

특수교육에서 문화예술교육의 인식과 그 효용성 : Dewey와 Eisner의 예술교육론에 기반하여*

김 정 숙¹ · 이 준 용²

¹부산대학교 인문학연구소 연구교수, ²서울대학교 인류학과 박사수료

Perceptions and Educational Utility of Arts and Culture Education in Special Education : Based on Dewey's and Eisner's Theories of Arts Education

Kim, Jung-Suk¹ · Lee, Jun-Yong²

¹Pusan National University, Sciences Humaines Laboratory,

²Seoul National University, Dept. of Anthropology

〈Abstract〉

Purpose: This study phenomenologically examines how experiences of cultural arts education are constituted in special education and proposes an alternative model to identify invisible changes as educational effectiveness. **Method:** The study adopted a theoretical framework that complemented and extended Dewey's and Eisner's theories of art education. In-depth interviews were conducted with 12 special education teachers and instructors, and core meanings were derived through phenomenological analysis. **Results:** 48 meaning units were integrated into 4 central meanings and 19 subthemes. The findings showed that the effectiveness of cultural arts education lies in tacit and cumulative changes in qualitative experience. An alternative cyclical model was presented to identify tacit and explicit dimensions of change. **Discussion/Conclusion:** Based on this model, the study proposes design principles for educational processes, discusses practical conditions for implementation in the field, and suggests directions for future research.

Key words : special education; arts and culture education; qualitative experience; phenomenological analysis; cyclical model

* 이 논문은 2024년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2024S1A5B5A17037793)
Corresponding Author: Lee, Jun-Yong. PhD Candidate. Seoul National University, Dept. of Anthropology, Gwanak-ro, 214, 1, Seoul 08826, Korea, e-mail: junyongzen@snu.ac.kr

I. 서 론

교육은 인간 발달의 기반이자 삶의 질을 향상시키는 핵심 토대로서, 그동안 다양한 교육이론과 학습 전략 개발을 통해 갱신되어왔다. 최근의 교육 담론은 학습자를 지식의 일방적 수용자가 아니라 경험을 구성하고 의미를 산출하는 능동적 주체로 간주한다(Dewey, 1952; Eisner, 1994). 이러한 관점에서 문화예술 활동은 지식 전달 중심 수업에서는 포착되기 어려운 정서·관계·자기 표현을 학습의 장 안에 연결하는 매개로 이해된다(Dewey, 1980). 다만 교육 현장에서의 예술 활동은 아직 방과 후 프로그램으로 이루어지면서 부수적이거나 단발적인 것으로 위치 지워지고, 그 성과가 표준화된 지표에 의존하여 평가되는 경향이 있다(Eisner, 1997; 2004). 이는 문화예술 활동의 효과가 본질적으로 미미해서라기보다는 학습의 증거를 식별 및 평가하는 틀 자체가 불충분하기 때문이며, 틀의 변형이 뒤따르지 않는 한 예술 활동의 위치는 계속 주변화될 수 있다. 만약 현장 지도자의 노하우를 축적하고 그것을 식별하여 재평가할 이론적·실천적 틀을 마련한다면, 문화예술교육이 가진 효용성을 증명하고 주변화되었던 예술 활동의 위치를 복권할 수 있을 것이다.

과거 P 광역시의 한 지역 행사에서, 연구자는 ‘새천년체조’를 학습하고 참여하도록 E 특수학교 학생들을 이끌었던 경험이 있다. 이 경험은 특수학교의 예술 및 신체활동에서 교육적 성취의 기준을 어디에 두어야 하는지를 되묻게 한 계기가 되었다. 학생들은 같은 수준으로 동작을 수행하지는 못했지만, 반복 연습 속에서 각자 가능한 방식으로 음악의 리듬에 반응하고 참여 의지를 지속하려는 태도를 보여주었다. 겉으로는 무심한 듯하면서 묵묵히 따라오던 학생, 강한 흥미를 보이며 적극적으로 참여하던 학생, 고집스러운 태도를 보이면서도 특정 구간마다 관심을 드러내던 학생, 학습 내용과 맞지는 않더라도 나름의 고유한 의미를 발견해내는 학생 등, 서로 다른 참여 양상이 동일한 교육 공간 안에서 공존했다. 서로 다른 심신의 활성화를 경험하던 그들의 표정은 동일하게 행복감을 드러내고 있었다. 이러한 현장 경험은 측정 가능한 양적 성취를 우선시하는 수준을 넘어 경험의 질적 측면을 주목 및 식별할 필요가 있음을 인식하게 했다. 그리고 장애 학생의 학습을 이해 및 개선하기 위해서는 비가시적 변화를 포착하는 이론적 기반과 현장의 구체적 목소리를 함께 다루는 연구 방법론이 필요하다는 점을 일깨워주었다.

학습자의 신체적 제약, 장애 유형, 환경적 요인을 종합적으로 고려하지 않을 수 없는 특수교육 현장에서 문화예술교육은 중요한 대안이 되고 있다. 이 연구에서 ‘문화예술교육’이란 특수교육 맥락에서 장애학생의 학습과 발달을 지원하기 위해 운영되는 문화예술 기반 교육활동을 의미하며, 인지 중심 교육과 대조되는 음악·미술 등의 예술교육 수업을 중심으로 이루어지는 것이다. 문화예술교육의 긍정적 가능성은 여러 경험적 연구에서 잘 드러나고 있다. 예컨대, 미술교육 수업에서 다양한 재료를 다루며 사유하는 과정은 해체와 수용의 감각을 경험하게 하고 관찰

자료로서의 교사의 사고와 태도를 유연하게 했으며(김희은, 백지혜, 2025), 학생의 흥미와 관심을 촉진하고(이동원, 2015) 창의적 표현의 발현을 촉진하는 조건이 되기도 했다(공경화, 2013). 효과에 관한 연구에서, 문화예술 활동은 장애아동의 학습 흥미·협업능력·소통 역량을 향상시키고(이민혜, 허인열, 2016), 회복지향적 삶과 자기발견의 경험을 촉진하는 것으로 보고되었다(이소원, 이용표, 2015). 물론 이러한 요소들은 양적으로 표준화되기 어렵기 때문에, 질적 연구를 동원한 심층 분석이 요구되며(김경, 2016), 교육 효과가 인지적 변화·상호작용의 질·표현의 형태 등 다양한 층위에서 나타나는 만큼, 각 층위를 동시에 시야에 넣을 수 있는 대안적 분석 틀이 요구된다.

긍정적 가능성과 효과의 입증과 더불어, 장애아동 대상 문화예술교육의 선행연구는 장애와 예술 그리고 교육이 만나는 접점을 이론·내용·방법·정책 차원에서 확장해 왔다(이필상, 2010; 정현일, 2014). 문화학과 장애학의 융합 가능성을 탐색하고, 교육 내용과 방법 개발을 위한 대안 자료를 축적했으며, 특히 아동기에서의 문화예술 향유 및 참여를 활성화하고 학교문화예술교육을 강화할 필요성을 강조했다(정병은, 2016; 정현주, 박재국, 2022; 조한진, 2006; 한경임, 최다영, 2022). 또한, 특수교사의 인식과 실행 여건을 점검함으로써 실제 수업이 어떤 조건에서 가능해지고 제약되는지를 검토했고(구신실, 황순영, 2019; 김경, 2016; 김경애, 문장원, 2012; 윤애영, 이미숙, 2025), 장애아동·청소년의 인구 특성을 고려한 정책 방향 재검토와 시설 확충, 기업 활용 등 실행 기반을 제안하기도 했으며(권재윤, 이소미, 오윤선, 2018), 교육대상과 기관 조건을 함께 고려해야 한다는 논의도 있었다(노지은, 김은주, 2017).

이와 같은 선행연구에 힘입어, 특수교육 현장에서의 문화예술교육은 장애 학생에게는 표현의 새로운 통로를 열어주어 질적 경험을 확장했고, 교사에게는 학생을 이해하는 관찰의 장을 제공해 왔다. 선행연구를 계승하면서, 문화예술 활동의 표준화된 성과뿐만 아니라 교육과정 전반에서 구체적으로 무엇이 언제 형성되는지를 미세하게 식별하며, 비가시적인 변화도 교육의 효과로 평가할 수 있는 관점과 언어가 마련될 필요가 있다고 연구자는 판단했다. 김정숙(2015, 2017, 2022)의 연구는 장애 학생의 문화예술 경험을 인지적·심리적 층위에서 구조화함으로써 문화예술교육 경험을 설명 가능한 틀로 정교화했던 바 있다. 그러한 틀을 토대로 하는 이 연구의 목적은 특수교육 맥락에서 문화예술교육의 질적 경험이 구성되는 과정과 그 의미를 현상학적으로 규명하고, 듀이와 아이즈너의 예술교육론을 기반으로 질적 경험의 효용성을 식별 및 평가할 수 있는 대안 모형의 구성 원리를 제안하는 데 있다.

