



예술강사 참여경험을 통한 역량개발과 정서적지지 형성에 관한 목소리*

한민서(중앙대학교)**

이희수(중앙대학교)***

<국문초록>

이 연구는 5년간 예술강사를 하며 경험한 문화예술교육 현장에 대한 문제의식을 자문화기술지(autoethnography)를 통해 강사들의 진솔한 목소리를 정책개선에 접목하는 데 목적이 있다. 구체적으로 예술교육의 확산과 전문성 강화를 위해 고쳐져야 할 예술강사사업 시스템의 본질적인 것들에 물음을 던지며, 교수활동을 위한 역량개발과 정서적지지에 대한 논의를 하고자 하였다. 이 연구는 연구자 스스로의 경험을 사회적·문화적 맥락에서 예술강사와 관련된 경험과 연계하여 해석하고, 교육적 의미와 가치를 탐색하고자 자문화기술지를 활용하였다. 연구일정은 2017년 12월 동료강사, 선배강사들의 인터뷰를 시작으로 2019년 2월 본 내용을 정리하였다. 기억자료와 회상자료를 주된 자료로 사용하였으며 교육적 가치를 추구하는 실천으로 나아가고자 하였다. 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 예술강사사업은 제도적 시스템과 교육적 실천 사이에서 문화예술교육의 특수성과 전문성을 시스템에 담아내지 못하고 있다. 둘째, 예술강사들이 교육실천 현장에서 더 나은 수업을 만들어 갈 수 있도록 학교교사 또는 동료강사들과의 협업이 중요하다. 셋째, 모든 예술교육의 시작은 예술강사의 삶과 그들의 예술적 역사 속에서 탄생한다. 학생들이 '예술적 바라보기' 즉, 미적인 것들에 노출될 수 있도록 예술강사에 대한 관심이 필요한 때이다. 연구자는 교육을 위한 수단으로서의 예술교육이 아닌 삶으로부터 시작되는 일상적인 내용들을 매개하는 실천으로서의 예술교육을 강조한다. 이 연구는 예술강사사업이 새로운 시스템을 만들어가는 과정에서 현장의 생생한 목소리부터 들어야 한다는 것을 이야기 해준다.

★ 주제어: 예술강사, 협업, 역량개발, 정서적지지, 자문화기술지

* 본 논문은 2019년도 평생교육학회 상반기 연차학술대회 발표내용을 수정·보완하였으며, 2019년도 중앙대학교 CAU GRS 지원에 의하여 작성되었음.

** 제1저자: 중앙대학교 교육학과 박사수료(dbal6645@cau.ac.kr)

*** 교신저자: 중앙대학교 교육학과 교수(heesu@cau.ac.kr)

I. 출발하기 : 자문화기술지 연구로서 예술강사의 삶과 길

국악예술강사를 시작으로 예술강사가 시행된 지 18년이 되어가고 있다. 시작은 자생적이었지만, 「2005년 예술인복지에 관한 조례」가 나오게 되고 한국문화예술교육진흥원이 설립되면서 국악 강사풀제를 시작으로 했던 사업이 강사풀제 파견강사라 불리면서 국악, 연극, 영화, 무용, 만화애니메이션 분야의 사업들이 늘어났다. 이어 2010년에는 디자인, 사진, 공예분야가 신설되어 총8개 분야의 예술강사들이 활동하게 되었다. 예술강사사업은 이제 활동을 넘어서 제도로 자리매김해가고 있다. 교육부, 문체부 그리고 각 지역의 운영단체들이 협력하여 하나의 국가사업을 운영하는 생태계를 형성하고 있다.

현재 예술강사 지원사업은 단순히 예술인 복지를 위한 일자리사업에서 벗어나 하나의 직업으로 발돋움하려는 도상에 있다. 사회적 일자리를 넘어서 문화예술교육을 위해 예술교육가의 명확한 정체성과 전문성이 더없이 필요한 때이다(김형숙, 남기현, 2014). 예술강사의 정체성은 다양한 교수경험과 환경에서 비롯되며 예술강사 지원제도와 정체성은 학교문화예술교육의 필수적 과제이다(배혜영, 2014). 예술강사 사업의 적극적인 발전을 위해 가장 중요한 부분은 강사들이 직업에 대한 정체성과 전문성을 겸비할 수 있도록 기본적인 시스템 개선을 위해 그들의 목소리를 들어보아야 한다는 것이다. 예술강사란 새로운 지위의 생성과 관계적 활동은 개인의 행동패턴에 영향을 줄 수 있고(김기홍, 2000), 개인의 행동패턴은 시스템으로 굳어지게 한다. 학교란 시스템에서 학교교사와 예술강사의 관계에 따라 예술강사의 수업의 질이 달라질 수 있다(Burnaford, 2003)는 점에서 사람과 시스템은 불가분의 관계이다.

「2016 문화예술교육정책 중장기 발전방향」, 「2017 학교 문화예술교육 실태조사 보고서」, 「2018 학교 예술강사 지원사업 협력수업 실행방안 연구 보고서」, 「2019 기초 단위 문화예술교육 활성화 지역 릴레이 간담회 결과보고서」 등 그 동안 제도개선과 문화예술교육의 성장을 위한 여러 정책연구들이 있었다. 그 중 한국문화관광연구원에서 발행한 「2016 문화예술교육정책 중장기 발전방향」을 보면 지금까지의 문화예술교육은 문화예술의 양적인 공급과 확산에 중점을 두었으며, 근본적인 문화예술의 본질적 의미탐색과 예술강사 주변의 이해관계자들에 대한 이해가 부족했다고 성찰하고 있다. 나아가 예술강사들의 재교육강화와 처우개선이 필요하다는 것을 시사했다. 하지만 발표된 연구들은 제도정책연구가 주였으며, 실천의 현장에서 제시된 문제점들이 개선되지 않고 있다는 한계를 보인다.

본 연구는 단순히 학교교사와 예술강사의 보여지는 관계를 강조하기보다 보이지 않는 예술강사들의 정서적 지원에 중점을 두려는 데 문제의식이 있다. 기존 연구는 교사와 예술가의 협력, 학습공동체의 공유지식, 교사와 예술강사의 팀티칭(임재광, 2013; 이유리, 2015; 김정은, 2018) 등 예술강사 사업의 본질적 쟁점에 대한 환기와

강사들의 지식형성에 대한 논의를 이끌어 냈다는 성과를 거두었다. 하지만 대부분의 연구는 예술강사의 주변부적인 내용에 머무를 뿐, 이들의 전문성 신장을 위한 정서적인 부분에 대한 목소리를 내는 데까지는 이르지 못했다(김성혜, 강주희, 2018)는 평가를 받았다. 본 연구는 예술강사들의 협업을 통한 역량개발과 정서적 지지에 대한 내용을 중심으로 예술강사의 전문성개발을 위한 본질적인 물음과 돌아보기를 통해 나아갈 길을 함께 모색해보고자 한다. 또한, ‘예술강사들의 삶과 목소리에 귀를 기울였는가?’, ‘예술강사들의 전문성 신장을 위해 어떤 노력을 하였는가?’, ‘예술강사 스스로에게 성찰할 기회를 주었는가?’ 문화예술교육을 위한 시스템 개선에 본질적인 질문들을 통해 교육을 위한 수단으로서의 예술교육이 아닌 삶으로부터 시작되는 일상적인 내용들을 공유하는 예술강사의 실천에 대한 논의로 문화예술교육의 시스템 개선을 모색하려한다.

