

문화예술교육에서 예술교육가들의 직업정체성 형성과정에 대한 연구

한 민 서* · 이 희 수**

〈요 약〉

본 연구는 문화예술교육 현장에서 예술교육가들의 직업정체성 형성 과정의 영향요인을 알아보는 데 목적이 있다. 또한, 교수 상황에서 일어나는 무형식학습을 통해 예술교육가들이 어떠한 변화를 발견하는지 연구하고자 한다. 이에 예술교육가들을 대상으로 2017년부터 2018년 사이 1대1 면 인터뷰와 전화 인터뷰를 하였다. 이를 통해 수집된 자료를 중심으로 Illeris의 학습과정 3차원의 틀에 기초해 질적 분석을 시도하였다. 도출된 연구결과는 다음과 같다. 첫째, ‘경험을 바탕으로 한 깨달음’, ‘더 나은 구조를 위한 변화’로 수업을 통한 깨달음과 시스템적인 부분이 예술교육가의 직업정체성 형성에 많은 영향을 주었다. 둘째, 예술교육가들은 교수학습과정을 통해 ‘스스로 학습하는 예술교육가’, ‘사명을 위해 나아가기’로 자신에 대한 성찰 그리고 학습자와의 역동적인 수업을 위해 지속적인 연구를 하며 직업정체성 형성과정에 영향을 주는 것으로 나타났다. 결국 예술교육가들은 교수학습과정을 통해 스스로를 성찰하고 주변의 것들을 재인식하며 직업정체성을 형성해 나가고 있었다. 본 연구는 문화예술교육에 다리역할을 하고 있는 예술교육가들의 역량강화와 문화예술교육에 대한 질적 제고에 의의가 있다. 즉, 예술교육가들 특성에 맞는 연수체계 마련이나 환경개선 그리고 전문성 신장을 위한 체계적인 관리의 필요성을 시사해주고 있다.

주제어 : 문화예술교육, 예술교육가, 직업정체성, 전환학습, 학습과정의3차원

I. 서론

“교육은 정책안에서 움직일 수밖에 없다(English & Mayo, 2012; Ross, Ross. & Kosworm, 2017).” 우리나라에 예술강사가 들어온 지 10년이 지나가는 지금 예술강사는 더 이상 낯설지 않은 이름이 되었다. 예술가가 한 명의 교육자로 자리를 잡아가며 예술

투고일: 2018년 9월 15일, 심사일: 2018년 9월 25일~10월 20일, 게재확정일: 2018년 10월 31일

* 제1저자, 중앙대학교 교육학과 박사과정, dbal6645@cau.ac.kr

** 교신저자, 중앙대학교 교육학과 교수, heesu@cau.ac.kr

의 영역은 조금 더 넓어졌고, 좀 더 많은 사람들이 예술을 향유할 수 있게 되었다는 점에서 긍정적이다. 하지만 문화예술교육사 일자리 문제와 함께 일자리의 질을 고려하지 않은 양적팽창에 우려를 느끼고 있으며, 이들의 정체성이 유예에서 혼미로 퇴화될 수 있다. 정책적인 정의나 다양성을 고려한 맞춤형 교육이 요구된다(김인설 외, 2014). 문화예술교육이라는 영역은 아직도 주변부에 머물러 있으며, 예술교육가들에 대한 사회적 인식도 부족하다. 또, 교육을 위한 수업준비, 이해관계자들과의 소통, 학습자와의 상호작용 등 교육현장에서 실질적인 어려움이 나타나고 있다(양진예 외, 2014). 현재 문화예술교육이 도약하려는 가운데 예술교육가를 둘러싸고 있는 시스템적인 맥락에 관심을 갖는다면 문화예술교육이 지금보다는 좀 더 성장 가능할 것이다(김상희, 2010).

문화예술교육 사업들이 점차 증가함에 따라 문화예술교육의 효과 연구(고경자, 2009; 노승환, 2018; 안지연, 2016; 임승희 외, 2013; 한민서, 2017)와 문화예술교육에 대한 본질을 묻는 연구(윤여각, 2003; 이병준, 2009; 장기범, 2010; 한수연, 2012; 황연주, 2005) 나아가 정책적인 부분이나 평생교육 측면에서 문화예술교육을 바라보는 연구가 시도되었다(양병찬, 2009; 오세곤, 2008; 염진영, 2008; 이병준, 2007; 정혜윤, 임채홍, 2017; 최현묵, 2008). 문화예술교육 관련 연구는 양적으로는 늘어났지만, 예술교육가들의 특수성에서 비롯된 논의들은 수면 위로 드러나지 않고 있다. 또한, 학습자와 프로그램 연구는 증가하고 있지만, 정작 수업을 진행하는 예술교육가들에 대한 구체적인 연구는 미흡한 실정이다.

예술교육가들은 예술가의 길을 걷던 사람들이다. 이들이 문화예술교육이라는 새로운 범주에서 교육을 하는 주체가 되면서 예술교육가라는 직업정체성(professional identity)을 형성해 나가고 있다. 하지만 학교환경의 폐쇄성과 예술수업에 대한 무관심 그리고 수업을 구체화하는데 어려움이 있다(김인설 외, 2014; 정한호, 2011). 교육학적 배움의 부재에서 오는 수업장면에서의 어려움이 있을 것으로 판단된다(권정숙, 2013). 이러한 문화예술교육의 체계적이지 않은 구조 때문에 예술교육가들은 직업정체성 형성에 많은 혼란을 겪고 있다.

이들은 무형식 학습과 동료강사와의 공동체학습을 통해서 스스로 교육에 대한 내용들을 채워가고 있지만 예술교육가를 둘러싼 여건들이 바뀌지 않는다면 문화예술교육의 질적인 제고는 어렵게 되고, 예술교육가들의 불안감은 더욱 커질 것이다. 예술교육가들의 지원제도의 문제점은 강사들의 사기저하, 역할수행에 어려움을 낳고 있다(배혜영, 2014). 정기적인 연수의 부재, 교육과정 개발에 대한 소홀함, 현장 문제에 대한 적극적인 분석의 부족 등은 예술교육가들의 직업정체성 형성에 직결된다.

문화예술교육이 뿌리내리고 있는 문화, 예술, 교육은 그 자체가 우리 삶의 근거이자

평생교육의 실제적 토대이기도 하다(양은아, 2010). 예술교육가들은 교수학습과정을 통해 학습자들에게 미적체험교육의 기회를 제공하기도 하지만 예술교육가 스스로에게도 배움의 욕구를 해소할 수 있는 창이 되기도 한다. 예술교육가들은 교수학습과정에서 학습자들과 상호작용을 함으로써 점차 자신의 영역 안에서 겪은 경험들을 조합하며 문화예술교육에 대한 본인만의 개념을 쌓아간다. 또한, 주변 상황에 유연하게 대처하는 법을 배우기도 한다.

이에 본 연구는 예술교육가들이 교수 상황 일어나는 경험과 무형식학습에 집중했고, Illeris의 학습과정의 3차원을 바탕으로 인지적, 정서적, 환경적 요인들을 정체성형성의 통합적 요인으로 바라보았다. 나아가 절차적 전환이 아닌 상황맥락적 내용을 중심으로 예술교육가를 둘러싼 주변 환경들에 주목하였다. 인식 틀에 커다란 변혁이나 모두에게 타당하게 읽혀지는 내용보다는 일상에 누적된 예술교육가들의 문화예술교육적 경험이 중심이다. 이들이 새로운 직업으로의 ‘존재되어감’을 설명할 수 있는 분석틀로 의미가 있다.

예술교육가들도 한 명의 성인학습자로서 새로움에 대한 호기심, 발전을 위한 준비, 현재로부터의 전환을 위해 문화예술교육을 시작하게 되었다. 이러한 맥락에서 본 연구는 예술교육가의 길을 가는 과정에서 그들이 겪게 되는 예술가의 직업정체성 관련 부분과 시련에 대해 어떤 대안을 마련하고 또 어떤 감정을 느끼며 어떻게 예술교육가의 길을 만들어 갔는지 알아보려한다.

