

## 영어과 개정 교육과정의 성취기준과 CEFR과의 비교 연구\*

이영식, 김혜영  
한남대학교, 충남여고

Lee, Young-Shik & Kim, Hye-Young. (2009). A comparative study of the achievement standards between the Revised Korean National Curriculum of English and Common European Framework of References (CEFR). *Modern English Education*, 10(2), 108-132.

In recent years the Korean National Curriculum of English has been revised and its achievement standards have been established. The purpose of this paper is to compare the achievement standards of the Korean National Curriculum of English with those of Common European Framework of References (CEFR) which has been developed by a number of leading applied linguists and pedagogical specialists from more than 40 member states of the Council of Europe. It also explores the underpinnings and rationales of the two framework developments and discusses their commonalities and differences in terms of the standard descriptions and the framework development methods. Based on the discussions and findings, some general suggestions are made to provide the common basis for the proper Korean curriculum development of English education. Firstly, complementary quantitative methods are needed to obtain objective validity of achievement standards. Secondly, like CEFR, the descriptive scheme of our achievement standards is required to emphasize the communicative aspects by setting communicative metacategories. Finally, there seem to be significant level discrepancies within the same category as well as between the different categories of language skills. Therefore, it is necessary to maintain the balance in describing the levels of language attainment.

[achievement standards/scales of language proficiency/Common European Framework of Reference for Languages/  
CEFR/성취기준/언어능숙도척도/유럽공통참조기준]

### I. 연구의 필요성 및 목적

---

\*본 논문은 2009학년도 한남대학교 학술연구 조성비 지원에 의하여 연구되었음.

교육과정 개정을 수시 개정 체제로 전환하는 정책에 따라, 각종 요구조사, 실태조사 등을 기반으로 7차 교육과정을 수정·보완하여 2007년에 개정 교육과정이 고시되었다. 2009년부터 초등학교 1, 2학년을 시작으로 단계적으로 교육과정을 적용하여 2013년이 되면 고등학교 3학년까지 완전히 개정 교육과정의 적용을 받게 된다. 하지만 타 교과와 달리 영어, 수학 교과의 경우에는 중학교 1학년과 고등학교 1학년도 2009년부터 새로운 교육과정의 체제 하에 새 교과서를 가지고 학교 교육이 이루어지기 시작하였다.

교육과정 개정과 관련된 연구들(김진석, 2008; 이의갑 외 8인, 2005; 임찬빈 외 9인, 2006)에 따르면 이번 교육과정 개정에서는 단계형 수준별 교육과정을 삭제하고, 심화단계의 내용을 따로 분리하지 않고 통합하여 제시하였으며, 성취기준의 일관성 및 연계성을 확보하려고 하였고, 학교급별·학년별 난이도 수준을 고려하여 개정하였다고 밝히고 있다. 이것으로 보아 영어과 교육과정을 개정하는 과정에서 가장 중점을 두어 수정·보완한 부분이 바로 성취기준과 관련된 내용이라는 것을 알 수 있다.

그 동안 7차 영어과 교육과정의 성취기준에 대해서 성취기준의 수준이 지나치게 높은 수준으로 설정되었으며, 성취기준의 진술문에 사용된 용어가 너무 추상적이며 포괄적이어서 지침으로서의 역할을 하지 못한다는 지적이 있었다(이의갑 외 8인, 2005). 따라서 이번 개정 교육과정에서는 성취기준의 수준을 하향 조정하는 방향으로 개정되었으며, 특히 말하기, 쓰기와 같은 표현기능에 대한 성취기준이 너무 높게 설정되어 우리나라와 같은 EFL 환경에서는 달성하기 어렵다는 의견이 많아 이 두 기능에 대한 성취기준이 조정의 주요 대상이 되었다(임찬빈 외 9인, 2006; 홍완기, 2005). 또한 성취기준의 진술에 사용된 모호한 표현들을 명료한 표현으로 바꾸는 작업도 함께 이루어졌다.

하지만 우리나라 교육과정 개정 절차는 주로 연구진들의 직관과 질적인 연구방법에 의존하고 있으며 객관적인 방법에 의한 검증 절차를 거쳐 타당성을 입증하는 과정을 거치지 않은 것으로 보인다. 물론 광범위한 설문조사와 영어교육 전문가들의 의견 수렴 절차를 거쳤으나, 그 역시 설문 대상자와 영어교육 전문가들의 직관을 종합하여 수렴한 것이라고 할 수 있다. 초기에 성취기준 진술문을 작성할 때는 직관적 방법이나 질적 방법에 의존하더라도, 차후에는 이론적 검토나 양적 검증 과정을 거쳐 진술문의 객관성과 타당성을 입증할 필요가 있다.

따라서 성취기준의 설정과 진술문이 어떤 기준을 갖추어야 하는지 이론적인 근거를 찾아 점검해 볼 필요성이 있다. 또한, 직관적 방법, 질적인 방법, 양적인 방법의 다양한 접근법을 통해 성취기준으로서의 적합성을 검증받은 외국의 언어 능숙도 척도를 활용하여 우리의 개정 교육과정에 제시된 성취기준과 비교해 봄으로써 타당성을 확인해 보는 연구가 필요하다(윤현진, 박선화, 이근호, 2008; 이의갑, 이양락, 박순경, 정영근, 2004). 그리하여 본 연구에

서는 공인된 언어 능숙도 척도 중에서 유럽 전역에서 여러 언어에 대한 공통적인 언어 능숙도 척도로서 사용되고 있는 유럽공통참조기준(Common European Framework of Reference for Languages; 이하 CEFR)과 우리의 고등학교 1학년 영어과 성취기준을 비교·분석함으로써 성취기준 진술에 대한 시사점을 도출해보고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 성취기준(Achievement Standards)

#### 1) 성취기준 중심의 교육과정 진술의 배경

교육과정을 성취기준 중심으로 진술하고자 한 교육과정 개혁 운동은 구미 여러 나라에서 1990년대부터 시작되어 현재까지 지속되고 있으며, 세계적으로 진행되는 ‘21세기를 대비한 교육 개혁’ 동향의 하나이다. 교육과정을 성취기준형으로 개발하는 노력은 미국에서 먼저 일어난 것으로 보인다. 미국이 교육 성취를 제고하기 위해 1970년대 후반부터 1980년까지 시험 중심의 교육 개혁을 하려고 했으나, 평가시스템을 교육과정과 관련짓지 않은 채 제정하고 확장시키면서 상황이 더욱 혼란스러워졌다. 이에 따라 시험 중심의 개혁에는 한계가 있다는 반성이 일게 되었고, 이러한 반성에 기초해서 생겨나기 시작한 것이 성취기준 개발 운동이었다(윤현진 외 2인, 2008). King과 Evans(1991)는 ‘교사가 무엇을 가르칠 것인가’와 같은 교수 활동 중심의 교육 활동에서 ‘학생이 무엇을 배웠는가’와 같은 학습활동 중심의 교육 활동으로 관점을 전환하는 것이 이 교육 개혁 운동의 핵심이라고 하였다(윤현진 외 2인, 2008). 즉, 일정한 교육 기간이 끝났을 때 학생들이 학습의 결과로서 나타내 보일 수 있는 사항들을 중심으로 교육과정의 교육 내용을 진술해야 한다는 것이다. 우리나라도 이러한 외국의 교육 개혁 추세를 받아들여 제7차 교육과정 때부터 교과 교육과정의 내용 영역을 성취기준형으로 진술하고 있다.

#### 2) 성취기준의 정의

우리가 번역하여 사용하고 있는 기준(standards)이라는 말은 한 가지 의미만을 갖는 것이 아니라 다양한 맥락에서 다원적인 의미로 사용되고 있다. 이러한 다양한 종류의 기준들을 종합·정리하여, 김신영, 백순근, 채선희(1998)는 기준의 의미를 대체로 다음과 같은 네 가지 맥락을 가지고 있는 것으로 설명하

고 있다. 첫째, ‘기준’은 국가 수준에서 교과별로 학생들이 배워야 할 내용을 상세화한 것으로 해당 학년에서 배워야 할 국가 수준의 교육기준(Educational Standards)을 뜻한다. 두 번째는 무엇을 평가할 것이며, 어떤 관점을 중시하고, 무엇에 초점을 두고, 어떤 점을 강조하여 평가할 것인가를 구체화한 것으로서, 평가준거의 의미를 지니는 준거(criterion)로서의 성취기준이다. 세 번째는 평가를 실시한 후 학습자의 능력 수준 구분을 위해 평가 결과를 나눌 때의 기준(분할점으로서의 기준: cutoff score)이다. 끝으로 평가 자체의 가치와 질을 결정하기 위해 널리 받아들여진 원칙으로서의 기준(교육평가의 질 관리를 위한 기준)을 의미한다. 이와 같은 기준에 대한 의미 해석에 근거하여 우리나라 교육과정에서의 성취기준은 대체로 이 네 가지 의미 중 첫 번째로 소개되었던 국가 수준의 교육기준의 의미로 규정되어 왔다고 할 수 있다.

