

한국국제미술교육학회
미술과 교육
제24집 4호 2023

미술과 교육 제24집 4호

발행일: 2023년 10월 31일

발행처: KoSEA(한국국제미술교육학회)

편집위원장(Chief Editor):

이재영(Jae-Young Lee) 한국교원대학교

편집위원(Editorial board):

김미남(Mi-Nam Kim) 한양대학교

김형숙(Hyung-Sook Kim) 서울대학교

박정애(Jeong-Ae Park) 공주교육대학교

손지현(Ji-Hyun Sohn) 서울교육대학교

안인기(In-Kee Ahn) 춘천교육대학교

Dennis Atkinson Goldsmiths College, London University, UK

Graeme Sullivan Pennsylvania State University, USA

Jan Jagodzinski University of Alberta, Canada

Jeff Adams University of Chester, UK

Karen Keifer-Boyd Pennsylvania State University, USA

Rita Irwin University of British Columbia, Canada

Ryan Shin University of Arizona, USA

자문위원

Brent Wilson Pennsylvania State University, USA

John Steers General Secretary, NSEAD, UK

Rachel Mason University of Roehampton, UK

인쇄처: 진흥인쇄랜드

본 출판물의 저작권과 출판권은 KoSEA가 소유하고 있습니다. 본 저술에 실린 저자들의 개인적인 연구와 연구결과의 내용에 대한 변형, 무단 전재, 복사를 절대 금합니다.

© Korean Society for Education through Art 2023

All rights reserved. Apart from fair dealing for the purposes of research or criticism as permitted under the Copyright Law, this publication may not be reproduced, transmitted in any form or by any means without the prior permission in writing from KoSEA.

“이 학술지는 2022년도 정부재원(교육부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 출판되었음.”

“This journal was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government (MOE).”

미술과 교육

第 24 輯 4號

차례

편집서문

이재영

논 문

박정애

미술, 시각 언어인가? 복수적 해석을 위한 것인가?
상대주의에 입각한 것인가?

1

박상돈

한국 미술교육의 다중적 시간에 대한 이해

19

강주희

지역사회 연계 학교예술교육 정책 분석: 교육부 정책을 중심으로

37

백윤소

초등미술교육을 위한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형 개발 연구

59

이주은·김효정

미술교육에서 에듀테크에 관한 논의와 현황 분석 연구

79

이수아·이미정

다시 “미술가”를 꿈꾸는 초등교사의 미술교육 이야기

95

윤인화·이지연

자기 비평과 동료 비평을 활용한
미술 비평 교육의 가치 탐구

119

Journal of Research in Art Education

Vol. 24, No. 4

Contents

Editorial

Jae-Young Lee

Papers

Jeong-Ae Park

- Is art a visual language? Is it meant for plural interpretation?
Is it based on relativism? 1

Sang-Dorn Park

- Understanding the multiple times of Korean art education 19

Joo-Hee Kang

- Research on ways to Improve School Arts Education
Policy Linked to the Community 37

Yun-So Baek

- A Study on the Development of a Teaching and
Learning Model Using Digital Media for Art Education 59

Joo-Eun Lee · Hyo-Jung Kim

- An Investigation into the Implementation and
Status of Education Technology (EduTech) in Art Education 79

Soo-A Lee · Mi-jeong Lee

- An art education story of an elementary school teacher
who dreams of becoming “an artist” again. 95

In-Hwa Yoon · Ji-Yeon Lee

- Exploring the Value of Self-critique and Peer-critique in the
Process of Pre-service Teachers’ Art Criticism 119

편집서문:

이재영

편집위원장

『미술과 교육』 24집 4호는 동시대 미술과 미술교육이 가지는 의미와 가치를 다각도에서 진단하고 방향성을 살펴보는 유익한 기회를 제공한다. 인식의 전환, 시선의 변화, 환경의 변화, 제도의 변화 등 수많은 변화와 도전 속에서 가증되는 혼돈과 복잡함은 미술교육 현장에 대한 끊임없는 연구와 실험적 실행의 필요성을 불러일으킨다. 이를 통해 우리들은 삶과 삶을 확장하고 끊임없이 성장하는 미술과 미술교육에 대한 이해를 얻어갈 수 있다고 생각한다. 수록된 논문 7편을 관심 있게 천천히 읽어보기 바란다.

박정애의 논문 **“미술, 시각 언어인가? 복수적 해석을 위한 것인가? 상대주의에 입각한 것인가?”**는 미술을 바라보는 상대주의적 태도에 의문을 던진다. 후기구조주의자들과 들뢰즈의 인식론에 대한 연구를 근거로 미술의 절대주의를 설명한다. 끊임없는 의미를 생성하는 복수적 의미 해석으로 미술을 바라본 후기구조주의자들의 시각언어적 입장에 반문을 시도한다. 들뢰즈와 과타리가 설명하는 지각과 정동의 복합체인 감각의 블록 개념을 적용하며 복수적 해석 여부와는 별개로 필연적으로 이루어지는 미술의 절대성을 설명한다. 미술은 시각 언어가 아니라 감각의 블록으로 규정되며 상대주의적 입장이 아닌 절대주의적 시각에서 이해된다고 주장한다.

박상돈의 논문 **“한국미술교육의 다중적 시간에 대한 이해”**는 지속된 미술교육의 변화 속에 내재된 다양한 양상과 합의들로 기인한 한국 미술교육의 목적과 의미의 혼란스러움을 지적한다. 에른스트 블로흐(Ernst Bloch)의 비동시성의 동시성 개념을 중심으로 동시대 미술교육의 시간과 공간을 논하며 이 문제에 접근한다. 단기간에 이루어진 수많은 변화에 대한 다급한 수용으로 인해 파생된 비동시적인 혼재성을 다중적 시간 프레임 안에서 바라보며 이런 갈등과 혼란이 변증법적 종합을 가져온 진보 과정이라는 시선 전환을 보여준다.

강주희의 논문 **“지역사회 연계 학교예술교육 정책 분석: 교육부 정책을 중심으로”**는 지역사회와 연계한 학교예술교육 활성화에 대한 정책 논의 확장에 대한 관심을 보여준다. 학교 밖 지역사회 연계를 구현하는 현장의 실제적 상황이 가지는 다양한 문제의식에 비판적 견해를 제공하며, 지금까지 실행된 교육부의 학교예술교육과 지역사회 연계 정책의 변화와 개선 방안을 살펴본다. 연구 결과 지역사회 연계 자원 관리·운영의 현행화 지원, 지속가능한 학교 중심 지역사회 연계 방안, 학교에

술교육에 대한 사회적 인식 제고 등이 필요함을 보여준다.

백윤소의 논문 **“초등미술교육을 위한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형 개발 연구”**는 초등미술교육 현장에 요구되는 디지털 매체 활용법 습득을 위한 교수·학습 모형을 제안한다. 디지털 기술과 미술이 융합되는 동시대 미술의 특성을 파악하고, 직접교수와 시연중심모델이 디지털 매체의 기능 및 활용법 지도에 주요하며, 학습의 전략으로 체계적인 놀이 제시를 언급하고, 구조화된 놀이의 재구성 활동 활용을 제안하고, 작품 공유 및 감상 활동의 경우 디지털 매체 활용에 대한 오류와 확장에 관련된 피드백이 요구된다는 것을 강조한다.

이주은·김효정의 논문 **“미술교육에서 에듀테크에 관한 논의와 현황 분석 연구”**는 디지털 전환 교육 환경 변화로 제기된 디지털 소양에 초점을 맞추고 있다. 이에 대응한 중등 미술교육 현장의 에듀테크 활용에 대한 탐색을 시도한다. 에듀테크 활용 미술교육의 다양한 주제와 범위에 대한 논의, 미술교육의 목적과 본질을 살리기 위해 에듀테크 활용을 인문학적 성찰과 교사의 인식 제고 문제로 접근, 에듀테크 활용 미술교육을 위한 환경 구축의 필요성을 제안한다. 이를 통해 현장 미술교육이 에듀테크에 기반한 효과적인 면모를 갖추어 나가기를 기대한다.

이수아·이미정의 논문 **“다시 ‘미술가’를 꿈꾸는 초등교사의 미술교육 이야기”**는 미술가의 꿈을 접고 초등교사가 된 연구자의 경험과 욕구가 자신의 미술교육에 어떻게 작용하는지를 살펴본 자문화기술지이다. 소설적 글쓰기 형식으로 제시된 연구 데이터는 미술, 미술가, 미술교육에 대한 연구자의 점진적인 인식과 태도 변화를 보여준다. 자신에 대한 이해를 바탕으로 하는 삶의 철학이 담긴 미술 수업 운영, 미술과 미술교육에 대한 개념 변화에 대한 자아 인식의 민감성, 작품 창작과는 또 다른 창작의 길을 열어주는 미술교육에 대한 시사점을 논의하고 있다.

윤인화·이지연의 논문 **“예비 교사의 미술 비평 과정 속 자기 비평 및 동료 비평의 가치 탐구”**는 미술 비평 교육 활성화에 있어 자기 비평과 동료 비평의 가능성을 탐색한다. K대학교 초등교육과 미술 심화 1학년 예비교사를 대상으로 한 수업을 토대로 수행된 질적 사례연구는 실제성을 더해준다. 연구 결과 자기 비평과 동료 비평의 효과적인 활용은 객관적이고 실제적인 동료 비평을 보완하고 올바른 성찰과 성장을 가져오며, 자기 주도적인 미술 작품 탐구와 비평 활동을 통해 수용적 존중 능력이 함양될 수 있음을 제시한다.

이번 호에 수록된 논문들이 독자에게 어떤 새로운 지평을 안내할지 궁금하다. 출간된 활자가 독자에게 개인적으로 의미롭게 해석이 될 수 있는 고민점 되었으면 한다. 그 결과 발전적인 피드백을 받아볼 수 있었으면 한다. 한 편의 논문은 후속되는 학문적 성장을 견인하는 생산적 역할을 할 수 있어야 한다. 이것은 독자들의 몫이자 고민하는 연구자의 자세라 생각된다.

미술, 시각 언어인가? 복수적 해석을 위한 것인가? 상대주의에 입각한 것인가?

박정애

공주교육대학교 명예교수

요 약

이 글의 목표는 현대 학문이 전개시킨 미술의 상대주의와 21세기 미술가의 실천 사이에 존재하는 모순을 드러내기 위해서이다. 이를 위해 먼저 감상이 이루어지는 단계를 들뢰즈의 인식론에 기초하여 파악하였다. 그런 다음, 후기구조주의에 대한 문헌 고찰을 시도하였다. 후기구조주의에서 언어는 재현에 있지 않으며 끊임없는 의미 생성에 있다. 미술가 또한 미술제작을 통해 새로운 의미를 만든다. 같은 맥락에서 감상자는 그 작품을 미술가의 의도와 다르게 해석하면서 또 다른 의미를 만든다. 이와 같이 복수적 해석으로서의 미술은 “시각 언어로서의 미술”을 이론화하였다. 그런데 미술가들의 실천은 후기구조주의에서 이론화한 미술의 “상대주의”와 괴리가 있다. 미술가들은 실험적 실천을 통해 그들의 정서와 감각을 담아 이를 감상자에게 전달하고자 한다. 즉 미술은 들뢰즈와 과타리가 설명하는 지각과 정동의 복합체로서의 감각의 블록이다. 이러한 감각의 블록은 볼 때 감상자는 해석을 거치지 않고 작품과 합일하게 된다. 그와 같은 감각의 블록은 복수적 해석 여부와는 별개로 반드시 반응하게 된다. 바로 미술의 절대성이다. 이는 미술이 “시각 언어”가 아닌 “감각의 블록”이기 때문이다. 따라서 “시각 언어로서의 미술”과 “감각의 블록”은 미술의 상대주의와 절대주의를 전제한다. 이러한 이해는 미술의 교수학습 방법을 준비하는 기초가 될 수 있다.

주제어

후기구조주의(poststructuralism), 들뢰즈(Deleuze), 텍스트로서의 미술(art as text), 시각 언어로서의 미술(art as visual language), 지각과 정동의 복합체(a compound of percepts and affects), 감각의 블록(a bloc of sensations), 미술의 상대성(relativity of art), 미술의 절대성(absoluteness of art)

서론

현대 미술은 과거 그리스·로마 전통의 “재현(representation)”의 미술에서 이어져 내려오는 실천과 전혀 다른 성격을 띠고 있다. 다시 말해서 현대 미술은 주로 “표현

(expression)”에 입각해 있다. 미술작품은 자연적 상황, 상상한 또는 관념적 세계를 모방한다. 하지만 그것은 객관적 모방이 아니다. 미술작품은 미술가가 지닌 특별한 방법으로 그의 정서를 표현한다(Osborne, 1968). 이러한 시각에서 인구에 회자되는 “아는 것만큼 보인다”는 담론은 현대 미술 감상에서는 성립되지 않는다. 오히려 “미술은 각자 다르게 느끼는 것이다”라는 담론이 설득력을 얻기도 한다. 이러한 이유에서 현대학문계에서 “복수적 해석으로서의 미술”이 확고한 위치를 점하게 되었다. 이는 미술의 상대주의를 지지한다. 이 글은 미술이 실제로 상대주의에 입각하는지를 검토하고자 한다. 이를 위해 먼저 작품을 보면서 어떻게 새로운 지식이 만들어지는지 작품 감상의 단계를 검토하기로 한다. 여기에서는 들뢰즈(Deleuze, 1994)의 인식론을 활용하기로 한다. 그런 다음, 미술가의 작품을 감상자가 다르게 해석하게 되어 복수적 해석이라는 명제를 성립시킨 후기구조주의 이론을 파악하기로 한다. 강조하면, 이 글은 현대 미술 이론과 미술의 실제 사이에 내재한 모순적 괴리를 드러내기 위한 목적에 있다. 환언하자면, 복수적 해석과 미술의 상대주의는 21세기 미술가들의 실천과는 전혀 무관한 것이다. 국가 간의 문화적 경계가 타파되고 있는 세계화 시대 21세기의 미술가들은 어느 한 지역의 감상자를 염두에 두고 작품을 만들지 않는다. 이는 우리나라의 K-pop이 특정 지역을 겨냥하여 만든 음악이 아닌 것과 같다. 따라서 세계화 시대 한국 미술가들의 관심 또한 전 세계의 감상자의 마음을 사로잡는 것이다. 미술가들의 작품 제작은 바로 이에 대한 실험이다. 실제로 21세기의 미술가들 작품 제작은 미술의 상대주의와 관련성이 적다. 이는 분명 현대 미술 이론에서 말하는 “복수적 해석”을 부정하는 것이다. 따라서 이 글의 궁극적 목표는 현대 미술 이론과 미술가의 실천 사이에 존재하는 간극을 극복하는 차원에서 미술을 새롭게 이론화하기 위해서이다. 이 글은 우리가 미술 작품을 감상하게 되는 인지적 과정을 파악하면서 시작한다.

들뢰즈의 인식론에 기초한 작품 감상 단계

들뢰즈(Deleuze, 1994)에 따르면, 우리는 감각에 들어온 것을 알기 위해 상상력을 동원하고 과거의 기억을 끄집어낸다. 그렇지만 이와 같은 상상력과 기억을 통한 사유는 실패하게 된다. 그래서 궁극증과 의문이 질문으로 이어지는 “이념들(ideas)”이 생겨난다. 이후 “우발점”을 거치고 특이점을 통과하면서 새로운 지식을 얻게 된다. 이러한 들뢰즈의 인식론을 토대로 한 작품 감상 단계는 다음과 같다.

1. 독특성과 부딪침: “어, 저 작품이 뭐지?” “야, 안 보던 것인데!” “특이하다!”
2. 상상: 마주친 작품과 비슷한 것들을 상상해 보고 짝짓기를 한다. “저것과 비

슷한 것이 무엇이지?”

3. 기억: 과거 경험한 것들을 끄집어낸다. “지난번에 본 작품과 비슷하다!”
4. 사유의 실패: “그런데 아무리 생각해도 모르겠네!”
5. 궁금증과 의문이 일련의 질문들을 만들면서 이념이 만들어진다.
6. 우발점과 특이점의 통과: 시간이 흐르면서 인터넷이든 서적이든 기대하지 않았던 채널을 통해 알게 된 지식이 과거의 그 작품을 다시 상기시킨다.
7. 새로운 독특성의 생성: 새로운 지식을 습득하면서 감상자 편에서 의미가 만들어진다.

살바도르 달리(Salvador Dali)가 1977년도에 제작한 <달팽이와 천사(Snail and the Angel)>의 작품을 예로 들어 상기한 단계에 대입해보기로 한다. <달팽이와 천사>는 분명 우리에게 “독특성”으로 다가올 것이다. “아! 이게 뭐야? 어떻게 달팽이가 날개를 가졌지?” 이런 질문과 함께 비슷한 것이 무엇인지 상상해 본다. 그리고 과거에 본 것을 기억해 본다. 그런데도 전혀 알 수가 없다. 결과적으로 궁금증과 의문만이 남는다. “왜 달팽이가 날개를 달고 파도를 타고 있을까?” “또한 왜 그런 달팽이 위에 날개를 단 천사가 올라타 있을까?” 전혀 알 방법이 없다. 그런데 시간이 흐르면서 인터넷이든 서적이든 다양한 채널을 통해 알게 된 지식이 우연으로 작동한다. 예를 들어, 유한한 생명체를 생각하면서 과거에 보았던 <달팽이와 천사>가 갑자기 마음에 떠오르면서 문제를 해결하게 된다. 유한한 생명인 달팽이가 유유히 흐르는 파도를 타고 있는 모습은 아마도 흐르는 시간 속에서의 생명체의 본질을 나타낸 것이 아닐까? 그리고 그 생명체를 이끄는 것은 날개 달린 천사이다. 달팽이가 날개를 단 것은 유한한 순간 신이 사자(使者)인 천사를 통해 준 은총이다. 지극히 짧은 시간 동안 날개를 달고 자신의 의지를 펼칠 수 있는 생명체인 것이다. 무한하게 나를 수 있는 신의 메신저가 아주 짧은 순간 생명체에 날개를 선사하였다. 그런데 이런 생각이 떠오를 때까지 많은 시간이 걸릴 수 있다. 미술작품은 분명 미술가가 만든 다양한 층위로 싸여 있다. 즉, 미술작품은 그 작품을 만든 미술가가 알고 있는 상징과 은유로 되어 있다. 이러한 이유에서 감상자가 그 작품을 이해하는 데에는 시간이 걸릴 수 있다. 그것은 반드시 어떤 “우발점(aleatory point)”을 거쳐야 한다. 우발점은 우연의 수이다. 이와 같은 들뢰즈의 인식론은 분명 작품 감상이 미술가의 의도대로 이루어질 수 없음을 알게 한다. <달팽이와 천사>는 분명 복수적 해석이 가능한 것이다. “복수적 해석”은 후기구조주의의 핵심 개념이다.

복수적 해석과 의미 만들기

후기구조주의는 구조주의에 내재된 한계와 문제를 드러내면서 전개되었다. 구조주의자들에게 언어는 그 자체를 가리킨다. 잘 알려진 바대로 구조주의자들은 “말해진 것(기의 또는 메시지)”와 그것이 “어떻게 말해지는지(기표 또는 매체)”는 명료한 관계에 있음을 주장하였다. 이러한 이유에서 후기구조주의에서는 그 구조가 어떻게 변화하는지를 탐구한다. 후기구조주의자들은 그 구조가 각 개인의 손이 닿지 않는 중심과 기원을 가지고 있다는 구조주의자들의 견해를 부정한다. 후기구조주의자들은 각각의 개인, 즉 주체에 의해 만들어진 운동이 탈중심화될 뿐만 아니라 오히려 이동되거나 사라진다고 설명한다. 그런데 구조주의 학자로 알려진 프랑스의 심리학자 라캉(Lacan, 1957) 또한 “기표 아래로 기의가 끊임없이 미끄러진다”(p. 154)고 말하면서 스스로 구조주의의 허구를 밝히기도 하였다. 즉, 라캉은 기의가 기표에 끊임없이 미끄러지는 현상을 확인하였다. 기의가 기표에 끊임없이 미끄러지는 현상은 후기구조주의자 자크 데리다(Jacques Derrida)가 동시에 목격하였다. 데리다(Derrida, 1978)는 이를 “의미의 사슬(chain of signification)”이 고정되지 않는다는 표현을 사용하면서 지적하였다. 그러면서 데리다(Derrida, 1978)는 어휘나 개념은 그 자체로 설명되는 것이 아니고 그것을 설명하거나 이해하고자 할 때 원래의 어원이 가진 의미에서 차이가 생기면서 그것은 다시 지연(遲延)되는 현상이 발생한다고 주장하였다. 데리다는 이를 자신의 해체주의의 핵심 개념인 “차연(différance)”으로 설명하였다. “차연”은 원래의 의미와 차이가 나면서 지연된다는 뜻이다. 이렇듯 후기구조주의의 특성을 상징적으로 함축하고 있는 “차연”의 뜻은 언어의 의미를 본질적으로 파악하는 것이 가능하지 않다는 사실의 방증인 것이다. 따라서 데리다(Derrida, 1978)에게 언어는 그 자체로 “결정할 수 없는” 의미를 부여해야 하는 물질적 표식이나 소리의 구조이다. 이러한 방법으로 후기구조주의의 지평을 연 데리다는 중심이나 주체가 없는 다층적이고 다원적인 인식을 향하게 되었다. 주체를 이해하기 위한 새로운 도전의 출발점으로서 언어에 초점을 맞추면서, 데리다를 비롯한 후기구조주의자들은 담론적 형성으로 역사를 이해하길 시도하였다. 같은 맥락에서 미셸 푸코(Foucault, 1972)에게 담론은 일련의 추론적 관행을 구성하는 진술 체계 내에서 권력 관계의 구체화로서 체계적인 관계의 집합이다. 푸코(Foucault, 1972)는 담론적 관습을 다음과 같이 설명한다.

그것[담론적 관습]은 개인이 생각, 욕망, 이미지를 공식화하는 표현적 작업과도, 추론체계에서 작동할 수 있는 합리적 활동과도, 그가 문법적 문장들을 구축할 때 주제를 말하는 “능력”과도 혼동해서는 안 된다. 그것은 일정 시대, 그리고 일정한 사회적, 경제적, 지형적 또는 언어 지대를 위해 정의하는 시간과 공

간에서 결정되는, 예술적 기능을 위한 작동의 조건들인 익명적이고 역사적인 일련의 규칙들이다.(p. 117)

텍스트

한 작가의 글이란 순전히 그 작가만의 독창성에 의한 것이 아니라 다른 사람들의 글과 문장을 기초로 “여어 짠” 텍스트이다. 롤랑 바르트(Barthes, 1973; 1975; 1977; 1985)의 상기한 “텍스트” 이론 또한 후기구조주의의 맥락에 있다. 텍스트 이론의 전제는 한 작가의 글이 다른 텍스트들과 엮인 또 다른 텍스트이기 때문에 무수하게 많은 다른 텍스트들을 생산하고 있다는 논리이다. 이러한 맥락에서 텍스트는 줄리아 크리스테바(Kristeva, 1980; 1984)에게는 “상호텍스트성”이다. 그리고 작가들은 다른 사람들의 글을 토대로 자신의 글을 쓰기 때문에 텍스트, 상호텍스트성의 엮임은 그 자체가 하나의 생명을 가지고 있다. 이러한 이유에서 우리가 하나의 텍스트를 정복하는 것은 불가능하다. 텍스트들과 의미들의 영속적인 뒤섞기는 분명 우리의 통제 너머 있기 때문이다.

존재하는 것은 “텍스트”이다. 텍스트 내부에 실체가 존재한다. 푸코는 “저자란 무엇인가(What is an Author)?에서 이 점을 간결하게 정리한 바 있다. 푸코(Foucault, 1999)는 저자, 텍스트, 독자의 관계를 다음과 같이 설명하였다.

