

Bloom의 신교육목표분류체계를 활용한 2015 개정 여행지리 교육과정 성취기준의 인지적 영역 분석*

박진영** · 이보영***

An Analysis of the Achievement Standards of the 2015 Revised Travel Geography Curriculum Using Bloom's Revised Taxonomy of Educational Objectives*

Jinyoung Park** · Boyoung Lee***

요약: 본 연구는 2015 개정 교육과정 여행지리의 성취기준을 Bloom의 신교육목표분류체계를 활용하여 인지적 영역인 지식 차원과 인지과정 차원으로 분석하여 고차적 지식의 함양 방향을 모색하는데 목적이 있다. 분석 결과, 첫째, 지식 차원에서 '메타인지 지식이 가장 높고, '절차적 지식이 가장 낮다. 둘째, 인지과정 차원에서 '분석하다', '기억하다', '이해하다'는 높게 나타나지만, '평가하다', '창안하다', '적용하다'는 낮게 나타난다. 셋째, 지식 차원과 인지과정 차원의 결합방식은 다양하게 결합되어 있지만, 분포양식은 하부 지식 차원이나 하부 인지과정 차원의 어느 한쪽으로 집중되어 분포하고 있다. 성취기준 어휘의 교육적 함의와 교육적 동사에 대한 분명한 기준이 필요하다.

주요어: 여행지리, 성취기준, Bloom의 신교육목표분류체계, 지식 차원, 인지과정 차원

Abstract: The purpose of this study is to develop higher-order knowledge by analyzing the achievement standards of travel geography of the 2015 revised curriculum at the level of knowledge and cognitive process, which are cognitive domain, using Bloom's revised taxonomy of educational objectives. Analysis results are as follows; first, 'metacognitive knowledge' is the highest and 'procedural knowledge' is the lowest in terms of knowledge dimension. Second, in terms of cognitive process, 'to analyze', 'remember', and 'understand' appear high, but 'to evaluate', 'create', and 'apply' appear low. Third, the way of combining the knowledge dimension and the cognitive process dimension is combined in various ways, but the distribution style is concentrated and distributed in either side. Educational consensus on achievement-based vocabulary and clear standards for educational verbs are required.

Key words: Travel geography, achievement standards, a revised of Bloom's taxonomy of educational objectives, knowledge dimension, cognitive process dimension

* 본 논문은 2021년도 경북대학교 연구년 연구비 지원에 의해 수행되었음.

** 경북대학교 사회교육과 박사과정(Graduate Student, Department of Social Education, Kyungpook National University), minky2009-1@hanmail.net

*** 경북대학교 사범대학 지리교육과 부교수(Associate Professor, Department of Geography Education, Kyungpook National University) blee@knu.ac.kr

I. 서론

2015 개정 교육과정에서 처음 교과목으로 등장한 여행지리는 학생들의 흥미와 호기심을 불러일으키고, 지리가 암기과목이라는 선입견에서 벗어나게 하는 과목으로 자리매김하고 있다. 사회적으로도 여행이 일상화되어 관심이 높아지는 과목이 되었다. 이 같은 의미의 여행지리는 2015에 이은 2022 개정 교육과정을 통해 점진적으로 의미로운 지리 과목으로 자리매김하고 있다. 이러함에도 현장에 올바르게 적용 가능한 교수학습자료와 수업 방안 에 대한 연구는 부족하다. 특히 고차적 지리 지식 함양을 지향하는 수업방안의 연구는 더욱 절실하다. 이 같은 문제를 해결하는 방안 중 하나가 여행지리 교육과정의 성취기준 분석이다.

교육과정에서 성취기준에 대한 의미로운 변화가 일어난 곳은 2015 개정 교육과정이다. 이 때부터 성취기준 상세화가 이루어졌다. 2015 개정 교육과정은 성취기준을 좀 더 자세히 나누어, 성취기준으로 교육과정과 수업, 평가를 이어주고, 학생의 목표 행동에 대한 도달 정도뿐만 아니라, 성취도를 가능하여 교육의 목표와 방향을 설정할 수 있도록 설계되어 있다. 7차 교육과정에서 사용된 이래 2007 개정, 2009 개정 교육과정을 거쳐 2011, 2015 개정 교육과정에 이르기까지 계속해서 사용된 성취기준은 2015 개정 교육과정에서는 중요성이 더해져, 교과를 통한 학생들이 배우는 지식과 기능으로서의 역할과 더불어 지식을 통한 수행능력으로서의 의미도 가진다(모경환 외, 2016). 따라서 성취기준은 총체적인 의미에서 학습자의 성장을 이끌고 교사에게는 자신의 수업 활동이 어느 위치에 있는지를 판가름할 수 있는 척도가 되며, 학생들에게는 수업활동을 통해서 변화될 것으로 기대되는 기대 수준이 된다. 교과를 통한 성취기준 분석은 그 교과의 성격을 자세히 들여다보게 하는 계기가 되고, 이를 통해서 교과 개선점이나 나아가야 할 방향, 또는 여러 학습 요소를 분석하는 밑바탕이 될 수 있다. 그러므로 교과에서 성취기준 분석은 매우 중요한 의미를 갖는다.

교과목에서 성취기준을 분석할 때에는 Bloom의 신교육목표분류체계가 많이 활용되고 있다.¹⁾ Bloom이 제시한 교육목표체계의 한계점을 보완하여 등장한 신교육목표분류체계(Anderson and Krathwohl, 2001)는 교과목을 분

석하는 틀로 계속 활용되어 왔다. 7차교육과정에서의 수업목표 분류에서 2015 개정 교육과정의 성취기준 분석, 평가기준 분석에 이르기 까지 Bloom의 신교육목표분류체계를 활용한 교과목 분석은 활발히 이루어졌다.²⁾

2015 개정 교육과정에서 Bloom의 신교육목표분류체계를 활용하여 교과목을 분석한 연구로는 박기범(2016), 이소연(2017), 최정연·남상준(2019), 전재원(2019), 김은주(2020), 임미가(2020), 이재호·박기범(2021), 강경희(2023), 박가람·박현숙(2023) 등이 있다. 따라서 2015 개정 교육과정의 진로선택 과목인 여행지리를 교육과정의 성취기준을 분석하는 도구로 신교육목표분류체계를 활용하는 것은 의의가 있다

본 연구는 2022 개정 여행지리 교육과정의 성취기준, 특히 인지적 영역을 중심으로 그것의 타당성을 밝히는 연구를 위한 전제적이고, 토대적인 연구이다. 2022 개정 교육과정이 이미 개발되었고, 2022 개정 교육과정에서 여행지리는 ‘융합 선택 과목’으로 선정되었음에도 불구하고, 2015 개정 교육과정을 살펴봐야 하는 중요한 이유는 첫째, ‘진로 선택 과목’으로서의 여행지리의 유용성 여부 때문이다. 다시 말해, 2022 개정 교육과정에서 융합 선택 과목으로 선정된 여행지리는 ‘진로 선택 과목’으로서 보다는 ‘융합 선택 과목’으로서 더 적절하다는 판단에서 변경된 것으로 추정된다. 이를 뒷받침하기 위해서는 2015 개정 교육과정에서 진로 선택 과목으로서 여행지리의 적합성 여부가 충분히 분석되어야 한다. 그러나 관련된 연구가 많지 않고, 여행지리가 진로 선택 과목으로서 더 적절한지, 융합 선택 과목으로서 더 적절한지 현재로서는 알 수 없다. 따라서, 2015 개정 교육과정에서 진로 선택 과목으로서의 여행지리의 성격을 밝히는 것은 향후 2022 개정 교육과정의 융합 선택 과목으로서의 여행지리의 성격을 구축하는 것에도 도움을 줄 수 있을 것이라 판단된다. 둘째, 2022 개정 교육과정에서 선택과목은 일반선택, 융합선택, 진로선택으로 나누어져 있고, 진로선택 과목 역시 존재하고 있다. 따라서, 지리과 뿐만 아니라 다른 과목의 진로 선택 과목에 대한 연구에도 도움을 줄 수 있을 것이다. 따라서 2015 개정 교육과정 여행지리의 성취기준이 진로 선택 과목으로서 적절한지의 여부를 비롯하여, 진로 선택 과목과 관련한 고차적 지식 수준의 함양 방향을 밝힐 필요가 있다. 셋째, 2015 개정 교육과정에서 여행지

리의 수업이나 성취기준과 관련한 연구가 많지 않다. 한국지리, 세계지리 연구에 비해 여행지리 연구는 미진한 편이다. 2022 개정 교육과정의 여행지리 성취기준이 제시되었지만, 향후 2022 개정 교육과정 여행지리의 연구를 위해서라도 2015 개정 교육과정의 여행지리에 대한 연구는 필요하다. 이 같은 의미로 인해 본 연구에서는 Bloom의 신교육목표분류체계에 2015 개정 교육과정의 진로 선택 과목인 여행지리의 교육과정의 성취기준 분석을 분석하고 이와 관련한 고차적 지식 함양의 논의점을 도출해 본다. 본 연구의 연구주제는 다음과 같다.

첫째, 여행지리 교육과정의 성취기준을 지식 차원에서 전체와 단원별로 분석하여 그 특징을 알아본다. 둘째, 여행지리 교육과정의 성취기준을 인지과정 차원에서 전체와 단원별로 분석하여 그 특징을 알아본다. 셋째, Bloom의 신교육목표분류체계에 따라 여행지리 교육과정의 성취기준을 분석했을 때, 지식 차원과 인지과정 차원의 결합에 의한 분포양식 및 결합방식의 특징, 장점과 단점에 대해서 고찰한다. 주제의 단원별 분석 특징으로 본 연구에서는 2015 개정 교육과정에 의한 여행지리 교과서를 주요 분석 대상으로 한다.

II. 이론적 배경

1. 여행지리 과목에 대한 선행연구 분석

2015 개정 교육과정의 진로 선택 과목인 여행지리는 ‘여행’이라는 주제와 틀로 교육과정이 만들어질 때부터 상당한 논의가 이루어졌다. 김기남(2021)이 제시한 것처럼 여행지리는 다가올 미래사회를 대비하여 교육과정에서 제시하는 핵심역량을 기를 수 있는 학습 기회를 제공하고, 지리를 통한 유의미한 여행이 가능한 것을 반영해 주고 있으며, 색다른 방식의 수업을 진행할 수 있는 효용성이 높은 과목이다. 이에 따라, 이 과목에 대한 기대가 높아지고 있고, 학생들에게 지리에 대한 흥미를 돋우어 줄 수 있는 측면에서도 연구할 가치가 충분히 있다.

여행지리 관련 연구는 크게 세 가지로 구분할 수 있다. 첫째, 교수·학습 자료 개발에 대한 연구, 둘째, 학교 현장에서의 수업과 관련한 연구, 셋째, 교육과정 관련 연구이다. 우선, 교수·학습 자료 개발에 대한 연구로는 전보애 외(2018), 여미라(2022), 이보람(2023), 범영우(2023) 등이

있다. 전보애 외(2018)의 연구는 고등학교 한국지리, 세계지리, 여행지리의 교수 및 학습자료 개발과 검토과정을 분석한 학교 현장에서 여행지리 수업을 적용할 수 있는 실제적인 방법을 제시한 측면에서 충분히 의의가 있다. 여미라(2022), 이보람(2023)은 지리교육의 입장에서가 아닌 다른 교과목의 입장에서 여행지리의 교수·학습 방안에 대해 연구했다는 점에서 의미가 크다. 범영우(2023)에서는 비재현 이론에 근거한 여행지리의 경관 분석을 시도하여 경관의 재현적 관점을 벗어난 그 너머에 있는 인식에 대한 지리교육적 논의를 밝혔다. 범영우(2023)의 연구는 여행지리를 지리교육에서의 다양한 가능성을 보여줄 수 있는 교과목으로 입증했다는 점에서 충분히 의의가 있다고 볼 수 있다. 다만, 2015 개정 교육과정이 시행되고 여행지리가 지리교육에 정착된 지 시간이 충분히 지났음에도 불구하고, 여행지리 교수·학습 자료와 관련된 연구가 실제로 많지 않은 것이 아쉽다. 교육과정 교수·학습 자료는 교사들에게는 교육과정에 대한 안내가 되고, 학생들에게는 교육과정을 효율적으로 받아들일 수 있는 자료가 된다(Davis and Krajcik, 2005; Remillard, Harris, and Agodini, 2014). 이를 위해서는 성취기준을 세부적으로 분석하는 것이 필요하다.

또한, 학교현장에서의 수업과 관련한 연구에는 범영우(2023), 여미라(2022) 이외에도 교사를 상대로 학교현장에서의 여행지리 교육 현황을 분석한 김지수(2020), 여행지리 수업에 대한 학생들의 인식을 분석한 손민석·이진희(2022), 여행지리 과목의 교사 교육과정 실천과 학습자 인식 특성을 분석한 강창숙·이영재(2023) 등이 있다. 이 연구들은 수업을 통해 향후 여행지리가 나아가야 할 방향을 제시했다는 점에서 충분히 의의가 있다. 또한, 초기의 연구와는 달리 실제 학교 현장에서의 적용에 관한 연구라는 점에서 향후 여행지리 교수·학습 자료들의 세부적인 개발 방향을 보여준다.

마지막으로, 교육과정과 관련한 연구로는 2015 개정 교육과정 교육과정의 개발과정과 논의사항에 대한 연구인 심승희·김현주(2016), 성취기준의 의미구조를 핵심개념의 출현 빈도와 의미연결망, 연결중심성을 통해 분석한 이동민(2016), 중국의 관광지리 교육과정과 비교·분석한 강창숙(2016), 세계지리교육과정과 함께 세계 시민 교육 관점에서 분석한 이경한(2018), 사회과 교육과정 전체 지

리 영역 성취기준을 분석한 전재원(2019), ADDIE(Analysis-Design-Development-Implementation-Evaluation) 모형의 교수·학습프로그램으로 진로교육의 입장에서 성취기준을 분석한 여미라(2022), 2022 개정 고등학교 융합선택과목인 여행지리 교육과정 개발을 분석한 전보애·범영우(2023), 음악과 여행지리를 통합교육의 관점으로 KDB(Know-Do-Be) 모형을 적용하여 교육과정을 분석한 이보람(2023), 비재현 이론에 근거하여 여행지리의 경관 분석을 위한 교육과정을 살펴본 범영우(2023) 등이 있다. 이 연구들은 교육과정의 성격을 다루어 비교 분석함으로써 정체성을 확립하고 가능성을 살펴본 점에서 의의가 있다. 그러나 여행지리 교육과정의 성취기준에 대한 단위 전체에 대한 성취기준 분석 연구는 이동민(2016), 전재원(2019)밖에 이루어지지 않았다. 이동민(2016)은 진로 선택 과목으로서의 여행지리 성취기준에 대한 비판적 시각이 없이 성취기준 자체를 지리교육적으로만 해석한 점에서 아쉬움이 있다. 또한, 전재원(2019)은 진로 선택 과목인 여행지리에 적용하기에 다소 무리가 있고, 초등교육의 관점으로 성취기준을 분석한 과정이 조금 아쉽다. 이에 여행지리 교육과정의 성취기준 분석이 필요하다.

성취기준은 7차 교육과정 이후로 사회과의 목표 진술의 방식으로 활용되었다(모경환·강대현, 2012). 2015 개정 교육과정에서 성취기준은 학생들이 교과를 통해 배워야 할 내용과 이를 통해 수업 후 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력을 연결하여 표현된 수업 활동의 기준이 된다(교육부, 2015a, 158). 성취기준은 그 교과목에서 가르치고자 하는 방향을 결정하고, 교사에게는 가르칠 내용과 소재들을 압축하여 학생들의 학습에의 도달 정도를 미리 가늠하게 한다. 또한, 수업 구상의 토대를 만들어 주어 교육적 차원에서 중요한 역할을 한다. 따라서 교과목에 관한 연구를 하기에 앞서 우선 성취기준 분석이 이루어져야 한다.

