석사학위논문

보육교사의 재난 인식과 실행 간 괴리 연구

– 행동전이 이론 기반 재난안전교육 개선방안 고찰 –

2026년

한성대학교 행정대학원

사회안전학과

사회안전관리전공

김 소 형

석사학위논문
지도교수 조용민

보육교사의 재난 인식과 실행 간 괴리 연구

- 행동전이 이론 기반 재난안전교육 개선방안 고찰 -

A Study on the Gap Between Disaster Awareness and Implementation Among Childcare Teachers
— An Analysis of Disaster Safety Education Improvement Strategies Based on Transfer of Training Theory —

2025년 12월 일

한성대학교 행정대학원

사회안전학과

사회안전관리전공

김 소 형

석사학위논문
지도교수 조용민

보육교사의 재난 인식과 실행 간 괴리 연구

- 행동전이 이론 기반 재난안전교육 개선방안 고찰 -

A Study on the Gap Between Disaster Awareness and Implementation Among Childcare Teachers
— An Analysis of Disaster Safety Education Improvement Strategies Based on Transfer of Training Theory —

위 논문을 사회안전학 석사학위 논문으로 제출함

2025년 12월 일

한성대학교 행정대학원

사 회 안 전 학 과

사회안전관리전공

김 소 형

김소형의 사회안전학 석사학위 논문을 인준함

2025년 12월 일

심 사 위 원 최천근 (인)

심 사 위 원 공평원 (인)

심 사 위 원 조용민 (인)

국 문 초 록

보육교사의 재난 인식과 실행 간 괴리 연구

– 행동전이 이론 기반 재난안전교육 개선방안 고찰 –

한성대학교 행정대학원
사회안전학과
사회안전관리전공
김 소 형

현대 사회의 재난은 기후위기와 사회 구조의 복합적 변화로 인해 상시적·예측 불가능한 위험으로 확대되고 있으며, 발달적으로 취약한 영유아는 성인의 보호 없이는 재난을 인지하거나 대응하기 어렵다. 이에 따라 보육교사의 재난 인식과 교육 실행은 영유아의 생명과 안전을 결정하는 핵심 요인이다. 그러나 국내 보육현장에서는 여전히 법적 의무 중심 교육에 머물러, 교사의 높은 재난 인식이 실제 행동으로 전환되지 않는 인식–실행 간 괴리가 지속되고 있다.

본 연구는 문헌연구를 통해 보육교사의 재난 인식과 교육 실행의 구조적 관계를 분석하고, 인식이 행동으로 전이되기 위한 조건을 탐색하는 데 목적을

두었다. 이를 위해 국내 법령·학술문헌·교육 매뉴얼과 미국 FEMA, 일본 MEXT, 영국 DfE 등 해외 사례를 검토하여 인식–정서–행동의 통합적 관점에서 교사 재난안전교육의 구조적 특징과 제약 요인을 도출하였다.

연구 결과, 보육교사의 재난 인식은 인지–정서–행동이 결합된 실천적 구조로 나타났으며, 인식 수준이 높을수록 예방 중심 기획, 참여형 교수법, 아동 정서지원 등 실행의 질이 향상되었다. 반면, 시설·시간 제약, 문서 중심 평가 문화 등 구조적 요인은 인식이 행동으로 전환되는 과정에서 주요 장애 요인으로 작용하였다. 이러한 분석을 바탕으로 본 연구는 PDCA, SCAR, CAB 모형의 공통 요소를 통합한 행동전이 기반 재난안전교육 모형을 제안한다.

본 연구는 문헌 기반 연구라는 한계를 갖지만, 보육교사의 인식–실행 간 괴리를 구조적으로 분석하고 행동전이를 중심으로 한 교육모형 개발의 기초를 마련하였다는 점에서 학술적·실천적 의의를 지닌다.

【주요어】: 보육교사, 재난 인식, 인식–실행 간 괴리, 행동전이, 재난안전교육, 교육모형

목 차

I. 서 론 ····· 1

1.1 연구배경과 필요성 ····· 1

1.2 연구 목적 ····· 3

1.3 연구 범위와 방법 ····· 5

1.4 연구 흐름도 ····· 9

II. 이론적 배경 ····· 10

2.1 재난 개념 및 재난 인식의 이해 ····· 10

2.1.1 현대 사회의 재난 환경과 위기 상황 ····· 10

2.1.2 재난의 개념 ····· 12

2.1.3 재난의 유형과 특징 ····· 14

2.1.4 재난 인식의 의미 ····· 17

2.1.5 재난 인식의 구성요소 ····· 19

2.1.6 재난 인식의 교육적 의의 ····· 21

2.2 재난안전교육의 개념과 필요성 ····· 23

2.2.1 재난안전교육의 정의와 범위 ····· 23

2.2.2 영유아 발달 단계와 재난안전교육 ····· 29

2.2.3 영유아의 재난안전교육의 목표 ····· 33

2.2.4 영유아의 재난안전의 필요성 ····· 35

2.3 보육교사의 역할과 실행 ····· 37

2.3.1 보육교사의 역할과 실행 ····· 37

2.3.2 법적 근거와 제도적 지원 ····· 44

2.3.3 보육교사 재난안전교육 방법 ····· 48

2.3.4 실행을 제약 하는 요인 ····· 50

III. 현황 및 문제점 ····· 55

3.1 보육교사의 재난 인식 현황 ····· 55
3.2 보육교사의 재난안전교육 실행 현황 및 문제점 ····· 61
3.3 재난 인식과 실행 간의 관계 및 괴리 분석 ····· 65
3.4 재난안전교육의 구조적 문제와 실행력 향상을 위한 제언 ····· 68

IV. 해외 주요 사례 및 시사점 ····· 71

4.1 미국의 재난안전교육 사례 ····· 71
4.1.1 제도적 기반 ····· 71
4.1.2 교육 운영체계 ····· 73
4.1.3 다기관 협력과 평가체계의 제도화 ····· 73
4.1.4 보육교사 적용: 행동전이형 안전교육 모형 ····· 74
4.1.5 미국 사례에서 본 시사점 ····· 77
4.2 일본의 재난안전교육 사례 ····· 79
4.2.1 제도적 기반 ····· 79
4.2.2 교육 운영체계 ····· 81
4.2.3 교수-학습 모형: SCAR 순환 ····· 84
4.2.4 일본의 사례에서 본 시사점 ····· 86
4.3 영국의 재난안전 교육 사례 ····· 89
4.3.1 제도적 기반 ····· 89
4.3.2 교육운영 체계 ····· 90
4.3.3 보육교사 교육 및 인식-실행 현황 ····· 93
4.3.4 영국의 사례에서 본 시사점 ····· 95
4.4 해외 사례의 공통점 및 국내 적용 가능성 ····· 98
4.4.1 해외 사례의 공통점 ····· 98

4.4.2 국내 적용가능성 ····· 100

V. 개선 방안 ····· 103

5.1 교사 역량 강화 방안 ····· 103
5.1.1 보육교사 재난안전역량의 현황과 문제의식 ····· 103
5.1.2 현장 중심의 재난안전역량 강화 필요성 ····· 104
5.1.3 행동·정서 통합형 역량 강화 모델 제안 ····· 105
5.1.4 기대 효과 ····· 106
5.2 교육 내용 및 교수방법 개선 ····· 108
5.2.1 현행 교육의 구조적 한계와 개선 필요성 ····· 108
5.2.2 발달단계와 행동전이 중심의 학습 설계 필요 ····· 109
5.2.3 개선방안 ····· 110
5.2.4 기대효과 ····· 111
5.3 제도적· 정책적 지원 강화 ····· 113
5.3.1 재난안전교육의 법제적 기반과 구조적 한계 ····· 113
5.3.2 국내 제도와 해외 모델의 비교를 통한 방향 도출 ····· 113
5.3.3 정책·제도적 기반의 3대 강화 전략 ····· 114
5.3.4 기대효과 ····· 115
5.4 보육기관 안전문화 조성 및 지역사회 협력 강화 ····· 117
5.4.1 안전문화의 중요성과 협력 거버넌스의 필요성 ····· 117
5.4.2 조직문화와 협력체계의 이론적·실증적 기반 ····· 117
5.4.3 개선 방안 ····· 118
5.4,4 기대 효과 ····· 120

Ⅵ. 결 론 ····· 122

6.1 연구요약 ····· 122
6.2 정책적·교육적 제언 ····· 124
6.2.1 교사 역량 중심의 실천기반 연수체계 구축 ····· 124
6.2.2 발발달단계별 체험·참여형 교수법 강화 ····· 126

6.2.3 국가 수준 영유아 재난안전교육 표준모델 구축의 필요성 ····· 128
6.2.4 지역사회 협력 기반의 안전 네트워크 구축 ····· 130
6.2.5 보육교사의 심리 회복지원 및 정서안정 체계 구축 ····· 132
6.3 행동전이기반 재난안전교육 개선의 통합적고찰 ····· 133
6.4 연구의 한계 및 향후 연구 과제 ····· 136

참 고 문 헌 ····· 140

ABSTRACT ····· 146

표 목 차

[표 1-1] 연구범위 ····· 7
[표 2-1] 재난의 유형과 특징 ····· 16
[표 2-2] 재난 인식의 요인과 교육적 시사점 ····· 18
[표 2-3] 재난 인식의 구성요소 ····· 20
[표 2-4] 재난안전교육의 범위 및 교육적 의미 ····· 27
[표 2-5] 연령별 발달 단계에 따른 재난안전교육의 차별화 ····· 31
[표 2-6] 영유아 재난안전교육의 현장 실행 통합 모형 ····· 33
[표 2-7] CAB-SCAR-PDCA 및 행동전이 요인-교사 역할의 대응 구조 44
[표 2-8] 보육교사 및 어린이집 관련 안전교육 법적 근거와 의무 ····· 47
[표 2-9] 보육교사의 재난안전교육 실행 제약 요인 ····· 54
[표 3-1] 선행 연구 고찰을 통한 보육교사의 재난 인식 수준 ····· 60
[표 3-2] 보육교사의 재난안전교육 실행 현황 및 문제점 분석 ····· 64
[표 3-3] 재난 인식 수준과 재난안전교육 실행의 구조적 문제 ····· 67
[표 4-1] 미국의 PDCA 단계별 체계 ····· 72
[표 4-2] 미국의 안전교육 체계와 보육교사 재난안전교육 적용 ····· 76
[표 4-3] 일본 보육현장 PDCA 기반 재난안전교육 운영모형 ····· 82
[표 4-4] 보육교사를 위한 심리적 응급처치(PFA) 실행모형 ····· 84
[표 4-5] SCAR-PDCA-PFA 정렬표 ····· 85
[표 4-6] 일본과 국내의 보육교사 재난안전교육 구조 비교 ····· 88
[표 4-7] 영국의 재난안전교육 구조 ····· 92
[표 4-8] 영국과 국내 재난안전교육 실행 비교 및 정책 시사점 ····· 96
[표 4-9] 해외 사례의 공통점 및 나라별 핵심 구조 ····· 98
[표 4-10] 국내 현황 및 문제점과 시사점 ····· 102
[표 5-1] 보육교사 재난안전교육 역량 강화 체계 비교 및 제안 ····· 107
[표 5-2] 재난안전교육의 교육내용 및 교수방법 개선 방향 ····· 112
[표 5-3] 보육교사 재난안전교육의 제도적·정책적 지원 강화 ····· 116
[표 5-4] 보육기관 안전문화 조성 및 지역사회 협력 강화 전략 ····· 121
[표 6-1] 연구의 한계 및 향후 연구 과제 ····· 139

그 림 목 차

[그림 1-1] 연구흐름도 ····· 9
[그림 2-1] 보육교사의 역할 ····· 38
[그림 2-2] 실질적 저해 요소 ····· 53
[그림 2-3] 재난 인식의 불균형 ····· 56
[그림 2-4] 재난 인식 구성 요소에 따른 대응 실행 비교 ····· 58
[그림 2-5] 재난안전교육 실행현황 ····· 61
[그림 2-6] 재난안전교육의 실행력 향상을 위한 제언 ····· 70

Ⅰ. 서론

1.1 연구배경 및 필요성

오늘날 인류가 살아가는 사회는 불확실성과 위험이 일상 속에 스며든 시대라 할 수 있다. 재난은 더 이상 특정 시점에 국한된 돌발 사건이 아니라, 기후변화와 사회 구조의 복잡성 속에서 끊임없이 재생산되는 구조적 위험으로 자리 잡고 있다. 지구온난화로 인한 초대형 태풍, 국지성 집중호우, 장기 가뭄, 산불, 지진 등 자연재난은 그 발생 주기와 강도가 기존의 예측 범위를 넘어 변화하고 있으며(IPCC, 2021), 감염병의 세계적 확산, 산업시설의 폭발, 교통·건축물 붕괴, 군중 압사 등 사회적 재난 또한 일상과 공동체의 안전을 위협하는 상시적 위험 요인으로 부상하고 있다. Beck(1992)이 말한 “위험사회(risk society)”의 개념처럼, 재난은 더 이상 예외적인 사건이 아니라 현대 사회의 구조 속에 내재된 상시적 생활환경의 일부로 인식되고 있다.

이러한 환경 변화는 사회 전반에 걸쳐 안전 의식의 강화와 체계적인 재난 대응 능력의 필요성을 강하게 제기하고 있다. 특히 사회적 약자인 영유아의 안전 보호는 공동체 전체의 책무로 부상하고 있다. 신체적 성숙과 인지적 판단 능력이 미비한 영유아는 위기 상황에서 스스로 생존을 위한 결정을 내리기 어려운 존재다. 김경희(2003)는 영유아를 “위험을 사전에 식별하거나 회피하는 능력이 부족한 존재”로 규정하며, 안전 확보를 위해 성인의 개입이 필수적임을 강조하였다. 다시 말해, 영유아는 발달적 특성상 위험을 예측하거나 스스로 대응할 수 있는 능력이 극히 제한적이며, 따라서 재난 상황에서 그들의 생명과 안전은 보육교사의 재난 인식(disaster awareness) 과 밀접하게 연결된다. 보육교사가 위험을 어떻게 인지하고 해석하느냐는 단순한 개인적 태도의 문제가 아니라, 위기 발생 시 의사결정과 대응 행동의 질을 좌우하는 결

정적 요인이다. 즉, 보육교사의 재난 인식은 실행(implementation)의 출발점이며, 실행은 인식을 실제 교육과 행동으로 구체화하는 실천적 단계라 할 수 있다. 따라서 두 요소 간의 상호작용을 규명하는 것은 영유아의 생존권 보장을 위해 반드시 필요한 학문적 과제이다.

보육교사는 영유아와 가장 오랜 시간을 함께 보내는 존재로, 재난 발생 시 즉각적인 대응자이자 평상시 안전 습관을 길러주는 교육자의 역할을 동시에 수행한다. 이들의 재난안전교육은 단순히 안전지식을 전달하는 차원을 넘어, 영유아의 생명 보호와 직결된 실천적 교육 행위로 이해되어야 한다. 그러나 실제 국내 보육현장의 안전교육은 제도적 규정과 현장 실행 사이에 여전히 큰 간극을 보이고 있다. 「영유아보육법」과 「재난 및 안전관리 기본법」은 정기적 안전교육과 대피훈련을 명시하고 있지만, 교육현장에서는 형식적 이수나 일회성 프로그램으로 그치는 경우가 적지 않다. 김승현(2005)은 단기 특강 중심의 교사 연수가 실제 현장 대응 역량 향상으로 이어지기 어렵다고 지적하였고, 장소영(2011) 역시 발달적 특성과 현장성을 고려한 실습 기반 교육의 부족을 문제로 제기하였다.

반면 해외의 사례들은 보다 발전된 형태의 체험 중심 안전교육을 제시하고 있다. 미국의 FEMA(Federal Emergency Management Agency)와 NFPA(National Fire Protection Association)는 아동 참여형 시뮬레이션 프로그램과 반복적 학습 모듈을 통해 재난 대응 행동을 생활 속에서 습득하도록 설계하고 있다. 일본 역시 「보육소 보육지침(保育所保育指針)」을 통해 재난 안전교육을 놀이와 일상생활 속에 통합하여 실행하고 있으며, 이나리(2019)는 이를 “영유아의 긍정적 학습경험을 통한 안전의 내면화”로 해석하였다. 이러한 해외의 접근은 지식 중심의 교육에서 벗어나 ‘체험–학습–행동 변화’로 이어지는 순환적 구조를 형성함으로써, 실제 재난 대응력 향상이라는 실질적 효과를 가져 오고 있다.

종합해 보면, 국내외 연구들은 한결같이 보육교사의 재난 인식이 영유아의 생존 가능성과 재난 대응 역량을 결정짓는 핵심 요인임을 강조하고 있다. 그러나 여전히 교사의 인식이 실제 교육 실행으로 어떻게 전이되는지를 실증적으로 분석한 연구는 매우 제한적이다. 인식과 실행 간의 괴리를 해소하기

위한 실천적·정책적 접근이 요구됨에도 불구하고, 이를 뒷받침할 기초 연구가 충분히 축적되지 못한 실정이다. 따라서 본 연구는 보육교사의 재난 인식 수준과 재난안전교육 실행 현황을 실증적으로 분석하고, 두 요인 간의 상관관계와 영향력을 규명하고자 한다. 이는 영유아 안전 확보를 위한 과학적 근거를 제시함과 동시에, 보육 현장에서 적용 가능한 실행 전략과 교육 개선 방향을 마련하는 데 실질적 기초 자료로 기여할 것이다.

1.2 연구목적

오늘날 재난은 더 이상 예외적 사건이 아닌, 인간의 삶 속에 상존하는 구조적 위험(structural risk)으로서 사회 전반의 대응 능력을 시험하고 있다. 특히 보육교사는 재난 상황에서 영유아의 생명과 안전을 직접적으로 보호하는 1차 대응자이자 교육자로서, 그들의 재난 인식 수준은 단순한 지식의 문제가 아니라 행동으로 이어지는 실천적 역량의 출발점이 된다. 그러나 최근 연구들은 여전히 교사의 인식이 실제 교육 실행으로 전이되지 못하는 괴리(gap)가 존재함을 지적하고 있다(정희수·송창근, 2022; 이주호 외, 2018). 이에 본 연구는 보육교사의 재난 인식이 재난안전교육 실행에 미치는 영향을 실증적으로 규명함으로써, 재난안전교육의 내실화와 현장 중심 개선 방안을 제시하고자 한다. 구체적인 목적은 다음과 같다.

첫째, 보육교사의 재난 인식 수준을 다차원적으로 분석한다. 이는 단순히 재난의 개념을 이해하는 인지적 수준을 넘어, 재난에 대한 감정적 반응과 실제 행동 의지까지 포함한 통합적 인식 구조를 탐색하고자 한다. 최근 정희수·송창근(2022)의 연구에 따르면, 국내 재난안전교육은 여전히 지식 중심의 이론 교육에 머물러 있으며, 학습자의 정서적 몰입과 실천적 행동으로 이어지는 교육 구조가 미흡한 것으로 나타났다. 따라서 본 연구는 인지–정서–행동의 세 축으로 구성된 교사의 재난 인식 구조를 실증적으로 규명하여, 향후 교육 과정 설계의 기초 자료로 활용하고자 한다.

둘째, 보육교사의 재난안전교육 실행 실태를 구체적으로 파악한다. 「재

난 및 안전관리 기본법」은 모든 교육기관에서 정기적 훈련과 예방 교육을 시행하도록 명시하고 있으나, 실제 어린이집 현장에서는 여전히 형식적·일회성 활동에 머무는 경우가 많다(이주호 외, 2018). 본 연구는 교육 내용, 교수 방법, 대피 훈련, 학부모 및 지역사회 협력 등 실행 요소를 세분화하여, 현장의 구체적 실행 수준과 제약 요인을 분석한다.

셋째, 보육교사의 재난 인식과 재난안전교육 실행 간의 관계를 실증적으로 검증한다. 이를 통해 인식이 실행으로 전환되는 과정에서 영향을 미치는 요인을 파악하고, 실행을 저해하는 구조적 한계를 규명한다. 선행 연구에서 엄세진(2013)은 교사의 안전지식이 행동 실천의 유의한 예측 변수임을 밝혔으나, 인식–실행 간 인과적 구조를 체계적으로 검증한 연구는 드물다. 본 연구는 통계적 분석을 통해 인식이 실행에 미치는 직접적·간접적 효과를 밝히고자 한다.

넷째, 국내외 교육 사례를 비교하여 현장 적용 가능한 개선 전략을 제시한다. 미국 FEMA와 NFPA, 일본 문부과학성의 「보육소 방재교육 지침」 등은 체험형·참여형 프로그램을 통해 아동의 위기 대응 역량을 강화하고 있으며, ICT 기반 시뮬레이션과 가상현실(VR)을 접목한 교육이 확대되고 있다. 정희수·송창근(2022)은 국내 재난안전교육에서도 AI 튜터링, VR 재난체험, 표준화된 교육과정 구축이 필요하다고 제언하였다.

본 연구는 이러한 해외 사례를 토대로 보육교사 연수 및 기관별 맞춤형 교육모델의 개선 방향을 탐색한다. 결국 본 연구의 궁극적 목적은 보육교사의 재난 인식이 재난안전교육 실행에 미치는 영향을 실증적으로 밝히고, 교육의 실효성을 높이기 위한 제도적·교육적 개선 방안을 제시하는 것이다. 이는 보육교사의 전문성 향상뿐 아니라, 영유아의 생명권 보장과 국가 차원의 안전문화 정착을 위한 실천적 기초를 제공할 것으로 기대된다. 나아가 본 연구는 “재난을 인식하는 깊이만큼 안전이 실천된다”는 교육적 신념 아래, 재난안전교육을 단순한 훈련이 아닌 생존 역량과 사회적 회복탄력성을 기르는 핵심 교육으로 재정립하고자 한다.

1.3 연구 범위와 방법

1.3.1 연구 범위

본 연구는 보육교사의 재난 인식과 재난안전교육 실행 간의 관계를 탐색하는 데 주된 범위를 둔다. 재난은 더 이상 비상시적 사건이 아닌, 인간의 일상 속에 내재된 구조적 위험(structural risk)으로서 사회 전체의 대응 역량을 시험하고 있다. 특히 영유아 보육현장에서 재난은 단순히 '피해야 할 사건'이 아니라, 생명과 학습이 교차하는 교육적 상황으로 이해되어야 한다. Beck(1992)은 현대사회를 "위험이 사회적 체계 속에 내재화된 위험사회(risk society)"로 규정하며, 위험의 인식과 대응이 사회 구성원의 의식 수준에 따라 달라진다고 보았다. 이러한 관점은 보육교사의 재난 인식이 곧 교육 실행의 방향과 깊이를 결정짓는다는 본 연구의 핵심 문제의식과 맞닿는다. 본 연구의 연구 범위는 다음 네 가지 차원으로 설정되었다.

첫째, 보육교사의 재난 인식 수준을 다차원적으로 탐색한다. 재난 인식은 단순히 재난의 개념을 아는 인지적 이해를 넘어, 감정적 공감과 행동적 실천을 포괄하는 통합적 인식 체계로 구성된다. Turner(1978)는 재난을 "사회적 경고 체계의 실패(social failure of warning systems)"로 정의하며, 위험의 조기 인식이 재난 예방의 핵심임을 강조하였다. 이에 본 연구는 교사의 인식이 어떻게 형성되고 교육적 실천으로 전이되는지를 분석한다.

둘째, 보육교사의 재난안전교육 실행 현황과 제약 요인을 분석한다. 「재난 및 안전관리 기본법」(법률 제20867호, 2025)은 모든 교육기관에 예방·대비·대응·복구 교육을 의무화하고 있으나, 실제 현장에서는 여전히 이론 중심·형식적 이수에 머물러 있다(이주호 외, 2018). 선행연구에 따르면 국내 보육현장의 안전교육은 법적·제도적 근거에도 불구하고 여전히 형식적이며 일회성 활동에 머무르는 경향이 강한 것으로 보고되고 있다(조진선, 김근혜, &홍순

옥, 2020). 본 연구는 예방 중심 활동, 대피훈련, 교수-학습 전략, 지역사회 협력 등 실행의 구체적 양상을 세분화하여 분석한다.

셋째, 재난 인식과 교육 실행 간의 상관 구조 및 영향 관계를 규명하고자 한다. 엄세진(2013)은 보육교사를 대상으로 한 연구에서 교사의 안전지식이 환경관리와 안전실천 행동을 예측하는 중요한 요인임을 밝혀, 인식 수준이 실행으로 전이되는 과정의 중요성을 강조하였다. 그러나 강희정(2023)은 교사의 안전사고 경험이 반드시 안전 실천 행동으로 이어지지 않는다고 보고하면서, 인식과 실행 사이에 뚜렷한 간극이 존재함을 지적하였다. 이러한 선행연구 결과는 재난 인식이 실행으로 직접 연결되지 않으며, 그 과정에 다양한 매개 요인과 조건이 개입할 수 있음을 보여준다. 따라서 본 연구는 교사의 인식과 실행 간의 관계를 단순히 일대일 대응으로 이해하기보다, 그 사이에서 작동하는 구조적 요인을 심층적으로 규명하고자 한다.

넷째, 국내외 사례 비교를 통해 현장 중심의 개선 방향을 제시한다. 미국 FEMA의 참여형 방재교육, 일본의 「보육소 방재교육 지침(保育所防災指針)」, 유럽연합(EU)의 'Safe Schools Framework' 등은 체험 기반 학습을 통해 인지-정서-행동의 통합을 실현하고 있다. 정희수·송창근(2022)은 이러한 해외 접근이 "지식의 축적이 아닌 행동의 내면화를 촉진한다"고 분석하며, 국내 보육 현장에도 체험·참여 중심의 교육으로의 전환이 필요하다고 제언하였다. 특히 미국의 NFPA LNTB(Learn Not to Burn) 프로그램이나 일본의 놀이·역할극 중심 교육은 발달 단계에 적합한 체험 중심 학습의 효과를 잘 보여주며(Andos &Tugrul, 2014; 이나리, 2019), 이는 국내 교육 현장이 나아가야 할 방향을 제시하는 중요한 준거틀이 될 수 있다.

이와 같이 본 연구는 보육교사의 재난 인식 수준과 교육 실행 현황을 분석하고, 두 요인 간의 관계를 실증적으로 규명하며, 해외 사례와의 비교를 통해 국내 개선 방향을 제시하는 것을 연구 범위로 한다. 이러한 접근은 영유아 보육 현장에서 재난안전교육의 실효성을 높이고, 나아가 사회 전반의 안전문화 정착에 기여할 수 있는 학문적·실천적 의의를 가진다.

결국 본 연구의 범위는 보육교사의 인식-행동 간 구조적 관계를 밝히고, 이를 통해 재난안전교육의 실효성을 높이기 위한 학문적·실천적 근거를 마련하

는 데 있다. 재난을 단순히 '피해야 할 위험'이 아닌, '학습과 성장의 기회'로 재구성함으로써, 본 연구는 보육 현장에서의 안전교육을 생명 보호를 넘어 회복탄력성(resilience)을 기르는 교육으로 확장하고자 한다.

[표 1-1] 연구범위

연구 범위	연구문제	분석 대상·내용	관련 선행연구
보육교사의 재난 인식 수준 탐색	재난 인식 수준은 어떠한가?	교사가 자연재난·사회재난·신종재난을 어떻게 구분·이해하는지, 재난에 대한 개념과 태도	Turner(1978), 엄세진(2013), 김미선(2022). 이정임 (2022).
재난안전교육 실행 현황 분석	보육교사의 재난안전교육 실행 수준은 어떠한가?	예방교육, 정기 대피훈련, 발달 단계 적합성, 학부모·지역사회 협력 등 구체적 실행 내용	조진선 외(2020), 남현주·이상희(2019), 이주호외(2018), 행정안전부 (2022).
인식 – 실행 상관관계 규명	보육교사의 재난 인식과 재난안전교육 실행 간에는 어떠한 관계가 있는가?	교사의 인식이 실제 실행으로 전이되는 과정 및 간극, 매개 요인 규명	엄세진(2013), 강희정(2023), 이나리(2019), 김시영 (2018).
국내외 사례비교	해외 주요국의 재난안전교육 사례는 국내 보육 현장에 어떠한 시사점을 제공하는가?	미국 NFPA LNTB 프로그램, 일본 놀이·역할극 중심 교육 등 발달 단계 적합·체험 중심 교육 사례 분석	Andos & Tugrul (2014), Department for Education.(2025) 内閣府(2011).

1.3.2 연구 방법

연구 방법은 주로 문헌연구와 사례 비교 분석을 중심으로 진행된다. Creswell(2014)은 질적 연구의 특성을 "맥락과 의미를 심층적으로 이해하는

과정"이라고 규정하며, 특정 집단이나 현상의 구조적 요인을 규명하는 데 적합하다고 보았다. 본 연구 역시 실험적 검증이나 대규모 설문조사보다는 기존 연구 성과와 제도·사례 분석을 통해 체계적인 논의를 전개하고자 한다.

첫째, 연구 자료 수집 단계에서는 국내외 학술논문, 정책 보고서, 법령, 매뉴얼, 교육 프로그램 사례 등을 포괄적으로 검토한다. 국내 자료는 「영유아보육법」, 「재난 및 안전관리 기본법」, 「어린이집 안전관리 매뉴얼」 등 법·제도적 근거와, 김승현(2005), 장소영(2011), 심진아(2016), 김미선(2022) 등 주요 학술연구를 중심으로 한다. 국외 자료는 FEMA, NFPA, 일본 보육지침, 해외 학술논문 및 교육 프로그램 사례를 포함한다.

둘째, 분석 절차는 크게 네 단계로 이루어진다.

1) 연구 설계를 통해 연구문제와 범위를 구체화한다.
2) 자료 수집 단계에서 확보된 문헌과 정책 자료를 체계적으로 분류·정리한다.
3) 분석 단계에서는 보육교사의 재난 인식과 교육 실행 현황을 비교·검토 하고, 인식-실행 간 상관성을 논리적으로 도출한다.
4) 해외 사례를 국내 현실과 대조하여, 개선 방안과 정책적 시사점을 제시한다.

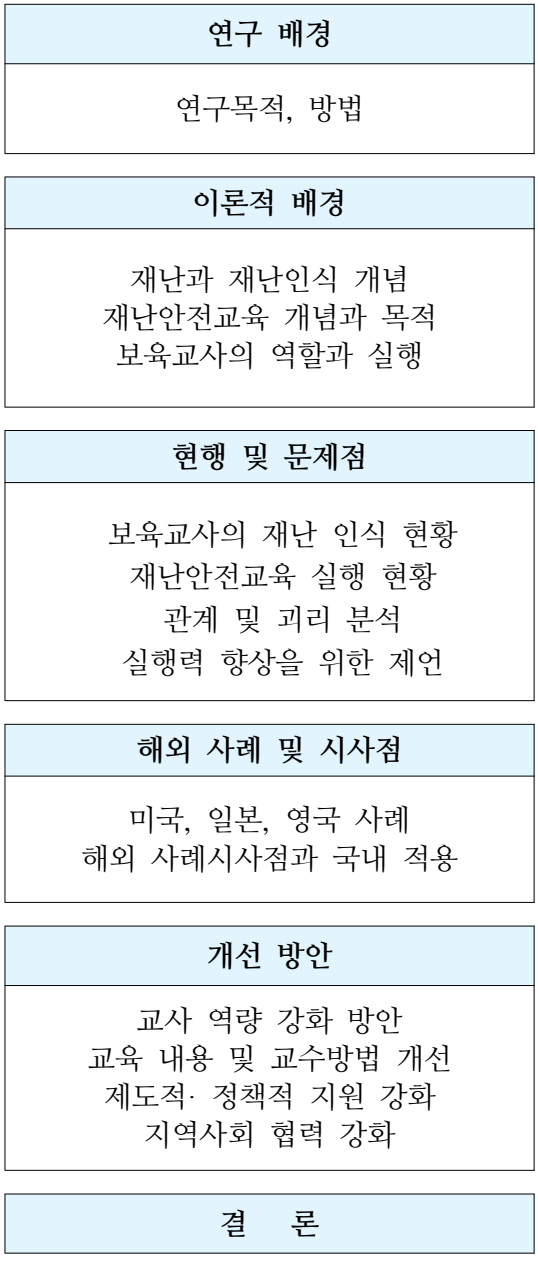
셋째, 연구의 분석 틀은 선행연구에서 제시된 교사 인식-실행 연계 모형을 참고한다. 김미선(2022)의 ADDIE 기반 교수역량 연구와 강희정(2023)의 인식-실행 간 괴리 연구는 분석 틀을 보완하는 기준이 된다. 이를 통해 본 연구는 단순 기술적 분석을 넘어, "교사의 인식이 어떠한 조건에서 실행으로 전환되는가?"라는 구조적 질문에 답하려 한다.

넷째, 연구의 한계와 보완 방향도 고려한다. 본 연구는 문헌연구에 기초하기 때문에, 실제 현장의 실험적·양적 검증에는 한계가 있을 수 있다. 그러나 이를 보완하기 위해 다수의 국내외 문헌을 교차 검토하고, 제도·사례 비교를 통해 신뢰성과 타당성을 확보하고자 한다.

종합해 보면 이상의 연구 범위와 방법을 통해 본 연구는 보육교사의 재난 인식과 교육 실행 간의 구조적 연계를 규명하고, 국내 현장에서 적용 가능한 개선 방안을 제시하고자 한다. 이는 학문적으로는 재난안전교육 연구의 이론적 기반을 확장하고, 실천적으로는 교사 연수 프로그램 설계, 교육과정 개발,

정책 방향 설정에 기초 자료를 제공하는 데 기여할 것이다. 나아가 영유아 안전 확보와 사회적 안전문화 정착이라는 궁극적 목표에 이바지할 수 있다.

[그림 1-1] 흐름도



Ⅱ. 이론적 배경

2.1 재난 개념 및 재난 인식의 이해

2.1.1 현대 사회의 재난 환경과 위기 상황

현대 사회는 과거와 비교할 수 없을 정도로 복합적이고 다양한 형태의 재난에 직면하고 있다. 기후변화로 인한 폭우, 태풍, 지진, 산불 등 자연재난은 그 발생 빈도와 강도가 점차 예측 불가능한 수준으로 증가하고 있으며, 코로나19와 같은 감염병 팬데믹, 대형 화재, 건축물 붕괴, 환경오염 등 사회재난 또한 일상적으로 빈번하게 발생하고 있다. 강호권(2020)은 이러한 재난의 특성을 “대형화·복합화·비정형화·초국경화”라는 네 가지 키워드로 규정하며, 오늘날의 재난이 단순히 특정 지역이나 집단에 국한된 국지적 문제가 아니라 사회 전체의 구조적 위협으로 직면할 수 있는 보편적 위협임을 강조하였다. 실제로 2014년 세월호 참사, 2016년 경주 지진, 2022년 이태원 참사와 같은 사건들은 안전 불감증과 미흡한 대응 체계가 얼마나 치명적인 결과를 초래하는지를 단적으로 보여주며, 재난 관리의 실패가 사회 전반에 미치는 파급효과를 명확히 드러내어 주었다(박은미, 2012).

이러한 사회적 맥락은 재난안전교육이 단지 선택적 과제가 아니라 공동체의 지속 가능성을 위해 반드시 수행되어야 하는 필수적 과제임을 시사한다. 특히 영유아는 발달 단계상 위험 상황에 대한 이해와 판단 능력이 부족하고, 위기 시 스스로 적절히 대응하기 어려운 취약 계층에 속한다. 김경희(2003)는 영유아가 호기심은 많지만 위험을 예측하거나 회피하는 능력은 매우 낮다고 지적하였으며, 이는 재난 상황에서 영유아의 생존이 전적으로 교사의 신속하고 적절한 대응에 의존할 수밖에 없음을 의미한다. 보육교사는 영유아와 가장 밀접하게 상호작용하는 성인으로서, 위기 발생 시 최초 대응자 역할을 수행하는 동시에 평상시 교육을

통해 안전 습관을 내면화시키는 교육자의 책무를 함께 지닌다. 다시 말해, 보육교사의 재난안전교육은 단순한 지식 전달을 넘어 영유아의 생명을 보장하는 1차 방어선이라 할 수 있다. 그러나 국내 보육 현장에서의 재난안전교육은 제도적 장치에도 불구하고 여러 한계를 지닌다. 「영유아보육법」, 「재난 및 안전관리 기본법」, 그리고 「어린이집 안전관리 매뉴얼」은 보육시설의 정기적인 안전점검과 교육을 규정하고 있으나, 실제 현장에서는 형식적이고 일회성으로 그치는 경우가 많다. 김승현(2005)과 장소영(2011)의 연구에 따르면, 보육교사들은 대부분 단기간의 특강식 연수나 지침 나열 수준의 교육을 경험하고 있으며, 실질적인 실습이나 현장 중심 훈련의 기회는 부족한 것으로 보고되었다. 이로 인해 교사의 재난 인식 수준과 교육 실행 사이에 뚜렷한 괴리가 존재하며, 교육의 실효성 또한 떨어지는 실정이다.

반면 해외의 경우, 재난안전교육은 '훈련과 체험을 통한 행동학습'으로 발전하고 있다. 일본은 영유아 발달 단계에 적합한 놀이와 역할극을 통해 지진 대피 훈련을 실시하며, 미국의 FEMA(Federal Emergency Management Agency)는 시뮬레이션과 반복 학습을 결합한 체계적 재난 대응 프로그램을 통해 교사와 아동 모두의 대응 역량을 향상시키고 있다(이나리, 2019). 이러한 체험 중심 교육은 지식의 단순 습득을 넘어 '몸으로 기억하는 안전'을 가능하게 하며, 실제 위기 상황에서 즉각적이고 정확한 행동을 유도하는 효과가 있다. 그러나 국내의 보육 현장은 여전히 문서 중심의 매뉴얼 교육에 머무르고 있어, 제도적 기반과 실제 교육 실천 간 간극이 뚜렷하다.

이상의 논의를 종합하면, 현대 사회의 재난은 복합적이고 지속적인 특성을 지니며, 이에 대응하기 위한 보육교사의 역할은 단순한 지도 차원을 넘어 영유아 생존의 핵심 변수로 부상하고 있음을 확인할 수 있다. 따라서 재난의 본질과 개념을 명확히 이해하는 것은 재난안전교육의 방향을 설정하고, 교사의 실천적 인식을 강화하기 위한 출발점이라 할 수 있다. 이에 다음 장에서는 재난의 어원적·법률적·학문적 정의를 체계적으로 고찰하여, 본 연구의 이론적 토대를 구축하고자 한다.

2.1.2 재난의 개념

재난(災難)은 인간의 예측 능력과 통제 범위를 넘어서는 돌발적 사건으로, 일상생활과 사회 기능 전반을 심각하게 위협하는 총체적 위기 상황을 의미한다. '災(재앙 재)'와 '難(어려울 난)'이 결합된 한자어는 본래 "갑작스러운 불행과 위기"를 뜻하며, 영어 단어 *disaster* 또한 라틴어 *dis*(분리·불운)와 *aster*(별)에서 유래하여 "별의 불길한 배열로 인한 불운한 사건"을 가리킨다. 이러한 어원은 재난이 인간의 의지로 예측하거나 회피하기 어려운 불확실성과 돌발성을 본질적 속성으로 가진다는 사실을 함축한다.

법률적 관점에서 재난은 피해의 범위와 성격에 따라 체계적으로 분류된다. 「재난 및 안전관리 기본법」(법률 제20867호, 2025. 4. 1. 일부개정)은 국토의 보존과 국민의 생명·신체·재산을 보호하기 위한 국가적 관리 체계를 규정하며, 제3조 제1항에서 재난을 "국민의 생명·신체·재산과 국가 기능에 피해를 주거나 줄 수 있는 사건"으로 정의한다(행정안전부, 2022). 이 법은 재난을 자연재난과 사회재난으로 구분하는데, 전자에는 태풍·홍수·지진·폭염·황사·조류대발생·화산활동·우주물체 추락 등이, 후자에는 화재·붕괴·폭발·교통사고·환경오염·감염병·국가기반체계 마비 등이 포함된다. 소방방재청 또한 재난을 "인명과 재산에 광범위한 피해를 주고 사회 전체에 혼란을 유발하는 긴급한 상태"로 정의하면서, 사회기반의 마비와 국가적 위기 상황까지 그 범위를 확장한다.

학문적 담론에서는 재난을 단순한 물리적 사건이 아닌 사회적·문화적 맥락 속에서 해석하려는 시도가 두드러진다. 김용균(2018)은 재난을 "지역사회가 자체 자원으로는 극복할 수 없어 외부의 개입이 필요한 상태"로 규정하였으며, 강병준·홍채은(2018)은 이를 "전통적 자연현상에 의한 피해를 넘어, 과학기술의 발전과 환경 변화가 복합적으로 작용하여 인간의 생태계와 삶의 질을 위협하는 문제"로 설명하였다. 국제연합개발계획(UNDP)은 재난을 사회의 기

본 구조와 기능을 붕괴시키는 돌발적 사건으로, 미국 연방재난관리청(FEMA)은 “사망·부상·재산 손실을 초래하며 일상적 자원만으로는 대응이 불가능한 사건”으로 규정한다(박은미, 2012). 위험학자 오르트윈 렌(Ortwin Renn)은 국제위험거버넌스위원회(IRGC)의 분류를 인용하여, 재난의 위험 요인을 물리적·화학적·생물학적·사회적 커뮤니케이션 요인, 자연적 힘, 그리고 복합재난의 여섯 가지로 제시하면서 재난이 단일 원인이 아닌 다차원적 상호작용의 결과임을 강조하였다.

한편, 보육 현장에서의 재난 개념은 훨씬 ‘생활 속 현실’로 확장된다. 심진아(2016)의 연구에 따르면, 보육교사들은 재난을 “영유아의 생명과 안전을 위협하는 모든 상황”으로 인식한다. 이는 태풍이나 지진과 같은 대형 자연재난뿐 아니라, 교실의 낙상사고, 놀이터의 부상, 통학 중 교통사고 등 일상적 환경 속에서 발생하는 모든 위험을 포함한다. 즉, 보육교사에게 재난은 추상적 위기나 뉴스 속 사건이 아니라, 자신의 돌봄과 교육의 범위 안에서 직접적으로 관리해야 하는 ‘책무적 위협’이다.

따라서 재난의 정의를 논의할 때에는 법률적 분류나 학문적 해석뿐 아니라, 현장 교사의 실천적 인식이 반드시 함께 고려되어야 한다. 이러한 관점은 재난안전교육이 단순한 지식 전달을 넘어, 교사의 인식·태도·행동을 통합적으로 다루는 교육적 실천으로 확장되어야 함을 시사한다. 즉, 재난은 법과 학문이 정의하는 개념인 동시에, 매일 아이들을 마주하는 교사들에게는 곧 “교육과 보호의 경계선에서 끊임없이 관리해야 할 실제적 위기”인 것이다. 심진아(2016)의 연구는 보육교사들이 재난을 “영유아의 생명과 안전을 위협하는 모든 상황”으로 인식한다고 보고한다. 이는 대형 자연재난뿐 아니라 교실, 놀이터, 통학 과정에서 발생할 수 있는 작은 사고까지 포함한다. 결국 보육교사에게 재난은 단순히 추상적 사건이 아니라, 영유아를 보호하고 지도해야 하는 교육적 책무성과 직결된 개념이다. 따라서 재난을 정의하는 과정에서 법률적·학문적 정의와 더불어 보육교사의 실천적 인식이 반영되어야 하며, 이는 재난안전교육의 실제 실행과 연결된다.

2.1.3 재난의 유형과 특징

재난은 크게 자연재난, 사회재난, 그리고 현대에 새롭게 부각되는 복합재난으로 구분된다. 「재난 및 안전관리 기본법」(2025 개정)은 자연재난을 태풍·홍수·지진·폭염·황사·화산활동·우주물체 추락 등으로 정의하고, 사회재난은 화재·붕괴·폭발·교통사고·감염병·환경오염 미세먼지·국가 기반체계 마비 등으로 규정한다. 최근에는 대규모 감염병이나 다중운집 인파사고, 인공우주물체 충돌 등 새로운 사회적 위험이 추가되면서 재난의 범위와 복잡성이 확대되고 있다.

자연재난은 불가항력적 성격을 띠지만, 기후변화와 환경 파괴의 심화로 그 발생 빈도와 강도가 점점 증가하고 있다. 2016년 경주 지진은 우리나라가 더 이상 지진 안전지대가 아님을 보여주었고, 2019년, 강원도 산불과 2025년 3월 경북북부지역의 산불은 지역적 재해가 국가적 재난으로 확산될 수 있음을 시사하였다. 사회재난은 인간의 부주의, 제도적 결함, 안전 불감증에서 기인하며, 2003년 대구 지하철 화재, 2014년 세월호 참사, 2022년 이태원 참사 등은 체계적 관리와 교육 부재가 결합된 인재(人災)의 전형이었다.

