

# 성취기준의 개념 혼란과 도덕과 성취기준 및 평가기준의 설정 원리와 방법

김 국 현(한국교육과정평가원 부연구위원)

---

## 《 요 약 》

---

성취기준은 제7차 교육과정 개정 시기에 교육과정 문서와 교육 담론에 새롭게 등장한 용어이다. 성취기준이라는 용어는 그 형성 배경과 이유, 지향하는 교육철학과 이념, 목적과 비전, 분석적이고 명료한 개념 정의가 결여된 채 제시되었고, 교과별 성취기준 연구·개발과정에서 의미의 상이성이 증가하였다. 그 결과 교사, 학자, 연구자들을 포함한 용어의 사용자들에게서 성취수준의 개념 혼란은 중첩적 양상을 띠고 있다. 또한 평가기준은 기준설정 원리와 방법, 수준별 기준 진술을 위한 기술어 및 그 활용방법에 대한 연구가 축적되지 않아 학교교육에서 제대로 적용되지 못하고 있다. 이러한 현상은 도덕과 교육에서도 마찬가지로 나타나고 있다. 본 논문은 성취기준의 개념 혼란을 진단하고, 윤리적 탐구와 성찰, 논술을 포함하는 다양한 평가방법의 적용 등 도덕과의 특성에 적합한 성취기준과 평가기준을 설정하는 원리와 방법에 대해 논의한다. 평가기준의 설정 방법으로 교육목표분류에 따른 평가기준 설정, 학습자 발달 수준에 따른 평가기준 설정, 기술어의 활용을 통한 수준별 평가기준 설정을 제안한다.

주제어 : 성취기준, 기준 설정, 기준, 내용기준, 수행기준, 척도, 교육과정, 도덕과 교육

---

## I . 서론

2007년 개정 도덕과 교육과정은 2010년부터 학교교육에 순차적으로 적용된다. 도덕과 교육과정이 학교교육에서 효과적으로 실행되려면 도덕과 교육의 우선적인 교육 과제가 무엇인지 파악하고 그 해결 방안을 모색하는 연구가 이루어져야 한다. 본 논문에서 다루고자 하는 도덕과 성취기준 및 평가기준에 연구는 일반 교육정책 측면뿐 아니라 교과교육 측면에서도 매우 중요한 의의가 있다.

교육정책 차원에서 성취기준에 대한 연구는 성취기준이 학교교육에서 적용되고 있는 상태

를 진단하고 그 개선 방안을 찾음으로써 학습의 질을 향상시킬 수 있는 방안을 정립한다는 점에서 의의가 있다. 성취기준이라는 용어는 차용어에 함축된 문화적 맥락의 상이성을 신중히 고려하지 않은 채 차용되었고, 논리적이고 명확한 개념 정의가 공유되지 않은 채 사용됨으로써 그 개념적 혼란이 가중되어 왔다. 성취기준의 개념에 대한 혼란은 교사, 연구자, 정책형성가의 담론이나 대화 등에서 쉽게 확인되는데, 그것은 교육정책의 실패를 반영한다고 할 수 있다.

교과교육의 차원에서 성취기준에 대한 연구는 교과교육의 학습 결과 및 그 평가 기준에 근거하여 교과 교육과정과 교수·학습의 질을 향상시킬 수 있는 방안을 모색한다는 점에서 의의가 있다. 다시 말해, 성취기준의 연구·개발은 교육평가의 결과에 기초하여 교육과정과 교육평가의 일치도를 높이고, 측정주도수업(measurement-driven instruction)을 통해 학습의 질을 향상시킬 수 있는 기반을 구축한다는 점에서 중요한 의미가 있다.

우리나라 교육에서 성취기준은 제7차 교육과정부터 도입되었다. 성취기준에 근거하여 교육 내용이 진술되고, 연구·개발된 성취기준 및 평가기준이 학교에 보급되어 왔다. 그러나 성취기준이 도입된 지 10여년이 지난 지금까지 성취기준은 여전히 개념 혼란 상태에 처해 있다. 많은 교사들에게 성취기준은 익숙하지 않은 개념이거나 혼란스러운 개념이다. 그것은 실상 제7차 교육과정에 의거하여 연구·개발되어 학교에 보급된 국민공통 10개 교과의 성취기준과 평가기준이 공통의 개념 이해에 근거하여 개발되지 않은 탓이라 할 수 있다.

성취기준의 개념 혼란은 교과 간, 그리고 각 교과 내부에서 나타난다. 또한 성취수준에 따라 평가기준을 설정하는 원리와 방법, 수준별 평가기준을 구분하여 진술할 때 활용해야 하는 기술어(descriptor)에 대한 학문적 연구 성과는 거의 없는 실정이다. 이러한 상황에서 교과별 성취기준과 평가기준 연구·개발은 이루어져 왔으며, 대체로 기존의 성취기준과 평가기준을 수정·보완하는 정도에 머물렀다.

도덕과의 경우에도 이러한 상황은 마찬가지이다. 2007년 개정 교육과정에 따른 도덕과 성취기준과 평가기준이 연구·개발되고 있지만 한국교육과정평가원이 기존에 수행한 연구·개발 성과 외에 도덕과의 성취기준과 평가기준에 대한 연구 성과가 없는 것이 사실이다. 또한 한국교육과정평가원이 실시한 설문 조사 결과에 따르면 도덕과 교사들이 성취기준을 평가기준으로 활용하는 정도는 그리 높지 않은 것으로 나타났다.<sup>1)</sup> 이러한 상황은 도덕과 평가를

1) 한국교육과정평가원이 수행 중인 ‘국가교육과정의 변화가 학교교육에 미치는 영향 연구-도덕과를 중심으로’의 연구진이 실시한 성취기준 활용도 조사 결과에 따르면, 전체 188명의 응답자 중에서 84명(44.7%) ‘(매우) 그렇다’, 70명(37.2%) ‘그저 그렇다’, 34명(18.1%) ‘(전혀) 아니다’에 응답하였다. 이 결과에 따르면 응답자의 과반수에 가까운 교사가 단위별 성취 기준을 교수·학습이나 평가의 기준으로 활용하고 있으며, 이러한 경향은 초등학교 교사에게서 더욱 두드러진다. 하지만 중학교와 고등학교 교사들의 활용도는 그리 높지 않은 것으로 밝혀졌다. 조사 결과 분석에서 유의할 점은 ‘(매우) 그렇다’의 44.7%를 제외하면 과반수의 교사가 성취기준을 활용하고 있지 않다는 것이다. 그

통한 도덕교육 프로그램 개선과 도덕학습능력의 촉진이라는 도덕과 평가의 본질적 목적 달성을 저해하는 것이라 할 수 있다. 따라서 2007년 개정 도덕과 교육과정이 2010년부터 적용되는 시기적 급박성을 고려할 때 도덕과 교육의 특성에 적합한 성취기준과 평가기준에 대한 연구는 그 필요성이 매우 크다고 하겠다.

본 논문에서는 이러한 문제의식을 기초로 성취기준 개념의 중첩적 혼란 상황에 대한 진단, 도덕과의 특성을 고려한 성취기준 및 평가기준의 개발 방향, 성취기준 및 평가기준의 기준설정의 원리와 방법, 평가기준을 진술할 때 활용되어야 하는 기술어에 대해 논의한다.

## Ⅱ. 성취기준 개념의 중첩적 혼란

현재 학교교육에서는 제7차 교육과정에 따라 개발된 성취기준이 활용되고 있다. 일부 교과와 경우에는 2007년 개정 교육과정에 따른 교과별 성취기준과 평가기준의 개발이 이미 완료되었다. 그러나 성취기준의 개념은 여전히 혼란스럽다. 성취기준의 개념 혼란은 성취기준이라는 용어를 도입하고 개념을 형성한 초기 연구자들, 성취기준 및 평가기준 연구·개발자들, 학교 교사들, 사전적 정의 등에서 중첩적인 양상을 띠고 있다. 이러한 점에서 성취기준의 개념 형성 과정, 개념 혼란의 양상을 진단함으로써 성취기준의 의미를 명료화하는 작업이 필요하다. 그러한 작업의 결과를 기반으로 성취기준에 기초한 교육과정 개발, 특히 학습목표의 제시, 교육평가 결과에 기초한 교육 프로그램의 개선 방안을 모색하는 것이 가능할 수 있다.

### 1. 성취기준의 개념 형성 과정

#### 가. 성취기준의 도입 및 개념 형성

성취기준이라는 용어는 제7차 교육과정이 개정되는 시기에 등장하였다. 성취기준은 1996년 한국교육개발원에서 발간된 ‘국가 공통 절대평가 기준 일반모형 개발 연구’에 등장하였고, 영문으로는 Standard로 표기되었다. 1997년 한국교육개발원이 발간한 ‘국가 공통 절대평가 기준 교과별 모형 개발 연구’에서 성취기준은 “수업이나 평가에서 실질적인 기준이나 지

리고 긍정적 반응조차도 교사로서 성취기준을 활용하는 것이 당위이므로 활용하지 않는다는 반응을 나타내는 것에 대한 부담으로 긍정적 반응을 보인 것으로 추정할 수 있다는 점이다. 교사들과의 면담 과정에서 성취기준과 평가기준에 대한 인지도와 활용도가 매우 낮다는 점을 반복적으로 확인하였다.

침의 역할을 할 수 있도록, 현행 교육과정상의 목표와 내용을 분석하여 상세화한 목표나 내용의 진술문”(허경철 외, 1997, p. 39)으로 정의되었다. 그 이후 그러한 개념 정의에 기초하여 제7차 교육과정에 따른 교과별 성취기준 및 평가기준이 개발되었고, 성취기준이라는 용어는 공식 용어로 통용되기 시작하였다.