작가는 예술 작품을 채우는 의미의 무한한 원천이 아니다. 저자는 작품보다 우선하지 않는다. 그는 우리 문화에서 제한하고, 배제하고, 선택하는 어떤 기능적 원리이다. 간단히 말해서, 이는 소설의 자유로운 유통, 자유로운 조작, 자유로운 구성, 분해 및 재구성을 방해한다. 사실, 우리가 작가를 천재, 즉 지각적 발명의 급증으로 제시하는 데 익숙하다면, 실제로는 우리가 그를 정반대의 방식으로 기능하게 만들기 때문이다. 저자는 예술 작품을 채우는 무한한 의미의 원천이 아니다. 저자는 작품에 선행하지 않는다. 그는 우리 문화에서 제한, 배제 및 선택, 즉 소설의 자유로운 순환, 자유로운 조작, 자유로운 구성, 분해 및 재구성을 방해하는 특정 기능적 원리이다. 사실 우리가 작가를 천재로, 발명의 지각적 급증으로 제시하는 데 익숙하다면, 실제로는 그를 정반대의 방식으로 기능하게 만들기 때문이다.(pp. 221-222)

리처드 로티(Rorty, 1992) 또한 텍스트를 읽는 것은 다른 텍스트, 사람, 강박관념, 지식의 파편 또는 독자의 관점에서 읽으면서 이후의 반응과 관련된 것이라고 설명한다. 이렇듯 후기구조주의자들은 언어와 소통이 무엇인지에 대해 구조주의자들과는 전혀 다른 시각을 견지한다. 구조주의자 소쉬르가 설명한 바대로 언어는 “기호(sign)”이다. 기호는 기표와 기의로 구성되어 일정한 “구조”를 가지고 있다. 이에 비

해 후기구조주의자들의 사유는 이것들이 새로운 결합을 통해 끊임없이 파괴되고 재부착되는 불확실하고 불명확한 것이다. 로티에 의하면, “이 주장에서 진실은 언어들이 발견된다기보다 만들어진다는 것이며, 진실은 문장들의 언어적 존재의 특성이다”(Rorty, 1986, p. 3). 그리고 여기에는 글을 쓰는 가운데 일어나는 “우연성”이 개입한다. 한 작가의 텍스트를 엮어 짜다가 작가 자신에게서 나오는 생명의 활동이 있다. 이러한 시각에서 로티(Rorty, 1989)는 다음과 같은 질문을 하였다. “무엇이 사고에 대한 언어의 관계인가? 그러면서 그는 “환원주의의 명백한 실패”와 “단기적인 팽창주의의 성공”(p. 12)의 함정을 지적하였다. 로티는 또한 언어의 우연성에 대해 의문을 제시하였다. 그는 근본적인 사고에 반대하거나 그들이 독립적인 경험적 현실을 반영한다는 사실에 의해 특권을 받는 표현이 존재한다는 견해가 있음을 확인한다. 로티(Rorty, 1989)는 다음과 같이 언급하였다.

문장이 그렇게 존재하거나, 또는 그렇게 떨어져 있을 수 없기 때문에 진리는 인간의 마음과 독립적으로 빠져 나갈 수 없다. 세상은 저 밖에 있지만 세상에 대한 설명은 그렇지 않다. 오직 세계에 대한 설명이 진실이거나 거짓이다.(p. 5)

결국 로티는 언어가 정확하게 우리가 가진 생각을 재현시킬 수 있는지의 문제를 제기하였다. 참고로 노자 『도덕경』의 제1장도 언어의 재현의 이슈에 관한 것이다: “도를 도라 부르면, 이미 그 도가 아니다.” 이는 진실로 real한 것은 항상 변화하기 때문에 언어가 그 뜻을 정확하게 담지 못한다는 언어의 한계성을 지적한 것이다. 언어와 재현의 문제를 확인한 로티는 현실이란 거기 있어 발견되도록 기다리는 것이 아니라 새롭게 창조되는 것이라고 하였다. 그는 또한 인간의 자아는 하나의 어휘 안에서 표현되기 보다는 하나의 어휘의 사용에 의해 창조되는 것이라고 주장하였다. 로티(Rorty, 1986)는 언어들이 발견된다기보다 만들어진다는 것이며, 진실은 문장들의 언어적 존재의 특성이라고 주장하였다. 같은 맥락에서 마크 포스터(Foster, 1990)는 후기구조주의자들의 방법에 대해 간략하게 요약하고 있다. 그는 후기구조주의자들이 텍스트를 전체화하는 해석의 모든 형태의 환원주의를 포기하길 촉구하였다. 포스터(Poster, 1990)는 다음과 같이 요약한다. 후기구조주의자들에게 텍스트는 동정적이며, 의미의 선적 본체가 아니다. 그것들은 계급 위치의 저자의 의도 또는 반영의 표현이 아니다. 오히려, 텍스트들은 작가의 권위를 파기하고 저자를 독자에서 분리하고 “의미의 행위”(Bruner, 1990)를 하게 한다. 따라서 들뢰즈와 과타리(Deuze & Guattari, 1987)는 다음과 같이 선언하였다. “책이 말하는 내용과 책이 만들어진 방법에는 차이가 없다. 따라서 책에는 대상도 없다”(p. 4). 이러한 맥락에서 미술작품이 전하는 의미와 그것이 만들어진 방법에는 차이가 없다고 이해할 수 있다. 다만 이는 미술작품이 시각 언어라는 명제 하에서이다.

상기한 후기구조주의의 언어와 글에 대한 이해는 미술은 시각 언어이다. 그렇기 때문에 그것은 복수적 해석을 전제하게 된다. 텍스트의 위임은 한 미술가의 작품을 완전히 이해하기가 불가능하다. 살바도르 달리의 <달팽이와 천사>에는 기독교 문화와 초현실주의가 엮여져 있다. 그리고 이러한 맥락에서 미술작품의 감상은 감상자편에서 새로운 의미 만들기 행위이다. 미술은 분명 기존에 만든 작품들에 그 작가의 생각이 들어가 변형된 텍스트이다.

텍스트로서의 미술

후기구조주의의 시각에서는 시와 문학을 포함하여 모든 창작 활동이 역어 짜기의 텍스트이다. 다시 말해서 창작 활동은 기존에 존재하는 것들의 변주이다. 텍스트로서의 미술은 동시에 미술이 시각 언어임을 전제로 한다. 그리고 그것은 복수적 해석이 가능하다. 살펴본 바와 같이 후기구조주의의 시각에서 언어는 주체에게 특수한 것이다. 따라서 미술은 주체에게 특수한 시각 언어이다. 작품 감상 단계에서는 미술가가 만든 기표와 기의가 감상자에게 다른 뜻으로 전달될 수 있다. 미술에서의 기표는 형태이고 그 형태에 담긴 뜻이 기의이다. 감상자는 예술가의 의도와 상관없는 의미를 만들게 된다. 이러한 이유에서 텍스트로서의 미술은 또한 “복수적 해석으로서의 미술”이다. 따라서 그것은 감상자편에서 그 작품의 해석이 가능한 것이다. 후기구조주의의 시각에서 미술작품의 감상은 미술가가 재현하고자 한 작품의 의미를 그대로 파악하는 것이 아니다. 오히려 감상자 편에서의 새로운 의미 만들기가 있다. 작가의 의도를 그대로 해석하는 것이 아니다. 실제로 니체의 전통을 이은 들뢰즈 철학이 지니는 중요성의 하나는 바로 “의미”가 명제의 진리를 결정할 수 있는 대안의 의미 개념을 발전시킨 데에 있다.

글쓰기란 무엇인가? 미술 작품 제작이란 무엇을 뜻하는가?

Écriture(에크리튀르)는 “쓰기”에 해당하는 프랑스 단어이다. 이 단어는 프랑스 이론가들에 의해 특별한 의미를 나타낸다. 롤랑 바르트(Barthes, 1953)는 『글쓰기의 영도』에서 모든 글은 우리의 세계관을 형성하는 스타일이나 담론을 가진다고 주장하면서 정치적 중립의 글이라는 환상을 공격하였다. 바르트에게 “에크리튀르”는 표면에 나타나지 않은 무엇에 관한 것이 아닌 자동적 활동임을 의미한다. 이는 에크리튀르의 글쓰기가 어떤 대상을 재현하는 데에 있지 않다는 뜻을 함의하는 것이다. 그것은 분명 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 1986)의 “비평행(nonparallel) 또는 비대칭(asymmetrical) 진화에서의 강도의 연속체의 생산”(p. 13)과 관계된다. 다시 말해서 글쓰기는 처음에는 어떤 기존의 것을 참조하면서 시작한다. 그런데 처음에 기획한

관계 항들이 대칭으로 발전하는 것이 아니다. 어느 절이 다른 절을 뛰어 넘을 수 있다. 처음에 계획했던 것들이 글을 쓰는 가운데 중간에 소멸되고 다른 중요성이 부각된다. 이러한 맥락에서 들뢰즈와 과타리의 비평행 또는 비대칭 진화는 글쓰기가 모방과 재현이 아닌 생성의 행위임을 재차 확인시켜준다. 들뢰즈와 파르네(Deleuze & Parnet, 2007)에 의하면,

픽업 또는 이중의 훔치기, 비평행적 진화는 사람들 사이에서 일어나지 않는다. 하나의 관념에도 다른 것에도 속하지 않으면서, 하나의 “블록”을 운반하는 하나의 선 또는 선들을 따르면서, 그것은 하나의 관념 각각이 다른 하나의 관념 안에서 탈영토화하는 관념들 사이에서 일어난다.(p. 18)

따라서 들뢰즈가 제안한 일련의 비평행적 진화의 개념은 “차이”를 설명하는 핵심 개념이기도 하다. 다른 사람들의 글을 참조하여 엮어 짜기를 하는 가운데 새로운 아이디어가 창출하면서 처음 기획과 달리 전혀 새로운 글을 쓰게 된다. 이러한 맥락에서 들뢰즈와 파르네(Deleuze & Parnet, 2007)는 글쓰기를 다음과 같이 정의하고 있다.

글을 쓰는 것은 [무엇인가] 되는 것이지만, 작가가 되는 것과는 아무런 관련이 없다. 그것은 다른 무언가가 되는 것이다. 작가는 자신의 과거나 미래에 비추어, 자신의 개인적인 미래, 또는 후세에 비추어 자신을 판단 할 수 있다 (나는 수년 안에, 백년 안에 이해될 것이다. 등등). 글에 포함된 생성들은 확립된 명령어들에 얽매이지 않고, 그자체가 탈주선을 추적 할 때 상당히 다른 것이다. 글쓰기 자체가 공식적이지 않을 때, 반드시 자신의 이야기로 글을 쓰지 않는, 하나의 대상을 취하지만 반대로 그가 글을 쓰고 있다는 사실에서 마구잡이에 잡혀 있지 않는 “마이너리티”와 반드시 접촉하게 된다고 말할 수 있다. 마이너리티는 기성품으로 존재하지 않으며 전진하고 공격하는 방식일 때 탈주선 위에서만 형성된다.(p. 43)

같은 맥락에서 바르트는 새로운 글쓰기의 발견 말고는 새로운 삶은 없다고 주장한다. 글쓰기는 새로운 삶을 목표로 하지 않으면 무의미하다. 생성이란 마음이 새롭게 거듭나는 것이다. 들뢰즈의 글쓰기에 대한 설명은 재현적 사고의 피상성을 부연하여 설명하는 것이다.

미술은 다른 사람들의 작품을 변주시켰다는 시각에서 말할 때 텍스트이다. 그리고 그러한 텍스트가 기존의 것들과 다른 차이를 생산한다. 그것은 절대적이며 궁극적인 차이이다. 따라서 미술에는 중심적인 통일성이 없다. 그리고 감상자들은 한

작가의 작품을 각자 다르게 해석한다. 역시 통일성이 부재한 것이다. 따라서 움베르토 에코(Eco, 1984)는 무한한 방법으로 해석될 수 있는 텍스트를 주장하게 되었다. 에코(Eco, 1984)에게 해석 행위는 텍스트에 또 다른 텍스트들을 만듦으로써 텍스트의 세계에 반응하는 것이다. 이러한 논리에서 후기구조주의에서는 텍스트와 그 텍스트를 읽는 독자 사이의 상호작용을 중시한다. 같은 맥락에서 미술에서도 그 작품을 읽는 감상자와 작품사이의 상호작용을 중시되었다. 이 또한 시각 언어인 미술이 복수적으로 해석될 수 있다는 뜻이다. 요약하면, 미술은 “텍스트”이다. 왜냐하면 그것은 시각 언어이기 때문이다. 따라서 후기구조주의자들의 언어에 대한 이해와 마찬가지로 미술은 복수적 해석이 가능하다. 미술작품은 감상자와의 상호작용에 의해 끊임없이 의미를 생산해 내는 것이다.

복수적 해석을 위한 시각 언어로서의 미술

영국의 비평가 존 버거(Berger, 1972)에 의하면, “우리가 사물을 보는 방법은 우리가 알고 있고 믿고 있는 것에 영향을 받는다”(p. 8). 복수적 해석을 지지하는 선언이다. 실제로 미술은 상징과 은유의 시각적 서술이기 때문에 복수적 해석은 그만큼 예술적인 성공을 말하는 것이다. 주관성을 담보하는 현대 미술에서 예술성이 높다는 말은 그만큼 많은 감상자들에게 많은 해석들, 즉 많은 의미들을 생산하는 것을 뜻한다. 현대 미술가들이 작품에 제목을 달지 않는 것은 바로 이러한 이유에서이다. 감상자 편에서의 복수적 해석을 의도하기 위해서이다. 반복하자면, 많은 의미를 담고 있는 미술작품이다. 글 또한 같은 맥락에 있다. 그래서 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 1987)는 선언하길, “책을 어떤 주제에 귀속시키는 것은 이 문제의 작용과 그 관계의 외부성을 간과하는 것이다”(p. 3).

해석적 상상의 요구

들뢰즈(Deleuze, 2000)에게 배움, 즉 감상을 유발시키는 “기호(sign)”는 동종적인 특징을 가지는 것이 아니다. 들뢰즈에게 기호는 의미 작용하는 체제에 특권적 지위가 부여된 것이 아니다. 오히려 기호 체제들은 뒤섞기면서 변화한다. 들뢰즈(Deleuze, 1991)에 의하면, 미술의 기호들은 우리의 생각을 가장 멀리까지 자신의 능력의 극한까지 이르게 하면서 자신의 능력을 넘어서는 것이라고 말한다. 이러한 맥락에서 미술은 인간을 넘어서면서 인간을 구성하고 있는 우주적이며 비인간적인 힘들에 도달하여 그 힘들을 포획하는 기능을 한다(김재인, 2013). 결과적으로 기호는 현실에서 외부 요인들에 따라 변주되면서 의미가 생성된다. 따라서 들뢰즈에게 예술의 중요성이 원래 작가가 의도한 의미의 해석이 아닌, 그것이 감상자에게 어떤 기능을 하는가

이다. 들뢰즈에게 복수성으로서의 세계들은 한 종류가 아니며 같은 방법으로 나타나지도 않는다. 같은 방법으로 해독하게 허락하지도 않으며 그것들의 의미가 동일한 관계를 가지지도 않는다. 모든 해석은 그 작품을 해석하는 사람이 원작을 나름대로 변형시킨 즉 감상자 나름의 것이다. 후기구조주의의 시각에서는 원래 미술가가 만든 의미의 구조가 수없이 변형되고 변주될 수 있음을 강조한다. 이러한 맥락에서 일찍이 아서 단토(Danto, 1986)는 해석은 “변형”이라고 단언한 바 있다. 또한 미술이 기존의 것에 대한 변형이라는 텍스트와 하나의 텍스트의 의미가 다른 텍스트의 의미와 부분적으로 영향을 주고받는다라는 상호텍스트성의 뜻은 미술이 타자와의 상호작용에 의해 만들어진다는 사실을 설명하는 이론이다. 이 점은 인간의 해석 행위 또한 상호작용에 의한 것임을 말해준다. 따라서 미술이 개인적 또는 지역적인 문제로 보편성을 찾는 맥락에서 해석은 우리가 각자 지엽적인 지식을 토대로 이질적인 것을 뒤섞으면서 각자의 지식을 만드는 것이다. 그렇게 하면서 세계 안의 시간과 공간에 제한을 받는 우리의 존재와 그 존재의 유한성을 드러내는 것이다. 그래서 우리는 늘 달리 이해하며 해석해가는 가운데 다의미성을 갖게 된다.

한스게오르크 가다머(Gadamer, 2004)는 한 저자가 탐구하는 것에서 독립하여 정확한 방법의 탐구를 구축하는 것이 가능하다고 하였다. 그러므로 가다머의 핵심적 텍스트 『진실과 방법』이 융합되는 것이다. 따라서 감상자에게 요구되는 “해석적 상상”은 사람들과 전통 사이의 대화를 만들면서 국가적, 문화적 경계를 넘어 도달할 수 있는 능력으로 정의된다. 가다머의 “지평 융합(fusion of horizon)”은 바로 텍스트나 역사적 사건에 대한 이해를 우리의 현재 상황에서 해석하는 것을 의미한다. 그것은 감상자 편에서의 의미 만들기에 해당한다. 이와 같은 해석적 주장은 “세계들”에 대한 우리의 이해의 범위를 넓혀준다. 그런데 해석학적으로 우리는 항상 나의 언어와 경험으로 타자를 해석하기 때문에 내가 타자에 대해 말하는 것은 항상 나 자신에 대해 말하는 것이다. 따라서 이러한 해석의 중요성의 하나는 모든 의미들이 절대적인 것이 아니며 항상 참조적이고 관계적으로 만들어진다는 사실을 보여준 것이다. 그리고 타자들과의 관계에 의해 만들어지는 해석적 탐구는 바로 감상자의 내재적 창의성을 뜻한다. 이는 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 1987)가 주장한 바와 같이, 연결 접속에 의한 관계 맺기임을 알려준다. 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 1987)는 부연하길,

실체적 또는 본질적 형상에 대해서는 많은 다양한 방법으로 비판이 가해져 왔다. 스피노자의 방법은 급진적이다. 그는 더 이상 형태나 기능을 갖지 않는 요소에 도달한다. 이러한 요소는 완벽하게 실재적이지만 이러한 의미에서 추상적이다. 그 요소들은 오로지 움직임과 휴식, 느낌과 속도로 구별된다. 다시 말해서, 그것들은 원자가 아니다. 다른 말로 말해 여전히 형태가 부여된 유한한 요

소가 아니다. 이것들은 무한히 나누어지는 것도 아니다. 이것들은 일관성의 판이나 구성의 동일한 평면에 펼쳐진, 실제 무한대의 무한하게 극한 부분이다. 항상 무한성을 갖기 때문에 숫자로 정의되지도 않는다. 그러나, 특정 개체가 또 다른 개체에 지배되는 속도의 정도와 운동과 휴식의 관계에 따라, 더 복잡해지면서 관계가 무한으로 계속된다. 따라서 크고 작은 무한들이 존재하지만, 그것은 숫자가 아니라 그 부분이 들어가는 관계의 구성으로 인한 것이다. 그래서 각각의 개체는 하나의 무한한 다양체이고, 전체의 대자연은 완벽하게 개체화된 다양체들의 다양체이다. 대자연의 일관성의 평면은 추상적이지만 실재적이고 개체적인 하나의 거대한 추상 기계와 같다. 이 추상 기계의 부품은 다양한 배치들(assemblages)과 개체들이며, 각각은 무한한 입자를 함께 그룹화하여 다소간 상호 연결된 관계의 무한대로 들어간다.(pp. 253-254)

해석은 상황적, 배경적 지식이다. 결과적으로 그것은 하나의 정답이 존재하는 “통일성”의 것이 아니다. 이러한 맥락에서 들뢰즈와 과타리에게는 언어활동의 보편성은 존재하지 않는다. 다만 방언, 사투리, 속어, 전문 용어들끼리의 경합만이 있다. 따라서 그것은 이해되어야 하는 과제가 있다. 언어는 “본질적으로 이질적인 실체이다”(Deleuze & Guattari, 1987, p. 7). 그렇다면 미술 또한 이러한 상대주의가 그대로 적용되는 것인가?

미술의 상대주의와 절대주의

미술가들은 자신의 개인적인 독특성의 표현이 또한 모든 사람들에게 다가설 수 있는 보편성을 가진다고 주장한다(박정애, 2018). 한 개인만의 독자적 표현은 그만의 진정성의 표현이고 이는 모든 사람들에게 다가설 수 있는 보편성을 가진다는 뜻이다. 이는 독특성(singularity)이 곧 보편성(universality)라는 들뢰즈(Deleuze, 1994)의 이론과 같은 이치이다. 그렇다면 그와 같은 독특성으로서의 보편성의 미술 또한 복수적 해석을 전제로 한 것인가? 보다 본질적인 질문으로서 그것이 반드시 해석을 전제로 하는가? 지금까지 언어를 매개로 설명한 후기구조주의 이론은 분명 복수적 해석이 정답이다. 언어는 분명 복수적 해석을 전제로 한다.

이 글을 시작하면서 필자는 “재현으로서의 미술”과 “표현으로서의 미술”을 각각 구별하였다. 반박하자면, “이 작품은 무엇을 나타낸 것인가?”는 대상을 그대로 재현한 미술이다. 이에 비해 “이 작품은 미술가의 내면의 표현이다!”는 표현으로서의 미술에 입각한다. 그리고 지금까지 사실적 객관성을 담보하지 않는 표현으로서의 미술이 복수적 해석을 유도하는 성격임을 규명하였다. 그리고 그와 같은 복수적 해석

으로서의 미술이 “시각 언어”를 전제로 한다는 사실을 강조하였다. 포스트모던 시대에 미술은 언어만큼 무수히 많은 시각 언어들로 이해된다. 미학자 해롤드 오스본(Osborne, 1968)은 “자아 표현으로서의 미술”이라는 표현 이론의 다음의 세 특징으로 요약하였다. 첫째, 미술은 미술가 편에서의 자아 표현이다. 둘째, 미술은 미술가들이 감상자에게 정서를 전달하는 것이다. 그리고 마지막으로 셋째, 미술은 미술 오브제 안에서 정서의 구현이다. 이와 같은 오스본이 말하는 “표현으로서의 미술”은 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 1994)가 설명하는 “감각의 블록”으로서의 미술일 때 가능한 것이다.

들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 1994)는 예술 작품이 재료를 감각으로 옮겨간 “감각들의 블록(a bloc of sensations)”으로 정의한다. 여기에서 “bloc”은 “연결”과 “결합”을 뜻한다. 따라서 “감각들의 블록”이란 “감각들의 결합”이란 뜻이다. 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 1994)는 『철학이란 무엇인가?』에서 예술 작품을 감각들의 블록, 즉 지각과 정동들의 혼합물로 정의한다. 들뢰즈와 과타리에게 지각(percepts)은 지각 작용(perceptions)과 구별된다. 지각은 그것을 느끼는 감상자들에서 독립되어 있다. 지각은 마치 “풍경”과 같다(Deleuze & Guattari, 1994). 우리가 같은 장소에 있지 않고 여행을 하는 이유는 다른 풍경 속에 들어가 온 몸으로 지각하기 위해서이다. 정동(affect)은 정서와 구별된다. 감각의 구성하는 지각과 정동은 스스로에 의해 가치를 지니며, 모든 체험을 넘어서는 존재들이다. 들뢰즈와 과타리에게 그것은 인간이 부재하는 가운데 존재하는 것이다. 그래서 예술작품은 바로 감각 존재로서 그것은 그 스스로 존재하는 것이다. 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 1994)에 의하면, “작품은 작품으로 말한다.” 예술가들은 지각과 정동의 블록을 창조한다. 그러므로 들뢰즈에게 예술은 즉자적으로 자기 자신 안에 보존되는 존재물이다. 감상자들은 감각의 블록으로서 미술을 대면하면서 지각하고 정동을 일으킨다. 그와 같은 예술에는 모든 사람들이 반응하게 된다. 들뢰즈와 과타리는 감각의 구성물인 정동을 인간의 감정 작용을 넘어서는 비인간적이고 전개체적인 것이라고 설명한다. 이러한 미술은 해석의 여지도 없이 감상자를 오랫동안 그 여운에 가두어 놓는다. 이는 음악이나 미술 등 감각의 존재가 가지는 절대성이다. 그것은 분명 시각 언어로서의 미술의 상대성에서 벗어나 있다.