## 2. 성취기준(언어 능숙도 척도)의 능력기술문항(descriptors)

### 1) 능력기술문항의 정의

교육과정의 성취기준은 그 분야의 능력을 기술하기 위한 능력기술문항으로 구성되어 있다. 그런데 언어 교육과정의 성취기준은 바로 언어 능숙도 척도를 의미하기 때문에, 여기에서 성취기준과 언어 능숙도 척도는 동일한 의미로 볼 수 있다. Milanovic(2002)은 능력기술문항을 “어떤 점수를 얻기 위하여 응시자에게서 기대되는 숙련도 정도 또는 수행의 유형을 요약하는, 평가 척도상의 등급에 따른 간략한 기술”(p. 48)로서 정의하고 있다. 듣기 영역의 ‘라디오 방송과 녹음 듣고 이해하기’ 척도에서 “예상 가능한 일상을 다루는 짧은 녹음 자료에서 중요한 정보를 이해하고 추출해 낼 수 있다.”, “비교적 천천히 분명하게 전달된다면, 친숙한 주제에 관한 라디오 뉴스나 더 단순한 녹음 자료의 요점을 이해할 수 있다.”(Council of Europe, 2001, p. 68)는 각각 하나의 능력기술문항이다.

### 2) 능력기술문항 진술에 대한 지침

CEFR에 소개된 능력기술문항 진술에 대한 다섯 가지 지침은 다음과 같다 (Council of Europe, 2001).

#### (1) 긍정성(Positiveness)

능력기술문항은 긍정적으로 기술되어야 한다. 언어 능력 수준이 단지 수험자들을 가려내기 위한 도구로서만이 아니라 학습 목표로서의 역할을 해야 한

다면 긍정적으로 표현하는 것이 바람직하다. 낮은 수준의 학습자에 대하여 긍정적인 표현으로 능력기술문항을 진술하는 하나의 방법은 기술문에 단서 조항을 추가하는 것인데, 그것은 학습자의 독립성과 관련이 있다. 즉, 학습자가 대화상대자에게 분명하게 말해 달라고 요청하거나, 자신이 말하고자 하는 바를 표현할 때 도움을 받을 수 있는지 등 대화상대자에 대한 학습자의 의존 정도를 능력기술문항에 추가하는 것이다.

#### (2) 명확성(Definiteness)

능력기술문항은 구체적으로 과제를 명시하고 과제를 수행하는데 어느 정도의 언어기능이 필요한지를 명확하게 설명해야 한다. 여기에는 두 가지 요점이 있는데, 한 가지는 능력기술문항에 모호한 표현이 들어있을 경우 사람들이 그것을 읽고 수용할 때 서로 다르게 해석할 여지가 있기 때문에 모호함을 피해야 한다는 것이다. 또한 척도 상의 단계들을 구분하는데 있어 단계의 수준을 높이기 위해 'some'이나 'a few'를 'many'나 'most'로 대치하거나 'fairly broad'를 'very broad'로 대체하는 등 언어적 표현에만 의존해서는 안 되며, 학습자가 실제 나타내 보일 수 있는 언어기능 수행의 차이에 따라 단계의 구분이 될 수 있도록 해야 한다.

#### (3) 명료성(Clarity)

능력기술문항은 가능한 한 전문용어를 배제하여야 하며, 명시적이고 논리적인 단순한 구문으로 쓰여야 한다.

#### (4) 간결성(Brevity)

능력기술문항은 짧고 간결하게 기술되어야 한다. 총체적 척도(holistic scales)의 경우에는 각 척도의 주요 특징들을 알기 쉽게 총망라하는 긴 단락으로 기술되어 있다. 그러한 척도는 해당 수준의 전형적인 학습자가 보일 수 있는 수행을 상세하고 이해하기 쉽게 나열함으로써 명확성을 성취한다. 그러나 교사들이 평가 과정에서 능력기술문항을 사용할 때는 짧은 능력기술문항을 선호하기 때문에 간결하게 표현된 척도가 활용도가 높다.

#### (5) 독립성(Independence)

각각의 능력기술문항은 독립성을 지녀야 한다. 즉, 능력기술문항이 척도 상의 다른 능력기술문항과 관련성이 있는 경우에만 의미를 가지기 보다는 독립된 하나의 목표로서의 역할을 할 수 있어야 한다는 것이다. 독립적 완전성(independent integrity)을 갖고 있는 능력기술문항은 여러 다른 형태의 평가에서 활용될 수 있다. 예를 들어 교사가 학습내용에 대한 평가를 실시할 때 능

력기술문항이 평가기준으로 활용될 수 있으며, 학습자를 위한 자기평가 체크리스트나 설문지를 작성할 때 능력기술문항이 독립적인 준거 진술문으로서 사용될 수 있다.

### 3. 척도 개발 방법론

능력기술문항을 여러 다른 수준에 할당하는 방법은 크게 직관적 방법, 질적 방법, 양적 방법의 세 그룹으로 범주화할 수 있다. 하지만 언어척도를 개발하는데 있어 가장 좋은 접근법은 보완적이고 누적적인 과정으로 세 가지 접근법 모두를 결합하는 것이라 할 수 있다(Council of Europe, 2001).

#### 1) 직관적 방법

직관적 방법들은 어떤 구조화된 자료 수집을 필요로 하는 것이 아니라, 단지 원칙에 의거한 경험의 해석을 필요로 한다. 초기에 전문가들이 척도를 작성할 때는 해당 목표 집단에 대한 요구 분석을 한 후에, 기존의 척도들과 교육과정 문서들, 그리고 다른 관련 자료들을 참고하여 척도를 작성한다. 그 후에 전문가들의 경험에 근거하거나 학습자들의 언어수행 샘플들을 비교한 것에 근거하여 초안에 대해 검토하고 토의를 한다. 이런 토의과정을 통해 전문가들은 척도의 수준과 기준에 대한 이해를 공유하게 되고, 척도에 사용된 언어 표현을 다듬는 작업이 뒤따른다(Liskin-Gasparro, 1984; Lowe, 1985, 1986).

#### 2) 질적 방법

질적 방법은 정보 제공자 집단과의 소규모 워크숍을 통해 얻어진 정보에 대한 질적인 해석을 포함한다. 질적 방법의 핵심 개념 중 공식화는 다음과 같은 과정을 거친다. 일단 작성된 척도 초안이 있다면, 그 척도를 사용할 사람들을 대상으로 그들이 옳다고 생각하는 순서대로 능력기술문항들을 척도 상에 배치해 보도록 한다. 그 과정에서 원래의 의도된 순서와 그들이 배치한 순서에 차이가 드러날 경우 의견 교환을 통해 이유를 확인해 본다. 또한 척도 수준 간의 간격을 파악해보고 겹치는 부분이 생기는 경우에는 한 수준을 없애기도 한다.

또 다른 핵심 개념은 수행과 관련이 있는데, 능력기술문항과 실제 학습자들의 언어수행 사이에 일관성이 있어야 하기 때문이다. 각 등급 수준에 있는 학습자들이 보이는 전형적인 언어수행들을 파악하기 위해 학생들의 실제 언어수행을 녹음하거나 녹화하고 그것을 바탕으로 ‘핵심 샘플 대본’을 작성한다. 그리고 노련한 평가자들에게 각 수준에 대한 ‘핵심 샘플 대본’을 능력기술문항과 대응시켜 보도록 한다. 그 과정에서 각 수준에 해당하는 주요 특성들을 확인할 수 있으며 그 특성들을 능력기술문항에 통합시킨다(Alderson,

1991; North, 2002; Shohamy, Gordon, & Kraemer, 1992).

능력기술문항을 척도 상에 배치하는 또 다른 방법은 능력기술문항들을 정해진 범주와 수준에 따라 파일로 분류하는 것이다. 분류 과정에서 논의를 통해 어떤 능력기술문항을 없애거나 수정해야 할지, 어떤 능력기술문항이 명료하고 유용하며 해당 척도와의 관련성이 높은지 확인한다. CEFR의 예시 척도 세트가 근간을 두고 있는 능력기술문항 풀(pool)이 이런 방식으로 개발되고 수정되었다.

### 3) 양적 방법

양적 방법은 상당한 양의 통계적 분석과 결과에 대한 꼼꼼한 해석을 포함한다. 세부적인 방법에는 판별 해석(discriminant analysis), 다국면 척도화(multidimensional scaling), 문항 반응 이론(item response theory: IRT) 등이 있다. 판별 해석을 하기 위해서는 이미 평가된 수행 샘플들을 대상으로 질적 방법인 담화분석을 해야 한다. 그런 후에 평가자들이 수행 샘플에 등급을 부여할 때 활용한 특징들 중 어느 것이 중요한지 결정짓기 위해 중다회귀분석을 실시한다. 그 과정에서 밝혀진 핵심 특징들은 각 수준에 대한 능력기술문항을 작성하는데 포함시킨다(Fulcher, 1996).