이러한 자연적 요인과 사회적 요인이 결합된 복합재난이 최근 빈번하게 발생한다. 예컨대 집중호우는 산사태와 건축물 붕괴, 교통사고를 동반하며, 코로나19 팬데믹은 단순한 보건 위기를 넘어 교육·돌봄·경제 전반에 파급 효과를 미쳤다. 복합재난은 전통적인 대응 체계만으로는 효과적으로 관리하기 어려우므로, 회복탄력성과 통합적 대응 능력을 기르는 교육적 접근이 필요하다. 재난의 특징은 몇 가지 본질적 속성으로 요약할 수 있다.

첫째, 돌발성과 불확실성이다. 재난은 언제, 어디서, 어떤 규모로 발생할지 예측하기 어렵고, 예측이 가능하더라도 그 전개 속도가 빠르며 짧은 시간 안에 대규모 피해로 확대될 수 있다. 이러한 불확실성은 사회적 혼란을 가중시키고, 즉각적 대응 능력의 중요성을 더욱 부각시킨다.

둘째, 광범위한 파급성이다. 재난은 개인적 피해를 넘어 지역사회, 국가, 나아가 국제사회 전반에 영향을 미치며, 그 결과 장기적인 경제적·사회적 비용과 심리적 충격을 남긴다. 이는 단순한 물리적 피해를 넘어 사회적 연대와

공동체 기능까지 위협한다는 점에서 심각성이 크다.

셋째, 불평등성이다. 재난은 모든 사회 구성원에게 동일하게 영향을 미치지 않고, 특히 영유아, 노인, 장애인과 같은 취약계층에게 더 큰 피해를 집중시킨다. 이들은 스스로를 보호하거나 위험 상황을 인식하고 대응하는 능력이 상대적으로 부족하기 때문에, 재난 상황에서 생명과 안전이 더욱 위협받는다. 마지막으로, 연쇄성이다. 재난은 단일 사건으로 끝나지 않고, 다양한 형태의 2차·3차 피해로 확산되는 특성을 지닌다. 예컨대 지진은 건물 붕괴와 함께 화재나 가스 폭발로 이어질 수 있으며, 감염병은 단순한 보건 위기를 넘어 교육·돌봄·경제 활동 등 사회 전반의 기능을 마비시킬 수 있다. 이러한 특성들은 재난 대응이 단일 차원의 노력으로는 충분하지 않으며, 예방·대비·대응·복구의 전 과정에서 통합적이고 체계적인 접근이 필요함을 시사한다.

보육교사의 관점에서 재난 유형과 특징은 곧 영유아 안전교육의 핵심 내용이다. 영유아는 자기보호 능력이 극히 제한적이므로, 교사는 재난의 특성을 이해하고 발달 수준에 적합한 교육 방법을 설계해야 한다. 김영실·윤진주(2010)는 안전교육을 유아가 스스로 자신을 보호할 수 있도록 태도·기술·지식을 습관화시키는 교육으로 정의하였으며, 유병열(2016)은 인간 행동을 바람직한 방향으로 변화시켜 위험 가능성을 줄이는 노력으로 설명하였다. 이는 곧 보육교사가 재난을 단순히 '알고 있는 사건'으로 머물지 않고, 예방·대응·복구까지 포괄하는 교육적 과제로 실행해야 함을 시사한다. 특히 유아교육 현장에서 재난안전교육은 지식 전달에 머무르지 않고, 시범·놀이·역할극·체험활동 중심으로 이루어져야 한다. 교사의 재난 인식 수준이 교육의 질을 좌우한다는 점에서, 재난에 대한 포괄적 이해와 실천적 교육 역량은 영유아의 생명과 안전을 지키는 핵심 기반이 된다(김미선, 2022).

[표 2-1] 재난의 유형과 특징

구분	주요 내용	대표 사례 및 관리 주체	법적 근거(출처)
자연 재난	기후·지질 등 자연 현상으로 발생하며 인간의 통제가 어려움	-태풍·홍수·지진·화산활동 (행정안전부) - 폭염·한파·가뭄·낙뢰 (행정안전부) - 황사·조류 대발 (환경부) - 적조·해파리 대량 발생 (해양수산부) - 산사태 (산림청) 등	「재난 및 안전관리 기본법 시행령」 [별표 1의3 제1호] (2025.1.14. 개정)
사회 재난	인적 요인, 기술 결함, 사회 시스템의 붕괴 등 인위적 요인에 의해 발생	-화재·붕괴·폭발·교통사고 (행정안전부·소방청) - 감염병 (보건복지부·질병관리청) - 환경오염 (환경부) - 산업재해 (고용노동부) - 정보통신 장애, 국가기반체계 마비 등	같은 별표 제2호 사회재난 항목
복합 재난	자연재난과 사회재난이 동시에 발생하거나 상호작용하여 피해가 증폭되는 유형	- 감염병 팬데믹(코로나19) - 집중호우 + 건물 붕괴-산불 + 대기오염 등	「재난 및 안전관리 기본법」 제3조 및 행정안전부 고시 (2024)
보육 현장 재난	영유아 보육·교육 시설 내외에서 발생하는 모든 안전 위협	- 어린이집 화재·붕괴·감염병 (교육부·보건복지부) - 통학 중 사고 (행정안전부·경찰청) - 생활안전사고 (낙상, 질식, 놀이기구 사고 등)	「영유아보육법」 제30조, 동 시행령 및 「재난 및 안전관리 기본법 시행령」 [별표 1의3 교육부·보건복지부 관련 조항]

출처: 「재난 및 안전관리 기본법 시행령」 [별표 1의3] (2025.1.14. 개정), 행정안전부(2025)

2.1.4 재난 인식의 의미

재난은 언제나 인간의 일상 속으로 예고 없이 침입한다. 그것은 평범했던 하루의 질서를 무너뜨리고 사회의 기능과 개인의 감정을 동시에 흔든다. 그러나 재난이 단순히 물리적 피해를 초래하는 사건만을 의미하지는 않는다. 그 이면에는 인간이 '위험을 어떻게 인식하고 대응 하는가'라는 인식적 문제가 자리한다. 동일한 상황에서도 어떤 사람은 즉시 위험 신호를 감지해 대피하지만, 다른 사람은 그 심각성을 인식하지 못해 피해를 입는다. 이러한 차이를 결정짓는 핵심 요인이 바로 재난 인식(disaster awareness)이다.

재난 인식은 단순히 재난에 대한 지식이나 정보의 축적이 아니다. 그것은 위험을 감지하고, 그 의미를 해석하며, 그에 따라 행동을 선택하는 인지적·정서적·행동적 통합 과정이다. 다시 말해, 재난 인식은 인간이 위험 상황에서 '어떻게 사고하고, 느끼고, 행동 하는가'를 포괄하는 심리·사회적 체계로 이해할 수 있다. Turner(1978)는 재난을 "사회가 보유한 사전 경고를 무시하거나 간과하는 문화 속에서 누적된 위험요소가 특정 시간과 공간에서 집중적으로 드러나는 사건"으로 정의하며, 재난 인식의 결핍이 재난 발생의 근본 원인임을 지적하였다. 이는 재난 예방이 단순한 매뉴얼 숙지가 아니라, 위험을 읽어내는 감각의 훈련에서 출발함을 시사한다.

국제연합개발계획(UNDP) 또한 공동체가 재난을 극복하기 위해서는 위험을 사전에 인지하고 대응 준비를 갖추는 능력이 필요하다고 강조하였다. 따라서 재난 인식은 재난관리의 전 과정—예방, 대비, 대응, 복구—을 가능하게 하는 출발점이자 촉진제라 할 수 있다. 김용균(2018)은 이를 "위험의 존재를 인지하고, 그 결과를 예측하며, 이에 대한 감정과 행동을 조절하는 인간의 내적 과정"으로 정의하며, 재난 인식이 단순한 '지식'의 습득을 넘어 실천적 행동으로 전환되는 심리적 매개임을 밝혔다.

국내 연구에서도 이러한 관점이 확장되어 왔다. 최효원 외(2020)는 재난 인식 수준이 높을수록 개인의 대응 역량이 향상되고, 실제 위기 상황에서 침착성과 협동성이 강화된다고 보고하였다. 심진아(2016)는 보육교사의 재난 인식 평균을 3.9점으로 산출하며, 교사들이 개인적 대응보다 공동체적 대응의

필요성을 더 높게 인식하고 있음을 밝혔다. 이는 재난 인식이 단순한 지적 판단을 넘어, 사회적 연대와 책임의식으로 확장된 개념임을 보여준다. 결국 재난 인식은 사회적 학습의 결과이자 심리적 기반이다. 개인은 이를 통해 위험을 사전에 감지하고, 집단은 이를 바탕으로 회복탄력성을 강화한다. 특히 보육교사에게 재난 인식은 영유아의 생명 보호와 직결되는 실천적 기반으로 작용한다. 교사가 재난을 일시적 사건이 아닌, 일상 속에서 대비해야 할 학습의 과제로 인식할 때, 영유아는 '안전은 주어지는 것이 아니라 함께 만들어가는 것'임을 배운다. 따라서 재난 인식은 지식적 이해를 넘어 안전 문화를 형성하는 교육의 철학적 토대로 자리한다.

[표 2-2] 재난 인식의 요인과 교육적 시사점

구분	세부 요인 및 내용	교육적 시사점	출처
개인 요인	경력, 연수 경험, 유사사고 경험, 자기효능감· 교사의 위험지각(심각성·민감성)과 행동 효능감	교사의 재난 인식 수준에 따라 교육의 질이 달라짐· 자기효능감을 높이는 체험 중심 연수 필요	최효원 외(2020), 이미경(2015)
조직 요인	원장의 지원, 안전문화 조성· 시간표 내 훈련 배정· 시설·교구·예산 확보	기관 차원의 안전문화 강화· 반복적·정기적 훈련 운영· 교구 및 시설 확충을 통한 실천적 교육 강화	심진아(2016), 이하람(2021)
제도 요인	법정 의무교육의 형식화(단기 이론강의 중심)· 문서화 중심의 평가·인증 체계	법·제도의 실효성 확보 필요· 이론 위주 교육에서 체험·실습 중심 교육으로 전환· 평가체계의 개선	국내 재난안전교육 컨텐츠분석 및 개선방안연구 (2020)
교육 실행 요인	재난 유형별 이해(자연·사회·복합재난)발달 수준에 따른 교수법 적용(시범·놀이·역할극등)	영유아 발달 특성 맞춤형 교육 설계· 참여 중심 활동을 통한 안전습관 형성	어린이집별 맞춤형 재난대비 매뉴얼(2016), 영아안전 인식 연구(2015)

2.1.5 재난 인식의 구성요소

재난 인식은 인지(cognition), 정서(emotion), 행동(behavior)의 세 요소가 상호작용하는 삼차원적 구조로 이루어진다. 이는 단일한 사고 작용이 아니라, 경험과 학습을 통해 내면화되는 순환적 인식 체계로 이해된다.

첫째, 인지적 인식은 재난의 원인과 구조를 이해하고, 위험의 가능성을 예측하는 지적 과정이다. 태풍의 경로, 화재의 확산 구조, 감염병의 전파 메커니즘 등을 이해함으로써 개인은 재난의 규모와 속도를 판단할 수 있다. 보육교사에게 인지적 인식은 영유아 발달 수준에 따라 위험을 해석하고, 교육 내용으로 재구성하는 능력으로 나타난다. 교실에서 연기가 피어오를 때 즉시 대피 절차를 떠올리고 아이들의 이동 동선을 판단하는 교사의 반응은 바로 인지적 인식의 결과이다.

둘째, 정서적 인식은 재난을 단순히 두려움의 대상으로만 보는 것이 아니라, 그 안에서 공감과 책임을 느끼는 감정적 과정이다. 강병준·홍채은(2018)은 재난에 대한 정서적 민감성이 높을수록 안전 행동의 실천 의지가 강화된다고 하였다. 보육교사는 위기 상황에서 자신의 불안을 조절하며, 아이들의 감정을 안정시켜야 한다. 이때 교사의 침착함과 정서 조절은 단순한 감정 통제가 아니라, 아이들에게 '안전하다'는 신호를 전달하는 심리적 매개로 작용한다.

셋째, 행동적 인식은 인지와 정서를 통합하여 실제 행동으로 옮기는 실행 단계이다. 이헌구(2020)는 이를 "재난 인식이 관리 역량으로 전이되는 결정적 국면"으로 보았다. 주선미(2020) 역시 반복적 실습 중심의 교육을 받은 교사들이 행동적 인식 점수가 높고, 위기 대응 능력이 현저히 향상되었다고 보고하였다. 즉, 재난 인식은 머리로 아는 지식(인지)과 마음으로 느낀 감정(정서)이 몸의 반응(행동)으로 이어질 때 비로소 완성된다.

세 영역은 서로 독립적이지만 실제 현장에서는 순환적·통합적 구조로 작용한다. 교사는 재난 상황에서 인지적 지식을 토대로 감정을 통제하고, 행동을 결정한다. 그러나 이 과정은 단순한 반사적 반응이 아니라 경험과 학습을 통해 강화되는 내면화 과정이다. 초임 교사는 매뉴얼에 의존하지만, 숙련된 교사는 즉흥적 판단과 감정 조절을 통해 상황에 맞게 대처한다. 이러한 반복 학

습은 인지-정서-행동의 선형적 연결을 넘어, 순환적 강화 구조를 형성한다. 김미선(2023)의 연구에 따르면, 교사의 재난 인식 수준이 높을수록 예방·대비·대응 단계의 교수설계를 균형 있게 수행하며, 이는 곧 재난안전교육의 질을 결정짓는 핵심 요인으로 작용한다. 따라서 보육교사 교육은 세 영역을 통합적으로 훈련하는 방향으로 설계되어야 하며, 재난 인식은 단순한 지식의 축적이 아니라 '몸에 새겨진 습관이자 실천적 사고체계' 로 확립될 필요가 있다. 요컨대 재난 인식은 인지적 이해에서 출발하여 정서적 공감과 행동적 실천으로 확장되는 다층적 개념이다. 교사의 재난 인식이 깊이 있고 통합적으로 작동할 때, 영유아는 재난을 두려움이 아닌 학습과 성장의 기회로 받아들이게 된다. 결국 재난 인식은 보육교사의 전문성을 규정하는 핵심 구성요소이자, 안전문화를 내면화하는 교육의 근본 원리이다.

[표 2-3] 재난 인식의 구성요소

구분	주요 내용	구체적 예시	학문적 의의
인지적 인식	재난의 원인·구조·영향을 이해하고, 위험 가능성을 예측하는 지적 과정.	태풍의 경로, 화재 확산 구조, 감염병 전파 원리를 이해하여 위험의 크기와 속도를 판단함.	재난 상황에 대한 정보 해석과 상황 판단의 근거를 제공함으로써 대응 의사결정의 합리성을 높임.
정서적 인식	위험 상황에 대한 감정적 민감성과 공감 능력, 불안 조절 능력.	재난 상황에서 불안을 통제하며 아동의 감정을 안정시키고 '안전하다'는 신호를 전달함.	재난 대응에서 감정의 역할을 인식하고, 공감과 책임의식을 강화하여 행동의 동기를 부여함.
행동적 인식	인지와 정서를 통합하여 실제 행동으로 전환하는 실행적 단계.	반복적 대피훈련과 시뮬레이션을 통해 행동 패턴을 체화하고 즉각 대응함.	재난 인식이 실질적 대응 역량으로 전이되는 단계로, 안전문화 형성의 실천적 기반이 됨.

출처: Turner(1978); 강병준·홍채은(2018); 김용균(2018); 심진아(2016); 이헌구(2020); 주선미 (2020); 김미선(2023);행정안전부 (2024);재난연감 (2023)에서 재구성.

2.1.6 재난 인식의 교육적 의의

재난 인식은 단순한 지식의 습득이나 위기 대응 매뉴얼의 이행을 넘어, 안전한 삶을 설계하는 교육의 근본 철학을 내포하고 있다. 특히 보육교사에게 재난 인식은 '교육의 방향을 결정짓는 내적 나침반'이자, 영유아의 생명과 정서적 안정을 지켜내는 실천적 힘이다. 교사가 재난을 일시적 사건으로 인식하는가, 아니면 사회적 구조 속에서 예방하고 대비해야 할 삶의 과제로 인식하는가에 따라 교육의 질은 근본적으로 달라진다. 재난 인식이 높은 교사는 위기 상황을 두려움의 대상으로만 보지 않고, 학습을 통해 극복 가능한 경험으로 재구성함으로써, 아이들에게 '안전은 지켜지는 것이 아니라 함께 만들어가는 것'이라는 인식을 심어준다.

무엇보다 재난 인식의 교육적 의의는 안전의식의 내면화와 행동화에 있다. 단순한 정보 전달만으로는 아이들이 실제 상황에서 스스로를 보호할 수 없다. 지식이 행동으로 전이되기 위해서는 반복적 학습과 체험이 필요하며, 이를 가능하게 하는 것이 바로 교사의 인식 수준이다. 피아제의 인지발달이론에 따르면, 유아는 구체적 경험을 통해 사고를 확장한다. 따라서 교사가 재난을 추상적 개념으로 설명하기보다, 실제 상황을 시뮬레이션하며 체험 중심의 활동으로 제공할 때, 아이들은 안전 행동을 습관으로 내면화하게 된다. 임은옥·김지은(2018)의 연구에서도 자연재해 안전교육을 받은 유아들은 문제해결력과 환경친화적 태도에서 통제집단보다 높은 점수를 보였다. 이는 곧 반복적이고 체험적인 학습이 재난 인식을 행동으로 전환시키는 결정적 매개요인임을 보여준다.

또한 재난 인식은 교사 전문성의 핵심 역량으로 작동한다. 김미선(2023)은 유아교사의 재난안전교육 교수역량을 분석하며, 재난 인식이 교육의 설계·개발·실행·평가 전 과정에 영향을 미친다고 보았다. 특히 재난을 단순한 외부 위험이 아니라 교육적 과제로 인식하는 교사는 교육 내용을 발달단계에 맞게 조정하고, 아이들의 이해 수준을 고려한 교수 전략을 수립할 수 있다. 반대로 인식이 부족한 교사는 훈련을 일회성 행사로 수행하거나, 교실의 물리적 안전에만 초점을 두는 경향을 보인다. 따라서 교사의 재난 인식은 단순한 태도의

문제가 아니라 교육의 질을 결정짓는 심층적 변수라 할 수 있다.

이와 함께 재난 인식은 영유아의 생애 초기 안전 정체성(safety identity) 형성에도 직접적인 영향을 미친다. 교사는 아이들이 처음으로 사회적 위험을 인식하고 대응하는 과정에서 '모델' 역할을 수행한다. 유아는 성인의 행동을 관찰하고 모방함으로써 학습하므로, 교사의 인식과 태도는 아이들의 사고방식과 행동양식으로 전이된다. 교사가 재난 상황에서 차분하게 대처하고, 감정을 조절하며, 아이들과 협력적으로 움직이는 모습은 그 자체로 강력한 교육적 메시지가 된다. 이영미(2018)의 연구에서도 체계적인 재난훈련을 경험한 유아들은 단순히 대처 행동 능력만이 아니라 또래 간 협력과 정서적 안정에서 긍정적 변화를 보였다. 즉, 교사의 인식이 곧 아이들의 감정 안정과 사회적 회복탄력성으로 이어지는 심리적 기반이 된다.

재난 인식의 교육적 의의는 여기에서 한 발 더 나아가 국가적 안전문화 형성의 토대로 확장된다. 이정임(2022)은 「국민안전교육진흥기본법」을 통해 안전교육이 개인의 선택이 아닌 국가의 책무임을 강조하였다. 이 법의 실질적 구현 주체는 현장의 교사들이다. 다시 말해, 보육교사는 국가가 추구하는 안전철학을 아이들의 일상 속에서 구체화하는 1차적 매개자다. 따라서 교사의 재난 인식은 국가적 수준의 안전정책을 현실 속 교육으로 전환시키는 핵심 통로로 기능한다. 교사가 '안전을 가르치는 사람'에 머물지 않고, '안전문화를 실천하는 사람'으로서 역할을 수행할 때, 사회 전체의 안전 역량은 실질적으로 강화된다.

이처럼 재난 인식은 교육의 목표를 지식 전달에서 '삶의 태도 형성'으로 전환시키는 힘을 지닌다. 이는 단순히 "재난이 발생하면 이렇게 행동하자"는 수준을 넘어, "재난을 대비하고 이겨내는 것은 인간의 공동체적 책임"이라는 가치로 확장된다. 결국 교사의 인식 변화가 교육의 질을 변화시키고, 교육의 변화가 아이들의 생존력과 회복탄력성으로 이어진다. 따라서 재난 인식은 지식의 문제가 아니라 사람을 살리는 교육의 철학이자, 안전한 사회를 만드는 문화적 기반이라 할 수 있다.

보육교사의 재난 인식은 단지 위기 상황에서의 대응능력을 넘어서, 영유아

에게 안전을 삶의 습관으로 가르치는 교육의 본질적 역할을 수행한다. 교사의 한마디, 한 표정, 한 행동이 아이들의 생존 가능성을 결정짓는다는 점에서, 재난 인식은 교육자에게 주어진 가장 실질적이고 윤리적인 책임이다. 다시 말해, 교사의 재난 인식이 높아질수록 영유아의 안전 역량은 강화되고, 나아가 공동체 전체의 재난 대응력과 회복탄력성 또한 향상된다. 결국 재난 인식은 단순한 '위험 인지'가 아니라, "생명을 지켜내는 지혜를 가르치는 교육적 실천"이라 할 수 있다.

2.2 재난안전교육의 개념과 필요성

2.2.1 재난안전교육의 정의와 범위

재난안전교육은 인간이 직면할 수 있는 다양한 위험을 인지·예방·대비·대응·복구의 전 과정에서 능동적으로 관리할 수 있는 역량을 기르는 전인적(holistic) 학습 과정이다. 단순히 "재난 발생 시 어떻게 행동할 것인가"를 가르치는 지식 중심의 교육을 넘어, 위험을 이해하고 스스로의 생명과 타인의 안전을 지켜내는 가치·태도·행동의 통합적 학습 체계로 정의된다.
즉, 재난안전교육은 인간이 '안전하게 살아가는 방법'을 배우는 교육을 넘어, '안전을 스스로 창조하고 확산시키는 사회적 존재'로 성장하도록 하는 문화적·도덕적 교육의 실천이다.

김정희(2018)는 안전교육을 "생활 속 위험을 조기에 인지하고, 이를 관리·통제할 수 있는 인간 행동양식의 학습"이라 하였으며, 이는 곧 재난안전교육의 목적이 단순한 행동 훈련이 아니라 지속 가능한 안전문화(safety culture)의 형성에 있음을 시사한다. 국립재난안전연구원(2014) 역시 재난안전교육을 "재난으로부터 생명을 보호하고, 사회적 피해를 최소화하기 위한 지속적 학습 과정"으로 정의하며, 학교나 기관 단위의 단발성 훈련을 넘어 사회 구성원 모두의 지속적·순환적 학습 체계 구축을 강조하였다.

재난안전교육은 교육의 궁극적 목적이 인간의 생명 존중에 있음을 가장

직접적으로 드러내는 영역이다. 특히 보육 현장에서의 재난안전교육은 영유아가 자신과 타인의 생명을 소중히 여기고, 위험 상황에서도 스스로를 보호할 수 있는 능력을 기르도록 돕는 생명교육(life education)의 한 형태이다. 유병열(2016)은 이를 "재난의 두려움을 제거하는 것이 아니라, 두려움을 이해하고 통제함으로써 심리적 회복탄력성을 키우는 교육"이라 하였다. 즉, 재난안전교육은 두려움의 극복을 통해 인간 내면의 평정심과 공동체적 연대를 배우는 과정이기도 하다.

한편 「국민안전교육진흥기본법」(2016)은 제3조에서 안전교육을 "재난과 사고를 예방하고 대응·복구하기 위한 행동 역량을 배양하는 교육"으로 정의하며, 국가의 책무로 규정하고 있다. 이는 안전이 개인의 책임을 넘어 국가적 차원의 공공재(public good)로 다뤄져야 함을 명확히 한 것이다. 이 법적 관점에서 볼 때, 보육교사의 재난안전교육은 국가의 안전정책을 가장 어린 세대에게 실질적으로 전달하는 사회적 실행 장치라 할 수 있다. 따라서 교사의 역할은 단순한 지식 전달자가 아니라, 국가 안전문화의 선도자이자 안전 철학의 실천자로 확장된다.

교육학적 관점에서 재난안전교육은 인지(cognitive)–정의(affective)–행동(psychomotor) 영역을 통합적으로 다루는 총체적 교육이다. 피아제(Piaget)의 인지발달이론에 따르면, 영유아는 구체적 조작기에 해당하여 추상적 개념보다 실제 경험을 통해 사고를 발달시킨다. 따라서 보육교사의 재난안전교육은 시청각 자료나 설명 중심이 아니라, 놀이·체험·시뮬레이션을 통한 경험적 학습으로 설계되어야 한다. 하혜란(2017)은 "유아는 안전을 체험 속에서 배우며, 반복적 경험이 행동을 습관으로 전이 시킨다"고 분석하였다. 즉, 재난안전교육은 단순히 '가르침(teaching)'이 아니라, '몸에 새기는 학습(embodied learning)'이다. 이주호 외(2018)의 연구에서는 재난안전교육을 "재난의 발생 원인을 이해하고, 그 예방·대비·대응·복구 과정을 체계적으로 학습하는 통합적 교육"으로 정의하였다. 이는 단순한 '위험 회피'가 아니라 '위험을 관리하는 능력'을 길러주는 교육임을 강조한다. 이러한 관점은 보육교사의 역할을 '위기관리자'(risk manager)에서 '회복 촉진자'(resilience facilitator)로 확장한다. 즉, 교사는 재난 발생 이전의 예방교육과 이후의 정서적 회복 지원까지 포괄하는

전주기적 교육자다. Andos &Tugrul(2014)은 영유아 재난안전교육의 효과를 분석하면서, “체험 기반의 학습은 지식보다 더 오래 지속되는 행동 변화를 유도한다”고 하였다. 이는 재난안전교육의 핵심이 ‘지속 가능한 행동 학습’에 있음을 보여준다. 즉, 재난안전교육은 단기적 훈련이 아니라, 반복·강화·내면화를 통해 영유아가 안전 행동을 자연스럽게 수행하도록 하는 습관화된 실천학습(habitual learning)의 성격을 지닌다. 또한 재난안전교육은 사회적 학습(social learning)의 차원에서도 중요하다. 비고츠키(Vygotsky)의 사회문화이론에 따르면, 아동의 학습은 개인 내부의 인지 작용에 국한되지 않고 타인과의 상호작용과 사회적 맥락 속에서 형성된다. 이러한 관점에서 볼 때, 교사의 재난안전교육은 개인 차원의 안전 역량을 기르는 데 그치지 않고, 또래·가정·지역사회와의 협력을 통해 공동체적 안전문화를 형성하는 핵심적 토대가 된다. 이는 곧 ‘나의 안전이 곧 우리의 안전’이라는 인식을 함양하는 사회적 가치교육의 성격을 지니며, 재난안전교육을 개인의 기술 습득을 넘어 공동체적 책임과 연대의 문제로 확장시킨다. 따라서 재난안전교육은 개인이 재난과 위험을 인식하고 이를 예방·대비·대응·복구하기 위한 지식·기술·태도를 통합적으로 습득함으로써 안전한 삶의 습관을 형성하고, 사회적 상호작용 속에서 공동체의 회복력과 안전문화를 강화해 나가는 전인적·사회적 학습과정으로 정의할 수 있다. 이러한 정의는 보육교사를 중심으로 이루어지는 영유아기 재난안전교육의 본질을 가장 잘 반영하며, 재난안전교육이 단순히 지식을 전달하는 활동이 아니라 생명을 지키는 문화를 형성해 나가는 실천적 교육임을 시사한다. 즉, 교사의 말 한마디와 행동 하나는 곧 아동의 안전 행동으로 연결되며, 반복적이고 일상화된 교육 경험은 영유아의 삶 속에서 안전 행동이 습관으로 내면화되는 과정을 가능하게 한다. 이러한 철학적 인식이 확립될 때, 재난안전교육은 단순한 제도적 의무를 넘어 사회 구성원의 생존력과 회복탄력성(resilience)을 길러주는 실천적 교육으로 기능하게 된다. 다시 말해, 재난안전교육은 인간의 생명을 보호하는 교육의 본질이자, 사회 전체의 안전 문화를 형성하는 근간이 된다.

이러한 관점에서 재난안전교육의 범위는 단순히 사고를 예방하거나 재난 시 대응 방법을 익히는 데 그치지만은 않는다. 행정안전부(2022)의 체계에

따르면, 재난안전교육은 예방(Prevention) – 대비(Preparedness) – 대응(Response) – 복구(Recovery)의 네 단계로 구분되며, 각 단계가 서로 유기적으로 순환하며 강화되는 구조를 지닌다. 그러나 최근 들어 재난 유형이 복합화·대형화·초국경화 되면서, 이러한 단계적 접근은 더 이상 충분하지 않게 되었다. 이에 따라 교육의 개념은 국가 차원의 통합적 재난 대응 및 역량 강화 시스템으로 확장되고 있다. 행정안전부(2025)는 재난안전교육을 단순한 훈련이 아닌, 국민 개개인이 일상 속에서 재난을 인식하고 스스로 대응할 수 있는 역량을 기르는 "생활형 안전 역량 교육"으로 재정의 하고 있다.

즉, 재난안전교육은 더 이상 특정 집단이나 기관의 책임이 아니라, 교사·아동·가정·지역사회·국가가 함께 만들어가는 사회적 학습 체계로 발전하고 있다. 보육교사는 그 중심에서 영유아가 안전한 환경에서 성장하도록 돕는 촉진자이자, 국가의 안전 철학을 현장에서 구현하는 실천적 주체로서 역할을 수행한다. 이처럼 재난안전교육은 개인의 생존 기술을 넘어, "함께 살아남는 사회적 지혜"를 함양하는 교육으로 진화하고 있다.

행정안전부(2025년 기준)는 국가재난안전교육원을 중심으로 공무원, 민간인, 국제협력 대상자를 포함한 전 국민을 대상으로 기본·전문·훈련 과정 운영 재난 발생 시 대응 및 복구 역량 강화 일상생활에서의 재난 대응 능력 향상 국제 재난 관리제도 및 기술 전수를 주요 목표로 교육을 시행하고 있다. 이는 기존의 단순 지식 중심 안전교육에서 벗어나, 현장 실무와 국제 협력까지 포괄하는 실천형 안전 역량 강화 체계로 발전한 것이다. 또한, 국민재난안전총연합회는 생활안전, 교통안전, 보건안전 등 6대 안전 분야를 중심으로 사고예방 활동과 안전 지킴이 프로그램을 운영하며, '안전한국훈련(Safe Korea Drill)'을 통해 실제 재난 대응 절차를 점검하고, '집중안전점검'을 통해 사회 전반의 위험 시설을 사전에 점검·해소하는 예방 중심의 안전문화 확산에 기여하고 있다(행정안전부, 2025). 이러한 국가 차원의 다층적 재난안전교육은 단순히 법적 의무를 이행하는 차원을 넘어, '국민 생애주기별 안전 역량 강화'를 목표로 설계되어 있다. 즉, 영유아기부터 성인에 이르기까지 모든 국민이 각자의 발달단계와 사회적 역할에 맞는 안전교육을 체계적으로 이수하도록 하는 것이다. 그중에서도 영유아기는 안전의식이 최초로 형성되는 결정적 시기이며, 보육교사는 이 교육의 핵심 실천자이자 매개자 역할을 수행한다. 재

난안전교육의 4단계는 다음과 [표 2-4] 같은 교육적 의미를 지닌다.

[표 2-4] 재난안전교육의 범위 및 교육적 의미

구분	정의	교육적 역할	주요 내용 및 예시
예방 (Prevention)	발생 이전 단계로,위험요소를 사전에 인식·통제하고 안전한 생활 습관을 형성하는 교육적 과정	위험요소 인식 교육 안전습관 형성 안전문화 조성	• 교실·놀이터 등 생활공간의 위험요소 탐색 및 안전표지 학습 • 손 씻기·정리정돈 등 일상적 안전습관 지도 • 부모와 함께하는 안전 캠페인, 포스터 제작 등 공동체 중심 예방활동
대비 (Preparedness)	재난 발생을 가정하여 행동 절차와 대응 방안을 미리 익히는 준비 단계	대피 훈련 지도 안전 환경 점검 역할극 중심 학습	• 화재·지진 등 상황별 대피 훈련과 절차 시연 • 비상구, 소화기, 구급함 등 시설 점검 • 시뮬레이션·역할극을 통한 대응 행동 학습
대응 (Response)	실제 재난 발생 시 영유아의 생명과 안전을 보호 하기 위한 즉각적 행동 수행 단계	즉각적 보호 조치 감정 조절/ 안정지원 비상연락체계 운영	• 안전한 대피 유도 및 인원 확인 • 교사의 침착한 언어·표정으로 아동 정서 안정 • 원장·보호자·소방 등 긴급 연락망 가동
복구 (Recovery)	재난 이후 심리적 안정과 일상 회복을 지원하는 교육적 단계	심리적 회복 지원 일상 재적응 지도 재난 경험 재구성	• 그림·이야기·놀이를 통한 불안 완화 활동 • 등원·놀이 등 일상생활 단계적 재개 • 재난 경험을 반성·표현하며 '안전 회복' 인식 형

출처: 행정안전부(2022): https://www.mois.go.kr, 재난 가이드북 (2024), 어린이집 보육교직원 안전교육 (2019)

이 네 과정은 단순히 시간적 순서를 따르는 선형적 구조가 아니라, '위험 인식 → 행동 습관화 → 안전문화 정착'으로 이어지는 순환적 학습 체계를 이룬다. 즉, 재난안전교육은 단발성 훈련이 아닌, 반복적 학습과 경험을 통해 생활화되는 지속가능한 안전문화의 형성 과정이다. 특히 보육교사의 재난안전교육 은 영유아가 자신과 타인의 생명을 보호하고 피해를 최소화하기 위한 지

식, 기술, 태도를 익히도록 돕는 총체적 교수 활동이다. 이는 단순한 위험 회피가 아니라, 예측 불가능한 위기 속에서도 스스로를 보호할 수 있는 '생존 기반 역량'을 기르는 교육이다(한국교육개발원, 1995; 유병열, 2016).

보육교사는 이러한 교육의 직접적 실천자이자 '안전문화의 모델(model)'로서, 일상생활 속에서 영유아가 자연스럽게 위험을 인식하고 대응 행동을 내면화하도록 돕는 핵심적 매개자이다. 심진아(2016)의 연구에서는 어린이집 맞춤형 재난대비 매뉴얼을 교사 연수와 연계했을 때 교육의 실효성이 뚜렷하게 향상된다고 보고하였으며, Andos &Tugrul(2014)은 체험 중심의 재난안전교육이 인지적 이해뿐만 아니라 정서적 안정, 사회적 협력 태도까지 고르게 향상시킨다고 밝혔다. 따라서 재난안전교육의 범위는 교육학적·사회적·정책적 층위에서 다음과 같이 확장적으로 정의된다. 재난안전교육은 단순한 행동훈련을 넘어, 교육·사회·정책의 삼중적 층위에서 통합적으로 이해되어야 한다. 교육학적 층위에서는 발달단계에 맞춘 경험학습을 통해 인간이 스스로 안전한 삶을 설계하도록 돕는 학습과정이며, 사회적 층위에서는 공동체가 재난을 예방하고 회복하는 사회적 연대(social solidarity)와 협력의 기반이 된다. 마지막으로 정책적 층위에서는 국가가 법과 제도를 통해 국민의 생존권을 보호하고 안전문화(safety culture)를 제도적으로 보장하는 장치로 작동한다. 이는 재난안전교육은 개인의 학습, 공동체의 실천, 국가의 책임이 상호 순환적으로 연결된 통합적 교육체계라 할 수 있다.

결국 2025년 현재의 재난안전교육은 단순히 "재난을 피하는 법"을 배우는 것이 아니라, "위험 속에서도 함께 살아남고 회복하는 역량"을 기르는 포괄적 생애학습으로 진화하고 있다. 특히 보육교사를 통한 영유아기 교육은 그 출발점이자 가장 결정적인 단계로, 이는 국가 안전문화의 근간을 다지는 '미래세대 안전 리터러시(safety literacy)' 형성의 첫걸음이라 할 수 있다.

2.2.2 영유아 발달단계와 재난안전교육

영유아기는 인간 발달의 기초가 다져지는 결정적 시기로, 신체적 성장·인지적 이해·정서적 공감·행동 습관이 통합적으로 형성되지만 위험을 인식하고 예측하며 이에 적합한 행동을 선택하는 능력은 아직 미숙하여 "호기심은 왕성하지만 위험 회피 능력은 제한적"이라는 고전적 관찰이 반복 확인된다(김경희, 2003). 또한 하혜란(2017)은 재난안전교육을 발달 단계별로 설계해야 한다고 강조하며, 특히 정서적 안정 → 인지적 이해 → 행동 실천의 3단계 교육 모형을 제시하였다. 예를 들어, 지진 교육의 경우 단순히 "책상 밑에 숨는다"를 가르치는 데서 끝나지 않고, 왜 그렇게 해야 하는지(인지적 이해), 어떻게 하면 친구를 함께 도울 수 있는지(정서적 공감)를 포함한 통합적 접근이 필요하다는 것이다. 교육 심리의 고전 이론틀—피아제의 전조작기/구체적 조작기 이행, 비고츠키의 사회적 상호작용·비계설정—에 비추어 보면, 영유아는 직접 보고·만지고·해보는 활동 속에서 의미망을 확장한다. 이러한 관점에서 '재난'과 같은 추상적 개념은 언어적 설명보다 감각적·체험적 학습(sensory and experiential learning)을 통해 훨씬 효과적으로 전달될 수 있음을 시사한다.

이에 강민정(2020)은 3·4·5세 유아를 대상으로 발달단계별 재난안전교육 프로그램을 개발하면서 '체험－모델링－역할놀이－시연(experiencing－modeling－roleplay－demonstration)'을 공통 교수전략으로 제시하였다. 특히 5세 유아에게는 '토의와 문제해결 중심 활동'을 추가하여 단순한 모방을 넘어 인과적 사고와 판단을 기를 수 있도록 구성하였다. 이러한 접근은 재난안전교육이 감각적 놀이 중심에서 사고 중심으로 점진적으로 이동하는 발달 연속선 위에 있음을 보여준다. 결국 재난안전교육은 단순히 "가르치는 교육(teaching)"이 아니라 "경험하게 하는 교육(experiencing)"이어야 한다. 즉, 영유아가 재난을 안전하게 대처하는 능력을 기르기 위해서는 지식의 전달보다도 체험을 통한 인식의 내면화가 중요하며, 이를 통해 영유아는 위험 상황을 스스로 사고하고 판단하는 주체로 성장하게 된다.

한편 신체적 측면에서 영유아는 대근육 조절과 신체 협응력이 급격히 발달하지만 균형감과 위험 판단 능력은 미숙하다. 「2019 어린이집 보육교직원 안전교육」에 따르면 0~2세 영유아의 사고 중 다수가 신체조절 미숙으로 인한 넘어짐·부딪힘·미끄러짐으로 보고되었으므로 재난안전교육은 머리가 아니라 몸이 기억하도록 하는 신체 기반 훈련으로 설계되어야 하고(예: 지진 대피 시 탁자 밑으로 실제로 들어가 머리를 감싸는 자세를 반복), 이러한 감각-운동 학습(sensory-motor learning)이 '위험 감지 → 자동 행동'의 반사적 체계를 형성하여 국립재난안전연구원(2014)이 보고한 바와 같이 반복적 체험이 생존률을 높인다는 분석과도 부합한다. 결국 영유아에게 필요한 것은 "두려움이 아닌 습관으로서의 안전"이라는 점에서 생각보다 먼저 몸이 반응하도록 만드는 것이 진정한 안전교육의 핵심이다.

정서 발달 측면에서도 재난은 영유아에게 불안과 공포를 유발할 수 있는 경험이다. 따라서 안전교육은 단순히 위기대처 기술을 가르치는 데 그치지 않고, 심리적 회복탄력성(resilience)을 함양하는 것을 목표로 해야 한다. 영유아는 재난을 '위험'이 아니라 먼저 '두려운 감정'으로 체험하기 때문에 에릭슨(Erikson, 1963)이 말한 신뢰·자율성·주도성의 형성기에 교사의 안정된 태도가 결정적 영향을 미친다 하였다. 비고츠키(Vygotsky, 1978)의 비계 설정(scaffolding)처럼 교사의 언어·표정·몸짓이 정서적 지지를 제공할 때 학습 불안이 완화되고 인지적 성장이 촉진되므로, "괜찮아요, 교사가 함께 있어요."와 같은 예측 가능한 언어·접촉이 정서적 안전을 확보하여 외적 모방이 내적 자기조절로 전환되는 기반을 만들어 진다.

이러한 이론적 관점은 실제 일본 보육 현장에서 운영되는 '재난 놀이(Disaster Risk Reduction Play, DRR Play)' 프로그램에서도 잘 드러난다. 일본의 보육소에서는 지진이나 화재와 같은 재난 상황을 놀이 속에서 자연스럽게 경험하게 함으로써, 아동이 두려움을 안전하게 다루고 스스로 상황을 통제할 수 있다는 자기효능감(self-efficacy)을 기르도록 돕는다(이나리, 2019). 즉, 재난안전교육을 회피 훈련을 넘어 재난을 다루는 힘을 기르는 성장 중심 교육으로 전환하게 하며, 곧 다음과 같이 연령별 발달 특성에 맞춘 목표·전략으로 구체화된다.

[표 2-5] 연령별 발달 단계에 따른 재난안전교육의 차별화

연령 구분	발달적 특징	교육 초점	교수·학습 방법	대표 활동 예시
1~2세	감각운동 중심, 위험 인식 미약	감각적 경험을 통한 기본 안전습관 형성	감각놀이, 짧고 반복적인 시범, 일상 규칙 루틴	손잡고 걷기, 뜨거운 것 만지지 않기, 낯선 물체피하기
3~4세	모방·상징놀이 발달, 언어 증가	대피 절차 도식화와 규칙 인식	역할놀이, 시청각 자료, 간단한 상황극	사이렌 소리→교사 따라 이동, 우리 반 대피로 따라 그리기
5세 이상	사고력·자기조절·협동 가능	상황 판단·협력 중심 문제해결	시뮬레이션,토의, 프로젝트 (지도 제작)	친구 돕기, 119 신고 상황극, 안전지도 제작

출처:「영유아보육시설의 안전교육 실태 및 개선방안」: 김선옥(2017)

이 표에서 시사 하 듯 연령별 차이는 단지 내용 난이도의 차이가 아니라 학습의 질적 구조 변화를 의미한다. 이는 영유아 발달의 인지·신체·정서 영역이 통합적으로 작동하는 안전교육의 이상적 형태로, 이후 교육의 목표와 전략 역시 각 발달단계에 맞게 구체화되어야 한다.

보건복지부(2024)의 「어린이집 안전관리 표준 매뉴얼」에 따르면 만 1~2세는 감각적 경험을 통해 기본적인 안전습관을 형성해야 하는 시기로, '손잡고 걷기', '뜨거운 것 만지지 않기', '낯선 물체 피하기' 등과 같은 짧고 반복적인 감각놀이와 시범 중심 활동을 통해 위험을 감각적으로 인식하고 즉각적인 회피 반응을 학습한다. 만 3~4세는 모방과 놀이를 통해 사회적 규칙과 기본 행동을 배우는 단계로, 사이렌 소리를 듣고 교사를 따라 이동하거나 우리 반 대피로를 그려보는 활동처럼 시청각 자료와 역할놀이를 결합하여 학습의 흥미와 몰입을 높인다. 만 5세 이상에서는 사고력과 자기조절력이 향상되므로, 친구를 돕기·신고 상황극·안전지도 제작 등 시뮬레이션 중심의 문제해결형 활동을 통해 협동심과 판단력을 함께 길러야 한다. 재난안전 교육에 있어 영유아는 감각적 경험(1~2세)에서 놀이·모방(3~4세), 나아가 판단과 협력(5세

이상)으로 이어지는 연속선은 행동화된 경험이 이해된 판단으로 전이되는 과정을 보여준다, 김선옥(2017)은 체험·시청각 중심 교수법이 설명식보다 전이 효과가 높다는 실증을 통해 재난안전교육의 핵심을 '발달적 적합성'에 둬야 함을 강조하였으며, 따라서 영유아기의 재난안전교육은 지식 주입을 넘어 감각을 자극하고, 정서를 안정과 인지를 확장하는 발달학적 개입(developmental intervention)으로 재정의 되어 영유아를 '두려워하는 존재'에서 '스스로 다룰 수 있는 존재'로 성장시키고, 이때 교사는 단순한 전달자가 아니라 경험의 설계자로서 중심에 서야 한다.