사회과 성취기준 분석과 관련해서 통합사회와 통합과학과 관련된 이광우의 연구(2018)는 간학문적 통합교육의 모형인 KDB 프레임 워크로 일컫는 캐나다 교육과정을 활용한 성취기준의 분석틀을 사용하여 분석을 진행했다. 학습자들이 알아야 하는 것인 'Know, 지식', 수행할 수 있어야 하는 것인 'Do, 기능', 학습자들이 되었으면 하는 것인 'Be, 태도·신념·행위'를 분석하여 성취기준을 여

러 각도에서 분석했다는 점은 의의가 있지만, 분석틀이 단순하다. 또한, 간학문적 통합모형을 분석할 때 자주 사용하는 분석틀에 해당되므로 여행지리 교육과정의 성취기준을 분석하기에는 그 취지에 잘 맞지 않다. 정치영역의 성취기준을 분석한 이바름·김명정(2021)은 내용 체계 표 상의 기능과 실제 성취기준에 사용된 술어의 기능을 비교했다. 이 역시도 여행지리 교육과정의 성취기준의 지식 수준을 검토하는 방법으로는 적합하지 않다. 성취기준의 지식 수준을 판단하려면 좀 더 세부적으로 나누어 분석할 수 있는 분석틀이 필요하다. 특히, 진로 선택 과목인 여행지리 교육과정에서는 학생들이 자신의 진로를 결정하고 판단할 수 있는 사고능력이 필요하다. 자신의 흥미와 선호도, 그리고 자신의 비전 등 자신에 대한 인지 능력이 함양되어야 자신의 진로를 결정할 수 있고, 이것은 고차적인 지식 수준과 관련이 있다. 따라서 세부적이면서도 고차적인 지식 수준을 분석할 수 있는 분석틀이 필요하다.

고차적인 지식 수준을 분석하는 데는 Bloom의 신교육목표분류체계가 많이 활용된다. 관련 연구로는 신진걸·조철기(2008)가 7차 교육과정의 지리과목의 수업목표 진술과 평가를 분석한 이후, 국어과의 이재호·박기범(2021), 특수교육 진로와 직업의 도성화(2014), 초등 환경의 전재원·남상준(2018), 실과 교과의 오성환·송현순(2013) 등이 있다. 또한, 성취기준을 분석한 연구로는 국어과의 이현숙·강현석(2013), 사회과의 전재원(2019), 이소연(2017), 박기범(2016), 최정순·설규주(2014), 박가람·박현숙(2023), 김경은 외(2018), 최정연·남상준(2019), 과학과의 강경희(2023), 기술·가정과의 임미가(2020), 음악과의 김은주(2020) 등의 연구가 있다. 이 연구들은 수업목표와 성취기준에서 지식 차원과 인지과정 차원에서 결합된 방식을 보여주어 교육과정의 성격을 보여주고 구성 방향을 제시했다는 점에서 의의가 있다. 따라서 지리과에서도 Bloom의 신교육목표분류체계를 활용한 연구가 필요하다.

지리과에서 Bloom의 신교육목표분류체계를 활용한 연구에는 수업목표와 평가문항을 작성한 신진걸·조철기(2008), 초등 사회과 지리 영역에서 인지적 영역의 성취기준과 수업목표의 정합성을 분석한 최정연·남상준(2019), 사회과 성취목표와 국가 수준 학업성취도 평가에서 평가목표의 범주를 밝힌 조경철(2010), 2015 개정 사회과 교육

과정에서 지리 영역 전체의 성취기준을 분석한 전재원(2019) 등이 있다. 이 연구들을 살펴보면 Bloom의 신교육목표분류체계를 활용하는 것은 지리 교과의 성격과도 적합한 것으로 판단된다. 여행지리 교과에서도 Bloom의 신교육목표분류체계를 활용하여 분석할 필요가 있다.

2015 개정 사회과 교육과정 지리 영역 전체 성취기준을 Bloom의 신교육목표분류체계를 활용하여 분석한 전재원(2019)은 지식 차원과 인지과정 차원을 통한 학교급에 따른 변화 양상을 분석하여 이에 대한 논의점을 밝혔다. 초·중·고 사회과 교육과정에서 인지적 영역을 밝히고, 학교급에 따른 변화 양상을 비교하여 지리교육의 방향성을 제고한 점에서 의의가 있다. 다만, 전체 지리과에서의 경향성을 분석했기에 여행지리 교과에서만 살펴볼 수 있는 성취기준의 양상을 자세히 살펴보기에는 다소 무리가 있다. 또한, 진로 선택 과목으로서 고차적인 지식 수준을 살펴보기 위해서는 직접적으로 여행지리를 배우는 고등학생들의 선수학습 수준을 고려하여 성취기준을 단위별로 자세히 분석하여 살펴보는 것이 필요하다.

2015 개정 교육과정에서는 학교 진로 교육 목표를 학생 스스로 진로를 창의적으로 개발할 것을 제시한다(교육부, 2015b). 일반 고등학교 진로 교육 목표는 “미래 직업 세계 변화에 대한 이해를 바탕으로 자신의 진로 목표를 세우고 구체적인 정보 탐색을 통해 고등학교 이후의 진로 계획을 수립하고 실천하기 위한 역량을 개발한다.” 라고 제시하고 있다(교육부, 2015b). 즉, 진로 교육은 자신에 관한 것과 연관이 있다고 할 수 있다. 여미라(2022)는 진로 선택은 자신이 스스로를 인식하는 욕구, 흥미, 능력, 가치관 등을 반영한다고 제시한다. 따라서, 진로 선택 과목 여행지리는 자신에 대한 지식이 요구되고, 자신에 대한 전략적 사고인 메타인지 능력이 요구되는 과목이라고 볼 수 있다. 은지용·강대현(2015)은 메타인지 능력을 고차 사고력으로 분류하고 있다. 진로 선택 과목 여행지리는 자신에 대한 지식과 더불어, 자신에 대한 전략적 사고로 고차 사고력에 해당하는 메타인지 능력을 많이 필요로 하는 과목이라고 할 수 있다. 이러한 메타인지 능력은 지식 수준으로 본다면, 메타인지 지식과 연관이 되고 이것은 고차적인 지식 수준에 해당된다. 따라서, 진로 선택 과목인 여행지리는 고차적인 지식 수준을 측정할 수 있는 분석틀이 필요하고, 이에 세분화된 분석틀인 Bloom의

신교육목표분류체계가 적합하다고 판단된다.

이상의 논의를 통해 Bloom의 신교육목표분류체계를 활용한 성취기준 분석에 대한 연구는 전통적인 Bloom의 교육목표분류체계가 가지는 한계점에서 벗어나 여러 교과에 적용되었다는 것을 알 수 있다. 강현석 외(2005b)에서도 당시 수업목표의 명세화, 교사 자작 검사에의 활용 가능성, 다양한 수준에서의 교사 발문 기법, 학생들에게 활동이나 과제를 할당하는 측면에서의 가능성을 밝히고 있다. 그러나 Bloom의 신교육목표분류체계를 활용한 여행지리 교육과정 성취기준 분석에 대한 연구는 아직 부족한 것으로 보인다. 이에 본 연구에서는 Bloom의 신교육목표분류체계를 활용하여 2015 개정 교육과정의 진로 선택 과목인 여행지리 교육과정의 성취기준을 분석하는데에 논의의 초점을 두고자 한다.

2. 신교육목표분류체계

1) Bloom의 분류학

Bloom과 그의 동료들은 교육목표분류체계를 통해 교육목표를 세부적으로 분류했다(강현석 외, 2005b). Bloom(1956)의 교육목표 분류는 크게 인지적 영역, 정의적 영역, 심동적 영역으로 이루어져 있다. 그 중 인지적 영역의 하위 행동 요소는 ‘지식’을 비롯한 ‘이해’, ‘적용’, ‘분석’, ‘종합’, ‘평가’로 세분화되어 있다. 이것은 단순한 것에서 복잡한 것으로, 구체적인 것에서 추상적인 것으로 서열화되며, 더 단순한 차원의 하위 행동요소는 다음의 보다 복잡한 행동요소를 위해 반드시 학습되어야 하는 요소였다. 따라서, Bloom은 낮은 사고 수준의 행동요소로는 지식, 이해, 적용을, 높은 사고 수준의 행동요소로는 분석, 종합, 평가를 제시했다(강신천, 2014).

그러나 Bloom의 교육목표분류체계의 한계점으로 강현석 외(2005b)는 원리의 교육적 문제 및 중립성 문제, 정보 및 내용 그리고 지식의 구분 문제, 유목의 구인 타당도와 모호성 문제, 위계의 비타당성 문제 및 일차원적 단일성 문제를 제시하고 있다. 우선, 원리의 교육적 문제란 학문적 분야를 비롯하여 학교의 수준 및 종류에 관계없이 학생들의 행동은 동일한 수준으로 분류될 수 있다고 보는 것을 말한다. 이를 위해서는 분류자들의 분류체계에 대한 동일한 이해가 필요하므로 의사소통이 원활하지 않을 경우 문제가 발생한다. Bloom은 이와 관련한 연구를

해 보았다고 하지만, 통계적 처리 결과를 발표하지 않았다. 또한, 중립성의 원리는 교육목표의 공평성을 말하는데, Bloom의 교육목표 분류는 의도된 행동만을 분류하므로 학생들의 행동을 볼 때에는 중립성이 성립되지 않는다. 또한, 사고와 감정 등에 대한 교육목표는 교육목표로부터 제외되는 문제가 있다. 둘째, 정보 및 내용 그리고 지식의 구분 문제에서 ‘정보’는 ‘인간의 기억된 지식의 총체’이고, ‘내용’은 ‘특정 주제나 화제를 알리기 위해 선택’되는 것이다. 이 둘은 개인 외적이지만, ‘지식’은 개인 내적인 동기와 관련이 있으므로 목표를 혼란스럽게 만드는 문제가 있다. 셋째, 유목의 구인 타당도와 모호성 문제에 대해서 Bloom의 분류체계는 지식, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가의 각 유목의 독립성과 계열성을 기본 전제로 하지만, 이 유목의 구분이 명확하지 않다. 각 유목의 계열성에 대해서도 유목에 대한 정확한 측정과 상호관계가 분석되어야 하지만, 관련 연구가 많지 않다. 예를 들어, ‘이해란 ‘분석’과 ‘적용’, ‘종합’, ‘평가’와도 관련이 있기도 하기 때문이다. 또한, 하나의 분류 대상은 언제나 동일하게 분류되지도 않는다. 넷째, 일차원적 단일성의 문제로, Bloom의 분류체계가 내용이나 행동 차원만으로도 제시되어 행동의 유목들이 어떤 처리를 하는지에 대한 과정이 설명되지 못한다. 이러한 문제점을 극복하고자 등장한 이론들이 ‘Hauenstein의 분류방식’, ‘Marzano의 분류방식’ 등이 있다.³⁾

2) Bloom의 신교육목표분류체계

신교육목표분류체계는 Bloom의 교육목표분류체계의 유목의 위계와 변화의 문제, 이차원의 단일성 문제를 극복하고자 인지적 영역을 좀더 세분하여 Anderson and Krathwohl *et al.*(2001)이 새롭게 제안한 것이다. 즉, Bloom의 교육목표분류에서는 교육목표분류체계에서 인지적 영역에 해당하는 행동요소는 신교육목표분류체계에서는 지식 차원과 인지과정 차원으로 나누어진다.

Bloom의 교육목표분류체계에서 신교육목표분류체계의로의 변화는 그림 1과 같다.

Bloom의 교육목표분류체계에서 ‘지식(knowledge)’은 신교육목표분류체계에서는 명사 측면에서 지식 차원이 독립된 차원이 된다. 동사 측면에서는 ‘기억하다(remember)’가 되어 인지과정 차원의 하위에 속하게 된다. ‘이해(comprehension)’는 인지과정 차원의 ‘이해하다(understand)’가 되고, ‘적용(application)’은 ‘적용하다(apply)’가 된다. ‘분석(analysis)’은 ‘분석하다(analyze)’가 되고, ‘종합(synthesis)’은 ‘창안하다(create)’가 되는데, Bloom의 ‘평가(evaluation)’ 항목과 위계가 바뀌게 되어 가장 고차원적 활동에 속하게 된다. ‘평가(evaluation)’는 ‘평가하다(evaluate)’에 속하게 되고, ‘창안하다(create)’보다 하위에 위치하게 된다. 따라서 신교육목표분류체계는 독립된 차원으로 존재하는 지식 차원과 ‘기억하다(remember)’, ‘이해하다(understand)’, ‘적용하다(apply)’, ‘분석하다(analyze)’, ‘평가하다(evaluate)’, ‘창안하다(create)’로 이루어진 인지과정 차원

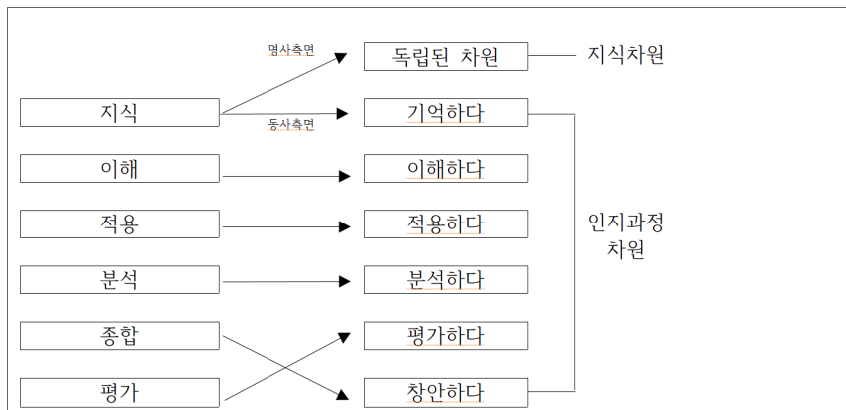


그림 1. Bloom의 교육목표분류체계에서 신교육목표분류체계로의 변화

출처: Anderson and Krathwohl, 2001, 268; Krathwohl, 2002; 신진걸·조철기, 2008 재인용

원으로 구분할 수 있다.

신교육목표분류체계를 통하여 살펴볼 수 있는 것은 학습 활동의 인지적 의미와 분석이다. 학습 활동 하나하나의 의미를 입체적으로 분석할 수 있게 하는 것이다. 즉, 각 하위 영역에서의 지식적 측면만 보는 것이 아니라, 학생의 내적인 인지과정을 유추할 수 있다는 점에서 교육적 의미가 있다. 수업 현장에서 이루어지는 모든 교육 활동에 대하여 어떤 지식적 의미를 갖는지, 학생의 학습 과정은 인지적으로 어떻게 일어날 수 있는지에 대해 유추할 수 있는 것이다. 다시 말해, 교육적 활동을 확대하여 들여다볼 수 있게 하고 각각의 교육 행위가 갖는 의미를 찾을 수 있게 해 준다. 이를 성취기준에 적용해 본다면, 성취기준을 아주 자세하고 구체적으로 살펴봄으로써 각각의 교육적 활동이 교실에서 수행되었을 경우를 예측할 수 있게 하여 학생들에 대해 해당 지식을 통한 인지과정을 살펴볼 수 있게 되는 것이다. 이것을 통해 교사는 수업을 구조화시킬 수 있을 것이다. 예를 들어 여행지리의 경우, 교사는 지식 차원에서 학생들에게 ‘매력적인 지형’과 관련한 수업 방법에 대해 이것을 강의식으로 할 것인지, 토의식으로 할 것인지, 미디어를 활용할 것인지만을 고민하는 것이 아니라, ‘매력적인 지형’을 살펴보기 위해 지식 차원에서 구체적 사실을 찾아보게 하는 수업 방법을 구상할 것인지, 지형과 관련한 개념 습득에 초점을 두는 수업 방법을 구상할 것인지, 지형을 관찰할 수 있는 방법을 습득하는 수업 방법을 구상할 것인지, 학생 스스로 ‘매력적인 지형’의 의미를 찾게 하여 자신의 경험과 연관시키는 수업 방법을 구상할 것인지를 선택할 수 있다. 또한, 인지과정 차원에서는 학생들이 교육 활동을 수행하면서 ‘기억하는 것’에 초점을 둘 것인지, ‘이해하는 것’에 초점을 둘 것인지, ‘다른 지역에 적용하는 것’에 초점을 둘 것인지, 주어진 자료를 ‘분석하는 것’에 초점을 둘 것인지, 자료를 ‘평가하는 것’에 초점을 둘 것인지, 새로운 것을 ‘창안하는 것’에 초점을 둘 것인지를 계획할 수가 있다. 따라서 진로 선택 과목인 여행 지리의 경우, 자기 자신을 아는 지식인 ‘메타인지 지식’을 늘리며 고차적으로 사고하는 과정을 키울 수 있게 수업을 계획할 수도 있는 것이다.

Bloom의 신교육목표분류체계(Anderson and Krathwohl *et al.* 저, 강현석 외 역, 2005a)는 지식 차원과 인지과정

차원으로 구성되어 있다. 우선, 지식 차원은 ‘사실적 지식’, ‘개념적 지식’, ‘절차적 지식’, ‘메타인지 지식’으로 구성되는데, ‘사실적 지식’은 ‘교과나 교과의 문제를 해결하기 위해 숙지해야 할 기본적 요소로, 학생들이 교과를 학습하기 위해 알아야 하는 전문용어나 구체적 사실과 기본 내용 요소에 대한 지식’이다. 다시 말하면, 구체적인 사실과 내용 요소는 학습의 기본 토대가 되는 지식인데, 그 지식을 정련하거나 가공의 과정을 거치지 않고 그대로 숙지해야 하는 지식을 말한다. 학습에 있어서 기본적인 내용을 알아야 다음 단계가 가능한 것으로, 기본이 된다. ‘사실적 지식’은 학문의 기본적인 용어를 뜻하는 ‘전문 용어에 대한 지식’과 사건과 현상에 관한 ‘구체적 사실과 요소에 대한 지식’으로 나누어진다.

