

가정교과교육학 지식(H-PCK)에 관한 가정교과교사의 반성적 성찰

유난숙* · 채정현**

수리고등학교* · 한국교원대학교 가정교육과**

Home Economics Teachers' Reflection on Pedagogical Content Knowledge in Home Economics Education(H-PCK)

Yu, Nan-Sook* · Chae, Jung-Hyun**

*Home Economics Teacher, Suri Highschool**

*Prof., Dept. of Home Economics Education, Korea National University of Education***

Abstract

The purpose in this study was to provide a basic resource for enhancing teachers' professional competence by examining how the Home Economics(HE) teachers had formed, developed, and introspected the pedagogical content knowledge in the HE classes of secondary schools. Data were collected through in-depth interviews with six HE teachers working at secondary schools. NVivo program, a kind of CAQDAS was used to analyze the data inductively.

This study revealed that the HE teachers reflectively introspected the pedagogical content knowledge in Home Economics Education(H-PCK) as follows:

First, as for knowledge of perspective on Home Economics Education(HEE), the research participants encouraged students to solve practical problems regarding the objective of HEE. They tried to foster the students' critical thinking ability related to the daily life. They made eager efforts to achieve the mission of HEE as a practical science.

Second, as for knowledge of HE curriculum, the research participants mentioned that there was lack of systematic approach concerned with curriculum development.

1) 교신처: Yu, Nan-Sook, 1152-4 Suri-dong, Gunpo-si, Gyeonggi-do, 435-044, Republic of Korea

Tel: 031-397-2815 Fax: 031-397-2017 E-mail: starwell@chol.com

2) 본 논문은 2009년도 박사학위 논문의 일부임.

While reorganizing, they always paid attention to its relation to the students' daily lives, to the relationship between the curriculum contents and the social context.

Third, as for knowledge of teaching strategies on practical problem-based instruction, the research participants developed the practical problem-based instruction skills. They mentioned students' difficulties in relating the practical problem-based instruction, too.

Fourth, regarding knowledge of context, as teachers mostly prepared for progressed instruction alone without communicating with colleagues in the same school, they yearned for and also formed networks with other HE teachers in order to overcome their limitations.

Key Words: 교과교육학 지식(pedagogical content knowledge), 가정교과교육학 지식(pedagogical content knowledge in Home Economics Education), 반성적 성찰(reflection), 가정교과교육(home economics education), 가정과교사(home economics teacher), 실천적 문제 중심 수업(practical problem-based instruction)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

내실 있는 교실 수업은 학생들에게 내용을 이해시킬 뿐 아니라 새로운 세상을 열어줄 수 있는 교사의 수업전문성에 달려있다. 수업전문성은 교과에 대한 지식과 이를 지도하는 데 필요한 방법적 지식을 교실 수업에서 종합하고 재구성할 수 있는 능력을 의미한다. Shulman은 1985년에 이러한 능력의 중요성을 강조하면서 교과수업에서 일반교육학적 방법 뿐 아니라 교과의 내용과 방법을 통합할 수 있는 지식을 ‘교과교육학 지식’¹⁾이라 일컬어 사용하기 시작하였다(강현석, 2006). 그 이후 여러 학자들(Feiman-Nemser, 1983; Grossman, 1990; Marks, 1990)은 교과교육학 지식을 교사의 수업전문성과 관련지어 연구하여 왔다.

우리나라에서 2007년 개정 교육과정²⁾이 발표된 이후 교육과정을 재구성하여 수업할 수 있는 교사의 전문적 역할

이 강화되었다. 그 이유는 교사는 교육과정 문서에 제시된 내용을 충실히 전달할 뿐만 아니라, 교실 수준에서 학습자들이 이해하기 쉽게 이를 재구성하여 실행하는 주체라는 인식을 많은 교육자들이 함께 하였기 때문이다(강대현·최승현, 2007). 특히 가정과교사는 가정생활 내용을 쉽게 이해시키는 데 그치지 않고 학생들의 주도적인 실천을 이끌어내야 하기에 다른 어떤 교과의 교사보다도 수업 내용과 방법을 재구성할 수 있도록 전문적인 교과교육학 지식을 갖추어야 한다. 그동안 여러 명의 가정교육학자들(Brown, 1980, 1986; Kister et al., 1995; Laster, 1982; Laster와 Thomas, 1997; 유태명 외, 2004; 채정현, 1999; 채정현, 2007; 채정현 외, 2003; 채정현 외, 2007; 이수희, 2007; 이수희·유태명, 2008; 유태명·이수희, 2009)은 교과교육학 지식이란 용어를 직접적으로 사용하지는 않았지만 가정교과 내용과 방법을 재구성하여 학생들의 주도적인 실천을 꾀하는 실천적 문제 중심 수업을 이론에 바탕을 두어 개발하고 실행하여 실제로 가정교과교육학 지식에 대한 관심을 보여 왔다. 이러한 관심의 한 예로 우리나라의 경우에 1990년대 중반부터 실천적 문제 중심 수업에 대한 다양한

1) 교과교육학 지식(Pedagogical Content Knowledge, PCK)은 특정의 교과내용과 수업방법을 학습자의 특성에 알맞게 조직하고 적용하는 것에 관한 지식이기 때문에, 교수에 관한 지식의 독특한 체계를 규정(서울대학교 교육연구소 편, 1998, 311)하며, 국내 여러 연구에서 다양하게 번역되어 사용되고 있다. 본 연구에서는 ‘교과교육학 지식’이라는 용어를 사용하는데, 이는 ‘가정교과를 가르치는 일’을 하는 가정과교사의 지식을 연구하는 데 있어 고민의 출발점이 ‘가정교과 내용’과 ‘수업방법’의 이분법적 시각을 극복하는 데 있으며, ‘내용’과 ‘방법’ 사이의 균형이 찾아지는 지점에서 교과교육학이 등장하였기 때문이다.

연구(김수현·채정현, 1998; 김해선, 2004; 도난희, 1997; 문성희, 1999; 박미정, 2001; 변현진, 1999; 성은주, 2001; 양정혜, 1998; 유지연, 1997; 유태명 외, 2000; 조호정·안숙자, 2000; 장혜경·유태명, 1994; 채정현 외, 2003; 유태명·이수희, 2009)가 꾸준히 진행되어 온 것을 들 수 있다.

실천적 문제 중심 수업은 가정과 내용과 방법을 재구성하여 학습자에게 수업내용을 이해시킬 뿐만 아니라 추론과정에서 성찰과 반성을 통하여 주도적인 실천에 이르게 함으로써(Baldwin, 1984; Brown, 1978, 1980, 1986, 1993; Brown와 Paolucci, 1979; Kister et al., 1995; Laster, 1982; Laster와 Thomas, 1997) 가정교과의 사명을 완수하는 수업이기에, 가정교과교육학 지식의 핵심이라 할 수 있다. 더욱이 2007년 개정 가정과교육과정은 실천적 문제 중심 교육과정 관점을 일부분 택하였으므로(교육과학기술부, 2008; 교육인적자원부, 2007; 이수희·유태명, 2008), 실천적 문제 중심 수업을 중심으로 한 가정교과교육학 지식을 살펴보는 연구가 필요하다.

이에 본 연구의 목적은 실천적 문제 중심 수업에 관심이 있고 이를 실행하고 있는 가정교과교사를 대상으로 그들이 어떠한 배경으로 가정교과교육학 지식에 관심을 갖게 되었는지, 어떻게 가정교과교육학 지식을 형성하여 발달시키는지, 그리고 그 과정에서 그들의 고민은 무엇인지에 대한 그들의 반성적 성찰을 심층적 면담을 통해서 알아보는 데 있다. 본 연구의 결과는 가정과교사의 수업 전문성 향상을 위한 기초 자료를 제공하는 데 기여할 것이다.

2. 용어정의

본 연구에서 제시한 아래 용어의 조작적 정의는 다음과 같다.

- 가정교과교육학 지식(Pedagogical Content Knowledge in Home Economics Education, H-PCK) : 실천비판과학인 가정과교육의 사명을 완수하기 위해서 가정과 내용과 방법을 재구성하여 학습자에게 수업내용을 이해시킬 뿐만 아니라 추론과정에서 성찰과 반성을 통하여 주도적인 실천에 이르게 하기 위해 필요한 모든 지식을 의미한다.

II. 이론적 배경

1. 교과교육학 지식 연구의 의미

1986년부터 미국에서는 교육 활동과 교직을 개혁하는 방법에 많은 관심과 노력을 기울이기 시작하였다. 이러한 교직 개혁의 관심에서 화두가 된 것은 어떻게 하면 교직을 보다 존경받고 보람있고 보상받는 직업으로 만들 수 있는가에 있었는데 그 방법을 교직의 전문직화(teacher professionalism)에서 찾았다. 1980년대 이후 미국의 교사 교육 개혁을 주도한 대표적인 Holmes Group이나 카네기 TF팀은 교직의 전문화는 기본적으로 교수활동의 전문화로 부터 출발한다고 믿으며 그 교수활동은 지식이 기반이 된다는 신념을 가지고 있었다. 따라서 그들은 교직의 전문화를 위해서 실제 교수 활동에 필요한 지식이 무엇인지를 탐색하고 찾아낸 그 정보를 교사들에게 제공하는 것이 시급하다고 주장하였다(최승현, 2007).

카네기 TF팀은 교직전문화를 위한 교수활동에 필요한 지식이 무엇인지를 찾기 위해서 숙련되고 우수한 교사들이 교실현장에서 어떠한 실천을 하는 지 그리고 그 실천의 근거에 대한 배경은 무엇인지를 기록조직하여 특정 영역을 가르치기 위한 실천 기준을 설정하는 연구를 수행하였다. 스탠포드 대학의 Shulman은 카네기 재단의 지원을 받아 이러한 연구를 수행한 연구자 중의 한 사람으로서 교수(teaching) 활동에 필요한 교사의 고유한 전문 지식을 ‘교과교육학 지식’이라고 일컬으며 이에 대한 연구를 활발하게 하였다(최승현, 2007).

Shulman(1986)은 교과교육학 지식이란 ‘가장 유용한 형태의 내용 제시 방식, 가장 강력한 비유, 묘사, 사례, 설명, 시범’이라고 설명하면서, 교과교육학 지식을 ‘교과 내용을 학생들이 잘 이해할 수 있도록 표현하고 공식화하는 방법’이라고 정의하였다. 다시 말해서, 그에게 ‘교과교육학 지식’은 교과 내용의 특정 주제나 문제, 이슈들이 관심과 능력 수준이 다양한 학습자에게 맞추어 조직·표현·변환되어 수업에서 제시되는 방법에 대한 지식과 조화롭게 혼합되는 것을 의미한다. 따라서 교과교육학 지식은 내용 영

역 전문가와 교사의 지식을 구분해 준다고 할 수 있다 (Shulman, 1987).

교과교육학 지식은 Shulman이 제안한 이후 여러 연구자들에 의하여 광범위하게 연구되어 왔으며 연구자에 따라서 용어가 다양하게 사용되고 있다. 교과교육학 지식은 국내에서는 교수법 내용 지식(이재용, 2001), 교수내용지식(민윤, 2003; 이대성, 2006; 홍미화, 2005), 내용 교수 지식(강대현·최승현, 2007; 유정애·최승현, 2007; 장경숙·최승현, 2007; 최승현, 2007), 수업지식(강신복, 1999; 안양옥, 1995; 김정숙, 2000), 교과 전문지식(김기철, 2002), 교과교육학 지식(박성혜, 2003; 임청환, 2003), 교육학적 내용지식(이정선, 2005), 교수학적 내용지식(이연숙, 2006), 교수학적 지식(조성민, 2006) 등의 용어로 다양하게 번역되어 사용되고 있다. 선행연구에서 사용되는 용어 자체는 동일하지 않지만 그 의미는 교과내용 지식과 그 교과내용에 대한 교수방법 지식의 합성체를 뜻하고 있다. 서로 다른 용어를 사용하게 된 것은 연구된 내용분야가 다르고 각 분야에서 교수를 어떻게 보느냐의 관점이 다를 수 있기 때문이다(강현석, 2006)이다. 학자마다 교과교육학 지식 연구의 접근방법은 가정, 강조점, 이론적 근거, 방법론에 있어서 서로 다른데, 이러한 다양성은 교사지식에 대한 인식이 복잡하다는 것을 보여준다(이정선, 2005).

2. 교과교육학 지식 연구의 구성요소

Shulman(1987)은 교사의 전문지식 연구의 이론적 토대와 연구방법을 제공한 학자로서, 교육내용을 있는 그대로 가장 효과적으로 학생에게 ‘전달’하는 방법을 중요시하는 응용과학적 교수관과 다른, 교육내용의 질적인 ‘변환’을 추구하는 대안적 교수관을 제안하였다. Shulman(1986)은 교사의 지식을 교과내용 지식(subject matter content knowledge), 교과교육학 지식(pedagogical content knowledge), 교육과정 지식(curricular knowledge) 등으로 분류하였다. 일년 후에 Shulman(1987)은 교사의 지식을 다시 일곱 가지로 분류하였는데, 내용지식(content knowledge), 일반교수법 지식(general pedagogical knowledge), 교육과정 지식

(curriculum knowledge), 교과교육학 지식(pedagogical content knowledge), 학습자에 대한 지식(knowledge of learners and their characteristics), 교육환경에 대한 지식(knowledge of educational contexts), 교육목표에 대한 지식(knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds)이 그것이다. 이 중 교과교육학 지식은 교과내용을 다른 사람들이 이해할 수 있도록 제시하고 형식화하는 방법에 관한 지식으로, 교수 능력과 밀접하게 관련되어 있는 내용 지식의 특별한 형태이다.

