

고등학교 한국지리 교과서 단위 구성에서 나타나는 성취기준 분절과 교수학적 변환 고찰

태지현* · 강창숙**

A Review of the Segmentation of Achievement Standards and Didactic Transposition in the Organization of Korean Geography Textbook Units

Jihyun Tae* · Chang-Sook Kang**

요약: 본 연구는 2015 개정 고등학교 한국지리 교육과정의 내용체계와 성취기준에 근거한 한국지리 검정교과서 단위 구성에서 나타나는 특징과 문제를 성취기준 분절과 교수학적 변환의 관점에서 고찰하였다. 주요 연구 결과는 다음과 같다. 먼저, 한국지리 검정교과서 3종의 단위 전개 체계는 교육과정의 '영역'에 근거한 대단원을 단위로 구성되며, 학습자의 학습과 활동은 소단원 학습주제 중심으로 전개되었다. 대단원은 핵심 텍스트와 다양한 기능의 보조 텍스트로 구성되었다. 둘째, 교육과정의 성취기준 및 학습 요소에 근거한 소단원 및 하위 학습주제와 탐구활동은 교과서별로 형식과 내용이 다양하게 구성되는 등 보다 적극적인 교수학적 변환이 이루어졌다. 하지만 소단원 및 학습주제별 본문이 지리적 사실이나 개념들로 세분되고 나열되는 문제가 나타났다. 마지막으로, 성취기준이 소, 중단원 학습목표와 탐구활동으로 변환되는 과정에서 내용요소 중심으로 분절되고, 기능 술어가 서로 다르게 진술되는 등의 왜곡 현상이 나타났다. 그리고 대단원 내에서 동일하거나 유사한 학습목표가 반복, 제시되는 문제도 나타났다.

주요어: 2015 개정 한국지리 교육과정, 한국지리 검정교과서, 단위 구성 체계, 성취기준 분절, 교수학적 변환, 기능 술어

Abstract: This study aims to analyze the characteristics and problems in the composition of Korean geography textbook units, focusing on the segmentation of achievement standards and didactic transposition, based on the content system and achievement standards of the 2015 revised high school Korean geography curriculum. The key findings are as follows: First, the unit organization in the three types of authorized Korean geography textbooks is structured into chapters (large units), with learning and activities centered around smaller unit topics. Each unit's text comprises core content and supplementary material with various functions. Second, a more active didactic transposition was observed in the smaller units, where learning topics and inquiry activities were designed based on achievement standards and learning elements. These were organized in various forms and content by the textbooks. However, a problem emerged as the text within each small unit and learning topic was often fragmented into individual geographic facts or concepts. Finally, in the process of transposing achievement standards into learning objectives and inquiry activities for small and medium units, distortions occurred, with content elements and behavioral verbs being presented inconsistently. Additionally, there was an issue with the repetition of the same or similar learning objectives within the same chapter.

Key words: 2015 revised Korean geography curriculum, Korean Geography authorized textbook, Units organization system, Segmentation of achievement standards, Didactic transposition, Behavioral verb.

* 봉명고등학교 교사(Teacher, Bongmyong High School), shtjh@naver.com

** 충북대학교 지리교육과 교수(Professor, Dept. of Geography Education, Chungbuk national University), gaia2004@cbnu.ac.kr

I. 서론

7차 교육과정 이후 성취기준 중심의 국가교육과정은 수 차례 개정되었고, 지리교육과정의 개정은 지리교과서 개편으로 실행되었다. 현행 초·중등교육법 제29조(교과용 도서의 사용) ①항에서는 “학교에서는 국가가 저작권을 가지고 있거나 교육부장관이 검정하거나 인정한 교과용 도서를 사용하여야 한다.”는 규정을 통해 교과서를 중요한 도서로 명시하고 있다(시행 2024.4.25. 법률 제 19740호). 나아가 ‘2015 개정 교육과정에 따른 교과용 도서 개발을 위한 편찬상의 유의점 및 검정기준’은 교과서의 개발 방향 및 내용의 선정과 조직의 유의점으로 “교육과정에 제시된 성격, 목표, 내용체계와 성취기준, 교수-학습 방법, 평가를 충실하게 반영하여 내용을 선정, 조직한다.”를 명시하고 있다(교육부·한국교육과정평가원, 2016).

지리교과서만으로 지리교육과정 개정의 목적을 구현할 수는 없지만, 지리교육과정은 교과서로 재현되고, 대부분의 학생과 교사는 교과서로 교육과정을 만난다. 교실에서 교과서는 교사와 학생, 교수와 학습의 매개체이자 공격적인 교재로 사용된다는 점에서 중요성은 여전하고, 학습내용 평가의 실제적 근거가 된다는 점에서 그 영향은 지대하다.

지리교육에서 ‘교수·학습할 내용’의 핵심을 이루는 교육과정의 성취기준에 대한 선행 논의는 2009 개정 교육과정 성취기준에 대한 논의로 시작되었으며, 크게 세 가지 방향으로 전개되었다. 먼저, 2009 개정 및 2015 개정 초·중등 지리교육과정 성취기준의 특정 내용 반영 정도나 내용요소의 연결성에 대한 분석이 이루어졌다(이동민, 2014; 이동민·고아라, 2015; 이동민, 2016). 이들 연구는 지리교육과정 구성 및 개정에서 교육적·사회적으로 절실히 요구되는 내용의 반영 및 방법 모색의 필요성을 제시하였다.

둘째, Bloom의 신교육목표분류학에 의거하여, 2009 개정 고등학교 한국지리 교육과정 성취기준에 대한 수능 문항의 내용타당도 분석(김시화·강창숙, 2017)과 2015 개정 초등학교 사회과 지리영역(인지적 영역)의 성취기준과 수업목표의 정합성에 대한 분석(최정연·남상준, 2019)이 이루어졌다. 이들 연구는 성취기준에 대한 수능 문항

의 내용타당도와 수업목표의 정합성을 높이기 위한 노력 및 성취기준과 학습목표 진술에서 좀 더 명확하고 간결한 서술어(이하, 기능 술어) 사용의 필요성을 제시하였다.¹⁾

셋째, Bloom의 신교육목표분류학에 의거하여, 2015 개정 초·중등 지리교육과정 성취기준의 인지적 차원의 특성 분석(전재원, 2019; 박진영·이보영, 2024)이 이루어졌다. 이들 연구는 성취기준 진술에서 지리교과의 특수성과 학습자 인지발달을 고려한 절차적 지식의 비중 확대 및 인지과정의 다양화 및 위계화에 대한 필요성을 제시하였다. 한편 2015 개정 한국지리 교육과정의 성취기준과 검정교과서 지역지리 단원의 학습활동이 지식 영역에 치중되어 있고, 가치·태도 영역은 제시되지 않는 문제점을 분석한 연구도 이루어졌다(손명철, 2020).

이처럼 지리과 성취기준에 대한 논의는 초·중등학교 급에서 이루어지고 있지만, 지리과 성취기준의 문제점이나 개선 방향을 비판적으로 성찰하는 기초적 논의나, 교과서 구성과 수업 실행에서 나타나는 문제 등에 대한 경험적 논의는 양적, 질적으로 매우 부진하다.

2015 개정 국가교육과정의 ‘성격’은 ‘초·중등학교의 교육목적과 교육목표를 달성하기 위한 국가 수준의 교육과정이며, 초·중등학교에서 편성·운영하여야 할 학교 교육과정의 공통적이고 일반적인 기준’으로 제시되었다(교육부, 2015a). 한국지리 교육의 일반적 기준으로 제시된 국가교육과정의 내용체계와 성취기준이 교과서 단원으로 구성되는 과정은 교육과정의 재구성(Re-construction)이나 교수학적 변환(Didactic transposition)으로 설명할 수 있다.

그동안 국가교육과정 문서에서 의미하는 ‘교육과정 재구성’은 국가 수준에서 주어진 교과의 편제나 시간 배당에 중점을 둔 지역 및 학교 수준 교육과정 편성·운영과 같은 소극적 재구성이었다. 교과서 내용과 순서를 변경할 수 있다는 의미를 내포하고 있지만, 성취기준을 바꾸거나 특정 성취기준을 배제 혹은 생략하는 적극적인 재구성을 의미하는 것은 아니었다(김현규, 2015, 73-76; 강창숙, 2021, 34-35).²⁾

이에 비해 교수학적 변환은 교육의 3요소(교사, 학생, 지식) 중에서 지식에 초점을 두고 ‘사용할 지식’으로부터 ‘가르칠 지식’으로 변환되는 절차와 산물에 대해 설명한다(강완, 2000, 23). 따라서 교수학적 변환의 주체는 교육과정의 교육내용 구성자, 교육과정을 교과서로 변환하

는 교과서 저자들, 그리고 실제 교수·학습 상황에서 수업을 이끌어가는 교사들이다(조성욱, 2009, 215). 우리나라와 같은 국가교육과정 체제에서 국가교육과정의 성취기준은 교과서 구성에서 ‘교수·학습할 지식’으로의 1차 교수학적 변환이 적극적으로 이루어진다. 교과서에서 ‘교수·학습할 지식’으로의 교수학적 변환은 특정한 형식의 조직, 즉 단원 구성으로 이루어지며, 이는 교과서별로 지식의 변환이나 형식의 다양성으로 나타난다.