‘개념적 지식’은 ‘요소들이 통합적으로 기능하도록 하는 상위 구조 내에서 기본 요소들 사이의 상호 관계를 나타내며, 분류, 유목, 원리, 일반화, 이론, 모형, 구조 등에 대한 지식’을 말한다. 이것은 ‘사실적 지식’을 바탕으로 만들어진 정보가 있다면 이것들을 분류해 주거나 정리해주는 역할을 한다고 볼 수 있다. 따라서 ‘사실적 지식’보다는 복잡한 과정을 요구한다. ‘개념적 지식’은 각각의 지식을 묶을 수 있는 ‘분류와 유목에 대한 지식’, 이러한 지식을 통합하거나 정리할 수 있는 ‘원리와 일반화에 대한 지식’, 또한, 거시적인 관점에서 설명하고 조직할 수 있는 ‘이론, 모형, 구조에 대한 지식’으로 나누어진다.

‘절차적 지식’은 ‘어떤 것을 수행하는 방법, 탐구 방법, 기능을 활용하기 위한 준거, 알고리즘, 기법이나 절차 결정 기준에 대한 지식’을 말한다. ‘사실적 지식’과 ‘개념적 지식’보다는 고차적이고 추상적인 과정을 요구한다. 일련의 단계를 거쳐 고정된 결과를 도출하는 ‘교과의 특수한 기능과 알고리즘에 대한 지식’, 일련의 단계를 거쳐 고정되지 않고 개방적인 결과를 만들어 내는 ‘교과의 특수한 기법과 방법에 대한 지식’, 절차적 지식을 언제 어디에 활용할 것인지 결정하는 ‘적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 준거에 대한 지식’으로 나누어진다. ‘교과의 특수한 기능과 알고리즘에 대한 지식’이 고정된 방법으로 인한 고정된 결과를 말한다면, ‘교과의 특수한 기법과 방법에 대한 지식’은 고정된 방법으로 개방적인 결과를 만들어 내는 점에서 차이가 있다. 또한, ‘적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 준거에 대한 지식’은 ‘절차적 지

식' 중에서도 가장 고차원적인 지식으로 절차에 대한 기준을 만든다고도 볼 수 있다.

'메타인지 지식'은 '자신의 인지에 대한 인식 및 지식과 인지 전반에 대한 지식'으로, '전략적 지식', '맥락이나 상황적 지식을 포함한 인지 과제에 대한 지식'과 '자기-지식'을 말한다. 지식을 총괄적으로 볼 수 있는 안목을 가지게 하고, 지식을 다루는 능력과 지식 간의 관계를 아는 것을 포함하여 인지 과제와 자기에 대한 지식을 포함하고 있으므로 가장 고차원적인 과정이라고 볼 수 있다. 학습, 사고, 문제 해결을 위한 일반적 전략에 대한 지식인 '전략적 지식', 인지 과제의 난이도, 복잡도, 요구하는 전략 등에 대한 지식인 '인지 과제에 대한 지식', 인지 및 학습과 관련하여 자신의 강점, 약점, 흥미, 적성 등에 대한 지식인 '자기-지식'으로 나누어진다. '전략적 지식'은 문제 해결을 위한 방법과 관련이 있고, '인지 과제에 대한 지식'은 과제 자체와 관련이 있다. '자기-지식'은 진로 선택 과목으로서의 여행지리의 적합성 여부를 분석할 수 있는 가장 좋은 수단이 되는 지식이다.

또한, 인지과정 차원은 '기억하다', '이해하다', '적용하다', '분석하다', '평가하다', '창안하다'로 이루어져 있다. 우선, '기억하다'는 '관련된 지식을 장기 기억으로부터 끄집어 내는 것'을 말하는 것으로, 단순한 사실을 회상하는 능력을 내포하고 있고, '재인하기'와 '회상하기'로 나누어진다. '재인하기'는 제시된 자료와 일치하는 지식을 장기 기억 속에 넣기와 관련이 있는 '확인하기'나 '알아보기'와 연관되어 단순한 지식을 습득하는 것에 해당한다. '회상하기'는 장기기억으로부터 관련된 지식을 인출하기와 관련이 있으며 인출하거나 상기하는 작업을 말한다. 다시 말해, '기억하다'는 단순한 지식을 기억 속에 넣거나 기억으로부터 회상하는 작업을 의미한다.

'이해하다'는 제시된 담화, 글, 도표, 멀티미디어 등으로부터 의미를 구성하는 것을 말한다. 의미를 파악하여 구조화시켜야 하므로 '기억하다' 보다는 고차원적인 인지 과정을 거친다. '해석하기', '예증하기', '분류하기', '요약하기', '추론하기', '비교하기', '설명하기'로 나누어지는데, '해석하기'는 하나의 표현형태(예, 숫자)를 다른 표현형태(예, 단어)로 바꾸기로서, '명료화하기', '바꿔쓰기', '표현하기', '번역 혹은 환언하기'와 관련이 있다. 어떤 정보를 다르게 표현할 수 있는 과정을 포함하는 것이다. '예증하

기'는 개념이나 원리의 구체적인 예를 찾는 것으로 '예를 들기', '실증하기'와 관련이 있다. 개념이나 원리에 대해 인지하고 그것과 관련된 것을 찾아보는 과정을 통해 개념과 원리를 더 심도있게 알게 된다. '분류하기'는 사물이 특정 유목에 속한다는 것을 결정하는 것으로, '유목화하기', '포괄하기', '포섭하기'와 관련이 있다. 사물의 포함관계를 아는 인지과정에 해당된다. '요약하기'는 일반적 테마나 요점을 요약하는 것으로 '일반화하기', '추상화하기'와 관련된다. 주어진 정보들을 정리하여 주제를 도출하는 과정을 포함한다. '추론하기'는 제시된 정보에서 논리적인 결론을 도출하는 것으로 '결론짓기', '외삽 혹은 내삽하기', '예언하기'와 관련된다. 정보를 통해 보다 추상적인 사고를 하는 과정을 포함한다. '비교하기'는 두 개의 아이디어나 대상들 간에 일치점을 탐색하는 것으로 '대조하기', '도식화하기', '결합하기'와 연관된다. 각각의 아이디어의 유사점과 차이점을 알아야 가능하다. '설명하기'는 인과 관계 체제 모델을 구성하는 것과 연관된다. 이에 말하기를 통하여 인과 관계를 파악하고 모델을 구성할 수 있다. 정리하자면, '이해하기'란 어떤 주어진 정보를 '기억하다' 보다는 좀더 심도있는 인지과정을 요구한다고 볼 수 있다.

'적용하다'는 '연습이나 문제 해결을 위해 여러 가지 절차들을 활용하는 것'을 의미한다. '기억하다', '이해하다' 보다는 고차원적인 인지과정인면서 지식을 활용하는 과정을 포함한다. '집행하기'와 '실행하기'로 이루어지는데, '집행하기'는 어떤 절차를 유사한 과제에 적용하는 것으로 '시행하기'와 '작성하기'와 관련이 있다. '실행하기'는 '친숙하지 않은 과업을 위해 고정되지 않은 기법을 사용하는 것'으로 주어진 절차를 친숙하지 않은 과제에 적용해 보는 것을 말하므로, 절차를 통해 해당 지식을 실제로 수행해 볼 수 있는 과정을 의미한다.

'분석하다'는 '자료를 구성 부분으로 나누고 그 부분들 간의 관계 및 부분과 전체 구조와의 관계를 살피는 것'이 해당된다. 전체와 부분과의 관계를 이해하고 유추하며 비교해 보는 능력을 모두 포함한다고 할 수 있다. '구별하기', '조직하기', '귀속하기'가 해당된다. '구별하기'는 '제시된 자료를 관련된 부분과 관련되지 않은 부분 혹은 중요한 부분과 중요하지 않은 부분으로 구분'해 보는 것으로, '변별하기', '식별하기', '초점화하기', '선정하기'와 관련이

된다. 자료를 구분해 내는 능력에 해당된다. ‘조직하기’는 ‘요소들이 구조 내에서 어떻게 기능하는가를 결정’하는 것으로 ‘발견하기’, ‘정합성 찾기’, ‘통합하기’, ‘윤곽그리기’, ‘해부하기’, ‘구조화하기’와 관련이 된다. 자료를 연관시키거나 새롭게 조직하는 것이라고 볼 수 있다. ‘귀속하기’는 ‘제시된 자료를 기반하고 있는 관점을 결정하는 것으로 해체하거나 파악하기’와 관련이 된다. 의도나 가치를 연결짓게 되는 것이다. 정리하자면, ‘분석하다’는 어떤 지식에 대해 구체적으로 살펴보고 구별해 보고 새롭게 구조화시키고 해체하기도 하면서 어디에 속하는지를 점검하는 과정을 거친다.

‘평가하다’는 ‘준거나 기준을 바탕으로 판단하는 것’으로 ‘점검하기’, ‘비판하기’로 나누어진다. ‘점검하기’는 ‘과정이나 산출물 내부의 오류나 모순, 내적 일관성 여부, 절차의 효과성을 탐지하는 것’으로 ‘조정하기’, ‘탐지하기’, ‘모니터 하기’, ‘검사하기’와 관련이 된다. 어떤 준거에 의해 비교해 보면서 여러 측면에서 검토하고 사고하는 과정을 거치게 되는 것이다. ‘비판하기’는 어떤 결과와 외적 기준 간의 불일치 여부를 탐지하는 것으로 ‘판단하기’와 연관이 된다. 주어진 정보에 대해 여러 관점에서 생각할 수 있는 인지과정이 해당한다. 즉, ‘평가하다’는 지식을 어떤 기준에 의해 선택하거나 선별하여 기준을 세우고 타당성과 효과성을 구체적으로 따져보는 과정을 의미한다.

‘창안하다’는 ‘요소들을 결합하여 일관되고 기능적인 전체를 형성하는 것’이다. 새롭게 만들어 내는 과정을 포함하기 때문에 창의적인 요소들을 포함하게 된다. ‘생성하기’, ‘계획하기’, ‘산출하기’가 포함되는데, ‘생성하기’는 준거에 기반을 둔 대안적인 가설을 제안하는 가설 세우기와 관련이 있고, ‘계획하기’는 어떤 과제를 성취하기 위한 절차를 고안하는 설계하기와, ‘산출하기’는 어떤 절차를 만들어 내는 구성하기와 관련이 있다. 다시 말하면, ‘창안하다’는 학습자의 창의력을 통하여 정해진 결과물을 도출하는 것이 아닌, 다양한 결과물을 도출할 수 있는 인지과정이다. 이를 위해서는 하위정보들을 능숙능란하게 다룰 수 있어야 하므로 가장 고차적인 인지과정으로 볼 수 있다.

신교육목표분류체계는 학습자 중심의 구성주의 수업을 중시하는 현대 사회의 수업에 좋은 목표 분류체계가 된다(강현석 외, 2005b). 교사에게는 주어진 틀이 있는 상

황에서 자신의 학습 활동을 좀더 체계화시킬 수 있고, 평가하기에도 수월하다는 장점을 가진다. 또한, Bloom의 교육목표분류체계와 달리 지식 차원과 인지과정 차원으로 나뉘게 되어, 학습방법을 적용함에 있어 좀더 유연성을 가지는 측면도 있다. 교사에게는 수업 영역을 확장시키고 세부적인 수업 활동을 설계해 줄 수 있는 장점을 가지게 하는 것이다. 특히, 하위 영역별 명사와 동사의 체계를 갖춘 표를 통해 평가 항목을 만들기 어려운 교사들에게는 평가의 토대가 되는 지침을 제공해 주는 중요한 구실을 하게 된다. 이른바, 교육과정, 수업, 평가, 기록을 일체화하기에도 좋은 밑거름이 될 수 있다. 이에 여행지리에서도 교사들에게 수업활동과 평가활동을 좀더 수월하게 해 주는 효과를 기대할 수 있다.

III. Bloom의 신교육목표분류체계 및 이에 기반한 연구 방법

1. 여행지리 교과에 적용한 Bloom의 신교육목표분류체계

1) 지식 차원

Bloom의 신교육목표분류체계를 정리하여 여행지리 교과에 적용해 보면, 표 1과 같이 나타낼 수 있다.⁹⁾

지식 차원에서 ‘사실적 지식’ 중 ‘전문 용어에 대한 지식(Aa)’을 여행지리에 적용해 본다면, 지도의 범례는 지리 고유의 언어에 해당되므로 ‘한강 자전거 체임 여행을 위한 지도의 범례’와 같은 사례를 들 수 있다. ‘구체적 사실과 요소에 대한 지식(Ab)’에서는 스포츠, 문화, 엑스포 등은 구체적 사실에 해당하므로 ‘스포츠, 문화, 엑스포 등 세계 각국에서 벌어지는 축제의 사례’를 들 수 있다.

‘개념적 지식’을 살펴보면, ‘분류와 유목에 대한 지식(Ba)’에서 ‘도보여행, 자동차 여행, 자전거 여행, 선박 여행, 비행기 여행’의 사례를 보면, 교통수단에 의해 여행이 분류될 수 있으므로 여행지리에서는 ‘교통수단에 따른 여행의 분류’를 들 수 있다. ‘원리와 일반화에 대한 지식(Bb)’은 개념이나 원리를 설명할 수 있는 함의된 뜻을 의미하므로, ‘대안 여행의 특징’을 사례로 들 수 있다. ‘이론, 모형, 구조에 대한 지식(Bc)’은 이론과 모형, 구조를 통해 지식을 적용하는 것이므로 ‘GIS를 활용한 최소 여행 경로 도출’을 사례로 정할 수 있다.

‘절차적 지식’에 해당하는 ‘교과의 특수한 기능과 알고리즘에 대한 지식(Ca)’은 1:50000 지도에서의 등고선 간격을 계산하는 법은 정해져 있고 이 방법을 통해서 계산하면 동일한 결과를 얻을 수 있으므로, ‘산지 지리 여행을 하면서 1:50000 지도를 보며 등고선(주곡선, 계곡선)의 간격을 통해 해당 지점의 높이를 아는 지식’을 예로 들 수 있다. ‘교과의 특수한 기법과 방법에 대한 지식(Cb)’은 어떤 단계를 거쳐 수행하더라도 여러 결과들이 도출될 수 있는 ‘여행 지역의 지리 조사 단계에 따른 여행지역 지리 조사 보고서 작성’이 해당된다. ‘적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 준거에 대한 지식(Cc)’은 절차적 지식을 언제 어디에 활용할 것인지 결정하는 기준에 대한 지식을 말하는 것으로, “우리 지역 문화 여행”을 주제로 스마트폰을 활용한 커뮤니티 매핑을 할 때, 지역의 특색이 드러난 장소를 찾고 결정하는 지식을 사례로 들 수 있다. ‘메타인지 지식’에 해당하는 ‘전략적 지식(Da)’은 문제

해결을 위한 일반적 전략인 ‘인류의 공존을 위한 실천 방법’을 사례로 들 수 있다. ‘인지 과제에 대한 지식(Db)’은 인지 과제의 요구하는 전략 등에 대한 지식에 해당하는 ‘바람직하고 안전한 여행을 위한 여행 계획’을 들 수 있다. ‘자기-지식(Dc)’은 인지 및 학습과 관련된 자신의 강점, 약점, 흥미, 적성 등에 대한 지식에 해당하므로 ‘자신의 진로 탐색에 도움이 될 여행 주제’를 사례로 들 수 있다.

