

발달장애인 미술교육 현장종사자의 경험에 관한 내러티브 탐구

조민주¹, 허윤정^{2*}

¹국민대학교 교육대학원 학생, ²국민대학교 미술학부 교수

Narrative Inquiry on the Experiences of Field Workers in Art Education for the Developmental Disabled

Min-Ju Cho¹, Yoon-Jung Huh^{2*}

¹Student, Graduate School of Arts Education, Kookmin University

²Professor, Division of Fine Arts, Kookmin University

요약 본 연구는 발달장애인 현장종사자들이 현장에서 어떤 경험을 하고 있으며 그 경험이 가진 의미는 무엇인지를 알아보기 위해 발달장애인 미술교육 현장종사자 5인의 심층 면담을 통해 질적 연구로서 Clandinin과 Connelly가 제시한 내러티브 탐구를 수행하였다. 연구 목적에 따라 개인의 교육경험을 통해 생기는 개인적 내러티브, 그들이 속한 문화적, 사회적 내러티브, 교육기관인 학교, 복지관, 아동방문미술교육기관의 제도적 내러티브를 살펴보았다. 본 연구는 아동기부터 성인기까지의 발달장애인 미술교육 연구에 이바지하는 기초자료로 의미가 있으며 현장종사자들이 제시한 발달장애인 미술교육의 방향을 통해 논의가 확장되길 제안한다.

주제어 : 발달장애인, 미술교육, 내러티브 탐구, 현장종사자, 경험

Abstract This study explores the narrative presented by Clandinin and Connelly as a qualitative study through in-depth interviews with five field workers in art education with developmental disabilities in order to find out what kind of experiences the field workers with developmental disabilities have in the field and what the meaning of that experience is. was performed. According to the purpose of the study, personal narratives generated through individual educational experiences, cultural and social narratives to which they belong, and institutional narratives of educational institutions such as schools, welfare centers, and children's art education institutions were examined. This study is meaningful as basic data that contributes to the study of art education for the developmental disabled from childhood to adulthood, and it is suggested that the discussion be expanded through the direction of art education for the developmental disabled presented by field workers.

Key Words : Developmental disabled, Art education, Narrative exploration, Field workers, Experience

1. 서론

“발달장애란 어느 특정 질환 또는 장애를 지칭하는 것이 아니라, 해당하는 나이에 이루어져야 할 발달이

성취되지 않은 상태로, 발달 선별검사에서 해당 연령의 정상 기대치보다 25%가 뒤쳐져 있는 상태를 말한다.”[1]. 발달장애는 일반적으로는 발달기에 발생하는 심각한 인지적 문제를 가지는 지적장애와 자폐성 장애

*This paper is a summary of 'A Narrative Inquiry on the Experience of Art Education Workers with Developmental Disabilities: Focusing on Art Education from Children to Adults' which is master 's paper of Graduate School of Education, Kookmin University, 2021.

*Corresponding Author : Yoon-Jung Huh(huh0900@kookmin.ac.kr)

Received August 12, 2021

Revised October 5, 2021

Accepted October 20, 2021

Published October 28, 2021

를 포함하여 이른다[2]. 우리나라의 '발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률'에서는 지적장애와 자폐성장애를 발달장애로 분류한다[3]. 발달장애 학생의 특성을 살펴보면 지적장애 학생은 추상적 개념습득의 어려움, 선택적 주의집중의 어려움, 학습된 무기력이 있으며, 자폐성장애 학생은 사회적 상호작용과 의사소통의 어려움, 의미 없는 행동의 반복과 부적응 행동, 감각적인 자극에 대한 반응문제 등의 제한점을 가지고 있다[2].

미술활동은 일반적인 학습과제와 달리 옹고 그른 조직화된 유형이 없으므로 거둬진 실패경험이 있는 특수 아동들에게 성취감을 느낄 수 있게 한다[4]. 미술활동은 스스로 무언가를 만들어 낼 수 있다는 자신감과 활동의 과정과 결과에 대한 조절 기회를 제공하여[4], 지적장애 학생의 특성인 학습된 무기력이 극복될 수 있고 자폐성장애 학생이 가지고 있는 동일성에 대한 집착과 제한적인 흥미는 직업영역에서 이들의 특성에 맞는 직무영역을 찾아 교육하면 강점으로 변모될 수 있다[2]. 동일성에 대한 집착과 제한적 흥미라는 특성이 큰 강점으로 발휘될 수 있는 영역에는 미술이 존재할 것이다. 미술은 틀이나 정답이 없으므로 동일성에 대한 집착과 제한적 흥미가 차별화된 개성으로 받아들여질 수 있다. 또한, 발달장애인은 비교의식이 아주 낮으므로 다른 사람과 자신을 비교하는 데 시간을 허비하지 않고 자신을 충분히 즐긴다[5]. 결과에 관심을 가지기보다는 자신의 행위, 혹은 재료의 물성, 어떤 형태감에 흥미를 느끼며 그것을 즐기는 과정에서 놀랍게도 각자 다른 결과들이 나오는데, 그것이야말로 그들이 가진 예술적 특징이라 볼 수 있으며 비장애인 감상자에게 독특한 미적 흥미와 해방감을 줄 수 있다[5]. 미술이라는 매개체는 언어적 표현의 어려움이 있는 발달장애인들에게 간접적으로 생각을 도울 수 있으며 그림으로 자기표현을 쉽게 끌어내고, 내재적 긴장이나 불안의 정도를 낮춰 줄 수 있다[6].

따라서 미술교육은 발달장애인이 가진 특성의 강점을 극대화하여 발달장애인의 전인적 성장에 도움을 주어 장애미술의 의미와 가치를 끌어낼 수 있다. '2018 장애인 문화예술활동 실태조사'에서 우리나라의 장애예술인은 전체 인원이 5,972명으로 추정되며, 발달장애로 분류되는 지적장애와 자폐성장애는 전체에서 상대적으로 높은 비율을 차지한다[7]. 또한, 255만 명에 달하는 전체 장애인 수는 동결수준이나 22만 명에 달하는 발달장애인 수(는 매년 3.6% 늘어 정책 수요가 증가하는 상

황이며[8]. 이렇게 증가하는 상황 속에서 이들을 위한 미술교육에 관한 연구도 깊이 있게 이루어져야 한다.

본 연구는 일상에서 존재하는 발달장애인 미술교육 현장을 들여다보기 위해 발달장애인 미술교육 현장종사자 5인의 심층면담을 통해 질적 연구로서 내러티브 탐구를 수행하고자 한다. 본 연구의 문제는 발달장애인 미술교육 현장종사자들이 현장에서 어떤 경험을 하고 있으며 그 경험이 가진 의미는 무엇인지를 알아보고자 한다. 내러티브 탐구는 개인의 교육경험을 통해 생기는 개인적 내러티브, 그들이 속한 문화적, 사회적 내러티브, 교육기관인 학교, 복지관, 아동방문미술교육기관의 제도적 내러티브를 살펴봄으로써 아동기부터 성인기까지의 발달장애인 미술교육 연구에 이바지하는 기초자료가 될 것이다.

2. 장애미술교육의 의미와 내러티브 탐구

2.1 장애미술교육의 의미

일반아동과 장애아동에 의해 그려진 그림을 한 자리에 두고 보면 어느 것이 장애아동의 것이라고 구분하기 쉽지 않지만 그림의 뒷면에 작가의 연령이 있다면 어마어마한 다양성을 느낄 수 있는데 이는 일반아동의 연령에 따른 지적능력의 발달은 추측할 수 있지만, 장애아동의 발달범위는 너무나도 다양해서 그들의 나이와 연결해 생각하기 불가능함을 뜻한다[9]. 미술교육의 의의는 일차적으로 인간교육으로 대상을 관조하고 본질을 직관하면서 정서가 풍요로워지는 자아를 발견하고 표현하며 그리고 타인이나 세계에 대해 다양한 시각에서 이해하는 것이다[10]. 따라서 장애미술교육의 의의는 일반미술교육의 의의와 다르지 않으며 단지 학습자의 특성 및 발달에 따른 차이가 있는 것이다. 장애아동 미술이 특수한 이유는 아동들의 미술발달양상이 경험이나 지적발달과 관계가 깊기 때문이며, 장애가 심한 경우 아동의 미술발달의 마지막 단계에 이르지 못할 수 있기 때문이다[9].

장애아동을 위한 미술교육이 가지는 의미는 다음과 같다. 첫째, 일반 아동들과 같이 미술활동은 신체적인 지적·정서적 발달을 도모하고 자기표현, 창의력 및 자신감을 증진 시키는 것으로 장애아동이 언어 이외의 다양한 미술교육 매체를 통하여 자기의 감정을 표현할 수 있기에 이 자기표현이 중요한 요소가 된다[11]. 둘째,

미술교육의 치료적 역할로 장애로 인해 생길 수 있는 정서적 갈등이나 어려움을 미술을 통해 어느 정도 해결할 수 있다는 점으로 단, 치료효과는 정서적 문제에 대한 것이며 장애 자체가 치료되는 것은 아니다[11]. 이처럼 장애미술교육의 의미는 일반적인 미술교육과 같으며 단지 학습자의 특성 및 발달에 따른 차이가 있다. 또한, 장애미술교육이 현장에서 미술치료적인 면을 중심으로 행해지고 있다. 또한 장애미술교육은 다른 교과나 사회·문화적 환경과 통합하는 통합 교육으로 발달장애인의 성장에 큰 도움을 준다. 국내 특수학급에서 미술교과는 통합 교육이 가장 많이 이루어지고 있는 교과이다. 장애아동 교육의 궁극적인 목표는 사회적 통합이며, 장애미술교육의 궁극적인 목표는 미술의 기능적 측면을 가르치는 것이 아니라 미술을 통하여 소통하고 정체성을 확립하며 성장하도록 유기적으로 잘 결합된 교육을 하는 것이기에 통합교육에서 장애아동의 통합적 미술교육은 중요하게 다루어져야한다.

