

특수교육에서 사회문화적 역량의 효용성에 대한 제분석 - 장애아동과 교사의 상호작용을 중심으로 한 역량 구성 연구 -*

김 정 숙** · 이 준 용***

<요 약>

이 연구는 라투르의 행위자-네트워크 이론과 고프먼의 상징적 상호작용론을 이론 틀로 삼아 특수교육 현장에서 장애아동과 비장애인 교사 간에 일어나는 미시적 상호작용을 조명하고, 그 안에 잠재된 사회문화적 역량을 현상학적 분석을 통해 도출하고자 했다. 이를 위해 20년 이상 특수학교에서 근무하며 문화예술 교육을 담당해 온 교사 5인을 심층면담하고, 엄밀한 질적 분석을 적용하여 5개의 중심 의미와 15개의 주제를 추출했다. 이 연구에서 제시된 사회문화적 역량 모형은 역량이 (1) 장애아동의 행동(R), (2) 사회·교육(S), (3) 표현·연결(X)이 그려내는 삼각형 모형 속에서 상호 피드백을 주고받으며 역동적으로 구성되는 관계적인 것임을 강조한다. 이 연구는 장애아동, 교사, 비인간 매개체가 상호작용하며 역량을 공동 구성하는 교육 현장을, 고정된 전달 체계가 아니라 다층적 행위자들이 피드백을 주고받으며 협력적 인프라를 구축하는 역동적 네트워크로 재정의한다. 이러한 관점을 바탕으로 특수교육에서 활용 가능한 사회문화적 역량 모형을 제안함으로써, 이 연구는 장애에 대한 낙인을 완화하고 교육 현장과 사회 전반의 인식 전환을 이끌 수 있는 토대를 제공한다.

주제어 : 사회문화, 역량, 상호작용, 행위자-네트워크 이론, 삼각형 모형

I. 서론

코로나 언택트 시대를 거치면서, 사회적 접촉의 기피와 무관심은 이제 위생적 책임이라는 이름 아래 윤리화되고 정동적 단절은 일상화되었다. 비접촉 규범이 장기화되면서, 타자에 대한 민감성은 둔화되고 상호작용을 통해 축적되던 돌봄의 시선과 실체는 점차

투고일: 2025년 3월 22일, 심사일: 2025년 3월25일~6월 22일, 게재확정일: 2025년 6월 22일

* 이 논문은 2023년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임
(NRF-2023S1A5B5A17084438)

** 제1저자, 인문학 연구소, HK연구교수

*** 교신저자, 서울대학교, 박사과정, junyongzen@snu.ac.kr

사라져간다. 이러한 변화는 특히 장애를 지닌 이들과의 관계에서 뚜렷하게 드러나는데, 과거에는 옹당히 응답해야 할 타자로 간주되던 장애가 이제 불편함과 거리두기의 대상으로 전환되고 있다. 포스트 코로나로서의 오늘날, 우리가 직면한 과제는 단순한 권리 담론이나 도덕적 호소의 반복이 아니라, 사회적 차이를 감각 및 조율하며 함께 살아갈 수 있는 역량의 재구성이다. 이러한 문제의식 아래, 연구자는 특수교육 현장에서 장애아동과 교사의 상호작용으로 구성되는 역량을 주목해 보고자 한다.

그동안 장애 연구는 장애를 생물학적 결손이 아니라 사회적 구성으로 이해하는 전환을 이루었다(Shakespeare, 2010). 이러한 전환은 정상성과 낙인을 고정된 속성이 아닌 사회적 관계 속에서 협상되고 구성되는 효과로 이해하도록 이끌었으며(Goffman, 2009; Grinker, 2022), 비장애 중심주의(ableism)와 그것이 생산하는 규범적 역량의 기준을 비판 대상으로 삼게 했다(Kim, 2022). 특히 이때의 역량은 사회가 설정한 정상성의 조건으로 작동하면서 낙인자에게 자기조절과 순응을 요구하는 포함(inclusion)의 압력으로서 기능해왔다(Tremain et al., 2020). 이와 관련하여, 포스트모던 장애 연구자들은 장애의 미학, 미디어 재현 권력, 문화적 이데올로기 등의 주제를 경유하며 장애 정체성이 형성되는 사회문화적 기반과 권력 효과를 비판적으로 조명해 왔다(Gabel, 2005; Riley, 2005; Cameron & Swain, 1999; Priestley, 1998; Shakespeare, 1993; 전선옥·한성희, 2006). 하지만 이 담론적 성과가 실제 교육 현장의 상호작용 속에서 어떻게 감각되고 매개되며, 대안적 역량이 어떤 방식으로 구성되는지를 주목하고 실증한 연구는 부재했다.

국내에서도 장애아동의 교육적 역량과 사회적 기술 향상과 관련하여 다양한 연구가 축적되었다. 먼저, 특수교육과 문화예술교육의 연계를 이론적으로 검토하는 연구(조한진, 2006)를 비롯하여, 멀티미디어 동화(곽은선·표윤희, 2017), 자연 활동(김요한, 2017), 놀이 활동(서은정, 2015), 그룹 음악 활동(박은주, 2008), 집단 음악놀이치료 프로그램(허혜리, 2015) 등 다양한 매체를 활용한 개입을 검토하는 연구가 시도되었다. 또한, 예술문화 경험이 장애아동의 사회적 기술 · 인지행동 발달 · 상호작용 · 자기통제 · 표현력 등에 긍정적 영향을 미친다는 연구도 다수 이루어졌다(김경남·공마리아, 2017; 정화영, 2017; 김희수, 2012; 노수연, 2016; 양비아, 2016; 유아름·김갑숙, 2016; 전진이, 2008). 개인의 기술 향상에 중점을 두는 이 연구들은 예술교육이 지닌 치유적 가능성을 탐구한다는 점에서 의의를 지닌다. 더불어, 장애아동의 사회적 포용 및 문화예술 정책의 필요성을 강조한 정책적 연구(정병은, 2016), 장애 대학생의 주관적 삶의 질을 탐색한 현상학적 연구(최영민·박재국, 2016), 그리고 장애 개념의 실천적 경계를 다룬 인류학적 연구(이예성, 2017; 정종민, 2020)는 장애 경험의 맥락성과 의미구성에 대한 학술적 깊이를 더하고 있다. 이 연구들은 교육적 개입의 효과를 입증하고 기술적 향상을 구체

적으로 측정하는 데에 중요한 기여를 했지만, 역량 형성 과정을 보다 관계적이고 감각적인 실천의 층위에서 조명하는 데에는 제한적이었다고 평가할 수 있다. 특히 장애아동과 교사 사이의 상호작용에서 구체적으로 어떠한 조율이 이루어지고, 예술적 매개물이나 환경 등 비인간 행위자들과 어떻게 협력의 장을 구성하는지를 통합적으로 분석한 연구는 아직 충분히 축적되어 있지 않다. 다시 말해, 선행연구들이 주로 장애인 개인의 내적 변화나 기능 향상에 초점을 맞추는 경향이 강했던 만큼, 관계적 맥락 속에서 역량이 어떻게 구성되는지에 관해서는 덜 연구되었다.