성취기준이라는 용어를 도입하는 과정에서 용어 형성자들의 개념 정의는 불명확하며 분석적이지 않다. 그 한 가지 예로서 성취기준이 기준(standard), 내용기준(content standard), 수행기준(performance standards), 준거(criterion) 등 유사한 개념들과 어떻게 구별되는지에 대한 설명이 충분히 제공되지 않았다. 그것은 용어가 도입된 이후에 용어 사용자들에게서 나타난 개념 혼란의 원인들 중 하나이다. 제7차 교육과정에서는 국가 수준에서의 평가 활동과 관련하여 “교과별로 ‘절대평가기준’을 개발, 보급하여 학교가 교육과정의 목표에 부합되는 평가를 실시할 수 있도록 한다.”라고 기술되고 있다. 여기에서 ‘절대평가기준’은 준거, 즉 “훌륭한 과제 수행의 지표”라는 의미이다(김진숙, 1999, p. 351; Mueller, 2009). 절대평가기준이 학생들이 과제를 얼마나 잘 끝냈는지, 그 결과 기준이나 기준들을 얼마나 잘 충족시켰는지를 평가하기 위해 사용되는 준거의 의미로 해석될 수 있게 되어 성취기준의 개념은 혼란스러운 개념이 되었다.

성취기준이라는 용어의 도입 및 개념 형성 과정에서 나타난 성취기준의 개념 혼란 문제는 용어 형성 과정이 용어를 만든 연구자들이나 학자들의 충분한 토론과 합의를 통해 산출된 것이라기보다는 정치적 성격이 함축된 조급한 정책적 의사결정이나 정책차용의 산물임을 추정하게 한다. 이전에는 쓰이지 않았던 새로운 용어가 공식 용어로 사용되기 시작할 때, 특히 다른 나라들에서 교육 용어로서 보편적으로 쓰이지 않는 용어가 교육과정, 교육과정 해설서, 지도서 등 공식 문서나 교육 담론에 도입될 때 낯선 용어의 형성 배경이나 이유, 철학이나 이념, 비전과 목적에 대한 설명, 용어의 분석적 정의 등이 충분히 제시되어야 한다. 그러나 성취기준의 경우 그러한 것들이 배제되었다. 그 결과 공식 문서의 독자나 용어 사용자들에게 개념의 통일된 의미가 공유되지 못하고, 용어의 교육 실천적 의미는 사장되는 결과가 초래되었다.

특히, 성취기준이 기준(standard) 개념을 차용한 것이라면(성열관, 2008, p. 3) 차용의 배경이나 이유, 용어의 형성에 대한 상세한 설명이 제시되어야 한다. 왜냐하면 상이한 맥락에서 생성된 용어를 사용자들이 수용하는 데 시간이 필요하기 때문이다. 언어차용의 경우 차용어휘의 명칭이 고유어휘의 목록에 존재하지 않거나 고유어휘의 목록에 있는 경우라 해도 의미역이 중첩되거나 일탈될 때에는 우회적 설명과 보충 예시를 통해서만 이해와 수용이 이루어지며, 자국어의 어문 구조를 사용하여 새로운 용어를 만들어낸다 해도 상당기간의 수용예비 과정이 필요하기 때문이다(장기성, 1998, pp. 52-53).

또한, 상이한 맥락에서 탄생, 양육, 성숙의 과정을 거친 교육의 아이디어에 대해 조급한

열정을 기초로 성급하게 이루어진 의사결정에는 위험이 내재되어 있으므로(Phillips, 2006, p. 460) 차용으로 인해 초래될 수 있는 문제들에 대한 사고실험(thought experiment) 과정이 필요하기 때문이다. 차용 과정에서는 차용 개념이 도입되는 사회의 문화적 맥락에 적합한 것인지 신중하게 판단하는 과정이 필요하다. 개념 차용으로 인해 나타날 수 있는 문제들에 대한 적절한 해결방안이 마련되지 않은 상태에서 차용이 이루어지게 되면 차용된 개념이 원래 가지고 있었던 문제점뿐만 아니라 차용 이후 문화적 맥락에의 부적합성에 기인한 문제점들이 복합적으로 나타나게 된다.

성취기준의 개념 혼란은 복합적 의미를 담고 있는 기준(standard)의 의미역을 한정하고 명료화하는 작업이 불충분한 결과이기도 하다. 기준(standard)이라는 용어는 모호한 용어이다. 기존의 학교 교육과정에서 다양한 차원의 목표체계와 기준들 사이의 관계 문제가 해결되지 않은 상태에서, 성취기준이라는 용어가 도입됨으로써 성취기준은 “평가기준이 되는 교수·학습 목표로 각 과목별 교수·학습활동에서 실질적인 기준 역할을 할 수 있도록 현행 국가 수준의 교육과정을 구체화하여 학생들이 성취해야 할 능력 또는 특성의 형태로 진술한 것”으로 정의되어 교육평가뿐 아니라 교수·학습을 위한 기준으로 소개되었다(김진숙, 1999, p. 349; 351). 성취기준의 개념 혼란은 위의 여러 가지 문제들이 함께 작용한 결과이다.

## 나. 언어차용의 과정과 결과

성취기준의 개념 혼란 현상은 성취기준의 도입 및 개념 형성과정에서 개념을 명확하게 정의하려는 노력의 부족과 성취기준이라는 용어의 도입과정에서 차용어에 함축된 상이한 문화적 맥락에 대한 신중한 판단의 부족 탓이다. 이러한 점에서 성취기준의 차용 과정의 문제점을 진단하고 그 결과를 정리하고 작업이 필요하다.

### 1) 언어차용의 배경과 과정

미국에서 1980년대에 전개된 기준운동이 벌어진 주요한 원인은 미국 학생들의 학업성취도 하락, 국제 학업성취도 비교에서 중앙집권적 교육체제를 유지하고 있던 아시아 국가들에 대한 열세이다. 특히 미국은 1960년대 이후부터 관심을 가진 일본의 교육정책을 차용함으로써(Phillips & Ochs, 2003, p. 460) 기준운동을 전개하였다. 기준운동은 학생의 높은 성취가 개인 및 국가의 경제적 경쟁력을 높인다는 점을 전제하였고, 높은 수준의 학업성취기준 표준화 및 국가 수준의 교육평가 시행을 핵심 내용으로 전개되었다.

우리나라는 미국이 일본의 교육정책을 차용함으로써 전개한 기준운동을 배경으로 미국교육정책의 목적, 즉 세계화에 따라 경제적 경쟁이 심화되는 상황에서 교육의 수월성을 확보함으로써 국가경쟁력을 제고한다는 정책 목적을 차용하였으며, 중앙집권적 교육평가체제를 차용하여 기준을 강화하려는 미국의 교육정책을 재차용하면서 성취기준을 도입하였다.

차용(borrowing)은 교육에서의 변화를 추구하는 모든 단계에서 정책결정자들이 외국 사례를 활용하는 방법과 관련되는 모든 쟁점을 포괄한다. 정책차용은 국가간 유인(cross-national attraction), 결정, 실행, 토착화라는 네 단계를 거친다. 유인 단계에서 차용은 국가 내부에서 학생, 교사, 학부모들의 불만 해소, 다른 국가들의 자국에 대한 부정적 평가의 극복, 경제상황의 변화 및 경쟁의 심화, 정치상황의 변화와 세계화 경향에 대응하기 위한 목적으로 이루어진다. 이러한 자극들이 수용되면 차용하고자 하는 정책의 적용 가능성을 구체적으로 고려하는 과정을 거치게 된다. 과거, 현재, 그리고 미래의 교육 문제들을 해결하는 데 도움이 되는 외국 모델의 탐색, 차용 가능한 교육철학과 이념, 목적, 전략, 가능한 구조, 과정, 기술들을 파악하는 활동이 전개된다(Phillips & Ochs, 2003, pp. 451-453).

우리나라의 성취기준 개념 차용은 외국의 부정적 평가나 미국교육에 대한 막연한 호기심을 배경으로 이루어진 것은 아니다. 성취기준 개념이 도입된 시기에 치러진 1999년 TIMSS 결과 한국은 과학 9위, 수학 2위인 반면 미국은 과학 18위, 수학 19위를 기록하였기 때문이다. 또한 미국의 기준운동을 촉발시킨 1983년 미국 교육부의 영향력 있는 보고서 ‘위기에 처한 국가(A Nation at Risk)’에서는 미국의 교육상황을 같은 시기의 일본, 한국과 대비함으로써 미국교육을 비판하고 있기 때문이다(Phillips, 2006, p. 552). 이러한 맥락에서 성취기준 개념의 차용은 우리나라 교육의 정체성을 강화하려는 의도를 배경으로 한 것이라 할 수 있다. 외국 사례에 대한 학습을 정체성을 강화하는 수단(Phillips, 2006, p. 555)으로 삼은 것이다.

이러한 점에서 성취기준 개념의 차용 배경은 세계화의 경향으로 국가 간의 경제 경쟁이 심화되는 세계 상황에 대한 신속하지만 성급한 정치적 대응의 결과물로 볼 수 있다. 용어 도입기에 성취기준을 연구한 한 학자의 ‘성취기준이라는 용어가 우리나라에서 처음 등장하였을 때 영문 표기가 발견되지 않아 어떤 영어 단어를 성취기준으로 번역하였는지 알 수 없다’는 언급(성열관, 2008, p. 3)에 비추어볼 때 성취기준이라는 용어의 차용은 국가의 정책 의제 제시와 경제정책의 목적 달성에 초점을 둔 것으로, 정책 정당화의 근거나 학술적 준비가 경시된 결과로 이해할 수 있다. 선출직 정치인들과 관료들은 차용 정책의 세부적 내용보다는 그 정치적 상징에 관심을 가지며, 정치인들의 차용 결정은 흔히 단기적 등장과 합리적 해결책이 없는 긴급한 문제를 해결해야 한다는 압력에 영향을 받기(Halpin & Troyna, 1995, pp. 307-308) 때문이다.

## 2) 언어차용의 문제와 결과

우리나라의 성취기준 개념은 미국의 내용기준, 수행기준과 표현은 다르지만 그 내포는 동일하다. 미국과 우리나라가 교육과정의 내용을 제시하는 방식이 상이함에도 불구하고 언어 표현은 다르지만 동일한 의미를 담고 있는 표현이 사용되고 있다.

