creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사 학위논문

2009 개정 중학교 미술교과서의 감상영역 학습 목표 분석

: Bloom의 신교육목표분류학에 근거하여

2014 년 8 월

서울대학교 대학원

협동과정 미술교육전공

이 정 은

2009 개정 중학교 미술교과서의 감상영역 학습 목표 분석

: Bloom의 신교육목표분류학에 근거하여

지도 교수 김 형 숙

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함

2014 년 6 월

서울대학교 대학원

협동과정 미술교육전공

이 정 은

이정은의 교육학석사 학위논문을 인준함

2014 년 6 월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

초 록

본 논문의 목적은 2009 개정 중학교 미술교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표를 로린 앤더슨(Lorin Anderson) 등이 개정한 벤자민 블룸(Benjamin Bloom)의 신교육목표분류학에 근거하여 분석하고, 이를 바탕으로, 2009 개정 중학교 미술교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표와 2009 개정 미술과 교육과정의 감상영역에 제시된 성취기준과의 연계성에 대해 고찰하는 데 있다. 더 나아가 교과서에 제시된 학습 목표 설정 및 서술에 대한 기준을 고찰함과 더불어, 교과서에 제시된 학습 목표에 대한 현직 미술교사들의 인식이 어떤 양상으로 나타나는지 검토하여 이를 통해, 미술교과서의 학습 목표 설정 및 적용상의 문제점을 밝히고 개선 방안을 제언하는 데에 연구의 목적이 있다.

본 연구를 위해서 선행연구의 고찰 및 이론적 배경 연구를 토대로 교과서에 제시된 학습 목표를 분류 및 분석하여 결론을 도출하였으며, 이 과정에서 주로 사용된 연구 방법은 문헌 연구, 집필진을 대상으로 한 전화 및 서면 인터뷰, 미술교사를 대상으로 한 설문지법 등이다.

따라서 본 연구는 다음과 같은 연구 결과를 도출하였다.

앤더슨 등이 개정한 신교육목표분류학을 적용하여 감상영역의 하위영역인 미술사와 미술비평 영역을 구분하여 학습 목표를 분석한 결과, 미술사 영역의 경우, ‘개념적 지식’과 ‘사실적 지식’의 지식 차원에서, ‘이해하다’와 ‘기억하다’의 인지과정 차원에서 높은 비중을 차지함을 알 수 있었다. 한편, 미술비평 영역에서는 ‘개념적 지식’이 가장 높은 비중을 차지하고 ‘사실적 지식’과 ‘절차적 지식’이 그 뒤를 이었으며, 인지과정 차원에서는 ‘이해하다’가 높은 비중을 차지하고 다음으로 ‘창안하다’와 ‘평

가하다'가 비슷한 수준으로 나타났다.

2009 개정 교육과정에 따른 미술과 감상영역의 성취기준에 따르면, 미술사의 경우 '이해하기'의 인지과정 차원에 중점을 두고 있음을 알 수 있으며, 미술비평의 경우, '이해하기', '평가하기', '창안하기'의 세 가지 측면의 인지과정 차원을 중시한다는 사실을 알 수 있다. 교육과정의 감상영역에 제시된 성취기준과 본 연구에서의 학습 목표 분석 결과 간의 관련성을 고찰해 볼 때, 교육과정의 성취기준과 미술교과서에서 제시된 학습 목표 사이의 연계성이 존재한다는 사실을 알 수 있다. 그러나 '미술사'에서뿐만 아니라 '미술비평'에서도 '이해하기' 인지과정 차원의 학습 목표가 지나치게 많은 비중을 차지하고, 지식 차원에서도 '개념적 지식'이나 '사실적 지식'의 학습 목표에 편중되어 나타나는 현상은 문제로 지적할 수 있다.

교과서 집필 시, 집필진들이 학습 목표 설정 및 서술에 있어서 그 기준으로 삼는 내용 및 지침은 교육과정에 제시된 교육목표와 영역별 성취기준, 인정도서 개발상의 유의점 및 심사기준 등으로 구분할 수 있는데, 대부분의 기준들은 교과서 집필 시 활용하기에는 구체성과 명료성이 결여되어 있다. 한편, 교육과정에 제시된 영역별 성취기준의 경우, 각 성취기준별로 몇 가지 활동의 예시를 들고 있어, 거론한 예시에만 제한을 두어 집필이 이루어질 수 있다는 한계가 존재한다.

미술교과 학습지도의 전문가 집단이라고 할 수 있는 미술교사의 학습 목표에 대한 분류 결과를 통해서 교사마다 동일한 학습 목표에 대하여 각기 다른 해석과 접근이 이루어진다는 사실을 알 수 있었다. 이는 교육과정의 목표나 성취기준, 혹은 교과서 집필진의 학습 목표에 제시한 의도와 다르게 학교 수업현장에서 수업이 이루어질 수 있음을 암시한다.

위에서 지적한 문제점들에 대한 개선을 위해서는 첫째, 미술교과의

영역 간 연계성을 중시하는 2009 개정 교육과정의 성격을 고려하여 감상 영역의 학습 목표가 ‘사실적 지식’이나 ‘개념적 지식’에 대한 ‘이해하기’의 측면에 편중되는 것을 지양해야 한다. 둘째, 2009 개정 교육과정에서의 학습 목표의 설정 및 서술 상의 지침을 제공할 수 있는 체계적인 원칙과 기준이 필요하며, 이는 교육관계자들 사이에 공유될 수 있어야 한다. 셋째, 동일한 학습 목표에 대해서 교사마다 다르게 해석하는 이유는 서술상의 불명확성이며 이는 집필진과 교사의 학습 목표를 대하는 관점의 차이에서 기인한다. 실제 수업 진행에 있어서 실효성을 거두기 위해서는 하나의 학습 목표에 여러 가지의 의미를 포함하는 함축적인 서술이 아닌, 가능한 한 구체적이고 명세화한 학습 목표의 서술이 요구된다.

주요어: 2009 개정 교육과정, 미술교과서, 감상영역, 학습 목표, 미술교육
학 번: 2012-23477

목 차

I. 서 론.....1

1. 연구의 필요성 및 목적.....1

2. 연구 내용.....6

3. 연구의 중요성.....7

II. 이론적 배경.....11

1. 2009 개정 교육과정과 교과서.....11

1) 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정의 변화.....11

2) 교과서 제도 및 2009 개정 미술교과서의 현황.....23

2. 감상영역의 특징.....28

1) 미술 감상의 개념.....28

2) 미술비평의 개념 및 학파.....31

3) 미술사와 미술비평 교육.....35

III. 연구 방법.....44

1. 교과서 분석.....45

2. 조사 연구.....71

IV. 2009 개정 중학교 미술교과서 분석.....74

1. 2009 개정 중학교 미술교과서 감상영역의 학습 목표 분석.....74

1) 학습 목표 추출 및 행동영역별 분류.....74

2) 인지적 학습 목표의 분석.....76
3) 미술사 영역과 미술비평 영역별 인지적 학습 목표 분석.....79
2. 미술과 교육과정에 제시된 감상영역 성취기준과의 관련성 분석.....82
1) 미술사와 미술비평 영역의 인지적 학습 목표 비교 분석.....82
2) 감상영역 성취기준과의 관련성 분석.....89

V. 학습 목표 설정과 적용상의 문제점.....95
1. 학습 목표 설정 및 서술의 기준 분석.....95
1) 교육과정에 제시된 교육 목표.....95
2) 교육과정에 제시된 중학교 감상영역의 성취기준.....97
3) 인정도서 개발상의 유의점 및 심사기준.....99
2. 교사의 학습 목표 인식 분석.....106
1) 교사의 학습 목표 인식의 중요성.....107
2) 교사의 학습 목표 인식 분석의 실제.....110

VI. 결 론.....114

참고문헌.....120
부 록.....131
Abstract.....151

표 목차

[표 1] 2009 개정 교육과정이 추구하는 인간상.....12
[표 2] 2009 개정 교육과정 구성의 방침.....13
[표 3] 미술과 교육과정 구성 체제.....15
[표 4] 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정의 학교 급별 내용 체계.....17
[표 5] 2007 개정 미술과 교육과정 학교 급별 내용 체계.....18
[표 6] 2007 개정 교육과정과 2009 개정 교육과정 중학교 감상영역의 내용체계 비교.....21
[표 7] 국·검·인정도서 대상 과목 수 변화(제7차 교육과정 이후).....25
[표 8] 학교 급별 미술교과서 사용현황(2014년 기준).....27
[표 9] 타일러의 교육과정 개발 모형.....47
[표 10] 지식 차원의 주요 유형 및 하위 유형.....59
[표 11] 인지과정 차원의 주유목과 하위 인지과정.....62
[표 12] 분석 대상 교과서.....66
[표 13] 신교육목표분류학에 따른 분류체계.....68
[표 14] 미술교사 설문지 참여자 정보.....73
[표 15] 블룸의 교육목표분류학에 의한 학습 목표의 분류 결과.....75
[표 16] 랜싱의 미술교육 목표의 분류.....75
[표 17] 2009 개정 중학교 미술교과서 감상영역의 인지적 학습 목표 분석 결과.....76
[표 18] 미술사 영역의 인지적 학습 목표 분석.....80

[표 19] 미술비평 영역의 인지적 학습 목표 분석.....81
[표 20] 영역 * 지식 차원 교차표.....83
[표 21] 영역 * 지식 차원 카이제곱 검정.....83
[표 22] 영역 * 개념적 지식 카이제곱 검정.....84
[표 23] 영역 * 절차적 지식 카이제곱 검정.....84
[표 24] 영역 * 인지과정 차원 교차표.....87
[표 25] 영역 * 인지과정 차원 카이제곱 검정.....87
[표 26] 영역 * 이해하다 카이제곱 검정.....88
[표 27] 영역 * 평가하다 카이제곱 검정.....88
[표 28] 영역 * 창안하다 카이제곱 검정.....88
[표 29] 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 감상 영역의 성취기준.....90
[표 30] 중학교 미술과 감상영역의 성취기준.....97
[표 31] 인정도서 개발상의 유의점(공통).....100
[표 32] 중학교 '미술' 개발상의 유의점.....103
[표 33] 2009 개정 중학교 미술 인정 교과서 심사 기준.....105
[표 34] 현직 미술 교사들의 학습 목표 분류의 예시.....111

그림 목차

[그림 1] 연구 절차.....44
[그림 2] 블룸의 교육목표분류학과 신교육목표분류학의 비교.....57
[그림 3] 감상영역의 지식 차원 분석 결과.....77
[그림 4] 감상영역의 인지과정 차원 분석 결과.....78
[그림 5] 미술사와 미술비평 영역의 지식 차원 분석 결과 비교.....82
[그림 6] 미술사와 미술비평 영역의 인지과정 차원 분석 결과 비교.....86

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정에서는 미술의 성격을 “느낌과 생각을 시각적으로 표현하고, 시각 이미지를 통해 다른 사람과 소통하여, 자신과 세계를 이해하는 예술의 한 영역”으로 규정하여 미술 교육의 이해와 소통의 측면을 중요시하였다(교육과학기술부, 2011: 2).

미술교육의 이해의 측면을 피력한 미술교육학자들은 그간 많이 존재했다. 아더 에프랜드(Arthur Efland)는 미술교육의 근본적인 목적은 학생들로 하여금 그들이 살고 있는 ‘사회적·문화적’ 세계에 대한 이해를 가능하게 하는 것이라고 주장하였다(Efland et al., 1996: 73). 또한, 엘리엇 아이즈너(Elliot Eisner)는 미술교육에 있어서 가장 중요한 가치가 세계에 대한 개개인의 이해와 경험을 가능하게 하는 독특한 공헌에 있다고 하면서(Eisner, 1995), 무엇보다 미술의 이해를 중시하고 미술문화의 이해와 비평능력을 강조하는 이론을 전개하였다(Eisner, 1984).

이와 같이, 오늘날의 미술교육의 가치 및 역할은 과거의 표현 기능 중심 미술교육에서와 같이 예술 전문가를 양성하는 데 있기보다는 시각적 문해력(Visual Literacy)[1]을 지닌 바람직한 문화소비자를 양성하는 것에 교육의 주된 목표를 두고 있다는 사실을 유추할 수 있다. 이러한 측면에서, 미술교과 교육은 더 이상 표현 중심 교육에 경도되어서는 안 되며 다양한 문화에 대한 이해와 소통을 위한 감상교육을 한층 강화해야

1) 시각적 문해력은 다양하게 범주화할 수 있으나, 일반적으로는 ‘시각적인 이미지(미디어)의 이해, 인식, 활용, 생산·제작, 해석, 분석, 의사소통, 평가 등의 능력을 포함하며, 일상생활에서 직면하는 모든 시각 이미지를 분석적, 비판적으로 평가하기 위한 능력으로 정의할 수 있다(이주연, 2012: 194).

할 필요성이 대두되었다.

이해 중심 미술교육, 시각문화 미술교육의 패러다임에 입각해서 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정에서의 감상영역의 체계 및 내용은 큰 변화를 보였다. 감상영역에서의 가장 주목할 만한 변화는 첫째, 하위영역 체계의 변화, 둘째, 교육목표 및 성취기준의 변화 등을 들 수 있다.

'하위영역 체계의 변화'와 관련해서, 2007 개정 미술과 교육과정에서 '감상'의 하위영역에 있던 '미술작품'과 '미술문화'가 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정에서는 '미술비평'과 '미술사'로 변경되었으며, 이와 같은 내용체계의 변화는 '학문에 기초한 미술교육(Discipline-Based Art Education, 이하 DBAE)'의 영향으로 유추할 수 있다.

빅터 로웬펠드(Viktor Lowenfeld)와 프란츠 치젝(Franz Cizek)을 중심으로 전개된 '창의성 중심 미술교육'[2]에 대한 비판에서부터 시작된 DBAE는 미술교육의 학문적 측면을 강조하였다. 제롬 브루너(Jerome Bruner, 1960)가 처음 주창한 학문 중심 교육과정에서 그는 '학문의 구조'를 강조하였으며, 이러한 그의 개념은 매뉴얼 바칸(Manuel Barkan, 1966)에 의해 처음 미술교육에 도입되었다(A.Efland et al., 1996). '특정 학문의 핵심 개념 및 원리'를 강조한 브루너의 이론을 토대로 '미술사'와 '미술비평'을 아우르는 감상교육의 체계가 마련되었기 때문에, 이를 통해 감상영역은 학생들의 정의적, 심동적(운동기능적) 영역의 발달에도 직·간

2) 창의성 중심 미술교육은 '미술교육은 어린이들이 자기표현을 마음껏 하도록 돕는 것이다'라고 주창한 치젝에 의해 전 세계에 급속하게 보급된 미술교육의 한 조류이다. 20세기 이전의 미술교육이 미술기능을 기르는 데 초점을 둔 것과는 달리 미술교육을 통해 교육에서 목표로 삼고 있는 인간 정신, 즉 창의성을 육성하고자 한 것이다. '창의성(Creativity; Creativeness)'은 19세기 말부터 미술교육에 등장하여 치젝이 자주 사용했으며, 로웬펠드에 이르러 미술교육의 핵심적인 목표가 되었다. 이와 같은 창의성 중심 미술교육이 도입된 배경으로는 어린이 중심 교육사조, 심리학의 발달, 표현주의 미술의 등장 등을 꼽을 수 있다(한국미술교과교육학회, 2003: 262).

접적인 영향을 미치지만 인지적 측면이 특히 중요시되는 학습 영역이라는 사실을 짐작할 수 있다.

이와 같은 DBAE의 흐름을 체계화시킨 아이즈너는 어린이의 자유로운 자기표현을 강조한 기존의 '창의성 중심 미술교육'을 비판하고, '미술표현'뿐만 아니라 '비평', '미술역사와 문화'의 미술학습 영역의 중요성을 피력하였다. 그래서 그는 바칸에 의해 미술교과에 도입된 학문중심 교육과정의 개념을 발전시켜 'DBAE'라는 명칭으로 게티 재단(J. Paul Getty Trust)에 의해 공표된 '미술과 교육과정'의 체계를 마련하였다(Eisner, 1984).

2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정 감상영역에서의 또 다른 주요 변화인 '교육목표 및 성취기준의 변화'와 관련하여, 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정(교육과학기술부, 2011) 원문에 나타난 감상영역의 교육목표는 '우리나라와 다른 나라의 문화에 대한 문화적 맥락에서의 이해' 및 '미술 작품 해석을 통한 가치 판단'으로 크게 구분하여 요약할 수 있다. 이는 2009 개정 교육과정에서 공통 교육과정 기간이 재설정됨으로써 야기된 것이다.

2007 개정 미술과 교육과정에서 고등학교 1학년 단계에 포함되었던 '비판적 사고력'이 2009 개정 교육과정에서는 중학교 교육과정으로 편성되었다. 이에 따라, 2007 개정 미술과 교육과정에서 중학교의 감상영역 목표가 '미술 작품을 분석하고 미술 문화의 중요성을 이해'(교육인적자원부, 2007)하는 단계에 그쳤다면, 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정에서는 '미술의 의미를 문화적 맥락에서 이해하고 미술 작품의 가치를 판단'(교육과학기술부, 2011)하는 고차원적 단계로 확장되었음을 알 수 있다.

이와 같은 교육과정의 목표를 구현하기 위해서는 교육과정 실현의

가장 중요한 매개체인 교과서가 제 역할을 해 주어야 한다. 교과서의 근간은 교육과정이므로 교육과정의 변화에 따라 교과서 제도뿐만 아니라 내용과 형식 등이 새롭게 변화될 수밖에 없다(정현일 외, 2013).

위에서 제시한 내용을 바탕으로 본 연구의 필요성이 도출되었다. 본 연구에서는 미술교과의 감상영역 교육에 초점을 두어 2009 개정 중학교 미술교과서에 제시된 학습 목표를 중심으로 고찰하고 2009 개정 교육과정의 변화에 근거하여 제작·발행된 미술교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표가 미술과 교육과정에서 나타난 감상영역의 교육목표 및 성취기준과 연계성을 이루고 있는지 함께 분석하고자 하였다.

본 연구에서 감상영역의 교육에 초점을 두어 연구를 행한다고 해서 미술교육에 있어서의 표현활동이 중요하지 않음을 주장하려는 것은 아니다. 다만, 창의성 중심 미술교육에서 아동의 표현만을 강조한 것에 대한 비판적 움직임으로서 표현활동뿐만 아니라 미술비평과 미술사를 미술과 교육과정에 편입시켜야 한다고 주장한 DBAE가 등장하게 되었던 것처럼(Eisner, 1984), 우리나라의 교육 현실에서도 표현 중심으로 미술교육이 이루어져 왔고, 그러한 경향이 여전히 잔재해 있는 현실을 감안할 때 감상교육의 중요성을 재조명하고자 감상영역 교육에 대한 연구의 필요성을 지적하는 것이다.

특히 학습 목표의 분석을 중요하게 여긴 이유는 랄프 타일러(Ralph Tyler)의 교육과정 개발 모형 이론에 근거한다. 타일러(1969)에 따르면, 교육과정 개발은 교육목표 설정에서 시작하여, 설정된 목표 달성을 위해 필요한 학습경험을 선정하고 조직하여 최종적으로 평가를 통한 교육목표의 달성도 정도를 확인하는 합리적이고 체계적인 절차를 따라야 한다고 역설하였다. 그의 교육과정 개발 모형은 전통적인 모형으로 이후 학자들에 의해 비판받기도 하였지만 이후 등장한 여러 교육과정 모형의 근간이

되었고 여전히 그의 이론은 학교 현장에 반영되어 나타남을 부정할 수 없다. 또한, 그의 주장과 같이 학습의 시작점인 교육목표의 설정이 어떻게 이루어지는가는 그 이후의 교육과정의 각 단계에 결정적인 영향을 미치는 요인이 되기 때문에 연구의 중요성이 있다고 판단하였다.

본 연구에서 2009 개정 중학교 미술교과서의 감상영역 제시된 학습목표의 분석을 위해서 블룸의 인지적 영역의 교육목표분류학을 보다 발전시킨 앤더슨 외의 신교육목표분류학을 분석틀로 사용하였다.

블룸은 타일러의 교육과정 개발 패러다임을 발전시킨 인물로, 그의 동료들과 함께 교육목표를 포괄적이고 체계적으로 분류하여 인지적 영역, 정의적 영역, 심동적 영역의 교육목표분류학을 발표하였다. 그의 이론은 교육관계자들 사이의 의사소통을 원활하게 하고 교육의 결과를 평가하고 확인하는 데 도움을 주었다고 평가받았지만(김재춘 외, 2010), 또한편에서는 사고의 본질과 그것이 가지는 학습과의 관련성을 지나치게 단순화시켰으며 위계적 구조가 비논리적이고 일차원적이라는 비판을 받기도 하였다. 이와 같은 문제 때문에 블룸의 인지적 영역에 대한 교육목표분류학은 앤더슨과 데이비드 크래드월(David Krathwohl) 등을 중심으로 개정되기에 이른다.

따라서 본 연구는 블룸의 인지적 영역의 교육목표분류학을 앤더슨 등이 개정한 신교육목표분류학에 근거하여 2009 개정 중학교 미술교과서 감상영역의 학습 목표를 분석하고, 이를 바탕으로 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정이 표명하는 감상영역의 교육목표 및 성취기준과의 연계성을 고찰하는 데 연구의 목적을 두었다. 더 나아가 교과서에 제시된 학습 목표 설정 및 서술에 대한 기준을 고찰함과 더불어, 교과서에 제시된 학습 목표에 대한 현직 미술교사들의 인식이 어떤 양상으로 나타나는지 검토하여 이를 통해, 미술교과서의 학습 목표 설정 및 적용상의

문제점을 밝히고 개선방안을 제언하는 데에 연구의 목적이 있다.

2. 연구 내용

본 연구는 다음과 같은 연구 문제를 설정하고 연구를 진행하였다.

첫째, 2009 개정 중학교 미술교과서에서 제시된 감상영역의 학습 목표는 인지적 영역, 정의적 영역, 심동적 영역의 측면에서 어떠한 양상으로 나타나며, 인지적 영역에서 어떠한 분포를 보이는가?

둘째, 2009 개정 중학교 미술교과서에서 제시된 감상영역의 학습 목표는 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정 감상영역의 성취기준과 연계성을 지니고 있는가?

셋째, 교과서의 학습 목표 설정 및 서술에 대한 기준 및 지침은 활용하기에 적절한가?

넷째, 2009 개정 중학교 미술교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표에 대한 현직 미술교사들의 인식은 어떠한 양상으로 나타나는가?

본 연구의 내용을 살펴보면, II 장에서는 이론적 배경에 대한 문헌연구를 주요 내용으로 한다. 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정의 변화 및 교과서의 현황에 대해서 살펴보고, 미술교과에서의 감상영역의 특징을 살펴보기 위해서 미술 감상의 개념, 미술비평의 개념 및 유형, 미술사와 미술비평 교육의 역할 및 특징에 대해 고찰하였다.

III 장에서는 본 연구에서 사용되는 연구 방법에 대해서 자세히 살펴보았으며, 앤더슨 등이 개정한 블룸의 신교육목표분류학에 근거한 교과서 분석 방법, 조사 연구 방법 등의 두 가지 측면에서 서술하였다. 특히,

교육목표분류학에 대한 이론적 배경 연구에서는 블룸의 교육목표분류학에 대한 고찰을 토대로 앤더슨 등이 개정한 신교육목표분류학의 의의 및 특징, 그리고 분류학의 구성 체계에 대해서 자세히 고찰함으로써, 연구 방법에 대한 이해를 도울 수 있도록 하였다. 또한, 교육목표분류학을 적용한 선행연구에 대해 살펴봄으로써 연구 설계를 위한 기초로 삼았다.

IV 장에서는 신교육목표분류학에 근거하여 2009 개정 중학교 미술교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표에 대한 분석을 실시하여 결과를 도출하였다. 신교육목표분류학을 적용하여 2009 개정 중학교 미술교과서 11종의 감상영역에 제시된 학습 목표를 분석하였다. 이를 위해, 전체 교과서에 제시된 학습 목표를 추출하여 행동영역별 분류를 실시하여 학습 목표의 분포가 인지적·정의적·심동적 영역에서 어떠한 양상을 보이는지 먼저 살펴보았으며, 보다 중점적으로 앤더슨 외의 신교육목표분류학을 적용하여 인지적 학습 목표를 지식 차원과 인지과정 차원의 하위 유목으로 분류하여 그 분포를 살펴보았다. 그리고 이러한 결과를 바탕으로 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정에 제시된 감상영역의 성취기준과의 연계성을 고찰하였다.

V 장에서는 학습 목표 설정 및 현장 적용상의 문제점에 대한 고찰이 이루어졌다. 교과서 집필진을 대상으로 이루어진 설문에 대한 답변을 토대로 학습 목표 설정 및 서술에 활용되는 기준들의 적절성에 대해 고찰하고, 학교 현장에서 학생들을 가르치는 현직 미술교사들의 학습 목표 분류 결과를 토대로 학습 목표의 현장 적용상의 문제점을 밝혔다.

3. 연구의 중요성

일반적으로 미술과 교육과정은 수학, 과학, 언어 등 여타의 주지과목

과는 달리 예술교과만이 지니는 고유의 가치를 지니며 목표 설정에서부터 성과 평가에 이르기까지 객관적 기준이 아닌, 미학적이고 심동적인 학습(psychomotor learning) 등을 통한 주관적 평가가 이루어진다고 해석되고 판단되어지는 경우가 많다. 이는 미술교과뿐만 아니라 예술교과에서 보이는 공통된 현상일 것이다.

웬델 한나(Wendell Hanna)는 그의 연구에서 음악교육에서 이와 같이 인식되는 현실에 대한 비판적 시각을 보여준다. 그러나 실제로 한 국가에서 교육정책을 결정함에 있어서는 객관적 지표를 기준으로 집행되기 때문에 교과의 표준화된 평가지표 없이는 교육의 책무성을 중요시하는 정책적 상황에서 교과교육이 가지는 학문적 적법성을 주장하는 데 어려움을 겪을 수 있다고 주장하였다(Hanna, 2007: 7).

이와 같은 예술교과들이 인간의 내재적인 감정을 다루는 정적인 교과라는 데 착안하여 일반에서는 미술교육의 명세화한 목표가 과연 있는가에 대해 의구심을 나타내기도 한다. 특히, 입시위주로 교육과정이 편성되는 우리나라의 실정에서는 더욱 그러한 인식이 팽배하다. 본 연구자는 이러한 사회적 인식이 미술교과가 개별 교과로서 가지는 위상과 미술교과 교육과정의 발전에 악영향을 미칠 수 있음을 인식하게 되었다.

더욱이 타 교과에서는 교육과정의 성취기준 및 교과서에 제시된 학습 목표를 분석하는 연구가 지속적으로 이루어져 왔으나, 미술교과에서 학습 목표 분석을 행한 연구는 상대적으로 저조하다고 하겠다. 예를 들어, 국어, 수학, 과학, 사회, 지리, 음악, 기술·가정 등을 비롯한 여러 교과에서 학습 목표 연구가 최근까지 이루어진 바 있다(김명혜, 2013; 오성환·송현순, 2013; 이경숙·유태명, 2011; 이현숙·강현석, 2013; 조경철, 2010; 허윤숙, 2006).

그러나 미술과 교육과정과 미술교과서에 대한 연구의 대부분은 교과

서의 내적체제와 외적체제, 내용분석을 중심으로 이루어졌으며, 내용분석의 주된 방법은 도판 분석이었다. 본 연구자가 연구의 초점을 둔 2009 개정 교육과정에 따른 미술교과서에 대한 선행연구에서도 이와 같은 연구내용이 주를 이루었다(박우신, 2013; 송유나, 2013; 신영주, 2013; 이경미, 2013; 이미경, 2013 ; 이효정, 2014). 물론 미술교과가 시각적인 자료의 중요성이 큰 교과이기는 하지만 연구의 방향이 지나치게 편향되어 이루어진 점을 부정할 수는 없다.

특히, 2009 개정 교육과정에 따른 중학교 미술교과서의 감상영역에 대한 학습 목표 분석을 중요하게 여긴 이유는 교육과정의 개편이 학습 목표상의 변화와 긴밀한 관계가 있다고 판단하였기 때문이다. 공통 교육과정의 변화로, 고등학교 감상영역의 교육목표였던 비판적 사고의 함양이 중학교 감상영역의 교육목표가 되었는데, 이러한 변화가 교과서에도 반영되어 나타나는지 고찰해 보는 것은 의의가 있다고 사료된다. 교육과정의 변화를 교과서가 적절히 반영하여 감상영역의 교육목표와 성취기준과 일관된 학습 목표를 제시하고 있는지에 대해 고찰함으로써 교육과정의 개정과 교과서 제작 간의 상호 연계성의 측면에 대해서 진단해 보는 계기를 마련할 수 있을 것이다.

그리고 본 연구에서는 교과서에 제시된 학습 목표에 대한 분석에서 그치는 것이 아니라 교과서의 학습 목표 설정 시 사용되는 기준의 적절성에 대한 분석과 함께 미술교사들의 학습 목표에 대한 인식에 대한 고찰이 함께 이루어졌다. 교육과정을 학교 현장에 적용하고 그 질을 관리하기 위해서는 교육과정이 추구하는 궁극적인 목적으로부터 지원에 이르기까지 체계적인 접근이 필요함을 여러 연구자들이 지적한 바 있는데(박순경 외, 2001; 황규호, 2012; 이주연, 2012 재인용), 교과서에 제시된 학습 목표가 교육과정의 목표 및 성취기준을 적절하게 반영하고 있는지와

함께 학습 목표 설정 및 서술의 기준 분석, 교사들의 학습 목표에 대한 인식 분석을 통해 개선안을 제시하는 것은 교육과정의 질 관리의 측면에서도 필요한 과정이 될 것이다.

II. 이론적 배경

1. 2009 개정 교육과정과 교과서

1) 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정의 변화

2009 개정 교육과정은 2009년 12월 23일에 고시되었다. 대통령 자문기구인 국가교육과학기술자문회의는 '교육과정특별위원회'를 구성하고 국가 교육과정 포럼을 운영하였을 뿐만 아니라 국민대토론회를 수차례 개최하여 학생의 지나친 학습 부담을 감축하고 학습 흥미를 유발하며 단편적 지식·이해 교육이 아닌 학습하는 능력과 폭넓은 인성을 기르는 '하고 싶은 공부, 즐거운 학교'로의 변화를 추구하기 위한 '미래형 교육과정 구상안'을 제안해 왔으며 이 제안에 따라 교육과학기술부는 이를 검토하고 의견수렴 등을 거쳐 '2009년 개정 교육과정'의 개정을 추진하기에 이르렀다(고재희, 2010).

이 교육과정은 2007 개정 교육과정이 모든 학교 급에 본격적으로 적용되기 전에 고시된 것으로, 이전과 달리 총론 중심으로 개편된 특징을 지닌다(김재춘 외, 2012). 각론은 별도의 전면적인 개정작업을 진행하여 2011년 말 고시되었으며 이후에 교과서 개발이 진행되는 시간이 소요되어 실제로 새로운 교육과정에 따른 교과수업은 2013년부터 시행되었다. 2009 개정 총론에 대한 부분 개정인 '교육과학기술부 고시 제 2012-31호'에는 학교 급별 시행시기에 대한 부칙을 다음과 같이 명시하고 있다

(교육과학기술부, 2012).

가. 2013년 3월 1일: 초등학교 1,2학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년(영어)
나. 2014년 3월 1일: 초등학교 3,4학년, 중학교 2학년, 고등학교 1학년, 고등학교 2학년(영어)
다. 2015년 3월 1일: 초등학교 5,6학년, 중학교 3학년, 고등학교 2학년, 고등학교 3학년(영어)
라. 2016년 3월 1일: 고등학교 3학년

2009 개정 교육과정은 총론 중심적인 교육과정 개정이기는 하나 교과 운영에 획기적인 변화를 요구하는 것으로 평가할 수 있다. 개정의 기본 방향은 단위 학교 차원의 유연하고 자율적인 교육과정 운영을 통해 학생들의 학습 부담을 경감하고, 지나친 암기 중심의 교육에서 탈피하여 배려와 나눔을 실천하는 창의 인재를 양성하는 교육으로의 변화를 추구하는 데에 있다. 이를 위해서 '추구하는 인간상'과 '교육과정 구성의 방침'을 다음과 같이 정하고 있다.

[표 1] 2009 개정 교육과정이 추구하는 인간상
(교육과학기술부, 2009)

추구하는 인간상
● 전인적 성장의 기반 위에 개성의 발달과 진로를 개척하는 사람 ● 기초 능력의 바탕 위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람 ● 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람 ● 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람

우리나라의 교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인

격을 도야하고, 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 하여 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데 이바지하게 함을 목적으로 하고 있다. 이러한 교육이념을 바탕으로 이 교육과정이 추구하는 인간상은 위의 [표 1]과 같다(교육과학기술부, 2009).

[표 2] 2009 개정 교육과정 구성의 방침
(교육과학기술부, 2009)

가. 배려와 나눔을 실천하는 창의적인 인재를 기를 수 있도록 교육과정을 구성한다.
나. 이 교육과정은 초등학교 1학년부터 중학교 3학년까지의 공통 교육과정과 고등학교 1학년부터 3학년까지의 선택 교육과정으로 편성한다.
다. 교육과정 편성 운영의 경직성을 탈피하고, 학년 간 상호 연계와 협력을 통한 학교 교육과정 편성 운영의 유연성을 부여하기 위하여 학년군을 설정한다.
라. 공통 교육과정의 교과는 교육 목적상의 근접성, 학문 탐구 대상 또는 방법상의 인접성, 생활양식에서의 연관성 등을 고려하여 교과군으로 재분류한다.
마. 선택 교육과정에서는 학생들의 기초영역 학습 강화와 진로 및 적성 등을 감안한 적정 학습이 가능하도록 4개의 교과 영역으로 구분하고, 필수이수단위를 제시한다.
바. 학기당 이수 교과목수 축소를 통한 학습부담의 적정화와 의미 있는 학습활동이 전개될 수 있도록 집중이수를 확대한다.
사. 기존의 재량활동과 특별활동을 통합하여 배려와 나눔의 실천을 위한 '창의적 체험활동'을 신설한다.
아. 학교 교육과정 평가, 교과 평가의 개선, 국가 수준의 학업성취도 평가 실시 등을 통해 교육과정 질 관리 체제를 강화한다.
자. 모든 교육 활동을 통해 인성 교육을 실천할 수 있도록 교육과정을 구성

한다.

[표 2]에서와 같이, 2009 개정 교육과정 총론에는 '배려와 나눔을 실천하는 창의적인 인재를 기를 수 있는 교육과정을 구성'한다는 교육과정 구성방침을 제시하고 있으며, 교육과정 편성 및 운영에 유연성을 부여하기 위한 학년군 설정, 교과군 재분류, 학생들의 기초영역 학습 강화와 진로 및 적성 등을 감안하여 4개의 교과 영역으로 구분 및 선택 교육과정의 필수 이수 단위 제시, 학습부담의 적정화와 의미 있는 학습활동이 전개될 수 있도록 학기당 이수 교과목수 축소를 위한 집중이수의 확대 등을 교육과정 구성방침의 주된 내용으로 명시하였다.

위에서 살펴본 2009 개정 교육과정 구성의 방침을 바탕으로 변화된 주요 개정 내용을 요약하면 다음과 같다(교육과학기술부, 2009).

첫째, 국민공통기본교육과정을 중학교 3학년까지 9년으로 하여 의무교육 기간과 일치하도록 하고 고등학교는 학생의 진로에 따른 전공과 관련된 수업을 선택하여 공부할 수 있게 하였다.

둘째, 교과군·학년군 도입을 통한 집중이수제로 학기당 이수과목을 10~13과목에서 8과목 이하로 축소하였다(초등학교 10과목→7과목). 통합운영 가능한 교과는 특정 학기, 학년에 집중이수하게 하고 수업의 비효율성을 해소하고 토론, 실험 중심으로 수업 혁신을 유도하였다. 단, 예체능 과목의 집중이수제는 2012년 폐지 결정되었다.

셋째, 창의적 체험활동을 강화하여 배려와 나눔을 실천하는 창의 인재 양성 교육을 학교에서 실시하게 되었다. 기존의 특별활동과 창의적 재량활동을 통합하여 '창의적 체험활동'으로 개편하되 창의적 체험활동은 자율활동, 동아리활동, 봉사활동, 진로활동 중심으로 배려와 나눔의 실천활동을 주로 하게 한다. 또한, 학생들의 도덕성 함양, 준법정신 및 윤리

의식 강화를 위해서 기존의 교과 중심 교육에서 체험중심의 교육으로 전환하였다.