다음으로 다국면 척도화 방법은 핵심 특징들을 파악하고 그들 사이의 관계를 확인하는 기술적 기법이다. 이 방법에서는 몇 개의 범주로 구성되어 있는 분석적 척도로 언어수행을 평가하는데, 그 평가 결과는 실제로 수준을 결정할 때 어느 범주들이 결정적인 역할을 하는지 증명해주며, 각기 다른 범주들 간의 근접성이나 거리를 파악할 수 있게 해준다.

마지막으로 문항반응이론은 주로 문제 은행 속의 개별적인 시험 문항의 난이도를 결정하는데 사용되었으나 Rasch 모형과 함께 척도화 방법론으로 개발되었고, 이 접근법의 개발을 통해 시험 문항 뿐 아니라 의사소통능력에 대한 능력기술문항을 척도화하는데 Rasch 모형을 이용할 수 있게 되었다. Rasch 모형은 척도를 개발하는데 유용할 뿐 아니라, 평가 척도 상에서 등급이 실제로 사용되는 방식을 분석하는데도 이용될 수 있다(Davidson, 1992; Milanovic, Saville, & Cook, 1996; Stansfield & Kenyon, 1996).

## 4. 유럽공통참조기준(CEFR)

### 1) CEFR의 목적

1980년대와 1990년대의 여러 선행연구들을 바탕으로 2001년에 유럽회의(Council of Europe)에서 *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*를 발간하였다. CEFR의 목적은 전 유

럽 41개 국가나 주의 언어교육을 위한 수업계획, 교육과정 요강, 시험, 교재 등을 개발하기 위한 공통 기반을 마련하는데 있다. 즉, CEFR은 목표, 내용, 방법을 명시적으로 기술하기 위한 공통 기반을 제공하여 어학강좌, 수업계획, 요강, 그리고 능력 검정의 투명성을 높이고 현대어 영역에서의 국제 협력을 강화하는데 기여하고자 하는 것이다. 또한 능력수준도 규정되어 있어서 평생 동안 학습과정의 단계마다 학습 진척을 측정할 수 있다. 이러한 언어 능력을 기술하기 위한 객관적인 공통의 기준이 마련되면, 상이한 배경에서 얻어진 능력 검정을 서로 인정하는 것이 더 용이해 질 수 있다.

또한 CEFR은 외국어의 교수와 학습에 관련된 교사, 학습자, 평가자, 교재 개발자 등의 여러 당사자들에게 메타언어(언어를 분석하거나 기술하는데 사용하는 언어)와 준거점을 제공함으로써 의사소통을 저해하는 장벽을 극복하도록 도와주려는 목적을 가지고 있다. 뿐만 아니라, 교육기관 책임자, 교재 집필자, 교사, 교사 양성자, 시험 출제자 모두에게 자신이 제대로 노력하고 조정하며 그들이 책임지고 있는 학습자들의 실제 요구를 충족시키고 있는지에 대해 스스로의 활동을 성찰하는 방법을 제공해 준다고 볼 수 있다.

2) 기본 개념

(1) 공통 참조 수준

CEFR에서는 학습 영역을 초급 단계, 중급 단계, 고급 단계로 나누었던 고전적인 분류 체계를 활용하되, 더 세분화된 하위 단계를 두어 언어 능숙도 정도를 A1, A2, B1, B2, C1, C2의 6단계로 나누고 있다. 즉, 3개의 큰 참조수준 A, B, C에서 출발하는 다음 그림 1과 같은 분류를 제안하고 있다.

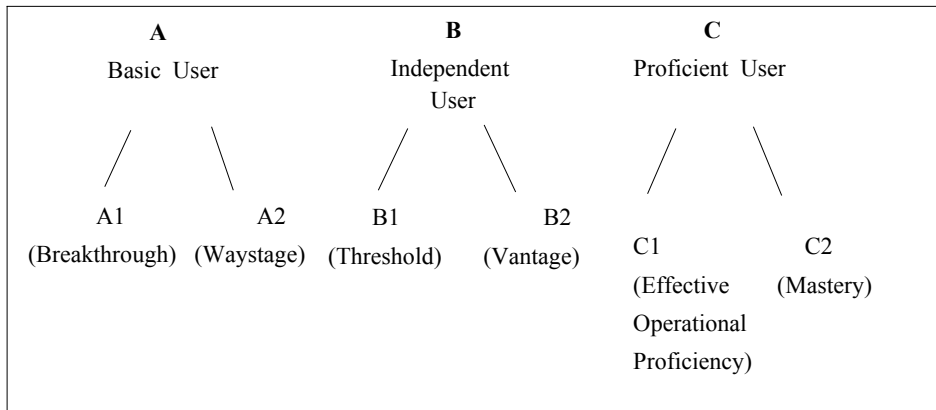


그림 1. CEFR의 언어 능숙도 6단계(Council of Europe, 2001).



각각의 공통 참조수준들의 개략적인 특성은 표 1의 총괄 척도(global scale)에 잘 나타나 있다.

표 1

공통참조수준의 총괄 척도(Council of Europe, 2001)

숙달된 언어 사용	C2	실제로 듣거나 읽은 모든 것을 쉽게 이해할 수 있다. 다양한 문어와 구어로 된 자료에서 얻은 정보들을 요약할 수 있으며, 이 때 근거와 설명을 통일성 있는 표현으로 재구성할 수 있다. 자발적으로 아주 유창하고 정확하게 자신의 의견을 표현할 수 있고, 복합적인 사항을 다룰 때에도 미묘한 의미 차이까지 구별하여 표현할 수 있다.
	C1	광범위하고 까다롭고 긴 텍스트를 이해할 수 있고, 여기에 내포된 함축적 의미를 파악할 수 있다. 길으로 확연히 드러나게 표현할 어구를 찾지 않고서도 자발적으로 유창하게 자신을 표현할 수 있다. 사회적, 학문적, 전문적 목적을 위해 언어를 유연하고 효과적으로 사용할 수 있다. 복합적인 사항에 대해 분명하고 체계적이고 상세하게 의사를 표현할 수 있으며, 텍스트 연결을 위해 조직적인 패턴, 연결어, 응집 장치 등의 수단을 적절하게 사용할 수 있다.
자립적 언어 사용	B2	자신의 전문 분야에서의 전문토론을 포함하여, 구체적이고 추상적인 화제에 대한 복합적인 텍스트의 요점을 이해할 수 있다. 쌍방 간에 큰 긴장감 없이 원어민과의 대화가 가능할 정도로 자발적으로 유창하게 의사소통을 할 수 있다. 광범위한 주제에 대해 분명하고 상세하게 의사를 표현할 수 있고, 시사성 있는 문제에 대한 입장을 설명하고, 다양한 가능성들의 장단점들을 제시할 수 있다.
	B1	업무, 학교, 여가 시간 등과 같은 친숙한 문제들에 대해 명확한 표준어로 입력이 주어질 때 요점을 이해할 수 있다. 여행 중에 언어사용 지역에서 마주칠 수 있는 대부분의 상황들을 다룰 수 있다. 친숙한 주제들과 개인적인 관심 분야에 대해 간단하고 관련성 있게 표현할 수 있다. 경험과 사건에 대해 보고할 수 있고, 꿈과 희망 그리고 목표를 묘사할 수 있으며, 계획과 견해에 대해 짚막하게 근거를 제시하거나 설명할 수 있다.
기초적 언어 사용	A2	가장 직접적으로 관련이 있는 분야(예를 들어 신상, 가족, 쇼핑, 업무, 가까운 주변 지역에 대한 정보)와 관계가 있는 문장들과 자주 사용되는 표현들을 이해할 수 있다. 친숙하고 일상적인 문제에 대한 간단하고 직접적인 정보교환이 중심이 되는 일상적인 상황에서 의사소통을 할 수 있다. 간단한 용어로 자신의 출신과 교육, 직접적인 주변 환경, 직접적인 욕구와 관련된 것들을 기술할 수 있다.
	A1	구체적인 욕구 충족을 지향하는 친숙하고 일상적인 표현들과 아주 간단한 어구들을 이해하고 사용할 수 있다. 자신과 다른 사람을 소개할 수 있고, 다른 사람들에게 그들이 어디에 사는지, 어떤 사람들을 알고 있는지, 어떤 물건들을 가지고 있는지와 같은 개인적인 신상에 대해 질문하고 대답할 수 있다. 대화상대자가 천천히 분명하게 말하고 도와줄 준비가 되어있으면 간단한 방식으로 의사소통을 할 수 있다.

