

사회통합을 위한 다문화 미술교육에 관한 실행연구 : 소외계층 아동 대상 집단프로그램을 중심으로

An Action Research on Multicultural Art Education for Social Integration:
Focused on the Group Art Program for Underprivileged Children

박진희* | 김선아**
Jinhee PARK | Sunah KIM

초 록

다문화 사회로의 전환과 함께 우리나라에서도 사회통합의 문제는 간과할 수 없는 과제가 되었다. 다원주의 체제에서 사회적 '통합'은 집단 간의 균형과 신뢰를 회복할 수 있도록 집단 구성원의 개별성과 다양성을 전제로 한다. 본 연구는 사회통합을 위한 교육적 지원이 정치적, 법적, 제도적 측면에서 이루어짐과 동시에 지역 단위에서 미시적으로 실행됨으로써, 다양한 소수 집단에서 변화를 가져올 수 있는 실제적인 방안이 모색되어야 한다는 문제의식에서 출발하였다. 개인의 문화적 다양성을 존중하고 민주적 사회 변화를 추구한다는 점에서 다문화 미술교육이 하나의 대안이 될 수 있을 것으로 보고 소외 계층을 대상으로 한 다문화 미술교육 프로그램에 관한 실행연구를 수행하였다. 본 연구에서 도출된 결과는 다음과 같다. 첫째, 집단 미술프로그램은 관계의 장(site)으로서 의미를 가지며, 사회의 축소판으로서 갈등과 충돌, 자기표현과 사회적 지지를 실험할 수 있는 공간을 제공하였다. 둘째, 다문화 미술교육의 실천을 통해 결핍 지향적인 관점을 극복하였다는 점에서 아동뿐만 아니라 실행하는 연구참여자의 인식에도 변화를 가져올 수 있었다.

주제어: 사회통합, 다문화 미술교육, 미술치유적 접근, 소외계층아동

ABSTRACT

In accordance with the multicultural turn in 21st century, social integration has become an inevitable task to handle. In the pluralist system, social 'integration' lies on the premise of uniqueness and diversity of members, which helps to restore the balance and trust among social groups. The educational support that leads to social integration needs to be established at the political and legislative level; but at the same time, multi-dimensional efforts should be made to empower sub-groups to participate in the society at the local level. The purpose of this study is to explore the meanings of multicultural art education for social integration by investigating the changes of underprivileged children and a practitioner who participated in the group art program. The results of this action research are two-fold. First, the group art program served as the site of relationships in which conflicts, afflictions, self-expression and social support were experimented through interactions. Second, the meaning of the program could be found in that the practitioner could overcome the deficit view toward underprivileged children changing the practitioner's perception of the marginalized as well as children's behavior.

KEY WORDS: social integration, multicultural art education, art therapeutic approach, underprivileged children

이 논문 또는 저서는 2015년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2015S1A5A2A01014975)

* 제1저자
한국교육과정평가원 전문연구원
한양대학교 박사과정, jini2141@naver.com

** 교신저자
한양대학교 부교수
sakim22@hanyang.ac.kr

www.kci.go.kr

I. 도입

한국행정연구원에서 실시하는 사회통합실태조사에서는 사회적 역능성, 참여, 소통, 신뢰, 포용, 사회보장, 주관적 안녕감 및 역능성, 거버넌스 등의 영역을 중심으로 사회통합에 대한 국민의 인식 및 태도를 매년 조사하고 있다. 2016년의 조사 결과에 따르면 우리 사회의 사회갈등 원인으로 ‘이해 당사자들의 각자 이익 추구’가 가장 높게 나타났으며, ‘빈부격차’, ‘개인·집단 간의 상호 이해 부족’이 그 뒤를 이었고, 빈곤층과 중산층 간의 갈등 정도에 관해서도 4점 만점에 3.1점으로 전체의 85.9%가 ‘심하다’라고 응답하였다(한국행정연구원, 2016). 또한 통계청(2016)에서 제시한 한국의 사회동향 보고서에서는 가정형편이 좋지 못한 학생일수록 인권보장감, 즉 존중받고 있다는 응답이 낮은 것으로 나타나 빈부격차가 교육 경험에까지 직접적으로 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

경제·사회 양극화가 심화됨에 따라 교육부(2017)에서는 「교육복지종합대책」을 마련하여 저소득층에 대한 실질적 교육 기회 보장 확대, 취약계층별 맞춤형 지원 강화 등의 추진과제를 제시하고 있다. 하지만 사회계층 이동, 생산인구 감소에 따른 인재 육성의 필요 등에 초점이 맞추어져 있어 입학전형 확대, 장학지원, 교육비 경감 등 시혜적인 차원에 머무르고 있는 실정이다. 소외계층 아동이 가정과 학교에서 경험하는 사회경제적, 문화적, 심리적 어려움을 고려할 때 몇몇 제도적 장치만으로 문제가 해결될 것으로 기대할 수는 없다. 이는 학교 안과 밖에서 제공되는 다양한 차원의 관심과 지원을 필요로 하는 것으로 미술교육 또한 취약계층 아동의 안녕과 사회통합에 기여할 수 있는 구체적인 방안을 모색하여야 하는 시점이다.

본 연구는 사회통합을 위한 교육적 지원이 정치적, 법제적, 제도적 측면에서 이루어짐과 동시에 지역 단위에서 미시적으로 실행됨으로써 다양한 소수 집단에서 변화를 가져올 수 있는 실제적인 방안이 모색되어야 한다는 문제의식에서 출발하였다. 개인의 문화적 다양성을 존중하고 민주적 사회 변화를 추구한다는 점에서 다문화 미술교육이 하나의 대안이 될 수 있을 것으로 보고 소외계층을 대상으로 한 다문화 미술교육 프로그램에 관한 실행연구를 수행하였다. 이를 통해 참여한 아동들의 변화와 함께 프로그램을 실행한 연구참여자의 인식을 분석하여 다문화 미술교육이 사회통합을 위한 실천에 가지는 의미를 심층적으로 분석하는 데에 연구의 목적을 두었다.

II. 이론적 배경

1. 사회통합의 개념

다문화 사회로의 전환과 함께 우리나라에서도 사회통합의 문제는 간과할 수 없는 과제가 되었다. 그동안 외국인 노동자의 유입과 국제결혼가정의 증가 등이 국내에서 다문화주의에 대

한 관심을 증폭시켰지만, 한국 사회의 다양성 문제는 인종이나 민족의 문제에 국한되지 않는다. 우리 사회에서는 노동시장, 소득, 교육, 문화복지 등 전반에서 양극화가 심화되고 있음과 동시에 사회이동성은 지속적으로 약화되고 있어 불평등적 구조에 따른 계층 간 갈등과 소외의 문제를 안고 있다(국민대통합위원회, 2015). 이처럼 다문화 사회는 단순히 다양성이 확대되는 현상을 넘어서 가치체계의 충돌과 갈등, 대립의 위험을 내포하고 있다. 박찬욱(2013)은 한국 사회의 주요 갈등 문제를 지역 갈등, 계층 갈등, 이념 갈등, 세대 갈등으로 나누어 설명하고 있다. 이는 사회 전반에서 구성원 간의 격차가 심화됨에 따라 집단 간 이해관계와 가치가 상호 충돌하면서 균열, 분리의 문제로 이어질 수 있으며 이에 대응하는 사회통합을 위한 다각도의 노력이 요구됨을 보여준다.

‘통합’이라는 용어로 인해 사회통합은 하나로 합쳐지는, 단일화의 의미로 받아들여지기 쉽다. 하지만 이는 사회통합이 근대 국가를 형성하던 시기 등장하면서 사회적 결속을 강조해왔던 데에 기인한 것으로, 서로 다른 가치체계들이 공존하는 다원주의 사회에서는 다양한 요소들의 상호 보완 관계 속에서 차이에 대한 포용성에 기초한 개념으로 확장되고 있다(장용석, 조문석, 정장훈, 정명은, 2012). 이러한 맥락에서 한상진(2013)은 사회통합과 체제통합을 분명하게 구별하면서 사회통합의 개념 안에는 사회 균열 혹은 갈등을 전제로 하고 있음을 강조한다. 즉 사회적 행위 주체 간의 상호 대립이 내재되어 있는 것으로 정부의 행정적, 제도적 노력만으로는 성취될 수 없으며, 갈등하는 집단 사이의 소통, 믿음, 권리 증진을 위한 방안이 마련될 때 실현될 수 있다. 다원적 사회체제에 안에서의 사회통합은 공동체를 구성하는 다양한 구성원 혹은 집단 간의 균형과 신뢰가 중요한 요소가 되기 때문이다.

다원주의 시대의 사회통합이 정책의 문제만이 아닌 법적, 복지적, 문화적 차원에서 다각도로 이루어져야 한다는 인식이 확산되고 있다. 이에 다양한 문화적 배경을 가진 집단 간의 소통의 기회를 제공하고 차이에 대한 이해를 높이기 위한 연구와 프로그램이 나타나고 있다. 김현숙과 김희재(2013)는 이주민의 사회통합을 위한 생활체육 참여 활성화 방안에 관한 연구에서 제도적으로 사회참여를 보장하는 구조적 통합 이 외에도 “소수 민족 집단의 구성원과 조직이 하나의 사회를 유지하는 사회적 접점”(p. 22)이 되도록 하는 사회문화적 통합의 중요성을 역설한다. 같은 맥락에서 김영란, 전경옥, 홍기원(2013)은 사회통합을 동화와는 다른 “상호관계, 언어적 소통의 가능성, 문화적 공유의 가능성 그리고 사회적 연대감의 가능성을 포함하는 포괄적인 동의의 문제”(p. 85)로 전제하면서, 사회통합으로서 문화예술 다문화 프로그램의 방향을 제안하고 있다. 이와 같은 연구들은 소수자-다수자 간의 다문화적 감수성을 증진하여 우리 사회 안에서 이질적인 집단 간의 이해를 높이고 문화적 다양성을 보호할 수 있는 기반을 제공하는 데 목적을 두고 있다. 또한 이주민 혹은 소수자의 문화적 권리, 즉 자신의 고유한 문화를 향유함과 동시에 문화를 통해 사회적으로 참여할 수 있는 권리를 부여한다는 점에서 의미가 있다.

