영어어문교육 *제32권* 2호 2026년 여름
https://doi.org/10.35828/etak.2026.32.2.117

2015 및 2022 개정 영어과 교육과정 <영미 문학 읽기>의 핵심역량 구현의 구조적 한계 비교 분석

김설[*]
(충북대학교)
한광택[**]
(충북대학교)

Kim, Sul, & Han, Kwangtaek. (2026). Structural limitations in core competency implementation of 'Reading British and American Literature': A comparative analysis of achievement standards in the 2015 and 2022 revised Korean English curricula. ***English Language & Literature Teaching, 32*****(2), 117-142.**

This study compares core competency implementation at the achievement-standard level in the high school elective 'Reading British and American Literature' across Korea's 2015 and 2022 revised English curricula. Drawing on constructive alignment and CEFR's four communicative modes, document analysis examined all achievement standards. The 2015 version's two-domain structure excludes CEFR's interaction mode from all fourteen standards; consequently, metacognitive self-regulation, collaborative interaction, media literacy, and information ethics remain absent. Creative Thinking and Aesthetic Sensibility, though declared core values, are likewise excluded, reducing aesthetic experience to cognitive identification or textual output. The 2022 version incorporates these missing competencies, advancing creative expression and intercultural comparison. Yet interpersonal interaction remains absent across all eight standards: the sole social-act verb is narrowed by explanatory notes to individual expression, while the Aesthetic Sensibility standard articulates dispositional change without performable criteria. Both versions share a structural cause: achievement-standard design privileges the dyadic learner–text relationship, marginalizing social, metacognitive, and experiential dimensions. Quantitative expansion of competencies does not ensure qualitative deepening of implementation. These findings call for future curriculum revisions to redesign achievement standards that embed interpersonal interaction as a structural requirement and to articulate aesthetic engagement through criteria preserving its experiential character without reduction to measurable output.

---

[*] 제1저자 [**] 교신저자

[Reading British and American Literature/core competency/achievement standard/interpersonal interaction/constructive alignment, 영미 문학 읽기/핵심역량/성취기준/사용자 간 상호작용/구성적 정렬]

I. 서론

2022 개정 영어과 교육과정(이하 2022 개정)은 역량기반 교육과정(competency-based curriculum)으로의 전면적 전환을 표방하며 영어 의사소통 역량을 “가장 널리 통용되는 소통의 수단인 영어로 제시된 다양한 정보를 습득하고, 문화적 산물을 향유하며, 영어로 자신의 생각을 창의적으로 표현하고, 영어 사용 공동체 참여자들과 협력적으로 상호 작용할 수 있는 역량”(교육부, 2022, p. 3)으로 규정하였다. 이러한 규정은 단순한 개념 정의에 그치지 않고 역량 체계 전반의 구조적 재편을 수반하였다. 2015 개정 영어과 교육과정(이하 2015 개정)이 영어 의사소통 역량, 자기관리 역량, 공동체 역량, 지식정보처리 역량의 4대 교과 역량 체계로 제한적으로 운용된 것과 달리 2022 개정은 창의적 사고 역량과 심미적 감성 역량을 교과 역량으로 새로이 편입함으로써 총론의 6대 핵심역량과 비로소 온전히 조응하는 체계를 확립하였다. 결과적으로 생성형 인공지능의 보급으로 언어의 기계적 처리와 자동 번역이 일상화된 국면에서 2022 개정은 기계가 대체하기 어려운 인간 고유의 창의적 사고력과 심미적 판단력을 영어 교과의 차별적 역량으로 전면에 내세울 근거를 확보하게 되었다.

그러나 역량의 명시적 도입이 곧 역량의 실질적 구현을 보장하지는 않는다. 2015 개정을 분석한 선행 연구들은 성취기준이 영어 의사소통 역량에 과도하게 편중되어 여타 역량이 고르게 반영되지 못하였고(김미진, 2019; 이소영, 2016), 듣기 · 말하기 · 읽기 · 쓰기의 4기능 체계가 역량중심 성취기준의 개발을 구조적으로 제약하였다고 지적해 왔다(맹은경 외, 2021; 이진화, 2022). 즉, 2015 개정의 한계는 역량 배분의 편중과 그 편중을 구조적으로 떠받친 4기능 중심 내용 체계의 경직성이라는 두 층위에서 비롯된 것이었다. 이에 비해 2022 개정은 역량 체계에서는 의사소통 역량으로의 쏠림을 완화하며 내용 체계에서는 4기능을 이해(reception)와 표현(production)의 두 영역으로 통합하고 두 영역의 교집합에 사용자 간 상호작용(interpersonal interaction)을 명시함으로써 기존 체계의 경직성을 해소하고자 하였다(교육부, 2022). 이로써 2022 개정은 역량 체계와 내용 구조의 양면에서 외관상 뚜렷한 진전을 이룬 것으로 보인다.

하지만 외형적 개선이 영어과 문학 교육이라는 특수한 맥락에서도 역량 구현의 실질적 진전으로 이어지는지는 별도의 정밀한 검토를 요한다. 고등학교 진로 선택 과목 <영미 문학 읽기>는 이 문제를 가장 첨예하게 드러내는 사례이다. <영미 문학 읽기>는 창의성과 심미성이라는 2022 개정이 처음으로 도입한 영어과 역량 가치를 가장 명시적으로 표방하는 과목인 까닭에 그 성취기준과 내

용 체계가 해당 역량들을 실제로 어떻게 구현하는지를 분석하는 작업은 2022 개정 전반의 역량 구현 가능성을 가늠하는 시금석이 된다. 더욱이 2015 개정 <영미 문학 읽기>는 과목의 성격을 “인문학적 상상력과 창의력을 바탕으로 한 영어 독서 능력을 향상시키는 과목”(교육부, 2015, p. 133)으로 기술하고 목표에서 심미적 태도의 함양을 핵심 가치로 명기하였음에도 정작 창의적 사고 역량과 심미적 감성 역량을 공식 교과 역량에 포함하지 못한 내재적 모순을 안고 있었다. 따라서 역량의 수를 4개에서 6개로 확장한 2022 개정이 이러한 모순을 실질적으로 해소하였는지, 아니면 역량 선언의 외연을 피상적으로 넓히는 데 그쳤는지를 규명하는 것이 본 연구의 핵심적 문제의식이다.

이상의 문제의식에 따라 본 연구는 2015 및 2022 개정 <영미 문학 읽기>의 성취기준 22개(2015 개정 14개, 2022 개정 8개)를 전수 분석하여 두 개정판이 노정하는 역량 구현의 구조적 한계를 비교·규명하고자 한다. 구체적으로 각 성취기준을 유럽공통참조기준(Common European Framework of Reference for Languages, 이하 CEFR)의 의사소통 양상 분류와 6대 핵심역량(2022 개정 기준)에 체계적으로 대응시킴으로써 어떤 역량 차원이 성취기준 수준에서 구현되고 어떤 차원이 교수·학습 지침이라는 비공식적 층위에만 머무는지를 판별한다. 나아가 역량 구성도가 핵심으로 명시한 사용자 간 상호작용이 성취기준 차원에서 공백으로 남는 구조적 원인을 규명하고, 심미적 감성 역량과 창의적 사고 역량의 성취기준화 방식이 초래하는 인식론적 딜레마를 비판적으로 고찰한다. 이를 통해 본 연구는 한국 영어과 문학 교육과정에서 역량–성취기준–교수학습–평가 간 구성적 정렬(constructive alignment)을 확보하기 위한 과제를 체계적으로 도출하고자 한다. 이러한 목적 아래 본 연구가 설정한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 2015 개정 <영미 문학 읽기>의 14개 성취기준은 4대 핵심역량을 내용 체계 및 성취기준 수준에서 어떻게 구현하였으며, 어떤 구조적 한계를 내포하는가?
2. 2022 개정 <영미 문학 읽기>의 8개 성취기준은 6대 역량 체계를 어떻게 구현하였으며 역량 구성도가 핵심으로 명시한 ‘사용자 간 상호작용’은 성취기준 차원에서 어떻게 위치하는가?
3. 두 개정판의 성취기준을 관통하는 공통된 구조적 원인은 무엇이고 역량-성취기준-평가 간 정합성 확보를 위해 어떤 방향의 개선이 요청되는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 역량기반 교육과정과 구성적 정렬

한국 교육과정 담론에서 ‘역량’이라는 개념은 교육 연구 분야에서는 서로 구분되어 사용되는 두 가지 개념적 지층을 동시에 함의한다. 한편으로 역량은 학습자가 특정 과업 맥락에서 산출하는 관찰 가능한 행동을 단위로 기술되고 평가 가능한 행동 지표의 집합으로 조작화되는 개념이다. 이러한 용법은 OECD의 핵심 역량 담론(OECD, 2018)과 직업 교육 연구의 흐름(Mulder, 2017)에서 정립되어 한국 역량기반 교육과정의 설계 원리에 직접적 영향을 미쳤다(백남진, 온정덕, 2014; 서경혜, 2020). 다른 한편으로 역량은 화자가 보유한 언어적·사회문화적 지식 자원의 통합적 체계를 가리키며 그 자체로는 직접 관찰되지 않은 채 다양한 수행을 가능케 하는 잠재적 능력으로 이론화되는 개념이다. 이러한 용법은 CEFR이 의사소통 능력의 위계를 기술할 때 전제하는 이론적 근간을 이룬다(Council of Europe, 2020). 한국 교육과정 담론에서 이 두 갈래가 동일한 어휘로 수렴되는 현상은 이론적 출처가 상이한 두 설계 원리가 하나의 정책 문서 안에서 공존함을 의미한다. 2022 개정의 핵심역량 체계가 역량을 행동 지표로 환원하는 설계 논리에 가깝다면 CEFR이 전제하는 의사소통 역량은 행동의 배후에 자리한 통합적 자원으로서의 능력에 무게를 둔다. 본 연구는 이처럼 이질적인 두 설계 원리 사이의 어긋남이 <영미 문학 읽기>의 성취기준 서술 방식과 측정 가능성 요건에 어떻게 작용하는지에 초점을 맞춘다.