(2) 예시 능력기술문항

CEFR에서는 2단계 모델을 이용한 척도를 제공하고 있는데, 한 가지 단계는 앞서 설명한 공통 참조수준으로 공통적인 넓은 수준의 단계로서 설정된 것이라고 할 수 있다. 한편, CEFR은 언어 학습자, 교사 등의 사용자가 자신의 상황에 맞게 필요한 부분을 찾아서 쉽게 활용할 수 있도록 더 세부적인 단계인 예시 능력기술문항을 제공하고 있는데, 그것은 공통 참조수준과 관련하여 여러 영역에서의 각 수준의 언어 능력을 기술하는 50여 개의 항목으로 제시되고 있다.

이러한 예시 능력기술문항들은 기술 체계에 있어서 다음과 같은 3개의 상위 범주와 관련이 있다. 첫 번째 범주는 ‘의사소통적 활동’으로 ‘이해’, ‘상호작용’, ‘표현’의 세 영역으로 분류하여 능력 기술을 나열하고 있다. 두 번째 범주는 ‘전략’ 범주로 의사소통적 활동을 수행할 때 적용하는 몇 가지 전략에 대한 능력 기술이 열거되어 있다. 전략은 학습자의 자원, 즉 능력과 이들이 그 자원을 가지고 할 수 있는 것, 다시 말해 의사소통적 활동 사이의 연결점으로 간주된다. 세 번째 범주는 ‘의사소통적 언어능력’ 범주로 언어적인 능력, 화용적인 능력과 사회언어적인 능력의 측면을 척도화한 능력기술문항이 열거되어 있다.

대부분의 예시 능력기술문항은 여섯 단계로 되어 있지만, 사용자가 넓게 구성된 수준 단계를 선호하는지 좁게 구성된 수준 단계를 선호하는지에 따라 특정 단계를 세분화하는 일이 가능하다. 즉, 목표하는 영역의 언어학습 환경별로 차별화된 다른 관점에 따라 척도의 단계들을 세분화하여 나눌 수 있다. 그림 2에서와 같이 가장 기본단계인 A1과 가장 높은 단계인 C2를 제외하고 나머지 중간 단계들을 보충하면서 가지를 더 나누게 되면 각 단계간의 간격이 좁은 언어 척도가 만들어진다. 이런 방식으로 언어교육 상황에서 각각 초등, 중등, 고등 단계에 적합하도록 척도를 변형하여 활용할 수 있다.

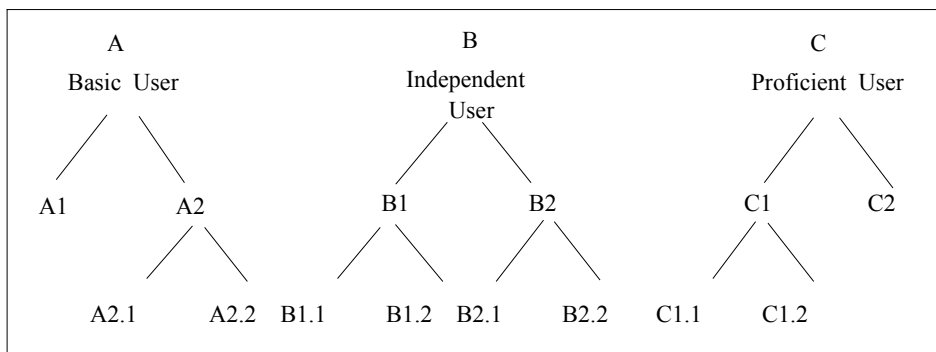


그림 2. CEFR 수준의 세분화 방법 예시(Council of Europe, 2001).

그림 2에 제시한 바와 같이 예시 능력기술문항은 ‘기준 수준’(예컨대 A2 또는 A2.1)과 ‘상위 수준’(A2.2 또는 A2+)으로 구분할 수 있다. ‘상위 수준’에 해당하는 단계는 ‘듣기 이해 전반’에 대한 표 2에서 알 수 있듯이 가로선으로 구분하여 표시한다.

표 2

기준수준 A2.1과 상위수준 A2.2(A2+) 예시: 듣기 이해 전반 (Council of Europe, 2001)

	분명하고 천천히 말을 한다면, 구체적인 종류의 욕구를 충족시킬 수 있을 만큼 이해할 수 있다.
A2	분명하고 천천히 말을 한다면, 아주 직접적인 주제(예를 들어 개인, 가족, 물건 사기, 업무나 가까운 주변 환경에 대한 아주 기본적인 정보)에 관련된 표현과 단어를 이해할 수 있다.

이와 같이 다양한 사용자가 그들의 필요와 상황에 따라 ‘잘라서’ 세분화된 하위 수준으로 나누어 사용할 수 있으므로, 이 분지적 접근법은 매우 탄력적인 활용성이 있다고 할 수 있다. 이렇게 가지를 나누더라도 공통 체계와는 분명하고 뚜렷한 관계를 갖게 되며, 단계별로 번호를 부여하면 상위 목표와의 명시적 관련성이 유지되면서도 다시 하위 부류로 나눌 수 있다. 이처럼 유동적인 분지 체계를 활용하는 것의 장점은 관계 기관들이 자신들이 원하는 수준까지 가지를 세분화할 수 있고, 그러면서도 항상 ‘공통참조기준’에서 어떤 위치인지를 알 수 있다는 것이다.

### III. 연구 결과 및 논의

#### 1. 성취기준 개발 절차의 방법적 측면

이번 2007 개정 교육과정은 7차 교육과정을 수정·보완하는 수시 개정의 방식을 취하였다. 따라서 영어과 교육과정의 성취기준을 어떤 절차에 의해 만들었는지에 대해 근본적으로 알아보기 위해서는 7차 교육과정의 성취기준 개발 과정을 먼저 살펴보아야 할 것이다.

최진황, 박기화, 김은주(1997)에 따르면 7차 영어과 교육과정의 성취기준 개발은 교육 전문가, 교사, 학부모, 학생을 대상으로 하는 대규모의 설문 조사를 통해 국민공통기본교육 기간의 최종 학년인 고1의 성취기준 수준을 정하였다. 이 수준은 대체로 미국 외국어 교사 협의회(the American Council on the

Teaching of Foreign Languages)에서 제시한 각 영역별 성취기준의 중상 수준에 해당된다.

이에 따라 7차 영어과 교육과정에서는 국민공통기본교육 기간의 최종 학년 성취기준을 결정하고 난 후, 미국 15개 주, 영국, 이스라엘, 호주 등의 외국어 교육과정 목표와 학습 내용을 참고하여, 설정한 최종 성취기준보다 낮은 수준에 속한다고 생각되는 성취기준들을 대상으로 서로 다른 활동, 목표, 내용, 과제라고 생각되는 모든 성취기준 진술을 추출하였고, 이들을 낮은 수준부터 높은 수준에 이르기까지 수준별로 배열하였다. 성취기준 배열 과정에서 학년별로 성취기준 진술문의 수를 대체로 일정한 수로 유지하였으며 연구진의 판단에 지나치게 수준의 간격이 크다고 생각되는 학년 내용에서는 추가로 성취기준 진술문을 개발하여 삽입하였다. 또한 학년별로 적절하다고 생각되는 수준이 되도록 성취기준을 조정하고 수정하였다. 이렇게 작성된 성취기준은 전문가 협의회에 제시되었고, 초·중·고 교사 및 교육 전문가로 구성된 협의진은 각 성취기준의 수준과 간격, 배열과 학습 양 등을 검토하여 필요한 조인과 수정을 하였다고 보고하고 있다.

7차 교육과정의 성취기준 개발 과정에서 여러 단계를 거쳐 검토하고 수정·보완해 나가는 절차를 밟았으나 성취기준 개발 참여자들의 직관과 질적인 방식에 주로 의존하여 진술문의 선정 및 개발이 이루어진 것으로 보인다. 즉, 설정된 성취기준의 수준과 간격, 배열이 적절하게 이루어졌는지에 대해 통계 처리와 같은 양적 방식을 통한 타당화 과정을 거쳤다는 설명이 포함되어 있지 않다.

이러한 우리의 성취기준 개발 절차에 비하여 CEFR의 공통 참조수준과 예시 능력기술 문항 개발 절차에서는 직관적, 질적, 양적 연구방법의 체계적인 조합이 이용되었다. 먼저 기존의 척도들을 ‘참조기준’에 있는 기술범주와 관련하여 분석하였고, 이어서 직관적인 단계에서 이 자료의 개정 작업을 했다. 이때 새로운 능력기술문항들이 작성되고, 수집된 모든 자료들이 전문가들에 의해 논의되었다. 이어서 선택된 기술범주들을 이용해서 교사들이 무엇인가를 할 수 있었는지와 능력기술문항들이 기술해야 하는 범주들을 실제로 기술했는지 검증하기 위해 다양한 질적인 방법들이 사용되었다.

