

2025  
한국금융교육학회  
정기학술대회

고등학교 금융교육의  
새로운 도약

발표  
02

## 2022 개정 '금융과 경제생활' 성취기준 진술 분석

이경호

서울대학교



**KAFE**  
한국금융교육학회

Korea Association of  
Financial Education

발표 01

# 2022 개정 '금융과 경제생활' 성취기준 진술 분석

이경호<sup>1)</sup>

## I. 서론

2022 개정 사회과 교육과정의 경제 영역에서 주요하게 눈에 띄는 부분 중 하나는 '금융과 경제생활' 과목의 신설이다. 이는 2015 개정 교육과정에 이어 10대 범교과 학습주제 중 하나로 '경제·금융 교육'이 유지되었으며(교육부, 2022. 12. 22.), 사회과 교육과정에서 이러한 국가·사회적 요구사항을 반영한 결과(은지용, 2023: 146)로 볼 수 있다. '금융과 경제생활'의 신설에 따라 2022 개정 사회과 교육과정의 경제 영역은 기존 '경제' 과목에 더하여 또 하나의 고등학교 과목을 포함하게 되었다.

전세계적인 경제 위기나 금융 시장의 변화, 디지털 사회의 도래 등이 개인의 금융 역량을 요구하고 있다는 점에서 이러한 변화는 긍정적으로 평가할 수 있다. OECD(2014: 14-18)에서는 개인의 금융 역량이 강조되는 이유를 다양한 금융 상품과 서비스의 공급과 수요, 정부에서 개인으로의 위험 부담의 변화, 금융 결정에 대한 개인 책임의 확대로 제시하며, 학교 금융 교육의 필요성을 강조하였다. 한국에서도 이러한 금융 교육의 필요성에 대한 공감대에 따라 금융 교육의 필요성에 대한 논의가 이어져 왔고, 2021년 금융소비자보호법이 제정되며 금융교육 정책을 심의·의결하는 기구로 금융교육협의회가 법제화된 바 있다(이윤호, 2021: 17).

이러한 필요성으로 '금융과 경제생활'이 신설되었으나, 이것이 학교 현장의 교육으로 직결되는 것은 아니다. 교육과정의 실행은 교사가 교육과정의 의미를 파악하고 해석하는 과정을 통해서 일어난다는 점(백남진, 2013)에 비추어 볼 때, 개정 교육과정의 의도가 학교 현장으로 이어지기 위해서는 교육과정을 이해하는 과정이 선행된다. 그렇기에 교육과정은 그 취지와 방향성을 명료하게 반영하여 제시하고 있어야 한다. 특히나 교과서 개발이나 학교 수업과 가장 직접적으로 맞닿은 요소는 성취기준으로 볼 수 있다(최정순·설규주, 2014: 2). 이 같은 관점에서 2022 개정 사회과 교육과정의 여러 영역의 성취기준에 관한 연구들이 진행되어왔다(김경래, 2024; 김기환 외, 2023; 배화순, 2024; 이수진, 2023; 지모선·최류미, 2024 등).

1) 제1저자, rudgh258@snu.ac.kr

본 연구는 이러한 관점을 바탕으로 ‘금융과 경제생활’ 교육과정 성취기준의 진술을 분석하는 것을 목적으로 한다. 현재 성취기준의 내용 요소와 행동 요소의 특징은 어떠한지, 그 진술 방식은 어떻게 되어 있는지를 살피는 것을 통해 현행 교육과정이 그 취지에 적합한 내용을 명료히 제시하고 있는지를 확인할 수 있다. ‘금융과 경제생활’이 신설된 과목이라는 점을 고려한다면 이러한 검토가 더욱이 의미를 지닐 수 있다. 나아가, 현재 성취기준 상의 문제점이나 보완점을 확인하여 추후 교육과정 개정 시에 참고할 수 있는 자료로서의 역할을 할 수 있을 것이다.

본 연구는 다음과 같은 순서로 전개된다. II장에서는 사회과의 성취기준 관련 선행연구와 금융 교육에 대한 논의와 이러한 논의에 기반하여 신설된 ‘금융과 경제생활’의 성격과 특징을 살핀다. III장에서는 분석 대상과 분석 준거를 제시하고, IV장에서는 분석 결과와 논의를 제시한다. V장에서는 결론 및 제언을 제시한다.

## II. 사회과 성취기준과 ‘금융과 경제생활’

### 1. 사회과 성취기준 관련 선행연구

7차 교육과정 개정 시기부터 사회과에서 성취기준이 도입되면서, 주요 개념과 원리가 학생들의 학습경험을 나타내는 서술어가 결합된 하나의 문장 형태로 성취기준이 진술되어 왔다(모경환·강대현, 2012: 62). 이러한 성취기준은 미국의 표준 중심 개혁 운동의 영향으로 우리나라에 도입된 것으로 보이며, 이전의 교육과정에서 주제 나열식으로 교과 내용이 진술되던 방식에 비해 진일보한 것으로 볼 수 있다(강대현, 2010). 그럼에도 그 도입 과정에서의 여러 혼선과 교육과정 개발의 다른 쟁점들로 구체적인 진술 방식에서의 미진함이 나타난 측면도 있다(모경환·강대현, 2012: 62). 이러한 점에서 성취기준 도입 이후로 사회과에서는 성취기준이 적절하게 진술되는 방향성에 관한 여러 연구가 나타났다.

모경환·강대현(2012)은 7차 교육과정부터 2009 개정 교육과정까지의 사회과 성취기준의 진술을 분석하여 문제점과 대안을 제시하였다. 서술어 사용에서의 일관성이 부재하다는 점을 문제점으로 확인하며, 내용 요소가 지식이 주가 될 때 지식의 학습에 대한 서술어, 기능 및 사고의 학습에 대한 서술어, 가치·태도에 대한 서술어 사용에서의 원칙을 제안했다. 또한 내용 요소와 서술어 간의 조화가 부족한 문제를 지적하며 서술어의 사용에 대한 고민을 요구하기도 했다.

최정순·설규주(2014)는 체계기능언어학적 방법을 활용하여 2009 개정 교육과정의 성취기준을 분석했다. 분석 결과 학습 내용과 서술어의 관계 측면에서는 학습 내용으로 사실적 지식과 개념적 지식을 주로 다루며, 학교급 별로 비슷한 서술어가 활용되었다는 점, 학습 내용과 학습 활동이 긴밀하게 연계되지 않은 점이 나타났다. 학습 도달점을 진술하는 방식에서는 초등학교와 중학교의 성취기준

진술 방식이 상이하다는 점, 비슷한 동사가 다르게 활용되었다는 점이 나타났다. 학습량의 측면에서는 단원당 내용이 초등학교가 더 많다는 점이 나타났다. 이러한 분석을 바탕으로 내용의 구조와 흐름, 인지 과정 서술어의 활용에 초점을 맞춘 대안을 제시했다.

