



유럽공통참조기준(CEFR)과 미국의 외국어 교육과정 검토를 통한 역량 기반 영어과 교육과정의 방향 탐색

이진화 (중앙대)



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Received: August 20, 2022

Revised: September 01, 2022

Accepted: September 30, 2022

Lee, Jin-Hwa
Professor, Dept. of English
Education, Chung-Ang
University
Tel: 02) 820-5400
E-mail: jinhlee@cau.ac.kr

ABSTRACT

Lee, Jin-Hwa. 2022. The analysis of CEFR and USA foreign language curriculum for developing a competency-based English curriculum in Korea. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 22, 1051-1077.

While the 2015 Revised English Curriculum adopted a competency-based curriculum, it has been criticized for its inadequate selection of core competencies and poor integration of the competencies throughout the entire curriculum. In an attempt to find solutions to these problems and thereby enhance a competency-based English curriculum, this study analyzed Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the foreign language education curriculum in USA, with a particular focus on their goals, contents, performance descriptors, and articulation among them. The results revealed that CEFR and the USA curriculum have the following features in common. First, both curriculums aimed development of diverse competencies beyond communication competency. Second, both curriculums organized communicative activities based on communicative purposes instead of four skills. Third, both curriculums presented contents in a hierarchical and continuous manner: General descriptions of performances became elaborated into concrete indicators and example tasks, and they were presented on a continuum along proficiency levels. Based on the findings, directions for developing a competency-based English curriculum in Korea are suggested.

KEYWORDS

competency-based English curriculum, 2015 Revised English Curriculum, CEFR, ACTFL performance descriptors, Can-do statements, communication mode

1. 서론

2000년대 이후 세계의 교육은 역량 중심으로 빠르게 개편되어 왔다. 경제협력개발기구(OECD)(2018)는 ‘학습 2030(Learning 2030)’에서 “역량의 개념은 지식과 기술의 습득 그 이상을 의미한다; 복잡한 요구를 충족하기 위해 지식, 기술, 태도와 가치를 동원하는 것이다”(p. 5)라고 정의하고, 급속히 변화하는 세상에 적절히 대응하기 위해서 교육은 ‘새로운 가치의 창출’, ‘책임감’, ‘긴장과 딜레마의 조정’을 지향해야 한다고 밝히고 있다. 이는 앞으로의 교육은 고정되고 분절된 지식의 습득이 아니라 능동적 자세와 창의적 사고로 지식을 재구성하고 새로운 가치를 창출하면서 사회의 문제를 해결해 나가는 역량을 함양하는 데에 중점을 두어야 함을 의미한다.

이러한 사회적 요구에 부응하여 미국, 영국, 호주, 뉴질랜드, 핀란드 등 서구권 국가들은 물론 중국, 일본, 싱가포르, 대만 등의 아시아 국가들까지 21세기 핵심 역량을 국가교육과정에 접목하려는 노력을 기울이고 있다(맹은경 외 2021, 박혜영 외 2018, 임찬빈 외 2013). 그러나 역량 기반 교육과정이 외국어 교육과정에 반영되는 속도는 나라마다 차이가 있다. 아시아 국가 가운데서도 대만, 싱가포르 등은 영어교육과정을 이미 역량 기반으로 개편한 반면, 중국이나 일본은 여전히 기능(skills) 중심 교육과정을 유지하고 있다. 우리나라의 경우 2015 교육과정 총론에서 처음으로 역량 기반 교육과정을 채택하였고(교육부 2015a), 이에 따라 영어과 교육과정 역시 4개의 교과역량을 제시하고 있다(교육부 2015b). 그러나 이러한 교과역량은 교육과정의 ‘성격’ 부분에 선언적으로 제시되어 있을 뿐, 내용 체계와 성취기준으로 연결되지 못했다는 지적이 지속적으로 제기되어 왔다(Yim 2022, 이소영 2016, 한혜정 외 2020). 영어과 교육과정에 역량이 제대로 안착되지 못한 데에는 여러 가지 이유가 있다. 교과 성격을 기능 교과로 규정하여 역량 함양과는 거리가 멀다고 인식하거나(김영은 2022), 역량 함양이라는 목표에는 동의하더라도 이를 위계화하여 성취기준에 반영하고 실제 수업과 평가에 연동하는 데에 어려움이 있었다(이영아 2022).

그러나 역량 중심 교육은 급변하는 사회에서 거스를 수 없는 대세이며, 금년 고시를 앞둔 2022 교육과정도 역량 중심 교육과정을 한층 강화하는 쪽으로 방향이 정해진 만큼 영어과 교육과정 역시 신속히 역량 기반 교육과정으로 개편해야 한다. 이를 위해서는 2015 영어과 교육과정에서의 미비점 및 결림들을 파악하고 이를 해결한 방안을 모색할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 먼저 선행 연구를 기반으로 역량 함양이라는 측면에서 2015 영어과 교육과정의 미비점을 진단한 후, 유럽의 ‘유럽공통참조기준(Common European Framework of Reference for Languages, 이하 CEFR)’과 ‘미국외국어교육위원회(American Council on the Teaching of Foreign Languages, 이하 ACTFL)’ 주도로 개발된 미국의 외국어 교육과정의 검토를 통해 개선 방향을 모색하고자 한다. CEFR과 미국 외국어 교육과정은 서구권에서 만들어졌음에도 불구하고 프로그램이나 수업을 통한 외국어 학습을 염두에 두고 있다는 점에서 외국어로서 영어를 배우는 우리의 영어과 교육과정과 비교할 만하다. 또한 언어 지식보다는 실생활에서의 실제적인 언어 사용 능력을 목표로 하고 있어 역량 기반 교육과정에 가깝고, 20년이 넘는 기간동안 지속적으로 교육과정 체계를 목표에서부터 구체적인 성취기준에 이르기까지 정교화하였기 때문에 이제 막 역량 기반 교육과정으로 들어선 우리나라 영어과 교육과정을 구체화하는 데에 유용한 길잡이가 될 수 있을 것이다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 본 연구는 CEFR과 미국의 외국어 교육과정을 성취기준 위주로 살핀 기존

연구(예, 이영식, 김혜영 2009, 전지혜, 김정렬 2018, 황필아 2016)와 달리, 교육목표, 내용 체계, 성취기준으로 이어지는 전체적인 구조를 중심으로 검토하고자 한다.

2. 역량 기반 교육과정으로서의 2015 영어과 교육과정의 문제점

2015 개정 교육과정은 ‘바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재’를 인재상으로 설정하고 이를 구현하기 위해 필요한 6개의 핵심역량으로 ‘자기관리 역량’, ‘지식정보처리 역량’, ‘창의적 사고 역량’, ‘심미적 감성 역량’, ‘의사소통 역량’, ‘공동체 역량’을 제시하였다(교육부 2015a). 또한 이러한 핵심역량이 학교 교육 전 과정에서 함양될 수 있도록 각 교과 교육과정에서 핵심역량을 기반으로 교과역량을 수립하도록 하였다(교육부 2017). 영어과에서는 영어과에 적합한 교과역량으로 표 1과 같이 ‘자기관리 역량’, ‘지식정보처리 역량’, ‘영어 의사소통 역량’, ‘공동체 역량’, 4가지를 선정하고 영어과의 특성에 맞게 재정의하였다(교육부 2015b).

이처럼 2015 영어과 교육과정은 역량 중심 교육과정을 표방하고 있지만, 실제로 역량 중심 교육과정으로서 적절히 설계되었는지에 대해서는 많은 의문과 지적이 제기되어 왔다. 이와 관련하여 크게 두 가지 문제점이 제기되어 왔는데, 하나는 영어과 교과역량의 선정이 타당한지의 문제이고, 다른 하나는 선정된 교과역량이 교육과정에 충실히 반영되었는지에 관한 문제이다.

첫 번째 문제와 관련하여 이소영(2016)은 ‘영어 의사소통 역량’의 경우 영어교육 분야에서 널리 사용되던 용어인 ‘영어 의사소통 능력’을 충분한 검토나 근거 없이 ‘역량’으로 대체한 점에 대해 문제를 제기하였다. 나머지 세 가지 교과 역량 역시 명칭이 생소하고 그 내용이 무엇인지 불분명하다고 지적하였는데, 구체적으로 ‘자기관리 역량’의 경우 흥미, 동기, 자신감, 전략 등과 같은 학습자의 정의적, 인지적 요소를 모두 포함함으로써 지나치게 포괄적이라는 점을, ‘공동체 역량’의 경우 영어과에서 특별히 중요한 문화를 시민의식, 대인 관계 능력, 인성교육 등의 이질적인 요소와 한데 묶은 점을, ‘지식정보처리 역량’의 경우에는 ‘영어 의사소통 역량’과 중첩될 수 있음을 비판하였다.

영어과 교과역량 선정 및 개념의 문제는 2015 영어과 교육과정에 대한 학술지 논문 27건과 연구보고서 15건을 분석한 이영아(2022)의 연구에서도 주요 쟁점 가운데 하나도 대두된다. 주형미 외(2021)는 2022 개정을 앞두고 2015 영어과 교육과정에서 제시한 교과역량이 타당한지 알아보기 위하여 영어교육 분야 교수와 영어교사를 대상으로 델파이조사를 시행한 후 다음과 같은 개선안을 제시하였다. ‘영어 의사소통 역량’은 유지하되 ‘자기관리 역량’은 ‘자기주도학습 역량’으로, ‘공동체 역량’은 ‘문화이해 역량(협력 역량)’으로, ‘지식정보처리 역량’은 ‘디지털 역량’으로 명칭을 수정하고, ‘창의적·비판적 사고 역량’을 새로운 교과역량으로 추가할 것을 제안하였다. 맹은경 외(2021)에서는 이렇게 제안된 5개의 교과역량에 대해 다시 전문가 델파이조사를 시행하고 그 결과를 토대로 최종적으로 ‘영어 의사소통 역량’, ‘자기주도학습 역량’, ‘문화이해 역량’, ‘디지털 리터러시 역량’, ‘창의적·비판적 사고 역량’을 포함할 것을 제안하였다. 또한 각 역량의 하위에 중범주를 둘 것을 제안하였는데 가령, ‘영어 의사소통 역량’의 경우 언어적 요소와 전략적 요소로 구분하고 ‘자기주도학습 역량’의 경우 정의적 요소와 인지적 요소로

구분하는 식이다.

윤찬미와 이진화(2018)는 총론의 인재상인 ‘바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재’와의 관련성에 초점을 맞추어 2015 영어과 교과역량에 대한 중등 영어교사들의 인식을 조사하였다. 181명의 중등 영어교사들은 창의융합형 인재가 갖추어야 할 역량으로 문제해결 능력과 창의력을 가장 많이 선택하였고 이어서 의사소통 능력, 비판적 사고력, 자기주도적 학습 능력을 선택하였다. 또한, 총론의 6가지 핵심역량 가운데서 영어과와 관련이 깊은 역량이 무엇인지 묻는 질문에 대해 ‘의사소통 역량’, ‘창의적 사고 역량’, ‘자기관리 역량’, ‘지식정보처리 역량’, ‘공동체 역량’, ‘심미적 감성 역량’ 순으로 답했다. 이는 중등 영어교사들이 ‘창의적 사고 역량’을 우리 사회가 필요로 하는 창의융합형 인재의 핵심 역량이자 동시에 영어과에서도 충분히 함양 가능한 역량으로 인식하고 있음을 보여준다. 이러한 결과는, ‘창의적 사고 역량’을 교과역량에서 배제한 2015 영어과 교육과정의 타당성에 의문을 갖게 한다.

이상의 연구에서 볼 수 있듯이 영어과 교과역량의 선정, 명칭, 하위 요소에 대한 논의 및 수정 요구는 여전히 진행 중이며 일치된 결론에 도달하기가 쉽지 않다. 총론의 핵심역량과 연계되어 있으면서도 영어과의 특수성과 정체성에 부합해야 하고, 역량 간의 위계가 맞으면서도 경계가 분명해야 하며, 동일 역량 내 하위 요소 간 연결성이 있으면서 타 역량의 하위 요소와 중첩되지 않아야 하는 등 갖추어야 할 조건이 많기 때문이다. 그럼에도 불구하고 교과역량은 교과 교육과정의 방향성을 결정하는 중요한 문제이므로 광범위한 논의를 통해 합의점을 찾아나가야 한다.

