

누리과정 교사교육에 대한 이야기를 통해 본 장애유아 담당교사의 아비투스: D 장애아전문 어린이집 교사를 대상으로

조인영*

부경대학교 유아교육과 박사과정

이연우**

부경대학교 유아교육과 조교수

《요약》

연구의 목적은 현재 누리과정 교사교육에 대한 장애유아 담당교사들의 인식과 요구에 대해 심층적으로 알아보는 데 있다. 이를 위해 누리과정 교사교육에 참여한 경험이 있는 장애유아 담당교사 5명의 이야기를 피에르 부르디외가 제시한 아비투스 개념으로 해석하여 그들이 가진 어려움과 원인을 분석하였다. 그룹면담을 통해 수집된 자료는 연속적 비교법에 의해 핵심 키워드 분류, 유목화, 소주제 발견 단계를 거쳤다. 이를 통해 분석된 교사들의 아비투스는 다음과 같다. 첫째, 장애유아 담당교사들의 누리과정 교사교육 참여 실태에 관한 이야기 속에 나타난 아비투스는 '의식숙의 거부'와 '현실적 수용'으로 장애유아 담당교사들은 동일하게 반복되는 교사교육에 대한 거부감을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 둘째, 장애유아 담당교사들의 누리과정 교사교육 참여 후 만족에 이야기 속에서 '이중'과 '불가분적인 의무에 대한 두려움'의 아비투스를 발견하였다. 장애유아 담당교사들은 일반 보육교사들과 섞일 수 없다는 이질감을 느끼고 있었으며 자신들에게 필요한 교육적 안내를 받을 수 없는 것에 대한 불만을 느끼고 있었다. 셋째, 누리과정 교사교육 개선요구에 대한 이야기 속에서 '가시적 대안'의 아비투스를 발견하였다. 장애유아 담당교사들은 새로운 형태의 교사교육이 실행되기를 희망하였다. 본 연구의 결과를 통해 장애유아 담당교사들을 위한 교사교육 프로그램의 개발 및 효과적인 실행을 위한 제언을 제시하였다.

주제어 : 장애유아 담당교사, 누리과정 교사교육, 아비투스

* 제 1저자

** 교신저자 (younsarang@pknu.ac.kr)

1. 서론

사회가 점차 복잡해지고 발전함에 따라 유전적 요인과 더불어 환경적 요인으로 인한 후천적 장애 출현이 증가하고 있다. 이에 장애의 범주 및 대상이 확대되어 장애유아의 교육에 대한 관심과 필요성이 강조되고 있다. 2007년 제정된 「장애인 등에 대한 특수교육법」에서는 만 3-5세 장애유아를 의무교육대상자로 지정하였다. 유아기는 장애유아에게도 발달의 결정적 시기이며 중재를 통해 추가적인 장애 위험을 예방할 수 있고(이소현, 2003), 장애유형을 고려하고 개별수준에 맞춰진 교육서비스를 제공받게 되면 장애정도를 보완할 수 있다. 이러한 조기 유아특수교육의 중요성으로 인해, 의무교육 시행 이후 유아교육을 받는 장애유아의 수는 점차 늘고 있어(윤선영, 2013), 장애유아도 교육의 수혜자로서 질 높은 교육을 제공받아야 한다는 주장이 제기되었다(이소현, 박현옥, 이수정, 오세림, 2013).

장애유아를 대상으로 한 교육은 시대의 흐름에 맞춰 지속적으로 변화하고 있다. 유아를 하나의 인격체로 존중하며 다양성을 추구하는 포스트모더니즘의 등장은 장애유아교육의 급격한 패러다임 변화를 가져왔다(최한옥, 2008). 개인의 다양성과 차이를 존중하는 포스트모더니즘에서는 장애유아를 분리교육 하는 것에 비판을 제기하며 통합교육을 제안하였다(배정혜, 정석환, 2015). 통합된 환경에서 일반유아와 동일한 교육과정으로 교육하되, 장애유아가 가진 개별적 요구에 맞춰 활동방법을 수정·보완하도록 하였다. 이러한 관점에서 우리나라 유아교육도 2013년도에 ‘만 3-5세 연령별 누리과정(이하 누리과정)’을 일반유아와 장애유아의 공통교육과정으로 제정하여 장애유아의 개별성에 맞게 활동방법 및 목표를 수정·보완하여 교육하도록 하였다(교육과학기술부, 보건복지부, 2013).

새로운 교육과정의 출범은 현장에서 교육을 실행하는 교사들에게도 새로운 교육과정이므로 누리과정에 대한 교사교육이 필요하였다. 교육을 통해 교육과정에 대한 교사의 이해도를 높여주면, 현장에서 교사가 능숙하게 교육과정을 운영할 수 있고 교육과정의 효과도 상승될 수 있다(박승렬, 2009). 이에 보건복지부와 교육부에서는 일반유아 담당교사와 장애유아 담당교사를 대상으로 8시간의 집합연수 1회와 15시간의 원격연수를 실시하고(중앙육아종합지원센터, 2017), 지속적인 재교육을 통해 누리과정의 교육적 성취를 높이고자 하였다. 특히 장애유아에게 직접 누리과정을 실행해야 하는 담당교사는 장애유아에게 맞게 누리과정을 수정하여 운영해야하므로, 누리과정의 이해를 위해 일반 보육교사 보다 더 많은 관심과 노력이 필요하다(조아라, 김정연, 2015).

현재 시행중인 누리과정 교사교육은 누리과정에 대한 이해와 교사용 지도서 활용방안, 환경구성, 운영의 실제 등으로 구성되어 있는 교재(울산광역시 교육청,

2013)로 장애유아 담당교사와 일반유아교사가 동일하게 받고 있다. 교사교육에서 장애유아 담당교사들은 누리과정의 개괄적인 설명과 안내를 받을 수 있지만, 장애유아가 가진 교육결손 및 부진에 맞춰 누리과정을 수정·보완하는 교육적 안내는 받지 못하기 때문에 현장에서 누리과정을 운영하는데 어려움이 있다고 하였다(윤선영, 2013).

이처럼 장애유아 담당교사들의 누리과정 교사연수에 대한 인식을 살펴본 연구들(강복희, 2016; 고문정, 2015; 김선양, 2013; 윤선영, 2013; 윤선영, 조윤경, 2013; 윤영민, 2013; 이현주, 2014; 조숙영, 2014; 조아라, 2015; 황새봄, 2015)에서 교사들은 교육내용이 추상적이며, 누리과정을 장애유아에게 적용하는 교수방법을 배울 수 없음을 지적하였다. 일반적으로 교사들은 교사교육이 교사로서의 전문적 소양을 높여주고 자기 개발 및 역량강화에 도움을 준다고 여긴다(이현주a, 2014; 최현정, 2011). 장애유아 담당교사 역시 누리과정 교수법과 교수 학습자료 활용법에 대해 구체적으로 배우기를 원했다(강복희, 2016). 그러나 장애유아 담당교사들은 현재 누리과정 교사연수 및 장학지도를 충분히 받지 못한다고 이야기 하였다(정혜영, 2016). 이처럼 선행연구에서 나타난 장애유아 담당교사들의 공통된 인식은 교사라는 삶의 맥락에서 유아특수교육 현장에서의 유사한 경험을 바탕으로 형성된 것으로써, 피에르 부르디외(Pierre Bourdieu)의 관점에서 아비투스(Habitus)로 해석할 수 있다.

아비투스는 피에르 부르디외(이하 부르디외)가 제시한 개념으로 특정한 사회적 환경에 의해 형성된 성향, 사고, 인지, 판단과 행동체계를 의미한다(양경숙, 2000). 사람은 관계 맺음 속에서 사회적 무의식 구조를 공유하기 때문에 유사한 집단은 취향, 행동양식에서 비슷한 공통점을 보이고(이건만, 2006), 관계 맺음 과정에서 개인의 환경, 경험이 아비투스 형성에 영향을 주기 때문에(강정애, 2002) 유사한 경험을 하는 동질집단은 집단적 인식을 보인다.