차조일·강대현(2019)은 2015 개정 교육과정 통합사회의 내용 체계와 성취기준의 서술에 초점을 맞춘 분석을 제시했다. 내용 체계에서의 기능 술어의 의미와 이를 통한 기능이 불명확함, 내용 체계의 기능 술어와 성취기준 진술에 사용된 술어의 불일치, 기능 술어 활용의 비일관성이 문제점으로 제시됐다. 이러한 분석을 바탕으로 역량 중심 교육과정을 체계적으로 개발하기 위해 재구조화의 방향을 교과 역량의 의미 정리, 역량에 기반한 기능 술어의 의미와 적용 방식의 제시, 기능 술어를 내용 요소와 관련하여 재구성할 것으로 제시했다.

유사하게 이바름·김명정(2021)은 2015 개정 교육과정 정치영역의 성취기준을 내용 체계표 상의 기능과 성취기준 상의 기능 술어 등을 바탕으로 분석했다. 내용 체계표 상 나타난 기능 중 ‘분석하기’는 성취기준에서 자주 다뤄진 반면, 아예 다루지지 않은 기능이 나타나는 등의 문제가 드러났다. 이러한 점에서 내용 체계표 상의 기능과 성취기준 상의 일관성을 갖출 필요성을 제시했다.

이소연(2017)과 이수진(2023)은 각각 2015 개정 교육과정의 경제 영역, 2022 개정 교육과정의 법 영역을 Bloom의 신교육목표분류체계를 활용하여 분석하였다. 두 연구 모두 지식 차원에서는 개념적 지식과 메타인지적 지식의 비중이 높았으며, 인지 과정에서는 ‘이해하다’, ‘분석하다’의 비중이 높다는 결과를 제시했다. 더하여 상위 학교급에서 높은 위계의 지식의 비중이 높아지고, 다양한 인지 과정의 술어가 활용되는 등 큰 틀에서 유사한 결과를 확인할 수 있었다.

김기환 외(2023)는 2022 개정 초등 사회과 교육과정의 성취기준을 Bloom의 신교육목표분류체계와 사회과 교과 역량을 통해서 분석했다. 지식·이해의 측면에서는 개념적 지식의 비중이 높으며, 메타인지적 지식은 제시되지 않았으며, 과정·기능의 측면에서는 ‘이해하다’, ‘분석하다’에 해당하는 진술의 비중이 높았다. 가치·태도의 측면에서는 ‘공동체 의식’이 높은 비중을 보인 한편, ‘준법정신’, ‘공공선’과 같은 가치가 제시되지 않았다. 사회과 교과 역량의 측면에서는 정보활용 역량과 관련한 성취기준의 비중이 높았다. 이러한 분석을 바탕으로 메타인지적 지식의 반영, 다양하고 보다 고차적인 인지 과정의 추가, 다양한 가치·태도의 지향, 교과역량 간의 균형 등을 제언했다.

김경래(2024)는 앞선 최정순·설규주(2014)와 마찬가지로 체계기능언어학적 방법을 통해 2022 개정 교육과정의 정치, 법 영역 성취기준 진술을 분석했다. 개념적 지식의 비중이 모든 학교에서 과반을 넘고, 학교급이 높아질수록 절차적, 메타인지적 지식이 증가하는 것으로 나타났으며, ‘이해하기’, ‘분석하기’가 서술어로 많이 활용되었으나 다른 맥락에서 사용되는 경우도 많아 해석이 모호해지는 문제가 나타났다. 더하여 시민교육 관점에서 인지적 관점이 높았으나 참여적 접근으로의 변화 양상이 나타났다. 이러한 분석 결과를 바탕으로 정치 영역과 법 영역의 성취기준 간의 담론 차이에 대한 검토가 필요하며, 법 영역의 실천성에 대한 논의가 필요하다는 점 등을 제언했다.



이러한 선행 연구의 내용을 볼 때 성취기준 도입 초창기에 비해 성취기준이 체계화된 동시에 구체적으로는 여전히 개선이 필요한 지점이 있음을 확인할 수 있다. 특히나, 각기 다른 시기, 영역에 대한 교육과정을 분석하였음에도 공통적으로 개념적 지식의 비중과 ‘이해하다’, ‘분석하다’의 비중이 높다는 점 등의 지적이 있었다는 점은 그 적절성에 대해 고려할 만하다. 다만, 사회과의 각 영역의 특성과 성취기준의 일관성 등을 고려할 때 이것이 무조건적으로 지양되어야 할 것은 아니라는 점은 유의해야 할 것이다.

## 2. 2022 개정 교육과정 ‘금융과 경제생활’

‘금융과 경제생활’은 2022 개정 교육과정의 융합 선택 과목으로 사회과에 신설되었다. 이는 학생의 진로와 적성에 따른 교육이 가능하도록 하는 취지(교육부, 2022. 12. 22.)에 따른 새로운 과목 영역의 신설 과목이다. 본 절에서는 ‘금융과 경제생활’이 신설된 과목이라는 점을 고려하여, 연구 대상인 성취기준에 대한 분석에 앞서 과목의 취지와 내용 등에 대해 간략히 제시하고자 한다.

‘금융과 경제생활’은 그 과목명에서 드러나듯, 금융교육에 대한 강조에서 비롯되어 2022 개정 교육과정에서 신설되었다고 볼 수 있다(은지용, 2023: 134). 그러한 점에서 금융교육의 개념이 과목에 대한 이해에 필수적이다. 금융교육의 개념에 대해서는 OECD의 개념이 가장 보편적으로 사용되고 있는데, OECD(2005)는 금융교육을 “사람들이 금융 상품, 서비스, 개념에 대한 자신의 이해력을 향상시킴으로써 충분한 정보를 보유하고 의사결정을 하며 숨어있는 함정을 피하고 도움을 청할 곳을 알아 자신의 현재뿐 아니라 장기적인 금융 복지를 개선하기 위하여 최선의 행동을 취할 수 있게 해주는 과정”으로 정의했다(한진수, 2019: 6에서 재인용). 이러한 개념을 통하여 볼 때 금융교육은 개인의 금융생활에 필요한 지식, 기능, 가치·태도를 함양하여 개인이 금융 복지(financial wellbeing)를 얻을 수 있도록 하는 것으로 볼 수 있다.