결국 "교사의 태도와 설계가 곧 교육의 질이다" (유경희, 2020, 재구성)라는 말은 단순한 직업윤리를 넘어 교육의 본질적 책임을 드러낸다. 동일한 대피 훈련이라도 차분한 음성·예측 가능한 루틴으로 진행할 때 정서적 안전 속에서 행동이 내면화된다는 점에서 교육의 성패가 갈리고 있다. 이러한 원리를 수업 흐름 속에 구현한 보육교사의 재난안전교육은 '문학적 공감 → 행동 모방 → 놀이화 내면화 → 시뮬레이션 확장 → 가정 연계 → 성찰 강화'의 여섯 단계를 순환적으로 구성하며, 각 단계는 감각적 경험에서 정서적 안정, 인지적 이해, 사회적 협력으로 자연스럽게 확장되어 교사가 학습의 설계자이자 정서적 중재자로서 리듬과 분위기를 조율함으로써, 결국 '몸이 기억하고 마음이 수용하며 머리가 판단하는' 전인적 안전학습을 실현하는 통합적 교육 구조로 기능한다. 이를 운영 관점에서 요약 하자면 [표 2-6] 다음과 같다.

종합하면, 재난안전교육은 이처럼 교사의 전문성과 발달단계에 따른 교수전략이 맞물릴 때 비로소 감각-정서-인지가 통합된 학습으로 완성된다. 영유아기의 재난안전교육은 신체적 경험의 자동화(감각 중심), 정서적 안정과 자기조절(놀이 중심), 인지적 판단과 사회적 협력(역할·시뮬레이션 중심)의 세 층위를 순환적으로 설계하여 연속적·체험적 학습을 통해 안전을 '삶의 문화'로 내면화하는 것을 목표로 해야 한다. 그러한 과정 속에서 재난안전교육은 단순한 비상대응 훈련이 아니라 발달 단계에 맞춘 인간 성장의 과정이며, 영유아는 "가르침"보다 "느낌"으로 배우고, 교사는 발달에 적합한 경험을 설계하고 정서를 조율하는 전문가로 기능하는 핵심적인 조력자 인 것이다. 결과적으로 발달적 적합성이 확보된 재난안전교육은 영유아의 생명권을 실질적으로 보호

함과 동시에 평생 안전문화의 출발점을 마련한다.

[표 2-6] 영유아 재난안전교육의 현장 실행 통합 모형

단계	교육 목표	핵심 활동 예시	교수·학습 전략	발달 효과
문학& 이야기	감정 이해·의미 공감	재난 주제 그림책, 감정 명명·정상화	교사 주도 대화, 감정카드, 비언어 표현 병행	정서 명료화·안정, 공감 증진
시범&시연	구체 모방·신체 자동화	“코 막고 낮게 이동” 시범·반복, 신호 즉시 반응	시범→모방→반복, 즉시 피드백, 리듬 구호	감각–운동 학습, 자동반응 형성
놀이화	즐거움 통한 내면화	역할놀이 (소방관·대피대장), 노래·율동	또래 협동 놀이, 규칙의 언어화·반복	습관화, 협력 경험, 자기효능감
시뮬레이션	실제 대처·공간 인식	짧은 리허설, 반 대피로 지도, 순서 게임화	실제 환경, 시각 스키마(지도·표식), 문제해결	행동 체계화, 공간·예측 능력
가정 연계	생활화·확산	가정 체크리스트, 주말 미션 (소화기 위치)	통신문·가정과제, 부모 참여·피드백	가정–기관 협력, 안전문화 확산
성찰	자기평가· 강화	포스터 (잘한 점/개선점), 스티커·칭찬 릴레이	즉시 시각 피드백, 집단 토의·발표	성취감, 지속 실천 강화

출처:어린이집 안전관리 표준 매뉴얼. 세종: 보건복지부(2024), 「유아안전교육의 발달적 적합성에 관한 연구」.김선옥. (2017), 「어린이집 교사의 안전의식과 안전행동의 관계 연구」.유경희. (2020)

2.2.3 영유아의 재난안전교육의 목표

영유아기는 세상을 배우고 관계를 형성하는 인생의 첫 출발점이다. 이 시기의 아이들은 세상을 호기심 어린 눈으로 바라보지만, 동시에 위험을 예측하거나 스스로 대처하기에는 아직 미숙하다. 따라서 재난안전교육은 단순히 위험한 상황을 피하는 법을 알려주는 것이 아니라, 위험을 인식하고 스스로 판단하며 행동할 수 있는 힘을 길러주는 교육이어야 한다. 이는 지식을 주입하는 수업이 아니라, 영유아가 몸으로 배우고 마음으로 깨닫는 경험 중심의 성

장 과정이다. 피아제(Piaget, 1952)는 유아기의 사고를 '직관적이고 구체적 사물 중심'으로 보았다. 즉, 영유아는 말을 통해 배우기보다 직접 보고, 만지고, 해보는 가운데 세상의 의미를 이해한다. 영유아에게 '불은 위험해'라고 말하는 것보다 불의 열기나 연기의 흐름을 실제로 관찰하고, 교사의 시범을 통해 모방 안전 행동을 따라 해보는 경험하는 것이 훨씬 깊은 학습 효과를 낸다.

이처럼 재난안전교육의 첫 번째 목표는 지식의 이해로 위험을 아는 것에서 나아가, 위험을 예측하고 스스로 사고하는 힘을 기르는 것이다. 영유아 자신과 환경을 연결 지으며 "이건 왜 위험할까?"를 스스로 묻고 판단할 수 있을 때, 진정한 안전 역량이 자라난다. 두 번째 목표는 태도의 형성으로 안전을 중시하고 두려움 대신 이해를 배우는 것이다. 재난이라는 낯선 단어는 영유들에게 공포로 다가올 수 있다. 그러나 교사의 따뜻한 언어와 안정된 태도 속에서 영유아들은 위험을 단순한 무서운 일이 아닌, '이해할 수 있는 상황'으로 받아들인다. 에릭슨(Erikson, 1963)이 말한 신뢰감과 정서적 안정은 학습의 출발점인 것이다. 영유아들은 그림책 속 인물과 자신을 연결하며 "불이 무섭지만, 우리는 대처할 수 있어"라고 말할 수 있게 될 때, 그들은 단순한 지식을 넘어 자신을 보호할 수 있다는 신뢰감을 배우는 것이다. 이러한 정서적 안정감은 위기 속에서도 침착하게 행동할 수 있는 심리적 회복탄력성(resilience)의 토대가 된다. 세 번째 목표는 행동의 실천으로, 반복 된 체험과 훈련을 통한 몸으로 익히는 안전 습관이다. 행정안전부(2024)는 "훈련은 단순한 절차의 반복이 아니라, 몸이 기억하는 행동의 자동화"라고 설명한다. 유아는 반복 속에서 배운다. 매달 실시하는 화재 대피 훈련에서 "몸을 낮추고 코를 막아요"라는 행동을 놀이처럼 반복할 때, 그 행동은 머리가 아니라 몸이 먼저 움직이는 자동 반응으로 자리 잡는다.

이렇게 형성된 행동의 습관은 위기 상황에서 생존을 좌우하는 실제적 힘이 된다. 또한 친구들과 함께 피난 경로를 찾거나 서로 손을 잡고 이동하는 과정은 협력적 행동의 기초를 다지며, '나 혼자'가 아닌 '우리 함께'의 안전 문화를 경험하게 한다.

2.2.4 영유아의 재난안전의 필요성

영유아는 세상을 배우는 첫 단계에 서 있는 존재이다. 눈앞의 세상은 신기하고 흥미롭지만, 그 안에는 여전히 위험이 숨어 있다. '넘어질 뻔한 의자, 열려 있는 창문, 뜨거운 컵 한 잔' 등 이러한 일상의 장면들이 바로 영유아들에게 '안전'을 가르칠 수 있는 첫 교재가 된다. 재난안전교육은 단순히 위급 상황에서의 대처법을 가르치는 수업이 아니라, 세상과 자신을 이해하고, 스스로를 지킬 수 있는 힘을 길러주는 성장의 과정이어야 한다. UNDRR(2022)은 안전 역량(safety competency)을 "재난의 예방, 대비, 대응, 복구의 전 과정을 스스로 인식하고 판단하며 대응할 수 있는 자기조절 능력(self-regulated capacity)"으로 정의하였다. 이 말은 곧, 재난안전교육이 단순한 절차 숙지나 행동 암기가 아닌, 위험을 이해하고 함께 해결할 수 있는 힘을 기르는 학습임을 뜻한다. 즉, 생존을 위한 기술 훈련이 아니라, 지속 가능한 삶의 조건을 만드는 교육적 실천인 것이다. 하지만 현실의 교육은 아직도 형식적인 수준에 머물러 있다.

정희수·송창근(2022)의 연구는 "국내 재난안전교육이 지식 전달 중심에 그치고 있으며, 실제 행동 변화로 이어지지 않는다"고 지적했다. 특히 보육 현장에서는 법적 의무를 채우기 위한 반복 교육이 주를 이루고, 영유아의 발달 단계나 정서적 특성을 반영한 맞춤형 교수법은 부족한 실정이다. 이는 재난안전교육이 '해야 하는 일'로만 인식될 때, 영유아들에게 남는 것은 두려움과 형식적 반응뿐이다.

김미선(2023)은 "교사의 재난 인식 수준이 낮을수록 교육은 형식화되고, 아이들의 학습 효과는 일시적"이라고 강조하며, 교사의 인식이 교육의 실질적 효과를 좌우한다고 밝혔다. 보육교사에게 재난안전교육은 단순한 업무가 아니다. 그것은 전문직으로서의 책임이자, 생명을 지키는 사명인 것이다. 「영유아보육법」 제30조는 어린이집의 장과 교직원이 연 4회 이상의 안전교육을 실시하도록 규정하고 있으며,「국민안전교육진흥법」 또한 전 생애주기별 안전교육을 국가의 의무로 명시하고 있다. 이러한 법적 근거는 교사를 단순히 행

정적 수행자가 아닌, '안전문화를 실천하는 전문가(practitioner of safety culture)'로 정의한다.

유경희(2020)는 "교사의 안전 태도는 기관의 안전풍토와 교육 품질을 결정짓는 중요한 요인"이라 하며, 교사의 인식과 태도가 곧 영유아들의 안전 수준을 결정한다고 보았다. 또한 보육교사는 교실 안의 교육자에 머무르지 않는다. 보육교사는 사회적 안전문화의 확산자 역할을 하며, 학부모와 지역사회를 연결하는 안전문화의 촉진자(facilitator)로 기능을 한다.
김보현(2024)의 연구에 따르면, 교사의 재난안전교육 경험이 많을수록 학부모의 안전 인식이 높아지고 지역사회 협력 참여율도 상승한다 하였다. 이는 한 명의 교사가 바꾸는 교육이, 한 반의 영유아를 넘어 한 사회의 안전문화로 번져갈 수 있음을 보여준다. 이러한 교육이 영유아기에 특히 중요한 이유는, 이 시기의 영유아들이 가장 배우기 빠르지만, 동시에 가장 취약하기 때문이다. 영유아는 신체적으로 미성숙하고, 인지적 예측 능력이 부족하며, 위기 상황에서는 스스로 판단하기 어렵다(김경희, 2003). 따라서 영유아들에게 안전교육은 단순한 지식 전달이 아니라, 삶을 보호하는 언어이자 감정의 학습이어야 한다. 행정안전부(2024)는 「어린이 재난안전훈련 가이드북」에서 "훈련은 단순히 절차를 숙지하는 것이 아니라, 사고력과 협동심, 성찰을 통해 생활 속 안전문화를 조성하는 교육으로 확장되어야 한다"고 강조하였다. 즉, 재난안전교육은 단기적인 대응력을 넘어서, 생각하고 느끼며 함께 행동하는 습관을 길러야 한다. OECD(2023) 또한 21세기 시민에게 필요한 역량으로 '위험 감수와 대응 능력(risk competence)'을 제시하며, 이를 어린 시절부터 다루는 국가일수록 사회적 회복탄력성이 높다고 분석하였다.

결국 영유아기의 재난안전교육은 단순한 예방교육이 아니다. 그것은 영유아들이 자라나는 동안 세상을 안전하게 살아가는 법을 배우는 첫 수업인 것이다. 이 교육이 성공하기 위해서는 무엇보다 교사의 인식과 실행 역량이 중요하다. 교사는 단순히 지식을 전달하는 존재가 아니라, 영유아의 두려움을 이해하고, 경험을 설계하며, 감정을 조율하는 교육적 디자이너이자 정서의 안내자이다. 따라서 영유아에게 재난안전교육이 필요한 이유는 취약객층인 영유아라서 보호받아야 할 존재이기 때문만이 아니라, 스스로를 지킬 수 있는 주체로 성장할

가능성을 지닌 존재이기 때문이다. 보육교사는 그 가능성을 이끌어내는 가장 가까운 안전의 파트너이다. 교사의 인식이 변하면 수업이 바뀌고, 수업이 바뀌면 영유아의 행동이 바뀐다. 그리고 나아가 그 변화는 교실을 넘어, 가정과 사회, 더 넓은 공동체로 확산 될 것이다.

다시 말하자면, 재난안전교육은 '가르치는 일'이 아니라 '함께 살아내는 일'이다. 이제 교사는 지식의 전달자가 아니라, 안전을 삶으로 실천하는 길잡이가 되어야 한다. 이러한 흐름은 자연스럽게 다음 장에서 논의할 보육교사의 역할과 실행의 문제로 이어진다. 왜냐하면, 영유아의 안전한 삶은 결국 교사의 인식에서 출발하기 때문이다.

2.3 보육교사의 역할과 실행

2.3.1 보육교사의 역할과 실행

재난안전교육의 실질적 효과는 교재나 프로그램의 완성도보다, 그것을 어떻게 가르치느냐, 다시 말해 누가, 어떤 인식과 태도로 교육을 실행하느냐에 달려 있다. 그 중심에는 바로 보육교사가 있다. 보육교사는 단순히 교육 내용을 전달하는 전달자가 아니라, 안전을 경험하게 하는 설계자이자, 영유아의 감정을 조율하는 동반자이다. 따라서 재난안전교육이 실제적이고 의미 있는 변화를 만들어내기 위해서는 교사의 인식, 교수역량, 그리고 실행 태도가 긴밀히 맞물려야 한다. UNDRR(2022)는 "재난 대응의 첫 단계는 기술이 아니라 인식이며, 그 인식은 교육자의 태도에서 출발한다"고 강조하였다. 이는 곧 교사의 사고방식과 행동이 영유아의 안전 인식과 행동으로 직결된다는 점을 시사한다. 김미선(2023)의 연구에서도 교사의 재난 인식 수준이 높을수록 영유아의 안전 행동 빈도와 긍정적 정서 반응이 유의하게 증가하는 것으로 나타났다. 즉, 교사는 재난안전교육의 외적 전달자가 아니라, 내적 변화를 촉진하는 매개체(mediator)로서 기능한다. 보육교사의 역할은 세 가지 차원에서 이해할 수 있다.

첫째, 인지적 안내자(cognitive guide)로서 교사는 영유아가 재난의 원인과 위험 요인을 스스로 탐색하고 이해하도록 돕는다. 이는 단순히 “이건 위험하니까 하지 마”라는 지시적 접근이 아니라, “왜 위험할까?”를 함께 탐구하며 사고를 확장시키는 질문 중심의 교육이다.

둘째, 정서적 지지자(emotional supporter)로서 교사는 위험이 불러오는 불안과 두려움을 안정된 언어와 태도로 완화시켜, 영유아가 재난을 ‘이해 가능한 상황’으로 받아들이도록 돕는다. 이 과정에서 형성되는 신뢰감은 위기 상황에서의 심리적 회복탄력성(resilience)을 키우는 토대가 된다.

셋째, 행동의 모델(model of practice)로서 교사는 영유아가 모방을 통해 학습한다는 점을 인식하고, 일상 속 안전 행동을 직접 실천함으로써 행동의 본보기가 되어야 한다. 비상구를 확인하는 습관, 소화기 점검, 대피 훈련에 적극적으로 참여하는 태도 등은 교사의 행동을 관찰하는 영유아에게 가장 강력한 ‘살아 있는 수업’으로 작용하게 된다. 이러한 역할이 효과적으로 수행되기 위해서는 교사가 단순한 ‘의무 이행자’에서 벗어나 ‘자율적 실행자(practitioner)’로 성장해야 한다. 김보현(2024)은 “교사가 교육을 자신의 전문적 실천으로 인식할 때, 영유아의 안전 행동이 일시적 반응에서 지속적 습관으로 전환 된다”고 보고하였다.

[그림 2-1] 보육교사의 역할

출처: 김미선(2023), 김보현(2024)

즉, 재난안전교육은 지시받아 수행하는 행정 절차가 아니라, 교사의 전문성과 윤리적 책임에 기반 한 주체적 실천으로 자리매김해야 한다는 것이다. 보육교사의 재난안전교육은 특히 재난의 예측 불가능성과 영유아의 취약성을 고려할 때 그 필요성이 더욱 크다. 재난안전교육의 목적은 영유아가 재난 상황에서 스스로를 보호하고 안전한 생활을 유지할 수 있도록 기초적인 지식, 기술, 태도, 행동을 습득하게 하는 데 있다. 성미영(2020)은 영유아가 신체적·인지적 능력이 미완성되어 신체적, 생리적, 발달적, 사회적, 인지적, 심리적, 안전적, 정서적 측면에서 여덟 가지 취약성을 지닌다고 하였다. 따라서 보육교사는 영유아의 발달적 특성과 환경적 제약을 고려하여 재난 예방-대비-대응-복구의 전 과정에서 안전을 보호 하고 지원하는 핵심 주체가 되어야 한다. 이에 따라 보육교사를 위한 재난안전교육은 다음과 같은 목적을 지닌다.

첫째, 취약한 영유아의 안전 확보와 보호를 최우선으로 하는 것이다. 이는 단순한 응급처치 능력의 함양이 아니라, 재난 상황에서 영유아의 생명과 심리를 동시에 지킬 수 있는 판단력과 대응력의 배양을 의미한다.

둘째, 화재, 지진, 감염병 등 예측 불가능한 재난에 신속하고 전문적으로 대처할 수 있는 실행 역량을 강화하는 것이다.

셋째, 잠재적 위험을 사전에 식별하고 예방할 수 있는 포괄적 안전 인식을 확립함으로써 예방 중심의 안전문화를 조성하는 것이다.

넷째, 체계적 재난안전교육을 통해 교사의 전문성과 심리적 자신감을 높여, 보육 현장의 전반적인 안전 관리 수준을 향상시키는 것이다.

이러한 목표들은 궁극적으로 영유아와 교사 모두의 안전을 보호하고, 어린이집이 '안전을 배우는 공간'에서 '안전을 살아가는 공간'으로 변화하는 데 기여한다. 보육교사 재난안전교육의 필요성은 영유아의 발달적 취약성과 밀접히 관련되어 있다. 영유아는 신체적으로 미성숙하고, 인지적 판단 능력이 제한되어 있으며, 위기 상황에 대한 대응력이 부족하다(김경희, 2003). 따라서 이들의 생명과 안전을 보장하기 위해서는 교사의 전문적이고 즉각적인 대응 능력이 절대적으로 필요하다. 성은현(2000)의 연구는 성인의 재난안전교육 경험이 자녀의 안전 인식에 직접적인 영향을 미친다고 보고하였으며, 김은희·유준호

(2013), 곽은복(2012) 또한 성인 모델의 행동이 영유아의 안전 습관 형성에 결정적인 역할을 한다고 하였다. 즉, 보육교사는 영유아에게 안전 행동의 가장 가까운 모델이자, 안전 문화를 확산시키는 사회적 매개자인 것이다.

더욱이 보육시설은 제한된 공간, 다수의 영유아, 구조적 제약 등으로 인해 재난 발생 시 신속한 대피가 어려운 환경적 특성을 지닌다. 따라서 교사는 단순한 이론적 지식에 머물지 않고, 현장 중심의 즉각적 대응 능력을 갖추어야 한다. 강민정·유희정(2020)은 "재난의 특성상 단 한 번의 발생만으로도 치명적 피해를 초래할 수 있으므로, 예방과 대비 중심의 교육이 필수적"이라고 강조하였다. 이는 곧, 보육교사가 평상시 위험 요소를 점검하고, 정기적인 훈련을 통해 대응 절차를 습관화해야 함을 의미한다. 행정안전부(2016)의 「생애주기별 안전교육지도」에 따르면, 영유아기는 '안전교육 의존기'로 규정된다. 이 시기는 안전에 대한 지식, 태도, 행동, 습관이 형성되는 교육 효과가 가장 높은 시기이며(배지희 외, 2015; 유혜경, 2000; Andos &Tugrul, 2014), 이때 형성된 안전습관은 생애 전반에 걸쳐 지속적인 영향을 미친다 말하였다. 따라서 보육교사의 재난안전교육은 단순한 업무 수행이 아니라, 영유아들의 생존과 사회의 회복력을 지탱하는 첫 방어선(first line of defense)이라 할 수 있다. 결국, 보육교사는 재난 상황 속에서 영유아의 생명과 안전을 지키는 최전선의 전문가가 되어 그들의 인식과 행동은 한 아이의 생존을 넘어, 한 사회의 안전 문화를 결정짓는다. 이러한 점에서 보육교사의 재난안전교육은 영유아의 취약성을 보호하고, 안전을 일상으로 만드는 핵심적 실천이며, 이는 단순한 교육의 영역을 넘어 인간 존엄과 생명권을 지키는 사회적 책무로 확장 한다. 보육교사의 재난안전교육은 재난의 예측 불가능성과 영유아의 고유한 취약성을 고려할 때 필수적인 교육적 활동으로 그 목적과 필요성은 명확하다.

재난안전교육은 영유아가 재난 상황에서 스스로를 보호하고 안전한 생활을 영위할 수 있도록 기초적 지식, 기술, 태도, 행동을 습득하게 하는 데 근본적인 목적을 둔다. 특히, 발달 단계상 인지적·신체적 능력이 미완성되어 신체적, 생리적, 발달적, 사회적, 인지적, 심리적, 안전, 안정 등 여덟 가지 취약성을 지닌 영유아는 재난 발생 시 스스로를 보호하기 어려우므로(성미영,

2020), 재난안전에 관한 올바른 생활습관과 대응 역량을 길러주는 것은 보육교사의 핵심적인 교육적 역할이다.

이에 보육교사를 위한 재난안전교육은 첫째, 취약하고 자기방어 능력이 제한적인 영유아의 안전을 최우선으로 확보하고 보호하는 것을 근본적인 목적으로 한다.

둘째, 화재, 자연재해, 감염병 등 예측 불가능한 재난 상황에서 보육교사가 침착하고 전문적으로 대처할 수 있는 신속하고 효과적인 대응 능력을 향상시킨다.

셋째, 잠재적 위험을 사전에 식별하고 예방할 수 있는 포괄적인 안전 인식을 확립하여 예방적 안전 문화를 조성한다.

넷째, 체계적인 재난안전교육을 통해 보육교사 개인의 전문성과 심리적 자신감을 강화함으로써 보육 현장의 전반적인 안전 관리 수준을 높이는 것을 목적으로 한다.

이러한 목적들은 궁극적으로 영유아와 보육교사 모두를 보호하고 안전한 보육 환경을 조성하는 데 기여하며, 안전문화 확산을 위한 교육적 책무를 수행함으로써 영유아기부터 형성된 안전 습관이 평생의 생활양식으로 자리 잡도록 한다. 이러한 보육교사 재난안전교육의 필요성은 영유아의 고유한 취약성과 밀접하게 연관되어 있기에 영유아가 신체적, 인지적 측면에서 스스로를 보호할 수 있는 능력이 극히 제한적이며, 외부의 위험 상황을 인지하고 적절히 대응하기 어렵기 때문에 보육교사의 전문적이고 신속한 대응이 영유아의 생명과 안전을 직접적으로 좌우한다.

성은현(2000)의 연구에 따르면 성인의 재난안전교육 경험과 실천 의지가 자녀의 안전 의식에 직접적인 영향을 미치며, 영유아는 실제 안전하게 행동하는 성인의 행동을 모델링함으로써 안전한 행동을 몸에 익히므로(김은희, 유준호, 2013; 곽은복, 2012) 성인인 보육교사의 역할 모델 기능이 특히 중요하다. 또한, 재난은 예측하기 어렵고 한 번의 발생만으로도 심각한 피해를 초래하기 때문에 사전 예방과 대비가 무엇보다 중요하며(강민정·유희정, 2020), 다양한 재난 유형에 대한 체계적인 대비가 필수적이다. 보육 시설의 제한된 공

간, 다수의 영유아, 신속한 대피가 어려운 물리적 구조 등 특수한 환경적 요인은 보육교사에게 단순한 이론적 지식을 넘어 실제적이고 즉각적인 대응 역량을 요구하며, 사회적으로도 부모들이 자녀의 안전을 최우선으로 여기며 보육교사의 전문성을 기대한다. 이렇듯 재난안전교육은 영유아를 안전하게 보호해야 할 의무가 있는 성인인 보육교사들의 몫으로(이상영, 2006) 보육교사는 다양한 재난에 대한 정확한 개념과 인식을 하고 정기적인 교육을 통해 영유아의 안전을 유지하고 예방하며 불가피하게 발생하는 사고에 능동적으로 대처할 수 있는 지식과 능력을 갖추어야 한다(보건복지부, 2015). 행정안전부(2016)의 생애주기별 안전교육지도에서 영유아기는 '안전교육 의존기'로 제시되듯, 이 시기는 안전 지식, 행동, 태도, 습관, 기능 등을 형성하기 위한 교육의 효과가 높은 최적의 시기이며(배지희 외, 2015; 유혜경, 2000; Andos &Tugrul, 2014) 전 생애에 지속적인 영향을 미치므로 적극적인 재난안전교육 실시가 요구된다.

결과적으로, 보육교사 재난안전교육은 영유아의 취약성, 복합적인 재난 환경, 보육 시설의 특수성, 그리고 사회적 기대를 종합적으로 고려할 때, 영유아의 생존과 안전을 보장하고 안전한 사회를 형성하는 기초적 토대를 마련하는 데 반드시 필요한 교육적 활동이자 가장 중요한 방어선이라 할 수 있다. 이러한 보육교사의 역할과 실천이 단순한 경험적 수준에 머물지 않고 지속적 전문성으로 발전하기 위해서는 그 기반이 되는 이론적 틀이 필요하다. 특히 재난안전교육의 실행 과정을 학습심리학적 관점에서 구조화하면, 교사의 인식이 어떻게 행동으로 전이되고, 그 행동이 다시 조직문화로 확산되는지를 보다 명확히 설명할 수 있다. 이에 본 절에서는 보육교사의 역할을 행동전이이론(Transfer of Training Theory)과 인지-정서-행동(Cognition-Affect-Behavior, CAB) 모델의 틀에서 체계화하고자 한다.

2.3.1.1 이론적 틀: 행동전이이론과 인지－정서－행동(CAB) 모델

본 절의 논의는 보육교사의 역할을 행동전이이론(transfer of training theory) 및 인지－정서－행동(Cognition－Affect－Behavior, CAB) 모델의 틀에서 체계화할 때 더욱 명료해진다.

첫째, 행동전이이론(Baldwin &Ford, 1988)에 따르면 학습 내용이 현장 행동으로 일반화(generalization)되고 유지(maintenance)되려면 학습자 특성(trainee characteristics; 지식·기술·자기효능감·동기), 훈련 설계(training design; 시나리오, 리허설, 피드백, 현장 유사성), 전이환경(transfer climate; 조직의 지원, 동료 피드백, 리더십, 보상)의 세 요인이 상호작용해야 한다. 이제시를 교사의 역할(인지적 안내자－정서적 지지자－행동의 모델)에 대응시키면, 교사는 학습자 특성 측면에서 전문지식·자기효능감을 강화하고, 훈련 설계 측면에서 SCAR 기반 체험수업과 리허설을 주도하며, 전이환경 측면에서 동료·원장과의 협업을 통해 안전문화 조성의 촉진자로 기능한다(또한 전이풍토 논의는 Burke &Hutchins, 2007 참조).

둘째, CAB 모델은 안전학습에서 인지(위험 이해) → 정서(불안 조절·안정감) → 행동(대피·도움 요청 등 수행)의 순환을 강조한다. 보육교사는 '왜 위험한가'를 탐구하게 하는 인지적 안내자, 불안을 조절해 정서적 안정을 확립하는 정서적 지지자, 일상에서 모범을 보이는 행동의 모델로서 행동의 습관화를 촉진한다. 이때 SCAR(Sense－Comprehend－Act－Reflect) 순환은 CAB를 발달수준에 맞게 구현하는 교수－학습 절차로 작동하며, PDCA(Plan－Do－Check－Act) 루프는 교사와 기관의 실행을 제도화된 개선 과정으로 연결한다(Kolb, 1984의 경험학습 순환과도 정합).

[표 2-7] CAB-SCAR-PDCA 및 행동전이 요인-교사 역할의 대응 구조

구분	핵심 개념	주요 단계	적용 영역	교사 역할
CAB 모델	Cognition-Affect-Behavior	위험 이해 → 정서 안정 → 행동 수행	아동의 안전학습 및 행동 습관화	인지적 안내자 / 정서적 지지자 / 행동의 모델
SCAR 순환	Sense-Comprehend-Act-Reflect	감지 → 이해 → 행동 → 성찰	체험 중심 교수-학습 절차	체험·성찰 촉진자
PDCA 루프	Plan-Do-Check-Act	계획 → 실행 → 점검 → 개선	기관의 교육운영 및 개선체계	실행자 / 평가자 / 피드백 조정자
행동전이 3요인	학습자 특성 / 훈련 설계 / 전이환경	자기효능감 / 시나리오·리허설 / 리더십·지원·보상	역량 강화·조직 문화 조성	인지적 안내자 / 행동 모델 / 정서적 촉진자

출처:Baldwin &Ford (1988); Burke &Hutchins (2007); Kolb (1984)

2.3.2 법적 근거와 제도적 지원

영유아를 돌보는 보육교사는 단순한 돌봄 제공자가 아니라, 「영유아보육법」과 「아동복지법」 등 주요 법률에 근거하여 아동의 생명과 복지를 보장해야 하는 법적 책임자로 규정된다. 이에 따라 재난안전교육은 교사의 자율적 선택이 아니라 국가적 책무와 직결된 법정 의무교육이자 전문직 수행의 필수 요건으로 확립되었다. 보건복지부는 각 시·도 육아종합지원센터를 중심으로 「보육교직원 안전교육 이수 의무제」를 운영하며, 모든 어린이집은 매년 원장 및 보육교사 1인 이상이 지정된 안전교육 과정을 이수해야 한다(보건복지부, 2024). 이러한 제도는 최소한의 안전 전문성을 국가가 제도적으로 보장함으로써, 교사가 실제 재난 상황에서 즉각적이고 적절하게 대응할 수 있는 실천적 역량을 확보하도록 설계된 것이다. 보육교사는 다층적 법령에 근거해 다

양한 법정 및 필수교육의 이수 대상자로 지정된다.

첫째, 「영유아보육법」 제23조의2 및 동법 시행규칙 [별표8]에 따라 어린이집안전공제회 주관 안전교육(연 1회, 3시간 이상)을 의무적으로 이수해야 하며, 이는 보수교육과 연계되어 건강·안전 영역 일부 과목이 면제될 수 있다(보건복지부, 2024).

둘째, 「아동복지법」 제26조의2에 따라 아동학대 예방 및 신고의무자 교육(매년 1시간 이상)을 이수해야 한다.

셋째, 「어린이안전관리에 관한 법률」 제16조는 어린이안전교육(연 1회, 4시간 이상)을 지정기관에서 이수하도록 규정하고 있다. 여기에 심폐소생술(CPR), 기도폐쇄 응급처치, 감염병 대응 등 실습 중심 교육이 포함되며, 「응급의료에 관한 법률」 제14조는 정기적인 응급처치 교육을 추가로 요구한다.

이 외에도 보육교사는 사회복지·보건·인권 영역의 다양한 교육을 병행해야 한다.「성폭력방지법」,「장애인복지법」,「긴급복지지원법」,「자살예방 및 생명존중법」 등에서 규정하는 성폭력 예방·장애 인식개선·생명존중 교육이 이에 해당한다. 또한 교사는 근로자이자 조직 구성원으로서 「남녀고용평등법」에 따른 직장 내 성희롱 예방교육, 「개인정보보호법」의 개인정보보호교육, 「장애인고용촉진 및 직업재활법」의 장애 인식개선교육, 「근로자퇴직급여 보장법」의 퇴직연금교육 등을 정기적으로 이수한다. 더불어 어린이집 내에는 직무별 세분화 교육체계가 구축되어 있다. 예를 들어, 성교육 담당자(연 1회 이상), 소방안전관리자(2년 주기 실무교육), 통학차량 운전자 및 동승보호자(2년 주기 정기교육), 놀이시설·승강기·실내공기질·석면·식품위생 담당자 교육 등이 해당된다(행정안전부, 2024). 이러한 다층적 구조는 물리적·환경적·운영적 안전을 동시에 보장하는 국가 안전관리체계로 기능한다.

그러나 현장의 교육은 여전히 양적 이수 중심의 관리에 머물러 있다. 곽은복(2012)은 다수의 보육교사가 기본 지식과 실습 경험 부족으로 재난 상황에서 적절히 대응하지 못하거나, 교육의 취지를 이해하지 못한 채 ‘형식적 참여’에 머문다고 지적하였다. 김미선(2023) 역시 교사의 재난 인식 수준이 낮을수록 교육은 이행 중심의 형식화로 흐르며, 영유아의 학습 효과 또한 단기

적이라고 분석하였다. 이는 “교육을 받았다”와 “현장에서 작동한다” 사이의 괴리를 드러내며, 현재의 관리체계가 질적 전문성과 현장 적용 능력을 담보하지 못하고 있음을 보여준다. 이에 따라 재난안전교육은 이수 중심의 제도에서 실행 중심의 체계로 전환되어야 한다.

첫째, 실습 중심 교수설계를 통해 대피 동작·신호 반응·역할 분담을 시나리오–리허설–피드백–재시도 구조로 반복하여 신체 자동화를 유도해야 한다.

둘째, 상황 기반 시뮬레이션 훈련을 정례화 하여 위기 시 “생각보다 몸이 먼저 반응”하는 수행적 대응력을 강화해야 한다.

셋째, 교사의 자발적 참여를 촉진하는 동기화 체계(동료 코칭, 마이크로 크레딧, 현장 평가 중심)를 마련한다.

넷째, 발달·시설·지역 특성별 맞춤형 연수체계를 구축해야 한다. 마지막으로, 단순 출석 확인을 넘어 형성평가(활동 중 피드백)와 총괄평가(시뮬레이션 수행·사후 성찰)를 병행해 학습의 지속성과 전이 효과를 높여야 한다. 더불어, 부모 참여형 안전 점검·가정 미션·지역 소방·보건기관 합동훈련 등을 통해 ‘교실–가정–지역사회’의 안전문화 네트워크를 활성화해야 한다(행정안전부, 2024; 보건복지부, 2024).

결국 보육교사의 재난안전교육은 법적 의무를 넘어선 전문직의 책무(professional accountability)이다. 국가는 제도적 틀을 통해 교사의 전문성을 보장해야 하며, 기관은 훈련–기록–환류–개선의 PDCA 체계를 내재화하여 교육의 품질을 관리해야 한다. 행정안전부(2024)는 「어린이 재난안전훈련 가이드북」에서 “훈련은 절차의 암기가 아니라, 몸이 기억하는 자동화의 과정이며, 교사는 그 행동 변화를 설계하는 핵심 매개자”라 명시하였다. 즉, 교사는 지식을 전달하는 존재를 넘어 경험의 설계자이자 정서의 조정자, 그리고 안전문화의 촉진자(facilitator of safety culture)로 기능한다. 요컨대, 재난안전교육은 행정적 절차가 아니라 영유아의 생명권을 보호하고 안전한 보육 환경을 구축하는 사회적 계약이며, 그 계약의 실질적 완성과 사회적 신뢰를 구현하는 핵심 주체는 현장에서 영유아와 일상을 함께하며 이를 실천으로 구체화하는 보육교사이다.

[표 2-8] 보육교사 및 어린이집 관련 안전교육 법적 근거와 의무

보수교육 의무	「영유아보육법」 제23조의2	보육교사 자질 향상을 위한 보수교육(집합교육 원칙)	보수교육 내 재난안전교육 포함 → 교사 전문성 강화
영유아 대상 안전교육	「아동복지법」 제31조, 시행령 제28조	원장은 매년 안전교육 계획을 수립·실시 후 관할 관청에 보고	성폭력 예방(연 4시간 이상) 아동학대 예방(연 4시간 이상) 실종·유괴 예방(연 10시간 이상) 감염병·약물 오남용 예방 (연 10시간 이상) 재난 대비 안전교육 (연 6시간 이상) 교통안전교육(연 10시간 이상) **훈련**: 소방, 지진, 폭설 등 재난대비 훈련 월 1회 이상
보육 교직원 안전교육 지침	보건복지부지침 (조경희, 2015)	보육교직원 안전교육 제도적 강화	어린이집 원장 및 보육교사 1인 이상, 관할 보육교직원 안전교육 의무 이수
특정 안전분야 교육	「실내공기질 관리법」	일정 규모 이상 어린이집 원장·관리자 대상	실내공기질 관리 교육 의무 이수
	「소방시설 설치·유지 및 안전관리에 관한 법률」	소방안전관리자 지정	소방시설 관리 실무교육 이수
	「도로교통법」	어린이 통학버스 운영자·운전자	교통안전 교육 의무 이수
	「어린이안전관리에 관한 법률」	어린이 안전에 관한 포괄적 법률	어린이이용시설 종사자 안전교육 포함

출처: 「영유아보육법」, 「아동복지법」, 보건복지부 지침, 「실내공기질 관리법」, 「소방 시설 설치·유지 및 안전관리에 관한 법률」, 「도로교통법」, 「어린이안전관리에 관한 법률」을 바탕으로 연구자가 정리함.

2.3.3 보육교사 재난안전교육 방법

보육교사를 위한 재난안전교육은 “최소한의 안전의식 함양”을 넘어 실제 현장에서 재난을 다루는 수행 역량을 길러야 한다. 국내 선행연구는 여전히 단시간(대개 2시간 내외) 특강·자체교육이 중심이고, 내용 또한 원칙적·교과서적 수준에 머물러 실질적 도움으로 이어지지 못했음을 지적한다(김승현, 2005 인용). 이런 간극을 메우려면 교육 목표를 “지식 전달”이 아니라 “행동 전이”로 재정의 하고, 훈련 설계를 시나리오–리허설–피드백–재시도의 폐루프로 재구성해야 한다. 국가 차원의 정책 프레임도 같은 방향을 촉진한다.

「제1차 어린이안전 종합계획(2022–2026)」은 ‘내실 있는 어린이 안전교육 강화’와 더불어 체험형 안전교육 활성화를 중점 과제로 제시하며, 관계부처 합동으로 생애주기별 콘텐츠 개발·찾아가는 맞춤형 교육·안전교육 통합정보 서비스 등을 추진과제로 명시한다. 이는 안전교육의 실천성을 제도적으로 강화하려는 의지의 표식이다. 현장 실행 매뉴얼의 수준에서도 전환이 확인된다.

「어린이 재난안전훈련 가이드북(2024)」은 훈련을 사전 기획–훈련 준비–현장 훈련–훈련 평가–평가결과 환류로 조직하고, 이를 PDCA(Plan–Do–Check–Act) 개념으로 표준화해 반복 개선을 구조화한다. 요컨대 기획·준비는 P, 현장 훈련은 D, 평가는 C, 환류는 A에 해당하며, 이전 훈련의 평가 결과가 다음 훈련의 계획으로 순환 편입되도록 설계한다. 이 과정에서 유관기관(소방·경찰·보건소·지자체 등) 협의, 임무카드·상황 시나리오, 대피·경보·의사소통 계획, 사전점검 체크리스트, 현장 평가와 사후 개선계획까지 일련의 서식·절차를 제시한다. 핵심은 ‘훈련이 문서로 끝나지 않고, 체크리스트–현장 수행–평가–개선’으로 닫히는 루프형 실행관리라는 점이다. 실증 근거도 축적되고 있다. 성인 대상 준 실험 연구(하혜란, 2017)는 단시간의 일회성 강의라 하더라도 사전·사후 비교에서 재난 관련 지식·태도·가치관 전반에 유의미한 변화가 발생함을 보고했다. 다만 연구 설계가 통제집단 없는 준 실험이라는 한계가 있어, 반복·강화·경험적 요소를 결합할 때 효과가 더 견고해질 개연성을 시사한다.

영유아 대상 연구에서는 통합적 재난안전교육 활동이 '안전하게 놀기', '교통안전 준수', '환경오염·재난 대비' 등 안전 문제해결 하위영역과 안전지식에 모두 긍정적 영향을 미쳤다는 통계적 유의성을 보고한다. 이는 단순 절차 암기보다 놀이·프로젝트·상황 해결 중심의 통합 활동이 행동 변화를 촉발한다는 점을 뒷받침한다.

따라서 보육교사 재난안전교육의 구조적 전환은 다음 원리로 정리된다.

(1) 목표의 재설정—지식에서 수행으로. 교사 교육의 성과지표를 '이수'가 아니라 현장 수행(대피 동작 정확성, 경로 준수율, 경보 반응 시간, 역 할분담 숙지) 등 퍼포먼스 지표로 전환한다. 이때 국가 계획은 체험형 교육 활성화와 유형별 교육 강화, 생애주기별 콘텐츠를 정책 패키지로 제공한다(제1차 어린이안전 종합계획(2022_2026)).

(2) 설계의 표준화—PDCA 루프 내재화. 기관 차원에서 훈련준비팀 구성 → 유관기관 협의→시나리오·임무카드 작성→사전점검→현장훈련→토의·설문 평가→개선 도출의 체계를 정례화한다. 주기적 환류를 통해 다음 훈련의 품질을 누적 향상시킨다.

(3) 방법의 전환—참여·경험 중심. 강의·시청각 설명식에서 모의·실연·토의·프로젝트 기반 활동으로 이동한다. 특히 시나리오 모듈화와 역할 임무 카드는 '생각보다 몸이 먼저 반응'하는 감각-운동 자동화를 돕는다(재 난가이드 북2024).

(4) 평가의 정교화—형성·총괄 병행. 출석 확인을 넘어 현장 수행평가·관찰 체크리스트·사후 성찰 보고를 병행하고, 결과를 다음 사이클의 계획에 반영한다.

(5) 생태적 연계—교실–가정–지역사회. 가정 점검표·주말 미션(소화기 위치 인증 등)·지역 소방·보건과의 합동훈련을 통해 훈련의 생활 내재화 를 도모한다. 정책 문서도 '전 사회 구성원의 관심과 노력'을 강조한다.

이러한 원리는 교사 연수의 동기 구조와도 맞닿아 있다. 참여·토의식 학습은 교사들의 경험 공유·문제 공조를 촉진해 교육 만족과 현장 적용을 높인다(배지희 외, 2015; Caruso &Fawcett, 2006 인용). 결국 설계의 핵심은 교사를 수동적 수혜자가 아니라 '경험의 설계자'로 위치시키는 구성주의적 접근이

다. 이는 21세기 학습자 중심 교육과정과 합치하고, 현장 안전문제를 교사–동료–기관–지역이 함께 해결하는 집합적 수행 역량으로 환원시킨다. 정리하면, 보육교사를 위한 재난안전교육의 핵심 성공 요인은 세 가지다.

첫째, 정책 정합성—국가 계획의 체험형·생애주기형 프레임과 기관의 운영 체계가 일치해야 한다.

둘째, 실행 충실도—PDCA에 근거한 시나리오·임무카드·체크리스트·현장 평가·개선계획이 실제로 '돌아가야' 한다.

셋째, 증거 기반 설계—성인·유아 대상 연구가 확인한 태도·지식·문제해결력 향상 효과를 연수 목표·평가 지표로 번역해야 한다.

