

가정교과의 내재적 목적에 관한 고찰

홍은정*

진국대학교사범대학부속중학교, 중앙대학교 대학원 가정학과 가정교육전공 박사과정*

A Study on the Intrinsic Aim of the Secondary Home Economics Subject Matter

Hong, Eun-Jeong*

*Middle School Attached to College of Education, Konkuk University·Dept. of Home Economics, Graduate School, Chung-Ang University**

Abstract

Historically the value of the secondary Home Economics subject matter has been justified with the extrinsic aim to satisfy the needs of the individual and family and of the society. The purpose of this study is to investigate the educational and philosophical significance of the knowledge in Home Economics education through reasoning out its intrinsic aim.

From the point of discipline-based curriculum, Home Economics as 'the structure of knowledge' constitutes the curriculum of the secondary Home Economics subject matter and contributes to understanding the family life intellectually with its unique perspective. When students understand these theoretical contents, they will internalize the core idea of Home Economics so that their cognitive perspective on family life is developed or widened. With this cognitive perspective, they are able to discover the aspect of family life from their daily life, to interpret and judge every situation properly. It is the presupposition of socially expected practical problem solving that makes Home Economics education intrinsically meaningful.

In conclusion, the secondary Home Economics curriculum needs to be reinterpreted or reorganized as the structure of knowledge, not as fragmentary informations or facts, through which the broad cognitive perspective on family life is developed and Home Economist's mode of thinking is transmitted.

Key Words: 가정교과(The Secondary Home Economics Subject Matter), 내재적 목적(Intrinsic Aim), 학문중심 교육과정(Discipline-based Curriculum), 지적 안목(Cognitive Perspective)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

현장의 가정교과교사들은 가정과수업을 하면서 ‘이 수업을 하는 목적이 무엇인가’와 같은 의문에 대하여 명확한 신념을 갖고자 하는 욕구가 매우 강하다(남윤진 외, 2008). 그동안 가정교과의 목적이 ‘가정생활의 개선’, ‘개인 및 가족의 복지 증진’ 등으로 분명하게 표방되어왔음에도 불구하고 제기되는 이러한 의문은 가정교과 자체에 대한 철학적 성찰로서 가정교과의 진정한 가치와 의미를 제대로 인식하고자 하는 열망 때문인 것으로 보인다. 가정교과교사들의 이러한 열망은 가정교과의 위기와 가능성을 동시에 함축하고 있다. 그동안 가정교과교사들이 그러한 교육적 신념을 확고히 하지 못하고 있었다는 것이 위기였다면, 가정교과의 목적이나 내용 등에 대한 철학적 성찰의 내적 동기가 부여되어 가정교과의 질적 발전의 계기가 마련되고 있다는 점이 그 가능성이라고 할 수 있다.

가정교과의 가치와 의미를 밝히는 것은 곧 가정교과를 정당화하는 것이다. 가정교과를 정당화하는 방식에는 두 가지가 있다(이연숙, 2002; 박순자, 2008). 하나는 ‘가정생활의 개선’ 혹은 ‘개인 및 가족의 복지 증진’ 등 ‘학습자의 가정생활에 실질적인 도움이 되기 때문에’ 가정교과를 가르쳐야 한다고 주장하는 방식이다. 이러한 방식은 ‘가정생활의 향상’을 목적으로, 가정교과를 수단으로 삼고 있기에 가정교과를 외재적으로 정당화하는 것이다. 다른 하나는 가정교과의 교육내용이나 교육활동에 ‘개념적으로’ 관련이 있는 가치가 ‘내재해 있기’ 때문에 가르쳐야 한다고 주장하는 방식이다. 그러나 가정교과를 배우기 전에는 그러한 가치를 알 수 없기 때문에, 외재적 정당화 방식에 비해 그 정당성을 설명하기 어렵다. 그럼에도 불구하고 가정교과의 내재적 가치와 의미를 인식하는 것은 가정교과교사들에게 매우 중요하다. 그것은 가정교과교사들의 교육적 신념과 그들의 교수행위에 대한 철학적 성찰에 매우 큰

비중을 차지하기 때문이다. 이러한 정당화 방식에서 가정교과의 내재적 목적은 그 내재적 가치와 의미로 설명된다.

지금까지 가정교과의 정당화에 관한 단독 연구는 이루어지지 않고 있으며 대부분의 연구(조용진, 2000; 이춘식 외, 2001; 이연숙, 2002; 박순자, 2008 등)에서 이론적 배경에 부분적으로 포함되어 있다. 이러한 연구들에 따르면 가정교과에도 ‘가정생활의 향상’ 등과 같은 목적에 의한 외재적 정당화 방식 이외에 교육의 규범적 의미와 지식의 본질적 가치에 의하여 내재적으로 정당화될 수 있는 측면이 존재한다. 그러나 아직까지 가정교과의 내재적 가치가 무엇이며 그것이 학습자에게 어떤 의미가 있는가에 대하여 이론적으로 논의하고 가정교과를 정당화한 연구는 본격적으로 이루어지지 않았다. 따라서 가정교과의 내재적 목적을 규명하여 가정교과교육의 실제에서 가정교과교사들이 이를 인식하고 추구하도록 해야 할 필요성이 강력하게 제기된다.

가정교과는 20세기 초부터 미국을 중심으로 하여 전세계적으로 확산된 경험중심 교육과정 관점과 생활적응교육의 영향을 받아 탄생하고 발전해왔다. 듀이(J. Dewey)의 교육철학에 근거하고 있는 이러한 교육과정 관점에 의하면 교과목의 가치는 생활에 필요한 능력을 길러주는 데에 있다. 이 관점에서 볼 때 특히 생활과 밀접한 교육내용을 가지고 있는 가정교과목의 가치가 실생활에 필요한 능력을 길러주는 데에 있다는 사고방식은 지극히 당연하게 받아들여진다. 그러나 그것이 가정교과목의 내재적 가치나 목적은 아니다. 실생활에 필요한 능력들은 다른 교과를 통해서도, 또 학교교육이 아닌 다른 방법을 통해서도 길러질 수 있는 것이기 때문이다. 가정교과목의 내재적 가치나 목적은 그것에 개념적으로 관련된 것으로서 가정교과에 의해서만 실현될 수 있는 것을 의미한다.

가정학의 학문적 발달과 함께 가정교과도 경험중심 교육과정과 생활적응교육에 반하여 대두된 학문중심 교육과정의 영향을 받게 되었다. 그리하여 인간발달과 가족관계, 가정자원관리, 소비자학, 식품영양학, 의류학, 주거학 등 가정학 하위 학문 영역들의 개념, 원리 등이 점차 교육내

1) ‘가정교과’와 ‘가정교과교육’은 섞바뀌어 사용될 수 있는 용어라고 볼 수 있으나 본 논문에서는 교과 자체나 교육내용의 의미를 강조할 때는 ‘가정교과’라고 하였으며, 교과교육 활동의 의미를 강조할 때는 ‘가정교과교육’이라고 하였다.

용으로 도입되었다. 가정학 지식들은 가정과교육내용의 공간을 이루어왔으면서도 그것들이 어떤 교육적 가치를 지니는가에 대해서는 학계에서 적극적인 관심이 주어지지 않았다. 학문중심 교육과정의 관점에 의거하여 가정교과를 가정학 지식교육의 측면에서 파악하게 되면 다른 교과들과 마찬가지로 가정교과도 보편적 진리를 추구하는 교과로서의 면모를 갖추게 되며, 이를 통하여 학습자의 지력을 함양하고 마음의 발달에 기여하게 된다.

이상에서의 문제의식을 가지고 본 연구는 학문중심 교육과정의 관점에 근거하여 가정교과를 내재적으로 정당화하는 과정을 통해서 가정교과의 내재적 목적을 규명하고, 그것을 실현하기 위한 방법적 원리를 모색하며, 그것이 그동안 표방하였던 가정교과의 목적과 어떤 관련을 가지는지 분석해보고자 한다. 이를 통해 가정과교사들이 열망해온 가정교과의 진정한 가치와 의미를 인식할 하나의 계기를 마련함으로써 가정과교육에 대한 교육적 신념을 확고히 하는 데에 기여하고자 한다.

2. 연구문제

본 연구의 연구문제는 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 가정교과의 내재적 정당화는 무엇이며, 이때 드러나는 내재적 목적은 무엇인가?

둘째, 가정교과의 내재적 목적을 실현하기 위한 방법적 원리는 무엇인가?

셋째, 가정교과의 내재적 목적은 학습자의 실제적 삶과 어떤 관련을 가지는가?

3. 연구방법

교육의 내재적 목적은 교육이라는 활동이 다른 활동들 예컨대 정치, 경제 등과 구분되는 활동으로서 가지는 고유한 목적을 의미한다. 그것은 다양한 교과활동들에 보편적인 내재적 특징을 들어 논의될 수 있으며, 이에 관해서

는 많은 연구들이 이루어졌다(Peters, 1966; 홍은숙, 1992; 신차균, 2004; 김광민, 2007). 가정교과의 내재적 목적은 이러한 교육 일반의 내재적 목적의 토대 위에서 가정교과가 대상으로 하는 삶의 특정한 국면으로서의 ‘가정생활’에 관련된 지식들의 이해가 어떤 고유한 의미를 지니는지 밝힘으로써 정립될 수 있다. 가정교육학에서 지금까지 가정교과의 내재적 정당화나 내재적 목적에 관한 논의가 본격적으로 이루어지지 않아 이러한 연구의 이론적 당위성이나 필요성을 찾기가 쉽지 않다.

가정교과를 내재적으로 정당화할 때 가정교과의 내재적 가치는 가정과교육의 과정에서 가르치고 배우는 교육내용에서 나온다. 본 연구에서는 2007년 개정된 가정과교육과정에 가정학의 학문 구조가 기초로 반영되어 있다고 보고 가정교과의 교육내용을 가정학 지식으로 파악하였다. 따라서 교육내용으로서 가정학 지식이 가정교과에서 어떤 의미와 가치를 가지며, 학습자가 그러한 지식들을 이해하고 내면화하는 것이 학습자의 전체적인 삶의 맥락과 어떤 관련을 맺는지에 대한 규명이 가정교과를 내재적으로 정당화하는 과정에서 요구된다. 이를 통해 드러나게 될 가정교과의 내재적 목적은 ‘가정생활의 개선’이나 ‘개인 및 가족의 복지 증진’ 등과 같은 외재적 목적에 비하여 가정교과 자체의 가치와 의미를 드러내어 준다는 점에서 가정교과의 정체성과 정당성을 확립해주는 중요한 기반이 된다고 할 수 있다.

본 연구는 이론적 연구로서 가정과교육의 실제(實際)를 가정학 지식교육의 측면에 제한하여 가정교과의 내재적 목적을 밝히는 것을 주 연구목적으로 한다. 이를 위하여 가정과교육에서 가정학 지식이 어떤 교육철학적 근거에서 정당화되는지 모색하고, 이 과정에서 가정교과의 내재적 목적을 추론하였다. 또한 이러한 목적을 실현하기 위한 방법적 원리를 가다머(H. G. Gadamer)의 존재론적 해석학에 근거하여 모색하였으며, 교육내용으로서 가정학 지식이 학습자에게 내면화되었을 때 학습자의 실제적 삶에 어떤 의미를 지니는지를 특히 실천적 문제 해결 과정과 관련하여 분석하였다.

연구방법으로 관련 문헌에 대한 내용분석 연구를 선택하였고, 그 분석은 학문중심 교육과정의 관점을 채택하여

가정교과의 모학문인 가정학의 학문적 성격과 지식의 특성을 위주로 하였다.

4. 연구의 제한점

본 연구가 가정교과를 내재적으로 정당화하는 과정에서 가정교과의 내재적 목적을 규명하고 그것을 실현하기 위한 방법적 원리를 모색하기 위해 시도된 것이므로 다음과 같은 제한점을 가진다.

첫째, 본 연구는 가정과교육과정에 대한 관점을 교육내용으로서 학문적 지식을 중시하는 학문중심 교육과정으로 제한하였다.

둘째, 본 연구에서는 가정과교육을 ‘가정학 지식교육’의 측면과 ‘가정생활교육’의 측면으로 구분하여 전자의 측면에 제한하여 논의하였다. 따라서 가정교과의 교육내용을 가정학 지식으로 규정하고 그것을 가르치고 배우는 과정에 함축된 교육적 가치와 의미를 가정교과의 내재적 목적으로 파악하였다.