역량기반 교육과정은 교육의 목적을 교과 내용 지식의 전달보다 학습자가 실제 맥락에서 지식·기능·태도를 통합적으로 발휘하는 능력의 함양에 두는 교육과정 패러다임이다(Mulder, 2017). 이는 OECD의 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트와 Education 2030 프레임워크가 제시한 행위 주체성(agency) 및 변혁적 역량(transformative competency) 개념에 이론적 기반을 두며(OECD, 2018), 한국의 2015 및 2022 개정 교육과정 역시 이 흐름의 일환으로 역량기반 교육과정으로의 전환을 선언하였다. 그러나 역량기반 교육과정의 실효성은 역량의 선언적 정의가 아니라, 그 역량이 교육과정의 작동 층위, 특히, 성취기준에서 어떻게 구체화되는가에 달려 있다(이경민, 천세영, 2017; 이영아, 2022; 이영아, 2023). 교육부(2015)는 성취기준을 “학생들이 교과를 통해 배워야 할 내용과 이를 통해 수업 후 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력을 결합하여 나타낸 수업 활동의 기준”(p. 1)으로 정의하고, 이를 교수·학습 설계와 평가의 실질적 준거로 설정한다. 이러한 정의에 비추어 볼 때 역량이 성취기준으로 충실히 전환되지 못하면 역량기반 교육과정의 목표는 작동 층위에 안착하지 못한 채 선언에 그칠 위험이 있다.

이 문제를 이론적으로 포착하는 핵심 개념이 Biggs(1996)의 구성적 정렬이다. 구성적 정렬이란 학습 목표(역량과 성취기준), 교수·학습 활동, 평가 과제가 동일한 방향의 학습 결과를 지향하도록 일관되게 설계되어야 한다는 원리이다. Biggs(1996)는 구성적 정렬이 실현될 때 비로소 학습자가 표면적 학습(surface learning)에 머무르지 않고 심층적 학습(deep learning)에 도달할 수 있다고 주장한다. 이 관점에서 보면 정렬은 역량과 성취기준 사이에서만 요구되는 것이 아

니라, 성취기준과 교수·학습 방법, 성취기준과 평가 과제 사이에서도 동시에 요구된다. 따라서 어느 한 연결 고리에서 정렬이 단절되면 역량기반 교육과정의 전체 설계는 그 실효성을 잃게 된다. 본 연구는 이 원리를 적용하여 두 개정 교육과정의 <영미 문학 읽기>에서 역량이 성취기준 수준에서 얼마나 정렬되어 구현되는지, 그리고 어떤 역량 차원이 교수·학습 지침이라는 비공식적 층위에만 머물며 정렬이 단절되는지를 체계적으로 분석한다.

2. 유럽공통참조기준(CEFR)의 의사소통 양상 분류

CEFR은 언어 학습자의 의사소통 능력을 A1부터 C2까지 6단계로 기술하는 국제적 참조 기준으로, 유럽의 다언어·다문화적 맥락에서 개발되었으나 현재 전 세계 언어 교육과정 설계에 광범위하게 참조되고 있다(Council of Europe, 2020). CEFR의 핵심적인 이론적 기여 중 하나는 의사소통적 언어 활동(communicative language activities)을 기능(skills)이 아니라 의사소통 양상(modes)에 따라 분류한 점이다. CEFR은 언어 활동을 이해(reception), 표현(production), 교류(interaction), 중재(mediation)의 네 양상으로 구분하고 각 양상은 참여자의 수와 역할, 의사소통의 목적과 방향성에서 서로 구별되는 특성을 지닌다. 이해가 음성 또는 문자 언어를 처리하는 활동이고 표현이 산출자가 단방향으로 의미를 생성하는 활동이라면, 교류는 둘 이상의 참여자가 이해자와 표현자의 역할을 실시간으로 교대하며 의미를 협상하는 활동으로 대화, 토론, 협상 등이 이에 해당한다. 한편 중재는 기존의 텍스트나 개념을 타인이 이해할 수 있도록 변환·번역·해석하는 활동이다. 이처럼 교류와 중재는 이해와 표현의 단순한 합으로 환원되지 않는 독자적 양상이라는 점에서 4기능 체계와 근본적으로 구별된다.

한국 영어과 교육과정은 전통적으로 듣기·말하기·읽기·쓰기의 4기능 체계를 내용 영역의 분류 기준으로 삼아 왔으나 이 체계는 CEFR의 양상 분류와 일대일로 대응되지 않는다. 교류는 말하기와 쓰기 양쪽을 동시에 구동하는 복합 양상이어서 개별 기능으로 환원될 수 없는 고유한 의사소통의 국면을 형성한다. 이러한 불일치로 인해 4기능 체계를 기준으로 설계된 성취기준은 구조적으로 교류 양상을 포착하기 어렵다는 지적이 제기되어 왔다(이진화, 2022; 전지혜, 김정렬, 2018; 최윤하, 2023). 2022 개정은 이 문제를 인식하여 4기능 체계를 이해와 표현의 2영역으로 개편하는 한편 역량 구성도에 사용자 간 상호작용을 별도 층위로 명시하였다(교육부, 2022). 그러나 이러한 명시가 곧 구조적 구현을 보장하는 것은 아니므로 이해와 표현이라는 2영역 체계 내부에 상호작용을 위한 독립적 구조 공간이 실제로 마련되었는지는 성취기준 수준의 분석을 통해 별도로 검증되어야 한다. 본 연구는 CEFR의 4양상 분류를 분석의 보조 틀로 삼아 두 개정 교육과정의 <영미 문학 읽기> 성취기준이 어떤 의사소통 양상을 구현하고 어떤 양상을 배제하는지를 판별한다.

다만 CEFR이 본 연구의 분석 보조 틀로 활용되는 만큼, 그 적용 범위와 해

석상의 한계를 사전에 명확히 할 필요가 있다. CEFR은 본래 회원국 사이의 자격 인정과 학습 결과 비교를 염두에 두고 마련된 도구로서 학습자가 일상에서 접하는 의사소통 상황의 분포와 사용 빈도를 전제로 그 위계가 구성된 측면이 있다(Council of Europe, 2020). 따라서 영어 사용의 빈도와 사회적 기능 분포가 상이한 한국의 외국어 학습 환경에서는 CEFR이 제시하는 위계가 동일한 무게로 적용되기 어렵다는 점이 선행 연구에서도 지적되어 왔다(이진화, 2022; 전지혜, 김정렬, 2018). 본 연구는 이러한 맥락 차이를 고려하여 CEFR을 성취기준의 적합성을 판정하는 절대적 기준으로 삼기보다 교육과정 문서가 표방하는 가치와 성취기준 간의 정합성을 검토하기 위한 분석상의 참조 준거로 한정하여 활용한다.

독서를 중심으로 설계된 진로 선택 과목인 <영미 문학 읽기>가 본 연구의 분석 대상이 되는 까닭은 이 과목이 독서를 중심에 두었다는 사실 자체에 있지 않다. 오히려 본 연구가 주목하는 지점은 2022 개정이 협력적 소통 역량과 사용자 간 상호작용을 교육과정 차원의 핵심 가치로 천명하였음에도 그러한 가치가 진로 선택 문학 과목의 성취기준 설계 단계에서는 구현 경로를 확보하지 못한 데서 비롯되는 정책 선언과 설계 실행 사이의 균열에 있다. 본 연구는 이 균열이 과목의 본질적 성격에서 자연스럽게 도출되는 결과인지, 아니면 설계 단위의 누락에서 비롯되는 결과인지를 묻고, 후자의 가능성을 문학 교육의 사회적 차원에 관한 이론적 자원(Langer, 2011; Rosenblatt, 1978)을 통해 논증한다. 나아가 한국의 외국어 학습 환경이 지닌 시간적·언어적 제약 역시 도전적 성취기준의 회피를 정당화하는 근거가 되기는 어렵다. 역량기반 설계의 본령은 학습자의 현 단계에 머무는 데 있지 않고, 교육적 개입을 통해 도달해야 할 지향점을 가시화하는 데 있기 때문이다(백남진, 온정덕, 2014; Biggs, 1996).

3. 문학 교육의 경험적 차원과 측정 가능성

역량기반 교육과정은 본질적으로 수행 가능하고(performable), 관찰 가능하며(observable), 측정 가능한(measurable) 능력의 명시를 지향한다(백남진, 온정덕, 2014; 서경혜, 2020). 따라서 성취기준이 수업 후 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력을 명시해야 한다는 요건으로 기술되며 역량의 함양이 교수·학습과 평가를 통해 체계적으로 보장되기 위한 필요조건으로 작동한다. 그러나 문학 교육이 추구하는 핵심 경험, 특히, 심미적 경험(aesthetic experience)은 이 측정 가능성의 논리와 근본적인 긴장 관계를 형성한다.

Dewey(1934)는 예술과 심미적 경험을 일상적 경험의 심화(deepening)와 완성(completion)으로 이해하고 심미적 경험의 본질을 경험의 질(quality of experience), 즉, 경험이 단절 없이 하나의 통합적 흐름으로 충만하게 이루어지는 상태로 규정한다. 이 관점에서 심미적 경험은 외부에서 관찰되거나 측정될 수 있는 수행의 결과가 아니라 경험하는 과정(process of experiencing) 그 자체이다.