국내에서 교과교육학 지식 연구가 여러 교과에서 이루어졌는데, 사회과(강대현·최승현, 2007; 민윤, 2003; 이대성, 2006), 과학과(곽영순·최승현, 2007; 박성혜, 2003; 이연숙, 2006), 수학과(조성민, 2006; 최승현, 2007), 체육과(강신복, 1999; 김기철, 2002; 김정숙, 2000; 안양옥, 1995; 유정애·최승현, 2007; 이재용, 2001; 최희진, 2006), 영어과(장경숙·최승현, 2007)의 연구가 그 예이다. 연구에 따라 교과교육학 지식의 구성요소가 다른데 이는 연구범위를 어떻게 잡느냐에 따른 것이다(이연숙, 2006). 선행연구에서 다른 교과교육학 지식의 구성요소를 살펴보면, 대부분의 교과교육학 지식 연구에서 다른 구성요소는 교과목표 지식, 교수방법 지식, 교육과정 지식, 학생 지식이다. 한편, 본 연구에서 도출된 가정교과교육학 지식의 구성요소는 가정교과관 지식, 가정교과교육과정 지식, 실천적 문제 중심 수업전략에 관한 지식, 상황 지식이며 대부분의 선행연구에서 살펴본 학생 지식은 독립된 구성요소로 다루지지 않고, 실천적 문제 중심 수업전략에 관한 지식에 포함되어 논의되었다.

가정교과의 경우, 국내외에서 여러 학자들이 가정교과는 실천적 비판교과의 성격을 지니며, 교과의 목적을 수행하기 위해서는 가정교과교육학 지식으로 실천적 문제 중심 수업이 가장 적합하다는 것에 동의하면서 실천적 문제 중심 수업과 관련된 연구가 활발히 진행되고 있다. 이에 가정교과교육학 지식에 대하여 실천적 문제 중심 수업을 중심으로 언급하고자 한다.

III. 연구 방법

2. 조사도구와 자료수집 과정

1. 연구참여자 선정 및 특성

본 연구의 참여자는 <표 1>과 같이 가정교사 6명으로, 본 연구자와 함께 같은 연수 프로그램에 참여²⁾하였거나 다른 교사로부터 소개받은 가정교사 중 본 연구의 목적과 방법, 취지를 충분히 이해하고 참여에 동의한 사람으로 선정되었다. 이들은 대학 또는 대학원 수업, 연수를 통해 실천적 문제 중심 수업을 교육받은 적이 있으며 학교 현장에서도 실천적 문제 중심 수업에 대해 고민하고 실행하거나 수업실기대회 참가를 통해 수업의 전문성을 높이려고 노력하는 교사들이다.

연구참여자의 연령은 만 33세에서 만 44세이며 교직 경력은 10년에서 19년 6개월의 가정교사이다. 대부분의 연구참여자(5명)의 학부 전공은 가정교육이고, 단 1명만 가정학이다. 연구참여자의 학력은 박사 2명, 석사 3명, 석사 과정 중 1명이었고, 주당 수업시수는 17시간부터 20시간 사이에 분포하고 있다. 참여자의 절반은 중학교, 나머지는 고등학교에 근무하고 있으며 1명을 제외한 대부분이 가정수업만 전담하였다.

가. 이메일을 통한 개방형 질문

개방형 질문은 심층면담을 하기 전에 이메일을 통해서 이루어졌으며, 사전에 직접 만나거나 전화통화를 해서 연구참여자에게 연구 목적에 대하여 동의를 얻는 과정에서 확보한 이메일 주소를 통해 이루어졌다.

나. 심층면담

연구참여자들에게 1차적으로 이메일을 통해 기본적인 설문을 하고, 답변을 숙지한 것을 토대로 직접 일대일로 만나 심층면담을 거쳐 자료가 수집되었다. 선행연구 면담 질문지를 참조하여 작성한 반구조화된 면담가이드를 통하여 연구참여자가 개방적인 방식으로 응답할 수 있도록 했다.

심층면담은 1회당 3시간 정도 지속하였으며, 면담의 모든 과정은 참여자의 동의를 얻어 소형 녹음기를 통해 녹음한 후 전사하여 텍스트 파일로 만들어졌다. 심층면담을 하고 난 후 면담자료를 텍스트 문서로 전사하면서 누락된 질문이 없는지, 보충이 필요한 질문이 없는지 확인한 후 수집된 자료가 충분하면 심층면담을 종료하였다. 심층면담에서 누락된 질문이 많은 경우 제 2차 면담을 가졌고, 필

<표 1> 연구참여자의 일반적 특성

일반적 특성	연구참여자					
	무교사	기교사	경교사	신교사	임교사	계교사
연령	만 43세	만 33세	만 43세	만 42세	만 42세	만 44세
교직경력	19년 5개월	10년 6개월	17년 6개월	19년	19년	19년
학부전공	가정교육과	가정학과	가정교육과	가정교육과	가정교육과	가정교육과
학력	석사과정중	석사	석사	박사	박사	석사
재직학교	공립고등학교	사립중학교	공립고등학교	공립중학교	공립고등학교	공립중학교
팀티칭 관련	가정수업만	가정수업만	가정수업만	기술수업 병행	가정수업만	가정수업만

2) 새 교육과정을 준비하는 가정교사 수업(2007) - 17시간. 전국가정교사모임; 실천적 문제 중심 가정교과교육과정 전문가 연수(2008) -32시간. 학술진흥재단 지원 교과교육 공동연구; 실천적 문제 중심 가정교사 수업 따라잡기(2008) -19시간. 전국가정교사모임

요한 경우 제 3차 면담을 추가로 가지거나 전화통화를 통하여 필요한 자료를 수집하였다.

이메일 및 심층면담 질문의 문항은 선행연구(Grossman, 1990; Lee, 1993; Lortie, 1975; 안양옥, 1995; 최희진, 2002)의 질문지를 참고했으며, 질문의 내용은 가정교사가 교직에 입문하기까지 어떤 과정을 거쳐서 교사로서 성장해왔고, 교사로 임용된 후의 수업 준비와 실행, 학생과의 상호 작용, 다른 동료교사나 선배 교사와의 관계 등을 경험하면서 교사로서의 부단한 자기개발과 반성을 통해 교과교육학 지식을 발달시켜온 과정 등으로 구성되어 있다. 심층면담 질문 내용이 좀 더 구체적인 교과교육학 지식 및 그 형성과정을 살펴보는 것에 초점을 맞추었다. 질문의 세부 내용은 교과 전문가 2인, 석사과정 이상의 가정교사 10인으로부터 그 타당성을 검토 받은 후 수정·보완하여 사용하였다.

이메일을 통한 개방형 질문에 대한 답변과 심층면담 결과 자료 외에 본 연구 주제와 관련 있는 문서의 원본이나 사본을 연구참여자를 만나서 직접 수집하거나, 이메일을 통해 받거나 관련 홈페이지에서 다운받았다. 수집한 문서는 연구참여자에 따라 다른데, 이메일 답변을 받은 후 심층면담을 하기 전에 받거나, 심층면담 후에 심층면담 내용의 이해를 돕기 위해 연구자가 참여자의 동의를 얻어 연수자료집, 학교교육과정, 학교현황, 수업안, 수업일지 등을 받았다. 이러한 자료는 심층면담에서 교사와의 활발한 대화를 촉진하였고, 연구자가 자료 분석을 할 때 보조자료로 활용하는 데 도움이 되었다.

3. 자료 분석

수집된 자료는 CAQDAS(the Computer Aided Qualitative Data Analysis System) 중 하나인 NVivo³⁾를 활용하여 분석하였다. 본 연구에서 이용된 NVivo는 질적

자료 분석에서 가장 널리 사용되고 있는 소프트웨어 프로그램으로 근거이론에 기반을 두고 개발된 프로그램⁴⁾으로서, 연구참여자의 관점에 의거하여 자료의 범주화 및 조직화가 단계적·효율적으로 이뤄질 수 있도록 자료와 색인체계 및 이론적 작업 기능을 갖추고 있다(Park, 2006).

본 연구는 귀납적 접근방식을 따랐는데, 가정교사와의 면담 자료를 전사한 후 자료를 면밀히 읽으면서 주제별 약호화를 하였고, 이를 통해 생성된 주제끼리 또 묶어서 더 포괄적인 주제를 생성함으로써 가정교과교육학 지식의 구성요소를 도출하였다. 한편, 자료의 진실성을 확보하기 위해 심층 기술(thick description), 참여자에 의한 연구결과와 평가 작업(member checking)을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

1. 가정교과교육학 지식의 최종변수 코딩수

Nvivo를 이용하여 자료를 분석한 결과, 최종변수가 도출된 구체적인 과정은 다음과 같다. 먼저 심층면담을 통해서 연구참여자들이 응답한 가정교과교육학 지식에 대한 원자료 406개를 코딩하였다. 자료를 면밀히 읽으면서 코딩한 406개를 관련된 것끼리 묶어서 101개의 하부변수를 만들었다. 하부변수 중에서 관련된 것끼리 묶어서 새로운 변수를 만들 필요가 있다고 판단되어 25개의 중간변수를 만들었다. 그리고 하부 및 중간변수를 합한 126개를 또다시 관련된 것끼리 묶어서 좁혀나가는 bottom-up방식으로 4개의 최종변수(가정교과관 지식, 가정교과교육과정 지식, 실천적 문제 중심 수업전략에 관한 지식, 상황 지식)가 도출되었으며, 본 연구에서는 이를 가정교과교육학 지식의 구성요소라 정의하였다.

최종변수별로 코딩된 빈도를 중심으로 백분율을 살펴보

3) 본 연구에서는 NVivo 2.0을 이용함.

4) NVivo가 근거이론에 기반을 두고 있다는 의미는 연구자의 관점이 아닌 원자료에 의해 실제현상을 설명할 수 있도록 원자료로부터 상위범주로 가는 개방코딩(open coding)의 기제를 정교화하고 있는 기술을 말한다. 질적 연구방법에서 특정 학자에 의해 개발된 근거이론의 일정한 방식에 의거한 의미가 아님을 밝힌다(김영천·김진희, 2008).

면, 연구참여자들은 가정교과교육학 지식 중 실천적 문제 중심 수업전략에 관한 지식에 대해 제일 많이(40.4%) 언급하였고, 가정교과관 지식(28.8%), 상황 지식(23.2%), 가정과교육과정 지식(7.6%) 순으로 언급하였다. 이는 현장교사들이 수업전략에 대한 관심이 제일 많기 때문인 것으로 해석된다.

2. 가정교과교육학 지식과 이에 대한 반성적 성찰

가정교과교육학 지식의 구성요소별로 심층면담 결과를 살펴보면 다음과 같다. 여기서는 모든 변수 중에서 코딩 수가 많은 것, 코딩수는 적지만 연구참여자 절반 이상이 언급하였거나 선행연구 또는 다른 변수와 관련하여 논의가 의미 있는 것 위주로 살펴보고자 한다. 본문에서 하부변수를 언급할 때 문맥의 흐름에 맞춰 자연스럽게 설명하기 위해 코딩된 하부변수명을 그대로 표현하지 않고, 목적어와 술어를 도치시키거나 어미를 달리하였다.

가. 가정교과관 지식과 이에 대한 반성적 성찰

교과관은 교과목의 목표나 성격 등 교과에 대한 전반적인 가치나 신념을 말한다. 따라서 가정교과관 지식은 가정교과에 대한 목표나 가정교과의 성격과 관련된 가정교사들의 가치나 신념에 대한 지식을 의미한다. 이러한 가정교과관 지식은 교사교육과 현장 교수경험을 통해서 형성되는데 교사들의 교수행동 특성을 결정짓게 하는 기본요소로 교수활동의 실제에 용해되어 반영된다(박종률, 1995).

가정교과관 지식에 대한 중간변수는 <표 2>와 같이, 가정교과 목표, 가정교과와 관련된 만족 및 불만족, 교과관에 영향 등으로 구성되었다.

연구참여자들이 가정교과의 주된 목표로 삼아야 할 것으로는 ‘실생활에서 문제 해결능력 배양(32)’, ‘가족관련 사회적 이슈를 다루고 비판적 분석 능력을 키움(9)’, ‘자신의 고정관념 깨기(4)’, ‘삶에 대한 관심 갖게 하기(4)’라고 하였다. 반면에 가정교과의 주된 목표가 되어서는 안되는 것으로는 ‘기술·기능위주(4)’가 해당된다.

가정교과와 관련하여 만족하는 것으로는 ‘경력이 많으면 좋은 가정교과교사가 될 수 있어 만족(8)’, ‘비주요교과라서 다양하게 수업 가능하기에 만족(2)’이고, 반면에 불만족스러운 것으로는 ‘가정과에 대한 타인들의 고정관념(3)’,

<표 2> 가정교과관 지식과 관련된 중간변수 및 하부변수

중간변수	하부변수(코딩수 ⁵⁾)	
가정교과 목표	실생활에서 문제 해결 능력 배양(32) 가족관련 이슈 비판적 분석 능력 키움(9) 자신의 고정관념을 깨기(4) 삶에 대한 관심을 갖게 하기(4) 기술기능위주로 하면 안돼(4)	
가정교과와 관련된 만족	경력이 많으면 좋은 가정교과교사가 될 수 있어 만족(8) 비주요교과라서 다양하게 수업 가능하기에 만족(2)	
가정교과와 관련된 불만족	가정교과 인식에 대한 불만족	가정교과교사의 전근대적인 사고(7) 가정과에 대한 타인들의 고정관념(3) 비주요교과라는 인식-주춤거림(8)
	가정교과 운영에 대한 불만족	기술과의 병합으로 인한 문제(2) 팀티칭에 대해 가정교과교사끼리 다른 생각을 갖는 문제(2)
교과관에 영향	가정교과교육 중요	대학·가정교과에 대한 애정 못 끌어내(1) 대학원·교과에 대한 애정 자부심 갖게 되는 계기(5)

5) 변수의 코딩수가 없는 것은 하부변수 일부를 비슷한 것끼리 묶어서 그것들을 포섭할 수 있는 새로운 변수, 즉 중간변수나 최종변수를 만들었기 때문에 코딩된 단어, 구, 절이 없게 된 것이다.

