 복잡도의 수준은 매우 높을 것으로 예상된다. 더욱이, 교과서의 개발 기간이 매우 짧고 교육과정이 수시로 개정되면서 텍스트 수준 설정에 요구되는 양적 차원과 질적 차원에 대한 논의가 충분히 이루어지지 않은 시점에서 동일 제재가 서로 다른 학년급이나 학교급에 반복 수록되는 문제 등이 발생하기 시작하면서 읽기 제재의 수준 설정과 위계화에 대한 필요성이 논의되기 이르렀다.

우리보다 앞서 개방적 교과서 제도를 선택하고 있는 미국의 경우, 2010년 미국 공통 중핵 교육과정인 CCSS(Common Core State Standards)가 발표되면서 학년별 수준에 적합한 최적의 텍스트를 선정하는 방법을 텍스트 복잡도 모형을 토대로 소개하였다. 특히, 교사가 직접 교육과정을 실현하면서 교육 효과를 최적화할 수 있는 읽기 텍스트를 선정하고 위계화하는 방법론과 그 선정의 예를 부록에 수록하기 시작하면서 텍스트 위계화 방안을 구체적으로 제안하였다. 이에 국내에서도 CCSS의 텍스트 복잡도 모형에 근거한 텍스트 위계화 방안에 대한 논의나(최숙기, 2011; 서혁, 2011a), 양적 이득성 공식을 통한 국어교과서 텍스트 위계화 방안에 대한 탐색(김대희, 2011; 서혁, 2011b) 등에 대한 논의가 등장하였다.

텍스트 위계화 방안에서 가장 일반적인 논의는 양적 이득성 공식을 적용하는 것에 대한 것이다. 양적 이득성 공식은 글의 분량을 결정하는

단어나 문장 빈도, 문장의 구성 정도, 단어 수준 등을 통해 텍스트의 수준을 결정한다. 그러나 텍스트와 독자가 상호작용하는 국면에서는 단어 수준과 문장 수준을 넘어서는 텍스트 차원의 영향 요인이 분명히 존재한다. 이른바 독해가 발생하는 과정에서는 텍스트 수준의 구조나 내용과 관련한 독자의 배경 지식 수준이 작용하기 마련이다. 텍스트의 양적 평가는 이를 실제적으로 반영하고 있지 못하므로, 텍스트의 실제적인 수준을 측정하기 위해서는 반드시 텍스트 질적 요인과 독자 요인에 대한 고려가 필요하다.

특히, 텍스트 질적 요인에 근거하여 텍스트를 평가하는 방안에 대한 논의는 그간 충분히 이루어지지 못하였다. 국내에서는 부분적으로 조일영·윤창욱(2006)과 정혜승(2010)의 연구가 이루어졌다. 설문 조사나 인터뷰를 통해 질적 평가 요인을 추출하고 이에 대한 적용 방안을 탐색하였다는데 그 의의가 있다. 그러나 이들 연구는 1종의 국어 교과서를 대상으로 하여 평가를 실시하되 질적 요인이 양적 요인과 명료하게 구분되지 못하는 특징을 보이거나, 질적 평가를 시행한 교사가 해당 학교급의 경험이 없는 등의 문제가 도출되었다.

이에 본 연구에서는 양적 이독성 평가의 한계를 극복하고, 학생들의 학년 수준 혹은 일반적인 읽기 발달 수준에 적절한 읽기 제재를 선정하기 위한 텍스트 질적 요인의 평가 방안을 탐색하고자 하였다. 이를 위해 CCSS의 텍스트 복잡도 모형에서 제시하고 있는 텍스트 질적 요인을 고려한 평가 루브릭을 제시하고, 현직 국어 교사들을 대상으로 하여 현재 검정 교과서로 출판된 2007 개정 국어 교과서 중에서 학년 간 혹은 학교급 간 중복 수록된 제재의 질적 평가를 수행하도록 하였다. 이 연구는 텍스트 양적 평가와 연계할 수 있는 텍스트 질적 평가의 절차와 방법을 제안하는 것과 국어 교과서 제재의 수준 정합성을 평가할 수 있는 질적 평가 방안의 적용 가능성을 탐색하는 데 그 목적이 있다.

II. 이론적 배경

1. 텍스트 복잡도 모형과 텍스트 위계화

텍스트 복잡도(text complexity) 모형은 2010년 미국의 전국 단위 학력 측정 기준인 미국 공통 중핵 성취기준(The Common Core State Standards, 이하 CCSS)과 함께 대중에 공개되었다. 텍스트 복잡도 모형은 CCSS의 읽기 성취기준과 읽기 제재간의 유의미한 연결 관계를 설명하여 준다. 구체적으로 이 모형은 CCSS에서 제안하고 있는 학년별 성취기준에 적합한 읽기 제재를 선별하는 주요 원리를 반영하고 있다.

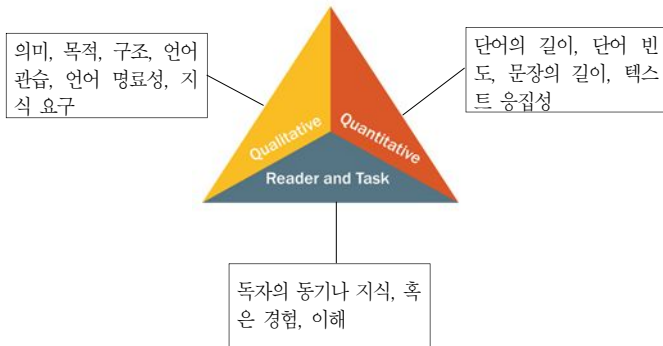
CCSS의 읽기 성취기준은 총 10개의 단계로 설정되어 있으며, 이 단계들은 읽기 초기 발달 단계에서부터 대학 및 직업 준비도 수준에 이르기까지 읽기 발달 단계를 학년별로 설정하고 이 단계별로 요구되는 읽기 활용능력을 구체화하고 있다. 그런데 주목할 바는, 각 학년별 읽기 성취기준이 읽기 관련 지식이나 기능, 태도에 대한 요소만을 진술하기보다 이 성취기준을 학습하는데 효과적인 읽기 텍스트의 유형과 범주, 그리고 수준을 명시적으로 제시하고 있다는 점이다. <표 1>은 7학년 읽기 성취기준을 지도할 때, 적합한 읽기 제재의 유형과 수준을 제시한 것이다.

<표 1> 7학년의 읽기 텍스트 범주 및 텍스트 복잡도 수준(CCSS, 2010)

학년	문학	비문학
7학년	7학년 말까지 이야기와 시(poetry), 드라마(drama)를 포함하는 문학작품을 읽고 이해하라. 단, 6-8학년 텍스트 복잡도 밴드에 적절한 텍스트이되, 그 범주의 가장 높은 수준에 이르러 도움이 필요하다면 적절한 비계를 제공하라.	7학년 말까지 문학적 논픽션(literary nonfiction)을 읽고 이해하라. 단 6-8학년 텍스트 복잡도 밴드에 적절한 텍스트 이되, 그 범주의 가장 높은 수준에 이르러 도움이 필요하다면 적절한 비계를 제공하라.

이때, 텍스트 복잡도 모형은 학년별 수준에 적절한 읽기 제재를 선별

하는 주요한 원리를 제공하여 준다. 텍스트 복잡도는 (1) 질적(qualitative) 차원 (2) 양적(quantitative) 차원 (3) 독자와 과제(reader and task)의 세 가지 요인으로 구성되어 있다. 이들 세 요인은 텍스트의 수준을 결정하는 데 있어 반드시 균형 있게 고려되어야 할 요인들이다.



[그림 1] 텍스트 복잡도 측정을 위한 삼원 모형(CCSS, 2010)

일반적으로 읽기 텍스트의 수준을 설정할 때는 텍스트의 양적 이독성 공식을 고려한 접근이 일반적으로 이루어졌다. 구체적으로는 단어의 길이 나 단어 빈도, 문장 길이를 넘어서 문장의 복잡도나 텍스트의 응집성에 이르기까지 텍스트 내의 자질들을 중심으로 하여 빈도나 혹은 문장이나 구의 결합 정도에 따라 텍스트 수준을 결정하는 양적 분석이 텍스트의 수준을 일반적으로 결정하는 것으로 알려졌다. 그러나 양적 이독성 결과만으로 텍스트의 총체적인 수준을 결정짓기에는 한계가 있다(서혁, 2011 ; 최숙기, 2011). 텍스트를 구성하는 단어의 수준이나, 문장이나 구, 텍스트 전체와 관련한 의미 수준, 구성의 복잡성이 텍스트의 곤란도(difficulty)를 더욱 잘 설명할 수 있다. 더욱이 교과서의 텍스트는 관련 과제에서 요구하는 수준과 이 텍스트를 접하는 개별 독자의 지식이나 경험 수준, 흥미나 동기 수준에 따라 그 복잡도가 다르게 추정될 수 있다.

이처럼 텍스트 복잡도는 학생들의 학년 수준에 적절한 읽기 텍스트를 선정하도록 하는데 도움을 줄 수 있다. 또한 이들 관계는 상호 경쟁적인

관계라기보다 상보적인 관계로 볼 수 있다. 텍스트의 양적 수준에 따라 학년 수준을 폭넓게 선정하고 질적 수준을 고려하여 적정 학년 수준을 결정한다. 이때 과제나 독자의 관심이나 흥미, 관련 지식 정도를 폭넓게 고려할 때 텍스트에 적정한 학년 수준을 설정할 수 있는 것이다.

2. 텍스트 질적 요인의 범주

읽기 능력에 적합한 읽기 제재를 선정하는 방안을 탐색한 초기 연구들은 양적 이독성 공식의 개발에 관심을 기울였다. 이에 Flesch(1948)의 이독성 공식, Fry(1968)의 이독성 그래프, Dale-Chall(1948)의 이독성 공식 등이 적용의 용이성이나 정확성 및 타당성의 준거에 의해 텍스트 위계화의 방안으로 폭넓게 다루어져 왔다. 그러나 이러한 양적 이독성 공식들에는 명백한 한계가 존재한다. 대개가 실용문 등의 비문학 제재를 대상으로 삼은 것이며, 텍스트의 수준을 결정짓는데 양적 요인만을 단일하게 적용하였기 때문에 정확도가 떨어지는 문제점이 나타났다.