셋째, 본 연구에서는 가정교과의 내재적 목적 실현의 원리를 가다머의 해석학에 제한적으로 의존하여 제시하였다. 교육내용의 ‘이해’의 원리는 가다머의 해석학에서 중점적으로 논의되고 있기 때문이다.

이상에서 본 연구는 가정과교육을 지식교육의 측면으로 보는 이론적 논의의 방향을 모색해보는 데 그 의의를 두고, 그러한 논의의 한 관점을 제시하는 한계점을 지니고 있다.

II. 이론적 배경

1. 교과의 내재적 목적에 관한 교육철학적 근거

가. 교육과정 관점에 따른 교과의 정당화

20세기 이후 교육학이 발달하면서 교육과정을 이해하는

데에 다양한 관점들이 대두하였다. 이 관점들은 학습자를 중시하는가, 교육내용으로서의 교과 또는 학문을 중시하는가에 따라서 크게 경험 또는 학습자 중심 교육과정과 교과 또는 학문 중심 교육과정의 관점으로 분류할 수 있다(이홍우, 1994; 이정섭, 1996; 김수천, 1999; 김경배 외, 2003). 교사가 매시간 수업을 어떻게 할 것인가는 왜 이 교과를 가르쳐야 하는가와 무관하지 않다. 따라서 교육과정 관점에 따라 교과의 성격을 규정하고 교과를 정당화하는 것은 교사들에게 있어 교과를 잘 가르쳐야 하는 숙명적 과제와 관련된다. 이하에서는 위의 두 교육과정 관점에서 교과교육은 각각 어떤 방식으로 정당화되는지 고찰해본다.

1) 경험중심 교육과정 관점에 따른 교과의 정당화

듀이(Dewey)의 실용주의 교육철학에 바탕을 둔 경험중심 교육과정은 교육내용으로서 교과의 지식 체계 보다는 학습자에게 친근한 생활사태와 흥미, 학습자의 경험, 생활에서의 필요를 표면에 내세웠고 방법상의 원리로서 ‘학습자의 흥미중중’을 강조하였다(김경배 외, 2003). 듀이는 전통적인 교육에서 학생과 교과를 적대적인 대립관계로 파악하는 관점을 극복하고자 하면서 학습자의 경험이 교육과정의 기초를 형성해야 한다고 주장하였다(Dewey, 1938). 그리하여 20세기 초부터 교육의 무게 중심은 ‘교과’에서 ‘학생’으로 이동되었다.

듀이에게 있어서 교육의 목적은 지력을 필요로 하는 문제 상황에서 적절한 지력을 선택적으로 활용하는 능력을 개발하는 것이다. 따라서 교과의 지식은 실제적 문제 해결에 도움이 될 때 가치를 가지며, 교육내용의 선정은 그것이 생활에 얼마나 유용한가에 비추어 결정되어야 한다. 학생이 관심을 두고 있는 주제나 문제, 필요를 중심으로 교육내용을 조직할 경우, 교육내용은 실제적 문제 해결에 필요한 범위에 한정된다.

경험중심 교육과정과 밀접한 관련이 있는 생활적응교육(life adjustment education)의 주창자들은 학교에서 어떤 것들을 가르쳐야 하는가를 결정하기 위해 학교 바깥의 일상생활에서 사람들이 어떤 일을 하는가를 관찰하고 그들이 당면하는 ‘문제사태’가 어떤 것들이며 그것은 어떻게

해결될 수 있는가를 알아내는 데 주력하였다. 1920년대 이후 1950년대에 이르기까지 교육과정 구성에 관한 새로운 이론적 제안들은 거의 일상생활의 문제 사태를 직접 교육내용으로 삼고자 하는 방향을 따르고 있었다(이경섭, 1996). 수업에 도입된 일상생활의 문제사태는 학생에게 ‘관심’과 ‘흥미’가 있는 것이므로 학생들은 문제해결과정에 활발하게 ‘능동적으로’ 참여한다. 이 과정에서 학생들이 습득하는 지식은 학생에게 관심도 흥미도 없는 지식, 단순히 교과서에 나와 있기 때문에 학생들이 수동적으로 받아들여야 했던 전통적인 교과와 ‘죽은 지식’이 아니라 생활과 밀접한 관련이 있는 ‘산 지식’으로 받아들여졌다.

이와 같이 경험중심 교육과정의 관점에서 교육은 생활에서의 문제 해결을 목적으로 하여 학습자의 흥미를 존중하는 방법적 원리에 따라 교육내용을 조직하여 가르치는 것으로 개념화되었다. 이러한 관점에서 교육은 장차 생활사태에서 활용될 능력을 길러주는 것이며, 그 능력이 실제적인 문제 해결에 도움이 되기 때문에 정당화된다. 교육의 목적이 교육활동의 바깥에 있는 ‘일상생활의 실제적인 문제의 해결’에 있으므로 경험중심 교육과정의 관점에서 교육은 외재적으로 정당화된다.

2) 학문중심 교육과정 관점에 따른 교과와 정당화

경험중심 교육과정 관점이 교육에서의 학습자의 필요와 흥미, 문제 해결의 경험 등을 강조한 것에 반하여 교육내용으로서 교과 또는 ‘학문’을 강조하는 새로운 교육 동향이 1960년대 이후 확립되었다. 학문중심 교육과정을 전 세계로 확산시킨 브루너(J. Bruner)의 「교육의 과정」은 교육내용을 ‘지식의 구조’로 규정하였다(Bruner, 1960). ‘지식의 구조’는 ‘교과를 잘 가르치는 것’이 어떤 것인가에 관해 모든 사람이 공통적으로 합의할 수 있는 상태를 표현하는 용어이다(이홍우, 2006). ‘지식의 구조’는 한 교과를 이루고 있는 해당 학문의 ‘기본 개념’, ‘일반적 원리’ 또는 ‘학문의 기저를 이루고 있는 일반적 아이디어’를 가리키며, ‘교과를 잘 가르치는 것’은 이 ‘지식의 구조’를 가르치는 것과 같은 것이다.

그리하여 학문중심 교육과정 관점에서는 탐구학습, 발견

학습 등을 통해 교육내용으로서의 학문적 지식과 함께 그 지식의 이면에 들어 있는 ‘사고과정’, ‘사고방식’이 학습자에게 내면화되는 것을 강조하였다. 단편적 지식교육의 문제인 ‘주입식 방법’으로 지식을 가르치게 되면, 학생들이 비록 그 지식을 입으로 말할 수는 있다고 하더라도 그것을 자신의 ‘사고방식’ 혹은 ‘안목’으로 만들지는 못한 상태에 머문다. 탐구학습, 발견학습을 통해 교과와 기본 개념과 원리, 핵심적 아이디어를 제대로 이해하면 그것은 학습자의 사고방식 혹은 안목으로 통합된다. 학문중심 교육과정의 핵심 주장은 ‘교육은 학생들로 하여금 학자들과 동일한 사고방식 혹은 안목으로 현상을 이해할 수 있도록 해야 한다’는 것이다. 즉, 교육은 학생들로 하여금 학자들이 공부하는 것과 동일한 종류의 내용을 공부하게 하여 학자들과 동일한 방식으로 현상을 볼 수 있도록 보장해야 한다(이홍우, 1994).

학문중심 교육과정의 이러한 주장에 대하여 ‘모든 학생이 학자가 될 수도 없고, 또 될 필요가 없는데도 학교에서 반드시 학문적 지식을 가르칠 필요가 있는가’하는 비판이 제기되었다. 이 비판은 지식의 구조를 배움으로써 해당 교과와 독특한 ‘사고방식’을 갖게 되는 것, 다시 말해 해당 교과와 ‘지적 안목’으로 현상을 이해하고 보는 것이 왜 중요한지에 대한 설명을 요구한다.

해당 교과와 ‘사고방식’을 내면화함으로써 형성된 ‘지적 안목’은 학습자의 모든 생각과 말과 행위의 원천으로서의 ‘마음’이 된다. 따라서 ‘지식의 구조’ 아이디어는 학문적 지식이 학습자의 마음의 형성과 발달에 기여한다는 점을 설명해준다. ‘지식의 구조’ 아이디어는 전통적으로 학교교육에서 가르쳐온 학문적 지식이 단지 일상생활의 문제 해결에 도움이 되기 때문에 가르쳐야 한다거나 도움이 안된다는 이유로 교육에서 추방될 수 있는 그런 것이 아니라(유한구, 1998), 마음의 형성과 발달에 기여하기 때문에 교육내용으로서 정당화된다는 점을 분명히 깨닫게 해주었다.

나. 교과와 내재적 정당화

교과를 내재적으로 정당화한다는 것은 교과교육이라는

활동에 논리적 함의 또는 가정으로 들어 있는 그 자체의 의미로 정당화하는 것이다. ‘논리적 함의’ 또는 ‘논리적 가정’은 두 개념 사이의 논리적 관련을 밝히고자 할 때 사용되는 용어이다.

두 개념이 관련을 맺는 데는 ‘사실적 관련’과 ‘논리적 관련’이 있다. 예컨대 ‘오늘날 직업을 갖지 않으면 결혼하기가 어렵다’고 할 때, ‘결혼’과 ‘직업’은 관련이 있으나 이 경우의 관련은 ‘어머니’가 ‘자식을 낳은 여성’이라고 말할 때의 ‘어머니’와 ‘여성’의 관련과는 종류가 다르다. 후자에서 ‘어머니’라는 개념 속에는 ‘여성’이라는 의미가 들어 있음에 비하여, ‘결혼’이라는 개념 속에는 ‘직업’이라는 의미가 들어 있지 않고, ‘직업’이라는 개념 속에도 ‘결혼’이라는 의미가 들어 있지 않다. 직업이 없으면 결혼하기 어려운 것이 사실이라 하더라도 ‘결혼’과 ‘직업’ 간의 관련은 논리적 필연이 아니라는 점에서 우연적인 관련이다. 따라서 이러한 관련을 ‘사실적 관련’이라고 한다. 그러나 어머니는 필연적으로 여성일 수밖에 없으므로 사실 관계를 확인할 필요 없이 ‘어머니’와 ‘여성’은 ‘논리적으로 관련’되어 있다(신차균, 2004).

‘사실적 관련’과 ‘논리적 관련’은 어떤 활동을 각각 ‘외재적으로 정당화’하고 ‘내재적으로 정당화’하는 데 관계된다(이홍우, 2003). 수단-목적 관계는 사실적 관련의 한 전형이다. 예컨대 ‘결혼하기 위해서 취직을 하는 것’이나 ‘좋은 직장에 취직하기 위해서 공부를 열심히 하는 것’ 등은 현재의 행위를 수단으로 하여 그 행위 밖에 있는 목적을 달성하고자 하는 것이다. 이는 현재의 행위를 외재적 목적에 의하여 정당화하는 것이다. 이와 대조적으로 ‘어떤 직장에서 하게 될 일이 마음에 들어서’ 취직을 선택하거나 ‘지적 호기심을 충족시켜주기 때문에 공부를 하는 것’은 그 활동을 내재적으로 정당화하는 것이다. ‘취직’과 ‘일하는 것’, ‘공부’와 ‘지적 호기심의 충족’은 논리적으로 서로 관련되어 있고 필연적이다. ‘일하는 것’과 ‘지적 호기심의 충족’은 각각 ‘취직’과 ‘공부’라는 행위의 진정한 ‘이유’이다.

교과를 내재적으로 정당화하는 것은 교과교육 활동에 종사하고 있거나 관여하고 있는 개인들의 마음 ‘안’의 동기에 의하여 정당화하는 것이 아니라, 제도적 활동으로서

수행되고 전승되어온 교과교육이라는 활동 자체에 내재된 그것의 진정한 ‘이유’를 밝히는 것이다. 교과교육 활동의 동기가 개인들의 마음 ‘안’에 있다는 점에 주목하여 개개인의 ‘동기’에 의하여 교과를 정당화하는 것은 진정한 의미의 내재적 정당화가 아니다. 어떤 활동의 ‘동기’는 그것의 ‘이유’와 일치할 수도 있지만 결혼하기 위해서 취직을 선택하는 사람의 경우처럼 활동 자체와 무관한 것일 수도 있기 때문이다. 따라서 교과교육 활동 자체에 내재된 그것의 진정한 ‘이유’는 개개인의 마음 ‘안’에 들어 있는 ‘동기’를 초월하는 것이며, 교과를 내재적으로 정당화하는 것은 교과교육 활동의 진정한 ‘이유’를 밝힘으로써 이루어진다.