표 1. 2015 개정 교육과정 총론의 핵심역량과 영어과 교과역량

핵심역량	정의	영어과 교과역량	정의
자기관리 역량	자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기 주도적으로 살아갈 수 있는 역량	자기관리 역량	영어에 대한 흥미와 관심을 바탕으로 학습자가 자기 주도적으로 영어 학습을 지속할 수 있는 역량
지식정보 처리 역량	문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 처리하고 활용할 수 있는 역량	지식정보 처리 역량	지식정보화 사회에서 영어로 표현된 정보를 적절하게 활용하는 역량
창의적 사고 역량	폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용하여 새로운 것을 창출하는 역량		
심미적 감성	인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을		

역량	바탕으로 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 역량	
의사소통 역량	다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 역량	영어 의사소통 역량
공동체 역량	지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 역량	공동체 역량
		일상생활 및 다양한 상황에서 영어로 의사소통할 수 있는 역량
		지역·국가·세계 공동체의 구성원으로서 가치와 태도를 공유하여 공동체의 삶에 관심을 갖고 공동체가 당면하고 있는 문제를 해결하는데 참여할 수 있는 능력

한편, 교과역량 선정의 타당성 결여 및 개념의 모호성 못지않게 심각한 문제는 선정된 교과역량이 교육과정 전체에 충실히 반영되지 못했다는 점이다. 이소영(2016)은 2015 영어과 교육과정의 ‘성격’ 부분에 제시된 교과역량이 이후 문서에서는 성취기준 해설, 교수·학습 및 평가 방법의 일부에 단편적으로만 언급되고 있음을 지적하였다. 이러한 지적은 11개 교과 교육과정을 역량 기반 교육과정의 측면에서 분석한 한혜정 외(2020)의 연구에서도 그대로 제기된다. 영어과의 경우 교과역량이 학교급별 세부목표에 명확히 드러나 있지 않고, 내용 체계표가 의사소통 기능 중심으로 구성되어 있어 역량을 고루 함양하기에는 미흡한 것으로 나타났다. 2015 영어과 교육과정의 교과역량과 성취기준 간의 관련성을 분석한 김미진(2019) 역시 성취기준 진술이 ‘영어 의사소통 역량’에 편중되어 있고 나머지 세 가지 교과역량의 반영 정도는 매우 낮음을 보고하였다. 실제 학교현장의 수업과 평가가 성취기준을 중심으로 이루어진다는 점을 고려하면, 이는 역량 함양 교육과정을 구현하는 데에 있어서 반드시 개선되어야 할 부분이다. 영어과 교과역량이 성취기준과 체계적으로 연계되지 못한 데에는 여러 가지 이유가 있다. 우선, 영어과에 새롭게 도입된 ‘자기관리 역량’, ‘지식정보처리 역량’, ‘공동체 역량’의 경우 학년군별로 성취기준을 세분화하여 연계하기가 어렵다(권점례 외 2016). 또한, 역량을 영어 교과의 특성에 맞게 연계하여 학교현장에 적용, 실행할 수 있는 수준으로 구체화하기 어렵다는 문제도 있다(맹은경 외 2021). 교과역량과 4 기능 간의 관계에 대한 충분한 고려 없이 내용 체계표와 성취기준의 최상위 분류 기준으로 기존의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 4 기능 체계를 그대로 사용한 점 역시 역량 기반 성취기준의 개발을 저해한다(맹은경 외 2021, 이병천 2018). 현재의 4 기능 분류 체계에서는 성취기준이 역량의 함양보다는 각 기능별 요소의 학습에 초점을 맞출 수밖에 없기 때문이다.

역량 기반 성취기준 개발의 어려움을 해결하기 위한 방안으로 연구자들은 해외 교육과정을 참조할 것을 제안하였다(이소영 2016, 이영아 2022). 특히 유럽의 외국어교육에서 공통적인 참조 기준으로 사용되고 있는 CEFR이 많은 주목을 받았다. 이영식과 김혜영(2009), 황필아(2016)는 CEFR 능력기술문(descriptor)과의 비교를 통해 각각 고등학교와 초등학교의 영어 성취기준

수준이 적정한지 검증하였고, 전지혜와 김정렬(2018)은 CEFR 능력기술문을 참조하여 우리나라 성취기준의 명확성과 구체성을 높일 것을 제안하였다. 그러나 이들 연구는 성취기준의 수준이나 학년군간 연계에 초점을 두고 있어 역량 함양 교육과정을 모색하기 위한 연구로 보기 어렵다. 역량 함양 교육과정 개발을 목적으로 CEFR과 ACTFL의 기술문을 분석한 연구로는 이승미 외(2019)가 있다. 이 연구에서는 역량 함양 교육과정을 위한 개선 방안의 일례로 영어과 교육과정 개선안을 제시하면서 교과 목표와 성취기준을 연계할 것과 내용 체계의 개선을 제안하였다. 내용 체계 개선안은 ACTFL의 수행기술문에 사용된 7개 언어 영역과 CEFR의 능력기술문에 사용된 핵심개념들을 참고하였다. 그러나 제안된 내용 체계표는 2015 영어과 교육과정에서 내용 체계의 하위 요소였던 ‘(1) 내용 체계표, (2) 언어 기능과 의사소통 활동, (3) 언어 재료’를 하나의 표로 재구성한 것과 크게 다르지 않다. 역량 함양에 필요한 여러가지 학습 요소들을 하나의 틀로 제시함으로써 명료성과 위계성을 높일 수 있다는 점에서 의미가 있지만, 이러한 요소들의 학습이 교과역량의 함양과 어떻게 연결되는지가 불분명하다. 또한, 미국의 외국어 교육과정의 일부인 수행기술문만을 분석의 대상으로 삼고 있어 전체적인 외국어 교육과정의 틀을 파악하기에는 부족하다.

이에 본 연구에서는 2018년 개정된 CEFR과 미국의 외국어 교육과정 전반을 대상으로 단계별 능력기술문뿐만 아니라 외국어 교육목표, 구성 요소, 분류 체계 등을 폭넓게 비교 분석하여 역량 함양 교육과정 개발을 위한 시사점을 도출하고자 한다.

3. 유럽의 CEFR

CEFR은 유럽 연합(Council of Europe)이 언어교육에 있어서 공통의 참조 기준을 마련하여 서로 다른 국가, 지역, 교육기관 간의 투명성과 일관성을 높이고자 2001년에 개발하였다. 6단계의 공통참조단계(Common Reference Levels)로 유명한 탓에 CEFR은 흔히 평가 도구로 여겨지지만, 본래 CEFR은 평가뿐만 아니라 교육과정과 교수·학습 전반을 지원하기 위한 목적으로 만들어졌다(Council of Europe 2018). 이는 CEFR 문서의 제목인 ‘Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, and assessment’에서 분명히 드러난다. CEFR은 교수와 학습은 행동에 의해 이루어진다는 ‘Action-Oriented Approach’에 기반을 두고 있다. 학습자는 언어 사용자이자 사회적 주체(social agents)이고 언어는 학습의 대상이 아니라 의사소통의 수단이라고 규정하면서, “언어 학습은 학습자들이 실생활에서 자신을 표현하고 다양한 과제를 달성하면서 기능을 수행할 수 있도록 만드는 데에 초점을 두어야 한다”고 주장한다(Council of Europe 2018, p. 29). 지식의 축적보다는 언어를 실제 사용할 수 있는 능력을 강조한다는 점에서 CEFR의 언어교육에 대한 관점은 역량에 기반을 두고 있다고 볼 수 있다.

CEFR의 또 다른 핵심 요소는 그림 1의 ‘CEFR 기술 체계(CEFR Descriptive Scheme)’로, 이것은 CEFR에서 언어 능력을 어떻게 규정하고 분류하는지를 보여준다. CEFR에 따르면, 학습자는 세상에 대한 지식, 사회문화적 능력, 전문적 경험과 같은 ‘일반 능력(general

competences)’, 언어적, 사회언어적, 화용적 능력과 같은 ‘의사소통 언어 능력(communivative language competences)’, 그리고 ‘의사소통 언어 책략(communivative language strategies)’을 결합적으로 사용하여 ‘의사소통 언어 활동(communivative language activities)’, 즉 실생활 과제를 수행한다. 따라서 언어 능숙도(language proficiency)란 “일반 능력, 의사소통 언어 능력을 토대로 적절한 책략을 사용하여 의사소통 언어 활동을 수행하는 능력”(Council of Europe 2018, p. 30)에 다름 아니다.



그림 1. CEFR 기술 체계(Council of Europe 2018, p. 32)

그림 1에서 또 한가지 주목할 점은 ‘의사소통 언어 활동’의 분류이다. CEFR은 전통적인 4기능(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기) 분류법을 버리고 그 대신 의사소통 모드에 따라 언어 활동을 ‘수용(reception)’, ‘생성(production)’, ‘상호작용(interaction)’, ‘매개(mediation)’로 구분하였다. 먼저 ‘수용’은 언어 입력의 수신과 처리와 관련된 활동으로, 의미를 파악하기 위해 적합한 스키마의 활성화, 상대방의 의도 예측, 입력을 통한 검증과 대안 마련 등의 과정을 수반한다. ‘생성’은 말하기, 수화, 쓰기 활동을 포함하는데, 특히 여기에서의 말하기 활동은 긴 발화(a long turn)의 생성으로, 세 번째 의사소통 모드인 ‘상호작용’에서 이루어지는 짧은 발화 위주의 대화와 구분된다. CEFR의 의사소통 활동 분류에서 두드러지는 점은 ‘상호작용’을 ‘수용’, ‘생성’과 구분하여 독립적인 모드로 설정하고 있다는 점이다. ‘상호작용’의 대표적인 활동인 대화는 전통적인 4기능 분류에서는 말하기와 듣기로 나뉘어 다루어진다. 하지만 CEFR에서는 독백(monologue) 방식의 담화는 ‘수용’과 ‘생성’ 모드에서, 둘 이상의 참여자가 함께 담화를 구성해 나가는 것은 ‘상호작용’ 모드에서 다룬다. 네 번째 의사소통 모드인 ‘매개’는 메시지의 소통보다는 사고의 발전을 위한 활동으로 통번역, 자료 설명, 대화 중재 등과 같이 제3자가 관여하는 활동을 말한다.

이와 같은 CEFR의 분류 체계는 의사소통의 목적을 기준으로 한다는 점에서 기존의 4기능

중심의 분류와는 확연히 다르다. 2015 영어과 교육과정에서도 내용 체계표에서 듣기와 읽기를 이해(comprehension) 기능으로, 말하기와 쓰기를 표현(production) 기능으로 묶고 있어 일부 유사한 점이 있어 보이지만, CEFR의 ‘수용’은 단순히 언어적 요소의 해독(decoding)을 통한 ‘이해’에 그치지 않고 과제 수행을 목적으로 한 정보의 수신, 처리, 활용을 의미한다는 점에서 차이가 있다. 이와 같은 새로운 분류 체계를 선택한 이유에 대하여 CEFR은 다음과 같이 밝히고 있다.

의사소통 언어 활동과 책략과 관련하여 CEFR은 전통적인 4기능(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기) 모델을 교체하였는데 이는 의사소통의 복잡다단한 실체를 포착하기에 적합하지 않은 것으로 드러났기 때문이다. 게다가, 4 기능에 따른 구성은 목적이나 상위 기능에 대해 전혀 고려하지 않는다. CEFR에서 제안하는 구성은, 상호작용을 통해 함께 의미를 구성해가는 실생활 언어 사용에 한층 가깝다. (Europe of Council 2018, p. 33)

즉, 4기능 중심의 교육으로는 특정한 목적이나 상위 기능(macro-function; 예. 개인적, 업무적, 관념적 언어 사용)의 수행을 위해 함께 상호작용하면서 의미를 구성해 나가는 실생활에서의 언어 사용 양상을 담아낼 수 없다는 것이다.