금융교육이 최근 더 강조되는 이유로는 현대 사회의 여러 변화와 맞닿아 있다. OECD(2014: 14-15)에서는 다양한 금융 상품과 서비스의 공급과 이에 대한 수요 증가, 금융 생활에 대한 책임이 국가와 고용주로부터 개인으로 옮겨간다는 점과 개인의 책임 증가 등을 금융교육이 필요한 이유로 제시하며, 금융교육에 대해 강조했다. 금융교육협의회에서도 가계 부채 증가, 저금리·고령화에 따른 자산관리의 중요성, 고위험 금융상품, 디지털 금융 소외 현상 등에 따라 금융교육이 강화되어야 할 필요를 제시했다(금융위원회, 2020. 5. 1.).

이러한 필요성에 따라 2015 개정 교육과정, 2022 개정 교육과정의 범교과 학습 주제 10개 중 하나로 경제·금융교육으로 포함되어 있었다. 특히나 2022 개정 교육과정에서 이러한 국가·사회적인 요구가 교육과정에 적극적으로 반영되며 ‘금융과 경제생활’ 과목의 신설로 이어졌다(은지용, 2023: 135). 이러한 ‘금융과 경제생활’의 내용은 지식·이해 범주의 4개 영역, 각 6개씩의 내용 요소로 구성되었다(교육부, 2022: 287).

이와 같은 내용의 구성 과정과 방향, 주안점에 대해서는 교육과정을 개발에 참여한 박형준·김주현(2023)의 연구에서 확인할 수 있는데, 해당 연구에서는 교육과정의 방향을 1) 학생들의 삶과의 연계, 2) 성취기준 및 학습량의 적정화, 3) 안정된 금융 생활에 필요한 역량 강화로, 주안점을 1) 사회적 변화를 반영한 맞춤형 금융교육, 2) 범교과 학습 주제 및 국가·사회적 요구사항 반영, 3) 융합 선택 과목의 취지를 반영한 통합적 접근 및 중복성 배제로 제시했다(박형준·김주현, 2023: 5-8). 즉, 지나치게 분량이 많아지거나 중요되는 것을 지양하는 한편, 학생 삶과 연계되어 금융 역량을 강화할 수 있는 시의성 있는 교육과정을 개발하고자 한 것으로 볼 수 있다.

### III. 연구 방법

#### 1. 분석 대상

금융과 경제생활 과목의 성취기준 12개를 분석 대상으로 결정하였다. 이때 사회과 교육과정에서 성취기준이 중문 형태로 제시된다는 점(모경환·강대현, 2012: 68)을 고려하여 각 성취기준을 2개 문장으로 구분하여 총 24개의 문장을 분석 대상으로 삼았다.

#### 2. 분석 준거

분석 준거는 체계기능언어학의 논의를 바탕으로, 사회과 성취기준을 분석한 최정순·설규주(2014)의 분석틀을 일부 수정하여 사용했다. 체계기능언어학에서는 상황적 맥락에 따라 언어의 구조, 형식, 기능 등이 다르게 나타난다고 보고, 언어의 의미가 형성되는 상황적 맥락을 영역, 관계, 양식으로 구분했다. 각 맥락에 따른 언어의 의미를 간략히 설명하면 다음과 같다. ‘영역’은 글의 주제나 목적에 해당하는 것으로 ‘영역’에서 언어는 글이 목적이나 주제에 맞게 진술되고 있는가에 대한 ‘관념적 의미(ideational meaning)’를 형성한다. ‘관계’는 상호작용 상황에서 언어가 사용되는 형태를 말하는데, 독자와 저자와의 사회적, 감정적 관계 등이 어떻게 표현되고 있는가에 대한 ‘상호적 의미(interpersonal meaning)’를 나타낸다. 마지막으로 ‘양식’은 글의 형식과 관련된 것으로 문어체나 구어체, 글의 진행 방식이나 문장에서 사용된 단어의 개수 등 ‘구성적 의미(textual meaning)’를 형성한다(Butt et. al., 2006: 최정순·설규주(2014)에서 재인용).

이러한 구분을 사회과 성취기준 분석에 적용하기 위해 최정순·설규주(2014)는 각 영역을 학습 내용과 서술어의 관계(관념적), 학습 도달점 진술 방식(상호적), 학습량 및 학습 내용 구조(구성적)를 바탕으로 분석하였다. 구체적으로 관념적 의미를 분석하는 데에는 동사에 초점을 맞추어 Bloom의 신표준교육목표분류체계를 분석틀로써 활용하였다. 상호적 의미를 분석하는 데에는 성취기준에서 학습 도달

점을 진술하는 방식이 어떠한지를, 구성적 의미를 분석하는 데에는 학습 내용의 양과 정도, 그리고 내용의 전개 방식을 고려했다. 이러한 최정순·설규주(2014)의 분석틀은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 최정순·설규주(2014)의 사회과 성취기준 분석틀

텍스트 의미	분석 초점	분석 요소	분석 대상
관념적 의미	학습 내용과 서술어의 관계 및 학습 환경 관련 용어 사용	- 학습 내용과 서술어의 관계 - 학습 환경 관련 용어의 활용	- 학습 주체(학습자) - 학습 내용 (사실, 개념, 절차) - 학습 활동 (무엇을 하다) - 학습 환경 (언제, 어디서, 어떻게)
상호적 의미	학습 도달점 진술 방식	- 학습 활동 진술 방식 - 태도의 진술 방식	- 서술어 (동사)
구성적 의미	학습 내용의 구조	- 학습 내용 - 주제의 구조 및 배열	- 여휘 수 - 내용 요소 수준 - 문장 순서

최정순·설규주(2014: 4)에서 인용

본 연구는 이러한 분석틀의 방식을 동일하게 활용하되, 다음과 같은 네 가지를 일부 수정했다. 첫째, 관념적 의미의 분석 대상에서 학습자는 교육과정 진술에서 생략된 한편, 모든 문장에서 동일하게 학생으로 제시된다는 점을 고려하여 제외했다. 둘째, 관념적 의미를 분석하기 위한 Bloom의 신교육 목표분류체계는 사회과 교육과정의 성취기준 진술 변화에 맞추어 이수진(2023)에서 2015, 2022 개정 교육과정을 위해 제시한 내용을 활용했다. 해당 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> Bloom의 신교육목표분류체계 내 지식 및 인지 과정 요소