다. 교과의 내재적 목적

1) 교육목적의 두 가지 의미

‘목적’이라는 용어는 흔히 의도, 동기, 이유 등과 동의어로 생각되고 있다. 교육의 목적은 ‘교육은 왜 하는가’라는 질문에 대한 대답으로 주어지는 것이다. 그런데 ‘교육은 왜 하는가’라는 질문은 교육의 목적을 묻는 질문일 뿐만 아니라, 교육을 하는 의도, 동기, 이유 등을 묻는 질문으로도 생각될 수 있다. 일반적으로 의도는 동기와 같은 의미로 사용된다. 그러나 동기와 이유 사이에는 근본적인 의미상의 차이가 존재한다(이홍우, 1994).

교육은 교사 개인에 의하여 수행되기는 하지만 그와 동시에 그것은 반드시 사회 또는 제도 안에서 행해지며 제도에 의하여 그 의미가 부여된다. 그리하여 교육의 의미는 행위자의 관점에서 규정될 수 있을 뿐만 아니라 행위 그 자체의 관점에서도 규정될 수 있다.

헨슨(F. A. Hanson)은 그의 책 「의미로서의 문화」(Meaning in Culture)에서 인간의 행동의 의미를 분석하는 두 개의 차원으로서 개인적 차원과 제도적 차원을 구분한다(Hanson, 1975; 이홍우, 1994; 윤숙현, 1997). 인간 행동의 개인적 차원의 의미와 제도적 차원의 의미는 그것에 관하여 제기되는 질문의 종류에 의하여 구분된다. 개인적 질문은 사람들이 행동할 때 그 행위에 대하여 가지고 있는 동기, 의도, 이유를 묻는 것이며, 제도적 질문은 서로 관련을 이루고 있

는 관념, 사회 조직의 형식, 행동의 규칙 등을 알아내기 위한 것이다(윤숙현, 1997). 헨슨은 개인적 차원에서 규정되는 행동의 의미를 ‘의도적 의미(intentional meaning)’, 제도적 차원에서 규정되는 행동의 의미를 ‘함의적 의미(implicational meaning)’라고 부르고 있다. 개인 행위자에게 의도적 의미는 그의 의도, 즉 그 행위를 통하여 달성하고자 하는 목적에 비추어 규정된다. 그러므로 의도적 의미는 목적-수단의 관계에 의하여 파악되며 원칙상 개인 행위자에게 의식된다. 다시 말해, 개인 행위자에게 행위의 의미를 물었을 때, 그는 자기 행위의 의도, 목적을 말할 수 있다. 이와는 대조적으로 함의적 의미는 제도적 차원에서 규정되는 의미로서 행위의 논리적 분석에 의하여 밝혀진다. 즉, 행위에는, 적어도 그것이 제도 속에서 일어나는 행위인 한, 그 행위를 한 사람이 논리적으로 받아들일 수밖에 없는 함의(implication)와 논리적 가정(presupposition)이 들어 있다. 이러한 함의와 논리적 가정이 함의적 의미를 규정한다. 함의적 의미는 행위자가 의식하는가의 여부와 관계없이 논리적으로 받아들이지 않으면 안 되는 의미이다(윤숙현, 1997).

헨슨의 ‘의도적 의미’와 ‘함의적 의미’는 그 자체로 ‘동기’와 ‘이유’에 해당된다. 동기와 이유는 개념적으로 구분된다. 행위자와 행위가 사실상 분리될 수 없는 것처럼, 동기와 이유도 사실상 분리되지 않는다. 동기와 이유는 동일한 하나의 행위를 설명하는, 서로 구분되는 두 개념인 것이다. 동기와 이유의 개념적 구분은 교육의 목적을 설명하는 데에도 적용될 수 있다. 즉, ‘교육은 왜 하는가’라는 질문에 대하여 개인의 ‘의도적 의미’로서의 ‘동기’와 제도의 ‘함의적 의미’로서의 ‘이유’에 따라서 대답할 수 있다. 개인적 동기로 대답할 때, 교육은 개인에게 중요한 목적을 달성하는 수단으로 간주되며 그러한 목적은 교육의 외재적 목적이다. 제도적 이유로 답할 때 교육의 목적은 그 활동에 논리적 함의 또는 가정으로 들어 있는 그 자체의 의미에 비추어 규정되며 그러한 목적은 교육의 내재적 목적이다. 요컨대 교육의 내재적 목적은 교육이 아니면 달성될 수 없는 목적이라고 할 수 있다.

2) 교과의 내재적 목적

교육의 내재적 목적이 교육이 아니면 달성될 수 없는 목적이라고 할 때, 그것이 무엇인가 하는 것은 ‘교육은 무엇인가’라는 질문을 그 안에 내포하고 있다. 그러한 질문이 의미 있게 제기되는 경우들은 거의 예외 없이 교육에 심각한 문제가 있다고 생각될 때이며, 이때 그 문제점을 좀 더 명백하게 규정하는 기준으로서 교육의 개념이 요구된다(이홍우, 1990). 교육의 개념을 어떻게 규정하는가에 따라 그 논의의 방향과 전반적인 교육의 문제에 대한 규정도 달라지므로, 교육의 내재적 목적에 함축되어 있는 교육의 개념을 묻는 질문은 교육을 어떻게 해야 하는가, 어떻게 교육하는 것이 올바르게 교육하는 것인가를 묻는 질문이라고 보아야 한다. 이러한 의미의 교육의 개념은 교육의 한 부분을 규정하는 것이 아니라 교육이라는 이름으로 행해지는 일체의 활동을 규정하는 것이다. 예컨대, 뒤르켐(E. Durkheim)의 ‘어린 세대를 대상으로 하는 체계적 사회화’(1956, 번역본, 1978, p.72; 이홍우, 1990에서 재인용)라는 교육의 개념은 교육으로 볼 수 있는 모든 활동은 그와 같이 규정될 수 있다는 것을 의미한다.

‘교육이 무엇인가’와 아울러 ‘교육의 내재적 목적이 무엇인가’에 관하여 논의한 대표적인 교육철학자로 피터즈(R. S. Peters)를 꼽을 수 있다. 피터즈는 「윤리학과 교육」에서 교육내용의 내재적 가치에 주목하고 교육내용과 교육방법의 가치문제를 논의함으로써 교육의 개념을 추론하고 교육내용을 내재적으로 정당화(Peters, 1966)하고 있기 때문이다.

피터즈에 의하면, 교육 현장에서 이루어지는 교육 활동, 더 구체적으로 말하여 각 교과의 교육 활동들은 인지적 관심과 광범위한 인지적 내용(cognitive contents)을 중심으로 하여 이루어지고 있다. 인간은 경험의 상이한 측면을 파악하기 위하여 다양한 개념을 분화시켜 왔는데, 이러한 공동의 노력의 결과가 오늘날 학교의 교과에 광범위한 인지적 내용으로 반영되어 있다(Peters, 1966). 이론적 교과나 실제적 교과를 막론하고 각 교과서에는 주로 해당 학문의 ‘지적 성취’를 표현하는 문장이 명제의 형태로 들어 있고 교육의 과정은 그러한 인지적 내용을 가르치고 배우

는 과정이다. 인지적 교육내용들을 내면화함으로써 학생들은 인간과 세계를 종합적으로 이해하고 그에 비추어 자신의 삶을 영위해나간다.

교과와 내재적 목적은 교과를 가르치고 배우는 과정에 들어 있는 논리적 가정으로서 ‘그 교과를 교육받은 상태’를 말한다(Peters, 1966; 이홍우, 1994). ‘교육받은 상태’의 학습자는 교육내용을 잘 이해함으로써 그 교육내용이 보여주고자 하는 현상을 제대로 볼 수 있는 안목을 갖추게 된다. 이렇게 형성된 ‘지적 안목’을 바탕으로 학습자는 여러 가지 사물과 현상을 ‘해석’할 수 있게 된다. 인간이 삶에서 직면하는 다양한 사태를 제대로 ‘해석’하는 것은 인간으로서의 삶에서 매우 중요하다. 먼저 사태를 해석하지 않으면 그 사태와 관련하여 어떤 정보나 지식이 필요한지, 어떻게 적용할 것인지 등을 알 수 없을 것이기 때문이다.

요컨대 교과와 내재적 목적은 해당 교과에서 보여주고자 하는 ‘현상에 대한 지적 안목을 형성하고 확장’하는 것이다. 이 목적은 교육내용과 개념적, 논리적 관련을 맺는다는 점에서 각 교과 고유의 정체성의 기반이 된다. 바로 이 점에서 교과와 내재적 목적은 본질적으로 교과교육을 정당화한다.

2. 교과와 내재적 목적 실현을 위한 방법적 원리

교육의 과정에서 전형적으로 나타나는 교사와 학생 사이의 지적 사고과정은 ‘이해’를 목표로 한다. 교과교육의 내재적 목적으로서 ‘현상에 대한 지적 안목을 형성하고 확장’하는 데에는 학습자의 ‘이해’가 필수적으로 요청된다. 이러한 ‘이해’는 특히 해석학의 핵심적 관심사이다.

19세기 이래 독립적인 학문으로 형성되어온 해석학에는 두 가지 상반된 흐름이 존재한다. 가다머 이전의 ‘방법론적 해석학’에 따르면 해석학은 ‘이해에 관한 방법론’으로서의 성격을 가진다(서용석, 2005). 방법론으로서의 해석학은 이해의 객관성을 보장하는 데 그 목적을 둔다. 방법론적 해석학의 관점에서 ‘교과와 이해’는 인간이면 누구나 공유하고 있으며 역사를 초월하는 마음인 이성을 원천으로 하여 저자의 의도를 그대로 되살려냄으로써 그 의미를

객관적으로 파악하는 것을 의미한다. 따라서 이해의 사태에서 해석자 자신이 처한 맥락과 관점은 객관적인 이해를 방해하는 부정적인 요인으로 간주된다(서용석, 2005). 결국 방법론적 해석학에서는 이해의 결과가 해석자 자신과 관련을 맺을 가능성, 다시 말해 그 이해가 해석자 자신에게 어떤 의미를 가지는가를 성찰함으로써 이루어질, 이해의 근본적 의미라고 할 수 있는 ‘자기 이해’(self-knowledge)의 가능성이 희박해진다.

가다머의 ‘존재론적 해석학’에 의하면 이해는 단순히 저자의 의도를 객관적으로 파악하는 것이 아니라, 해석자의 생각을 텍스트에 비추어 점차 수정해나가는 과정으로 규정된다(Gadamer, 1988; 서용석, 2005). 존재론적 해석학에 따르면 모든 ‘이해’에는 해석자의 ‘선입견(prejudice)’과 ‘이성’이 함께 작용한다. 가다머에 따르면, 본래 ‘선입견’이라는 용어는 오늘날과 같이 ‘그릇된 판단’, ‘근거없는 판단’이라는 부정적인 의미를 가지고 있지 않았다. 계몽주의 이전에 ‘선입견’은 ‘장차 확인되어야 할, 맞을 수도 있고 틀릴 수도 있는, 잠정적인 가치를 지닌 판단’을 의미하였다. 계몽주의 이후 ‘선입견’에 부가된 부정적인 의미를 제거하고 나면 ‘선입견’은 ‘선이해(preunderstanding)’와 다르지 않다. 해석자는 이러한 ‘선이해’의 영향으로부터 벗어날 수 없다. 다시 말하여 해석자는 자신의 의지와는 무관하게 ‘선이해’의 전통에 이미 속해 있으며 그것의 작용 속에 놓여 있다(서용석, 2005). 이러한 ‘선이해’에는 과거로부터 전승된 의식이나 지각 방식이 들어 있다(Gadamer, 1988; 최명선, 1999; 서용석, 2005). 이러한 ‘선이해’는 그것이 해석자의 마음에 들어 있는 것이라는 점에서 주관적인 것이라고 할 수도 있지만 그것이 해석자가 세계를 파악하는 눈이 된다는 점에서 그것을 떠나서는 ‘이해’가 이루어질 수 없다.’ 요컨대, 해석자의 ‘선입견’ 또는 ‘선이해’의 영향으로 텍스트의 의미가 무한히 다양해지고 왜곡될 수도 있음에도 불구하고, 이해가 ‘아무런 전제 없이’ 일어날 수 없다는 점에서, ‘선이해’는 이해의 필수불가결한 조건이 된다.