예술교육가들의 정체성 형성에서 중요한 지점은 예술교육 현장에서 체감하는 학습을 위해 만나는 사람들과의 사이에서 자신들의 위치에 대한 깨달음이다(한민서·이희수, 2018). 한 명의 예술교육가이자 한 명의 평생교육자인 예술강사들이 자신의 위치적인 자립을 하지 못한 채 누군가의 자립을 매개해 준다는 것은 어려운 일이다. 예술강사가 한 명의 교육가로 자리 잡아가는 과정에서 예술강사 자체를 이해하려는 노력, 문화예술에 관한 이해와 학습을 위한 재교육과정, 지속적인 피드백을 교환할 수 있는 기초적 시스템이 마련되어야 한다.

예술강사 활동을 하며 5년간의 내용들과 회상으로 재구성한 연구자의 이야기(selfnarrative)를 중심으로 사회·문화적 분석과 해석의 과정을 거침으로써 예술강사에 대한 더 깊은 앎으로 나아가고, 이러한 이해를 바탕으로 예술교육의 가치를 추구하는 실천으로 나아가고자 한다. 또한, 예술강사들이 교수활동을 하면서 경험한 삶의 이야기 그리고 제도 속에서 일어나고 있는 문제들을 내부자적 관점에서 현장의 목소리를 담아 드러내며, 앞으로 문화예술교육이 나아갈 방향에 대해 다시금 생각해보고 새로운 렌즈로 시스템을 만들어가는 데 일조하고자 한다. 하나의 교육적 도구로서의 문화예술교육이 아닌 일상에 대한 물음 ‘돌아보기’로 문화예술교육을 둘러싼 모든 이들에게 조금 더 적극적인 방식으로 ‘예술하기’를 생각해 볼 수 있는 시간을 제공하는 데 의의가 있다. 연구문제로는 다음과 같다.

첫째, 예술강사로서 교육실천 과정에서 어떤 어려움을 경험하였는가?

둘째, 예술강사로서 협업의 의미를 어떻게 구성·재구성하고 있는가?

II. 자문화기술지로 접근하기

이제는 외부자의 시선이 아니라 내부자의 고발과 목소리를 들어볼 시기이다. 본 연구에서는 연구자¹⁾ 스스로의 경험을 사회, 문화적 맥락에서 예술강사와 관련한 경

험을 분석·해석하고, 그 과정에서 예술강사의 교육실천의 의미와 잠재적 가치가 무엇인지 스스로에게 질문하고자 자문화기술지(autoethnography)를 연구방법으로 채택하였다. 자문화기술지는 1975년 인류학자인 Heider가 ‘auto-ethnography’ 용어를 사용을 시작했고, Reed-Danahay(1997)와 Ellis&Bochner(2000)에 의해 학문적 체계를 구성하게 되었다(김영천, 이동성, 2011). 자문화기술지는 사회적 맥락 안에 자신을 위치시키는 것으로(Ellis & Bochner, 2000). 연구자의 개인적 경험이 연구의 출발이고 주요자료를 형성하는 연구방법이다(Uotinen, 2011).

질적 연구의 하나인 자문화기술지는 문화 공유 집단을 연구하는 방식으로 연구자가 자신의 환경에 주목하기보다 연구자와 연결된 사회적·문화적 영역에서의 관계를 탐구하는데 의미가 있다(Creswell, 2013; 조홍식 외 역, 2015). 또한, 자신의 주관성을 연구의 일부로 생각하고 지속적인 성찰과 반영을 통해 읽는 이들로부터 공감을 구하는 것이다(이동성, 2012). 결과적으로 자문화기술지는 인간의 경험과 삶의 이야기를 통해 사회문화적 현상을 성찰하고 개인적 경험과 이론적 개념 사이의 관계를 해소할 수 있다. 나아가 본 연구에서 문제로 지적하는 문화예술교육 실천의 어려움을 현장의 목소리 공유과정을 통해 보는 이들로 하여금 관심과 이해를 불러 올 수 있다.

연구자는 1인칭 관찰자 시점을 중심으로 연구자와 관련된 집단과 타자에 대한 자료수집 방법으로 연구자의 기억자료를 가장 주된 자료로 활용하였다. 이 연구는 2014년 예술강사로 활동하기 시작하며 참여경험 한 내용들을 바탕으로 구성하였다. 또 2017년 12월 동료강사, 선배강사들의 인터뷰를 2019년 2월 본 내용을 정리하며 연구자의 고민과 생각들을 정리하였다. 특히, 연구에서 주관적인 견해나 기억자료들이 주로 사용되었기에 자료분석과 해석에 있어서 연구자의 편견이 들어가지 않도록 이야기를 나눴던 동료, 선배 강사들과 내용을 공유하였다.

III. 학교예술강사의 위기

1. 퇴보하는 문화예술교육의 장

문화예술교육정책의 시작은 예술창작자 지원으로부터 출발한다. 점차 문화예술을 향유하는 수요자 중심의 정책으로 확산되면서 예술강사사업의 질을 보장하기보다 양적인 확산에 치중했다. 2013년 문화예술교육정책백서를 보면, 문화예술교육 활성화 방향으로 참여기회 확대와 내실화, 사회적 소수자의 문화적 권리신장, 문화예술교육

1) 연구자 중의 한 사람은 2014년 학교예술강사를 시작으로 현재도 예술강사활동을 이어가고 있으며, 2017년 서울문화재단의 청소년 TA사업이 시작된 이래 예술가교사 활동을 병행하고 있다. 사진분야와 시각예술분야를 담당하고 있으며, 현장에서 경험했던 이야기들을 기초로 논의하고자 한다.

전문인력 양성, 지식정보 확충 및 국제적 위상 확보 등의 전략을 공개했다. 실질적으로 문화예술교육을 논할 수 있는 창구들이 많이 생겨났지만, 이를 뒷받침할 전문예술인력들의 적극적인 관리부재와 전체적인 운영시스템의 부조화로 문화예술교육은 새로운 교육의 대안으로서 한계를 지닌다(김형숙, 남기현, 2014). 문화예술교육의 활성화를 이끌어내기 위해 전문인력들이 자립할 수 있는 창구도 마련해 놓지 못한 상황에서 수요자들의 양적확대로 나아가기에는 무리가 있었다.

현재 예술강사는 많은 고민들 속에 교육활동을 이어가고 있다. 국가사업인 예술강사의 기본적인 시스템이 점점 도태되어 가고, 기존 예술강사들은 계속해서 새로운 방법을 찾아 헤매고 있기 때문이다. 연구자는 문화예술교육을 정책을 수단으로서 외부자적 시점에서 보는 것이 아닌 교육의 주체인 내부자로서 다루고자 한다. 아래 내용은 2년 전 사진분야로 활동하는 동료강사 선생님과의 대화내용이다.

“선생님 올해 경기, 인천 난리 났어요. 경기는 사업이 아직 시작도 안했구요. 인천은 지금 배치 못 받은 강사들이 태반이에요. 지금 저도 0시수예요. 이리다 예술강사 없어지는 거 아닌지 모르겠어요. 다른 일을 알아봐야하나...”