2.2 내러티브 탐구

내러티브 탐구는 질적 연구의 한 갈래이며 경험을 이해하기 위한 하나의 방법으로 특정 장소 또는 일련의 장소에서 환경과의 상호작용 속에서 시간이 경과하면서 이루어지는 연구자와 참여자 간의 협동 연구이다[12]. “내러티브”란 긴 시간에 걸쳐있는 삶에 대한 사건을 뜻하는데 인간은 이야기를 통해 살아가기 때문에 ‘내러티브’는 인간의 역사와 함께한다고 볼 수 있다[13]. 인간은 삶을 내러티브로 살아가며 내러티브의 입장에서 삶을 이해하기 때문에 자기 자신에게 또는 다른 사람들에게 ‘이야기’를 하고 ‘다시 이야기’ 할 때 그러한 이야기들은 자신이 누구였으며, 현재 누구이며, 어디로 가고 있는지에 대한 의미 있는 정보를 제공한다[13]. 내러티브를 통해 경험은 시간과 공간의 이야기화된 순간으로 되살아나며 이야기화됨으로써 경험에 어떤 의미가 부여된다[14]. 경험을 내러티브적으로 연구하는 내러티브 탐구는 존 듀이의 경험 이론을 철학적 토대로 한다. 듀이에 따르면 인간의 삶과 교육과 경험은 불가피하게 서로 밀접히 연결되어 있으며 무언가를 연구하는 것은 곧 인간의 경험을 연구하는 것이라고 하여 일상적 용어로 사용되고 있던 ‘경험’을 탐구용어로 사용하는 기반을 만들었다. 듀이에 의하면 ‘경험’은 개인적이지 동시에 사회적인 것으로 사람은 사회적 관계와 맥락

내에서 존재하기 때문에 단지 개인으로만 이해할 수 없다고 하였다. 따라서 경험 연구를 통해 세계 내에서 살아가는 인간을 구현해낼 수 있게 한다고 보았다[15].

따라서 내러티브 탐구자는 세계 안에서의 개인의 경험을 연구하는데, 이 경험은 삶을 살아내고 이야기된 경험이며, 탐구자에 의해 듣고, 관찰하고, 다른 사람과 함께 하면서 텍스트를 쓰고 해석하고 연구되는 것이다[16].

이 과정에서 내러티브 탐구는 연구자와 참여자 간의 협동연구가 되며 관계적 존재론을 바탕으로 연구하는 것이 기본이다. 이러한 경험의 존재론이 토대가 되는 내러티브 탐구는 다른 학문 영역과 구별되는 특별한 연구방법이 된다.

Clandinin에 의하면 우리는 문화적·시간적 이야기, 제도적 이야기, 개인적 이야기 속에 살며 내러티브 탐구는 우리가 누구이고 어떤 존재로 형성되는가와 밀접하게 관련된 모든 종류의 이야기를 해야 한다고 했다[16]. 이것은 이야기로 생각한다는 것은 주로 관계적으로 생각하는 것이며, 관계적으로 생각한다는 것은 곧 내러티브적으로 생각하는 것임을 보여준다. 내러티브 탐구자는 의도적으로 참여자들과 유대관계를 맺어 서로의 삶의 일부가 되어야 하며 연구 밖에 존재하는 객관적인 탐구자가 아니라 연구가 진행되는 과정 가운데 존재하는 탐구 현상의 일부로 존재한다. 그러므로 탐구 과정에서 이야기는 참여자 혼자서 한 것이 아니라 연구자와 참여자 간의 공동 구성인 것이다. 탐구자와 참여자가 관계에 전념하여 이야기를 다시 구성하고 협상하는 것이 가능토록 하기에 연구대상을 최대한 객관화하려고 노력하는 양적 연구와 구별된다.

교육과 교육 연구에 대해 Clandinin와 Connelly는 경험의 한 형태이며, ‘내러티브’는 경험을 표현하고 이해하는 최선의 방법이라고 하였다[12]. 경험을 이해하는 내러티브를 사용한 연구는 교육학, 종교학, 심리학, 역사학, 철학, 여성학, 의학 등 여러 학문 분야에서 이루어져 왔으며, 또 오랫동안 사용되어 온 이유는 내러티브가 우리 삶의 구조와 세상의 구조를 해석하고 밝히는 문제와 필연적으로 연관되어 있기 때문이다[13]. Clandinin와 Connelly는 교육을 교사와 학생이 자신의 이야기를 하고 상대방의 이야기를 들어주는 행위로 본다. 이는 교사와 학생의 삶의 경험이 교육연구에서 증점적으로 다뤄져야함을 의미하며, 이러한 교육연구를 수행하는데 있어 경험을 표현하고 이해하는 최선의 방

법으로 내러티브의 필수성을 강조하고 있다[12].

내러티브 탐구에서 '시간성', '사회성', '장소'는 3차원적 내러티브 탐구공간을 구성하는 주요 개념이다[12]. 1차원인 '시간성'은 과거, 현재, 미래와 같은 시간성에 주의를 기울이는 것을 가리킨다. 2차원인 '사회성'은 개인적인 조건과 사회적 조건을 동시에 살피는 것으로 여기서 사회적 조건은 문화적, 사회적, 제도적, 가족적, 언어적 내러티브의 관점에서 이해된다[12]. 3차원은 '장소'로 사건이 일어나는 물리적 장소를 가리키며 모든 사건은 어떤 장소에서 일어남을 인식하는 것이다[12]. 경험을 연구하는 것은 개인적이고 사회적인 쟁점을 다루고, 사건뿐만이 아닌 그것의 과거와 미래를 검토함으로써 시간에 따른 쟁점을 다루는 것이다[12].

3. 연구대상 및 과정

3.1 연구대상

장애미술교육 현장에는 학교 제도 내에 있는 미술교과 정교사뿐만 아니라, 교사자격증을 소지하지 않고 교육현장에서 미술을 가르치는 예술 강사가 있다. 더 넓은 범위에서는 장애학생의 미술활동을 지원하는 보조교사와 교실 밖의 인력까지 포함한다. 본 연구의 연구 참여자들은 5명의 발달장애인 미술교육 현장종사자이며, 현재 각기 다른 교육기관에서 활동 중인 미술교사, 특수교사, 사회복지사이다. 참여자의 선정은 연구자의 삶의 현장에서 이루어졌으며, 이를 바탕으로 긴밀한 협력관계를 맺게 되었다.

3.1.1 미술교사 A

미술 교사 A는 서울시 소재 발달장애인 S 복지관에서 D 프로그램의 강사로 2년째 재직 중이다. D 프로그램은 방과 후 프로그램으로 발달장애인 청소년과 성인을 대상으로 미술활동을 통한 건전한 취미 및 예술 활동을 지원한다. 미술 교사 A는 학사에서 판화를 전공하였고 현재는 교육대학원에서 미술교육 과정 중에 있으며 연구자와의 관계는 교육대학원 동기이다. 연구자는 미술교사 A에게 본 연구에 참여를 제의하였고 미술교사 A와 상호 긴밀한 협력관계를 유지하며 연구를 진행하였다.

3.1.2 미술교사 B

미술 교사 B는 I 아동방문미술교육 기관 강사로 9년

째 재직 중이며 학사로 옷칠공예를 전공하였다. 아동방문미술교육은 교사가 아동의 집에 방문하여 지도하므로 일 대 일 수업의 형태가 많다. 연구자는 2017년부터 3년간 이 기관에서 강사로 일하며 미술교사 B와 친밀한 관계를 유지하며 수업과 학생에 관해 이야기를 나눴는데, 특히 연구자가 어려움을 토로하면 미술교사 B가 해결방안을 조언해주었다. 미술교사 B의 사무실이 연구자의 집과 가까웠기 때문에 미술교사 B와 상호 긴밀한 협력관계를 유지하며 연구를 진행하였다.

3.1.3 미술교사 E

미술 교사 E는 서울시 소재 A 초등학교 특수학급 방과 후 미술수업의 강사로 4개월째 재직 중이며 학사로 동양화를 전공하였고 석사로 미술교육을 전공하였다. 미술 교사 E는 중등학교에서 미술 교과 교사로 10년을 근무하였고 현재 특수학급 교내 방과 후 미술수업의 외부 강사로 일주일에 두 번씩 수업하고 있다. 연구자는 임용고시를 위해 미술학원에 다니면서 미술교사 E를 알게 되었고 집이 가까워서 일주일에 두 번씩 만나 공부하며 친밀한 관계를 형성하던 중 미술 교사 E는 연구 참여 제의를 받아들였고 상호 간의 긴밀한 협력관계로 연구를 진행하였다.

