

성취기준의 의미와 역할에 관한 비판적 고찰¹⁾

이찬희 (한국교원대학교 강사) *

요약

이 연구에서는 문헌에 기반하여 성취기준의 의미와 역할을 비판적으로 고찰하는 것이 목적이다. 이를 위해 제7차 교육과정기 성취기준을 도입한 맥락을 검토하고, 2022 개정 교육과정에 이르기까지 성취기준이 어떠한 의미와 역할로 안착해왔는지를 고찰하였다. 이러한 고찰을 통해 성취기준이 ‘내용 기준’, ‘최소 기준’, ‘기대 기준’이라는 의미로 정립되어 왔음을 확인할 수 있었다. 이후 각 의미에 따른 역할과 장점, 한계를 고찰하였다. 첫째, 내용 기준으로서 성취기준은 교사가 교육내용을 선정하는 데 기준과 방향을 제시하는 역할을 한다. 이는 교사가 교과, 교사, 학생, 환경을 고려하여 내용을 선정하도록 돕는 장점이 있다. 그러나 성취기준을 가르쳐야만 하는 내용 목록으로 봄으로써 교육적 해석과 활용 가능성이 평가와 관리에 갇히게 될 우려도 있다. 둘째, 최소 기준으로서 성취기준은 교사가 학생의 성취 수준을 판단하고 공교육의 책무성을 확보하는 데 기여한다. 그러나 모든 학생이 같은 기준에 도달해야 하는 것으로 간주하면서, 기준 충족 여부에 집중하게 되는 상황에 놓일 수 있다. 셋째, 기대 기준으로서 성취기준은 교사가 학생에게 기대할 학습 방향과 성장 가능성을 제시하며, 수업과 평가를 학생에게 적절하게 실행할 수 있다는 가능성이 있다. 다만, 교사의 높은 전문성과 자율성이 요구되며, 이에 대한 제도적, 문화적 기반이 충분하지 않다는 과제가 있다. 이러한 고찰을 바탕으로, 성취기준의 의미가 다층적일 수밖에 없다는 점, 성취기준의 의미를 ‘연결 기준’으로도 이해할 수 있다는 점, 교사가 성취기준의 의미와 역할을 교육적으로 선택해서 활용할 수 있는 방향으로 나아갈 필요가 있음을 논의하였다. 이런 점에서 이 연구는 사용자인 교사의 관점으로 성취기준의 의미와 역할을 재조명했다는 점에서 의의가 있다.

주제어: 성취기준, 성취기준 의미, 성취기준 역할, 국가교육과정, 교육과정 자율화

1) 이 연구는『초등 국정 통합교과 교과용 도서 수정 보완 검토 집필 연구: 현장 기반 통합교과 성취기준 갱신』 연구 일부를 수정·보완 및 확장한 것임.

* 제1저자 및 교신저자. koreagoblin@gmail.com

I. 서론

우리나라에서는 국가 차원에서 교사와 학생이 가르치고 배워야 할 교과 내용을 선정하고 이를 학교에 보급하는 방식으로 국가 교육과정 체제를 구축해왔다. 이후 제6차 교육과정 시기부터는 시·도 교육청과 단위 학교 등에서 의사결정 권한을 가질 수 있도록 교육과정 분권화, 자율화, 지역화 방향을 지향해왔다. 이러한 흐름에서 교육과정 개정 시기가 도래할 때마다 반복적으로 등장하는 주요 논의 중 하나가 ‘성취기준 대강화’ 문제이다(이승미, 2019: 1270).

어떤 대상을 대강화한다거나 적정화한다는 것은 알맞은 정도로 기본적인 부분만을 드러낸다는 것을 의미한다. 그래서 성취기준을 대강화한다는 것을 양적으로 보면 성취기준 수를 감축하자는 것이고, 질적으로는 성취기준을 포괄적으로 진술하자는 것을 의미한다.

성취기준 대강화는 교사의 자율성을 증대하고 교육과정 운영에 유연성을 부여할 수 있다는 전제에 기반하고 있다(임유나, 2019: 32). 표면적으로 보면 이 전제가 틀렸거나 혹은 옳다거나 쉽게 말하기가 어렵다. 예를 들어, 성취기준을 상세하게 진술하면 교사의 자율성은 제한할 수 있다고 볼 수도 있지만, 교수·학습 및 평가에 있어 명확한 방향성을 제공한다는 점에서 오히려 ‘실행 자율성’을 높여줄 수 있다고 볼 수 있다(백순근 외, 1998: 20-21). 반대로 성취기준의 수를 줄이면 교사와 학생이 다루어야 할 내용이 간소화되어 자율성과 유연성을 확보할 수 있다고 볼 수 있으나, 그만큼 국가 교육과정이 갖는 내용의 풍부함이나 교수·학습의 질이 축소될 수 있다는 우려가 있다고 말할 수 있다(이림, 2018: 166). 이처럼 실제 성취기준이 사용되는 장에서 보면 성취기준의 대강화를 둘러싼 논의는 명확하게 어느 한쪽으로 선택하기 어려운 복합적이고 양면적인 성격을 지닌다.

또한 성취기준에 대한 대강화 논의가 교육과정 개정 시기마다 반복적으로 제기되고 있음에도 불구하고, 그 결론이 단일한 방향으로 수렴하기 어렵다는 점은 성취기준이 어떤 고정된 의미나 역할로 단순화하기 어렵다는 점을 시사한다. 실제로 교육부에서 운영하는 학생 평가 지원 포털에서도 성취기준의 역할을 ‘교수·학습의 근거’, ‘평가의 근거’, ‘피드백의 근거’로 제시하고 있는데, 이는 교사가 성취기준을 상황에 따라 다양한 의미로 해석하고, 그에 따라 다양한 방식으로 활용할 수 있음을 보여주고 있으며, 실제에서는 성취기준의 의미가 다층적이라는 점을 시사한다.

이러한 현상을 미국에서 기준을 도입한 맥락과 우리나라의 맥락과 서로 다르다는 점을 통해서도 이해해볼 수 있다(소경희, 2013: 58-59). 미국의 경우, 1983년 레이건 행

정부 시절 발표한 『위기에 처한 국가(A Nation at Risk)』 보고서를 기점으로 교육을 국가 경쟁력을 위한 요소로 보고, 학생의 더 높은 학업 성취를 위해 학습 성과를 명확히 제시하고 측정할 수 있는 기준으로 정립해야 한다는 주장이 강하게 제기되었다. 이후 조지 H. 부시 행정부에서는 국가교육기준평가위원회를 통해 내용 기준(Content Standards)과 수행 기준(Performance Standards)을 수립하여야 함을 제안하였고, 클린턴 행정부는 위 두 기준을 포함해 학습 기회 기준(Opportunity to Learn Standards)을 제시했다. 이어 조지 W. 부시 행정부에서는 낙오아동방지법(NCLB)을 통해 주 차원의 성취기준 운영과 평가 결과를 강조하였고, 2010년 오바마 행정부에서 국가 공통 기준(Common Core State Standards)을 완성하였다. 국가 공통 기준은 학생이 학교교육을 통해 무엇을 어떻게 배워서 어느 정도로 도달하여야 하는지와 높은 수준의 기준으로 제시되었고, 이를 평가하기 위한 평가 체제도 도입되었다(Porter, 1994: 425).

우리나라에서는 1990년대 중반 김영삼 정부에서 지필 평가와 상대 평가에 지나치게 의존하던 기존 학생 평가 방식이 갖는 한계를 인식하고, 절대평가 체제의 도입을 추진하였다. 이에 따라 절대평가를 하기 위한 국가 차원의 평가 기준으로서 성취기준을 도입했다. 1996년 9월 개최된 ‘신교육과정 총론(안) 공청회’에서 외국의 교육과정 개정 사례를 근거로 교과 교육과정 내에 성취기준을 도입하자는 제안이 있었고(성열관 외, 2008: 7), 이러한 제안이 제7차 교육과정부터 현실화되었다는 점에서 미국의 기준 중심 교육 운동의 영향을 받은 것으로 이해할 수 있다.

그러나 미국에서는 기준 도입 이전까지 교과 내용을 연방 차원에서 명확히 규정하지 않았던 반면에 우리나라는 이미 이전부터 국가 교육과정을 통해 국가 차원에서 교사와 학생이 가르치고 배워야 할 교과 내용을 구체적으로 제시하고 있었다는 구조적 차이가 있다(정혜승, 2007: 202). 결과적으로 우리나라에서는 절대평가를 위해 성취기준을 도입했다라도, 학교 현장에서는 성취기준을 ‘가르쳐야 할 내용’으로 이해하는 경향이 강하게 나타날 수밖에 없었다.

이러한 배경은 성취기준이 고정된 하나의 의미나 역할로 환원되기보다, 교육체제, 정책, 교사의 실천 맥락 등에 따라 다양한 의미와 역할로 드러난다는 점을 시사한다. 또한 여러 선행연구에서도 ‘기준’ 앞에 다양한 형용사가 붙으며 하위 개념들이 만들어지거나 혼용되고 있는 현상에 주목해왔는데(서경혜, 2016; 성열관 외, 2008; 윤현진 외, 2008), 이는 성취기준 개념이 명확히 정립되지 못한 상황을 지적하는 한편, 실제로 성취기준이 다양한 맥락에서 서로 다른 방식으로 사용되고 있음을 보여주는 것이기도 하다.

이 연구는 제7차 교육과정기 도입한 성취기준이 2022 개정 교육과정기까지 약 30년에 가까운 시간이 흘렀음에도 어떤 특정한 의미와 그에 따른 역할로 정립되기 어려운 것인지에 대한 의문으로부터 시작했다. 나아가 성취기준을 단일 의미로 명확히 정립하

기 어렵다면 앞으로 성취기준에 대한 논의가 어떤 방향으로 나아가야 할지를 살펴볼 필요가 있다고 보았다.

성취기준과 관련한 선행연구를 종합해보니, 성취기준의 진술(김선영, 2016; 백남진, 2014), 성취기준의 특성(이정우 외, 2019; 한수현·김영실, 2025), 성취기준 활용과 개발(김신영 외, 1998; 이승미·박순경, 2014), 정책적 쟁점(김국현, 2009; 이림, 2018; 정혜승, 2007)에 관한 논의가 지속되어 왔다. 그러나 성취기준이 실제로 무엇을 의미하며, 그 의미에 따라 어떤 역할을 수행해왔는지를 비판적으로 고찰한 연구는 드문 실정이다. 나아가 사용자 관점에서 성취기준을 어떤 의미로 어떻게 사용하고 있는지를 밝히는 연구들도 드물다. 교육과정의 분권화 확대와 교사의 자율성 증대를 지향하는 흐름에서, 국가 차원에서는 성취기준에 대한 논의를 어떠한 방향으로 전개할 것인지, 교사 차원에서는 이를 어떻게 이해하고 활용할 것인지에 대한 논의가 필요하다. 이를 위해서는 성취기준의 의미와 역할을 다층적으로 분석하고, 다양한 실천 맥락 속에서 그 가능성과 한계를 함께 조망하는 연구가 필요하다고 보았다. 이에 이 연구에서는 다음과 같이 연구 문제를 설정했다.

첫째, 우리나라에서 성취기준을 도입한 배경과 성취기준이 정착되면서 어떠한 의미로 형성되어 왔는가?

둘째, 교사가 성취기준을 사용하는 과정에서 나타나는 성취기준 의미와 역할은 어떤 가능성과 한계를 지니고 있는가?

첫 번째 연구 문제를 탐구하기 위해 성취기준 개발 정책 연구물, 국가 교육과정 문서 등을 종합하여 비교·분석하는 문헌 분석 연구를 수행하였다. 제7차 교육과정기 이전부터 2022 개정 교육과정기에 이르기까지 성취기준을 왜 도입했고, 어떤 논의가 있었으며, 실제로 어떤 의미에 중점을 두었는지 등을 검토했다. 검토한 결과를 통해 성취기준의 여러 의미를 종합했다. 다음으로 두 번째 연구 문제를 탐구하기 위해 앞서 도출한 성취기준의 의미를 분석 틀로 설정했다. 성취기준을 활용하는 실제와 관련한 문헌을 통해 성취기준 의미별로 실제 어떤 교육적 가능성이 있고, 그 이면에는 어떤 한계가 있는지 살펴보았다. 최종적으로 연구 결과를 종합하여 성취기준이 하나의 고정된 의미가 아니라 다양한 의미로 해석될 수밖에 없는 이유와 성취기준의 의미가 다층적이라면 또 어떤 의미로 이해할 수 있는지, 나아가 다양하게 해석될 수밖에 없다면 어떤 방식으로 성취기준을 다뤄볼 수 있는지를 논의하였다.