이 세 축이 맞물릴 때, 재난안전교육은 "들었다"에서 "된다"로 이동한다. 그리고 그 변화를 실질로 묶어내는 사람은, 현장에서 영유아와 함께 기획–준비–수행–평가–개선을 반복하는 보육교사이다.

2.3.4 실행을 제약 하는 요인

보육교사의 재난안전교육은 단순한 법적 의무나 일회적 훈련이 아니라, 영유아의 생명과 직결된 필수적 교육행위이다. 그러나 현실의 보육현장에서는 교사의 높은 의식에도 불구하고 교육의 실질적 실행이 여러 요인에 의해 제약되고 있다. 이러한 제약은 개인적·발달적 한계에서 비롯되기도 하고, 조직적·제도적 구조 속에서 지속적으로 강화되기도 한다. 따라서 재난안전교육의 실효성을 확보하기 위해서는 이들 요인을 다차원적으로 이해하고 개선할 필요가 있다.

첫째로, 재난안전교육이 충분히 실행되지 못하는 근본적 이유 중 하나는 영유아의 발달적 특성에 있다. 영유아는 추상적 사고보다는 구체적 경험을 통해 학습하는 존재로, '불', '지진', '감염병'과 같은 재난 개념을 인지적으로 이해하기 어렵다. 김혜금·신보원(2022)은 "영유아는 보이지 않는 위험을 언어로 설명 받는 것보다, 시각적·놀이적 경험을 통해 배울 때 학습 전이가 가장 높

다"고 보고하였다. 따라서 교사는 추상적인 위험 상황을 그림책, 역할놀이, 시범 활동 등 발달 수준에 맞게 구체화해야 한다. 하지만 대부분의 교사들은 이러한 교수법에 대한 전문 지식이나 교육 자료를 충분히 확보하지 못해 교육 내용이 단편적으로 머무는 경우가 많다. 또한, 유아는 호기심이 많고 충동적인 행동을 보이기 때문에 안전교육을 받았더라도 실제 재난상황에서 예측 불가능한 행동을 할 가능성이 높다. 예컨대, 불이 난 상황에서 "불이야!"라는 소리에 호기심을 느껴 오히려 다가가는 경우가 발생한다. 이러한 행동 특성은 교사의 지도만으로 완전히 통제하기 어렵기 때문에, 안전 행동은 반복적이고 체험적인 훈련을 통해서만 내면화될 수 있다.그러나 짧은 일과 속에서 모든 재난 유형을 반복 학습하기는 현실적으로 어렵고, 이는 영유아의 발달 특성에 따른 구조적 한계를 보여준다.

두 번째로, 교사의 현실적 어려움, 즉 과중한 업무와 전문성의 제약을 들 수 있다. 보육교사는 어린이집의 운영, 교육, 행정업무를 동시에 수행해야 하는 복합적 직무를 담당하고 있다. 홍금희(2017)의 제주지역 교사를 대상으로 한 연구에 따르면, "응답자의 68.3%가 안전교육의 필요성을 인식하고 있음에도 불구하고, 시간과 업무 과중으로 인해 실질적인 교육 실행이 어렵다"고 응답하였다. 이하람(2021)의 연구에서도 교사들은 "주 1~2회의 안전교육을 계획하더라도, 행정문서 작성, 행사 준비, 평가 대응 등의 이유로 교육이 형식화되는 경향이 있다"고 보고하였다. 즉, 안전교육은 일상적인 보육활동 속에서 우선순위가 낮게 배치되며, 교사 개인의 '책임감'에 의존한 채 추진되는 구조적 한계를 지니고 있다. 이러한 업무적 부담은 교사의 전문성 결여 문제와도 맞물려 있다. 성미영·김학열(2010)은 "보육교사의 대부분이 재난안전교육의 필요성은 충분히 인식하고 있으나, 정규 교육과정이나 교사 연수에서 관련 내용을 충분히 다루지 못한다"고 지적하였다. 더불어 김성재·황지애(2024)는 예비유아교사를 대상으로 한 조사에서 "응급처치에 대한 지식수준과 실제 대응 능력이 전반적으로 낮으며, 실습 기회가 부족하다"고 분석하였다. 이러한 결과는 교사 양성과정 단계에서부터 실습·체험 중심의 안전교육 체계가 충분히 정착되지 못했음을 시사한다. 결국 교사의 전문성 부족은 교육 기획과 실행 과정에서 자신감을 약화시키고, 이는 다시 교육 실행의 회피로 이어져 재난안

전교육의 실질적 실천을 저해하는 주요 요인으로 작용한다.

세 번째로, 조직적 요인을 들 수 있다. 교사가 아무리 높은 안전의식을 지니고 있더라도, 기관의 문화와 리더십이 이를 지지하지 않으면 실질적 실천으로 이어지기 어렵다. 유경희(2020)는 어린이집의 안전풍토(safety climate)가 보육교사의 안전직무 수행에 직접적인 영향을 미친다고 보고하며, “기관장의 안전리더십과 교사 간의 협력적 분위기가 교사의 실행 의지를 강화 시킨다”고 밝혔다. 그러나 현실의 많은 기관에서는 원장의 안전에 대한 관심이 행정적 수준에 머물러 있으며, 교사 간 협력보다는 ‘서류 중심의 형식적 점검’이 우선시되는 경향이 있다. 심진아(2016)의 연구 역시 “어린이집별 재난대비 매뉴얼이 존재하더라도, 교사 간 협력이 부족하고 원장의 지원이 미흡할 경우, 교육은 단순한 문서화에 그친다”고 지적하였다. 이러한 결과는 조직적 지원과 리더십의 결여가 교사의 자발적 실행을 억제하는 실질적 장애 요인으로 작용함을 보여준다. 특히 기관장이 안전교육을 단순히 행정적 의무로만 인식할 경우, 교사들은 안전교육을 ‘평가를 위한 절차’로 받아들이게 된다. 이는 교육의 본질적 목적이 ‘영유아의 생명과 안전 보호’임에도 불구하고, 형식적 운영과 문서화된 기록에 그치게 함으로써 교육의 내실화를 저해한다. 결국 조직의 리더십과 문화는 교사의 실행 의지를 결정짓는 핵심 요인이며, 기관 차원의 지속적인 관심과 실질적 지원이 뒷받침될 때에만 재난안전교육이 의미 있는 교육행위로 정착될 수 있다.

마지막으로 제도적 지원의 부족과 구조적 한계를 들 수 있다. 재난안전교육이 단순한 개인의 노력으로 지속될 수 없는 이유는 제도적 지원체계가 충분히 마련되지 않았기 때문이다. 이미경(2015)은 “교사들은 영유아 안전에 대한 인식은 높지만, 교구 및 자료의 부족, 시설 점검 미흡, 행정 중심 운영 등으로 안전실천 행동을 꾸준히 이어가기 어렵다”고 보고하였다. 이는 재난안전교육의 지속성이 교사 개인의 열정보다 제도적 구조에 의해 좌우된다는 점을 시사한다. 또한, 교사 1인당 담당 아동 수가 많아 개별 관찰과 세심한 지도가 어렵다는 문제도 심각하다. 시간·인력·예산 부족은 교사에게 ‘선택적 실행’을 강요하며 결과적으로 재난안전교육은 “서류는 있지만 실천은 없는 교육”으로 전락하기 쉽다. 평가인증 참여기관일수록 안전교육 실행 수준이 높다는 연구

결과 제도적 관리체계의 존재가 교육 실천의 품질을 결정짓는 중요한 변인임을 보여준다.

위의 논의를 종합하면, 보육교사의 재난안전교육 실행을 제약하는 요인은 다음 세 가지 차원에서 복합적으로 작용한다.

첫째, 개인적 요인은 교사 개인의 안전지식과 재난대응 경험, 그리고 자기효능감 부족에서 비롯된다.

둘째, 조직적 요인은 원장 및 관리자의 리더십 부재, 교직원 간 협력문화의 미흡, 그리고 안전풍토의 미성숙에서 기인한다.

셋째, 제도적 요인은 시간·예산·교구의 부족과 행정 중심의 운영 구조에서 비롯된다.

[그림 2-2] 실질적 저해 요소

출처: 성미영·김학열(2010)김성재·황지애(2024), 이미경(2015)연구

결국 보육교사의 재난안전교육 실행은 교사의 의지나 인식 수준만으로 설명될 수 없다. 이는 영유아의 발달적 이해 수준, 교사의 전문성, 조직문화, 그리고 제도적 지원이 상호작용한 결과로서, 어떤 하나의 변인만 개선되어서는 근본적 변화가 어렵다. 이 세 요인은 서로 긴밀히 얽혀 있으며, 교사의 역량이 향상되더라도 조직이 이를 지지하지 않으면 실천이 어렵고, 조직이 안전문화를 조성하더라도 제도적 지원이 뒷받침되지 않으면 지속 가능성이 낮아진다. 따라서 앞으로의 재난안전교육은 교사 개인의 역량 강화와 더불어 제도

적 기반 확립과 조직문화 개선이라는 이중 전략이 병행되어야 하며, 이를 통해 보육현장은 “안전을 가르치는 곳”이 아니라“안전이 살아있는 공간”으로 전환될 수 있을 것이다.

[표 2-9] 보육교사의 재난안전교육 실행 제약 요인

구분	세부 요인	주요 내용
발달적 요인	추상적 개념 이해의 한계	영유아는 추상적인 재난 개념을 이해하기 어려워, 교사는 놀이와 체험 중심의 교수전략을 통해 내용을 구체화해야 한다.
	충동적 행동 및 주의 산만	영유아는 호기심이 높고 충동적인 특성으로 인해 위험을 인식하고도 즉각적 회피가 어려우며, 반복적 훈련이 필요하다.
개인적 요인	전문성 부족	교사들은 재난안전교육과 관련된 체계적 연수나 실습 경험이 부족하여 실제 수업 설계와 실행에 어려움을 겪는다.
	시간·업무 과중	과도한 행정 및 평가 업무로 인해 안전교육 준비와 실행에 필요한 시간이 부족하다.
조직적 요인	리더십 부재	기관장의 안전리더십이 부족하고, 교사 간 협력체계가 미흡하여 안전교육이 일회성 행정 절차에 머무른다.
	조직문화 미성숙	기관 내 안전문화가 정착되지 않아 교육이 형식적으로 운영되고, 교사의 실행 동기가 저하된다.
제도적 요인	자원 부족	교구·시설·예산 등 물리적 자원이 부족하여 실질적인 교육 활동이 제한된다.
	구조적 한계	교사 1인당 담당 아동 수가 많고 행정 중심의 운영 구조로 인해 개별적 지도가 어렵고 교육의 지속성이 낮다.

출처:선행연구: 김혜금·신보원(2022),김경희(2003), 유아교육연구(2015),홍금희(2017), 이하람(2021),유경희(2020), 심진아(2016),이미경(2015), 한국유아교육학회(201

Ⅲ. 현황 및 문제점

3.1 보육교사의 재난 인식 현황

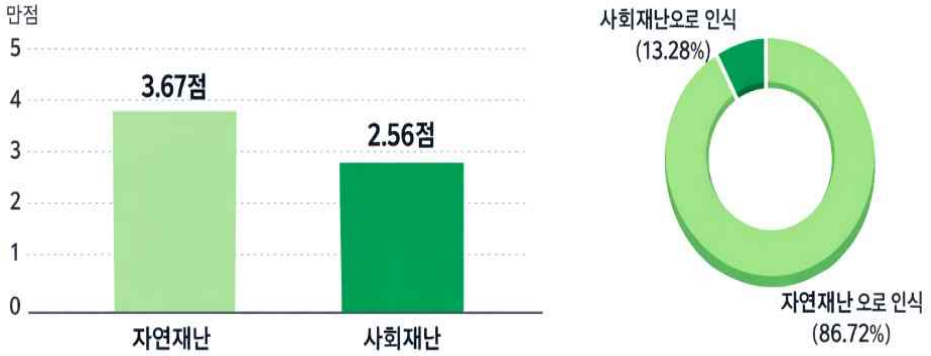
보육교사의 재난 인식(disaster awareness)은 단순한 지식 차원을 넘어 영유아의 생명 보호와 위기 대응의 핵심 변수가 되고 있다. 보육교사는 재난 발생 시 아동의 생명안전을 직접적으로 책임지는 존재로서, 재난을 인지하고 판단하며 교육적 조치를 실행하는 '현장의 첫 대응자(first responder)'로 기능하므로, 그들의 인식 수준은 재난 대응 교육의 실효성과 직결된다(엄세진, 2013; 김선옥, 2017). 그러나 선행연구들은 공통적으로 보육교사의 재난 인식이 여전히 지식 중심의 인지적 영역에 편중되어 있으며, 정서적 공감(empathy)과 행동적 실천(proactive behavior)으로 충분히 확장되지 못하고 있음을 지적한다(심진아, 2016; 김미선, 2022). 다시 말해, '재난을 아는 것'과 '재난에 대응할 수 있는 것' 사이에는 여전히 뚜렷한 전이(transfer) 간극이 존재한다. 엄세진(2013)은 보육교사의 안전지식이 실제 안전 실천의 주요 예측변수임을 실증적으로 제시하며 지식이 높을수록 행동 실천 수준 또한 유의하게 높다고 보고하였으나(M=3.85), 심진아(2016)는 재난 지식의 축적이 반드시 행동으로 이어지지 않는다고 지적하면서 형식적 이행 중심의 교육 구조가 이러한 간극을 심화시키고 있다고 분석하였다.

이러한 결과는 보육현장에서 재난안전교육이 법적 준수나 점검 중심으로 운영될 경우, 교사의 내면적 주도성과 실천적 책임감이 약화된다는 점을 시사한다. 실제로 이주호 외(2018)의 연구에서는 초등교사 집단의 68.4%가 재난안전교육을 "행정 점검 대비용 교육"으로 인식한다고 응답하였으며, 본 연구의 예비조사에서도 유사한 결과가 나타나 보육교사의 72.1%가 "법적으로 의무화되어 있기 때문에 교육을 실시한다"고 답한 반면, "영유아의 실제 안전역량 강화를 위한 교육으로 인식 한다"고 응답한 비율은 27.9%에 불과하였다. 이는 재난을 '행정적 의무'로 이해하는 수동적 인식이 현장에 깊게 자리 잡고 있음을 보여주며, 결과적으로 재난을 능동적 예방과 대비의 실천 과제가 아닌 '서류 점검용 활동'으로 인식하는 태도가 교사의 내면적 책임감과 주도성을

약화시키는 요인으로 작용한다.

보육교사들은 전반적으로 재난안전교육의 필요성을 인식하고 있지만, 재난의 개념·유형·단계에 대한 체계적 이해는 낮은 수준에 머물러 있다. 박순호 외(2018)는 예비교사 179명을 대상으로 한 연구에서 95.2%가 “영유아 안전교육은 필수적이다”고 응답했으나, 재난 개념 이해도는 평균 3.02점(5점 척도)에 그쳤으며, 사회재난에 대한 인식은 자연재난보다 1.1점 낮은 2.56점으로 나타났다. 김시영(2017)의 연구에서도 보육교사 211명 중 82.9%가 “재난은 태풍·지진 등 자연현상”이라 응답하였고, 사회적 재난(감염병·테러·환경오염 등)을 인식한 비율은 12.7%에 불과하여 보육교사들의 재난 이해가 여전히 물리적 재난 중심의 협소한 틀에 갇혀 있음을 보여준다.

[그림 2-3] 재난 인식의 불균형



출처: 박순호 외(2018), 김시영(2017)의 연구

이러한 결과는 재난을 단일 사건으로 보는 인식이 여전히 강하며, 사회적·심리적·복구 단계의 총체적 관점이 결여되어 있음을 의미한다. 김용균(2018)은 이러한 현상을 “법적 준수 중심의 교육문화가 교사의 비판적 재난감수성(critical sensitivity)을 약화시킨다”고 분석하면서, 재난에 대한 인식을 단순한 지식이 아닌 실천적 지혜(practical wisdom)로 전환해야 한다고 주장하였다. 따라서 재난 인식의 향상은 단순히 교육적 정보 제공의 문제가 아니라, 교사 개인의 인지 구조 속에서 위험을 예측하고 행동으로 옮길 수 있는 통합적 이

해력의 문제임을 시사한다.

정서적 민감성과 행동적 주도성 역시 재난 인식의 전이를 결정짓는 중요한 요인이지만, 대부분의 연구에서 이 두 요소는 인지적 인식에 비해 낮은 수준으로 나타났다. 신기철(2019)은 보육교사 264명을 대상으로 한 연구에서 “재난 상황에서 침착하게 대처할 자신이 있다”는 응답이 42.6%, “영유아를 심리적으로 안정시킬 수 있다”는 응답은 평균 3.12점에 불과했으며, 반면 “재난 관련 지식 수준”은 3.87점으로 나타나 지식과 행동 간 0.75점의 격차가 존재함을 보고하였다. 이러한 결과는 교사들이 재난을 인지적으로는 이해하고 있으나 감정적·행동적으로는 충분히 대응하지 못하고 있음을 의미한다. 실제 현장에서도 다수의 교사들이 재난안전 훈련을 “행정평가 대비용”으로 인식하고 있으며, 영유아의 정서 안정이나 불안 완화 지도는 교육과정 내에서 상대적으로 소홀히 다루어지는 경향이 있다.

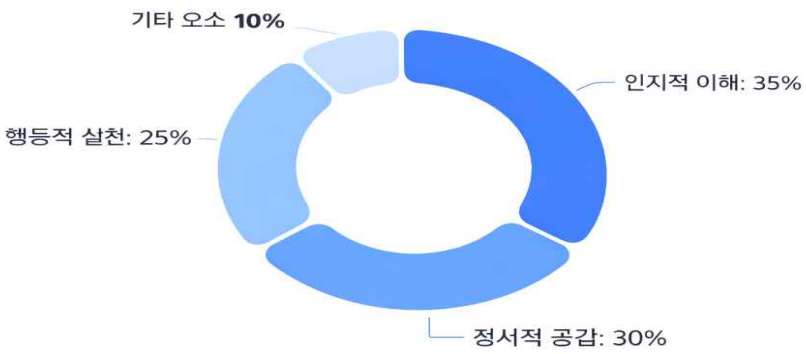
이주호 외(2018)의 연구에서 교사들의 정서 공감 지도 자신감 평균이 2.94점으로 낮게 나타난 것도 이러한 현상을 반영하며, 이는 보육현장의 재난 교육이 여전히 절차 중심의 형식적 훈련에 치우쳐 정서적 회복력(Resilience)을 함양하지 못하고 있음을 보여준다. 결국 재난 인식의 정서적·행동적 측면이 결여될 경우, 교사는 아동의 불안한 감정 상태를 공감하고 안정시킬 능력을 충분히 발휘하지 못하게 된다.

또한 보육교사의 재난 인식은 개인의 경험뿐 아니라 근무 환경, 기관 유형, 지역적 요인에 따라 달라지는 것으로 보고된다. 장소영(2011)은 경기지역 보육교사 260명을 대상으로 한 연구에서 경력 5년 이상 교사의 재난 대비 태도 점수가 초임 교사보다 0.48점 높다고 보고하였으며, 대도시 교사(3.87점)가 농촌 교사(3.44점)보다 인식 수준이 높았음을 제시하였다. 이는 재난 노출 빈도 및 정보 접근성의 차이가 인식 격차를 유발함을 시사한다. 김선옥(2017)은 국공립 어린이집 교사의 재난 인식 평균이 3.81점, 민간시설 교사는 3.52점으로 나타났다고 보고하며, 제도적 지원 수준과 조직문화의 차이가 교사 인식 수준에 영향을 미친다고 분석하였다.

이는 재난 인식이 단순히 개인적 태도가 아니라, 조직적 안전풍토(safety

climate)와 정책적 지원체계에 의해 누적적으로 형성되는 구조적 특성을 지닌다는 점을 의미한다.

[그림 2-4] 재난 인식 구성 요소에 따른 대응 실행 비교



출처: 신기철(2019), 이주호 외(2018) 연구자료

한편, 최근 연구들은 보육교사의 재난 인식이 자기효능감(self-efficacy)과 밀접하게 관련되어 있음을 보여준다. 영란(2021)은 서울 소재 어린이집 보육교사 187명을 대상으로 한 조사에서 24.7%가 재난을 직접 경험하였고, 91.5%가 재난 대비 교육을 받은 경험이 있다고 보고하였다. 또한 재난 대비 역량은 자기효능감과 재난 인식 간 유의한 정(+)의 상관관계를 보였으며($r = .62$, $p < .001$), 자기효능감이 높을수록 행동 실행력이 향상되었다. 이는 단순히 인식을 높이는 것만으로는 충분하지 않으며, "할 수 있다"는 신념과 실제 경험이 결합될 때 행동적 전이가 촉진된다는 점을 시사한다. 이러한 결과는 Bandura(1997)의 자기효능감 이론을 지지하며, 재난 대응 역량 강화에서 실습 중심의 시뮬레이션 교육이 결정적임을 보여준다.

아울러 최근 교육부와 행정안전부는 「학교안전기본계획(2023-2027)」과 「국민안전교육 진흥기본계획」을 통해 교원의 재난대응 인식 수칙 5대 원칙 — 위험요소의 조기 탐지, 영유아 발달단계별 대피 지도, 정서 안정화 지원, 훈련의 생활화, 지역사회 연계 대응체계 구축—을 제시하였다. 이러한 국가적

인식 지침은 단순한 법적 의무 이행을 넘어, 인지–정서–행동의 통합적 인식 구조를 형성하는 것을 목표로 한다. 따라서 향후 보육교사 연수 체계는 교사의 지식 향상에만 머물지 않고, 정서적 공감력과 자기효능감, 행동 주도성을 아우르는 통합적 재난 리터러시(disaster literacy)로 발전해야 한다는 요구가 커지고 있다(김병만 &이강훈, 2023; 김성재 &황지애, 2024).

종합하면, 보육교사의 재난 인식 수준은 평균적으로 중상 수준(M=3.6)으로 나타나지만, 사회재난 감수성, 정서·행동 전이력, 자기효능감, 그리고 근무 환경과 같은 외적 요인에서 여전히 취약한 측면이 존재한다. 재난 인식의 질은 단순히 “얼마나 많이 아는가”보다 “그 지식을 얼마나 실천으로 옮길 수 있는가”에 달려 있으며, 이는 곧 교사의 인식이 정서적 감수성과 행동적 실천으로 전이되는 내면화 과정의 성숙도를 의미한다. 따라서 향후 재난안전교육은 교사의 정서 공감력 및 회복탄력성 강화, 실습형 시뮬레이션 교육 확대, 사회재난을 포함한 통합형 교육과정 도입, 기관 유형별 맞춤형 정책 지원의 네 방향으로 심화되어야 하며, 이러한 과정 속에서 재난 인식은 단순한 의무적 인지가 아닌 정서적 감수성과 행동적 실천이 결합된 ‘내면화된 문화적 역량’으로 자리 잡게 될 때, 영유아 안전교육은 비로소 실질적인 교육 효과를 발휘할 수 있을 것이다.

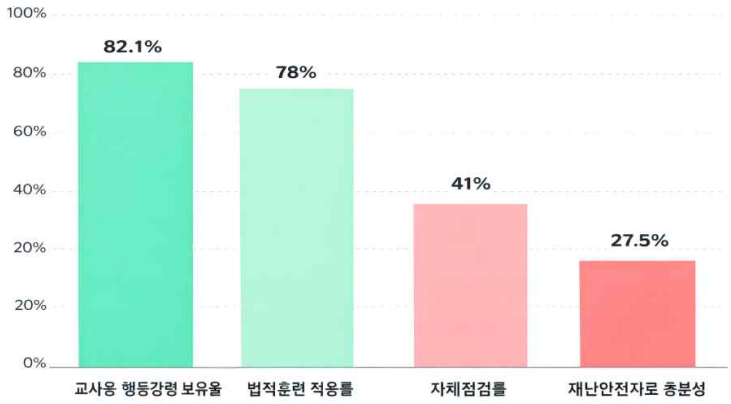
[표 3-1] 선행 연구 고찰을 통한 보육교사의 재난 인식 수준

연구자 (연도)	조사대상 (N)	재난인식 평균(M)	주요 특징	시사점
엄세진 (2013)	263명	3.85	인식이 높을수록 안전 행동 실천이 유의하게 증가	인식이 행동을 예측하는 주요 요인임을 실증
신기철 (2019)	264명	3.74	지식 수준(3.87) >행동 자신감(3.12), 정서적 민감성 낮음	인지 – 정서·행동 간 전이 부족 → 정서 지원·시뮬레이션 강화 필요
박순호 외(2018)	179명	3.02	자연재난 인식(3.67) >사회재난 인식(2.56)	사회·복합재난 감수성 향상 필요
김선옥 (2017)	340명	3.81	국공립(3.81) >민간시(3.52)	제도적 지원 및 조직문화의 영향 확인
김시영 (2017)	211명	3.45	'재난=자연현상' 응답 82.9%, 사회재난 인식12.7%	재난 개념 협소화 개선 → 사회·심리·복구 단계 교육 강화
이영란 (2021)	187명	3.68	재난 인식과 자기효능감 (r=.62, p<.001) 유의한 관	인식 향상이 자기효능감·실행력으로 연결 → 실습·피드백 설계 필요
김용균 (2018)	200명	3.57	비판적 재난감수성 결여, 법적 준수 중심 문화	비판적 사고 기반 재난 리터러시 강화 및 문화 전환 필요

3.2 보육교사의 재난안전교육 실행 현황 및 문제점

보육교사의 재난 인식 수준은 전반적으로 높은 것으로 나타나지만, 실제 재난안전교육 실행은 제도적·조직적 제약으로 인해 낮은 수준에 머물러 있다. 본 절에서는 보육교사의 재난안전교육 실행 현황과 주요 제약 요인을 실증 결과 및 선행연구를 통해 고찰하고, 이를 토대로 현장의 문제점을 도출하고자 한다. 먼저, 본 연구 설문조사 결과(N=218)에 따르면 보육교사의 재난안전교육 실행 평균은 3.3점으로, 재난 인식 평균(3.9점)에 비해 약 0.6점 낮게 나타났다. 이는 교사들이 재난의 중요성을 인지하고 있음에도 불구하고, 이를 실제 교육과정과 활동으로 전환하는 과정에서 현실적 어려움을 겪고 있음을 시사한다.

[그림 2-5] 재난안전교육 실행현황



출처:심진아(2016)의 연구

심진아(2016)의 연구에서도 유사한 결과가 보고되었는데, 그는 “보육교사의 재난 대비 매뉴얼 보유율은 85%에 달하지만 실제 훈련이나 수업 반영은 형식적 수준에 그친다”고 지적하며, 특히 교사 간 협력 부족과 원장의 지원 미흡이 교육을 단순한 문서화에 머무르게 하는 핵심 요인이라고 분석하였다.

본 연구의 결과에서도 이러한 양상이 확인되었다. 응답 교사 중 86.2%가 “화재 외 재난 시 영유아 행동강령이 있다”고 응답했으나, “교사용 행동강령이 있다”고 응답한 비율은 82.1%로 더 낮았으며, “재난 관련 자료가 충분하다”고 답한 비율은 27.5%에 불과하였다. 이는 교육 자원 부족이 실행의 가장 큰 장애 요인임을 보여준다.

단계별로 살펴보면, 재난안전교육은 일반적으로 예방–대비–대응–복구의 4단계 순환 체계로 이루어지지만, 국내 보육현장에서는 대부분 예방과 대비 중심의 단편적 활동으로 제한되고 있다(이용숙, 2017). 예방 단계에서는 손씻기, 질서 지키기, 위험표지 인식 등 일상생활 속 안전습관 중심의 교육이 비교적 활발히 이루어지고 있으나, 재난 상황을 가정한 시뮬레이션형 체험 교육은 부족하다. 대비 단계에서는 정기적인 화재 대피훈련이 이루어지고 있으나, 지진·감염병·기후재난 등 복합재난에 대한 대응 훈련은 미흡하다. 대응 단계에서는 교사와 아동이 협력하여 실제 상황을 가정한 훈련을 실시하는 사례가 드물며, 대부분 ‘구호·대피 요령’의 반복에 그치고 있다. 복구 단계는 더욱 취약하여, 재난 이후 심리적 안정이나 공동체 회복을 다루는 교육은 거의 이루어지지 않는 것으로 나타났다(이나리, 2019; 경기도가족여성연구원, 2014). 결과적으로 국내 보육현장의 재난안전교육은 ‘대비 중심의 매뉴얼형 교육’에 머물러 있으며, 정서적 회복과 공동체 협력을 포괄하는 전인적 교육으로의 확장이 요구된다.

보육교사의 실행력을 저해하는 요인은 개인적 요인보다 조직적·환경적 요인에서 더 크게 나타났다. 유경희(2020)는 “기관장의 안전리더십과 교사 간 협력 분위기가 교사의 실행 의지를 강화시킨다”고 하였으나, 실제 많은 기관에서는 원장의 관심이 행정적 차원에 머물러 있으며, 교사 간 협력보다는 ‘서류 중심의 점검 문화’가 우선시되고 있다. 본 연구의 심층면담 결과에서도 “행정평가 대비용으로만 대피훈련을 하고, 아이들의 학습 과정으로는 잘 연결되지 않는다”(국공립 어린이집 교사 D, 2024.10.30), “매뉴얼은 있지만 시설 실정에 맞게 수정하거나 토의할 시간은 없다”(국공립 어린이집 원장 B, 2024.10.27)는 진술이 확인되었다. 이는 재난안전교육이 교사의 개인적 역량보다 기관의 리더십, 시간 배분, 조직문화에 더 큰 영향을 받음을 시사한다.

또한 연수 및 전문성 지원의 부족 역시 중요한 제약 요인으로 지적된다. 육아종합지원센터 조사 결과, 응답자 중 57.8%만이 재난안전 연수 경험이 있다고 응답하였으며, 향후 연수 참여 의향은 95.9%로 매우 높았다. 이는 교사들이 재난안전교육의 중요성을 충분히 인식하고 있음에도 불구하고, 실제 연수 기회가 제한적임을 보여준다. 심진아(2016)의 연구에서도 “재난 관련 전문연수는 교사 보수교육의 5% 미만”이라는 결과가 제시되었고, 보육교사 양성과정에서도 재난·위기관리 과목은 선택 교과로 분류되어 기초 단계부터의 전문성 확보가 미흡한 것으로 나타났다. 특히 교사들은 이론 중심의 강의보다는 실습과 시뮬레이션 중심의 실전형 연수를 요구하였으며, 본 연구에서도 ‘가장 배우고 싶은 내용’으로 ‘재난경보 및 대처방법’(60.1%)과 ‘재난예방을 위한 방법’(24.8%)이 상위를 차지하여 교사들이 지식 전달보다는 실행 중심 학습을 선호함을 확인할 수 있었다.

요약하자면, 현재 보육현장의 재난안전교육은 예방·대비 단계에서 제한적으로 운영되고 있으며, 대응 및 복구 단계로의 확장은 미흡하다. 교육은 여전히 행정평가 중심의 형식적 훈련에 머물러 있고, 교사의 전문성 신장과 자율적 실행을 지원할 제도적 기반이 부족하다. 이로 인해 보육교사의 재난안전교육 실행 수준은 인식 대비 낮은 중간 수준(3.3점)에 머물고 있으며, 그 격차는 제도적 환경과 조직문화의 한계에서 비롯된 것으로 해석된다. 따라서 재난안전교육의 실효성을 높이기 위해서는 교사 개인의 인식 제고를 넘어, 기관 차원의 구조적 지원과 협력체계 구축이 필요하다.

이를 위해 향후 정책은 실습형 교사 연수 프로그램의 정례화, 기관장의 안전리더십 강화 교육 의무화, 영유아 발달단계에 맞춘 놀이·체험 중심 재난안전교육 표준 모델의 구축을 핵심 과제로 삼아야 할 것이다. 결국 재난안전교육의 효과는 교사의 인식 수준이 아니라, 그 인식이 실행으로 이어질 수 있는 제도적 환경이 마련될 때 비로소 확보될 수 있다.

[표 3-2] 보육교사의 재난안전교육 실행 현황 및 문제점 분석

구분	주요 내용	실증 수치 /결과	근거 문헌 (출처)	시사점
전반적 실행 수준	인식(3.9)에 비해 실행(3.3)이 0.6 낮음. 인식은 높으나 실제 행동은 중간 수준.	본 연구 N=218 / 평균 M=3.3	김승현(2005); 곽은복(2012); 「안전 및 재난인식·안전교육지각」 (최효원 외, 2023)	인식-행동 간 전이 단절. 실천력 향상 필요.
교육 단계별 편중	예방·대비 중심으로 교육이 집중, 대응·복구 단계의 교육은 미비.	예방활동 비중 76%, 복구·정서회복 관련 교육 15% 미만	이용숙(2017);이나리(2019); 「어린이재난안전훈련효과에 관한 연구」(2021)	체험형·심리회복 중심의 교육 확장 필요.
자원 부족	교사용 행동지침 보유율 82.1%, 재난 관련 자료 충분 응답 27.5%.	본 연구 설문 결과 및 육아지원기관 실태조사	「육아지원기관의 안전관리 개선 방안」 (이정희 외, 2020)	교육자료·시설·시간 등 인프라 취약.
조직문화 요인	서류 중심 점검 문화, 기관장의 행정 중심 리더십.	"평가 대비용 훈련 중심" (심층면담, 2024)	유경희(2020) 임진석 외(2019). 「산업안전보건연구원 보고서」	기관 주도형 협력체계 구축 필요.
연수 참여율 및 전문성 부족	재난안전 연수 경험 57.8%, 향후 참여 의향 95.9%. 전문 연수 5% 미만.	유아종합지원센터 (2023) / 심진아(2016)	「안전행동에 영향을 미치는 요인 분석」 (2017); 「보건복지부 교재」 (2019)	실습형·현장형 연수의 확대 절실.
법·제도 기반 미이행	PDCA 주기(계획-실행-점검-개선)의 실제 적용률 낮음.	법정훈련 실시율 78%, '자체 점검표 활용' 41%	행정안전부(2024). 「어린이 재난안전훈련 가이드북」	법정훈련의 질 관리 및 현장화 강화 필요.
교육 접근 방식	매뉴얼 중심의 지식 전달형 → 경험·참여형 전환필요.	참여형 수업 적용 기관 28%	배지희외(2015); Caruso&Fawcett (2006)	상황 기반 학습 및 시뮬레이션 교육 강화.

3.3 재난 인식과 실행 간의 관계 및 괴리 분석

본 연구는 보육교사는 재난의 위험성과 중요성을 충분히 인식하고 있음에도 불구하고, 이러한 인식이 실제 교육 현장에서 행동으로 이어지지 않는 경우가 많다. 이는 재난 인식이 실행의 필요조건이긴 하지만, 그 자체로 충분조건이 되지 못하기 때문이다. 즉, 재난에 대한 지식이나 이해가 높다고 해서 자동적으로 실천력이 높아지는 것은 아니다. 인식은 행동의 방향을 제시할 뿐, 실제 실행을 이끄는 힘은 교사의 자기효능감, 즉 “내가 할 수 있다”는 믿음과 이를 뒷받침하는 조직적 환경에서 비롯된다.

이영란 등(2021)은 보육교사의 재난 대비 행동이 재난 인식 및 자기효능감과 밀접하게 관련되어 있으며, 특히 자기효능감이 인식과 실행 사이의 매개 역할을 한다고 밝혔다. 교사가 재난의 심각성을 잘 알고 있더라도 자신이 그 상황에서 아동을 안전하게 지도할 수 있다는 자신감이 부족하다면, 인식은 실행으로 이어지기 어렵다. 실제로 본 연구에서도 다수의 교사들이 “재난안전교육을 잘 지도할 자신이 있다”는 질문에 보통 수준으로 응답하였는데, 이는 인식과 행동 사이의 간극이 교사의 내적 자신감과 동기에서 비롯된다는 점을 시사한다. 또한 “당황하지 않고 침착하게 대응할 수 있다”는 문항에서도 낮은 응답 경향이 나타나, 재난 상황에 대한 인지적 이해는 충분하더라도 정서적 안정감이나 행동 자신감이 뒷받침되지 못함을 보여준다. 이러한 결과는 인식이 행동으로 전환되기 위해서는 인지적 이해를 넘어, 정서적 태도와 동기 형성의 단계가 반드시 필요함을 의미한다. 즉, 인식 → 태도 → 실행으로 이어지는 흐름 속에서 ‘태도의 계층’이 약할 경우, 인식은 존재하지만 행동은 따르지 않는다. 여기에 더해 교사의 근무 환경과 재난 경험도 중요한 역할을 한다. 재난을 직접 경험한 교사는 그렇지 않은 교사보다 실행 수준이 높은데(이영란 등, 2021), 이는 실제 경험이 대응에 대한 확신을 높이고 행동 의지를 강화시키기 때문이다.

반면 기관의 리더십이 부족하거나 교사 간 협력이 미흡한 환경에서는, 교사의 높은 인식이 구조적 제약에 의해 실행으로 전환되지 못한다. 유경희

(2020)는 기관장의 안전리더십과 협력 분위기가 교사의 실행 의지를 높인다고 강조하며, 재난안전교육의 질은 개인 역량보다 조직문화와 지원체계에 더 큰 영향을 받는다고 보았다. 이와 함께 김미선(2023)은 ADDIE 모형(분석–설계–개발–실행–평가)을 적용해 교사의 교수 설계 역량이 인식–실행 괴리를 줄이는 핵심 요인임을 제시하였다. 교사가 재난안전교육을 체계적으로 설계하고 평가할 수 있는 능력을 갖추면, 단순히 재난의 필요성을 아는 수준을 넘어 실제로 실행할 수 있는 힘을 얻게 된다. 실제로 본 연구에서도 교사들은 “재난경보 및 대처 방법”과 “재난 예방 방법” 등 실행 중심의 실습형 교육을 가장 배우고 싶다고 응답해, 단순 이론보다 실천 역량 강화에 대한 요구가 높음을 보여주었다.

한편 강민정(2020)의 사회 담론 분석 연구에 따르면, 사회 전반의 재난 인식이 ‘교육–체험–예방’ 중심으로 편향되어 있어, 화재 대피 등 대비 중심의 활동은 강조되는 반면, 복구와 심리 회복 같은 정서적 영역은 상대적으로 소홀하게 다루어지고 있다. 이러한 사회적 분위기 역시 교사의 재난안전교육 실행을 단편적으로 만드는 외적 요인으로 작용한다.

종합하면, 보육교사의 재난 인식과 실행은 서로 밀접한 관계에 있으나, 그 사이에는 자기효능감의 부족, 정서·동기의 약화, 조직적 지원의 미비라는 삼중의 괴리가 존재한다. 따라서 재난안전교육의 개선은 단순히 교사의 인식 제고를 목표로 하는 것이 아니라, 실행력을 높이기 위한 심리적·환경적 기반을 함께 구축하는 방향으로 이루어져야 한다.

첫째, 교사의 자신감과 실천 의지를 높이는 시뮬레이션·롤플레잉 중심의 실습형 연수 프로그램이 필요하다.

둘째, 기관장은 교사의 실행을 지원할 수 있는 안전리더십과 협력문화를 조성해야 한다.

셋째, 예방–대비–대응–복구의 전 과정을 통합한 ADDIE 기반의 표준화된 체험형 교육 모듈을 개발·보급함으로써, 교육의 지속성과 실효성을 높여야 한다.

결국 재난안전교육의 성패는 교사가 얼마나 많이 아는가에 달려 있는 것

이 아니라, 그가 알고 있는 것을 실제 행동으로 옮길 수 있는 심리적 확신과 조직적 뒷받침이 존재하느냐에 달려 있다. 인식이 행동으로 이어지는 선순환 구조를 만들어낼 때, 재난안전교육은 형식적인 절차를 넘어 영유아의 생명과 안전을 지키는 진정한 교육으로 자리 잡게 될 것이다.

[표 3-3] 재난 인식 수준과 재난안전교육 실행의 구조적 문제

구분	주요 하위 요인	문제의 핵심 내용	대표연구	향상 방향 및 개선 제언
재난 인식 수준의 한계	인식의 협소성	자연재난 중심 인식, 사회·복합재난(감염병·폭력 등)에 대한 감수성 부족	김용균(2018) 이주호 외(2018)	재난을 사회·심리·문화적 맥락에서 이해하도록 하는 총체적 인식 교육 필요
	인식과 실제의 불일치	재난의 위험성은 인식하나, 행동으로 전이되지 않음(인지-행동 괴리)	엄세진(2013) 신기철(2019)	행동 기반 인식 전이 프로그램(시뮬레이션·역할훈련 등) 강화
	사회적 책임 의식의 과중	아동 생명 보호에 대한 부담이 과도하여 회피 성향 형성	강병준·홍채은(2018)	심리적 회복탄력성(Resilience) 교육과 정서 지원 체계 강화
재난안전교육 실행의 제약	교육의 형식화	법정 연수·평가 위주의 행정 중심 운영, 실습 및 적용 기회 부족	김승현(2005) 정희수·송창근(2022)	체험·참여형 교육 프로그램 확대, 실습 중심 연수 제도화
	제도-현장 괴리	중앙지침과 지역·기관 간 실행 수준 차이, 현장 재량권 부족	행정안전부(2023), FEMA(2020)	중앙-지자체-기관 간 연계 거버넌스 구축, 자율적 매뉴얼 운영
	환경적 제약	시설 노후화·인력 부족·예산 불균형으로 지속적 훈련 어려움	박은미(2012) 장소영(2011)	인프라·예산 지원 제도화, 민간기관 대상 안전기자재 보조금 도입

3.4 재난안전교육의 구조적 문제와 실행력 향상을 위한 제언

앞선 논의에서 살펴본 바와 같이, 보육교사의 재난 인식은 전반적으로 높은 수준에 도달해 있으나, 그 인식이 실제 교육 실행으로 전환되는 과정에는 여러 구조적 제약과 심리적 부담이 존재한다. 이는 단순히 교사의 의지 부족이나 지식 결핍의 문제가 아니라, 제도·교육·환경·심리의 다층적 요인이 얽혀 있는 구조적 현상으로 이해할 필요가 있다. 본 절에서는 이러한 문제의 핵심 구조를 정리하고, 이를 극복을 위한 실행력 강화 방향을 학문적으로 제시하고자 한다.

첫째, 보육교사들은 재난을 주로 자연재난 중심으로 인식하는 경향이 강하며, 사회적·복합재난에 대한 감수성은 상대적으로 낮다. 김용균(2018)과 이주호 외(2018)는 교사들이 '지진·화재·태풍'과 같은 물리적 재난에는 익숙하지만, '학교폭력·감염병·심리적 위기'와 같은 사회적 재난에는 대응 인식이 부족하다고 지적하였다. 이러한 인식의 협소성은 재난의 교육적 범위를 제한하고, 결국 영유아에게 제공되는 안전교육 내용의 다양성을 저해한다. 따라서 재난을 물리적 사건이 아닌 사회·심리·문화적 맥락을 포함한 총체적 위험 현상으로 인식하도록 돕는 재 개념화가 필요하다.

둘째, 재난안전교육은 법적 의무 이수에 초점을 둔 형식적 운영이 주류를 이루고 있다. 김승현(2005)은 이러한 경향을 "행정평가 중심의 외형적 이행"으로 규정하였고, 정희수·송창근(2022) 역시 교사들이 "시간 채우기식 강의형 연수"에 참여하지만 실제 현장에서 이를 적용할 기회가 부족하다고 보고하였다. 이는 교육이 '지식 전달'에 머무르고 '경험 학습'으로 확장되지 못한 결과이며, 영유아의 발달 단계에 맞는 체험 중심 교육으로의 전환이 절실하다.

셋째, 중앙정부의 정책과 지역 현장의 실천 사이에는 여전히 큰 간극이 존재한다. 행정안전부(2023)는 재난대응 매뉴얼의 일원화를 추진하고 있으나, 지역별 예산과 인력 차이로 인해 실행 수준은 현저히 다르다. FEMA(2020)의 분석에서도 "상위 지침과 현장 실행 간 불일치"는 교육 효과를 떨어뜨리는 핵심 요인으로 지목되었다. 즉, 현장의 교사들은 중앙지침을 '서류상 규범'

으로 인식할 뿐, 실제 환경에 맞게 변용하거나 재구성할 권한과 자원이 부족한 실정이다.

