Korean Journal of After-School Child Education

Vol. 11 No. 2 / 2014. 12.

Research Trends of Journal Article Related in the Community Child Care Center ..... Kim, Hyun Ja · Han Seong Sim

Deliberations on Children's Rights to Participate ..... Kim, Jin-Sook

Research on the Developing Relationship Between Nursing Teachers when Team Teaching Toddler Classes ..... Oh Yoon Young · An So Young

Implications of New Zealand's Childhood Care and Education System and Policies for The Quality Improvement ..... Cha Kyoung-Na

Care-giving teaches' personalities/emotional labors and their organization culture and its impact on their respect of infants and children's rights ..... Kang, Byeong-Jae · Kim, Jin-Sook

An Review of Issues on the Integration of Child-care Center and Kindergarten in Japan and its implication ..... Rho, Sung-Hyang

Korean After-School Child Education Association

방과후아동지도연구 제11권 제2호 / 2014. 12. 한국방과후아동지도학회

ISSN 1738-4516

방과후아동지도연구

제 11 권 제 2 호 / 2014. 12.

지역아동센터 관련 학술지 논문의 연구경향 ..... 김현자 · 한성심

영유아의 참여권에 관한 고찰 ..... 김진숙

영아반 팀티칭 보육교사간의 관계 변화에 대한 연구 ..... 오윤영 · 안소영

질적 향상을 위한 뉴질랜드의 영 유아 보육 및 교육제도와 정책 시사점 ..... 차경나

보육교사의 인성, 정서노동과 조직문화가 영유아권리존중 보육에 미치는 영향 ..... 강병재 · 김진숙

일본 유보통합과정이 우리나라 유보통합정책에 주는 시사점 ..... 노성향

한국방과후아동지도학회

학 회 임 원

회　　장: 서혜전 (대구한의대 아동복지학과)
총무이사: 이향란 (중앙대학교 보육교사교육원)
학술이사: 안소영 (인덕대학교 사회복지과)
편집이사: 노성향 (대구대학교 가정복지학과)
자격관리이사: 김현자 (두원공과대학 아동복지학과 교수)
교육이사: 박진옥 (동원대학 아동복지학과 교수)
대외협력이사: 신은희 (중앙사이버평생교육원장)
산학협력이사: 양윤이 (초등학교보육교사연합회 前이사장)

편 집 위 원

위　원　장: 노성향 (대구대학교 가정복지학과)
편 집 위 원: 공병호 (오산대학교 아동보육학과)
서혜정 (제주한라대학 유아교육과)
안소영 (인덕대학교 사회복지학과)
안지혜 (목포대학교 아동학과)
엄세진 (부산디지털대학교 아동보육학전공)
임춘희 (군산대학교 아동가족학과)
간　　사: 엄가영 (대구대학교 가정복지학과 석사수료)

방과후아동지도연구

제 11 권 제 2 호 / 2014. 12.

지역아동센터 관련 학술지 논문의 연구경향
..... 김현자 · 한성심 / 1

영유아의 참여권에 관한 고찰
..... 김진숙 / 11

영아반 팀티칭 보육교사간의 관계 변화에 대한 연구
..... 오윤영 · 안소영 / 35

질적 향상을 위한 뉴질랜드의 영유아 보육 및 교육제도와 정책 시사점
..... 차경나 / 61

보육교사의 인성, 정서노동과 조직문화가 영유아권리존중 보육에 미치는 영향
..... 강병재 · 김진숙 / 77

일본 유보통합과정이 우리나라 유보통합정책에 주는 시사점
..... 노성향 / 97

한국방과후아동지도학회

방과후아동지도연구
Korean Journal of After-School Child Education
2014. Vol. 11, No. 2, 1-10.

지역아동센터 관련 학술지 논문의 연구경향

김 현 자* 한 성 심**

〈요 약〉

본 연구는 지역아동센터와 관련하여 학술지에 게재된 논문을 중심으로 지역아동센터에 대한 연구경향을 탐색해 보고 지역아동센터 연구에 시사점을 주는 데 목적을 두었다. 이를 위해 국립중앙도서관에 등록된 학술지를 통합검색해서 총 204편의 논문 중 정기간행물인 학술지 127편을 중심으로 연도별 발표경향, 학술지의 연구내용을 분석하였다. 분석결과는 다음과 같다. 첫째, 지역아동센터의 시범평가가 이루어진 이후에 지속적으로 연구가 증가하고 있다. 지역아동센터의 복지적, 교육적 기능을 발전시키기 위한 관심으로 다각적인 노력이 이루어진 결과라 볼 수 있다. 둘째, 연구주제의 영역별 연구경향은 복지와 사회과학 영역의 연구가 가장 많이 이루어졌으며, 다음으로 심리치료와 보건영역의 연구가 주로 이루어졌다. 셋째, 연구내용으로는 '프로그램의 내용 및 효과, 종사자, 아동심리, 센터운영의 순으로 많은 연구가 이루어졌다. 넷째, 2009년 이후에 종사자에 관한 연구가 급격히 증가하였다. 앞으로 지역아동센터 종사자의 심리적, 복지적 만족감을 향상시키고 더불어 아동·청소년에게 긍정적인 영향을 줄 수 있는 전문가로 역할을 다할 수 있도록 지원되어야 할 것이다. 이러한 본 연구는 지역아동센터의 운영과 아동·청소년 및 종사자의 복지 등을 포함하여 교육, 문화 등의 다양한 프로그램 개발에 기초자료가 되었다는 데 의미가 있다고 본다.

주제어 : 지역아동센터, 학술지, 연구경향

· 논문접수: 2014. 10. 27 / 수정본접수: 2014. 12. 12 / 게재승인: 2014. 12. 15
* 두원공과대학교 유아교육과 조교수, 교신저자(khjpmj@naver.com)
** 그리스도대학교 아동복지학과 부교수

Ⅰ. 서 론

1980년대 중반 무렵부터 공부방이라는 이름으로 시작한 지역아동센터는 산업화의 과정에서 도시 빈민 지역의 아동들을 보호하고 교육하기 위해 생겨난 시설로 주로 개인 및 민간단체에 의해 운영되었다. 그러한 지역아동센터는 2004년에 개정된 아동복지법 제16조에서 '지역사회 아동의 보호・교육, 건전한 놀이와 오락의 제공, 보호자와 지역사회의 연계 등 아동의 건전육성을 위하여 종합적인 아동복지서비스를 제공하는 시설'이라고 정의하면서 제도권 내에 들어가게 된 것이다.

아동복지 시설로 법제화된 지역아동센터는 정부로부터 일정규모의 세금을 지원받는 공공적 성격을 지닌 기관으로서 책무성을 지니게 되었다. 정부지원에 힘입어 2004년 895개소에 불과하던 지역아동센터는 법제화 이후인 2005년, 1709개소로 급증하였고, 2010년 12월 기준으로 3,690개소로(보건복지부, 2010) 급속한 양적 증가를 보이고 있다(한현지・김희숙・구민정, 2012). 2013년 6월 31일 기준(www.mw.go.kr)으로는 지역아동센터가 법인, 민간단체 및 개인의 운영기관 포함하여 4,036개소로 훨씬 더 많이 증가되었다.

사회・경제적인 변화에 따라 보육이 한 때 급속한 양적 증가를 하였고, 양적팽창에 이어 발생되는 문제로 인해 평가를 통한 질적인 성장을 이루어 갔듯이 지역아동센터 역시 양적인 팽창에 비해 정부차원의 관리체계가 미흡하여 평가에 대한 필요성이 대두되면서 2009년부터 본격적인 평가가 이루어졌다. 이를 통해 개별 지역아동센터가 질적관리를 강화하는 등의 체계적인 운영의 기틀을 마련할 수 있었던 것이다. 이에 발맞추어 지역아동센터의 발전을 도모하기 위해 지역아동센터에 관련된 연구가 다각도에서 이루어지고 있으며, 해를 거듭할수록 증가하고 있었다. 물론 '공부방'이라는 이름으로는 빈곤계층의 공부방에 관련된 연구(조연순, 1988; 노 혁, 2003 등)들이 학술지보다는 한국청소년정책 연구원, 경기도 가족여성연구원 등 연구원이나 학위논문을 통해 많이 이루어졌다. 하지만 지역아동센터에 관한 연구는 아동복지법의 개정이후에 이루어질 수밖에 없었기에 2005년부터 시작되었다고 볼 수 있다.

최근 들어 대기업에서는 'OO제과 Sweet Home'이라 하여 낙후된 환경 속에 있는 어린이들이 방과 후 안전한 쉼터에서 놀이와 학습을 할 수 있도록 지원하고 있다(2013.02.27 http://www.foodtoday.or.kr/). 이 외에도 법인, 민간단체 및 종교단체, 개인 등에 의해 운영이 되고 있으며, 각 시・군・구별 선정위원회를 구성하여 지자체별로 심사・선정된 시설은 지원이 이루어지고 있다.

보건복지부에서는 지역아동센터의 기본프로그램으로는 '보호, 교육, 문화, 정서지원, 지역사회연계'의 5개 영역이 필수적으로 운영되고 있으며, 최근 사회적으로 예민해 있는 안전관련 사항은 '보호'영역에 포함되고 있다. 또한 특성화 프로그램은 선택적으로 운영되는 것으

로 주말 또는 공휴일 프로그램, 가족기능강화프로그램, 야간보호프로그램을 제안하고 있다. 강지현(2009)의 연구에 의하면, 지역아동센터에서는 거의 모든 시설(98%)에서 학습지도가 이루어지고 문화체험프로그램(83.6%)과 캠프 프로그램(81.0%)이 주로 실시되고 있으며, 미술, 독서, 피아노, 음악, 글쓰기, 풍물, 종이접기 등의 순으로 개별화된 프로그램이 실시되고 있었다고 한다.

지역아동센터 운영이 10년째 되는 현 시점에서 지역아동센터에서는 기본프로그램과 선택프로그램을 중심으로 적극적인 운영이 되고 있는지를 살펴보는 것은 의미가 있다고 보여진다. 또한 지역아동센터 운영에서 중요한 대상은 아동 · 청소년 그리고 종사자가 있다. 따라서 이들을 대상으로 하는 연구의 경향을 살펴보는 것도 의미가 있을 것이다. 한현지 · 김희숙 · 구민정(2012)의 연구에서는 지역아동센터는 적게는 2명, 많게는 5명 정도의 인원이 센터의 전반적인 업무를 모두 소화해 내는 실정이며, 평가제도의 도입으로 업무과중과 초과근무로 인해 큰 부담을 안고 있다고 밝기고 있다. 따라서 지역아동센터에서는 아동과 종사자를 대상으로 하는 연구를 통해 운영의 변화에 대한 필요성을 주장하고 제도적 접근에 반영할 수 있어야 할 것이다.

물론 지역아동센터의 운영에 대한 것은 평가를 통해 질적인 성장이 이루어질 수 있겠지만, 취약계층을 포함하여 모든 아동 · 청소년이 행복하게 살아갈 수 있도록 하기 위해서는 센터 자체의 자구적인 노력과 더불어 의미있는 평가 기준의 개선을 위한 경제적, 학문적, 제도적인 다각도 측면에서의 끊임없는 노력도 필요하다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 지역아동센터의 더 나은 발전을 위해 지역아동센터에 관한 연구를 검토해 봄으로써 센터의 운영 및 종사자의 복지 등을 포함하여 교육, 문화 등 적용 가능한 다양한 프로그램과 제도를 개선해 갈 수 있을 것이다.

본 연구에서는 지역아동센터에 관한 학술지의 연구경향을 살펴보고 지역아동센터의 운영 및 프로그램 개선에 참고가 되고자 다음과 같이 연구문제를 같이 설정하였다.

첫째, 지역아동센터 관련 학술지의 연도별 발표경향은 어떠한가?
둘째, 지역아동센터 관련 학술지의 연구내용의 경향은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 분석대상

본 연구의 대상은 국립중앙도서관(http://www.nl.go.kr/)에 등록된 학술지중 최근 10년간

(2005~2014년) '지역아동센터'로 통합검색 된 총 204편의 논문 중 ISSN(국제표준 정기간행물 번호)이 명시된 논문 127편을 분석하였다.

2. 분석방법 및 자료처리

분석기준은 연구동향 분석에 관한 선행연구(김현자・노희연・이영, 2009; 김미정・강인설, 2009)를 토대로 지역아동센터 관련 연구의 발표경향, 연구내용의 경향을 분석하였다. 국립중앙도서관에 등록된 연속간행물(ISSN) 학술지 총 127편의 지역아동센터 관련 논문을 분석기준에 따라 PASW 18.0을 사용하여 연구대상, 연구방법, 연구내용에 따른 빈도와 백분율을 구하기 위해 교차분석을 실시하였다. 논문의 내용 분류기준은 <표 1>과 같으며, 이는 연구자 외에 아동복지 전공 1인과 함께 총 127편의 논문을 검토한 후 11개의 주제 범주를 8개의 범주로 최종 결정하여 진행하였다. 또한 연도별 분석의 분류기준은 지역아동센터에 관한 논문이 세 편이상 게재된 학술지를 중심으로 하였다. 한두 편 게재된 학술지는 기타로 묶어서 분류하였다. 기타에 포함시킨 학술지에는 영양, 콘텐츠, 간호, 미디어, 보육, 재활심리, 교육, 생활과학 등의 영역이 해당된다.

〈표 1〉 연구내용 분류기준

주제	연구내용
센터운영	건강관리실태, 지역사회네트워크모형, 사업성과, 지역사회연계, 발전방안, 교회의 역할, 운영사례, 서비스체계
프로그램의 내용 및 효과	미술치료, 음악치료, 독서프로그램, 연극치료, 사림체험, 숲체험 원예활동, 자기주도학습 향상, 자기성장, 음악극, 애니메이션 치료, 심성계발, 녹색성장연계융합, 사회기술훈련
아동심리	아동의 자아존중감, 스트레스, 정서지능, 사회적응, 빈곤아동의 특성, 아동・청소년 행복감, 청소년의 관계맺음, 학습동기, 장애위험아동의 특성, 아동의 주관적 안녕감
종사자	종사자 직무, 구성원의 임파워먼트, 교사의 역할, 교사의 소진, 교사인권, 조리원의 위생지식, 고용문제, 센터장의 리더십, 생활복지사의 근무경험
제도 및 정책	정책과제, 보육정책 비교, 정부지원제도
욕구, 인식	프로그램의 필요, 부모의 요구, 아동・청소년의 서비스 욕구, 구강건강관리 인식, 만족도
환경	물리적 환경, 공간적 기능, 디자인 참여
평가	건강위험도 평가, 평가지표, 시범사업 평가

Ⅲ. 연구결과

1. 지역아동센터 관련 연구의 발표경향

1) 연도에 따른 연구발표 경향

지역아동센터 관련 논문이 실린 학술지는 총 60개였으며, 그 중에서 3편이상의 논문이 게재된 학술지를 중심으로 연도별로 학술지의 연구발표경향을 살펴보면 <표 2>와 같다.

<표 2>에서 알 수 있듯이 기타의 학술지를 제외한 경우 한국예술치료학회지(8편), 한국치위생학회지(7편), 사회과학연구(6편)의 순서로 지역아동센터에 관한 연구가 이루어졌다. 또한 2009년에서 2010년 사이에는 지역아동센터 관련 연구가 이전 시기에 비해 약 두 배 가량이 증가하였음을 알 수 있으며, 이후에도 지속적으로 증가하고 있음을 알 수 있다.

〈표 2〉 연도에 따른 연구발표 경향

학술지명 \ 연도	05~06	07~08	09~10	11~12	13~14	전체
대한구강보건학회지				1	2	3
사회과학연구		1	2	2	1	6
아시아아동복지연구		1		3		4
예술심리치료연구		1		2	1	4
청소년복지연구	1		1		1	3
청소년시설환경			1	1	2	4
청소년학 연구			1	2	1	4
치위생과학회지		1		3	1	5
한국가족복지학			4			4
한국놀이치료학회지				2	1	3
한국산림휴양학회지				3	1	4
한국아동복지학			3	1	1	5
한국예술치료학회지			6	1	1	8
한국자치행정학보			1		2	3
한국지역사회복지학			2	3		5
한국치위생학회지		2		3	2	7
기타	1	9	14	13	18	55
전체	2	15	35	40	35	127

2) 영역별 연구경향

<표 2>에서 지역아동센터 연구가 시작된 지 10년째에 지역아동센터 관련 연구가 3편 이상 게재된 학술지의 총 72편의 논문은 네 영역별로 구분하여 연구경향 살펴본 결과는 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 영역별 연구경향

영역 / 편수(빈도)	심리치료	보건	복지	사회과학	전체
	15(20.8)	15(20.8)	21(29.2)	21(29.2)	72(100.0)

<표 3>에서 알 수 있듯이 복지와 사회과학 영역의 연구는 각각 다섯 종류의 학술지에서 21편(29.2%)으로 가장 많은 연구가 이루어졌으며, 다음으로 심리치료와 보건영역이 15편(20.8%)식 이루어졌다.

<표 2>에서 알 수 있듯이 아동·청소년의 건강관리 중 구강과 관련된 연구가 기타의 학술지를 빼고는 세 곳의 학술지에서 15편으로 전체에서 20.8%로 나타났으며, 심리치료와 관련된 세 곳의 학술지에서만 15편으로 전체에서 20.8%를 차지하는 것으로 나타났다. 복지와 사회과학과 관련된 다섯 곳의 학술지에서는 각각 21편(29.2%)의 연구가 이루어졌다.

2. 지역아동센터 관련 학술지 연구내용의 경향

지역아동센터 관련 학술지 연구내용의 경향은 <표 4>와 같다. <표 4>에서 알 수 있듯

〈표 4〉 연도에 따른 연구내용의 경향

연도 / 주제	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	전체(%)
센터운영	0	0	3	1	3	4	0	2	3	1	17(13.4)
프로그램의 내용 및 효과	0	0	0	2	4	7	10	5	9	1	38(29.9)
아동심리	1	0	1	3	0	3	3	3	6	4	24(18.9)
종사자	0	0	1	0	1	8	5	3	1	6	25(19.7)
정책	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	3(2.4)
욕구, 인식	0	0	2	0	1	1	1	2	1	0	8(6.3)
환경	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0	5(3.9)
평가	0	0	0	0	2	1	1	1	2	0	7(5.5)
전체	1	1	8	6	11	24	20	20	24	12	127(100.0)

이 전체 127편 중에서 '프로그램의 내용 및 효과'(29.9%), '종사자(19.7%)', '아동심리(18.9%)', 센터운영(13.4%) 등의 순으로 연구내용이 다루어지고 있는 것으로 나타났다.

또한 프로그램의 내용 및 효과의 경우 2009년에 비해 2010년도의 연구가 두 배 이상 늘었으며, 그 중에서도 가장 많은 증가 편수를 나타내는 것은 2010년에 종사자에 관한 연구내용이다.

Ⅳ. 결론 및 논의

본 연구는 지역아동센터의 더 나은 발전을 위해 지역아동센터에 관한 학술지의 논문을 검토해 봄으로 센터의 운영과 아동 · 청소년 및 종사자의 복지 등을 포함하여 교육, 문화 등 적용 가능한 다양한 프로그램을 발굴에 참고가 되고자 하였다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위해 학술지 127편을 연도별 발표경향과 학술지의 연구내용의 경향을 분석하였으며, 나타난 결과를 토대로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 2009년~2010년의 연구가 이전에 비해 두 배 이상 증가하였으며, 이후 지속적으로 증가하고 있다. 이는 2007년, 2008년에 지역아동센터에 대한 정부의 시범평가를 통해 전국의 3,000여개 지역아동센터를 대상으로 정부재정의 효율적 운영체계기반을 마련하고, 개별 지역아동센터의 운영 전반에 대한 점검을 통해 서비스의 질적 수준 향상을 목적으로 시행된 평가(보건복지부, 2009)에서 그 관련성을 찾아볼 수 있다. 지역아동센터의 복지적, 교육적 기능을 발전시키기 위한 관심으로 다각적인 노력이 이루어진 결과라고 볼 수 있다.

둘째, 연구주제의 영역별 연구경향은 복지와 사회과학 영역의 연구는 각각 다섯 종류의 학술지에서 21편(29.2%)으로 심리치료와 보건영역의 각 15편(20.8%)의 연구보다는 많이 이루어졌다. 보건복지부에서는 2014년 추진계획으로 생애주기별 영양관리 지원 분야에서 지역아동센터 급식관리 체계화의 세부과제로 급식관리기준, 메뉴얼 개발 및 시범사업, 급식관리체계 마련 등을 제시하였다. 또한 2011년부터 2015년까지 5개년간 아동청소년 지원으로 아동 · 청소년 생활안전 강화, 아동학대 예방 보호체계 강화, 유해환경요인 차단 및 건강관리 지원을 계획하였다(http:www.mw.go.kr). 이러한 측면에서 볼 때, 지역아동센터에 관련된 연구가 복지와 심리치료, 보건 영역에서 주로 이루어지고 있다는 것은 바람직한 현상으로 여겨진다.

셋째, 연구내용의 경향에서는 '프로그램의 내용 및 효과'(29.9%), '종사자'(19.7%), '아동심리(18.9%)', 센터운영(13.4%) 등의 순으로 연구내용이 다루어지고 있는 것으로 나타났으며, 가장 많은 증가 편수를 나타내는 것은 2010년에 종사자에 관한 연구내용이다. 저소득층 가정이 지니는 경제적 궁핍, 생활환경 문제, 가족관계 문제, 심리적 문제 등은 아동의 신체적

건강이나 정서와 사회적인 측면, 학업성취 등에서 그렇지 않은 가정에서 성장한 아동에 비해 상대적으로 더 많은 문제를 보일 가능성이 높다(차정희, 2003; Bradly & Corwyn, 2002). 그러한 측면에서 볼 때 아직도 사회경제적 수준이 낮은 가정의 자녀들이 많이 이용하고 있는 지역아동센터에서는 본 연구의 결과에서 알 수 있듯이 프로그램의 효과(29.9%)와 아동의 심리(18.9%)를 다룬 연구가 운영이나 환경 및 평가에 비해 많은 비중을 차지하는 것은 다행스러운 일이다. 따라서 효과가 검증된 프로그램이 있다면 연구를 위한 적용이 아니라, 아동·청소년이 건강하게 성장할 수 있도록 교육이나 문화영역에서 더 강조할 필요가 있다고 하겠다.

한편, 2009년 이후에 종사자의 연구가 급격히 증가하는 것은 종사자의 전문성 및 복지적인 측면이 고려되고 있다는 점이다. 한성심·허정경·김현자(2007)는 지역아동센터 종사자의 전문성 발전방안으로 종사자의 충분한 인력확보, 기본적인 신분보장 및 충분한 예산확보, 지역사회의 맞춤형 프로그램 개발 연구 및 적용 보급 등을 제안하였다. 또한 2007, 2008년에 시작된 지역아동센터의 시범 평가와 그 이후에 계속되는 평가가 종사자들의 심리적·복지적 측면에 영향을 미칠 가능성을 고려해 볼 때, 앞으로도 지역아동센터 종사자의 심리적, 복지적 만족감을 향상시키고 더불어 아동·청소년에게 긍정적인 영향을 줄 수 있는 전문가로 역할을 다할 수 있도록 지원되어야 할 것이다.

본 연구와 관련된 후속연구를 위해 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 한 두 편의 논문이 게재된 학술지를 기타로 포함하여 분석하였으나, 다양한 학문적 접근의 필요성을 고려해 볼 때, 신생학술지의 연구도 포함하여 분석해 볼 필요가 있을 것이다. 뿐만 아니라 학위논문을 포함한 연구도 병행되어야 할 것이다.

둘째, 양적연구와 질적 연구의 구분 등 연구방법의 분석을 통한 결과 자료의 활용도를 충분히 고려할 수 있어야 할 것이다.

셋째, 국가의 복지정책과 관련해서 강조하는 학교폭력 예방, 아동학대 예방 보호, 흡연·음주를 포함한 유해 예방사업 등과 같은 연구내용을 통해 아동·청소년의 심신의 건강을 도모할 수 있는 다양하고 적극적인 노력이 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

강지현 (2009). 지역아동센터 아동의 행동문제 감소를 위한 집단치료놀이의 효과. **방과후아동지도연구, 6**(1), 2~16.

김미정·강인설 (2009). 보육관련 학술지 논문의 연구경향분석-한국영유아보육학을 중심으

로, **한국영유아보육학, 58**, 263~286.

김현자・노희연・이 영 (2009). 예비유아교사 관련 연구동향 분석-1999년~2008년 학술지 논문을 중심으로, **한국영유아보육학, 56**, 31~48

노 혁 (2003). 빈곤계층 밀집지역 청소년 공부방의 실태와 역할 재조명. **청소년복지연구, 5**(2). 17~32

보건복지부 (2009). 2009년 지역아동센터 평가사업 및 평가지표 안내

보건복지부 (2010). 2010년 전국 지역아동센터 평가 결과 보고서

조연순 (1988). 도시 저소득층 취학아동을 위한 공부방 운영 연구, **여성학논집 5**, 229~255

차정희 (2003). 빈곤아동 학업성취지향성의 결정요인에 관한 실증적 연구-국민기초생활보장 수급가정을 대상으로. 한성대학교 대학원 박사학위논문

한현지・김희숙・구민정 (2012). 지역아동센터 종사자가 경험한 지역아동센터 평가과정에서의 어려움과 개선방향, **방과후아동지도연구, 9**(2), 2~23

한성심・허정경・김현자 (2007). 지역아동센터 종사자의 전문성 발전 방안. **대한아동복지학회・한국방과후아동지도학회 공동주최 춘계학술대회 자료집**, 91~111.

Bradley, & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371-399.

http://www.mw.go.kr/ (보건복지부). 저출산 고령화 정책 아동 청소년 지원

ABSTRACT

Research Trends of Journal Article Related in the Community Child Care Center

Kim, Hyun Ja · Han Seong Sim

The purpose of this study was to search trends of journal article related in the community child care center, and provide implications for the community child care center. For this, it was studied journal articles which were registered in the National Library. It was analyzed the contents of the journal and research trends by year, focusing on 127 journal articles from the 204 papers. The results are as follows. First, the researches were increasing constantly after the demonstration evaluation in the community child care center. The results were multilateral efforts to develop the welfare and educational function in the community child care center. Second, the studies of welfare and social science areas were most accomplished in the research trends by region of the topic. And next, studies were mainly conducted in the psychotherapy and health sector research. Third, the orders of the study problems were the contents of the program and the effect, workers, child psychology, center operating. Fourth, it was increased in research on workers since 2009. Further the government must be supporting that it is Improved the psychological welfare and satisfaction of the workers. So that they can fulfill a role as a positive impact for children and youth professionals. This study contributed to the basic data of developing in the various programs such as education and culture, Including the operation of center and welfare for children, youth, workers.

Key words : community child care center, journal artide, research trend

방과후아동지도연구
Korean Journal of After-School Child Education
2014. Vol. 11, No. 2, 11-34.

영유아의 참여권에 관한 고찰

김 진 숙*

〈요 약〉

아동권리협약은 아동에게 권리의 주체로서 성인과 동등한 참여권을 보장하고 있으며, 여러 법률 제·개정 등을 통해 아동의 참여권을 신장하기 위한 노력을 지속적으로 하고 있다. 그러나 아직까지 영유아의 참여권은 낮은 단계에 머물러 있으므로 본 연구에서는 아동권리협약의 조항과 참여권에 관련한 국·내외 문헌을 중심으로 고찰하였다. 참여권의 구성요소는 각 학자들의 견해와 아동권리협약의 참여권 관련 조항에 대한 분석을 통해 이루어졌다. 그 결과, 조항들은 정확히 일치하지는 않지만, 비슷한 조항들이 다음과 같이 포함하고 있다. 아동권리협약 제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상·양심·종교의 자유, 제15조 결사·집회의 자유의 조항, 제16조 사생활 보호, 제17조 정보 접근으로서 총 6개 조항이었다. 참여는 아동의 연령과 성숙도에 상관없이 자신의 감정과 의견을 가진 존재라면 자신의 요구를 분명히 표현할 수 있고 적절한 지원과 존중이 있을 때 아동은 사려 깊고 책임 있는 결정을 내릴 수 있다는 것이다. 따라서 영유아의 참여활동에 대한 성인들의 배려가 있어야 하며, 특히 부모와 교사는 영유아의 권리주체성을 인정해야 한다. 영유아의 목소리에 귀를 기울여 주는 것이 영유아 참여권의 출발점이 될 것이다.

주제어 : 영유아의 권리, 참여권

· 논문접수: 2014. 10. 27 / 수정본접수: 2014. 12. 10 / 게재승인: 2014. 12. 15
* 대구한의대학교 중등특수교육과 교수

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

1989년 UN총회에서 아동의 기본 권리인 생존권, 보호권, 발달권, 참여권을 보장하기 위해 아동권리협약(CRC: Convention on the Rights of the Child)을 채택하였다. 우리나라도 이 협약에 1991년 비준하여 협약당사국이 된 이후, 아동이 무능하고 미숙하기에 법적 보호를 받아야 하는 소극적인 주체로 인식하는 관점에서 자기 스스로 권리를 행사할 수 있는 적극적인 주체로 인식하게 되었다. 그리고 아동권리협약은 아동에게 권리의 주체로서 성인과 동등한 참여권을 보장하고 있으며, 여러 법률 제・개정 등을 통해 아동의 참여권을 신장하기 위한 노력을 지속적으로 하고 있다.

그럼에도 불구하고 우리나라가 제출한 1,2차 국가보고서에 대한 유엔아동권리위원회의 권고안에서 우리나라 아동들의 미진한 참여를 지적하였다. 유엔아동권리위원회는 '어린이에 대한 전통적인 태도가 가정, 학교, 기타 기관 및 사회 일반에서 어린이의 견해 존중을 저해하고 있는 점을 우려 한다'고 지적하였다. 그 상세한 내용을 살펴보면 '협약 12조에 따라 어린이의 의견 존중을 촉진하기 위한 필요 조치와 어린이가 자신에게 영향을 미치는 문제에 대해 의견을 존중받고 참여할 권리가 있다는 내용의 교육적인 정보를 부모, 교육자, 공무원, 판사, 일반시민들에게 제공 한다'고 권고하였다. 이는 아동들의 참여권에 있어 실질적인 진전이 이루어졌는가에 대해서는 아직 매우 미흡하며, 여전히 아동에 대한 전통적이고 문화적인 태도에 의해 아동의 참여는 많은 장애를 받고 있다(안동현, 2008). 즉, 아동・청소년을 생존, 보호, 발달의 존재로 인식하지만, 참여의 존재로 인식하는데 전통적인 생활양식과 가치관이 밀접한 관련이 있다.

세계 각국에서는 아동・청소년들이 사회적, 정치적 생활에 활발히 참가하는 수많은 사례를 볼 수 있으며, 특히 시민권 교육과 의사결정과정 참여를 촉진하는 일은 국가 정책의 우선순위로 자리 잡고 있다(Hart, 1997; Lansdown, 2001; O'kane, 2003).

아직 우리나라는 서구사회에 비해 아동의 권리 보장이 미흡하지만 서서히 움직임 일고 있으며, 아동・청소년들이 자신들에게 영향을 미치는 의사결정에 참여해야 한다는 점과 또 필요한 경우 스스로 행동을 주도해야 한다는 개념이 점차 가치 있게 받아들여지고 있다(천정웅, 2008). 근래에는 학교교육에서 권리교육의 중요성에 대한 관심이 커지면서, 함께 유아교육기관에서의 영유아 권리 존중과 지켜주기로 그 중요성이 대두되고 있다(서영숙, 서혜정, 김진숙, 2009a; 이양희, 1999; 윤진희, 2006).

하지만, 아직 교육 현장에서는 실제로 많은 부분 영유아들의 권리가 묵인되고 어른으로부터 존중받지 못하는 사례가 빈번하게 일어나고 있다. TV, 신문, 인터넷 등 언론 매체에서

자주 듣고 있는 영유아에 대한 신체적·정신적 체벌, 성폭행, 열악한 급식, 통학버스에서 일어난 교통사고 등 여러 가지 권리 침해의 사례들이 발생하고 있다. 이 외에도 의사결정권의 제한, 표현 참여의 제한, 종교재단의 유아교육기관에서는 예배시간 참여 여부에 대한 자유 제한, 사생활 침해 등을 찾아 볼 수 있다. 예를 들면, 최근 중고등학생이 대학입시제도나 두발규제, 자살학생 추모를 위한 촛불집회 등의 집회가 이루어지고 있으나, 이에 대한 논란이 일어나고 아동의 요구가 수용되지 못하고 있는 실정이다. 또한 영유아에게 매우 결정적인 영향을 주는 부모의 이혼이나 재혼 같은 결정에 자녀의 의견이 고려되는 정도가 매우 적으며(김수정, 2005), 영유아가 자신의 의견을 표현하는 수준을 넘어서서 의사결정에 직접 참여하는 경우는 매우 드물다(이용교, 2003).

교실 내의 규칙을 정할 때, 간식이나 급식의 메뉴를 정할 때, 하루 일과 및 수업 주제를 결정할 때, 특별활동을 선택할 때, 자신의 자리를 정할 때 등 수없이 많은 의사결정 과정에서 영유아의 참여는 어느 정도인지 궁금하다. 현재 이러한 주요한 사항을 결정 할 때 영유아의 의견을 묻기보다는 부모의 의견이나 원장 및 교사의 의사결정에 따라 이루어질 가능성이 매우 높다.

Leavitt(1994)의 연구에서는 교사와 영유아 간의 불평등한 힘의 구조를 드러내며 영유아는 교사의 권위에 굴복하게 되고 영유아 스스로 자신의 행동을 주도하거나 조직할 수 없다고 설명하고 있다. 그는 영유아들이 간식시간이나 점심시간에 모든 아이들이 손을 다 씻을 때까지, 또는 이를 모두 아이들이 닦을 때까지 아무것도 하지 않고 책상이나 바닥에 앉아 있어야 한다거나, 졸리는데도 잠자는 시간이 아니기 때문에 기다려야 하는 상황 등을 예시로 제시하고 있다. 외에도 이름을 부를 때까지 앉아 있어야 하는데 만약 영유아가 자기 주도적 행동을 하면 교사는 앉으라고 하고 벌로서 가장 마지막에 이름을 불러준다. 이러한 상황들은 영유아의 참여권에 대하여 올바르게 인식하지 못하는 것에서 비롯된다.

유엔아동권리협약에 의하면, 모든 아동은 표현의 자유, 정보 접근권, 집회·결사의 자유, 사상·양심·종교의 자유, 사생활 보호 등의 시민적 권리를 갖는다. 즉, 아동의 권리를 증진하는 노력의 주요 목적은 모든 아동들이 시민적 권리를 향유하도록 보장하는 것이다(천정웅, 2008). 이러한 "참여권"은 아동들로 하여금 스스로 생존, 발달, 보호할 수 있도록 도우며(Theis, 2007), 아동의 건강과 성장과 발달 뿐 아니라 사회의 발전에도 기여할 수 있다(이혜경, 2006). UNICEF(2000)와 UN(2005)은 참여의 경험이 민주적 사고와 절차를 배우고 다른 사람들의 권리를 고려하는 긍정적 발달을 가져온다고 하였다.

우리나라에서 권리의 실제 보장 수준을 조사한 연구를 살펴보면, 아동은 자신의 권리 가운데 참여권을 가장 보장받고 있지 못하다고 대답하였다(유지민, 2003; 이재연, 강성희, 1997). 초등학생을 대상으로 한 김젤나(2005)의 연구에서는 학습임원 선출 참여권 행사는 높은 수준으로 나타났으나, 공식매체를 이용하거나 외모를 통한 표현, 학급회의 진행에 관해

서는 참여권 행사가 낮은 것으로 나타났다. 그리고 초·중등학생의 참여권에 대한 아동과 부모의 인식 연구(이혜경, 2006)에서는 아동은 의견 형성과 결정에 관련된 정보를 얻을 권리보다는 자신의 견해가 존중받을 권리를 중요하게 인식하였으나, 부모는 반대였다. 지금까지 이루어진 참여권에 관한 연구들은 매우 빈약하다.

18세 미만 아동 중에서 청소년의 참여권에 대한 연구는 상당히 이루어졌지만(김영지, 이용교, 안재희, 2001; 김정주, 1999; 김정주 외, 1999; 이용교, 이희길, 1997; 정회욱, 2000; 천정웅, 김영지, 임지연, 1997), 영유아의 참여권에 대한 선행연구는 이용교(2003/2004)의 어린이집과 유아교육기관에서 영유아의 참여권의 신장방안에서 찾아볼 수 있었다.

영유아의 참여권에 대한 연구는 찾아보기 어렵지만, 초·중등학생으로 대상으로 참여권에 대한 연구는 어느 정도 결정권을 행사하고 있는지를 알아본 몇 편의 연구(김한진, 2002: 홍승애, 2003)가 있다. 또한 아동권리협약의 모든 조항에 대해서 성인들의 인식을 조사한 연구(김세진, 2002; 서영숙, 서혜정, 김진숙, 2009b; 성정숙, 1997; 유지민, 2003; 윤진희, 2006; 이소라, 1998; 이재연, 강성희 1997)는 있으나, 영유아 참여권의 구체적인 내용은 찾아볼 수 없다. 이러한 선행연구는 아동권리협약의 기본 전제인 보호, 양육 발달 및 참여를 주요 골자로 하고 있으나, 참여권의 영역만으로 구성되어 있지 않다. 즉, 아직까지 영유아의 참여권은 낮은 단계에 머물러 있다(이용교, 2003/2004). 영유아의 생존권, 보호권, 발달권이 어느 정도 성숙된 상황에서 참여권도 보장받는다는 점에서 볼 때, 다른 유형의 권리와 유기적인 관계에서 참여권도 보장받아야 할 것이다.

본 연구에서는 이러한 문제인식 하에서 아동권리협약의 조항과 참여권에 관련한 국·내외 문헌을 중심으로 고찰하고자 한다. 이러한 분석은 영유아의 권리교육 프로그램 개발 및 영유아의 권리를 실현시키는데 도움을 줄 것이다.

2. 용어의 정의

영유아권리와 영유아 참여권에 관한 용어의 조작적 정의는 다음과 같다.

1) 영유아권리

아동권리에 관한 국제협약 제1조에서는 만18세 미만의 자를 아동으로 정의하고 있으며, 유엔아동권리위원회에서는 유아기란 출생에서부터 영아기, 취학이전 기간과 취학이행기까지를 포함하는 것으로 나라마다 취학 연령이 다른 점을 감안하여 8세 미만을 유아기로 하여 제안하였다. 따라서 아동의 권리는 '아동권리협약'이 연령적으로 정의하는 18세 미만의 자가 향유·행사하는 권리로서 유아기에 포함하므로 이 연구에서는 '아동권리' 용어를 '영유아권리'로 정의하여 동일한 개념으로 사용하고자 한다.

2) 영유아 참여권

유엔아동권리협약은 아동의 생존권, 보호권, 발달권, 참여권을 중요한 권리로 천명하였다. 영유아 참여권은 유엔아동권리협약 총 54개 조항 가운데 가장 적극적으로 명시한 조항이며, 제12조는 아동의 의견존중을 일반 원칙 중의 하나로 규정하였으며, 표현의 자유, 정보접근권, 집회・결사의 자유, 사상・양심・종교의 자유, 사생활 보호 등의 시민적 권리를 의미한다. 이러한 "참여권"은 아동들로 하여금 스스로 생존, 발달, 보호할 수 있도록 돕기에 (Theis, 2007) 영유아 참여권은 아동권리의 일부이다.

Ⅱ. 참여권의 개념적 이해

참여(participation)는 일반적으로 활동에의 개입 즉, 어떤 활동에 참가하는 것을 말하거나 특별하게는 의사결정에 참여하는 것을 말한다(천정웅, 2008). 또한 김정래(2002)는 참여를 '정치참여와 참여연대와 같이 구체적인 행사나 모임에 몸 담는다'는 의미 이외에도 어떤 일에 관계한다든가 아니면 모종의 활동이나 일에 관심을 갖거나 관계한다는 추상적인 의미를 포함하는 말이다.

Theis(2007)는 아시아 태평양지역 국가들에서의 경우, 아동・청소년 참여는 세 가지의 개념으로 정의할 수 있다고 보면서, 아동・청소년 참여의 실제에서는 이러한 세 가지가 다양한 수준으로 반영되고 있다고 본다(천정웅, 2008).

첫째, 실연(performance)으로서의 참여이다. 조직화된 아동・청소년 참여는 오랜 역사를 가지고 있다. 특히, 아동・청소년을 청소년단체를 통해 동원하는 형태로, 이러한 단체의 주요 목적은 청소년들 간에 강한 시민적 책임감을 개발하는 것이며, 지역사회 서비스, 특히 정부의 정화캠페인 같은 일에 동원하는 것이었다.