기존 연구들이 축적해 온 성과를 비판적으로 계승하는 이 연구는 ‘사회문화적 역량’을 특정 개인의 고정된 자질이 아니라, 교사 · 장애아동 · 매개 · 환경의 상호작용 속에서 감각적으로 조율되고 협력적으로 구성되는 능력으로서 개념화하고자 한다. 이에 접근하기 위해, 연구자는 라투르의 행위자-네트워크 이론(Actor-Network Theory: 이하 ANT)과 고프먼의 상징적 상호작용론을 이론적 틀로 채택한다. 전자는 사회문화적 역량이 인간 주체만이 아니라 칠판, 휴대폰, 교실 구조, 신호음 등 다양한 비인간 행위자들과의 네트워크 속에서 구성된다는 점을 보여주며, 후자는 그러한 구성 과정이 반복적 상호작용, 감정의 흐름, 의례적 접촉 같은 상징적 실천의 층위에서 어떻게 의미화되는지를 설명해 줄 수 있기 때문이다.

이러한 이론적 틀을 바탕으로, 특수교육 현장에서 실제로 사회문화적 역량이 어떻게 구성되고 작동하는지를 연구자는 탐색하고자 한다. 특히 교사와 장애아동의 미시적 상호작용에 주목하면서, 사회문화적 역량이 단일 주체에게 귀속된 속성이 아니라, 감각적 조율과 매개적 협력을 통해 공동 구성되는 관계적 힘임을 실증적으로 규명하고자 한다. 이를 위해 연구자는 반복적 상호작용의 장면, 도구적 환경의 개입, 상징적 교섭의 흐름 등을 현상학적으로 분석하면서, 정형화된 교육 구조 안에서는 포착하기 어려운 실천의 층위를 드러내고자 한다. 연구는 다음의 두 가지 질문을 중심으로 전개된다. 첫째, 특수교육 현장에서 교사와 장애아동이 마주치는 미시적 상호작용은 아동을 수동적 수혜자가 아닌 능동적 학습 주체로 어떻게 재구성하며, 이 과정에서 어떤 정동적 · 관계적 조건이 작동하는가? 둘째, 이러한 상호작용을 통해 형성되는 사회문화적 역량은 어떻게 다양한 인간 및 비인간 행위자 간의 조율과 번역 과정을 거쳐 공동 구성되며 어떠한 실천적 교육 함의를 도출할 수 있는가?

II. 사회문화적 역량

기존 특수교육에서 competence로서의 역량이 개인의 고정된 능력을 전제하고서 표준

화된 기준에 따라 평가하는 데 중점을 두었다면, 이 연구에서는 역량을 관계적이고 맥락 의존적인 실천 능력으로 재정의한다. 이는 역량을 단일한 주체의 내재적 속성이 아니라 다양한 행위자들과의 연결망 속에서 조율되고 형성되는 가능성으로 이해하려는 관점이다. 이는 인간의 역량을 사회환경적 맥락과 상호작용 속에서 실현 가능한 가능성으로 바라보는 capability로서의 역량과도 일정 부분 유사하다(Sen, 2013; 2019; Nussbaum, 2015). 나아가, 사회문화적 역량은 ANT의 관점에 의해 강력하게 지지된다. ANT에서 역량은 개인 내부에 존재하는 속성이 아니라, 인간 및 비인간 행위자들과의 관계망 속에서 번역과 조정 과정을 거쳐 형성되는 네트워크적 성질을 지닌다(Latour, 2005; 2016; 2023). 이때 도구 · 공간 · 타자 · 제도 등은 주체의 역량을 실현하는 수단이 아니라 함께 연결되고 조율되어야 할 동등한 행위자로 간주된다. 즉, 역량은 사회문화적으로 다양하게 연결된 인접 행위자들로부터 서로 힘을 빌려주고 구성되는 관계적 실천의 결과물이다. 이러한 관점에서는 태생적 손상이나 인지적 제약조차도 역량의 중대한 결핍으로 평가되지 않고 관계망 내 감응과 협력 속에서 구성되는 전체 역량의 작은 한 조건으로 간주된다. 이러한 이점을 고려할 때, 특수교육은 피교육자 내부의 기능을 강화하려는 구조가 아니라, 상호 피드백과 재조정의 흐름 속에서 역량을 공동 구성하는 일종의 ‘장(field)’으로 간주될 필요가 있다. 이러한 사회문화적 역량의 구조를 시각화하기 위해, 이 연구는 비고츠키(2009)의 삼각형 도식을 응용하여 <그림 1>의 모형을 제안한다.



[그림 1] 사회문화적 역량 모형(전)

이 모형에서 S는 환경의 자극, R은 주체의 반응, X는 매개적 연결고리를 의미하며, 세 요소는 선형적 흐름을 따르는 고정된 구조가 아니라, 상호 번역과 피드백을 통해 끊임없이 재구성되는 네트워크를 이루고 있다. 비고츠키의 관점에 따르면, 아동의 의지적 행동은 외적 활동 수단으로서의 도구를 통해 조절되며, 이 조절은 다시 매개항 X를 통

해 환경과의 상호 피드백을 구성한다(Vygotsky, 2009; 2011). 이때 매개항 X는 단순한 정보 전달 수단이 아니라, 개인과 사회, 내부와 외부를 연결하고 방향과 속도를 조정하는 능동적 행위자로 작동한다. S, R, X 세 요소의 반복적 상호작용 속에서 사회문화적 역량은 단일 주체에 귀속될 수 없이 관계망을 따라 생성 · 확산되는 관계적 힘으로 나타난다. 이 네트워크 속에서 각 주체는 외부 자원과의 연결에 의존함으로써 역량을 획득하는 동시에, 그 연결을 통해 스스로를 구성 및 확장하는 존재로서 배치된다. 정리하면, 사회문화적 역량은 1인칭 주체의 자기조절적 실천, 2인칭 타자와의 감응적 표현과 소통, 3인칭 사회 · 제도적 규범과의 상호 피드백을 통해 다층적으로 조립되는 관계적 구성물이라고 정의될 수 있다.

이 모형은 입력(S) - 처리(R) - 출력(X)이라는 체계론적 모델과도 유사하지만, 주체 내부의 자기조절 메커니즘으로 환원되기보다는, 행위자 사이의 상호작용에 따른 유동적 네트워크 구성으로 이해될 필요가 있다. 이 네트워크는 평가와 통제를 위해 일시적으로 구획되고 안정화되지만, 동시에 외부 행위자와의 연결을 통해 지속적으로 경계를 넘나들며 재조립된다(Mol & Law, 1994). 이 이중적 작동은 이른바 정화(purification)와 번역(translation) 두 흐름을 통해 설명될 수 있다(Latour, 2018). 전자가 내부 질서와 정체성을 유지하려는 구조적 작동 방식이라면, 후자는 외부 자원과의 연결을 통해 새로운 결합과 의미를 생성하는 반구조적 실천이다. 구조와 반구조는 긴장 속에서 경합 및 공존하면서 사회적 변화의 조건을 구성하는 상보적 관계로 이해할 수 있다(Turner, 1974). 마찬가지로, 사회문화적 역량 또한 정형화된 구조 속에서 안정성을 확보하려는 흐름과, 새로운 상호작용을 발생시키며 변화 가능성을 여는 흐름이 함께 공동 구성하는 관계적 산물이다. 한편, 현재의 영역화된 특수교육 분과는 특정 교육적 과업 · 정책적 요구 · 이론적 틀에 따라 정화된 결과물이라고 볼 수 있다(Strathern, 1996). 그렇게 고정된 기준이나 폐쇄된 영역으로는 포착할 수 없는 실천의 다양성과 감응성을 드러내기 위해, 이 연구는 행위자 사이의 상호작용이 이루어지는 장면을 분석의 중심에 두고 번역의 관점에서 재검토하는 작업이다. 이는 기존의 포함 조건을 충족하지 못한 이들이 배제되는 교육 구조를 우회하고, 관계적 역량을 중심으로 한 대안적 교육 인프라를 상상하는 토대를 마련할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