내용기준은 “학생이 알아야 하고 할 수 있는 것을 구체화한 것으로서 학교에서 가르쳐지

고 배워야 할 지식과 기능, 학문의 필수적인 사고방식, 의사전달, 추론, 조사, 주요 아이디어, 개념, 문제, 쟁점 등이다.”(NEGP, 1993, p. iii). 그리고 수행기준은 학생의 숙달 혹은 능력 정도를 구체화한 특성의 지표로서 내용기준이 습득된 정도를 측정하는 평가 문제와 관련된다. 성취기준은 앞에서 제시한 대로 “교수·학습의 실질적인 기준으로서 각 교과목에서 가르치고 배워야 할 내용(지식, 기능, 태도)과 그러한 내용 학습을 통해 학생들이 성취해야 할(또는 보여주어야 할) 능력과 특성을 명료하게 진술한 것”으로 정의된다. 성취기준과 내용기준은 표현은 다르지만 그 의미가 다르지 않음을 확인할 수 있다.

다음으로, 미국과 우리나라의 교육과정 내용 제시 방식이 상이함에도 불구하고 미국의 교육과정 제시 방식에 따른 성취기준 진술이 요구된다는 것이 문제이다. 미국의 내용기준과 수행기준은 내용 중심의 교육과정 내용 제시 방식에 근거한 개념이다. 반면에 우리나라의 성취기준과 평가기준은 주제 중심의 내용 제시 방식에 근거한 개념이다. 미국의 연방 또는 주 수준의 교육과정은 내용기준으로 가르치고 배워야 할 구체적인 내용 제시가 강조된다. 즉 학생이 알아야 하고 할 수 있을 것을 진술하되 학문적 엄밀성을 반영하여 교육내용은 학문의 핵심 지식으로서 선정되고 기준에서 분명히 제시되도록 한다. 이와 달리 우리나라 교육과정은 내용과 행동을 함께 제시하되 구체적인 내용 제시를 최소화하는 내용 진술 방식을 취하고 있다(백남진, 2007, p. 131). 성취기준과 내용기준을 제약하는 두 국가의 교육과정에서 내용의 구조와 기능이 상이함에도 불구하고 동일한 것이 요구되는 문제점이 있는 것이다.

## 2. 성취기준 개념의 혼란 양상

성취기준 개념의 혼란은 성취기준이라는 용어를 만든 연구자들과 학자들의 진술, 사전적 정의, 여러 가지 학술적 용례들에서 확인된다. 성취기준의 의미는 교육과정 및 교육평가 일반과 교과, 교과들 간, 각 교과의 내부에서 다르게 이해되고 있다. 성취기준의 개념에 대한 오해와 혼란을 해소하여 성취기준이 학교교육에서 유용하게 쓰이기 위해서는 성취기준 차용의 기원, 차용 이후 의미 변화 과정, 평가기준의 설정원리와 방법에 대한 논의를 토대로 적절한 처방이 제시되어야 한다.

### 가. 용어 형성자들의 혼란

성취기준이라는 용어를 만든 학자들은 성취기준을 영어로 어떻게 표기해야 하는지 제시하지 않았다. 성취기준은 영어로 achievement standards로 표기되고 있지만 용어 형성의 기원을 문서에서 파악하기는 힘들다. 성취기준이라는 용어가 외국의 교육 용어들을 차용한 것인지, 외국의 교육 용어를 그대로 번역한 것인지, 외국의 용어의 의미를 빌리되 표현만 달리한 것인지, 단지 성취와 기준이라는 말을 조합한 것인지 정확히 알 수 없다.

그리고 용어 형성자들이 사용하고 있는 성취기준의 정의를 살펴보면 성취기준을 준거(criterion)의 의미로 사용하고 있음을 알 수 있다. 용어의 형성 배경에 대한 다음 진술 내용에서 그러한 사실을 확인할 수 있다.

기준을 '잘 정의된 교수-학습목표 체계'로 이해하며 이를 성취기준으로 칭하기로 한다. 성취기준 대신 성취목표를 사용하자는 의견이 제시되었지만, ...절대평가기준은 초등학교에서 고등학교에 걸쳐 가르치는 공통 10개 교과와 각 교과별로 연속되는 내용 가운데 고등학교 1학년 시기에는 최소 어느 수준까지 가르쳐야 하는가에 대한 합의된 진술을 의미한다는 점에서 목표보다는 기준의 의미가 더 적절하므로 '성취기준'이라는 용어를 사용하기로 합의하였다. 또한 여기에서 정의한 '성취기준'은 교사들이 수업 중 달성해야 할 성취목표들을 처방적으로 진술한 것이라기보다는 우리나라 고등학교 1학년 학생들이 마땅히 성취해야 할 것들이 무엇인가를 제시한다는 점에서 교사들이 설정한 다양한 성취목표(수업목표)들이 타당한 것인가를 검토할 수 있게 하는 기준 역할을 할 것이다(허경철 외, 1997, pp. 38-39).

성취기준이라는 용어를 형성한 학자들은 성취기준을 학생들이 성취해야 하는 것으로, 교사들이 설정한 성취목표(수업목표)들의 타당성을 검토하는 기준 역할을 하는 것으로 정의하고 있다.

## 나. 사전적 정의의 혼란

성취기준에 대한 사전적 정의에서 성취기준의 개념은 용어 형성자들의 정의에서 확인되는 의미와는 달리 미국의 교육 용어인 수행기준과 동일한 의미를 가진 것으로 정의된다.

교육을 통해 학생들이 성취할 것으로 기대되는 것을 명시한 것을 말한다. R. Wood와 C. Power는 standard의 의미를 처방적인 것(성취해야 할 것)과 기술적인 것(성취한 것)으로 나누었다. 이 경우 처방적으로 성취해야 할 것을 의미할 때는 '성취기준'으로 번역되는 것이 적합하며, 이미 성취한 것을 기술한 것을 의미할 때는 '성취수준'이라는 용어로 번역되는 것이 더 적합하다. 성취기준은 또한 내용기준(content standards)과 수행기준(performance standards)으로 구분되기도 한다. 내용기준은 학생들이 획득하여야 할 지식과 기술 등을 서술해 놓은 것이며, 수행기준은 학생들이 실제로 알고 할 수 있어야 할 것을 구체적인 사례와 명확한 정의로 제시한 것을 의미한다(한국교육평가학회, 2004, p. 214).

이 정의는 용어 형성자들의 정의와는 분명히 다른 관점에서 성취기준을 수행기준으로 정의하고 있다. 이 정의에서는 미국과 우리나라 교육과정의 내용 제시 방식이 다르다는 것이 전혀 고려되지 않고 있다. 내용 중심 제시 방식에 근거하는 미국 교육과정의 수행기준의 의미를 주제 중심 제시 방식에 근거한 우리나라의 성취기준의 의미로 그대로 사용하고자 한 점은 근본적인 문제이다. 그러한 정의는 성취기준의 원래적 의미로 복귀하려는 의도에 의한 결과라기보다는 성취기준이라는 용어가 만들어진 배경과 우리나라에서 성취기준의 사회문화

적 맥락에 따른 의미를 고려하지 않은 결과로 이해할 수 있다.

## 다. 학술 용례 상의 혼란

성취기준의 학술적 용례들(성열관, 2008; 신항균 외, 2002; 정혜승, 2007; 천경록, 1998)을 살펴보면 성취기준의 개념에 대한 다양한 해석이 존재함을 알 수 있다. 교과별로, 연구자에 따라 성취기준은 기준, 내용기준, 수행기준, 준거 등의 의미로 사용되고 있다.

먼저, 성취기준의 의미를 기준의 의미로 정의하거나 논의하는 관점이 있다. 성열관(2008, pp. 2-3)은 성취기준 용어의 기원 및 한국에서의 제도화 과정을 고찰하면서 우리나라의 성취기준은 미국의 Standards 개념을 차용한 것으로 파악한다.

미국의 Standards중심 교육과정 개혁운동의 Standards와 우리나라의 Achievement Standards를 같은 개념으로 보아야 할 근거가 없다. 다만, 1996년도 한국교육개발원에서 발간된 ‘국가 공통 절대평가 기준 일반모형 개발연구’(허경철 외, 1996)에서 ‘성취기준’이라는 용어가 등장하였으며 이 때 표기된 영문이 Standards라는 점을 확인할 수 있다. 이 연구의 하위 내용에 제시된 ‘미국의 교육성취기준 개발’(곽병선, 1996a)에서 Standards가 성취기준으로 번역되었음을 고려할 때 한국의 성취기준 용어는 미국의 Standards 개념에서 비롯되었으며 이 국가에서 일어난 Standards 중심 교육개혁 운동의 용어를 차용한 것이라고 볼 수 있다.

정책차용 또는 언어차용의 관점에서 성취기준의 개념적 기원을 Standards로 파악하고 있지만 기준의 복합적 의미들 중 어느 개념으로 한정되어 사용된 것인지 밝히고 있지는 않다. 그의 논의는 용어의 기원 및 개념의 재정립에 중요한 기여를 하지만 성취기준 용어 형성자들의 정의를 기초로 용어 차용 이후의 성취기준의 실제적인 개념에 대해 논의하고 있지는 않다. 즉, 앞에서 논의한 것처럼 용어 형성자들은 성취기준의 실제적 의미를 준거의 의미로 사용한다. 그러나 그는 용어 형성자들이 성취기준을 기준의 의미로 사용한 것으로 파악한다. 용어 형성자들이 실제적인 의미로 사용한 것이 무엇인지가 중요하다는 점에서 논의의 출발점을 재고할 필요성이 있다.