최근 개정 한국지리 교육과정에서 성취기준은 대단원(대주제)별로 3~4개 정도로 개발되고 있으며, 복문으로 진술된 1개의 성취기준은 중단원 학습주제로 분절되고, 이는 다시 소단원 및 학습주제 등으로 세분되면서 성취기준 본래의 의미나 가치는 왜곡되고 있다. 이에 본 연구에서는 현행 2015 개정 고등학교 한국지리 교육과정의 내용체계와 성취기준이 한국지리 교과서 단원으로 조직되는 형식과 과정에서, 성취기준의 분절과 세분 및 교수학적 변환으로 나타나는 특징과 문제를 고찰했다.

II. 한국지리 검정교과서 대단원 전개 체제와 특징

본 연구의 분석 대상은 2015 개정 한국지리 교육과정

에 의거한 검정교과서 3종이다(이하 A, B, C 교과서로 표기).³⁾ 한국지리 교육과정은 ‘성격·목표·내용체계 및 성취기준·교수·학습 및 평가의 방향’으로 구성되어 있지만, 교과서 편찬과 교실 수업의 기준은 ‘내용체계 및 성취기준’이고, 성취기준은 학습 내용과 활동, 평가의 실제적이고 구체적인 근거가 된다. 한국지리 교육과정의 내용체계 및 성취기준의 근간은 7개 영역으로 제시되었고, 이는 교과서에서 대단원 학습주제로 편성되었다. 대단원 단위로 구성되는 3종 한국지리 교과서 대단원 전개 체제와 핵심 및 보조 텍스트 구성은 표 1과 같다.⁴⁾

교과서 구성 체제 및 내용의 선정과 조직은 ‘초·중등 학교에서 편성·운영하여야 할 학교 교육과정의 공통적이고 일반적인 기준’으로 제시된 국가교육과정에 의거하지만, 2015 개정 한국지리 교육과정에서는 교실 수업 수준의 ‘교수·학습 방법 및 평가의 방향과 유의 사항’만 제시하고 있다. 교과서 편찬에 대한 기준이나 방향은 별도로 제시된 ‘2015 개정 교육과정에 따른 교과용 도서 개발을 위한 편찬 상의 유의점 및 검정기준(이하 교과서 검정기준으로 표기)’에 의거한다(교육부·교육과정평가원, 2016). 2015 개정 교과서 검정기준을 바탕으로 한국지리 교과서 구성 체제에서 나타나는 특징을 대단원 전개 체제 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

표 1. 2015 개정 한국지리 검정교과서의 대단원 전개 체제

교과서	도입		전개	정리	
	대단원	중단원	소단원	중단원	대단원
A	대단원명 (대표 사진, 위치찾기 및 용어확인, 생각열기)	중단원명 (미리보기)	소단원명 → 학습목표 → 본문 → 탐구활동 (보충 설명, 지리가 답하다, 일상과 통하다, 세계로 떠나다)	(핵심체크 → 자기점검)	(주제로 정리하기 → 수행평가 → 문제로 정리하기)
B	대단원명 (단원 미리보기 사진)	중단원명 (생활 속 사례로 시작하기, 지도와 통계로 시작하기, 중단원 학습목표 만들기)	소단원명 → 학습목표 → 본문 → 탐구활동 (자료, 개념 더하기, 사례 더하기, 세계지리 함께 보기, 한눈에 보기)	(창의 융합 주제 넓히기 → 융합적 사고력 키우기)	(스스로 평가하기 → 수행평가)
C	대단원명 (마음을 움직이는 지리 사진, 이 단원을 배우고 나면)	중단원명 → 학습목표 (생각열기, 사례 더하기, 지식 키우기)	소단원명 → 본문 → 탐구활동 (스스로 학습)	(지리여행, 창의·융합 기르기, 사례 활동)	(내용 정리하기 → 내용 평가하기 → 마무리 활동하기)

*()은 보조 텍스트

먼저, 교과서 검정기준에서는 ‘교과서 단원은 교육과정
에 제시된 내용을 단원의 성격과 교수·학습 과정을 고
려하여 창의적으로 구성할 것을 구성 체제의 기본방향
으로 제시하였다. 3종 한국지리 교과서 구성 체제는 대
단원을 단위로 구성되며, 학습자의 학습내용과 활동은
소단원 중심으로 전개된다. 학습 내용은 ‘대단원·중단원·
소단원·(하위)학습주제별 본문·탐구활동’의 명시적이고
위계적인 요소를 단위로 핵심 텍스트를 구성하고, 이를
중심으로 다양한 유형의 보조 텍스트들이 제시된다. 이
러한 구성에서 학습주제는 대단원, 중단원, 소단원, 하위
학습주제로 분절, 위계화되고, 본문은 2개 이상의 하위
학습주제별로 구성된다. ‘학생들이 궁극적으로 달성해
야 할 학습목표’가 소단원에서 제시되는 유형과 중단원
에서 제시되는 유형에서 형식적인 차이점이 나타난다.
각 교과서의 창의적 구성은 이른바 ‘코너’라고 칭하는 시
각자료 중심의 보조 텍스트 구성에서 주로 나타난다.⁵⁾

둘째, 3종 교과서는 핵심 텍스트의 학습주제와 내용
에 대한 학습자의 흥미와 이해를 높이기 위해 사진, 지
도, 도표 등의 시각자료를 다양한 유형의 보조 텍스트로
풍부하게 제시하는 것이 공통된 양상이다. 지리교과서
는 교과 특성상 시각자료의 비중이 높고, 시각자료는 전
통적인 문자 텍스트와 마찬가지로 학습자가 적극적으로
‘읽어야 할’ 학습 텍스트로 구성된다. 텍스트 언어학적
관점에서 지리교과서는 하위 텍스트 즉 보조 텍스트의
과도한 다양성과 중복, 나열하는 문제가 있다. 지리교과
서가 다양한 유형의 텍스트로 구성된다는 것은 학습자
의 다양한 욕구와 특성에 적절한 기능을 수행할 수도 있
지만, 보조 텍스트의 중층적이고 복선적인 흐름은 핵심
텍스트로 제시되는 학습주제와 내용의 주된 흐름을 해
치는 원인이 될 수 있다(박재희·강창숙, 2015, 146과 161).

셋째, 보조 텍스트의 주요 기능은 ① 자기주도적 학습
역량 함양(미리보기, 핵심 체크, 자기 점검, 문제로 정리
하기, 탐구활동, 스스로 평가하기, 스스로 학습, 내용 정
리하기, 내용 평가하기 등) ② 학습 내용과 일상생활의
연계(일상과 통하다, 세계로 떠나다, 생활 속 사례로 시
작하기, 지도와 통계로 시작하기, 사례 더하기, 지리 여
행 등) ③ 창의융합형 인재 양성(창의 융합 주제 넓히기,
융합적 사고력 키우기, 창의·융합 기르기) ④ 핵심역량
함양(탐구활동, 주제로 정리하기, 수행평가, 사례 활동

등)으로 나타났다. 이들 네 가지 주요 기능은 교과서 검
정기준에서 제시된 요구 사항의 충실한 반영에 따른 것
이라 할 수 있다.⁶⁾

마지막으로, 학습자의 핵심역량 함양은 2종 교과서에
서 탐구활동을 중심으로 수행평가, 사례 활동 등에서 관
련 역량을 표기하는 간접적인 방식으로 이루어졌다. 2종
교과서에서 사회과 교과역량(창의적 사고력, 문제해결
및 의사결정력, 비판적 사고력, 의사소통 및 협업 능력,
정보 활용 능력)을 ‘한국지리 핵심역량’으로 명시하거나,
탐구활동과 사례 활동에서 여러 가지 관련 역량(창의적
사고력, 문제해결력, 의사결정력, 비판적 사고력, 의사소
통 및 협업 능력, 정보 활용 능력)을 선택적으로 표기하
는 간접적인 방식으로 제시되었다. 이는 2015 개정 교육
과정에서 본격적으로 도입된 역량기반 교육과정 및 한
국지리 교과역량에 대한 인식 부족에서 비롯된 현상이
라 할 수 있다.⁷⁾

III. 교육과정의 내용체계 및 성취기준에 근거한 교과서 단원 구성에서 나타나는 문제

한국지리 교과서는 한국지리 교육과정 전체를 충실
히 반영하여 교과서 내용을 선정하고 단원을 구성하지
만, 교육과정의 ‘내용체계 및 성취기준’이 교실에서 교
수·학습할 내용의 핵심이자 교과서 대단원 구성의 기준
이 되고 있다(표 2).⁸⁾

한국지리 교육과정의 ‘내용체계 및 성취기준’에 근거
한 교과서 단원 구성은 3종 교과서 모두 ‘대단원·중단원·
소단원·하위 학습주제·탐구활동’의 기계적인 패턴으로
이루어지고 있다. 이는 ‘학교 현장에서 충분히 활용할 수
있도록 이수 단위를 고려하여 학습량을 적절하게 안배
하고, 각 대단원 및 하위 단원, 내용요소별 학습량을 적
정화한 것이다(교육부·한국교육과정평가원, 2016; 강창
숙, 2021, 169). 한국지리 교과서 대단원 구성에서 나타
는 교수학적 변환의 과정과 양상을 1. 국토 인식과 지리
정보’ 단원(성취기준 01-01)을 사례로 살펴보면 다음과
같다.