이 연구는 P광역시 소재 특수학교에서 문화예술 관련 업무를 20년 이상 수행해 온

교사 및 교장 5인을 대상으로 수행한 질적 연구이다. 이들은 장애아동과의 장기적 교육 실천 속에서 축적된 암묵지를 지닌 것으로 간주되며, 자발적 참여 의사를 밝힌 이들 중 Polkinghorne(1989)의 질적 사례연구 참여자 수 기준을 고려하여 5명을 선별했다. 이 연구가 특수교육 현장에서 교사들이 수행해 온 문화예술 교육 실천의 맥락에서 사회문화적 역량이 어떻게 감각적으로 조율되고 관계적으로 구성되는지를 탐색하는 데 목적을 두기 때문에, 연구자는 상호작용의 구체적 장면 및 실천을 확인할 수 있는 심층면담을 연구방법으로 채택했다. 면담은 반구조화된 질문지를 중심으로 진행되었으며, 그 내용은 상호작용의 매개 및 실천 전략 · 낙인과 역량 개념에 대한 교사의 해석 · 재배치와 전파 가능성에 관한 총 8문항으로 <표1>과 같이 구성되었다.

<표 1> 심층면담 질문지

면담내용
1. 문화예술 교육 현장에서, 교육을 위한 매개로 주로 활용하시는 도구가 있으신가요? 언어만으로는 수업 내용을 전달하거나 수업 목표를 달성하기 어려운 상황에서, 도구나 제스처를 활용하여 전달한 경험이 있으신지요?
2. 장애아동이 수업에 적합하지 않은 욕구를 표현하는 상황에서, 다시 수업으로 적절히 유도하신 경험이 있으신지요? 교육자와 피교육자 상호 간의 협력이라는 관점에서 그 경험을 본다면 어떻게 해석될 수 있을지 듣고 싶습니다.
3. 대안적 장애 연구에서는 장애가 생물학적 결점이 아닌 특정 사회적 구성에서 비롯되는 차이 혹은 문화적 편견이라고 정의되고 있습니다. 부정적 낙인 효과를 줄어든게 만드는 선생님만의 노하우나 관점이 있으시다면 설명 부탁드립니다.
4. 앞의 경험에서 쓰인 선생님의 노하우 그리고 도구 및 상호작용 방식을, 후배 교육자들이 교육 현장에서 동일하게 활용할 수 있도록 도우려면 어떻게 하고, 교육 현장에 어떻게 적절히 배치할 수 있을까요?
5. 앞의 도구 및 상호작용 방식을 자동화하고, 피교육자인 장애아동이 스스로 사용 가능하도록 만들 수 있을까요? 장애아동이 부족한 특정 역량을 스스로 확장시킬 수 있는 매개 장치를 제공한다면 현재 무엇이 제공될 수 있고, 앞으로 무엇이 제공되어야 한다고 생각하시는지요?
6. 오랜 교육 현장 경험을 토대로 판단하실 때, 특히 취약하여 우선적으로 개발되어야 한다고 판단하시는, 장애아동의 사회적 혹은 문화적 역량이란 구체적으로 무엇이라고 생각하시는지요?
7. 이러한 연구가 장애아동의 사회문화적 역량 발굴 및 개발에 실제로 도움이 될 수 있다고 생각하시는지요?
8. 인터뷰를 마친 소감은 어떠십니까?

질문지는 특수교육 및 질적 연구 방법 전공 박사의 검토를 거쳐 확정되었으며, IRB 승인(PNU IRB/2023_182_HR) 후 면담에 활용되었다. 면담 장소를 참여자 스스로 편안하게 느낄 수 있는 환경으로 선정해 약 40~50분간 녹취했고, 인터뷰 종료 후 녹취 자료를 제공하여 불편 사항을 확인받은 다음 전사했다. 수집된 전사 자료는 Giorgi(2004)의 현상학적 분석 절차에 따라 네 단계로 분석되었다. 먼저 전체 진술에 대한 감각적 인상을 형성한 후, 의미 단위를 식별하고, 이를 학문적 개념어로 변환한 뒤, 구조적 통합을 통

해 중심 주제를 도출했다. 그 결과 총 81개의 의미 단위가 도출되었으며, 이후 중복 항목을 정리하여 5개의 중심 의미와 15개의 주제 구조로 확정했다. 분석 과정 전반에서는 사실성 · 일관성 · 적용 가능성 · 중립성의 기준을 준수했으며, 연구 참여자 보호를 위해 가명 처리와 자발적 동의 절차를 거쳤고, 사전 IRB 승인을 통해 연구 윤리를 확보했다. 이 과정을 통해 특수교육 현장에서 관찰되기 어려웠던 교사의 암묵지, 장애아동과의 상호작용에 활용되는 비언어적 매개, 그리고 문화예술 교육이 촉진하는 사회문화적 역량의 구성 양상이 구체적으로 드러났다. 연구 참여자는 각각 A, B, C, D, E로 명명했으며, 주요 면담 내용은 해당 표기를 통해 본문에 제시했다.

IV. 연구 결과

이 연구는 Giorgi의 현상학적 분석 방법에 따라 의미 단위들을 도출하고, 이들 간의 의미적 유사성과 구조적 응집성을 바탕으로 5개의 중심 의미구조와 15개의 주제로 정리했다<표2>. 이 장에서는 각 중심 의미에 해당하는 주제들과 주요 진술들을 인터뷰 인용과 함께 제시하고, 이를 이론적 틀에 비추어 해석적으로 분석하고자 한다.

<표 2> 중심의미와 주제

중심의미	주제
사회적 시선과 인정	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 낙인을 찍는다는 것 ▶ 능력의 차이는 있겠지만 ▶ 거시적 관점에서 점차 자연스럽게
교육적 필요와 방법론	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 아이들에게 필요한 것들 ▶ 성공의 개념을 심어주기 ▶ 거리를 두는 게 필요할 수도
일상생활 능력	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 신변처리와 관련된 활동 ▶ 긴 호흡을 가지고, 시스템이 갖춰져야 ▶ 욕구불만이 왜 나오는지
문화예술을 통한 자기표현	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 다양한 장면에서의 장면 연습 ▶ 눈물을 흘릴 만큼 감동적인 연주 ▶ 말로 표현할 수 없는 걸 이끌어내는
매개를 통한 상호연결	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 디지털 리터러시 ▶ 모방과 모임 활동을 일으키기 ▶ 소속에 대한 자부심

1. 사회적 시선과 인정

1) 낙인을 찍는다는 것

사회적 시선과 인정은 사회적 규범 및 정체성을 장애아동에게 입력하는 매개로서 작동한다. 이는 통치성 및 훈육 권력의 실행으로 비판받을 수도 있지만, 동시에 내부 혼란을 통제하고 구성원을 보호하는 방안으로 이해될 수도 있다(Tremain et al, 2020). 사회적 규범은 장애를 특정 방식으로 정의하고 기대 행동 및 역할을 규정하면서, 장애아동에 대한 낙인 효과를 형성하는 기반이 되기도 한다. 이때의 낙인 효과는 장애에 대한 인식을 왜곡하고 장애아동이 자신의 현실을 있는 그대로 받아들이기 어렵게 만들 수 있다. 하지만 정상인과 낙인자의 구분은 하나의 관점에 불과하고, 그러한 관점은 일상의 사회적 과정에서 구성되는 결과물일 수 있다(Goffman, 2009: 207).