-2017년 겨울, 연구자와 동료강사와의 대화-

현재 예술강사들은 보통 3월부터 12월까지 근로계약을 체결한다. 배당받은 시수와 학교들의 학사일정에 의해 근로계약종료일이 달라진다. 매년 정책예산 집행에 따라 강사들에게 최대로 할당되는 476시수도 보장되지 못하는 실정이고, 실제 2018년 전국 8개 시·도에서는 0시수를 받는 강사가 심심치 않게 발생될 정도로 민감한 상황이다. 경기도의 경우 사업을 2달 정도를 늦게 시작하는 경우도 발생되었다. 2017년부터는 강사들에게 부여되는 의무연수 60시간도 폐지가 되면서 강사들은 자신들의 직업적 정체성은 물론이고, 강사들의 네트워크를 형성하지 못하면서 수업에 대한 방법론이나 수업 프로그램 자체를 논의 할 대상조차 만날 수 없게 되었다. 홀로 수업을 준비해야 하는 예술강사는 막막함에 시달릴 뿐 아니라 질적으로 성장할 수 있는 기회를 잃어버린 셈이다.

2018년의 경우 기존에 예술강사 지원사업을 담당하던 지역문화재단들이 사업을 포기하면서 서울문화재단은 자체적으로 기존에 운영해오던 예술가교사TA에 청소년인문예술교육을 추가하기도 했다. 본 사업은 뉴욕의 링컨센터²⁾ ‘미적 체험 예술교육’의 활동중심 예술교육 접근방식을 차용하여 ‘예술가교사의 필수적 생각 습관’(Essential Set of Teaching Artist Habits of Mind)을 중심으로 교육활동을 장려하고 있다. 이는 강사들의 협업, 프로그램 개발, 계획적인 연수, 전문가컨설팅 등 기존에 예술강사가 가지고 있던 본질적인 문제들을 아우르면서도 예술가들의 실험적인 교육프로그램

2) 미국 뉴욕의 링컨센터는 예술교육의 선구적인 기관으로 맥신그린의 ‘미적체험’ 철학을 배경으로 예술교육의 포괄적인 연구·프로그램개발을 주도적으로 하고 있는 예술교육기관이다.

을 장려하고 있다.

곳곳에서 활동하고 있는 예술강사들은 국책사업인 학교예술강사의 시수에 연연하기 보다는 서울문화재단에서 진행하는 예술가교사TA를 병행하거나 다른 교육 사업들을 찾고 있다. 예술강사가 되기는 쉽지 않은 과정이고 막상 선발이 되면 보장되는 것은 너무도 적다보니 예술강사 자체를 고민해 볼 수밖에 없는 것이 현실이다. 문화예술교육이라는 울타리 안에서 표류하고 있는 예술강사는 적극적이지 못한 제도 속에서 점차 퇴보하고 있다. 이는 학교예술강사 사업이 전환을 위한 변곡점에 도달해 있다는 반증이기도 하다. 지금까지의 문화예술교육과 달리 이제부터는 실천의 현장에서 이야기가 담긴 사람들의 목소리에 귀를 기울일 때이다.

2. 예술강사에 대한 관심의 부재

최근 대학의 시간강사법이 개정되면서 강사들에게 1년 단위의 계약 보장과 재임용을 3년까지 보장하며, 방학기간 중에도 강사료를 지급하는 등 지원제도가 개선되었다고 한다. 그럼에도 불구하고 강사들의 형편은 더욱 악화되었다. 사용자인 대학에서 비용절감을 위해 채용인원을 대대적으로 감축하는 한편 4대보험이 되는 기존강사들을 고용하는 등의 편법을 쓰고 있기 때문이다. “예술사를 강의해온 시간강사 조이한 씨는, 난데없이 겸임교수로 계약하자니 요구를 대학에서 받았습시다. 한마디로 얘기해서 강사법에 저촉되지 않는 그런 어떤 타이틀을 만들어 냈다고 저는 생각해요”(kbs news, 2019.01.25) 이처럼 정책이나 제도가 변한다고 하더라도 외부자의 시각과 내부자의 시각이 충돌을 빚는 지점이 발생한다. 예술강사사업의 경우도 이와 다르지 않다.

예술강사에서 계속적으로 드러나는 문제점은 매년 달라지는 예산편성과 선발·지원 제도들 때문이다. 강사들을 위한 최소한의 제도적 지원이 마련되어 있지 않은 상태에서 예비 예술강사들은 강사의 문턱이 높지만 하다. 기존강사들에게 시수를 할당해 주지 못하는 상황에서 새로운 강사들을 뽑기에 무리가 있는 것이다. 결국 일자리를 원하고 새로운 직업을 찾고자 하는 예술인들에게 희망의 고문이 되는 셈이다. 아래는 작년 타 분야 선배강사 선생님과 대화한 내용이다.

“스포츠강사들은 방과 후 교사들인데도 4대보험이 되고, 실업급여까지 받을 수 있게 제도개선이 됐어. 예술강사는 스포츠강사 보다 들어오는 문턱이 높고, 국책사업인데도 학교교사들의 인식도 낮고 힘든 것 같애. 이걸 관심의 문제 아닐까?”

-2018년 봄, 연구자와 선배강사와의 대화-

연구자도 2013년 서울지역 예술강사에 지원했다 낙방을 하고 이듬해에 예술강사가 된 경우다. 처음 예술강사를 시작할 때만 해도 국가사업인 동시에 예술교육가로의 정

체성을 위해 큰 포부를 가지고 시작했었다. 그러나 시간이 지날수록 전문 강사라는 느낌보다 문화예술 공급자로 학교에 들어가는 기분이었다. 학교담당 선생님들의 사업에 대한 이해부족, 협업에 대한 잘못된 인식, 결과중심의 예술교육 등 본래 예술교육의 취지를 벗어나 방과 후 선생님처럼 취급되었다. 문화예술교육 확산을 통해 문화예술교육의 수요자들이 늘어나고 있는 만큼 예술강사의 전문성 신장에 더욱 관심을 가져야 한다. 현재 예술강사가 맞닿아 있는 제도적인 부분들에 대한 현장의 목소리를 듣고 개선의 길을 모색해보는 보는 것이 필요하다.

첫째, 제도적 장치가 문제의 본질들을 다루지 못하고 있기 때문에 예술강사 사업은 점차 방향을 잃어가고 있다. 강사선발 후 의무적으로 이루어졌던 의무연수 60시간도 2017년부터 이루어지지 않았고, 강사들을 피드백하기 위해 이루어졌던 강사평가도 형평성을 벗어난 기준들로 자취를 감추게 되었다. 신규로 선발된 강사들은 강사활동을 위한 조언이나 수업 프로그램을 위한 전문적인 피드백을 받지 못하면서 예술강사라는 새로운 직업에 대한 몰입을 할 수 없는 상황이다. 연구자는 2014년 예술강사를 시작하면서 매년 진행되는 설문조사에서 다른 분야의 예술강사들과의 교류나 서로의 프로그램을 공유하고 융합할 수 있는 장을 원했다. 하지만 지속적인 제도개선의 대상이 될 뿐 이루어지지 않고 있다. 기존강사들도 본인 수업에 대한 피드백이나 역량을 강화할 수 있는 워크숍들이 마련되어 있지 않아 해마다 사업을 신청할 때 아쉬움을 호소하고 있다. 예술강사라는 전문직으로서 전문성을 계속 개발해나갈 수 있는 제도적 장치가 마련되어야 할 것이다.

