

장애미술교육 경험에 관한 미술교사 내러티브 탐구*

A Narrative Inquiry on Art Teacher's Experiences of Art Education for the Disabled

박진희** | 김선아***

Jinhee PARK | Sunah KIM

초 록

본 연구는 기존의 미술교육 연구에서 충분히 다루어지지 못한 발달장애 청소년에 초점을 두어 미술교사의 시각에서 장애미술교육의 과정에 대한 현장기반의 서술을 제공하고자 하였다. 이에 미술교사 3인을 대상으로 발달장애 청소년 미술교육 프로그램 참여 경험에 대한 내러티브 연구를 수행하였다. Clandinin과 Connelly의 개념을 토대로 3차원적 내러티브 탐구 공간을 분석 틀로 활용하여 도출된 결과는 다음과 같다. 첫째, 수업은 교사가 사전에 계획한 것의 실행이 아니라, 발달장애 청소년을 가르치는 현장, 상황 속에서 교사의 계획이 학생들의 가능성과 한계와 부딪치면서 해체되고 변형되어서 새로운 교육과정으로 만들어지는 것이다. 교사는 하나가 아닌 여러 모양의 가르침을 실천하는 교사가 되어가고 있었다. 둘째, 과거-현재의 흐름에서 교사의 정체성을 질문자, 반응자, 지지자, 격려자로 전환시켜 가고 있었으며 미술교육과 미술치료의 경계선을 나누고 분리하기보다는 교육과 치료를 통합할 수 있는 미술교사라는 이중정체성을 형성하게 되었다. 셋째, 발달장애 청소년과의 상호 작용 안에서 교사는 학습자와 미술로 소통하고 관계를 맺어가며 그들에게 온전하게 존중받는 장(site)을 제공하였다. 비장애인이 흉내 낼 수 없는 '다름' 속에서 미술의 또 다른 가능성을 발견하였고, 교사 스스로에게 발달장애 청소년에게 미술을 가르치는 것에 대한 용기와 확신을 가지게 하였다.

주제어: 장애미술교육, 미술교사, 발달장애 청소년, 내러티브 탐구

ABSTRACT

This study intends to provide the field-based descriptions in the art teacher's views about the curriculum of art education for the disabled focusing on adolescents with developmental disabilities who have not been addressed before. Thus, this study was conducted on 3 art teachers' experience of the art education program for adolescents with developmental disabilities. The results derived using the three-dimensional narrative inquiry space as a framework of Clandinin & Connelly are as follows; First, the class is transformed into a new curriculum as teachers teach adolescents with developmental disabilities encountering their possibilities and limitations. Teachers were practicing various forms of teaching. Second, the identity of art teachers has been changing into questioners, respondents, and supporters and formed into a dual identity integrating art education and art therapy rather than separating them. Third, in interaction with adolescents with developmental disabilities, forming relationships with them through the art, the teacher provided them with a fully respected site and found the possibility of art in "differentness" the non-disabled cannot imitate.

KEY WORDS: art education for the disabled, art teacher, adolescent with developmental disabilities, narrative inquiry

* 이 논문은 2018년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2018S1A5A2A01038980)

** 주저자
한양대학교 박사수료, 경희대학교 강사
jini2141@naver.com

*** 교신저자
한양대학교 응용미술교육과 교수
sakim22@hanyang.ac.kr

I. 도입

본 연구자가 발달장애 청소년을 만나게 된 것은 10여 년 전 대학원 미술치료 임상실습 현장이었다. 비장애인 미술치료와 미술교육에 익숙하였던 연구자는 그때 만났던 발달장애 청소년과의 첫 만남에서 그들이 보여 준 비장애인과는 다른 표현방식과 창작 과정이 강한 인상으로 남아있었다. 이후 2019년 발달장애 청소년을 대상으로 한 미술교육 프로그램 운영에 참여하면서 발달장애 학생을 가르치는 여러 명의 미술교사들을 만나게 되었다. 본 연구자와 동료 미술교사들은 발달장애 청소년을 대상으로 미술교육을 실천하면서 발달장애 학습자에 대한 이해와 지식의 부족, 발달장애 학습자의 표현에 대한 다양한 접근방법과 교수방법의 어려움, 미술교사의 역량과 역할에 대한 의문, 미술치료와 미술교육의 혼재 등 다양한 고민을 갖고 있음에 공감하게 되었고 이는 연구를 시작하는 계기가 되었다.

발달장애아동은 발달의 전반적인 측면에 영향을 미치는 정신적, 신체적 손상으로 인하여 만성적인 장애의 어려움을 겪는데 인지발달의 지체가 가장 큰 특성이며 현실에 대한 지각 및 평가, 충동성 통제 및 대인관계의 성공을 포함한 여러 가지 적응행동에 있어 어려움을 가진다(Carr, 2008). 이러한 발달장애아동에게 미술활동은 정신적, 신체적 능력을 포함하는 감각 경험과 운동 경험을 제공한다(문화체육관광부, 2012). 사고와 느낌의 통합을 촉진하고 모방보다는 독창성, 창조성을 강조함으로써 자아상을 향상시키는데 긍정적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 또한 옹고 그림이 명확한 학습 환경 속에서 발달장애 청소년이 종종 경험하게 되는 실패가 아닌 성공적 경험을 제공하여 성취감을 느낄 수 있다(문화체육관광부, 2012; 이소연, 박은혜, 2015). 언어기술의 제한으로 표현하기 어려운 느낌과 생각, 경험을 조직하여 상징적으로 표현함으로써 효과적인 의사소통과 관계 맺기를 가능하게 하는 것이다(국립특수교육원, 2013; 김미선 외, 2011). 이처럼 미술은 발달장애 청소년이 인지가 아닌 미적 경험을 통해 자신만의 창조적인 방법으로 스스로를 인식하고 표현하고 소통하며 사회와 문화에 적응하여 사회구성원의 일원이 될 수 있도록 돕는다.

이러한 미술이 가지는 의미에도 불구하고 발달장애 학습자를 대상으로 하는 미술교육을 실행하는 것은 쉽게 답을 찾기 어려운 도전적인 과제를 제시한다. 양경희(2008)는 장애아동을 위한 미술교육을 담당하는 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였는데 현장의 교사들은 ‘결함’의 시각으로 학습자를 바라봄으로써 미적 표현과 향유보다 치료적 입장에 집중하고 있어 장애아동 미술교육의 다원적인 접근이 부족하다고 하였다. 김경(2015)은 특수교사, 특수학교의 미술교사, 예술강사, 예술가교사, 방과 후 강사 등 장애아동을 지도하는 미술교사들이 다양한 현장에서 장애아동의 특성을 고려하여 지도하고 활용할 수 있는 다각적인 교수방법 및 자료가 부족한 실정으로 장애아동에게 적합하고 다양한 교육 방법과 프로그램의 개발 및 지원이 필요하다고 하였다. 박계신(2003)도 이와 같은 맥락으로 장애아동에게 미술 교육을 제공하는 교사

들을 위한 구체적인 교수 전략과 적절한 미술 매체, 도구의 수정과 사용법 등에 대한 논의와 연구가 부족한 실정이라고 하였다. 특히, 발달장애 학습자를 대상으로 하는 미술교육 현장에서는 체험 및 제작 활동 위주이며 소통과 이해에 대한 학습이 미비하고 일반학생의 교육과정을 수준만 낮게 지도하는 경우가 많다고 보고하고 있다(김진영, 2003; 양경희, 박원희, 2006). 또한 최완희(2016)와 류난희(2015)는 장애아동 미술교육 현장에서는 교재와 자료의 부족, 학습 환경의 열악함뿐만 아니라 교사의 전문성 및 미술교육 전문 인력의 부족으로 미술수업을 하는 데 어려움을 가지고 있다고 하였다.

미술교육은 장애학생에게 인간의 자아실현과 인간성 회복을 위한 전인교육(최재영, 2006)으로서 발달장애 청소년이 가지고 있는 개별성과 창조성이 발휘되기 위해서는 미술교사의 전문적이고 체계적인 지도가 요구된다. 그러나 의식적, 비의식적으로 그동안의 미술교육 논의는 비장애인을 표준(norm)으로 상정해왔다. 따라서 학습 대상에 대한 제한적인 시각에 기초한 미술교육 연구에 따른 미술교육의 내용과 방법을 그대로 장애인에게 적용하는 것은 부적절하며, 소외와 배제를 심화하는 결과로 이어져 평등한 교육을 지향한다고 볼 수 없다(비기자, 2019). 이를 위해 미술교사는 발달장애 청소년의 특성과 복합적인 상황에 대한 이해와 더불어 장애미술교육에 대한 의미를 분석하고 반성적으로 성찰하여 장애미술을 가르치는 현장의 실천가로서 나아가야 할 방향에 대하여 고민하여야 한다. 미술을 가르친다는 것은 교사가 단순히 미술 활동을 학생들에게 제공하는 것 이외의 다양한 요소가 복잡하게 고려되어야 한다. 따라서 교사들이 말하는 수업 현장의 구체적이고 생생한 이야기와 그것을 전하는 교사의 목소리는 이론과 현장의 괴리를 좁히며 교육 현장의 경험을 의미 있게 만든다(서제희, 2014). 이에 본 연구에서는 발달장애 청소년 미술교사 3인의 면담을 중심으로 내러티브 연구를 수행하였다. 본 연구에서 다루고자 하는 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 발달장애 청소년을 위한 미술교육의 실행 과정에서 나타난 고민과 어려움은 무엇인가? 둘째, 발달장애 청소년을 지도하는 미술교사들은 미술을 가르치는 의미와 교사의 역할에 대해 어떻게 인식하고 있는가? 셋째, 이러한 인식이 미술 수업에 어떻게 작용하며, 어떤 양상으로 나타났는가?

II. 이론적 배경

교육부(2019)의 특수교육통계에 따르면 2019년 특수교육 대상자는 92,958명으로 매년 증가하고 있으며, 이 중 발달장애에 포함되는 지적 장애와 자폐성 장애는 각각 49,624명, 13,105명으로 전체 특수교육 대상자의 67.5%에 달한다. 또한, 2018년 문화예술실태조사에 따르면 발달장애 예술인이 전체 장애 예술인 중에서 49%를 차지한다고 보고하고 있다(문화예술원, 2018). 이처럼 발달장애 학습자와 발달장애 예술인이 점차 증가하는 상황에서 미술교육을 통한 발달

장애 학습자의 삶의 질 향상, 문화 향유 기회 확대, 교육 기회의 선택과 균등, 진로 탐색에 대한 사회적 관심과 지원이 점차 높아지고 있다. 또한 학교 안과 밖의 교육 현장에서 시대와 사회의 변화를 반영하는 장애미술교육의 궁극적 목표와 방향에 대한 심층적인 연구와 함께 발달장애 학생을 가르치는 미술 교사의 역량과 역할에 대한 논의가 필요한 시점이다. 이에 다음에서는 장애미술교육의 성격과 목표를 고찰하고 장애미술교육 현장의 미술교육과 미술치료, 장애 학습자를 가르치는 미술교사의 전문성에 대해 탐색해 보고자 한다.