문화예술교육을 진행하는 강사들의 직업정체성 형성에 영향을 미치는 요인(인지적, 정서적, 환경적)들에는 어떤 것들이 있으며, 교육경험에서의 상호작용을 통해 예술교육가에게 어떠한 영향 있었는지 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 예술교육가들의 정체성 형성에 인지적, 정서적, 환경적 요인은 어떻게 영향을 미치는가? 둘째, 예술교육가의 교수학습과정을 통해 정체성에 어떠한 생각의 변화가 있었는가?

II. 이론적 배경

1. 문화예술교육과 예술교육가

우리나라에서는 2005년 문화예술지원법이 신설되고, 한국문화예술교육진흥원이 설립되면서 문화예술교육의 토대가 마련되었다. 토대가 마련됨에 따라 국민의 삶의 질과 기존의 교육적 대안 그리고 예술인들의 복지를 실현하기 위해 전문직업인으로 예술강사가

출발하였다. 예술강사도 학교교육과 사회교육 구분처럼 제도권 안의 학교 학생들을 가르치는 학교 예술강사와 아동부터 노인까지 아우르는 사회 예술강사로 나뉘었다. 문화예술교육은 2005년 국악 분야를 시작으로 연극, 무용, 사진, 만화애니메이션 등으로 확장해 나갔다. 문화예술교육의 필요성이 더욱더 부각되면서 각종 사업과 프로그램도 많아졌다. 또한, 서울문화재단이 링컨센터의 교육 목표를 들여와 2006년부터는 ‘청소년 예술가교사TA’를 사업으로 운영하면서(서울문화재단, 2017). 더욱더 많은 예술가들이 문화예술교육에 유입되기 시작했다.

평생교육법에서 규정한 6대 평생교육 영역 안에 문화예술이 포함되어 있을 만큼 문화예술교육은 평생교육의 본질이며, 평생교육의 일환으로서 문화예술교육에 대한 사회적 기대도 크다. 나아가 현재 평생교육의 50% 이상이 문화예술이 차지하고 있을 만큼 많은 사람들의 관심이 집중되고 있다(국가평생교육진흥원, 2017). 이런 관심과 문화예술교육의 확장에도 불구하고 문화예술교육에 대한 지원체제는 열악하다. 교육의 3요소를 구성하는 교육자, 학습자, 학습내용에 입각하여 볼 때, 학습자와 학습내용에 대한 연구와 관심은 많아졌지만, 정작 수업을 설계하고 수업을 진행하는 교수자인 예술교육가¹⁾들에 대한 관심은 여전히 미진한 실정이다(백미현·송현정, 2016).

일반적으로 예술교육 프로그램 및 과정의 내용은 예비 교사를 다양한 예술 과정에 소개하고, 교육적 문제를 고려하고, 예술적 학습을 구성하는 요소에 대한 이해를 돕는 계획이다(Grauer, 1998). 문화예술교육은 학습자로 하여금 개개인에 정서적 풍요로움과 내적성장을 하게하고, 자기 자신을 성찰하며 공동체 안에서 유연한 사고는 물론 일상의 민감성을 회복하게 한다(권희원·변정은, 2018). 이것은 예술교육가의 직업정체성 형성과 관련된다.

예술교육가의 직업정체성 형성과정에서 가장 중요한 논의는 예술교육가들이 처해있는 현실일 것이다. 예술교육가들은 본인의 전공분야를 가지고 문화예술교육을 진행하며 나아가 서로의 분야를 수용하고 융합하면서 새로운 수업을 설계한다. 예술교육가들은 엘리트 예술교육을 받은 사람들로 자신들만의 예술 가치에 기초하여 문화예술교육을 받아들인다. 예술교육가는 예술적 전문성을 가진 매개자이기도 하지만 한편으로는 삶의 과정에서 자신을 돌아보고 주변의 것들을 성찰해 볼 수 있는 학습자이기도 하다. 예술교육가들과 소통할 수 있는 대상이 없다는 점과 교육현장에서 겪는 회의, 문화예술교육 프로그램에 대한 전문적인 교안이 없다는 것이 가장 큰 어려움일 것이다. 학교 예술강사 사업에서 국악분야와 연극분야는 교과에 포함되어 교과서 중심의 교육을 하고 있지만, 전반적인 문화예술교육은 삶에 대해 고민하고 탐색할 수 있는 과정 중심적 학습내용을 담은 문화예술교육 전문서나 교육적 방법론이 체계적으로 구비되어 있지 못한 실

1) 본 연구에서는 예술강사와 예술가교사를 총칭하여 예술교육가라 지칭할 것이다.

정이다(김광중, 2018).

자신의 삶을 향유하고 가치를 공유하는 문화예술교육은 현재 도약을 위한 과도기에 있다. 문화예술교육의 목표는 가치중심적 내용들이라 그 교육적 효과에 대한 논의들이 있다고 해도 단회기의 이벤트적 프로그램 특성상 효과를 바로 확인하기가 어렵다. 예술교육가들도 추상적인 개념들을 이해하고 설명하기 위해 노력하고 있지만, 실제 현장에서는 많은 장애 요인들이 있다.

역량을 맥락화 하는 요인은 감정, 인식, 신념이 존재하는 교사의 내적 삶의 정서적 적성으로부터 나온다(Klein, 2008). 예술가교사들의 내적인 동기는 교육의 질과 즉각적으로 연관되는 부분이다. 현재 문화예술교육의 성장을 위해 직시해야 할 부분도 이와 다르지 않을 것이다. 문화예술교육 분야가 더욱 많은 대상자들에게 의미있는 교육이 되려면 학습자와 학습내용에 대한 연구는 물론 학습을 진행하는 교수자에 대한 역량개발과 전문성을 위한 다각적 논의들이 이루어져야한다.

2. 직업정체성

전문가로서의 직업정체성이란 전문직 구성원 개인이 전문직업인이라고 내리는 주관적인 평가로 자기직업에 대한 의지, 견해, 사상 등의 잠재의식과 함께 전문직으로 인식하는 정도와 일에 대한 소명의식 그리고 공익을 추구하는 봉사심, 자기통제에 대한 믿음을 갖는 태도이다(Greenwood & Hinings, 1993; Ibarra, 1999). 또, 직업전문성의 특성들은 사회적으로 지위를 마련하는데 성공한 전문직의 특성을 후에 묘사하는 것이며, 보통 전문직으로 불리는 일반적인 직업에서 드러나는 특성은 아니다(Montagna, 1977). 직업정체성은 개인이 직업에 대한 소망이나 기대들을 담고 있는 것으로 직업자체에 대한 전문직인지, 태도에 대한 내용을 이야기하는 것이다.

직업정체성은 ‘직업몰입’, ‘직업동일시’, ‘경력몰입’, ‘전문직업적 정체성’ 등의 개념과 혼용하여 사용되어 왔다. 직업적 정체성은 환경 내에서 개인의 경력과정 안에서 그들이 전문직 역할을 정의하고 적응하는 과정을 통해서 형성된다(Ibarra, 1999). 나아가 이는 전문직뿐만 아니라 비전문직인 사람들에게도 유용하며, 직업을 가지고 있는 사람들에게 기본적인 자기이해의 척도가 되기도 한다. 나아가 직업에 대한 일체감은 개인-직업의 부합도를 나타내는 것으로 자신의 직업과 어느 정도 일치도를 보이느냐며, 가치관이나 이미지가 자신의 직업과 얼마나 잘 맞는지에 대한 부분이다(유홍준정태인·김기현, 2016).

교수자의 직업정체성은 자신의 삶뿐만 아니라 학습자들에게 직접적인 영향을 미친다는 점에서 중요한 요인이다(권진옥 외, 2015). 예술교육가들은 교수학습과정을 통해 학

습자들에게 많은 영향을 받으며, 실제 이는 학습의 질을 높이는데 중요한 역할을 한다. 수업의 대상인 학습자들을 이해하려는 시도나 교육 프로그램에서 어떠한 맥락으로 내용을 구성할지에 대한 예술교육가의 적극적인 자세들이 이를 설명해 줄 수 있을 것이다.

