

중학교 가정과 교사와 기술과 교사의
사회 인구학적 변인에 따른 교육과정 관점에 관한 연구

A Study on the Perspectives on Curriculum of Middle School Home Economics
Teachers and Technology Teachers by Socio-demographic Variables

경상대학교 교육대학원 가정교육전공

석사 박명주

경상대학교 사범대학 가정교육과

조교수 유태명

Graduate School of Education, Gyeongsang National Univ.

Master : Myungju Park

Dept. of Home Economics Education, Gyeongsang National Univ.

Assistant Professor : Taemyung Yoo

◀ 목 차 ▶

I. 서론

II. 이론적 배경

III. 연구방법 및 절차

IV. 연구결과 및 논의

V. 결론 및 제언

참고문헌

< Abstract >

In the 7th curriculum revision, Home Economics and Technology are combined into one subject, Practical Arts(Technology Home Economic), from 5th to 10th grades. The purpose of this study was to examine what perspectives home economics teachers and technology teachers have on curriculum. A questionnaire survey was carried out to the 297 middle school home economics teachers and technology teachers across the nation, to find out the differences of their perspectives on curriculum by independent variables.

The findings of this study were as follows:

1) Both groups of home economics teachers and technology teachers supported interpretive, emancipatory, and technical perspective on curriculum in the order named.

2) Teachers who have teaching experience of 21 years or more showed higher orientation toward technical perspective than those who have teaching experience of 10 years or less in assumptions on society, educational goal, knowledge, and teaching-learning method.

3) Public school teachers showed stronger orientation toward technical perspective in assumptions on teaching-learning method, and toward emancipatory perspective in assumptions on society.

4) Teachers who majored in or took charge of Technology generally had strong orientation toward technical perspective, whereas those who majored in or took charge of Home Economics oriented more toward interpretive or emancipatory than technical perspective.

주제어(Key Words): 교육과정 관점(Curriculum perspective), 비판이론(Critical theory), 가정과교육(Home Economics Education)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라 제 7차 교육과정의 특징 중 하나는 교육과정의 수준을 국가 수준, 시·교육청 수준, 학교 수준으로 다원화하여, 지역의 특수성 및 학생·교원·주민의 요구와 필요를 반영하고자 하는 점이다. 이러한 다원화된 수준의 교육과정 운영에 있어서 교사들의 교육과정에 대한 관점은 교육활동 전반에 있어서 영향을 미치는 중요한 요소라고 할 수 있다. 교사들의 교육과정에 대한 관점은 일반적으로 교사 양성 기간 중에 전공학과의 학문적 성격과도 밀접한 관계가 있다. 또한 교육과정에 대한 관점은 교사의 철학이 담긴 것이기 때문에 교직경력과 같은 교육현장에서의 경험으로부터 영향을 받을 수 있다(백은희, 1997; Chae, 1995; Ryu, 1998).

우리나라의 교육과정을 역사적으로 살펴보면 기술 교과와 가정 교과는 교과의 성격이 동일하지 않음에도 불구하고 교과의 분류에 있어서 항상 같은 군에 묶여 이수 대상 및 배당 시간 수를 조절해 왔다. 초등학교에서는 '실과'라는 이름으로 가정 교과와 기술 교과를 통합시켜 오랫동안 가르쳐 왔으며, 중등학교에서도 실업·가정교과 군으로 취급되어져 왔다. 이와 같은 실업·가정교과의 교육과정에 있어서 혁신적인 변화라고 할 수 있는 것은 제 6차 교육과정의 시행과 더불어 실업·가정교과 군에서 가정 교과와 기술 산업 교과로 각각 독립된 교과로 남녀 중학생들에게 필수로 3년 간 가르치게 된 점이다. 이는 가정과교육에 있어서 매우 바람직한 일이라 할 수 있으나 제 5차 교육과정에서는 남학생은 기술 교과를, 여학생은 가정 교과를 각각 이수하였기

때문에 남자중학교에서는 가정과 교사가 여자중학교에서는 기술과 교사가 부족한 문제를 수반하였다. 공립학교의 경우 시, 도교육청에서 교사 수급을 조정하지만 사립학교의 경우 그렇지 못한 경우가 많은 실정이었다. 실제로 정해숙과 정경아(1998)에 의하면 남자중학교에서는 가정과 교사가, 여자중학교에서는 기술과 교사가 부족함을 교사 수급의 가장 큰 문제로 여기고 있으며, 가정과 교사의 인원과 기술과 교사의 인원이 현재 「부적절하다」고 응답한 비율이 사립학교가 공립학교보다 더 높았다. 또한 제 6차 교육과정 운영에 대한 김효순(1997)의 연구도 가정과 교사와 기술과 교사가 기술과 가정 교과를 상호 지원하는 경향이 높음을 보고하였다.

제 7차 교육과정의 경우 제 6차 교육과정에서 독립 교과이었던 가정교과와 기술 산업 교과를 병합하여 기술·가정의 교과명으로 10학년까지 남녀 학생 모두에게 확대 시행하도록 되어있다. 이에 따라 2001학년도에 시행에 들어간 중학교의 경우 교과의 전문성에 비추어 볼 때 가정영역은 가정 교사가, 기술영역은 기술 교사가 가르쳐야 함이 바람직함에도 불구하고 기술이나 가정을 전공한 교사가 기술·가정 교과를 담당하게 되는 경우가 많다. 특히 2002학년도부터 시행에 들어가는 10학년의 경우 제 6차 교육과정의 중학교 가정 교과와 기술 산업 교과의 운영에서 문제점으로 지적되었던 것처럼 남자 고등학교에서는 가정 교사가, 여자 고등학교에서는 기술 교사가 부족함으로 말미암아 중학교 경우와 마찬가지로 기술이나 가정을 전공한 교사가 기술·가정 교과를 담당하게 되는 문제에 당면해 있다. 더욱이 시, 도교육청에서는 교사의 전공을 무시한 채 무리하게 모든 가정교사와 기술교사를 대상으로 기술

가정 부전공 연수를 통해 교사 수급을 해결하려고 하여 문제를 야기 시켰다.

우리 교육 현장에서 여건 상 부득이 한 경우 교사의 전공 교과 이외에도 다른 교과를 지원하여 가르치는 사례는 종종 있으나 기술·가정 교과의 경우 전국적으로 대다수의 학교가 겪게 되는 문제이므로 이를 여건 상 부득이 한 경우로 해석하는 것은 문제가 있다. 교사는 자신의 전공에 대한 교사 교육과정을 통하여 교육과정 관점을 개발하게 되며 지식, 학습자, 사회, 교육목적, 교수학습 활동, 평가와 같은 교육과정 구성 요소에 대한 기본 가정을 갖게 된다. 그러므로 자신의 전공이 아닌 교과를 담당하게 될 경우 담당하는 교과에 적합하지 않은 교육과정 관점을 가지고 담당 교과를 운영하게 되고, 이럴 경우 담당 교과의 목표를 달성하지 못하는 결과를 초래할 수도 있다. 앞서 지적한 바와 같이 가정 교사와 기술 교사가 상대 영역을 담당하는 현실에서 그들의 교육과정 관점은 실제로 사회·인구학적 변인에 따라 어떤 차이를 보이는지, 어떤 변인이 교육과정 관점을 개발하는 데 영향을 주는지를 알아 볼 필요가 있다.