지적장애 학교에서만 있다 보니까 실제로 그 애들은 장애가 있다, 없음을 못 느끼고, 자기 있는 그대로 지내는 부분이 있는데. 주위에서 도리어 애네들한테 낙인을 찍는 거 아니냐? 이런 우려를 자꾸 보내는.. 또 하나는 인정할 건 좀 인정해야 될 부분 아니냐? 우리가 살아가면서 큰 것도 있고 작은 것도 있고 뭐야 똥똥한 것도 있고, 그런데 그게 저 나쁜 게 아니고 그 모습 그대로 있다 카는 거.

[B. 2024.03.29.]

참여자 B의 진술은 ‘있는 그대로 받아들이는 태도’가 장애아동에 대한 낙인 효과를 상쇄하기보다는 현장의 협력적 상호작용 속에서 재구성하기 위한 것임을 보여준다. 낙인 논의가 피상적으로 반복되면 오히려 현장에서의 실질적인 해결책을 논의하기 어렵게 만드는 경향이 있다. 따라서 장애를 부정하거나 낙인을 없애는 일에 초점을 맞추기 보다는, 우선 장애아동의 현실을 있는 그대로 받아들이고 부족한 부분은 인정하며 함께 겪어나가는 태도가 필요할 수 있다. 그러한 태도를 갖추는 일은 낙인 효과 이면의 사회적 과정과 네트워크를 재조립하기 위한 작업의 첫 단계가 될 수 있다.

2) 능력의 차이는 있겠지만

사회적 낙인의 시선에서 볼 때 장애아동은 공적 자아를 수행할 능력이 부족하다고 비추어지며, 따라서 사회적으로 면제 혹은 외부화된 채 일방적 돌봄과 관리의 대상으로 간주되는 경향이 있다. 하지만 스펙트럼적 의미에서 정상과 비정상 사이에는 약간의 기

능적 차이만이 존재할 뿐, 본질적으로 유의미한 차이는 없을 수 있다(Grinker, 2022).

연구 참여자 C는 장애아동의 부족한 측면을 강조하기보다 각자가 할 수 있는 것과 해야 할 것에 집중해서 부모와 논의하고 있다고 설명하며, 장애를 특정한 기준으로 규정하기보다는 개별적 능력을 중심으로 접근해야 한다고 강조했다. 각 장애아동에 대한 일반화가 아니라 개별화의 관점으로 접근할 때, 그들이 공적 자아를 수행할 수 있는 사회문화적 역량을 계발할 수 있도록 모색하고, 사회 구성원으로서의 권리를 주장할 수 있는 기반을 마련할 수 있도록 도울 수 있다.

3) 거시적 관점에서 점차 자연스럽게

연구 참여자 A는 ‘할 수 없다’는 사회적 편견이야말로 가장 큰 문제라고 지적하면서, 장애 학생들도 기초를 익히면 충분히 역량을 발휘할 수 있다고 말했다. 연구 참여자 E는 장애 학생들이 성공적 실행의 경험을 쌓고 그 가능성을 대중에게 보여줄 수 있다면 사회적 편견은 “거시적 관점에서 점차 자연스럽게” 사라질 것이라고 말했다.

이러한 주장은 사회문화적 역량이 고정된 능력치(competence)라기보다 오랜 시간에 걸친 다양한 요인들의 상호작용을 통해 구성된 역량(capability)일 수 있음을 보여준다. 장애아동의 수행을 저해하는 사회문화적 제약들을 극복하기 위해서는 단순한 윤리적 비판이 아니라 다양한 인접 행위자들과의 정치적 재협상을 고려한 접근 방식이 필요하다.

2. 교육적 필요와 방법론

1) 아이들에게 필요한 것들

교육적 필요는 피교육자의 자발적 요청에서 비롯된다기보다는, 교사가 설정한 교육 목표에 따라 매개를 통해 번역되고 구조화되는 결과물이다. 이는 비고츠키의 도구매개적 마음 이론과 라투르의 행위자-네트워크 이론 모두에서 확인되는 관점이다(Vygotsky 2009; 2011). 교육자의 실천은 매개들을 경유하여 필요를 정의하고 실행하는 방식으로 작동한다. 연구 참여자 C는 “아이들이 무엇을 좋아하고, 어떠한 목표를 이루어야 하는지에 맞춰 음악, 움직임, 인터넷 등 다양한 매체를 활용한다”고 말하며, 실제 현장에서 교육의 필요와 방법이 정해지는 방식의 유연성을 강조했다. 이러한 유연성은 동시에, 교육적 필요가 사실 아동의 주체적 요청이라기보다, 사회가 요구하는 정상적 삶의 규범을 참조하며 교사가 구성된 것일 수 있음을 시사한다. C 역시 “장애 아이들을 교육하는

데 있어 최고의 목표는 사회에서 바람직하게 살아가는 것” 이라고 말함으로써, 교육이 특정 사회적 기준을 내면화하도록 유도하는 방향으로 작동하고 있음을 드러낸다. 이는 교육적 실천이 본질적으로 비대칭적일 수 있다는 점을 성찰하게 하며, 필요를 아동의 감응과 교사의 기획 사이에서 조율되는 하나의 양상으로 볼 수 있게 한다.

2) 성공의 개념을 심어주기

연구 참여자 A는 “장애아동들이 살아오면서 실패의 경험이 상당히 많았거든요. 성공의 개념을 자꾸 심어주기 위해서는, 쉬운 과제를 주고, 보상을 해주고, 또다시 한 단계 조금씩 레벨업하면서” 점진적으로 성공의 개념을 심어줘야 한다고 말했다. 이는 배우의 동기가 배우는 쪽에 있지 않은 비대칭 상황에서도 흥미를 적극적으로 구성 및 제공할 수 있음을 보여준다. 연구 참여자 C는 아이들이 기능을 익히기 위해 흥미롭고 매력적인 요소가 필요하고, 동화나 움직임 활동 같은 매개체를 활용해 반복 학습을 이끌어내는 것이 효과적이라고 말했다. 반복적으로 인지적 한계에 도전하는 과정은 때때로 고통과 실패를 수반할 수 있지만, 동시에 특정 과제 및 성공의 개념을 구성함으로써 학습자에게 단계적 비계(批階, scaffolding)를 제공할 수 있다.