Rosenblatt(1978)의 거래적 독서 이론(transactional theory of reading)은 이러한 통찰을 읽기의 맥락으로 확장한다. Rosenblatt은 텍스트의 의미가 텍스트 자체나 독자의 내면에 고정되어 있는 것이 아니라 특정 시점에 특정 독자가 특정 텍스트와 맺는 거래(transaction)의 과정에서 생성된다고 보고, 심미적 독서(aesthetic reading)와 원심적 독서(efferent reading)를 구분한다. 원심적 독서가 텍스트에서 가져갈 정보나 지식을 추출하는 읽기라면 심미적 독서는 읽기 과정 중에 유발되는 감정, 감각, 이미지, 연상 등 경험적 요소를 중심에 두는 읽기이다. 이러한 구분에 따르면 문학 교육의 핵심은 심미적 독서를 지향하는 데 있으며 독자의 개인적 반응과 경험을 교육적으로 가치 있는 대상으로 다루어야 한다.

Langer(2011)의 문학적 이해(literary understanding) 이론은 Rosenblatt(1978)의 문제의식을 교실 실천의 층위로 발전시킨다. Langer(2011)는 독자가 구성하는 의미의 장(envisionment)이 정적 산물이 아니라 변화하는 역동적 과정임을 강조하고 이 과정이 교실의 사회적 맥락—학습자들 사이의 토론, 해석의 공유, 상이한 의미의 장 간의 교류—속에서 심화된다는 사실을 논증한다. 학습자들이 서로 다른 의미의 장을 공유할 때 개별 독자의 이해는 타인의 이해와 교류하며 재구성되는데 Langer(2011)는 이를 문학적 이해의 사회적 구성(social construction of literary understanding)이라 명명한다. 이 세 이론이 공유하는 통찰은, 문학 교육의 핵심 경험이 개인의 인지적 처리로 환원되지 않고 관찰 가능한 수행으로도 포착되기 어렵다는 점이다. 본 연구는 이 통찰을 바탕으로 심미적 감성 역량과 창의적 사고 역량을 성취기준의 언어로 기술하는 방식이 어떤 인식론적 난제를 수반하는지, 그리고 상호작용적 차원이 성취기준에서 배제될 때 문학 교육의 핵심 국면이 어떻게 소실되는지를 분석한다.

4. 선행 연구 검토

본 연구의 문제의식과 관련된 선행 연구는 크게 세 흐름으로 정리할 수 있다. 첫 번째 흐름은 2015 개정 영어과 교육과정의 성취기준이 핵심역량을 얼마나 균형 있게 반영하였는지를 검토한 연구이다(김미진, 2019; 박세훈, 장인실, 2021; 이소영, 2016). 이들 연구는 성취기준의 분포가 영어 의사소통 역량 쪽으로 기울어 있어 자기관리 역량과 공동체 역량은 산발적으로만 반영되었다는 점, 그리고 4기능 분류가 역량 단위의 설계와 구조적 마찰을 일으킨다는 점을 일관되게 보고하였다(맹은경 외, 2021; 이진화, 2022). 두 번째 흐름은 CEFR이 제시하는 의사소통 양상 분류와 한국 영어과 성취기준을 대조하여 양상별 구현 정도를 점검한 연구이다(전지혜, 김정렬, 2018; 전지혜, 2023; 최윤하, 2023; Lee, 2020). 이 흐름의 연구는 한국의 성취기준 체계가 표현과 이해라는 두 축에 비해 교류와 중재라는 축을 충분히 포착하지 못하는 구조적 경향을 보인다는 점을 드러냈다. 세 번째 흐름은 2022 개정의 설계 원리와 변화 방향을 분석한 최근 연구로 개정의 진전을 강조하는 입장(주형미, 2022; 최원경, 2023)과 개정에도 불구하고 잔

존하는 한계를 강조하는 입장(이영아, 2022, 2023; 조보경, 2025)으로 평가가 갈린다.

세 흐름의 연구가 공통적으로 보여 주는 특징은 한국 영어과 성취기준이 학습자 간 의미 협상보다 단방향 인지 처리를 중심으로 구조화되어 왔다는 사실이다. 그러나 이들 연구가 다루지 못한 공백 영역도 명확히 드러난다. 기존 연구는 대부분 영어과 교육과정 전반이나 초·중학교의 일반 영어 과목을 분석 단위로 삼았던 까닭에 고등학교 진로 선택 과목 가운데에서도 문학 텍스트를 매개로 하는 <영미 문학 읽기>의 고유한 구조적 특성은 충분히 조명되지 못하였는데 문학 교육이 본질적으로 추구하는 심미적 경험과 역량기반 교육과정이 요구하는 측정 가능성 사이의 인식론적 긴장이 성취기준의 서술 방식에 어떠한 흔적을 남기는지는 아직 체계적으로 규명되지 않았다. 본 연구는 이 공백을 두 가지 방향에서 메우고자 한다. 첫째, 분석 대상을 진로 선택 문학 과목이라는 단일 사례에 집중함으로써 문학 과목의 특수성이 역량 구현 방식에 미치는 영향을 심층적으로 추적한다. 둘째, CEFR의 양상 분류와 Biggs(1996)의 구성적 정렬 원리를 결합한 이중의 분석 틀로 22개 성취기준 전체를 검토하여 역량의 수적 확장이 과연 질적 심화로 이어지는지를 실증적으로 확인한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상 및 자료

본 연구의 분석 대상은 『2015 개정 영어과 교육과정』 (교육부 고시 제2015-74호[별책14])과 『2022 개정 영어과 교육과정』 (교육부 고시 제2022-33호[별책14])의 <영미 문학 읽기> 과목 관련 부분이다. 구체적으로는 과목의 성격, 목표, 내용 체계, 성취기준, 성취기준 해설, 성취기준 적용 시 고려사항, 교수·학습 방향 및 방법, 평가 방향 및 방법 전체를 분석 자료로 삼는다. 2015 개정 과목은 읽기 영역 8개와 쓰기 영역 6개의 총 14개 성취기준을, 2022 개정 과목은 이해·표현 통합 영역의 8개 성취기준을 포함한다. 따라서 전수 분석의 대상이 되는 성취기준은 총 22개이다.

2. 분석 틀

본 연구는 교육과정 문서 분석(curriculum document analysis)을 주된 방법론으로 채택한다. 교육과정 문서 분석은 교육과정의 공식 텍스트가 어떤 가정, 가치, 권력 관계를 내포하는지를 체계적으로 검토하는 접근법으로(Sleeter & Stillman, 2005) 교육과정이 선언하는 교육 목표와 실제 성취기준 간의 간극을 규명하는 데 유효한 방법론이다. 본 연구가 교육과정 문서 분석을 주된 방법론으로 삼는

이유는 역량 구현의 구조적 한계가 교실 수업의 관찰이나 학습자의 역량 측정이 아니라 교육과정 문서 자체의 설계 논리인 역량과 성취기준의 관계, 성취기준 서술 동사의 선택, 내용 체계 범주의 구성 방식에서 비롯된다는 전제에 기반한다. 국가 수준의 교육과정 문서는 교육적 의도와 가치 판단이 제도적 언어로 응축된 정책 텍스트(Apple, 2004)로서 내적 설계 논리를 분석하는 작업은 역량 구현의 가능성과 한계를 가늠하는 출발점이 된다.

구체적 분석 방법은 Krippendorff(2004)의 내용 분석(content analysis)을 1차 분석 도구로 삼고 Fairclough(1995)의 비판적 담론 분석(critical discourse analysis; CDA)을 보조적 해석 틀로 결합하는 방식으로 이루어진다. 내용 분석은 22개 성취기준의 서술 동사, 핵심어, 구문 구조를 체계적으로 분류하고 집계하여 각 성취기준이 기술하는 언어 활동의 방향성(단방향 대 쌍방향), 인지적 층위(이해·분석·추론·평가), 사회적 차원(개인적 대 대인적)을 범주화하는 데 사용된다. 이때 CEFR의 4양상 분류와 Biggs(1996)의 구성적 정렬 개념이 이중의 분석 틀로 기능한다.

본 연구가 활용하는 CDA의 적용 범위는 다음과 같이 한정한다. 본 연구는 Fairclough(1995)가 정식화한 분석 모형 전체를 그대로 수행하는 대신 교육과정 공식 문서라는 본 연구의 분석 대상에 직접 적용 가능한 두 가지 차원만을 선택적으로 활용한다. 첫째는 성취기준 본문의 미시적 언어 자질에 관한 분석으로 성취기준 서술 동사의 의미 영역, 행위 주체의 명시 여부, 행위 대상의 위계적 배치 등을 검토하여 성취기준이 어떤 종류의 학습자 활동을 가시화하고 어떤 종류의 활동을 비가시화하는지를 진단한다. 둘째는 성취기준과 그 해설부 사이의 상호 텍스트적 관계에 관한 분석으로 해설부가 본문의 의미를 어떻게 재정의하거나 협소화하는지와 그러한 재정의가 본문이 함축한 사회적 의미의 어떤 차원을 약화하는지를 검토한다. 본 연구는 이 두 차원을 넘어 교육과정 문서가 사회 전반의 권력 관계와 어떤 방식으로 상호 작용하는가 하는 거시적 차원의 분석은 수행하지 않는다. 왜냐하면 교육과정 문서의 외부에 위치한 정책 협의 과정, 학교 현장 실천, 평가 산업의 작동 등 별도의 자료 수집과 분석 절차를 요구하는 차원이기 때문이고 후속 연구의 과제로 남긴다. 따라서 본 연구의 담론 분석은 Fairclough(1995) 모형의 완전한 수행이 아니라 교육과정 성취기준이라는 분석 대상의 특성에 맞추어 일부 분석 차원을 선별적으로 적용한 것으로 한정된다.

표 1은 본 연구의 분석 틀과 각 이론적 자원이 적용되는 지점을 요약한 것이다.