1. 장애미술교육의 성격과 목표

과거에는 장애를 해결하고 극복해야 할 문제라고 여겼으며, 이에 장애인은 개인의 결함으로 인해 누군가의 도움이 필요한 결핍 대상으로 인식되었다. 그러나 최근 30년간 장애를 바라보는 관점이 변화함에 따라 새로운 장애 담론이 형성되고 있는데, European Commission은 이를 다음 3가지로 요약하였다(황수경, 2004, 재인용). 첫째, 장애 자체가 문제이기보다는 장애로 인한 인간의 기능적 제약이 근본적인 문제라는 것이다. 둘째, 장애는 사회적 차원에서 지원과 관리를 전제로 극복될 수 있으므로, 장애를 결핍, 제약, 무능력으로 간주하여 보호를 필요로 하는 것으로 인식하는 부정적 이미지를 벗어나야 한다는 것이다. 셋째, 장애를 특정한 소수자에 국한시키는 것이 아닌 누구에게나 발생할 수 있는 보편적인 문제로 볼 필요가 있다는 관점이다. 이와 같이 장애담론은 장애인을 분리와 보호, 재활이 필요한 무기력하고 의존적인 대상으로 보는 시각에서 벗어나 장애인의 참여(participation)와 활성화(activation)를 강조하는 가운데 사회통합을 지향하는 방향으로 전개되고 있다(한국문화예술교육진흥원, 2005). 이를 통해 장애를 바라보는 관점과 정의가 의료적 모델(medical model)에서 사회적(social model) 모델로 전환되고 있음을 알 수 있다(엄수정, 2017). 즉 장애인을 소외, 배제시키는 환경적, 문화적 요인이 사회체계에 의해 구성된다고 보고, 이에 대한 책임이 장애인 개인이 아닌 사회 전체에 있음에 주목하고 있는 것이다(박신의, 심규선, 주명진, 2018).

최근 교육 현장에서도 장애에 대한 인식과 관점은 변화되어가고 있다. 장애를 학습자 개인의 결함, 결핍으로 인식하기보다는 개인과 환경 간의 상호 관계에 의해 형성된 것으로 보고, 장애로 인한 신체적, 감각적, 인지적 어려움이 타인과 동등한 수준의 기회를 누리지 못하도록 하는 한계로 작용하는 것에 대한 비판적 시각이 확산되고 있다(남영림, 2015). 과거에는 장애 예술교육이 돌봄 혹은 관리가 필요한 대상의 사회적, 정서적 능력이나 직업 능력을 개선하는데 주로 목적을 두었다. 이와 달리 최근에는 문화적 향유에 대한 열망과 예술적 역량을 가진 대상으로 장애인을 인식함과 동시에 예술을 통해 장애에 대한 고정된 틀과 한계에 저항함으로써 장애인의 삶이 사회 속에서 어떻게 실현될 수 있도록 할 것인가에 초점을 두고 있다(김인규, 2017; 박신의 외, 2018). 예술을 통해 자신의 욕구, 감정, 생각을 표현하고, 자신의 예술적 잠재력을 개발하며, 작품을 통해서 다른 사람들과 소통하는 가운데 사회의 일원으로 참여하는

삶은 비장애인과 마찬가지로 장애인에게도 기본적인 권리라 할 수 있다(정병은, 2016). 미적 경험과 표현은 서로 다른 사회 구성원 간의 소통의 기반을 형성하기 때문이다.

발달장애 청소년은 발달 과정에서 나타나는 정신적, 신체적 손상에 따른 낮은 사회적 인지 능력(social cognition)으로 인해 사회적 단서(social cues)를 해석하는 데 어려움을 갖는다(이한우, 2003). 상징, 감정, 느낌 등 세분화된 감정들을 구분하여 전달하는 기술이 부족하기 때문에 나타내고자 하는 의미를 표현하는 것에도 서투른 경향이 있다. 이에 장애 학생들과의 생활에서 자신감이 낮고 사회 부적응 행동을 보이며 관계 형성이 어렵게 되는데 이러한 특성은 연령이 증가되면서 인지, 언어, 자조, 독립생활과 더불어 사회적응, 의사소통에 있어 문제를 가져온다(양경희, 박원희, 2006; 이근매, 조용태, 2014). 이처럼 주변의 다양한 측면을 적절하게 인지하고 자신의 생각을 표현하기 힘든 발달장애 청소년은 사회적 관계 안에서 자기를 인식하고 타인과 소통하는 데 어려움을 갖게 된다.

모든 사람은 세계를 인지하는 서로 다른 방법을 가지고 있다. 그럼에도 불구하고 교육현장에서는 발달장애 학습자에게 동등한 기회를 제공한다는 명목 하에 그들의 개별성과 독특성을 인정하기보다는 동일한 가치 체계 안에서 제도화된 교육을 제공하고 있다. 발달장애 학생 개인의 가능성을 찾아 높은 삶의 가치 수준으로 도달할 수 있도록 동등한 균등(equal as same)이 아닌 적합한 균등(equal as fitting) 교육이 필요하다(한국정신지체아교육연구회, 1996). 예술은 일상의 언어로는 표현하지 못했던 느낌이나 생각을 개인의 독특한 예술적 문법과 다양한 표현 매체를 통해 창조적으로 구현한다(정병은, 2016). 미술교육에서는 단일한 소통 방식을 규정하거나 한계를 설정하지 않는다. 인습적이거나 모방적인 것에 머물기보다는 창의적으로 표현을 극대화한다.

장애 학습자를 위한 교육에서 미술교육이 독립된 교과로서 간주되기 시작하는 것은 그리 오래된 역사를 가지고 있지 않다. 1975년 미국에서 특수교육의 의무적 수행을 위한 전 장애교육법을 제정하면서 장애아동들이 공교육 체계 안으로 들어오기 시작하였고, 교육체계 속에서 다문화적 접근이 논의되기 시작한 1980년 이후, 학습자의 다양성을 고려한 교육과 교육과정에 대한 관심이 점차 증가하였으며, 미술교육에서는 1986년경부터 다문화주의를 주목하면서 사회적, 문화적 소외계층인 장애 학습자를 위한 논의가 활발해지기 시작하였다(강혜경 외, 2015; 양경희, 2006). 한국에서는 1976년 UN의 ‘장애인 권리선언’, 1977년 특수교육 진흥법이 제정, UN 총회에서 1981년을 세계장애인의 해로 지정 결의하고, 1981년에 장애인 복지법이 제정된 이후 1988년 세계 장애인 올림픽이 한국에서 개최되면서 우리나라의 특수교육의 질적인 향상과 함께 일반인들의 장애인 문제가 재고되기 시작하였으며 1990년대 이후 장애인의 문화 접근권 향상을 위한 정책적, 사회적 논의가 이루어지기 시작하였다(신현기 외, 2000). 이후 장애인 대상 예술교육에 대한 활발한 담론이 형성되며 예술의 사회적 통합의 역할이 강조되어 장애인의 예술 활동에 대한 사회적 관심이 높아지면서 장애예술, 장애인문화예술교육, 장애인미술, 장애미술교육이라는 용어의 정의와 범주에 대한 논의가 전개되고 있다(한국문화관광연구원, 2010).

특수교육 교육과정 안에서 이루어지는 미술교육과 복지관, 지역사회의 다양한 기관 등 학교 밖에서 이루어지는 장애미술교육은 일반교육과 같은 보편성과 함께 “장애라는 다양성을 극복해야 하는 문제가 아닌 모든 사람을 위한 풍부한 자원”(NAEA, 2019, p.31)으로 인식하여 장애를 고려한 특수성, 개별성에 기반한 미술교육의 필요성과 당위성을 강조한다. 특수교육에서 예술교과에 주목하는 것은 인지적 능력에 한정되지 않은 타고난 감정과 지각으로 자신의 생각과 감정, 경험을 자유롭게 표현하기 때문인데 특히 미술교육은 학습자가 가진 개성을 표출하고 억압되었던 창조성이 발휘될 수 있도록 한다(문화체육관광부, 2012). 이처럼 자신의 감정과 느낌을 시각적으로 표현하는 중요한 역할을 하는 미술은 의사소통의 수단이자 문화의 전달자이다. 이러한 미술교육의 성격은 2015 개정 특수교육 교육과정뿐 만 아니라 2015 개정 미술과 교육과정에서도 “미술은 느낌과 생각을 시각적으로 표현하여 다른 사람과 소통하고 자신과 세계를 이해하는 인간 활동으로서 삶의 질을 향상시키는 데 있어 중요한 역할”을 하며, “그 시대의 문화를 기록하고 반영하기 때문에 우리는 미술 문화를 통해서 과거와 현재를 이해하고 나아가 문화의 창조와 발전에 공헌할 수 있다.”라고 동일하게 규정하고 있다(교육부, 2015, p.3). 이는 일반 학습자 뿐 만 아니라 장애 학습자에게도 미술은 누구나 학습해야 할 의미 있는 교육의 내용이 된다. 미술교육의 의의는 장애아동과 비장애아동이라는 대상에 따라 다르지 않다. 다만, 장애 학습자를 위한 미술교육은 장애를 갖는다고 하여 특별하게 보호받는 것이 아니라 그들의 신체적, 정신적 장애를 고려한 학습 내용과 교수학습의 방법을 차별성을 가지는 것이다.

2. 장애미술교육과 미술치료의 경계

장애아동을 위한 미술이라고 하면 미술교육을 실행하는 교사를 포함한 많은 사람들이 미술 치료를 떠올리는데 선행연구의 많은 부분 역시 미술교육보다는 미술치료에 초점이 맞춰져 있다(양경희, 박원희, 2006). 이는 앞서 언급한 바와 같이 장애를 결핍, 제약, 한계의 관점에서 접근함에 따라, 질병을 고치고 낫게 하는 사전적 의미에서 진단, 증진, 재활의 의로적 용어로 사용되는 치료(Therapy)와 장애를 자연스럽게 연결 짓기 때문이다. 장애를 개인의 심리적 문제로 보고 정서 상태의 전환을 강조하는 미술치료의 입장에서는 진단과 치료라는 의료 용어를 사용하면서 장애인을 치료-재활 패러다임에 귀속시킨다(한국시각장애인예술협회, 2006). 장애를 개인의 문제로 바라보는 치료적 관점은 장애가 가지는 환경적, 문화적 요인에 따른 다차원적인 사회적 측면을 고려하지 못할 가능성이 있다. 또한 장애인들에게 예술이 장애에 대한 치료와 재활로서 기능한다는 기능중심 관점은 장애인과 비장애인 간의 예술에 대한 인식을 괴리를 가져오고, 비장애인의 시각에 기초하여 장애 예술을 매우 수동적인 자리에 위치시키는 한계를 나타낸다(이소원, 이용표, 2015).

한편 미술교육과 미술치료의 경계 사이에서 미술의 교육적 의미를 확장할 수 있는 가능성 또한 논의되고 있다. 한영희(2011)는 치료적 접근의 미술교육 현장에서 미술의 자기표현이 장

애아동의 지적, 정서적, 사회적, 지각적, 신체적, 미적, 창조적 성장, 즉 전인적인 아동발달에 긍정적인 효과가 있다고 주장한 바 있다. 여기에서 미술치료의 치료(Therapy)의 개념은 더 이상 의학적 용어로서 증상이 완전히 사라지는 것을 의미하지 않게 된다. 미술교육과 미술치료는 서로 다른 관점에서 출발하였고 물론 차이점이 있지만 아동의 발달을 돕고 전인으로서 기능하는 바람직한 인간의 형성이라는 목적은 동일하다(황향숙, 2005). 이러한 미술교육과 미술치료 공통의 목적은 장애아동이라고 다르지 않다. Lowenfeld는 아동의 정신적, 정서적 성장과 창의적 표현의 상호작용을 강조하였는데 미술교육을 통한 아동의 통합적인 발달과 성장을 도모하는 가운데 미술교육에서 ‘art education therapy’라는 용어를 사용하면서 미술교육치료가 모든 아동의 잠재된 창의성 발달, 자기표현, 독립성, 유연한 사고, 사회적 상호작용 증진에 기여한다고 하였다(김향미, 2005, 재인용). Kramer(2007)는 미술을 분석과 진단을 위한 도구로 사용하는 심리치료적 입장의 ‘치료’와 미술 자체가 치료적이라는 ‘치료로서의 미술(Art as Therapy)’을 강조하며 아동의 신체 발달 및 심리·정서적 안정을 도모하는 과정들로서의 ‘치료적’이라는 용어를 구분하여 사용하였다. 같은 맥락에서 Henley(1992)는 미술치료적 이점을 활용하는 장애아동 미술교육을 ‘치료적 미술교육(therapeutic art education)’으로 설명하면서 미술은 장애아동이 삶을 창조하는 기회를 갖도록 이끈다고 하였다. 또한 Gohen과 Gainer는 미술교육에서 미술활동 과정을 통한 아동의 표현과 사고, 정서 및 감정을 중요시하였는데, 미술교육의 교수법에 치료적 관점이 내재되어 있어 교육적 미술치료의 가능성을 보여주고 있다(정여주, 2006, 재인용). 이와 같이 발달장애 청소년의 통합적인 미술교육을 위해서는 미술교육과 미술치료를 이분법적으로 분리하기보다는 학습자의 발달을 돕고 전인적인 성장을 촉진하는 미술의 특성에 주목하여 교육과 치료의 확장성을 전제로 한 간학문적인 접근을 취할 필요가 있다.