3.1.4 특수교사 J

특수교사 J는 서울시 J 초등학교의 특수학급 특수교사로 재직 중이며 학사로 초등 특수교육, 석사로 치료교육을 전공하였다. 그는 특수학교에서 18년, 통합학교 특수학급에서 3년 재직하고 있다.

연구자와는 2021년 서울시 동행프로젝트에서 학생 J의 학습을 보조하는 교육봉사활동으로 만났으며 그는 능숙하게 학생 J의 학습과 생활을 지도하였고, 학생 J의 돌발행동에 당황하기만 하는 연구자는 그의 교육방식을 배우기 위해 유심히 관찰하였다. 그는 미술을 전공하지 않았지만 다년간 학교에서 지도한 미술수업 경험으로 많은 이야기를 해 줄 수 있을 것이라 기대하며 연구 참여를 제의하였고 이후 상호 간의 긴밀한 협력관계를 이어가며 연구를 진행하였다.

3.1.5 사회복지사 Y

사회복지사 Y는 서울시 S 복지관에서 5년째 근무하고 있으며 사회복지를 전공하였다. 사회복지사는 전인

재활서비스와 관련된 교육, 행정, 돌봄 등의 전반적인 지원업무를 수행한다. 사회복지사 Y는 연구자가 2021년 4월 D 프로그램의 강사로 미술수업을 진행할 때 강사와 사회복지사로 만나 미술교육현장에서 활동하며 친밀한 관계를 형성하였다. 사회복지사 Y는 연구자가 보지 못하고 지나치는 학생의 감정을 알려주어 현장 보조 인력의 중요성을 절감하게 했다. 이에 연구 참여를 제의하였고 상호 긴밀한 협력관계를 이어가며 연구를 진행하였다.

3.2 연구 과정

본 연구의 절차는 내러티브 탐구 절차에 따라 현장에 존재하기, 현장에서 현장 텍스트로 이동하기, 현장 텍스트 구성하기, 현장 텍스트에서 연구 텍스트로 이동하기, 연구 텍스트 작성하기의 순서로 진행하였다. 절차는 편의상 다섯 단계로 나누어 설명하고 있지만, 내러티브 탐구는 정확한 정이나 답에 대한 기대를 가지고 연구 질문을 구조화하는 것보다 궁금한 점을 중심으로 구성되며 이러한 단계들이 명확히 구분되는 것이 아니며 단계와 단계가 서로 겹치고 중복되기도 한다[13].

3.2.1 현장에 존재하기: 이야기 속으로 들어가기

내러티브 탐구 절차의 첫 단계인 현장에 존재하기는 연구자가 연구 한가운데로 들어가는 단계이며, 참여자와 함께 살아가는 공유상황 속으로 이동한다[16]. 현장에 존재하기는 연구 참여자의 삶과 연구자의 삶이 한가운데에서 만나는 내러티브 탐구의 특성이 반영되는 구간으로 참여자들의 삶과 연구자의 삶이 각자의 복잡하고 다중적인 경험이 펼쳐지고 있는 한가운데에서 만나는 내러티브 탐구의 특성이 반영되는 구간으로 우리가 함께하는 시간, 장소, 공간을 형성하기 시작하며, 함께하는 방식과 연구를 함께 이야기하는 방식을 협상하기 시작한다[16]. 연구자는 5인의 연구 참여자들과 연구를 시작하기에 전에 잦은 대화와 만남으로 친밀감을 형성하였으며 연구자와 연구 참여자 간의 상호협력적 관계를 형성했다.

특수교사 J의 경우에는 2021년 서울시 동행프로젝트에서 학생 J의 학습을 보조하는 교육봉사활동으로 매주 한 번 씩 정기적으로 만나게 되었다. 특수학급학생인 학생 J를 교육했기 때문에 학생 J의 학습과 관련된 소통이 주를 이루었다. 특수교사 J는 학생 J와의 클레이

수업을 권했고 연구자는 클레이를 사용하여 자유롭게 표현하도록 유도했다. 클레이를 처음 접해 본 학생 J는 모든 색의 클레이를 한데 섞으며, 뭉치기도 하고 늘리기도 하면서 물성을 탐색하고 책상 위의 마분지에 붙이기도 하였다. 특수교사 J는 클레이로 한 미술놀이 결과를 Fig. 1과 같이 교실 내 게시판에 붙였다. 학생 J는 사물이 부딪히며 내는 소음에 예민하여 재료를 가지고 하는 수업이 어려웠다. 한번은 작업이 어렵고 생각대로 되지 않자 교실바닥에 누워 버렸다. 그러나 특수교사 J는 곧 스티커를 가져와 붙이면서 “이 숫자 다음에 뭐가 와요? 42다음에 무엇일까요?” 라며 흥미를 유도하자 조금씩 관심을 갖기 시작했다. 결국 학생 J는 일어나 스티커를 붙였고, 이어 미술수업을 적극적으로 주도하였다. 연구자는 학생 J가 미술활동을 거부하였을 때 미술수업을 실패했다고 생각했는데, 특수교사 J의 현명한 개입으로 성공적으로 끝맺을 수 있었다. 위의 사례와 같이 현장에서 존재하기는 연구자가 연구 한가운데로 들어가는 단계이며, 참여자와 함께 살아가는 공유상황 속으로 이동하는 구간이다.

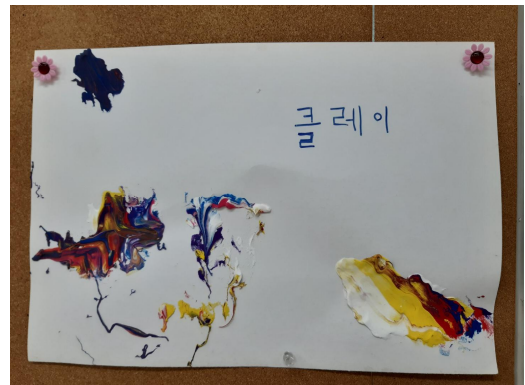


Fig. 1. Art activities in the field (2021. 4. 19. photo material)

3.2.2 현장에서 현장 텍스트로 이동: 이야기 공간에 존재하기

연구자가 현장에 들어가 자료를 수집하고 현장 텍스트를 만들겠다고 생각하는 단계로 연구자는 심층면담을 통해 대화자이자 면담자로서 연구 참여자들의 생각과 경험 그리고 감정을 현장 텍스트로 기록하였다. 심층면담은 각자 개인별로 2021년 4월부터 5월까지 1~2회 진행하여 총 8회 진행하였다. 연구 참여자가 자신의 경험과 생각 그리고 내면의 감정을 자유로이 이야

기할 수 있도록 반구조화된 면담으로 진행했으며 모든 내용은 연구 참여자들의 동의로 녹음하였다. Fig. 2는 미술교사와 심층면담하는 장면이다. 먼저 미술교사 3명과 개인별 심층면담을 하고 그 후에 특수교사와 사회복지사와 면담하였다. 면담 초기에는 지나치게 질문지에 의존하여 진행하였지만 면담 4회째인 특수교사 J와 심층면담에서는 미술수업에만 한정 짓지 않고 확장된 교육경험에 대해 이야기를 나누게 되면서 면담 시간이 길어졌다. 이어서 진행된 사회복지사와의 면담도 미술교육에만 한정짓지 않고 사회복지사로서 삶에 초점을 맞추어 일상과 관계된 면담으로 이끌어 나갔기 때문에 많은 경험을 이야기할 수 있었다. 지난 면담의 아쉬웠던 점을 보강하기 위해 이후에는 질문지 없이 미술교사 3명의 개인별 심층면담을 수행하였다. 1차 면담보다 훨씬 자연스럽게 심층면담이 이루어졌고 대화형식으로 연구자와 참여자의 경험이 함께 이야기되었다.



Fig. 2. In-depth interview with Art Teacher B (2021.5. 5. photo material)

3.2.3 현장 텍스트 구성하기

연구자가 현장에 들어가 현장 텍스트를 구성하는 단계이다. 현장 텍스트는 일반적으로 데이터라고 불리는 기록물이지만 연구자와 연구 참여자들의 현장 경험의 어떤 측면을 기술하기 위해 창조한 것이므로 객관적이라기보다 경험적이고 간주관적이다[12].

연구자는 심층 면담 후 바로 녹음 파일을 전사하고 여러 번 읽으면서 왜곡되고 빠진 부분이 있는지 확인하였다. 전사과정을 거치면서 면담 중 미흡했던 부분을 성찰하고 참여자에게서 더 듣고 싶은 부분을 점검하였다. 이 과정을 거치면서 다음 면담을 보강하며 진행하였다.

3.2.4 현장 텍스트에서 연구 텍스트로: 경험에 대한 의미 구성

현장에서 수집한 경험에 가까운 텍스트를 의미와 사회적 중요성에 대한 대답으로 만드는 단계로, 이때 연구자는 수집된 현장 텍스트를 반복해서 읽으면서 거기서 계속해서 나타나는 주제, 긴장, 내러티브 줄거리, 패턴을 찾아 연구 텍스트를 구성한다[12].