또한 텍스트는 항상 해석자 자신의 개념과 언어로 번역될 때 비로소 그 의미가 드러난다는 점에서 ‘개념과 언어’ 또한 이해에 필수불가결하다. 해석자의 개념과 언어는 그가 텍스트를 파악하는 관점이 되며 이것 역시 교육을 통

하여 지적 전통으로부터 체득될 수밖에 없다. 이해의 과정에서 해석자는 텍스트의 의미를 보다 적절히 표현할 수 있는 자신의 개념과 언어를 스스로 찾아내지 않으면 안된다.

이러한 이해가 임의적이거나 독단적인 것이 되지 않도록 하기 위해 가다머는 이해를 ‘대화의 과정’으로 규정한다(Gadamer, 1988; 최명선, 1999; 서용석, 2005). 텍스트가 취급하고 있는 특정한 내용에 관하여 해석자는 자신의 ‘선이해’에 비추어 그 의미를 예측한다. 그러나 대화로서의 이해는 상대방이 자신보다 더 탁월한 견해를 지니고 있을 수 있다는 전제를 받아들일 때 이루어질 수 있다. 대화의 참여자로서 해석자는 언제든지 자신의 생각이 그릇된 것으로 판단되면 그것을 수정하고 보다 타당한 견해를 받아들이지 않으면 안된다. 하나의 이해는 언제나 새로운 이해에 의하여 보완되지 않으면 안되며, 이 과정은 무한히 반복된다(Gadamer, 1988; 최명선, 1999; 서용석, 2005).

교육은 이러한 이해가 전형적으로 이루어지는 과정이다. 교사는 텍스트의 의미를 보다 온전히 드러내어주는 탁월한 선입견과 개념, 언어를 전통으로부터 체득한 사람이며, 그것은 교과를 가르침으로써 학생에게 전수된다(서용석, 2005). 교과를 배울 때 학생은 교사의 선입견과 언어가 자신의 것보다 탁월하다는 사실을 깨닫게 된다. 이러한 교과 이해의 사태에서 학생의 선입견과 언어는 그의 관점을 형성하며 그것은 곧 그가 당시까지 형성해온 ‘지적 안목’을 의미한다. 학생의 ‘지적 안목’은 새로운 이해의 사태에서 탁월한 선입견과 언어를 체득한 교사와의 대화를 통해 그의 이성이 작용할 수 있는 기반을 이룬다. 학생의 지식 체계 및 이해 구조로서 ‘지적 안목’은 고정되거나 불변하는 것이 아니라, 좀 더 나은 이해를 가능하게 하고 좀 더 진리에 가까운 다른 지식 체계에 의해 쇠퇴함으로써 성장과 발달을 거듭하는 구조적 변화의 과정을 갖는다(최명선, 1999).

교사와 학생은 ‘이해’를 위하여 서로의 ‘선이해’와 ‘이성’을 존중하며 ‘대화적 이해’로서의 교육의 과정에 참여한다. ‘대화적 이해’란 어느 단계에 이르러 최고의 완결된 지식을 얻는 것이 아니라 오히려 이제까지 제대로 보지 못했던 것을 이제는 더 잘 볼 수 있게 되는 것을 뜻한다. 이전보다 향상된 새로운 이해는 또다시 보다 높은 이해를 위해 새롭게 수정되며 갱신되는 ‘자기부정’의 과정을 갖는

다. ‘이해’의 과정은 이렇게 자기부정의 반복과 ‘자기형성’의 여러 수준을 거치면서 그러한 과정을 지속적으로 심화시키고 향상시켜 나가는 과정이다. 따라서 교사와 학생은 교육의 과정에서 각자가 가지고 있는 현재의 개념 체계나 이해구조가 불완전함을 스스로 인식하고 보다 상위의 이해 수준으로 발전해 나갈 수 있도록 지속적으로 고무하고 격려해야 한다(최명선, 1999).

교육의 과정에서 학생이 지금까지 형성해왔던 자신의 ‘지적 안목’이 불완전함을 깨닫고 보다 새롭고 보다 나은 ‘이해’를 열망하며 추구하게 될 때 ‘대화적 이해’는 교육의 내재적 목적을 실현하기 위한 지식교육의 방법으로서 이상적인 모습을 나타낸다고 할 수 있다. 가르침과 배움의 과정은 유한한 인간 존재의 끊임없는 향상을 추구하는 일이다. 이러한 추구의 과정에는 끝이 있을 수 없다. 이 과정에는 진정한 의미의 발견과 진리의 추구를 지속하는 것으로서의 방향성만 있을 뿐이다.

III. 내용분석 결과

1. 가정교과의 내재적 정당화와 내재적 목적

가. 가정교과의 내재적 정당화

가정교과를 내재적으로 정당화하기 위해서는 먼저, 가정과교육에서 가르치고 배우는 교육내용을 무엇으로 보아야 할 것인지를 결정해야 한다. 가정과교육에도 교육내용을 보는 다양한 관점들이 존재한다. 본 연구의 주제와 관련하여 그 다양한 관점들은 교육내용으로서 학문적 지식에 우선적 가치를 두는가의 여부에 따라 학문중심 교육과정과 경험중심 교육과정의 관점으로 나눌 수 있다. 그러나 종래의 가정과교육의 개념에는 두 관점이 명확히 구분되지 않고 혼재되어 있다. 따라서 가정과교육을 개념화하는 관점을 분명히 하여 논의를 전개할 필요가 있다.

1) 가정교과교육의 개념화

‘가정교과교육’의 정의나 개념은 어떻게 가르치는 것이 올바른 가정교과교육인지에 대한 관점들을 담고 있다. 예컨대 한편으로는 ‘가정생활에 존재하는 고유한 운영 원리에 대한 지적 이해를 추구하는 교육’(조용진, 2000)으로 가정교과교육을 개념화하기도 하고, 다른 한편으로는 ‘한 개인이 가족구성원으로서의 역할을 수행하는 과정에서 내재된 서로에 대한 사랑과 헌신, 배려에 대한 가치를 부여하고 이를 공식적인 교육의 장으로 끌어들이며 교육하는 교과’(왕석순, 2001)로 개념화하고 있는데, 대부분의 연구들은 두 가지의 관점을 구분하지 않거나, 후자의 관점에만 주로 의지하고 있다.

종래의 가정교과교육의 개념은 대체로 그것을 ‘가정학 지식교육’으로 보는 관점과 ‘가정생활교육’으로 보는 관점으로 대별된다. ‘가정학 지식교육’으로 보는 관점은 교육내용으로서 가정학의 개념, 원리 등 이론적 지식을 그 자체로서 중시하는 관점이며, ‘가정생활교육’의 관점은 학습자의 실제적 삶에서 나타날 행동의 변화와 문제해결 능력의 계발 등을 중시하는 관점이라고 할 수 있다.

가정교과교사가 어느 관점을 택하는가에 따라 가정교과교육의 실제 양상이 달라질 수 있음에도 불구하고, 교육의 실제에서 그 두 가지 관점이 명백하게 구분되지 않아 교육현장에 혼란이 지속되어 왔다. 예컨대, 현장의 가정교과교사들은 가정과수업을 통하여 그들이 학생들에게 어떤 도움을 줄 수 있는가에 대하여 확고한 교육적 신념을 갖게 되기를 열망하고 있으나(남윤진 외, 2008), 그러한 열망이 학습자의 가정생활에의 실질적인 도움을 강조하는 것인지, 가정학 지식의 내면화를 통한 학습자의 ‘지적 안목’의 형성으로서 마음의 발달을 의미하는지는 분명하지 않다. 즉, 가정교과교사들은 어떻게 가르치는 것이 가정교과교육의 올바른 모습인지에 대하여 혼란스러워하고 있는 것이다. 가정교과교사들의 교육적 신념에 이런 혼란이 야기되는 것은 가정교과교육의 개념에 대하여 명확하고 일관된 이론화가 이루어지지 못했기 때문이다.

최근 가정교과교육을 ‘범교과학습’으로서 접근하고자 하는 연구들(노선덕, 2004; 김연화, 2004; 김명자외, 2003 등)이

시도된 것은 비록 그 연구가 가정교과교육의 운영상의 난점을 해결하고자 하는 문제의식을 가지고 있다고 하더라도 결코 적지 않은 문제를 파생시킬 수 있다. 이러한 연구들에서 확인할 수 있는 기본 가정은 재량활동 교육과정에서 제시된 범교과학습의 주제들이 가정교과에서 다루어지고 있는 내용과 밀접하게 관련이 있다는 것이다. 가정교과교육이 일상생활에서의 실천적 문제 해결 과정을 더욱 강조할수록 그 관련은 더 밀접해질 것이다. 그러나 가정교과교육이 범교과학습의 논리에 근접할수록 가정교과의 교과로서의 위상은 더욱 위협을 받게 될 것이다. 가정교과는 필수 교과의 지위를 보장하지 않아도 실생활과 밀접한 관련이 있는 내용들을 제공함으로써 학습자의 흥미와 관심을 충분히 받을 수 있기 때문에 선택교과의 지위로서도 충분하다는 생각이 설득력을 가질 수 있기 때문이다.

실생활과의 밀접한 관련성을 들어 범교과학습으로 가정교과교육의 외연을 확장하는 것도 가정교과교육의 영향력을 확보하는 데 어느 정도의 의미를 가질 수는 있다. 그러나 가정교과에는 다른 교과에서는 다룰 수 없는 독자적인 교육내용도 들어 있다. 가정생활에 대한 지적 이해에 기여하는 지식들이 바로 그것이다. 가정교과교육의 외연적 확장에 앞서 가정생활에 대한 지적 이해에 기여하는 가정교과의 독자적인 교육내용들이 무엇이고 그 내용들이 지닌 내재적 의미와 가치가 무엇인지를 확실히 인식하는 것이 가정교과의 독자성과 정당성을 확고히 하는 데 더 중요하다.

가정교과의 독자성과 정당성이 가정생활에 대한 지적 이해에 기여하는 지식들에 있다는 것은 가정교과교육의 개념에서 가정생활과 가정학의 개념을 도외시킬 수 없음을 의미한다. 따라서 가정교과교육에 대한 명확한 개념화를 통하여 가정교과교육, 가정학, 가정생활이 각각 어떤 관계에 있는가에 대한 체계적이고 일관된 설명이 요구된다. 본 연구는 교과와 학문, 그리고 그 대상에 대하여 체계적이고 일관된 설명을 제시하고 있는 학문중심 교육과정의 관점에 의하여 가정교과교육을 개념화하고자 한다. 학문중심 교육과정의 관점에 의하면 가정교과교육은 ‘가정학 지식교육’으로 개념화된다. 가정교과교육을 이렇게 정의할 때, 교육내용은 ‘가정생활 교유의 운영 원리에 대한 지적 이해를 추구하는 학문’으로서의 ‘가정학 지식의 구조’이다. 가

정교과사는 이러한 교육내용을 학생보다 먼저 이해하고 내면화하여 '가정생활에 대한 폭넓은 지적 안목을 형성하고 있는 존재'이며, 학생들은 가정교과사와의 '대화적 이해'에 참여함으로써 이러한 교육내용을 이해하고 내면화한다. 이러한 과정에서 학생들은 자신이 가지고 있는 왜곡된 선입견을 바로잡고 이해의 경험을 축적함으로써 가정생활에 대한 새로운 지적 안목을 형성하고 확장해나간다.

2) 가정과교육내용의 두 측면

지금까지 가정교육학에서 논의되어 온 가정과교육의 개념에 '가정학 지식교육'과 '가정생활교육'이라는 두 가지 관점이 혼재해 있는 만큼 가정과교육내용에는 가정학의 개념, 원리, 지식의 측면과 가정생활에 필요한 기초적인 지식, 기능의 측면이 공존해왔다고 할 수 있다. 그러나 가정생활에 필요한 기초적인 지식, 기능 또한 실제적 학문으로서의 성격을 지닌 가정학에서 나온 것이라고 볼 수 있다. 다시 말해 가정과교육내용은 가정학에 그 원천을 두고 있는 것이다.