이렇게 참조수준 개발 절차에서 직관적 접근방법과 질적 방법을 취한 것은 우리나라 성취기준 개발 방식과 유사하다고 할 수 있다. 하지만 직관적인 방법의 가장 큰 결점은, 작성된 능력기술문항을 척도 상에 주관적으로 배치할 가능성이 높다는 것이다. 더 나아가 서로 다른 교육기관의 사용자들은 자신들의 학습자들이 무엇을 필요로 하는가에 대해 서로 다른 견해를 취할 수도 있다. 이러한 주관성이 개입될 여지가 있다는 단점을 보완하고 타당성을 확보하기 위해서는 객관적 절차를 거칠 필요가 있는데, 이는 양적 분석을 포함하는 개념이라고 할 수 있다.

따라서 CEFR 개발 과정은 접근방법 면에서 체계성과 균형을 유지하기 위하여 직관적이고 질적인 방식을 통해 척도화를 위한 자료를 수집하고 그 과정에서 나온 가장 좋은 능력기술문항들을 양적인 방법으로 척도화하였으며 그 이후에는 많은 후속 연구를 통해 척도화의 정확성을 검증하였다.

North(1995)에 따르면, CEFR 척도화의 정확성을 검증하는 과정에서 문항반응이론과 Rasch 모형이 활용되었다. 문항반응이론은 개별적인 문항들과 작용을 하기 때문에, 서로 다른 능력기술문항들을 각각의 문항으로 처리하고 교사들이 등급화한 것을 Rasch 모형으로 분석함으로써, 어떤 특정한 능력기술문항이 과연 수치화된 어떤 등급이나 점수를 가질 수 있는지 증명하여 주었다. 즉, 수천명의 언어 교사들에게 능력기술문항에 대해 설문조사하여 그 데이터를 Rasch 모형 검증을 통하여, 어떤 특정한 능력기술문항이 다른 능력기술문항보다 상위의 능력을 의미하는지, 또는 하위의 능력을 의미하는지를 구체적인 수치로 검증해 주었다. 또한 사람들이 서로 다른 상황 속에서 똑같은 능력기술문항을 어떻게 관련시키는지, 다시 말해서 능력기술문항이 상황으로부터 자유로운지를 조사하였다.

이러한 다국면 Rasch 모형을 통해 각 교사마다 일치하지 않는 판단의 주관성을 조절할 수 있고, 특히 유럽에서 교육 부문과 언어적 지역과 같은 인구학적으로 정의된 국면에 의한 능력기술문항의 해석에 있어서의 체계적 다양성을 조사할 수 있었다. 그 결과 사실상 제공된 기준의 진술이 어느 정도까지 관련되고 또한 서로 다른 상황들에 공통인지를 평가할 수 있었다.

이러한 양적 접근법의 장점으로 볼 때, 우리나라 영어과 성취기준도 학년별로 능력기술문항이 고르게 선정된 것인지, 필요에 따라 새로 만들어 삽입한 성취기준 진술문에 성취기준 개발 참여자들의 주관성이 어느 정도 개입되었는지 등의 궁금증에 대해 Rasch 모형과 같은 양적인 검증 절차를 시도해보는 것이 타당성 확보에 큰 도움이 될 것으로 생각된다.

## 2. 성취기준 내용 체계

우리나라 영어과 교육과정은 언어 기능별로 성취기준을 제시하고 있는데, 이는 미국의 영어 교사협회가 진술한 제2언어 성취기준 기술 방법과 거의 일치하고 있다. 즉, 언어 기능을 크게 이해 기능과 표현 기능으로 나누고, 이해 기능은 듣기와 읽기 영역으로, 표현 기능은 말하기와 쓰기로 분류하여 각 영역별로 성취기준을 제시하고 있다.

우리의 성취기준 내용 체계가 크게 언어 4기능별로 분류하여 제시한 것과는 달리, CEFR의 예시 능력기술문항들은 언어의 네 기능을 고려하되 의사소통적 활동, 전략, 의사소통적 언어능력이라는 3개의 상위 범주를 두어 기술하고 있다. 상위범주 중 의사소통적 활동 범주는 이해, 상호작용, 표현의 하위

영역으로, 의사소통적 언어능력 범주는 언어적 능력, 화용적 능력, 사회언어적 능력의 세부 측면으로 나누어 기술하고 있다(Council of Europe, 2001).

Lens와 Shneider(2004)의 연구를 보면, 언어 기능별 분류와 3가지 상위 범주들이 어떤 방식으로 조합되어 사용되고 있는지 쉽게 알 수 있는데 표 3과 같이 요약해 볼 수 있다.

표 3  
CEFR 예시 능력기술문항 분류 범주

의사소통적 활동	전략	의사소통적 언어능력
Reception / Spoken Reception / Written Reception / Audio-visual	Strategies / Reception	Language competence / Linguistic
Production / Spoken Production / Written	Strategies / Production	Language competence / Pragmatic
Interaction / Spoken Interaction / Written	Strategies / Interaction	Language competence / Sociolinguistic

이러한 분류 방식으로 보아 CEFR은 의사소통적 활동을 하나의 범주로 설정할 정도로 의사소통 측면에 상당히 주안점을 두고 있으며, 실제 언어 사용 상황에서 유용한 전략도 중요시하고 있다는 것을 알 수 있다. 또한 의사소통적 언어능력 범주를 별도로 설정하여 능력기술문항이 언어능력 이론에 근거해야 한다는 언어 척도의 기준을 충족시키고 있다고 말할 수 있다.

이에 따라 내용 체계 측면에서 우리의 고1 성취기준과 CEFR이 어떤 유사점과 차이점을 가지고 있는지 살펴 볼 필요가 있다. 우선 CEFR은 표 3에서 보는 바와 같이 의사소통과 관련된 영역을 별도로 나누어 기술하고 있는 반면에, 우리의 교육과정에서는 언어 4기능에 대한 기술 외에는 의사소통과 관련된 소영역이 뚜렷이 구분되어 있지 않음을 알 수 있다. 별도로 분류되어 있진 않지만 우리의 고1 말하기 성취기준 중에서 ‘말하고자 하는 바를 상황에 알맞게 여러 가지 방법으로 표현한다’에서 전략 사용의 측면이 엿보이고, ‘상호작용을 통하여 간단한 과업을 수행한다’라는 성취기준에서 상호작용의 측면이 일부 제시되고 있다고 할 수 있다. 그리고 의사소통적 측면에 대해서는 성취기준 부분에서 자세히 다루지 않고 ‘의사소통 기능과 예시문’이라고 하여 성취기준과는 별도로 부록에 제시하고 있다. 장복명(2001)이 언급한 바와 같이 의사소통기능 예시문들을 몇 가지 범주로 나누어 분류하긴 하였으나 상당히 많은 양의 의사소통기능 예시문의 목록을 나열해 놓고 있어 성취기준

과 그 기준에 관련되는 예시문을 찾아 연결 지어 살펴보기에는 어려움이 있어 보인다. 영어과 교육과정의 목표에서 ‘일상생활에 필요한 영어를 이해하고 사용할 수 있는 기본적인 의사소통 능력을 기른다’(교육인적자원부, 2007)라고 밝히고 있는 만큼, 성취기준의 내용 체계에 있어서도 의사소통 능력에 중점을 두고 있다는 것이 표현될 필요가 있다고 본다.

### 3. 성취기준 진술 방식

이번에는 우리의 영어과 성취기준이 능력기술문항 진술에 대한 지침을 어느 정도 충족시키고 있는지 CEFR과 비교해 가면서 살펴보고자 한다. 우선 긍정성과 관련시켜 보면, 우리의 성취기준도 ‘~한다’는 식으로 긍정적 표현을 사용하고 있다. 하지만 CEFR과 차이가 있다면 학습자의 독립성에 대해서는 제시하지 않고 있다. 즉, 낮은 수준의 학습자가 의사소통 상황에서 대화 상대자의 도움에 의존할 수 있는지에 대해서는 언급하고 있지 않다는 것이다. 학습자의 독립성과 관련하여 우리의 교육과정과 CEFR 진술의 실제 예시를 비교해보면 표 4와 같다.

표 4

우리나라 고1 성취기준과 CEFR의 비교 예시(1)

구분	영역	진술 내용
고1 성취기준	듣기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 간단한 토론을 듣고 중심 내용을 파악한다.</li> <li>· 다양한 주제에 관한 말이나 대화를 듣고 세부 사항을 파악한다.</li> </ul>
	RS2-A2-1 <sup>1</sup>	· Can generally identify the topic of discussion around him/her, <u>when it is conducted slowly and clearly.</u>
CEFR	RS1-B1.2-1	· Can understand straightforward factual information about common everyday or job related topics, identifying both general messages and specific details, <u>provided speech is clearly articulated in a generally familiar accent.</u>

<sup>1</sup> 능력기술문항의 영역을 표기하는데 있어 맨 앞의 영문 표시는 예시 능력기술문항의 상위 범주인 의사소통적 활동, 전략, 의사소통적 언어능력에 따른 분류를 나타내는 것이며, A2, B1 등은 CEFR 상의 수준을 표시한 것이다. 또한 수준을 표기하는데 있어 분지적 접근법의 탄력성을 활용하여 하위 수준까지 나타나도록 A2.2-1과 같이 표기하였다. 예를 들어 RS2-A2-1은 분류 범주 중에 ‘의사소통적 활동’의 하위분류인 ‘Reception/Spoken’을 나타내며, A2-1은 CEFR의 A2 수준에 해당하는 능력기술문항을 다시 세분화하였음을 나타낸다.