또한 부르디외는 아비투스가 사고뿐만 아니라 인간의 행동체계에도 영향을 미친다고 보았다. 행동체계 역시 선천적으로 물려받은 것이 아니라 행위의 경험과 생활 속에서 획득된 후천적 성향으로 보고(Bourdieu, 1979), 특정한 장(Field)에서 행위자의 체화된 습관을 통해 집단의 행위 및 현상을 이해할 필요가 있다고 주장한다(이윤미, 조상연, 정광순, 2017). 즉, 행위에 대한 아비투스는 특정한 장과 만나면 행위자의 행동에 영향을 미쳐 정치적, 사회적 성격을 띠기도 하며(김지현, 이병준, 2018), 집단적 행위로 나타나기도 한다. 부르디외는 이러한 관점으로 볼 때 교육기관에서 다수의 학생이 이해하고 배우기 쉬운 방식으로만 교육과정을 구성하고 수업한다고 보았다(정술잎, 2011). 이는 다수의 학생에게 맞춰 교육하는 것이 효율적이라는 아비투스가 교육기관이라는 장과 만나 행위자인 교사의 교수법에 영향을 준 것으로 볼 수 있다. 즉, 사회·문화적으로 보편적인 학생들의 학업성취를 높일 수 있는 교육을 하기 때문에, 소수의 장애학생은 교육과정과 교육내용을 이해하기 어렵다(홍성민, 2000).

보편적 다수집단에게 맞춰 교육과정을 구성하는 것은 유아교육 장에서도 상이하지

않다. 누리과정 총론(교육과학기술부, 보건복지부, 2013)에서 장애유아를 위한 교육 과정에 대해 일반유아에게 맞도록 편성된 과정을 적용하되 장애유아의 특성에 따른 개별화 교육계획을 수립하여 실행하도록 명시하고 있다. 이를 부르디외의 관점에서 보면, 일반유아에게 맞춘 교육과정으로 장애유아를 소수집단으로 타자화 시킨 것으로 볼 수 있다. 누리과정 교사교육 역시 다수의 일반유아 담당교사가 쉽게 이해하고 현장에서 활용할 수 있도록 교육의 목표 및 방향이 설정되어 실행되고 있다. 이러한 교사교육에 참여한 장애유아 담당교사들은 교육내용의 본질을 이해하는데 어려움을 겪을 수 있다. 일반유아 담당교사와는 상이한 경험과 유아특수교육 현장에서 체득된 유사한 어려움에서 비롯된 개인의 아비투스(백병부, 2008) 장애유아 담당교사들의 집단적 인식을 대변하게 된다. 이와 같이 교사교육에서 형성된 장애유아 담당교사의 아비투스는 장애유아의 누리과정 교육성취여부에도 영향을 미치게 되므로 이와 관련된 연구의 실행이 요구된다.

일반 보육교사가 아닌 장애유아 담당교사를 대상으로 누리과정 교사교육 인식에 대해 심층적으로 접근한 연구는 찾아보기 어렵다. 이에 본 연구는 누리과정 교사교육에 대한 장애유아 담당교사들의 인식 및 요구를 아비투스의 개념을 통해 살펴보고 결과를 토대로 개선점을 모색하여 향후 누리과정 교사교육의 내용 및 방향성을 제시하고자 한다. 장애유아 담당교사들의 실제적 요구가 반영된 교사교육 프로그램이 개발되고 실행된다면 이를 바탕으로 새로운 아비투스가 형성될 것으로 기대된다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 설정된 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 누리과정 교사교육 참여에 대한 장애유아 담당교사들의 아비투스는 어떠한가?
- 연구문제 2. 누리과정 교사교육 참여 후 만족도에 대한 장애유아 담당교사들의 아비투스는 어떠한가?
- 연구문제 3. 누리과정 교사교육 관련 요구에 대한 장애유아 담당교사들의 아비투스는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 장애아전문 어린이집 교사가 장애유아를 대상으로 직접 누리과정을

운영하기 때문에 연구목적에 더 적합할 것으로 판단되어, 누리과정 교사교육에 참여한 경험이 있고 현재 장애유아 학급의 담임교사를 대상으로 하였다. ‘장애영유아를 위한 보육교사 자격증’ 또는 ‘유아특수교육 자격증’을 소지하고, 현재 누리과정을 운영 중이며, 2016년도 누리과정 교사교육에 1회 이상 참석한 담임교사로 제한한 의도적 표본 추출방법으로 장애아전문 어린이집 3개소의 20명의 교사를 선정하였다. 이들에게 연구의 취지를 밝힌 후 연구에 적극 참여하려는 의도를 가진 부산시 소재 장애아전문 어린이집 1개소의 장애유아 담당교사 최종 5인을 선정하였다.

본 연구의 참여자들이 일대일 심층면담보다는 동료교사들과 함께 집단면담을 요구하여 그룹을 구성하였다. 연구 참여자의 배경은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자들의 일반적 특성

구분	장애유아 대상 누리과정 운영경력	2016년도 누리과정 교사연수 참여	연령	소지자격증	학력
교사 1	3 년	1 회	41 세	장애영유아를 위한 보육교사	대졸 아동학과
교사 2	2 년	3 회	32 세	유아특수교사	대졸 유아특수학과
교사 3	4 년	5 회	29 세	장애영유아를 위한 보육교사	대졸 아동학과
교사 4	3 년	4 회	29 세	장애영유아를 위한 보육교사	석사 유아교육학과
교사 5	3 년	3 회	27 세	장애영유아를 위한 보육교사	전문대졸 특수아동학과

2. 자료수집

본 연구의 자료는 장애유아 담당교사의 아비투스를 통해 누리과정 교사연수에 대한 인식 및 개선사항을 알아보기 위하여 집단 면담을 통해 수집하였다. 면담의 질문은 Seidman(2006)이 소개한 개방형 질문법을 사용하였다. 개방형 질문은 연구 참여자가 연구주제와 관련된 자신의 경험을 이야기하는 과정에서, 연구자는 세부적인 질문을 하며 연구 참여자들의 경험이 가진 의미와 맥락을 파악할 수 있다(전영국, 2017). 본 연구는 연구 참여자들의 경험을 재구성할 수 있도록 누리과정 운영에 대한 장애유아를 담당하는 보육교사의 인식 및 요구도를 분석한 연구(윤선영, 2013; 조아라 2015; 황새봄, 2015)와 누리과정 교육에 대한 개선점을 분석한 연구(노성희, 2013; 박혜영, 2013)를 바탕으로 주요 질문을 사전 계획하였다.

집단 면담에 앞서 내용 및 방법의 적절성 검증을 위해 유아교육과 교수 1인, 장애아전문 어린이집 운영경력 10년 이상 원장 1인, 장애유아 담당 보육경력 7년 이상 이면서, 누리과정 운영경력 3년 이상 교사 3인에게 타당성을 검증받았다. 이후 인터뷰 소요 시간 파악 및 설문문항의 문제점 파악을 위해 장애유아 담당교사 3인을 대상으로 예비조사를 실시하여 중복 답변 및 제한적 대답을 유도할 우려가 있는 일부 문항을 삭제 및 수정하였다. 본 조사를 위해 집단 면담의 실시절차 및 유의점을 유아특수교사 경력 3년 이상이자, 유아교육과 박사과정인 연구보조자 1인과 숙지하였다.