차원	분류	의미	하위 유형/동사
지식	사실적 지식	교과의 문제를 해결하거나 학습하기 위해 숙지해야 할 기본 요소	- 전문용어에 대한 지식 - 구체적 사실과 기본 내용 요소에 대한 지식
	개념적 지식	요소들이 통합적으로 기능하도록 하는 상위 구조 내에서 기본 요소들 사이의 상호관계	- 분류와 유목에 대한 지식 - 원리와 일반화에 대한 지식 - 이론·모형·구조에 대한 지식
	절차적 지식	어떤 것을 실행할 때 필요한 방법, 수행방법, 탐구방법, 기능을 활용하기 위한 준거	- 교과에 특수한 기능과 알고리즘에 대한 지식 - 교과에 특수한 기법과 방법에 대한 지식 - 적절한 절차의 사용 시점 결정 기준에 대한 지식
	메타인지적 지식	지식의 인지에 대한 인식 및 지식과 인지 전반에 대한 지식	- 전략적 지식 - 맥락이나 상황적 지식을 포함한 인지 과제에 대한 지식 - 자기-지식(self-knowledge)

차원	분류	의미	하위 유형/동사
인지 과정	기억하다	장기기억으로부터 관련된 지식을 인출	- 알아보다/확인하다/상기하다
	이해하다	구두, 문자, 그래픽을 포함한 수업 메시지에서 의미를 구성	- 해석하다/예증하다/분류하다/요약하다/추론하다/비교하다/설명하다
	적용하다	특정한 상황에 어떤 절차들을 사용하거나 시행	- 집행하다/실행하다
	분석하다	자료를 부분으로 나누고, 그 부분들 간의 관계나 부분과 전체 간의 관계가 어떻게 되어 있는가를 결정	- 구별하다/조직하다/귀속하다
	평가하다	준거나 기준에 따라 판단	- 점검하다/비판하다
	창안하다	요소를 전체로, 또는 요소를 새로운 패턴이나 구조로 재조직	- 생성하다/계획하다/산출하다

이수진(2023: 245)에서 인용

셋째, 최정순·설규주(2014)의 연구에서는 학습 도달점 진술 방식을 ‘무엇하다’와 ‘무엇할 수 있다’의 구분을 통해 확인했었는데, ‘금융과 경제생활’의 성취기준에서는 ‘무엇하다’의 형식으로 진술이 통일되었다는 점을 고려해 그 내용적인 부분을 통해 학습 도달점 진술 방식을 확인했다. 넷째, 구성적 의미에서 어휘 수와 내용 요소 수준은 하나의 과목만을 살피는 데에 적절치 않다고 판단하여 문장 순서를 통해 학습 내용의 구조 및 배열을 확인했다. 이러한 수정을 바탕으로 한 본 연구의 분석틀은 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 본 연구의 사회과 성취기준 분석틀

텍스트 의미	분석 초점	분석 요소	분석 대상
관념적 의미	학습 내용과 서술어의 관계 및 학습 환경 관련 용어 사용	- 학습 내용과 서술어의 관계 - 학습 환경 관련 용어의 활용	- 학습 내용 (사실, 개념, 절차, 메타인지) - 학습 활동 (무엇을 하다) - 학습 환경 (언제, 어디서, 어떻게)
상호적 의미	학습 도달점 진술 방식	- 학습 활동 진술 방식 - 태도의 진술 방식	- 서술어 (동사)
구성적 의미	학습 내용의 구조	- 학습 내용 - 주제의 구조 및 배열	- 문장순서

최정순·설규주(2014: 4)에서 일부 수정

## IV. 분석 결과 및 논의

### 1. 관념적 의미

#### 1) 학습 내용과 학습 활동: Bloom의 신교육목표분류체계 분포

관념적 의미에서 학습 내용과 학습 활동을 보기 위한 Bloom의 신교육목표분류체계에 따른 ‘금융과 경제생활’의 성취기준은 다음 <표 3>과 같이 분포된 것으로 확인할 수 있다.

<표 3> 신교육목표분류체계에 따른 ‘금융과 경제생활’ 성취기준 분포

		인지 과정 차원					계(%)	
		기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다		창안하다
지식 차원	사실적 지식	-	3.5 <sup>2)</sup> (14.6%)	-	-	-	-	3.5 (14.6%)
	개념적 지식	-	5 (20.8%)	-	4 (16.7%)	-	-	9 (37.5%)
	절차적 지식	-	0.5 (2.1%)	3 (12.5%)	3.5 (14.6%)	0.5 (2.1%)	-	7.5 (31.3%)
	메타인지적 지식	-	-	2.3 (9.6%)	-	0.7 (2.9%)	1 (4.2%)	4 (16.7%)
계(%)		0 (0%)	9 (37.5%)	5.3 (22.1%)	7.5 (31.3%)	1.2 (5.0%)	1 (4.2%)	24

지식 차원의 내용은 개념적 지식(9회), 절차적 지식(7.5회), 메타인지적 지식(4회), 사실적 지식(3.5회)의 순서로 그 비중이 높았다. 개념적 지식의 비중이 높은 것은 다른 사회과 성취기준에 대한 선행 연구(김경래, 2024; 설규주·최정순, 2014; 이소연, 2017; 이수진, 2023) 등과 유사한 결과로, 그 영역과 교육과정이 상이하다는 점에서 엄밀한 것은 아니지만 사회과 성취기준의 일반적인 특성이 드러나는 것으로 볼 수 있다.

주목할 만한 점은 절차적 지식의 비중이 다른 선행연구들에 비해서 높게 제시되었다는 점이다. 이러한 지점은 ‘금융과 경제생활’이 실생활 관련성을 강조하며, 과목 이수를 통해서 학생들이 활용할 수 있는 지식을 학습할 수 있도록 구성되었다는 점과 관련된다 볼 수 있다. 구체적으로 절차적 지식에 해당하는 학습 요소로는 ‘금융 생활에 필요한 금융 정보’, ‘예산의 의미와 예산 관리 방법’, ‘활용할 수 있는 예금자 보호 제도와 투자자 보호 제도’ 등이 있었는데, 학생이 실생활에서 금융 행위를 할

2) 각 문장에서 학습 요소가 2가지 이상 제시되거나 서술어가 2가지 이상 제시되는 경우가 있었다. 이러한 경우 이를 구분하여 분석하였으나, 그 비중이 다른 문장에 비해 높아지는 것을 피하고자 2개의 요소가 있는 경우 0.5로, 3개의 요소가 있는 경우 0.3과 0.7로 나누어서 제시했다.

때 활용할 수 있는 요소를 포함하고자 노력한 지점을 확인할 수 있다.

다만 우려할 만한 지점은 메타인지적 지식의 비중이 다소 낮다는 것이다. 선행연구들에서는 고등학교 단계에서는 이전 학교급에 비해서 메타인지적 지식의 비중이 높아진다는 점을 제시했다(이소연, 2017; 이수진, 2023). ‘금융과 경제생활’이 고등학교 융합 선택 과목이라는 점을 고려한다면 학교급에 비해서 메타인지적 지식이 부족한 측면이 있다. 고차사고력이 합리적인 시민 양성을 위한 핵심 목표 중 하나라는 점을 고려한다면(모경환, 2024: 262), 현행 교육과정이 학생들이 실생활에서 금융 행위를 하는 데에는 유용할 것으로 보이지만 금융 역량의 전반적인 함양에 적합할지에 대한 고민이 필요하다.