넷째, 재난 교육 실행에 대한 교사의 정서적 부담도 주요 문제로 지적된다. 강병준·홍채은(2018)은 보육교사가 재난 관련 교육을 수행할 때 두려움과 불안을 느끼며, 이러한 감정이 "책임감의 과중"으로 이어져 오히려 회피적 태도를 유발한다고 분석하였다. 특히 '아동의 생명을 보호해야 한다'는 심리적 압박은 교사에게 과도한 긴장과 불안을 초래해, 재난교육을 '부담스러운 과업'으로 인식하게 만든다. 이는 자기효능감 저하와 맞물려 실행력 저하로 이어지는 악순환을 형성한다.

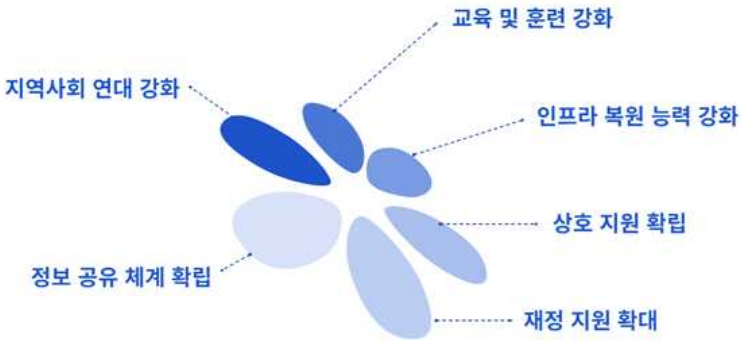
다섯째, 재난안전교육은 시설의 물리적 조건과 인적 자원의 제약에 크게 영향을 받는다. 박은미(2012)와 장소영(2011)은 노후화된 건물, 부족한 교사 수, 불균형한 예산 구조가 교육의 지속성을 약화시키는 핵심 요인이라고 보고하였다. 특히 민간 어린이집의 경우 예산 편차가 심하여, 안전 기자재 확보나 정기적 훈련 운영이 현실적으로 어렵다. 결국 재난안전교육은 일회성 행사로 전락하거나 형식적 보고서로 대체되는 경향이 발생한다.

이상의 분석을 종합하면, 한국 보육교사의 재난안전교육은 "인지적 인식의 편중–형식적 교육의 관행–제도와 현장의 괴리–심리적 부담–환경적 제약"이라는 다섯 축의 구조적 문제 속에 놓여 있다. 이러한 문제는 단순히 제도의 부재 때문이 아니라, 제도를 '형식적 틀'로 인식하는 인간의 사고와 실행 문화에서 비롯된다는 점에서 본질적이다. "재난의 한계는 제도에 있지 않으며, 그것을 형식으로 인식하는 인간의 사고 속에 있다"고 한 지적은 오늘날 보육현장의 현실에도 그대로 적용된다.

따라서 재난안전교육의 실행력 향상을 위해서는, 단순한 법·제도적 강화보다 교사의 인식–행동 간 전이 메커니즘을 촉진하는 교육적 개입이 필요하다. 즉, 교사가 재난을 다차원적으로 이해하고, 자신감을 가지고 행동하며, 이를 제도적으로 지원받을 수 있는 심리적·제도적 연결 고리를 형성하는 것이 핵심이다. 이러한 관점에서, 다음 장에서는 해외 주요국(미국·일본·영국)의 영유아 재난안전교육 사례를 비교 분석하여, 한국 보육현장에 적용 가능한 구체적 개

선 모델을 제시하고자 한다.

[그림 2-6] **재난안전교육의 실행력 향상을 위한 제언**



출처: 김용균(2018), 이주호 외(2018), 김승현(2005), 정희수·송창근(2022), 행정안전부(2023) 강병준·홍채은(2018), 박은미(2012)와 장소영(2011),

Ⅳ.해외 주요사례 및 시사점

4.1 미국의 재난안전교육 사례

4.1.1 제도적 기반

미국은 재난안전교육을 국가 차원의 통합관리체계 속에서 제도적으로 뒷받침한다. 연방재난관리청(FEMA), 산업안전보건청(OSHA), 국립산업안전보건연구원(NIOSH), 국가화재협회(NFPA), 교육부(U.S.Department of Education), 보건복지부(Department of Health and Human Services) 등 단일 기관의 지침이 아닌, 연방-주-지방정부가 공동으로 관리하는 전 생애주기적 안전학습 구조로 설계되어 있다. FEMA는 「National Preparedness Goal(2021)」을 통해 모든 연령대가 재난 대응능력을 갖추도록 명시하며, 특히 유아기 교육기관의 훈련 주기(annual training cycle)를 국가표준으로 제시하였다. FEMA의 교육훈련 프로그램은 '재난관리 사이클(Disaster ManagementCycle)'— 예방(Prevention)- 대비(Preparedness)- 대응(Response)- 복구(Recovery)의 원리에 따라 설계되어 있다. 각 단계는 독립적이면서도 PDCA(Plan-Do-Check-Act) 순환으로 연계되어, 지속적 개선과 실천 중심의 교육이 이루어진다. 이 체계는 2024년 미국 「School Safety and Emergency Preparedness Plan」에서도 '교직원 훈련 → 학생 실습 → 피드백 → 개선계획'의 4단계 구조로 제시되어 있으며, 학기별 모의훈련(fire drill, lockdown drill, earthquake drill 등)을 의무화 하였다(DHS, 2021).

OSHA의 "Outreach Training Program"(10-hour/30-hour Course)은 이러한 체계의 일환으로, 모든 근로자와 교육종사자에게 유해요인 인식, 위험 회피, 근로자 권리·의무를 교육한다(OSHA, 2023). 이 과정을 이수한 사람에게는 'OSHA 카드'가 발급되어 안전지식과 실천능력을 국가가 공인한다. 이 제도는 단순 연수이수가 아닌 '안전역량의 공식 검증제도'로 기능하며, 향후 한국

의 “보육교사 재난안전카드제”의 모델로 적용 가능하다. 이처럼 미국의 안전교육은 표준화(standardization), 인증화(certification), 행동 중심(action-oriented)이라는 3대 축을 기반으로 하며, 단순한 지식 교육이 아닌 ‘행동의 학습(Learning to Act)’을 지향한다(Weinstock &Slatin, 2012). 또한, 9월을 ‘국가 대비의 달(National Preparedness Month)’로 지정하여 가정·학교·지역사회가 함께 참여하는 안전 캠페인을 실시함으로써 ‘공동체 기반 안전문화’를 확산시키고 있다.

[표 4-1] 미국의 PDCA 단계별 체계

	세부 목표	주요 활동 (미국 사례 기반 응용)	평가 및 점검 방법	기대 효과
P (Plan)	연간 재난안전교육 계획 수립· 재난유형별 (화재·지진·감염· 실종 등) 교육 모듈 설계	·FEMA EMI의 전주기 교육모델(예방-대비-대응-복구) 반영· 연간 교육 캘린더 및 훈련 로드맵 작성· 기관별 안전역량 진단(Self-assessment) 실시	·교육계획서 및 목표검토 ·기관장·교사 협의록	·계획적이고 체계적인 교육 추진 ·재난대응 훈련의 지속성 확보
D (Do) 실행	행동 중심 실습훈련 및 참여형 교육 실시	·OSHA Outreach Program의 실습중심 구조 적용· 시뮬레이션·역할놀이·문제해결 중심 교수법 활용·‘재난안전카드제(Disaster Safety Certification)’ 도입: 교사 4-8시간 모듈 실습· 영유아 대상 놀이형 방재교육 진행	·훈련일지, 출석부 ·교사 및 아동참여 관찰기록	· 교사의 행동전이 촉진 · 아동의 위기대응 자신감 향상
C (Check) 점검	교육 효과 및 행동 전이 정도 평가	·Behavioral Observation Sheet 활용· 대피행동·의사소통·정서안정 등 항목별 행동평가· 동료 간 상호점검(peer review)학부모 설문을 통한 외부 평가	·행동지표 점수화 ·재난대응 역량 프로파일 작성	·인식-실행 간 괴리 진단 ·개선 필요 영역 도출
A (Act) 개선	점검 결과에 따른 교육 개선 및 환류	·PDCA **피드백 단계** 실행· 평가 결과를 차기 교육계획에 반영· 교사별 역량 차이 분석 후 맞춤형 보수교육 운영· 지역 소방서·보건소와 연계해 공동훈련 추진	·연간 피드백 보고서 ·개선계획서 (Improvement Plan)	·지속적질관리(Quality Management) ·재난대응 전문성 강화 및 학습조직 구축

출처:FEMA (2020), Emergency Management Institute Annual Report:, OSHA (2023), Outreach Training Program Requirements:, Weinstock & Slatin (2012), Learning to Act; 심진아(2016), 김미선(2022) 재구성.

4.1.2 교육 운영체계

FEMA의 “Ready Kids Program”은 아동과 교사를 대상으로 한 대표적 재난안전교육이다. FEMA의 “Ready Kids Program” 프로그램은 ‘이해(Understand)–모의(Simulate)–참여(Participate)’의 3단계 구조로 설계되어 있다. 1단계에서는 그림책, 애니메이션, 인형극 등을 통해 재난의 개념을 친숙하게 인식시키고, 2단계에서는 대피놀이(evacuation game)나 화재 모의훈련을 통해 대응 절차를 체득하며, 3단계에서는 부모 참여형 활동을 통해 가정과 지역으로 학습이 확장된다. 이는 단순한 지식 주입이 아닌 경험을 통한 인식 전환(experiential cognition)을 구현한다.

또한 NFPA가 운영하는 “Learn Not to Burn” 프로그램은 불의 특성과 위험 탐지, 대피 경로 선택 등 상황 판단력(situational awareness)을 키우도록 설계되어 있다. 보육교사는 지식 전달자가 아니라 아동의 탐색과 판단을 돕는 촉진자(facilitator)로 참여하며, 부모는 가정 연계형 안전학습(Home-linked Safety Education)을 통해 교육에 동참한다. 이와 같은 체계는 한국 「생애주기별 안전교육지도」(행정안전부, 2022)가 제시한 ‘영유아기 안전습관 습득기’ 개념과도 일맥상통한다.

4.1.3. 다기관 협력과 평가체계의 제도화

미국의 재난안전교육은 단일 기관 중심이 아니라 다기관 협력형 제도 구조(multi-agency framework)를 기반으로 한다. 이는 기관별 역할 분담과 사회적 연계를 통해 미국의 어린이 안전보호 체계는 중앙–지방–민간이 협력하는 다층 구조로 운영된다. 보건인적서비스부 산하 국립상해예방조절센터(NCIPC)가 국가 정책을 총괄하고, 소비자제품안전위원회(CPSC)가 장난감·가구·놀이시설 등 생활 제품의 안전을 감독한다. 특히 「소비자제품안전법(CPSA)」과 「어린이안전보호법(The Child Safety Protection Act, 1994)」은 아동용품의 질식, 화재, 독성 등 위험요소를 엄격히 규제하며, 리콜·보고의

무를 통해 사후관리까지 체계화하였다. 이와 함께 민간조직 National Safe Kids Coalition은 지역 단위의 교통·화재·익사·추락·중독 예방 캠페인을 전개하여, 연방–지역 간 안전 인식의 통합적 확산을 주도하고 있다.

또한, FEMA는 총괄 조정자 역할을 수행하며, NFPA·OSHA·NIOSH·AAP (American Academy of Pediatrics) 등이 역할을 분담한다. 예컨대 OSHA는 청소년 근로자 및 교사에게 안전의무교육을 의무화하고, NIOSH는 학교 단위 안전보건 가이드라인을 마련해 반복학습 기반 안전훈련을 제도화하였다. AAP는 2018년 「특수보호아동 통학 안전지침(School Bus Transportation of Children with Special Health Care Needs)」을 발표하여, 발달적 제약이 있는 아동을 위한 맞춤형 대응 교육을 명문화하였다. 또한 FEMA와 NFPA는 교육의 효과성을 높이기 위해 다기관 평가체계(multi-agency evaluation system)를 운영한다. 'Ready Kids', 'Risk Watch', 'Learn Not to Burn' 등의 프로그램은 인식 변화, 행동 실천, 공동체 협력도를 정기적으로 평가하며, 그 결과를 교육 개선에 반영한다. 이러한 피드백 체계는 한국의 「국민안전교육 진흥계획」보다 한층 성과 기반(performance-based)의 특성을 가진다.

4.1.4. 보육교사 적용: 행동전이형 안전교육 모형

보육교사 재난인식과 교육실행으로의 적용으로 볼 때 미국의 사례는 한국 보육현장에서도 실질적 적용이 가능한 보육교사 중심 행동전이형 재난안전교육 모형(Behavioral Transfer Model)로 발전시킬 수 있다. 현재 국내 보육교사 연수는 주로 법정 이수 시간 충족 중심의 형식적 교육(formal compliance)에 그치며, 실제 행동으로의 전이가 제한적이다(심진아, 2016; 김미선, 2022). 이 모형은 '재난관리 사이클(Disaster Management Cycle)'—예방(Prevention)·대비(Preparedness)·대응(Response)·복구(Recovery)의 원리를 기초로 설계되었으며, 각 단계는 단절된 절차가 아니라 PDCA(Plan–Do–Check–Act) 순환 속에서 상호 연결된다. 즉, 교사는 위험을 인식하고 교육을 계획(Plan)하며, 체험 중심의 학습과 시뮬레이션을 실행(Do)하고, 행동 결과를 관찰·평가

(Check)하여, 개선과 재계획(Act)으로 이어지는 순환적 학습 과정을 지속적으로 반복한다. 이러한 구조는 단순히 지식의 전달을 넘어 교사와 영유아의 행동 변화를 중심으로 하는 실천적 학습 체계를 형성한다는 점에서 의의가 크다. 특히 예방 단계에서는 교사가 기관 내 위험요소를 탐색하고 안전 환경을 조성하는 계획 역량을, 대비 단계에서는 실제 상황을 가정한 훈련을 설계·운영하는 실행 역량을 강화한다. 대응 단계에서는 위기 상황에서의 의사소통·대피·응급처치 등 행동 수행을 평가하고, 복구 단계에서는 훈련 결과를 분석하여 차기 계획에 반영함으로써 지속가능한 재난안전교육의 품질관리 체계를 구축하게 된다. 따라서 이 모형은 보육교사의 재난 인식이 실제 행동으로 전이되어, 교육의 실행력과 현장 대응력을 동시에 제고하는 순환적·행동 중심형 실천 프레임워크로 기능한다.

이를 제도화하기 위해 미국 OSHA의 카드시스템을 본떠, 국내 보육교사에게도 “재난 4시간/8시간 인증 카드제도(Disaster Safety Certification)”를 도입할 수 있다. 해당 제도는 화재·지진·감염·실종 등 4대 모듈을 연 1회 갱신하도록 하고, 교사 행동평가 결과를 차년도 훈련계획으로 환류 시키는 방식으로 운영될 수 있다. 이는 국내「어린이재난안전훈련가이드북(행정안전부, 2024)」의 PDCA 순환체계와도 직접 연결된다.

[표 4-2] 미국의 안전교육 체계와 보육교사 재난안전교육 적용

	안전교육 체계	재난인식·교육 실행	시사점
·제도 기반	직업안전보건법(Occupational Safety and Health Act)」에 따라 학교·사업장 안전을 법적으로 보장함. 각 주 교육법은 학생 안전을 공교육의 기본권으로 규정 (정희수, 2022).	「영유아보육법」 및 「국민안전교육진흥법」에 '교직원 안전관리 의무' 명시, 교사 안전역량을 법적 책무로 구체화 필요.	안전교육을 법적 '의무'에서 '권리 기반'으로 확장하여 교사의 실천 책임 강화.
교육 운영 체계	연방재난관리청(FEMA)이 비상관리훈련원(EMI)을 통해 예방–대비–대응–복구 전 단계 통합 교육 실시 (FEMA, 2020). 매년 9월을 '국가 대비의 달(NPM)'로 지정하여 국민 참여 캠페인 추진.	보육교사 대상 연간 정기 훈련(예방·대응·복구 포함) 및 부모 참여형 안전주간 운영.	재난안전교육을 일회성 연수에서 생활 중심 지속교육으로 전환.
표준화·인증 제도	OSHA Outreach Training Program(10·30시간 과정): 위험 인식·회피 교육, 수료자에게 'OSHA 카드' 부여로 행동역량 인증 (OSHA, 2023).	'Disaster Safety Certification'(재난안전 카드제) 도입: 교사 대상 4~8시간 모듈형 실습 교육 후 인증 부여.	교사의 재난대응 역량을 제도적으로 검증·관리 가능.
교육 방법론	Weinstock&Slatin(2012): "Learning to Act" 접근 – 지식 학습을 행동으로 전이시키는 학습설계 (lecture+case+practice+evaluation).	행동 중심 시뮬레이션, 대피훈련, 문제해결 중심 역할놀이 중심의 교수·학습 설계.	인지 중심 교육에서 **행동 전이 중심** 교육으로 전환.
평가·피드백 체계	OSHA와 NIOSH는 학습 후 실습 평가 및 현장 피드백을 반영하여 교육을 갱신하는 순환 구조 (PDCA cycle) 운영.	행동관찰 체크리스트(Behavioral Observation Sheet)를 통한 교육 효과 점검 및 차기 계획 반영.	교사 학습 → 행동 실천 → 피드백 → 개선의 **순환형 안전관리 체계 구축.**
사회적 확산 구조	국가 캠페인(국가 대비의 달), 지역 커뮤니티 연계, 학교–가정 협력 기반의 사회적 안전문화 형성 (DHS, 2021).	어린이집–가정–지역사회 연계형 안전캠페인 실시 및 부모 참여형 교육 강화.	재난안전교육을 **공동체 참여형 안전문화 운동**으로 확장.

출처:FEMA(2020), OSHA(2023), Weinstock &Slatin(2012), Department of Homeland Security(2021), 정희수(2022) 재구성.

4.1.5. 미국 사례에서 본 시사점

미국의 재난안전교육 체계는 교사의 역량을 개인의 문제로 보지 않고, 국가가 제도적으로 관리하는 공공역량의 문제로 접근한다. OSHA의 10·30시간 카드 교육제와 FEMA의 재난대비훈련 인증제는 교사의 안전역량을 국가가 공식적으로 인증·관리하는 제도적 틀을 마련한 대표적 사례이다(OSHA, 2023). 이러한 접근은 단순히 교육을 '받는 것'에서 나아가, 국가가 교사의 전문성을 지속적으로 점검하고 보완하도록 하는 구조로 작동한다. 따라서 우리나라에서도 일회성 연수 중심의 형식적 교육에서 벗어나, '보육교사 재난안전 인증제'를 도입함으로써 교육의 품질과 지속성을 제도적으로 확보할 필요가 있다. 특히 미국 안전교육의 핵심은 "배운 것을 행동으로 옮기는 것(Learning to Act)"에 있다(Weinstock &Slatin, 2012). FEMA와 NIOSH는 단순한 지식 전달보다 시뮬레이션·현장훈련·역할극 등을 포함한 참여형 교육을 통해 학습자가 실제 재난 상황에서 스스로 행동할 수 있는 역량을 기르도록 한다. 이러한 '행동전이형(Behavioral Transfer)' 교육은 한국의 보육교사 재난안전교육에도 유효하며, 강의식 전달을 넘어 체험 중심 교수법으로 전환하여, 화재나 지진 대피훈련을 아동과 함께 수행하고 몸으로 학습하도록 하는 것이 바람직하다. 또한 FEMA가 강조하는 PDCA(Plan－Do－Check－Act) 순환체계는 훈련의 실행 후 평가 결과를 다음 계획에 반영하는 지속적 개선(continuous improvement)의 핵심 원리이다.

이러한 체계는 한국 보육기관에서도 분기별 '안전 PDCA 회의'를 정례화하여, 교육 실행－점검－환류 과정을 자율적으로 관리하는 방식으로 적용할 수 있다. 이는 행정안전부(2024)가 제시한 「어린이 재난안전훈련 가이드북」의 구조와도 일맥상통하며 교육의 질을 스스로 진단·개선하는 조직 문화 형성에 기여할 것이다. 아울러 미국은 공공－민간－지역사회 간 연계 구조를 통해 전국적 안전교육 네트워크를 구축하였다. NCIPC, CPSC, Safe Kids Coalition 등 다양한 기관이 협력하여 '지역사회 참여형 안전교육 모델'을 운영하며, 가정·학교·지자체가 함께 참여하는 사회적 안전망을 완성하고 있다 이와 같은 체계는 한국에서도 보육교사－가정－지자체－소방서 등으로 구성된 '공동 방

재네트워크' 구축을 통해 실현 가능하다. 이를 통해 기관 내 교육이 가정과 지역사회로 확산되는 지속 가능한 안전문화 생태계를 형성할 수 있다.

마지막으로, 「생애주기별 안전교육지도」(2022)는 영유아기를 '안전습관 습득기'로 규정하며, 이 시기의 안전교육이 평생의 행동패턴을 결정짓는 기초가 된다고 강조한다. 따라서 영유아기 안전교육은 지식 주입보다 감각과 체험 중심의 학습이어야 하며, 영유아들이 놀이 속에서 위험을 인식하고 스스로 대처 방법을 체득할 수 있도록 보육교사는 '경험의 촉진자(facilitator of experience)'로서 역할 해야 한다. 교사의 시범과 반복된 체험을 통해 영유아들은 안전을 '몸으로 배우고 마음으로 내면화'하며, 이는 평생 지속 가능한 안전역량으로 전이된다. 결국 미국의 사례는 보육교사 재난안전교육이 단순한 법적 의무를 넘어, 제도적 체계 속에서 행동으로 이어지고, 순환적으로 개선되며, 공동체와 함께 성장하는 실천적 교육으로 발전해야 함을 시사한다.

4.2 일본의 재난안전교육 사례

4.2.1 제도적 기반

일본은 1923년 관동대지진과 1995년 한신·아와지 대지진을 거치며 '방재의 일상화(防災の生活化)'를 국가 과제로 정착시켰다. 1960년 국무회의(각의) 결정을 통해 9월 1일을 '방재의 날(防災の日)'로 지정하고, 중앙정부(내각부·MEXT)－지자체－소방－학교가 연계된 전국적 훈련·교육을 정례화하여, 재난 대응 역량을 '사회적 학습(social learning)'으로 축적해 왔다. 이 체계 안에서 문부과학성(MEXT)은 교육과 시설을 한 축으로 통합하여, 영유아기부터 체험이 일상에 스며드는 방재교육 구조를 제도화하였다. 특히 「유치원 시설정비 지침(幼稚園施設整備指針, MEXT, 2022 개정)」은 발달·행동 특성을 반영한 내진·피난·동선·방범의 통합 설계원칙을 명시하며, 교실－복도－출구－집결지의 연속 동선을 확보하고, 3세 미만 전용 외부공간을 보육실 인접에 배치하도록 규정한다. 이는 피난 동작이 지식이 아니라 습관으로 각인되는 환경학습(environmental learning)의 제도적 기반이라 할 수 있다.

한편, 한국 역시 「재난 및 안전관리 기본법」과 「어린이 재난안전훈련 가이드북(행정안전부·학교안전공제중앙회, 2024)」 등을 통해 사전 기획－현장훈련－평가－환류(PDCA)의 표준 절차를 운영하고 있다. 다만, 훈련 빈도는 기관별로 상이하다. 예를 들어, 어린이집은 월 1회 이상, 공공기관은 연 2회 이상(1회 합동 포함)의 훈련을 실시하도록 되어 있으며, 학교는 「학교안전계획」을 통해 정례훈련을 자체 편성한다. 즉, 운영 매뉴얼은 정교하나 시설 설계 단계의 방재 기준과 훈련 운영의 연계가 제도적으로 미흡하여 사후 점검 중심으로 흐르기 쉽다.

국내 가이드북은 훈련 전·중·후의 평가와 환류(설문·토의·교직원 회의)를 통해 개선사항을 도출·반영하도록 안내하지만, 이러한 환류가 시설 설계나 동선 개선으로까지 연결되는 순환적 관리체계는 아직 제도화되지 못하고 있다. 반면 일본은 설계－교육－점검－환류가 하나의 체계로 엮여, 시설·주변 교통

환경과 교육 운영을 통합적으로 관리한다. 국내 현행 제도 역시 「어린이재난안전훈련가이드북 (행안부, 2023~2024)」과 「생애주기별안전교육지도 (행안부·KASEM)」 등을 통해 훈련 절차(PDCA), 계획–보고–평가 양식을 보급하고 있으나, 시설·동선 설계 기준과 훈련운영의 제도적 결속은 상대적으로 약하다. 예컨대 어린이집의 주·정차장–현관–보육실을 잇는 안전 동선 규정이 법령 차원에서는 구체화되어 있지 않으며, 교통안전 인가 기준도 지역별로 상이하다. 이에 따라 전문가들은 인가·법령 수준에서 동선·시설 기준을 신설·개정하고, 지역별 '안전관리 지원센터(가칭)'를 설치해 컨설팅과 점검을 표준화할 필요성을 제기하고 있다. 이러한 거버넌스의 통합이 이루어질 때 비로소 훈련(PDCA)과 시설 설계가 하나의 루프로 작동할 수 있을 것이다. 이는 체험기반 인프라의 확충도 중요하다.

한국은 2003년 서울 광나루 시민안전체험관 개관을 시작으로 전국에 권역별 소방(재난)안전체험관을 설치·운영하고 있으며, 「소방기본법」과 「재난 및 안전관리 기본법」이 법적 근거가 된다. 다만 이용 연령이 아동·학생 위주로 편중되어 성인 참여율이 낮다는 점이 한계로 보고된다. 일본처럼 학교–가정–지역이 함께 참여하는 합동훈련 문화를 강화한다면, 지역사회 전체의 대응 역량이 향상될 것이다. 보육교사의 재난안전교육 실행은 단순한 훈련 '감독자'가 아니라 훈련 설계자(동선 점검·대피지도 제작), 퍼실리테이터(역할 부여·시연·피드백), 정서 조절자(훈련 후 감정 안정·성찰 유도)로 재정의 되어야 한다. 「어린이 재난안전훈련 가이드북」의 PDCA 체계를 유아 발달에 맞게 감각놀이–역할놀이–사진 및 구술 성찰로 구체화하고, 평가·환류 항목에 시설·교통 동선 개선을 포함시키면, 보육교사의 재난 인식과 실행 간 괴리를 완화할 수 있다.

4.2.2 교육 운영체계

4.2.2.1 PDCA 기반 안전훈련

일본의 보육교사들은 법적·제도적 기반 위에서 PDCA(Plan – Do – Check – Act) 순환 구조에 따라 구체적이고 체계적인 재난안전교육을 실행한다.

우선 Plan(계획) 단계에서 각 기관은 연초에 학교안전계획을 수립하며, 지진·화재·수해·감염병·불심자(납치 포함) 등 주요 위험요인을 분석한다. 이를 바탕으로 연간 훈련 일정을 작성하고, 교사들은 훈련총괄·대피유도·심리지원·시설점검 등의 역할을 문서로 분담한다. 관계기관(소방서·보건소 등)과는 지역 지침에 따라 정례적 합동훈련을 계획하며, 훈련 횟수는 기관 규모 및 지역 방재계획에 따라 자율 조정된다(MEXT, 2018).

Do(실행) 단계에서는 월 단위로 '이야기 – 놀이 – 시뮬레이션 – 훈련'의 순환적 교수 모형을 운영한다. 예를 들어, 첫 주에는 안전 관련 그림책을 통해 정서적 안정을 돕고, 둘째 주에는 역할놀이로 위험상황을 모의 체험한다. 셋째 주에는 간단한 시뮬레이션으로 대피 동작을 연습하며, 넷째 주에는 짧고 빈번한 소규모 대피훈련(약 5분 내외)을 실시하여 실제 행동습관을 형성한다.

Check(점검) 단계에서는 교사 전원이 참여하는 정기 '안전 미팅'을 통해 히야리핫토(ヒヤリ・ハット, near miss) 사례와 아동의 반응을 공유·분석하며, 위험 행동의 원인과 대처 방안을 논의한다.

Act(개선) 단계에서는 '오늘 지킨 안전약속' 활동을 통해 아동이 스티커나 그림일기를 작성하고, 교사는 이를 반영하여 다음 주 계획을 수정한다. 이러한 PDCA 순환은 단순한 피드백이 아니라 교사와 아동이 함께 참여하는 자기성찰적 학습 구조(reflective loop)로 작동한다.

[표 4-3] 일본 보육현장 PDCA 기반 재난안전교육 운영모형

구분	Plan (계획)	Do (실행)	Check (점검)	Act (개선)
핵심 목표	위험요인 분석 / 학교안전계획 수립, 연간 훈련 일정 작성	놀이-이야기-시뮬레이션-훈련의 순환적 교수 운영	정기 안전 미팅을 통한 히야리핫토·아동 반응 공유	분석 결과를 다음 주·월 계획에 반영, 목표·동선·역할 재조정
교사 역할	훈련총괄·대피유도·심리지원·시설점검 역할 분담 문서화	수업 퍼실리테이터, 역할놀이 지도, 대피동작 시범	사건·행동 분석, 위험행동 원인 토의	학급 맞춤 조정 및 가정 연계 과제 제공
운영 예시 (월별)	연간 계획서 작성, 관계기관 합동훈련 정례화	·①그림책·스토리텔링 (정서안정) ②역할놀이 (위험상황 모의) ③시뮬레이션 (동작 반복) ④소규모대피훈련 (습관화)	체크리스트기반 점검,관찰기록 수집·보관	'오늘 지킨 안전약속' 활동 후 계획수정·공유
증빙 자료	위험요인 목록, 연간계획서, 역할 배정표	활동계획안, 사진·동영상, 관찰일지	회의록, 점검표, 대피시간 기록	결과보고서, 수정된 계획안, 피드백 로그
심리 지원 (PFA) 포인트	훈련 설계 시 불안 유발 최소화(소리·조명 단계 적용)	훈련 전후 복식호흡·안정 루틴 지도	불안신호 (회피·경직) 미니척도 기록	학부모 안내문·안정 루틴 피드백 제공
지역 연계	소방서·보건소 협의록, 합동 일정표	합동참여 명단, 협조 공문	지자체 피드백 메모,점검	다음 합동훈련 일정 조정 및 공유

출처: 文部科学省(MEXT). (2018). 厚生労働省. (2014). 심우배. (2014). 일본 방재체계의 현황과 시사점. *국토*, 280, 103-109.

4.2.2.2 ‘코코로의 케어(こころのケア)’와 심리적 응급처치(PFA)

일본의 보육교사 교육의 또 다른 축은 재난 직후의 정서적 안정과 회복을 중시하는 ‘마음의 케어(こころのケア)’ 체계이다. 1995년 한신·아와지 대지진을 계기로 설립된 「兵庫こころのケアセンター」는 재난 초기 개입의 중요성을 강조하며, 교사를 포함한 현장 인력을 대상으로 PFA(Psychological First Aid) 교육을 실시하였다(明石加代 외, 2009).

이 매뉴얼과 WHO·DPAT 지침에 따르면, 교사는 재난 급성기(대체로 72시간 이내)에 아동을 안정화하기 위해 조용한 음성·눈높이 대화로 신뢰감을 형성하고, 복식호흡·감각 그라운딩(grounding) 등 신체 안정화 활동을 돕는다. “지금은 안전해요. 선생님이 함께 있어요.”와 같은 짧고 구체적인 언어적 확신은 아동의 인지적 안정화를 유도하며, 심한 불안이나 불면이 지속될 경우 정신건강복지센터 또는 DPAT과 연계해 후속 지원을 받는다(厚生労働省, 2014; 國立精神・神経医療研究センター, 2015; WHO, 2011).

이러한 일본의 보육교사 중심 방재교육은 단순한 피난 절차나 안전지식의 전달을 넘어, 심리적 회복력(psychological resilience) 을 함양하는 전인적 교육으로 발전하였다. 즉, 교사는 재난 상황의 인지자이자 실행자, 동시에 정서적 조력자로 기능한다. Suzuki 등(2014)은 동일본대지진 현장 연구에서 “교사가 심리적 안정의 모델이 될 때 아동의 회복이 가속화된다”고 보고하였다.

결국 일본의 사례는 법·제도와 현장 실천이 유기적으로 결합된 ‘생활 속 재난안전학습(life-embedded disaster education)’의 대표적 모델로 평가되며, 한국 보육현장의 형식적 이수 중심 교육을 탈피한 교사 주도형·심리 통합형 교육의 전환 방향을 제시한다.

[표 4-4] 보육교사를 위한 심리적 응급처치(PFA) 실행모형

단계	구체적 실행 내용	교육적·심리학적 의미
1단계 접근·안전 (Approach&Safety)	아동에게 낮은 목소리로 이름을 부르고 눈높이를 맞추어 대화, 안전한 공간으로 이동	안정된 음성·시선 교환은 기본 신뢰감(E. Erikson) 형성 및 안전신호(safety cue) 제공
2단계 안정화 (Stabilization)	'복식호흡·감각 접지(grounding) 등 신체 안정화 기법 지도	자율신경계 안정 및 감정조절(self-regulation) 능력 강화
3단계 욕구파악 (Needs Identification)	물·담요·휴식 등 선택 대안 제시, 강요 없이 스스로 선택 유도	통제감 회복 (sense of control) 및 무력감 완화
4단계 정보제공 (Information &Reassurance)	"지금은 안전해요. 선생님이 함께 있어요.", 짧고 구체적인 문장을 반복하여 설명	인지적 안정화 (cognitive anchoring) 통해 불안 완화
5단계 연결 (Referral &Support Link)	증상 지속 시 학부모 통보 및 정신건강센터·DPAT 연계	학교-가정-전문기관 연계형 지원체계 구축
6단계 기록 (Observation &Follow-up)	아동 반응(과각성·회피·무반응 등)을 3일간 관찰·기록	지속적 모니터링·근거기반 개입(evidence-based)

출처:厚生労働省 (2014). WHO, War Trauma Foundation, & World Vision International. (2011).Suzuki, Y., et al. (2014).

4.2.3 교수-학습 모형: SCAR 순환

일본의 보육현장 재난안전교육은 지식 전달을 넘어 경험학습(Experiential Learning)에 기반 해 감각(Sense)-이해(Comprehend)-행동(Sense)-성찰(Reflect)의 SCAR 수업 순환을 설계한다. 여기서 PDCA는 교사의 거시적 실행관리 프레임(연간 계획, 정례 훈련·점검·환류)이고, SCAR는 유아 발달에 맞춘 수업 내부의 학습 순환이다. 두 체계는 교사-아동의 이중 순환으로 맞물려, 생활 속에서 안전역량을 체화한다. 일본은 학교안전계획·위기관리 매뉴얼을 통해 위험요인 분석, 정례훈련, 히야리-핫토(near-miss) 공유 등을 제도화하고(내각부·MEXT 자료), 시설·운영·평가가 순환하도록 안내한다.

실행 측면에서 감각 단계(Sense)는 재난 체험관의 실습(예: 암흑·연기 탈

출, 진동 체험 등)을 활용해 위험 신호를 몸으로 인지하게 하며(도쿄도 재난학습센터·생활안전러닝센터), 이해 단계(Comprehend)는 그림책·스토리텔링·교사 대화로 원인–결과–감정을 언어화한다. 이해 단계(Comprehend)에서는 짧고 빈번한 소규모 대피훈련과 역할분담을 통해 동작을 습관화하고(지역 지침·학교계획에 따름), 성찰 단계(Reflect)에서는 안전일기·또래 대화를 통해 감정 표현–자기효능감–협력성을 강화하고, 결과는 교사의 PDCA-Act에 반영되어 다음 차수 계획으로 환류된다.

실제 또는 모의훈련 직후의 정서 지원은 PFA(심리적 응급처치) 원칙(안전 확보–경청–연결)에 따라, 조조용한 접근·안전 확인·경청·정보 제공·실질적 연결을 기본으로 한다. 일본에서는 DPAT(災害派遣精神医療チーム)와 지역 정신건강 자원이 구축되어 있어, 필요 시 교실-가정-전문기관 연계가 가능하다. 이때 호흡·그라운딩과 같은 안정화 기법은 급성기 지원의 일반적 방법으로 권고되지만, 횟수·시간 등 세부 수치는 기관 자율임을 명시한다(세계 보건기구).

[표 4-5] SCAR–PDCA–PFA 정렬표

학습순환 (SCAR)	교사 운영 (PDCA) 핵심	대표교수방법 (발달 적합)	관찰지표 (수업 내)	PFA/ こころのケア
S 감각: 위험신호를 몸으로 느끼기	Plan:학교안전계획, 위험요인 목록화, 연간 훈련계획	암흑·연기·진동 체험, 청각·촉각 놀이, 환경 신호 익히기	놀람 이후 지시 따르기, 소음 속에서 주의전환	과각성 관찰, 조용한 호명·눈맞춤으로 안전 신호 제공
C 이해: 원인–감정–대처 의미화	Do:이야기·대화·역할놀이 통합 수업	그림책 재구성, 감정 라벨링 카드,원인/결과 토의	사건–감정–행동 연결 말하기	짧고 구체적 문장으로 안심 제공 (“자금은안전해요”)
A 행동: 반복 숙달·행동 전이	Do:짧고 빈번한 소규모대피훈련, 역할분담 (리더·도우미)	미니시뮬레이션, 또래 도움·인계 훈련	동선 준수, 협력행동, 대피 소요시간기록(학교계획에 따름)	호흡·그라운딩 후 재시도 (신체 안정화)
R 성찰: 기록–대화–환류	Check–Act: 히야리-햇토 공유, 계획 수정·역할재조정	안전일기·또래 인터뷰·그림 평가, 가정연계 과제	불안 언어화, 자기효능감 진술, 개선안 도출	수면·식욕 변화 관찰, 필요 시 정신건강·DPAT 연계

출처:학교안전계획·히야리-햇토 공유·정례훈련(내각부·MEXT) / 재난 체험학습 시설 운영(도쿄도·생활안전센터) / PFA·DPAT 지침(WHO, DPAT, NCNP).

4.2.4 일본의 사례에서 본 시사점

일본의 보육현장은 재난안전교육을 단순한 “훈련(training)”의 차원을 넘어, 일상생활 속에 내재된 학습 체계(life-embedded learning system)로 발전시켰다는 점에서 주목할 만하다. 문부과학성(MEXT, 2018)은 「학교안전계획(学校安全計画)」을 제정하여 모든 유치원 및 보육시설이 연간 단위의 재난안전 계획을 수립하고, 이를 PDCA(Plan－Do－Check－Act) 주기에 따라 순환적으로 운영하도록 의무화하였다. 이는 재난안전교육이 일회성 이벤트가 아닌, 계획(Plan)－실행(Do)－점검(Check)－개선(Act)의 지속적 루틴으로 정착되어 있음을 의미한다. 다시 말해, 교육과정 자체가 재난대비의 매개체로 기능하며, 교사·아동·기관이 함께 참여하는 자기점검형 실행관리체계(self-evaluative management system)를 통해 교육이 “살아있는 실행과정(living process)”으로 전환된다.

이러한 PDCA의 순환구조는 행정적 절차가 아닌 교육의 내재적 품질관리 메커니즘으로 작동한다는 점에서 한국의 제도개선에 중요한 함의를 지닌다. 특히 일본은 교육현장에 S－C－A－R(Sense－Comprehend－Act－Reflect) 순환모형을 적용하여, 영유아의 발달단계에 따라 위험을 감각적으로 인지(Sense)하고, 인지적으로 이해(Comprehend)하며, 행동으로 실천(Act)하고, 성찰을 통해 내면화(Reflect)하도록 설계하였다(Suzuki et al., 2014). 예를 들어 교사는 ‘감각’ 단계에서 조명 소등, 진동, 소리 자극 등으로 위험을 감각적으로 경험하게 하고, ‘이해’ 단계에서는 그림책이나 이야기 활동을 통해 재난의 원인과 결과를 설명한다. 이어 ‘행동’ 단계에서는 실제 대피 동선을 반복하며 훈련하고, ‘성찰’ 단계에서는 그림일기·감정카드 등을 활용하여 아동이 자신의 감정과 생각을 언어화한다. 이러한 구조는 Kolb(1984)의 경험학습이론(Experiential Learning Theory)－즉 ‘경험 → 성찰 → 개념화 → 실행’의 순환과정－과 일치하며, 지식·정서·행동이 통합된 학습을 통해 재난대응 행동의 전이(behavioral transfer)를 촉진한다. 이처럼 일본의 재난안전교육은 ‘지식 전달 중심’이 아닌 경험의 내면화와 행동화를 목표로 하여, 영유아의 발달적·정서적 특성에 부합하는 교수학습 모델을 구축하였다.

일본의 보육교사들은 정기적으로 심리적 응급처치(Psychological First Aid: PFA) 교육을 이수하며, 재난 발생 시 아동의 정서 안정과 회복을 지원하는 역할을 수행한다. 후생노동성(2014)의 「災害派遣精神医療チーム(DPAT) 활동요령」은 교사가 아동에게 제공해야 할 언어적·비언어적 안정 지원 지침을 제시하고 있으며, 예를 들어 "괜찮아요, 선생님이 함께 있어요"와 같은 반복적 안심 언어와 '거북이 호흡', '감각 접지(grounding)' 등의 신체 안정화 루틴을 활용하도록 규정한다. 이는 교사를 단순한 훈련지도자가 아닌, 아동의 회복탄력성(resilience)을 촉진하는 심리적 조정자(facilitator)로 전환시킨다. 스즈키 외(2014)는 이러한 '코코로노 케어(こころの ケア)' 체계를 "지식 기반 교육을 정서·행동 중심 회복교육으로 확장한 대표적 모델"로 평가하며, 교사의 언어와 태도가 아동의 정서적 안정과 학습 몰입에 결정적 영향을 미친다고 분석하였다.

이와 같이 일본의 재난안전교육은 제도–교육)–심리지원(PFA)이 상호 통합된 전인적 실행체계(holistic implementation framework)를 형성하고 있다. 법적 기반(Plan) 위에서 교수·학습 실행(Do), 현장 점검 및 평가(Check), 심리·정서적 환류(Act)가 유기적으로 순환하며, 교육활동 자체가 곧 방재활동으로 전환되는 구조이다. 다시 말해, "훈련은 일상의 연장선이며, 교사는 영유아의 회복력을 설계하는 전문가"라는 일본의 교육철학(明石加代 外, 2009)은 재난안전교육을 '생활화(daily embedding)'와 '문화화(cultural internalization)'의 수준으로 끌어올린 사례라 할 수 있다.

반면 한국의 보육현장은 아직 이수 중심의 형식적 실행과 정서적 지원의 결여라는 한계를 안고 있다. 「영유아보육법」 제18조의2(보육교직원의 책무)는 "보육교직원은 영유아의 생명·안전 보호 및 위험 방지를 위해 주의의무를 다해야 한다"고 명시하고, 「영유아보육법 시행규칙」 제23조 별표 8(어린이집 운영기준 – 안전관리)은 모든 보육교직원이 연 1회 이상 안전관리 관련 교육을 이수하도록 규정하고 있다. 또한 「아동복지법」 제31조(아동의 안전에 대한 교육)는 시설장이 아동의 안전교육을 실시해야 함을 규정하고 있다. 그러나 이러한 제도적 근거에도 불구하고, 교육 내용은 여전히 응급처치·화재대피 등 인지적 지식 중심으로 운영되는 경우가 많고, 실제 훈련은 행정절차

로 간주되어 아동의 정서적 경험과 근접사고(near miss) 분석이 미흡하다. 더욱이 일본의 PDCA형 환류체계－월간 미니훈련·주간 점검·안전회의 피드백－가 정착되어 있는 반면, 한국은 훈련 이후의 점검·피드백·개선 루프가 제도화되어 있지 않다(유경희, 2020). 그 결과, 교사는 교육의 설계자라기보다 지침 이행자로 남게 되며, 자율적 성찰과 질적 개선의 기회를 상실한다.

결국 일본의 재난안전교육은 “생활화(embedding)－순환화(cycling)－정서화(emotionalization)”라는 세 가지 핵심가치를 구현한다. 이는 재난안전교육을 단순한 대응훈련이 아닌 지속적 성장과 회복의 교육과정으로 재구성하는 모델로서, 한국의 보육교사 재난인식과 교육실행 간 괴리를 해소하는 실천적 해답을 제공한다. 다시 말해, 한국형 재난안전교육은 이제 ‘체험－환류－성찰 기반의 실천모델’로 진화해야 하며, 교사－아동－가정－지역이 함께 참여하는 순환적·통합적 방재교육 생태계를 구축함으로써 영유아의 생명존중과 회복탄력성을 내면화하는 진정한 교육혁신을 실현할 수 있을 것이다.