연구 참여자들에게는 본 조사에 앞서 이메일을 통해 연구의 목적을 설명하고, 사전 1회 개별 면담을 통해 연구 참여자의 일반적 배경에 대한 자료와 연구동의서 서명 후 회수하고, 집단 면담의 내용이 녹취 및 녹화되고, 모든 자료는 익명으로 처리되어 연구의 목적 외에는 사용되지 않을 것이라는 것을 문서로 작성하여 배부하였다. 그룹 면담은 2017년 2월 20일부터 2월 27일까지 총 2회에 걸쳐 실시하였으며 면담 소요시간은 40분 ~ 100분가량 소요되었다. 연구 참여자들은 연구자와 이미 래포 형성이 되어있어 친밀감과 신뢰감이 있으며 적극 참여 의사를 밝혔기 때문에 면담은 연구 참여자들의 퇴근 이후 시간에, 장소를 제공받은 어린이집과 편안한 제 3의 장소에서 이루어졌다. 면담의 진행은 연구자가 직접 하였으며 질문에 대해 자유롭게 의견을 나누도록 하고 필요에 따라 추가 질문을 실시하였다. 집단 면담의 질문 내용은 다음의 <표 2>와 같다.

연구 보조자가 전 과정을 녹음 및 녹화하고 면담 과정에서 나타난 비언어적 태도와 주요 단어 등에 대한 현장 노트를 작성하였다. 집단 면담 이후 전사한 내용을 연구 참여자들과 확인하였으며 의미가 모호하거나 추가 면담이 필요한 경우 이메일과 전화로 면담의 내용을 보충하였다.

<표 2> 주요 질문 내용

질문내용	
1 차시	1. 교사교육 참여 전 어떤 기대나 생각을 가지고 참석하는가?
	2. 어떤 계기나 목적으로 교사교육에 참석하는가?
2 차시	3. 교사교육에 참석 직후 드는 생각이나 의견이 있는가?
	4. 교사교육에 대해 만족 또는 불만족에 대한 의견과 이유는 무엇인가?
	5. 어떤 교사교육이 장애유아 담당교사에게 가장 도움이 될 것인가?

3. 자료분석

수집된 자료는 전사한 후 Corbin과 Strauss(2008)가 제시한 연속적인 비교법에

의해 핵심 키워드 분류, 유목화, 소주제 발견 단계로 분석하였다. 전사자료 74장을 수차례 반복하여 읽으며 중요하거나 의미가 있다고 판단되는 부분이나 문구에 밑줄을 그어 표시한 후(탁정화, 2016), 공통된 핵심 단어를 부호화하여 도출하였다. 다음단계로 라벨링을 통해 유사한 자료를 분류하여 범주화한 후 주제어를 발견하고 이와 관련된 교사들의 아비투스를 규정하였다. 마지막으로 여러 차례 반복하여 주제에 대한 검토를 하였다. 자료 분석 과정에서 연구자의 선입견을 배제하고 연구의 신뢰도와 타당도 확보를 위해 유아교육과 교수 1인, 유아특수교육학 경력 5년 이상이자 유아교육학 박사수료인 1인과 함께 삼각측정법(Triangulation/ Mathison, 1998)을 사용하여 해석의 적절성을 높이고자 하였다. 이에 따라 분석된 자료는 다음의 <표 3>과 같다.

<표 3> 핵심 키워드와 소주제 도출

질문	키워드	유목	주제	아비투스
1	낮은 기대감, 교육대상의 배제, 차별, 불필요한 교육, 어쩔 수 없는 것, 참여 거부, 강제성, 장애유아에 대한 무관심, 비 전문가의 강연, 특수교육에 대한 배척	낮은 기대감, 낮은 만족감	반복된 교사교육의 내용, 예상 가능한 교육내용, 기대감 낮음	의식속의 거부
2	누리수당, 원장님, 권유, 의무적, 평가인증, 의무교육 횡수 채우기, 부득이	의무적, 강제적	누리과정담임수당 수급, 비자발적 참석	현실적 수용
3	교육 목적에 대한 의문, 교육내용에 대한 이질감, 우리만, 동떨어진, 육체적 정신적 피로	소수집단 소외집단	교육내용의 부적합, 교육내용에 대한 부정적 시각	이종 (異種)
4	낮은 도움정도, 누리과정에 대한 이해도 부족, 교육적용에 대한 막연함, 두려움, 적용불가능	적용 불가능한 내용	교사로서 누리과정 운영에 대한 어려움	불가분적인 의무에 대한 두려움
5	질의응답, 전문교육, 실제도움, 사례공유, 컨설팅, 원내 방문, 소그룹, 기관 공유, 워크샵, 개별화 교육계획안 작성법, 질의응답	별도의 과정, 특수교육전문가, 대면교육, 원내 컨설팅, 직접적 도움.	별도의 교육내용, 별도의 교육과정, 전문가의 피드백, 실제적 도움, 사례공유	가시적 대안

III. 연구 결과

본 연구에서는 장애유아 담당교사들의 누리과정 교사교육에 관한 인식 및 요구를 알아보기 위해 심층 면담을 실행하고 이를 아비투스 개념으로 해석하여 교사교육에 대한 인식과 요구를 어떻게 내재화하고 있는지 살펴보았다. 교사들의 이야기 속에서 발견한 아비투스는 다섯 가지로 규정되었다. 장애유아 담당교사들의 누리과정 교사교육 참여 실태에 관한 이야기에서 발견된 아비투스는 ‘의식속의 거부감’과 ‘현실적 수용’으로 규정하였고, 교사교육 참여 후 만족도에 관한 이야기에서 발견된 아비투스는 ‘이중’과 ‘불가분적인 의무에 대한 두려움’으로 규정하였다. 마지막으로, 누리과정 교사교육의 요구에 대한 이야기 속에서 발견된 아비투스는 ‘가시적 대안’으로 규정하였다.

1. 의식 속의 거부감

장애유아 담당교사들은 필수교육 외에도 수차례 교육에 참석하고 있지만, 교사교육의 내용과 방식에 이질감을 느끼고 있었다. 연구에 참여한 교사들은 매번 동일한 교육내용을 반복하는 누리과정 교사교육에 대해 기대감이 없다고 이야기 하였다.

현재 누리과정 교사교육은 전문가 1인이 누리과정의 전반적인 내용을 전수하기 위해 강의전달식으로 진행되고 있다. 장애유아 담당교사들은 장애유아 및 유아특수교육에 대한 내용이 배재되어 있음에 대해 이야기 하였다. 매번 교사교육의 내용과 방향이 일반유아 담당교사에게 맞춰 진행되기 때문에 장애유아 담당교사들은 교사교육에 대해 의미를 찾지 못한 채 수동적으로 참석만 하고 있었다. 이러한 장애유아 담당교사들의 경험을 바탕으로 한 개인의 사유가 모여 누리과정 교사교육에 대한 ‘의식속의 거부감’ 아비투스가 형성된 것을 발견하였다.

교사교육에 대한 기대감 자체가 없어요, 저는 16년도만 해도 벌써 3번이나 누리과정 교사교육에 참여했고, 저희 3월 첫째 주 토요일도 또 누리과정 교사교육 잡혀있어서 가야해요, 근데 이미 교육내용도 다 알고, 총론은 저도 외울 것 같아요(웃음), 이게 우리한테 아무도움도 안 된다는 거 뻔히 알아서 진짜 가기 싫은데 어쩔 수 없이 간다니깐요.