II. 성취기준 도입 배경과 안착 과정

우리나라에서는 미국의 기준 중심 운동의 영향을 받아 제7차 교육과정기에 처음으로 성취기준을 도입했다. 앞서 언급했듯이 미국에서는 국가 차원의 표준화된 교육과정을 구축하고, 학생들의 학업 성취 수준을 높이고자 연방의 공통 기준(Common Core State Standards)을 도입했다. 그런데 이미 우리나라에서는 중앙집권화된 교육체제를 유지해 왔고, 국가 교육과정을 통해 학생이 배워야 할 내용을 제시해왔다. 이는 미국과 상반된 맥락에서 기준을 도입했다고 말할 수 있다. 그렇다면 우리나라에서는 기준을 왜 도입했고, 오늘날까지 어떻게 안착했는가?

위 질문을 탐구하는 것은 우리나라의 맥락에서 성취기준이 어떤 의미로 정립되어 왔는지를 이해하는 과정이다. 이에 이 장에서는 우리나라의 성취기준 정착 과정을 살펴보고자 한다. 특히 우리나라에서는 국가 교육과정을 중심으로 새로운 것을 도입하고 시도해왔다는 점에서, 성취기준을 최초로 도입한 제7차 교육과정부터 현행 2022 개정 교육과정까지 각 교육과정 개발 시기 이루어진 성취기준 관련 정책 연구를 중심으로 성취기준의 의미와 정립을 검토하였다.

1. 제7차 교육과정: 국가 교육과정에 성취기준을 도입하다.

국가 교육과정 문서에 성취기준을 처음으로 도입한 제7차 교육과정을 고시하기 이전, 이 시기에는 성취기준이란 ‘무엇’이며, 성취기준을 국가 교육과정에 ‘어떻게’ 도입될 수 있는지와 관련한 논의가 주를 이루었다. 제7차 교육과정기 성취기준 관련 정책 연구물을 종합한 결과 총 4편의 연구물을 수집할 수 있었다. 그 목록은 다음과 같다.

<표 1> 제7차 교육과정 이전 시기 성취기준 관련 정책 연구 목록

순	연구진(발간 연도)	연구명
①	허경철 외(1996)	국가 공통 절대평가 기준 일반 모형 개발 연구
②	이돈희 외(1997)	제7차 교육과정 개정에 따른 교과 교육과정 개발 체제에 관한 연구
③	이돈희 외(1997)	국가 공통 절대평가 기준 활용 방안 연구(총론)
④	허경철 외(1997)	국가 공통 절대평가 기준 교과별 모형 개발 연구

우리나라에서 성취기준을 도입하게 한 주요 근거는 1983년 미국에서 국가 교육 수월성 위원회가 보고한 ‘위기에 처한 국가(A Nation at Risk)’라는 보고서로 볼 수 있다. 이 보고서에서는 학업 성취도를 국가 경쟁력의 중요한 요소로 간주하면서 교육의 수월

성을 강조하였고, 교육을 국가 경쟁력을 위한 인적 자원을 육성하는 도구라는 경제적인 논리로 바라보도록 했다(서경혜, 2016: 224). 특히 기대하는 산출물로서 교육의 결과를 ‘기준’으로 제시하고, 그 성취 여부를 객관적으로 평가하여야 한다는 점을 강조했다. 이에 따라 미국의 여러 주에서는 교과 교육과정, 졸업 요건 강화, 시험의 질 향상 등 다양한 시도를 하게 되었다(소경희, 2013: 60-61).

그러나 당시 미국은 교육과정의 내용 선정 권한이 지역 교육위원회에 있었기에, 국가 차원의 평가가 확대되었다 하더라도 실제로 교사가 가르치는 내용과 평가 내용 사이에 괴리가 있을 수밖에 없었다. 즉, 교사와 학생에게 ‘무엇을 평가하는가’에 대한 명확한 정보를 제공하는 공식적인 연방 차원의 교육과정이 없었다. 이에 따라 ‘무엇을’, ‘어느 수준까지’ 가르쳐야 하는지를 명시하는 기준의 필요성이 대두되었고, 교육과정에서 교육 내용과 평가 수준을 설정하는 ‘기준’에 대한 논의가 본격적으로 이루어지기 시작하였다. 이는 ‘위기에 처한 국가’로부터 출발한 교육 개혁의 핵심이 (국가) 교육과정에 있다는 점을 보여주며, 그로 인해 교육과정 논의에서는 교육 내용과 평가 수준을 설정하는 ‘기준’에 대한 논의가 필연적으로 제기될 수밖에 없음을 시사한다(노철현, 2020: 96).

이러한 미국의 기준 중심 운동과 맞물려, 우리나라에서 성취기준을 도입하게 된 맥락은 1990년대 중반 김영삼 정부의 5·31 교육개혁안과 밀접하게 연관되어 있다. 당시 김영삼 정부는 지필 평가와 상대 평가에 지나치게 의존하던 기존 학생 평가 방식이 갖는 한계를 인식하고, 이를 극복하기 위한 대안으로 절대평가 체제 도입을 추진하였다. 특히 5·31 교육개혁안은 학교생활기록부를 통해 각 교과목의 성취도를 절대기준에 따라 평가함으로써 초·중·고등학교 교육을 정상화하고, 동시에 상급학교 진학을 위한 공정하고 타당한 평가 자료를 제공하는 것을 주요 목표로 설정하였다. 그러나 절대평가가 학교 현장에서 실효성을 가지려면 무엇을 어느 수준까지 가르치고 평가할 것인지에 관한 ‘국가 차원의 기준’이 전제되어야 했다. 이러한 상황에서 도입한 것이 바로 ‘성취기준’이었다(성열관 외, 2008: 7).

우리나라에서 성취기준 용어를 처음 사용한 ‘국가공통 절대평가 기준 일반모형 개발 연구’(허경철 외, 1996)에서 ‘기준’을 도입한 배경과 목적을 이해할 수 있다.

학생의 성취 수준을 다른 학생에 비교하는 것이 아니라 교육이 목표하는 바에 비추어 가능해보는 절대기준 평가는 이러한 상대 평가의 문제점을 극복하기 위한 대안이라고 할 수 있다. 1995년도 교육개혁안에서 제안된 학생기록부의 중요한 취지는 바로 이러한 절대기준평가를 학교 현장에 보다 적극적으로 도입하기 위한 것이라고 할 수 있다. 그러나 학생기록부는 학교현장에서 절대기준평가를 실시하는 데 있어서 선결되어야 할 요건인 명료하고 구체적으로 정의된 성취기준(Standard), 즉 절대평가기준이 마련되어 있지 않는 상태에서 실시됨으로써 절대기준평가를 강화하려는 교육개혁의 기본 취지를 제대로 살리지 못하고 여러 부작용을 낳고 있다(허경철 외, 1996: 1).

그러나 이러한 목적에도 불구하고, 실제로는 ‘성취기준’에 관해 충분한 논의가 이뤄지지 않았으며, 관련 보고서에서도 기준 앞에 성취를 붙인 맥락, 성취기준과 기준, 내용 기준, 수행 기준 등과 개념적으로 구분하도록 하게 하는 설명이 충분하지 않았다(김국현, 2009: 4). 이는 오늘날 성취기준을 다양한 방식으로 이해할 가능성을 열었다고도 볼 수 있지만, 여전히 학계와 학교 현장의 개념 혼란을 초래했다는 측면도 있다.

특히나 성취기준에 관한 여러 연구보고서를 보면 초기에는 평가 기준과 성취기준의 개념을 구분하지 않은 상태로 ‘기준’에 관한 논의를 전개한 것으로 보인다. 이후 절대평가 기준 활용방안 및 교과별 모형 개발 연구(허정철 외, 1997: 39)에서는 성취기준과 평가 기준을 구분하기 시작했는데, 해당 연구물에서는 성취기준을 ‘수업이나 평가에서 실질적인 기준이나 지침의 역할을 수행할 수 있도록, 현행 교육과정상의 목표와 내용을 분석하고 세분화하여 상세화한 목표나 내용의 진술문’으로 정의했다. 비슷한 시기에 성취기준의 의미를 해당 학년에서 가르치고 배워야 할 내용과 행동의 범위를 명료화한 것으로 규정한 김신영 외(1998)의 연구, 과목별 교수·학습 활동에서 실질적인 기준 역할을 할 수 있도록 현행 국가 수준의 교육과정을 구체화하여 학생이 성취해야 할 능력 또는 특성의 형태로 진술한 연구(백순근 외, 1998)도 있었던 것으로 볼 때, 성취기준에 관한 충분한 논의가 이뤄진 이후에 성취기준을 도입했다고 말하기는 어려웠다.

이런 현상을 김정호 등(1999)은 성취기준이 시기에 따라 다르게 진술되어 있음을 지적하였다. 이들은 1997년도 연구물에서는 성취기준을 주로 ‘목표+내용’으로 교사가 가르치고 학생들이 배워야 할 지식과 기능을 제시하는 방식으로 진술하고 있으며, 1998년도 연구물에서는 성취기준을 학생들이 성취해야 할 ‘능력+특성’으로 학생들의 수행 모습을 나타내는 방식으로 진술하고 있다고 본 것이다.

나아가 이돈희 등(1997)은 성취기준이 내용과 수행이 결합 되어 진술된 것이라고 설명하였는데, 이러한 설명에 기반하여 김정호 등(1999)은 여러 선행연구를 종합한 결과, ‘교수·학습 활동의 실질적인 기준으로서 각 교과목에서 가르치고 배워야 할 내용(지식, 기능, 태도)과 그러한 내용 학습을 통해 학생들이 성취해야 할(또는 보여주어야 할) 능력 및 특성을 명료하게 진술한 것’으로 성취기준을 정의했다. 그리고 이러한 정의는 제7차 국가 교육과정에서 등장한 성취기준의 의미가 되었다. 예컨대 제7차 수학과 교육과정 1학년 수와 연산 영역에서 “50까지 수의 개념을 이해하여, 익숙하게 세고, 숫자로 쓰고 읽을 수 있다.”라는 기준을 제시하고 있는데, 50까지의 수의 개념은 학생이 배울 지식이며, 세고, 쓰고, 읽기는 학생이 성취해야 할 능력을 명료하게 진술한 것이다.

이렇게 도입한 성취기준은 제7차 교육과정에서 질 관리 중심의 교육과정 평가 체제를 마련하는 데에도 중요한 역할을 했다. 특히 제7차 교육과정에는 국가 교육과정에서 의도한 교육과정이 실제 학교 현장에서 어떻게 운영되는지를 평가하기 위해 교과별 교육

목표와 성취기준을 설정하였고, 이를 바탕으로 학생, 학교, 학교 교육과정에 대한 주기적인 평가 체제를 도입하였다. 또한 제7차 교육과정에서는 성취기준을 통해 목표와 내용 간의 연계성을 강화하고, 교육 목표와 내용의 명료성을 확보함으로써 제6차 교육과정에서 지적된 문제(목표와 분리된 내용 제시, 추상적 수준에서의 주제 제시, 내용 나열식의 제시)를 보완하고자 했다.

2. 2007 개정 교육과정: 성취기준의 의미와 역할을 논의하다.

제7차 교육과정에 성취기준을 도입하고 난 뒤부터는 이것에 대한 평가이자 성찰 과정, 차기 교육과정 개발 등의 목적으로 성취기준의 의미와 역할 등에 관한 논의가 있었다. 그리고 이 시기에 중점적으로 선택한 성취기준의 의미에 따라 과목별로 성취기준 개발이 이루어졌다. 제7차 교육과정기부터 2007 개정 교육과정을 고시하기 이전까지 성취기준 관련 정책 연구를 종합하였고 결과 총 25편의 연구물을 수집할 수 있었다. 주요 연구물을 소개하면 다음과 같다.

<표 2> 제7차 교육과정기부터 2007 개정 교육과정 고시 전까지 성취기준 관련 주요 정책 연구물

순	연구진(발간 연도)	연구명
①	백순근 외(1998)	국가교육과정에 근거한 평가기준 및 도구 개발 연구(총론)
②	김정호 외(1999)	제7차 교육과정에 따른 성취기준과 평가기준 개발 연구: 초등학교 1, 2학년
③	류재택 외(2000)	제7차 교육과정에 따른 초등학교 3,4학년 성취기준 및 평가기준 개발 연구
④	정구향 외(2001)	제7차 교육과정에 따른 초등학교 성취기준과 예시 평가도구 개발 연구: 총론
⑤	김정호 외(2004)	교과 교육과정 개선 방안

1997년 제7차 교육과정을 고시한 이후 그 이듬해 국가교육과정에 근거한 평가 기준과 도구 개발 연구가 수행되었다. 기초연구가 끝난 뒤 1999년부터 2001년도까지 ‘7차 교육과정에 따른 초등학교, 중학교의 교과별 성취기준 및 평가 기준 개발 정책 연구’가 진행되었다.

교과별 정책 연구물은 공통으로 1장 서론과 2장 성취기준과 평가 기준의 이론적 기초 내용이 대동소이하게 들어갔다. 이는 성취기준 개발 연구의 큰 방향은 통일하되 그 구현 모습을 교과별로 구현하고자 한 의도로 이해할 수 있다. 당시 정책 연구의 1장과 2장에서는 7차 교육과정에서 제시한 교과 내용이 비교적 성취기준의 형식으로 진술되어 있으나 매우 포괄적으로 진술되어 있어 교수·학습 상황에 적용하는 데 어려움이 있다는 점을 지적하였고, 성취기준을 더 명료하게 하고 최소 기준이 되면서도 성취 목표에 도달하기 위한 진술이 필요함을 명시했다.