예술교육가의 직업정체성 형성에 중요한 부분은 예술교육가의 주변을 둘러싸고 있는 내용들과 이해관계자에 대한 부분일 것이다(김형숙·남기현, 2014). 예술가에서 한 명의 예술교육가가 되기 위한 새로운 자극들을 경험하는 과정에서 교사가 가져야 할 덕목들을 내재하고 교육을 하기 위해 노력하는 장면들을 발견할 수 있다. 이는 하나의 직업이 되어가는 과정을 경험하고 있는 예술교육가들의 현재의 모습이다.

3. Illeris의 학습과정의 3차원

이 연구는 문화예술교육에서 예술교육가들이 교수 상황에서 무형식적으로 학습해가는 과정을 통해 예술교육가들의 정체성 형성에 영향을 미치는 요인들을 인지적, 정서적, 환경적 차원으로 구분하여 파악하려는 시도이다. 예술가에서 예술교육가로의 변화는 Mezirow가 말하는 전환학습에 해당된다는 전제에서이다. 전환학습이론은 개인의 사회문화적 환경 속의 경험이 새로이 수정되고 해석되며 의미구조가 구성되는 것이다. 이는 기존의 사회체제와 완전히 다른 상황맥락에서 겪게 되는 사건을 통해 기존의 상징체계와 새로운 상징체계의 충돌과정에 의해 일어난다고 보는 것이다. Mezirow에 의해 체계화된 전환학습(Mezirow, 1991)을 바탕으로 기존에 전환학습이 가지고 있던 이성적이고 개인중심적인 전환학습은 모든 학습의 전환을 설명하는데 한계가 있다(박경호, 2012; 노희숙, 2012).

Illeris의 학습과정의 3차원은 학습과정 자체에 집중하며 인지적, 정서적, 환경적 차원이 역동적으로 사회적 맥락 속에서 얽히며 학습이 발생함을 보여준다(전주성·최은혜, 2010) 특정 사건의 격정적인 변화보다는 Illeris(2014)의 관점에 기초하여 일상에서 일어나는 주변의 사회문화적인 개인적 경험에 집중했다. 학습은 사회적 영역 안에서 분리해 볼 수 없고 3차원의 내용들의 상호작용을 보고자 했기에 Illeris(2014)가 제시한 학습과정의 3차원을 본 연구의 이론적 틀로 사용하려 한다.

오늘날 학습은 단지 인지적 차원에 머무르는 것이 아니라 신체와 정신을 포괄하는 전인(Whole Person)이 사회적 상황과 결합되고 인지적, 정서적, 실제적으로 전환되어 변화된 개인이 되는 것을 의미한다(전주성·최은혜, 2010). 모든 학습과정은 학습동기, 학습내용, 학습에 영향을 주는 요인들로 연결할 수 있다. 학습은 개인, 환경과의 상호작용 과정이며, 상호작용에서 확장된 개인의 충동이나 영향 속에서 일어나는 심리적 습득과정이다(임고은, 2017). 학습자가 외부적으로 영향을 받는 개인과 환경간의 상호작용은 수

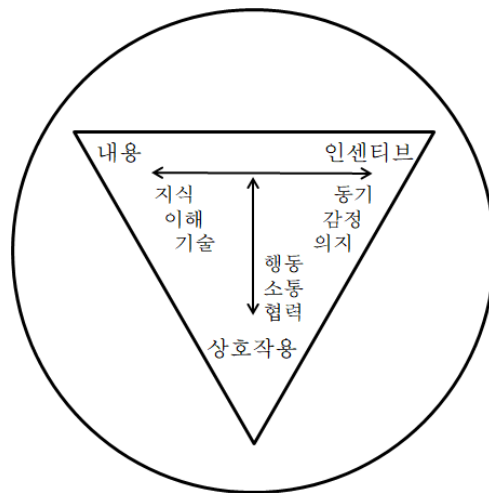
직의 선상에 있다면, 내용과 정서간의 학습자 개인이 느끼는 내부적인 상호작용은 수평에 놓인다(IIIeris, 2014). 즉 큰 사회적 맥락 안에서 학습자는 통합적 상호작용을 통해 개인의 배움을 이어간다.

내용은 지식, 이해, 기술에 해당하는 것으로 ‘무엇이 학습되었는가’에 관한 인지적 차원이다. 하지만 IIIeris는 추가적으로 의견, 태도, 통찰, 가치, 행위방식, 방법, 전략 등과 같은 많은 것들이 학습내용으로 포함될 수 있으며 학습자의 이해와 능력을 키우는데 공헌할 수 있다고 했다. 또한, 학습자의 노력은 삶의 여러 도전들을 다루는 의미와 능력을 구축하는 것을 의미하고 개인의 기능성을 개발한다(IIIeris, 2013).

자극은 느낌, 정서, 동기, 의지와 같은 정신적인 에너지에 대한 부분으로 학습과정이 발현되는데 필요한 정서적 차원을 의미한다. 맥락에서 중요한 핵심은 학습자의 지속적인 정신적 균형을 유지함과 동시에 개인의 감성을 개발시키는 것이다(IIIeris, 2013).

위의 두 과정은 상호작용 차원을 통해 개인적인 통합을 돕는다. 이는 환경적 차원으로 학습자와 환경 간의 상호작용이기도 하다. 이것은 경험, 모방, 활동, 지각, 전달 등의 형태로 발생하며 이는 사회성을 형성하는데 기여한다. 하지만 반드시 두 가지 다른 차원을 통해 나타난다.

인간은 학습과정을 통해 내적인 심리과정의 통합을 받아드린다. 즉, ‘존재 되어감’을 경험할 수 있다. 이는 Mezirow(2003)가 말하는 절차적인 단계를 거친 거창한 변화가 아니라 경험을 통해서 삶의 모양이 변화하는데 의미를 둔다. 이러한 맥락에서 IIIeris의 학습과정의 3차원은 문화예술교육 안에서 예술교육가들의 정체성을 형성을 설명하는데 충분한 틀로서 역할을 할 수 있다.



[그림 1] 학습의 과정과 차원

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구방법

이 연구는 문화예술교육 분야의 예술교육가들이 교수학습과정에서 어떠한 변화를 겪었고, 그러한 변화가 정체성 형성에 어떠한 영향을 미쳤는지 살펴보고자 면대면 인터뷰에 기초한 질적 연구 방법을 채택하였다. 질적 연구 방법은 연구자가 탐색하고자 하는 관심사와 광범위한 주제들에 대해 깊이 있게 탐구할 수 있도록 해주는 방법으로 경험에 부여하는 의미를 탐색할 때 적합한 연구방법이다(Creswell, 2013).

다양하게 분류되는 질적 연구 방법에 기초하여, 문화예술교육에서 예술교육가들의 교수학습과정이 정체성 형성에 어떠한 영향을 주었는지 인지적, 정서적, 환경적 차원 요인들을 기준으로 탐색해보고자 하였다. 또한 한명의 학습자로서 내적, 외적으로 어떠한 변화들을 겪게 되었는지 심층적인 분석을 하였다.

질적 연구는 일상적인 상황에서 연구자 개인이 자료를 수집하는 하나의 방법이며, 자료수집 방법에서도 연구자와 연구내용에 따라 다양한 연구방법을 취한다. 그리고 질적 연구는 연구 참여자의 내용들의 의미를 구조화하고 선행이론을 활용할 수 있으며, 해석적, 전체적이라는 시각을 갖는다는 특성을 지닌다(Creswell, 2008).

질적 연구의 내용들은 의미맥락들을 이해하는 연구들이 주를 이루며 다수의 이야기를 끌어내기 보다는 소수자의 이야기나 새로운 사회현상들을 설명하기 위해 사용된다. 특히, 하나의 개념이나 현상에 대한 체험적 의미를 기술하는데 의미가 있으며, 연구참여자들이 현상을 경험하며 공통적으로 갖게 된 보편적 본질을 기술하는데 초점을 둔다. 연구자의 직관과 연구를 바라보는 통찰력에 의해 맥락화 될 수 있다는 점에서 본 연구에 적합한 연구방법이라고 할 수 있다.