먼저, 3종 교과서에서 교육과정 내용체계의 영역과
내용요소는 각각 대단원과 중단원 학습주제로 구성되고,

표 2. 교육과정 내용체계와 성취기준 및 교과서 단원 구성 사례

교육과정	내용체계		성취기준		
	영역	내용요소			
교육과정	국토 인식과 지리 정보	· 국토의 위치와 영토 문제 · 국토인식의 변화 · 지리정보와 지역조사	[01-01] 세계 속에서 우리나라의 위치와 영역의 특성을 파악하고, 독도 주권, 동해 표기 등의 의미와 중요성을 이해한다. [01-02] 고지도와 ...이해하고, 국토 인식의 변화 과정을 설명한다. [01-03] 다양한 지리 정보의...이해하고, 지역 조사를 위한 구체적인 답사 계획을 수립한다. (학습요소 위치와 영역, 독도 주권과 동해 표기, 전통 지리사상, 지리정보시스템, 지역조사)		
교과서	학습주제				
	대단원	중단원 (학습목표)	소단원 (학습목표)	하위 학습주제	탐구활동
A		1. 국토의 위치와 영토 문제	1) 국토의 위치와 영역 (우리나라의 위치와 영역을 설명할 수 있다.)	(1) 우리나라의 위치 (2) 동아시아의 중심지, 우리나라 (3) 우리나라의 영역	우리나라의 영해와 배타적 경제수역
			2) 독도의 주권과 동해 표기 (독도가 우리 땅인 까닭과 동해 표기의 정당성을 설명할 수 있다.)	(1) 독도는 우리 땅 (2) 독도의 가치 (3) 동해 표기의 역사 (4) 동해 표기의 중요성과 주권 확립을 위한 노력	독도 주권 확립과 동해 표기를 위한 노력
B	I. 국토 인식과 지리 정보	1. 우리나라의 위치 특성과 영토	1) 우리나라의 위치 특성 (우리나라의 위치에 따른 특성을 파악할 수 있다.)	(1) 위치의 의미와 종류 (2) 우리나라의 수리적 위치 (3) 우리나라의 지리적 위치 (4) 우리나라의 관계적 위치	우리나라의 표준시
			2) 우리나라의 영역 (우리나라의 영역을 이해하고, 그 중요성을 설명할 수 있다.)	(1) 우리나라의 영역	우리나라 영해 설정의 기준과 범위
			3) 소중한 우리 영토 (우리나라와 주변 국가와의 영역 갈등 현안에 대한 대응 방안을 제시할 수 있다.)	(1) 소중한 우리 독도 (2) 동해 표기의 당위성	독도가 대한민국의 영토임을 논리적으로 서술하기
C		1. 국토의 위치와 영토 문제 (· 세계 속에서 우리나라의 위치와 영역의 특성을 파악할 수 있다. · 다양한 지리적·역사적 자료를 통해 독도 주권과 동해 표기의 중요성을 파악할 수 있다.)	1) 우리나라의 위치와 위상	(1) 수리적 위치 (2) 지리적 위치 (3) 관계적 위치 (4) 우리나라의 위상	우리나라의 위치적 장점은 무엇일까?
			2) 우리나라의 영역	(1) 영토 (2) 영해 (3) 영공	배타적 경제수역과 이어도
			3) 우리 땅 독도	(1) 독도의 위치 (2) 독도의 자연환경 (3) 독도의 가치 (4) 독도의 역사	독도가 우리나라 영토라는 근거는?
			4) 우리 바다 동해	학습주제 없음	-

*밑줄은 연구자 표기

성취기준은 내용요소를 바탕으로 진술된다.⁹⁾ 이러한 과정은 기계적인 편성으로 이루어지고 있지만, 교육과정 내용체계의 ‘교수·학습할 학습주제’로서 내용 타당성 등에 비판적 검토의 필요성이 제기된다. 예를 들어, 한국지

리 교육과정의 ‘내용 요소’가 ‘국토의 위치와 영토 문제’로 제시되었고, 3종 교과서는 중단원 학습주제에서 ‘영토 문제’, 소단원 학습목표에서 ‘영역 갈등’ 등을 표기하였다. 이는 정부의 공식 입장이나 국민 인식에 반하는

오류이고, 이전부터 지적된 문제임에도 한국지리 교육 과정과 교과서에서 반복되었다.¹⁰⁾

둘째, 소단원 학습주제와 학습목표 진술은 성취기준을 근거로 이루어지고 있으며, 소박한 교수학적 변환이 이루어지고 있다. 이러한 교수학적 변환 과정에서 수업 활동의 기준이 되는 성취기준이 2-3개의 소단원 학습주제나 학습목표로 분절되는 현상이 나타난다. 대부분 2개의 복문으로 진술되는 성취기준은 선, 후 문장이 순차적으로 연계되거나 상관관계를 이루는 학습활동을 구성하고 있지만, 학습목표와 하위 학습주제로 분절되는 과정에서 학습내용과 활동이 단순화되고 파편화되는 문제가 발생하고 있다.

이 단계에서 복문으로 진술된 성취기준의 기능 술어는, 학습자의 학습 활동 관점의 학습목표로 변환되면서 ‘~할 수 있다’ 형식으로 진술된다. 성취기준에서 다양한 기능 술어가 명료하게 진술되지 못하는 것도 문제이지만(강창숙·태지현, 2023), 학습목표가 성취기준에서 진술되거나 의도하는 기능 술어나 학습자 탐구활동에 적절한 기능 술어를 사용하지 않고 ‘설명할 수 있다’나 ‘이해할 수 있다’와 같은 일부 인지적 동사에 치중되는 것도 주요 문제점이다(표 5 참조).

셋째, 이른바 본문을 구성하는 소단원의 하위 학습주제는 성취기준 및 학습 요소를 근거로 구성되고 있지만, 교과서별로 형식과 내용요소는 각기 다르게 구성되었다. 이는 교과서 개발자의 관점에서 소단원 및 하위 학습주제를 동일하게 구성하거나 ‘교수·학습할 내용’에 대한 추가 등 적극적인 교수학적 변환이 이루어진 결과이다. 하지만 사례 대단원을 비롯한 대부분의 대단원에서 소단원 및 하위 학습주제가 지리적 사실이나 개념 중심으로 세분되고 나열되는 문제가 나타난다.

마지막으로, 대단원 전개 체제에서 하위 학습주제별로 구성된 본문까지는 학습할 내용 지식 중심의 텍스트로 구성되었지만, 탐구활동은 학습자가 자기주도적 학습으로 교과역량을 함양할 수 있는 활동 중심의 텍스트로 구성된다는 점에서 상대적으로 적극적인 교수학적 변환이 이루어지고 있다. 하지만 탐구활동이 주로 소단원 단위로 구성되고, 소단원 학습주제와 학습목표에 근거한 학습자의 활동으로 구성되면서 성취기준에서 지향하는 학습자 활동이 소단원 단위로 분절된다. 이에 하나

의 성취기준이 본래 추구하는 의도나 지향점이 왜곡되는 문제가 뚜렷하게 나타난다.

IV. 압축된 성취기준의 학습목표와 탐구활동 구성에서 나타나는 문제

1. 성취기준의 학습목표 변환에서 나타나는 문제

2015 교육과정 개정은 학생들의 학습량 감축과 핵심 역량 함양의 필요성을 기반으로 이루어졌으며, 이에 한국지리 교육과정은 2012 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호)에 비해 대단원의 수(8개→7개)와 성취기준의 수(37개→28개)가 감축되었다. 학습할 내용요소의 감축과 학습부담의 실질적 완화는 성취기준 감축으로 이루어졌다(안종욱·김병연, 2016, 63).

성취기준이 도입된 7차 교육과정 이후부터 교과 교육과정 개정의 중점은 교육과정의 대강화(大綱化, simplification)와 성취기준의 양적 감축을 통한 학습내용 감소와 학습부담 완화를 표방하고 있다. 최근 개정 교육과정에서는 교과와의 기초 개념이나 원리인 핵심개념이나 학습 영역을 구성하는 일차조직자 학습을 통해 일반화할 수 있는 핵심 아이디어로 학습 내용과 성취기준 구성 방향을 제시하고 있지만, 학문이 발달하고 지식이 폭증하는 현대 사회에서 각 교과와 핵심개념이나 핵심 아이디어는 점점 방대해지고 있다. 이에 성취기준은 학습할 내용과 활동을 압축하는 방식으로 구성되고 있으며, 성취기준 진술 내용의 추상성과 모호함, 기능 술어의 타당성 부족 등은 여러 교과에서 주요 문제로 논의되고 있다.

교육과정의 성취기준은 교과서에서 학습목표로 변환되고, 학습목표 진술은 내용과 기능 술어가 결합된 문장 형식으로 이루어진다. 이에 한국지리 성취기준이 학습목표로 구성되는 형식에서 나타나는 양상과 기능 술어 표기에서 나타나는 문제를 살펴보면 다음과 같다(표 3).