이와 관련하여 미국에서도 주(State) 차원에서 개발된 기준들이 모호하고 중복된다는 문제를 해소하기 위해 국가 공통 기준(Common Core State Standards)을 도입하면서, 기준을 “더 적고(Fewer), 더 명료하며(Clearer), 더 높은(Higher)” 방향으로 정비해왔다(소경희, 2013: 64). 우리나라 역시 이와 유사하게, 기존의 포괄적이고 추상적인 진술을 보다 구체적이고 적용 가능한 방식으로 전환하고자 하는 흐름 속에서 성취기준의 정교화를 추진한 것이다.

무엇보다 이 시기 연구물에서 주목할 점은 연구자들이 그동안 성취기준에 관해 충분히 논의하지 못했고, 그렇기에 성취기준에 서로 다른 의미들이 혼재되어 있었다는 점을 지적했다는 것이다(김정호, 1999: 9-10). 그래서 당시 연구자들은 성취기준 의미를 어떻게 이해할 것인지에 대해 깊은 고민을 이어갔고, 결국 서로 다른 의미 중에서 어떤 의미를 중심으로 삼을 것인지 선택해야 하는 상황에 직면하였다(김정호 외, 1999: 13).

구체적으로 살펴보면 한쪽에서는 성취기준의 의미를 국가 교육과정으로부터 최소한의 필수 교육 목표를 추출한 결과로 보자고 주장했다. 이러한 입장은 국가에서 학교 교육을 통해 길러야 할 최소 목표를 중심으로 성취기준을 제시하고, 학교에서는 학생에 적합한 방식으로 성취기준을 활용하게 하자는 것이다. 그렇기에 국가 차원에서의 관심과 합의에 따라 기르고자 하는 능력과 특성들을 통합적이면서 일반적인 진술 형태로 성취기준을 제시하자는 것이었다. 이런 견해는 성취기준을 통해 교육의 획일화를 방지하고 교과서는 교사에게 최소한의 안내자 역할을 하며, 교사 단위의 교육과정 구성의 자율성 신장 등 사회적 요구를 반영할 수 있음을 강조한다.

다른 한쪽에서는 성취기준을 국가 교육과정의 목표와 내용을 구체화하고 명료화한 진술로 이해하여야 한다고 주장했다. 이런 입장은 제7차 교육과정 문서에 나타난 교육과정 질 관리를 위해 교과별 절대평가 기준을 개발하여 학교가 교과 교육과정 목표에 부합하는 평가를 시행한다는 것에 근거하고 있는데, 학교급, 학년별, 교과별로 무엇을 어떻게 가르칠 것인지 명료하게 제시하고 그것에 따라 학교(교사)가 수업과 평가를 시행하자는 것이었다.

당시 정책 연구진들은 성취기준의 의미를 어떻게 설정하는가에 따라 나타날 수밖에 없는 현상과 그에 따른 장점과 한계를 명확히 인식하고 있었다(김정호 외, 1999: 17-18). 성취기준을 최소 필수 목표로 이해할 경우, 학교와 교사에게 높은 수준의 자율성을 보장하고 교육의 다양성을 확보할 수 있다는 장점이 있지만, 성취기준이 지나치게 포괄적이고 추상적으로 제시되면 오히려 교수학습과 평가에서의 적용 가능성이 작아지고, 해석의 일관성이 떨어질 수 있다는 한계가 있었다. 반면 성취기준을 교육과정 목표의 구체화로 설정할 경우, 수업과 평가의 정합성을 높이고 교육과정 운영의 명료성을 확보할 수 있다는 장점이 있지만, 지나치게 구체화한 기준은 학교 현장의 자율성을 위축시

키고 교육을 획일화할 수 있다는 우려도 동시에 존재하였다.

결과적으로 정책 연구자들은 이러한 상반된 의미와 각각의 장단점을 종합적으로 고려한 끝에, 성취기준을 국가 교육과정의 목표와 내용을 구체적이고 명확하게 진술하는 방식으로 제시하기로 하였다(김정호 외, 1999: 12). 이는 국가 교육과정 중심으로 국가 차원에서 가르치고 배워야 할 내용을 명시해 온 우리나라 교육체제의 특성과도 관련이 있다고 볼 수 있다. 우리나라에서는 국가 수준에서 제시된 최소 목표를 중심으로 기준을 제시하더라도 학교 현장에서는 이를 가르쳐야 할 내용으로 받아들이는 경향이 강하기에, 성취기준을 선언적인 기준으로 남겨두면 오히려 해석의 불일치와 현장 적용의 혼선을 초래할 수 있다는 판단이 작용한 것이다. 또한 성취기준을 도입한 미국에서도 기준을 구체적이고 명료한 형태로 제시하는 방향을 취했었고, 당시 우리나라 성취기준 관련 연구들에서도 성취기준을 교육과정의 목표와 내용을 명료하고 구체적으로 제시하는 방향을 강조하고 있었다는 점도 작용했다고 볼 수 있다.

결과적으로 각 정책 연구에서는 교과별 성취기준 개발을 교과별·학년별·학교급별로 학생이 도달해야 할 성취기준을 구체화하는 방식으로 진행하였다. 다만 지나치게 세부적으로 진술하면 교육의 획일화 우려가 존재했기에, 성취기준의 구체성은 일정 수준에 머물며, 교사의 전문성과 자율성이 충분히 발휘될 수 있는 여지를 남기는 방식으로 그 수준이 조정되었다.

이에 따라 2007 개정 교육과정에서는 7차 교육과정에서 도입한 성취기준을 수정·보완하는 방식으로 제시되었다. 성취기준이 내용의 범위와 수준을 구분함이 없이 학년 별로 제시된다는 점, 여전히 내용 나열식이라는 점, 성취기준 도입 의도와 달리 무엇을 가르치고 배워야 하는지 명료히 드러내지 못하는 점 등을 지적하며 성취기준을 교사가 교수·학습 활동에 실질적으로 활용하기에 편이하도록 진술 단위 등을 보완하고자 했다(김정호 외, 1999: 14).

3. 2009 개정 교육과정: 성취기준의 의미와 역할을 확장하다.

제7차 교육과정기와 같이 2007 개정 교육과정에 따른 후속 연구로 2008년에 교과 교육과정에서의 성취기준 기초연구가 수행되었다. 교과별로는 2007년에 1, 2학년, 2008년에 5개 교과(국어, 수학, 사회, 과학, 영어), 2009년 5개 교과(도덕, 음악, 체육, 기술 가정, 미술)의 성취기준과 평가 기준 및 예시 평가 도구 개발 정책 연구가 진행되었다. 2007 개정 교육과정기부터 2009 개정 교육과정기까지 성취기준 관련 정책 연구를 종합하였고 그 결과 총 12편의 연구물을 확인할 수 있었다. 주요 정책 연구를 제시하면 다음과 같다.

<표 3> 2007 개정 교육과정기부터 2009 개정 교육과정기까지 성취기준 관련 주요 정책 연구물

순	연구진(발간 연도)	연구명
①	윤현진 외(2008)	교육과정에서의 성취기준 연구
②	서지영 외(2009)	2007년 개정 교육과정에 따른 체육과 성취기준과 평가기준 개발 연구
③	홍미영 외(2012)	2009 개정 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준 개발 연구(Ⅰ)
④	홍미영 외(2012)	2009 개정 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준 개발 연구(Ⅱ)
⑤	박순경 외(2013)	2009 개정 교육과정에 따른 초·중학교 핵심 성취기준 개발 연구 : 총론
⑥	이미경 외(2013)	2009 개정 교육과정에 따른 초·중학교 과학과 핵심 성취기준 개발 연구

제7차 교육과정에 따른 후속 연구가 도입한 성취기준의 문제점을 보완하기 위한 방향을 설정하고 각 교과 성취기준 개발에 적용하였다면, 2007 개정 교육과정에 따른 후속 연구는 교과 교육과정에서 발견한 문제점을 찾아내 보완하는 연구였다. 가령, 2007 개정 교육과정에 따른 도덕과 성취기준 개발 연구에서는 성취기준의 구별과 목록화를 위해 성취기준에 코드를 부여한 점, 성취기준의 기술 방식을 ‘-할 수 있다’, ‘-을 지닌다’와 같은 방식을 가져온 점이 있으며 체육과 성취기준 개발 연구에서는 내용을 구체화할 것인지, 또는 통합할 것인지 등을 결정하여 적합하지 않은 기준은 삭제하거나 재구성하여 진술하고자 했다.

교과별 성취기준 및 평가기준 개발 정책 연구들은 목차 구성이 서로 대동소이했다. 2장에는 성취기준의 의미와 개발 방향, 3장에서 성취기준의 성격과 활용이 제시되어 있었다. 구체적으로 2장에서는 7차 교육과정에서 제시한 성취기준의 의미로서 김정호 외(1999) 연구에서 정의한 ‘교수·학습 활동의 실질적인 기준으로서 각 교과목에서 가르치고 배워야 할 내용(지식, 기능, 태도)과 그러한 내용 학습을 통해 학생들이 성취해야 할(또는 보여주어야 할) 능력 및 특성을 명료하게 진술한 것’으로 그 의미를 기술하고 있었다. 이는 표면적으로 보면 성취기준의 미시적인 진술 방식 등에 관해서 연구가 진행되어왔으나 큰 방향은 같다는 것을 시사했다.

그럼에도 3장 성취기준 활용을 보면 성취기준의 의미와 역할이 확장되어 왔다는 것을 확인할 수 있었다. 정책 연구에서는 크게 성취기준의 활용 방안을 국가나 교육청 차원에서 질 관리를 위한 활용, 교사 차원에서 활용, 학생 차원에서 활용, 학부모 차원에서 활용으로 구분해서 제시하고 있었다(서지영 외, 2009: 25-28).

먼저 국가와 교육청 차원에서는 성취기준을 통해 교육청이나 학교 평가, 교육과정 평가에서 국가 교육과정에 충실한 교육이 수행되고 있는지를 판단하고, 학교 현장의 수업과 평가 활동이 교육과정에 충실하게 이뤄지고 있는지에 관한 장학 활동에서 판단 준거로 활용할 수 있다고 했다. 이는 성취기준을 학교 교육과정 질 관리를 위한 판단과 평가에 활용할 수 있다는 점을 보여주는 것이다.

다음으로 교사 차원에는 첫째로 교과 교육과정의 핵심 내용을 이해하는데, 둘째로는 교수·학습을 전개하기 위한 준거로, 셋째로는 교과서를 재구성하는 데 활용할 수 있음을 제시하고 있다. 이는 성취기준을 내용으로 보는 것, 내용 선정 기준으로 보는 것을 의미하고, 수업을 만들고 실행하는 데 활용할 수 있다는 점을 보여준다.

정책 연구에서는 학생 차원에서도 성취기준을 활용할 수 있다는 점을 제시하고 있는데, 학생이 실제로 자신이 무엇을 어떻게 배우고, 어느 정도까지 할 수 있어야 할지를 알 수 있다는 것이다. 그래서 학생들이 수업에서 무엇을 어떻게 배워야 하는지 알고, 얼마만큼 노력해야 하는지 파악하는 데 활용할 수 있다는 것이다. 이는 성취기준을 내용 기준이자 최소 이수 기준으로 보는 것과 동시에 학생들에게 기대하는 바를 알려주는 기준으로서의 의미이기도 하다.

나아가 학부모 차원에서는 학교 교육의 방향, 학부모의 공감과 적극적인 지지가 필요하다는 점을 강조하면서 이를 위해서는 학생들이 학교에서 무엇을 어떻게 배우고 있는지 알고 있어야 학교 교육에 대한 신뢰와 지원을 할 수 있다고 말한다. 그렇기에 성취기준을 학교 교육의 목표와 내용을 파악할 수 있는 자료로 활용할 수 있다고 설명하고 있다. 이러한 점도 성취기준이 학생이 학교에서 무엇을 배울지, 최소 어느 정도 수준으로 도달하여야 하는지, 학교교육을 통해 학생에게 무엇을 기대하고 있는지와 관련한 의미를 내포하고 있다는 점을 보여준다.

국가 차원에서 성취기준의 활용을 크게 네 가지 차원으로 제시했다는 것은 성취기준의 의미와 역할이 확장되어왔음을 시사한다. 이와 관련해서 2009 개정 교육과정 총론 해설서에서도 성취기준을 ‘학생이 학습을 통해 성취해야 할 지식과 기능, 태도와 관련된 능력과 특성’을 의미하는 것으로 정의하며 교육과정의 특징과 방향에 적합한 교수·학습 활동 및 평가 활동을 전개하기 위한 준거로 활용할 수 있음을 제시했다. 또한, 성취기준을 통해 교과 교육과정을 교과 간 중복 또는 반복 내용, 범교과 학습 주제의 중복 등을 해소하고 교과별 최소 필수 학습 내용을 정선하고자 했음을 밝혔다.