이상의 필요성과 목적에 따라 이 연구는 다음의 세 가지 연구 문제를 설정한다. 첫째, 실제 특수교육 현장의 문화예술교육 경험은 교사의 진술에서 어떤 구성요소들로 묘사되고 있는가? 둘째, 현상학적 분석 결과 비가시적 변화는 어떤 범주와 의미로 구조화되어 나타나는가? 셋째, 이상의 분석을 토대로 하는 대안적 교육 및 평가 모형은 어떤 형태로 구성될 수 있는가?

II. 이론적 논의 : Dewey와 Eisner의 예술교육론과 그 보완

이 연구에서 탐구하려는 교육의 형식은 표준화된 지식의 습득을 넘어 학습자가 세계와 관계 맺는 방식 자체를 구성하는 과정이다. 듀이는 교육의 본질을 경험의 성장과 재구성에 두었고, 학습을 학습자와 환경의 상호작용 속에서 의미 있는 경험이 구성되는 사건으로 보았으며, 특히 주체의 감각·목적·세계에의 반응이 결합된 '질적 경험(qualitative experience)'을 통해야만 교육이 의미를 지닐 수 있다고 보았다(Dewey, 1950; 1952). 듀이는 경험을 자극과 반응의 직선 도식으로 보지 않고 감각과 행위가 비선형적으로 얽힌 운동 회로로 이해했다. 구체적으로, 그는 기존의 반사호 개념을 비판하면서 감각 자극 자체가 아니라 이미 성립된 감각과 운동의 '조정(coordination)'에서 출발해야 한다고 주장했다(Dewey, 1896). 예컨대, '본다'는 것은 빛 자극의 일방적 수용이 아니라 몸·눈·주의가 결합된 행위로서의 '보기(looking)'이며, 이때 감각의 질은 보기 행위의 가치와 방향을 부여하면서 돕는다. 또한, 반응은 자극에 '대한(to)' 것이 아니라 자극 '속으로 들어가(into)' 경험을 확장·변형시키는 매개이며, 그 동일한 운동 회로 안에 의미가 누적되는 것이 학습이다. 이는 시기상 대단히 선구적인 관점이며, 철학과 과학을 아우른다는 점에서 융복합적인 관점이기도 하다. 나아가, 듀이가 볼 때 지적 경험의 완성이란 미적 경험을 포함해야만 비로소 가능한 것이다(Dewey, 1980). 따라서 듀이에게 예술은 단순한 표현 수단이나 매체를 넘어 인간 삶의 기반이자 경험을 심화시키는 존재론적 양식으로 재평가되며, 예술교육은 학습자가 일상·세계·자기 자신을 새롭게 감지 및 재구성하도록 돕는 핵심 매개로 배치된다. 이러한 듀이의 관점은 기존 행동주의 교육으로부터 학습자 중심 교육으로 나아가는 데 중대한 이론적 토대를 제공했다.

듀이의 예술교육론을 계승하면서, 아이즈너는 인지 능력을 언어 및 수리적 사고에 제한하지 않고 이미지·움직임·음악 등의 다양한 '표상 형식(forms of representation)'을 경유하여 확장한다(Eisner, 1994). 새 표상 형식은 학습자의 표현 가능성을 확장하는 동시에, 질적 변화를 식별하고 그 효용성을 평가하기 위한 교육자의 인식적 지평을 확장할 수 있다. 아이즈너는 기존의 언어 중심 교육이 다양한 감각적 지능과 표현 욕구를 억제할 수 있음을 비판하면서, 학습자의 반응을 민감하게 식별하고 유도해내는 교육자의 역할이야말로 곧 예술적 실천이라고 강조했다. 또한, 본래 미술가로서 경력을 시작했던 아이즈너는 미적 경험을 교육과정에서 실제로 구성하기 위해 교사와 연구자가 감식안을 기르고 비평으로 표현 및 공유할 것을 제안했다. 아이즈너에게 '감식안(connoisseurship)'은 교육 장면에서 발생하는 미세한 질적 특성을 식별하여 볼 줄 아는 능력을 의미한다. '비평(criticism)'은 질적 측면을 개인적 직관 수준에 남겨두지 않고 공적으로 드러내고 공유 가능한 형태로 표현하는 기술로서, '묘사(description)'·'해석(interpretation)'·'평가(evaluation)'의 세 가지로 수행된다(Eisner, 1976). 특히 비평 과정에서는 무언가가 하나의 효용으로 인정받고 평

가되기 위한 공동체적 협의가 함께 구성된다. 다시 말해, 교육의 효용은 학습자 내면의 변화가 드러나고 인식된 결과물이라기보다, 비평 공동체가 식별할 수 있는 단서들을 근거로 그 교육적 가치를 토론 및 합의한 공적 구성물이라고 할 수 있다. 언어 및 수리적 지표처럼 정량화와 표준화가 용이한 성과와 달리, 예술교육에서의 핵심은 비언어적·감각적·표현적 층위에서 구성되는 경험의 질적 변형에 있으며, 이러한 변형은 감식안 훈련과 공동체적 비평 과정을 경유할 때 비로소 공적으로 드러나고 공유될 수 있다.

듀이와 아이즈너의 예술교육론이 가진 가치와 효용은 국내 연구자들에 의해 대체로 지지되어 왔다(김동원, 2016; 민주식, 2013; 서인석, 2016; 신경애, 강현석, 2015; 이승훈, 2018; 이은선, 2004). 한편, 조영태(2009)는 아이즈너의 모형이 지닌 인식론적 단순성을 비판적으로 검토하면서 칸트 철학을 통해 이론적 보완을 시도했던 바 있다. 그의 문제의식과 보완의 목표는 계승하되, 이 연구는 아이즈너 이론의 강점이 교육 장면의 질적 측면을 식별하고 공적으로 번역하려 했던 점임을 철저히 인정하면서, 접합 가능한 현대 이론을 통해 인식론적 복잡성을 추가 확보하고자 한다. 다시 말해, 다른 거대 이론을 단순히 덧붙이는 것이 아니라 감식안과 비평이 성취한 질적 식별·공적 구성을 보다 정교하게 설명할 수 있는 이론만을 선택적으로 접합하고자 한다.

듀이가 융복합적 연구를 수행한 것과 유사하게, 듀이로부터의 지적 지지를 언급하는 대목에서 아이즈너는 과학철학자인 폴라니를 함께 언급하곤 했다(Eisner, 1993). 특히 “마이클 폴라니는 ‘우리는 우리가 말할 수 있는 것보다 더 많은 것을 알고 있다’며 ‘암묵적 지식(tacit knowledge)’을 제시했다”고 인용하여 해당 개념을 강조했다(Eisner, 2004: 7). 폴라니는 우리의 지식과 경험이 명시적 형태로만 전수되지 않고 전수의 과정 동안 도제적 지도 아래 긴 수련 과정을 거쳐 삶의 기예가 체화되는 것이라고 감식안을 구체화했다(Polanyi, 1966). 폴라니에 따르면, 감식안의 구성 및 체화 과정은 학습자가 현장의 사례 간의 미세한 차이를 깨닫고 자기 지식을 전문가나 과학 공동체에게 충분히 증명할 수 있을 때까지 계속되는 것이다(Polanyi, 1962; 1975). 아이즈너의 감식안·비평 개념 확장에 도움을 주는 것처럼, 폴라니의 ‘암묵적 영역(tacit dimension)’은 비가시적이고 배경화된 영역들을 식별 및 평가하고자 하는 이 연구의 대안 모형 구성에 중요한 아이디어를 제공했다.

이미 폴라니로 보완된 아이즈너의 개념들을 인식론적으로 더 복잡하게 확장하고자 연구자가 참조하는 이론은 크게 두 가지이며, 첫째는 인지구성주의다. 인지구성주의는 인지를 뇌 내부의 정보처리로 환원하지 않고 신체·환경·반복 실천의 결합 속에서 생성 및 구조화된다고 본다(Varela, Thompson, Rosch, 1991). 이러한 관점에서 유기체는 세계를 반영·재현하는 것이 아니라 각자의 관심과 습관화된 반응 양식에 기반하여 자기 자신에게 특별한 의미가 있는 환경, 즉 ‘주변환경세계(umwelt)’를 구성한다(Uexküll, 2012; 2023). 유기체의 살아있는 시스템은 자신을 이루는 요소와 경계를 스스로 생산 및 유지하며, 그 되먹임 과정은 ‘자기생산(autopoiesis)’으로 개념화되기도 한다(Maturana & Varela, 2007; 2023). 듀이와 아이즈너가 주장했듯이, 유기체의 인지와 환경의

작동은 분리될 수 없고, 경험의 질은 주체 내부가 아닌 관계적 장에서 구성된다. 다만 예술교육이 인지와 경험을 전적으로 구성된다는 관점을 수용하려면, 학습자 중심의 교육을 강조할 때 전제하곤 하는 각자의 개성이나 실체론적 ‘자아(ego)’ 또한 구성적 결과물로 받아들일 수 있을지 추가로 검토해야 한다. 여기서 핵심은 자아 없음의 폭로가 아니라 구성주의적 감식안과 대안 실천에 있어 실체론적 자아가 더는 효용성을 갖지 않을 수 있다는 그 가능성이다(Varela, 1999). 만약 이 가능성을 수용한다면, 아이즈너의 감식안 개념은 학습자와 교육자 개체의 경계를 넘어 인지와 비인간 환경까지 평등하게 행위력을 가진 요소(actant)로서 고려하며 그 무수한 요소의 관계를 식별하는 것으로 확장되고, 이 지점에 이르면 행위자-네트워크 이론과도 접점을 가질 수 있다(이준용, 김정숙, 2023; 2025).