2) 인지과정 차원

Bloom의 신교육목표분류체계에서 인지과정 차원은 표 2와 같다.⁹⁾

인지과정 차원에서 ‘기억하다’는 관련된 지식을 장기 기억으로부터 끄집어 내는 것이므로 ‘1.1 재인하기’와 ‘1.2 회상하기’로 이루어진다. ‘1.1 재인하기’를 여행지리에 적용을 해 보면, “그랜드 투어(grand tour)’란 17세기 영국 귀족 가문의 자제들을 대상으로 시행된, 견문을 넓히기

표 1. 여행지리 교과에 신교육목표분류체계를 적용한 지식 차원의 예

지식 유형	하위 지식 유형	개념 설명(예: 여행지리 교과의 사례)
A 사실적 지식	Aa 전문 용어에 대한 지식	학문의 기본 언어로서 구체적 명칭이나 상징에 대한 지식 (예: 한강 자전거 체험 여행을 위한 지도의 범례)
	Ab 구체적 사실과 요소에 대한 지식	사건과 현상에 관한 구체적인 정보(사실, 사건, 상태, 위치, 사람, 날짜 등)에 대한 지식(예: 스포츠, 문화, 엑스포 등 세계 각국에서 벌어지는 축제의 사례)
B 개념적 지식	Ba 분류와 유목에 대한 지식	각 교과에서 사용하는 구체적인 유목, 분류, 구분, 배열에 대한 지식 (예: 교통수단에 따른 여행의 종류)
	Bb 원리와 일반화에 대한 지식	학문 분야를 이루고 있는 원리와 일반화(구체적인 사실들의 내적 연관성을 밝히는 명제/진술)에 대한 지식(예: 대안 여행의 특징)
	Bc 이론, 모형, 구조에 대한 지식	사실적 지식, 분류와 유목, 원리와 일반화 간의 구조와 상호관련성에 대한 지식 (예: GIS를 활용한 최소 여행 경로 도출)
C 절차적 지식	Ca 교과의 특수한 기능과 알고리즘에 대한 지식	일련의 단계를 거쳐 고정된 결과를 만들어 내는 방법에 대한 지식 (예: 산지 지리 여행을 하면서 1:50000 지도를 보며 등고선(주곡선, 계곡선)의 간격을 통해 해당 지점의 높이를 아는 지식)
	Cb 교과의 특수한 기법과 방법에 대한 지식	일련의 단계를 거쳐 고정되지 않고 개방적인 결과를 만들어 내는 방법에 대한 지식(예: 여행 지역의 지리 조사 단계에 따른 여행지역 지리 조사 보고서 작성)
	Cc 적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 준거에 대한 지식	절차적 지식을 언제 어디에 활용할 것인지 결정하는 기준에 대한 지식 (예: ‘우리 지역 문화 여행’을 주제로 스마트폰을 활용한 커뮤니티 매핑을 할 때, 지역의 특색이 드러난 장소를 찾고 결정하는 지식)
D 메타인지 지식	Da 전략적 지식	학습, 사고, 문제 해결을 위한 일반적 전략에 대한 지식, 교재 단원의 구조를 파악하기 위한 수단으로서 개요를 작성하는 지식(예: 인류의 공존을 위한 실천 방법)
	Db 인지 과제에 대한 지식	인지 과제의 난이도, 복잡도, 요구하는 전략 등에 대한 지식, 특정 교사가 실시하는 시험 유형에 대한 지식(예: 바람직하고 안전한 여행을 위한 여행 계획)
	Dc 자기-지식	인지 및 학습과 관련하여 자신의 강점, 약점, 흥미, 적성 등에 대한 지식 (예: 자신의 진로 탐색에 도움이 될 여행 주제)

표 2. 여행지리 교과에 신교육목표분류체계를 적용한 인지과정 차원의 예

인지과정 유형	하위 인지과정 유형	관련 용어 (관련 동사)	개념 설명(예: 여행지리 교과와 사례)
1 기억하다	1.1 재인하기	확인하기 (알아보다)	제시된 자료와 일치하는 지식을 장기기억 속에 넣기(예: ‘그랜드 투어(grand tour)’란 17세기 영국 귀족 가문의 자제들을 대상으로 시행된, 견문을 넓히기 위한 교육 여행이다. (O, X))
	1.2 회상하기	인출하기 (상기하다)	장기기억으로부터 관련된 지식을 인출하기(예: 이탈리아 여행가인 마르코폴로가 13세기 후반 인도와 중국 등을 여행하고 남긴 책은 무엇인가? 답: 「동방견문록」)
2 이해하다	2.1 해석하기	명료화하기 바꿔쓰기 표현하기 번역 혹은 환언하기 (해석하다)	하나의 표현형태(예, 숫자)를 다른 표현형태(예, 단어)로 바꾸기(예: ‘나만의 진로 여행’을 위한 여행 코스를 지도로 나타내기)
	2.2 예증하기	예를 들기 실증하기 (예를 들다)	개념이나 원리의 구체적인 예나 범례 찾기(예: 스포츠, 문화, 엑스포 등 세계 각국에서 벌어지는 축제의 사례찾기)
	2.3 분류하기	유목화하기 포괄/포섭하기 (분류하다)	사물이 특정 유목(예, 개념이나 원리)에 속한다는 것을 결정하기(예: 여행에 대한 기록과 에세이들을 살펴보고, 대안여행, 생태여행, 공정여행 등 관련 여행의 종류로 분류해 보기)
	2.4 요약하기	일반화하기 추상화하기 (요약하다)	일반적 테마나 요점을 요약하기(예: 여행 에세이를 통해 여행의 주제를 요약하기)
	2.5 추론하기	결론짓기 외삽 혹은 내삽하기 예언하기 (추론하다)	제시된 정보로부터 논리적인 결론을 도출하기(예: 종교, 건축, 음식, 예술 등 다양한 문화로 널리 알려진 지역을 사례로 각 문화의 형성 배경 조사를 통한 각 문화의 의미를 이해하기)
	2.6 비교하기	대조하기 도식화하기 결합하기 (비교하다)	두 개의 아이디어, 대상들 간에 일치점을 탐색하기(예: 다양한 문화권에서 볼 수 있는 종교적 특징의 유사점과 차이점을 비교하기)
	2.7 설명하기	모델 구성하기 (설명하다)	인과 관계 체제 모델 구성하기(예: 우리나라의 생태 및 자연에 대한 이해를 높일 수 있는 여행지를 소개하기)
3 적용하다	3.1 집행하기	시행하기 (작성하다)	어떤 절차를 유사한 과제에 적용하기(예: 여행자에게는 의미있는 경험이 되고 여행자 주민에게는 지속 가능한 개발이 된 사례를 찾아 분석한 뒤 우리 지역 여행 상품 개발에 적용하기)
	3.2 실행하기	사용하기 (실행하다)	친숙하지 않은 과업(문제 해결)을 위해 고정되지 않은 기법/방법을 사용하는 것, 어떤 절차를 친숙하지 않은 과제에 적용하기 (예: 우리 지역에서 처음 가 보는 장소를 다양한 교통 수단과 다양한 도구(지도, 스마트 폰 등)를 활용하여 여행해 보기)
4 분석하다	4.1 구별하기	변별하기 식별하기 초점화하기 선정하기 (구별하다)	제시된 자료를 관련된 부분과 관련되지 않은 부분으로, 중요한 부분과 중요하지 않은 부분으로 구분하기(예: 온천, 화산 여행 지역에 대한 영상을 보면서 화산 활동이 일어나는 전 과정 중 중요한 단계를 찾아 단계별로 나누어 보기)
	4.2 조직하기	발견하기 정합성찾기 통합하기 윤곽그리기 해부하기 구조화하기 (조직하다)	요소들이 구조 내에서 어떻게 기능하는가를 결정하기(예: 촌락 여행과 도시 여행이 제공할 수 있는 매력을 촌락과 도시의 기능적 특성과 관련시켜 보기)

표 2. 여행지리 교과에 신교육목표분류체계를 적용한 인지과정 차원의 예 (계속)

인지과정 유형	하위 인지과정 유형	관련 용어 (관련 동사)	개념 설명(예: 여행지리 교과의 사례)
4 분석하다	4.3 귀속하기	해체하기 (파악하다)	제시된 자료를 기반으로 하고있는 관점, 편견, 가치, 혹은 의도를 결정한다(예: 여행 에세이를 쓴 블로그의 글을 보고 해당 글이 여행자의 즐거움만 생각하는 관점인지, 여행지의 경제, 환경, 문화 등도 존중하고 보호하는 관점인지에 대한 의도를 파악하기)
	4.4 탐구하기 추가	탐구하기 (탐구하다)	주제에 대한 질문을 통해, 탐험하듯이 답과 근원을 찾아 나가며 지식을 형성하기(예: 여행 산업의 종류와 관련된 직업의 특성에 대해 탐구하기)
5 평가하다	5.1 점검하기	조정하기 탐지하기 모니터하기 검사하기 (점검하다)	과정이나 산출물 내부의 오류나 모순을 탐지하기, 과정이나 산출물의 내적 일관성 여부를 결정하기, 절차가 실행될 때 그 효과성을 탐지하기(예: '제주도 지형 여행 보고서'에 나타난 제주도의 지형 경관과 관계가 없는 문화 경관에 대한 내용 기술의 오류를 검사하기)
	5.2 비판하기	판단하기 (비판하다)	어떤 결과와 외적 기준 간의 불일치 여부를 탐지하기, 어떤 결과가 외적 일관성을 가졌는지의 여부를 결정하기, 특정문제에 대한 절차의 적절성을 탐지하기(예: 교과서의 슬로시티에 대한 자료를 통해 '지속 가능한 여행'의 타당성과 효과성에 대해 평가하기)
6 창안하다	6.1 생성하기	가설 세우기 (만들다)	준거에 기반을 둔 대안적인 가설을 제안하기(예: '모두가 행복한 여행'을 주제로 가설을 세워보기)
	6.2 계획하기	설계하기 (계획하다)	어떤 과제를 성취하기 위한 절차를 고안하기(예: 인류의 물질적, 정신적 발전 과정을 성찰할 수 있는 여행 계획을 세워보기)
	6.3 산출하기	구성하기 (산출하다)	어떤 절차를 만들어 내기(예: 인류의 공존을 위한 실천 방법을 모색해 보기)

위한 교육 여행이다. (O, X)와 같은 진위여부를 확인하는 예시로 장기기억 속에 해당 지식을 입력하는 것을 예로 들 수 있다. '1.2 회상하기'는 '이탈리아 여행가인 마르코 폴로가 13세기 후반 인도와 중국 등을 여행하고 남긴 책은 무엇인가? 「동방견문록」과 같은 장기기억 속의 사실을 회상하는 것을 예로 들 수 있다.

'이해하다'는 제시된 담화, 글, 도표, 멀티미디어 등으로부터 의미를 구성하는 것이므로, '2.1 해석하기'를 비롯하여 '2.2 예증하기', '2.3 분류하기', '2.4 요약하기', '2.5 추론하기', '2.6 비교하기', '2.7 설명하기'로 이루어진다. 이 중 '2.1 해석하기'는 하나의 표현형태(예, 숫자)를 다른 표현형태(예, 단어)로 바꾸는 것이므로, "나만의 진로 여행을 위한 여행 코스를 지도로 나타내기"와 같은 예를 들 수 있다. '2.2 예증하기'는 개념이나 원리의 구체적인 예나 범례를 찾는 것으로 '스포츠, 문화, 엑스포 등 세계 각국에서 벌어지는 축제의 사례 찾기'를 들 수 있다. '2.3 분류하기'는 사물이 특정 유목(예, 개념이나 원리)에 속한다는 것을 결정하는 것이므로, '여행에 대한 기록과 에세이들을 살펴보고, 대안여행, 생태여행, 공정여행 등 관련 여행의 종류로 분류해 보기'가 해당된다. '2.4 요약하기'는 일반적 테마나 요점을 요약하는 것으로, '여행 에세이를 통

해 여행의 주제를 요약하기'를 들 수 있다. '2.5 추론하기'는 제시된 정보로부터 논리적인 결론을 도출하는 것이므로 '종교, 건축, 음식, 예술 등 다양한 문화로 널리 알려진 지역을 사례로 각 문화의 형성 배경 조사를 통한 각 문화의 의미를 이해하기'를 예로 들 수 있다. '2.6 비교하기'는 두 개의 아이디어, 대상들 간에 일치점을 탐색하는 것으로, '다양한 문화권에서 볼 수 있는 종교적 특징의 유사점과 차이점을 비교하기'를 사례로 들 수 있다. '2.7 설명하기'는 인과 관계 체제 모델을 구성하는 것으로, '우리나라의 생태 및 자연에 대한 이해를 높일 수 있는 여행지를 소개하기'를 예로 들 수 있다.

'적용하다'는 연습이나 문제 해결을 위해 여러 가지 절차들을 활용하는 것이므로, '3.1 집행하기', '3.2 실행하기'로 이루어진다. 그 중 '3.1 집행하기'는 어떤 절차를 유사한 과제에 적용하는 것으로, '여행자에게는 의미있는 경험이 되고 여행지 주민에게는 지속 가능한 개발이 된 사례를 찾아 분석한 뒤 우리 지역 여행 상품 개발에 적용하기'를 예로 들 수 있다. '3.2 실행하기'는 친숙하지 않은 과업(문제 해결)을 위해 고정되지 않은 기법과 방법을 사용하는 것이나 어떤 절차를 친숙하지 않은 과제에 적용하는 것으로, '우리 지역에서 처음 가 보는 장소를 다양한

교통수단과 다양한 도구(지도, 스마트 폰 등)를 활용하여 여행해 보기를 예로 들 수 있다.

‘분석하다’는 자료를 구성 부분으로 나누고 그 부분들 간의 관계 및 전체 구조와의 관계를 살피는 것이므로, ‘4.1 구별하기’, ‘4.2 조직하기’, ‘4.3 귀속하기’로 이루어지고, ‘4.4 탐구하기’는 본 연구에서 추가하였다. ‘4.1 구별하기’는 제시된 자료를 관련된 부분과 관련되지 않은 부분으로, 중요한 부분과 중요하지 않은 부분으로 구분하는 것인데, ‘운젠 화산 여행 지역에 대한 영상을 보면서 화산 활동이 일어나는 전 과정 중 중요한 단계를 찾아 단계별로 나누어 보기’를 예로 들 수 있다. ‘4.2 조직하기’는 요소들이 구조 내에서 어떻게 기능하는가를 결정하는 것으로, ‘정합성 찾기’와 연관있는 ‘촌락 여행과 도시 여행이 제공해 줄 수 있는 매력을 촌락과 도시의 기능적 특성과 관련시켜 보기’를 예로 들 수 있다. ‘4.3 귀속하기’는 제시된 자료를 기반으로 관점, 편견, 가치, 혹은 의도를 결정하는 것으로, ‘여행 에세이를 쓴 블로그의 글을 보고 해당 글이 여행자의 즐거움만 생각하는 관점인지, 여행지의 경제, 환경, 문화 등도 존중하고 보호하는 관점인지에 대한 의도를 파악하기’를 예로 들 수 있다. ‘4.4 탐구하기’에서 ‘탐구하기’는 한국 교육과정 문서상에서는 자주 등장하는 용어이지만, 영어의 교육적 동사에서는 적절한 단어를 찾기가 어려웠다. 최정순·설규주(2014)에서 ‘분석하다’에 ‘탐구하다’ 동사가 추가된 것을 참고로 하여, ‘탐구하기’의 영어 동사인 ‘explore(탐험하다)’, ‘search for(뒤지다, 탐구하다)’, ‘delve into(탐구하다)’, ‘question(묻다, ~에게 질문하다, 탐구하다, 자연현상을 탐구하다, 근원 따위를 탐구하다, 질문하다)’을 찾았다. 이를 종합하여 ‘탐구하기’를 ‘주제에 대한 질문을 통해 탐험하듯이 답과 근원을 찾아 나가기’로 정의하고, ‘탐구하기’를 각각의 인지과정 차원과 비교해 보았다. 그 중, 가장 가까운 동사 차원은 ‘분석하다’라는 판단을 했다. 왜냐하면, ‘탐구하기’는 ‘조사하기’와 관련이 있긴 하지만, 단순한 지식을 찾는 과정이 아니므로, ‘기억하다’ 보다는 고차적 사고로 추정된다. 또한, ‘이해하다와 비교하여 하위 인지과정을 살펴보았을 때, ‘이해하다’는 주어진 지식을 통해서 행하는 인지과정으로 거리가 있어 보인다. ‘적용하다’에 비교해 보았을 때, 어떤 지식을 활용하는 측면과는 맞지 않아 보인다. ‘분석하다’에 비교해 본다면, ‘구별하기’, ‘조직하기’, ‘귀속하기’

에 분류하기는 어려워 보이지만, ‘분석하다’의 뜻에는 ‘개념이나 문장을 보다 단순한 개념이나 문장으로 나누어 그 의미를 명료하게 하다’의 의미가 있다.⁶⁾ 이를 교육에 적용해 본다면, ‘탐구하다’는 의미를 찾아 나가며 명료한 해답을 추구하면서 노력해 가는 과정을 내포하고 있어 ‘분석하다’와도 연관이 있다. 이후의 인지과정인 ‘평가하다’와 비교해 본다고 해도, 판단을 통해 관점을 도출하는 측면과는 거리가 있어 보이고, ‘창안하다’와 비교해 본다면, ‘요소들을 결합하여 전체를 형성하는 것’과도 다소 차이가 있다. 따라서 ‘탐구하다’를 ‘분석하다’에 추가하였고, 관련된 예로 ‘여행 산업의 종류와 관련된 직업의 특성에 대해 탐구하기’를 들 수 있다.