실제로 일반적인 이독성 공식에 의하면, 시 작품의 경우는 의미의 밀도나 함축성, 구조의 복잡성에 의해 그 수준이 매우 높다할 지라도, 분량의 문제로 인해 자연히 쉬운 텍스트로 평가된다. 양적 이독성 공식 적용의 한계를 극복하고, 텍스트 수준을 정확하게 평가하기 위하여 텍스트 수준에 영향을 미치는 질적 요인에 대한 연구가 수행되기에 이르렀다.

대표적으로 Jeanne Chall과 그의 동료들(1996)은 『텍스트 난도에 대한 질적 평가(Qualitative Assessment of Text Difficulty)』란 책을 출간하면서, 이른바 척도(scales)에 따른 구문(passage) 수준을 평가하는 방안을 제안하였다. 이 책에 제시된 52개의 구문들은 텍스트 유형과 학년 수준에 따라 제시되었고, 이 구문들을 통해 측정하고자 하는 텍스트의 수준을 결정하는 데 사용되었다.

이때 제시된 구문들은 문학, 대중 소설, 생명 과학, 물리 과학, 서사적 사회 교과(Narrative social studies), 설명적 사회 교과(Expository social studies) 등의 텍스트 유형에 속하는 것이었다. 각 척도 구문들은 (1) 어휘 지식, (2) 문장

구조의 친숙성, (3) 대상 관련 지식 혹은 문화적 지식, (4) 기술적 지식, (5) 의미의 깊이(Density of ideas), (6) 추론의 수준과 관련한 6개의 질적 요인에 따라 각각 선정된 것들이다. 이러한 척도 구문, 즉 대표 지문과 수준을 측정하고자 하는 글과의 비교를 통해 총체적으로 텍스트의 수준을 측정하고자 한 것이다.

텍스트 질적 요인 평가와 관련하여 조일영·윤창욱(2006)은 5명의 교사를 대상으로 하여 설문 조사를 실시하고 질적 평가 요인으로 요구되는 (1) 배경 지식(특성과 정도), (2) 어휘 특성, (3) 개념 특성, (4) 일상 생활과의 관련성, (5) 주제 특성(주제의 친숙성, 추론 요구 정도), (6) 문장의 특성과 같은 요인을 설정하여 질적 요인을 평가하고자 하였다. 정혜승(2010)에서는 60명의 교사들에게 글 난도 평가를 실시하고 난도 평가 시 평가자들이 사용한 평가 준거를 정리하여 질적 평가 요인을 제시하였다. 이들 질적 요인은 (1) 화제와 주제(화제 및 주제의 친숙도, 관심과 흥미 정도, 정보량과 사례), (2) 글의 길이와 구조, (3) 어휘 수준, (4) 문장 길이와 구조, (5) 문단 길이와 구조, (6) 문체 등으로 설정하였다.

CCSS의 텍스트 복잡도 모형에서 제시하고 있는 텍스트 질적 차원의 요인은 New Dale-Chall(1995)의 종합적 이독성 공식과 Chall et al.(1996)의 질적 요인에 대한 연구를 구체화한 것이다. CCSS의 텍스트 질적 요인의 평가 요소는 <표 2>과 같이, (1) 의미와 목적 수준, (2) 구조 수준, (3) 언어의 관습성과 명료성 수준, (4) 지식 요구 수준의 4개 요소로 이루어져 있다.

<표 2> CCSS(2010)의 텍스트 질적 요인

질적 요인	세부 요인
의미 혹은 목적 수준	의미의 단일성과 복잡성 목적의 명시적 진술과 암시적 진술
구조	구조의 단순성과 복잡성 구조의 명시성과 암시성 구조의 관습성과 비관습성 사건의 연대기순 배열과 탈 연대기순 배열 장르의 공통성과 일반성과 특수성 그래프의 추상성과 필수성 정도

질적 요인			세부 요인
언어 관습성과 명료성			언어의 축어적(literal) 의미와 비유적 의미(반어 정도) 언어의 명료성과 모호성 언어의 친숙성 정도와 고어체 정도 언어의 일상성과 학문적 경향성(영역 특정적 진술)
지식 요구	문학적	삶의 경험	주제의 복잡성과 추상성 정도 주제의 단일성과 복합성 주제의 일상적 경험의 여부 관점의 단일성과 복잡성 자신의 관점과의 유사성과 상반성
		문화적/ 문학적 지식	장르 관습의 익숙한 정도 상호텍스트성의 수준(타 텍스트와의 관련성 강도)
	정보적	내용/ 학문 지식	요구되는 장르 지식의 일상성과 친숙성 상호텍스트성의 수준(타 텍스트와의 관련성 강도)

질적 요인 가운데 의미 혹은 목적, 구조, 언어의 관습성과 명료성은 공통 요소로 설정되어 있는 반면, 글에 대한 독자의 지식 요구 수준에 대한 부분은 문학적 텍스트와 정보적 텍스트로 구분되어 설정되었다. 문학적 텍스트의 경우, 삶의 경험이나 문화적/문학적 지식 수준에 대한 것으로 질적 요인을 세분화한 반면 정보적 텍스트의 경우에는 지식 요구에 대한 질적 요인은 내용 및 학문 지식과 관련한 부분으로 단일하게 제시되어 있다. 문학 텍스트가 비문학 텍스트에 비하여 상대적으로 독자에게 요구되는 지식의 수준이 더욱 세분화되었다고 할 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

텍스트 질적 평가를 위하여 총 25명의 현직 국어교사들이 참여 하였

다. 이 가운데 중학교에 재직하는 교사는 7명, 고등학교에 재직하는 교사는 18명이었다. 전체 비율 중 남교사는 11명(44%)이고, 여교사는 14명(56%)이었다.

<표 3> 참여 교사 분포

		성별		전체
		남	여	
학교급	중	3	4	7
	고	8	10	18
전체		11	14	25

2. 평가 도구

CCSS에서 제안한 텍스트 복잡도 모형의 질적 평가 모형을 토대로 하여 개발된 교사용 질적 평가 루브릭을 번역하여 사용하였다. CCSS의 텍스트 복잡도를 적용한 캔자스(Kansas) 주 교육부에서 제공하는 문학 텍스트와 비문학 텍스트 루브릭 2종을 번역하여 평가를 시행하였다.¹⁾

<표 4> 텍스트 복잡도 질적 평가 요인

텍스트 유형	의미(의도)의 수준	글의 구조	언어의 관습성과 명료성	지식
문학 (literary)	글의 목적	○서술구조 ○서사성 ○사건의 순서 ○그래픽 사용	○의미 ○서술 (기록)	○인생 경험 ○문화적·문학적 지식 ○제제에 대한 지식
정보 (information)	글의 목적	○중심생각과 세부 내용의 조직 ○텍스트 효과들 ○그래픽 사용	○의미 ○서술 (기록)	○주제 관련 지식 ○상호텍스트성

1) 자료 출처 : <http://www.ksde.org/Default.aspx?tabid=4754>.

각 루브릭은 <표 4>와 같이, 의미(meaning)의 수준, 글의 구조, 언어의 관습성과 명료성, 지식의 4개 요인으로 구성되었고 각 수준에 따라 세부 하위 요소가 제시되어 있다. 각 하위 요소별로 평가하고자 하는 텍스트의 수준에 따라 ‘1점(낮음)’에서 ‘4점(높음)’의 Likert 척도로 응답하도록 구성되었다.

텍스트 유형에 따라 글의 구조와 관련한 요인은 뚜렷한 차이를 보인다. 문학 텍스트는 명확히 서사 텍스트에 기반한 텍스트를 의미하며, 서술 구조, 서사성(narration)과 서술 구조(narrative structure), 사건의 순서 등으로 글의 구조는 세분화된다. 이때 서술 구조는 이야기의 전개 양상을 의미하며 명확하게는 사건의 구조가 복잡한지 혹은 암시적인지 혹은 그 양상이 관습적인지를 평가하도록 구성되어 있다. 서사성은 서술자가 이야기를 진술하는 기법을 의미하며, 이 루브릭에서는 시점의 변동의 유무를 통해 이 수준을 평가하도록 제시되어 있다.

반면에, 정보적 텍스트인 경우 글의 구조는 중심생각과 세부 내용 간의 조직 관계가 복잡하고 비명시적어서 추론 수준이 높은지 아닌지에 대한 정도에 따라 수준을 평가하도록 제시된 것이다. 또한 정보적 텍스트의 경우에 텍스트 효과(text features) 요인은 필자가 독자에 특정한 의도를 지니고 여백을 두거나 밑줄을 긋거나 글씨체를 변형하고 색이나 글상자, 크기 등을 조정하여 글의 이해에 효과를 주는 정도를 평가하는 것이다.

3. 연구 절차 및 분석 방법

본 연구에서는 텍스트 질적 평가 방안을 탐색하기 위하여 캔자스 주의 루브릭을 현직 국어교사들에게 제공하고 2007 개정 교육과정을 반영한 중, 고등학교 국어 교과서 제재를 선별하여 이를 평가하고 그 결과를 분석하였다. 평가 대상 제재는 학년 간 중복 제재를 중심으로 하여 선별하였다. 학년 간 중복 제제란 1개 학년 이상의 학년 차이를 보이면서 교과서에 수록된 제재를 의미한다. 본 연구에서는 문학과 비문학 제재를 골

라 총 5편의 제재를 평가 대상 제재로 <표 5>와 같이 문학과 비문학 제재 총 8편을 선정하였다.