둘째, 권리로서의 참여이다. 아동권리협약에 의하면, 모든 아동은 표현, 정보, 결사, 사상과 종료, 사생활 등의 시민적 권리를 갖는다. 이러한 "참여"는 아동들로 하여금 스스로 생존, 발달, 보호할 수 있도록 도운다. 아동의 권리를 증진하는 노력의 주요 목적은 모든 아동들이 시민적 권리를 향유하도록 보장하는 것이 되어야 한다.

셋째, 아동의 민주적 시민권(citizenship)으로서의 참여이다. 이는 아동들을 정치적으로 활발하게 되도록 하는 것에 관한 것이 아니다. 대부분의 아동을 정책과정에 참여시키는 노력은 아동을 기존의 조직, 메커니즘, 및 과정에 참여시키는 것이라기보다는 아동의 견해가 정책과 정부의 결정에 반영되도록 하는 것에 초점을 맞추는 것이었다. 몇 예외를 제외하고는 아동의 정치, 정책 논의 등에 참여는 일회성 이벤트에 국한 되거나, 청소년의회, 청소년위원회 등에 참여하는 것이었다.

참여를 어떻게 하면 가장 잘 촉진시킬 것인가에 대해서는 합의된 바가 없기에 참여를 설명하는 학자들의 모델을 살펴보면 다음과 같다.

1) Arnstein의 모델

청소년의 참여를 설명하는 모델 중 가장 초기 모델은 Arnstein(1969)의 모델이다. Arnstein (1969)은 지역개발에의 시민참여에 관하여 참여의 사다리를 처음으로 개발하였고 사실 청소년의 모델이라기보다는 공공기획과정에서의 성인 시민참여모델이다. '시민'의 참여를 '청소년'의 참여로 바꿔서 이해하고 참여의 단계를 정책결정에서 미치는 실질적 영향력에 따라 8단계로 분류하였다.

〈표 1〉 Arnstein의 시민참여의 8단계

8단계 시민통제단계(citizen control)	시민참여 (Degrees of citizen)
7단계 권한이양단계(delegated power) 권한단계(power)	
6단계 공동협력단계(partnership)	
5단계 유화단계(plaction)	명목참여 (Degrees of Tokenism)
4단계 자문단계(consultation)	
3단계 정보단계(informing)	
2단계 치료단계(therapy)	비참여 (Non-participation)
1단계 조종단계(manipulation)	

(자료출처: 김경준 외, 2004: 재인용)

<표 1>에서 보듯이 가장 낮은 단계의 참여는 조종단계이다. 이는 치료단계와 함께 진정한 참여라고 볼 수 없는 단계이다. 2단계인 치료단계는 참여를 통해 참여자를 치료, 교육, 혹은 교정시키는 전제하에 시민들을 참여시키는 단계이다. 3단계인 정보제공단계와 4단계인 자문단계는 참여자들이 의견을 제시하긴 하지만 정책결정에 영향을 미친다는 보장이 없는 단계이다. 5단계인 유화단계는 시민참여자들이 조언을 할 수 있으나 여전히 정책결정자는 시민이라고 할 수 없는 단계이다. 3,4,5단계는 모두 참여라는 것이 실질적인 영향력을 행사하기보다는 참여했다는 것 자체에 의미를 두는 명목단계라 할 수 있다.

6단계부터는 시민으로서 실질적인 참여를 하였다고 볼 수 있는 단계이다. 공동협력 단계에서는 시민과 권력 소유자간의 협력을 통해 협상하고 교섭을 할 수 있는 단계이다. 7단계 권력이양단계와 가장 높은 참여의 단계인 8단계 시민통제의 단계에서는 시민참여자가 의사결정자가 되어 권한을 갖는 단계이다. 이러한 Arnstein의 모델을 Hart는 아동참여에 적용하

여 8개의 사다리에 비유하여 설명하였다.

2) Hart의 모델

널리 알려진 아동·청소년 참여 모델은 Hart(1992)의 참여 사다리(The Ladder of Participation) 모델이다. 참여의 단계를 살펴보면 <표 2>와 같다. 이 참여의 단계 내용과 특징은 김정래(1999)가 번역한 내용이다.

〈표 2〉 Hart의 참여의 단계

단계	참여	번역어	비고
1	manipulation	참여조작	참여가 아님
2	decoration	장식적(피상적) 참여	참여가 아님
3	tokenism	대용(명목) 참여	참여가 아님
4	assigned but informed	기획된 행사의 자발적 역할 참여	실질적 참여
5	consulted and informed	기획된 행사의 자발적, 실질적 참여	실질적 참여
6	adult-initiated, shared decisions with children	의사결정에 의한 참여	실질적 참여
7	child-initiated and directed	자기주도적 참여	실질적 참여
8	child-initiated, shared decisions with adults	완전한 참여	실질적 참여

(자료출처: 김정래, 1999; 재인용)

① 단계1

'참여조작'이라고 할 수 있다. 아동에게 참여에 대한 이해나 피드백이 전혀 없다는 점이 특징이다. 이를테면, 아동들의 여론을 조사한 것처럼 발표하지만, 조사에 '동원'된 아동들은 그 의미가 무엇인지 전혀 일 길이 없는 경우가 이에 해당한다. 또한 아동들의 그림을 활용하지만, 정작 그림을 그린 아동들은 자신의 그림이 어떻게 활용되는지를 알 길이 없다. '참여조작'의 악용 예는 어른들이 자신의 이익을 추구하기 위해 아동들이 실제로 바라는 것은 조사한 것처럼 날조하는 경우를 들 수 있다.

② 단계2

'장식적 참여'라고 번역한 것은 아동의 참여 의사가 피동적이고 피상적이라는 데에 있기 때문이다. 아동들에게 똑같은 티셔츠를 입히고 춤추고 노래하게 하는 행사의 경우를 들 수 있다. 이 경우, 춤추고 노래하는 것은 아동들의 참여지만, 정작 아동들은 왜 춤추고 노래하

는지 알 수가 없다. 행사의 기획은 물론이고 행사의 주체도 아동들이 아닌 성인이다. <단계1>과 다른 점은 성인들이 아동들이 행사의 주체라고 위장하지 않는다는 점에 있다.

③ 단계3

'명목참여', '대용참여', '대리참여'라고 부를 수 있다. 이 단계에서 아동들의 의견은 청취되지만, 목하 관심 주제에 대한 아동들의 의사소통이 전혀 이루어지지 않으며, 아동들도 자신의 의견을 스스로 형성하려고 하지 않는다. 행사의 기획 과정상으로 보면, 성인의 참여 대상을 누구로 할 것인가를 결정하고, 아동들은 참여 주제나 이슈에 대하여 하는 바가 없다. 참여선정기준이나 아동들의 의견과 관점이 설명되지 않는다.

이상의 세 가지 단계는 참여라고 볼 수 없다. 아동들의 참여에 대한 자발성이 없기 때문이다. 실질적 참여는 이하 <단계4>부터이다. 단지 <단계4>에서부터 <단계8>까지 참여의 정도 차가 있을 뿐이다.

④ 단계4

'기획된 행사의 자발적 역할 참여'라고 번역할 수 있다. 더 정확히 표현하자면, 아동들이 기획된 행사에 보조적으로 참여하는 것이라고 할 수 있다. 기획은 어른이 하였지만, 참여한 아동들이 참여의 의미를 인지하고 있다는 점에서 실질적 참여의 출발점이 된다. 체육대회와 같은 행사에 보이스카웃 대원이 동원되어 행사의 보조적 역할(이를테면, 질서유지나 쓰레기 치우기)을 수행하는 경우가 이 단계의 예이다.

<단계3>과 다른 점은 기획된 행사에 참가했다는 점이지만, 행사 참가의 의미를 인지하고 있으며, 또 그렇기 때문에 주어진 역할 행동을 정확하게 수행하였다는 점이다. 그러나 행사참가가 원만히 수행되었지만, 행사의 주체가 아니라는 점에서 온전한 참여라고 볼 수 없다. 따라서 <단계4>는 여전히 '명목참여'의 요소를 담고 있다.

⑤ 단계5

이 단계에서 중요한 것은 참여 행사의 기획이 아동들의 의견을 반영하였다는 점이다. 'consultation'이라는 요소가 실질적인 참여(genuine participation)의 핵임을 보여주는 단계이다.

⑥ 단계6

기획은 성인이 주도하지만, 기획에서 의사 결정의 단계를 아동들이 직접 담당하게 된다는 점이 이 단계의 특징이다. 주어진 신문 제작의 틀(성인 기획)에서 아동들이 편집 방향을 스스로 정하고 취재와 제작도 아동들이 직접 하는 경우가 이 단계의 예이다.

⑦ 단계7

이 단계는 기획조차도 아동들이 하는 단계이다.

⑧ 단계8

이 단계는 아동들과 어른이 실질적인 참여의 정도를 대등하게 공유하는 단계라고 할 수 있다. 현실적으로 가능한가에 대한 의문도 생기지만, 의사결정을 어른들과 공유한다는 점에서 보면, 불가능한 경우는 아닌 듯하다.

'참여의 사다리'가 시사하는 점(김정래, 1999)은 첫째, <단계1>에서 <단계3>은 참여프로그램의 고안과 개발 원리 수립에서 배제하여야 한다.

둘째, <단계4>는 아동의 참여 동기화에 원용할 수 있는 단계이다. 특히 뒤에 구안될 시뮬레이션 단계에서는 참여 아동의 문제 상황과 개인차 등을 고려하여 <단계4>에서 <단계6>을 적절히 조화하여 원용하여야 한다.

셋째, <단계7>과 <단계8>은 참여프로그램의 최종 목표가 되어야 한다. 물론 이 단계에 이르게 하는 프로그램의 개발 가능성뿐만 아니라 프로그램의 운용은 현실적으로 매우 실행 가능성이 희박하다고 볼 수 있으나 이 단계의 참여프로그램은 늘 염두에 두어야 한다. 넷째, Hart가 제시한 참여 단계는 본 연구가 구안하는 '현장참여'를 전제한 것이다. 그러니깐 프로그램의 전 단계인 '권리이해(학습)' 단계와 '참여학습(시뮬레이션)' 단계에서는 Hart가 제시한 <단계4>에서 <단계8>까지의 모든 참여 형태를 동기화할 수 있는 노력과 원리가 필요하다.

Hart는 아동의 참여가 항상 가장 높은 단계에서 이루어져야 좋은 참여라고 주장하지 않는다. 참여하는 아동의 능력에 맞는 최선의 단계를 선택하는 것이 바람직하다는 것이다. 참여에 관한 아동의 능력은 아동참여에 대한 문화적인 태도, 나이, 개별적인 아동의 자질 등 여러 가지 요인에 의해서 좌우되기 때문이다.

3) Sheir의 참여 모델

Sheir의 참여 모델은 ① 아동·청소년의 의견 청취 ② 아동·청소년이 의견 표현 지원, ③ 아동·청소년의 의견 고려, ④ 아동·청소년의 의사결정과정과 참여, ⑤ 아동·청소년의 권력과 의사결정의 책임 공유, 이렇게 가지 수준의 참여에 기반하고 있다. 각 수준마자 시작(Openings), 기회(Opportunities), 의무(Obligations)의 3단계로 구성되어 있다(김경준 외, 2004). 시작(Openings)단계는 아동·청소년 사업가가 각 수준에서 운영할 준비가 되자마자 이루어지고 특정한 방식으로 개인적 참여를 한다. 이 단계에서는 기회를 이용할 수 없기에 때문에 시작일 뿐이다. 기회(Opportunities)단계는 아동·청소년사업가나 기관이 적절한 자원과 기능, 지식을 가지고 이 수준에서 운영할 수 있도록 요구가 충족될 때 이루어진다. 의무

(Obligations)단계는 이 수준에서 운영되어야 하는 기관의 정책으로 동의되는 단계이다.

Hart와 Sheir의 참여 모델의 상위수준에서는, 아동들은 점차 자신의 참여를 주도하고 통제하며 그 정도는 자신의 능력에 따라서도 다르고 그 능력에 대한 성인들의 의식에 의해서도 또한 다르다(Smith, 2002).

참여에 대한 이러한 유형화 모델들은 최고수준의 단계로 도달하여야 하는 하나의 수직적인 구조를 제시한 것으로 비판받고 있다. 여기에서 사다리의 은유를 통해 참여의 수준을 제시했던 Hart(2008)는 그 당시 "단지 그 주제에 대해 비판적 관점을 도출하기 위한 하나의 도안으로서 제공한 것이었다"고 하면서 어떤 종합적인 측정도구로서 사용하려는 의도는 없었다고 밝혔다.

참여의 유형화 모델에 관해 지적할 또 다른 점은, 참여와 참여권은 아동·청소년이 반드시 핵심결정자가 되어야 한다는 것을 의미하는 것은 아니며, 또한 아동·청소년들이 자신의 부모나 다른 성인들을 그 의사결정과정에서 배제하기 원하는 것도 아니다는 지적이다(Lansdown, 1995). 또한 아동·청소년들이 자신의 자율성의 한계를 인정하고 있으며, 성인의 지도와 지지에 대한 필요성을 받아들이고 있다(Flanklin, 1995).

아동과 청소년의 참여를 옹호하는 또 다른 이유로는 아동의 참여는 그들로 하여금 시민으로서 자신의 지역공동체와 사회의 민주주의적으로 참여할 수 있게 해 주며, 아동을 위한 보다 나은 결정과 서비스를 지원하고, 아동의 기술과 자기 존중감을 증대하며, 이들을 보다 잘 보호할 수 있도록 한다는 것이다(Lansdown, 2001; Sinclair & Flanklin, 2000). 이는 아동·청소년들이 자신의 삶과 지역공동체, 그리고 사회생활에 영향을 끼치는 결정에 참여하는 의미로 볼 수 있다.

아동·청소년의 참여를 이해하기 위해서 위와 같은 선행연구의 모델과 함께 아동권리협약에서 제시하고 있는 참여의 개념이 실생활에서 구체적으로 구현되어야 할 것이다. 가장 중요한 것은 아동의 의견, 자율성 또는 아동의 의사존중의 원칙이다. 이재연(1996)은 이와 관련하여 몇 가지 단계를 제시하였는데, 아동의 나이와 발달 수준에 맞는 정보를 제공하여 자기의 의사를 가질 수 있도록 돕는 것과 아동에게 자신의 의사를 표명할 기회를 제공하고 가능한 대안을 탐색하도록 하는 것, 아동의 의사를 듣고 이것을 신중하게 고려한 다음 아동의 의사가 어떻게 고려되었는가를 아동에게 말해주는 것, 그리고 아동이 고충을 효과적으로 해결할 수 있도록 돕기 위해서 아동이 쉽게 이용할 수 있는 효과적인 공공 서비스를 제공해줄 것 등이 포함되었다. 그리고 현재 전 세계적으로 효력이 인정되고 있는 권리협약을 아동들에게 알리는 작업이 필요하지만, 이는 아동의 연령과 이해 수준에 맞는 형태로 제공될 때 가능하다. 이러한 목적을 갖는 아동의 참여는 사회적 발달과업의 하나가 될 수 있다. 아동이 성장하면서 다양한 사회적 발달과업을 수행해야 하는데 이것은 여러 가지 참여를 통해 얻게 되는 지식, 기술 및 태도를 포함하기 때문이다.

따라서 참여는 아동의 연령과 성숙도에 상관없이 자신의 감정과 의견을 가진 존재라면 자신의 요구를 분명히 표현할 수 있고 적절한 지원과 존중이 있을 때 아동은 사려 깊고 책임 있는 결정을 내릴 수 있다는 것이다. 그리고 단체에 가입하거나 평화적인 집회 참여를 할 수 있다. 아동은 능력의 발달과 함께 사회 참여의 기회를 많이 가짐으로써 책임감 있는 성인으로 성장하게 되는 것이다(이양희, 1999). 즉, '아동은 정직함, 신중함, 질문하기 좋아하는 행동양식과 무한한 상상력을 가진 존재', 자기의 의견을 제시할 수 있음(김인숙, 1996/2001)을 기억하며, 이때 누가 어떻게 익히고 어떠한 방법으로 가르치고 이끌어 낼 것인가가 가장 중요한 문제이다(이재연, 강성희, 1997).

Ⅲ. 아동권리협약의 참여권 범주

영유아의 권리를 보다 현실적으로 이해하는 데에는 영유아가 실질적으로 향유하는 권리가 무엇인가를 살펴보고자 한다. 아동의 소극적 자유권이 수동적으로 보호되는 권리하고 한다면, 적극적 자유권은 아동이 능동적으로 행사하는 권리이다(김정래, 2002). 즉 영유아가 능동적으로 행사하는 권리란 유아 스스로 선택하고 계획한 현재와 미래의 삶에 요구되는 일체의 것을 자율적으로 판단하여 영위하는 권리뿐만 아니라, 그러한 삶을 계획할 권리 등을 총칭하는 권리를 가리킨다.

아동의 권리는 성인의 권리와 많은 공통성을 가지고 있으면서도 성인의 그것과는 또한 차이가 있으므로 아동의 권리는 아동의 자격으로서 승인되는 아동 고유의 권리와 인간의 자격으로서 승인되는 일반 인권으로 구성되어 있다고 할 수 있다(이재연, 이소라, 1998).

영유아는 두 말할 필요 없이 성인에 비해 능력(힘, 특히 정치・경제적인 힘)이 없으며, 아동이 미성년자인 한, 성년이 이행해야 할 의무와 같은 이행 의무가 없으며, 청구행위 능력은 부족하지만, 이러한 영유아에게도 천부적으로 향유・행사하는 권리가 부여되며, 또한 그것들은 정당화될 수 있다. 이를테면, 영유아에게는 양육, 발달, 보호, 기초교육, 참여 등의 권리가 조건 없이 부여되며, 또한 정당화 된다(김정래, 2002). 여기서 영유아를 상대로 하는 권리교육에서 참여권이 그 핵이 되고 있다는 점이다. 널리 알려진 바와 같이, 재화공급(provision), 보호(protection), 참여(participation) 축의 아동권리 인식 단계에서 '참여'에 보다 중점적으로 초점이 맞추어지고 있다는 것은 '참여'의 중요성을 적극적으로 반영한 것이다(안동현, 1997; 이재연, 1996; 조흥식, 1999). 유아의 자기결정권을 보장하는 결정적인 요인은 유아의 참여권을 보장하는 일이다.

아동권리협약은 전문과 3부 54개 조항으로 이루어져 있으며, 그 내용은 크게 아동의 생존권, 보호권, 발달권, 참여권의 영역으로 묶을 수 있다(김인숙, 2001). 협약 제44조에 의해

각 서명 당사국은 매 5년마다 국가보고서를 제출할 의무를 지니고 있다. 이는 각 국가들의 아동권리 이행을 점검함으로써 아동의 권리를 실질적으로 보장하기 위한 노력이다. 아동권리협약이 갖는 주요 특징은 협약의 3대 원칙으로 알려진 차별금지(제2조), 아동의 최선의 이익(제3조), 참여권 보장(제12조, 제13조 등) 조항에서 잘 드러나고 있다. 이 3가지 아동권리협약의 원칙들 중 무차별의 원칙과 아동의 최선의 이익 원칙은 세계인권선언(1948)과 아동권리선언(1959)에서 이미 천명된 바 있다. 그러나 아동의 참여의 원칙은 아동권리협약에서 구체적 조항으로 규정하고 있다. 이는 보호와 수혜의 대상으로만 인식되었던 아동을 성인과 동등하게 참여의 권리를 가지는 권리주체로서 인식하게 되었음을 뜻하며, 이것은 그동안 완전하게 갖추지 못했던 아동권리의 본질적 속성인 보편성이 확보되었음을 의미한다.

아동권리협약에서 아동의 참여는 제12조 아동의 의사표현권과 제13조 의사표현의 자유에 관한 조항 등에 가장 잘 표현되어 있다. 협약 이전의 선언이나 협약 중 아동의 참여권과 관련된 내용은 1996년 유엔에서 채택하여 1976년 발효된 A협약(경제적・사회적・문화적 권리에 관한 국제협약)과 B협약(시민적・정치적 권리에 관한 협약)의 제1조에서 천명하고 있는 자결권에서 찾을 수 있다.

B협약은 세계인권선언이나 A협약과는 달리 가정과 아동의 중요성에 초점을 맞추어 아동의 권리에 관하여 어떤 선언이나 협약보다 구체적으로 명시하고 있다(B협약 제24조). 그러나 B협약도 역시 차별과 보호받지 못한 아동에 관한 권리 규정에만 초점을 맞추고 있으며, 아동이 누릴 수 있는 시민적・정치적 권리를 보다 포괄적으로 담아내지 못하였다는 점에서 권리의 본질적 속성인 보편성의 문제를 해결하지 못한 한계를 보여준다(김정래, 1999c).

이에 반해 아동권리협약 제12조와 제13조는 아동에게 권리의 주체로서 자신의 문제에 보다 적극적으로 권리를 행사할 수 있는 참여권을 보장하는 근거를 제공하고 있다. 아동권리협약은 아동에게 권리주체로서의 참여의 길을 제시함으로써 성인과 동등한 인간으로서 온전하게 자신의 권리를 향유하고 행사할 수 있도록 하였다는 점에서 아동권리의 역사에 있어서 중요한 의의를 가진다.

아동청소년의 참여가 촉진되고 있고 참여의 중요성과 의미가 점차 강조되고 있지만, 참여권의 구체적인 범주와 구성요소 등에 대해서는 많은 논의가 있다. 대체로 아동의 의견존중을 바탕으로 한 의사결정과정에의 참여와 관련한 내용으로 참여권의 주요내용을 보고 있으며, 유엔아동권리협약의 참여권 관련 조항들을 중심으로 논의하고 있다. 총 54개의 조항 중에서 참여권과 관련된 조항들을 살펴보면, 아동권리협약은 분리될 수 없고 상호의존적인 것이기에 명확하게 참여권 관련 조항을 나눌 수 없고, 연구자의 기준에 따라 매우 다양하다.

참여권의 구체적 하위영역을 살펴보고, 하위영역별 의미를 알아보고자 한다. 참여권의 구성은 참여권에 대한 각 학자들의 견해와 아동권리협약의 참여권 관련 조항에 대한 분석을

통해 이루어졌다. 아동권리협약의 참여권 관련 조항의 경우도 여러 학자들에 의해 분석이 되었는데, 그 조항들은 정확히 일치하지는 않지만, 비슷한 조항들을 포함하고 있다.

한국지역사회복리회(1999)는 3개 조항(제17조 적절한 정보에 접근한 권리, 제18조 부모의 양육책임, 제42조 아동권리협약과 관련된 정보에 접근할 권리), 윤민화(2001)는 7개 조항(제9조 부모로부터 분리, 제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유, 제17조 적절한 정보에 접근할 권리, 제31조 놀이와 휴식 여가 참여), 김한진(2002)은 11개 조항(제9조 부모로부터 비분리, 제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유, 제17조 적절한 정보에 접근할 권리, 제23조 장애 아동에 대한 특별지원, 제28조 교육권, 제30조 소수자・원주민 아동의 보호, 제31조 놀이와 휴식 여가 참여, 제37조 아동에 대한 일체의 가혹행위 금지), UNICFE(2003)은 12개 조항(제5조 부모 등의 책임존중, 제9조 부모로부터 비분리, 제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유, 제16조 사생활 보호의 자유, 제17조 적절한 정보에 접근할 권리, 제21조 입양제도, 제22조 난민 아동의 보호, 제23조 장애 아동에 대한 특별지원, 제29조 교육의 목표), 홍승애(2003)는 10개 조항(제9조 부모로부터 비분리, 제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유, 제16조 사생활 보호의 자유, 제17조 적절한 정보에 접근할 권리, 제28조 교육권, 제31조 놀이와 휴식 여가 참여, 제37조), 김인숙(2001)은 6개 조항(제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제15조 결사・집회의 자유, 제17조 적절한 정보에 접근할 권리, 제18조 부모의 양육책임, 제42조 권리를 알 권리), 노경(2005)은 9개 조항(제5조 부모 등의 책임존중, 제9조 부모로부터 비분리, 제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유, 제21조 입양제도, 제31조 놀이와 휴식 여가 참여, 제40조 아동보호를 위한 사법적 절차와 준수사항), 이용교 외(2005)는 5개 조항(제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제15조 집회・결사의 자유, 제17조 적절한 정보에 접근할 권리, 제42조 권리를 알 권리), 강현아(2006)는 5개 조항(제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유, 제17조 적절한 정보에 접근할 권리), 천정웅(2008)은 6개 조항(제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유, 제16조 사생활 보호의 자유, 제17조 적절한 정보에 접근할 권리)을 참여권으로 보고 있다.

외국 학자들의 분석을 살펴보면, 국내 학자들보다 참여권 관련 조항을 폭넓게 정의하였다. Hart(1997)와 Sherrod 외(2006)에 의하면, 8개 조항(제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유, 제17조 적절한 정보에 접근할 권리, 제23조 장애 아동의 보호, 제29조 교육의 목표, 제31조 놀이와 휴식 여

가 참여), Lansdown(2001)은 9개 조항(제5조 부모 등의 책임존중, 제9조 부모로부터 비분리, 제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유, 제16조 사생활 보호의 자유, 제17조 적절한 정보에 접근할 권리, 제29조 교육의 목표), 田代 高章(2002)는 7개 조항(제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유, 제17조 적절한 정보에 접근할 권리, 제28조 교육권, 제29조 교육의 목표)을 참여권으로 포함시켰다.

석사학위논문을 제외한 국내 학자의 견해에 비해 국외 학자들은 제5조 부모 등의 책임존중, 제9조 부모로부터의 비분리, 제21조 입양제도, 제22조 난민 아동의 보호, 제23조 장애아동의 보호, 제28조 교육권, 제29조 교육의 목표, 31조항 놀이와 휴식 여가 참여를 8문항을 추가하였으며, 대신 제42조항 권리를 알 권리를 제외시켰다.

위의 내용을 조항별로 분류하여 <표 3>에서 제시한 바와 같이, 국내 및 국외 학자들이 참여권 관련 조항으로 지적했던 조항들은 총 16개 조항(제5조 부모 등의 책임존중, 제9조 부모로부터의 비분리, 12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유, 제16조 사생활 보호의 자유, 제17조 정보 접근권, 제18조 부모의 양육책임, 제28조 교육권, 제21조 입양제도, 제22조 난민 아동의 보호, 제29조 교육의 목표, 제23조 장애아동의 보호, 제31조 놀이와 휴식 여가 참여, 제42조 권리 알 권리)들이다.

본 연구에서는 국내외 학자들의 견해를 종합하고 분석한 결과, 아동권리협약의 제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유는 가장 기본적이고 중요한 항목으로 생각되어 포함시켰다. 즉, 아동권리협약은 아동권리협약의 이행의 모든 측면과 관련해서, 다른 모든 조항들을 설명하기 위해 기본적으로 중요한 일반원칙으로써 제12조인 '아동의 의사표현권'을 강조하고 있다(이재연, 1996). 그리고 그 다음으로 국내 및 국외 학자들이 공통적으로 지목하는 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유의 조항을 참여권 관련 조항으로 선택하였다. 제14조와 제15조의 조항은 참여권의 시민권적 요소를 잘 반영한 조항으로 판단되기 때문이다(강현아, 2006). 제16조 사생활의 보호는 많은 국내 및 국외 학자들이 지목하지는 않았지만, 유아교육 현장에서 영유아의 사생활을 침해하는 사례가 빈번히 일어나고 있다는 연구자의 판단에 의해 참여권의 조항으로 판단되어 포함시켰다. 제17조 정보 접근은 국내 및 국외 모든 학자들이 중요하게 다루는 조항이므로 본 연구에 포함시켰다.

학자들은 제5조 부모 등의 책임 존중, 제9조 부모로부터의 비분리, 제18조 부모의 양육책임, 제21조 입양제도, 제22조 난민 아동의 보호, 제23조 장애아동의 보호, 제28조 교육권, 제29조 교육의 목표, 제31조 놀이와 휴식 여가 참여의 조항들도 중요한 참여권의 내용이지만, 발달권에서 주로 다룰 수 있는 내용이므로 본 연구에서는 참여권 안에는 제외시켰다.

〈표 3〉 국내 및 국외 학자에 따른 아동의 참여권 관련조항 분석

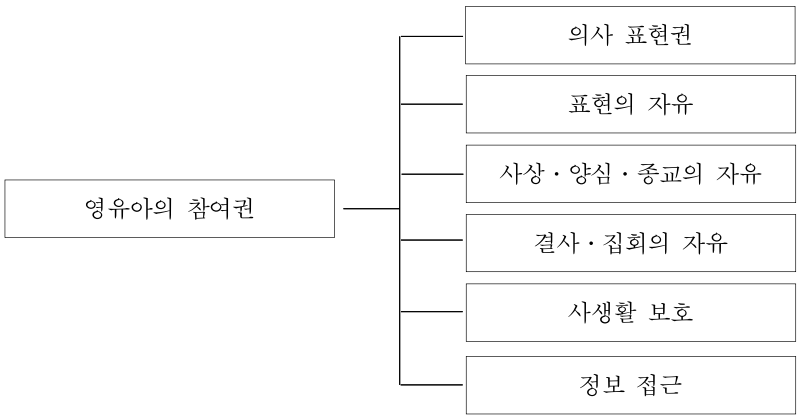
참여권 관련조항	한국 지역사회 복리회 (1999)	Hart (1997) Sherrod etal. (2006)	Lansdown (2001)	윤민화 (2001)	田代 高章 (2002)	UNICFE (2003)	김인숙 (2001)	이용교 외 (2005)	강현아 (2006)	천정웅 (2008)
5조 부모 등의 책임존중			*			*				
9조 부모로부터의 비분리			*	*		*				
12조 의사표현권		*	*	*	*	*	*	*	*	*
13조 표현의 자유		*	*	*	*	*	*	*	*	*
14조 사상·양심·종교의 자유		*	*	*	*	*			*	*
15조 결사·집회의 자유		*	*	*	*	*	*	*	*	*
16조 사생활 보호의 자유			*			*				*
17조 정보 접근권	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
18조 부모의 양육책임	*						*			
21조 입양제도						*				
22조 난민아동의 보호						*				
23조 장애아동의 보호		*				*				
28조 교육권					*					
29조 교육의 목표		*	*		*					
31조 놀이 휴식 여가 참여		*		*		*				
42조 권리 알 권리	*						*	*		

(*표시는 국내외 학자들의 참여권 조항으로 포함되었음을 표시함.
참여권의 조항의 짙은 부분은 본 연구에서 참여권 조항으로 포함하였음을 표시함.)

마지막으로 국내 학자들에 의해 참여권 관련 조항으로 보는 제42조 권리를 알 권리는 중요한 조항이지만, 영유아의 참여권에 직접적인 관련이 없다고 판단되어 제외시켰다.

따라서 본 연구에서는 아동권리협약 제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유의 조항, 제16조 사생활 보호, 제17조 정보 접근으로서 총 6개 조항으로 참여권의 개념을 구성요소로 제시한다.

위의 조항들은 참여권의 구성요소로 지지하는 김인숙(2001)과 홍승애(2003)의 논의는 다음과 같다. 첫째 기본적으로 아동에게 자신의 감정, 느낌, 생각을 언어와 문화 혹은 예술을 통해 자유롭게 표현하고 주장할 권리가 있음을 인정한다. 특히 아동들에게 영향을 미치는 모든 문제에 자신의 견해를 자유롭게 표현할 권리를 보장해야 한다고 규정한다. 둘째, 아동에게 영향을 미치는 일에 올바른 판단을 내릴 수 있는 적절하고 충분한 정보에 접근할 권리를 규정한다. 셋째, 아동에게 집회의 자유와 결사의 자유가 있음을 규정한다. 넷째, 대중매체가 사회적, 문화적 유익한 정보 및 자료에 접근할 권리와 유해한 정보로부터 보호받을 권리를 규정한다.



〔그림 1〕 영유아 참여권의 구성요소

Ⅴ. 결론 및 논의

아동권리협약은 아동에게 권리의 주체로서 성인과 동등한 참여권을 보장하고 있으며, 여러 법률 제・개정 등을 통해 아동의 참여권을 신장하기 위한 노력을 지속적으로 하고 있다. 그러나 아직까지 영유아의 참여권은 낮은 단계에 머물러 있으므로 본 연구에서는 아동권리협약의 조항과 참여권에 관련한 국・내외 문헌을 중심으로 고찰하였다.

참여권의 구성요소는 각 학자들의 견해와 아동권리협약의 참여권 관련 조항에 대한 분석을 통해 이루어졌다. 그 결과, 조항들은 정확히 일치하지는 않지만, 비슷한 조항들이 다음과 같이 포함하고 있다. 아동권리협약 제12조 아동의 의사표현권, 제13조 표현의 자유, 제14조 사상・양심・종교의 자유, 제15조 결사・집회의 자유의 조항, 제16조 사생활 보호, 제17조 정보 접근으로서 총 6개 조항이었다.

참여는 아동의 연령과 성숙도에 상관없이 자신의 감정과 의견을 가진 존재라면 자신의 요구를 분명히 표현할 수 있고 적절한 지원과 존중이 있을 때 아동은 사려 깊고 책임 있는 결정을 내릴 수 있다는 것이다. 그리고 단체에 가입하거나 평화적인 집회 참여를 할 수 있다. 이는 영유아의 성장과 발달의 정도에 따라 다양한 수준에서 자신의 의사를 표현하고 자신과 관련된 중요한 결정에 참여할 수 있음을 참여의 개념에서 언급하였다.

고찰한 내용을 종합하여 영유아 참여권의 의미를 논의하면 다음과 같다.

민주국가에서 '참여권(rights of participation)'은 '한 개인이 자신이 처한 처지에 관계없이 자신에게 중요하다고 생각되는 것을 자신의 목적과 관심에 따라서 스스로 결정할 수 있다는 것을 뜻한다.'(김정래, 1999). 또한 아동의 참여권이라 자신의 삶을 주체적으로 살아갈 수 있도록 자신과 관련된 영역에 대해 적극적으로 관여할 수 있는 권리를 의미하는 것으로 아동의 이익을 최선의 상태로 그리고 최우선으로 보장하고자 하는 데에 목적이 있다(한국청소년개발원, 2004). Lansdown(1994)는 참여권을 시민적 지위와 정치적 지위, 다른 말로는 인간에 대한 존중과 시민권 등을 포함하는 것으로 이해하며, Franklin(1995)는 복지권과 자유권을 구별하는데, 전자는 단지 아동의 이익이 보전되고 촉진되며 보호받아야한다는 점을 필요로 하지만, 후자는 분명히 참여권을 내포하고 있는 것으로서 아동이 선택을 하고 행사할 수 있다는 것을 필요로 한다. 이러한 관계성을 포함하는 참여의 개념을 권리적 측면에서 김정래(1999)와 Wring(1981)는 참여권이란 '동등한 영향력을 행사할 권리'라고 보았으며, Hart(1992)는 '한 개인의 삶과 그 개인이 살고 있는 지역사회의 삶에 영향을 미치는 의사결정을 공유하는 과정'으로 정의하고 있다. 이처럼 참여권의 개념 속에서는 참여자의 권리주체로서의 의식이 내포되어 있음을 알 수 있다.

참여권은 역사적으로 고전적 의미와 현대적 의미의 차원으로 나누어 이해할 수 있는데, 고전적 의미의 참여권은 정치적 참정권의 개념이었다. 반면, 현대적 의미의 참여권은 시민으로서의 정치적 권리의 차원뿐만 아니라 인간이 자신과 관련된 일에 대해 자율적 판단에 따라 주체적으로 선택하고 결정한다는 포괄적 의미이다. 예를 들어 어떤 프로그램의 TV를 시청할 것인지, 몇 시에 잠을 잘 것인지, 어떤 옷을 입을 것인지, 모임의 결정, 학교 교육과정에 참여할 결정, 투표에 관한 결정 등에 이르기까지 인간의 모든 의사결정을 포함하는 개념이다(Franklin, 1999).

하지만 아동・청소년의 참여권에서 문제가 되는 것은 아동・청소년이 적절하게 자신의

견해를 형성할 수 있는 능력을 갖춘다는 것이 어떤 시점에 어떻게 이루어질 수 있느냐에 대해 논의하였으며(김정래, 1999; 최윤진, 1999), 최윤진(1999)은 특정 연령으로 청소년의 권리 허용과 제한이 정당하지 않음과 청소년이 성인보다 능력이 부족하지 않음, 그리고 권리행사 경험 없이 권리행사에 필요한 능력획득과 성숙이 가능하지 않다는 주장을 펴면서 청소년에 대한 권리제한의 논리에 대한 부당성을 주장하였다. 이는 아동·청소년 참여권의 의미를 이해하기 위해서는 아동·청소년이 자신들의 참여권을 어느 정도로 어떻게 보고 있는가를 이해하는 것이 필요하다. 이와 같은 연구 결과에서 아동과 청소년들은 단지 성인의 세계에 기반하여 행동하는 것이라기보다는 자신들을 사회적 행위자로서 보고 있으며, 희생자가 아닌 적극적 에이전트(agent)로서 보고 있음을 말해주고 있다(천정웅, 2008).

참여는 많은 부분 아동(Children)보다는 청소년(Youth)에 초점을 맞춘 논의가 더 많은 이것은 우리나라뿐만 아니라, 미국 등의 선진국의 경우에도 청소년의 시민적 참여의 현 추세와 관련한 논의에서 가장 눈에 띄는 점이기도 하다(Cahill & Hart, 2007; 천정웅, 2008 재인용). 하지만, 아동권리협약에서는 아동이 자유롭게 견해를 밝히는 것에 대해 아무런 연령 제한을 두지 않는 것을 원칙으로 하고 있으며, 아동의 권리에서 자기결정권(rights to self-determination)을 제공한다기보다는 의사결정에의 참여(involvement in decision-making)를 강조하고 있으며, 아무리 연령이 어린 아동이라고 하더라도 반드시 그 아동의 견해를 듣도록 하여야 할 것이다(안동현, 2008). 이는 어떤 방식으로 어떻게 듣는가 하는 절차상의 문제일 뿐이라는 것을 의미한다. 그리고 아동권리협약 제5조와 제14조에서 의사결정에 대한 아동의 발달능력(developing capacity)을 존중할 필요성에 대해 강조하고 있다(UNICEF, 2007). 이 뿐만 아니라 많은 학자들의(Davie, 1996; Smith, Taylor, Gollp, 2000) 연구에서 아주 어린 유아들도 자신의 경험을 이해하는데 충분한 자격을 갖추고 있으며 자신을 표현하는데 유능하다는 점을 밝히고 있다.

아동권리협약에 포함된 아동의 참여권은 아동이 아동의 권리를 모니터링 할 수 있는 권리를 포함한다고 볼 수 있다. 나아가 아동권리에 대한 아동 자신들의 모니터링은 아동의 참여행동 중 가장 적극적 의미의 참여행동이라고 할 수 있다(이옥, 하승민, 2002).

따라서 성인들이 주도하는 활동에 영유아들이 함께 참여하는 수준에서부터 영유아들 스스로 주체적인 모임을 조직하여 참여하고, 독립적으로 의사결정을 내리는 수준까지 참여의 형태는 각양각색일 것이나 이러한 참여가 영유아의 권리를 증진시키는 결과를 가져오기 위해서는 어릴 때부터 영유아의 참여활동에 대한 성인들의 배려가 있어야 한다. 또한 성인들, 특히 부모와 교사는 영유아의 권리주체성을 인정해야 한다. 보육과 유아교육에서 영유아의 참여권을 실질적으로 높이기 위해서는 일상생활 속의 생활양식을 꾸준히 바꾸어야 한다(이용교, 2003).

최근의 유아교육 분야에서는 포스트모더니즘 관점에서 교육과정을 재개념화 하려는 연구

(곽노의, 1999; 김규수, 2000; 양옥승, 이정란, 이혜원, 2001)와 관심을 가지게 되었다. 또한 교사가 아닌 유아의 목소리를 드러내고자 하는 연구들(나은숙, 2002; 이정란, 2004)들이 이루어졌다. Wing(1995)은 영유아란 단지 누구가가 대신해서 목소리를 내주어야 하는 존재가 아니라 인간 주체임을 인정하고 그들의 진정한 목소리를 들어보고자 노력해야 한다고 한다.

영유아들에게 있어 참여권의 중요한 요인은 아동의 자기결정력, 자기주도력, 창의적 문제해결력이다(김정래, 1999). 이 외에도 참여를 높일 수 있는 여러 가지 심리적 요인이 있다. 참여 행위의 유발을 위해서는 상황 판단력, 참여 상황을 인지할 수 있는 권리에 대한 민감성, 그리고 구체적으로 참여 해결을 일으키게 하는 동기 등도 포함될 수 있다. 영유아의 참여는 독립된 인격체로 존중하는 사회 내 성인의 태도를 기반으로 마련된다.