‘평가하다’는 준거나 기준을 바탕으로 판단하는 것이므로, ‘5.1 점검하기’와 ‘5.2 비판하기’로 이루어진다. ‘5.1 점검하기’는 과정이나 산출물 내부의 오류나 모순을 탐지하거나 과정이나 산출물의 내적 일관성 여부를 결정하는 것 혹은 절차가 실행될 때 그 효과성을 탐지하는 것으로, “제주도 지형 여행 보고서”에 나타난 제주도의 지형 경관과 관계가 없는 문화 경관에 대한 내용 기술의 오류를 검사하기’를 예로 들 수 있다. ‘5.2 비판하기’는 어떤 결과와 외적 기준 간의 불일치 여부를 탐지하는 것, 어떤 결과와 외적 일관성을 가졌는지의 여부를 결정하는 것, 특정 문제에 대한 절차의 적절성을 탐지하는 것으로, ‘교과서의 슬로시티에 대한 자료를 통해 ‘지속 가능한 여행’의 타당성과 효과성에 대해 평가하기’를 예로 들 수 있다.

‘창안하다’는 요소들을 결합하여 일관되고 기능적인 전체를 형성하는 것이므로, ‘6.1 생성하기’, ‘6.2 계획하기’, ‘6.3 산출하기’로 이루어진다. ‘6.1 생성하기’는 준거에 기반을 둔 대안적인 가설을 제안하는 것으로, “모두가 행복한 여행”을 주제로 가설을 세워보기’를 예로 들 수 있다. ‘6.2 계획하기’는 어떤 과제를 성취하기 위한 절차를 고안하는 것으로, ‘인류의 물질적, 정신적 발전 과정을 성찰할 수 있는 여행 계획을 세워보기’를 예로 들 수 있다. ‘6.3 산출하기’는 어떤 절차를 만들어 내는 것으로, ‘인류의 공존을 위한 실천 방법을 모색해 보기’를 예로 들 수 있다.

2. 이에 기반한 연구 방법

분석 대상은 2015 개정교육과정 여행지리 성취기준 21개([12여지01-01]~[12여지06-03])이다. 신뢰도를 높이기 위

해 국어학을 전공한 코더 1인과 함께 성취기준 문장을 국어학적으로 검토하였다.⁷⁾ 우선, 최정연·남상준(2019), 전재원(2019), 이소연(2017), 김은주(2020) 내용을 참고하여 내용적 요소에서 성취기준 분리를 1차적으로 시도하였다. 여행지리 교육과정(교육부, 2018, 264~272)을 해설서를 참고하여 내용 체계를 분석한 뒤(교육부, 2015a; 교육부, 2015c; 교육부, 2018), 최종적으로 여행지리 교과서 2종인 (주)천재 교과서(박종관 외, 2018)와 (주)씨마스(조성호 외, 2022)를 참고하여 성취기준을 분석하였다. 교과서 2종을 참고한 이유는 성취기준 문장에서 중의적인 표현이 담긴 문장이 있었기 때문이다. 예를 들어, [12여지02-04] 우리나라의 매력적인 생태 및 자연여행이라는 주제로 우리나라의 생태 및 자연에 대한 이해를 높이고 즐길 수 있는 여행지를 선정하고 소개한다.'의 경우에 '매력적인 생태 및 자연여행'이라는 주제가 모호했다. '매력적인'이라는 용어가 '생태'를 수식하는 것인지, '생태 및 자연'을 수식하는 것인지, '생태 및 자연 여행'을 수식하는 것인지에 대한 판단이 어려웠다. 또한, '우리나라의 생태 및 자연에 대한 이해를 높이고 즐길 수 있는 여행지'의 경우에는 '이해를 높이면서 즐길 수 있는 여행지'를 말하는지, '이해를 높이고, 즐길 수 있는 여행지'를 말하는지의 해석이 불분명했다. 전자의 경우에는 전자의 경우는 두 행위가 시간적으로 동시에 일어날 수 있다는 의미가 되지만, 후자는 두 행위가 시간적으로 선후 관계에 있다는 의미가 된다. 이 둘을 Bloom의 신교육목표분류체계에 그대로 적용할 경우, 성취기준 분석이 달라지는데, '이해를 높이면서 즐길 수 있는 여행지'로 판단할 경우 이 문장은 하나의 지식 차원의 명사 차원인 '사실적 지식Aa'에 해당하지만, '이해를 높이고, 즐길 수 있는 여행지'로 판단할 경우 '우리나라의 생태 및 자연에 대한 이해를 높인다'와 '(우리나라의 생태 및 자연을) 즐길 수 있는 여행지'로 구분된다. 따라서 분석할 동사와 명사의 개수가 달라지게 된다. 이에 관련 문장에 대한 교과 내용과 서술 방식을 판단하고자 교과서를 참고했다.

성취기준 문장에서 Bloom의 신교육목표분류체계에 분석할 때, 여러 개의 문장이 하나의 성취기준에 같이 결합되어 있는 경우에는 문장을 모두 분리하였다. 또한, 명사만 있고 동사가 없거나, 동사만 있고 명사가 없는 경우는 생략된 명사와 동사를 추정하여 분석하였다. 따라서 명사

와 동사의 개수가 일치하게 되었고, 성취기준에 서술된 문장의 명사와 동사 개수보다는 분석한 명사와 동사의 개수가 훨씬 많아졌다. 다만, 인지적 영역만을 분석하기에 [12여지04-01]의 '시민의식을 고취한다.'와 [12여지04-02]의 '인류의 행복한 공존을 위한 노력에 공감하고'의 정의적 영역 2개와 [12여지06-02]의 '관심 있는 직업에 대해서는 간접 또는 직접 체험한다.'의 행동적 영역 1개는 분석대상에서 제외하였다. 이러한 방식에 따라 분석한 명사와 동사의 총 개수는 각각 92개이다. 분석틀은 표 3과 같다.

표 3은 이재호·박기범(2021)에서 제시한 표를 참고하여, 4.4 탐구하기'를 추가하여 지식 차원과 인지과정 차원이 결합된 신교육목표분류체계표를 작성한 것이다. 성취기준 분석의 과정은 표 4와 같다.

우선, [1단계]에서 성취기준을 학습의 순서와 문장의 구조를 고려하여 두 문장으로 구분하였다. [2단계]에서는 '매력적인 지형으로 널리 알려진 지역을 선정하여 관광적 매력을 조사한다.'의 문장은 '매력적인 지형으로 널리 알려진 지역을 선정하여'와 '관광적 매력을 조사한다.'로 구분했다. 또한, '지형과 인간 생활의 관계'와 '관광으로 인한 지역 특색'은 '지형과 인간 생활의 관계(개념적 지식 Ba)'와 '관광으로 인한 지역 특색(개념적 지식Bb)'으로 구분하였다. '지형과 인간 생활의 관계'의 경우 지형에 따라 분류되는 인간 생활 방식이 다르기 때문에 '개념적 지식 Ba'로, '관광으로 인한 지역 특색'의 경우 개념의 원리와 관계가 있어 '개념적 지식Bb'로 구분을 하였다. '탐구한다'의 동사는 두 명사구문에 적용하여, 생략된 '탐구하다'의 동사를 추가하였다. '선정한다', '조사한다', '탐구한다'와 같은 동사는 신교육목표분류체계에서 정확히 일치하는 항목이 없어 성취기준의 내용요소와 학습의 과정을 고려하여 [3단계]에서 다시 분류하였다. '선정한다' 동사는 '판단하다'로 구분하여 '평가하기(5.2 비판하기)'로, '조사한다'는 '알아보기'로 구분하여 '기억하다(1.1 재인하기)'로, '탐구한다'는 '분석하다(4.4 탐구하기)'로 분류하였다.

성취기준 분석을 하면서 신교육목표분류체계에서 분류하기가 모호한 동사들이 있었다. 그 동사들에 대해서는 표 5와 같이 분류하였다. '찾는다, 찾아본다, 수집한다, 조사한다, 파악한다'는 '알아보다, 확인하기' 활동과 관련이 있어 '기억하다(1.1 재인하기)'로 분류하였다. '소개한다'는 '설명하기'와 관련이 있어 '이해하다(2.7 설명하기)

표 4. 성취기준 분석의 과정

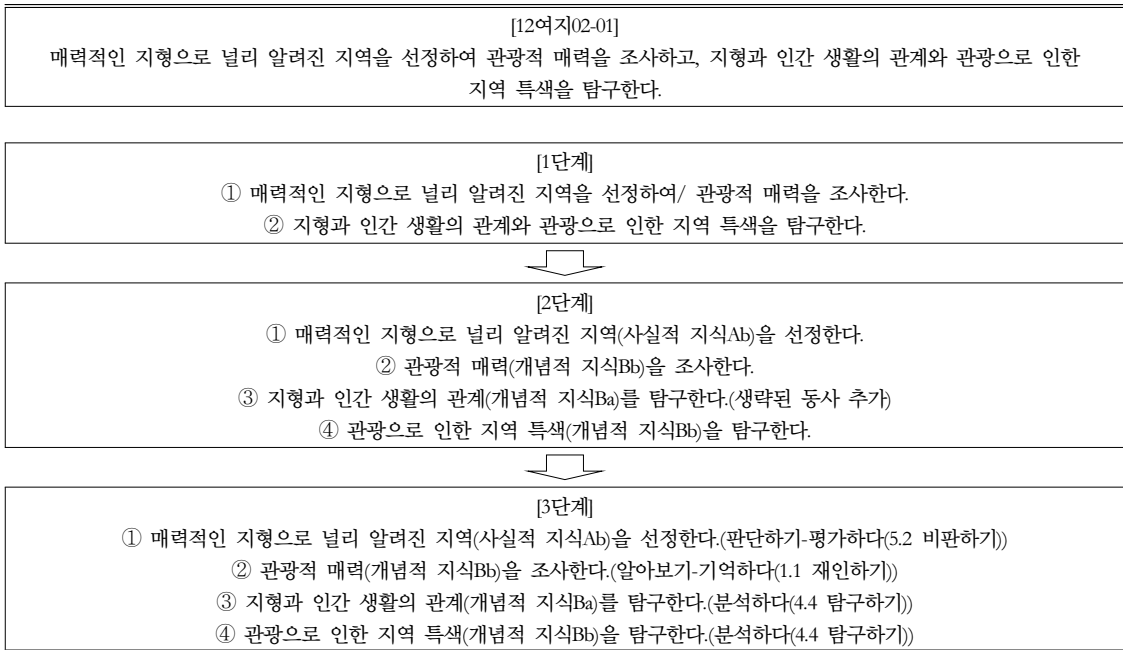


표 5. 분류가 모호한 동사에 대한 분류

인지과정 유형 동사	하위 인지과정 유형	분류가 모호한 동사
기억하다	1.1 재인하기(알아보다, 확인하기)	찾는다, 찾아본다, 수집한다, 조사한다, 파악한다
이해하다	2.7 설명하기	소개한다
적용하다	3.2 실행하기	활용한다
분석하다	4.2 조직하기(정합성 찾기)	정리한다, 관련시켜 본다
	4.4 탐구하기(추가)	탐구한다, 탐구해 본다, 탐색한다
평가하다	5.2 비판하기(판단하기)	선정한다, 정한다
창안하다	6.3 산출하기	모색한다

로 분류하였다. ‘활용한다’는 ‘실행하기’와 관련이 있어 ‘적용하다(3.2 실행하기)’로 분류하였다. ‘정리한다’, ‘관련시켜 본다’는 ‘정합성 찾기’와 관련이 있어 ‘분석하다(4.2 조직하기)’로 분류하였다. ‘탐구한다’, ‘탐구해 본다’, ‘탐색한다’는 모두 영어의 동사 ‘explore’와 연관이 있고, ‘탐색하다’는 국립국어원 표준국어대사전의 정의에 의하면, ‘드러나지 않은 사물이나 현상 따위를 찾아내거나 밝히기 위하여 살피어 찾다’라는 뜻이 있다.⁸⁾ 따라서 ‘필요한 것을 조사하여 찾아내거나 얻어 내다’, ‘진리, 학문 따위를 파고들어 깊이 연구하다’의 뜻을 지닌 ‘탐구하다’와 교육적 의미가 비슷하다고 판단되어, ‘분석하다(4.2 조직하기)’

로 분류하였다. ‘선정한다’, ‘정한다’는 ‘판단’의 의미가 있어서 ‘판단하기’로 연관을 지어 ‘평가하다(5.2 비판하기)’로 분류하였다. ‘모색한다’는 ‘일이나 사건 따위를 해결할 수 있는 방법이나 실마리를 더듬어 찾다’의 의미가 있어 ‘창안하다(6.3 산출하기)’로 분류하였다.⁹⁾

IV. 성취기준 분석

1. 지식 차원 분석

여행지리 성취기준을 Bloom의 신교육목표분류체계를 적용하여 분석했을 때 지식 차원의 분포 결과는 그림 2와

같다.¹⁰⁾

전체 성취기준 분석 결과, 지식 차원에서는 ‘사실적 지식’ 32.6%(30개), ‘개념적 지식’ 31.5%(29개), ‘절차적 지식’ 1.1%(1개), ‘메타인지 지식’ 34.8%(32개)가 나타났다. 이 결과는 전재원(2019)에서 분석한 결과와는 다소 차이가 있다.¹¹⁾ 강현석 외(2005a)에 의하면 목표를 분류하는 사람에 따라 목표 분류가 일치하지 않을 가능성이 있음을 제시하고 있는 것을 볼 때, 성취기준 문장을 분리하고, 교육적 활동을 추론하는 과정에서 차이가 있기 때문으로 사료된다. 전체 단원의 지식 차원에서 ‘메타인지 지식’ 34.8%(32개), ‘사실적 지식’ 32.6%(30개), ‘개념적 지식’ 31.5%(29개), ‘절차적 지식’ 1.1%(1개) 순으로 나타난 것을 볼 때, ‘메타인지 지식’이 가장 높고, ‘절차적 지식’이 가장 낮다. ‘메타인지 지식’이 가장 높고 ‘절차적 지식’이 가장 낮은 것은 전재원(2019)의 결과와도 일치한다.

그림 3을 통해 단원별로 본다면, ‘사실적 지식’이 주로

나타나는 단원은 ‘(1) 여행을 왜, 어떻게 할까?’ 단원의 45.8%(11개), ‘(2) 매력적인 자연을 찾아가는 여행’ 단원의 40.0%(6개), ‘(3) 다채로운 문화를 찾아가는 여행’ 단원의 47.1%(8개)이다. ‘개념적 지식’이 주로 나타나는 단원은 ‘(2) 매력적인 자연을 찾아가는 여행’ 단원 46.7%(7개), ‘(3) 다채로운 문화를 찾아가는 여행’ 단원 52.9%(9개)이다. ‘사실적 지식’과 ‘개념적 지식’이 많이 나타나는 단원이 ‘(2) 매력적인 자연을 찾아가는 여행’ 단원과 ‘(3) 다채로운 문화를 찾아가는 여행’ 단원인 것으로 보아, 지형, 기후, 문화 등과 관련한 구체적 사실이나 개념의 요소가 학습 내용으로 선정되어 있기 때문으로 추정된다. ‘절차적 지식’은 모든 단원에 걸쳐 거의 나타나지 않지만, ‘(1) 여행을 왜, 어떻게 할까?’ 단원에서 4.2%(1개)가 나타난다. 이 결과는 지도를 활용하는 내용이 성취기준으로 제시되어 있기 때문으로 보인다. ‘메타인지 지식’이 주로 나타나는 단원은 ‘(4) 인류의 성찰과 공존을 위한 여행’ 단원 70.0%

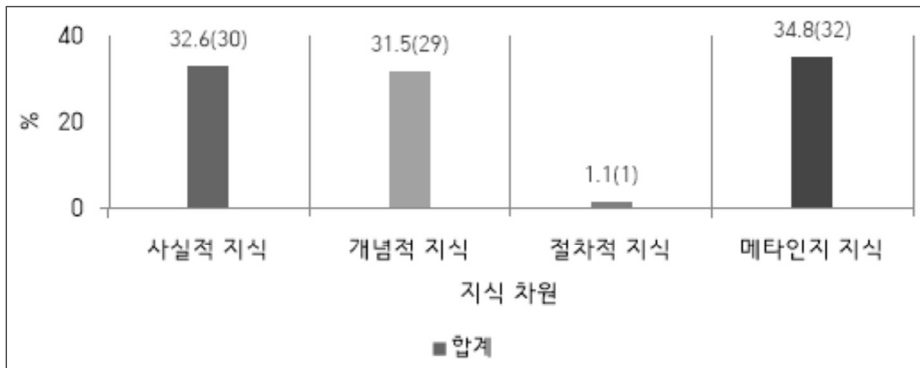


그림 2. 여행지리 성취기준의 지식 차원 분포 비율(단위: %(빈도))

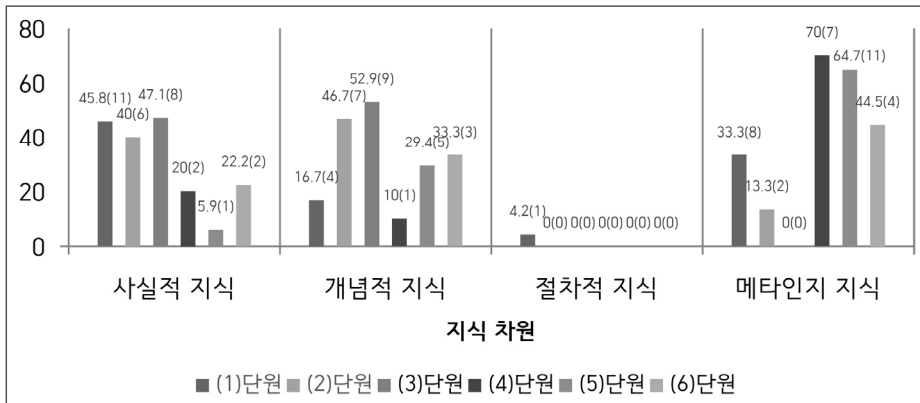


그림 3. 여행지리 성취기준의 단원별 지식 차원 분포 비율(단위: %(빈도))

(7개), ‘(5) 여행자와 여행지 주민이 모두 행복한 여행’ 단원 64.7%(11개), ‘(6) 여행과 미래 사회 그리고 진로’ 단원 44.5%(4개)이다. 이 단원들의 경우 사실이나 개념에 대한 수동적인 학습보다는 학생이 스스로 생각하는 과정을 통한 능동적 학습에 초점을 맞추고 있다고 생각된다.

