Journal of Korean Home Management Association
Vol.34 No.3 Serial No.141 2016.6. 1~14

ISSN(print) 1229-1331
http://dx.doi.org/10.7466/JKHMA.2016.34.3.1

어린이집 보조교사의 역할기대 및 업무수행에 관한 연구

A Study on the Role Expectation and Job Performance of Childcare Teaching Assistants

조주연(Jooyeon Cho)[1], 양성은(Sungeun Yang)[2*]

[1]Inha Child Development Center, Inha University [2]Department of Child Studies, Inha University

<Abstract>

The present research aimed to assess role expectations and job performance of childcare teaching assistants at daycare centers. In order to describe participants' experiences, qualitative data were analyzed using Van Manen's phenomenological approach. The findings showed that childcare teaching assistants suffered a gap between their role expectations and reality. They felt diverse emotions and doubt about their professionalism through interactions with teachers in charge, directors, parents, and children. The participants claimed that the Nuri curriculum teaching assistants system should be improved to achieve better quality childcare programs. The implications to support the Nuri curriculum teaching assistants system were discussed in depth.

▲주제어(Key words) : 어린이집 보조교사(childcare teaching assistants), 역할기대(role expectation), 업무수행(job performance)

Ⅰ. 서론

보육의 양적 확대와 함께 보육의 질에 대한 인식이 높아 지고 있다. 이는 보육교사의 역할과 밀접한 관련이 있다. 보육교사의 역할의 관점은 과거의 보호(care)의 개념에서 교육(education)의 개념으로 변화되었다가 최근에는 보호와 교육의 통합으로 보육(educare)의 개념이 일반적으로 받아들여지고 있다(M. Oh & W. Shin, 2010). 보육교사의 역할은 보호자나 양육자에서 교육자, 중재자 및 연구자로 변해가고 있고, 전문가로서의 역할과 책임으로 확장되어지고 있다(J. Lim, 1999). 또한 보육교사는 아동의 발달 특성과 폭넓은 개인차를 고려하고, 아동의 일상이 교육으로 연결되도록 해야 하므로 교사의 전문성이 보다 많이 요구되고 있다(D. S. Wittmer & S. H. Petersen, 2011). 장시간 보육을 하는 보육교사의 역할이 점차 중요해지는 현 시점에서 교사 1인당 업무가 과다하기에 질 높은 보육이 어려운 실정이다.

보육의 공적 개입이 확대되면서 정부에서는 어린이집 유아반 보조교사인 '누리과정 보조교사'를 지원하였다. 누리과정 보조교사는 2013년에 처음 생긴 직종이다. 누리과정 보조교사는 자격조건이 담임교사와 똑같은 자격증을 소지한 자로서 누리과정 업무를 분담해주는 역할을 권장하고 있지만 유치원 보조교사인 교육보조원과는 다르게 상세한 담당업무가 명시되어 있지 않다. 따라서 누리과정 보조교사의 역할이 명확하게 기술되어 있지 않기 때문에 누리과정 보조교사들은 자신의 업무를 인지하지 못하고

• 본 논문은 석사학위논문 중 일부로 2015년도 한국가정관리학회 공동춘계학술대회 포스터 발표를 수정·보완한 것임.
* 이 논문은 인하대학교의 지원에 의하여 연구되었음 (This work was supported by INHA UNIVERSITY Research Grant).
* Corresponding Author : Sungeun Yang, Department of Child Studies, Inha University, 100 Inha-ro, Nam-gu, Incheon 22212, Korea, tel. +82-32-860-8117, Email: syang@inha.ac.kr

보육현장에 투입 되어 현장 적응에 어려움이 있다.

누리과정 보조교사 제도가 시행된 지 만 2년이 지난 현 시점에서 아직 누리과정 보조교사에 대한 관련 연구가 없기 때문에 누리과정 보조교사들에 대한 연구가 시급하다. 또한 누리과정 보조교사는 정부의 지원금으로 투입되는 정책이기 때문에 현장에서 누리과정 보조교사들이 어떠한 역할을 하고 있는지 평가할 필요가 있으며 누리과정 보조교사들의 경험을 통하여 현장 적용의 문제점 및 개선점을 파악하여 본 제도의 보완을 도모할 필요성이 제기되었다.

이에 따라 정부에서 지원하는 누리과정 보조교사 제도에 대한 고찰이 필요하며 누리과정 보조교사의 목적과 역할을 명확히 할 필요가 있다. 현재 누리과정 보조교사에 대한 명확한 역할 명시가 없기 때문에 누리과정 보조교사들의 역할기대와 실제 역할의 괴리가 있을 수 있다. 따라서 누리과정 보조교사들의 실제 현장에서의 경험을 탐색하여 그들의 정체성, 소속감, 전문성 등이 고려된 보다 심층적 이해가 요구된다. 또한 누리과정 보조교사 제도의 실효성을 강화하기 위하여 앞으로 보완되어야 할 방향을 제시할 필요가 있다. 이에 본 연구는 보육현장에서 누리과정 보조교사의 실제 경험을 알아보고 이들의 역할을 탐색하여 누리과정 보조교사 제도가 정착할 수 있는 기초자료를 제공하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

최근 보육교사의 역할에 대하여 과거에 비해 더 전문적이고 포괄적인 역할수행이 강조되고 있다(B. Cho & O. Nam, 2006). 특히, 어린이집에서 오랜 시간을 지내는 아동들의 교사는 부모를 대신한 주양육자의 역할과 학습과 발달을 촉진하는 교사의 역할을 동시에 수행하고 있다.(D. S. Wittmer & S. H. Petersen, 2011). 하지만 보육교사는 하루 10~12시간의 장시간 근무를 해야 하며 근무량과 업무내용에 비해 낮은 보수, 지위와 전문성에 대한 낮은 인지도 그리고 높은 교사 대 영유아 비율, 신분과 고용의 불안정성 및 승급의 불확실성 등 열악한 근무환경으로 인해 높은 스트레스를 지각하고 있다(H. Shin, 2004, as cited in K. Kim, 2005). 또한 원아들과의 활동에 대한 부담, 업무에 대한 부담, 시간의 유용성 부족, 처우나 보수에 대한 불만도 보육교사의 스트레스 수준을 높였다(E. Kim, 2009). 이러한 보육교사의 스트레스는 교사의 정신적, 신체적 건강을 저해하는 요인이 될 뿐만 아니라 프로그램의 질과 역할수행에도 부정적인 결과를 초래하고 영유아에게 직접적으로 영향을 미친다(H. Shin, 2004, as cited in K. Lee, 2007). 안전하고 청결한 환경과 질 좋은 보육, 아동의 건강 및 영양관리, 특별활동 등 모든 영역에서 높은 수준의 기대와 요구를 하고 있는 현 시점에서 보육교사의 질 높은 역할수행을 위해 다각적인 정책적 지원이 필요하다.

OECD 교육지표에서 국가별로 교사 1인당 유아 수를 제시해왔으며, 최근에는 보조교사를 포함한 교사 1인당 유아 수까지 제시하였다. 스웨덴의 경우 어린이집 대상연령은 만 1~6세이며 일하는 부모에 맞추어 운영된다. 대부분 1~4개의 학급이 있으며, 각 학급의 평균 인원은 15명이다. 각 학급에는 일반적으로 2명의 정교사와 1명의 보조교사가 배치되어 있다(OECD, 2012). 어린이집 교사들이 많은 수의 영유아들로 인해 스트레스 받지 않도록 교사 한 명이 감당해야 하는 학급당 인원수의 감축이나 보조교사 채용, 교사의 직무에 상응하는 보수와 같은 다양한 지원과 정책적 관심이 병행되어야 한다(E. Kim, 2009). 따라서 아동의 질 높은 보육을 위하여 교사의 업무를 분담할 수 있는 보육인력의 보충이 필요한 실정임을 알 수 있다. 보육교사의 업무를 덜어주기 위하여 보육현장에서 실시하고 있는 제도가 복수담임제(팀티칭 제도)와 보조교사 제도이다. 이 두 가지 제도는 한 학급을 2인 이상의 교사가 담당한다는 점에서 유사해 보이지 만, 교사들의 역할이나 지위 측면 등에서 차이가 있다(S. Shin, S. Kim & H. Jo, 2012). 복수담임제도는 2인 이상의 교사가 한 학급을 담당하지만 아동의 보육·교육 과정에 대해 동등하게 계획하고 책임을 지며 함께 운영하는 제도인 반면, 보조교사 제도는 담임교사와 보조교사로 나뉘고 보조교사는 담임교사의 업무를 분담해주는 역할을 하는 것이 일반적이다.