<표 5> 질적 평가 대상 교과서 제재 선정 목록

텍스트	제목	학년	출판사
비문학	수레제도에 대하여(박지원)	중2-2	대교(박경신 외)
	수레제도를 개선하자(박지원)	중1-2	두산동아(우한용 외)
	얼짱은 사전에 등재될 수 있다(안상춘)	고1	좋은책신사고(민현식 외)
	얼짱은 사전에 오를 수 있다(안상춘)	중2-1	대교(왕문용 외)
		중2-1	새롭(권영민 외)
	이주민과 선주민(한진수)	고1	해냄에듀(오세영 외)
		중2-2	지학사(방민호 외)
문학	홍보가(작자미상)	중2-2	교학사(남미영 외)
	홍보가(강도창)	고1	천재(김대행 외)
	홍길동전(허균)	중1-1	대교(왕문용 외)* (이외 12종 선택)
	홍길동전(허균)	중2-2	디딤돌(김종철 외)

평가 대상 제재는 비문학과 문학 제재로 분류하였고 비문학의 경우 고전 수필, 설득 텍스트, 설명 텍스트로 세분화하여 서로 다른 학년에 동일 제재가 수록된 경우를 평가 대상 제재로 선정하였다. ‘얼짱은 사전에 등재될 수 있다.’의 경우 학년 수준에 따라 윤문을 달리하거나 수록 부분이 다르지 않아 한 출판사의 글을 대상으로 하여 평가를 실시하였다.

평가를 시행하기에 앞서 텍스트 질적 요인에 대한 설명과 연구 목적과 절차에 대한 간략한 안내를 실시한 다음, 평가 루브릭에 대하여 설명하였다. 그런 후 평가 대상인 읽기 제재를 복사하여 교사 당 1편씩 나누어주었으며, 평가 루브릭과 점수표를 제공하였다. 평가 루브릭에 대한 설명과 평가 방법에 대하여 안내하였다. 질의 응답 기회를 제공하여, 평가하는 중에도 계속하여 평가 준거나 방법에 대하여 교사들과 논의하였다. 각 요인에 대한 점수를 제재 별로 부여하되, 총체적으로 각 제재에 대한 적정 학년 수준에 대하여 기록하도록 하였다.

결과 분석을 위해서 SPSS 17.0 프로그램을 활용하였다. 먼저, 문학과 비문학 텍스트의 질적 요인 간 차이를 분석하기 위하여 텍스트 유형에 따라 평가자 별 평가 점수의 평균값과 표준편차를 제시하였다.

IV. 결과 및 논의

1. 비문학 텍스트의 질적 요인별 평가 결과

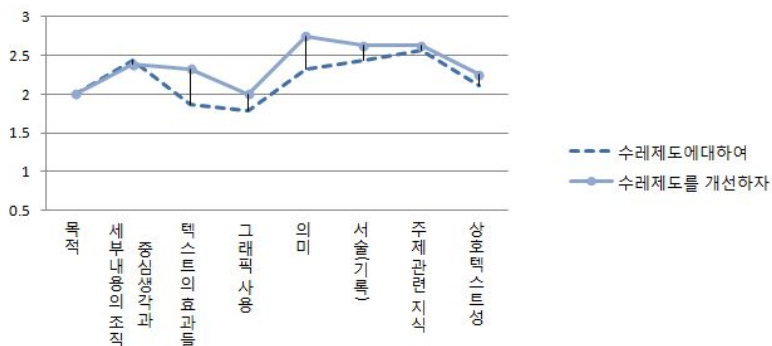
비문학 텍스트의 질적 요인 평가를 실시하기 위하여, 박지원의 고전수필과 설득 텍스트와 설명 텍스트 등 3개 유형의 텍스트를 선정하여 평가를 실시하였다. 비문학 텍스트의 평가 대상 제재의 텍스트 수준을 각각 살펴보고, 고전문과 현대문의 질적 요인 수준을 평가 결과를 통해 비교하여 살펴봄으로써 텍스트 유형과 시대별 제재의 질적 요인에 대한 수준과 특징을 분석하였다.

<표 6> 수레제도(박지원) 텍스트 질적 요인 평가 결과

질적 요인		수레제도에 대하여		수레제도를 개선하자	
		M	SD	M	SD
의도수준	목적	2.00	0.58	2.00	0.82
구조	중심/세부조직	2.44	0.53	2.38	0.73
	텍스트 효과	1.86	0.90	2.33	1.21
	그래픽 사용	1.78	0.67	2.00	0.78
언어 관습성/명료성	의미	2.33	0.50	2.75	0.71
	서술(기록)	2.44	0.73	2.63	0.88
지식	주제 관련 지식	2.56	0.53	2.63	0.50
	상호텍스트성	2.11	0.78	2.25	0.83
질적 요인 지수		17.52	1.01	18.97	0.87
적정 학년		8.67	0.77	8.38	0.80

<표 6>은 수레제도(박지원)에 대한 두 편의 텍스트의 질적 요인별 평가 결과를 제시한 것이다. ‘수레제도에 대하여’는 현재 중학교 2-2에서, ‘수레제도를 개선하자’는 중학교 1-2에서 각각 제시되었다. 박지원의 동일한 수필이지만, 학년별로 수록되었을 때 부분적인 차이가 나타났다. 특정 용어를 더욱 쉽게 바꾸어 제시하는 등 학년 수준을 고려한 수록 양상이 나타났다. 대신 전체 수록 부분은 동일한 것으로 나타났다.

동일 제재이고 수록 부분도 동일할 경우, 텍스트 수준은 본질적으로 같다고 볼 수 있다. 실제로 질적 요인 평가 결과, 의도 수준을 설명하는 목적 요인, 중심 생각과 이를 뒷받침 하는 세부 내용의 조직 수준, 글을 이해하는데 요구되는 주제 관련 지식, 글 이해에 필요한 다른 텍스트 간의 상호 관련성을 설명하는 지식 수준에서는 거의 차이가 없었다. 또한 이 두 글의 경우, 글의 목적 수준은 암시적이지만, 문맥이나 자료를 통해 글의 목적을 파악하기 쉬운 것으로 나타났다.



<그림 2> 8학년 수준의 수레제도 관련 텍스트 질적 평가 결과

반면에 박지원의 수레제도 수필에서 가장 명료한 차이를 보이는 질적 요인은 <그림 2>에서 볼 수 있는 것과 같이, 텍스트의 효과들이나 그래픽 사용, 의미의 진술, 서술(기록) 관련 요인이다. 교사들이 제재의 적정 학년을 판단한 수준이나 실제 수록 학년을 고려할 때, ‘수레제도를 개선하자’는 ‘수레제도에 대하여’보다 그 복잡도가 상대적으로 더 높게 나타났다.

그러나 텍스트의 효과 요인은 필자가 독자를 위해 여백이나 밑줄, 기울여쓰기나 굵게 쓰기, 색을 넣거나 박스, 크기, 제목 등의 요소를 제시하여 글의 이해를 높이하고자 하는 장치의 사용 여부와 관련된 요인이다. 내용 이해에 도움을 어느 정도 주는지의 여부로 그 수준이 결정되는데 이 요인의 수준이 높으면 텍스트의 난이도는 상대적으로 낮아지게 된다. 이는 그래픽의 사용 요인에서도 동일한 양상을 보인다.

복잡한 그래픽이나 텍스트 이해에 필수적인 그래프 사용 여부에 대한 것으로 이해를 더욱 잘 돕도록 그래픽 사용 수준이 높을 경우, 텍스트의 난이도는 역시 낮아지게 된다. 예를 들어, 관동별곡의 전체 흐름을 이해하기 위해 여정을 그림으로 제시하여 준다든지 인물의 감정 기복을 도표로 잘 제시하여 주는 경우 텍스트 이해가 더욱 쉽게 이루어진다. 이들 요인의 수준이 높을수록 실제적인 텍스트의 복잡도는 낮아지게 된다.

따라서 ‘수레제도에 대하여’에서 텍스트 효과나 그래픽 사용 요인의 수준이 높다는 것은 텍스트 복잡도가 상대적으로 낮아졌다는 사실을 의미한다. 그러나 언어의 관습성과 명료성, 서술(기록) 요인의 수준이 중2 수록 제재인 ‘수레제도를 개선하자’보다 더 높다는 사실은 이 텍스트가 학년 수준에 적합하지 않다는 사실을 암시해 준다.

제시된 단어나 구의 의미 수준이 해당 학년이 이해하기에 복잡하고 추상적이며, 반어적이거나 비유적인 표현 등이 제시되어 있어 그 복잡도 수준이 상대적으로 높은 것으로 나타났다. 서술 방식도 낯설고 옛말투가 제시되어 있고 주제가 부분적으로 익숙하지 않으며 기록 방식이 익숙하지 않은데 이 서술(기록)의 질적 수준도 7학년 수록 제재인 ‘수레제도를 개선하자’가 상대적으로 높았다.

이러한 결과는 이 제재를 학년별로 수록할 때 삽화나 낱말풀이, 단어 변용을 통해 7학년 수준에 맞추고자 하였으나 질적 요인의 평가에서는 지수가 되려 ‘수레제도를 개선하자’가 더 높았다. 교사들이 평가한 적정 학년의 수준도 물론 이 제재가 ‘수레제도에 대하여’에 비해 낮았지만 8학년 수준이 더욱 적정하다고 평가하였다.

다음으로 <표 6>은 ‘얼짱은 사전에 등재될 수 있다.’라는 논설 텍스

트에 대한 질적 요인 평가 결과를 제시한 것이다. 이 제재의 경우, 고1과 중2 제재에 모두 공통적으로 실려 있다. 중2에 수록된 제재는 고1에 수록된 제재에 비해 분량이 더욱 길다. 어려운 단어를 예와 함께 풀어 서술하고 있기 때문에 전체 분량이 더 늘어나게 된 것이다. 그러나 글의 전체 구조나 많이 달라진 바도 없고 전문이 동일하게 수록되었기 때문에 이 글에 대한 질적 수준을 체계적으로 분석하여 학년 수준을 판단할 필요가 있다.