둘째, 2017년 사업을 담당하는 각 재단들이 사업을 포기하면서 사업을 전문적으로 관찰할 행정인력이 부족하다. 연구자가 사진 예술강사로 서울지역에서 일할 때이다. 2017년 서울문화재단이 사업을 포기하고 상명대산학협력단으로 사업이 이관되며 예술강사들 사이에서도 존폐위기를 운운하며 혼란스러울 때였다. 한번은 신규예술강사를 대상으로 하는 멘토링 사업에 참여해 신규강사 선생님과 이야기를 나누던 중 운영기관에서 수업 중 고장난 카메라를 예술강사 사비로 고쳐야 한다고 고충을 이야기한 적이 있다. 연구자는 잘못된 정보라고 판단하여 진흥원에 전화하여 바로 시정했던 기억이 난다. 해마다 사업에 투입되는 예산도 다르고 행정인력들도 1년 단위로 바뀌고 있다. 이렇다 보니 사업에 새롭게 편성되는 부분들에 대한 추이를 알지 못하는 행정인력들은 결국 반복되는 정보들을 제공하게 되고 강사들은 직업적 안정성을 보장받지 못하게 된다. 뿐만 아니라, 행정인력들이 학교와 예술강사를 연결해 주는 다리 역할을 하는데 사업에 대한 적절한 이해를 하고 있지 못하다면 현장에서 겪어야 할 강사의 부담은 더욱 커지게 된다. 행정적 요건들도 결국 예술강사의 직업적 전문성은 물론이고 수업의 질, 사회적 시선, 문화예술에 대한 이해 등 많은 것들을 관리하고 있다는 사실을 인지해야 할 것이다.

셋째, 강사를 위한 4대보험과 실업급여수급, 기본적인 활동을 가능케 하는 사회안

전망을 필요로 한다. 10년 동안 오르지 않은 강사비, 최대시수와 기본시수에 대한 미묘한 문제, 직업전문성의 문제 등이 실타래처럼 얽여있는 부분이다. 연구자 또한 학부를 졸업하고 시작한 사회생활로 학기 중에도 학교의 학사일정에 따라 고정적인 급여를 받는 것이 힘들었고 방학 중에는 수업이 없었다. 또한, 1년 계약기간을 종료하고 재계약 기간 동안 실업급여를 신청했음에도 수급조건이 애매하여 거절당한 적도 있다. 그 어떤 것보다 중요한 부분은 강사의 일에 대한 적절한 보상이다. 또, 하나의 직업으로 삶을 살아갈 수 있는 본질적인 조건이 갖춰진다면 강사들이 다른 일을 겸하며 일을 하는 것이 아니라 강사활동에 집중할 수 있을 것이다. 예술교육 프로그램을 확장할 수 있는 가능성, 협업을 위한 방향성, 문화예술교육에 대한 생각을 키울 수 있는 교육과정을 설계하고 구현하는데 필요한 역량을 개발할 수 있도록 지원해주는 것이 급선무이다.

교육을 받는 학생중심의 제도적인 지원도 중요하지만 교육을 진행하는 예술강사들 자체의 기본적인 교육현장에 대한 관심도 중요하다. 예술강사를 위한 의무연수와 강사평가 그리고 예술강사와 학교 교사들의 협업에 대한 부분을 다시금 생각해 보아야 한다. 나아가 이들이 예술강사를 하는 동안에 지지 받을 수 있는 환경이 조성되어야 한다. 더불어 기존 예술강사들의 이야기를 들어보고 예술교육에서 필요한 것들을 수렴해 재교육할 수 있는 워크숍이나 교육공동체를 만들 수 있도록 장려해 주어야 한다. 예술강사들이 직업적 전문성을 실현할 수 있도록 최소한의 사회안전망을 만들어 주어야 하며 교육, 기획, 행정 등 다양한 영역에서 활동할 수 있도록 많은 협업의 장을 만들어 주는 것이 필요하다.

IV. 적극적인 예술하기

1. 나를 성장시키는 문화예술교육

국내에서 예술가들을 대상으로 대대적으로 교육활동을 하고 있는 사업은 한국문화예술교육진흥원에서 진행하고 있는 학교예술강사와 서울문화재단에서 진행하고 있는 예술가교사TA이다. 국내의 예술교육의 사례만 보아도 학교 예술강사의 현재의 위치를 확인할 수 있을 뿐만 아니라 예술교육이 나아가야 할 방향을 엿볼 수 있다. 아래 <표 1>을 보면 예술강사와 예술가교사TA의 운영사례의 차이를 확인할 수 있다. 중요한 사실은 단순한 교육 방식의 차이가 아니라 더 나은 문화예술교육을 위해 이들이 도전하는 다양한 시도들에 있다. 아래 내용은 예술강사 사업에 대한 불안감과 새로운 사업에 대한 기대감으로 예술강사와 청소년TA를 병행하는 데 따른 연구자의 고민을 담지한다.

“서울문화재단 홈페이지에 청소년TA를 모집한다는 공고를 보고 나는 복잡한 생각을 했다. 예술강사에 집중할까 아니면 내가 할 수 있는 범위를 넓혀볼까... 이 사업은 예술강사 사업과 다르겠지? 나를 조금 더 괜찮은 예술교육가로 만들어주겠지?”

-2017년 봄, 연구자의 생각-

학교예술강사는 교육방향에서 공교육 연계를 목적으로 하고 있으며, 사업의 기간이 다소 길지만 학교의 운영일정과 배치시수에 따라 달라진다. 프로그램을 개발하는 시간도 강사 개인의 몫이며 이에 대한 연구시간을 인정해 주지 않는다. 강사도 예술매체를 다루는 인원을 중심으로 1명이 배치되며 연구시간·정규연수도 선택사항이다. 프로그램이나 수업에 대한 피드백도 지역에 따라 다르지만 대부분 없다. 이렇다보니 예술강사 활동에 대한 체계적인 관리가 이루어진다는 느낌을 받기가 힘들다. 또한, 교육 프로그램도 새로움이 반영된다기보다 반복의 성격이 강하다.

<표 1> 학교 예술강사와 예술가교사TA 운영사례 비교

	학교 예술강사	예술가교사 TA
교육방향	예술현장과 공교육 연계, 각 분야별 전문 인력의 학교의 문화예술교육 활성화에 기여 및 문화적 소양 및 감성개발 등 창의적 인재를 양성	중학생 대상의 ‘청소년 인문예술교육’은 이성과 감성의 균형을 잡아주는 예술활동을 통해 주체적 인간으로의 성장을 지원
사업기간	1년 단위 (매년 3월-12월, 시수에 따라 다름)	1년 단위 (매년 3월-10월) 주1회 연구 및 3회 수업
프로그램	개인 개발	팀 개발
강사 수· 분야	1인/ 국악, 연극, 영화, 무용, 사진, 만화애니, 디자인, 공예 (예술장르)	3 인/시각, 음악, 철학, 문학, 등 (복합장르)
연구시간· 정규연수	없음 (상반기·하반기 선택연수)	주1회 (매년 3월,8월 의무연수)
피드백	대부분 없음(지역에 따라 상이함)	매년 4월 전문가 컨설팅 진행
담당기관	한국문화예술교육진흥원, 교육부	서울문화재단, 서울시교육청

‘학교예술강사와 청소년TA 운영사례 비교’는 기존 자료들을 바탕으로 연구자가 구성한 것임.

학교예술강사는 교육방향에서 공교육 연계를 목적으로 하고 있으며, 사업의 기간이 다소 길지만 학교의 운영일정과 배치시수에 의해 달라진다. 프로그램을 개발하는 시간도 강사 개인의 몫이며 이에 대한 연구시간을 인정해 주지 않는다. 강사도 예술매체를 다루는 인원을 중심으로 1명이 배치되며 연구시간·정규연수도 선택사항이다. 프로그램이나 수업에 대한 피드백도 지역에 따라 다르지만 대부분 찾아보기 어렵다. 그래서 예술강사 활동에 대한 체계적인 관리가 이루어진다는 느낌을 받기가 힘들다.