(2017. 2. 20. 교사 4, 인터뷰)

선생님(연구자)도 장애 쪽 관심 있어서 아시겠지만 우리 애들이 진짜 천차만별이잖아요, 수준도 그렇고 장애 유형도 그렇고 너무 방대해요, 이게 한번 교육 받는다고

장애유아 교육에 대해서 솔직히 감이 잘 안와요, 저는 학과가 특수교육 쪽이다 보니 장애 애들에 대해 제법 잘 알고 나왔다고 생각하는데, 또 누리과정은 대학교 때 그렇게 비중 있게 안 배우거든요, 그래서 첫 해 교육 갈 땐 ‘아 갔다 오면 애들한테 누리과정 수업 어떻게 해야 할지 좀 알겠지,’하고 갔었는데 막상 교사교육 받아보니까 전부 ‘일반 애들한테 이렇게 해봐라,’ ‘이 교구 이렇게 고쳐봐라,’ 이런 것만 설명하더라구요, 그래서 이제는 아무 생각 없이 가요, 선생님(연구자)이 말하는 기대감 같은 건 없어요,

(2017. 2. 20, 교사 1, 인터뷰)

기대요(한숨)? 면담 내내 계속 반복해서 얘기하지만 우리가 한두 번 누리과정 교사교육을 듣는 게 아니거든요, 정상아(일반유아) 담당 선생님들을 위주 하는 교육이라는 걸 뻔하게 알고 수업 들어가요, 그래서 ‘아, 나한테 별로 도움 안 되는 교육이 겠구나,’ 하는 생각이 제일 먼저 들어요, 진짜 장애 쪽 얘기는 그 때 언제지? 그 교육 초반에 운영 및 편성 관련해서 소개할 때 아주 잠깐 장애아들에게 뭐 편견 차별 안 되게 운영하라고 말하는 그게 다예요, (중략) 교사교육 통해서 교사 전문성을 향상 시키고 자기 발전을 도와라고 저도 대학원 강의 들을 때 교수님들이 말씀하는데, 교사교육 목적이 그거라는 건 알지요, 근데 누리과정 교사교육에서 장애유아 교육이랑 누리과정 접목해서 운영하는 방법 같은 거 1도 말 안하는데 무슨 내 전문성이 좋아지겠어요,

(2017. 2. 20, 교사 3, 인터뷰)

이상의 교사들의 이야기를 통해 현재 누리과정 교사교육이 일반유아 담당교사에게 최적화 되어있기 때문에 장애유아 담당교사들의 공감도가 낮음을 알 수 있었다. 또한 교사들이 교육에서 배운 것을 장애유아 교육현장으로 연계시키는 과정에서 혼란스러워 하는 것을 발견하였다. 교사교육에서 누리과정을 장애유아에게 운영할 때 도움이 되는 직접적인 기술 및 지식을 배울 수 없는 것에 대해 어려움을 호소하였다. 이처럼 자신들의 경험에서 비롯된 어려움을 기반으로 누리과정 교사교육에 대한 부정적 인식과 거부감을 형성한 것으로 해석된다.

2. 현실적 수용

장애유아 담당교사들이 누리과정 교사교육에 참여하는 목적은 자신의 성장이나, 유아특수교사로서 전문성을 기르기 위함이 아닌 직무상의 불이익을 회피하기 위함이였다. 교사들은 자신의 자발적 의지가 아니라 누리과정 교사교육에 불참 시 수반되는 불이익(보조금 지급대상 제외, 평가인증 항목 누락으로 인한 감점, 기타 질책)을

132 특수교육저널: 이론과 실천(제20권 제2호)

피하기 위하기 위해 억지로 참석하고 있었다. 이와 같이 장애유아 담당교사들은 유아교육기관의 근무조건 충족을 위해 누리과정 교사교육에 참석한다고 이야기 하였다. 이와 같이 장애유아 담당교사들이 누리과정 교사교육에 참석하는 이유에 관한 이야기 속에서 발견한 아비투스는 ‘현실적 수용’이다.

교사교육에 가기 싫어도 안 가면 ‘누리교사 수당 안 준다, 평가인증에서 교사교육 몇 번 갔는지 수료증 세어보고 없으면 점수 깎인다.’ 뭐 이러니까 우리가 무슨 힘이 있겠어요? 가라면 가는 거지, 솔직히 가기 싫은 마음이 90%지요, 근데 안가면 평가인증 현장관찰자 와서 원장님보고 ‘이 선생님 최근 3년 동안 직무교육 한 번도 안 했네요, 점수 깎입니다.’ 이러면 저 때문에 원에 피해주는 거니까 온라인 직무교육 들을 때 누리과정 관련된 거 그냥 듣는 거지요, 도움도 안 되는 내용인데 돈 못 받을 까봐, (웃음)

(2017. 2. 20, 교사 2, 인터뷰)

수당도 수당이지만 평가인증 때문에 더 억지로 가요, ‘교사교육 몇 번했나?’ 체크하는 지표 있잖아요, 그거 맞추려고 하니깐 자꾸 의무적으로 교사교육은 가야되는데 ‘육아종합지원센터’에서 주관하는 교육도 대부분 누리과정 연수 많이 개설하니까 횡수 채우려 그냥 가서 듣는 경우가 많지요, 우리 내일 모래 또 누리과정 교사 연수에 전체 교사 다 가요!

(2017. 2. 20, 교사 4, 인터뷰)

처음 누리반 맡을 때 의무교육 안 받으면 보조금(누리과정 담임교사 수당) 안 줘요, 그래서 무조건 교육가야해요, 저 처음에 부산에서 집합교육 하는 거 놓쳐서 혼자 대전까지 가서 들었어요, (중략) 지금 듣는 건 수당하곤 상관없지만, 원장님이 가라니까 영혼 없이 가서 앉아서 시간만 때우다 오는 거지요, (웃음),

(2017. 2. 20, 교사 5, 인터뷰)

이상의 이야기 속에서 장애유아 담당교사들은 누리과정 교사교육에 참석하는 목적이 유아특수교육가로서의 전문성 향상의 기회가 아닌 업무의 연장으로 인식하고 있는 것으로 보여 진다. 이는 이제껏 시행된 누리과정 교사교육을 통해 장애유아 교육현장에서 활용 가능한 교육적 안내 및 지원을 받지 못했기 때문에, 근무를 위한 현실적 이유에 따라 수동적으로 참석하는 것으로 해석된다.

이와 같이 누리과정 교사교육 참여 전 기대 및 목적에 대한 장애유아 담당교사들의 이야기 속에서 그들이 가진 어려움과 태도를 발견할 수 있었다. 현재 일반유아 담당교사에게 초점이 맞춰진 교사교육과정이 장애유아 담당교사들의 누리과정에 대한 이해도를 높이는데 큰 도움이 되지 못했을 것이다. 교사교육을 통해 학습할 수

있는 내용이 제한적이며, 소개되어지는 활동방법 및 교수기술은 장애유아 교실에서 그대로 재현하기 어려울 것이다. 이러한 어려움에서 기인된 아비투스를 해석하면 누리과정 교사교육에 장애유아 담당교사들은 의무적으로 참석은 하고 있지만, 유아특수교육 현장에서 활용 가능한 교수적 도움이 적기 때문에 매번 동일하게 반복되어지는 교사교육에 대한 기대감이 낮은 것으로 보여진다.

3. 이종(異種)

장애유아 담당교사들의 누리과정 교사교육 참여 만족도에 대한 이야기 속에서 교사들은 자신들을 스스로 일반유아 담당교사와 구분 짓고 타자화 시키는 것을 발견하였다. 교사교육과정이 일반유아 담당교사가 필요한 내용과 활용하기 쉬운 교수행위에 맞춰져있는 것은 다수의 보편적인 교사집단의 필요조건을 맞춘 것으로 보고 있었다. 자신들을 배제시키고 존중하지 않기 때문에 누리과정 교사교육에서 의미를 찾기 어렵고 교육에 대한 만족도 낮다고 이야기 하였다.