먼저, 성취기준에 대한 학습목표 문장 구성의 형식은 5개 유형(1-2, 1-3, 2-2, 2-3, 2-4)으로 나타났으며, 성취기준의 수보다 학습목표의 수가 적은 경우는 없다. 교과서별 양상은 1개 교과서에서 차이가 나타났다. A, B 교과서에서는 성취기준에 대한 학습목표 구성이 비교적 다양하게 나타났지만, C 교과서는 모든 단원에서 성취기준의 수나 내용에 관계 없이 학습목표를 2개로 구성하는

표 3. 대단원 성취기준의 교과서별 학습목표 구성 유형 비교

대단원	성취기준	성취기준 - 학습목표 구성 유형			학습목표 유형(개)
		A	B	C	
1	01-01	2-2	2-3	2-2	2-2(8) 2-3(1)
	01-02	2-2	2-2	2-2	
	01-03	2-2	2-2	2-2	
2	02-01	2-2	2-2	2-2	2-2(13) 2-3(1) 2-4(1)
	02-02	2-4	2-3	2-2	
	02-03	2-2	2-2	2-2	
3	03-01	1-3	1-3	1-2	1-2(4) 1-3(2) 2-2(1) 2-3(2)
	03-02	1-2	1-2	1-2	
	03-03	2-3	2-3	2-2	
4	04-01	2-2	2-2	2-2	2-2(9) 1-2(3)
	04-02	2-2	2-2	2-2	
	04-03	1-2	1-2	1-2	
	04-04	2-2	2-2	2-2	
5	05-01	2-3	2-3	2-2	2-2(7) 2-3(5)
	05-02	2-2	2-2	2-2	
	05-03	2-2	2-3	2-2	
	05-04	2-3	2-3	2-2	
6	06-01	2-2	2-2	2-2	2-2(6) 1-2(3)
	06-02	2-2	2-2	2-2	
	06-03	1-2	1-2	1-2	
7	07-01	2-2	2-2	2-2	2-2(4) 2-3(2)
	07-02	2-3	2-3	2-2	
	07-03	2-2	2-3	2-2	2-2(14) 2-3(1) 1-2(3)
	07-04	2-2	2-2	2-2	
	07-05	1-2	1-2	1-2	
	07-06	2-2	2-2	2-2	
	07-07	2-2	2-2	2-2	
	07-08	2-2	2-2	2-2	
계(개)	28	51-63	51-65	51-56	-

2-2(62)
1-2(13)
2-3(12)
1-3(2)
2-4(1)

획일성이 나타났다.

성취기준에 대한 학습목표 구성의 양상은 성취기준의 표면적 문장 형식이 1개의 단문이지만, 학습목표는 2개로 구성된 경우는 1-2의 형식으로 유형화하였다. 분석 결과, 7개 대단원에서 제시된 총 28개의 성취기준은 51개 단위 문장으로 분석되었고, 이는 교과서별로 63, 65, 56개 학습목표로 변환되었다. 학습목표는 상대적으로 추상적인 성취기준을 구체화, 명료화하는 과정이라는 점

에서 학습목표의 수는 성취기준의 추상성과 압축성을 반영한다. 복문으로 구성된 성취기준이 2개의 학습목표로 변환된 2-2유형이 62개(약 69%)로 가장 많았다. 2-2유형은 성취기준의 내용이 거의 변화 없이 학습목표로 구성되었고, 기능 술어만 변화하는 경우가 대부분이다. 나머지 4개 유형(1-2, 1-3, 2-3, 2-4)은 성취기준에서 제시한 내용보다 학습목표의 내용(수)가 많은 경우로 성취기준이 지나치게 압축되거나, 표현이 모호하여 이에 대한 해

석이 다양하면서 혼란스럽게 이루어진 경우라 할 수 있다.

압축된 성취기준이 학습목표로 구성되는 과정에서 나타나는 양상을 3가지 사례별로 살펴보았다(표 4). 연구자들이 성취기준과 학습목표 구성 내용의 전체적인 검토를 반복한 결과, 이른바 자연지리 영역이라고 일컫는 2단원(지형 환경과 인간 생활)과 3단원(기후 환경과 인간 생활)에서 학습목표 구성의 형식과 내용이 상대적으로 다양하게 나타나, 이들 단원을 대상으로 3가지 사례를 선정하였다(표 3 참조).

첫 번째 사례는 성취기준이 2개의 문장으로 제시되었

지만, 학습목표는 24개로 각기 다르게 구성된 경우이고(성취기준 02-02), 두 번째는 성취기준이 1개 문장으로 제시되었지만 학습목표는 2-3개로 구성된 경우(성취기준 03-01)이며, 세 번째는 성취기준이 1개 문장으로 제시되었지만 학습목표는 2개로 구성된 경우(성취기준 03-02)이다(이하 사례 가, 나, 다).

사례 가의 성취기준(02-02)은 “① 하천 유역에 발달하는 지형과 해안에 발달하는 지형의 형성 과정 및 특성을 이해하고, ② 인간의 간섭에 의해 발생하는 문제점에 대해 토론한다.”로 선, 후 문장이 연계되는 복문으로 제시

표 4. 성취기준에 대한 학습목표 구성의 사례

사례	교과서	A	B	C
가	성취기준 [02-02]	하천 유역에 발달하는 지형과 해안에 발달하는 지형의 형성 과정 및 특성을 이해하고, 인간의 간섭에 의해 발생하는 문제점에 대해 토론한다.		
	학습목표	2-1. 우리나라 하천의 특색을 이해할 수 있다. 2-2. 우리나라 하천 유역에 발달하는 지형의 형성 과정 및 특성을 이해할 수 있다. 2-3. 우리나라 해안지형의 형성 작용과 특성을 이해할 수 있다. 2-4. 하천과 해안지형을 인간이 이용함에 따라 발생하는 문제점을 이해할 수 있다.	2-1. 우리나라 주요 하천의 특성을 설명할 수 있다. 2-2. 하천지형의 특성을 이해하고 이를 이용한 인간 생활 모습을 제시할 수 있다. 2-3. 해안지형의 형성 과정을 알고 인간의 간섭에 의해 발생하는 문제점을 파악할 수 있다.	2-1. 하천 유역에 발달하는 지형의 형성 과정 및 특성을 이해하고 주민 생활과의 관계를 설명할 수 있다. 2-2. 해안지형의 형성 과정과 특성을 이해하고 인간의 간섭에 의해 발생하는 문제점에 대해 토론할 수 있다.
나	성취기준 [03-01]	우리나라의 기후 특성을 기후 요소 및 기후 요인과 관련지어 설명한다.		
	학습목표	1-1. 기후 요소와 기후 요인의 관계, 우리나라 기후의 특성을 설명할 수 있다. 1-2. 우리나라 기온·강수·바람의 지역적 차이를 설명할 수 있다. 1-3. 우리나라의 계절 변화를 일상생활과 연결 지어 설명할 수 있다.	1-1. 기후 요소와 기후 요인을 통해 우리나라의 기후 특성을 설명할 수 있다. 1-2. 다양한 자료를 통해 우리나라의 기온 분포 및 특성을 파악할 수 있다. 1-3. 우리나라 강수와 바람의 특징을 설명할 수 있다.	1-1. 기후 요소와 기후 요인의 관계를 이해하고 설명할 수 있다. 1-2. 우리나라에 다양한 기후가 나타나는 원인을 탐구한다.
다	성취기준 [03-02]	다양한 기후 경관을 사례로 기후 특성이 경제생활 등 주민들의 일상생활에 미치는 영향을 설명한다.		
	학습목표	2-1. 기온, 강수, 바람이 주민생활에 어떤 영향을 주는지 설명할 수 있다. 2-2. 기후가 경제생활에 끼치는 영향을 이해할 수 있다.	2-1. 기후가 자연경관의 형성과 변화에 미치는 영향을 파악할 수 있다. 2-2. 기온, 강수, 바람 특성이 주민생활에 미친 영향을 보여주는 사례를 찾을 수 있다.	2-1. 기후가 자연경관과 인문경관의 형성과 변화에 미치는 영향을 이해할 수 있다. 2-2. 우리나라의 다양한 기후가 주민생활에 어떤 영향을 미치는지 설명할 수 있다.
보충	성취기준 [03-03]	자연재해 및 기후변화의 현상과 원인, 결과를 조사하고, 인간과 자연환경 간의 지속가능한 관계에 대해 토론한다.		

되었다. 이에 대한 교과서 학습목표의 수와 내용은 3종 교과서 모두 다르게 구성되었다. A 교과서에서는 성취기준 ①이 3개의 학습목표로 세분되어 진술되었는데, 2개는 하천지형에 관한 것이고, ‘하천의 특색에 대한 이해’를 기본 학습목표로 추가한 경우이다. 성취기준 ②는 1개의 학습목표로 진술되었다. B 교과서에서는 성취기준 ①과 ②를 통합하여 3개의 학습목표로 재구성하였다. B 교과서에서도 하천지형에 관한 목표가 2개로 진술되었는데, 성취기준에 명시되지 않은 ‘인간 생활 모습 제시’가 추가되었으며, 성취기준 ②는 하천지형을 배제하고 해안지형과 선택적으로 결합된 학습목표로 진술되었다. C 교과서는 순서대로 연계되는 2개의 성취기준을 순서와 관계없이 통합하여 하천지형과 해안지형으로 구분하여 학습목표를 재구성하였다. 하천지형 관련 학습목표에는 ‘주민생활과의 관계 설명’이 추가되는 등 학습목표가 성취기준보다 더 확대된 학습내용을 요구하고 있다.