때로는 영유아의 의사능력은 비교적 낮기 때문에 참여를 행하는데 일정한 한계가 있다고 여겨질 수 있겠다. 하지만, 말 잘 듣는 영유아를 키우는 것이 아니라 자신의 의사를 적절히 표현하는 영유아를 키우기 위해서는 발달단계에 맞는 참여에 대한 기법을 익히면 된다(이용교, 2003). 영유아가 자신의 의견을 자유롭게 표현할 수 있도록 격려하고 그 목소리를 경청하고 존중하며, 영유아의 의견이 실현되도록 함께 탐색해가는 활동을 하는 것이다(서영숙 외, 2009a). 즉, 영유아의 이해와 느낌, 그리고 생각을 잘 드러내도록 허용하고 북돋아주기, 그들의 목소리에 귀를 기울여 주는 것이 영유아 참여권의 출발점이 될 것이다.

참고문헌

강현아, 김희숙, 신원영, 장승원 (2006). **청소년 참여권 현황과 지표개발.** 서울: 한국청소년개발원.

곽노의 (1999). 유아교육과정의 과제와 전망: 2000년대 한국유아교육의 방향. 1999년도 **한국유아교육학회 연차학술대회 발표 자료.** 42-54.

김경준 (2004). **글로버 시대 청소년의 사회참여 실태와 지원방안.** 서울: 한국청소년개발원. 서울.

김규수 (2000). 포스트모더니즘적 유아교육관 고찰. **유아교육연구, 21**(1), 161-176.

김수정 (2005). 자녀의 최선의 이익과 면접교섭권. **가족법연구. 19**(1). 309-347.

김세진 (2002). 초등학교에서의 아동권리에 대한 아동과 교사의 인식. 미출판, 석사학위논문, 숙명여자대학교, 서울.

김영지, 이용교, 안재희 (2001). **청소년 권리신장 정책프로그램 활성화 방안 연구.** 서울: 한국청소년개발원.

김인숙 (1996). 아동의 권리협약 실현을 위한 국제사회의 노력 (NGO활동을 중심으로). **한국아동학대예방협회세미나자료집**, 3-31.

김인숙 (2001). 아동의 참여권 신장을 위한 NGO의 역할과 책임. **한국아동권리학회 추계학술대회 자료집.** 33-47.

김정래 (1999). 아동권리교육프로그램 개발의 위한 기본원리. 한국아동권리학회. **1999년도 추계학술대회.** 21-47.

김정래 (1999). 청소년의 참여권에 관한 정당화 논의. **한국청소년연구 19**(2). 33-60.

김정래 (2002). **아동권리향연.** 서울: 교육과학사.

김정주 (1999). 아동권리협약의 정신과 그 발전적 이행을 위한 논의. **아동권리연구, 4**(1). 한국아동권리학회.

김정주, 길은배, 정화수 (1999). **청소년의 지역사회 참여운동 연구.** 서울: 한국청소년개발원.

김젤나 (2005). 학교에서 아동의 참여권 행사와 적응과의 관계. 미출판, 석사학위논문, 숙명여자대학교, 서울.

김한진 (2002). 가정에서 아동의 참여권 행사에 관한 연구. 미출판, 석사학위논문, 숙명여자대학교, 서울.

노 경 (2005). 아동의 참여권 행사와 부모의 사회・정치적 태도 관계. 미출판, 석사학위논문, 숙명여자대학교, 서울.

서영숙, 서혜정, 김진숙 (2009a). 아동권리협약과 함께 하는 아동・청소년의 권리(보육교사용). 보건복지가족부・세이브더칠드런. 서울.

서영숙, 서혜정, 김진숙 (2009b). 유아권리와 권리교육에 대한 보육교사 인식 및 요구분석. **유아교육・보육행정연구, 13**(3).

안동현 (1997). 아동의 권리 - 필요성, 역사성 및 과제 -. **아동권리연구, 창간호**, 9-22.

안동현 (2008). 아동과 청소년의 참여권 신장을 위한 과제. **한국아동권리학회 추계학술대회.** 1-10.

양옥승, 이정란, 이혜원 (2001). 포스트모더니즘 관점에서 본 유아사회교육모형. **교육연구, 7,** 1-27.

유지민 (2003). 아동의 권리 인식 및 공감과 권리옹호와의 관계. 미출판, 석사학위논문, 숙명여자대학교, 서울.

윤민화 (2001). 아동의 참여권 신장방안: 정부당국의 역할과 책임. **한국아동권리학회 추계학술대회,** 25-31.

윤진희 (2006). 유아교육기관에서의 아동권리에 대한 교원과 학부모의 인식과 실천에 관한 모형 연구. 미출판, 석사학위논문. 동국대학교, 서울.

이소라 (1998). 아동의 권리에 대한 아동 부모 교사의 인식. 미출판, 석사학위논문, 숙명여자대학교, 서울.

이양희 (1999). 유아용 권리교육 프로그램. 한국아동권리학회. **1999년도 추계학술대회,** 49-73.

이 옥, 하승민. (2002). 아동에 의한 아동권리 모니터링. **한국아동권리학회 춘계학술대회,** 75-87.

이용교 (2003). 아동의 참여권에서 본 영유아보육·교육의 실태와 발전방안. **한국아동권리학회 추계학술대회,** 89-110.

이용교, 이희길 (1997). 한국 청소년을 위한 인권교육의 모색. **아동권리연구, 창간호,** 111-131.

이용교, 황옥경, 김영지, 김형욱, 이중섭, 박경희 (2005). **한국의 아동·청소년 권리.** 서울: 인간과 복지.

이용교 (2003). 아동의 참여권에서 본 영유아·교육의 실태와 발전방안. **한국아동권리학회 추계학술대회 자료집.** 89-100.

이용교 (2004). 영유아보육시설과 유아교육기관에서 영유아의 참여권의 신장 방안. **아동권리연구, 8**(2), 169-188. 한국아동권리학회.

이재연, 이소라 (1998). 아동의 권리에 대한 아동·부모·교사의 인식. **아동권리연구, 2**(1), 25-41. 한국아동권리학회.

이재연 (1996). 아동권리 보장과 보호. **정신건강연구, 15,** 46-54.

이재연, 강성희 (1997). 권리에 대한 아동의 인식. **아동권리연구, 창간호,** 65-83. 한국아동권리학회.

이정란 (2004). 어린이집에서 교사의 힘에 관한 연구. **유아교육연구, 24**(2), 199-221. 한국유아교육학회.

이혜경 (2006). 아동의 참여권에 관한 아동과 부모의 인식 연구. 미출판, 석사학위논문, 숙명여자대학교, 서울.

정희욱 (2000). **권리에 관한 청소년 의식 조사연구.** 서울: 한국청소년개발원.

조홍식 (1999). 아동권리 신장 방안. **아동권리연구, 3**(2), 85-98. 한국아동권리학회.

천정웅 (2008). 한국의 아동과 청소년의 참여권 신장. **한국아동권리학회 추계학술대회 자료집.** 11-47.

천정웅, 김영지, 임지연 (1997). **지방 청소년정책 사업 강화를 위한 청소년 참여 증대 방안 연구.** 서울: 한국청소년개발원.

최윤진 (1999). 청소년 권리제한 논리의 부당성에 대한 고찰. **한국청소년연구. 19**(1). 5-23.

한국지역사회복리회 역 (1999). 유엔아동권리협약 훈련교재.

한국청소년 개발원 (2004). **청소년 인권론.** 서울: 교육과학사.

홍승애 (2003). 아동의 참여권 행사에 관한 연구. 미출판, 석사학위논문, 숙명여자대학교, 서울.

田代 高章 (2002). 아동 참가의 권리연구의 도달점과 과제. **아동권리조약종합연구소, 창간호,** 11-17.

Davie, R. (1996). Partnership with children: The advancing trend, In R. Daie, G. Upton, & V. Varma (Eds.). The voice of the child: A handbook for professionals (pp. 1-11). London: The Falmer Press

Franklin, B. (1995). The case for children's rights: A progress report. In B. Franklin(Ed.) *The handbook of children's rights: Comparative policy and practice* (pp.3-22), London: Routledge.

Franklin, B. (1999). Introduction. In: *The Rights of Children.* Ed by B. Franklin. New York, Basil Blackwell, 1-23.

Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, UNICEF.

Hart, R. (1992). *Children's Participation:* from tokenism to citizenship, *Innocenti Essay,* No. 4, New York: UNICEF.

Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in communtity development and environment care.* London: UNICEF.

Hohfeld, W. N. (1919). *A Voice for Children: Speaking Out as Their Ombudsman,* London: Jessica Kingsley.

Leavitt, R. L. (1994). *Power and Emotion in infant-toddler day care.* New York: State University of New York.

Lansdown, G. (1994). Children's rights. In B. Mayall (Ed.) Children's childhoods: Observed and experienced (pp. 33-45). London: The Falmer Press.

Lansdown, G. (2001). Promoting children's participation in democratic decision-making. Florence: Innocenti Research Centre.

Sherrod, L. R., Flangan, CA, Kassimir, R., & Syvertsen, A. K. (Eds.). (2006). *Youth activism: An international encyclopedia.* London: Greenwood Press.

Sinclair, R. & Flanklin, A. (2000). Young people's participation, Research in practice and making research count. London: Department of Health.

Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. International Journal of Children's Rights. 10, 73-88.

Smith, A. B., Tsylor, N. J., & Gollp, M. (2000). (Eds.). Chidren's voices. Research. International Journal of Children Rights, 10, 73-88.

Theis, J. (2007). Performance, responsibility and political decision-making: Child and youth participation in southeast Asia, Children, Youth and Environment, 17(1), 1-13.

UN. (2005). *International workshop on methodologies Regarding free prior and informed consent and indigenous peoples*. Division for Social Policy and Development secretariat of the Permanent Forum. PFII/2005/WS.2/12.

UNICEF Innocenti Research Centre. (2000). Young People In Changing Societies. Italy; Florence.

UNICEF. (2003). *Speaking out! Voices of children and adolescents in East Asia and the Pacific*. Bangkok: Eastern Printing Public Company.

UNICEF. (2007). Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child. Fully Revised Third Edition with CD-ROM, Geneva, UNICEF.

Wing, L. A. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly, 10,* 237-247.

Wringe, C. A. (1981). *Children's Rights*. London: Routledge and Kegan Paul.

ABSTRACT

Deliberations on Children's Rights to Participate

Kim, Jin-Sook

Children rights convention provides children with the equal rights to participate just as to adults. Continuous effort to expand children's rights to participate has been put. However, still children's rights to participate stays in the low step. In this study, domestic and overseas documents on provisions of children's rights and their rights to participate were reviewed.

The components of children's rights to participate have been found through each scholar's opinion and provisions related to rights to participate fro children's rights convention. As a result, the provisions don't match correctly but the similar provisions include the following. There are total six provisions such as article 12 children's rights to express opinion, article 13 freedom of expression, article 14 freedom of idea, conscience, and freedom of religion, 15 article freedom of association and gathering, article 16 privacy protection, and article 17 access to information.

Participation refers to the rights for children to determine responsible and deliberate decisions when proper support and respect are provided and they can express their demands clearly regardless of their ages or maturity level as human beings with emotions and opinions. Particularly, parents and teachers should recognize the children's rights subjectivity. Therefore, care from adults shall be given for infants' rights to participate. Especially, parents and teachers must accept infants' rights subjectivity. It must be a starting point of children's rights to pay attention to children's voices.

Key words : Children's rights, Participate

방과후아동지도연구
Korean Journal of After-School Child Education
2014. Vol. 11, No. 2, 35-60.

영아반 팀티칭 보육교사간의 관계 변화에 대한 연구*

오 윤 영** 안 소 영***

〈요 약〉

본 연구는 영아반에서 팀티칭을 경험한 보육교사간의 관계변화에 대해 알아보고, 그 과정을 통해 팀티칭의 긍정적인 효과를 얻을 수 있는 방안을 탐색하는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 영아반에서 팀티칭을 경험한 보육교사 7명을 연구대상으로 선정하였다. 연구를 위한 자료 수집은 연구 참여자의 저널, 연구자의 반성저널, 개별 면담, 집단 면담을 통해 이루어졌다. 연구결과 영아반 팀티칭 보육교사는 자의보다는 타의에 의해 팀교사가 결정되는데, 이 과정에서 어떤 교사는 상대교사에게 호감을 갖기도 하고 어떤 교사는 두려움을 느끼기도 하면서 관계가 시작되었다. 관계 초기에는 서로 다른 언어습관이나 교육관으로 어려움을 겪지만 1년을 함께 해야 하므로 적응하려고 애쓰는 모습을 보였다. 하지만 시간이 지날수록 불평등한 업무분담, 증가되는 교사 대 영아비율, 한 교실에서의 내반 네반, 평가적인 시선 등으로 인해 갈등이 심화되었다. 이러한 갈등 상황에서 교사들은 사적인 친밀감을 증대시키고 내가 먼저 다가가는 적극적인 태도를 보이며 가르치고 배우면서 협력관계로 나아가는 일련의 과정을 경험하고 있었다. 연구결과를 토대로 팀티칭의 긍정적 효과를 얻기 위해서는 다음과 같은 노력이 필요함이 드러났다. 첫째, 교사의 의견이 존중되는 어린이집 분위기를 만들어야 한다. 둘째, 상호 공동의 교육목표를 선정하고 이를 위해 함께 노력하는 자세가 필요하다. 셋째, 영아반만의 독특한 팀티칭 문화에 대해 공유할 수 있는 장이 요구된다.

주제어 : 보육교사, 영아반, 팀티칭, 협력, 관계

· 논문접수: 2014. 10. 28 / 수정본접수: 2014. 12. 12 / 게재승인: 2014. 12. 15
* 본 논문은 제1저자의 석사학위 논문을 재구성한 것임
** 청산어린이집 원장, 제 1저자
*** 인덕대학교 사회복지과 아동보육전공 조교수, 교신저자(ansy7@induk.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

팀티칭은 교사들의 교수조건 향상을 위해 1957년 미국 하버드 대학에서 처음 시도된 것으로서, 둘 이상의 교사가 일정기간 동안 동일한 학생들에게 수업의 전부, 혹은 중요한 부분에 대해 책임을 갖고 실행하는 교수형태를 의미한다(Shaplin & Olds, 1971). 즉, 팀티칭이란 1인 1학급의 단점을 보완하기 위해 같은 교실 내에 복수의 교사가 한 학급 혹은 복수의 학급을 한 그룹으로 형성하여 전반적인 교육과정 및 운영에 대해 동등하게 책임지고 함께 일하는 교수조직이라고 할 수 있다.

교사 한 사람 한 사람이 자신의 특성을 인식하고, 다른 교사들과 협동해가면서 직무 능력을 성장시켜가는 팀티칭은 개인의 성장과 공동체의 성장을 함께 강조하는 시대변화에 맞추어 더욱더 관심을 받고 있다. 팀티칭의 긍정적 효과를 좀 더 자세히 살펴보면, 첫째, 아동의 개별지도 기회를 증대시키고, 둘째, 질 높은 수업준비와 아동 지도를 보장하고, 셋째, 학습 집단의 편성과 학습공간의 활용에 대한 유연성을 증대시키고, 넷째, 교사가 가지고 있는 개인적인 특성이나 잠재력 개발을 도모할 수 있으며, 마지막으로 팀티칭 과정에서 일어나는 교사간의 상호작용을 통해 직무수행 능력의 성장 기회를 보장할 수 있다(가토 유키츠쿠, 1998). 이와 같이 복수의 교사가 함께 학습자를 가르치는 것은 교육적으로나 심리적으로나 성인에게나 어린이게나 많은 장점이 있다(Edward, Gandini & Forman, 1996). 또한 다른 사람과의 상호작용을 통해 혼자서는 할 수 없는 교육성과를 성취할 수 있고, 새로운 정보나 지식에 노출됨으로써 아동의 학습문제에 새로운 접근방법을 시도하게 되며 공동체의식을 통해 전문적인 성장을 꾀할 수도 있다(Clandinin, Paries & Kennard, 1993).

팀티칭 운영의 다양한 장점에도 불구하고 어려움 또한 없지는 않다. 우선 다른 교사가 자신과 같은 교실에서 자신의 수업을 지켜본다는 사실이 부담스럽게 느껴지면서 팀티칭 자체가 교사들 간에 특별한 긴장감을 야기 시킬 수 있다. 또한 자신만의 교실과 공간이 줄어든다고 느낄 수 있다. 공간을 함께 쓰는 문제는 서로 공유하는 공간적인 요인이 팀티칭에 적합하지 않을 경우에 특히 교사들의 활동을 제약하고 스트레스를 유발한다. 팀티칭에 참여하는 교사 간 교육관의 차이가 있거나, 교사 간 전문성의 수준 차이가 있다면 이 역시 어려움의 요인이 된다. 팀티칭에 참여하는 교사가 모두 같은 수준일 수는 없기 때문에 교사간의 우월감이나 열등감은 학급운영에 문제가 될 수도 있는 것이다(Pugach & Johnson, 1995). Shieids(1997) 역시 팀티칭의 실행으로 교사들은 담임제로 얻을 수 있는 학급에 대한 완전한 책임감과 학습자와의 유대 등과 같은 이점을 잃을 수 있고, 자발성이 결여되며 의사결정이 분산될 수 있다고 지적하였다.

이처럼 팀티칭의 부정적인 요인이 드러나고 있지만 교사간의 갈등을 최소화하고 극복한다면 그 효과가 매우 크기 때문에 교육 현장에서 팀티칭의 도입이 활발히 이루어지고 있

고, 이는 관련 연구 동향을 통해서도 알 수 있다. 팀티칭 관련 연구 동향을 살펴보면, 초등교육(김은하, 2011; 하민수, 1997)과 특수교육 분야(김라경, 2002; 김소영, 2002; 우정한, 2003), 예체능계와 외국어 분야(함혜영, 2008)에서 활발하게 연구되고 있다. 또한 영유아 보육 · 교육 분야에서도 팀티칭에 대한 관심이 높아져 유치원에서의 팀티칭 현황, 교사인식과 효과 등에 관한 연구(경은정, 2003; 박은혜, 2000; 이명순, 2002; 정혜련, 2004), 어린이집에서의 팀티칭 현황과 교사의 경험, 수업 과정 분석에 대한 연구(김정은, 2013; 김효정, 2011; 이대균, 임자영, 2009; 전선화, 2010; 정미라, 2013; 함남희, 2010) 등이 이루어지고 있다.

특히 어린이집에서는 유아반보다 연령이 낮은 영아반에서의 팀티칭 운영비율이 높게 나타나고 있다(김정은, 2013; 함남희, 2010). 이는 어린이집의 운영 특성상 오전 7시30분부터 오후7시 30분까지, 12시간을 운영하게 되는데, 이 긴 시간동안 두 명의 교사가 함께 함으로써 개별 영아의 신체적, 생리적 요구에 적극적이고 민감하게 반응해 줌으로써 안정 애착과 신뢰를 형성할 수 있는 이점이 있기 때문이다. 또한 한교사가 바쁠 때 다른 교사가 도움을 주어 문제가 발생하지 않도록 그 자리를 채워줄 수 있고, 교사의 부재로 인한 위험으로부터 보호 할 수 있는 계기도 되기 때문이다(경은정, 2003). 영아반 교사는 안아주기, 기저귀 갈아주기와 같은 신체적 돌봄 외에 강도 높은 정서적 노동을 감내해야 하는데, 이러한 힘든 과정과 어려운 상황에서 팀 교사간의 격려와 지지는 서로에게 위로와 도움이 될 수 있다.

이와 같이 영아반 팀티칭제는 업무 과중으로 인해 오는 부담감과 교사의 부재로 오는 불안전성을 해소 할 수 있고, 교사가 영아의 개별적 요구에 민감하게 반응할 수 있다는 점에서 그 효과가 크다고 볼 수 있다. 그러나 영아반에서의 팀티칭제가 활발히 이루어지고 있는데 반해, 영아반 팀티칭 운영에 대한 연구는 미진하다고 할 수 있다. 특히 팀티칭에 있어서 각 교사의 인간적 성향을 토대로 한 관계가 팀티칭의 성패에 매우 큰 영향을 미치는 데(강영은, 2001), 팀티칭 경험이 있는 경력교사(김효정, 2011)와 초임교사(전선화, 2010)를 따로 살펴본 연구는 있으나, 다양한 관계를 맺고 있는 팀티칭 영아반 교사들에 대한 전반적 과정에 대한 연구는 미진한 상태이다.

이에 본 연구에서는 영아반에서 팀티칭을 경험한 교사들의 이야기를 탐색해 봄으로써, 팀티칭 보육교사 간에 맺게 되는 관계의 변화에 대해 알아보고, 더 나아가 팀티칭의 긍정적인 효과를 얻을 수 있는 방안을 탐색하고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구에서는 어린이집 만 1, 2세 영아반에서 팀티칭을 경험한 교사들의 경험을 통해 영아반 팀티칭 교사간의 관계 변화를 알아보고자 하였다. 이를 위해 전남 w 군에서 영아반 팀티칭이 이루어진 3곳의 어린이집을 선정하고 해당 교사에게 연구의 목적을 설명하였다. 그중 참여 의사를 밝힌 교사로 현재 영아반 팀티칭 반을 담당하고 있는 보육교사 8명을 선정하였다. 하지만 이 중 한명의 교사는 올해 처음으로 영아반의 팀티칭 반을 맡고 있어 1년 과정의 전반적인 팀티칭 경험을 이야기하기에는 부족하여 그 교사를 제외한 7명의 교사로 연구가 진행되었다. 연구 참여자에 대한 정보는 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 연구 참여자에 대한 정보

이름	연령	보육교사 경력	영아반 팀티칭 경력	어린이집 현황
보육교사A	34세	7년차	4년차	s 어린이집/법인
보육교사B	29세	6년차	2년차	s 어린이집/법인
보육교사C	26세	3년차	2년차	s 어린이집/법인
보육교사D	44세	4년차	4년차	j 어린이집/영아전담
보육교사E	36세	13년차	5년차	j 어린이집/영아전담
보육교사F	36세	6년차	4년차	o어린이집/영아전담
보육교사G	40세	3년차	3년차	o어린이집/영아전담

2. 연구절차

본 연구는 2012년 3월에서 2012년 10월까지 진행되었다. 2012년 7월부터 9월까지 3개월 동안 교사 집단 면담 2회, 개별면담 2회, 교사저널과 E-mail서신을 통해 자료를 수집하였다. 첫 모임은 연구의 목적과 절차를 소개하는 것으로 시작되었는데, 연구 참여자와의 친밀한 관계를 형성하기 위해 커피숍에서 진행되었다. 두 번째 집단 면담에서는 영아반 팀티칭 경험을 비구조화된 이야기로 진행하였는데, 같은 어린이집에서 각각 2-3명의 교사가 모이다보니 민감한 사건이나 관계에 대해서는 이야기를 꺼려하여, 이후 개별면담으로 들어가게 되었다. 집단 면담과 개별 면담 외에 교사 저널과 E-mail서신을 통해 자료를 수집하였다. 연구 과정은 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 연구 과정

모임	연구 모임 날짜	참여교사
사전 전화	2012. 7. 7	연구목적, 연구일정, 연구방법 소개
집단 면담	2012. 7. 10	모든 교사
	2012. 7. 17	모든 교사
개별 면담	2012. 7. 24	D교사, E교사
	2012. 8. 7	D교사
	2012. 8. 14	B교사
	2012. 8. 16	E교사
	2012. 8. 21	F교사, G교사
	2012. 8. 28	A교사, C교사
	2012. 9. 4	F교사, G교사
	2012. 9. 6	A교사, C교사
사후 검토	E-mail 서신과 전화로 사후 검토	

3. 자료수집 및 분석

본 연구를 위한 자료 수집은 연구 참여자의 저널, 연구자의 반성적 저널, 개별 면담, 집단 면담을 통해 이루어졌다. 영아반 팀티칭을 경험한 연구 참여자는 자신의 생각이나 팀티칭에 관한 관점을 2회 정도 작성하여 연구자에게 E-mail로 발송하였다. 연구자는 E-mail 을 확인하고 프린트하여 재정리 하였다. 연구자 역시 연구 참여자의 저널을 읽거나 집단 면담, 개별 면담을 가진 뒤 발견한 사실에 대하여 기술하고 비평하며 해석하는 연구자의 반성적 저널을 기록하여 분석의 아이디어를 생산하였다.

개별 면담은 연구자가 알고 싶은 부분이 있거나 설명을 요하는 부분이 있을 때 미리 질문 목록을 작성해 두고 자연스럽게 이야기를 나누는 구조화된 면담과 아무런 조건 없이 진행되는 대화로써의 면담을 함께 진행하였다. 연구 참여자들과의 개별면담은 각 어린이집으로 찾아 가서 각 반에서 하였고, 녹음기를 이용하여 녹취를 하고 면담 후 전사하여 문서화하였다. 집단 면담은 각 연구 참여자의 생각과 의견을 다른 연구 참여자들과 공유하면서 함께 공감하거나 추가 자료를 제공해 주는 등의 포괄적이고 다양한 자료를 얻기 위해 총 2회 1시간씩 이루어졌다. 이 역시 녹음기를 이용하여 녹취를 하고 면담 후 전사하여 문서화하였다.

이와 같이 수집된 자료는 편견 없이 충분히 이해될 수 있도록 반복적으로 읽어나갔다.

전사지 122장의 자료를 읽으면서 설렘, 견제, 원장의 결정, 재 만남, 시작, 관계, 신입과 만남, 두려움, 심적인 부담감, 자발적인 참여, 적응, 경력, 신입, 상대 팀교사의 언어와 행동, 교육관과 가치관, 공간 안, 속상함, 업무적인 일, 도와주지 않는 교사, 네반 내반, 오지랖 넓은 교사, 성격차이, 상대 교사의 말투, 사생활, 의사소통, 교사의 부재, 피드백, 비공식적이 모임, 안내하기, 지원하기, 몸으로 느끼는 원아 수, 나와 다름, 사과, 존중, 가르치기와 함께하기, 노하우, 이해, 배려, 이직과 사표, 시행착오, 부정하기 등 핵심단어를 발견하게 되었다.

그리고 핵심 단어와 문장을 바탕으로 13개의 주제어가 도출되었고, 도출된 주제어는 다시 범주화 과정을 거쳐 4개의 범주로 나누어졌다. 그리고 마지막으로 4개의 범주를 대표하는 주제어를 찾는 과정을 거쳤는데, 이러한 과정을 통해 영아반 팀티칭 교사는 만남과 관계맺음, 적응을 위한 노력, 심화되는 갈등, 협력과 새로운 만남의 과정을 경험하는 것으로 나타났다. 도출된 주제어와 4개의 범주는 <표 3>과 같다.

이와 같은 자료분석에 대한 타당성과 신뢰도를 확보하기 위해 자료분석 과정에서는 첫째, 한 가지 방법으로 해석의 결점과 오류를 방지하기 위하여 연구 자료를 각 연구 참여자별 저널과 집단 면담, 개인 면담 그리고 E-mail 서신으로 다양하게 수집하여 연구의 이해를 높이고자 하였고, 둘째, 연구자가 직접 수집된 녹취자료, 연구자 노트를 참고자료로 활용하여 지나간 기억과 주관성을 극소화하기 위해 노력하였으며, 셋째, 연구 참여자에게 연구결과에 대한 잠정적 텍스트를 전화 또는 E-mail로 전달하여 신뢰성을 확보하였다.

〈표 3〉 주제어의 범주화

만남과 관계맺음	적응을 위한 노력	심화되는 갈등상황	협력과 새로운 만남
내가 선택하지 않은 팀교사	언어습관에의 적응	불평등한 역할분담	사적인 친밀감
설렘과 두려움으로 만난 교사	교육관에의 적응	증가되는 교사 대 영아비율	능동적 자세
	역할수행에의 적응	한 교실에서의 내반 네반	가르침과 배움
		나를 지켜보는 평가자	새로운 만남

Ⅲ. 연구결과

영아반 팀티칭 보육교사는 두 교사가 한 반으로 배정되며 관계가 시작되는데, 그 시작이

교사의 자율적인 선택이기보다는 원장의 결정에 의해 이루어지고 있음이 드러났다. 그 과정에서 어떤 교사는 상대교사에게 호감을 갖기도 하고 어떤 교사는 두려움을 느끼기도 하면서 관계가 시작되었다. 관계 초기에는 서로 다른 언어 습관이나 교육관으로 인해 어려움이 있지만 1년을 함께 해야 하므로 서로에게 적응하려고 애쓰는 모습을 보였다. 하지만 시간이 지날수록 불공평한 업무 분담. 증가되는 교사 대 아동비율. 한 교실에서의 내 반 네 반, 평가적인 시선 등으로 인해 갈등이 심화되었다. 이러한 갈등 상황에서 교사들은 사적인 친밀감을 증대시키고 내가 먼저 다가가거나, 서로 가르치고 배우면서 협력관계로 나아가는 일련의 과정을 경험하고 있었다.

1. 만남과 관계맺음

어린이집은 방학이 없는 관계로 현재의 학기를 운영하면서 다음 학기 계획을 세워야 하고 준비해야 하는 어려움이 있다. 모든 교사들은 학기 초가 되면 새로운 반을 준비하기 위해 교실을 새롭게 정리하거나 연간 교육계획안을 수립하는 과정과 동시에 새로운 영아를 맞이하게 된다. 이렇게 바쁘고 어려운 환경에서 새로운 영아들과 학부모에게 적응하는 것은 교사들의 많은 체력과 심리적 소진을 유발하게 되는데 팀티칭을 운영하는 영아반 교사에게는 한 가지 더 새로운 만남을 준비해야 한다. 1년 동안 함께 생활하고 교수를 같이 해야 할 팀교사와의 만남이 그것이며, 이 만남은 새로운 기대와 부담감을 동시에 갖게 한다.

1) 내가 선택하지 않은 팀교사

각각 어린이집별로 원 운영에 따라 반배정은 신학기전에 전체 회의 시간이나 교사 면담을 통해 조율이 이루어지지만, 팀티칭하는 반에 배정되거나 팀 구성원의 배치 등은 원장이 맡아 일방적으로 배정해주는 경우가 많았다. 또한 신학기가 시작되기 직전 2월 중순이나 말경에 반배정이 결정되고, 방학이나 신학기 준비 기간 없이 바로 3월에 신학기를 맞이하기 때문에 대부분 팀교사와의 만남도 학기 시작과 함께 이루어지곤 하였다.

> 어린이집 교사생활이 처음이라 신학기 준비하는 것도 힘들고 팀교사 또한 신학기 바로 직전 회의 시간에 원장님께서 말씀하시니까 그때 알게 되었어요. 그때는 저도 신입이라 원 분위기도 모르고 원장님께서 “누구선생님과 같이 3세반을 담당하세요” 라고 말씀하셨죠. 원장님과 면담을 하는 시간이 따로 있는 것이 아니라 제가 뭐~ 누구를 선택하고 어느 반을 하고 싶다고 말을 할 수는 없었죠. 지금도 마찬가지고...
>
> (2012.7.10 집단 면담 F교사)

저는 유아반을 4년 담당했어요. 그러다가 임신을 하고 원장님께서 학기말 2월에 면담을 요청하셨어요. 선생님은 출산휴가를 중간에 들어가야 하니까 투담임이 있는 영아반으로 가면 어떠냐고 물어보셨어요. 저도 영아반은 처음이라 겁도 났지만 원에서 그걸 원하니까 순종했죠. 상대교사가 신입이라 신학기 첫날 얼굴을 보게 되었어요.

(2012.7.10 집단 면담 B교사)

1월 달에 면접을 보고 그전에 어린이집에 와서 업무 파악과 교사 소개를 하면 어떠냐고 원장님이 물어보셨어요. 그때 제가 학원에 다니고 있어 시간적 여유가 없어서 3월초에 반배정이 되고 인사를 하게 되었어요. 초임교사 때에는 처음에 원장님이 나눠 준대로 했고 그냥 어떤 선생님인줄도 모르고 아이들도 모르니까 그냥 뭐 나의 의견 없이 그냥 나눠 준대로 그냥 했어요.

(2012.7.10 집단 면담 C교사)

초임교사인 F교사와 C교사는 어린이집 분위기와 생활을 전혀 접해 보지 못했고 원장의 결정을 반박하거나 의의를 제기할 수도 없었다. B교사 또한 자신이 임신을 하고 학기 도중에 출산휴가를 들어가야 하는 입장에서 원장에게 자기의 의견을 피력하기에는 어린이집에 미안한 생각이 들었다고 한다. 경은정(2003) 연구에서도 팀티칭반의 배정이나 팀교사를 정하는 과정은 원장의 결정을 통해서가 가장 많았다. 이는 팀티칭을 실시하고자 할 때 교사의 의견과 생각보다는 기관의 운영방식과 어린이집의 여건이 우선순위가 되어있기 때문이다. 하지만 구성원 결정 시 대부분의 교사들은 최종적인 결정이 원장에 의해 이루어지더라도 자신의 의견이 반영되어야 한다고 생각하고 있었다. 구성원 결정과정에서 교사들의 의견이 반영되지 않는다면 교사들의 자발성과 교사간의 신뢰도 형성에 어려움이 있을 수 있기 때문이다.

원장님이 주관 하에 “누구하고 누구하고 어느 반 들어가세요” 하기보다는 좀 더 성격을 고려해서 반 배정을 해 주었으면 좋겠어요. “선생님 어쩔 수 없이 세분 중에 두 분이 들어가셔야 되는데 어떻게 들어가실 수 있겠어요? 이 선생님하고 1년 정도 맞춰서 할 수 있겠어요?”이렇게 의견을 물어보시기라도 한다면 좋을 것 같아요. 물론 최종적인 결정은 어린이집 운영에 따라 결정된다 하더라도 충분히 교사간의 협의 할 수 있는 시간과 기회를 주었으면 해요.

(2012.7.17 집단 면담 E교사)

팀티칭을 실시하고 교사를 구성하는 과정이 타인에 의해 강요되는 경우 협조적이고 자발적인 팀티칭이 이루어지기 어렵다(Stephens, 1974). 그러므로 교사간의 의견차이나 어린이집의 원의 사정도 고려하여야 하지만 교사 회의를 통해 많은 교사들의 의견을 수렴하여 팀티칭을 구성해 가야하고, 성공적인 팀티칭을 위해서는 팀 구성원 결정과정에 교사들의 의견이 절대적으로 반영될 필요가 있다.

2) 설렘과 두려움으로 만난 교사

한 교실에서 두 명의 교사가 생활을 하게 되면 되도록이면 나와 잘 맞는 사람이 짝이었으면 하는 것과 나 또한 그 사람과 잘 융합되길 원하는 마음은 누구나 가지고 있다. 팀티칭을 맡게 된 교사들은 자기의 상대 팀교사가 누구이며 어떤 성격일까? 등 팀교사에 대한 기대와 설렘을 가지게 된다.

> 어린이집 면접을 보러 온 선생님이 들어왔는데 아주 예쁘고 상냥한 선생님이 인사를 하는 거에요. 저는 말이 투박한 편인데 인사하는데 목소리가 참 예쁘더라고요. '평상시에도 학부모한테도 저렇게 이야기를 하겠지' 라고 생각 했죠. 또한 이제 갓 졸업한 교사라서 같이 생활하면 좋겠다라는 생각이 들었어요. 경력 있는 교사도 좋지만 신입교사가 더 좋을 것 같았죠.
>
> (2012.8.21 개별면담 G교사)

팀교사로 처음 만나게 되는 경우에는 첫인상이 그 사람을 판단하고 예측하는 계기가 되는데, 긍정적인 첫인상은 추후 진행될 팀티칭 운영에 대한 설렘을 갖게 하고, 이러한 설렘은 한해를 같이 이끌어 가야 하는 교사에게 긍정적인 안정감과 협력할 수 있는 마음의 준비를 갖게 하였다.

그러나 팀교사와의 만남을 두려움으로 시작하는 교사도 있었다. 유아반을 하면서 F교사는 새롭게 시작되는 영아반 상대 팀교사가 현재 근무하는 K교사라는 이야기를 듣고 실망감과 두려움이 들었다고 한다. C교사 또한 상대교사에 대해 별로 좋지 않은 인식을 가지고 있었는데, 회의시간에 본인과 팀티칭 반을 함께 운영해 가야 한다는 이야기를 듣게 되었다. 본인의 의사로 결정되지 않는 상황에서 그 교사와 1년을 같은 교실에서 생활해야 한다는 점이 겁이 났고 두려움이 들었다고 한다.

> 제 짝 선생님은 뭐라 그래야 하지....'내가 배워야 되겠다 열심히 해야 되겠다' 라고 생각을 하고 오신 게 아니라 돈을 벌기 위해서 일을 하시는 분~! 나도 마찬가지로 어는 정도는 급여 때문에 일을 하긴 하지만 그래도 어느 정도는 할려고 하려는

의지가 있어야 하잖아요. 그런 생각을 안 하고 하시는 분하고 하려니까 처음부터 기운이 쭉 빠지는 느낌이었어요.

(2012.8.21 개별면담 F교사)

팀교사는 1년간 나랑 같은 반이 아니었을 때 어떤 행동을 하시는지를 봤기 때문에 두려움이 커요. 그니까 전에 하는 행동을 봤고 겪어도 봤고 그랬기 때문에....또 옆에서 다른 선생님하고 할 때도 지켜봤기 때문에 조금 두려웠어요. 워낙 규칙을 가장 중요하게 생각하는 선생님이라 영아반 교사로는 어울리지 않는다고 생각했어요.

(2012.8.28 개별 면담 C교사)

비록 팀교사가 같은 원에서 오랜 기간 동안 함께 근무를 해서 어색함이나 낯설음은 적을지 모르지만 사전에 개인적인 관계나 직접 겪어보지 못한 채 소문으로 접하거나 겉모습으로만 보아왔던 교사와 한 팀을 이루는 과정은 기대와 설렘보다는 부담감과 두려움이 더 크게 다가왔던 것이다.

2. 적응을 위한 노력

만남을 통해 관계를 시작한 팀티칭 교사는 같은 공간에서 근무하고 많은 시간을 함께 하면서 서로에 대해 조금씩 알아가고 낯설음에 적응해 가기 시작했다. 특히 서로 다른 언어습관과 교육관에 적응하려고 노력하였고, 한 교실 안에서 각자가 어떤 역할을 해야 하는지 찾아가는 시간을 가지고 있었다.

1) 언어습관에의 적응

이제까지 다른 삶을 살아왔던 두 교사는 말투, 억양, 언어 표현 등과 같은 서로 다른 언어습관으로 인해 당황하기도 하고 상처를 받기도 하였다.

어느 날 박선생~!" 하고 나를 향해 걸어 와요. 이러면 저분이 지금 화가 나서 오는구나 지금 내가 뭘 잘못했을까~? 확 긴장을 해요. 그 선생님이 나에게 다가오면 온 몸이 떨리고 주저앉고 싶을 정도에요. 주눅이 들어 있는 상태에서 상대교사의 이야기를 들으면 그건 별거 아니에요. 그렇게 말투가 심장 떨리게 이야기를 하고 소리를 높여서 무섭게 이야기를 해요. 상대 교사는 습관처럼 항상 그렇게 이야기를 하지만 처음에는 익숙하지가 않아서 너무 힘들었어요. 하지만 적응하려고 노력했어요. 자꾸 들으니까 나중에는 조금 익숙해지더라고요. 그리고 그 선생님의 언어에 조금은

무감각하게 되어버리고..

(2012.8.7.개별 면담 D교사)

이처럼 두 사람은 관계 초기에 상대를 부르는 호칭이나 말투, 그 밖의 언어습관으로 인해 힘들어했지만, 상대방을 받아들이고 적응하려고 노력하는 모습을 보였다. 동료교사와의 관계에서는 언어 표현이나 행동에 있어서 세심히 주의를 기울일 필요가 있는 데(최미미, 2011), 상대방을 배려하지 않는 단어를 사용하거나 호칭을 사용함으로써 관계를 맺은 시작부터 어려움을 겪고 있음을 보게 된다. 그러나 학기 초 첫 단추를 잘 끼우기 위한 마음으로 적응하려고 노력하는 모습을 보이고 있었다.

2) 교육관에의 적응

팀티칭에서 교사간의 협력적인 관계형성을 위해 유사한 교육철학이나 가치관, 습관을 가지고 있는 것은 매우 중요하다(정혜련, 2004). 그러나 각자의 교육관과 가치관에 익숙한 1인 1담임제 교사들은 팀티칭을 통해 다른 교사의 다른 교육관과 가치관을 인정하고 이해하는 것이 매우 힘든 일이고 많은 노력을 필요로 하는 일이었다.