보조교사란 포괄적인 용어이며, 자격이 있는 선생님과 나란히 아이들과 함께 일하는 사람을 총칭한다. 가장 핵심적인 역할은 아동, 선생님, 학교를 지지해주면서 교실의 교육적 수준을 높이는 것을 돕는 것이다(B. Tina, 2010). 이는 학습지원보조자(learning support assistant), 학급보조자(classroom assistant), 전문교사보조자(specialist teacher assistant) 등 다양하게 정의된다. 우리나라에서도 아직 보조교사에 대한 구체적인 정의는 없으며 대게 부담임 혹은 보조교사라는 호칭을 사용하고 있다(H. Cho & J. Na, 2009). 학급보조자(classroom assistants)의 목적은 학급에서의 교육의 질을 높이고 아동들의 개인 및 사회 발달에 긍정적인 영향을 주는 것이다(R. C. Woolfson & E. Truswell, 2005).

보조교사의 수요가 증가함에 따라 2013년부터 정부에

서는 유아반에 '누리과정 보조교사'를 지원하기 시작하였다. 누리과정 보조교사는 2013년부터 전면 시행된 누리과정의 운영비 사용항목(보조교사 인건비, 교사 대상 학습공동체 활동, 교재·교구비 및 교육기자재 구입비, 급간식비, 환경안전관리기준 준수에 따른 개선 비용, 누리과정 운영도우미 인건비) 중 누리과정 보조교사 인건비가 책정되면서 생긴 새로운 직종이다.

누리과정 보조교사의 자격 조건은 보육교사 자격소지자이며 장애아반의 경우 특수교사 자격소지를 포함한다. 이들의 담당 업무는 담임교사 누리과정 업무 지원이며 보육교사의 업무를 대행하는 대체교사와는 다르다. 또한 근로조건은 누리과정 보조교사와 원장 간 근로 계약을 체결하는 것이며 원칙은 1일 4시간 이상, 오후 근무를 권장한다. 하지만 누리과정 보조교사와 원장의 조정으로 1일 4시간 이상(주당 30시간 미만) 또는 1일 6시간 이상(주당 30시간 이상)으로 근로계약을 체결하기도 한다. 그리고 누리과정 보조교사로 근무한 시간도 경력으로 인정한다,

어린이집의 누리과정 보조교사는 보건복지부 보육통계에 의하면 2013년에 5,582명, 2014년에는 8,264명으로 증가하고 있는 추세이다. 2013년 누리과정 보조교사 시행 첫 해부터 5,000명이 넘는 누리과정 보조교사가 생긴 것으로 보아 어린이집에서 누리과정 보조교사의 필요성이 절실했음을 알 수 있다. 어린이집 보조교사들은 실제 현장에서 아동과 직·간접적으로 상호작용하며 보육의 전반적인 부분을 보완해주며 아동들을 살핀다. 보조교사가 교실에 함께 있어 아동에 대한 관심과 상호작용의 질이 높아질 수 있으며, 보육교사의 업무 환경이 개선될 수 있다. 이는 보조교사가 경험해야 하는 일이 교사의 잡무를 돕는 수준에서 벗어나 수업 및 활동 계획 과정에 참여하는 등 보다 심화된 교사 역할을 경험할 수 있는(S. Shin et al., 2012) 환경적인 배려가 필요함을 알 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 누리과정 보조교사의 경험을 탐색하여 누리과정 보조교사 제도의 개선방향을 제시하는 데에 목적이 있다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 누리과정 보조교사 직업적 경험에 대한 현상학적 접근을 하고자 하였으며 질적 연구방법 중 Van Manen의 현상학을 활용하였다. 현상학적 연구에서 가장 핵심적인 주제는 생활세계에 대한 경험을 직접 체험한 사람들로부터 얻는 개인적 경험의 본질에 대한 서술인데, 이는 일반 사람들이 하는 보편적인 일상의 경험을 연구 주제로 삼는다(Van Manen, 1990).

1. 연구참여자

연구참여자는 이론적 표본추출방법에 따라, 본 연구의 적절성을 위하여 연구 하고자 하는 현상에 가장 적합한 연구참여자를 선정하고자 하였다. 따라서 다음과 같은 선택준거에 따라 연구참여자를 선정하였다. 첫째, 누리과정은 어린이집과 유치원에서 시행하고 있지만, 서로 경험이 다르다고 판단되어 어린이집에 다니고 있는 누리과정 보조교사로 하였다. 둘째, 과거에 누리과정 보조교사 경험이 있는 교사 보다는 현재 누리과정 보조교사를 하고 있는 교사를 준거로 선택하였다.

이러한 선택준거에 따른 유목적 표집(purposeful sampling)을 실시한 결과, 본 연구의 참여자는 수도권에 거주하는 누리과정 보조교사들 21명이었다. 연구 참여자들의 일반적인 특성을 살펴보면, 평균연령은 33.2살로 20대가 7명, 30대가 11명, 40대가 3명이었다. 최종학력은 고등학교 졸업자 3명, 전문대 졸업자가 8명, 4년제 대학교 졸업자 7명, 대학원 졸업자가 3명이었다. 연구 참여자들이 누리과정 보조교사로 근무한 평균 경력은 11개월이었다. 연구참여자들이 근무하고 있는 어린이집 유형은 국공립 어린이집이 8명, 직장 어린이집은 6명, 민간 어린이집은 7명, 법인 어린이집은 1명 이었다. 누리과정 보조교사 이전에 담임교사 경력이 있는 연구 참여자는 21명 중 14명이었다. 보육교사 자격증 취득기관은 전문대학이 4명, 4년제 대학이 7명, 기타 자격증 취득 과정(보육교사 교육원, 학점은행)이 10명이었다.

Patton(2002)은 질적연구가 갖는 타당성, 유의미성, 그리고 통찰력은 연구 참여자의 수가 아니라 선정된 연구참여자가 얼마나 심도 깊은 정보를 제공하는가에 따라 결정된다고 주장한 바 있다. 본 연구의 목적이 "누리과정 보조교사의 역할수행 경험"에 대한 연구 참여자의 주관적 경험을 깊이 있게 이해하는데 있음을 상기하고, 더 이상 새로운 의미가 나오지 않는 자료의 포화(saturation)가 이루어진 상태에서 자료 수집을 종료하였다.

2. 자료수집 및 분석

본 연구는 데이터를 수집하기 위해 적극적 면접(active interviewing)을 사용하여 심층면접을 실시하였다. 적극적 면접은 면접 자체가 "목적을 가진 대화"이며, "지식을 창조하는 과정(knowledge-in-the-making)"이라고 본다. 연구자는 연구하고자 하는 현상에 대한 전문가는 연구자가 아닌 연구참여자라는 가정을 출발점으로 하며, 개방형 질문을 통해 연구참여자가 특정 현상에 대해 갖고 있는 지식을 활성화 시켜 정보를 수집하는 방법이다.

면접의 내용은 보육교사론을 이론적 기반으로 하여 Y. Seo and K. Kim(1996)의 보육교사의 역할 분류를 바탕으로 구성되었다. 이들은 보육교사의 세부적 역할을 양육자로서의 역할, 훈육자로서의 역할, 의사결정자로서의 역할, 환경조성자로서의 역할, 학습조력자로서의 역할, 상호협력자로서의 역할, 부모 및 지역사회와 교류자로서의 역할로 분류하였다. 또한 누리과정 보조교사에게 하는 질문에 맞게 변형하여 반구조화된 면접을 실시하고 답변내용에 따라서 필요한 질문을 추가하였다.

자료수집은 누리과정 보조교사가 시행된 지 만 2년째인 2015년 2월부터 3월 사이에 개별 심층면접으로 진행되었고, 연구참여자 개인별 평균면접 시간은 약 80분이었다. 먼저 전화나 메시지로 연구참여자가 선택준거에 부합하는지 확인하고 나서 연구참여자에게 간략히 연구소개를 하였다. 그리고 연구참여자가 다시 한번 참여 의사를 밝히면 면대면으로 만나 면접을 하는 방식으로 진행했다. 면접을 실시한 날짜와 시간, 장소는 모두 연구참여자가 만나기 편한 시간으로 결정할 수 있도록 하였고 면접 장소는 주로 어린이집이나 근처 카페에서 이루어졌다. 연구자는 면접 전에 연구 참여자의 권리를 알려주고 연구 참여 동의서를 받았다. 모든 면접은 녹음이 되었고 각각의 면접은 전사되었다.

수집된 자료는 중심주제분석법(theme analysis)에 따라 해석되었다. 중심주제분석법은 현상에 대한 연구 참여자들의 개념, 관점, 태도, 가치관 등을 도출하는 과정으로서, 구체적으로 드러나는 중심주제들을 발견하여 조직화하는 질적 분석 방법이다(Van Manen, 1990).