다음으로, 성취기준의 의미를 수행기준의 의미로 정의하거나 논의하는 관점이 있다. 정혜승은 2006년 개정 교육과정 및 교육과정 개발과 관련된 모든 문서에서 성취기준의 개념 정의가 제시되지 않아 혼란이 발생하고 있다고 지적한다. 그에 따르면, 국어과 교육학계에서도 성취기준은 수행기준이나 내용기준(content standards)처럼 상이한 의미를 가진 것으로 사용되고 있다(정혜승, 2007, p. 184; 192; 199). 한편으로 성취기준은 standards의 다양한 의미들 중 도달점(benchmark) 또는 수행기준으로 인식되고 있다. 즉 성취기준은 교육과정을 분석하여 평가가 가능하도록 만든 진술문, 즉 학생들이 도달해야 할 기준(도달)점으로 이해되어 사용되고 있다는 것이다. 성취기준 의미의 이러한 이해는 ‘학습자가 학습과 평가에서 도달해야

하는 정도에 대한 실질적인 기준이나 지침의 역할을 수행할 수 있도록, 현행 교육과정 상의 목표와 내용을 분석하여 구체화한 진술문, ‘학생들이 성취해야 할 기준’ 등의 평가에 중점을 둔 것이라는 정의들을 통해 확인된다는 것이다. 다른 한편으로 2006년 개정 국어과 교육과정에서는 가르치고 배울 내용이 무엇이어서 하는지를 정확하게 알려주는 내용기준으로 사용되고 있다(정혜승, 2007, p. 192; 199).

그의 논의는 기준의 성급한 언어차용 과정에서 오해와 변용이 발생하고, 기준의 의미역이 한정되지 않음으로 인해 성취기준이 다양한 의미로 사용되고 있는 양상, 의미의 변천 과정을 교과교육의 관점에서 논의하고 있다는 점에서 성취기준의 개념을 정립하는 데 일정한 기여를 한다. 그러나 성취기준이 내용기준이나 수행기준의 의미로 상이하게 이해되고 있는 상황에서 성취기준 개념을 정립하기 위한 적절한 방법을 제시하지는 않는다. 단지, ‘standard가 기준과 표준의 두 가지 의미를 모두 포함하며, 양자가 긴밀한 관련을 맺고 있다고 보고’(정혜승, 2007, p. 184), 즉 교육 내용의 측면에서는 표준의 의미를 성취 정도와 수준을 판단한다는 측면에서는 행동목표와 평가기준의 의미를 갖는다고 기술하고 있다.

### Ⅲ. 도덕과 성취기준의 설정 방향과 원리

특정 교과와 성취기준을 개발할 때 성취기준에는 교과와 특성이 반영되어야 한다. 교과와 특성에는 교과교육과정에 제시된 성격, 목표, 교수·학습 방법, 내용, 평가와 교과교육의 실제적 실행 가능성을 지원하는 사회적 기반 등이 포함된다. 따라서 도덕과와 성취기준은 교과로서의 도덕과가 가진 특성에 적합하게 연구·개발되어야 한다. 그리고 성취기준에 따른 평가기준은 도덕성의 통합적 평가, 2007년 개정 교육과정에서 강조되고 있는 논술 평가 등 다양한 평가방법과 평가문항의 유형에 적용될 수 있도록 수준별로 설정되고, 적절한 기술어에 따라 진술되어야 한다.

#### 1. 도덕과 성취기준의 설정 방향

##### 가. 도덕과 성격과의 일치

도덕과와 성취기준은 교과와 성격에 적합하게 개발되어야 한다. 교과와 성격은 특정 교과가 다른 교과와 구별되는 특성을 말한다. 교과와 성격은 교과와 구조, 즉 지식의 구조에 의해 분명해진다.

먼저, 교과와 구조란 지식의 구조를 말한다. 브루너(J. Bruner)에 의하면, 교과와 구조란 어

떤 교과가 다른 교과와 차별적으로 가지는 개념, 아이디어, 사실, 탐구방법, 태도 등을 말한다. 그것은 도덕과 평가의 특성은 교과로서의 도덕과에 고유한 지식의 구조에 근거한다는 것이다. 교과를 가르친다는 것은 교과의 구조를 학생들이 이해할 수 있도록 학습 내용으로 선정·조직하여 구체적인 지식으로 가르침으로써 학생들이 내면화하도록 하는 것을 말한다. 즉 교과 지식이나 교과 교육 내용을 말한다. 도덕과 성취기준은 학생들이 교과 지식을 학습하여 내면화한 결과인 지식, 기능, 가치와 태도가 포함되도록 진술되어야 한다.

다음으로, 교과 지식의 성격이란 도덕과 교육 내용이 가지고 있는 특성을 말한다. 도덕과의 교과 지식은 도덕적 지식, 기능, 가치, 태도를 통합적으로 발달시키기 위한 것이다. 즉 도덕성의 인지적, 정의적, 행위적 세 가지 요소가 유기적 관계를 유지하면서 균형 있게 발달시키기 위한 것이다. 달리 표현하자면, 도덕적 가치와 덕목, 도덕적 사고와 판단 원리 및 절차에 대한 이해(knowing that…), 도덕적 탐구와 추론에 기초한 의사결정능력과 문제해결능력(knowing how…), 그리고 도덕적 판단의 결과에 따라 행동할 수 있는 능력(knowing to…)을 골고루 발달시키는 것이다. 도덕과 성취기준에는 도덕성의 세 가지 요소가 함께 포함되도록 진술되어야 한다.

## 나. 윤리적 탐구와 성찰의 강조

2007년 개정 도덕과 교육과정에서 도덕과의 성격을 규정짓는 것은 윤리학적 접근이며, 그것의 주요 구성 요소는 윤리적 탐구와 성찰이다. 윤리학적 접근이란 윤리학의 고유한 탐구 문제인 옳고 그름의 관점에서 사회문제를 인식하고, 도덕 원리에 기초하여 판단하고, 합리적 의사결정의 결과를 도덕적 행동으로 실천하는 것을 말한다. 제7차 교육과정의 성취기준의 진술이 도덕적 탐구에 대한 방식이 취약했던 점을 고려할 때(조난심 외, 2005, p. 40) 도덕과 성취기준은 윤리학적 탐구와 성찰과 가능하도록 진술되어야 한다.

윤리적 성찰은 자신의 경험들에 대해 윤리적 관점에서 질문을 던지고, 탐구하고, 비판하고, 토론하는 것이다. 윤리적 성찰이 가능하도록 성취기준을 진술하기 위해서는 윤리적 성찰이 개인의 도덕적 성숙 과정에서 행하는 역할(박세원, 2004, p. 160)이 반영되도록 해야 한다. 즉, 성취기준은 학생들이 자신의 삶에서 일어난 일들의 의미를 숙고하도록, 자신의 갈등에 내재된 윤리적 문제들을 능동적으로 발견해 내고 그 속에 담긴 의미들을 자신의 가치나 삶, 사회적 제도 등의 관점에서 이해하도록, 자신의 가치 갈등을 극복하고 합리적인 윤리적 대안을 실천하도록, 그리고 자신의 변화에 대한 성찰을 통해 또 다른 유의미한 윤리적 경험들을 추구할 수 있도록 진술되어야 한다.

윤리적 탐구는 윤리 문제를 비판적으로 분석하는 것을 말한다. 탐구 기술은 기술, 설명, 가설형성과 같은 고차적 사고기술을 말하며 그 핵심은 윤리적 추론이다. 추론은 사고와 행동 두 가지를 모두 고려하는 것으로 최선의 행동 방안에 관한 가치판단과 관련된다. 립맨

(Lipman)은 윤리적 추론을 논리적으로 타당한 도덕적 추론이라 표현한다. 그것은 도덕적 쟁점, 즉 옳고 그름에 관한 쟁점에 대해 생각하는 방법을 말한다(Jewell, 1996, p. 7; Fasko, 1994, p. 3). 윤리적 탐구 능력을 발달시키는 데 적합하게 성취기준을 진술하기 위해서는 학생들이 자신의 행동을 통해 나타날 결과를 개인적, 사회적 관점에서 비판적으로 평가하고, 공적이고 사적인 의사결정에 함축된 윤리적, 사회적 의미를 깊이 있게 이해할 수 있도록 하는 내용이 성취기준의 진술에 포함되어야 한다.

윤리적 탐구와 도덕적 성찰은 도덕과의 성격을 규정하는 지식의 구조이다. 도덕과 성취기준을 진술할 때 윤리적 성찰과 관련된 진술에는 자신의 삶의 경험 자체가 무엇인지, 또 그것이 가지는 윤리적 의미의 자각과 숙고, 이어지는 다양하고 많은 경험들에 대한 주체적 이해, 윤리적 성찰을 윤리적 행위로 실천하는 것이 포함되도록 해야 한다. 또한 윤리적 탐구와 관련된 진술에는 윤리적 추론 기술들에 대한 이해 및 적용 방법에 대한 이해, 윤리적 쟁점과 가치들이 개인의 행위와 삶의 방식을 조직하고 형성하는 다양한 방식에 대한 이해 등이 진술 내용에 포함되도록 해야 한다.

#### 다. 윤리적 행동의 기술 강조

도덕과 평가의 가장 본질적인 특성은 도덕성 발달을 측정하는 것이다. 따라서 도덕과 성취기준은 도덕성의 발달 과정과 결과를 평가하는 다양한 방법과 유형이 적용되도록 진술되어야 한다. 도덕과 교육이 도덕적으로 교육받은 사람을 길러내는 것이라면 도덕 학습의 과정과 결과를 평가하는 도덕과 평가는 도덕적으로 교육받은 사람이 갖추어야 하는 특성, 능력, 성향, 기술의 발달 수준을 측정하는 목적을 가진다. 그러한 점에서 성취기준을 설정할 때에는 도덕적으로 발달한 사람, 즉 도덕 전문가가 행동으로 보여주는 윤리적 기술들이 포함되도록 해야 한다. 즉 도덕적 가치, 도덕 판단원리에 관한 풍부한 내용 지식과 과정 지식을 소유하고 있다. 그리고 윤리적 민감성, 윤리적 판단력, 윤리적 집중력, 윤리적 행동 실천 능력(Narvaez, 2006, p. 716)이 성취기준의 진술 내용에 포함되도록 해야 한다.