CEFR은 ‘의사소통 언어 활동’과 ‘의사소통 언어 책략’을 4개 모드로 구분한 후 각각을 다시 하위 범주로 나누고, 각 범주별로 다수의 ‘예시기술문 척도(illustrative descriptor scales)’를 제공한다. 그림 2는 ‘상호작용’ 모드의 하위 범주 및 척도의 구성을 보여준다.

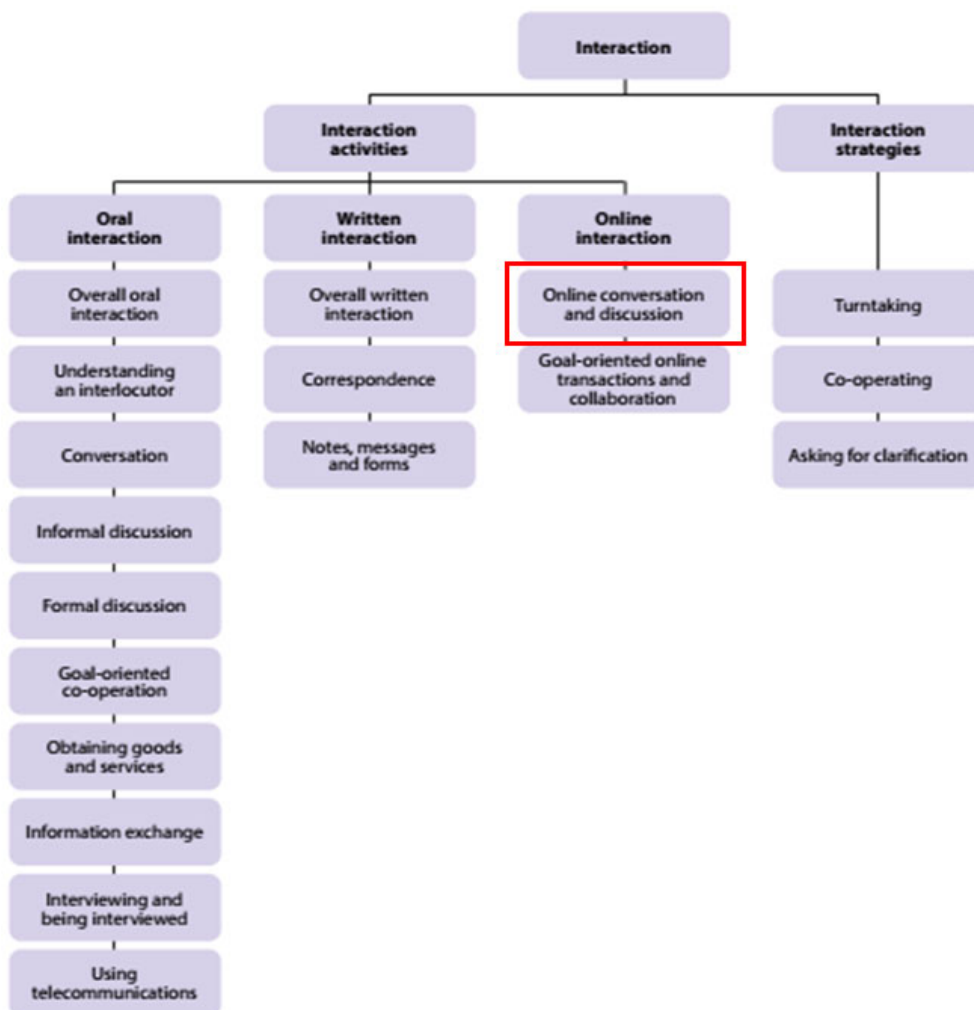


그림 2. CEFR 의사소통 언어 활동 및 책략의 구성 예시: 상호작용 (Council of Europe 2018, p. 71)

‘상호작용 활동’은 ‘구두 상호작용’, ‘문자 상호작용’, ‘온라인 상호작용’의 3개 하위 범주로 구분되는데, 이 가운데 ‘온라인 상호작용’은 사회적 변화를 반영하여 2018년 개정에서 새롭게 추가된 것이다. 각 범주 아래에는 구체적인 척도들이 제시되는데 ‘구두 상호작용’에는 10개, ‘문자 상호작용’에는 3개, ‘온라인 상호작용’에는 2개의 척도가 나타나 있다. 각 척도에는 능숙도 단계별 예시설명문이 함께 제공된다. 그림 3은 ‘온라인 상호작용’ 범주에 속하는 ‘온라인 대화와 토론’ 척도(그림 2에서 박스로 표시된 부분)에 대한 예시설명문이다.

Online conversation and discussion	
C2	<p>Can express themselves with clarity and precision in real-time online discussion, adjusting language flexibly and sensitively to context, including emotional, allusive and joking usage.</p> <p>Can anticipate and deal effectively with possible misunderstandings (including cultural ones), communication issues and emotional reactions in an online discussion.</p> <p>Can easily and quickly adapt their register and style to suit different online environments, communication purposes and speech acts.</p>
C1	<p>Can engage in real-time online exchanges with several participants, understanding the communicative intentions and cultural implications of the various contributions.</p> <p>Can participate effectively in live, online professional or academic discussion, asking for and giving further clarification of complex, abstract issues as necessary.</p> <p>Can adapt their register according to the context of online interaction, moving from one register to the other within the same exchange if necessary.</p> <p>Can evaluate, restate and challenge arguments in professional or academic live online chat and discussion.</p>
B2	<p>Can engage in online exchanges, linking their contributions to previous ones in the thread, understanding cultural implications and reacting appropriately.</p> <p>Can participate actively in an online discussion, stating and responding to opinions on topics of interest at some length, provided contributors avoid unusual or complex language and allow time for responses.</p> <p>Can engage in online exchanges between several participants, effectively linking their contributions to previous ones in the thread, provided a moderator helps manage the discussion.</p> <p>Can recognise misunderstandings and disagreements that arise in an online interaction and deal with them, provided the interlocutor(s) are willing to co-operate.</p>
B1	<p>Can engage in real-time online exchanges with more than one participant, recognising the communicative intentions of each contributor, but may not understand details or implications without further explanation.</p> <p>Can post online accounts of social events, experiences and activities referring to embedded links and media and sharing personal feelings.</p> <p>Can post a comprehensible contribution in an online discussion on a familiar topic of interest, provided they can prepare the text beforehand and use online tools to fill gaps in language and check accuracy.</p> <p>Can make personal online postings about experiences, feelings and events and respond individually to the comments of others in some detail, though lexical limitations sometimes cause repetition and inappropriate formulation.</p>
A2+	<p>Can introduce themselves and manage simple exchanges online, asking and answering questions and exchanging ideas on predictable everyday topics, provided enough time is allowed to formulate responses, and that they interact with one interlocutor at a time.</p> <p>Can make short descriptive online postings about everyday matters, social activities and feelings, with simple key details.</p> <p>Can comment on other people's online postings, provided they are written/signed in simple language, reacting to embedded media by expressing feelings of surprise, interest and indifference in a simple way.</p>
A2	<p>Can engage in basic social communication online (e.g. a simple message on a virtual card for special occasions, sharing news and making/confirming arrangements to meet).</p> <p>Can make brief positive or negative comments online about embedded links and media using a repertoire of basic language, though they will generally have to refer to an online translation tool and other resources.</p>
A1	<p>Can formulate very simple messages and personal online postings as a series of very short sentences about hobbies, likes/dislikes, etc., relying on the aid of a translation tool.</p> <p>Can use formulaic expressions and combinations of simple words/signs to post short positive and negative reactions to simple online postings and their embedded links and media, and can respond to further comments with standard expressions of thanks and apology.</p>
Pre-A1	<p>Can post simple online greetings, using basic formulaic expressions and emoticons.</p> <p>Can post online short simple statements about themselves (e.g. relationship status, nationality, occupation), provided they can select them from a menu and/or refer to an online translation tool.</p>

그림 3. CEFR 의사소통 언어 활동의 예시기술문 예시: 온라인 대화 및 토론
(Council of Europe 2018, pp. 85–86)

예시설명문은 CEFR의 공통참조단계인 A1, A2, B1, B2, C1, C2의 6단계를 기본으로 하고 있다. 그러나 2018년 개정에서는 현장의 요구를 반영하여 그림 3에서와 같이 A1보다 낮은 pre-A1 단계를 추가하고 이에 대한 예시기술문을 다수의 척도에서 제시하였다. 또한, 다음 단계의 기준에는 아직 미치지 못하지만 특징적인 요소들이 출현하기 시작하고 현 단계의 수행이 매우 유능한 경우에 해당하는 플러스 단계(예, 그림 3의 A2+)를 포함하거나, 단일 단계 내에서 비교적 낮은 단계의 수행과 높은 단계의 수행을 줄로 구분(예, 그림 3의 B1, B2)하여 제시하기도 한다.

주지할 점은 CEFR 예시기술문 척도는 해당 영역의 대표적인 언어 사용의 예시로, 평가 척도처럼 포괄적이거나 필수적인 성격을 갖지 않는다. 따라서 그 자체가 성취기준(standards)은 아니다. 하지만 성취기준을 개발하는 데에 있어서 중요한 참고 자료가 된다. CEFR 예시기술문과 우리나라 2015 영어과 교육과정의 성취기준을 비교해 보면, 몇 가지 중요한 차이점이 발견된다. 첫째, CEFR ‘수용’ 모드의 하위 범주인 ‘구두 이해’, ‘문자 이해’는 각각 2015 영어과 교육과정의 듣기, 말하기와 유사하고, ‘생성’ 모드의 하위 범주인 ‘구두 생성’, ‘문자 생성’은 2015 영어과 교육과정의 말하기, 쓰기와 유사한데, 이들 영역의 성취기준 제시 방식을 보면 우리나라 교육과정의 경우 각 기능 아래에 성취기준을 바로 나열하고 있는 반면, CEFR에서는 모드의 하위 범주 아래에 다시 한번 다양한 척도를 제시하고 척도 각각에 대하여 예시기술문을 제공하고 있다. 즉, 하나의 층위가 더 있는 셈인데, 이를 통해 보다 체계화되고 조직화된 성취기준을 제시할 수 있다. 둘째, 성취기준의 연계에 있어서 우리나라는 학년군별, 기능별로 성취기준을 나누어 제시하고 있어 성취기준의 연계를 파악하기 어렵다. 또한 학년군이 올라감에 따라 일부 성취기준은 빠지고 새로운 성취기준이 추가되어 성취기준의 연속성과 위계가 부족하다. 반면, CEFR은 하나의 척도에 대하여 공통참조단계에 따른 예시기술문을 연속적으로 제시하고 있어, 해당 척도의 지속적인 변화를 한 눈에 볼 수 있다. 셋째, 우리나라 성취기준에 비해 CEFR 예시기술문은 매우 구체적이다. 그림 3에서 Pre-A1 단계의 두번째 기술문인, ‘자신에 관한 짧고 간단한 진술을 온라인에 게시할 수 있다’를 예로 보면, 관계, 국적, 직업 등과 같은 구체적인 예시를 괄호로 제시하고, ‘메뉴에서 고르거나 온라인 소통 도구를 참조한 경우’라는 조건을 단서로 달고 있다. 이처럼 CEFR 예시기술문은 맥락, 조건, 예시 등을 함께 제공함으로써 학습자나 교사가 해당 척도와 관련하여 구체적으로 무엇을 학습해야 하는지 명확하게 파악할 수 있다.