둘째는 구성주의의 관점을 공유하는 인류학 이론이다. 예컨대, 와인 및 커피 감식안에 관한 언어인류학 연구는 감식안이 단순히 개인의 맛이나 내적 취향으로 완결되는 것이 아니라 특정 어휘·범주·비교 관행·상호 평가 속에서 훈련 및 공유된 끝에 공적 전문성으로 인정된다는 점을 드러냈다(강윤희, 2015; Silverstein, 2003). 이 관점에서 전문성이란 개인에게 주어지거나 소유될 수 있는 능력이 아니라, 특정 대상·감각·기준과 친밀해지도록 만드는 사회화 훈련, 사람들 사이 혹은 사람과 대상 사이의 비대칭성을 설정하는 평가, 그러한 평가 및 인식 양식이 조직되고 권위를 부여받는 제도화, 반복 수행을 통해 지식의 체계로서 구축되는 자연화까지 네 절차에 걸쳐 이루어지는 실천적 구성물로 이해된다(Carr, 2010). 또한, ‘가치화(valuation)’ 과정에 주목하는 경제인류학 연구는 가치가 사전에 주어진 것이 아니라 분류·측정·묘사·교환·인증·전시와 같은 다양한 장치와의 상호작용 속에서 구성되고 안정화되는 것임을 드러냈다(Appadurai, 2000; Callon, 1998; Tsing, 2013). 이러한 연구들을 수용한다면, 공동체의 가치를 전제로 삼고서 질적 경험을 공적으로 언어화하고자 했던 기존의 비평 개념은 교육과정에서의 무엇이 가치 있는 변화로 합의되는지, 그리고 그 합의를 가능하게 하는 판단의 규칙과 기준은 무엇인지까지 분석 대상으로 삼도록 확장된다. 다시 말해, 비평은 감식안 훈련을 통해 식별 가능해진 것을 다루는 1차적 층위에 머물지 않고, 그 식별 가능성 자체를 구성하는 암묵적 조건들을 함께 다루는 2차적 층위로 나아가게 될 것이다.

이상의 논의를 통해, 이 연구는 듀이와 아이즈너의 예술교육론을 구성주의 이론들과 접합하여 보완 및 확장했고, 현상학적 분석을 위한 이론적 틀을 마련했다. 이 틀은 문화예술교육의 질적 경험을 명시적·1차적 층위와 암묵적·2차적 층위로 구분하면서도 두 층위의 상호작용을 함께 분석할 수 있도록 도와준다. 이 연구의 의의는 정량화·표준화된 지표로는 포착하기 힘든 문화예술교육의 질적 경험을 식별 및 공유할 가능성을 확보하고, 문화예술교육 현장의 교육자와 학습자가 상호작용 속에서 교육적 효용성을 구성해 나가는 과정을 가시화함으로써 대안 모형을 제안하는 데 있다. 따라서 분석 틀 구축과 식별 언어 확보에 필요한 수준에서만 이론적 논의를 진행했으며, 이 범위를 넘어서는 이론적 확장과 일반화는 향후 과제로 유보하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

연구 대상은 특수교육 현장에서 장애아동을 대상으로 문화예술교육을 수행해 온 교사 및 강사로, 음악 또는 미술 교사자격증을 보유하고 수업경력이 최소 3년 이상인 교육자로 구성했다. 교사와 강사는 문화예술교육이 실제 수업으로 운영되는 과정에서 장애아동의 반응과 상호작용을 지속적으로 관찰 및 조정해 온 주체 집단이다. 이들은 반복된 수업 경험을 통해 미세한 질적 변화를 식별하는 암묵지를 축적해 왔고, 구체적 장면을 사례로 회상하고 언어화하여 들려줄 수 있다고 판단되었다. 그러한 기준을 충족하고 자발적으로 연구 참여에 동의한 인원을 선별한 뒤, 폴킹혼(1989)이 제안했던 적정 참여자 규모를 참고하여 총 12명과 심층면담을 진행했다. 연구 대상의 특성은 <표 III-1>에 제시했다.

<표 III-1> 연구대상의 특성

연구대상	연령(대)	전공	특수교육 경력 및 지도경험(년)
교사 A	40	음악	16
교사 B	40	음악	13
교사 C	30	음악	6
교사 D	30	음악	9
교사 E	30	미술	5
교사 F	40	미술	12
교사 G	30	미술	8
교사 H	30	미술	10
강사 I	30	음악	6
강사 J	40	미술	17
강사 K	40	음악	15
강사 L	40	음악	16

2. 연구방법 및 절차

특수교육 맥락에서 문화예술교육의 인식과 효용성이 어떻게 경험되고 의미화되는지 탐색하는 이 연구는, '통계는 위안이 될 수 있지만, 개별성을 추상화하여 사라지게 만든다'는 아이즈너(2004)의 우려를 반영하여 심층면담과 현상학적 분석으로 수행되었다. 연구 수행에 앞서 연구윤리위원회 승인을 받았고(PNU IRB/2024_122_HR), 면담 전 연구 목적·절차·예상 소요시간·녹음 여부·자료 활용 범위를 참여자에게 서면으로 안내했으며, 참여자는 어떠한 불이익 없이 언제든지

참여를 철회할 수 있음을 고지받았다. 면담 자료는 전사 과정에서 개인을 특정할 수 있는 정보를 익명화 처리했고, 참여자 표기는 알파벳 기호로 대체했다. 원자료는 암호화된 저장장치에 보관했으며, 연구 종료 후에는 관련 규정에 따른 보관 기간과 폐기 절차를 준수했다. 면담은 참여자가 희망하는 장소를 선정하여 진행했으며, 면담 과정에서 연구자는 ‘판단중지(epoché)’의 태도를 유지하면서 참여자의 경험이 지닌 의미가 참여자 자신의 언어와 맥락에서 드러나도록 조력했다. 면담 직후, 연구자는 연구의 신뢰성과 타당성을 확보하기 위해 현장 메모와 반성적 기록을 작성하여 선이해와 해석의 개입 지점을 점검했다. 수집된 면담 전사 자료는 지오르기(2004)의 현상학적 분석 절차에 따라 코딩 및 분석했으며, 의미 단위를 추출한 뒤 참여자 간 공통점과 차이를 비교하는 방식으로 ‘수평화(horizontalization)’를 수행하여 중심 의미와 하위 주제를 도출했다(Moustakas, 1994). 핵심 주제와 모형 구성에 대해서는 질적 연구 경험이 있는 동료 연구자 1인의 검토를 통해 해석의 편향을 점검했다. 또한, 일부 참여자에게는 결과를 공유하고 용어 선택과 맥락 왜곡 여부를 확인함으로써 해석의 적합성을 보완했다.

심층면담을 위한 반구조화 질문지는 문화예술교육·특수교육·질적 연구 관련 전공 박사 각 1인의 감수와 보완을 거쳐 <표 III-2>와 같이 총 7문항으로 확정했다. 앞서 I·II장에서 검토한 선행연구들을 토대로 구성된 질문은 교육 경력, 예술교육 경험에서 관찰되는 인지적·정서적 변화, 수업 중 상호작용의 중요성과 양상, 교사의 창조적 역할, 장애아동의 능동성 및 창의성 등을 포함한다. 이 연구에서는 문화예술교육을 상위 범주로 사용하되, 실제 수업 장면에서 교사와 강사가 수행하는 활동은 음악·미술 등 예술교육의 형태로 구체화된다는 점을 고려하고 참여자들이 현장에서 통상 사용하는 용어를 존중하여, 면담에서 예술교육이라는 표현을 사용했다.

<표 III-2> 심층면담 질문 내용

질문 내용	
1	특수교육에서 음악/미술 교육 및 예술 장르의 교육을 얼마나 오래 해오셨습니까?
2	예술교육을 통해 학생들에게 어떤 기술이나 능력이 보강되었다고 생각하십니까?
3	예술 활동의 어떤 부분이 장애아동의 인지발달에 영향을 미친다고 생각하십니까?
4	교사의 창조적 활동과 자유로운 역할이 장애아동의 교육적 상상력을 높일 수 있다는 관점에 대해 어떻게 생각하십니까?
5	수업 중 학생들과의 상호작용에서 중요한 점은 무엇이라고 생각하십니까?
6	예술교육이 장애아동의 능동성과 사회성 발달에 미치는 영향이 있다고 생각하십니까?
7	예술교육이 장애아동의 창의성에 미치는 영향을 어떻게 생각하시며 평가하십니까?