3. 장애미술교육을 위한 미술교사의 전문성

누가 발달장애 학생에게 미술을 가르치는가? 제도적 측면에서 보면 특수교사와 특수학교에서 교과로서의 미술을 가르치는 미술교사가 있을 것이다. 하지만 현장의 측면에서 살펴보면 정교사 자격증 소지하지 않았지만 미술 전공자로서 교육현장에 투입된 예술가교사, 예술강사, 문화예술교육사, 그리고 미술교육 실천가로 활동하는 작가 등 그 스펙트럼은 보다 넓다. 이들은 학교 안에서는 교과로서의 미술수업, 방과 후 수업, 창의적 체험활동 그리고 학교 밖의 복지관, 지역 복지센터 등에서는 다양한 형태의 미술수업을 통해 차별화된 역량과 독자적인 전문성을 가지고 가르침(teaching)을 실천하고 있다. 시대 혹은 학자에 따라 가르침을 정의하거나 평가하는 것이 서로 다르지만, 이의 궁극적인 목적은 학습자가 배울 수 있는 배움의 기회를 제공하고, 학생이 배울 수 있도록 만들어 주는 일이다(이한나, 정광순, 2013). 따라서 교사의 전문성은 학습자와의 상호적 관계 속에서 정의된다고 할 수 있다.

가르침(teaching)이라는 것은 “어떻게 가르칠 것인가?”와 “무엇을 가르칠 것인가?”의 두 가

지 요소를 함축한 질문을 던진다(이은주, 2008). 미술교육에서 “어떻게 가르칠 것인가?”에 대한 답을 찾는 것 못지않게 미술을 통해 무엇을 가르치고자 하는지 또는 왜 가르쳐야 하는지, 그리고 궁극적으로 Hetland, Winner, Veenema와 Sheridan이 이야기한 바와 같이 학생들이 미술교육을 통해서 무엇을 배울 수 있는지의 질문에 대한 답을 찾아가는 것이 더욱 중요하다(김외순, 2015, 재인용). 이러한 측면에서 발달장애 학생을 가르치는 데 있어 어떻게 가르칠 것인가의 문제보다는 장애로 인해 갖게 되는 비장애아동과는 다른 교육적 요구가 무엇인가를 고민하는 것이 중요하다(한국특수교육연구회, 2009). 학습자의 특성에 따른 교육적 요구를 파악하지 못한다면 가르침의 궁극적인 질문에 답하기 혼란스러울 것이기 때문이다.

학생들의 특성과 요구에 기초한 교육 목표가 수립되어 있지 않을 때 장애 학생들은 수업에서 흥미를 찾지 못하거나 힘들다고 느끼게 되고, 이에 교사는 답을 건네주는 등의 쉬운 방법을 선택하거나 학생을 통제할 수 없다는 생각에 수업을 포기하게 된다. 발달장애 청소년에게 무엇을 어떻게 가르칠지를 결정하는 것은 간단한 일이 아니다. Doyle는 교사는 교육 환경, 학습자의 상황 및 다양성, 학습을 통한 이해 수준과 능력을 파악하여야 하며 학습자의 요구와 수업의 목적을 동시에 고려하면서 수업의 내용과 방법을 유동적으로 조정해 갈 수 있어야 한다고 하였다(Laurie & Lori, 2009, 재인용). 특히 장애미술교육의 경우 단순한 기능을 습득하거나 개념을 지식적으로 이해하는 것보다 미술을 통해 학습자의 성장을 지향하는 목적을 갖고 있으므로, 미술교사는 발달장애 청소년의 삶에서 벌어지는 구체적인 경험에 관심을 가지고 수업에 반영할 수 있는 민감성을 가져야 한다.

미술교사는 스스로에게 익숙한 미술교육 내용이나 교수방법 그리고 표면적으로 드러나는 학습자의 외적인 요인에 따라 판단하지 말고 발달장애 청소년과 어떻게 관계를 맺을지 그들에게 의미 있는 미술교육이 무엇인지 끊임없이 고민하여야 한다. Aoki의 말처럼 “가르침은 근원적으로 교사의 존재(being)로부터 흘러나오기”(임부연, 원미은, 2011, p. 97, 재인용) 때문에 교실에 들어서는 순간 교사 자신의 정체성을 숨기기 어렵다. 따라서 교사가 경험한 삶의 방식에서 우러나는 기술과 지혜 그리고 반성적이고 성찰적인 태도를 통한 정체성과 성실성의 회복은 가르치는 이들 모두에게 강조된다(Palmer, 2005). 진정한 가르침은 기계적인 지식 전달이 아닌 교사의 정체성과 성실성에서 나오기 때문이다. Friere(2000)는 교사의 배움이 없이는 결코 가르칠 수 없기 때문에 진정한 가르침과 배움은 결국 가르치는 사람이 배우면서 이루어지는 것이라고 하였다. 이 때 교사들은 전통적인 교육 안에서 자주 발견되는 지배(domination)의 개념, 즉 수직적 상하관계 하에 전개되는 가르침에 대한 기존의 시각과 관점을 재고하고 교사와 학습자 간의 상호적 관계 안에서 자신의 입장을 수정해나가며 겸손하고 개방적인 자세를 가져야 한다(Friere 2000; 2007).

장애 학생을 가르치는 미술교사는 미술 실기에 대한 기초지식, 미술사 및 이론에 대한 지식, 장애아동의 미술을 보는 관점이나 장애 유형에 따른 교수 방법, 교육 현장에서 필요한 미술치료적 접근법 등 많은 교수지식을 지니고 있어야 한다(김미선 외, 2011). 그럼에도 불구하고

고 발달장애 학생을 가르치는 미술교사에 대한 연구는 다른 장애 유형에 비해 매우 미비한 실정이다. 대부분의 선행연구는 특수교사의 미술교과에 대한 운영 실태를 파악하거나 미술교과, 교육에 대한 특수교사의 인식과 요구를 분석하는 연구로 미술교사가 아닌 특수교사를 대상으로 한 연구이다(김경, 2015; 이동원, 2015; 한송이, 이미숙, 2017). 발달장애 미술교육을 위한 교사의 전문성을 구체화하기 위해서는 발달장애 학습자를 대상으로 한 수업에서 미술교사가 마주치는 과제와 시행착오를 통해 교육적 해법을 축적해 찾아나가는 교사의 생생한 경험에 대한 깊이 있는 이해와 연구가 선행되어야 할 것이다.

II. 연구 방법

1. 내러티브 탐구

본 연구는 발달장애 청소년을 대상으로 미술교육을 실행하는 미술교사들이 8개월의 교육과정 경험 동안 가졌던 고민과 어려움은 무엇이었고, 발달장애 청소년을 지도하는 미술교사들이 미술을 가르치는 의미와 교사의 역할에 대해 어떻게 인식하고 있는지, 이러한 인식이 수업에 어떻게 작용하며 어떤 양상으로 나타나는지에 대해 탐색하고자 미술교사 3인의 면담을 중심으로 내러티브 연구를 수행하였다. 질적연구방법론 중 하나인 내러티브 탐구는 Clandinin과 Connelly가 교사 연구를 수행하면서 개발하고 발전시킨 연구 방법으로 교사들의 ‘개인적 실천적 지식’을 ‘전문적 지식 전경’이라는 맥락 내에서 이해하고자 교사의 경험을 연구하였는데 이때 교사가 경험한 것들을 ‘이야기하기’와 ‘다시 이야기하기’를 통해 드러내고자 하였다(염지숙, 2003). Clandinin과 Connelly가 “인간은 개인적으로 사회적으로 이야기되는 삶을 살아가는 이야기하는 유기체”(염지숙, 2003, p.123, 재인용)라고 한 것처럼 인간에게 내러티브는 대화를 통해서 우리의 개인적, 사회적 경험과 지식을 조직하고 구성하는 가장 자연스러운 방법이다(김필성, 2015b). 경험을 이야기함으로써 경험한 것을 계속적으로 재해석하고 재구성할 수 있다.

내러티브 탐구에서는 Dewey(2016)의 경험에 대한 견해에 기반하여 인간은 경험적인 존재로서 경험은 관계성에 기초하며 교류하면서 형성되는 연속적인 과정이자 사회적 관계 속에서 형성된다고 보는 경험의 3가지 측면(관계적, 연속적, 사회적)에 주의를 기울인다(김필성, 2015a; Clandinin, 2015). 경험은 개인적인 동시에 사회적이며 하나의 경험은 또 다른 경험으로 생겨나고, 다시 또 다른 경험을 이끌어 낸다. 내러티브 탐구에서는 관계적, 연속적, 사회적 경험을 기술하면서 경험이 변화되고 성장하는 과정에 집중한다. 중요한 지식과 이해의 원천이라 할 수 있는 살아있는 경험을 존중하면서 인간의 삶을 연구하는 내러티브 탐구는 자신의 경험에 대한 의미를 만들어 가면서 경험을 이해하는 가장 적절한 방법이다(Clandinin, 2015). 내러티브 방법론을 사용하는 것에 대해 Clandinin과 Connelly는 “연구 대상인 현상으로 경험을

보는 특별한 관점을 채택”하는 것이라고 하였다(김지혜, 2019, p.87, 재인용). 내러티브 탐구는 교사로 하여금 자신의 교육 활동을 하나의 공유된 이야기적 삶으로 실현하게 도움으로서 교사의 다원적이고 유동적인 정체성을 형성하고 교사의 성장을 도울 수 있다(박세원, 2007). 본 연구에서는 미술교사의 수업 경험을 통해 생성되는 이야기를 개인적, 사회적 상황과 맥락 안에서 탐색하고 하나의 개념과 역할로 규정하기 어려운 교사의 인식과 양상의 의미를 확인하고자 질적연구방법 중 내러티브 탐구를 활용하였다.