위의 예시(표 4)에서 볼 수 있는 바와 같이, 우리나라의 성취기준은 의사소통 상황에서 일어날 수 있는 대화 상대자와의 상호작용에 대한 언급을 하지 않아 주로 높은 수준의 학습자를 대상으로 하고 있다는 인상을 주는 반면, 짧은 문장으로 진술함으로써 간결성이라는 지침을 충족시키고 있다. 한편 CEFR은 본 연구자가 밑줄 친 부분과 같이 낮은 수준의 학습자가 ‘어떤 도움을 받을 수 있는 환경에서 무슨 활동을 할 수 있다’의 형태로 진술하다 보니 다소 진술문이 길어지는 경향을 보이고 있으나, 학습 수준의 측면에서 낮은 수준의 학습자까지 염두에 두고 진술하고 있음을 시사하고 있다.

다음으로 명확성의 측면에서 성취기준 진술문에 모호한 표현이 포함되어 있지 않은지 확인해 볼 필요가 있다. 명확성에 관련된 지침에서 능력기술문항은 모호함을 피해야 한다고 제안하고 있는데, 우리의 성취기준과 CEFR 능력기술문항에서 표 5에 제시된 바와 같이 공통적으로 간혹 모호한 표현이 사용되고 있음이 발견된다. 본 연구자가 확인을 위해 모호한 표현을 찾아 밑줄을 쳐 보았는데, ‘다양한’, ‘상황에 알맞게’ 등의 표현이 포함되어 있으며 이것은 사용자에게 따라 서로 다르게 해석할 여지가 있다. 이런 해석의 다양성 문제가 있긴 하지만, 반대로 너무 제한적인 용어를 사용하여 진술할 경우에 실제 언어 학습의 현장에서 교사들이 상황에 맞게 유연성을 발휘하여 활용하기에 제한을 가할 가능성이 있으므로, 아래의 예시에서 사용된 정도의 표현은 사용자들에게 능력기술문항으로 용인이 가능할 것으로 생각된다.

표 5  
우리나라 고1 성취기준과 CEFR의 비교 예시(2)

구분	영역	진술 내용
고1 성취기준	듣기	· <u>다양한</u> 주제에 관한 서로 다른 입장의 말이나 대화를 듣고 공통점과 차이점을 파악한다.
	말하기	· 말하고자 하는 바를 <u>상황에 알맞게</u> 여러 가지 방법으로 표현한다.
CEFR	TE2-B2-1	· Can summarise <u>a wide range</u> of factual and imaginative texts, commenting on and discussing contrasting points of view and the main themes.
	LP1-B2.2-1	· Can adjust what he/she says and the means of expressing it to the situation and the recipient and adopt a level of formality <u>appropriate to the circumstances</u> .

명확성 측면에 더하여 명료성에 관한 지침이 있는데, 이것은 능력기술문항



에 사용된 표현이 전문적 용어가 아닌 평이한 표현을 써야 하며 기술문의 문장 구조가 명시적·논리적이며 단순한 구문의 형태여야 한다는 것이다. 이런 면에서 우리의 성취기준은 일반적인 표현을 사용하여 단순한 문장 구조로 기술하고 있다고 볼 수 있다. CEFR의 경우도, 접속사 ‘and’, ‘but’ 등을 이용하여 단순하게 연결시키고 있으며, 쉬운 표현들을 열거하는 식의 단순한 문장 구조이기 때문에 이해하기가 어렵지 않다.

마지막으로 독립성에 관련된 지침은 하나의 능력기술문항이 척도 상의 다른 능력기술문항과 관련성이 있는 경우에만 의미를 가지기보다 하나의 독립된 목표로서의 역할을 할 수 있는 것을 말한다. 이 점에 있어서는 우리의 성취기준과 CEFR 척도의 능력기술문항 둘 다 다른 기술문과는 별도로 자신만의 기능을 할 수 있을 것으로 여겨진다. 예를 들어, 우리나라 고1 쓰기 성취기준 중 ‘일상생활에 관련된 서식에 필요한 정보를 써 넣는다’를 독립된 하나의 평가기준으로 활용하여 작문 문항을 작성하고 평가를 실시할 수 있다. 즉, 하나의 기술문을 독립적으로 제시하여도 학습자가 무슨 행동을 통해 어느 정도의 언어능력을 보여주어야 하는지 파악할 수 있다고 본다.

#### 4. 성취기준의 수준 설정 문제

최진황 외 2인(1997)에서 7차 영어과 교육과정은 국민공통 기본교육과정의 최종 목표 수준을 미국 외국어 교사 협의회(ACTFL)에서 제시한 각 영역별 성취기준의 중급 상 수준에 맞추어 성취기준을 개발하였다고 밝히고 있다. 하지만 이의갑 외 3인(2004)에서 실제로 10학년(고1)의 성취기준 수준은 그보다 더 높아진 것으로 평가되었는데, 그 이유는 성취기준의 수가 지나치게 많은 것에 기인한다고 하였다. 즉, 성취기준의 수가 학년/단계별로 대체로 6~9개가 되다 보니 학년/단계가 올라갈수록 이전의 성취기준보다 높은 수준의 활동을 여러 개 설정하여야 하는 강제성 때문에 의도와 달리 수준이 높아졌을 거라는 추측이다. 따라서 이번 개정 교육과정에서는 성취기준을 학생의 수준에 맞도록 어떻게 적정화할 것인가에 대해 중점을 두었다고 밝히고 있다(김진석, 2008; 이의갑 외 8인, 2005; 임찬빈 외 9인, 2006).

그 과정에서 심화단계의 성취기준을 따로 분리하지 않고 통합하여 제시함으로써(교육인적자원부, 2007) 성취기준의 수가 현저하게 줄어들었고 그에 따라 성취수준도 전반적으로 하향되는 결과를 가져왔다. 또한 7차 교육과정에 비해 표현기능 관련 성취기준(말하기, 쓰기)을 EFL 환경에 맞도록 이해기능 관련 성취기준(듣기, 읽기)보다 다소 낮게 수준을 조정하였다고 보고하고 있다(임찬빈 외 9인, 2006).

이와 같이 고1 성취기준에 대해 전반적으로 하향 조정이 이루어진 것은 학생들의 수준을 고려한 매우 현실적인 개선책으로 보인다. 하지만 우리가 관

심을 가져야 할 다른 한 가지는, 동일 언어기능 내에 있는 각각의 능력기술 문항들의 수준이 일관성을 확보하고 있는지의 문제이다. CEFR은 Rasch 모형을 활용한 통계적 절차를 통해 능력기술문항들이 수준에 맞게 각 등급에 잘 배치되었는가를 검증하였다. 따라서 이러한 양적 검증을 거친 언어 능숙도 척도와 우리의 성취기준을 비교해보면 수준 배치상의 문제가 있는지 여부를 파악하는데 도움이 될 것이다. 그리하여 우리의 고1 영어 성취기준과 CEFR의 예시 능력기술문항을 일대일로 대응시키는 작업을 해보았다. 그 작업 결과에 대해 쓰기 영역을 예로 들어 설명하자면, CEFR의 예시 능력기술문항 풀(Lens & Schneider, 2004)에서 각각의 쓰기 성취기준에 해당하는 상당히 근접한 능력기술문항을 찾아낼 수 있었다.