IV. 결 과

연구 결과는 지오르기(2004)의 절차에 따른 현상학적 분석 결과, 그리고 그것을 토대로 구성한 문화예술교육의 대안적 순환 모형으로 제시된다. 먼저 현상학적 분석 과정에서 전체 면담 전사 자료로부터 총 48개의 의미 단위를 도출했다. 이후 도출된 의미 단위들을 유사성과 맥락에 따라 통합 및 범주화한 결과로, 인지·정서적 변화, 교육적 시간성, 관계적 학습, 창의적 체화라는 네 가지 중심 의미가 형성되었고, 총 19개의 하위 주제가 정리되었다. 그 결과는 <표 IV-1>로 제시했다.

<표 IV-1> 중심의미와 주제

중심의미	주제
인지·정서적 변화	반복, 안정감, 몰입 감각 자극, 시각·청각·촉각의 통합 성취감
교육적 시간성	긴 호흡의 성장 기다림, 표현 존중, 유연한 개입 놀이적 접근
관계적 학습	긍정적 피드백, 공동작업 협력, 배려, 또래 도움
창의적 체화	과정 중심 교육 모방에서 시작된 자기화, 자발적 변형

1. 인지·정서적 변화

문화예술교육은 장애아동의 표현을 훈련하는 매개 수준에 머무르지 않고 감각 자극과 인지 작용 그리고 정서적 반응이 함께 엮여 구성하는 질적이고 통합적인 경험을 제공한다. 이 연구에서 첫 번째 중심 의미로 도출된 인지·정서적 변화는 반복, 안정감, 몰입, 감각 자극, 시각·청각·촉각의 통합, 성취감이라는 6가지 하위 주제로 구성되었다.

1) 반복, 안정감, 몰입

연구 참여자들은 반복적이고 단계적으로 구성된 예술 활동이 장애아동의 주의 집중력 향상과 인지발달을 돕고, 학습의 질적 경험을 보다 안정적으로 유지시키는 핵심 조건이 된다고 공통적

으로 진술했다. 예컨대, 종이접기와 같이 시각 및 조형 학습 자료를 제시하고 순서대로 시범 및 반복 시연하는 것은 언어로 이해하기보다 몸으로 더 쉽게 모방 및 체화하게끔 도왔다.

수업에서 시각자료나 샘플 수업, 시범을 통해 흥미를 유도하고 인지력과 집중력을 키워 주려고 노력했으며, 반복적 시범을 통해 그리기를 못하는 아이는 6개월 만에 그리는 사례를 보았습니다. (교사 C)

교사 C의 진술은 예술 활동에서의 반복이 아동에게 예측 가능한 흐름을 제공하고, 그 흐름이 학습 참여를 안정적으로 지속시키는 조건으로 작동한다는 사실을 보여준다. 절차가 분명한 활동을 충분히 경험하면서, 아동은 도구 사용을 점차 익숙하게 받아들이고, 그 익숙함이 주의의 지속과 몰입으로 이어진다. “6개월 만에 그리게 되었다”라는 표현처럼 성과는 식별 가능한 경험으로 제한되곤 하지만, 질적 경험과 의미는 언어적으로 진술 가능한 것에 제한되지 않는다. 그 명시적 변화 이면에는 수업 안에서 반복적으로 축적된 정서적 안정, 절차에 대한 주의조절, 몸의 기억 같은 암묵적 조건들을 토대로 나타난 결과로 이해할 수 있다. 따라서 반복, 안정감, 몰입이라는 주제는 특정 기술의 습득을 넘어 변화를 명시화하기까지 어떤 조건들이 암묵적 영역에서 축적되고 있는지를 드러내는 것이다.

2) 감각 자극, 시각 · 청각 · 촉각의 통합

색상·질감·형태·음향 등 여러 감각 요소를 동원하는 예술 활동은 아동의 오감을 활성화시키고 표현의 동기를 촉발한다. 이러한 예술 활동을 진행할 때, 아동이 재료를 만지며 탐색하고 시각적으로 비교하며 선택하며 리듬과 소리에 맞춰 근육의 움직임을 조절하는 과정이 자연스럽게 늘어난다고 연구 참여자들은 진술했다.

공예수업은 손을 많이 사용하는 수업입니다. 그렇기에 아이들의 소근육을 발달시키는데 도움을 줄 수 있고 평면적인 미술수업이 아니라 입체적인 작품을 만들어 보는 과정들에서 조형이나 채색 공간 지각력도 배울 수 있습니다. (교사 B)

아이즈너에 따르면, “질적 세계는 매개되기 이전에 직접적이고, 재현되기 이전에 제시되며, 상징되기 이전에 감각적이다”(Eisner, 1993: 5). 예술가에게 접촉이란 그 자체로 인식의 행위이고, 미묘하게 조율된 선택적 과정이며, 정신이 온전히 개입된 세밀한 식별 행위다. 이때 아이즈너가 말하는 예술가란 예술 종사자를 의미하는 것이 아니라, “어떤 영역에서든 잘 비례 잡힌, 숙련되게 실행된, 그리고 상상력이 깃든 작업을 창조할 수 있는 사고력, 감수성, 기술, 상상력을 갖춘 사람들”이다(Eisner, 2004: 4). 이는 단순히 듀이나 아이즈너의 예술 애호가적 강조를 넘어, 앞서

검토한 인지구성주의의 자기생산 개념과 조응하는 것이기도 하다. 감각의 통합은 입력값의 양적 증대를 넘어 자신과 환경을 재구성하기 위한 필수 요소일 수 있다.

3) 성취감

예술 활동을 통해 자신을 표현하거나 작품을 완성하는 일에 성공한 경험은 아동에게 성취감을 제공한다. 연구 참여자들은 음악 수업에서의 노래 및 연주, 미술 활동에서의 조형 및 완성 경험이 긍정적 반응과 결합될 때 아동이 다음 학습 참여를 가능하게 하는 정서적 추진력으로 작동한다고 진술했다.

장애학생들 중에는 소리에 아주 민감한 학생들이 많은데, 여러 장르의 음악을 들으면서 악기를 연주하고 노래를 부르면서 음악의 리듬, 화성, 가락을 온몸으로 느끼며 골똥히 생각하는 모습을 지켜볼 수 있었습니다. 이는 예술 경험이 학생들에게 인지적, 정서적으로 영향을 미쳐 자신의 성취감을 느끼게 한다고 생각합니다. (교사 A)

성취감은 신체적 지식, 즉 좋은 형태가 체화된 경험에서 유도되는 일종의 ‘마무리감(sense of closure)’에 의존하여 성립되며(Eisner, 2004: 5), 이는 다음 학습에 대한 기대와 참여를 위한 자기효능감이 준비되도록 돕는다. 이때의 마무리감은 활동이 끝났다는 사실보다는 수업 과정에서의 긴장과 조정이 하나의 맥락 아래 통합되어 경험이 ‘완결’되는 감각과도 관련된다(Dewey, 1980: 35). 한편, 성취를 촉진하려 사전에 목표를 고정하면 성과의 가시화가 빨라지는 그만큼 수업 내 상호작용의 섬세한 탐색과 조정이 배경으로 밀려날 위험이 커진다. 여기서 핵심은 성취감의 순간을 목표로 삼되 성취의 감각이 구성되는 경로와 조건이 함께 드러나도록 설계 및 기록하는 것에 있다.

2. 교육적 시간성

예술교육의 활동은 인식의 가속이 아니라 지각을 정제하며 인식을 느리게 만드는 훈련을 요청하는 경향이 있다(Eisner, 2004). 두 번째 중심 의미인 교육적 시간성은 긴 호흡의 성장, 기다림, 표현 존중, 유연한 개입, 놀이적 접근이라는 5가지 하위 주제로 구성되었다. 이는 예술교육이 지시와 통제의 속도를 앞세우기보다 학습자의 자기생산에 발맞추어 개입의 강도와 방향을 조정하는 특성을 보여준다.

1) 긴 호흡의 성장

연구 참여자들은 장애아동의 변화가 단기간에 성과로 나타나기보다 반복과 축적을 거치면서

점진적으로 드러난다는 점을 공통적으로 강조했다. ‘긴 호흡’은 시간이 오래 걸린다는 의미를 넘어 예술 활동에서의 질적 경험이 감각·정서·표현·상호작용에 이르기까지 여러 층위에서 공동 구성된다는 사실을 교육자의 감식안에 포함하도록 돕는 트리거 단어인 것으로 보인다.

장애 학생들에게 필요한 교육은 교사의 ‘여유’라고 생각합니다. 학생들을 마주하면서 학업의 결과를 요구하는 것이 아니라 학업을 통한 변화를 찾아보면서 그들의 특성을 이해하여 습득 가능하도록 이끌어 주는 것이 필요하다고 봅니다. (강사 K)

강사 K가 볼 때 ‘여유’는 교사의 정서 상태를 넘어 학생에게 교육되어야 하는 필요조건이다. 성과를 요구하는 주변환경세계의 선택 압력을 완화하고 능동적인 자기생산을 촉진한다는 점에서, 여유는 장애 아동의 학습뿐만 아니라 삶 전반에서도 중요한 조건이 될 수 있을 것이다.