2. 내러티브 탐구 절차

본 연구에서는 Clandinin과 Connelly(2007)가 제시하는 5단계의 내러티브 탐구 과정에 따라 연구를 진행하였다. 내러티브 탐구 과정을 5단계로 나누어 설명하고 있지만 단계는 서로 겹치기도 하고 중복되기도 한다(염지숙, 2003). 첫 번째는 현장에 존재하기(이야기 속으로 들어가기) 단계로 연구자가 현장으로 들어가 연구 목적에 적합한 현장을 찾고 자료 수집에 들어가기 전에 연구 참여자와 만나 현장과 익숙해지는 단계이다. 연구자는 발달장애 청소년을 대상으로 한 미술교육 프로그램의 운영자로서 프로그램이 시작되기 전에 프로그램에 참여하는 여러 명의 미술교사를 만날 수 있었고 3명의 연구 참여자를 선정하였다. 연구자는 현장에서 자연스럽게 연구자의 장애미술교육에 대한 개인적 관심과 사건 등에 대해서 이야기를 나누었고 연구 참여자들과 익숙해지기 위해 프로그램이 시작되기 전부터 회의, 세미나 등을 통해 친밀감을 형성하며 연구자와 연구 참여자와의 상호협력적인 관계를 형성하였다. 두 번째는 현장에서 현장 텍스트로 이동하기(이야기 장소에 존재하기) 단계로 연구자가 현장에 들어가서 연구 참여자들과 친밀해지기와 거리두기를 반복하며 자료를 수집하고 현장 텍스트를 기록하는 단계이다. 내러티브 연구는 내러티브 안에 그려진 인간의 경험을 탐구하는 것으로 내러티브를 연구의 데이터로 사용한다(유기웅, 정종원, 김영석, 김한별, 2015). 연구자는 대화자이자 관찰자가 되어 심층 면담과 수업 관찰을 통해 연구 참여자들이 말하고, 행동하고, 느끼고, 생각하는 것들을 현장 텍스트로 기록하였다. 세 번째는 현장 텍스트(field texts) 구성하기 단계로 데이터, 자료를 수집하는 단계이다. 연구자 관찰일지와 연구 참여자와의 개인 및 집단 심층면담 자료를 비롯하여 교수학습계획서, 수업 일지를 수집하여 현장 텍스트를 구성하였다. 네 번째 단계는 현장 텍스트로부터 연구 텍스트(research texts) 구성하기(경험에 대한 의미 구성) 단계로 연구 참여자들의 경험에 대한 의미를 구성하는 단계이다. Clandinin과 Connelly의 개념에 기초한 3차원적 내러티브 탐구 공간(시간, 장소, 상호작용)을 분석틀로 활용하여 수집된 다양한 질적 자료를 분석하였다. 내러티브 탐구는 연구 문제를 해결하거나 정의를 내리는 것이 아닌 계속 이동하고 변하는 현상을 지속적으로 탐구하며 재형성의 의미를 찾는 것이다(Clandinin & Connelly, 2007: 염지숙, 2003). 연구자는 현장 텍스트를 여러 번 반복하여 읽으면서 연구 참여자들의 경험을 이해하고자 하였으며 연구 참여자의 이야기에서 나타나는 주제, 패턴, 줄거리를 찾으면서 분석

적 메모를 작성하였다. 특히 발달장애 청소년을 만나고 수업을 실행하는 경험과 그 과정 안에서 발생하는 어려움과 문제점, 한계 그리고 변화되어 가는 교사의 인식과 양상을 중심으로 연관성 있는 이야기를 묶어서 연구 텍스트를 구성하였다. 다섯 번째는 연구텍스트 구성하기 단계로 연구 텍스트를 작성하는 단계이다. 연구 텍스트를 작성하는 순환적인 단계로 연구자가 연구 텍스트를 쓰는 과정에서 지속적으로 연계성을 가지고 검토를 하고 수정해나가며 다시 기술하는 반복적인 과정을 강조한다(김지혜, 2019). 이러한 반복적인 과정 안에서 연구자와 참여자의 목소리 균형을 유지하며 연구물을 읽는 독자가 누구이며 어떤 가치가 있는지를 고려하여 연구 텍스트를 써야 한다(염지숙, 2003). 연구자는 이러한 점을 고려하여 네 번째 단계를 오고 가며 연구 논문을 작성하였다. 본 연구의 내러티브 탐구 절차는 <표 1>과 같다.

<표 1> 내러티브 탐구 절차

단 계	내 용
① 현장에 존재하기	· 연구 참여자 선정(연구 참여자 파악 및 연구에 대한 설명) · 연구 참여자와의 상호협력적인 관계 형성
② 현장에서 현장 텍스트로 이동하기	· 연구 참여자 개인심층면담 및 집단심층면담 · 연구 참여자 교수학습계획서 및 수업일지 수집 · 연구자 관찰 일지 기록
③ 현장 텍스트 구성하기	· 수집된 질적자료 전사, 범주화 · 현장 텍스트로 구성
④ 현장 텍스트로부터 연구 텍스트 구성하기	· 연구 참여자의 내러티브 질적자료 분석 및 해석 · 경험에 대한 의미 구성
⑤ 연구 텍스트 구성하기	· 연구 논문 작성(검토, 수정, 기술의 반복적인 과정)

3. 자료 수집 및 분석

1) 연구대상

발달장애(지적·자폐) 청소년 60명이 참여한 ○○ 미술교육 프로그램은 2019년 5월부터 12월 까지 매주 토요일 오후 3시간씩 총 27회 차의 수업으로 진행되었다. 학생들의 연령과 수준을 고려하여 6개 반으로 나누어, 1개 반에 10명의 학생과 미술교사, 멘토(보조강사), 자원봉사자가 함께 수업을 진행하였다. 연구자는 발달장애 청소년 미술교육 프로그램의 운영자로 수업 운영을 비롯하여 프로그램 전반의 실무를 담당하면서 발달장애 학생, 학부모, 미술교사와 수시로 교류하였으며 특히 프로그램에 참여한 미술교사들과 지속적으로 수업에 관한 의견을 나누었다. 이러한 연구자의 위치와 경험은 연구자가 연구 주제에 대해 관심을 갖게 된 경위와 함께 내러티브 탐구 전반에서 중요한 요소가 되었다.

본 연구에서는 프로그램에 참여한 교사 가운데 장애미술교육 경험이 있는 3명의 미술교사를 연구 참여자로 선정하였다. 내러티브 탐구는 연구 참여자들의 생생하고 구체적인 목소리를 통해 자료를 생성할 수 있기 때문에 기꺼이 교사 자신의 경험을 진솔하게 드러내고 말해줄 수

있어야 했다. 이에 2019년에 발달장애 청소년 미술교육 프로그램에 참여한 미술교사들과의 교류와 연구자 관찰을 토대로, 평소 가르치는 것에 대해 열의와 의식이 있고 장애미술교육 경험이 있는 3명의 연구 참여자를 선정하였다. 본 연구에서 미술교사는 학교 교육의 정규 교육 과정 내에서의 교사, 즉 교원을 의미하는 것이 아닌 교육 현장에서 학습자에게 미술을 가르치는 주체인 교사를 의미한다. 연구 참여자 A는 동양화를 전공하였고 현재 미술교육 박사과정 중에 있으며 초등학교 특수학급에서 발달장애아동, 지체장애아동에게 미술을 가르치고 미술치료사로도 활동하고 있다. 연구 참여자 B는 디자인을 전공하였고 현재 미술교육 박사과정과 함께 사이버대학에서 미술치료를 전공하고 있으며 맹학교, 미술관, 대안학교에서 시각장애, 발달장애 아동 및 청소년을 대상으로 미술을 가르치고 있다. 연구 참여자 C는 응용미술을 전공하였고 현재 미술교육 박사과정 중에 있으며 중학교 특수학급에서 발달장애 청소년 미술교육경험이 있다. 뇌성마비, 정서장애, 저소득층 아동 및 청소년 미술치료사로 활동하고 있다. 연구 참여자의 일반적 특성으로 장애미술교육 경력, 전공, 최종학력은 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 참여자 정보

연구 대상	경력	전공(학부/석사/박사)	최종학력
연구 참여자 A	16년	동양화/ 예술치료/ 미술교육	박사과정
연구 참여자 B	5년	디자인/ 미술교육/ 미술교육	박사과정
연구 참여자 C	4년	응용미술/ 예술치료/ 미술교육	박사과정

2) 자료 분석

발달장애 청소년 미술교육 프로그램은 2019년 5월부터 12월까지 진행되었으며 4월에 연구 참여자를 선정하여 2019년 5월부터 12월까지 자료 수집이 이루어졌다. 심층면담은 2019년 6월~12월까지 진행되었으며 면담 시간은 2시간 정도 진행되었다. 개인 심층면담은 연구 참여자 1명당 1회, 총 3회를 진행하였으며 연구 참여자 3인이 모두 참여한 집단 심층면담은 1회 진행하였다. 대화로서의 면담은 내러티브 탐구의 관계 속에서 이야기하기, 다시 이야기하기에서 주로 활용되는 방법이다(Clandinin, 2015). 면담은 보편적이고 일반화된 현상의 이해를 넘어 연구 참여자의 실제적 경험 속에서 드러나는 개인의 인식, 사고 과정, 시각, 견해 등을 면밀하고 다면적으로 연구할 수 있으며 내러티브를 활용함으로써 교사의 개인적, 실천적 지식에 자연스럽게 접근할 수 있다(김선아, 2014). 본 연구에서는 구조화된 질문을 하지 않고 수업 과정의 경험과 인식에 대해서 자유롭게 이야기를 나누고자 하였다. 반구조화된 면담은 엄격하게 질문이 결정되어 있지 않으며 연구자가 우선적으로 개방형 질문을 던짐으로써 연구 참여자가 스스로 자신의 경험을 정리, 구성하여 이야기할 수 있다(유기웅 외, 2015). 심층면담 내용은 모두 녹음하여 전사하였으며 교수학습계획서, 수업일지 및 연구자 관찰일지가 자료로 수집되었다.

Clandinin과 Connelly(2007)는 유기적이고 복잡한 경험의 내러티브를 표면화하고 내러티브적으로 탐구하기 위해 3차원적 내러티브 공간을 제안하였다. 이는 과거, 현재, 미래의 연속성을 나타내는 시간성(temporality), 개인적, 사회적 맥락에서의 상호작용적 관계를 나타내는 관계성, 상황에 대한 인식으로의 장소성(place) 차원으로 이루어진다. 3차원 내러티브 공간의 세 가지 키워드는 앞서 언급한 Dewey의 경험의 연속성(continuity), 경험의 상호작용(interaction), 상황(situation)의 특성에 기반을 두고 있다(염지숙, 2003). 또한 3차원적 내러티브 탐구 공간은 고정된 것이 아닌 항상 수정과 변화의 가능성에 열려 있다(Clandinin, 2015). 그렇기 때문에 주의할 점은 3차원적 내러티브 탐구 공간이 각각 따로 분리되는 것은 아니라 복합적이고 복잡한 내러티브 공간 안에서 동시에 경험된다는 것이다. 이러한 점을 고려하여 본 연구에서는 발달장애 청소년을 가르치는 미술교사의 현장 경험을 맥락적인 관점에서 분석하고 생생하게 이해하기 위해, Clandinin과 Connelly의 3차원적 내러티브 탐구 공간을 분석 틀로 활용하여 수집된 자료를 장소의 차원, 시간의 차원, 상호작용의 차원에서 입체적으로 분석하여 범주화하고 주제를 도출하였다.

IV. 연구 결과

본 연구에서는 미술교사 3인을 대상으로 발달장애 청소년 미술교육 프로그램 참여 경험에 대한 내러티브 연구를 수행하였다. 수집된 자료는 Clandinin과 Connelly의 개념에 기초한 3차원적 내러티브 탐구 공간을 분석 틀로 활용하여 분석하였다. 연구 참여자가 만들어 낸 3차원적 내러티브 공간에 연구자가 머물면서 연구 참여자가 경험한 공간과 같은 물리적 환경과 상황, 개인사적인 시간의 특성, 상호작용의 관계적 의미를 심층적으로 분석하고자 한 것이다(유기용 외, 2015). 이에 다음에서는 가르침의 공간에서 새롭게 발생하는 의식을 장소적 차원에서, 과거-현재의 흐름에서 전환되는 정체성의 인식을 시간적 차원에서, 발달장애 청소년과의 관계가 함축하는 의미를 상호작용의 차원에서 논의하고자 한다.

1. 가르침의 공간으로 들어가기

사람들의 경험은 구체적인 장소에서 이루어진다. Clandinin과 Connelly는 장소를 “탐구와 사건이 발생하는 장소 또는 일련의 장소들의 특정한 구체적, 물리적, 그리고 위상학적 경계들”로 정의한다(Clandinin, 2015, p.60, 재인용). 내러티브 탐구에서 장소성에 대한 이해는 인간의 경험을 구체인 상황 공간 속에서 이해한다는 것이다(김필성, 2015a). 다음에서는 발달장애 청소년을 가르치는 미술교사 3인에게 장애미술교육의 공간 안에서 새롭게 발생한 ‘가르침’에 대한 의식에 대해 살펴보고자 한다.

1) 경계 넘기의 시작

교사가 교육의 현장을 대하는 마음가짐과 기대는 가르침에 임하는 태도와 잘 가르칠 수 있는 교사에 대한 인식에 영향을 미친다. 연구 참여자들은 자발적으로 유능한 교사가 되기 위해 본인의 한계를 넘고자 새로움에 기꺼이 함께 참여하고자 하는 의지를 가지고 있었다. 연구 참여자 A는 새로운 교육 현장에서 또 다른 역할을 기대하며 답을 찾아가는 여정이 시작될 것이라고 하였다.