표 6

우리나라 성취기준과 CEFR의 쓰기 영역 성취기준 비교

개정 교육과정 성취 기준	CEF 능력기술문항 성취 기준	Category / Code
(1) 일반적 주제에 관한 친숙한 내용의 말이나 대화를 듣고 중요한 정보를 쓴다.	Can take notes as a list of key points during a straightforward lecture, provided the topic is familiar, and the talk is both formulated in simple language and delivered in clearly articulated standard speech.	TE1-B1.1-1
(2) 일반적인 주제에 관한 글을 읽고 요지를 쓴다.	Can summarize a wide range of factual and imaginative texts, commenting on and discussing contrasting points of view and the main themes.	TE2-B2-1
(3) 간단한 질문, 메모, 전화 메시지 등을 기록한다.	Can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate need.	IW3-A2-2
(4) 일상생활에 관련된 서식에 필요한 정보를 써 넣는다.	Can write numbers and dates, own name, nationality, address, age, date of birth or arrival in the country, etc. such as on a hotel registration form.	IW3-A1-1
(5) 여행 후 간단한 기행문을 쓴다.	Can write a description of an event, a recent trip - real or imagined.	PW2-B1-3
(6) 자신의 과거 경험이나 미래의 계획을 글로 쓴다.	Can write very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences.	PW2-A2.2-2

위의 표 6의 Category/Code란에는 CEFR 상의 분류 범주와 수준이 표시되어

있는데, 쓰기라는 동일 기능 내에 CEFR의 A1, A2, B1, B2 수준까지 여러 수준의 능력기술문항들이 섞여있다는 것을 알 수 있다. 최진황 외 2인(1997)에 따르면 이번 개정 교육과정의 근간인 7차 교육과정 성취기준 개발 과정에서 외국 교육과정을 참고하여 기본적인 성취기준 진술을 추출하였고, 이들을 낮은 수준부터 높은 수준에 이르기까지 학년별로 성취기준을 배열하되, 그 과정에서 연구진의 판단에 지나치게 수준의 간격이 크다고 생각되는 학년 내용에서는 추가로 성취기준 진술문을 개발하여 삽입하고, 또한 학년별로 적절하다고 생각되는 수준이 되도록 성취기준을 조정하고 수정하였다고 설명하고 있다. 이번 개정 교육과정의 경우도 7차 교육과정의 성취기준을 기본으로 하되 심화과정을 없애고 학년별로 재배열하면서 추가, 조정, 삭제 등의 수정 과정을 거쳤는데, 이와 같은 성취기준의 수정과 배열 과정에서 참여자들의 주관적 판단에 의해 수준을 나누고 학년별로 비슷한 수의 성취기준을 배열하다 보니 동일 언어기능 내에서의 수준 차이가 발생한 것으로 보인다.

또한 서로 다른 언어기능 간의 성취수준도 자세히 살펴볼 필요가 있다. 개정 교육과정 관련 보고서에서는 우리나라가 EFL 환경인 것을 감안하여 쓰기, 말하기와 같은 표현기능의 성취수준을 하향 조정하였다고 밝히고 있는데(임찬빈 외 9인, 2006), 표 6의 (3), (4), (6)번에 제시된 일부 쓰기 영역의 성취기준은 개정 의도대로 하향 조정이 되었지만 나머지 성취기준들은 여전히 성취수준이 높게 설정된 것으로 보인다. 표현기능인 쓰기 영역에 CEFR의 A1, A2, B1, B2 수준이 섞여서 제시되어 있는 것과 마찬가지로, 이해 기능인 듣기 영역의 성취기준에도 CEFR의 A2, B1, B2의 여러 성취수준이 함께 나타나고 있어 쓰기와 듣기의 영역 간의 큰 수준 차이가 없어 보인다. 그리하여 최근 우리의 교육과정 개정에서 표현 기능의 성취기준을 이해 기능의 성취기준보다 낮게 설정하려고 했던 개정 의도가 결국 제대로 반영되지 못한 것으로 생각된다.

교육과정을 개정하는 과정에서 성취기준을 학년별, 기능별로 배열하고 그 결과에 대해 참여자 및 전문가들 간의 협의와 공청회 등을 통해 여러 가지 질적 검증 절차가 이루어졌으나 참여자들의 주관성을 배제시키기 위한 양적인 검증 작업은 이루어지지 않았다. 그러다 보니 같은 언어기능 내에서의 성취수준과 언어기능 간의 성취수준이 해당 학년에 맞게 유사한 수준끼리 배치가 된 것인지는 확인이 되지 못했다. 따라서 직관적, 질적, 양적 방법을 통한 다차원적인 검증을 통해 동일 언어기능 내 성취수준 뿐 아니라 언어기능 간의 성취수준의 일관성을 확보해야 할 것이다.

## 5. 기타 논의사항

위에서 제시한 쓰기 영역의 경우에는 우리의 고1 성취기준과 CEFR의 능력기술문항 간에 일대일로 해당되는 쌍을 모두 찾아낼 수 있었다. 그러나 다른

언어기능의 일부 성취기준들은 CEFR과 대응되는 능력기술문항이 없는 경우도 있었다(표 7 참조).

표 7

우리나라 성취기준 중 CEFR과 대응되지 않는 능력기술문항

영역	성취기준
듣기	(6)* 다양한 주제에 관한 이야기를 듣고 등장인물에 관한 세부 사항을 파악한다.
말하기	(2)* 다양한 글을 읽고 주제 및 요지를 말한다.
	(3)* 시사성 있는 주제에 관해 필요한 정보를 교환한다.
읽기	(3)* 다양한 주제에 관한 글을 읽고 사실과 의견을 구별한다.
	(6)* 다양한 주제에 관한 글을 읽고 글의 순서를 파악한다.

\* 우리나라 영어과 교육과정 성취기준 번호임.

이렇게 일대일로 대응되는 쌍이 없는 경우가 생기는 것은 우리나라에서 대부분의 학생들이 EFL 환경에서 영어를 배우고 있다는 것과 관련이 있어 보인다. 위에 제시된 듣기 영역 성취기준은 전국적으로 실시하는 듣기평가 문항에 자주 나오는 문제 유형과 일치한다. 그리고 읽기 영역의 성취기준도 교과서의 읽기 후 부분의 연습 과제나 수능형 문제 유형과 일치한다. 다시 말해서, 실제적인 언어생활에서 수행하는 과제라기보다 학습이나 시험 상황과 같은 의도적으로 설정된 상황 속에서 주어지는 과제와 연관이 있다는 것이다. 이에 비해 CEFR은 일반적인 상황에서의 언어생활과 관련된 수행을 주로 다루고 있어 언어사용의 상황 면에서의 차이가 난다고 할 수 있다.

말하기 성취기준 (2)의 경우에는 읽기 기능과 말하기 기능을 혼합하여 진술하고 있다. EFL의 언어 환경에서는 말하기 상황에 자주 접할 수가 없기 때문에 학생들이 학습 상황에서 가장 많이 접하게 되는 읽기와의 접목을 통해 언어기능을 익히게 하려는 의도라고 여겨진다. 이것은 통합적 언어교육의 맥락에서 생각해 볼 수 있는데, 언어 기능 간에는 밀접한 관계가 있기 때문에 한 기능의 향상은 다른 세 기능의 향상을 촉진하며 다른 기능으로 전이되므로 분리보다는 통합적으로 지도되는 것이 바람직하다는 것이다(손승희, 2005; 이의갑 외 3인, 2004). 이런 통합적 언어교육을 지향하는 성취기준 진술 방식을 일부 도입하는 것은 우리나라 학습 상황에서 적용하기에 용이하고 다른 기능으로의 전이 효과도 기대할 수 있을 것이다.

## IV. 결론 및 제언

### 1. 결론

본 연구에서는 성취기준 진술과 언어능숙도 능력기술문항 관련 이론들을 바탕으로 우리나라 고1 성취기준과 CEFR을 몇 가지 측면에서 비교·분석함으로써 시사점을 도출해보았다.

첫째, 성취기준 개발 절차의 방법적인 측면에 있어서 우리나라의 성취기준은 주로 개발자의 직관과 외국의 교육과정 검토, 설문조사, 공청회 등의 질적인 방법을 위주로 하여 개발이 이루어진 반면, CEFR는 초기에 진술문을 작성할 때는 직관적 방법을 사용하지만 초안이 작성된 후에는 질적인 방법으로 구체화시키고 객관적 통계처리를 하여 타당성을 확인을 하는 과정을 거쳤다. 이런 점으로 보아 우리 교육과정은 양적 검증 과정이 부족한 것으로 생각된다. 따라서 직관적, 질적, 양적 방법을 모두 활용하여 더욱 세심한 타당성 확보의 노력을 기울이는 것이 필요할 것이다.

둘째, 성취기준의 내용 체계 면에서 우리의 교육과정은 언어 네 기능에 따라 내용을 분류하는 고전적인 방식을 취하고 있지만, CEFR은 ‘의사소통적 활동’, ‘전략’, ‘의사소통적 언어능력’의 상위 범주를 두어 분류함으로써 의사소통적 측면을 강조하고 있으며, 하위 범주로 세분화하여 예시 능력기술문항을 기술함으로써 학교 현장에서 실제적으로 손쉽게 활용할 수 있는 기준을 제시하고 있다. EFL 상황에서 영어 학습을 하는 우리나라의 상황에서 의사소통적 측면을 강조하는 방향으로 교육과정의 내용 체계를 변화시키는 것은 긍정적인 상징적 의미를 가질 수 있을 것이다.