[표 4-6] 일본과 국내의 보육교사 재난안전교육 구조 비교

구분	일본의 구조	한국의 구조	주요 차이점 및 시사점
법·제도 기반	「학교안전계획」에 따라 모든 기관이 연간 PDCA 계획의무화	「영유아보육법 시행규칙」에 따른 연 1회 의무교육	실행 주기의 세분화와 환류 절차 부재 → 주기적 점검체계(PDCA)필요
운영 체계	월·주·일 단위 PDCA 순환 운영	단발성 연간 계획 중심	지속적 환류 루프 부재→실행－점검－개선 구조 도입 필요
교수－학습 구조	S－C－A－R(감각－이해－행동－성찰) 순환 중심, 발달단계별 설계	연령 구분 없는 일률적 훈련	발달적 적합성(DAP) 기반 시나리오 표준화 필요
심리 지원(PFA)	「こころのケア」 체계에 따른 정서·심리 지원정례화	비체계적, 간헐적 교육 중심	PFA 모듈의 제도적 도입 및 실습화 필요
가정·지역 연계	학교－가정－지자체－소방 협력 네트워크 운영	기관 내부 중심 훈련	삼위일체 협력·합동훈련 정례화 필요

출처: 文部科学省(2018), 厚生労働省(2014), Suzuki et al.(2014), 明石加代 外(2009), 유경희(2020), 「영유아보육법」 ,「영유아보육법 시행규칙」,「아동복지법」 종합 재구성.

4.3 영국의 재난안전교육 사례

4.3.1 제도적 기반

영국의 재난안전교육 제도는 법률과 지침을 통해 명확히 구조화되어 있으며, 「Keeping Children Safe in Education (KCSIE)」과 「Prevent Duty Guidance」가 그 핵심을 이룬다. 이러한 체계는 교육기관의 모든 구성원이 아동 보호를 '공동의 법적 책임'으로 인식하고 실천하도록 설계되어 있으며, 이를 통해 재난 및 위험 상황에서 아동의 생명과 정신적 안정을 보장한다는 점에서 제도적 완결성이 높다.

우선, KCSIE(2025년 개정판)는 교육부(Department for Education)가 발행하는 법정지침으로, 「Education Act 2002」에 근거해 학교·칼리지(및 유아교육기관 포함 교육 제공자)에 적용되며, 모든 직원이 자신의 safeguarding 책임을 이해하고 이행하도록 요구한다. 특히 아동과 직접 일하는 직원은 최소한 Part 1을 반드시 읽어야 한다고 명시되어 있다. 여기에는 아동학대·방임, 온라인 유해요소, 사이버 폭력, 정신건강 악화, 성적 착취 등 아동의 복합적 위험 요인을 포괄하는 보호 의무가 포함되어 있다. 교사는 단순한 교육자가 아니라 'Safeguarding Professional', 즉 아동의 안전을 설계·점검·기록하는 전문가로 제도적으로 규정된다. 또한 각 학교는 지명 보호책임자를 두어 일상적 감시와 대응을 총괄하게 하며, 이는 교육현장에서 실질적인 법적 책임성을 구현하는 장치로 작동한다.

더불어, 「Prevent Duty Guidance (2024)」는 학교와 보육기관이 테러·과격화 위험(risk of radicalisation)에 대응하기 위한 예방교육과 조기 개입 체계를 법적으로 운영하도록 규정한다. 이를 위해 지역 경찰, 보건기관, 지방자치단체와의 다기관 협업(Multi-Agency Working)이 의무화되어 있으며, 각 기관은 정기적으로 위험평가 보고서를 제출하고 예방교육의 실효성을 점검받는다. 이러한 다층적 보호체계는 아동의 물리적 안전뿐 아니라 심리적·사회적 안정까지 포괄하는 통합적 시스템으로 기능한다.

또한, 영국의 교육기관은 「Working Together to Safeguard Children

(2023/2025 개정판)」에 따라 지역별 Safeguarding Partners(지방자치단체, 경찰, 보건당국)의 공조 체계에 편입되어, 모든 사고와 조치 과정을 기록–점검–보고하도록 요구받는다. 이 과정은 PDCA(Plan–Do–Check–Act) 순환 원리에 따라 지속적 개선이 이루어지며, 이를 통해 교육기관의 안전정책이 단발적 행정절차에 머무르지 않고 조직문화로 내면화된다.

영국의 이러한 제도적 기반은 한국의 「국민안전교육 진흥 기본법」이 교육의무와 협력체계를 중심으로 규정하고 있는 것과 달리, '교직원 개별의 법적 책무성'을 강조하고 있다는 점에서 근본적 차이를 가진다. 영국에서는 교사의 자율적 인식이나 기관장의 재량에 의존하지 않고, 국가가 법률–지침–감사–기록관리 체계를 통해 각 단계의 실천을 검증한다. 특히 「KCSIE」는 'Safeguarding is everyone's responsibility(모든 교직원이 아동보호의 주체이다)'라는 원칙을 명시함으로써, 법적·윤리적·교육적 책임을 통합적으로 규정하고 있다. 이와 같은 영국의 제도적 구조는 안전교육을 단순한 지식 전달이 아닌 법제화된 행동책임체계로 전환한 대표적 모델이라 할 수 있다. 교육자가 '훈련받은 전문가'이자 동시에 '법적 보호의무자'로서 역할을 수행하도록 규정함으로써, 재난안전교육이 교육과 복지, 법과 행정의 경계를 넘는 통합적 영역으로 확장된 것이다. 따라서 영국의 사례는 한국의 재난안전교육 체계가 지향해야 할 '제도적 내면화형 안전문화'의 구체적 모델로 평가된다.

4.3.2 교육운영 체계

영국의 유아·보육기관은 위기대응 연속성관리(BCM) 관점에서 교육활동과 안전관리 절차를 한 몸처럼 설계한다. 중앙 정부의 「Emergency planning and response for education, childcare and children's social care settings」는 유아기관을 포함한 모든 교육·보육 설정에 대해 사전 계획–대응–복구의 전 주기를 체계화하고, 기관별 위험요인과 취약군을 반영해 평가–대응계획–연습–검토를 반복하도록 요구한다. 이 지침은 실무 책임자가 평시(Plan)와 훈련(Do) 단계에서 역할·의사소통·연계경로를 명확화하고, 사건·훈련 후에는 기록·보고·교훈관리(Check/Act)를 통해 지속개선(PDCA)을 구현하도록 설계

되어 있다. 말하자면, 영국형 운영체계에서 PDCA는 선언적 구호가 아니라, 기관 비상계획·연습·사후 평가 및 교훈으로 연결되는 실행 아키텍처다. 현장 수준의 반복학습 장치도 촘촘하다. 교육부의 에듀케이션 허브는 "모든 학교는 화재안전위험평가(FSRA)를 갖추고 정기 대피훈련을 해야 한다"고 못박으며, 대피 절차 숙지·담당자 지정·훈련기록 유지 등 운영 체크리스트를 제시한다. 이처럼 정기·전원 참여형 드릴과 결과 기록-환류는 유아기관이 일상적으로 PDCA를 돌리는 촉매로 기능한다. 건축·시설 측면에서도 BB100(학교 화재안전 설계 지침)이 경보·피난·화재확산 억제 등 설계·관리 표준을 제공하여, 수업-공간-동선이 훈련 가능성과 결합되도록 유도한다. 결국 시설 표준과 운영 절차가 결합될 때, 교사는 대피 경로 설계-아동 안내-사후 성찰을 매 학기 루틴화할 수 있다. 직무개발(CPD)은 교사의 인식→행동 전이를 뒷받침하는 두 번째 기둥이다. DfE는 2025년 갱신본에서 유아교사·리더를 대상으로 한 온라인/대면 혼합 CPD 프로그램과 Stronger Practice Hubs 네트워크를 통해, 현장 수요 맞춤형 연수·코칭·동료학습을 상시 제공한다. CPD 안내는 모듈형 온라인 학습, 현장 적용 과제, 실습 기록·피드백을 결합해 학습로그→실행→환류의 주기를 촉진하는 구조를 취하며, 프로그램 평가(EYPDP) 역시 실천 변화를 관찰 가능한 지표로 모니터링한다. 이는 '교육을 받았다'는 선언에 그치지 않고, 수업 설계·훈련 운영·기록관리의 구체 행위로 연결되도록 하는 설계다.

이 모든 운영 장치의 규범적 기준점은 KCSIE 2025가 제공한다. KCSIE는 "아동과 직접 일하는 모든 직원은 최소한 Part one을 읽어야 한다("those staff who work directly with children read at least Part one of this guidance")"고 명시하여, 인지 수준에서의 공통 최소치와 역할·책임 이행의 기준을 동시에 설정한다. 기관 거버넌스는 지정된 보호책임자(DSL)를 중심으로 보고·기록·훈련 메커니즘이 항구적으로 작동하도록 설계되어야 하며, 이는 곧 유아교사의 수업·생활지도·비상대응을 아우르는 전일적(school-wide) 실행 시스템의 핵심이 된다.

한편, 지역 차원의 복원력 표준은 LRF(지역탄력성포럼)을 축으로 성문화되어 있다. 내각부의 National Resilience Standards는 LRF가 지역 위험목록

과 비즈니스 연속성(ISO 22301) 네트워크를 통해 공공기관-교육기관-민간·자원봉사체 간 정보흐름·상호지원을 정례화할 것을 권고한다. 이러한 지역 표준은 보육현장의 비상계획을 지역 단위 합성역량으로 끌어올리고, 교육기관의 PDCA를 지역 차원의 교훈관리 체계와 접속시킨다.

요약하면, 영국의 교육운영 체계는 중앙 지침에 근거한 기관별 PDCA, 시설·훈련 표준(BB100·FSRA)에 기초한 정기 드릴, CPD와 허브 네트워크를 통한 행동전이 촉진, KCSIE로 묶이는 규범적 최소기준, LRF-ISO 22301 기반 지역 연계가 한 세트로 맞물린다. 이러한 다층-순환형 구조는 유아교사가 위험을 감지·이해(Sense/Comprehend) → 행동으로 실행(Act) → 성찰·개선(Reflect) 하는 일련의 과정을 수업과 일상 운영 속에 상시화 하여, 재난안전 인지가 행동으로 전환되는 신뢰도 높은 메커니즘을 제공한다.

[표 4-7 영국의 재난안전교육 구조

구분	핵심 제도·프로그램	주요 내용	행동 전이 메커니즘
법정 기준 (제도적 틀)	EYFS Statutory Framework (2025)	Safeguarding &Welfare 강화, 소아응급 (PFA) 자격자 상시 배치 및 야외활동 동행, 3년 주기 갱신 의무	인지된 안전지식을 법정 책임으로 구조화 → 모든 시간대 즉시 행동 가능 체계 확립
교직원 역량개발 (지원체계)	KCSIE (2025) + Stronger Practice Hubs (CPD)	전 교직원 Part 1 필독 / DSL 중심 훈련-보고-기록-환류 / 허브 기반 혼합형 연수 · 동료학습 네트워크	학습로그 → 현장적용 → 피드백 루프 정착 → 지식의 행동 전이 촉진
현장 루틴화 (운영·시설)	FSRA / BB100 + Education Hub	정기 화재대피훈련, 피난책임자 지정, Part B 연계 공간·동선 설계 표준 제시	PDCA(Plan-Do-Check-Act) 순환 → 훈련-기록-환류 행동 습관화
예비교사 및 시뮬레이션 훈련	EYITT / Prevent Education Modules	아동학대·재난대응 시나리오 훈련, 온라인 안전 및 과격화 대응 교육 모듈 운영	시나리오 경험 → 인식-판단-행동 스키마 형성 → 현장 즉응 역량 향상

출처:Department for Education (2025). Home Office (2024). Walsh et al. (2023).

4.3.3 보육교사 교육 및 인식-실행 현황

영국의 보육교사 교육은 법정 틀(EYFS-KCSIE), 직무개발(CPD), 시설·훈련 표준(FSRA/BB100)이 맞물려 인지된 안전지식이 현장행동으로 전이 되도록 설계되어 있다. 먼저, 2025년 9월 1일 시행의 「EYFS Statutory Framework 2025」는 보육기관의 Safeguarding &Welfare 요구를 강화하고, 안전채용·행동지원·건강·기록·정책·훈련을 법정 책임으로 명시한다. 특히 소아응급(PFA)에 관해 "어린이가 있는 모든 시간대에 최소 1인 이상의 유효한 PFA 자격 소지자 상시 배치 및 야외활동 동행"을 요구해(Annex 기준과 연동) 현장 대응역량의 최저선을 제도화 한다. UK Government Publishing+1 이와 병행해 「KCSIE 2025」는 "아동과 직접 일하는 모든 직원은 최소한 Part one을 읽어야 한다."고 못 박으며, 기관장은 지정된 보호책임자(DSL)를 축으로 훈련-보고-기록-환류가 항구적으로 작동하게 해야 한다고 규정한다. 이는 '무엇을 알아야 하는가' (인지)와 '어떻게 이행 하는가'(행동)를 동시에 요구하는 규범적 기준선이다.

현직·예비 보육교사를 아우르는 직무개발(CPD) 생태계도 촘촘히 구축되어 있다. DfE는 2025년 공지에서 온라인·대면 혼합형 연수 모듈과 지역 단위의 Stronger Practice Hubs를 통해 근거기반 실천 공유, 코칭, 동료학습을 상시 제공하며, 학습로그-현장적용-피드백의 주기로 행동 전이를 촉진한다. GOV.UK+1 최근 EY 초기교사양성(EYITT) 및 Early Years Education Recovery 관련 정부평가에 따르면, 현장 적용을 가로막는 인력·시간 제약 같은 용량 문제도 확인되었으나("가장 필요로 하는 기관일수록 용량 압박의 영향을 크게 받음"), 허브 모델은 동료주도·보편포용·현장반응성 측면에서 적합성과 긍정적 수용을 보였다(8분기 누적 참여 8천 개 이상). 이는 제도-지원-현장의 삼각구도가 실천변화를 낳되, 접근성·참여 부담 완화가 지속 과제임을 시사한다.

예비교사 단계에서도 아동보호·재난안전에 관한 지식·태도 개선효과가 반복 확인된다. 유아교사 지망생을 대상으로 한 아동학대·보호 교육개입 연구는 사전-사후 측정에서 유의미한 지식 향상을 보고하며, 아동 트라우마의 발달

적 영향 이해를 핵심 학습목표로 제시한다. 이는 예비교사가 현장 배치 이전부터 위험신호 식별–신속보고–지원연계의 실행 스키마를 내면화하게 함을 보여준다. Queen's University Belfast 또한, 대학·전문기관이 제공하는 인터랙티브 시뮬레이션형 연수(예: Young Zak the Gamer)는 온라인 안전, 그루밍 인지, Prevent 교육 전달, 교사 웰빙 관리를 다루며 실천적 자신감을 높이도록 설계된다. 이러한 시나리오 기반 훈련은 KCSIE·Prevent가 요구하는 온라인·과격화 위험 대응을 수업·생활지도에 구체 행위로 연결한다.

끝으로, 정기 대피훈련과 FSRA 운영은 교사의 행동 루틴을 고정화한다. 정부 에듀케이션 허브는 모든 학교의 정기 화재대피훈련과 최신 FSRA 유지, 피난 책임자 지정·절차 숙지를 재차 상기하고, 건축·시설 표준(BB100)은 경보–피난–확산 억제–규정 Part B 연계를 통해 훈련 가능성이 높은 공간·동선을 확보하게 한다. 이는 보육교사가 학기 단위로 대피경로 설계–아동 안내–사후 성찰(보고서)를 수행하는 PDCA 루틴을 뿌리내리게 하며, 인지→행동의 전이를 일상 운영 속에 내재화한다.

정리하면, 영국의 보육교사 교육 및 인식–실행 체계는 EYFS–KCSIE로 대표되는 법정 최소기준의 명료화, 허브·혼합형 CPD를 통한 행동전이 설계, FSRA/BB100–정기 드릴의 현장 루틴화, 시뮬레이션·사전교사교육의 실천자신감 강화가 상호보완적으로 맞물리며, 제도–지원–현장의 다층 순환구조를 통해 유아 보육 현장의 재난안전 행동역량을 지속적으로 끌어올리고 있다.

4.3.4 영국의 사례에서 본 시사점

영국의 보육현장 재난안전교육은 법제(EYFS·KCSIE)–운영(FSRA·정기 드릴)–전문성 개발(CPD/허브)로 정렬되어 있으나, 지역·기관 간 역량 편차와 근거 기반 평가의 불균형이 반복적으로 지적된다. 우선, 중앙지침이 요구하는 상시 대피훈련·위험평가(FSRA), 기록·환류는 모든 학교의 법적 의무지만, 실제 이행에는 시설·인력·시간 제약이 작동한다. 정부 에듀케이션 허브는 모든 학교가 정기 화재대피훈련을 실시하고, FSRA와 지정 담당자를 구비해야 함을 재차 상기하지만, 소규모·지방 기관에서 훈련의 질과 기록관리의 일관성이 낮게 나타난다는 현장 보고가 뒤따른다. 이는 훈련의 '루틴화'와 '질 관리' 사이의 간극을 시사한다.

다음으로, 교직원 역량 강화(CPD)의 보급·접근성은 대체로 긍정적 성과를 보이면서도 용량(capacity) 문제가 병존한다. 2022년 출범한 Stronger Practice Hubs와 정부의 조기교육 전문성개발 프로그램(EYPDP) 평가는, 참여 기관의 다수(예: 74%)가 실제 수업·운영 변화를 보고했고 변화의 지속가능성에 대한 기대도 높다고 정리한다. 다만 시간·대체인력·업무부담 등 참여 비용이 취약지역·영세기관일수록 더 크게 작용하여, 혜택의 분배가 균등하지 않음을 지적한다. 이는 중앙의 허브–현장 네트워크가 실천 변화를 유도하는 한편, 참여 장벽 완화(대체교사 지원, 현장맞춤형 코칭, 마이크로 모듈화)가 병행되어야 함을 뜻한다.

예비교사 단계의 아동안전·보호(safeguarding) 교육 효과는 전반적으로 지식·태도 향상을 보여주지만, 연구 설계·측정의 이질성 탓에 효과크기와 행동 전이에 대한 확증은 제한적이다. 2023년 Walsh et al.의 체계적 스코핑 리뷰는 초기교사교육(ITE)에서의 아동보호·안전 교육 연구를 통합해 지식 상승·보고 의향 개선 등 긍정적 신호를 확인하면서도, 평가의 질(무작위화·장기추적 부족)과 행동지표의 표준화 결여를 한계로 지적한다. 2022년 후속 종합고찰 역시 교육 개입군의 성과 개선 가능성을 시사하지만 근거 확실성은 낮음으로 평가한다. 이는 보육·유아교사 영역에서도 '인지–행동–아동결과'로 이어지는

사다리 평가(classroom drill 수행도, 보고 정확도, 아동의 대피준비도 등)의 표준화가 시급함을 의미한다.

한편, 2025년 발효될 EYFS와 KCSIE는 각각 Safeguarding &Welfare 요구 강화(예: PFA 자격 보유자 상시 배치)와 전 교직원의 KCSIE Part One 필독을 재확인하며, 훈련–보고–기록–환류를 기관 상시 프로세스로 자리매김한다. 그러나 지침의 규범적 최저선이 현장 실행의 평균치를 보장하지는 않는다. 특히 DSL(지정 보호책임자) 중심 체계가 있는 학교와 그렇지 못한 기관 사이, 그리고 온라인 안전·과격화 예방(Prevent) 교육의 심화 수준에서 편차가 보고된다. 따라서 감사·지원이 결합된 질 관리 메커니즘(예: 허브 기반 동료장학, 수행기록 샘플링, 미이행 기관에 대한 코칭·재훈련 루프)이 필요하다.

[표 4-8] 영국과 국내 재난안전교육 실행 비교 및 정책 시사점

구분	영국(핵심)	한국(현재)	격차/과제	정책·실행 시사점
규범/책임	KCSIE Part 1 전 교직원 필독 / EYFS PFA 상시 배치 의무	「보육사업안내」 개정으로 안전교육 반영·운영 정비	법정 (Safeguarding) Duty 미흡 / DSL 부재	국내판 필독 파트·DSL 의무화, PDCA 감사·지원 연동. (전라북도교육청)
훈련/시설	정기 드릴 + FSRA + BB100 (공간–절차–기록 통합)	'어린이재난안전훈련', 7대 표준안, 다수 시·도 연 2회 대피훈련	질 관리 표준 부족 기록 불일관	FSRA 체크리스트 전국 통일, 분기별 전원참여–관찰평가–환류보고. (전라남도교육청)
CPD/허브	Stronger Practice Hubs·EYPDP: 실행	이수현황 공개·자료 보급, 허브형 코칭 제한	취약지역 접근성·지속성 격차	허브–코칭–대체인력 패키지 도입, 마이크로 모듈 확산. (보건복지부 대표홈페이지)
평가/근거	실행·결과 지표 운영(기관 자체 환류 포함)	인지·내용 중심, 행동·아동결과 연계 미흡	표준화된 사다리 평가 부재	인지–행동–아동결과 3수준 지표와 연차 추적 표준화. (성신여자대학교)

출처:DfE (2025). KCSIE / EYFS, DfE Education Hub (2021); BB100 (2025),Walsh et al. (2023); DfE (2024),Home Office (2024); DfE (2025)

이상의 비판적 검토로부터, 한국 보육현장을 위한 실천적 시사점은 다음과 같이 결론적으로 도출된다.

첫째, 영국 KCSIE·EYFS와 유사한 '법정 안전의무'의 명문화가 필요하다. 모든 보육교사가 최소 필독 파트(국내판 Part One)를 매년 확인하고, 기관은 훈련–보고–기록–환류(PDCA)를 상시 운영하도록 감사·지원 연동형 규정을 둔다.

둘째, FSRA–정기 드릴–시설 표준(BB100형 지침)을 결합한 훈련 루틴화를 제도화하되, 분기별 전원 참여 대피훈련–관찰평가–환류보고서를 교육청–지자체 점검과 연계해 질 관리를 보장한다.

셋째, Stronger Practice Hubs에 상응하는 지역 허브–코칭 체계를 구축해 CPD 접근성 격차를 줄이고(대체인력·소규모기관 가산지원), 마이크로 모듈·현장 시뮬레이션·피드백 루프를 통해 행동 전이를 촉진한다.

넷째, 평가 표준화를 위해 '인식–행동–아동결과'를 잇는 3수준 지표(예: 교사 KCSIE 숙지율·보고정확도·드릴 수행도·아동의 대피 준비도)를 구축하고, 최소 학기·연차 추적을 의무화한다.

다섯째, 포용적 안전을 위해 취약·소수 아동(장애·다문화·정서취약 등) 중심의 개별화 대피·지원 계획과 교사 PFA를 보편 교육에 내재화한다.

이 일련의 조치는 영국 사례가 보여준 다층·순환형 거버넌스의 강점을 취하되, 참여 장벽과 근거의 질을 동시에 다루어 재난안전 '인지→행동' 전이를 한국형으로 안정화하는 경로가 될 것이다.

4.4 해외 사례의 공통점 및 국내 적용 가능성

4.4.1 해외 사례의 공통점

미국·영국·일본의 유아·학교 안전교육은 공통적으로 전 주기 관점(예방－대비－대응－복구)을 교육·훈련 캘린더에 내재화하고, 이를 PDCA(Plan－Do－Check－Act) 루틴으로 운영하여 사전 기획－현장훈련－평가－환류의 선순환을 확립한다. 미국의 경우 FEMA 지침과 학교 비상계획에서 전 주기－PDCA 구조 및 학기별 모의훈련 의무화를 명시하고, 행동전이(Learning to Act)를 목표로 참여형 시뮬레이션·역할극을 중시한다. 영국은 법·지침·민관협력(ROSPA·런던소방 등)을 통해 체험 중심과 책임성(법정의무)을 제도화했다. 일본은 생활 속 방재를 국가과제로 정례화하고, MEXT 지침으로 시설·동선 설계와 발달적합 학습을 결합하여 습관화된 피난동작을 설계한다.

세 나라 모두 다기관 협력(교육청·보건·소방·민간)과 성과관리(기록·행동지표·피어리뷰)를 강조하며, 국내 어린이 재난안전훈련 가이드북도 유사한 팀 편성·평가·환류 체계를 채택해 현장형 PDCA 운영이 가능하다. 또한 생애주기별 안전지도 관점에서 영유아－아동 단계별 내용·목표를 차등화하여 발달단계 정합성을 확보한다.

[표 4-9] 해외 사례의 공통점 및 나라별 핵심 구조

공통점	미국 (FEMA·OSHA·NIOSH)	영국 (DfE·KCSIE·ROSPA)	일본 (MEXT·내각부 중심)
PDCA 기반 상시 훈련체계	-연방－주－지방이 연계한 PDCA(Plan－Do－Check－Act) 순환형 훈련체계 구축. -모든 학교가 학기별 모의훈련을 의무적으로 시행하며, 결과를 연방 데이터베이스에 기록·평가함.	-DfE 지침(KCSIE)에 따라 모든 기관이 연간위험평가(FSRA)와 정기 훈련·피드백을 수행. -학교별 PDCA 점검 루프를 지방교육청이 감독함.	-문부과학성 (MEXT)의 「학교안전계획」에 따라 PDCA 주기 운영을 의무화. -교육·시설·행정이 연계된 일상적 훈련체계 정착.

전 주기 (예방－대비－대응－복구) 통합 설계	-FEMA의 재난관리사이클(Prevention－Preparedness－Response－Recovery)을 교육 과정에 통합, 학기별 주제 중심 훈련 운영.	-국가 안전교육 프레임워크가 예방－대응－복구 전 단계를 포괄. -지역 파트너 기관(소방, 경찰, 보건)이 각 단계별 역할 수행.	-내각부와 MEXT가 공동으로 재난 대응 전 주기 교육을 관리. -지역사회－학교－가정 간 역할을 명시한 연간 로드맵 운영.
체험·참여 중심 교수법	-Learning to Act 철학에 기반, 시뮬레이션·역할극·문제해결 할 수 있는 체험교육을 중심으로 함.	-Experiential Safeguarding 접근으로 학생 참여 중심의 훈련, -야외체험 및 위험인지 학습을 병행함.	SCAR(Sense－Comprehend－Act－Reflect) 모델을 적용하여 감각－이해－행동－성찰의 순환을 중심으로 수업 설계.
법·제도 및 거버넌스 구조	-FEMA－OSHA－NIOSH 등 다기관 협력 체계. 학교 안전 매뉴얼, -교직원 훈련, 재난대응 카드를 법제화.	-DfE의법정지침(KCSIE, PSHE)과 ROSPA의 민관 협력체계로 안전의무 명문화. 학교별 책임자 지정 및 보고체계 확보.	-중앙정부(MEXT)와 지방정부가 공동으로 방재거버넌스를구축. '-방재의 날' 및 전국 훈련 제도를 통해 제도적 정례화.
전문성 개발 및 인증 (CPD)	-OSHA의Outreach Card 제도를 통해 교직원의 안전역량을 인증·갱신. -온라인·오프라인 혼합 연수체계 운영.	-교원 지속전문성개발 (CPD) 제도화. -지방청·학교 단위 연속 연수 및 평가를 통한 역량 인증 관리.	-교사 재난대응 연수 및 정신건강(PFA) 교육 병행. -지자체－학교 공동 워크숍을 통한 실천형 연수 운영.
다기관 연계 및 정보공유	-학교－소방－보건－경찰 통합경보시스템·CCTV·비상통신망 구축. -FEMA 데이터 허브를 통해 실시간 공유.	-지방교육청이 로컬 파트너십 모델로 기관 간 정보공유를 관리. -ROSPA가 사고·사례 데이터를 공개·분석.	-지자체－학교－가정 삼위일체형(三位一体) 연계 모델 구축. -매년 전국 규모 방재 캠페인·합동훈련 시행.
발달단계 정합성 및 평가	-영유아－아동－청소년－성인 단계별 발달적 목표 및 행동평가 지표 제시. -FEMA·CDC 공동 가이드라인 운영.	-EYFS·KCSIE·PSHE 연계하여 단계별 안전성과 평가 지표를 통합.	-「학교안전계획」에 연령별 성취목표·행동평가 항목 명시.
교직원 안전 및 복지 포괄	-교직원 산업재해(근골·정신건강 등) 예방을 위한 OSHA 보호규정 운영.	-CPD 과정에 교직원 복지 및 스트레스 관리 포함.	-교사 심리지원(PFA)·산업재해 예방 연수 병행.

출처:FEMA (2020), OSHA (2023), 厚生労働省 (2014), 内閣府(2011). Department for Education (2025). ROSPA. (2024).

4.4.2 국내 적용가능성

이러한 해외 사례는 한국의 보육 및 학교 안전교육 체계에 다층적 시사점을 제공한다.

첫째, 제도적 수준에서는 훈련을 단순한 의무가 아닌 질 관리 프로세스로 전환해야 한다. 「2024 재난가이드북」에서 제시된 단계별 운영체계를 법정 PDCA 루프로 제도화하고, 모든 기관이 연간 계획–훈련–평가–개선의 결과를 보고하도록 함으로써 실행 품질의 지역 격차를 줄일 수 있다.

둘째, 전문성 관리 측면에서는 미국 OSHA의 Outreach Card 제도처럼 보육교사 재난안전카드제(4~8시간 모듈, 연 1회 갱신)를 도입할 필요가 있다. 이는 단기 이론 중심 연수를 대체하여, 행동평가–인증–갱신–환류로 이어지는 지속전문성개발(CPD) 체계를 구축하는 근거가 된다.

셋째, 거버넌스 측면에서는 영국의 법정의무화 및 책임성 강화 정책을 준용해, 기관장이 안전훈련 전담자를 지정하고 학기별 보고를 수행하도록 해야 한다.

넷째, 사회적 연계에서는 교육청–지자체–소방–보건소–지역대학 간 합동훈련과 경보시스템을 정례화하여, 다기관 협력체계를 상시화할 필요가 있다. 나아가, 이러한 정책 기반 위에서 '행동전이형 재난안전교육모형'의 국내 적용 시나리오를 제시할 수 있다.

(1) 1단계(Plan:설계) — 중앙정부(행정안전부·보건복지부)가 「보육교사 재난안전교육 표준모형」을 수립하고, 각 시·도 육아종합지원센터에 '재난안전교육 컨설턴트'를 배치한다. 기관은 자체 위험요소 분석과 연간 계획 수립을 수행한다.

(2) 2단계(Do:실행) — 교사는 인증연수를 통해 습득한 SCAR 기반 교수법(Sense–Comprehend–Act–Reflect)을 적용하여, 월별 주제(화재·기상·감염 등)에 따른 체험형 수업을 운영한다. 훈련 중 아동의 반응, 대피 시간, 침착도 등의 행동 데이터를 수집한다.

(3) 3단계(Check:점검) — 지역 지원센터는 분기별로 훈련 영상을 표준 가표에 따라 점검하고, 교사·기관별 개선 지표를 산출한다.

(4) 4단계(Act:개선 및 확산) — 분석 결과는 중앙 데이터베이스로 환류되

어, 교육 콘텐츠·매뉴얼·평가 기준이 매년 업데이트된다. 이 과정에서 우수기관은 '재난안전우수보육기관(Safe Nursery Certification)'으로 지정되어 전국에 확산된다.

이러한 시나리오는 PDCA의 순환성과 SCAR의 학습전이를 결합한 구조로, "인식–행동–정책–문화"의 연속적 루프를 국내 교육현장에 정착시키는 실행 모델이다. 또한, 일본의 '생활 속 방재'와 영국의 'Whole-School Safeguarding' 개념을 통합하여, 보육교사–기관–지역사회가 함께 재난 대응 역량을 학습하고 성찰하는 체계를 구축할 수 있다. 결과적으로, 행동전이형 교육모형의 국내 적용은 단순한 해외제도 이식이 아니라, 한국 보육현장의 문화·제도·인적 특성에 맞춘 적응형 통합모델로 발전시킬 수 있음을 보여준다. 이는 보육교사의 인식–행동–조직문화 간 연계를 강화하고, 아동의 생존학습이 일상 속에 내재화되는 궁극적 기반을 마련할 것이다.

[표 4-10] 국내 현황 및 문제점과 시사점

구분	국내 현황	문제점	시사점(개선 방향)
제도 및 정책 기반	「재난 및안전관리기본법」과 「국민안전교육진흥법」을 근거로 학교·보육기관의 안전교육 실시가 의무화됨.	법적 근거는 존재하나,실질적인 질 관리(QM) 체계 미흡. 훈련이 형식적 의무 이행 수준에 머무름.	「2024 재난가이드북」에 제시된 PDCA(Plan－Do－Check－Act) 구조를 법제화하여, 모든 기관이 연간 계획－평가－환류를 보고하도록 제도화함.
운영체계(PDCA) 적용	'사전기획－훈련준비－현장훈련－평가－환류' 단계로 운영하나, 기관별 재량에 의존.	훈련주기·평가·환류 불균형, 반복적 개선 절차 부재.	PDCA를 법정 서식화, 결과를 연례 보고체계로 통합 관리. FEMA, MEXT처럼 국가 차원의 전주기모듈(Prevention－Preparedness－Response－Recovery) 운영 도입 필요.
교수·학습 운영	체험형·토의형 수업 일부 운영, 시나리오 및 활동지는 「2024 가이드북」에 수록.	연령별·발달단계별 표준 모델 부재, 지식전달 중심.	SCAR(Sense－Comprehend－Act－Reflect) 기반의 발달적합형 교수모델 도입 필요. 유아 감각놀이－행동훈련－성찰 순환형 프로그램 정착.
전문성관리(교원 연수)	교사 안전교육 연 1회 이상 의무화되어 있으나, 단기 강의 중심.	평가 및 인증 부재, 형식적 참여에 그침.	미국 OSHA의 Outreach Card 제도처럼 보육교사 재난안전카드제(4－8시간, 연 1회 갱신) 도입 필요. CPD(지속전문성개발) 체계 구축.
성과관리 및 환류	일부 기관만 자체 평가 수행. 전국 단위 DB 미비.	교육성과의 객관적 측정 및 피드백 부족.	대피시간·참여율·정서안정도 등 행동지표 기반 KPI를 구축하여 교육청－지자체－기관 간 성과 공유 플랫폼 운영.
거버넌스 및 책임성	안전관리자 지정제 시행 중이나, 기관장 책임 범위 불명확.	책임소재 불분명, 보고체계 단절.	영국 KCSIE 모델처럼 기관장 보고 의무화·전담자 지정제 강화로 관리·감독 일원화.
지역사회 연계	소방·보건소 등 유관기관 협업 권장이나 참여율 저조.	지역 간 훈련 편차 심화, 정보공유 한계.	일본의 '생활 속 방재' 모델처럼 교육청－지자체－소방－가정 연계형 합동훈련 체계화. 공동 대응 및 경보시스템 정례화 필요.
교직원 안전보건	보육교사 산업재해(낙상·근골격계 등) 지속 발생.	아동 중심 위주의 훈련으로 교사 안전소홀.	교직원 안전보건 포함형 재난훈련 설계 필요. 교사의 신체적·정신적 안전을 보장하는 포괄적 안전관리 체계 확립.

출처: Department for Education (DfE). (2025). 文部科学省(MEXT). (2018). 임진석(2019). 이주호·류상일. (2014). 행정안전부. (2024). 어린이 재난안전훈련 가이드북.

Ⅴ. 개선 방안

본 장에서는 보육교사의 재난 인식이 실제 교육 실행으로 전이되지 못하는 구조적 괴리를 해소하기 위해, ‘행동전이형(behavioral transfer-based) 재난안전 교육 실현’을 핵심 목표로 하는 개선방안을 제시한다. 이러한 접근은 Baldwin과 Ford(1988)의 행동전이이론(transfer of training theory) 에 근거하여, 학습된 지식이 실제 행동으로 유지·일반화되기 위한 세 요인 — 교사 역량(trainee characteristics), 훈련 설계(training design), 전이환경(transfer climate) — 의 상호작용을 중심에 둔다.

또한, 행정안전부(2024)의 「어린이 재난안전훈련 가이드북」과 일본 문부과학성(MEXT, 2018)의 「학교안전계획」, 영국 교육부(DfE, 2025)의 「KCSIE」 지침에서 확인되는 PDCA(Plan－Do－Check－Act) 와 SCAR(Sense－Comprehend－Act－Reflect) 순환구조를 통합하여, ‘인식－행동－정책－문화’의 연계가 지속적으로 강화되는 실행형 교육체계를 구축하고자 한다.

이에 따라 본 장의 개선방안은 교사 역량 강화, 교육 내용·교수방법 개선, 제도·정책 기반 강화, 지역사회 협력 및 안전문화 정착의 네 영역으로 구성되며, 각 영역별 세부 방안은 보육교사의 인식－행동－정책 간 연계 강화를 목표로 상호 유기적으로 설계되며, Ⅵ장에서 행동전이이론의 적용을 통해 통합적 분석과 이론적 귀결로 정리된다.

5.1 교사 역량 강화 방안

5.1.1 보육교사 재난안전역량의 현황과 문제의식

보육교사는 영유아의 일상적 안전을 보장하고, 비상상황에서 신속히 대응할 수 있는 핵심 주체이다. 그러나 국내 보육교사의 재난안전 관련 역량은 여전히 ‘지식 중심의 수동적 수준’에 머물러 있으며, 실제 대응능력·문제해결능력·정서

적 안정 지원 등 실천적 역량에서 한계를 보인다(이하람, 2021). 특히 「어린이집 안전교육에 대한 보육교사의 인식과 지원요구」 연구에서는, 교사 다수가 “교육훈련이 이론 중심으로 진행되어 실제 상황에 도움이 되지 않는다”, “위기 대응 시 절차는 알지만 즉각적 판단과 대처는 어렵다”는 응답을 보였다(이하람, 2021).

이러한 역량 한계는 단순한 개인의 문제라기보다, 제도적으로 체계화되지 못한 연수 구조와 현장 중심의 실습 부재에서 비롯된다. 「보육교사가 경험하는 지식·기술 역량 전문성 발달의 어려움에 관한 현상학 연구」(KALCI, 2020)는 교사들이 **“현장경험은 풍부하지만, 전문성으로 인정받지 못하고 연수 과정이 일회성으로 끝나는 현실”**을 지적하며, 실질적 기술 학습과 피드백 구조의 부재를 ‘전문성 발달의 가장 큰 장애요인’으로 분석하였다. 이는 단순한 연수 기회의 확충이 아니라, 교사의 행동기반 역량(behavioral competence)을 측정하고 강화할 수 있는 구조적 접근이 필요함을 의미한다.

5.1.2 현장 중심의 재난안전역량 강화 필요성

국내 「재난 및 안전관리 기본법」 제3조는 ‘모든 국민의 안전교육 의무’를 규정하고 있으나, 실제 보육현장에서는 행정적 교육 이수율만 강조되는 **형식주의**가 지배적이다(한국교육개발원, 2023). 2024년 「어린이집 보육교직원 의무교육 관련 법규정 안내」에서도 재난안전교육이 필수 이수 항목으로 포함되었지만, 교육 시간이 최소 1시간 내외로 규정되어 있어 심층적인 실습 중심 학습을 수행하기에는 한계가 명확하다(한국보육진흥원, 2024).

한편, 국내외 비교 연구는 교사 안전역량 강화가 단순한 ‘지식 축적’이 아니라, 경험적 학습(Experiential Learning)과 지속적 전문성개발(Continuing Professional Development: CPD)을 통해 이루어져야 한다는 점을 강조한다. 미국의 OSHA(Occupational Safety and Health Administration)는 교직원과 산업 종사자를 대상으로 한 “Outreach Training Card” 제도를 통해 10시간 또는 30시간의 모듈형 교육을 이수해야만 현장 자격이 유지되도록 하고, 이

과정에서 행동·리스크 판단 능력을 실습 평가로 검증한다(FEMA, 2023). 일본 역시 문부과학성(MEXT, 2018)의 「학교안전계획」 지침을 통해 교사의 '위험 감지–행동–성찰(SCAR)' 순환능력을 평가 항목에 포함시켜, 재난안전 역량을 일상적 교수행위의 일부로 내재화한다.

이러한 해외 사례는 보육교사 역량 강화의 핵심이 단순한 강의형 연수가 아니라 "행동 전이를 전제로 한 실천형 학습 구조"에 있음을 시사한다. 즉, 교사의 학습은 인지적 이해(cognitive understanding)를 넘어서, 위기 상황에서 자동적·숙련적으로 반응할 수 있는 수준까지 확장되어야 한다. 이를 위해서는 교사 개인의 실천 경험을 분석하고 환류(reflection)할 수 있는 구조적 지원이 병행되어야 한다.

5.1.3 행동·정서 통합형 역량 강화 모델 제안

첫째, 「보육교사 재난안전인증제(Disaster Safety Certification for Childcare Teachers)」를 도입한다. 이는 미국 OSHA Outreach Card 제도를 한국형으로 변용한 것으로, 보육교사를 대상으로 4~8시간의 모듈형 실습과정을 의무화하고, 연 1회 평가 및 갱신을 시행하는 방식이다. 교육 내용은 위험요소 인식, 재난별 대응 시뮬레이션, 정서안정 및 응급대처(PFA), 훈련 리더십으로 구성한다. 이수 후에는 '재난안전카드'를 발급하여 기관 내 훈련책임자 지정 시 우선 배치하도록 제도화한다.

둘째, 문제기반학습(PBL) 및 사례기반훈련(CBL) 중심의 현장형 연수체계를 구축한다. 이는 KALCI(2020) 연구에서 언급된 "추상적 이론보다 실제 사례를 통한 기술 체득이 필요하다"는 교사 인식에 대한 직접적 대응이다. 각 지역 육아종합지원센터에 '재난안전교육 실습실'을 설치하여, 보육교사가 실제 화재·지진·감염 상황을 가상체험하고 행동절차를 숙련할 수 있도록 한다.

셋째, 정서·심리 역량(Psychological First Aid: PFA)을 포함한 통합형 연수 과정을 운영한다. 일본의 사례처럼 'Kokoro no Care(마음의 돌봄)' 요소를 교육에 병합하여, 재난 상황에서 영유아의 불안·공포를 인식하고 안정화시키는

정서적 중재 능력을 강화한다(明石加代 외, 2009). 이를 통해 교사는 단순한 안전관리자가 아닌, 아동의 심리적 회복을 지원하는 전문적 돌봄자 역할을 수행할 수 있다.

5.1.4 기대 효과

이러한 교사 역량 강화 정책은 다음과 같은 다층적 효과를 가져올 것으로 기대된다.

첫째, 현장 대응력의 질적 향상이다. 지식 중심의 '이해'가 행동으로 전이되어, 실제 위기상황에서 교사가 즉각적 판단과 대처를 수행할 수 있다.

둘째, 지속 가능한 전문성 체계 구축이다. 연례 갱신·피드백 구조를 통해 일회성 연수의 한계를 극복하고, 자기주도적 역량 성장을 촉진한다.

셋째, 정서적 회복 지원의 내재화이다. PFA와 SCAR 모형의 도입은 아동의 불안과 교사의 심리적 부담을 동시 완화하며, '안전교육-심리교육-돌봄교육'의 통합적 효과를 창출한다.

넷째, 기관의 안전문화 기반 강화이다. 인증을 받은 교사가 기관 내 '안전리더' 역할을 수행하면서, 동료 교사의 훈련 참여율과 책임성을 높이는 선순환 구조가 형성된다.

결국, 보육교사의 재난안전역량 강화는 단순한 기술교육이 아니라, '지식-행동-정서'의 통합적 전문성 개발을 의미한다. 이는 「국내 재난안전교육 실태분석을 통한 효용성 극대화 방안 연구」(한국교육개발원, 2023)가 제시한 "행동지표 중심 성과관리"의 방향성과도 일치하며, 한국 보육현장에서의 안전교육을 '이행 중심'에서 '전문성 중심'으로 전환하는 핵심 기제가 될 것이다.

나아가, 본 절에서 제시한 행동전이형(behavioral transfer-based) 교사 역량 강화는 재난안전교육의 실질적 실행력을 확보하기 위한 교수학습 설계의 출발점이 된다. 교사의 행동전이 역량은 교수법 설계 단계에서 SCAR(Sense-Comprehend-Act-Reflect)와 PDCA(Plan-Do-Check-Act) 순환구조와 결합될 때, 비로소 학습자의 행동으로 전이되고 유지된다(Baldwin &Ford, 1988;

MEXT, 2018; FEMA, 2020). 따라서 다음 절에서는 이러한 전이이론을 기반으로, 교사 역량–교수설계–학습자 행동이 연속적으로 작동하는 체험형 교수학습체계의 구체적 개선방안을 제시하고자 한다.