본 연구는 이러한 중심주제분석법에 의거하여 첫째, 주관적인 생각이나 선입견이 들어가지 않도록 하였다. 둘째, 연구참여자 각각의 면접 내용을 통해 중요 의미단위를 찾아 코딩하였다. 셋째, 연구참여자 간의 공통점과 차이점을 비교하면서 유사 개념끼리 묶어 범주화 하였으며, 범주화한 유사 개념들 속에서 핵심이 되는 주제를 재구조화 하였다. 이 과정에서 예외적 사례에도 주목하여 분석의 정교화를 높이고자 하였다. 연구참여자들의 면접 내용 전사한 것을 연속해서 읽고, 자료를 체계화하였다. 그리고 자료 속에 있는 해석을 다시 연결시켜 의미단위, 하위범주, 범주를 도출하였다.

본 연구는 신뢰성과 타당성 확보를 위해 몇 가지 전략을 사용하였다. 첫째, 연구참여자에게 얻는 자료 및 결론에 대한 체계적인 피드백인 연구참여자 검증(member checking)을 실시하였다. 이것은 참여자들이 한 행동과 이야기의 의미, 그리고 진행 상황에 대하여 그들이 가지고 있는 시각에 대하여 잘못 이해된 부분을 제거할 수 있는 가장 중요하고 유일한 방법이기도 하다. 연구자는 연구참여자 3명에게 결과물을 보여주고 피드백을 받았다.

둘째, 자료분석 과정에서 연구자가 스스로에게 자기 자신의 결점을 찾아내는 역할을 부여하는 예외적 사례분석(negative case analysis)를 하였다. 연구자는 예외적 사례분석을 통해 이론들을 검증하고 발전시키는 과정에서 시행착오를 반복하며, 검증하고자 하는 이론에 결함이 없는지 확인하고자 하였다.

Ⅳ. 연구결과

연구 참여자들이 누리과정 보조교사로서 그들의 역할수행이 어떠하였는지에 대해 현상학적 관점에서 기술하였다. 그리고 이들의 경험을 바탕으로 누리과정보조교사 제도에 대한 기대 및 개선점을 제안하였다. 연구결과를 정리하면, 아래 <Table 1>과 같다.

1. 직업으로서 누리과정 보조교사를 선택

본 연구에 참여한 누리과정 보조교사들을 대상으로 그들이 누리과정 보조교사를 지원한 이유와 누리과정 보조교사에 대한 역할기대가 무엇인지 탐색하였다. 그 결과 연구참여자들은 누리과정 보조교사의 근무시간이 다른 직업보다 자유롭다는 점을 가장 큰 장점이라고 하였다. 또한 '누리과정 보조교사'로서 누리과정을 도울 것 이라는 기대와 함께 교실에서 담임교사를 도와 아동의 교육을 보조 할 것이라고 기대하였다.

1) 누리과정 보조교사의 지원 동기

연구참여자들의 대부분은 누리과정 보조교사의 근무시간이 타 직업보다 짧아 육아와 일의 양립을 위해 누리과정 보조교사를 지원 하였다. 그 외에도 보육교사 자격증을 따고 바로 담임교사를 하기 부담스러워 누리과정 보조교사를 하면서 배우기를 원하는 연구참여자와 대학원진학이 목적인 연구참여자가 있었다.

연구참여자들 중 지금은 누리과정 보조교사로 일을 하지만 아이들이 성장 한 후에는 담임교사로 일하고 싶다는 연구참여자도 있었으며 앞으로도 누리과정 보조교사를 계속 하고 싶다는 의견을 표현한 연구참여자도 있었다. 특히, 자녀가 많은 경우 자녀가 학교를 가거나 어린이집에 가는 시간 동안 의미 있는 일을 하며 경제활동을 하는 것도 많은 도움이 된다고 하였다.

Table 1. Drawing categories from experience of Nuri curriculum teaching assistants

categories	subcategories	in vivo coding
Selecting the Nuri curriculum teaching assistant as a profession	Motivation for applying for the Nuri curriculum teaching assistants	• My children are young. When they finish at one or two academies, I would be on time to pick them up, so I decided to work as the Nuri curriculum teaching assistant.
	Role expectations for the Nuri curriculum teaching assistants	• I thought my job would be to serve as a deputy teacher [along with the teacher in charge] all day long in a class. There is one teacher in charge of an infant class, so this teacher in charge would do his/her job, and [the Nuri curriculum teacher assistant] would take care of the children. .
Work experiences at childcare	Assisting the teacher in charge	• After morning snacks are served, I clean up and then discuss with the teacher in charge about the work of the day. After that, I make teaching materials and tools. At lunchtime, lunch is served. After that, I help the children brush their teeth…I clean the cafeteria and bathroom, make the teaching materials and tools again, and prepare afternoon snacks.
	Educational interaction with children	• When the children are with the teacher in charge, they keep rules well, but when they are with me, they break the rules a lot. The children are young, but it seems they know well about the role of the teacher in charge and my role.
	Communication with parents	• Children's mothers usually make phone calls to the teacher in charge. And when I greet them, they [do not receive my greetings] because they know I am a teaching assistant. And they talk only with the teacher in charge, so I feel a bit left out.
	Carrying out instructions from the principal	• The relationship between the principal [and the Nuri curriculum teaching assistant] is neither bad nor good. It is just the relationship between employer and employee.
Evaluation on the Nuri curriculum teaching assistant system	Unclear operating regulations of the Nuri curriculum	• Roles are not clear. If there is a manual, I would be able to work with more certainty.
	Lack of support to reinforce professionalism of the Nuri curriculum teaching assistants	• I feel there is lack of training. If [the Nuri curriculum teaching assistants] are really recognized as teachers, there should be opportunities for them to learn something continuously.

> 저는 단독육아를 해야 하는 입장이라 어쩔 수 없이 일을 못하게 되었어요. 한 3년 정도 일을 하지 않았는데 원장님이 이런 제도가 생겼다고 하셨어요. 아이 엄마인 저에게도 시간이 맞아서 하게 되었어요.(#01)

연구참여자들은 보육교사 자격증을 딴 후에 바로 어린이집에 담임교사로 취업하기 부담스럽거나 취업이 잘 되지 않은 경우 누리과정 보조교사를 차선책으로 선택하였다. 담임교사는 아니지만 어린이집 분위기나 담임교사 선생님들이 하는 일을 보고 배울 수 있다고 생각했기 때문이다. 보조교사를 하면서 담임교사의 활동 모습이나 계획안이나 일지 쓰는 방법 등을 배우고 경험한 후에 정식 담임으로 반을 맡고 싶다는 의지를 보였다.

2) 누리과정 보조교사에 대한 역할기대

연구참여자들은 "누리과정을 보조하는 교사"라는 역할을 기대하며 담임교사와 함께 교실에서 반 운영을 하며 누리과정 활동 진행을 보조하는 역할을 기대하였다. 누리과정 보조교사의 기대는 담임교사의 잡무를 해주는 보조교사가 아닌 교실에서 부담임과 같이 담임교사의 수업진행을 돕는 역할이었다. 또한 담임교사를 하기 위한 발판으로 삼기위한 연구참여자들은 누리과정 보조교사의 업무를 하면서 담임교사의 업무를 배울 수 있는 기회라고 기대하였다.

> 누리보조교사라 그래서 저는 수업 준비를 많이 도와줄 줄 알았어요. 6, 7세 애들을 혼자서 컨트롤 하기가 힘들잖아요. 20명 이렇게 되니까. 어렵지 않을 것이라고 생각했어요..(#14)

연구참여자들은 누리과정 보조교사의 역할에 대하여 "담임교사가 아동들에게 더 집중할 수 있도록 하는 것(#03)"이라고 하며, 아동들이 안전하게 놀이할 수 있도록 살펴주는 것이라고 하였다. 또한 누리과정 보조교사의 역할에 대해 어렵지 않을 것이라 기대한 모습이 나타났다.

2. 보육현장에서의 실제 업무 수행

누리과정 보조교사들은 실제 보육현장에서 다양한 일들을 하고 있었다. 그들의 역할은 담임교사의 보육활동을 보조하기도 하고 수업을 보조하기도 하였다. 연구참여자들이 기대했던 보조역할을 하고 있었지만 그들의 역할은 보조에서 끝나는 것이 아니라 아동과 직접적으로 상호작용하며 보육과 수업에 참여하였다. 또한 담임교사의 손이 닿지 않거나 보지 못하는 것까지 누리과정 보조교사들이 뒤에서 보완해주는 역할을 해주고 있었다. 담임교사를 보조하는 역할이기도 하면서 동시에 누리과정 보조교사는 아동이 인식하는 또 한 명의 교사이기도 하였다.