또한, 교육 프로그램도 새로움이 반영된다기보다 반복의 성격이 강하다.

반면 예술가교사TA는 청소년 인문예술교육을 중심으로 1년 단위사업이며 3월부터 10월까지 진행된다. 총 2달 대략 60시간가량 연구시간을 투입하고 1주일에 1회 팀별 연구 3회 수업으로 진행된다. 프로그램은 팀별 개발이며 여기서 핵심은 서로 다른 분야의 강사들이 만나 통합예술교육 수업을 만드는 것이다. 강사들은 예술만을 전공하는 인원이 아닌 예술, 인문, 철학 등 다양한 베이스의 강사가 투입된다. 정규연수는 3월과 8월 진행되며 매주 1회의 연구시간을 갖는다. 매년 4월 기획한 프로그램을 시연하고 피드백 받는 시간을 가지며 수정한 프로그램을 수업한다. 또한, 예술가교사TA는 교육을 하기 이전에 교육프로그램을 기획하는 과정에 많은 시간을 보내며 예술장르만을 고집하지 않고 다양한 장르를 융합하여 새롭게 바라보려는 시도를 한다.

학교예술강사와 예술가교사TA 운영사례만 보아도 강사들이 느끼는 소속감과 지원 정도의 차이가 명확히 보일 것이다. 특히, 학교예술강사의 경우 강사들이 협동, 스토리텔링, 네트워킹과 같은 역량을 발휘할 기회가 현저히 낮다는 것을 확인할 수 있다. 미국과 핀란드의 경우, 예술강사와 학교 교사의 협업을 중요하게 생각하며 실제 학교 교사와 예술강사의 협업을 위한 다양한 프로그램들이 진행되고 있다.

2. 나와 함께 할 수 있는 학교교사와 주변인들

예술교육의 오랜 전통이 있는 미국의 링컨센터의 경우 맥신그린의 ‘심미적 교육 프로그램(Aesthetic education program)’ 예술철학을 바탕으로 80년부터 예술교육을 시작해 지금은 문화예술교육을 시작하려는 다른 나라들의 표본이 되고 있다(곽덕주, 최진, 2018). 예술강사와 학교교사들의 협업수업은 물론 지역주민과 학생 그리고 박물관에 다니는 많은 사람들을 위해 예술교육을 진행하고 있다. 아래 <표 2>를 보면 링컨센터의 협업 운영사례가 있다.

예술강사, 교육행정가, 일반 교사들을 교육대상으로 심미적 교육을 활용할 때 교사의 창의력, 정신적 만족감 등이 향상되어 교육현장에 긍정적인 파급효과를 줄 수 있다(백미현, 이희수, 2010). 링컨센터의 프로그램은 교사와 예술가의 협력을 중심으로 다양한 방식으로 커리큘럼을 통합하는 과정을 거친다. 프로그램 설계와 수행에 예술강사, 교육철학자, 교사, 행정가와 같이 학교 주변을 둘러싸고 있는 이해관계자들이 적극적인 협력에 의해 수업을 구성한다.(이가원, 2005). 또한, 학교교사들의 예술에 대한 접근성과 이해를 강화시키기 위해 그들만의 연수도 진행한다. 강사협업을 위한 고민들을 공유하고 긍정적인 방향으로의 전환을 위한 노력의 과정들이다.

강사와 학교교사, 행정가, 지역주민 등 문화예술교육의 주변인들에 대한 관심과 이들에 대한 협업은 모두가 일원이 되어 삶에서 예술교육을 향유할 수 있도록 하고 있다. 이는 예술교육이 혼자 예술교육의 짐을 지도록 하는 것이 아니라 많은 사람들이

예술교육의 일원이 되어 수업을 만들어 가는 방향을 띠고 있다. 즉, 단지 문화예술을 제공하고 혜택을 받는 일차원적인 방식이 아니라 문화예술에 스스로 참여함으로써 다양한 가치를 발견하고 자신의 삶에 이입하여 적극적인 문화예술의 향유자가 되어 가는 것이다(김경희, 2005).

<표 2> 미국 링컨센터 협업 운영사례

예술교육기관	협력이슈	내용
링컨센터교육원 (Lincoln Center Institute)	심미적 교육 프로그램 (Aesthetic education program)은 '인식적 자각의 충격(shock of awareness)'을 중심으로 기존에 알 고 있던 내용에 질문하기를 통해 형상화하는 과정을 거치며 감정, 정 서, 느낌 등의 역동이 일게 한다.	교사 교육 협력 프로그램은 예비교사 에게는 LCI와 협력관계의 학교와의 교생실습을 제공하고, LCI의 교육과 정에 대한 이해 및 교수법을 습득할 수 있도록 한다. 이는 공립학교 교사 들이 LCI의 교수법을 이해하고 예술 강사와의 파트너십을 도모하며 예술 강사와 학교교사가 교과과정과 통합 하는 과정을 경험한다. 예술강사, 교육철학자, 행정가, 지역 주민이 연수를 듣고 프로그램을 기획 하는 과정을 통해서 교육대상의 이 해, 지역의 이해, 학교의 이해 등 예 술교육이 자연스럽게 이루어질 수 있 도록 협력한다.

참조: '미국 링컨센터 협업 운영사례'는 미국의 링컨센터교육원(Lincoln Center Institute: LCI)의 미적교육(Aesthetic Education) 내용과 서울문화재단의 서울국제창의예술교육심포지엄 내용을 재구성함.

그렇다면 예술강사들과 학교 선생님들 간의 협업이 제대로 이루어지고 있는지 질문해 볼 문제이다. 아래내용은 무용 분야의 예술강사 선생님과의 인터뷰에서 있었던 기억에 남는 내용이다.

“제 생각엔 협업이 그렇게 어려운 게 아닌 거 같아요. 수업에 같이 있어도 협업, 아이들을 케어해주어도 협업, 프로그램을 같이 만들어도 협업인 것 같아요.”

-2019년 봄, 무용분야 예술강사 선생님과의 인터뷰중-

과연 협업의 범위를 어디까지로 볼 것인지는 각 자의 이해방식에 맡기겠지만, 놓치지 말아야 할 것은 예술교육 프로그램이 창의적으로 이루어지기 위해 충분한 논의는 있어야 할 것이다.

예술수업에 대한 무관심과 학교의 폐쇄적인 특성은 수업을 구체화하는데 어려움이

있다(김인설, 박철순, 조효정 2014). 아래 내용은 동료 예술강사 선생님과과의 대화에서 나타났던 이야기이다.

“이번에 신규로 선발된 예술강사 쌤한테 학교담당 선생님이 교원자격증이 없으시니 지금 가져오신 프로그램은 못쓰겠다고 했다. 심지어 나한테는 수업 도중에 의자에 앉아있지 말라고 하더라.”

-2015년 봄, 동료예술강사 선생님과과의 대화중-

예술강사들이 학교에서 수업을 하는데 어려운 부분 중 하나는 권위적인 학교선생님들의 반응이다. 예술강사의 본래 목적인 학교교육과의 연계를 실현하기 위해서는 학교 교사의 예술강사와 예술교육에 대한 이해가 우선되어야 한다. 또한, 협업을 위한 자연스러운 분위기를 만들기 위해서 강사들 뿐 아니라, 교사들의 연수도 진행되어야 할 것이다. 나아가 단발적인 각각의 설명회에서 그치는 것이 아니라, 예술강사와 학교 교사들의 협력할 수 있는 사전연수나 네트워킹이 필요할 것이다.