표 1
본 연구의 분석 틀 및 이론적 자원의 적용 지점

이론적 자원	핵심 개념	분석 적용 지점	관련 연구 문제
Biggs(1996) 구성적 정렬	학습 목표–교수·학습–평가의 일관된 정렬 요구	역량이 성취기준 수준에서 정렬되어 구현되는지, 교수·학습 지침에만 머무는지 판별	연구 문제 1, 2, 3
CEFR 의사소통 양상 분류	이해·표현·교류·중재의 4양상 구분	22개 성취기준의 서술 동사와 활동 구조를 4양상과 관련하여 양상별 구현·배제 양상 규명	연구 문제 1, 2
Dewey(1934) 심미적 경험론	심미적 경험의 과정적·질적 성격, 측정 불가능성	심미적 감성 역량 성취기준의 서술어가 수반하는 인식론적 딜레마 분석	연구 문제 2, 3
Rosenblatt(1978) 거래적 독서 이론	독자–텍스트의 거래, 심미적/원심적 독서 구분	성취기준이 지향하는 독서 양식과 문학 교육의 목표 사이의 정합성 검토	연구 문제 1, 2
Langer(2011) 문학적 이해론	의미의 장 구성, 문학적 이해와 사회적 구성	상호작용·협력적 의미 구성이 성취기준에 포함되는지, 교수·학습 지침에만 머무는지 분석	연구 문제 2, 3
Fairclough(1995) 비판적 담론 분석	성취기준 본문과 해설부 사이의 의미 재정의 분석	해설부가 본문의 사회적 의미를 협소화하는 방식 규명	연구 문제 2, 3

3. 분석 절차

분석은 네 단계로 진행되었다. 첫째, 두 개정판 각각에서 <영미 문학 읽기> 과목 관련 텍스트를 수집하여 역량 정의, 내용 체계, 성취기준, 해설, 적용 시 고려사항, 교수·학습 지침, 평가 지침을 층위별로 정리하였다. 둘째, 각 성취기준을 CEFR의 4양상과 2015 및 2022 개정의 각 교과 역량에 대응시키는 분석 작업을 수행하였다. 셋째, 분석 결과를 토대로 역량별 구현 양상을 비교 분석하여 어떤 차원이 성취기준 수준에서 구현되고 어떤 차원이 교수·학습 지침이나 평가 지침 수준에만 머무는지를 구분하였다. 넷째, CDA의 두 차원(성취기준 본문의 미시적 언어 자질, 본문과 해설부 사이의 상호 텍스트적 관계)을 적용하여 성취기준 해설이 본문의 의미를 재규정하거나 제한하는 담론적 메커니즘을 논증하였다. 분석의 해석적 신뢰성은 각 성취기준에 대한 판정을 원문 인용과 함께 제시하고 판정 근거를 명시함으로써 확보하였다.

Ⅳ. 분석 결과

1. 2015 개정 <영미 문학 읽기>의 역량 구현 한계

2015 개정 <영미 문학 읽기>의 14개 성취기준을 CEFR 양상과 4대 핵심역량

에 대응시킨 결과는 표 2와 같다. 가장 두드러진 패턴은 14개 성취기준 전체가 예외 없이 CEFR의 이해 또는 표현 양상에 단일하게 귀속되고 교류와 중재 양상에 해당하는 성취기준은 전무하다는 문제점이다. 또한 4대 역량과의 연계에서도 영어 의사소통 역량의 단방향적 구성 요소와 지식정보처리 역량의 정보 분석 측면만이 부분적으로 구현되고 자기관리 역량과 공동체 역량의 핵심 구성 요소들은 성취기준 수준에서 구조적으로 배제된다.

표 2
2015 개정 <영미 문학 읽기> 14개 성취기준의 전수 분석

성취 기준	핵심 활동 요약	서술 동사	CEFR 양상	관련 역량	사회적 차원
03-01	등장인물, 사건, 시간, 장소 파악	파악	이해	영어 의사소통	없음
03-02	이미지, 은유, 상징의 예 파악	파악	이해	영어 의사소통	없음
03-03	줄거리, 주제, 요지 파악	파악	이해	영어 의사소통	없음
03-04	작품 구성 요소의 유기적 관계 분석	분석	이해	지식정보처리 (부분)	없음
03-05	필자의 의도나 목적 추론	추론	이해	지식정보처리 (부분)	없음
03-06	분위기, 어조, 상황, 등장인물 심정 추론	추론	이해	지식정보처리 (부분)	없음
03-07	심미적 표현과 의미 파악	파악	이해	심미성 (비공식)	없음
03-08	작품의 배경과 시대적 상황 이해	이해	이해	공동체 (비공식)	없음
04-01	등장인물, 사건, 시간, 장소에 대해 기록	기록	표현	영어 의사소통	없음
04-02	분위기, 어조, 상황, 등장인물의 심정에 대해 쓰기	쓰기	표현	영어 의사소통	없음
04-03	이미지, 은유, 상징 활용 쓰기	활용하여 쓰기	표현	창의성 (비공식)	없음
04-04	요약하는 글쓰기	쓰기	표현	영어 의사소통	없음
04-05	감상이나 비평 글쓰기	쓰기	표현	심미성·창의성 (비공식*)	없음
04-06	상황극 대본 작성	작성	표현	창의성 (비공식*)	없음

Note. * '비공식'은 해당 역량이 2015 개정에서 공식 교과 역량에 포함되지 않은 상태에서 성취기준이 그 영역을 부분적으로 다룸을 뜻함.

1) 영어 의사소통 역량: 2영역 구조와 상호작용의 선험적 배제

2015 개정은 영어 의사소통 역량을 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기의 4기능을 통해 실현되는 역량으로 정의하였다(교육부, 2015). 그러나 <영미 문학 읽기>의 내용 체계는 읽기와 쓰기만을 영역으로 설정함으로써 역량 정의가 전제하는 4기능 중 구어 영역을 교육과정 설계 차원에서 원천적으로 배제한다. 이러한 배제의 구조적 귀결은 표 2에서 명확히 확인된다. 읽기 영역 8개 성취기준은 예외 없이 CEFR의 이해 양상에, 쓰기 영역 6개는 예외 없이 표현 양상에 귀속된다. 말하기와 쓰기를 동시에 구동하는 교류 양상은 내용 체계에 구어가 부재한 조건에서 원천적으로 구현 불가능하고 중재 양상 역시 다루어지지 않는다.

14개 성취기준의 서술 동사 분석에서도 이러한 제약은 뚜렷하게 나타난다. 읽기 영역의 '파악한다'(4회), '분석한다'(1회), '추론한다'(2회), '이해한다'(1회)와 쓰기 영역의 '기록한다'(1회), '쓴다'(3회), '활용하여 쓴다'(1회), '작성한다'(1회)는 모두 개별 학습자의 인지적 처리 또는 개인적 산출 능력을 기술한다. '공유한다', '토론한다', '협상한다', '협력한다'와 같이 사용자 간 상호작용을 구조적으로 전제하는 동사는 14개 성취기준 전체에 단 하나도 포함되지 않는다. 교수·학습 방법 및 유의 사항에서는 "문학 작품에 대한 토론을 통하여 서로의 생각이나 느낌을 공유"(교육부, 2015, p. 136)할 것을 권장하지만 Biggs(1996)의 구성적 정렬 관점에서 보면 교수·학습 지침은 성취기준을 실현하기 위한 방법적 제안일 뿐 독립적 학습 목표가 아니다. 성취기준에 구조화되지 않은 활동은 평가의 대상이 되지 않으며 교사의 재량에 따라 선택적으로 실행될 뿐이다(김미진, 2019; 박세훈, 장인실, 2021).

2) 자기관리·공동체·지식정보처리 역량의 편향적 구현

자기관리 역량은 교육부(2015)의 정의에 따르면 흥미, 동기, 자신감을 포괄하는 차원과 학습 전략, 자기 관리 및 자기 평가를 중심으로 하는 전략적·메타인지적 차원 모두를 포함한다. 후자는 Zimmerman(2000)의 자기조절학습 이론에 이론적 기반을 둔다. 그러나 14개 성취기준 중 두 차원에 대응하는 성취기준은 존재하지 않는다. 모든 성취기준은 문학 텍스트에 대한 인지, 분석, 산출의 결과(product)에 초점을 두며 그 결과를 산출하는 학습 과정에서 학습자가 어떤 전략을 어떻게 선택하고 조정하는지에 대해서는 침묵한다. 교수·학습 방향에서는 자기 주도적 학습이 이루어지도록 권장하고 평가 지침은 학습자 자기평가를 활용할 것을 제안하지만(교육부, 2015) 자기조절과 자기평가 능력이 학습 목표로 성취기준화되지 않는 한 체계적 역량 함양은 보장되지 않는다.

공동체 역량의 구현 방식 역시 편향성을 띠고 있다. 본래 이 역량은 다양한 문화에 대한 이해 및 포용을 의미하는 문화적 차원과 배려와 관용 그리고 대인관계 능력으로 구체화되는 사회적·관계적 차원을 양축으로 구성된다(교육부,

2015). 14개 성취기준 중 문화적 차원에 대응하는 것은 [12영문03-08](작품의 배경과 시대적 상황 이해)이 유일한데, '읽고 이해한다'는 구조를 취함으로써 문화적 이해를 수동적 수용(passive reception)으로 설계한다. 자신의 문화 정체성을 성찰하거나 타문화에 대해 능동적 태도를 형성하거나 다른 학습자와 문화적 관점을 교류하는 활동은 성취기준 범위 밖에 있다. 사회적·관계적 차원에 대응하는 성취기준도 전무하다. 이는 Byram(1997)이 문화 간 의사소통 역량(intercultural communicative competence)의 핵심으로 강조한 발견과 상호작용(skills of discovery and interaction)의 기능, 즉 문화적 타자와의 실시간 상호작용 속에서 의미를 협상하고 오해를 조정하는 능력이 성취기준 수준에서 구현될 구조적 기제(mechanism)가 부재함을 의미한다. 또한 상호작용은 학습자가 타자와의 사회적 교류 속에서 의미를 공동으로 구성해 간다는 사회 문화적 관점(Vygotsky, 1978)에 그 이론적 토대를 둔다. 따라서 공동체 역량의 사회적·관계적 차원이 성취기준에서 배제되는 것은 의미의 사회적 구성이 일어날 교육적 계기 자체가 마련되지 못함을 의미한다.