인지 과정 차원에서는 ‘이해하다’(9회), ‘분석하다’(7.5회), ‘적용하다’(5.3회), ‘평가하다’(1.2회), ‘창안하다’(1회)의 순서로 그 비중이 높았으며, ‘기억하다’는 성취기준 중에 나타나지 않았다. 이러한 인지 과정의 분포 순서는 앞선 지식 차원과 마찬가지로 다른 사회과 성취기준에 대한 선행연구들과 비슷한 양상을 보였다. 다만, 이전의 연구들에 비해서 ‘적용하다’가 높은 비중을 차지하며 실생활 관련성에 대한 의도를 다시 확인할 수 있다.

‘이해하다’로 구분된 서술어로는 ‘이해하다’가 7회, ‘인식하다’, ‘비교하다’가 각 1회씩 나타났다. 이러한 서술어의 통일은 모경환·강대현(2012: 70)에서 지식의 학습 활동 및 결과를 제시하는 경우 ‘이해하다’로 통일하는 것이 바람직하다고 제시한 것의 결과로 볼 수 있다. 다만, 이러한 방식으로 통일하는 것이 적절하다고 판단한다면 “계약(약관)의 중요성을 인식한다.”, “주요 보험 상품의 특징을 비교한다.”의 경우에도 ‘이해하다’라는 서술어가 적용 가능하지는 않을지 검토가 필요하다.

‘분석하다’의 경우 ‘탐구하다’가 5회, ‘탐색하다’가 2회, ‘구분하다’가 1회 활용되었으며, ‘적용하다’의 경우는 ‘결정하다’, ‘이용하다’, ‘수립하다’ 등 6회가 각기 다른 서술어가 활용되었다. ‘평가하다’의 경우 ‘평가하다’가 2회, ‘점검하다’가 1회 나타났다. 이러한 서술어 사용은 앞선 ‘이해하다’가 통일적으로 제시된 것과는 조금 다른 양상으로 볼 수 있다. 인지 과정의 성격상 이해하는 활동보다 고차원적인 활동에서는 다양한 서술어가 적용되는 것이 필요할 것으로 이러한 지점을 이해해볼 수 있으나, 통일성 있는 서술어 사용이 교육과정 진술의 해석을 용이하게 하지는 않을지에 대한 검토 또한 필요한 것으로 보인다.

## 2) 학습 환경

언제, 어디서, 어떻게 등을 포함하는 학습 환경에 관한 내용은 ‘금융과 경제생활’ 교육과정에서 대부분 생략되어 있었다. 즉, 성취기준은 대부분 학습 요소와 서술어로만 구성된 형태를 보이고 있었다. 이는 성취기준이 학습 내용에 주로 초점을 맞추어 제시되었음을 보이며 성취기준에서 교수·학습 방법이나 과정 등을 명시하지 않는 추세와 맞닿아있다(최정순·설규주, 2014: 8-9).

그럼에도 몇 가지 문장에서 그러한 학습 환경에 관한 내용을 확인할 수 있었다. 예를 들어, “지출에



영향을 미치는 요인을 파악하여 합리적인 소비를 실천한다.”, “저축과 투자의 장단점을 고려하여 자기 책임의 원칙에 따라 저축과 투자를 결정한다.”, “신용에 영향을 미치는 요인을 파악하여 자신의 신용을 효과적으로 관리하는 방법을 탐구한다.” 등이 그러한 문장이다. 이때 문제가 되는 것은 학습 환경에 관한 내용이 제시되는 것이 필수적이지 않다면 서술상의 통일성을 저해할 수 있고, 필수적이라면 그 내용이 서술어를 이중으로 제시한 것과 같이 혼란을 줄 수 있다는 것이다.

“지출에 영향을 미치는 요인을 파악하여 합리적인 소비를 실천한다.”는 문장을 살펴본다면, 서술어는 ‘실천한다’로 되어 있음에도 ‘파악하여’라는 내용이 또 다른 서술어처럼 나타나고 있음을 확인할 수 있다. 이러한 경우 이것이 요인을 파악하는 것과 합리적인 소비를 실천하는 것으로 나누어서 학습되어야 하는 내용일지, 혹은 합리적인 소비를 실천하는 방법으로써 전자의 내용이 필요한 것일지 모호하다. 특히나, 이전 성취기준에서는 “소득에 영향을 미치는 다양한 요인을 탐구한다.”라고만 되어 있었는데, 두 성취기준이 비슷한 방식으로 서술되다가 마지막 부분에만 달라지고 있어, 학습 요소가 다소 많아 보이는 상황이다.

물론 이러한 학습 환경에 대한 내용이 필수적이라고 판단이 된다면 집필자의 의도에 따라 작성할 수 있어야겠지만, 그렇지 않은 상황이라면 성취기준 해설이나, 성취기준 적용 시 고려 사항 등에서 이러한 내용을 충분히 제시할 수 있을 것으로 보인다. 이러한 점에서 학습 환경과 관련하여 수정이 가능할 것이라 생각되는 지점을 제시하면 다음과 같다. 먼저, “신용에 영향을 미치는 요인을 파악하여 자신의 신용을 효과적으로 관리하는 방법을 탐구한다.”는 문장은 앞서 논의한 문장과 유사한 구조를 보이고 있는데, 이 문장의 경우는 ‘신용에 영향을 미치는 요인을 파악한다’는 내용이 없더라도 의미상 큰 차이가 없을 것으로 생각된다. “저축과 투자의 장단점을 고려하여 자기 책임의 원칙에 따라 저축과 투자를 결정한다.”는 문장은 해당 성취기준 앞의 2개 성취기준이 각각 저축과 투자에 대해 설명하고 있다는 점에서 ‘저축과 투자의 장단점을 고려하여’의 부분이 삭제될 수 있을 것으로 보인다.

## 2. 상호적 의미

### 1) 학습 도달점의 층위

‘금융과 경제생활’은 1개 과목으로 그 성취기준의 서술 방식을 통일하여 구성하였다. 그렇기에 서술어의 형태에서는 일관성을 확인할 수 있었다. 대체로 특정 개념을 이해하고, 이를 적용하거나 분석한다는 방식으로 서술되었다. 그러나, 학습 도달점의 내용을 고려할 때 다소 층위가 다른 몇 가지 성취기준이 있었다.