장애유아 담당교사들은 교사교육에 참여한 자신들을 소수집단이자 비주류로 표현하면서 비슷한 집단으로 규정하고 동질화하는 것을 발견하였다. 이와 같은 장애유아 교사들의 이야기 속에서 나타난 아비투스는 유아교사 집단에서 자신들의 집단을 재구조화하여 이종(異種)화 시키는 것이다.

교육받을 때 보면 우리어린이집 선생님들 말고는 엄청 필기를 열심히 하고, 카메라 사진도 찍고 그래요, 다들 앞에 교수님이 말하면 배우려고 눈이 반짝반짝하는데, 우리는 그저 멍하게 기대 앉아있어요(전체 웃음), 가끔 주변을 돌아보면 우리처럼 공부 안하고 있는 선생님들은 장애아전문 어린이집 교사들 뿐이라니까요, '계란 프라이 노른자처럼' 딱 몇 사람만 한가해요(웃음), 그건 100% 우리같이 장애유아 보는 선생님들이예요,

(2017. 2. 27. 교사 1, 인터뷰)

그냥담임(일반유아 보육교사)들한테 맞춰진 교육이니까, 우리는 뭐 하러 같이 들으라고 부르나 싫어요, 그냥 자기들끼리 하고, 우리는 따로 모여서 해줬으면 좋겠어요, 부산시에 장애유아 담당교사들 모여 봤자 몇 명 되지도 않는데, 맨날 자기들(일반유아 보육교사)끼리만 팀 공유하고, 사례소개하고...(중략) 우리는 가면 구석에 왕따같이 우리끼리 모여서 앉아 있잖아, 교육장 가면 앞에 강의화면 잘 안보이는 구석자리 비어있거든요, 어느 순간 보면 거기에 딱 유아특수교사하는 원의 쌤들 모여있어요(웃음),

(2017. 2. 27. 교사 5, 인터뷰)

역지로 가서 앉아 있다 보면 엄청 피곤해요, 우리랑은 전혀 연관성 없는 교육이
라서 우리는 가기 전부터 사실 피곤해요, ‘여긴 어디? 나는 누구?’ 이 소리가 절로 나
와요, 우리 선생님들 모두 같은 생각일까요? 맞지?(주변에 동의를 구함),

(2017. 2. 27 교사 2, 인터뷰)

이와 같은 교사들의 이야기에서 장애유아 담당교사는 ‘우리’ 라는 단어를 사용해
자신들만의 경험과 사유를 동질화시키는 것을 볼 수 있었다. 현재 누리과정 교사교육
이 다수의 일반유아 담당교사에게 적화된 내용으로 진행되기 때문에, 자신들은 의
도치 않게 분류되어진다고 느끼는 것으로 해석된다.

이상의 이야기 속에서 장애유아 담당교사들은 현재 교사교육 시 보이지 않는 경
계를 경험하며 자신들이 느끼는 감정을 유아특수교사라는 맥락 속의 집단적 인식으
로 규정하려는 모습을 발견하였다. 즉, 누리과정 교사교육 참여 시 느끼는 감정을 개
인의 취향이 아닌 경험을 바탕으로 내면화 되어 자신들의 집단을 대변하는 인식으로
규정하는 것을 발견하였다.

4. 불가분적인 의무에 대한 두려움

장애유아 담당교사들이 누리과정 교사교육 후 느낀 점에 대한 이야기 속에서 담
당교사들은 교육자로서의 역할에 책임감을 느끼고 있었다. 누리과정을 직접 실행하
는 자신이 누리과정에 대한 이해도가 낮아 장애유아의 교육을 방해하게 될까봐 불안
해하였다. 장애유아교육은 별도의 교육과정이 아닌 일반교육과정으로 장애유아에게
다양한 교수활동을 제공해 의미 있는 상호작용을 경험시켜야한다(조운경, 김수진,
2014). 그러나 현재 교사교육에서는 장애유아에게 누리과정을 운영방법이나, 상호작
용 방법, 교수방법과 같이 적용 가능 한 교수기술을 배울 수 없다고 이야기 하였다.

교사들의 이야기 속에서 발견한 아비투스³는 누리과정 운영 시 자신의 미숙함이
장애유아의 교육저하를 초래하게 될까봐 불안해하였다. 교사로서 장애유아에게 누리
과정을 근간으로 한 의미 있는 교육을 해야 할 의무가 있지만, 제대로 해 내지 못할
까봐 걱정하는 ‘불가분적인 의무에 대한 두려움’이다.

누리과정을 우리 아이들한테 어떻게 제시해야 좋을지 모르겠어요, 정확한 가이
드가 없으니까 수업하고 나서도 맞게 한건지도 잘 모르겠고 좀 불안하기도 하고, 내
가 잘 못해서 우리 애들이 피해 보는 건 아닌지 미안할 때도 많아요,

(2017. 2. 27, 교사 5, 인터뷰)

누리과정이 뭔지 아직 정확히 이해를 못한 것 같기도 해요, 그냥 국가에서 하라고

하니까, '이거 참 좋은 교육이다.' 라고 하니까 제가 교사로서 수업이나 보육을 하기 보단 그냥 활동방법을 흉내 내란 식으로 교사교육 때 가르치는 게 좀 싫어요, 그걸 봐도 나는 배워온 게 없으니까 내 맘대로 누리과정 운영하게 되고, 평가인증 관찰자가 와서 보거나 장학 와서 보면 저보고 다 틀렸다고 할까봐 겁나요,

(2017. 2. 27. 교사 1, 인터뷰)

교육을 듣다보면 '누리과정이 참 좋은 교육과정이다.'라는 생각이 들어요, 누리과정 안내에 보면 5개영역을 통합해서 자유선택활동 하면서 자유롭게 교육을 한다는 게 되게 매력적이라고 생각돼요, 그래서 우리 애들한테도 해주고 싶은데, 우리 자유선택이 잘 안되니까, 상호작용으로 교육하도록 하는 거 이런 방법을 알려주면 좋겠다 싶어요,

(2017. 2. 27. 교사 3, 인터뷰)

이와 같이 누리과정 교사교육의 만족에 관한 이야기에서 나타난 장애유아 담당 교사들의 아비투스는 누리과정을 잘 운영하고 싶지만, 제대로 된 교육을 받지 못하는 것에 대해 불안해하는 것으로 해석할 수 있다. 교사들은 누리과정으로 장애유아에게 의미 있는 교육을 경험시켜 교육적 결손을 보완해 주고 싶지만, 교사교육에서 실제 활용 가능한 교수적 도움을 받을 수 없는 것이 자신의 잘못된 교수행위로 이어질 것에 대해 불안해하였다.

이상의 이야기 속에 나타난 교사의 두려움의 근원은 누리과정 운영방식에 대한 막막함과 교육자로서 교육에 대한 책임감 때문으로 보여진다. 교사들은 유아특수교육 현장에서 통합교육과정으로써 누리과정은 필요하며, 교육적 효과 또한 인정하고 있었다. 그러나 누리과정을 어떻게 풀어나가야 하는지에 대한 막막함이 현장에서 교사의 무의미한 교육행위로 이어져 장애유아의 교육 미성취를 가져오게 될까봐 두려워하는 것으로 해석된다.

5. 가시적 대안

누리과정 교사교육에 요구와 관련된 장애유아 담당교사들의 이야기 속에서 향후 누리과정 교사교육의 개선점을 발견할 수 있었다. 장애유아 담당교사들은 자신들을 위해 전문적인 교육과정이 필요하다는데 크게 공감하며, 자신들이 희망하는 교육의 형태, 방향, 목적을 이야기 하였다. 이것이 기존 교사교육에서 체득된 자신들의 어려움을 소거시켜 줄 것으로 기대하였다. 이러한 교사들의 이야기 속에 나타난 아비투스는 '가시적 대안'으로 교사에게 직접적인 도움을 주어 누리과정이 유아특수교육 현장에서 효과적인 통합교육과정으로 자리 잡기를 희망하는 내용과 관련된다.