요약하자면, 후기구조주의에서 언어는 상대적인 것이다. 글쓰기는 텍스트이다. 텍스트는 복수적 해석을 전제로 한다. 이러한 논리는 미술 또한 시각 언어이며 텍스트임을 각인시켰다. 미술은 상대적인 것이다. 그런데 후기구조주의자 들뢰즈에게 미술은 “절대적인” 것이다. 후기구조주의자 들뢰즈가 모더니즘의 용어 “절대성”을 말하는 것이다. 따라서 이 시점에서 우리는 혼동하게 된다. 후기구조주의는 상대주의를 전제로 한다. 그런데 들뢰즈는 절대성으로서의 미술을 확인한 것이다. 들뢰즈 철학을 요약하면 다음과 같다. 언어는 상대주의에 입각한다. 언어적 보편성이란 있을

수 없다. 그런데 “미술은 감각의 존재이다!” 그렇기 때문에 들뢰즈에게 미술은 철저하게 “비언어적”인 것이다(Mullarkey, 2009). 다시 말해서, 미술은 결코 시각 언어가 될 수 없는 것이다. 미술가들의 실천은 바로 이점을 증명한다. 미술가들은 감상자를 사로잡기 위해 “감각의 요새”로 만드는 데에 있다. 따라서 미술가들은 절대주의 밖에 모른다. 다시 말해서, 존 버거(Berger, 1972)가 말한 바대로 “우리가 사물을 보는 방법은 우리가 알고 있고 믿고 있는 것에 영향을 받는다”(p. 8)는 구성주의와 복수적 해석이 아니다. 그 작품을 보는 순간 그 작품이 보내는 아우라에 포로가 되는 것이다. 그 작품이 감상자를 얼마만큼 잡아둘 수 있는가가 미술가의 성공 여부를 결정한다. 미술은 선, 형, 색채의 시각 요소 등을 사용한 감각의 존재이다. 이러한 맥락에서 미술가들에게 미술의 상대성이란 존재하지 않는다. 언어의 상대성과 별개로 들뢰즈는 감각의 존재로서의 미술의 또 다른 성격을 간파한 것이다. 그래서 단 한 번도 세계/우주를 부정확하게 말한 바 없는 후기구조주의자 들뢰즈는 “미술의 절대성”을 주장하는 것이다. 감각의 존재로서 미술은 절대주의에 입각해 있다.

결론: 미술교육에의 시사점

이 글에서는 먼저 미술 감상이 이루어지는 단계를 들뢰즈의 인식론을 토대로 살펴보았다. 미술 작품 감상은 감각이 자극을 받아 우리의 의지와 상관없이 일어나는 일련의 인지 과정이다. 때문에 미술 감상은 어떤 이론을 토대로 기계적으로 이루어지는 과정이 아니다. 이는 우리나라 미술 교육과정의 내용 체계인 “체험, 표현, 감상의 영역”이 인간의 인지작용과 아무런 상관이 없다는 사실의 방증이다. 또한 교수 학습 단계의 하나인 반응형성, 반응 명료화, 반응 심화, 정리 및 발전의 순서가 거꾸로 담론임을 밝히는 것이다. 다시 생각하기도 싫은 지극히 혐오스런 충격적 그림이 가슴에서 지워지지 않고 우리의 의도와 상관없이 떠오른다. 즉, 미술 감상은 인간의 머리 또는 의지가 이끄는 대로 이루어지지 않는다.

미술 감상은 후기구조주의에서 언어를 토대로 파악한 바와 같이 기표와 기의가 유기적인 관계에 있지 않다. 미술에서 기표는 작가가 표현한 화면이다. 기의는 그 안에 숨겨진 작가의 의도이다. 따라서 미술가들의 표현인 기표와 그들의 생각인 기의와 일관되게 감상자에게 전달되지 않는다. 미술가가 만든 상징과 은유의 층을 이해하는 데에는 시간이 걸린다. 그것은 우발점에 이르러 이해하게 된다. 따라서 미술은 미술가의 의도와 다르게 이해할 수 있다. 때로는 복수적 해석을 낳는다. 감상자는 작가의 작품을 새롭게 해석하면서 지속적으로 의미를 만들 수 있다. 그렇다면, 미술이 시각 언어인가?

후기구조주의에서 작가의 글은 “텍스트”이다. 작가는 기존의 글을 토대로 새롭게

게 거듭날 수 있다. 미술가들 또한 마찬가지이다. 텍스트로서의 미술은 미술가로 하여금 새로운 생성의 길로 이끈다. 따라서 글과 마찬가지로 미술은 복수적 해석이 가능하다. 이러한 맥락에서 미술은 상대주의에 입각한다. 이 경우 미술은 텍스트와 같은 기능을 한다.

미술가들은 후기구조주의에서 말하는 텍스트와 같은 방법으로 미술을 제작한다. 기존의 것을 참조하여 작품을 만든다. 하지만 미술가들에게 미술은 글쓰기의 텍스트에 입각한 시각 언어가 아니다. 미술가들의 관심은 단지 그들의 “감각”을 새롭게 구현하는 데에 있다(박정애, 2023). “어떻게 나의 작품이 두터운 감각의 존재로 만들어 감상자의 마음을 사로잡을까?” “감각의 요새”를 만들어야 한다. 그런데 그와 같은 감각을 구현하는 정해진 규정은 존재하지 않는다. 미술가들은 단지 색, 형, 형태 등을 그들의 캔버스에 서로 맞추고 조절하는 실험을 통해 감각의 요새를 만든다. 이러한 맥락에서 미술가들에게 미술은 사실상 감각의 존재이지 시각 언어가 아니다. 그들은 감상자들의 머리가 아닌 감각에 직접 호소하길 원한다. 따라서 감각의 블록이 두터우면 두터울수록 모든 사람들이 그 작품에 반응하게 된다. 그 미술작품이 감상자의 신경세포에 직접 전해져 저절로 반응하게 한다. 이는 분명 미술의 절대성이다. 미술가들은 바로 이와 같은 미술의 절대성 또는 절대주의를 추구한다.

결론을 내리자면, 미술가는 텍스트처럼 작품을 만든다. 기존의 것을 변주하면서 작품을 만든다. 그렇다고 미술은 시각 언어가 아니다. 그것은 감각의 존재이다. 미술은 시각 언어가 아니다. 언어와는 아무런 관련성이 없다. 미술가들은 작가가 텍스트를 만드는 것처럼 기존의 것들을 변주시킨다. 거기에는 다른 창작 활동과 성격이 다른 “감각”이 관여한다. 얼마만큼 우리의 감각에 호소하는가? 바로 그 문제이다. 따라서 미술은 절대주의에 입각해 있다. 미술이란 무엇인가? 그것은 텍스트와 같은 방식으로 제작되며 복수적 해석이 가능하다. 하지만 미술이 감각의 블록을 될 때에는 상대주의에서 벗어나 절대주의적 성격을 가진다. 미술가들은 해석의 여지도 없이 감상자의 가슴을 파고들 수 있는 절대성의 작품을 만들기 위한 실험에 골몰해 있다. 미술 이론가들과 미술교육자들은 미술의 이러한 성격을 이해해야 할 것이다.

참고문헌

- 김재인 (2013). 들뢰즈의 미학에서 “감각들의 블록”으로서의 예술작품. *미학*, 76, 39-72.
- 박정애 (2018). *보편성의 미학: 세계화와 한국 미술*. 서울: 사회평론 아카데미.
- 박정애 (2023). *아웃사이드의 미학: 누가 한국 미술가인가?* 서울: 사회평론아카데미.
- Barthes, R. (1973). *Mythologies*. London: Cape.

- Barthes, R. (1975). *The pleasure of text*. (R. Miller, Trans.). New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1977). *Image-music-text*. Glasgow: Fontana.
- Barthes, R. (1985). Day by day with Roland Barthes. In M. Blondskey (Ed.), *On signs* (pp. 98-117). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: BBC and Penguin Books.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Danto, A. (1986). *The Philosophical Disenfranchisement of Art*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition* (P. Patton, Trans.). New York: Columbia University Press. (Original work published 1968)
- Deleuze, G. (2000). *Proust and signs*. (R. Howard, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published 1975)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1986). *Kafka: Toward a minor literature*. (D. Polan, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (Original work published 1975)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus*. (B. Masumi, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (Original work published 1980)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (H. Tomlinson & G. Burchell, Trans.). New York: Columbia University Press. (Original work published 1991)
- Deleuze, G., & Parnet, C. (2007). (rev. ed.). *Dialogues II* (H. Tomlinson & B. Hannerjam, Trans.). New York: Columbia University Press. (Original work published 1977)
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. (A. Bass, Trans.). Chicago, IL: University of Chicago Press. (Original work published 1967)
- Foster, M. (1990). *The mode of information: Post-structuralism and social contexts*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Eco, U. (1984). *Semiotics and the philosophy of language*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. (A. Sheridan, Trans.) New York: Pantheon Books. (Original work published 1969)
- Foucault, M. (1999). What is an author? In J. D. Faubion (Ed.), *Michel Foucault: Aesthetics method, and epistemology*. R. Hurley and others (Trans.) (pp.

- 205-222). New York: The New Press.
- Gadamer, H-G. (2004). *Truth and method*. London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Lacan, J. (1957). The agency of the letter in the unconscious or reason since Freud. *Écrits: A selection*. (J. Miel, trans.)
- Mullarkey, J. (2009). *Refractions of reality: Philosophy and the moving image*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Osborne, H. (1968). *Aesthetics and art theory*. London: Longmans.
- Rorty, R. (1986). The contingency of language. *London Review of Books*, 3-6.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony and solidarity*. New York: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1992). The pragmatist's progress. In S. Collini (Ed.), *Interpretation and overinterpretation* (pp. 89-108). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Abstract

Is art a visual language? Is it meant for plural interpretation? Is it based on relativism?

Jeong-Ae Park

Professor emeritus, Gongju National Univ. of Education

The aim of this article is to expose the contradiction between the relativism of art developed by contemporary scholarship and the practice of artists in the 21st century. To do so, I first identify the stages of appreciation based on Deleuze's epistemology, followed by a literature review of postmodernism. In postmodernism, language is not about representation but about the constant creation of meaning. The artist creates new meanings through the production of art, and in the same vein, the viewer interprets the artwork differently from the artist's intention and creates another meaning. In this way, art as plural interpretation theorizes "art as visual language." However, the practice of artists is at odds with the "relativism" of art as theorized by postmodernism. Through their experimental practice, artists try to capture their emotions and sensations to convey them to the viewer. In other words, art is a bloc of sensations, a compound of percepts and affects, as described by Deleuze and Guattari. When viewing these blocs, the viewer is united with the artwork without interpretation. Such a bloc of sensations will necessarily respond regardless of plural interpretation. This is the absoluteness of art. This is because art is not a "visual language" but a "the being of sensation." Hence, "art as a visual language" and "the being of sensation" presuppose the relativism and absolutism of art. This understanding can be the basis for preparing teaching and learning methods in art.

논문접수 2023. 10. 01	심사수정 2023. 10. 23	게재확정 2023. 10. 25
-------------------	-------------------	-------------------

한국 미술교육의 다중적 시간에 대한 이해¹⁾

박상돈

한국교육과정평가원 부연구위원

요 약

근대 미술교육이 이 땅에서 시작된 이래 지속되어온 미술교육의 변화는 동시대를 살고 있는 우리들에게 미술교육에 대한 다양한 양상과 함의들을 경험하게 하고 있다. 그리고 이 경험 안에는 한국 미술교육의 목적과 의미가 구체적으로 무엇인지 알 수 없는 혼란스러움 또한 내재되어 있다. 본고에서는 이 같은 다양하면서도 복합적인 경험과 혼란스러움을 동시대 미술교육의 시간과 공간으로 바라본다. 그리고 동시대 미술교육의 시간과 공간을 이해하기 위해 에른스트 블로흐(Ernst Bloch)의 비동시성의 동시성 개념을 중심으로 한국 미술교육의 몇몇 단상들과 연계하여 해석해보고자 하였다. 현재 우리가 경험하고 있는 한국 미술교육에 대한 복합적인 경험과 혼란스러움은 한국의 미술교육이 근대화와 근대, 탈근대의 과정을 짧은 시간 안에서 다양한 외삽적 미술교육 사상과 이론을 숨 가쁘게 수용하면서 나타난 현상이라고 볼 수 있다. 그리고 우리의 혼란스러움은 비동시적인 미술교육의 양상들이 혼재된, 미술교육의 다중적 시간 안에 놓여 있기 때문에 경험하게 된 것들이다. 또한 한국 미술교육은 미술교육의 비동시성에 대한 갈등과 혼란을 변증법적 종합(synthesis)의 과정을 통해 진보하고 있는 과정에 안에 놓여 있기도 하다. 이때의 변증법적 종합의 과정은 끊임없는 성찰을 통해 한국 미술교육의 정체성을 확립하기 위한 견지의 과정이라는 점에서 앞으로의 한국 미술교육에 대한 낙관적 기대를 해볼 수 있게 된다.

주제어

비동시성(non-simultaneity), 동시성(simultaneity), 다중적 시간(multiple time), 변증법적 종합(dialectical synthesis)

서론

미술은 시대와 문화의 변화, 혹은 기술 문명의 발달에 기민하게 반응해 왔다. 이 같은 변화는 미술교육에 거시적으로 작용하기도 하고 때로는 미시적으로 작용하기도 한다. 이에 따라 미술교육의 목적 혹은 관점이 형성되었고 학교 현장에 수용되고 적

1) 이 논문은 박상돈(2021). 비동시성의 동시성: 미술교육의 다중적 시간. 2021년도 한국조형교육학회 정기학술대회 발표문을 수정, 보완한 것임.

용되어 오고 있다(대학미술교육협의회, 2004). 미술의 변화와 그에 따른 미술교육의 목적 혹은 관점의 형성과 수용의 결과가 무엇인지에 대해서 아직 우리는 명확하게 확인할 수 없다. 우리는 미술 세계에 대한 학습자의 반응과 미술교육을 통한 학습자의 외재적 혹은 내재적 변화가 있을(또는 있었을) 것이라는 정도의 추측을 할 뿐이다.

한국 미술교육에의 목적이나 관점에 대해서는 표현 기능 중심 미술교육, 창의성 중심 미술교육, 학문 중심 미술교육, 포스트모던 미술교육 등의 다양한 미술교육 이론에서 논의되는 내용들을 통해 확인할 수 있다. 또는 2015 미술과 교육과정 총론에서 제시한 창의적, 융합적 사고 함양이라는 슬로건 아래 융합교육, 인성교육, 진로교육, 다문화 교육 등의 급변하는 시대적 요청까지 수용하게 된 것(유창완 외, 2021), 2022 개정 미술과 교육과정에서의 진로와 적성, AI, 학령인구 감소, 디지털 전환, 공동체의 공존에 관한 가치 등의 국가·사회적 요구 반영(이주연 외, 2022), 생태학, 포스트모더니즘, 포스트 휴머니즘, 포스트 코로나 담론에 대한 논의로 이어지는 일련의 상황에서도 한국 미술교육의 목적과 관점의 다양성을 확인할 수 있다.

한국 미술교육의 이 같은 목적이나 관점의 다양성에 대해 우리는 이를 미술교육의 진화로 이해하지는 않는다. 사회진화론에서는 사회정책과 이데올로기에서 생존 경쟁, 약육강식의 이론이 선점됨으로써, 자연도태가 진화의 개념보다 강조된다. 이는 사회의 불평등이나 인종적 불평등을 자연의 법칙으로 정당화하는 역할을 하기도 한다(전복희, 1993). 하지만 지금까지 한국 미술교육에서는 사회정책이나 이데올로기에서의 생존 경쟁으로 미술교육의 관점이나 목적이 도태된 것이 있거나 우위를 점한 것이 존재한다고 보기 어렵다. 이보다는 이 같은 상황에서 교훈을 얻고자 했으며, 이를 확산시키고, 전환과 해법을 찾기 위해 노력해 왔다고 보는 것이 더 옳은 접근일 것이다.

그리고 오늘날 우리는 이 같은 노력의 결과를 통해 얻게 된 다양한 미술교육의 목적과 관점을 경험할 수 있게 되었다. 이후에는 미술교육을 둘러싸고 다양하게 논의되고 있는 이슈들은 미술교육의 경계와 관계에 대한 새로운 인식과 가능성들을 보여주면서도, 새롭게 대두되는 미술교육의 방향을 둘러싼 다양한 담론과 논의 가운데 미술교육의 목적과 의미에 대한 의문을 갖게 된다(류지영, 2013). 또한 한국 미술교육을 공부한다고 하면 누구나 서너 개쯤은 쉽게 떠올릴 수 있는 미술교육의 관점이나 목적이 다양하게 공존하고 있는 지금-오늘날의 현상을 어떻게 바라봐야 할 것인가에 대한 의문을 갖게 된다.

이에 본고에서는 지금 현재 우리가 경험하고 있는, 한국 미술교육의 목적과 의미가 다양하게 공존하고 있는 오늘날의 시간을 에른스트 블로흐(Ernst Bloch)의 “비동시성의 동시성” 개념을 통해 이해해 보고자 한다. 이를 위해 본고에서는 근대화 이후의 한국 수용의 과정에서 드러난 현상을 살펴보고, 이와 같은 현상 안에서 경험하게 된 한국 미술교육의 목적과 의미의 다양성을 고찰해 보고자 한다.

“비동시성의 동시성”과 한국 미술교육의 시간

“비동시성의 동시성”에 대한 이해

비동시성의 동시성은 한 공간과 시간 안에 축적되어 존재하는 다양한 사회문화적 요소의 병립과 그 과정에서 발생하는 충돌에 대한 이해를 위해 사용하는 개념이다. 우리나라 학계에서의 비동시성과 동시성은 주로 정치철학 용어로 고려되어 한국 현대 정치사상을 이해하는데 적용되고 있다. 또는 우리가 살고 있는 현재에 있어 상호 모순적이라고 할 수 있는 전근대적인 요소, 근대적인 요소, 탈근대적인 요소들이 충돌하며 빚어지는 부조리를 경험할 때 흔히 언급하는 개념이다(이병하, 2015).

에른스트 블로흐(Ernst Bloch)는 독일의 바이마르 공화국에서 권위주의, 민주주의, 전체주의, 탈근대주의의 상이한 역사적 요소들이 동시적으로 공존하는 현상을 특징적으로 묘사하기 위해 비동시성의 동시성이라는 개념을 사용하였다(정동섭, 2018). 바이마르 공화국의 짧았던 생성과 소멸의 과정에서 기존 구성원과 새로운 사회문화적 의식을 형성한 구성원 간의 괴리에서 발생한 현상 혹은 모순을 블로흐는 비동시성의 동시성으로 설명하고자 한 것이다. 한 국가라고 하는 동일한 공간 내에서도 전근대와 근대, 혹은 탈근대와 같은 상이한 시간대에 살고 있는 이들이 존재할 수 있다(강원택, 2015). 이때 상이한 시간대에 살고 있는 존재는 비동시적 존재이며, 이들이 공존하고 있는 동일한 공간은 동시적 공간이다. 이처럼 비동시성의 동시성은 한 공간 안에 존재하는 상이한 시간 경험을 가진 존재의 공존과 이때 발생하는 이질적 요소들의 충돌로 인해 발생하는 모순과 대립의 현상을 설명하는 개념이라 할 수 있다.

주로 비동시성의 동시성은 한국 현대사의 식민지 경험, 해방, 분단, 전쟁, 군사독재, 민주화, 그리고 세계화의 충격으로 이어지는 굴곡과 압축적 성장을 설명할 때 언급하기도 한다(이병하, 2015). 이와 같은 설명이 가능한 이유는 한국 현대사의 근대화 과정에서의 경험이 서구 사회의 동일한 경험의 시간에 비해 짧은 시간 안에 이루어졌고, 그 경험의 의식이 한 시간 안에 존재하고 있기 때문이다. 이에 대해 임혁백(2020)은 한국 사회에서의 비동시성의 동시성의 원인이 근대화를 이루기 위한 압축적 후발 산업화에 있다고 보았다. 그는 후발 산업화를 압축적으로 달성하려는 조바심, 속도전, 역사단계의 단축이 전근대를 온존시킨 채, 근대에 들어가고, 근대를 완성하지 못한 채, 탈근대에 들어가는 비동시성 현상을 만들어 냈다는 것이다. 그리고 이후에는 전근대, 근대, 탈근대의 시간이 동시적으로 나타나는 비동시성의 동시성의 시간이 나타나게 된 것이라는 것이다.

한국과 서구는 자본주의, 산업사회, 계몽주의, 합리주의, 진보주의, 민주주의 등 근대성의 기초를 공유하고 있지만, 후발국으로서 한국은 서구의 사상을 표준으로 삼아 목적론적 변화를 추구한 특수성을 가지고 있다(이병하, 2015). 한국은 서구를 근

대화의 모델로 삼아 이를 추종하기 위해 근대성을 결합, 축소하거나 건너뛰으로써 빠른 시간 안에 근대화를 이루게 된 것이다. 이후 한국 사회에서는 전근대, 근대, 탈근대의 비동시적 시간 개념이 동시적으로 존재하게 된다. 블로흐의 비동시성의 동시성 개념이 한국 사회문화적 현상으로서의 전이가 가능한 이유는 한국 사회가 개항 이후 본격화된 근대화의 과정에서부터 탈근대에 이르기까지의 시간이 매우 압축적이었고, 이 압축된 시간이 연결된 공간 안에 전근대와 근대, 탈근대가 공존함으로써 사회문화적 충돌과 갈등의 경험이 촉발된 것과 궤를 같이 하기 때문이다.

서구의 근대화가 단계적이고 연속적으로 진행되었던데 반해, 한국의 근대화는 비동시적 근대화 프로젝트들이 동시에 시도되었다. 무엇보다도 한국의 초기 근대화 추진자들이 외부세력(일제 식민국가, 미군정 등의 외삽적 근대화)이었던 관계로 근대화의 과정이 연속적이지 않다. 외삽적 근대화에 대해 순응하는 자와 저항하는 자간의 충돌이 있었다(임혁백, 2015). 이러한 상태에서 특정한 이데올로기를 가지거나 패러다임을 추종하는 집단이 그들의 관념이나 개념을 강요함으로써 모순과 충돌이 발생하게 된다. 이처럼 비연속적이며 외삽적 근대화는 한국 사회 본연의 공론화를 통한 순차적 근대화로의 전환이라는 단계적 이행을 방해했으며, 이와 같은 양상은 오늘날까지 이어지고 있다. 그로 인해 지금 우리가 살고 있는 현재는 전근대와 근대, 탈근대라는 상이한 시간 경험 안에 놓이게 된 것이다. 그리고 비동시적인 사회문화적 인식의 차이에서 비롯된 복잡성과 다양성의 궤적이 공존하게 됨으로써 동시성을 갖게 된 것이다.

한국 미술교육의 압축적 시간

조선의 개항과 봉건 제도의 몰락의 과정에서 형성된 한반도의 근대화는 곧바로 이어진 일제 강점기, 해방과 6. 25 전쟁, 산업화와 군사 독재 시대를 지나 민주화 시대를 거치면서 현재에 이르고 있다. 개항 이후 한국 사회의 근대화는 외부 세력의 강제적 문화 이식과 이 시기 형성된 지식인들의 문화적 추수주의가 강하게 작용했다. 1900년대 초 일본의 침략이 본격화되던 시기 한반도에는 근대적 자질을 추구하던 사람들이 등장하기 시작했다. 당시의 지식인들이라 할 수 있는 그들은 근대에 대한 인식은 서구의 근대화에 대한 학습을 기반으로 하는데, 한반도에서의 근대화를 위해서는 서구의 근대화 과정에서 일어난 변화를 적극적으로 받아들여야 한다고 생각했다. 무엇보다도 그들이 생각한 진보는 전통과의 단절이라는 강력한 조건하의 서구화가 바탕이 되어야 한다는 것이었다(최열, 2020).

그들은 우리나라가 제국주의적 국제 질서의 생존 경쟁에 적응하고 강국으로 자리 잡을 수 있게 하는 방법 중 하나로 교육에 관심을 가졌다. 당시의 지식인들은 교육은 봉건적 사고방식에서 벗어나 자본주의적인 사회에 잘 적응할 수 있는 실용적이고 진보적인 근대식이어야 하며, 이를 통해 국가를 강대하게 만들 수 있는 것이라

민었다(전복희, 1993). 또한 젊은이들에게 유교가 아닌 개인주의, 과학주의, 그리고 근대 부르주아 사회, 자본주의 사회의 사상과 가치관을 의미하는 서양의 신학문을 가르쳐야 한다고 주장하였다(박찬승, 1992).

이와 같은 근대화의 과정을 경험한 당시의 지식인들은 유교 중심의 교육에서 벗어나 근대화를 추구하기 위해 삶의 방향을 전환해야만 했다. 이 전환은 근대화를 위한 자본주의적 조건에서의 생존에 대한 능력을 고무시키기 위한 것이었다. 그리고 그들은 근대적 자질이 오롯이 전통과의 단절에서부터 시작된다고 생각하였다.