첫째, “단기와 장기의 관점을 고려하여 합리적인 금융 의사 결정을 한다.”라는 문장은 다른 성취기준에 비해서 높은 층위의 학습 도달점을 제시하는 것으로 볼 수 있다. 같은 단원에 포함된 “디지털 금융 서비스를 효과적으로 이용한다.”, “주요 금융 소비자 보호 제도를 탐구한다.”는 내용을 본다면

그러한 차이가 확연히 드러날 수 있는데, 구체적인 내용에 대해서 적용, 탐구하는 것에 비해서 합리적인 금융 의사 결정을 하는 것은 학생들에게 요구하는 지점이 높다. 특히나, ‘금융과 경제생활’은 해당 과목을 통해서 학생들이 합리적인 의사 결정하도록 하는 능력을 기르는 것을 목표로 하고 있다(교육부, 2022: 285). 이는 과목 전체를 이수하여 습득할 수 있는 내용을 하나의 성취기준에서 다시 제시하는 것으로 해당 성취기준의 위치가 다소 어색하게 보임을 확인할 수 있다.

“지출에 영향을 미치는 요인을 파악하여 합리적인 소비를 실천한다.”는 문장 또한 학습 도달점의 층위가 “소득에 영향을 미치는 다양한 요인을 탐구한다.”는 유사한 성취기준의 문장을 고려할 때에 다소 높게 설정된 것으로 보인다. 두 성취기준에서 소득, 지출의 개념을 이해하고 이에 대한 요인을 탐구하는 것을 내용으로 제시하면서, 추가적으로 실천에 관한 내용이 포함된 것이다. 물론 과목을 이수하는 학생의 경우, 소득은 없음에도 소비 생활을 하는 경우가 다수 있을 수 있다는 점에서 이것이 달성될 수 없는 학습 도달점으로 보이지는 않는다. 다만, 다른 성취기준들에서 제시하는 학습 도달점의 층위에서 한 단계 나아간 학습 도달점을 제시하는 것이 적절한지에 대한 고민은 필요할 것으로 보인다.

마지막으로 “신용 사용의 결과를 고려한 책임감 있는 신용 관리 태도를 기른다.”는 문장 또한 다른 성취기준과는 다른 학습 도달점을 제시하고 있다. 해당 문장은 신용 관리 태도를 기르고, 신용을 관리하는 방법을 탐구하는 것으로 설명되는 성취기준에 포함되어 있다. 이때 신용 관리 태도와 방법이 어느 정도 포함 관계로 설명될 수 있다는 점에서 다소 어색함이 있다. 특히나 태도를 기른다는 서술이 해당 성취기준 전체를 통해서 도달해야 할 다소 높은 학습 도달점을 다루는 것이 아닐지 검토가 필요할 것으로 보인다.

## 2) 학습 도달점의 내용

학습 도달점의 내용적 측면과 관련해서는 같은 도달점으로 서술되었는데 실질적인 내용이 다른 경우, 유사한 학습 도달점이 다르게 제시된 경우, 학습 도달점이 여러 가지로 제시된 경우를 확인할 수 있다. 첫 번째로 “요인을 탐구한다.”, “제도를 탐구한다.”, “방법을 탐구한다.”는 용법이 자주 등장하는데, 이때 그 의미가 조금씩 상이하거나 모호한 문제가 있다. “저축에 영향을 미치는 요인을 탐구한다”라고 쓰였을 때는 이는 일정 부분 요인을 이해하는 것과 비슷하게 사용되는 반면, “자신의 신용을 효과적으로 관리하는 방법을 탐구한다.”라고 할 때에 이는 방법을 활용하는 것까지를 고려한 것으로 보여 그 의미가 다소 다른 것으로 보인다.

두 번째로 제시된 내용은 유사한 학습 도달점이 다르게 제시된 경우를 확인할 수 있다. 예를 들어 ‘탐구하다’와 ‘탐색하다’의 구분이 불분명하고, 두 가지 모두 여러 방식으로 해석될 수 있는 문제가 있다. “주요 금융 소비자 보호 제도를 탐구한다.”와 “예금자 보호 제도와 투자자 보호 제도를 탐색한다.”는 거의 동일한 방식으로 내용을 제시하고 있으나, 그 서술어가 달라져 이것을 다르게 해석해야

하는지 혹은 동일하게 보아야 하는지 불분명한 측면이 있다. ‘탐구하다’와 ‘탐색하다’에 대한 서술의 모호함은 최정순·설규주(2014), 이수진(2024)에서도 지적된 문제로 ‘금융과 경제생활’을 포함한 사회과 교육과정의 진술에서 ‘탐구하다’, ‘탐색하다’의 의미와 활용에 대한 논의가 필요할 것으로 보인다.

다른 경우로는 ‘자신의’가 나타나는 문장이 있다. 이러한 문장은 “자신의 금융 생활에서 예산을 수립·점검·평가한다.”, “자신의 신용을 효과적으로 관리하는 방법을 탐구한다.”의 두 문장이 있다. 이러한 문장에서는 학생 자신의 예산, 신용을 관리하도록 하는 내용을 담고 있기에 특히나 ‘자신의’라는 표현을 통해서 학생 주체를 강조하는 것으로 보인다. 그러나 “안정적인 노후 대비 계획을 설계한다.”에서는 해당 표현이 들어있지 않았으며, 다른 문장의 경우도 학생 자신의 의사 결정, 투자, 저축 등을 하는 능력을 포함할 것을 요구하는 것이라 볼 수 있다는 점에서 그 내용적인 차이는 없으나 제시 방식만이 다른 경우로 볼 수 있다. 이러한 양상은 성취기준의 해석을 다소 혼란스럽게 할 수 있다는 점에서 재고가 요구된다.

마지막으로 학습 도달점이 여러 가지로 제시된 경우가 있다. 명시적으로 두 가지, 세 가지 서술어가 제시되며 학습 도달점이 여러 가지로 제시된 문장이다. 이는 “행복하고 안전한 금융 생활에 필요한 금융 정보를 탐색하고 평가한다.”와 “자신의 금융 생활에서 예산을 수립·점검·평가한다.”의 두 문장이 해당한다. 이와 같은 진술은 해당 성취기준을 통해서 도달해야 할 지점이 모호해지거나 과도해질 수 있다는 점에서 수정이 필요할 것으로 생각된다. 예컨대, 예산을 평가하는 것으로 성취기준을 수정한다면 수립하고 점검하는 과정이 일정 포함되며 성취기준이 명료해질 수 있을 것이다. 또한, 앞서 관념적 의미에 대한 논의에서 학습 환경이 제시되는 경우 서술어가 모호해질 수 있다는 점을 지적했는데 이러한 부분이 간접적으로 학습 도달점을 모호하거나 과도하게 한다는 점에서도 수정이 필요한 것으로 보인다.