앞서 그림 1에 제시된 바와 같이 ‘의사소통 언어 활동’의 수행을 위해서는 ‘일반적 능력’, ‘책략’과 함께 ‘의사소통 언어 능력’이 필요하다. CEFR은 그림 4와 같이 ‘의사소통 언어 능력’을 ‘언어적 능력’, ‘사회언어적 능력’, ‘화용적 능력’으로 구분하고, 각 범주별로 구체적인 척도와 단계별 예시기술문을 제공한다. ‘언어적 능력’에는 형태의 복잡성과 관련된 ‘범위(range)’ 척도들(예, ‘일반적 언어 범위’, ‘어휘 범위’)과 정확성과 관련된 ‘제어(control)’ 척도들(예, ‘문법 정확도’, ‘어휘 제어’, ‘음운 제어’, ‘철자 제어’)이 포함되어 있고, ‘사회언어적 능력’에는 ‘사회언어적 적절성’이 척도로 제시되어 있다. ‘화용적 능력’에는 ‘유연성’, ‘대화주고받기’, ‘의미전개’, ‘일관성과 응집성’, ‘명제의 정확성’, ‘유창성’이 포함되어 있다. 이는 언어 능력의 구성 요소와 분류방식에 대한 CEFR의 시각을 보여준다. 이외에도 CEFR은 ‘다언어, 다문화 능력(plurilingual and pluricultural competence)’과 ‘수화 능력(signing competences)’에 대해 다양한 척도의 예시기술문을 능숙도 단계에 따라 제공하고 있다.

이처럼 CEFR은 언어학습을 바라보는 관점, 의사소통 능력의 분류 체계, 예시기술문 척도의

구성 및 내용 등의 측면에서 역량 함양 교육과정의 개발과 관련하여 유의미한 시사점을 제공한다. 그럼에도 불구하고, CEFR은 국가 교육과정과는 다르다. CEFR은 유럽 여러 국가 및 교육기관들이 주어진 맥락과 여건에 맞게 구체화하여 활용할 수 있도록 만들어진 포괄적(generic) 성격의 가이드라인에 가깝다. 반면, 국가 교육과정은 법적인 규정에 따라 반드시 시행, 준수되어야 하기 때문에 국가의 사회적 요구 및 주어진 교육 여건에 대한 면밀한 검토를 바탕으로 거시적인 측면에서부터 미시적인 측면까지 일관성 있는 계획을 수립해야 하고 무엇보다 실제 교육현장에서 실현 가능한 수준의 실제적이고 구체적인 방안을 마련해야 한다. 이에 다음에서는 미국의 외국어 교육과정을 살펴보기로 한다.

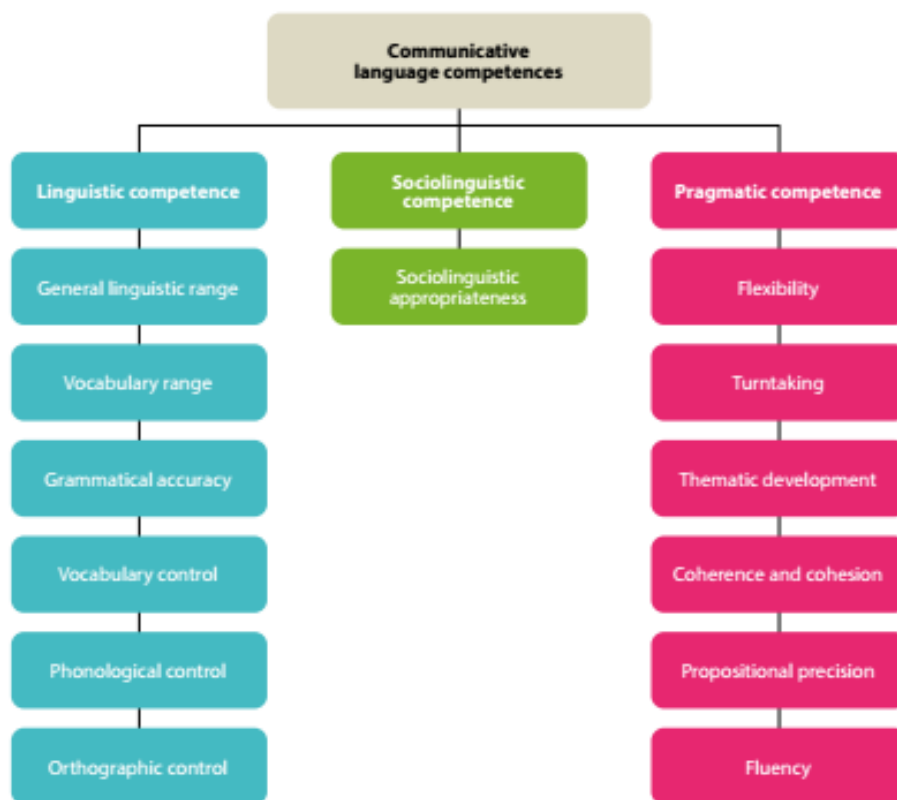


그림 4. CEFR 의사소통 언어 능력의 구성(Council of Europe 2018, p. 129)

4. 미국의 외국어 교육과정

미국의 외국어 교육과정은 국가적 목표를 제시한 ‘외국어 학습을 위한 표준(Standards for Foreign Language Learning)’과 이 목표를 구체화한 ‘언어 학습자를 위한 ACTFL 수행기술문(ACTFL Performance Descriptors for Language Learners)’ 및 ‘NCSSFL-ACTFL 능력진술문(Can-Do Statements)’으로 구현된다. 그런데 이 문서들은 모두 ‘ACTFL 능숙도 지침(ACTFL

Proficiency Guidelines)’과 긴밀히 연계되어 있다. 따라서 미국의 외국어 교육과정을 이해하기 위해서는 먼저 ACTFL 능숙도 지침에 대해 살펴볼 필요가 있다.

4.1. ACTFL 능숙도 지침

‘ACTFL 능숙도 지침’은 외국어 학습자의 언어 수행 능력을 평가하기 위한 도구로서, 미국 정부 기관들이 공동으로 개발하여 사용하던 ‘Interagency Language Roundtable (ILR) Skill Level Descriptions’를 1986년에 ACTFL이 민간 학술 기관의 성격에 맞게 변형한 것이다. 능숙도 지침은 사전 연습이 주어지지 않는 즉흥적 상황에서의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력을 측정할 수 있는 척도를 단계별로 기술하고 있다. 현재 사용되고 있는 능숙도 지침은 2012년에 개정된 3판으로, 4기능 모두 Novice, Intermediate, Advanced, Superior, Distinguished의 5개 주요 단계(major levels)로 구분하고, 이 가운데 Novice, Intermediate, Advanced는 다시 Low, Mid, High의 3개 하위 단계(sub-levels)로 구분한다.

그런데 여기서 주지할 점은 문서의 서문에서도 밝히고 있듯이 ACTFL 능숙도 지침은 특정 이론이나 교수법, 교육과정에 기반을 두고 있지 않으며, 언제, 어디서, 어떤 방식으로 외국어를 습득했는지와 무관하게 학습자의 외국어 능력을 측정하는 도구라는 점이다. 따라서 개인의 외국어 발달 과정을 설명하거나 올바른 학습법에 대한 근거로 사용되어서는 안된다(ACTFL 2012a). 이처럼 ACTFL 능숙도 지침 그 자체는 교육을 목적으로 개발된 자료가 아니지만 이후 미국의 외국어교육에서 중요한 역할을 담당하게 되는데, 미국의 외국어교육 목표인 ‘외국어 학습을 위한 표준’의 달성 정도를 평가하는 데에 사용될 뿐만 아니라, 표준 달성 수준을 구체화한 수행기술문의 근간이 되었다.

4.2. 외국어 학습을 위한 국가 표준

미국 정부는 1996년 ‘외국어 학습을 위한 표준’을 통해 “학습자가 알고 수행할 수 있어야 하는 것”(ACTFL 2012b, p. 3), 즉 교육 내용을 규정하였다. 이후 1999, 2006년에 언어별로 구체화된 표준을 추가하였고, 2015년 ‘언어 학습을 위한 세계 대비 표준(World-Readiness Standards for Learning Languages)’으로 개정하여 현재까지 사용하고 있다. 본고에서는 국가 표준으로 줄여 부르기로 한다. 미국의 국가 표준은 3차례의 개정에도 불구하고 큰 틀에서는 그림 5와 같이 5개 목표 영역과 11개 표준을 유지해오고 있다.

5개 목표 영역은 ‘의사소통(Communication)’, ‘문화(Cultures)’, ‘연결(Connections)’, ‘비교(Comparisons)’, ‘공동체(Communities)’로 구성되어 있어 ‘Five Cs’로 불린다. 각 목표 영역은 2~3개의 표준으로 구성되어 있다. 이 표준들은 개별 언어 전문가 그룹에 의해 언어별 특성에 맞게 구체화된 후 각 표준에 대한 예시 수행 지표(sample performance indicators), 예시 발달 지표(sample progress indicators), 학습 시나리오(scenarios)와 함께 제공된다. 또한 각 주 정부에서는 국가 표준을 근간으로 지역 실정에 맞는 외국어교육 목표를 수립한다.

GOAL AREAS	STANDARDS		
COMMUNICATION Communicate effectively in more than one language in order to function in a variety of situations and for multiple purposes	Interpersonal Communication: Learners interact and negotiate meaning in spoken, signed, or written conversations to share information, reactions, feelings, and opinions.	Interpretive Communication: Learners understand, interpret, and analyze what is heard, read, or viewed on a variety of topics.	Presentational Communication: Learners present information, concepts, and ideas to inform, explain, persuade, and narrate on a variety of topics using appropriate media and adapting to various audiences of listeners, readers, or viewers.
CULTURES Interact with cultural competence and understanding	Relating Cultural Practices to Perspectives: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the practices and perspectives of the cultures studied.	Relating Cultural Products to Perspectives: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the products and perspectives of the cultures studied.	
CONNECTIONS Connect with other disciplines and acquire information and diverse perspectives in order to use the language to function in academic and career-related situations	Making Connections: Learners build, reinforce, and expand their knowledge of other disciplines while using the language to develop critical thinking and to solve problems creatively.	Acquiring Information and Diverse Perspectives: Learners access and evaluate information and diverse perspectives that are available through the language and its cultures.	
COMPARISONS Develop insight into the nature of language and culture in order to interact with cultural competence	Language Comparisons: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the nature of language through comparisons of the language studied and their own.	Cultural Comparisons: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.	
COMMUNITIES Communicate and interact with cultural competence in order to participate in multilingual communities at home and around the world	School and Global Communities: Learners use the language both within and beyond the classroom to interact and collaborate in their community and the globalized world.	Lifelong Learning: Learners set goals and reflect on their progress in using languages for enjoyment, enrichment, and advancement.	

그림 5. 미국의 언어 학습을 위한 세계 대비 표준 (The National Standards Collaborative Board 2015)

미국의 국가 표준을 우리나라 영어과 교육과정과 비교해 보면 몇 가지 흥미로운 점이 발견된다. 우선, 5개의 목표 영역은 2015 개정 교육과정의 교과역량과 상당히 유사하다. ‘의사소통’은 ‘영어 의사소통 역량’, ‘연결’ 영역의 두 번째 표준은 ‘지식정보처리 역량’, ‘공동체’ 영역의 두 가지 표준은 각각 ‘공동체 역량’과 ‘자기관리 역량’과 관련지을 수 있다. ‘문화’ 영역의 경우 2015 영어과 교육과정에서는 ‘공동체 역량’의 일부로 규정되어 있다. 다만, ‘연결’ 영역의 첫 번째 표준은 ‘창의적 사고 역량’에 해당하는데 영어과 교과역량에는 누락되어 있고, ‘비교’ 영역 역시 포함되어 있지 않다. 이러한 차이점을 제외하면 대체로 미국의 국가 표준과 2015 영어과 교과역량이 일치하는데

이것은 우연이 아니다. 1996년 미국의 국가 표준을 처음 만들 때 개발자들은 당시의 외국어교육 상황을 따르기보다는 ‘Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century’라는 명칭에서 볼 수 있듯이 21세기를 대비하여 학습자들이 갖추어야 할 외국어 능력을 예견하여 목표로 제시하고자 하였다(ACTFL Task Force on Decade of Standards Project 2011). 21세기 핵심역량이라는 것이 어느 정도 정해져 있고 미국의 국가 표준이 이후 개정 과정에서도 그대로 유지된 점을 감안하면, 비록 20여년 후에 만들어지긴 했으나 우리나라의 2015 교육과정의 핵심역량이 미국의 국가 표준과 대체로 일치하는 것은 어찌면 당연한 일이다.