이 시기 한국 미술교육에서의 서구 미술교육의 수용은 근대화라는 명분에서의 한국 사회의 자기 파괴적 국면에서 비롯되었다. 이런 자기 파괴적 국면에는 전통과의 단절과 자본주의로의 전환을 위해 근대식 교육으로의 전환되어야 한다는 생각이 작용하였다. 이런 양상은 미술과 미술교육에도 영향을 미쳤는데, 당시의 지식인들은 전통 미술의 미적 가치를 외면하기 시작하였고 미술교육은 서구 미술교육을 표방하기 시작하였다. 이에는 미술을 공부하기 위해 미국과 프랑스 등으로 유학을 다녀온 작가들의 영향도 어느 정도 작용한다. 이들이 유학 중 학습해온 서구식 교육방법과 교육이론은 교사양성기관에서의 수업을 통해 한국 근대 미술교육에 영향을 미쳤다(이성도, 김혜숙, 2018). 서구화에 바탕을 둔 근대식 미술교육의 유입은 식민 지배를 거치면서 더욱 본격화된다. 이 같은 영향은 일본의 서구화 추종이 하나의 배경으로 작용하였다. 메이지 초기 일본에서는 모든 분야에서 서양의 가치와 방법을 급격하게 수용했고 일본적 전통이 부활할 조짐은 전혀 보이지 않았다(Sullivan, 2013). 이로 인해 근대식 “미술”이라는 개념이 거의 없던 일본의 미술은 주로 구미의 영향을 받았고, 결과적으로 한국도 간접적으로 구미 미술교육의 영향을 받게 된다(심영옥, 2007).

식민교육 차원에서 보편적으로 식민지에 적용되는 대부분의 정책 프로그램-특히 교육을 포함한-은 기존의 질서에 변화를 부여한다는 측면에서 본다면 진보적이다(정영목, 1999). 이 시기 진보는 신식을 따르고, 문명개화를 목표로 나아가는 것이었다(이나미, 2017). 이 같은 헤게모니는 이후 일제의 제국주의를 기반으로 한 민족 문화 말살이라는 정치적 이데올로기와 맞물려 현지성으로 대표되는 전통 미술 문화의 본질적 측면은 더욱 외면되었고, 미술교육에도 철저하게 적용되었다. 이에 대해 이성도(2017)는 한국의 고통스러운 근대화는 후일 미술과 미술교육에서 자발성과 전통문화에 대한 자부심을 잃고 서구지향의 습관적 오리엔탈리즘(Orientalism)이 심화되는 계기가 되었다고 평가한다.

한국 미술교육의 근대화는 식민 지배와 제국주의라는 정치 이데올로기와 그 과정에서 이입된 서구 미술교육으로 인해 한국의 전통 미술의 근대 미술교육으로의 순차적 이행을 경험하지 못한 채 해방을 맞게 된다. 특히 1945년 해방 이후 한국에 유입된 진보적 교육철학은 일제의 잔재인 식민지적 지성을 극복하고 민주주의와 인권을 증진시킬 선진교육체제의 모델로 여겨졌다. 이 시기에는 아동 중심과 일상생활

이 강조되었다(Kim, 2014). 해방과 미군정기, 6.25 동란을 거쳐 한국 미술교육에서 본격적으로 현지화 된다. 특히 6.25 전쟁 이후에 본격화된 미국식 교육의 이식은 막 전쟁을 마친 한국 미술교육에도 영향을 미쳤다. 그리고 이 시기 한국 미술교육은 1800년대 말 미국에서의 창조적 자아표현 개념을 기반으로 한 모더니즘 미술에 기반을 둔 미술교육자들과 강하게 연계된다(Stankiewicz, 2011).

1950년대 미국의 원조는 시설원조와 기술원조로 구분된다. 기술원조는 한국 교육의 방향을 미국 지향적으로 나아가게 만드는 역할을 했으며, 이중 교육원조는 한국 교육 내에 미국 교육문화를 이식하는 의도된 작업으로 파악될 수 있다(이진이, 1991). 이 같은 의도는 한국 미술교육에도 영향을 미쳤다. 피바디(Peabody) 교육 사절단의 활동에 영향을 받은 한국의 교육정책이나 문교행정을 담당하는 관계자들은 제2차 교육과정 개정에서 어린이 중심 창조주의 미술교육 방법을 상당 부분 고려했다(김성숙, 2002). 그리고 1955년 1차 교육과정기 미술교육은 창조적 표현주의 미술교육으로 나아가려는 방향전환을 꾀하고 있었다. 이 시기 미술교육은 어린이가 미술을 좋아하고 창조력을 기르는데 초점을 맞추고 있다(박회락, 1998). 그리고 당시 한국 미술교육계에서 가장 근대적이며 진보적인 미술교육으로 받아 들여졌으며, 이제 비동시적 미술교육으로써 창조 표현주의 미술교육이 한국 미술교육에 자리하게 된다.

60년대를 거쳐 70년대에 이르러 본격화된 한국 사회에서 산업화를 바탕으로 한 경제 발전의 과정에서 촉진된 세계화는 한국 사회를 탈근대 시대로 빠르게 이행하게 하였다. 탈근대는 정보사회, 소비사회, 탈전통사회 등 새로이 출현한 사회현상으로서, 이전 사회의 연대와 구별되는 새로운 사회적 연대를 특징으로 한다(강수택, 2004). 탈근대 철학에서는 이성적 존재로서의 근대적 주체의 능력과 역할에 대해 반성하고, 이성에 대한 절대적 믿음과 신뢰에 대해 치열한 자기비판과 엄격한 자기반성 촉구했으며, 거대 이론이 가지고 있는 근본적 한계를 드러내고자 했다(선우현, 2001).

한국에서의 탈근대에 대한 논의는 1990년대에 본격화되었으며 근대가 내포한 모순 및 문제점과 관련된 것으로, 근대의 틀 안에서는 해결 곤란하다고 여겨지는 탈근대의 문제를 제시하는 것이었다(윤건차, 2002). 탈근대 시대에서는 국가 간, 문화 간의 경계가 무너져 불협화음과 차이를 경험하는 세계화 현상에서 타자에 대한 개방적 태도와 이에 대한 변증법적 현상으로 자신에 대한 정체성의 탐구가 보다 빈번히 일어나고 있다(박정애, 2018). 이 같은 맥락에서 미술교육에는 다양화·다초점화 시대를 거쳐 현재에 이르는 과정, “거대 담론의 상실”이라고 하는 탈근대적 주체가 반영되었다(민주식, 2016). 이 과정에서 한국 미술교육의 목적과 의미, 이론과 내용은 확대된다.

다문화, 공동체, 사회 정의, 삶을 위한 미술교육 등은 탈근대 이전까지 오랫동안 한국 미술교육에 지배적인 담론으로 작용해 왔던 창의성 중심 미술교육에서 벗어나 한국 미술교육이 개인과 사회, 인류의 융화와 공생에 초점을 맞추게 된 것이다.

이에 대해 장준석(2019)은 후기 모더니즘적 미술교육을 별생각 없이 단순히 표방하거나 모방하는 양상들이 나타났으며, 이는 자기 검증조차 되지 않은 외형의 단순 흉내나 기술 및 현실 표면 구조에 대한 피상적인 답습 등을 의미한다고 비판하기도 한다.

정보화와 세계화는 문화의 융합과 교환을 위해 시간과 공간을 초월할 수 있어야 한다는 인식에 초점을 맞추게 한다. 문화 전파가 “아래에서 위로” 흐르는 반례를 제시하기는 그리 쉽지 않다. 현실적 이유 때문에도 타문화를 자발적으로 수용하여 자문화 내에서 체화·발전시키는 경우는 아주 드물고, 대부분 강요된 수용, 이식된 경우가 일반적인지도 모른다(박치완, 2009). 그렇다면 산업화와 탈근대의 과정에서 형성된 한국 미술교육의 다양성 안에는 한국 미술교육의 본질을 잃고, 세계화로 이양된 공간 안에서 한국 미술교육의 본질이 표류하고 있는 것은 아닌지에 대한 의문 까지도 포함한다.

이처럼 한국 미술교육은 개항 이후 동시대에 이르기까지의 짧은 시간 안에 근대와 탈근대의 시간을 압축적으로 경험하게 되었다. 이 과정에서 한국 미술교육은 다양한 미술교육 목적과 의미를 경험하게 되었으며, 이 같은 미술교육의 목적과 의미는 다양성 안에서 개별적으로 유지되어 현재에 이르게 되었다. 이에는 근대화 이후 변화해 온 한국 사회의 변화뿐 아니라 서구화와 세계화를 바탕으로 하는 한국 미술교육의 빠른 변화가 작용하였다. 그리고 오늘날 우리는 이 과정에서 형성된 한국 미술교육의 목적과 의미의 다양성을 경험하게 된 것이다.

한국 미술교육의 다중적 시간

외삽적 한국 미술교육

블로흐(1986)는 현실은 현재, 미완성의 과거, 그리고 무엇보다도 가능한 미래 사이의 광범위한 조정의 과정이며, 아직 확정적으로 결정되지 않은 모든 것이라고 하였다. 우리는 지금의 미술교육의 현실을 하나의 공간으로 상정하고 이 공간 내에 존재하는 다양하고 복잡한 국면을 하나의 현실이라고 가정해 볼 수 있다. 그리고 미술교육의 지금-여기에 대해 객관적으로 인식 가능한 맥락이나 국면에 대한 이해 또한 시도해 볼 수 있다.

하지만 여전히 우리는 이때의 이해가 어떤 형태나 구조로 조립될 수 없다는 점을 곧바로 알 수 있게 된다. 그리고 동시에 이와 같은 혼란을 어떻게 이해해야 하는가에 대한 또 다른 고민에 직면하게 된다. 이는 우리의 미술교육의 현재가 확정할 수 없는 형태나 구조로 조립할 수 없는 무형의 것이며, 미술교육의 과거와 현재, 그리고 미래 사이의 광범위한 조정의 과정 중에 놓여 있기 때문이다. 그리고 그로 인해 한국의 미술교육이 여전히 아직 확정적으로 결정되지 않은, 숙고의 과정 안에 놓여 있다

는 가정이나 인식을 갖게 된다. 현재 한국 미술교육이 여전히 조정과 숙고의 과정이라는 점은 한국 미술교육이 비동시성을 가진 다양한 미술교육 이론과 내용들을 동시화 하여 현재에 이루고 있기 때문이다.

한국 미술교육에서의 비동시적 특성을 지닌 미술교육 이론과 내용의 대부분을 서구화와 세계화 개념에 기초하고 있는 근대의 정체성 공간의 산물이다. 세계화는 근대성의 강력한 반사물인 본질주의를 피하기 위하여 문화를 정체성의 어휘로부터 동일시의 어휘로 변화하게 한다(Friedman, 1995). 이로써 문화적 융화는 세계화에 있어 중심적인 문제가 되며 동일시는 근대적 정체성의 무력화로 세계화를 완성한다.

한국 미술교육은 미군정기와 6.25 전쟁 이후 오랫동안 유럽과 미국을 거쳐 유입된 창의성 중심의 미술교육이나 미술의 순수성을 지향하는 미술 이해 중심의 근대적 미술교육에 집중해 왔다. 하지만 포스트모던 시대에 이르러 한국 미술교육은 순수 미술과 그 관점만을 미술교육의 내용으로 구성해야 한다는 견해는 적절하지 않다는 주장이 강조되기 시작한다(한국미술교육학회, 2010). 포스트모더니즘은 한국 미술교육에 직·간접적으로 영향을 미쳐 일부에서는 포스트모던적 미술교육을 별생각 없이 단순히 표방하거나 모방하는 양상들이 나타났다(장준석, 2019). 이에 1990년대 이후 정부의 개방화 정책이 강하게 작용한다. 정부의 개방화 정책 이후 국제화, 세계화는 우리나라의 정치, 경제, 사회, 그리고 교육 안에서 가장 중요한 이슈가 되었고, 교육 측면에서 세계화 이념은 한편으로 한국의 주체성 또는 정체성 주장과 외국 문화 학습을 요구하게 되었다(박정애, 2001).

특히 외국 문화 학습에 대한 주장은 당시 본격적으로 한국 사회에 유입되기 시작한 포스트모더니즘 미술 문화에 대한 동경과 미술교육에서의 지향을 강화하게 된다. 박소영(2001)은 포스트모던 미술교육이 본격화되는 시점에서 한국의 미술교육 이론이 주로 외국에서 생성된 것이며 역사적·문화적 배경이 다른 한국교육 현장에 적용하기 위해 고려해야 하는 것이 무엇인지에 대한 인식이 부재한 상황에서 발전적 논의를 도출하지 못하고 있다고 지적한 바 있다. 살펴본 바와 같이 한국 미술교육 이론과 내용은 근대화 이후 현재에 이르기까지 대부분이 서구에서 유입되어 형성되었다는 점에서 이와 같은 주장은 더욱 설득력을 갖는다.

서구 미술교육이 사실주의 미술교육, 표현주의 미술교육, 지식 지향의 미술교육, 포스트모던 미술교육의 네 단계를 거쳐 발달했다는 박정애(2008)의 주장은 서구 미술교육이 서구의 근대화 과정에서 순차적으로 경험하고 발전해 왔다는 측면에서 충분한 설득력을 갖는다. 반면 후발 산업국가인 한국에서의 미술교육은 상이한 서구 미술교육을 압축적으로 수용함으로써 비동시성의 동시성을 형성하며 오늘에 이르게 되었다는 측면에서 박정애의 서구 미술교육의 순차적 발달에 관한 주장은 한국 미술교육의 흐름을 이해하는 데는 한계를 갖는다. 오히려 한국 미술교육의 흐름을 이해하는 데는 비동시적 특성을 가진, 외삽적으로 수용된 비동시적 시간을 경험한 다양

한 미술교육이 동시적으로 유지되고 있다고 이해하는 것이 더 설득력을 갖는다.

한국 미술교육의 다중적 시간

살펴본 바와 같이 근대화가 시작된 이래 한국 미술교육은 다양하면서도 상이한 시간을 겪어 왔다. 강제 개항과 식민 지배, 해방과 전쟁, 군사 정권과 산업화를 거쳐 현재에 이르는 시간동안의 한국 미술교육은 빠르게 변화해 온 것이다. 한국 미술교육은 제작기술을 전수하기 위한 19세기 이전의 미술교육, 생산 기술을 강조하는 미술교육, 아동 중심의 창의성 중심의 미술교육, 이후의 동시대 교육사조와 전개된 다양한 미술교육이 전개되어 왔다(이성도, 김혜숙, 2018).

우리는 근대 이후 서구의 미술교육을 한국 사회의 압축적 산업화의 과정 안에서 발 빠르게 수용하고 사실주의 미술교육, 디자인 교육, 바우하우스 미술교육, 실용주의 미술교육, 표현주의 미술교육, 지식 지향의 미술교육 등으로 세분화해서 선형적 시간 안에서 설명하거나 이해해 왔다. 오늘날 우리는 이와 같은 근대 이후 미술교육의 압축적 수용을 통해 다양한 양상으로 형성된 미술교육의 시간과 공간을 경험하고 있는 것이다.

인간의 시간에 대한 인식은 상대적이며, 인간이 느끼는 시간은 상대적인 현상이다(이나나, 1991). 그러므로 한국 미술교육의 시간을 상대적으로 인식하는 것은 상대적인 현재가 축적된 현재의 다층적 한국 미술교육을 이해하는 데에는 한계를 갖는다. 이는 한국 미술교육에서 근대화 이후 현재까지 지속적으로 한국 미술교육에 이양되어 세분화되어 온 근대적, 탈근대적 미술교육의 압축적 수용이 일어났기 때문이다. 이로 인해 동시대를 살고 있는 우리는 지금까지 미술교육과 관련된 세분화된 미술교육 이론과 실제들을 동시적으로 경험하게 된다.

전근대와 근대화 직후의 미술문화와 미술교육에 대한 역사적 시간 경험을 기억하는 사람이 동시대에 존재하지 않음에도 우리가 비동시적인 당시의 미술교육을 동시대에 동시화 할 수 있는 것은 우리가 당시의 사건을 비판적으로 기억하기 때문이다. 이 같은 과정을 통해 현재 우리가 경험하고 있는 미술교육에 관한 일체의 이론과 내용들이 동시대 미술교육에 공존할 수 있게 되는 것이다.

기억한다는 것은 인간이 행하는 보다 역동적인 과정, 이를테면 비판적 사유·행동과 저항·창조적 활동 등의 기본전제로 기능한다(정재요, 2016). 그렇다면 세분화된 미술교육 이론과 실제에 대한 비판적 사유나 행동과 저항, 창조적 활동을 전제로 하는 미술교육에 대한 기억은 한국 미술교육과 교육 현장으로의 이양에 관한 적합성에 관한 논의이며 단일한 특성에 대한 합의의 과정이라 할 수 있다.

우리는 우리가 그 시작을 명확하게 확인할 수 없는, 한국 사회의 전근대와 근대 사이의 어느 시간 안에 놓여 있는 미술교육 이론과 실제의 변화에 따라 추측 가능한 한국 미술교육의 시작에서부터 지금-여기 우리가 경험하고 있는 미술교육에 대한 기

역을 유지하기 위해 여전히 미술교육에 대한 비판적 사유와 행동, 저항과 창조적 활동을 이어오고 있는 것이다. 이는 한국 미술교육에 대한 비판과 성찰의 과정 뿐 아니라, 우리가 기억하고 경험하고 있는 모든 미술교육의 시간과 사건을 포함한다.

사건은 일반적으로 개별 사건과 유형 사건으로 구분된다. 개별 사건은 시간과 공간에 의해서 지시될 수 있는 특수적 존재로서 이해되며, 유형 사건은 동시에 여러 장소와 시간 속에 반복적으로 발생할 수 있는 속성이나 사태로서의 사건을 의미한다(박정희, 2005). 한국 미술교육의 빠른 변화의 과정 속에서도 우리가 지시할 수 있는 개별 사건은 존재한다. 예를 들어 개화기 미술 문화의 변화, 근대식 교육제도의 성립과 함께 시작된 학교 교육 안에서의 미술교육의 시작은 미술교육의 시간 안에서 지시할 수 있는 개별 사건으로 이해할 수 있다. 혹은 1950년대 초반 피바디 교육 사절단의 한국에서의 미술교육 활동은 일회적인 시간과 공간이 명확하게 관찰된다는 측면에서 미술교육에 있어서의 개별 사건이라 할 수 있다. 그리고 우리는 이와 같은 한국 미술교육에서의 개별 사건에 대한 다른 관찰을 경험할 수 있으며, 이를 개별 사건으로 보아야 하는 것인가에 대한 의문을 가질 수도 있다. 이는 이와 같은 각각의 개별 사건에 대한 경험이나 이해가 상이할 수 있기 때문이다.

각각의 개별 사건에 대한 경험과 이해의 상이함은 이를 동일한 사건으로 인식할 수 있는가에 대한 의문을 갖게 한다. 동일한 사건이라고 하는 것은 기술의 문제라기보다는 사건의 외연의 문제이다(박정희, 2005). 동일한 사건에 대한 경험과 이해는 개별 사건으로서 더 명확히 이해 될 수 있으며, 한국 미술교육의 일회적 사건들은 한국 미술교육에서의 특정한 시간과 공간에서 지시될 수 있다는 측면에서 일회적 사건으로 더욱 명확해진다.

한국 미술교육의 일회적 사건들의 유형 사건으로의 전환되기도 한다. 이는 한국 미술교육에서의 일회적 사건들이 한국 미술교육의 여러 시간 속에서 반복적으로 지속되기 때문이다. 예를 들어 일회적 사건으로써 피바디 교육 사절단의 내한과 이로 인한 영향은 이후 창의성 중심 미술교육을 지속시켜 한국 미술교육에서의 창의성 중심 미술교육이라는 하나의 유형 사건을 이루게 한다. 이로써 창의성 중심 미술교육이 한국 미술교육에서 반복적으로 발생하게 되는 것이다. 이처럼 한국 미술교육에서의 하나의 개별 사건의 유형 사건화는 한국 미술교육에서의 개별 사건으로써의 비동시적인 미술교육 이론과 실체가 미술교육의 다중적 시간 안에 동시적으로 놓이게 하는 요인이 되기도 한다.

한국 미술교육에서의 변증법적 종합

이제 오늘날 우리가 경험하고 있는 미술교육의 다중적 시간을 어떻게 이해할 것인가의 문제에 다다르게 된다. 상술한 바와 같이 우리 미술교육은 급진적 사회문화의 변화에 따른 미술교육의 단일 사건을 유형 사건화 하는 변증법적 사유의 과정을 거쳐

왔다. 이를 위해 유형 사건으로써 미술교육을 설명할 수 있는 일련의 규칙을 마련하고, 미술교육의 가치를 일치시켜 왔다. 이를 통해 우리의 미술교육은 미술교육의 다양성과 그 안에서의 변화에 대해 어느 정도는 일관된 답변들을 이끌어낼 수 있게 되었다. 그렇다고 해서 그것들을 하나의 정합성을 완성했다고 말할 수는 없다. 이보다는 일관된 답변 안에서 합일된 하나의 가치를 완성하기 위한 과정 안에 놓여 있다고 평가하는 것이 더욱 타당해 보인다.

지금까지 한국의 미술교육은 동시대 사회문화 변화에 반응해야 했다. 그리고 결국 미술교육이 어떤 가치를 전달할 것인가? 어떤 미술교육의 내용을 제시할 것인가? 그리고 그것들을 어떻게 조직할 것인가에 대한 설명을 포함한다. 최근 들어서 한국의 미술교육은 급변하는 기술의 발달에 따른 사회문화 변화에도 기민하게 반응하고 있다. 미술가들이 기술의 발달에 반응해 새로운 형식의 미술 작품을 발 빠르게 생산하는 것처럼 미술교육 또한 이와 같은 변화에 미술교육의 가치와 내용을 정립해 나가고 있다. 그리고 이와 같은 변화로 인해 한국 미술교육은 다양한 미술교육 이론과 실재를 경험하게 된다. 이때의 한국 미술교육에 대한 경험은 특정한 대상이나 개인에게서 분절적으로 나타날 수 있으며, 한국 미술교육의 시간은 비동시성을 갖는 것이다.

그렇다면 우리는 지금의 이와 같은 상태 혹은 현상을 이해하기 위한 시도를 해 볼 수 있다. 이는 미술교육의 단일 사건의 유형 사건으로의 전환이나 그 안에 존재하는, 미술교육의 정합성이라 할 수 있는 중심축을 형성해 가고 있는 현재의 시간과 공간을 어떻게 이해할 것인지에 관한 것이다. 마르크스는 비동시성이 서로 다른 시간성의 공존, 대립, 결합을 가능하게 하는 사회역학의 원동력이라 본다. 우리는 서로 다른 시간성의 비동시성과 한 시간성에서 다른 시간성으로의 변화를 연구함으로써 심오한 사회적 변화에 대한 통찰력을 얻을 수 있다(Spurk, 2004).

동시대 한국 미술교육이 가지고 있는 비동시성의 동시성이 우리에게 주는 함의는 한국 미술교육에 대한 통찰력을 얻을 수 있게 한다는 점에 있다. 유물변증법에서는 모순을 인식과정에서 불가피한 것으로 받아들이고 나아가, 모순이야말로 피상적 인식에서 좀 더 심오한 인식으로 나아가기 위한 추동력이라고 파악한다(홍승용, 2018). 우리가 미술교육의 비동시성이 미술교육이 서로 대립하거나 모순이라고 인식하지 않는 것은 한국 미술교육의 비동시성의 동시성 안에서 형성된 다중적 시간에 대한 통찰의 인식에 기초한다.

한 공간 내에 다중적이고 복합적인 국면의 시간이 공존할 때, 이러한 시간대의 차이는 그 공간에서 활동하는 주요 행위자 간의 갈등과 상호 작용을 일으킨다(강원택, 2015). 다행스럽게도 우리가 현재 경험하고 있는 미술교육의 다중적 시간 안에 갈등은 존재한다고 판단되지는 않는다. 오히려 활발한 상호 작용의 과정 안에 놓여 있다는 긍정적인 이해와 그에 대한 나름의 의미를 부여할 수 있을 것이다. 블로흐는

비동시성 시간들 간의 모순이 반드시 역사적 퇴행이나 발전의 장애로 작용하는 것은 아니며 비동시성 시간들 간의 모순이 변증법적 종합(synthesis) 과정을 거쳐 역사 발전을 가져올 수 있을 수도 있다는 낙관적인 진보적 역사발전론을 개진하였다(임혁백, 2020). 분명한 것은 한국의 미술교육이 비동시성의 시간들 안에서 경험하고 있는 혼란이 퇴행이나 발전에 대한 장애로 작용하고 있지 않다는 것이다. 오히려 한국 미술교육은 비동시성의 시간들 안에서 변증법적 종합과정을 거쳐 한국 미술교육의 정합성을 완성하기 위해 끊임없이 변화를 추구하는 과정 안에 놓여 있다고 볼 수 있을 것이다.