2. 사회통합을 위한 다문화 미술교육의 의미

다문화 미술교육은 미술교육을 통하여 사회통합의 문제에 접근할 수 있는 유용한 개념적 토대를 제공한다. 김선아, 이선혜, 이수진, 이승희, 성모진(2016)은 세계시민교육과 문화다양성 교육의 측면에서 다문화 미술교육이 사회통합을 위한 인식적 변화, 실천적 지식 형성, 가치의 내면화에 기여할 수 있다고 주장한 바 있다. 다문화 미술교육은 소수집단이 사회 안에서 경험하는 문화화(enculturation)와 문화변용(acculturation)의 과정을 탐구하는 가운데 다양한 집단들이 사회에 참여하는 방식의 복잡성을 이해함으로써 변혁적인 주체가 될 수 있는 힘을 부여하기 때문이다(Stuhr, 1995). 즉 다문화 미술교육은 사회를 구성하는 집단들의 문화와 문화 사이에 탐구의 공간을 제공하고, 그 안에서 자신과 타인의 삶과 의사소통의 방식이 가지는 차이와 고유성을 발견하도록 한다. 이와 같은 경험은 자기중심적이고 단일한 정체성의 개념에서 벗어나 유동적이고 복합적인 정체성을 형성하는 계기가 될 수 있다.

사회재건주의적 다문화 미술교육에서는 학생들이 미술을 중심으로 한 비판적 문화 탐구를 통해 사회 변혁의 주체가 되도록 하는 데 목적을 둔다. Stuhr(1994)는 사회재건주의적 미술 프로그램이 다음의 4가지 실천에 기초한다고 설명한다. 첫째, 학교 안에서 민주주의가 실천되어야 한다. 둘째, 학생들은 자신의 상황을 분석할 수 있어야 한다. 셋째, 학생들이 민주주의를 실천하고 자신의 상황을 분석할 수 있는 사회적 기술을 학습한다. 넷째, 학생들이 억압에 저항할 수 있는 힘을 기르기 위해 인종, 성, 계층, 장애 등을 넘어 다양한 학생과 집단이 연대하고 협력하는 학습 기회를 제공한다. 이와 같은 실천 원리는 사회 변혁을 위한 학습이 거시적인 사회에 대한 이해에 있기보다는 학생들이 생활 속에서 다양성을 경험하고 평등과 정의를 실천하기 위한 문제해결 과정을 직접 수행하는 가운데 민주적 삶을 위한 사회적 기술을 습득하는 미시적인 차원에서 출발함을 보여준다.

위와 같은 변혁적인 입장과는 달리 이제까지의 한국의 다문화 미술교육 담론은 정부 주도의 다문화 정책의 흐름 속에서 동화주의로 흐르거나 문화다원주의의 인식론적 이해에 머무르고 있다는 비판이 제기되고 있다. 이에 관해 이은영(2016)은 “다문화는 다문화 미술교육의 내용이라기보다 학습자가 겪는 문화 현상이자 맥락”(p. 31)으로 다루어져야 한다고 주장한다. 즉 문화적 차이와 다양성의 문제가 지식적으로 학습되는 것이 아니라 학생들의 삶의 맥락에서 역동적인 상호문화적 만남과 대화를 중심으로 경험되어야 한다는 것이다. 따라서 다문화 미술교육은 미술 학습을 통한 문화적 조우(encounter)가 될 수 있어야 하며, 학습자들이 스스로 차이와 소통의 문제를 해결해 가는 가운데 자신을 성찰하고 타인과 연대하며 새로운 문화의 발생을 경험하는 기회가 되어야 한다. 이는 자신과 타자를 경계 지우기보다는 동등한 상호 관계 속에서 소통하고 변화의 가능성을 탐색하는 실천적인 행위를 강조한다는 측면에서 앞선 논의의 다원주의 체제에서의 사회통합과 맥을 같이 한다.

서로 다른 이해관계를 가진 사회 집단 간의 소통과 문화적 존중, 연대에 기반을 둔 사회통

합에 접근하기 위해서는 자신의 정체성과 사회문화적 위치에 관한 인지적, 지각적, 정서적 각성이 필요하며, 이는 타자와의 만남을 통해서만 가능하다. Congdon(2011)은 이를 자신과 타인 ‘사이 공간’으로의 여행에 비유하여 설명하는데, 다문화 미술교육을 통해 다른 문화를 알게 되는 만큼이나 자신의 위치를 발견할 수 있으며 이를 통해 차이를 수용하고 즐기는 능력을 배우게 된다고 주장한다. 이러한 맥락에서 안혜리(2011)는 ‘타자의 목소리’에 초점을 둔 다문화 미술교육을 제안한 바 있다. 즉 이국적인 문화를 관광하듯 나열하는 것이 아니라, 동시대 미술작품에 나타난 소수집단의 차별, 정체성, 재현의 문제 등을 타자의 관점에서 탐구하는 가운데 공감 능력과 비판적 사고능력을 기르는 것이다.

사회통합을 위한 다문화 미술교육은 자신과 타자의 상호관계 속에서 출발한다는 점에서 Wasson, Stuhr, Petrovich-Mwaniki(1990)이 발표한 다문화 미술교육 성명(statements) 가운데 6번째의 입장과 밀접한 연관성을 가진다.

우리는 모든 인간의 상호작용에 영향을 미치는 요인들 -신체적, 인지적 능력, 계층, 성, 나이, 정치, 지역, 민족성 등- 의 역동적인 복잡성에 초점을 둔다. 우리는 소외계층이 미술교육의 과정에서 목소리를 낼 수 있고, 소외계층과 주류문화의 학생 모두 당연하게 받아들였던 지배 이데올로기에 안착된 전제들을 민감하게 인식할 수 있도록 하는 민주적 접근 방법을 추구한다.(Wasson, Stuhr, Petrovich-Mwaniki, 1990, p. 241)(연구자 번역)

위의 글에서 언급된 바와 같이 편견과 차별의 문제는 집단과 집단 간의 상호작용의 복잡성에 대한 이해를 요구하며, 미술 활동은 주변으로 밀려나있던 소외계층이 타자와의 관계 속에서 자신의 목소리를 내고 민주적 소통을 경험할 수 있도록 한다는 데에 의미가 있다.

3. 다문화 교육에서 미술치유적 접근

다문화 사회에서 다양성의 증가는 소수 집단을 발생시키고 그들은 인종, 성, 계층, 장애 등에 대한 편견과 차별로 인하여 경제적, 사회적, 심리적으로 소외되는 가운데 어려움을 가지게 된다. 집단 간의 균형과 신뢰를 회복하고 소수 집단이 가지는 문제를 해결하기 위하여 정부는 사회적, 제도적으로 다양한 방안을 모색하고 있다. 특히, 학습 및 경제적 지원뿐만 아니라 심리·정서적 지원을 강조하며 문화적 차이로 인한 스트레스, 정체성 혼란, 이질감, 부적응 등의 심리·정서적 문제가 내재화되지 않도록 이를 해소함으로써 다문화 사회의 구성원으로 성장하는 데에 중점을 두고 있다(전경숙, 2015). 이처럼 다문화교육은 평등과 민주주의 가치 실현을 위해 개인과 공동체의 심리적, 정신적 건강과 안녕을 중요한 현안으로 삼고 있다. 다양성이 공존하는 다문화 사회에서 개인이 실제로 경험하는 감정적 반응, 심리적 표현, 정서적 문제를 이해하는 것은 개인에 대한 이해를 넘어서 문화적 능력을 함양하기 위해 매우 중요하다기 때문이다(Sue & Sue, 2011).

삶 속에서 경험하는 느낌, 생각, 감정을 그대로 표현할 수 있는 예술은 감정을 순화시켜 정서를 함양하는데 효과적이다. 예술은 자아개념을 바탕으로 자신과 타인을 되돌아보고, 예술 창작 과정을 통해 개인과 집단, 문화, 삶의 양식들에 대해 느끼고, 이해하고, 성찰하고, 반영함으로써 자기를 진술하고, 타인과 공유함으로써 자아정체성을 형성하기 때문이다(박휴용, 2016). 또한 사회 안에서 다양한 갈등 상황에 직면했을 때 창조적인 예술 활동은 내면의 인식과 반성적 성찰 과정을 통해 스스로 문제를 해결할 수 있도록 한다. 이때 예술은 다양한 감정과 정서를 가지고 있는 자기를 수용하며 인정하고, 타인의 정서적 상태를 공감하게 한다(Rogers, 2007). 이처럼 삶의 문제를 직면하고 해결할 수 있는 인간으로서의 역량을 함양하고 정서적 성장을 이끌어간다는 점에서 예술의 가치는 교육적이며 동시에 치유적이다(김동연, 최외선, 2002).

다문화교육에서 미술을 활용한 치유적 접근은 심리·정서적 측면에서 다양하게 이루어지고 있다. 김선아, 박진희, 이현정, 정유진(2016)은 다문화 미술교육과 관련한 선행연구에 관한 메타분석에서 다문화가정 부모와 아동들의 정서적 어려움을 해결하기 위한 치료적 접근이 다문화 미술교육 연구의 주요한 주제 중 하나로 다루어져왔음을 밝혀내었다. 또한 남영림(2015)은 장애인 대상 미술교육 연구 중에서 미술의 치료적 접근과 효과성에 대한 연구가 절반 이상을 차지하고 있다고 보고하고 있다. 이는 미술의 치유적 기능이 장애를 가진 이들의 심리·정서적 갈등을 완화시켜 주고 발달을 촉진함으로써 그들이 원만하고 창조적인 삶을 살도록 도와주기 때문이다(김미선 외, 2004). 이와 같은 맥락에서 이근매(2011)는 다문화가족이 가지고 있는 문화적 차이와 언어적 한계, 사회적 편견 등으로 인한 심리·사회적 어려움을 해소하기 위해 자기표현의 수단으로서 감정의 승화가 가능한 미술치료가 필요함을 주장한 바 있다. 한편, 목진세(2012)의 연구는 사회경제적 지위가 낮은 가정의 환경적 특성으로 인해 심리적 위축감과 좌절감을 가지고 있는 소외계층 아동들을 대상으로 한 미술치료를 다루고 있다. 이 연구는 미술치료 과정이 소외계층 아동들에게 적극적인 자기표현의 기회를 제공하였고, 결과적으로 심리적 안정과 치유의 경험으로 이어졌음을 보여준다.