2009 개정 총론 해설서에서 성취기준의 의미와 활용에 관한 주안점을 찾을 수 있는데 각 교과에서 다루어야 할 교육내용이 성취기준을 중심으로 정선되어 있기에 핵심적인 개념, 아이디어, 지식, 기능 가치, 주제 등 더 상세화한 수준에서 성취기준을 다루어야 하며, 성취기준을 통해 교과서의 내용을 이해하고 암기하는 수준에서 벗어나 다양한 매체를 활용하고 탐구 활동 속에서 교수·학습 계획을 재구성함을 강조했다.

또한 해설서에서는 교과 측면에서 ‘기본’이란 각 학년 내에서 학습자가 도달해야 할 내용 수준의 성취기준을 의미한다고 볼 수 있다는 점을 제시하고 있었다. 이를 종합하면 성취기준을 내용(선정) 기준, 최소 이수 기준 등의 의미로 제시하고 있으며, 의미에 따른 활용(역할)도 함께 제시하고 있다는 점을 시사한다.

2009 개정 교육과정기는 교육 현장에서 교육과정 재구성이라는 용어가 널리 사용되는 시기가 되었다는 것도 성취기준의 의미와 역할이 확대되었다는 것을 방증한다. 이 시기 교사들은 교과서 수업하는 것을 넘어 성취기준에 기반해 수업을 만들어서 하는 문화를 만들었는데, 이는 성취기준이 교사의 수업 만들기에 중요한 역할을 했음을 보여준다(김현규, 2015: 75).

계속해서 2009년 교육과정 총론이 고시된 이후 2011년에 교과 교육과정이 개발되었고, 2012년부터 2009 개정 교육과정에 따른 성취기준 및 성취 수준 개발 연구(홍미영 외, 2012)를 포함한 관련 연구를 통해 교과 교육과정에 제시된 성취기준을 수정·보완하는 작업이 진행되었다.

당시 홍미영 외(2012)의 연구는 2009 개정 교육과정에서 제시한 성취기준을 학습의 효율성을 바탕으로 재구성하고자 했다. 구체적으로는 학생들이 무엇을 성취할 것인가 명료하게 드러내기 위해 ‘~할 수 있다’라는 형식으로 진술하는 방향, 성취기준 내용 진술에 있어 학년 구간 위계와 연계를 고려하는 방향, 성취기준의 내용이 모호하거나 지나치게 포괄할 때는 재진술 하거나 성취기준 간 통합 또는 분리하여 명확하게 진술하는 방향이었다.

홍미영 외(2012) 이후 성취기준 관련 연구들은 2009 개정 교육과정에 제시된 성취기준을 수정·보완하고자 했는데 그 가운데에서 핵심 성취기준이 등장했다. 핵심 성취기준은 2012년에 개발·보급된 교과별 성취기준 중 “학교급별 교육 목표와 각 교과(목)에서 추구하는 교과 교육의 목표를 달성하는 데 더 중요하고 필수적인 교육내용을 다루는 성취기준”이자 일반 성취기준(핵심 성취기준을 제외한 나머지 성취기준)을 달성하는 데 기초가 되는 성취기준을 의미했다(박순경 외, 2013: 19).

핵심 성취기준은 교사가 교수·학습 활동을 전개할 때 수업 활동에서의 여유를 제공하고 학생들에게는 학습 부담을 감축, 적정화하여 학생 참여를 바탕으로 하는 교수·학습 활동을 구현하고자 하는 의도로 개발되었다. 이를 통해 교과 교육과정 재구성의 근거를 제공하고 수업 부담을 적정화하며, 교과에서의 평가 방법을 개선하고자 했다(박순경 외, 2013: 20-21).

이 연구를 기초로 2013년에는 교과별 핵심 성취기준 개발 연구가 이뤄졌다. 2009 개정 교육과정기에는 각 교과 차원에서 나타나는 성취기준의 문제점을 찾아내 보완하는 과정이 주를 이루었다. 이를 위해 성취기준과의 연계를 탄탄히 하고, 성취기준을 좀 더 명시적이고 직관적으로 이해하도록 나타내고자 했다. 다른 한편으로는 핵심 성취기준을 설정하여 학습 부담을 감축하고, 수업 활동에 여유를 만들어 교사의 수업 만들기를 지원하고자 했다. 이는 성취기준이 지나치게 구체화하면 교사와 학생 모두에게 부담이 가중되고, 실제 수업에서는 형식적 이행에 그칠 수 있다는 우려를 반영한 조치로 이해할 수 있었다.

4. 2015 개정 교육과정: 성취기준의 평가 역할을 강조하다.

2015 개정 교육과정기에 들어서면서 우리나라에서는 학교에서 실행하는 교육과정의 최소한의 공통성과 최대한의 다양성 확보를 위해 성취기준의 평가 역할을 확대하는 방향으로 논의가 이어져 왔다. 특히 이 시기에는 주로 교수·학습 기준으로서 성취기준, 평가 준거로서의 성취기준과 관련한 논의가 이루어졌다. 2015 개정 교육과정과 관련한 성취기준 연구물들을 종합한 결과 총 25편의 연구물을 수집할 수 있었고, 주요 연구물을 소개하면 다음과 같다.

<표 4> 2022 개정 교육과정 시기 성취기준 관련 정책 연구 목록

순	연구진(발간 연도)	연구명
①	가은아 외(2016)	2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 국어과 평가기준 개발 연구
②	백경선 외(2016)	2015 개정 교육과정에 따른 초등학교 통합교과 평가기준 개발 연구
③	이미경 외(2016)	2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교과 평가기준 개발 연구(총론)
④	이미경 외(2017)	2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 교과별 평가기준 개발 연구(총론)
⑤	권점례 외(2017)	2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교과 교육과정 성취기준 연계 분석

2015 개정 교육과정 총론 해설서에는 성취기준을 다음과 같이 설명하고 있다.

- 성취기준은 내용 체계(핵심개념, 일반화된 지식, 내용 요소, 기능)를 바탕으로 개발되었으며, **교과 학습을 통해 학생들이 알아야 하고(지식) 할 수 있어야 하는 것(기능)을 나타냅니다.** 학생들이 무엇을 할 수 있어야 하는지 수행의 용어로 표현되며, 교과에 따라 활동을 포함하고 있기도 합니다. **성취기준은 학습 결과로서 교과 학습 후 학생들이 도달해야 할 지점을 의미하며, 평가 기준의 근거가 됩니다(교육부, 2016: 47).**
- 성취기준은 각 교과에서 학생이 학습을 통해 얻어야 할 지식이나 기능 혹은 태도를 담고 있으며, **학습의 결과로 학생들이 할 수 있어야 할 것을 진술한 것이다(교육부, 2016: 101).**

위의 내용을 종합하면 2015 개정 교육과정 총론에서는 성취기준의 세 가지 역할을 제시하고 있었다. 첫 번째는 교수·학습을 위한 내용 선정의 역할, 두 번째는 평가의 역할, 세 번째는 성취기준에 도달함으로써 교과 역량을 달성할 수 있는 역할이다. 이와 관련하여 백경선 등(2016)은 시기별로 중점적으로 둔 성취기준의 역할을 살펴보니 제7차 교육과정부터 2007 개정 교육과정에서는 성취기준을 주로 교수·학습 기준의 역할로 다뤘었고 2009 개정 교육과정부터 2015 개정 교육과정까지는 평가 근거의 역할을 강조해왔다고 보았다.

특히 2015 개정 교육과정기에는 성취기준 자체를 개발하는 것보다 성취기준을 평가

에 실질적으로 활용할 수 있도록 구체화하는 연구, 즉 평가 기준 개발에 더욱 초점이 맞추어졌다. 당시 수행한 교과별 평가 기준 연구 13편을 종합해보니 모두 평가의 일관성과 공정성을 높이기 위해 성취기준을 보다 명료하고 실천할 수 있는 형태로 재구성하려는 시도가 두드러졌음을 확인할 수 있다. 또한, 이전 시기까지 교육과정을 개정하고 난 뒤에는 후속 연구로서 성취기준 개발에 관한 정책 연구가 있었지만, 2015 개정 시기부터는 평가 기준 개발에 집중하는 경향이 뚜렷하게 나타났다. 이러한 방향은 국가 교육과정 차원 및 정책 연구자들이 성취기준의 여러 의미 중 평가를 위한 준거 기능에 무게를 두고자 하는 의도가 있음을 시사한다.

연구 내용에서도 성취기준의 평가 역할을 강조하고자 하는 경향을 확인할 수 있다. 예컨대 이미경 등(2016)의 연구에서는 교육과정 문서상의 성취기준과 이를 평가 상황에 활용하기 위해 재구성한 성취기준을 구분해서 사용자들 사이의 혼란을 초래하지 않기 위해 성취기준을 ‘교육과정 성취기준’과 ‘평가준거 성취기준’으로 구분했다(이미경, 외, 2016: 21).

먼저 교육과정 성취기준은 교과 교육과정에 제시하고 있는 성취기준으로 학생이 교과를 통해 배워야 할 내용과 수업 후에 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력을 결합하여 나타낸 수업 활동 기준을 의미한다(교육부, 2015: ‘일러두기’). 이는 교수·학습 활동의 근거로 학생이 수업을 통해 배워야 할 내용과 관련 능력, 특성 등을 진술한 것이다(이미경 외, 2016: 23).

평가준거 성취기준이란 교육과정에서 제시된 성취기준을 실제 평가 상황에서 준거로 활용할 수 있도록 재구성한 것을 의미한다(이미경 외, 2016: 23). 교육과정 성취기준은 종종 다소 포괄적이거나 추상적으로 진술되어 있어, 이를 그대로 구체적인 평가 활동의 판단 기준으로 사용하기에는 한계가 있을 수 있다. 학생에게는 무엇을 공부하고 어떤 수준까지 성취해야 하는지를, 교사에게는 무엇을 가르치고 어떻게 평가해야 하는지를 안내할 수 있도록, 교육과정 성취기준을 실질적 평가 장면에 적합한 형태로 다시 구성한 것이 평가준거 성취기준이다.

이처럼 성취기준을 두 가지 의미와 역할로 구분하여 제시한 것은 편의상 개념적인 분할로 보기는 어렵다. 이는 교육과정 운영과 평가, 실행 간의 간극을 해소하고자 하는 전략이자, 성취기준이 내용 선정과 평가라는 두 기능을 수행함에 따라 발생하는 해석의 중첩과 혼란을 제도적으로 정리하고자 한 시도였다. 즉 2015 개정 교육과정기에는 내용 선정 기준의 의미와 역할보다는 상대적으로 평가 역할에 좀 더 비중을 두어 교육 내용, 교수·학습 활동, 평가 간 정합성을 높이고자 했다고 보아야 할 것이다. 이러한 경향은 2022 개정 교육과정기로도 이어졌다.

5. 2022 개정 교육과정: 성취기준의 다층적 의미를 보여준다.

2022 개정 교육과정기에서도 성취기준의 평가 의미와 역할을 강조하고자 하는 경향은 계속해서 나타났다. 이를 위해 앞선 정책 연구에서는 용어를 구분해서 제시했지만, 2022 개정 교육과정에 따른 후속 연구에서는 이러한 용어의 구분이 학교 현장에서는 오히려 혼란을 초래할 수 있다는 점을 지적하고 있다. 이런 점에서 2022 개정 교육과정기는 평가의 의미와 역할을 강조하는 경향은 있되, 성취기준의 다층적 의미를 실재를 통해 확인한 시기라고 말할 수 있다. 2022 개정 교육과정과 관련한 성취기준 연구물들을 종합한 결과 총 14편의 연구물을 수집할 수 있었고, 주요 연구물을 소개하면 다음과 같다.

<표 5> 2022 개정 교육과정 시기 성취기준 관련 정책 연구 목록

순	연구진(발간 연도)	연구명
①	김현미 외(2024)	2022 개정 교육과정에 따른 초·중학교 성취수준 개발 연구(총론)
②	남민우 외(2024)	2022 개정 교육과정에 따른 초·중학교 국어과 성취수준 개발 연구
③	김영은 외(2024)	2022 개정 교육과정에 따른 고등학교 성취수준 개발 연구(총론)
④	황규호 외(2022)	2022 개정 교육과정 총론 시안 개발 연구

앞서 언급했듯이 용어를 명확히 함으로써 학교 현장의 혼란을 줄이고자 한 의도임에도 불구하고, 2022 개정 교육과정기 정책 연구에서는 오히려 성취기준 관련 용어가 많아짐에 따라 학교 현장의 혼란을 초래했다는 점을 보고했다(김현미, 2024: 75). 이에 따라 2022 개정 교육과정에 따른 후속 정책 연구에서는 평가 준거 성취기준을 개발하지 않는 것으로 결정하였다.