또 한가지 주목할 점은 의사소통 능력의 구성 및 분류 체계이다. 우리나라 2015 영어과 교육과정에서 ‘영어 의사소통 역량’은 영어 이해 능력과 영어 표현 능력을 포함한다고 정의하고 있고, 이해 기능은 다시 듣기와 읽기, 표현 기능은 말하기와 쓰기, 이렇게 4 기능으로 구분하여 내용 체계표에 제시하고 있다. 반면, 미국의 국가 표준에서 ‘의사소통’은 ‘화자간 의사소통(interpersonal communication)’, ‘해석형 의사소통(interpretive communication)’, ‘제시형 의사소통(presentational communication)’의 3개 모드(modes)로 구성된다. 이는 의사소통 역량을 소통의 목적, 즉 타인과 소통하기 위함인지, 정보를 이해·분석·해석하기 위함인지, 아니면 메시지를 설명하거나 설득하거나 전달하기 위함인지를 기준으로 구분한 것이다. 각 모드에 대한 설명에서 볼 수 있듯이 기능은 소통의 목적을 달성하는 데에 다양하게 활용된다. 가령, ‘화자간 의사소통’의 경우 말뿐만 아니라, 글, 수화와 같이 다양한 방식의 상호작용이 가능하다. 마찬가지로 ‘해석형 의사소통’은 듣거나 읽기, 여기에 더해 동영상 시청과 같은 보기(viewing)를 통해서도 가능하다. ‘제시형 의사소통’ 역시 청자, 독자, 시청자를 고려한 다양한 매체를 통해 이루어질 수 있다. 이처럼 미국 국가 표준은 ‘의사소통’ 영역을 4 기능 대신 소통의 목적을 기준으로 분류함으로써 학습자가 외국어로 무엇을 해야 하는지 분명히 보여주고 있을 뿐만 아니라 현재의 지식정보화 사회에서 SNS, 비대면 화상회의, 유튜브 등과 같이 다변화된 소통 방식과 매체를 모두 포괄하고 있다.

4.3. 언어 학습자를 위한 ACTFL 수행기술문

미국은 1996년 국가 표준의 제정을 통해 교육 내용을 규정한 데 이어서, 1998년 각 표준의 수행 수준(how well)을 자세히 기술한 ‘K-12 학습자를 위한 ACTFL 수행 지침(ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners)’을 개발하였다. 이후 국가 표준의 대상이 대학생을 포함한 K-16으로 확대됨에 따라 2012년 ‘언어 학습자를 위한 ACTFL 수행기술문’으로 개편하여 현재까지 사용하고 있다. 본고에서는 이를 수행기술문으로 줄여 부르기로 한다. 수행기술문은 국가 표준에서 정한 내용을 어느 정도 수준에서 수행할 것인지를 기술함으로써 교수와 학습의 로드맵 역할을 하도록 만들어졌다(ACTFL 2012b). 바로 이 점에서, 앞서 살펴본 능숙도 지침과 큰 차이가 있다. ACTFL에서의 능숙도란 실생활에서 연습 없이 즉흥적으로 언어를 사용할 수 있는 능력을 말한다. 따라서 능숙도 지침은 학습자가 언제, 어디서, 어떻게, 왜 외국어를 배웠는지와 무관하다. 반면, 수행(performance)은 교육을 통해 배우고 연습한 언어의 사용 능력으로 정의하고, 수행기술문에 학습 환경 및 학습자 요인(나이, 인지 발달 등)에 대한 고려를 반영하고 있다.

수행기술문의 구성을 보면, 국가 표준에서 ‘의사소통’ 영역의 3개 표준, 즉 ‘화자간 의사소통’,

‘해석형 의사소통’, ‘제시형 의사소통’에 대하여 Novice, Intermediate, Advanced 범위에 해당하는 수행을 제시하고 있다. 4기능 중심의 ACTFL 능숙도 지침이 아니라 소통 목적 중심의 국가 표준을 따름으로써, 기능의 함양보다는 소통의 목적을 달성하는 데에 우선순위를 두고 있음을 보여준다. 수행의 수준별 범위는 7개 언어 영역(domains)에 의해 결정되는데, ‘기능(Functions)’, ‘맥락과 내용(Contexts and Content)’, ‘텍스트 유형(Text Type)’의 3개 요인과 ‘언어 조절(Language Control)’, ‘어휘(Vocabulary)’, ‘의사소통 전략(Communication Strategies)’, ‘문화 인식(Cultural Awareness)’의 4개 지표가 있다. 능숙도 단계별 수행기술문은 이 7개 언어 영역의 측면에서 점진적인 발달을 보인다.

그림 6은 ‘화자간 의사소통’ 모드에 대한 수행기술문이다. 가장 첫 줄에는 해당 단계의 총괄적인 수행 양상이 제시된다. Novice의 경우 매우 친숙한 소재에 대해 단어, 구, 간단한 문장, 충분히 연습되고 암기한 질문들을 사용할 수 있다. Intermediate에서는 친숙한 소재의 대화에 대해 어휘나 구 수준을 넘어 문장 및 문장의 연결을 사용하여 참여할 수 있고 다양한 질문을 묻고 답하면서 일상의 간단한 사회적 상호작용이 가능하다. Advanced에서는 친숙한 소재뿐만 아니라 새로운 사회적, 학문적, 업무 관련 소재에 관하여 대화를 지속할 수 있고, 세부정보와 구조를 갖춘 문단 길이의 대화로 소통할 수 있으며, 예기치 못한 복잡한 상황을 자신감 있게 처리할 수 있다. 그림 6의 두 번째 줄 이하에서는 단계별 수행의 특징을 7개 언어 영역으로 구분하여 상술하고 있다.

이와 비교하여 우리나라 교육과정의 내용 체계(‘3. 내용 체계 및 성취기준’의 ‘가. 내용 체계’)를 살펴 보면 ‘(1) 내용 체계표’에는 4기능별로 핵심 개념, 일반화된 지식, 내용 요소, 기능이 제시되어 있고, ‘(2) 언어 기능과 의사소통 활동’에는 4 기능이 이해와 표현, 음성과 문자 언어 활동으로 묶여 있으며, ‘(3) 언어 재료’에는 문화, 소재, 의사소통 기능 예시문, 어휘, 언어 형식의 5가지 요소가 학년군에 따라 제시되어 있다. 문제는 이 세가지 영역의 요소들이 어떤 방식으로 결합되어야 하는지, 또 학년군에 따라 어떻게 위계를 갖추어야 하는지 알기 어렵다는 점이다. 미국의 수행기술문과 우리나라의 내용 체계의 또 다른 차이점은 기술의 구체성과 위계성에 있다. 미국은 맥락이나 수행 조건 등의 세부내용을 기술문에 풍부하게 포함하여 단계별 위계를 잘 보여주는 반면, 우리나라는 명사나 구를 나열하는 방식을 취하고 있어 설명이 부족하고 학년군간 위계 역시 일관성 있는 기준을 찾아보기 어렵다.

그림 6에서 볼 수 있듯이 미국의 수행기술문의 내용은 ACTFL 능숙도 지침과 밀접히 연계되어 있다. 하지만 수행기술문은 능숙도 지침과 몇 가지 중요한 차이를 보인다. 첫째, 능숙도 지침과 달리 Low, Mid, High와 같은 하위 단계를 두지 않고 범위(range)로 제시하며 Superior와 Distinguished 단계에 대해서는 수행기술문을 제공하지 않는다. 둘째, 두 문서는 활용 방식이 다르다. 능숙도 지침의 경우 해당 단계의 기술에 포함된 요소를 일부라도 충족하지 못하면 그 아래 단계로 간주한다. 가령, Intermediate 단계의 특징을 대부분 보이지만 일부 내용이나 과제를 제대로 수행하지 못하면 학습자의 수준은 Novice High로 평가된다. 하지만 수행기술문에서는 특정 단계의 자질이 나타나면 해당 단계의 범위에 들어선 것으로 판단한다. 앞서 예로 든 학습자의 경우 이미 Intermediate 단계의 요소들을 보이므로 Intermediate 범위에 있는 것으로 인정된다. 셋째, 학습자가 할 수 있는 것과 할 수 없는 것을 모두 기술하고 있는 능숙도 지침과 달리 수행기술문은 할 수 있는 것을 기술하고 있다.

이와 같은 차이는 수행기술문이 학습자의 언어 능력을 평가하기 위한 도구가 아니라 교육 목적으로 개발되었기 때문에 나타난다. 수행기술문의 교육적 활용과 관련하여 ACTFL(2012b)은 백워드 설계 모델(Backward design model)에 따른 수업 계획 및 배열을 제안한다. 수행기술문은 수행의 결과물들을 제시하고 있는데, 이를 단원의 최종목표로 설정하고 여기에 도달하기 위해 필요한 교수 및 학습활동을 설계할 수 있다는 것이다. 학습자들 역시 다음 단계에서 요구되는 수행이 구체적으로 무엇인지 파악함으로써 학습 목표를 명확히 하고 학습 동기를 높일 수 있다. 하지만 이러한 효용에도 불구하고 수행기술문을 곧바로 교육현장에서 사용하기에는 무리가 있다. 3개의 주요 단계별 기술은 학교에서 제한된 시간동안 이루어지는 외국어교육의 미세한 발달 과정을 포착하기에는 너무 간격이 넓고, 수행기술문에 사용된 표현들 역시 여전히 일반적이고 추상적이어서 구체적인 수업활동으로 구현하기가 어렵다. 바로 이러한 어려움을 해소하기 위해 개발된 것이 다음에서 살펴볼 'NCSSFL-ACTFL 능력진술문'이다.