위의 여러 연구 결과에서 알 수 있는 바와 같이 미술은 비언어적 형태의 의사소통으로서 언어적으로 접근하기 어려운 감정과 생각을 표현하여 깨닫지 못했던 무의식의 감정과 생각을 열어준다(Malchiodi, 2008). 즉 언어적으로 표현하기 어려운 것들과의 접촉점을 제공하여 자신의 상황을 들여다보도록 도와주고 억압과 방어 기제, 저항을 풀게 해주는 것이다(Kramer, 2007). 이러한 과정을 통해 미술은 감정, 인식, 상상 같은 자신의 내면적 경험을 탐구하게 한다. 또한, 미술의 창작과정은 시각적 표현을 통해 환상의 대응물을 창조하는 행위로서 미술적 승화를 경험한다(Kramer, 2007). 개인의 잠재적인 충동과 숨겨진 감정, 파괴적인 행동들이 예술적 표현을 통해 발산되는 것을 의미하는 것이다. 자기표현과 자아실현, 이를 통한 정서적 안정과 회복, 미술의 창조적 과정에서 발현되는 감정의 분출과 승화 등은 미술교육에서 강조하는 미술의 치유적 기능이다(이선정, 이은적, 2015). 이와 같이 미술은 자신의 느낌, 생각, 경험을 이미

지로 표현하고 재현함으로써 자신의 마음에 내재된 감정을 이해할 수 있도록 한다. 그리고 경험을 시각화하고 기록하는 가운데 과거의 사건을 통해 현실을 인지하고, 이에 대한 자신의 생각과 감정을 확인함과 동시에 그 안에서 스스로 해결 방안을 찾아갈 수 있도록 도와준다.

내면의 감정이나 과거의 경험에 대한 두려움으로 인해 스스로 표현하는 것을 거부하거나 부정적 혹은 거짓으로 위장하는 것에서 벗어나게 한다는 데에 미술의 치유적 속성이 있다. 이러한 자기표현의 과정을 통해 명백하고 분명한 자아를 만나고 인지하여 정체성을 발견하게 됨으로써 긍정적인 자아개념을 형성하고 자아존중감을 향상할 수 있다(목진세, 2012). 또한 사회적 존재로서 인간이 가지는 문제가 기본적으로 사회적인 것이라는 관점에서 개인의 내적인 치유를 통해 타인을 이해하고 수용할 수 있으며, 개인과 집단의 삶 속에서 발생하는 문제해결력을 증진시키고 대인관계 기술을 향상시킨다(김나영, 정여주, 정현주, 2007). 이와 같이 미술은 개인의 정서적, 심리적, 사회적, 신체적인 어려움과 갈등을 회복, 변화시키고 자신의 잠재력을 이끌어냄으로써 능동적인 주체로 성장할 수 있도록 하는 매개가 된다. 미술 안에 인간을 회복시키고 변화시키는 치유적 힘이 내재되어있다는 점에서 치유적 접근은 자신과 타인의 다양성을 인정하고 사회를 변혁하는 주체를 기르기 위한 다문화 미술교육의 한 방법이 될 수 있다.

III. 연구 방법

1. 실험연구의 내용

본 연구에서는 사회통합을 위한 실천적 방안을 모색하기 위해 치유적 접근의 다문화 미술 교육 집단프로그램을 개발하여 적용하고 그 결과를 분석하였다. 프로그램에 참여하는 소외계층 아동뿐만 아니라 이를 실행하는 연구참여자의 인식적 변화를 파악함으로써 교수자와 학습자 모두에게 다문화 미술교육이 가지는 의미를 심층적으로 분석하고자 하였다. 이는 단순히 프로그램의 효과를 검증하여 연구의 결과를 일반화하기 보다는 질적 분석을 통하여 교수자와 학습자, 학습자와 학습자의 상호 관계 속에서 참여자들의 변화에 대한 깊이 있는 이해를 도출하기 위함이다. 또한 프로그램을 실행하는 연구참여자의 반성적 사고를 촉진하여 다문화 미술 교육의 실천에 대하여 되돌아보고 개선하도록 함으로써, 연구를 통해 교육 현장에 실제적인 변화를 가져올 수 있는 가능성을 탐색하였다.

1) 실험연구의 개념

실험연구는 실천 혹은 행동과 연구가 동시에 이루어지는 연구방법으로 행위 당사자가 수행의 개선을 위해 자신의 행위에 대하여 협력적 또는 자성적으로 탐구하는 연구 방법이다(차운

경, 김선아, 김시정, 문종은, 송륜진, 2014). 질적 연구방법 가운데 참여적 연구로서 연구 대상이 연구에 참여하는 과정에서 자신에게 놓여진 상황을 이해하고 변화를 시도하도록 돕는다. 이러한 측면에서 실행연구는 연구자와 연구참여자의 관계에 있어서 민주적이며, 평등하고, 연구자와 참여자 모두 연구 과정에서 삶을 긍정적으로 강화하는 특징을 갖는다(Stringer, 2007). 따라서 실행연구는 이론과 실제, 연구와 삶에 대한 연계와 통합을 시도한다고 볼 수 있다.

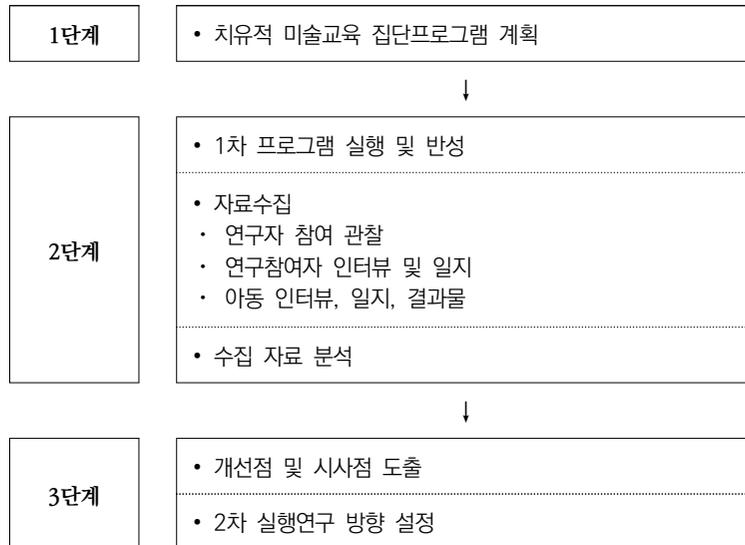
참여적, 실천적, 민주적 가치를 지향하는 실행연구는 연구자와 실천가를 구분하는 이분법적 접근을 지양하며 세 가지 측면에서 전통적인 연구방법과 차이점을 보인다(김영석, 김한별, 유기웅, 정종원, 2012). 첫째, 실행연구는 단순히 연구절차의 실행이 아닌 구체적인 실천행위를 의미하는 실행(action)을 필수적으로 전제하고 있다. 이때 실행은 의식적 실천으로서 관찰과 성찰을 통해 새로운 실행 대안을 도출하는 단계가 지속적으로 이어지는 것이다. 둘째, 연구자이자 실천가인 자신과 관련된 구체적인 현장 안에서 문제를 해결하는 과정이다. 연구자가 가지는 현장 속의 맥락에서 스스로 관점에 대해 반성하고 점검하는 과정은 현상에 대해 심층적 이해를 할 수 있도록 한다. 셋째, 실행연구는 연구자와 연구참여자 간의 협력과 교류를 전제로 한다. 자료의 공동 분석자, 도출된 결과를 반영하여 개선하는 공동 참여자, 개선자로서 연구자와 연구참여자의 협력적 역할을 강조한다.

이와 같이 전통적인 연구방법과 구분되는 실행연구는 조작되지 않은 자연스러운 현장에서 실제적인 행위를 통해 이루어진다는 점에서 이론의 산출보다는 행위가 변화하는 과정 자체와 현장에 대한 심층적인 이해에 목적을 둔다. 즉 현장의 실천가가 ① 직접 연구에 참여하고, ② 상황을 개선하며, ③ 새로운 지식을 생산해내는 3가지 목적을 동시에 추구하는 것이라 할 수 있다(곽연순, 2009). 따라서 연구결과를 도출하는 것을 넘어 결과를 현장에 적용하고 문제를 해결하여 개선하는 실행과정을 통해 사회통합을 위한 다문화 미술교육의 개념을 맥락화하여 치료현장에서 새로운 지식을 생산하고자 하는 본 연구의 목적에 적합한 연구방법이라 할 수 있다. 또한 연구참여자들의 반성적 실천을 통하여 심층적인 이해를 도모한다는 점에서도 연구방법의 타당성을 찾아볼 수 있다.

2) 실행연구의 단계

실행연구는 일반적으로 ‘계획-실행-관찰-반성’의 단계로 진행된다(김영미 외, 2005). 문제를 파악하고 개선을 위한 대안 및 계획을 세운 후 계획을 실천하며 변화의 과정과 결과를 관찰하고 이에 대한 성찰을 통해 계획을 다시 수정하는 실천과 관찰, 반성을 반복하는 것이다. 이와 같은 실행연구의 단계를 바탕으로 본 연구는 다음의 과정으로 진행되었다. 1단계에서는 문헌 분석 통해 도출된 사회통합을 위한 다문화 미술교육의 개념과 소외계층 아동의 특성을 반영하여 치유적 미술교육 집단프로그램을 계획하였다. 2단계에서는 프로그램을 현장에 적용하고, 그 과정에서 생성되는 자료를 수집하고 분석하였다. 연구참여자는 현장에서 프로그램을 실행

하는 동시에 연구자와의 인터뷰를 중심으로 수업 과정에서 수집된 관찰지, 학습자 결과물, 연구참여자의 반성적 일지 등을 지속적인 성찰하고 분석하였다. 3단계에서는 이에 대한 분석과 해석 결과를 토대로 개선점과 시사점을 도출하고 2차 실행연구의 방향을 설정하였다.