지식정보처리 역량은 정보 수집·분석 능력, 매체 활용능력, 정보 윤리의 세 요소로 구성된다(교육부, 2015). 정보 분석 능력의 측면에서 [12영문03-04], [12영문03-05], [12영문03-06], [12영문04-05]가 부분적 연관성을 가지나 14개 성취기준 모두 '문학 작품을 읽고'라는 공통된 출발 구조를 가지므로 정보의 원천이 단일 문학 텍스트로 한정된다. 다양한 자료의 검색, 수집, 비교를 요구하는 성취기준은 없으며 매체를 언급하는 성취기준도 존재하지 않는다. 정보 윤리 역시 성취기준 어디에도 명시되지 않는다. 따라서 지식정보처리 역량의 세 구성요소 중 두 가지가 성취기준 수준에서 완전히 배제된다.

3) 창의성·심미성의 배제에 따른 문학과목 정체성의 내재적 모순

<영미 문학 읽기>의 성격 기술은 이 과목이 인문학적 상상력과 창의력을 바탕으로 한 영어 독서 능력과 심미적 태도의 함양을 핵심 목적으로 삼는다고 명시한다(교육부, 2015). 목표에도 창의적, 비판적 사고를 바탕으로 한 독서 능력과 인문학적 소양과 심미적 태도가 포함된다. 그러나 <영미 문학 읽기>에 적용된 교과 역량은 4대 역량뿐이며 창의적 사고 역량과 심미적 감성 역량은 공식 체계 밖에 놓인다. 과목의 성격과 목표, 역량 체계 사이의 불일치는 창의성·심미성의 함양이 체계적 교수·학습과 평가의 대상에서 이탈하는 구조를 낳는다.

이 모순은 심미성을 다루는 개별 성취기준의 서술 방식에서도 드러난다. [12영문03-07]의 핵심 동사 '파악한다'는 심미적 경험을 인지적 식별과 분석의 문제로 환원한다. 그러나 Rosenblatt(1978)이 지적하듯 심미적 경험은 심미적 장치를 파악하는 것과 동일하지 않고 심미적 장치가 독자의 내면과 거래하며 의미를 생성하는 과정이다. Dewey(1934)의 용어로 말하면 심미적 경험은 외부에서 관찰되는 수행이 아니라 경험하는 과정 자체인 것이다. '파악한다'는 서술은 과

정적 성격을 포착하지 못한 채 경험의 인지적 결과만을 측정한다. [12영문04-05](감상이나 비평 쓰기) 역시 심미적 경험을 쓰기 산출물로 변환하는 능력을 성취의 기준으로 삼아 경험 자체는 전제가 될 뿐 성취기준이 되지 못한다. 창의성 관련 성취기준인 [12영문04-03]과 [12영문04-06] 또한 창의적 사고 역량이 공식 역량으로 설정되지 않은 상황에서 역량과의 논리적 연결 없이 산발적으로 포함됨으로써 교사와 학습자가 공유할 수 있는 역량적 근거가 제공되지 않는다.

2. 2022 개정 <영미 문학 읽기>의 역량 구현 한계

2022 개정 <영미 문학 읽기>는 [12영문01-01]부터 [12영문01-08]까지 8개의 통합 성취기준을 운용한다. 2015 개정의 14개 성취기준을 이해·표현 통합 방향으로 재편한 결과이며 내용 체계 역시 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도의 3범주로 정교화되었다(교육부, 2022). 창의적 사고 역량과 심미적 감성 역량이 공식 교과 역량으로 추가된 것은 2015 개정 대비 분명한 진전이다(김지은, 2021; 이영아, 2023; 최원경, 2023). 그러나 8개 성취기준을 전수 분석한 표 3은 2022 개정이 역량 구현의 근본적 한계를 충분히 해소하지 못했음으로 보여 주고 있으며 그 핵심은 역량 구성의 중요한 요소인 사용자 간 상호작용이 8개 성취기준 전체에서 공백 상태로 남아 있다는 점이다.

표 3
2022 개정 <영미 문학 읽기> 8개 성취기준의 전수 분석

성취 기준	핵심 활동 요약	서술 동사	CEFR 양상	관련 역량	사회적 차원
01-01	주요 내용 요약	요약	표현	지식정보처리 (부분)	없음
01-02	필자나 인물의 의도나 목적 파악	파악	이해	지식정보처리 (부분)	없음
01-03	느낌이나 감상을 공유하고 표현	공유·표현	표현	협력적 소통 (부분)	해설에서 협소화
01-04	작품의 구조 분석하여 구성 요소 설명	분석·설명	이해+표현	지식정보처리 (부분)	없음
01-05	시의 비유 표현과 의미 파악 후 창의적 표현	파악·표현	이해+표현	창의적 사고 (부분)	없음
01-06	매체 활용 후 다관점 분석·비평	분석·비평	이해+표현	창의적 사고 지식정보처리	없음
01-07	우리/타 문화의 차이와 다양성 비교·분석	비교·분석	이해+표현	공동체 (문화 부분)	없음
01-08	표현이나 주제의 예술적 가치에 대한 심미적 태도 함양	기른다	가치·태도	심미적 감성 (불완전)	없음

1) 통합 성취기준의 실질적 진전

8개 성취기준 중 다음의 세 가지 항목은 2015 개정 대비 실질적인 진전을 보여주는 지표로 기능한다. [12영문01-05]는 시의 비유 표현 이해와 이를 바탕으로 한 창의적인 산출 활동을 단일 성취기준 내에 통합하였다. 이해와 표현을 분절된 기능이 아닌 연속적 과정으로 재구조화한 것으로 창의적 사고 역량의 공식적 편입에 발맞춘 전략적 배치이자 역량 기반 설계 원리가 실제 성취기준 수준에서 구현되기 시작했음을 시사한다. [12영문01-06]의 경우 다양한 매체를 통한 문학 작품의 분석과 비평을 명시함으로써 2015 개정 체제에서 부재했던 매체 활용 능력을 성취기준의 영역으로 과감히 끌어들였다. 지식정보처리 역량의 핵심 기제 중 하나인 매체 활용이 비로소 성취기준 수준에서 가시화되었다는 점에서 주목할 만한 구조적 성취이다. 마지막으로 [12영문01-07]은 우리 문화와 타 문화의 문화적 양식과 사고방식, 나아가 의사소통 방식의 차이를 능동적으로 비교·분석할 것을 요구한다. 단순히 타 문화를 수용하는 데 그쳤던 2015 개정 [12영문03-08]의 수동적 구조에서 탈피하여 학습자의 주체적인 분석적 태도를 강조한다. 의사소통 방식을 분석 대상으로 구체화한 점은 Byram(1997)이 주창한 문화 간 의사소통 역량 계발을 위한 실질적인 토대를 마련한 것으로 평가된다.

2) 사용자 간 상호작용의 구조적 공백

고무적인 진전에도 불구하고 2022 개정 <영미 문학 읽기> 교육과정이 마주한 근본적 한계는 역량 구성도의 핵심 가치로 선언된 사용자 간 상호작용이 8개 성취기준 전반에서 유의미한 구조적 공백 상태로 남아 있다는 점이다. 교육과정 문서는 이해와 표현 영역의 유기적 결합을 통해 영어 사용자 간 상호 작용이 가능함을 명시하고 있으나(교육부, 2022) 표 3의 분석 결과는 이와 상치된다. 즉 어떠한 성취기준도 실시간 의미 협상, 발화의 교대, 상대방의 발화에 대한 즉각적 반응 및 조정 등 CEFR의 교류 양상이 지닌 고유한 속성을 구조적으로 담보하지 못하고 있다.

[12영문01-03]에서 나타나는 담론적 협소화 현상은 특별히 주목할 만하다. 이 성취기준은 자신의 느낌이나 감상을 공유하고 표현한다는 서술을 통해 전체 성취기준 중 유일하게 공유(sharing)라는 사회적 행위를 함의하는 용어를 채택하고 있다. 본래 공유는 복수의 참여자를 전제하는 상호 주관적 행위로서 교류적 양상으로의 확장 가능성을 내포한다. 그러나 성취기준 해설은 이러한 가능성을 명확히 제한한다. 해당 설명은 핵심 활동을 특정 사건이나 내용의 감동적 요인에 대해 근거를 제시하며 기술하는 활동으로 재구성하고 있기 때문이다(교육부, 2022). Fairclough(1995)의 CDA 관점에서 해석하면 성취기준 해설은 본문이 지닌 사회적 행위로서의 공유를 개별 학습자의 논리적 근거 제시 활동으로 재맥

락화함으로써 상호작용적 실천의 가능성을 자연화된 형태(naturalized form)로 침묵시키고 있다. 결과적으로 [12영문01-03]은 사회적 맥락을 표방할 뿐 실제로는 단방향 표현(unidirectional expression in social settings)의 범주에 머물며 타인의 해석을 수용하여 자신의 관점을 수정하거나 타협하는 고도화된 의미 협상 과정을 요구하지 않는다.

구조적 공백의 기저에는 이해·표현 이분법적 영역 개편이 지닌 역설이 자리한다. 4기능 체계의 분절성을 극복하고자 영역을 통합한 시도는 유의미하나 CEFR이 제시하는 네 가지 양상 중 교류와 중재를 독립적인 층위로 수용할 수 있는 제도적 공간은 여전히 마련되지 않았다. 역량 구성도에서 상호작용을 이해·표현의 교집합으로 시각화한 것은 해당 활동의 복합성을 인정한 조치이나 단순히 두 영역의 통합적 설계를 통해 상호작용이 자동적으로 발현되지는 않는다. 실시간 의미 협상이라는 교류의 본질적 특성은 이해와 표현의 산술적 혼합만으로는 온전히 포착될 수 없기 때문이다. 한국의 EFL(English as a Foreign Language) 환경에서 3,000단어 이내라는 제한된 어휘를 활용해 영미 문학의 심미적 층위를 실시간으로 협상하는 것이 도전적인 과업임은 자명하다. 그러나 실제적 제약이 상호작용 성취기준의 부재를 정당화하는 논거가 될 수는 없다. 역량기반 교육과정의 본질적 기제는 학습자의 현 상태를 기술하는 것이 아니라 교육적 개입을 통해 도달해야 할 지향점을 성취기준의 형태로 설계하는 데 있기 때문이다(백남진, 온정덕, 2014; 김미진, 2019; 박세훈, 장인실, 2021).