<표 7> ‘열짱은’ 텍스트 질적 요인 평가 결과

질적 요인		열짱은 사전에 등재될 수 있다.	
		M	SD
의도수준	목적	1.67	0.82
구조	중심/세부조직	2.00	0.63
	텍스트 효과	1.00	0.00
	그래픽 사용	1.17	0.41
언어 관습성/명료성	의미	2.17	0.41
	서술(기록)	2.17	0.41
지식	주제 관련 지식	1.67	0.82
	상호텍스트성	2.33	0.52
질적 요인 지수		14.17	2.32
적정 학년		9.17	1.33

이 글의 경우, 교사들은 고1 제재를 중심으로 질적 요인을 평가하였다. 이 글은 텍스트 효과나 그래픽 사용의 수준이 매우 낮다. 2쪽 분량인데다 삽화도 1개 정도 제시되어 있기 때문이다. 따라서 이 구조 관련 요인들을 통해 텍스트의 복잡도를 평가하는데 어려움이 있다. 중심생각과 세부 내용의 조직도 복잡하지만 명시적인 형태로 진술되어 있는 것으로 나타났다. 언어의 관습성이나 명료성에서 의미도 명시적이고 복잡한 의미를 드러내지 않으며 대부분의 서술이 현대적이고 친숙한 형태인 것으로 나타났다. 이 글에서 요구되는 지식 수준도 일상적인 내용이므로 그리 높지 않은데다, 텍스트 이해에 필요한 상호텍스트성의 수준도 그리 높지 않아 텍스트 복잡도의 수준도 그리 높지 않은 것으로 나타났다.

교사들은 총체적으로 이 글에 대하여 9학년이 적정 학년이라고 판단

하였다. 즉, 고1에게 이 제제는 상대적으로 텍스트 복잡도가 낮고 중학교 2학년들에게는 어휘나 구조의 수준이 상대적으로 높다고 볼 수 있다. 물론 이 텍스트와 관련한 과제 요인과의 연계도 고려해야겠지만, 질적 요인의 측면에서 이 글의 수준은 수록 학년에 적정하지 않은 것으로 나타났다.

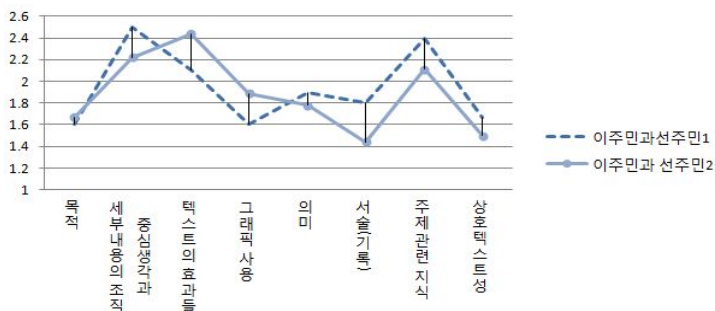
<표 8> 이주민과 선주민 텍스트 질적 요인 평가 결과

질적 요인		이주민과 선주민1		이주민과 선주민2	
		M	SD	M	SD
의도수준	목적	1.60	0.97	1.67	0.87
구조	중심/세부조직	2.50	0.71	2.22	0.67
	텍스트 효과	2.10	0.74	2.44	0.53
	그래픽 사용	1.60	0.52	1.89	0.78
언어 관습성/명료성	의미	1.90	0.74	1.78	0.67
	서술(기록)	1.80	0.92	1.44	0.53
지식	주제 관련 지식	2.40	0.70	2.11	0.60
	상호텍스트성	1.67	0.71	1.50	0.76
질적 요인 지수		15.57	2.88	15.06	2.27
적정 학년		9.22	0.83	8.56	0.88

<표 8>은 고1과 중2에 실린 ‘이주민과 선주민’이라는 설명 텍스트에 대한 질적 요인 평가 결과를 제시한 것이다. 이 글은 다른 글에 비해, 제제의 변용이 매우 큰 편이다. 단어 교체의 수준이 아니라, 전체 글의 구조나 세부 내용을 제시하는 것에 이르기까지 그 변용의 폭이 매우 컸다. 분량도 상대적으로 중2에서 훨씬 더 길어졌다. 하지만 글의 주제 의식은 동일하였다. 이처럼 글에 대한 변화가 매우 큰 읽기 제제의 경우에 대해 질적 요인은 어떤 차이를 보이는지를 구체적으로 살펴볼 필요가 있다.

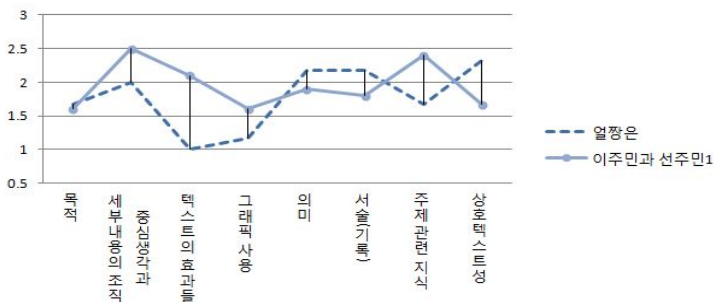
질적 요인 가운데 글의 목적이나 의미에서는 뚜렷한 질적 수준의 차이가 드러나지 않았다. 그러나 <그림 3>과 같이, 중심생각과 세부내용의 조직이나 서술(기록), 주제 관련 지식, 상호텍스트성에서 질적 수준의 차이를 보였다. 실제로 고1에 실린 이주민과 선주민의 제제는 학생들에게 상대적으로 친근한 소재의 예시가 잘 드러나 있지 않을 뿐 아니라, 정책 관점의 서술이 제시되어 있다. 이에 반해 중2에 실린 이주민과 선주민 제제

는 진술이 매우 명시적이어서 의미 전달이 뚜렷하고, 제시된 예도 학생들에게 익숙하고 친숙한 소재 등이 나타난다. 상대적으로 다른 자료에 대한 인용이나 참고 사항이 적어 상대적으로 쉽게 재구성된 편이다.



<그림 3> 9학년 수준의 이주민과 선주민 관련 텍스트 질적 평가 결과

텍스트의 효과나 그래픽 사용의 요인은 다른 텍스트들과 마찬가지로 낮은 학년일수록 더욱 그 효과 수준이나 사용 수준이 높다. 읽기 이해를 돕는 부가적인 장치이기 때문에 이러한 자료의 사용 수준이 높다는 것은 곧 상대적으로 그 텍스트의 복잡도는 줄어든다는 사실을 의미한다. 이는 이주민과 선주민2에서도 확인할 수 있다. 교사들은 이 제재에 대하여 적정 학년 수준을 9학년 수준으로 평가하였다. 이는 현재 수록된 고1이나 중2의 학년 수준에 비해 상대적으로 낮거나 높다는 것을 의미한다.



<그림 4> 9학년 수준으로 설정된 비문학 텍스트 간 비교

다음으로, 9학년 수준으로 평가된 비문학 텍스트 간의 질적 요인별 차이를 분석하여 보았다. <그림 4>는 이 결과를 명시적으로 보여준다. ‘얼짙은-’과 ‘이주민과 선주민’은 동일하게 9학년 수준으로 판정되었다. 그러나 텍스트 질적 복잡도 지수를 비교하여 학년 수준의 질적 요인 수준을 판별하기 위하여 세부 요인별 분석을 실시하였다. 질적 요인에서 학년별 동질성을 설명하는 요인으로 목적, 의미, 서술(기록) 등의 요인이 나타났다. 글의 목적이 얼마나 명시적이고 파악하기 쉬운가의 여부, 즉 의도의 수준 요인과 언어의 관습성과 명료성에 관련된 의미나 서술(기록)요인 등이 동일 학년 설정에 밀접한 관련을 맺는 것으로 나타났다.

그러나 상대적으로 텍스트의 효과들이나 그래픽 사용은 우리나라의 교과서 제재에서 그 활용이 상대적으로 낮기 때문에 이를 주요한 판단 준거로 설정할 수 없다는 문제점이 도출되었다.

2. 문학 텍스트의 질적 요인별 평가 결과

2007 개정 국어과 교육과정에 근거한 검정 국어 교과서의 경우, 홍길동전은 총 14종의 교과서에, 홍부가의 경우 총 4종의 교과서에 제재로 수록되었다. 이 두 문학 작품의 경우 제재의 수록 양상에 다소 차이가 나타난다. 홍길동전은 중학교 1학년 13종의 교과서에 수록되었고, 중학교 2학년에서 1종 수록된 것으로 나타나 중학교 1학년 문학 제재의 일반적인 수준을 나타낸다고 볼 수 있다. 이에 반해, 홍부가는 중학교 1학년, 2학년, 고등학교 1학년의 3개 학년에 걸쳐 중복하여 제재로 수록된 양상을 보였다.

여기서는 동일 학년에 반복적으로 수록된 문학 제재에 대한 텍스트 질적 요인 평가를 통해 학년 내 질적 요인의 특징을 분석하였다. 또한 학년 간에 중복 수록된 제재에 대한 평가를 통해 문학 제재의 학년 수준을 변별하는 질적 요인에 대해 살펴보았다. <표 10>와 <표 13>은 홍부가와 홍길동전 두 문학 텍스트의 질적 요인의 4개 범주(의미 수준, 구조, 언어의 관습성과 명료성, 지식)에 대한 10개의 하위 요인에 대한 문학 텍스트 별 평균

과 표준 편차를 제시한 것이다.

<표 10> 홍보가의 질적 요인 평가 결과

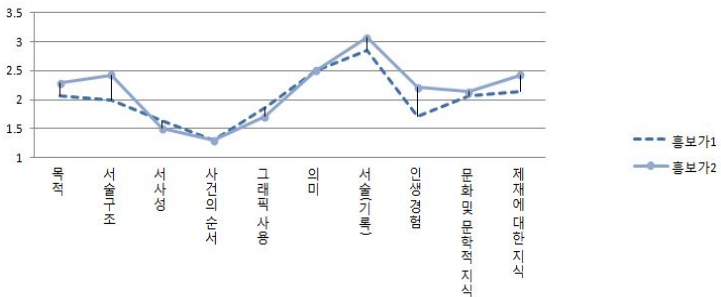
질적 요인		홍보가1		홍보가2	
		M	SD	M	SD
의도의 수준	목적	2.07	0.92	2.29	0.83
구조	서술구조	2.00	0.68	2.43	0.51
	서사성	1.64	0.84	1.50	0.76
	사건의 순서	1.29	0.61	1.29	0.61
	그래픽 사용	1.86	0.53	1.71	0.73
언어 관습성/명료성	의미	2.50	0.85	2.50	0.52
	서술(기록)	2.86	0.66	3.07	0.73
지식	인생 경험	1.71	0.73	2.21	0.70
	문화/문학 지식	2.07	0.73	2.14	0.77
	제재 지식	2.14	0.86	2.43	1.02
질적 요인 지수		20.14	4.79	21.57	4.42
적정 학년		8.07	0.83	9.36	1.08

홍보가는 창본이 전해지는 판소리 다섯 마당 가운데 하나로, 관련한 판소리계 소설인 흥부전은 건국 과도기부터 7차 교육과정에 이르기까지 계속해서 초등학교 국어 교과서로 반복적으로 수록되어 왔다. 특히, 7차 교육과정에서는 원문의 변용을 거쳐 초등학교 전 학년에서 반복적으로 수록된 경향이 나타날 만큼, 교과서의 제재화 경향이 매우 강한 작품 가운데 하나이다(조희정·서정희, 2006).