저한테는 어떤 한계를 한 번 더 넘고 있는 거고 OO프로그램 현장은 저한테는 또 새로운 공간이잖아요. 새로운 공간이기 때문에 제 역할도 좀 새로운 방식으로 찾아야 되는 순간이 있는 거예요. 익숙했던 친구들이랑 만날 때와는 또 다른 역할이 저에게 주어진 것 같다 이런 생각을 하게 됐거든요. 그러니까 ‘나한테도 의미 있게 남고 이 학생들한테도 의미 있게 남으려면 어떻게 해야 되지?’ 이런 고민을 계속하면서 지금은 아직 답을 못 찾고 있지만 어쨌든 그 길을 찾으려고 애쓰는 과정이라고 생각해요. (개인 심층면담, 연구 참여자 B)

연구 참여자들은 발달장애 청소년을 대상으로 미술교육에 참여하기 전부터 발달장애를 비롯한 시각장애, 지체장애, 정서장애아동에 대한 미술교육 경험을 가지고 있었다. 이전의 유사한 경험을 가지고 있는 미술교사들은 장애에 대한 큰 거부감을 갖지는 않았다. 연구 참여자 B는 장애, 비장애 학생들이 ‘큰 차이’가 없고 교사로서 대하는 태도 비슷하다고 언급하였다. 그럼에도 불구하고 수업 초반에는 낮은 지적 기능과 집중력, 상호작용과 적응행동상의 어려움을 가지는 발달장애 청소년들이 ‘수업을 따라올 수 있을까?’, ‘매체를 사용할 수 있을까?’라는 염려를 하고 있었다. 멀티미디어 수업을 맡은 연구 참여자 C는 인지적 기능이 낮은 발달장애 청소년들이 다양한 멀티미디어 매체를 사용하는 것이 가능할 것인지 수업에 집중할 수 있을지 고민하고 있었다. 조형 수업을 맡은 연구 참여자 A도 학생들이 조형적 원리를 이해하고 표현하는 것이 어렵지는 않을지 걱정하고 있었다.

멀티미디어를 활용해서 시작하기엔 너무 어려울 거 같아서...(중략)... 아이들이 수업에 얼마큼 집중하는지 감이 안 잡히니 사실 되게 압박이더라고요. 뭔가 하나를 더 준비를 해서 이렇게 메꾸는 것을 해야 되나 막 이런 생각을 할 정도로요. (개인 심층면담, 연구 참여자 C)

뭐 아이들의 실기적인 부분은 이제 데생 부분도 들어갈 것이고, 채색적인 부분도 들어갈 것이고, 그리고 마지막에 조형적으로 좀 붙이고 만들고 형태를 변형할 수 있는 그런 것들을 통해서 아이들이 마지막에 결과물을 만들어 낼 수 있게. 그 결과물을 저도 제가 계획을 짰지만 ‘그게 마지막에 잘 될까?’라는 생각이 좀 들어요. (개인 심층면담, 연구 참여자 A)

장애인과 비장애인의 차이가 있기 때문에 교육내용에서 고려되는 부분은 분명히 있다. 그러나 일반 교육과정의 교육 수준을 낮추거나 일반학생에게는 익숙하고 자연스럽게 제공되는 매체를 한정 짓는 것은 발달장애 청소년이 가지는 특정 능력에서의 한계를 전부로 보고 있는 것이다. 교사는 가르침의 공간으로 들어가면서 이러한 우려와 학습자의 가능성이라는 상이의 경계

에 놓인 경험을 하게 되었다. 교사는 점차 발달장애 청소년의 가능성이 가지는 예측 불가능성, 다변성에 대해 인식하며 경계 넘기를 시작하고 있었다. 연구 참여자 B는 발달장애 청소년이 수업의 내용을 이해하고 컴퓨터 매체를 활용하여 표현하는 것이 어려울 것이라고 생각하였으나 충분히 할 수 있는 ‘가능한’ 학습자라는 것을 인식하였고 가능성이 가지는 예측불가능성의 측면에서 그들에게 적절한, 학습 가능한 형태로 계속 교육 내용과 방법을 수정하였다. 수업은 교사가 사전에 계획한 것의 실행이 아니라, 가르침의 현장, 상황 속에서 교사의 계획이 학생들의 가능성과 한계와 부딪치면서 해체되고 변형되어서 새로운 교육과정으로 만들어지는 것이다.

1차 드로잉으로 변형하고 2차 컴퓨터를 활용하여 변형하기 이미지의 변형 방법에 대한 이해가 다소 어려울 수 있다고 생각하였는데 대부분의 학생들이 수업 내용을 이해하고 속성의 변화, 크기의 변화, 결합 등의 방법을 활용하여 표현하고 싶은 이미지를 재창작 하는 모습을 보여 주었다. (수업일지, 연구 참여자 B)

‘그래 어려울 수 있겠다.’ 라는 생각도 들면서 ‘또 이 기회가 아니면 이 아이들이 언제 이렇게 또 해볼까. 그래도 해볼까?’ 이런 생각도 좀 들었어요. 그래서 그 안에서 조금 더 구조화 시켜서 좀 아이들에게 편하게 제시가 될 수 있게끔 하려고 조금 더 수정을 했고, 다시 계획안을 잡아봤어요. (개인 심층면담, 연구 참여자 B)

2) 하나가 아닌 여러 모양의 가르침

연구 참여자들은 기능적으로 해내야 하는 미술, 더 잘하게 만드는 미술, 그래서 교사가 수직적으로 지식을 전달하고 고쳐주고 수정해 줘야 하는 ‘가르침’에서 기존에 경험해온 방식과는 다른 ‘가르침’에 대한 고민을 하게 되었다. 연구 참여자 A는 수업 초반에 발달장애 청소년이 주제를 벗어난 작업을 할 때 다시 수업 주제에 맞는 활동을 할 수 있게 정해진 방향을 제시하고 싶었으나 그것이 학생의 결정이 아닌 교사 자신의 생각이라는 것을 알게 되었다. 미술 교사는 비장애인의 시선에서 표준화된 ‘학습자’를 전제로 교육현장에서 발달장애 청소년을 마주해서는 안 된다. 자기표현의 주체이자 주도적인 학습자로서 발달장애 청소년을 존중하고 기꺼이 그들만을 위한 미술교육을 해야 한다

주제를 벗어난 그런 걸보면 가슴이 턱 막히는 거죠. 그러면 애한테 주제에 맞게 ‘빨리 뭔가를 제시해 주고 싶다.’라는 생각이 드는 거죠. 근데 그게 내 생각이지만 애 생각은 또 아니잖아요.(집단 심층면담, 연구 참여자 A)

연구 참여자 C도 학생들에게 교사의 시각에서 아름다움을 전달하는 것 혹은 강요하는 것이 학습자 스스로 사고하고 선택한 것이 아님을 인식하고 진정한 가르침이란 학생 스스로가 깨닫고 알아차리는 것이라고 하였다. 지식의 습득은 교사로부터 일방적으로 전달되거나 강요되는 것이 아니다. 스스로 선택하고 끊임없이 탐구하는 과정을 통해 학습자가 주체적인 생산자가 될 때야말로 의미 있는 진정한 앎이 되는 것이다.

교사는 조금은 힘을 빼도 되겠구나. 수업을 할 때에는 힘을 주고 있으니깐 몰랐어요. 한 발 뒤로 물러나서 생각해보니 내가 너무 힘을 주지 않아도 되는구나. 내가 끌고 가야지만 도달할 수 있는 것은 아니구나. (집단 심층면담, 연구 참여자 C)

스스로 깨달을 수 있는 기회를 던져 주는 것...(중략)...가르친다는 것은 알아차리게 해야 되는 게 가르치는 거잖아요? 그런데 이 그거는 결국 자기가 스스로 깨달아야 되고 이해가 되어야 되는 거니까 스스로 찾아가게끔 던져 주는 거고, 메시지 던져 주고 생각하게 해주는 그런 게 가르치는 게 아닐까라고 생각해요.(개인 심층면담, 연구 참여자 C)

발달장애 청소년은 어릴 때부터 부모, 교사, 성인, 타인의 선택을 수용하고 따라가는 수동적인 경험에 익숙하다. 그렇기 때문에 발달장애 청소년에게 적극적인 자세로 스스로 선택할 수 있는 기회와 경험을 제공하는 것이 중요하다. 연구 참여자들은 수업 안에서 발달장애 청소년이 좋아하고 잘 할 수 있는 것을 표현할 수 있도록 하였다. 집단 수업 안에서 동일한 수업 목표만을 강조하는 것이 아니라 학습자 개별의 이해 수준과 학습 능력을 파악하여 적합한 과제를 제시하게 되면 학생들은 흥미를 느끼고 수업에 대한 의지를 가지고 시도, 도전을 하게 되고 성취감을 느끼게 된다. 연구 참여자 B는 구조화된 수업을 하면 10명의 학생 중에서 역량이 잘 드러나는 반면 뛰어난 3명의 역량은 잘 드러나지 않아 수업에 참여하는 발달장애 청소년 모두에게 미술수업을 통해 최대한의 발달과 성장을 이룰 수 있도록 개별 학생의 능력에 따라 달라져야 할 수업의 방향을 고민하였다.

‘어떻게 수업을 해야 되지?’ 계속 고민이 되는데 저희 반에는 아주 잘하는 친구, 수업이 조금 어려운 친구들이 있는데 각각의 특성에 맞는 수업을 할 수 없는 게 지금 제 고민이에요...(중략)...구조화된 수업에서는 잘 하는 세 친구의 역량이 전혀 드러나지 않는 거예요. 잘 발현될 수 있는 거, 꽃 피울 수 있으면 좋겠다. 이걸 어떻게 조정할 수 있을까? 이런 고민들이 있고...(중략)...7명과 3명의 수업 방향이 달라져야 하지 않을까 (개인 심층면담, 연구 참여자 B)

연구 참여자 A도 10명의 학생 모두에게 동일한 수업 목표와 주제를 제시하기보다는 개별 학생의 활동 과정을 지속적으로 관찰하고 분석하면서 환경을 적절하게 수정하는 교수전략을 선택하고 적용하였다. 개별 학생의 선호도에 귀를 기울였고, 추상적인 사고가 어려운 학생들에게 구체적인 시각적 자료를 활용함으로써 의미와 내용을 전달하며 대안적인 소통의 도구를 찾게 되었다. 학생은 점차 수동적인 객체에서 적극적이고 능동적인 주체로 변화되어 가면서 자신이 필요한 것을 찾아 요구하게 되었다.

그룹으로 수업을 하는 거고 어느 정도의 결과물이 나와야 하기 때문에 밀고 나가하나...(중략)...정말 아이가 좋아하는 것이 보이는 아이 같은 경우에는 ‘그걸 제시해주는 게 맞다.’라는 생각이 들었어요...(중략) 그 아이가 콜라주 하는 날에 사진을 준비해 갔는데 굉장히 반응을 보이고 이야기를 많이 만들었어요. 그래서 조금 이야기거리가 있는 사진을 골라 갔어요. 기차랑 배경이 있는 사진, 그런데 그 사진을 보고 주제를 외판점으로 잡고, 그 섬에는 비행기를 타고 가야하고 어떤 사람들이 이야기를 하고, 눈이 시뻘게 질 동안 색칠을 했어요...(중략)...○○가 “핸드폰에서 이 사진 찾아주세요, 선

생님이 출력해 주세요.”라고 어느 날은 저한테 요구를 하더라고요. (집단 심층면담, 연구 참여자 A)

평균화, 표준화되어있는 예술관을 가진 미술교사는 발달장애 청소년의 창작 활동을 확장시키기 어렵다. 예술 창작이 보다 활발히 이루어지기 위해서는 개별적 실존자로서 발달장애 청소년의 일반성과 특수성을 고려해야 한다. 단편적인 교육방식에서 학생 개인의 특성을 고려한 개별 형태의 교육방식으로 변화하는 것은 삶에서 실현하고, 적용할 수 있는 역량을 중심으로 교육적 전환을 가능하게 하는 것이다(김해경, 윤지숙, 2018). 연구 참여자들은 수업을 진행하면서 점차적으로 장애를 전체의 한계로 경계 짓지 않고 학생이 가지고 있는 다른 능력, 다른 강점을 발견하기 위해 아동을 지속적으로 관찰하고 아동의 요구에 민감하게 반응하는 교육의 실천가가 되어가고 있었다.