저는 개인적으로는 동적인 활동으로 실외 활동, 야외 활동 등 밖으로 데리고 나가고도 싶은데 이 선생님은 그림, 책보기, 뭐 이렇게 안에서만 하는 정적인 활동을 좋아하고 밖에 활동은 아이들이 다칠까봐 두려워해요. 그래서 계획안을 작성하게 되면 학기 초에는 자꾸 트러블이 생겼어요. 그리고 저는 뭐~ 주제에 맞춰서 이야기나누기라던가 동화책을 읽어주려고 하면 그 선생님은 그래도 아이들에게는 주제와 상관없이 많은 동화책을 읽어주기를 원하시는 선생님이고 저는 그래도 한 주간에 주제에 맞춰서 하자~ 이제 그런 부분에서 의견이 조금씩 틀렸죠. 몇 주는 이렇게 해서 자꾸 불편했는데 계속 이렇게 지낼 순 없잖아요. 서로 적응하는 시간이 필요하니깐..... 그래서 처음에 수업 도입할 때 손유희를 상대교사가 해주면 내가 동적인 활동을 진행했죠. 이렇게 서로 적응해 가야 저도 마음이 편해요.

(2012. 9.6 개인면담 C교사)

상대팀교사가 자신의 교육관에 맞지 않을 때 해당교사는 많이 힘들어 할 수도 있지만 팀티칭에서는 누구의 교육관이 옳고 그르며 먼저이고 나중이냐의 문제가 아니기 때문에, 서로 다른 교육관에 맞추어가고 배려하며 적응해가는 모습을 볼 수 있었다.

3) 역할수행에의 적응

영아반 교사는 화장실 다녀오기, 식사준비 등 기본적인 생활을 하면서 보육실을 비우는 상황이 생기는데, 이는 영아의 안전과 맞물려 있기 때문에 조심하고 신경을 써야 하는 부분이 많다. 그런데 팀티칭제에서는 두 명의 교사가 함께하기 때문에, 각자 역할을 분담하고 그 역할에 적응해가면서 빈자리를 채우고 있었다.

> 유아반 교사 같은 경우에는 모든 것을 계획부터 해서 실행까지 다 혼자 해야 하다 보니까 잘 하고 있는 건지도 모르겠고 준비하는 과정에서도 혼자 왔다 갔다 하면서 모든 걸 다 해야 하니까 어려움이 좀 있는 것 같아요. 그런데 영아반 교사는 일단, 무슨 일을 할 때 둘이서 배분해서 역할을 나누어 같이 할 수 있으니까 일을 하더라도 더 수월하고 더 빨리 끝낼 수 있고 준비하는 과정이나 이런데 있어서 부담감이 덜 해요.
>
> (2012.8.28 개별 면담 A교사)

> 한 교사가 화장실도 갈수도 있고 또 뭐 식사배분도 할 수도 있고 아이들 미술 같은걸 한다 하더라도 아무리 재료 같은 것을 준비해 놓아도 그걸 아이들한테 나눠주고 활동할 때 같이 옆에서 도와주고 이렇게 해야 하는데 혼자 하다 보면 다른 아이들 봐줄 때 또 다른 아이들이 또 위험한 상황이 될 수도 있잖아요. 그리고 잘 못하고 있는 아이도 도와줘야 되고 혼자서 하다보면 또 너무 어린아이도 있기 때문에 어려움이 많은데 한명이 준비해주면 다른 사람이 뒤에서 보조를 해주면 되고 이러니깐 둘이서 하면 훨씬 좋아요. 아이들을 따로 따로 관찰 하다보니 훨씬 더 안전하고 아이들한테도 더 좋고, 학기 초에 역할이 잘 나누어져 있으면 적응하는데 편하죠.
>
> (2012.7.10 집단 면담 B교사)

교사 둘이 한 팀이 되어 한 반을 운영하는 팀티칭은 계획부터 실행까지 역할이 잘 분담되었을 때 학급을 이끌어 나가는데 수월해 진다. 이처럼 팀티칭은 아동을 관찰 하고 보육하는데 더욱 효과적이고 더 좋은 교육의 장을 마련 할 수 있기 때문에, 역할이 적절히 정해질 경우에는 그 시작이 순조로울 수 있다.

3. 심화되는 갈등상황

영아반 팀티칭 교사는 학기초에 서로의 역할을 분담하면서 혼자보다는 둘이 함께 할 때의 장점에 만족해하고, 서로 다른 언어습관과 교육관으로 인해 당황스럽고 어려움을 겪기

도 했지만 1년을 함께 해야 하는 교사이기 때문에 그에 맞추어 적응하려고 노력하는 모습을 보였었다. 그러나 시간이 지남에 따라 불평등한 역할분담이나 팀교사의 부재로 인해 더 증가되는 교사 대 영아비율, 그리고 한 교실에 머물지만 보이지 않는 선을 긋기도하고, 팀교사가 협력자로 느껴지기보다는 평가자로 느껴지면서 갈등이 심화되는 모습을 보이고 있었다.

1) 불평등한 역할분담

어린이집은 영아와 함께 생활하는 것 외에 업무적인 일이 많이 있다. 청소담당 직원이나 문서 작업과 같은 일을 담당하는 총무교사가 따로 있는 경우가 거의 없기 때문에 교실정리부터 청소, 그리고 공동업무를 교사들이 분담해서 담당해야 한다. 업무 분담은 학기 초에 교사들의 전체 회의를 통해 분담하는 곳도 있고, 원장이나 주임교사가 일의 분담을 지정해 주는 곳도 있다.

하지만 팀티칭을 운영하는 교실 안에서의 업무 분담은 두 교사의 합의하에 이루어지는 경우가 많은데, 역할분담이 적절하게 이루어지지 않을 때에는 그로 인해 갈등상황이 야기되곤 한다. A교사의 상대 팀교사는 손재주가 없고 시간이 없다는 이유로 공동업무를 팀교사에게 더해줌으로서 갈등이 심화되었다.

> 신학기 때 환경정리를 해야 하는데 상대 팀교사는 시간도 없고 자기는 손재주도 없다고 문구점에서 기성제품 스티커 몇 장만 사가지고 가져다주는 거예요. 저보고 그것과 합쳐서 환경 정리를 하라고 그러는 거예요. 거의 신학기 준비를 밤늦게 혼자 하다시피 하니까 너무 화가 났어요.
>
> (2012.8.28 개별면담 A교사)

상대 팀교사와 비교해볼 때 상대적으로 경력이 적은 F 교사는 작고 사소한 일을 지속적으로 맡으면서 업무가 가중되어 갈등을 겪기도 하였다.

> 주임교사와 팀교사를 할 때 업무분담으로 인해 힘이 들었다. 왜 원장님은 수업시간에 주임교사를 자주 호출 하시는지 이해도 가지 않고 주임교사가 없는 사이에 누가 분담 해 주는 것도 아니고...청소 부분도 넓은 복도나 화장실 같은 곳은 경력이 적은 내 차지다. 하물며 낮잠 자기 전과 후에 이불 정리하는 것도 대소변 기저귀 갈아 주는 것도 상대 팀교사인 주임교사보다 내 몫이 훨씬 많다. 치우거나 정리해야 하는 부분은 누가 시키는 것은 아닌데 손이 많이 가는 것은 아랫사람인 내가 해야 되고 또 주임선생님이랑 같이 팀티칭을 하다 보니 잡일이 많고 내가 훨씬 손해 보

는 느낌이 든다. 친한 교사에게 속상함을 털어놓았는데 주임교사에게 또는 회의 시간에 이야기를 하라고 했지만 왠지 내가 그 이야기를 하면 다음에 나와 같이 같은 반에서 팀을 하는 것을 꺼려하거나 옹졸해 보일까봐 이런 작은 일은 내놓지 못한다.

(2012.9.14 교사저널 F교사)

팀교사간에 업무를 나누고 상대 교사에게 지지를 받는 것은 업무의 효율을 높이고 자신감을 느낄 수 있는 계기가 된다. 하지만 반대로 상대 교사의 비지원적인 태도는 한 반의 운영을 혼자서 도맡아 해야 한다는 책임감과 의무감 때문에 지나친 스트레스로 이어지고, 이를 해결하지 못했을 때 갈등은 증폭된다.

2) 증가되는 교사 대 영아비율

만1세의 교사 대 영아비율은 1: 5 이지만 팀티칭이 이루어지면서 한 공간 안에 교사 2명과 영아 수는 10명이 된다. 그런데 D 교사와 F교사가 근무하는 어린이집은 농어촌특례를 적용 받고 있어서 만1세아 기준으로 교사 대 영아 비율이 2:14에 이른다. B 교사 역시 만 2세의 교사 대 영아 비율이 1:7이지만 농어촌 특례로 교사 2명이 18명의 영아와 생활하고 있었다. 이로 인해 교사가 교대로 수업을 진행하는 과정에서 한 교사가 많은 영아를 감당해야 하는데, 이는 심적으로 많은 부담감을 가져왔고 교사의 빈자리가 더 크게 느껴져 교사간의 갈등이 야기되었다.

저희는 수업이 일주일에 한번 씩 돌아오거든요. 혼자 14명을 봐야 되는 상황이에요. 평상시 나머지 상대 팀교사가 보조 역할과 수업 준비를 같이 하지만요. 상대 팀교사가 다른 일을 하거나 원장님이 부르시면 교실을 나가게 되잖아요. 혼자 14명을 봐야 되는 상황이 되다 보니까 너무 힘이 들고 그 선생님도 원장님과 면담이 끝났으면 빨리 들어와야 되는데 제가 있으니까 안심하고 천천히 들어오잖아요. 그날은 아이들도 통제가 안 되고 힘이 드니까 교사의 능력이 되지 않나 라는 생각까지 들잖아요. 그때 팀교사가 너무 얄미웠어요.

(2012.8.21 개별면담 F교사)

상대 교사가 아프다는 핑계로 자꾸 쉬다 보니까 다 내 몫이 되는 거예요. 아파서 못 오니까 혼자 하루 이틀은 해주는데 어느 날 팀교사가 병원에 다녀오더니 발목에 염좌가 생겼다는 거예요. 평가인증기간이라 준비할 것도 많은데 3주간을 병원에 입원한다는 거예요. 3주간 대체교사를 세워 주긴 했지만 날마다 일일연락장 18개를 낮잠 잘 때 작성하고 수업이며 모든 것을 제가 관리를 해야 되잖아요. 제가 철인도 아

니고. 처음에는 팀교사가 얼마나 아팠으면 입원할까 라는 생각이 들었는데 제가 지치다 보니까 그 선생님이 퇴사하고 다른 교사가 왔으면 하는 마음이었어요.

(2012.8.14 개별면담 B교사)

그게 한 명은 수업을 진행하고 한명은 나머지 수업안하는 아이들을 케어를 해야 되잖아요. 내가 사랑반할 때는 개월수가 너무 어린애가 들어와서 한명이 나머지 애들을 케어하는 게 아니라 한 명이 그 갓난아이를 없고 밖으로 나가는 거예요. 그러면은 그 한명이서 13명을 케어해야하니까 그 때 제일 힘든 것 같아요. 반면에 내가 애기를 없고 나갈 때는 그 선생님도 마찬가지...

(8월 7일 개별면담 D교사)

높은 교사 대 영아 비율은 영아의 공격적인 행동을 증가시키고 이러한 공격적 행동에 대한 문제해결을 위해 교사는 심리적으로 스트레스를 받게 된다(김향자, 1992). 특히 영아반은 개월에 따라서도 개인차가 크기 때문에 개별적인 지원을 해야 하는 상황에서 교사 한 명의 빈자리는 더욱더 크게 느껴지게 된다. 그럼에도 '교실에 교사 한 명이 있으니까' 라는 생각에 책임을 소홀히하는 경우가 있는데, 이로 이한 어려움은 팀티칭을 하는 교사간의 관계에 갈등을 유발하는 요인으로 작용한다.

3) 한 교실에서의 내반 네반

영아반 팀티칭에서는 두 명의 교사가 한 교실을 사용하지만, 그 안에 내반과 상대팀 교사의 반이라는 개념이 자리잡고 있음을 볼 수 있었다. 이는 교사 1인이 맡은 반이 있고, 그 한반이 한 교실에서 운영될 수도 있지만, 어린이집의 운영 여건상 한 교실에 두 반이 모여 생활하기 때문에 자연스러운 현상일 수도 있다.

그러니까 두 명의 교사가 한반에서 활동을 하지만 자기반의 관리가 있고 해당아이들이 있어요. 수업과 전체적인 것은 같이 하더라도 제가 담당해야 하는 반은 엄연히 존재 한다는 거에요. 그런데 한 교실에서 그 아이들을 다 돌보지만 한 반에도 내반, 상대 팀반 교사의 아이들로 구분되기도 해요.

(2012.8.14 개별 면담 B교사)

그러나 한교실 안에서 우리 반과 상대팀 교사반의 아이들을 구분하게 되면서, 평상시에는 서로를 챙기다가도 우리 반에 좀 더 힘든 상황이 발생할 수 있거나, 팀교사가 자신의 교육관과 맞지 않는 행동을 우리 반 영아에게 했을 때에는 갈등이 심화되어 갔다.

작년에는 이제 제일 처음 할때에는 정원이 18명이 다 차가지고 9명, 9명 담임이 나눠지다 보니까 그 때는 내반, 니반 그런 게 좀 덜했거든요. 그런데 작년 같은 경우는 정원이 다 차질 않다보니까 계속 신입원아가 들어오게 되면은 반이..원아가 덜 찬 반으로 넣어주게 되있잖아요. 근데 시작하면서...14명인가 13명으로 시작을 했거든요. 그러다 보니까 중간중간 들어오는 아이들을 어느 반으로 먼저 넣느냐? 그것도 굉장히 불편했던 거 같아요.

(2012.8.19 개별 면담 C교사)

한 공간에 있지만 저희는 A. B 반으로 나누어 조금 더 학부모와 아이들을 집중적으로 관리하는데 그 선생님은 우리반 아이들까지 관리를 하는 거예요. 우리반 아이들은 내가 관리하고 부모님들도 내가 상담해야 하는데 그냥 우리 반은 간섭하지 않았으면 좋겠어요. 한 교실을 쓰다 보니까 이해는 하려고 하지만 우리 반 아이들이기 때문에 제가 많이 속상해 지더라고요.

(2012.8.28 개인 면담 A교사)

영아반 팀티칭에서는 한 교실을 사용하고 있지만 반이 나누어진 경우가 많아 안 보이는 경계선을 긋고 있었고, 만약 상대방이 그 선을 넘어오는 행동을 하게 되면 교사간의 관계는 더욱더 악화됨을 볼 수 있다.

4) 나를 지켜보는 평가자

한 공간에서 2명의 교사가 협력교수를 한다는 것은 교사의 자질을 향상시키는 장학의 의미를 가질 수도 있다. 그러나 모든 부분에는 양면성이 있듯이 교사 혼자 한 교실을 운영하는데 익숙해 있는 교사는 두 명이 한 공간에서 함께 한다는 것에 부담을 느끼기도 하였다. 특히 다른 교사가 자신의 수업을 지켜본다는 사실을 부담스러워하며 마치 평가를 받고 있는 것 같아 힘들어했다.

열심히 교재와 수업준비를 했는데 수업할 때는 저 선생님이 나를 지켜보고 있다는 생각이 많이 들어요. 나를 지금 평가하고 있구나 그 생각이 들 때면 수업하기가 좀 주춤해지고 그래요

(2012.7.17 집단 면담 C교사)

혼자 할 때는 내가 생각하는 것을 내 마음대로 펼칠 수가 있는데, 투담임은 내가 펼치려고 하면은 눈이 하나가 더 있기 때문에....제지를 하던 인정을 하던 일단 눈이

하나가 더 있기 때문에 저 선생님이 날 평거하지 않을까 그런 생각이 들어서 좀 그런 것 같아요. 그게 드러나진 않는데, 내 마음이...

(2012.8.16 개인 면담 E교사)

팀티칭 교사는 누군가 자신의 수업을 지켜본다는 생각에 더 열심히 해야겠다는 특별한 긴장감을 가질 수 있고, 다른 교사의 모습을 보면서 자신을 반성하는 계기로 삼을 수도 있다(김효정, 2011). 하지만 팀교사를 보다 나은 방향으로 이끄는 협력자로 받아들이기보다는 자신의 행동에 대한 감시자나 평가자로 인식할 때에는 교사 간에 갈등의 요인이 되는 것이다.

4. 협력과 새로운 만남

영아반 팀티칭 교사들은 타의에 의해 선택 되어진 팀교사와의 만남 이후, 다양한 이유로 갈등을 경험하지만 시간이 흐를수록 저마다의 방법으로 갈등을 해결하고, 서로의 단점을 보완해가면서 협력적인 팀티칭을 이루기 위한 노력을 기울여 갔다.

1) 사적인 친밀감

영아반 팀티칭 교사들은 잦은 대화를 통해 서로를 알아가고 개인적인 친분을 두텁게 하면서 점차 둘 만의 공유꺼리를 만들며 갈등을 해결해 갔다. 교사 간 원활한 의사소통을 통해 교육관이나 성격 등 나와 다른 여러 요인에 대해 서로간의 입장 차이를 이해하게 되고 상대팀 교사를 수용하고 받아들이는 기회를 갖게 됨을 볼 수 있었다.

그냥 계속 앉아서 사소한 것도 얘기를 해요. 애들 낮잠 잘 때도 뭐 그냥 얘기를 해요. 사소한, 소소한 것까지 얘기를 하다 보면 팀교사와 하나가 되는 느낌이 들어요. 예를 들어서 어린이날 행사를 해야 되는데 우리 선물을 무엇을 할까~ 그런 부분! 그니까 같이 선물도 고르고 어쩔 때는 이건 아니다 싶으면 서로 의견충돌도 있긴 하지만 그래도 조율하려고 대화하고....대화를 자주 하면 일이 더 쉽게 풀려요.

(2012.8.16 개별면담 E교사)

팀교사간의 친밀감은 교육적이거나 업무와 관련된 대화를 통해서 뿐 아니라, 사적인 이야기를 통해서도 증대되었다.

그날 커피숍에 가서 이야기를 나누고 개인적인 일들을 나눠요. 그러면서 더 친해

지는 계기가 되요. 또 선생님들 분위기가 좋지 않을 때는 “오늘 일 끝나고 고깃집에서 모여요” 하면 모두 고기 먹고 이야기 나누고 금방 분위기가 좋아져요. 그리고 가끔 노래방에 가서 노래도 부르고 힘들었던 하루가 싹 풀려요

(2012.9.4 개별면담 G교사)

팀티칭의 성공 요인으로 외국에서는 교사의 전문성이나 성격 등의 개인적 요인이 중요요인으로 드러난 것(Key, 2000)에 비해 우리나라 교사는 개별적 요인보다는 팀교사간의 관계요인을 중요시 여긴다(함혜영, 2008). 그리하여 팀교사 간에 친밀감을 형성하는 것은 협력으로 나아가는 주요 요인이 되는 것이다.

2) 능동적 자세

영아반 팀티칭 교사는 갈등 상황에서 존재할 수 밖에 없는 교사 각자의 성격이나 교육관 등의 차이를 내가 먼저 양보하고 내가 먼저 이해하면서 그 격차를 줄이기 위한 노력을 하였다. 이러한 내가 먼저라는 능동적 자세는 서로에게 긍정적 영향을 미치며 갈등을 해결하는 기회를 제공하였다.

‘그냥 좀 더 이렇게 내 욕심 챙길려고 나 좀 편해보려고 하는 것이 아니라 내가 본이 되어야 겠다’ 라는 생각을 했어요. 내가 먼저~! 이런 마음가짐을 갖고 하면 좋지 않을까 더욱 원활하게 할 수 있지 않을까 라는 마음을 가지고 상대 팀교사와 협력 했어요. 10년의 보육교사 경험을 가지고 있는 선배 교사인 내가 본이 된다면 같이 팀티칭 하는 상대 교사도 따라 오겠죠. 학교 다닐 때 배운 것과 보육현장은 다르잖아요. 내 짝교사는 아직 아무것도 모르고 백지상태였기 때문에 제가 모든 걸 다 투입했을 때 그 안에서 채워지고 색깔이 또 입혀지고 그래서 저를 조금은 도와줄 수 있고, 때로는 제가 더 의지할 수 있게끔 만들었어요.

(2012.7.24 개별면담 E교사)

동료교사들, 짝교사가 있는데 그 짝교사와 회의나 소통부분에 있어서 서로 이야기를 하는데 만약에 그 소통에 되지 않았을 경우 그렇게 되지 않았을 때... 여자들은 좀 오래가잖아요, 그랬을 때 의사소통이 안됐을 때 하루, 하루 갔지만 그래도 먼저, 이건 선배고 후배고가 아니라 내가 먼저 그냥 사과하는.. 사과해서 풀어주는... 어차피 매일 같이 봐야하는 얼굴이니까 그냥 먼저 다가가서 풀어주고 그랬어요.

(2012.9.6 개별 면담 A교사)

교사는 팀교사의 능동적인 모습을 보면서 자신을 반성하고 교사로서의 역할을 돌아보는 계기를 삼게 되므로, 능동적이고 솔선하여 처리하는 태도는 협력적인 관계를 이끄는 주요 요인(오규모, 1999)이라 할 수 있다. 팀티칭의 전반적인 과정에서 상대방을 배려하고 능동적인 자세로 임한다면 서로 간의 갈등을 해결하고 협력의 길에 이를 수 있을 것이다. 상대방을 인정하고 존중하는 능동적인 자세는 팀티칭을 성공적으로 이끄는 가장 평범한 진실이며 서로간의 차이를 인정하면서도 서로를 배려하는 협력관계를 유지할 수 있게 한다.

3) 가르침과 배움

영아반 팀티칭 교사들은 서로 정보를 공유하고 새로운 아이디어를 창출하며 팀 교사를 통해 배움의 기회를 가지면서 협력의 단계로 나아가기도 하였다. 특히 경력이 많은 교사는 신입이나 저경력 교사에게 자기의 노하우와 정보를 가르쳐주면서 협력해가고 있었다.

> 초임교사는 수업 준비나 교육자료 준비할 때 많이 어려워하고 자문을 많이 구하는데, 그럴 때 옆에서 많이 도와주는 편이에요. 연간 교육계획안이 조금씩 수정 되더라도 계절과 환경, 그리고 영아 수준에 맞추다 보면 대부분 몇 년의 경력을 가지고 있는 교사들은 교육했던 경험이 있고 자기만의 노하우도 있기 때문에 초임보다는 더 많이 알고 있지 않을까요? 하지만 서류와 어린이집 생활에 있어 가르쳐 주었는데도 계속 저에게 해답을 물어보려는 눈빛이 부담스럽기도 하지만 저도 신입 교사들의 열정을 보면서 배우는 기회가 되는 것 같고, 서로 협력할 수 있는 기회가 되어서 좋아요
>
> (2012. 8. 28 개인면담 A교사)

경력교사는 팀티칭 과정에서 자신만의 노하우를 팀교사에게 나눠 줄 수 있다는 것에 자부심과 기쁨을 느낀다. 뿐만 아니라 초임교사가 가진 열정을 받아들이면서 자신을 성장시키는 기회로 삼는다. 이는 초임교사에게서도 동일하게 나타난다.

> 경력선생님하고 할 때는 거기에 그냥 제가 아무것도 모르기 때문에 맞추었던 거 같아요. 아이의 안색을 보고 건강 체크를 그때마다 놓치지 않고, 또한 수두나 수족구 같은 전염성 있는 영아들은 많은 경험으로 인해 빨리 체크하시구. 학기 초는 많이 바쁘고 정신이 하나도 없을텐데...다른 반이였으면 자주 물어보러 가야 하니까 좀 불편했을 것 같은데, 경력교사가 교실에 있다 보니까 그런 부분이 좋았던 것 같아요.
>
> (2012.9.4 개별면담 G교사)

초임교사는 시야가 좁고 동시 다발적으로 여러 곳에서 일어나는 보육현장의 일에 대처하기 힘들어 하는데, 경력교사의 도움을 받으면서 자신을 성장시키는 기회로 만들어가고 있었다. 이와 같이 서로 가르치고 배우는 관계라는 인식은 팀티칭 운영에서 발생하는 갈등 상황을 약화시키고 협력 관계로 나아가는 계기를 만들어준다.

4) 새로운 만남

영아반 보육교사들이 긍정적으로 팀티칭을 경험하게 되면 새학기를 맞이할 때 두려움과 염려보다는 기대와 희망을 갖게 된다. 하지만 팀티칭의 경험이 상대 팀교사와의 불편한 관계와 갈등으로 마무리 되었을 때에는 팀티칭을 불안과 부담으로 받아들이게 되고, 과거의 상대교사는 다시는 만나고 싶지 않은 대상으로 인식된다(함남희, 2010). 과거에 긍정적인 팀티칭을 경험한 B교사는 팀티칭을 경험하면서 상대 교사와의 만남을 좋은 경험으로 인식하고 있었다. 이러한 상대 팀교사와의 긍정적인 관계는 다음에 있을 새로운 학기에 상대 팀교사에게 더 배려하고 수용하려는 자세로 나타났으며, 긍정적인 다짐과 각오를 갖고 새 학기를 시작할 수 있도록 하였다.

> 이제 영아반에서 아이들을 만나는 것도 선생님을 만나는 것도 기대가 되요. 되돌아보면 더 잘하고 싶었는데 임신해서 부족한 점이 많아요. 나의 빈자리를 상대 팀교사가 많이 도와 줬어요. 그 선생님 자체가 워낙 활달하고 어~ 선생님 내가 할게요~ 먼저 이렇게 다가와 주니까 너무 편하고 저도 마음의 문을 좀 더 열어서 더 잘해야 되겠다 라는 생각이 많이 들었어요. 그래서 어린이집 직장 외에 개인적인 친목 모임도 잦아지고 저에게는 팀티칭을 하면서 상대 팀교사가 나이가 어리지만 많이 배울 수 있는 한해였어요. 다음기회가 된다면 다시 영아반에서 팀티칭을 하고 싶어요.
>
> (2012.8.14 개별면담 B교사)

이처럼 대부분의 교사들은 긍정적인 팀티칭의 경험을 통해 새로운 기대와 희망을 갖게 된다. 그러나 D교사처럼 갈등이 해결되지 않았을 때에는 보육교사로서 사명감이 저하되기도 한다.

> 무엇보다도 어린이집을 그만 두어야겠다고 생각한 계기는 0세에서 1세로 올라가야하는데 또 그 선생님하고 같은 팀이 될 수밖에 없다는 생각이 들었을 때에요. 왜냐하면 그 선생님하고 같이 팀티칭 하려는 교사가 없어요. 그 선생님 말투 때문에 그 선생님의 언어가 나에게 상처가 되어서 돌아오니까 더 이상 힘들어서 그 생활이

끔찍하게 다가왔어요. 그 1년을 다시 살 일이 싫었어요.

(2012.8.7 개별면담 D교사)

갈등이 해결되지 않은 상태인 팀티칭의 부정적인 경험은 과거의 상대 교사를 다시 만나고 싶지 않고 팀티칭이라는 시스템이 염려와 부담으로 다가와 결국 이직의 극단적인 상황까지 가는 계기가 되었다. 이와 같이 교사가 갈등을 긍정적으로 인식하고 갈등을 해결하는 방법을 터득하면서, 그 갈등을 통해 교사간의 관계가 돈독해짐을 경험한 교사는 새로운 만남에 대한 기대를 갖게 된다. 그러나 협력관계를 이루지 못하고 갈등이 지속된 경우에는 앞으로 이루어질 교사관계에 부정적 영향을 미칠 뿐 아니라, 더 나아가 교사생활을 유지하는 데 있어 방해 요인으로 작용한다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구에서는 영아반 팀티칭을 경험한 교사들의 이야기를 통해 팀티칭 보육교사간에 맺게 되는 관계의 변화를 살펴보고, 더 나아가 팀티칭의 긍정적인 효과를 얻을 수 있는 방안을 탐색하고자 하였다. 이를 위해 영아반에서 팀티칭의 경험을 가진 보육교사 7명을 대상으로 연구가 이루어졌는데, 팀티칭 교사의 관계는 만남과 적응으로 시작하여 갈등이 심화되었다가, 갈등을 해결하며 협력의 방안을 찾아가는 과정으로 드러났다. 연구결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 영아반 팀티칭 교사는 방학이 따로 없는 어린이집의 운영 특성으로 인해, 학기 시작즈음이 되어서야 팀교사와의 만남을 갖게 된다. 그리고 그 만남은 교사의 의견이 반영되기보다는 대부분 원장에 의해 결정되고 있는데, 교사들은 최종 결정은 원장이 내린다할지라도 교사에게 의견을 물어보고 구성되면 좋겠다는 생각을 갖는다. 이는 팀티칭 반으로의 배정 여부 결정시 86.3%가 원장에 의해 결정되고, 팀교사 선택 역시 87.4%가 원장에 의해 결정되는 것이 현실이지만, 그와 반대로 88% 정도의 교사들은 팀티칭 참여여부와 팀교사 선택 시 교사의 의견이 반영되어야 한다고 응답한 권현서(2009)의 연구와 맥을 같이 한다.

자의보다는 타의에 의한 만남으로 관계를 맺은 팀티칭 교사들은 초기에는 나와는 다른 언어습관이나 교육관을 가지고 있는 팀 교사에게 적응하기 위해 노력한다. 팀티칭 교사들은 같은 공간에서 많은 시간을 보내야하기 때문에 서로 편안하고 협력할 수 있는 유기적인 파트너십을 맺기를 원한다(김은하, 2011). 따라서 만남 초기에는 서로 다른 배경을 지닌 팀교사와 맞지 않는 부분이 있더라도 맞추어가기 위해 노력하는 모습을 보인다. 특히 팀티칭 경험 전에 교사 혼자 한 반을 맡았던 교사는 둘이 함께 한 교실을 운영하는 학기 초에 혼

자보다는 함께 할 때 좀 더 수월함을 느끼며 팀티칭에 대해 긍정적 시각을 갖는다.

둘째, 초기에 서로 맞추며 적응하려던 팀티칭 교사의 태도는 시간이 지날수록 다양한 원인으로 인해 갈등이 심화된다. 특히 학기 초에 혼자보다는 둘이어서 수월했던 역할분담이 역동적인 어린이집 일과 안에서 역할 역시 다양해짐에 따라, 시간이 지날수록 가중되는 역할분담에 불평을 갖게 된다. 역할분담으로 인한 갈등은 두 가지 양상으로 나타난다. 첫 번째는 팀교사의 역할을 내가 대신하면서 역할이 가중될 때 나타난다. 아프거나 교실 밖의 일을 보러나가는 교사로 인해 교사 대 영아비율이 2배로 늘어나는 상황은 특히 개인차가 심한 영아들과 함께 하는 교사에게는 큰 어려움으로 다가온다. 두 번째는 내 역할이라고 생각되는 것을 팀교사가 대신 할 때 나타난다. 이는 두 반이 한 교실을 사용하면서 서로가 맡은 영아가 따로 있는 영아반 팀티칭의 특성에서 기인하곤 한다. 즉 내반과 상대팀 교사의 반이 따로 있어서 한 교실 안에서도 안 보이는 경계선을 긋게 되는데, 이러한 경계에서 각자의 책임과 의무가 어디까지인지에 대한 생각이 서로 다를 때에는 갈등이 유발(이명순, 2002)되는 것이다.

셋째, 팀티칭 교사간에 심화된 갈등은 시간이 지날수록 친밀감을 증대하거나 내가 먼저 다가가거나, 혹은 서로 가르치고 배우는 관계로 인식을 전환하면서 해결되어 간다. 팀교사와의 갈등으로 인한 스트레스는 좋은 교육 목표를 가졌다고 해도 영아에게 안 좋은 영향을 미칠 수 있고, 교육의 성패에도 적지 않은 영향을 미친다(홍정식, 1984). 교사관계가 어떠냐에 따라 교사 생활의 질이 좌우되기 때문에 교사들은 가능하면 갈등을 해결하고 협력적인 관계를 맺기 위해 노력하는 것이다. 갈등을 해결하고 팀교사와 원활하고 융통성있는 관계를 유지한 교사는 다음 학기에 새로운 기대와 각오를 하게 된다. 그러나 팀티칭에서 상대교사와의 적응에 실패하고 결국 협력의 단계에 이르지 못하고 한 해를 보낸 교사는 팀티칭이 기대와 설렘보다는 불안과 부담으로 다가오고(함남희, 2010), 결국 이직을 선택하기도 한다.

이와 같이 팀티칭제를 운영하는 영아반 교사들은 만남과 적응, 갈등과 협력의 과정을 거치면서 전문인으로서의 능력을 성장시키고 사회적 능력을 키우며 인격적으로도 성숙할 수 있는 시간을 갖게 된다. 이러한 연구결과를 토대로 영아반에서 보다 적절한 팀티칭제를 운영하기 위한 몇 가지 제안을 해보면 다음과 같다.

첫째, 교사의 의견이 존중되는 어린이집 분위기를 만드는 것이다. 교사들은 교사교육에서 어린이의 의견을 존중하는 교사가 되도록 교육을 받는다. 그러나 교사 자신이 자신의 의견을 존중받아본 경험이 없다면 교사 역시 영아의 의견을 존중하기는 쉽지 않다. 특히 팀티칭 반의 배정이나 팀교사 배정과 같은 팀티칭의 시작은 추후 팀티칭의 성공여부를 결정하는 주요한 요인이므로 이에 대한 의견이 존중되어야 한다. 서로의 의견을 존중하는 것은 본 연구에서 갈등해결의 전략으로 교사들이 사용한 친밀한 관계를 만들어가는 데에도 중요

한 요인이다.

둘째, 상호 공동의 교육목표를 선정하고 이를 위해 함께 노력하는 자세가 필요하다. 인간적인 관계에만 초점이 맞추어질 때에는 팀티칭의 근본적인 목적이 방향을 잃게 되면서, 서로 다른 개인의 성격, 언어, 행동에 대해 그저 참고 양보해야만 하는 힘든 과정으로 인식될 수 있다. 그러나 팀티칭제는 상호 공동의 목표를 선정하고 그 목표를 수행하는 중 아이디어를 교환하고 토론 및 논쟁을 통해 교사의 잠재력을 신장하며 생산적인 지식을 구축하는 데에 의의가 있다(서영숙, 서지영, 2002). 따라서 1년 동안 함께 영아반을 운영하면서 어떤 목표를 이루기를 원하는지, 그 목표를 이루기 위해 어떤 태도를 가지는 것이 좋은지, 보다 노력해야 할 것은 무언인지 등에 대해 심도있는 고민을 함께 한다면 진정한 협력의 경험을 갖게 된다. 이는 대부분 경력교사와 초임교사라는 수직적 관계로 이해되는 팀티칭 교사의 관계를 수평적인 관계로 전환시키는 계기도 될 것(Fraser & Gstwicki, 2002)이다.

셋째, 영아반만의 독특한 팀티칭 문화에 대해 공유할 수 있는 장이 요구된다. “팀티칭에 대해 알아보고 싶어 검색했는데, 전문적인 정보제공은 거의 없고 교사가 올린 글에 댓글 달고 다시 댓글 달고..그런 것 밖에 없어요, 뭔가 전문적이고 체계적인 팀티칭제도에 대한 정보나 자료같은 것은 거의 없더라구요(2012.9.6. 개별면담 A교사)”의 면담 내용처럼 현재 팀티칭 보육방식에 대한 전문적인 지식이나 자원제공이 매우 부족한 상황이다. 특히 영아반은 연령이 어리기 때문에 더욱더 다양한 변수가 발생하고, 이에 대해 어떻게 대처해야하는지에 대한 정보를 필요로 한다. 따라서 영아반 팀티칭 교사들이 서로의 고민을 나누고 전문가의 지원을 받을 수 있는 장이 마련되어야 할 것이다.

이와 같은 본 연구의 논의를 토대로 후속 연구를 제언하면 다음과 같다. 첫째, 팀티칭의 운영여부가 원장에 의해 결정되는 경우가 많으므로 원장을 대상으로 팀티칭의 초기 계획과 실질적인 운영, 관리의 목적과 방법을 연구해봄으로써 팀티칭 운영에 대한 전반적인 이해를 도울 수 있다. 둘째, 팀티칭의 가장 큰 수혜자는 팀티칭의 대상이 되는 영아이어야 한다. 따라서 영아가 서로 다른 두 명의 교사 사이에서 어떤 경험을 하는지를 분석해본다면, 팀티칭의 운영방향을 결정하는데 도움을 얻을 수 있을 것이다.

참고문헌

가토 유키츠쿠 (1998). **열린교육과 팀티칭.** 홍미리, 이훈우, 성용구 공역. 서울: 동문사.

강영은 (2001). 협력교수(team teaching)을 통한 중학교 영어 교과 연구. **열린교육연구, 9**(2), 101-118

경은정 (2003). 유치원의 팀티칭 현황과 교사 인식. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위

논문.

권현서 (2009). 정담임-정담임 팀티칭제에 대한 보육교사의 갈등과 불안. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

김라경 (2002). 협력교수가 일반아동과 학습장애아동의 사회가 학업성취 및 학습태도에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

김소영 (2002). 통합교육 실행을 위한 교사간 협력 관계에 대한 통합 학급교사와 특수교사의 인식차이에 관한 연구. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.

김은하 (2011). 초등학교 팀티칭 파트너쉽의 사례 연구. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.

김정은 (2013). 어린이집의 팀티칭 현황 및 원장과 교사의 인식. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

김향자 (1992). 학급 크기와 교사 수 변화에 따른 유아와 교사의 행동 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

김효정 (2011). 팀티칭 경험이 어린이집 경력교사에게 주는 의미. 배재대학교 대학원 석사학위논문.

박은혜 (2000). 통합교육의 한 방법론으로서의 협력 교수: 개념과 실행에 관한 논의. **특수교육연구, 7**, 47-66.

서영숙, 서지영 (2002). **레지오 에밀리아 접근법**. 서울:학지사.

서은영 (2008). 유치원 반일반 교사와 종일반 교사간 협력 실태 및 개선방향. 성신여자대학교대학원 석사학위논문.

오규모 (1999). 초등학교 교사의 인간관계 특성에 관한 연구. 원광대학교 석사학위논문.

우정한 (2003). 효율적인 통합교육을 위한 협력교수 방안에 관한 연구. **특수교육 재활학과 연구, 42**(2), 141-170.

이대균・임자영 (2009). 팀티칭 경험이 어린이집 초임교사에게 주는 의미. **열린유아교육연구, 14**(5), 479-508.

이명순 (2002). 유아교사간 협력의 가능성 탐색. **영유아교육 연구, 5,** 5-22.

정미라 (2013). 보육교사의 팀티칭 수업 과정 분석연구. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

전선화 (2010). 팀티칭 경험으로부터 배우기- 두 초임교사의 목소리. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.

정혜련 (2004). 유아교육기관의 팀티칭 운영 실태 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

최미미 (2011). 보육교사가 인식하는 동료교사와의 갈등 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사

학위논문.

하민수 (1997). 초등학교 수학 교과 팀 티칭 효과에 관한 연구. 건국대학교 석사학위논문.

함남희 (2010). 내러티브 탐구를 통해 본 팀티칭 보육교사간의 관계 이해 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위 논문.

함혜영 (2008). 서울지역 초등학교 영어과 원어민 활용 팀티칭 실태에 관한 논문. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

홍정식 (1984). 교사간의 인간관계 형성과 비공식 조직에 관한 연구. 영남대학교 대학원 석사학위논문.

Clandinin, D. J. Davies, A. Hogan, P. & Kennard, B. (Eds) (1993). Learning to teach, teaching to learn: Stories of collaboration inteacher education. New York: Teacher College Press.

Edward, C. P. Gandini, L. & Forman, C. E. (1996). **어린이들의 수많은 언어: 레지오 에밀리아 유아교육.** 김희진, 오문자(2002). 서울: 다음세대.

Fraser, S., & Gstwicki, C (2002). Authentic Childhood: Experiencing Reggio Emilia in the Classroom. 김은희, 고문숙, 정정희 역(2003). **진정한 유아기: 레지오 에밀리아의 현장적용**. 서울: 정민사.

Key, Dana Lynn (2000). Team Teaching: Intergration of Inclusion and Regular Students. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid - South Educational Research Association. (Bowling Green KY, November 15-17). (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 447140)

Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1995). Collaborative practitioners, collaborative schools. Denver: Love.

Shaplin, J. T., & Olds, H. F. (1971). **팀티칭의 이론과 실제.** 정혜수 · 김충행 · 윤정일 공역. 서울: 동화문화사.

Stephens (1974). **개방교육의 이론과 실제.** 신옥순, 유혜령 (1993). 서울: 창지사.

Shields, J. L. (1997) Team teaching from Perspective of Team Members. Report-Research(143). University of Virginia. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 417177).