2. 연구 참여자

본 연구는 문화예술교육 현장에서 교육을 진행하고 있는 예술교육가들을 대상으로 하였다. 구체적으로 한국문화예술교육진흥원의 학교예술강사, 사회예술강사, 그리고 서울문화재단의 예술가교사로 활동하고 있는 7명의 예술교육가들이 연구에 참여하였다. 연구 참여자 선정기준은 첫째, 현재 진흥원과 서울문화재단에 소속해 강사활동을 하고 있는지, 둘째, 예술가로 활동하다가 문화예술교육으로 입문하게 된 예술교육가인지, 셋째,

문화예술교육 분야의 다양한 전공의 예술교육가들이 포함되는지를 기준으로 선정하였다. 연구의 진실성과 타당성을 높이고자 눈덩이 표집에 의해 인터뷰를 진행하였다. 연구자 또한, 예술교육가로 연구 참여자들과의 원활한 대화를 이끌어낼 수 있었다.

〈표 2〉 연구 대상자 현황

구분	성별	연령	전공/분야	년차
연구자A	여	28	음악(제즈피아노)	2
연구자B	여	34	사진(광고)	4
연구자C	남	36	사진(순수)	5
연구자D	여	32	만화애니(시각애니)	6
연구자E	남	35	무용(비보잉)	6
연구자F	남	40	국악(사물놀이)	12
연구자G	여	47	영화(연출)	11

3. 자료수집 및 분석

연구 참여자와 면대면 인터뷰를 통해 자료를 수집했다. 사전에 인터뷰를 위한 질문지를 미리 연구 참여자에게 제공했고, 이와 동시에 연구에 대해 대략적으로 설명하였으며 인터뷰 내용의 궁금한 부분에 대해 미리 질문을 받았다. 인터뷰는 2017년 12월부터 2018년 4월까지 진행 되었다. 인터뷰 장소는 조용한 카페나 강의현장 등 연구 참여자들이 편안하게 생각하는 공간에서 진행했다. 인터뷰 내용은 모두 녹취하였고, 중요한 내용은 메모를 하기도 했다. 인터뷰시간은 대략 90분 정도였으며, 이해가 되지 않는 부분들은 유선을 통해 응답을 얻었다. 인터뷰가 끝나고 내용에 대한 맥락을 잊지 않기 위해 그때그때 전사를 진행하였다. 또, 연구에서 준수해야하는 연구 참여자의 비밀과 사생활 보장, 자발적인 연구 참여에 대한 동의, 면대면 인터뷰과정에서의 녹취에 대한 동의, 연구의 목적과 취지 등에 대해 명확히 설명하고 인터뷰 전 동의서를 받았다.

질문지 내용은 문헌탐색을 통해 도출된 연구 틀을 활용하여 구성하였고 모호한 개념들은 일상적인 언어로 전환하여 질문하였다. 연구 참여자의 이야기들을 자연스럽게 이끌어 내기 위해 반구조화된(semi-structured) 질문지를 사용하였으며, 질문은 연구 참여자들의 전공분야의 특수성과 인터뷰 흐름에 맞게 심화되거나 추가되는 등 계속적으로 수정, 보완되었다. 인터뷰를 통해 연구 자료로 수집한 내용은 다음과 같다.

<표 3> 자료 수집 내용

구분	하위구성요소	세부구성요소
직업정체성 형성 영향 요인	인지적	· 학습 방식의 변화, 지식 적용사례 · 지식의 재구성: 기존 지식과의 충돌과 조정
	정서적	· 교수활동의 어려움, 극복사례 · 감정의 인식과 조절, 변화과정
	환경적	· 교수자, 동료, 새롭게 형성된 상호작용
직업정체성 형성과정	내적	· 심리요소: 문화예술교육에 대한 개인적 가치, 인식, 자신에 대한 인식, 평가 · 학습의 3요소: 학습자에 대한 이해, 교수자에 대한 이해, 학습내용에 대한 이해
	외적	· 예술교육가 배경: 근무환경, 강사에 대한 사회적 인식, 교육정책 · 상호작용: 동료, 학습자, 협력교사, 사업담당자

질적 자료분석은 고정된 틀이 있다기보다는 연구 내용에 따라서 변형 및 연출되는 것으로 자료 준비 및 조직화, 자료코딩 및 주제기술과 분류·해석, 자료해석, 자료제시 및 시각화의 단계를 거친다(Creswell, 2013). 본 연구에서도 자료분석을 위해 연구내용을 개방코딩 하였으며, 범주화를 실행하고 범주들을 의미단위로 연결하는 과정을 거쳤다.

개방코딩은 전사된 자료를 바탕으로 개념을 도출하고 이를 기준으로 상황과 내용을 파악해 상위범주와 하위범주로 의미단위를 추출하는 방식이다. 연구자는 전사 자료를 읽으며, 연구내용에 의미를 부여할 부분이나 흥미있는 부분에 줄을 치면서 연구지 한 칸에 개념을 찾아 명명하거나 떠오르는 의미를 메모하는 ‘줄 단위 분석’을 활용하였다(Strauss & Corbin, 1998).

문서화된 스크립트를 정독하고 반복적으로 읽으면서 의미있는 문장들을 도출하였고 이를 중심으로 고찰하였다. 의미단위를 추출해 가는 과정에서 소수 참여자에게만 나타난 내용이나 의미의 중복, 구분이 모호한 범주들은 반복적인 검토를 거쳐 최종적으로 8개의 중심범위와 17개의 하위범주를 도출하였다.

IV. 연구 결과

연구결과 직업정체성 형성에 영향을 준 부분은 경험에서 오는 정서적인 변화들과 문화예술교육의 시스템에서 오는 환경적인 부분이 주요인으로 작용하였다. 또, 예술교육가

들의 직업정체성 형성과정에서는 교수학습과정을 통해 스스로 학습하는 모습을 보였고, 교육가라는 사명감을 가지고 학습자와 수업내용을 계속적으로 연구했다.

<표 4> 개념과 하위범주, 중심범주 도출 과정

개념	하위범주	중심범주
산만한 아이들에 대한 연민의 감정이 들	큐브 속 희생양	새롭게 바라보기
어른들에 의해 많은 것을 해야하는 학습자		
학습자들의 선입견에 대한 안타까움		
아이들을 잘 건드려주면 잘 따라옴		
아이들은 칭찬에 목말라 있음	침묵 속 갈등	
학습자들이 살아가며 도움이 되는 것	삶의 나침반	담백한 개념적립
학습자들이 미래에 대해 고민해 볼 수 있는 것		
학습자들이 생각의 변화를 이끄는 것		
학습자들이 자기를 표현하는 것	물들이기	
학습자들이 창의적인 사람으로 성장하는 것		
학교마다 담당교사가 원하는 것이 다름을 이해	지나가기	
담당교사의 텃새에 대처		
담당교사에 귀 기울이기		
프로그램 미숙에 대한 원인 찾기	비장의 무기	
상황에 대응하고자 수업대비책을 가지고 감		
수업 참여를 위한 구체적 목표제시		
단회기적인 문화예술교육을 이어갈 기회가 없음	쇼 윈도우	비판적 성찰
일반인들이 문화예술교육에 접근하기가 어려움	물먹은 솜	
성 적인 것에 대한 교육의 부재		
휴강과 결석으로 인한 수업의 연계성 줄어들	울타리 없는 집	
교수자, 학습자가 상생할 수 있는 제도 필요		
예술교육가 사업비 감소와 변화		
교육정책 변화에 따른 교육가들의 포지셔닝	혼돈의 울림	돌아보기
아이들이 떠들어서 큰소리로 혼냄		
오늘 무엇을 했는지 스스로 되물음		
내가 할 수 있는 이상의 것을 못함		
의욕이 넘치는 아이는 더해주고 싶음		
수업 후 부족한 부분을 보완하고 싶음		