여행지리 교육과정의 성취기준을 지식 차원에서 전체와 단원별로 분석했을 때의 특징은 다음과 같다. 우선, 전체를 분석했을 때, ‘메타인지 지식’이 가장 높게 나타나고, ‘절차적 지식’은 가장 낮게 나타났다. 전체적으로 ‘메타인지 지식’이 높은 것은 진로 선택 과목이라는 특성에서 현 사회에 대한 이해를 바탕으로 미래 사회의 변화를 통찰하고 상상하여 이를 바탕으로 진로 탐색 활동을 경험할 수 있도록 교수·학습의 방향을 정하고 있는 2015 개정 사회과 교육과정의 방향에 일치하는 것으로 볼 수 있다. 또한, 여행을 통한 개인과 공동체의 행복과 삶의 의미를 성찰하고 공동체와 환경에 대한 공감과 이해, 참여적 태도를 키운다는 점에서 긍정적인 결과로 볼 수 있다. 그러나 ‘절차적 지식’이 특히 부족한 것은 교육과정과 성취기준에서의 불일치가 있음을 보여준다. 2015 개정 교육과정의 교수 학습 및 평가의 방향에서도 ‘여행에 필요한 지도 활용법, 여행 사진 찍기, 여행에서의 관찰법, 여행기 쓰기, 여행 기록 정리하고 공유하기 등 실용적인 지식과 기능도 유용하게 학습할 수 있도록’ 하는 것을 제시하고 있다. 또한, 학습자의 필요와 관심에 따라 학습 과정 중에 진로와 관련된 내용의 아이디어, 활동 계획 등을 별도로 정리하는 방법을 가르치는 것을 제시하고 있기에 ‘절차적 지식’을 강화하여, 지리 교과만의 특수한 기능과 알고리즘이나 특수한 기법과 방법, 또는 적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 준거에 대한 지식을 함양할 수 있도록 하는 것이 필요한 것으로 보인다. 즉, 성취기준에서 여행지리에서만 배울 수 있는 기능적 요소나 기법, 방법들을 자세히 안내하는 것이 필요하다고 할 수 있다. 따라서 ‘절차적 지식’을 좀더 강화할 필요가 있다.

또한, 지식 차원에 대한 단원별 특징을 본다면, ‘사실적 지식’이 주로 나타나는 단원은 ‘(3) 다채로운 문화를 찾아가는 여행’이 가장 많고, ‘(1) 여행을 왜, 어떻게 할까?’, ‘(2) 매력적인 자연을 찾아가는 여행’ 단원이 그 뒤를 잇는다. ‘개념적 지식’이 주로 나타나는 단원은 ‘(3) 다채로운 문화를 찾아가는 여행’, ‘(2) 매력적인 자연을 찾아가는 여

행’ 단원이다. ‘절차적 지식’은 전체 단원에 걸쳐서 거의 나타나지 않고, ‘(1) 여행을 왜, 어떻게 할까?’ 단원에만 미약하게 분포한다. ‘메타인지 지식’은 ‘(4) 인류의 성찰과 공존을 위한 여행’, ‘(5) 여행자와 여행지 주민이 모두 행복한 여행’, ‘(6) 여행과 미래 사회 그리고 진로’ 단원에서 주로 나타난다. 김지수(2020)에서는 ‘(1) 여행을 왜 어떻게 할까?’, ‘(2) 매력적인 자연을 찾아가는 여행’ 단원은 학생들이 긍정적으로 보기도 하고, 부정적으로 보기도 하는 단원임을 밝히고 있다.¹²⁾ 또한, ‘(3) 다채로운 문화를 찾아가는 여행’ 단원의 경우 긍정적인 반응이 높은 단원이다. 이 단원들에 있어 ‘사실적 지식’과 ‘개념적 지식’의 지식 차원이 높은 것은 특기할 만한데, 그만큼 학생들에게 재미있게 다가갈 수도 있고, 지루하게 느껴지게 할 수도 있는 단원이 되는 것이다. 따라서, 해당 단원들에서 ‘사실적 지식’과 ‘개념적 지식’에 더한 ‘절차적 지식’이 같이 부가된다면, 학생들에게 좀더 다양한 활동을 하게 할 수 있는 방법을 마련하게 되므로, 능동적으로 학습할 수 있는 기회를 주게 되어 학생들의 수업 참여도와 흥미를 끌어올릴 수 있는 계기가 될 것으로 보인다. 또한, ‘메타인지 지식’이 높은 ‘(4) 인류의 성찰과 공존을 위한 여행’, ‘(5) 여행자와 여행지 주민이 모두 행복한 여행’, ‘(6) 여행과 미래 사회 그리고 진로’ 단원의 경우는 여행을 통한 개인과 공동체의 행복과 삶의 의미를 성찰하고, 공감하며 이를 통해 자신의 진로 탐색 활동을 경험할 수 있도록 하는 교육과정의 방향과도 일치한다고 볼 수 있다.

2. 인지과정 차원 분석

여행지리 성취기준을 Bloom의 신교육목표분류체계를 적용하여 분석했을 때 인지과정 차원의 분포 결과는 그림 4와 같다.

전체 성취기준 분석 결과, 인지과정 차원에서는 ‘기억하다’ 22.8%(21개), ‘이해하다’ 13.0%(12개), ‘적용하다’ 4.4%(4개), ‘분석하다’ 42.4%(39개), ‘평가하다’ 9.8%(9개), ‘창안하다’ 7.6%(7개)가 나타났다. 분석하다가 42.4%(39개)로 가장 많고, ‘적용하다’가 4.4%(4개)로 가장 적게 나타났는데, ‘분석하다’가 가장 많이 나온 결과는 전재원(2019)과 일치하지만, ‘기억하다’와 ‘평가하다’의 결과는 다르게 나타났다. 이 또한, 성취기준 문장을 분리하여 분석하는 과정에서 추론의 결과가 다르기 때문인 것으로 보인다. ‘적

용하다도 전재원(2019)의 경우 6.5%(3개)가 나타났는데, 본 연구에서의 4.4%(4개)와도 비슷한 경향이 있다.

단원별로 인지과정 차원을 그림 5를 통해 살펴보면, ‘기억하다’가 주로 나타나는 단원은 ‘(5) 여행자와 여행지 주민이 모두 행복한 여행’ 단원으로 47.0%(8개)이다. 이 결과는 ‘파악하다’, ‘조사하다’의 동사가 성취기준에서 주로 나타나 있기 때문인 것으로 보인다. ‘이해하다’는 전 단원에 걸쳐 두드러지게 나타나지 않는데, ‘(3) 다채로운 문화를 찾아가는 여행’ 단원에서 23.5%(4개), ‘(2) 매력적인 자연을 찾아가는 여행’ 단원에서 20.1%(3개)가 나타난다. ‘적용하다’는 ‘(1) 여행을 왜, 어떻게 할까?’ 단원에서 12.5%(3개), ‘(5) 여행자와 여행지 주민이 모두 행복한 여행’ 단원에서 5.9%(1개)가 나타나고, 나머지 단원에서는 나타나지 않는다. ‘분석하다’는 전체 단원에 걸쳐 가장 많이 나타나는데, ‘(1) 여행을 왜, 어떻게 할까?’ 단원 54.2%(13개), ‘(3) 다채로운 문화를 찾아가는 여행’ 단원 47.1%(8개), ‘(6) 여행과 미래 사회 그리고 진로’ 단원 55.6%(5개)

가 나타난다. 비율에 있어서도 절반 가까이 차지하고 있으며, ‘탐구하다’ 동사가 ‘분석하다’에 추가된 것과도 연관이 있어 보인다. ‘평가하다’는 전체 단원에 걸쳐서 낮게 나타나지만, ‘(2) 매력적인 자연을 찾아가는 여행’ 단원 33.3%(5개), ‘(3) 다채로운 문화를 찾아가는 여행’ 단원 17.6%(3개), ‘(6) 여행과 미래 사회 그리고 진로’ 단원 11.1%(1개)가 나타나고, 나머지 단원에서는 나타나지 않는다. ‘평가하다’ 결과가 도출된 이유는 해당 단원의 성취기준 문장에서 ‘사례를 선정’하는 것이 ‘평가하기’로 분류되었기 때문인 것으로 사료된다. ‘창안하다’는 ‘(4) 인류의 성찰과 공존을 위한 여행’ 단원 40.0%(4개), ‘(5) 여행자와 여행지 주민이 모두 행복한 여행’ 단원 11.8%(2개), ‘(6) 여행과 미래 사회 그리고 진로’ 단원 11.1%(1개)가 나타나고, 나머지 단원에서는 나타나지 않는다. 계획을 세우고, 방법을 모색해 보는 과정이 해당 단원에 포함된 것과 연관이 있어 보인다.

여행지리 교육과정의 성취기준을 인지과정 차원에서

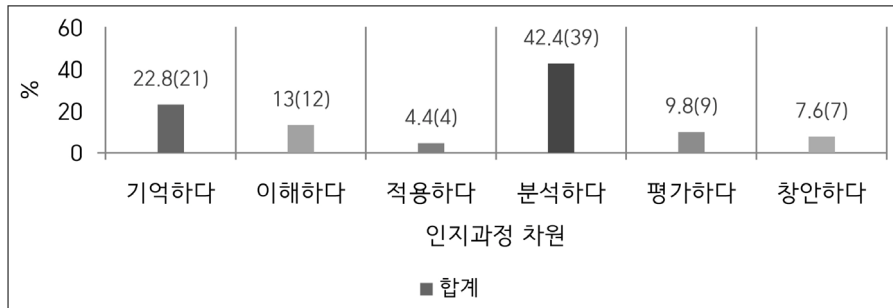


그림 4. 여행지리 성취기준의 인지과정 차원 분포 비율(단위: %(빈도))

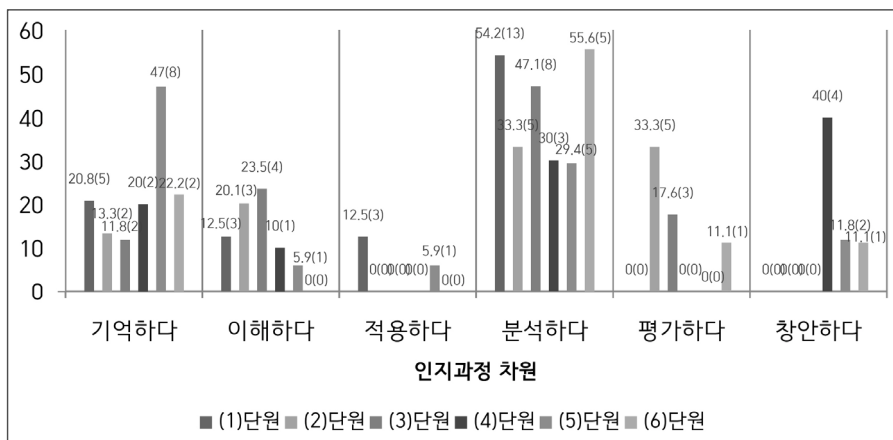


그림 5. 여행지리 성취기준의 단원별 인지과정 차원 분포 비율(단위: %(빈도))

전체와 단위별로 분석했을 때의 특징은 다음과 같다. 우선, 전체를 분석했을 때, 인지과정 차원에서 가장 많이 나타나는 동사는 ‘분석하다’이고, ‘기억하다’, ‘이해하다’ 순으로 낮아지고, ‘평가하다’, ‘창안하다’, ‘적용하다’는 낮게 나타난다. 지식 차원에서 메타인지 지식이 높은 것을 보았을 때, 인지과정 차원에서도 고차적인 인지과정인 ‘평가하다’, ‘창안하다’가 많이 나타날 것으로 기대할 수도 있지만, ‘기억하다’, ‘이해하다’에 보다 집중하고 있어, 사고의 다양성이 제한될 수도 있는 것으로 보인다.

또한, 인지과정 차원에 대한 단위별 분포를 본다면, ‘평가하다’의 경우, ‘(1) 여행을 왜, 어떻게 할까?’, ‘(4) 인류의 성장과 공존을 위한 여행’, ‘(5) 여행자과 여행지 주민이 모두 행복한 여행’에서 모두 나타나지 않는다. 또한, ‘창안하다’의 경우는 ‘(1) 여행을 왜 어떻게 할까?’, ‘(2) 매력적인 자연을 찾아가는 여행’, ‘(3) 다채로운 문화를 찾아가는 여행’ 단원에 걸쳐 모두 나타나지 않는다. 특기할 점은 대부분의 단원에서 ‘분석하다’에 집중하고 있는 점이다. 여행지리는 인간과 환경에 대한 이해를 바탕으로 지리적 관찰력을 포함하여 의사소통 능력, 비판적 사고력, 문제 해결력, 의사 결정 능력 등을 기를 것을 교수·학습 방향에서 제시하고 있다(교육부, 2018). 또한, 내용 전달 중심의 교수·학습 방법보다는 학생들이 자율적으로 탐구할 학습 주제를 정하여 자기주도적으로 탐구하고 결과를 공유하며 협동적이고 확장적 학습이 이루어지기를 기대하고 있고, 학습자 주도, 학습 과정 중심의 학습을 적극 권장하고 있다. 또한, 2015 개정 교육과정에서는 다양한 영역의 지식과 기능을 창의적으로 융합할 것을 강조하고 있다.

따라서, ‘평가하다’와 ‘창안하다’가 나타나지 않는 단위들의 경우, 학생들의 고차적 능력 습득을 위해서 성취기준에서 해당 동사 차원의 인지과정을 고려하는 것이 필요하다. 이와 더불어 인지과정 차원은 대부분의 단원에서 ‘분석하다’에 집중하고 있는 경향을 통해 성취기준 문장에서 ‘탐구하다’ 동사와 관련한 교육적 의미와 인지적 과정에 대한 연구가 더욱 필요할 것으로 보인다.¹³⁾ 더 나아가 ‘탐구하기’를 통한 협동적이고 확장적 학습을 기대한다면, ‘평가하다’, ‘창안하다’의 활동도 더 많이 제시되어야 할 것이다.