ABSTRACT

Research on the Developing Relationship Between Nursing Teachers when Team Teaching Toddler Classes

Oh Yoon Young · An So Young

The following study focuses on examining the developing relationship between nursing teachers who focus on team teaching toddler classrooms. Through this process, the purpose of this paper was to find ways in which team teaching could have a more positive impact. For this, 7 nursing teachers with experience in team teaching were selected as the subjects of this study. The subject's journal, the researcher's reflections, individual interviews, and team interviews were used to collect data for the study. Research has shown that toddler class team teaching nursing teachers are grouped not by their will but by someone else, and due to this process, the relationship is first established anywhere from being positive to a feeling of fear for certain nursing teachers. Although at the early stages of the relationship, there seemed to have been difficulties in dealing with the differences in their linguistic habits and views on education, over a period of 1 year, there were remarkable efforts in attempting to accommodate one another. However, as time passed, continued inequalities in the division of labor, increases in teacher to toddlers ratio, sharing of classroom space, evaluations, and other issues have magnified the conflicts. Despite these conflicts, the teachers were trying to increase personal relationships with one another, and take up a more positive attitude of 'me first' in order to teach and learn in a cooperative manner. By utilizing the findings of the research, it was identified that the following efforts should be made in order to have the most out of team teaching. First, there needs to be a focus on creating an atmosphere of respecting the nursing teacher's opinions at the day care center. Second, the process of setting an academic goal should be through a cooperative process between the nursing teachers, and a joint effort should be made to achieve that shared goal. Third, there needs to be an outlet for sharing the culture of team teaching just for toddler classes by nursing teachers.

Key words : nursing teacher, toddler class, team teaching, cooperation, relationship

방과후아동지도연구
Korean Journal of After-School Child Education
2014. Vol. 11, No. 2, 61-75.

질적 향상을 위한 뉴질랜드의 영 유아 보육 및 교육제도와 정책 시사점

차 경 나*

〈요 약〉

본 연구는 여성취업율의 증가와 핵가족화로 인한 사회적 변화와 요구에 보육의 질적 향상이 미치지 못하고 있는 현실에서 OECD국가 중 뉴질랜드의 영 유아 보육 및 교육제도와 정책을 살펴봄으로써 우리나라 보육의 질적 향상을 위한 시사점을 찾고자한다. 뉴질랜드의 영 유아 보육 및 교육에 있어 주목할 내용은 첫째, 영 유아 보육, 교육 정교사가 되기 위한 자격기준에 있어 2년간의 현장경험의 필수조건이라는 점이다. 뉴질랜드는 유아교육학사 졸업 후 임시교사자격을 부여하고 2년간의 현장실무경험을 거쳐 정교사로서의 자격을 부여함으로써 교사의 전문성향상을 꾀하고 있다. 뉴질랜드 정부는 2011년 7월부터 임시교사로서 2년간의 현장경험 동안 임시교사의 성장과 학습 지원을 위한 지도교수, 지도교사 배정과 외부적인 세미나, 컨퍼런스, 워크 숍, 단기과정 연수 등의 다양한 활동 기회를 국가가 제정적으로 지원하고 있다. 둘째, 뉴질랜드 원주민인 마오리민족과 태평양 연안의 소수민족들의 영 유아 보육과 교육을 위해 특별한 다문화교육기관을 제공하고 다문화교육기관의 교사양성을 위해 일반 유아교사교육과정과 구별된 특별유아교사교육과정을 마련하여 자격을 주고 있어 차별화된 질 높은 다문화교육을 실행하고 있다. 이에 뉴질랜드의 영, 유아 보육 및 교육 교사의 전문성향상을 위한 임시교사과정과 국가의 재정적 지원 그리고 차별화된 다문화교사양성과정은 우리나라 보육의 질적 향상에 있어 의미가 있다.

주제어 : 질적 향상, 뉴질랜드, 영 유아 보육 및 교육

· 논문접수: 2014. 10. 30 / 수정본접수: 2014. 12. 12 / 게재승인: 2014. 12. 15
* 숙명여자대학교 아동복지학과 박사수료

Ⅰ. 서 론

여성의 사회참여 활동 증가와 핵가족화로 인해 저출산이라는 사회적 문제가 대두되면서 보육이 더 이상 각 가정의 개인적인 문제가 아닌 국가와 사회적 차원의 보육 및 교육서비스로 인식되어지게 되었다. 이러한 사회적 변화와 요구에 대응하기 위해 2004년 보육정책은 무상교육, 보육비용의 국가 부담, 보육시설 인가제, 보육시설 평가인증제도 도입, 표준보육과정 보급 등의 내용으로 질적 향상을 도모하였고 뒤이어 2008년에는 수요자 중심 정책으로 전환하기 위한 보육시설의 강화, 보육프로그램관리 및 보육과정의 내실화, 보육인력의 전문성 향상과 같은 보육정책을 실시하였다.

이러한 우리나라 보육정책의 노력에도 불구하고, 급작스런 보육 수요 증가에 따른 양적 확충으로 인해 아직도 질적 향상을 위한 과제가 많이 남아있다. 최근 보육 실태조사의 결과에 따르면 영 유아의 부모가 보육시설을 선택할 때 물리적인 환경조건인 운영시간, 시설, 비용 등 물리적 조건을 고려하기보다는 프로그램과 교사, 보육시설의 시설장 등 인적 조건의 측면에 더 많은 관심이 있음을 보여주고 있다(서문희 외. 2009). 이러한 결과는 보육 및 교육기관의 질적 향상의 필요성을 보여주고 있으며 특히 변화의 중심에 교사를 두고, 교사의 역할과 태도, 교사 전문성을 제고하도록 요구하고 있음을 알 수 있다(김선영, 서소정, 2010: 서영숙 외, 2005: 소경희, 2003: 이미화 외, 2006: 이병래, 김선영, 2007: 조형숙, 이경민, 2004). 또한 영 유아의 인지적, 정서적 발달에 긍정적인 영향을 미치는 보육, 교육의 질적 수준을 가장 우선 고려한다는 것을 알 수 있으며 질적 수준을 결정하는 것은 무엇보다 영 유아와 가장 밀접하게 상호작용하고 있는 보육교사의 전문성고려라고 해석될 수 있을 것이다(이순영, 2005). 보육교사의 전문성은 특히 인간의 신체적 정신적 발달의 기초가 형성되는 영 유아의 학습과 발달에 중요한 영향을 미치며 프로그램의 질을 결정하는 중요한 요인이 된다(황해익 외 2003).

보육의 질적 향상을 위한 사회적 요구와 보육교사의 전문성에 대한 중요성 인식으로 보육교사전문성에 관한 많은 선행연구들이 있다. 그 내용을 살펴보면, 크게 보육교사의 자격과 자격기준, 보육교사의 처우, 보육교사의 발달과 관련된 변인들에 대한 연구, 전문성 인식에 대한 연구 등으로 나누어 볼 수 있고, 최근에는 전문성 신장을 위한 방안 모색과 보육교사의 자격과 처우개선을 위한 실천방안에 관한 연구들이 증가하는 추세이다. 하지만 대부분 논의되는 개선방안들의 내용은 비슷할 뿐만 아니라 정책과 관련되어 있어 정책변화에는 절차상의 시간이 필요하고 기존 정책에 따르고 있는 현장과의 마찰 때문에 현장에서의 보육교사의 질적인 향상을 도모함에 있어 아직 한계점을 가지고 있다.

이러한 현실에서 OECD국가 중 영 유아 보육 및 교육에서 선진화된 뉴질랜드의 교사전문성 향상을 위한 정책을 살펴보고자 한다. OECD국가 중 뉴질랜드의 보육 및 교육을 살펴

보고자 한 이유는 크게 두 가지가 있다. 첫째. 우리나라와 같이 최근 뉴질랜드에서도 영 유아 보육 및 교육의 질적 향상을 도모하고 있다. 2011년 뉴질랜드 교육부 발표에 따르면, 2015년까지 전체 영유아의 98%를 보육 및 교육기관에 수용할 수 있도록 목표를 계획하고 이러한 양적 확충에 따른 지원을 뒷받침하기 위해 교사의 질적 향상을 지원하고 있다. 그 내용을 살펴보면, 2011년 7월부터 영 유아 보육 및 교육 임시교사의 현장경험을 위해 국가적 차원에서 재정적 지원(Early Children Education support Grant for Provisionally Registered Teachers)을 하고 있다. 뉴질랜드에서도 우리나라에서처럼 유아교육학위과정을 졸업하면 무시험제로 자동으로 영 유아교사가 되지만 이것은 임시교사자격이며, 2년간의 현장경험을 통한 실습증명서를 가진 후 정식교사자격을(full license) 취득할 수 있다. 뉴질랜드 교육부는 2년간의 임시교사의 현장경험동안 교사의 질적인 성장을 위해 재정적 지원을 2011년 7월부터 실행하고 있다. 둘째, 현재 우리나라에서 이슈화 되고 있는 다문화교육에 있어 뉴질랜드는 특별한 교육과정을 통한 다문화교사 양성교육과정과 교사자격증을 마련하고 있어 질 높은 다문화교육을 실행하고 있다. 뉴질랜드는 다양한 다문화 영 유아 보육, 및 교육기관과 이를 위한 특별 교사양성과정을 마련하여 토속민인 마오리민족과 태평양 연안의 소수민족의 문화, 언어, 그리고 전통을 계승을 위해 선진화된 다문화 영 유아보육 및 교육을 실천하고 있다. 뉴질랜드에는 유럽인들이 정착하기 전에 마오리족문화가 이미 자리 잡고 있었고 1840년 영국에 의해 마오리민족은 식민지화되었다. 하지만 뉴질랜드는 이주민과 원주민이 공존관계를 유지하며, 인종과 문화차별이 없는 나라로 마오리민족의 문화와 언어를 계승하기 위해 교육적 차원에서 많은 지지와 정책을 수립하고 있다.

이와 같은 이유로 뉴질랜드의 영 유아 보육 및 교육제도와 정책을 살펴봄으로써 우리나라의 보육 및 교육의 질적 향상을 위한 시사점을 찾고자 한다.

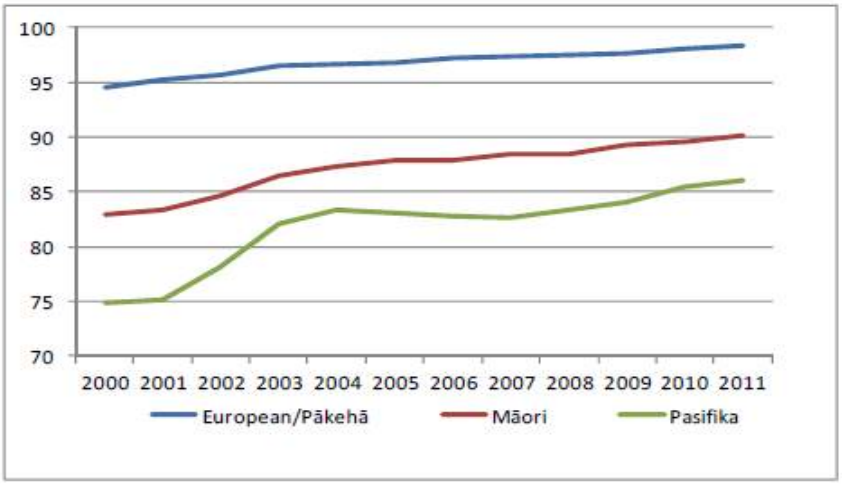
Ⅱ. 이론적 배경

1. 최근 뉴질랜드 영 유아 보육, 교육정책

뉴질랜드 교육의 목표는 국민의 잠재력을 발달시키고 능력을 개발하는데 두고, 교육적 이익을 극대화하기위해 영 유아 보육 및 교육의 질적 향상을 꾀하고 있다. 2011년 184,205명의 영 유아들이 공식 등록된 영 유아교육기관의 서비스를 받고 있으며, 그 내용을 보면 633개의 유치원에 36,967명, 2529개의 보육 및 교육 센터에는 113,867명, 314개의 가정보육시설에서는 17,955명, 459개의 놀이 센터에는 15,112명, 463개의 코항아 레오(Nga Kohanga Reo)에서는 9,370명, 그 외의 기관에 942명의 영 유아들이 보육 및 교육서비스를 받고 있다.

뉴질랜드 교육부는 2015년까지 영, 유아의 98%가 우수한 영 유아 보육, 교육기관에 참여할 수 있도록 영 유아 보육 및 교육기관을 확충하고 이를 위한 교사양성에 있어 정책과 예산을 마련하고 있다.

뉴질랜드는 Organization of Economic Cooperation and Development(OECD)나라 중에서 우수한 학생과 열등한 학생간의 차이가 가장 많이 나는 것으로 나타났으며. 게다가 열등한 학생 중에는 마오리, 퍼시픽칸 또는 빈곤층아동의 비율이 높은 것으로 나타났다. 하지만 [그림 1-1]와 같이 마오리, 퍼시픽칸 영 유아의 보육, 교육기관의 참여 비율은 유럽인, 백인유아의 보육 및 교육 기관의 참여율보다 낮지만 정부의 지원정책으로 점차적으로 증가하고 있다.



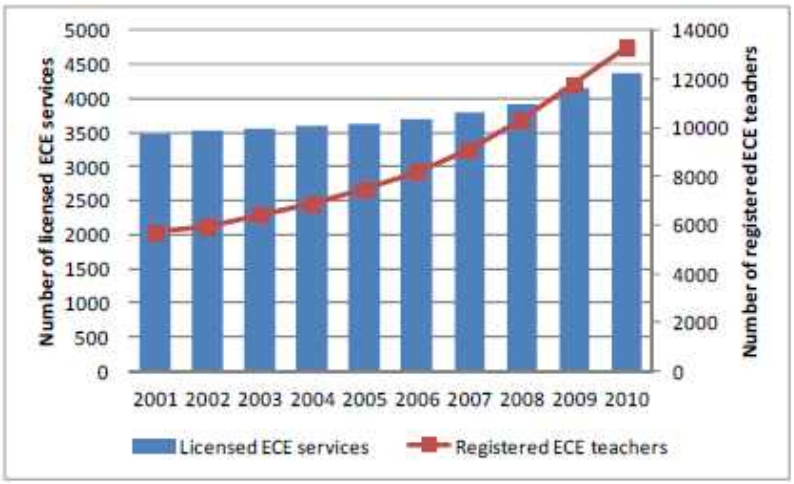
(출처: Ministry of Education, 2011)

〔그림 1-1〕 Year 1학생(만 6세 아동)들의 이전에 받았던 유아교육의 실태조사

뉴질랜드 정부의 교육에 대한 경제적지원은 2008/2009년부터 거의 1.4% 가까이 감소하였지만 사회 안전, 복지와 건강에 이어 세 번째로 큰 예산이다. 2011/2012년 현 정부의 전체예산안의 16.5%가 교육지원금이며 특히 영 유아 교육서비스에 있어서 재정적지원은 전체 교육지원금의 12%이다. 이러한 영 유아교육서비스에 대한 정부지원금은 주로 아동의 무상 보육시간에 대한 연장지원과 자격을 갖춘 교사양성을 위한 질적 향상에 쓰이고 있다.

이러한 교사양성의 지원으로 2001년부터 2010년까지의 공식 인가된 영 유아 보육, 교육기관과 교사자격을 갖춘 교사의 수는 [그림 1-2]와 같이 증가하고 있다.

뉴질랜드의 영 유아 보육, 교육기관은 정부에 의해 운영되는 국공립형태는 아니지만, 정부는 영 유아교육법규, 재정적 지원, 모니터링에 역할을 하며, 사회복지부와의 협력하여 지원하고 있어 영 유아 보육 및 교육기관의 부담을 줄여 주고 있다. 뉴질랜드 보육 및 교육



〔그림 1-2〕 2001년부터 2010년까지 공식 인가된 유아 보육, 교육기관과 교사자격을 갖춘 교사의 수

체제에서 가장 눈에 띄는 특징은 영, 유아들의 필요와 요구에 부합하기 위한 다양한 보육 교육서비스 제공하여 효과적인 학습결과를 유도하고 있다는 점이다. 하지만 사립교육기관은 다양한 프로그램 실행에 있어 자료의 부족과 전문성의 부족으로 한계점을 가지고 있어 뉴질랜드 교육부는 2013년 중반기에 유아교육정보체제(Early Learning Information System-ELI)를 구축하여 교육기관과의 정보교류를 꾀하고 있다. ELI체계는 영 유아개인이 받고 있는 보육 및 교육서비스에 대한 정보를 제공할 뿐만 아니라 학습자의 언어와 문화에 부합하는 교육 자료를 제공하기도 한다.

우리나라의 영 유아보육기관의 전반적인 평가를 위한 평가인증제가 있다면 뉴질랜드에서는 교육 평가 사무국(Education Review Office: ERO)의 유아교육과정 평가(Te Whariki)가 있다. 이러한 평가 결과는 영 유아 보육 및 교육에 있어서의 질적 향상과 교육과정 개선을 위해 사용되고 있다.

뉴질랜드 현 영 유아 보육 교육정책의 내용을 요약하면.

- 2015년까지 영 유아의 98%이상 유아교육 및 보육서비스제공
- 2012년 중반에 지원비의 확충과 정보체계 확립
- 열악한 유아교육서비스에 있어서의 개선증진과 정책수립
- 2세미만의 영, 유아들을 돌보는 보육기관의 질적 향상을 위한 정책수립
- 복지지원을 받고 있는 영, 유아들을 담당하고 있는 보육 및 교육기관의 개선
- 초등학교와 유아교육기관과의 연계
- 2012년 국가적인 유아교육과정의 평가(Te Whariki)시행.

2. 뉴질랜드 보육, 교육의 이해

1) 뉴질랜드 보육, 교육기관 형태

뉴질랜드의 영 유아 보육과 교육은 취학하기 전까지의 교육을 의미하며 0 ~ 만 5세의 영, 유아에게 제공되고 있다. 뉴질랜드의 무상교육대상은 만 3세부터 만 5세이며, 영 유아 보육, 교육기관은 사립이나 비영리단체에 의해 이루어지고 어떤 기관은 기관(대학)이나 사업체의 목적에 의해 운영되기도 하며 정식 허가된 유아교육기관에서는 마오리 교육을 포함하고 있다. 뉴질랜드 보육, 교육기관은 크게 교사중심이냐, 부모중심이냐에 따라 구분하며, 교사중심의 보육기관으로는 유치원과 보육, 교육기관, 가정보육기관, 병원보육기관이 있다. 부모중심의 보육기관으로는 놀이방, 놀이 그룹과 마오리 교육을 담당하고 있는 '코항아 레오(Nga Kohanga Reo)'등이 있다. 이러한 보육, 교육기관은 종일서어비스를 제공하거나, 하루에 4시간 이하로 아이들을 보육, 교육하는 시간제 서비스를 제공하고 있다. 그 각각의 내용은 <표 2-1>과 같다.

〈표 2-1〉 뉴질랜드 영 유아보육, 교육기관의 형태

교육자	종류	시간	내용
영 유아 교사	유치원	종일, 시간제, 혼합	2세-5세사이의 영 유아 대상, 비영리단체: 지역사회의 복지시설
	보육, 교육 서비스기관	종일, 시간제, 혼합	0세~5세사이의 영 유아 대상. 사립, 지역사회단체. 직장보육
	가정보육기관	시간제	0세~5세사이의 영 유아 대상. 교사의집, 유아의집에서 이루어짐 4명 이하 정식 유아교육 센터와 연계 적어도 4일에 한번 유아교육 센터와 연락(보고),한달에 한번 유아교육 센터에 방문
	병원보육기관	종일, 시간제, 혼합	병원에 환자로서 있는 아동을 대상
부모	놀이방 (play centers)	시간제	다섯 살까지의 아동들을 부모에 의해 운영되고 감독
	놀이그룹 (play group)	시간제	지역을 단위로 부모와 아동들이 일주일에 시간제로 5회로 만나 놀이를 통해 학습하는 곳
	Nga Kohanga Reo (나 코항아 레오)	시간제	마오리 가족, 토속민을 위해 태어나면서 5세까지의 아동을 위한 교육프로그램. 마오리 언어와 전통교육

2) 뉴질랜드의 보육, 교육기관의 영 유아와 유아교사의 수

뉴질랜드는 영 유아교사인력을 채용 관리하는 중앙인력관리공단이나 기관이 따로 없으므로 영 유아 교사는 보육, 및 교육기관의 홈페이지를 통한 공고나, 관련기관의 추천, 또는 중개인을 통해 채용되고 있으며 영 유아 보육, 교육기관의 단체장이나 원장에 의한 면접이나 자격증의 소지여부에 따른 서류증명의 절차를 통해 고용되고 있다. 교사의 수는 기관의 영, 유아연령과 수에 따라 결정되며 전 교사(직원)의 50%이상이 반드시 정식으로 유아교사 자격증을 소유한 자여야 하고, 영 유아교육기관의 수용할 수 있는 영 유아의 수는 만 2세 이하의 영 유아는 25명, 만 2세 이상은 최대 150명, 혼합연령으로 운영하는 기관에서는 50명으로 제한된다. 영 유아 보육, 교육기관의 아동 대 교사(부모, 직원)의 비율은 아동의 연령과 기관의 성격에 따라 다르다. 그 내용은 <표 2-2>와 <표 2-3>와 같다.

〈표 2-2〉 어른(부모, 교사, 직원)과 영 유아의 수(교사중심, 종일반 기준)

아동연령	아동의 수	최소 어른의 수
2세 미만	1-5	1
	6-10	2
	11-15	3
	16-20	4
	21-25	5
2세, 2세 이상	1-6	1
	7-20	2
	21-30	3
	41-50	4
	51-60	5
	61-70	6
	71-80	7
	81-90	8
	91-100	9
	101-110	10
	111-120	11
	121-130	12
	131-140	13
	141-150	14

(출처: Ministry of Education, 2011)

〈표 2-3〉 어른(부모, 교사, 직원)과 아동의 수(가정보육, 시간제 기준)

아동연령	아동의수	어른의수
2세미만	1-2	1
2세, 2세 이상	1-4	1
혼합	1-4	1

(출처: Ministry of Education, 2011)

3) 뉴질랜드 영 유아 교사자격

뉴질랜드의 영 유아교사교육과정은 크게 학위과정과 프로그램과정으로 나누어진다. 영 유아 교사 학위과정은 New Zealand Qualifications Authority(NZQA)에서 관할하고 대학 학위과정 후 유아교사자격을 취득할 수 있는 교육과정인 반면에 영 유아 교사 프로그램과정은 New Zealand Qualifications Framwork(NZQF)에서 그 내용을 규정하고 관할하며 보통 1년의 교육과정을 마친 후 영 유아교육기관에서 일할 수 있지만 전문 영 유아교사자격증을 취득할 수 없으며 교사협의회에 등록되지 않는다.

뉴질랜드의 정규 영 유아 보육, 교육교사가 되기 위해서는 뉴질랜드교사협의회에서 인증한 교육기관(대학)에서, level 7의 수준에 해당하는 유아교육 학위(early childhood education)를 받아야 하며, 졸업 후 임시교사자격(provisionally registered teachers)이 주어지고, 뉴질랜드 교육부로부터 인정받은 영 유아 보육, 교육기관에서의 2년간의 현장경험 후 정식 유아교사자격(full registered teachers)을 취득할 수 있다.

타전공자의 경우 학사(Bachelor)졸업 후 1~2년의 유아교육과정을 학습할 수 있는 Graduate Diploma of teaching(early childhood education)과정을 이수하거나 전문대학에서 Diploma of teaching(early childhood education)을 이수한 뒤 임시자격을 취득할 수 있다. 또한 초등학교교사과정의 학위소지자여도 1년 또는 2년의 유아교육과정(early childhood education)을 이수하여야한다. 이러한 학위취득 외에도 영, 유아교육현장에서의 최소한의 경험과, 교사로서의 성품, 자질 그리고 영어 또는 마오리 언어를 유창하게 사용할 수 있어야하며, 교사윤리강령에 만족되어야 한다.

4) 뉴질랜드 영 유아 교사자격의 직급

영 유아 보육, 교육교사는 현장경험의 유무에 따라 크게 임시교사와 정교사(경험교사)로 나누어지고 정교사는 기관내의 직급에 따라 일반교사, 주임교사 그리고 선임교사로 나누어진다. 전체 영 유아 보육, 교육교사의 20%가 임시교사, 70%가 일반정교사며 주임교사와 선임교사가 10%를 차지한다. 그 내용을 정리하면 <표 2-4> 아래와 같다.

〈표 2-4〉 뉴질랜드 영 유아보육, 교육교사의 분류

	임시교사	일반교사	주임, 선임교사
현장경험	현장실습	경험 있음	경험 있음
자격증 및 교사로 등록여부	임시자격 있음, 임시교사로 등록	정식자격 있음, 정교사로 등록됨	정식자격 있음, 정교사로 등록됨
학위여부	학위 있음	학위 있음	학위 있음

영 유아 보육, 교육현장에서의 교사의 직책이나, 학위, 자격유무, 현장경험에 따라 교사의 연봉이 결정되므로 직책을 맡고 있는 주임, 선임교사의 연봉이 많고, Diploma of teaching 전문학사학위소지자 보다는 Graduate Diploma of teaching(early childhood education)대학교학위소지자의 연봉이 많은 것으로 나타났으며, 같은 직책인 경우에는 현장경험이 많을수록 연봉은 높이 책정되고 있다. 이것은 현장에서의 교사경험을 아주 중요하게 인식하고 있음을 보여주고 있다. 현장경험은 3년간 유효하며 현장을 떠난 지 3년이면 소실되고 최근 5년 동안 현장에서의 경험이 없는 교사는 휴직교사로 분류된다.

3. 질적 향상을 위한 임시교사를 위한 국가적인 지원정책(ECE support grant for PRTs)

뉴질랜드 교육부는 임시교사(provisionally registered teachers: PRT)가 정식교사(Full registered teacher)가 되기 위한 과정으로서의 2년간의 현장 경험동안 임시교사를 고용하고 있는 영 유아 보육, 교육기관에 재정적인 지원을 2011년 7월부터 시행하고 있다. 이는 영 유아교사 양성에 있어 질적 향상을 위한 것일 뿐만 아니라 2015년까지 98% 영, 유아들이 유아보육, 교육기관에 참여하도록 하는 뉴질랜드 교육부의 목표에 부응하기 위한 교사수급의 문제를 해결하기 위함이다.

대학 학위과정동안 실무경험을 필수 과목으로 하고 있지만 단기간의 실무경험이므로 졸업 후 2년간의 현장경험을 의무화 하고 있다. 2년간의 현장경험동안 지도교수(supervisor)와 지도교사(tutor)가 임시교사의 교육활동전반에 대한 격려, 충고, 안내를 하며, 영 유아보육, 교육학회, 세미나, 또는 여러 가지 교육활동참여를 지원한다. 이에 따르는 재정적 경비를 뉴질랜드 정부가 지원하고 있으며 이것이 '영 유아임시교사를 위한 국가적인 지원정책(ECE suport grant for PRTs)'이다.

2011년 7월부터 실시하고 있는 영 유아임시교사를 위한 국가적인 지원정책(ECE suport grant for PRTs)에 관한 내용은 다음과 같다.

- 영 유아임시교사를 위한 국가적인 지원을 받을 수 있는 영 유아 보육, 교육기관

대상기준은 정식교사의 수가 80%미만이어야 한다.

- 영 유아임시교사를 위한 국가적인 지원을 받을 수 있는 임시교사의 조건은 지원할 당시 합법적인 영 유아 보육 및 교육기관에 고용되어져 있어야하며 유아 교육 학위소지자여야 한다. 2010, 1월 이후로 임시교사로 등록 되어져 있고, 지원목적이 정식교사가 되기 위해서 일하고 있어야한다. 또한 뉴질랜드 시민권자이거나 영주권자여야 한다.
- 영 유아 임시교사를 위한 국가적인 지원 방법과 지원내용은 임시교사를 채용한 후 임시교사를 위한 재정적 지원을 받기위한 서류지원은 일 년에 7월/8월과 1월/2 월 두 차례에 거쳐 할 수 있다.

  임시교사가 정식교사가 되기 위한 2년 동안 4차례의 지원을 받을 수 있으며 매번(2년에 4차례) 지원서를 작성해야하고 사인해야한다. 지원금은 각 회기 당(6개월) $2,157(한화 약 2,000,000원)이며 2년간의 현장경험이 필요한 것을 감안한다면 2년 동안 $ 8,629을 지원받게 된다. 지원금은 직접교육기관으로 지급되며, 이 지원금은 임시교사의 개인적인 발전을 위한 지원과 안내프로그램(Advice and Guidance programme)으로 사용되어져야한다. 지원비는 그 기간 안에 사용되어져야 하며, 임시교사가 다른 교육 서비스 기관으로 이동시 3주안에 이동내용을 뉴질랜드 교육부에 보고하여야한다. 다른 기관으로 이동 후 사용되지 않고 남은 임시교사 지원비용은 다시 뉴질랜드 교육부로 회부되어진다. 재정적 지원의 사용에 대한 평가를 각 회기 마지막에 임시교사를 상대로 설문조사로 이루어지고, 교육기관은 공식적인 회계기록을 기록하고 제출하여야한다.
- 지원과 안내프로그램의 내용은 <표 3-1>과 같다.

4. 뉴질랜드 다문화유아보육, 교육(특별 마오리와 퍼시피카 가정의 자녀양육지원)

역사상 식민지역사를 가진 다른 나라에서는 보기 드물게 뉴질랜드는 이주민과 토속민인 마오리족이 공존관계를 유지하며 마오리민족에 대한 복지차원의 지원을 적극적으로 하고 있는 나라로서 마오리문화와 언어에 대한 존속을 위해 정부차원에서 힘쓰고 있다. 이러한 노력은 영 유아 보육, 교육에서도 찾아볼 수 있다.

뉴질랜드 교육부는 뉴질랜드의 전체인구의 약 20%를 차지하고 있는 마오리가족(뉴질랜드 토착민, 토속인)과 인근의 퍼시픽칸 가정(태평양 연안의 소수민족-Fiji, Cook Island, Niue, Samoa and Tonga)과 같은 다문화가족의 자녀 양육을 위해 특별한 영, 유아 보육, 교육기관으로 Nga Kohanga Reo을 두고 있다. Nga Kohanga Reo은 마오리가정과 퍼시픽칸 가정의 영 유아를 대상으로 태어나면서 취학 전까지의 영, 유아들을 보육, 교육하고 있는 기관으로 마오

〈표 3-1〉 영 유아 임시교사를 위한 국가적인 지원정책 (ECE support grant for PRTs)

지원와 안내프로그램 접근	지원과 안내프로그램 사용	지원과 안내프로그램을 위한 사용에서의 배제
임시교사의 전문적인 학습	임시교사의 지원에 따른 할애되는 시간비용- 제공(제공자)에 따른 비용 포함 임시교사의 관찰과 지원에 따른 지도교수, 지도교사의 할애되는 시간비용- 제공(제공자)에 따른 비용 포함 임시교사의 외부적 지원과 안내에 있어서의 지도교사와 지도교수의 비용	
임시교사의 전문적인 발달기회	세미나, 컨퍼런스, 워크 샵, 단기과정 또는 관찰에 있어서의 경비 및 여행경비 * 임시교사의 발전에 관련된 필요에 의해 참석하는 행사에 국한	지도교수 또는 지도교사를 위한 전문적 발달을 위한 것 임시교사를 위한 서비스에서 다른 교사의 전문적 발달을 위한 것 구독료 문구 제공과 같은 일반적인 제공과 식사와 같은 소모비 해외여행
전문적인 실행의 형성평가와 총괄평가	지원과 안내프로그램작업의 증거를 요구(서류작업과 서류작업에 사용된 문구 내용 포함)	IT장비, 프린터장비 카메라, 비디오장비 교과서를 포함한 자원자료

(출처: Ministry of Education, 2012)

리문화(다문화), 마오리 언어계승과 비교적 빈곤층에 속하는 아동복지차원으로 부모중심의 보육, 교육기관이다. 이러한 다문화 가정의 영, 유아 보육, 교육기관인 Nga Kohanga Reo의 특별한 보육과 교육지원을 위해 일반유아교사 교육프로그램과 분리하여 교사양성을 하고 있으며 Nga Kohanga Reo에서 종사하는 교사는 반드시 특별한 교사학위과정이나 교사프로그램을 이수하여야한다. 다문화를 위한 특별한 교사교육에는 크게 두 가지가 있는데 하나는 정식유아교사가 되는 학사 학위과정의 Pasifika Early Childhood Teaching과 보조교사로서 일할 수 있는 1년 과정의 National Certificate in Pacific Islands Early Childhood Education수료과정이 있다.

1) 3년 학위과정의 다문화 교사교육(Pasifika Early Childhood Teaching)

특별교육과정인 Pasifika Early Childhood Teaching은 마오리, 퍼시픽칸 영, 유아들의 문화와 모국어에 대한 지지와 이해를 바탕으로 퍼시픽칸 영, 유아들에게 가정과 비슷한 환경과 언어로 보육과 교육을 제공할 수 있는 교사를 배양하는데 있다. 또한 이러한 특별한 교육과정으로 인한 교사양성이 마오리, 퍼시픽칸 영, 유아들에게 질 높은 복지지원과 더불어 더 높은 학업적 성취에 도움을 주기 위함이다. 이 교육과정은 교사로 하여금 영, 유아들의 다문화가정과 사회와의 중간적인 매개적 역할을 촉진할 수 있는 기술과 지식습득을 목적으로 한다. 3년 과정의 이 학위 과정은 마오리, 퍼시픽칸의 교육연구방법, 교육철학, 언어와 마오리, 퍼시픽칸인의 관점에서의 교육계획과 평가와 같은 특별내용을 포함하고 있다. 이 교육과정은 특별하게 마오리, 퍼시픽칸 유아보육, 교육기관과 통합적인 체계로 이루어지며 실습이 더 강조되고 있다.

2) 1년 과정의 다문화교사프로그램(National Certificate in Pacific Islands Early Childhood Education)

다문화 교사프로그램(National Certificate in Pacific Islands Early Childhood Education) 교육 과정은 뉴질랜드에 있는 마오리가정의 아동과 태평양섬아동들을 위한 영 유아 보육과 교육에 관련된 교육자와 직원들이 태평양 연안섬 아동의 전통과 외교, 언어, 문화에 대한 지식과 기술습득을 목적으로 한다. 다문화 교사프로그램의 학습내용은 크게 이론과 전문적 실습으로 나누어지는데 이론적 내용은 영 유아 보육 및 교육적 이론이며, 실습 내용은 태평양연안의 섬지역의 전통적인 풍습과 사회적 구조를 유지, 발전시키는데 요구되는 전통문화와 언어, 풍습(춤, 놀이, 악기, 조각품), 역사 등을 포함하고 있다. 다문화교사프로그램 자격증을 가진 사람은 Nga Kohanga Reo에서 뿐만 아니라 포괄적인 영 유아 교육프로그램에서 다른 직원들과 선생님을 보조할 수 있다. Nga Kohanga Reo에서 뿐만 아니라 일반 영 유아 보육, 교육기관에서 다문화교육과 태평양연안아동들을 위한 활동을 할 경우 교사는 반드시 다문화교사프로그램을 필수적으로 이수해야하며 이 자격은 Cook Islands, Fiji, Niue, Samoa, Tonga에 있는 태평양연안유아교육 교사자격으로도 대처된다.

Ⅲ. 결론 및 시사점

최근의 뉴질랜드의 영, 유아 보육 및 교육정책과 제도에 있어 교사의 전문성 향상을 위한 국가의 적극적인 지지와 다문화에 대한 특별한 교육정책은 우리나라 영 유아 보육 및 교육의 질적인 발전에 커다란 시사점을 주고 있다.

영 유아 보육, 교육 교사자격기준에 있어서 뉴질랜드와 우리나라의 뚜렷한 차이는 현장경험에 대한 의무화라고 볼 수 있다. 우리나라 보육교사와 유아교사의 자격취득에 있어 현장경험은 교육과정으로 4주에서 8주간의 실습을 통해서 이루어지고 있으며, 현장경험의 유무와 경험의 기간은 영 유아 보육, 교육기관 채용과 급여에 영향을 미치고 있으나 정식자격취득에 있어서 절대적인 필수요건은 아니다. 반면에 뉴질랜드에서는 유아교육학위자로 임시교사자격을 취득하고 난 뒤 정식교사자격을 취득하기 위해서는 2년간의 현장경험을 의무화 하고 있다. 게다가 2년간의 현장경험동안 임시교사의 질적 향상을 위해 지도교수, 지도교사 배정과 외부적인 세미나, 컨퍼런스, 워크숍, 단기과정 연수 등의 활동을 국가가 재정적으로 지원함으로써 교사의 전문성향상에 크게 기여하고 있다.

또 다른 시사점은 다문화교육에 있어서 체계화된 영 유아 보육, 교육체계를 이루고 있다는 점이다. 일시적인 행사처럼 이루어지고 있는 우리나라의 다문화교육, 또는 다문화체험활동과는 다르게 뉴질랜드는 원주민인 마오리민족과 소수민족들의 영 유아 위한 특별한 다문화교육기관을 제공하고 다문화교사 양성을 위한 특별한 다문화 교사학위과정과 양성프로그램을 가지고 있다. 이는 일반 유아교사교육과정과 분리해 자격을 주고 있으며, 다문화교육기관의 교사가 되기 위해서는 특별유아교사교육과정을 거쳐야하고, 일반 유아교육기관에서의 다문화교육 활동 시에도 반드시 특별유아교사자격을 가진 교사가 지도하도록 되어있다. 이러한 체계적인 다문화에 대한 교육기관과 교수양성과정은 다문화로 가고 있는 우리나라에 새로운 인식의 기회를 주고 있다.

참고문헌

김선영, 서소정 (2010). 이원화된 유아교사(유치원, 보육교사) 양성교육과정에 따른 교사의 전문성 효능감 및 일원화에 대한 인식: 교사의 대학전고오가 근무기관에 따른 비교, **아동학회지, vol,31**. no,3, pp. 215-233.

서문희, 김은설, 안재진, 최진, 최혜선, 김유경, 조애저 (2009). 2009전국보육실태조사 -가구조사-. 보건복지가족부. 유아정책개발센터

서영숙, 이미화, 임승렬, 조부경 (2005). 한국유치원/보육교사 교육의 역사와 미래: 유아교육, 보육의 질적 향상과 유아교사의 전문성 제고를 위한 교사교육. 한국유아교육과 보육의 자리매김, **한국유아교육학회 추계학술대회 자료집**, 107-130.

소경희 (2003). '교사 전문성'의 재 개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. **교육과정연구, vol, 21**. no, 4, pp. 77-96.

이미화, 장명림, 신나리, 김문정, 김현철 (2001). **육아지원 인력의 수급전망과 전문성 제고**

방안 연구(연구보고 2006-03). 서울: 육아정책개발센터.

이병래, 김선영 (2007). 대학교육과정에서의 유치원교사와 보육교사 양성을 위한 통합교육과정 구성. **유아교육연구, vol, 27**. no,5, pp. 111-133.

이순영 (2005). 보육교사 양성대학의 교육과정 모형 개발 연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위 청구 논문

Ministry of Education (2011). Teachnz, Early Childhood Teacher Education Qualifications

Ministry of Education (2011). Acts and Regulations Administered in the Ministry of Education.

Ministry of Education (2012). Conditions and Guidance for The ECE Support Grant for Provisionally Registered Teachers(ECE Support Grant for PRTs)

New Zealand Qualifcation Authority (2010). Report of External Evaluation and Review-ABC Developmental learning centres (NZ) Limited Trading as New Zealand College of Early Childhood Education.

New Zealand History Online, http://www.nzhistory.net.nz/

ABSTRACT

Implications of New Zealand's Childhood Care and Education System and Policies for The Quality Improvement

Cha Kyoung-Na

The study includes ratio of women and the nuclear family due to social needs while improving the quality of childcare that are not meeting the Infant Care in New Zealand, in reality of national oecdSuggestions for improving the quality of childcare and education from looking at our country want to find. New Zealand's infant and child in nursery and school, this event to one million by 2015 98 percent of overall infant and child care education agency camps, the targeting of quantitative growth andI, plus interest, preschool education, two years as a supply teacher after graduation process of teachers through various routes are poised to improve the professionalism of teachers who qualifies as a regular teacher, andStarting in July 2011, two years as a supply teacher of a temporary substitute for hands-on experience of observation and support for his tutor, conferences, seminars, conferences, work assignments and externalSharp, such as education and training courses of the qualitative improvement of teachers by the country is financially supporting a chance that by having the government. One other native New Zealand Maori peoples and minorities of the Pacific Coast of infant and child care education for specific multicultural educational institutions and provideMulticultural education institutions of order becomes teacher of preschool teacher education courses and general identified entitle preschool teachers by preparing a curriculum for special and differentiated qualityPerform a multicultural education. In New Zealand of teacher professional development of a temporary substitute for the process and national financial assistance and differentiated multicultural educational institutions and teacher training course for our countryIt will be implications that are meaningful to improving the quality of childcare.