3) 거리를 두는 게 필요할 수도

교육자는 친근함(friendliness)과 우정(friendship) 사이에서 적절한 거리를 조절할 책임이 있고(Sennett, 2004), 감각적으로 다른 세계를 살아가는 장애아동이 가진 차이에 대한 존중은 신중한 거리 선택으로 구현될 수 있다.

기본적인 상호 간의 신뢰가 같이 있어야지 협력이 이루어지게 되는데, 사실 처음 접하는 우리 장애아동들에게는 어느 정도의 ‘거리’ 를 두는 게 필요할 수도 있어요. 왜냐하면 개들은 실패의 경험들이 많기 때문에, 처음 보는 사람에 대한 막연한 두려움이 있을 수도 있고요.

[A. 2023.11.16.]

또한, 사회적 입력이 교사와 교육을 매개로 장애아동에게 반복 전달되는 과정에서 특수학교 교사의 소진(burnout)이 발생할 수 있다. 이를 극복하기 위한 교사의 직무 만족도 및 임파워먼트의 향상은 장애아동 교육 못지않게 중요한 과제다(박재국, 2019; 2021). 이와 관련하여, 연구 참여자 C는 교사가 학부모의 기대를 조율하면서도 자율적·융합적

교육을 수행해야 하며, 매너리즘에 빠지지 않도록 연구 대회 등으로 전문성을 유지 및 발전시킬 책임이 있다고 지적하기도 했다.

3. 일상생활 능력 : 환경세계에 적응적인 행동을 구성하기

1) 신변처리와 관련된 활동

일반 특수교육 과정이나 학부모의 요구는 주로 인지력 향상에 치중하기 쉽고, 정적인 활동에서 답을 반복 주입하는 교육 방식은 짧은 시간 안에 가시적 성과를 낼 수 있고 시간 차이를 효율적으로 채운다는 이점이 있다. 하지만 대부분의 발달장애 학생에게 인지 능력의 정상화는 사실상 폭력이 될 수 있다(심승현, 2020).

연구 참여자 D는 정적인 교육 활동에 치우치기보다, 장애아동이 옷을 입고 외출 장소로 이동하는 등의 구체적 장면을 연습하도록 연극 대본을 직접 쓰고 반복적으로 연습하는 수업을 구성했다. 이는 연극이라는 매개를 통해, 단순한 기술 습득이 아니라 실제 상황에 적응하는 감각적이고 정서적인 준비 과정을 포함하는 실천으로서 신변처리를 재구성한 것이다. 이때 신변처리는 혼자 씻고 먹으며 용변을 처리하는 생물학적 자립에 한 정되지 않고, 낯선 공간에 대한 긴장 조절, 사회적 상호작용에 필요한 정서처리, 자극에 대한 대응과 같은 능력을 포괄하는 자립 역량으로 확장된다. 적절한 환경 맥락이 갖추어지면 그만큼 역량은 간접적으로 강화될 수 있다(정종민, 2020).

2) 긴 흐름을 가지고, 시스템이 갖춰져야

학습자의 역량 강화에 있어 목표지향적 개입은 위험할 수 있다. 지나치게 높은 발달 목표를 설정하고 배움의 시간을 가속화하면 치유가 사회적 정당화를 거쳐 훈육과 교정의 치유 폭력으로 변질될 가능성이 있다(Eunjung Kim, 2022).

긴 흐름을 가져야 되는데 급할 수가 있어요. 뭔가 급하고 과도하게 나갈 때는 선생님도 지칠 수밖에 없는 거 하다 보면 안 돼, 카는 그런 부분을 느낄 수가 있더라고요. 또 하나는 나름대로 시스템이 좀 더 갖춰져야 된다.

[D. 2024.04.08.]

연구 참여자 C는 아이들의 성장은 지금 당장 눈에 보이는 것이 아니라 차곡차곡 쌓여 결국 발현되는 것이며, 문화예술 교육 등 다양한 영역을 통합적으로 경험한 아이들

은 성인이 되어 예상을 뛰어넘는 역량을 보일 수 있다고 말했다. 이러한 맥락에서 사회 문화적 역량을 향상시키기 위한 장애 교육이란 오랜 시간에 걸쳐 일어나는 교육자·학습자·매개·사회 간의 끊임없는 협상 과정으로 재정의될 필요가 있다.

3) 욕구불만이 왜 나오는지

연구 참여자 D는 아이들의 불만이 식사나 약 복용 등 사소한 원인에서 비롯될 수도 있으므로, 부모와의 상호작용을 통해 정확한 원인을 찾는 것이 중요하다고 설명했으며, 욕구를 무조건 수용하는 방식에 대해서는 고민이 필요하다고 조언했다. 장애아동의 공격적 행동 이면에는 복잡한 요인이 작용하기 때문에 그 원인을 파악하기가 쉽지 않다. 교사는 교실 내 질서 유지를 위해 개입하지만, 공격적 행동에 강압적 훈육 혹은 무조건적 대리 개입으로 대응하면 아동의 행동 스키마가 왜곡될 위험이 있고, 이는 장기적으로 사회적 자율성을 약화시킬 수 있다. 이에 따라 부모는 또 다른 중요한 협상 대상으로 고려될 수 있다.

4. 문화예술을 통한 자기표현 : 문화예술 형식을 매개로 내부의 욕구를 출력하기

1) 다양한 장면에서의 표현 연습

자기표현은 감정의 조절, 신체 감각의 조직, 타자와의 상호작용을 매개로 하여 반복적으로 구성되는 실천이며, 예술적 매개를 통해 발현되는 사회문화적 역량의 핵심 기제로 논의된다. 예술 및 관련 신체 기술은 특히 장애아동의 언어적 한계를 상쇄할 수 있는 중요한 문화적 매개로 작동할 수 있다. E는 일상의 여러 장면을 구조화한 후 장애아동과 함께 뮤지컬 대본을 만들고 자발적 연습을 이끌어냈다.

자기표현 역량이 사회적 상호작용이나 문화예술적 측면에서도 가장 근본적으로 실시되어야 할 역량이라고 저는 생각합니다. 스스로를 표현하는 것이 기초 신변 자립의 첫 단계이고, 그걸 위해 다양한 장면에서 표현 연습이 되어야 합니다.

[E. 2024.04.09.]

이처럼 일상의 장면들을 연습 과제로 채택할 때, 욕구불만으로 이미 혼란스러운 문제 상황이 아닌 안전한 환경에서 적절한 표현을 조정 및 시도하도록 도울 수 있다. 그 결

과 장애아동이 실제 문제 상황에 직면했을 때도 유연하게 대처하도록 이끌 수 있다.

2) 눈물을 흘릴 만큼 감동적인 연주

연구 참여자 A는 지적장애 학생들에게 합창단과 오케스트라를 지도해보니 실제로 화음과 감동적인 곡 연주가 가능했다고 말했다. 예술적 숙련 과정은 본래 특정 기준과 이상적 원칙을 추구하는 과정이지만, 동시에 경쟁 속에서도 차이를 긍정하거나 협력을 선택하게 하는 자기존중의 감각을 불러일으키기도 한다(Sennett, 2004; 2013). 이처럼 문화 예술을 매개로 할 때, 장애아동은 개인적 경쟁 활동을 넘어 협력적 창작 활동으로 나아가 주체성의 경계를 확장할 수 있다. 물론 예술적 기술의 집요한 연마는 관계를 희생하는 강박으로 이어질 위험도 있으므로, 적절한 균형을 고려할 필요가 있다.