1) 담임교사의 보육업무 보조

연구참여자들은 누리과정 보조교사의 역할은 "담임을 도와주는 것(#14)"이라고 규정하였다. 담임교사와 소통이 원활한 연구참여자는 담임교사와 함께 자신의 역할에 대하여 의논하여 정하였다. 또한 반을 운영하며 발생하는 문제에 대해 담임교사와 누리과정 보조교사가 함께 교류하며 해결방안을 모색하였다. 또한 연구참여자들은 공통적으로 간식준비와 배식준비 그리고 식사지도를 하고 있었지만 담임교사의 재량에 따라 교실 내에서 아동들과 함께 상호작용하고 보육업무를 보조하며 담임교사와 하루일과를 똑같이 보내는 누리과정 보조교사들과 교실 외의 다른 곳에서 교재교구를 만드는 등 수업 준비를 하고 간식시간이 차량운행 보조나 식사시간에만 아동들을 만나 식사지도를 하는 누리과정 보조교사들로 나뉘었다.

교실 내에서 담임교사의 업무를 보조하는 누리과정 보조교사들의 하루일과는 대부분 담임교사의 보육보조와 수업보조 역할이었다. 보육보조란 간식 준비, 위생관리(화장실 청소, 교실청소, 교재교구 소독 등), 식사지도, 화장실지도, 낮잠지도, 통합보육, 견학보조, 하원지도 등의 역할을 말한다. 유아교실의 경우 교사 대 아동 비율이 높기 때문에 담임교사 혼자 아동 개별적으로 식사지도, 화장실지도 등을 할 수 없어 누리과정 보조교사들은 담임교사의 보육업무를 보조하기도 하지만 실제적으로 그들의 업무는 '보조'가 아닌 아동을 직접적으로'지도'하는 것이었다.

> 아침에 출근을 하면요 간식을 준비 하거든요. 일단은 애들하고 가볍게 인사를 하고 아이들 놀이에 같이 참여를 하다가 시간이 되면 간식 준비를 하고. (중략) 아이들 인솔해서 화장실 가서 소변을 하고 손 닦기를 시키고 자리에 앉아서 이제 간식지도 하고 그리고 간식이 끝나고 나면 설거지 하고. (중략) 퇴근하기 전에 간식 준비까지 해놓고 퇴근해요.(#04)

하지만, 담임교사의 불분명한 업무지시, 담임교사의 업무전가, 궂은 일 전담 등으로 담임교사와의 관계에서 불만을 가진 연구참여자도 있었다. 특히, 누리과정 보조교사의 업무에 대하여 담임교사가 불분명한 업무 지시를 하여 연구참여자들은 자신이 어떠한 역할을 해야 할지 몰라 어려움을 겪었다. 또한 업무 지시를 명확하게 하지 않고 누리과정 보조교사가 알아서 도와주기를 바라는 담임교사가 있어 이전에 담임교사 경험이 없던 누리과정 보조교사들이 특히 어려움을 호소하였다.

또한 연구참여자들은 주교사의 업무를 도와주는 일을 하는 교사가 누리과정 보조교사임은 맞지만 일지를 부탁하기도 하며(#12) 담임교사의 업무까지 누리과정 보조교사에게 전가하기도 한다고 주장하였다. 이에 연구참여자들은 누리과정 보조교사의 역할이 명확하지 않기 때문이라고 역설하였다.

> 일을 좀 더 분명하게 했으면 좋겠어요. 사실 누리교사가 아이들의 관찰일지를 써 줄 필요는 없어요. 그건 담임이 하는 일이에요. 그런 업무의 한계를 좀 더 분명하게 좀 더 명확하게 했으면 좋겠어요. 정교사가 하는 일은 정교사가 해야 하는 거예요.(#03)

누리과정 보조교사들은 아이들과 함께 교실 안에서 상호작용하며 담임의 누리과정 업무를 도울 것을 기대하며 어린이집에 왔지만 일부 연구참여자들은 교재교구를 만드는 일이 자신의 주 업무라고 하였다. 물론, 교재교구를 만드는 것이 담임의 업무를 돕는 것은 맞지만 아이들과 상호작용하는 일은 거의 없어 아쉽다고 하였다. 특히, 교재교구를 만드는 일은 시간도 오래 걸리고 요령도 있어야 하기 때문에 어렵고 스스로에 대한 정체성에 혼란이 왔다고 하였다.

> 교실에 들어가서 아이들하고 인사 하고 정리하고 나면 바로 교사실 가서 교재교구 만들고 시간되면 청소하고.. 나는 도대체 교사긴 하지만 청소 하는 사람인가? 뭐 만드는 사람인가? 이런 생각이 많아서 처음에는 그만 둬야겠다 이런 생각을 했어요.(#06)

누리과정 보조교사는 아동들이 견학을 갈 때 보조역할을 하였다. 외부로 견학 갈 때는 무엇보다 교사의 눈과 손이 절대적으로 필요하기 때문이다. 하지만 견학 등 외부활동을의 일정이 제대로 전달이 되지 않는 부분이 있어 안타깝다고 이야기 하며 소통이 제대로 되지 않아 당일 날 출근 했을 때 바로 견학을 가는 등의 예상치 못한 상황이 벌어지기도 한다며 당황스러운 부분을 표출하였다.

또한 연구참여자들은 무엇보다 담임교사의 '보조'역할이기 때문에 담임교사의 교육관이나 가치관 등을 따라갈 수 밖에 없다고 하였다. 그리고 누리과정 보조교사와 담임교사의 교육철학이나 아동을 대하는 태도가 동일할 수 없기 때문에 연구참여자들은 아동을 대할 때나 업무를 할 때에도 담임교사의 눈치가 보인다는 의견을 표출하였다.

누리과정 보조교사와 담임교사가 원만하게 잘 지내기 위해서는 서로에 대한 배려가 필요하다고 하였으며 담임교사와 누리과정 보조교사가 상호협력적인 관계가 되었을 때 누리과정 보조교사가 보다 적극적인 태도를 취하는 것을 알 수 있었다.

2) 아동과의 교육적 상호작용

아동에 대한 애정을 바탕으로 누리과정 보조교사를 선택한 연구참여자들은 담임교사가 수업을 진행할 때 아이들 학습 보조를 해주며 담임교사가 수업을 이끌어 나갈 수 있도록 도움을 주었다. 담임교사는 한 반을 이끌어가야 하기 때문에 아동 사이에서 발생하는 모든 일에 대하여 빠르게 상호작용 할 수 없다. 하지만 누리과정 보조교사는 뒤에서 아동들의 갈등에 대해 중재하거나 화장실 지도, 손씻기 지도 등을 할 수 있기 때문에 담임교사를 대신하여 아동들과 적극적으로 상호작용 하였다.

연구참여자들이 누리과정 보조교사를 선택한 근본적인 이유는 아동들에 대한 애정이 있기 때문이다. 연구참여자들 21명 중 14명이 이전에 보육교사 경험이 있었으며 나머지 연구참여자들도 계속 누리과정 보조교사를 하거나 담임교사 또는 아동에 관련된 다른 일을 계획하고 있었다. 이와 같이 아이들에 대한 애정이 깊은 교사들이기 때문에 아이들과 함께 하는 시간은 그들에게 큰 활력소가 된다고 하였다. 또한 누리과정 보조교사들은 대부분 담임교사보다 서류나 다른 업무가 없기 때문에 마음의 여유가 있고 아동과 놀이할 때 담임교사에 비해 신체적으로 더 활동적이고 적극적으로 놀이를 할 수 있다고 하였다. 또한 유아교실이기 때문에 아동끼리 의견충돌이 생기거나 의사소통이 원활이 되지 않을 경우 누리과정 보조교사가 직접적인 중재를 하기도 하였다. 하지만 연구참여자들은 유아교실 아동들이 담임교사와 누리과정 보조교사의 역할의 차이를 인식하며, 교사-아동 상호작용에서 차별적인 반응을 보인다고 하였다. 이는 일과 중에 누리과정 보조교사의 지시를 잘 따르지 않거나 담임교사의 눈치를 보는 등 구체적인 행동으로 표현되었다.

> 애들이 주 선생님 눈치를 보고 제가 정리하자고 하면 안 들어요. 정리를 해도 애들이 슬금슬금 주 선생님 눈치를 보면서. (#21)

그리고 아동뿐만 아니라 연구참여자 또한 담임교사의 눈치를 보게 된다고 하였다. 특히 아동이 담임교사 보다 누리과정 보조교사에게 편안함을 느끼거나 애정을 보인다면 연구참여자들은 담임교사의 눈치를 보거나 신경이 쓰인다고 하였다.