Domains	Novice Range	Intermediate Range	Advanced Range
	Expresses self in conversations on very familiar topics using a variety of words, phrases, simple sentences, and questions that have been highly practiced and memorized.	Expresses self and participates in conversations on familiar topics using sentences and series of sentences. Handles short social interactions in everyday situations by asking and answering a variety of questions. Can communicate about self, others, and everyday life.	Expresses self fully to maintain conversations on familiar topics and new concrete social, academic, and work-related topics. Can communicate in paragraph-length conversation about events with detail and organization. Confidently handles situations with an unexpected complication. Shares point of view in discussions.
Functions	Can ask highly predictable and formulaic questions and respond to such questions by listing, naming, and identifying. May show emerging evidence of the ability to engage in simple conversation.	Can communicate by understanding and creating personal meaning. Can understand, ask, and answer a variety of questions. Consistently able to initiate, maintain, and end a conversation to satisfy basic needs and/or to handle a simple transaction. May show emerging evidence of the ability to communicate about more than the "here and now."	Can communicate with ease and confidence by understanding and producing narrations and descriptions in all major time frames and deal efficiently with a situation with an unexpected turn of events. May show emerging evidence of the ability to participate in discussions about issues beyond the concrete.
Contexts/Content	Able to function in some personally relevant contexts on topics that relate to basic biographical information. May show emerging evidence of the ability to communicate in highly practiced contexts related to oneself and immediate environment.	Able to communicate in contexts relevant to oneself and others, and one's immediate environment. May show emerging evidence of the ability to communicate in contexts of occasionally unfamiliar topics.	Functions fully and effectively in contexts both personal and general. Content areas include topics of personal and general interest (community, national, and international events) as well as work-related topics and areas of special competence. May show emerging evidence of the ability to communicate in more abstract content areas.
Text Type	Understands and produces highly practiced words and phrases and an occasional sentence. Able to ask formulaic or memorized questions.	Able to understand and produce discrete sentences, strings of sentences and some connected sentences. Able to ask questions to initiate and sustain conversations.	Able to understand and produce discourse in full oral paragraphs that are organized, cohesive, and detailed. Able to ask questions to probe beyond basic details.
Language Control	Can usually comprehend highly practiced and basic messages when supported by visual or contextual clues, redundancy or restatement, and when the message contains familiar structures. Can control memorized language sufficiently to be appropriate to the context and understood by those accustomed to dealing with language learners, however at times with difficulty.	Understands straightforward language that contains mostly familiar structures. Control of language is sufficient to be understood by those accustomed to dealing with language learners.	Language control is sufficient to interact efficiently and effectively with those unaccustomed to dealing with language learners. Consistent control of basic high-frequency structures facilitates comprehension and production.
Vocabulary	Able to understand and produce a number of high frequency words, highly practiced expressions, and formulaic questions.	Communicates using high frequency and personalized vocabulary within familiar themes or topics.	Comprehends and produces a broad range of vocabulary related to school, employment, topics of personal interest, and generic vocabulary related to current events and matters of public and community interest.
Communication Strategies	May use some or all of the following strategies to maintain communication, able to: <ul style="list-style-type: none"> • Imitate modeled words • Use facial expressions and gestures • Repeat words • Resort to first language • Ask for repetition • Indicate lack of understanding 	Uses some of the following strategies to maintain communication, but not all of the time and inconsistently, able to: <ul style="list-style-type: none"> • Ask questions • Ask for clarification • Self-correct or restate when not understood • Circumlocute 	Uses a range of strategies to maintain communication, able to: <ul style="list-style-type: none"> • Request clarification • Repeat • Restate • Rephrase • Circumlocute
Cultural Awareness	May use culturally appropriate gestures and formulaic expressions in highly practiced applications. May show awareness of the most obvious cultural differences or prohibitions, but may often miss cues indicating miscommunication.	Recognizes and uses some culturally appropriate vocabulary, expressions, and gestures when participating in everyday interactions. Recognizes that differences exist in cultural behaviors and perspectives and can conform in familiar situations.	Understands and uses cultural knowledge to conform linguistically and behaviorally in many social and work-related interactions. Shows conscious awareness of significant cultural differences and attempts to adjust accordingly.

그림 6. ACTFL 수행기술문 예시: 화자간 의사소통(ACTFL 2012b, pp. 14-15)

4.4. NCSSFL-ACTFL 능력진술문

‘NCSSFL-ACTFL 능력진술문’은 2013년 ‘주별 언어담당자 국가위원회(National Council of State Supervisors for Languages, 이하 NCSSFL)’와 ACTFL이 함께 개발한 것이다. NCSSFL은

2006년 능숙도 기반의 학습자주도형 포트폴리오 평가 도구인 ‘LinguaFolio’를 개발하여 학습자 스스로 목표를 설정하고 달성 근거를 제시하고 발달 과정을 성찰하도록 하였는데, 여기에 ‘2012 ACTFL 능숙도 지침’, ‘ACTFL 수행기술문’을 연계하여 개발한 것이 바로 ‘NCSSFL-ACTFL 능력진술문(이하 능력진술문)’이다. 2013년 버전에서는 국가 표준의 ‘의사소통’ 영역 표준인 ‘화자간 의사소통’, ‘해석형 의사소통’, ‘제시형 의사소통’ 모드 각각에 대하여 능숙도 지침의 모든 단계(Novice, Intermediate, Advanced, Superior, Distinguished)에 걸쳐 ‘I can do ~’ 방식의 능력기술문을 제공하였다. 현재 사용되고 있는 2017년 개정판에서는 여기에 ‘간문화 의사소통(Intercultural Communication)’ 영역의 능력진술문과 ‘학습자를 위한 성찰 도구(Reflection Tool for Learners)’를 추가하여 간문화 의사소통 역량을 제고하고자 하였다.

능력진술문의 구성을 보면 각 모드(화자간, 해석, 제시, 간문화)별로 ‘능숙도 기준(Proficiency benchmarks)’, ‘수행 지표(Performance indicators)’, ‘예시(Examples)’를 제공한다. 그림 7은 ‘해석형 의사소통’ 모드에 대한 Intermediate 단계의 능력진술문 예시이다.

INTERMEDIATE		
PROFICIENCY BENCHMARK		
A	<i>I can</i> understand the main idea and some pieces of information on familiar topics from sentences and series of connected sentences within texts that are spoken, written, or signed.	
<i>What can I understand, interpret or analyze in authentic informational texts that I hear, read or view?</i>		
PERFORMANCE INDICATORS		
INTERMEDIATE LOW	INTERMEDIATE MID	INTERMEDIATE HIGH
<i>I can</i> identify the topic and related information from simple sentences in short informational texts.	<i>I can</i> understand the main idea and key information in short straightforward informational texts.	<i>I can</i> usually follow the main message in various time frames in straightforward, and sometimes descriptive, paragraph-length informational texts.
EXAMPLES: Written		
INTERMEDIATE LOW	INTERMEDIATE MID	INTERMEDIATE HIGH
<i>I can...</i> (customize with specific content). <i>I can</i> understand some information on job postings. <i>I can</i> understand a text message from a friend about an assignment. <i>I can</i> understand recipe recommendations on a food package. <i>I can</i> understand a message on social media post. <i>I can</i> understand the scheduled events of a day at summer camp.	<i>I can...</i> (customize with specific content). <i>I can</i> understand the basic requirements for a career as described on a brochure. <i>I can</i> understand the personal messages exchanged in an online forum. <i>I can</i> understand what is asked for on a simple questionnaire in a popular magazine. <i>I can</i> understand product information in an ad. <i>I can</i> understand essential information in a feature story in a magazine.	<i>I can...</i> (customize with specific content). <i>I can</i> understand information provided in a travel guide about an historical site. <i>I can</i> understand website descriptions of a Peace Corps volunteer's daily life. <i>I can</i> follow directions to do a science experiment. <i>I can</i> understand the basic instructions for playing a video game. <i>I can</i> understand the main points of a blogger's posts and responses.
EXAMPLES: Spoken, Viewed or Signed		
INTERMEDIATE LOW	INTERMEDIATE MID	INTERMEDIATE HIGH
<i>I can...</i> (customize with specific content). <i>I can</i> follow simple cooking directions from a YouTube video. <i>I can</i> understand a voicemail reminding me of the details of an appointment. <i>I can</i> understand an announcement about a lost child in a store. <i>I can</i> understand simple questions about a science process. <i>I can</i> understand a broadcaster's questions to participants in a political demonstration.	<i>I can...</i> (customize with specific content). <i>I can</i> understand a speaker's description of how his/her family celebrates a holiday. <i>I can</i> identify the order of key events from a simple story read aloud. <i>I can</i> understand a simple everyday action movie scene. <i>I can</i> understand some basic facts reported by a witness regarding an accident. <i>I can</i> understand live or recorded introductions and descriptions by students from a partner school.	<i>I can...</i> (customize with specific content). <i>I can</i> understand the recorded descriptions of avatars in a new video game. <i>I can</i> understand the directions of a GPS to a familiar location. <i>I can</i> understand the some points of a lecture on a common environmental issue. <i>I can</i> follow the major events of a traveler's experience narrated in a radio report. <i>I can</i> follow the master of ceremonies' congratulations and simple general comments at a special event.

그림 7. NCSSFL-ACTFL 능력기술문 예시: 해석형 의사소통 Intermediate Level (ACTFL 2017)

A 부분은 '능숙도 기준'에 해당하는 것으로 ACTFL 능숙도 지침의 주요 단계에 해당하는 언어 수행 양상을 보여준다. 그림 7에서 Intermediate 단계의 '해석형 의사소통' 수행의 특징은 '글, 말, 혹은 수화로 제시된 텍스트에서 문장 혹은 문장의 연결로 제시된, 친숙한 주제에 대한 주요 내용과 일부 정보를 이해할 수 있다'로 제시되어 있다. B 부분에는 위의 능숙도 기준을 좀 더 세분화한 질문과 해당 질문에 대한 '수행 지표'가 능숙도 하위 단계(Low, Mid, High)별로 제시된다. '해석형 의사소통'의 경우에는 총 3개의 질문, 즉 '정보형 텍스트 이해(그림 7)', '허구적 텍스트 이해', '대화 및 토론 이해'에 관한 질문과 관련 수행 지표가 제공된다. C 부분에는 수행 지표의 근거가 될 수 있는 구체적인 과제수행 예시들이 기능 범주로 나뉘어 제시된다. '해석형 의사소통'의 경우 그림 7과 같이 '문자(written)', '구두, 시각 혹은 수화(spoken, viewed or signed)'로 구분되고, '제시형 의사소통'은 '말하기 혹은 수화(speaking or signing)',

‘쓰기(writing)’로, ‘화자간 의사소통’은 ‘말하기/듣기 혹은 수화(speaking/listening or signing)’, ‘쓰기/읽기(writing/reading)’로 나뉘어 있다. 이러한 분류 체계는 국가 표준, ACTFL 수행기술문과 마찬가지로 의사소통 목적을 외국어 능력의 최상위에 두고 기능은 이를 달성하기 위한 여러 가지 수단으로 간주하고 있음을 보여준다. 과제수행 예시는 매우 구체적이고 다양하다. 그림 7에서는 Intermediate Low의 수행 지표(‘I can identify the topic and related information from simple sentences in short information texts’)의 근거가 될 수 있는 과제수행 예시로, 문자 정보 해석과 관련하여 ‘숙제에 대한 친구의 문자 메시지를 이해할 수 있다’, ‘여름 캠프의 일정을 이해할 수 있다’ 등을, 시청각 정보 해석과 관련하여 ‘유튜브를 보고 간단한 요리 절차를 따라 할 수 있다’, ‘가게에서 실종 아동에 관한 안내방송을 듣고 이해할 수 있다’ 등을 제시하고 있는데, 이들은 모두 맥락과 내용이 실제적이고 매우 구체적이다. 이러한 예시를 통해 학습자와 교사는, 추상적인 능숙도 지침과 수행 지표가 실생활에서 어떤 방식으로 나타나는지 명확히 이해할 수 있게 된다. 또한, 과제수행 예시들은 학습 혹은 수업 활동, 그리고 평가로 쉽게 연결될 수 있다는 이점이 있다. 다만 한가지 유의할 점은, 예시는 해당 단계의 학습자들이 반드시 모두 이수해야 하는 요소는 아니라는 것이다. 명칭에서 알 수 있듯이 이는 어디까지나 예시일 뿐 얼마든지 선택, 추가, 변형이 가능하다.

능력진술문에서 또 한 가지 주목할 부분은 2017년에 새롭게 추가된 ‘간문화 의사소통’ 모드이다. 이것은 국가 표준의 ‘문화’ 영역 목표를 구체화한 것으로, 앞서 살펴본 ‘의사소통’ 영역의 능력진술문과 달리 능숙도 하위 단계(Low, Mid, High) 구분없이 주요 단계에 대해서만 제시되어 있다. 이와 함께 성찰(reflection)의 필요성을 강조하며, 간문화 역량 함양을 위한 구체적인 성찰 활동의 예시를 제공하고 있다.

미국의 능력진술문을 우리나라 교육과정의 성취기준과 비교해 보면, 미국의 능력진술문은 추상적인 능숙도 기준에서 시작하여 그 근거가 되는 수행 지표, 그리고 구체적인 과제수행 예시에 이르기까지 층위를 나누어 체계적이고 세밀하게 학습자가 외국어로 수행할 내용을 기술하고 있다. 이는 국가 표준, 수행기술문과 긴밀히 연계되어 있으며, 무엇보다 자기주도적 포트폴리오 평가와 함께 사용할 수 있도록 설계되어 있어, 학습자가 지속적으로 자신의 외국어 학습 과정을 기록하고 성찰할 수 있도록 도와준다. 이에 비해, 우리나라 성취기준은 교육목표, 교과역량, 내용 체계와의 관련성이 부족하고, 성취기준의 수준, 내용, 개수 선정에 대한 근거가 모호하다. 또한, 성취기준 기술에 있어서 일반화된 표현 및 반복 표현이 많아 구체성과 변별력이 떨어진다. 학교 현장의 이해를 돕기 위해 일부 성취기준에 대한 해설을 제공하고 있지만, 구체적인 예시 과제가 없어 실질적인 도움을 주는 데에는 한계가 있고 평가로 연결하기가 어렵다.