개념	하위범주	중심범주	
교육적인 지원을 해주면 좋겠음	구멍 난 상자	배움에 대한 갈망	
연령대에 맞는 심리연수 필요함			
교수자를 위한 제대로 된 교육을 원함			
인문적·창의적 것에 대해 알고 싶어함	연기 속 불빛		
교육자 스스로가 리플래시 되어야 함			
고차원적인 수업을 만들고 싶음			
춤추기 위해 모여있는 학습자들	감정의 일치	의미있는 소통	
수업의 즐거운 감상을 이야기함	스치는 바람		
아빠라고 부르는 학습자			
자신의 감정을 솔직히 내놓는 학습자	우연한 만남	실험과 도전정신	
퍼포먼스 식 수업도입			
새로운 수업을 끌어옴			
몸을 움직임(놀이식접근)			
다른 강사들과의 대화를 통한 단점보완			희망의 메시지
수업설명 방식과 접근법 수정			
시각적인 것들을 활용한 의문을 갖게 함			
생각을 정리할 수 있는 단순한 질문을 함			

1. 직업정체성 형성의 영향요인

예술교육가들의 직업정체성에 영향을 미치는 요인으로는 교수학습과정에서 학습자에게서 오는 여러 피드백들과 교수자 스스로가 느끼는 문화예술교육에 대한 개념들이다. 또, 수업환경에서 오는 외부적인 요인들에 대한 예술교육가의 가치체계 충돌과 적립을 통해 그들의 직업정체성 형성에 많은 영향을 미친다. 중요한 사실은 문화예술교육 현장에서 한 사람의 예술교육가로서 많은 학습이 이루어졌고, 문화예술 영역을 조망하는 전문가가 되어가고 있다는 사실이다.

1) 경험을 바탕으로 한 깨달음

(1) 새롭게 바라보기

교육대상자는 예상할 수 없을 정도로 다양한 시선을 가지고 있다. 수업을 하다보면 초반에는 학습에 몰입시키기 위해 많은 노력을 기울인다. 참여하지 않으면 주의를 주기도 하고, 회유를 시키기도 한다. 하지만 결국 예술교육가들은 학습자들의 마음과 행동을

조금씩 이해하며 스스로 수업에 참여할 수 있도록 새로운 방법을 찾는다. 또, 학습자들이 원하는 수업에 대해 물음을 던지고 그들과 거리를 좁히기 위해 노력한다. 현실의 교육과정에서 학습자들이 느끼고 있는 고민들을 들어주고 그들을 수업에 참여할 수 있도록 기다려준다.

아이들을 만나면 복합적인 감정이 든다. 청소년은 내가 보내왔던 시절이다. ‘건강해라 건강만 하면 된다.’ 라고 하는데 거기서 더 원하는 것 같다. 또, 아이들은 환경에 의해서 ... 그럴만한 이유가 있다. 그 아이들을 다시금 돌이켜보게 되고 안쓰러운 생각이 든다. (연구자 A)

애들 정말 잘 변해. 조금만 토닥토닥해주면 잘해. 왜냐면 아이들이 칭찬에 목말라 있으니깐. 이게 애들보니까 칭찬받을 수 있는건 숫자싸움이잖아. 그런데 이걸 숫자가 아니잖아. 그리고 자기가 조금만 잘하면 할 수 있겠다 생각이 드니까 편안하게 좋은 수업을 할 수 있는게 있지. (연구자 B)

(2) 담백한 개념적립

예술교육가들은 문화예술교육에 강사로 활동을 하면서 문화예술에 대한 이해가 부족해 있었다. 큰 개념들의 조합에 너무 추상적이어서 개념화하는 것이 쉽지 않았다. 이들은 교수학습과정을 통해 학습자들과 소통하면서 예술교육가들마다 문화예술교육에 대한 개념들이 싹트게 되었다. 거창한 개념들이 아니라고 할 수 있지만, 예술가에서 예술교육가로 영역을 확장하면서 체득한 개념으로 말하면 더없이 의미있는 일이다.

꼭 예술활동이 아니더라도 자기가 살아가면서 도움이 될거라고 생각을 하니까. (연구자 C)

가능성이 나는 그냥 애들이 나중에 입시를 하든 뭘 하든 자기를 나타낼 수 있는 무언가를 알아가는 거 아닐까? 최소한 아이들이 자기표현을 잘할 수 있도록... (연구자 B)

수업을 통해 창의적인 사람으로 성장하는게 중요하다고 생각해. 민주시민교육이라는 부분이 맞닿아 있는거 같고... (연구자 F)

2) 더 나은 구조를 위한 변화

(1) 사명과 유연성

예술교육가를 하며 가장 힘든 것은 바로 새로운 것에 입문한다는 것이다. 학습자, 코칭 선생님, 담당자들 간의 이해관계나 학습내용에 대한 확신 때문에 예술가교사들은

많은 고충을 겪는다. 하지만 활동을 해나가면서 조금씩 이해관계자들과 타협하는 유연성이 생기고 수업 내용에 대한 부분도 담당하게 받아드리고, 대안을 찾는다. 환경적인 것에 대해 능숙해지고 새로운 것에 놀라기보다 마주하고 긍정적인 방향으로 해결해 가려는 모습을 보인다.

이전에는 스스로는 꼭 그 시간에 내가 설정한 목적을 다 다뤄야한다고 생각했는데, 수업을 완성한다는 것보다 대상자가 몰입하고 집중하는 경험을 할 수 있도록 여유를 주는 것이 중요한거 같아. (연구자 A)

내가 생각하는 수업이 있지만, 담당자나 학생들의 필요로 하는 부분에 귀를 기울여야 하는 것도 있는거 같아. (연구자 F)

(2) 비판적 성찰

문화예술교육 활동을 해나가며 예술교육자들은 교육현장의 시스템에 대한 비판을 토로한다. 사업들의 연속성에 대한 부분, 문화예술에 대한 이해부분, 예술교육가들의 재교육에 대한 부분 등 현장에서 일어나고 있는 일들을 해결할 수 있는 대안을 제시하지 못하는 현재 문화예술교육의 시스템적인 부분에 대한 성찰을 한다. 과연 문화예술교육이 더 나은 길로 가기위해서 어떤 부분들을 보완해야하는지 본질적인 부분들에 대한 의문을 제시한다.

아쉬운 것은 분명히 이 친구 중에 보면 문화예술 쪽으로 가능성이 있고 좀 잘 하는 친구들이 있는데, 이런 친구들하고 계속 이어갈 수 있는 기회가 부족하고. 앞으로는 그런 기회들도 없을 것 같은데 그게 좀 아쉬웠지...(연구자 C)

수업을 개발하는 80년대 90년대 30대 이상 20대 후반 선생님들은 우리는 사실 창의적인 교육을 못 받고 자랐거든. 사실, 교육적인 부분이나 기본적인 생활에 방해요소를 없애는 제도들이 생겨나면 예술강사들과 학습자들이 상생할 수 있을 것 같아. (연구자 E)

난 정말 제대로 할꺼면 강압적으로라도 잘 짜여진 수업을 좀 듣고 연수 시수를 늘리는게 중요한거 같아. 나조차도 내가 어떤 중심에 서야할지 잘 모르겠어. (연구자 B)

예술교육가들은 교수 과정을 통해 주변의 학습자 그리고 이해관계자들에 의해 정서적, 환경적으로 영향을 받고 있다. 이런 과정을 통해 스스로 문화예술교육에서 자신의 직업적 위치에 대한 성찰을 한다.

2. 교수학습과정을 통한 직업정체성 형성과정

엘리트 예술교육을 받은 예술가들은 예술가의 정체성을 가지고 문화예술교육에 입문하게 된다. 이는 예술을 위한 교육과 크게 다르지 않아 보이지만, 실제 문화예술교육은 많은 내용들을 함축하고 있는 커다란 문화예술적 의미를 함의하고 있다. 예술교육가들이 현실에 대한 불안과 새로운 직업에 대한 호기심 등 다양한 이유에서 문화예술 영역에 들어왔지만 이에 대한 전문적인 교육도 부재하고 실제 추상적인 개념들을 이해하는데 있어 많은 어려움이 있다. 예술교육가들이 수업을 설계하고, 수업을 진행하는 교수학습과정을 통해 정체성 형성에 많은 영향을 미치는 것으로 보인다.