결론

한국 미술교육은 근대화 이후 후발 산업국가의 사회문화적 작용에 민감하게 반응해 왔다. 이 같은 사회문화적 작용 안에서 형성된 다양한 미술교육 담론과 이론, 주제와 내용에 대해 한국 미술교육은 절충적 입장을 취하고 있다. 이러한 특성으로 인해 미술과 교육과정이나 미술 교과서에서는 다양한 미술교육 담론과 이론과 내용과 주제를 포괄적으로 다루고 있다. 그리고 교사들은 제한된 시수 내에서 이를 학교 미술교육 현장에 모두 적용할 수 없음을 자각하고 선택적으로 교수학습에 적용한다. 이 과정에서 교사들은 다양한 미술교육 담론과 이론, 주제와 내용 중 수업을 통해 학생들에게 전이되어야 하는 미술교육의 본질적 관점과 목적이 무엇인지에 대한 혼란을 경험하게 된다. 본고에서는 이와 같은 혼란스러움을 경험하게 하는 동시대 한국 미술교육의 상황에 대한 이해를 돕기 위해 에른스트 블로흐의 비동시성의 동시성 개념을 통해 한국 미술교육의 현상을 설명해 보고자 하였다.

이를 위해서는 한국 미술교육의 변화 과정에서 형성된 한국 미술교육의 특성을 파악하고 이를 바탕으로 현재 한국 미술교육 현상을 이해해 볼 필요가 있다. 미술의 변화가 미술교육에 미치는 영향은 선형적이다. 이 영향의 과정은 순차적이며 단일한 유형의 양상을 갖는다. 한국의 미술교육에 영향을 미치는 요인을 미술의 변화에서 찾는 것은 가장 명확하게 이해할 수 있는 접근이기도 하다. 한국의 미술교육을 미술의 변화에 대한 순차적 연결이라는 이와 같은 접근과 달리 한국의 미술교육이 짧은 시간 안에 독자적 학문체계를 형성하기 위해 거쳐 온 지난한 과정과 여전히 이어지고 있는 성찰의 시간에 대해 이해하기 위한 시도가 필요하다.

우리가 가진 시간과 공간에 대한 개념들은 물질적 실천들로부터 나오고 그러한 실천들은 개인이나 집단의 경험들만큼이나 다양하다. 문제는 문화 변동과 정치경제 사이의 간극을 메워주는 전체적인 해석틀을 제시하는 것이다(Harvey, 1994). 한국의 미술과 미술교육은 근대화 이후 광범위한 문화적 패러다임의 변화를 짧은 시간

안에 경험하게 했다. 이후에 한국 미술교육은 이 모든 변화를 동일한 시간과 공간 안에 축적해 왔으며, 동시대를 살고 있는 우리는 이를 모두 경험하게 되었다. 그리고 지금까지 우리는 한국 미술교육을 하나의 선형적 서사로 이해해 왔다. 하지만 한국의 미술교육을 이와 같이 선형적 서사로 연결할 수 없는, 비동시적 사건으로 이해할 때 한국 미술교육이 특정한 시간과 공간에 놓임으로써 발생하는 모순과 충돌로 인해 우리는 혼란스러움을 경험하게 된다.

개항과 함께 시작된 한국의 근대화 이후 지속적으로 작용하고 있는 서구화라는 사회문화적 이데올로기는 한국 미술교육에도 지속적으로 작용하여 서구 미술교육 담론과 이론, 내용과 주제가 한국 미술교육 안에 삽입되고 현지화 되었다. 각각의 미술교육 담론과 이론, 내용과 주제는 비동시적으로 한국 미술교육에 자리하게 되었으며, 우리가 현재 경험하고 있는 한국 미술교육의 시간은 다양한 미술교육 담론과 이론, 내용과 주제가 공존하는 다중적 시간, 비동시적인 것들이 동시적으로 존재하는 현재의 시간 안에 놓이게 된 것이다.

비동시성의 동시성이 한국 미술교육의 현재라고 한다면 각각의 미술교육 담론과 이론, 내용과 주제에 따른 비동시성의 공존과 결합을 통해 미술교육 변화의 통찰력을 얻을 수 있어야 한다. 다행스러운 점은 미술교육이라는 공간 안에 존재하는 미술교육 사상이나 이론들은 이런 측면에서 대립이나 단절보다는 결합이나 공존의 가능성을 모색하고 있다는 것이다. 이와 같은 과정 속에서 한국 미술교육은 미술교육의 유용한 목적과 내용을 이끌어 내고 있으며, 각각에 대한 대안들을 제시해 왔다. 이와 같은 과정은 한국 미술교육이 비동시적 시간들 간의 모순을 변증법적 종합(synthesis) 과정을 거쳐 발전하고 있는 과정이라고 이해할 수 있다.

세계의 변화에 한국 미술교육도 발 빠르게 그 변화에 대처해 가고 있다. 근대 이후 지금까지 한국 미술교육이 경험해 온 미술교육 이론과 내용은 시간과 공간을 거치면서 축적되어 왔다. 표현기능, 창의성, 미술 이해, 시각문화, 공동체, 다문화, 생태 미술교육, 정체성, 사회 정의, 평등 다양성, 삶을 위한 미술교육, 휴머니즘, 미디어, 사회 참여, 디지털 기술의 발달, 코로나 사태와 포스트 코로나 AI, VR, 메타버스 등과 같은 것들이 그 대표적인 예가 될 수 있다. 그리고 한국 미술교육은 이와 같은 다양한 미술교육 이론과 내용을 발 빠르게 수용하고 교육 현장에 적용하려 노력해왔다.

지금의 한국 미술교육은 이와 같은 다양한 미술교육 이론과 주제 뿐 아니라 미술 문화 혹은 사회 현상에 대해 사유와 비판, 행동을 통해 변증법적 종합을 완성함으로써 한국 미술교육의 본질이라는 개별적 시간과 공간을 모색하기 위한 노력의 과정 안에 놓여 있다고 볼 수 있다. 그리고 앞으로 한국 미술교육이 어떤 비동시성을 갖게 될지에 대해서는 예측하기 어렵다. 분명한 것은 지금까지 그래왔듯이 한국 미술교육은 지난한 변증법적 종합을 통해 결국 한국 미술교육만의 목적과 의미를 완성할 것이라는 것이다.

참고문헌

- 강수택 (2004). 근대, 탈근대, 사회적 연대. *한국사학회*, 38(5), 1-29.
- 강원택 (2015). 시간으로 읽어낸 한국 정치사. *현대사광장*, 5, 140-147.
- 김성숙 (2002). 피바디(Peabody) 사절단에 관한 연구(Ⅱ) - Peabody의 미술교육활동 사례 및 영향-. *조형교육*, 20, 1-27.
- 대학미술교육협의회 (2004). *대학미술교육과 21세기 사회*. 서울: 이화여자대학교출판문화원
- 류지영 (2013). 교과교육으로서의 미술교육, 수업을 위한 방법론적 접근. *미술교육연구논총*, 35, 1-33.
- 민주식. (2016). 탈근대의 미술교육을 위한 소고. *조형교육*, 58, 51-67.
- 박소영 (2001). *포스트모던 시대의 문화적 도전과 미술교육의 방향*. 박사학위논문. 동국대학교 대학원.
- 박정애 (2001). 한국 미술교육과정의 특징과 포스트모던 교육과정의 수용에 관한 고찰. *미술과 교육*, 2, 93-110.
- 박정애 (2008). *포스트모던 미술, 미술교육론*. 서울: 시공사.
- 박정애 (2018). 세계화와 한국 미술가들의 문화 생산. *미술과 교육*, 19(2), 1-18.
- 박정희 (2005). 사건에 관한 두 가지 견해. *철학논총*, 41, 151-173.
- 박찬승 (1992). *한국 근대정치사상사 연구*. 서울: 역사비평사.
- 박치완 (2009). (문화-)세계화: 동일성의 폭력인가, 차이의 고려인가? *전북대학교 국제문화교류연구소 2009년 봄철 정기학술대회 자료*.
- 박휘락 (1998). *한국미술교육사*. 서울: 예경.
- 선우현 (2001). 탈근대 (성)의 포용으로서의 근대 (성)-한국 사회에서 탈근대론의 적실성과 관련하여. *사회와 철학*, (2), 104-146.
- 심영옥 (2007). 한국 근대 초등미술교육 변천사 연구. *조형교육*, 29, 261-320.
- 유창완 외 (2021). *포스트코로나 대비 미래지향적 체육·예술 교과군 교육과정 구성 방안 연구*, 교육부 정책연구 보고서.
- 윤건차 (2002). 한국·미완의 근대화 프로젝트와 탈근대론. *문학과경계*, 2(3), 369-406.
- 이나나 (1991). 시간개념에 대한 철학적 태도: 인간의 시간의식과 관련하여. *이화여자대학교 철학과 학생회 홍보부*, 11, 126-137.
- 이나미 (2017). 한국의 진보·보수 개념 변천사. *내일을 여는 역사*, 67, 100-116.
- 이병하 (2015). 비동시성의 동시성, 시간의 다중성, 그리고 한국정치. *국제정치논총*, 55(4), 241-273.
- 이성도 (2017). 한국 근대미술교육의 형성과 그 고찰. *학습자중심교과교육연구*, 17(22),

- 491-514.
- 이성도, 김혜숙 (2018). 한국, 일본, 중국 근대미술교육의 변화양상 연구. *미술교육연구논총*, 53, 1-26.
- 이주연 외 (2022). 2022 개정 미술과 교육과정 시안(최종안) 개발 연구Ⅱ-미술과 교육과정. 세종: 교육부.
- 이진이 (1991). 50년대 미국의 교육원조, 무엇을 남겼나. *초등우리교육*, 132-139.
- 임혁백 (2015). 한국 근현대사 연구동향: 신작 소개-《비동시성의 동시성》(고려대학교출판부, 2014): 비교역사정치학의 관점에서 바라본 한국 근대화의 정치. *현대사광장*, 5, 130-139.
- 임혁백 (2020). *비동시성의 동시성: 한국정치의 다중적 시간*. 서울: 고려대학교 출판문화원.
- 장준석 (2019). 한국미술교육에 나타난 후기모더니즘적 성향과 정체성에 관한 비평적 연구. *미술교육연구논총*, 59, 63-80.
- 전복희 (1993). 사회진화론의 19세기말부터 20세기 초까지 한국에서의 기능, *한국정치학회보*, 27(1), 405-425.
- 정동섭 (2018). <셰이프 오브 워터 The Shape of Water>(2017) 에 나타난 비동시성의 동시성. *스페인라틴아메리카연구*, 11(2), 149-169.
- 정영목 (1999). 한국 근대미술과 문화 식민주의. *서양미술사학회논문집*, 11, 209-230.
- 정재요 (2016). 시간적 인간의 인간적 시간에 대한 단상. *시간(時間, time)*, 122-134.
- 최열 (2020). *한국근대미술의 역사*. 경기: 열화당.
- 한국미술교육학회 (2010). *미술교육 이론의 탐색*. 서울: 예경.
- 홍승용 (2018). 변증법적 모순. *현대사상*, (20), 195-229.
- Bloch, E. (1986). *The principle of hope*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Friedman, J. (1995). Global system, globalization and the parameters of Modernity, Mike Featherstone(eds), *Global Modernities*. Sage Publication.
- Harvey, D. (1994). *포스트모더니티의 조건*. (구동희, 박영민 공역). 서울: 한울. (원저출판, 1992)
- Kim, H. (2014). Education through art after the second world war: a critical review of art education in South Korea. *International Journal of Art & Design Education*, 33(1), 88-102.
- Spurk, J. (2004). Simultaneity within non-simultaneity? Continuity, rupture, emergence - on the temporal dynamic of social formation. *Time & Society*, 13(1), 41-49.
- Stankiewicz, M. A. (2011). *현대 미술교육의 뿌리*. (안혜리 역). 서울: 미진사. (원저출판, 2001)

Sullivan, M. (2013). *동서 미술 교섭사*. (정무정, 이송란, 이용진 공역). 서울: 미진사.
(원저출판, 1997)

Abstract

Understanding the multiple times of Korean art education

Sang-Dorn Park

Korea Institute for Curriculum and Evaluation

The changes in art education that have continued since modern art education began in this land are making us who are living in the same time experience various aspects and implications of art education. And the confusion of not knowing exactly what it is is also inherent in this experience. In this paper, such diverse and complex experiences and confusion are viewed as the time and space of contemporary art education. And to understand this, I tried to interpret Ernst Bloch's concept of simultaneity of asynchrony in connection with some aspects of Korean art education. According to this, the complex experience and confusion about Korean art education that we are currently experiencing can be viewed as a phenomenon resulted from the rapid acceptance of various extrapolated art education ideas and theories within a short period of time through the process of modernization, modernity, and post modernity. And our confusion can be experienced because we are placed in the multiple times of art education, in which aspects of asynchronous art education are mixed. And still, Korean art education is in the process of developing the conflict and confusion about the asynchrony of art education through the process of dialectical synthesis. And in that the process of dialectical synthesis is a process of standing up to establish the identity of Korean art education through constant reflection, we can have optimistic expectations for contemporary Korean art education.

지역사회 연계 학교예술교육 정책 분석: 교육부 정책을 중심으로

강주희

목원대학교 미술교육과 부교수

요 약

학교교육에서 지역사회 연계가 강조됨에 따라 국가 차원에서 지역사회 연계를 지원하기 위한 다양한 학교예술교육 정책이 실행되고 있다. 이에 학교 밖 예술 교육 자원의 발굴과 활용이 활성화된 반면 문화적·교육적 인프라 차이에 따른 지역간 교육 격차, 교사의 추가 업무 부담, 예산 및 환경 변화에 따른 지역사회 연계 프로그램 운영 중단 등의 문제가 대두되기도 하였다. 이에 본 연구에서는 학교예술교육과 지역사회 연계 정책이 어떻게 변화해 왔는지를 교육부의 정책을 중심으로 살펴보고, 개선 방안에 대해 논의하고자 하였다. 이를 위해 “지역사회 연계” 교육에 대한 선행연구를 분석하여 지역사회 연계 교육의 의미, 성과와 한계를 살펴보고, 이를 바탕으로 2003년부터 2023년까지 교육부에서 발표한 학교예술교육 활성화 정책 중 지역사회 연계 전략을 분석하였다. 그 결과, 지역사회 연계 자원 관리·운영의 현행화 지원, 지속가능한 학교 중심 지역사회 연계 방안, 학교예술교육에 대한 사회적 인식 제고 등이 구체화되어야 한다.

주제어

지역사회 연계(community-connection), 학교예술교육 지원 정책(school arts education support policy), 정책 동향 분석(policy trends analysis), 지역사회 연계 미술교육(community-based art education)

서론

미술교육에서 지역사회 연계에 대한 논의는 19세기 진보주의 교육의 영향으로 학습자의 실제적인 경험이 강조됨에 따라 시작되었다(김형숙, 2009). 지역사회 연계 미술교육은 학교 교육과 학습자의 삶의 경험을 연결하는 접근 방식으로 지역사회에 대한 이해와 활용을 전제로 실행되었다(장윤희, 정현일, 2019; 정현일, 2009). 이후 시각문화 미술교육의 등장으로 미술교육의 범주가 시각문화로 확대됨에 따라 일상생활의

시각 이미지를 비판적으로 이해하고 학생의 삶과 연계된 교육의 필요성이 다시 부각되었다(강주희, 2021; 강주희, 2023). 이어 등장한 사회참여 미술교육은 지역사회 문제에 관심을 갖고 해결과정에 학습자가 능동적으로 참여하도록 함으로써 지역사회 연계를 더욱 강조하고 있다.

이와 같은 맥락에서 2022 개정 미술과 교육과정은 미술교과의 인간상을 “자신과 세계를 이해하고 미술 문화 창조에 주도적으로 참여하는 사람”(교육부, 2022b, p. 5)으로 정의하고, 미술과 역량으로 “미술 문화의 다원적 가치를 존중하며 협력적 의사소통을 통해 공동체 문화의 발전에 참여한다”(교육부, 2022b, p. 4)는 의미의 “공동체 역량”을 신설하였다. 이는 미술 교과를 통해 주변 대상과 현상을 지각하고 표현함으로써 세상과 소통하며 조형적으로 문제를 해결해 가는 과정에서 공동체 발전에 기여함을 의미한다(강주희, 2023). 또한 2022 개정 교육과정에 도입된 고교학점제는 학습자의 과목 선택권을 보장하기 위해 국가 수준 교육과정에 제시된 과목 외 시·도 교육지원청이 정한 지침에 따라 새로운 과목을 개설할 수 있도록 하여 학교 밖 자원 활용의 확대를 촉진할 것으로 기대된다(김영은 외, 2022).

이와 같이 학교교육에서 지역사회 연계가 강조되고 국가 차원에서 지역연계를 지원하기 위한 다양한 정책을 실행하고 있으나 지역사회 간의 문화적·교육적 인프라의 차이에 따른 교육 경험 격차를 비롯하여 지역사회 연계를 위한 교사의 추가 업무 부담, 예산 및 환경 변화에 따른 지역 연계 프로그램 운영 중단 등의 문제가 대두되기도 하였다(강주희, 2017; 이경진, 최나영, 강주희, 2019; 이은적, 최나영, 강주희, 2019).

이에 본 연구에서는 학교예술교육과 지역사회 연계를 위한 정책이 어떻게 변화해왔는지를 살펴보고, 개선 방안을 모색하고자 하였다. 이를 위해 “지역사회 연계” 교육에 대한 선행연구 분석을 통해 지역사회 연계 교육의 의미, 성과와 한계를 살펴보고, 이를 바탕으로 학교예술교육 활성화 정책 중 지역사회 연계 전략을 분석하고자 한다.

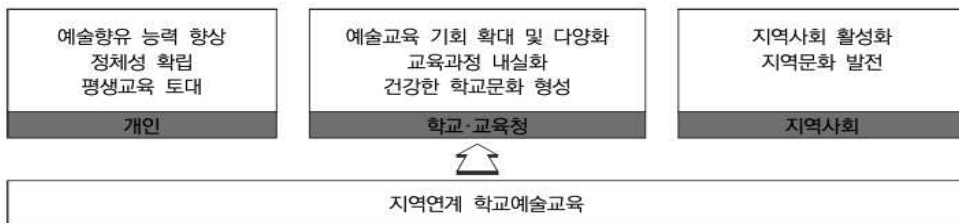
“지역사회 연계”의 의미, 성과와 한계

지역사회 연계의 필요성 및 목적

선행 연구에 나타난 지역사회 연계의 필요성과 목적을 살펴보면 다음과 같다.

정연희(2010)는 지식기반사회로의 변화에 따라 학교교육에서 평생학습체제로의 전환이 요구되며, 미술교육 역시 학교 중심의 제한적 공간을 확장하여 지역의 문화공동체 형성, 다양한 주체, 공간, 자원 간의 네트워크 구축이 필요하다고 주장하였다. 강주희(2017)는 학교 교육과정 내 부족한 예술교육 시간과 제한된 학교의 예술교육

자원 지원 등 지역사회 연계 예술교육이 학교 예술교육을 보완하고 활성화하는데 기여한다고 주장했다. 또한 학생들의 삶과 연계된 학습을 통해 학생의 성취감과 학습 동기를 고취하고 예술 학습의 범위를 지역사회로 확대함으로써 지역사회 문화 이해 및 발전에 기여할 수 있다고 보았다(강주희, 2017). 장윤희와 정현일(2019)은 지역사회 중심 미술교육이 삶의 공간에서 실제적 경험을 바탕으로 교육 내용을 구성한다는 점에서 교육적 의의가 있으며, 학습자의 삶과 일상에 영향을 미치는 경험의 과정으로 보아야 한다고 주장하였다. 김아현(2018)은 지역연계 학교예술교육은 예술에 대한 관심과 예술 향유 능력을 향상시키고, 지역사회를 이해하고 지역사회에 대한 자부심을 느낄 수 있도록 하며 예술교육의 내용과 방법을 다양화할 뿐 아니라, 협력과 소통 참여도를 향상시킨다고 주장했다. 이은적, 최나영, 강주희(2019)는 지역사회 연계 학교예술교육의 목적을 개인적 차원, 학교·교육청 차원, 지역사회 차원으로 다음 <그림 1>과 같이 정의하였다.



<그림 1> 지역연계 학교예술교육의 목적(이은적, 최나영, 강주희, 2019, p. 244)

또한 강주희(2023)는 지역사회 연계의 교육적 의의로 학습자 경험 중심의 실천적 교육의 실현, 지역사회 개선, 예술의 생활화, 지역사회 문화 이해와 정체성 발달 등을 제시하였다. 이와 같은 맥락에서 고은실과 김형숙(2022) 역시 지역사회 연계 문화예술교육은 세계시민역량 함양에 기여할 수 있다고 주장했다.

종합하면, 학교예술교육과 지역사회 연계는 생활 속 다양한 예술 경험을 제공하고 예술 향유 능력을 개발함으로써 평생교육의 토대를 마련하고, 학습자의 삶의 연계를 통해 학습 동기를 유발하고 지역사회에 대한 관심을 형성하고 지역사회 문화 발전에 기여할 수 있다. 또한 학교예술교육의 부족한 예술교육 환경, 전문 인력, 시수 등을 보완하고 예술 수업의 내용과 방법을 다양화하는데 기여할 수 있다.

지역사회 연계 학교예술교육 정책의 성과

지역사회 연계 학교예술교육 정책에 대한 선행연구에 나타난 “지역사회 연계”의 성과를 살펴보았다. 단, 학교-지역사회 연계 관련 정책은 문화부처의 문화예술교육정책이 대두되면서 시작되었기에 예술꽃 씨앗학교 지원 사업 등 문화부처의 사업을 대

상으로 하는 연구를 포함하여 선행연구를 살펴보았다.

정문성, 모경환, 석문주, 김해경, 박새롬(2012)은 문화예술 접근성이 떨어지는 소규모 농·산·어촌 소재 학교를 대상으로 문화예술교육 프로그램을 지원하는 예술꽃 씨앗학교¹⁾의 성과를 분석하였다. 예술꽃 씨앗학교가 학교-지역사회 연계 자체를 목적으로 하지 않지만 그 사업 수행 결과, 지역사회의 문화예술 전문 인력 증가 및 시설 확충 등 예술문화 인프라 확충에 기여하였고, 지역주민의 문화예술교육에 대한 관심과 참여 및 예술적 역량이 증진하였으며, 지역사회의 문화예술설비가 확충되는 효과가 있었다고 밝혔다. 또한 지역사회의 문화예술 인프라를 활용하는 계기가 되었다고 평가했다.

박범철(2022)은 지역사회 연계 다문화 교육 프로그램 운영 결과, 지역사회 기관과 연대함으로써 지역주민이 참여할 수 있는 평생교육 프로그램을 지역으로 확산하는 데 기여하였다고 설명하였다.

이경진, 최나영, 강주희(2019)는 예술꽃 씨앗학교 참여 문화 기획자를 대상으로 면담을 실시한 결과, 지역사회 연계와 관련한 예술꽃 씨앗학교의 성과로 문화예술향유 능력 향상, 교사 수업 개선과 협력 관계를 통한 공동체 의식 함양, 지역사회 문화예술교육에 대한 학부모 인식 개선 등을 언급했다.

정옥희(2018)는 지역사회 연계 문화예술교육 사례 연구 결과, 지역사회 기반 문화예술교육은 예술에 대한 접근성을 높이고 예술경험은 학생들의 일상에서 자아 성장과 자기 인식에 긍정적인 영향을 미치며 이는 삶의 만족도를 향상시키는데 기여한다고 하였다.

안령, 강인애, 이소현(2021)은 블렌디드 학습환경에서의 지역연계 참여적 학습 기반 학교문화예술교육 프로그램 개발 및 적용 결과, 지역사회에 대한 태도와 관심과 사회적 소속감에서 유의미한 긍정적인 변화가 있었다고 밝혔다.

이미정(2017)은 지역 미술가와 연계한 학교 미술관 설치·운영 사례 연구 결과, 학생들은 지역 미술가와 만남을 통해 미술 활동이 삶에서 비롯된 것임을 깨닫고 교사는 작가의 수업을 통해서 미술교육의 방향에 대해 고민해보고 자신의 미술수업을 성찰하는 계기가 되었다고 하였다. 참여 작가의 경우에는 지역 작가로서의 정체성과 역할을 인식하게 되었다고 밝혔다.