질적 요인의 평가 대상인 두 문학 제재는 모두 홍보가의 판소리 사실 부분을 제재로 수록한 것으로, 홍보가1은 놀부의 심보를 묘사한 대목, 홍보가 매품을 팔러 가는 대목, 홍보가 박을 타는 대목이 제시되었다. 반면, 홍보가2는 홍보 가족이 놀부에게 쫓겨나 가난하게 지내는 대목과 관가의 환자(還子)를 얻으려 홍보가 길을 나서는 대목이 제시되었다.

홍보가1과 홍보가2의 텍스트 질적 요인의 평가 결과에 따르면, 홍보가1보다 홍보가2가 텍스트의 수준이 더 높은 것으로 나타났다. 이는 텍스트

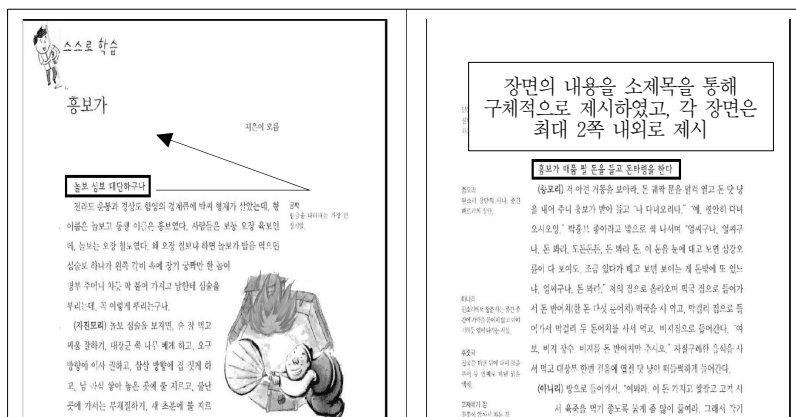
질적 요인의 하위 요인값을 합산한 질적 요인 지수의 값과 적정 학년 수준에 대한 응답 결과로도 살펴볼 수 있다. 실제로 서사성, 사건의 순서, 그래픽 사용, 의미를 제외한 나머지 요인에서 모두 홍보가1보다 홍보가2의 질적 요인별 수준이 더 높게 나타났다.



<그림 5> <홍보가1>과 <홍보가2>의 질적 요인 수준 차이

특히, 홍보가1과 홍보가2의 총체적인 텍스트의 질적 수준에 영향을 미치는 요인은 서술 구조, 서술(기록), 인생 경험, 문학 및 문화 지식, 제재 관련 지식 요인 등이었다. 홍보가2는 홍보가1에 비해, 서술 구조의 수준이 상대적으로 높으며, 이야기의 전개 구조가 더욱 복잡하여 글의 내용이 명시적으로 잘 드러나지 않는 특징을 보인다. 또한 홍보가2는 홍보가1에 비해, 서술 구조의 유형이 친숙하지 않고 관습적이지 않다. 또한 기록 방식의 수준을 통해 언어의 명료성이나 관습성의 수준을 나타내는 서술(기록) 요인의 수준도 홍보가2는 홍보가1에 비해 더욱 높게 나타났다.

동일한 두 제재에 대하여 텍스트 구조와 언어 관습성과 명료성 수준과 관련한 서술구조와 서술(기록) 간의 수준 차이가 발생하는 이유는 제재의 수록 방식과 밀접한 관련을 맺고 있는 것으로 보인다. 전술한 바와 같이, 홍보가1과 홍보가2의 수록 장면에 차이가 존재한다. 이에 따라, 각 장면에서 내포하고 있는 이야기 전개 방식이 복잡성이나 명시성, 서술의 방식에 특징적인 차이가 발생할 수 있는 것이다.



<그림 6> <홍보가1>의 제재 수록 방식

특히, 홍보가1의 경우는 <그림 1>과 같이, 제시 장면이 어떤 내용을 담고 있는지 소재목의 형식으로 구체화하여 제시되었을 뿐 아니라, 이야기 구조가 명료한 5개의 장면 단위로 분류하여 각 장면 당 평균 190.8개의 단어 분량으로 수록되었다.²⁾ 이에 반해, 홍보가2의 경우, 동일한 장면에 대하여 전체 920개의 단어 분량으로 서술 구조에 대한 정보나 표지 없이 제재가 수록되어 있어 서술구조가 명시적이지는 않다.

서술(기록)의 수준도 수록 장면에 특징적으로 나타났다. 두 작품 모두 고전 텍스트이기 때문에, 고어투의 낯선 문체가 반복적으로 제시된다. 그러나 두 제재의 서술(기록) 수준이 다른 이유는 제시된 장면에 등장하는 단어의 수준과 친숙성에 있어 차이를 보이기 때문이다. <표 4>는 홍보가 두 제재와 함께 교과서에 실린 단어 풀이 목록이다. 이를 살펴보면, 홍보가2가 홍보가1에 비해 텍스트 이해에 요구되는 단어의 수가 더욱 많을 뿐 아니라, 그 수준도 더 높음을 알 수 있다. 실제로 홍보가가 고등학교 1학년 국어(하) 권에 실린 제제임을 고려할 때, 수록되지 않은 단어일지라도

2) <홍보가1>의 경우, ① 놀보 심보 대단하구나, ② 홍보가 매춤 팔 돈을 들고 돈타령을 한다, ③ 홍보가 박을 탄다, ④ 놀보 박 타는 대목, ⑤ 놀보, 홍보에게 잘못을 빌다 등의 5개 주요 장면을 제시하고 각각 164개, 297개, 265개, 142개, 86개 단어 분량의 장면을 수록하였다.

홍보가1의 풀이 대상인 단어보다 더 어려운 수준이 단어들이 나타났을 가능성이 매우 높다.

<표 11> 홍보가의 단어 풀이 제시 사례

홍보가1	홍보가2
궁쌈, 자진모리, 오구 방향, 삼살 방향, 초분, 지관, 난장 중모리 아니라 후죽국, 고자배기 갑, 휘모리 너럭지 비불발설, 구지, 진양, 두름박, 빈대코, 곤육, 면목, 엇중모리, 개과천선	백물, 도방, 포주, 성현동 복덕촌 사리쌀밥 도저하게 이는다 외, 용미봉탕, 난시, 돌앵기면서, 불매증, 자리에, 성세, 환자, 권숙 간에 정상에 텅게 사구일생여, 신미년 국상 시, 백립, 양, 존존허다고, 끄리렁, 달구장, 질청, 철대, 파립, 버릿줄, 조새 갓근, 편자, 밭풀관자, 종이당줄, 뒤통나게 실뽀 곱돌조대 어식바식 박새완, 아순, 소매동냥, 병영 영문 곱아 논 제적해그럭만, 보심만, 죽통, 좌이부동

다음으로 홍보가1과 홍보가2의 텍스트 질적 수준 차이를 결정짓는 요인은 지식 요인인 인생 경험, 문화 및 문학적 지식, 제재 지식 등인 것으로 나타났다. 이들 요인들은 텍스트를 이해하는 데 요구되는 독자의 지식 수준을 통해 텍스트의 수준을 위계화 하도록 하는 요인이다. 인생 경험은 제재에서 다루고 있는 주제가 단일하며 일반적으로 독자가 경험할 만한 대상의 것인지, 독자의 관점과 큰 차이가 없는지와 관련하여 그 텍스트 수준을 위계화 한다.

인생 경험 요인은 독자의 배경지식과 관련하여 설정된 요인으로, 홍보가에서는 학년 수준의 차이를 설명하는 주요한 질적 요인으로 나타났다. 홍보가에 대해서 국어교사들이 동일 제제일지라도 그 수록 부분에 따라 적정 학년 수준을 명확히 구분하는 양상을 보였다. 이는 비문학 텍스트의 평가 양상과는 차이를 보이는 부분 중 하나이다.

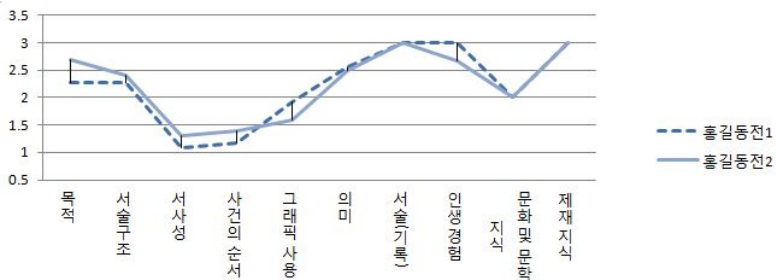
다음으로 <표 12>는 ‘홍길동전’에 대한 질적 요인 평가 결과를 제시한 것이다.

<표 12> 홍길동전의 질적 요인 평가 결과

질적 요인		홍길동전1		홍길동전2	
		M	SD	M	SD
의도의 수준	목적	2.27	0.90	2.70	0.82
구조	서술구조	2.27	0.47	2.40	0.52
	서사성	1.09	0.30	1.30	0.67
	사건의 순서	1.18	0.40	1.40	0.97
	그래픽 사용	1.91	0.54	1.60	0.52
언어 관습성/명료성	의미	2.55	0.82	2.50	0.85
	서술(기록)	3.00	0.63	3.00	0.67
지식	인생 경험	3.00	0.47	2.67	0.71
	문화/문학 지식	2.00	0.94	2.00	0.87
	제재 지식	3.00	0.47	3.00	0.87
질적 요인 지수		22.18	2.40	22.50	4.46
적정 학년		7.73	0.65	8.30	0.48

고전 소설 작품 가운데 홍길동전의 경우, 4차 교육과정까지는 고등학교에 수록되었다가 그 이후로 7차 교육과정까지 중학교 국어 교과서의 제재로 수록되었다. 홍길동전의 수록 부분은 항상 길동이 길을 떠나는 장면이 중심이 되며 이러한 현상은 개정 국어교과서에서도 동일하게 반복된다(조희정, 2008). 이 장면은 갈등 양상이 가장 압축적으로 드러나는 부분 중 하나로, 검정 국어 교과서에서도 학교급에 따라 제재 분량의 차이가 나타나지만 여전히 이 부분을 중심 대목으로 수록하고 있다.