사례 가에서는 형식상 성취기준이 학습목표로 세분되고 있지만, 학습목표에서는 성취기준의 통합, 특정 내용 선택, 내용 추가 등의 다양한 해석을 통한 변환이 이루어졌다. 성취기준(02-02)의 핵심 내용인 ‘하천 및 해안지형 형성 과정’은 학생들이 일상생활에서 직접적으로 경험하기 어려운 내용이고, 일상생활에서 벗어난 대규모 스케일에서 지형 형성과 발달에 미치는 여러 요인에 대한 고차적 추론 과정이 요구된다. 실제 교수·학습에서는 기본 개념에 대한 교사의 명확한 설명과 함께 대축척 지형도, 사진, 동영상, 지형발달 모식도 등 많은 자료를 통한 이해와 추론이 필요한 내용이다(교육부, 2015b, 162). 이에 학습목표는 성취기준의 본래적 의도보다는 교실 수업에서 중요하다고 인식되는 지형 경관 및 형성 과정에 대한 개념이나 원리에 초점을 두고 다양하게 변환, 진술되었다.

사례 나의 성취기준(03-01)은 기후 요소 및 기후 요인 개념을 바탕으로 우리나라 기후 특성을 설명하도록 요구하는 단문으로 제시되었지만, 첫 번째 학습목표는 성취기준을 반복, 진술하고 있다. 후속 학습목표는 우리나라 기후 요소(기온, 강수, 바람)의 특징 이해에 초점을 두고 첫 번째 성취기준을 구체화하고 반복하는 내용으로 진술되었다.¹¹⁾ 성취기준 03-01은 ‘기후 환경과 인간 생활 단원 전체에서 지향하는 ‘우리나라의 기후 특성과 주민 생활’을 이해하는 데 기초가 되는 성취기준으로, 기후 요

소와 기후 인자에 대한 개념과 원리 및 상호관련성에 대한 이해에 초점을 두어야 한다(교육부, 2015b, 163).

사례 다의 성취기준(03-02)은 기후가 지구적 차원에서 지역적 차원까지 다양한 층위에서 주민생활에 영향을 미치고 있음을 기후경관을 사례로 파악하도록 요구하는 단문으로 제시되었지만, 학습목표는 3종 교과서 모두 2개로 진술되었다. A, B 교과서에서 공통적으로 제시한 ‘기온, 강수, 바람이 주민 생활에 미친 영향’에 대한 학습목표와 B, C 교과서의 학습목표 2-2는 성취기준 03-01에서 제시된 학습목표와 중복된다. 성취기준에서 진술된 ‘기후경관’은 학습목표에서 자연경관, 자연경관과 인문경관으로 진술되었다. 이는 성취기준에서 제시된 주요 개념이나 내용이 교과서 구성에서 잘 수용되지 못한 사례다.

사례 나와 다는 ‘기후 환경과 인간 생활’을 학습하는 단원으로 성취기준 03-03까지 서로 연계되는 3개의 성취기준이 제시된다. 이 단원도 지형 단원과 마찬가지로 기본개념을 비롯해 관련 개념이나 원리가 다른 단원에 비해 상대적으로 많고, 하나의 현상이나 사례도 여러 요인의 복합적 영향의 관계를 바탕으로 이해해야 하는 단원이다(교육부, 2015b, 164). 이에 성취기준 03-01은 단원 전체에서 필요한 기본개념이 우리나라를 사례로 제시되었고, 성취기준 03-02에서는 다양한 차원에서 기후와 경제 생활 간의 밀접한 관련성을 사례 중심으로 이해하는 내용이 제시되었다. 마지막 성취기준 03-03에서는 전 지구적 차원에서 ‘자연재해와 기후변화를 인간과 자연환경 간의 지속가능한 관계’의 관점에서 인지적·정의적 이해로 종합하는 내용을 제시하였다. 이처럼 대단원에서 제시된 각 성취기준은 위계적으로 연관되어 대단원 학습주제에 도달하는 구조로 제시되는 것이 타당하며, 이들의 유기적 관계를 종합적으로 고려한 학습목표가 진술되어야 한다. 하지만, 3종 교과서는 각 성취기준에 치중한 내용으로 진술되었고, 학습주제가 다름에도 불구하고 대단원 내에서 동일한 학습목표가 반복, 제시되는 현상이 나타났다.

2. 학습목표 및 탐구활동의 기능 술어 진술에서 나타나는 문제

성취기준이 학습목표와 탐구활동으로 변환되고 구성되는 과정에서 나타나는 주요 현상이자 문제인 기능 술어를 정리, 비교하면 다음과 같다(표 5).¹²⁾

표 5. 성취기준과 학습목표 및 탐구활동 기능 술어 비교

성취기준	학습목표	탐구활동		성취기준	학습목표	탐구활동
파악한다 (13)	설명할 수 있다(25) 파악할 수 있다(17) 이해할 수 있다(3) 제시할 수 있다(2) 모색할 수 있다(1) 분류할 수 있다(1)	설명해 보자(31) 정리해 보자(13) 발표해 보자(11) 토론해 보자(13) 말해 보자(9) 조사해 보자(7) 비교해 보자(7) <u>파악해</u> 보자(4) 서술해 보자(4) 작성해 보자(4) 찾아보자(4) 제시해 보자(3)	추론해 보자(3) 분석해 보자(2) 생각해 보자(2) 평가해 보자(2) 표시해 보자(2) 골라 보자(1) 구분해 보자(1) 구상해 보자(1) 분류해 보자(1) 알아보자(1) 완성해 보자(1)	제시한다 (2)	<u>제시할 수 있다(4)</u> 파악할 수 있다(1) 설명할 수 있다(1)	말해 보자(3) 조사해 보자(2) 토론해 보자(2) 만들어 보자(1) 발표해 보자(1) 생각해 보자(1) 설명해 보자(1) 작성해 보자(1)
이해한다 (11)	설명할 수 있다(17) 이해할 수 있다(10) 파악할 수 있다(4) 활용할 수 있다(2) 알 수 있다(1) 제시할 수 있다(1)	설명해 보자(28) 말해 보자(16) 발표해 보자(7) 찾아 보자(6) 비교해 보자(5) 생각해 보자(4) 정리해 보자(4) 조사해 보자(4) 추론해 보자(4) 알아보자(3) 작성해 보자(3)	만들어 보자(2) 토론해 보자(2) 검색해 보자(1) 계획해 보자(1) 구분해 보자(1) 반박해 보자(1) 분류해 보자(1) 서술해 보자(1) 연결해 보자(1) 제작해 보자(1) 파악해 보자(1)	평가한다 (2)	<u>평가할 수 있다(4)</u> 제시할 수 있다(1) 판단할 수 있다(1)	발표해 보자(3) 설명해 보자(1) 말해 보자(1) 정리해 보자(1) 찾아보자(1) 토론해 보자(1) 토의해 보자(1)
설명한다 (8)	<u>설명할 수 있다(26)</u> 설계할 수 있다(3) 이해할 수 있다(3) 파악할 수 있다(3) 분석할 수 있다(1) 사례를 찾을 수 있다(1) 탐구한다(1)	<u>설명해</u> 보자(30) 발표해 보자(10) 정리해 보자(8) 말해 보자(6) 비교해 보자(5) 추론해 보자(5) 토론해 보자(5) 조사해 보자(3)	생각해 보자(2) 서술해 보자(2) 작성해 보자(2) 분석해 보자(1) 알아보자(1) 연결해 보자(1) 찾아보자(1)	구분한다 (1)	<u>구분할 수 있다(3)</u>	<u>구분해</u> 보자(3) 발표해 보자(3) 설명해 보자(1) 정리해 보자(1) 파악해 보자(1) 표시해 보자(1)
조사한다 (4)	설명할 수 있다(8) <u>조사할 수 있다(2)</u> 이해할 수 있다(2) 파악할 수 있다(1)	설명해 보자(7) 발표해 보자(2) 정리해 보자(2) <u>조사해</u> 보자(2) 추론해 보자(2) 말해 보자(1)	생각해 보자(1) 예상해 보자(1)	모색한다 (1)	제시할 수 있다(2) <u>모색할 수 있다(1)</u>	설명해 보자(3) 말해 보자(1) 정리해 보자(1) 조사해 보자(1) 토론해 보자(1) 파악해 보자(1)
토론한다 (4)	이해할 수 있다(3) <u>토론할 수 있다(2)</u> 이야기할 수 있다(1) 제시할 수 있다(1) 파악할 수 있다(1) 탐구할 수 있다(1)	<u>토론해</u> 보자(5) 발표해 보자(2) 설명해 보자(2) 조사해 보자(2) 작성해 보자(2) 연결해 보자(1)	파악해 보자(1)	설계한다 (1)	<u>설계할 수 있다(3)</u>	발표해 보자(2) 설명해 보자(2) 생각해 보자(1) 토론해 보자(2)
분석한다 (3)	<u>분석할 수 있다(3)</u> 설명할 수 있다(3) 이해할 수 있다(3) 제시할 수 있다(2) 파악할 수 있다(1) 말할 수 있다(1) 탐구할 수 있다(1) 모색할 수 있다(1)	토론해 보자(9) 설명해 보자(8) 말해 보자(2) 발표해 보자(2) 예상해 보자(2) 만들어 보자(1) 작성해 보자(1) 정리해 보자(1)	조사해 보자(1) 추론해 보자(1) 파악해 보자(1)	수립한다 (1)	<u>수립할 수 있다(1)</u> 적용할 수 있다(1) 활용할 수 있다(1)	작성해 보자(2) 계획해 보자(1) 정리해 보자(1) 조사해 보자(1) 표현해 보자(1)
탐구한다 (3)	설명할 수 있다(3) <u>탐구할 수 있다(3)</u> 제시할 수 있다(3)	말해 보자(4) 설명해 보자(4) 조사해 보자(4) 생각해 보자(3)	토론해 보자(3) 비교해 보자(1) 작성해 보자(1) 정리해 보자(1)	총 13개 (54회)	총 21개(192회)	총 32개(439회)

한국지리 교육과정 성취기준에서는 13개 기능 술어가 54회 진술되었지만, 3종 교과서에서 학습목표는 21개 기능 술어가 총 192회 진술되었고, 탐구활동에서는 32개 기능 술어가 총 439회 진술되었다.¹³⁾ 외형상 학습목표와 탐구활동이 학습자 활동의 관점에서 다양한 기능 술어가 진술되고 있어 적극적인 교수학적 변화가 이뤄진 것으로 볼 수 있다.