> 아이들과 놀고 싶죠. 언젠가 한번 놀아본 적은 있어요. 교실 안에서 놀아본 적이 있는데 [제가] 너무 잘 놀아 준거죠. 그러니까 아이들에게 너무 매력적으로 보여 지면 안 되잖아요. 담임교사 보다는 그러니까 좀 애매한거죠. 전 만 3세를 많이 여러 번 [담임을] 해봤기 때문에 이 아이들이랑 놀아주는 방법도 알고있으니까요. 아이들에게 너무 매력적으로 보이면 안되는 것 같아요.(#03)

3) 학부모와의 의사소통

누리과정 보조교사는 담임교사보다 학부모들을 마주할 시간이 없기 때문에 학부모와는 대부분 인사만 한다고 하였다. 또한 연구참여자들은 학부모가 자신들을 중요하게 생각하지 않고 존재감이 없다고 인식하고 있었다. 누리과정 보조교사 또한 교실에 있는 '교사'임에도 불구하고 학부모들이 담임교사만 찾을 때 속상함을 느낀다고 하였다.

대부분의 누리과정 보조교사는 담임교사와 같은 자격증을 갖고 있는 '교사'이지만 학부모들에게는 '전문지식 없이 아이들과 놀아주는 사람'으로 생각한다고 인식하고 있었다. 그리고 어린이집에서 누리과정 보조교사에 대한 소개가 이루어지기도 하지만 그렇지 않은 어린이집이 대부분이기 때문에 학부모가 누리과정 보조교사의 존재를 모르는 경우도 많았다. 또한 누리과정 보조교사에 대한 소개가 이루어졌음에도 불구하고 학부모들은 연구참여자들에 대하여 냉소적으로 반응하기도 하였다.

> 분명히 학기 초에 소개가 되었음에도 불구하고

> 담임선생님 상황이 안돼서 안녕하세요. 오늘은 제가 데리고 나왔네요. 하면 매우 차갑게 딱 아이만 데려가거나 인사를 해도 정교사들과는 다르게 인사를 받았고. 약간 존재감 없음을 아이들이 아니라 학부모들에게 제일 많이 느꼈던 것 같아요.(#01)

연구참여자들은 아동과 같이 학부모들에게도 누리과정 보조교사를 인식할 수 있는 시간이 필요하다고 하였다. 처음에는 학부모들도 담임교사만 교사라고 생각하지만 시간이 지나고 아동들이 집에서 누리과정 보조교사에 대한 이야기를 하고 자주 마주치다 보면 자연스럽게 학부모들도 누리과정 보조교사를 '교사'로 인정한다고 하였다. 또한 연구참여자들 중 일부는 누리과정 보조교사인 자신들에 대해 학부모가 무관심하거나 담임교사를 먼저 찾는 태도에 대하여 아쉽기는 하지만 학부모가 누리과정 보조교사보다 담임교사를 찾는 것이 당연한 것이며 학부모와 상담을 하거나 이야기 할 때 예의를 갖추고 신경을 쓰는 부분이 줄어들어 오히려 편하다는 연구참여자들도 있었다.

모든 연구참여자들은 공통적으로 하원지도를 할 때에 학부모와 이야기하는 것을 스스로 제한하고 담임교사에게 일임하였다. 또한 불가피하게 학부모와 이야기를 나눌 경우 누리과정 보조교사의 '지위' 때문에 객관적이고 사실적인 내용만 학부모에게 전달하고 주관적인 부분이 들어가는 질문을 할 경우 담임교사에게 전달하고 학부모에게 담임교사와 이야기 할 수 있도록 연결하는 모습을 보였다.

> [담임] 선생님이 하원지도를 하지 말아주세요. 이런 건 아니지만 저는 스스로 제가 학부모를 만나야 할 입장은 아닌 것 같다는 생각에 따로 학부모를 만나지 않아요. 간혹 엄마들이 얘 오늘 어땠어요? 라고 물어볼 때 정말 객관화 된 것만 얘기하지. 가끔 엄마가 교사의 주관적인 생각을 물어볼 때가 있어요. 얘 친구들이랑 잘 놀아요? 그런 건 좀 조심스러운 부분이라 담임선생님 상황을 얘기하고 추후에 상담을 하세요. 라고 전달을 해드리죠.(#02)

연구참여자들 중 일부는 학부모에게 의지의 대상이 되기도 하였다. 담임교사와 학부모의 성향이 맞지 않은 경우 혹은 담임교사와 의사소통이 안돼는 경우에 학부모는 담임교사보다 누리과정 보조교사에게 부탁을 하거나 정보를 전달하기도 하였다. 이에 연구참여자들은 자신을 신뢰하는 것에 대해서는 감사하고 보람이 있지만 담임교사의 눈치가 보인다고 하여으며 누리과정 보조교사들은 학부모들이 자신들의 노력을 인정해주고 감사하다고 할 때 보람을 느낀다고 하였다.

4) 원장의 지시 수행

어린이집 분위기나 교사들의 태도 등은 원장의 보육철학이나 운영방침에 좌우되는 경향이 크다. 원장이 누리과정 보조교사들의 업무에 대한 존중이 있으면 담임교사들 또한 영향을 받아 존중한다. 또한 연구참여자들은 원장과의 소통을 하고 싶으나 그럴 수 없다고 하며 아쉬움을 표현했다. 출·퇴근시에 인사만 하는 사이인 원장이지만 어린이집에서 연구참여자들의 위치를 정하는 가장 큰 권력자이기도 하다. 그렇기 때문에 연구참여자들은 원장을 어려워하면서도 소통할 수 있는 관계를 원하고 있었다.

> [원장님은] 무척 어렵죠. 갑과 을의 관계? 딱 그거에요. 그냥 아무래도 뭐가 있어도 직접 다이렉트로 말하기 보다는 그냥 통해서... 다이렉트로 대면하기에는 좀 어려우신 분. 그런 관계에요.(#04)

원장이 누리과정 보조교사에게 업무를 지시하면 연구참여자들은 거절하기 힘든 권력적 위치에 있다. 누리과정 보조교사는 담임의 업무를 보조하는 역할이지만, 어린이집의 회계일이나 문서보조 그리고 차량운행 보조 등의 역할을 하고 있었다. 이에 대해 누리과정 보조교사들은 원장의 지시이기 때문에 거절하기 힘들고 어쩔 수 없는 일이라며 비관적인 태도를 표출하였다.

> [회계일을 시키셨을 때] 처음에는 제가 회계 쪽이랑 너무 인연이 없어서 이걸 어떻게 하지 싶고 너무 많이 당황스러웠어요. 이걸 꼭 내가 해야 되나 싶고.. 진짜 군대처럼 하라면 하는거에요. 진짜.(#21)

누리과정 보조교사를 대하는 태도는 어린이집 분위기에 따라 다르게 나타났다. 원장이 먼저 누리과정 보조교사를 존중하고 배려하는 모습을 보이면 어린이집 담임교사들 또한 연구참여자들에게 호의적임을 알 수 있었다. 또한 원장이 누리과정 보조교사를 어린이집 오리엔테이션과 같은 행사 때 학부모에게 소개를 하였을 때 연구참여자들은 존재감을 확인할 수 있다고 하였다. 하지만, 원장이 누리과정 보조교사에 대하여 부정적인 반응을 보이거나 무시

하는 태도를 취하면 어린이집 담임교사들 또한 연구참여자들에게 부정적인 반응을 보이는 것을 통하여 원장의 보육철학이나 운영방침이 담임교사 그리고 누리과정 보조교사에게도 큰 영향을 미치는 것을 알 수 있었다. 특히, 어린이집의 행사 같은 경우 누리과정 보조교사들 또한 행사에 준비하고 참여하지만 담임교사와 같은 인정을 받지 못하기도 한다며 안타까운 마음을 표현하였다. 또한 어린이집에서 단체로 하는 행동을 할 때 누리과정 보조교사를 제외시키기도 하여 소외감을 느끼거나 서운함을 느낀다고 하였다.

> 행사 있을 때나 야외활동 갈 때나 단체티 입잖아요. 그런데 저희 것(누리과정 보조교사)만 안 했더라고요. 같이 나가는데 그때는 서운했어요. 저 티가 얼마길래. 그럴 때 아 이게 정교사와 보조의 차이인가? 그러죠.(#04)

누리과정 보조교사들은 원장의 태도에 따라 일에 대한 보람이 느껴지기도 하고 회의감이 느껴지기도 한다고 하였다. 또한 원장의 운영방침이나 가치관에 따라 누리과정 보조교사를 대하는 태도가 달라지는 것으로 보아 원장의 마인드가 어린이집 분위기에 영향을 끼치는 것을 알 수 있었다.