3) 심미적 감상 역량 성취 기준화의 인식론적 딜레마

성취기준 [12영문01-08] “예술적 가치에 대한 심미적인 태도를 기른다”(교육부, 2022, p. 171)는 2022 개정에서 심미적 감성 역량이 공식 교과 역량으로 편입된 것에 대응하여 신설된 항목이다. 그러나 본 성취기준의 핵심 서술어인 ‘태도를 기른다’는 학습자가 달성해야 할 수행 능력(performable competence)이 아닌 도달해야 할 가치·태도를 기술하고 있다. 이는 교육과정 설계의 기본 원칙인 수업 후 학습자가 할 수 있기를 기대하는 도달점이라는 성취기준의 정의(교육부, 2022)에 비추어볼 때 그 정의적 요건을 충족하지 못하는 한계를 지닌다. 태도는 그 자체로 가시적인 행동적 지표로 관찰되거나 특정 과제 수행을 통해 직접적으로 측정되기 어려운 추상적 층위에 머물기 때문이다(박세훈, 장인실, 2021; 백남진, 온정덕, 2014).

이러한 불일치는 단순한 서술상의 기법 문제를 넘어선 인식론적 딜레마를 내포한다. Dewey(1934)가 논했듯 심미적 경험은 결과물이기 이전에 경험의 과정 그 자체이며 이를 표준화된 성취기준의 언어로 변환하는 과정에서 경험의 본질적 특질(quality)이 훼손될 위험이 상존한다. 태도를 기른다는 표현은 이러한 딜레마를 정면으로 돌파하기보다 우회하는 방식을 취하고 있고 결과적으로 심미적 감성 역량을 구체적인 수행 준거가 결여된 선언적 수사로 잔류시킨다. 성취

기준 해설 또한 “사회·문화적 감수성을 기르며 삶의 의미와 가치를 발견하고 함께 공유한다”(교육부, 2022, p. 172)는 포괄적인 국면을 나열할 뿐 각 국면이 어떠한 언어적 층위에서 구현되어야 하는지에 대한 명확한 기준을 제시하지 않는다. 해설 내 ‘함께 공유한다’는 표현은 앞서 분석한 [12영문01-03]의 사례와 마찬가지로 실질적인 상호작용의 구조를 담보하기보다는 개별 학습자의 내면적 표현 활동으로 협소화 될 개연성이 높다.

아울러 자기관리 역량의 핵심 기제인 메타인지적 자기조절 역시 성취기준 수준의 구조화에 이르지 못하고 교수·학습 방향 지침으로만 산재해 있다. 학습자가 능동적인 사고 과정을 거칠 수 있도록 지도하고 과정·기능을 전략적으로 취사선택(교육부, 2022)하도록 한다는 지침은 2015 개정 대비 강조되었으나 정작 학습자가 문학 읽기 과정에서 전략을 의도적으로 선택하고 조정하는 메타인지적 능력을 성취 목표로 설정한 구체적 기준은 전무하다. 결과적으로 Zimmerman(2000)이 자기조절학습의 핵심 공정으로 제시한 계획(forethought), 수행 통제(performance control), 자기 성찰(self-reflection)의 어떤 단계도 성취기준의 구조 내에 통합되지 않았다. 역량기반 교육과정이 지향해야 할 학습에 대한 학습의 측면이 성취기준 수준에서는 여전히 미완의 과제로 남아 있음을 방증한다(김미진, 2019; 박세훈, 장인실, 2021).

3. 공통된 구조적 모순과 원인

표 4는 두 개정 교육과정의 역량별 구현 양상과 2022 개정 체제에서도 여전히 해소되지 않은 구조적 한계를 종합적으로 요약하여 제시하고 있다. 본 비교 분석을 통해 도출된 핵심적 발견은 역량 체계를 4개에서 6개로 확장한 2022 개정이 창의적 사고와 매체 활용 그리고 문화 비교라는 세 가지 측면에서 실질적인 진전을 성취했다는 점이다. 그러나 외연적 확장에도 불구하고 사용자 간의 상호작용과 심미적 감성을 측정하기 위한 수행 기준, 나아가 메타인지적 자기조절이라는 세 가지 핵심 영역에서는 여전히 유의미한 구조적 공백이 지속되고 있음을 확인할 수 있다.

표 4
2015 및 2022 개정 <영미 문학 읽기> 역량별 구현 변화와 지속적 한계

역량	2015 개정의 핵심 문제	2022 개정의 진전	2022 개정의 지속적 한계
영어 의사소통 (협력적 소통 포함)	■읽기·쓰기 2영역으로 구어와 상호작용 원천 배제 ■14개 성취기준 전부 단방향	■이해·표현 통합 영역 개편 ■역량 구성도에 상호작용 명시	■8개 성취기준 전체가 단방향 ■CEFR 교류 양상 전무 ■[12영문01-03] 해설이 협소화

자기관리 (메타인지적 자기조절)	■전략·모니터링·자기 평가 성취기준 전무 ■교수·학습 지침에만 선언	■과정·기능 범주 도입 ■'능동적 사고 과정' 지침 강화	■메타인지적 자기조절을 요구하는 성취기준 여전히 전무
공동체 (문화·관계)	■문화 이해 수동적 수용 구조 ■사회적·관계적 차원 전무	■[12영문01-07]로 문화 비교·분석 성취기준화 ■'의사소통 방식' 비교 명시	■문화적 타자와의 실제 협력적 상호작용 성취기준 부재
지식정보처리 (매체·윤리)	■단일 텍스트 편향 ■매체 활용 및 정보 윤리 성취기준 전무	■[12영문01-06]으로 매체 활용 성취기준화 ■비판적·독창적 관점 형성 요구	■정보 윤리 성취기준 여전히 전무 ■디지털 리터러시 비판적 검증 미포함
창의적 사고 (신규 역량)	■역량 자체 미설정 ■창의적 쓰기 산발적 포함 ■역량 연계 근거 없음	[12영문01-05] · [12영문01-06]으로 창의적 표현 및 비평 성취기준화	■개인적 창의적 표현에 한정 ■협력적 창의성·공동 창작 성취기준 부재
심미적 감성 (신규 역량)	■역량 자체 미설정 ■심미적 경험이 인지적파악이나 쓰기 산출로 환원	[12영문01-08]로 심미적 감성 역량 성취기준 신설	■'태도를 기른다' 서술로 수행 기준 결여 ■관찰·측정 불가능한 선언에 귀착

1) 개별 학습자-문학 텍스트 이항관계의 구조적 지배

2015 개정과 2022 개정의 공통점 중 하나는 성취기준 설계가 개별 학습자–문학 텍스트 사이의 이항관계를 중심으로 구축되어 있다는 사실이다. 2015 개정의 14개 성취기준은 일관되게 '읽고 ~할 수 있다' 또는 '활용하여 쓸 수 있다'의 구조를 취하는 것과 마찬가지로 2022 개정의 8개 성취기준 역시 '읽고 ~한다' 또는 '활용하여 ~한다'의 동형 구조를 유지하고 있다. 이러한 설계 공학 안에는 학습 주체 간의 상호작용, 즉 해석의 교류, 감상의 협상, 의미의 공동 구성과 같은 역동은 성취기준의 사각지대에 놓이게 된다. 역량기반 교육과정이 전제하는 역량의 사회적 차원과 근본적으로 충돌하는 지점이다. 자기관리 역량의 자기 관리 및 평가, 공동체 역량의 대인 관계 능력, 영어 의사소통 역량이나 협력적 소통의 협력적 상호 작용, 창의적 사고 및 심미적 감성 역량에서 강조하는 사회적 맥락 내에서의 발현과 공유는 모두 타자와의 관계성을 본질로 한다. 그러나 2015 개정의 읽기와 쓰기 또는 2022 개정의 이해와 표현이라는 전통적인 언어 활동의 범주가 성취기준 설계의 지배적 틀로 기능하는 한 사회적 차원을 성취기준 수준에서 구체화하기는 구조적으로 불가능에 가깝다. 결국 Langer(2011)가 문학적 문해력의 핵심으로 강조한 의미의 장의 사회적 구성은 이항관계 중심의 설계 원리에 가로막혀 반드시 도달해야 할 성취기준이 아닌 부차적인 권장 활동의 지위로 격하되고 만다.

2) 교수·학습 지침과 성취기준의 위계적 역할 혼동

두 개정 교육과정에서 공통으로 발견되는 또 다른 구조적 결함은 역량의 사회적·전략적 차원이 교수·학습 지침 수준에서는 적극적으로 표방되나 정작 성취기준 수준에서는 구체화되지 않는 선언과 실행의 분리 패턴이다. 2015 개정의 토론을 통한 서로의 생각이나 느낌의 공유나 자기 주도적 학습의 실현(교육부, 2015), 2022 개정의 능동적 사고 과정 및 실제 맥락 속 상호작용(교육부, 2022) 등에 관한 지침들이 대표적인 사례이다. 이것을 Biggs(1996)의 구성적 정렬 관점에서 분석하면 역량의 핵심 기제들이 학습 목표의 최상위 위계인 성취기준이 아닌 하위의 교수·학습 지침에 배치됨으로써 발생하는 심각한 논리적 모순이 드러난다. 다시 말해 해당 역량의 함양이 체계적이고 의무적인 교육 목표로 기능하는 것이 아니라 개별 교사의 교수적 재량에 따라 선택적 실천의 영역으로 전락함을 의미한다. 또한 교육평가가 성취기준을 절대적 준거로 삼아 설계된다는 점을 고려할 때 성취기준 내에 구조화되지 않은 역량 요소들은 필연적으로 평가의 대상에서 배제될 수밖에 없다. 결과적으로 교육과정이 지향하는 역량의 사회적·전략적 차원은 성취기준이라는 제도적 장치 내에 안착하지 못한 채 학습자의 실제적 역량 변화를 담보할 수 없는 형해화된 지침(formalized guidelines)으로 남게 된다.