〈표 1〉 성취기준 진술 내용에 포함시킬 윤리적 기술들

영역	요소
윤리적 민감성	<ul style="list-style-type: none"> <li>정서적 표현 이해하기</li> <li>다른 사람들과 관계 맺기</li> <li>사회적 편견 통제하기</li> <li>효과적으로 의사소통하기</li> <li>입장을 바꿔 생각하기</li> <li>다양성에 반응하기</li> <li>상황들을 해석하기</li> </ul>

〈표 1〉의 계속

윤리적 판단	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 윤리적 문제들을 이해하기</li> <li>▪ 보편적으로 추론하기</li> <li>▪ 결과를 이해하기</li> <li>▪ 잘 대처하고 유연함을 갖기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 규칙을 사용하고 판단 준거를 알기</li> <li>▪ 윤리적으로 추론하기</li> <li>▪ 과정과 결과를 성찰하기</li> </ul>
윤리적 집중	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 다른 사람을 존중하기</li> <li>▪ 책임 있게 행동하기</li> <li>▪ 삶의 의미 찾기</li> <li>▪ 윤리적 정체성과 정직성 발달시키기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 양심 기르기</li> <li>▪ 다른 사람 돕기</li> <li>▪ 전통과 제도들을 가치 있게 여기기</li> </ul>
윤리적 행동	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 갈등과 문제들 해결하기</li> <li>▪ 지도자로서 솔선수범하기</li> <li>▪ 용기 기르기</li> <li>▪ 열심히 하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 겸손하게 주장하기</li> <li>▪ 결정한 것 실천하기</li> <li>▪ 참을성 있게 행동하기</li> </ul>

출처: D. Narvaez(2006), p. 717.

성취기준을 진술할 때에는 윤리적 민감성과 관련하여서는 도덕적 상황을 신속하고 정확하게 이해하고 해야 할 역할을 결정하는 것, 윤리적 판단력과 관련하여서는 복잡한 도덕 문제를 해결하기 위한 여러 가지 도구들, 윤리적 집중과 관련하여서는 윤리적 목적을 우선시하게 하는 윤리적 자율성을 기르고, 생명을 경회하고 헌신을 깊게 하는 윤리적 정체성을 기르는 것, 그리고 윤리적 행동과 관련하여서는 도덕 문제에 용기 있게 개입하고 솔선수범하는 것이 강조되어야 한다. 성취기준에 포함되는 윤리적 기술들은 도덕성 발달의 수준 차이를 전제하고 있으며, 객관적으로 확인하거나 관찰할 수 있다는 점에서 수준별 평가기준을 설정하는 것이 용이하다는 장점이 있다.

## 2. 도덕과 성취기준의 설정 원리

조난심 외(2005, pp. 41-43)는 도덕과 교육과정 내용의 성취기준 진술 방식과 관련하여 주제별 진술 방식, 학년 수준에 따른 주제별 학습 내용 범위 및 내용 수준 설정, 성취기준을 도덕적 성향과 능력, 도덕적 탐구 기술, 그리고 도덕적 지식과 가치로 진술하는 방법을 제안한 바 있다. 〈표 2〉의 내용은 그러한 방식으로 구성된 성취기준의 사례이다.

〈표 2〉 도덕과 성취기준 진술 방식의 제안 사례

주제 : 양성 평등의 도덕적 의미	
도덕적 성향과 능력	○ 남성과 여성의 평등한 가치는 인간의 존엄성에 그 뿌리를 두고 있음을 알고, 성 편견을 극복하고 양성의 상보성을 바탕으로 양성이 상호 발전해 나갈 수 있도록 노력하는 태도를 기른다.
도덕적 사고, 정서와 실천 기술(skills)	○ 남성과 여성 양자의 관점에서 문제를 볼 줄 알고, 성 편견의 한계를 인식하며, 인간을 언급할 때에 양성 평등적 언어를 사용하고, 문화적 맥락에서 남성과 여성의 유사성과 상보성을 분석할 줄 안다.
다루어야 할 규범, 가치, 지식	① 성역할 및 남성다움과 여성다움에 대한 지각에서 문화적 다양성 알기 ② 한 성을 억압하거나 한 성에 특권을 부여했을 때의 부정적 결과, 특히, 여성의 억압에 대한 구체적인 사례 검토 ③ 양성의 상호성과 상보성에 대한 긍정적 결과

출처: 조난심 외(2005), p. 43.

〈표 2〉에 제시된 성취기준 진술의 구성 요소에서 확인할 수 있듯이, 그들은 도덕과 성취기준 진술의 구성 요소를 도덕적 성향과 능력, 도덕적 사고와 정서와 실천, 기술, 다루어야 할 규범, 가치, 지식 세 가지로 제시하였다. 그런데 성취기준을 구성하는 가장 기본적인 요소는 지식, 기능, 태도이며, 다른 대부분의 교과에서 성취기준을 지식, 기능, 태도의 순서로 진술하고 있음을 고려할 때 도덕과 성취기준의 구성 요소 진술은 도덕적 가치와 규범, 도덕적 사고와 판단기능, 도덕적 실천의지와 태도로 진술하는 것이 보다 보편적인 방식이라 할 수 있을 것이다.

도덕과 성취기준을 설정할 때에는 성취기준과 평가기준의 일치도 제고, 학교 급간, 학년간 연계성 강화, 내용 중복의 해소, 평가기준 설정을 위한 편의성 등 기본 원리를 설정하고 그것에 따라 일관되게 성취기준을 설정하려는 노력이 이루어질 필요가 있다.

첫째, 학교 급별 연계를 고려하여 성취기준을 진술하는 것이다. 학교 급은 다르지만 내용에서 다루는 도덕적 주제, 쟁점이 동일할 경우 성취기준을 진술할 때 다루어야 할 도덕적 규범이나 가치, 기능, 태도, 내용의 범위와 깊이에 대한 신중한 고려가 필요하다.

예를 들어 2007년 개정 도덕과 교육과정에서는 6학년과 9학년에서 편견의 주제가 다루어지고 있다.

〈표 3〉 6학년과 9학년의 편견 주제에 대한 성취기준

학년	주제	성취기준 및 지도(내용) 요소
6	편견극복과 관용	문화에 대한 올바른 이해를 바탕으로 다양한 문화를 있는 그대로 인정하고, 다른 문화를 추구하는 사람도 존중하는 관용하는 태도를 지닌다. 이를 위해 문화 차이 때문에 상대를 차별하거나 경시해서는 안 되는 이유에 대해 찾아본다.
		① 예절, 관습 등을 포함한 다른 문화에 대한 우리의 편견 ② 다양한 문화가 공존하는 사례와 공존의 장점 ③ 다른 문화에 대한 이해와 존중
9	타문화에 대한 편견극복	타문화에 대한 편견과 고정관념을 극복하며, 문화 교류와 체험을 통해 타문화에 대한 이해를 넓히고, 우리 문화에 대한 정체성을 바탕으로 더불어 살아가려는 태도를 지닌다. 이를 위해 타문화와 우리문화를 비교·분석하고, 타문화와 교류·체험할 때에 지녀야 할 자세에 대하여 토론한다.
		① 문화의 다양성과 문화상대주의적 태도 ② 다른 나라 풍습 중 우리가 존중해야 할 것 ③ 문화적 차이로 인한 편견이나 오해(혼혈아, 해외입양아, 이주노동자 등에 대한 편견 등) ④ 타문화 이해를 위한 문화체험, 문화교류

편견과 관용이라는 동일한 도덕적 가치 문제를 다루는 6학년과 9학년의 성취기준과 지도(내용) 요소를 비교하면 6학년 ①과 9학년 ③, 1학년 ③과 9학년 ①이 같은 내용이 다루어지게 된다. 9학년 ②의 내용은 나머지 세 가지와 다루는 내용의 범위에서 차이가 있다. 즉 범위가 매우 좁게 축소되어 있다.

학교 급별 연계를 고려하여 성취기준을 설정한다는 것은 두 학년 또는 그 이상의 학년에서 동일한 주제를 다룰 때 성취기준 진술의 구성 요소와 순서를 같이 하되 다루는 지식, 기능, 태도의 내용 범위와 수준을 달리하여 진술하는 것을 말한다. 학교 급별 교육목표나 학생들의 발달 수준에 따른 교육의 특성을 고려하여 초등학교 성취기준은 도덕적 덕목에 대한 지식, 실천습관을 위한 구체적인 과제, 기본적인 윤리적 성찰 습관에 중점을 두고, 중학교와 고등학교 성취기준은 윤리적 탐구와 성찰을 강조하고, 다루는 내용의 범위를 넓히고 내용을 깊이 있게 다룰 수 있도록 성취기준을 진술하는 것이다.

따라서 6학년 ②는 상향 조정하고, 9학년 ②는 하향 조정할 필요가 있다. 또한 9학년 ④의 내용은 실제의 교실학습 상황을 고려하여 6학년에서 다루도록 하고, 타문화와 교류·체험할 때에 지녀야 할 자세에 대하여 토론한다는 성취기준의 진술 부분은 발달 수준에 적절하지 않으므로 수정될 필요가 있다.

둘째, 성취기준을 진술할 때에는 성취기준과 내용 요소가 일치되도록 진술하여야 한다. 양

자가 일치하지 않는 경우에는 성취기준과 내용 요소를 균형 있게 재구성하여 성취기준을 재 설정하여야 한다. 다음은 성취기준과 내용 요소가 일치하지 않는 경우의 사례이다.