예술교육의 핵심은 전문적인 교육프로그램을 만들고, 강사들을 재교육시키는 등 과정중심교육, 놀이식교육, 경험교육이라는 큰 경계선 안에서 여러 색의 교육을 그려가는 것이다. 중요한 사실은 교육을 ‘가르치는 것’에 초점을 맞추는 것이 아니라 ‘스스로 하는 것’에 중점을 뒤편다. 기존의 교사중심이 아닌 학습자가 주도적으로 경험하고 사고할 수 있도록 최대한의 기회를 만들어주는 것이 필요하며 이는 예술교육 프로그램이 함의해야 할 최선의 목적이다.

V. 삶으로서의 예술

1. 개인의 삶과 예술

“나는 문화예술교육을 제대로 하기 위해서는 우리 교육하는 사람한테 관심을 가져주는 게 필요한 거 같아. 나는 워크숍이나 해외예술단체 초청처럼 예술강사들의 재교육을 통해서 선생님들 스스로 네트워킹도 하고 수업에 대한 개발을 할 수 있을 것 같거든.”

-2017년 가을, 사진분야 예술강사 선생님과과의 인터뷰중-

위의 이야기는 예술강사가 예술교육을 제대로 하기 위해서는 그 무엇보다 예술강사들에 대한 관심과 재교육 같은 제도적 뒷받침이 이루어져야 한다는 내용이다. 학교 예술강사의 제도개선에서 첫 번째 필요는 예술강사가 더 나은 환경에서 예술교육을 할 수 있도록 지원해 주는 것이다. 그 중 선행 되어야 할 우선순위는 예술강사와 학

교 교사들 간의 유기적인 협업이다. 이와 함께 문화예술교육 프로그램에 담겨야 할 가치들을 모색해야 한다. 단순히 예술을 ‘위한(for)’ 수업이 아닌 예술을 ‘통해(through)’ 학생들이 경험할 수 있는 것들에 대한 이야기다.

<표 3> NAEA 문화예술교육자의 리더십 역량 모델

개인	타인	조직	외부환경
- 자기성찰	- 전략적인 커뮤니케이션	- 비전과 전략기획	- 의사결정자를 통해 정책에 영향력 행사
- 윤리 및 진실성 확립	- 타인의 발전 이끌기	- 변화대처능력	- 문제파악 및 해결
- 적응 능력 개발	- 원활한 관계형성	- 합리적 결정 능력	- 네트워크 관련
- 리더십 증명	- 균형잡힌 효과적인 팀 구성	- 프로그램 평가와 적절한 자원 활용	- 쉽고 간결하며 적절한 외부 메시지 전달력
	- 가치 공유	- 거버넌스 구축	- 외부 환경에 대한 전 문성 개발
	- 감독 및 협조		

참조: 국립예술교육협회(The National Art Education Association, NAEA).

위의 <표 3>은 국립예술교육협회(NAEA)에서 제시한 ‘문화예술교육자의 리더십 역량 모델’이다. 이 모델에 따르면 예술교육자가 가져야 할 20가지 역량을 나열하고 있다. 이 모델의 핵심은 예술강사가 만나는 교육대상, 학교교사, 교육프로그램을 논하는 수업연구과정은 예술교육가 본인의 역량을 파악하는 것으로부터 출발한다. 교수학습 역량에서 고려해야 할 우선 사항은 수업내용과 관련된 것이다. 교사 스스로 본인의 수업에 대해 돌아보고 되묻는 과정을 통해 ‘성찰적 교수’ 방법은 교수역량을 높이는 데 중요한 역할을 한다(Lim et al., 2011). 수업을 통해 자기 스스로를 성찰하고 수업에 대한 자신감을 확인하는 것이 예술교육을 위한 준비다. 전문가의 자질로 ‘행위 중의 성찰’은 ‘현재 내가 무엇을 하고 있는가?’를 생각하도록 한다. 또한, 여러 가능성을 함의하고 있는 행위에 대해 생각함으로써 잠재적 역량을 실현할 수 있다(Schön, 1983). 예술교육가 자신에 대한 이해는 타인과의 소통에 필수적이다. 이와 함께 타인이 이야기하는 맥락을 적절히 이해하고, 서로를 존중하며 협동할 수 있는 유연함을 겸비하는 것이 필요하다.

그렇다면 우리는 지금 여기의 예술강사를 돌아보았을 때, ‘스스로를 성찰할 수 있는 기회를 제공하였는가’ 라는 물음을 던져야 할 것이다. 모든 예술교육의 시작은 예술강사의 삶과 그들의 예술적 역사 속에서 탄생한다. 이들이 예술가에서 한 명의 교육자로 거듭나는 동안의 맥락은 깊게 생각해 볼 겨를도 없이 교육대상자인 학생들의 예술적 성장만을 생각한 것이 아닌지 숙고해 봐야한다. 무엇보다 사업이 진행되면서 ‘문화예술교육’이라는 추상적인 가치들을 실현하기 위해 놓치고 있었던 것들은 없었는지 돌이켜 볼 필요가 있다. 문화예술교육의 범위, 예술강사와 학교 교사의 협업의

정도, 프로그램을 개발할 수 있는 충분한 연수 등 하나의 예술교육을 위한 다각적인 관찰들 말이다. 예술교육을 하는 예술강사는 문화예술교수자이기 이전에 문화예술향유자이다. 예술강사 사업에서 이들이 사명을 가지고 임할 수 있도록 다시금 교수자를 돌아볼 때이다. 예술강사가 방향을 잃지 않도록 협력할 수 있는 기회도 제공해 주어야 한다.

2. 예술적으로 바라보기

“예술을 프락시스적³⁾ 행위로 정의하면 그것은 결과적 관점이 아니라, 행위의 대상인 사람 자신이다. 즉, 예술 활동 안에서 자신만의 독특한 방식으로 대상을 응시하기 시작하며 타인에게 자신을 드러내는 활동을 시작한다...(중략) 우리가 예술활동을 하는 큰 이유는 스스로가 무언가에 관심을 가지고 탐구하기 시작하는 지점에서 시작된다.”(진은영, 2014.)

미적예술을 교육한다는 것은 아마도 아이들로 하여금 최고의 무언가를 창작하기 보다는 그들이 자기 자신의 일상을 공유하는 활동에서 시작될 것이다. 서울문화재단에서 정의하는 ‘미적체험’이란 ‘진지하며 심오한 감동을 주는 한 대상에 대해 독특한 방식으로 주목해 감응하는 동시에 자신만의 방식으로 응답 가능한 상태’라고 말하고 있다. 결국 핵심은 아이들로 하여금 ‘예술적으로 바라보기’를 통해 개인을 둘러싼 주변의 것들을 새롭게 바라보려는 시도이다. 그렇다면 이러한 새로운 시도들 속에 예술가의 역할은 무엇인가를 고민해 보아야 한다. 예술강사의 가장 중요한 역할은 아이들의 과거, 현재 그리고 미래를 상상하며 미적인 것들에 노출될 수 있도록 하고 스스로 충분히 생각할 수 있는 시간을 주는 것이 필요하다. 하지만 이것은 절대 학교에 들어간 예술강사 혼자 할 수 있는 일이 아니다. 왜냐하면 학교의 역사성, 지역의 특성, 대상자의 특성들을 무시하고 예술 수업을 진행할 수 없기 때문이다.

“선생님 멀리서 오시는데, 안전하게만 오세요. 늦어도 괜찮습니다. 이렇게 예술을 전문적으로 공부하신 분이 우리학교에 오시는 것만으로도 감사하죠. 아들에게 좋은 추억 많이 만들어주세요.”