[표5-1] 보육교사 재난안전교육 역량 강화 체계 비교 및 제안

구분	주요 내용	국내 현황	문제점	개선 방안	기대 효과
법/제도적 기반	「재난 및 안전관리 기본법 시행령」에 의한 재난 유형별 관리체계	재난 유형별 주관기관 분리 운영(행정안전부, 환경부 등)	기관 간 연계 부족, 현장교육 반영 미흡	교사 연수 과정에 법 기반 재난유형 교육 의무화	법적 근거를 갖춘 실무형 교육 운영
교사 인식 수준	안전에 대한 중요성 인식은 높음	보육교사 및 예비교사 모두 교육 필요성은 인지	실천 지식·정서 지원 영역의 낮은 수행	인식→실천 전이형 교육 설계(PBL, CBL)	실천기반의 행동 전이 강화
연수 구조	이론중심 단기 연수	법정 이수 위주(1~2시간)	실습·피드백 구조 부재	3단계 모듈형 연수체계 (기초–심화–현장형)	지속가능한 전문성 개발 체계 확립
교수/학습 방법	주입식 강의 중심	현장 체험 및 시뮬레이션 부족	아동 참여형 수업 미흡	동화·상황역할극 중심 체험교육 도입	유아의 안전지식·문제해결능력 향상
기술 활용 수준	낮은 수준의 IT 활용	매뉴얼 기반으로 한 대피훈련 위주	가상체험 부재	VR·AR·AI 기반 시뮬레이션 교육 도입	체험 몰입감·위험 인식 향상
정서/심리 대응	사고 후 대처 중심	영유아의 정서적 안정 심리 지원 미흡	PFA(심리적 응급처치) 교육 부재	'Kokoro no Care'형 정서안정 지도 포함	아동의 불안 완화, 교사의 리더십 강화
경력 연계성	획일적 교육	신규·경력 교사 간 구분 없음	개인 성장단계 미반영	경력를 연계하는 교사 교육(Continuum of Competency) 설계	자기주도 전문성 강화, 조직 내 멘토십 형성
평가 및 인증체계	일회성 평가	교육 이수 후 평가 부재	역량 갱신 시스템 없음	'보육교사 재난안전인증제' 도입제안	인증 기반의 책임성·전문성 제고

출처 :행정안전부. (2025). 도남희 외. (2015). 장덕진. (2025). 오성아. (2022). 보육공제회. (2019). 어린이집 보육교직원 안전교육 교재.박순호, 고은미, 김시영. (2018).

5.2 교육 내용 및 교수방법 개선

5.2.1 현행 교육의 구조적 한계와 개선 필요성

국내 보육현장의 재난안전교육은 「국민안전교육진흥법」과 「보육법」에 따라 시행되고 있으나, 실제 교육의 대부분이 **지식** 전달 중심과 체험 부재형 강의에 머물러 있다는 비판이 꾸준히 제기되어 왔다(한국교육개발원, 2023).

앞선 말한 절의 행동전이형 교사 역량 강화를 교수학습 설계 차원으로 확장하여, 인식–행동–정서의 통합적 전이를 실현하는 체험형 교수법의 구조를 구체적으로 탐색한다. 「국내 재난안전교육 콘텐츠 분석 및 개선방안 연구」는 현행 프로그램이 "교육 목표의 구체성 부족, 연령별 수준 차 미 고려, 평가 체계의 부재"를 문제점으로 지적하며, 특히 유아기 대상 교육은 발달적 적합성(DAP)이 결여된 일방향 전달식 구조가 주를 이룬다고 보고하였다.

또한, 「유아 재난안전교육에 대한 사회적 인식 연구」(2024)는 대중과 교사 모두 재난안전교육의 필요성에는 공감하지만, "교수법이 실제 아동의 참여를 유도하지 못하고, 형식적 이벤트에 그친다"는 한계를 언급했다. 이러한 결과는 '교사 중심의 일방적 설명'이 아니라, 아동이 직접 상황을 인지하고 대응 행동을 체득하는 참여형·상호작용형 교수학습 설계로의 전환이 필요함을 시사한다. 따라서 본 절에서는 미국·영국·일본의 PDCA–SCAR 기반 교육구조를 참조하여, 국내 영유아 재난안전교육의 교수내용과 방법을 발달단계 중심·경험기반·환류형 체계로 재설계할 방향을 제안한다.

5.2.2 발달단계와 행동전이 중심의 학습 설계 필요

첫째, 영유아기는 추상적 개념보다 감각과 행동의 경험을 통해 학습이 내면화되는 시기로, 시각·청각·신체적 체험이 필수적이다. 일본 문부과학성(MEXT, 2018)의 「학교안전계획」은 이러한 발달특성을 반영해 '생활 속 방재'를 교육과정에 통합하고, S－C－A－R(Sense－Comprehend－Act－Reflect) 모델을 유치원－초등학교 단계별로 적용한다. 이는 감각적 인지 → 의미이해 → 행동실행 → 성찰로 이어지는 순환적 구조를 통해 아동의 행동전이를 유도하는 교수학습법으로, 단순한 지식교육을 실천적 행동으로 확장시킨 대표적 사례이다.

둘째, 미국 FEMA의 「Ready Kids」 프로그램은 Disaster Management Cycle(예방－대비－대응－복구)을 기반으로 학년별 교수요소를 제시하며, PDCA 루프(Plan－Do－Check－Act)를 연간 교육 캘린더에 내재화한다. 특히 유아단계에서는 교사가 매 월 '테마형 안전활동(화재·기상·응급·실종)'을 계획하고, 학기별로 아동의 참여태도와 대피시간을 평가하여 환류(feedback)하도록 규정한다(FEMA, 2023).

셋째, 영국의 「KCSIE(Keeping Children Safe in Education)」 지침은 아동의 안전교육을 교실 중심 활동이 아닌 학교 전체의 생활 과정(Whole-School Safeguarding)으로 규정하며, 모든 교직원과 학생이 참여하는 시뮬레이션·협동·성찰 중심의 학습 구조를 강조한다. 이때 교수법의 핵심은 '위험을 말로 배우는 것(risk talk)'이 아니라, 위험을 행동으로 재구성하는 체험적 루틴(learning by doing)이다. 이상의 근거는 국내 재난안전교육이 단편적 지식·행정 중심 구조에서 벗어나, 발달단계별·경험중심·환류형 교수설계로 재편되어야 함을 뒷받침한다.

5.2.3 개선 방안: PDCA－SCAR 융합형 교수학습 체계 구축

첫째, PDCA 기반 연간 교수운영체계 정착이다. 「2024 재난안전교육 가이드북」의 '계획－훈련－평가－환류' 구조를 법정 절차로 제도화하여, 모든 보육기관이 학기별 재난교육 계획서(P)를 작성하고, 훈련 실행(D) 후 결과 점검(C) 및 개선조치(A)를 보고하도록 한다(행정안전부, 2024). 이러한 순환 구조는 훈련의 반복성과 질적 향상을 동시에 보장하며, 기관 간 교육격차를 완화한다.

둘째, SCAR 순환형 교수모델의 내재화이다. 영유아의 발달특성에 맞추어, 경험학습의 순환 구조로 설계되어 있다. 즉, 교사는 'Sense' 단계에서 아동이 빛, 소리, 진동 등 오감 자극을 통해 위험을 직관적으로 인식하도록 환경을 조성하고, 이어지는 'Comprehend' 단계에서는 이야기나 그림책, 질문 대화를 통해 위험의 원인과 결과를 인지적 수준에서 이해하도록 돕는다.
그 후 'Act' 단계에서는 실제 대피놀이, 역할극, 시뮬레이션 활동을 통해 아동이 몸으로 행동을 익히고 대응 절차를 습관화하도록 하며, 마지막 'Reflect' 단계에서는 활동 후 그 경험을 그림일기, 토의, 사진 보기 등의 형식으로 되돌아보게 함으로써 학습된 행동을 내면화하고 정서적으로 통합하게 된다.

이러한 과정은 단순한 안전훈련을 넘어서, 아동이 위험을 감지하고—이해하며—행동하고—성찰하는 능동적 학습자(active learner)로 성장하도록 돕는 데 그 목적이 있다. 다시 말해, SCAR 교수법은 Kolb(1984)의 경험학습이론(Experiential Learning Theory)에서 제시한 '구체적 경험－성찰적 관찰－추상적 개념화－적극적 실험'의 순환을 유아교육 현장에 실천적으로 구현한 모델이라 할 수 있다. 따라서 이 교수법은 영유아의 인지적 이해와 정서적 안정, 그리고 실제 행동 간의 간극을 메우며, 재난상황에서도 스스로 안전을 확보하고 타인을 배려할 수 있는 '행동전이형 안전역량(Behavioral Transfer Competence)'을 형성하는 핵심 교수학습 전략으로 기능한다.

셋째, 문제해결 중심 교수법(PBL: Problem-Based Learning)의 도입이다. 「국내재난안전교육콘텐츠분석」 연구에서 제시된 바와 같이, "유아교육에서 실제 생활 맥락의 문제를 제시하고 아동 스스로 해결하는 과정이 학습전이를

강화한다"는 점에 착안해, 주간 단위로 "무엇이 위험할까?", "어떻게 안전하게 놀 수 있을까?"와 같은 질문형 활동을 설계한다.

넷째, 디지털·체험 융합형 교수매체 개발이다. VR, 메타버스 기반 대피훈련 콘텐츠를 활용해, 실제 재난현장과 유사한 몰입경험을 제공한다. 이는 공간적 제약을 줄이고, 교사·아동의 안전한 훈련 참여를 가능하게 한다.

마지막으로, 교수자 피드백 및 성과기반 평가 시스템을 구축한다. 훈련 후 교사가 작성한 '훈련 평가 기록지'와 '아동 반응 보고서'를 기반으로 행동지표(대피시간, 침착도, 위험인지율 등)를 데이터화하고, 기관별 PDCA 개선 회의에 반영하도록 한다. 이는 교육의 지속가능성과 실증적 품질관리를 동시에 확보할 수 있는 실천적 장치이다.

5.2.4 기대 효과

이러한 교육내용 및 교수방법의 개선은 다음과 같은 효과를 기대할 수 있다. 첫째, 아동의 행동전이 및 자기조절능력 강화이다. SCAR 기반 순환학습을 통해 아동은 단순히 '위험을 아는 수준'을 넘어 '스스로 행동하고 반성하는 능력'을 내면화한다. 둘째, 교육의 질 관리체계 정착이다. PDCA 기반 교수운영이 반복과 피드백을 제도화함으로써, 기관 간 수행편차를 줄이고 교육성과의 표준화를 가능하게 한다. 셋째, 교사-아동 공동학습 구조 형성이다. 참여형 교수법은 교사를 지식전달자에서 '안전학습의 동행자'로 전환시키며, 교육현장의 신뢰와 유대감을 높인다. 넷째, 디지털 기반 안전교육의 확장성 확보이다. 기술융합형 훈련 도입은 안전교육을 시간·공간의 제약 없이 운영할 수 있게 하며, 다양한 기관에서의 접근성을 높인다.

이로써 국내 보육기관의 재난안전교육은 단순한 지침 이행을 넘어, 영유아의 발달단계에 맞춘 체험·반성·행동 중심의 학습체계로 재구성될 것이다. 이는 재난대응을 '훈련'이 아닌 '생활 속 학습'으로 전환시키는 핵심적 기반이 된다.

[표 5-2] 재난안전교육의 교육내용 및 교수방법 개선 방향

구분	주요 개선 요소	현행 문제점	개선 방안	기대 효과
교육 운영 체계	연간 계획-훈련-평가-환류(PDCA)순환구조	일회성 행사 중심, 계획·피드백 미흡	PDCA 기반 연간 교육계획서 의무화 및 학기별 환류 회의 도입	교육의 지속성·표준화 확보
교수학습 모형	SCAR 순환형(감각-이해-행동-성찰)구조	지식전달 중심, 감각·행동 경험 부족	SCAR 기반 체험활동(역할극·토의·성찰일기) 도입	행동전이·자기조절능력 강화
발달 단계별 내용 설계	연령별 발달수준별 차별화	연령·발달차 무시한 일률적 교육	연령별 맞춤 콘텐츠(감각활동-문제해결-협동훈련) 구성	발달적 적합성(DAP) 제고
교수방법 혁신	참여형·문제해결형(PBL)수업	교사 중심 강의식	생활 속 문제 중심 탐구활동("무엇이 위험할까?" 등)	자기주도 학습력 및 사고력 향상
매체 활용	디지털·체험 융합형 콘텐츠(VR·메타버스)	교재·동영상 중심, 실제성 부족	VR시뮬레이션·AR 훈련·가상 피난경로 체험 도입	몰입도·현실감 향상, 안전한 실습 가능
평가 및 환류	행동지표 기반 피드백	평가 미흡, 기록 누락	대피시간·침착도·인지율 등 정량 지표화, 기관별 개선회의 반영	교육 품질관리 체계 확립
교사-아동 상호작용	공동학습·협력형 수업 구조	교사 단독 지도, 상호작용 부족	교사-아동 협동훈련 및 역할교대형 학습 설계	신뢰·소통 강화,안전문화 조성

출처:행정안전부. (2024). 행정안전부. (2024). 강민정. (2020). 한국교육개발원. (2022). 이현주·강현숙. (2024). 장덕진. (2025).

5.3 제도적·정책적 지원 강화

5.3.1 재난안전교육의 법제적 기반과 구조적 한계

국내 보육현장에서 시행되는 재난안전교육은 「재난 및 안전관리 기본법」, 「국민안전교육진흥법」, 「영유아보육법」 등을 법적 근거로 운영되고 있다. 그러나 이러한 제도적 기반에도 불구하고, 실제 현장에서는 정책의 실행 일관성 부족, 평가·환류 시스템의 부재, 기관 간 수행 편차가 반복적으로 보고되고 있다(한국교육개발원, 2023).

특히 「국내 재난안전교육 실태분석을 통한 효용성 극대화 방안 연구」는 "국가 차원의 표준화된 평가 및 환류 시스템이 부재하여, 기관별로 임의적 훈련에 의존하는 상황"을 지적하며, '이행 중심 제도'에서 '성과관리 중심 제도'로의 전환을 촉구하였다. 또한 「어린이집 보육교직원 의무교육 관련 법규정 안내」(한국보육진흥원, 2024)는 재난안전교육을 '보육교직원 의무교육'의 세부 항목으로 명시하지만, 실제로는 단기 온라인 이수 형태에 그쳐 실질적 훈련 효과가 제한적이다. 이에 따라 제도적 측면에서의 근본적 과제는 다음 세 가지로 요약된다. 첫번째, PDCA 순환체계의 법제화 및 서식 표준화, 두번째는 성과평가 및 환류시스템 구축, 마지막 세번째는 정책-현장 간 거버넌스 연계 강화이다.

5.3.2 국내 제도와 해외 모델의 비교를 통한 방향 도출

첫째, 법제화의 실효성 측면에서, 일본은 MEXT(2018)의 「학교안전계획」을 통해 모든 교육기관이 연간 방재계획(Plan)을 수립하고, 훈련(Do)-점검(Check)-개선(Act) 과정을 기록·보고하도록 의무화하였다. 이 구조는 단순한 훈련 지침이 아니라, 국가 차원의 PDCA 법정 절차(法的ループ)로 제도화되어 있다. 반면 한국은 PDCA 개념이 「2024 재난안전교육 가이드북」에 명시되

어 있으나, 권고 수준의 행정지침에 그치고 있어 실효적 강제력이 미약하다(행정안전부, 2024).

둘째, 정책-현장 간 환류체계는 영국의 「Keeping Children Safe in Education (KCSIE, 2025)」과 같은 법정 지침에서 명확히 제시된다. 영국의 학교는 매 학기 Safeguarding Audit Report를 교육청에 제출하고, 중앙정부는 이를 종합하여 정책 수정에 반영한다(DfE, 2025). 이러한 상향식(bottom-up) 피드백 구조는 '교육-행정-정책' 간 순환적 개선을 가능하게 한다. 그러나 국내의 경우, 훈련 결과와 정책 환류 간 연결이 단절되어, 현장 의견이 제도 개선에 반영되지 않는 구조적 한계가 지속되고 있다(한국교육개발원, 2023).

셋째, 예산 및 인력 지원체계의 미비 역시 제도 운영의 지속성을 저해한다. 「어린이집의 안전풍토, 안전의식, 안전태도와 보육교사의 안전직무수행과의 관련성 연구」는 "기관장과 교직원이 모두 안전의식을 높이려면, 교육·훈련시간 확보 및 인센티브 지원이 병행되어야 한다"고 지적 한다. 그러나 현재는 행정·교육부 간 예산 분절로 인해 교육시간 확보가 어렵고, 기관의 규모에 따라 훈련 기회가 불균등하게 제공되는 현실이다.

이상의 분석은 국내 재난안전교육 제도가 법령의 '존재' 수준에서 멈추어 있고, 운영-평가-환류의 체계화가 이루어지지 못했음을 보여준다.

5.3.3 정책·제도적 기반의 3대 강화 전략

재난 및 안전관리 기본법」의 하위 지침으로 '보육기관 재난안전교육 운영규정'을 신설하여 PDCA(Plan-Do-Check-Act) 단계별 절차를 법적 의무로 명문화해야 한다. 즉, 각 기관은 학기별로 '재난안전교육계획서(Plan)'를 작성해 교육청에 제출하고, 연간 4회 이상의 시뮬레이션 중심 훈련(Do)을 실시하며, 훈련 후에는 참여율·대피시간·침착도 등을 포함한 평가표(Check)를 기록하고, 그 결과를 바탕으로 개선계획을 수립·보고하여 다음 훈련에 반영(Act)하는 일련의 순환 체계를 제도적으로 정착시켜야 한다. 이를 위해 「2024 재난안전교육 가이드북」의 서식을 국가 표준 양식으로 통합·전자화하여, 기관별 수행

현황을 실시간으로 관리할 수 있는 온라인 통합 플랫폼을 구축하는 것이 필요하다.

다음으로, 단순한 행정보고 수준을 넘어, 실제 현장 수행성과를 기준으로 평가와 개선이 연계되는 성과관리 및 환류체계를 확립해야 한다. 미국 FEMA의 훈련평가체계를 참조하여, 훈련 참여율·행동전이도·정서안정도 등 행동지표형 KPI (Key Performance Indicators)를 설정하고 이를 기반으로 기관별 데이터베이스를 운영함으로써, 교육청이 정기적으로 성과를 분석하고 우수기관에는 인센티브를 부여하며 미흡기관에는 맞춤형 컨설팅을 제공하는 구조를 마련해야 한다. 이러한 성과기반 관리체계는 단순한 형식적 이행점검을 넘어, 재난안전교육의 질적 향상을 실질적으로 견인할 수 있는 핵심 장치로 기능할 것이다.

마지막으로, 중앙정부·지방자치단체·보육기관 간의 유기적 협력체계를 구축하는 것이 중요하다. 영국의 ROSPA(왕립사고예방협회)와 일본의 지역 방재협의회 모델을 준용하여, 지자체 주관의 '지역안전교육협의체'를 신설하고, 교육청·소방서·보건소·지역대학·학부모 대표 등이 참여하여 기관별 훈련결과를 공유하며 지역 단위의 합동훈련을 정례화해야 한다. 아울러 「보육교직원 의무교육 예산 항목」 내에 '재난안전교육 특별보조금'을 신설하여 훈련시설 구축, 교구 제작, 연수비용을 지원함으로써, 소규모 어린이집이나 농산어촌 기관도 동일한 수준의 교육환경을 보장받을 수 있도록 해야 한다. 이러한 제도적·재정적 지원과 협력 거버넌스의 강화는 보육현장의 재난안전교육을 지속가능하고 실천적인 체계로 전환시키는 핵심 기반이 될 것이다.

5.3.4 기대 효과

이러한 제도적·정책적 강화는 다음과 같은 다차원적 효과를 기대할 수 있다.

첫째, 정책의 실행 일관성과 품질관리 체계 확립이다. PDCA 법제화를 통해 모든 보육기관의 훈련이 동일한 절차와 지표로 관리되어, 지역·규모에 따른 수행 격차가 완화된다.

둘째, 성과기반 행정 전환이다. KPI 중심의 환류시스템은 교육을 단순 이행

이 아닌 '질적 성취'로 평가하게 하여, 정책결정의 근거자료로 기능한다.

셋째, 현장-정책 간 상호작용 구조 확립이다. 하향식 행정이 아닌 상향식 피드백이 가능해지며, 현장의 경험이 다음 해 정책 설계에 반영되는 선순환 구조가 형성된다.

넷째, 재정적 지속가능성 확보이다. 전용 예산과 협의체 운영을 통해, 기관의 재난안전교육이 단기 사업이 아닌 장기적 안전문화로 정착된다.

결국, 제도적 지원 강화는 재난안전교육을 "의무적 행정영역"에서 "지속가능한 전문역량 체계"로 전환시키는 핵심축이 된다. 이는 보육교사와 아동 모두의 안전역량을 제도적으로 담보하며, 국가적 수준의 통합안전관리시스템 구축으로 귀결될 것이다.

[표 5-3] 보육교사 재난안전교육의 제도적·정책적 지원 강화

구분	핵심 전략	주요 내용	기대 효과
PDCA 기반 법제화 및 표준서식화	「재난 및 안전관리 기본법」 하위 규정에 '보육기관 재난안전교육 운영규정' 신설	- Plan: 학기별 계획서 작성·제출 - Do: 연 4회 이상 시뮬레이션 훈련 - Check: 참여율·대피시간 등 평가 - Act: 개선계획 반영 - 「2024 재난안전교육 가이드북」 서식 국가표준화·전자화	-법적 절차 일원화 -기관 간 수행 편차 완화 -온라인 실시간 관리체계 구축
성과관리 및 환류 시스템 제도화	KPI 기반 성과평가·정책 환류체계 구축 (FEMA 모델 참조)	- 행동지표형 KPI (참여율·행동전이도·정서안정도) - 기관별 데이터베이스 구축 - 우수기관 인센티브, 미흡기관 컨설팅	-행정보고 중심에서 성과관리 중심으로 전환 -재난안전교육의 질적 향상 및 근거기반 정책 수립
정책 거버넌스 및 재정지원 강화	지자체-교육청-기관 간 지역안전교육협의체(Local Council) 신설 및 예산 확보	-교육청·소방·보건소·학부모 등 협력 -지역 단위 합동훈련 정례화 -재난안전교육 특별보조금' 신설(시설·교구·연수비 지원)	-중앙-지자체-기관 간 협력 강화 -지역 맞춤형 대응력 향상 -교육 인프라 형평성 확보

출처: 한국교육개발원. (2023). 한국보육진흥원. (2024). 행정안전부. (2024). 재난안전교육 가이드북. 김은정·이연경. (2022).

5.4 보육기관 안전문화 조성 및 지역사회 협력 강화

5.4.1 안전문화의 중요성과 협력 거버넌스의 필요성

보육기관의 재난안전 대응체계가 실효성을 갖추기 위해서는 단발적 훈련이 아닌‘조직문화로서의 안전’(Safety as Culture)가 정착되어야 한다.

「어린이집의 안전풍토, 안전의식, 안전태도와 보육교사의 안전직무수행과의 관련성 연구」에 따르면, 교사의 안전의식과 조직 내 안전풍토가 높을수록 실제 안전직무 수행 수준과 대응효율성이 유의하게 상승하는 것으로 나타났다(김은정·이연경, 2022). 즉, 제도적 규정이나 교사 개인의 노력만으로는 한계가 있으며, 기관 차원의 가치·규범·행동이 안전 중심으로 내면화될 때 비로소 지속 가능한 예방체계가 작동한다.

또한 「국내 재난안전교육 실태분석」(한국교육개발원, 2023)은 현장 인터뷰 분석을 통해 “보육기관의 재난 대응은 여전히 행정 주도적이며, 지역사회 협력체계가 제도화되지 않아 외부 지원망이 미흡하다”고 지적하였다. 이러한 현실은 지역사회 내 다양한 이해당사자(지자체, 소방, 보건, 학부모 등)와의 협력적 네트워크 구축이 절실함을 보여준다. 따라서 본 절에서는 기관 내부의 안전문화 정착과 지역사회 기반의 협력 네트워크 구축을 중심으로, 한국형 ‘생활 속 재난안전문화(Everyday Safety Culture)’ 조성 전략을 제시한다.

5.4.2 조직문화와 협력체계의 이론적·실증적 기반

첫째, 조직문화적 접근의 중요성은 이미 다수의 실증 연구에서 확인된다. Schein(2010)의 조직문화 이론에 따르면, 안전은 규범이나 절차보다 ‘조직이 공유하는 가치관과 일상적 행동습관’에 의해 유지된다. 김은정·이연경(2022)은 어린이집의 안전풍토가 “교직원 간 의사소통, 관리자 리더십, 안전행동에 대한 강화와 피드백 구조”를 포함할 때 유의한 효과를 낸다고 분석하였다.

둘째, 지역사회 협력 기반(Local Collaborative Governance)은 일본과 영국의 사례에서 특히 강조된다. 일본은 MEXT(2018)의 「학교안전계획」에 따라 학교–지자체–소방–보호자–의료기관이 참여하는 방재협의회를 운영하며, '지역 단위 합동훈련'과 '재난 후 심리회복지원'을 통합적으로 시행한다. 영국 또한 「KCSIE」 및 「Prevent Duty Guidance」(2024)에 따라 학교와 지방정부, 경찰, 보건당국이 공동으로 'Safeguarding Network'를 구축해 아동보호·테러·심리지원·위기대응을 통합 관리한다.

셋째, 국내 「어린이집별 맞춤형 재난대비 매뉴얼」(보건복지부, 2024)은 기관 차원의 자율적 대응체계를 위한 첫 시도로서 의미가 있으나, 연구결과에 따르면 "매뉴얼은 존재하지만 정기 점검과 타 기관 협력훈련이 미흡다"(p.38)고 평가된다. 이는 안전문화가 단순히 문서화된 절차로는 유지되지 않으며, 정기적 소통과 공동실천을 통한 '사회적 학습체계'로 발전되어야 함을 시사한다.

5.4.3 개선 방안: 안전문화 내재화와 협력 네트워크 구축 전략

보육기관의 재난안전교육이 지속가능하고 내재화된 문화로 발전하기 위해서는, 단순한 규정 이행을 넘어 조직 내부의 안전문화 루프(Safety Culture Loop)와 지역사회의 공동 거버넌스가 결합된 체계적 접근이 필요하다. 이를 위해 본 절에서는 기관 내부의 문화적 구조화, 지역사회 협력 네트워크, 보호자 참여 확산이라는 세 축을 중심으로 논의한다.

첫째, 기관 내부의 '안전문화 루프(Safety Culture Loop)'는 PDCA(Plan–Do–Check–Act)를 문화적 행동단위로 전환한 구조이다. 이는 인식화(Awareness)–규범화(Standardization)–실천화(Practice)–성찰화(Reflection)의 4단계를 순환시키며, 교사와 원아 모두가 안전을 일상적 가치로 체득하도록 돕는다. 인식화 단계에서는 교사·아동 대상 안전 가치교육을 실시해 위험 인지 능력을 높이고, 규범화 단계에서는 기관의 '안전규범 헌장'을 제정하여 행동지침을 가시화한다. 실천화 단계에서는 월 1회 이상 미니 대피훈련이나 역할놀이를 실시해 행동습관화를 유도하며, 성찰화 단계에서는 회고회의를 통해 훈련과

정의 문제점과 개선방안을 기록한다. 이러한 루프는 단순한 관리 절차가 아니라, '규정→실천→성찰→개선'의 순환적 학습 구조를 통해 조직 구성원 모두가 안전을 공동의 규범으로 내면화하도록 만드는 핵심 메커니즘이다. 또한 기관장은 영국의 DSL(Designated Safeguarding Lead) 제도를 준용하여, 교사 간 역할을 분담하고 관리의 일관성을 유지하는 '안전리더(Safety Leader)' 제도를 도입해야 한다. 각 기관은 1인의 안전총괄교사와 1인의 보조리더를 임명하여 훈련계획 수립, 점검표 기록, 결과보고를 담당하도록 하고, 이들이 연 1회 이상 전문연수를 이수하도록 한다. 이를 통해 안전관리의 전문성과 책임성을 확보할 수 있다(DfE, 2025).

둘째, 지역사회의 '협력 네트워크(Local Safety Collaboration Council)' 구축은 보육기관의 안전교육이 지역 단위의 공공 거버넌스로 확장되는 핵심 전략이다. 지자체를 중심으로 교육청, 소방서, 경찰서, 보건소, 지역대학, 학부모 대표가 참여하는 지역안전교육협의체를 구성하고, 분기별 1회 이상 '지자체–보육기관–가정' 연계 합동훈련을 정례화해야 한다. 훈련 결과는 공동 평가를 통해 개선방안을 도출하고, 각 기관의 훈련기록·사고사례·대피시간 등을 통합 관리하는 '어린이안전 데이터베이스(DB)'를 구축하여 정보의 축적과 비교가 가능하도록 한다. 특히 재난 발생 시에는 지역 정신건강복지센터, 보건소 등과 연계하여 PFA(심리응급처치) 프로그램을 운영함으로써 교사와 아동의 심리적 회복을 지원해야 한다. 이러한 구조는 일본의 '지역연계형 학교안전관리(地域連携型学校安全管理)' 모델(MEXT, 2018)과 유사하며, 지역 내 모든 이해당사자가 '공동의 안전 주체(co-responsible actors)'로 기능하는 체계적 구조를 형성한다. 즉, 학교와 가정, 지역기관이 분절적으로 대응하는 기존 체계에서 벗어나, 위험정보와 대응능력을 공유하는 네트워크형 안전관리체계로 전환되는 것이다.

셋째, 가정과 지역의 참여형 안전문화 확산 전략이 병행되어야 한다. 「유아 재난안전교육 사회인식 연구」(이현주·강현숙, 2024)는 '가정 내 안전학습 연계'가 아동의 안전습관 형성에 직접적 영향을 미친다고 보고하였다. 따라서 가정에서도 교육기관의 학습이 연속적으로 이어질 수 있도록 가정용 '월간 안전체크리스트'를 배포하고, 보호자 대상 '가정 내 안전리더 양성교육'을 실시하

며, 지역사회 안전주간에는 가족참여형 이벤트(가족 대피 체험, 안전그림 캠페인 등)를 운영하는 것이 효과적이다. 이러한 활동은 보육기관 중심의 안전교육을 일회성 훈련에서 벗어나, 가정과 지역으로 확산되는 '공유된 안전문화(Shared Safety Culture)'로 발전시키는 데 기여한다.

결과적으로, 보육기관의 안전문화 루프와 지역사회 협력 네트워크, 그리고 가정의 참여형 확산은 상호보완적 구조를 이루며 전 생애적 안전학습(whole-life safety learning)의 토대를 구축한다. 기관 내부에서는 교사 중심의 안전리더십과 자기점검이, 지역사회에서는 다기관 연계와 정보공유가, 가정에서는 생활 속 실천과 부모의 모범이 상호 연결됨으로써, 보육현장은 '훈련의 장'에서 '학습공동체'로 전환된다. 이러한 다층적 체계는 재난안전교육을 단순한 법정의무에서 사회적 협력과 학습의 문화적 시스템으로 확장시키며, 궁극적으로 아동의 안전역량뿐 아니라 교직원·보호자·지역사회의 공동 대응력을 높인다. 즉, 안전은 더 이상 특정 기관의 관리영역이 아니라, 공유된 가치이자 지속가능한 사회자본(Social Capital of Safety)으로 재구성된다.

5.4.4 기대 효과

이러한 전략은 다음과 같은 기대효과를 가진다.

첫째, 기관의 자율적 안전관리 역량 강화이다. 안전문화 루프를 통해 교사·원아·관리자가 모두 안전의식을 공유하며, 훈련이 조직의 일상적 루틴으로 자리 잡는다.

둘째, 지역사회 공동대응체계 구축이다. 지자체–교육기관–가정이 협력하는 네트워크는 위기 발생 시 대응속도를 단축시키고, 자원 동원 효율을 높인다.

셋째, 심리적 회복탄력성(Resilience) 제고이다. PFA 기반 협력체계는 재난 이후 아동과 교사의 정서 회복을 지원하며, 재난 후 지속 가능한 학습 복귀를 돕는다.

넷째, 안전문화의 사회적 확산이다. 가정과 지역이 교육의 연장선상에서 참

여함으로써, '안전은 생활의 일부'라는 인식이 사회 전반으로 확산된다.

이로써 재난안전교육은 더 이상 일회성 행정 절차가 아니라, 조직문화이자 사회문화로 내재된 생활형 안전체계로 자리 잡게 될 것이다.

[표 5-4] 보육기관 안전문화 조성 및 지역사회 협력 강화 전략

구분	핵심 전략	주요 실행 내용	기대 효과
기관 내부 안전문화 루프	PDCA 기반 내부 문화화 구조 구축	-4단계루프운영:인식화(Awareness) →규범화(Standardization) → 실천화(Practice)→성찰화(Reflection) - 교사·원아 대상 안전가치 교육 실시 - 기관별 '안전규범 헌장' 제정 및 매뉴얼 시각화 - 월 1회 이상미니훈련·안전활동 실시 - 훈련 후 회고회의를 통한개선 기록 및 공유	- 안전이 조직 문화로 내재화 - 교사·원아의 자율적 참여 확대 - 훈련의 지속성 및 품질 향상
안전리더 제도 도입	영국 DSL 제도 준용	- 기관장 주도하에 안전총괄교사(1명) 및 보조리더(1명) 지정 - 연간 안전훈련·기록·보고의 일관성 확보 - 리더 대상 전문연수(연 1회) 실시 및 인증제 도입	- 교사의 안전리더십 강화 - 책임성과 관리 일관성 제고 - 기관별 안전관리 표준화
지역사회 협력 네트워크	지자체 주관 거버넌스형 협의체 구축	- 지자체 중심으로 교육청·소방서·경찰서·보건소·지역대학·학부모 대표 참여 - 분기별 합동훈련 정례화 및 공동 평가 - '어린이안전 DB' 통합 관리 - PFA(심리응급처치)·복구지원 연계 운영	- 지역 단위 대응력 강화 - 기관 간 정보공유 및 협업 활성화 - 재난 후 심리회복 및 복구지원 체계 확립
가정/지역 참여형 안전문화 확산	공유된 안전문화 (Shared Safety Culture) 구축	- 가정용 '월간 안전체크리스트' 배포 - 보호자 대상 '가정 내 안전리더 양성교육' 실시 - 가족참여형 안전캠페인(대피체험, 그림그리기 등) 운영 - 지역 안전주간 프로그램 정례화	- 가정-기관-지역 간 연계 강화 - 아동의 안전 습관 정착 - 공동체 기반의 지속 가능한 안전 문화 확산

출처: DfE (2025). 김은정·이연경. (2022). 이현주·강현숙. (2024).한국보육진흥원. (2024). 어린이집 보육교직원 의무교육 관련 법규정 안내. 한국교육개발원. (2023).

Ⅵ. 결론

6.1 연구 요약

본 연구는 보육교사의 재난 인식(disaster awareness)이 재난안전교육 실행(implementation)에 미치는 영향을 심층적으로 탐색하고, 인식–실행 간의 괴리를 분석하여 구체적 개선방안을 제시하는 것을 목적으로 수행되었다. 연구의 출발점은 현대 사회가 더 이상 일시적 재난이 아닌, 구조적 위험(structural risk) 속에 놓여 있다는 인식에 있다. Beck(1992)의 '위험사회(risk society)' 이론에 따르면, 재난은 예외적 사건이 아니라 사회 시스템 속에 내재된 상시적 위험으로, 교육 영역에서도 대응 능력의 내면화가 필수적이다.

특히 영유아기는 발달적 취약성으로 인해 재난을 스스로 인식하거나 회피하기 어려운 시기이며, 이들의 생존은 교사의 대응에 절대적으로 의존한다. 김경희(2003)는 영유아를 "위험을 식별하거나 회피할 능력이 부족한 존재"로 규정하며, 교사의 역할을 생명 보호의 1차 방어선으로 제시하였다. 따라서 보육교사는 재난 상황의 '대응자이자 교육자'로서, 인식의 깊이가 곧 실행의 질을 결정하는 핵심 변수로 작용한다. 본 연구의 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 보육교사의 재난 인식은 단순한 지식이 아닌 인지–정서–행동이 통합된 다차원적 구조로 확인되었다. Turner(1978)의 경고체계이론에 근거할 때, 위험을 감지하지 못하는 사회문화적 결함이 재난의 근본 원인으로 작동하며, 이는 교육현장에서도 동일하게 적용된다. 교사가 위험을 인지하고 정서적으로 조절하며 행동으로 옮기는 과정이 곧 재난대응력의 핵심이었다. 김용균(2018)은 이러한 인식–행동 구조를 "위험의 인지–감정–대응을 잇는 인간의 내적 학습체계"로 설명하며, 훈련과 반복을 통해 강화된다고 하였다.

둘째, 국내 보육현장은 「영유아보육법」과 「재난 및 안전관리 기본법」 등 법률적 기반을 갖추고 있으나, 교육의 실제 운영은 여전히 이론 중심·단기형 연수에 머무르고 있다. 김승현(2005)과 장소영(2011)은 대부분의 교사 연수가 지침 전달식으로 이루어지고, 실습·시뮬레이션 등 체험형 프로그램이 부족

하다고 지적하였다. 이는 제도적 의무와 교육 현실 간 괴리로 이어져, 교육의 내실화를 저해하는 요인으로 작용한다.

셋째, 교사들은 재난의 심각성과 교육의 중요성을 인식하고 있으나, 실행 단계에서는 시간·인력·시설의 제약으로 인해 대응 행동이 제한되었다. 강희정(2023)은 교사의 안전사고 경험이 반드시 실천으로 이어지지 않음을 지적하며, 인식과 실행 간의 "인지-행동 괴리(cognitive-behavioral gap)"가 존재함을 밝혔다. 즉, 인식이 높더라도 환경적·제도적 뒷받침이 없을 경우 행동으로 전이되지 못하는 구조적 한계가 존재한다.

넷째, 미국·일본·영국의 사례 분석 결과, 세 국가는 모두 PDCA(Plan-Do-Check-Act) 순환 구조를 법제화하고, 체험·참여형 교수법과 교사 인증제(CPD)를 통해 재난 대응 역량을 제도적으로 관리하고 있었다. 예컨대, 미국 FEMA의 "Ready Kids Program"은 모의훈련-기록-평가-환류의 PDCA 루프를 기반으로 운영되며, 일본 MEXT의 「학교안전계획(学校安全計画)」은 SCAR(Sense-Comprehend-Act-Reflect) 구조를 통해 교육-훈련-피드백을 통합한다. 영국 DfE의 「KCSIE」는 모든 교직원에게 'Safeguarding Professional'로서의 법적 의무를 부여하여, 책임성과 전문성을 병행하도록 하고 있다. 이러한 해외 체계는 지식-정서-행동의 통합학습 구조를 구현함으로써, 재난교육의 실행력과 지속성을 동시에 확보하고 있다.

결국 본 연구는 보육교사의 재난 인식이 지식 → 감정 → 행동으로 전이되는 학습 경로를 실증적으로 조명함으로써, 국내 보육 현장의 '인식-실행 간 괴리'를 해소할 학문적 토대를 마련하였다. 이는 재난안전교육을 단순한 의무가 아닌 교사의 전문적 역량개발 과정으로 재정립하고, 영유아의 생명권 보장과 사회적 회복탄력성 향상을 위한 실천적 방향성을 제시하는 데 그 의의가 있다. 나아가 본 연구는 "재난을 인식하는 깊이만큼, 안전이 실천 된다"는 교육철학 아래, 보육교사의 인식 수준을 높이는 것이 곧 영유아의 안전 역량을 확장하는 출발점임을 입증하였다.

6.2 정책적·교육적 제언

6.2.1 교사 역량 중심의 실천기반 연수체계 구축

현재의 보육교사 재난안전 연수는 대부분 단기·이론 중심으로 구성되어 있어, 실제 보육현장에서의 행동 전이(behavioral transfer)가 미흡하다는 비판이 지속되고 있다. 김미선(2022)은 “보육교사의 재난안전 연수가 형식적 이수 중심으로 운영되어, 교육효과가 실질적 행동 변화로 이어지지 않는다”고 지적하며, 이는 단순한 교육 참여율의 문제가 아니라 교사의 안전 인식–태도–실천 역량 간 연계 부재에서 비롯된 구조적 한계라고 분석하였다.

김은숙(2009)의 연구에서도 서울·경기·인천 지역 보육교사 210명을 대상으로 한 조사 결과, 교사의 안전지식과 실천인식 간 상관관계($r=.62$, $p<.001$)가 확인되었으며, 교사의 지식 수준이 높을수록 안전 실천 빈도 또한 증가하는 것으로 나타났다. 이는 단순 지식 전달보다 실행 중심의 학습 구조가 안전교육의 실제 효과를 결정함을 보여준다. 또한 최효원 외(2023)는 「안전 및 재난인식·안전교육지각이 재난대처역량에 미치는 영향」 연구에서 재난안전 인식이 높을수록 대처역량이 향상($r=.499$, $p<.001$)된다고 보고하며, 교사의 지식·태도·행동 간 상호작용이 실제 대응 능력을 좌우하는 핵심 요인임을 실증하였다. 이처럼 현행 연수의 형식적 이수 중심 운영은 교사의 실제 재난대응 능력 강화와 괴리를 보이며, 이는 결과적으로 영유아 안전교육의 질 저하로 이어진다. 현장에서는 법정 의무교육을 이수하고도 위험 징후를 조기에 식별하지 못하거나, 대피 매뉴얼을 숙지하고 있어도 즉각적인 행동으로 옮기지 못하는 사례가 반복된다. 이러한 문제는 교사 개인의 역량 부족이 아닌, 행동 기반 연수체계 부재라는 제도적 한계로 이해되어야 한다.

현행 「보육교직원 의무교육」(보건복지부, 2024)은 모든 보육교직원(원장·보육교사 등)이 연 1회 3시간 이상의 안전교육을 이수하도록 규정하고 있다. 또한, '어린이 이용시설 종사자 안전교육'은 '어린이 안전관리에 관한 법률'에 근거하여 별도로 연 4시간 이상(이론 2시간, 실습 2시간) 받아야 한다. 그러나

이 교육은 대부분 법령·사례 중심의 온라인 강의에 국한되어 있어, 현장 대응 능력과 행동 중심의 실천 역량을 강화하는 데에는 한계가 있다. 이에 따라 연수체계는 실천기반 연수(Practice-Based Training)로의 전환이 필요하다. 실천기반 연수는 교사가 계획-실행-점검-개선(Plan-Do-Check-Act, PDCA)의 순환 구조 속에서 자신의 행동을 스스로 점검하고 개선하도록 설계된 훈련 체계이다. 미국 FEMA의 「Ready Kids Program」은 모의훈련-관찰-피드백-재계획의 구조를 통해 교사 스스로 행동전이를 경험하도록 설계되어 있으며, 이는 지식의 습득이 아닌 행동의 내면화를 목표로 한다. 예컨대, "재난 발생 시 3분 이내 대피 실습 → 관찰 및 기록 → 피드백 회의 → 개선 계획 수립"의 반복 훈련은 교사의 대응 역량을 습관화된 행동 패턴으로 전환시킨다. 이에 따라 보육교사 재난안전연수는 단순 강의 중심을 탈피하여 다음과 같은 세 가지 축으로 개선되어야 한다.

첫째, 행동 중심 실습훈련 강화: VR·AR 시뮬레이션, 현장 대피, 역할극 등 '행동 시연-즉각 피드백' 중심 훈련 도입 한다.

둘째, 상시 역량 관리체계 구축: 연 1회 이상 역량진단(KPI 기반), 훈련성과 기록 및 인증 갱신제를 실시하고, 「재난 및 안전관리기본법」 제30조·제35조의 기관 단위 훈련체계와 연동한다.

셋째, 교사 주도적 성찰훈련 제도화: 교사가 스스로 교육활동을 기록-점검-보고하는 Reflective Portfolio System을 운영하며, 영국형 CPD의 'Reflect-Update' 절차를 한국형 보육평가에 내재화한다.

결국 보육교사의 재난안전교육은 '지식의 습득에서 행동의 내면화로의 전환'을 핵심 목표로 해야 한다. 따라서 "행동으로 이어지는 연수, 실천으로 증명되는 전문성"을 구현하는 법정기반 실천형 재난안전 연수체계의 구축이, 한국 보육현장의 안전문화를 근본적으로 강화하는 출발점이 될 것이다.

6.2.2 발달단계별 체험·참여형 교수법 강화

영유아의 재난안전 학습은 감각·정서·행동이 통합된 체험적 학습(Experiential Learning)을 통해 최적화된다. 이는 단순한 정보 전달이 아니라, 아동이 위험을 "인지–실행–성찰"하는 반복적 경험을 통해 위험 인식이 행동 변화로 전이되는 과정을 강조한다.