또한, 후속 연구에서는 성취기준에 따른 성취 정도를 나타내는 평가 기준을 성취 수준으로 변경하였다. 성취기준이 수업과 평가 전반에서 활용되는 점을 고려할 때, 평가만을 목적으로 평가 기준을 제시하는 것은 적절하지 않으며, ‘성취 수준’이라는 용어가 수준의 구분과 수행 특성에 대한 진술을 포괄하는 데 더 적절하다는 판단에 따른 것이었다(김현미, 2024: 75).

이에 따라 성취기준을 각 교과목에서 학생들이 학습을 통해 성취하기를 기대하는 지식, 이해, 과정, 기능, 가치·태도 등의 능력과 특성을 진술한 것으로 보았고, 성취 수준을 학생들이 각 교과(목) 성취기준(들)에 도달한 정도를 나타낸 것으로 도달 정도를 몇 개의 수준으로 구분하여, 각 수준에 속한 학생들이 무엇을 알고 할 수 있는지로 설정하였다.

결국 용어를 세분화하여 혼란을 줄이고자 했던 2015 개정 교육과정기의 시도와 달리, 2022 개정 교육과정기에는 용어 수를 줄이는 방향으로 전환되었다. 이러한 과정과 결과

는 성취기준 사용자인 교사로부터 나타났다는 점에서 눈여겨보아야 한다. 특히 교사들은 성취기준을 가르칠 내용을 선정하거나 학생의 성취를 평가하는 데 사용해오고 있는 상황에서 용어의 추가나 구분은 오히려 교사가 성취기준을 사용하는 데 어려움이 있다는 점을 시사한다. 또한 연구진들은 성취기준과 평가 체계의 의미적 변화를 이끌었다기보다, 용어 수를 줄이는 방식으로 현장의 어려움을 해결하고자 했다. 이는 학교 현장에서 성취기준을 어느 하나의 의미로 구분하거나 수렴하기 어렵고, 동시에 성취기준 자체가 다층적인 의미를 내포하고 있다는 점을 시사한다.

2022 개정 교육과정 문서에서 성취기준에 대해 다음과 같이 정의하고 있다.

영역별 내용요소(지식·이해, 과정·기능, 가치·태도)를 학습한 결과 학생이 궁극적으로 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 도달점

이 정의에는 성취기준의 세 가지 의미가 동시에 내포되어 있다. 첫째, 성취기준은 학생이 배워야 할 교육내용을 제시한다는 점에서 내용 선정의 기준이 된다. 둘째, 성취기준은 학습의 결과로 학생이 실제로 도달해야 할 지점이라는 의미가 있고 이는 교수·학습 활동과 평가의 목표로 작용한다. 셋째, 성취기준은 교육활동을 통해 학생이 할 수 있기를 기대하는 방향과 모습을 나타낸다는 점에서, 성취기준은 학생이 성장하는 모습을 포함한다고 말할 수 있다.

지금까지 성취기준 관련 정책 연구와 관련 문헌을 중심으로 ‘성취기준’이라는 단어가 사용된 의미를 연대순으로 정리하여 나타내면 다음 표와 같다.

<표 6> 교육과정 시기별 사용된 성취기준의 의미

시기	출처	성취기준의 의미
7차 교육과정 이전	허경철, 백순근 (1995)	• 국가 수준의 교육과정에서 의도된 교수-학습 목표에 근거하여 학생들의 교과별 교육 성취도를 평가할 수 있는 성취기준
	허경철 외(1996)	• 학업 성취의 절대평가 기준으로서 국가공통(수준) 평가 기준 • 무엇을 어느 수준까지 가르칠 것인가와 같은 성취 수준
	허경철 외(1997)	• 수업이나 평가에서 실질적인 기준이나 지침의 역할을 수행할 수 있도록 현행 교육과정상의 목표와 내용을 분석하고 세분화하여 상세화한 목표나 내용의 진술문
	이돈희 외(1997)	• 해당 성취영역에 대하여 학생들이 성취한 정도를 몇 단계의 수준으로 나누어 판정하는 데 기준으로 이용되는 진술문
7차 교육과정	김신영 외(1998)	• 가르치고 배워야 할 내용과 행동의 범위를 명료화한 것 • 교과별 교수-학습 활동에서 실질적인 기준이나 지침의 역할을 수행할 수 있도록 현행 국가 수준의 교육과정에 터한 상세화된 교수-학습 목표나 내용을 진술한 것
	백순근 외(1999)	• 과목별 교수-학습 활동에서 실질적인 기준 역할을 할 수 있도록 현행 국가 수준의 교육과정을 구체화하여 학생이 성취해야 할 능력 또는 특성의 형태로 진술한 것

시기	출처	성취기준의 의미
	김정호 외(1999)	• 교수·학습 활동의 실질적인 기준으로서 각 교과목에서 가르치고 배워야 할 내용(지식, 기능, 태도)과 그러한 내용 학습을 통해 학생들이 성취해야 할(또는 보여 주어야 할) 능력 및 특성을 명료하게 진술한 것
2007 개정 교육과정	백남진(2007)	• '내용+행동'이 함께 진술되는 활동 중심의 진술
	정혜승(2007)	• 수행 기준(평가적 잣대)보다 내용 기준(가르치고 배울 내용이 무엇인가)의 의미로 사용됨
	허경철(2007)	• '내용+행동'의 형식으로 교육내용을 진술한 것
	성열관 외(2008)	• 제7차 교육과정 개정 시에 갑작스럽게 등장하여 원어 Standards의 의미가 변용되어 1. 평가 기준의 선행요건 2. 교육내용 진술 방식을 지칭하게 됨
	윤현진 외(2008)	• 교수·학습 활동의 실질적인 기준으로서 각 교과목에서 가르치고 배워야 할 내용과 그러한 내용 학습을 통해 학생들이 성취해야 할(또는 보여 주어야 할) 능력 및 특성을 명료하게 진술한 것으로서 평가 기준의 준거가 되는 기준
2009 개정 교육과정	교육과학기술부(2009)	• 학생이 학습을 통해 성취해야 할 지식과 기능, 태도와 관련된 능력과 특성
	홍미영(2012)	• 학생 입장에서 무엇을 공부하고 성취해야 하는지, 교사 입장에서 무엇을 가르치고 평가해야 하는지에 관한 보다 실질적인 지침을 제공하기 위해 교과 교육과정을 재구성한 것
2015 개정 교육과정	교육부(2015)	• 교과 학습을 통해 학생들이 알아야 하고(지식) 할 수 있어야 하는 것(기능)을 나타낸 것 • 학생들이 교과를 통해 배워야 할 내용과 이를 통해 수업 후 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력을 결합하여 나타낸 수업 활동의 기준
	서경혜(2016)	• 무엇을 가르치고 배워야 하는가를 넘어서 그것을 가르치고 배웠을 때 어떠한 결과에 이르러야 하는가, 즉 학습 결과의 측면에서 교육과정 기준을 개념화한 것
2022 개정 교육과정	교육부(2022)	• 영역별 내용 요소(지식·이해, 과정·기능, 가치·태도)를 학습한 결과 학생이 궁극적으로 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 도달점
	김현미 외(2024)	• 교과(목)에서 학생들이 학습을 통해 성취하기를 기대하는 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도 등의 능력과 특성을 진술한 것

제7차 교육과정기 이전부터 2022 개정 교육과정기까지 성취기준과 관련한 주요 이슈와 의미 변화를 종합해보니, 성취기준은 시기별 정책적 요구와 교육 현장의 맥락에 따라 크게 ‘내용 기준으로서 성취기준’, ‘최소 기준으로서 성취기준’, ‘기대 기준으로서 성취기준’ 의미로 안착해왔음을 이해할 수 있었다. 그리고 이 연구에서는 성취기준의 세 가지의 의미를 다음과 같이 기술할 수 있었다.

- 내용 기준: (교과)교육과정의 **내용적 표준**의 의미
- 최소 기준: 학생들이 학습한 후 그 교육과정을 이수했다고 인정할 수 있는 수준인 **최소 이수 기준**의 의미
- 기대 기준: 학생에게 **기대하는 모습이나 방향**의 의미

첫 번째로 성취기준이 내용 기준을 의미한다는 것은 가르칠 교과 내용을 선정하는 기준으로 성취기준을 본다는 것이다. 이는 성취기준이 교사가 무엇을 가르쳐야 하는지를 안내하는 역할을 하고, 교과 내용의 표준을 나타낸다. 비교적 다른 의미와 달리 우리나라 교육과정에서는 이러한 성취기준의 의미가 오랜 시간 통용되고 강조되어왔다(정혜승, 2007: 202).

두 번째로 성취기준을 최소 기준으로 본다는 것은 학생들이 교육과정을 이수하였는지를 판별할 수 있는 최소 성취 수준으로 성취기준을 이해하는 것이다. 이는 국가 차원에서 학생들의 성취 수준을 높이고자 평가와 산출을 강조하였던 미국의 커리큘럼 전통을 따르는 견해를 반영한 것이다. 미국의 기준 중심 운동이 우리나라의 절대평가 방식으로 평가 전환이라는 시대적 요구와 만나 최소 이수 기준으로서 성취기준을 우리나라에 도입하고자 했다는 것을 알 수 있었다.

마지막으로 성취기준을 기대 기준으로 보는 것은 캐나다, 호주, 독일 등 유럽권의 여러 국가에서 통용하는 의미다. 성취기준은 표준화의 의미도 있지만 학생들이 도달하기를 기대하는 ‘열망’의 의미를 담고 있는데(Rothaman, 2011), 그러한 ‘기대’는 캐나다 온타리오주의 경우에는 ‘Expectations’로, 호주의 경우 ‘Learning Outcomes’로 표현하며, 독일의 경우에는 ‘Bildungs Standards’라 하여 학생들이 성취해 가야 할 모습의 방향을 연방 교육과정에서 제시하고 있었다.

이처럼 성취기준의 도입과 안착 과정을 고려하면, 성취기준이 교육과정 문서에 명시된 문장에 그치는 것이 아니라, 교육과정의 방향을 구체화하고, 수업과 평가를 설계하며, 교육이 지향하는 가치와 성장을 안내하는 복합적인 기능을 수행하고 있음을 알 수 있다. 이는 성취기준의 의미를 고정된 하나의 의미로 환원하기보다, 다층적인 개념으로 이해할 필요가 있다는 점을 시사한다.

그렇다면 성취기준을 내용 기준, 최소 기준, 기대 기준이라는 세 가지 의미로 이해할 때, 각각이 지닌 교육적 가능성과 한계는 무엇일까? 다음 장에서는 성취기준 활용 문헌을 중심으로 성취기준이 어떻게 사용되고 해석되었는지를 살펴봄으로써, 성취기준이 지닌 교육적 가능성과 동시에 직면하고 있는 실제적 한계를 구체적으로 다뤄보겠다.

III. 성취기준 의미와 역할에 관한 가능성과 실제적 한계

2장에서 여러 교육과정 개정 시기 연구물을 종합하여 성취기준의 의미를 검토해 보니 성취기준을 내용 기준, 최소 기준, 기대 기준으로 이해해볼 수 있었다. 이는 성취기준을

어떤 의미로 바라보느냐에 따라, 그로부터 나타나는 교육적 가능성과 한계도 달라질 수 있음을 시사한다. 이 장에서는 성취기준의 의미와 역할에 관한 가능성과 한계를 고찰해 보고자 한다.

1. 내용 기준으로서 성취기준

교사가 성취기준을 내용 기준으로 본다는 것은 성취기준이 교사에게 학생이 배워야 할 혹은 교사가 가르쳐야 할 표준화된 교과 내용을 안내한다는 것이다. 특히나 국가 교육과정 체제를 유지해 온 우리나라 맥락에서 보면 국가 교육과정에서 교사에게 가르칠 내용을 명시해 왔다는 점에서, 교사들은 ‘성취기준≒교과 내용’으로 인식하는 경향이 클 수밖에 없다. 이는 교사들이 오랜 시간 교육 현장에서 경험적으로 누적되어 온 성취기준의 의미이기도 하다.

내용 기준으로서 성취기준은 수업의 방향을 이끌 수 있으며 교사들이 무엇을 가르쳐야 할지(혹은 학생이 무엇을 배워야 할지)에 관한 내용을 안내할 수 있다. 이러한 성취기준의 역할과 의미는 2010년대 이후 학교 현장에서 활발히 전개된 교육과정 재구성 담론과도 밀접하게 연관된다. 당시 많은 교사가 교과 간 경계를 넘나들며 교실 수업을 재구성하고자 하였고, 이 과정에서 성취기준을 주요한 내용 선정의 기준으로 활용했다. 교사들은 교실 수업을 개선하고자 교과와 교과를 연결하는 방식을 취했고, 이때 가장 많이 활용한 것이 성취기준이었다. 교사들은 주제를 정해놓고, 그 주제에서 다룰 성취기준을 연결하기도 했고, 성취기준에 근거하여 학생이 의미 있게 해볼 교육활동을 선정했다. 반대로 해보고자 하는 교육활동을 먼저 선정해 두고 관련 있는 성취기준을 연결하여, 선정된 교육활동을 통해 무엇을 어떻게 가르칠 것인지를 구체화하기도 했다. 이는 교사들이 ‘성취기준≒교과 내용’으로도 보면서 동시에 ‘성취기준≒교과 내용 선정 기준’으로도 보고 있음을 시사한다.