5. 역량 함양 영어과 교육과정을 위한 시사점 및 결론

본고는 역량 함양 영어과 교육과정 개발이라는 관점에서 2015 영어과 교육과정을 검토하였다. 2015 영어과 교육과정은 처음으로 역량 기반 교육과정을 도입했다는 점에서 큰 의미가 있지만, 역량을 함양하기에 적합한 교육과정으로 보기 어려운데 그 이유는 다음과 같다. 첫째, 영어과

교과역량 선정의 타당성과 일부 교과역량의 개념에 대한 의문이 제기되어 왔다. 특히 총론의 인재상의 핵심인 ‘창의적 사고 역량’을 배제한 것이 적절한지, ‘공동체 역량’ 및 ‘자기관리 역량’이 영어과에서 어떤 의미인지 등에 대한 문제 제기가 있었다. 둘째, 선정된 교과역량이 교육과정 전반에 유기적으로 반영되지 못했다는 비판이 있었다. 교과역량은 교육과정의 첫 번째 파트인 ‘성격’에 제시되고 이후 ‘교수·학습 및 평가의 방향’에서 일부 언급될 뿐, 교육과정의 핵심 영역인 교육목표, 내용 체계, 성취기준에서는 찾아보기 어렵다. 교과역량과 성취기준 간의 연계가 부족한 이유로 연구자들은 ‘영어 의사소통 역량’을 제외한 다른 역량의 경우 영어과에 맞게 학년군별로 성취기준을 세분화하여 위계를 갖추기 어렵다는 점, 역량을 학교현장에 적용할 수 있는 수준으로 구체화하기 어렵다는 점, 현재의 4기능 중심의 분류 체계가 역량 개념과 맞지 않는다는 점 등을 들었다(권점례 외 2016, 맹은경 외 2021, 이병천 2018).

이와 같은 문제들의 개선 방향을 모색하기 위하여 20년 이상 지속적으로 외국어 교육과정 체계를 정교화해 온 유럽의 CEFR과 미국의 외국어 교육과정을 분석한 결과 몇 가지 주목할만한 특징들을 발견할 수 있었는데, 이는 우리나라 교육과정에 중요한 시사점을 제공한다. 첫째, CEFR과 미국의 외국어 교육과정 모두 언어 지식이나 기능의 축적을 지양하고 실생활에서의 언어 사용 역량을 기르는 데에 초점을 두고 있다. CEFR의 경우 Action-Oriented Approach를 표방하면서 언어학습의 초점은 학습자가 사회적 주체로서 실생활에서 언어를 사용하여 자신을 표현하고 과제를 수행할 수 있도록 만드는 데에 있음을 분명히 하고 있다. 미국의 경우 21세기 핵심역량을 기반으로 5개 영역, 11개 표준을 외국어교육의 목표로 제시하고 있는데, 상당 부분 우리나라 교과역량과 유사하다. 다만 ‘연결’ 영역의 첫 번째 표준인 ‘연결하기(Making connections)’는 융합, 비판적 사고, 창의적 문제해결 등을 강조하고 있어 창의적 사고 역량에 가까운데 우리나라 교과역량에는 빠져 있다. 21세기 핵심역량 가운데 하나인 창의적 역량을 영어과에서 배제하는 것은 시대적 흐름과 요구에 뒤처져 영어교과를 주변화할 우려가 있다. 게다가 미국의 외국어교육의 경우 우리나라 영어교육보다 사회적 중요도와 비중이 훨씬 낮음에도 불구하고 창의적 사고 역량을 국가 표준에 포함하고 있음을 감안할 때, 추후 영어과 교육과정에서는 반드시 이를 교과역량에 포함시켜야 한다. 또한 미국의 외국어 교육과정은 ‘영어 의사소통 역량’ 이외에 다양한 역량을 목표로 하고 있는데 이는 이른바 도구 교과 혹은 기능 교과로 간주되는 외국어교육에서도 의사소통 역량 이외에 다양한 핵심 역량을 다룰 수 있고 또 다루어야 함을 보여준다. 미국의 외국어 교육과정에서는 각 역량에 대한 진술뿐만 아니라 이를 구체화한 수행기술문과 능력진술문을 제시하고 있는 바, 이를 참고하여 현재 우리나라 영어과 교육과정에서 개념이 모호하고 구체화가 부족한 교과역량들을 개선해 나갈 수 있을 것이다.

둘째, 의사소통 역량을 구조화함에 있어서 CEFR과 미국어 외국어 교육과정 모두 4기능 체계를 버리고 의사소통 목적에 따른 분류법을 채택하였다. CEFR에서는 ‘수용’, ‘생성’, ‘상호작용’, ‘매개’의 4개 모드로, 미국의 외국어 교육과정에서는 ‘해석형 의사소통’, ‘제시형 의사소통’, ‘화자간 의사소통’의 3개 모드로 분류하고 있다. 두 문서 간 명칭은 다르지만, ‘수용’은 ‘해석형 의사소통’, ‘생성’은 ‘제시형 의사소통’, ‘상호작용’은 ‘화자간 의사소통’에 해당한다는 점에서 두 교육과정의 분류 체계는 매우 흡사하다. 이는 여전히 4기능 체계를 유지하고 있는 우리나라 교육과정에 시사하는 바가 크다. CEFR에서 밝히고 있듯이 4기능 체계에는 의사소통의 목적이나 의도에 대한 고려가 빠져 있고 실생활의 복잡다단한 언어 양상을 포착하기 어렵다. 사회의 변화와 매체의

다변화 속에서 전통적인 4기능 이외에 보기, 제시하기 등과 같은 새로운 소통 방식이 생겨나고, 동영상 시청과 같이 듣기와 보기, 혹은 듣고 읽고 보기가 동시에 이루어지는 경우가 많아지면서 4기능으로 분리하여 가르치는 방식은 더 이상 지속하기 어렵게 되었다. CEFR과 미국의 외국어 교육과정에서는 의사소통의 최우선 기준은 소통의 목적, 즉 모드이고 각 모드를 수행하는 데에 있어서 다양한 기능이 유연하고 복합적으로 사용된다. 우리나라도 이제 4기능 체계에서 벗어나 의사소통 목적을 기준으로 영역을 구분하고 그 안에서 다양한 기능과 매체가 유연하게 사용되는 모델을 교육과정에 담아야 한다. 이는 실생활에서의 언어 사용을 그대로 반영한다는 점에서 역량 함양 교육과정에 훨씬 부합한다.

셋째, 성취기준의 제시와 관련하여 CEFR의 예시기술문과 미국의 능력진술문은 모두 의사소통 모드를 기준으로 하되 각 모드 아래에 다시 3개의 층위를 두어, 추상적인 능력에 대한 기술에서 시작하여 관찰가능한 과제 수행 단계로 구체화하는 방식을 취하고 있다. CEFR의 경우에는 모드 → 하위범주 → 척도 → 예시기술문 순으로, 미국의 능력진술문의 경우에는 모드 → 능숙도 기준 → 수행 지표 → 예시 순으로 구성되어 있다. 성취기준에 해당하는 예시기술문(혹은 예시)은 각 척도(혹은 수행 지표)별로 능숙도 단계에 따라 연속적으로 제시되어 있어 해당 척도(혹은 수행 지표)의 발달 과정을 한눈에 볼 수 있다. 이는 교사나 학습자가 현재 수준과 다음 단계로 나아가기 위해 학습해야 할 내용을 파악하는 데에 매우 유용하다. 반면, 우리나라의 성취기준은 각 학년군 아래에 4기능으로 나뉘어 제시되어 있는데, 이런 방식으로는 학년군간 연계와 위계를 파악하기 어렵다. 동일 기능에 대한 학년군별 성취기준을 비교해 보아도 주제에 관한 언급(예, ‘자기 주변의 일상생활’, ‘친숙한 일상생활’, ‘친숙한 일반적 주제’)을 제외하고는 연속성과 위계성이 잘 드러나지 않는다. 따라서 우리나라도 CEFR과 미국의 외국어 교육과정을 참고하여 성취기준에 층위를 두어 구조화하고, 단일 지표에 대한 성취기준을 학년군에 따라 연속적으로 제시하는 방안을 고려할 필요가 있다. 이는 역량의 발달과 달성을 파악하는 데에 효과적이다.

넷째, CEFR의 예시기술문과 미국의 능력진술문은 모두 그 내용이 매우 구체적이고 과제를 중심으로 이루어져 있다. CEFR의 예시기술문에는 구체적인 내용, 조건, 맥락 등이 상세하게 포함되어 있고, 미국 능력진술문의 경우에는 훨씬 좁은 범위의 세세한 과제들이 예시로 제시되어 있다. 물론 예시기술문이나 과제수행 예시는 필수 학습요소가 아니기 때문에 개수, 범위, 구체성 등에 있어서 비교적 자유로울 수 있다. 하지만 이러한 구체성이야말로 교사와 학습자가 영어로 무엇을 어느 수준까지 할 수 있어야 하는지 명확히 인지하는 데에 도움이 되고, 학습 활동과 평가로 곧바로 이어질 수 있다는 점에서 우리나라 성취기준에도 반영할 필요가 있다. 현재 우리나라의 성취기준은 “일상생활 관련 대상이나 친숙한 일반적 주제에 관한 말이나 대화를 듣고 세부 정보를 파악할 수 있다”(교육부 2015b, p. 31)의 예에서 볼 수 있듯이 ‘주제 + 기능(functions)’의 형태로 간략히 기술되어 있다. ‘일상생활 관련 대상’이 무엇인지, ‘친숙한 일반적 주제’는 무엇인지, 또 ‘세부 정보를 파악한다’는 것이 무엇을 의미하는지 명확하지 않다. 교육과정 사용자의 이해를 높이고 교육현장에 실질적인 정보를 제공하기 위해서는 현재의 일반적이고 간략한 성취기준 대신 예시, 맥락, 단서 등을 포함한 보다 구체적인 기술이 필요하다. 또한, 역량 중심 교육과정에서 반드시 해결해야 할 문제 가운데 하나가 역량 기반 평가의 개발인데, 구체적인 과제 중심의 성취기준은 자연스럽게 평가로 이어질 수 있다. 이와 관련하여 미국의 능력진술문은 본래 학습자주도형 포트폴리오 평가도구인 ‘LinguaFolio’에서 출발했다는

점에 주목할 필요가 있다. 현재는 'LingualFolio Online'(https://linguafolio.uoregon.edu/ 'Language Grow)이라는 온라인 플랫폼으로 운영되고 있는데, 학습자는 NCSSFL-ACTFL 능력진술문에 제시된 예시 과제들을 하나씩 수행한 후 그 결과물(음성 녹화, 쓰기 과제 등)을 능숙도의 근거로 온라인 플랫폼에 탑재하는 방식으로 외국어학습 포트폴리오를 구축해 나간다. 이는 학습자가 자신의 외국어학습 과정을 기록하고 성찰하고 계획하는 근간이 되고, 교사에게는 과정 및 성장 평가의 자료가 된다. 이처럼 우리나라도 성취기준을 구체적인 과제를 중심으로 제시하고 그 결과를 온라인 포트폴리오 형태로 축적하고 평가하는 시스템의 개발을 고려해볼 직하다.