장덕진(2025)의 「체험 중심 안전교육을 위한 피난훈련 프로그램 개발」 연구는 VR 및 시뮬레이션 기반 피난 훈련이 기존 강의중심 안전교육에 비해 학습자의 실제 대응 역량을 유의미하게 향상시킨다. 이 연구는 가상현실 기반 훈련을 경험한 집단이 기존 강의 중심의 안전교육을 이수 한 집단에 비해 위험 인식도 45.2%, 대피 수행능력 52.7%의 향상 되었다고 보고하였다. 단순한 지식 습득을 넘어, 위험을 감지하고 즉각적으로 판단·행동하는 능력이 체험적 학습을 통해 효과적으로 강화될 수 있음을 시사한다. 연구자는 특히 가상현실 환경이 실제 재난 상황과 유사한 긴장감과 시간 압박을 제공하고, 학습자의 행동에 대한 즉각적인 피드백을 가능하게 함으로써 반복적 경험 학습의 효과를 극대화한다고 분석하였다. 이러한 결과는 감각적 몰입과 반복 훈련이 아동의 재난 대처 행동을 내면화하는 핵심 기제로 작용함을 보여주며, 향후 재난안전교육에서 체험·시뮬레이션 기반 교육 방식의 도입 필요성을 강하게 뒷받침한다.

이와 더불어, 김윤정(2019)은 「동화를 통한 상황역할극 중심 안전교육」에서 동화와 역할극의 통합형 수업이 유아의 안전지식과 문제해결능력을 유의하게 향상시켰다고 밝혔다. 특히 재난안전·응급처치 영역에서 $p<.001$의 통계적 유의성을 보여, 언어·상징·모의 상황을 통한 내면화 학습의 효과성을 입증하였다. 이러한 결과는 인지 중심 교육보다 체험·참여 중심 학습이 발달적 특성에 더 부합함을 보여준다.

이영미(2018)의 「어린이 재난안전훈련 효과에 관한 연구」에서도 체험형 훈련이 학습자의 위험대응 정확도 38.4% 상승, 두려움 반응 22% 감소를 유도한 것으로 나타났다. 훈련은 단순한 시청각 중심 교육이 아닌, 현장 대피·소화기 조작·역할 시연이 결합된 참여형 체험활동으로 구성되어 있었다.

육아정책연구소의 「안전한 영유아 보육·교육환경 조성 방안」(도남희 외, 2015)은 감각놀이(0－2세), 역할·모의훈련(3－4세), 시뮬레이션·협동활동(5－6세)로 이어지는 발달적 단계모형을 제시하며, 만 3~5세 아동을 대상으로 한 '놀이형 안전체험 영역'을 필수화할 것을 권고하였다.

해외에서도 아동 발달단계에 맞춘 체험 중심 교육은 국가적 차원에서 제도화되어 있다. 미국의 FEMA(2023)는 「Ready Kids Program」을 통해 '계획－실행－점검－개선(Plan－Do－Check－Act)'의 PDCA 루프를 재난교육에 적용한다. 훈련은 단순한 시뮬레이션이 아닌 가정·학교·지역사회가 연계된 역할 기반 학습으로 구성되며, 교사와 아동이 함께 대피계획을 설계하고 결과를 피드백하는 "성과 기반 루프(performance-based feedback loop)"를 운용한다. 특히 영국의 CPD(Continuing Professional Development) 체계는 교직원뿐 아니라 아동이 참여하는 디지털 시뮬레이션·퀘스트 기반 학습을 활용하여 '피드백－성찰－공동 책임(Reflective Practice)'을 강조한다. 이는 게임화(gamification) 접근과 연계되어 학습자의 몰입·흥미·도전성을 높이며, 안전 행동의 습관화를 촉진한다는 점에서 김미라(2024)의 게임화 모형 연구 결과와 일맥상통한다.

이상의 분석을 종합하면, 체험·참여형 교수법은 단순한 훈련이 아니라, 발달단계별 학습 특성과 감각－인지－행동－성찰의 순환(SCAR Loop)을 통합해야 한다. 결국 발달단계 맞춤형 체험·참여형 교수법은 재난안전교육의 질적 도약을 가능하게 하는 핵심 설계이며, 아동이 위험을 '두려운 사건'이 아닌 '학습 가능한 경험'으로 재구성하도록 돕는 교육적 토대가 된다. 이러한 접근은 교사의 전문성을 강화하고, 영유아의 생존역량(survival literacy)을 함양하는 한국형 재난안전교육의 패러다임 전환을 실현할 것이다.

6.2.3 국가 수준 영유아 재난안전교육 표준모델 구축의 필요성

현재 국내의 안전교육 정책은 교육부·보건복지부·행정안전부로 분산되어 있어, 정책 간 연계성과 현장 실행력에 한계가 존재한다. 행정안전부의 「제1차 어린이안전 종합계획(2022–2026)」은 이를 개선하기 위해 '생애주기별 안전교육 체계 확립'을 핵심 추진과제로 제시하였다. 이 계획은 특히 "체험형 어린이 안전교육 활성화", "유형별 맞춤 안전교육 실시", "통합 정보서비스 구축"을 주요 국가과제로 명시하며, 아동의 발달단계에 따라 반복적·참여적 학습이 이루어져야 함을 강조하였다.

그러나 현행 계획은 초등학교 이후 학령기 중심의 표준훈련지침에 초점을 두고 있어, 보육단계(만 0~5세)의 세부 실행지침과 기관별 표준화 체계는 여전히 미비하다. 한국소비자원(2024)의 「어린이 안전사고 동향분석」에서도 영유아기(0~6세) 안전사고가 전체 사고의 41.2%를 차지하며, '보육시설 내 안전교육 부족과 대응 미흡'이 주요 원인으로 지적되었다. 즉, 법적·행정적 안전교육 체계가 존재함에도 불구하고, 보육기관 수준의 재난안전교육은 국가 단위 표준모델 부재로 인해 교육격차와 품질 불균형이 심화되고 있는 것이다.

이에 본 연구는 중앙정부–지자체–보육기관이 유기적으로 연동되는 '국가 수준 영유아 재난안전교육 표준모델(National Framework for ECEC Safety Education)'의 구축을 제안한다. 이 표준모델은 미국 FEMA의 다기관 평가체계(Multi-Agency Evaluation System), 일본 문부과학성(MEXT)의 PDCA 기반 학교안전계획 매뉴얼, 영국 교육부(DfE)의 FSRA·KCSIE 제도에서 공통적으로 확인되는 성과기반 관리(Performance-Based Governance) 원리를 반영해야 한다.

미국 FEMA의 「Ready Kids Program」은 계획(Plan)–훈련(Do)–점검(Check)–개선(Act)의 순환을 행동 데이터와 연계한 성과평가 루프로 제도화하여, 각 기관의 훈련성과를 KPI(Key Performance Indicator)로 관리한다. 일본의 「학교안전계획(2018)」은 동일한 PDCA 구조를 통해 모든 보육시설이 연간 안전계획을 수립·점검하도록 의무화하였으며, 결과를 지역 방재협의체에

환류(feedback)하는 체계를 운영한다. 또한 영국의 FSRA(Fire Safety Risk Assessment)와 「Keeping Children Safe in Education (KCSIE, 2025)」 지침은 교육기관이 자체 점검과 성찰(Reflective Review)을 법적 의무로 수행하도록 명문화하고 있다.

이와 같은 해외 사례는 재난안전교육이 단순한 학습이 아니라 성과평가와 거버넌스 체계에 통합되어야 함을 보여준다. 이러한 원리를 한국 보육현장에 적용할 경우, 다음과 같은 세 가지 체계적 효과가 기대된다.

첫째, 국가–지자체–기관 간 수직적 연계(Vertical Alignment)를 통해 훈련·점검의 표준화가 가능하다.

둘째, 보육교사 행동 데이터 기반의 성과관리(KPI-linked Evaluation)를 통해 교육의 질을 계량적으로 평가할 수 있다.

셋째, 현장 중심의 피드백 루프(Feedback Loop)를 내재화함으로써, 각 기관이 연간 개선보고서를 제출하고 다음 교육계획에 반영하도록 제도화 할 수 있다.

행정안전부의 「2024 어린이 재난안전훈련 가이드북」 역시 이러한 구조를 뒷받침한다. 해당 가이드북은 '기획–준비–훈련–평가–환류'의 5단계 운영체계를 제시하며, 훈련 결과를 평가하고 다음 연도의 계획에 반영하는 환류 구조(Check–Act)를 명확히 규정하고 있다. 이는 단순한 훈련지침을 넘어, 성과기반 교육관리체계(Performance-Based Education Management System)로의 전환 가능성을 시사한다.

따라서 영유아 단계의 재난안전교육도 이와 같은 국가표준모델 하에 통합되어야 하며, 이를 위해 「재난 및 안전관리기본법」 제30조(안전관리계획)·제35조(재난대비훈련 실시)와 「영유아보육법 시행규칙」 제21조의2(보육교직원 안전교육)를 제도적 근거로 삼아, PDCA–KPI–Feedback Loop가 결합된 실천형 거버넌스 체계를 구축할 필요가 있다.

즉, 재난안전교육은 개별 교사 연수나 단기적 캠페인을 넘어, 국가 차원의 품질관리시스템으로 진화해야 하며, 그 핵심은 "모든 영유아가 체험과 성찰을 통해 안전을 학습하는 표준화된 국가 모델의 구현"에 있다.

6.2.4 지역사회 협력 기반의 안전 네트워크 구축

보육기관 단독의 대응에는 구조적 한계가 존재한다. 재난 및 안전사고는 기관 내부의 대응력만으로는 충분히 통제될 수 없으며, 지역사회 전체의 안전거버넌스와 정보 공유체계가 결합되어야 실질적 예방·대응이 가능하다. 이러한 맥락에서 본 연구는 영국의 ROSPA(Royal Society for the Prevention of Accidents)와 일본 문부과학성(MEXT)의 「地域連携型学校安全管理(지역연계형 학교안전관리)」 체계를 준용하여, 한국형 '지역안전교육협의체(Local Safety Collaboration Council)'의 구축을 제안한다.

행정안전부의 「제1차 어린이안전 종합계획(2022－2026)」은 국가 차원에서 "생애주기별 안전교육 체계 확립"과 "체험형 안전교육 활성화", "지역단위 협력 네트워크 기반의 통합 안전관리체계 구축"을 중점 추진과제로 명시하였다 . 그러나 구체적인 실행단위는 초등학교 중심으로 설계되어 있어, 보육기관 단계의 지역 협력 매커니즘은 사실상 부재한 상태다.

이 문제는 홍금희(2017)의 연구에서도 드러나는데, 제주지역 어린이집 교사 300명을 대상으로 한 조사에서 "안전사고 발생 시 지역기관 간 연계 부족(72.3%)"이 가장 큰 문제로 지적되었으며, "지역 보건소·소방서·지자체와의 정기적 협의체 운영 필요"가 주요 개선 요구로 제시되었다.

또한 안수효(2018)는 「보육교사와 학부모의 안전교육 경험과 대처능력 실태분석」에서, "가정－보육기관－지자체의 상호 연계가 확보될 때 안전교육의 내실이 강화된다" 보고하였다. 연구결과, 응답자 중 81.4%가 "지역소방서 및 의료기관과의 협력교육이 필요하다"고 응답하였으며, 실제 사고 발생 시 "지역 협력체계가 작동하지 않아 대응이 지연된다"는 한계를 지적하였다.

이에 본 연구는 '지역안전교육협의체(Local Safety Collaboration Council)'의 제도화를 제안한다. 이 협의체는 교육청·소방서·보건소·지역대학·학부모·보육기관 대표가 참여하여 지역 단위의 안전교육 및 훈련 결과를 통합 관리하는 구조를 갖는다. 주요 기능은 다음과 같다.

첫째, 합동훈련 및 공동평가: 분기별로 교육청·소방서·보건소가 주관하여,

각 기관의 재난대응 훈련을 통합·평가한다.

둘째, 어린이안전 데이터베이스(DB) 구축: 훈련기록, 사고사례, 대피시간, 응급처치결과 등을 표준화된 지표로 수집·분석하여 지역 간 교육격차를 완화한다.

셋째, 심리응급처치(PFA, Psychological First Aid) 연계: 재난 발생 시 지역 정신건강복지센터 및 보건소와 협력해 교사·아동 대상 심리지원 프로그램을 즉시 가동한다.

이러한 협의체 구조는 일본의 문부과학성(MEXT)가 추진한 「地域連携型学校安全管理」에서 구현된 공동의 안전 주체(co-responsible actors) 개념과 구조적으로 동일하다. MEXT(2018)는 학교 안전을 특정 기관의 책임이 아닌 학교·가정·지역사회가 상호 정보공유와 공동훈련을 수행하는 3중 협력 구조(三位一体の安全管理)로 재정의하고, 이를 제도적 틀로 명확히 정착시켰다. 이는 모든 지역 구성원이 단순한 수혜자가 아니라, 안전을 함께 생산하고 유지하는 협력적 네트워크(co-productive safety network)의 주체로 기능하도록 설계된 모델이라 할 수 있다.

국내적으로도 이러한 방향성은 이미 일부 연구에서 확인된다. 「국내재난안전교육콘텐츠분석및개선방안연구」(2021)는 지역사회 자원을 연계한 체험형 안전교육의 효과성을 실증적으로 검증하며, 기관-지자체-민간의 삼중 협력체계 구축이 교육 효과를 2배 이상 향상시킨다는 분석 결과를 제시하였다. 이는 재난안전교육의 성과가 개별 기관의 노력만으로는 한계가 있음을 시사한다.

결국 영유아 보육기관의 재난안전교육은 '기관 단위 훈련'을 넘어 지역사회 전체가 하나의 학습·훈련 생태계로 작동하는 협력 기반 네트워크 구축이 필수적이다. 이러한 네트워크는 중앙정부 정책 수립(Plan)-지역 협력 실행(Do)-성과 평가와 데이터 환류(Check)-제도 개선(Act)의 순환적 PDCA 구조를 체계화함으로써, 형식적 안전관리를 넘어 실질적인 지역 안전 거버넌스로 정착될 수 있을 것이다.

6.2,5 보육교사의 심리 회복지원 및 정서안정 체계 구축

재난 대응 과정에서 교사는 아동 보호의 최전선에 서게 되며, 그 과정에서 불안·트라우마·피로 누적·죄책감 등 심리적 부담을 경험한다.

이현주·강현숙(2024)은 「유아 재난안전교육 사회인식 연구」에서, 교사의 정서적 안정이 아동의 안전교육 효과에 직접적으로 영향을 미친다고 보고하였다. 특히 "교사가 정서적으로 안정된 상태일수록 영유아의 위기대처학습이 유의미하게 향상되며, 반대로 교사의 불안 수준이 높을수록 아동의 안전행동 수행률이 감소한다"고 분석하였다. 이러한 결과는 재난안전교육의 성패가 단순한 교수법이 아니라, 교사의 심리적 회복력(psychological resilience)에 의해 좌우된다는 점을 보여준다.

보육교사의 심리적 피로는 단순한 개인의 문제를 넘어 산업안전·재난관리의 필수 요소로 접근해야 한다. 임진석 외(2020)의 「보육교사의 산업재해 현황 및 사례에 관한 연구」에 따르면, 보육교사는 반복적 긴장·돌봄 피로·근골격계 통증 등으로 인해 높은 직무스트레스를 경험하며, 산업재해율의 주요 요인 중 '심리적 과로와 감정노동'이 35% 이상을 차지한다고 보고되었다. 연구진은 이를 "아동 보호 중심의 안전정책이 교사의 안전·건강을 배제함으로써, 재난 대응력의 기반이 약화된 구조적 문제"라고 지적하며, 교사 보호를 위한 심리적 지원체계 구축을 정책적 우선과제로 제시하였다.

이에 따라 국내 보육정책에서도 교사의 정서적 회복을 제도적 교육 인프라로 포함시킬 필요가 있다. 「2024년 어린이집 보육교직원 의무교육 관련법규 정 안내」에 따르면, 현행 의무교육은 아동학대 예방·성폭력 예방·개인정보 보호 등 법정 안전영역에 집중되어 있으며, 교사 자신의 심리건강·정서안정에 관한 정규교육은 포함되어 있지 않다. 따라서 향후 의무교육 항목에 '보육교사 심리 회복 및 스트레스 관리 교육'을 신설하고, 이를 연 1회 이상 정례화된 심리응급처치(Psychological First Aid, PFA) 과정으로 편입해야 한다.

이 제도는 단순한 복지 차원이 아니라, 재난 대응 역량을 유지하기 위한 핵심 안전교육 인프라로 기능한다. PFA는 위기상황 직후 교사 자신의 불안·충

격·과로를 완화하고, 팀 내 동료 간 정서지지를 촉진하는 체계적 회복프로그램으로, 영국 교육부(DfE, 2025)의 「KCSIE」(Keeping Children Safe in Education) 지침에서도 모든 교직원이 'Safeguarding Professional'로서 정서적 회복체계와 동료 지원라인을 구축할 법적 의무가 있음을 명시하고 있다. 이는 "교사의 심리적 회복이 곧 아동의 학습 안전망을 강화하는 구조적 요인"이라는 정책 철학에 근거한다. 보육현장에서도 이러한 원리를 적용하여, '보육교사 심리 회복지원 프로그램(Childcare Teacher Psychological Recovery Program)'을 의무연수와 병행 운영할 필요가 있다. 프로그램은 개인 회복(PFA·집단상담·심리코칭), 조직 지원(스트레스 진단·동료 슈퍼비전), 제도 관리(이수 인증·재교육) 단계로 구성될 수 있으며, 보육교사의 정서안정, 번아웃 예방, 위기 대응력 향상에 직접적으로 기여할 것이다.

결국, 보육교사의 심리 회복지원 체계는 아동의 생명안전교육을 뒷받침하는 제도적 기둥이다. 교사가 안전해야 아동이 안전하다. 따라서 국가 차원에서 교사의 심리적 건강을 재난대응체계의 일부로 통합하고, 의무연수 속에 '정서적 회복과 심리적 안전'을 제도화함으로써, '지식의 안전'에서 '마음의 안전'으로 확장된 재난안전교육 패러다임을 구축해야 한다.

6.3 행동전이이론 기반 재난안전교육 개선의 통합적 고찰

본 연구는 보육교사의 재난 인식이 재난안전교육 실행에 어떠한 영향을 미치는지를 탐색하고, 인식–실행 간의 괴리를 해소하기 위한 행동전이형(behavioral transfer-based) 개선전략을 제시하였다. 이를 위해 국내외 문헌, 법·제도, 교육정책 및 실행 사례를 종합 분석하였으며, 특히 미국 FEMA, 일본 문부과학성(MEXT), 영국 교육부(DfE) 의 사례를 비교함으로써 PDCA(Plan–Do–Check–Act) 와 SCAR(Sense–Comprehend–Act–Reflect) 순환의 통합적 구조를 도출하였다(FEMA, 2020; MEXT, 2018; DfE, 2025).

연구 결과, 보육교사의 재난 인식은 단순한 지식 습득을 넘어, 정서적 태도와 실제 행동으로의 전이(transfer) 가 이루어질 때 교육의 효과성이 극대화됨

이 확인되었다. Baldwin과 Ford(1988)는 학습된 지식이 현장행동으로 전이되기 위해서는 학습자 특성, 훈련 설계, 전이환경(transfer climate)의 세 요소가 상호작용해야 한다고 제시하였다. 본 연구에서도 교사의 인식이 높을수록 예방 중심의 교육기획, 체험형 교수법 활용, 아동 정서안정 지원 등에서 높은 실행력을 보였으나, 조직문화·제도적 지원의 부재로 인해 행동의 지속 단계에서 한계가 드러났다. 이는 재난안전교육의 '인식－행동－정책' 단절이 여전히 구조적으로 존재함을 시사한다(김미선, 2022; 최효원 외, 2023). 이에 본 연구의 개선방안은 행동전이이론과 PDCA－SCAR 순환구조에 기초한 네 가지 전략으로 구체화된다.

첫째, 행동전이형 교사 역량 강화(Behavioral Competence Reinforcement)이다. 이는 보육교사의 재난 인식을 인지－정서－행동 차원에서 통합하여, 학습된 내용을 실제 행동으로 일반화·유지할 수 있도록 설계된 실천기반 연수체계이다. 시뮬레이션 기반 훈련과 동료 피드백, 리플렉션 저널 등은 전이 자기효능감과 실행 지속성을 높이는 핵심 장치로 기능한다(Baldwin &Ford, 1988; Gegenfurtner &Testers, 2022). 예컨대 FEMA의 「Ready Kids Program」(2020)은 '훈련－관찰－피드백－재계획'의 순환을 통해 교사의 행동전이를 체계적으로 관리한다.

둘째, 체험 기반 교수법 혁신(Experiential Pedagogical Innovation) 이다. SCAR(Sense－Comprehend－Act－Reflect)와 PDCA(Plan－Do－Check－Act)의 구조를 교수설계에 통합함으로써, 지식 전달 중심에서 행동 중심 학습으로 전환한다. 일본 문부과학성의 「학교안전계획(2018)」은 이러한 순환구조를 유치원·보육기관 교육과정에 의무화하였으며, 훈련의 관찰·점검·환류를 제도화하였다(MEXT, 2018). 이를 통해 교사는 단순한 '훈련 수행자'가 아니라, 교육과정 속에서 위험감지－대응－성찰－개선을 반복 실행하는 전문적 실천가로 성장한다(professional practitioner) (Hajian, 2019).

셋째, 제도적 기반 강화(Systemic and Policy Reinforcement) 이다.「영유아보육법」과 「국민안전교육진흥법」을 연계하여, 교사의 재난안전 역량을 제도적으로 인증하는 'Disaster Safety Competency Card' 제도의 도입이 필요하다. 이러한 인증제는 교육부－행정안전부－보건복지부의 연계체계를 강화하고, 성과

기반 평가(performance-based evaluation) 를 통해 훈련 결과를 정량화·환류할 수 있다(행정안전부, 2024; DfE, 2025). 미국과 일본의 성과기반 교육거버넌스(PDCA-linked governance) 사례는 이를 뒷받침한다(FEMA, 2020; MEXT, 2018).

넷째, 안전문화 정착 및 조직풍토 개선(Collaborative Safety Culture Building)이다. 행동전이이론에서 강조하는 전이환경(transfer climate)은 조직의 지원·동료 피드백·리더십이 핵심이다(Burke &Hutchins, 2007). 이에 따라 원장-교사 간 상호 피드백, 포상·인정제도, 안전리더십 교육 등을 운영함으로써, 안전이 일상적 규범으로 내재화되는 조직문화를 조성해야 한다. 영국의 「Keeping Children Safe in Education (DfE, 2025)」은 교직원 간 상호 피드백과 성찰(Reflective Practice)을 법적 의무로 규정하고 있으며, 이는 공동체 수준의 회복탄력성(resilience) 을 강화하는 모델로 평가된다.

이상의 네 전략은 연구 목적에서 제시한 '인식-실행-개선'의 연계체계를 완결하며, 교사 개인의 인식이 현장 행동으로, 행동이 제도와 문화로 확산되고, 다시 인식으로 환류되는 순환적 개선 루프(loop of continuous improvement)를 형성한다. 이는 재난안전교육이 단발성 훈련을 넘어, 지속 가능한 학습과 행동의 일상화(Everyday Disaster Preparedness) 로 발전하는 방향을 제시한다(MEXT, 2018; FEMA, 2020; DfE, 2025).

본 연구는 문헌 중심의 탐색적 성격으로, 실증적 통계검증의 한계가 존재한다. 향후 연구에서는 SPSS·AMOS 기반 구조방정식모형(SEM) 을 통해 인식-행동-제도 간 인과관계를 실증하고, 장기 추적연구를 통해 행동전이율과 안전사고 예방효과를 계량화할 필요가 있다.

결론적으로, 보육교사의 재난 인식은 아동 안전의 출발점이며, 실행은 사회적 안전문화의 기초이다. 본 연구가 제시한 행동전이형 재난안전교육 모형은 교사의 인식을 실천으로 연결하고, 제도·문화적 지속성을 확보함으로써, 한국형 영유아 재난안전교육의 새로운 패러다임 구축에 기여할 것이다.

6.4 연구의 한계 및 향후 연구 과제

본 연구는 보육교사의 재난 인식과 재난안전교육 실행 간의 관계를 문헌연구 중심으로 탐색하였다. 그러나 문헌 분석의 성격상, 현장 데이터 기반의 실증적 검증에는 일정한 제약이 존재한다. 이에 따라 본 절에서는 기존 문헌의 한계점을 비판적으로 고찰하고, 이를 보완할 수 있는 향후 연구 과제를 구체적으로 제시하고자 한다.

첫째, 본 연구는 질적 문헌연구에 초점을 두었으므로, 보육교사의 재난 인식과 교육 실행 간의 인과관계를 실증적으로 규명하지 못한 한계가 있다. 유경희(2020)의 연구에 따르면 어린이집의 안전풍토와 교사의 안전의식은 안전직무 수행에 유의한 영향을 미치며, 안전태도가 이 관계를 매개한다는 점이 검증되었다. 이러한 결과는 교사의 인식이 실제 행위로 전이되기 위해서는 심리적 태도 및 조직문화가 결정적 요인임을 시사한다. 따라서 향후 연구에서는 SPSS·AMOS 기반의 구조방정식(Structural Equation Modeling, SEM)을 통해 재난 인식, 태도, 실행 간의 인과 구조를 통계적으로 검증함으로써, '인식–태도–행동'의 전이 메커니즘을 정량화할 필요가 있다.

둘째, 선행 연구의 대부분이 특정 지역(주로 수도권)에 한정되어 수행되었기 때문에, 지역별 재난유형과 보육시설의 환경적 특성이 충분히 반영되지 못한 한계가 있다. 즉 연구가 일부 지역의 사례와 현장 보고서에 분석 대상을 집중함에 따라, 지역별로 상이한 재난 발생 유형과 대응 경험의 차이, 그리고 보육기관 간 시설 규모, 인력 구성, 운영체계의 구조적 다양성을 충분히 반영하지 못한 점이 간과된 것이다. 이러한 한계를 보완하기 위해서는 지역별 특성과 위험요인을 고려한 다지역 비교연구가 필요하다. 행정안전부(2022)의 「제1차 어린이안전 종합계획(2022–2026)」에서는 지역별 사고 유형(교통·시설·환경안전 등)의 차이를 고려한 맞춤형 안전교육이 필요함을 강조한다. 이에 향후 연구는 다 지역 비교연구(Multi-regional Study)를 통해 지역별 재난 유형, 기관의 규모, 교사 근무 환경 등이 보육교사의 안전 실행에 미치는 영향을 실증적으로 비교할 필요가 있다.

셋째, 교사 인식 변화의 내적 요인—예컨대 정서적 피로, 경험의 질, 조직적 안전문화—에 대한 분석이 충분하지 않았다. 이현주·강현숙(2024)의 연구는 교사의 정서적 안정이 영유아의 위기 대처학습 효과를 높이는 핵심 요인임을 실증적으로 제시하였다. 이는 재난안전교육이 단순한 지식 전달이 아니라 교사의 심리적 회복력(psychological resilience)과 정서적 안정성에 의해 결정된다는 점을 보여준다. 따라서 향후 연구에서는 질적 면담과 양적 통계를 병행한 혼합연구(Mixed-Method Approach)를 적용하여, 교사의 심리상태, 피로감, 회복탄력성이 재난교육 실행에 미치는 복합적 경로를 탐색할 필요가 있다.

넷째, 본 연구는 보육교사 중심의 관점에서 재난안전교육을 분석하였으나, 교육의 궁극적 수혜자인 영유아의 학습 효과에 대한 실증 분석이 부족하다. 이나리(2019)의 연구는 통합적 재난안전교육활동이 유아의 안전지식과 문제해결력을 유의미하게 향상시킨다고 보고하였으며, 이는 '행동 중심의 체험형 안전교육'이 아동의 인지·정서 발달에 실질적 영향을 미친다는 점을 입증한다. 따라서 향후 연구는 보육교사 변인에 더해, 영유아의 안전습관 형성, 정서 안정, 회복탄력성을 종합적으로 측정하는 다층적 효과분석 모델(Multilevel Evaluation Model)을 설계해야 한다.

다섯째, 해외 사례(미국 FEMA, 일본 MEXT, 영국 DfE 등)의 비교가 개념적 수준에 머물러, 구체적인 제도·교육프로그램과의 적용 가능성 검증이 미흡하다. 미국의 *Ready Kids Program*은 PDCA(Plan－Do－Check－Act) 순환을 기반으로 한 행동 피드백 루프를 운영하며, 일본 MEXT(2018)는 '생활 속 방재(防災の生活化)'를 제도화하였다. 영국의 DfE(2025) Keeping Children Safe in Education (KCSIE) 지침 또한 교육자 전원이 'Safeguarding Professional'로서 법적 책임을 공유한다. 이러한 구조적 모델은 단순 훈련을 넘어 '재난 대응 행동의 내면화'를 유도한다. 따라서 향후 연구에서는 국제비교를 통한 한국형 행동전이형 교육모형(Behavioral Transfer Model)의 검증과 표준화가 필요하다.

여섯째, 현행 연구는 법·제도적 연계 측면의 논의가 상대적으로 부족하다. 이정임(2022)의 연구는 「국민안전교육진흥법」이 국민 생애주기 전반에 걸친 안전역량 강화를 목표로 하고 있으나, 실제 교육현장과의 연계 체계가 미흡함을 지적하였다. 이에 따라 향후 연구는 행정안전부의 「어린이안전 종합계획」

과 교육부의 「2024년 보육교직원 안전교육 가이드라인」을 통합 분석하여, 법–정책–현장 간 연속적 피드백 구조(Policy–Education–Practice Loop)를 구축해야 한다.

끝으로, 국가수준 교육과정의 연속성과 체계성이 미흡하다는 점도 주요 한계로 지적된다. 성미영·김신혜(2019)는 2019 개정 누리과정과 2015 개정 초·중등 교육과정을 비교 분석한 결과, 재난안전교육의 내용이 연령 단계별로 연속적이지 못하고 교과 간 분산되어 있음을 밝혔다. 이에 따라 향후 연구는 누리과정–초·중등 교육과정 간 재난안전교육 연계성 분석 연구를 통해, 생애주기별(0~18세) 안전교육 체계 확립을 모색해야 한다.

결국, 본 연구의 문헌 분석을 통해 드러난 한계는 단지 자료적 제약이 아니라, 재난안전교육이 “지식의 교육”에 머물러 있고 “행동의 내면화”로 확장되지 못한 구조적 문제를 반영한다. 향후 연구는 ‘재난 인식–행동 실행–정서 회복’의 삼중 구조를 통합적으로 탐구하여, 한국형 보육교사 재난안전교육이 실질적 행동전환과 교육문화로 정착될 수 있는 과학적 근거를 제공해야 할 것이다.

[표6-1] 연구의 한계 및 향후 연구 과제

연구의 한계	향후 연구 과제 및 개선 방향	근거 문헌
질적 문헌연구 중심으로, 보육교사의 재난 인식–교육 실행 간 인과관계를 실증적으로 규명하지 못함	SPSS·AMOS 기반 구조방정식모형(SEM)을 활용하여 인식–태도–행동 간 경로를 통계적으로 검증하고, 교사 심리 및 조직문화 변인을 포함한 정량적 모델 구축	유경희(2020). 「어린이집의 안전풍토와 안전의식 연구」
선행 연구가 수도권 중심의 제한된 지역 사례에 집중되어, 지역별 재난유형·시설특성이 충분히 반영되지 못함	지역별 재난 유형, 시설 규모, 근무환경 등을 고려한 다지역 비교연구(Multi-regional Study) 수행을 통해 지역 간 교육 실행 격차와 위험요인 비교	행정안전부(2022). 「제1차 어린이안전 종합계획(2022–2026)」
교사 인식 변화의 내적 요인(정서적 피로·경험·조직문화) 분석이 부족함	혼합연구(Mixed-Method) 접근으로 양적 조사와 질적 면담을 병행하여, 교사의 심리상태·회복탄력성 교육 실행에 미치는 복합경로 규명	이현주·강현숙(2024). 「유아 재난안전교육 사회인식 연구」
보육교사 중심의 분석 치중에, 영유아 학습 효과(안전습관·정서 안정 등)에 대한 실증적 검증 부족	영유아의 행동·정서 변화를 종합 평가하는 다층적 효과분석모델(Multilevel Evaluation Model) 개발 및 행동중심 체험교육의 효과 검증	이나리(2019). 「통합적 재난안전교육활동이 유아의 안전지식에 미치는 영향」
해외사례(FEMA·MEXT·DfE 등)의 비교가 개념적 수준에 머물러 적용 실제 적용 가능성 검증 미흡	미국 FEMA의 Ready Kids Program, 일본 MEXT의 PDCA–SCAR, 영국 DfE의 KCSIE 등을 기반으로 한국형 행동전이형 교육모형(Behavioral Transfer Model) 검증·표준화	FEMA (2023); MEXT (2018); DfE (2025)
법·제도적 연계성에 대한 논의 부족으로, 정책–교육–현장 간 피드백 구조 미비	「국민안전교육진흥법」, 「어린이안전 종합계획」, 「보육교직원 안전교육 가이드라인(2024)」을 통합 분석해 정책–교육–현장 연속체(Policy–Education–Practice Loop) 구축	이정임 (2022); 행정안전부 (2022); 교육부 (2024)
국가수준교육과정(누리과정–초·중등)의 연속성·체계성 미흡	누리과정과 2015·2022 개정 교육과정의 안전영역을 연계한 생애주기형 안전교육 체계 구축 연구 추진	성미영·김신혜 (2019). 「국가수준 교육과정의 재난안전교육 내용 비교분석」

참 고 문 헌

1. 국내문헌

강동섬. (2019). “기후변화에 따른 재난 안전교육의 필요성 인식 차이 연구 -공무원과 교사를 대상으로“. 동의대학교 국가안전정책대학원, 석사학위논문.

강민정. (2020). 3·4·5세 유아의 연령에 적합한 재난안전 교육 프로그램 개발. 『유아교육연구』, 40(1), 267 - 289.

강희정. (2024). “보육교사의 안전역량이 안전실천행동에 미치는 영향”. 가천대학교 대학원 박사학위논문.

강한라. (2017). “어린이집 안전사고에 관한 보육교사의 경험”. 배재대학교 대학원 석사학위논문.

김미선. (2023). “유아교사의 재난안전교육 교수역량척도 개발 및 타당화 - ADDIE 모형을 중심으로”. 안양대학교 대학원 박사학위논문.

김미선, 김보현. (2024). ADDIE 모형 기반 유아교사 재난안전교육 교수역량 척도 개발 및 타당화. 『열린 부모 교육 연구』, 16(2), 15 - 36.

김병만, 이강훈. (2023). 빅데이터를 통해 살펴본 유아안전교육에 대한 사회적 인식 탐색. 『한국 산학기술학회 논문지』, 24(3), 245 - 256.

김성재, 황지애. (2024). 예비유아교사의 응급처치 지식수준과 교육실태 및 인식에 관한 연구. 『한국 산학기술학회 논문지』, 25(1), 33 - 49.

김은숙. (2009). “보육교사의 안전에 대한 지식과 실천에 관한 인식 연구”. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.

김윤정. (2019). “동화를 통한 상황역할극 중심 안전교육이 유아의 안전지식과 안전문제해결능력에 미치는 영향”. 인천대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김학정. (2021). “헌법상 국민의 안전권 구현에 관한 연구 - 재난 및 안전관리 법제를 중심으로”. 전남대학교 대학원 박사학위논문.

도남희 외. (2015). 안전한 영유아 보육·교육 환경 조성 방안. 『육아정책연구소』: 경제·인문사회연구회 협동연구총서 15-39-01.

류경희. (2020). “어린이집의 안전풍토, 안전의식과 보육교사의 안전직무수행과의 관련성 연구”. 서경대학교 대학원 박사학위논문.

박순호, 고은미, 김시영. (2018). 보육교사 양성관련학과 학생의 영유아 안전교육에 관한 인식 및 지식. 『열린 부모교육 연구』, 10(1), 273-290.

서효안. (2018). “보육교사와 학부모의 안전교육 경험과 안전사고 대처능력에 대한 실태분석 - 창원시를 중심으로”. 가천대학교 사회정책대학원 석사학위논문.

성미영, 김신혜. (2019). 우리나라 국가수준 교육과정의 재난안전교육 내용 비교 분석. 『한국 콘텐츠학회 논문지』, 19(9), 134-145.

심우배. (2014). 일본 방재체계의 현황과 시사점. 『국토』, 280, 103-109.

심진아. (2016). “보육교사의 재난안전교육 실행 실태와 개선 방향 연구”. 인천대학교 대학원 석사학위논문.

이명금. (2019). “영유아 안전교육 핵심역량에 대한 원장과 보육교사의 인식”. 강남대학교 대학원 박사학위논문.

이영란. (2021). 보육교사의 재난경험, 재난인식과 재난대비 태도 간의 관계. 『유아 교육학 연구』, 41(3), 87-108.

이영미. (2018). “어린이 재난안전훈련 효과에 관한 연구”. 목원대학교 대학원 석사학위논문.

이정임. (2022). “국민안전교육의 법·제도적 개선방안에 관한 연구”. 동아대학교 대학원 박사학위논문.

이주호, 양기근, 김경진. (2018). 어린이 재난안전 교육실태와 발전방안: 초등학생 재난안전교육실태 조사를 중심으로. 『국정관리연구』, 13(2), 63-95.

이나리. (2019). “통합적 재난안전교육 활동이 유아의 안전지식 및 안전 문제해결력에 미치는 영향”. 경인교육대학교 대학원 석사학위논문.

임은옥, 김지은. (2018). 자연재해 안전교육이 유아의 안전 문제 해결 사고 및 환경 친화적 태도에 미치는 영향. 『한국보육학회지』, 18(4), 227-

245.
임진석, 정성춘 외. (2020). 보육교사의 산업재해 현황 및 사례에 관한 연구. 『한국보육지원학회지』, 16(4), 73－92.
정희수. (2021). “국내 재난안전교육의 사례 분석과 개선방안 제시”. 인천대학교 대학원 석사학위논문.
정희수, 송창근. (2022). 국내 재난안전교육 콘텐츠 분석 및 개선방안 연구. 『융합정보논문지』, 12(1), 76－82.
김홍. (2021). “어린이 소방안전교육 실태 및 개선방안”. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
최유희. (2021). “상황 중심 안전교육이 유아의 안전지식·안전문제해결능력 및 안전태도에 미치는 영향”. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
하혜란. (2017). “성인의 재난안전 지식·태도·가치관 변화에 대한 재난안전교육의 효과”. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
홍금희. (2017). “보육교사의 안전교육 인식 및 실행에 관한 연구”. 제주대학교 행정대학원 석사학위논문.
현승현, 이병기, 김건위, 추병주. (2009). 지방정부의 재난대응체계에 관한 비교연구: 한국과 일본의 해양오염사고 사례를 중심으로. 『한국행정학보』, 43(3), 273－306.
국가법령정보센터. 『아동복지법·영유아보육법』. https://www.law.go.kr
국민안전교육플랫폼(KASEM). 『생애주기 안전교육지도』. https://kasem.safekorea.go.kr
공공데이터포털. (2024). 『재난연감』. https://www.data.go.kr
전라남도교육청. (2024). 『어린이 재난안전훈련 가이드북』. https://www.jne.go.kr
보건복지부. (2024). 『아동(영유아) 복지시설 재난안전관리 매뉴얼』. 세종 https://www.mohw.go.kr
어린이집 안전공제회. (2019). 『보육교직원 안전교육』. https://www.csia.or.kr
중앙육아종합지원센터. (2024). 『보육시설 안전관리 매뉴얼』. 서울

https://www.educare.or.kr
학교안전지원시스템. 『유치원 안전 교육』. https://www.schoolsafe24.or.kr
한국소비자원. (2023). 『2023년 어린이 안전사고 동향 분석』.
https://www.kca.go.kr
행정안전부. (2022). 『제1차 어린이안전 종합계획(2022－2026)』. 세종

Ⅱ. 국외문헌

Akashi, K., Fujii, S., &Kato, I. (2009). 兵庫こころのケアセンター研究報告書. Hyogo Institute for Mental Health Care Center.

Baldwin, T. T., &Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. Personnel Psychology, 41(1), 63-105.

Burke, L. A., &Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. Human Resource Development Review, 6(3), 263-296.

Cabinet Office, Japan. (2011). 日本の災害対策 (Disaster Management in Japan). Tokyo: Director General for Disaster Management, Cabinet Office.

Department for Education (DfE). (2020-2026). BB100: Fire Safety Design for Schools (consultation draft). Government Publications.

Department for Education (DfE). (2025). Keeping Children Safe in Education: Statutory guidance for schools and colleges. London: Government Publications.

Department for Education (DfE). (2025). Relationships, Sex and Health Education (RSHE) statutory guidance (draft update). GOV.UK.

Federal Emergency Management Agency (FEMA). (2020). Emergency Management Institute Annual Report 2020. Washington, DC: FEMA.

HM Government / Home Office. (2024). Prevent Duty Guidance: England and Wales (Statutory guidance under Section 29, CTSA 2015). GOV.UK.

House of Commons Library. (2024). PSHE education in schools

(England) (CBP-7303). London: Government Publications.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2018). 学校安全計画及び幼児教育施設防災ガイドライン. Tokyo: MEXT.

Ministry of Health, Labour and Welfare (MHLW). (2014). 災害派遣精神医療チーム(DPAT)活動要領. Tokyo: MHLW.

National Center of Neurology and Psychiatry (NCNP). (2015). DPAT活動マニュアル. Tokyo: NCNP.

Occupational Safety and Health Administration (OSHA). (2023). OSHA Outreach Training Program Requirements. Washington, DC: U.S. Department of Labor.

Suzuki, Y., Fukasawa, M., Nakajima, S., &Kim, Y. (2014). Developing a consensus-based definition of "Kokoro-no Care." PLoS Currents Disasters, 7(1), 1－9.

UK DfE Education Hub. (2021). Key things you might not know about fire safety in schools. educationhub.blog.gov.uk.

Weinstock, D., &Slatin, C. (2012). Learning to act: Education and training for meaningful worker participation in health and safety. New Solutions: A Journal of Environmental and Occupational Health Policy, 22(3), 255－278.

World Health Organization (WHO), War Trauma Foundation, &World Vision International. (2011). Psychological First Aid: Guide for Field Workers. Geneva: WHO Press.

ABSTRACT

A Study on the Gap Between Disaster Awareness and Implementation Among Childcare Teachers
— An Analysis of Disaster Safety Education Improvement Strategies Based on Transfer of Training Theory —

Kim, So-Hyoung

Major in Social Disaster and Safety Management

Dept. of Social Disaster and Safety

Graduate School of Public Administration

Hansung University

Contemporary disasters have become increasingly complex, frequent, and unpredictable due to climate change and evolving social structures. Young children, who lack the developmental capacity to recognize or respond to danger independently, are particularly vulnerable; thus, childcare teachers' disaster awareness and their ability to implement effective safety education are critical determinants of children's protection

and survival. However, disaster safety education in Korean early childhood settings remains largely compliance-oriented, resulting in a persistent gap between teachers' awareness of disaster risks and their actual educational practices.

This literature review analyzes the structural relationship between disaster awareness and educational implementation among childcare teachers and examines the conditions required for awareness to be successfully transferred into action. By reviewing domestic laws, academic literature, and safety education manuals, as well as international cases from FEMA (USA), MEXT (Japan), and DfE (UK), this study identifies cognitive, emotional, and behavioral factors that shape teachers' disaster awareness and the structural barriers that hinder behavioral transfer in practice.

Findings indicate that disaster awareness among childcare teachers functions as a practical construct that integrates cognition, affect, and behavior. Higher levels of awareness were associated with improved preventive planning, participatory teaching methods, and emotional support for children. Conversely, limited institutional resources, document-centered evaluation systems, and insufficient training impeded the translation of awareness into action. Based on these findings, the study proposes a behavioral-transfer-based disaster safety education model that synthesizes shared elements from the PDCA, SCAR, and CAB frameworks.

Although limited by its literature-based methodology, this study provides significant academic and practical implications by conceptualizing the awareness–implementation gap and offering a foundational model for enhancing disaster safety education, teacher training, and policy development in early childhood settings.

【Keywords】: childcare teachers, disaster awareness, awareness–implementation gap, behavioral transfer, disaster safety education, resilience, educational model