홍길동전의 경우, 중1-1(홍길동전1)과 중2-2(홍길동전2)에 각각 수록되어 한 학년 이상의 수준 차이를 보이는 문학 제재이다. 홍길동전1과 홍길동전2 모두 길동이 길을 떠나는 장면을 담고 있다. 차이점은 중2에 실린 홍길동전2의 경우, 제재 수록 부분이 특제와의 싸움과 그 이후 길을 떠나는 길동의 모습까지가 2,181자 분량 정도로 더 길게 수록된 것이다.



<그림 7> <홍길동전1>과 <홍길동전2>의 질적 요인 수준 차이

<그림 7>은 홍길동전을 수록한 두 교과서 제재에 대한 질적 요인의 수준 차이를 제시한 것이다. 이들 두 텍스트는 분량의 차이를 제외하고 수록 부분의 대부분이 동일하며 서술 방식과 그 수준도 유사하다. 홍길동전에 대한 분석 결과를 살펴보면, 의미나 서술(기록)과 같은 언어 관습성이나 명료성의 수준과 요구되는 문화 및 문학 지식, 제재 지식에 대한 텍스트 질적 수준은 동일한 것으로 나타났다. 그러나 홍길동전2에 추가된 장면으로 인해 서술 구조, 서사성, 사건의 변동에 의한 텍스트 복잡도가 증가하여 두 텍스트 간의 질적 수준 차이가 발생하는 것으로 나타났다.

홍길동전의 경우, 대부분의 경우 중학교 1학년에 실린 반면, 적정 학년에 대한 평가에서는 두 제재 모두 8학년 수준에 적정한 것으로 나타났다. 반면, 홍보가의 경우는 동일 제재이며 형식도 유사하지만 수록 부분에 대한 차이로 인해, 각각 8학년과 9학년에 적정한 제재인 것으로 나타나 적정 학년에 대한 평가에서 차이를 보였다.

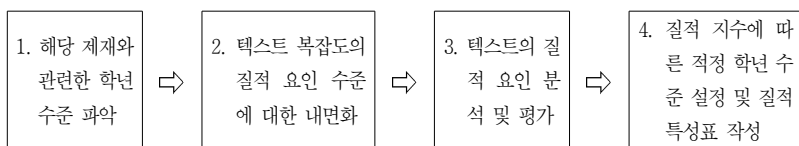
3. 텍스트 질적 요인 평가의 절차 방안 탐색

본 연구에서는 미국의 CCSS에서 제안한 텍스트 복잡도 모형에 근거한 텍스트 질적 평가 준거에 따라 개정 중, 고등학교 국어 교과서에 실린 문학과 비문학 제재를 대상으로 하여 평가를 실시하였다. 여기서는 현직 국어교사의 평가 결과에 기반하여 교과서 제재를 대상으로 한 질적 요인 평

가의 적용 방안을 탐색해 보고자 한다.

텍스트 복잡도에 근거하여 질적 요인을 객관적으로 평가하기 위해서는 텍스트 질적 요인을 평가하기 위한 절차를 구체적으로 설계할 필요가 있다. 단계상으로는 질적 요인에 대한 평가를 독립적으로 시행할 수 있지만, 텍스트 양적 요인에 대한 평가가 시행된 단계 이후에 적절한 학년 수준을 확인하기 위하여 질적 요인 평가를 시행할 필요가 있다.

더불어 텍스트 복잡도를 구성하는 주요한 축인 텍스트 질적 요인에 대한 평가를 시행할 때, 텍스트의 수준을 평가하는 교사들은 <그림 2>와 같은 절차를 거쳐야 한다.



<그림 2> 텍스트 질적 요인 평가 절차

첫 번째 단계에서 교사는 대상이 되는 학년의 학생들에 대한 학년 수준을 명확히 인식하고 있어야 한다. 적어도 중학교 1학년들의 어휘 발달 수준이나 독해 수준에 대한 기본적인 이해를 평가자인 교사는 지니고 있어야 하는 것이다.

두 번째 단계에서 교사는 대상 텍스트에 대한 질적 평가를 실시하기 전에 질적 평가 요인에 대하여 명확히 이해하고 있어야 한다. 의도의 수준, 글의 구조, 언어의 관습성과 명료성, 글에서 요구하는 지식 등 텍스트 복잡도를 구성하는 질적 요인들이 무엇을 평가하고자 하는지에 대하여 충분히 이해하고 각 평가 척도에 대하여 충분히 내면화하는 것이다.

세 번째 단계에서 교사는 텍스트 질적 요인 분석 및 평가를 시행한다. 각 요인별 특징을 총체적으로 평가하는 방식과 하위 요인에 따라 분석적으로 평가하는 방식이 있을 수 있다. 질적 요인의 복잡도에 따른 세부적인 정보를 얻기 위해서는 세부 요인별 분석적 평가를 시행하는 것이 좋다. 본 연구에서는 4점 척도를 중심으로 하여 복잡도가 높은 경우 4점, 복잡

도가 낮은 경우 1점으로 제시하였다. 척도 점수는 그 복잡도 정도에 따라 3점이나 5점 혹은 그 이상의 점수 척도 분포로 구성될 수 있다.

실제적인 평가를 시행할 때는 반드시 질적 요인에 대하여 교사는 명확히 이해하고 있어야 하며 각 수준을 상정한 점수 척도에 대하여 객관적으로 파악할 수 있어야 한다. 교사의 개별 평가를 기본으로 하지만, 텍스트 복잡도를 판단하기 위해서는 학년 교사들이 상호 평가를 실시하여 그 평균값을 바탕으로 하여 평가를 하는 방법과 논의를 통해 각 점수를 조정하는 과정을 거쳐 질적 평가를 수행하는 방법이 있다. 학생 수준에 적절한 텍스트를 선정하고자 할 때는 여러 명의 교사 평가자들이 질적 평가 루브릭을 통해 평가를 시행하고 평가 결과를 통해 학년 수준을 적정화하는 평가 방법을 선택하는 것이 바람직하다.

네 번째 단계에서는 텍스트 복잡도의 질적 지수를 토대로 하여 적정 학년 수준을 설정하는 단계이다. 이 단계에서 질적 지수는 하위 요인의 합산 값을 의미한다. 이 지수가 높을수록 텍스트의 질적 요인에 대한 복잡도 수준은 높다고 볼 수 있다. 그러나 이 지수를 학년별로 나열하여 학년 수준을 설정하는 것을 바람직하지 않다. 수록 학년 수준에 비교하여 교사가 질적 평가를 수행하고 이 내에서의 질적 수준을 평가하였기 때문에 ‘얼짱은 사전에 등재될 수 있다(14.17점)’가 ‘수레제도에 대하여(17.52점)’보다 더 낮은 학년 수준을 설명한다고 보기 어렵다.

<표 13> 평가 체제의 질적 요인 지수와 학년 수준

학년	질적 요인 지수	적정 학년
수레제도에 대하여	17.52	8.67
수레제도를 개선하자	18.97	8.38
얼짱은 사전에 등재될 수 있다.	14.17	9.17
이주민과 선주민1	15.57	9.22
이주민과 선주민2	15.06	8.56
홍보가1	20.14	8.07
홍보가2	21.57	9.36
홍길동전1	22.18	7.73
홍길동전2	22.50	8.30

교사는 최종적으로 평가 결과 제시된 텍스트 지수를 토대로 하여 양적 이득성 지수와 고려하여 적정 학년 수준을 결정할 수 있다. 텍스트 질적 요인에 대한 평가 결과는 그야말로 텍스트 자체의 목적이나 구조, 의미, 지식 수준에 대한 특징만을 제시하여 주는 것이기 때문에 질적 요인만으로 적정 학년 수준을 결정하기는 한계가 있다. 이에 양적 요인에 대한 평가 결과와 질적 요인에 대한 평가 결과를 토대로 하여 텍스트에 대한 최적 학년 수준을 결정하여야 한다.

이때, 텍스트의 질적 수준을 수치화하였기 때문에 이 수치화한 평가 결과를 텍스트에 다시 적용하여 텍스트 질적 특성표를 <표 14>와 같이 작성할 수 있다. 이 표는 제재에 대한 질적 특성과 적정 학년에 대한 정보를 줄 수 있어 이후 이 학년 내 텍스트를 결정할 때 평가 참조 자료로 활용할 수 있다 이른바 적정 학년 수준을 설명하는 지표이자 척도로서 분석 결과를 활용할 수 있는 것이다.