연구자는 이전 단계에 구성된 현장 텍스트를 반복하여 읽으며 공통적인 개념을 추출하여 범주화하였다. Clandinin과 Connelly가 제시한 3차원적인 내러티브 탐구 공간 내에서 연구 참여자들의 경험을 ‘시간성’, ‘사회성’, ‘장소’로 살펴보았다. 연구자는 처음에 연구 참여자들의 내러티브를 장소로 구분하여 제시하려고 하였으나 세 가지 차원들은 서로 연결되어 있고 밀접히 연관되어 있으며 분리되지 않기 때문에[16]. 본 연구에서는 현장 텍스트에서 이야기 간의 공통된 개념을 추출하였다. 현장 텍스트 분석 과정에서 나타난 개념은 Table 1과 같다.

Table 1. Multicultural Reference Works by Appreciation area

Concept	Subject
Personal perception	Look inside and out
Social perception	
Role	Enter the classroom
Difficulty	
Change	
Identity	
Relationship with people around you	Exist in relation
Future direction	Hope for tomorrow

8가지 개념은 발달장애인 미술교육에 대한 개인적 인식, 사회적 인식, 현장에서 자신의 역할, 어려움, 변화, 정체성, 주변인과의 관계 그리고 미래의 발달장애인 미술교육을 위한 미래의 방향이다. 연구자는 8가지 개념을 Table 1과 같이 해당하는 이야기들로 묶어 4가지 주제로 만들었다. 발달장애인 미술교육에 대한 개인적, 사회적 인식은 ‘안팎에서 보다’로, 학생들과 상호작용 가운데 나타나는 이야기를 ‘교실로 들어가기’로, 주변인과의 관계에 관한 이야기를 ‘관계 속에서 존재하기’로, 미래의 발달장애인 미술교육에 대한 이야기는 ‘내일을 바라며’로 주제를 각각 제시하였다. 하나의 개념 안에 연구 참여자들 간의 이야기가 서로 다른 경우가 있었지

만 한쪽의 의견을 강조하거나 축소하지 않고 균형을 유지하였다. 현장 텍스트에서 연구텍스트로 경험에 대한 의미를 만드는 과정에서 의문점이 생기는 구간은 메모하여 연구 참여자에게 메신저로 물어보았다.

3.2.5 연구 텍스트 작성하기

논문 형식을 갖추는 단계로 자신의 목소리와 참여자의 목소리가 균형을 유지하도록 노력해야 하며, 연구자로서의 ‘나’를 얼마나 나타내 보일 것인가를 고려하고 연구물을 읽을 독자들에게 이 연구가 어떤 가치가 있을 것인가를 고려하여 연구 텍스트를 구성해야 하는 단계이다[13].

연구자는 연구 텍스트를 작성할 때 연구자의 입장이 커져 다른 목소리를 덮거나 주관성을 남용하지 않도록 노력하였으며 독자를 의식하였다. 연구 참여자들의 풍부한 내러티브가 연구 텍스트에 충분히 담기길 바라면서 동시에 독자에게 사회적인 의미가 전달되도록 둘 사이의 긴장 속에서 작업하였다. 연구 텍스트 작성 이후에는 각 연구 참여자에게 연구 텍스트를 보여주고 의도와 다르게 해석된 부분이 없는지 확인하였다.

4. 연구 결과

4.1 내부와 외부의 시각

연구자는 개방적인 질문을 통해 발달장애인을 위한 미술교육에 있어서 자신의 인식과 사회의 인식에 대해 질문하였고 그에 나타난 대답을 분석하였다. 현장종사자들이 인식하는 내부와 외부의 시선은 상이하면서도 복잡한 차이가 있다.

4.1.1 긍정과 부정

대부분의 연구 참여자들은 발달장애인을 위한 미술교육에 대해 긍정적으로 인식하였다. 초등 특수교사 J는 발달장애 아동에게 그림은 사회와 소통할 수 있는 매개로 자신감 회복이나 사회성 증진의 측면에서 아동에게 필요하다고 인식하였다. 특수교사 J는 미술교육이 발달장애가 있는 학생들과 초등학교 저학년 학생들 그리고 마음이 힘든 학생들에게 좋은 수업이라고 인식했다. Table 2의 심층 면담에서 볼 수 있듯이 현재 1학년인 학생 J는 사회성이 좋지 못하기에 말로써 표현하진 못하고 그림으로 자기표현을 한다. 그림이 매개가 되어

의사소통하고 사회성을 키우고 애정을 갈구하는 것 같다고 특수교사 J는 느꼈다. 특수교사 J는 이러한 경험을 통해 미술이 사람이 불안할 때 사회와 소통할 수 있게 하는 도구이며 사회로 뻗어 나갈 수 있게 도와주는 매개라고 생각하였다.

사회복지사 Y는 Table 2의 심층 면담에서 자폐성 장애가 있는 발달장애인과 사진으로 소통했던 경험을 통해 의사소통의 도구로서의 미술 역할을 이야기하였다. 사회복지사로서 복지관에서 많이 이루어지는 미술 치료를 보았을 때, 여러 가지 매체를 활용해 표현하고 싶은 것을 표현하기에 스트레스를 해소하고 사회적으로 자신을 적극적으로 분출할 수 있다고 한다.

반면, 연구 참여자들이 생각하는 발달장애인 미술교육에 대한 사회적 인식은 대체로 부정적이었다.

Table 2. In-depth interview1

Target	In-depth interview
Special education teacher J	In the case of first-year students, they express their expressions through drawings. I felt the expression on his face as if he was telling a story through the pictures and begging him for love. When a person is psychologically very anxious or withdrawn, the tool of painting is the only tool a child can communicate with society, and the only tool that can express that kind of thing. I really think it is a good medium to help this child expand into society. So for children with developmental disabilities, I think drawing is essential because it will help them recover their confidence and improve their social skills.
Social worker Y	Because there are a lot of people who have difficulty in writing or communicating verbally, and there are a lot of people who find it difficult to write and express themselves. I thought art was an element that could bring out something more. Art is... The scope is wide. Especially in the case of people with autism, I thought that it was a very good factor when I showed them a picture when it was difficult to express them in writing. It could be one such tool of communication. It can also be a tool to express oneself...
Art teacher A	I once exhibited pictures of people with developmental disabilities at S Church. People's reaction was 'Huh? Did people with disabilities draw this? It's amazing.' I remember that I received a lot of support because of that. And I rented the paintings. I did an exhibition with the rental system, and the response was surprisingly good. People who have seen the exhibition will have different perceptions of it. 'Ah, these people can draw like this.'

미술 교사 E는 가족에게 특수학급 방과 후 미술수업을 맡았다고 알렸을 때, ‘힘들겠다’라는 말을 들었던 경험을 통해 발달장애인 미술교육에 대한 사회적 인식을 이야기하였다. 그러나 본인은 일을 시작할 때 어렵게

생각하지 않았고, 일하면서 적은 인원으로 편하다고 느꼈다. 저학년, 고학년 그룹으로 각각 나누어, 학생 두 명씩을 가르쳤기 때문이다. 학생들은 조금 독특한 면은 있으나, 보통 학생 중에 튀는 행동을 하는 학생들을 모아놓은 것이라고 인식하였다. 미술 교사 E는 발달장애인 미술교육에 대한 사회적 시선은 '어렵겠다, 가르치기 힘들겠다, 고생한다'라고 하였다.

그리고 미술 교사 A는 '미술을 통해 장애인이 많은 활동을 할 수 있다'라는 사회적 인식이 부족하다고 하였다.

미술 교사 A는 방과 후 미술프로그램에서 제작한 미술작품으로 전시회를 했던 경험을 이야기하였다. Table 2의 심층 면담에서 볼 수 있듯이 장애인 만든 미술작품의 감상적 가치에 기대하지 않았던 사람들이 장애인의 미술이 관객의 감상을 불러일으킬 수 있음을 경험하였다. 이것은 장애인에게 대한 부정적인 사회적 인식의 일면을 보여줌과 동시에 전시회를 통해 인식이 변했고 후원으로 이어지는 결과를 낳았다. 이 경험으로 미술 교사 A는 장애인 미술에 대한 부정적인 사회적 인식이 변할 수 있다는 새로운 가능성을 보았다.

사회복지사 Y는 요즘에는 발달장애인 예술가 양성이 잘 되어 있는 편이고 문화적 방면에서 발달장애인의 예술은 잘 알려졌지만 아직 사회적 인식이 부족한 것 같다고 하였다. 사회복지사 Y는 친구들에게 발달장애인의 미술활동에 대해 말하면 놀라워하는 반응을 통해 사회적 인식이 많이 부족하다고 느꼈다. 본인의 대학 시절과 비교하여 발달장애인의 미술활동에 대한 사회적 인식이 나아진 것을 분명하지만 대중적으로 퍼지지 못했다고 하였다.