‘비주요교과라는 사회적 인식(8)’으로 응답하였다. 교과관에 영향을 미치는 것으로는 ‘가정교과교육’이라고 하였다.

1) 가정교과⁶⁾는 실천적 문제를 해결하게 하는 교과

학생들의 현재와 미래의 삶이 보다 행복하고 우리 사회도 바람직한 쪽으로 가게 뒷받침하는 교과였으면 좋겠어요(신교사-면담 1497).

학생들이 주체적인 삶을 살아갈 수 있도록 도와주기 위해서... 우리들이 중요성을 느끼지 못할 만큼 가깝고 중요한 것들을 대상으로 하기 때문에 다른 교과에 비해 특히 이런 목적을 실현시키기 좋다고 생각합니다. 학생들로 하여금 모든 상황이나 문제에 대해서 생각하고 해결할 수 있는 능력을 길러주는 교사(기교사-이메일 23).

연구참여자들은 대체로 가정교과를 실천적 문제를 해결하는 데 도움을 주는 교과로 인식하고 있었다. 실천이란 이론과 달리 행동으로 표출되는 것으로 주도적이며 자신은 물론 타인과 사회를 위해서 하는 선한 행동이다. 따라서 실천적 문제는 행동으로 표출되면서 주도적이며 선한 행동을 유발할 수 있게 하는 문제이다. 이러한 문제는 인간이 생활하면서 과거는 물론 현재 미래에도 항존적으로 부딪치는 문제로서, 과학 문제와는 달리 정해진 옳은 답을 요구하지 않는다. 이때의 답은 다양한 특정한 상황에서 얻어지는 것이기 때문에 최선의 행동을 선택하는 것이며 도덕적 타당성과 정당성이 요구된다(Brown, 1978). Laster(1982)는 가족문제를 해결하는 방법은 학습될 수 있으며, 수업에서 가르칠 수 있다는 전제 하에 실천적 문제를 해결하는 교수법을 체계화하였다. 가정교과는 학생들로 하여금 실천적 문제를 해결함으로써, 개인과 가족의 삶의 질을 향상시킬 수 있게 한다.

연구참여자는 가정교과를 학생 개인의 삶뿐만 아니라 우리 사회도 바람직한 방향으로 나아가게 하는 교과, 현재와 미래의 삶에서 문제를 해결할 수 있는 능력을 기르

게 하는 교과, 그 과정에서 깊이 있는 사고를 하고 주체적인 태도를 갖게 하는 교과로 인식하였으며 가정교과에서의 깊이 있는 성찰을 통해서 자신뿐만 아니라 타인과 사회를 위해서 주도적으로 실천할 수 있도록 삶의 문제 즉 실천적 문제를 해결하게 하는 교과라고 언급함으로써 가정교과에 대한 그들의 신념을 보여주었다.

이는 가정교육과정의 성격을 실천비판적인 교과로 규정한 이춘식 외(2001) 연구결과와 일치한다. 이 연구에서는 실과(기술·가정) 교육목표 및 내용 체계 연구에서 가정교육과정의 성격을 실천비판적인 교과로 규정하고 가정교과를 가정생활의 실천적 문제를 해결하고 그 내재적 가치를 추구하는 교과라 하였다. 박미정(2006)의 연구결과와도 관련 있는데, 가정교육 성격에 대해 가정교과 교사는 현재는 생활기능 교과적 성격이 강하며, 미래에는 실천 교과적 성격이 중요하다고 인식하고 있었다.

본 연구참여자들이 가정교과를 실천적 문제를 해결하는 것이 목표라고 했는데, 이 배경에는 가정교과를 실천비판 교과라고 인식하기 때문이라고 할 수 있다. 연구참여자들이 가정교과를 실천비판적인 교과라고 인식하게 된 중요한 계기로는 대학원 때 가정교과교육 수업을 들었던 경험을 꼽았다. 특히, 교사들이 대학원에서 수강했던 「가정교육철학」이나 「가정과 교육론」을 통해 가정교과 목표를 미래지향적으로 정립하거나 가정교과에 대한 자부심과 애정을 갖게 되었다고 하였다. 이러한 자부심과 애정이, 즉 가정교과에 대한 신념이 교사가 수업을 진행하는 데 있어서 많은 영향을 미치기 때문에(Huberman, 1988; Spillane, 2000, 채정현, 2007, 재인용) 예비교사의 가정교과에 대한 신념을 가질 수 있도록 하는 과목이 매우 중요하다. 「가정교육철학」 수업을 통해서 가정교과에 대한 신념 뿐 아니라 가정교과의 목적과 가치, 이 목적과 가치 기저의 철학적·역사적 배경에 대한 지식을 얻을 수 있기 때문에 대학에서 필수적으로 개설될 것이 요구된다. 이는 예비교사를 대상으로 한 연구(양지선, 2008)와 관련되는데, 재학 시 교과교육학 분야 과목 담당교수가 교과교육학 전공교

6) 제 7차 교육과정 이래로 국민공통교육과정에서 가정교과는 없으며, 기술교과와 가정교과를 병합한 기술가정교과가 신설되었다. 제 7차 교육과정의 기술가정교과는 ‘가족과 일의 이해’, ‘생활 기술’, ‘생활자원과 환경의 관리’의 세 영역으로 구성되어 있으며, 제 7차 개정 교육과정의 기술가정교과에는 ‘가정 생활’과 ‘기술의 세계’의 두 영역이 있는데, 본 연구에서 가정교과는 기술가정교과 중 가정교과 내용을 일컫는 것이다.
7) Nvivo 프로그램에서 coder를 이용하여 코드에 약호화(coding)했으며, 숫자는 면담자료 본문의 문단번호를 가리킨다.

수이거나 현직교사일수록 전문가질의 성취도가 높은 것으로 나타났다. 그러므로 필요한 교과교육 과목 개설 뿐 아니라 교과교육 과목을 교과교육학 전공자 또는 수업현장에서 교과교육학 지식을 형성한 교사가 담당하는 게 필요하다는 것을 확인할 수 있다.

그런데 대학원 가서 철학수업을 듣고는 삶의 실재를 다루게 하는 그거였기 때문에 뭔가를 꼭 잡은.. 실체를 잡은 느낌이었어. 켓테기로 포장하는 느낌이 아니라(교과사-면담 153).

대학 때 배웠던 주거학도 대학원에 오니까 예전엔 주거 종류 중심으로 배웠거든요? 근데 아 이젠 정말 주거에 대한 문제.. 여러 가지 외국의 어떤 사례들부터 시작해서 우리나라 주거실태라던가 문제점, 가치관 그런 게 너무 좋더라고요. 이런 게 정말 애들한테 가르쳐줘야겠구나! 생각했어요(임교사-면담 34).

제가 가정과에 발을 착지한 것이 대학원 수업 덕분이 커요. 제가 가정교과사가 맞나 고민하게 된 게 기가 ㅇㅇ교사모임이구요(기교사-1차 면담 29).

이는 가정교과사가 교사양성교육과정에 대해 적절하다고 인식할수록 특히 가정교과 교재 연구 영역이 있으면 교사 자신이 교사의 역할 수행에 적절한 행동을 할 수 있을 것이라는 믿음이 강한 경향을 보인 김유정(2004)의 연구와도 관련된다. ‘표시과목 「가정」의 교사 자격 기준과 평가 영역 및 평가 내용 요소’ 연구(한국교육과정평가원, 2008)에서 교과교육 분야의 평가영역에 ‘가정교육의 철학과 교사의 전문성’을 둔 것은 가정과 예비교사들이 가정교과에 대한 자부심과 애정을 갖게 하기 위한 것으로 매우 고무적인 일이라 볼 수 있다.

한편, 사범대 가정교육과 교사교육과정 편성을 분석한 결과, 교과교육 관련 과목 개설이 절대적으로 부족하다는 연구(김성교, 2007)와 교과교육학 과목 수가 많은 대학에서도 교과교육학 전공교수의 비율이 극히 낮다는 지적(유태명 외, 1998)은 가정교과사 양성기관의 교육과정과 교과교육학 전공 교수 수급에 대한 문제가 심각함을 알 수 있다.

2) 가정교과는 비판적 분석 능력을 키워주는 교과

Thomas(1986)는 미국 동부 지역 중등학교 가정교육과정을 분석한 결과, 가정교육 시대에 따라 그 강조점이 변화되었음을 알 수 있었다. 가정교육은 전통적 여성 역할 강조, 수공 기능 강화, 자연과학 지식을 가정생활에 응용, 가정관리 강조, 가족발달 강조, 중재(어려움에 처해 있는 가족 돕기)의 순서로 시대적으로 그 강조점이 변모되어왔다는 것이다. 이러한 변화는 가정이 사회변화에 영향만 받는 종속집단만이 아니라 실제적이고 구체적으로 사회와 상호작용을 하고 있으며 더 나아가 가족이 사회를 변화시키는 독립적 집단을 보여주는 것이다. 그러므로 가정교과사는 학생들로 하여금 사회를 변화시키는 독립적 집단인 가족의 구성원으로서 역할을 다하기 위해 필요한 비판적 사고를 할 수 있도록 해야 한다. 비판적 사고는 정보를 그대로 수용하고 적용하는 것이 아니라, 그 정보를 분석하고 평가하는 정신적 과정으로, 실생활에서 나타나는 문제를 해결하기 위해 필요하다.

요즘 트랜스지방, 영양표시 얘기되고 그럴때 전 그걸 되게 중요하게 수업했거든요? 책엔 없잖아요.. .. 이러면서 가끔 언론에 얘기가 나오면, ‘너네 이거 다 배워놔서 도움이 되지 않냐’ 전 다시한번 얘길 해줘요. 그냥 지나가지 않고 ‘요즘 뭐 문제가 되고 있지?’ 이러면서 애들에게 기존에 갖고 있던 생각이 뒤집어보고 확인해보게 하죠(임교사-면담 206).

학생들에게 모둠별로 나누어서 요즘 문제가 되고 있는 먹거리에 대해서 분석하고 자기네들 얘기를 해보고 발표하라고 해요. 특히, 식품첨가물이나 환경호르몬, 패스트푸드문제 같은 거요(신교사-면담 167).

양성평등은... 생각하고 있으면 뭐든지 왜 수업 다를 때마다 은연중에 자꾸 내뱉고 하게 되잖아요(임교사-면담 138).

가정교과는 실천비판교과이기 때문에 실생활에서 발생하는 문제를 해결하기 위해 여러 정보를 분석하고 비판하는 과정에서 나, 가족, 사회에 미치는 영향도 고려해야 한다. 이는 실천적 문제 중심 수업을 실행한 후 학생들의

창의성(이현미, 1998), 의사결정능력(채정현, 1999), 자아존중감(채정현 외, 2007), 도덕성(채정현 외, 2003), 문제해결능력(최영미, 2002), 비판적 수준에 따른 의사결정 능력(김성희·장윤옥, 2007) 등과 같은 고등사고능력이 향상되었다는 연구결과와 관련 있다.

3) 가정교과와 관련된 불만족

가정선생님.. 그 말에서 뭘 느끼냐면 진보적이지만 못하고 되게 구태연하고 고리타분하고 경직되고 이런게 연상이 되어서(임교사 면담 148)

워낙 사회가 우리 과에 대해 왜곡된 인식도 있고, 그 전에 우리가 그렇지 못했던 잘못도 있으니까 위축이 좀 된다(무교사-2차 면담 207).

가정교과사라고 하면, 음식 잘하겠다, 옷 잘 만들겠다 하면서.. 사실 그것도 중요하지만, 그런 것을 가정교과의 전체로 생각하잖아요. 그러면 제가 요즘 문제가 되고 있는 먹거리 문제나 환경문제, 또는 가족원간의 의사소통 문제에 대하여 학생들이 생각해보도록 한다고 하면, 아~ 그런 것도 배워요?.. 하더라구요(경교사-3차면담 12).

연구참여자는 타인들이 가정교과를 요리, 바느질을 주로 하는 교과로 인식하는 고정관념과 기술적인 행동 위주로 가르치고, 수동적이고 체제순응적인 교과 이미지에 대하여 이의제기를 했고, 그런 인식을 변화시키기 위해 노력하고 있다고 하였다. Thomas(1986)의 연구와 같이 시대에 따라 가정교육의 강조점이 달라지고 있는데, 동료교사나 일반인들의 가정교과에 대한 인식은 시대의 변화를 반영하지 못하는 교과로 되고 있다면 교육과정 편성에 부정적인 영향을 줄 수 있을 것이라 생각된다. 이는 가정교과사, 일반 성인, 학생 중 일반 성인이 가정교과를 가장 기술지향적인 교과로 인식하고 있으며(박미정, 2006), 실과(기술·가정)를 필수가 아닌 선택교과로, 또는 독립된 교과가 아닌 범 교과 영역에서 다루어질 수 있도록 하는 방안을 제안한 연구(소경희, 2001)와 관련된다. 홍후조(2008)는 과학기

술군의 다양한 진로 중 하나로 ‘가사 요리 실업’을 언급하였는데, ‘가사 요리 실업’은 대학의 학과에도 없고, 가정학이나 생활과학에서 전혀 사용되지 않는 용어로, 기술과 기능 위주의 ‘가사 요리 실업’이 가정분야의 대표적인 내용이라고 인식하는 연구자의 마인드를 알 수 있다. 또한 동 연구에서 매학년, 매학기 굳이 가르치지 않아도 되는 과목에 대한 의견조사를 한 결과, 「기술·가정」이 가장 많은 지지를 받았는데, 이 결과도 가정교과는 기술과 기능 위주의 교과라는 연구자의 생각이 뒷받침된 것이 아닐까 생각된다.