2) 기다림, 표현 존중, 유연한 개입

연구 참여자들은 장애아동마다 상이한 학습 속도와 흥미의 흐름이 존재하며, 즉각적인 개입보다는 기다림과 수용이 우선시되어야 한다고 강조했다. 특히 느린 반응을 보이던 아동이 일정 시간이 흐른 뒤 자신만의 방식으로 참여하거나 예상치 못한 창의적 표현을 시도하는 사례가 빈번히 언급되었는데, 이는 보이지 않던 가능성이 창발적으로 나타난 사례라고 볼 수 있다.

특수교육에서 교사는 심리적 부담이 높다는 생각이 듭니다. 학생들의 장애 정도에 따른 특징을 잘 관찰하는 것이 중요한데, 좋아하는 것과 관심을 보이는 것 그리고 잘하는 것을 잘 파악하여 적당한 피드백을 제공하고 학습에 대한 흥미를 도우며 안정적인 학습과정이 필요합니다. (교사 H)

특수교육에서는 인내심을 가지고 지켜보면서 개인차를 고려하며 칭찬과 격려를 제공해주어야 한다고 생각합니다. (교사 E)

교사의 중요한 과제 중 하나는, 개별 학생에 주의를 기울이면서 동시에 그 학생이 속한 학급 전체의 더 큰 패턴에 대한 주의를 유지하는 것이다(Eisner, 2004). 아동이 의미를 구성하는 그만의 경로를 존중하는 교사의 ‘기다림’은, 개입의 포기와는 반대로, 주변환경세계의 큰 패턴 안에서 장애아동의 ‘행위 가능성(affordance)’을 증대시키기 위한 유연한 개입 기술로 이해될 수 있다(Gibson, 1986).

3) 놀이적 접근

연구 참여자들은 즉흥적 언어 사용, 놀이적 접근, 은유적 설명이 장애아동의 몰입과 상상력을 촉진한다고 강조했다. 예컨대, “이 장단은 비눗방울 느낌이야”와 같은 은유는 특정 리듬을 정확

특수교육에서 문화예술교육의 인식과 그 효용성 : Dewey와 Eisner의 예술교육론에 기반하여

히 맞추는 과제가 아니라 '생산적 모호함(productive ambiguity)'을 경유하여 아동이 자신만의 방식으로 감각을 붙잡고 변형해보는 놀이로 전환시킨다(Eisner, 1997).

학습 진행에서 학생들이 서로 마주하며 거울모드로 악기연주를 진행하게 하여 놀이 형태를 이루어 이해력을 쉽게 높일 수 있습니다. (교사 D)

이러한 장면에서 교육자는 통제를 위한 매뉴얼을 갖추기보다 수업 장면에서 발휘할 교사의 예술성을 확장하는 쪽에 초점을 둘 필요가 있다(Eisner, 1997). 또한, 놀이의 매개체 및 매체는 디지털 아트 도구·음악 소프트웨어·VR 기기 등을 비롯하여 다양하게 확장될 수 있으며(허유성, 김정연, 2025), 이는 아동이 자신의 표현을 기록·수정·공유하는 새로운 통로가 될 수 있을 것이다.

3. 관계적 학습

예술교육은 아동의 자기표현을 확장하는 활동인 동시에, 타자와 함께 장면을 구성하며 감응적으로 조율하는 능력을 길러주는 관계적 학습의 장이 된다. 세 번째 중심 의미로 도출된 관계적 학습은 긍정적 피드백, 공동작업, 협력, 배려, 또래 도움의 5가지 하위 주제로 구성되었다. 이는 예술 활동이 예술적 기예를 훈련시키는 동시에 공동 작업하는 과정에서 관계적 기술과 문법을 체득하게 한다는 점을 시사한다.

1) 긍정적 피드백, 공동작업

연구 참여자들은 아동의 내면 상태와 표현 의도를 읽어내고 그에 상응하는 맥락 중심의 피드백을 제공하는 것을 반복적으로 강조했다. 과정에 주목하는 피드백은 단순한 칭찬이나 결과 판정을 넘어, 장애아동이 자신의 시도와 변화를 스스로 인식하고 다음 절차 행동으로 이어갈 동기를 구성하도록 돕는 동시에, 수업 안에서 내가 맡은 역할을 안정적으로 감각하게 하는 정서적 기반을 제공한다는 점에서 긍정적이다.

아동의 성향분석이 적절한 피드백 제공에 중요하며 행동수정과 심리적 분석으로 이끌어낼 수 있습니다. (교사 C)

동영상을 보여주면서 각자의 역할에 대해 설명하면서 따라 하도록 유도했으며, 곧 친구들이 서로를 도와주는 행위를 했습니다. (교사 D)

학생들은 수업 당일 컨디션에 따라 유동적인 행동을 보이는데 잘 따라하는 날도 있지만, 악기를 던지거나 부정적으로 강한 연주를 하기도 해서 그런 상황에서 피드백을 제공하게 되면 학생들 모두 서로에게 영향을 미치는 모습을 보입니다. (강사 K)

수업에서 긍정적, 부정적 피드백은 필요하며, 학생의 개인적 특성을 관찰하고 개입하는 것이 중요합니다. (강사 J)

상호 피드백은 아동이 경험한 감각적 체험을 언어로 정리하고 인지적으로 조직해 볼 수 있도록 유도하는 촉매로 기능한다. 교육자와 학습자가 함양하게 되는 감식안은 결국 사적인 것이지만 상호 비평은 공적인 것이다(Eisner, 1997). 교사로부터의 피드백 그리고 급우 간의 표현은 자신의 인지에 공동적이고 사회적인 차원을 부여하는 수단이자, 그것을 안정화·검토·수정·공유할 수 있도록 변형하는 과정이다(Eisner, 1993). 언급된 합주·협동 제작·스토리텔링 등의 공동작업은 표현과 비평의 훈련장으로 기능한다.

2) 협력, 배려, 또래 도움

연구 참여자들은 합주, 재료 공유, 짝 활동, 순서 지키기 등 일상 예술 수업에서 자연스럽게 발생하는 협력적 상호작용이 장애아동의 사회적 기술 습득과 감정 조절 능력 향상에 실질적으로 기여한다고 진술했다. 역할 분담, 상황 감지, 배려 행동, 또래 도움 등의 표현으로 구체화되는 이 상호작용들은 장애아동이 단순한 정서적 교류 수준을 넘어 집단 내의 위치 감각을 체득하고 집단 조응 능력을 함양하도록 돕는다.

작품을 완성하는 과정에서 동료 간의 질서와 양보를 이해하여 사회성이 향상되는 것을 볼 수 있습니다. (교사 B)

아동은 표현과 상호작용의 과정을 통해 존중과 책임을 기반으로 한 감정의 조절, 타인의 수용, 관계 속 민감성을 자연스럽게 익히게 된다. 또한, 발달장애인으로 구성된 ‘하트하트 오케스트라’의 국내외 공연 사례처럼 장애아동의 문화예술활동 참여가 공적 장에서 시연될 때, 그러한 사건은 장애아동이 처한 공적 질서를 보다 협력적으로 재구성하는 데에 기여할 수 있다.

4. 창의적 체화

마지막 중심 의미인 창의적 체화는 과정 중심 교육, 모방에서 시작된 자기화, 자발적 변형이라는 3가지 하위 주제로 구성되었다. 여기서 기존 창의성은 암묵적으로 느끼게 축적되는 질적 경험이 공적으로 드러날 때 식별될 뿐인 것으로 이해되고, 따라서 창의성은 오히려 학습자의 체화 및 자기생산 과정 자체에 적용된다. 이러한 재정의는 인지·정서적 변화, 교육적 시간성, 관계적 학습이 창의적 체화로 이어지는 경로를 교육자의 시야에 넣게 한다.

1) 과정 중심 교육

연구 참여자들은 결과물의 완성도나 기술적 성과에 집착하기보다 탐색이 유지되는 과정과 몰입의 질을 수업의 중심에 두는 태도가 장애아동의 창의성과 표현력을 더 잘 촉발한다고 공통적으로 진술했다.

장애가 있는 학생들은 악기연주를 통해 머리를 좋게 해주고 정신건강에도 도움이 되는 현상을 빠르게 그 효과를 보는 것은 아니지만 지속적인 음악교육을 통해 변화가 가능한 사실을 현장에서 느끼고 있습니다. (교사 A)

이 진술은 과정 중심 교육이 느슨하기만 한 수업이 아니라 변화의 속도를 단정하지 않은 채 지속적인 질적 경험을 설계하는 방식임을 보여준다. 아이즈너에 따르면, 예술이 가능하게 하는 생동감이나 감정적 격류의 경험은 흔히 말하는 순수예술로만 제한되지 않으며, 우리가 학생들과 함께 아이디어를 탐구하거나, 비판적 탐구의 도전 과제와 씨름하거나, 배움에 대한 갈증을 불러 일으킬 때에도 느낄 수 있다(Eisner, 2004). 이처럼 모든 교육 및 학습 과정을 예술적 경험의 순간으로 이해한다면, 특정 기예 습득이나 목표 도달 여부와는 무관하게, 학습자가 지금-여기의 경험을 반복하며 존재의 의미를 구성해 가는 자기생산의 과정은 그 자체로 예술이 될 수 있다.