가정과교육과정은 제4차 교육과정 개정 이후 가정학의 분과 학문인 의류학, 식품영양학, 주거학, 가정관리학, 소비자학, 가족학 등의 개념, 원리 등 학문적 지식이 본격적으로 도입되고 체계화되었다. 가정과교사들은 이러한 학문적 지식들을 분과 학문으로서가 아니라 하나의 '가정학'으로서 이해하고, 그 이해한 바를 학습자에게 가르쳐왔다²⁾. 이러한 교육내용은 '생활에의 실천과 적용', '가정생활의 합리화', '가정생활의 향상' 등에 기여할 것으로 가정되었다.

그러나 가정과교사들은 그러한 교육내용이 가정생활에서의 문제 해결에 유용한 지식이나 기능으로만 볼 수 없는 측면을 내포하고 있다는 것을 알게 된다. 예컨대, 국가 수준의 가정과교육과정 해설서에는 가정교과의 교육내용에 대하여 '~을 이해하고, ~을 실천'하는 것을 목표로 제시하고 있는데, '~을 이해하는 것'에는 원칙상 두 가지

가 있다. 가정교과를 '가정생활에 필요한 기초적인 지식과 기능을 가르치고 배우는 교과'로 파악할 때 가정과교육의 실체는 가정학의 이론적 지식보다는 '방법적 지식 또는 실천적 지식을 가르치는 것'에 초점을 두게 된다. 이는 가정교과를 실제적 교과(practical subject-matter)의 측면으로 파악하는 것이며 이때 가정교과는 '가정생활의 개선', '개인 및 가족의 복지 증진' 등을 위한 수단의 의미를 가진다. 이에 비하여 가정교과를 '가정학의 개념, 원리 등 지식을 가르치는 교과'로 볼 때에 그것은 '가정학의 이론적 지식을 이해하도록 하는 것'에 초점을 두게 된다. 이때 가정교과는 '가정생활에 관한 지적 이해'라는 학교교육의 본질적인 면모를 갖추게 된다.

그러나 가정교과에 위의 두 측면이 있다고 하여 '가정생활에 필요한 기초적인 지식과 기능'과 '가정학의 개념, 원리, 지식'이라는 두 가지 교육내용이 별도로 가르쳐진다고 볼 수는 없다. 가정과교육내용은 서로 유기적으로 결합되어 전체를 이루고 있다고 보아야 하며 그 내용의 어떤 측면을 강조하는가에 따라 그것은 '가정생활에 필요한 기초적인 지식과 기능'으로 가르쳐지기도 하고, '가정학의 아이디어'를 표현하는 '개념, 원리 등의 지식'으로 가르쳐지기도 한다. 예컨대, '기본 패턴을 이용한 의복의 수선 및 제작'을 가르치고 배울 때 의복을 수선하고 제작할 수 있게 되는 '방법적 지식'의 획득을 강조하면서 가르칠 수도 있지만, '의복 구성의 원리'에 대한 지적 이해라는 측면으로도 가르칠 수 있다.

3) 가정교과의 내재적 정당화

학계에는 가정교과의 목적이 가정학의 목적과 일치되어야 한다는 믿음이 형성되어 있다. 그것은 가정교과와 가정학이 성립되고 발전해온 이래 줄곧 제창, 표방되어온 것이다. 많은 학자들이 가정교과의 목적을 다양한 표현으로 서술해왔지만(왕석순, 2003) 지금까지 표방되어온 가정

2) 가정학은 분과 학문들의 발달에 힘입어 양적으로 발달해왔으나, 그것이 '가정학'으로서의 질적 발달을 의미하는가에 대해서는 회의적인 의견이 대부분이다. 분과 학문들의 세분화, 전문화는 한편으로는 분과 학문 자체의 양적, 질적 발달을 의미하지만, 다른 한편으로 가정학 전체의 관점에서 볼 때 파편화와 분열을 촉진시켜 가정학 자체의 존립을 위협하는 요인으로 작용하고 있기 때문이다. 가정학자들은 이러한 상황의 원인으로 '가정학 원론' 또는 '가정학 철학'에 대한 관심의 부재와 연구 부족을 들고 있다(모수미 등, 1990). 최근 이러한 상황의 가정학에 대하여 가정과교육이 모종의 완충제 역할을 하면서 분과 학문들을 '통합'해오고 있었다는 의견이 제기되었다(송혜림, 2008). 다시 말해 가정과교육학은 가정학내에서 연구의 맥이 거의 끊긴 '가정학원론' 연구를 이어갈 유일한 분야로 인식되고 있는 것이다.

교과의 목적은 가정학의 그것과 동일하게 궁극적으로 '가정생활의 개선과 개인 및 가족의 행복증진을 추구하는 것'으로 요약될 수 있다. 오늘날 가정과교육의 실재를 담당하고 있는 교사나 가정과교육을 연구하는 학자들에게나 이 목적은 더 이상의 논의를 필요로 하지 않는, 자명한 것으로 간주되고 있다. 이러한 목적에 따라서 가정학과 가정교과는 '가족구성원들을 대상으로 하여 그들이 실제적 문제들을 해결하여 가정생활을 개선하고 나아가 행복해질 수 있도록 도와주는 학문과 교과'로 개념화되고 정당화되었다.

지난 100여년의 역사를 통하여 가정학과 가정교과가 이러한 목적에 실질적으로 얼마나 기여해왔는지는 별도의 경험적 연구를 통하여 밝혀져야 할 것이다. 그러나 가정교과가 이러한 외재적 목적만을 추구해왔다고 볼 수는 없다.

최근 가정교육학에서는 가정교과가 가정학과 다른 교유의 목적을 지닌다는 점을 교육본위 교과교육학의 입장에서 설명하고 있다(조용진, 2000; 이연숙, 2002; 박순자, 2008). 그러나 가정교과의 목적이 가정학의 그것과 차별화된다는 것이 무엇을 의미하는가에 대하여 의문이 제기될 수 있다. 여전히 가정교과는 인간발달, 가족관계, 식품영양학, 의류학, 주거학, 소비자학, 가정관리학 등의 지식들을 중심으로 학생들을 가르치고 있기 때문이다.

조용진(2000)의 연구는 가정교과가 '유용성' 이외의 '내재적 가치'를 지니고 있음을 드러내는 데 기여하였다. 그에 의하면 가정교과는 가정생활에 대한 지적 이해를 추구한다는 점, 가정교과에서 제공하는 이해와 활동의 경험은 그 자체로 인간의 전인적 측면의 도야를 수반한다는 점, 가정생활 문화를 이해하고 개인의 가정생활 경험에 공적 기준을 적용함으로써 자신의 경험의 의미를 구체화하고 형성하게 된다는 점에서 내재적으로 정당화되며 바로 그러한 내재적 가치에 의하여 자유교육적 성격을 지닌다(조용진, 2000).

그의 논의에서 가정학과 가정교과의 관련은 '가정교과가 가정생활에 대한 지적 이해를 추구한다'는 점으로 설명된다. 그는 가정학을 순수학문으로 받아들일 때 가정교과는 그 자체로 가정생활 현상에 대한 지적 이해를 추구하는 자유교육적 성격을 지닌다고 보았다. 그러나 그는

가정교과가 가정학 이외에도 가정생활 자체에서 교육적 가치를 지닌 교육내용을 타학문의 이론과 지식에 근거하여 선정할 수 있다고 주장함으로써 가정학과 가정교과를 각각 별개의 목적을 가진 서로 독립적인 분야로 파악하였다. 그리하여 그는 가정학의 교육적 가치를 확인하고 인정하면서도 가정학 이외에 가정생활과 관련한 복합적이고 폭넓은 활동의 '비주지적', '도야적' 가치에 더 비중을 두어 가정교과의 자유교육적 성격을 모색하고 있다. 따라서 그는 가정과교육에서 제공하는 실습 경험의 '도야적 가치'를 비주지적 자유교육론에 의거하여 설명하고 있다. 예컨대, 조리실습은 그의 논의에서 '인식적인 행위로서 지적 요소를 수반하는 점'에서 도야적 가치를 지니고 있다고 설명되고 있다. 그러나 가정과교육에서 제공하는 실습이나 체험활동 또한 가정학의 학문적 체계에서 나온 것이라고 보아야 한다. 조리는 그 자체로 학교교육 활동으로서 교육적 가치를 분명하게 파악하기 어려운 가정생활의 실제의 일부분이다. 그것이 교육적 가치를 지니기 위해서는 그 활동에 식품영양학의 개념과 원리, 지식들에 관한 이해가 내재되어 있어야 한다(최이순, 1979). 조리 활동이 도야적 가치를 지니고 있다고 말하기 위해서는 그것이 가정생활에서 이루어지는 것으로서가 아니라, 그것을 '교육적 의도를 가지고 교육내용으로 변화시키는 과정'에서 생겨난다고 보아야 한다. 조리활동에 내포되어 있는 '인지적 내용'을 전달하는 것은 가정생활이 아니라 가정과교육의 고유한 임무이다. 따라서 가정교과는 주지적 전통의 '자유교육'이 가지고 있는 본래의 의미를 인정하더라도 가정학 지식에 의하여 자유교육적 성격을 이미 확보하고 있다고 볼 수 있다.

지금까지의 가정교과의 내재적 가치에 관한 논의들을 종합해볼 때 가정교과의 내재적 정당화가 좀 더 체계적으로 이루어져야 할 필요성이 제기된다. 가정교과의 내재적 정당화란 가정과교육 활동 자체에 들어 있는 그것의 진정한 이유를 밝히는 것이다. 가정과교육의 '진정한 이유'는 교육활동에 참여하고 있는 교사나 학습자 개인이 가정과교육을 받기 이전에 가정교과를 가르치고 배우려는 개인적 '동기'와는 구분되는, 가정과교육활동 자체의 제도적 의미를 가리킨다. 모든 교육활동은 '지적 이해'를 그 제도

적 의미의 한 측면으로 가지고 있다. 학교교육을 통해 가정과교육을 해야만 하는 진정한 이유는 가정생활에 관한 지적 이해를 제공하는 가정교과 교유의 교육내용 즉, 가정학 지식에서 찾을 수밖에 없다.

가정교과의 교육내용을 가정학 지식으로 볼 때 가정학과 가정교과는 필연적으로 ‘가정생활에 관한 지적 탐구’라는 인류의 지적 전통의 흐름에서 서로를 요청하는 관계에 있다. 학문은 교육이 없으면 존속되지 못하며, 교육은 학문에 의하여 그 내용을 확보하는 관계에 있기 때문이다. 가정학이 가정생활 현상에 대하여 ‘독특한 개념과 탐구방법을 가진 지식 체계’라고 볼 때, 가정교과는 그러한 지식 체계를 학습자에게 전달하는 것을 핵심으로 하여 가정생활에 관한 학습자의 지적 안목을 형성하고 확장시켜줌으로써 내재적으로 정당화되고 할 수 있다.

나. 가정교과의 내재적 목적

1) 국가수준 교육과정에서의 가정교과의 목적

우리나라의 가정과교육과정은 급변하는 개인 및 가족과 사회의 요구를 반영하여 변천해왔다. 교육과정에서 표방된 가정교과의 목적은 다음과 같이 요약될 수 있다. 제1차 교육과정에서 ‘가정과 사회의 발전을 위해 필요한 지식, 기능 및 태도를 체득하는 것’으로, 제2차 교육과정에서는 ‘산업사회와 가정생활에 필요한 기초지식 및 기술습득’과 함께 직업교육을 강조하였다. 제3차 교육과정에서는 가정생활 영위를 위한 기초지식과 기능 외에 과학적 지식과 기능으로 산업사회에 적응하도록 하였으며 제4차 교육과정에서는 가족의 생활 향상을 목적으로 가족 및 사회와의 관계 이해와 직업을 강조하였다. 제5차 교육과정에서는 가정생활의 중요성과 진로 탐색을 강조하였고, 제6차 교육과정에서는 체험학습을 강조하면서 가정생활의 이해에 필요한 능력과 태도를 기르도록 하였다. 제7차 교육과정에서는 가정생활과 함께 미래 사회의 변화에 대처할 수 있는 능력과 태도를 기르도록 하였다. 시대의 변화에 따라 사회가 요구하는 내용이 가정교과의 목표에 반영되어 조금씩 변해왔으나 전체적으로 ‘가정생활의 향상’이라는

목적은 계속 이어져 오고 있다(최정혜, 2001). 따라서 가정교과의 본질적 특성이 ‘가정생활의 향상’에 있다는 인식이 가정과교사와 학계에 공통적으로 받아들여지고 있다.