3) 말로 표현할 수 없는 걸 이끌어내는

연구 참여자 B는 미술의 형식을 활용해 자유롭게 내면을 표현하도록 유도했고, 다양한 소재와 교사와의 응답을 경유하면서 아이들이 평소에 언어로 표현하기 힘든 생각을 끌어낼 수 있었다고 말했다. B는 매년 미술 전시회를 여는 과정에서 장애아동이 표현한 세계와 유명 화가가 표현한 세계가 본질적으로 다르지 않다고 긍정하면서도, 이것이 단순한 미술 테크닉 트레이닝에 머물 수 있음을 우려하기도 했다.

또한, 연구 참여자 E는 장애아동이 무대에서의 자기표현에 따른 관심과 인정을 받을 때 이전에 하지 못했던 동작을 완성하는 의미 있는 변화 경험을 했다고 말했다. 대중의 관심을 받으며 자기존중을 확보하는 과정은 양가적인 것으로, 비정상성을 타자 앞에 노출하는 가혹함과 피할 수 없는 삶의 한 측면을 동시에 보여준다.

5. 매개를 통한 상호연결 : 매개 활용 역량을 키우고 우호적인 집단에 소속되기

1) 디지털 리터러시

연구 참여자 A는 반려동물을 돌보는 경험이 기본 인성 지도에 상당한 도움이 된다고 설명했다. 고전적 동물 매개의 방법론이 긍정적 효과를 제공하듯이(이민자, 김옥진, 2023), 오늘날 장애아동은 디지털 기기를 중요한 매개로 활용할 수 있다. 연구 참여자 E

는 비대면 혼합 수업 모델을 도입하고 학생들의 “디지털 리터러시” 역량을 끌어올려 자기 표현력과 집중력이 향상되는 결과를 얻었다고 언급했다. 디지털 리터러시는 디지털 정보를 이해하고 활용하는 역량을 뜻하는데, 장애인은 아직 상대적으로 낮은 접근성을 갖는 정보취약계층으로 분류되어 있다(과학기술정보통신부, 2023). 기술적 매개로써 장애아동이 인지적 한계를 보완하고 사회문화적 역량을 발휘할 수 있도록 주변 환경을 조성하는 일은, 인간중심적 관점을 넘어서는 중요한 대안적 접근으로 고려될 수 있다.

2) 모방과 모임 활동을 일으키기

연구 참여자 D는 개인 기기를 통한 개별화 교육 유행에 대해 회의적으로 평가하면서, 오히려 예체능 수업처럼 집단으로 함께할 때 능력 차이가 있는 학생들이 서로를 모방하거나 도와주면서 단계를 뛰어넘는 것이 훨씬 효과적이었다고 주장했다. 그는 개인 목표보다는 집단의 공동 목표가 유의할 수 있다고 평가했다.

정규 수업 다 끝나고 어느 한 집 월 1회 정도는 자기들끼리 사회문화 활동을 할 수 있는 거, 우리 일반적으로 개최를 한다 카죠. 자유를 주고 또 그런 만남의 기회를 편하게 주다 보면, 애들이 좀 성인이 돼서도 그런 모임을 안 즐길 수가 있겠나.

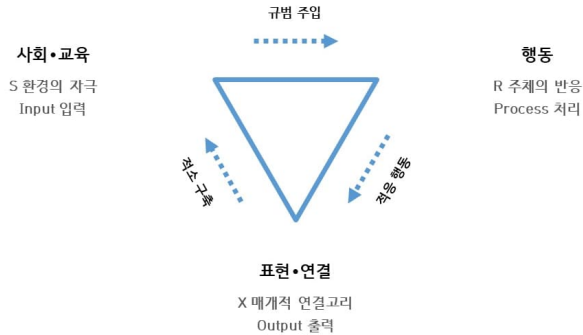
[D. 2024.04.08.]

참여자 D가 언급한 자발적 모임은 감정적 친밀성과 암묵적 규칙이 형성되는 공동의 실천 공간이었다. 이는 장애아동들이 개별화된 교육 목표를 넘어, 상호작용을 통해 사회문화적 감각을 확장하는 외부 공간이다. 이른바 ‘커먼즈(communs: 공동공간)’의 구성은, 교사에 의해 통제되지 않는 환경 속에서 아동이 자발적으로 공동 규칙을 구성하고 유지하는 역량을 실제로 연습 및 확장할 수 있는 중요한 매개가 된다.

3) 소속에 대한 자부심

연구 참여자 D는 합주단에 속한 아동은 자부심을 느끼고, 그렇지 못한 아동은 부러워하는 모습을 보이며, 그러한 정동을 토대로 한 또래 간 상호작용은 역량을 강화하는 핵심 요소일 수 있다고 말했다. 장애아동은 문화예술적 매개나 소속 집단·공동체를 통해 유사한 타자들과 연결될 수 있다. 이는 다시 소속감과 역량 강화를 기반으로 자신들의 문화를 형성하도록 돕고, 나아가 입력된 사회·교육적 기준을 수정하는 피드백을 생산함으로써, 전체 흐름 속에서 장애아동의 사회문화적 역량 네트워크는 확장될 수 있다.

현상학적 분석 결과를 바탕으로, 연구 초기에 제시했던 S-R-X 기반의 사회문화적 역량 모형은 다음과 같이 재조립되었다<그림2>.



[그림 2] 사회문화적 역량 모형(후)

사회·교육(S), 행동(R), 표현·연결(X) 세 요소는 사회문화적 역량이 고정된 절차나 위계 구조가 아니라, 상호작용 속에서 유동적으로 형성된다는 점을 시각적으로 보여준다. 현상학적 분석 결과, 교사·장애아동·예술적 매개·환경 사이에는 감각적 조정·정서적 반응·상징적 실천이 반복되며 서로를 공동 재구성하고 있었다. 예컨대, 교육자가 설정한 목표(S)는 아동의 반응(R)과 비언어적 표현(X)에 따라 수정되거나 재구성되었고, 아동의 감정 표현(X)은 교사의 해석과 매개 전략을 통해 다시 사회적 기준(S)으로 반영되기도 했다. 이러한 상호 피드백과 미세 조율의 장면들은, 사회문화적 역량이 특정 주체나 기능에 귀속된 능력이 아니라, 다중 행위자 간 협력과 번역을 통해 실천적으로 조립되는 관계적 힘임을 드러낸다. 이 최종 모형은 선형적 교육 패러다임을 넘어 장애아동의 역량을 살아 있는 네트워크 안에서 감응적으로 구성되는 가능성으로 이해할 수 있는 토대를 제공한다.

V. 논의 및 결론

이 연구는 특수교육 현장에서 장애아동과 교사의 상호작용이 예술적 매개를 경유하며 사회문화적 역량을 어떻게 구성하는지를 탐색하고, 그 과정을 시각적으로 설명할 수 있는 모형을 도출했다. 이를 위해 행위자-네트워크 이론과 상징적 상호작용론을 이론적

틀로 삼았고, 특수교육과 문화예술교육의 실천을 20년 이상 지속해 온 교사 5인을 대상으로 심층면담을 실시했으며, 전사된 내용을 Giorgi의 현상학적 방법에 따라 분석했다. 분석 결과 총 81개의 의미 단위가 도출되었고, 이를 다시 5개의 중심 의미와 15개의 주제로 구조화했다. 해당 중심의미를 사회·교육(S), 행동(R), 표현·연결(X)의 세 축 아래 적절히 배치함으로써, 사회문화적 역량의 삼각형 모형을 최종적으로 구축했다.