<표 14> 수레제도(박지원) 텍스트 질적 요인 평가 결과표의 예

질적 요인		수레제도(박지원)
의도수준	목적	글의 목적은 수레 도입의 필요성을 제시하면서 실용 학문의 도입의 필요성을 제시하고 있다. 이는 청나라 수레제도에 대한 경험을 통해 다소 암시적으로 제시되지만, 여러 문맥이나 자료를 통해 파악하기 쉽다.
구조	중심/세부조직	수레제도(박지원)의 글은 중심내용과 세부 내용의 조직이 복잡하지만, 내용은 명시적으로 진술되었고 전체 글의 내용이 순차적인 형태로 구성되었다.
언어의 관습성/명료성	의미	단어나 구의 의미가 다소 복잡하며, 추상적이거나 반어적, 비유적 표현이 부분적으로 나타난다.
	서술(기록)	고전 수필이므로, 서술 방식이 낯설고 옛말투의 표현이 많이 나타난다. 그러나 특정 전문 용어가 사용되거나 지나치게 학술적인 표현 방식이 사용되지 않았다.
지식	주제 관련 지식	조선시대의 성리학과 실학의 관계 등의 역사적 사실과 조선시대 실학과 같은 실용적 학문의 도입이 필요하다는 주제와 관련한 지식이 필요하다.
	상호텍스트성	다른 텍스트로부터 참조할 다른 인용한 것들이 적어 이에 대한 지식이 다소 적게 요구된다.
적정 학년		8학년

V. 결론

텍스트의 위계화는 텍스트의 단어 수, 문장 수, 문장의 복잡도와 같은 텍스트의 양적 요인만을 고려하여 설정하는 것은 옳바르지 않다. 텍스트의 수준은 텍스트를 둘러싼 독자와 과제 상황을 포함하여 텍스트의 질적 요인을 포괄하며 탐색될 필요가 있다. 미국의 CCSS에서 제안하고 있는 텍스트 복잡도 모형에서는 텍스트 수준 설정에 있어 이들 요인간의 유기적인 연계 방안을 제안하고 있다. 본 연구에서는 텍스트 수준을 위계화하기 위한 방안 가운데 텍스트 질적 요인의 평가 방안을 모색하였다.

이독성 공식을 토대로 한 양적 요인에 대한 논의들이 최근 전개되는 반면(김대희, 2011 ; 서혁, 2011b), 질적 요인을 토대로 한 텍스트 위계화 방안이나 텍스트 양적 요인과의 연계를 통한 방안에 대한 탐색은 다소 미흡했던 것이 사실이다. 이에 본 연구에서는 CCSS에서 제안하고 있는 텍스트 복잡도 모형에 근거하여 텍스트 수준을 위계화하기 위한 질적 요인 평가 방안을 모색하였다.

이를 위해 25명의 국어 교사들을 대상으로 하여, 총 3편의 정보적 텍스트와 2편의 문학 텍스트에 대한 학년 간 중복 제재 총 9편을 선정하여 평가를 시행하였다. 학년 간 중복 제재의 선정은 2007 개정 교육과정 이후 출판된 중, 고등학교 검정 국어과 교과서 가운데 1개 학년 이상의 학년 수준이 차이가 나면서 동일한 제재들 가운데 고전 수필, 설명 텍스트와 논설 텍스트, 고전 작품 2편을 선정하여 평가를 실시하였다. 글의 목적, 구조, 언어 관습성과 명료성, 지식의 총 4개 질적 요인에 대한 세부 하위 요인에 대하여 각각 4점 척도로 개발된 루브릭을 제공하여 교사들에게 교과서 제재와 함께 평가를 시행하도록 하였다.

텍스트 위계화를 위한 평가 시행 결과, 현재 중학교 1학년과 2학년에 중복하여 실린 박지원의 수레제도 관련 고전 수필의 경우 중2가 적정 학년으로 설정되었다. 또한 비문학 텍스트 중 중2와 고1에 각각 수록된 ‘얼짱은 사전에 등재될 수 있다’의 경우, 중3이 적정 학년으로 설정되었다.

‘이주민과 선주민’의 경우, 현재 중2와 고1에 각각 실렸으나 중학교 3학년인 9학년이 적정 학년인 것으로 나타났다.

문학 텍스트 중에서 ‘홍보가’는 실제 중2와 고1에 각각 수록되었는데, 질적 평가의 결과 적정 학년은 중2와 중3으로 각각 나타났다. ‘홍길동전’의 경우는 12종 이상의 교과서에서 중1 제재로 다루고 있는데, 질적 평가의 결과에서는 중2 수준이 적정한 것으로 나타났다.

텍스트 복잡도 모형을 활용하여 2007 개정 교육과정 기반의 국어 교과서에 대한 질적 평가를 수행한 결과, 질적 평가 실시와 관련하여 다음과 같은 논의 사항들이 도출되었다.

첫째, 텍스트의 구조 요인과 관련하여 텍스트 효과나 그래픽 사용에 관한 평가 결과의 처리 방안이다. 이 요인은 일반적으로 텍스트에 대한 질적 평가를 시행할 때 고려되는 요인 가운데 하나이다. 그러나 대상이 되는 교과서 제재에서 텍스트 효과나 그래픽 사용에 관한 삽화나 글씨 효과 등이 균일하게 나타나지 않기 때문에, 텍스트의 질을 평가할 때 이 요인에 대한 질적 평가 방안을 구체화할 필요가 있다. 실제로 정혜승(2010)에서는 이와 같은 이유로 텍스트 질적 평가에서 이 요인을 고려하지 않은 바 있다.

본 연구에서는 이 요인이 상 수준일수록, 텍스트 이해도는 상승하고 텍스트 복잡도는 감소한다. 즉, 다른 질적 요인의 수준을 다시 상쇄하므로 이 요인을 포함하여 동질하게 질적 요인 평가를 실시하기 위해서는 현재의 점수 체제를 역산하여 합산을 하고 이 요인과 관련한 대상이 제재에 실리지 않을 경우 0점으로 합산하여 결정하는 방안을 탐색할 필요가 있다.

둘째, 단어 풀이나 낱개 질문, 해설 등의 요인에 대한 텍스트 질적 평가 처리 방안이다. 우리나라 국어 교과서 제재의 경우에 텍스트 복잡도를 구성하는 요인으로 그래픽 사용이나 텍스트 효과의 차원과는 달리 구조적으로 단어 풀이 정도나 낱개 질문, 전문이나 부분 해설에 대한 요소들이 포함되어 있다. 단어 풀이나 관련한 요소들이 텍스트 효과나 그래픽 사용과 마찬가지로 텍스트 복잡도의 수준을 상쇄하고 텍스트 이해를 더욱 향상시키는 기능을 수행한다. 이에 앞의 두 요인의 평가 방안을 고려하여

이 요인이 영향을 미치지 않을 경우 0점, 텍스트 이해에 유의할 때 낮은 점수를 부여하는 방안을 모색할 필요가 있다.

셋째, 텍스트 질적 평가 지수의 활용 방안에 있다. 이 평가 결과에 따르면, 텍스트 질적 평가의 지수가 높을수록 텍스트의 난도나 수준은 높다고 볼 수 있다. 그러나 이 지수가 학년별로 선형적 관계를 보이며 나타난다고 보기 어렵기 때문에 이 지수가 높다고 하여 학년 수준이 더욱 높다고 일반화하여 결정하기에는 어려움이 있다. 이 지수를 학년별로 척도화하여 변환하기 위해서는 동일 평가자가 전체 학년급의 텍스트를 동일한 기준으로 평가하는 작업이 이루어져야 한다. 그러할 경우, 비로소 이 척도를 학년 수준으로 위계화 할 수 있는 방안이 마련될 수 있는 것이다.

텍스트 복잡도 모형에서 제안하는 질적 평가의 방안은 제시된 양적 이독성 결과에 더하여 교사나 교과 전문가가 글의 질적 요인에 대한 정성 평가를 실시하여 세밀하게 적정 학년 수준을 조정하는 기능을 담당한다고 볼 수 있다. 표준화 평가를 시행하기 위해서는 먼저 이른바 학년 수준을 대표하는 ‘학년 수준 샘플 글’이 구축되어야 할 것이다. 이 샘플 글은 질적 요인별 수준에 대한 정보와 이독성 공식에 대한 점수, 학생들의 독해 점수와 흥미나 동기 등의 정의적 태도와 관련한 총체적인 정보를 담고 있을 경우 정확한 학년 척도로서의 정합성을 확보할 수 있을 것이다.

넷째, 동일 텍스트의 경우 수록 부분이 차이가 있어 학년별 차이가 발생하는 경우에 질적 평가를 시행할 때 글의 목적 부분에 대한 평가는 동일하게 이루어져야 한다. 홍보가의 경우에서 더욱 두드러졌는데, 실제로 수록 부분이 학년별로 다르게 설정된 경우가 있다. 이와 같은 경우, 동일 텍스트일지라도 이 부분에 대한 질적 평가는 다르게 나타날 수 있다. 그러나 중요한 것은 수록 부분의 차이에도 불구하고 글의 목적, 즉 텍스트 전체를 통해 전달하고자 하는 필자의 메시지이자 의도와 관련한 부분에 대해서는 동일한 점수를 부여할 필요가 있다는 것이다. 비록 수록 부분에서의 차이가 발생하여 글의 구조나 언어의 명료성, 관습성, 지식 요구 수준에서 변별적인 요소들이 나타날 수 있겠지만 글의 의도나 목적은 글의 전체를 통어하는 질적 요인이므로 동일 제재이되 수록 부분이 차이가 있

는 경우 글의 의도나 목적에 대한 질적 수준은 동일하게 평가할 필요가 있다.

본 연구의 결과는 텍스트 질적 요인을 고려한 텍스트 평가 방안을 탐색한 것이다. 분명한 사실은 텍스트 양적 요인만을 토대로 하여 텍스트의 적정 수준을 정확하게 평가할 수 없듯이 질적 요인만을 고려하여 텍스트 수준을 위계화는 방안에는 한계가 있다. 이에 다음과 같은 후속 연구를 제안할 수 있다.

첫째, 텍스트 양적 요인과 질적 요인, 독자 및 과제 요인을 연계한 텍스트 수준 적정화 방안을 탐색할 필요가 있다. 특히, 이들 결과가 하나의 학년을 지향하지 않고 도출된 학년의 수준이 상충될 경우, 각 요인에서 상대적인 영향력이나 비중을 결정하는 과정을 구체화하는 연구가 수행되어야 한다.

둘째, 질적 평가를 수행할 때, 평가자인 교사의 평가 신뢰도 추정 방안을 탐색할 필요가 있다. 교사의 경력이나 경험과 같은 요인과 평가 결과를 비교하고 이를 토대로 가장 신뢰롭고 객관적인 텍스트 위계화를 도출할 수 있는 교사 변인에 대한 탐색 연구를 수행할 필요가 있다. 본 연구에서는 제한된 교사의 수를 토대로 하여 질적 평가를 실시하였기 때문에 그 결과를 일반화하는 데는 어려움이 있다. 이에 교사의 해당 학년 교수 경험 여부와 평가자 수의 확대를 고려하여 학년별 텍스트 수준을 설명하는 질적 요인 지수의 산출 방안에 관한 연구를 수행할 필요가 있다.