3) 역량의 수적 확장과 구현의 질적 심화의 불일치

본 연구의 핵심적 함의는 교육과정 내 역량의 가짓수를 4개에서 6개로 증치하는 외연적 확장이 성취기준 수준에서 역량 구현의 질적 심화를 담보하는 충분조건이 아니라는 점을 규명하는 데 있다. 창의적 사고 역량과 심미적 감성 역량이 공식적으로 편입된 2022 개정의 사례를 보더라도 전자는 개인적 차원의 창의적 표현에 국한된 부분적 성취기준화에 머물렀으며 후자는 구체적인 수행 준거가 결여된 태도적 선언으로 귀착되는 한계를 보였다. 이러한 결과는 역량 기반 교육과정 설계에 있어 역량의 선언과 실제적 구현 사이를 매개할 체계적 설계 논리가 부재할 때 나타나는 전형적인 현상이다. 역량의 명시적 선언이 구체적인 구현으로 전이되기 위해서는 역량의 하위 구성 요소들을 성취기준의 서술 동사 및 활동 구조와 정밀하게 결합시키는 설계 원리가 전제되어야 한다. 그러나 2015 개정과 2022 개정 모두에서 공통적으로 노출된 문제는 지향점으로서의 역량과 평가 및 학습 활동의 준거가 되는 성취기준 사이의 구성적 정렬이 여전히 불완전하다는 사실이다. 심미적 감성 역량의 경우 Dewey(1934)의 심미적 경험 이론이 시사하듯 경험의 본질적 특질은 수행성이나 측정 가능성의 논리로 완전히 환원되지 않는 고유한 영역을 지닌다. 현재의 성취기준이 태도를 기른다는 모호한 서술을 통해 이러한 인식론적 긴장을 우회하는 방식을 택한 것은 임시방편일 뿐 역량 함양의 체계적 보장을 가능케 하지 않는다. 결국 문

학 교육의 본질적 가치와 역량기반 교육과정의 공학적 설계 논리 사이의 긴장을 능동적으로 수용하고 구조화 할 수 있는 성취기준 설계 원리의 개발은 영어과 문학 교육과정이 해결해야 할 미완의 과제로 남는다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 2015 및 2022 개정 영어과 교육과정의 고등학교 진로 선택 과목인 <영미 문학 읽기>를 대상으로 각 교육과정이 표방하는 핵심역량이 성취기준 수준에서 구체화되는 양상을 비교 분석하였다. Biggs(1996)의 구성적 정렬 이론과 CEFR의 의사소통 양상 분류(Council of Europe, 2020)를 결합한 분석 프레임워크를 구축하여 총 22개의 성취기준을 전수 분석한 결과 두 교육과정 모두에서 역량의 선언적 확장이 성취기준 수준의 질적 심화로 자동 전이되지 않는 구조적 간극이 확인되었다. 2015 개정은 내용 체계를 읽기와 쓰기의 이분법적 영역으로 한정함으로써 영어 의사소통 역량의 본질인 구어 상호작용과 CEFR의 교류(interaction) 양상을 성취기준 층위에서 원천적으로 배제하였다. 14개 성취기준의 서술 동사는 예외 없이 개별 학습자의 고립된 인지적 처리나 단방향 산출 능력만을 기술한 결과 자기관리 역량의 메타인지적 자기조절, 공동체 역량의 사회적 · 관계적 차원, 지식정보처리 역량의 매체 활용 능력 등 각 역량의 핵심 기제가 성취기준 수준에서 사실상 미반영 상태로 남았다. 과목의 성격과 목표에서 창의성과 심미성을 핵심 가치로 강조하였음에도 두 역량이 공식 교과 역량에서 누락된 내재적 모순은 심미적 경험을 단순한 인지적 파악이나 텍스트 산출물로 환원하는 결과를 초래하였다.

2022 개정은 2015 개정이 내재적으로 안고 있던 결함에 대한 부분적 교정으로서, 창의적 사고 및 심미적 감성 역량의 공식 편입, 이해·표현 통합 영역으로의 개편, 매체 활용 및 문화 비교 능력의 성취기준화 등을 통해 역량 구현의 외연적 측면에서 실질적 진전을 이룬 점은 긍정적이다. 하지만 역량 구성도의 핵심 지표인 사용자 간 상호작용은 8개 성취기준 전체에서 여전히 유의미한 구조적 공백으로 잔류하였다. 예컨대 [12영문01-03]의 ‘공유’는 해설 층위에서 개인적 근거 제시 활동으로 재맥락화되면서 그 사회적 의미가 협소화되었고, [12영문01-08]의 ‘심미적인 태도를 기른다’는 서술은 수행 능력이 아니라 내면적 성향을 기술함으로써 객관적 평가 준거를 확보하지 못하였다. 이러한 한계는 두 교육과정을 관통하는 공통 기제, 곧 성취기준 설계가 여전히 개별 학습자–문학 텍스트의 이항 관계를 중심으로 구축되어 있다는 사실에서 비롯한다. 이처럼 이항 관계에 기반한 설계 방식은 문학 교육이 지닌 사회적·전략적·경험적 차원을 체계적으로 소외시킬 가능성이 크다.

이 간극은 역량기반 교육과정 설계에 대한 이론적 재고를 요구한다. 설계의 성패는 역량의 외연적 수치가 아니라 역량–성취기준–교수·학습–평가 간 구성적

정렬(Biggs, 1996)의 정밀도에 달려 있다. 역량의 하위 구성 요소가 성취기준의 서술 동사와 활동 구조에 정밀하게 투사되지 않는 한 역량의 명시적 선언은 교육 현장의 실천적 변화를 견인하는 동력을 확보하기 어렵다. 더불어 문학 교육에서의 상호작용 역량은 일반적 의사소통 상황의 정보 교환과는 차별화되는 고유한 특질을 지닌다는 점에 유의해야 한다. Rosenblatt(1978)의 거래적 독서 이론과 Langer(2011)의 문학적 이해의 사회적 구성 개념이 시사하듯 문학 교실에서의 상호작용은 개별적 해석의 협상, 감상의 공유와 재구성, 다성적 관점의 비판적 조율을 포괄하는 복합적 언어 실천이다. 따라서 이 복합성을 성취기준이라는 표준화된 언어로 포착해 내는 설계 원리의 정립은 문학 교육 연구의 시급한 과제이다. [12영문01-08]에서 가장 첨예하게 드러나듯 심미적 경험의 본질적 비환원성(non-reducibility)과 역량기반 교육과정이 요구하는 수행성 사이의 인식론적 긴장은 회피의 대상이 아니라 능동적 수용의 대상이어야 한다. 심미적 경험의 특정 국면을 수행 가능한 언어 활동의 층위로 변환하는 정교한 성취기준 서술 방식의 탐색이 그 능동적 수용을 위한 핵심 경로가 된다.

본 연구의 결론은 한국 영어교육 연구가 그동안 누적해 온 진단과 같은 방향을 가리킨다. 김미진(2019), 이소영(2016), 박세훈과 장인실(2021)은 영어과 교육과정 전반의 성취기준 체계가 영어 의사소통 역량 쪽으로 기울어 있고 학습자 간 협력과 메타인지적 자기조절은 교수·학습 권고 수준에 머문다는 점을 반복적으로 보고해 왔다. 본 연구는 이러한 진단이 진로 선택 문학 과목인 <영미 문학 읽기>에서 단순히 재현되는 데 그치지 않고 문학 교육이 본질적으로 안고 있는 인식론적 긴장, 즉, 심미적 경험이 측정 가능한 수행으로 환원되기 어렵다는 점과 결합하면서 한층 첨예한 형태로 드러난다는 사실을 보여 준다(Dewey, 1934; Langer, 2011; Rosenblatt, 1978). 요컨대 <영미 문학 읽기>는 일반 과목의 축소판이 아니라 역량기반 설계의 한계를 가장 분명하게 드러내는 시험대로 기능한다. 실천적 함의 또한 분명하다. 사용자 간 상호작용을 역량 구성도의 시각적 강조에 머무르게 하지 않으려면 진로 선택 과목 차원에서도 상호작용을 요구하는 성취기준의 최소 표준을 마련할 필요가 있다. 다만, 그 표준은 한국 학습자가 활용 가능한 어휘 자원과 수업 시간의 제약을 고려하여 자유로운 토론과 같이 부담이 큰 활동에 한정될 것이 아니라 동료의 짧은 해석에 반응하기, 짝 단위 감상 공유, 매체 댓글 형식의 비동시적 의견 교환 등 발달 단계에 적합한 형식으로 구체화되어야 한다. 이러한 방향은 한국 학습자의 실제 언어 자원 안에서도 상호작용 역량을 함양할 경로를 확보하면서 역량기반 교육과정의 본령을 훼손하지 않는 길이 될 것이다.