누리과정 교사교육이 무조건 나쁘다는 건 아니에요, 처음 몇 번은 누리과정에 대해 잘 모를 때 교육 통해서 어떻게 일과 운영해야하는지 도움을 받았으니까요, 그때처럼 교사교육 후에 도움이 된다고 느낄 수 있도록 바뀌었으면 하는 거지요, 일단 제가 모르는 거 배운다는 생각이 들어야, 교사교육에 시간 내서 참석했는데 소위 말 하는 제 전문성도 길러지고 역량강화도 되는 거 아니겠어요? 그러니까 가서 장애유아 관련 지식도 배우고 누리과정 운영할 때 개별화 교육계획 작성하는 방법도 배울 수 있게 일반유아 담당선생님들과고 분리해서 우리끼리 교육 한번 해주면 제일 좋을 것 같아요.

(2017. 2. 27. 교사 4, 인터뷰)

저는 아동학과 출신이다 보니까 여기 선생님들(특수학과 출신)보다 장애유아에 대해서도 좀 잘 모르겠고, 한마디로 전문성이 떨어지는 것 같다고 혼자 자책할 때가 많거든요, 특히 개별화교육 계획 할 때 장애유형에 맞게 좀 책 소개가 있거나 하면 활용해서 내가 변형하거나 적용하기 쉬울텐데,,, 그러니까 교사교육에서도 그런 쪽을 다뤄주면 좋겠어요, 일단 다녀와서 교재보고 혼자 공부할 수 있도록,,, (중략) 예전에 표준보육과정의 공통일 때는 그거 있었거든요, '장애영유아를 위한 표준보육과정 매뉴얼'이요, 그 책보면 장애유형에 맞게 수정, 삽입교육 하는 방법이란 교구를 어떻게 하나 가르쳐 주니까 엄청 도움이 되더라구요,

(2017. 2. 27. 교사 3, 인터뷰)

저는 근처 장애 담당교사들끼리 좀 모이면 좋겠어요, 전문가 1인하고 교사들 소그룹으로 모여서 자기 어린이집에서 어떤 식으로 누리과정 운영하는지, 교재교구는 어떻게 수정해서 쓰는지, 개별화교육 프로그램 계획안 같은 것도 좀 공유하구요, 모르면 물어보고 의논할 수 있는 형태가 좀 필요한 거 같아요, 그래야 나도 교사로서 배우고 의미가 있다고 봐요,

(2017. 2. 27. 교사 1, 인터뷰)

저는 원에 컨설팅 와주면 좋겠어요, 와서 제가 수업하는 것도 보고, 서류도 보면서 뭐가 잘하고 있는지 뭘 고쳐야 할지 지적도 해주고(웃음), 어떻게 고쳐야 할지 가르쳐도 주고,,, 만년 평가인증컨설팅만 보내지 말고 특수교육컨설팅도 좀 있으면 좋겠어요, 그럼 지금 하는 누리과정 교사교육에 가서는 누리과정에 대해 배우고 원에 돌아와서는 특수교육이란 누리과정을 적용하는 거에 대해 배우고 하면 지금 하는 교사교육에도 별 불만이 없을 것 같아요,

(2017. 2. 27. 교사 5, 인터뷰)

이상의 이야기 속에서 장애유아 담당교사들은 자신의 부족한 전문성을 길러주고, 누리과정을 능숙하게 활용할 수 있게 도움을 줄 수 있는 전문적인 교사교육을

요구하였다. 또한 자신과 동질한 경험을 가진 교사들 간의 교류를 통해 현장의 어려움을 공유하고 함께 해결방안을 찾아가는 참여형 교사교육을 요구하였다. 장애유아 담당교사들의 교사교육에 대한 요구는 ‘배우면 즉시 장애유아 교육현장에서 활용 가능한 교육’, ‘우리의 목소리에 귀 기울여 어려움을 해결해 주는 교육’으로 해석된다. 교사가 가진 어려움을 누리과정 교사교육을 통해 해결해주어 자신을 성장시킬 수 있는 기회가 되기를 희망하였다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 부르디외의 아비투스 개념을 통해 현재 시행중인 누리과정 교사교육에 대한 장애유아 담당교사들의 인식과 요구를 해석하여 향후 누리과정 교사교육의 내용과 방향성을 제시하고자 수행되었다. 본 연구에서 도출된 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 누리과정 교사교육 참여 실태에 대한 교사들의 이야기 속에서 나타난 아비투스는 ‘의식속의 거부’와 ‘현실적 수용’이었다. 교사들은 자신의 반복된 경험을 바탕으로 누리과정 교사교육이 일반유아 담당교사를 중심으로 매번 동일한 교육내용이 진행되는 것을 알기 때문에 교육에 대한 기대감이 낮고 교사교육에 특별한 목적을 두지 않는다고 하였다. 그럼에도 불구하고 교사들은 여러 현실적인 이유로 비자발적인 참석을 하고 있는 것으로 나타났다. 이는 일반유아 담당교사들을 대상으로 누리과정 교사교육의 재참여 여부를 살펴본 결과, 기존의 교육내용이 매번 반복되기 때문에 더 이상 재참여를 하지 않겠다는 교사들의 인식을 밝힌 이윤옥(2013)의 연구와, 유아특수교사들의 누리과정 교사교육에 대한 인식을 살펴본 이현주(2014)의 연구에서 반복되는 내용과 의무적 참석을 지적한 결과와 맥락을 같이한다.

이처럼 교사가 자발적 동기 없이 참석한 교사교육에서 ‘시간 때우기’ 밖에 할 수 없다(백재은, 2002). 교사교육은 교사가 교육과정의 성격과 방향을 정확히 이해하고 자신의 반 특성에 맞게 재구성 할 수 있는 능력을 갖추도록 도와야 한다(염지숙, 2011). 즉 누리과정 교사교육이 장애유아 담당교사가 누리과정을 온전히 이해하고 장애유아의 개별성에 맞춰 수정·보완하여 운영할 수 있도록 전문성을 길러줄 수 있는 재교육의 장으로 변화되어야 함을 의미한다. 현실적 사유와 타협하여 자리만 지키는 교사교육이 되지 않으려면 교사가 장애유아 교육현장에서 활용할 수 있는 다양한 지식과 정보를 제공해주어야 한다. 누리과정 교사교육에서 배운 내용을 토대로 교사는 현장에 돌아가 끊임없이 장애유아를 대상으로 누리과정을 접목하여 재구성하여

운영해 보아야 한다. 이와 같은 경험을 반복하며 교사 스스로가 교사교육 참여에 대한 본질적 의미를 찾고 성장할 수 있도록 교사교육이 변화되어야 함을 시사한다.