1) 스스로 학습하는 예술교육가

(1) 돌아보기

예술교육가들은 수업을 하다보면 교육대상자들에 의해 많은 감정을 느낀다. 수업 참여자들을 대하는 방법이 부족했음을 깨닫거나, 학습자의 특성을 제대로 파악하지 못해 수업 내용을 철저하게 구성하지 못한 부분, 많은 대상을 만나다보니 한 명 한명 신경을 쓰지 못하는 부분에 대한 속상함과 아쉬움을 토로한다. 이 과정에서 예술교육가는 자신 행동을 돌아보거나 과거 학창시절의 자신을 떠올리기도 하며, 문화예술교육에 조금 더 가까이 가게 된다.

점점 애들이 되게 힘들지. 특히 작년에 갔던 초등학교 1,2학년은 어떤 아이는 앉아있지 않고 자기 가방의 물건을 다 쏟아놔. 그런 아이들은 혼내지. 움직임을 하면 다툼이 생겨. 너무 심하게 하는 친구들은 ‘큰소리’로 혼내는데, 그렇게 좀 아이한테 잘 이야기 할 수 있었는데... (연구자 F)

Y중학교에 처음 갔었어요. 그러면서 이 아이들의 특성을 파악을 못하고 영화감상수업을 중심으로 한 거예요. 그러다 보니 내가 할 수 있는 이상의 것을 하지 못했어요. 그래서 그 아이들한테 미안해요. (연구자 G)

지금은 수업이 거의 다 마무리가 되고 반성하고 있다. 바쁘고 여러 대상을 만나다보니 수업준비를 덜 한거 같고, 부족한 부분을 보완하고 싶다. 1-8차시까지의 수업에서 편향되지 않았나... (연구자 A)

(2) 배움에 대한 갈망

예술교육가들은 예술가로써 예술적인 감각이나 직관들을 배운 전문가이지만, 교육자의 위치를 놓고 보았을 때는 어찌보면 비전문가라고 할 수 있다. 교수학습과정에서 예술교육가들은 자신이 경험하지 못한 분야에 대한 보완과 자신의 교육프로그램이 더 나아지길 바라는 마음에서 배움을 원한다. 문화예술교육이 포괄하는 개념들에 대한 이해, 학습자에 대한 심리발달의 이해, 통합수업에 대한 이해는 물론 현장에서 수업하기 위해 예술교육가들에게 필요한 것들에 대한 내용들이다. 이는 현재 문화예술교육 현장에서 예술교육가들의 교육을 위해서 연수를 개방하고 있지만, 필요에 맞는 교육들이 부재하기에 이들이 더욱 이런 연수에 대한 갈증을 느끼고 있는 것이다.

나는 일단 인문학적 요소나 창의적인거에 대해서 먼저 조금 더 깊게 공부하고 싶고 알고 싶어. 인문학에 대해서 듣고 싶은게 뭐냐면 나도 잘 모르겠거든. 사실 인문학적 요소가 담겨있는 예술교육을 하라고 하는데, 뭐 인문학적 요소가 담겨있는 공연을 만들어야하고 그래서 창의적인 인재를 개발을 해야 하는데... (연구자 E)

처음에는 내가 부족하지 않을까? 해서 했어요. 그러다가 하면서 약간 ‘영역을 넓혀 보는 것도 좋겠다.’ 라는 생각이 들어서 이번에는 요가랑 결합한 수업 들었어요. 되게 신기하죠? 내가 뭐 애들한테 줄 수 있는 건 한정되어 있기 때문에 약간 리플레시 되어 해요. (연구자 D)

나와 코드가 잘 맞아서 획기적인 수업을 만든다면 정말 좋을 거 같아. 아까 말했던 링크에서 봤던 그런 고차원적인 수업을 만들어보고 싶은 생각이 있어. 그래서 시작했고 그렇게 하고 싶어. (연구자 G)

2) 사명을 위해 나아가기

(1) 의미있는 소통

예술교육가들은 외부 다른 사람들의 시각보다 학습자들의 변화에 의해서 수업에 대한 소통을 한다. 문화예술교육이 당장 학습자들은 변화시키는 것은 아니지만, 은연중에 학습자들에게서 튀어 나오는 행동이나 말 등에서 가능성을 발견하고 새로운 요소들을 연구하고 찾아 더 좋은 수업을 만들고자 노력한다. 이는 예술교육가들을 보람되게 만들고 직업정체성을 형성해 가는 중요한 원동력이 된다.

CCTV안에 선생님들이 막 모여 있으니까 싸움이 난 줄 알고 갔는데, 항상 그렇게 모여서 아이들이 춤을 추고 있었던 거야. ‘싸이퍼’ 라고 하는데 원을 그려서 한명씩 나

와서 춤을 추는거야. (연구자 E)

국악수업 시작하니까 4학년 아이가 귀를 막고 있더라고. 설 때 물어봤더니 할머니가 귀를 막으라고 했데. 자기는 기독교에 다니는데 국악은 다 미신이고 사탄이라 귀를 막아야한다. 난 강요하지 않고 아이를 기다려 줬지. 거의 중반부터 하더라고. 마지막 수업이라고 하니까 그 아이가 내 뒤에와서 딱 안더라고. (연구자 F)

3,4년차에 고민하던 시절에 남중에서 일했는데, 그 학교에 전교회장 아이가 첫 수업을 듣고 교무실에 내려와서 자기가 영화감독이 하고 싶다고 이야기 하면서 “어떻게 하면 영화감독이 되는지 알고 있다. 하지만, 부모님이 반대를 하신다...” 수업이 끝나고 나서 공책에 수업에 대한 감상을 적고 그걸 댓글로 달아주는데, 아이가 정말 철학적인 생각을 하고 있더라고. 난 이때 강사를 내가 더 해 볼만하겠다고 생각했어. (연구자 G)

(2) 실험과 도전정신

예술교육가들은 문화예술교육에 대한 지속적인 물음을 던진다. 어떤 것이 좋은 수업인지, 어떻게 해야 학습자의 관심을 불러올 수 있을지에 대한 부분이다. 예술교육가들은 자신이 진행했던 수업들의 경험을 바탕으로 다음 수업을 준비하며 필요하다면 연수나 주변동료강사의 수업을 모방하여 새로운 수업을 시도한다. 학습자와 가까워지기 위해서 그들의 언어를 배워 보기도하고, 더 나은 수업을 만들기 위해서 질문하기를 수업에 넣거나 움직임을 활용해 학습자들이 더 역동적이게 수업을 할 수 있도록 여러 방향들을 제시해 주고자 시도한다.

예술교육이 더 발전하기 위해서 외부의 다른 요인들을 받아드려야 된다. 받아드려서 변화하고 시도하고 다시 만들고 다시 설계하고 이런 과정들이 필요한데, 강사들 역시 계속해서 현장에서 느꼈던 것들을 기록을 해서 좀 자기의 단점들을 보완할 수 있는 것들... (연구자 E)

아이들이 자신을 생각할 수 있는 기회를 만들어 줘야한다는 생각을 많이 하고 있어서 다양한 것들을 보고 그 안에서 나의생각을 정리정돈 할 수 있는 것들을 많이 하고 질문을 많이 해서 그 안에서 아이들이 스스로 고민해보도록 하는거... (연구자 G)

예술교육가들은 교수 과정을 통해서 아이들과 소통하고 새로운 것들을 시도하면서 문화예술교육에 대한 개념을 넓혀간다. 또한, 이런 과정을 통해 스스로의 부족함을 발견하기도 하고 교육가로서의 자신을 되돌아본다.

V. 결론

이 연구는 문화예술교육에서 예술교육가들의 직업정체성 형성 과정에 대해 주목하였다. 직업정체성 형성에 영향을 준 요인은 어떤 것들이 있으며, 교수학습과정에서의 학습자와 교수자의 상호작용을 통해 예술교육가에게 어떠한 영향을 미쳤는지 파악하는 것이 본 연구의 목적이다.