또한 내용 기준으로서 성취기준은 국가 차원에서 교육의 형평성과 질을 확보하는 데 기여해 왔다는 점에서 의의가 있다. 국가 차원에서 제시하는 성취기준은 지역, 학교, 교사에 따라 수업의 수준이나 내용의 어느 정도 일관성을 확보하고, 모든 학생이 일정 수준 이상의 특정한 지식과 기능을 습득할 수 있도록 하는 최소한의 보장 장치로 기능한다. 이는 내용 기준으로서 성취기준이 교육의 기회균등을 실현하는 장치로 이해할 수 있으며, 표준화한 교육 내용의 안내를 통해 국가 교육과정의 목표와 가치 등을 실현하고자 하는 의도가 연결된 결과이기도 하다.

하지만 그 이면에는 내용 기준으로서 성취기준이 갖는 한계도 있다. 예컨대 교사가 성취기준을 ‘반드시 가르쳐야 할 내용’으로 고정해서 인식할 경우, 교사는 이를 따라야

할 내용으로 받아들여 교육과정 재구성이나 수업 설계의 자율성이 위축될 수 있다. 또한 과도한 책무성이 강조되는 맥락에서 성취기준이 ‘ 지켜야 할 항목’, ‘ 빠짐없이 가르쳐야 할 목록’으로 작동하게 되며, 교육적 해석과 활용 가능성이 평가와 관리에 갇히게 될 우려가 있다.

이러한 한계는 기준을 도입한 미국의 맥락과 비교해서 살펴볼 필요가 있다. 미국에서는 연방 차원에서 공통 기준을 개발·고시하면서, 교육과정의 표준화를 도모하고, 학생들의 학업 성취를 높이는 것을 주요 목표로 삼았다. 이러한 기준 중심 운동은 교사가 성취기준을 바탕으로 목표를 설정하고 수업을 설계하는 백워드 설계의 확산을 촉진하였으며, 2001년 NCLB법의 통과를 계기로 대규모 학업 성취 평가와 교육 성과 책임 체제가 본격적으로 작동하게 되었다.

반면 우리나라에서는 이미 국가 차원에서 학생이 배워야 할 내용을 제시하고 있는 상황에서 성취기준을 도입했기에, 교사들은 가르칠 내용으로 기술한 것으로 성취기준을 이해할 가능성이 클 수밖에 없음을 이해하여야 한다. 물론 교사들은 성취기준을 내용 선정의 기준으로 삼아 교육과정 재구성의 도구로 활용해 왔지만, 여전히 성취기준을 고정된 내용 목록으로 간주하는 경향이 있음을 부인할 수 없다.

이처럼 성취기준을 내용 기준으로 보면 교사에게 수업의 방향을 제시하고, 국가 차원의 교육 목표를 실현하는 데 기여해 왔다는 점에서 분명한 의의가 있다. 그러나 동시에 성취기준을 표준화한 교과 내용 목록으로 보면, 교사의 자율성을 위축하게 하는 결과로 이어질 수 있다. 특히 우리나라와 같이 국가 교육과정의 책무성과 규범성이 강한 맥락에서는 성취기준의 이러한 경직된 이해가 더욱 고착되기 쉽다.

2. 최소 기준으로서 성취기준

교사가 성취기준을 최소 이수 기준으로 본다는 것은 성취기준이 학생의 학습 성취 수준을 판별하고 이를 근거로 교육적 책임과 결과를 확인하기 위한 기준으로 기능함을 의미한다. 즉, 최소 기준으로서 성취기준은 학생이 학습을 마친 후에 어느 정도 수준에 있는지를 판단하고 이해하기 위한 기준을 의미이며, 이는 우리나라에서 지속해서 강조해 온 역할이다.

최소 기준으로서 성취기준은 다음과 같은 의의와 장점을 지닌다. 먼저 교육의 책무성을 확보하는 데 기여한다. 학생을 평가할 때 같은 성취기준을 활용한다는 점에서 공교육의 결과에 대한 학교의 책무를 분명히 할 수 있다. 또한 성취기준에 기반해서 성취 수준을 설정할 수 있으며, 이를 통해 교사, 학부모, 학생이 학습의 목표와 결과를 이해할 기준을 설정할 수 있다.

그러나 그 이면에는 몇 가지 중요한 한계도 있다. 우선, 학생의 학습에 관한 평가가 단순히 성취기준 도달 여부에 따라 ‘도달’ 또는 ‘미도달’ 등으로 표현될 경우, 학습의 질적 다양성과 개별성을 반영하기 어렵다. 하나의 기준 아래에도 학생마다 다양한 이해 수준과 표현 양식, 배움의 경로가 존재할 수 있음에도 불구하고, 성취기준은 모든 학생이 비슷한 방식으로 도달해야 하는 단일한 목표로 설정되기 쉽다.

비슷한 맥락에서 평가 수준(성취 수준)을 설정하고, 그에 따른 피드백을 마련한다고 하더라도, 실제로 학생이 보여주는 모습을 설정한 기준으로 설명하기 어려운 경우가 많다. 나아가 ‘도달’이라는 과도한 책무성을 교사에게 부여함으로써, 교사는 학생의 실제 학습 과정과 맥락을 고려하기보다는 기준 이수 충족 여부 자체에 집중하게 되는 상황에 놓일 수 있다.

즉, 학생이 해당 성취기준에 도달하기만 하면 학습을 ‘완료된 것’으로 간주하는 구조가 형성될 경우, 성취기준은 학생의 성취를 확인하는 소극적 판단 기준으로 기능하게 되며, 결과적으로 학생 간의 학습 다양성과 개별화된 교육 기회의 보장이라는 측면에서 제약이 따를 수 있다.

또한, 최소 기준으로 성취기준을 바라보는 관점에서는 학생의 교육적 결과가 최소한으로 특정 기준에 충족하면, 그 이외의 부분은 모두 교사의 자율성 영역에 맡겨져야 한다는 전제가 성립한다. 그러나 내용 기준으로서 성취기준과 맞물려서 본다면 실제로 그렇지 않다. 특히 우리나라 국가 교육과정에서 성취기준을 평가의 의미와 역할에 무게를 두고 있으나 실제로는 교사가 가르쳐야 할 표준화된 교육 내용으로도 기능하고 있다는 점에서, 교사의 자율권과 교육의 공공성 사이의 긴장을 불러일으키는 원인이 되고 있다(서경혜, 2016: 226-227). 이처럼 성취기준은 실제에서 여러 의미와 역할, 성격 등의 불일치로 인해, 교육 현장에서 끊임없이 제기되는 비판과 논쟁의 중심에 놓일 수밖에 없다.

성취기준을 최소 기준으로 보면 교육의 책무성을 확보하는 데 기여해 왔다는 점에서 의의가 있다. 그러나 이면에는 성취기준이 도달 여부만을 판단하는 기준으로 작동하거나, 학생의 다양성과 교사의 자율성을 제약하는 결과로도 이어질 수 있다는 한계도 있다.

3. 기대 기준으로서 성취기준

교사가 성취기준을 기대 기준으로 본다는 것은 성취기준이 학생에게 기대하는 모습이 자 교육적으로 지향해야 할 학습의 방향을 제시하는 기준이라는 의미다. 이러한 의미에서는 성취기준이 가르쳐야 할 내용이나 성취 도달 여부를 판별하기 위한 역할이라기보다, 학생의 학습을 이끄는 교육적 기대의 지표이자 방향으로 이해하는 접근이다. 즉, 성취기준은 모든 학생이 반드시 달성해야 하는 고정적인 목표라기보다는 학생의 현재 위

치에서 출발하여 지속적인 성장과 발달을 이끄는 방향성을 제시하는 역할을 할 수 있다.

이러한 기대 기준으로서 성취기준은 교사가 학생을 가르치고 평가할 때 개별화된 시각을 가질 수 있도록 돕는다. 성취기준을 기대 기준으로 보는 교사는 ‘학생이 어디까지 도달했는가’보다 ‘학생이 어디로, 어떻게 성장하고 있는가’에 관심을 둔다. 즉, 하나의 성취기준에 대해 학생마다 저마다의 이해 방식, 표현 양식, 배움의 경로가 다양하게 나타날 수 있으며, 이러한 차이를 교사는 학습의 편차가 아닌 학습의 다양성으로 인식하게 된다. 그 결과 교사는 성취기준을 단일한 도달점이 아닌 학생의 성장을 촉진하기 위한 기대 모습으로 해석하며, 이를 바탕으로 학생의 현재 위치에서 출발하는 개별화된 수업과 평가를 설계할 수 있게 된다. 이와 같은 접근은 성취기준을 교육의 목표이자 가능성으로 보려는 시도이며, 학생의 성장과 변화에 주목하는 교육을 지향하는 데 중요한 출발점이 된다.

최소 기준으로 성취기준을 보면 모든 학생이 성취기준에 도달해야 한다고 본다. 반면 기대 기준으로서 성취기준은 어떤 기준이든 도달하지 못하는 학생들이 존재할 수 있음을 전제로 한다. 이러한 전제는 학생의 실패를 전제로 하는 것이 아니다. 학생이 ‘지금 어디에 있는가’에서 시작해 ‘어디를 향해 나아갈 수 있는가’로 보는 것이다. 교사는 성취기준에 따라 모든 학생에게 동일하게 적용하는 평가를 통해 학생에게 피드백을 주는 대신, 최종적인 기대점에 비추어볼 때 학생이 처한 상황을 이해한 뒤 그 순간에 교육내용을 선정하고 피드백을 위한 평가를 진행할 수 있을 것이다.

그러나 기대 기준으로서의 성취기준에도 한계가 있다. 기대 기준은 학생의 성장 방향과 가능성에 초점을 두기에 학습 성취의 도달 여부를 판단하는 데 있어 최소 기준으로 성취기준이 지니는 명료성과 객관성이 상대적으로 약화할 수 있다. 또한, 기대점을 제시하기 위해서는 교사가 학생의 특성과 상황을 고려하여 적절한 내용 및 평가 기준을 구성할 수 있어야 하며, 이를 가능하게 하는 교사의 전문성과 판단에 대한 제도적 신뢰와 보장이 전제되어야 한다.

이처럼 기대 기준으로서의 성취기준은 학생의 개별적 성장과 가능성에 주목한다는 점에서 교육적으로 중요한 시사점을 제공하지만, 학습 성취의 명료한 판단 기준이라는 측면에서는 상대적으로 한계를 지닌다. 무엇보다 교사의 교육적 전문성과 자율적 판단에 대한 제도적 신뢰가 필요하다는 점에서, 국가 차원의 책무성을 강조하는 우리나라 교육과정 체제에서는 비중이 작게 다루어져 온 의미라 말할 수 있다.

IV. 논의

지금까지 문헌에 기반하여 우리나라에서 성취기준을 도입하고 정착해 온 과정을 검토 하면서, 성취기준이 내용 기준, 최소 기준, 기대 기준이라는 다층적인 의미를 지니고 있으며, 각 의미에 따라 다양한 교육적 가능성과 동시에 그에 수반되는 한계가 있음을 확인하였다. 이러한 검토 결과는 성취기준이 단일한 의미로 고정되기보다, 교사의 인식과 활용 방식에 따라 다양한 교육적 기능과 역할을 수행할 수 있는 다층적 개념임을 시사한다.

그렇다면 성취기준을 하나의 고정된 의미가 아니라 다양한 의미로 해석할 수밖에 없는 이유는 무엇인가? 그리고 성취기준의 의미가 다층적이라면 또 어떤 의미로 이해할 수 있는가? 나아가 다양하게 해석할 수밖에 없다면 어떤 방식으로 성취기준을 다뤄볼 수 있는가?

이런 질문을 논의하기 위해서는 먼저 실제로 미국의 Standards가 우리나라에서 Achievement Standards로 왜 번역되었는지를 확인할 필요가 있다. 앞서 살펴보았듯이, 우리나라에서 성취기준이 도입된 배경은 김영삼 정부 시기의 5·31 교육 개혁에 있다. 이 5·31 교육 개혁에서는 지필 평가와 상대 평가가 지닌 한계를 극복하고자 절대평가 방식을 도입하는 방향이 제시되었으며, 결과적으로 절대평가를 위한 기준으로 성취기준을 도입하였다. 성취기준은 학생이 학습을 통해 도달해야 할 수준을 명확히 설정함으로써 평가의 객관성과 신뢰성을 확보하고, 학생 개개인의 학습 성장을 이해할 수 있도록 하기 위한 교육적 장치로 도입된 것이다.