성취기준에서는 ‘파악한다’가 가장 많이 사용되었고, ‘이해한다’, ‘설명한다’가 비교적 많이 진술되었지만, 학습목표에서는 ‘설명할 수 있다’가 83회(약 43%)로 가장 많고, ‘파악할 수 있다(28회)’, ‘이해할 수 있다(24회)’, ‘제시할 수 있다(16회)’ 순으로 높게 나타났다. 탐구활동에서는 ‘설명해 보자(약 27%)’가 가장 많고, ‘말해 보자’, ‘토론해 보자’, ‘발표해 보자’, ‘정리해 보자’ 등의 순으로 높게 나타났다.¹⁴⁾ 학습목표와 탐구활동에서 진술된 기능 술어가 ‘설명한다’에 치중되는 것이 공통점이지만, 탐구활동에서는 학습자가 소단원 학습주제를 종합하고 의사소통하는 데 적절한 기능 술어의 비중이 높게 나타났다는 것이 차이점이자 긍정적인 특징이다.

성취기준의 기능 술어가 학습목표와 탐구활동 기능 술어로 변환되는 양상은 세 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 성취기준에서 진술된 기능 술어가 무엇인지와 관계 없이 학습목표와 탐구활동에서는 특정 기능 술어로 진술되고 있다. 즉, 학습목표에서는 ‘설명할 수 있다’ ‘파악할 수 있다’, ‘이해할 수 있다’, ‘제시할 수 있다’의 4개의 진술 비중이 전체의 약 79%를 차지하고, 탐구활동에서는 ‘설명해 보자’, ‘말해 보자’, ‘토론해 보자’, ‘발표해 보자’, ‘정리해 보자’의 5개 기능 술어가 약 64% 비중으로 진술되었다. 둘째, 성취기준에서 제시된 기능 술어가 학습목표와 탐구활동에서 동일하게 구현되는 경우는 매우 적고, 특히 탐구활동에서는 진술되지 않는 경우도 많았다. 셋째, ‘조사한다’, ‘탐구한다’, ‘토론한다’, ‘평가한다’, ‘설계한다’, ‘수립한다’와 같이 상대적으로 고차적인 사고, 많은 시간, 동료와의 협력이 필요한 기능 술어는 성취기준과 학습목표 및 탐구활동 진술에서 사용되는 비중이 매우 낮게 나타났다.

성취기준에서는 학습 내용에 적절한 학습 방법 및 이와 관련된 역량 함양을 고려한 기능 술어를 진술하고 있지만, 학습목표와 탐구활동에서는 상대적으로 학습자가

비교적 쉽게 이해하고 활동할 수 있는 기능으로 변환하는 양상이 뚜렷하다. 이에 성취기준에서 본래 지향하는 학습자 활동은 학습목표와 탐구활동에서 그 의미가 축소, 변형되는 현상이 나타나고 있다. 교육과정의 성취기준은 좀 더 다양한 기능 술어를 명료하게 진술하는 것이 필요하고, 교과서 학습목표와 탐구활동에서는 성취기준에서 진술된 기능 술어의 본래 의미나 의도를 고려한 기능 술어 진술이 필요하다.

V. 정리 및 결론

본 연구에서는 2015 개정 고등학교 한국지리 교육과정의 내용체계와 성취기준에 근거한 한국지리 교과서 단원 구성에서 나타나는 특징과 문제를 성취기준의 분절과 세분 및 교수학적 변환의 관점에서 살펴보았다. 주요 연구 결과를 정리하면 다음과 같다.

먼저, 한국지리 검정교과서 3종의 대단원 전개 체계는 교육과정의 내용체계와 성취기준을 근거로 구성되며, 학습자의 학습과 활동은 소단원 학습주제 중심으로 전개되었다. 대단원의 텍스트 구성은 ‘대단원-중단원-소단원-학습주제별 본문-탐구활동’으로 구성된 핵심 텍스트와 시각자료 중심의 다양한 보조 텍스트로 이루어졌다. 핵심 텍스트에서는 학습주제가 세분되는 문제, 확일적인 구성의 문제가 나타났고, 상대적으로 다양한 구성이 이뤄지는 보조 텍스트는 중층적으로 반복 제시되는 문제가 나타났다.

둘째, 교육과정의 성취기준 및 학습 요소에 근거한 소단원 및 소단원 단위로 구성되는 하위 학습주제(본문)와 탐구활동은 교과서별로 형식과 내용 요소가 다양하게 구성되는 등 보다 적극적인 교수학적 변화가 이루어졌다. 하지만 소단원 및 학습주제별 본문이 지리적 사실이나 개념 중심으로 세분되고 나열되는 문제가 나타났다.

마지막으로, 학습할 내용과 활동이 압축된 성취기준이 소단원 학습목표와 탐구활동으로 변환되는 과정에서 내용 요소 중심으로 분절되고, 기능 술어가 다르게 진술되는 등의 왜곡 현상이 나타났다. 그리고 대단원 내에서 동일하거나 유사한 학습목표가 반복, 제시되는 문제가 나타났다.

위와 같이 한국지리 성취기준의 교과서 단원 구성에서 나타나는 주요 문제는 성취기준이 핵심개념이나 핵

심 아이디어가 함의하고 있는 다층적인 지식을 충분히 명료하게 진술하지 못하고 있다는 데서 비롯된 것이다. 성취기준이 교과서 단원의 학습주제, 학습목표, 탐구 활동으로 변환되면서 나타나는 교수·학습할 내용의 세분, 분절, 왜곡, 반복 등의 문제는 대단원 학습주제와 성취기준이 본래 추구한 통합된 지식체(body of Knowledge)를 단순화, 파편화한다. 이는 성취기준에서 의도한 지리 교육 지식의 의미나 가치를 파손하거나 왜곡하는 것이다.

어떤 지식을 교수·학습할 수 있는 것으로 만드는 것은 그것을 어느 정도 통합된 지식체로 조직하는 것이다. 지식의 교수학적 변환은 변형된 지식을 비교적 안정된 형태로 유지시키고 전달하는 데 도움이 될 수도 있지만, 매우 깨지기 쉬운 지식의 파손성(fragility of Knowledge)을 갖는다. 즉, 지식의 변형이 거듭되는 동안 지식은 초기의 표현 형식과 의미를 고스란히 간직하는 것이 점점 어려워진다. 어떤 지식은 잘못되고 무의미한 표현 형식과 함께 사라지고, 어떤 것은 풍부한 의미와 더 좋은 표현 형태로 확장되기도 하며, 어떤 것은 초기의 것과 매우 다른 의미로 변질되기도 한다. 지식의 파손성은 불변의 표현 형태가 불변의 의미를 보장하지 못한다는 역설적 측면을 갖는다(강완, 1991, 77-78).

대단원 학습주제와 성취기준에서 본래 지향한 지리적 지식체가 교과서 단원 구성에서 파손, 왜곡되는 문제의 근본은 교과 교육과정의 특수성을 배제한 국가교육과정의 획일적 형식의 요구와 성취기준의 양적 제한이 문제의 근본 원인이다. 그럼에도 한국지리 과목의 성취기준은 학습자가 일상에서 경험하기 어려운 내용, 기본적인 개념이나 원리에 대한 설명이 필요한 내용, 여러 요인의 복합적 영향에 대한 고차적 추론이 필요한 현상이나 사례 등을 하나의 문장으로 압축, 진술하지 않도록 해야 한다. 또한 성취기준은 다양한 기능 술어를 활용하여 구체적이고 명료하게 진술되어야 할 뿐만 아니라, 교실에서 이루어지는 교과목의 이수 단위를 고려한 성취기준의 양적 비중 고려와 대단원 성취기준들의 유기적 구성이 이루어져야 한다.