이 모형의 핵심은, 사회문화적 역량이 특정 주체에게 소유되는 기술이나 성취 기준으로 환원되지 않으며, 다양한 인간 및 비인간 행위자 사이의 상호작용을 통해 관계적으로 구성된다는 점이다. 실제 분석 결과에서, 교사들은 장애아동의 필요와 표현 방식을 일방적으로 지도하는 단순한 전달자나 관리자가 아니라, 그들의 비언어적 신호나 정서적 반응을 번역하고 도구·공간·동료와의 상호작용을 유기적으로 조정하면서 역량의 공동 구성에 조력하는 실천적 중재자이자 해석자였다. 또한, 문화예술을 매개로 한 특수교육 현장은 교사와 아동 모두에게 정동적 상호작용·환경적 조율·상징적 실천의 장으로서 작동하며, 자율성과 협력성을 동시에 생산하는 복합적 학습 구조를 구현하고 있었다. 따라서 사회문화적 역량은 특정 기술의 습득이나 교육 제도 상의 목표 달성에 앞서, 상호 조율되는 관계적 실천의 장 속에서 구성되는 결과물이며, 이는 특수교육의 장이 당위적 포함의 논리를 넘어 구체적 상호작용 및 협력의 감각을 토대로 하는 커먼즈적 공간으로 확장되어야 함을 시사한다.

후속 연구 과제로는 기존의 역량 기반 모형들과의 비교 분석을 통해 이 모형의 타당성과 신뢰도를 검증하고(이병준, 2016; 이병준, 한현우, 2016; 이병준, 손현미, 최말옥, 한현우, 2017), 노인, 다문화 등 다양한 인구집단에서의 적용 가능성을 탐색함으로써 확장적 적용을 시도할 수 있다(이병준, 2007; 한현우, 이병준, 2011; 이병준, 석영미, 2014). 그러한 후속 연구와 보완 작업을 거치면서, 이 연구는 다음의 기여로 이어질 수 있다. 첫째, 사회문화적 역량 개념을 기반으로 예술 중심의 특수교육 프로그램을 설계 및 개선하는데 활용될 수 있으며, 이는 장애아동의 표현 및 관계 맺기 역량을 촉진하는 방향으로 이어질 수 있다. 둘째, 교사들이 현장에서 활용할 수 있는 예술적 매개 장치와 상호작용 전략에 대한 구체적 실천 지침을 제공함으로써, 교사의 전문성을 향상시키고 수업의 질을 개선하는 데 기여할 수 있다. 셋째, 이 연구에서 도출된 중심 의미와 주제 구조는 향후 장애아동의 예술교육과 관련한 실증 연구 및 이론 구축에 있어 유용한 분석 준거로 작용할 수 있다. 마지막으로, 관계적 역량을 중심에 둔 교육 철학은 사회적 포용과 문화적 다양성을 증진하는 특수교육 정책 개발에도 반영될 수 있다.

결론적으로, 이 연구는 특수교육을 단순한 기능 중심의 훈련이 아니라 관계 속에서 사회문화적 역량이 공동 구성되는 실천의 장으로 재정의할 수 있는 토대를 제시했다.

이 연구가 제시한 모형이 앞으로 다양한 교육적 맥락에서 비판적 검토와 확장을 거쳐 더욱 정교한 실천 도구로 자리매김하길 기대한다.

참 고 문 헌

- 과학기술정보통신부 (2023). **2023 디지털정보격차 실태조사**. (p21). 대구: 한국지능정보사회진흥원.
- 곽은선 · 표윤희 (2017). 멀티미디어 동화를 활용한 언어중재활동이 지적장애아동의 의사소통 행동과 이야기 이해력에 미치는 영향. **특수교육교과교육연구**, 10(1), 101-127.
- 김경남 · 공마리아 (2017). 소집단 미술치료가 발달장애아동의 사회적 기술에 미치는 효과. **정서 · 행동장애연구**, 33(4), 175-196.
- 김요한 (2017). **숲 활동 프로그램이 장애아동의 사회성에 미치는 영향에 관한 연구**. 대전대학교 경영행정 · 사회복지대학원 석사학위논문.
- 김희수 (2012). **자폐성 장애아동의 인지행동 발달을 위한 미술치료 사례연구**. 동국대학교 문화예술대학원 석사학위논문.
- 노수연 (2016). **자폐스펙트럼 장애아동의 사회적 상호작용 증진을 위한 행동주의적 미술치료 사례연구**. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은주 (2008). **그룹 음악활동을 통한 발달지체 아동의 사회적 상호작용 향상을 위한 연구**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박재국 (2019). 특수교사의 임파워먼트와 교직적응탄력성. **교육혁신연구**, 29(4), 29-49.
- 박재국 (2021). 특수교사의 소진과 수업역량, 직무만족도의 관계 분석. **교육혁신연구**, 31(4), 1-20.
- 박지혜 · 박재국 · 김은라 (2017). 발달장애 초등학생을 위한 특수교사의 긍정적 행동지원 활용 실태 및 인식. **지체 · 중복 · 건강장애연구**, 60(2), 119-140.
- 서은정 (2015). 놀이 활동이 지적장애아동의 사회적 놀이주도행동에 미치는 영향. **발달장애연구**, 19(4), 1-28.
- 심승현 (2020). **공중부양의 인문학**. 서울: 쿠움.
- 양비아 (2016). **자폐스펙트럼장애아동·청소년을 치료한 미술치료사의 경험**. 대전대학교 보건의료대학원 석사학위논문.
- 유아름 · 김갑숙 (2016). 게임 활용 집단미술치료가 지적장애아동의 자기통제와 사회성에 미치는 효과. **예술심리치료연구**, 12(4), 115-144.
- 이민자 · 김옥진 (2023). 특수학급 지적장애아동의 학교생활적응을 위한 동물매개중재 프로그램 개발 및 효과. **특수아동교육연구**, 25(1), 1-33.
- 이병준 (2007). 연출과 퍼포먼스연구에서 바라보는 예술교육. **문화예술교육연구**, 2(1),