그러나 성열관 외(2008)는 제7차 교육과정 개정 준비기에 처음 사용된 ‘성취기준’이라는 용어가 미국의 ‘Standards’를 번역한 것임에도, 이를 왜 ‘Achievement Standards (성취기준)’으로 번역하게 되었는지에 대한 경위가 명확히 규명되지 않았다는 점을 지적한 바 있다. 실제로 관련 정책 연구 문헌들을 검토했음에도, 미국의 ‘Standards’를 우리나라에서 ‘성취기준’으로 번역하여 사용하게 된 배경, 목적 내용 등에 관해 직접적으로 설명한 자료를 찾아보기 어려웠다.

다만 간접적으로나마 허경철 외(1996)의 연구를 통해 ‘성취기준’이라는 용어를 최초로 사용한 박병선이 미국의 기준 중심 교육 운동에서 사용한 개념인 ‘Standards’를 국내에 도입하는 과정에서 학생의 학업 성취를 향상하고자 한 기준 중심 운동의 의도를 반영하여 이를 ‘성취기준’으로 번역하였음을 유추할 수 있었다. 또한 허경철(2007)은 교수(Teaching) 중심에서 학습(Learning) 중심으로 교육 패러다임이 전환되는 과정에서, 교육과정도 학생이 실제로 무엇을 할 수 있게 되었는지를 강조하는 ‘성취’ 중심의 진술 방

식으로 변화할 필요가 있기에 기준을 성취기준으로 번역했음을 유추해 볼 수 있었다.

그런데도, 현재까지 ‘성취기준’, 혹은 ‘기준(Standards)’이라는 용어 앞에 다양한 형용사들이 붙여져 새로운 하위 개념들이 계속해서 만들어지고 있는 상황을 보면 이들 개념의 의미와 범위가 정책 문서나 교육 현장에서 명확하게 정립되지 못한 채 사용되고 있어 지속적인 혼란을 초래하고 있다는 점은 여러 연구자에 의해 지적됐다는 것은 사실이다(윤현진 외, 2008).

특히나 이런 혼란으로부터 여러 세부적인 용어를 추가하기도 했지만, 비슷한 용어 수를 늘리는 것도 궁극적인 해결책이 아니라는 것도 확인했으며, 늘린 용어를 삭제하는 과정도 경험했다. 결과적으로 성취기준이라는 용어가 제7차 교육과정에서 처음 등장하였고, 이후 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정, 2015 개정 교육과정을 거쳐 2022 개정 교육과정기까지 계속해서 공식적인 용어로 사용되고 있다.

이렇게 보면, 철학적 토대나 개념 정의, 활용 맥락에 관한 충분한 연구와 논의가 부족한 상태로 제도적으로 성취기준을 먼저 도입했기에 이후 성취기준이 단일 개념으로 정립되기보다 내용 기준, 최소 기준, 기대 기준 등 여러 의미로 해석될 수밖에 없었음을 알 수 있다.

그렇다 하더라도, 앞서 살펴본 연구 결과들을 종합해 보면 성취기준이 다양한 의미로 해석되는 것은 단지 초기 개념 정립의 부족에서 비롯된 혼란만은 아니라는 점도 확인할 수 있다. 오히려 사용자 관점에서 보면 성취기준이라는 개념 자체가 다층적인 의미와 그에 따른 역할을 지니고 있기에 다양한 의미로 해석될 수밖에 없는 필연성을 내포하고 있다고 볼 수 있다.

예컨대 교사는 국가 교육과정에 명시된 성취기준을 바탕으로 학생에게 교육 내용을 가르치는 책무를 가진다. 그러나 교사는 이를 그대로 전달하는 것이 아니라, 학생들이 이해하고 참여할 수 있도록 성취기준을 구체적인 학습 활동의 형태로 변환해야 한다. 이 과정에서 성취기준은 교사에게 있어 ‘내용 기준’으로 기능하며, 교사는 어떤 활동(교육 내용)으로 수업할지 결정하는 근거로 활용한다. 동시에 교사는 수업 중 또는 수업 이후에 학생이 교육 내용을 얼마나, 어떻게 배웠는지를 확인한다. 이때 성취기준은 교사에게 ‘최소 기준’으로 기능하며, 학생의 학습 성취를 파악하고 피드백을 제공하는 근거가 된다. 그리고 실제로는 모든 학생이 비슷한(같은) 방식으로 성취기준에 도달하지는 않기에, 교사는 학생의 성장 가능성과 향후 도달할 방향으로 보면서 ‘기대 기준’으로 성취기준을 이해하고 활용하기도 한다.

이처럼 교사의 실천에서 성취기준을 보면 성취기준은 교육 내용을 선정하는 기준이자, 학생의 학습 과정과 결과를 이해하는 최소 이수 기준이며, 동시에 학생의 성장을 지향하는 기대 기준으로 기능하고 있다. 특히 성취기준이 활용되는 실제에서는 세 가지 의

미가 독립적으로 작동하기보다 서로 유기적으로 긴밀히 얽혀 있으며, 어느 하나의 의미만을 강조하거나 다른 의미를 배제하는 방식으로 이해하기는 어려웠다.

그래서 사용자에게 보급하는 성취기준 개발자가 기준에 관해 개념을 좀 더 명확히 정립하려는 시도나 그런 시도에 따른 추가 용어 생성 등이 실제로 있었고, 지금도 논의되고 있지만, 정작 사용자인 교사는 용어가 많아질수록 더 큰 혼란을 겪었다. 이는 성취기준의 개념을 이론적으로 정교화하려는 시도와 그것을 실제 사용하는 교사 사이에 틈이 있다는 점을 시사한다.

이를 실제 현상으로 보여주는 것이 사용자인 교사의 실천에서 성취기준이 ‘연결 기준’의 의미로도 기능하고 있다는 점이다. 교사는 수업을 만들 때 성취기준을 개별 단위로 활용하기도 했고, 특정 성취기준을 ‘연결 기준’으로 설정한 후에 이와 관련한 여러 성취기준을 연결하면서 교육 내용을 조직하는 방식을 활용하기도 했다. 이는 성취기준이 ‘무엇을 가르칠 것인가’를 안내하는 내용 선정 기준을 넘어, ‘어떤 학습 흐름을 만들어낼 것인가’를 고민하게 하는 내용 조직 기준으로 기능하고 있음을 의미한다.

특히 성취기준의 연결 기준으로서 기능은 교사가 교과를 연결하거나 개발 주체를 확장해서 학생과 수업을 만들 때 두드러지게 나타났다. 그래서 ‘연결 기준’으로서 성취기준에 관한 의미와 활용은 ‘교육과정 통합’ 개념과 긴밀하게 맞닿아 있었다. 교육과정 통합에서는 학생이 현재 마주하고 있는 상황이나 삶의 문제로부터 수업이 출발하고, 교사와 학생이 함께 교육과정 내용을 선정하고 조직해 나간다(정광순 외 2024; Beane, 1997). 이 과정에서 교사는 학생이 처한 상황을 교육적인 경험으로 전환하고자 성취기준을 활용하여 수업의 맥락을 만든다(이찬희·정광순, 2014). 특히 교사는 성취기준 간의 연결을 통해 학생에게 의미 있는 학습 경험을 의도적으로 설계하기도 하고, 수업 과정 중 예상치 못한 상황이나 학생의 반응을 통해 성취기준 간 새로운 연결 가능성을 발견하여 수업의 흐름이 만들어지는 것을 경험하기도 한다(이찬희, 2025).

이처럼 성취기준은 교사의 교육 실천 맥락에서 다양한 방식으로 해석되고 활용되는 것임을 알 수 있다. 그렇다면 이렇게 실제에서는 성취기준 의미가 다층적일 수밖에 없어 다양하게 해석될 수밖에 없다면 성취기준을 어떤 방식으로 다뤄야 하는가?

이전까지 우리는 성취기준의 의미가 다층적일수록 현장의 혼란을 초래한다고 보았다고 말할 수 있다. 그래서 성취기준의 의미를 좀 더 명확히 하여야 한다고 보았고, 그에 따른 실제 후속 조치도 있었다. 그러나 이 연구에서는 성취기준의 다층적인 의미가 오히려 유의미한 교육적 가능성을 가지고 있다는 것도 확인할 수 있었으며, 동시에 그에 따른 한계도 파악할 수 있었다.

이러한 점을 고려하면 이제는 성취기준의 다층성을 줄이기보다, 그 다층적 속성을 실천적으로 유의미하게 활용할 수 있는 방향으로 접근 방식을 전환할 필요가 있다. 성취기

준의 의미를 하나로 고정하거나 반대로 다양한 하위 개념으로 세분화하여 용어를 늘리는 방식 모두, 결국은 학교 교육에서 학생이 잘 배워 전인적으로 성장하도록 돕기 위한 것이다. 그렇다면 성취기준을 둘러싼 논의의 중심은 ‘개념을 얼마나 정확하게 정의하느냐’보다는 ‘그 기준을 누가, 어떤 방식으로 해석하고 활용하느냐’로 이동할 필요가 있다.

이제는 교사가 교육 맥락과 학생 특성에 따라 성취기준의 의미를 선택해서 활용할 수 있도록 선택권과 주도권을 보장하는 방향으로 나아갈 필요가 있다. 성취기준의 다층성을 혼란의 원인으로만 보지 않고, 교사의 전문성을 발휘할 수 있는 공간으로 전환하자는 것이다. 나아가 이러한 방향은 교사의 교육적 자율성과 책임성을 강조하며, 교육 현장의 다양성과 맥락성을 존중하는 정책 기조, 즉 우리나라의 교육과정 분권화와 자율화 지향과도 맞닿아 있다. 실제에 기반해서 교사들이 형성한 성취기준의 의미가 무엇이고, 이것을 어떻게 활용할 것인가(혹은 활용하고 있는가)에 대한 논의는 교사에게 교육의 실질적 주체로서 역할을 부여하고, 학생의 성장을 중심에 둔 교육과정 실행을 가능하게 하는 중요한 기회를 만들어낼 수 있을 것이다.

V. 결론

이 연구에서는 성취기준의 의미와 역할을 실제에 기반해서 비판적으로 고찰하였다. 이러한 고찰을 통해 성취기준이 단일하고 고정된 개념이 아니라, 교사의 교육 실천 맥락에서 내용 기준, 최소 기준, 기대 기준 등으로 다양하게 해석되고 활용되고 있음을 이해할 수 있었고, 성취기준의 개념적 다층성이 교육적 혼란의 원인이 되는 동시에 오히려 실천적으로 유의미한 가능성을 지닌다는 점을 논의할 수 있었다.

나아가 이 연구에서는 성취기준을 둘러싼 앞으로의 논의가 개념 정립이나 용어 정교화를 넘어 실제 교사들이 수업 속에서 성취기준을 어떻게 해석하고 활용하는지로 확장되어야 함을 논의하였다. 특히 교사가 교실 맥락과 학생의 특성을 고려해 성취기준의 다양한 의미를 교육적으로 선택하고 해석할 수 있도록 지원하는 방향으로 나아갈 필요가 있다는 점을 강조했다.

무엇보다 이러한 접근으로 나아가려면 후속 연구에서는 실제로 교사들이 성취기준을 어떤 이유로 어떤 의미로 이해하면서 활용하는지를 알아보는 대규모 조사 연구를 수행할 필요가 있다. 현장으로부터 나오는 증거정보를 통해 교사의 성취기준 인식과 활용을 이해하고, 교사에게 어느 방향으로 어느 정도까지 지원해볼 수 있을지를 논의하여야 할

것이고 나아가서 차기 국가 교육과정 개정에서 성취기준을 어떻게 진술해야 하는지에 대한 의사결정도 해야 할 것이다.

또한 문헌을 검토해보니 우리나라에서는 현재 성취기준이 주로 내용 기준과 최소 기준으로 인식되고 활용되고 있으며, 상대적으로 기대 기준으로서의 접근 비중은 낮은 상황이었다. 반면에 캐나다 온타리오주에서는 성취기준을 ‘Expectations’로, 호주에서는 ‘Learning Outcomes’로, 독일에서는 ‘Bildungs standards’로 진술하면서 학생의 장기적인 성장 방향과 성취 과정을 중시하는 방식으로 접근하고 있었다. 이처럼 기대 기준으로서 성취기준을 중심에 두는 국가들의 사례를 비교·분석함으로써, 우리나라에서도 성취기준을 기대 기준으로 인식하고 활용하는 비중을 높이는 가능성과 구체적인 방안 등을 모색해나가야 할 것이다.

그동안 우리는 사용자인 교사의 실천에서 성취기준에 관한 논의를 충분히 이어가지 못한 측면이 있다. 이러한 맥락에서, 이 연구가 성취기준의 의미, 역할, 한계 등을 고찰했다는 점에서 의의가 있다고 볼 수 있다. 또한, 이 연구에서는 성취기준의 세 가지 의미와 역할과 더불어 논의 과정에서 연결 기준으로서의 의미와 역할을 제시했다. 이는 성취기준에 대해 다양한 의미와 역할이 존재할 수 있으며, 그에 따른 해석 또한 다각적으로 이루어질 수 있음을 전제한다. 이러한 전제는 우리가 교사의 실천 경험을 기반으로 성취기준의 의미와 활용 방식을 재조명하고, 그에 대한 정책적 논의를 더욱 활성화할 필요가 있다는 것을 시사한다. 이 연구가 그 출발점이 되어, 앞으로 성취기준에 관한 연구와 정책 논의가 교사의 실천과 학생의 배움에 기여하는 방향으로 나아가기를 기대한다.