넷째, 모든 학교에서 동일한 교육과정을 획일적으로 교육하는 방식에서 탈피하여 모든 학교가 특성화된 교육과정을 운영한다. 국가는 교육과정 운영의 기본 틀만을 제시함으로써 학교 교육과정 운영의 자율성을 대폭 확대하며 교과군별 기준시수의 20% 증감 운영이 가능하고 교과군 내 교과별 시수는 단위학교가 결정하게 하였다.

다섯째, 학습부진아, 다문화 가정 자녀 등에 대한 특별한 배려와 지원을 하였다. 초등학교 1~2학년 초기 단계에 국어사용 능력 및 수리 능력 미흡학생에 대한 별도의 프로그램 운영 등 기초 기본교육을 강화하고 지역사회 및 학교의 여건에 따라 저학년 돌봄 활동 지원도 강화하였다.

2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정에서는 초등학교 3학년부터 중학교 3학년까지 공통 교육과정으로 구분되며, 고등학교 선택 교육과정은 일반 과목으로 '미술문화'와 '미술창작'이, 심화 과목으로는 '미술이론', '미술사', '드로잉', '평면조형', '입체조형', '디자인·공예', '미술 전공 실기', '영상 미술' 등이 있다(교육과학기술부, 2011).

2009 개정 교육과정에 따른 '미술과 교육과정' 문서에는 초·중·고등학교의 미술과 내용이 모두 포함되어 있으며, 초·중학교 공통 교육과정의 구성 체제는 다음의 [표 3]과 같다.

[표 3] 미술과 교육과정 구성 체제

(교육과학기술부, 2011)

공통 교육과정 '미술'
1. 추구하는 인간상(총론)

2. 학교 급별 목표(총론)
3. 과목 목표
4. 내용의 영역과 기준
   가. 내용 체계
   나. 성취기준
5. 교수·학습방법
6. 평가

2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정(교육과학기술부, 2011)에서는 공통 교육과정인 미술과목의 목표와 초등학교 및 중학교의 학교급별, 영역별 성취기준을, 선택 교육과정인 고등학교 '미술 창작'·'미술 문화'에 대한 과목 목표 및 영역별 성취기준을 제시하였다. '미술 창작'과 '미술 문화'는 선택 교육과정의 일반 과목으로, '미술 창작'은 공통 교육과정의 '표현' 영역의 연장선상에 있는 교육과정이며, '미술 문화'는 '체험'과 '감상' 영역이 통합된 영역이다.

2009 개정 교육과정 총론의 구성방침에 따른 미술교과 개정의 주요 내용을 2007 개정 미술과 교육과정과의 차이점을 중심으로 살펴보면, 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정은 다음과 같은 특징을 지니고 있다.

첫째, 미술과의 성격과 목적을 서술할 때 추상적인 용어를 피하고 구체적인 용어로 기술하였고, 그 성취기준은 필수 학습내용의 명확화와 문서 체제의 개선을 통해 교육과정의 의사소통 기능을 강화하였다.

둘째, 미술교육의 성격을 다양화하여 사회 문화적 성격을 반영, 자아 표현뿐만 아니라 공동체와 다문화 등 사회에 대한 교육과 글로벌 시민교육, 사회 문화적 복지와 평생교육으로서 미술교육 등 다양한 미술교육의 성격을 제시하였다(정현일 외, 2013).

셋째, 공통 교육과정 기간이 재설정됨에 따라 필수 학습요소를 공통

교육과정 기간에 재배치하여 중학교 3학년까지의 교육과정을 개발하면서, 2007 개정 미술과 교육과정에서 제시된 고등학교 1학년 단계의 '비판적 사고 중심의 학습경험'과 관련된 내용 요소들을 중학교 단계에 구성하였다. 미술 교과는 최종 도달 단계인 중학교 3학년에 '비판적 사고력'이 포함되면서 결과적으로 기존의 고등학교 수준의 내용 학습이 이루어지고 있다(김혜숙 외, 2012: 88).

넷째, 학년군간의 교육과정을 유연하게 운영할 수 있도록 하였고 교과군의 접근은 수평적 층위에서 교과 간의 상호소통과 통합교육의 가능성을 고려하도록 하였다.

2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정의 학교 급별 내용 체계와 2007 개정 미술과 교육과정의 학교 급별 내용 체계는 다음의 [표 4], [표 5]와 같다.

[표 4] 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정의 학교 급별 내용 체계(교육과학기술부, 2011)

영역	초등학교		중학교
	3~4학년	5~6학년	1~3학년
체험	● 지각 주변 대상을 탐색하여 느낌과 생각을 다양한 방법으로 나타내기	● 지각 주변 대상이나 현상, 자신의 특징을 발견하고 다양한 방법으로 나타내기	● 지각 주변 환경과의 관계 속에서 대상과 자신을 이해하고 조화를 발견하기
	● 소통 생활 속에서 시각 문화를 찾아보고 탐색하기	● 소통 시각 문화의 소통 방식을 이해하고 활용하기	● 소통 시각 문화의 사회적 가치를 이해하고 참여 방안을 모색하기
표현	● 주제 표현 다양한 주제를 탐색	● 주제 표현 체계적인 발성을	● 주제 표현 창의적인 발상을 통해 주

	하여 자유롭게 표현하기	통하여 주제의 특징과 느낌을 효과적으로 표현하기	제의 특징과 목적을 표현하기
	● 표현 방법 기본적인 재료와 용구, 표현 방법을 탐색하여 표현하기	● 표현 방법 다양한 표현 방법의 특징을 이해하고 효과적으로 표현하기	●표현 방법 표현 방법과 매체를 창의적으로 활용하고 계획을 세워 표현하기
	●조형 요소와 원리 조형 요소와 원리를 탐색하여 표현하기	●조형 요소와 원리 조형 요소와 원리의 특징을 이해하고 효과적으로 표현하기	●조형 요소와 원리 조형 요소와 원리의 시각적 효과를 이해하고 창의적으로 표현하기
감상	●미술사 미술의 시대적, 지역적 배경에 흥미와 관심 갖기	●미술사 미술의 시대적, 지역적 특징을 알아보고 문화적 전통을 이해하기	●미술사 미술의 변천 과정과 가치를 문화적 맥락에서 이해하기
	●미술 비평 미술작품에 흥미와 관심 갖기	●미술 비평 미술 비평 활동의 과정과 방법을 익히기	●미술 비평 미술 비평 활동을 통해 작품의 의미를 해석하고 판단하기

[표 5] 2007 개정 미술과 교육과정 학교 급별 내용 체계

(교육인적자원부, 2007)

영역	초등학교		중학교	고등학교
	3,4학년	5,6학년	7,8,9학년	10학년
미적 체험	(1) 자연 환경 자연 환경의 아름다움을 지각하기	(1) 자연 환경 자연 환경의 아름다움을 발견하고 그 특징을 이해하기	(1) 자연 환경 자연환경과 시각문화 환경의 조화에 관하여 이해하기	(1) 자연 환경 자연환경과 조형 의식의 관계를 이해하기
	(2) 시각 문화 환경	(2) 시각 문화 환경	(2) 시각 문화 환경	(2) 시각 문화 환경

	시각 문화 환경의 아름다움을 지각하기	시각 문화 환경의 아름다움을 발견하고 그 특징을 이해하기	시각 문화 환경의 기능과 역할을 이해하기	시각 문화 환경의 사회적, 문화적 가치를 판단하기
표현	(1) 주제 표현 자유로운 발상을 통해 주제 표현하기	(1) 주제 표현 주제의 특징과 느낌을 다양하게 표현하기	(1) 주제 표현 주제의 특징과 목적을 효과적으로 표현하기	(1) 주제 표현 새로운 주제, 표현 방법, 매체를 활용하여 표현하기
	(2) 표현 방법 기본적인 재료와 용구, 표현 방법을 탐색하여 표현하기	(2) 표현 방법 여러 가지 표현을 특징을 이해하고 표현 방법을 익혀서 표현하기	(2) 표현 방법 여러 가지 재료와 용구, 표현 방법을 사용하여 주제를 효과적으로 표현하기	
	(3) 조형 요소와 원리 조형 요소와 원리를 탐색하여 표현하기	(3) 조형 요소와 원리 주제와 표현 방법에 알맞은 조형 요소와 원리로 표현하기	(3) 조형 요소와 원리 조형 요소와 원리를 활용하여 주제의 특징과 목적을 효과적으로 표현하기	
	(4) 표현 과정 표현 과정에 관심 갖기	(4) 표현 과정 표현 과정을 탐색하기	(4) 표현 과정 표현 의도에 알맞은 표현 과정을 계획하기	(2) 표현 과정 표현 과정을 살펴보고 다음 계획에 반영하기
감상	(1) 미술 작품 미술 작품의 이해와 감상 활동에 관심 갖기	(1) 미술 작품 미술 작품의 특징을 분석하고 감상하기	(1) 미술 작품 미술 작품의 사회적, 문화적 의미를 해석하고 감상하기	(1) 미술 작품 미술 작품의 다양한 가치를 판단하고 감상하기
	(2) 미술 문화 미술 문화에	(2) 미술 문화 미술 문화의	(2) 미술 문화 미술 문화의	(2) 미술 문화 미술 문화의

	관심 갖기	특징과 중요성을 이해하기	기능과 역할을 이해하기	가치를 이해하고 발전 방안을 모색하기

위에서 제시한 [표 4]와 [표 5]의 내용을 토대로, ‘2007 개정 미술과 교육과정’과 ‘2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정’의 학교 급별 내용 체계의 차이점을 각 영역별로 비교하면 다음과 같다.

첫째, 미적 체험 영역은 현재의 자연환경과 시각문화 환경의 탐색에 국한되어 있는 한계를 벗어나, ‘체험’이라는 명칭의 변경과 함께 지각의 대상에 내면세계를 포함시킴으로써 학습자가 외부세계와 자신간의 상호작용을 통해 세계를 인식하도록 구성하였다(정현일 외, 2013). 또한, 기존의 ‘미적 체험’ 영역의 중영역인 ‘자연환경’과 ‘시각 문화 환경’은 ‘지각’과 ‘소통’으로 변화되었다. 이는 기존의 영역분류가 ‘미적 체험’의 실제적인 필수 학습 요소로서 인식되지 못한다는 비판과 ‘미적체험’을 설명해 주는 하위요소가 되지 못한다는 문제의식에서 비롯된 것이다.

둘째, 표현 영역에서 2007 개정 미술과 교육과정에서 4개의 중영역 수가 3개로 감소되어 2009 개정 교육과정의 교과별 교육과정 20%학습량 감축 지침에 따라 중영역수가 가장 많은 표현에서 중영역이 통합 조정되었다.

셋째, 감상 영역에서 2007 개정 미술과 교육과정에서 중영역인 ‘미술작품’과 ‘미술문화’는 ‘미술비평’과 ‘미술사’로 변경되었다. 2007 개정 미술과 교육과정에서 ‘미적 체험’ 영역의 ‘시각 문화 환경’은 ‘감상’ 영역의 ‘미술문화’와 내용 범주가 중복된다는 지적이 끊임없이 있어 왔다. 따라서 ‘미술사’와 ‘미술비평’으로의 전환은 이러한 문제에 대한 해결책을 제시할 뿐만 아니라, ‘감상’의 전통적인 구분인 ‘역사, 문화적 맥락에서 미

술에 대한 이해'와 '종합적인 감상을 통한 미적 판단'으로서의 '감상' 본연의 내용 구성으로 자리매김하는 것으로 평가할 수 있다. 2007 개정 교육과정과 2009 개정 교육과정 중학교 감상영역의 내용체계에 대한 보다 구체적인 비교표는 다음의 [표 6]과 같다.

[표 6] 2007 개정 교육과정과 2009 개정 교육과정 중학교 감상영역의 내용체계 비교

(이성도 외, 2013: 112를 참고하여 재구성)

<table>
<tr><th>구분</th><th colspan="2">2007 개정</th><th colspan="2">2009 개정</th></tr>
<tr><td>중영역명</td><td colspan="2">미술작품
미술문화</td><td colspan="2">미술사
미술비평</td></tr>
<tr><td rowspan="2">내용</td><td>미술 작품</td><td>미술 작품의 사회적, 문화적 의미를 해석하고 감상한다.
①미술 작품의 시대별, 지역별, 양식별 특징을 이해하기
②미술가와 작품의 역할 이해하기
③미술사에 관련된 용어와 지식을 활용하여 작품의 의미를 설명하기</td><td>미술사</td><td>미술의 변천 과정과 가치를 문화적 맥락에서 이해한다.
①다양한 문화권 미술의 변천 과정을 이해하기
②우리나라와 다른 나라 전통 미술 문화의 가치를 이해하기</td></tr>
<tr><td>미술 문화</td><td>미술 문화의 기능과 역할을 이해한다.
①전통 미술의 현대적 의미를 찾아보기
②지역 미술 발전을 위한 미술관, 박물관, 전시장 등의 역할을 이해하기</td><td>미술 비평</td><td>미술 비평 활동을 통해 작품의 의미를 해석하고 가치를 판단한다.
①다양한 분야의 지식을 활용하여 미술 작품의 의미를 이해하기
②비평 요소와 기준을 활용하여 미술 작품의</td></tr>
</table>

				가치를 판단하기 ③관람자의 역할을 고려하여 전시회를 계획하기

‘감상’은 제1차 중학교 및 고등학교 미술과 교육과정부터 제시된 중요한 내용 체제 중 하나로, 제2차 미술과 교육과정부터는 초등학교를 포함한 전체 학교급별 내용 체계에 모두 포함되었다(이주연, 2012). DBAE에 의한 감상교육이 우리나라의 학교 미술교육에 부분적으로 수용된 것은 제6차 교육과정이며(박휘락, 2003), 제7차 교육과정부터 본격적으로 DBAE가 소개되어 이후 학교 미술교육에서 실현 가능성이 다양하게 논의되었다(이주연, 2012).

DBAE의 국내 미술과 교육과정으로의 유입을 통해 우리나라의 미술과 교육과정에서 표현영역과 함께 감상영역의 비중이 늘어나는 양상을 보이게 된다. 즉, 미술표현, 미술사, 미술비평, 미학을 ‘미술학’의 구성요소로 하는 DBAE의 이론은 제 7차 교육과정 이래로 지속적인 영향을 미치게 되고 교육과정이 더욱 체계를 갖추어가는 변화를 나타내었다. 2007 개정 교육과정에서는 감상영역의 중영역이 ‘미술작품’과 ‘미술문화’로 구분되었다면, 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정에서의 중영역의 구분은 ‘미술사’와 ‘미술비평’으로 변화되어 바칸이 주장했던 미술학의 구조와 근접해짐을 알 수 있다. 이를 통해, DBAE의 여러 가지 단점과 문제점이 지적되어 왔음에도 불구하여 우리나라의 미술과 교육과정에서 DBAE가 미치는 영향은 아직까지도 명확하게 나타난다고 할 수 있다.

2) 교과서 제도 및 2009 개정 미술교과서의 현황

교과서는 교육과정이 구현되는 과정에 있어서 중요한 매개체이다. 학습자의 학습동기와 의욕을 유발하는 역할을 하며 학습과제의 기본골격을 제시하고 학습에 필요한 자료와 정보를 제공한다. 학습자에게 학습방법, 순서, 절차 등을 암시하거나 안내하는 역할을 하며 동시에, 교사에게도 학습지도에 대한 방향을 제시하는 역할을 한다. 교과서의 근간은 교육과정이므로 교육과정의 변화에 따라 교과서 제도뿐만 아니라 내용과 형식 등이 새롭게 변화될 수밖에 없다(정현일 외, 2013).

국가 기준 교육과정을 가진 우리나라의 교과서 제도는 교과서 편찬 과정에 대한 국가의 관여 정도나 방식에 따라 분류하는 것이 적절하며, 이에 따라 국정제, 검정제, 인정제로 크게 구분할 수 있다(허강, 2004).

국정제는 국가가 직접 저작하거나 위탁하여 저작하는 교과서 발행 제도이며, 편찬 계획, 연구·개발, 심의, 발행과 공급에 이르기까지 국가에서 관장하는 교과서 제도이다.

검정제는 교과서의 저작에 국가가 관여한다는 점은 국정제와 유사하나, 교과서의 저작 주체는 민간이며, 검정결과 교과용도서로서 부적합한 부분에 대해서만 그것도 저작자로 하여금 수정하게 한다는 점에서 간접적 관여 방식이라고 할 수 있으므로 교과서 편찬에 국가가 직접 관여하는 국정제와는 근본적으로 다른 입장이다.

인정제는 이미 출판사에서 자유롭게 출판한 교과서 서적에 대해 국가 혹은 국가의 권한을 위임 받은 공적 기관에서 정식 교과서로서의 사용을 인정하는 것일 뿐, 실질적으로 자유발행제와 큰 차이가 없는 제도이다.

우리나라의 교과서 제도는 광복 직후 일시적이나마 자유발행이 존재

하기도 하였지만 위에서 언급한 바와 같이, 국정, 검정, 인정도서 체제로 굳힌 것은 제1차 교육과정기(1954～1963)부터였으며, 이 가운데 인정도서는 줄곧 대체재 정도로 인식되어 온 경향이 강했다.

그러나 제 7차 교육과정기 이후 '2007 개정 교육과정'(고시 제2007-79호, 2007.02.28.)을 거쳐 '2009 개정 교육과정'(고시 제2009-41호, 2009.12.23.)이 고시되어 새로운 교과서 편찬 및 발행 정책이 제시되었으며, 이들 교육과정은 제 7차 교육과정기부터 과거의 국정(1종), 검정(2종), 인정제에 따른 정부의 규제를 완화시킨 제도적 동인을 제공하였는데, 제 7차 및 2007, 2009 개정 교육과정에서 '교육과정의 성격'중 '가, 나, 다' 항에 공통으로 명시된 다음과 같은 내용이 이를 잘 뒷받침한다(이종국, 2013: 108).

> 교육과정의 성격(교육과학기술부, 2012)
> 가. 국가 수준의 공통성과 지역, 학교, 개인 수준의 다양성을 동시에 추구하는 교육과정이다.
> 나. 학습자의 자율성과 창의성을 신장하기 위한 학생 중심의 교육과정이다.
> 다. 교육청과 학교, 교원·학생·학부모가 함께 실현해가는 교육과정이다.

이와 같은 교육과정의 성격을 반영하여 교과서 제도의 변화로 이어지게 되었으며, 2009년 1월부터 교과용 도서의 구분 고시가 거듭되면서 국·검정도서 축소, 인정도서 확대의 방향으로 교과서의 새로운 판도가 구획되었고, 특히 '2010년 교과서 선진화 방안'(2010.1.12.)이 발표되면서 인정 중심의 교과서 체제로 전환을 이루게 되었다. 이는, 2011년까지 기존에 국정도서로 구분된 전문교과 교과서 145종과 검정도서로 구분된 고등학교 보통교과 교과서(과학, 음악, 미술, 체육 등) 39종을 인정도서로 전환한다는 내용을 통해 잘 드러난다(김정호 외, 2014: 29).

2011년에 발표된 교육과정(초·중등학교 교육과정 개정 고시, 제2011-361호, 2011.8.9)에 따른 초·중등학교 교과용도서 국·검·인정 구분고시 최종본(교육과학기술부 고시 제2012-17호)에서 중·고등학교 교과서와 지도서 중 국어, 사회(역사 포함), 도덕을 제외하고 모두 인정도서로 전환해 '2009 개정 교육과정'에 따른 교과용 도서 가운데 인정도서가 83%까지 확대되고 국정도서 9%, 검정도서 8%로 인정도서의 점유율이 지배적으로 높아졌음을 보여주었다(김정호 외, 2014: 30). 제7차 교육과정부터 2009 개정 교육과정에 이르기까지 국·검·인정도서의 대상 과목 수 추이를 살펴보면 다음의 [표 7]과 같다.

[표 7] 국·검·인정도서 대상 과목 수 변화(제7차 교육과정 이후)
(김정호 외, 2014: 30)

(단위: 종, %)

구분	국정도서	검정도서	인정도서	계
제7차 교육과정('97)	721 (69.2)	187 (17.9)	134 (12.9)	1,042 (100.0)
2007 개정 교육과정('07)	537 (56.1)	181 (18.9)	239 (25.0)	957 (100.0)
2009개정 교육과정('09)*	334 (39.2)	136 (16.0)	382 (44.8)	852 (100.0)
2009 개정 교육과정('11)**	53 (9.0)	42 (7.0)	494 (84.0)	589 (100.0)
2009 개정 교육과정('12)**	57 (9.0)	47 (8.0)	503 (83.0)	607 (100.0)

* 총론 개정
** 각 교과 교육과정 개정

이처럼 인정도서가 확대된 이유는 다양하고 창의적인 교과용도서 개발을 유도하려는 데 있는 것으로 '2009 개정 교육과정'이 지향하는 바와 맞닿아 있음을 알 수 있다. '교과용 도서에 관한 규정(제24157호,

2012.11.6, 타법개정) 제40조 권한의 위임'에 따라 인정도서의 인정권자가 각 시·도교육감에게 위임됨으로써 인정도서의 개발 및 심사 권한을 각 시·도교육청이 가지게 되었으며 각 시·도교육청은 학교 급별 및 교과목별로 분담하여 인정도서 개발 및 심사 업무를 맡아 수행하고 있다.

위와 같은 2009 개정 교육과정에 따른 교과서 제도의 변화와 함께, 미술교과도 이러한 흐름을 반영하여 초등학교 미술교과서는 아직까지 검정도서로 발행되고 있지만 중·고등학교 교과서가 모두 인정도서로 전환되었다.

공통 교육과정의 3~4학년 미술교과서는 검정교과서로서, 교학사, 금성출판사, 두산동아, 비상교육, 아침나라, 천재교과서, 천재교육 등의 총 7종의 교과서가 공급되고 있으며, 중학교 미술교과서는 인정교과서로서, 교학도서, 교학사, 금성출판사, 두산동아, 미래엔, 미진사, 비상교육, 아침나라, 천재교과서, 천재교육, 형설출판사 등 11종의 교과서가 사용되고 있다. 선택 교육과정의 일반 과목인 '미술문화'와 '미술창작'의 교과서는 인정교과서로 발행되고 있으며, '미술문화'는 교학사, 금성출판사, 미래엔, 미술과생활, 미진사, 씨마스, 아침나라, 천재교육 등 8종, '미술창작'은, 교학사, 미진사, 씨마스, 천재교육 등 4종의 교과서가 사용되고 있다.

2009 개정 교육과정 총론의 부칙에 2009 개정 교육과정의 적용시기에 대해 다음과 같이 명시(교육과학기술부, 2012)됨을 위에서도 언급한 바 있다.

가. 2013년 3월 1일: 초등학교 1,2학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년(영어)
나. 2014년 3월 1일: 초등학교 3,4학년, 중학교 2학년, 고등학교 1학년, 고등학교 2학년(영어)
다. 2015년 3월 1일: 초등학교 5,6 학년, 중학교 3학년, 고등학교 2학년, 고등학교 3학년(영어)
라. 2016년 3월 1일: 고등학교 3학년

다시 말하면, 이는 각 학교 급별로 새로운 교육과정이 적용된 교과서를 사용하는 시기를 의미하기도 한다. 위의 부칙을 고려하면, 2009 개정 교육과정이 적용된 미술교과서는 현재 초등학교 3~4 학년, 중학교 1, 2학년, 고등학교 1학년에만 적용·시행되고 있으며 초등학교 5~6학년과 중학교 3학년은 아직까지 2007 개정 교과서를 사용하고 있음을 알 수 있다. 각 학교 급별로 현재 사용 중인 미술교과서의 현황을 정리하면 다음의 [표 8]과 같다.

[표 8] 학교 급별 미술교과서 사용현황 (2014년 기준)

<table>
<tr><th>학교급</th><th>적용
교육과정</th><th>검·인정
구분</th><th colspan="3">교과서 종류</th><th>종수</th></tr>
<tr><td>초등3~4</td><td>2009
개정</td><td>검정</td><td colspan="3">교학사/금성출판사/두산동아/비상교육/
아침나라/천재교과서/천재교육</td><td>7종</td></tr>
<tr><td>초등5~6</td><td>2007
개정</td><td>검정</td><td colspan="3">㈜교학사/(주)금성출판사/두산동아(주)/
(주)천재교육(이규선)/(주)천재교육(이우종)/(주)천재교육(정일)</td><td>6종</td></tr>
<tr><td>중학교
1~2</td><td>2009
개정</td><td>인정</td><td colspan="3">교학도서/교학사/금성출판사/두산동아/미래엔/미진사/비상교육/아침나라/천재교과서/천재교육/형설출판사</td><td>11종</td></tr>
<tr><td>중학교 3</td><td>2007
개정</td><td>검정</td><td colspan="3">(주)교학사/교학연구사/도서출판지학사/두산동아(주)/(주)미래엔/미진사/일진사/(주)중앙교육진흥연구소/(주)지학사</td><td>9종</td></tr>
<tr><td rowspan="3">고등
학교</td><td rowspan="3">2009
개정</td><td rowspan="3">인정</td><td rowspan="2">일반과목</td><td>미술창작</td><td>(주)교학사/미진사/씨마스/(주)천재교육</td><td>4종</td></tr>
<tr><td>미술문화</td><td>(주)교학사/(주)금성출판사/(주)미래엔/미술과생활/미진사/씨마스/(주)아침나라/
(주)천재교육</td><td>8종</td></tr>
<tr><td>심화과목</td><td>드로잉</td><td colspan="2">(사)한국검인정</td></tr>
</table>

					(광주교육청)
				영상미술	(사)한국검인정 (대구교육청)
				디자인· 공예	(사)한국검인정 (대구교육청)
				미술이론	(사)한국검인정 (제주교육청)
				미술사	(사)한국검인정 (제주교육청)
				평면조형	미진사
				입체조형	미진사

이와 같이, 2009 개정 교육과정에 따른 미술교과서는 각 학교 급별로 연차적으로 보급·사용되고 있는 실정이다. 이에 따라 각 학교 급별로 사용하는 교과서의 발행제도 및 교육과정의 적용에 있어서 차이가 나타남을 알 수 있다.

2. 감상영역의 특징

1) 미술 감상의 개념

‘감상’이란 일반적으로 예술작품의 감각적인 형식과 정신적인 내용을 맛보고 즐기는 미적 체험 활동으로 여겨진다. 그래서 감상의 1차적인 작용은 미적 향수로 감상자는 예술작품의 내용과 형식이 주는 감각적인 아름다움이나 쾌감을 음미하고 향수하게 된다고 하였다(박휘락, 2003: 24).

그러나 감상은 단순히 미적 향수라고 단정 지을 수는 없다. ‘감상’이란 뜻의 ‘appreciation’은 라틴어의 ‘appreciatus’에서 온 용어로 ‘appraise’, 즉 품질, 크기, 무게 등을 ‘평가하다’와 ‘감정하다’ ‘사정하다’ ‘값을 매기

다' 등의 의미를 가지고 있는 것이기에 미적 요소를 향수하는 것에서 더 나아가 예술작품의 의미와 질, 가치를 평가하는 일(박휘락, 2003: 25)로 그 의미를 확장시킬 수 있다.

이와 유사한 관점을 피력한 헤럴드 오스본(Harold Osborne)의 주장에 따르면, 감상이 단순히 조율되지 않고 변덕스러운 인간의 감정의 반응이 아니라, 인지적인 기술, 즉 잘 숙달된 인지력을 위한 계획된 훈련이라는 사실을 교육자는 인식해야 한다는 것이다(Osborne, 1971: 28). 이에 덧붙여 그는 예술작품 감상 능력이 이와 같이 '기술(skill)'의 한 범주로 간주된다는 것은 개인적 선호도의 표현 혹은 개인적 호불호의 문제임을 부정하는 것과 마찬가지라고 보았다. 비록 개인적 취향이 감상능력과 연관될 수도 있고 때로는 감상을 위한 초석을 마련할 수도 있겠으나 감상에 있어서의 판단은 단순히 개인적 취향의 결과일 수는 없다고 주장하여 감상에 대한 그의 관점을 잘 드러내었다.

藝術槪論 編著組(中예술대학 예술개론 편찬위원회)의 저서인 『예술개론』에서는 미술 감상의 성격에 대한 다각도의 설명이 이루어졌다. 미술 감상은 예술작품과 접촉함으로써 일어나는 일종의 심미활동이며, 또한 예술형상을 통해 객관세계를 인식하는 일종의 사유 활동이라고 보았다(藝術槪論 編著組, 1989: 373). 그러므로 이 또한 인류의 인식활동의 일반적 법칙을 따라서 '얕은 데서 깊은 곳으로', '겉에서 안으로', '부분에서 전체로', '감성 인식에서 이성 인식으로' 나아가는 과정을 거친다고 하였다(藝術槪論 編著組, 1989: 379). 그러나 일반적인 대중들의 미술 감상의 과정은 감성의 단계에 머무르는 경우가 대부분이며, 일정한 사고 수준과 예술수양을 갖추고 작품을 깊이, 반복적으로 감상해야만 이성의 단계에 들어갈 수 있으며 깊이 있는 감상을 할 수 있다고 하였다. 그럼에도 불구하고 감성 인식과 이성 인식에 대해서 단정적인 구분은 경계하였

는데, 감성 인식의 단계에서도 일정한 수준의 분석·비교·판단 등의 이성 활동을 수반하기도 한다고 덧붙였다.

또한, 『예술개론』에서 미술(예술) 감상의 특징을 크게 세 측면에서 설명하였는데(藝術槪論 編著組, 1989: 382-393), 이를 통해 미술비평과 차별화된 미술 감상만의 성격을 알 수 있다. 그 주요 내용을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 미술 감상에는 미술(예술) 작품을 감상하는 감상자의 감정이 시종일관 포함되며 작품 내용의 변화에 따라 감상자의 감정이 변화한다. 둘째, 미술 감상은 언제나 감상자의 연상과 상상으로 충만하게 된다는 것인데, 감상자는 감상대상을 수동적·소극적으로 수용하는 것이 아니라 능동적·적극적으로 재창조의 과정을 경험한다. 셋째, 미술 감상은 심미적인 주관성을 띠게 마련인데, 이는 미술 감상이 미술의 재창조의 일종이므로 반드시 재창조자의 주관적인 색채를 반영하게 된다는 것이다.

로만 잉가르덴(Roman Ingarden)은 미술 감상의 개념을 단계의 구성으로써 설명하였는데, 미술 감상을 다음의 각기 다른 세 단계로 구성된 일련의 과정이라고 주장했다. 즉, '조화로움(harmony quality)에 대한 직관적 파악(intuitive grasping)', '전체적 조화로움에 대한 활동적 체제(active constitution of the qualitative ensemble)', '미적인 대상의 조화로움에 대한 조용한 응시(사색)와 취함(quiet gazing upon the qualitative harmony of the aesthetic object and a taking in of these qualities)'의 세 단계로 보았으며(Johansen, 1979 재인용), 요한슨(Per Johansen)은 미술 감상의 각 단계를 다른 용어로 표현하면, '포착', '이해', '사색'의 단계라고 하였다(Johansen, 1979).

위에서 언급한 여러 학자들의 감상에 대한 정의 및 개념을 종합적으로 정리해보면, 미술 감상은 미술비평과 교집합을 가지면서도 차이를 드

러내기도 한다. 미술 감상은 조형품이나 자연에 대해 그 가치를 느끼는 '정서적인 측면'과 그 가치를 판단하여 평가하는 '인지적인 측면'을 동시에 가지고 있다는 것을 알 수 있다. 다시 말하면, 미술작품을 감상자의 내면으로 받아들이는 '관조활동'과 감상자 자신의 감정과 미의식을 통하여 작품을 음미하고 해석하는 '지적 사고의 과정'이 동시에 일어나는 재창조의 과정이라고 할 수 있다.

2) 미술비평의 개념 및 학파

(1) 미술비평의 개념

위에서 미술 감상의 개념에 대하여 살펴보았는데, 미술 감상과 미술비평과의 관계를 통해 미술비평에 대한 이해를 도울 수 있을 것이다. 요한슨(1979)은 그의 저술에서, "먼로 비어즐리(Monroe Beardsley, 1958)의 기술, 해석, 평가로서의 미술비평에 대한 구상은 미술 감상 교육을 위해 고안된 미술비평 방법 개발을 위한 가장 적절한 초석을 제공한다(Johansen, 1979: 8)."고 하여 미술 감상과 미술비평의 관계에 대해 암시하고 있다. 이를 통해, 미술비평은 미술 감상을 위한 방법론적 성격을 띤다는 것을 알 수 있는데, 비어즐리(1958)에 의해서 명시된 기술, 해석, 평가의 세 단계는 언어로 표현되며 대개 작품에 대한 이론적 지식을 소통하기 위해서 표현된다고 하였다. 미술비평과 미술 감상의 관계에 대해서, 미술비평이 적절하게 적용된다면 특정 작품에 관계된 속성의 범위를 넓힘으로써 미술 감상을 보다 깊이 있게 할 수 있다고도 하였다.

미술 감상과 미술비평의 관계에 대한 위와 같은 서술을 토대로 미술비평의 성격을 유추할 수 있는데, 미술비평의 개념에 대한 학자들의 견

해를 살펴 그 정확한 의미를 찾고자 한다.

‘미술비평’의 개념에 대해서 톰 앤더슨(Tom Anderson)은 “언어적인 분석과 해석을 야기하는 특정 미술작품과의 직접적이고도 개인적인 만남으로 정의할 수 있으며, 이와 같은 분석과 해석에 근거한 정보화된 견해로서 주어진 문화적 맥락 안에서 형성된다(Anderson, 1991: 18).”고 하였다.

또한 그는 미술비평을 하는 이유에 대해서 미술작품을 이해하고 감상하기 위함이라고 설명한다(Anderson, 1993: 204). 그에 따르면, 미술작품을 이해하는 것은 작품 속에 함축되어 있는 의미를 발견하는 것을 말하며, 우리가 미술작품에서 의미를 찾으려고 노력하는 것은 미술작품이 의도적으로 함축된 의미를 지닌다고 가정하기 때문이라고 설명한다. 미술작품 이해의 과정을 통해, 미술작품에 표현된 시각적 상징에서 질서나 감정, 인류의 가치 등을 발견하게 된다고 하였다. 한편, 미술작품을 감상하는 것은 미술작품에 가치를 부여하고 평가를 하는 것을 의미한다고 설명하였다.

한편, 에드먼드 펠드먼(Edmund Feldman)은 ‘미술비평’에 대해서 미술작품에 대한 구두로 된, 혹은 문서화된 ‘말하기’라고 정의하였으며(Feldman, 1994), 미술비평의 목적에 대해서 다음과 같이 더욱 구체적인 사항들을 언급하였다. 첫째, 미술작품에 대한 이해, 둘째, 미술비평 과정에서 느낄 수 있는 즐거움과 만족감의 향유, 셋째, 다른 사람들과 미술작품에 대한 발견을 공유하고, 또 어떤 경우에는 삶에 대한 공유까지도 하게 되는 것, 넷째, 미술작품의 가치나 등급에 대한 객관적인 진술, 다섯째, 미술비평을 통해 미술작품에 대한 평가를 하고 등급을 매기는 것, 여섯째, 미술가들이 그들 자신의 작품 평가에 대항하기 위한 일련의 기준으로 여겨지는 핵심적 자료를 창출하는 것 등이다(Feldman, 1967:

444-448).

펠드먼이 미술비평의 목적에 대해 제시한 내용을 통해서 미술비평이 순수하게 미술작품에 대해서 이해하고 타인과 소통하며 즐거움을 향유하는 목적을 지닐 뿐만 아니라, 미술계의 판도를 결정짓는 데 막강한 영향력을 행사한다는 사실을 알 수 있다. 즉, 미술비평은 현미술계에서의 금전적 가치를 창출하는 데 큰 영향력을 미치며 작가의 명성과 부를 좌우하는 중요한 역할을 하게 된다.

(2) 미술비평 학파

펠드먼(1994)에 따르면, 비평에 있어서의 학파는 다양하며, 그중 일부는 철학, 인류학, 매체연구, 정보 이론 등에서 비롯된 경우도 있지만 대부분의 비평적 접근들은 문학비평에서 그 기원을 찾을 수 있다. 그는 주요한 비평적 접근법에 대하여 제시하고 있으며, 실제적인 미술비평에 있어서 이와 같은 접근법은 각기 다른 유용성을 가지기 때문에 비평가들은 각각의 방법에 대해 개방적인 태도를 견지해야 한다고 주장한다. 그가 제시한 미술비평 학파에 대한 설명을 간략히 정리하면 다음과 같다 (Feldman, 1994: 16-18).