〈표 4〉 성취기준과 내용 요소의 일치하지 않는 사례

학년	주제	성취기준
8	일과 놀이	자연에 적응하며 사회와 문명을 구축해 온 원동력으로서 ‘일’은 자기를 실현 하고 가치를 창조하는 중요한 활동의 하나임을 알고, 일과 놀이를 균형 있게 추구함으로써 바람직한 삶을 살아가려는 태도를 지닌다.
		내용요소
		① 인간의 삶과 일의 의미 ② 일의 윤리 ③ 행복한 삶을 위한 일과 놀이

위의 사례에서 성취기준과 내용요소가 일치하지 않는다. 내용요소 중 일부가 성취기준에 포함되지 않으며, 성취기준의 진술과 내용요소간의 일치도가 높지 않다. 성취기준은 교사와 학생들에게 그 의미를 다시 분석하고 해석할 과제를 제시한다. ‘일은 자기를 실현하고 가치를 창조하는 중요한 활동의 하나임을 알고’라는 부분은 내용요소 ①과, ‘일과 놀이를 균형 있게 추구함으로써 바람직한 삶을 살아가려는 태도를 지닌다’는 부분은 내용요소 ③과 상응한다. 그러나 성취기준의 진술을 보면 내용요소 ②에 상응하는 부분이 없다. 성취기준을 진술하는 목적은 내용을 구체화함으로써 교사와 학생들에게 수업에 대한 분명한 안내를 제공하기 위한 것이다. 따라서 성취기준은 명료한 단어와 문구로써 진술되어야 한다. 그러나 내용요소는 매우 추상적으로 제시되고 있다. 또한 학습 결과 학생들이 보여주어야 하는 기능과 태도에 대한 것이 성취기준 진술의 목적이라면 ‘~할 수 있다’는 용어로 진술될 필요가 있다.

위의 논의와 관련하여 성취기준에 따라 평가기준을 진술할 때에는 양자의 일치 여부를 확인하여야 한다. 성취기준과 평가기준의 불일치는 평가기준이 성취기준의 내용 범위, 내용 강조를 벗어난다는 것을 말한다. 성취기준은 지식과 기능의 특정 부분만을 다루고 있는 데 평가기준이 그 범위를 벗어난 지식과 기능을 진술하는 경우 평가기준은 교육과정의 범위를 벗어나는 문제점이 초래된다.

## Ⅳ. 도덕과 평가기준의 설정 원리와 방법

평가기준은 교과와 평가활동에서 실질적인 기준 역할을 할 수 있도록 평가 영역에 대하여 학생들이 성취한 정도를 몇 가지 수준으로 나누고 각 수준별로 기대되는 성취 정도를 구체적으로 진술한 것이다. 평가기준은 성취기준을 구체화하면서도 교과교육의 평가에서 가장 실질적인 기준으로 기능한다. 평가기준이 학교의 교육평가에서 유의미하게 활용되도록 하기 위해서는 평가기준의 설정 원리, 평가기준을 상·중·하의 성취수준으로 구분하는 방법, 그리고 수준별 평가기준을 적합한 기술어를 활용하여 진술하는 방법에 대한 논의와 제안이 필요하다.

### 1. 평가기준의 설정 원리

#### 가. 제약 요인의 분석

평가기준 개발은 평가기준 설정을 제약하는 요인들에 대한 분석, 평가기준의 초안 개발, 평가기준 초안에 대한 교사들의 검토, 최종 평가기준 확정이라는 절차를 거치게 된다 (Glatthorn et al., 1998, pp. 31-32).

평가기준을 제약하는 요인을 분석하는 단계에서는 내용의 깊이, 배당 시간, 강조 내용 등과 같은 요인들이 고려되어야 한다. 평가기준을 설정할 때에는 내용의 포괄성보다는 깊이를 강조할 필요가 있다. 즉 각각의 성취기준에 대해 너무 많은 기준을 설정하기 보다는 평가기준의 수를 평균 3개 정도로 설정하는 것이 합리적이라는 것이다. 내용의 포괄성을 고려하여 성취기준에 포함된 내용 모두를 평가기준으로 설정할 경우 평가기준이 과다하여 제한된 수업 시간에 그 모두를 학습 목표, 그리고 평가목표로 삼을 수 없기 때문에 성취기준의 핵심 내용을 선정하여 평가기준을 한정하여 설정해야 한다는 것이다.

또한 평가기준이 수업 시간의 전체를 차지하지 않도록 수업 시간의 60-80% 정도를 차지하도록 설정하여야 한다. 성취기준의 초안을 개발하는 단계에서는 전문가의 추천, 국가 요구, 기존의 교육과정 해설서, 선정 교과서, 국가나 시·도 교육청 수준의 시험 등 평가기준의 개발에 영향을 미칠 수 있는 가용 자원에 대한 검토가 이루어져야 한다. 평가기준의 초안은 용어, 개념, 사실, 일화, 일반화, 원리, 시간 순서, 인관관계, 원리들, 일반화와 같은 선언적 지식(knowing that...)과 연산, 과정, 전략, 발견적인 것, 기술 등의 절차적 지식(knowing how)을 구별하여 개발되어야 한다(Glatthorn et al., 1998, p. 31).

평가기준의 초안 개발이 이루어지고 나면 평가기준이 교실학습에서 실제로 활용할 수 있도록 다음과 같은 검토 기준에 따라 확인하고 수정하는 작업이 이루어져야 한다.

〈표 5〉 평가기준을 검토하는 준거

준 거	비 고
▪ 적은 수의 기준이 설정되어 숙달이 이루어질 수 있도록 되어있는가?	
▪ 발달 단계에 적합한가 - 도전해볼만하지만 노력하면 달성이 가능한 것인가?	
▪ 명확하고 구체적인가?	
▪ 이전 학년까지의 학습에 기초하되 과도하게 내용이 중복되지 않으며 학년 간 연계가 이루어져있는가?	
▪ 성취기준에 직접적으로 관련되는가?	
▪ 가치관계확장법에 따라 구성된 4개의 내용영역 중 특정 영역에 편중되지 않고 영역별 균형이 유지되고 있는가?	
▪ 현재 통용되고 있으며, 경험이 많고 교과 지식 전문성이 높은 교사들을 포함한 교과교육 전문가들의 조언이 반영되었는가?	
▪ 학년별 수준에 따라 강조되는 내용과 일치하는가?	

출처: Glatthorn(1998), p. 33의 내용을 도덕과의 성격을 고려하여 일부 수정한 것임.

## 나. 구체성과 일반성의 조화

평가기준이 교실학습의 유용한 안내 자료로서 활용되려면 불필요한 반복을 피하고 성취수준별로 구체적으로 진술되어야 한다. 이를 위해서는 먼저 교육과정에서 학년별로 강조할 내용을 결정하는 것이 선행되어야 한다. 앞에서 논의한 것처럼 두 개 또는 그 이상의 학년에서 동일한 주제가 다루어지는 경우 과도한 반복을 피하기 위해 과목 내에서 수준을 달리하여 평가기준을 설정하는 것이 적절하다.

평가기준을 설정할 때 가장 핵심적이고 논쟁적인 문제는 성취수준을 구분하게 해주는 기술어의 문제이다. 평가기준에 대한 선행 연구들과 기 개발된 교과별 평가기준을 보면 기술어에 대한 체계적인 논의와 학문적 근거 제공이 제시되지 않았다. 평가기준을 수준별로 구분하여 진술하는 용어는 수준별 차이가 드러날 수 있도록 각각의 평가기준에서 요구되는 지식과 기술의 정도를 기술하는 것이어야 한다.

평가기준을 기술하는 용어들은 평가기준을 수준별로 설정하는 것의 타당성을 지지하는 수단이다. 기술어는 구체성과 일반성을 조화시키는 것이어야 한다. 즉 평가기준에서 진술된 지식과 기능들과 관련된 교실학습 행동을 교사들이 묘사할 수 있을 정도로 구체적이면서도, 동시에 다양한 평가문항의 유형들이 적용될 수 있을 정도로 일반적이어야 한다는 것이다 (Perie, 2008, p. 1).

## 2. 평가기준의 설정 방법

평가기준을 성취수준별로 설정하는 방법으로는 교육목표분류에 따라 설정하는 방법, 특정 교육목표에 따라 구성된 학습 내용을 학습한 결과 학생들이 보여줄 것으로 확인되거나 기대되는 특성(trait)에 따라 평가기준을 설정하는 두 가지 방법이 있을 수 있다. 전자가 이상적이고 절대적인 기준에 따라 평가기준을 설정하는 방법이라면, 후자는 현실적이고 상대적인 기준에 따라 평가기준을 설정하는 방법이라 할 수 있다.

### 가. 교육목표분류에 따른 수준 설정 및 진술

평가목표에 따라 평가기준을 수준별로 구분하여 설정하는 방법을 적용하려면 교육목표분류에 따라 성취수준의 위계를 구분하여 평가기준을 설정하는 방법을 사용할 수 있다. 잘 구성된 교육목표는 학습 경험의 선정과 조직을 안내한다. 그것은 성취를 평가할 수 있는 교육결과나 기준의 역할을 한다. 성취기준과 평가목표를 설정하는 근거인 교육목표가 인지적 영역에 속하는 목표인 경우 다음 표에 제시된 동사들이 활용될 수 있다.

〈표 6〉 인지적 영역의 평가기준 기술어(동사)의 예

교육 목표	의 미	
	동 사	
개념화	구체적 맥락에서 아이디어를 확인, 정의, 일반화하는 능력	
	확인	확인하다, 명명하다, 진술하다, 분류하다, 열거하다, 관련짓다, 인지하다
	정의	정의하다, 관련짓다, 진술하다, 조화시키다
	일반화	기술하다, 재현하다, 약속하다, 쓰다, 설명하다, 일반화하다
이해력	아이디어를 번역, 해석하고, 내용 정보를 추론하는 능력	
	번역	변환하다, 해석하다, 묘사하다, 그림으로 표시하다, 관련짓다, 기술하다
	해석	예시하다, 바꾸어 말하다, 설명하다, 이해하다, 표상하다, 표현하다
	추론	추론하다, 예언하다, 예측하다, 추정하다
적용력	문제나 사태를 분류하고 특정한 문제나 사태를 해결하기 위해 적절한 원리와 절차를 활용하는 능력	
	명료화	확인하다, 분별하다, 정의하다, 분류하다, 분리시키다, 진단하다
	해결	결정하다, 해결하다, 제시하다, 산출하다, 활용하다, 실험하다

## 〈표 6〉의 계속

평가력	판단을 내리기 위하여 정보나 자료 또는 상황을 분석하고 한정하는 능력	
	분석	분석하다, 정량화하다, 나누다, 분리하다, 결정하다, 원인과 결과를 확인하다, 선정하다, 진단하다
	적격 판정	변별하다, 비교하다, 분별하다, 구별하다, 조정하다, 병치하다, 교화하다, 합리화하다, 제한하다, 예언하다, 결론을 내리다, 비평하다, 정당화하다, 연역하다
종합력	새로운 합의나 해답을 산출해내는 복잡한 문제들을 가설을 설정하여 결정하려는 능력	
	가설	추측하다, 가정하다, 가설을 세우다, 체계화하다, 합리화하다, 조정하다, 숙고하다, 예측하다, 이론화하다, 실험하다, 조사하다
	결정	설계하다, 해결하다, 혁신하다, 창조하다, 고안하다, 처방하다, 발명하다, 재구성하다, 수정하다, 다시 쓰다, 재정의하다

출처: A. D. Hauenstein(2004), pp. 203-204.