참고문헌

- 가은아, 김종윤, 노은희, 박종임, 강문희, 구본관, 김기훈, 김혜정, 류수열, 박영민, 서영진, 송홍규, 안부영, 안용순, 안혁, 양경희, 이선희, 최규홍(2016). **2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 국어과 평가기준 개발 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC2016-2-2.
- 교육과학기술부(2009). **초등학교 교육과정 해설: 총론(교육과학기술부 고시 제 2009-41호)**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2015). **초등학교 교육과정(교육부 고시 제2015-74호)**. 세종: 교육부.
- 교육부(2016). **2015 개정 교육과정 총론 해설: 초등학교**. 세종: 교육부
- 교육부(2022). **초등학교 교육과정(교육부 고시 제2022-33호)**. 세종: 교육부.
- 권점례, 이광우, 신호재, 김종윤, 김정호(2017). **2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교과 교육과정 성취기준 연계 분석**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2017-8-2.
- 김국현(2009). 성취기준의 개념 혼란과 도덕과 성취기준 및 평가기준의 설정 원리와 방법. **교육과정평가연구**, 12(3), 125-151.
- 김선영(2016). 역량중심 교육과정 구현을 위한 교과 교육과정 성취기준의 진술방식 탐색. **교육연구**, 66, 113-140.
- 김신영, 백순근, 채선희(1998). 국가 수준의 ‘성취기준 및 평가기준’ 개발에 대한 고찰. **교육평가연구**, 11(1), 47-73.
- 김영은, 김경희, 김인숙, 노은희, 허예지, 김병연, 김은하, 김현종, 노혜정, 박현진, 윤재룡 (2024). **2022 개정 교육과정에 따른 고등학교 성취수준 개발 연구: 총론**. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC2024-2.
- 김정호, 박순경, 이인제, 차우규, 류재택, 최승현, 이양락, 이춘식, 유정애, 양종모, 박소영, 이익갑(2004). **교과 교육과정 개선 방안**. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM2004-29.
- 김정호, 이화진, 채선희, 김진숙, 이재승, 박태호, 황혜정, 윤현진, 조미혜, 양종모, 이정연 (1999). **제7차 교육과정에 따른 성취기준과 평가기준 개발 연구: 초등학교 1, 2학년**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE99-9.
- 김현규(2015) 국가교육과정 문서 안에서의 교육과정 재구성 용어의 의미 연역. **통합교육과정연구**, 9(3), 55-82
- 김현미, 노은희, 김수진, 서민희, 이민희, 이주연, 강원정, 김원예, 백희정, 유영식, 이병기, 제연강, 지영명, 강병혁, 김기윤(2024). **2022 개정 교육과정에 따른 초·중학교 성취**

- 수준 개발 연구(총론).** 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2024-11.
- 남민우, 노은희, 김도남, 옥현진, 최숙기, 구영산, 강영미, 곽춘옥, 구분관, 김기훈, 김창원, 김호태, 류수열, 안혁, 이도영, 이지수, 이한공, 조재운, 주세형, 진선희, 천경록, 황희중 (2012). **2009 개정 교육과정에 따른 국어과 성취기준 및 성취수준 개발 연구.** 한국교육과정평가원. 연구보고 CRC2012-3.
- 노철현(2020). 성취기준 적용 사례 연구 : 초등학교를 중심으로. **한국초등교육연구**, 31(1), 93-108.
- 류재택, 정구향, 강운선, 최승현, 김주훈, 이경언, 임찬빈, 양길석, 정미경, 박승렬, 안양옥, 류재만, 전경숙(2000). **제7차 교육과정에 따른 초등학교 3, 4학년 성취기준 및 평가 기준 개발 연구.** 한국교육과정평가원 연구보고 RRE2000-4-1.
- 박순경, 백경선, 이근호, 한혜정, 이승미, 이원춘, 최유경, 이광우, 강현숙, 김진옥, 김형숙, 박경아, 박제운, 송교준, 신대광, 안희성, 이무현, 이병승, 이상수, 이은경, 전운영, 정미옥, 조성연, 조성희, 황보근영(2013). **2009 개정 교육과정에 따른 초·중학교 핵심 성취기준 개발 연구: 총론.** 서울: 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2013-2.
- 백경선, 이미숙, 김종제, 민부자, 김정윤, 박일수, 안미순, 강영희, 박영일(2016). **2015 개정 교육과정에 따른 통합교과 교육과정 평가기준 개발 연구: 총론.** 한국교육과정평가원. 연구보고 CRC2016-2-13.
- 백남진(2007). 교과 교육과정의 교육내용 제시 방식에 대한 검토: 한국과 미국 과학(생물) 교육과정 비교를 중심으로. **교육과정연구**, 25(1), 129-159.
- 백남진(2014). 교과 교육과정 성취기준 진술의 개선 방향 탐색: 한국과 미국 과학 교육과정 검토를 중심으로. **교육과정연구**, 32(2), 101-131.
- 백순근, 소경희, 김광주, 조난심(1998). **국가교육과정에 근거한 평가 기준 및 도구 개발 연구: 총론.** 한국교육과정평가원. 연구보고 RRE 98-3-1.
- 서경혜(2016). 교육과정 재구성 논쟁. **교육과정연구**, 34(3), 209-235.
- 서지영, 김갑철, 김윤희, 김택천, 이정원, 장용규(2009). **2007년 개정 교육과정에 따른 체육과 성취기준과 평가기준 개발 연구.** 한국교육과정평가원 연구보고 CRC2009-10.
- 성열관, 백병부, 윤선인(2008). 성취기준의 차용 및 변용: 단계별 의사결정 과정에 대한 분석 연구. **교육과정연구**, 26(3), 1-22.
- 소경희(2013). 미국의 교과교육에 있어서 국가 공통 기준 도입 운동의 역사적 맥락과 주요 쟁점. **교육과정연구**, 31(1), 55-77.

- 윤현진, 박선화, 이근호(2008). **교과 교육과정에서의 성취기준 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2008-2.
- 이돈희, 곽병선, 최석진, 허경철, 조난심, 박순경, 홍후조, 김재춘(1997). **제7차 교육과정 개정에 따른 교과 교육과정 개발 체제에 관한 연구**. 한국교육개발원 연구보고 CR 97-36.
- 이돈희, 허경철, 백순근, 김신영, 채선희(1997). **국가 공통 절대평가 기준 활용 방안 연구**. 한국교육개발원 CR 97-55.
- 이림(2018). 우리나라 교과 교육과정 문서체재의 문제점 및 개선방향 탐색 : 기준이라는 용어를 중심으로. **한국교육학연구**, 24(4), 55-81.
- 이미경, 박순경, 권점례, 백경선, 이근호, 김성혜, 김희경, 한혜정, 이주연, 김현정, 김현수, 박은아, 박주현, 변희현, 김현경, 김현정, 박영수, 서지영, 이정언, 최성희, 장경숙, 이용백, 김영춘, 김종운 (2017). **2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 교과별 평가기준 개발 연구: 총론**. 한국교육과정평가원. 연구보고 CRC 2017-5-1.
- 이미경, 심재호, 김현정, 김동영, 구자옥, 최병순, 김재운, 민경남, 배영혜, 김연귀(2013). **2009 개정 교육과정에 따른 초·중학교 과학과 핵심 성취기준 개발 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC2013-9.
- 이미경, 정연근, 권점례, 이근호, 김희경, 이주연, 이명애, 가은아, 김현수, 박은아, 박진동, 김현경, 진의남, 김기철, 이경언, 양윤정, 주형미, 백경선, 김경훈, 장호성, 이근남, 한혜정, 서민철 (2016). **2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교과 교육과정 평가 기준 개발 연구: 총론**. 한국교육과정평가원. 연구보고 CRC 2016-2-1.
- 이승미(2019). 교과 교육과정에 대한 대강화(大綱化) 방향 탐색: 공통 교육과정에 대한 교육 현장의 요구 분석을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 19(17), 1269-1297.
- 이승미, 박순경(2014). 교과 교육과정의 성취기준 개발 실태와 개선 방안 탐색. **교육학연구** 52(2), 53-79.
- 이정우, 김현미, 배화순, 이해영, 조철기(2019). 뉴질랜드 사회과 교육과정의 구성 체제와 성취기준 특성 분석. **교육연구**, 75, 53-68.
- 이찬희(2025). 초등학교 통합교과 교과서로 교사와 학생이 실행하는 통합 수업 모습 탐구. **교육과정연구**, 43(1), 257-283.
- 이찬희, 정광순(2019). **찬희 쌤, 구성차시를 만나다: 교사가 학생과 만드는 수업**. 서울: 학지사.

- 임유나(2019). 국가 교육과정 문서의 대강화와 상세화에 관한 일고. **교육문제연구**, 32(3), 31-56.
- 정광순, 김세영, 김수진, 민보선, 박일수, 박채형, 신태중, 양효준, 유성열, 이윤미, 이인용, 이찬희, 이한나, 조상연, 홍영기(2024). **2022 개정 교육과정에 따른 초등통합교과 교육론**. 서울: 지학사.
- 정구향, 정미경, 김진화(2001). **제7차 교육과정에 따른 초등학교 성취기준과 예시 평가 도구 개발 연구: 총론** 한국교육과정평가원 연구보고 RRE2001-4-1.
- 정혜승(2007). 성취 기준 중심 국어과 교육과정 구성에 대한 비판적 고찰. **국어교육**, 123, 183-212.
- 한수현, 김영실(2025). 사용자 관점에 근거한 성취기준의 구조적 특성 탐색. **교육연구**, 92, 335-357.
- 허경철(2007). **국가기준으로서의 성취기준 재음미**. 한국교육과정학회 3월 월례학술대회 자료집.
- 허경철, 백순근(1995). 종합생활기록부제의 취지에 따른 교육성취도평가 방안 연구- 국가 수준의 성취기준에 의한 절대평가를 중심으로, **한국교육**, 22(1), 273-289.
- 허경철, 백순근, 김신영, 채선희, 구자역, 최돈형, 이인제, 김왕근, 박경미(1996). **공통 절대평가 기준 일반 모형 개발 연구**. 한국교육개발원 연구보고 RM96-04.
- 허경철, 백순근, 김신영, 채선희, 유균상, 이인제, 박경미, 김정호, 이찬희, 최돈형, 조미혜, 장기범, 박소영(1997). **국가 공통 절대평가 기준 교과별 모형 개발 연구**. 한국교육개발원 수탁연구 CR97-18.
- 홍미영, 박순경, 백경선, 변희현, 양윤정, 양정실, 이경언, 이미경, 한혜정(2012). **2009 개정 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준 개발 연구(I)**. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC2012-1.
- 홍미영, 김미경, 김수진, 김희경, 남민우, 박은아, 상경아, 송미영, 이승미, 이용상, 최유경 (2012). **2009 개정 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준 개발 연구(II)**. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC2012-2.
- 황규호, 소경희, 강현석, 온정덕, 백남진, 최종선, 이승은, 박영출, 손미현, 김진원(2022). **2022 개정 교육과정 총론 시안 개발 연구**. 교육부·이화여자대학교.

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.

- Porter, A. C. (1994). National standards and school improvement in the 1990s: Issues and promise. *American Journal of Education*, 102(4), 421-449.
- Rothman, R. (2011). *Something in common: The common core state standards and the next chapter in American education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

논문접수 : 2025.7.3. / 수정본접수 : 2025.7.28. / 게재승인 : 2025.8.4.

ABSTRACT

A Critical Review of the Meanings and Roles of Achievement Standards

Lee Chanhee

Lecturer, Korea National University of Education

This study aims to critically review the meanings and roles of achievement standards based on relevant literature.. To this end, policy research literature was analyzed to examine the context in which achievement standards were introduced in South Korea and how their meanings and roles have evolved up to the 2022 curriculum revision. The analysis identified three primary meanings: Content standard, Minimum standard, and Expectation standard. Literature on their utilization was also reviewed to explore their roles, strengths, and limitations. Content standards guide teachers in selecting instructional content, but when treated as fixed lists, they risk narrowing educational interpretation within frameworks of assessment and control. Minimum standards support evaluation and accountability, yet may oversimplify learning by enforcing uniform expectations that overlook students' diverse learning pathways. Expectation standards offer direction for learning and support personalization, but require high teacher autonomy and institutional support. This review highlights that these meanings are deeply interconnected, revealing the multi-layered nature of achievement standards. Furthermore, the study explores the idea of viewing them as 'Connection standards' and emphasizes the need for teachers to flexibly interpret them in ways responsive to their contexts and student. In this regard, the study is significant in re-examining achievement standards from the practical perspectives of teachers.

Key Words: Achievement Standards, Meaning of Achievement Standards, Roles of Achievement Standards, National Curriculum Curriculum Autonomization