나아가 한국지리 교과서는 성취기준이 함의하는 다양한 맥락을 충분히 다루지 못하고, 단순화된 명제적 지식을 나열하는 대단원 구성 체제의 텍스트 구성에서 나타나는 지식의 파손을 최소화하는 방안을 모색해야 한

다. 현행 교과서의 단원 구성 체제는 과거 내용지식 중심의 교육과정에 적절한 형식이다. 성취기준 중심의 교육과정에 적절한 교과서 구성 체제 개발과 이에 따른 교과서 검정기준의 전환이 시급하다. 한국지리 교과서의 질적 향상, 검정교과서의 자율성 및 창의성 확대를 위해서 교과서 검정기준은 교육과정 반영의 충실성보다는 타당성, 국가교육과정의 기계적 편성에 따른 획일성이나 통일성보다는 지리교과문의 특수성(김대훈, 2013, 참조)을 평가하는 방향으로 개선되어야 한다.

2022 개정 교육과정의 실행을 앞두고 있다. 2022 개정 교육과정에 의거한 ‘한국지리 탐구’는 현행 ‘한국지리’를 재구조화한 과목이다. 교실에서는 새로 개발된 ‘한국지리 탐구’ 교과서로 낫설고 새로운 ‘교육과정’을 만나게 된다. ‘한국지리 탐구’ 교과서도 2015 개정 ‘한국지리’ 교과서와 같이 ‘단원’체제로 개발되었고, 복문의 성취기준은 각 단원의 학습주제로 분절, 세분되었다. 본 연구의 내용과 결과는, 교사가 교육과정과 교과서를 비판적으로 분석하고, 성취기준 중심의 교수·학습 자료와 평가를 계획하는데 필요한 관점을 제공할 것이다.

주

- 1) 성취기준에서 학습자의 유의미한 활동을 진술하는 동사형 서술어에 대한 분석 관점이나 사용하는 용어는 서술어, 행위 동사, 기능 술어 등 다양하며, 일반적으로 기본 기능, 고차적 사고, 가치·태도 등과 관련된다(강창숙·태지현, 2023, 71). 성취기준과 학습목표에서 사용되는 서술어는 단순한 서술 동사가 아니고, 기능(skill)이나 역량과 관련되는 학습자 활동을 나타내는 서술 동사이기에 본 연구에서는 기능 술어로 표기한다.
- 2) 그동안 ‘교육과정 재구성’은 개념적 애매성과 모호성 등 여러 비판을 받았으며(서명석, 2011 등), 최근 교육부에서는 ‘성취기준의 재구조화(restructuring)’를 제시하고 있다. 그동안 학교 현장에서 국가 수준의 성취기준은 일종의 불가침 영역이었다. 성취기준은 교사가 비판할 수 없는 영역이었고 그저 받아들이고 수용해야 할 일방적인 대상이었다. 하지만 COVID-19 이후 학교생활기록부 작성 및 기재요령에 제시된 ‘성취기준 재구조화’가 교육부 장학자료로 보급되면서 제한된 학습 환경을 극복하는 데 적극적으로 활용되기 시작했다. 즉, 성취기준 재구조화는 교육과정 성취기준을 기초로 학생의 개별성과 다양성, 학교의 특수성과 교육환경 등을 고려하여 실제 수업과 평가 상황에 최적화된 성취기준으로 수정·변형하거나, 보다 구체적이고 명료하게 구성하는 것으로 이

- 해되고 있다(옥진엽 외 4인, 2022, 16; 교육부·17개시도 교육청·한국교육과정평가원, 2024, 123).
- 3) 2015 개정 교육과정에 의거한 한국지리 검정교과서는 2017년 9월 8일 교육부 검정 총 3종으로 다음과 같다.
 - ① 박철용·김진수·조성호·강은희·이강준·김지현·백승진·최재희, 2018, *고등학교 한국지리*, ㈜미래엔.
 - ② 유성중·최병천·강성열·김덕일·우연섭·이우평·김시구·이훈정·엄주환·남길수·김차곤·이화영·이두현·강문철·윤정현·김진형·방완석, 2018, *고등학교 한국지리*, ㈜비상교육.
 - ③ 신정엽·김명철·김봉식·김영화·양희경·유상철·이경희·최재영·홍석민, 2018, *고등학교 한국지리*, ㈜천재교과서.
 - 4) 교과서는 문화적으로 구성되며, 다양한 집단들의 가치가 내재된 하나의 의미체계로 이루어진 ‘텍스트(text)’이다. 교과서를 ‘텍스트’로 인식하는 것은 교과서가 국가교육과정을 기반으로 발행되는 도서라는 구조적인 인식이 전제되어 있으며, 학문적 지식이 교수학적 변환을 거치면서 교육과정, 교과서, 교사, 학생 등 여러 주체에 의해 다양한 맥락으로 이해되고 변형될 수 있다는 것을 의미한다(박승규, 2002).
 - 5) 국가교육과정에 근거한 교과서 텍스트의 기능과 텍스트성은 교과서가 여러 단원과 학습 주제로 구성된다는 점에서 메타·자료·활동텍스트나 메타·자료·내용·활동·보충텍스트 등의 기능으로 구분할 수 있다(박재희·강창숙, 2015, 150). 본 연구에서는 국가교육과정의 ‘내용체계와 성취기준’을 근거로 구성되는 대단원 전개 체계의 논의에 초점을 두고, 학습주제를 전개하는 핵심 텍스트와 핵심 텍스트 이해를 위한 정보나 흥미를 높이기 위해 제시되는 시각자료 중심의 보조 텍스트로 구분하였다.
 - 6) 2015 개정 교과서 검정기준에서 교과용 도서 개발의 목표는 “창의융합형 인재 양성에 적합하며, 핵심역량 함양을 도모하는 실생활 중심의 교과용 도서 개발 및 보급을 통한 학교 교육의 내실화”로 제시되었다. 이를 위한 기본방향은 ① 교육과정을 충실히 구현하는 교과용 도서 ② 바른 인성과 창의 융합적 사고력을 갖춘 인재 양성에 적합한 교과용 도서 ③ 일상생활과 연계되어 이해하기 쉽고 흥미를 유발하는 학습자 중심의 교과용 도서 개발이다(교육부·한국교육과정평가원, 2016; 강창숙, 2021, 167).
 - 7) 2015 개정 한국지리 교육과정에서도 교과역량에 대한 명시적 진술이 이루어지지 못했다. ‘목표’에서 “한국지리 과목의 목표는… 우리 삶의 터전을 보다 살기 좋은 공간으로 만들기 위한 지리적 사고력, 분석력, 창의력, 의사결정능력 및 문화적 다양성을 이해하는 능력을 기르며, … 가치관을 형성하는데 있다.”에서 간접적으로 언급되었을 뿐이다. 이에 교과서 편찬에서 사회과 교과역량을 기계적으로 적용하거나, 탐구 활동에서 학습주제에 따른 관련 역량의 표기가 이루어졌다. 나머지 1종은 교과서 전체에서 언급 및 표기되지 않았다.
 - 8) 내용체계는 ‘교과의 성격을 가장 잘 나타내주는 최상위의 교

- 과 내용 범주인 영역과 해당 학년(군)에서 배워야 할 필수 학습내용인 내용요소로 구분, 제시되고 있다. 성취기준은 ‘학생들이 교과를 통해 배워야 할 내용과 이를 통해 수업 후 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력을 결합하여 나타낸 수업 활동의 기준’으로 제시되고 있다(교육부, 2015b, 일러두기). 교육과정의 내용체계(영역, 내용요소)는 ‘교수·학습할 내용’을 제시하고 있으며, 필수 학습내용으로 제시되는 ‘내용요소’에 근거한 성취기준은 ‘교수·학습할 활동’의 기준으로, 내용과 기능 술어(~한다)가 결합된 형식의 문장으로 제시되고 있다.
- 9) 한국지리 교육과정에서 마지막 영역으로 제시되는 ‘7. 우리나라의 지역 이해’의 내용요소와 성취기준은 예외이다. 이 영역은 이른바 지역지리에 해당하는 경우로, 내용요소는 지역의 의미와 지역 구분, 북한 지역의 특성과 통일 국토의 미래, 각 지역의 특성과 주민 생활의 3가지로 제시되었지만, 성취기준은 8개로 제시되었다. 이는 ‘각 지역의 특성과 주민 생활’이 전통적인 지역구분에 따른 수도권, 강원, 충청, 호남, 영남, 제주지방의 6개 지역의 공간구조 및 지역 특성, 당면 과제를 종합적으로 고찰하는 6개의 성취기준으로 진술되었다. 이러한 영역 구성은 학생들의 국토 공간에 대한 보다 체계적인 이해와 통합적인 이해를 위한 계통지리와 지역지리 단원의 적절한 조화를 시도한 것이지만(안종욱·김병연, 2016, 63), 이는 1960년대 2차 교육과정기부터 인문지리 중심의 계통지리로 한국지리 내용을 조직하면서, 1·2개 단원의 지역지리를 어색하게 구성해 온 관습의 연속이기도 하다(강창숙, 2020, 16).