관련 선행 연구 결과를 종합해보면, 지역사회 연계의 성과로는 예술교육 기회의 확대 및 다양화, 학습자의 학교예술교육과 삶의 연계성 회복, 지역사회 문화 이

1) 예술꽃 씨앗학교는 문화부에서 지원하는 사업으로 농·산·어촌 소재 초등학교 중 전교생이 참여 가능한 400명 이하 소규모 초등학교 10개교를 선정하여 학교의 특성에 따라 문화예술교육 프로그램의 제반 운영을 지원한다. 예술꽃 씨앗학교 지원사업의 주요 지원 내용은 희망분야 중심 문화예술교육 활동, 지역문화기반 시설과 예술가를 연계한 예술창작체험, 지역 문화예술교육 거점 학교로 육성될 수 있도록 워크숍 및 컨설팅, 연간 교육성과 종합 발표회 지원 등이다.

해 및 발전 기여, 공동체 의식 형성, 예술교육에 대한 사회적 인식 제고 등을 들 수 있다.

지역사회 연계 학교예술교육 정책의 한계

선행연구에 나타난 학교예술교육 정책의 한계는 다음과 같다.

정주연과 신지혜(2017)는 학교예술교육 활성화 지원 사업은 학교에서 공모 신청을 하고 심사를 거쳐 선정하는 방식으로 이루어지고 있으며, 그 과정에서 해당 학교가 사업 운영의 주체가 되고 해당 사업을 담당하는 학교 교사에게 막대한 책임이 주어진다고 지적하면서 학교 예술교육 활성화를 위해서는 지역 문화예술교육 단체를 적극 활용할 필요가 있다고 제안하였다.

김민화(2019)는 기존의 지역사회 연계 프로그램이 기초수준이나 일회성 결과 중심으로 이루지고 있으며, 대학-지역사회 연계 문화예술교육 프로그램 운영에 있어 지자체, 교육청, 대학과의 매칭이 쉽지 않고 지역사회 내 예술교육에 대한 인식이 높지 않아서 지역주민의 참여를 유도하는데 한계가 있다고 지적하였다. 김형숙(2009)도 지역 문화 기반 시설과 학교 밖 프로그램들은 지역문화시설기관의 관심이 낮고 지역의 특성을 반영하지 못하는 프로그램, 지역문화시설의 부족, 교사의 전문성 미비 등의 한계에 부딪히기도 한다고 지적하였다.

최현락과 장덕호(2018)는 문화예술교육 정책 지원은 대부분 1년 단위로 짧게 책정되고 있으며, 외부의 전문인력을 학교교육 현장에 투입하는 것보다는 교사의 예술교육 전문성을 개발하는 것이 바람직하다고 지적하였다. 또한 학교예술교육 활성화 사업이 지나치게 전시적인 결과물 중심으로 이루어지고 있음을 지적하였다. 이은지(2022) 역시 지역사회 연계 지원 사업의 짧은 사업기간 및 예산의 한계가 있으며 정책 담당 인력의 부족으로 어려움을 겪는다고 밝혔다.

이은적, 최나영, 강주희(2019)와 정옥희(2018)는 지역사회 연계 정보가 산재되어 있어 정보를 체계화하여 제공해야 하며, 교사가 지역사회 연계 실행을 위해 처리해야 하는 행정 업무가 과중하기 때문에 지역사회 관련 기관과 학교 현장에 연결해주는 전문 기관 혹은 전문 인력이 필요하다고 지적하였다. 또한 지역사회 연계가 예산 지원에 의존하여 이루어지고 있어 지원이 중단된 이후에도 프로그램을 운영할 수 있는 방안을 모색해야 하며, 더 나아가 사업 중심의 지역연계 지원에서 벗어나 지역연계 협력의 형태를 다양화하고 안정적으로 지원하기 위한 예산 편성이 필요하다고 하였다. 최성희(2018) 역시 교사 개인 차원에서 지역연계가 이루어지는 경우가 많으며 학교 밖으로의 이동 시 안전사고 위험과 이동 수단 확보 등에서 어려움을 겪는다고 하였다. 또한 지역연계 활동이 동아리 혹은 방과후 활동 등 교과 이외의 활동과 연계되는 경우가 많다고 지적하였다.

이경언(2021)은 학교예술교육 관련 지원 사업이 여러 부처에서 다양하게 이루

어지고 있기 때문에 부처 간의 협력이 필요하며, 지역사회 연계는 지역의 특성을 반영하는 것이 중요하므로 교육지원청에서 주도적으로 사업을 추진하는 것이 바람직하다고 주장하였다. 정옥희(2018)와 박찬수(2019), 구혜경(2014) 역시 학교와 지역의 환경 차이가 크기 때문에 각 지역의 환경과 상황을 고려하여 학교 현장에서 지역사회 연계를 추진할 수 있도록 해야 한다고 지적하였다.

선행 연구에 나타난 지역사회 연계 정책의 문제를 살펴본 결과, 국가정책사업으로 양적 성과 중심의 단기 지원 사업 운영으로 인해 안정적이고 지속적인 프로그램 운영이 어려우며, 지역사회 연계를 위한 과정에서 추가적인 업무 부담과 전담 인력의 부재, 관련 기관 및 단체의 협력 등에서 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다.

학교예술교육 “지역사회 연계” 지원 정책 분석

학교예술교육 활성화 정책 개요

본 연구에서는 다음 <표 1>과 같이 2003년 이후 교육부에서 발표한 학교예술교육 교육 활성화 계획 문서를 바탕으로 정책을 분석하였다. “지역사회 연계” 정책을 살펴 보기에 앞서 학교예술교육 활성화 정책이 어떻게 변화해 왔는지를 살펴보았다.

<표 1> 학교예술교육 활성화 정책

발표연월	문서명	비고
2003.07.	지역사회 문화기반시설과 학교 간 연계체제 구축을 통한 문화예술교육 활성화 추진계획	문화관광부 · 교육인적자원부
2004.11.	문화예술교육 활성화 추진계획	문화관광부 · 교육인적자원부
2010.07.	창의성과 인성 함양을 위한 초·중·등 예술교육 활성화 기본방안	문화관광부 · 교육과학기술부
2011.04.	학교 체육 · 예술교육 내실화 방안	교육과학기술부
2012.03.	학교 폭력 근절대책추진사업(인성함양을 위한 예술교육 활성화방안)	
2012.04.	2012년도 하반기 예술교육 확대 방안	
2013.12.	예술교육 활성화 사업 계획(안)	
2014.02.	예술교육 활성화 기본계획	
2014.07.	학교예술교육 활성화 지원사업 개선 방안	
2015.02.	예술교육 활성화 추진계획	
2015.10.	학교 체육 · 예술교육 강화 지원 계획	
2016.02.	학교예술교육 활성화 추진계획	학교예술교육중앙지원단 운영 시작
2017.01.	학교예술교육 활성화 추진 계획	

발표연월	문서명	비고
2018.02.	학교예술교육 활성화 기본 계획	
2018.11.	학교예술교육 중장기 계획	1차 중장기 계획 수립
2019.01.	학교예술교육 활성화 기본 계획	
2020.01.	학교예술교육 활성화 기본 계획	
2021.01.	학교예술교육 활성화 기본계획	
2022.02.	학교예술교육 활성화 기본 계획	
2023.06.	학교예술교육 활성화 추진계획	2차 중장기 계획 수립(예정)

교육부의 학교예술교육 활성화 정책은 2003년 정부에서 “문화예술교육정책”을 주요정책 과제로 설정하면서 문화부와 교육부의 협력 하에 문화예술교육 활성화 추진 계획을 수립하면서 시작되었다. 당시 교육인적자원부와 문화관광부는 공동으로 2003년 7월 “개개인의 문화예술 향유 수준 제고 및 취향과 감수성 개발,” “지식문화 사회에 적합한 창의적 인력 육성”을 위해 「지역사회 문화기반시설과 학교 간 연계체제 구축을 통한 문화예술교육 활성화 추진계획」을 발표하고 문화예술교육 활성화 공동 사업단을 구성하였다. 이듬해 2004년 「문화예술교육 활성화 종합계획」을 발표하고, 문화예술교육에 대한 대국민 인식 제고, 문화예술교육 기반 마련을 위한 연구사업, 문화예술교육 지원체계 및 지역단위 협력 체계 구축, 시범 프로그램 운영, 문화예술교육 활성화 재원 확충 등을 중심으로 지원하였다. 이는 종래의 공급자 중심 정책 추진 방식에서 벗어나 정책의 수혜자를 중심으로 관련 부처 간 협력 관계를 정책의 단위로 적극 고려하는 거버넌스(governance)의 개념을 도입한 것으로 볼 수 있다(용호성, 2005). 그간 교육정책에서도 전인교육 또는 인성교육이라는 명목 하에 예술교육에 대한 지원이 이루어지기도 했으나, 입시 중심의 교육 환경에서 크게 주목을 받지 못 하였기에 이러한 문화예술교육정책은 학교예술교육 전반에 변화를 가져올 것으로 기대가 되었다. 이후 한국문화예술교육진흥법 제정, 한국문화예술교육진흥원 설립 등을 통해 학교에 다양한 문화예술교육의 기회를 제공하였다. 그러나 이러한 문화예술교육 정책은 문화부 주관으로 기획되었으며 교육부는 정책 실행을 위한 협력 부처로서의 역할을 수행하였다고 볼 수 있다.

우리나라에서 2010 유네스코 세계문화예술교육 대회를 개최하면서 예술교육에 대한 사회적 관심이 높아졌다. 이를 계기로 그간 문화부가 주도하고 교육부가 협력하는 방식에서 벗어나 정책 기획 단계부터 교육부와 문화부가 협력하여 「창의성과 인성 함양을 위한 초·중등 예술교육활성화 기본방안(2010)」을 발표하였다. 초·중등 예술교육활성화 중점 추진과제로 ①교과활동에서의 예술교육 강화, ②예술·체육 중점학교 활성화 및 확대, ③각급 교육기관의 예술심화교육 지원 확대, ④과학과 예술의 통합 교육 실시, ⑤학교와 지역사회 연계를 통한 예술교육 강화, ⑥예술교육 지원 협력체계 구축이 제시되었다(문화체육관광부, 교육과학기술부, 2010). 이러한 창

의·인성 계발을 위한 예술교육은 당시 2009개정 교육과정의 개정 방향과 일치하여 교육부 차원의 지속적인 예술교육 정책 지원의 기반이 되었다. 이후 교육부는 학교 폭력 예방 및 인성 함양을 위해 예술교육 활성화를 위한 지원 정책을 본격적으로 실행하기 시작하였다. 체육·예술 교육 활성화를 위해 집중이수제를 보완하고, 창의적 체험활동에서 체육, 예술, 독서 등 활동을 확대하도록 하였다. 집중이수제 실행 시, 체육·예술(음악/미술) 교과를 학기당 8과목 이내 편성에서 제외하고 기준 수업시수를 감축하여 편성할 수 없도록 하였으며, 주5일 수업 대비 및 학교폭력 근절을 위해 학생오케스트라를 비롯한 만화·애니메이션, 영화 등 다양한 예술교육 프로그램을 지원하도록 하였다(교육과학기술부, 2012a; 교육과학기술부, 2012b). 이후 2013년 정부가 인성교육 활성화 방안의 하나로 “예술교육 활성화”를 제시함에 따라, 교육부는 학교 예술교육을 지원하고 활성화하기 위한 정책을 해마다 지속적으로 발표했다(이경언, 2017).

2016년 교육부는 학교예술교육 사업의 확장과 체계적 운영을 위해 전문 기관에 학교예술교육중앙지원단을 위탁하여 운영하기 시작했다(교육부, 2016). 학교예술교육중앙지원단은 학교예술교육 활성화 사업의 컨설팅 및 성과 연구, 교사 연수, 포털 운영 등을 총괄 지원하는 업무를 수행하면서 안정적이고 체계적으로 학교예술교육 활성화 정책을 수립, 추진할 수 있도록 지원한다. 2018년에는 기존의 학교예술교육 지원 사업과 학교예술교육 정책 목표와의 연결성이 미흡하고 일관된 정책 수행을 위한 근본적 목표 설정을 위해 학교예술교육 중장기 계획을 최초로 수립하였다(교육부, 2018b). 학교예술교육의 비전으로 “예술감수성으로 공감하고 소통하는 행복한 시민”을 설정하고 이에 따른 목표와 추진과제를 2016년부터 2022년까지 추진하도록 하였다. 현재 2023년 2차 중장기 계획의 발표를 앞두고 있다.

이상과 같이 학교예술교육 정책의 흐름을 살펴본 결과, 문화부와의 협력 하에 “문화예술교육 정책”의 추진, “창의·인성” 함양을 위한 예술교육 강화, 학교예술교육중앙지원단 운영을 거점으로 안정적이고 체계화된 학교예술교육 실천, 학교예술교육 중장기 계획을 통한 장기적인 비전 수립 및 공유 등의 변화가 있었다.

학교예술교육 “지역사회 연계” 전략 분석

학교예술교육 활성화 계획의 주요 추진 과제 중 “지역사회 연계” 전략이 어떻게 변화해왔는지를 살펴보고자 한다. 단, 연도별 정책 또는 사업의 내용을 단순히 열거하기 보다는 학교예술교육 활성화 계획 추진 경과에 나타난 주요한 변화를 중심으로 지역사회 연계 전략이 어떻게, 왜 변화하였는가를 중심으로 살펴보고자 한다.

문예교육 정책 중심의 지역사회 연계 2003년부터 문화부와의 협력하에 시행되었던 지역사회 연계 학교 문화예술교육 정책은 1) 학교와 지역사회 연계 협력모델 개

발을 위한 시범 사업과 2) 문화예술교육 전문인력 파견이다(용호성, 2005). 이는 당시 학교 문화예술교육의 문제점으로 지적되었던 시수 부족, 예술교육시설 및 장비 부족, 전문 교사 부족 등을 개선하기 위한 방안으로 추진된 것이다. 지역사회 내의 공연장, 박물관, 대학, 전문예술단체 등 다양한 문화기관 및 예술단체와 인근 초중고교의 연계 협력을 통해 학교교육의 질적 수준을 제고하는 협력 모델 개발을 위한 시범사업을 지원하였다. 또한 국악, 연극, 영화, 무용, 만화/애니메이션 등의 전문 강사를 교과 및 창의적 체험 활동에 파견하는 예술강사 제도를 시작하였다. 이와 같이 지역사회 연계는 학교의 부족한 예술교육 인프라를 보완하기 위한 방법으로 추진되었다. 한편 문화부 차원에서는 학교 문화예술교육을 통해 문화예술기관과 단체를 활성화하고, 예술 전문 인력에게 경제활동 기회를 제공하기 위한 목적도 있었는데 이는 문화예술교육 정책은 문화예술 및 문화 산업 전반의 활성화를 목적으로 하고 있기 때문이다(문화예술교육지원법 제2조; 이선민, 이지영, 윤정옥, 김은혜, 2020; 최현락, 장덕호, 2018). 이후 한국문화예술교육진흥원이 설립되면서 학교 문화예술교육사업은 진흥원에서 주관하여 운영하였고, 교육부에서는 협력 기관으로서의 역할을 수행하였다.

교육부 주도 학교예술교육 정책 추진 시작. 2009 개정 교육과정 전후로 학교 폭력 문제가 사회적으로 심각하게 대두됨에 따라 인성교육에 대한 관심이 높아지고, 미래 사회 대비를 위한 창의성 교육에 대한 요구가 높아진 상황에서 창의·인성 계발을 위한 예술교육의 중요성이 부각되기 시작되었다. 2010년 유네스코 세계문화예술교육 대회를 계기로 교육부가 학교예술교육 정책에 주도적으로 참여하기 시작했다. 문화관광부와 교육과학기술부가 공동으로 발표한 「창의성과 인성 함양을 위한 초·중등 예술교육활성화 기본방안」에서 “학교와 지역사회 연계를 통한 예술교육 강화”를 하나의 추진 과제로 선정하고 학교에서 이루어졌던 예술교육 활동을 박물관, 미술관, 도서관 등 다양한 문화기반시설과 연계하여 다양한 프로그램을 체험함으로써 생활 속 예술교육을 활성화하고자 하였다. 이는 당시 주5일 수업 전면 시행을 앞두고 다양한 체험활동이 필요한 사회적 요구에 대한 대비책으로도 주목을 받았다. 이를 활성화 하기 위해 전국 예술교육 자원과 프로그램 정보를 수합하여 문화자원교육자원 지도를 개발하여 창의적 체험활동 및 방과후학교 수업 등에 활용하도록 하였다. 더불어 프로그램의 질 관리를 위해 프로그램 인증제와 문화소외/낙후 지역 문화예술동아리 참여 대학생 문화봉사 제도 등을 운영하도록 하였다(문화관광부, 교육과학기술부, 2010). 여전히 문화부를 중심으로 지역사회 연계가 추진되고 있으나, 이 시점을 계기로 교육부에서 학교예술교육 정책에 관심을 갖고 주도적으로 참여하기 시작했다는 점에서 의의가 있다. 이듬해 2011년 교육부에서 「학교 체육·예술 교육 내실화 방안」을 단독으로 발표하였다. 4개의 추진 과제 중 “체험 중심의 체육·예술 프로그램

램 확대”와 “체육·예술교육 활성화를 위한 지원”에 지역사회 연계 전략이 포함되어 있다. 대표적인 지원 사업은 “학생오케스트라”로 지역 문화예술계, 예술대학, 예술 전문가, 지자체 등이 공동 참여하여 문화예술 소외·취약 지역에 오케스트라 운영을 지원하였다. 또한 국립박물관, 미술관, 과학관에서 창의적 체험활동과 연계한 프로그램을 운영할 수 있도록 지원하고, 지역예술교육협의회를 구성하여 교육기부를 통한 인적 자원을 활용하도록 하였다(교육과학기술부, 2011). 2012년에는 학생오케스트라 운영학교를 확대하고, 예술교육선도학교를 거점으로 토요 만화, 애니메이션, 영화, 디자인 부문의 토요 아카데미 운영 및 국내 정상급 예술가 100인이 명예교사가 되어 학교현장을 찾아가는 마스터 클래스를 운영하였다(교육과학기술부, 2012a). 이후 학교예술교육과 지역사회 연계를 강화하기 위해 교육청, 학교, 지역사회 예술교육 유관 기관 등으로 구성된 지역사회 협의체를 구성하고 지역예술교육자원지도를 제작하여 학교에 보급하도록 하고 교육기부 활성화를 통해 예술교육 기회를 확대하는 한편 지역 연계 예술교육 시범학교를 운영하기도 하였다(교육부, 2015a, 2015b). 교육부 주관의 학교예술교육 활성화 사업이 본격적으로 시작되었으나 지역사회 연계는 기존의 문화예술교육 정책을 유지하거나 유사한 방법으로 이루어졌다.

학교예술교육 정책 체계화. 학교예술교육에 대한 관심이 증가하고 교육부 주도의 예술교육 정책이 확장됨에 따라, 2016년 교육부에서는 학교예술교육중앙지원단을 구성하여 학교예술교육 사업 컨설팅, 성과 평가 연구, 교사 연수, 성과 공유, 학교예술교육 포털 운영 등 학교예술교육 정책 지원을 체계화하고 안정적으로 운영하기 위한 기반을 마련하였다. 2016년 학교예술교육 활성화 추진계획에서 “지역사회와 함께하는 학교예술교육”을 중점과제로 설정하여 지역 단위 학교예술교육협의체를 활성화하고 지역 연계 협력모델을 개발하도록 하였다(교육부, 2016). 지역사회 예술교육 인프라 활용을 위해 교육지원청을 중심으로 지역단위 학교예술교육협의체를 구축하고, 지역예술교육자원지도 및 자료를 제작하여 보급하도록 하였다. 학교교육과정과 지역사회 예술교육 프로그램 연계를 지원하기 위한 지역연계 학교예술교육 수업연구회를 지원하고 학교예술교육 공동 워크숍 및 연수를 통해서 지역 연계 예술교육 프로그램 사례를 공유하도록 하였다. 그 외에도 예술교육거점학교와 예술드림학교 지원을 통해서 지역사회 예술교육 자원을 활용하고 인근 학교와의 공동프로그램 운영 등을 통해서 거점역할을 하도록 하였다.

2016년부터 2023년까지 학교예술교육 활성화 계획에 제시된 “지역사회 연계” 전략을 표로 정리하면 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 2016-2023 학교예술교육 활성화 계획 중 “지역사회 연계” 관련 추진 과제

연도	전략	세부내용
2016	다양한 지역예술교육 인프라 활용	지역사회 예술교육자원 연계 및 공유(지역학교예술교육 협의체 구축 또는 확대, 지역예술교육자원지도 및 자료 제작)
	지역 연계 학교예술교육 협력모델 개발	지역 연계 학교예술교육 수업연구회 학교예술교육 공동 워크숍 및 연수 활성화
2017	지역연계 학교예술교육 활성화	지역사회와 함께하는 학교예술교육 기반 마련 지역연계학교예술교육활성화 교육지원청 운영(지역예술교육 자원지도) 지역연계 학교예술교육의 성과 공유 및 확산(지역축제, 성과공유회 등)
	교육기부 연계 학교예술교육 활성화	학교예술교육 분야 교육기부 현황 파악 및 교육기부 활성화 기반 마련 예술교육기부 거점대학 운영을 위한 예술 교육 분야 교육기부 활성화 예술교육기부 거점대학 운영 프로그램 내실화
	지역연계 학교예술교육 협력모델 개발	예술교육거점학교 확대 운영을 통한 학교 단위 협력 모델 개발 지역연계 예술교육 역량 제고 및 지속가능한 협력 기반 구축
2018	지역연계 학교예술교육 활성화	지역예술교육협의체 구축·운영 지역연계 학교예술교육의 성과 공유 및 확산 교육지원청 중심 지역연계 예술교육 강화
	교육기부 연계 학교예술교육 활성화	지역의 예술교육기부 자원 발굴·연계 지역 교육기부거점대학 운영
	지역연계 학교예술교육 협력모델 개발 및 확산	지역사회-교육청 협력모델 개발 (예술교육드림학교와 예술교육거점학교 통합) 학교와 지역사회의 지속가능한 협력 기반 구축
2019	학교 밖 자원의 유기적 연계 및 활용	학교-지역사회 협력모델 「예술이음학교」 시범 운영 “지역예술교육자원지도(RARM)”내실화 예술교육 지원을 위한 지역밀착형 생활 SOC 조성 노력
	학생 및 학교 중심의 외부 인적자원 활용	지역사회의 학부모 자원 활용 교사와 예술강사(예술가)의 협업 지원
	지역연계 학교예술교육 프로그램의 다양화	학교-지역 예술교육 프로그램 연계모델 개발 및 보급 학교예술교육 지원 “2019 학교예술교육 프로그램 페어”개최 학교예술교육 프로그램 개발을 위한 외부기관 협력 유도 학교 구성원의 예술교육에 대한 소통의 장 마련(지역축제 활용)

연도	전략	세부내용
2020	학교 밖 자원의 유기적 연계 및 활용	학교-지역사회 협력 모델 「예술이음학교」 지속 운영 지역예술교육자원지도 앱(우리동네 예술터) 보급
	학생 및 학교 중심의 외부 인적자원 활용	외부 예술강사(예술가) 활용 지역사회의 학부모 자원 활용 방안 모색
	지역연계 학교예술교육 프로그램의 다양화	학교-지역 예술교육 프로그램 연계모델 보급 학교 밖의 다양한 예술교육 프로그램 제공 유도
2021	학교 밖 자원의 유기적 연계 및 활용	학교-지역사회 협력 모델 개발·보급 지역예술자원지도 앱 고도화
	학생 및 학교 중심의 외부 인적자원 활용	지원청 단위의 학부모 지원단 운영 추진 예술강사·교사와 협력하여 체험과 실기 중심의 예술교육 운영 지원
	지역예술자원 연계연계·협력 네트워크 구축	(예술강사)지역예술자원을 활용한 예술교육 프로그램 개발 운영 지역문화예술교육지원센터-시도교육청-지원청 공동 사업 추진
2022	학교 밖 자원의 유기적 연계 지원	교육기부 거점대학을 통한 지역자원 활용 지역예술교육자원지도를 통한 정보 접근성 강화(문체부 협업)
	학교와 학생 중심의 외부 인적자원 활용	학교예술강사 지원사업 지속 추진(문체부 협업) 예술 분야 우수인력 활용(문체부 협업)
	지역예술자원 연계·협력 네트워크 구축	광역 단위 학교예술교육지원 협력망 구축(문체부 협력, 교육청-지역사회 협력 프로그램 운영) 예술강사 지역운영기관 운영(문체부 협업)
2023	학교 밖 예술교육자원 활용 활성화	예술 분야 우수 인력을 통한 학생예술경험 확대(예술강사, 예술요원) 예술강사 지역운영기관 및 학생예술활동 지원기관 연계·활용 지역예술교육자원 정보 활용도 제고(교육기부포털, 지역 예술행사정보, 지역예술교육자원지도 등)
	학교 밖 예술교육자원 연계 네트워크 활성화	체육·예술 교육기부 거점대학 중심 네트워크 확대 학교예술교육 지원 협의체 활성화

학교예술교육 활성화 계획에 나타난 지역사회 연계 전략은 크게 1) 지역사회 연계 정보 체계화 및 공유, 2) 지역사회 연계 네트워크 형성 및 협의체 운영, 3) 지역사회 인적 자원 발굴 및 활용, 4) 지역사회 연계 프로그램 개발 및 운영, 5) 지역사회 연계 성과 공유, 6) 타 부처 사업 연계 혹은 활용으로 분류할 수 있다. 1) 지역사회 연계 정보 체계화 및 공유를 위해 지역사회예술교육자원지도를 개발하고, 이를 활성화

화하기 위해 “우리동네 예술터”라는 앱으로 제작하여 보급하였다. 2022년에는 문체부와 협력하여 해당 앱을 고도화하고 자원 정보를 현행화하였다. 또한 2) 시도교육청, 지역교육청, 지자체, 관내 학교 및 예술 관련 기관 혹은 단체로 구성된 지역사회 예술교육 협의체를 구성하여 지역사회 연계 방안을 모색할 수 있도록 하였다. 3) 지역사회 인적 자원 발굴 및 활용과 관련하여 예술강사, 예술요원, 학부모 등을 활용하도록 하였다. 4) 지역사회 연계 프로그램 개발 및 운영을 위해 학교-지역사회 예술교육 프로그램 연계 모델을 개발(교육부, 2019)하고, 지역예술자원을 활용한 예술교육 프로그램 개발·운영(교육부, 2021)을 지원하였다. 5) 지역사회 연계를 활성화하기 위해서 성과 공유회 및 연수 등을 개설하여 운영하였으며, 교육기부 거점대학, 교육기부 포털, 문화예술교육지원센터, 예술강사지역운영 기관 등 6) 타 부처 사업과의 연계 또는 활용하도록 하였다.