〈그림 1〉 실행연구 절차

2. 연구 대상 및 자료 수집

본 연구에서는 사회적 불평등이 심해지는 사회 구조 안에서 소외계층 아동에 주목하였다. 한국 사회에서 소외계층 아동은 일반적으로 사회계층 구조에서 하층에 위치하며 경제적으로 어려움을 가지는 빈곤가정, 결손가정, 한 부모 가정의 아동과 문화의 차이를 가지는 북한이탈 주민, 외국인 근로자, 이민자 등 다문화가정의 자녀, 지역적으로 낙후된 농어촌, 도시의 빈곤 지역에 거주하는 아동, 신체적 어려움을 가지는 장애아 등이다(노영주, 이연옥, 2012). 이들은 부모 세대로부터 주어진 환경과 경제적 어려움으로 인해 배움의 불리함, 가능성의 희박, 사회적 참여 기회 부족 등의 생활양식과 삶의 기회를 가지게 되고 정서적, 심리적 문제를 가지게 된다. 이러한 생활, 환경, 정서적 어려움은 아동이 성인이 된 후에도 삶의 질에 영향을 미치게 된다. 특히 소외계층 아동은 경제적, 환경적 어려움으로 인해 신체적 발달 저하, 정서적 안정감 부족, 불안, 피해의식, 학업부진 및 부적응, 따돌림과 집단 폭력 경험 등의 정서적 어려움을 가지게 된다. 본 연구에서는 서울시 성동구에 소재한 S지역아동센터 3학년 아동 4명(남2, 여2)을 대상으로 하였다. 본 연구의 참여아동들은 한부모, 양부모 가정, 국민기초생활수급자 저소득층 가정의 아동으로 구성되었으며, 이 중 남아 2명은 심리치료를 진행 중에 있다. 참여아동의 정보는 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 참여아동 정보

이름 (가명)	성별	학년	가족구조 및 형태	특성 및 주소	기타
이지만	남	3	국민기초생활수급자 법정한부모	<ul style="list-style-type: none"> ■ 법정 한부모 가정의 아동으로 조모의 손에서 자라고 있음. ■ 적극적인 성격이며 말이 많은 편임. 	심리치료 진행 중
박지환	남	3	국민기초생활수급자 법정한부모	<ul style="list-style-type: none"> ■ 법정 한부모 가정의 아동으로 조모의 손에서 자라고 있음. ■ 무표정, 말을 별로 하지 않음. 화가 나면 거친 말을 자주 사용함. 	심리치료 진행 중
최선진	여	3	국민기초생활수급자	<ul style="list-style-type: none"> ■ 양부모 가정이며 아버지가 술을 자주 마셔서 어머니와 다툼이 잦음. ■ 집중력이 약하고 학습에 관심이 없는 편임. 	-
김혜운	여	3	국민기초생활수급자	<ul style="list-style-type: none"> ■ 양부모 가정이고 맞벌이 가정으로 가족 간의 사이가 비교적 좋은 편임. ■ 밝은 성격이나 고집이 센 편임. 	-

본 연구에서는 2016년 9월부터 11월까지 1주 1회 총 6회기(회기당 80분)로 다문화 미술교육 프로그램을 실시하였다. 프로그램은 상담 및 심리치료 자격증을 소지한 미술치료사이자 다문화교육학과 박사과정에 재학 중인 학생이 실험연구의 연구참여자로 진행하였다. 프로그램 개발, 실행, 반성의 전 과정에서 연구자와 연구참여자의 상호 검토와 심층 면접이 진행되었다. 실험연구 과정에서 연구참여자의 의식적 변화와 프로그램에서 나타나는 학생들의 반응 및 변화에 관한 서술적, 심층적 자료를 생성하기 위하여 2가지 측면에서 자료 수집이 이루어졌다. 첫 번째 측면에서는 프로그램 실행 과정에서 학생들의 생각, 행동, 변화 등에 관한 자료가 수집되었다. 연구참여자에 의해 생성된 자료는 행동 관찰지, 아동 인터뷰 녹취록이며, 아동들이 생성한 자료는 매 회기 아동들이 작성한 성찰 일지, 미술활동 결과물, 설문지, 사전사후 검사지가 포함되었다. 두 번째 측면에서는 1차 실험연구 과정에서 치유적 미술교육, 소외계층 아동, 사회통합 등에 관한 연구참여자의 의식과 태도의 변화를 기록하기 위한 자료 수집이 이루어졌다. 이를 위한 자료의 종류는 연구참여자의 성찰 일지, 연구자와 연구참여자 간의 인터뷰이다. 본 연구를 위한 수집된 자료의 종류를 요약하면 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 자료수집 방법 및 종류

	프로그램 참여 아동 변화	연구참여자(실행자) 변화
검사도구	자아존중감 검사지, 자아개념질문지 (사전·사후 2회)	-

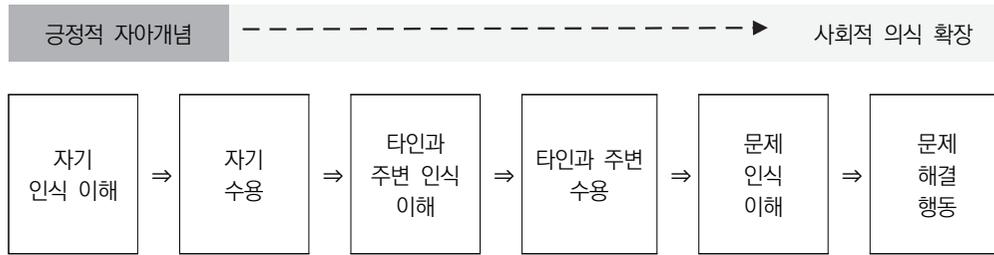
	프로그램 참여 아동 변화	연구참여자(실행자) 변화
인터뷰	집단 인터뷰 (사전·사후 2회)	연구자-연구참여자 인터뷰 (3회)
일지	회기별 아동 성찰일지(6회)/ 설문지(1회)	회기별 연구참여자 성찰일지 (6회)
관찰	회기별 행동 관찰지 (6회)	-
시각자료	회기별 미술활동 결과물	-

수집된 자료는 연구참여자와 연구자가 각자 코딩한 후 상호비교하면서 범주화하고 주제를 도출하는 방식으로 분석되었다. 연구의 타당성을 높이기 위하여 검사도구, 인터뷰, 관찰지, 일지 등 다양한 자료에서 나타나는 양상을 상호 검토하는 방식으로 삼각검증을 실시하였다. 분석 결과에 대한 글쓰기는 연구자와 연구참여자 간에 공동으로 진행되었으며, 결과를 종합하고 정리하는 과정에서 도출된 주제에 대한 지속적인 재해석, 검토가 이루어졌다. 또한 글쓰기 과정에서 발견된 프로그램 및 연구 주제에 대한 시사점은 2차 실험연구를 위한 방향을 설정하고 프로그램을 개선하는 데에 활용될 수 있도록 하였다.

3. 소외계층 대상 다문화 미술교육 프로그램의 내용

앞서 언급한 바와 같이 다문화 미술교육은 미술교육을 통하여 사회통합의 문제에 접근할 수 있는 유용한 방법이다. 또한 다문화 미술교육은 다국적 문화에만 치중하는 ‘다문화’ 개념을 넘어서, 다문화 가정뿐만 아니라 저소득층, 장애인, 새터민 등 다양한 소외집단으로 그 대상이 확대되어야 한다(심영옥, 최서운, 2015). 이에 본 연구에서는 교육과 문화의 주변으로 밀려나 있는 소외계층 아동이 미술 활동을 통해 타자와의 관계 속에서 자신의 목소리를 내고 민주적인 소통을 경험할 수 있도록 다문화 미술교육 프로그램을 개발하여 적용하였다.

본 연구에서는 대상의 특성을 반영하고 내적타당성을 확보하기 위하여 초등학교 3학년 담임교사 1인과 지역아동센터 집단미술치료사 1인의 검토를 받아 프로그램을 수정, 보완하였다. 상호간의 이해와 조화롭게 공존하는 삶을 지향하는 다문화 미술교육의 목적을 이루기 위해서는 우선적으로 개인적, 사회적 정체성이 재확립되고, 긍정적 자아개념이 형성되며, 자아존중감이 증진되는 것이 필수적이다(최규진, 2011). 그러므로 프로그램의 회기별 목표는 1회기 자기 인식 및 이해, 2회기 자기수용, 3회기 타인과 주변인식 및 이해, 4회기 타인과 주변 수용, 5회기 문제 인식 및 이해, 6회기 문제 해결로 구성하였다(<그림 2>).



〈그림 2〉 1차 실행연구 프로그램 구성

치유적 접근에 기초한 본 연구 프로그램의 내용에서는 작품의 완성도나 예술적 수월성보다는 학생 간의 협업과 소통을 통한 창작 과정을 강조하였다. 프로그램의 회기별 내용은 다음과 같다. 1회기는 거울에 비춰보듯이 환경 속에서 자신의 역할과 모습을 돌아봄으로써 자신을 발견하고 자아를 표현할 수 있는 자화상을 제작하였다. 이를 통해 결정론적인 사회 조건으로 인식되기 쉬운 개인의 한계, 제약의 상황에서, 있는 그대로의 자신을 드러내며 주변의 타인을 함께 표현해보면서 나를 둘러싼 사회적 관계와 환경 속에서 자신을 인식하고 이해하도록 하였다.

2회기는 가면 만들기 활동으로 진행되었다. 이때에는 자신이 생각하는 혹은 있는 그대로의 모습이 아닌, 강점, 장점, 능력 등 자신의 자원(asset)을 강조하고 표현하며 한계 상황을 벗어나 잠재된 가능성을 표출하는 가운데 자신에 대한 이해를 확장하여 긍정적인 자신을 수용할 수 있도록 하였다.