가정교과는 생활을 반영하기 때문에 현재 가정생활에서 많이 발생하고 해결되어야 할 실천적 문제를 해결할 수 있도록 도와주는 내용을 다루어야 하며, 그것이 결국 교과로서 존재해야 하는 이유가 되기도 하다. 다양한 연령층이 역동적으로 살아가는 가정생활에서 당면하는 실천적 문제를 해결하기 위해서는 세 가지 행동체계⁸⁾가 모두 필요하기 때문에, 음식 만들고 옷 만드는 기능 위주의 기술적 행동 뿐 아니라 복잡한 맥락을 고려하고 도덕적인 판단을 요하는 의사소통적 행동과 해방적 행동도 다루어야 한다. 그러므로, 가정교과가 기술과 기능 위주의 교과라는 인식은 교과 존재 자체를 위협하는 현실적인 문제로 가정교과교사가 반드시 극복하고 해결해야 할 당면 과제이다.

한편, 학교현장이 입시위주로 돌아가다 보니까 입시와 직접 관련이 없는 교과의 경우 학생들이 외면하고 소홀히 대하는 게 현실이다. ‘살림은 살림이다.’는 말이 있다. 여기서 앞의 살림은 사전적으로는 한 집안을 이루어가는 일이나 그 형편이고, 내용을 말한다면 밥하고 빨래하고 청소하고 아이 돌보는 일, 즉 일상생활에 다름 아니다. 우리의 삶이 이것을 벗어나서 살 수 없는 것이다. 그리고 뒤의 살림은 살리는 일이라는 의미의 살림이다. ‘살림은 살림이다’를 다시 정리해보면 일상생활은 살리는 일이라고 표현할 수 있다. 일상생활이 살리는 일이라면 그 대상은 누구인가? 나 자신을 포함하여 가족, 즉 한 식구라고 할 수 있다(장택희, 2002). 가정교과는 바로 그 살림을 내용으로 하는 교과목이다. 하지만, 우리는 일상생활이나 가족

8) 세 가지 행동체계는 기술적 행동, 의사소통적 행동, 해방적 행동을 말하며, 가정과 교육은 가정학의 사명인 개인과 가족의 세 행동체계를 구축하여 가족의 문제를 해결하도록 돕고 학생들이 교육받은 자로 성장할 수 있도록 도움을 주는 교과이다(Brown, 1980).

과 같이 익숙하고 가까이 있는 것에 소홀히 하는 경향이 있다. 가정교과에서 다루는 일상생활에 일어나는 실천적 문제를 해결해야만 공부도 할 수 있는 것이고, 더 큰 일을 할 수 있는 것인데, 당장 입시에 도움이 안 된다고 해서 학교현장에서 교사는 가정수업 시간에 학생들이 가정교과 관련 학습활동을 하도록 독려하는 것이 매우 힘들다.

고등학교나 중학교나 공부 잘하는 애들이 가정을 더 싫어해요. 과학고 가야 되는데 수업 들어야 하고. 개네들이 어떨 때 보면 ‘이거 왜 해요?’ 라고 무시하는 듯한 발언을 할 때. 별로 사는데 도움도 안 되고. ‘이거 요새 누가 이걸 하나요?’ 그럴 때(신교사 198).
비수능 과목이기 때문에 애들이 은연중에 안 해도 된다 생각하는 것. 왜냐면 지금 아이들이 공부 자체가 즐거워서 하는 애들이 극소수잖아. 지금 체제가(무교사1차 변답 603).

연구참여자들은 가정교과와 기술교과의 병합에 대한 문제점을 해결하기 위해 기술교과와 팀티칭을 하고, 본인이 맡게 되는 수업시간이 늘어나도 가정과수업을 전담할 수 있게 된다면 그것을 감내하거나, 다른 기술가정교과교사와 동의를 안 되면 그냥 기술수업도 담당하게 된다고 하였다.

무조건 수업 많아도 좋아, (한 학급에) 한 시간씩만 줘도 좋아. 내가 (가정과를) 전담할게. 그걸로 밑고 나갔고(무교사1차 변답 679).

2001년 7차 교육과정의 적용되어 기술교과와 가정교과가 합쳐진 기술가정교과가 신설되면서 교사 전문성 문제가 제기되었고, 이는 광노선(2001), 손순옥(2002) 연구와도

관련된다. 특히, 광노선(2001)은 기술가정교과로 인해 교사 전문성 문제 뿐 아니라 과원 문제, 자격 문제, 교과 지도 방법의 문제 등을 제기하였고, 손순옥(2002)은 중학교 1학년 기술가정교과는 주로 1인의 교사에 의해 지도되고 있으며, 이 교사들은 비전공 영역의 지식과 기능 부족으로 애로를 느낀다고 하였다.

나. 가정교과교육과정 지식과 이에 대한 반성적 성찰

교육과정 지식은 교과를 가르치는 데 유용한 교육과정 자료에 대한 지식과 교육과정 수준에 따른 차이점을 아는 지식을 포함하고 있다(Grossman, 1990). 교육과정의 수준에는 이념적 수준, 문서적 수준, 실천적 수준이 있는데, 교사가 잘 가르치기 위해서는 이념적 수준의 교육과정과 문서적 수준의 교육과정에 대한 지식을 바탕으로 이를 현장에 실천적으로 적용할 수 있는 변용능력이 필요하다.

<표 3>과 같이 연구참여자들은 가정교과교육과정에 대한 인식과 평가, 가정교과교육과정을 실제 운영하는데 있어서 어떻게 재구성하는지 답변하였다. 즉, 현 가정교과교육과정에 대해 비판하면서 ‘교육과정 개발의 체계성이나 틀의 일관성 부족(4)’, ‘가정교과교육과정 최소한의 기능(3)’에 대한 언급을 하였고, 교육과정 재구성에 관해서는 ‘교육과정을 재구성하여 수업할 때 교과서 많이 이용(6)’, ‘왜 배울까하는 고민 끝에 수업내용 선정(4)’, ‘사회적인 이슈를 반영하여 교육과정 재구성(2)’ 등으로 응답했다.

1) 가정교과교육과정에 대한 비판

교육과정이란 수업을 할 때 수업의 목표, 방향, 내용,

<표 3> 가정교과교육과정 지식과 관련된 중간변수 및 하부변수

중간변수	하부변수(코딩수)
가정교과교육과정에 대한 비판	교육과정 개발의 체계성이나 틀의 일관성 부족(4) 가정교과교육과정 최소한의 기능(3)
교육과정 재구성	교육과정 재구성할 때 교과서 많이 이용(6) 왜 배울까하는 고민 끝에 수업 내용 선정(4) 사회적인 이슈 반영하여 교육과정 재구성(2)

기대효과, 수업 방식과 평가 등을 결정하는 나침반과 같은 역할을 해야 하는데 연구참여자는 과거부터 현재까지 개발된 가정교육과정 문서가 실제 가정과 수업을 할 때 도움이 되지 않는다고 생각하였다. 그런데 그 비판의 토대는 개발 주체가 가정교육의 철학이나 논리에 맞추어 체계적인 과정을 밟아서 개발하는 것이 아니라 주먹구구식으로 개발하는 데에서 출발한다는 데 있었다.

가정교육과정의 교육과정 내용에 대한 비판적 고찰을 한 박명희(2006)는 가정교육과정 개정에 참여하는 교수의 전공에 따라 분야별 내용이 달라져서 가정학을 중심으로 한 통합적 접근에 대한 통찰이 부족하고, 7차 개정 교육과정을 준비하는 과정에서 많은 전문가들이 참여하면서 가정교육과정의 내용과 목표를 심도 있게 개정하고자 하는 작업이 진행되었으나 참여자들의 관점 차이로 인해 여전히 혁신적 변화를 추구하기 어렵다고 하였다. 이와 관련지어 연구참여자는 일관된 교육과정의 관점 하에 교육과정이 만들어지는 것이 아니라 주먹구구식으로 진행하여 개발하는 과정을 보면서, 교육과정 개발의 체계성이나 교육과정 틀의 일관성이 부족한 것에 대한 우려를 나타내었다.

개정교육과정의 총론이랑 틀을 봤어요. 서두와 결론이 안 맞고. 이렇게 뭐랄까, 뭔가 실천적 추론수업의 방향을 넣고 싶은데, 넣고 싶어 하는 것 같은데, 끝에 가선 또 애매한 소리 하고 있고, 막 머리와 꼬리가 맞지 않는 그런 느낌이 들더라고요(교사면담 440).

정말 어떤 관점으로 추구하는 인간상을 먼저 해놓고 내용을 해 나가야 되잖아. 근데 추구하는 인간상을 나중에 쓰더라 이거지.. 내용요소를 실컷 만들어 놓고 추구하는 인간상을 거꾸로 만든다 이거지. 그렇다면 결국 나는 내가 다뤄줘야 하는 큰 제목들, 요소들을 생각하면서 내 나름대로 이 요소들을 다뤄서 어떤 인간이 되길 바라는가.. 그거부터 내가 스스로 해야 되는구나 이 생각이 들더라니까(무교사·1차 면담 587).

한편, 연구참여자는 가정교육과정을 학생들이 그 시기에는 배워야 할 내용요소로 이해하여 교사들이 수업시간에 다루어야 하는 내용을 제공하는 기능을 기본적으로 한

다고 생각하였다.

2) 가정교육과정 재구성

제 7차 교육과정이 들어서면서부터 교육과정에 대한 관점이 교과서 중심의 ‘주어진 교육과정’에서 학교 중심의 ‘만들어가는 교육과정’으로 전환되면서 교사의 교육과정 재구성이 더욱 강조되었다. 이는 교사가 교육과정 전반에 대해 연구하고 실천하고 반성하며 개선해 나가는 주체이자 전문가로서 역할하기를 기대한다고 할 수 있는데, 교사의 교육과정 재구성은 국가 수준의 교육과정을 기반으로 학생의 학습을 지원하기 위해 상황과 맥락을 고려하여 교육과정을 재구성하는 계획과 과정 및 결과를 아우르는 총체적인 실천(이자연, 2008)이라고 할 수 있다.

이자연(2008)은 교육과정 재구성과 관련된 선행연구를 통해 교사의 교육과정 재구성 유형을 ‘교사 개인 수준’, ‘교사 개인 수준의 교과 간’, ‘교사 협의 수준’, ‘교과 통합 수준’의 네 가지로 구분하였는데, 본 연구참여자들은 첫 번째 유형인 교사 개인 수준의 교육과정 재구성을 주로 많이 하였고, 교과교육연구회나 교사모임을 통해 알게 된 다른 학교 가정교사들과 함께 공식·비공식적으로 교육과정 재구성을 하면서 세 번째 유형의 교육과정 재구성을 추가적으로 하고 있었다.

연구참여자들은 교육과정을 재구성할 때 가장 많이 쓰이는 자료는 교과서이며, 학생·교과사회의 맥락과 사회적 이슈를 반영하면서 교과내용과 학생의 실생활을 연계할 수 있는지, 학생의 흥미를 고려하여 학습을 보완하고 지원하기 위한 것인지 등을 반성하면서 교육과정 재구성을 하고 있었다.

순서가 바뀔 때가 있으면 순서를 바꾸고 거기에서 더 중요, 중요하지 않은 부분들을 내가 더 늘리고 싶은 걸 늘리지만 그래도 되도록 교과서에 맞추죠(신교사면담 29).

그 내용을 딱 읽고 나서 ‘그래서 어찌라고?’ 나 혼자 자문을 했을 때 별로 떠오르는 게 없잖아. 그럼 그냥 죽은 지식이지 뭐. 주텍의 종류가 나오잖아 주텍이 뭐 아파트가 많아서 좋다 ‘그래서 어찌라고?’

나 혼자 자문했을 때, 아, 이게 주거의 어떤 삶의 문화이고 그런 걸 해 줘야 되겠네.. 하면 수업을 하는 거지(무교사-1차 면담 580).

의생활 수업을 하는데, 의생활에선 일단 애들이 애들한테 뭐가 제일 필요할까 의생활에서.. 그 다음에 인제 될 재밌게 할 수 있을까 그런 거, 그런게 기준이 되는 거죠(임교사-면담 56).

제일 첫 번째는 애들 흥미. 애네들도 잘 알기 때문에 자기한테 도움이 되는 거나 그런 건 애들이 누구보다 민감하거든요? 그럼 애들이 잘 배워요(신교사-면담 191).

연구참여자들은 가정교과는 실천비판교과라 생각하고 있었고, 학생들의 일상생활에서의 문제가 사회적인 이슈와 관련되어 있기 때문에 교육과정을 재구성할 때 당면 이슈를 많이 반영하여 교과와 실제사회와의 진정한 소통을 꾀하고 있었다.

제가 다루는... 요즘 인제 우리 식생활 문제 있잖아요? 그런 쪽 많이 해요. 애들한테 자료도 일부러 교과서 외적인 자료를 더 많이 활용하고 보여주고.. 영양학 쪽에서는 하여튼 아주 기본적인 영양소 이런 거보다도 굉장히 실생활에서 많이 다루지고 있고 이슈가 되고 있는 거 그런 거 위주로. 그게 좋아하니까 그런 쪽으로 자꾸만 관심이 가고 하게 되는 것 같더라고요(임교사-면담 20).