“지역사회 연계” 정책 과제의 성과와 한계. 2016년부터 2023년까지의 학교예술교육 활성화 계획에 나타난 지역사회 연계 전략 관련 성과 및 한계를 정리하면 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 지역사회 연계 전략의 성과와 한계(2016-2023)

성과	한계
- 지역사회 연계 학교예술교육을 통한 예술교육 기회 확대 - 지역별 여건에 맞는 예술 분야 거점대학 발굴 및 네트워크 구축을 통해 지속가능한 교육 기부 연계 예술교육 기반 마련 - 교육기부 거점대학을 중심으로 학교 맞춤형 예술활동 제공 지역사회 연계 예술교육 모델 운영 및 사례 영상 제작 및 공유 지역예술자원지도 앱 개발 및 배포 문체부와의 협력을 통해 예술분야 우수 인력 활용	예술교육에 대한 사회적 관심과 참여 부족 국가시책사업으로 지속적이고 안정적인 사업 추진 어려움 지역사회의 지속적인 참여 및 지원 협력이 미흡 공급자 중심 예술자원 연계로 인해 학교의 다양한 여건 반영 어려움(학교에 맞는 자원 매칭 필요) 학교밖 자원 확장 노력 필요 - 학교밖 자원연계가 교원의 의지에 따라 좌우 학교 간 예술경험 격차 확대 - 교육기부 거점대학 지역 세분화 필요 - 예술분야 우수 인력 활용 다양화

학교예술교육 지역사회 연계 정책의 성과를 살펴보면 학생들의 예술교육 기회의 양적 확대와 동시에 지역의 물적·인적 자원 활용으로 맞춤형 예술활동이 가능하도록 다양화하기 위해 노력하고 있다. 특히 예술강사 등 예술 분야 전문 인력을 발굴하여 활용하도록 하였으며, 지역예술자원지도 앱 등의 개발을 통해 지역사회 연계 자원을 발굴·보급하였다. 교육기부 거점대학 및 문체부와의 협력을 통해 지속가능

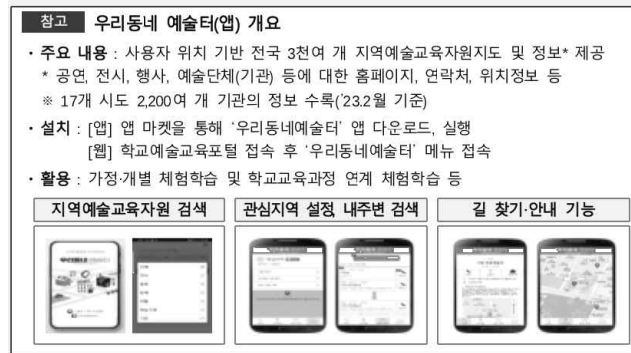
한 교육기부 자원을 확보하도록 하였다.

반면, 예술교육에 대한 사회적 관심과 참여가 여전히 부족하여 지역사회의 지속적인 참여와 지원 협력이 미흡하고, 국가정책사업으로 지속적이고 안정적인 사업 추진이 어려운 실정이다(교육부, 2018a, 2018b, 2021, 2022a, 2023). 지원 사업 대부분이 1년 단위의 예산에 의해 운영되다보니 프로그램의 지속적인 운영을 담보하기 어렵고 개발된 콘텐츠와 앱의 관리와 현행화를 위한 지원이 확보되어 있지 않다. 또한 지역연계를 추진하는 과정에서 해당 지원 사업을 운영하는 담당 교사의 업무 부담이 가중됨에 따라 교사의 의지와 희생이 요구되며, 지원사업을 운영하는 학교와 그렇지 않은 학교 간 예술경험의 격차가 확대되기도 하였다(교육부, 2018a; 2019; 2022a; 2023). 그간의 지역사회 연계 정책이 공급자 중심 예술자원 연계로 인해 학교의 여건에 맞는 자원을 매칭하는 데 한계가 있는 것으로 나타났다(교육부, 2023). 이는 예술자원의 발굴과 활용에 집중하다보니 자원을 다양화하는데 기여한 반면, 학교의 수요를 반영한 프로그램을 개발하고 운영하는 협력 과정에 대한 지원이 미비하였기 때문인 것으로 사료된다.

결론 및 제언

지역사회 연계 자원 관리·운영의 현행화 지원

그간의 지역사회 연계 학교예술교육 정책이 지역사회 연계 자원을 발굴하고 체계화하기 위한 지원에 집중했다면 향후에는 지역사회 연계 자원을 현행화하고 지속적으로 관리하며 활용을 지원하는 방안을 모색하는 것이 중요하다. 예를 들어, 교육부는 지역사회자원 발굴 및 활용을 위해 관련 정보를 수집하여 “우리동네 예술터(앱)”을 개발하고, 문체부와의 협력을 통해 정보를 확대하고 현행화하는 과정을 추진하는 등 지역사회 연계 자원 발굴 및 관리를 위해 <그림 2>와 같이 단계적이고 지속적인 지원을 해오고 있다. 이와 같이 매년 새로운 사업을 발굴하여 실행하기보다는 기존의 사업 성과를 질적으로 개선하고 현장에서의 활용을 확대하기 위한 지원이 강화되어야 한다. 또한 발굴한 지역사회 연계 자원을 현장에서 이를 효율적으로 활용하도록 하기 위해 교육과정과의 연계, 이를 활용한 우수 사례 공유, 관련 연수 등을 제공하고 관련 정보를 지속적으로 업데이트하고 추가 발굴하기 위한 관리 및 운영 지원이 뒷받침되어야 한다.



<그림 2> 우리동네 예술터(앱) 개요(교육부, 2023, p. 16)

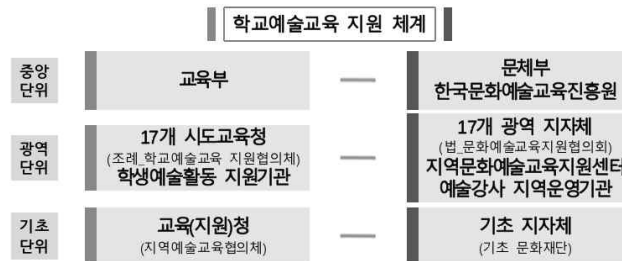
그 외에도 예술교육 인적 자원의 활용에 있어서도 단순히 전문 분야 예술강사를 일방적으로 파견하는 것이 아니라, 교사와의 협력 수업 지원을 통해 학교의 요구와 수요를 반영하는 등의 개선 노력하고 있으며, 타 부처 및 기관과의 협력을 확대하여 예술 전문인력 활용을 다양화하려고 노력하고 있다(교육부, 2019, 2020). 이는 그간의 정책이 지역사회 내 예술교육 자원을 발굴하고 확장해 나가는데 집중했다면 향후의 지역사회 연계는 기존의 발굴된 자원을 수요자의 관점에서 어떻게 활용할 것인가를 고민하고 지원해야 함을 시사한다. 이를 위해서는 지역사회 유관 기관과 학교와의 지속적인 협력 네트워크를 형성하는 것이 중요하다. 그러나, 정부 부처의 담당자의 이동이 잦고, 담당 교사의 경우에도 정기적으로 학교를 옮김에 따라 이러한 협력 관계를 유지하는 데 어려움이 있다. 이를 보완하기 위해 교육지원청 차원에서 이러한 학교예술교육 지원을 위한 제도적인 교류와 협력을 추진하는 방안을 모색해야 한다.

지속가능한 학교 중심의 지역사회 연계 방안 모색

학교예술교육 활성화 지원 사업이 국가시책사업으로 운영됨에 따라 예산 지원이 중단되면 프로그램을 지속해서 운영하기 어려운 실정이다. 이에 교육과정과의 연계를 통해서 안정적이고 지속적으로 학교 중심의 지역사회 연계를 실천하는 방안을 모색할 필요가 있다(이경진, 최나영, 강주희, 2019; 이은적, 최나영, 강주희, 2019). 교육과정 연계를 위해서는 교사의 교육과정 재구성과 지역사회 예술자원 탐구를 지원하기 위한 연수 기회가 제공되어야 한다.

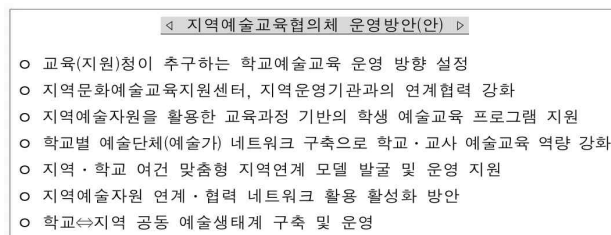
또한 지역사회의 특성을 반영하기 위해 지역 단위의 지원이 더욱 확대되어야 한다. 교육부(2023)는 학교예술교육 지원 체제를 중앙, 광역, 기초 단위로 구조화하고 단위별 업무를 구분하여 <그림 3>과 같이 제시하였다. 중앙 단위에서는 교육과

문체부로 구성된 학교예술교육 활성화 협의체를 지속 운영하고 한국문화예술교육진흥원
 흥원과 협력하여 과제를 발굴하고 공동 사업을 추진한다. 광역 단위에서는 시도교육
 청 단위 지원협의체계를 구축하여 지역사회 예술교육 유관기관을 발굴하고 협력을
 강화한다. 기초 단위에서는 교육지원청별 지역예술교육협의체를 활성화하고 지역예
 술단체, 문화재단, 지역대학 등과 지원체계를 구축하여 운영하도록 한다.



<그림 3> 학교예술교육 지원 체계(교육부, 2023, p. 18)

이러한 지원 체계는 교육부 차원에서 지역사회 연계 방안을 일괄적으로 제안
 하기 보다는 지역사회와 학교의 상황에 따라 연계 방안을 다양하게 지원하도록 하기
 위함이다. 학교 중심의 지역사회 연계를 실현하기 위해서는 기초 단위 교육(지원)청
 중심 지역사회 학교예술교육협의체를 활성화해야 한다. 지역예술교육협의체는 교육
 지원청, 지역문화예술교육지원센터, 예술단체, 공공기관, 대학 등으로 구성된 협의체
 로 다음 <그림 4>와 같은 역할을 수행한다.



<그림 4> 지역예술교육협의체(교육부, 2021, p. 17)

2018년 학교예술교육 중장기 계획에서 이러한 지역예술교육협의회를 활성화하
 기 위해 시도교육청에 예술교육 관련 부서를 개설하고 전담 인력을 배치하도록 하였
 다. 이에 따라 시도교육청별 별도의 학교예술교육지원 계획을 수립하고 실행하기도
 한다. 그러나 협의체로서의 기능을 수행하기 위해서는 정책의 기획 단계부터 관련

기관 및 단체가 지역사회 연계에 대한 목표와 비전 설립 과정에 참여하도록 하는 것이 중요하다.

학교예술교육에 대한 사회적 인식 제고

학교예술교육과 지역사회 연계를 위해서는 지역사회 예술 기관, 주민, 지자체 등의 참여가 요구되는 반면, 선행연구에서는 이에 대한 사회적 관심과 참여가 저조한 편이라고 지적한다(강주희, 2017; 교육부, 2016, 2018b, 2023; 김민화, 2019; 이은지, 2022; 최성희, 2018). 지역사회 연계를 통해 평생교육의 기반을 마련하고 지역사회 발전과 문화를 형성하는데 기여한다는 점에서 학교예술교육의 사회적 역할을 강조하고 이를 홍보하는 노력이 필요하다. 문화예술자원이 부족한 지역의 경우에는 지자체와 협력하여 지역주민들의 참여 가능한 예술교육 프로그램을 지속적으로 확대함으로써 지역사회 예술교육 거점 역할을 할 수 있도록 하는 방안도 고려할 수 있다. 학교예술교육의 성과를 공유하기 위해 지역사회의 다양한 행사와 연계하거나 축제를 활용하도록 하는 것도 중요하다. 이는 플랫폼이 학교예술교육의 성과가 단순히 예술적 지식과 기능을 습득 하는 것이 아니라, 지역사회의 문화를 이해하고 형성해 나가는 데 기여하고 있음을 보여줄 수 있다. 학교 밖의 자원을 활용하더라도 어떻게 활용하고 있는지, 그 성장과 변화에 대한 사회적 공감각이 요구되기 때문이다.

본 연구는 교육부에서 시행해온 학교예술교육 지원 정책에서 지역사회 연계가 어떻게 이루어져 왔는지를 살펴보고 개선 방향을 제안하고자 하였다. 교육부의 학교 예술교육 정책의 변화와 지역사회 연계가 그동안 어떻게 지원되어 왔는가를 제시하였으나, 정책을 중심으로 분석함에 따라 실제 사례와 개선 전략을 구체적으로 제시하지 못 하였다. 추후 연구에서 실제 지원 사례를 바탕으로 성과와 한계에 대한 심층적인 논의가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 강주희 (2017). 지역연계 예술교육 활성화 방안 연구: 대전광역시 사례를 중심으로. *문화예술교육연구*, 12(6), 1-23.
- 강주희 (2021). 미래사회 대비 미술교과교육의 쟁점과 과제. *조형교육*, 77, 1-20.
- 강주희 (2023). 미술교과에서 지역사회 연계의 의미 고찰: 국가 수준 교육과정 관련 내용 분석을 중심으로. *조형교육*, 87, 1-18.
- 고은실, 김형숙 (2022). 문화예술교육을 통한 세계시민교육의 현황과 전망: 예술꽃 씨앗학교, 꿈다락 토요문화학교, 문화파출소를 중심으로. *미술과교육*, 23(1), 237-267.

- 교육과학기술부 (2011). *학교 체육·예술교육 내실화 방안*.
- 교육과학기술부 (2012a). *학교 폭력 근절대책추진사업(인성함양을 위한예술교육 활성화방안)*.
- 교육과학기술부 (2012b). *2012년도 하반기 예술교육 확대 방안*.
- 교육부 (2015a). *예술교육 활성화 추진계획*.
- 교육부 (2015b). *학교 체육·예술교육 강화 지원 계획*.
- 교육부 (2016). *2016년 학교예술교육 활성화 추진계획(안)*.
- 교육부 (2017). *2017년 학교예술교육 활성화 추진 계획*.
- 교육부 (2018a). *2018 학교예술교육 활성화 기본 계획*.
- 교육부 (2018b). *학교예술교육 중장기 계획*.
- 교육부 (2019). *2019년 학교예술교육 활성화 기본 계획*.
- 교육부 (2020). *2020년 학교예술교육 활성화 기본 계획*.
- 교육부 (2021). *2021년도 학교예술교육 활성화 기본계획*.
- 교육부 (2022a). *2022년도 학교예술교육 활성화 기본 계획*.
- 교육부 (2022b). *2022 개정 미술과 교육과정*.
- 교육부 (2023). *2023년도 학교예술교육 활성화 기본 계획*.
- 구혜경 (2014). 도심활성화를 위한 지역연계 학교문화예술교육 연구: 독일 문화예술 교육정책과 전주 원도심교육공동체를 중심으로. *유럽문화예술학논집*, 9, 1-25.
- 김민화 (2019). 학교-지역사회 연계 문화예술교육 사례연구: 원화전시와 낭독공연을 함께 한 그림책 창작 프로그램. *문화예술교육연구*, 14(4), 89-113.
- 김영은 외 (2022). *고교학점제 도입·운영 안내서* (연구자료 ORM 2022-43). 교육부 · 한국교육과정평가원.
- 김아현 (2018). 지역연계 학교예술교육에서 국악교육의 방향. *국악교육연구*, 12(2), 5-26.
- 김형숙 (2009). 미술과 지역사회의 파트너쉽: 지역사회 미술교육의 성립 배경을 통해 본 실태 연구. *미술교육논총*, 23(1), 93-124.
- 문화예술교육지원법 제2호 제1항.
<http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=192470&efYd=20170321#> (2023년 6월 30일 검색)
- 문화체육관광부, 교육과학기술부 (2010). *창의성과 인성 함양을 위한 초·중·등 예술교육 활성화 기본방안*.
- 박범철 (2022). 지역사회 연계 고등학교 다문화교육 사례 연구. *문화영토연구*, 3(1), 35-77.
- 박찬수 (2019). 교사 실행 경험에 따른 단계별 지역연계 예술교육 활성화 전략 연구.

- 문화예술교육연구, 14(4), 115-142.
- 안령, 강인애, 이소현 (2021). 블렌디드 학습환경에서의 지역연계 참여적 학습기반 학교문화예술교육 프로그램 개발 및 적용. *예술교육연구*, 19(2), 93-115.
- 용호성(2005). *문화예술교육 활성화를 위한 부처간 협력의 현황과 전망*. https://www.cultureline.kr/webgear/board_pds/9164/2005_%EC%A4%80%EB%B9%84%ED%9A%8C%EC%9D%98_%EC%84%B8%EC%85%986_%EC%9A%A9%ED%98%B8%EC%84%B1.pdf 에서 검색
- 이경언 (2017). 교육부와 시·도 교육청 “학교 예술교육 활성화 추진 계획” 비교 분석을 통한 개선 방향 모색. *음악교육공학*, 31, 43-59.
- 이경언 (2021). 학교 예술교육 활성화를 위한 교육부 학교 예술교육 정책의 개선 방안. *예술교육연구*, 19(1), 1-16.
- 이경진, 최나영, 강주희 (2019). 학교문화예술교육 지원 사업의 성과와 개선 방안: “예술꽃 씨앗학교” 참여 문화기획자의 관점을 중심으로. *미술교육논총*, 33(2), 177-202.
- 이미정 (2017). 지역 미술가와 연계한 학교 미술관 설치·운영을 통한 아동·교사·미술가의 예술에 대한 인식 탐구. *미술과 교육*, 18(3), 141-179.
- 이선민, 이지영, 윤정옥, 김은혜 (2020). 수혜자 관점에서 본 학교예술강사 지원사업의 평가 및 개선방안. *한국무용학회지*, 20(1), 149-167.
- 이은적, 최나영, 강주희 (2019). 학교예술교육 활성화를 위한 지역연계 실천 방안. *조형교육*, 71, 239-257.
- 이은지 (2022). 기초 단위 문화예술교육지원센터의 운영을 위한 실천 방안 연구: 창원시를 중심으로. *미술과 교육*, 23(1), 135-170.
- 장윤희, 정현일 (2019) 정부의 재정지원 사업을 통한 지역사회 중심 미술교육의 현황 분석. *미술교육논총*, 33(4), 177-207.
- 정문성, 모경환, 석문주, 김해경, 박새롬 (2012). 문화예술교육 효과성 연구: 예술꽃 씨앗학교 프로그램이 학교와 지역사회에 미치는 영향을 중심으로. *열린교육연구*, 20(1), 165-194.
- 정연희 (2010). 미술교육의 사회적 가치와 실천 역량. *미술교육논총*, 24(1), 1-26.
- 정옥희 (2018). 국내·외 사례분석을 통한 지역사회 기반문화예술교육 실천 모형 탐색. *한국문화교육학회*, 13(6), 71-94.
- 정주연, 신지혜 (2017). 미국의 학교 파트너십을 위한 지역사회 음악교육단체 사례 분석: 학교문화예술교육 활성화 방안을 중심으로. *음악교육공학*, 30, 95-115.
- 정현일 (2009). 커뮤니티 중심의 미술교육(Community-Based Art Education): 의미, 역사, 그리고 교육실천의 가능성 모색. *미술교육논총*, 23(1), 35-70.

- 최성희 (2018). 학교 미술교육과 지역연계: 현황과 활성화 방안을 중심으로. *미술과 교육*, 19(4), 37-70.
- 최현락, 장덕호 (2018). 현행 학교 문화예술교육 정책의 맥락에 관한 탐색 연구: Cooper 등의 4차원 정책분석 모형 적용. *한국디지털정책학회논문지*, 16(1), 57-67.

Abstract

Research on ways to Improve School Arts Education Policy Linked to the Community

Joo-Hee Kang

Mokwon University

While community connection is emphasized in school education and various policies to support community connection are being implemented at the national level, there are concerns about gaps in education due to differences in cultural and educational infrastructure between communities, and additional work burden on teachers. Problems such as difficulty in securing continuity of connection due to continuous environmental changes have emerged. Accordingly, this study examined how policies for linking school arts education and the community have changed and sought ways to improve them. To this end, we looked at the meaning, achievements and limitations of community-linked education through an analysis of previous research on “community-linked” education, and based on this, we focused on community-linked education among the school arts education revitalization policies announced by the Ministry of Education from 2003 to 2023. By analyzing the linkage strategy, issues were derived and a direction for development was proposed accordingly. As a result, it is necessary to increase social awareness of school arts education, support community-linked resource management and operation, and seek sustainable school-centered community linkage methods.

논문접수 2023. 10. 01	심사수정 2023. 11. 06	게재확정 2023. 11. 07
-------------------	-------------------	-------------------

초등미술교육을 위한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형 개발 연구

백윤소

대전지족초등학교

요 약

본 연구의 목적은 디지털 매체 활용법 습득을 중점적으로 다루는 초등미술교육 활동을 위한 교수·학습 모형을 제안하는 데 있다. 이를 위해 문헌 연구 방법을 활용하여 테크놀로지의 발달에 따른 미술과 미술 교육의 변화를 살펴보았다. 그리고 직접 교수법, 소프트웨어 학습 모델을 이론적으로 탐구하여 디지털 매체 활용 교수·학습 모형 구안을 위한 시사점을 도출하였다. 본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 동시대 미술을 통해 디지털 기술과 미술이 융합되는 양상을 파악하였다. 그리고 교육 동향을 통해 교육 분야가 디지털 매체를 적극적으로 도입하려는 의지를 살펴보고 디지털 매체 활용의 교육적 효용성을 파악하였다. 둘째, 직접 교수법과 소프트웨어 학습 모델의 시연중심모델은 디지털 매체의 기능 및 활용법의 체계적인 학습에 시사하는 바가 크다. 소프트웨어 교수학습 모델의 재구성중심모델은 학습자의 놀이와 재구성을 통해 기능 및 기술의 확장을 도모하며, 이 특징을 디지털 매체 활용 교수·학습 모형 구안에 반영하였다. 셋째, 디지털 매체 활용 교수·학습 모형은 문제 인식 → 자유 놀이 → 시범 모방 및 질의응답 → 구조화된 놀이 → 재구성된 놀이와 작품 제작 → 정리 및 발전의 단계로 제시하였다. 교사는 문제 인식 단계에서 학습자에게 학습 목표, 디지털 매체 등을 명확히 제시하며 학습자는 자유 놀이를 통해 새로운 디지털 매체에 대한 부담감을 경감시킨다. 교사는 학습자에게 디지털 매체 활용법에 대한 상세한 설명과 시범을 보이며 학생과 교사는 질의응답을 통해 상호작용한다. 교사는 목표한 디지털 매체 활용법을 체계적인 놀이로 학습자에게 제시한다. 학습자는 구조화된 놀이를 재구성하며 자기만의 작품을 창의적으로 제작한다. 정리 및 발전 단계에서 작품을 공유 및 감상하며, 디지털 매체 활용에 대한 오류와 확장에 대한 피드백을 제시한다.