본 연구에서는 Jürgen Habermas의 인식론을 근거로 하여 교육과정 관점의 구성 요소인 지식, 학습자, 사회, 교육목적, 교수학습 활동, 평가에 대한 가정과 교사와 기술과 교사의 인식의 차이를 교직경력과 학교 설립유형, 남녀별 학교유형, 학교 소재지, 전공 학과, 담당 교과별로 살펴보고자 하였다. 이러한 변인들 중 교직경력은 교육과정 관점에 영향을 미치는 요소로 선행연구들(채정현, 1996; 백은희, 1997; 류상희, 1999)에서 그 성향이 밝혀지고 있고, 학교 설립유형 및 남녀별 학교유형과 학교소재지는 연구에 따라 그 결과가 다양하다. 그리고 가정과 교사와 기술과 교사를 대상으로 한 전공별, 담당과목별 교육과정에 대한 연구는 아직은 드문 실정이다. 그러나 제 6차 교육과정에서의 가정 교과와 기술 산업 교과의 남녀 공통 이수율과 제 7차 교육과정에서의 기술 가정 교과로의 병합으로 인해 교육현장에서 두 교과의 교사가 상호 지원의 경향이 강하고, 그로 인해 교사들이 겪는 어려움과 학생들이 입게 되는

교육의 질적 손상을 감안할 때, 가정과 교사와 기술과 교사를 대상으로 교육과정에 대한 관점을 연구해 보는 것은 의미 있는 일이다.

이에 본 연구의 목적은 사회인구학적 변인에 따른 중학교 교사와 기술과 교사의 교육과정 관점에 대한 성향을 알아봄으로써 제 7차 교육과정에서 실과교과로 분류된 가정교과와 기술교과의 운영지침을 마련하는데 기초자료를 제공하는 데 있다.

2. 연구문제

- 1) 사회인구학적 변인에 따라 중학교 가정과 교사와 기술과 교사의 교육과정 관점에 대한 성향에 유의한 차이가 있는가?
- 2) 중학교 가정과 교사와 기술과 교사의 교육과정 관점에 대한 성향에 영향을 주는 사회인구학적 변인은 무엇인가?

3. 용어의 정의

1) 전공교과와 관련된 용어의 정의

- ① 가정 전공: 대학에서 가정계열 학과에서 가정과 교사 자격증을 취득한 교사
- ② 기술 전공: 대학에서 기술 및 농업·공업·상업·수산업 관련 교사 자격증을 취득한 교사

2) 담당교과와 관련된 용어의 정의

- ① 가정 담당: 가정계열 전공자로서 현재 가정교과만을 가르치거나 가정교과를 가르치면서 기술교과 이외의 과목을 지원하고 있는 교사
- ② 기술 담당: 기술계열 전공자로서 현재 기술교과만을 가르치거나 기술교과를 가르치면서 가정교과 이외의 과목을 지원하고 있는 교사
- ③ 기술 지원: 가정계열 전공자로서 현재 가정교과를 가르치면서 기술교과를 지원하고 있거나 기술교과만을 가르치는 교사
- ④ 가정 지원: 기술계열 전공자로서 현재 기술교과를 가르치면서 가정교과를 지원하고 있거나 가정교과만을 가르치는 교사

- ⑤ 기타: 가정계열 및 기술계열 이외의 전공자로서 가정교과를 지원하고 있거나 기술교과를 지원하고 있는 교사

II. 이론적 배경

1. 교육과정 관점의 이론적 배경

교육과정 이론의 역사적 발전에는 세 번의 큰 물결이 있었다. 첫 번째 물결은 처음 교육과정이 연구 분야로 성장되기 시작하면서부터 1950년대까지 계속되었던 전통적인 이론의 물결이다. 두 번째 물결은 1960년대 교육과정 개혁운동과 더불어 과학적인 사고에 바탕을 두었던 경험적인 이론의 물결이다. 그리고 세 번째 물결은 1970년대부터 발전되기 시작한 재개념화 이론의 물결이다(윤정일 외, 1998). 최근의 교육과정 연구모형 분류의 한 특징은 분류의 준거를 철학에서 이끌어 온다는 점이다. 이중 특히 지배적인 것은 Habermas의 인식론으로 그는 과학이라는 용어를 연구나 탐구로 폭 넓게 해석하여 과학

의 유형을 세 가지 탐구패러다임으로 제시하고, 비교 분석하였다(Schubert, 1986).

Habermas(1971)는 인간의 세 가지 근본적 관심이 인식을 유도한다고 보았는데, 기술적 관심, 의사소통적 관심, 비판해방적 관심이 그것이다. 이러한 세 가지 관심들이 모든 인간의 사회적 삶에 보편적인 것들이고, 우리의 자연사에 대한 특정한 관점들로 간주되는 것이라고 보고 있다. 그리고 각각은 현대의 사회적 분석에 있어서의 특정한 지식의 형식에 대응한다(윤병희, 1993). 즉 세 가지 관심은 궁극적 목적을 갖고 있으며, 이에 준한 행동을 유도하는 일련의 질문을 통해 학문을 발달시킨다고 보므로 인간의 관심과 학문, 지식, 인식은 긴밀한 관계가 있다(Yoo, 1999).

Habermas의 세 가지 관심 중에서 첫 번째, 기술적 관심은 자연의 통제에 대한 관심을 가리키며, 이러한 관심이 뿌리내리고 있는 인간사회의 실존적 차원은 일이다(김경동, 1993; 손승남, 1997). 그리고 이러한 관심은 "어떤 방식으로 주어진 목표를 달성할 수 있을까?"의 질문을 통해 경험 분석적 과학으로 학문을 발달시키고, 이는 도구적 행위의 작용범