연구자: 식생활에서 강조하는 게 요즘에 많이 나오는 걸 강조하시겠어요?

신교사: 네, 특히 식품 안전(신교사-면담 166-167).

교사들은 교육과정을 다양한 상황과 맥락에 적합하도록 재구성하고 있으며 이러한 교육과정 재구성은 교사의 전문성을 입증하는 것이라 할 수 있다.

다. 실천적 문제 중심 수업전략에 관한 지식과 이에 대한 반성적 성찰

수업전략이란 수업 또는 단원의 구체적인 목표를 성취

하기 위해서 교사가 사전에 계획한 행동을 수업에 적용해 나가는 노력을 말하며, 수업전략에 관한 지식은 학습내용의 성격, 교사의 수업목표와 가치관, 학습자의 특성, 수업 환경 등에 근거하여 채택된다(Grossman, 1990). 본 연구에서는 가정과수업 중 가정과교육의 성격과 사명에 토대를 두고 있는 실천적 문제 중심 수업을 중심으로 수업 전략에 관한 지식을 연구 참여자를 통해서 알아보려고 한다. 우리나라에서는 1990년대 이후 실천적 문제 중심 수업에 대한 연구들이 꾸준히 이루어지고 있다. 하지만, 실천적 문제 중심 수업을 적용하는 데는 많은 어려움이 따른다고 한다(김재광, 1999; 이재복, 1999). 채정현·유태명(2006)은 실천적 추론 수업에 대한 학생들의 반응이 좋았으나, 추론을 위한 질문이 중학교 수준에서 다소 어려웠고, 개발된 교수학습자료의 내용을 모두 다루기에는 시수가 부족하다는 현실적인 문제를 지적하였다.

<표 4>와 같이 실천적 문제 중심 수업전략에 관한 지식에 대해서 연구참여자들은 ‘실천적 문제 중심 수업을 가정교과사 자신의 것으로 만들고(26)’ 있으며, 실천적 문제 중심 수업에 대하여 학생들은 ‘사고하는 것을 어려워하고(9)’, ‘정답을 찾으려(1)’하고 있었다. 실천적 문제 중심 수업을 하기 위해서 가정교과사에게 필요한 것은 ‘편견 없는 유연한 열린 마음과 인간, 사회에 대한 관심(11)’이라고 답하였다. 또한 연구참여자들은 ‘학생활동 중심 수업(9)’을 하려고 노력하고 있으며 학생의 관심과 참여를 이끌어 내려면 무엇보다도 ‘방향과 목표 설정이 중요(2)’하고 ‘학생의 문제 해결을 위해 다양한 사례를 제시(13)’하고 있었다. 실천적 문제 중심 수업 전략 지식에 영향을 준 것으로는 ‘중고등학교 때 암기위주의 수업(6)’을 한 것으로 인해 그것이 지양되어야 할 수업으로 인식하였고, ‘대학원 수업이 영향을 미쳤고(8)’, ‘동료교사보다 주도적으로 수업을 준비(5)’하고 있었다.

1) 실천적 문제 중심 수업을 가정교과사 자신의 것으로 만들기

연구자 : 그런데, 실천적 문제 중심 수업을 언제 하세요? 한 학기에 몇 번 정도..

기교사 : 실천문제 토의를 하면 저는 말을 잘 풀어내거나 그러지 못해서, 수행평가를 프로젝트처럼 하여 2주, 3주 정도 하구요, 거기에다 수행평가 넣고, 의생활영역 ... 애들이랑 ... 실천문제 넣어서 행동에 옮기는 방법을 활동을 넣는다든지 해서 한 학기에 한 번, 중간에 할 수 있으면 하고, 많이 하면 두 번 하고, 아니면 한 학기에 한번 합니다(기교사-1차 면담 52).

(수업 두 시간을) 연이어 해서 좋은 점이, 실천적 문제 중심으로 다루게 되니까. 한 시간 만에 딱 떨어지는 수업이 별로 없다. (주제를) 크게 다루니까 두 세 시간까지 가는 경우가 많아서 보통 학습지 3장 정도를 두 시간에 걸쳐서 하는 경우도 많고, 두 시간을 하되 읽기자료 한 장, 전체를 연결해서 하면 보통 두 시간 만에 하나까 알맞은 게 많더라(무교사-2차 면담 191).

제가 물론 (실천적 추론 수업을) 하고도 싶고 많이 하려고도 노력했는데 틀에 매여서 하진 않고 항상 그걸 염두에 두면서 수업의 목표를 거기에 초점을 맞추고(임교사-면담 649).

내가 (실천적 문제 중심 수업의) 단계가 나한테 안 와 닿아요. 내가 주장하는 말은 그거야. 큰 목적으로 가자. 같은 여러 갈래가 있다. 그 수업이 어떻게 이뤄지든 거기에 목표하는 바가 교사가 그런 쪽으로 가고자 한다면 그게 그 수업이 되지 않겠느냐. 그런 식의. 초기에 내가 이런 생각이 ‘토착화’였거든요?

그러니까 우리나라 수업 형태에 맞게 바꿔야 한다 (신교사-면담 604).

연구참여자들은 실천적 문제 중심 수업을 대학원 수업, 교사모임 연수를 통해서 알게 되면서 이 수업이 가정교육 철학과 교과목표 달성에 적합하다는 것을 알게 되었고 실제 수업에 적용하면서 좌충우돌하지만 자신의 것으로 만드는 과정을 겪고 있었다. 즉, ① 학생들이 경험하는 실천 문제를 선정, ② 두 시간을 연이어서 진행, ③ 활동지 또는 학습지를 미리 개발, ④ 실천적 문제 해결 단계에 치중하지 않고 이 수업이 기반을 두고 있는 철학을 염두하여 진행하고 있었다.

연구참여자가 실천적 문제 중심 수업을 적용하는 것을 들어보면 대체로 실천적 추론 과정을 거쳐서 진행되었고, 실천적 문제를 끌어낼 때 학생 자신의 삶의 문제로 시작하는 것을 매우 중요하게 여기고 있었다. 사실정보와 가치정보를 제공하여 학생들에게 실천적 문제를 해결할 수 있도록 추론하도록 하고, 혹시 다시 생각해봐야 할 고정관념이나 이데올로기가 없는지 생각해 보고, 항상 자신이 속사회에 미치는 영향을 고려하여 전략을 짜서 행동에 옮길 수 있도록 한다. 연구참여자들은 다른 가정과 교사들이 실천적 문제 중심 수업을 용이하게 실행할 수 있는 권장 사항을 제시하였는데 그것을 종합해서 제시하면 다음과 같다.

〈표 4〉 실천적 문제 중심 수업전략에 관한 지식과 관련된 중간변수 및 하부변수

중간변수	하부변수(코딩수)	
실천적 문제 중심 수업	실천적 문제 중심 수업을 가정과교사 자신의 것으로 만들기(26)	
실천적 문제중심 수업과 아이들	사고하는 것을 어려워하는 아이들(9) 정답을 찾으려는 아이들(1)	
실천적 문제 수업을 하기 위해 교사에게 필요한 것	열린 마음 및 인간, 사회에 대한 관심(11)	
학생과 함께 춤출 수 있는 실천적 문제 중심 수업	학생활동 중심 수업 관련(9) 방향과 목표설정이 중요(2) 학생의 문제 해결 위해 다양한 사례 제시(13)	
실천적 문제 중심 수업에 영향을 준 것	중고등학교 때 영향 받음	암기위주의 수업(6)
	대학-이론적이고 현실과 동떨어진 수업(2) 대학원 수업이 영향을 미침(8)	
동료교사보다 주도적으로 수업 준비(5)		

- ① 수업할 때 왜 가르쳐야 하는지를 먼저 생각: 이 때 학생이 어떤 인간이 되었으면 좋을 지를 고려
- ② 왜 가르쳐야 하는지를 결정하면 그 고민에 따라 내용요소 선정
- ③ 학생들 입장에서 내용요소를 어떤 순서로 조직할 지 고려: 반드시 학생 입장에서 순서를 생각해 보고 예상 답을 찾아봄
- ④ 다양한 자료를 활용
- ⑤ 고정 관념 없애기: 학생들의 어떤 질문도 수용할 수 있게 됨.
- ⑥ 수업 주제 관련된 다양한 지식 갖기.
- ⑦ 수업 주제 관련 최신 지식과 최신 자료 점검.
- ⑧ 학생을 가정과수업의 주인공으로 삼기: 학생들이 관심 있는 내용, 이슈, 생각 모두 풀게 함
- ⑨ 바람직한 방향 제시: 대안적인 방법을 선택할 경우 장기간에 나, 가족, 사회에 미치는 영향은 무엇일까 질문하게 하고, 전문가들의 연구 자료 제시함.

교생선생님 을 때 처음에 얘기하는 건데, 수업할 때 왜 가르치느냐를 먼저 생각했으면 좋겠다고 교과서에 있으니까가 아니라 이걸 왜 가르쳐야 되고 이걸 가르쳐서 어떤 인간이 됐으면 좋겠는지 그 고민을 해봤으면 좋겠다고 그 고민에 따라서 내용요소를 뽑았으면 좋겠다고 한다. 그 다음에 아이들의 입장에서 어떤 순서로 생각을 하면 생각이 잘 될까, 또는 선생님이 의도하는 마지막 목표 달성을 할 수 있을까. 순서 조직이 잘 됐으면 좋겠다고. 아이들의 입장에서 차근차근 생각하게 하고 하나의 목적 달성을 할 수 있도록 조직화를 하는데 반드시 아이 입장에서 순서를 생각해 보고 예상 답을 찾아보라 하고. 그 다음에 자료를 좀 활용하라고. 동영상이든 만화든 읽기자료든. 자료를 활용하면 좋을 것이다. 그 다음에는 교사가 고정관념 없이 수용할 수 있어야 하니까 오늘의 주제와 관련해서 어떤 질문이 나와도 대처할 수 있도록 오늘의 주제와 관련된 다양한 지식을 점검하라고. 식생활을 하면 먹거리 관련해서 최신 자료들 모두 보고, 지식도 점검하라고 얘기한다(무교사-2차 면담 320).

(자기 삶과 연결할 수 있는) 문제를 놓고 애들 의

견.. 애들 식의 틀에 맞추는 수업을 하긴 어렵고 그런 일을 당한 경험.. 해 본 경험 다 놓고 득이 됐던 거, 실이 됐던 거 이 얘기를 막 시켜요. 막 시키고 수업이 난장판으로 풀리든 결론이 나든 안나든 결론은 내가 짓는 게 아니라, 그래 갖고 아이들 얘길 막 들어. 그래서 아이들 스스로가 이런 식으로 풀어서 득실되는 게 뭘까? 나중엔 장기적으로 어디까지 갈 수 있을까? 해서 그런 걸로 뭐지? 장기간에 해서 학교폭력 열린 사례 이런 거 있어요. 그래서 극단적인 사례까지 쪽 얘기를 하고 연결해주고 어디까지 해야 될 지 그런 식으로 풀어. 애들 문제를 갖고 풀다던지.. 삶이 되어야 될 문제, 애들 속의 삶에 대해서 문제... (계교사-면담 70)

2) 실천적 문제 중심 수업과 아이들

실천적 문제 중심 수업을 실행하면서 학생들이 어떻게 반응하고 느끼는지에 대해 살펴보면 아이들이 전체적인 시각에서 통합적이고 논리적으로 사고하는 것을 어려워했으며 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

애들이 어려워하는 게 원인 찾는 것과 대안 찾기를 어려워한다. 사회를 넓게 보지 못하고 현재에서 대안을 찾으니까 답이 없어서 힘들어 하는데 그럴 때 넓은 관점에서 볼 수 있는 읽기자료를 주는 편이다(무교사-2차 면담 83).

아이들이 어려워한다면 깊어지는 걸 어려워해요. 이틀테면 우리가 가볍게 다루고 끝나면 좋은데, 막 들고 들고 ..이성적으로 논리적으로 따져봐야 되는 것이 지겹고 재미없어. 이렇게 오픈된 수업에서 레포가 형성되어 가지고 자유롭게 얘기할 때 새로운 사건 얘기가 나오고 감정을 건드리는 얘기가 나오면 다 좋은데, 그것을 우리 추론식 수업을 끄집어보면 뭐 상황에 장단점 평가해보고 장기적 영향으로 대부분 다 받을 거 아니예요~ 그리고 여기서 얻은 정보가 얼마나 객관적일까 따져 봐야 되고... 그런데 이렇게 나가면 집중도가 확 떨어져버려(계교사-면담 93).

이는 학생 대상으로 실천적 문제 중심 수업의 참여도와 태도를 알아본 결과(성은주, 2001; 문성희, 1999; 조호정 ·

안숙자, 2000)와 같은데, 이들 연구결과에 의하면, 실천적 문제 중심 수업을 하면서 어려웠던 점으로 ‘생각을 많이 해야 하는 것이 어렵다’, ‘어려운 지문이나 문제가 나, 가정, 사회에 어떤 영향을 미치는가에 대해 생각할 때 힘들었다’ 등의 답변이 나왔다.

실천적 문제 중심 수업은 궁극적으로 실천적 문제를 해결하는 과정 속에 행동을 이끌어내는 데 의미가 있다. 실천적 문제란 매일의 생활 속에서 “무엇을 해야 하는가?” 또는 “어떤 행동을 취해야 하는가?”에 대한 문제이며, 무엇이 옳은 행동인지에 대한 가치판단이 필요하기 때문에 정답이 한 개 있는 것이 아니다. 하지만, 연구참여자의 답변에 의하면, 학생들은 실천적 문제에 대해서도 정답을 찾으려 하고, 실천적 문제를 일상생활 속의 자기 문제로 연결하여 생각하는 것을 어려워한다고 하였다. 이는 학생들이 일정한 법칙이 있고 명확한 정답이 있는 과학적 문제에 익숙하기 때문으로 보인다.