첫째, '맥락주의(Contextualism)'는 미술작품에 대한 미술사적 서술의 주된 방법이 될 수 있으며, 이러한 관점에서 미술작품은 특정 시기나 장소에서 지배적인 종교적, 철학적, 정치적, 경제적 요인들의 총체적인 혼합물로서 이해된다.

둘째, '마르크스주의(Marxism)' 접근에서는 미술작품이 계급 간 투쟁의 표현물로 인식된다. 작품의 질을 판단함에 있어서 프롤레타리아에 대한 연민이나 부르주아에 대한 비판적 측면에서 가치판단이 이루어지게

된다. 마르크스주의 비평가는 사회적 현실에 대한 솔직하거나 '사실적인' 재현에 가치를 부여한다.

셋째, '프로이트학설과 정신분석(Freudianism and Psychoanalysis)' 접근에서는 미술작품이 첫째, 창작자의 내면의 삶의 상징적 재현으로, 둘째, 창작자의 고통스러운 기억, 해결되지 않은 갈등, 억압된 성적 욕구의 위장된 재현으로, 셋째, 사회에 대한 공포와 금기의 은유적 재현으로 간주된다. 그래서 예술적 이미지는 꿈과 같이 비평가에 의해 분석되고 해석되어야 한다고 본다.

넷째, '현상학(Phenomenology)'은 미술작품에 대한 비평가의 지각 능력이 중요시되는 방법이다. 그래서 현상학적 비평가는 문학적, 종교적, 경제적 특질이 아닌, 미술작품 고유의 미학적 특질을 경험하려고 노력한다.

다섯째, '기호학(Semiotics)'은 진정으로 예술을 위한 이론이다. 이 이론에 따르면 미술작품은 "기호 상황(sign situation)"에 속해 있다. 기호학적 비평가들은 미술작품의 내재적 의미와 문화적 해석을 지배하는 기호나 관습에 초점을 둔다. 다른 문화에서의 시각적 상징에 대한 의미를 설명하기 위해서 미술사가들이 도상학을 사용하는 것과 유사성을 지닌다.

여섯째, '페미니즘(Feminism)'적 접근에서는 미술작품이 여성의 위상과 역할 변화, 미술과 성의 관계, 미술사적 목록에의 배제 혹은 포함의 문제, 성 억압이나 착취의 문제, 미술가들의 표현에 있어서의 가부장적 혹은 모권제적 기능, 성차별적인 여성에 대한 재현, 다양한 시기와 문화에서의 여성에 대한 특정적인 인식 등의 측면에서 설명된다.

일곱째, '구조주의(Structuralism)'는 개별적인 미술작품이 의미하는 바가 아닌, 미술을 의미 있게 만드는 것이 무엇인지에 대해 설명하려고

노력하는 언어학적인 이론이다. 구조주의는 어떠한 소통의 형식에서 의미를 발생시키는 법칙을 발견하려고 한다. 대체로 구조주의는 특정한 미술작품에 대한 분석이기 보다는 이데올로기와 문화, 그리고 체계를 분석하는 방법으로 구성된다. 그래서 이러한 비평의 가치는 비평적이기 보다는 사회학적이고 인류학적이라고 할 수 있다.

여덟째, '해체주의(Deconstruction)'는 개별 작품에 대해 판독하거나 해석하는 데 대해서는 매우 비판적인 후기 구조주의의 하나의 형태이다. 해체주의의 가치는 단일의 문장이나 미술작품에 내재된 이질적이고 상호 모순되는 의미에 대한 개방성에 있다. 해체주의에서 작품의 의미는 비평가의 필요에 의해서 변화되기 때문에 최종적이거나 권위적인 판독이란 있을 수 없다.

아홉째, '포스트모더니즘(Postmodernism)'은 비평적 학파라기보다는 하나의 양식 혹은 세계관이다. 포스트모더니즘은 모더니즘 종말의 선언을 언급하지 않고 정의내리기는 거의 불가능하며, 하나의 철학적 관점으로서 포스트모더니즘의 주된 주제는 모든 의미와 구조의 우연성과 불확정성이라고 할 수 있다.

펠드먼(1994)이 제시한 위와 같은 다양한 비평적 접근에 따라서 미술 작품은 다른 방식으로 분석되고 해석되며 가치 평가도 다르게 이루어진다. 앞서 언급한 바와 같이, 펠드먼은 비평가들이 다양한 비평적 접근 방법에 개방적인 태도를 지녀야 함을 강조하였는데, 미술교육에 임하는 학생들에게도 다양한 관점의 비평적 접근을 이해시킴으로써 편협한 시각을 갖지 않도록 하는 것이 무엇보다 중요하리라고 여겨진다.

3) 미술사와 미술비평 교육

미술비평을 생각하는 하나의 방식은 시각 예술을 이해하고 감상하는 문제에 대한 교육적 대응에 있다. 이러한 관점에서의 미술비평의 선례는 20세기 초반에 번영했던 '그림연구(picture study)'에서 발견될 수 있다 (Geahigan, 1996).

'그림연구'의 유행은 19세기 중엽부터 이루어진 미국의 인쇄기술의 발전이 그 근간을 이룬다. 인쇄기술의 발전은 다양한 형식의 시각적 이미지들을 재생산할 수 있도록 하였고, 이러한 변화에 대해 스탠리 홀(Stanley Hall)은 '그림시대(picture age)'라고 불렀다(Stanley Hall, 1900; 김형숙, 2004: 307 재인용). 그림시대의 그림연구(picture study)는 공교육에서 순수미술의 감상을 진작시키는 수단으로 인식되어 교과과정에 포함되었으며, 그림연구를 통해 과거 거장들의 회화작품들을 흑백(Black & White)과 갈색(Sepia)으로 복제해서 시각적 자료로 제공하여 학생들로 하여금 작가와 작품에 대한 이야기를 할 수 있도록 지도하였다고 하였다 (김형숙, 2004: 308).

그러나 이 시기에 개발된 학습활동들은 '미술비평'으로 규명되지는 않았다. 미술교육의 한 유형으로 '비평'이라는 용어가 처음 사용된 것은 미학자이자 교육자인 토마스 먼로(Thomas Munro)의 저서인『청소년기와 미술교육(Adolescence and Art Education), 1932년 발간』에서이다 (Geahigan, 1996). 그는 수용된 미술교육의 실행과 학생들의 발달상의 필요와의 관련성에 대해 숙고하였으며 교육자들이 미술교육과정에서의 반영적 사고에 더욱 강조를 둘 필요가 있음을 제안하였다. 그에게 비평은 기계적인 암기에 의존하는 경향이 강한 미술 감상과 미술사를 가르치는 관례적인 방식과는 차별화된 것이다(Geahigan, 1996). 비평은 특정의 미술작품에 대한 설명, 분석, 평가를 하는 과정이며 비평적인 능력을 훈련하는 과정임을 주장한다.

먼로와 마찬가지로, 미술교육자인 해리 브로우디(Harry Broudy) 또한 1950년대와 1960년대에 걸친 저술활동에서 중등교육에서의 미술 교육의 재개념화를 주장하며 미술교육과정에서의 미술비평의 중요성을 강조하였다. 1960년대에는 먼로와 브로우디의 이와 같은 주장이 많은 미술교육자들의 관심을 받았으며, 1960년대 교육과정 개혁운동에 의해서 더욱 그러한 경향이 강해졌다(Geahigan, 1996).

바칸은 미술과 교육과정 개혁운동에 선두적인 역할을 한 미술교육자로서, 브루너의 특정 학문의 핵심 개념 및 원리를 강조한 '학문의 구조'에 대한 개념을 미술교육에 도입하여 미술 교육과정과 관련하여 미술비평, 미술사, 미학, 미술실기의 하위영역을 아우르는 "미술학"에 대해 처음으로 규명하였다(Efland et al., 1996).

미술비평은 DBAE 운동을 계기로 더욱 구체화되고 체계화되었다. 즉, DBAE 운동을 통해 감상 지도가 미술사, 미술비평, 미학이라는 세분화된 학문영역으로 분화된 것이다. 아이즈너 외(1984)는 DBAE 운동으로 인해서 미술교과의 교육과정이 '제작', '미술비평', '미술사', '미학' 등 네 개의 영역을 중심으로 균형 잡힌 교육과정의 체계로 구조화됨에 따라 학생들의 다양한 종류의 의식과 기술 개발을 가능하게 했다고 평가한다(Eisner et al., 1984: 1).

DBAE의 일환으로 미술과 교육과정을 체계화한 아이즈너(1984)에 따르면, '제작활동'은 과정으로서의 미술에 대한 이해의 기술 및 능력을 개발시키기 위한 것이고, '미술사'는 미술과 문화가 어떻게 상호작용하는지 이해할 수 있도록 의도된 것이며, '미술비평'은 학생들이 시각예술로 여겨지는 '형태'에 대해 더욱 분명하게 설명할 수 있고 미술에 대해서 학생들이 내린 판단에 대해서 정당화할 수 있도록 시각기술을 연마하도록 계획된 것(Eisner, 1984: 261)이라고 하였다. 이를 통해 미술교과의 각 영

역이 '이해'를 위한 과정임을 강조하고 있음을 알 수 있으며 각각의 영역이 교육과정의 체계 안에서 어떠한 교육적 효과를 지니고 있는지 잘 보여준다.

이와 같은 DBAE가 학교교육에 적용된 이후 미술비평과 미술사 교육이 미국의 중등 교육현장에서 실효성을 거두지 못한 데 대한 대안을 제시하는 연구들이 존재하기도 하였는데, 찰스 돈(Charles Dorn)의 저술이 그 가운데 하나이다. 그는 미술비평과 미술사 교육의 성장을 도모하기 위해서는 하나의 수업 양식에서 미술창작, 미술비평, 미술사의 영역을 통합함으로써 예술적 행위 사이의 간극을 연결시켜야 하며 특히, "미술창작 수업에서 표현적이고 소통적인 토론 및 논의가 확장되어야 한다(Dorn, 1981: 33)."고 주장하여 미술학의 각 영역 간 연계성을 강조하기도 하였다.

위에서 살펴본 바와 같이, 1980년대 미국의 미술교육에서 화두가 되었던 DBAE의 흐름과 함께 감상교육에서의 미술비평의 중요성이 강조되었으며, 이에 따라 다양한 교육적 미술비평 모델이 발표되었다.

교육적인 미술비평의 목적에 대해서 앤더슨(1991)은 가장 분명한 목적은 학생들이 개별 미술작품을 이해하고 그것에 반응하는 것이고, 간접적인 성과이지만 교육적인 미술비평의 목적 못지않게 중요한 것은 학생들의 비평적 기술을 개발하는 것에 있다고 하였다. 또한, 미술비평은 삶의 경험의 축적물인 미술작품의 신비를 다루는 창의적인 활동으로 여겨지기도 한다. 미술비평을 통해 개발되는 내용 기술로 다섯 가지를 언급하고 있는데, 정서적 반응, 시각적 형태에 대한 지각적 분석, 해석적 반응, 미술사, 평가적 종합이 이에 해당된다.

앤더슨(1991)은 미술교육에서 널리 사용되는 대부분의 미술비평 방법들은 구스타브 페히너(Gustav Fechner, 1896)에 의해 설명된 방법에서

그 근원을 찾을 수 있다고 주장하였다. 페히너가 주장한 방법은 20세기 초반에 급속도로 발전을 이루어 브로우디(1985), 채프먼(L. Chapman, 1977), 펠드먼(1987), 진 미틀러(Gene Mittler, 1980), 살로메(R. Salome, 1981), 랄프 스미스(Ralph Smith, 1968) 등이 오늘날의 경험 중심 미술비평 모델을 개발하는 데 기준을 제시하였다(Anderson, 1991: 18-19).

특히, DBAE에서 미술비평 방법으로 도입된 펠드먼의 미술비평 단계는 일찍이 교육현장에 도입된 이후 그 이론의 타당성을 비판받으며 여러 대안이 제시되기도 하였지만 여전히 미술비평 교육에서 보편적인 방법으로 널리 수용되어 사용되고 있다. 그의 미술비평 단계는 기술(description), 분석(analysis), 해석(interpretation), 판단(judgement)의 과정을 포함하며 각각의 단계에 대한 간략한 내용은 다음과 같다.

'기술'은 미술 작품을 처음 보았을 때, 무엇이 보이는지에 관하여 이야기를 나누는 감상과 비평의 출발 단계이며, 미술 작품의 겉으로 드러나는 표면적인 것을 정직하고 선입견 없이 경험하고, 가능한 한 미술 작품을 즉각적이고 직접적으로 이해하는 것을 목적으로 한다.

'분석'은 기술의 발전된 형태로, 형식적인 요소인 선, 형태, 색상, 질감 등의 관계에 대한 기술을 포함하며, 그것은 마치 한 문장 내에서 단어들의 관계에 대해 기술하는 것과 부합하는 것이라고 설명한다.

'해석'은 미술 작품의 의미를 발견하는 것에 목표를 두고, 전 단계에서의 기술적, 분석적 관찰을 통한 여러 가지 정보를 활용하여 작품의 주제나 의미를 도출해 내는 단계라고 설명한다.

'판단'은 다른 미술 작품과의 관계에서 작품의 가치를 평가하는 것이다. 비평적인 판단은 어떤 의미에서는 유사성을 지닌 작품들 사이의 지적인 비교를 통하여 이루어진다고 하였다(Feldman, 1994: 23-37).

비평적 판단의 근거로서 '형식주의(formalism)', '표현주의

(expressivism)', '도구주의(instrumentalism)'의 세 가지를 들어 설명하였다(Feldman, 1967: 456-466). '형식주의'는 미술 작품의 조형 요소들이 조화를 이루고 서로를 강화시키며 형식적 조직의 완벽한 통합을 이루기 위해서 조합하는 측면에서 작품의 탁월성을 평가하는 것이고, '표현주의'는 작품의 이념과 감정을 정직하고 생생하며 강렬하게 소통하는 측면에서 탁월성을 평가하는 것이며, '도구주의'는 제도나 체제에의 기여도의 측면에서 작품의 탁월성을 평가하는 이론이다. 미술작품이 얼마나 효과적으로 종교적 교의를 고취시키고, 정치적 안건을 발전시키며 물질적 필요를 만족시키는지, 혹은 성공적으로 작품을 판매할 수 있는지의 질문 등에 관심이 많다고 하였다(Feldman, 1994: 38-41).

박휘락(1998)은 위에서 살펴본 펠드먼의 미술비평 단계가 여러 비판을 받았음에도 불구하고 지금까지 널리 수용되어 사용되는 이유에 대해서 첫째, 미술에 대한 일반적인 비평 방법으로 용인되는 기득권을 획득하고 있다는 점, 둘째, 미술의 이해와 비평학습이 DBAE에서 하나의 학과로서 '미술비평'이 설정될 당시, 일찍부터 비평학습의 한 방법으로 교육현장에 도입되었다는 점, 셋째, 무엇보다 중요한 이유는 그 적용 단계의 간편성과 명료성을 들어 설명하고 있다(박휘락, 1998: 209).

이와 같이, 미술비평의 교육적 접근과 관련하여 펠드먼이 미술비평 단계에 중점을 두어 이론을 펼쳤다면, 미틀러(1980)는 미술비평과 미술사의 일련의 계열성을 통합한 감상교육에 대하여 설명하면서, 중등교육과정에서의 미술비평과 미술사의 연계된 체계가 요구됨을 강조하였다. 그는 의사결정 단계를 '이른 의사결정단계(Premature Decision-Making)', '내부적 단서에 대한 조사 단계(Searching for Internal Cues)', '외부적 단서에 대한 조사 단계(Searching for External Cues)', '최종적 의사결정 단계(Final Decision-Making)'의 네 단계로 구분하였다. 그리고 여기에서

‘내부적 단서에 대한 조사 단계’를 ‘미술비평 작동 단계’로, ‘외부적 단서에 대한 조사 단계’를 ‘미술사 작동 단계’로 구분하여 설명하였으며, ‘미술비평 작동 단계’와 ‘미술사 작동 단계’에서 공통적으로 펠드먼의 미술비평 단계인 ‘서술, 분석, 해석, 판단’의 네 단계를 그대로 적용하였다(Mittler, 1980: 18).

‘미술비평 작동 단계’의 ‘서술’에서 학생들은 작품의 주제와 형식적 요소들에 대한 목록을 만들게 되고, ‘분석’에서 형식적 요소의 조직 및 구성 원리에 대해 알아내며, 해석 단계에서 학생들은 작품에 나타난 표현적 특징들을 통해서 감정이나 분위기, 개념 등에 대해서 알아낸다. 마지막으로 ‘판단’에서 학생들은 작품의 예술적 가치에 대한 개인적 의사결정을 하게 되는데, 이전 단계에서 학생들이 습득하고 배운 정보들을 고려하게 된다. 위와 같이 ‘미술비평 작동 단계’에서는 주로 미학적 특징을 대상으로 비평의 단계가 이루어진다는 사실을 알 수 있다.

‘미술사 작동 단계’의 ‘서술’에서 학생들은 언제, 어디에서, 누구에 의해서 작품이 완성되었는지를 결정하게 되고, ‘분석’에서 학생들은 작품의 특징을 알고, 다른 작품과의 비교를 통해서 미술양식을 결정하게 되며, ‘해석’에서 학생들은 작가가 살았던 시대와 장소가 작품에 미친 영향에 대해서 탐구하게 된다. 마지막으로 ‘판단’에서 학생들은 역사적 발전에 있어서의 작품이 지니는 가치 및 중요성에 대해서 판단을 내리게 된다. 위에서 살펴본 ‘미술비평 작동 단계’에서와 달리, ‘미술사 작동 단계’에서는 주로 사회·문화적 특징을 대상으로 비평의 단계가 이루어짐을 알 수 있다(Mittler, 1980: 19-21).

위에서 살펴본 바와 같이, 미틀러의 이론은 미술교육에 있어서 미술비평과 미술사가 분리된 별개의 학습영역으로 존재하는 것이 아니라 연계된 체계라는 것을 이해할 수 있도록 한다. 그래서 감상교육 내에서 미

술사와 미술비평에 대한 수업이 개별적으로 진행되기 보다는 작품에 대한 감상을 제대로 하기 위해서 서로 보완하여 이루어질 수 있도록 학습 내용을 선정하고 구성할 필요가 있음을 깨닫게 한다. 그의 이론을 통해서, 학생들이 작품을 감상하고 작품에 대한 최종적인 의사결정을 내리기 위해서는 미술비평과 미술사에 대한 이해가 선행되어야 함을 짐작할 수 있다.

한편, 미학적 비평 교육과 관련하여 발달과정에 따라 그 단계의 특징이 달라진다고 주장한 학자가 있다. 스미스(1973)는 미학적 비평의 단계를 '탐구적 미학 비평(exploratory aesthetic criticism)'과 '논쟁적 미학 비평(argumentative aesthetic criticism)'으로 구분하여 설명하였다. '탐구적 미학 비평'은 미학적 경험을 지속하는 방법으로, 미술작품의 미학적 가치를 깨닫는 데에 도움을 주는 기법과 절차를 의미한다. 탐구적 미학 비평 단계에는 서술(description), 분석과 특징 묘사(analysis and characterization), 해석(interpretation) 등이 포함되며, 각각의 단계에서 비판적인 관점이 완전히 배제되지는 못할지라도 강한 평가를 포함하지는 않는다고 하였다. 반면, '논쟁적 미학 비평' 단계는 대상에 대한 강한 비판적 평가를 상정한다. 평가에 대한 정당화가 요구된다면 책임 있는 비평가는 그 평가를 옹호하기 위한 주장을 펼칠 수 있어야 하고 이러한 과정에서 다른 사람들을 설득하기 위한 시도가 이루어질 수 있다고 하였다.

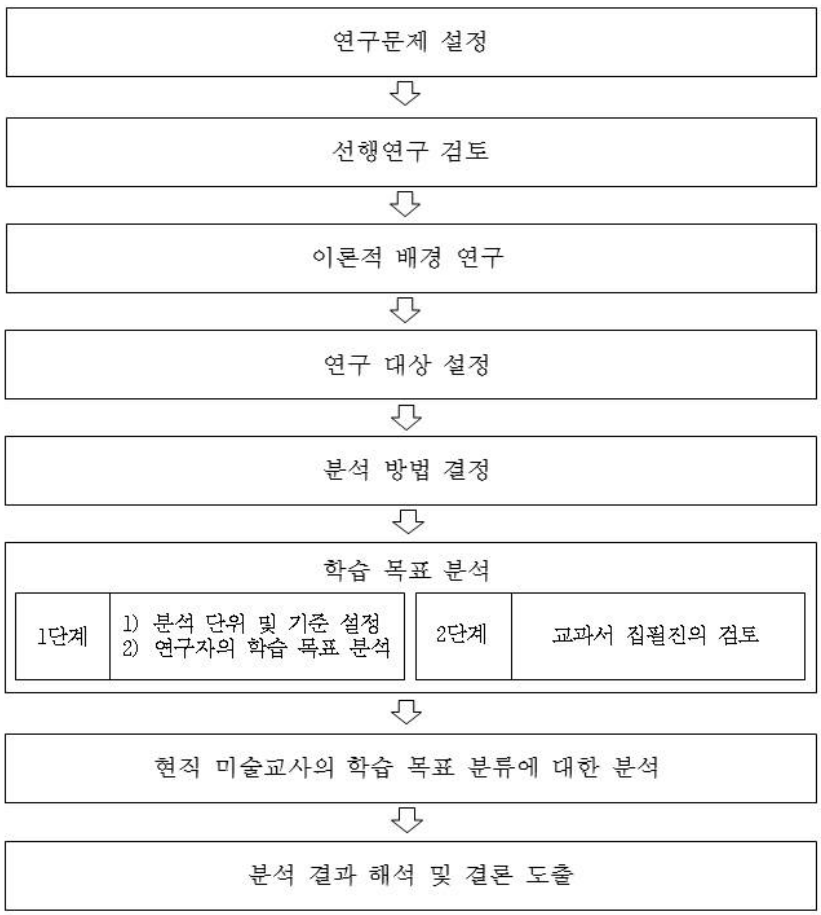
그는 작품에 대한 중립적인 서술의 과정은 비판적 판단이나 미학적 논의의 초석을 제공한다고 하였으며, 분석의 과정도 초등학교 단계에서는 조심스럽게 다루어져야 한다고 주장하였는데, 이는 학생들이 분석의 특징인 주의 집중의 해체적인 방식과 관련하여 자의식이 지나치게 강해질 수 있기 때문이라고 언급하였다(Smith, 1973: 41).

또한 그는 중등교육 단계나 그 이후가 미학적 교육을 위한 이상적인 시기라고 하면서 유아기나 초등교육 단계를 '암묵적 교육의 단계'로, 중등교육 이후의 단계를 '반영적인 이해'와 '자기 수양'의 단계로 명명하였다(Smith, 1973: 48). 이를 통해, 그는 저학년의 학생들과 고학년의 학생들에게 각각의 발달 정도에 적합한 비평 교육이 이루어져야 함을 강조하였다.

위에서 미술비평과 미술사 교육에 대한 학자들의 관점을 살펴보았는데, 그 내용을 정리하면, 펠드먼은 미술비평의 단계에, 미틀러는 미술비평과 미술사 교육 체계에 있어서의 연계의 중요성에, 스미스는 학생들의 발달단계에 적합한 미술비평 단계에 연구의 초점이 맞추어져 있음을 알 수 있었다. 각각의 연구의 관점과 내용은 서로 배타적이지 않으며 교육현장에서 서로 보완되어 적용될 수 있다고 여겨진다.

III. 연구 방법

연구의 절차는 선행연구 고찰 및 이론적 배경 연구, 교과서에 제시된 학습 목표 분류 및 분석, 결론 도출의 과정으로 크게 구분하여 설계하였으며, 이 과정에서 주로 사용된 연구 방법은 문헌 연구, 전화 및 서면 인터뷰, 설문지법 등을 비롯한 조사연구가 이루어졌다. 연구절차의 흐름은 다음의 [그림 1] 과 같이 나타낼 수 있다.



[그림 1] 연구 절차

1. 교과서 분석

1) 문헌 연구

선행 연구 및 이론적 배경을 검토하기에 앞서서 연구문제의 방향이 먼저 설정되어 있어야 한다. 본 연구의 연구문제를 설정함에 있어서 미술교육학을 공부하는 연구자로서의 학문적 경험과 교육 현장에서 학생들을 가르친 교수 경험을 토대로 생겨난 문제의식이 반영되었다.

연구문제를 바탕으로 관련 주제에 대한 연구가 어떻게 논의되고 있는지 파악하기 위하여 선행연구를 검토하였다. 선행연구의 검토는 다음의 세 가지 주제에 대한 관련 연구를 중심으로 이루어졌다. 첫째, 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정 및 2009 개정 미술교과서에 대한 분석을 행한 연구, 둘째, 미술과의 감상영역 교육과 관련한 연구, 셋째, 교육목표분류학을 적용하여 교과서의 학습 목표를 분석한 연구 등이다. 선행연구에 대한 비판적인 검토를 통하여 본 연구자가 처음 가지게 된 문제의식을 더욱 구체화할 수 있었다. 또한, 선행연구의 고찰은 기존의 연구 결과를 바탕으로 새로운 관점을 도출해내는 연구문제를 설정하는 데 도움을 주며, 기존에 이미 이루어진 연구의 반복을 피할 수 있도록 하는 연구의 중요한 기초 과정이라고 할 수 있다.

선행연구의 검토와 함께 연구와 관련된 여러 개념의 이론적 배경을 고찰하였다. 선행연구 검토와 이론적 배경에 대한 연구는 문헌 연구로 이루어졌으며, 본 연구에서 사용한 문헌 자료들은 국내 학술지와 학위논문의 경우, 서울대학교 중앙도서관과 RISS(학술연구정보서비스)를 통하여 수집하였으며 해외 학술지의 경우, ERIC(EBSCO host)[3], JSTOR[4],

3) 미국 교육부에서 제작하는 교육학 서지데이터베이스로서 1966년부터 현재까지의 전세

Taylor & Francis Journals[5] 등에서 자료를 수집하였다. 또한, 2009 개정 교육과정 등의 교육과학기술부 고시 자료는 국가교육과정 정보센터(ncic.go.kr)를 통하여 수집하였으며, 그 밖에 국내외 단행본을 참고문헌으로 사용하였다.

2) 블룸의 교육목표분류학

(1) 교육목표분류학의 도입배경 및 의의

블룸의 '교육목표분류학'을 고찰하기에 앞서 먼저 타일러의 교육과정 개발 모형에 대해 살펴볼 필요가 있다. 왜냐하면, 블룸은 타일러의 교육과정 개발 패러다임을 계승하여 발전시킨 학자들 가운데 일인이며 타일러의 교육과정 개발에서 가장 중요한 요소가 '교육 목표 설정'이라는 점을 조명하여 교육 목표를 의미 있게 설정할 수 있는 방법을 연구, 교육목표분류학을 제시하였기 때문이다.

타일러는 그의 저서 『교육과정과 학습지도의 기본원리(Basic principles of curriculum and instruction)』를 통해 교육과정 개발 모형을 제안하였는데, 그는 어떠한 교육 프로그램을 계획하고 그것을 계속적으로 개선하고자 한다면 우선적으로 그 프로그램에서 추구하고자 하는

계 교육학 저널 1,200여종을 비롯하여 정부문서, 회의자료, 수업자료 등 다양한 관련 문헌을 제공한다.

4) 주제 전 분야의 핵심 학술지 약 1,300여종의 과거에서 최근호(최근4~5년 이전)사이 논문의 원문을 제공한다.

5) Taylor & Francis 출판사에서 발행되는 Arts & Humanities, Behavioral Sciences, Biomedical Sciences, Biosciences, Business & Management, Economics, Education, Geography, Planning & Environment, Social Sciences 등의 주제 분야 저널 1,500여종의 원문을 제공한다.

목적에 대한 '교육목표의 설정'에서부터 출발해야 한다고 주장하였다(Tyler, 1949).

그는 교육과정을 개발하는 데 있어서 고려되어야 할 네 가지 기본적인 요소를 밝히는 것으로부터 논리를 전개시키고 있는데 그 절차는 다음의 [표 9]와 같다.

[표 9] 타일러의 교육과정 개발 모형(Tyler, 1949)

첫째, 학교가 달성해야 할 교육목표는 무엇인가?
(도달해야 할 종착점)
둘째, 목표를 달성하기 위하여 어떠한 학습 경험을 제공해야 하는가?
(목표 도달을 위한 학습 경험)
셋째, 학습 경험을 효과적으로 조직하는 방법은 무엇인가?
(학습 경험의 조직 방법)
넷째, 목표가 달성되었는지를 어떻게 알 수 있는가?
(목표달성 여부 판단)

위에서 알 수 있는 바와 같이, 타일러는 교육과정 개발을 교육목표의 규명, 학습 경험의 선정과 조직, 교육프로그램의 평가 등으로 구성되는 교육 프로그램에 대한 체계적인 계획을 세우는 일련의 활동이라고 보았다. 그래서 그의 모형은 합리적 모형, 목표중심 모형, 평가중심 모형, 목적-수단 모형, 처방적 모형, 일정한 방향성을 지니는 직선적 모형 등 다양한 이름으로 불린다(고재희, 2010).

목표선정을 강조한 타일러의 모형은 마치 공장의 '생산모형'처럼 기술적인 합리성만을 추구하고 탈 맥락적이며 탈 정치적이라는 비판을 받기도 하며 후일 많은 학자들에 의해 다양하게 수정되고 발전되었지만 그럼에도 불구하고 다수의 교육관계자로부터 높은 관심과 지지를 받았으

며, 특히 국가수준의 교육과정에서 학교수준의 교육과정 개발에 이르기까지 폭 넓게 적용되어 20세기 후반기 교육과정 개발에 지속적인 영향을 미쳤다.

앞서 제시한 '2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정의 구성 체제[표 3]' 역시 타일러의 교육과정 개발모형이 적용된 사례라고 할 수 있다. '학교 급별 목표' 및 '과목 목표'를 시작으로 '내용의 영역과 기준', '교수·학습방법', '평가'로 이어지는 형식을 보여주고 있는데, 이는 타일러의 교육과정 개발모형에서의 기본적인 틀과 근접한 형태임을 알 수 있다. 또한, 학교 현장에서 이루어지는 수업에서도 교육목표의 설정을 시작으로 하는 일련의 과정이 진행된다. 이를 통해, 현재에 이르기까지 우리나라 교육과정의 체계에 그의 이론이 적용되고 있음을 알 수 있다.

교육목표분류학에 대한 연구가 처음 시작된 것은 1948년 미국 보스턴(Boston)에서 열린 미국심리학회(American Psychological Association) 연차대회에 참가했던 대학시험 담당자들의 비공식 회합에서 이루어졌으며 이들은 서로간의 의사소통을 촉진하기 위한 이론적 체계에 관심을 가지고 상당한 논의 끝에 교육과정의 목적을 분류하는 데 대한 합의를 하였다. 이를 시작으로 1951년 8월 시카고(Chicago)에서 개최된 미국심리학회 제 59차 연차대회의 심포지엄에서 블룸과 크래드월 등이 그들의 연구를 공식적으로 발표함으로써 연구를 더욱 발전시키게 된다(Bloom et al., 1966: 6-11).

당시 블룸과 그의 동료들은 교육 목표를 인지적 영역(cognitive domain), 정의적 영역(affective domain), 심동적 영역(psychomotor domain)으로 구분하여 분류학을 완성하고자 계획을 세웠지만, 학습지도에 있어서 인지적 영역을 가장 중핵이 되는 영역으로 인식하여 가장 먼저 연구에 착수하였으며, 정의적 영역, 심동적 영역 순으로 교육 목표의

분류가 순차적으로 이루어졌다. 블룸과 크래드월 등은 1956년, 인지적 영역에 대한 교육목표 분류 핸드북을 발간하였으며, 1964년에는, 이 두 학자를 비롯해 매시아(B. Masia)가 함께 정의적 영역에 대한 교육목표 분류 핸드북을 발간하였다(Krathwohl et al., 1964). 그리고 초기 학자들이 분류하지 못했던 심동적 영역에 대해서도 심슨(B. Simpson, 1966)과 해로우(A. Harrow, 1972)가 분류 체계를 제안하였다(이성호, 2004: 349).

이와 같이, 블룸과 그의 동료들은 교육목표 분류 핸드북 발간을 통해 교육 목표 또는 수업 목표를 제시할 때 학습의 결과로 학생들이 드러내 보일 행동의 수준을 명료화하는 것에 연구를 집중하였다. 교육목표의 분류는 학교교육에서 달성하고자 하는 교육목적을 분류하는 것으로서, 교육목표를 분류하는 목적은 교육과정이나 평가문제를 다루는 모든 교사 및 연구자들이 교육문제를 논의할 때에 분명한 개념을 가지고 논의할 수 있도록 하는 데 있다.

(2) 교육목표분류학의 구성 체계

① 인지적 영역

교육 목표의 분류를 위해서 블룸이 수립한 조직 원칙은 다음과 같다. 첫째, 분류학은 현재 교육단원 및 교육 프로그램과 관련되어 사용될 것이기 때문에 항목 사이의 주요 구분점은 대체로 교사들이 학생행동을 구분할 때 쓰는 구분법을 반영한다. 둘째, 분류학은 논리적이고 내적으로 상호 모순이 없도록 전개되어야 한다. 셋째, 분류학은 심리현상에 대하여 현재 우리가 가지고 있는 지식과 일치해야 한다. 넷째, 분류체계가 포괄적이어야 한다는 것인데, 이는 모든 형태의 교육목적을 비교적 중립적으

로 표현해야 한다는 것이다. 즉, 의도된 행동으로 기술된 목표는 어느 것이라도 이 체계 내에 모두 포함되어 분류되어야 한다는 것이다(Bloom et al., 1966: 17-18).

위와 같은 조직 원칙에 근거하여 블룸과 그의 동료들은 인지적 영역에서의 교육목표를 '지식(knowledge), 이해(comprehension), 적용(application), 분석(analysis), 종합(synthesis), 평가(evaluation)' 등 인지작용의 복잡성에 따라 여섯 단계의 위계적 체계로 분류하고 각 영역을 다시 여러 수준으로 분류해 나가는 방식을 취하였으며 각 단계별 내용은 다음과 같다(Bloom et al., 1966: 69-224).

㉮ 지식

인지나 재생에 의해 사실, 개념, 원리 등의 학습한 내용을 기억해 내는 행동이 이에 해당되며, 하위영역으로는'특수 사상에 관한 지식', '특수 사상을 다루는 방법과 수단에 관한 지식', '보편적 및 추상적 사상에 관한 지식' 등이 있다.

㉯ 이해

어떤 자료의 내용에 포함되어 있는 뜻을 이해하는 능력으로서, 번역 능력·해석 능력·추리 능력이 포함된다. '번역 능력'은 이미 알고 있는 개념이나 내용을 다른 언어로 표현하거나 변화시키는 능력을 말하고 '해석 능력'은 아이디어들 간의 관계를 알고, 중요한 정보와 중요하지 않은 정보를 식별해 내는 능력을 말하며 '추리 능력'은 경향·추세·조건을 해독하고 그 결과를 추측하는 능력을 말한다.

㉰ 적용

특정한 구체적 사태에 추상적 개념을 사용할 수 있는 능력이다. 즉 개념·방법·원리를 새로운 문제에 적용하는 능력을 말한다.

㉰ 분석

자료를 상대적인 위계가 뚜렷해지거나 표시된 아이디어가 분명해지도록 구성요소나 부분으로 나누는 능력이다. 분석에는 요소를 분석하는 능력, 관계를 분석하는 능력, 조직 원리를 분석하는 능력이 포함된다. '요소를 분석하는 능력'은 어떤 소설에서 저자가 의도하는 가정, 가치, 관점 등을 분석하여 특정한 진술문의 성질이나 기능을 결정하는 능력과 관련되고 '관계를 분석하는 능력'은 요소와 요소 사이의 관계·부분과 부분 사이의 관계를 찾아내는 능력이며 '조직 원리를 분석하는 능력'은 자료의 구성 원리를 분석하는 능력이다.