〈표 1〉 Habermas의 인식론

인간의 관심	기술적 관심	의사소통적 관심	해방적 관심
일상의 관심의 범주	관찰가능한 행동	계획된 행동	왜곡된 의사소통 또는 도구적 행동
질문의 종류	어떻게 그 목표를 달성할 수 있는가?	우리는 어떤 목표를 추구해야 하는가?	우리는 어떤 행동을 해야 하는가?
행동의 근거	X를 달성하기 위해 Y를 행한다	언어의 규칙; 사회적 가치와 규범적 가치와 규범	자유에 대한 도덕적 가치; 기술적 규칙; 언어의 규칙; 사회
행동의 유형	이전에 정해놓은 것을 달성하기 위한 기술적/목적적 행동	사회 규범에 대한 합의를 가능하게 하는 원만한 의사소통을 위한 상호작용	자아반성; 신념, 행동, 사회구조에 대한 비판; 인간의 자주성을 위해 필요한 행동
가치에 대한 관점	모든 가치는 개인의 감정적인 반응이다	가치는 개인이나 문화와 관계가 있다	어떤 행동을 할 것인가에 대한 실천적 담론에서 이성적 검토를 가능하게 해줌
과학의 종류	자연과학, 경험·분석적 과학	역사·해석적 과학	비판적 과학
궁극적인 목적	예측과 통제	인간 경험에 대한 통찰, 이해의 공통성 제공, 합의의 달성	사회적 삶의 근원에 대한 비판적 깨달음, 자아 반성, 이성적인 행동과 자기 결정을 위한 해방
사회적 조직	일(Work)	상호작용(Interaction)	권력(Power)

자료 출처: Schubert(1986, Hultgren, 1982 재인용), Yoo(1999)

위에 의해 규정되고 계산 논리적 지식을 추구한다 (유태명, 1996; 손동현, 1998).

두 번째, 의사소통적 관심은 의사소통과 상호주관성의 조건들을 규명하는데, 의사소통적 관심이란 언어를 통해서 의미를 이해하는 것이다(김경동, 1989; 손승남, 1997). 이러한 의사소통적 관심이 뿌리내리고 있는 인간사회의 실존적 차원은 상호작용이다(김경동, 1993). 또한 인간 행위의 유형과도 관련시켜 의미를 지니는데 의사소통적 관심의 행위 유형은 의사소통 행위 즉, 상징적 상호작용이고, 이러한 관심은 "어떤 목표를 추구할 것인가?"의 질문을 통해 역사 해석적 과학으로 학문을 발달시킨다(유태명, 1996).

세 번째는 왜곡된 상호소통의 조건과 실제화된 권력으로부터 자유를 지키려는 해방적 관심이다(백승균, 1988). 해방적 관심은 이성애에 대한 속박으로부터 자유롭고자 하는 인간의 근본 욕구에서 생겨난 것이다. 이 관심이 뿌리내리고 있는 인간사회의 실존적 차원은 권력이다. 이러한 관심은 "어떤 행동을 취하는 것이 바람직한가?"의 질문을 통해 비판 과학으로 학문을 발달시킨다(유태명, 1996). 해방적 관심을 구체화하는 비판과학의 비판적 방법의 요체는 '자아성찰'이며, 이러한 자아성찰은 인간의 권력에 대한 의존으로부터 인간을 풀어주는 구실을 한다(김경동, 1989; 김경동, 1993). 비판이론이 제공하는 사회적 지식은 그 지식을 소유하는 사람들을 속박으로부터 자유롭게 하는 데 도움을 줄 수 있다(손승남, 1997).

Habermas의 인식론을 정리하면 <표 1>과 같다.

2. 교육과정 구성요인에 대한 세 가지 관점

최근에 교육현상을 설명하는데 있어 철학적 근거로서 Habermas의 세 가지 패러다임이 하나의 패러다임보다 적절함이 널리 받아들여지고 있다. Schubert (1986)는 교육과정의 발전을 역사적으로 개관하고 Habermas의 세 가지 패러다임적 틀에 따라 교육과정 연구유형을 지배적 패러다임, 실제적 탐구 패러다임, 비판적 실천 패러다임으로 나누고 있다(김익환 외, 1991). 가정과 교육과정 이론가인 Baldwin (1984)도 가정과의 기술적, 해석적, 해방적 교육과정의 적합성을 해석, 비판한 바 있다. 이외에도 여러 교육학자들이 세 가지 패러다임으로 교육과정 연구 모형을 분류하는데 <표 2>와 같다.

<표 2>에는 제시되지 않았으나 Pearce는 예술교육의 연구 및 실천을 위하여 Habermas 틀의 적절함을 논증하자고 했으며, Giroux가 시민성 교육이론을 확립하기 위하여 기술적, 해석적, 해방적 합리성의 양식으로 논의하였다. 또한 Popkewitz가 교육연구 패러다임의 이데올로기성을 지적하면서 경험분석적 과학, 상징적 탐구, 비판과학의 세 가지 패러다임을 검토한 것도 같은 맥락에서 이해할 수 있다(김태오, 1991). 교육과정을 구성하는 데 고려하여 할 요소에 대한 기술적, 해석적, 해방적 관점을 Baldwin(1984),

<표 2> 교육과정 연구 모형에 관한 분류

Habermas의 분류		연구 모형					주요 관심	주요 학자
지식	방법	Schubert	Grundy	Pinar	Carr and Kemmis	Baldwin		
기술적 지식	경험적·분석적	지배적 패러다임	결과로서의 교육과정	전통주의	자연과학적 접근	기술적 교육과정	교육과정 개선, 처치, 통제	R. Tyler 등
실제적 지식	역사적·해석적	실제적 탐구 패러다임	실제로서의 교육과정	개념적 경험주의	해석적 접근	해석적 교육과정	교육과정 개발의 실제	J. Dewey, J. Schwab 등
해방적 지식	비판적	비판적 실천 패러다임	실천으로서의 교육과정	재개념주의	비판적 접근	해방적 교육과정	교육과정의 정치적 성격 규명-해방 지향	M. Apple, H. Giroux, W. Pinar, P. Freire

자료 출처: 김익환·김민환(1991), 이귀윤(1997)

Brown(1978), Knight(1989), Schubert(1986)를 기초로 하여 요약하면 <표 3>과 같다.

III. 연구방법 및 절차

1. 조사 대상자 및 조사 절차

본 연구의 조사 대상자는 전국에 있는 중학교 가

정과 교사와 기술과 교사들로서 연구대상 학교에서 가정교과와 기술교과를 가르치고 있는 모든 선생님을 대상으로 설문지를 배부하였다. 전국에 있는 중학교 수에 비례하여 각 시도에 표집 할 설문지 부수를 정하고, 난수표를 이용해 학교를 표집하였으며, 그 학교의 학급 수에 비례하여 설문지 수를 배정하였다. 각 시도에서 총 168개 학교를 선정하여 546부를 배부하였다. 이와 더불어 본 연구의 담당과 목별 독립변인의 수를 확보하기 위하여 부분적으로