그러나 ‘가정생활의 향상’이라는 말은 당연하게 받아들일 만큼 그 뜻이 분명한 것은 아니다. 더욱이 가정교과가 ‘가정생활의 향상’에 기여해야 한다는 주장이 가정과교육의 실제 현장에서 어떻게 이해되고 적용되어야 하는가는 확실하지 않을 뿐만 아니라 여러 가지 오해의 소지가 있다. ‘가정생활의 향상’은 가정교과가 추구해야 할 궁극적인 목적을 나타내는 말이지만, 그 의미가 분명하지 않을 때 오히려 가정과교육을 왜곡시킬 수도 있다. ‘가정생활의 향상’이라는 말의 의미는 다음과 같이 분석될 수 있다.

우선 ‘가정생활의 향상’이라는 말은 ‘가정생활의 과학화, 합리화’의 의미로 쓰일 수 있다. 가정교과에서 ‘가정생활의 과학화, 합리화’는 제1차 교육과정부터 제5차 교육과정에 이르기까지 강조되어온 목표로서, 가정교과를 도시화, 산업화시기에 ‘가정생활 관리자’로서의 여학생을 위한 교육으로서 파악할 때의 교육목적이다. 이러한 가정과교육에서는 학습자 자신의 지력과 인격의 발달보다 가정생활 실제에의 응용이 더 중요하게 받아들여진다.

둘째, ‘가정생활의 향상’이라는 말은 가족 구성원으로서 ‘학습자 개인의 삶의 질의 향상’이라는 의미로 사용될 수 있다. 가정교과에서 가정생활의 문화요소를 가르침으로써 학습자 개인적 삶의 문화적 수준, 즉 교양을 드높일 수 있다고 보고 가정과교육을 ‘교양교육’으로 파악하는 관점에서 ‘가정생활의 향상’을 이러한 받아들인다. 이러한 가정과교육은 가정생활 그 자체보다 개인적인 ‘삶의 질’을 추구하도록 한다는 점에서 가정교과의 정체성에 혼란을 초래할 가능성이 있다.

셋째, ‘가정생활의 향상’이라는 말은 ‘학습자의 가정생활에 관한 안목의 변화에 따른 가정생활 영위의 지적 측면의 강화’로 이해할 수 있다. 이는 가정과교육을 ‘가정생활에 대한 지적 이해’를 강조하는 지식교육 또는 ‘자유교육’으로 파악할 때 받아들이는 의미이다.

사실상 가정교과에서는 ‘가정생활의 향상’이 가진 위의 세 가지 의미 모두를 추구해왔다고 볼 수 있다. 그러나 그러한 의미의 차이는 구체적인 교육의 과정에서 인식되

지 못하였다고 할 수 있다. 다만 학계에서는 점차 첫째 의미에서 셋째 의미로 그 이해와 설명의 지평을 확장시켜 왔다고 할 수 있다.

이상에서 가정교육과정은 표면상 ‘가정생활의 향상’이나 최근 고시된 개정 7차 교육과정에서 강조되고 있는 바와 같이 미래 사회의 변화에 대한 적응 능력, 비판적 사고력, 창의력 등의 함양을 목적으로 내세우고 있지만 그 모든 목적의 기저에는 변화하는 ‘가정생활에 대한 이해’가 전제되어 있다고 할 수 있다. 다시 말해 ‘가정생활의 각 측면에 대한 이해’는 표면상 강조되지 않았더라도 가정교과 목적으로서 언제나 추구되어왔다고 할 수 있다.

2) 가정교과의 내재적 목적

위에서 살펴본 바와 같이 가정교과는 ‘가정생활의 향상’ 등과 같은 실제적 목적만을 표방해왔으면서도 실지로는 그러한 목적의 추구 이면에 교과교육으로서의 활동에 불박혀 있는 내재적 목적을 추구해왔다. 교과교육은 대상에 대한 ‘지적 이해’를 추구하는 ‘학문적 탐구과정과 그 결과’를 가르치는 것이라고 할 때, 가정교과도 그 대상인 ‘가정생활’에 대하여 이러한 ‘이론적 탐구’와 ‘지적 이해’의 측면을 분명히 가지고 있다고 할 수 있다. 다시 말해 가정교과의 내재적 목적은 가정학 지식의 이해를 통하여 ‘가정생활에 대한 지적 안목’을 형성하고 확장하는 데 있다.

가정교과가 지식교육의 측면에서 이러한 내재적 목적을 추구해왔음에도 불구하고 그것을 분명히 인식하지 않고 적극적으로 표방하지 않은 것은 교과교육으로서의 정체성과 정당성을 대내외적으로 확고히 하는 데에 매우 심각한 문제가 아닐 수 없다. 가정과교사가 이러한 내재적 목적을 인식하는가의 여부는 그의 교육활동 뿐만 아니라 학습자에게도 큰 차이를 나타낼 수 있기 때문이다. 즉, 가정교과의 내재적 목적에 대한 인식은 곧 교사 자신의 교육활동이 단지 실생활에 필요한 지식과 기능을 도구적으로 가르치는 데 그치지 않고 학습자 내면의 ‘안목의 형성’에 기여하는 일임을 인식하는 것을 의미한다. 따라서 가정교과의 내재적 목적을 올바르게 인식한 교사의 교수행위는 그렇지 않은 교사의 그것에 비하여 교육내용에 대한 강렬한

교육적 신념의 표현으로서의 ‘지적 활동’이 될 것이며, 학습자의 주체적인 이해를 이끌어내는 데 초점을 둘 것이다.

‘가정교과의 교육내용을 이해한다’는 것은 가정교과의 관점, 즉 가정학적 관점으로 ‘가정생활 현상을 보는 것’을 의미한다. 학습자가 이러한 상태에 도달하도록 하기 위해서는 가정교과의 교육내용이 학생의 마음의 한 부분이 되도록 하지 않으면 안된다. 교육내용을 학생의 마음의 한 부분이 되도록 가르친다는 것은 그것을 일러주어 주입식으로 암기하도록 하는 것이 아니라, 학생이 그것을 이해하고 내면화하여 그것이 자신의 ‘사고방식’ 또는 ‘안목’이 되도록 한다는 것이다. 가정생활에 관한 지적 안목이 형성되고 확장됨으로써 그에게는 이때까지 전혀 문제가 되지 않았던 것이 문제로 발견되기도 하며, 이때까지는 가정생활과 관계가 없어 보였던 현상이나 사태가 가정생활과 관련되는 문제로 파악되기도 한다.

인간의 모든 생각과 말과 행동이 ‘안목으로서의 마음’에서 나온다고 볼 때, ‘가정생활에 관한 지적 안목의 형성과 확장’으로서의 가정교육은 가정생활에 관한 학습자의 생각과 말과 행동이 보다 합리적이고 올바르게 표현되도록 하는 데 기여할 것이다. 이러한 가정교육은 교육의 내재적 목적을 실현하는 것이다.

이상에서 가정교과의 내재적 목적은 교육내용으로서 가정학 지식을 내면화함으로써 ‘가정생활에 관한 지적 안목을 형성하고 확장’하는 데 있음을 알 수 있다. 이러한 내재적 목적은 가정과수업을 통하여 학생들이 가정학 지식의 ‘이해’에 이르도록 하는 가정과교사들의 교육적 노력 속에서 지속적으로 추구되어 왔다.

2. 가정교과의 내재적 목적 실현을 위한 방법적 원리

가정교육이 가정학 지식의 이해를 통한 안목의 형성과 확장을 그것의 내재적 목적으로 한다는 본 연구의 입장에서 볼 때 학습자의 안목의 변화는 자신의 ‘선이해’에 대한 이해 즉, ‘자기이해’를 전제로 한다. 따라서 본 연구는 이러한 의미의 ‘이해’를 제시하고 있는 가다머의 존재론적 해석학에서 가정교과의 내재적 목적 실현을 위한 방

법적 원리를 모색하고자 한다.

가정생활에 관한 지적 안목이 형성되기 위해서는 가정생활에 관련된 다양하고 광범위한 지식들을 이해하지 않으면 안된다. ‘어떤 현상이나 사태를 이해한다’고 할 때의 ‘이해’는 학생들이 ‘교육내용을 이해’할 때의 ‘이해’와 본질상 동일한 의미를 지닌다. ‘이해’는 교육의 핵심적 관심사이며 학생들에게 이해를 가져다주지 못하는 수업은 교육 본래의 의의를 저버리는 것이다.

가정교과사가 가르치고 학생이 배워야 할 내용은 표명상 가정과교과서에 제시되어 있는 가정학의 ‘단편적인 지식’들이다. 그러나 브루너의 ‘지식의 구조’ 아이디어에 의하면 가정교과의 교육내용은 그러한 ‘단편적인 지식들’에 스며 있는 ‘가정학적 사고방식’, 또는 그 지식이 나타내고 있는 ‘가정학의 핵심적인 아이디어’이다. 가정과교육을 받은 학습자가 교육내용을 이해하여, 가정생활 현상들에 대한 ‘가정학적 사고방식’, ‘가정학의 아이디어’를 내면화하면 ‘가정생활에 대한 가정학적 안목³⁾’이 형성되고 확장된다고 할 수 있다.

흔히 가정과교육의 심각한 문제로 단편적 지식교육 문제가 거론되고, 그 문제를 해결하기 위하여 다양한 대안들이 제안되어왔다. 예컨대 실천이나 체험 중심의 학습이나 직업교육 등을 통해 삶에 의미가 없는 단편적 지식교육을 지양하고, 가정과교육이 삶에 밀접하게 관련되도록, 다시 말하면 가정과교육이 삶에 생생한 의미를 지니도록 해야 한다는 것이다. 그러나 단편적 지식교육의 본질적 문제는 지식교육을 지양하는 것으로 해결되는 것이 아니다. 지식교육 이외의 다른 방법을 제안하는 것은 그 문제를 회피하는 것이다.

단편적 지식교육의 문제가 본질적으로 해결되기 위해서는 지식을 단편적이지 않은 방식으로 가르쳐야 한다. 지식을 단편적으로 가르친 결과는 학습자의 마음에 들어간 지식들이 서로 유기적으로 연결되어 ‘안목’으로 통합되지 못하고 정보의 수준으로 남아 있는 상태이다. 모든 지식은 언어의 한계 때문에 단편적인 문장으로 표현될 수밖에 없다. 그러나 단편적 지식의 이면에는 그 지식을 낳게 한

모종의 심각한 아이디어와 지적 사고과정이 들어 있다. 단편적 지식이 학습자에게 의미 있게 되는 것은 그것의 이면이 있다는 것을 학습자가 깨닫고, 그 이면에 들어 있는 지적 사고과정을 내면화함으로써 그 지식의 가치를 이해하게 될 때이다. 이와 같이 지식의 단편들은 그 단편들이 어떠한 구조에서 나온 것인지를 밝혀 이해하도록 할 때 학습자의 ‘지적 안목’으로 통합된다.