3. 누리과정 보조교사 제도에 대한 평가

1) 누리과정 운영 규정의 불명확성

누리과정 보조교사 제도가 시행된 지 만 2년이 지났음에도 불구하고 아직 시행착오를 겪으며 적응과정에 있다. 그 이유는 누리과정 보조교사 제도에 대한 정확한 업무규정이 없기 때문이다. 연구참여자들은 시간조정이 가능하고 다른 일과 양립할 수 있다는 것과 주교사에 비하여 책임감이나 부담감이 적어 마음이 가볍다는 장점이 있지만 아직 개선해야 할 많은 과제들이 있다고 하였다. 누리과정 보조교사들은 어린이집마다 상황이 달라 누리과정 보조교사의 역할을 확정할 수는 없지만 역할의 범위가 정해져야 한다고 입을 모았다.

또한 연구참여자들 21명 중 13명은 맡은 반이 있었지만 나머지 8명은 자기 반이 없어 소속감이 낮았다. 자기 반이 있는 13명의 누리과정 보조교사들도 그 날 필요한 업무에 투입되고 다른 반으로 지원을 가는 등 소속감을 갖기 어려워하였다. 하지만 맡은 반이 없는 경우 특히 소속감이 없어 누리과정 보조교사를 상비군(#18)이나 떠돌이(#19) 혹은 조연(#21)에 비유하였다.

누리과정 보조교사는 유아반을 맡는 것이 기본적이나 필요한 경우 영아반에 있거나 견학을 따라가는 등 상황에 따라 여러 곳에 보조인력으로 투입되었다. 특히, 누리과정 보조교사는 아직 명확한 규정이 없기 때문에 어린이집이나 담임교사의 재량으로 연구참여자들의 역할이 정해졌다. 그렇기 때문에 이들에 대한 업무의 한계가 정해져 있지 않아 불편함을 겪고 있었다.

> 업무의 한계를 좀 더 분명하게 좀 더 명확하게 했으면 좋겠어요. 저는 누리지. 물론 경력이 있지만 그렇다 하더라도 저는 누리교사니까요 누리보조교사니까 그 신분에 맞는 일을 하는 게 맞다고 생각해요. 그리고 일단 누리교사가 왜 있는지를 분명하게 했으면 좋겠어요. 누리교사가 왜 있는지가 명확하지 않으니까 누리교사로 일하는 사람들도 정체성이 없는 거잖아요. 방황하는 것 같고.(#03)

처우 측면에서 보면 누리과정 보조교사들의 임금 또한 확실하게 정해져있지 않다. 급여조건으로 4시간에 월 70만원 이상으로 권장은 하고 있으나 이를 지키는 어린이집은 총 15곳 중 7곳이었다. 이에 연구 참여자들은 역할에 대한 명확성과 함께 급여 부분도 정부의 권고가 준수되어야 한다고 한 목소리를 냈다. 또한 처우와 관련하여 초과근무 시간에 대한 지원이 없으며 어린이집 특성상 퇴근시간을 정확히 지키기 어려워 이에 대한 대책이 마련되어야 한다고 하였다.

> 지금도 신학기 준비를 하고 있는데 정해진 시간에 맞춘 적은 한번도 없었어요. 항상 4시반 4시 40분. 소풍갔다오면 5시 훌쩍 넘길 때도 있고 그런 걸 감안을 하는거죠. 따로 수당을 받으면 좋겠죠.(#15)

또한 누리과정 보조교사 제도가 정착되고, 원활이 시행되기 위해서는 안정적인 재정 지원이 필수적이다. 누리과정 운영비에 누리과정 보조교사 임금이 포함되어 있기 때문에 누리과정 운영비와 누리과정 보조교사 임금은 밀접한 관계가 있다. 하지만, 문제는 누리과정 운영비의 집행이 원활하지 않다는 것이다. 이는 누리과정 보조교사들이 신분의 불안정을 체감하는데 기인하고, 그 불안감은 보육활동에 영향을 미친다.

[누리과정 지원금이 없어진다면] 내 갈 길이 없어지니까. 내가 서 있을 곳이 없어지니까 마음이 안 좋겠죠.(#15)

2) 누리과정 보조교사의 전문성을 위한 지원 부족

누리과정 보조교사의 지원자격은 보육교사 자격증을 소지한 '전문가'이다. 그러므로 이들 또한 다른 곳에서 담임교사로 일할 수 있는 충분한 자격이 있는 교사이지만 그들의 전문성을 강화할 수 있는 지원은 부족한 실정이다. 경력을 인정해주면서도 누리과정 보조교사를 위한 교육이나 연수가 없기 때문에 이들은 스스로 전문가라고 생각하는 것이 어렵다고 말한다. 연구 참여자들은 자신들의 전문성을 높이기 위한 지원이 강화되어야 한다는 교육의 필요성을 소망했다.

누리과정 보조교사의 근무시간도 보육교사의 경력으로 인정해 준다. 경력을 인정해 준다는 것은 전문 인력으로 인정해 준다는 것과 동일하다. 하지만 담임교사와는 다르게 연구참여자들은 받아야 하는 연수나 교육도 없으며 하는 역할 또한 전문성이 필요한지 의문이 들기도 하였다. 따라서 담임교사와 똑같은 자격증을 소지한 '전문 인력'인 누리과정 보조교사의 전문성을 강화하는 것이 필요하다고 역설하였다.

누리과정 보조교사잖아요. 그런데 누리과정에 대한 교육은 사실 안 받잖아요. 누리과정 보조교사로 하려고 하면 그런 교육을 좀 더 시켜야 할 것 같아요. 그래서 누리과정에 대한 보조가 될 만한 뭐라도 한다던가. 연수라든지 아니면 선생님들 누리과정 지도하실 때 약간 전문적인 그런 걸 배운다든지. (#16)

누리과정 보조교사가 담임교사와 상호협력적인 관계를 형성해나가며 보다 전문적으로 보육을 하기 위해서는 담임교사와 같이 전문성을 위한 교육이나 연수를 꾸준히 받아야 할 필요성이 나타났다. 또한 누리교사 스스로도 발전적인 교사의 모습을 위하여 지속적인 지원을 바라는 모습이었다.

V. 논의 및 결론

연구참여자들은 누리과정 보조교사라는 직종에 대해서 담임교사를 도와 부담임의 역할을 하는 것이라고 기대를 하고 있었다. 하지만 실제 보육현장에서의 경험은 그들의 기대와 다른 부분이 많아 괴리가 발생하였다. 누리과정 보조교사들의 실제 경험을 토대로 그들이 누리과정 보조교사 제도에 대한 평가에 대해 고찰하였다. 본 장에서는 누리과정 보조교사의 역할기대와 실제 업무수행 경험을 바탕으로 다음과 같은 논의점을 제시하고자 한다.

첫째, 누리과정 보조교사 제도의 규정을 명확히 해야 한다. 누리과정 보조교사들의 처우가 어린이집 마다 다르고 업무 또한 어린이집과 담임교사마다 다르기 때문에 일정한 가이드라인을 만들 필요가 있다. 이는 이들의 역할이 규명되지 않아 누리과정 보조교사들은 어린이집에서 자신이 해야 할 역할을 모를 뿐만 아니라 어린이집 원장이나 담임교사 또한 이들에게 어떠한 업무에 대해 도움을 요청해야 하는지 혼란스러워 하고 있다(J. Cho, 2015)는 연구결과와 일치한다. 불명확한 규정은 누리과정 보조교사의 업무수행의 수준을 낮추며 보육의 질로 이어지기 때문에 국가의 임금 기준을 지킬 수 있도록 정책을 마련해야 한다. 또한 처우와 관련하여 기준 시간 이상을 근무하였다면 그에 맞는 수당을 받을 수 있도록 해야 한다. 월평균 급여와 사회적 인정·후생복지 만족도는 높아지기 때문이다(J. Moon, 2007). 무엇보다 누리과정 보조교사 업무의 비일관성은 누리과정 보조교사가 혼란스러울 수 있으므로 기본적인 누리과정 보조교사의 업무규정을 마련해야 할 것이다. 그와 관련하여 누리과정 보조교사의 역할을 명시하여 업무의 한계를 설정해야 한다. 보조교사로 인하여 교사의 업무가 줄고 교사와 보조교사의 역할 경계선이 변화하였지만 변화한 그들의 새로운 역할과 일의 방법에 대하여 교사와 보조교사가 참고할만한 매뉴얼이 없다는 E. Wilson and D. Bedford(2008)의 연구와 같은 맥락이다. 연구 결과처럼 담임교사가 누리과정 보조교사에게 업무를 전가하였는지 혹은 누리과정 보조교사의 업무인지를 설정해 주어야 혼란이 없을 것이다. 담임교사와 업무분담의 선이 명확하지 않으면 서로 간에 불편해질 수도 있다(J. Lee & Y. Seo, 2013). 이에 영국정부는 보조교사를 위한 높은 수준의 역할을 개발하고자 하는 입장을 밝혔다(E. Wilson & D. Bedford, 2008).