2) 모방에서 시작된 자기화, 자발적 변형

연구 참여자들은 장애아동의 창의성은 교육자의 시범을 모방하는 단계에서 출발하여 점차 자기화와 자발적 변형 단계로 이동하면서 발견된다고 진술했다. 이때 모방은 명시적 흉내를 넘어 특정 감각·동작·리듬 형식을 자신의 심신에 등록하며 적절하게 재구성하는 암묵적 과정을 포함한다.

예술수업에서는 학생들에게 수업내용을 제시하면 진행될 내용에 호기심을 갖고 참여하는데 이 호기심이 상상력으로 발휘되어 창의적 생각과 표현을 할 수 있게 이끌어 준다고 생각합니다. (교사 B)

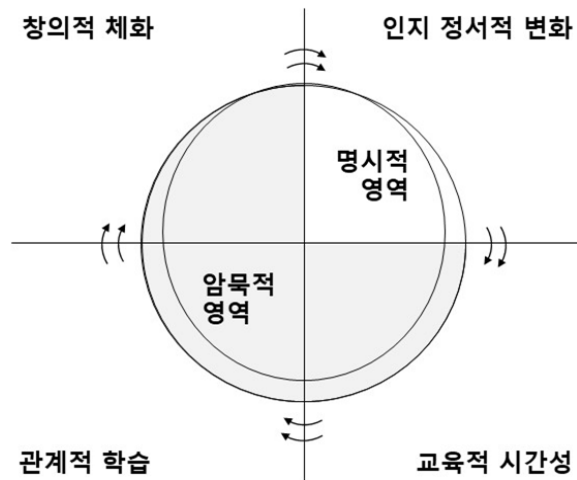
장애학생들 스스로 창의적 표현을 하는 것은 한계가 있지만, 학생들 자신이 좋아하는 것, 아는 것, 그리고 교사가 가르쳐주는 것에 대한 표현은 가능하며 인지력과 집중력이 향상되는 과정은 이끌어낼 수 있습니다. (강사 I)

예술교육 수업은 다양한 몸과 언어표현을 가능하게 하여 학생들이 자발적인 활동을 이끄는데 도움이 되며 느리지만 학습내용을 이해하는 능력도 발전하면서 창의성이 스며드는 모습을 엿볼 수 있습니다. (강사 L)

교사 B의 진술은 형용사 '창의적'에 대한 일반적 정의를 보여준다. 하지만 강사 I가 지적했듯 장애학생이 할 수 있는 창의적 표현에는 객관적 한계가 존재하기 때문에, 식별 가능한 역량으로

서의 창의성은 최소한 공동 교육 목표로 삼기 어렵다. 또한, 창의성은 비록 공적으로 표현되는 순간에만 식별될 수 있는 것일지라도, 사실은 오랜 시간에 걸쳐 자기화되었던 암묵지가 명시적 외형을 갖춘 것에 불과하다. 구성주의적으로 재정의된 창의성은 강사 L가 진술했듯 “스며드는 모습을 엿볼 수 있”는 성격을 가진다. 이를 반영하는 교육의 이상적 목표는 창의적으로 “자신만의 교육을 설계하는 법”을 가르치고 ‘자발적 변형’을 돕는 일이라고 할 수 있다(Eisner, 2004: 9).

이상의 연구 결과는 문화예술교육의 대안적 모형을 구성하기 위한 이론적·실천적 기반을 제공했다. 다음은 ‘지식의 형성 과정 모형’을 참조하여(홍성욱, 서민우, 장하원, 현재환, 2016: 251), 중심 의미들과 영역을 모형으로 시각화한 결과물이다<그림 IV-1>.



<그림 IV-1> 문화예술교육의 대안적 순환 모형

대안적 순환 모형은 문화예술교육의 질적 경험이 순환 과정에서 구성되는 것을 시각화한다. 이 모형의 핵심은 제 1사분면의 인지·정서적 변화라는 성과가 교육의 즉각적 산출물이 아니라 제 4사분면의 교육적 시간성, 제 3사분면 관계적 학습, 제 2사분면의 창의적 체화를 경유하면서 서서히 만들어진 구성물임을 드러내는 데 있다. 다시 말해, 명시적 성과는 총체적 질적 경험의 극히 일부 장면에 불과하고, 그 장면을 가능하게 한 주요 조건은 시야에 포착되지 않는 암묵적 배경 영역에서 작동한다. 이처럼 순환적 경로에 배치할 때, 네 가지 중심 의미는 서로 별개의 요소가 아니라 긴밀하게 서로를 지지 및 강화하는 상호의존적 요소임을 파악할 수 있다.

아이즈너가 경고했듯, 교육의 생산성이 강조될수록 교육 체계는 강화·명령·측정·관리의 경향을 띠며, 데이터와 방법론상의 엄밀성을 선호하게 된다(Eisner, 2004). 그러나 이 엄밀성이 제 1사분면의 명시적 영역에 주의를 과도하게 함몰시키면, 질적 경험의 구성에 깊이 관여하던 암묵

적 영역들은 망각되고 배경화될 수 있다. 이 배경의 작용을 건너뛰고 결과 중심으로 평가가 이루어지면, 문화예술교육은 그것의 효용성을 증명하지 못하고 주변화될 수밖에 없다. 표준화의 압력이 더 커지고 있는 작금의 시점에도, 이 대안 모형은 표준화하면 안 되고 표준화할 수 없는 것이 무엇인지를 상기하게 하고, 질적 경험의 구성 경로를 교육 과정에 포함하도록 직관적으로 도울 수 있다.

V. 논의 및 결론

이 연구는 듀이와 아이즈너의 예술교육론을 계승 및 보완하여 이론적 틀로 삼고, 특수교육의 맥락에서 문화예술교육이 구성해내는 질적 경험을 현상학적으로 검토했다. 반구조화 질문지를 활용한 심층면담과 면담자료의 면밀한 분석을 통해 4가지 중심 의미와 19개 주제를 도출했다. 도출한 내용을 토대로 구성된 대안적 순환 모형은, 정량화·표준화 가능한 성과 지표를 중심에 두는 기존 평가 관행을 넘어, 교육 장면에서 축적되는 질적 경험이 어떻게 구성되고 가치부여되는지를 순환적 경로 아래 시각화했다. 연구 결과를 토대로 논의하고자 하는 점은 다음의 세 가지다.

첫째, 모형의 시각화는 현상학적 분석 결과를 사후 합리화하는 장치 수준에 머무르지 않는다. 시각화는 무엇이 전면화되고 무엇이 배경화되는지, 측정 가능한 변화는 어디에서 생겨나는지, 평가가 놓치기 쉬운 경로가 무엇인지 한 눈에 파악하게 함으로써 교육 감식안 자체를 구성한다. 표준화의 실질적 대안으로 이 연구가 제시하는 것은 더 나은 목표나 매뉴얼이 아니라 감식안의 설계 원리이며, 이 모형은 정답을 제공하기보다 교육 과정에서의 탐색을 신속하게 하고 또 다른 가능성에 민감하게 만드는 휴리스틱 틀로 기능할 수 있다. 또한, 이 모형은 교육 비평의 절차를 재구성하는 틀로 기능하기도 한다. 명시적인 제 1사분면 영역과 암묵적인 제 4·3·2사분면 영역을 동등하게 고려하면서, 재구성된 교육 비평은 두 층위의 단서를 묘사하고 층위 간 관계를 해석하며 가치화 과정 전반을 평가한다. 이러한 순환 모형은 수업에서의 실천 원리로 활용될 수도 있다. 예컨대, 교사들은 수업 중 기록을 제1사분면의 가시적 측면에 한정하지 않고 제4·3·2사분면의 암묵적 영역을 함께 포착하는 방식으로 확장할 수 있으며, 평가를 기존의 점수 채점이 아니라 사분면을 따라가며 ‘두꺼운 기술(thick description)’ 형식의 비평적 기술문으로 수행할 수 있다(Geertz, 1973). 또한, 수업 설계는 시간성·관계·체화의 조건을 먼저 배치하고, 그 조건이 안정화되는 과정에서 성과가 드러나도록 조정하는 방향으로 재구성될 수 있다. 이와 같은 순환 모형 활용은 교사들이 수업 진행 과정에서 변화의 경로가 지연되는 국면과 조건이 불충분한 지점을 더 세밀하게 점검 및 수정할 수 있도록 도울 것이다.