정답을 찾으려 한다는 것은, 자신의 상황과 상관없이 존재하는 그 무엇이 있다고 전제하여 자신으로부터 떨어져 문제를 해결하기 때문에 실천적 문제 중심 수업에서 행동을 이끌어내는 전략을 세우는 활동이 공허하게 될 가능성이 있다.

어떤 경우에는 정형화된 답을 하고 싶어 하는 애들도 있고, 그럼 제일 힘들지. 정형화된 답을 말하고 싶어 하는 애들이 힘들지, 말 안하는 애들보다 더(계교사면담 467).

3) 실천적 문제 중심 수업을 하기 위해서 가정과교사에게 필요한 것

연구참여자들은 실천적 문제 중심 수업을 하는 데 가정과교사에게 필요한 것은 편견 없는 열린 마음 및 인간과 사회에 대한 관심이라고 하였다. 이는 실천적 문제 중심 수업에서 문제를 인식하고 맥락을 파악할 때 그와 관련된 고정관념이나 이데올로기가 없는 지 분석·비판하고, 다양한 연령층으로 구성되어 있는 가족구성원들이나 타인의 입장을 고려하는 과정이 필요하기 때문인 것으로 생각된다.

실천적 문제 중심 수업을 하다 보면 어떤 경우에도.. 어떤 다양한 답이 나와도 내 편견을 버리고 대할 수 있어야 되잖아.. 근데 그게.. 다방면의 독서나.. 이런 게 있으니까 유연하게 대처하게 되는 것 같더라고(무교사-2차 면담 529).

수업 제대로 하고 싶으시면 마음 자체가 열려 있어 가지고 다른 사람 얘기 많이 듣고 좋은 것하고 내 것도 보여주고. 내 것도 안보여주면서 다른 선생님들 것 보면 안 되고(경교사-1차 면담 355).

(젊은 여성생님들한테) 본인이 열려있으면, 사람으로 열려있으면 아줌마라는 구속이 없는.. 온갖 사람을 다 끌어안을 수 있는.. 그런 자유로움도 있다고 생각했으면 좋겠다. 영혼은 열기 나름이다. 그렇게 말해, 진심이야(계교사면담 597).

한편 교실 현장에서 교사의 발문에 학생들이 답하는 것이나 학생들이 활동지를 답하는 것이 일종의 대화라고 할 수 있는데, 이 과정에서도 교사와 학생 사이에 인간적인 신뢰가 없으면 진정한 교수-학습활동이 될 수 없다고 하였다.

실천적 추론할 때 인간에 대한 신뢰가 바탕이 되지 않으면 충분하고 깊이 있는 대화를 못 나누는 것 같다(무교사-2차 면담 275).

4) 학생과 함께 춤을 출 수 있는 실천적 문제 중심 수업

교사로서의 재능은 결국 학생들과 함께 춤출 수 있는 능력, 학생과 교사가 동시에 가르치고 배우는 상황을 공동으로 창조하는 능력이라고 한다. 학생들에게 개방적인 태도를 취하고 그들을 믿어주고 그들에 대한 희망을 잃지 않는 한, 교사의 수업 방식은 통할 것이라고 본다(Palmer, 1998).

연구참여자들은 학생과 함께 춤을 출 수 있는 학생활동 중심 수업을 하려고 많이 노력하고 있었다. 학생들에게 의견을 묻는 질문을 하고, 외적 동인과 내적 동인을 사용하고 있었는데, 외적 동인으로는 모둠별 협동을 잘 했거나 개인별로 발표했을 경우 먹을거리를 주거나 수행평가 점수에 반영하여 모둠끼리 협동학습을 유도하고 내적 동인으로는 학생들에게 수업할 때마다 방향과 목표를 제시하여 동기가 생기도록 하였다.

그냥 멀치를 줬지. 왜냐하면 먹거리 수업을 하잖아. 이걸 이래서 안 좋고 저건 저래서 안 좋고 실컷 해놓고 내가 사랑도 못 주겠고 과자도 못 주겠는거야. 수업해 놓고. 그래서 뭘 줄까를 생각해 보니까 애들이 그 칼슘이 켈 부족할 것 같애. 칼슘이 많이 필요할 때잖아(무교사1차 면담 702).

학생에게 그 지식이 얼마나 의미가 있는가에 따라 그 지식의 가치가 결정되고, 그 지식의 가치에 따라 학습자의 학습태도가 결정된다. 그러므로 학생에게 학습 동기를 일깨워 주고 방향과 목표를 설정해 주는 것이 학생을 참여하도록 하는 좋은 방법이다.

“인간이 배운다”는 것은 “그가 익히는 내용이 무엇이든 간에, 그 익힘으로부터 일련의 의미(意味: meaning)를 찾아내서 자기 것으로 만들어간다”라는 말과 같다. 인간의 학습활동에서 가장 기본적인 토대가 바로 의미 찾기이다(한준상, 2007). 한편, 미국 캘리포니아 주립대학 수학과 교수 Donald Saari는 그가 ‘WGAD’라 명명한 교수법을 동원하는데, ‘WGAD’란 “그게 대체 나랑 무슨 상관이나(Who gives a damn)?” 라는 뜻이다. 그는 학기 초에 학생들에게 언제든 누구든 이 질문을 던져도 좋다고 먼저 안내하고, 실제로 어떤 학생이 그런 질문을 던지면 하던 강의를 멈추고 그 순간 다루고 있던 내용이 왜 중요하며 다른 중대한 질문이나 과목의 쟁점들과 어떻게 연결되는지 설명해 준다는 것이다(Bain, 2004). 그러므로 연구참여자의 답변에서와 같이 학생이 주도적으로 참여하는 수업을 하기 위해서는 학생들에게 자신의 인생에서 가정과 수업이 어떤 영향을 주는 지 그 의미에 대해 깨닫게 하는 것이 중요하다고 할 수 있다.

내 구조가, 가는 방향이 중요해요. 사람의 구조야. 있잖아 왜, 그런 구조인 사람... 그리고 우리 애들도 방향을 내가 어떻게 가는지 알면서 갔으면 좋겠어. 수업에서 항상 방향을 강조해요. 방향과 이유를. 그리고 야단치거나 혼낼 때도 어느 방향에 너가 안 맞았기 때문에 방향으로 설명하고, 그게 내가 제일 강조하는 것 같애 내 수업에서(계교사-면담 430).

옛날보다 요즘에는 수업에 끌고 가야 할 하나하나 보다는 전체 방향을 더. 옛날에 비해서 조금 더 생각

을 하는 편이고요. 가정과의 목적이나 이런 쪽으로. 어떻게 가든지 방향을 설정하려고 하는 건 석사 공부하면서 좀 더 생긴 거고요(신교사-면담 349).

5) 실천적 문제 중심 수업전략 지식에 영향을 준 것

실천적 문제 중심 수업전략 지식에 영향을 준 것에는 중고등학교 때 경험한 암기위주 수업, 대학 때 들었던 수업, 현직에 들어온 후 교과교육연구회 연구나 대학원 수업 등이었으며, 이 중에서 중고등학교 때 경험한 암기위주 수업은 지양해야 할 수업으로 인식하였다.

중학교 때는 고등학교를 입학하기 위한 학력고사에 가정과 가사 비중이 주요과목이상으로 커서 교과서 내용을 암기할 수 있도록 선생님께서 한명씩 돌아가며 암기한 것을 질문하면 그것에 대해 대답하는 수업을 가장 많이 했던 걸로 기억합니다(기교사-이메일 11).

고등학교 때 가정시간에는 깊이 있는 내용과 단백질 명칭을 다 외워야 하는 등 암기할 내용이 정말 많았어요(경교사-이메일 10).

한편, 현장에서 학생들을 가르치다가 전문성 향상을 위하여 대학원에 입학하게 된 연구참여자들은 모두 실천적 문제 중심 수업과 관련 패러다임을 접하게 되면서 가정과에 대한 애정과 정체성을 가지게 되었고, 기존에 갖고 있던 교수-학습 방법에 대한 틀을 깨었으며, 인간으로서 그동안 갖고 있었던 한계를 극복하게 되어, 가정과교사뿐 아니라 한 인간으로서 정체성을 갖는 데 도움이 되었다고 하였다.

난 참 많이 힘들었었던거든 그 시점에서. 그리고 처음으로 우리 교과에 대한 그 뭐랄까, 의미를 찾은 것도 그.. 아 이렇게 생각 하는구나! 우리.. 왜냐면.. 가정이란 삶이 흐름이 또 나를 세우는 거잖아, 내 자신. 나는 근데 가정이라는 유기체 앞에 서있는 느낌이었기 때문에, 세 살배기 딸.. 불안정한 남편, 더 불안정한 내 자신을 놓고. 내가 그동안 지켜왔던 가치나 신념이 얼마나 보잘것없고 미약한가에 대한 고통에 직면하는 거에서.. 그런 직면을 끌어안고 서는 게 그게 정말 많이 도움 됐던 것 같아요(계교사-면담 60).

다 자꾸 반복하고 주입식, 그뎨 정말 철저하게 했던 것 같아요. 그러다가 대학원에 진학하게 됐는데 너무 새롭고 좋고 그 다음에 이걸 너무 바보 같은 거지만 전 그때 ‘아 교과서 다 안 가르쳐 줘도 되는구나’ 그때 알았어요(임교사-면담 47).

6) 동료교사보다 주도적으로 수업 준비

가정교과교사가 실천적 문제 중심 수업을 교실 현장에 실행하려면 개인적으로 많은 노력을 해야 한다. 우선 실천적 문제 중심 수업이 가정과 수업으로 왜 적합한 지를 인식해야 하며, 그러기 위해서는 사회·가정의 변화, 가정과 교육과정 관점 등을 숙지해야 하며, 비록 실천적 문제 중심 수업안이 1990년대 이후로 여러 논문을 통해 발표되어 왔지만, 아직도 가정교과교사의 개인적인 능력과 노력이 요구되는 게 현실이다. 그러다 보니, 같은 학년을 맡은 동료교사와 실천적 문제 중심 수업에 대한 의견이 일치하지 않을 때, 연구참여자는 실천적 문제 중심 수업으로 진행하기를 포기하거나, 많은 시수를 떠맡게 되더라도 한 학년을 전담하는 방법을 택했다. 이러한 문제는 김재광의 연구(1999)에서도 언급된 바 있다.

21, 22시간이라도 할게요, 하면서 한 학년을 떠맡으면서 안도감을 느꼈어. 내 맘대로 할 수 있으니까. 그게 낫지. 시험칠 때 마다 그 사람 내 수업 맞추는 게 더 힘들잖아, 한 학년을 완전히 포기하는 거야(무교사-1차 면담 695).

연구자 : (가정과학 수업) 혼자서 하시는 거죠, 선생님은?

임교사 : 네 그래서 좋아요 선생님.

연구자 : 서로 안 맞아 가지고 수업 못한 적 있어요?

임교사 : 1학년이 그래요, 지금 1학년. 제가 두 개 반 들어가잖아요. 출제도 안하고 그냥 수업도 그 분의 진도에 맞춰서 나가야 되니까 제가 뭘 더 할 수도 없고.. 그렇게 따라가니까. 형식적인 수업이 되죠(임교사-면담 733-738).

이는 실천적 문제, 교수-학습과정, 평가 방법을 연구하여 가정교과교사들이 학교 현장에서 이용할 수 있도록 제시한 미국 오레곤 주와 오하이오 주의 상황과 대조된다. 김현숙(2007)은 미국에서 실천적 문제 중심 교육과정을 채택한 여러 주 중 주도적 역할을 해온 오레곤 주와 오하이오 주 중·고등학교 가정교육과정을 살펴보고, 이를 통해 미국 국가기준 가정과 교육내용과 행동체계를 근거로 한 실천적 문제, 교수-학습과정, 평가방법 등이 상세히 제시된 교사용 자료가 개발된 것을 알 수 있었다. 즉, 미국 오레곤 주와 오하이오 주의 경우 가정교과의 사명을 수행할 수 있는 교육과정 관점을 채택하고 그에 따라 교과교육 전문가들이 만들어 놓은 방대한 자료를 현장에 있는 가정교과교사들이 공유하고 있는데 비해, 우리나라는 역량 있는 교사들이 각개전투를 하고 있는 것이 안타까울 뿐이다.

라. 상황 지식과 이에 대한 반성적 성찰

본 연구에서 살펴본 상황 지식은 교사가 되기 이전의 경험과 교육 및 학습, 현직 교사 생활을 통한 지식 형성,

〈표 5〉 상황 지식과 관련된 중간변수 및 하부변수

중간변수	하부변수(코딩수)	
대학교 이전부터 교단에 서기까지	차선책으로 선택한 가정교육과(3)	점수에 맞춰 들어간 가정교육과(2)
	다양한 경험(5)	
가정교과교사로서 교단에 선 이후의 연수 교육에서	배우고자 하는 열망에 선택한 다양한 연수(6)	
학습공동체 지향	단한 문 뒤에서 가르치기(2) 가정교과교사와의 네트워크 갈망과 형성(12)	

교사들 간의 네트워크를 통한 지식공유활동, 개인의 특성과 노하우 등을 포함하였다. <표 5>에서와 같이, 연구참여자들은 대학 가정교육과에 ‘점수에 맞춰 들어가거나(2)’, ‘중고등학교 때 담임선생님이 가정교육과를 권했지만(3)’, ‘부모님의 영향과 기대(5)’, ‘아이들이 좋아서(2)’ 뿐 아니라 결국 가정과교사를 ‘최선책으로 선택(1)’하게 된 경우도 있었다. 한편 대학교 때 ‘다양한 경험(5)’이 교사생활에 도움이 되었다고 하였으며, 가정과교사로서 교단에 선 이후 ‘배우고자 하는 열망에 다양한 연수를 선택(6)’하였다. 대체로 교사들이 수업하는 교실을 자기 성(城)으로 여기고 ‘닫힌 문 뒤에서 가르치기(2)’ 때문에 그 한계를 극복하기 위해서 ‘가정과교사와의 네트워크를 갈망하고 그래서 형성(12)’하고 있었다. 이에 따라 대학교 이전부터 가정과교사로서 교단에 선 이후 이들이 어떻게 고민하고 성장하고 있는지 살펴보도록 한다.