3. 신교육목표분류체계에 나타난 성취기준

신교육목표분류체계에 여행지리 성취기준을 분류한 것을 적용하여 표 6과 같은 결과를 얻었다.¹⁴⁾

성취기준이 중복으로 나타난 이유는 해당 성취기준 문장을 분석하면서 여러개의 지식차원의 명사와 인지과정 차원의 동사가 추출이 되었기 때문이다. 분포 양식을 통해 두 가지 측면에서 표를 분석할 수 있다. 첫째, 지식 차원과 인지과정 차원의 분포 양식을 보는 것인데, 여행지리 성취기준의 분포를 보면, 지식차원이나 인지과정 차원내에서도 어느 한 쪽의 하부 지식 차원이나 인지과정 차원으로 성취기준이 집중되어 분포하고 있음을 알 수 있다. 다시 말해, 앞선 표 1과 표 2에서는 교과내용을 신교육목표분류체계에 적용하여 지식 차원과 인지과정 차원의 각 하위 지식 차원별로 적용하여 분류할 수 있었지만, 성취기준을 분석해 본 결과에서는 하위 차원의 성취기준 분포는 나타나지 않는 경우도 있었다. 예를 들면, 지식 차원의 경우, 같은 ‘사실적 지식’ 내에서도 ‘전문 용어에 대한 지식(Aa)’에는 성취기준이 분포되어 있지 않고, ‘구체적 사실과 요소에 대한 지식(Ab)’으로 집중되어 있는 것을 볼 수 있다. ‘개념적 지식’의 경우에도 ‘원리와 일반화에 대한 지식(Bb)’이 ‘분류와 유목에 대한 지식(Ba)’과 ‘이론, 모형, 구조에 대한 지식(Bc)’보다 집중되어 있다. ‘절차적 지식’의 경우 ‘교과의 특수한 기법과 방법에 대한 지식(Cb)’에만 나타나고, ‘교과의 특수한 기능과 알고리즘에 대한 지식(Ca)’과 ‘적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 준거에 대한 지식(Cc)’에서는 나타나지 않는다. ‘메타인지 지식’의 경우 ‘인지 과제에 대한 지식(Db)’과 ‘자기-지식(Dc)’이 ‘전략적 지식(Da)’에 비해 많이 나타나는 것을 볼 수 있다. 인지과정 차원의 경우에서도, ‘기억하다’의 경우, ‘1.1 재인하기’에 집중되어 있고, ‘1.2 회상하기’는 나타나지 않는다. ‘이해하다’의 경우는 ‘2.2 예증하기’, ‘2.5 추론하기’, ‘2.7 설명하기’에 집중되어 있다. ‘적용하다’의 경우 ‘3.1 집행하기’는 나타나지 않고, ‘3.2 실행하기’에 집중되어 있다. ‘분석하다’의 경우 ‘4.2 조직하기’와 ‘4.4 탐구하기’에 집중되어 있다. ‘평가하다’의 경우에는 ‘5.2 비판하기’에 집중되어 있다. ‘창안하다’의 경우에는 ‘6.1 생성하기’에는 나타나지 않고, ‘6.2 계획하기’와 ‘6.3 산출하기’에서 나타난다. 이런 결과는 창의·융합적인 다양한 사고를 요구하는 여행지리 교수·학습 방향과는 잘

표 6. 신교육목표분류체계에 적용한 여행지리 성취기준의 분포

지식 차원	인지 과정 차원		1 기억하다						2 이해하다				3 적용하다			4 분석하다			5 평가하다			6 칭인하다	
	1.1 재 인 하 기	1.2 회 상 하 기	2.1 해 석 하 기	2.2 예 증 하 기	2.3 분 류 하 기	2.4 요 약 하 기	2.5 추 론 하 기	2.6 비 교 하 기	2.7 설 명 하 기	3.1 집 행 하 기	3.2 실 행 하 기	4.1 구 별 하 기	4.2 조 직 하 기	4.3 귀 속 하 기	4.4 탐 구 하 기	5.1 점 검 하 기	5.2 비 판 하 기	6.1 생 성 하 기	6.2 계 획 하 기	6.3 산 출 하 기			
A 사 실 적 지 식	Aa 진 문 용 어 에 대 한 지 식																						
	Ab 구 체 적 사 실 과 요 소 에 대 한 지 식	1-1, 1-3(2) 4-1, 5-2 6-1		3-2, 4-3		3-2	2-4(2), 3-4			1-4		1-3(4)	1-2(3), 3-1 3-3(2)			2-1, 2-2 2-4(2), 3-1 3-4			6-3				
B 개 념 적 지 식	Ba 분 류 와 유 목 에 대 한 지 식	1-1				1-2																	
	Bb 원 리 와 일 반 화 에 대 한 지 식	1-1, 2-1 2-2, 3-3(2) 4-2, 5-1(3) 5-2, 6-1		5-2		3-2						3-3(2)				2-1, 2-2 3-1(2), 3-2 6-2							
C 절 차 적 지 식	Bc 이 론 , 모 형 , 구 조 에 대 한 지 식									1-3													
	Ca 교 과 의 특 수 한 기 능 과 알 고 리 즘 에 대 한 지 식																						
D 메 타 인 지 식	Cb 교 과 의 특 수 한 기 법 과 방 법 에 대 한 지 식									1-3													
	Cc 적 절 한 절 차 의 사 용 시 점 을 결 정 하 기 위 한 준 거 에 대 한 지 식																						
D 메 타 인 지 식	Da 전 략 적 지 식									5-3													
	Db 인 지 과 제 에 대 한 지 식	5-3(3)				1-4(2), 2-3																	
	Dc 자 기 -지 식																					4-1(2)	

맞지 않는 부분이 있다(교육부, 2018). 다양한 학습과 평가를 위해서는 성취기준에서 제시하는 지식 차원과 인지과정 차원도 다양해야 한다. 좀 더 고차적인 학습을 위해서 지식 차원과 인지과정 차원의 결합에 대한 세부적인 논의가 필요하고, 이로 인해서 기대할 수 있는 학습효과와 인지적 영역의 개발이 필요하다.

둘째, 지식 차원과 인지과정 차원의 결합방식 측면에서 보면, 저차적 지식 차원은 저차적 인지과정 차원과만 결합을 이루고 있는 것이 아니라, 보다 다양한 인지과정 차원으로 결합하고 있음을 알 수 있다. 예를 들어, ‘사실적 지식’의 경우 ‘기억하다’, ‘이해하다’, ‘적용하다’, ‘분석하다’, ‘평가하다’, ‘창안하다’ 모두에 걸쳐 다 나타나고 있다. ‘개념적 지식’의 경우 ‘창안하다’에서는 나타나지 않고, 나머지 인지과정 차원에서는 모두 나타난다. ‘절차적 지식’의 경우 ‘적용하다’에서만 나타나지만, ‘메타인지 지식’의 경우 ‘기억하다’, ‘이해하다’, ‘적용하다’, ‘분석하다’, ‘평가하다’, ‘창안하다’에서 모두 나타나고 있다.

Bloom의 신교육목표분류체계에 따라 여행지리 교육과정의 성취기준을 분석했을 때의 장점과 단점에 대해 고찰해 본다면, 다음과 같다.

우선, 장점 측면에서 Bloom의 신교육목표분류체계를 인지적 영역에서 세부적으로 어떤 교육적 활동이 일어나는지 예상할 수 있다. 표 6에서 볼 수 있는 것처럼, 단일별 성취기준을 분석했을 때, 각각의 성취기준들로 인한 인지적 영역의 기대효과를 예측하여 수업활동을 설계하는 데 도움을 줄 수 있다. Bloom의 신교육목표분류체계를 분석한 결과 강신천(2014)에서는 각각의 지식 수준과 인지과정 수준에도 의미있는 인지적 영역을 구성할 수 있음을 보여주고 있다. 다른 측면에서 임미가(2020)는 교육목표 범주의 위계에 따라 고학년으로 갈수록 순차적 연계를 가지고 교육목표 수준이 제시되어야 한다고 주장하고 있다. 이를 여행지리 교과에 적용해 본다면, 성취기준에 나타난 지식 차원과 인지과정 차원의 결합방식에 따라 의미있는 수업을 구상할 수 있다. 또한, 진로 선택 과목인 여행지리의 특색을 살려 ‘메타인지 지식’을 포함한 고차적 지식과 고차적 인지과정을 고려한 수업을 설계하여 학생들의 고차적 사고력을 증진시킬 수 있게 된다. 이를 여행지리에 적용해 본다면, 진로 선택 과목의 성격에 맞추어 ‘메타인지 지식’을 포함한 고차적 지식 수준이 많아야 하지만, 여

행지리 교육과정 성취기준에서 인지적 영역의 각각의 지식 수준과 인지과정 수준에도 의미가 있음을 볼 수 있다.

그러나, Bloom의 신교육목표분류체계를 여행지리 성취기준 분석에 적용했을 때의 단점은 다음과 같다.

첫째, 교사들이 성취기준에 대한 해석이 다를 경우, Bloom의 신교육목표분류체계에 지식 차원과 인지과정 차원의 적용이 달라져 자칫 혼동을 줄 수 있다. 성취기준 문장을 분석할 때, 문장을 분리하거나 교육적 문장을 선택해야 하는데 이때 발생하는 오류들로 인해 결과가 달라질 수 있다. 또한, 전적으로 교사들의 자의적인 해석으로 분석할 경우 수업의 결과도 달라질 수 있어 교육의 형평성에서 문제가 발생할 수 있다.

둘째, 성취기준 문장을 분리할 때, 분리하기 모호한 문장들로 인한 어려움이 있다. 성취기준 문장이 너무 많은 내용을 담다 보니, 적절치 못한 명사와 동사가 한 문장에 결합이 된 경우가 있었다. 또한, 각각의 명사가 의미하는 지식 차원이 다른데, 한 가지 동사의 인지과정 차원으로 연결되거나, 한 가지 지식 차원의 명사가 여러 가지의 인지과정 차원의 동사로 연결된 경우, 성취기준 문장을 분리하기가 애매모호 했다. 예를 들어, [12여지05-02] 공정여행, 생태관광 등 다양한 대안여행이 출현한 배경과 각 대안여행별 특징을 사례를 통해 조사하고 특히 관심이 가는 대안여행에 대해 분석·탐구한다.’의 경우 ‘분석하다’와 ‘탐구하다’는 같은 동사 차원인데 둘다 기입됨으로 인해 성취기준 문장을 분석하는 데 어려움이 있었다. [12여지03-03] 촌락 여행과 도시 여행이 제공해줄 수 있는 매력을 촌락과 도시의 기능적 특성과 관련시켜 사례 중심으로 탐구한다.’의 경우에는 성취기준 서술 방식에서 학습이 일어나는 순서대로 문장이 배치될 경우 좀더 성취기준을 이해하기가 쉬울 것으로 보인다. ‘촌락 여행과 도시 여행의 사례를 통해 촌락 여행과 도시 여행이 제공해줄 수 있는 매력을 알아보고, 촌락과 도시의 기능적 특성과 관련시켜 본다.’ 정도로 바꿀 수 있을 것이다. 또한, 성취기준 문장에서 생략된 교육적 활동이 있었다. [12여지03-03]의 경우 ‘촌락여행과 도시여행을 비교하는’ 학습활동이 수행되어야 할 것으로 보이는데, 성취기준에서 생략이 되어 있어서 이 활동을 수행할 경우, 일어날 수 있는 교육적 활동을 성취기준에서 다 담아내지 못하여 Bloom의 신교육목표분류체계에서 분류하기가 난해했다.

마지막으로, 한국어의 교육적 동사와 영어의 교육적 동사의 차이점에서 오는 분류체계에서의 어려움인데, 표 5의 경우를 본다면, 한국어의 교육적 동사인 ‘찾는다’, ‘찾아본다’, ‘수집한다’, ‘조사한다’, ‘파악한다’는 모두 다른 의미를 가지고 있다. 이 동사들을 대체할 영어의 교육적 동사를 찾기가 어려웠고, 더욱이 Bloom의 신교육목표분류체계 내에서 해당 동사를 분류하기가 난해했다. 그러나 ‘기억하다’를 모두 같은 동사로 분류한 것은 이 동사들의 의미인 ‘알아보다, 확인하다’와 관련성이 있다는 판단에서이다. 또한, ‘사례’와 관련한 동사 차원을 찾을 경우에도 ‘사례를 통해’, ‘사례를 선정하여’, ‘사례로’, ‘사례 중심으로’, ‘사례를 찾아’ 등의 다양한 표현으로 기입이 되어 있어, ‘사례’라는 명사 차원에 대한 동사 차원을 연관시키기가 모호했다. 따라서 이 경우에서도 문장 전체의 내용을 보고 판단을 했는데, 이런 용어들은 더 정리되어 제시될 필요가 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 2015 개정 교육과정 진로 선택 과목 여행지리 성취기준을 Bloom의 신교육목표분류체계로 분류하여 지식 차원과 인지과정 차원에서의 특징을 전체와 단위별로 분석해 보고, Bloom의 신교육목표분류체계에 따라 여행지리 교육과정의 성취기준을 분석했을 때, 지식 차원과 인지과정 차원에서 성취기준의 분포양식 및 결합방식의 특징, 장점과 단점에 대해 고찰해 보는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 2015 개정 교육과정 여행지리 성취기준 21개([12여지01-01]~[12여지06-03])를 분석하였고, 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 지식 차원에서는 전체적으로 분석했을 때, 전체적으로는 ‘메타인지 지식’이 가장 높고, ‘절차적 지식’은 가장 낮다. 단위별로는 (2) 매력적인 자연을 찾아가는 여행, (3) 다채로운 문화를 찾아가는 여행’ 단위에서는 ‘사실적 지식’과 ‘개념적 지식’이 높는데, ‘절차적 지식’을 부가하여 학생들에게 다양한 활동을 유도하여 흥미를 돋우는 것이 필요하다. 메타인지 지식이 높은 단원은 (4) 인류의 성찰과 공존을 위한 여행, (5) 여행자와 여행지 주민이 모두 행복한 여행, (6) 여행과 미래 사회 그리고 진로’ 단원으로 교육과정의 취지를 잘 반영해 주고 있다고 할 수 있다.

둘째, 인지과정 차원에서는 전체적으로 분석했을 때, 전체적으로는 ‘분석하다’, ‘기억하다’, ‘이해하다’는 높게

나타나지만, ‘평가하다’, ‘창안하다’, ‘적용하다’는 낮게 나타난다. 진로 선택 과목 여행지리는 창의·융합적 사고를 요구하는데, 이는 사고의 다양성을 제한할 수 있는 결과이다. 단위별 분포에서도 ‘평가하다’와 ‘창안하다’의 경우 아예 나타나지 않는 단원이 있어, 학습자 주도 학습 과정 중심을 요구하며 고차적 능력 습득이 필요한 여행지리 과목 성격을 잘 반영해 주고 있지 못하다. 또한, ‘탐구하다’ 동사에 대한 교육적 함의가 필요하다.

셋째, 지식 차원과 인지과정 차원의 결합에 의한 성취기준의 분포양식의 특징은 지식 차원이나 인지과정 차원 내에서도 어느 한쪽의 하부 지식 차원이나 인지과정 차원으로 성취기준이 분포하고 있다는 점이다. 이는 창의·융합적 다양한 사고를 요구하는 여행지리 과목과는 잘 맞지 않다. 그러나 결합방식의 특징에서는 지식 차원과 인지과정 차원의 결합방식이 다양하다는 점을 들 수 있다. 즉, 하나의 지식 차원은 다양한 인지과정과 결합하고 있다. 또한, 하나의 인지과정 차원은 다양한 지식 차원과 결합하고 있다. 장점은 인지적 영역에서의 세부적인 교육적 효과를 예상할 수 있다는 점이다. 이에 반해, 단점은 성취기준에 대한 해석이 다를 경우 혼동을 줄 수 있고, 성취기준 분리가 모호한 문장들에 대한 어려움이 있으며, 한국어와 영어에서 오는 차이로 인한 분류방식의 차이가 생길 수 있다는 점이다.

이상의 분석 결과로 볼 때 2022 개정 여행지리 교육과정의 성취기준 구성에는 다음과 같은 몇가지를 고려할 필요가 있을 것 같다.

첫째, 지식 차원에서는 전체 및 단위별 ‘절차적 지식’을 강화하여 학생들의 흥미와 참여를 높이는 것이 필요하다. 예를 들어, 여행지리 성취기준에서는 ‘지도를 보는 방법’이나 ‘지리 정보 시스템을 활용하는 방법’에 대해서 다루고 있지 않다. 통합사회에서 지리 영역을 배운 이후로 지리 과목과 관련한 선수학습 없이 여행지리를 처음으로 배우게 되는 학생들도 존재하므로 해당 내용에 대해 성취기준에서 구체적으로 제시해 줄 필요가 있다. ‘메타인지 지식’은 교육과정의 취지를 잘 반영해 주고 있으므로 앞으로도 여행지리 과목에서 ‘메타인지 지식’을 지속적으로 높여주는 것이 필요하다. 또한, ‘메타인지 지식’이 나타나지 않는 단위에서도 메타인지 지식을 개발해 줄 필요가 있다. 둘째, 인지과정 차원에서는 ‘적용하다’를 비롯하여, ‘평가

하다, ‘창안하다’와 같은 고차적 인지과정도 성취기준에서 제시하는 것이 필요하다. 전체 및 단원별 분석에서 ‘분석하다’, ‘기억하다’, ‘이해하다’는 높게 나타나지만, ‘평가하다’, ‘창안하다’, ‘적용하다’는 낮게 나타났다. 진로 선택 과목인 여행지리의 고차 사고력 함양을 위해 인지과정에서도 고차적 수준의 인지과정이 필요한 것으로 보인다. 예를 들면, ‘평가하다’의 경우, ‘(5) 여행자와 여행지 주민이 모두 행복한 여행에서는 나타나지 않는다. ‘대안여행’, ‘책임여행’, ‘공정여행’과 같은 여행의 개념을 처음 접하게 되는 학생들도 있기에, 주어진 여행 관련 자료나 자기 자신이 다녀온 여행 혹은 스스로 계획한 여행에 대한 평가 방법 등의 요소를 성취기준에서 담아내는 것도 하나의 방법이 될 수 있다. 셋째, 성취기준의 분포 양식은 하부 지식 차원이나 하부 인지과정 차원에서 성취기준이 어느 한쪽으로 집중되어 분포하고 있다. 따라서, 지식 차원과 인지과정 차원의 다양성을 위한 성취기준 개발이 필요하다. 반면에, 성취기준 결합방식은 다양하게 결합되어 있는 것으로 볼 때, 성취기준을 개발할 때 학생들에게 강화하고자 하는 인지적 영역의 수준을 고려하여 결합방식을 설정할 필요가 있다. 따라서 성취기준 어휘를 사용할 때 교과내에서의 어휘 제시에 대한 함의가 필요하고, 교육적 동사의 분명한 기준이 세워질 필요가 있다.