셋째, 질적 평가 요인과 관련하여 텍스트 위계화에 결정적인 영향을 미치는 요인을 추가적으로 탐색하는 방안과 외국의 사례와 비교하였을 때 우리나라 교과서 체제에서 논의될 필요가 있는 질적 요인을 선별하고 이를 반영하여 질적 평가 도구를 개선하는 연구가 수행되어야 한다.*

* 본 논문은 2012. 2. 29. 투고되었으며, 2012. 3. 9. 심사가 시작되어 2012. 3. 31. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 김대화(2011). “독서 수준과 텍스트 수준의 위계화 방안에 대한 비판적 고찰”, 『국어교육학연구』, 제41집, pp.147-168.
- 서 혁(2011a), “읽기(독서) 교육 체계화와 텍스트 복잡도(Text Complexity) 상세화 연구 (1)”, 『국어교육학연구』 제42집, 국어교육학회, pp.1-29.
- 서 혁(2011b), “중등 국어과 교과서 텍스트의 수준과 적합성 검토”, 한국독서학회 가을학술대회 발표자료집. pp.92-107.
- 윤영선 · 권순달(2001). “발달단계에 따른 읽기지도모형 개발과 모형의 타당성 연구”. 『교육평가연구』, 제14권 제1호, 199-222.
- 이성영(2011). “초등 교과서의 이독성 비교 연구 : 국어, 사회, 과학 교과서를 중심으로”, 『국어교육학연구』 제41집, pp.169-193.
- 조병영(2002). “국어과 교육과정의 내용 조직과 진술에 관한 연구”. 『국어교육』, 109, 147-194.
- 조석주(1983). “Readability 공식의 개관”. 『영어영문학』, 29(2), 499-514.
- 조석주(1985). “영어 Readability의 측정 분석 : 고등학교 영어교과서를 중심으로”. 박사 학위 논문, 전북대학교.
- 조일영 · 윤창욱(2006). “한국어 교육에서 텍스트 자료 수준 평가방안에 관한 연구 : 양적, 질적 이독성 공식 개발을 중심으로”. 『한국어문교육』, 15, 5-72.
- 차배근(1988). “국문 독이성 측정 방법 개발을 위한 서설적 소고”. 『서울대 신문연구 소 학보』 25, 113-132.
- 정혜승(2010), “글 난도(difficulty) 평가를 위한 질적 방법 연구”, 『국어교육』, 131, pp.523-549
- 최숙기(2010), “중학생의 읽기 능력 발달 양상에 관한 연구”, 한국교원대학교 박사학 위 논문.
- 최숙기(2011), “공통 핵심 교육과정(CCSS)의 읽기 텍스트 위계화 방안에 관한 연구”, 『교육과정평가연구』 제14권 제2호, 한국교육과정평가원, pp.1-29.
- Bailin, A. & Grafstein, A. (2001). The linguistic assumptions underlying readability formulae : A critique. *Language and Communication*, 21(3), 285-301.
- Brown, R. (1958). How shall a thing be called?. *Psychological Review*, 65(1), 14-21.
- Chall, J. (1977) An Analysis of Textbooks in Relation to Declining SAT Scores. *Educational Testing Service*, Princeton, NJ.
- Chall, J. (1996), *Stages of Reading Development*(Second Edition). Harcourt Brace College Publishers.

- Chall, J., & Dale, E. (1995). *Readability Revisited :The New Dale-Chall Readability Formula*. Cambridge, Massachusetts : Brookline Books.
- Common Core State Standards Initiative (2010). Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects. Washington, DC : CCSSO & National Governors Association.
- Cunningham, J. W., Spadorcia, S. A., Erickson, K. A., Koppenhaver, D. A., Sturm, J. M., & Yoder, D. E. (2005). Investigating the instructional supportiveness of leveled texts. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 410 - 449.
- Cohen, J. H. (1975). The effects of content are material on cloze test performance. *Journal of Reading*, 19(3), 247-250.
- Coh-Metrix (Version 2.0) (Software). Memphis, TN : University of Memphis, Institute for Intelligent Systems. Available from <http://cohmetrix.memphis.edu/cohmetrixpr/index.html>
- Dale, E., & Chall, J. (1948). Formula for predicting readability. *Educational Research Bulletin* 27, 37-53.
- Das, S., & Roychoudhury R. (2006). Readability modelling and comparison of one and two parametric fit : A case study in Bangla. *Journal of Quantitative Linguistics*, 13, 17-34.
- Davison, A., & Kantor, R. (1982). On the failure of readability formulas to define readable texts : A case study from adaptations. *Reading Research Quarterly*, 17, 187-209. ed Helper. com, Reading Comprehensions, <http://edhelper.com/ReadingComprehension.htm>.
- Flesch, R. (1950). Measuring the level of abstraction. *Journal of Applied Psychology*, 34, 384-390.
- Fry, E. (1968). A readability formula that saves time. *Journal of Reading*, 11(7), 265-71.
- Fry, E. (1977). Fry's readability graph : Clarifications, validity, and extension to level 17. *Journal of Reading* 21, 242-252.
- Chall, Jeanne S.; Bissex, Glenda L.; Conard, S.; Harris-Sharples, Susan H.(1996). *Qualitative Assessment of Text Difficulty*, BROOKLINE BOOKS.
- Klare, G. R. (1985). Matching reading materials to readers : The role of readability estimates in conjunction with other information about comprehensibility. In *Reading, thinking, and concept development*, eds. T. L. Harris and E. J. Cooper. New York : College Entrance Examination Board.
- Magliano, J. P., Millis, K. K., Ozuru, Y., & McNamara, D.S. (2007). A multidimensional framework to evaluate reading assessment tools. In D.S. McNamara (Ed.),

- Reading comprehension strategies : Theories, interventions, and technologies* (pp. 107-136). Mahwah, NJ : Erlbaum
- McNamara, D. S., Louwerse, M. M., & Graesser, A. C. (2002). Coh-Metrix : Automated cohesion and coherence scores to predict readability and facilitate comprehension. Unpublished technical report : University of Memphis.
- McNamara, D.S., Louwerse, M.M., McCarthy, P.M., & Graesser, A.C. (2010). Coh-Metrix : Capturing linguistic features of cohesion. *Discourse Processes*, 47, 292-330.
- Miltsakaki, E., & Truett, A. (2007). Read-X : Automatic evaluation of reading difficulty of web text. In T. Bastiaens & S. Carliner (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2007*, Chesapeake, VA : AACE, 7280-7286. NLTK version 0.9.5 (Natural Language Toolkit) <http://www.nltk.org/Home>.
- Schrivver, K. A. (2000). Readability formulas in the new millennium : What's the use? *ACM Journal of Computer Documentation*, 24(3), 138-140.
- Spache, G. D. (1953). A new readability formula for primary-grade reading materials. *Elementary School Journal*, 53, 410-413.
- Stenner, A J Koons,H and Swartz, CW (in press). *Text Complexity, the Text Complexity Continuum, and Developing Expertise in Reading*. Research Triangle Park, North Carolina : MetaMetrics.

<초록>

텍스트 위계화를 위한 텍스트 질적 평가 방안 연구

—2007 개정 국어 교과서를 중심으로—

최숙기

이 연구는 읽기 텍스트 위계화 방안을 마련하고자 텍스트 질적 평가 방안을 탐색하는 것을 목적으로 한다. 특히, 양적 이득성 공식을 통한 텍스트 위계화 방안의 한계를 극복하고 적정 학년 수준을 정확하게 측정하기 위한 텍스트 질적 평가 방안을 탐색하고자 하였다. 이를 위해, 2010년 미국 공통 중핵 교육과정(CCSS)에서 제안하고 있는 텍스트 복잡도 모형에 근거하여 질적 평가를 시행하였다.

2007 개정 국어 교과서를 중심으로 하여, 학년 간 혹은 학교급 간의 중복 제제 9종을 중심으로 하여 1) 글의 의도, 2) 글의 구조, 3) 언어의 관습성과 명료성, 4) 지식 요구의 4개 질적 요인에 대한 평가를 시행하였다. 이때 캔자스 주(州) 교육부에서 제공하는 정보 텍스트와 문학 텍스트 대상 루브릭 2종을 번역하여 평가를 시행하였다. 평가 결과, 9종의 읽기 제제의 학년 수준은 1개 학년 수준 정도에서 차이를 보였다.

텍스트 질적 평가를 개선하기 위해서는 텍스트 효과와 그래픽 사용과 질적 지수의 관계를 명확히 설정하고, 낱말 풀이 등의 요소를 어떻게 반영할 것인지를 구체화할 필요가 있다. 또한 텍스트 질적 지수를 활용하여 학년 수준을 적정화하는 구체적인 방안을 모색하여야 한다. 마지막으로 동일 제제인 경우 공통 질적 요인을 설정하여 동일 점수를 부여하는 방법에 대한 모색이 필요하다.

【핵심어】 공통 중핵 성취기준, 텍스트 복잡도, 텍스트 위계화, 국어 교과서, 질적 요인, 질적 요인 평가

<Abstract>

Qualitative Measures Methods of Text Complexity for Text Leveling

Choi, Sook-ki

The purpose of the study is to investigate the Qualitative Measures Methods of Text Complexity for text leveling. Text complexity model suggested by CCSS for reading standards is very useful tool. Text complexity provide a common scale for measuring text difficulty and student reading ability. Quantitative measures or readability formulas stand as proxies for semantic and syntactic complexity(word length: word frequency/familiarity, sentence length and text length). But Quantitative measures are less valid for Poetry.

Qualitative measures sometimes complement and adjust quantitative measures of text complexity. Qualitative factors of text complexity are purpose, language conventionality and clarity, text structures, knowledge demands. To explore qualitative measures methods of text complexity, 25 Korean language teachers assessed 9 overlapping textbook material using rubric for literary and informational text. The Qualitative measures methods of text complexity involves making an informed decision about the difficulty of a text in terms of one or more factors discernible to a human reader applying trained judgment to the task.

[Key words] the Common Core State Standards(CCSS), text complexity, text leveling, korean language textbook, readability