최근 보조교사제가 보편화되면서 보조교사제의 여러 긍정적 측면 외에도, 담임교사와 보조교사 간 역할 경계의 불명확성 및 책무성과 관련한 문제 등 보조교사제와 관련하여 해결해 가야 할 과제들이 남아있다. 보조교사의 유형이 다양한 만큼 그들의 역할 범위도 다르고 명칭 또한 명확한 구분이 필요함에도, 보조교사제를 확대 시행하는 데에만 주력하는 것은 문제가 될 수 있을 것이다(S. Shin et al., 2012). 따라서 보조교사의 역할을 명확히 하는 것이 정담임-부담임처럼 함께 반 운영을 하며 상호협력적

관계로 규정할 것인지 혹은 정담임의 잡무나 교재교구 등을 만드는 역할로 규정할 것인지는 차후에 논의가 더 필요할 것이다.

둘째, 누리과정 보조교사 제도는 담임교사의 업무를 나누어 담임교사가 아동들과 질 높은 상호작용을 할 수 있는 제도로서 긍정적인 역할을 한다. 이는 담임교사의 업무 강도를 낮추는 것도 있지만 무엇보다 잠시 자리를 비우거나 급한 용무를 볼 수 있는 여유를 갖을 수 있게 한다. 누리과정 보조교사가 존재함으로써 교사 대 아동 비율을 낮출 수 있기 때문에 안전사고를 줄일 수 있으며 누리과정 보조교사는 담임교사가 보지 못하는 것을 관찰 할 수 있다. 이는 보조교사의 존재가 청소, 배식과 같은 업무분담을 가능하게 하고, 개별 유아들의 서로 다른 발달 수준에 따른 지도를 가능하게 하며, 교사와 유아의 비율을 낮출 수 있다는 V. Wilson, U. Schlapp and J. Davison (2003)의 연구와 동일한 결과이다. 무엇보다 아동에게 질 높은 보육을 제공할 수 있으며 교사에게도 만족스러운 근무 환경을 제공할 수 있기 때문에 누리과정 보조교사를 확대하고 가능한 의무화하는 것을 고려해 볼 수 있다. 누리과정 보조교사를 의무화 하여 유아반 1반 당 1명의 누리과정 보조교사를 투입함으로써 누리과정 보조교사가 소속감을 갖고 담임교사와 함께 반을 운영한다면 보다 질 높은 보육을 할 수 있을 것이라 예상된다. 또한 누리과정 담임교사는 주로 1명이므로 반 운영하기 때문에 누리과정 보조교사와 담임교사가 장기적으로 상호협력적 관계를 형성한다면 담임교사의 직무스트레스도 줄일 수 있으며 누리과정 보조교사 스스로도 소속감을 갖고 적극적으로 업무를 수행할 수 있을 것이다. 이는 보조교사에게 더 많은 통찰력을 제공한다면 보조교사는 학급에서 더 중요한 역할을 할 수 있을 것이라는 R. C. Woolfson and E. Truswell(2005)의 결과와 유사하다. 누리과정 담임교사가 의지하고 의논하는 역할을 누리과정 보조교사가 하여 협력적인 관계를 유지한다면 장기적인 복수담임제 제도로 갈 수 있을 것이다(J. Lee & Y. Seo, 2013).

셋째, 누리과정 보조교사 또한 전문가임을 인식할 때 지속적인 교육과 연수가 필요하다. 현재는 누리과정 보조교사이지만 다른 어린이집에서 담임교사를 할 수 있는 전문가이기 때문에 이들을 위해서도 지속적인 교육과 연수가 필수적이다. 교사의 역할수행을 높이기 위해서는 좀 더 많은 배움과 연구가 필요하다(H. Jeong, 2014). 또한 누리과정 보조교사들도 아동들과 한 교실에서 지내는 '교수자'이기 때문에 아동과 상호작용 할 때의 주의사항, 안전교육, 성교육 등 담임교사와 같은 교육을 받아야한다. 그리고 '누리과정 보조교사'임에도 불구하고 누리과정에 대하여 무지한 누리과정 보조교사가 대다수이다. 이들을 위한 누리과정 연수도 필요하며 무엇보다 이들의 가치를 인식하고 누리과정 보조교사가 '보조'로 그치는 것이 아니라 질 높은 보조교사 혹은 담임교사가 될 수 있도록 적극적인 교육이 필요하다. 이 결과는 보조교사의 경우 연간 20시간의 전문성 개발을 위한 훈련을 받아야 한다는 P. Sikes, H. Lawson and M. Parker(2007)의 연구와 일치하는 결과이다. 또한 C. Day(2004)는 전문성을 갖춘 교사로 발전하기 위해서는 교사로서나 개인으로서 계속적인 학습과 자기 발전의 기회를 가져야 한다고 한 바 있다. 누리과정 보조교사는 담임교사와 똑같은 보육교사 자격증을 소지한 자이다. 그러므로 이들 또한 담임교사를 할 수 있는 능력이 충분하기 때문에 누리과정 보조교사에 대한 전문성 강화 지원이 시급하다. 이를 위해 정부는 누리과정 보조교사에 대한 지원금을 확충해야 한다. 누리과정 보조교사에 대한 지원금이 안정적이어야 누리과정 보조교사들이 생활의 안정감을 갖고 누리과정 보조교사 역할을 할 수 있을 것이다. 누리과정 보조교사는 단순히 아동을 보호하고 양육하는 수동적인 역할을 담당하는 것의 차원을 넘어서 아동의 발달과 학습을 돕는 결정적인 영향을 제공한다는 측면에서 보육교사의 질은 매우 중요하다 (Tillema, 2009).

넷째, 누리과정 보조교사도 담임교사와 똑같은 자격증을 갖고 있기 때문에 담임교사와 동일한 능력을 갖은 존재라고 할 수 있다. 다만, 누리과정 보조교사가 적은 시간을 근무한다는 차이가 있다. 현재 교사 대 아동 비율이 높기 때문에 복수담임제(투담임)를 시행하는 것이 바람직하지만 복수담임제의 다양한 문제점과 인건비 문제 때문에 가장 현실적인 방법(S. Shin et al., 2012)은 누리과정 보조교사의 수를 늘리는 것이다.

이와 함께 누리과정 보조교사가 어린이집에 소속감을 느끼고 동료교사와 친밀감을 느낄 수 있도록 해야 한다. 이는 교사의 직무만족도와 조직 내 신뢰는 서로 유의미한 상관관계를 보였으며, 어린이집에 대한 소속감과 어린이집장에 대한 격려로 인한 교사 간 상호관계가 형성되는 것(Y. Moon, 2009)과 통하는 결과이다. 특히 보육교사의 직무스트레스에 대한 자아탄력성과 원장·동료의 사회적 지지를 연구한 S. Cho & J. Lee(2010)에 따르면 직장 내 구성원인 원장과 동료교사의 사회적 지지를 사회적 지원을 받는다고 생각하며 이는 동료교사들과의 만족스런 인간관계 형성이 매우 중요하다는 것을 시사한다. 누리과정 보조교사가 소속감을 갖고 적극적으로 업무를 할 수 있도록 어린이집 원장과 담임교사들의 노력이 필요하다. 어린이집 원장이 먼저 누리과정 보조교사를 존중하고 배려하

는 태도를 보인다면 담임교사는 자연스럽게 누리과정 보조교사를 존중할 수 있을 것이다. 또한 R. C. Woolfson and E. Truswell(2005)는 보조교사들의 역할을 부모들이 인정할 때 더 효과적일 가능성이 높다고 하였다. 그리고 구성원들이 각자의 역할과 책임을 명확히 인식하고 서로의 지식과 자원을 공유하며 동등한 자격으로 함께 참여한다(L. Cook & M. Friends, 1993, as cited in J. Woo & Y. Suh, 2015)면 상호간의 협력이 이루어질 것이다.