3회기는 1회기 때 만들었던 자화상과 주변인 그림을 전지에 붙이고, 개별적, 공통적인 환경인 우리 동네를 표현하는 내용으로 구성되었다. 함께 살아가는 환경 안에서 어떻게 자아와 타자가 구성되는지 이해하고 연결 지어 생각해 보면서, 아이들의 시각에서 사회적인 자아를 발견하고 자신과 타인의 관계를 인식할 수 있도록 하였다.

4회기는 점토를 활용하여 가상으로 자신의 섬을 하나씩 만들고 친구들이 만든 다른 섬들과 연결하는 활동으로 진행되었다. 이때 동떨어져 있는 서로 다른 섬들을 어떻게 연결할지 대화하고 조정하는 상호작용의 과정을 경험하도록 하였고, 다리를 놓거나 이동 수단을 만드는 등 적극적으로 참여하는 활동이 타인과의 관계를 긍정적으로 변화시키고 확장하는 것으로 이어질 수 있도록 하였다.

5회기는 나와 집단을 둘러싼 개인과 사회의 갈등 상황을 화산섬을 만들어 표출하는 작업으로 진행되었다. 이는 4회기의 활동에 대한 성찰을 토대로 연구참여자에 의해 수정된 내용으로 학습자들이 프로그램에 참여하는 집단원과의 갈등을 자연스럽게 직면할 수 있는 기회를 제공하는 데에 주안점을 두었다. 4회기의 섬 만들기 협동 작업에서 드러났던 친구들과의 갈등 문제를 개인적 차원, 사회적 차원에서 되돌아볼 수 있도록 하고, 자신과 타인의 관계를 비판적으로 생각해 볼 수 있도록 하였다. 이때 참여하는 아동이 개인의 상황과 집단에서 나타난 사회

적 갈등을 연결 지어 성찰하는 가운데 자신의 내적인 결핍을 자연스럽게 드러내고 이를 예술적으로 승화하여 표현할 수 있는 기회를 제공하였다.

6회기는 5회기 때 각자 선택하였던 다양한 갈등 주제 중에서 집단원 간 협의하여 1가지 주제를 선택하고, 선택한 갈등 상황에 놓였을 때 나의 감정을 색으로 표현함으로써 문제 상황에 대해 공감하도록 하였다. 그리고 갈등 문제를 해결하기 위한 다양한 방안을 생각하고 색종이에 그림으로 표현하여 벽화로 작업하였다. 이는 사회적 조건이 변화될 수 있음과 그 안에서 자신의 역할을 확인함으로써 자신이 사회에 영향을 미칠 수 있으며 이를 위해서는 타인의 도움과 협력이 필요함을 알아가기 위함이었다. 이를 통해 미적으로 세상을 새롭게 구성하는 과정을 통해 개인 및 사회공동체의 문제 해결 과정을 경험할 수 있는 기회를 제공하였다.

IV. 연구 결과

본 연구는 소외계층을 대상으로 한 치유적 다문화 미술교육 집단프로그램에 참여한 아동과 실행한 연구참여자의 인식과 태도에 나타난 변화의 양상을 사회통합을 위한 다문화 미술교육의 관점에서 분석하여 심층적으로 이해하는데 목적을 두었다. 이를 위해 긍정적 자아개념 형성 및 자아존중감 향상을 중심 주제로 한 6차시의 프로그램을 지역아동센터에서 실행하고, 참여한 아동의 변화와 연구참여자의 인식의 두 가지 차원에서 자료를 수집하고 분석하였다. 본 연구에서 도출된 실험연구에 대한 분석 결과는 다음과 같다.

1. 관계의 장(site)으로서의 미술

1) 사회적 상호작용의 시작: 갈등과 충돌

본 연구에서 실행한 집단프로그램은 치유적 교육활동으로 계획되었으나, 결과적으로는 아동을 대상으로 한 연구참여자의 교육 혹은 치료 행위가 아닌 아동들 간의 새로운 관계의 장이 되었다. 아동들이 미술활동에 참여하면서 드러나는 문제는 미술의 내용에 대한 이해나 표현 방법의 어려움에 관한 것이기 보다는 집단 안에서 개인 간의 갈등과 충돌, 문제 해결 등에 있었기 때문이다. 예를 들어 2회기의 장점을 그리는 수업 후 일지에서 혜윤이는 “오늘 나의 장점을 다른 사람한테도 보일 수 있고 강점도 다른 사람들에게 알릴 수 있어서 정말 좋았고, 오늘 활동으로 다른 아이들의 강점과 장점도 알 수 있어서” 좋았다고 적고 있다. 또한 3회기 협동작품 수업 후의 성찰일지에서는 “선진이가 자기가 그린 그림을 내 그림에 붙인다고 해서 뭔가 이상했다. 나는 그래서 ‘거절이야’라고 말했다. 그리고 선진이랑 나랑 지환이랑은 의견이 잘 안 맞았다. 그런데 지만이랑 나랑 의견이 제일 잘 맞았던 것 같다.”라고 적고 있다. 이

처럼 자신과 친구들의 관계가 수업에 대한 아동들의 경험에 있어 중요한 부분을 차지하고 있음을 알 수 있다.

아동들 간의 관계에 수업의 중요한 부분으로 나타나면서 2회기 수업 후 연구참여자는 수업에서 학생들 간의 부정적 언어와 행동, 감정표현 등을 관찰하고 타인을 배려하고 비난하지 않기 등 '집단 작업의 규칙'을 다시 설명해주어야 했다. 이에 관해 연구참여자의 성찰일지에는 이 집단만이 가지고 있는 역동의 특성을 파악하는 것이 중요할 것이라고 기록되어 있다. 이후 이어지는 회기 후에 작성된 성찰일지의 내용에서도 미술활동의 내용이나 방법의 적절성, 효과성 자체보다는 아이들 간의 어떤 일이 일어났는지, 아이들 각자가 집단에서 어떤 역할을 수행하고 있는지, 어떻게 교류하며 상호작용이 일어났는지 등 학생들 간의 '관계'에 프로그램을 실행하는 연구참여자의 관심이 집중되어 있음을 알 수 있다. 다음은 연구자와 연구참여자의 3회차 인터뷰 일지의 일부이다.

연구참여자는 아동들의 관계 속에서 갈등이 표출됨을 파악하였다. 관계적으로 드러나는 개인과 집단의 갈등 상황을 해결해 나아가는 아동들의 관계에 민감하게 반응하고 관찰하고 있었다. 연구참여자가 아동들에게 의도적으로 강요하는 변화와 해결이 아니라 집단 활동을 통하여 아동들의 갈등과 충돌의 문제가 자연스럽게 변화되어가는 것을 현장에서 발견하였기 때문이다. 그 과정에서 아동들 간의 어떤 일이 일어나는지 어떻게 아이들이 집단에서 역할을 수행하고 상호작용하는지에 주목하고 있다는 점이 흥미로웠다. 아동들을 개별적인 대상이 아니라 집단 간의 관계를 통해 살펴보니 아이들 '간'에 존재하는 역동을 인식할 수 있었던 것이다(연구자-연구참여자 3회차 인터뷰 일지).

본 연구에서 실행된 프로그램의 의미는 초기에 목표로 설정하였던 개별 학생들의 긍정적 자아개념 형성 및 자아존중감 향상 여부에 있기 보다는 관계의 장 안에서 아동 스스로 사회적 관계를 인식하고, 실험하며, 개선해 나가는 과정에 있었다고 볼 수 있다. 즉 Yalom이 강조한 것처럼 집단 안에서 복잡한 상호작용을 통해 집단구성원들의 변화와 개선이 나타나는 것 자체가 치유적, 치료적 요인이라고 할 수 있다(김선현, 2010, p. 28, 재인용). 치료적 접근이 개인적 차원을 넘어서 아동 간의 관계 안에서 나타나는 갈등과 충돌, 문제 해결 등의 사건이나 역동에 의해서 개선과 변화가 나타난 것이다. 사회학습의 많은 부분이 집단 안에서 이루어지므로 관계의 장은 비슷한 문제를 가진 이들이 서로를 지지하고 서로의 문제를 해결할 수 있도록 연습하기에 적절한 상황을 마련해준다(Liebmann, 2013). 따라서 본 연구에서의 집단 프로그램의 의미는 '관계의 장'으로서 개인 간의 상호작용을 통한 사회적 인식과 사회적 기술 획득의 기회를 제공하였다는 데에 있다. 이는 향후 프로그램을 개선하는 데에 있어 상호작용 및 사회문화적 관계 중심으로 재구성할 필요가 있음을 보여준다.

2) 작은 사회의 형성: 자기표현과 사회적 지지

아동들은 집단 프로그램 안에서 형성되는 사회적 관계에 따라 각자의 위치를 탐색, 수행,

조정해 나가면서 자신의 감정이나 행동을 표출하거나 조절하고 경험하였다. 선진이는 자신이 혼자라고 느끼며 소극적이고 위축된 모습을 보였으며 선진이와 관계가 좋지 않았던 지만이는 활동 과정 중에 계속해서 선진이와 충돌하며 갈등을 보였다. 지환이는 집단 안에서 발생하는 이러한 갈등과 충돌에 크게 관여하지 않으며 관심을 두지 않고 자신의 작업에만 집중하였고, 혜윤이는 선진이, 지만이, 지환이와 원만한 관계를 맺는 모습을 보였다. 연구참여자는 이와 같은 수업 상황을 “사회의 축소판”이라고 묘사하고 있다. 다음은 연구자와 연구참여자의 3회차 인터뷰 일지의 내용이다.

연구참여자는 아동들의 관계를 들여다보며 사회의 축소판 같다는 생각을 하였다. 프로그램을 실행하는 가운데 집단 내 갈등이 표출되면서 선진이를 중심으로 한 미시적인 사회를 발견하게 된 것이다. 미술활동을 중심으로 한 상호작용 속에서 선진이가 싫어서 갈등과 충돌을 유발하는 아이, 갈등 상황을 관찰하는 아이, 갈등을 해결하고자 노력하는 아이 등 각자의 역할과 위치가 형성되고 하나의 사회와 유사한 구조가 만들어지고 있었다(연구자-연구참여자 3회차 인터뷰 일지).