둘째, 누리과정 교사교육 참여 후 만족에 관한 장애유아 담당교사들의 이야기 속에서 나타난 아비투스에는 ‘이중’과, ‘불가분적인 의무에 대한 두려움’이었다. 장애유아 담당교사들은 일반유아 담당교사를 중심으로 진행되는 누리과정 교사교육에서 보이지 않는 경계를 경험하며 교사집단을 재구성하였다. 자신들을 소수의 타자화 된 집단으로 인식하며 장애유아 담당교사라는 동질감을 느끼는 것으로 나타났다. 현재 누리과정 교사교육이 일반유아 담당교사에게 맞게 구조화되어 있어 자신들이 교육을 통해 배울 수 있는 것이 적음에 대해 불만을 보였다. 그럼에도 교사들은 자신이 누리과정을 능숙하게 운영을 하지 못하는 것이 장애유아에게 부정적 영향을 끼치지 않을까에 대한 두려움을 호소하였다. 이는 현재 누리과정 교사교육에서 배운 내용을 장애유아에게 그대로 적용하기 어렵기 때문에 별도의 교사교육과정 개설이 필요하다는 장애유아 담임교사들의 인식을 밝힌 황새봄(2015)과 이현주(2014)의 연구와 맥락을 같이 한다. 장애유아 담당교사는 장애 유형 및 발달, 개별적 교육 결손에 맞춰 누리과정을 보완·수정 할 수 있는 전문기술이 추가로 요구되므로(조윤경, 김수진, 2014), 이와 관련된 교육적 안내가 필요함을 시사한다. 현장에서 교사들이 장애유아를 대상으로 누리과정 운영 시 수반될 수 있는 어려움을 예상하여 다양한 교수기술과 지침을 제공해 준다면 장애유아 담당교사의 교육적 갈등은 해소될 것이다. 즉 유아특수교육을 담당한 교사가 갖는 심리적 부담감을 줄여주고 교사로서 능력을 향상시켜주기 위해서는 누리과정에 대한 전문적 이해와 더불어 장애유아 교육현장에서 활용 가능한 교육적 안내가 동반된 교사교육이 필요함을 의미한다. 이는 누리과정 교사교육이 반복적인 재현에서 벗어나 교사들의 목소리에 귀 기울이고, 그들이 원하는 요구를 수용한 내실화가 강조되어야 함을 시사한다.

셋째, 누리과정 교사교육에 대한 요구에 관한 장애유아 담당교사들의 이야기 속에서 나타난 아비투스에는 ‘가시적 대안’이었다. 장애유아 담당교사들은 누리과정을 효과적으로 운영할 수 있게 도와주는 전문교육과 교사들끼리 장애유아를 대상으로 누리과정을 운영한 경험을 하며 함께 연구해 나가는 교육으로 변화되기를 희망하였다. 이는 현재의 일대 다수의 강의 중심 교육형태에서 전문가와 직접 소통을 하며 교사 자신이 가진 궁금증을 즉각 해결할 수 있는 참여형태로 교사교육의 방식이 변화되어야 함을 의미한다. 이는 멘토링을 통한 지원이 교사교육의 효과를 높인다는 김현영(2013)의 연구와 대집단 강의 중심보다는 다양한 방법을 활용할 때 교사교육의 만족감이 높아진다고 주장한 이진희(2011)의 연구와 맥락을 같이한다. 이처럼 교사교육을 통해 교사가 직면한 교육적 어려움이 소거시켜 줄 때 교사는 교육의 참된 의미를 찾고, 개인적 효능감 또한 높아질 것이다(김미정, 윤갑정, 2014). 이를 위해 현재의 집합교육 형태를 해체하여 면대면 의사소통이 가능한 교육, 전문가 1인을 포함하고 직접 교사들이

참여하여 연구하는 소그룹 형태로 교사교육이 변화되어야 함을 의미한다. 또한 장애유아 교육과정으로써 누리과정의 효과와 가치를 높이기 위해서는 구조화되지 않고 현장의 생생한 이야기를 공유하며 장애유아를 대상으로 누리과정을 교육하는 운영하는 방법이 끊임없이 재구성되며 발전되는 교사교육으로 변화되어야 함을 시사한다.

현재 장애유아 담당교사들의 누리과정 교사교육에 대한 이야기 속에 나타난 아비투스는 다소 부정적으로 해석될 수 있다. 그러나 부르디외가 이야기하는 아비투스는 타고난 기질같이 절대불변의 성향이 아니고, 새로운 경험과 사회적 조건 변화에 의해 바뀌고 재생산된다(양경숙, 2000). 이러한 관점에서 볼 때 장애유아 담당교사들이 변화된 누리과정 교사교육을 경험하게 된다면 새롭게 변화된 아비투스를 재생산 할 것이다. 이때 긍정적 아비투스를 형성하기 위해서는 그들의 요구가 반영된 교사교육이 제공되어야 할 것이다. 긍정적 아비투스는 교육현장에서 교사행위에도 영향을 주므로(김지현, 이병준, 2018), 누리과정을 통한 장애유아의 교육경험에도 긍정적 영향을 미칠 것이다. 이를 위해 누리과정 교사교육은 장애유형별 특성을 반영한 활동방법의 소개, 교육목표 수정법 안내, 장애유아 대상 누리과정 운영사례 소개와 같이 특수유아교육 현장에서 즉시 적용할 수 있는 교육내용으로 변모되어야 한다. 또한 시군구의 육아종합지원센터를 기점으로 한 소규모 워크숍을 개설하여 자신들이 가진 고민을 공유하고 연구하는 기회를 제공해 주고, 원스탑 형태로 전문가와 직접 소통할 수 있도록 교육의 형태를 변화시켜 장애유아 담당교사들의 전문성을 신장시켜주어야 한다. 이와 같이 누리과정을 운영하는 주체인 자신들의 요구가 반영된 교사교육이 제공된다면, 지금보다 능숙하게 누리과정을 운영하게 되어 장애유아교육에도 긍정적 영향으로 이어질 것이다.

이를 위해 누리과정 교사교육은 일반유아 담당교사에게 체화된 구조에서 벗어나 장애유아 담당교사가 가진 고충을 이해해주고, 교사의 전문성 신장과 역량강화에 중점을 둔 교사교육으로 개선되어야 할 것이다.

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 의도적 표집을 통해 장애아전문 어린이집에 근무하는 교사를 대상으로 질적 연구를 진행하였기 때문에 전체 장애유아 담당교사의 아비투스로 일반화하기에는 한계가 있다. 따라서 후속 연구에서는 대상 지역을 확대하고 장애통합 학급 담당교사로 표집 인원을 확대하여 해당 집단의 아비투스에 대한 심층적인 접근이 요구된다. 또한 이를 바탕으로 체계적이고 효율적인 교사교육 프로그램이 개발 및 실행되어야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서는 현재 시행되는 누리과정 교사교육의 내용이 주로 일반유아 담당교사들이 가르치기 쉬운 내용과 방법으로 전개되기 때문에 보편적인 계급으로서 다른 아비투스가 형성될 것이라고 가정하였다. 후속 연구에서는 일반유아 담당교사들의 아비투스를 정립하여 실제적으로 동일한 장에서 유사한 생활을 하는 집단 간의 아비투스를 비교 분석해 볼 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 강정애 (2002). 부르디외의 아비투스(Habitus) 개념에 관한 연구. 석사학위 논문, 계명대학교 일반대학원.
- 강복희 (2016). 누리과정에 대한 장애아 전문 어린이집 특수교사와 보육교사의 일반적 특성에 따른 인식과 실행수준 차이. 석사학위 논문, 우석대학교 교육대학원.
- 고문정 (2015). 누리과정 인식, 실행 및 프로그램 평가에 대한 유아교사와 유아특수교사의 차이. 석사학위 논문, 인제대학교 교육대학원.
- 교육과학기술부, 보건복지부 (2013). **유3-5세 연령별 누리과정 교사용 해설서**. 서울: 교육부.
- 김미정, 윤갑정 (2014). 장애유아통합교육 전문성 지원환경과 교사의 개인적 변인이 보육 교사의 통합교육 효능감에 미치는 영향. **유아교육학논집**, 18(4), 181-200.
- 김선양 (2013). 누리과정에 대한 유아특수교사와 보육교사의 중요도 및 인식 비교. 석사학위 논문, 우석남학교 교육대학원.
- 김지현, 이병준 (2018). 여가동호회를 통해서 본 키덜트족 세대의 학습아비투스에 관한 연구. **문화예술교육연구**, 13(2), 47-71.
- 김현영 (2013). 영아반 보육교사의 현직교육 현황 및 요구도 분석. 석사학위 논문, 아주대학교 대학원.
- 노성희 (2013). 3세-5세 「누리과정」에 대한 교사의 이해와 운영 개선방향. 석사학위 논문, 한양대학교 공공정책대학원.
- 박승렬 (2009). 교육과정 실행연구에서의 교사변인 논의의 가능성과 한계. **학습자중심교과교육연구**, 9(1), 223-240.
- 박혜영 (2013). 유아교사의 누리과정에 대한 이해와 운영현황. 석사학위 논문, 덕성여자대학교 교육대학원.
- 배정혜, 정석환 (2015). 한국과 미국의 포스트모던 유아교육관 비교 연구. **동아인문학**, 32, 289-321.
- 백병부 (2008). 교사의 아비투스에 따른 교육과정 실행 방식의 차이: 중학교 국어과 교사에 대한 사례연구. **교육사회학연구**, 18(3), 61-86.
- 백재은 (2002). 유치원 교사의 전문성 향상을 위한 개인연수에 관한 연구. 석사학위 논문, 건국대학교 교육대학원.
- 양경숙 (2000). Pierre Bourdieu의 계급재생산과 아비투스의 교육적 의미. 박사학위 논문, 대구카톨릭대학교 대학원.
- 염지숙 (2011). 교육과정 실행 주체로서의 유치원 교사의 역할과 전문성. **유아교육학논집**, 15(6), 295-310.
- 울산광역시교육청 (2013). **3,4,5세 누리과정 연수교재**. 울산: 울산광역시 교육청.
- 윤선영 (2013). 만 5세 누리과정의 운영 실태와 통합보육에 미치는 영향: 통합어린이집 유아 교사와 장애전담교사의 면담을 중심으로. 석사학위 논문, 한국성서대학교 보육대학원.
- 윤선영, 조운경 (2013). 만 5세 누리과정에 대한 통합어린이집 유아교사와 장애전담교사의 평가와 지원요구. **미래유아교육학회**, 20(20), 253-281.