2022 개정 여행지리 교육과정 성취기준 구성의 전제로서 이루어진 본 연구는 2015 개정교육과정 여행지리의 성취기준을 Bloom의 신교육목표분류체계를 적용해보고, 전체 및 단원별로 분석해 본 연구라는 점에서 의의가 있다. 그러나 다음과 같은 한계도 있다.

첫째, 여행지리 성취기준을 분석할 때, 지적 영역인 인지적 영역만을 다루어 분석하여 여행지리의 성격을 비교하고 기술한 점이다. 기능적 영역과 가치·태도 영역도 중시되어 인지적 영역으로는 다 분석할 수 없는 영역이 존재하므로, 후속연구가 필요하다. 둘째, 한국의 성취기준을 외국의 분석틀인 Bloom의 신교육목표분류체계를 사용하여 분석함으로써 성취기준의 의미를 모두 담아내지 못한 분석틀이 될 수도 있다. 셋째, 성취기준만을 분석하여 여행지리의 성격과 비교한 점은 한계가 있다. 넷째 핵심역량과 평가기준에 대한 고려도 함께 필요하며, 2015 개정 교육과정과 2022 개정 교육과정의 비교를 통한 여행지리의 성격을 밝히는 연구는 차후의 과제로 돌린다.

주

- 1) Bloom의 교육목표분류체계는 ‘교육목표분류학’으로 칭하기도 하고, ‘교육목표분류체계’로 칭하기도 한다. 본 연구에서는 용어의 통일성을 위하여 ‘교육목표분류체계’로 정리하였으며, 후에 등장한 ‘신교육목표분류체계’도 용어의 통일을 위하여 ‘신교육목표분류학’ 대신 ‘신교육목표분류체계’로 칭하고자 한다.
- 2) 7차 교육과정에서는 신진걸·조철기(2008), 김윤희 외(2010), 조경철(2010), 2007 개정 교육과정에서는 오성환·송현숙(2013), 2009 개정 교육과정에서는 이현숙·강현석(2013), 최정순·설규주(2014), 최정인·백성혜(2015), 전재원·남상준(2018), 2011 개정 교과 교육과정에는 도성화(2014), 박남수(2017) 등이 있다.
- 3) Hauste인 분류방식은 행동 영역, 인지적 영역, 정의적 영역, 심동적 영역을 나누어 각각의 하위 영역에서 행동에 대한 유목들의 처리 과정을 설명한다. 행동 영역은 5가지(습득, 동화, 적용, 수행, 포부)로 구분되고, 각각의 행동 영역은 하위 유목들을 제시한다. Marzano는 3가지 지식 차원인 정보, 인지 절차, 심동적 절차로 나누고, 교육목표를 2차원(지식 차원과 처리 수준)에서 진술할 것을 나타낸다.
- 4) 표 1은 이재호·박기범(2021)과 최정순·설규주(2014)를 참고하여 여행지리 교과와 사례를 덧붙여 정리한 것이다.
- 5) 표 2는 이재호·박기범(2021)을 토대로 최정순·설규주(2014)를 참고하여 인지과정 차원에서는 하위 인지과정 차원의 이해를 돕고자 ‘관련 동사’를 추가시켰고, 성취기준의 ‘탐구하다’ 동사를 ‘분석하다’에 넣어 ‘4.4 탐구하기’를 추가한 것이다. 본 연구에서는 각각의 동사의 예시로 여행지리 교과와 사례를 덧붙였다.
- 6) 국립국어원 <표준국어대사전>에서 정의한 내용이다(<https://stdict.korean.go.kr/>, 2023년 11월 30일 접속).
- 7) 코터 1인은 대학 강의 경력이 21년인 국어학 전공 박사 수료자이다.
- 8) 국립국어원 <표준국어대사전>에서 정의한 내용이다(<https://stdict.korean.go.kr/>, 2023년 11월 30일 접속).
- 9) 국립국어원 <표준국어대사전>에서 정의한 내용이다(<https://stdict.korean.go.kr/>, 2023년 11월 30일 접속).
- 10) 그림 2, 그림 3, 그림 4, 그림 5에 나타난 분포 비율은 소수 둘째 자리에서 반올림한 것이다.
- 11) 전재원(2019)에서는 2015 개정 사회과 교육과정의 지리 영역 전체 성취기준을 Bloom의 신교육목표분류체계에 근거하여 모두 분석하였다. 여행지리는 지식 차원에서는 ‘사실적 지식’ 17.3%(8개), ‘개념적 지식’ 30.5%(14개), ‘절차적 지식’ 2.2%(1개), ‘메타인지 지식’ 50.0%(23개)로 결과가 도출되었다. 인지과정 차원에서는 ‘기억하다’ 0.0%(0개), ‘이해하다’ 21.8%(10개), ‘적용하다’ 6.5%(3개), ‘분석하다’ 56.5%(26개), ‘평가하다’ 0.0%(0개), ‘창안하다’ 15.2%(7개)로 지식 차원과 인지과정 차

- 원 모두 각각 46개를 분석한 것으로 나타나 있다.
- 12) 김지수(2020)에서는 교사가 경험한 단일별 학생들의 반응에서 ‘학생들이 특히 긍정적인 반응을 보인 단위’으로 ‘(2) 매력적인 자연을 찾아가는 여행’(22건, 44%), ‘(3) 다채로운 문화를 찾아가는 여행’(22건, 44%)이 가장 높았고, ‘(1) 여행을 왜, 어떻게 할까?’ 순으로 낮아졌다. 학생들이 특히 부정적 반응을 보인 단위에서도 ‘(2) 매력적인 자연을 찾아가는 여행’, ‘(1) 여행을 왜, 어떻게 할까?’ 순으로 높았다.
 - 13) 성취기준 분석 결과 ‘탐구하다’ 동사는 13개로 나타났다.
 - 14) 표 6의 표기된 숫자는 표의 크기상 성취기준 코드를 다 넣기가 적절하지 않아, 숫자만 줄여서 나타났다. 괄호 안의 숫자는 성취기준 빈도를 의미한다. 예를 들어, ‘1-3(2)’의 경우에 [12여지 01-03]의 성취기준이 2번 반복되어 나타난다는 의미이다.

참고문헌

강경희, 2023, “Bloom의 신교육목표분류체계에 기초한 2015와 2022 개정 교육과정 생명과학 영역 성취기준 비교”, *교육과정평가연구*, 26(3), 103-119.

강신천, 2014, “성취평가제에서의 이원목적분류표 작성 실태 분석과 개선 방안 연구”, *교육과정평가연구*, 17(2), 21-48.

강창숙, 2016, “한국의 여행지리와 중국의 관광지리 교육과정 비교, *한국지역지리학회지*”, 22(1), 267-285.

강창숙·이영재, 2023, “고등학교 「여행지리」 과목 교사 교육과정 실천과 학습자 인식 특성”, *한국지리환경교육학회지*, 31(1), 107-124.

강현석·강이철·권대훈·박영무·이원희·조영남·주동범·최호성 공역, 2005a, *교육과정수업 평가를 위한 새로운 분류학: Bloom 교육목표분류학의 개정, 아카데미프레스*.

강현석·정재임·최윤경, 2005b, “Bloom의 교육목표분류학에 대한 비판과 그 대안 탐구: 일선 교사들의 인터뷰를 중심으로”, *중등교육연구*, 53(1), 51-84.

교육부, 2015a, 2015 개정 교육과정 총론 해설(별책14: 고등학교 교육부 고시 제2015-74호).

교육부, 2015b, 2015 학교 진로교육 목표와 성취기준.

교육부, 2015c, 초·중등학교 교육과정 총론(별책1: 교육부 고시 제 2015-74호).

교육부, 2018, *사회과 교육과정*(별책7: 교육부 고시 제2018-162호).

김경은·이승연·정영선, 2018, “코퍼스 분석을 이용한 사회과 교육과정 성취기준 비교 연구: 한국과 미국 조지아주를 중심으로”, *시민교육연구*, 50(2), 1-33.

김기남, 2021, “여행지리 정착을 위한 세 가지 질문과 도전”, *한국사건지리학회지* 31(1), 90-107.

김윤희·윤기순·권덕기, 2010, “Bloom의 신 교육목표분류에 기초한 중학교 생물 영역 총괄 평가 문항의 목표 분석”, *과학교육연구지*, 34(1), 164-174.

김은주, 2020, “Bloom의 신 교육목표분류학에 따른 2015 개정 초등 음악과 교육과정의 성취기준 분석”, *예술교육연구*, 18(1), 85-100.

김지수, 2020, “고등학교 「여행지리」 과목의 학교교육 현황: 교사 설문조사를 중심으로”, *한국지리환경교육학회지*, 28(4), 17-35.

도성화, 2014, “2011년 개정 특수교육 기본교육과정 중학교 ‘진로와 직업’ 교과서 수업목표 분석 - Bloom의 신 교육목표분류를 중심으로 -”, *특수교육 저널: 이론과 실천*, 15(3), 471-492.

모경환·강대현, 2012, “사회과 교육과정과 성취기준 - 일반사회 영역의 특징과 문제점 -”, *사회과교육*, 51(2), 61-76.

모경환·강대현·은지용, 2016, “2015 개정 사회과 교육과정의 변화와 쟁점”, *시민교육연구*, 48(1), 1-30.

박가람·박현숙, 2023, “Bloom의 신교육목표분류체계에 의한 2015 개정 중학교 역사 교육과정 성취기준 분석”, *교육과정평가연구*, 26(1), 57-77.

박기범, 2016, “Bloom의 신교육목표분류학에 기반한 사회과 성취기준 분석 - 2015 개정 초등학교 사회과교육과정을 중심으로 -”, *서울교육대학교 한국초등교육*, 27(4), 135-152.

박남수, 2017, “특수교육 기본교육과정 초등사회과의 성취기준과 교사용 지도서의 단위목표 분석”, *특수교육 저널: 이론과 실천*, 18(4), 183-201.

박종관·홍현철·김기남·양향자·김지호·윤지현·신혜은, 2018, *고등학교 여행지리, 천재교과서*.

범영우, 2023, *비재현 이론에 근거한 「여행지리」의 경관 분석과 수업 실천, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문*.

손민석·이진희, 2022, “고등학교 여행지리에 대한 학생의 인식 조사: 김해시 일반고 학생을 대상으로”, *한국지리학회지*, 11(1), 29-47.

신진걸·조철기, 2008, “Bloom의 신교육목표분류학에 근거한 지리 수업목표의 진술과 평가의 실제”, *한국지리환경교육학회지*, 16(2), 129-144.

심승희·김현주, 2016, “2015 개정 교육과정에 따른 고교 진로 선택과목 「여행지리」의 개발과 관련 논의”, *한국지리환경교육학회지*, 24(1), 87-98.

여미라, 2022, *여행지리 교과 연계 진로 교육 교수·학습 프로그램 개발, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문*.

- 오성환·송현순, 2013, “Bloom의 신교육목표분류학에 근거한 실과 교과의 인지적 목표 분석”, 실과교육연구, 19(2), 1-21.
- 은지용·강대현, 2015, “일상적인 수업과 고차사고력 학습-중등 사회과 수업 사례 분석을 중심으로-”, 시민교육연구, 47(4), 135-169.
- 이경한, 2018, “세계 시민 교육의 관점에서 세계지리와 여행지리 교육과정의 비판적 분석”, 국제이해교육연구, 13(2), 39-75.
- 이광우, 2018, “KDB 프레임워크에 근거한 2015 개정 통합사회, 통합과학 과목의 성취기준 분석”, *Asia-pacific Journal of Multimedia Services Convergent with Art, Humanities, and Sociology*, 8(9), 415-429.
- 이동민, 2016, “2015 개정 고등학교 여행지리 교육과정 성취기준의 의미구조 분석”, 한국지리학회지, 5(1), 1-11.
- 이바름·김명정, 2021, “2015 개정 교육과정 정치영역 성취기준 분석과 개선 방안- 교과 역량의 기능을 중심으로”, 시민교육연구, 53(3), 151-182.
- 이보람, 2023, KDB 모형을 적용한 고등학교 음악과 여행지리의 통합교육 설계 및 지도방안 연구, 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이소연, 2017, “2015 개정 사회과 교육과정의 경제 영역 성취기준 진술 분석”, 시민교육연구, 49(1), 93-112.
- 이재호·박기범, 2021, “2015 교육과정 초등 국어과 교과서 학습 목표 분석 - 신 교육목표분류학을 적용하여 -”, 한국초등국어교육, 71, 305-331.
- 이현숙·강현석, 2013, “Bloom의 신 교육목표분류학에 기초한 국어과 교육과정 성취 기준 분석”, 학습자중심교과교육연구, 13(2), 305-325.
- 임미가, 2020, “Bloom의 신교육목표분류학에 기초한 2015 개정 초등 실과 교육과정의 성취기준 분석”, 실과교육연구, 26(1), 17-32.
- 전보애·길현주·김민숙·김인철·범영우·서지연·성정원·오태훈·이운구·채나미·이동민, 2018, “2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 한국지리, 세계지리, 여행지리 교수·학습자료 개발 과정에 대한 논의”, 한국지리환경교육학회지, 26(2), 17-34.
- 전보애·범영우, 2023, “2022 개정 고등학교 융합선택과목 『여행지리』 교육과정 개발 과정과 주요 내용”, 한국지리환경교육학회지, 31(2), 39-53.
- 전재원·남상준, 2018, “Bloom의 신 교육목표분류학에 기초한 초등 환경 교재의 수업 목표 분류 및 분석 연구”, 환경교육, 31(3), 259-273.
- 전재원, 2019, “2015 개정 사회과 교육과정 지리 영역 성취기준 분석 : Bloom의 신 교육목표분류학에 근거하여”, 학습자중심교과교육연구, 19(1), 1061-1082.
- 조경철, 2010, 지리교육과정의 성취목표와 국가수준 학업성취도 평가의 평가목표의 비교분석 -Bloom의 신교육목표분류학에 근거하여, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 조성호·이강준·홍철희·박성계·백승진·신 준, 2022, 고등학교 여행지리, 씨마스.
- 최정순·설규주, 2014, “사회과 교육과정 성취기준 진술 방식 및 구조 분석 - 2009 개정 사회과 교육과정의 경제 영역을 중심으로 -”, 사회과 교육, 53(2), 1-19.
- 최정연·남상준, 2019, “초등 사회과 지리영역 성취기준과 수업목표의 정합성 분석: 2015 개정 교육과정의 경우”, 한국지리환경교육학회지, 27(4), 1-16.
- 최정인·백성혜, 2015, “Bloom의 신교육목표분류체계에 기초한 2007 및 2009 개정 초등학교 과학과 교육과정과 미국의 차세대 과학 표준(Next Generation Science Standards)의 성취기준 비교 분석”, *Journal of the Korean Association for Science Education*, 35(2), 277-288.
- Anderson, L. W. and Krathwohl, David R., (Eds.), 2001, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York.
- Bloom, B. S., 1956, *Taxonomy of educational objectives, Handbook. I: The cognitive domain*, David McKay, New York.
- Davis, E. A. and Krajcik, J. S., 2005, Designing educative curriculum materials to promote teacher learning, *Educational Researcher*, 34(3), 3-14.
- Krathwohl, D. R., 2002, A revision Bloom's taxonomy : An overview, *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Remillard, J. T., Harris, B., and Agodini, R. 2014, The influence of curriculum material design on opportunities for student learning, *ZDM: Mathematics Education*, 46(5), 735-749.

접 수 일 : 2024. 01. 31
수 정 일 : 2024. 02. 23
게재확정일 : 2024. 02. 27

교신: 이보영, 41566, 대구시 북구 대학로 80 경북대학교
사범대학 지리교육과 부교수
(blee@knu.ac.kr, 053-950-5856)

Correspondence: Boyoung Lee, blee@knu.ac.kr