㉱ 종합

전체를 구성하는 여러 요소나 부분을 하나로 묶을 수 있는 능력이다. 즉 이전에 한 경험의 부분들을 새롭고 잘 통합한 전체로 구성된 새로운 자료로 창안하는 능력으로 '창의력'과 유사하다. 종합능력에는 독창적인 의사 전달방법의 생성 능력, 계획 및 실행의 단계생성 능력, 추상적 관계를 도출하는 능력이 포함된다. '독창적인 의사 전달방법의 생성능력'은 독특한 의사소통 능력의 창안 능력으로 의사소통의 형태는 언어·문자·그림·기호·몸짓 등 무엇이든 될 수 있다. '계획 및 실행의 단계 생성 능력'은 조작의 계획 및 절차의 창안 능력으로 어떠한 조작 및 작동을 할 때 필요한 계획 및 절차를 창안하고 고안해 내는 능력을 말한다. '추상적 관계를 도출하는 능력'은 특정자료나 현상을 분류하고 설명하기 위한 추상관계를 개발하는 능력을 포함한다.

㉲ 평가

어떤 목적에 비추어 자료와 방법의 가치를 판단하는 능력으로, 평가의 목표는 두 가지로 구분할 수 있다. 즉 내적 준거에 의한 판단, 외적 준거에 의한 판단능력이다. '내적 준거에 의한 판단'은 의사소통의 정확성과

일관성이라는 내적 준거에 의해 판단하는 능력이며, '외적 준거에 의한 판단'은 설정된 준거에 비추어 자료·사물·정책 등을 판단하는 능력이다.

② 정의적 영역

한편, 크래드월을 중심으로 분류가 이루어진 정의적 영역의 교육목표는 가치관이나 신념, 태도 등과 같은 행동특성이 강조되며 내면화의 정도에 따라 주의(receiving), 반응(responding), 가치화(valuing), 조직화(organization), 인격화(characterization) 등으로 분류되며 각 단계의 내용은 다음과 같다(Krathwohl et al, 1967).

㉮ 주의: 수용· 감수라고도 하며 특정 현상이나 사상의 존재를 인식하는 태도, 즉 자극을 감지하고 집중하는 것을 말하는 것이다. 수용에는 '각성', '자발적 주의', '선택적 주의집중 태도'가 있다.
㉯ 반응: 특정 현상에 대해 나타내는 태도, 즉 학습자가 능동적으로 반응하는 것을 말하며, '묵종반응', '자진반응', '만족감'이 포함된다. 자극에 대해서 기대에 부응하는 정도의 반응을 보이며(묵종), 자신의 내부 압력에 따른 반응(자진 반응)을 보이다가 개인적인 만족을 위해 정서적인 반응을 보이는(만족) 순서로 전개된다.
㉰ 가치화: 어떤 행동에 있어서 일관성과 안정성을 보이는 태도로 특정의 가치를 지향하는 것을 말한다. '가치수용', '채택', '확신' 등이 포함된다.
㉱ 조직화: 여러 가치를 하나의 체계로 조직하고 그 가치들의 상호관계를 결정하며 지배적인 가치와 통용되는 가치를 정하는 태도이다. 즉 특정 가치를 구체화하고 평가하여 여러 가치체계를 몇 가지 준거에 따라

분류하는 것을 말한다. '가치의 개념화', '가치 체계의 조직화'가 이 범주에 속한다.

㈐ 인격화: 개인의 우주관·인생관·세계관으로 표현되는 태도로 가치관이 일관성 있게 내면화되는 것을 말한다. 즉, 자기 나름의 인생철학을 수립하게 되는 것을 의미한다.

위에서 제시한 정의적 영역의 교육목표는 인지적 영역의 경우와 마찬가지로 위계적으로 항목이 분류되어 있다. 여기에서 위계적 분류의 준거는 '내면화의 수준'이 사용되었다. 블룸은 정의적 영역의 교육 목표 분류와 관련하여 이 영역의 목표를 분류하는데 많은 시간을 할애했음에도 불구하고 쉽지 않은 과정임을 언급하고 있다. 이는 정의적 영역이 외현적인 행동 못지않게 내적, 내면적 감정과 정서가 중요하기 때문에 각 목적에 해당하는 행동으로 서술하는 것에 어려움이 있음(Bloom et al., 1966: 10)을 보여주는 대목이다.

③ 심동적 영역

심동적 영역의 교육목표의 경우, 여러 학자들에 의해 연구된 바 있으며 그 가운데 해로우(1972)의 분류에 따르면 관찰(observing), 모방(imitating), 연습(practicing), 적응(adapting)의 위계적 체계의 네 단계로 구성되며 각 단계의 내용은 다음과 같다(Harrow, 1972; 이성호, 2004 재인용).

㉮ 관찰: 학습자는 어떤 운동기능 과업이 어떻게 수행되어야 하는가를 관찰하고 기술할 수 있다.

㉯ 모방: 학습자는 관찰한 복잡한 운동기능들을 요소별로 부분부분 떼어서 자신이 보고 들은 대로 따라 해 본다.
㉰ 연습: 학습자는 이제 모방한 운동기능을 몸에 익숙해지도록 반복 연습한다. 전체를 부드럽게 능숙하게 할 수 있어야 한다.
㉱ 적응: 이 단계에 이르면 학습자는 자기 나름대로 확실한 운동기능을 행할 수 있다. 그 운동 또는 활동의 과정을 완전히 자기의 것을 만들어 내면화·사유화를 통한 통정을 이루게 된다.

위의 내용을 정리하면, 교육목표분류학에서의 '인지적 영역'은 "지식에 대한 기억이나 인식, 지적 능력과 기술의 개발"을 다루는 목표로 정의될 수 있고, '정의적 영역'은 "흥미와 태도 및 가치의 변화, 감상능력과 자기조절 능력의 개발 등"을 다루는 목표와 관련되어 있으며 마지막으로 심동적 영역은 "조작능력 혹은 운동기능 영역"과 관련되어 있음을 알 수 있다(Bloom et al., 1956: 7-8).

3) 앤더슨 등이 개정한 블룸의 신교육목표분류학

(1) 신교육목표분류학의 특성

초기 분류학의 저자들 가운데 일인인 크래드월의 여러 차례의 논의를 시작으로, 앤더슨과 크래드월을 중심으로 블룸의 분류학과 책자 개정을 위한 회의가 진행되었다. 이에 따라 1995년 11월 뉴욕 시러큐스(Syracuse)에서 개최된 초기 회의에서 개정 내용에 대한 초안 목록이 작성되었고 여러 차례의 검토 과정을 거쳐 1999년 10월 시러큐스에서의 최종 회의에서 개정 초안본에 대한 집중 논의가 이루어져(Anderson et al.,

2001), 2001년, 앤더슨과 그의 동료들에 의해『교육과정 수업 평가를 위한 새로운 분류학: Bloom 교육목표분류학의 개정(A Taxonomy for Learning , Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom′s taxonomy of educational objectives)』이 출간되었다.

앤더슨 외의 신교육목표분류학은 블룸과 그의 동료들에 의해 개발된 인지적 영역에 대한 교육목표분류학을 개정한 것이다. 신교육목표분류학은 기존의 분류체계와 비교했을 때, 용어의 사용, 구조, 위계적 중요성의 세 가지 측면에서 변화를 보인다. 기존의 분류학에서는, '지식' 유목이 명사와 동사 측면 모두를 포괄하고 있었다. 명사 측면은 '지식'의 확장된 하위 유목에 명시되었으며, 학생들이 지식을 기억하고 인식하도록 기대된다는 점에서, '지식' 유목은 동사 측면 또한 내포하고 있었다. 이와 같이 다른 유목과는 달리 '지식' 유목은 이중적인 의미와 특성을 지님에도 불구하고 하나의 유목으로 분류되는 변칙적인 구조를 가지고 있었다. 개정된 신교육목표분류학에서는 '지식' 유목을 명사와 동사 측면을 분리하여 이차원적인 구조로 재구조화함으로써 일관성이 부족하고 변칙적인 기존의 분류체계를 개정할 수 있었다고 주장한다(Krathwohl, 2002: 213). 여기에서 명사 측면은 '지식 차원'에 대한 기초를 제공하고 동사 측면은 '인지과정 차원'을 형성하게 된다고 설명한다.

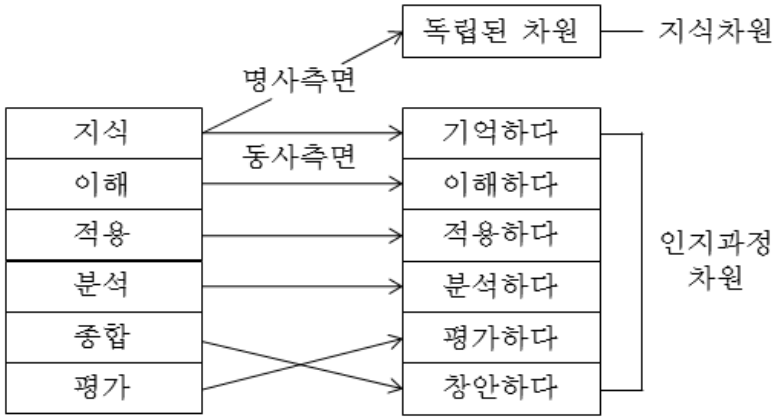
이와 관련하여, 용어의 사용에서 변화가 나타나는데, 용어의 사용에서의 변화는 6가지의 인지과정 유목을 명사에서 동사로 변경한 것을 포함한다. 왜냐하면, 인지는 능동적인 사고과정이기 때문에 기존의 분류학에서처럼 명사로 분류하는 것은 타당성이 없어 보이기 때문이다. 동사로 이루어진 새로운 6가지 하위 유목으로 대체하고 몇몇 하위 유목에 대해서는 재구조화하였다. 기존의 분류학에서 '이해'와 '종합'이 '이해하다'와 '창안하다'로 각각 대체되었고, 인지과정의 복잡성의 위계에 있어서도 변

화가 나타났다. 기존의 '종합'과 '평가'의 위계적 서열이 변화되어, 신교육목표분류학에서는 '창안하다'('종합'의 대체)가 '평가하다'('평가'의 대체)보다 복잡성의 위계가 더 높은 것으로 재조직되었다. 그들의 주장에 따르면, 비판적 사고보다 창의적인 사고가 더 복잡한 수준의 인지과정이라고 믿었기 때문이라고 하였다.

기존의 교육목표분류학과 비교했을 때, 신교육목표분류학에서의 가장 중요한 변화는 '지식 차원'을 추가함으로써 단일 차원이 아닌, 이차원적인 구조를 형성하였다는 것이다. '지식 차원'은 네 가지 유목으로 구성되는데 이는 사실적(factual), 개념적(conceptual), 절차적(procedural), 메타인지적(metacognitive) 지식으로, 이러한 유목의 위계는 구체적(사실적)인 것부터 추상적(메타인지적)인 것까지 연속선상에 놓이는 것으로 간주된다(Krathwohl, 2002). '인지과정 차원'은 위에서 언급한 바와 같이, 기존의 교육목표분류학의 변화된 체계인 6가지 유목, 즉 '기억하다', '이해하다', '적용하다', '분석하다', '평가하다' 및 '창안하다'로 구성되며 각 단계별 위계는 '인지과정 차원'의 근본이 되는 연속성 또는 인지적 복잡성으로 추정된다.

교육목표분류의 모형은 타일러의 교육과정 개발 모형에 기초를 두고 있다. 타일러(1949)가 목표 진술을 위한 가장 유용한 형태는 학생에게서 개발되어야 할 '행동'의 종류와 이 행동이 작용할 '내용' 모두를 확인하는 용어로 그것들을 표현하는 것이라고 하였기 때문에 신교육목표분류학에서 타일러가 언급한 '행동'과 '내용'이라는 목표 진술의 두 요소에 착안하여 '인지과정'과 '지식'으로 대체하여 표현한 것은 의도적이며 유목적적인 것이라고 평가하였다(Anderson et al., 2005).

기존의 교육목표분류학과 개정된 분류체계의 구조적 관계를 요약하면 다음의 [그림 2]와 같이 나타낼 수 있다.



[그림 2] 블룸의 교육목표분류학과 신교육목표분류학의 비교
(Anderson et al., 2005)

(2) 신교육목표분류학의 구성 체계

① 지식 차원의 주요유형과 하위유형

신교육목표분류학의 종축인 지식 차원은 '사실적 지식(factual knowledge)', '개념적 지식(conceptual knowledge)', '절차적 지식(procedural knowledge)', '메타인지 지식(meta-cognitive knowledge)' 등의 4개의 주요유형으로 구분되며 각 유형별로 하위 유형을 포함하고 있다(Anderson et al., 2005).

첫째, '사실적 지식'은 교과나 교과의 문제를 해결하기 위해 숙지해야 할 기본적인 요소들로, 학문을 공부하는 사람들이 연구하는 데 유용하게 쓰이며, 기본 요소를 포함하고 있어서 학생들이 그 학문에서 문제를 풀거나 학문을 공부할 때 반드시 알아야 한다. 하위유형으로 '전문용어에

대한 지식(AA)'과 '구체적 사실과 요소에 대한 지식(AB)'이 있다.

둘째, '개념적 지식'은 지식의 유목과 분류, 그리고 그들 사이의 '관계'에 대한 지식－보다 복잡하고 조직화된 지식 형태－을 포함하고 있다. 스키마, 모형, 이론 등은 특정한 교과내용이 어떻게 조직되고 구성되었는가, 어떻게 정보의 조각들이 연결되고 더욱 체계적인 방법으로 관련을 맺으며, 어떻게 함께 기능하는가에 대한 지식을 나타낸다. 이와 같은 개념적 지식은 '학문적 지식'의 한 측면이 될 수 있으며, 학문 분야의 전문가가 현상에 대해 사고하는 방식이 될 수 있다. 하위유형으로 '분류와 유목에 대한 지식(BA)', '원리와 일반화에 대한 지식(BB)', '이론, 모형, 구조에 대한 지식(BC)'을 포함한다. 때로 위에서 언급한 사실적 지식(A)과 분류와 유목에 대한 지식(BA)을 구별하기 쉽지 않은 경우가 존재하는데, 분류와 유목은 대체로 합의와 편의의 결과인 반면, 구체적 사실의 지식은 관찰, 실험, 발견으로부터 생겨난다는 사실에 근거하면 분류에 유용할 수 있다고 지적하였다.

셋째, '절차적 지식'은 어떤 것을 할 수 있는 "방법에 대한 지식"이다. 여기에서 '어떤 것'이란 완전히 틀에 박힌 일상적인 일에서부터 새로운 문제의 해결에 이르기까지 넓은 범위에 걸쳐 있다. 절차적 지식은 일련의 단계나 계열로 이루어져 있으며 그 안에는 기술, 알고리즘, 기법, 그리고 방법과 같이 '절차'라고 알려진 지식이 포함되어 있다. 특히, 구체적 교과나 학문에 해당하는 것으로 구체적인 학문 지식이나 학문적 사고방식을 반영한다. 그래서 교과 특수적 혹은 영역 특수적인 기술, 알고리즘, 기법, 방법 등에 관한 지식이 이 유형에 속하게 된다. 하위유형으로 '교과에 특수한 기능과 알고리즘에 대한 지식(CA)', '교과에 특수한 기법과 방법에 대한 지식(CB)', '적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 준거에 대한 지식(CC)'이 있다.

넷째, ‘메타인지 지식’은 일반적으로 인지에 관한 지식, 자신의 인지에 대한 인식과 지식을 의미한다. 이와 같은 지식의 유형이 분류체계에 포함된 것은 학생이 그들 자신의 지식과 사고를 인식하고 책임질 수 있어야 한다는 생각에서 비롯된 것이라 할 수 있다. 학습과 사고의 일반적 전략에 관한 학생의 지식인 ‘전략적 지식(DA)’, 다양한 전략의 활용 시점이나 이유를 포함한 인지과제 자체에 관한 지식인 ‘인지과제에 대한 지식(DB)’, 특정한 수행의 인지적 요소나 동기적 요소와의 연관성 속에서의 자아에 관한 지식인 ‘자기지식(DC)’을 하위유형으로 포함한다. 위와 같은 각 유형별 내용을 정리하면 다음의 [표 10]과 같다.

[표 10] 지식 차원의 주요 유형 및 하위 유형(Anderson et al., 2005: 52)

주요유형	하위유형	예시
A. 사실적 지식	AA. 전문용어에 대한 지식	전문용어, 음악부호
	AB. 구체적 사실과 요소에 대한 지식	주요 자원, 신뢰로운 정보원
B. 개념적 지식	BA. 분류와 유목에 대한 지식	지질학 연대, 기업소유 형태
	BB. 원리와 일반화에 대한 지식	피타고라스의 정리, 수요와 공급의 법칙
	BC. 이론, 모형, 구조에 대한 지식	진화론, 의회조직
C. 절차적 지식	CA. 교과에 특수한 기능과 알고리즘에 대한 지식	수채화를 그리는 기능 정수 나눗셈 알고리즘
	CB. 교과에 특수한 기법과 방법에 대한 지식	면접기법, 과학적 방법
	CC. 적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 준거에 대한 지식	뉴턴의 제2법칙이 포함된 절차의 적용시점을 결정하기 위한 준거, 사업비용 추정방법의 실현가능성을 판단하기 위한 준거

D. 메타인지 지식	DA. 전략적 지식	교재단원의 구조를 파악하기 위한 수단으로서 개요를 작성하는 지식, 발견법 활용에 대한 지식
	DB. 인지과제에 대한 지식	특정 교사가 실시하는 시험 유형에 대한 지식, 과제의 인지적 요구에 대한 지식
	DC. 자기지식	논문을 비판하는 것은 개인적 강점이지만 논문을 작성하는 것은 개인적 약점이라는 지식, 자신의 지식수준에 대한 인식

② 인지과정 차원의 주유목과 하위 인지과정

신교육목표분류학의 횡축인 인지과정 차원은 '기억하다(remember)', '이해하다(understand)', '적용하다(apply)', '분석하다(analyze)', '평가하다(evaluate)', '창안하다(create)'라는 6개의 주유목이 있으며 각 주유목별로 2~7개의 하위 인지과정으로 구성되어 있다.

첫째, '기억하다'는 장기기억으로부터 관련된 지식을 인출하는 것으로 제시된 자료와 일치되는 지식을 장기기억 속에 넣는 '재인하기(1.1)'와 장기기억으로부터 관련된 지식을 인출하는 회상하기(1.2)가 있다.

둘째, '이해하다'는 구두, 문자, 그래픽을 포함한 수업 메시지로부터 의미를 구성하는 것으로, 학생들이 자신이 알고 있는 지식과 새로 습득한 지식을 서로 관련지을 수 있을 때 '이해하게' 된다. '이해하다'의 범주에는 '해석하기(2.1)', '예증하기(2.2)', '분류하기(2.3)', '요약하기(2.4)', '추론하기(2.5)', '비교하기(2.6)', '설명하기(2.7)'가 포함된다.

셋째, ‘적용하다’는 특정한 상황에 어떤 절차들을 사용하거나 시행하는 것으로 주로 절차적 지식과 밀접히 관련되어 있다. 어떤 절차를 유사한 과제에 적용하는 ‘집행하기(3.1)’와 어떤 절차를 친숙하지 못한 과제에 적용하는 ‘실행하기(3.2)’가 ‘적용하다’의 범주에 포함된다.

넷째, ‘분석하다’는 자료를 구성성분으로 나누고, 그 부분들이 상호간에 그리고 전체구조와 어떻게 관련되어 있는가를 결정하는 것이다. 하위 인지과정으로는 제시된 자료를 관련된 부분과 관련되지 않은 부분, 중요한 부분과 중요하지 않은 부분으로 구분하는 ‘구별하기(4.1)’, 요소들이 구조 내에서 어떻게 기능하는가를 결정하는 ‘조직하기(4.2)’, 제시된 자료를 기반으로 하고 있는 관점, 편견, 가치, 혹은 의도를 결정하는 ‘귀속하기(4.3)’가 있다. 즉, ‘분석하다’로 분류된 목표는 메시지의 중요하거나 적절한 부분(구별하기), 그 메시지의 부분들이 조직되는 방식(조직하기), 그리고 그 메시지가 기저로 하고 있는 목적(귀속하기)을 결정하는 학습을 포함하고 있다.

다섯째, ‘평가하다’는 준거나 기준을 기반으로 해서 판단하는 것이라고 정의된다. 여기에서 흔히 활용되는 대부분의 준거는 질, 효과성, 효능성, 일관성이다. 대부분의 인지과정은 어떤 형태의 판단을 요구하기도 하는데 ‘평가’가 학생들이 행한 다른 판단과 가장 분명하게 차이가 나타나는 것은 명확히 규정된 준거를 가진 수행행동 준거를 사용했다는 데 있다. 하위 인지과정으로는 내적 비일관성이나 오류가 있는지 검증하는 ‘점검하기(5.1)’와 외적인 준거나 기준을 토대로 결과나 활동을 판단하는 것과 관계된 ‘비판하기(5.2)’가 있다.

여섯째, ‘창안하다’는 요소들을 함께 결합해서 일관성 있거나 기능적인 전체를 형성하는 것이다. 창안하기로 분류된 목표는 학생들로 하여금 일부 요소들이나 부분들을 정신적으로 재조직해서 이전에는 드러나지 않

았던 패턴이나 구조를 가진 새로운 결과를 만들어 내게 하는 것이다. 창의적인 과정은 학생들이 과제를 이해하려고 시도할 때, 다양한 해결책이 고려되는 발산적인 상황에서 시작하는 것으로 생각할 수 있다(생성하기). 이 단계는 학생들이 해결방법을 구안하고, 그것을 활동계획으로 전환시키는 수렴적인 상황이 뒤따르게 된다(계획하기). 마지막으로, 그 계획은 학생들이 해결책을 구축함으로써 실행된다(산출하기). 즉, '창안하다'의 하위 인지과정으로 '생성하기(6.1)', '계획하기(6.2)', '산출하기(6.3)'를 꼽을 수 있다. 각 주유목별 대안적 용어와 예시는 다음의 [표 11]과 같다.

[표 11] 인지과정 차원의 주유목과 하위 인지과정
(Anderson et al., 2005: 76-77)

주요유목	하위유형	관련된 용어와 예시
1. 기억하다	1.1 재인하기	확인하기: 제시된 자료와 일치하는 지식을 장기기억 속에 넣기(예: 미국사의 주요사건들의 날짜를 재인한다.)
	1.2 회상하기	인출하기: 장기기억으로부터 관련된 지식을 인출하기(예: 미국사의 주요사건의 날짜를 회상한다.)
2. 이해하다	2.1 해석하기	명료화하기, 바꿔 쓰기, 표현하기, 번역하기: 하나의 표현형태(예: 숫자)를 다른 표현형태(예: 단어)로 바꾸기 (예: 주요 연설문이나 서류를 바꿔 쓴다.)
	2.2 예증하기	예를 들기, 실증하기: 개념이나 원리의 구체적인 예나 범례 찾기(예: 다양한 미술양식의 예를 든다.)
	2.3 분류하기	유목화하기, 포섭하기: 사물이 특정 유목(예: 개념이나 원리)에 속한다는 것을 결정하기(정신적으로 정리되지 않은 관찰되거나 기술된 사례를 분류한다.)
	2.4 요약하기	추상하기, 일반화하기: 일반적 테마나 요점을 요약하기(예: 비디오테이프에 나타난 사상들에 대

		한 짧은 요약문을 쓴다.)
	2.5 추론하기	결론짓기, 외삽하기, 내삽하기, 예언하기: 제시된 정보로부터 논리적인 결론을 도출하기(예: 외국어 학습에서 여러 사례로부터 문법적 원리를 추론한다.)
	2.6 비교하기	대조하기, 도식화하기, 결합하기: 두 개의 아이디어, 대상들 간에 일치점을 탐색하기(예: 역사적 사건들을 현재 상황과 비교한다.)
	2.7 설명하기	모델구성하기: 인과관계 체제 모델 구성하기(예: 프랑스의 18세기 주요사건들의 원인을 설명한다.)
3. 적용하다	3.1 집행하기	시행하기: 어떤 절차를 유사한 과제에 적용하기(예: 하나의 정수를 다른 정수로 나눈다.)
	3.2 실행하기	사용하기: 어떤 절차를 친숙하지 못한 과제에 적용하기(예: 뉴턴의 제2법칙을 적절한 상황에 활용한다.)
4. 분석하다	4.1 구별하기	변별하기, 식별하기, 초점화하기, 선정하기: 제시된 자료를 관련된 부분과 관련되지 않은 부분으로, 중요한 부분과 중요하지 않은 부분으로 구분하기(예: 수학적 문장제 문제에서 관련된 수와 관련되지 않은 수를 구분한다.)
	4.2 조직하기	발견하기, 정합성 찾기, 통합하기, 윤곽그리기, 해부하기, 구조화하기: 요소들이 구조 내에서 어떻게 기능하는가를 결정하기(예: 역사적으로 기술된 증거들을 특정한 역사적인 해설에 대한 찬반의 증거로서 구조화한다.)
	4.3 귀속하기	해체하기: 제시된 자료를 기반으로 하고 있는 관점, 편견, 가치, 혹은 의도를 결정하기(예: 저자의 정치적인 관점에 따라 그의 관점을 결정한다.)
5. 평가하다	5.1 점검하기	조정하기, 탐지하기, 모니터하기, 검사하기: 과정이나 산출물 내부의 오류나 모순을 탐지하기, 과정이나 산출물의 내적 일관성 여부를 결정하기; 절차가 실행될 때 그 효과성을 탐지하기(예: 과

		학자들의 결론이 관찰된 데이터로부터 도출되었는지 여부를 결정한다.)
	5.2 비판하기	판단하기: 어떤 결과와 외적 기준간의 불일치 여부를 탐지하기, 어떤 결과가 외적 일관성을 가졌는지의 여부를 결정하기, 특정문제에 대한 절차의 적절성을 탐지하기(예: 두 가지 방법 중 어느 것이 주어진 문제를 해결하는 최상의 방법인지를 판단한다.)
6. 창안하다	6.1 생성하기	가설 세우기: 준거에 기반을 둔 대안적인 가설을 제안하기(예: 관찰된 현상을 설명하기 위해 가설을 설정한다.)
	6.2 계획하기	설계하기: 어떤 과제를 성취하기 위한 절차를 고안하기(예: 특정한 역사적 토픽에 관한 연구 보고서를 계획한다.)
	6.3 산출하기	구성하기: 어떤 절차를 만들어 내기(예: 어떤 특정한 목적을 위한 거주지를 건설한다.)

위의 내용을 통해서 신교육목표분류학에서는 '지식 차원'의 추가로 기존의 교육목표분류학의 단일 차원이 아닌, 이차원적인 구조를 형성하였다는 사실을 알 수 있다. 위에서 자세히 살펴본 바와 같이, '지식 차원'은 사실적, 개념적, 절차적, 메타인지적 지식의 네 가지 유목으로 구분되며, '인지과정 차원'은 '기억하다', '이해하다', '적용하다', '분석하다', '평가하다' 및 '창안하다'로 구성되어 있다. 이와 같은 이차원적 구조에서의 각 단계별 위계는 지식의 추상성 및 인지적 복잡성으로 나타낼 수 있다.

4) 연구 대상

문헌연구를 토대로 연구 문제를 구체화함에 따라 연구 대상의 범위

를 제한하게 되었다. 본 연구에서는 2009 개정 교육과정이 적용된 중학교 미술교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표를 연구대상으로 설정하였다. 연구대상으로 중학교 미술교과서를 설정한 이유는 중학교의 미술과 교육과정이 감상영역의 내용을 가장 내실 있게 다루는 핵심적인 과정이라고 판단하였기 때문이다. 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정에서의 공통 교육과정이 초등학교 3학년부터 중학교 과정까지로 변경되었다. 따라서 이전의 고등학교 1학년에 포함되었던 '비판적 사고'가 중학교 교육과정에 편성됨에 따라 중학교 학습내용의 수준이 높아졌으며 교육과정의 완결성을 가지게 되었다.

공통 교육과정에 속해 있는 학교급의 감상영역에 대한 성격을 간략히 살펴보면, 초등학교 3~4학년은, 감상영역의 교육목표가 "미술의 시대적·지역적 배경에 흥미와 관심을 가진다.", "미술 작품에 흥미와 관심을 가진다." 등으로 학생들의 미술 감상에 대한 관심 및 흥미 유발에 중점을 두고 있다는 사실을 알 수 있다. 초등학교 5~6학년은, 이전 단계의 관심과 흥미를 넘어 "미술의 시대적·지역적 특징을 알아보고 문화적 전통을 이해한다.", "미술 비평 활동의 과정과 방법을 익힌다." 등으로 미술 감상 교육의 학문적 접근이 시작되는 단계로 중학교 과정을 위한 기초 과정이라고 볼 수 있다(교육과학기술부, 2011: 7-9, 12-14).

또한, 브로우디와 스미스는 학생들이 성장함에 따라 점점 더 미술비평과 미술사 교육에 더욱 강조점을 두어야 한다는 신념을 가지고, 표현활동에 대한 강조는 학교교육의 전반기에 일어나며 미술비평과 미술사 교육에 대한 강조는 그 이후에 일어날 것이라고 언급하였는데(Eisner, 1984: 261), 이와 같은 주장에 착안하여 중등교육에서의 감상영역 교육에 대한 연구가 특히 중요하다고 판단하였다. 이에, 감상영역의 하위 영역인 '미술사'와 '미술비평'에 대한 보다 구체화되고 심화된 학습내용을 담고

있는 중학교 미술교과서를 제한적으로 연구의 대상으로 설정하였다. 2009 개정 교육과정에 따른 중학교 미술교과서는 모두 인정 심사를 거친 인정 교과서이며, 총 11개 출판사에서 개발되어 학교 현장에 적용되고 있다. 본 연구에서는 2009 개정 중학교 미술교과서 11종[표 12]의 감상영역에 제시된 학습 목표를 연구대상으로 설정하였다.

[표 12] 분석 대상 교과서

출판사	저자	출판년월일
(주) 교학도서	심영옥 외 5인	2013. 3. 1
(주)교학사	노영자·이인숙	2014. 3. 1
(주)금성출판사	이주연 외 5인	2013. 3. 1
두산동아(주)	장선화 외 2인	2013. 3. 1
(주)미래엔	김영길 외 5인	2013. 3. 1
미진사	김인규 외 9인	2013. 3. 1
(주)비상교육	김용주 외 4인	2013. 3. 1
(주)아침나라	이경애 외 3인	2013. 3. 1
(주)천재교과서	연혜경 외 2인	2013. 3. 1
(주)천재교육	김선아 외 4인	2013. 3. 1
형설출판사	박동진 외 9인	2013. 3. 1

5) 자료 수집 및 분석

교육목표분류학을 사용하여 교과서에 제시된 학습 목표 및 교육과정의 성취기준을 분석한 선행 연구를 살펴보면, 연구방법에 있어서 차이를 드러내는데, 다음과 같이 세 가지 연구 방법으로 크게 분류할 수 있다.

첫째, 주로 학위 논문에서 사용된 연구 방법으로, 연구자 본인이 나름의 분류기준 및 원칙을 설정하고 분류체계를 적용하여 분석하는 방법이다. 조경철(2010)과 허윤숙(2006)의 석사학위 논문 등이 이에 해당한

다. 이와 같은 연구 방법에서는 분류기준과 원칙의 설정이 무엇보다 중요하지만, 여전히 신뢰도에 있어서 문제가 발생할 수 있으며, 연구자의 가정이나 추론이 개입될 여지가 높은 방법이다.

둘째, 두 명 이상의 코더를 설정하여 분류 및 분석을 시행하는 연구 방법이 있다. 학위 논문뿐만 아니라 국내 학술기사에서 사용된 방법으로 김명혜(2013), 오성환·송현순(2013), 이경숙·유태명(2011)의 연구가 이에 해당된다. 이와 같은 방법은 전문성과 신뢰도 있는 코더의 선정이 무엇보다 중요하며 연구에서의 연구자의 역할보다도 코더의 역할 및 비중이 큰 연구 방법이라고 평가할 수 있다.

셋째, 연구자 본인의 분류와 3명의 현직 교사의 분류를 비교하여 결과 일치도의 검증을 통하여 신뢰도를 높이는 연구 방법이다. 배우리(2013)와 이현숙·강현석(2013)의 연구가 이에 해당되며, 이와 같은 방법은 연구자 개인의 분석에서 야기되는 신뢰도의 문제를 어느 정도 경감시킬 수 있다.

선행연구의 연구방법을 토대로 장·단점을 보완하여 본 연구의 연구방법을 설정하였다. 2009 개정 교육과정에 따른 중학교 미술교과서 11종의 감상영역에 제시된 학습 목표를 분석함에 있어서 먼저, 본 연구자가 분류원칙 및 기준을 세우고 학습 목표를 분류하였다. 그러나 학습 목표 분류에 있어서 일정 부분 연구자의 추론이 분류 결과에 영향을 미치기 때문에 연구자의 추론을 통한 분류 결과에 대해 신뢰성의 문제가 제기될 수 있다.

이에, 본 연구에서는 연구의 신뢰도를 높이기 위해서 교과교육 및 교과서 집필의 전문가 집단인 2009 개정 중학교 미술교과서 11종의 감상영역 집필진에게 설문 형식을 띤 서면 인터뷰를 통해서 분류체계 적용에 대한 결과를 검토하는 과정을 거쳤다. 이와 관련한 자세한 연구 방법은 ‘

2. 조사 연구'에서 기술하였다.

본 연구에서는 블룸의 교육목표분류학을 앤더슨 등이 개정한 '신교육목표분류학에 따른 분류체계[표 13]'을 준거로 학습 목표를 분석하였으며, 분석 과정은 다음과 같이 진행되었다.

[표 13] 신교육목표분류학에 따른 분류체계(Anderson et al., 2005)

인지과정 차원 / 지식차원	1. 기억하다	2. 이해하다	3. 적용하다	4. 분석하다	5. 평가하다	6. 창안하다
A. 사실적 지식	A1	A2	A3	A4	A5	A6
B. 개념적 지식	B1	B2	B3	B4	B5	B6
C. 절차적 지식	C1	C2	C3	C4	C5	C6
D. 메타인지지식	D1	D2	D3	D4	D5	D6

첫째, 중학교 미술교과서 11종에 제시된 감상영역의 학습 목표를 인지적, 정의적, 심동적 영역으로 먼저 분류하였다.

둘째, 정의적 영역과 심동적 영역은 제외하고 인지적 영역에 해당하는 학습 목표에 대한 하위 영역별 분류를 하였다. 인지적 학습 목표는 위의 [표 13]에서 제시한 '지식 차원' 및 '인지과정 차원'의 이차원적 분석으로 1차 분류 결과를 도출하였다.

셋째, 전문가 집단의 학습 목표 분류 결과를 통한 검토 과정을 거쳤다. 2009 개정 중학교 미술교과서 11종의 감상영역 집필진 19명을 대상으로 설문 형식의 서면 인터뷰를 통해 학습 목표 설정 및 서술에 대한 의견을 수렴하고 집필진의 분류 결과를 토대로 본 연구자의 1차 분류 결과를 수정 및 보완하였다.

넷째, 2차에 걸친 학습 목표의 분류결과를 도출한 후, 교과서 전체 학습 목표의 세 가지 행동 영역(인지적 영역·정의적 영역·심동적 영역) 및 인지적 영역의 위계분포를 백분율로 비교·분석하였다. 특히, 감상영역의 인지적 학습 목표 분석에 있어서, 미술사 영역과 미술비평 영역의 학습 목표 분류 결과에 대한 분석 및 해석을 위해서 통계프로그램(SPSS 21)을 이용하여 교차분석을 실시하였다.

다섯째, 학습 목표의 행동 영역 및 인지적 영역의 위계분포 결과와 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정의 감상영역에 제시된 성취기준과의 적합성 및 연계성에 대해 고찰하였다.

본 연구자가 위의 분석 과정을 통해 교과서에 제시된 학습 목표를 분류 및 분석함에 있어서 분석 단위 및 기준은 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 하나의 학습 목표에 두 가지 이상의 인지적 학습 목표를 포함하는 경우 이를 각각 분석한다.

학습 목표	분석단위 및 기준
미술관의 의미와 전시 기획 과정을 이해한다.	A2
	C3

둘째, 하나의 학습 목표에 두 가지 이상의 인지적 과정을 포함하는 경우 이를 각각 분석한다.

학습 목표	분석단위 및 기준
미술 작품의 다양한 특징을 살펴 작품으로 표현한다.	B3
	B6

셋째, 하나의 학습 목표에 두 가지 이상의 지식차원을 포함하는 경우 이를 각각 분석한다.