예술교육가들은 예술에 대한 전문적인 엘리트교육을 받은 강사들로 예술적인 부분에 발달된 교수자들이다. 문화예술교육에 대한 강사의 길이 열리고 이들은 문화예술에 대한 이해나 교육적인 준비과정 없이 현장에 투입하게 되어 많은 혼란을 겪어야만 했다. 하지만 이들은 교수학습활동을 통해서 어느새 문화예술교육에 대한 이해는 물론이고, 더 나은 수업을 만들기 위해 노력을 하고 있었다. 또한, 예기치 않게 일어나는 사람들과의 상호작용을 통해 강사들이 기존에 가지고 있던 예술교육가에 대한 가치, 인식, 신념 등 관점의 변화가 있었으며, 자신의 경험을 끌어와 스스로를 돌아보고 자아 성찰하는 과정을 거치며 직업정체성에 대한 가치적립을 이끌었다. 문화예술교육에서 예술교육가들의 직업정체성 형성 과정을 분석한 연구결과를 바탕으로 다음과 같은 함의점을 도출하였다.

첫째, 예술교육가들의 직업정체성 형성에 영향을 미치는 요인은 크게 정서적, 환경적 변화에 따른 인지적 변화였다. 즉, 준거의 틀의 새로운 형성과 재구조화를 이끌었다. 예술교육가들은 문화예술교육적 개념과 대상에 대한 이해 그리고 이해관계자들과의 관계에서 어려움이 있었다. 처음에는 그런 것들이 당황스럽고 부정적으로만 보였는데, 시간이 지나고 조금씩 소통하는 과정을 경험하면서 초기 문화예술교육을 접근할 때와는 다른 시각으로 예술교육가인 자신을 바라보게 되었다. 또, 제도에 대한 관심이나 예술교육가 주변을 싸고 있는 문제들에 대해 실감하지 못했다면 이제는 질적인 부분에 대한 비판적인 성찰을 하며 한 명의 문화예술교육의 전문강사로서 호소하고 있다. 이는 문화예술교육을 하면서 스스로 느끼는 것들을 조합하고 성찰하며 본인만의 준거의 틀을 만들어갔다고 할 수 있다. 이는 교수자들이 학습자와 학습과정을 통해 관점이 전환되었다는 사실을 말해준다. 즉, 전환학습의 과정으로 볼 수 있다. 무엇을 아는가에 대한 지식 축적식 변화가 아니라 어떻게 아는가에 대한 변화, 즉, 기존의 모양을 채우는 인지 중심 학습이 아니라 본질적인 모양의 변화를 가져오는 전환학습을 말하는 것이다(Kegan, 2009).

예술교육가들의 직업정체성 형성에 영향을 준 부분들은 ‘경험을 바탕으로 한 깨달음’ 중 하나는 ‘새롭게 바라보기’다. 이는 문화예술교육의 수혜자인 학습자들에 대

한 이해와 연민을 바탕으로 한 것이고, 다른 하나는 ‘답백한 개념적립’이다. 문화예술교육이 문화와 예술에 대한 포괄적인 내용을 담고 있기 때문에 이에 대한 이해와 설명이 부족했던 예술교육가들이 프로그램을 개발하고 수업과정을 통해 스스로 문화예술교육에 대한 자신만의 개념을 적립했다.

다음으로는 ‘더 나은 구조를 위한 변화’다. 이 중 하나는 ‘사명과 유연성’인데, 예술교육가로 학교나 현장에 배치를 받게되면 이해관계자들의 행동에서 오는 불편함이 나 더 나은 수업을 위한 노력에 의해 교수자는 발달을 하게 된다. 또, ‘비판적 성찰’은 예술교육가를 하면서 전체적인 문화예술교육의 시스템을 알게 되고 예술교육가의 위치를 인식하게 된다. 나아가 사업수행의 연계성이나 교수자에 대한 재교육, 정책적 부분들에 대해 문제의식을 가지게 된다. 교수학습과정을 통해서 환경적으로 보여지는 문제에 대한 인식과 비판은 교육의 질의 부분에 있어서 직결되는 부분이기때문에 예술교육가들은 민감하게 생각할 수밖에 없다. 이는 Illeris가 말하는 경험, 활동, 상황, 지각 등을 통해 나타나는 환경적인 부분의 조화가 정체성 형성과정에 많은 부분 영향을 주었다.

둘째, 예술교육가의 학습경험을 통해 내적, 외적으로 스스로 학습하려는 자세를 보이고, 교육자로서의 사명을 보이게 되었다. 교수학습과정을 통해 예술교육가는 학습자들과의 의미있는 경험을 통해 스스로 변화하고 있음을 체감했다. 교수자로서의 부족한 부분을 돌아보고 더 나은 교수자가 되기 위해 노력했다. 또, 문화예술교육의 본질에 대한 탐구와 도전정신으로 새로운 수업 접근을 시도하기도 했다. 이는 교육활동을 통해 학습자들이 변화하는 것들을 직접 느끼고 공감하는 부분이 있었기에 가능했다.

본 연구를 종합하면, 예술교육가들의 직업정체성 형성 과정에 가장 중요한 부분은 이들이 문화예술교육 현장에서 체감하는 내용들이다. 학습자, 학습내용, 학습환경 그리고 이해관계자들 사이에서의 자신의 위치에 대한 부분을 깨닫고 발전시키기 위해 노력한다. 또, 교수학습과정을 통해 자신의 부족한 부분을 발견하고 이것을 채우기 위해 외부적으로 다양한 시도를 하며, 자신의 경험을 끌어와 한 명의 학습자가 되어보기도 한다. 비판적 성찰을 통해 문화예술교육 현장의 시스템에 대한 질문을 던지기도 하고, 조금 더 고차원적인 수업을 만들고자 새로운 것들에 관심을 갖는다. 예술교육가들은 문화예술교육을 통해 학습자와 이해관계자들과 소통하는 다리역할을 하고 있다. 문화예술교육의 팽창에도 불구하고 질적인 제고가 이루어지지 않고 있는 지금, 현재 현장에서 발로 뛰고 있는 예술교육가들에 대한 관심이 필요하다. 결국 이들은 주변적인 상호작용을 통해 그들의 직업정체성을 형성하고 문화예술교육에 대한 가치를 적립해나가기 때문이다. 본 연구가 예술교육가들을 위한 기반을 조성해 나가는데 작은 씨앗이 되길 바란다.

마지막으로 본 연구의 한계 및 후속연구에 대한 몇 가지 제언을 하였다.

첫째, 문화예술교육의 ‘예술교육가’의 범위를 예술강사와 예술가교사로 제한한 것의 아쉬움이 있다. 문화예술교육 사업에 참여하고 있는 다른 분야의 강사들도 심도있게 연구할 수 있는 후속연구가 필요하다.

둘째, 예술교육가들의 직업정체성 형성 과정에 특히 환경적 요소에서 예술교육가의 주변의 이해관계자들의 영향력이 큰 것으로 나타났다. 예술교육가들을 맞이하고 관리하는 학교의 협력선생님이나 예술교육가들을 담당하는 기관의 관계자들의 이야기를 담은 후속연구가 진행된다면 문화예술교육이 나아가야 할 방향을 제시하는데 유용한 연구가 될 것이다.