셋째, 성취기준 진술 방식을 능력기술문항 진술 지침에 근거하여 검토해보았다. 우리 성취기준과 CEFR 모두 ‘긍정성’, ‘명료성’, ‘독립성’을 확보하고 있는 것으로 보인다. ‘명확성’의 측면에서는 우리 성취기준과 CEFR의 일부 능력기술문항에 ‘다양한’, ‘상황에 알맞게’ 등의 모호한 표현이 나타나긴 하지만 학습 현장에서 유연성을 발휘하여 사용한다면 큰 무리가 없어 보인다. ‘간결성’ 지침에 대해서 우리 성취기준은 매우 간결한 문장 형태로 되어 있어 이 지침을 충족시키고 있으며, CEFR의 경우에는 학습자가 도움을 받을 수 있는 환경까지 세부적으로 제시하고 있어 다소 문장이 긴 편이지만 문장 구조는 단순한 구문을 사용하고 있어 사용자가 이해하기에 어렵지 않다.

넷째, 성취기준의 수준에 대해 CEFR과 일대일로 대응되는 쌍을 찾아 비교해 본 결과, 우리나라 성취기준에서 동일 언어 기능 내에 서로 다른 여러 수준이 함께 제시되고 있음을 알 수 있었다. 또한 이해기능보다 표현기능의 성취기준을 하향 조정하려는 개정 의도와는 달리, 언어 기능 간의 수준 차이가

거의 나타나지 않고 있다. 따라서 Rasch 모형과 같은 양적 검증을 통해 성취기준이 각 학년과 수준에 맞게 배치가 되었는지 점검해 볼 필요가 있다.

그 외에 CEFR과 일대일 대응 쌍이 없는 성취기준이 일부 발견되었는데, 그 이유는 목표로 하고 있는 언어 사용 환경이 다르기 때문으로 추정된다. 또한 우리나라 말하기 영역의 성취기준 중에는 읽기와 말하기 기능이 혼합된 진술문이 있는데, 그것은 통합적 언어교육을 통하여 언어기능 간의 긍정적 전이를 꾀하려는 것으로 생각된다.

## 2. 제언

성취기준은 학생들이 미래 사회에 영어로 의사소통하기 위하여 달성해야 하는 목표이며, 절대평가와 교과서 집필을 위한 지침으로서도 중요한 역할을 하기 때문에, 교육과정의 성취기준과 관련하여 제기되는 문제들에 대해 지속적인 연구가 수행되어야 할 것이다. 외국의 영어과 교육과정 개정 동향과 교육과정 운영 실태를 비교 연구하여 시사점을 찾아내고, 교육과정 활용 실태 분석을 통해 적정성 및 연계성의 측면에서 현행 교육과정이 어떻게 운영되고 있는지를 탐색하며, 아울러 교육과정 개발 방식 개선을 위한 연구를 통해 효과적이고 체계적인 방식을 모색할 수 있을 것이다.

또한 성취기준을 아무리 잘 만들어도 학생들의 성취기준 달성 여부를 검증할 수 있는 장치가 없으면 성취기준의 의미가 퇴색될 수 있다. 따라서 이의갑 외 3인(2004)이 제안한 바와 같이 성취기준을 제대로 달성했는지에 대한 구체적인 평가 가이드를 주어야 학교 현장에서 사용할 수 있을 것이므로 성취기준의 개발과 함께 그 기준의 활동 예시, 평가 예시를 들어주어 활용 가능한 기준이 되도록 해야 할 것이다. 그리고 교육과정의 결과로서 학습자의 성취 정도를 파악하여 차기 교육과정의 성취기준 개발시에 반영할 필요가 있다.

마지막으로, 교육과정 개정이 수시 개정 체제로 전환된 만큼, 항시적으로 기초 연구를 진행하고 필요에 따라 교육과정에 대한 다양한 의견을 수렴할 수 있는 상시 연구체제가 마련될 필요가 있다. 상시 연구체제가 구축되면 연구 시간 부족으로 인해 광범위한 기초 연구나 충분한 의견 수렴을 하지 못하는 등의 문제들이 예방될 것이고, 영어과 교육과정 개발 절차를 지금보다 여러 단계로 세분화하여 추진하게 되어, 각 단계에서 필요한 피드백을 받아 여러 번의 수정·보완을 거치면서 더욱 현장 활용도가 높은 교육과정이 될 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 교육인적자원부. (2007). *외국어과 교육과정(I): 교육인적자원부 고시 제 2007-79호[별책 14]*. 서울: 교육인적자원부.
- 김신영, 백순근, 채선희. (1998). 국가수준의 '성취기준 및 평가기준' 개발에 대한 고찰. *교육평가연구*, 11(1), 47-73.
- 김진석. (2008). 수시개정체제 하에서의 영어과 교육과정 개발 체제와 절차. *언어과학*, 15(1), 21-37.
- 손승희. (2005). 초등학교 영어과 교육과정의 학년별 읽기·쓰기 성취기준 조정에 대한 제언. *현대영어교육*, 6(1), 101-123.
- 윤현진, 박선희, 이근호. (2008). *교육과정에서의 성취기준 연구*. 연구보고 RRC 2008-2. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이의갑, 이양락, 박순경, 정영근. (2004). *영어과 교육내용 적정성 분석 및 평가*. 연구보고 RRC 2004-1-11. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이의갑, 임찬빈, 진경애, 김진석, 이윤, 장경숙, 김미경, 이문복, 최진황. (2005). *영어과 교육과정 개정안(시안) 개발 연구. 2005년 영어과 교육과정 개정안(시안) 개발 연구 위탁과제 답신 보고*. 서울: 한국교육과정평가원.
- 임찬빈, 이의갑, 진경애, 김진석, 장경숙, 김미경, 이문복, 이혜원, 최진황, 이윤. (2006). *영어과 교육과정 개정 시안 수정·보완 연구. 2006년도 교육과정 개정연구 위탁과제 답신 보고*. 서울: 한국교육과정평가원.
- 장복명. (2001). 한국과 일본의 영어과 교육과정에 대한 연구. *현대영어교육*, 2(2), 278-300.
- 최진황, 박기화, 김은주. (1997). *제7차 영어과 교육과정 개발 연구*. 서울: 한국교육개발원.
- 홍완기. (2005). 국가수준 교육과정, 무엇을 어떻게 개정할 것인가? *한국교육과정평가원 개원 7주년 기념 세미나 자료집*. 서울: 한국교육과정평가원.
- Alderson, J. C. (1991). Bands and score. In Alderson, J. C. & North, B. (Eds.), *Language testing in the 1990s* (pp. 71-86). London: Macmillan.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, F. (1992). Statistical support for training in ESL composition rating. In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts* (pp. 155-166). Norwood, NJ: Ablex.
- Fulcher, G. (1996). Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing*, 13(2), 208-238.

- King, J. A., & Evans, K. M. (1991). Can we achieve outcome-based education? *Educational Leadership*, 49(2), 73-75.
- Lens, P., & Schneider, G. (2004). A bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios. Retrieved November 25, 2008, from [http://www.coe.int/T/DG4/portfolio/?L=E&M=documents\\_intro/Data\\_bank\\_descriptors.html](http://www.coe.int/T/DG4/portfolio/?L=E&M=documents_intro/Data_bank_descriptors.html)
- Linkin-Gasoar, J. E. (1984). The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. *Foreign Language Annals*, 17(5), 475-489.
- Lowe, P. (1985). The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain. In C. J. James (Ed.), *Foreign language proficiency in the classroom and beyond* (pp. 9-53). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Lowe, P. (1986). Proficiency: Panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Scholz, and particularly, to Bachman and Savignon. *Modern Language Journal*, 70(4), 391-397.
- Milanovic, M. (2002). *Language examining and test development*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Milanovic, M., Saville, N., Pollitt, A., & Cook, A. (1996). Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analysis. In A. Cumming & R. Berwick (Eds.), *Validation in language testing* (pp. 15-38). Clevedon, Avon: Multimedia Matters.
- North, B. (1995). Scales of language proficiency. *Melbourne Papers in Language Testing*, 4(2), 60-111.
- North, B. (2002). Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels. In C. Alderson (Ed.), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment CASE STUDIES* (pp. 87-105). Council of Europe: Language Policy Division.
- Shohamy, E., Gordon, C. M., & Kraemer, R. (1992). The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. *Modern Language Journal*, 76, 27-33.
- Stansfield, C. W., & Kenyon, D. M. (1996). Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines. In A. Cumming & R. Berwick (Eds.), *Validation in language testing* (pp. 124-153). Clevedon, Avon: Multimedia Matters.



이영식  
한남대학교 영어교육과  
306-791 대전광역시 대덕구 오정동 133  
Tel. (042) 629-7415  
E-mail: youngslee@hnu.kr.

김혜영  
충남여자고등학교  
301-807 대전광역시 중구 목동 126  
Tel. (042) 229-3114  
E-mail: intelligentkhy@hanmail.net

Received 28 June 2009

Reviewed 7 July 2009

Revised version received 6 August 2009