발달장애인 미술교육 연구 참여자들의 개인적 인식과 사회적 인식에는 공통점이 있다. 개인적 인식에서는 긍정적인 답변으로 미술교육을 통한 학생의 '자기표현', '자신감과 사회성 증진', '소통 수단' 등으로 나타나나 사회적 인식은 대체로 부정적이다.

4.1.2 미술교육과 미술치료

장애인 미술교육 연구에 대해 검색하면 대다수가 미술치료에 관한 연구이다. 교육현장에서도 이러한 경향인데 특수교사 J는 Table 3의 심층 면담에서 볼 수 있듯이 발달장애 아동에게 미술치료보다는 미술교육이 우선되기를 원했다. 발달장애는 치료하면 나올 수 있다

는 사회적 인식 때문에 발달장애인 미술교육은 미술치료 위주로 진행되고 있으나 현장중사자로서 특수교사 J는 자신의 경험에 비추어 미술치료보다는 미술교육이 발달장애아동에게 더 효과적이라고 인식하였다. 중증 발달장애 학생의 경우는 개별적 미술치료프로그램이 적절하나, 경도 발달장애 학생의 경우는 미술을 통해 자기 생각을 표현하는 방법을 배워 다른 분야에서도 표현하는 능력이 성장하는 전인적 성장이 필요하다고 보았다. 그는 미술치료보다는 학생이 나아갈 방향을 제시하는 것은 미술교육이라고 생각했다. 하지만 대부분 학부모는 치료를 통해서 개선되기를 바라는 마음으로 미술교육보다 미술치료를 선호한다고 이야기하였다. 한편 학생 G는 과거에 미술치료를 받았으나 현재 미술학원에서 미술교육을 받고 있다. 학생 G와 그의 어머니는 교과서나 학교의 수업내용에 도움을 줄 수 있기에 미술치료보다는 미술학원을 선호하였다.

이처럼 미술교육과 미술치료를 둘러싼 특수교사 J의 개인적 인식과 사회적 인식은 차이가 있다.

Table 3. In-depth interview 2

Target	In-depth interview
Special education teacher J	For special schools and special classes, the state provides treatment support. In that case, I usually do a lot of private lessons. The group... very very rarely... Of course, individual classes are suitable for students with severe developmental disabilities, but for students with mild intellectual disabilities, treatment alone is not very helpful for holistic growth. Wouldn't an education that can induce other things through art help a child grow up a lot? It's very ambiguous.

4.2 교실에서의 역할과 정체성

발달장애인 미술교육 현장인 교실에서 존재하는 연구 참여자들이 스스로가 생각하는 자신의 역할, 정체성, 변화, 어려움에 관한 이야기들을 들을 수 있었다.

4.2.1 교사의 역할

연구 참여자들은 발달장애인 미술교육 현장에서의 자신의 역할에 관해 이야기하였다. 아동방문미술교육기관의 미술 교사 B는 Table 4의 심층 면담에서 자신의 역할은 발달장애아동이 비슷한 나이의 일반 아동들과 비슷한 수준으로 학습할 수 있게 도와주는 것으로 인식하였다. 이는 그가 일반 아동을 대상으로 미술교육을 하는 강사인 것과도 관련이 있다. 미술 교사 B는 본

인의 정체성을 직접적인 교수자보다 도움을 주는 사람에 가깝다고 하였다.

초등 특수학급 방과 후 미술 교사 E는 자신의 역할을 기다려주고, 지켜봐 주고, 함께 고민해주는 것이며 동료의 역할이라고 이야기하였다. 그는 수업에서 학생들은 교사의 도움을 원하지 않았으며 처음부터 끝까지 자기가 하길 원했기에 그는 기다려주고, 함께 고민해주는 역할을 하였다. 초등학교 교사로 수업할 땐 학생 수가 많아 학생 개개인에게 신경 쓰기 힘들었지만, 현재는 학생 수가 적어 학생들과 같이 작업하고 그 과정을 함께 공유하는 동료 역할을 한다. 그가 지도하는 학생들은 경도 발달장애 학생들로 대화가 통하며 단지 이해하고 깨닫는데 시간이 걸리는 정도이다. 그는 학생과 수업에 대해서도 만족했다. 그가 수업에서 느끼는 만족감은 면담 중에 이 이야기할 때 목소리가 기쁨으로 들떠있어 더욱 강하게 느껴졌다.

초등 특수학급 특수교사 J는 자신의 역할을 Table 4의 심층 면담에서 학생이 완성의 기쁨을 누릴 수 있게 지도하는 역할로 인식하였다. 그는 미술수업을 할 때 여러 다른 프로그램의 요소를 가져와 다양한 활동을 한다고 하였다. 단순한 활동이어도 학생들은 무언가를 완성해서 그 기쁨을 누릴 수 있게 지도한다. 그리고 다른 교과를 수업할 때도 다양한 미술활동을 끌어들이 학생들이 성취감을 느낄 수 있도록 하였다.

Table 4. In-depth interview 3

Target	In-depth interview
Art teacher B	The subjects that children draw are not diverse, they are similar, and the ways they draw are similar. So, according to that, I worked hard to teach this child to some extent, helping him draw. Obviously, when I was dealing with this child, I was more of a helper than an educational one. I help the child draw while playing with the student.
Special education teacher J	Let children enjoy the joy of completing a very simple piece of work. So, even in math class, I can induce math class while doing art... I apply art to other subjects as well. Now, in the first and second grade classes, I do a lot of work by hand, so I bring art classes... I think their drawings are socially necessary and should be used. I think that if students continue to draw and the number of drawings increases, eventually they can be used more valuable if they show the work to people. This is the ultimate goal of where I work.
Art teacher A	We have a goal of using it to make works or make art products, so that we can reach a lot of people and let them know. I will also play a role in working towards that goal. A person who makes their work valuable, helper... someone who helps.

그러나 발달장애인 청소년과 성인을 대상으로 미술 교육 하는 발달장애인 복지관 방과 후 미술교사 A의 역할은 앞서 살펴본 것과는 차이가 있었다. 그는 자신의 역할은 발달장애인의 그림이 사회적으로 활용될 수 있도록 도와주는 조력자라고 하였다. 그는 학생들의 그림들이 사회에 필요한 것이 되도록 활용해야 한다고 했다. 그래서 장애인의 그림으로 상품을 만드는 갖가지 사업을 찾아보았고 발달장애인의 그림들로 냉장고 자석을 만든 경우도 있다고 하였다.

연구 참여자들이 생각하는 현장에서 자신의 역할은 직업, 가르치는 대상, 소속기관에 따라 차이가 있었다. 아동을 대상으로 수업하는 미술교사 B, E, J는 아동의 내적 즐거움과 성장을 돕는 역할로써 이야기했지만, 청소년과 성인을 대상으로 수업하는 미술 교사 A는 학생의 역량을 길러주고 사회적 자립을 돕는 것이라고 하였다. 그리고 사회복지사 Y는 자신의 역할을 프로그램 기획, 수업 보조 및 지원이라고 한 점은 사회복지사라는 직업과 관련된 역할로 장애인의 복지를 위해 광범위한 업무를 맡기 때문이다. 발달장애인 미술교육 현장종사자들은 각자의 고유한 경험을 통해 의미를 구성하고 그 과정에서 자신의 역할을 인식하였다.

4.2.2 교실에서의 고충

교육현장에서 현장종사자들은 어떤 어려움과 고민이 있으며, 이를 해결하기 위한 방안으로 어떤 행동을 했는지 이야기들을 들을 수 있었다.

발달장애인 복지관 방과 후 미술교사A는 학생의 특성과 관련하여 여러 어려움이 겪었으며 이를 극복한 해결방안을 찾았다. 그의 첫 번째 어려움은 Table 5의 심층면담에서 나와 있듯이 장애 특성에서 기인한 것으로 섬세한 표현이 어렵다는 점이다. 세부적인 부분을 그릴 때 어려움을 느끼고 지쳐 포기하기 때문에 학생들이 그리고 싶은 정도로만 진도를 나간다. 두 번째 어려움은 소통에 관한 것으로 좀처럼 반응을 보이지 않는 학생에게 계속해서 얼굴을 보여주며 잘했다고 칭찬하였고 어느 순간 학생의 마음이 열렸다고 하였다. 교사가 계속 칭찬하며 학생과 라포를 형성하는 것은 중요하다. 세 번째 어려움은 학부모의 욕심으로 수업에 들어오게 되면 혼자 두었을 때 그림을 그리지 않은 경우로 이러한 학생은 지도하기가 어렵다. 그래서 테스트를 거쳐 그림 그리기를 좋아하는 학생들만 수업에 받아들인다. 미술

교사 B는 Table 5의 심층 면담에서 나와 있듯이 학생의 집중력 부족으로 수업의 어려움을 느꼈다. 그는 학생이 좋아하는 그림을 그릴 수 있도록 유도하여 수업에 집중하게 하거나 교사가 원하는 활동과 학생이 원하는 활동을 반씩 타협하여 진행하는 방식으로 해결안을 찾았다. 사회복지사 Y는 Table 5의 심층 면담에서 나와 있듯이 그동안의 관찰과 사례회의를 통해 발달장애인의 문제행동의 근본적인 원인은 가정에 있다고 보았다. 치료를 받아도 단기적인 효과만 있지 장기적으로 나아지지 않는 것은 일차적인 돌봄이 이루어지는 가정에서의 삶이 가장 큰 비중을 차지하기 때문이다.