참 고 문 헌

- 고경자 (2009). **문화예술교육이 학습자의 정서적 변화에 미치는 효과 분석 연구**. 추계예술대학교 박사학위논문.
- 권정숙 (2013). 문화예술교육사 양성에 관한 교육학적 고찰. **미디어와공연예술연구** 8(3), 1-26.
- 권진옥 외 (2015). 초등학교 보건 교사의 직업정체성: 근거이론적 접근. **Child Health Nurs Res** 21(1), 64-73.
- 권희원·변정은 (2018). 문화예술교육을 통한 일상의 변화와 교육적 의미 탐구, **문화예술교육연구** 13(3), 21-48.
- 김광중 (2018). 한국문화예술교육의 실태와 대안, **모드니예술 유관학회세미나 자료집**, 1-3.
- 김상희 (2010). 예술강사지원사업의 정책목표와 예술강사 정체성에 관한 연구, **문화예술경영학연구** 3(2), 102-118.
- 김은영 (2011). 문화예술교육 프로그램의 영향에 대한 질적연구: 안산 자바르떼 프로그램에 참여한 저소득층 아동을 중심으로. **예술경영연구** 19, 5-31.
- 김인설·박칠순·조효정 (2014). 예술가인가 교육가인가?. **문화경제연구** 17(2), 185-216.
- 김형숙·남기현 (2014). 문화융성 시대를 위한 예술강사 제도 고찰. **조형교육** 49, 123-145.
- 노승환 (2018). **문학, 음악, 연극 중심의 중학교 문화예술교육 통합 프로그램 개발 및 효과성 연구**. 박사학위논문, 건국대학교.
- 노희숙 (2012). **북한이탈주민의 학습경험을 통한 의미관점 전환연구**. 아주대학교 박사학위논문.
- 박경호 (2009). 전환학습이론: 고등교육기관에서 중년성인학습자의 의미구조의 변화, **Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education** 12(4), 31-60.
- 박응희·이병준 (2012). 평생교육으로서의 문화예술교육 질 관리의 딜레마. **문화예술교육연구** 7(4), 1-16.
- 박진영 (2011). 문화예술교육 전문인력의 문화예술교육 개념에 대한 혼란 양상 및 인식 탐색. **평생교육학연구** 17(2), 33-64.
- 배혜영 (2014). 예술강사 지원제도의 문제점과 무용강사의 정체성에 관한 연구, **한국정책학회지** 12(4), 97-126.
- 백미현·송현정 (2016). 문화예술교육사 제도에 관한 전문가 인식 연구, **예술교육연구**

14(4). 1-21.

- 석문주·권덕원·오지향 (2010). 국내 문화예술교육 프로그램의 현황 및 분석: 학교 문화예술교육 관점에서. **음악과 민족** 40. 205-233.
- 손민호·조현영 (2010). 학교수업의 진정성에 관한 일고. **홀리스틱융합교육연구** 14(3). 89-109.
- 안지언 (2016). **다문화 관점으로 본 문화예술교육 효과: 북한이탈 및 중도입국 청소년 집단을 중심으로**. 성균관대학교 박사학위논문.
- 양병찬 (2009). 평생교육시스템과 문화예술교육의 연계 방안. **모드니 예술** 2. 279-296.
- 양은아 (2012). 평생교육맥락에서의 문화예술교육 프로그램 공급과 유형 분석: 2010년 평생교육통계조사자료를 중심으로. **예술경영연구** 22. 195-237.
- 양은아·석지혜 (2012). 교육으로 다시쓰는 예술: 가르치는 예술가로 거듭나는 과정에서 나타난 예술가들의 학습경험을 중심으로. **평생교육학연구** 16(3). 65-99.
- 양진예 외 (2014). 문화예술강사의 교직생활에 관한 사례연구. **한국체육학회지** 53(4). 347-363.
- 염진영 (2008). **문화예술 전문인력 양성 정책 연구: 문화예술 기획·경영 전문인력 양성 사업을 중심으로**. 추계예술대학교 석사학위논문.
- 오세곤 (2008). 문화예술교육 관련 법령 및 제도 연구. **인문과학총론** 22. 5-38.
- 유홍준·정태인·김기현 (2016). **직업사회학**. 서울: 성균관대학교 출판부.
- 윤여각 (2003). 문화·예술 교육에 대한 재검토. **교육원리연구** 8(1). 143-163.
- 이병준 (2005). 문화예술교육 기획 전문인력의 직업적 전문성 연구: 직무분석을 중심으로. **예술경영연구** 8. 21-48.
- 이병준 (2007). 문화예술교육정책의 비판적 재구성과 미래전망: 문화정책과 교육정책의 불완전한 통합을 넘어서. **문화정책논총** 19. 11-39.
- 이병준 (2009). 왜 문화예술교육인가?. **모드니 예술** 2. 5-8.
- 임고은 (2017). **초기경력자들의 대학원 학습지속과정과 직업정체성 형성에 관한 질적 연구**. 중앙대학교 석사학위논문.
- 임승화·김소영·이유리 (2013). 문화예술교육의 효과 연구: 토요문화학교 사업을 중심으로. **인문콘텐츠** 30. 225-245.
- 장기범 (2010). 문화의 정의와 특성에 기반한 문화교육의 내용과 방법. **문화예술교육연구** 5(2). 19-37.
- 전주성·최은혜 (2010). 두려움과 좌절을 넘어서: 사이버대학 학습자들의 정서적 경험 이해하기. **평생교육학연구** 16(2). 93-116.

- 정한호 (2011). 학교예술강사의 수업실태에 대한 연구. *교육문제연구* 41. 177-223.
- 정혜윤·임채홍 (2017). 문화예술교육 분야별 특성과 분류체계에 대한 탐색적 분석. *한국정책연구* 17(2). 27-52.
- 최현묵 (2008). 평생교육으로서 문화예술교육의 의미: 한국문화예술교육진흥원 사업을 중심으로. *모드니 예술* 1, 169-184.
- 한민서 (2016). 다문화 초등학생을 위한 사진교육과 그 기대효과. *기초조형학연구* 17(6). 663-672.
- 한수연 (2012). 문화예술교육담론에 대한 교육학적 검토와 과제 탐색. *교육원리연구* 17(2). 71-90.
- 허은영 외 (2005). *문화예술교육 전문강사 운영방안 연구*. 서울: 한국문화관광정책연구원.
- 황연주 (2005). 문화교육과 예술교육의 관계고찰. *예술교육연구* 3. 83-96.
- Creswell, J. W. (2011). *연구방법: 질적, 양적 및 혼합적 연구의 설계 [Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches]*. (김영숙·류성림·박관우 공역) 서울: 시그마프레스 (원전은 2008년에 출판).
- Creswell, J. W. (2015). *질적 연구방법론: 다섯 가지 접근. [Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches]*. (조홍식 외 공역) 서울: 학지사 (원전은 2013년에 출판).
- English, L. M. & Mayo, P. (2012). *Learning with adult: A critical pedagogical introduction*. Rottardam, NE: Sense Publishers.
- Grauer, K. (1998). Beliefs of preservice teachers toward art education. *Studies in Art Education*, 39(4), 350-370.
- Greenwood, R., & C. R. Hinings. (1993). Understanding strategic change: The contribution of archetypes, *Academy of Management Journal*, 36(5), 1052-1081.
- Hall, R. H. (1968). Professionalization and bureaucratization. *American Sociological Review*, 33(1). 92-104.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation, *Administrative Science Quarterly*, 44(4): 764-779.
- Illeris, K. (2013). *현대학습이론. [Contemporary Theories of Learning]*. (전주성·강찬석·김태훈 공역) 서울: 학지사. (원전은 2009년에 출판).
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. London, UK: Routledge.
- Kegan, R. (2009). *What "form" transforms?. In K. Illeris & Associates(Eds.)*,

- Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their own words.*
London, UK: Routledge. 35-52.
- Klein, S. (2008). The use of dispositions in preservice art teacher evaluation. *Studies in Art Education*, 49(4), 375-380.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). **근거이론의 이해**. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. (김수지·신경림 공역) 서울: 한울 미디어. (원전은 1998년에 출판).

【Abstract】

A Research on the Process of occupational Identity Formation of Art Educators in Cultural Arts Education

Min-Seo, Han · Hee-Su, Lee
(Chungang University)

This research was conducted to study the influential factors on the process of occupational identity formation of art educators in the field of Cultural Arts Education. Accordingly, from 2017 to 2018, an interview of art educators who were performing as both an art lecturer and artist teacher through face-to-face and telephone interviews was taken. The following is the results of the research process. First, the learning processes of ‘Enlightenment based on experience,’ ‘Transformation for a preferred structure’ proved to highly influence the occupational identity formation of the art educators through courses and systematic parts. Second, the learning process of ‘Self educating art educators,’ ‘Proceeding with a mission’ turned out to influence the occupational identity formation of the art educators through reflecting their selves and continuing research for the purpose of holding dynamic courses with their students. This research seeks to reinforce the ability of art educators along with the qualitative improvement of Cultural Arts education, and also suggests the need for customized training programs or improvement and systematic management for professional development.

Key words : cultural arts education, art educators, occupational Identity, transformative learning, three-dimensional learning process

КСІ