<표 3> 교육과정 구성 요소에 관한 세 가지 관점

관점요소	기술적 관점	해석적 관점	해방적 관점
교육 목적	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자의 행동변화 • 경험적-분석적 탐구방법에 의해 얻어진 지식을 학생들이 일상생활에 적용할 수 있게 하는 것 • 행동적인 관점에서 서술됨 	<ul style="list-style-type: none"> • 우리가 살고 있는 세계에 대한 이해를 넓히고자 하는 것 • 학생들이 사회문화적 배경에 대한 이해를 기초로하여 서로 함께 대화에 참여할 수 있게 함 	<ul style="list-style-type: none"> • 왜곡된 믿음이 어떻게 그들의 신념과 행동에 영향을 주는가를 이해할 수 있게 함 • 학생들로 하여금 그들의 삶에 영향을 주는 의사 결정에 참여하게 함
지식	<ul style="list-style-type: none"> • 가치중립적 • 이전의 학자들에 의해 축적된 정보에 따라 전개됨 • 보편적이고 쉽게 변하지 않음 	<ul style="list-style-type: none"> • 지식은 알려진 것뿐만 아니라 알아가는 과정임 • 모든 지식은 가설적이며, 새로운 정보에 따라 지식은 바뀜 	<ul style="list-style-type: none"> • 지식은 신념의 근원을 깨닫고, 그에 준해 행동했을 때의 결과를 이해하는 것 • 사회구성원이 공유하는 의미는 왜곡되어질 수 있음
교수 방법	<ul style="list-style-type: none"> • 교과 내용에 중점을 둠 • 학생 활동은 수업 목표를 달성할 수 있도록 구성 	<ul style="list-style-type: none"> • 교육자료는 교사와 학생에 따라 다르게 해석될 수 있음 • 상호이해에 도달하는 대화에 학생들이 참여할 수 있는 환경을 조성 	<ul style="list-style-type: none"> • 교사는 교수방법을 통해, 학생들이 신념과 행동의 근원에 대해 비판적으로 생각하도록 격려하고, 그들이 자율을 향해 성장하게 함
평가	<ul style="list-style-type: none"> • 평가의 준거는 교육목표가 됨 • 선다형 문제, 연결 문제, 완성형 문제, 참-거짓 문제로 평가되어짐 	<ul style="list-style-type: none"> • 대화를 통해 문제를 해결할 수 있는 능력을 평가받음 • 학생들은 자신이 다루는 문제의 사회문화적 맥락을 어떻게 이해하는가에 대해서도 평가됨 	<ul style="list-style-type: none"> • 사회 정의에 입각하여 행동할 수 있는 능력을 평가받게 됨 • “누구의 이익이 만족되는가”와 같은 주제를 비판할 수 있는 능력으로 평가됨
학습자	<ul style="list-style-type: none"> • 학생은 지식을 구성해 나가는 데 있어서 중립적인 관찰자로서의 역할을 수행 • 학생들은 직업인으로서의 잠재력을 가지고 있으므로 그에 적합한 태도와 기술을 개발하는 것이 중요 	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들은 다른 사람들의 가치와 신념에 대해 개방적인 태도를 가짐으로써 자신들의 편견을 깨닫게 됨 • 학생들은 대화에서 끊임없이 그들의 세계를 해석하고 의미를 재구성함 	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들은 비판적인 수용력을 발달시킬 수 있는 잠재력을 가진 존재 • 학생들은 역사적, 정치적, 경제적, 교육적 상황이 어떻게 그들 자신의 관심을 억누르는지를 이해함
사회	<ul style="list-style-type: none"> • 사회의 미래는 통제와 예측이 가능 • 사회와 문화는 절대적으로 받아들여지고 보호되어야 함 	<ul style="list-style-type: none"> • 상호이해에 이르는 것은 사회적 삶의 기본임 • 사회적 긴장 상태는 의사소통의 좌절로 인해 발생함 	<ul style="list-style-type: none"> • 사회와 문화는 인간에 의해 창조되고 발달됨 • 사회의 방향은 이성적인 대중에 의해서 조절될 수 있음

의도 표집을 병행하였다. 그 이유는 교육통계연보(1998)에 의하면 기술과 교사로서 타 과목을 지원하고 있는 교사의 비율(20.8%)은 가정과 교사로서 타 과목을 지원하고 있는 교사의 비율(36.6%)보다 낮고, 또 기술과 교사가 지원하는 타 과목이 전부 가정교과는 아니므로, 본 연구의 독립변인으로서 담당 과목별 변인(가정지원)의 통계처리 가능한 표본의 수를 확보하기 위하여 실시하였다. 본 연구를 위해 배부한 설문지는 총 221개교 635부였다.

조사 시기는 1998년 9월 18일-21일에 예비 조사를 거쳐, 9월 26일-10월 21일까지 우편조사를 실시하였다. 그 결과 총 635부의 설문지 중 298부(46.9%)의 설문지가 회수되었고, 응답이 미비한 1부를 제외하고 297부(46.8%)를 본 연구의 분석 자료로 사용하였다.

2. 조사도구 및 신뢰도

본 연구에 사용된 질문지는 교육과정에 관한 세 가지 관점을 중심으로 구성되었는데, Baldwin(1984)의 교육과정 모형, Schubert(1986)의 교육과정 모형, Brown(1978)의 교육과정 구성요인 그리고 Knight(1989)이 개발한 가정과 교육과정 모형에 대한 선호도 도구를 참조하여 연구자가 개발하였다. 조사도구의 문항은 사회인구학적 특성 4개 문항과 가정교과 및 기술교과 운영 현황에 관한 5개 문항, 그리고 교육과정 관점에 관한 62개 문항(표 4)으로서 총 71개 문항으로 구성하였다.

조사도구의 신뢰도는 전체적으로 Cronbach' α 계수가 0.926으로 매우 높은 편이고 구체적으로 기술적 관점의 신뢰도 계수는 0.799, 해석적 관점의 신뢰도 계수는 0.865, 해방적 관점의 신뢰도 계수는 0.824이었다.

3. 자료 처리 및 분석

교육과정 관점 영역에 관한 62개 문항은 Likert 방식의 5점 척도를 사용하였다. 각 문항에 동의하는 정도에 따라 '매우 동의하지 않는다' 1점, '매우 동의한다'에 5점을 주어 점수가 높을수록 평소의 생각이 그 관점을 지지하는 성향이 강한 것을 의미한다.

본 연구에서는 SAS 프로그램을 이용하여 자료를 분석하였다. 조사도구의 신뢰도 검증을 위해 Cronbach' α 계수를 산출하였고, 조사대상자의 일반적인 특성을 알기 위해서 빈도, 백분율을 이용하였으며, 집단 간 교육과정 관점에 대한 차이를 검증하기 위해서 평균, 표준편차, t-test, 변량분석 및 Scheffé 검증을 실시하였다.

IV. 연구결과 및 논의

1. 조사대상자의 일반적 특성

조사대상자의 일반적 특성은 <표 5>와 같다.