### 3. 구성적 의미

구성적 의미를 파악하는 데에는 주제의 구조 및 배열을 살펴보았는데, 이때 각 단원이 독립적으로 구성된다는 점을 고려하여 각 대단원 성취기준의 배열을 확인했다. (1) 행복하고 안전한 금융 생활의 성취기준 흐름은 ① 금융 정보와 단·장기 관점을 통한 금융 의사결정 ② 디지털 금융 환경과 금융 서비스 ③ 계약의 중요성과 주요 금융 소비자 보호 제도로 되어있다. 전반적으로 대단원의 주제에 맞지 않는 내용 요소는 없는 것으로 보이나, 여러 금융 정보를 바탕으로 금융 서비스를 활용하고, 계약을 진행한다는 흐름에서 금융 의사결정이 앞서 제시되는 것은 다소 어색한 측면이 있다. 앞선 논의에서도 해당 성취기준의 내용이 ‘금융과 경제생활’ 전체의 목표와도 동일하다는 점에서 다소 어색하다는 점을 확인했는데, 구성적 의미에서도 마찬가지로 해당 내용의 위치를 조정할 필요를 확인할 수 있다.

(2) 수입과 지출의 성취기준 흐름은 ① 수입과 소득의 개념 ② 소비 지출의 개념과 합리적인 소비 ③ 예산의 의미와 예산 관리 방법의 실천으로 볼 수 있다. 이러한 구성은 학생들이 소득, 지출을 고려하여 예산의 개념을 이해하고 이를 실행에 옮기도록 한다는 점에서 자연스럽다. 다만, ②에서 제시된 합리적인 소비는 소비에서 다뤄질 수도 있으나 예산의 개념을 제시한 후 예산의 실천 측면으로 구성 되어도 어색함은 없을 것으로 보인다.

(3) 저축과 투자의 성취기준 흐름은 ① 저축과 저축 상품에 대한 이해 ② 투자 상품에 대한 이해 ③ 저축과 투자의 결정과 예금자/투자자 보호 제도로 되어 있다. 학생들이 자신의 자산을 관리하는 방법으로써 저축과 투자의 개념을 이해하고, 이를 결정하도록 이어지는 흐름은 논리적으로 구성된 것으로 보인다. 다만, 본 대단원의 구성상 논리성에는 문제가 없지만 예금자/투자자 보호 제도가 (1) 행복하고 안전한 금융 생활의 주제와도 중첩될 수 있다는 점에서는 고려가 필요하다.

(4) 신용과 위험 관리의 성취기준 흐름은 ① 신용의 개념과 신용 관리 방법 ② 위험 관리의 개념과 보험의 원리 ③ 노후 설계의 필요성과 연금을 통한 노후 설계로 볼 수 있다. 이러한 구성은 신용과 위험 관리, 노후 설계가 각각 연계되는 흐름이라고 보기에는 어려움이 있으며, 각각 성취기준이 다른 영역의 내용을 다루는 것으로 생각된다. 금융교육 표준안(이소연 외, 2020)의 중영역 기준으로 신용 관리와 대출, 위험관리와 보험, 은퇴설계로, National Standards for Personal Financial Education(CEE & Jump\$tart, 2021)에서는 Managing Credit, Managing Risk에서 신용, 위험 관리를 다루고 여러 영역에서 연금을 다루고 있다. 이러한 점을 고려할 때 그 영역의 성격상 일관성 있는 구조를 갖기는 어려운 내용 요소를 한정된 교육과정의 성취기준에 포함하는 과정에서 다소 부자연스러운 나열 구조가 나타난 것으로 보인다.

## V. 결론 및 제언

본 연구는 2022 개정 사회과 교육과정에서 신설된 ‘금융과 경제생활’의 성취기준 진술을 체계기능 언어학적으로 분석하였다. 구체적으로는 ‘금융과 경제생활’의 성취기준 12개를 24개 문장으로 구분하여 관념적 의미를 학습 내용과 서술어의 관계와 학습 활동 관련 용어 사용을 통하여, 상호적 의미를 학습 도달점 진술 방식을 통하여, 구성적 의미를 학습 내용의 구조를 통하여 분석했다.

관념적 의미에서 학습 내용과 서술어의 관계는 Bloom의 신교육목표분류체계를 활용하여 분석했다. 분석 결과 지식 차원에서는 개념적 지식, 절차적 지식, 인지 과정 차원에서는 ‘이해하다’, ‘분석하다’, ‘적용하다’의 비중이 높게 나타났다. 지식 차원에서는 절차적 지식의 비중이 높아 교육과정이 실생활에 적용하는 데에 적합하게 구성되었다는 점을 확인할 수 있는 한편, 메타인지적 지식의 비중이 낮다는 점은 학교급을 고려할 때 부족함이 있었다. 인지 과정 차원에서는 ‘적용하다’가 높은 비중을 차지하고 있어 실생활에 대한 의도를 다시 확인할 수 있었다. 더하여 ‘이해하다’로 통일되지 않은 서



술어와 ‘분석하다’, ‘적용하다’의 서술어가 다양하게 활용되고 있다는 점을 확인했다. 학습 환경의 측면에서는 생략되지 않은 학습 환경이 오히려 성취기준을 해석하는 데에 어려움을 야기할 수 있음을 확인했다. 이러한 측면들을 고려할 때 성취기준이 반드시 통일된 형식을 갖춰야 하는 것은 아닐지라도 어느 정도의 원칙이 정해졌을 때에 이를 따르는 것이 적절한 진술 방식일 수 있음을 확인할 수 있다.

상호적 의미의 분석 결과 학습 도달점의 층위와 내용에서 미비점을 확인할 수 있었다. 일부 성취기준에서는 학습 도달점의 층위가 다른 성취기준에 비해 높은 경우가 나타났는데, 이는 성취기준 전반을 해석할 때 다소 어색함이 있는 진술 방식일 것으로 보인다. 학습 도달점의 내용을 볼 때는 같은 도달점으로 서술되었음에도 실질적인 내용이 다른 경우, 유사한 학습 도달점이 다르게 제시된 경우, 학습 도달점이 여러 가지로 제시된 경우를 확인할 수 있었다. 이러한 세 경우 모두 해당 성취기준에서 도달하기를 요구하는 지점이 어디인지를 모호하게 하여 그 해석을 어렵게 한다는 점에서 수정이 필요할 것으로 생각된다.