연구참여자는 수업 상황에서 구성된 작은 사회 안에서 학생들 개개인이 나름대로의 방식으로 사회적 관계에서 발생하는 문제 상황을 해석하고 행동적으로 대응하는 것에 주목하고 있었다. 다음은 참여 아동의 관찰일지 내용이다.

선진이는 자신의 의견을 잘 내세우지 않고 혼자 조용히 작업을 하였다. 선진이가 “나는 분식집 그려야지.” 라고 이야기하자 지만이는 “야 분식집 여기 있어.” 라며 선진이에게 부정적인 언어표현이나 행동(자신이 그린 곳에 들어오지 못하게 함)을 보였다. 선진이는 친구들의 관계에 끼고 싶어 하는 모습을 보였으나 지만이가 계속하여 방어하였다. 지만이는 치료사에게 자신을 아무도 초대하거나 들여보내주지 않을 것 같다고 이야기하였다. 지만이는 자신의 주변에만 자신이 그린 친구들을 붙였다(3회기 관찰일지).

지만이는 활동 중 혜윤이에게 재료를 먼저 빌려주는 등 우호적인 모습을 보였으나 선진이에게는 계속 짜증을 내며 부정적인 표현(“아이씨”, “이게 너 거야?”, “내놔” 등)을 하였다(2회기 관찰일지).

지환이는 수수깡을 잘라 자기 섬 주변을 막기 시작하였다. 자신의 섬을 잊지 못하게 방어막이 잘 되어 있다고 이야기 하였다. 이 전 회기와 비슷하게 집단원과의 교류를 적극적으로 하기보다는 자신의 섬 만들기 작업에 몰두하였다(3회기 관찰일지).

혜윤이는 활동 내내 집단원과 우호적인 관계를 유지하였으며 친구들 역시 혜윤이에게 자신들의 모래를 잘 빌려주었다. 지만이와 서로의 섬을 잇는 케이블카를 만드는데 적극적인 모습을 보였으며, 지만이가 어려워하자 도와주고 알려주기도 하였다(4회기 관찰일지).

흥미로운 점은 이러한 작은 사회 안에서 상호작용하면서 아동들은 집단미술활동을 통해 자신의 감정을 인식하고 경험하였던 정서를 드러내기 시작하였고, 그 과정에서 서로의 감정과 상황에 공감하며 타인의 입장을 이해하려는 모습을 보이기 시작하였다는 점이다. 특히, 5회기에 선진이가 가정 내 학대경험을 스스로 인식하고 드러내었을 때 다른 아동들이 이를 자신의

경험과 연결 짓고 공감하면서 수업에서의 갈등 상황이 긍정적인 방향으로 선회하였다. 이는 아동들이 공감적이고 지지적인 환경에서 개인과 개인이 연결되면 이후 사회와 연결되는 방법을 배우게 되고, 점차 공동체 안에서 상호 창조적이고 협력적이 되어 나와 다른 타인의 문화나 특성을 이해하고 공감하게 되는 것을 분명하게 보여주었다(Rogers, 2007). 아동들은 자신의 경험과 조건에 비추어 서로에게 공감하게 되자 부정적으로 반응하였던 타인의 행동에 대해서도 새로운 의미를 부여하고 이해할 수 있게 되었다.

학대받은 아이의 감정을 표현하는 6회기에 선진이는 자기표현을 통해 자신의 감성을 보다 분명하게 인식할 수 있게 되었다. 수업 후 일지에서 선진이는 “내가 예상으로 온 몸이 100%면 분노가 30%, 슬픔이 25%, 기쁨은 5%, 억울함은 20% , 그리고 연두색도 20%인 것 같다.”라고 적고 있다. 또한 함께 작업하였던 아동들은 선진이가 느꼈던 감정과 비슷한 감정을 느끼며 타인을 이해하고 자신의 감정을 표현하는 모습을 보였다. 다음은 6회기의 관찰일지와 활동내용이다.

혜윤이는 자신이 그린 그림을 보며 “빨간색은 분노, 하얀색은 억울함, 검정은 죽고 싶다는 생각이 들것 같고요, 초록색은 이진 뭐더라 무서움이고, 이거는(하늘색) 울고 싶은거, 보라색은 아픈 거요.”라고 하였다....선진이는 “금색은 엄마한테 미안한 거고, 잘못된 게 많으니깐...엄마가 그냥 때리는 건 아니니깐. 분노, 억울, 자살을 하는 생각...이색은 되게 뭐라고 해야 하나...멍하니 있는 거. 울고 싶잖아요. 아무생각하고 싶지 않은거. 이 색은 참고 싶다는 거요.” 라고 하였다. 지만이는 “빨간색은 분노, 연두는 놀라는 거, 파랑색은 억울한 거. 그런 감정이요.”라고 하였다. 지환이는 “내가 제일 분노가 많네. 빨간 분노 파랑 억울함 초록이요.”라고 감정 그림에 대해 이야기 하였다(6회기 관찰일지).



〈그림 3〉 6회기 활동과정 및 작품

아동들은 미술창작과정을 통해 개인의 내면을 인식하고 승화된 표현과 공유 그리고 공동 작업 등을 경험함으로써 자연스럽게 집단 안에서 공동체 의식을 형성하고 보다 긍정적인 관계 맺기를 시도하였다. 미술은 아동들의 삶과 동떨어진 기능적 학습이 아니라 일상과 밀접하게

관련되어 있으며 미술활동을 통해 아동 스스로 자기를 발견하고 자기표현을 함으로써 개인의 감정과 정서에 직접적인 영향을 미쳤다. 미술은 삶의 경험이 선택되고 다양화 되고 반복되면서 경험에 상응하는 것들을 시각적으로 창조하고 그 과정에서 진실 된 정서를 불러일으키는 힘을 가지고 있다(Kramer, 2007). 단순한 재현과 묘사가 아니라 개인의 경험에 대해 가시화, 시각화함으로써 본질을 드러내는 것이다.

특히 모든 집단원들이 참여할 수 있는 하나의 미술활동을 제공하는 집단작업은 다양한 자료가 만들어지게 되는데 이것이 집단의 변화와 역동을 촉진시키는 경우가 많으며 이 과정에서 집단구성원들은 다른 사람들이 어떻게 반응하는지 관찰하고, 새로운 역할을 시도해보고, 지지 받고 강화 받을 수 있다(Liebmann, 2013). 그러므로 본 실험연구에서도 공통의 주제를 가지고 타인과의 협동 작업을 진행하였고, 이를 통해 사회적으로 구성된 나와 타인을 발견하였다. 그리고 집단의 갈등과 문제를 통해 다양한 사회적 요인에 관심을 가지고 인식하며 갈등, 문제 상황을 해결할 수 있도록 하였다. 이러한 집단미술작업을 위해 비경쟁적이며 안전하고 허용적인 환경을 제공하며 서로를 지지하며 긍정적인 상호작용을 맺을 수 있도록 유도하였다. 다음은 참여 아동과 연구참여자의 일지 및 설문지의 내용이다.

선진이의 경우 아동의 개인의 경험은 사회적 문제와 자연스럽게 연결되었고 아이들의 공감도는 높았다. 또한, 선진이는 미술활동을 통해 자신의 상처와 아픔을 드러냈는데, 자신의 마음을 열고 나눌 수 있는 안전한 공간과 아이들의 공감 그리고 창조적 활동 과정을 통해 스스로 치유되어가는 것을 알 수 있었다(5회기 연구참여자 일지).

미술덕분에 많은 것도 알게 되고 여러 가지 감정표출이 된 것 같다. 내 생각도 말해보고 친구 감정도 들어, 사실 혜윤이랑 지만이랑 지환이에게 미안했다. 내 감정만 말하고 계속 화만내서 친구들에게는 언젠가 미안해라고 사과해야겠다. ...내가 아동 학대를 당하는 것을 친구들이 알아도 될까? 친구들이 날 흥분 것만 같았는데 전혀 아니었다. 친구들이 나를 이해해주고 알아주는 것이 친구들에게 너무 고맙웠다. 친구들아 고마워~(사후설문지, 최선진)

오늘 미술 활동에서 애들이 다 활동적인 모습을 보면서 굉장히 열심히 한다고 생각했다. 나도 애들하고 얘기를 하면서 했다. 나도 다음번에 이런 거 할 때 애들처럼 열심히 해야겠다. 섬 만들 때 선진이가 제일 힘들었을 거다(5회기 아동 일지, 박지환).

선진이가 집에서 아동학대를 당하고 있는지 물랐는데 같이 그림을 그리니 선진이가 아동학대 당하고 있는 마음을 알 것 같다. 슬픈 마음, 아픈 마음, 짜증나는 마음들을 겪었을 것 같다. 그리고 선진이가 섬 만들기에서 선진이가 마음이 안 좋았을 것 같다(사후 설문지, 김혜윤).

사회적 관계 속에서 아동은 미술이라는 매체를 통해 개인의 삶 속에서 경험하는 감정과 갈등을 표현한다. 그리고 다양한 감정을 탐색, 인식하며 집단원과 소통하고 공감하고 연대함으로써 개인에 대한 이해를 넘어서 문화적 능력을 함양할 수 있다. 아동들은 미술 활동에 참여할 때에 적극적으로 사회적 관계를 실험하며 해결하기 위한 노력을 기울였다. 본질을 드러내

는 것에 유용한 미술은 과정과 작품 안에서 어떻게 해결하면 되는지 찾을 수 있다. 이는 타인이 해결방안을 제시하는 것이 아니라 스스로 해결 방안을 찾는 것이다. 또한 개인의 새로운 가능성을 깨닫도록 허용하고 이해하면 그것이 회복되고 치유될 때마다 개인과 집단의 의식은 조금씩 변하며 그 움직임은 개인에서 다른 모든 존재로 연결된다(Rogers, 2016). 프로그램의 분석 결과는 내면의 인식을 통한 개인적 치유는 사회적 관계 형성과 분리될 수 없음을 보여준다. 따라서 보다 정서적, 사회적으로 통합된 형태의 치유적 미술교육이 필요할 것이다.