이상의 논의를 토대로 본 연구는 차기 교육과정 개정을 위한 성취기준 재설계의 구체적 방향을 제안한다. 무엇보다 사용자 간 상호작용이 성취기준의 핵심 구조로 정착되어야 한다. “문학 작품에 대한 자신의 감상을 영어로 표현하고, 동료의 해석에 근거를 제시하며 반응할 수 있다”와 같은 설계는 한국적 EFL 맥락의 언어적 제약 속에서도 발달 단계에 적합한 상호작용 역량을 함양

하게 하고 영어 의사소통 역량의 협력적 측면과 공동체 역량의 대인 관계 능력을 동시에 구현하는 기제가 된다. 다만, 이러한 제언은 심미적 경험을 외적 산출물로 환원하려는 수행주의적 접근과는 명확히 구별될 필요가 있다. 심미적 경험은 독자가 텍스트와 맺는 거래의 과정 속에서 생성되고 그 과정의 상당 부분은 언어화 이전의 감각적·정서적 차원에 머물기 때문이다(Dewey, 1934; Rosenblatt, 1978). 비언어적·내면적 반응 역시 문학 감상의 정당한 양상이고 교육과정이 이를 모두 가시적 수행으로 변환하도록 요구하는 것은 도리어 문학 교육의 본질을 훼손할 위험이 있다. 따라서 본 연구가 제안하는 상호작용 성취기준의 위상은 학습자의 내면적 감상을 대체하거나 그 완성 경로를 강제하려는 데 있지 않고 학습자가 자신의 해석을 타인의 반응과 접속시키고 그 과정에서 의미를 조정·확장할 수 있는 최소한의 교육적 조건을 마련하는 데 그 목적이 있다.

이러한 위상은 예시 성취기준의 표현을 통해서도 구체화될 수 있다. 가령 “동료의 심미적 판단과 비교하여 자신의 감상을 심화할 수 있다”와 같은 서술은 상호작용을 성취기준에 담아내는 듯 하지만 동료와의 비교가 곧 감상의 심화로 이어진다는 인과를 함축함으로써 심미적 경험의 비환원적 차원을 충분히 담아내지 못할 수 있다. 이에 본 연구는 환원 가능성을 줄이기 위해 “문학 작품에서 자신이 의미 있다고 판단한 표현을 선택하고 그 판단의 근거를 자신의 언어로 풀어내며, 동료의 다른 판단을 접한 후 자신의 첫 감상을 다시 들여다볼 수 있다”와 같은 서술을 실천적 대안으로 제안한다. 이 서술은 학습자에게 합의의 도달을 요구하지 않으면서도 자신의 감상에 대한 메타적 시선을 획득하는 경험을 성취기준의 영역으로 포함시킨다. 또한, 자기관리 역량의 메타인지적 자기조절 역시 성취기준 수준에서 명시화할 필요가 있다. 문학 독서 과정에서 활용한 읽기 전략의 유효성을 스스로 평가하거나 텍스트 이해의 병목 지점에서 전략을 조정한 경험을 영어로 기술하는 성취기준을 도입함으로써 역량기반 교육과정이 지향하는 ‘학습에 대한 학습’의 핵심 기제가 비로소 성취기준 층위에서 실질적으로 작동할 수 있을 것이다.

다만 본 연구에는 분석 대상을 교육과정 공식 문서로 한정하였다는 범위상의 한계가 있다. 교사가 성취기준을 어떻게 해석하여 교수·학습에 적용하는지, 그리고 그 과정에서 학습자가 체득하는 실제적 역량이 무엇인지는 본 연구의 직접적 분석 범위에 포함되지 않았다. 교육과정 문서와 교실 실천 사이의 간극은 교육과정 연구의 고전적 화두이며(Stenhouse, 1975) 본 연구가 식별한 성취기준 수준의 구조적 결함이 실제 수업에서 어떻게 표출되고 교사의 전문적 실천에 의해 어떻게 보완되는지는 심층적인 후속 연구를 통해 규명되어야 할 영역이다. 2022 개정이 현재 적용 초기 단계에 있는 만큼 교과서 개발 및 현장 안착 과정에서 성취기준의 해석과 구현 양상이 어떻게 변모하는지에 관한 종단적·현장기반 연구가 요청된다. 아울러 상호작용 성취기준의 부재가 실제 교실 내 학습 경험의 질적 결손으로 이어지는지, 그리고 ‘태도를 기른다’와 같은 비수행적

성취기준이 현장에서 어떠한 평가 관행으로 번역되는지는 향후 경험적 연구의 핵심 과제가 될 것이다.

그럼에도 본 연구는 22개 성취기준을 역량 범주와 CEFR 양상별로 전수 분석함으로써 역량의 선언과 성취기준 구현 사이의 구조적 간극을 체계적으로 입증하였다는 점, 역량기반 교육과정이 문학이라는 특수한 교과 맥락에서 직면하는 측정 가능성과 심미적 경험의 비환원성 사이의 긴장을 이론적으로 조명하였다는 점, 그리고 이를 해소할 수 있는 구체적인 성취기준 재설계의 대안을 제시하였다는 점에서 학술적 기여를 지닌다. 역량기반 교육과정의 실질적 완성은 역량의 선언적 수사에 있지 않고 그 역량이 교실 수업의 역동 속에서 학습자에 의해 체득될 수 있도록 성취기준과 교수·학습, 그리고 평가가 정합적으로 정렬되는 데 있다. 이것이 <영미 문학 읽기>를 포함한 중등 영어과 문학 교육과정이 마주한 본질적 과제이므로 본 연구는 그 과제의 성격을 규명하고 나아갈 방향을 탐색하는 데 기여하고자 하였다.

참고문헌

교육부. (2015). *영어과 교육과정*(교육부 고시 제2015-74호[별책14]). 교육부.

교육부. (2022). *영어과 교육과정*(교육부 고시 제2022-33호[별책14]). 교육부.

김미진. (2019). 2015 개정 영어과 교육과정 성취기준에 반영된 교과역량 특성 분석. *교과교육학연구, 23*(2), 108-117. https://doi.org/10.24231/rici.2019.23.2.108

김지은. (2021). 영어교과에서의 창의성과 심미적 감성 함양을 위한 교수・학습 활동 유형 및 교수 전략 탐색. *영어어문교육, 27*(2), 99-113. https://doi.org/10.35828/etak.2021.27.2.99

맹은경, 고미라, 배주경, 안경자, 이상민, 장승아, 정다은, 주형미, 황종배. (2021). *역량함양 영어과 교육과정 재구조화 연구* (정책연구 교육부-용역-2021-10). 교육부, 아주대학교.

박세훈, 장인실. (2021). 성취기준 내용분석을 통한 2015 개정 교과 교육과정 역량 분석. *학습자중심교과교육연구, 21*(9), 117-131.

백남진, 온정덕. (2014). 역량 기반 교과 교육과정에서 기준과 수행의 의미. *교육과정연구, 32*(4), 17-46. http://doi.org/10.15708/kscs.32.4.201412.002

서경혜. (2020). 역량기반 교육과정의 딜레마. *교육과정연구, 38*(4), 5-31.

이경민, 천세영. (2017). 교육과정정책 실행자로서 교사의 2015 개정 영어과 교육과정 이해에 대한 연구. *교육혁신연구, 27*(3), 307-333. https://doi.org/10.21024/pnuedi.27.3.201709.307

이소영. (2016). 2015 개정 영어과 교육과정의 변화와 쟁점: 공통 교육과정을 중심으로. *학습자중심교과교육연구, 16*(7), 499-519.

이영아. (2022). 2022 개정 영어과 교육과정 개발을 위한 쟁점 및 과제. *현대영어교육, 23*(1), 28-41.

이영아. (2023). 역량기반 교육과정의 특징과 2022 개정 영어과 교육과정의 변화 분석. *외국어교육연구, 37*(1), 117-144. https://doi.org/10.16933/sfle.2023.37.1.117

이진화. (2022). 유럽공통참조기준(CEFR)과 미국의 외국어 교육과정 검토를 통한 역량 기반 영어과 교육과정의 방향 탐색. *영어학, 22*, 1051-1077. https://doi.org/10.15738/kjell.22..202210.1051

전지혜. (2023). CEFR 이해, 표현 기능과 2022 개정 초등 영어과 교육과정 성취기준 비교·분석. *교육과정평가연구, 26*(3), 217-245. https://doi.org/10.29221/jce.2023.26.3.217

전지혜, 김정렬. (2018). 2015 개정 영어과 교육과정과 CEFR Basic User 단계의 언어능력 기준안 분석. *학습자중심교과교육연구, 18*(7), 65-87. https://doi.org/10.22251/jlcci.2018.18.7.65

조보경. (2025, 1월). *2022 개정 영어과 교육과정 고찰*. 교육신문. http://kuen.korea.ac.kr/news/articleView.html?idxno=1084

주형미. (2022). *2022 개정 영어과 교육과정 개정 방향* [발표자료]. 한국교육과정평가원.

최윤하. (2023). CEFR 기반 2015 개정 교육과정, 교과서, 수능의 일관성: 영어 읽기를 중심으로. *영어교육, 78*(1), 271-291. https://doi.org/10.15858/engtea.78.1.202303.271

최원경. (2023). 2022 개정 영어과 교육과정 역량과 영역의 관계에 대한 이론적 고찰: 초·중학교를 중심으로. *영어교과교육, 22*(4), 277-294. https://doi.org/10.18649/jkees.2023.22.4.277

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.

Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*(3), 347-364.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment − Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.

Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2nd ed.). Teachers College Press.

Lee, B.-C. (2020). Restructuring achievement standards in national English curriculum. *English Language & Literature Teaching, 26*(1), 19–38. https://doi.org/10.35828/etak.2020.26.1.19

Mulder, M. (2017). *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and educat*ion. Springer.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030* [Position paper]. https://doi.org/10.1787/54ac7020-en

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Sleeter, C. E., & Stillman, J. (2005). Standardizing knowledge in a multicultural society. *Curriculum Inquiry, 35*(1), 27-46. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2005.00314.x

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: *The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). Academic Press.

예시언어(Examples in): Korean
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

김설(학생)
충북대학교 사범대학 영어교육과
28644 충청북도 청주시 서원구 충대로 1
Email: sul3493@naver.com

한광택(교수)
충북대학교 사범대학 영어교육과
28644 충청북도 청주시 서원구 충대로 1
Email: seerblest@gmail.com

Received: April 30, 2026
Reviewed: May 31, 2026
Revised version received: June 25, 2026