한국지리 내용조직에서 계통지리와 지역지리적 접근은 모두 지역 이해를 위한 내용조직이며, 양자 모두 ‘지역’에 중점을 두고 있는 바, 선택의 대상으로 이해되어야 한다. 나아가 성취기준 중심의 교육과정에서는 성취기준이 교과학습의 차시 분량을 가능하는 근거가 되고 있음을 고려하면, 6개 성취기준은 각 지역(혹은 단원)의 계통적 주제를 지역 사례 혹은 사례 지역 학습으로 통합하는 성취기준을 구성하는 것이 보다 바람직하다.
 - 10) 대한민국 정부는 우리의 고유영토인 독도에 대해 분쟁은 존재하지 않으며, 외교 교섭이나 사법적 해결의 대상이 될 수 없다는 것이 ‘독도에 대한 기본 입장’이다(외교통상부, 정책뉴스, 2008.08.11.; 외교부 독도 홈페이지, 2024.5.15.). 독도를 비롯해 우리나라 영토와 관련한 표현에서 영토 문제, 분쟁, 갈등 등으로 표기하는 것은 정부의 공식 입장과 배치되는 대표적인 오류이다(연합뉴스, 2014.03.30.).

2015 개정 한국지리 교육과정에서는 내용요소뿐만 아니라, 목표의 마지막 항목에서 진술된 ‘주변국과의 영역 갈등, 국토공간의 정체성 문제’라는 표현도 타당하지 않다.
 - 11) C 교과서는 예외적이다. 교과서 전체에서 학습목표 진술이 성취기준의 내용과 관계없이 2개로 진술되는 것도 문제지만,

학습목표 “1-2 우리나라에 다양한 기후가 나타나는 원인을 탐구한다.”는 말 그대로 해석하면, 전 지구적인 대규모 순환 시스템(대기대순환) 차원의 학습을 요구하는 것으로 성취기준을 벗어났을 뿐만 아니라 학습자와 교수·학습을 고려하지 않은 학습목표라 할 수 있다. 나아가 성취기준 03-03과도 중복된다.

- 12) 탐구활동의 주제는 ‘기온과 주민생활과 같이 내용 중심의 학습주제로 제시되었고, 대부분 2개로 제시되거나 드물게 2-4개로 제시되는 하위 문항에서 “자료를 보고 … 을 토론했다 보자”와 같이 기능 술어가 제시되기에, 이를 정리, 분석하였다. 하위 문항에 활용된 기능 술어의 의미가 유사한 경우에는 대표적인 것으로 통합하여 분석하였다. 즉, ‘나누어 보자’는 ‘구분해 보자’로, ‘나타내 보자’는 ‘표시해 보자’, ‘써 보자’는 ‘작성해 보자’, ‘이야기해 보자’는 ‘말해 보자’, ‘적어 보자’는 ‘작성해 보자’, ‘토의해 보자’는 ‘토론했다 보자’로 통합, 분석하였다.
- 13) 실제 교실 수업은 50분 단위, 1차시 수업으로 이루어지며, 차시별로 학습목표가 구성된다는 점에서, 성취기준에서 본래 추구한 의미는 차시별 학습목표에서 분절 현상이 더욱 심화된다.
- 14) 탐구활동 문항에 활용된 기능 술어와 비중은 다음 표와 같다.

기능 술어	회	(%)	기능 술어	회	(%)	기능 술어	회	(%)
설명해 보자	118	(26.9)	파악해 보자	9	(2.1)	평가해 보자	2	(0.5)
말해 보자	44	(10.0)	서술해 보자	6	(1.4)	검색해 보자	1	(0.2)
토론했다 보자	44	(10.0)	구분해 보자	5	(1.1)	골라 보자	1	(0.2)
발표해 보자	43	(9.8)	알아보자	5	(1.1)	구상해 보자	1	(0.2)
정리해 보자	33	(7.5)	만들어 보자	4	(0.9)	반박해 보자	1	(0.2)
조사해 보자	27	(6.2)	연결해 보자	3	(0.7)	분석해 보자	1	(0.2)
비교해 보자	18	(4.1)	예상해 보자	3	(0.7)	완성해 보자	1	(0.2)
작성해 보자	16	(3.6)	제시해 보자	3	(0.7)	제작해 보자	1	(0.2)
생각해 보자	14	(3.2)	표시해 보자	3	(0.7)	추측해 보자	1	(0.2)
추론해 보자	14	(3.2)	계획해 보자	2	(0.5)	표현해 보자	1	(0.2)
찾아보자	12	(2.7)	분류해 보자	2	(0.5)	총 32개 (439회)		

참고문헌

강완, 1991, “수학적 지식의 교수학적 변환”, 수학교육, 30(3), 71-89.

강완, 2000, “수학 교과서에 나타난 계산 지도 방법의 변화: 두 자리 수의 덧셈과 뺄셈”, 한국초등수학교육학회지, 4, 21-37.

강창숙, 2020, “고등학교 한국지리 교육과정 변천과 지역 단원 구성의 특징”, 한국지리환경교육학회지, 28(2), 1-23.

강창숙, 2021, 지리과 교육과정과 교과서 탐구, 충북대학교 출판부.

강창숙·태지현, 2023, “2022 개정 고등학교 지리교육과정 성취기준과 지리 탐구의 특성 고찰”, 한국지리환경교육학회지, 31(4), 55-74.

교육부, 2015a, (교육부 고시 제2015-74호, 별책 1) 초·중등학교 교육과정 총론.

교육부, 2015b, (교육부 고시 제2015-74호, 별책 7) 사회과 교육과정.

교육부·한국교육과정평가원, 2016, 2015 개정 교육과정에 따른 교과용 도서 개발을 위한 편찬상의 유의점 및 검정기준.

교육부·17개 시도 교육청·한국교육과정평가원, 2024, 2024 학년도 학교생활기록부 기재요령.

김대훈, 2013, “지리교과서 평가 기준의 개선 방안”, 한국지리환경교육학회지, 21(2), 105-124.

김시화·강창숙, 2017, “한국지리 대학수학능력시험의 교육과정 성취기준에 대한 내용타당도 분석”, 한국지역지리학회지, 23(1), 195-212.

김현규, 2015, “국가교육과정 문서 안에서의 ‘교육과정 재구성’ 용어의 의미 연역”, 통합교육과정연구, 9(3), 55-82.

박승규, 2002, “초등학교 사회 교과서 지리 영역 내용분석: 텍스트로서의 교과서 읽기”, 사회과교육연구, 9, 37-55.

박재희·강창숙, 2015, “고등학교 사회교과서 지리영역 텍스트의 상호텍스트성 분석”, 사회과교육연구, 22(1), 145-163.

박진영·이보영, 2024, “Bloom의 신교육목표분류체계를 활용한 2015 개정 여행지리 교육과정 성취기준의 인지적 영역 분석”, 한국지리환경교육학회지, 32(1), 69-94.

서명석, 2011, “교육과정 재구성의 개념적 애매성과 모호성 비판”, 교육과정연구, 29(3), 75-91.

손명철, 2020, “고등학교 한국지리 과목 지역지리 단원에 대한 비판적 검토: 2015 개정 교육과정과 3종 교과서 내용을 중심으로”, 한국지리환경교육학회지, 28(3), 15-26.

육진엽·김진선·김현우·박미연·백준호, 2022, 수업의 폭과 깊이를 더하는 성취기준 재구조화, 하우출판사.

안종욱·김병연, 2016, “2015 개정 한국지리 교육과정의 개발 과정과 주요 특징”, 한국지리환경교육학회지, 24(1), 61-70.

- 이동민, 2014, “초등지리 교육과정에 반영된 세계시민교육 관련 요소의 구조적 특성에 관한 연구: 2009 개정 교육과정 성취기준에 대한 내용분석을 중심으로”, 대한지리학회지, 49(6), 949-969.
- 이동민, 2016, “2015 개정 고등학교 여행지리 교육과정 성취 기준의 의미구조 분석”, 한국지리학회지, 5(1), 1-11.
- 이동민·고아라, 2015, “중등 지리 교육과정에 반영된 세계 시민교육 관련 요소의 구조적 특성에 관한 연구: 2009 개정 교육과정 성취기준에 대한 내용분석을 중심으로”, 사회과교육, 54(3), 1-19.
- 전재원, 2019, “2015 개정 사회과 교육과정 지리영역 성취기준 분석: Bloom의 신 교육목표 분류학에 근거하여”, 학습자중심교과교육연구, 19(1), 1061-1082.
- 조성욱, 2009, “지리 지식의 유형별 교수학적 변환 방법”, 한국지리환경교육학회지, 17(3), 211-224.
- 최정연·남상준, 2019, “초등 사회과 지리영역 성취기준과 수업목표의 정합성 분석: 2015 개정 교육과정의 경우”, 한국지리환경교육학회지, 27(4), 1-16.
- 국가법령정보센터, 초·중등교육법(시행 2024. 4. 25. 법률 제 19740호), <https://www.law.go.kr/LSW/2024.5.15>.
- 연합뉴스, 2014.03.30, 교과서 ‘독도 오류’ 292건 바로잡았다, <https://n.news.naver.com/mnews/article/2024.7.30>.
- 외교통상부, 정책뉴스, 2008.08.11., www.korea.kr/news/policyFocusView.do?newsId/2024.7.30.
- 외교부 독도 홈페이지. <https://dokdo.mofa.go.kr/kor/dokdo/2024.5.15>.
- 접 수 일 : 2024. 06. 27
수 정 일 : 2024. 07. 30
게재확정일 : 2024. 08. 19
- 교신: 강창숙, 28644, 충북 청주시 서원구 충대로 1, 충북대학교 교수(gaia2004@cbnu.ac.kr, 043-261-2695)
Correspondence: Chang-Sook Kang, gaia2004@cbnu.ac.kr