Table 5. In-depth interview 4

Target	In-depth interview
Art teacher A	It is difficult for them to express delicately. I'm training because I think it's okay if I train them... First of all, when I try to draw in detail, these friends find it difficult, and the children with limited concentration get tired and let go of the drawing. And they say it's hard, but when they get to that point, they hate painting, so I make it a little more fun and progress to the extent. I'm training them, but my friends are slow.
Art teacher B	Every time I go to see this child, I say, 'Oh. How do I get him to focus again today?' 'Oh, how am I going to get him out today?' Even children who are immersed in their own world draw what they love in the end, so either induce them to focus on such things, or if what I wanted to do was 100, I would only match 50 with this child.
Social worker Y	'Why is this friend behaving like this? Why is this friend saying this?' The root cause of the problems of students who use our welfare center all starts at home. So no matter how much we support and express ourselves, the root cause does not change. Treatment works in the short term, but in the long run... No. It's always frustrating.

반면 초등 특수학급 방과 후 미술 교사 E는 발달장애인 미술교육 현장에서 어려움을 거의 느끼지 못했다고 했다. 그는 일반학교에서 학생들을 지도할 때가 더 힘들었으며 일주일에 미술수업으로 한 시간만 학생들을 만나는 것이 학생들을 좋게 볼 수 있는 이유라고 생각했다. 그는 수업시간에 학생이 거부 의사를 표현하며 그대로 수용하고 학생들이 자유롭고 자기 마음대로 할 수 있어서 자신을 좋아하는 것 같다고 생각했다.

현장종사자들의 어려움은 학생의 특성에서 기인하기도 하지만 그들이 속한 기관과 맡은 업무와도 깊은 관련이 있다. 연구자는 심층면담을 진행하기 전 장애학생

의 특성 때문에 현장종사자들이 어려울 것이라고 예상하고 질문하였으나 답변은 상이했다. '장애'라는 특수성은 고려하되 단어 하나로 예측하는 것은 바른 판단이 아니었다.

4.2.3 흐릿하지만 선명한 정체성

연구 참여자들은 자신의 정체성에 관해 이야기하였는데 정체성을 한마디로 정의내리는 경우도 있었고, 모호한 대답이나 여러 답이 나온 경우도 있었다. 미술교사 A는 '작품을 가치 있게 만들어주는 조력자', 미술교사 B는 '잘 놀아주는 선생님', 미술교사 E는 활동을 같이 하면서 그 과정을 공유하는 '동료', 특수교사 J는 학생이 답을 스스로 찾아갈 수 있게 하는 '안내자', 그리고 사회복지사 Y는 오랜 시간 함께하며 마음을 서로 여는 '친구 같은 선생님'이다.

공통적으로 발달장애인 미술교육 현장종사자들이 갖는 정체성의 특징은 교수자와 학습자 관계의 흐릿한 경계성이다. 지식을 일방적으로 전달하는 교수자와 전수 받는 학습자가 아니라 서로 협력하여 같은 경험을 공유하는 관계성이 특징적이다. 비록 경계는 흐릿하지만, 연구 참여자들이 자신의 정체성에 확신이 있었다.

4.3 협력과 긴장의 제도적 관계

발달장애인 미술교육 현장에는 교사와 학생뿐만 아니라 학부모, 보조 인력, 교육기관, 강사 등 다양한 관계가 존재한다. 학생과의 관계를 제외한 주변과의 관계에서 일어나는 협력과 긴장에 관해 이야기들을 들을 수 있었다.

4.3.1 긴밀한 협력의 필요성

미술교사 A는 복지관과 학부모와의 관계에서 소통과 협력이 이루어지고 있음을 Table 6의 심층면담에서 이야기하였다. 미술교사 A는 복지관 측에서 권한을 주어 자유로운 수업을 할 수 있었다. 그리고 학부모가 자녀가 포트폴리오를 만들기를 위하여 요구사항을 들어 주었다. 학생의 능력을 보여줄 포트폴리오 제작이 목적이기 때문에 학부모와 미술교사 A는 크게 엇나가지 않았다. 미술교사 A는 이렇게 현장에서 주변인들과 소통하며 협력적 관계를 이어갔다.

사회복지사Y는 보조인력과 강사와의 관계에 대해 이야기하며, 미술교육현장에서 이들이 꼭 필요하다고

하였다. Table 6의 심층면담에서 그는 시범사업으로 초등학생을 대상으로 방과 후 프로그램을 진행하면서 수업에 미술적 요소를 끌어들이고 싶었으나, 타전공자로서 한계를 느꼈다. 그는 자신의 역량으로는 학생들의 실력을 향상할 수 없어서 해당 분야에 전문성을 가진 강사의 필요성을 절감하였고 인적 자원을 찾고 확보하는 일이 사회복지사의 중요한 역할을 깨달았다. 또한, 자신이 주도할 때와 달리 제삼자의 관점에서 관찰할 좋은 기회이기도 했다.

Table 6. In-depth interview 5

Target	In-depth interview
Art teacher A	The welfare center gave me permission to teach independently, so I was able to do it freely. ... (omitted) Student J's parents wanted the student to create a portfolio. I accept those requests. Sometimes the needs of the students' parents fit me well, sometimes they don't, but most of them fit well.
Social worker Y	Children like art activities, so I want to do it, but there is a limit to my abilities. It's hard because I've never learned anything like this... This is the limit of my abilities... ..So I think I knew more about the importance of instructors. I realized that finding and securing human resources is an important role for social workers..... I need an assistant because the assistant can observe the parts that the person in charge cannot see and miss and talk with them.

또한, 보조인력은 담당자가 못보고 놓치는 부분을 관찰하고 같이 이야기를 할 수 있으므로 그는 보조인력이 꼭 필요하다고 하였다. 미술교사 A와 사회복지사 Y의 이야기를 통해 발달장애인 미술교육 현장은 학부모, 보조인력, 교육기관, 강사의 긴밀한 협력관계 속에서 존재함을 알 수 있다.

4.3.2 긴장 관계

교육현장에서 발달장애인 미술교육현장 종사자들은 자신의 위치에 대해 부정적으로 인식하기도 하였다. 미술교사 E는 Table 7의 심층면담에서 주변인들과 의사소통이 안 되고 있다고 하였다. 학생이 통합학급과 특수학급에 소속되어 담임교사가 두 명이라 요청할 때 누구한테 말해야 할지 헷갈린 적이 많았다. 미술교사 E는 특수교사가 학생에 관해서 물어보는 것을 달가워하지 않았으며 미술수업이 시작할 때 같이 있다가 수업이 끝나기 전에 정리하고 나가는 경우가 많았다. 미술교사 E는 많은 제약으로 학생들에게 해 줄 수 있는 게 없으며

자신은 수업을 위한 강사일 뿐 소속감이 없고 자신이 무능력하다는 느낌을 받았다. 사회복지사 Y는 Table 7의 심층면담에서 학부모와의 관계에서의 어려움을 경험하였다. 학생의 특성과 학부모의 요구가 상반되어 난처했던 경험을 이야기하며 대체로 장애 수용도가 낮은 학부모는 자녀의 특성을 생각하지 않는 무리한 요구를 하는데 그것을 조율해 나가는 것이 어렵다고 하였다. 미술교사 A의 이야기에서도 드러났다. 강사와 복지관의 관계는 복잡하고 미묘하여 미술교사 A는 보이지 않은 선으로 인해 어려움을 느꼈다.

Table 7. In-depth interview 6

Target	In-depth interview
Art teacher E	I don't communicate. Not at all. I just got the feeling that the special teacher was a special teacher and the general teacher was a general teacher. Since the student belongs to an integrated class and a special class and there are two homeroom teachers, there were many times when I was confused about whom to tell. He was an old man, and he just didn't enjoy talking to me so much. So when I just asked or wondered about the student, I felt that they weren't very favorable. So I initially thought, 'Is it because I'm a lecturer who works two hours a week anyway?'
Social worker Y	If that friend has physical limitations, it is difficult to express it no matter how hard he tries. No matter how much he trains, the results may not come out that way. But I think it's very difficult to negotiate that part with his mother. There are many times when I was embarrassed because the characteristics of the students and the needs of the parents were contradictory.... In particular, parents with low disability acceptance make unreasonable demands without considering the characteristics of their children, and it is difficult to coordinate them.
Art teacher A	Because I'm in the welfare center, I have to listen to them... If they want this, I have to do this... This time, the welfare center told me to prepare for a contest, so I'm preparing. ...I can't do my own class topics, and I can't proceed until a decision is made at a welfare center meeting.

미술교사 A는 Table 7의 심층면담에서 복지관과의 어려움을 이야기했다. 미술교사 A는 계약직 강사로 복지관에 소속되어 있어서 수업 주제에 관한 자신의 요구는 회의를 거쳐 결정이 나아 진행할 수 있다고 하였다. 정답이 존재하지 않는 미술수업은 학생들의 창의성과 상상력을 신장시키고 다양한 표현의 가능성을 높이는 데 기관과 미술교사 사이의 복잡한 소통 절차는 미술교사를 주춤하게 한다는 것이다.