1) 대학교 이전부터 교단에 서기까지

연구참여자의 대학 진학 동기는 개인별로 차이가 있지만 가정과를 선택하게 된 공통적인 동기는 대학진학을 위한 수단, 성적에 맞춰 과를 선택한 경향을 보이고 있다. 이러한 사실로 미루어 볼 때 연구참여자 대부분은 대학 진학 이전에 가정과교사가 되겠다는 뚜렷한 목표의식 없이 가정교육과를 지원했다는 것을 알 수 있다.

(화학이나 생물분야) 연구진.. 항상 생각할 때 실험실에서 뭔가 실험하고 막 이런거.. 생각해왔어요. 그래서 그쪽으로 갔으면.. 그리고 인제 친구들도 우연히 만나거나 어쩌다 만나는 친구들도 제가 교사가 됐다고 하면 되게 의외라고 생각해요(임교사-면담 8).

내가 디자이너, 또 패션 디자이너가 돈을 많이 번다는 막연한 생각에 패션 디자이너가 될까 교사가 될까 하다가 선생님이 ‘그럼 가정과를 가라’ 해서 가정과에 와서 한 4년만 하고 그만 두고 패션 디자이너로 나가야지. 라고 생각을 했어요(신교사-면담 8).

따라서 사범대학의 가정교육과가 해결해야 하는 가장 큰 과제 중의 하나는 희망 없이 들어온 학생에게 희망을

주는 것이고 두 번째는 우수한 인재가 가정교육과에 진학하고 싶어할 수 있는 매력적인 전공이 되기 위해서 현실적이고 구체적인 모집 방안을 마련하는 일일 것이다.

한편, 대부분의 연구참여자는 대학 시절에 경험할 수 있는 다양한 동아리 활동, 학교 신문 기자로서의 활동을 열심히 하였다. 그들은 이러한 활동을 통해서 좀 더 폭넓게 세상을 알게 되고 다양한 사람을 이해하는 기반을 쌓고 있었다. 이러한 기반을 통해서 실천 학문인 가정과 교육학 학문적 성격을 머리뿐만이 아니라 몸으로 이해하여 생각이 다른 사람을 이해하고 배려하며, 인간관계를 잘 하게 되었으며, 그리고 사회에 참여하게 되었다. 대학에서의 다양한 활동은 교실 현장에서 학생들의 실천을 유도하는 능력을 키우는 데 밑바탕이 되었다고 풀이할 수 있다.

대학교 때는 다른 걸로 더 바빴기 때문에 내가 처음에는 동아리를 스무개..? 안 들어간 동아리가 없었어요. 나는 서예부도 들어서 그것도 끈질기게 갔고 대학 한벌단처럼 그것도 하고 하여튼 도서관 가서 봉사활동도 하고 하여튼 엄청 바빴어요(신교사-면담 267).

대학교 때 신문사 기자 계속 했어요 그것만 더 열심히 했고 또 되게 열심히 밤새면서 기사 쓰고.. (경교사-1차 면담 18)

2) 가정과교사로서 교단에 선 이후의 연수 교육에서

연구참여자들은 가정과 교사로서의 전문성 향상을 위해 다양한 연수를 받는 것에 적극적이었다. 그들은 가정과교사로서 탄탄한 능력을 키우고 싶어 했기에 가정과와 관련된 구체적 주제뿐만 아니라 토론 수업과 같은 일반 교육학적 주제에 관심을 가졌고 이를 가정과 수업에 연계하고 싶어했다.

전 지금 생각은 더 탄탄한 가정과교사가 되기 위해 필요하다고 생각되는..그런 것들을 하나씩 보강한다는 차원에서 연수를 받고 싶어요(임교사-면담 617).

별 생각 없이 한 단계 끝나면 올라가듯이. 그냥 석사 끝나고 원래는 좀 더 일찍 갈 생각이었어요 내가 뭐 배우는 걸 엄청 좋아하거든요(신교사-면담 256). 서울 사당에 있는 연수원에서 토론 강좌가 매우

좋다고 해서 여러번 신청을 했는데, 매번 떨어졌어요. 기본적으로 국어과 쌤 우선이고...

지금은 원격직무연수로 토론수업 듣고 있어요(기교사-1차 면담 155-156).

3) 학습공동체 지향

연구참여자들은 대체로 혼자 수업을 계획하고 수업을 하고 있었는데, 그러면서도 과연 자신이 수업을 잘하고 있는지, 다른 교사는 수업을 어떻게 하고 있는지 궁금하기 때문에 다른 가정과교사와의 네트워크를 갈망하고 있었다.

일단 제가 생각했던 이상적인 교사의 모습은 학교에 동일 과목 교사들이 서로 연구회를 만들어 같이 수업연구도 하고 자료도 공유하는 것이었습니다. 하지만 학교 규모가 작다보니 가정교사는 저 하나이고, 기술교사 두 분도 수업연구와는 거리가 멀어서 교과연구를 함께 할 사람이 없는 점이 아쉽습니다(기교사-이메일 49).

본 연구에 참여한 가정과교사들은 교직의 개별화에 대하여 고민하고, 교사의 전문성을 향상하기 위하여 교사모임이나 교과교육연구회에 참가하여 네트워크에 대한 갈망을 해소하고 있었으며, 이것이 교과교육학 지식을 계발하게 된 중요한 계기가 되었다. 여기서 언급하는 교사모임은 교사들이 교과별로 자발적으로 만들어진 전국교직원노동조합 교과연합에 소속된 단체이며, 교과교육연구회 또한 전국 16개 시도교육청 차원으로 만들어지거나 각 지역에서 교과별로 교사들에 의해 자발적으로 만들어진 단체이다. 박미정의 연구(2006)에서도 가정과교사들이 성찰적 실천가로서의 전문성과 임파워먼트를 증진시키기 위해 연구와 연수 및 네트워크 강화 전략을 이용할 수 있어야 한다고 했다.

(독서모임이) 담임으로서 학급운영상에 많이 활용할 수 있는데 내 수업에 갖고 오는 건 한계가 있는 거야. 그러니까 내 수업에 대해 욕심은 많은데 재미나게 이렇게는 될 것 같은데 뭔가 미진한데.. 그거를 독서모임에서 했던 거를 100% 끌어 들이기에 내용이 안 맞잖아. 그러니까 답답해서 내 과목에 대해서

정말 한 번 더 고민해보자 그래서 교사모임을 갖지(무교사-1차면담 280).

(교과교육연구회 활동에 참가하는 것이) 여러 사람들이 수업하는 내용들을 한꺼번에 모아서 볼 수 있었다는 것도 좋은 기회였던 거 같아(경교사-1차면담 246).

연구참여자들이 다른 가정과교사와 네트워크 형성하게 됨에 따라 자신의 경험과 습관에 대해 반성적으로 성찰하게 되고, 이를 통해 자신이 지향하는 바가 무엇인지를 끊임없이 생각하며 수업에 대한 새로운 시도와 변혁을 꾀하고 있었다.

V. 결론 및 제언

가정과교사들이 가정과교육학 지식을 반성적으로 성찰한 것을 심층면담을 통해 살펴본 결과, 가정교과관 지식, 가정과교육과정 지식, 실천적 문제 중심 수업전략에 관한 지식, 상황 지식과 같은 구성요소가 도출되었는데, 구체적으로 말하면 다음과 같다.

가정과교사들은 학습자사회의 변화에 따라 가정교과의 강조점이 달라짐을 파악하고 있었고, 가정교과에 대하여 타인들이 가지는 기술 위주이며 체제 순응적인 고정관념에 대하여 이의제기를 하면서, 가정교과를 실천비판 교과로 인식하고 있었다. 이러한 가정교과관 지식을 형성하는 데는 「가정교육철학」 수업과 교과교육 전공교수로부터의 가르침이 매우 중요하다고 할 수 있다. 또한 교실의 역동적이고 다양한 상황과 맥락을 고려하여 학습자들이 이해하기 쉽게 교육과정을 실행하는 주체로서, 교과와 학생의 실생활 연계, 교과와 실제 사회와의 소통 등에 도움이 되는지 반성하면서 교육과정을 재구성하고 있었다. 실천비판 교과인 가정교과의 사명을 수행하기 위해서는 실천적 문제 중심 수업모형이 적합한데, 이와 관련된 수업전략 지식을 대학원, 교사모임이나 교과교육연구회 연수를 통해서 형성하게 되었으며 이 수업을 하기 위해서는 교사 자신도 편견 없는 열린 마음, 인간과 사회에 대한 관심을 가져야

한다고 하였다. 연구참여자들은 학생활동 중심수업을 하려고 노력하고 있었고, 수업의 방향과 목표를 제시하여 학생 자신에게 가정과 수업이 어떤 영향을 주는 지 깨닫게 하는 것이 중요하다고 하였다. 연구참여자 대부분은 가정교육과에 점수에 맞춰 들어간 경우가 많았지만, 대학교 때 다양한 경험이 교사생활에 도움이 되었고 교단에 선 이후에도 대학원 수강, 연수 프로그램 참가, 교사모임이나 교과교육연구회 활동 등 끊임없이 전문성을 향상하기 위해 노력하고 있었다.

결론의 고찰을 통해 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 교사양성 교육기관에서 「가정교육철학」 과목이 필수적으로 개설되어야 하며 가정교과교육 과목이 증설되어야 한다. 그리고 이 과목은 반드시 가정교육전공자가 가르쳐야 한다.

둘째, 교사양성 교육기관의 과목 뿐 아니라 현직 교사 교육 내용이 가정교과교육학 지식을 중심으로 구성되어 현장교육에서 직면하는 어려움을 해결할 수 있는 대안을 제시하는 연수 프로그램이 마련되어야 한다.

셋째, 가정교과교육학 지식에 대한 체계적인 연구가 지속적으로 이루어지는 것이 필요하다. 예비교사가 교원양성의 과정을 거쳐 초임교사가 되면서부터 경력교사로 성장하는 과정에 대한 중단적인 연구와 다양한 상황에 처한 사례에 대한 횡단적인 연구가 병행되어야 할 것이다.

마지막으로, 실천비판 교과인 가정교과의 사명을 수행하기 위해서는 가정교과교육과정을 실천비판 패러다임에 입각하여 개발하는 것이 필요하며, 가정교과교육학 지식을 잘 구축한 교사를 발굴하여 그 교사들과 교과교육전문가들이 힘을 모아 교수-학습과정안을 포함한 교사용 자료를 개발함으로써 현장에서 각개전투하고 있는 교사들을 지원하는 것이 필요하다.

참고문헌

강대현 · 최승현(2007). **교육과정 개정에 따른 사회과 내용 교수 지식(PCK) 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고

RRI 2007-3-1.
 강신복(1999). 중학교 체육교사의 수업지식과 교수활동의 관계 분석연구. **한국체육학회지**, 38(4), 561-581.
 강현석(2006). **교과교육학의 새로운 패러다임**. 서울: 아카데미프레스.
 광노선(2001). 「기술가정」 교과 운영에 대한 교사, 학교장, 교육 전문직의 인식과 요구 및 관련 변수. 한국교원대학교 교육대학원 박사학위논문.
 광영순 · 최승현(2007). 3. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2007-3-3.
 교육과학기술부(2008). **교육과정 해설(기술가정)**. 교육인적자원부 고시 제2006-75 및 제2007-79호에 따른 중학교 교육과정 해설(III) 수학, 과학, 기술가정, 207-267.
 교육인적자원부(2007). **실과(기술가정) 교육과정**. 교육인적자원부 고시 제 2007-79호 [별책 10].
 김기철(2002). **초등학교 초임교사의 체육교과 전문지식 형성 과정 분석**. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
 김성교(2007). **사범대 가정교육과 교사교육의 TQM 구성요소 평가: 재학생과 가정교사를 중심으로**. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
 김성희 · 장윤옥(2007). 실천적 문제 중심 가정과 수업에서 청소년들의 비판적 사고력 수준에 따른 의사결정 능력의 차이. **한국가정교과교육학회지** 19(1), 133-148.
 김수현 · 채정현(1998). 협동 학습법을 적용한 가정과 학습 지도안 모형 개발: 중학교 가정의 인간발달과 가족관계 영역을 중심으로. **대한가정학회지**, 36(5), 59-74.
 김영천 · 김진희(2008). 질적 연구에서의 자료분석- 소프트웨어 접근의 이해 -. **교육인류학연구**, 11(1), 1-35.
 김유정(2004). **중등학교 가정교사의 교사 효능감 유형과 관련 변인**. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
 김재광(1999). **교사의 관심에 기초한 실천적 추론 가정과 수업의 실행 과정에 대한 연구**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
 김정숙(2000). **초등학교 교사의 체육수업에 관한 지식 형성**. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
 김해선(2004). **웹 기반 실천적 문제해결학습 교수학습 과정안의 개발 및 적용: 중학교 기술가정과 「청소년의**

영양과 식사 단원을 중심으로 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

김현숙(2007). **미국 오레곤 주와 오하이오 주의 실천적 문제 중심 가정과 교육과정 연구**. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.