<표 4> 조사도구의 교육과정 관점에 관한 문항구성

구성 요소	관 점	기술적 관점	해석적 관점	해방적 관점	문항의 수
교육목적		3	3	4	10
지 식		4	3	3	10
교수학습		3	3	3	9
평 가		3	3	3	9
학 습 자		4	4	4	12
사 회		4	4	4	12
문항 수의 계		21	20	21	62

〈표 5〉 조사대상자의 사회인구학적 배경

구 분		빈 도	%
교직경력	10년이하	101	34.0
	11-20년	117	39.4
	21년이상	79	26.6
학교유형	남자중학교	117	39.5
	남녀공학	103	34.8
	여자중학교	76	25.7
설립유형	공립	184	62.2
	사립	112	37.8
학교 소재지	읍·면	70	23.6
	시	98	33.0
	특·광역시	129	43.4
전 공	기술	140	47.1
	가정	148	49.8
	기타	9	3.0
담당교과	기술담당	93	31.3
	가정지원	47	15.8
	기술지원	59	19.9
	가정담당	89	30.0
	기타	9	3.0
전 체		297	100.0

〈표 6〉 교육과정 관점에 대한 전체 성향 n=297

		전체 성향	
		M	S.D
기술적관점	교육목적	3.79	0.60
	지 식	3.32	0.54
	교수학습	3.55	0.56
	평 가	3.44	0.57
	학 습 자	3.55	0.52
	사 회	3.50	0.57
전 체		3.52	0.38
해석적관점	교육목적	4.05	0.62
	지 식	3.82	0.58
	교수학습	3.89	0.58
	평 가	3.50	0.58
	학 습 자	3.73	0.53
	사 회	3.68	0.53
전 체		3.77	0.41
해방적관점	교육목적	3.83	0.57
	지 식	3.63	0.64
	교수학습	3.91	0.62
	평 가	3.16	0.63
	학 습 자	3.53	0.48
	사 회	3.50	0.53
전 체		3.60	0.39

2. 사회인구학적 변인에 따른 교육과정 관점의 차이

1) 교육과정 관점에 대한 전체적인 성향

〈표 6〉은 중학교 가정과 교사와 기술과 교사의 세 가지 교육과정 관점에 대한 전체적인 성향을 나타낸 것이다. 각 관점별로 6가지 교육과정 구성 요소에 대한 가정(假定)에 대해서 동의하는 정도를 물어보았다. 전체적으로 해석적 관점이 평균 3.77로 가장 높았고, 해방적 관점이 평균 3.60, 기술적 관점이 평균 3.52로 나타났다. 이러한 결과는 유난숙 등(1997)의 연구에서 세 가지 행동체계별 식생활 내용에 대한 중요도의 인식을 알아본 결과 해석적, 해방적, 기술적 행동체계의 순서로 나타난 것과 동일하였다.

2) 교직경력별 교육과정 관점에 대한 성향의 차이

교직경력별 교육과정 관점에 대한 성향의 차이는

〈표 7〉과 같다.

기술적 관점에 있어서 교직경력이 21년 이상인 집단이 10년 이하인 집단보다 기술적 관점에 대한 성향이 강했다. 다른 집단 간에는 통계적으로 유의한 평균의 차이는 없는 것으로 나타났다. 교육과정 구성요소별로는 교육목적, 지식, 교수학습, 사회에 대한 가정에 있어서 교직경력이 21년 이상인 집단이 10년 이하인 집단보다 모두 기술적 관점의 성향이 높게 나타났다. Scheffé 검증 결과 교직경력이 10년 이하인 집단과 11~20년인 집단 사이와 교직경력이 11~20년인 집단과 21년 이상인 집단 사이에는 통계적으로 유의한 평균의 차이는 없는 것으로 나타났다.

해방적 관점에 있어서 교수학습을 제외한 모든 교육과정 구성요소에 대하여 집단 간에 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다. 교수학습에 대한 해방적 관점의 가정에서 교직경력이 10년 이하이거나

<표 7> 교직경력별 교육과정 관점에 대한 성향의 차이

n=297

		교직경력						F
		10년이하(n=101)		11-20년(n=117)		21년이상(n=79)		
		M	S.D	M	S.D	M	S.D	
기술적관점	교육목적	3.71b	0.57	3.77ab	0.63	3.93a	0.59	3.27*
	지식	3.20b	0.54	3.38ab	0.53	3.40a	0.54	4.03*
	교수학습	3.42b	0.55	3.56ab	0.54	3.71a	0.58	5.84**
	평가	3.45	0.62	3.41	0.55	3.48	0.53	0.40
	학습자	3.52	0.53	3.52	0.48	3.62	0.57	1.03
	사회	3.36b	0.57	3.55ab	0.55	3.58a	0.57	4.25*
	전체	3.43b	0.37	3.52ab	0.38	3.61a	0.36	5.05**
해석적관점	교육목적	4.10	0.56	3.97	0.66	4.12	0.62	1.91
	지식	3.81	0.51	3.79	0.62	3.87	0.60	0.43
	교수학습	4.04	0.53	3.81	0.63	3.82	0.53	1.81
	평가	3.52	0.56	3.49	0.63	3.50	0.53	0.09
	학습자	3.83	0.52	3.69	0.54	3.66	0.52	2.62
	사회	3.72	0.53	3.68	0.53	3.63	0.53	0.61
	전체	3.83	0.37	3.73	0.46	3.76	0.40	1.64
해방적관점	교육목적	3.88	0.57	3.80	0.59	3.79	0.55	0.77
	지식	3.70	0.62	3.59	0.65	3.59	0.64	1.06
	교수학습	4.01a	0.55	3.77b	0.68	4.00a	0.56	5.32**
	평가	3.08	0.65	3.22	0.64	3.17	0.57	1.35
	학습자	3.58	0.43	3.52	0.52	3.47	0.49	1.18
	사회	3.55	0.52	3.50	0.52	3.44	0.53	0.88
	전체	3.64	0.36	3.57	0.44	3.57	0.35	0.81

* p < 0.05 ** p < 0.01

21년 이상인 교사가 교수학습에 대한 해방적 관점의 성향이 높았다. Scheffé 검증 결과 교직경력이 10년 이하인 집단과 21년 이상인 집단 사이에는 통계적으로 유의한 평균의 차이가 없는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 백은희(1997)의 연구 결과 가정과 목표에 있어서 교직경력이 많을수록 기술적 모형을 선호한 결과와도 일치한다. 즉, 교사들의 교직경력은 교육과정 관점에 지대한 영향을 미치며 교직경력이 증가할수록 경험·분석적 과학을 바탕으로 한 기술적 관점의 성향이 높음을 알 수 있다.