평가기준을 진술할 때에는 학습의 결과 학생들에게 기대되는 측정가능하고 관찰 가능한 행동을 위에 제시된 동사들을 활용하여 평가기준을 진술하고, 목표의 위계에 따라 수준을 상·중·하로 구분하여 설정할 수 있다. 블룸(Bloom)의 교육목표분류처럼 지식, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가로 인지적 영역 목표의 위계를 상정하고 학습 결과로서 기대되는 행동의 수준을 구분하거나 그것을 수정한 목표분류를 활용하는 것이다.

성취기준을 몇 개의 하위요소로 나누고, 각 요소별로 기대되는 지식의 목표를 결정하고 그 성취수준을 중 수준으로 설정하여 적절한 동사를 결정하여 기술하고 그에 미치지 못하는 경우를 하 수준으로, 그보다 점진적으로 발달해야 하는 수준을 상 수준으로 결정하여 적절한 동사를 활용하여 평가기준을 설정하는 것이다.

교육목표분류에 따라 기술어를 목표의 위계에 따라 차등적으로 적용하여 평가기준을 설정하는 경우 평가기준의 수준별 구분이 용이해지고, 인지적인 목표와 마찬가지로 정의적, 심동적, 행동적 영역의 목표에 적합한 평가기준을 위계적으로 설정하는 것이 가능하다. 또한 교사들이 평가문항을 개발할 때 정답률을 추정하거나 문항의 타당도를 높이는 데 도움을 받을 수 있다는 장점이 있다.

그러한 방법에 따라 경우 8학년 ‘평화적 갈등해결과 폭력’의 내용요소의 성취기준을 다음과 같이 평가기준으로 진술할 수 있다.

〈표 7〉 교육목표분류에 따른 평가기준 진술의 사례

교육과정	성취기준	평가기준		
		상	중	하
갈등에 폭력적으로 대처했을 때의 문제점을 인식하고, 폭력을 예방하고 평화적으로 갈등을 해결하는 태도를 지닌다.	폭력을 예방하는 방안을 인식할 수 있다.	특정 상황에서 갈등을 예방하는 알맞은 방안을 제시할 수 있다.	갈등을 예방하는 것이 필요한 이유의 예를 들 수 있다.	갈등의 다양한 유형을 쓸 수 있다.
	갈등에 폭력적으로 대처했을 때의 문제점을 인식할 수 있다.	갈등에 폭력적으로 대처했을 때의 문제점을 갈등의 원인과 결과를 중심으로 확인할 수 있다.	갈등의 유형에 따라 갈등에 폭력적으로 대처했을 때 나타나는 문제점의 예를 들 수 있다.	갈등에 폭력적으로 대처했을 때의 문제점을 열거할 수 있다.
	평화적으로 갈등을 해결하는 태도를 지닌다.	평화적으로 갈등을 해결하기 위해 대화와 협상의 태도를 활용할 수 있다.	평화적으로 갈등을 해결하는 태도의 예를 들 수 있다.	평화적으로 갈등을 해결하는 태도를 확인할 수 있다.

## 나. 학습 결과에 따른 수준 설정 및 진술

학습 결과에 따른 평가기준 설정 방법은 학생들이 학습평가 결과에서 나타내는 성취수준에 기초하여 수준별로 평가기준을 진술하는 방법이다. 이 방법은 평가기준은 실제로 측정에 의해 평가된 지식과 기능을 표현하는 것이어야 한다는 점을 전제한다. 그러한 방법에 따라 설정된 평가기준은 평가 안내 자료로서만이 아니라 교육과정 개발, 수업에서 유의미하게 활용될 수 있다. 이를 위해 학습 결과에 대한 객관적 평가 자료 및 통계 분석 자료, 교사들이 교수·학습 과정과 학습 평가 경험에서 축적한 학생들의 학습 진전도에 대한 이해와 지식은 평가기준을 설정할 때 유용한 정보로 활용되어야 한다.

그러한 평가기준 설정 방식은 교육목표 분류에 따른 평가기준 설정의 문제점을 해소하고 지역 및 학교의 자율성과 여건을 고려하는 장점이 있다. 즉 국가 수준에서 설정된 평가기준의 확일성, 그 결과 평가기준이 지역이나 학교에서 적용될 때 발생하는 부적합성을 낮춰 준다. 그리고 학교의 교수·학습, 평가의 조건들에 따라 기준을 설정할 수 있으므로 학교와 교사의 자율성이 보장되는 장점이 있다. 교사들이 국가 교육과정을 지역화거나 학교교육과정으로 재구성하게 되면 성취기준과 평가기준도 교육내용의 변화에 따라 재구성되어야 한다. 학생들의 발달 특성, 그것에 영향을 미치는 사회경제적 변인들, 지역사회의 환경적 요인, 즉 학교교육 지원 환경의 차이 등을 고려하여 평가기준이 재구성되는 것이다.

평가기준의 수준별로 기능과 개념 측면에서 학생들이 보여주는 특성에 따라 평가기준을 수준별로 진술하는 기술어에는 ① 정량적(quantitative) 기술어 ② 발달의 진전에 따른, 즉 정량적 구분과 기능과 개념 이해에의 발달을 결합한 기술어 ③ 일관성과 정확성 수준에 따른 기술어 ④ 내용 범위(scope 폭과 깊이), 기능의 적용(어떤 경우에는 감소된 인지적 복잡성), 평가에서 전형적으로 제공되는 비계(scaffolding)에 기초한 기술어 ⑤ 수준을 구분해주지만 학습된 기능과 개념에 관한 정보를 학생, 교사, 학부모에게 제공하지 않는 기술어 ⑥ 이해도, 기준에의 충실성, 지원의 수준에 기초한 기술어 ⑦ 이해도, 지원, 내용(기능과 개념)에 의한 기술어가 있다(Perie et al, 2008, pp. 17-23).

정량적 기술어에 따라 도덕과 평가기준을 수준별로 설정한다면 평가기준은 다음과 같은 형태가 된다.

〈표 8〉 정량적 기술어에 따른 도덕과 평가기준 설정

하	중	상
학생은 도덕적 개념 이해, 절차적, 분석적 기술의 증거를 약간 보여준다.	학생은 일반적으로 도덕적 개념 이해, 절차적, 분석적 기술을 보여준다.	학생은 도덕적 개념 이해, 절차적, 분석적 기술을 항상 높은 수준으로 보여준다.
학생은 문제해결전략을 제한적으로 사용하고 다음의 활동을 수행할 때 때때로 성공한다.	학생은 다양한 문제해결전략을 사용하고 다음의 활동을 수행할 때 항상 성공한다.	학생은 다양한 문제해결전략을 사용함으로써 융통성을 보여주고 일관되게 다음의 활동들을 성공적으로 수행한다.

- 인식하다, 기술하다, 유형을 확대한다.
- 도덕적 아이디어들을 관련짓는다.
- 개념, 기능, 전략, 도구 등을 문제해결에 적용한다.
- 사회현상을 도덕적 가치갈등 관점에서 분석한다.
- 도덕적 문제해결 방안을 결정한다.
- 도덕적 판단의 기본적인 개념과 절차를 사용한다.

\* Perie et al(2008), p. 17에 제시된 내용을 도덕과의 성격에 따라 수정한 것임.

위에서 논의한 평가기준을 수준별로 구분하는 기준과 그것을 기술하는 주요 용어들을 정리하면 다음 표와 같다.

〈표 9〉 기능과 개념 중심의 평가기준 설정을 위한 구분 기준 및 기술어

구분 기준	학습자 특성		
	하	중	상
정량	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 약간의 증거를 보인다.</li> <li>▪ ~을/를 제한적으로 보인다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 일반적으로 보인다.</li> <li>▪ 다양한 ~을/를 활용한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 언제나 높은 수준으로 보인다.</li> <li>▪ 다양한 ~을/를 일관되게 활용하여 융통성을 보인다.</li> </ul>
진전도	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 기본적인 ~에 대한 구체적인 이해와 약간의 이해를 보인다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ~에 대한 이해의 증거를 보인다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ~에 대한 일관된 증거를 보인다.</li> </ul>
일관성 정확성	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 약간의 일관성을 보이고 때때로 정확하다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 일관성을 자주 보이고 정확하게 수행한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 일관되고 항상 정확하다.</li> </ul>
내용범위 기능적용 비계	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 기본적인 절차에 대한 이해를 보인다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 절차에 대한 기본적인 이해와 약간의 개념적 이해를 보인다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 해결이나 접근을 정당화하고 설명할 때 약간의 분석·추론기술의 증거를 일관되게 보인다.</li> </ul>
수준구분 정보비제공	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 기능에 대한 시험 결과 40%-59% 숙달</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 기능에 대한 시험 결과 60%-79% 숙달</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 기능에 대한 시험 결과 80% 또는 그 이상 숙달</li> </ul>
이해도 기준충실성 지원의 수준	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 기본적인 이해를 보인다.</li> <li>▪ 학생을 위한 낮은 과제별 지원 필요</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 충분한 이해를 보인다.</li> <li>▪ 학생을 위한 약간의 과제별 지원 필요</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 완벽한 이해를 보인다.</li> <li>▪ 학생을 위한 최소한의 과제별 지원 필요</li> </ul>
이해도 지원 내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 기본적인 이해를 보인다.</li> <li>▪ 언제나 수준의 내용에 도달하기 위한 지원과 약간의 격려가 필요하지만 독립적으로 공부하기 시작한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 독립적이고 정확한 이해를 보인다.</li> <li>▪ 거의 격려가 필요하지 않고 종종 독립성을 보인다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 보일 것으로 기대되는 구체적인 기능과 개념들에 대한 독립적이고 정확한 이해 수준을 넘어선다.</li> <li>▪ 극히 드물게 격려가 필요할 정도로 격려가 필요하지 않고 대체로 독립적으로 활동한다.</li> </ul>

\* 출처: Perie et al(2008)의 pp. 17-23의 내용 중 ‘기준미달(Below Basic)’을 제외하고 정리한 것임.