2. 발달장애 청소년 미술교사 되기

인간의 행위와 실천은 과거의 경험에 기반하여 과거와 현재가 연관되어 구성되어진다(김필성, 2015a). 내러티브 탐구에서 시간성에 주의를 기울이는 것은 끊임없이 수정되고 변화되어가는 누군가의 경험에 주의를 기울이는 것이다(Clandinin, 2015). 다음에서는 발달장애 청소년을 가르치는 미술교사가 수업이 진행됨에 따라 과거-현재의 흐름에서 전환되는 정체성에 대한 인식을 시간적 차원에서 살펴보고자 한다.

1) 발달장애 청소년을 가르치는 미술교사? 미술교사!

연구 참여자들은 수업의 회 차가 지날수록 미술을 어떻게 가르쳐야 하고 학생들이 무엇을 배워야 하는지에 대한 진지한 고민의 과정을 통해 교사로서 자신의 역할을 고정시키지 않고 질문자, 반응자, 지지자, 격려자로서 바뀌어가고 있었다. 연구 참여자 B는 ‘나는 어떤 미술교사인가?’라는 질문에 발달장애 청소년이 과제를 수행할 수 있도록 촉진시키는 질문자라고 답하였다. 성취 가능성이 불확실한 목표와 내용은 배제하고 구체적이고 점진적으로 접근의 질문을 통해 발달장애 청소년이 다양한 형태와 수준의 사고를 자극하도록 이끌었다. 장애 학생이 할 수 있는 것부터 수행하여 자신감을 가질 수 있도록 함으로써 적극적인 수업 참여를 유도하는 것은 중요하다.

질문을 하는 이유는 그 아이에게 뭔가를 끌어내기 위해서 하는 건데 뭐가 좋아? 어떻게 할까? 이런 질문은 막연하니깐 질문을 조금 좁혀서 이렇게 붙이고 있어? 이어 붙이고 싶어? 평면으로 하고 싶어? 계속 이렇게 단계별로 질문해요 계속해서 그 아이의 다음 그다음 단계를 (집단 심층면담, 연구 참여자 B)

연구 참여자 A도 질문을 통해 호기심과 지적 활동을 일깨워 주며 수업 참여를 유도하였으며 발달장애 청소년의 질문에 대해서는 민감하게 답변하고 반응해 주었다. 교사의 적절한 질문과 반응은 교사와 학습자, 또는 학습자와 학습자 간의 의사소통을 증진시키며 학습자가 배운 것에 대한 정리를 할 수 있고, 새로 전개할 수업에 대한 시동적 수단으로 가치를 가진다(이성호, 1999).

저는 질문도 해주고 호응도 해주는 것 같아요. 제가 어떤 질문을 했을 때 아이가 어떤 대답을 했을 때, 물론 제 말을 아이가 따라 했었을 수도 있고 기존에 있는 걸 보고 그냥 얘기했었을 수도 있지만 아이 입에서 어떤 단어가 나왔을 때 그거에 대해서 호응을 해주고 다시 질문을 하는 거죠. 그런 과정이 계속 반복되면 조율이 되고 하나의 덩어리가 되었을 때 그것을 아이한테 다시 이야기 해주면서 “그렇게 하면 좋을까?”라고 다시 물어보면 아이는 “네”라고 대답을 해요. 저는 아이가 그것을 받아들였다고 생각해요. (집단 심층면담, 연구 참여자 A)

연구 참여자 C는 발달장애 청소년의 성장과 발달을 조력하기 위해서는 격려하고 지지하였다. 용기를 얻고, 자신에 대한 신뢰를 발전시켜 나가기 위해 필요한 것은 교사의 이해와 수용, 존중, 공감, 격려와 지지이다.

초반에 1, 2회기를 진행하면서 ‘이 아이가 정말 진행이 될까?’라고 생각했는데 계속 지지하고, 격려하고, 촉진하고 했거든요. 그런데 안 될 줄 알았어요. 안될 줄 알았는데 3회기부터 조금 앞서서 하는 시간이 생기고, 시간이 길어지고 그래서 또 4회기 때는 조금 더... 속 뭔가 이렇게 조금씩 변화를 보이는 친구였어요. (개인 심층면담, 연구 참여자 C)

2) 이중정체성을 향하여

연구 참여자들은 미술교육은 기능 중심, 미술치료는 재활을 하거나 정서, 감정을 다루는 것으로 인식하며 미술교사와 미술치료사의 역할을 혼재하기도 하였다. 그러나 시간이 지날수록 미술교육과 미술치료의 경계선을 나누고 분리하기보다는 교육과 치료를 유연하게 통합하고 있었다. 연구 참여자 A는 장애 청소년은 미술의 미적 요소나 제작 기법 습득이 어려운 학습자라는 인식 때문에 교육적 접근보다 미술치료적 접근으로 치우쳤고 교육과 치료의 혼란을 가졌다. 그러나 수업을 통해 미술교육과 미술치료의 교차점, 공유 영역에 대해 점차 확신을 가졌고 자신이 교육과 치료를 통합할 수 있는 미술교사라는 것이 장애 청소년에게 긍정적으로 작용할 수 있을 것이라 기대하였다.

특수학급의 장애 청소년을 대상으로 미술교육을 하지만 아이들이 기능이 부족하다 보니 미술치료 개념 쪽이 훨씬 더 강하게 해서 아이들에게 수업을 했어요. (개인 심층면담, 연구 참여자 A)

장애 친구들을 만나면서 ‘내가 지금 치료를 하고 있나? 교육을 하고 있나? 그것들에 대한 혼란이 있었지만 요 근래 들어서 제가 가지고 있는 ‘아 나는 이게 맞다.’라는 생각으로 확고한 신념을 가지고 아이들에게 교육이 됐든 치료가 됐든 그것을 임한다면 같게 나타낼 수 있다는 생각이 들었어요...(중략)... 그래서 제 스스로 혼란을 가지지 않는 게 제일 중요한 거 같아요. 그리고 그 혼란을 가지지 않도록 제가 더 알아야겠죠...(중략)...제가 치료도 할 수 있고 교육도 할 수 있는 사람이라는 게 오히려 더 감사해요. (개인 심층면담, 연구 참여자 A)

연구 참여자 C도 장애 청소년은 일반 청소년에 비해 신체적, 인지적, 정서적으로 이해되고 고려되어야 하는 부분이 많다는 인식 때문에 교육과 치료를 완벽하게 분리하기 어려워 미술교사와 미술치료사의 정체성이 혼재한다고 하였다. 그러나 연구 참여자 C는 수업을 통해 교육에서

치료적인 것은 배제될 수 없으며 자신이 가졌던 교육과 치료의 견고한 경계의 벽이 허물어졌다고 하였다.

아무래도 아이들이 발달이 늦어지다 보니 자꾸 미술치료에서는 미술을 안 쓰는 소근육을 자주 써서 발달시키고 뇌를 자극해야 하는, 소멸하는 데를 자극하는 그런 도구로 사용하기도 해요.. 프로그램을 미술교육 프로그램을 요번에 짤 때도 자꾸 치료사로서의 프로그램이 자꾸 짜지는 거 같더라고요. 수업을 하면서도 어느 정도는 미술치료의 색이 묻어나는 것은 어쩔 수 없고 완벽하게 분리되지 않고 치료사 같다고 느껴요. 장애 청소년이라 더 그런 거 같기도 해요. 그래서 지금 프로그램 제가 하고 있는 것도 감정에 대해서 표현하는 부분들인 수업이 좀 있어요. 왜냐면 더 이해되어야 되는 부분들이 많다고 생각을 하니까 장애, 상동행동이라든지 그런 것들이 있어서...(개인 심층면담, 연구 참여자 C)

발달장애 미술교육인데 치료적인 것을 배제할 수 없는 애매한 상황이었어요. 힘들었거든요...(중략)...수업을 마치고 보니까 치료사로 제한되어 있던 벽을 오히려 이 경험을 인해서 틀을 깰 수 있었던 것 같아요. 제한된 벽이 견고했는데...(중략)...지나고 보니 결국 경계선이 필요한 건 아니었구나. 그런 생각이 들었어요. (개인 심층면담, 연구 참여자 C)

연구 참여자 A는 미술이라는 것은 내면의 언어를 표현하는 것이기 때문에 발달장애 청소년이 가지는 신체적, 언어적 어려움, 방해 요인으로부터 미술매체의 경험을 통해 자유롭게 자신을 드러낼 수 있는 치유의 과정이라고 인식하였고, 이러한 미술에 대한 인식이 교육과 치료를 이분화하지 않고 자연스럽게 통합되어 교육 내용과 방법에 드러나고 있다고 하였다.

미술이라는 것 자체가 워낙에 내면을 표현하는 거잖아요? 그래서 전부터 제가 하는 수업은 치유적인 주제, 내용 이런 게 많았던 거 같아요. 그러니까 제가 ‘미술은 언어야. 나의 내면을 표현하는 언어’ 이렇게 생각했기 때문에 아마 더 그런 주제로 많이 가지 않았을까 생각했죠. (개인 심층면담, 연구 참여자 A)

3. 상호작용 안에서 ‘미술’ 발견하기

경험과 이야기는 독립적으로 구성되는 것이 아니라 관계 속에서 형성되어 가기 때문에 내러티브 탐구에서 관계적으로 탐구한다는 것은 개인적 조건과 사회적 조건을 동시에 살피며 개인의 경험과 이야기를 사회적 관계에서 이해한다는 것이다(김필성, 2015a). 다음에서는 미술교사와 발달장애 청소년과의 관계적인 경험 안에서 함축하는 의미를 상호작용의 차원에서 논의하고자 한다.

1) ‘다름’에서 찾은 ‘미술’

예술을 통해 장애인과 비장애인이 만나고, 이야기 나누고, 여가를 함께 보내는 일이야말로 비장애와 장애, 서로의 차이를 넘어서 인간으로서, 공동체의 구성원으로서 제약과 차별 없이 삶을 공유하며 공존하는 가치들을 함께 나누고 발전시키는 것이야 말고 장애인과 비장애인의 완전한 사회통합일 것이다. 사회통합이 신체적, 물리적인 한계를 벗어나 장애인과 실질적으

로 함께 살아가는 것이며 모든 활동에 비장애인과 함께 적극적으로 참여하는 것(한국문화예술교육진흥원, 2005)이라고 전제할 때, 수업의 장면에서 교사와 발달장애 학생이 상호 간에 소통하고 관계를 맺는 방법에 대한 고민이 필요하다. 교사가 교실에서 장애 학생과 말로만 소통하려고 한다면 교사와 학생 사이의 틈은 계속 벌어지게 된다. 그리고 교사와 학생의 소통은 단절되고 관계 맺기는 실패한다. 교사는 발달장애 청소년의 '다름'의 소통 방법을 찾아야 한다. 연구 참여자들은 발달장애 청소년이 가지는 장애 특성으로 인해 언어적 표현은 어렵지만 학습자들과의 상호작용 안에서 미술활동의 과정과 작품을 통해 발달장애 청소년과 소통하는 것이 가능함을 알게 되었다. 연구 참여자 B는 언어적으로 자신을 표현하기 어려운 발달장애 청소년에게 미술이야말로 자신을 표현하는 비언어적 소통 수단이 될 수 있다고 인식하였다.