남윤진·채정현 (2007). 중학교 가정교사의 교과관련 자기장학에 대한 수행 실태. **한국가정교육학회지**, 19(2), 61-75.

도난희(1997). **실천적 문제 해결 수업모형을 적용한 중학교 가정과 인간발달과 가족관계 영역의 수업지도안 개발**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

문성희(1999). **식생활 단원에 적용한 실천적 추론 수업이 여고생의 도덕성에 미치는 효과**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

민윤(2003). **사회과 역사 수업에서 초등 교사의 교수내용지식에 대한 이해**. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

박명희(2006). 사회변화와 요구를 수용하는 가정교과의 내용 혁신 연구. **한국가정교육학회지**, 18(1), 77-93.

박미정(2001). **ICT를 활용한 가정과 Web기반 문제해결학습환경의 개발 및 적용**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

박미정(2006). **가정교육의 미래 발전 전략 탐색: 정체성과 임파워먼트 및 비전을 중심으로**. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

박성혜(2003). 교사들의 과학 교과교육학 지식 측정도구 개발. **한국교육연구**, 20(1), 105-134.

박종률(1995). **중등학교 체육교사의 수업지식에 관한 문화기술적 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

변현진(1999). **실천적 추론가정과 수업이 비판적 사고력에 미치는 효과 검증**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

서울대학교 교육연구소 편(1998). **교육학 대백과사전 1**. 서울: 하우동설.

성은주(2001). **중학교 가정교과 의복구매 단원의 실천적 문제 해결 모형을 적용한 수업 개발 및 효과**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

소경희(2001). **지식기반사회에서의 학교 교육과정 구성을 위한 기초 연구(II)**. 한국교육과정평가원 RRC.

손순옥(2002). **중학교 「기술가정」 교과 운영 형태와 관련**

만족도. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

안양옥(1995). **체육 교과내용지식의 수준과 수업지식의 관련성**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

양정혜(1998). **가정과 수업의 협동 학습이 학생의 교과에 대한 흥미와 태도에 미치는 영향**. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

양지선(2008). **가정과 예비교사의 전문자질 교육요구와 교육적 준비에 관한 연구**. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.

유정애·최승현(2007). **교육과정 개정에 따른 체육과 내용 교수 지식(PCK) 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2007-3-4.

유지연(1997). **실천적 문제 중심의 고등학교 가정과 교육과정 개발에 관한 연구-식생활 내용을 중심으로**. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

유태명·안영희·이송자(1998). 가정과 교육실습 프로그램 운영 개선에 대한 사례 연구. **한국가정교육학회지**, 10(1), 59-76.

유태명·이수희(2009). 2007년 개정 가정과 교육과정 개발 관점의 변화에 따른 실천적 문제 중심 교육과정 연구 프로그램 개발, 실행 및 평가. **한국가정교육학회지**, 21(1), 1-19.

유태명·장혜경·유지연·김주연·김항아·김효순(2000). 중학교 가정과 ‘인간발달과 가족관계’영역의 교육자료 개발 및 현장 적용 연구. **한국가정교육학회지**, 12(3), 115-127.

유태명·장혜경·김주연·김항아·김효순(2004). **실천적 가정과 수업 1**. 서울: 신광출판사.

이대성 (2006). 교수 내용 지식의 관점에서 본 중등 일반사회 교원 임용시험 문항분석. **사회과교육**, 45(4), 133-161.

이수희(2007). 선진국 가정과 교육과정 동향 및 개정 교육과정 운영의 내실화 방안. **사도교육청 교육과정 핵심요원 연수 자료집(기술가정)**, 23-38.

이수희·유태명(2008). 포커스 그룹 인터뷰를 통한 실천적 문제 중심 가정과 교육과정 연수 프로그램에 대한 요구 분석. **한국가정교육학회지**, 20(3), 1-23.

이연숙(2006). **교수학적 내용지식(PCK) 및 그 표상(PCKr)의 개념적 정의와 분석도구 개발: 예비 과학교사의**

- ‘힘과 에너지’ 수업 사례를 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이자연(2008). **교사의 교육과정 재구성 방식과 특징에 대한 사례연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이재복(1999). **협동학습 교수·학습과정안 개발 및 협동학습이 자아존중감에 미치는 효과 -가정과 중2 식생활 단원을 중심으로-**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이재용(2001). 초등체육 교과 전문성과 교사 지식. **한국체육교육학회지**, 5(2), 1-14.
- 이정선(2005). 교사의 실천적 교수지식 및 형성방안. **교육인류학연구**, 8(1), 211-239.
- 이춘식·최유현·유태명(2001). **실과(기술·가정) 교육목표 및 내용체계 연구(I)**. 한국교육과정평가원연구보고 RRC 2001-2.
- 이현미(1998). **실천적 추론 가정과 수업이 여고생들의 창의성에 미치는 효과: ‘인간발달과 가족관계’ 영역을 중심으로**. 이화여자대학교 교육대학원 대학원 석사학위논문.
- 임정환(2003). 초등교사의 과학 교과교육학 지식의 발달이 과학 교수 실재와 교수 효능감에 미치는 영향. **한국지구과학회지** 24(4), 258-272.
- 장경숙·최승현(2007). **교육과정 개정에 따른 영어과 내용 교수 지식(PCK) 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2007-3-7.
- 장택희(2002). 살림의 논리. **전국가정교사모임 연수자료집**.
- 장혜경·유태명(1994). M. M. Brown의 가정과 교과과정 모형에 근거한 '인간발달과 가족관계'영역의 학습지도안 개발. **한국가정과교육학회지**, 6(2), 109-131.
- 조성민(2006). **교육과정 실행 관점에서 본 수학교사 지식과 수업의 관련성 연구-고등학교 함수내용을 중심으로-**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 조호정·안숙자(2000). 중학교 가정 교과 중 식습관 단원에 실천적 문제 해결과정을 적용한 수업 연구. **한국가정과교육학회지**, 12(2), 29-45.
- 채정현(1999). 실천적 추론 가정과 수업과 다른 요인이 한국 여고생들의 의사결정 능력에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 37(3), 43-61.
- 채정현(2007). 가정과목의 재구성을 통한 질 제고 방안. **사도교육청 교육과정 핵심요원 연수 자료집(기술가정)**.
- 채정현·유태명(2006). 실천적 추론 수업이 중학생의 자아존중감에 미치는 효과. **한국가정과교육학회지**, 18(1), 31-47.
- 채정현·유태명·박미정·이지연(2003). 실천적 추론 가정과 수업이 중학생의 도덕성에 미치는 효과. **대한가정학회지**, 41(12), 53-68.
- 채정현·유태명·박미정(2007). 실천적 추론 가정과 수업이 중학생의 가정교과 인식에 미치는 효과. **한국가정과교육학회지**, 19(1), 65-79.
- 최승현(2007). **교육과정 개정에 따른 수학과 내용 교수 지식(PCK) 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2007-3-2.
- 최영미(2002). **실천적 추론 가정과 수업이 문제해결능력에 미치는 효과**. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최희진(2002). **중학교 초임 체육교사의 교직사회화**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 최희진(2006). 중학교 초임교사의 체육교과 전문지식 형성과정. **중등교육연구**, 54(2), 27-52.
- 한국교육과정평가원(2008). 표시과목 「가정」의 교사 자격 기준과 평가 영역 및 평가 내용 요소.
[http://www.knue.ac.kr/new_knue/pop/pdf/32.pdf]
- 한준상(2007). **학습학**. 서울: 학지사.
- 홍미화(2005). 교사의 실천적 지식에 대한 이론적 논의-사회과 수업을 중심으로-. **사회과 교육**, 44(1), 101-124.
- 홍후조(2008). **초·중등학교 교육과정의 적정화 방안**. 교육과정평가원. 초·중등학교 교육과정 선진화 방안 연구. 연구자료 ORM 2008-27. 45-88.
- Bain, K.(2004). What the best college teachers do?. Harvard University Press. 안진환·허형은 역(2006). **미국 최고의 교수들은 어떻게 가르치는가**. 서울: 뜨인돌.
- Baldwin, E. E.(1984). *The nature of Home Economics curriculum in secondary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Corvallis: Oregon State University.
- Brown, M. M.(1978). *A conceptual scheme and decision-rules for the selection and organization of home economics curriculum content*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Brown, M. M.(1980). *What is home economics education?* St.

- Paul, MN: Minnesota Research and Development Center for Vocational Education.
- Brown, M. M.(1986). Home Economics: A practical or technical science? In *Vocational home economics curriculum: State of field*, American Home Economics Association.
- Brown, M. M.(1993). *Philosophical studies in home economics: Basic ideas by which home economists understands themselves*. Michigan State University.
- Brown, M. M. & Paolucci, B.(1979). *Home economics: A definition*. Washington, DC: American Home Economics Association.
- Feiman-Nemser, S.(1983). Learning to teach. In L. S. Shulman & G. Sykes(Eds.), *Handbook of teaching and policy*(pp. 150-170). NY: Longman.
- Grossman(1990). *The making of teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers college Press.
- Kister, J., Laurenson, S., & Boggs, H.(1995). *Family relations resource guide*. Work and Family Life Program.
- Laster, J. F.(1982). A practical action teaching model. *Journal of Home Economics*, 74(3), 41-44.
- Laster, J. F. & Thomas, R. G.(1997). *Thinking for ethical action in families and communities*. Education and Technology Division. American Association of Family and Consumer Sciences.
- Lee, J. Y.(1993). *The socialization of beginning physical education teachers*. Doctoral Dissertation. Eugene. OR: University of Oregon
- Lortie, D. C.(1975). *School teacher - A Sociological study*, The University of Chicago and London, 진동섭 역 (2003). *교직사회*. 양서원.
- Marks, R.(1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.
- Palmer, P. J.(1998). *Courage to Teach : Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*.
- Wiley & Sons Inc. 이종인 · 이은정(역). *가르칠 수 있는 용기*. 한문화.
- Park, C. W.(2006). An Invitation to the Revolution of Qualitative Data Analysis. *Paper presented at the 2006 Fall Conference of the Association of Sae-Han English Language and Literature*.
- Shulman, L. S.(1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S.(1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Thomas, R. G.(1986). Alternative Views of Home Economics: Implications for K-12 Home Economics Curriculum. *Journal of Vocational Home Economics Education*, 4(2), 162-188.

<국문요약>

본 연구는 가정교과교사들이 가정교과교육학 지식을 어떻게 형성하고, 반성적으로 성찰하면서 발달시켜 나가는지 살펴봄으로써 가정교과교사의 전문성 향상 방안을 위한 기초 자료를 제공하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 중·고등학교에 근무하는 10년 이상 경력의 가정교과교사 6명을 대상으로 심층면담을 통해 자료를 수집하였으며, 수집된 자료는 CAQDAS 중의 하나인 NVivo로 귀납적 접근방식을 이용하여 분석하였다.

본 연구의 결과 및 결론을 요약하면 다음과 같다.

가정교과교과관 지식의 경우, 연구참여자들은 가정교과 목표를 실천적 문제를 해결하여 실생활에서 문제 해결능력을 배양하고 고등사고능력을 기르는 것이라고 하였으며 가정교과에 대한 전근대적인 고정관념을 벗어나고 학력위주의 사회분위기 속에서 비주요교과라는 지위를 오히려 긍정적으로 활용하여 가정교과교사가 실천비판교과인 가정교과의 사명을 완수하기 위해 애쓰고 있었다.

가정교과교육과정 지식은 국가교육과정부터 학교교육과정까지 수준이 다른 교육과정에 대한 이해와 고민에 대한 것이며 가정교과교사들은 국가교육과정에 대하여 수업시수 결정이나 교과서를 통해 구현되는 내용영역을 좌우하는 정도로 인식하였고, 조금 더 철학을 가지고 국가교육과정이 만들어지길 기대하고 있었다. 학교교육과정의 경우, 연구참여자가 모두 교육과정을 재구성하고 있었고, 재구성하는 데 있어서 학생들이 배워야 하는 교육내용을 사회적 이슈를 반영하면서 반성과 고민을 통해 결정하고 있었다.

실천적 문제 중심 수업전략에 관한 지식의 경우, 연구참여자들은 실천적 문제 중심 수업을 가정교과교사 자신의 것으로 만들기 위해서 노력하고 있었으며 학생들이 이 수업을 임할 때 어려움 등을 언급하였다.

마지막으로 상황 지식의 경우, 가정교과교사들은 교사양성기관을 거쳐 교단에 들어설 때 이론과 현실이라는 크나큰 격차를 경험하고 혼자서 수업준비를 하면서 가정교과교사들과의 네트워크를 갈망하고, 결국 교사모임이나 교과교육연구회를 통해 교사들끼리 만나면서 가정교과교육학 지식을 공유하고 현장에서 실행함으로써 노력해 나가는 모습을 볼 수 있었다.

이상과 같은 연구를 바탕으로, 교사양성 교육과 현장 교사교육, 그리고 학교현장에 던져 주는 시사점을 알아보고, 그 관련성을 보다 구체적으로 파악하기 위해 앞으로 어떤 연구주제나 방법이 이루어져야 하는지 가정교과교육학 지식 연구에 대한 제언을 하였다.

■ 논문접수일자: 2009년 2월 18일, 논문심사일자: 2009년 2월 18일, 게재확정일자: 2009년 6월 25일