다섯째, CEFR과 미국의 외국어 교육과정은 역량 중심 교육과정을 표방하면서도 모두 언어적 요소에 대한 분류 체계를 제시하고 있고, 각 요소에 대하여 능숙도 단계별 기술을 제공한다. 다만, 분류 체계의 구체적인 내용에 있어서는 차이가 있는데, CEFR은 의사소통 언어 능력의 하위에 '언어적 능력', '사회언어적 능력', '화용적 능력'의 3개 범주를 두고 다시 그 아래에 세부 요소들을 낱낱이 제시한 반면, 미국의 수행기술문은 '기능', '맥락과 내용', '텍스트 유형', '언어 제어(정확성)', '어휘', '의사소통 전략', '문화 인식'의 7개 언어적 요소를 설정하였다. 우리나라 교육과정에서는 언어 재료로 '문화', '소재', '의사소통 기능 예시문', '어휘', '언어 형식'의 5개 요소를 제시하고 학년군별 차이를 보여주고 있다. 그러나 문화를 제외한 나머지 4개 요소는 참고자료인 별표에 목록으로 나열되어 있어 성취기준과의 관련성이 부족하다. 또한 학년군별 위계가 어휘수의 차이, 혹은 특정 의사소통 기능 예시문이나 언어 형식의 차이로 나타나는데, 그 구분 근거가 미흡하고 언어 능력의 발달 단계를 보여주기에 적합하지 않다. CEFR과 미국의 외국어 교육과정처럼 언어 능력에 대한 분류 체계를 명확히 하고 각 요소별로 학년군의 상승에 따른 발달 양상을 명확하게 제시할 필요가 있다.

마지막으로 CEFR과 미국의 외국어 교육과정은 '영어 의사소통 역량' 이외에도 다양한 역량에 대한 지침을 제공하고 있다. CEFR의 경우 '의사소통 언어 책략', '의사소통 언어 능력', '다언어, 다문화 능력' 등에 대하여 능숙도 단계별 능력기술문을 제공하고 있다. 미국의 능력진술문의 경우 수행 지표나 과제수행 예시의 능숙도 단계를 결정하는 주요 요소 가운데 하나가 책략 사용이다. 따라서 자기관리 역량에 해당하는 요소가 이미 능력진술문의 일부로 포함되어 있다. 또한 2017년 개정에서 추가된 '간문화 의사소통(Intercultural Communication)' 영역의 능력 기술문과 '학습자를 위한 성찰 도구(Reflection Tool for Learners)'는 우리나라의 '공동체 역량'의 성취기준을 구체화하고 위계를 강화하는 데에 참조가 될 수 있다.

이상의 의미미한 시사점에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다. CEFR과 미국의 외국어 교육과정은 교육과정의 최종 형태가 아니라 원형(prototype) 혹은 참조기준에 가깝다. CEFR은 유럽 각국이 언어 교육과정을 개발하는 공동 기반이 되고, 본고에서 다룬 미국의 외국어 교육과정 역시 각 주별로 외국어 교육과정을 수립하는 기준점이 된다. 따라서 우리나라 교육과정에 비해 선택과 변형의 여지가 많다. 그럼에도 불구하고 오랜 시간에 걸쳐 언어교육에 대한 관점을 구축하고 이를 교육과정 전반에 일관성있게 반영하고 교육현장에서 실제 시행가능한 수준으로 구체화시킨 일련의 개발 과정 및 그 결과물은 우리나라 교육과정 개발에 있어서 유용한 참고자료가 된다. 또한, 고교학점제 시행, 교육 자치 및 학교 자율성 강화 등과 같은 최근의 국가 정책의 방향을 감안하면 미국의 교육과정처럼 우리나라의 교육과정도 국가 교육과정은 원형으로서 기준점을 제시하고 실제 운영되는 교육과정은 지역, 학교의 특성에 맞게 수정,

변형하여 시행하는 방안도 고려해볼 만하다.

References

- 교육부(Ministry of Education). 2015a. 『초·중등학교 교육과정 총론(2015 Revised National Curriculum)』. 세종: 교육부(Sejong: Ministry of Education).
- 교육부(Ministry of Education). 2015b. 『영어과 교육과정(English Curriculum)』. 세종: 교육부(Sejong: Ministry of Education).
- 교육부(Ministry of Education). 2017. 『2015 개정 교육과정 총론 해설: 중학교(Guides on 2015 Revised National Curriculum: Middle Schools)』. 세종: 교육부(Sejong: Ministry of Education).
- 권점례, 박은아, 김현경, 이영미, 강민규, 송민영, 배영권, 서영진(Kwon, J. R., E.-A. Park, H.-K. Kim, Y.-M. Lee, M.-K., Kang, M.-Y. Song, Y.-W., Pae and Y.-J. Seo). 2016. 『2015 개정 교육과정에 따른 초등학교 교육과정 적용 방안 자료집(Ways to Implement 2015 Revised National Elementary School Curriculum: Focused on Korean Language Arts, Social Studies, Math, Sciency, English, Integrated Subject)』 (RRC 2016-8-2). 한국교육과정평가원(Korea Institute for Curriculum and Evaluation).
- 김미진(Kim, M.). 2019. 2015 개정 영어과 교육과정 성취기준에 반영된 교과 역량 특성 분석(Analyzing the characteristics of subject competence reflected in the 2015 Revised English Curriculum achievement standards). 《교과교육학연구》(*Journal of Research in Curriculum & Instruction*) 23-2, 108-117.
- 김영은(Kim, Y.-E.). 2022. 역량 기반 교육과정 편제 방향 및 교육과정 구성 방안에 대한 논의(A discussion on organization of the competency-based curriculum). 《통합교육과정연구》(*Journal of Curriculum Integration*) 16-2, 111-139.
- 맹은경·고미라·배주경·안경자·이상민·장승아·정다운·주형미·황종배(Maeng, U., M. R. Ko, J.-K. Pae, K. Ahn, S. Lee, S. A. Chang, D. Jeong, H. M. Joo and J.-B. Hwang). 2021. 『역량함양 영어과 교육과정 재구조화 연구(Policy Suggestions for Restructuring the National English Curriculum to Develop Core Competences)』 (2021-commissioned-13). 교육부 & 아주대학교(Ministry of Education & Ajou University).
- 박혜영·김미경·박지선·이인화·이민형·옥현진(Park, H.-y., M. Kim, J. Park, I. W. Lee, M. H. Lee and H.-j. Ok). 2018. 『교과 교육과정 국제 비교 연구: 언어교육(자국어, 영어)을 중심으로(International Comparison of Curriculum in Subject Areas: Focusing on Language Education (National Language and English))』 (CRC 2018-32). 한국교육과정평가원(Korea Institute for Curriculum and Evaluation).
- 윤찬미·이진화(Yun, C. M. and J.-H. Lee). 2018. 2015 개정 교육과정의 창의융합교육에 대한 중·고등학교 영어 교사의 인식 연구(A study on secondary school English teachers' perception of the creativity convergence education in the 2015 revised curriculum).

- 《중등영어교육》(*Secondary English Education*) 11-3, 25-46.
- 이병천(Lee, B. C.). 2018. 영어교과 평가의 성취기준 비교 분석(Comparative analysis of achievement standards in English subject assessment). 《중등영어교육》(*Secondary English Education*) 11-4, 127-146.
- 이소영(Lee, S.). 2016. 2015 개정 영어과 교육과정의 변화 및 쟁점: 공통 교육과정을 중심으로(Major changes and issues of the 2015 Revised English Curriculum: With a focus on its common curriculum). 《학습자중심교과교육연구》(*Journal of Learner-centered Curriculum and Instruction*) 16-7, 499-519.
- 이승미·이병천·백경선·배화순·이경남·김선화·김희경·이영아·오수정(Lee, S.-M., B. C. Lee, K. Baek, H. Bae, G.-N. Lee, S. H. Kim, H. Kim, Y.-A. Lee and S. J. Oh). 2019. 『교육 자치 강화에 따른 국가 수준의 초·중학교 교육과정 설계 방안 탐색(National Curriculum Design for Elementary and Lower Secondary School in Compliance with the Strengthening of Educational Autonomy Policy)』 (RRC 2019-7). 한국교육과정평가원(Korea Institute for Curriculum and Evaluation.)
- 이영식·김혜영(Lee, Y.-S. and H.-Y. Kim). 2009. 영어과 개정 교육과정의 성취기준과 CEFR과의 비교연구(A comparative study of the achievement standards between the Revised Korean National Curriculum of English and Common European Framework of Reference). 《현대영어교육》(*Modern English Education*) 10-2, 108-132.
- 이영아(Lee, Y.-A.). 2022. 2022 개정 영어과 교육과정 개발을 위한 쟁점 및 과제(Development of 2022 revised English curriculum: Issues and Challenges). 《현대영어교육》(*Modern English Education*) 23-1, 28-41.
- 임찬빈·이문복·이혜원·주형미·김성혜·이영아·이완기·김진완·민찬규(Imm, C. B., M. Lee, H. Joo, H. M. Joo, S. H. Kim, Y.-A. Lee, W. Lee, J. Kim and C. Min). 2013. 『미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색(Exploring Directions for the Development of National English Curriculum for Future Society)』 (CRC 2013-25). 한국교육과정평가원(Korea Institute for Curriculum and Evaluation.)
- 전지혜·김정렬(Jeon, J.-H. and J.-R. Kim). 2018. 2015 개정 영어과 교육과정과 CEFR Basic User 단계의 언어능력 기준안 분석(An analysis of the standard of language competence between 2015 Revised English Curriculum and CEFR Basic User Level). 《학습자중심교과교육연구》(*Journal of Learner-centered Curriculum and Instruction*) 18-7, 65-87.
- 주형미·김성혜·박태준·배주경·강혜정·맹은경·윤상돈·이영아(Joo, H. M., S. H. Kim, T. Park, J.-K. Pae, H. Kang, U. Maeng, S. Yoon and Y.-A. Lee). 2021. 『포스트코로나 대비 미래지향적 영어과 교육과정 구성 방안 연구(A study on the Development of a Future-oriented National English Curriculum in the Post-COVID Era)』 (CRC 2021-13). 한국교육과정평가원(Korea Institute for Curriculum and Evaluation.)
- 한혜정·이승미·민용성·이주연·이수정·노은희·주형미·변희현·김현미·김광규·배화순·김상범·유금복·서지영·장근주·임윤진·권유진·이은경·윤영순·최성희(Han, H., S. Lee, Y. Min, J. Lee, S. Lee, E.

- Noh, H. M. Joo, H. Byeon, H. Kim, K. Kim, H. Bae, S. Kim, K. Yoo, J. Seo, K. Chang, Y. Im, Y. Kwon, E. Lee, Y. Yoon and S. Choi). 2020. 『교과 교육과정 개발 방향 설정 연구(A study on Direction for Subject Curriculum Development』 (CRC 2020-8). 한국교육과정평가원(Korea Institute for Curriculum and Evaluation).
- 황필아(Hwang, P.-A). 2016. 2015 개정 초등영어 교육과정의 읽기 성취기준 적정성 연구(A study on the adequacy of the achievement standards of primary English reading in the 2015 Revised National Curriculum). 《영어교과교육》(*Journal of the Korea English Education Society*) 15-4, 147-165.
- ACTFL Task Force on Decade of Standards Project. 2011. *A Decade of Foreign Language Standards: Influence, Impact, and Future Directions*. Alexandria, VA: Author.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 2012a. *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Alexandria, VA: Author.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 2012b. *Performance Descriptors for Language Learners*. Alexandria, VA: Author.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 2017. *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: Performance indicators for language learners*.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Sssessment* (Companion volume with new descriptors). Retrieved on April 20, 2022, from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- OECD. 2018. *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- The National Standards Collaborative Board. 2015. *World-Readiness Standards for Learning Languages* (4th ed.). Alexandria, VA: Author.
- Yim, S. Y. 2022. Development of a competency-based English curriculum: A cse of Singapore. *The Journal of East and West Studies* 19-1, 143-157.

예시 언어(Examples in): 영어(English)

적용가능 언어(Applicable Languages): 영어(English)

적용가능 수준(Applicable Level): 초등(Primary), 중등(Secondary)