현장종사자들은 여러 사람과 제도의 얽힌 관계 사이에 있으므로 가끔은 어려움을 겪고 자신의 한계를 느낀다.

4.4 교육의 방향

연구 참여자들에게 발달장애인을 위한 미술교육의 방향에 대해 물어보았다. 이에 대한 답변을 세 가지 범주로 나누어 풀어보고자 한다.

4.4.1 좋은 미술교사

미술교사 A는 장애미술 분야의 미술교사가 지녀야 할 전문성에 관해 이야기하였다. 그는 미술수업 보조교사로 봉사활동을 하면서 미술 비전공자 강사가 학생들의 표현력을 무시하고 오직 결과만을 중시하는 지도과정을 보았다. 결과가 잘 나오지 않아도 학생들이 표현할 수 있게 도와주는 게 옳다고 생각하는데 그 광경을 목격한 후 그는 장애의 특성을 이해하고 그에 맞는 수업을 하는 전문가로서 특수미술교사가 필요하다고 주장하였다.

미술교사 A는 Table 8의 심층면담에서 실제 현장에서 일하면서 더 깊이 학생들을 알아야 교육을 할 수 있겠다는 생각을 자주 했기에 장애미술 분야의 미술교사를 양성하는 교육이 있길 바랐다.

미술 교사 E는 장애에 대한 이해가 있는 특수미술교사가 필요하다고 이야기하였다. Table 8의 심층 면담에서 현재 본인이 맡은 방과 후 미술수업에 특수교사의 태도를 언급하며 특수교사 인력이 모자라면 더 채용해야 한다고 하였다. 그는 장애에 대한 이해가 없는 자신의 미술교육이 학생들한테 좋지 않은 영향을 미치는 게 아닌지 의심했다.

사회복지사 Y는 Table 8의 심층 면담에서 장애에 대한 이해가 없는 다양한 강사들이 수업하면서 인식이 개선된 경우를 보았기에 굳이 미술교사에게 장애에 대한 이해가 필요하지 않다고 했다. 그는 장애와 미술에 대한 전문성을 갖춘 미술교사는 소수이며, 현실적으로 찾기도 힘들기에 오히려 자신의 역량을 개발하고자 하는 열정적인 미술교사라면 충분히 발달장애인에 대한 미술교육을 수행할 수 있다고 했다. 그가 속한 복지관은 현재 차의과대학원과 연계하여 미술치료 프로그램을 운영하고 있는데 앞으로 지역사회에서 서로 도움을 주고받을 수 있는 기관 간의 연계가 잘 되어 있으면 좋을 것이라고 하였다.

특수교사 J는 다른 관점에서 발달장애인 미술교육의 방향을 제시하였는데 Table 8의 심층 면담에서 초등 특수교육의 예술 교과 중 미술은 음악보다 비중이 적다

고 하였다. 그는 음악과 음악치료에 대한 연수를 여러 번 받았지만, 미술은 체계적인 연수나 지원을 받은 적이 없다. 특수학급은 예술강사지원 사업이 있는데 미술 수업보다 음악치료, 국악 등 음악과 관련된 수업 지원을 많이 받았다. 그 이유는 미술수업은 악기를 연주하는 음악에 비해 준비물이 많고 교사가 다 준비해야 하기 때문이다.

Table 8. In-depth interview 7

Target	In-depth interview
Art teacher A	I wish there was a special art teacher who could specialize in art with disabilities. Art teachers focus only on art teachers, and special education teachers focus only on special education teachers. I also majored in art, but while working at a welfare center, I thought that I only knew the tip of the iceberg, and I think that I need to know them more deeply to be able to provide professional education.
Art teacher E	I think the best way to teach this child is someone who knows him well. I think that special education teachers should not play after school. I feel sorry for many things. Rather, if there is a shortage of special education teachers, the institution should hire more. Wouldn't it be very bad for children to be educated by an unprofessional person like me? But I don't know. I didn't actually study special art education, really, I was just doing general art education...
Social worker Y	I don't care if people who don't know about disabilities come and educate the children. Because most people don't know about disability, and there are many people who came to have a better understanding of disability. There are many cases where people just came to lecture and their perception improved. Because I see a lot of them... On the contrary, I think it wouldn't matter if we opened up a little more about that. If people with an understanding of developmental disabilities come and educate... So good. It's really good, but there aren't many people like that. Because there are so few, and it is even more difficult to find.
Special education teacher J	I also did a lot of training for music. I received a lot of material from music therapy as well as a few training sessions, towards the music. But when it comes to art... Well... I have personally received training a few times, but I don't think I've ever received art training systematically. Art subject is a class that requires a lot of preparation and hands compared to music, so unless the teacher majored in art or was not very interested in art, there is a limit to the practice of the teacher alone. Through various support related to art education, teachers should be interested and confident in art so that they can practice art in actual classes.

특수교사 J는 발달장애인 미술교육이 활발히 이루어지기 위해서는 수업자료 제공과 체계적인 미술교육 연수 각종 지원으로 교사의 역량을 강화해야 한다고 했

다. 미술 과목은 음악에 비해서도 준비물과 손이 많이 가는 수업이기에 미술을 전공했거나 미술에 관심이 많지 않은 이상 교사 혼자만의 실천으로는 한계가 있다. 미술교육과 관련된 여러 지원을 통해 교사들이 미술에 관심과 자신감을 가져 실제 수업에서 미술을 실천하도록 해야 한다.

연구 참여자들이 제시하는 미술교사의 전문성에 관한 생각은 각자 다양하게 나타났다. 결과적으로 하나의 의견으로 통일시키기는 어렵지만, 발달장애인 미술교사의 전문성에 대한 다양한 생각을 이해하고 논의를 이어간다면 발달장애인 미술교육의 발전에 도움이 될 수 있을 것이다.

4.4.2 교육과 치료를 포함한 미술수업

연구 참여자들의 앞으로 나아갈 방향에는 늘 미술치료적인 측면이 함께 있었다. 미술 교사 A는 효과적으로 미술교육을 하려면 교육과 치료 모두가 필요하다고 했다. 학생들이 장애의 특성으로 정서적으로 불안하고 또 자기 내면을 표출하게 해 주려면 교육에 치료적인 면도 함께 진행해야 한다고 했다. 그는 가르쳤던 학생 D는 어느 날 갑자기 말이 없어지고 그림을 그리기 싫어해서 재료를 바꾸고 본인이 하고 싶은 것을 표출하게 하니 스트레스가 해소되면서 재밌게 그릴 수 있게 되었다고 하였다.

미술 교사 E는 학생들이 행복하고 흥미를 느낄 수 있는 수업을 해야 한다고 이야기하였다. 수업이라고 규정짓기보다 미술을 매개로 내면의 감정을 표출하는 정도로 생각했다. 발달장애 아동은 자신의 감정을 적극적으로 드러내어 이야기하는 것이 어렵지만 그림을 그리는 과정에서 이야기를 많이 하게 된다는 것이다. 그러므로 다른 무엇보다 아동의 이야기를 주의 깊게 듣고 그 속에 내포된 의미를 찾고, 표현 과정에서 나타나는 학생들의 느낌과 생각을 중시해야 한다는 것이다.

미술 교사 B는 수업을 일주일에 2회 한다면 각각 치료와 기능을 도와주는 방식으로 진행되어야 한다고 하였다. 그는 치료도 중요하지만, 학생의 역량을 위해 기능적인 면도 함께 가르쳐야 한다고 이야기하였다.

특수교사 J는 아동이 사회에 나가서 사람들과의 상호작용하는 교육으로 미술을 이야기하였다.

그는 친구들과 협력 활동이 이루어지는 미술수업을 원했는데 타인과 함께 하는 공동미술이 후에 학교를 졸업

하고 직업을 가졌을 때 사회성을 표현하는데 이바지한다고 생각하였다.

이처럼 발달장애인 미술교육 현장종사자들은 교육에 있어서 미술치료를 존중하며 균형 있게 치료와 교육이 함께 이루어진 미술교육을 제시하였다.

5. 결론

본 연구는 Clandinin과 Connelly가 제시한 3차원적 내러티브 탐구 공간 안에 발달장애인 미술교육 현장종사자들의 경험을 시간성, 사회성, 장소를 고려하여 분석하였으며, 이를 통해 나타난 의미는 다음과 같다.

첫째, 발달장애인 미술교육에 관한 개인적 인식에서는 긍정적인 답변으로 미술교육을 통한 학생의 '자기표현', '자신감과 사회성 증진', '소통 수단' 등으로 나타나나 사회적 인식은 대체로 부정적이다.