훌륭한 가정과교사는 가정교과의 단편적인 지식들이 서로 어떻게 연결되는지 파악하고, 그것이 학습자의 가정생활에 관한 사고와 안목에 연결되도록 하여 학습자의 내면에서 생생한 의미를 지닐 수 있도록 가르칠 것이다. 교사가 수업에서 하는 지식에 대한 ‘설명’은 그 지식이 단편적인 지식에 머무르지 않고 다른 지식들과 어떻게 연관되는지 ‘이해’하도록 하기 위한 것이다. 설명이란 단순한 기술(記述)과는 다르며, 주어진 현상을 다른 것과의 연관 하에서 ‘이해’하도록 하기 위한 것이기 때문이다. 가정과교사의 ‘설명’이 ‘이해’를 추구할 때 그것은 ‘주입식’이 아니라 학습자에게 이미 형성되어 있는 ‘선이해’로서의 ‘가정생활에 대한 안목’을 학습자 스스로가 인식할 수 있도록 하는 지적 자극이 된다. 이 과정을 통하여 가정과교사는 자신의 ‘가정생활에 대한 안목’의 수준을 학습자와 동등하게 하여 표현한다. 예컨대, 교사는 ‘무지’를 가장하여 학습자에게 학습자의 안목의 수준에서 제기될 수 있는 질문을 끊임없이 던지는 것이다. 학습자는 끊임없이 던져지는 질문을 지적 자극으로 받아들이면서 설명되고 있는 지식을 이해하게 된다. 이러한 과정의 ‘지식의 이해’는 언어적 설명의 이면에 들어 있는 가정학적 사고방식을 내면화하는 것이라고 할 수 있다. 이러한 가정과수업은 학습자의 ‘선이해’를 끌어들이고 ‘이성’의 활용을 촉구한다는 점에서 그 자체로 가다며 해석학에서 규정된 ‘대화적 이해’를 나타낸다.

이러한 ‘대화적 이해’를 통하여 학생들이 가정교과에 담겨 있는 가정학적 사고방식을 내면화하고 가정교과 교유의 가정학적 관점과 태도를 체득하게 되는 것은 한두 시간의 수업으로는 불가능하다. 그러나 모든 가정과수업은

3) 가정학자는 가정생활과 관련된 제반 현상을 ‘가정학적 관점’으로 보고 그 의미를 이해하기 위해 공부하고 탐구한다(박영애, 1989; 이기영, 1997; 송혜협, 1999; 윤숙현외, 2006; 김선미, 2006)고 볼 때, 가정학 지식은 가정생활 현상에 대한 가정학적 안목을 내포하고 있다고 말할 수 있다.

학습자가 궁극적으로 가정학적 관점과 태도를 체득한 상태에 도달할 가능성을 함축하고 있다. ‘대화적 이해’의 경험이 축적되면 가정과교육을 받은 학생들은 가정학의 ‘사고방식’을 내면화하게 되고 이렇게 형성되고 확장된 새로운 ‘지적 안목’에 의하여 가정생활과 관련된 현상을 보는 눈이 변화된다. 이는 가정학 지식을 오랜 기간 공부하고 연구해온 학자들의 ‘가정생활에 관한 지적 안목’에 의하여 확인된다.

‘가정생활에 관한 지적 안목’이 무엇인가에 대해서는 가정학계나 가정교육학계에서 논의된 적이 없다. 다만 다른 학문에서 논의된 ‘지적 안목’에서 그 의미를 추론해볼 수 있다. 사회학자들은 ‘사회학적 안목’ 또는 ‘사회학적 상상력’(Mills, 1959)을 가지고 개인적 문제와 사회적 쟁점 간의 관계를 이해하고 이를 설명하는 이론을 만들어가며(김선웅, 2006), 경제학자들은 경제학의 ‘눈’ 혹은 ‘경제학적 사고방식’으로 세상의 본질을 꿰뚫어보고 다양한 사회 현상과 문제들을 새로운 경제학적 시각에서 해석하는 틀을 이론적으로 제시한다(이근우, 2007). 이러한 논의들에 비추어 가정학자들의 ‘가정생활에 관한 지적 안목’은 ‘가정생활 현상 나아가 다양한 사회 현상들을 가정학적으로 해석하여 이론화할 수 있는 사고방식’으로 개념화될 수 있다.

가정과교사들은 ‘가정학자로서’ 이러한 지적 안목을 가지고 끊임없이 가정학을 공부해가면서 자신의 안목을 성찰하고 확장해나간다. 또한 가정과교사들은 ‘교사로서’ 자신의 안목을 학습자에게 전달하는 일을 사명으로 하고 있다. 가정학 지식에 대한 ‘대화적 이해’로서 면모를 갖춘 수업을 해온 가정과교사라면 궁극적으로 학습자의 ‘가정생활에 관한 지적 안목의 형성과 확장’에 기여해왔다고 할 수 있다. 요컨대 가정과교사와 가정과교육을 받는 학생들은 가정학자들과 마찬가지로 가정생활에 대한 지적 이해의 전통에 함께 참여하고 있다고 할 수 있다.

3. 가정교과의 내재적 목적과 실제적 삶의 관련

가정교과의 내재적 목적을 ‘가정생활에 관한 지적 안목 형성과 확장’으로 파악할 때 흔히 가정과교육은 지식교육

에 머물러서는 안 되며 반드시 생활에서의 실천으로 연결되도록 학생들을 가르쳐야 한다는 비판이 제기될 수 있다. 이러한 비판은 가정과교육의 결과 나타날 수 있는 지행(知行)의 괴리(乖離)를 문제 삼는 것이며 이 괴리를 해결하기 위한 교육을 별도로 해야 한다는 주장을 함축하고 있다. 예컨대, ‘실천 의지’를 키우는 교육을 해야 한다는 것이다.

그러나 지행의 괴리 문제에 대한 이러한 조바심은 경계될 필요가 있다. 지행의 괴리 문제는 단순히 의지의 결핍으로만 파악할 수 없는 측면이 있는 것이다. 지행의 괴리는 아동 또는 청소년의 문제일 뿐만 아니라 지금 교육을 실시하고 있는 성인들에게도 해당되는 문제이다. 성인이 지행의 괴리 문제에서 완전히 자유롭다고 볼 수 없는 이상, 성인이 해결하지 못하는 문제를 아동이나 청소년에게 강요할 수는 없는 것이다. 아직까지 지행일치(知行一致)를 보장하는, 교육적으로 타당한 방법이 나와 있지 않은 것도 지행의 괴리 문제가 단순히 해결될 수 있는 문제가 아님을 반증한다(이홍우, 2000).

가정과교육에서 획득한 지식을 생활의 사태에서 행동으로 실천한다는 것은 애매한 말이다. 다시 말해 생활에서 특정한 문제 사태에 직면하여 행위 규범이나 관련된 지식을 기억에 되살리고 그 다음에 그것을 행동으로 실천한다고 단정하기는 어렵다. 실제적 삶의 복잡성과 다양성을 고려해볼 때 가정과교육에서 획득한 지식들은 실제적 문제 해결에 필요조건이 될 수는 있어도 충분조건은 될 수 없다. 특정한 문제 사태에서 이루어지는 실제적 판단에는 다양한 요인들이 복잡하게 얽혀 있으며 그러한 문제 사태 자체도 당사자의 관점에 따라 다양하게 해석될 수 있다.

만약 한 사람이 일상생활의 어떤 실제 사태에서 그 사태를 가정생활과 관련된 어떤 특정한 규범이나 가치가 문제되는 사태라고 해석할 수 있다면 그 사람은 이미 상당한 정도로 ‘가정과교육’을 받은 상태에 도달한 것이다. 일상생활의 모든 실제 사태가 그 자체로 ‘가정생활과 관련된 어떤 특정한 규범이나 가치가 문제되는 사태’로 명확하게 주어지는 것은 아니다. 우리가 일상생활의 실제 사태를 ‘가정학적 관점에서 볼 때’ 그 사태는 ‘가정생활과 관련된 사태’가 된다. 즉, 가정과교육을 받지 않은 사람은 일상생활의 실제적인 사태들을 ‘가정학적 관점으로’ 바라

볼 수 없다. 그는 ‘가정생활과 관련된 문제 사태’ 안에 있으면서도 그 사태를 그렇게 인식하지 못하는 것이다. 사태를 제대로 파악하지 못하는 사람에게 ‘규범’, ‘지식’을 말해주고, 또 그것을 실천에 옮길 ‘의지력’ 또는 ‘행동의 추진력’을 길러주는 것은 의미가 없다.

결국 실천적 문제의 올바른 해결을 위해서는 지행의 괴리 보다 행위자가 그 사태를 가정교과의 관점에서 바라보고 문제 삼을 수 있는가, 다시 말해 일상생활의 실제 사태들을 가정학적 관점으로 바라볼 수 있는 지적 안목이 형성되어 있는가가 더 중요한 문제로 대두된다. 가정과교육을 통하여 ‘가정생활에 대한 지적 안목’을 형성, 확장한 학습자는 그 안목에 따라 문제를 인식하고 행동할 수 있게 된다. 이러한 행동이야말로 비로소 가정과교육을 받은 사람이 하는 의미 있는 실천이라고 할 수 있다.

요컨대 가정교과의 내재적 목적은 실제적 삶의 문제들을 지적으로 파악하고 인식할 수 있는 ‘눈’이 된다는 점에서 실천적 문제 해결의 전제조건이 되며, 그러한 실천을 의미 있게 한다.

IV. 결론 및 제언

본 연구는 가정교과를 내재적으로 정당화하는 교육철학적 근거를 모색하고 가정교과의 내재적 목적을 규명하여 그것이 학습자의 실제적 삶에서 어떤 의미를 가지는지 분석해보고자 시도되었다. 이를 위하여 본 연구에서 설정한 연구문제는 첫째, 가정교과의 내재적 정당화란 무엇이며 이때 추론되는 가정교과의 내재적 목적은 무엇인가, 둘째, 가정교과의 내재적 목적을 실현하기 위한 방법적 원리는 무엇인가, 셋째, 가정교과의 내재적 목적은 실제적 삶과 어떤 관련을 가지는가 하는 것이었다.

먼저 가정교과의 내재적 정당화란 가정과교육활동 자체가 가지고 있는 내재적 가치와 의미를 드러내어 가정과교육의 ‘진정한 이유’를 밝힘으로써 가정교과를 정당화하는 것이다. 모든 교과교육은 ‘지적 이해’를 그 제도적 의미의

한 측면으로 가지고 있으므로 가정과교육의 ‘진정한 이유’는 가정생활에 관한 지적 이해와 관련되는 가정교과 고유의 교육내용에서 찾을 수밖에 없다. 학문중심 교육과정의 관점에 따르면 가정교과의 교육내용은 ‘지식의 구조’로서의 가정학이며, 가정학은 가정생활 현상에 대한 ‘기초 개념과 원리’, 그 기저에 ‘가정학적인 아이디어’를 가지고 가정생활 고유의 운영 원리에 대한 지적 이해를 추구한다. 따라서 가정교과의 내재적 목적은 가정학 지식의 이해를 통하여 학습자의 ‘가정생활에 관한 지적 안목’을 형성, 확장해주는 데에 있다. 이러한 내재적 목적은 학생들이 가정학 지식의 ‘이해’에 이를 수 있도록 부단히 노력해온 가정과교사들의 수업을 통하여 지속적으로 추구되어왔다고 할 수 있다.

둘째, ‘가정생활에 관한 지적 안목을 형성하고 확장’시켜주기 위해서는 학습자에게 가정학 지식의 ‘이해’의 경험이 축적되어야 한다. 지식에 대한 교사의 ‘설명’은 그 지식이 단편에 머무르지 않고 다른 것들과 어떻게 연관되는지 ‘이해’하도록 하기 위한 것이다. 이러한 과정의 ‘지식의 이해’는 그 이면에 들어 있는 가정학적 사고방식을 내면화하는 것이라고 할 수 있다. 이러한 가정과수업은 학습자의 ‘선이해’를 끌어들이고 ‘이성’의 활용을 추구한다는 점에서 그 자체로 가다며 해석학에서 규정된 이해의 원리로서 ‘대화적 이해’를 나타낸다.

셋째, 학습자의 삶은 실천적 문제 해결의 연속이라고 볼 때, 실천적 문제 해결의 사태에서는 지행의 괴리 문제 보다 행위자가 그 사태를 가정교과의 관점에서 올바르게 해석하고 문제 삼을 수 있는가가 더 중요한 문제로 대두된다. 가정과교육을 통하여 형성되고 확장된 ‘가정생활에 대한 지적 안목’은 문제 사태의 의미를 파악하고 문제를 제대로 인식하여 행동할 수 있게 한다. 이러한 행동이야말로 가정과교육을 받은 사람으로서 할 수 있는 의미 있는 실천이라고 할 수 있다. 요컨대, 가정생활에 대한 지적 안목은 학습자의 일상생활에서의 실천을 의미 있게 해준다.