-2014년 봄, 학교담당자 선생님과의 사전방문 논의中-

아이들을 둘러싼 모든 것들이 미적체험과 연결되어 있으며, 예술강사가 아무리 좋은 프로그램을 전달한다 해도 아이들의 주변적인 것들에 실천이 함께 어우러지지 않

3) 아렌트는 『인간의 조건』에서 작품활동의 작업과 움직임의 활동, 즉 포에이시스(poiesis)와 프락시스(praxis)에 관해 구분한다. 포에이시스는 인간의 생산물에 관심을 기울이는 인간활동이다. 반면, 프락시스는 공적인 영역에서의 인간의 활동을 의미한다. 이 행위는 결코 개인의 의도대로 완성되는 것이 아닌 타인과의 상호작용을 통해 완성된다.

는다면 예술수업의 본질이 흐려질 수밖에 없다. 운동장에 나가는 것, 수업시간에 복도를 거니는 것, 교실에서 놀이를 하는 것 이 모두가 미적 탐색을 위해 진행되는 일상적인 레퍼토리이다. 이런 것들을 옹호해 줄 마음이 넓은 학교담당자는 그리 많지 않다. 그러므로 수업이 원활히 진행되기 위해서는 학교 담당자들과의 협업은 분명 이루어져야 한다. 프로그램을 같이 고안하는 좁은 의미의 협업만을 지칭하지는 않는다. 공간을 배정하는 것에서 수업의 방향은 무엇인지 필요한 교보재는 어떤 것들이 있는지 관심을 가져주는 것 또한 협업에 해당한다.

교사들의 동료코칭은 일회적이고 품평에 그치는 장학과는 달리 교수학습과정에 대한 성찰을 강화하고 건설적인 피드백을 해줄 수 있다. 동등한 위치에서 진솔한 이야기를 통해 긍정적인 수업을 만들 기회를 가질 수 있다(김광민, 2019). 이는 예술강사들에게 더 나은 수업을 만들 수 있는 기회가 될 뿐 아니라 정서적으로 지원을 받고 있다는 심적 지지를 해준다. 교사들의 노하우, 학생들에 대한 정보와 방향성을 공유해주는 것, 수업에 대한 관심을 가져주는 것은 예술강사들이 현장에서 아이들과 진지하고 심오한 감응을 할 수 있도록 자극해주는 원동력이 될 수 있다. 나아가 예술강사들로 하여금 더 실험적인 수업을 설계할 수 있는 원동력을 주고, 넓게는 예술교육을 더 전파 할 수 있는 가능성을 심어주는 계기가 된다.

VI. 나가기: 향유자로서의 예술강사

문화체육관광부의 2018년 업무계획에 따르면 ‘사람이 있는 문화, 자유와 창의가 넘치는 문화국가’라는 정책목표 안에서 문화예술교육에 대한 더 많은 관심과 국민들의 수혜를 확보하고자 한다. ‘문화예술교육지원법’에서 “문화예술교육은 모든 국민에 문화예술 향유 및 창조력 함양을 위한 교육을 지향한다.”고 규정한 바 있다. 문화예술교육은 국민의 권리이다. 어떠한 주변적 제약 없이 자신의 취미와 적성에 맞춰 평생 동안 문화예술을 학습하고 교육받을 수 있는 기회는 동등하다. 문화예술교육은 헌법 31조에 명시된 ‘교육받을 권리’와 대등한 사회적 권리이다. 즉 예술강사 사업은 단지 예술인들의 복지를 위한 일자리 사업에 머물지 않고, 이제는 국민들의 기본적인 권리 장전을 위한 필수요소로 자리하고 있다.

예술교육의 현장에서 예술강사로 일하면서 공급중심 외부자의 입장과 예술교육을 실천하는 내부자의 입장 사이에 문화예술교육에 대한 관점의 차이가 존재한다는 것을 깨닫게 되었다. 문제는 예술강사사업이 한 발 더 나아가기 위해서 입장의 차이를 좁히는 일이다. 학생, 학교교사, 예술강사, 행정인력들 그리고 앞으로 예술교육가를 꿈꾸는 예비인력들의 목소리를 들어보고 이들의 삶에 녹아들 수 있는 문화예술교육을 고민하는 일이 중요하다. 또한 현재 예술강사를 비롯한 많은 사람들이 지속가능하게 스스로에 대해 사유할 수 있는 기회를 가질 수 있도록 방향성을 재정비할 때이다.

그 방향성은 아래 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 예술강사의 목소리를 들을 때이다. 예술강사 사업에서 가장 부족한 부분은 교육에 대한 평가와 반영이었다. 강사들은 저마다의 방식으로 수업을 하며 스스로 자신의 교육프로그램을 발전시켜가고 있다. 하지만 수업 현장에서의 갈등과 체계적이지 않은 연수 시스템 그리고 교육 프로그램을 개발할 방법들이 뒷받침해주지 못하면서 예술강사는 수업에 대한 스트레스와 예술강사 자체에 회의를 하고 있다. 수업을 준비하는 것에서부터 수업이 종료되는 기간까지 예술강사들이 이야기하는 문제점들을 하나하나 검토할 필요가 있다.

둘째, 사람중심의 협업이다. 예술강사 시스템 개선을 위한 협업의 노력은 단순히 예술강사를 위한 것만이 아닌 학생들의 더 나은 예술교육을 위해 필요한 과정이다. 강사 스스로가 자신을 성찰할 수 없는 시스템에서 학생들에게 질 좋은 예술교육을 논하는 자체가 무리다. 협업은 단순히 업무를 나누는 정도가 아닌 ‘수업 나눔’ 과정을 통해 누군가와 교감하고 지원을 받고 있다고 느끼는 정서적인 감정까지도 포함하고 있다. 또한, 예술강사가 교육대상을 이해하고 지역의 특성을 파악하며 어떻게 예술적으로 다가갈 수 있을지에 대한 고민을 나눌 수 있는 창구이기도 하다. 예술강사가 예술교육의 현장을 떠나지 않고 전문성을 발휘할 수 있도록 관심이 필요하다.

셋째, 한 명의 향유자로서 예술강사이다. 예술가에서 예술교육가로 영역을 확장하고 있는 예술강사들은 예술에 대한 사랑과 열정으로 사업에 임하고 있다. 강사 삶의 다양한 이야기들이 예술교육 프로그램을 통해 각색되고 조명되면서 교육을 받는 학생들과 ‘예술적 바라보기’를 이어가고 있다. 하지만 실천의 현장에서 예술강사들이 적극적으로 수업을 풀어갈 수 없는 주변적 상황은 예술강사사업을 떠날 수밖에 없는 여지를 주는 것이다. 예술교육을 하는 예술강사는 문화예술교육 교수자이기 이전에 문화예술 향유자이다. 이들이 스스로에 대한 삶의 이야기를 풀어갈 수 있도록 다양한 기회를 주어야 한다.

매년 진행되는 예술강사 사업의 문화예술교육의 질적 향상을 위해 먼저 강사 스스로에 대한 성찰을 할 수 있도록 예술강사를 둘러싼 주변 환경에 대한 관심이 필요하다. 나아가 교사와의 협업을 통한 역량개발을 할 수 있도록 정서적 지지가 수반되어야 한다. 이와 같은 작은 변화의 씨앗은 예술강사에 대한 관심일 뿐만 아니라 학생들이 경험하는 문화예술수업의 질적 변화와도 맥락을 같이 한다.