둘째, 발달장애인 미술교육 현장에서 자신의 역할에 대한 인식은 가르치는 대상, 직업, 소속기관에 따라 차이가 있었다. 발달장애아동을 대상으로 수업하는 교사들은 미술교육을 통해 내적 즐거움을 도모하고 성장을 돕는 역할을 이야기했지만, 발달장애청소년과 성인을 대상으로 수업하는 미술교사는 학생의 역량을 길러주고 사회적 자립을 돕는 것이라고 하였다. 그리고 사회복지사는 자신의 역할은 프로그램 기획 및 지원, 수업 보조 및 지원이라고 한 점은 사회복지사는 장애인의 복지를 위해 광범위한 제반 업무를 맡기 때문이다. 또한, 일반적인 아동미술교육기관에서 일하는 미술교사는 자신의 역할이 비슷한 나이대의 아동 평균 수준으로 미술 활동을 돕는 그것으로 생각하였다. 발달장애인 미술교육 현장종사자들은 각자의 고유한 경험을 통해 의미를 구성하고 그 과정에서 자신의 역할을 인식하였다.

셋째, 연구 참여자들은 종종 어려움을 겪는데 이는 학생의 특성에서 기인하기도 하지만 그들이 속한 기관이나 맡은 업무와도 깊은 관련이 있다.

넷째, 자신의 정체성에 대해서는 '작품을 가치 있게 만들어주는 조력자', '동료', '안내자', '친구 같은 선생님' 그리고 '잘 놀아주는 선생님'이라고 대답했다. 교수자와 학습자의 관계 경계가 흐릿하며 서로 협력하여 경험을 공유하는 관계로 나타났다.

다섯째, 연구 참여자들은 복지관, 강사, 보조 인력, 학부모와 같은 주변인들과 협력하며 업무를 수행하고 교육적 효과를 극대화한다. 그들은 제도에 속한 자신의

위치를 인식하고 때로는 그 때문에 어려움을 겪는다.

여섯째, 연구 참여자들이 제시하는 미술교사의 전문성에 관한 생각은 각자 다양하게 나타났다. 장애에 대한 이해가 있는 특수미술 교사가 필요하다는 의견과 수업을 통해 자신의 역량을 키우고자 하는 미술교사면 충분하다는 의견이 있었으며 수업자료 제공 및 체계적인 미술교육 연수로 교사의 역량을 강화해야 한다는 의견도 있었다. 연구 참여자들은 교육에 있어서 미술치료를 존중하며 균형 있게 치료와 교육이 함께 이루어진 미술교육을 제시하였다.

본 연구는 내부자의 시각에서 발달장애인 미술교육의 현주소를 나타내는 중요한 자료가 된다. 장애 아동 교육에서 미술교육이 통합 교육으로 가장 많이 활용되기에 이러한 심층 면담의 현장 텍스트는 데이터가 되어 추후 인공지능의 딥러닝에 의한 발달장애인 내러티브 탐구에 밑거름이 될 수 있다. 그리고 기존 연구에서 드러나지 않았던 현장종사자들의 삶과 연결하여 아동부터 성인까지의 발달장애인 미술교육의 현실을 드러내는 데 이바지했다. 현장종사자들이 제시한 발달장애인 미술교육의 방향을 통해 논의가 확장되길 제안한다. 그리고 본 연구에서 찾아낸 경험의 의미를 사회적 지원체계나 정책을 수립하는데 신뢰도 높은 자료로 활용하기 위해, 양적으로 분석하고 검증하여 연구 결과를 일반화할 수 있는 후속 연구가 필요하다.

REFERENCES

- [1] N Medical information. (2021.7). *Developmental disability*. SNUH (Online). <http://www.snuh.org/health/nMedInfo/nView.do?category=DIS&medid=AA000618>
- [2] K. S. Byun. (2018). *Special Education Interventions for Students with Developmental Disabilities*. Goyang : Community.
- [3] Ministry of Health and Welfare. (2019). *Act on Guarantee and Support for Rights of Persons with Developmental Disabilities*. [Act No. 16736]. (Online). <https://www.law.go.kr/%EB%B2%95%EB%A0%B9/%EB%B0%9C%EB%8B%AC%EC%9E%A5%EC%95%A0%EC%9D%B8%EA%B6%8C%EB%A6%AC%EB%B3%B4%EC%9E%A5%EB%B0%8F%EC%A7%80%EC%9B%90%EC%97%90%EA%B4%80%ED%95%9C%EB%B2%95%EB%A5%A0>
- [4] E. M. Lee. (2001). *Request for support of teachers in charge of integrated art classes for children with disabilities: Focusing on public elementary schools in Seoul*. Master's thesis. Ewha Womans University, Seoul.
- [5] I. G. Kim. (2017). *Thinking of cultural welfare for the developmentally disabled: from management to life*. Korea Arts & Culture Education Service (Online). <https://arte365.kr/?p=62413>
- [6] M. H. Jeon & O. S. Choi. (1998). The effect of group art therapy on the self-esteem and social adaptability of adolescents. *Art Therapy Research*, 5(1), 75-90.
- [7] Korean Cultural Arts Center for the Disabled (2019). *A survey and analysis of cultural and artistic activities for the disabled*. KOREA Disability Art & CULTURE Center (Online). <http://www.i-eum.or.kr/board/read?boardManagementNo=1&boardNo=122&searchCategory=&page=1&searchType=total&searchWord=%EC%8B%A4%ED%83%9C%EC%A1%B0%EC%82%AC&level=2&menuNo=2>
- [8] Ministry of Health and Welfare, Ministry of Education, Ministry of Employment and Labor (2018). *Comprehensive measures for each life cycle of the developmentally disabled*. SSN (Online). <http://www.s-win.or.kr/>
- [9] K. J. Han. (1997). *Children's Art and Special Children's Art*. Seoul : History of Education and Science.
- [10] S. D. Lee et al. (2013). *Understanding and method of art education*. Seoul : Yekyung.
- [11] E. H. Park. (2004). *Art education for children with disabilities*. Seoul : Hakjisa.
- [12] D. J. Clandinin & F. M. Connelly. (2000). *Narrative inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- [13] J. S. Yeom. (2002). Concepts, Procedures, and Dilemmas of Narrative Inquiry in Educational Research. *Educational Anthropology Research*, 6(1), 119-140.
- [14] Y. S. Hong. (2016). Narrative Exploration (Advanced Course). *Fall Conference of the Korean Society for Qualitative Exploration Workshop C Resource Book*, 1-32.
- [15] J. M. Johnson. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago : University of Chicago Press.
- [16] D. J. Clandinin. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

조 민 주(Min-Ju Cho)

[학생회원]



- 2019년 3월 ~ 현재 : 국민대학교
교육대학원 미술교육 전공
- 관심분야 : 미술교육, 발달장애인,
내러티브 탐구
- E-Mail : rodus132132@naver.com

허 윤 정(Yoon-Jung Huh)

[정회원]



- 1991년 2월 : 서울대학교 서양화과
- 1994년 2월 : 서울대학교 서양화과
석사
- 2000년 2월 : 홍익대학교 국제디자인
전문대학원 산업디자인 석사
- 2014년 2월 : KAIST 문화기술대
학원 박사
- 2013년 3월 ~ 현재 : 국민대학교 미술학부 부교수
- 관심분야 : 미디어아트, 매체미학, 미술교육, 게임
- E-Mail : huh0900@kookmin.ac.kr

Appendix 1. In-depth interview record for program participants (2021. 5. 7.)

심층면담 기록지			
면담 대상	서울시 A초등학교 특수학급 방과 후 미술교사E		
일시	2021년 5월 7일 21:20 ~ 21:30	장소	연구참여자의 집
면담 진행 계획	반구조화된 면담을 통해 개방적인 질문과 답변으로 진행. 심층면담 내용은 녹음 후 전사.		
면담 내용 (면담 질문과 답변)	<p>질문자 : 안녕하세요. 지난 번 심층면담에 이어 만약 특수학생이 미술프로그램이 끝나도 더 하고 싶다고 하면 어떨까요?</p> <p>참여자 : 더 하고싶다고 하면, 그런 여러 가지 다양한 방법으로 미술을 접할 수 있잖아요. 그런 부분들을 좀 알려주겠죠? 알려주고 선택은... 학부모님과 학생이 할 수 있게끔 해주는게 맞는 거 같아요. 제가 계속 같이 갈 수는 없는거니까. 그러니까. 그리고 내가 하지 않고 다른사람이 해서 사라질 흥미라면 그것은 미술에 대한 흥미가 아니고, 저에 대한 흥미잖아요. 그래서 다른 프로그램으로 연계해줄 것 같아요. 아니면 학교 선생님한테 이제 이야기하고 또 도움을 받을 수 있는 일이 있다면 받을 수 있게 해주고. 그리고 미술 프로그램이 많으니까, 그 학부모도 당연히 알아야하겠지만 이걸 담임선생님도 알아야 되는 일이고 저 혼자 판단할 수 있는 일이 아니니까. 네, 지역사회와의 연계도 필요하니까요.</p> <p>질문자: 발달장애 학생의 미술 진로상담에는 어떤 어려움이 있나요?</p> <p>참여자: 제가 조금 아쉬웠던게, 제가 학교를 나가면서 사실 솔직히 느꼈던게 특수교사가... 하... 그냥 학생들을 수업시간에만 케어하고 끝나는 느낌을 받았어요. 관심과 그런 것들이 조금 부족하다? 라는 느낌을 받았는데... 사실 애들이 그냥 일반학교에서 일반 학생들이 뭔가 고민을 할 때 상담선생님이 도와주잖아요. 상담선생님이</p>		