둘째, 설계 원리로서 대안적 순환 모형이 제안하는 문화예술교육은 학습을 기술의 훈련이나 행동 교정으로 환원하지 않고 장애아동이 자기생산하는 실천의 장으로 간주한다. 다만 현장에서 환원주의의 효용을 포기하려면 인력·자격·지원체계 등 현실적 문제들에 대한 충분한 고려가 선행되어야 한다. 예컨대, 미술교육에서 특수학교에서 미술 전공 외 교사가 담당하거나(황난이, 2024), 비전공 교사가 타과목과 함께 일괄적으로 수업을 운영하는 현실이 보고되었다(이동원, 2015). 이러한 상황은 장애학생 미술수업을 위한 인적·물리적 지원과 전문교사 중심의 지도 체계에 대한 요구를 강화하게 한다(한송이, 2023). 음악교육에서도 교사의 학력 및 경력에 따라 전문성 인식이 달라질 수 있다는 점이 제기되었고(김영한 외, 2017), 학생에게 적절한 수준 및 위계를 연계하여 적용하기 위한 전문적 논의가 요청되었다(김라경, 양소영, 한신영, 2021). 또한, 특수교사 자격취득을 위한 표시과목과 현장 적용의 불일치 문제는 교사가 자신의 소지 교과만 지도하지 않는 현실과 맞물려 교과 전문성의 약화를 초래할 수 있다는 점에서 자격증 제도의 세분화 필요성을 제기하게 했다(전병운, 최상배, 이지선, 2021). 요컨대, 문화예술교육 현장에서 명시적 향상을 이루려면 학교 전반에 걸친 전문 인력의 양성과 배치, 교과 수업의 문제 경험을 축적 및 분석하는 연구, 그리고 정책적 논의가 암묵적 영역에서 오랜 시간 함께 수행되어야 할 것이다(김국연, 2016; 김정혜, 지은경, 20221; 정향미, 서효정, 2024; 황난이, 2024).

셋째, 한편으로 심층면담에서는 본래 기대했던 교육자의 노하우 및 방법론의 차원을 넘어서 어떤 정서적·윤리적 에너지로 교육을 지속할 수 있는가라는 실행 조건의 중요성이 드러났다. 면담에서 교사와 강사는 대체로 유사한 문제의식과 개선 요구를 공유했는데, 특히 강사 집단의 진술은 수업 장면에서의 관계적 감응과 정서적 울림을 더 전면에 배치하는 경향을 보여주었다. 장애학생과의 상호작용 속에서 발생하는 긍정적 순간들을 진술할 때, 연구 참여자들은 자신의 교육 행위를 가치화하고 지속 가능하도록 안정화하는 만족·보람·이타적 책임 등의 감정을 함께 호명했다. 이는 대안적 순환 모형에서 관계적 학습과 교육적 시간성이 배경 요소를 넘어 명시적 성과 이상으로 중요한 조건임을 방증하는 대목이다. 그들의 지향점을 개념적으로 정식화해 본다면, 아이즈너가 제시했던 새로운 학교 문화, “발견보다 탐색, 통제보다 놀라움, 표준화보다 독특함, 문자정보보다 은유, 존재보다 되어감(becoming), 사실 정보보다 상상력, 측정보다 가치화, 도달 속도보다 여정의 질을 중시하는 문화”라고 표현할 수 있을 것이다(Eisner, 2004: 10).

이 연구는 다음과 같은 세 가지의 기대효과를 가진다. 첫째, 듀이와 아이즈너의 질적 경험·감식안·비평 개념을 특수교육 현장의 실제 장면과 긴밀하게 연결하고, 순환 경로에서 연속적으로 파악할 수 있는 분석 언어를 제공한다. 둘째, 현상학적 분석에서 도출된 중심 의미와 주제들을 파편적 해석 아래 남겨두지 않고, 교육과정 설계와 평가 판단을 동시에 가능케 하는 모형으로 구성해냄으로써, 이론과 분석 그리고 실천 사이의 접합력을 높인다. 셋째, 문화예술교육의 무엇이 성과로 인정되고 무엇이 배경화되는지 드러냄으로써 문화예술교육의 효용성을 입증하고 학문적 체계화 및 정책적 대안 마련으로 이어질 수 있는 토대를 마련한다.

후속연구에서는 먼저 문화예술교육의 효용성에 회의적이거나 비우호적인 입장을 지닌 교육자의 경험이 이 연구에 충분히 포함되지 않았다는 한계를 보완하고자 한다. 물론 이 연구가 문화예술교육이 성립하고 지속되는 과정에서 어떤 질적 변화와 실행 조건이 구성되는지를 탐색하는데 초점을 두었기 때문이지만, 비우호 집단의 경험과 조건을 함께 포함하여 현실적 제약 요인을 보다 입체적으로 점검하는 작업은 필요하다. 또한, 대안적 순환 모형이 시각화 수준에 머무르지 않고 현장의 효율적인 의사결정 도구로 기능할 수 있도록 보완하고자 한다. 이를 위해 교사와 강사의 관점 차이를 실제 수업 설계·기록·평가 언어가 어떻게 다른지를 질적으로 비교 분석하여 정교화하고, 사분면 순환에서 지연 및 결핍이 발생하고 해결 방안이 무엇인지 현장 사례들을 종단적으로 추적하여 목록화할 수 있을 것이다. 나아가, 수업 기록, 전시 및 발표 형식, 회의, 행정문서, 자격증, 배치 제도 등 연계된 장치들을 따라가며 질적 경험과 가치가 구성되는 전체 과정을 더 세밀히 분석함으로써, 감식안과 비평을 인간 개인 역량의 몫에 남겨두지 않고 대안 인 프라로 자리 잡게 할 수 있다. 이와 같은 후속연구는 새로운 학교 문화를 현실화하는 장기 프로젝트에 유의미하게 기여할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강윤희 (2015). '커피 배우기': 언어, 향미, 그리고 감식안의 습득과정. *비교문화연구* 21(2). 5-41.
- 공경화 (2013). 특수학교의 미술교육에 대한 중등 특수교사의 인식. 대구대학교 석사학위논문.
- 김경 (2016). 장애학생 문화예술교육에 대한 특수교사의 인식과 요구 조사. *발달장애연구* 20(4). 49-77.
- 김경애, 문장원 (2012). 정신지체 특수학교 문화예술교육에 대한 특수교사의 인식과 요구 조사. *지적장애연구* 14(2). 131-156.
- 김국연 (2016). 발달장애학생의 문화예술교육에 대한 특수학습 교사의 인식연구. 동덕여자대학교 석사학위논문.
- 김동원 (2016). Eisner의 교육에 관한 예술적 관점이 초등교육에 주는 함의. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김라경, 양소영, 한선영 (2021). 2015 특수교육 기본 교육과정 초등 음악과 교과역량 및 성취기준에 관한 델파이 조사연구. *특수교육교과교육연구* 14(4). 1-25.
- 김영한, 김재현, 권수정, 이진옥, 김다래, 박정민 (2017). 특수학교 음악교사의 전문성 인식과 직무만족도의 관계. *특수교육재활과학연구* 56(2). 147-168.
- <http://dx.doi.org/10.23944/jsers.2017.06.56.2.147>

- 김정숙 (2015). 장애인의 문화교육 증진을 위한 심리변인의 확인적 요인분석. *지체·중복·건강장애연구* 58(2), 75-92. <http://dx.doi.org/10.20971/kcpmd.2015.58.2.75>
- 김정숙 (2017). 장애인의 문화인지 능력 향상을 위한 심리구조모형 개발 및 적용연구. *교육혁신연구* 27(4), 23-42. <http://dx.doi.org/10.21024/pnuedi.27.4.201712.23>
- 김정숙 (2022). 특수교육에서 사회인지 증진을 위한 문화학습의 모델링 및 유용성 확인. *특수아동교육연구* 23(4), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15861/JKASE.2022.23.4.1>
- 김정혜, 지은경 (2021). 특수교사의 교육과정 운영 경험에 관한 질적 메타분석. *교육공동체연구와 실천* 3(2), 61-82.
- 김재현(역) (2023). 같은 공간, 다른 환경 이야기. Uexküll, Y.의 *Streifzuge durch die Umwelten von Tieren und Menschen*(1934). 파주: 올리브그린.
- 김희은, 백지혜 (2025). 예비유아특수교사의 물질과 얽힌 미술교육 경험의 의미. *한국유아교육연구* 27(2), 92-118.
- 구신실, 황순영(2019). 특수학교 음악교과의 운영과 음악치료적 접근에 대한 교사인식. *인간행동과 음악연구* 16(1), 89-117. <http://dx.doi.org/10.21187/jmh.2019.16.1.089>
- 민주식 (2013). 예술의 뿌리로서의 공공성(公共性). *인문연구* 68, 175-206.
- 서인석 (2016). 문화욕구에 영향을 미치는 문화예술교육의 정책효용성: 문화관련 '제도'의 매개효과를 중심으로. *지방정부연구* 20(1), 21-52.
- 서창현(역) (2006). *있음에서 함으로*. Maturana, H., Poerksen, B.의 *Vom Sein Zum Tun*(2004). 서울: 갈무리.
- 신경림, 장연집, 박인숙, 김미영, 정승은(역) (2004). *현상학과 심리학 연구*. Giorgi, A.의 *Phenomenology and psychological research*(1985). 서울: 현문사.
- 신경애, 강현석 (2015). Eisner의 예술교육론에 기반한 실천가의 전문성 탐구. *예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지* 5(6), 293-303.
- 윤애영, 이미숙 (2025). 특수학급 운영 계획 수립·운영에 대한 특수교사의 인식 연구. *교육공동체연구와실천* 7(2), 351-370. <http://dx.doi.org/10.23108/deccr.2025.7.2.351>
- 이동원 (2015). 지적장애학교 미술교과에 대한 운영 실태 및 특수교사의 인식 분석. *특수교육교과교육연구* 8(1), 157-181.
- 이민혜, 허인열 (2016). 발달장애 청소년의 문화예술교육 경험에 관한 질적 연구. *디지털융복합연구* 14(12), 515-524. <http://dx.doi.org/10.14400/JDC.2016.14.12.515>
- 이소원, 이용표 (2015). 문화예술교육을 통한 장애인의 변화경험 연구. *GRI 연구논총* 17(3), 35-71. <http://dx.doi.org/10.21743/jgri.2015.17.3.35>
- 이승훈 (2018). 예술로서의 삶 - 다원주의 시대의 '시민됨'. *공공사회연구* 8(1), 205-237. <http://dx.doi.org/10.21286/jps.2018.02.8.1.205>