Key words : A qualitative improvement, New Zealand, the Childcare and education

방과후아동지도연구
Korean Journal of After-School Child Education
2014. Vol. 11, No. 2, 77-96.

보육교사의 인성, 정서노동과 조직문화가 영유아권리존중 보육에 미치는 영향

강 병 재*　　김 진 숙**

〈요 약〉

본 연구는 보육교사의 인성, 정서노동과 조직문화가 영유아권리존중 보육에 어떻게 영향을 미치는지 규명하는 데 목적을 두었다. 연구대상은 보육교사 258명이었고, 측정도구는 인성, 정서노동, 영유아권리존중 보육, 조직문화 척도가 포함되었다. 보육교사의 인성, 정서노동, 어린이집의 조직문화와 영유아권리존중 보육과의 상관을 밝혀보기 위하여 적률상관계수를 산출하였다. 그리고 보육교사의 적성, 정서노동, 어린이집의 조직문화가 영유아권리존중 보육에 미치는 각 변인의 영향을 밝혀보기 위하여 중다회귀분석을 실시하였으며, 보육교사의 인성과 정서노동이 결합하여 영유아권리존중 보육에 미치는 영향을 밝혀보기 위하여 중다회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 보육교사의 인성 및 정서노동은 영유아권리존중 보육의 관계에서 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다. 매개 변인인 어린이집 조직문화는 영유아권리존중 보육의 하위요인인 일과 존중은 부적상관을 보였으나, 아동 최선의 이익은 정적상관으로 보였다. 그리고 매개변인인 어린이집의 조직문화는 종속변인인 영유아권리존중 보육에 의미 있는 정적인 영향을 미치는 것으로 확인되었으나, 독립변인인 인성과 정서노동과 결합하였을 때는 영유아권리존중 보육의 하위요인이 아동 최선의 이익에만 의미 있는 설명력이 있는 것으로 나타났다.

주제어 : 보육교사, 인성, 정서노동, 영유아권리존중, 조직문화

· 논문접수: 2014. 10. 30 / 수정본접수: 2014. 12. 12 / 게재승인: 2014. 12. 15
* 선문대학교 교양교육원 교수, 주저자
** 대구한의대학교 중등특수교육과 조교수, 교신저자(jskim@dhu.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

최근 어린이집에서 보육교직원이 영유아를 학대 및 방임과 잘못된 훈육방식, 그리고 성추행 사건 등으로 사회적 물의를 빚으며 보육교사와 원장의 인성에 대한 논란이 대두하고 있다(전재선, 최종욱, 2012). 이 외에도 보육현장의 일과 프로그램에서 영유아의 권리를 침해하는 사례들이 다양하게 발생하고 있다. 영유아는 인격 주체로서 보호받고 행복하게 살아갈 권리가 있는데, 가정을 떠나 장시간을 보내게 되는 어린이집에서 기본적으로 누려야 할 권리를 존중받지 못하는 경우를 볼 수 있다(김진숙, 서영숙, 2012). 이러한 사건들은 교사의 전문적인 지식과 기술의 부족에 의한 것이 아니라 주로 인성의 결핍에서 기인한 것으로 추측된다.

인성이란 '사람의 성품'이며 '사람의 됨됨이'를 말한다(남궁달화, 1999). 또한, 인성은 독립 교과의 개념이 아니며 사회구성원의 합의가 전제되어야 하는 시대의 철학과 사회상이 반영된 개념이다(김경란, 2011). 강선보 외(2008)는 21세기가 요구하는 인성은 일상적인 생활 속에서 인간 본연의 모습을 실천하고 노력하며, 공동체 속에서 더불어 살고, 앎과 실천이 융화된 인간상으로 이해해야 한다고 주장하였다. 다양하게 정의되고 있는 인성은 개인의 특성으로 그 의미가 사용되며, 사회적 능력의 의미로 사용되기도 한다. 그 사람이 처한 상황적 맥락과 인간관계에 따라 인성을 어떻게 실천했는가가 그 사회의 바람직한 인성적인 사람인지를 결정하게 된다(박찬옥, 2010). 특히 영유아기의 발달적 특성을 고려할 때, 다른 학령보다 영유아를 지도하는 교사는 적합한 인성을 가지고 어떻게 영유아들과 상호작용하는가, 그리고 그들의 행동이 영유아에게 어떻게 모델링 되는가 등과 같은 교사의 행동은 영유아에게 매우 지대한 영향을 미치게 된다(김경란, 2011). 이와 관련한 연구에 의하면, 교사의 인성이 교사-유아 상호작용의 질이 애착 안정성과 사회성, 문제해결능력에 영향을 미친다는 사실이다(이순복, 2009; 이은주, 2005; Hertsgaard, 1995; Sanchez, 2001). 더 나아가 교사의 인성이 직무수행과 직무만족도, 효능감에 영향을 끼친다는 연구 결과(박영태 외, 2008; 성은현, 2005; 손은주, 박영태, 2012; 이유미, 2009; 최윤정, 2009; 최일선, 2009; 허서영, 2007)가 보고되고 있다. 선행연구(김용조, 2001; 김지현, 2007; 변경애, 2008; 전재선, 2011; Arnon & Reichel, 2007)들에 따르면, 교사는 전문적인 지식과 기술보다 바람직한 인성을 우선적이고 기본으로 갖추어야 한다는 것을 확인할 수 있다.

한편 장시간 영유아를 돌보아야 한다는 점에서 인성 외 보육 교사직이 기본적으로 갖추어야 할 요건 중 정서노동의 중요성을 찾아볼 수 있다. 보육교사의 역할은 영유아들을 보호하고 양육하는 기초적인 차원에서 벗어나 영유아와의 긴밀한 상호관계성에 바탕을 두고 있다. 즉 보육교사는 육체적, 정신적 노동 외에 영유아들과 효과적인 상호작용을 위해 끊임없는 정서적인 노동을 해야 한다. 또한, 학부모와 동료, 그리고 조직의 구성원들과 다양한

인간관계를 맺으며, 그 관계를 유지하기 위해서 높은 수준의 정서적 상호작용을 요구한다(권혜진, 2008; Leavitt, 1995). 이와 같이 다양한 역할과 인간관계를 맺고 있는 어린이집의 조직에서 보육교사의 정서노동은 특정한 정서를 표현하는 과정을 의미한다(Hochschild, 1983). 정서노동은 직무수행과정에서 필수적으로 개인의 정서를 조절하는 것이 요구되며, 이는 자연스럽게 이루어지는 것이 아니라 개인의 노력이 추가로 요구된다(권혜진, 2008; Rose, 1990). 이러한 개인의 정서에 따라 조직이나 대상자의 심리적 건강에 부정적 영향을 미치므로(권혜진, 2009; Ashforth & Humphery, 1993; Hochschild, 1983), 효과적인 보육을 위해서 보육교사의 정서가 중요한 역할임을 강조하고 있다(공인숙, 2002; 박은혜, 고재천, 2008; 염지숙, 2005; 이진화, 2006; Goldstein & Lake, 2000; Hargreaves, 2002; Isenbarger & Zemlylas, 2006; Lasky, 2000; Zembylas, 2005). 중요한 역할을 한다는 관점에서 보육교사의 정서의 행동은 정서노동과 같은 의미로 설명될 수 있다(양진운, 2005; 윤연숙, 2004; Brotheridge & Grandey, 2002). 이러한 보육교사의 정서는 보육현장에서 구체적인 행동으로 나타난다. 보육현장에서 교사들이 갖는 정서는 특정한 상황과 그 속에서 함께 상호작용하는 대상에 의해 영향을 받으며 그러한 정서적 영향은 실제 행위에 다시 영향을 준다(이진화, 2006; Damasio, 1994). 좋은 교사란 정서적이고 열정적인 존재로서 유아들과 연결되고 그들의 수업에 즐거움, 창의성, 도전 및 기쁨으로 채우는 사람(Hargreaves, 1998)이기 때문에 교사의 능력에서 정서노동을 간과해서는 안 된다.

이와 같이, 보육현장에서 보육교사의 행동에 영향을 주는 인성과 정서노동은 중요한 요인임에도 최근까지 영유아권리존중 보육과의 관계에 대한 연구들이 이루어지지 않고 있다. 영유아권리존중 보육은 영유아의 성장권, 발달권, 교육권, 참여권을 보장하고 향상시키며, 영유아가 건강, 안전, 행복하게 성장 · 발달하도록 하는 것이다(서영숙, 서혜정, 김진숙, 2009). 보육현장에서 영유아의 권리를 옹호하고 지지해 줄 수 있는 사람은 보육교사이며, 이를 실현시키는 일차적 책임도 보육교사에게 있다.

보육교사직은 서비스 대상자인 영유아의 정서적 교류가 직무수행에 매우 중요한 부분을 차지하므로 영유아권리존중 보육과의 관계를 알아보는 일은 중요한 의미를 가질 것이다. 즉, 영유아권리존중 보육을 위해서 필수적으로 수반되는 보육교사의 인성과 정서노동이 미치는 영향을 살펴볼 필요가 있다. 그리고 선행연구들에 기초하여 어린이집의 조직문화가 영유아권리존중 보육과의 관계에도 영향을 미치는 요인이 될 수 있을 것이라고 가정하였다. 그 이유는 어린이집의 조직문화는 구성원 개인의 행동 및 집단의 역할, 구성원들의 상호작용, 교육내용의 선정, 교사의 행동양식, 학습방법에 영향을 미치기 때문이다(김재환, 2003, 여성열, 2000; 이철수, 2007). 교사의 정서 및 스트레스에 따라 교사가 속한 조직, 즉, 어린이집에서 업무의 질적 수행력이 떨어지고, 직무에 대한 책임감 상실, 조직 및 동료에 대한 관심 저하, 장기결근, 이직, 사고발생 등의 현상이 나타나며(김영희 외, 2005; 박상희

외, 2006; 조혜진, 김수연, 2011; Wilheim, Dewhurst-Savellis, & Parker, 2000), 더 나아가 조직의 성과 및 효과성에도 영향을 미친다는 결과가 보고되었다(Schein, 2004). 특히, 교육기관의 조직은 학부모, 사회조직들 간의 다양한 관계 속에서 복잡한 상호작용이 이루어지기 때문에 교사들은 다른 조직에 비하여 강도 높은 정서노동을 요구받는다(조현숙 외, 2002). 따라서 본 연구에서는 보육교사의 인성, 정서노동과 어린이집의 조직문화가 영유아권리존중 보육에 영향을 미치는지를 고찰하고자 한다.

본 연구의 목적을 수행하기 위하여 설정된 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1) 보육교사의 인성, 정서노동, 조직문화 그리고 영유아권리존중 보육 간의 상관은 어떠한가?

2) 보육교사의 인성, 정서노동과 조직문화가 영유아권리존중 보육에 미치는 영향은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구는 서울, 인천, 대구, 경기도 및 경상북도에 있는 어린이집의 보육교사를 대상으로 실시하였다. 각 지역의 어린이집연합회를 통해 설문지 300부를 의뢰하여 회수한 설문지 중에 성실하게 응답한 보육교사 258명을 연구대상으로 포함하였다. 연구대상인 보육교사의 인구사회학적 배경은 <표 1>과 같다.

2. 연구 도구

1) 보육교사의 인성

본 연구에서 사용한 보육교사의 인성 검사 도구는 전재선(2011)이 개발한 유아교사 인성 자기평가도구를 사용하였다. 전재선(2011)이 개발한 유아교사의 인성 자기평가도구는 유치원 교사와 어린이집 교사가 함께 사용할 수 있도록 개발되었다. 그렇지만 본 연구에서는 어린이집 교사만을 대상으로 검사를 실시하였기 때문에 일부 문항의 내용을 보육교사에게 맞도록 수정하였다.

보육교사의 인성 검사 도구는 5개 영역 11개 요인 80개 문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 5점 Likert 척도로 '매우 그렇다' 5점, '그렇다' 4점, '보통이다' 3점, '그렇지 않다' 2점, '전혀 그렇지 않다' 1점으로 구성되어 있다.

〈표 1〉 연구대상 보육교사의 인구사회학적 배경

구분		사례수	백분율
연령	25세 미만	14	5.4
	26세~30세	111	43.0
	31세~35세	96	37.2
	36세 이상	37	14.3
학력	전문대졸	95	36.8
	4년제 대졸	102	39.5
	대학원 이상	61	23.6
근무기관유형	민간보육시설	152	58.9
	국공립보육시설	106	41.1
근무경력	1년 미만	19	7.4
	1년~3년	53	20.5
	4년~6년	110	42.6
	7년~9년	33	12.8
	10년~11년	20	7.8
	12년 이상	23	8.9
거주지역	서울지역	77	59.8
	인천지역	47	18.2
	경기도	73	28.3
	대구지역	37	14.3
	경북지역	24	9.3
전체		258	100.0

보육교사 인성 검사 도구의 구성 및 신뢰도는 <표 2>와 같다.

전재선(2011)이 제시한 신뢰도는 Cronbach's a=.87에서부터 .88까지이며, 전체 신뢰도는 Cronbach's a=.93이었다. 본 연구에서는 신뢰도를 각 하위 영역별로 재산출하였으며, 신뢰도의 범위는 Cronbach's a=.79에서부터 .88까지로서 비교적 양호한 것으로 확인되었다.

2) 보육교사의 정서노동

본 연구에서 사용한 보육교사 정서노동 검사 도구는 Grandey(2000)가 개발한 노동자 정서노동 검사도구(ELS: emotional labor scale)를 수정하여 사용한 이진화(2006)의 검사 도구를 사

〈표 2〉 보육교사 인성 검사 도구의 구성 및 신뢰도

구분	검사내용	문항수	Cronbach's a
인간애	인간에 대한 사랑을 전제로 하는 특성으로서, 모성애적 사랑의 실천을 의미한다. 이타심(6)과 용서(4)	10	.86
긍정적 자아개념	개인적인 특성이면서 사회관계의 기본이 되는 자질로서 저기자신의 발전을 위해 목표를 가지고 능동적으로 성취해나가는 능력을 의미한다. 자기개발(4)과 주도적 자아성취(9)	13	.81
사회관계	타인지향적 특성으로서 원만한 대인관계의 형성과 사회생활 및 자신 이외의 대상과의 관계적 기술을 의미한다. 자기조절(7), 의사소통(9) 그리고 공감적 이해(4)	20	.79
직무수행	보육교사의 직무관련 요소로서 성실성, 책무성 및 신뢰성을 의미한다. 직무수행태도(13)	13	.88
창의・인성	미래교육에서 가장 중시하는 자질로 교사의 창의성과 유머 그리고 사회에 대한 인식 능력을 의미한다. 유머・위트(9), 사회문제인식(4), 창의적 성향(11)	24	.87
전체			.84

용하였다. 검사 도구의 구성은 3개 영역에서 총 13개 문항으로 이루어져 있으며, 각 문항은 5점 Likert 척도로 '매우 그렇다' 5점, '그렇다' 4점, '보통이다' 3점, '그렇지 않다' 2점, '전혀 그렇지 않다' 1점으로 구성되어 있다.

보육교사의 정서노동 검사도구의 구성 및 신뢰도는 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 보육교사의 정서노동 검사 도구의 구성 및 신뢰도

구분	검사내용	문항수	Cronbach's a
자연적 행동	보육교사들이 실제 느끼고 표현하는 정서가 자연스럽게 일치하여 꾸미거나 변화시키는 노력이 거의 이루어지지 않는 행동	3	.75
표면적 행동	보육교사들이 실제로 느끼는 정서가 부정적이더라도 그 상황에 적합한 긍정적인 정서행동으로 가장해서 나타내는 행동	5	.86
내면적 행동	보육교사들이 자신들에게 기대되는 긍정적인 정서를 표현하기 위해 노력하는 행동	5	.82
전체		13	.81

이진화(2006)가 제시한 신뢰도의 범위는 Cronbach's a=.67에서부터 .83까지이었다. 본 연구에서는 신뢰도를 각 하위 영역별로 재산출하였으며, 신뢰도의 범위는 Cronbach's a=.75에서부터 .86까지로서 비교적 양호한 것으로 확인되었다.

3) 보육교사가 인식하는 어린이집 조직문화

보육교사가 인식하는 어린이집의 조직문화 검사는 김재환(2003)이 개발한 유아교육기관의 교직문화 진단 검사 도구를 수정하여 사용하였다. 유아교육기관의 교직문화 진단 검사도구(김재환, 2003)는 3개 영역 17개 요소 135개 문항으로 구성되어 있으나, 본 연구에서는 3개 영역 135개 문항으로 구성하였다. 본 연구에서 사용한 어린이집 조직문화 검사의 구체적인 내용과 문항을 제시하면 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 어린이집 조직문화 검사도구의 구성 및 내용

문화 영역	조직문화 요소	문항수	Cronbach's a
핵심적 문화	가치	9	.89
상징적 문화	규범, 습관 및 관습, 행동양식, 창의성, 의례 및 의식, 감정 및 태도, 전통 및 일화, 언어 및 유머	57	.84
실천적 문화	교육과정 및 평가 운영, 교수능력, 학급경영 및 연계교육, 리더십 및 의사결정, 갈등 및 통제, 인사관리 및 연수, 복지, 조직구조	69	.81
전체			.85

각 문항은 5점 Likert 척도로 '매우 그렇다' 5점, '그렇다' 4점, '보통이다' 3점, '그렇지 않다' 2점, '전혀 그렇지 않다' 1점으로 하였다. 어린이집 조직문화 검사도구의 신뢰도는 김재환(2003)이 제시한 원검사 도구의 신뢰도는 핵심적 문화는 a=.98, 상징적 문화는 a=.98, 그리고 실천적 문화는 a=.97로 매우 높은 것으로 나타났으며, 본 연구에서 재산출한 신뢰도는 Cronbach's a=.89와 .84 그리고 .81로서 비교적 양호한 것으로 나타났다. 따라서 어린이집 조직문화 검사도구의 신뢰도는 매우 양호한 것으로 판단할 수 있다.

4) 영유아권리존중 보육

본 연구에서 보육교사의 영유아권리존중 보육을 알아보기 위하여 사용한 검사 도구는 김진숙(2009)이 개발한 것을 사용하였다. 검사의 구성은 '하루 일과 존중'과 '아동 최선의 이익' 두 가지 요인으로 구성되어 있으며, '하루 일과 존중'은 8개 영역에서 19개 문항으로 이루어져 있으며, '아동 최선의 이익'은 4개 영역에서 21개 문항으로 이루어져 있다. 검사

형태는 Likert식 5점 평정척도 형식으로 구성하였으며, 각 항목에 진술된 수준에 따라 '항상 그렇다'(5점), '그런 편이다'(4점), '보통이다'(3점), '그렇지 않은 편이다'(2점), '전혀 그렇지 않다'(1점)로 평정하도록 구성하였다. 따라서 각 항목마다 높은 점수를 받을수록 영유아 권리존중 보육을 잘하고 잇다는 의미가 된다. 영유아권리존중 보육 검사 도구의 구성 및 신뢰도는 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 영유아권리존중 보육 검사 도구의 구성 및 신뢰도

영역	하위영역	문항수	Cronbach's a
하루 일과 존중	등원, 정리, 화장실 다녀오기(기본욕구), 소집단 활동, 자유선택활동, 점심, 낮잠, 특별활동	19	.85
아동 최선의 이익	자율성 존중, 의사 존중, 개별성 존중, 정보 제공	21	.84
전체			.84

김진숙(2009)이 제시한 영유아권리존중 보육의 신뢰도는 전체 Cronbach's a=.88로 제시되어 있으며, 본 연구에서는 영역별로 재산출하였다. 재산출된 신뢰도는 Cronbach's a=.85와 .84로서 비교적 높은 것으로 나타났다.

3. 연구 절차

본 연구는 보육교사의 인성과 정서노동이 영유아권리존중 보육에 대하여 어린이집의 조직문화가 어떠한 변수로 작용하는지를 구체적으로 밝혀보기 위하여 수행하는 것으로서, 다음과 같은 과정을 거쳐 연구를 수행하였다.

1) 예비 조사

어린이집에서 근무하고 있는 교사를 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사는 문항 내용에 대한 이해의 적절성과 문항반응 방법의 적절성 그리고 검사에 소요되는 시간을 확인하기 위하여 실시하였다. 예비조사는 서울지역 어린이집에 근무 중인 보육교사 10명을 대상으로 실시하였다. 예비조사 참여교사는 4년제 대학을 졸업하고 현장경력 5년 이상이면서 석사학위를 소지하고 있는 교사로 한정하였다. 예비조사는 2013년 5월 29일(토) 실시하였으며, 근무지와 관련이 없는 별도의 공간에 모여서 실시하였다. 예비조사 결과, 전체 문항이 다소 많은 것으로 나타났으나, 연구도구 및 연구의도에 충실하기 위하여 모든 문항을 사용하기로 하였다. 그리고 일부 문항에 대하여 유아와 유치원교사라는 용어 대신 영유아와 보육교사라는 용어로 수정하기로 하였다.

2) 본 조사

본 조사는 예비조사를 통해 실시되었던 설문지를 수정하여 실시하였다. 연구대상의 선정은 사전에 연구에 관련된 내용을 어린이집 원장들에게 설명하고 연구에 참여 의향이 있는 보육교사를 대상으로 설문지를 배부하였다.

본 조사는 서울과 경기, 인천 그리고 대구와 경북지역에서 민간어린이집과 구립어린이집 총 68곳을 대상으로 실시하였다. 설문지의 배부는 우편으로 하였으며, 보육교사에 대한 설문지의 배부는 해당 어린이집 원장이 하였다. 설문지의 회수는 해당 어린이집별로 수거한 다음 우편을 통하여 회수하였다. 본 조사는 2013년 7월 1일(월)부터 7월 26일(금)까지 실시하였다.

4. 자료 분석 방법

본 연구는 보육교사들의 영유아권리존중 보육이 미치는 보육교사의 인성, 정서노동에 대하여 조직문화가 어떠한 영향을 미치는지를 확인해보기 위하여 수행하는 것이다. 이러한 연구의 목적을 위하여 수집된 자료는 부호화 과정을 거쳐 개인용 컴퓨터를 활용하여 분석하였다.

분석에 활용된 통계 프로그램은 SPSSWIN 18.0이었으며, 구체적으로는 보육교사의 인성, 정서노동, 어린이집의 조직문화와 영유아권리존중 보육과의 상관을 밝혀보기 위하여 적률상관계수(Pearson product moment correlation)를 산출하였다. 그리고 보육교사의 적성, 정서노동, 어린이집의 조직문화가 영유아권리존중 보육에 미치는 각 변인들의 영향을 밝혀보기 위하여 중다회귀분석(Multiple Regression)을 실시하였으며, 보육교사의 인성과 정서노동이 결합하여 영유아권리존중 보육에 미치는 영향을 밝혀보기 위하여 중다회귀분석(Multiple Regression)을 실시하였다. 마지막으로 보육교사의 인성과 정서노동이 조직문화와 결합하여 영유아권리존중 보육에 미치는 영향력을 밝혀보기 위하여 중다회귀분석(Multiple Regression)을 실시하였다. 그리고 검증을 위하여 최소유의도 수준은 $p<.05$로 설정하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

본 연구는 보육교사가 영유아권리존중 보육에 미치는 보육교사의 인성, 정서노동 그리고 어린이집의 조직문화와의 관계를 밝혀보기 위하여 수행하는 것으로서, 이러한 연구의 목적을 달성하기 위하여 수집한 자료를 분석한 결과는 다음과 같다.

1. 보육교사의 인성, 정서노동, 어린이집의 조직문화 및 영유아권리존중 보육 간의 상관

보육교사의 인성, 정서노동, 어린이집의 조직문화 그리고 영유아권리존중 보육의 상관관계를 분석한 결과는 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 보육교사의 인성, 정서노동, 조직문화 및 영유아권리존중 보육의 상관

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ⅰ	2	.511***											
	3	.482***	.442***										
	4	.112	.235***	.232***									
	5	.496***	.421***	.468***	.362***								
Ⅱ	6	.423***	.141*	.296***	-.092	.181**							
	7	.024	-.038	-.080	-.117*	-.189***	.257***						
	8	.270***	.337***	.065	-.079	.222***	.263***	.217***					
Ⅲ	9	.023	.034	.008	-.137*	-.183***	.305***	.512***	.290***				
	10	-.081	.012	-.079	.142*	.002	-.042	-.035	-.017	-.163**			
	11	.228***	.301***	.080	-.035	.229***	.248***	.079	.333***	.040	.097		
Ⅳ	12	.524***	.217***	.263***	-.086	.257***	.597***	.045	.141*	.043	-.067	.205***	
	13	.551***	.497***	.135*	.003	.445***	.503***	.005	.546***	-.034	.067	.485***	.630***

Ⅰ. 보육교사의 인성: 1. 인간애 2. 긍정적 자아개념 3. 사회관계 4. 직무수행 5. 창의・인성
Ⅱ. 정서노동 행동 7. 표면적 행동 8. 내면적 행동
Ⅲ. 조직문화: 9. 핵심적 문화 : 6. 자연적 10. 상징적 문화 11. 실천적 문화
Ⅳ. 영유아권리존중 보육: 12. 일과 존중 13. 아동최선의 이익
* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

보육교사의 인성과 정서노동, 어린이집의 조직문화 그리고 보육교사의 영유아권리존중 보육 간의 상관을 분석한 결과, 독립변인인 보육교사의 인성과 정서노동은 종속변인인 영유아권리존중 보육과 일부 요인을 제외하고 의미 있는 정적인 상관이 있는 것으로 확인되었으며, 매개변인인 어린이집 조직문화는 종속변인인 영유아권리존중 보육의 변인과 실천적 문화 요인과 의미 있는 정적인 상관이 있는 것으로 확인되었다. 또한 독립변인인 보육교사의 인성과 정서노동은 매개변인인 어린이집의 조직문화와는 일부 변인에서만 의미 있는 정적인 또는 부적인 상관이 있는 것으로 확인되었다.

2. 보육교사의 인성, 정서노동과 조직문화가 영유아권리존중 보육에 미치는 영향

1) 보육교사의 인성, 정서노동 및 조직문화가 일과 존중에 미치는 영향

보육교사의 인성과 정서노동 그리고 어린이집의 조직문화가 영유아권리존중 보육의 하위요인 중 일과 존중에 미치는 영향을 밝혀보기 위하여 수집한 자료를 분석한 결과는 <표 7>과 같다.

〈표 7〉 보육교사의 인성, 정서노동, 조직문화가 일과 존중에 미치는 영향

구분	R	R2	F	R2변화량	F변화량
교사인성→일과 존중	.549	.301	25.141***		
정서노동→일과 존중	.607	.369	57.234***		
조직문화→일과 존중	.224	.050	5.196**		
교사인성+조직문화→일과 존중	.556	.309	16.144***	.008	1.105
정서노동+조직문화→일과 존중	.623	.388	30.711***	.019	3.013*
교사인성+정서노동→일과 존중	.685	.469	31.916***	.168	30.506***
(교사인성+정서노동)+조직문화→일과 존중	.689	.475	23.482***	.005	.995

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

보육교사의 인성은 일과 존중에 대하여 30.1%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=25.141, p<.001). 그리고 보육교사의 정서노동은 일과 존중에 대하여 36.9%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=57.234, p<.01). 어린이집의 조직문화는 일과 존중에 대하여 5.0%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=5.196, p<.05).

보육교사의 인성과 어린이집의 조직문화는 일과 존중에 대하여 30.9%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=16.144, p<.001). 그렇지만 보육교사의 인성에 더하여 어린이집 조직문화가 일과 존중에 대한 추가적인 설명력은 통계적으로 의미가 없는 것으로 나타났다. 그리고 보육교사의 정서노동과 어린이집의 조직문화는 일과 존중에 대하여 38.8%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=30.711, p<.001). 그리고 어린이집의 조직문화는 정서노동에 더하여 일과 존중에 대하여 1.9%를 추가적으로 설명하고 있으며, 이러한 추가적인 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=3.013, p<.05). 보육교사의 인성과 정서노동은 일과 존중에 대하여 46.9%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로

확인되었다(F=31.916, p<.001). 보육교사의 정서노동은 인성에 더하여 일과 존중에 대하여 16.8%를 추가적으로 설명하고 있으며, 이러한 추가적인 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=30.506, p<.001).

보육교사의 인성과 정서노동 그리고 어린이집의 조직문화는 일과 존중에 대하여 47.5%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=23.482, p<.001). 그렇지만 보육교사의 인성과 정서노동에 더하여 어린이집의 조직문화가 일과 존중에 대한 추가적인 설명력은 통계적으로 의미가 없는 것으로 나타났다.

이상을 정리하면, 보육교사의 인성과 정서노동에 더하여 어린이집의 조직문화가 영유아권리존중 보육의 하위 요인인 일과 존중을 추가적으로 설명하는 정도는 낮은 것으로 판단할 수 있다. 즉, 어린이집의 조직문화는 일과 존중에 대한 설명력이 보육교사의 인성과 정서노동에 비하여 상대적으로 낮은 것으로 예측할 수 있다.

2) 보육교사의 인성, 정서노동 및 조직문화가 아동 최선의 이익에 미치는 영향

보육교사의 인성과 정서노동 그리고 어린이집의 조직문화가 영유아권리존중 보육의 하위 요인 중 아동 최선의 이익에 미치는 영향을 밝혀보기 위하여 수집한 자료를 분석한 결과는 <표 8>과 같다.

〈표 8〉 보육교사의 인성, 정서노동, 조직문화가 아동 최선의 이익에 미치는 영향

구분	R	R2	F	R2변화량	F변화량
교사인성→아동최선의 이익	.694	.482	54.343***		
정서노동→아동최선의 이익	.691	.477	89.328***		
조직문화→아동최선의 이익	.488	.238	30.609***		
교사인성+조직문화→아동최선의 이익	.744	.554	44.806***	.072	15.458***
정서노동+조직문화→아동최선의 이익	.766	.587	68.833***	.110	25.765***
교사인성+정서노동→아동최선의 이익	.820	.672	74.011***	.190	55.799***
(교사인성+정서노동)+조직문화→아동최선의 이익	.851	.724	68.052***	.052	17.781***

*** p<.001

보육교사의 인성은 아동 최선의 이익에 대하여 48.2%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=54.343, p<.001). 그리고 보육교사의 정서노동은 아동 최선의 이익에 대하여 47.7%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=89.328, p<.01). 어린이집의 조직문화는 아동 최선의 이익

에 대하여 23.8%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=30.609, p<.001).

보육교사의 인성과 어린이집의 조직문화는 아동 최선의 이익에 대하여 55.4%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=44.806, p<.001). 그리고 어린이집의 조직문화는 인성에 더하여 아동 최선의 이익에 대하여 7.2%를 추가적으로 설명하고 있으며, 이러한 추가적인 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=15.458, p<.001). 그리고 보육교사의 정서노동과 어린이집의 조직문화는 아동 최선의 이익에 대하여 58.7%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=68.833, p<.001). 그리고 어린이집의 조직문화는 정서노동에 더하여 일과 존중에 대하여 11.0%를 추가적으로 설명하고 있으며, 이러한 추가적인 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=25.765, p<.001). 보육교사의 인성과 정서노동은 아동 최선의 이익에 대하여 67.2%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=74.011, p<.001). 보육교사의 정서노동은 인성에 더하여 아동 최선의 이익에 대하여 19.0%를 추가적으로 설명하고 있으며, 이러한 추가적인 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=55.799, p<.001).

보육교사의 인성과 정서노동 그리고 어린이집의 조직문화는 아동 최선의 이익에 대하여 72.4%를 설명하고 있으며, 이러한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=68.052, p<.001). 그리고 어린이집의 조직문화는 보육교사의 인성과 정서노동에 더하여 아동 최선의 이익에 대하여 5.2%를 추가적으로 설명하고 있으며, 이러한 추가적인 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다(F=17.781, p<.001).

이상을 정리하면, 보육교사의 인성과 정서노동에 더하여 어린이집의 조직문화가 아동 최선의 이익을 추가적으로 설명하는 정도는 상대적으로 높은 것으로 판단할 수 있다. 즉, 어린이집의 조직문화는 아동 최선의 이익에 대한 설명력이 보육교사의 인성과 정서노동에 비하여 상대적으로 높은 것으로 예측할 수 있다.

Ⅳ. 논의 및 결론

보육교사는 보육의 전반적인 활동을 주도하면서 영유아의 발달과 학습에 중요한 영향을 미치는 요인으로 가장 중요한 역할을 수행하게 된다. 이는 보육의 질적 향상과 밀접한 연관이 있으므로 보육교사의 인성, 정서노동과 어린이집이 조직문화가 영유아권리존중 보육에 대한 연구는 큰 의미를 갖는다. 따라서 본 연구는 보육교사가 영유아권리존중 보육에 미치는 보육교사의 인성, 정서노동 그리고 어린이집의 조직문화와의 관계를 분석하였다. 본

연구결과를 연구문제 중심으로 종합적으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 보육교사의 인성과 정서노동, 어린이집의 조직문화 그리고 영유아권리존중 보육의 상관관계를 알아본 결과, 독립변인인 보육교사의 인성과 정서노동은 종속변인인 영유아권리존중 보육과 일부 요인을 제외하고 의미 있는 정적인 상관이 있는 것으로 확인되었다. 구체적으로 살펴보면, 보육교사 인성의 하위요인인 인간애, 긍정적 자아개념, 사회관계, 직무수행 요인은 영유아권리존중 보육의 하위요인인 하루 일과 존중과 아동 최선의 이익과 모두 유의미한 관계가 있었다. 본 연구결과를 지지해주는 선행연구는 찾아보기가 어려웠으나 최근에 손은주, 박영태(2012)와 주윤하(2013)의 연구에서 보육교사의 창의적 인성이 직무만족과 전문성 인식간의 상관관계가 있으며, 교수법 및 전문적인 지식과 기술에 영향을 미친다는 결과가 나타났다. 이러한 결과는 보육교사의 인성이 보육의 질을 향상시키는 중요한 요인이라고 할 수 있다. 보육교사의 인성에 관한 연구는 부족한 실정이어서 추후 이에 따른 다양한 연구가 필요하다고 여겨진다.

또한 보육교사의 정서노동의 하위요인인 자연적 행동과 내면적 행동은 영유아권리존중 보육과 유의미한 관계가 있었다. 본 연구 대상인 보육교사들은 영유아를 교육과 동시에 보호 및 돌봄의 역할을 수행하게 되므로 자신의 정서를 표현하고 영유아들의 정서적 행동에 반응한다(권정윤, 2010). 그리고 내면적 행동이 개인적 성취감을 증가시켜서 조직 몰입과 직무 만족을 경험한다는 연구 결과(노혜미 외, 2007)도 있다. 이러한 결과를 살펴볼 때, 보육교사의 역할을 효과적으로 수행하기 위해서는 교사의 정서적인 노력에 대한 지지와 지원의 필요성이 요청된다. 반면, 본 연구의 결과에서 표면적 행동은 영유아권리존중 보육에 관련성이 없는 것으로 나타났다. 앞서 연구 도구에서 밝힌 바와 같이, 표면적 행동은 보육교사로가 실제로 느끼는 정서가 아닐지라도 그 상황에 맞도록 긍정적인 정서를 표현하도록 가장해서 나타나는 행동이다. 즉, 표면적 행동을 많이 하는 보육교사들은 보육현장에서 만나는 영유아 및 조직 구성원들에게 형식적이거나 냉담하게 대하는 경우가 많으며 직무만족도와 개인 성취감에 부정적인 영향을 줄 수 있다는 점을 시사한다(이진화, 2006).

그리고 매개변인인 어린이집 조직문화는 종속변인인 영유아권리존중 보육의 변인과 실천적 문화 요인과 의미 있는 정적인 상관이 있는 것으로 확인되었다. 박수연(2012)의 연구에서는 조직문화의 하위요인인 핵심적, 상징적, 실천적 문화 요인 모두가 영유아권리존중 보육과 의미 있는 정적인 상관의 결과로 나타났는데, 본 연구 결과에서는 실천적 문화 요인만 일치한다. 실천적 문화 요소는 문화를 실행으로써 교육과정 및 평가 운영, 교수능력, 학급경영 및 연계교육, 리더십 및 의사결정, 갈등 및 통제, 인사관리 및 연수, 복지, 조직구조로 구성되어 있다. 따라서 영유아의 권리를 존중하는 보육에는 가치 요소로 구성된 핵심적 문화와 문화의 전달 수준으로 구성된 상징적 문화보다는 문화를 실행하는 실천적 문화가 관계가 있는 것으로 나타났다.

둘째, 보육교사의 인성, 정서노동 및 조직문화가 영유아권리존중 보육의 하위요인인 일과 존중에 미치는 영향을 알아본 결과, 보육교사의 인성과 정서노동 그리고 어린이집의 조직문화는 일과 존중에 대한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다. 그렇지만 보육교사의 인성과 정서노동에 더하여 어린이집의 조직문화가 일과 존중에 대한 추가적인 설명력은 통계적으로 의미가 없는 것으로 나타났다. 이는 보육교사의 인성과 정서노동에 더하여 어린이집의 조직문화가 영유아권리존중 보육의 하위 요인인 일과 존중을 추가적으로 설명하는 정도는 낮은 것으로 판단할 수 있다. 즉, 어린이집의 조직문화는 일과 존중에 대한 설명력이 보육교사의 인성과 정서노동보다 상대적으로 낮은 것으로 예측할 수 있다.

셋째, 보육교사의 인성, 정서노동 및 조직문화가 영유아권리존중 보육의 하위요인인 아동 최선의 이익에 미치는 영향을 알아본 결과, 보육교사의 인성과 정서노동 그리고 어린이집의 조직문화는 아동 최선의 이익에 대한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다. 그리고 어린이집의 조직문화는 보육교사의 인성과 정서노동에 더하여 아동 최선의 이익에 대한 설명력은 통계적으로 의미 있는 것으로 확인되었다. 이는 보육교사의 인성과 정서노동에 더하여 어린이집의 조직문화가 아동 최선의 이익을 추가로 설명하는 정도는 상대적으로 높은 것으로 판단할 수 있다. 즉, 어린이집의 조직문화는 아동 최선의 이익에 대한 설명력이 보육교사의 인성과 정서노동보다 상대적으로 높은 것으로 예측할 수 있다.

이러한 결과로 얻은 결론은 어린이집의 조직문화는 영유아권리존중 보육에 대하여 부분적으로 매개하고 있는 것으로 판단할 수 있다. 즉, 어린이집의 조직문화가 보육교사의 보육실행에 영향을 미치는 요인이라고 할 수 있다. 어린이집의 조직문화가 바람직하게 형성되었을 때 영유아권리존중 보육이 긍정적으로 실행될 수 있다.

마지막으로 본 연구의 제한점을 기초로 후속 연구를 위한 몇 가지 제언하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 보육교사의 인성 및 정서노동이 영유아권리존중 보육의 관계에서 조직문화가 긍정적인 영향을 줄 수 있는 요인으로 조명하였으나 조직문화 외에 영향을 미칠 수 있는 다양한 변인들을 탐색하는 연구가 이루어져야 할 것이다. 또한, 조직문화가 영유아의 권리를 존중하는 보육 현장에서 교사의 교수 행위 및 직무수행에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 분석이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구는 보육교사가 인식한 자기보고식 검사로 인성 및 정서노동 등을 측정하였는데 후속연구에서는 참여관찰과 면접 등의 질적 연구방법이 병행되어 좀 더 심층적인 연구가 이루어지길 기대한다.

참고문헌

강선보, 박의수, 김귀성, 송순재, 정윤경, 김영래, 고미숙 (2008). **인성교육.** 서울: 양서원.

공인숙 (2002). **영유아보육론.** 서울: 교육과학사.

권정윤 (2010). 유아교사의 정서지능과 정서노동 및 직무스트레스와의 관계. **유아교육연구, 30**(6), 269-289.

권혜진 (2008). 보육교사의 정서노동과 소진-정서적 부조화의 매개효과에 대한 탐색. **인간발달연구, 15**(4), 83-113.

권혜진 (2009). 보육교사의 정서노동이 정서적 고갈에 미치는 영향: 정서표현규칙의 중재효과. **유아교육학논집, 13**(6), 256-276.

김경란 (2011). 인성교육 어떻게 할 것인가?. **한국유아교육·보육행정학회, 글로벌인성개발협회 전국하계학술대회 자료집,** 63-68.

김영희, 이수정, 구현아 (2005). 교사의 정서적 개인차와 탈진 경험. **상담학연구, 6**(2), 587-600.

김용조 (2001). 초등학교 학부모가 본 초등교사의 인성적 자질. **대구교육대학교 논문집, 36,** 267-295.