학습 목표	분석단위 및 기준
미술사의 뜻을 알고, 미술사의 여러 가지 관점을 이해한다.	A2
	B2

넷째, 기본적으로 신교육목표분류학에서 제시하는 용어를 기준으로 분류하되, 해당되는 용어가 없는 경우, 학습내용 및 평가항목을 고려하여 용어 사용의 명확한 의미를 도출하였다.

다섯째, 인지과정이 아닌, 행동을 나타내는 학습 목표를 제시한 경우, 행동에 선행되는 인지과정이 무엇인지 알기 위해서 인지과정 차원의 하위유형 및 관련된 용어와 예시를 면밀히 살펴 비교하는 과정을 거쳤다.

여섯째, 감상영역에서의 학습 목표에서는 작품에 대한 이해, 해석, 평가 등 작품이 인지과정에 대한 지식 차원으로 나타나는 경우가 많다. '작품'에 대한 인지과정을 학습 목표로 제시하는 경우, '작품'은 '개념적 지식'으로 분류하였다. 이는 바칸(1955)의 주장에 근거하는데, 그는 시각예술(미술)은 사람들이 그들의 생각과 느낌, 세계에 대한 이해를 표현하는 하나의 언어라고 주장하였다. 그리고 모든 언어는 개념과 심상에 대한 상징체계이며 미술도 하나의 언어이기 때문에 미술작품은 인간의 경험에 대한 상징적 서술이며, 특정 대상들 간의 조직화된 관계를 통해 의미를 구체화하는 시각적 상징이라고 하였다(Barkan, 1955: 17). 이와 같은 그의 주장에 근거하여 '작품'을 사실적 지식이 아닌, 개념적 지식으로 분류하는 것이 적합하다고 판단하였다.

일곱째, 감상영역의 '미술사' 영역에서 대부분의 교과서에서 동·서양의 미술, 아시아 미술 등에 대한 시대별·양식별 특징에 대한 내용을 담고 있으며 이에 대한 이해를 학습 목표로 제시하는 경우가 많다. 이러한 경우, 지식 차원은 개념적 지식으로 분류하였는데, 역사의 구분이나 미술

사에 있어서의 시대 및 양식의 구분은 '분류와 유목에 대한 지식'에 해당되기 때문이다. 이와 같이, '사실적 지식'과 '개념적 지식'의 하위 영역인 '분류와 유목에 대한 지식'을 구별하기 쉽지 않은 경우가 존재하는데, 분류와 유목은 대체로 합의와 편의의 결과인 반면, 구체적 사실의 지식은 관찰, 실험, 발견으로부터 생겨난다는 사실에 근거하면 분류에 유용할 수 있다는 내용(Anderson et al., 2005)을 참고하였다.

2. 조사 연구

본 연구에서의 조사 연구는 크게 세 가지의 측면에서 이루어졌다. 첫째, 교과서 분석 결과의 신뢰도를 높이기 위해서 집필진의 학습 목표 분류 결과를 활용하는 방법, 둘째, 학습 목표 설정에 있어서 집필진들이 기준으로 삼는 지침에 대한 정보를 얻기 위한 방법, 셋째, 교과서에 제시된 학습 목표에 대한 교사의 인식을 알기 위한 방법이 그것이다. 이를 위하여 조사 연구 대상으로 교과서 집필진과 현직 미술교사를 설정하여 아래와 같이 연구를 수행하였다.

1) 교과서 집필진

2009 개정 중학교 미술교과서에 명기된 감상영역 대표 집필진과의 전화 접촉을 시도하였으며, 해당 집필진에게 유선 상으로 본 연구의 방향 및 설문의 취지를 설명하고 설문에 응해줄 것을 허락받는 과정이 선행되었다. 감상영역의 대표 집필진을 포함하여 공동 집필진 19명에게 연락을 취했고, 그 가운데 10종의 교과서의 집필진에게서 설문지에 대한

응답을 받았으며, 1종의 교과서의 집필진에게는 예외적으로 전화 인터뷰로 서면 인터뷰를 대신하였다.

설문지는 2014년 4월 20일 집필진에게 발송하였으며 약 2주간에 걸쳐서 설문지를 수합하였다. 교과서 집필진을 대상으로 하는 설문지는 두 가지 형식으로 그 내용을 구성하였다. 첫째, 집필진이 제시한 학습 목표에 대한 코딩을 하도록 하는 설문지[부록3]을 제작하여 본 연구자의 1차 학습 목표 분류와 비교·보완하여 교과서 분석 결과의 신뢰도를 높일 수 있도록 하였으며, 둘째, 학습 목표를 설정하고 서술하는 과정상의 절차나 고려사항, 지침이나 기준에 대해서 집필진이 자유롭게 의견을 서술하도록 하는 설문지[부록2]를 제작하여 배부하였으며 설문에 대한 답변을 바탕으로 각각의 기준을 고찰하는 과정이 수반되었다.

이와 같은 연구 과정은 교과서 집필진이 의도한 학습 목표의 의미를 학습 목표의 분류에 반영할 수 있다는 점에서 의의가 있으며, 학습 목표 설정 및 서술 과정상의 특징 및 문제점에 대해서 파악할 수 있다는 이점이 있다.

2) 현직 미술교사

본 연구의 네 번째 연구문제인 “2009 개정 중학교 미술교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표에 대한 현직 미술교사들의 인식은 어떠한 양상으로 나타나는가?”에 대한 결과를 도출하기 위해서 선행연구에서 사용된 연구 방법을 일부 활용하였다.

2009 개정 중학교 미술교과서 11종의 감상영역에 제시된 학습 목표 가운데 내용상 중복되는 학습 목표를 최대한 제외하고 각 출판사별로 2~3개의 학습 목표를 추출하여 총 28개의 학습 목표에 대한 코딩을 하도

록 하는 설문지[부록 1]을 제작하였다.

설문지는 현직 미술교사를 대상으로 배부되었으며, 수합된 설문지 가운데 교직 경력 3년 이상의 현직 미술교사 5명의 설문 결과를 분석에 사용하였다. 설문지는 2014년 4월 20일 발송하였으며 약 2주간에 걸쳐서 설문지를 수합하였다. 또한 설문에 답하기에 앞서 신교육목표분류학에 대한 내용을 숙지하도록 하였다.

연구결과에 반영한 설문지 참여자의 정보는 다음의 [표 14]와 같다.

[표 14] 미술교사 설문지 참여자 정보

교사	학교급	교직경력
A	고등학교	7년 3개월
B	고등학교	12년
C	고등학교	29년
D	중학교	3년
E	중학교	3년 2개월

수합된 설문지에 나타난 학습 목표 분류 결과를 바탕으로 동일한 학습 목표에 대해서 미술 교사들의 분류 결과가 어느 정도 일치하는지의 측면에서 고찰하였다.

IV. 2009 개정 중학교 미술교과서 분석

1. 2009 개정 중학교 미술교과서 감상영역의 학습 목표 분석

1) 학습 목표 추출 및 행동영역별 분류

11종의 중학교 미술교과서의 감상영역에 진술된 학습 목표의 수는 152개이며, 학습 목표 진술의 개수는 교과서마다 차이가 드러난다. 적게는 5개의 학습 목표를 진술하는 교과서에서부터 많게는 27개의 학습 목표를 진술하는 교과서까지 다양하다. 그러므로 하나의 학습 목표가 함축하는 의미나 비중은 교과서마다 차이가 있을 수 있다.

총 152개의 명시된 학습 목표 가운데, 블룸의 교육목표분류학에 의해 인지적, 정의적, 심동적 영역으로 분류하는 과정에서 1개의 학습 목표 진술에 2개 이상의 지식 차원이나 인지과정 차원이 구성되어 있는 경우, 정의적 영역, 심동적 영역이 포함되는 경우, 이를 각각 분류하였다. 본 연구자의 분류 결과와 집필진의 분류 결과를 비교 검토함으로써 본 연구자의 추론으로 인해 차이가 발생하는 부분을 수정하였고, 학습 목표에 제시된 집필진의 의도를 반영하여 학습 목표를 분류한 결과 총 246개의 학습 목표가 집계되었다. 이 가운데 인지적 영역이 194개, 정의적 영역이 47개, 심동적 영역이 5개로 나타났으며, 전체 학습 목표 중에서 본 연구의 대상인 인지적 영역의 목표만을 분석대상으로 설정하였다. 다음의 [표 15]는 블룸의 교육목표분류학에 의한 학습 목표의 분류 결과를 나타낸다.

[표 15] 블룸의 교육목표분류학에 의한 학습 목표의 분류 결과

행동영역	인지적 영역	정의적 영역	심동적 영역	계
감상영역	194 (78.86%)	47 (19.11%)	5 (2.03%)	246 (100%)

위의 분류 결과를 통해서 2009 개정 교육과정에 따른 미술교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표는 인지적 영역에 속하는 학습 목표가 78.86%로 가장 많고, 정의적 영역에 속하는 학습 목표는 19.11%, 심동적 영역에 속하는 학습 목표가 2.03%로 매우 적음을 알 수 있다. 이는 블룸의 행동분류에 입각해서 미술교육의 기본 목표를 다음의 표에서와 같이 세 가지로 제시한 케네스 랜싱(Kenneth Lansing)의 주장과도 일치하는 측면이 있다(Lansing, 1969).

[표 16] 랜싱의 미술교육 목표의 분류(이규선 외, 2000: 231 재인용)

영역	내용
지식의 구조 (인지적 영역)	생활에 대한 지식 경험의 미적 차원 작품 제작 과정에 대한 지식 미술사에 대한 정보 미에 대한 지식: 미술의 본연, 미술의 가치, 미적 경험 등의 본연
태도의 구조 (정의적 영역)	경험의 미적 차원에 대한 관심 미술품을 만들고 평가하는 능력 및 자신감 여러 가지 미술의 형식과 양식에 대한 개방성
기능의 구조 (심동적 영역)	여러 가지 미술 교재와 연모를 효율적으로 다룰 수 있는 눈과 선의 협응력

그의 주장에 따르면, 미술교과의 감상영역과 관련해서는 인지적 영역 및 정의적 영역과 관계가 깊다고 하였다[표 16]. 이와 유사한 주장은 헬무트 레더(Helmut Leder) 외에 의해서도 주장되어, 감상의 또 다른 표현인 미적 경험은 대상에 대한 미학적 과정에 의해 불러 일으켜지는 인지적이고 정서적인 과정으로 구성되어 있다고 주장하였다(Leder et al., 2004).

다만, 심동적 영역에 해당하는 학습 목표가 소수 발견되는 이유는 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정이 체험, 표현, 감상 영역의 연계를 강조하고 있음에 기인한 것이라고 여겨진다.

2) 인지적 학습 목표의 분석

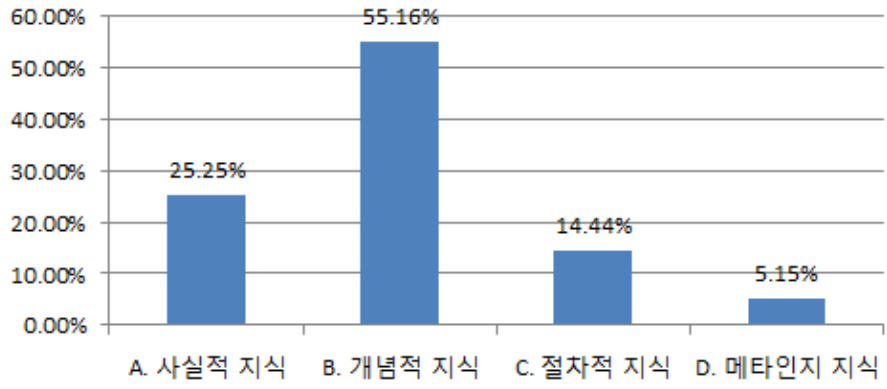
11종의 중학교 미술교과서의 감상영역에 진술된 학습 목표 가운데 인지적 학습 목표로 집계된 194개의 학습 목표를 분석하였다. 인지적 학습 목표 194개를 지식 차원과 인지과정 차원으로 이차원적 분석을 한 결과는 다음의 [표 17]과 같다.

[표 17] 2009 개정 중학교 미술교과서 감상영역의 인지적 학습 목표 분석 결과

인지과정 차원 / 지식차원	1. 기억하다	2. 이해하다	3. 적용하다	4. 분석하다	5. 평가하다	6. 창안하다	합계
A. 사실적 지식	13 6.70%	33 17.01%	1 0.51%	2 1.03%	-	-	49 25.25%
B. 개념적 지식	-	81 41.76%	1 0.51%	14 7.22%	9 4.64%	2 1.03%	107 55.16%

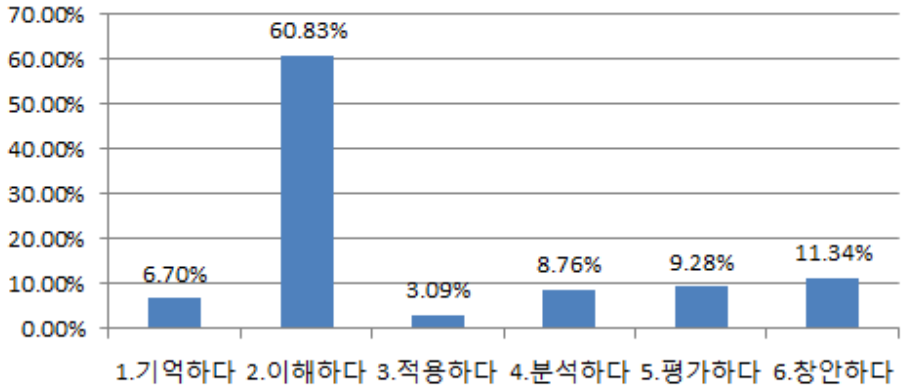
C. 절차적 지식	-	3 1.55%	4 2.07%	1 0.51%	7 3.61%	13 6.70%	28 14.44%
D. 메타인지 지식	-	1 0.51%	-	-	2 1.03%	7 3.61%	10 5.15%
합계	13 6.70%	118 60.83%	6 3.09%	17 8.76%	18 9.28%	22 11.34%	194 100%

지식 차원의 주요유형을 살펴보면, 개념적 지식(55.16%) 범주의 목표가 가장 많았고, 다음은 사실적 지식(25.25%), 절차적 지식(14.44%), 메타인지 지식(5.15%) 순으로 나타났다[그림 3].



[그림 3] 감상영역의 지식 차원 분석 결과

인지과정 차원의 주요유목을 살펴보면, '이해하다(60.83%)' 유목의 목표가 가장 많았고, 다음으로 '창안하다(11.34%)', '평가하다(9.28%)', '분석하다(8.76%)', '기억하다(6.70%)', '적용하다(3.09%)' 순으로 나타났다[그림 4].



[그림 4] 감상영역의 인지과정 차원 분석 결과

이차원적 분류의 측면에서 살펴보면, '개념적 지식을 이해하다'인 B2(41.76%)가 가장 많았다. 다음으로 '사실적 지식을 이해하다'인 A2(17.01%), '개념적 지식을 분석하다'인 B4(7.22%), '사실적 지식을 기억하다'인 A1(6.70%), '절차적 지식을 이용하여 창안하다'인 C6(6.70%) 순으로 나타났다.

이와 같은 분석 결과에서 나타나는 수치는 절대적인 수치로 치환할 수는 없다. 왜냐하면 위에서도 언급한 바 있지만, 각 교과서마다 진술하는 학습 목표의 개수가 다르며, 이에 따라 전체 교과서에서 하나의 학습 목표가 차지하는 비중, 함축성의 정도가 다르기 때문이다. 그러나 위의 분석 결과는 학습 목표의 전체적인 경향성을 파악하기 위해서 사용될 수는 있다. 그러므로 정확한 수치에 의미를 두어 분석결과를 이해하기 보다는 전체적인 분포와 경향성에 초점을 둘 필요가 있다.

3) 미술사 영역과 미술비평 영역별 인지적 학습 목표 분석

앞서 제시한 '2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정의 학교급별 내용체계[표 4]'에 따르면, 감상영역은 미술사와 미술비평의 하위영역으로 구성되어 있다. 그러나 미술사와 미술비평 단원의 구분 여부는 교과서마다 차이가 드러난다. 2009 개정 중학교 미술교과서 11종의 교과서 가운데 6종의 교과서[6]는 미술사와 미술비평의 단원을 구분하여 내용을 구성하는 반면, 5종의 교과서[7]는 미술사와 미술비평의 단원이 구분없이 혼재되어 있다. 그러므로 미술사와 미술비평 단원이 구분되어 있지 않은 교과서에 대해서는 본 연구자가 교육과정 상의 내용체계와 성취기준에 근거하여 미술사와 미술비평 단원으로 구분하여 학습 목표를 분석하였다.

(1) 미술사 영역의 인지적 학습 목표 분석

11종의 중학교 미술교과서의 감상영역의 인지적 학습 목표로 집계된 194개의 학습 목표 가운데 미술사 단원에 해당되는 학습 목표는 총 88개이며, 학습 목표 분류 결과는 다음의 [표 18]과 같다.

---

6) ㈜금성출판사, 두산동아(주), ㈜미래엔, 미진사, ㈜천재교과서, ㈜천재교육

7) ㈜교학도서, ㈜교학사, ㈜비상교육, ㈜아침나라, 형설출판사

[표 18] 미술사 영역의 인지적 학습 목표 분석

인지과정 / 차원 / 지식차원	1. 기억하다	2. 이해하다	3. 적용하다	4. 분석하다	5. 평가하다	6. 창안하다	합계
A. 사실적 지식	8 9.09%	12 13.64%	-	1 1.14%	-	-	21 23.87%
B. 개념적 지식	-	52 59.09%	1 1.14%	7 7.95%	2 2.27%	1 1.14%	63 71.59%
C. 절차적 지식	-	1 1.14%	-	-	-	1 1.14%	2 2.27%
D. 메타인지 지식	-	1 1.14%	-	-	-	1 1.14%	2 2.27%
합계	8 9.09%	66 75%	1 1.14%	8 9.09%	2 2.27%	3 3.41%	88 100%

미술사 영역의 인지적 학습 목표 분석 결과에서 지식 차원의 주요유형을 살펴보면, 개념적 지식(71.59%) 범주의 목표가 가장 많았고, 다음으로 사실적 지식(23.87%)이 뒤를 이었으며, 절차적 지식(2.27%)과 메타인지 지식(2.27%) 범주에 속하는 학습 목표는 매우 적게 나타났다.

인지과정 차원의 주요유목을 살펴보면, '이해하다(75%)' 유목의 학습 목표가 가장 두드러졌고, 다음으로 '기억하다(9.09%)'와 '분석하다(9.09%)'가 뒤를 이었으며, '창안하다(3.41%)', '평가하다(2.27%)', '적용하다(1.14%)'의 범주에 해당하는 학습 목표는 매우 낮은 수치로 나타났다.

이차원적 분류의 측면에서 살펴보면, '개념적 지식을 이해하다'인 B2(59.09%)가 가장 많았다. 다음으로 '사실적 지식을 이해하다'인 A2(13.64%), '사실적 지식을 기억하다'인 A1(9.09%), '개념적 지식을 분석하다'인 B4(7.95%) 순으로 나타났다.

(2) 미술비평 영역의 인지적 학습 목표 분석

11종의 중학교 미술교과서의 감상영역의 인지적 학습 목표로 집계된 194개의 학습 목표 가운데 미술비평 단원에 해당되는 학습 목표는 총 106개이며, 학습 목표 분류 결과는 다음의 [표 19]와 같다.

[표 19] 미술비평 영역의 인지적 학습 목표 분석

인지과정 / 차원 / 지식차원	1. 기억하다	2. 이해하다	3. 적용하다	4. 분석하다	5. 평가하다	6. 창안하다	합계
A. 사실적 지식	5 4.72%	21 19.81%	1 0.94%	1 0.94%	-	-	28 26.41%
B. 개념적 지식	-	29 27.36%	-	7 6.60%	7 6.60%	1 0.94%	44 41.51%
C. 절차적 지식	-	2 1.89%	4 3.77%	1 0.94%	7 6.60%	12 11.32%	26 24.53%
D. 메타인지 지식	-	-	-	-	2 1.89%	6 5.66%	8 7.55%
합계	5 4.72%	52 49.06%	5 4.72%	9 8.49%	16 15.09%	19 17.92%	106 100%

미술비평 영역의 인지적 학습 목표 분석 결과에서 지식 차원의 주요 유형을 살펴보면, 개념적 지식(41.51%) 범주의 학습 목표가 가장 많은 것으로 나타났고, 사실적 지식(26.41%)과 절차적 지식(24.53%) 범주의 학습 목표가 그 뒤를 이었다.

인지과정 차원의 주요유목을 살펴보면, '이해하다(49.06%)' 유목의 학습 목표가 가장 많았고, 다음으로 '창안하다(17.92%)'와 '평가하다(15.09%)' 유목의 학습 목표가 비슷한 수준으로 나타났으며 '분석하다(8.49%)'에 해당하는 학습 목표가 그 뒤를 이었다.

이차원적 분류의 측면에서 살펴보면, '개념적 지식을 이해하다'인 B2(27.36%)가 가장 많았으며 다음으로 '사실적 지식을 이해하다'인 A2(19.81%), '절차적 지식을 바탕으로 창안하다'인 C6(11.32%)가 그 뒤

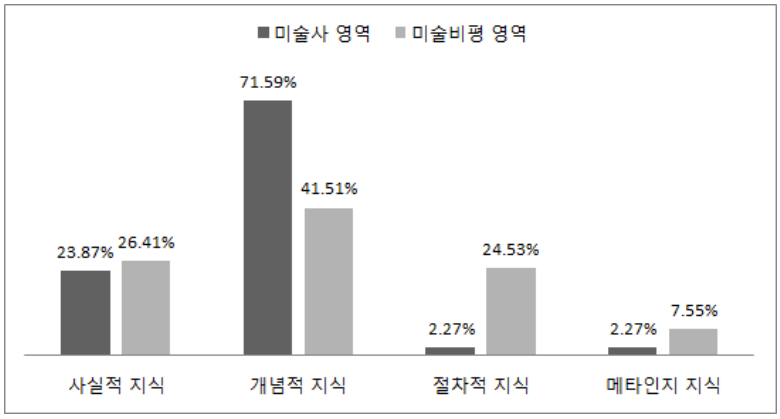
를 이었다.

2. 미술과 교육과정에 제시된 감상영역 성취기준과의 관련성 분석

1) 미술사와 미술비평 영역의 인지적 학습 목표 비교 분석

(1) 미술사와 미술비평 영역의 지식 차원 비교 분석

위에서 살펴본 미술사와 미술비평 영역의 지식 차원 분석 결과를 비교하여 그래프로 나타내면 다음의 [그림 5]와 같다.



[그림 5] 미술사와 미술비평 영역의 지식 차원 분석 결과 비교

위의 그래프를 보면, 미술사 영역과 미술비평 영역의 학습 목표에서

가장 높은 비중을 차지하는 지식 차원은 '개념적 지식'이라는 사실을 알 수 있다. 그러나 지식 차원의 분포의 특성에 있어서는 두 영역 간에 차이가 드러난다. 미술사의 경우, '개념적 지식'과 '사실적 지식'에 편중되어 있고, 절차적 지식과 메타인지 지식의 차원은 거의 존재하지 않는다고 할 수 있다. 그러나 미술비평의 경우, '개념적 지식', '사실적 지식', '절차적 지식', '메타인지 지식'의 순으로 나타나기는 하지만, 미술사 영역과 비교했을 때, 비교적 고른 분포를 보이며 균형을 이루고 있음을 알 수 있다.

위의 그래프에서 나타난 교과서 학습 목표 분석 결과를 바탕으로, 영역별 지식 차원의 분포가 유의미한 차이를 나타내는지 검증하기 위해서 교차분석을 수행하였다. 다음의 [표 20], [표 21]은 각각 영역별 지식 차원의 교차표와 카이제곱 검정 결과를 나타낸다.

[표 20] 영역 * 지식 차원 교차표

			지식차원				전체
			사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지 지식	
영역	미술사 영역	빈도	21	63	2	2	88
		기대빈도	22.2	48.5	12.7	4.5	88.0
		전체 %	42.9%	58.9%	7.1%	20.0%	45.4%
	미술비평 영역	빈도	28	44	26	8	106
		기대빈도	26.8	58.5	15.3	5.5	106.0
		전체 %	57.1%	41.1%	92.9%	80.0%	54.6%
전체		빈도	49	107	28	10	194
		기대빈도	49.0	107.0	28.0	10.0	194.0
		전체 %	25.3%	55.2%	14.4%	5.2%	100.0%

[표 21] 영역 * 지식 차원 카이제곱 검정

	값	자유도	점근 유의확률(양측검정)

Pearson 카이제곱	27.109[a]	3	.000
우도비	30.984	3	.000
선형 대 선형결합	7.260[b]	1	.007
유효 케이스 수	194		

a. 1 셀 (12.5%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 4.54입니다.
b. 표준화 통계량은 2.694입니다.

위의 [표 21]에서 점근 유의확률(양측검정)의 수치가 .000으로 .05보다 작은 수치이므로 유의수준 .05에서 영역별로 유의미한 차이가 있으며 각 영역과 지식 차원의 분포는 서로 상관관계가 있음을 알 수 있다.

특히, 지식 차원의 각 하위 유목에 대한 교차분석을 실시한 결과, 미술사와 미술비평의 각 영역별로 유의미한 차이를 나타내는 지식 차원은 '개념적 지식'과 '절차적 지식'이라는 결과를 얻을 수 있었다. 다음의 [표 22], [표 23]은 '개념적 지식'과 '절차적 지식'에 대한 영역별 카이제곱 검정 결과를 나타낸다.

[표 22] 영역 * 개념적 지식 카이제곱 검정

	값	자유도	점근 유의확률(양측검정)
Pearson 카이제곱	17.591[a]	1	.000
연속수정[b]	16.396	1	.000
우도비	17.967	1	.000
선형 대 선형결합	17.500[c]	1	.000
유효 케이스 수	194		

a. 0 셀 (.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 39.46입니다.
b. 2x2 표에 대해서만 계산됨
c. 표준화 통계량은 4.183입니다.

[표 23] 영역 * 절차적 지식 카이제곱 검정

	값	자유도	점근 유의확률 (양측검정)
Pearson 카이제곱	19.284[a]	1	.000

연속수정[b]	17.524	1	.000
우도비	22.951	1	.000
선형 대 선형결합	19.185	1	.000
유효 케이스 수	194		

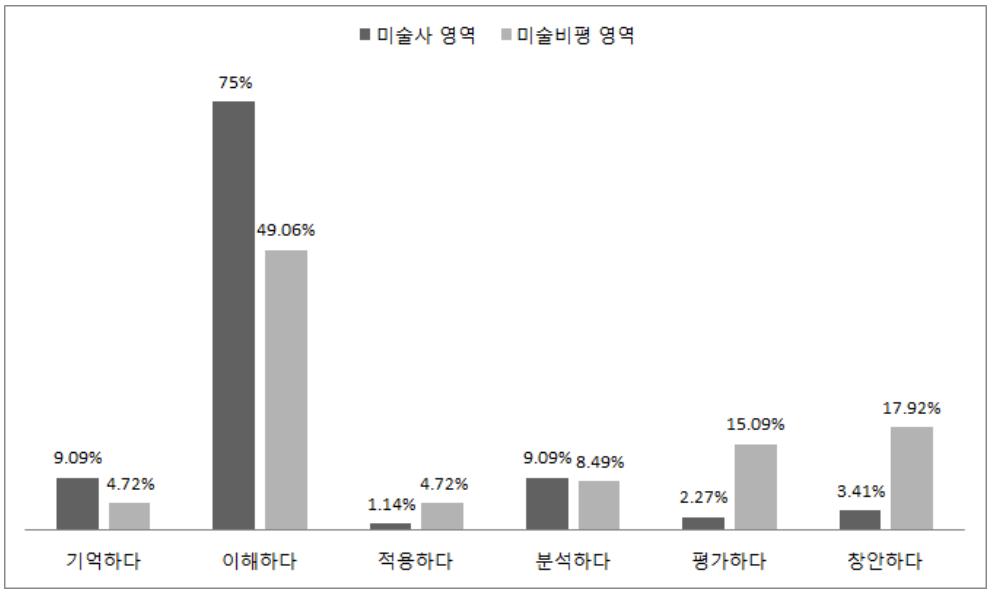
a. 0 셀 (.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 12.70입니다.
b. 2x2 표에 대해서만 계산됨

위의 [표 22], [표 23]에서와 같이 점근 유의확률(양측검정)의 수치가 모두 .000으로 .05보다 작은 수치이므로 영역별로 '개념적 지식'과 '절차적 지식'의 분포에서 유의미한 차이를 보인다는 결과를 얻을 수 있었다. 한편, '사실적 지식'과 '메타인지 지식'에서의 점근 유의확률(양측검정)은 각각 .684와 .098로 유의수준 .05보다 큰 수치로 나타나 미술사와 미술비평 영역간의 유의미한 차이가 드러나지 않는 것으로 나타났다.

위에서의 분석 내용을 종합적으로 살펴보면, 미술사와 미술비평에서 공통적으로 '개념적 지식'이 가장 높은 비중을 차지하지만, 영역별 전체 분포에서의 비중에 있어서는 유의미한 차이가 있는 것으로 드러났으며, 미술비평의 경우 '개념적 지식', '사실적 지식', '절차적 지식', '메타인지 지식'의 순으로 비교적 고른 분포를 나타냈지만, '사실적 지식'과 '메타인지 지식'의 하위 유목에서는 미술사와 비슷한 분포를 보이며, '절차적 지식'은 미술사와 유의미한 차이를 나타내는 분포를 보인다고 할 수 있다. 또한, 이를 통해 '메타인지 지식'은 미술사와 미술비평에서 공통적으로 저조한 수치를 나타낸다고 말할 수 있다.

(2) 미술사와 미술비평 영역의 인지과정 차원 비교 분석

위에서 살펴본 미술사와 미술비평 영역의 인지과정 차원 분석 결과를 비교하여 그래프로 나타내면 다음의 [그림 6]과 같이 나타낼 수 있다.



[그림 6] 미술사와 미술비평 영역의 인지과정 차원 분석 결과 비교

위의 그래프를 통해서, 미술사와 미술비평 영역에서 가장 높은 비중을 차지하는 인지과정은 공통적으로 '이해하다'임을 확인할 수 있다. 미술사의 경우, '기억하다'와 '분석하다'가 그 뒤를 이은 반면, 미술비평의 경우, '창안하다'와 '평가하다'가 큰 비중을 차지하고 있음을 알 수 있다. 지식 차원의 분석 결과에서와 마찬가지로, 미술비평 영역은 미술사 영역과 비교했을 때, 여러 인지과정 차원의 학습 목표가 골고루 나타난다고 할 수 있다.

미술사와 미술비평 영역별 인지과정 차원의 분포가 유의미한 차이를 나타내는지 검증하기 위해서 교차분석을 수행하였다. 다음의 [표 24], [표 25]는 영역별 인지과정 차원의 교차표와 카이제곱 검정 결과를 나타낸다.

[표 24] 영역 * 인지과정 차원 교차표

			인지과정차원						전체
			기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다	
영역	미술사	빈도	8	66	1	8	2	3	88
		기대빈도	5.9	53.5	2.7	7.7	8.2	10.0	88.0
		전체 %	61.5 %	55.9 %	16.7 %	47.1 %	11.1 %	13.6 %	45.4 %
	미술비평	빈도	5	52	5	9	16	19	106
		기대빈도	7.1	64.5	3.3	9.3	9.8	12.0	106.0
		전체 %	38.5 %	44.1 %	83.3 %	52.9 %	88.9 %	86.4 %	54.6 %
전체		빈도	13	118	6	17	18	22	194
		기대빈도	13.0	118.0	6.0	17.0	18.0	22.0	194.0
		전체 %	6.7%	60.8 %	3.1%	8.8%	9.3%	11.3 %	100.0 %

[표 25] 영역 * 인지과정 차원 카이제곱 검정

	값	자유도	점근 유의확률(양측검정)
Pearson 카이제곱	26.159[a]	5	.000
우도비	29.029	5	.000
선형 대 선형결합	21.814	1	.000
유효 케이스 수	194		

a. 2 셀 (16.7%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 2.72입니다.

위의 [표 25]에서 점근 유의확률(양측검정)이 .000으로 유의수준 .05보다 작은 수치이므로 영역별 분포에 있어서 유의미한 차이를 보이며 변수 간(영역 * 인지과정 차원)의 상관관계가 존재함을 알 수 있었다.

특히, 인지과정의 하위 유목에 대한 영역별 교차분석을 시행한 결과, ‘이해하다’, ‘평가하다’, ‘창안하다’에 대한 점근 유의확률(양측검정)이 각각 .000, .002, .002로 나타나 영역별로 유의미한 차이를 나타낸다는 사실

을 알 수 있었다. 다음의 [표 26], [표 27], [표 28]은 '이해하다', '평가하다', '창안하다'에 대한 영역별 카이제곱 검정 결과를 보여준다.

[표 26] 영역 * 이해하다 카이제곱 검정

	값	자유도	점근 유의확률(양측검정)
Pearson 카이제곱	13.582[a]	1	.000
연속수정[b]	12.515	1	.000
우도비	13.895	1	.000
선형 대 선형결합	13.512	1	.000
유효 케이스 수	194		

a. 0 셀 (.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 34.47입니다.
b. 2x2 표에 대해서만 계산됨

[표 27] 영역 * 평가하다 카이제곱 검정

	값	자유도	점근 유의확률(양측검정)
Pearson 카이제곱	9.391[a]	1	.002
연속수정[b]	7.929	1	.005
우도비	10.814	1	.001
선형 대 선형결합	9.342[c]	1	.002
유효 케이스 수	194		

a. 0 셀 (.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 8.16입니다.
b. 2x2 표에 대해서만 계산됨
c. 표준화 통계량은 -3.056입니다.

[표 28] 영역 * 창안하다 카이제곱 검정

	값	자유도	점근 유의확률(양측검정)
Pearson 카이제곱	10.076[a]	1	.002
연속수정[b]	8.684	1	.003
우도비	11.324	1	.001
선형 대 선형결합	10.024	1	.002
유효 케이스 수	194		

a. 0 셀 (.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 9.98입니다.

b. 2x2 표에 대해서만 계산됨

위의 분석 내용을 종합적으로 살펴보면, 미술사와 미술비평 영역에서 공통적으로 가장 높은 비중을 차지하는 인지과정 차원은 '이해하다'이지만 그 분포의 특성에 있어서는 유의미한 차이가 나타남을 알 수 있었다. 또한, 미술사와 비교했을 때, 미술비평에서 비교적 높은 비중을 차지한 '평가하다'와 '창안하다'에 대한 영역별 교차분석 결과를 바탕으로, 미술비평 영역에서의 '평가하다'와 '창안하다'에서 나타나는 분포는 미술사 영역에서 나타나는 분포와 유의미한 차이를 나타낸다. 그러므로 미술사 영역과는 달리, 미술비평 영역에서는 '이해하다'에 해당하는 학습 목표뿐만 아니라 '평가하다'와 '창안하다'에 해당하는 학습 목표가 비중 있게 다루어지고 있다는 결과를 도출할 수 있다.

2) 감상영역 성취기준과의 관련성 분석

2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정에서의 감상영역의 학년군별 성취기준은 다음의 [표 29]와 같다. '성취기준'이란 "각 과목별 교수·학습 활동에서 실질적인 기준 역할을 할 수 있도록 현행 국가 수준의 교육과정을 구체화하여 학생들이 성취해야 할 능력 또는 특성의 형태로 진술한 것"으로 정의되었다(김신영·백순근·채선희, 1998: 61). 즉, 성취기준을 통해 국가 교육과정에서 제시되어 있는 교과별 목표와 내용이 뜻하는 바를 구체적으로 한정함으로써 교육과정상의 내용을 어느 정도의 범위와 깊이로 다루어야 할지에 대해 분명히 하고, 이에 포함된 의미를 학생들이 달성해야 할 능력과 특성의 형태로 진술하여 교사와 학생들에게 무엇을 가르치고 무엇을 배워야 할지 알려주는 지침의 역할을 한다고 할

수 있다.