미술이 나한테 하나의 언어이고 그래서 발달장애 아이들도 자기를 말로 표현하는 것이 굉장히 서툴기 때문에 뭔가 자기를 표현하는 언어를 하나 더 가지고 있으면 좋겠다는 마음이 들었어요. (개인 심층면담, 연구 참여자 B)

장애아동, 발달장애에도 중복이 많은데 그렇더라도 하더라도 저는 아이들이랑 계속 관계를 맺고 아이가 어떤 반응하면 언어적이든 비언어적이든지 계속 피드백을 하는데...(중략)...언어적으로 자기를 표현하기 어려운 친구들은 그림에서 자기가 잘 드러나고, 주변 환경을 통해 봐야 하는 면도 있고, 미술과의 관계는 나와 학생의 관계인 것 같아요. 아이가 미술을 깊게 만나도록 애쓰는 거고 교사인 저는 그 아이가 자기 생각이나 무언가를 시각언어로 표현하기 위해서 몰입해서 만나는 경험 이 필요하니 그렇게 하도록 애를 쓰는 역할을 하죠.(개인 심층면담, 연구 참여자 B)

연구 참여자들은 모두 입을 모아 미술교육이 장애 청소년의 삶에 있는 그대로 발언하고 소통하고 관계를 맺을 수 있는, 누구에게라도 온전하게 존중받는 장(site)은 만든다는 것을 강조하였다. 연구 참여자 B는 미술 수업이 발달장애 청소년이 진정으로 무엇인가를 해볼 수 있는 공간으로 들어갈 수 있도록 하는, 차단되었던 통로의 문을 열어 가는 과정이라고 하였다. 연구 참여자 C는 그 자체로 온전히 존중받는 공간, 연구 참여자 A는 아이들의 삶의 일부라고 표현하였다.

학교 통합반에서 따돌림 받는 친구가 있는데 여기 오는 시간이 너무 기다려진다는 거예요. 우리 반 에이스인 친구인데, 이 시간을 너무 기다린다고 하더라고요. 이 친구에게는 차단되었던, 그동안 해볼 수 있었던 공간이 너무 없었기 때문에 절박한 통로로써 차단되었던 통로를 열어가는 과정이라고 생각해요. (집단 심층면담, 연구 참여자 B)

아이들이 삶 속에서 주인공이 되어서 아이들을 있는 그대로 받아들이는 그런 공간이 너무 없잖아요. 이곳은 아이들이 교사, 멘토에게 존중 받고 나를 표현할 수 있는 그대로 받아들여지고 존중받고 이 안에서 이뤄지는 긍정적인 피드백들이 많았어요. 아이들의 삶에 이런 사회적 공간이 있다는 게 의미 있는 것 같아요. (집단 심층면담, 연구 참여자 C)

아이들이 이 시간을 즐기는 것 같아요. 이 시간 자체를. 학부모 상담 때 어머니들 대부분 아이들이 여기 오는 순간 자체를 기다리고 즐겨워한다고 하시더라고요. “힘드는데 쉼래?”라고 하면 간다고...아이들한테는 자기 삶의 일부인 거죠. 아주 즐거운 한 주를 기다리는 거예요. (집단 심층면담, 연구 참여자 A)

연구 참여자들은 비장애인의 시선에서 표준화된 창작 접근 방법으로 장애예술을 바라보는 것에서 벗어나 발달장애 청소년들과의 상호작용 안에서 그들이 보여주는 다른 감각과 시점으로 예술을 표현하는 창작 작업을 있는 그대로 이해할 수 있게 되었다. 자기 느낌과 욕구에 충실하고 무엇보다 타인과 비교하는 데 시간을 쓰지 않는 발달장애인은 예술의 결과에 관심을 갖기보다 재료의 물성, 어떤 형태감 등을 느끼며 자신의 창작 행위 자체를 집중하고 즐기는데 이러한 발달장애인의 표현과 창작 작업은 비장애인이 흉내 낼 수 없는 소중한 강점을 가지며 비장애인에게 독특한 미적 경험과 해방감을 선물한다(김인규, 2017). 연구 참여자 B는 감추거나 부끄러워하지 않고 예술을 스스럼없이 마주하는 발달장애 청소년을 바라보며 평가받고, 비교하는, 잘하는 미술이 아닌 미술 본연의 순수함과 즐거움, 그 자체로서 미술을 받아들이는 발달장애 청소년을 통해 장애라는 다름 속에서 미술의 또 다른 가능성을 발견하였다. 연구 참여자 A도 발달장애 청소년에게 미술은 비장애인에게 익숙한 지시하는 것을 따라는 것이 아닌 편안함을 느끼며 자유롭게 즐거운 것, 그 자체라고 하였다. 발달장애라는 정체성에 기반하여 창작되는 작품의 독창성을 통해 발달장애 청소년은 자신의 정체성을 드러내며 공감을 불러일으키고 창작 과정에서 자연스럽게 자존감을 회복하고 행복을 느끼게 된다(서울문화재단, 2019)

발달장애가 있는 아이들의 특징 중에 하나가 예술을 대할 때 스스럼이 없다는 거예요. 뭔가를 가린다거나 부끄러워하는 게 없이 거침없이 표현하는 것, 정말 즐겁게 표현할 수 있는 순수성을 간직하고 있기 때문에 미술이 아이들에게 삶의 힘이 되고 원동력이 되어 미술로 자기 성장을 할 수 있겠다고 생각했어요. (집단 면담, 연구 참여자 B)

장애 친구들은 지시적인 부분은 따라 하는 것보다는 아이들이 자기가 그냥 그날 꽃힌 것에 대해서 막 표현하는 거, 그냥 자유롭게 하는 것들에 대해서 굉장히 편안해하고, 많이 즐기면서 편인 거 같아요. (개인 면담, 연구 참여자 A)

2) 서두르지 않으면 보이는 것들

8개월 동안의 긴 수업의 여정 동안 연구 참여자들은 서두르지 않으면 보이는 것들을 발견하였다. 진정한 발견과 의미 찾기는 교사와 학습자 간의 소통과 관계 맺기를 통해 가능하였다. 연구 참여자들은 끊임없이 반성하고 성찰하며 성장하였고 발견된 변화 지점들을 연결하며 발달장애 청소년에게 미술이란 어떤 의미인지 답을 찾아가고 있었다. 연구 참여자 A는 미시적으로 봤을 때는 보이지 않았던 것이 거시적으로 통합하여 바라보았을 때 가능하다는 것을 발견하였으며 교사로서 확신을 가지게 되었다.

초반에는 의욕이 넘쳤는데 4, 5차시에서는 그냥 일반적으로 주어진 수업을 하게 됐어요 생각을 끌어줘서 조금이나마 연계를 지으려고 하는 게 어렵더라고요. 그러니까 내가 수업 방향을 잘못 잡았나? 라는 생각을 계속 했어요...(중략)...중반 이후부터는 제가 아이들 그림을 정리하면서 동영상으로 편집해서 보여줬는데 회기, 회기에는 그걸 못 느꼈는데 전체적으로 보니 동일하게 연결되는 게 보였어요. 활동지도 그림하고 연결되는 부분도 보이고 그래서 내가 틀리지는 않았구나. (집단 심층면담, 연구 참여자 A)

연구 참여자 B도 발달장애 청소년의 가능성을 발견하였고, 그 가능성은 교사에게 용기를 가지게 하였다. 발달장애 청소년에게 예술의 경험과 의미가 무엇인지에 대해 교사 스스로 질문을 던지며 포기하지 않고 답을 찾아가고 있다.

○○는 정말 느린 친구였거든요. 첫 시간 3시간 동안 자동차 하나만 요만하게 그리고 끝났어요. 굉장히 느려서 걱정이 되었어요. 그런데 2학기가 되니깐 그림의 크기도 훨씬 커지고 작품에 대한 욕심도 많아지고 단어 정도만 표현할 수 있는데 자기가 원하는 것을 이야기도 하고 제가 수업 주제에 대해 이야기하면 잘 이해하더라고요. (집단 심층면담, 연구 참여자 B)

저는 후련해요. 1년 동안 아이들의 가능성을 발견하고 그리고 예술 발달장애 아이들한테 예술의 의미에 대해서 어쨌든 꾸준히 생각해 볼 수 있었어요. 이게 무슨 의미지? 의미가 있는 거야? 계속 이런 질문을 스스로 나에게 할 수 있는 그런 시간이었고 용기를 내게 했죠. 저도 답을 계속 찾아가는 과정인 것 같아요. 어떤 경험의 의미가 있었을까? 발달장애 미술교육의 현장에서 의미 있게 재생산되어야 할까? (집단 심층면담, 연구 참여자 B)

본 연구에 참여한 발달장애 청소년 미술교사들은 가르침의 과정에서 다양한 문제점을 발견하고 이를 해결하기 위해서 끊임없이 반성하고 성찰하며 경험에서 축적된 교육적 해법과 대안을 찾아가고 있었다. 교사의 실천적 경험을 통해 스스로 문제의 답을 찾아가는 과정 속에서 강제하거나 강요하였던 미술교사라는 경계를 넘어서고, 다름의 가능성을 발견하였으며 적극적으로 함께 할 수 있는 용기와 확신을 가지게 되었다.

V. 맺음말

본 연구는 발달장애 청소년 미술교육의 현장에서 교사로서 이상과 현실의 차이를 겪으며 내가 잘 가르치고 있는지에 대해 고민하고 때로는 내가 지금 알고 있는 것과 하고 있는 것이 장애 학생에게 교육적인 것인지 확신이 들지 않아 불안해하던 연구자의 고민에서 출발하였다. 또한 기존의 미술교육의 담론이 장애미술 혹은 장애 학습자를 대상으로 한 미술교육을 '일반적'이지 않은, 특별한 영역으로 주변화함으로써, 특수교육에 관점에서 크게 벗어나지 않은 미술교육이 발달장애 학습자에게 제공되어왔다고 볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 미술교사 3인을 대상으로 발달장애 청소년 미술교육 프로그램 참여 경험에 대한 내러티브 연구를 수행하였다. 본 연구는 미술교사 3인이 발달장애 청소년을 가르치는 과정에서 일어나는 경험의 의미와 양상을 분석하기 위한 것으로 연구의 결과를 일반화하는 데에는 한계를 가진다. 하지만 장애미술교육을 실천하는 데 있어 미술교사의 수업 경험을 통해 생성되는 이야기를 개인적, 사회적 상황과 맥락 안에서 탐색함으로써 하나의 개념으로 규정하기 어려운 미술교사의 복합적이고 다면적인 역할과 정체성, 그리고 다양한 미술학습자에 대한 이해를 확장하였다는 점에 의의가 있다.

본 연구에서는 Clandinin과 Connelly의 개념에 기초한 3차원적 내러티브 탐구 공간을 분석틀로 활용하였다. 가르침의 공간에서 새롭게 발생하는 의식을 장소적 차원에서, 과거-현재의 흐름에서 전환되는 정체성의 인식을 시간적 차원에서, 발달장애 청소년과의 관계가 함축하는 의미를 상호작용의 차원에서 분석한 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 발달장애 청소년 미술교사는 가르침의 공간으로 들어가면서 교사의 우려와 학습자의 가능성이라는 상이의 경계에 놓인 경험을 하게 되었다. 이러한 경험을 통해 점차 발달장애 청소년의 가능성이 가지는 예측 불가능성, 다변성에 대해 인식하게 되었다. 이러한 과정을 통해 미술교사는 수업은 발달장애 청소년을 가르치는 현장, 상황 속에서 교사의 계획이 학생들의 가능성과 한계와 부딪치면서 해체되고 변형되어서 새로운 교육과정으로 만들어지는 것이라는 것을 깨닫게 되었다. 미술교사는 가르침의 공간 안에서 더 이상 표준화된 ‘학습자’를 전제로 발달장애 청소년을 바라보지 않았으며 ‘더 나은 상태’로 나아가는 것을 비장애인의 상태로 도달하는 것이라고 생각하지 않았다. 장애를 전체의 한계로 경계 짓지 않고 자기표현의 주체이자 주도적인 학습자로서 발달장애 청소년의 개별성을 존중하며 하나의 가르침이 아닌 학습자 스스로가 더 나은 답을 찾아갈 수 있도록 여러 모양의 가르침을 실천하는 교사가 되어가고 있었다.