3) 학교유형별 교육과정 관점에 대한 성향의 차이

남녀별 학교유형에 따른 교육과정 관점에 관해서는 집단 간에 통계적으로 유의한 차이는 나타나지

않았으나, 남자중학교, 남녀공학고, 여자중학교에 근무하는 교사들 모두 교육과정 관점에 대한 성향이 해석적, 해방적, 기술적 관점 순으로 나타나는 경향을 알 수 있었다.

4) 설립유형별 교육과정 관점에 대한 성향의 차이

대부분의 구성요소에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았고, 교수학습에 대한 기술적 관점, 사회에 대한 해방적 관점에 있어서 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 공립학교 교사는 사립학교 교사보다 교수학습에 대한 가정(假定)에 있어서 기술적 관점에 대한 성향이 높은 것으로 나타났다, 사회에 대한 가정에 있어서는 해방적 관점에 대한 성향이 높은 것으로 나타났다.

5) 학교소재지별 교육과정 관점에 대한 차이

학교소재지별 교육과정 관점에 대한 성향은 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았으나 전체적으로 모든 집단이 해석적, 해방적, 기술적 관점의 순으로 그 성향이 높음을 알 수 있었다. 이러한 결과는 신진숙(1989)의 연구에서 가정교과에 대한 인식에 유의한 차이를 나타낸 변인은 교직경력 이었고, 학교소재지에 따라서는 유의한 차이가 없었다는 결과와 일치한다. 즉, 교사들의 근무 학교소재지는 교과에 대한 인식 및 교육과정 관점에 관계하지 않음을 의미한다.

6) 전공별 교육과정 관점에 대한 성향의 차이

전공별 교육과정 관점에 대한 성향의 차이는 <표

8>과 같다. 사회에 대한 기술적 관점에 있어서 기술 전공 교사가 가정전공 교사보다 사회에 대한 가정(假定)에 있어서 기술적 관점이 높게 나타났다.

통계적으로 집단 간 유의한 차이는 나타나지 않았지만 기술적 관점에 대한 성향은 기술과 교사(354)가 가정과 교사(349)보다 높은 것으로 나타났다. 또한 통계적으로 집단 간 유의한 차이는 나타나지 않았지만 해석적 관점과 해방적 관점에 대한 성향은 대부분의 교육과정 구성요소에 대해서 가정과 교사가 기술과 교사보다 높은 것으로 나타났다. 즉, 기술과 교사는 기술적 관점에 대한 성향이, 가정과 교사는 해석적, 해방적 관점에 대한 성향이 높은 것으로 나타났다.

<표 8> 전공별 교육과정 관점에 대한 성향의 차이

n=288

		교직경력				F
		기술(n=140)		가정(n=148)		
		M	S.D	M	S.D	
기술적관점	교육목적	3.76	0.64	3.83	0.58	-0.92
	지식	3.31	0.55	3.33	0.53	-0.27
	교수학습	3.56	0.61	3.55	0.52	0.16
	평가	3.49	0.57	3.39	0.57	1.40
	학습자	3.56	0.53	3.53	0.51	0.59
	사회	3.60	0.55	3.40	0.57	2.89**
	전체	3.54	0.38	3.49	0.37	1.03
해석적관점	교육목적	4.07	0.62	4.05	0.63	0.15
	지식	3.82	0.59	3.83	0.57	-0.03
	교수학습	3.85	0.55	3.93	0.60	-1.14
	평가	3.50	0.56	3.51	0.60	-0.14
	학습자	3.69	0.48	3.75	0.57	-0.89
	사회	3.71	0.52	3.66	0.54	0.78
	전체	3.77	0.39	3.78	0.44	-0.26
해방적관점	교육목적	3.76	0.57	3.89	0.58	-1.86
	지식	3.55	0.65	3.70	0.61	-1.98
	교수학습	3.90	0.64	3.91	0.61	-0.09
	평가	3.21	0.60	3.10	0.65	1.52
	학습자	3.50	0.48	3.54	0.48	-0.66
	사회	3.53	0.52	3.47	0.53	0.98
	전체	3.58	0.37	3.61	0.41	-0.56

** p < 0.01

7) 담당교과별 교육과정 관점에 대한 성향의 차이

담당교과별 교육과정 관점에 대한 성향의 차이는 <표 9>와 같다.

사회에 대한 기술적 관점에 있어서 Scheffé 검증 결과 기술담당 교사가 기술지원 교사보다 사회에 대한 가정(假定)에 있어서 기술적 관점의 성향이 높았다. 또한 교육목적에 대한 해방적 관점에 있어서 Scheffé 검증 결과 가정담당 교사가 가정지원 교사보다 교육목적에 대한 가정에 있어서 해방적 관점의 성향이 높게 나타났다.

통계적으로 집단 간 유의한 차이는 나타나지 않았지만 기술적 관점에 대한 성향은 기술담당 교사(3.56)가 가장 높은 것으로 나타났으며, 해석적 관점에 대한 성향은 가정담당 교사(3.82)가, 해방적 관점

에 대한 성향도 가정담당 교사(3.64)가 가장 높은 것으로 나타났다. 전공별 차이검증 결과와 마찬가지로 담당교과별 차이검증 결과에서도 기술전공이나 기술담당 교사는 기술적 관점에 대한 성향이 높았으며, 가정전공이나 가정담당 교사는 해석적, 해방적 관점에 대한 성향이 높은 것으로 나타났다.

<표 9>에 나타난 결과는 교사양성과정에서의 교사교육의 차이에 기인한다고 할 수 있고, 이는 두 교과의 학문적 성격이 다를 수 나타내는 것이다. 학문적 성격이 다른 두 교과의 교사가 서로 상대 교과를 가르친다는 것은 각 교과의 본질을 이해하고 학생들에게 가르치는데 있어 어려움이 따르는 것은 당연한 일이다. 그러므로 지금과 같이 두 교과를 상호 지원하는 교육과정 운영으로서는 두 교과의 교육적인 질적 향상을 기대할 수 없을 것이다.