[표 29] 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 감상 영역의 성취기준(교육과학기술부, 2011)

학년군	감상 영역의 성취기준	
초등 3~4학년	미술사	미술의 시대적·지역적 배경에 흥미와 관심을 가진다. ①미술 작품의 배경에 관하여 알아보기 ②주변에서 전통 미술 문화를 찾아보기
	미술비평	미술작품에 흥미와 관심을 가진다. ①미술의 기본적인 용어를 이해하기 ②미술 작품에 대한 자신의 느낌과 생각을 설명하기 ③미술 작품을 감상할 때의 올바른 태도에 관하여 알아보기
초등 5~6학년	미술사	미술의 시대적·지역적 특징을 알아보고 문화적 전통을 이해한다. ①다양한 시대와 지역의 미술이 지닌 특징을 알아보기 ②우리나라 미술의 시대별 특징과 변천 과정을 알아보고 문화적 전통을 이해하기
	미술비평	미술비평 활동의 과정과 방법을 익힌다. ①미술 작품의 감상 관점과 방법을 이해하기 ②미술작품의 특징을 찾아 설명하기 ③전시회를 관람하고 감상문 작성하기
중학교	미술사	미술의 변천 과정과 가치를 문화적 맥락에서 이해한다. ①다양한 문화권 미술의 변천 과정을 이해하기 ②우리나라와 다른 나라 전통 미술 문화의 가치를 이해하기
	미술비평	미술 비평 활동을 통해 작품의 의미를 해석하고 가치를 판단한다.

		①다양한 분야의 지식을 활용하여 미술 작품의 의미를 이해하기 ②비평 요소와 기준을 활용하여 미술 작품의 가치를 판단하기 ③관람자의 역할을 고려하여 전시회를 계획하기	
고등학교 (미술문화)	미술의 감상	분석과 해석	감상 대상의 조형적 특징을 다양한 관점에서 분석하고 해석한다. ①미술 작품의 조형적 특징을 분석한다. ②미술 작품과 작가를 역사, 정치, 경제, 사회, 문화적 맥락에서 해석한다.
		판단과 활용	다양한 유형의 비평 방법을 이해하고 작품의 가치 판단에 활용한다. ①미와 미술의 다양한 가치 판단 기준을 이해한다. ②다양한 비판의 관점과 방법을 활용하여 비평문을 작성한다.

위의 [표 29]에서 2009 개정 교육과정에 따른 중학교 미술과 감상영역의 성취기준을 살펴보면, 미술사와 미술비평의 하위영역으로 세분화되어 내용이 기술되어 있다. 미술사 영역에서 '다양한 문화권 미술의 변천 과정'과 '우리나라와 다른 나라 전통 미술 문화의 가치'에 대해 '이해하기'가 주요 성취기준으로 명시되어 있다. 한편, 미술비평 영역에서는 '다양한 분야의 지식을 활용하여 미술 작품의 의미를 이해하기', '비평 요소와 기준을 활용하여 미술 작품의 가치를 판단하기', '관람자의 역할을 고려하여 전시회를 계획하기' 등의 주요 성취기준이 제시되었다.

중학교 미술과 감상영역의 성취기준에 제시된 각각의 항목을 신교육목표분류학의 관점에서 더욱 자세히 살펴볼 필요가 있다.

미술사 영역의 성취기준에서 "미술의 변천 과정과 가치를 문화적 맥

락에서 이해한다."는 성취기준의 하위 항목으로 두 개 항목을 두었는데, "다양한 문화권 미술의 변천 과정을 이해하기"와 "우리나라와 다른 나라 전통 미술 문화의 가치를 이해하기"가 이에 해당된다. 이와 같은 하위 성취기준의 내용을 신교육목표분류학의 이차원적 분류의 관점에서 보았을 때, 첫 번째 항목은 '개념적 지식'과 '사실적 지식'을 '이해하다'로 분류할 수 있다. 신교육목표분류학에 따르면, '이해하다'는 학생들이 자신이 알고 있는 지식과 새로 습득한 지식을 서로 관련지을 수 있을 때 '이해하게' 된다고 하였다. 특히 두 번째 항목인 "우리나라와 다른 나라 전통 미술 문화의 가치를 이해하기"는 '이해하다'의 하위범주에 드는 '비교하기'와 관련이 깊다고 할 수 있으며, 이는 두 개의 아이디어나 대상들 간에 차이 혹은 일치점을 탐색하는 과정을 의미한다고 하겠다.

미술비평 영역의 성취기준인 "미술 비평 활동을 통해 작품의 의미를 해석하고 가치를 판단한다."의 하위 항목은 세 가지로 기술되어 있다. 첫째, "다양한 분야의 지식을 활용하여 미술 작품의 의미를 이해하기", 둘째, "비평 요소와 기준을 활용하여 미술 작품의 가치를 판단하기", 셋째, "관람자의 역할을 고려하여 전시회를 계획하기" 가 이에 해당된다. 첫 번째 하위 항목은 신교육목표분류학에 따라 '개념적 지식'을 '이해하기'로 분류할 수 있으며, 두 번째 하위 항목인 "비평 요소와 기준을 활용하여 미술 작품의 가치를 판단하기"는 인지과정 차원에서 '평가하다'로 분류할 수 있는데, 이는 '평가하다'에 대한 정의에 근거한다. 신교육목표분류학에 따르면, '평가하다'는 준거나 기준을 기반으로 해서 판단하는 것이라고 정의하였다(Anderson et al., 2005). 이 정의에 비추어 보면 본 성취기준은 명백히 '평가하다'의 인지과정 차원으로 분류할 수 있으며 지식차원에서는 개념적 지식과 절차적 지식이 관여될 수 있음을 알 수 있다. 세 번째 하위 항목인 "관람자의 역할을 고려하여 전시회를 계획하기"는 먼저

인지과정 차원에서 ‘창안하다’로 분류할 수 있다. 창안하기로 분류되는 목표는 요소들이나 부분들을 재조직해서 새로운 패턴이나 구조를 가진 결과물을 만들어내는 것을 의미한다고 하였으며, 이를 위해서 ‘생성하기’, ‘계획하기’, ‘산출하기’가 ‘창안하다’의 하위 인지과정으로 열거되었음을 보여주었다. 본 성취기준의 지식 차원에서는 관람자의 역할에 대한 ‘사실적 지식’과 전시회를 계획하는 과정에서 나타날 수 있는 사고의 일반적 전략에 관한 지식인 ‘메타인지 지식’이 관여될 수 있음을 짐작할 수 있다.

중학교 미술과 감상영역의 성취기준에 대해 위에서 살펴본 내용을 요약하면, 미술사의 경우 ‘사실적 지식’과 ‘개념적 지식’의 지식 차원에 대한 ‘이해하기’의 인지과정 차원을 포함하는 성취기준이 주로 나타났고, 미술비평의 경우, 지식 차원에서는 ‘사실적 지식’, ‘개념적 지식’, ‘절차적 지식’, ‘메타인지 지식’의 지식 차원에 해당하는 성취기준이 고루 나타났으며, 인지과정 차원에서는 ‘이해하기’, ‘평가하기’, ‘창안하기’의 세 가지 측면의 인지과정 차원이 주를 이루었음을 확인할 수 있었다.

중학교 미술과 감상영역에 제시된 성취기준과 앞서 살펴본 미술교과서의 미술사와 미술비평 영역의 인지적 학습 목표에 대한 비교 분석 결과를 토대로 그 관련성을 고찰해 보면, 미술사 영역의 성취기준에서 주로 나타난 ‘사실적 지식(23.87%)’과 ‘개념적 지식(71.59%)’에서 대부분의 비율을 차지하였으며, 성취기준에서 나타난 유일한 인지과정 차원인 ‘이해하다’에서 75%의 높은 비중을 차지하였음을 확인할 수 있었다. 한편, 미술비평 영역의 성취기준의 지식 차원에서는 ‘사실적 지식’, ‘개념적 지식’, ‘절차적 지식’, ‘메타인지 지식’이 모두 포함되었으며, 인지과정 차원에서는 ‘이해하기’, ‘평가하기’, ‘창안하기’ 등이 포함되었는데, 교과서 학습 목표 분석 결과에서 사실적 지식(26.41%), 개념적 지식(41.51%), 절차

적 지식(24.53%), 메타인지 지식(7.55%)로 비교적 고른 분포를 보였으며, 인지과정 차원에서는 이해하다(49.06%), 창안하다(17.92%), 평가하다(15.09%)의 순으로 높은 비중을 차지함을 확인하였다. 이를 통해, 중학교 미술과 감상영역에 제시된 성취기준과 중학교 미술교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표 사이에 연계성이 존재하며, 미술교과서의 감상영역의 학습 목표는 교육과정에서 제시하는 성취기준의 내용을 반영하고 있음을 알 수 있었다.

그러나 '미술사'에서뿐만 아니라 '미술비평'에서도 '이해하기' 인지과정 차원의 학습 목표가 지나치게 많은 비중을 차지하고 있다는 사실과 지식 차원에서도 '개념적 지식'이나 '사실적 지식'의 학습 목표에 편중되어 나타나는 현상은 문제로 지적할 수 있다. 특히, 미술사 영역에서는 '사실적 지식'이나 '개념적 지식'에 대한 '이해하기' 가 학습 목표의 대부분을 차지하고 있는 실정이다. 앞서 미술사와 미술비평 교육에 관한 미틀러(1980)의 주장을 언급한 바 있는데, 그의 주장처럼 이 두 영역이 감상교육을 위해서 분절되어 이루어지는 교육과정이 아니라 연계를 이루어 서로 보완하는 교육과정이라고 한다면, 미술사 교육이 '이해하기'에만 초점을 두는 것은 문제가 있다고 여겨진다.

V. 학습 목표 설정과 적용상의 문제점

1. 학습 목표 설정 및 서술의 기준 분석

2009 개정 교육과정에 따른 중학교 미술교과서 감상영역의 집필진과의 서면 인터뷰 결과를 토대로, 교과서에서의 학습 목표 설정 및 서술에 있어서 그 기준으로 삼는 지침을 다음과 같이 구분할 수 있었다. 첫째, 교육과정에 제시된 교육목표, 둘째, 교육과정에 제시된 영역별 성취기준, 셋째, 검정 교과용도서의 편찬상의 유의점 및 검정기준 등을 들 수 있다. 그러나 세 번째 항목인 '검정 교과용도서의 편찬상의 유의점 및 검정기준'은 중학교 인정 미술교과서 관련 업무를 수행하고 있는 경상북도교육청(2012)이 제시한 '인정도서 개발상의 유의점 및 심사기준'으로 대체하여 고찰하는 것이 바람직하다고 판단하였다. 실제로 각각의 문서를 비교 검토한 결과, 내용 면에 있어서 크게 다르지 않으며 몇몇 항목들이 추가되거나 삭제되었음을 확인할 수 있었다. 이에 본 연구에서는 경상북도교육청이 제시한 '인정도서 개발상의 유의점 및 심사기준'을 기준으로 그 내용을 고찰하였다. 각각의 내용을 살펴봄으로써 학습 목표 설정 시 활용 가능성과 그 한계에 대해서 알 수 있다.

1) 교육과정에 제시된 교육 목표

2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정 원문에는, 초등학교와 중학교로 구분된 학교 급별 교육 목표가 제시되어 있으며, 미술과목의

목표는 학교 급별에 상관없이 공통적으로 설정되어 있다. 미술과목 목표에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다(교육과학기술부, 2011).

> 미술은 느낌과 생각을 시각적으로 표현하고, 시각 이미지를 통해 다른 사람과 소통하여, 자신과 세계를 이해하는 예술의 한 영역이다. 또, 미술은 그 시대의 문화를 기록하고 반영하기 때문에 우리는 미술 문화를 통해서 과거와 현재를 이해하고, 나아가 문화의 창조와 발전에 공헌할 수 있다.
>
> 따라서 미술 교과 교육의 목표는 미적 감수성과 직관으로 대상을 이해하고 삶을 창의적으로 향유하며 미술 문화를 계승, 발전시킬 수 있는 전인적 인간을 육성하는 데 있다. 이를 달성하기 위한 하위 목표는 다음과 같다.
>
> 가. 자신과 주변 세계에 대한 미적 감수성을 기른다.
> 나. 느낌과 생각을 창의적으로 표현하고 소통할 수 있는 능력을 기른다.
> 다. 미술의 가치를 이해하고 판단할 수 있는 능력을 기른다.
> 라. 미술을 생활화하여 미술 문화를 애호하고 존중하는 태도를 기른다.

미술과목 목표는 미술 교과의 가치와 철학, 사회적 기능에 대한 내용을 담고 있다. 그리고 하위 목표의 제시를 통해 체험, 표현, 감상의 각 내용 영역별로 지향해야 하는 바를 보여준다. “자신과 주변 세계에 대한 미적 감수성을 기른다.”는 체험영역의 교육 목표이고 “느낌과 생각을 창의적으로 표현하고 소통할 수 있는 능력을 기른다.”는 표현영역의 교육 목표이며 “미술의 가치를 이해하고 판단할 수 있는 능력을 기른다.”와 “미술을 생활화하여 미술 문화를 애호하고 존중하는 태도를 기른다.”는 감상영역과 관련한 교육 목표임을 알 수 있다.

교육과정에 제시된 교육 목표는 교과서 제작 시, 전반적인 교육 목표의 설정, 교과 내용의 선정 및 조직에 있어서의 큰 방향성을 제시하는 역할을 하지만 교과서의 각 단원별 학습 목표를 설정하고 서술하는데 활용할 수 있을 정도의 구체성을 띠지는 않는다.

2) 교육과정에 제시된 중학교 감상영역의 성취기준

미술과 교육과정에 제시된 성취기준은 학교 급별 성취기준과 영역별 성취기준으로 구분된다. 영역별 성취기준은 다시 학교 급별로 구분되며, 중학교 감상영역의 성취기준은 미술사와 미술비평의 하위 영역별로 제시된다. 성취기준의 하위항목과 그에 대한 활동의 예시를 보여줌으로써 학교 급별 성취기준을 보다 구체화하였다. 성취기준과 관련한 교육과정의 원문 내용은 다음의 [표 30]과 같이 나타낼 수 있다.

[표 30] 중학교 미술과 감상영역의 성취기준
(교육과학기술부, 2011: 17-19)

하위영역	성취기준
미술사	**미술의 변천 과정과 가치를 문화적 맥락에서 이해한다.**
	① 다양한 문화권 미술의 변천 과정을 이해하기 [활동의 예] ● 다양한 문화권 미술의 시대별 표현 양식, 미술 사조, 배경 요인 등을 조사하고 변천 과정을 이해한다. ● 타 문화권과의 교류를 통해서 한 사회의 미술이 변화하고 발전하는 과정을 이해한다.
	② 우리나라와 다른 나라 전통 미술 문화의 가치를 이해하기 [활동의 예] ● 우리나라와 다른 나라의 전통 미술 문화가 사회와 개인에게 미치는 영향을 다양한 측면에서 설명한다. ● 미술 문화유산이 보존 계승된 사례를 조사하고 발전 방안을 모색한다.
미술비평	**미술 비평 활동을 통해 작품의 의미를 해석하고 가치를 판단**

	한다.
	① 다양한 분야의 지식을 활용하여 미술 작품의 의미를 이해하기 [활동의 예] ● 미술 작품의 의미를 이해하는 데 필요한 정보와 지식을 수집한다. ● 미술 작품의 의미에 대한 자신의 생각을 객관적인 근거를 들어 설명하고 토론한다.
	② 비평 요소와 기준을 활용하여 미술 작품의 가치를 판단하기 [활동의 예] ● 형식, 주제, 도상, 역사적 배경, 문화적 가치 등 다양한 비평 요소와 기준을 이해한다. ● 미학적 용어와 개념, 미술사적 지식을 활용하여 감상문을 작성한다.
	③ 관람자의 역할을 고려하여 전시회를 계획하기 [활동의 예] ● 전시 의도와 방법에 따른 관람자의 다양한 역할에 관하여 알아본다. ● 주제를 정하여 학급 전시회를 계획한다.

위와 같이 각 성취기준에서 구체적인 활동의 예시를 제시하는 것은 교과서 집필 시 학습 목표를 설정하는데 보다 명확한 지침으로 활용될 수 있음을 보여준다. 그러나 이와 같이 각 성취기준별로 소수의 몇 가지 활동의 예를 제시하는 것은 교과서 집필 시, 혹은 현장 교육 적용 시 제시된 활동의 예에 제한을 두어 교육이 이루어질 수 있다는 한계가 존재한다.

앞서 언급한 바 있듯이, 현재 중학교 1~2학년 학생들이 사용하고 있는 2009 개정 교육과정에 따른 미술교과서는 인정 교과서이며, 인정 교과서의 목적과 취지가 다양하고 창의적인 교과용도서 개발을 유도하려는 데 있는 것인 만큼 다양성의 가치가 중요하게 여겨질 수 있다. 물론 여기에서의 다양성은 국가수준 교육과정에 어긋나지 않는 수준에서의 다

양성을 의미한다. 그러므로 교육과정에서 활동의 예시를 직접적으로 제시하기 보다는 학습 목표 설정에 활용할 수 있는 체계적인 원칙을 제시하는 것이 교과서 집필진들이 학습 목표를 설정하고 학습내용의 선정 및 구성을 하는데 실질적인 도움을 줄 수 있으며, 결과적으로 다양성과 창의성이 발현된 교과서 제작을 가능케 할 수 있다.

3) 인정도서 개발상의 유의점 및 심사기준

교과서 집필진들이 학습 목표의 설정 및 서술에 있어서 그 기준과 지침으로 활용하는 자료 가운데 하나로 검정 교과용도서 편찬상의 유의점 및 검정기준(한국교육과정평가원, 2011)을 꼽았다.

그러나 미술과 인정 교과서 심사 및 개발 교과(도서) 관련 업무를 수행하는 경상북도교육청(2012)은 '인정도서 개발상의 유의점(공통)', '중학교 '미술' 개발상의 유의점', '2009 개정 교육과정에 따른 중학교 미술 인정 교과서 및 지도서 심사 기준' 등을 제시하여(이주연, 2014), 교과서 집필 시 교과서 개발의 기준 및 지침으로 삼을 수 있도록 하였다.

경상북도교육청(2012)이 제시한 '인정 교과서 개발상의 유의점 및 심사기준'이 기존의 검정 교과용도서 편찬상의 유의점 및 검정기준 내용을 수정·보완하여 제시한 것으로 소수의 세부항목을 제외하고는 대부분 변화 없이 동일한 내용을 담고 있음을 확인할 수 있었다. 그러므로 본 연구에서는 인정 교과서 개발상의 유의점 및 심사기준(2012)을 중심으로 그 내용을 살펴보는 것이 마땅하다고 판단하였다.

인정도서 개발상의 유의점(공통)으로 제시된 내용은 "헌법 및 관련 법령의 준수, 교육의 중립성 유지, 지적 재산권 관련 법령 준수, 교육과정의 구현 및 목표 진술, 내용의 선정 및 조직, 표기와 인용의 정확성,

연계 도서 및 통합 교과의 교과용도서 개발, 범 교과 학습 내용의 반영” 등의 항목을 포함하고 있다(경상북도교육청, 2012: 1-3).

이 가운데 ‘교육과정의 구현 및 목표 진술’ 항목이 교과서에 제시된 학습 목표와 직접적으로 관련되어 있는데, 그 상세 내용으로 “첫째, 교육과정에 제시된 인간상, 구성 방침, 교육 목표 및 교과용도서 편찬 방향을 충실히 구현하여야 한다. 둘째, 해당 교과 학습을 통하여 학생이 궁극적으로 달성하여야 할 학습 목표를 학습자 중심으로 진술하여야 한다. 셋째, 구체적인 하위 목표는 학년군별, 영역별, 학습 요소에 따라 특히 중점을 두어야 할 성취기준을 중심으로 제시하되, 학생이 학습 후 갖추어야 할 성취 역량을 중심으로 진술하여야 한다.”고 서술되어 있는데, 각각의 진술들은 구체적이지 않으며 방법적인 측면에 대한 언급이 없다. 인정도서 개발상의 유의점(공통)의 세부항목은 아래의 [표 31]에서와 같다.

[표 31] 인정도서 개발상의 유의점(공통)
(경상북도교육청, 2012)

1. 헌법 및 관련 법령의 준수	○ 헌법, 교육기본법, 초·중등교육법 및 동법 시행령, 교과용 도서에 관한 규정 등 관련 법령을 준수하여야 한다.
2. 교육의 중립성 유지	○ 교육 내용은 교육 본래의 목적에 따라 그 기능을 다하고, 정치적·파당적 또는 개인적 편견을 전파하기 위한 방편으로 이용되지 않도록 공정하고 교육적으로 다루어져야 한다. ○ 교육 내용은 특정 정당, 종교, 인물, 인종, 상품, 기관 등을 선전하거나 비방해서는 아니 되며, 남녀의 역할에 대한 편견이 없도록 하여야 한다.
3.지적재산권 관련 법령 준수	○ 저작권, 특허권 등 지적재산권과 관련하여 최신의 관련 법령을 따른다. **○ 저작물을 이용하는 자는 그 출처를 명시하여야 한다. (저작권법 제37조 제1항)**
4. 교육 과정의 구현 및 목표 진술	○ 교육과정에 제시된 인간상, 구성 방침, 교육 목표를 충실히 구현하여야 한다. ○ 교과 학습을 통하여 학생이 궁극적으로 달성하여야 할 학습 목표를 학습자 중심으로 진술하여야 한다. ○ 구체적인 하위 목표는 학년군별, 영역별, 학습요소에 따라 특히 중

	점을 두어야할 성취기준을 중심으로 제시하되, 학생이 학습 후 갖추어야 할 성취역량을 중심으로 진술하여야 한다.
5. 내용의 선정 및 조직	○ 교과의 목표, 내용, 방법, 평가 등에 제시된 사항을 충실히 반영하는 교육내용을 선정하여야 한다. ○ 교육과정을 바탕으로 하여 학습 내용을 정선하여 수준과 양을 적정화한다. ○ 교육 내용은 교과의 교육과정 단위 배당 기준에 맞추어 학습 내용을 조직한다. ○ 핵심적 지식, 기능, 태도(가치 및 규범 포함)와 주제, 제재, 소재 등을 교과의 특성에 알맞게 선정하여야 한다. ○ 참신한 소재와 제재를 활용하되, 창의성 발현될 수 있는 교수·학습 활동 및 평가로 구성되어야 한다. ○ 상·하위 목표와 내용, 교수·학습 활동과 방법을 학년 간, 학기 간의 계열성과 교과 간의 관련성을 고려하여 조직하되, 지나친 학습 내용의 중복이나 내용 전개상의 논리적인 비약이 없도록 유의한다. ○ 교과서의 단원은 교수·학습 과정을 고려하여 교과의 특성과 단원의 성격에 적합하게 창의적으로 구성한다. ○ 교과서의 각 단원은 학생들의 자기 주도적 학습이 가능하도록 용어해설, 탐구과제, 선택학습 활동 등을 다양하게 포함시켜 구성한다. ○ 학생의 개인차에 따라 효율적인 학습이 가능하도록 조직한다.
6. 표기와 인용의 정확성	○ 주요 개념은 관련 학계에서 통설로 인정하는 최근의 것으로서 보편화된 것이라야 한다. ○ 삽화, 도표, 통계, 등의 자료는 공신력 있는 최근의 것으로서 교과 내용에 적절한 것을 선정하고, 인용한 모든 자료는 출처를 밝힌다. ○ 원칙적으로 교과용도서의 표기·표현은 최신 어문 규정 및 “표준국어대사전(국립국어원)”에 따른다. 최신 어문 규정 및 “표준국어대사전(국립국어원)”에 없는 표기·표현은 편수자료를 따른다. ○ 인명, 지명, 각종 용어, 통계 도표, 지도 등의 기타 모든 자료는 최신 어문 규정, “표준국어대사전(국립국어원)”, 교육과학기술부 발행 최신 편수자료 및 공신력 있는 기관에서 발행하는 것을 활용하되, 이들 자료가 모순되는 경우 하나의 자료를 선택하여 일관되게 적용되도록 한다. ○ 우리나라 지도를 제시할 때는 ‘울릉도’ 및 ‘독도’가 포함되고, ‘동해’ 용어가 바르게 표기된 지도를 사용하고, 특별한 사유가 없는 한 휴전선의 표시는 하지 않으며, 한반도는 단일 색으로 표기한다. ○ 바르게 그려진 태극기의 그림을 사용하여야 한다. ○ 계량 단위 등은 국가 표준 기본법 등 관련 법규에 따르는 것을 원칙으로 한다. (특히 과학교과 유의) ○ 의미의 정확한 전달을 위하여 부득이한 경우 괄호 안에 한자나 외국 문자를 병기할 수 있다. **○ 개인정보가 누출되지 않도록 한다.** **○ 길 이름은 새로운 주소명으로 제시한다.** **○ 사진 등 자료에 특정 상표가 드러나 있지 않도록 한다.** **○ 특정 직업에 대한 폄하하는 표현이나, 비교육적 사례 제시를 지양하고, 나쁜 사례에 특정 이름이 들어가지 않도록 한다.**

7. 교과서의 외형 체제	○ 판형, 지질, 색도 등 외형 체제는 교과별 특성을 고려하여 서체, 편집 배열, 편집디자인을 자율적으로 구성하되, 교과 내용과 부합되는 양질의 사진·삽화를 사용하고 다양한 편집디자인 기법을 활용하여 학습 동기를 유발하고 흥미를 높이도록 한다. -단, 본문 용지는 기존 교과서 용지(75g±3g)로 한정한다. ○ 미술 과목의 본문 용지는 아트지 120g/㎡를, 사회과 부도, 지리 부도, 역사 부도 과목의 본문 용지는 S/W 120g/㎡를 사용할 수 있다. 단, 워크북이나 부록 용지는 자율적으로 사용한다.
8. 연계도서 및 통합 교과의 교과용도서 개발	○ 연계 도서의 경우 연계 도서 간 교육 내용이 서로 유기적으로 구성되도록 교과용 도서를 개발한다. ○ 통합 교과는 통합의 기본 정신이 구현되도록 구성하여야 한다.
9. 범 교과 학습 내용의 반영	○ 민주시민교육, 창의·인성교육, 환경교육, 경제교육, 에너지교육, 근로정신함양교육, 보건교육, 안전교육, 성교육, 소비자교육, 진로교육, 통일교육, 한국문화정체성교육, 국제이해교육, 해양교육, 정보화 및 정보윤리교육, 청렴·반부패 교육, 물 보호교육, 지속가능발전교육, 양성평등교육, 장애인이해교육, 인권교육, 안전·재해대비교육, 저 출산·고령사회 대비교육, 여가활용교육, 호국·보훈교육, 효도·경로·전통윤리교육, 아동·청소년보호교육, 다문화교육, 문화예술교육, 농업·농촌이해교육, 지적재산권교육, 미디어교육, 의사소통·토론중심교육, 논술교육, 한국문화사교육, 한자교육, 녹색교육 등을 관련 교과목의 내용에 따라 포함되도록 한다.
10. 기타 사항	○ 멀티미디어, 인터넷 웹 주소 등을 활용할 경우 관련 법규를 준수하여 다양하게 활용하되, 공공 기관이나 단체에서 개설한 웹 사이트 등을 활용한다. ○ 교과서의 집필 기준이 있는 교과목(국어, 도덕, 역사, 경제 등)은 집필 기준을 참고하여 내용 수준을 정하고 내용의 타당성과 공정성을 제고한다. ○ 집필진과의 대화 통로를 마련할 수 있도록 집필자 실명제를 시행하고, 집필자 명단을 단원별로 제시하는 것을 원칙으로 한다.

<참조>

‘검정 교과용도서 편찬상의 유의점’(한국교육과정평가원, 2011)과 비교하여 새롭게 추가된 항목을 굵은 글자로 표기하였음.

한편, 미술교과의 개발상의 유의점은 ‘교과서의 개발 방향’, ‘교과서의 구성 체제’, ‘내용의 선정과 조직’, ‘기타’의 네 항목으로 크게 구분·서술되어 있다. ‘교과서의 개발 방향’의 하위 항목으로 “미술과 교육과정에 제시된 ‘목표’, ‘내용의 영역과 기준’, ‘교수・학습 방법’, ‘평가’를 충실하게 반영하도록 한다.”고 서술되어 학습 목표 설정과 관련한 유의사항을 제

시하고 있지만 '교과서의 구성 체제', '내용의 선정과 조직', '기타'의 하위 항목 등은 대체로 학습내용의 선정 및 구성에 초점이 맞추어져 있다. 아래의 [표 32]는 개발상의 유의점의 세부 사항을 잘 보여준다.

[표 32] 중학교 '미술' 개발상의 유의점(경상북도교육청, 2012)

1. 교과서의 개발 방향	○ 미술과 교육과정에 제시된 '목표', '내용의 영역과 기준', '교수·학습 방법', '평가'를 충실하게 반영하여 개발한다. ○ 학습 동기와 흥미를 유발할 수 있는 다양한 학습 활동과 학습 자료를 제공하여 교과서의 활용도를 높인다. ○ 학생의 미적 감수성, 창의적 표현 능력, 비평 능력을 최대한 신장시킬 수 있도록 다양한 학습 내용을 제공한다. ○ 학생들의 발달 수준을 고려하여 학습 내용을 구성하고 친절하게 안내하여 학생의 자기 주도 학습을 지원할 수 있도록 한다. ○ 학교 교육과정의 특성에 따라 교사가 재구성하여 사용할 수 있도록 현장 친화적인 내용과 형식으로 구성하도록 한다.
2. 교과서의 구성 체제	○ 교육과정에 제시된 중학교 학교군의 학습 내용(성취기준)과 시간 배당 기준에 근거하여 단원의 수나 각 단원의 학습 분량을 적정하게 구성한다. ○ 교육과정에 제시된 내용 체계에 근거하여 단원을 구성하되 단원의 순서와 배열은 창의적으로 구성한다. ○ 교육과정에 제시된 영역별 내용을 분리하거나 통합하여 단원을 구성할 수 있다. ○ 단원 전개에 있어 학습 내용과 관련된 주요 지식 및 개념, 용어, 자료 등을 적절히 안내하여 학생 스스로 학습하고 활용하기 편리하도록 구성한다. ○ 학생의 흥미와 관심, 발달 단계 및 개인차 등을 고려하여 학습 내용을 쉬운 내용부터 단계적으로 구성한다. ○ 각 단원의 내용과 유기적으로 연계된 학생의 활동을 다양하고 창의적인 형식으로 제시한다. ○ 교육과정에 제시된 교수·학습 방법을 고려하여 단원을 구성하되, 학습 효과를 제고할 수 있는 다양한 교수·학습 방법을 구현한다. ○ 정보통신기술(ICT), 멀티미디어 등 각종 교육 매체가 의미있게 활용될 수 있도록 안내한다. ○ 교육과정에 제시된 평가를 고려하여 학습 목표와 내용에 적합하고 다양한 평가 방법을 제시한다.
3. 내용의 선정과 조직	○ 교육과정에 제시된 미술과의 성격에 부합하며, 미술과의 목표를 효과적으로 달성할 수 있는 내용을 선정한다. ○ 미술과 교육과정에 제시된 '가. 내용 체계' 및 '나. 성취기준'의 내용을 바탕으로 학습 내용을 선정한다. ○ 체험, 표현, 감상 영역이 고루 학습될 수 있도록 내용을 선정하고 각 영역의 내용은 학습의 위계와 연계성을 고려하여 조직한다.

	○ ‘체험’ 영역은 자신과 주변 환경의 미적 특징을 발견하고 시각 문화를 이해할 수 있도록 학습 주제와 활동을 선정하며, 표현 및 감상 영역과의 연계성을 고려한다. ○ ‘표현’ 영역은 다양한 주제 표현, 표현 방법, 조형 요소와 원리의 특징을 이해하고 효과적으로 표현할 수 있도록 학습 주제와 학습 활동을 선정하며, 체험 및 감상 영역과의 연계성을 고려한다. ○ ‘감상’ 영역은 미술의 변천 과정, 가치를 문화적 맥락에서 이해하고, 미술 비평 활동을 통해 작품의 가치와 의미를 이해할 수 있도록 학습 주제와 학습 활동을 선정하며, 체험 및 표현 영역과의 연계성을 고려한다. ○ 관련 자료(작품, 참고 도판, 삽화, 사진 등)는 학습 목표 달성에 도움이 되며 학습 내용과 직접 관련이 있고 학생들의 학습 의욕을 유발할 수 있는 것으로 선정한다. ○ 다양한 문화 속에서의 미술을 이해할 수 있도록 시대별, 지역별, 영역별, 양식별로 다양한 자료를 고루 다루도록 한다. ○ 제시한 사실, 개념, 이론 등은 최신의 것으로 정확해야 하며, 그 의미를 학생이 이해하기 쉽게 제시한다. ○ 특정 지역, 인물, 성, 상품, 기관 등을 비방・왜곡 또는 옹호하지 않고, 집필자 개인의 편견 없이 공정하게 기술한다.
4. 기타	○ 작가 작품을 제시할 때에는 작가명, 국적, 생몰연도, 작품명, 재료, 크기, 연도(시대) 등을 편수 자료와 최신의 공인된 자료에 의거하여 명확하게 표기한다. 또한 학생 작품의 경우에는 학생명(학생 작품), 작품명, 재료, 크기 등을 명확하게 표기한다. ○ 인용된 자료는 출처를 명확히 밝히도록 하고, 저작권법에 저촉되지 않도록 한다. ○ 사진과 삽화는 선명하며, 작품은 원작의 색을 잘 살려 제시한다. ○ 원작품의 일부를 제시할 경우는 괄호 속에 ‘부분’이라고 표기한다. ○ 한글, 한자, 로마자, 인명, 지명, 용어, 통계, 도표, 지도, 계량 단위 등의 표기는 정확하며, 최신 어문 규정 및 표준국어대사전(국립국어원), 교육과학기술부 발행 최신 미술과 편수 자료 및 공신력 있는 기관에서 발행한 자료에 따른다. ○ 문법 오류, 비문 등 표현상의 오류가 없이 정확하게 기술한다. ○ 외형 체제는 미술교과의 특성이 잘 드러나고, 효과적인 지도에 도움을 줄 수 있도록 다양한 지면 활용, 지질 사용 등을 고려하여 창의적으로 구성한다.

또한, 2009 개정 중학교 미술 인정 교과서 심사 기준 가운데 교과서의 학습 목표 서술상의 지침이 될 수 있는 항목을 살펴보면, ‘I. 교육과정의 준수’의 심사영역에 제시된 “미술과 교육과정에 제시된 목표를 충실히 반영하였는가?”를 들 수 있다. 그 외에 심사항목에서 학습 목표와 관련하여 언급된 내용은 특별히 없으며, ‘III. 내용의 정확성 및 공정성’의

심사영역에 있는 “제시한 사실, 개념, 이론 등은 최신의 것으로 정확하며, 그 의미를 학생이 이해하기 쉬운 용어로 설명하였는가?”는 학습 목표를 서술함에 있어서 고려해야 하는 기준이 될 수 있다. 인정 교과서의 심사기준에 따른 심사영역 및 심사항목, 영역별 배점은 다음의 [표 33]과 같으며, 이는 검정 교과서의 검정기준과도 정확히 일치하는 내용이다.