김재환 (2003). 유아교육기관의 교직문화 진단연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.

김지현 (2007). 교사, 학부모가 선호하는 유아교사의 자질에 관한 연구. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.

김진숙 (2009). 보육교사가 인식하는 영유아권리존중 보육의 의미와 실행수준. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.

김진숙, 서영숙 (2012). 영유아권리존중 보육의 실행내용 항목: 보육교사가 인식한 영유아권리존중 보육의 실행내용을 중심으로. **한국보육지원학회지, 8**(3), 133-162.

남궁달화 (1999). **인성교육론.** 서울: 문음사.

노혜미, 유태용, 신강현 (2007). 정서지능과 정서노동 전략이 직무관련 태도에 미치는 영향. **한국심리학회지: 산업 및 조직, 20**(4), 529-550.

박상희, 문수경, 이무영 (2006). 보육교사의 소진 결정요인에 관한 연구. **열린유아교육연구, 11**(6), 65-84.

박수연 (2012). 어린이집 교사의 임파워먼트 및 조직문화와 영유아권리존중 보육과의 관계. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

박영태, 이경님, 하수연 (2009). 유아교사의 교사효능감과 직무만족도 및 창의적 인성의 관계. **미래유아교육학회지, 16**(1), 275-298.

박은혜, 고재천 (2008). 유아교사의 부모, 원장, 동료교사에 대한 정서적 지형도 분석. **유아**

교육학논집, 12(4), 139-166.

박찬옥 (2010). 인성교육 어떻게 할 것인가?. **한국유아교육・보육행정학회, 글로벌인성개발협회 전국동계학술대회 자료집,** 47-57.

변경애 (2008). 유아교사의 바람직한 자질에 대한 유치원 교사와 학부모의 인식 비교. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.

서영숙, 서혜정, 김진숙 (2009). 아동권리협약과 함께 하는 아동・청소년의 권리(보육교사용). 보건복지가족부・세이브더칠드런. 서울.

성은현 (2005). 자아존중감, 일반적 자기효능감과 창의적 인성의 관계. **아동학회지, 26**(1), 217-228.

손은주, 박영태 (2012). 교사효능감과 창의적 인성이 보육교사의 직무만족도에 미치는 효과. **유아교육・보육행정연구, 16**(1), 233-253.

양진운 (2005). 보육교사직의 직업적 특성에 대한 사회학적 고찰: 춘천시 어린이집 보육교사를 중심으로. 강원대학교 대학원 석사학위논문.

여성열 (2000). 학교조직문화가 교사의 사기와의 관계. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.

염지숙 (2005). 유아교육현장에서 돌봄의 실천적 관계. **유아교육연구, 25**(5), 147-171.

윤연숙 (2004). 유급 '아동보살핌' 조절에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

이순복 (2009). 창의적 교사역할 및 교사-유아 관계가 상호적 또래놀이에 미치는 영향. **아동교육, 18**(2), 151-163.

이유미 (2009). 예비유아교사의 창의적 인성과 교사효능감의 관계. **한국보육지원학회지, 5**(2), 1-20.

이은주 (2005). 유아의 사회적 유능감에 영향을 미치는 관련 변인 연구. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.

이진화 (2006). 보육교사의 정서노동과 개인 및 기관의 정서변인, 직무만족도, 소진과의 관계. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

이철수 (2007). 유치원 교사의 임파워먼트. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

전재선 (2011). 유아교사 인성 자기 평가도구 개발 및 타당화 연구. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.

전재선, 최종욱 (2012). 유아교사 인성 자기평가도구 개발에 관한 연구. **한국보육학회지, 12**(1), 149-174.

조현숙, 이종태, 손혜숙, 박진국 (2002). 초등학교 교사들의 직무스트레스와 건강 수준. **인제의학, 23**(5), 691-702.

조혜진, 김수연 (2011). 유아교사의 직무스트레스와 소진의 관계에서 정서지능의 매개효과.

열린유아교육연구, 16(6), 231-247.

주윤하 (2013). 보육교사의 보육효능감, 창의적 인성과 전문성 인식간의 관계. 부경대학교 석사학위논문.

최윤정 (2009). 유아교사의 행복 증진 프로그램 개발 연구. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.

최일선 (2009). 유아교사의 자아개념과 인성개발 효능감과의 관계. **유아교육·보육행정연구, 13**(2), 219-236.

허서영 (2007). 초등교사의 인성개발효능감과 교직헌신도와의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice, 13*(5), 441-464.

Ashforth, B. E., & Humphrey. R. H. (1993). Emotional labor in service rules: The influence of identity. *Academy of Management Review, 18,* 88-115.

Brotheridge, C. M., & Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior, 60,* 17-30.

Damasio, A. (1994). *Emotion, reason, and the human brain.* New York: Avon Books.

Goldstein & Lake, (2000). "Love, love and more love for children": Exploring preservice teachers' understanding of caring. *Teaching and Teacher Education, 16,* 861-872.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.

Hargreaves, A. (2002). Teaching in a box: emotional geographics of theaching. In C. Day, & C. Surgue(Eds), *Developing teacher and teacher practice(pp.4-25),* London: Routledge Falmer Press.

Hertsgaard. L. (1995). Adrenocortical responses to the strange situation in infants with disorganized/ disorientated attachment relationships, *Child Development, 66,* 1100-06.

Hochschild, A. (1983). The Managed Heart: Commercialization of Human Being. Berkeley: University of California Press.

Isenbarger, L., & Zemlylas, M. (2006). The emotional labor of caring in teaching. Teaching and Teacher Education, 22, 120-134.

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of parent-teacher interaction. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 843-860.

Leavitt, R. (1995). The emotional culture of infant-toddler day care. In J. A. Hatch (Ed.), Qualitative research in early childhood settings (pp.3-21). New York: Westport.

Rose, N. (1990). *Governing the soul: The shaping of the private self.* London: Routledge Falmer.

Sanchez, M. (2001). Early adverse experience as a developmental risk factor for later psychopathology: evidence from rodent and primate models, *Development and Psychopathology, Su*mmer, 419-49.

Schein, E. H. (2004). Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Josssey-Bass.

Wilheim, K., Dewhurst-Savellis, J., & Parker, (2000). Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 6,* 291-304.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education, 21,* 935-948.

ABSTRACT

Care-giving teaches' personalities/emotional labors and their organization culture and its impact on their respect of infants and children's rights

Kang, Byeong-Jae · Kim, Jin-Sook

Care-giving teaches' personalities/emotional labors and their organization culture and its impact on their respect of infants and children's rights is studied in this paper. The subjects are 258 people of Care-giving teachers. The tools to measure include personalities, emotional labors, care of respecting infants and children's rights, and scale of organizational culture.

From the analysis of correlation, Care-giving teachers' personalities and their emotional labors appeared significant in the relation of respecting infants and children's rights. Regarding organizational culture of Care-giving center which is an intermediate factor, a subfactor of respecting infants and children's rights, respecting one day routine appeared not-significant. However, with the best benefits for infants appeared positive correlation. And the intermediate variable, organizational culture of Care-giving center turned out to affect positively on respecting infants and children's rights which is a subordinate variable. However, when integrating with independent variable, personalities and emotional labors, it appeared explainable only to the best benefits for children which is a sub-factor of respecting infants and children's rights.

Key words : Care-giving teacher, personality, emotional labor, infants and children's rights respect, organizational culture

방과후아동지도연구
Korean Journal of After-School Child Education
2014. Vol. 11, No. 2, 97-109.

일본 유보통합과정이 우리나라 유보통합정책에 주는 시사점*

노 성 향**

〈요 약〉

우리나라의 3~5세 유아는 유치원과 어린이집으로 나뉘어져 교육·보육되고 있고 행정부서도 교육부와 보건복지부로 이원화되어 있어, 이원화된 체계를 일원화하고자 하는 노력이 진행되고 있다. 일본이 과거 유치원과 보육소로 나뉘어져 있다가 인정어린이원으로 통합되는 과정을 거쳤기 때문에, 일본의 유보통합 과정을 살펴보는 것은 우리나라의 유보통합 정책에 여러 가지 시사점을 줄 수 있을 것이다. 본 연구에서는 일본의 유보통합과정을 고찰하여 다음과 같은 시사점을 도출하였다. 일본과 우리나라의 보육에 대한 정부의 개입은 근본적으로 다르게 진행되어, 일본의 경우 보육소는 비영리로 운영되는 것이 대부분이고 부모가 돌볼 수 없는 영유아만을 대상으로 운영이 되기 때문에 대부분 영리를 목적으로 운영되고 있는 우리나라의 어린이집과 성격이 일본은 유보통합을 통해 인정어린이집을 출현시키면서 정부의 비용부담을 완화하고자 하는 것에 관심이 있었고 우리나라는 이와 달리 무상보육정책을 시행하고 있다는 점도 생각해볼만한 일이다. 무엇보다 유보통합과정에서 가장 우선 고려되어야 되는 것은 유보통합이 부모나 정부의 필요성이 아닌 아동의 입장에서 아동의 권리를 지원하기 위한 방향으로 진행되어야 된다는 것이다. 보육역사와 보육철학에 대한 고찰 없이 통합된 현상만을 단순 비교하는 것은 무리가 있다.

주제어 : 유보통합, 인정어린이원

· 논문접수: 2014. 10. 31 / 수정본접수: 2014. 12. 12 / 게재승인: 2014. 12. 15
* 본 연구는 2014년 한국보육지원학회 추계학술대회의 토론문을 기본으로 하였음
** 대구대학교 사회과학대학 가정복지학과 조교수

Ⅰ. 서 론

2014년 12월 현재 우리나라는 만 0세~2세는 어린이집, 만 3세~5세는 유치원과 어린이집으로 이원화되어 교육・보육되고 있다. 만 3세~5세의 경우 동일 연령이지만 각각 다른 행정부서(보건복지부, 교육부)로 이원화되어 운영되고 있는 현재의 시스템이 행정의 비효율성, 사회적 갈등 및 사회적 혼란을 유발할 수 있다고 생각하여 두 기관을 하나의 기관으로 일원화하고자 하는 노력이 수년전부터 진행되어 왔고 이를 유보통합이라고 한다. OECD 선진국이 유보통합을 지향하고 있고, 국내 연구보고서와 선행연구들 또한 유보통합이 영유아를 위해 필요한 선행 과제라고 보고하면서 유보통합에 대한 사회적 인식이 무르익어 다양한 영역에서 순차적으로 유보통합이 진행되고 있다. 2011년까지 어린이집은 표준보육과정, 유치원은 7차 유치원교육과정으로 각각 다른 과정을 운영하다가 2012년부터 어린이집과 유치원을 다니는 모든 5세 유아의 교육과정은 누리과정으로 통합되었고, 2013년부터 이를 확대하여 3~5세의 교육과정을 모두 누리과정에 의한 공통교육과정으로 통합하면서 유보통합의 첫걸음이 시작되었다. 이와 함께 유치원이 어린이집처럼 종일제로 운영되면서 교육과 보호의 역할을 함께 담당하게 되었고, 2013년부터 모든 연령의 무상보육이 진행되면서 누리과정으로 교육받는 3~5세의 보육료를 지방교육재정으로 부담하는 재정통합도 일부 완료되었다.

유보통합 논의는 유아교육계, 보육계 모두와 관련된 가장 큰 이슈로, 2014년 2월 “영・유아 교육・보육 통합 추진단”이 국무총리 소속으로 출범하여 2016년까지 단계적으로 유보통합을 완성하는 것을 계획하고 있다. 1단계인 2014년에는 어린이집과 유치원 공통의 평가항목과 기준을 만들고 두 기관에 대한 평가인증을 연계하며 교육관련 정보공시의 범위도 교육비, 교사, 특별활동, 급식 등으로 확대하였다. 2단계인 2015년에는 어린이집과 유치원의 교사자격을 정비하고 교사 양성체계를 정비, 연계하며 교실 면적이나 교사 당 아동비율 등 시설기준을 통합한다. 3단계인 2016년에는 어린이집과 유치원의 관리부처 통합을 비롯해 근거 법률고하 재원을 통합하고, 통합관리부처도 통합할 예정이다(국무조정실 국무총리비서실, 2014). 그러나 2014년 하반기 누리과정 보육료 지원에 대한 시도교육감의 저항(전국시도교육감협의회에서 지방교육재정에서 부담한 누리과정 예산 중 보건복지부 소속인 어린이집의 예산은 더 이상 지원하지 않겠다고 선언)(연합뉴스, 2014)으로 유보통합의 당위성에 대한 논란이 제기된 바 있다.

2016년까지 유보통합을 성공적으로 완성하기 위해서는 이미 통합이 진행된 선진국의 유보통합과정을 행정, 재정, 교육과정 등의 다양한 관점에서 살펴보는 것이 도움이 될 수 있다. 유보통합 관련 선행연구(권은희・성영혜, 2012; 나귀옥・김경희, 2012; 민선기, 2013; 박은혜・장민영, 2014; 송기창, 2011; 신은수・박은혜, 2012; 이미화, 2013; 정미라, 2013; 홍금

자. 2013)에 의하면, 교원통합, 교육과정 통합, 행정부서 통합, 평가제도 통합 등 일부 영역의 통합이 진행된 국가(뉴질랜드), 모든 영역이 통합된 국가(노르웨이, 스웨덴, 핀란드), 통합이 진행 중인 국가(일본), 분리된 체제를 유지하고 있는 국가(프랑스) 등으로 분류가 가능하다. 이중 일본은 우리나라처럼 이원화된 체계로 운영하다가 2006년부터 연령을 통합한 인정어린이원을 운영하면서 유보통합을 추진하였으나, 아직까지 대다수의 유치원과 어린이집이 이원화된 체제로 운영되고 있어, 우리나라의 유보통합 과정에 시사하는 점이 많다. 이에 본 연구에서는 일본의 유보통합 과정을 선행연구를 통해 살펴보고, 우리나라 유보통합 과정에 주는 시사점을 도출해내고자 한다.

Ⅱ. 일본의 유보통합 과정

일본은 19세기 후반부터 운영하던 보육소와 유치원을 1947년 유치원은 학교교육법에 의한 교육기관으로 보육소는 아동복지법에 의한 보육기관으로 규정하였다. 두 기관이 제도적・행정적 이원화가 결정된 것은 1963년 '문부성 초등중등교육국장・후생성아동국장 통지'에 유치원은 유아에게 학교교육을 이행하고, 보육소는 보육을 필요로 하는 아동의 보육을 행하는 곳이라고 명시하면서 더욱 분명해졌다.

유치원의 근거법령인 학교교육법은 제1조에서 "이 법률에서의 학교란 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교, 중등교육학교, 특별지원학교, 대학 및 고등전문학교를 말한다." 고 명시하였고 제22조에서는 "의무교육 및 그 이후 교육의 기초를 형성하는 교육기관으로서 유아를 보육하며, 유아의 건전한 성장을 위해 적당한 환경을 제공함으로서 심신의 발달을 조장하는 것을 목적한다고 규정함으로서 유치원이 초등학교와 그 이후의 교육의 기초를 형성하는 역할을 하는 학교교육기관임을 분명히 하였다. 그러나 초, 중학교가 의무교육기관으로서 국가와 지방자치단체의 책임아래 운영되는 것과는 달리, 유치원의 관리, 경비 부담 등 운영책임은 부모에게 있고 지방자치단체를 포함한 공적인 기관의 책임은 없다(전국 보육단체연합회・보육연구소 2012: 29). 이에 비해 보육소는 아동복지법 제39조에 의해 "가정에서 보육할 수 없는 상황에 있는 영 유아" 만을 보육하는 것을 목적으로 하는 시설임을 규정하고 있다. 아동복지법 시행령 제 27조에서는 가정보육이 불가능한 보육소 입소대상아동의 범위를 다음의 6가지로 규정하고 있다. 보호자가 ① 주간노동을 항상 하고 있는 경우, ② 임신 중이거나 출산직후, ③ 질병 중이거나 부상, 또는 신체에 장애를 가지고 있을 때, ④ 동거 중인 가족을 항상 간병하고 있는 경우, ⑤ 지진, 풍수해, 화재 그 외 재해복구에 종사하고 있을 때, ⑥ 앞의 각 조에 해당하는 상황에 있을 경우이다. 즉, 소득의 과다 등 보호자의 경제적 상황과는 상관없이 가정에서 보육을 받을 수 없는 상황을 보육소 입소를 위한

제1차적인 사유임을 명시하였다. 그리고 아동복지법 제24조에서는 “보호자가 노동 또는 질병 등 조례에서 규정하는 이유로 인해 아동을 보육할 수 없는 경우, 시정촌(우리나라의 시군구에 해당)은 보호자로부터 신청을 받아 영유아를 보육소에 입소시켜 보육하여야만 한다” 라고 규정함으로서 기초자치단체인 시정촌이 영유아 보육의 최종책임자임을 분명히 하였다. 보육소 보육지침 제1장 총칙에서 보육소의 역할에 대해 “아동의 최선의 이익을 고려하여 아동의 복지를 적극적으로 증진하기 위한 생활의 장”으로서의 보육을 실시하여야 한다.”고 밝히고 있다. 보육의 목표에서도 보육소는 유치원과 동일하게 3-5세 유아를 위한 교육기관으로서의 역할을 수행함과 동시에, 보육의 특성을 감안하여 양호적인 환경의 중요성을 특별히 강조하고 있다.

이원화 체계로 운영되던 두 기관이 1990년대 유치원에서 종일제 보육이 실시됨에 따라 유치원의 보육소화가 시작되었고, 1998년 문부성과 후생노동성에서 발표한 ‘유치원과 보육소의 공용화지침’ 통지에 의해 유보일원화 움직임이 활발해졌다. 이러한 움직임은 인정어린이원의 출현으로 보다 더 구체화되었다. 0~2세의 영아는 보육소에서 3세 이상의 유아는 유치원으로 이원화되어 운영되어 오던 체제를 하나로 통합하고자 한 것이 인정 어린이원이다. 인정 어린이원은 유치원과 보육소의 일체화 시설로서 2006년 10월부터 설치되기 시작하였다. 보육소와 같이 시정촌이 영유아 보육에 개입하지 않고, 유치원과 동일하게 시설과 보호자가 보육료와 보육내용, 보육시간 등에 대해 직접 계약하는 방식을 통해 보육을 제공하는 형태이다.

일본의 인정어린이원 등장 배경의 표면적 이유는 이원화체계, 맞벌이 증가, 가정양육자를 위한 대안 등을 들 수 있다. 이를 구체적으로 살펴보면, 첫째, 일본의 보육행정체계가 유치원은 문부과학성, 보육소는 후생노동성으로 이원화되어 운영되고 있어서, 보육시간, 시설설비의 기준, 교사의 자격 등이 각각 다르다. 둘째, 1990년대 중반 이후부터 일본 여성들의 경제활동참여가 급증하면서 보육수요가 급속히 증가하여 보육소에 대기는 아동이 늘어나는데 비해, 유치원은 저출산 현상으로 원아 수가 감소하여 유치원이 폐원이 되기도 하여 보육의 문제는 사회적 이슈로 급부상하게 되었다. 셋째, 유치원과 보육소 어느 곳의 시설도 이용하지 않고 가정에서 자녀를 양육하고 있는 부모들이 아동양육에 대한 정부의 다양한 지원을 요구하기 시작했다는 것이다. 일본은 이러한 문제점을 보완하기 위해 보육소와 유치원을 합친 인정어린이원을 운영하기 시작했다.

인정 어린이원의 성격은 「취학 전 아동을 대상으로 하는 교육, 보육 등의 종합적 제공을 위한 법률에 나타나 있는데, 제 1조에 의하면, 인정어린이원은 「유치원, 보육소 등에 입소하고 있는 초등학교 취학 전의 아동들에게 교육과 보육을 동시에 제공함과 동시에 보호자에 대해서는 자녀양육지원을 종합적으로 제공하는 조치를 취함으로서 지역의 아동들이 건전하게 성장할 수 있도록 환경을 정비」하는 것을 목적으로 설치된 시설이다. 즉 인정어린

〈표 1〉 일본 교육·보육기관

	보육소	유치원	인정어린이원
주관부서	후생노동성	문부과학성	후생성, 문부성 이 연계한 유보 연계추진실
설립시기	1890년	1876년	2006년
관련법	1938년 사회사업법 1947년 아동복지법	1926년 유치원법	2006년 취학 전 아동을 대상으로 한 교육, 보육 등의 종합적 제공을 위한 법률(별칭은「취학 전 아동 교육,보육법 또는 인정 어린이원법
대상	가정에서 보육할 수 없는 영유아 0살부터(만 2개월~)	3살 이상 유아	취학전 영유아
이용비용	지자체지원	부모	부모/지자체 지원
운영시간	8시간	오전 10시~2시까지	8시간
쉬는 날	일요일, 공휴일, 연말연시	토·일요일, 공휴일, 여름·겨울 방학	일요일, 공휴일, 연말연시
설치기준	- 교사대 아동수 0세: 1:3/ 1,2세: 1:6 3세: 1:20/ 4세: 1:30 - 보육실: 2층 이상 가능 - 시설 면적 및 설비 • 2세 미만 영유아 영아실: 1인당 1.65㎡ 포복실(기는공간): 3.3㎡ 의무실, 조리실, 화장실은 반드시 설치 • 2세 이상 영유아 보육실: 1인당 1.98㎡ 실외놀이터: 1인당 3.3㎡(보육소 부근에 공원 등이 있는 경우에는 대체가능) 조리실, 화장실: 반드시 설치	- 1학급 35명 - 보육실: 반드시 1층 설치 - 시설 면적 • 1학급 180㎡ • 2학급 이상 320 + 100×(학급수-2)㎡ (3학급부터는 1학급이 늘어날 때마다 100㎡ 증가) - 놀이터 면적 • 2학급 이하: 330+30×(학급수-1)㎡ • 3학급 이상: 400+80×(학급수-3)㎡ (4학급부터는 1학급이 늘어날 때마다 80㎡ 증가)	- 교사대 아동수 0세: 1:3/ 1,2세: 1:6 3세: 1:20/ 4세: 1:30 - 시설 면적 • 1학급 180㎡ • 2학급 이상 320 + 100×(학급수-2)㎡ 보육실 또는 유희실, 실외놀이터 및 조리실, 영아실 또는 포복실(기는공간)은 반드시 배치 - 놀이터: 부근놀이터로 대체 가능 - 3세이상 급식: 외부조리 가능
교사	보육사	유치원교사	0~2세: 보육사 3~5세: 보육사+유치원교사
교육과정	건강, 인간관계, 환경, 언어, 표현	건강, 인간관계, 환경, 언어, 표현	
시설현황 이용아동수	22,389개(2011년) 2,179,860명(2011년)	12,907개(2014년) 1,557,282명(2014년)	
시대변화	맞벌이 증가로 영아보육수요 증가	저출산으로 유치원아수 급감	유보통합의 대안으로 등장

출처: 장경희(2014) 재인용, 전국 보육단체 연합회·보육연구소 편(2012)『보육백서』, 문부과학성 홈페이지

이원은 보육소 입소 대상아동인 “가정에서 보육할 수 없는 상황에 처한 아동”과 유치원 입소 대상아동을 동시에 보육하는 것은 물론이고 자녀양육 지원을 함께 실시하는 시설을 지칭한다. 시설입소와 보육료 납부 방식 등은 보육소와 같이 시정촌이 관여하지 않고, 유치원과 동일하게 인정 어린이원과 보호자가 직접 합의하여 결정하는 방식이다. 인정어린이원을 운영하면서 동시에 유치원과 보육소를 함께 운영하여 2006년 현재 일본의 보육・교육기관은 <표 1>과 같다.

2006년 시작한 인정어린이원은 유보연계형, 유치원형, 보육소형, 지방재량형 등 4가지 형태로 나뉜다. 유보연계형은 유치원과 보육소가 한 건물에 있어서 두 개의 기관이 연계하여 운영되는 형태이고, 유치원형은 교육은 물론 보육이 필요한 아동을 위해 시간을 연장해서 보육소기능을 하는 형태이며, 보육소형은 보육이 필요한 맞벌이 가정의 영유아 뿐 아니라 일반가정 영유아 모두를 보육하여 유치원의 기능을 갖춘 형태이고, 마지막으로 지방재량형은 유치원 또는 보육소로 인가를 받지는 않았지만 지역의 보육을 담당하는 기관으로 국가의 제정지원을 받지는 못하지만 지방자치단체가 일부재정지원을 해 주는 형태이다. 인정어린이원의 직원배치는 보육소나 유치원 기준에 준하며, 시설설비는 보육소와 유치원 양 기관의 기준과 같도록 하는 것을 원칙으로 하고 교육・보육을 담당하도록 하였다(이기숙, 강민정, 2007; 이성한, 2014). 인정어린이원은 2008년 229개소에서 2010년 532개소, 2013년 1,099개소로 증가했다(http://www.yoho.go.jp).

〈표 2〉 인정어린이원 유형

	유보연계형	유치원형		보육소형	지방재량형
		1유형	2유형		
대상	0~5세	3세이상	0~5세	0~5세	0~5세
보육료	- 가정양육이 어려운 영유아: 지자체 지원 - The others: 부모	- 부모	- 부모	- 가정양육이 어려운 영유아: 지자체 지원 - 3~5세 일반유아: 부모	- 부모

일본은 2006년 보육소와 유치원으로 이원화 되어 있는 시설을 「인정어린이원」 제도를 실시하여 하나로 통합하고자 하였으나 인정어린이집이 유보연계형, 보육소형을 제외한 다른 유형은 보육료 지원이 없고, 시설기준이 유치원과 보육소의 기준보다 낮다는 인식 등 여러 가지 이유로 초기 설치 목적인 유보통합시설로서의 기능을 하지 못하였다.

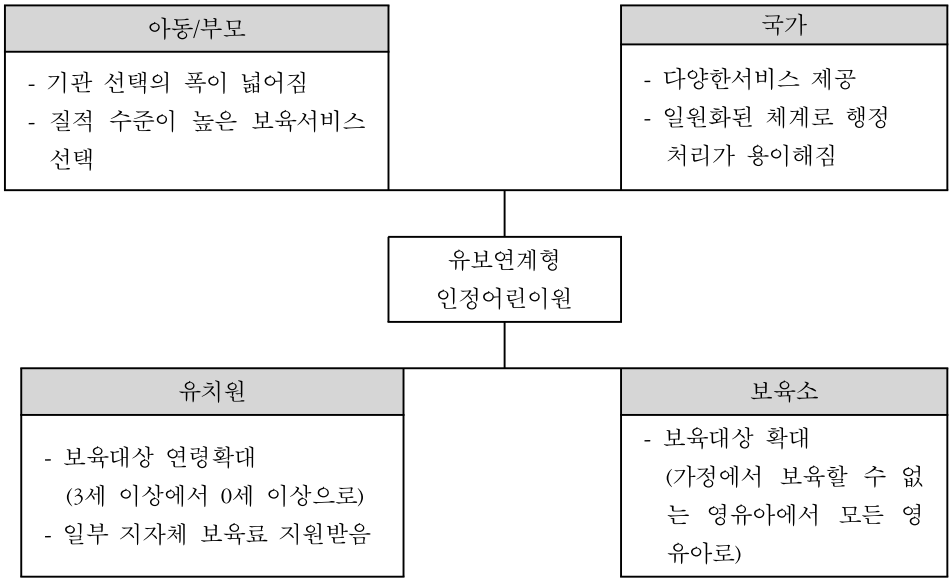
인정어린이원의 확대가 제대로 진행되지 못하자 대기 아동 증가, 유치원 폐교증가 등이 다시 문제가 되어, 일본 정부는 2011년 7월 유보일체화의 구체적인 방안으로 유치원과 보

육소의 기능을 가진 “종합시설”을 새로 만들어 두 시설을 일체화하는 계획을 세우게 된다. “종합시설”의 담당 행정부서는 내각부로 잠정 결정되어, 문부과학성, 후생노동성과 함께 보육관련 행정을 담당하게 계획하였다. 2012년 3월 일본은 “어린이·육아 신시스템에 관한 기본제도”를 결정하여 “종합시설”을 “종합어린이원”으로 변경하였고 보육소는 3년이내에 “종합어린이원”으로 이행하게 하고 유치원의 “종합어린이원”으로 이행은 자율의지에 맡겨 기한을 정하지 않았다. 종합어린이원으로의 이행을 보육소에만 강제하고 유치원에는 강제하지 않아서 형평성에 맞지 않고 종합어린이원이 보육아동을 충분히 수용하기에 적절하지 않은 제도라는 논쟁을 거듭한 뒤 2014년 현재 일본 정부는 이전에 존재하던 “유보연계형 어린이원”을 확충하여 유보통합을 하는 것으로 유보통합정책을 확정하여 시행하고자 준비하고 있다. 유보연계형 인정어린이원의 시설 인가기준은 유치원과 보육소의 기준 중 높은 수준의 기준을 적용하게 하고 ‘가정에서 보육할 수 없는 영유아’는 보육료를 지원하는 것을 원칙으로 한다. 초기의 유보통합인 인정어린이원은 유치원과 보육소를 하나의 새로운 시설인 인정어린이원으로 모두 전환하는 것을 지향하여, 시설전환이 용이하도록 시설기준이나 운영기준을 엄격하게 책정하지 않았다. 그러나 2014년 현재 논의 중인 유보연계형 인정어린이원은 유치원과 보육소를 유보연계형 어린이원으로 이행하게 하는데 초점이 맞추어져 있는 것이 아니라, 유보연계형 인정어린이원의 시설기준을 높은 쪽의 기준에 적용하게 하여 유치원, 보육소 두 시설을 비슷한 수준으로 만들어 나가는 방향으로 논의가 진행되고 있는 것으로 보여진다. 일본은 이러한 과정을 통해 2017년까지 모든 유치원과 보육소를 유보연계형 인정어린이원으로 전환하고자 하는 계획이 있지만, 모든 시설이 전환될 때까지는 보다 더 많은 시간이 걸릴 것으로 보인다. 일본은 문부과학성, 후생노동성이 아닌 내각부를 유보연계형 인정어린이원의 공동 주무부처로 정하여, 두기관의 장점을 살린 유보연계형 인정어린이원, 유치원, 보육소를 각각 운영하면서 운영기준 표준화, 프로그램을 표준화, 교사자격 표준화 등의 표준화 작업을 진행하여, 전반적인 수준향상을 계획하면서 유보연계형 인정어린이원으로의 전환을 중장기적인 사업으로 계획하고 있는 것 같다(조성호, 2014).

Ⅲ. 일본의 유보통합과정이 주는 시사점

일본의 영유아 교육·보육은 유치원과 보육소 두 곳의 기관에서 이원화체계로 운영되다가 맞벌이 가정의 증가, 가정양육자를 위한 대안 등 다양한 요구로 2006년 유보통합의 형태인 인정어린이원이 등장하였다. 사실 인정어린이원 등장의 실제 이유는 유치원과 정부의 현실적인 필요 때문이었다고 해도 과언이 아니다. 유치원은 저출산으로 인해 입소할 원아가 없어서 유아만으로는 정원을 채우지 못하게 되자, 인정어린이원으로 전환하여 영유아를

함께 보육하게 되면 운영의 어려움을 해결할 수 있으리라 생각했고, 정부는 이용비용을 지원해주는 보육소와는 달리, 별도의 재정지원 없이 인정어린이원에서는 영아보육이 가능하므로, 예산지원을 하지 않고 영아 보육을 제공하는 효과를 볼 수 있으리라 생각했으리라 보여진다. 그러나 인정어린이원이 보육소와는 달리 보육료지원을 하지 않게 되면서(유보연계형 인정어린이원, 보육소형 인정어린이원 제외), 영아를 보육하고자 하는 많은 부모들이 인정어린이원을 이용하지 않게 되었다(강민정, 2010). 이뿐만 아니라, 일본 정부가 기존의 시설이 좀 더 용이하게 인정어린이원으로 시설전환을 할 수 있도록 하기 위해, 인정어린이원의 시설설치 기준을 유치원이나 보육소보다 낮은 기준으로 제시하여 시설확대를 유도하였으나 이 또한 인정어린이원 확대를 방해하는 요인이 되었다. 이에 일본은 인정어린이원의 대안으로 유보연계형 인정어린이원 제도 도입을 추진하고 있다. 유보연계형 인정어린이원은 시설기준을 유치원이나 보육소 중 높은 쪽의 기준에 적용하게 하여 궁극적으로 유치원, 보육소 두 시설을 비슷한 수준으로 만들어서 아동과 부모가 질적 수준이 높은 시설을 이용할 수 있는 선택의 폭을 넓혀주게 될 것이다.



〔그림 1〕 유보연계형 인정어린이원의 기능

국가는 일원화가 될 때까지 오랜 시간이 소요되겠지만 시설의 고유성과 선택권을 존중하여 보육관련 기관 간 갈등 없이 일원화된 체계로 이행할 수 있을 것이고 유치원과 보육소 또한 개별기관의 특성을 유지하면서 보다 더 높은 수준의 보육기관으로 성장할 수 있을 것이다([그림 1] 참조).

Ⅳ. 나가며

어린이집은 저소득 맞벌이 가정의 자녀나 요보호 아동을 돌보기 위한 복지 제도로 출발했고, 유치원은 수익자 부담의 원칙에 학부모가 교육비를 부담하는 취학 전 조기 교육의 형태로 시작되었다. 그러나 최근에는 이 두기관의 기능 분별이 모호해지기 시작해, 종일제 교육을 하는 유치원이 늘어나고, 어린이집에서도 교육프로그램을 제공하고 있다. 이에 두 기관을 통합해 행정 및 재정 이원화에 따른 비효율성을 제거하고 보다 효과적인 영유아기 보육 및 교육 정책을 도모할 수 있다는 것이 유보통합 주장의 핵심 내용이다(고민경・권건일, 2007; 이일주, 2013).

일본의 유치원과 보육소의 이원화 체계가 우리나라의 유치원과 어린이집의 이원화체계와 유사하기 때문에 일본의 유보통합 과정을 통해 우리나라에서 진행하고 있는 유보통합 과정을 살펴보는 것은 의미가 있다. 물론 우리나라의 어린이집과 일본의 보육소는 보육철학과 운영주체가 다르기 때문에 이 부분에 대한 정리가 필요하다. 앞서 살펴본 바와 같이 일본의 보육소는 “가정에서 보육할 수 없는 영유아”를 대상으로 무상보육이 제공되었던 기관이고 우리나라의 어린이집은 모든 영유아가 입소 대상이라는 점에서 가장 큰 차이가 나타난다. 이와 함께 일본의 보육소와 우리나라 어린이집의 가장 두드러진 차이는 보육소는 국가가 운영하는 비영리단체이지만 우리나라의 어린이집은 전체 시설의 90%가 민간이 영리를 목적으로 운영하고 있는 기관이라는 데 있다.

〈표 3〉 한국 어린이집과 일본 보육소 비교

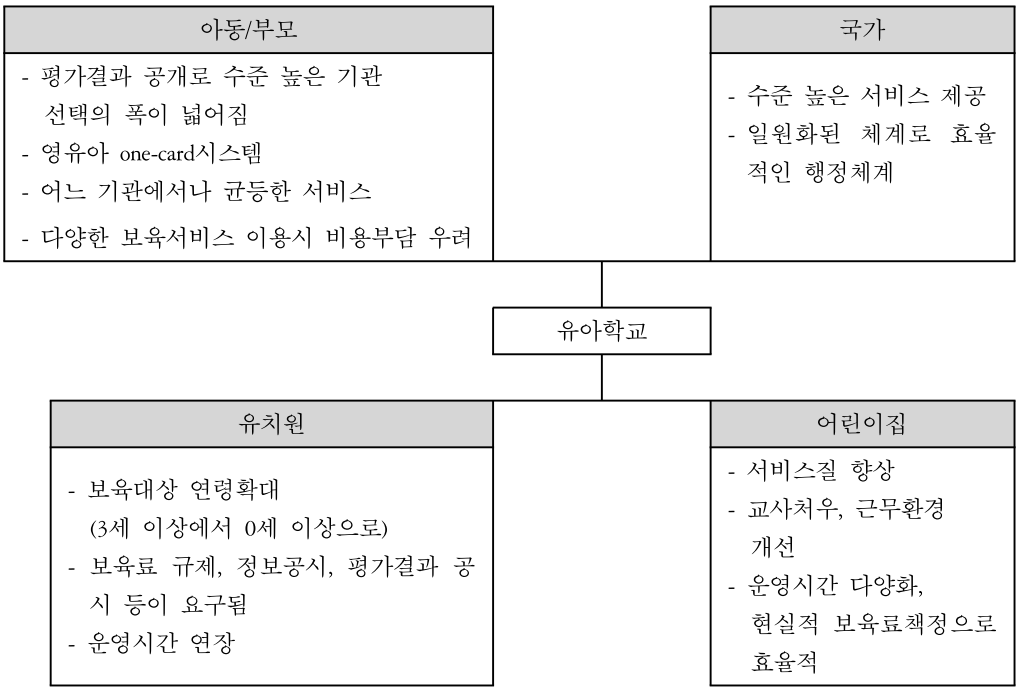
	한국	일본
보육철학	보편성의 원칙 (모든 영유아)	보편적인 상황속에서 선별적으로 대상 선정(소득과 무관하게 가정에서 보육할 수 없는 영유아가 대상)
운영주체	민간이 대부분 영리목적 운영	국가, 지자체 책임 비영리운영주체가 99%

<표 3>에 제시된 바와 같이 일본의 보육소는 국가나 지자체가 책임을 지고 있었고 우리나라의 어린이집은 민간이 주로 운영하는 하는데, 궁극적으로 볼 때, 두 국가 모두 무상보육정책을 진행하고 있다는 것도 주목해 볼 일이다.

우리나라는 일정 기간을 정해두고, 2016년까지 마무리하겠다고 선언한 바 있다. 유보통합의 필요성 또한 유아보육 기관이 유치원과 어린이집으로 이원화되어 근거법, 교사자격, 설치기준, 담당부서 등이 상이하고 교육내용, 학부모부담수준, 이용일수나 시간이 다르게 운영되고 있다. 이와 같이 제시되어 있는 유보통합의 필요성에 아동의 권리가 먼저 제시되지

않고 있다는 점도 주시하여야 할 것이다.

정부의 유보통합 추진계획에 의하면, 2015년부터 유치원의 '아이즐거운카드'와 어린이집의 '아이사랑카드'를 통합하여 '아이행복카드'로 통합하여 사용하고, 유치원 알리미, 아이사랑보육포털에서 제공되고 있는 유치원과 어린이집 정보가 2014년 말부터 공통 항목을 중심으로 비교가능해질 예정이다. 유보통합추진단에 의하면 2015년부터 시행될 통합 2단계에는 시설기준, 이용시간, 교육과정 등을 단일화하고 교실면적, 교사당 아동비율 등 시설기준을 통합하고, 교사의 자격을 정비하고 유치원과 어린이집 교사 양성체계를 연계하는 작업도 진행한다. 2016년부터 착수되는 3단계에서는 1~2단계를 토대로 어린이집과 유치원 교사 간 처우격차 해소를 위한 지원 대책을 마련하고 교육부와 복지부로 이원화된 관리부처와 재원을 통합하는 작업을 마무리하게 된다. 유보통합의 예상효과는 부모, 국가, 기관이 모두 다르지만 유보통합의 예상효과는 [그림 2]에 제시된 바와 같다.



〔그림 2〕 우리나라 유보통합의 예상 효과

유보통합의 과정으로 정보공시, 평가공시, 재무회계규칙 적용 등 표준화는 진행되었지만, 유치원과 어린이집 모두 유보통합을 위해서는 보다 많은 시간이 필요하다. 특히 2015년 2단계 추진예정인 시설기준, 이용시간, 교사자격 등의 통합을 위해서는 해결해야 할 부분이

많다. 유보통합을 위해 일본의 인정어린이원 실패 사례처럼 시설의 확대를 목적으로 낮은 시설기준을 설정하면 전반적으로 질적 수준 문제가 발생하여 장기적으로 도움이 되지 않는다.