구성적 의미의 분석 결과 각 단원에서 대체로 적절한 논리적인 흐름으로 내용이 구성되었음을 확인할 수 있다. 다만, 구체적인 내용 중 일부는 흐름에 어색하거나, 다른 단원에 적절할 수 있다는 점에서 논의가 필요하다. 특히나 (4) 신용과 위험 관리의 성취기준은 각 성취기준 내에서는 문제가 없으나, 단원 전체적으로는 논리적 흐름이 없이 나열되어 있음을 확인했다. 이는 학습량의 적정화 문제로 단원과 성취기준의 수를 조정해야 하는 상황(박형준·김주현, 2023: 6)에서 기인한 것으로 생각된다. 그룹에도 하나의 단원이 전반적으로 논리적인 흐름을 갖추지 못하고 있음에 대해서는 내용 요소의 추가적인 감축 등의 방안으로 그러한 흐름을 갖추도록 하는 것이 완결된 교육과정으로써 더 의미가 있을 수 있어 보인다.

이러한 분석 결과와 논의 내용을 바탕으로 세 가지 제언을 제시하고자 한다. 첫째, 사회과 교육과정에서 성취기준을 작성할 때 활용할 수 있는 원칙 혹은 방향에 관한 연구가 추가적으로 필요하다. 모경환·강대현(2012) 등의 논의를 통해서 어느 정도의 진술 원칙이 정리되었음에도 ‘탐구하다’ 등의 서술어에 대한 문제 제기는 여러 연구에서 나타났다(이수진, 2022; 최정순·설규주, 2014). 이러한 문제가 본 연구에서도 확인된 만큼 성취기준의 적절한 진술에 대한 논의가 계속해서 이어질 필요가 있다.

둘째, 기존의 성취기준 작성에 대한 원칙과 새로이 활용될 원칙에 대한 공유가 필요하다. 어떠한 경우 특정 서술어를 쓰도록 하며, 이러한 서술어는 어떠한 방식으로 해석될 수 있는지에 대한 공유는 교육과정을 해석하고자 하는 사람들에게 오독의 가능성을 줄이고, 명료한 이해를 도울 수 있을 것으로 생각된다. 또한 교육과정을 개정하는 과정에서도 기존의 자료를 바탕으로 그러한 원칙을 준수하면서 일정 부분 개선하여 활용한다면 사회과 교육과정이 시기에 따라 정교해지는 효과를 지닐 수 있을 것으로 보인다.

셋째, 성취기준 외에도 교육과정의 다른 요소에 대한 체계기능언어학적 분석 등의 분석 연구가 필요하다. 본 연구에서는 성취기준에 초점을 맞추어 교육과정을 분석하였지만 교육과정에는 이외에도

성격 및 목표, 성취기준 해설, 성취기준 적용 시 고려 사항, 교수·학습 및 평가 등의 내용이 포함되어 있다. 교육과정이 단순한 지침이라기보다는 교과서와 실제 학교 수업 등에도 강한 영향력을 미치는 문서라는 점을 고려할 때(최정순·설규주, 2014: 6)에 각 내용에 대한 구체적인 분석과 논의가 이루어져야 한다. 이러한 과정을 통해 사회과 교육과정이 더욱 정교해지고 교육 현장에서도 유용한 도구가 될 수 있기를 바란다.

- 준비 1차 회의: 2014.7.1. 학회 준비 1차 회의 (금감원 회의실, 김종호,이원경, 한진수)



## 참고문헌

- 강대현(2010). 사회과 성취기준 개발 논의와 결과에 대한 반성 -7차 교육과정 이후 성취기준 개발 논의와 결과를 중심으로-. **시민교육연구**, 42(1), 1-24.
- 교육부(2022). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2022-33호 [별책 7].
- 교육부(2022. 12. 22). '2022 개정 초·중등학교 및 특수교육 교육과정 확정·발표'.  
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020402&opType=N&boardSeq=93459>. (2024. 10. 23. 접속)
- 금융위원회(2020. 5. 1.). 금융교육협의회, 「**금융교육 개선 기본방향**」 의결.  
<https://www.fsc.go.kr/no010101/74302>. (접속일: 2024. 12. 4.)
- 김경래(2024). 2022 개정 사회과 교육과정 성취기준 진술에 관한 체계기능언어학적 분석: 정치, 법 영역을 중심으로. **시민교육연구**, 56(3), 301-332.
- 김기환·이신애·구정화·이하영·장규중(2023). 2022 개정 초등학교 사회과 교육과정 성취기준 진술 내용 분석. **교육논총**, 43(4), 89-106.
- 모경환·강대현(2012). 사회과 교육과정과 성취기준 -일반사회 영역의 특징과 문제점-. **사회과교육**, 51(2), 61-76.
- 박형준·김주현(2023). 고등학교 「금융과 경제생활」 교육과정의 개발 방향과 주안점. **금융교육연구**, 8(1), 1-14.
- 배화순(2024). 2022 개정 사회과 및 도덕과 교육과정의 법교육 내용 요소 분석. **법교육연구**, 19(1), 27-62.
- 백남진(2013). 교사의 교육과정 해석과 교육과정 잠재력. **교육과정연구**, 31(3), 201-225.
- 은지용(2023). 2022 개정 사회과 교육과정의 특징과 쟁점 및 과제. **시민교육연구**, 55(4), 121-154.
- 이바름·김명정(2021). 2015 개정 교육과정 정치영역 성취기준 분석과 개선 방안 -교과 역량의 기능을 중심으로. **시민교육연구**, 53(3), 151-182.
- 이소연·권유진·김태근·김태환·한진수·박형준(2020). 초·중·고 금융교육 표준안 개정 연구. **연구보고 CRE 2020-2**.
- 이수진(2023). 2022 개정 사회과 교육과정의 법 영역 성취기준 진술 분석. **시민교육연구**, 55(1), 235-263.
- 이윤희(2021). 금융교육 국가 전략의 수립과 실행. **경제교육연구**, 28(3), 1-28.
- 지모선·최류미(2024). Bloom의 신교육목표분류체계에 의한 2022 개정 초·중학교 역사과 교육과정 성취기준 분석. **시민교육연구**, 56(3), 37-56.
- 최정순·설규주(2014). 사회과 교육과정 성취기준 진술 방식 및 구조 분석-2009 개정 사회과 교육과정의 경제 영역을 중심으로-. **사회과교육**, 53(2), 1-19.
- 한진수(2019). 금융교육 연구의 동향과 과제. **경제교육연구**, 26(1), 1-35.
- Council for Economic Education & JumpStart(2021). *National Standards for Personal Financial Education*, Jackson Charitable Foundation.
- OECD(2014). *Financial Education for Youth: The Role of Schools*, OECD Publishing.