2. 결핍지향적 관점의 극복을 통한 다문화 미술교육의 실천

치유적 성격을 갖는 본 미술교육 프로그램은 연구참여자에게 복합적인 과제였다고 할 수 있다. 연구참여자는 실행(action)을 통해 치료사로서 가지는 딜레마에 직면하였고 아동에 대한 이해와 반성적 성찰과정은 연구참여자 스스로 가지고 있었던 고정된 관점을 버리고 문제적 상황을 개선하고자 하였다. 1차 실행연구 과정에서 아동들이 가진 ‘결핍’의 문제에 대한 연구참여자의 인식적 변화가 있었다. 명확한 호소문제에 따른 심리치료를 목적으로 하는 치료 프로그램이 아닌 소외계층 아동의 긍정적 자아개념 형성 및 자아존중감 향상을 통한 전반적인 정서적 성장을 목적으로 하고 있었기 때문에 연구참여자는 직접적인 치료적 개입보다는 적절한 거리를 두고 조력하는 역할로 스스로의 위치를 규정하고 있었다. 아동이 자유롭게 신뢰감을 가지고 자기표현을 하기 위해서는 아동의 내적인 과정을 치료사가 관리하고 표현을 통제하고 표현을 권유하는 것에서 벗어나 아동 스스로 배우고 삶을 발견할 수 있도록 하여야 한다. 즉, 아동들이 스스로 치유할 수 있도록 치료사는 예술과 치료 공간의 수호자, 안내자로서의 역할을 추구해야 하는 것이다(Mcniff, 2014). 다음은 연구자와 연구참여자의 2회차 인터뷰 일지 내용이다.

미술을 통한 치유가 개인이 주체로서 미술활동을 통해 자신의 잠재력과 성장 가능성을 자발적으로 끌어내게 하는 것, 이러한 과정을 통해 자신의 갈등을 해소하고 자유롭게 되도록 하는 것이 라면 아동 스스로 성장해가는 힘을 계속해서 키워나갈 수 있도록 촉진하고 조력하는 것이 실행자인 연구참여자의 역할이라고 생각해요(연구자-연구참여자 2회차 인터뷰 일지).

그럼에도 불구하고 소외계층 아동의 특성상 참여한 아동들은 ADHD, 게임중독 등 개인적인 문제와 아동학대, 조부모 양육, 경제적 어려움 등의 ‘결핍된’ 환경을 가지고 있었고, 이는 수업 안에서의 집단 역동에 영향을 미치는 것으로 관찰되었다. 그 안에서 연구참여자는 프로그램의 성격이나 목적에 대한 혼란을 경험하였고, 교사와 치료사의 중간 지점에서 학생들의 활동을 관찰하고 지원하는 소극적인 위치에 서게 되었다고 볼 수 있다. 연구참여자는 소외계층 아동이 일반 아동에 비해 생활, 환경, 정서적 문제를 가지고 있다는 ‘결핍’이라는 렌즈를 끼고 아동들을 바라보았으며, 미술활동 중 아동이 ‘결핍’ 요소를 드러내는 것을 불편해하였다. 치료사는 아동의 행동, 가치, 편견, 선입견, 개인적 한계 등에 대해서 인식하기 위해 문화적으로 다른

아동의 세계관을 이해하도록 노력할 필요가 있다(Sue, Sue, 2011). 다음은 연구자와 연구참여자의 3회차 인터뷰 일지 내용이다.

연구참여자는 아이들을 통제하고, 활동에 적극적으로 유도하지는 않았다. 치료 현장에서는 아이들의 호소 문제에 치료적 접근과 개입을 하는데 비해 본 실험연구에서 연구참여자는 치료사로서의 개입과 역할에 한계를 느끼고 있었다. 아이들에게 구체적이고 깊은 질문을 하거나 연구참여자가 스스로 진단과 개입을 자제하고 아이들이 하고 싶은 데로 두었다. 연구참여자는 왜 이러한 개입을 배제하려고 했을까? 되돌아보니 아이들의 결핍이 ‘불편’하였다고 설명했다. 치유적 접근으로써 연구참여자가 개입, 지도하지 않았던 이유는 아이들이 결핍을 가진 대상이기 때문에 그것을 끄집어 내는 것 자체를 연구자 스스로가 불편하게 느꼈던 것이다. 회기 중 아이들의 아동학대 경험, 부모와 살지 않는 이야기, 경제적 어려움 등의 환경적 문제가 드러나게 되었을 때 연구참여자는 당황스럽기도 하였다고 진술한다. 단순한 지도상의 개입과 치료가 아니라 아이들의 문제 상황에 깊게 개입하지 않겠다는 전제를 가지고 실험연구를 시작하였기 때문이다(연구자-연구참여 3회차 인터뷰 일지).

흥미로운 점은 아동들의 ‘결핍’ 요소가 집단 안에서는 오히려 문제를 인식하고 해결하는 촉매제가 되었다는 점이다. 이런 과정을 지켜보면서 소외계층 대상 다문화 미술교육 프로그램이 무엇을 목표로 하며 어떤 방향에서 구성되어야 하는가에 대한 근본적인 문제가 다시 제기되었다. 미술을 통해 드러내기 꺼려했던 내면의 감정, 심리적 문제들이 표현될 수 있다는 것과 일단 표현이 되면 함께 대화할 수 있는 초점이 만들어 진다는 것에서 미술의 치유적 의미를 찾을 수 있다(김미선 외, 2004). 이는 서로 다른 개인과 집단이 서로 관계 맺고 상호작용하는 가운데 사회통합에 접근할 수 있는 미술교육의 방향을 탐구하는 데에 있어 그 출발점에 놓인 질문이라 할 수 있다. 또한 아동의 내면 인식, 정서적 표현, 사회적 기술을 촉진하는 연구참여자의 위치와 역할이 분명하게 설정되어야 할 필요가 있다.

V. 맺음말

빠르게 변화하는 다문화 사회로의 전환과 함께 우리나라는 이 전에 경험하지 못했던 사회적 현상과 가치의 충돌, 갈등, 균열, 분리의 문제 등에 부딪히게 되었다. 이에 모든 구성원의 다양성을 이해하고 존중하는 가운데 공존할 수 있는 균형적인 사회통합의 방안은 중요한 현안으로 부각되고 있다. 이러한 현시점에서 사회통합을 위한 정부 주도의 정치적, 법제적, 제도적 지원과 논의를 넘어 다양한 사회 구성원들의 의식과 행동의 변화로부터 사회통합을 이끌어 낼 수 있는 다각도의 방안을 모색할 필요성이 있다. 이에 따라 본 연구에서는 개인의 문화적 다양성을 이해, 수용, 존중하며 민주적인 사회 변화를 추구한다는 점에서 다문화 미술교육이 사회통합 문제에 접근할 수 있는 유용하고 효과적인 방법이라고 보고 소수 집단의 변화를 가져

을 수 있는 실제적 방안을 모색하기 위해 소외계층 아동대상 다문화 미술교육 프로그램에 관한 실행연구를 수행하였다. 소외계층 아동의 삶, 바로 그 현장에서 아동들의 변화 과정과 함께 연구참여자의 인식도 분석함으로써 다문화 미술교육이 사회통합을 위한 실천에 가지는 의미와 필요성을 인식하고 시사점을 도출하였다.

본 연구는 4명의 소외계층 아동으로 구성된 집단을 대상으로 한 다문화 미술교육 프로그램의 실행 과정에서 일어나는 변화를 서술적, 심층적으로 분석하기 위한 것으로 연구의 결과는 일반화하는 데에는 한계를 가진다. 하지만 교수자와 학습자, 학습자와 학습자의 상호 관계 속에서 참여자들의 변화에 대한 깊이 있는 이해와 더불어 프로그램을 실행하는 연구참여자의 반성적 사고를 촉진하여 다문화 미술교육의 실천에 대하여 되돌아보고 개선하도록 함으로써 교육 현장에 실제적인 변화를 가져올 수 있는 가능성을 탐색하였다는 데 의의가 있다.

사회통합을 위한 다문화 미술교육 실행을 통해 도출된 결과를 참여아동과 연구참여자 두 가지 측면에서 제시하면 다음과 같다.

첫째, 집단미술프로그램은 관계의 장(site)으로서 의미를 가지며 사회의 축소판으로서 갈등과 충돌, 자기표현과 사회적 지지를 실험할 수 있는 공간을 제공하였다. 치유적 교육활동으로 계획되었던 프로그램은 아동들에 대한 연구참여자의 교육 혹은 치료 행위가 아닌 아동들의 목소리가 들려지는 아동들 간의 새로운 관계의 장이 되었다. 관계의 장 안에서 아동들은 사회적으로 구성된 자아와 타자를 발견하고 자신의 위치를 탐색, 수행, 조정해 나갔다. 또한 미술활동을 통해 개인의 감정이나 행동을 표출하고 이를 넘어서 타인을 이해하고 공감하였으며 나아가 주체적 참여자로서 자신과 타인의 주어진 한계점과 문제를 해결하기 위해 노력하였다. 이는 개인적 치유가 사회적 관계 형성과 분리될 수 없음을 보여주는 것으로 2차 실행연구 프로그램을 개선하는 데 있어 정서적인 동시에 사회적으로 통합된 형태의 미술프로그램으로 재구성할 필요가 있음을 시사한다.

둘째, 다문화 미술교육의 실천을 통해 연구참여자의 인식에도 변화를 가져올 수 있었다. 연구참여자는 실행(action)을 통해 아동들이 가지고 있는 ‘결핍’ 요소가 집단 안에서는 오히려 문제를 드러내고 해결하는 촉매제가 됨을 인식하였고 반성과 성찰을 통해 연구참여자가 가지고 있었던 ‘결핍’이라는 렌즈를 걷어내고자 하였다. 이와 같은 연구 결과는 사회통합에 접근할 수 있는 미술교육의 방향을 탐구하는데 있어 관계의 장 안에서 미술활동을 통해 자신의 감정과 정서적 문제를 자연스럽게 표현하도록 하며 자신과 타인을 연결하고 서로 관계를 맺는 가운데 대화, 공감, 상호작용할 수 있도록 재구성하여야 함을 시사한다. 또한 2차 실행연구에서 연구참여자는 편견이나 배제 없이 아동 스스로 개인의 내면을 탐색하고 자기표현을 할 수 있도록 충분한 기회를 동등하게 제공하고 타인과 상호작용하며 협력하는 아동의 관계적 사고와 사회적 기술을 촉진시키는 위치와 역할을 분명하게 설정할 필요가 있다.