둘째, 발달장애 청소년 미술교사는 과거와 현재 시간의 흐름에서 교사로서 자신의 역할을 고정시키지 않고 점차 질문자, 반응자, 지지자, 격려자로서 정체성을 전환시키고 있었다. 또한 미술교육과 미술치료의 경계선을 나누고 분리하기보다는 전인적인 성장을 촉진하는 미술의 특성에 주목하여 미술교육과 미술치료의 교차점, 공유 영역에 대해 점차 확신을 가졌고 교육과 치료를 통합할 수 있는 미술교사라는 이중정체성 형성하게 되었다.

셋째, 발달장애 청소년과의 지속적인 상호작용 속에서 교사는 미술이야말로 자신을 표현하는 비언어적 소통 수단이 될 수 있음을 인식하였고 발달장애 청소년들과 ‘미술’로 소통하고 관계를 맺어갔다. 이러한 소통과 관계는 발달장애 청소년들에게 온전하게 존중받는 장(site)을 제공하였으며 예술을 스스럼없이 마주하는 그들에게서 미술의 또 다른 가능성을 발견하였다. 그 가능성은 교사 스스로에게 발달장애 청소년에게 미술을 가르치는 것에 대한 용기와 확신을 가지게 하였다.

본 연구의 결과는 미술교육의 의미가 문화다양성을 충분히 고려하는 가르침의 공간에서 또렷하게 드러날 수 있음을 보여준다. 이는 기존의 미술교육 연구에서 충분히 다루어지지 못한 발달장애 청소년에 초점을 두어 미술교사의 시각에서 장애미술교육의 과정에 대한 현장기반의 서술을 제공하였다는 점에 의의가 있다. 특히 미술교육, 미술치료, 특수교육 등의 교차점에서 장애미술교육의 복잡성과 다면성을 조망함으로써, 사회문화적, 신체적 다양성을 가진 미술 학습자에 대한 이해를 확장하였다고 볼 수 있다. 본 연구가 발달장애 청소년을 포함한 소외 집단에 관한 미술교육의 연구와 실천에 기초자료로 활용될 수 있길 기대한다.

참고문헌

- 교육부(2015). 2015 개정 미술과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호. [별책 18]
- 교육부(2019). 2019년 특수교육통계.
- 국립특수교육원(2013). 장애학생문화예술교육 실태 및 지원 방안 연구-특수학교 예술교과를 중심으로. 서울: (주) 필코in.
- 강혜경, 김미선, 김수진, 김은숙, 김정연, 박은혜, 이명희, 임장현(2015). 장애아동을 위한 미술교육 2판. 서울: 학지사.
- 김경(2015) 장애학생을 위한 미술교육프로그램 개발 탐색연구. 발달장애연구, 19(3), 101-122.
- 김미선, 박주연, 심상옥, 이경면, 임지향, 정동영, 홍금녀(2011). 특수교육 미술교육론. 서울: 교육과학사.
- 김선아(2014). 미술과 초임교사의 내용교수지식(PCK) 개발에 관한 내러티브 탐구. 조형교육, 50, 1-25.
- 김외순(2015). 삶의 가치를 지향하는 교사의 의식과 미술 수업의 관계에 관한 사례연구. 미술과 교육, 16(1), 107-132.
- 김인규(2017). 발달장애인을 위한 문화 복지를 생각하며: 관리에서 삶으로. <http://www.arte365.kr/?p=62413>에서 검색.
- 김지혜(2019). 교육적 의식 전환을 경험한 미술교사의 내러티브 탐구. 박사학위 논문. 한국교원대학교 대학원.
- 김진영(2003). 특수학교아동의 바람직한 미술교육: 특수(초등)학교 중학년을 중심으로. 석사학위논문. 우석대학교 교육대학원.
- 김진희(2014). 중학교 통합학급 미술 담당 교사의 교수적 수정 실행도와 지원 요구. 특수교육교과교육연구, 7(3), 1-18.
- 김필성(2015a). 교사의 교육과정 재구성 경험에 대한 내러티브 탐구. 박사학위논문. 경북대학교 대학원.
- 김필성(2015b). 내러티브 탐구 과정과 절차에 대한 고찰. 내러티브와 교육연구, 3(2), 104-118.
- 김향미(2005). 미술교육에 있어서 미술치료적 관점의 적용에 관한 연구. 조형교육, (26), 121-136.
- 김혜경, 윤지숙(2018). 미래사회 대비 '좋은 미술교사'. 한국교원교육연구, 35(1), 369-387.
- 남영림(2015). 한국 미술교육에서 장애 담론에 대한 논의와 시사점에 관한 연구. 미술과 교육, 16(3), 1-18.
- 류난희(2015). 정신지체 특수학교 미술교과 운영실태. 석사학위논문. 대구대학교 교육대학원.
- 문화예술원(2018). 2018 장애인 문화예술활동 실태조사.
- 문화체육관광부(2012). 특수아동을 위한 미술관교육 활성화 방안연구 -국립현대미술관 교육 프로그램을 중심으로.
- 박계신(2003). 장애아동을 위한 미술 교육 방안 연구. 정서·행동장애연구, 19(4), 135-156.
- 박세원(2007). 교사의 교육 활동에서 내러티브 탐구 과정이 가지는 의미. 교류인류학연구, 10(1), 37-62.
- 박신의, 심규선, 주명진(2018). '포용적 예술'(inclusive arts)을 통한 장애 예술의 개념적 연구. 문화예술경영학연구, 11(2), 39-61.
- 비기자(2019). 장애인 문화예술교육 방향성 및 교보재 연구 보고서 기대하지 않고 표현으로 만나기.
- 서울문화재단(2019). 2019 서울형 장애 아동·청소년 예술교육사업 아카이빙 북.
- 서제희(2014). "어린이를 가르치는 미술교사 되어가기"에 관한 내러티브 탐구: 미술교사 3인의 목소리로부터. 예술교육연구, 12(3), 125-141.
- 신현기, 변호걸, 김호연, 정인호, 전병운, 정해동, 강영택, 성수국, 마주리, 유재연(2000). 특수교육의 이해. 서울: 교육과학사.
- 양경희(2006). 장애아를 위한 통합적 미술교육 프로그램에 관한 연구. 박사학위논문. 단국대학교 대학원.
- 양경희(2008). 장애아를 위한『통합적 미술교육』프로그램에 관한 연구. 종합예술과 음악학회지, 2(1), 1-25.
- 양경희, 박원희(2006). 21세기 문화예술동향에 따른 장애아 미술교육 프로그램 모색. 특수교육학연구, 41(1), 157-182.

- 엄수정(2017). 장애교육학의 관점에서 제기하는 새로운 교사교육의 필요성: 예비교사, 교사, 교사교육가로서의 ‘나’의 이야기에 대한 성찰적 분석. *한국교원교육연구*, 34(2), 139-168.
- 엄지숙 (2003). 교육연구에서 내러티브 탐구(Narrative Inquiry)의 개념, 절차, 그리고 딜레마. *교육인류학연구*, 6(1), 119-142.
- 유기용, 정종원, 김영석, 김한별(2015). 질적 연구방법의 이해. 서울: 박영사.
- 이근매, 조용태(2014). 장애아동 미술치료. 서울: 학지사.
- 이동원(2015). 지적장애학교 미술교과에 대한 운영 실태 및 특수교사의 인식 분석. *특수교육교과교육연구*, 8(1), 157-181.
- 이성호(1999). 교수방법의 탐구. 서울: 양서원.
- 이소연, 박은혜(2015). 특수아동교육. 서울: 학지사.
- 이소연, 이용표(2015). 문화예술교육을 통한 장애인의 변화경험 연구. *GRI 연구논총*, 17(3), 35-71.
- 이은주(2008). 철학적으로 가르침(philosophically teaching)에 관한 몇 가지 제안. *철학과 문화*, 16, 27-48.
- 이한나, 정광순(2013). 학생의 배움에 대한 교사의 개입 행위로 본 가르침의 유형. *교육인류학연구*, 16(3), 57-86.
- 이한우(2003). 발달장애 아동의 사회정서행동 향상을 위한 방과후 프로그램 적용효과, *한국정서행동장애아 교육학회 학술대회논문집*, 127-152.
- 임부연, 원미은(2011). Aoki의 교육과정이론에 기초한 아동미술교사의 역할. *미술교육논총*, 25(2), 85-109.
- 정병은(2016). 장애아동의 사회적 포용을 위한 문화예술정책. *한국정책학회 춘계학술발표논문집*, 281-311.
- 정여주(2006). 장애아동을 위한 미술치료교육의 의미와 역할. *정서·행동장애연구*, 22(2), 239-262.
- 최완희(2016). 특수학교 미술과 교과교육 운영 실태 조사. 석사학위논문. 조선대학교 교육대학원.
- 최재영(2006). 특수학급 미술수업의 현황 및 치료 교육적 접근에 의한 제언 - 수원지역 초등학교를 중심으로. *미술교육논총*, 20(2), 311-346.
- 한국문화관광연구원(2010). 장애 예술인 창작 활동 현황 및 활성화 방안.
- 한국문화예술교육진흥원(2005). 장애인 문화예술교육 종합계획 수립을 위한 기초 연구.
- 한국시각장애인예술협회(2006). 에이블아트. 서울: (주)사회평론.
- 한국정신지체아교육연구회(1996). 개별화 교육 프로그램의 이론과 실제. 대구대학교 출판부.
- 한국특수교육연구회(2009). 최신 특수아동의 이해. 서울: 양서원.
- 한송이, 이미숙(2017). 특수학교 초등 미술교과 운영실태 및 특수교사의 인식조사를 통한 미술교육 개선 방안 탐색. *지적장애연구*, 19(4), 311-338.
- 한영희(2011). 점토미술치료: 자기표현향상을 위한 발달장애 미술치료. 파주: 이담북스.
- 황수경(2004). WHO의 새로운 국제장애분류(ICF)에 대한 이해와 기능적 장애 개념의 필요성. *노동정책연구*, 4(2), 128-149.
- 황향숙(2005). 미술교육의 확장 -치유적 기능으로서의 미술교육-. *미술교육논총*, 19(2), 415-438.
- Carr. A.(2008). 발달장애 아동과 청소년 문제의 예방원리와 실제(김정휘 역). 서울: 시그마프레스. (원저 2002 출판)
- Clandinin, D. J. (2015). 내러티브 탐구의 이해와 실천(엄지숙, 강현석, 박세원, 조덕주, 조인숙 역). 경기: 교육과학사. (원저 2013 출판).
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2007). 내러티브 탐구: 교육에서의 질적 연구의 경험과 사례(소경희, 강현석, 조덕주, 박민정 역). 서울: 교육과학사. (원저 2004 출판)
- Dewey, J. (2016). 경험으로서 예술(박철홍 역). 서울: 나남 (원저 1934 출판)
- Freire, P. (2000). 프레이리의 교사론(교육문화연구회 역). 서울: 아침이슬. (원저 1998 출판)
- Freire, P. (2007). 교육과 의식화(채광석 역). 서울: 중원문화. (원저 2005 출판)

- Henley, D. (2002). *Clayworks in art therapy: plying the sacred circle*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kramer, A.(2007). 치료로서의 미술(김현희, 이동영 역). 서울: 시그마프레스 (원저 2000 출판)
- Palmer, P. J. (2005). 가르칠 수 있는 용기(이종인, 이은정 역). 서울: 한문화. (원저 1998 출판)
- Laurie U. DeBettencourt & Lori A. Howard(2009). 21세기 특수교사(정정진, 전병운, 강영심, 이대식 역). 서울 : 시그마프레스. (원저 2007 출판)
- NAEA(2019). *NAEA News June-July 2019*. 61(3).