<표 9> 담당교과별 교육과정 관점에 대한 성향의 차이

n=288

		담당교과								F
		기술담당(n=93)		가정지원(n=47)		기술지원(n=59)		가정담당(n=89)		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
기술적 관점	교육목적	3.80	0.62	3.68	0.66	3.73	0.54	3.90	0.59	1.58
	지식	3.34	0.52	3.26	0.60	3.32	0.55	3.33	0.52	0.23
	교수학습	3.54	0.63	3.60	0.59	3.44	0.53	3.61	0.51	1.22
	평가	3.52	0.56	3.43	0.58	3.27	0.56	3.47	0.58	2.34
	학습자	3.57	0.55	3.54	0.51	3.43	0.56	3.59	0.46	1.31
	사회	3.61a	0.57	3.58ab	0.53	3.31b	0.59	3.46ab	0.56	3.58*
	전체	3.56	0.36	3.51	0.41	3.41	0.40	3.55	0.35	2.09
해석적 관점	교육목적	4.12	0.62	3.95	0.60	3.99	0.69	4.10	0.59	1.11
	지식	3.86	0.59	3.75	0.60	3.71	0.68	3.90	0.47	1.66
	교수학습	3.89	0.53	3.78	0.60	3.98	0.60	3.90	0.60	1.08
	평가	3.52	0.57	3.45	0.55	3.45	0.65	3.54	0.56	0.46
	학습자	3.73	0.50	3.63	0.44	3.64	0.66	3.82	0.49	1.89
	사회	3.77	0.55	3.58	0.45	3.58	0.61	3.71	0.49	2.29
	전체	3.81	0.40	3.68	0.37	3.72	0.52	3.82	0.37	1.70
해방적 관점	교육목적	3.84ab	0.53	3.61b	0.61	3.84ab	0.66	3.92a	0.52	3.00*
	지식	3.61	0.68	3.44	0.59	3.62	0.66	3.76	0.56	2.63
	교수학습	3.94	0.62	3.84	0.67	3.81	0.64	3.98	0.58	1.08
	평가	3.21	0.64	3.22	0.50	3.08	0.68	3.12	0.63	0.82
	학습자	3.55	0.46	3.41	0.52	3.48	0.54	3.58	0.43	1.51
	사회	3.58	0.55	3.42	0.44	3.41	0.54	3.50	0.52	1.64
	전체	3.63	0.37	3.49	0.37	3.55	0.46	3.64	0.36	2.07

* p < 0.05

3. 사회인구학적 변인의 교육과정 관점에 대한 영향력

교육과정 관점에 대한 변인들의 상대적 영향력을 분석하기 위하여 중다회귀 분석을 실시한 결과 '교직경력' ($B=0.007, \beta=17$) 변인만이 가정과 교사와 기술과 교사의 교육과정 관점 중 기술적 관점에 영향을 미치는 변인으로 나타났으며 설명력은 2.9%이었다. 즉, 가정과 교사와 기술과 교사의 교직경력이 1년 증가할수록 기술적 관점의 성향이 평균적으로 0.007정도 증가한다고 볼 수 있다.

그러나 교직경력 이외의 다른 어떤 변인도 교육과정 관점에 상대적으로 지대한 영향을 주지는 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과의 배경으로는 질문지에서 교육과정 구성 요소별로 세 가지 관점에 대해서 각기 다른 가정(假定)을 해놓았으므로 결과에 따른 점수의 분포가 조사 대상자별로 뚜렷한 교육과정 성향이 나타나야 했으나, 세 가지 관점에 대한 평균에 집단 간 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았기 때문으로 보인다. 이는 조사 대상자들이 서로 다른 교육과정 관점에 대한 차이를 잘 알지 못하며, 각각의 관점에 대한 특별한 선호 성향이 존재하지 않음을 의미한다. 다시 말해 교사들이 뚜렷한 교육과정 관점을 가지고 있지 않음을 단적으로 나타내 주는 심각한 결과로 현장 교육에서의 방향감각 상실이라는 부정적 영향을 줄 수 있다. 특히 전공 변인이 조사 대상자의 교육과정 관점에 영향을 미치지 못한 연구 결과는 교사양성과정의 교과 교육과정을 재검토할 필요성과 개별 교과담당 교사로서의 교과관을 재정립해야함을 말해준다.

V. 결론 및 제언

제 6차 교육과정 시기부터 가정교과와 기술교과는 중학교 남녀 학생들이 3년 간 필수로 이수하게 되었으며, 2001년도부터 연차적으로 시행되는 제 7차 교육과정에서는 그 적용 범위가 현행 고등학교 1학년까지 확대된다. 그러나 이에 적절한 교사 수급

은 제대로 되지 않은 실정이며 가정과 교사와 기술과 교사가 상대 과목을 교차 지원하는 경향이 뚜렷한 이와 같은 시점에서 가정과 교사와 기술과 교사들의 교육과정 관점을 알아보는 것은 의미 있는 일일 것이다. 본 연구에서는 Habermas의 인식론에 철학적 근거를 둔 Baldwin(1984) 및 Schubert(1986), Brown(1978), Knight(1989) 등의 교육과정 구성 요소를 중심으로 중학교 가정과 교사와 기술과 교사의 교육과정 관점에 대한 성향의 차이를 알아보았다. 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 중학교 가정과 교사와 기술과 교사의 세 가지 교육과정 관점에 대한 성향을 교육목적, 지식, 교수학습, 평가, 학습자, 사회에 대해서 조사해 본 결과, 그 전체적인 성향은 해석적 관점(평균 3.77)이 가장 높았고, 해방적 관점(평균 3.60), 기술적 관점(평균 3.52)순이었다.

둘째, 중학교 가정과 교사와 기술과 교사의 교육과정 관점에 대해 교직경력이 따라 차이가 있는지를 검증한 결과 교직경력이 21년 이상인 교사들이 10년 이하인 교사들보다 교육목적, 지식, 교수학습, 사회에 대한 가정(假定)에 있어서 기술적 성향이 높았다. 그리고 교직경력이 10년 이하이거나 21년 이상인 교사들이 11~20년인 교사들보다 교수학습에 대한 가정에 있어서 해방적 관점의 성향이 높았다.

셋째, 사회에 대한 가정에 있어서는 전공별 분류에 따른 기술전공 교사가, 담당교과별 분류에 따른 기술담당 교사가 기술적 관점의 성향이 더 높게 나타났다. 교수학습에 대한 가정에 있어서는 공립학교 교사가 기술적 관점의 성향이 더 높게 나타났으며, 또한 사회에 대한 가정에 있어서 공립학교 교사가, 교육목적에 대한 가정에 있어서는 담당교과별 분류에 따른 가정 담당 교사가 해방적 관점의 성향이 더 높게 나타났다.

넷째, 남녀별 학교유형과 학교소재지에 따른 중학교 가정과 교사와 기술과 교사의 교육과정 관점은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

마지막으로, 가정과 교사와 기술과 교사의 교육과정 관점에 영향을 미치는 변인은 교직경력으로 나타났다. 그 외의 변인은 영향을 주지 못하는 것으

로 나타났다.

연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 결론을 내리고 이에 대한 제언을 하고자 한다.

첫째, 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았으나 전반적으로 가정과 교사에 비해 기술과 교사의 교육과정의 기술적 관점의 성향이 높았다. 이와 같은 성향은 가정과 교사와 기술과 교사가 상호지원 교육을 하고 있는 점을 감안한다면 자칫 가정교과의 성격이 기술적인 성향을 강하게 띠게 되는 요인이 될 수 있으며, 가정교과의 실천적 성격이 기술적 성격으로 왜곡될 수 있는 원인이 되기도 할 것이다. 이와 같은 문제의 해결을 위해서는 오직 가정교과는 가정과 교사가, 기술교과는 기술과 교사가 독립적으로 가르칠 수 있도록 교사수급이 이루어져야 하며, 교과의 전문성을 유지하도록 해야 한다.