1차 실행연구의 결과를 통해 도출된 개선점과 시사점을 바탕으로 2차 실행연구의 성격과

방향을 보다 명확히 설정하여 소외계층 아동 대상 다문화 미술교육 집단프로그램을 진행하고 그 결과를 분석하여 다문화 미술교육이 사회통합에 가지는 의미를 보다 확장하는 후속 연구가 요구된다. 2차 실행연구는 1차 실행연구의 결과들을 이론화하고 재구조화하는 순환적인 과정으로써 다문화 미술교육의 의미와 가치를 좀 더 명료화, 정교화 할 수 있는 계기가 될 것이다.

본 연구는 다문화 미술교육이 사회통합을 위한 실천에서 가지는 의미를 심층적으로 분석함으로써 다문화 미술교육이 사회통합 하나의 방안이 될 수 있음을 제시한 점에서 의의가 있다. 향후 본 연구의 결과를 토대로 정책적, 제도적, 경제적 지원에만 머무르지 않는 다문화 미술교육의 인지적, 감성적, 정서적 특성에 기반을 둔 사회통합의 실질적인 방안이 확산되길 기대한다.

참고문헌

- 곽연순(2009). 질적연구: 철학과 예술 그리고 교육. 서울: 교육과학사.
- 교육부(2017). 경제·사회 양극화에 대응한 교육복지 정책의 방향과 과제. 서울: 교육부.
- 국민대통합위원회(2015). 한국사회 계층갈등과 해소방안 연구. 서울: 국민대통합위원회.
- 김나영, 정영주, 정현주(2007). 문화예술교육을 위한 예술 치유 시범사업 평가 및 발전방안. 미술교육논총, 21(1), 265-288.
- 김동연, 최외선(2002). 아동미술치료. 서울: 중문.
- 김미선 외(2004). 장애아동을 위한 미술교육. 서울: 학지사.
- 김선아, 박진희, 이현정, 정유진(2016). 텍스트마이닝 기법을 활용한 다문화 미술교육 연구 동향 분석 연구. 다문화교육연구, 9(2), 203-227.
- 김선아, 이선혜, 이수진, 이승희, 성묘진(2016). 사회통합을 위한 다문화 미술교육의 개념에 관한 기초 연구. 미술교육논총, 30(1), 135-160.
- 김선현(2010). 집단미술치료의 이론과 실제. 파주: 예담북스.
- 김영란, 전경옥, 홍기원(2013). 사회통합에 있어서의 문화예술을 활용한 다문화프로그램의 역할과 과제. 다문화사회연구, 6(1), 81-107.
- 김영미, 김영천, 이용숙, 이혁규, 조덕주, 조재식(2005). 교육현장 개선과 함께하는 실행연구방법. 서울: 학지사.
- 김영석, 김한별, 유기용, 정종원(2012). 질적 연구방법의 이해. 서울: 박영사.
- 김현숙, 김희재(2013). 외국 이주민의 사회통합을 위한 생활체육 참여 활성화 방안. 다문화콘텐츠연구, 14, 7-44.
- 남영립(2015). 한국 미술교육에서 장애 담론에 대한 논의와 시사점에 관한 연구. 미술과교육, 16(3), 1-18.
- 노영주, 이연옥(2012). 독서프로그램이 소외계층 아동에게 미치는 효과와 의미 : 도서관과 함께 책임기프 프로그램을 중심으로. 한국도서관·정보학회지, 43(1), 73-98.
- 목진세(2012). 저소득층아동의 자아존중감 향상을 위한 집단미술치료 효과성 연구 -지역아동센터 중심으로-. 한국인간복지실천연구, 9, 59-95.
- 심영옥, 최서윤(2015). ‘모두를 위한’ 다문화 미술교육 프로그램 개발 연구. 조형교육, 55, 129-159.
- 박찬욱(2013). 사회통합의 방향: 한국 정치의 과제. 저스티스, 134(2), 61-93.
- 박휴용(2016). 다문화교육론. 서울: 동문사.
- 안혜리(2011). 다문화 미술교육의 현황과 대안: 동시대 미술을 통해 ‘타자(他者)’의 목소리 듣기. 미술교육논총, 25(3), 1-26.

- 이근매(2011). 다문화 가족 상담과 미술치료의 유효성에 관한 연구. 가족과 상담, 1(2), 57-71.
- 이선정, 이은적(2015). 감정조절을 위한 미술교육 프로그램 개발 및 효과. 조형교육, 55(3), 197-223.
- 이은영(2016). 다문화 미술교육에서 상호문화미술교육의로의 전환: “상호문화성”에 관한 현상학적 사유를 중심으로. 미술교육논총, 30(1), 29-64.
- 장용석, 조문석, 정장훈, 정명은(2012). 사회통합의 다원적 가치와 영향요인에 관한 탐색적 연구: 국가주의, 개인주의, 공동체주의, 세계시민주의를 중심으로. 한국사회학, 46(5), 289-322.
- 전경숙(2015). 다문화가족 자녀의 동향변화와 정책과제. 경기도가족여성연구원 이슈분석, 19, 15-11.
- 차윤경, 김선아, 김시정, 문종은, 송륜진(2014). 융복합 교육의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 최규진(2011). 미술치료적 의사소통의 특성과 다문화교육에의 적용 가능성. 한국독어독문학교육학회, 12, 311-330.
- 통계청(2016). 한국의 사회동향 2016 보도자료. 서울: 통계청.
- 한국행정연구원(2016). 2016년 사회통합실태조사. 서울: 한국행정연구원.
- 한상진(2013). 21세기 한국사회 변동전망과 사회통합의 방향. 저스티스, 134(2), 43-60.
- Malchiodi, C. A. (2008). 미술치료(최재영, 김진연 역). 서울: 서울하우스. (원저 2007 출판)
- Congdon, K. G. (2011). 다문화미술교육: 여행, 진정성, 그리고 타인과의 조우에 대한 성찰 (최옥희 역). 미술과 교육, 12(1), 15-26.
- Kramer, A. (2007). 치료로서의 미술(김현희, 이동영 역). 서울: 시그마프레스 (원저 2000 출판)
- Sue, D. W. & Sue, D. (2011). 다문화 상담 이론과 실제(하혜숙, 김태호, 김인규, 이호준, 임은미 역). 서울: 학지사 (원저 2008 출판)
- Liebmann, M. (2013). 집단미술치료 -주제와 활동에 대한 안내서-(최외선, 김갑숙, 전종국, 최윤숙 역). 서울: 학지사 (원저 2004 출판)
- Rogers, N. (2007). 인간중심 표현예술치료 창조적 연결(이정명, 전미향, 전태옥 역). 서울: 시그마프레스 (원저 1993 출판)
- Rogers, N.(2016). 치유와 사회변화를 위한 집단 인간중심 표현예술(전태옥, 이수진 역). 서울: 시그마프레스 (원저 2011 출판)
- Mcniff, S. (2014). 통합예술치료(윤혜석 역). 파주: 한국학술정보(주) (원저 2009 출판)
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research* (3rd ed). CA: Sage Publication.
- Stuhr, P. L. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in Art Education*, 35(3), 171-178.
- Stuhr, P. L. (1995). Social reconstructionist multicultural art curriculum design: Using the Powwow as an example. In R. W. Neperud. (Ed.). *Context, content and community in art education* (pp. 193-221). NY: Teachers College Press.
- Wasson, R. F., Stuhr, P. L., Petrovich-Mwaniki, L. (1990). Teaching art in the multicultural classroom: Six position statements. *Studies in Art Education*, 31(4), 234-246.

논문접수 2017년 4월 15일	논문심사 2017년 4월 30일	게재승인 2017년 5월 10일
-------------------	-------------------	-------------------

〈부 록〉 참여아동의 활동과정 및 작품

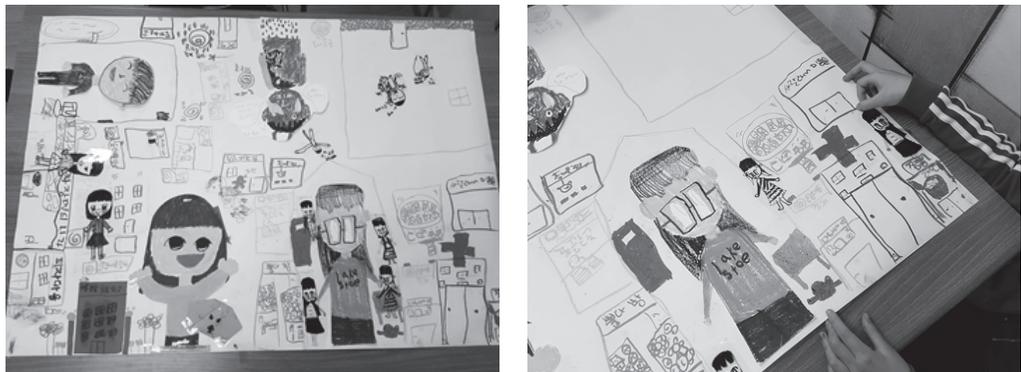
1 회기



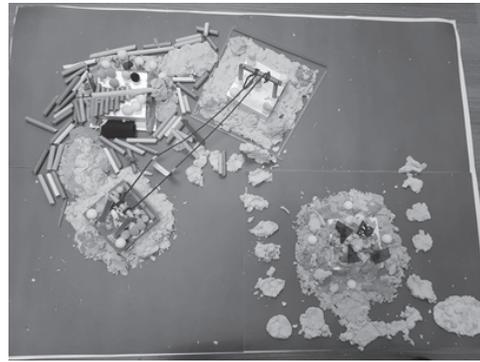
2 회기



3 회기



4 회기



5 회기



6 회기