누리과정 교사교육에 대한 이야기를 통해 본 장애유아 담당교사의 아비투스: 141
D 장애아전문 어린이집 교사를 대상으로

- 윤영민 (2013). 5세 누리과정 실시에 따른 유치원과 어린이집 장애유아 통합학급 운영실태 및 요구. 석사학위 논문, 전남대학교 대학원.
- 이건만 (2006). 문화적 계급지배와 교육불평등 - Pierre Bourdieu 문화재생산이론의 음미 -. **교육사회학 연구**, 16(2), 111-139.
- 이소현 (2003). **유아특수교육**. 서울: 학지사.
- 이소현, 박현옥, 이수정, 오세림 (2013). 장애 유아 의무교육 활성화를 위한 정책연구의 동향 및 지원분석. **유아특수교육연구**, 13(4), 209-231.
- 이윤미, 조상연, 정관순 (2017). 교사의 교육과정 실행에 대한 '아비투스 분석'의 기능. **교육과정연구**, 5(7), 117-143.
- 이윤옥 (2013). 유아교사의 5세 누리과정 교사연수 참여 실태 및 요구 분석. **유아교육·보육복지학회**, 17(2), 263-290.
- 이진희 (2011). 영아보육교사 현직연수 프로그램 개발 및 효과. 박사학위 논문, 전남대학교 대학원.
- 이현주 (2014). 누리과정에 대한 유아특수교사의 인식과 실행 수준 및 프로그램 평가 간의 관계. 박사학위 논문, 창원대학교 대학원.
- 이현주 (2014a). 누리과정연수에 대한 유아교사의 인식 및 요구에 관한 연구. 석사학위 논문, 중앙대학교 대학원.
- 전영국 (2017). 질적 연구에서 사용되는 면담 및 심층면담에 관한 비교 고찰. **열린교육연구**, 25(1), 147-168.
- 정술일 (2011). 부모의 아비투스가 자녀의 교육 실행방식에 미치는 영향. 석사학위 논문, 한양대학교 교육대학원.
- 정혜영 (2016). 장애아동 담임교사의 「3-5세 연령별 누리과정」 현장적용에 대한 인식조사. 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원.
- 조숙영 (2014). 통합학급 보육교사의 「3-5세 연령별 누리과정」에 대한 실행정도 및 실행 시 어려움에 대한 인식. **유아특수교육연구**, 14(4), 55-79.
- 조아라 (2015). 누리과정에 대한 유아특수교사들의 관심과 활용에 관한 연구. 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원.
- 조아라, 김정연 (2015). 누리과정에 관한 유아특수교사들의 관심과 활용에 관한 연구. **한국유아특수교육학회 학술대회 논문집**, 15(1), 806-826.
- 조윤경, 김수진 (2014). **유아교사를 위한 특수아동의 이해**. 경기: 공동체.
- 중앙육아종합지원센터 (2017). 누리과정 교사연수 기준. <http://www.lms.educre.or.kr>에서 2017년 2월 25일 인출.
- 최현정 (2011). 유아교사를 위한 다문화교육 연수프로그램 구성 및 적용효과. 박사학위 논문, 중앙대학교 대학원.
- 탁정화 (2016). 행복교육을 위한 유아강점의 개념정립: 포커스그룹 인터뷰를 중심으로. **유아교육연구**, 36(5), 441-466.
- 최한옥 (2008). 장애유아 완전통합학급 교사들의 내러티브 탐구. 석사학위 논문, 부경대학교 교육대학원.
- 홍성민 (2000). **문화와 아비투스 : 부르디외와 유럽정치사상**. 서울 : 나남출판.

- 황새봄 (2015). 보육교사의 장애통합 보육 및 누리과정 적용 인식에 관한 연구. 석사학위 논문, 경희대학교 공공대학원.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit. 최종철 (역) (2006). **구별짓기: 문화와 취향의 사회학(上·下)**. 서울: 새물결.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for grounded theory*. Newbury Park, CA; Sage.
- Mathison (1998). Why triangulate? *Educational Research*, 17(2), 13-17.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press. 박혜준, 이승연 (역) (2009). **질적 연구방법으로서의 면담**. 서울: 학지사.

Habitus of Child Care Teachers for Young Children
with Special Needs Through Stories About
Nuri Curriculum Teacher Training:
Focused on Teachers at D Specialized Child Care Center

Cho, In-Yeong

Pukyong National University

Lee, Youn-Woo

Pukyong National University

<Abstract>

The purpose of this study is to investigate perceptions and needs of child care teachers at specialized child care center for young children with special needs about current nuri curriculum teacher training. For the purpose, targeting child care teachers who have the experiences on nuri curriculum teacher training, their stories about teacher training were interpreted by the concept of habitus suggested by Pierre Bourdieu. The collected data from group focus interviews were analyzed by the process of constant comparative method. The teachers' habitus is analyzed as follows. First, from the teachers' stories about the overall process of nuri curriculum teacher training, the two habitus related to 'the refusal in consciousness' and 'realistic acceptance' was identified. The teachers for children with special needs felt resistance on meaningless teacher training. Second, the identified habitus from the stories about teachers' satisfaction on teacher training was 'heterogeneity' and 'fearness on inseparable obligation.' The teachers felt that they are unable to incorporate into regular child care teachers and had complaints about a lack of appropriate educational guidance for them. Third, in the stories about improvement on nuri curriculum teacher training, the habitus of 'visible alternatives' was identified. The teachers hoped the implementation in a new form of nuri curriculum teacher training. Based on the findings of the study, the suggestions on development and implementation of teacher training program for child care teachers for young children with special needs were provided.

Key Words : child care teachers for children with special needs, nuri curriculum, teacher training, habitus

논문 접수: 2019. 05. 09 심사 시작: 2019. 05. 09 게재 확정: 2019. 06. 10