- 103-116.
- 이병준 · 석영미 (2014). 미메시스 이론에 기반한 다문화학습 모형 연구. **다문화콘텐츠연구**, 16, 61-87.
- 이병준 · 한현우 (2016). 상호문화역량의 개념 및 구성요소에 관한 연구. **문화예술교육연구**, 11(6), 1-24.
- 이병준 · 손현미, 최말옥, 한현우 (2017). 상호문화역량 측정도구 개발 연구. **문화예술교육연구**, 12(1), 39-60.
- 이예성 (2017). “누구에게나 ‘어려움’ 은 있다” : 정신적 장애 개념의 대안적 실천과 한계. **한국문화인류학**, 50(2), 39-102.
- 전선옥 · 한성희 (2006). 장애의 문화적 재현에 관한 비평적 고찰. **특수교육연구**, 13(2).
- 전진이 (2008). **국악을 적용한 음악치료에 대한 발달장애아동의 참여 및 사회적 반응 변화**. 세종대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정병은 (2016). 장애아동의 사회적 포용을 위한 문화예술정책. **한국정책학회 춘계학술대회**, 29-59.
- 정종민 (2020). 인지증(치매) 연구와 지도제작적 민족지: 영국의 오소독스 유대인 요양원 사례를 중심으로. **한국문화인류학**, 53(3), 489-521.
- 정화영 (2017). **소집단 미술치료가 지적장애아동의 사회적 기술에 미치는 효과**. 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.
- 조한진 (2006). 장애학 낫설게 읽기. **VOICE**, 17-18.
- 최영민, 박재국 (2016). 장애대학생의 경험 이야기를 통해 본 주관적 삶의 질에 대한 현상학적 연구. **특수교육학연구**, 51(2), 267-298.
- 한현우 · 이병준 (2011). 다문화역량 측정도구 개발 연구 - 평생교육과 인적자원개발을 중심으로. **문화예술교육연구**, 6(2), 63-81.
- 허혜리 (2015). 집단 음악놀이치료 프로그램이 자폐 스펙트럼 장애아동의 자기표현과 사회성 향상에 미치는 영향. **대한음악치료학회**, 9(2), 82-98.
- Cameron, C., & Swain, J. (1999). *Unless otherwise stated : discourses of labelling and identity*. In M. Corker, & S. French (Eds.), *Disability Discourse* (pp. 68-78).
- Gabel, S. L. (2005). An aesthetic of disability. In Susan Gabel (Ed.), *Disability studies in education*. New York: Peter Lang.
- Giorgi, A. (2004). **현상학과 심리학 연구[Research on Phenomenology and Psychology]**. (신경림, 장연집, 박인숙, 김미영, 정승은 공역)서울: 현문사(원전은 1985년에 출판).

- Goffman, E. (2009). *스티그마 : 장애의 사회심리학*[*Stigma: The Social Psychology of Disability*]. (윤선길, 정기현 공역) 오산: 한신대학교 출판부(원전은 1968년에 출판).
- Grinker, R. R. (2022). *정상은 없다: 문화는 어떻게 비정상의 낙인을 만들어내는가*[*There is no normal: How culture creates the stigma of being abnormal*]. (정해영 역) 서울: 메멘토(원전은 2021년에 출판).
- Kim, E. (2022). *치유라는 이름의 폭력*[*Violence in the Name of Healing*]. (강진경, 강진영 공역). 서울: 후마니타스. (원전은 2017년에 출판)
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, B. (2016). *젊은 과학의 전선*[*The Front Line of Young Science*]. (황희숙 역) 파주: 아카넷(원전은 1987년에 출판).
- Latour, B. (2018). *판도라의 희망*[*Pandora's Hope*]. (장하원 · 홍성욱 역) 서울: 휴머니스트(원전은 1999년에 출판).
- Latour, B. (2023). *존재양식의 탐구: 근대인의 인류학*[*Exploration of Modes of Existence: The Anthropology of Modern Man*]. (황장진 역) 고양: 사월의책 (원전은 2012년에 출판).
- Mol, A., and J. Law. (1994). Regions, Networks and Fluids: Anaemia and Social Topology. *Social studies of science*, 24(4). 641-671.
- Nussbaum, M. C. (2015) *역량의 창조: 인간다운 삶에는 무엇이 필요한가?*[*The Creation of Capability: What is Necessary for a Human Life?*]. (이양수 역) 파주: 돌베개(원전은 2013년에 출판).
- Polkinghorne, D. E. (1989). *Phenomenological research methods*. NY: Plenum Press.
- Priestley, M. (1998). Constructions and creations: Idealism, materialism and disability theory. *Disability & Society*, 13 (1), 75-94.
- Riley, C. A. (2005). *Disability & the media: Prescriptions for change*. London: University Press of New England.
- Sen, A. (2013). *자유로서의 발전*[*Development as Freedom*]. (김원기 역) 서울: 갈라파고스(원전은 1999년에 출판).
- Sen, A. (2019). *정의의 아이디어*[*The Idea of Justice*]. (이규원 역) 서울: 지식의날개(원전은 2009년에 출판).
- Sennett, R. (2004). *불평등 사회의 인간 존중*[*Respect for humanity in an unequal society*]. (유강은 역) 서울: 문예출판사(원전은 2003년에 출판).

- Sennett, R. (2013). **투게더**[*Together*]. (김병화 역) 서울: 현암사(원전은 2012년에 출판).
- Shakespeare, T. (1993). Disabled people's self organization: A new social movement? *Disability, Handicap, and Society*, 8 (3). 249-264.
- Shakespeare, T. (2010). *The social model of disability*. The disability studies reader. Ed. Lennard J. Davis. New York: Routledge, 266-73.
- Strathern, M. (1996), Cutting the Network. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2(3). 517-535.
- Tremain, L. S., et al. (2020). **푸코와 장애의 통치**[*Foucault and the Governance of Disability*]. (박정수, 임송이 역) 서울: 그린비출판사(원전은 2005년에 출판).
- Turner, V. (1974). *Dramas, fields, and metaphors: symbolic action in human society*. Ithaca New York: Cornell University Press.
- Vygotsky, L. S. (2009). **마인드 인 소사이어티 : 비고츠키의 인간 고등심리 과정의 형성과 교육**[*Mind in Society: The formation of higher psychological processes in humans according to Vygotsky and education*]. (정희욱 역) 서울: 학이시습(원전은 1978년에 출판).
- Vygotsky, L. S. (2011). **생각과 언어**[*Thought and Language*]. (배희철, 김용호 역) 서울: 살림터(원전은 1934년에 출판).

【Abstract】

**Analysis Effectiveness of Socio-Cultural Competencies in
Special Education**

**- Constructing Competence through Interactions between Children with
Disabilities and Teachers -**

Jung-Suk Kim (Pusan National University)

Jun-Yong Lee (Seoul National University)

This study draws on Latour's actor-network theory (ANT) and Goffman's symbolic interactionism to examine the micro-level interactions between children with disabilities and non-disabled teachers in special education contexts, with the aim of uncovering the latent socio-cultural competencies through a phenomenological lens. In-depth interviews were conducted with five educators who have devoted over two decades to cultural arts instruction in special schools, and a rigorous qualitative analysis yielded five core meanings and fifteen thematically grouped findings. The proposed socio-cultural competencies model underscores the dynamic and relational nature of competencies, conceptualized via a triangular framework wherein the child's behavior (R), the socio-educational domain (S), and the expressive/connecting mediator (X) mutually reinforce one another. This study conceptualizes the educational setting as a dynamic network in which children with disabilities, teachers, and nonhuman mediators interact to co-construct competence. Rather than viewing special education as a fixed delivery system, the study emphasizes its nature as a process in which multiple layers of actors exchange feedback and collaboratively build an infrastructure for cooperation. Building on this perspective, the study proposes a sociocultural competence model applicable to special education, offering a theoretical foundation for reducing stigma related to disability and promoting a broader shift in perception across both educational contexts and society as a whole.

Keywords : Socio-cultural, Competence, Interaction, Actor-Network Theory, Triangular Model