많은 학생들이 삶의 다양한 순간을 발견하고 향유할 수 있도록 문화예술교육의 매개자인 예술강사들에 대한 관심과 지지를 필요로 한다. 예술교육가들은 한 명의 예술가로 시작하여 교육자로서의 발을 내딛으며 새로운 도전을 하고 있기 때문이다. 예술강사가 흔들리지 않고 문화예술교육을 위해 견고히 삶의 새로운 기록을 해나갈 수 있도록 다양한 기회와 장이 형성되길 희망한다. 오늘날 “경력은 직업을 넘어 삶이기 때문이다.”

본 연구는 예술강사들이 현장에서 경험하는 내용들을 바탕으로 이야기가 구성되어 있어 협력하는 학교교사들이나 지역운영기관의 담당자가 어떤 생각으로 사업을 바라보는지 궁금증을 자아내는데, 정작 그러한 궁금증을 풀어주지는 못했다. 후속연구에서는 문화예술교육을 운영하는 예술강사, 학교교사, 지역운영기관 담당자의 이야기들을 다양한 관점에서 보면 더 신선하고 의미 있는 연구가 될 것이다. 이와 함께 좀 더 내밀한 목소리를 두텁게 진술하지(thick description) 못했다는 한계는 후속 연구자에게 맡긴다.

참고문헌

- 김경희 (2005). 듀이 경험이론에 근거한 평생교육관점의 개념적 토대 탐색. **평생교육학연구**, 11(2), 117-139.
- 김광민 (2019). 동료의 수업 코칭이 동료교사 교수 역량 강화에 미치는 영향. **교원교육**, 35(2), 23-50.
- 김기홍 (2000). 직업교육에서 교사의 전문성과 자질에 관한 연구. **교육의 이론과 실천**, 5(1), 99-114.
- 김성혜, 강주희 (2018). 학교 예술강사 지원제도 개선을 위한 교사 요구 분석. **미술교육논총**, 32(2), 1-29.
- 김영천, 이동성 (2011). 자문화기술지의 이론적 관점과 방법론적 특성에 대한 고찰. **열린교육연구**, 19(4), 1-27.
- 김인설, 박철순, 조효정 (2014). 예술가인가 교육가인가?. **문화경제연구**, 17(2), 185-216.
- 김정은 (2018). 교사와 예술강사의 교육연극 팀티칭 사례연구. **교육연극학**, 10(2), 1-23.
- 김형숙, 남기현 (2014). 문화융성 시대를 위한 예술강사 제도고찰. **조형교육**, 49, 123-145.
- 곽덕주, 최진 (2018). 맥신 그린의 ‘미적 체험 예술교육 접근’의 인문교육적 가치: 새로운 ‘인문적’ 교수-학습 패러다임을 탐색하며. **교육철학연구**, 40(2), 1-26.
- 배혜영 (2014). 예술강사 지원제도의 문제점과 무용예술강사의 정체성에 관한 연구. **한국체육정책학회지**, 12(4), 97-126.
- 백기현, 이희수 (2010). 링컨센터(LCI)의 교사 재교육에서 심미적 교육에 대한 고찰. **문화예술교육연구**, 5(3), 127-158.
- 이가원 (2005). 예술 교육개선을 위한 미국링컨 센터(Lincoln Center Institute)의 심미적 교육 프로그램(Aesthetic Education Program)에 대한 고찰. **연세음악연구**, 12, 55-77.
- 이동성 (2012). **질적 연구와 자문화기술지**. 파주: 아카데미프레스.
- 이유리 (2015). 무용 예술강사 학습공동체의 공유지식 형성에 관한 연구. **문화예술교육연구**, 10(3), 127-146.
- 임재광 (2013). 초등교사와 예술강사 간 협력에 관한 연구. **미술교육연구논총**, 36, 293-322.
- 한민서, 이희수 (2018). 문화예술교육에서 예술교육가들의 직업정체성 형성 과정에 대한 연구. **문화예술교육연구**, 13(5), 61-85.
- 국립예술교육협회(The National Art Education Association, NAEA) (2016). **NAEA**

문화예술교육자의 리더십 역량 모델(NAEA Art Educator Leadership Competency Model).

- 서병립 (2019.1.25.). “시간강사 대신 겸임교수로”...강사법 대비 ‘꼼수’ 쓰는 대학들. kbs news, <https://news.kbs.co.kr/news/view.do?ncd=4123810> 에서 2019년 6월 11일 인출.
- 링컨센터교육원 (2019.8.5.). <https://www.lct.org/>에서 2019년 8월 5일에 인출.
- 서울문화재단 (2011). **서울문화재단 창의예술교육체계 구축을 위한 중장기 발전방안 연구보고서**. 서울: 서울문화재단.
- 진은영 (2014). **제2회 서울국제창의예술교육심포지엄. 예술가, 교사, 예술가교사: 정체성과 실천, 그 성장과 확장**. 서울: 서울문화재단.
- 한국문화관광연구원 (2013). **2013 문화예술정책백서**. 서울: 한국문화관광연구원.
- 한국문화관광연구원 (2016). **2016 문화예술교육정책 중장기 추진방향**. 서울: 한국문화관광연구원.
- Burnaford, G. (2003). Language matters: Clarifying partnerships between teachers and artists. *Teaching Artist Journal*, 1(3), 168-171.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. 조홍식, 정선옥, 김진숙, 권지성 공역 (2015). **질적 연구방법론: 다섯 가지 접근**. 서울: 학지사.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, and personal reflectivity. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*(2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lim, J. H., Bhang, S., & Lee, J. (2011). A study of teaching critique using video for enhancing teaching expertise for pre-service teachers. *Korean Journal of Teacher Education*, 27(4), 141-163.
- Uotinen, J. (2011). Senses, bodily knowledge, and autoethnography: Unbeknown knowledge from an ICU experience. *Qualitative Health Research*, 21(10), 1307-1315.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. NY: Basic Books.

논문 접수: 2019년 6월 12일

논문 심사: 2019년 7월 27일

게재 승인: 2019년 8월 6일

<ABSTRACT>

A voice about competency development and emotional support formation through experience of participation in art instructor

Min-Seo, Han(Chung-ang University)

Hee-Su, Lee(Chung-ang University)

The purpose of this study is to discuss the problem of culture and arts education and to incorporate the sincere voice of instructors into policy improvement. This knowledge was obtained as an art instructor for five years through straightforward voice in autoethnography. In addition, it inquires the essentials of the artistic instructor business system which should be raised for the spread of art education and professionalism. It discusses the development of competence and emotional support for teaching activities. This study used autoethnography to analyze and interpret the experience of the researcher in the social and cultural context, and to explore educational meaning and value. The research schedule began in December 2017 with interviews with fellow and senior lecturers, and the contents were summarized in February 2019. By using personal experience and recollection of materials as the main data, the results of the study are summarized as follows. First, the artistic lecturer project has not been able to bring into the system the speciality and expertise of culture and arts education between institutional system and educational practice. Secondly, it is important to collaborate with fellow teachers so lessons can be improved during teaching practice. Third, the beginning of art education is born in the instructor's life and artistic history. It is when students need to be 'artistic', that is, to be interested in the instructor's work and can be exposed to the aesthetic. The researcher emphasizes art education as a means of mediating everyday contents starting from life, not art education as a means of education. Through this research, it is meaningful to provide a vivid story of the field in the process of creating a new system by the art teacher business.

★ **Key words** : Teaching Artists, collaboration, competence development, emotional support, autoethnography