[표 33] 2009 개정 중학교 미술 인정 교과서 심사 기준
(경상북도교육청, 2012)

심사 영역	중학교 미술교과서 심사 항목	영역별 배점
Ⅰ. 교육 과정의 준수	1. 미술과 교육과정에 제시된 ‘목표’를 충실히 반영하였는가?	22
	2. 미술과 교육과정에 제시된 ‘내용의 영역과 기준’을 충실히 반영하였는가?	
	3. 미술과 교육과정에 제시된 ‘교수·학습 방법’을 충실히 반영하였는가?	
	4. 미술과 교육과정에 제시된 ‘평가’를 충실히 반영하였는가?	
Ⅱ. 내용의 선정 및 조직	5. 교육과정에 제시된 중학교 학년군의 학습 내용(성취기준)과 시간 배당 기준에 근거하여 단원의 수와 각 단원의 학습 분량을 적정하게 구성하였는가?	43
	6. 체험, 표현, 감상 영역별 성취기준이 고루 학습될 수 있도록 내용을 선정하였고, 이전 학년 군과 내용의 중복이나 누락이없이 학습의 위계와 연계성을 고려하여 조직하였는가?	
	7. 각 단원별로 학습 내용과 관련된 주요 지식 및 개념, 용어, 자료 등을 포함하여 학생 스스로 학습할 수 있도록 적절하게 안내하였는가?	
	8. 관련 자료 (작품, 참고 도판, 삽화, 사진 등)와 소재는 학습 목표와 내용에 적합하며 학생의 관심과 흥미를 유발할 수 있는 참신한 것으로 선정하였는가?	
	9. 각 단원의 내용과 유기적으로 연계된 교수·학습 과정과 활동을 제시하였는가?	
	10. 단원의 전개 및 구성 체제가 적절하고 창의적인가?	
	11. 시대별, 지역별, 영역별, 양식별로 다양한 자료를 고루 제공하여 다양한 미술 양식과 타 문화 이해에 도움이 되는가?	
	12. 정보 통신기술(ICT), 멀티미디어 등 각종 교육 매체가 의미있게 활용될 수 있도록 안내하였는가?	
	13. 학습 목표와 내용에 적합하며 다양한 평가 방법 및 과제를 제	

	시하였는가?	
Ⅲ. 내용의 정확성 및 공정성	14. 제시한 사실, 개념, 이론 등은 최신의 것으로 정확하며, 그 의미를 학생이 이해하기 쉬운 용어로 설명하였는가?	35
	15. 특정 지역, 인물, 성, 상품, 기관 등을 비방·왜곡 또는 옹호하지 않았으며, 집필자 개인의 편견 없이 공정하게 기술하였는가?	
	16. 작품을 제시할 때 작가명, 국적, 생몰연도, 작품명, 재료, 크기, 연도(시대) 등을 최신의 공인된 자료에 의거하여 명확하게 표기하였는가?	
	17. 모든 관련 자료의 출처를 명확히 제시하여 저작권을 위배하지 않았는가?	
	18. 한글, 한자, 로마자, 인명, 지명, 용어, 통계, 도표, 지도, 계량 단위 등의 표기는 정확하며, 편찬상의 유의점에 제시된 기준을 따랐는가?	
	19. 문법 오류, 비문 등 표현상의 오류가 없이 정확하게 기술하였는가?	
	20. 사진과 삽화는 선명하며, 작품은 원작의 색을 잘 살려 제시하였는가?	
합 계		100

위에서 살펴본 바와 같이, 인정도서 개발상의 유의점 및 심사기준에 대해 고찰한 결과를 요약하면, 집필진들이 학습 목표를 설정하는 기준으로 활용함에 있어서 방향성을 제시하는 역할을 할 수는 있지만 서술상의 기준으로 활용하기에는 구체성이 결여되어 있으며 방법적인 측면의 제시가 이루어지고 있지 않는다는 한계를 지니고 있음을 확인할 수 있었다. 교과서 집필진들이 학습 목표를 설정하고 서술하는 과정상에서 활용하는 기준으로 사용한다고 거론한 '검정 교과용도서 편찬상의 유의점 및 검정기준'에서와 마찬가지로, 학습 목표의 서술에 있어서 실질적인 지침을 제공하기에는 지나치게 추상적이라는 사실을 알 수 있었다.

2. 교사의 학습 목표 인식 분석

1) 교사의 학습 목표 인식의 중요성

학습 목표와 관련하여 교육과정 입안자, 교과서 집필진, 교사들 사이의 의사소통은 매우 중요하다. 왜냐하면, 학습 목표에 대한 올바른 인식과 의사소통이 원활히 이루어져야만 교육과정의 입안에서부터 학교현장에서의 교사의 수업지도에 이르기까지 체계와 일관성을 유지할 수 있기 때문이다. 앤더슨 외의 신교육목표분류학에서도 이러한 측면에 초점을 두어 교육과정, 수업, 평가 및 이 세 가지 측면의 일관성을 유지하기 위해서 교육목표분류학의 사용을 강조한다.

앤더슨(2005)은 학습 목표에 대한 분류학 체계의 사용은 수업 내용과 수업 방식을 결정하고 평가에 있어서의 일관성을 유지하기 위한 하나의 방법론이 될 수 있음을 주장하면서 상이한 학습 목표는 각기 다른 교육상의 접근법과 기술을 요구한다고 지적한다. 이와 관련하여 그는 학습 목표의 분류에 따라서 수업내용 및 방식이 어떻게 달라지는지에 대하여 자세히 설명하였는데, 그 내용을 요약하면 다음과 같다(Anderson, 2005: 107-110).

학습 목표가 '사실적 지식에 대한 기억'에 있다면, 가장 중요한 용어와 세부사항에 학생들의 관심과 주의집중을 두는 것이 효과적인 학습지도의 결정적인 요소라고 주장한다. 또한, 반복, 기억술, 두문자어, 노래 등을 사용하는 것은 학생들이 사실적 지식을 기억하도록 하는 데 도움을 줄 수 있는 효과적인 방법이라고 보았다.

학습 목표가 '개념적 지식에 대한 이해'에 있다면, 인지적 유목들과 그것들 사이의 상관성에 대한 개념의 구축이 요구된다. 그래서 가능하면, 유목들의 특징에 대한 정의가 강조되어야 하며, 학생들에게 예시를 보여줌으로써, 학생들로 하여금 특정 개념을 연마하도록 하고, 유사 개념을

구별할 수 있도록 해야 한다. 또한, 개념들 간의 상관관계를 인식하도록 돕고, 은유와 비유를 사용하여 학생들이 이미 알고 있는 개념과의 연관성을 이해하도록 돕는 것은 '개념적 지식에 대한 이해'를 위한 핵심적인 학습지도 전략이 될 수 있다고 하였다.

학습 목표가 '절차적 지식의 적용'에 있다면, 학습지도는 또 다른 방법 및 기술을 요구한다. 절차적 지식은 시각적으로 제시되어 학생들이 전체적인 기술, 방법, 알고리즘 등을 파악할 수 있어야 한다고 지적한다. 또한, 절차를 모형화 함으로써 학생들로 하여금 각각의 단계를 적용하도록 만든다고 하였다. 산출된 예를 제시하는 것도 유용한 학습지도 방법이 될 수 있으며, 절차적 지식의 적용상의 한계에 대해 토의하는 과정도 학생들로 하여금 적용상의 한계를 파악하고 실수를 줄이는 데 도움을 준다고 보았다.

위에서 살펴본 '기억하기', '이해하기', '적용하기'와 관련된 학습 목표와는 달리, '분석하기', '평가하기', '창안하기' 와 관련된 학습 목표에 대한 학습지도 방식은 현저히 다르다고 지적한다. 이와 같은 학습 목표에서 교사는 학생들의 학습을 촉진함에 있어서 덜 지시적인 역할을 수행해야 한다고 하였다. 예를 들어, '평가하기'에 중점을 둔 학습 목표에서 교사는 학생들이 평가함에 있어서 그들이 사용해야 하는 기준에 대해 인식하도록 하고 더 정확히 말하면, 학생들 자신만의 기준을 제안하도록 장려해야 한다고 하였다. 이와 관련하여 교사의 역할에 대해서 두 가지 활동의 중요성을 강조하였는데, '진전되는 상황을 점검하기'와 '완성된 결과물에 대해 비평하기'가 그것이다. 이러한 종류의 학습 목표에 대한 수업지도 방식이 지나치게 지시적이 되면 학습 목표의 특징을 변화시키는 결과를 초래한다고 지적한다. 예를 들어, 교사가 학생들에게 어떠한 대상을 '평가하는 방법'에 대해서 보여주려고 결정하는 경우를 생각해 보면, 이

러한 방식으로 수업이 진행될 경우, 인지과정 차원의 '평가하기'의 학습 목표는 지식 차원의 '절차적 지식'에 대한 학습 목표로 변질된다는 것이다.

위와 같은 앤더슨의 설명 및 주장은 교사가 학습 목표를 어떻게 분류하고 해석하는지에 따라서 학습내용을 선정하고 조직하는 방식이 어떻게 달라지는지 잘 보여준다. 그러므로 국가 교육과정에서 표명하는 교육목표와 성취기준이 얼마나 교과서에 잘 반영되어 있는지의 여부도 중요하지만, 의도되고 계획된 교육과정이 교육 현장에서 제대로 실현되기 위해서는 교육의 최전선에 있는 교사에게 교과서에 제시된 학습 목표에 함축되어 있는 의미와 의도가 제대로 전달되는 것 역시 중요하다고 할 수 있다. 이와 같이 학습 목표와 관련하여 교육관계자들 사이의 소통 및 공유, 그리고 교육과정과 교과서, 교사의 학습지도 사이의 연계성은 교육의 방향과 질을 결정하는 중요한 변수가 될 수 있다.

앤더슨(2002)은 학습 목표와 학습지도, 그리고 평가에 이르는 일련의 과정에서의 긴밀한 연계성을 가리켜 '교육과정의 일치도(curriculum alignment)'로 표현하여 그 중요성을 강조하면서, 다음의 세 가지 측면에서 그 중요성을 설명한다(Anderson, 2002). 첫째, '교육과정의 일치도'를 검토하는 것은 교육자들로 하여금 학교교육을 통한 학생들의 학업성취에 있어서의 차이를 이해하도록 한다. 둘째, '교육과정의 일치도'에서의 실패는 학습지도의 성과에 대한 과소평가를 초래한다. 아무리 높은 수준의 교육을 실시하였다 하더라도 국가 수준의 교육과정 기준과 일치하지 않을 경우, 교육의 질과 가치가 제대로 측정되고 평가될 수 없기 때문이다. 셋째, 제대로 이루어진 '교육과정의 일치도'는 교육의 책무성에 있어서의 성공에서 가장 중요한 요소이다.

앤더슨이 교육목표분류학의 중요성을 주장하는 근거도 이러한 측면

에서 찾을 수 있다. 그는 교육목표분류학이 교육자들에게 공유된 이해와 의미 있는 의사소통을 촉진하는 개념적 체계를 제공하고, 교육자들이 특정 학습 목표에 대한 보다 완성된 이해를 가능하게 하여 이를 바탕으로 평가와 학습지도에서의 향상 및 연계성을 위한 하나의 수단을 제공할 수 있다고 보았다. 또한, 음악 교육에서의 교육목표분류학의 도입 및 활성화를 주장했던 한나(2007) 역시 교육목표분류학의 가치를 교육자들을 위한 공통의 언어에 둠으로써, 학습 목표와 관련한 교육관계자들 사이의 소통의 중요성을 강조한 바 있다.

2) 교사의 학습 목표 인식 분석의 실제

2009 개정 교육과정에 따른 중학교 미술교과서 11 종의 감상영역에 제시된 학습 목표 가운데 중복되는 내용을 최대한 배제하고 각 출판사별로 2~3개의 학습 목표를 추출하여 학습 목표를 분류하도록 하는 설문지를 제작하였다.

현직 미술교사를 대상으로 앤더슨이 개정한 신교육목표분류학에 대한 내용을 숙지하도록 한 후, 각각의 제시된 학습 목표 하에서 학생들을 지도함에 있어서 어떠한 지식 차원과 인지과정 차원에 중점을 두어 수업을 진행하게 될지에 관한 분류를 실시하도록 하였다. 분석은 교직 경력 3년 이상의 학습지도 경험이 풍부한 5명(A, B, C, D, E)의 분류 결과를 바탕으로 이루어졌다.

배부된 설문지를 취합하여 그 결과를 검토하였으며, 교사들 간의 결과를 비교하였다. 연구 방법에 있어서 설문의 방식을 띠고 있지만 교직 전문가 집단에 대해 차별적으로 설문지가 배부된 것이므로 이를 정량적 방법으로 간주하기는 어려울 것이다.

이러한 연구 과정을 통해, 교과서에서 제시된 학습 목표가 교사들에게 어떻게 인식되고 있으며 그 결과가 얼마나 합치되는지의 측면에서 검토해 보았다. 교사들의 학습 목표 분류 결과를 분석하고 해석하여 결론적으로는 교육과정 내에서의 교육목표 및 성취기준, 교과서에 제시된 학습 목표, 그리고 그것의 학교 현장에서의 실제 운용에 있어서의 연계성에 대한 검토와 문제점을 진단하여 이를 위한 개선안을 제언하려고 하였다.

5명의 미술교사들이 학습 목표를 분류한 예시는 다음의 표와 같으며, 교사들 간 분류의 일치를 나타낸 부분을 어두운 색으로 표시하였다.

[표 34] 현직 미술 교사들의 학습 목표 분류의 예시

전통문화의 기능과 전통 미술이 현대에 계승된 사례를 알아본다.

교사	인지적 영역									
	지식 측면				인지과정 측면					
	사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타 인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다
A	v							v		
B		v				v				
C		v				v				
D		v				v				
E				v			v	v		

팝아트 작품을 사전 정보 없이 감상했을 때와 작가의 의도를 안 후 느낀 점을 이야기해 본다.

교사	인지적 영역									
	지식 측면				인지과정 측면					
	사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타 인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다
A		v				v				
B		v						v		
C				v			v			
D				v			v			
E		v				v				

다양한 문화의 교류를 통해 한 사회의 미술이 변화하고 발전하는 과정을 이

해한다.

교사	인지적 영역									
	지식 측면				인지과정 측면					
	사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타 인지	기억 하다	이해 하다	적용 하다	분석 하다	평가 하다	창안 하다
A	v					v				
B		v				v				
C	v					v				
D	v					v				
E	v					v				

미술과 음악의 교류를 통하여 서로에게 끼친 영향을 안다.

교사	인지적 영역									
	지식 측면				인지과정 측면					
	사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타 인지	기억 하다	이해 하다	적용 하다	분석 하다	평가 하다	창안 하다
A	v							v		
B		v				v				
C				v		v				
D		v			v					
E				v			v	v		

총 28개의 동일한 학습 목표에 대해서 5명의 현직 미술교사가 신교육목표분류학에 근거하여 학습 목표를 분류한 결과는 다음과 같이 나타났다. 5명의 교사들의 분류 결과가 모두 다르게 나타난 학습 목표는 3개로 전체 학습 목표 대비 비율은 10.71%로 나타났고, 2명의 교사 사이의 분류 결과가 일치한 것은 전체 학습 목표 28개 가운데 25개의 학습 목표이며, 그 비율은 89.28%로 나타났다. 3명의 교사 사이의 분류 결과가 일치한 학습 목표는 7개의 학습 목표로 전체 학습 목표 대비 비율은 25%로 그 비율이 현저히 낮아짐을 알 수 있다. 4명의 교사 사이의 분류 결과가 일치한 학습 목표는 2개로, 전체 학습 목표 대비 비율은 7.14%로 나타났으며, 5명의 교사의 분류결과가 모두 일치하는 학습 목표는 존재하지 않았다.

미술교과 학습지도의 전문가 집단이라고 할 수 있는 미술교사의 학습 목표에 대한 분류 결과를 통해서 교사마다 동일한 학습 목표에 대하

여 각기 다른 해석과 접근이 이루어지며, 이에 따라 동일한 학습 목표에 대해서 학습내용 및 교수 방식이 달라질 수 있음을 유추할 수 있다. 여기에서 교사들에 의한 학습내용 및 교수 방식에 있어서의 다양성을 부정적으로 언급하는 것이 아니라, 학습 목표에 대한 인지적 영역의 분류가 적절하지 않았을 때, 학습 목표에 적합하지 않은 학습방법을 채택하게 될 위험이 있음을 우려하는 것이다. 앞서 학습 목표에 대한 인지적 영역의 분류가 달라짐에 따라 교수방식이 어떻게 달라지는지, 학습 목표에 대한 교사들의 인식이 왜 중요한지에 대해서 언급한 바 있다. 그러므로 현직 미술교사들에 의해서 동일한 학습 목표가 다르게 인식되는 것은 교육과정의 목표나 성취기준, 혹은 교과서에 제시된 학습 목표의 의도와 다르게 학교 수업현장에서 수업이 이루어질 수 있음을 드러낸다고 하겠다.

이와 같이 현직 미술교사들이 동일한 학습 목표에 대해서 다르게 인식하게 되는 이유는 학습 목표 서술상의 불명확성이며 이는 집필진과 교사의 학습 목표를 대하는 관점의 차이에서 기인한다고 할 수 있다. 일반적으로 교과서 집필진은 하나의 학습 목표에 복수의 지식 차원과 인지과정 차원을 함축하려는 경향이 강한 반면, 교사들은 하나의 학습 목표에서 단일의 지식 차원과 인지과정 차원을 선별하여 학습지도에 적용하려는 경향이 강하다는 사실을 본 연구과정을 통해서 알 수 있었다.

그러므로 교과서에 제시된 학습 목표를 실제 수업에 적용하여 교육의 실효성을 거두기 위해서는 하나의 학습 목표에 여러 가지의 의미를 포함하는 함축적인 서술이 아니라, 가능한 한 구체적이고 명세화한 학습 목표의 서술이 요구된다고 할 수 있다.

VI. 결　　론

2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정에서는 미술의 성격을 느낌과 생각을 시각적으로 표현하고, 시각 이미지를 통해 다른 사람과 소통하여 자신과 세계를 이해하는 예술의 한 영역으로 규정함과 동시에, 미술교과의 목표로는 미적 감수성과 직관으로 대상을 이해하고 삶을 창의적으로 향유하며 미술문화를 이해하고 계승, 발전시킬 수 있는 전인적 인간을 육성하는 것으로 한층 그 개념을 확대하여 설정하였다(교육과학기술부, 2011).

이를 통해, 공교육에서의 미술교육의 가치 및 역할은 과거의 표현 기능 중심 미술교육에서와 같이 예술 전문가를 양성하는 데 있기보다는 시각적 문해력을 지닌 바람직한 문화소비자를 양성하는 것에 교육의 주된 목표를 가진다는 점을 알 수 있으며, 이와 함께 미술교육에서의 감상 영역의 교육이 중요하게 부각되었다.

2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정은 감상영역에서 주목할 만한 변화를 나타냈다. 첫째, 2007 개정 미술과 교육과정에서 '감상'의 하위영역에 있던 '미술작품'과 '미술문화'가 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정에서는 '미술비평'과 '미술사'로 변경되었으며, 둘째, 2009 개정 교육과정에서 공통 교육과정 기간이 재설정됨으로써, 2007 개정 미술과 교육과정에서 중학교의 감상영역 목표가 '미술 작품을 분석하고 미술 문화의 중요성을 이해'(교육인적자원부, 2007)하는 단계에 그쳤다면, 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정에서는 '미술의 의미를 문화적 맥락에서 이해하고 미술 작품의 가치를 판단'(교육과학기술부, 2011)하는 고차원적 단계로 확장되었다.

따라서 본 연구에서 2009 개정 교육과정의 변화에 근거하여 제작·발

행된 미술교과서의 감상영역에서 제시된 학습 목표가 미술과 교육과정에서 표명하는 감상영역의 교육목표를 실현할 수 있는지 분석하고자 하였다. 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정과 미술교과서에 대한 선행연구 검토를 통하여 기존의 연구가 도판분석을 비롯한 내용 중심으로 편향되어 이루어지고 있다는 점과 학교현장에서의 교과교육에 있어서 학습 목표의 중요성의 측면에 착안하여, 다음과 같이 연구문제를 설정하고 연구에 임하였다.

첫째, 2009 개정 중학교 미술교과서에서 제시된 감상영역의 학습 목표는 인지적 영역, 정의적 영역, 심동적 영역의 측면에서 어떠한 양상으로 나타나며, 인지적 영역에서 어떠한 분포를 보이는가?

둘째, 2009 개정 중학교 미술교과서에서 제시된 감상영역의 학습 목표는 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정 감상영역의 성취기준과 연계성을 지니고 있는가?

셋째, 교과서의 학습 목표 설정 및 서술에 대한 기준 및 지침은 활용하기에 적절한가?

넷째, 2009 개정 중학교 미술교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표에 대한 현직 미술교사들의 인식은 어떠한 양상으로 나타나는가?

위와 같은 연구문제를 설정하고 선행연구 고찰 및 이론적 배경 연구, 교과서에 제시된 학습 목표 분류 및 분석, 결론 도출의 과정으로 크게 구분하여 설계하였으며, 이 과정에서 주로 사용된 연구 방법은 문헌연구와 교과서 집필진에 대한 전화 및 서면 인터뷰, 현직 미술교사를 대상으로 한 설문지법 등을 비롯한 조사 연구가 이루어졌다.

본 연구자는 미술교과에서 연구가 저조했던 학습 목표에 대한 분석

을 시도하였으며, 학습 목표 분석을 위해서는 블룸의 교육목표분류학을 개정한 앤더슨 외의 신교육목표분류학을 근거로 분석하였다. 미술교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표에 대한 분석을 통해 교육과정과의 연계성을 고찰하고, 학습 목표의 설정과 적용상의 문제를 밝히기 위하여 학습 목표 설정 및 서술시 집필진들이 활용하는 기준에 대한 분석과 현직 미술교사를 대상으로 학습 목표에 대한 인식을 조사하였다. 본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 2009 개정 교육과정에 따른 미술교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표는 인지적 영역에 속하는 학습 목표가 78.86%로 가장 많고, 정의적 영역에 속하는 학습 목표는 19.11%, 심동적 영역에 속하는 학습 목표가 2.03%로 매우 적게 나타났으며, 이와 같은 결과는 감상영역의 교육이 인지적 영역, 정의적 영역과 깊이 관련되어 있다고 주장한 랜싱과 레더 외의 연구 내용과 일치함을 알 수 있었다. 여기에서 심동적 영역에 해당하는 학습 목표가 소수 발견되는 이유는 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정이 체험, 표현, 감상 영역의 연계를 강조하고 있기 때문이라고 판단할 수 있다.

둘째, 앤더슨 등의 신교육목표분류학을 적용하여 2009 개정 중학교 미술교과서 감상영역의 인지적 학습 목표를 분석한 결과, 개념적 지식(55.16%) 범주의 목표가 가장 많았고, 다음은 사실적 지식(25.25%), 절차적 지식(14.44%), 메타인지 지식(5.15%) 순으로 나타났으며, 인지과정 차원의 주요유목을 살펴보면, '이해하다(60.83%)' 유목의 목표가 가장 많았고, 다음으로 '창안하다(11.34%)', '평가하다(9.28%)', '분석하다(8.76%)', '기억하다(6.70%)', '적용하다(3.09%)' 순으로 나타났다.

셋째, 감상영역의 하위영역인 미술사와 미술비평 영역을 구분하여 학습 목표를 재분석한 결과, 미술사 영역의 경우, '개념적 지식'과 '사실

적 지식'의 지식 차원에서, '이해하다'와 '기억하다'의 인지과정 차원에서 높은 비중을 차지함을 알 수 있었다. 한편, 미술비평 영역에서는 '개념적 지식'이 가장 높은 비중을 차지하고 '사실적 지식'과 '절차적 지식'이 그 뒤를 이었으며, 인지과정 차원에서는 '이해하다'가 높은 비중을 차지하고 다음으로 '창안하다'와 '평가하다'가 비슷한 수준으로 나타났다.

넷째, 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 감상영역의 성취기준에 따르면, 미술사의 경우 '이해하기'의 인지과정 차원에 중점을 두고 있음을 알 수 있으며, 미술비평의 경우, '이해하기', '평가하기', '창안하기'의 세 가지 측면의 인지과정 차원을 중시한다는 사실을 알 수 있다. 교육과정의 감상영역에 제시된 성취기준과 본 연구에서의 학습 목표 분석 결과 사이의 관련성을 고찰해 볼 때, 교육과정의 성취기준과 미술교과서에서 제시된 학습 목표 사이의 연계성이 존재한다는 사실을 알 수 있다. 그러나 '미술사'에서뿐만 아니라 '미술비평'에서도 '이해하기' 인지과정 차원의 학습 목표가 지나치게 많은 비중을 차지하고, 지식 차원에서도 '개념적 지식'이나 '사실적 지식'의 학습 목표에 편중되어 나타나는 현상은 문제로 지적할 수 있다.

다섯째, 교과서 집필 시, 집필진들이 학습 목표 설정 및 서술에 있어서 그 기준으로 삼는 내용 및 지침은 교육과정에 제시된 교육목표와 영역별 성취기준, 인정도서 개발상의 유의점 및 심사기준 등으로 구분할 수 있는데, 대부분의 기준들은 교과서 집필 시 활용하기에는 구체성과 명료성이 결여되어 있다. 특히, 교육과정에 제시된 교육 목표는 교과서 제작 시, 전반적인 교육 목표의 설정, 교과 내용의 선정 및 조직에 있어서의 큰 방향성을 제시하는 역할을 하지만 교과서의 각 단원별 학습 목표를 설정하고 서술하는데 활용할 수 있을 정도의 구체성을 띠지는 않는다. 한편, 교육과정에 제시된 영역별 성취기준의 경우, 각 성취기준별로

몇 가지 활동의 예시를 들고 있어, 거론한 예시에만 제한을 두어 집필이 이루어질 수 있다는 한계가 존재한다.

여섯째, 미술교과 학습지도의 전문가 집단이라고 할 수 있는 미술교사의 학습 목표에 대한 분류 결과를 통해서 교사마다 동일한 학습 목표에 대하여 각기 다른 해석과 접근이 이루어진다는 사실을 알 수 있었다. 이는 교육과정의 목표나 성취기준, 혹은 교과서 집필진의 학습 목표에 제시한 의도와 다르게 학교 현장에서 수업이 이루어질 수 있음을 암시한다. 이와 같이 동일한 학습 목표에 대해서 교사마다 다르게 해석하는 이유는 서술상의 불명확성 때문이며, 이는 집필진과 교사의 학습 목표를 대하는 관점의 차이에서 기인한다고 할 수 있다. 일반적으로 교과서 집필진은 하나의 학습 목표에 복수의 지식 차원과 인지과정 차원을 함축하려는 경향이 강한 반면, 교사들은 하나의 학습 목표에서 단일의 지식 차원과 인지과정 차원을 선별하여 학습지도에 적용하려는 경향이 강하다는 사실을 본 연구과정을 통해서 알 수 있었다.

이와 같은 분석결과는 교과서에서의 교육목표의 설정과 서술과 관련하여 다음과 같은 개선이 이루어져야 함을 시사한다.

첫째, 미술교과의 '체험, 표현, 감상 영역'의 영역 간 연계성을 중시하는 2009 개정 교육과정의 성격을 고려하여 감상영역의 학습 목표가 '사실적 지식'이나 '개념적 지식'에 대한 '이해하기'의 측면에 편중되는 것을 지양하고, 지식 차원과 인지과정 차원에서 보다 균형 잡힌 학습 목표의 제시가 요구된다.

둘째, 2009 개정 교육과정에서의 학습 목표의 설정 및 서술 상의 지침을 제공할 수 있는 체계적인 원칙과 기준이 필요하며, 이는 교육관계자들 사이에 공유될 수 있어야 한다.

셋째, 교과서에 제시된 학습 목표를 실제 수업에 적용하여 교육의 실효성을 거두기 위해서는 하나의 학습 목표에 여러 가지의 의미를 포함하는 함축적인 서술이 아니라, 가능한 한 구체적이고 명세화한 학습 목표의 서술이 요구된다.

본 연구는 2009 개정 중학교 미술교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표의 분류 및 분석을 바탕으로 교육과정과의 연계성을 고찰하고, 더 나아가 교과서에 제시된 학습 목표의 설정 및 적용상의 문제점을 밝히고 그에 대한 개선안을 제시하는 데 의의가 있다. 학습 목표는 학습내용의 선정이나 조직에 앞서 학습이 시작되는 출발점이 되기 때문에 특히 중요하며, 예술교과가 지니는 주관성 때문에 미술교과의 학습 목표의 의미가 다소 흐려질 수 있고 이에 본 연구의 중요성이 더욱 강조된다고 보았다. 그러므로 미술교과가 개별 교과로서 위상을 지니기 위해서는 미술교과에서의 학습 목표에 대한 연구가 지속적으로 이루어져야 한다고 여겨진다. 본 연구와 관련하여 가능한 후속연구로는 본 연구에서 다루어지지 않은 미술교과서의 표현영역이나 체험영역에서의 학습 목표에 대한 연구, 미술교과에서 활용할 수 있는 교육목표 분류체계를 모색하고 제안하는 연구 등이 제안된다.

참고문헌

강신웅(1990). J.S. Bruner 의 교수이론에 대한 비판적 고찰. 교육연구논총, 6권.

경상북도교육청(2012). 중학교 미술교과서 심사 기준 및 개발상의 유의점. 대구: 경상북도교육청.

고숙자, 권성연, 권준범, 김정선, 김진규, 류재만...최윤재(2011). 현대 미술교육의 사상과 역사: 미술교육 이론의 탐색. 한국미술교과교육학회. 서울: 예경.

고재희(2010). 역사적 접근의 교육과정 이해와 개발. 교육과학사.

교육과학기술부(2009). 초·중등학교 교육과정 총론.

교육과학기술부(2011). 미술과 교육과정. 고시 제 2011-361호[별책 13].

교육과학기술부(2012). 초·중등학교 교육과정 총론. 고시 제 2012-14호 [별책 1].

교육인적자원부(2007). 미술과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제 2007-79호.

김규연(2013). 중학교 미술과 교육과정 개정 내용 분석 및 개선방안 연구: 제7차~2009 개정 교육과정을 중심으로. 경희대학교 석사학위논문.

김명혜(2013). Anderson의 교육목표분류체계에 따른 학습 목표 비교분석: 2007개정과 2009 개정 중학교 3학년 수학 교과서를 중심으로. 이화여자대학교 석사학위 논문.

김선아, 안금희, 장지성, 윤영섭, 김현정(2013). 중학교 미술. 서울: ㈜천재교육.

김신영, 백순근, 채선희(1998). 국가 수준의 성취기준 및 평가기준 개발에 대한 고찰. 교육평가연구, 11(1), 47-73.

김영길, 서예식, 이선아, 이은이, 장영은, 공우영(2013). 중학교 미술. 서울: ㈜미래엔.

김용주, 김경서, 조익환, 신상란, 김용순(2013). 중학교 미술. 서울: ㈜비상교육.

김인규, 강해중, 김경희, 김병일, 김성희, 박만용...최진우(2013). 중학교 미술. 서울: 미진사.

김재춘 외(2010). 교육과정과 교육평가. 교육과학사.

김재춘 외(2011). 2009 개정 교육과정 및 교과 교육과정에 따른 교과용 도서 구분(안)연구. 한국 교과서 연구재단.

김재춘(2010). 2009 개정 교육과정(총론)의 가능성과 한계 탐색. 교육과정연구, 28(3), 57-83.

김정선(2012). 2007, 2009 개정 미술과 교육과정 비교. 한국초등미술교육학회, 31, 49-70.

김정호, 김만곤, 이춘식, 김종숙, 이림(2014). 인정도서 제도 개선 연구(연구보고서 2013-2). 한국교과서연구재단.

김정호, 김송미, 소진형, 김만곤, 노진덕, 이림(2012). 인정도서 정책의 쟁점과 발전 전략(연구보고서 2011-05). 한국교과서연구재단.

김창식 (2008). 초등학교 국정교과서에 대한 고찰. 미술과 교육, 9(2), 89-114.

김형숙(2004). 미술사 교육의 전통과 담론들: 미술관, 미술사, 그리고 교육. 한국미술사교육학회, 18(1), 305-344.

_____(2006). 비평적 탐구: 비교 문화적 맥락에서 미술비평과 감상교육. 홀리스틱교육연구, 12(1), 15-34.

_____(2010). 미술교육, 사회와 만나다. 파주: 교육과학사.

김혜숙 외(2012). 미술교육과 문화. 예경.

노영자, 이인숙(2014). 중학교 미술. 서울: ㈜교학사.

류지영(2008a). 감상교육의 교육적 가능성 연구. 예체능 교육연구, 8, 72.

_____(2008b). 초등미술교육에서 감상교육의 방법론 연구. 한국교육대학교 미술교육학회, 24, 75-107.

민희정(2013). 중학교 미술에서 전통회화교육에 관한 개선방안연구: 2009 개정 미술교과서 분석을 중심으로. 고려대학교 석사학위논문.

박동진, 조명식, 김창수, 창희목, 차동하, 이승우A...유순주(2013). 중학교 미술. 서울: 형설출판사.

박서정(2011). 2009 개정 중학교 미술교육 교육과정의 문제점 및 개선방안 연구. 중앙대학교 석사학위논문.

박우신(2013). 다문화교육 관점을 통한 중학교 미술교과서 감상 영역 개선 방향 연구. 고려대학교 석사학위논문.

박은덕(2003). 미술과 목표 및 내용 체계의 방향. 미술교육논총, 17, 1-14.

박정애(2001). 포스트모던 미술, 미술교육론. 서울: 시공사.

_____(2008). 의미 만들기의 미술. 시공아트.

박현의(2011). 2009 개정 미술과 교육과정에 의한 중학교 미술교과서 분석. 이화여자대학교 석사학위논문.

박휘락(1998). 한국 미술교육사. 서울: 예경.

_____(2003). 미술 감상과 미술비평 교육. 서울: 시공사

배우리(2013). Bloom의 신교육목표분류학에 기초한 중·고등학교 도서관과 정보생활 학습 목표 분석. 공주대학교 석사학위 논문.

백순근(2004). 학위논문 작성을 위한 교육연구 및 통계분석. 교육과학사.

백중열(2012). 7차 교육개정안 미술교과서 참고작품 분석 및 개선방안 연구. 미술교육논총, 26(3), 237-266.

송유나(2013). 2013 개정 중학교 미술 인정 교과서 감상영역 비교분석 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.

신영주(2013). 중학교 미술교과서 감상영역에 관한 연구: 2009 개정 교육과정을 중심으로. 부산대학교 석사학위논문.

심영옥, 양민영, 김지은, 김병욱, 심효진, 박윤미(2013). 중학교 미술. 서울: ㈜교학도서.

안혜운(2013). 중학교 미술교과서의 추상미술 분석을 통한 개선방안 연구: 2009 개정교육과정을 중심으로. 전북대학교 석사학위논문.

양윤정(2011). 2009 개정 교육과정에 따른 2011 개정 미술과 교육과정 시안 공청회(연구자료 ORM 2011-35). 서울: 한국교육과정평가원.

연혜경, 김혜경, 윤명화(2013). 중학교 미술. 서울: ㈜천재교과서.

오성환·송현순(2013). Bloom의 신교육목표분류학에 근거한 실과 교과의 인지적 목표 분석. 실과교육연구, 19(2), 1-21.

유미나(2013). 7차 교육과정과 2009 개정 교육과정 미술교과서 비교 분석: 지속가능발전교육내용 중심으로. 부산대학교 석사학위논문.

이경미(2013). 2009 개정 미술과 체험영역 분석 및 교과서 개선방안 연구: 시각문화 교육 관점으로. 홍익대학교 석사학위논문.

이경숙·유태명(2011). Anderson이 개정한 'Bloom의 신교육목표 분류체계'에 의한 2007 개정 고등학교 기술·가정 교과서에 제시된 인지적 학습 목표 및 성취기준 분석. 한국가정과교육학회지, 23(3), 53-68.

이경애, 민미순, 박기욱, 배수희(2013). 중학교 미술. 서울: ㈜아침나라.

이경언, 양윤정, 김기철, 이승미, 최재은(2011). 체육, 음악, 미술 교과 교육과정 구성 체제 및 내용 국제 비교(연구보고 RRC 2011-4). 서

울: 한국교육과정평가원.
이규선 외(1994). 미술 교육학 개론. 서울: 교육과학사.
이규선 외(2004). 미술 교육학. 서울: 교육과학사.
이길상(2009). 교과서 제도 국제비교. 중등교육연구. 57(2), 31-57.
이미경(2013). 중학교 미술교과서 감상영역 분석 연구: 2009 개정 5종 교과서를 중심으로. 중앙대학교 석사학위논문.
이병욱 외(2009). 전문교과 인정도서 개발 방식 개선 방안. 한국 교과서 연구재단.
이성도 외(2013). 미술교육의 이해와 방법. 예경.
이성도(2012). 2007 개정 초등학교 미술교과서의 전통문화에 관한 내용 분석 연구. 미술교 육논총 제26권 2호. 한국미술교육학회.
이성호(2004). 교육과정 개발의 원리. 학지사.
이윤경(2012). 현행 교육과정 미술교과서 감상단원 분석: 초등학교 5,6학년을 중심으로. 서울교육대학교 석사학위논문.
이종국(2013). 한국의 교과서 평설. 일진사.
이주연(2012). 2009 개정 교육과정에 따른 초·중학교 미술과 교육과정 적용 방안. 학습자중심교과교육연구. 제12권 제4호, 189-207.
_____(2013). 2009 개정 교육과정에 따른 미술과에서 인성교육 적용 방안. 조형교육. Vol. 48, 383-406.
_____(2014). 2009 개정 교육과정에 따른 중학교 미술교과서 내용 선정과 조직에 관한 연구. 조형교육. Vol. 50, 51-80.
이주연, 류재만, 박규선, 이정희, 고황경, 장윤희(2013). 중학교 미술. 서울: ㈜금성출판사.
이주은(2011). 중학교 미술교과서의 내용구성을 통해 본 미술사 교육의 현황 및 방향. 교육연구. Vol. 50, 287-305.