그동안 가정교육학에서는 다른 교과와의 차별성을 부각시키고 교과로서의 독자적 지위를 확보하려는 의도에서 ‘생활과 밀접하게 관련된 교과’라는 점, ‘생활의 질을 향상시킬 수 있는 교과’라는 점을 가정교과의 고유한 특징

으로 내세워왔다. 그러나 그 특징을 강조하는 것은 원래의 의도와는 달리 가정교과의 존립을 위태롭게 할 가능성이 있다. 즉, 家政은 별도의 교과를 설정하여 가르칠 것이 아니라 생활 속에서 자연스럽게 배우도록 하거나 다른 교과를 공부하는 동안 그 내용을 생활의 맥락과 관련지음으로써 배우도록 해야 한다는 생각을 조장할 수 있는 것이다. 또, 가정교과가 생활의 문제 사태 해결을 통한 '생활의 질 향상'을 주된 목적으로 추구할 경우, 한편으로는 그것이 교과교육의 일차적 목적이 될 수 있는가 하는 비판에 직면할 수 있다. '생활의 질 향상'을 위해서는 교과교육 이외의 다양한 요인과 수단, 예컨대 상담이나 훈련, 또는 다양한 전문적인 서비스 등이 더 효과적일 수 있다. 또한 다른 한편으로 그와 유사한 목적을 표방하며 교과로의 진입을 시도하는 '보건', '성교육', '소비자교육' 등에 대하여 가정교과가 교과로서의 정당성에 어떤 논리적 우월성을 지니게 되는지에 대하여 제대로 대처할 수 없게 된다. 최근의 가정교과의 위기는 가정교과 자체의 정당성을 확고히 할 것을 요구하고 있다.

가정교과의 내용과 실재를 실천적 문제 해결과정으로 통합하여 바꾸어야 한다는 최근의 논의에서는 가정교과를 가르쳐야 하는 이유가 학습자의 행동 변화를 통한 '가정생활의 개선', '개인 및 가족의 복지 증진' 등에 있다고 여겨진다. 가정교과를 가르치는 이유가 그런 데에만 있다면 지금까지 가정교과를 가르쳐온 방식은 근본적으로 변화되어야 한다. 학습자의 행동 변화를 이끌어내는 데에는 '교육내용에 대한 이해' 보다 구체적 상황들을 제시하고 바람직하다고 여겨지는 몇 가지 행동 대안들을 추론하여 그것을 받아들여도록 '설득'하는 것이 더 효과적이다. '가정생활의 개선'이나 '개인 및 가족의 복지 증진' 등은 가정교육내용에 대한 이해를 필수적으로 요구하지 않는다. 다시 말해 가정생활에 대한 지적 이해 수준이 높다고 하여 그 사람의 가정생활 만족도나 복지 수준이 높다고 말할 수는 없는 것이다. 그런 이유로는 가정교과를 학생들에게 '이해'시키고 그것을 통하여 '가정생활에 관한 안목'을 심어주려는 힘든 노력을 할 필요가 없는 것이다.

'교육내용에 대한 이해'는 '실천적 문제 해결 과정'의 일부분으로 간단하게 이루어질 수 있는 성격의 것이 아니

다. 가정교과교사의 교과에 대한 폭넓은 이해와 고도의 전문성(노선덕, 2004)이 필요한 이유는 비유적으로 표현하면, 교사와 학생 모두가 자신의 '가정생활에서 떨어져 나와' 그것을 가정학 또는 가정교과의 관점에서 바라볼 수 있는 '안목을 형성하고 확장'하는 데에 있는 것이다.

본 연구의 결과에 따라 다음과 같이 제언하고자 한다.

그동안의 가정교육내용이 가정생활에 관한 단편적인 지식이나 사실로 파악되고 있었다면 가정생활에 대해 폭넓은 안목의 형성에 기여하는 가정학 지식의 구조로 새롭게 해석되어야 한다. 나아가 가정학 지식의 이해가 학습자의 '가정생활에 관한 지적 안목'으로 통합되도록 가르친다면 가정교과의 내재적 목적이 실현될 것으로 기대된다.

참고문헌

- 김경배·김재건·이홍숙(2003). **교과교육론**. 서울: 학지사.
- 김광민(2007). 교과의 내재적 정당화: 메타프락시스적 관면. **도덕교육연구**, 19(1), 87-110.
- 김명자·김명순(2003). 중학생을 위한 창의적 재량활동 프로그램 요구도. **한국가정교육학회지**, 15(3), 1-12.
- 김선미(2006). 일상 생활, 일상성, 생활 과학, "일상성연구"의 가정학적 함의. **대한가정학회지**, 44(8), 161-169.
- 김선웅(2006). **개념 중심의 사회학**. 파주: 한울.
- 김수천(1999). 교육과정학에서의 교과의 위치. **교육과정연구**, 17(2), 415-434.
- 김연희(2004). 가정교육에서의 세계시민교육을 중심으로-범교과학습 중 세계시민교육을 중심으로. **한국가정교육학회 2003년도 동계학술대회 자료집**.
- 노선덕(2004). 가정교육에서의 범교과학습. **한국가정교육학회 2003년도 동계학술대회 자료집**.
- 남윤진·채정현(2008). 중학교 가정교과교사의 가정교과관련 자기장학에 대한 인식과 자기장학 활성화를 위한 요구. **한국가정교육학회지**, 20(1), 45-62.
- 모수미·최정화·이기영·김의숙(1990). **가정학원론**. 서울: 한국방송통신대학교출판부.
- 박순자(2008). **가정교육학원론**. 서울: 신광출판사.
- 박영애(1989). 가정학적 아동, 가정학의 문제와 전망. **대한가**

정학회 제42차 총회 및 추계학술대회 자료집.

- 서용석(2005). **해석학적 경험으로서의 이해의 의미: 교육에서의 교사의 위치를 중심으로**. 서울대학교 석사학위논문.
- 송혜림(1999). 가정복지의 개념에 대한 가정학적 관점의 정립. **한국가정관리학회 제35차 총회 및 학술대회 자료집**.
- 송혜림(2008). 변화하는 가정생활과 복지교육. **2007년 한국가정교육학회 동계학술대회 자료집**.
- 신차균(2004). '교과'와 교육의 내재적 가치. **교육논총**, 24, 73-100.
- 왕석순(2001). 21세기 지식기반 사회와 가정교육의 방향. **지식기반사회에서 실과·기술과·가정과의 교육목표와 교육내용, 어떻게 설정할 것인가?** 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2001-12, 42-61.
- 왕석순(2003). 교과로서의 가정교육의 목표 규명을 위한 문헌 고찰 연구. **한국가정교육학회지**, 15(2), 79-99.
- 유태명(2001). 가정과 교육목표 및 교육내용 설정의 기초. **지식기반사회에서 실과·기술과·가정과의 교육목표와 교육내용, 어떻게 설정할 것인가?** 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2001-12, 155-190.
- 유태명(2006). 실천적 문제 중심 가정교육과정의 이해. **한국가정교육학회지**, 18(4), 7-28.
- 유한구(1998). 교육내용 선정의 두 기준: 교육내용 선정의 문제와 발전과제. **교육과정연구**, 16(1), 53-72.
- 윤숙현(1997). 가사노동의 개인적 의미와 제도적 의미에 관한 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 윤숙현·이미정(2006). 가정학적 접근을 통한 보육의 발전 방향 제시. **대한가정학회지**, 44(5), 89-98.
- 이경섭(1996). **교육과정 유형별 연구**. 서울: 교육과학사.
- 이근우(2007). **경제학 프레임: 세상의 본질을 꿰뚫는 통찰력**. 서울: 웅진영스.
- 이기영(1997). 인간과 생활환경에 관한 가정학적 접근. **대한가정학회 제50차 총회 및 창립 50주년 기념 학술대회 자료집**.
- 이연숙(2002). **가정과 교육의 이론과 실제**. 서울: 신광출판사.
- 이춘식·최유현·유태명(2001). **실과(기술 가정) 교육 목표 및 내용 체계 연구(I)**. 한국교육과정평가원 연구보고

RRC 2001-12, 201-303.

- 이홍우(1990). **교육의 개념**. 서울: 문음사.
- 이홍우(1994). **중보 교육과정탐구**. 서울: 박영사.
- 이홍우(2000). **교육의 목적과 난점-제6판**. 서울: 교육과학사.
- 이홍우(2003). "번역판 이해를 위한 해설" 이홍우·조영태 역. **윤리학과 교육(수정판)**. 교육과학사.
- 이홍우(2006). **중보 지식의 구조와 교과**. 서울: 교육과학사.
- 조용진(2000). **가정교과의 자유교육적 성격**. 중앙대학교 박사학위논문.
- 최명선(1999). Gadamer의 해석학에서 '실천지'로서의 '대화': 지식의 존재론적 성격과 그 교육적 의미. **교육학연구**, 37(3), 79-101.
- 최이순(1979). 대학교육에 있어서의 가정학의 위치. **대한가정학회지**, 17(4), 131-136.
- 최정혜(2001). 중등 가정교육의 발전방향에 관한 탐색적 연구. **중등교육연구**, 13, 136-158.
- 홍은숙(1992). 교과의 내재적 가치 인식에 관한 고찰. **교육학연구**, 30(3), 43-55.
- Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press. 이홍우(역) (1973). **브루너 교육의 과정**. 배영사.
- Dewey, J.(1938) *Experience and education*. New York: Collier Book. 박철홍(역)(2002). **아동과 교육과정·경험과 교육**. 서울: 문음사. 81-222.
- Gadamer, H. G.(1960) *Wahrheit und Methode*. J.C.B. Mohr(trans.)(1988). *Truth and Method*, Continuum·New York, 1988.
- Hanson, F. A. (1975). *Meaning in Culture*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mills, C. W.(1975). *Sociological Imagination: Pelican Books*. 강희경, 이해찬 역(1978). **사회학적 상상력**. 서울: 흥성사.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. London: George Allen and Unwin. 이홍우, 조영태 역(2003). **윤리학과 교육(수정판)**. 서울: 교육과학사.

<국문요약>

가정교과는 역사적으로 ‘가정생활의 향상’이나 ‘가정생활에서의 문제 해결 능력 함양’ 등 외재적 목적에 의하여 정당화 되어왔지만, 가정교과의 현실적 상황은 가정교과의 교육내용 자체의 가치에 의한 정당화와 내재적 목적에 대한 이론적 규명을 요구하고 있다. 본 연구는 가정과교육의 내재적 목적을 규명하기 위하여 가정교과의 교육내용으로서 가정학의 지식을 가르치는 것이 교육철학적으로 어떤 의미가 있는지 밝히고자 하였다.

학문중심 교육과정의 관점을 받아들일 때, 가정학은 가정생활 현상에 관한 독자적인 개념, 원리, 지식을 체계화한 ‘지식의 구조’이며 가정교과의 교육내용으로서 고유하고 독자적인 의미를 가진다. 가정과교육의 내재적 가치와 목적은 이러한 교육내용 안에 들어 있으며, 그 교육내용에서 논리적으로 추론되어 나온다. 가정교과의 내재적 목적은 학습자가 가정교과의 교육내용을 잘 이해하여 일상생활의 사태를 가정학적 관점으로 바라볼 수 있는 안목을 형성하고 확장해나가는 데 있다. 학습자는 이러한 ‘지적 안목’을 바탕으로 가정생활의 실제 사태에서 주어진 상황을 제대로 ‘해석’하고 ‘판단’할 수 있게 된다. ‘가정생활에 대한 지적 안목’은 가정생활과 관련된 모든 생각과 말과 행동의 원천이 된다는 점에서 가정생활에서의 실제적 문제 해결을 의미 있게 하는 토대가 된다.

따라서 종래의 가정과교육내용이 가정생활에 관한 단편적인 지식이나 사실로 파악되었다면, 가정생활에 대해 폭넓은 안목의 형성에 기여하는 가정학의 지식의 구조로 새롭게 해석되어야 한다. 나아가 가정학 지식의 이해가 학습자의 ‘가정생활에 관한 지적 안목’으로 통합되도록 가르친다면 가정과교육의 내재적 목적이 실현될 것으로 기대된다.

■ 논문접수일자: 2008년 6월 25일, 논문심사일자: 2008년 7월 11일, 게재확정일자: 2008년 9월 12일