본 연구의 제한점을 바탕으로 추후 연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 어린이집 누리과정 보조교사로 연구참여자를 한정하였다. 따라서 유치원 누리과정 보조교사를 이해하는 데에는 다소 한계가 있다. 어린이집과 유치원은 운영상 차이점이 있기 때문에 어린이집 누리과정 보조교사와 유치원 누리과정 보조교사의 공통 경험과 함께 대비되는 경험이 있을 것으로 사료된다. 따라서 유치원의 누리과정 보조교사와의 비교를 고찰해 볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 어린이집에 있는 누리과정 보조교사만을 연구참여자로 설정하였기 때문에 어린이집에 있는 원장이나 담임교사의 경험도 탐색해 볼 필요가 있다. 누리과정 보조교사가 그들에게 어떠한 영향을 주고 누리과정 보조교사 제도는 그들에게 어떠한 의미인지 살펴보는 것도 의미 있는 연구가 될 것이다.

셋째, 누리과정 보조교사의 역할을 명확히 해야 할 필요성이 있지만 섣불리 누리과정 보조교사의 역할을 규명할 수 없는 것도 사실이다. 따라서 향후 누리과정 보조교사 뿐만 아니라 보조교사와 담임교사에 대한 연구가 활발히 이루어진다면 누리과정 보조교사가 어떤 역할을 할 때 가장 효과적인지에 대한 방안을 구체적으로 살펴보아 효율적인 실천전략을 제시할 수 있을 것이다.

이와 같은 제한점에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 의의점이 있다. 첫째, 누리과정의 전면 시행으로 누리과정 보조교사에 대한 관심이 높아지고 있지만 누리과정 보조교사의 실제 경험을 질적으로 탐색한 연구가 미비한 실정이다. 따라서 그들의 경험을 심층적으로 이해하기엔 한계가 있었다. 이에 본 연구에서 누리과정 보조교사의 경험을 심층적으로 고찰하여 그들의 역할기대와 함께 실제 현장에서 어떠한 역할을 하는지에 대하여 탐색하였으며, 누리과정 보조교사의 역할기대와 실제 현장의 차이를 심층적이고 질적으로 이해하였다는데 의의가 있다.

둘째, 누리과정 보조교사 제도에 대한 실제 누리과정 보조교사의 의견을 듣고 그들의 평가에 귀를 기울여 심층적으로 고찰 했다는 것에 의의가 있다. 본 연구는 누리과정 보조교사의 실제 경험을 탐색하는 것에 그치지 않고 누리과정 보조교사 제도가 향후 나아갈 방향을 제시하여 제도적 접근이 다시 이루어져야 함을 시사하게 되었다. 또한 누리과정이 보다 원활하게 진행될 수 있도록 하는 기초자료로서 의의가 있다. 현장의 목소리를 담아 연구한 자료가 향후 누리과정 보조교사 제도가 제대로 정착할 수 있도록 할 것이다.

셋째, 누리과정 보조교사라는 직업의 전문성을 재고하여 누구나 할 수 있는 일이 아니라 아동에 대해 잘 알고 교사와 함께 보육을 이끌어 갈 수 있는 사람에 의해 자리가 채워져야 함을 말하며 '보육'의 중요성과 함께 '누리과정 보조교사' 직업에 대해 긍정적인 인식을 가질 수 있도록 한 의의가 있다.

REFERENCES

Cho, B., & Nam, O. (2006). Variables influencing the role performance of public kindergarten teachers. *Korean Association of Child Studies. 27*(6), 81-96.

Cho, J. (2015). *A study on role performance experience of childcare center assistant teacher*. Unpublished master's thesis. Inha University. Incheon, Korea.

Cho, S., & Lee, J. (2010). The effect of ego-resilience and directors' and fellow teachers' social support on childcare teachers' job stress. *The Korean Home Management Association. Journal of Korean Management Association. 28*(4), 29-42.

Choi, H., & Na, J. (2009). The significance of what teacher assistants do in kindergarten. *The Korean Society For Early Childhood Teacher Education, 13*(6), 205-234.

Cook, L., & Friend, M. (1993). Educational leadership for teacher collaboration. In S. Bonnie (Ed.), *Program Leadership for serving students with disabilities* (pp. 421-444). CA: ERIC.

Creswell, J. W. (2007). *Second edition qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oak, CA: Sage.

Day, C., & Hadfield, M. (2004). Learning though networks: Trust, partnerships and the power of action research. *Educational Action Research, 12*(4), 575-586.

Jeong, H. (2014). *Focusing on the contents of the national childcare curriculum = childcare experience for 2-year-old class at childcare centers*. Unpublished

doctoral dissertation. Inha University. Incheon, Korea.

Kim, E. (2009). *Teachers' role performance in relation to job stress, coping strategies, and belief of efficacy*. Unpublished master's thesis. Yonsei University. Seoul, Korea.

Kim, S. (2007). *Related variables with kindergarten teachers' job stress*. Unpublished master's thesis. Yonsei University. Seoul, Korea.

Kim, K. (2005). *A study on job stress and coping strategies of the special education teachers in the public kindergarten*. Unpublished master's thesis. Dankook University. Seoul, Korea.

Kim, H. (2002). *An exploratory analysis of predictors of teacher efficacy in the context of special education*. Unpublished master's thesis. Kangnam University. Yongin, Korea.

Lim, J. (1999). *The relations among kindergarten beginning teacher's self-efficacy, social support and occupational stress*. Unpublished master's thesis. Ewha Womans University. Seoul, Korea

Lim, J. (2003). Untaught early childhood education. *Eco-centered early childhood education, 2*(1), 1-17.

Lee, J., & Seo, Y. (2013, March). *The adaptability to educational context of nuri curriculum teaching assistants. The Society for Early Childhood Education*. Poster session presented at Symposium the autumn, Seoul, Korean.

Lee, K. (2002). *Introduction to early childhood education*. Seoul, Korea: Yangseowon.

Lee, K. (2007). *The relation between teachers' child-rearing and educational beliefs, efficacy of child care and teaching, job stress, Infant temperament and teacher-infant interaction.* Unpublished doctoral dissertation. Kyunghee University. Seoul, Korea.

Ministry of Health & Welfare (2014). *Childcare Business Guide*.

Ministry of Health & Welfare (2015). *Childcare Statistics*.

Moon, J. (2007). *A study on the important factors for nursery teachers' job satisfaction*. Unpublished master's thesis. Sungkyunkwan University. Seoul, Korea.

Moon, Y. (2009). *A study on job satisfaction and organization traits of Child Care teachers*. Unpublished master's thesis. Kwangwoon University. Seoul, Korea.

OECD Research Report. (2012). *Childcare service of member country*.

Oh, M. O., & Shin, W. S. (2010). The subjective perception on the job contents of educare teachers. *The Journal of Korean Child Care and Education, 6*(3), 85-102.

Ohm, J., & Kim, H. (2005). The teacher-Child interaction according to the full-day kindergarten teacher occupational stress. *The Korean Society for Early Childhood Education, 25*(5), 75-101.

Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.), Newbury Park: Sage Publications, Inc.

Seo, Y., & Kim, K. (1996). *Theory of childcare teacher*. Seoul, Korean: Gyomoon.

Shin, H. (2004). *Effects of teachers' job stress and belief of efficacy on the quality of teachers' interaction behaviors in child care*. Unpublished doctoral dissertation. Yonsei University. Seoul, Korea.

Shin, S., Kim. S., & Jo, H. (2012). Images of assistant teachers in childcare center focused on semi-structured interview with young children. *Teacher Education Research., 51*(1), 118-136.

Sikes, P., Lawson, H., & Parker, M. (2007). Voices on: Teachers and teaching assistants talk about inclusion. *International Journal of Inclusive Education. 11*(3), 355-370.

Tillema, H. H. (2009). Assessment for learning to teach: Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers. *Journal of Teacher Education 60*(2), 155-167.

Tina, B. (2010). *Early childhood a guide for students(2nd ed.)*. London: SAGE.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.

Wilson, E., & Bedford, D. (2008). New partnership for learning: Teacher and teaching assistants working together in schools - The way forward. *Journal of Education for Teaching, 34*(2), 137-150.

Wilson, V., Schlapp, U., & Davison. J. (2003). An 'extra pair of hands'? managing classroom assistants in scottish primary schools. *Educational Management & Administration, 31*(2), 189-205.

Wittmer, D. S., & Petersen, S. H. (2011). *Infant and toddler development and responsive program planning: A relationship-based approach*. Seoul, Korea: Hakjisa.

Woo, J., & Suh, Y. (2015). An elementary school teach-

er's perspective of the meaning of communication and cooperation with after-school teachers, *Korean Journal of Child Studies, 36*(2), 95-110.

Woolfson, R. C., & Truswell, E. (2005). Do classroom assistants work?. *Educational Research, 47*(1), 63-75.

□ Received: November 15. 2015
□ Revised: June 2. 2016
□ Accepted: June 13. 2016