\*\* ‘~에 대한’의 대상은 개념 이해, 절차, 분석 기술임.

## V. 결론

세계화가 심화되고 국가간 경쟁이 심화되어 감에 따라 세계 각국은 국가 경쟁력을 강화하기 위해 경쟁적으로 노력하고 있다. 세계 각국은 교육의 수월성을 확보함으로써 국가의 경제적 경쟁력을 높이기 위해 교육 정책을 쇄신하고 교육에 대한 투자를 확대하고 있다. 그러한 맥락에서 개인과 집단의 학업성취도를 높이기 위한 적극적 노력이 전개되고 있으며 국가 간에 외국의 교육정책이나 사례를 적극적으로 차용하는 현상이 이루어지고 있다. 제7차 교육과정에서 도입되기 시작한 우리나라의 성취기준은 그러한 맥락에서 이해된다. 교육평가와 교육과정의 일치도를 높임으로써 교육의 수월성을 제고하려는 목적에서 도입된 성취기준의 개념은 현재 중첩적인 개념 혼란 상태에 빠져 있다.

그러한 문제 상황을 극복하고 앞으로 성취기준과 평가기준이 학교 현장에서 보다 유의미하게 활용되기 위해서는 교사, 학생, 학부모 등 모든 교육 주체들이 성취기준과 평가기준을 충실히 이해할 수 있도록 분명하게 재진술되거나 평가기준을 활용하여 성취기준의 한계를 보완하는 방안이 모색되어야 한다. 그러한 차원에서 본 논문에서는 교육목표분류에 따른 위계적 기술어, 학습 결과의 차별적 특성에 따른 성취기준과 평가기준의 설정원리와 방법을 제안하였다. 이와 관련하여 앞으로 교육정책 차원에서는 교사들을 위한 성취기준과 평가기준 연수를 강화할 필요가 있다. 온라인, 오프라인의 두 경로를 통해 연수를 실시하고, 평가기준에 대한 연수를 학교교육과정 개발에 대한 연수, 평가문항 제작 연수와 유기적으로 관련시켜 실시하여야 한다. 또한 교사들의 성취기준과 평가기준에 대한 관심과 개발과정에서의 참여를 확대하기 위해서는 온라인을 통한 성취기준 및 평가기준 시안을 공개하고 현장 적합성을 검토하는 절차를 마련하여 시행할 필요가 있다.

도덕과 성취기준과 평가기준을 개발할 때는 성취기준과 평가기준이 도덕과 특성과 도덕과 평가의 특성에 부합하도록 해야 한다. 특히 2007년 개정 도덕과 교육과정에서 강조한 교과 의 성격인 윤리학적 접근이 강화되고 실현될 수 있도록 성취기준과 평가기준이 개발되어야 한다. 다시 말해, 윤리적 탐구와 윤리적 성찰이 가능하고, 논술형 문항 및 평가가 가능하도록 도덕과 성취기준과 평가기준이 설정되어야 할 것이다. 특히 평가기준의 성취수준에 따른 기준 설정 시 활용되어야 하는 수준 구분을 정당화하는 기술어의 개발 및 타당도 제고에 대한 체계적인 연구가 활성화 되어야 할 것이다.

본 논문에서 제안한 평가기준의 설정원리와 방법, 기술어의 활용 방법은 성취기준의 개념 혼란을 극복하고 성취기준을 구체화하고 보완하는 기능을 할 수 있으리라고 기대된다. 이를 통해 그간 관행적으로 개발되어 온 평가기준 개발이 연구에 기반을 둔 평가기준 개발로 전환되기를 기대한다. 앞으로 평가기준을 교육목표분류에 따라 설정하는 방법과 학습자의 특성에 따라 설정하는 방법을 더욱 정교화하고 수준별 평가기준 기술어의 유용성을 검증하는 후속 연구가 이루어질 필요가 있을 것이다.

## 참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2007). **2007년 개정 교육과정**.
- 김국현(2007). 도덕과 교육과정 해설서의 기능과 개선 방안. **윤리교육연구**, 14, 61-80.
- 김진숙(1999). 미국의 기준 운동에 비추어 본 한국의 절대평가기준 개발. **교육과정연구**, 17(2), 339-362.
- 박세원(2004). 도덕적 삶과 성찰의 관계적 의미에 대한 담론적 탐구. **초등도덕교육**, 14, 139-177.
- 백남진(2007). 교과 교육과정의 교육내용 제시 방식에 대한 검토. **교육과정연구**, 25(1), 129-159.
- 성열관(2005). 교육과정 성취기준 논쟁의 동향 및 평가. **한국교육학연구**, 11(1), 215-234.
- 성열관 외(2008). 성취기준의 차용 및 변용. **교육과정연구**, 26(3), 1-22.
- 신항균 외(2002). 수학과 성취기준과 평가기준 및 예시 평가도구 개발 연구. **대한수학교육학회지**, 12(1), 145-162.
- 윤현진 외(2000). **제7차 교육과정에 따른 성취기준과 평가기준 개발 연구-중학교 도덕-**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 장기성(1998). 언어 차용에 관한 연구(Ⅰ). **어문학연구**, 제2집, 43-59.
- 정혜승(2007). 성취 기준 중심 국어과 교육과정 구성에 대한 비판적 고찰. **국어교육**, 123, 183-212.
- 조난심 외(2005). **도덕과 교육과정 개정(시안) 연구 개발**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 천경록(1998). 국어과 절대평가 성취 기준 개발 방안. **청람어문학**, 20, 239-259.
- 허경철 외(1997). **국가 공통 절대평가 기준 교과별 모형 개발 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 한국교육평가학회(2004). **교육평가 용어사전**. 서울: 학지사.
- American Federation of Teachers (2003). *Setting strong standards*. Washington, DC.
- Burnstein, L. et al. (1995/1996). Describing Performance Standards. *Educational Assessment*, 3(1), 9-51.
- Fasko, D. (1994). *Critical Thinking and Moral Reasoning*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 289 506)
- Glatthorn, A. A. et al. (1998). *Performance Assessment and Standard-Based Curricula*. New York: Eye On Education, Inc.
- Halpin, D. & Troyna, B. (1995). The Politics of Education Policy Borrowing. *Comparative Education*, 31(3), 303-310.

- Hauenstein, A. D. (2004). **신교육목표분류학** (김인식 외 역). 서울: 교육과학사. (원저 A Conceptual Framework for Educational Objectives)
- Jewell, P. (1996). *A Reasoning Taxonomy for Gifted Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 442 248)
- Masters, J. C. et al. (1977). Effects of Achievement Standards, Tangible Rewards, and Self-dispensed Achievement Evaluations on Children's Task Mastery, *Child Development*, 48, 217-224.
- Muller, J. (2009). Authentic Assessment Toolbox. <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox>.
- National Educational Goals Panel (1993). *Handbook for local goals report*. Washington DC.
- Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education, in M. Killen · J. Smetana eds. *Handbook of Moral Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ochs, K. (2006). Cross-national policy borrowing and educational innovation. *Oxford Review of Education*, 32(5), 599-618.
- Perie, M. et al. (2008). Writing Performance Level Descriptors: Applying Lessons Learned from the General Assessment to Alternate Assessment based on Alternate and Modified Achievement Standards. Paper presented at the National Council on Measurement in Education. 1-23.
- Phillips, D. (2006). Investigating policy attraction in education. *Oxford Review of Education*, 32(5), 551-559.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Process of Policy Borrowing in Education. *Comparative Education*, 39(4), 451-461.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784.
- Priestley, M. (2002). Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy. *The Curriculum Journal*, 13(1), 121-138.
- Roach, A. T. et al. (2008). Evaluating the alignment among curriculum, instruction, and assessment. *Psychology in the Schools*, 45(2), 158-176.
- Koretz, D. & Deibert, E. (1995/1996). Setting Standards and Interpreting Achievement. *Educational Assessment*, 3(1), 53-81.

• 논문 접수 : 2009년 9월 1일 / 수정본 접수 : 2009년 10월 1일 / 게재 승인 : 2009년 10월 23일

## ABSTRACT

### The Conceptual Confusion of Achievement Standards and Direction for Developing Achievement Standards and Evaluation Standard in Moral Education

Kuk-Hyun Kim

(Associate Research Fellow, Korea Institute for Curriculum and Evaluation)

The term of Achievement Standards was introduced in Korea by the process of policy borrowing from USA. Korea re-borrowed the concept of standards from USA that USA had borrowed from East Asian countries such as Japan, Korea whose educational system is centralized and standardized. The process of borrowing in Korea was not discretionary. A definition of that terms which was suggested by the concept borrower or concept former was not analytical, logical. And It was introduced without it's reason for borrowing or introduction, guiding philosophy or ideology, vision or goals. And so, since 1996 the concept of Achievement standards has been used in a confusing manner among various users such as teacher, researchers, concept borrower. To solve these problems good evaluation standards which describe the degree of knowledge and skills required of each achievement levels and method of writing achievement level descriptors should be developed. because good descriptors are instrumental to the validity and defensibility of the standard setting process.

Key words : Achievement Standards, standard setting, standards, content standards, performance standards, benchmark, Curriculum, Moral Education