일본은 행정의 효율성, 보육소 입소아동에 대한 재정부담의 완화를 목적으로 유치원과 보육소의 일원화가 진행된 인정어린이원의 사례를 통해 아동중심적인 이유가 아닌 행정편리 중심의 정책이 실패한 선례를 보여주었다. 이를 통해 우리나라의 유보통합 진행과정이 아동의 복지와 권익을 위해서라기보다 행정편의와 재정낭비 예방에 중점을 두고 진행되고 있는 것은 아닌지 다시 한번 살펴볼 필요가 있다. 우리나라의 유보통합 과정이 정부가 모든 재정을 책임지는 무상복지를 지향하고 있다면, 일본의 유보통합 과정은 정부가 지원을 선별적으로 제공하고 있고, 그 대상 또한 점점 축소하고 있다는 것 또한 두 나라 정책의 큰 차이라고 볼 수 있다

일본의 유보통합 과정에서 볼 수 있었던 바와 같이 통합모델을 제시하고 유치원과 어린이집을 통합된 기관으로 전환하고자 할 경우 충분한 시간이 필요하다. 현재 영・유아 교육・보육 통합 추진단에서 2016년 까지 유보통합을 완료하겠다는 목표는 기존의 기관을 통합기관으로 전환하겠다기보다는 통합운영 모델을 제시하겠다는 것이어야 된다. 유보통합의 방향을 초기 유보통합의 필요성이 제기되었을 때, “기관 간 질적 수준의 차이를 해소하여 아동에게 수준 높은 교육・보육을 제공하겠다.”에 두고 두 기관이 표준화해야 되는 것이 무엇인지 연구하고 실행해야 한다. 무엇보다 교사의 자격, 시설기준, 이용시간 등이 갑자기 변경되면 교육・보육현장은 혼란스러울 것이 분명하다(공병호, 2013). 일정기간동안 어린이집, 유치원, 유보통합기관의 3개 시설을 운영하면서 통합모델이 아동을 위해 더 나은 선택이었는지 고민해보고, 시설기준, 교사자격 등 표준화가 필요한 영역은 단계적으로 통일시키는 과정이 필요하다. 학과중심의 교사양성을 하고 있는 유치원 교사와 학점중심의 교사양성을 하고 있는 보육교사는 각계각층의 요구가 연계되어 있어, 표준화 모델을 제시하기가 쉽지 않지만 궁극적인 지향점인 보육의 질적 수준향상을 위해서 정비가 필요한 영역이고, 다양한 유형이 공존하는 어린이집이 표준화 과정에서 다양성을 존중받아야 된다는 사실도 간과해서는 안 된다. 궁극적으로 유보통합의 진행과정은 반드시 열려있어야 한다. 학부모, 보육・교육현장 관계자, 정부가 아동중심적인 유보통합의 진행과정에 대해 서로 존중하고 배려하는 통합이 진행되기를 기대해 본다.

참고문헌

고민경・권건일 (2007). “유아교육과 보육의 통합 방안 고찰.” 『유아교육・보육행정연구』

11(3), 49-79.

강민정 (2010). 일본의 인정어린이원 운영에 대한 학부모의 인식차이. **열린유아교육연구, 15**(3), 375-398

권은희・성영혜 (2012). 누리과정 담당교사의 직무능력 향상을 위한 유아교사 양성체계의 문제점과 개선방안. **벤처창업연구, 7**(4), 187-200.

공병호 (2013). 일본보육사 양성제도의 변화동향. **한국일본교육학연구, 18**(1), 1-18

나귀옥・김경희 (2012). 누리과정실행에 따른 유아평가의 방향 성격, **유아교육학회, 32**(4), 485-492.

민선기 (2013). "유보통합 논의에 대한 제언". **2013 한국영유아보육학회 추계국제학술대회 발표 자료집**: 349-359.

박은혜・장민영 (2014). 통합요소별로 살펴본 8개국의 유아교육과 보육통합 현황비교. **교육과학연구, 45**(1), 149-180.

송기창 (2011). 유아교육과 보육 그 갈등과 협력의 정치학. **교육정치학회, 18**(3), 43-72

신은수・박은혜 (2012). 국제표준교육분류(ISCED)에 의한 유아교육단계의 교원제도 분석. **열린유아교육연구, 17**(3), 265-282

연합뉴스 (2004). www.yna.co.kr 에서 2014년 11월 24일 인출

이기숙・강민정 (2007). 일본의 유보일원화와 인정어린이원의 발전과정에 대한 고찰. **유아교육연구, 27**(5), 63-85

이미화 (2013). "유보통합 방안에 대한 전망과 과제". **2013년 한국영유아보육학회 춘계학술대회 논문 발표집**.

이성한 (2014). 이론유보통합의 흐름과 전망. **한국일본교육학연구, 19**(1), 33-54

이일주 (2013). "유아교육과 보육, 이원화 체제의 문제점과 대안." 국회 『유아교육과 보육, 이원화 체제의 문제점과 대안』 토론회 자료집, 1-43.

정미라 (2013). 유보통합과 유아교사의 전문성. **한국유아교육학회 2013 추계학술대회자료집,** 58-70

홍금자 (2013). "일본의 유보일원화-「아동・자녀양육관련 3법」을 중심으로". **2013 한국영유아보육학회 추계국제학술대회 발표 자료집**: 154-176.

OECD (2012). Start strong Ⅲ: A quality toolbox for early childhood education and care. Paris: OECD Publishing.

http://www.yoho.go.jp

ABSTRACT

An Review of Issues on the Integration of Child-care Center and Kindergarten in Japan and its implication

Rho, Sung-Hyang

This study reviews regarding the integration of child care center and kindergarten in Japan. Japan had a separate child system until 2005. From 2006, Japan had integrated both child care center and kindergarten. But Japanese unified child care system will be change at 2015.

By reviewing the process of integration, we found out that child care system of Japan different from Korea. There were differences in teacher's qualification, eligibility for child care center and government's role in child care system. Japan was interested in it's government's role in child care system but nowaday Japan interested in reducing it's government's role in child care system.

This study argues that free child care policy has to be amended because it can cause unnecessary overuse of child care services. This study argue that unification agenda should be focused on child's need rather than parents' need and government's need.

Key words : Integration of Kindergarten and Children Day Care Center, child care system

『방과후아동지도학회지』논문투고 규정

1. 목적

이 규정은 한국방과후아동지도학회논문집(이하 논문집이라 한다)의 투고에 관계되는 사항을 규정함을 목적으로 한다.

2. 투고자의 자격

(1) 투고자의 자격은 투고자 전원이 본 학회 정회원과 준회원이어야 한다.

(2) 석, 박사학위논문은 본 학회지 작성 요령에 맞춰 지도교수를 공동연구자로 하여 투고할 수 있다.

(3) 저자가 2인 이상의 공동연구 논문일 경우 성명이 처음에 기재된 연구자를 제 1저자, 연구과제의 책임이 있는 연구자를 책임저자, 논문관련 연락을 취할 수 있는 연구자를 교신저자로 구분해 명기한다.

3. 논문투고 절차

(1) e-mail로 논문접수(원본 파일 1부 제출, 투고신청서, 저작권이전동의서, 연구윤리확약서)

* 투고된 원고는 원칙적으로 반환하지 않는다.

(2 논문심사에 회부

(3) 출판된 후 게재료 납부

(4) 한국아동방과후지도연구」및 별쇄본(10부) 수령

4. 제출 방법

(1) e-mail로 투고논문 접수

(2) 논문(그림 및 도표가 완전하게 편집된 논문 상태로 원본파일 1부)과 논문게재신청서 1부, 저작권이전동의서, 연구윤리확약서 제출

5. 원고의 접수

(1) 투고논문은 국내외에서 발간된 논문집에 이미 게재(게재 예정 포함) 되었거나 다른 기관에서 심사가 진행 중이지 않은 학술 논문에 한한다.

(2) 논문접수일은 편집위원회가 논문을 수령한 날짜로 한다.

(3) 원고는 제출자가 학회 규정에 맞게 편집하여 작성한 논문을 저자명과 소속을 삭제한

PDF 파일로 논문을 접수한다.

6. 원고 작성

원고작성의 형식에 관하여는 논문작성규정에 따른다.

7. 원고의 심사통과 및 게재

(1) 원고의 심사통과 여부는 '논문심사규정'에 따라 편집위원회에서 결정한다.

(2) 다음과 같은 원고는 수정 또는 탈락한다.

① 본 학회의 목적에 위배되거나 관계가 없는 것

② 원고작성 규정에 적합하지 아니한 것

(3) 원고 심사통과일은 편집위원회에서 게재를 결정한 날로 한다.

(4) 논문의 게재는 심사에 통과된 원고를 우선으로 하되 접수일자 순으로 게재함을 원칙으로 한다.

(5) 한국방과후아동지도학회논문집에 게재된 논문에 대한 저작권은 전적으로 학회가 갖는다. 이를 위해 논문게재 시 저작권 이전동의서를 함께 제출해야 한다.

8. 수정 및 교정

(1) 원고의 수정 및 교정은 투고자가 하는 것을 원칙으로 한다.

(2) 편집세부규정에 맞지 않는 원고는 별도로 투고자가 50,000원의 편집비용을 부담한다.

9. 투고료

(1) 투고 시 논문심사료는 받지 않는다.

(2) 논문 게재료는 출판 후 인쇄면 수에 따라 부과하며 기본 게재료는 인쇄면 15면에 10만원이며, 초과 게재료는 1면당 1만 5천원이다.

(3) 연구비를 지원받아 수행된 논문의 경우에는 논문 첫 장 하단에 그 수혜관계를 명기하고 기본 게재료 20만원을 납부한다.

(4) 게재된 원고의 별쇄본 10부는 무료로 제공한다.

10. 발행일

본 학회 논문집은 연간 2회 발행하며, 논문투고 접수는 수시로 받으며 8월 말 발간, 12월 말 발간한다.

11. **기타**

이상의 논문의 규정, 논문 원고 작성 규정, 논문 심사 규정에 없는 사항은 관례에 따른다.

*** 원고제출**

학회지 관련은 한국방과후아동지도학회 편집부 메일(afterschool-07@hanmail.net)로 보내시고 엄가영 간사 (010-9545-7373) 에게 연락 주시기 바랍니다.

게재료 입금계좌

국민은행 624201-04-358881 (예금주: 한국방과후아동지도학회)

『방과후아동지도 학회지』 연구윤리 규정

제1장 총 칙

제1조(목적)

본 규정은 한국방과후아동지도학회 회원들의 연구윤리를 확립하고, 연구부정행위 발생 시 공정하고 체계적인 검증과 조사를 위하여 연구윤리위원회(이하 '위원회'라 한다)의 설치 및 운영에 관한 사항을 규정함을 목적으로 한다.

제 2장 연구관련 윤리 규정

제2조(적용대상)

본 규정은 한국방과후아동지도학회 모든 회원에 대하여 적용하며, 연구수행 및 논문발표 시 연구윤리 확립과 연구진실성 검증과 관련하여 다른 특별한 규정이 없는 한 이 규정에 따른다.

제3조(연구부정행위의 범위)

1. 본 규정에서 제시하는 연구부정행위(이하 "부정행위"라 한다)는 연구 제안, 수행, 결과 보고 및 발표 등에서 행하여진 위조, 변조, 표절, 부당한 논문저자 표시 행위 등을 말하며 다음 각 호와 같다.

① "위조"는 존재하지 않는 데이터 또는 연구결과 등을 허위로 만들어 내는 행위를 말한다.

② "변조"는 연구 재료, 장비, 과정 등을 인위적으로 조작하거나 데이터를 임의로 변형, 삭제함으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위를 말한다.

③ "표절"이라 함은 이미 발표되거나 출간된 타인의 아이디어, 연구내용, 결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 도용하는 행위를 말한다.

④ "부당한 논문저자 표시"는 연구내용 또는 결과에 대하여 학술적 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 논문저자 자격을 부여하지 않거나, 학술적 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 감사의 표시 또는 예우 등을 이유로 논문저자 자격을 부여하는 행위를 말한다.

⑤ "이중게재"는 연구자 본인의 동일한 연구 결과를 인용표시 없이 동일 언어 또는 다른

언어로 중복하여 출간하는 경우 또는 연구데이터가 같고 대부분의 문장이 같은 경우를 말한다. 학위논문의 경우는 예외로 한다.

2. “예비조사”는 부정행위의 혐의에 대하여 공식적으로 조사할 필요가 있는지 여부를 결정하기 위한 절차를 말한다.
3. “판정” 은 조사결과를 확정하고 이를 제보자와 피조사자에게 문서로써 통보하는 절차를 말한다.
4. 기타 통상적으로 용인되는 범위를 심각하게 벗어난 행위 등을 말한다.

제4조 윤리규정 서약

한국방과후아동지도학회의 회원은 윤리규정을 준수하기로 서약해야 한다. 기존 회원은 윤리규정 발효시 윤리규정을 준수하기로 서약한 것으로 간주한다.

제3장 연구윤리위원회의 설치와 운영

제5조(역할 및 기능)

위원회는 한국방과후아동지도학회(이하 “본 학회”라 한다) 회원의 연구윤리와 관련된 다음 각 호의 사항을 심의, 의결한다.

1. 연구윤리 확립에 관한 사항
2. 연구부정행위의 예방, 조사에 관한 사항
3. 제보자 보호와 비밀유지에 관한 사항
4. 연구윤리 위반 검증, 검증결과처리와 후속조치에 관한 사항
5. 피조사자 명예회복 조치에 관한 사항
6. 기타 위원회 위원장이 부의하는 사항

제6조(구성)

1. 연구윤리위원회의 구성은 위원장 1인, 위원 7인 이상, 간사 1인으로 구성되며 위원장은 편집이사가 담당한다.
2. 위원은 학회장이 임명하며, 임기는 당해 직책의 임기와 동일하다.
3. 위원장은 위원회의 의견을 들어 별도의 전문위원을 위촉할 수 있다.

제7조(회의)

1. 위원장은 필요한 경우 회의를 소집하고 그 의장이 된다.

2. 회의는 특별한 규정이 없는 한 재적위원 과반수 출석과 출석위원 과반수 찬성으로 의결한다. 단, 위임장은 위원회의 성립에 있어 출석으로 인정하되 의결권은 부여하지 않는다.
3. 위원회에서 필요하다고 인정할 때에는 관계자를 출석하도록 하여 의견을 청취할 수 있다.
4. 회의는 비공개를 원칙으로 한다.
5. 조사대상 연구에 관련된 위원은 해당 회의에 참여할 수 없다.

제8조(위원회의 권한과 책무)

1. 위원회는 조사과정에서 제보자, 피조사자, 증인, 참고인에 대하여 출석과 자료 제출을 요구할 수 있다.
2. 피조사자가 정당한 이유 없이 출석 또는 자료 제출을 거부할 경우에는 혐의 사실을 인정한 것으로 추정할 수 있다.
3. 위원회는 연구기록이나 증거의 멸실, 파손, 은닉 또는 변조 등을 방지하기 위하여 그에 상당한 조치를 취할 수 있다.
4. 위원회 위원은 심의와 관련된 제반 사항에 대하여 비밀을 준수하여야 한다.
5. 윤리규정 위반이 사실로 판정된 경우에는 회장에게 적절한 제재조치를 건의할 수 있다.

제4장 연구윤리 위반 검증 절차

제9조(부정행위 제보 및 접수)

1. 회원은 다른 회원이 윤리규정을 위반한 것을 인지할 경우 윤리규정을 환기시킴으로써 그 회원으로 하여금 문제를 바로 잡도록 노력해야한다.
2. 제보자는 한국방과후아동지도학회 사무국에 가능한 모든 방법으로 제보할 수 있으며 실명으로 제보함을 원칙으로 한다. 단, 익명으로 제보하고자 할 경우에는 서면 또는 전자우편으로 논문명(또는 연구과제명)과 구체적인 부정행위의 내용과 증거를 제출하여야 한다.
3. 논문심사자는 심사과정에서 부정행위가 의심이 가는 경우에 확고한 증거가 없더라도 편집위원회에 그 사실을 알려야 한다.

제10조(출석 및 자료 제출 요구)

1. 위원회는 제보자, 피조사자, 증인, 참고인에 대하여 진술을 위한 출석을 요구할 수 있

으며, 이 경우 피조사자는 이에 반드시 응해야 한다.

2. 위원회는 피조사자에게 자료의 제출을 요구할 수 있으며, 증거자료의 보전을 위하여 해당 연구기관장의 승인을 얻어 부정행위 관련자에 대한 해당 연구자료의 압수, 보관 등을 할 수 있다.

제11조(연구윤리위반 검증 시효)

1. 제보의 접수일로부터 만 5년 이전의 부정행위에 대해서는 이를 접수하였더라도 처리하지 않음을 원칙으로 한다.
2. 5년 이전의 부정행위라 하더라도 피조사자가 그 결과를 직접 재인용하여 5년 이내에 후속 연구의 기획 및 연구비의 신청, 연구의 수행, 연구결과의 보고 및 발표에 사용하였을 경우와 공공의 복지 또는 안전에 위험이 발생하거나 발생할 우려가 있는 경우에는 이를 처리하여야 한다.

제12조(연구윤리 검증 원칙)

1. 부정행위의 사실 여부를 입증할 책임은 본 학회와 연구윤리위원회에 있다. 단, 피조사자가 연구윤리위원회에서 요구하는 자료를 고의로 훼손하였거나 제출을 거부하는 경우에 요구자료에 포함되어 있다고 인정되는 내용의 진실성을 입증할 책임은 피조사자에게 있다.
2. 연구윤리위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술, 이의제기 및 변론의 권리와 기회를 동등하게 보장하여야 하며 관련 절차를 사전에 알려주어야 한다.
3. 본 학회의 장은 연구윤리위원회가 부당한 압력이나 간섭을 받지 않고 독립성과 공정성을 유지할 수 있도록 노력하여야 한다.

제13조(예비조사)

1. 예비조사는 부정행위의 의혹에 대하여 조사할 필요가 있는지 여부를 결정하기 위한 절차를 말하며, 신고 접수일로부터 30일 이내에 착수하여야 한다.
2. 예비조사 결과 피조사자가 부정행위 사실을 모두 인정한 경우에는 본조사 절차를 거치지 않고 바로 판정을 내릴 수 있으며, 증거자료에 대한 중대한 훼손 가능성이 있다고 판단되는 경우에는 연구윤리위원회 구성 이전에도 본 학회장의 승인을 얻어 증거자료 보전을 위한 조치를 취할 수 있다.
3. 예비조사에서 본조사를 실시하지 않는 것으로 결정할 경우 이에 대한 구체적인 사유를 결정일로부터 10일 이내에 제보자에게 문서로써 통보한다. 단, 익명제보의 경우는 그러하지 않다.

4. 제보자는 예비조사 결과에 대해 불복하는 경우 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 연구윤리위원회에 이의를 제기할 수 있다.

제14조(본조사)

1. 본 조사는 부정행위의 사실 여부를 입증하기 위한 절차를 말하며, 연구윤리위원회에서 진행한다.
2. 연구윤리위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술의 기회를 주어야 하며, 본조사결과를 확정하기 이전에 이의제기 및 변론의 기회를 주어야 한다. 당사자가 이에 응하지 않을 경우에는 이의가 없는 것으로 간주한다.
3. 제보자와 피조사자의 이의제기 또는 변론 내용과 그에 대한 처리결과는 조사결과 보고서에 포함되어야 한다.

제15조(판정)

1. 판정은 본조사결과를 확정하고 이를 제보자와 피조사자에게 문서로써 통보하는 절차를 말한다.
2. 예비조사 착수 이후 판정에 이르기까지의 모든 조사 일정은 6개월 이내에 종료한다. 단, 이 기간 내에 조사가 이루어지기 어렵다고 판단될 경우에는 그 사유를 문서화하여 통보하고 조사 기간을 연장할 수 있다.
3. 제보자 또는 피조사자가 판정에 불복할 경우에는 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 이의신청을 할 수 있으며, 이의신청 제기시 연구윤리위원회는 이의신청 내용이 합리적이고 타당하다고 판단할 경우 직접 재조사를 실시한다.

제16조(결과 통지)

위원장은 조사결과에 대한 위원회의 결정을 서면으로 작성하여 지체 없이 제보자 및 피조사자 등 관련자에게 이를 통지해야 한다.

제5장 후속 조치

제17조(후속 조치)

1. 연구부정행위 확인판정이 있는 경우에는 다음 각호의 제재를 가하거나 이를 병과할 수 있다.

① 연구부정 논문의 게재 불허

② 게재된 논문의 경우 학회지 논문목록에서 삭제하고 게재취소 사실을 학회 홈페이지와 학술지를 통하여 공지
③ 한국방과후아동지도학회 회원 및 관련 학술기관에 공지
④ 회원자격의 박탈 또는 정지
⑤ 기타 적절한 조치
2. 제1항 제②호의 공지는 저자명, 논문명, 논문수록 권(호), 취소일자, 취소 이유 등이 포함되어야 한다.
③ 제1항 제④호의 박탈 또는 정지 기간은 부정행위 과중에 따라 위원회에서 정한다.
④ 위원회는 본 학회의 연구윤리와 관련하여 고의 또는 중대한 과실로 진실과 다른 제보를 하거나 허위의 사실을 유포한 자에 대해서는 회원자격을 박탈 또는 정지할 수 있다.

제18조(결과의 통지)

위원장은 조사결과에 대한 위원회의 결정을 서면으로 작성하여 지체없이 제보자 및 피조사자 등 관련자에게 통지한다.

제19조(재조사)

피조사자 또는 제보자는 위원회의 결정에 불복할 경우 통지를 받은 날로부터 14일 이내에 서면으로 위원회에 재조사를 요청할 수 있다.

제20조(명예회복 등 후속조치)

조사결과 연구부정행위가 없었던 것으로 확정될 경우, 위원회는 피조사자의 명예회복을 위해 노력하며 적절한 후속조치를 취할 수 있다.

제21조(기록의 보관 및 공개)

① 조사와 관련된 기록은 조사 종료 시점을 기준으로 5년간 보관하여야 한다.
② 판정이 끝난 이후의 결과는 학회 상임이사회에 보고 해야 하며, 제보자, 조사위원, 증인, 참고인, 자문에 참여한 자의 명단 등 신원과 관련된 정보에 대해서는 당사자에게 불이익을 줄 가능성이 있을 경우에 위원회의 결의로 공개대상에서 제외할 수 있다.

부 칙

제1조(시행일) 본 규정은 2009년 03월 25일 부터 시행한다.

『방과후아동지도연구』편집위원회 규정

제1조(편집위원회 구성)

1. 편집위원회는 1인의 위원장과 본 학회 회원 중 학회장이 임명하는 10인 내외의 위원으로 구성된다.
2. 편집위원장은 학회지 발간에 관한 제반 업무를 총괄한다.
3. 편집위원장은 아동학, 아동복지, 유아교육, 사회복지, 교육학, 상담 관련 분야의 박사학위 소지자 혹은 관련학과의 교수로서 전공 영역에서 학문적 업적이 뛰어나고 방과후 보육과 교육 연구를 선도할 수 있는 학자로 학회장이 선임한다.
4. 편집위원은 아동학, 아동복지, 유아교육, 사회복지, 교육학, 상담 관련 분야의 박사학위 소지자 혹은 관련학과의 교수로서 전공 영역에서 학문적 업적이 뛰어나고 방과후 보육과 교육 연구를 선도할 수 있는 학자로 편집위원장이 임명한다.
5. 편집위원장 및 편집위원의 임기는 2년으로 하며 연임을 할 수 있다.

제2조(편집위원회의 역할)

6. 회칙 제25조 1항에 의해 편집이사는 편집위원회 의장이 된다.
7. 투고된 논문에 대한 심사 적정 여부를 결정한다.
8. 논문을 심사할 위원을 구성하고 각 논문별로 3명의 심사위원을 배당하여 심사를 의뢰한다.
9. ‘수정 후 게재가’로 판정된 논문에 대한 수정 적정 여부를 확인한다.
10. ‘수정 후 재심사’로 판정된 논문에 대하여 2차 심사를 의뢰한다.
11. '게재가' 확정된 논문을 학회지로 편집하여 출판한다.
12. 기타 학회지 편집에 관련된 사항을 논의한다.

제3조(논문 심사 절차)

13. 편집위원회는 각 투고 논문에 대해 3인의 심사자를 위촉한다.
14. 편집위원회는 위촉된 심사자에게 ‘논문심사 의뢰서’, ‘논문심사표’, ‘심사할 논문 1부’를 송부하여 심사 의뢰한다.
    단, 심사자에게 송부하는 논문에는 투고자의 인적사항을 삭제한다.
15. 각 심사자는 논문심사표에 포함된 심사항목에 의거하여 등급을 매기고, ‘게재가’, ‘수정 후 게재가’, ‘수정 후 재심사’, ‘게재 불가’ 중의 하나로 판정을 하며, 판정에 대한

이유를 상세히 기술하여 편집위원회에 제출한다.

16. 편집위원회는 심사위원 3인의 심사 결과에 근거하여 '게재가', '수정 후 게재가', '수정 후 재심사', '게재 불가' 중의 하나로 1차 판정을 내린다. 심사위원 3인 중 2인 이상이 '게재가' 또는 '수정 후 게재가'이면서 '게재 불가'가 없는 경우 1차 판정에서 '수정 후 게재가'가 가능하다. 1차 판정에서 '수정 후 게재가' 판정을 받은 논문은 요청된 수정사항을 충실히 이행한다는 조건 하에 잠정적으로 '게재가'로 간주한다. '수정 후 재심사'를 받은 논문은 2차 심사를 받아야 한다.
17. 심사자 3인이 제출한 '논문심사표'를 취합하여 투고자에게 송부한다. 단, 투고자에게 송부하는 '논문심사표'에서 심사자의 인적사항을 삭제한다.
18. 1차 심사에서 '수정 후 게재가'로 판정 받은 논문의 경우 투고자는 수정 요구사항을 반영한 논문과 '수정·보완표'를 편집위원회에 제출하여 수정 적정 여부를 확인받아야 한다.
19. 2차 심사를 받을 경우 원래의 심사자 3인과 다른 심사자 1인에게 수정된 논문에 대한 심사를 의뢰한다. 심사자는 수정지시이행사항을 검토하여 '게재가' 또는 '게재 불가' 중에서 한 쪽으로 판정을 내린다.
20. 편집위원회는 1차, 2차 심사와 수정 적정여부 확인을 통하여 최종적으로 '게재가' 판정을 내린 논문을 게재논문으로 결정한다.
21. 편집위원장은 투고자에게 최종 심사 결과를 알리고 심사를 완료한다.

제4조(학회지 발행)

22. 본 학술지는 매년 6월 31일과 10월 31일 2회에 걸쳐 원고접수를 마감하고 8월 30일과 12월 30일 연 2회에 걸쳐 정기적으로 발행한다.

부칙

23. 본 규정은 2007년 3월 24일부터 개정 시행한다.
24. (학회지 발행) 본 학술지는 매년 4월 31일과 10월 31일 2회에 걸쳐 원고접수를 마감하고 6월 30일과 12월 30일 연 2회에 걸쳐 정기적으로 발행한다.

부칙

25. 본 규정은 2008년 6월 24일부터 개정 시행한다.
26. (학회지 발행) 본 학술지는 매년 4월 31일과 10월 31일 2회에 걸쳐 원고접수를 마감하고 6월 30일과 12월 30일 연 2회에 걸쳐 정기적으로 발행한다.

부칙

27. 본 규정은 2008년 12월 26일 부터 개정 시행한다.
28. (학회지 발행) 본 학술지는 매년 6월 31일과 10월 31일 2회에 걸쳐 원고접수를 마감하고 8월 30일과 12월 30일 연 2회에 걸쳐 정기적으로 발행한다.

『방과후아동지도연구』논문심사 규정

1. 목적

이 규정은 한국방과후아동지도학회논문집(이하 논문집이라 한다)의 투고에 관계되는 사항을 규정함을 목적으로 한다.

2. 편집위원회 역할

편집위원회는 논문집의 편집과 논문 심사에 관한 제반사항을 심의·의결한다.

3. 심사위촉 및 방법

(1) 논문심사는 관련 전공 분야의 3인이 수행한다.

(2) 논문게재

① 2인 이상의 "게재가(可)" 판정을 원칙으로 한다. 단, 석사논문은 1인, 박사논문은 2인의 심사를 면제받을 수 있다.

② "수정 후 재심사" 판정은 그 다음 판정의 결과에 따른다.

③ 2인 이상의 "게재 불가" 판정된 논문은 게재되지 않는다.

(3) 수정 후 게재의 경우, 심사위원이 확인을 요구할 수 있다.

(4) 심사위원에게 심사위촉을 할 때 투고자의 인적사항은 일체 밝히지 아니한다.

(5) 심사위원은 비공개로 위촉하며 논문의 질적 향상과 심사홍보를 위하여 심사평과 기타 자료를 지상 공개 할 수 있다.

(6) 투고자가 판정에 불복할 때에는 편집위원회에 서면으로 이의를 제기 할 수 있으며, 편집위원회에서는 이의제기에 따른 특별소청위원회를 구성하여 30일 이내로 투고자에게 검토의견을 통보하도록 한다. 이에 대한 세부내용은 편집위원회의 내규에 따른다.

(7) 투고된 원고의 심사결과가 "게재 가"로 판정되었다 하더라도 그 후에 표절, 중복 게재 또는 기타의 사유로 "게재 불가"하다고 판단되는 경우에는 심사결과에 상관없이 편집위원회에서 재심을 한다.

4. 평가

심사는 원고내용의 수준과 연구 성과의 공헌도에 대하여 독창성, 명확성, 유용성, 완성도, 신뢰도 등을 평가한다.

5. **판정**

논문 심사의 판정은 ‘게재가’, ‘수정 후 게재’, ‘수정 후 재심사’, ‘게재 불가’ 등 4가지로 하며 재심은 2회에 한다.

6. **심사료**

논문심사위원에게는 소정의 심사료를 지불한다.

7. **논문심사 진행**

(1) 심사위원은 논문 초심 개시 후 2주 이내에 심사결과를 통보하여야 한다.

(2) 논문 초심 시에 심사위원이 특별한 사유 없이 2주 이내에 논문심사 결과를 통보하지 않으면 편집위원장은 다른 심사위원을 선정할 수 있다.

(3) 투고자는 수정통보를 받은 이후 편집위원회가 제시한 날까지 수정본을 제출하여야 한다.

(4) 심사위원은 투고자로부터 수정본을 받은 후 편집위원회가 제시한 날까지 심사결과를 통보하여야 한다.

(5) 심사위원이 수정 후 재심사 또는 게재 불가의 판정을 내릴 경우에는 충분한 의견을 기술하여야 한다.

(6) 심사위원이 게재 불가의 판정을 내린 논문은 모든 심사위원이 심사결과를 공유하며 판정을 변경할 수 있다.

『방과후아동지도연구』논문게재 작성 규정

1. 일반 사항

1.1 원고의 내용

논리적 또는 실험적 연구 성과를 얻은 독창적 내용의 학술연구논문으로 한다.

1.2 원고의 구성

논문 내용은 다음과 같이 구성함을 표준으로 한다.

(1) 제목

(2) 국문 초록

(3) 서론

(4) 연구 방법

(5) 결과 및 해석

(6) 논의 및 결론

(7) 참고문헌

(8) 영문초록

1.3 원고 작성

한글 2002 이상 워드프로세서 프로그램으로 작성한다.

1.4 원고 분량

원고 분량은 본문, 도표, 참고문헌을 포함해 A4용지 15쪽 이내(참고문헌 포함)를 원칙으로 한다. 15페이지를 초과하는 경우 면당 15,000원의 추가 게재료를 투고자가 부담한다.

1.5 본문의 장, 절, 항

(1) 본문의 장, 절, 항은 다음과 같이 표기한다.

장 : ⅠⅡⅢⅣ...

절 : 1, 2, 3

항 : 1) 2) 3) ... →(1) (2) (3) ... → ① ② ③ ...

(2) 장 타이틀은 위, 아래 각각 1행씩을 비우고, 절 타이틀은 위만 1행을 띄고, 항 타이틀은 행을 비우지 않는다.

2. 사용어 및 표기

2.1 사용어

(1) 사용어는 국어 또는 영어로 한다.

2.2 사용 문자

(1) 한글 사용을 원칙으로 하되, 의미의 혼동 가능성이 있는 경우에 한하여 한자로 표기하거나 ( )속에 원어를 쓴다.

(2) 한글의 맞춤법은 한글학회의 「한글맞춤법」(1989) 및 「표준어규정」(1909)에 따른다.

2.3 외래어 표기

(1) 외래어는 한글로 표기함을 원칙으로 한다. 다만 한글로 표시함으로써 난해한 외래어는 원어 그대로 쓴다.

(2) 외래어의 표기는 문교부 외래어표기법(1986) 및 외래어표기용례집(1986)에 따른다.

(3) 다음 사항은 원어 그대로 쓴다.

① 문헌명

② 약어

3. 그림 및 표

3.1 그림 및 표

(1) 모든 표와 그림에는 일련번호를 붙이되, 표에는 <>, 그림에는 [ ]과 같은 괄호를 사용 한다.

예: <표 1> [그림 2]

(2) 표의 제목은 상단에, 그림의 제목은 하단에 표시한다.

(3) 표와 그림은 원본을 그대로 복사 인쇄하여 사용할 수 있도록 완벽하게 그려서 제출한다.

4. 참고문헌의 기재 방법

4.1 참고문헌 작성 방법

(1) 참고문헌은 본문에 인용 또는 언급된 것으로 제한한다.

(2) 참고문헌의 배열순서는 동양서(한/중/일), 서양서 순으로 열거하되, 동양서는 저자 성명의 가 /나 /다 순으로, 서양서는 저자 성명의 알파벳순으로 열거한다.

(3) 국문명인 경우 단행본 책명, 학회지나 정기간행물명과 권(호)는 신명조의 '진하게'로 한다.

(4) 영문명인 경우 단행본 책명, 학회지나 정기간행물명과 권(호)수는 이탤릭체로 한다.

(5) 영문 논문 제목은 첫 글자만 대문자로 하고, 나머지는 모두 소문자로 표기한다(단행본의 경우도 동일함). 단, 정기간행물명은 각 단어의 첫 글자를 대문자로 표기한다.

4.2 인용문의 작성방법

(1) 인용문이 논문의 두세 줄 정도만을 차지할 정도로 짧다면, 인용부호를 사용하여 본

문의 일부처럼 취급한다. 인용할 필요가 없는 부분이 인용의 중간에 끼어있다면 생략 부호를 사용하여 생략하는 부호를 사용하여 지적해주어야 한다.

(2) 긴 인용문은 본문보다 좌우로 3자 들어가는 문단으로 구성하여 시작하되, 생략 부호는 생략하지만 각 주는 반드시 달아야 하며 줄 간격이 없어야 하고, 시작과 끝은 한 줄씩 비워둔다.

(3) 인용하는 저서나 저자명이 본문에 나타나는 경우에는 괄호 속에 발행연도 또는 발행 연도와 해당 면을 표시하여 출처를 밝힌다.

(4) 저자가 3인 이상인 경우에는 최초 인용시 모든 저자를 나열하고, 두 번째 인용부터는 제1저자를 중심으로 기록한다.

(5) 재인용인 경우는 원저자와 연도를 표시한 후 재인용한 저자 이름, 발행연도를 기재한다.

(6) 두 개 이상의 다른 저술을 인용할 때는 한국인 제1저자 이름의 가나다순, 외국인 제1저자 이름의 알파벳순으로 나열하며 각각의 사이에 “세미콜론”을 표기한다.

4.3 각주의 작성방법

(1) 각주는 본문에 표기하기 어려운 보충적인 내용이나 설명에 한하여 사용하고, 단순히 자료의 출처나 참고문헌을 밝히는 각주의 사용은 금한다.

(2) 각주를 표시하는 위치는 해당 문장이나 용어 말미의 위편에 일련번호를 표시하고, 각주의 내용은 논문 해당 페이지에 제시한다.

(3) 인용하는 저서나 저자명이 본문에 나타나는 경우에는 괄호 속에 발행연도 또는 발행 연도와 해당 면을 표시하여 출처를 밝힌다.

(4) 저자가 3인 이상인 경우에는 최초 인용시 모든 저자를 나열하고, 두 번째 인용부터는 제1저자를 중심으로 기록한다.

(5) 재인용인 경우는 원저자와 연도를 표시한 후 재인용한 저자 이름, 발행연도를 기재한다.

(6) 두 개 이상의 다른 저술을 인용할 때는 한국인 제1저자 이름의 가나다순, 외국인 제1저자 이름의 알파벳순으로 나열하며 각각의 사이에 “세미콜론”을 표기한다.

5. 투고 저자 기재방법

5.1 투고 저자 기재방법

(1) 논문 제목과 연구자의 인적 사항(이름, 소속기관 및 학과)은 한글과 영문으로 표기한다. 공동저자가 있는 경우 주저자를 첫 번째 위치에 기재하며, 영문 이름은 투고자 각자의 표기 방식대로 하되 위치는 가운데 정렬로 한다. 소속 기관 및 학과 표기는 저자가 1-3인의 경우 저자명 아래 각각 줄을 바꿔 표기하며, 4인 이상의 경우 이어

서 표기하고, 위치는 가운데 정렬로 한다.

(2) 학위논문일 경우, 논문 첫 페이지에 각 주로 ‘본 논문은 석사 혹은 박사 학위 논문 중 일부임’을 명기하여야 한다. 또한 지도교수를 포함한 학위논문 관련자가 학위논문을 투고할 경우 학위 취득자가 주저자(혹은 제1저자)가 된다.

『방과후아동지도연구』 편집 세부 규정

1. 용지 설정

용지종류	용지방향	위쪽	아래쪽	왼쪽	오른쪽	머리말	꼬리말	제본
210×297	세로	37	38	35	35	13	12	0

2. 제목 및 도입

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="2"></td><td colspan="4">글자모양</td><td rowspan="2">문단모양</td></tr>
<tr><td>글꼴</td><td>크기</td><td>장평</td><td>자간</td></tr>
<tr><td colspan="2">제목</td><td>신명조</td><td>15</td><td rowspan="5">95</td><td rowspan="5">-3</td><td>줄 간격 160, 가운데 정렬</td></tr>
<tr><td colspan="2">연구자명</td><td>중고딕</td><td>10</td><td>줄 간격 160, 가운데 정렬</td></tr>
<tr><td colspan="2">소속</td><td>신명조</td><td>10</td><td>줄 간격 160, 각주 형태</td></tr>
<tr><td rowspan="2">국문
초록</td><td>본문</td><td>신명조</td><td>9</td><td>왼쪽 및 오른쪽 여백 22.7, 문단 위 11.3 혼합 정렬</td></tr>
<tr><td>주제어</td><td>중고딕
(진하게)</td><td>9</td><td>줄 간격 160, 혼합 정렬</td></tr>
</table>

3. 본문

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="2"></td><td colspan="4">글자모양</td><td rowspan="2">문단모양</td></tr>
<tr><td>글꼴</td><td>크기</td><td>장평</td><td>자간</td></tr>
<tr><td rowspan="3">소제목</td><td>Ⅰ수준</td><td>신명조
(진하게)</td><td>13</td><td rowspan="9">95</td><td rowspan="9">-3</td><td>줄 간격 160, 혼합 정렬</td></tr>
<tr><td>Ⅱ수준</td><td>신명조
(진하게)</td><td>11</td><td>줄 간격 160, 혼합 정렬</td></tr>
<tr><td>Ⅲ수준</td><td>신명조</td><td>10</td><td>줄 간격 160, 혼합 정렬, 들여쓰기 10</td></tr>
<tr><td colspan="2">본문내용</td><td>신명조</td><td>10</td><td>줄 간격 160, 혼합 정렬, 들여쓰기 10</td></tr>
<tr><td rowspan="2">표</td><td>표 제목</td><td>중고딕</td><td>9</td><td>줄 간격 160, 왼쪽 정렬</td></tr>
<tr><td>표 내용</td><td>신명조</td><td>9</td><td>줄 간격 160, 가운데 정렬</td></tr>
<tr><td colspan="2">그림</td><td>신명조</td><td>9</td><td>줄 간격 160, 가운데 정렬</td></tr>
<tr><td colspan="2">수식</td><td>신명조</td><td>9</td><td>줄 간격 160, 혼합 정렬</td></tr>
<tr><td colspan="2">각주</td><td>신명조</td><td>9</td><td>줄 간격 160, 혼합 정렬</td></tr>
</table>

4. 참고문헌

		글자모양				문단모양
		글꼴	크기	장평	자간	
참고 문헌	타이틀 (진하게)	신명조	13	95	-3	줄 간격 160, 가운데 정렬
	본문		10			줄 간격 160, 혼합 정렬, 내어쓰기 25.

5. 영문초록

		글자모양				문단모양
		글꼴	크기	장평	자간	
영문 초록	영문제목 (진하게)	신명조	15	95	-3	줄 간격 160, 가운데 정렬
	영문이름	중고딕	10			줄 간격 160, 가운데 정렬
	본문	신명조	9			줄 간격 160, 혼합 정렬
	Key Words	신명조	9			줄 간격 160, 혼합 정렬

방과후아동지도연구 제11권 제2호

인 쇄 2014년 12월 28일
발 행 2014년 12월 30일
발행인 서 혜 전
편집인 노 성 향

발행처 한국방과후아동지도학회
경상북도 경산시 한의대로 1
대구한의대학교 5호관 620호
TEL / FAX : 053) 802-1341
http://www.afterschool.or.kr

제작처 책과공간 (02-725-9371)