이현숙·강현석(2013). Bloom의 신 교육목표분류학에 기초한 국어과 교육과정 성취기준 분석. 학습자중심교과교육연구. 제13권 제4호, 305-325.

이효정(2014). 중학교 미술교과서의 다문화 미술 내용 분석: 2009 개정 교육과정 중심으로. 공주대학교 석사학위논문.

장선화, 김향남, 고주연(2013). 중학교 미술. 서울: 두산동아(주).

정현일 외(2013). 중학교 미술교사들의 교과서 선정기준과 절차에 관한 연구. 미술교육논총 제27권 1호, 177-204.

조경철(2010). 지리교육과정의 성취목표와 국가수준학업성취도 평가의 평가목표의 비교분석: Bloom의 신교육목표분류학에 근거하여. 고려대학교 석사학위 논문.

조성인(2014). 시각적 문해력 신장을 위한 교사 발문 중심 미술감상 비평교육 프로그램 개발. 한양대학교 석사학위논문.

진재관, 주형미, 진의남, 함경림, 박현정, 이난영(2009). 교과용 도서 평가 연구(III): 평가 도구 개발 및 적용(연구보고 RRC 2009-8). 서울: 한국교육과정평가원.

최유지(2012). 미술 감상교육 연구현황 분석: 제 7차 교육과정 시기와 2007개정 교육과정 시기의 석사학위논문 중심으로. 이화여자대학교 석사학위논문.

한국교과서연구재단(2014). 인정도서 개발의 성과와 과제. 교과서 연구 2014. 03. 제 75호.

한국교육과정평가원(2011). 초·중등학교 검정 교과용도서 편찬상의 유의점 및 검정기준. 초·중등학교 교육과정 개정 고시(제 2011-361호, 2011.08.09.)

허강(2004). 한국의 검인정 교과서. 일진사.

허윤숙(2006). 중학교 3학년 음악 교과서 교사용 지도서의 수업목표 분석. 성신여자대학교 석사학위 논문.

홍후조, 함수곤, 윤광원, 조성준(2006). 교과서 인정제의 제도적 개선 방안에 관한 연구(연구보고서 2006-02). 서울: 한국교과서연구재단.

황연주(2008). 2007 개정 초등 미술과 교육과정 내용영역의 이해와 고찰. 『미술교육논총』. 22(1), 125-152.

Anderson, L. W. et al.(2001). *A Taxonomy for Learning , Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman.

Anderson, L. W.(2002). Curricular Alignment: A re-examination. *Theory into Practice, 41*, 255-260.

_____(2005). Objectives, Evaluation, and the Improvement of Education. *Studies in Educational Evaluation, 31*, 102-113.

Anderson, L. W. et al.(2005). 교육과정 수업 평가를 위한 새로운 분류학: Bloom 교육목표분류학의 개정. (강현석 외, 옮김). 서울: 아카데미프레스. (원서출판 2001).

Anderson, T.(1991). The Content of Art Criticism. *Art Education, 44*(1), 17-24.

_____(1993). Defining and Structuring Art Criticism for Education. *Studies in Art Education, 34*(4), 199-208.

_____(1995). Toward a Cross-Cultural Approach to Art Criticism. *Studies in Art Education, 36*(4), 198-209.

Barkan, M.(1955). *A Foundation for Art Education.* New York, NY: The Ronald Press Company.

_____(1962). Transition in Art Education: Changing Conceptions

of Curriculum Content and Teaching. *Art Education, 15*(7), 12-18, 27-28.

Barrett, T.(1988). A Comparison of the Goals of Studio Professors Conducting Critiques and Art Education Goals for Teaching Criticism. *Studies in Art Education, 30*(1), 22-27.

Bloom, B. S. et al.(1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain.* New York: David McKay.

_____(1966). 敎育目標分類學: 敎育目標의 分類 및 評價의 實際. 1, 知的 領域. (임의도 외, 옮김). 서울: 배영사. (원서출판 1956)

Bruner, J.(1960). *The Process of Education.* Cambridge: Harvard University Press.

Clements, R. D.(1979). The Inductive Method of Teaching Visual Art Criticism. *Journal of Aesthetic Education, 13*(3), 67-78.

Dorn, C. M.(1981). Separate but not Equal: The Unfulfilled Promise of Art Curriculum. *Art Education, 34*(6), 28-34.

Efland, A. D. et al.(1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum.* The National Art Education Association.

Efland, A. D.(1996). 미술교육의 역사. (박정애 옮김). 예경.(원서출판 1990).

Eisner, E. W. et al.(1984). *Art History, Art Criticism, and Art Production: An Examination of Art Education in Selected School Districts, Vol. II. Case Studies of Seven Selected Sites.* The Rand Corporation.

Eisner, E. W.(1967). Educational Objectives: Help or Hindrance? *American Journal of Education, 91*(4), 549-560.

_____(1984). Alternative Approaches to Curriculum Development in Art Education. *Studies in Art Education, 25*(4), 259-264.

_____(1995). 새로운 눈으로 보는 미술교육. (서울교육대학교 미술교육 연구회 역). 예경. (원서출판 1972).

Erickson, M(1983). Teaching Art History as an Inquiry Process. *Art Education, 36*(5), 28-31.

Feldman, E. B.(1967). *Art as Image and Idea*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

_____(1970). *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.

_____(1994). *Practical Art Criticism.* Prentice-Hall Inc.

Geahigan, G.(1996). Conceptualizing Art Criticism for Effective Practice. *Journal of Aesthetic Education, 30*(3), 23-42.

Greer, W. D.(1984). Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study. *Studies in Art Education, 25*(4), 212-218.

Hanna, W.(2007). The New Bloom's Taxonomy: Implications for Music Education. *Art Education Policy Review, 108*(4), 7-16.

Harrow, A.J.(1972). *A taxonomy of the psychomotor domain- A Guide for Developing Behavioral Objectives.* New York: David McKay Co.

Hauenstein, A. D.(1998). *A Conceptual Framework for Educational Objectives: A Holistic Approach to Trational Taxonomies.* Lanham, MD: University Press of America.

_____(2004). (신)교육목표분류학: 전통적 분류학에 대한 전체론적 접근. (김인식 외, 옮김). 교육과학사.(원서출판 1998).

Helmut Leder et al.(2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgements. *British Journal of Psychology, 95*, 489-508.

Johansen, P.(1979). An Art Appreciation Teaching Model for Visual Aesthetic Education. *Studies in Art Education, 20*(3), 4-14.

Krathwohl, D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218.

Krathwohl, D. R. et al.(1964). *Taxonomy of Educational objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: The Affective Domain.* New York: David McKay Co.

Krathwohl, D. R. et al.(1967). 教育目標分類學 : 教育目標의 分類 및 評價의 實際. 2, 情意 的 領域. (임의도 외, 옮김). 서울: 배영사. (원서출판 1964).

Lansing, K. M.(1969). *Art, Artists and Art Education.* McGraw-Hill Book Co.

Lee, Sun-Young(1993). Professional Criticism in the Secondary Classroom: Opposing Judgements of Contemporary Art Enhance the Teaching of Art Criticism. *Art Education, 46*(3), 42-51.

Mittler, G. A.(1980). Learning to Look/Looking to Learn: A Proposed Approach to Art Appreciation at the Secondary School Level. *Art Education, 33*(3), 17-21.

Osborne, H.(1971). Taste and Judgement in the Arts. *Journal of Aesthetic Education, 5*(4), 13-28.

Smith, R. A.(1973). Teaching Aesthetic Criticism in the Schools. *Journal of Aesthetic Education, 7*(1), 38-49.

Tyler, Ralph W.(1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago ; London : University of Chicago Press,

編著組(1989). 예술개론. (유홍준·박수인, 옮김). 청년사. (원서출판 1983).

국가교육과정 정보센터 http://ncic.go.kr

한국검인정교과서 http://ktbook.com

교과서민원바로처리센터 http://textbook114.com

교과서연구재단 http://textbook.ac

부 록

[부록 1] 미술교사 대상 설문지

안녕하십니까? 바쁘신 중에 이렇게 시간을 내주셔서 진심으로 감사드립니다.
본 설문지는 2009 개정 중학교 미술교과서에 제시된 학습 목표에 대한 현직 미술교사의 인식을 알아보기 위해 제작되었습니다.
설문조사의 결과는 연구 이외의 목적으로는 일체 사용하지 않을 것을 약속드리며, 성의 있는 답변을 부탁드립니다. 설문에 응해주셔서 다시 한 번 감사드립니다.

서울대학교 대학원 협동과정 미술교육전공 석사과정 이정은
(jungeunart@snu.ac.kr)

I. 아래의 내용을 먼저 확인해 주시기 바랍니다.

Bloom과 그의 동료들은 교육목표를 크게 **'인지적 영역'**, **'정의적 영역'**, **'운동기능적 영역'**으로 구분하였고, 특히 Anderson이 개정한 Bloom의 신교육목표 분류학에서는 인지적 영역의 교육목표가 아래의 표와 같이 분류될 수 있다고 하였습니다. 즉, 각각의 학습 목표는 지식차원에서 4단계로, 인지과정 차원에서 6단계로 분류될 수 있다고 보았습니다.

지식차원	인지과정 차원					
	1. 기억하다	2. 이해하다	3. 적용하다	4. 분석하다	5. 평가하다	6. 창안하다
A. 사실적 지식						
B. 개념적 지식						
C. 절차적 지식						
D. 메타인지 지식						

아래의 [표 1]과 [표 2]는 지식 차원과 인지과정 차원의 주요 유형 및 하위 유형에 대한 설명입니다.

[표 1] 지식 차원의 주요 유형 및 하위 유형(Anderson et al., 2005: 52)

주요 유형 및 하위 유형	예시
A. 사실적 지식 - 교과나 교과의 문제를 해결하기 위해 숙지해야 할 기본적 요소	
- 전문용어에 대한 지식	전문용어, 음악부호
- 구체적 사실과 요소에 대한 지식	주요 자원, 신뢰로운 정보원
B. 개념적 지식 - 요소들이 통합적으로 기능하도록 하는 상위구조 내에서 기본 요소들 사이의 상호관계	
- 분류와 유목에 대한 지식	지질학 연대, 기업소유 형태
- 원리와 일반화에 대한 지식	피타고라스의 정리, 수요와 공급의 법칙
- 이론, 모형, 구조에 대한 지식	진화론, 의회조직
C. 절차적 지식 - 어떤 것을 수행하는 방법, 탐구방법, 기능을 활용하기 위한 준거, 알고리즘, 기법, 방법	
- 교과에 특수한 기능과 알고리즘에 대한 지식	수채화를 그리는 기능 정수 나눗셈 알고리즘
- 교과에 특수한 기법과 방법에 대한 지식	면접기법, 과학적 방법
- 적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 준거에 대한 지식	뉴턴의 제2법칙이 포함된 절차의 적용시점을 결정하기 위한 준거, 사업비용 추정 방법의 실현가능성을 판단하기 위한 준거
D. 메타인지 지식 - 지식의 인지에 대한 인식 및 지식과 인지 전반에 대한 지식	
- 전략적 지식	교재단원의 구조를 파악하기 위한 수단으로서 개요를 작성하는 지식 발견법 활용에 대한 지식
- 인지과제에 대한 지식(적절한 맥락적 지식 및 조건적 지식 포함)	특정 교사가 실시하는 시험 유형에 대한 지식, 과제의 인지적 요구에 대한 지식
- 자기지식	논문을 비판하는 것은 개인적 강점이지만 논문을 작성하는 것은 개인적 약점이라는 지식, 자신의 지식수준에 대한 인식

[표 2] 인지과정 차원의 주유목과 하위 인지과정(Anderson et al., 2005: 76-77)

인지과정 유목	대안적 용어	예시
1. 기억하다 - 장기기억으로부터 관련된 지식을 인출한다.		
- 재인하기	확인하기	제시된 자료와 일치하는 지식을 장기기억 속에 넣기(예: 미국사의 주요사건들의 날짜를 재인한다.)
- 회상하기	인출하기	장기기억으로부터 관련된 지식을 인출하기(예: 미국사의 주요사건의 날짜를 회상한다.)
2. 이해하다 - 구두, 문자, 그래픽을 포함한 수업 메시지로부터 의미를 구성한다.		
- 해석하기	명료화하기 바꿔 쓰기 표현하기 번역하기	하나의 표현형태(예:숫자)를 다른 표현형태(예:단어)로 바꾸기 (예: 주요 연설문이나 서류를 바꿔 쓴다.)
- 예증하기	예를 들기 실증하기	개념이나 원리의 구체적인 예나 범례 찾기(예: 다양한 미술양식의 예를 든다.)
- 분류하기	유목화하기 포섭하기	사물이 특정 유목(예: 개념이나 원리)에 속한다는 것을 결정하기(정신적으로 정리되지 않은 관찰되거나 기술된 사례를 분류한다.)
- 요약하기	추상하기 일반화하기	일반적 테마나 요점을 요약하기(예: 비디오테이프에 나타난 사상들에 대한 짧은 요약문을 쓴다.)
- 추론하기	결론짓기 외삽하기 내삽하기 예언하기	제시된 정보로부터 논리적인 결론을 도출하기(예: 외국어 학습에서 여러 사례로부터 문법적 원리를 추론한다.)
- 비교하기	대조하기 도식화하기 결합하기	두 개의 아이디어, 대상들 간에 일치점을 탐색하기(예: 역사적 사건들을 현재 상황과 비교한다.)
- 설명하기	모델구성하기	인과관계 체제 모델 구성하기(예: 프랑스의 18세기 주요사건들의 원인을 설명한다.)
3. 적용하다 - 특정한 상황에 어떤 절차들을 사용하거나 시행한다.		
- 집행하기	시행하기	어떤 절차를 유사한 과제에 적용하기(예: 하나의 정수를 다른 정수로 나눈다.)
- 실행하기	사용하기	어떤 절차를 친숙하지 못한 과제에 적용하기(예: 뉴턴의 제2법칙을 적절한 상황에 활용한다.)
4. 분석하다 - 자료를 구성부분으로 나누고, 그 부분들 간의 관계와 부분과 전체구조나 목적과의 관계가 어떻게 되어 있는가를 결정한다.		
- 구별하기	변별하기 식별하기	제시된 자료를 관련된 부분과 관련되지 않은 부분으로, 중요한 부분과 중요하지 않은 부분으로 구

	초점화하기 선정하기	분하기(예: 수학적 문장제 문제에서 관련된 수와 관련되지 않은 수를 구분한다.)
- 조직하기	발견하기 정합성 찾기 통합하기 윤곽그리기 해부하기 구조화하기	요소들이 구조 내에서 어떻게 기능하는가를 결정하기(예: 역사적으로 기술된 증거들을 특정한 역사적인 해설에 대한 찬반의 증거로서 구조화한다.)
- 귀속하기	해체하기	제시된 자료를 기반으로 하고 있는 관점, 편견, 가치, 혹은 의도를 결정하기(예: 저자의 정치적인 관점에 따라 그의 관점을 결정한다.)
5. 평가하다 - 준거나 기준에 따라 판단한다.		
- 점검하기	조정하기 탐지하기 모니터하기 검사하기	과정이나 산출물 내부의 오류나 모순을 탐지하기, 과정이나 산출물의 내적 일관성 여부를 결정하기; 절차가 실행될 때 그 효과성을 탐지하기(예: 과학자들의 결론이 관찰된 데이터로부터 도출되었는지 여부를 결정한다.)
- 비판하기	판단하기	어떤 결과와 외적 기준간의 불일치 여부를 탐지하기, 어떤 결과가 외적 일관성을 가졌는지의 여부를 결정하기, 특정문제에 대한 절차의 적절성을 탐지하기(예: 두 가지 방법 중 어느 것이 주어진 문제를 해결하는 최상의 방법인지를 판단한다.)
6. 창안하다 - 요소들을 일관되거나 기능적인 전체로 형성하기 위해 함께 둔다.; 요소들을 새로운 패턴이나 구조로 재조직한다.		
- 생성하기	가설 세우기	준거에 기반을 둔 대안적인 가설을 제안하기(예: 관찰된 현상을 설명하기 위해 가설을 설정한다.)
- 계획하기	설계하기	어떤 과제를 성취하기 위한 절차를 고안하기(예: 특정한 역사적 토픽에 관한 연구 보고서를 계획한다.)
- 산출하기	구성하기	어떤 절차를 만들어 내기(예: 어떤 특정한 목적을 위한 거주지를 건설한다.)

II. 위의 내용을 바탕으로 아래의 학습 목표들이 어떻게 분류될 수 있는지 표시해 주시기 바랍니다. 선생님께서 아래의 학습 목표 하에 학생들을 지도함에 있어서 어떠한 '지식' 차원과 '인지과정' 차원에 중점을 두어 수업을 진행하실지 염두에 두시고 해당 칸에 V표시를 해 주십시오.

(단, 학습 목표가 지식 측면과 인지과정 측면에서 두 개 이상의 항목에 해당된다고 판단되시면 복수로 답변하셔도 무방하며, 정의적 영역과 운동 기능적 영역의 목표가 함축되어 있다고 생각하시면 해당 칸에 함께 체크해주시기 바랍니다.)

1. 세계 문화유산이 지정된 목적을 이해한다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

2. 작품 속에 담겨 있는 시대정신을 알아본다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

3. 미술관 전시 기획의 단계별 과정을 이해하고 직접 체험해본다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

4. 미술가와 미술 작품을 다양한 방법으로 경험하고 친근감을 느껴본다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

5. 수학, 과학, 영화 등 타 영역과의 관계 속에서 미술 작품을 이해할 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

6. 미술비평의 다양한 방법들을 이해하고 나만의 시각으로 작품의 가치를 찾을 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

7. 우리나라 미술의 시대적 변천 과정을 살펴보고 표현 양식을 말할 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

8. 동양의 미술품을 알아보고, 각 나라의 표현 양식을 비교하여 설명할 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

9. 미술 비평 과정을 통해 작품의 의미를 해석하고 가치를 판단한다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

10. 전시장을 찾아 적극적인 작품 감상을 하고, 전시회를 계획한다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

11. 타 문화권과의 교류를 통해, 불교 미술이 변화하고 발전하는 과정을 이해한다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

12. 미술과 음악의 교류를 통하여 서로에게 끼친 영향을 안다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

13. 미술품 복원의 과정을 알고, 역사, 경제, 사회, 문화적 맥락에서 미술 작품의 의미와 역할을 이해한다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

14. 미술에 대한 자신의 생각을 정리하여 포트폴리오를 만들 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

15. 미술 작품을 보고, 자신의 의견을 발표할 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

16. 지역의 미술이 소통하는 방법에 대하여 조사해 볼 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

17. 미술 작품에 대한 자신의 생각을 미술 용어를 활용하여 설명한다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

18. 미술 작품에 대한 다양한 미술사적 관점을 탐구하고 토론한다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

19. 여러 지역의 미술 문화가 어떻게 교류되었는지 찾아보고 보고서를 작성한다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

20. 서양 미술의 시대별·양식별 특징을 알고, 사회·문화적인 배경을 탐색한다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기 능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

21. 세계의 축제를 살펴보고, 축제 속 미술의 의미와 가치를 이야기한다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기 능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

22. 다양한 문화의 교류를 통해 한 사회의 미술이 변화하고 발전하는 과정을 이해한다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기 능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

23. 미술관의 역할을 이해하고, 올바른 관람 방법을 안다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기 능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

24. 문화 유적에 나타난 서예와 현대 서예의 차이점을 비교하여 감상해 본다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기 능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

25. 대상을 해체하고 논리적으로 재구성한 것에 대해 토론해 본다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

26. 팝아트 작품을 사전 정보 없이 감상했을 때와 작가의 의도를 안 후 느낀 점을 이야기해 본다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

27. 고대에서 현대에 이르는 미술의 흐름을 이해한다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

28. 전통문화의 기능과 전통 미술이 현대에 계승된 사례를 알아본다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

III. 마지막으로 설문지 분석을 위한 기초 인적사항에 대해 여쭙겠습니다.

1. 교직경력: ( )년 ( )개월
2. 담당 학년:
① 중학교 ( )학년
② 고등학교 ( )학년
3. 학교 소재 지역: ① 서울 ② 경기도 ③기타( )

＊설문에 응해 주셔서 진심으로 감사드립니다.
본 설문내용과 관련하여 의문사항이나 의견이 있으시면 다음 연락처로 말씀해 주시기 바랍니다.
E-mail: jungeunart@snu.ac.kr

[부록 2] 집필진 서면 인터뷰

안녕하십니까? 바쁘신 중에 이렇게 시간을 내주셔서 진심으로 감사드립니다.
본 설문지는 귀하께서 집필하신 교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표의 서술에 대한 정확한 의도를 알고, 의미를 명세화하기 위해 제작되었습니다.
설문조사의 결과는 연구 이외의 목적으로는 일체 사용하지 않을 것을 약속드리며, 성의 있는 답변을 부탁드립니다. 설문에 응해주셔서 다시 한 번 감사드립니다.

서울대학교 대학원 협동과정 미술교육전공 석사과정 이정은 (jungeunart@snu.ac.kr)

교과서 집필 시 학습 목표 설정 및 서술과 관련하여 몇 가지 여쭙겠습니다. 자유롭게 서술해 주시기 바랍니다.

1. 학습 목표 제시에 있어서 가장 중요한 점이 무엇이라고 생각하십니까? (예: 내용, 형식)

2. 학습 목표 서술시 용어 선택에서 중점적으로 고려하시는 사항은 어떤 것이 있습니까?

3. 학습 목표 서술상의 내부기준(공동 집필진간에 협의된 기준)을 가지고 계십니까? 만약 그러시다면, 내부기준의 예로 어떤 것이 있습니까?

4. 학습 목표 서술상의 외부지침이나 권고사항이 존재합니까? 만약 그렇다면, 그 예로 어떤 것이 있습니까?

5. 교과서 집필 시 학습 목표의 설정은 어떠한 절차를 통해 이루어지는지요?

＊설문에 응해 주셔서 진심으로 감사드립니다.
본 설문내용과 관련하여 의문사항이나 의견이 있으시면 다음 연락처로 말씀해 주시기 바랍니다.
E-mail: jungeunart@snu.ac.kr

[부록 3] 집필진용 설문의 예

안녕하십니까? 바쁘신 중에 이렇게 시간을 내주셔서 진심으로 감사드립니다.
본 설문지는 귀하께서 집필하신 교과서의 감상영역에 제시된 학습 목표의 서술에 대한 정확한 의도를 알고, 의미를 명세화하기 위해 제작되었습니다.
설문조사의 결과는 연구 이외의 목적으로는 일체 사용하지 않을 것을 약속드리며, 성의 있는 답변을 부탁드립니다. 설문에 응해주셔서 다시 한 번 감사드립니다.

서울대학교 대학원 협동과정 미술교육전공 석사과정 이정은 (jungeunart@snu.ac.kr)

I. 아래의 내용을 먼저 확인해 주시기 바랍니다.

Bloom과 그의 동료들은 교육목표를 크게 **'인지적 영역'**, **'정의적 영역'**, **'운동기능적 영역'**으로 구분하였고, 특히 Anderson이 개정한 Bloom의 신교육목표 분류학에서는 인지적 영역의 교육목표가 아래의 표와 같이 분류될 수 있다고 하였습니다. 즉, 각각의 학습 목표는 지식차원에서 4단계로, 인지과정 차원에서 6단계로 분류될 수 있다고 보았습니다.

지식차원	인지과정 차원					
	1. 기억하다	2. 이해하다	3. 적용하다	4. 분석하다	5. 평가하다	6. 창안하다
A. 사실적 지식						
B. 개념적 지식						
C. 절차적 지식						
D. 메타인지 지식						

아래의 [표 1]과 [표 2]는 지식 차원과 인지과정 차원의 주요 유형 및 하위 유

형에 대한 설명입니다.

[표 1] 지식 차원의 주요 유형 및 하위 유형(Anderson et al., 2005: 52)

주요 유형 및 하위 유형	예시
A. 사실적 지식 - 교과나 교과의 문제를 해결하기 위해 숙지해야 할 기본적 요소	
- 전문용어에 대한 지식	전문용어, 음악부호
- 구체적 사실과 요소에 대한 지식	주요 자원, 신뢰로운 정보원
B. 개념적 지식 - 요소들이 통합적으로 기능하도록 하는 상위구조 내에서 기본 요소들 사이의 상호관계	
- 분류와 유목에 대한 지식	지질학 연대, 기업소유 형태
- 원리와 일반화에 대한 지식	피타고라스의 정리, 수요와 공급의 법칙
- 이론, 모형, 구조에 대한 지식	진화론, 의회조직
C. 절차적 지식 - 어떤 것을 수행하는 방법, 탐구방법, 기능을 활용하기 위한 준거, 알고리즘, 기법, 방법	
- 교과에 특수한 기능과 알고리즘에 대한 지식	수채화를 그리는 기능 정수 나눗셈 알고리즘
- 교과에 특수한 기법과 방법에 대한 지식	면접기법, 과학적 방법
- 적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 준거에 대한 지식	뉴턴의 제2법칙이 포함된 절차의 적용시점을 결정하기 위한 준거, 사업비용 추정방법의 실현가능성을 판단하기 위한 준거
D. 메타인지 지식 - 지식의 인지에 대한 인식 및 지식과 인지 전반에 대한 지식	
- 전략적 지식	교재단원의 구조를 파악하기 위한 수단으로서 개요를 작성하는 지식 발견법 활용에 대한 지식
- 인지과제에 대한 지식(적절한 맥락적 지식 및 조건적 지식 포함)	특정 교사가 실시하는 시험 유형에 대한 지식, 과제의 인지적 요구에 대한 지식
- 자기지식	논문을 비판하는 것은 개인적 강점이지만 논문을 작성하는 것은 개인적 약점이라는 지식, 자신의 지식수준에 대한 인식

[표 2] 인지과정 차원의 주유목과 하위 인지과정(Anderson et al., 2005: 76-77)

인지과정 유목	대안적 용어	예시
1. 기억하다 - 장기기억으로부터 관련된 지식을 인출한다.		

- 재인하기	확인하기	제시된 자료와 일치하는 지식을 장기기억 속에 넣기(예: 미국사의 주요사건들의 날짜를 재인한다.)
- 회상하기	인출하기	장기기억으로부터 관련된 지식을 인출하기(예: 미국사의 주요사건의 날짜를 회상한다.)
2. 이해하다 - 구두, 문자, 그래픽을 포함한 수업 메시지로부터 의미를 구성한다.		
- 해석하기	명료화하기 바꿔 쓰기 표현하기 번역하기	하나의 표현형태(예:숫자)를 다른 표현형태(예:단어)로 바꾸기 (예: 주요 연설문이나 서류를 바꿔 쓴다.)
- 예증하기	예를 들기 실증하기	개념이나 원리의 구체적인 예나 범례 찾기(예: 다양한 미술양식의 예를 든다.)
- 분류하기	유목화하기 포섭하기	사물이 특정 유목(예: 개념이나 원리)에 속한다는 것을 결정하기(정신적으로 정리되지 않은 관찰되거나 기술된 사례를 분류한다.)
- 요약하기	추상하기 일반화하기	일반적 테마나 요점을 요약하기(예: 비디오테이프에 나타난 사상들에 대한 짧은 요약문을 쓴다.)
- 추론하기	결론짓기 외삽하기 내삽하기 예언하기	제시된 정보로부터 논리적인 결론을 도출하기(예: 외국어 학습에서 여러 사례로부터 문법적 원리를 추론한다.)
- 비교하기	대조하기 도식화하기 결합하기	두 개의 아이디어, 대상들 간에 일치점을 탐색하기(예: 역사적 사건들을 현재 상황과 비교한다.)
- 설명하기	모델구성하기	인과관계 체제 모델 구성하기(예: 프랑스의 18세기 주요사건들의 원인을 설명한다.)
3. 적용하다 - 특정한 상황에 어떤 절차들을 사용하거나 시행한다.		
- 집행하기	시행하기	어떤 절차를 유사한 과제에 적용하기(예: 하나의 정수를 다른 정수로 나눈다.)
- 실행하기	사용하기	어떤 절차를 친숙하지 못한 과제에 적용하기(예: 뉴턴의 제2법칙을 적절한 상황에 활용한다.)
4. 분석하다 - 자료를 구성부분으로 나누고, 그 부분들 간의 관계와 부분과 전체구조나 목적과의 관계가 어떻게 되어 있는가를 결정한다.		
- 구별하기	변별하기 식별하기 초점화하기 선정하기	제시된 자료를 관련된 부분과 관련되지 않은 부분으로, 중요한 부분과 중요하지 않은 부분으로 구분하기(예: 수학적 문장제 문제에서 관련된 수와 관련되지 않은 수를 구분한다.)

- 조직하기	발견하기 정합성 찾기 통합하기 윤곽그리기 해부하기 구조화하기	요소들이 구조 내에서 어떻게 기능하는가를 결정하기(예: 역사적으로 기술된 증거들을 특정한 역사적인 해설에 대한 찬반의 증거로서 구조화한다.)
- 귀속하기	해체하기	제시된 자료를 기반으로 하고 있는 관점, 편견, 가치, 혹은 의도를 결정하기(예: 저자의 정치적인 관점에 따라 그의 관점을 결정한다.)
5. 평가하다 - 준거나 기준에 따라 판단한다.		
- 점검하기	조정하기 탐지하기 모니터하기 검사하기	과정이나 산출물 내부의 오류나 모순을 탐지하기, 과정이나 산출물의 내적 일관성 여부를 결정하기; 절차가 실행될 때 그 효과성을 탐지하기(예: 과학자들의 결론이 관찰된 데이터로부터 도출되었는지 여부를 결정한다.)
- 비판하기	판단하기	어떤 결과와 외적 기준간의 불일치 여부를 탐지하기, 어떤 결과가 외적 일관성을 가졌는지의 여부를 결정하기, 특정문제에 대한 절차의 적절성을 탐지하기(예: 두 가지 방법 중 어느 것이 주어진 문제를 해결하는 최상의 방법인지를 판단한다.)
6. 창안하다 - 요소들을 일관되거나 기능적인 전체로 형성하기 위해 함께 둔다.; 요소들을 새로운 패턴이나 구조로 재조직한다.		
- 생성하기	가설 세우기	준거에 기반을 둔 대안적인 가설을 제안하기(예: 관찰된 현상을 설명하기 위해 가설을 설정한다.)
- 계획하기	설계하기	어떤 과제를 성취하기 위한 절차를 고안하기(예: 특정한 역사적 토픽에 관한 연구 보고서를 계획한다.)
- 산출하기	구성하기	어떤 절차를 만들어 내기(예: 어떤 특정한 목적을 위한 거주지를 건설한다.)

II. 위의 내용을 바탕으로 교과서에서 제시된 학습 목표가 어떻게 분류될 수 있는지 해당 칸에 V표시를 해 주시기 바랍니다. 귀하께서는 아래 서술된 학습 목표의 성취를 통해서 어떠한 차원의'지식'에 대한'인지과정'이 이루어지리라 보십니까?

(단, 학습 목표가 지식 측면과 인지과정 측면에서 두 개 이상의 항목에 해당된다면 복수로 답변하셔도 무방하며, 정의적 영역과 운동 기능적 영역의 목표가 함축되어 있다고 생각하시면 해당 칸에 함께 체크해주시기 바랍니다.)

1. 미술가에 대한 정보를 조사하고, 작품을 감상할 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기 능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타 인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

2. 미술에 대한 자신의 생각을 정리하여 포트폴리오를 만들 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기 능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타 인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

3. 미술 작품의 조형적 특징과 사회적·문화적 의미를 알 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기 능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타 인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

4. 미술 작품을 보고, 자신의 의견을 발표할 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기 능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타 인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

5. 우리나라와 다른 나라 미술의 특징과 가치를 알 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기 능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타 인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

6. 시대별, 양식별 변화 과정을 비교하여 알 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

7. 미술관의 기능과 변화에 대하여 조사해 볼 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

8. 여러 나라의 전시 행사와 역할에 대하여 알 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

9. 지역의 미술이 소통하는 방법에 대하여 조사해 볼 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

10. 유네스코 세계 문화유산에는 어떤 것들이 있는지 알 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

11. 세계 여러 나라 문화유산의 가치와 차이를 비교하여 이해할 수 있다.

인지적 영역										정의적 영역	운동기능적 영역
지식 측면				인지과정 측면							
사실적 지식	개념적 지식	절차적 지식	메타인지	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다		

＊설문에 응해 주셔서 진심으로 감사드립니다.
본 설문내용과 관련하여 의문사항이나 의견이 있으시면 다음 연락처로 말씀해 주시기 바랍니다.
E-mail: jungeunart@snu.ac.kr

Abstract

An Analysis of Learning Objectives in the 'Appreciation' Area of 2009 Revised Middle School Art Textbooks

: Based on the Anderson et al's 'Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives'

Lee, Jung Eun
Major in Art Education Interdisciplinary Program
of Art Education
The Graduate School
Seoul National University

This study aims to analyze the learning objectives presented in

the 'appreciation' area of 2009 revised middle school art textbooks based on the Anderson et al's 'Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives' and based on this, consider the association between the learning objectives presented in the 'appreciation' area of 2009 revised middle school art textbooks and the achievement standard presented in the 'appreciation' area of 2009 revised art and educational course. At the same time, this study aims to consider the aspects of communication in education administrators in relation to the learning objectives of textbooks.

To achieve this, the learning objectives presented in textbooks are classified and analyzed by considering the previous researches and studying the theoretical background before drawing a conclusion and in this process, frequently-used research methods include literature review, telephone or written interview for the writing staff, and questionnaire survey for art teachers.

The research findings can be summarized as follows:

As a result of analyzing the learning objectives by classifying the art history and art criticism, which are sub-areas in the 'appreciation' area by applying the Anderson et al's 'Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives', it is found that art history occupies the highest percentage in the knowledge dimension of 'conceptual knowledge' and 'factual knowledge' and the cognitive process dimension of 'understand' and 'remember' On the other hand, in the area of art criticism, 'conceptual knowledge' occupies the highest percentage, followed by 'factual knowledge' and 'procedural

knowledge', and the cognitive process dimension, 'understand' occupies the highest percentage, followed by 'create' and 'evaluate' at similar levels.

According to the achievement standard of art and appreciation areas depending on 2009 revised educational course, it is found that art history focuses on the cognitive process dimension of 'understand' and art criticism focuses on the cognitive process dimension of three aspects of 'understand', 'evaluate', and 'create.' Considering the relevance between the achievement standard presented in the 'appreciation' area of educational course and learning objectives analysis in this study, it is found that there exists an association between the achievement standard of educational course and the learning objectives presented in art textbooks. However, learning objectives occupy the extremely high percentage in the cognitive process dimension of 'understand' in 'art criticism' as well as 'art history' and learning objectives from 'conceptual knowledge' or 'factual knowledge' are too weighted in the knowledge dimension, which is problematic.

The contents and instructions on which the writing staff set learning objectives and tend to describe when writing textbooks can be classified into the educational objectives and achievement standards by area presented in educational course and the considerations and exam standards in compiling textbooks for test. Most of the standards lack of concreteness and clarity to be utilized for compiling textbooks. On the other hand, achievement standards by

area presented in educational course take an example of some activities by each achievement standard, but there exist limitations that writing is limited to given examples.

As a result of classifying the learning objectives of art teachers who are a group of expert for guiding study for art subject, it is found that every teacher makes different interpretations and approaches to the same learning objective. This suggests that classes are given at the field of school, unlike the intentions presented in learning objectives by the writing staff who are involved in writing objectives and achievement standards or textbooks in the educational course.

To improve the problems as pointed out in the above, first, the characteristics of 2009 revised educational course which focuses on the association between art subject areas are considered to avoid the situation that the learning objectives in the 'appreciation' area are too weighted to the aspect of 'understand' in 'factual knowledge' or 'conceptual knowledge.' Second, the systematic principles and standards that can be used to set learning objectives and provide description instructions in 2009 revised educational course are required, which should be shared between educational administrators. Third, the reason why every teacher describes even the same learning objective differently lies in descriptive unclarity, which stems from the difference in perspectives that the writing staff and teachers see learning objectives differently. To be effective in classes, specific and itemized learning objectives are required if possible rather than

the implicative description that includes various meanings to one learning objective.

Keywords: Art Textbook, 2009 Revised Art Curriculum, Appreciation Area, Educational Objectives, Art Education

Student Number: 2012-23477