둘째, 교직경력 변인만이 가정과 교사와 기술과 교사의 교육과정 관점에 영향을 미쳤고 전공 및 기타 변인은 영향을 미치지 못하였는데 이와 같은 결론은 교사 교육과정과 교사 자신의 전문성에 대한 재검토가 시급히 요구됨을 시사해 준다. 본 연구는 질문지에서 교육과정 구성 요소별로 세 가지 관점에 대해서 각기 다른 가정(假定)을 해 놓았음에도 불구하고, 그 동의 정도를 묻은 결과 세 가지 관점별로 평균에 큰 차이가 나타나지 않았다. 이는 가정과 교사와 기술과 교사들이 교육과정 관점에 대한 의식이 명확하지 않음을 나타내는 것이라 할 수 있다. 그러므로 교사 양성 기관인 대학에서 교과교육을 통해 교육과정 관점에 대한 의식을 높이기 위한 교육이 강화되어야 할 것이다. 이와 더불어 교사 자신이 교육과정 관점을 재정립할 필요가 있으며, 이를 돕기 위한 교사연수도 필요하다.

본 연구에서는 교육과정 요소에 대한 가정(假定)에 대해서 교육과정 관점의 차이를 알아보았다. 그러나 실제 교육현장에서 교사들의 교육활동은 그들의 가정(假定)과 일치하지 않을 수도 있다. 그러므로 후속연구에서는 교사들이 교육과정 가정에 근거하여 실제로 그렇게 교육하고 있는지를 조사해 볼 필요가 있으며, 그럼으로써 현장 교육을 담당하고 있는 가정과 교사와 기술과 교사의 교육과정 관점

에 대한 차이를 좀 더 명확히 알 수 있을 것이다.

■ 참고문헌

교육부(1998). 교육통계연보.
 교육부(1999). 교육통계연보.
 교육부(1994). 중학교 가정과 교육과정 해설. 서울: 대한교과서주식회사.
 교육부(1998). 실과(기술·가정) 교육 과정. 서울: 대한교과서주식회사.
 김경동(1989). 사회학의 이론과 방법론. 서울: 박영사.
 김경동(1993). 현대의 사회학-사회학적 관심. 서울: 박영사.
 김태오(1991). J. Habermas의 의사소통적 합리성과 그 교육적 의미. 경북대 박사학위논문.
 김억환, 김민환(1991). 새로운 교육과정 탐구-재개념주의적 접근. 서울: 성원사.
 김효순(1997). 제 6차 교육과정에서의 중학교 가정과 운영에 관한 조사연구-가정전공 교사와 비전공 교사와의 비교를 중심으로-. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
 류상희(1999). 가정과 교사들의 가정과 교육과정 관점에 대한 선호도와 관련 변수. 한국가정교육학회지, 11(2), 1-11.
 백승균 역(1988). 비판이론서설. 대구: 계명대 출판부.
 백은희(1997). 중·고등학교 가정과 교사의 교육과정 구성요인 인식에 따른 Brown의 교육과정 모형 선호도. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
 손승남, 유정수, 이지현(1997). 새로운 교육의 탐색. 서울: 학지사.
 신진숙(1989). 가정과 교사의 가정교과에 대한 인식과 실기 지도와의 관계에 대한 조사연구-충북지역의 중학교를 중심으로-. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
 유난숙, 김영남, 세 가지 행동체계에 따른 중·고등학교 가정과 식생활 내용에 대한 교사의 요구 조사. 한국가정교육학회지, 9(1), 88-94.

- 유태명(1996). 21세기를 향한 가정학의 새로운 패러다임. 대한가정학회 추계학술대회 자료집, 1-25.
- 유태명(1997). Challenges: Critical examination of existing and emerging paradigms of home economics in its history. 제 9차 아시아국제가정학회 주제강연.
- 유화림, 정영숙, 채정현(1997). 중학교 가정과 교육목표의 필요도에 대한 인식. 한국생활과학회지, 6(1), 111-127.
- 윤병희 역(1993). 해석학과 지식사회학. 서울: 교육과학사.
- 윤정일, 신득렬, 이성호, 이용남, 허형(1998). 교육의 이해. 서울: 학지사.
- 이귀윤(1997). 교육과정 연구-과제와 전망-. 서울: 교육과학사.
- 이종이(1995). 중학교 가정과 교사의 가정교과교육에 대한 인식과 관련변인. 서울대학교 박사학위논문.
- 정해숙, 정경아(1998). 성인지적 관점에 기초한 제 6차 교육과정 운영 및 교과서 분석. 서울: 한국여성개발원.
- 채정현(1996). 가정과 교육과정에 대한 선호도. 한국가정과교육학회지, 8(1), 33-50.
- 최정란(1998). 남녀 중학생의 가정생활 행동영역과 가정생활 범주에서의 실천도에 관한 연구. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한국교원단체총연합회(1997). 한국교육명부. 서울: 한국교육신문사.
- 허 숙(1995). 교육과정의 재개념화를 위한 이론적 탐색-실존적 접근과 구조적 접근-. 교육학 연구, 33(5), 217-242.
- Baldwin, E. E. (1984). The nature of home economics curriculum in secondary schools. Doctoral dissertation. The Oregon State University.
- Baldwin, E. E. (1989). A critique of home economics curriculum in secondary schools. In *Alternative Modes of Inquiry in Home Economics Research*. American Home Economics Association Teacher Education Section.
- Brown, M. M. (1978). *A conceptual scheme and decision-rules for the selection and organization of home economics curriculum content*(Bulletin No. 0033). Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Chae, J. (1995). Assessment of Korean secondary school home economics curriculum with implication for change. Doctoral Dissertation. The Ohio State University.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. J. Shapiro translated, Boston, MA: Beacon Press.
- Hultgren, F. (1982). Reflecting on the meaning of curriculum through a hermeneutic interpretation of student-teaching experiences in home economics. Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University.
- Knight, A. P. (1989). An analysis of home economics education and nutrition programs determining their orientation toward the mission of home economics. Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University.
- Ryu, S. (1998). Curriculum orientation and professional teaching practices reported by Korean secondary school home economics teachers and teacher educators. Doctoral Dissertation. The Ohio State University.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Ulrich Gmünder. (1985). *Kritisch theorie: Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas*. Stuttgart: Metzler (Sammlung Metzler, M220). 손동현 역(1998). 비판이론. 서울: 성균관대 출판부.
- Yoo, T. M. (1999). Quality of life from the critical science perspective. *Journal of Asian Regional Association for Home Economics*, 6(3), 200-202.