- 이은선 (2004). 듀이(J. Dewey)의 미적 경험에 의한 무용과 사회의 연관성. *움직임의 철학: 한국체육철학회지* 12(2). 583-597.
- 이준용, 김정숙 (2023). 사회문화적 관점에서 본 예술적 역량 : 담론, 실증사례 그리고 재구성. *문화예술교육연구* 18(4). 137-154. <http://dx.doi.org/10.15815/kjcaes.2023.18.4.137>
- 이준용, 김정숙 (2025). 특수교육에서 사회문화적 역량의 효용성에 대한 제분석 : 장애아동과 교사의 상호작용을 중심으로 한 역량 구성 연구. *문화예술교육연구* 20(3). 201-222. <http://dx.doi.org/10.15815/kjcaes.2025.20.3.201>
- 이필상 (2010). 장애학생을 위한 문화예술교육의 필요성에 관한 소고. *한국청각·언어장애교육연구* 1(1). 125-147. <http://dx.doi.org/10.24009/ksehli.2010.1.1.007>
- 전병운, 최상배, 이지선 (2021). 중등 특수교사 표시과목 현황 및 중등 특수교사 자격제도에 대한 특수교사의 인식. *한국교원교육연구* 38(1). 399-422. <http://dx.doi.org/10.24211/tjkte.2021.38.1.399>
- 정병은 (2016). 장애아동의 사회적 포용을 위한 문화예술정책. *한국정책학회 춘계학술발표논문집* 2016, 281.
- 정지은(역) (2012). 동물들의 세계와 인간의 세계. Uexküll, Y.의 *A Stroll Through the Worlds of Animals and Men*(1957). 서울: 도서출판b.
- 정현일. (2014). 특수 장애를 가진 학생들을 위한 미술교육의 의미와 역할 : 문헌연구를 중심으로. *Brain & Learning* 4(2). 57-64.
- 정현주, 박재국 (2022). 블렌디드 러닝에서 요구되는 교사 역량에 대한 특수교사의 인식 : 중요도-실행도 분석을 활용하여. *교육공동체연구와실천* 4(3). 183-204.
- 정향미, 서효정 (2024). 지적장애 학생을 위한 음악 교과 운영에 관한 중등 특수교사의 교육 경험과 지원 요구. *특수교육논총* 40(4). 169-193. <http://dx.doi.org/10.31863/JSE.2024.11.40.4.169>
- 정현주(역) (2023). 자기생성과 인지. Maturana, H.와 Varela, F.의 *Autopoiesis and Cognition*(1980). 서울: 갈무리.
- 조영태 (2009). 예술과 교육: 아이즈너의 교육과정 모형 검토. *도덕교육연구* 21(1). 31-91.
- 조한진 (2006). 장애학 낫설게 읽기. *VOICE* 17-18.
- 최호영(역) (2007). 앎의 나무. Maturana, H.와 Varela, F.의 *Der Baum der Erkenntnis*(1987). 서울: 갈무리.
- 한경임, 최다영 (2022). 미국 캘리포니아 공통핵심기준 '수와 연산' 영역 비교에 의한 2015 특수교육 기본교육과정 수학과 성취기준 개선 연구. *교육공동체연구와실천* 4(1), 149-180.
- 한송이 (2023). 미술 전공 특수교사의 특수학교 미술 수업 경험에 대한 예술기반 자문화기술지. *공주대학교 박사학위논문*.
- 허유성, 김정연 (2025). VR 기반 교과수업 개발 경험이 예비 특수교사의 미래 특수교육에 관한 인식과 활용 역량에 미치는 영향. *교육공동체연구와실천* 7(4).

- <http://dx.doi.org/57-81.10.23108/decr.2025.7.4.57>
- 홍성욱, 서민우, 장하원, 현재환 (2016). 21세기 교양, 과학기술과 사회. 경기: 나무,나무.
- 황난이 (2024). 미술 비전공 중등 특수교사의 지적장애 특수학교에서의 미술 수업 경험과 의미. 공주대학교 석사학위논문.
- Appadurai, et al. (2000). *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective* (reprinted). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Carr, E, Summerson (2010), Enactments of Expertise, *Annual Review of Anthropology* 39. 17-32.
<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104948>
- Callon, Michel (1998). *The Laws of the Markets*. Oxford; Malden, MA: Blackwell Publishers/Sociological Review.
- Dewey, John (1896). The Reflex Arc Concept in Psychology. *Psychological review* 3(4). 357-370.
- Dewey, John (1950). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan.
- Dewey, John (1952). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, John (1980). *Art as Experience*. New York: Putnam.
- Eisner, Elliot W. (1976). Educational Connoisseurship and Criticism : Their Form and Functions in Educational Evaluation. *The Journal of aesthetic education* 10(3/4). 135-150.
135-150.<https://doi.org/10.2307/3332067>
- Eisner, Elliot W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational researcher* 22(7). 5-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X022007005>
- Eisner, Elliot W. (1994). *Cognition and Curriculum Reconsidered*. New York; London, [England]: Teachers College Press.
- Eisner, Elliot W. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *Educational researcher* 26(6). 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X026006004>
- Eisner, Elliot W. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?. *International journal of education and the arts* 5(4). 1-13.
- Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gibson, James Jerome (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Polanyi, Michael (1962). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, Michael (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City City: Doubleday.

- Polanyi, Michael., Prosch, Harry (1975). *Meaning*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology*. New York: Plenum Press.
- Silverstein, Michael (2003). Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life. *Language & Communication* 23(3). 193-229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)
- Tsing, Anna (2013). Sorting out Commodities: How Capitalist Value Is Made through Gifts.. *HAU journal of ethnographic theory* 3(1). 21-43. <https://doi.org/10.14318/hau3.1.003>
- Varela, Francisco., Thompson, Evan., Rosch, Eleanor (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Varela, Francisco (1999). *Ethical Know-How: Action, Wisdom, and Cognition*. Stanford, California: Stanford University Press.

국문초록

특수교육에서 문화예술교육의 인식과 그 효용성 : Dewey와 Eisner의 예술교육론에 기반하여

김 정 숙¹·이 준 용²

¹부산대학교 인문학연구소 연구교수, ²서울대학교 인류학과 박사수로

연구목적: 이 연구는 특수교육에서 문화예술교육의 경험이 어떻게 구성되는지 현상학적으로 규명하고, 비가시적 변화를 교육적 효용으로 식별 가능한 대안 모형을 제안한다. **연구방법:** Dewey와 Eisner의 예술교육론을 보완 및 확장하여 이론 틀로 삼았고, 특수교육 교사·강사 12명을 대상으로 심층면담을 실시했으며, 현상학적 분석으로 핵심 의미를 도출했다. **연구결과:** 48개 의미단위가 4개의 중심 의미와 19개의 하위 주제로 통합되었고, 문화예술교육의 효용성은 질적 경험의 암묵적·누적적 변화에 있는 것으로 나타났다. 그러한 변화를 암묵적·명시적 영역으로 나누어서 인식할 수 있도록 돕는 대안적 순환 모형을 제시했다. **논의 및 결론:** 대안적 순환 모형을 중심으로 교육 과정의 설계 원리를 제안하며, 현장에서 작동하기 위한 현실적 조건을 논의 및 후속연구로 제시한다.

주제어 : 특수교육, 문화예술교육, 질적 경험, 현상학적 분석, 순환 모형

투고일 : 2026.01.30 / 심사일 : 2026.02.19 / 심사완료일 : 2026.03.04