주제어

디지털 매체(digital media), 직접 교수법(direct instruction), 소프트웨어 교수학습 모델(software teaching and learning model), 초등미술교육(elementary art education), 디지털 매체 활용 교수·학습 모형(digital media utilization teaching and learning model)

서론

인간은 미술을 통해 삶 혹은 사고 방식을 표현하므로 미술을 문화적 체계로 정의할 수 있다(Geertz, 2008). 인간의 삶은 끊임없이 변화하므로 문화적 체계인 미술 또한 변화한다. 미술은 변화를 거듭하므로 미술의 개념은 열려있다고 특징지을 수 있다(Weitz, 1956). 이러한 맥락에서 변화하는 삶을 표현하기 위한 미술 매체 또한 변화를 거듭한다고 이해할 수 있다. 특히 과학과 기술, 즉 테크놀로지는 인간의 삶, 인간의 삶을 반영하는 미술의 개념과 양식에 대한 근본적인 변화에 큰 영향을 주었다고 간주할 수 있다(강태희, 1993).

미술과 테크놀로지의 결합은 지속적으로 이루어져 왔다. 테크놀로지가 미술에 도입된 사례는 튜브 물감, 목판화, 사진 등의 등장을 통해 이해할 수 있다. 20세기 중반, 테크놀로지와 미술이 새로운 양상으로 결합하기 시작하였다. 예술가들이 컴퓨터 기술을 미술 표현 매체로 활용하면서 미술의 개념 및 양식이 변화하였다. 컴퓨터 기술의 발달 및 보급으로 인해 디지털 아트, 뉴 미디어 아트 등 새로운 미술 장르가 등장하게 되었고, 대중매체가 등장함에 따라 인간은 시각 문화 속에서 삶을 영위하게 되었다.

컴퓨터 기술, 즉 디지털 테크놀로지의 활용이 동시대 미술에서 가속화되는 경향이 있다. 미술가들은 증강 및 가상 현실(augmented and virtual reality: AR and VR), 3D 스캐닝 및 프린팅, 인공지능(artificial intelligence: AI) 등의 디지털 테크놀로지를 활용해 다양한 형태의 시각 이미지를 만들어낸다. 미술 매체의 변화에 따라 미술교육의 흐름 또한 변화하였다. 우리나라 2015 개정 미술과 교육과정에 VR 기술을 활용한 미술이 도입되었다(교육부, 2015). 미술 교과뿐만 아니라 실과, 수학, 과학 등의 교과 교육에 디지털 첨단기술이 적극적으로 활용되고 있으며 이러한 교육적인 시도를 에듀테크(edu tech)라고 일컫는다. 이러한 교육적 동향에 따라 2022 개정 교육과정은 에듀테크의 도입 및 활용, 디지털 AI를 강조한다(교육부, 2022a). 2022 미술과 개정 교육과정(교육부, 2022b)은 다양한 디지털 매체의 활용, 디지털 포트폴리오 활용, 디지털 감상 등을 제시함으로써 제4차 산업혁명 시대의 변화에 부응한다.

국내의 연구를 바탕으로 살펴보면, 디지털 매체와 관련된 미술교육 연구가 활발히 이루어지고 있다. 다수의 연구는 디지털 매체를 활용한 미술교육 프로그램 구안하여 교육 현장에 적용하였다(김혜진, 2023; 임아영, 2021; 조성숙, 2023; 조예지, 2021). 대부분의 선행 연구는 첨단 디지털 기술인 VR과 메타버스 등을 활용한 미술과 교수·학습 활동 내용과 사례를 제시하는 경향을 보인다. 반면, 김혜진(2023)은 메타버스 게임 제페토(ZEPETO)를 활용하여 문제기반학습(problem-based learning) 혹은 프로젝트기반학습(project-based learning)에 기반한 교육 모델을 제안한다. 김혜진(2023)의 연구는 기존의 교수·학습 모델을 활용하여 메타버스 기반 미술교육

방안을 제시한다는 데 의의가 있으나, 디지털 매체 활용 방법 습득에 대한 과정을 상세히 다루지 않는다. 특히 미성숙한 초등학생이 새로운 디지털 기술을 접하는 경우 디지털 기술 및 기기 활용을 위한 교사의 지도가 수반되어야 할 것이다. 이러한 맥락에서 초등학생을 대상으로 한 디지털 매체의 특성 파악, 매체 활용 방법 습득 등을 포함하는 디지털 매체 활용 미술교육 활동의 흐름 및 절차에 관한 연구가 미흡하다고 할 수 있다. 일반적으로 교수·학습 모형은 복잡한 수업 현상이나 사태를 각 단계별로 주요 특징을 요약하고 기술한 수업의 흐름에 대한 가이드라인, 모듈 정도로 이해할 수 있다. 따라서 필자는 미술 표현 매체인 디지털 도구, 즉 디지털 매체의 기능 및 활용 방법 습득 등을 포함하는 디지털 매체 활용 교수·학습 모형을 제시하는 연구가 필요하다고 생각한다.

본 연구의 목적은 디지털 매체 활용법 습득을 포함하는 초등미술교육 활동을 위한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형을 제안하는 데 있다. 이를 위해 연구 문제를 다음과 같이 상정한다. 첫째, 테크놀로지의 발달에 따른 미술과 미술교육은 어떻게 변화하였는가? 둘째, 기존의 학습 모델을 탐구하여 초등미술교육을 위한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형 구안을 위한 시사점을 도출할 수 있는가? 셋째, 시사점을 토대로 초등미술교육을 위한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형을 구안할 수 있는가? 이를 해결하기 위해 문헌 연구 방법을 통해 미술과 테크놀로지의 관계, 디지털 미술에 대한 교육적인 고찰, 미술 표현 매체 탐색 및 활용에 관한 학습 이론, 과학 기술의 교육적 활용에 관한 이론 등을 이론적으로 탐구하고자 한다. 이론적 탐구를 통해 도출한 시사점을 토대로 미술교육을 위한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형을 구안하고자 한다.

테크놀로지와 미술, 그리고 미술교육

미디어 학자 마셜 맥루한(McLuhan, 1997)에 의하면, 예술가들은 새로운 매체에 가장 민감하게 반응한다. 컴퓨터의 등장으로 예술가들은 아날로그 방식으로 표현할 수 없었던 새로운 시각성을 발견하고 새로운 매체를 표현의 확장으로 인식하였다(McLuhan, 1997). 예술가들은 디지털 기술에 주목하며 디지털 기술을 예술에 도입하기 시작하였다. 예술과 디지털 기술의 융합이 이루어지기 시작한 것이다. 초기의 기술과 예술 융합은 디지털 기술에 능한 공학자, 수학자, 소수 예술가 등에 의해 이루어졌다. 개인용 컴퓨터가 발달하고 보급이 이루어지면서 디지털 기술, 즉 테크놀로지의 예술적 활용 범위가 넓어졌다고 할 수 있다(김무아, 2023).

테크놀로지와 미술의 융합은 다양한 형태의 미술 작품에서 찾아볼 수 있다. 이지연과 강주희(2019)는 동시대 미술에서 포착할 수 있는 첨단 테크놀로지와 미술이

융합된 형태를 다음과 같이 네 가지 제시한다. 네 가지 예술의 형태는 데이터 아트, VR, 그리고 3D 프린팅, 디지털 드로잉이다. 데이터 아트는 눈에 보이지 않는 데이터를 시각화하는 과정에서 예술적 의미와 사회적 비판을 제기하려는 시도가 예술가들에 의해 이루어진다. 데이터 아트는 데이터의 시각화뿐만 아니라 시시각각 변하는 데이터에 따라 움직이는 인터랙티브 작품을 선보이기도 한다. VR는 컴퓨터가 만든 가상 세계에 들어가 실제와 같은 체험을 할 수 있는 기술이다. VR 기술은 예술, 건축, 인테리어 등 다양한 분야에 도입되며 VR 미술은 가상 세계의 구안, 가상 공간에서의 페인팅 등으로 나타난다. 3D 프린팅은 도면을 3차원의 물품으로 만들어내는 기술이다. 동시대의 예술가에 의해 3D 프린팅 기술은 조각 방법으로 활용된다. 디지털 드로잉은 그래픽 소프트웨어를 활용해 태블릿이나 컴퓨터에 그림을 그리는 것을 의미한다. 디지털 드로잉은 웹툰, 일러스트 제작뿐만 아니라 작품 활동에도 활용된다. 디지털 드로잉을 활용하는 대표적인 현대미술작가는 데이비드 호크니(David Hockney), 앤디 메이틀랜드(Andy Maitland) 등이 있다. 메이틀랜드는 디지털 드로잉에 AR 기술을 접목한 작품을 제작하기도 한다. 호크니와 메이틀랜드의 디지털 드로잉 작품은 기존 회화의 색채와 형태 표현의 한계를 뛰어넘으나 질감 표현에 한계를 보여준다(이지연·강주희, 2019). 이처럼 예술가들은 디지털 기술로 대표되는 첨단기술을 예술에 적극적으로 접목하여 새로운 형태의 예술을 제안한다.

예술가들이 디지털 테크놀로지를 예술에 도입하여 새로운 표현 방식을 시도하고 예술 영역을 확장하려는 시도하는 바와 같이 미술교육 또한 변화가 필요하다. 그렇다면 미술교육의 변화는 어떠한 방식으로 이루어질 수 있을까? 예술과 같이 디지털 테크놀로지를 미술교육에 도입할 수 있을 것이다. 디지털 테크놀로지와 미술교육의 융합의 대표적인 사례는 디지털 드로잉 활용 미술교육으로 나타날 수 있다. 전통 회화 교육에 디지털 매체를 도입한 디지털 드로잉 교육은 시대에 부합하는 테크놀로지의 활용뿐만 아니라 교육적인 효용성을 갖는다(김무아, 2023).

김무아(2023)는 디지털 드로잉 활용 미술교육의 효용성을 유희성, 조형성, 연결성이라고 다음과 같이 논증한다. 첫째, 디지털 테크놀로지, 즉 디지털 매체가 유희적 도구로 기능함으로써 미술 활동에 유희성을 부여한다. 학습자는 디지털 테크놀로지 활용을 놀이처럼 인식할 수 있으며, 디지털 매체를 통해 미술 활동에 흥미를 느낄 수 있다. 이러한 맥락에서 디지털 테크놀로지 활용으로 인한 유희성은 학습자의 학습 동기 유발과 발상 단계에서 유용하게 작용한다. 둘째, 디지털 드로잉은 조형에 효용적이다. 사용자는 디지털 매체의 다양한 기법과 효과, 디지털 매체의 독특한 조형 방법을 활용함으로써 창의적인 표현을 시도한다. 셋째, 디지털 드로잉의 연결성은 감상, 예술과 삶의 융합 등과 관련이 있다. 디지털 드로잉 작품은 파일 형태로 존재하기 때문에 타인에게 쉽게 전달될 수 있고, 즉각적인 피드백이 가능하다. 미술 작품을 통해 타인을 공감하거나 상대와 소통할 수 있으며, 일상에서 예술을 경험할 수 있는

것이다.

디지털 드로잉의 유희성, 조형성, 연결성이라는 교육적 효용성은 2D의 디지털 드로잉뿐만 아니라 디지털 테크놀로지를 활용한 미술 활동 전반에 드러난다고 필자는 생각한다. 2D 애니메이션 제작, 3D 이미지 조형, 아날로그와 디지털 방식이 융합된 이미지 제작 활동 등에서 학습자는 디지털 매체 활용에 즐거움을 느끼고, 새로운 조형 방식을 활용하며, 디지털 이미지를 타인과 즉각적으로 공유한다. 즉, 디지털 테크놀로지 활용 미술교육 활동에서 유희성, 조형성, 연결성을 포착할 수 있다. 이러한 맥락에서 디지털 드로잉을 포함한 디지털 테크놀로지를 활용한 미술 활동은 교육적으로 효용성이 있다고 간주할 수 있다. 그러므로 미술교육의 디지털 테크놀로지 도입은 시의적절하다고 판단할 수 있다.

미술교육과 디지털 테크놀로지의 융합은 우리나라 교육과정 변화의 흐름에 부합한다. 교육부는 2022 교육과정 개정의 중점 사항을 밝혔다. 교육부의 2022 개정 교육과정은 중점 개정 사항 중 “디지털·AI 교육 환경에 맞는 교수·학습 및 평가체제 구축”(교육부, 2022a, p. 5)은 교육 전반에 테크놀로지의 적극적인 도입을 뒷받침한다. 2022 개정 초등교육과정은 모든 교과를 통해 디지털 소양을 갖출 수 있도록 방향을 설정하며 에듀테크의 활용, 디지털 기반 학습 환경 구축 및 지원에 대해 언급한다(교육부, 2022c). 또한 2025년부터 도입될 예정인 AI 디지털 교과서는 교육 분야에서 이루어지는 디지털 테크놀로지의 적극적인 도입을 방증한다. 2022 개정 미술과 교육과정 또한 디지털 전환의 시대에 부합할 수 있도록 디지털 매체의 적극적인 활용을 추구한다. 초등학교 3~4학년을 대상으로 디지털 매체 활용을 장려하며, 초등학교 5~6학년에서 적극적인 디지털 매체 활용을 제안한다(교육부, 2022b). 이에 따라 디지털 드로잉 및 모델링, AR 및 VR, 3D 프린팅 등 디지털 매체를 활용한 활동이 미술 전 영역에 걸쳐 실행될 수 있을 것이다. 교육부(2022b)는 “[6미02-02] 디지털 매체 등 새로운 표현 재료와 용구를 탐색하여 작품 제작에 활용할 수 있다”(p. 13)라는 성취기준을 제시한다. 이 성취기준은 디지털 매체 활용 미술 표현 활동이 현장에 적용 및 활성화될 수 있는 발판이 될 것이다. 이러한 맥락에서 미술교육에서 적극적인 디지털 매체 도입 및 활용은 필연적이라고 할 수 있다.

또한 디지털 기기 및 콘텐츠는 현대 생활의 일부라고 할 수 있다. 특히 초등학교생들은 태어남과 동시에 휴대전화, TV, 온라인 콘텐츠, 태블릿 등 디지털 미디어에 둘러싸여 생활한 “디지털 네이티브(digital native)”이다(Prensky, 2019). 그들은 디지털 기기 및 미디어를 통해 세상을 접하고 타인과 소통하며, 학습하고, 때로는 여가를 즐긴다. 또한 초등학생들은 디지털 기기 및 소프트웨어를 활용해 쉽게 시각 이미지를 접하고 제작한다. 그리고 코로나19로 초래된 원격 수업은 한 디지털 매체 활용 미술교육이 확대되었다. 이처럼 초등학생들의 디지털 매체 활용은 이미 일상과 교육에서 깊게 침투하고 있다고 이해할 수 있다. 따라서 초등학생을 대상으로 적극적인 디

지텔 매체 도입 및 활용한 미술교육이 필요하다고 여겨진다.

학습 모델에 대한 탐구

미국의 미래 교육학자 마크 프렌스키(Marc Prensky)는 디지털 환경 시대에서 살며 글로벌 역량을 갖추어야 할 디지털 네이티브 세대에 적합한 새로운 교육 모델이 필요하다고 주장한다. 프렌스키(Prensky, 2019)는 이론 중심적인 교육 방식에서 벗어나 새로운 세대인 학습자와 교사가 파트너 관계를 형성하며, 학습자는 자신이 다룰 수 있는 도구와 소프트웨어를 활용하여 지식을 탐구하고 탐구한 결과를 타인과 공유할 수 있는 교육 모델을 제안한다. 학습자가 지식 탐구에 활용할 수 있는 디지털 도구와 소프트웨어, 즉 디지털 매체는 매우 다양하다. 미술 표현을 위한 디지털 매체의 종류 또한 매우 다양하다. 다양한 종류의 디지털 매체가 전제된 미술 표현 활동의 산출물은 디지털 매체의 종류만큼 다채로울 것이다. 이러한 학습자의 개별적인 디지털 매체 활용 표현 활동은 기본적인 디지털 매체 활용 능력이 전제되어야 할 것이다.

그러나 미술교육 현장에서 다수의 학생을 대상으로 실시되는 교육의 균질성을 보장하기 위해 교사에 의해서 사용 가능한 디지털 매체의 종류에 대한 제한이 필요할 것이다(이지연, 2020). 교육 활동에 참여하는 모든 학습자가 교사가 제시하는 디지털 매체를 사용해 보지는 않았을 것이다. 따라서 디지털 매체를 활용한 미술 표현 활동에서 디지털 기기 및 소프트웨어에 대한 탐색이 선행될 필요가 있다. 이지연(2020)은 소프트웨어와 기기 사용에 대한 교육 없이 디지털 드로잉을 현장에 적용한다면 손으로 표현할 때보다도 부족한 결과물이 나올 수 있다는 점을 지적한다. 이지연이 지정한 문제점은 디지털 드로잉뿐만 아니라 디지털 매체를 활용하는 전반적인 미술교육 활동에서 발생할 수 있다. 그러나 디지털 기기와 소프트웨어에 대한 학습, 기능 숙달 등을 중점적으로 다룬다면 기술에 대한 이해도가 증가하겠지만 미술교육의 목표에 부합되지 않을 수 있다(이지연, 2020). 이러한 맥락에서 디지털 기기 및 소프트웨어에 대한 기능 습득, 연습 등이 디지털 매체 활용 미술 활동에 전제되어야 하는 것은 분명하다. 다만, 기기와 소프트웨어에 대한 학습을 순차적으로 실시하고, 놀이처럼 학습하며 작품 제작 활동을 병행할 수 있도록 유도하는 것이 바람직하다(이지연, 2020). 이에 따라 새로운 세대와 새로운 환경, 즉 디지털 환경에 적합한 교수·학습 모형 구안이 필요하다. 필자는 새로운 세대를 대상으로 한 디지털 매체 활용 미술 활동을 위한 교수·학습 모형을 구안하기 위해 기존의 교수·학습법을 탐구하고자 한다.

직접 교수법

직접 교수법(direct instruction: DI)은 교수자 중심의 전략이다. 직접 교수법은 교사가 설명이나 시범을 통해 주요한 정보를 전달하여 학생들에게 규칙이나 행동을 가르치거나 기능을 숙달시키는 것에 적합하다. 직접 교수법은 행동주의 교육 사조에 근거하며, 과제를 세분화하여 학습자에게 제시한 뒤 교사의 지시에 따른 연습을 통해 기능 학습을 함으로써 학습 목표에 도달하고자 한다. 직접 교수법의 기원은 부진아 교육 프로그램과 장애 학생 교육 프로그램에서 찾을 수 있다. 미국의 교육가 지그프리트 엥겔만(Siegfried Engelmann)은 장애 학생 교육 프로그램을 구안하였으며(이대식, 2004). 또한 바락 로젠샤인(Barak Rosenshine), 바락 로젠샤인과 스테븐스(Barak Rosenshine & Robert Stevens)에 의해 학업 성취도와 밀접한 관련이 있는 학습 전략으로써 직접 교수법이 구안되었다(이대식, 2004). 직접 교수법은 장애 학생 지도뿐만 아니라(양성빈·한경임, 2019; 이대식, 2004) 미술 교과를 포함한 다양한 교과 교육학에 도입되어 적용되고 있는 바이다(전종탁, 2008; 천경록, 2003; 황문영·강옥려, 2014).

미술 교과는 학습자가 새로운 표현 재료와 용구 혹은 표현 방법 등을 접하는 경우 직접 교수법을 활용한 학습을 계획하는 경향이 있다. 지학사의 초등학교 미술과 지도서는 직접 교수법을 제시한다. 미술과에서 직접 교수법은 재료나 용구를 처음 접할 때 그 사용법, 안전상 주의할 점, 다양한 표현 기법 등을 지도할 때 사용한다(송미영·노영자·이인숙·박호민·김의임, 2019). 직접 교수법의 절차는 “문제인식→설명 및 시범→질의·응답→연습 활동→작품 제작→정리 및 발전”이다(송미영 외, 2019, p. 15). 첫 번째 문제 인식 단계에서 교사는 학습자에게 목표, 제재, 성취 수준 등을 알리고 학습 동기를 유발한다. 교사가 학습 과제의 수행하는 방법을 두 번째 단계인 설명 및 시범 단계에서 제시하며, 세 번째 질의·응답 단계에서 학습자의 이해 정도를 확인한다. 세 번째 질의·응답 단계 없이 연습 활동을 관찰하여 학습자의 이해정도를 파악하고 피드백할 수 있다. 네 번째 연습 활동 단계에서 학습자는 학습 내용을 연습한다. 작품 제작 단계에서 학습자는 단계적 학습을 통해 습득한 표현 재료와 용구, 표현 방법을 활용하여 독창적인 작품을 제작한다. 마지막으로, 정리 및 발전 단계에서 정리활동을 실시한다. 작품 제작의 어려움이 발생하는 경우 개별 또는 모듈별로 설명 및 시범 단계와 연습 활동 단계를 반복하여 작품 제작을 원활하게 한다.

김성숙(2002)은 미술 교과의 특성을 고려하여 위의 직접 교수법을 세분화하여 6단계로 제시한다. 세분화한 단계는 “문제 인식→설명 및 시범→질의응답→구조화된 연습→독립적인 연습→정리 및 발전”이며 직접 교수법을 적용한 미술 수업의 단계별 내용은 <표 1>과 같다(김성숙, 2002, p. 80).

<표 1> 직접교수법을 적용한 미술수업의 단계별 내용(김성숙, 2002, p. 80)

단 계	상 세 내 용
문제 인식	- 동기 유발 및 학습 의욕 촉진 - 수업 과정 안내, 학습 목표 및 과제, 학생의 도달 수준에 대한 명확한 제시
설명 및 시범	- 학생들에게 새로운 학습 과제를 정확히 이해시키고 수행하는 방법을 교사가 설명하거나 시범을 보임 - 표현 재료와 용구의 특성, 사용법, 표현 및 제작 활동의 순서나 과정에 대해 상세하게 설명하고 필요한 경우에 적절한 시범을 학생들에게 보여줌
질의 응답	- 교사는 학생이 활동 내용에 대해 이해하고 있는지 상호 간의 질문과 응답으로 확인함 - 교사가 가르친 원리나 절차, 시범을 통해 보여준 내용을 학생 스스로 설명할 수 있어야 함
구조화된 연습	- 필수 학습 요소에 따른 학습 내용에 대하여 단계적인 연습에 들어감 - 연습은 난이도가 쉬운 활동에서 높은 것으로 진행하며, 점차 교사의 역할은 축소되고 학생의 역할이 확대되는 것이 중요함 - 잘 안되는 부분은 교사가 교정적인 지도를 시행함
독립적인 연습	- 단계적 학습을 통해 습득한 표현 재료와 용구, 표현 방법에 대한 기능이나 능력을 충분히 발휘하여 학생들이 독창적인 작품을 제작하도록 함 - 이 단계에서는 교정적 지도를 하지 않고 학생이 과제수행에 충실하도록 유도함
정리 및 발전	- 작품 감상 시간 등을 통해 교사나 학생 상호 간에 교정적 피드백을 제공함 - 잘된 부분은 칭찬하고 잘못된 부분은 교사와 학생 상호 간에 보완할 수 있도록 함 - 오류의 교정 부분은 학생 자신이 납득할 수 있도록 유도함

직접 교수법의 일반적인 절차는 “설명하기→시범 보이기→질문하기→활동하기”로 요약할 수 있다. “설명하기” 단계에서 교사는 학습 목표를 제시하고 습득할 지식 및 기능에 대하여 구체적으로 설명한다. “시범 보이기” 단계에서 교사는 지식 및 기능이 사용된 “예”를 통해 지식 및 기능 사용의 시범을 보인다. “질문하기” 단계에서 학생들은 세부 단계에 대해 질문하고 교사는 이에 대해 답변한다. “활동하기” 단계에서 학생들은 반복적인 연습을 통해 지식 및 기능을 습득하고, 습득한 지식 및 기능을 다른 상황에 적용해보도록 한다.

디지털 매체 또한 새로운 표현 재료와 용구라고 간주할 수 있다. 학습자는 디지털 기기 및 소프트웨어의 기능을 파악하고 숙달하기 위해 새로운 기능 학습 과정이 필요하다. 교사는 학습자가 기능, 즉 새로운 디지털 매체의 기능과 활용법을 습득

할 수 있도록 단계와 시범을 제공할 필요가 있다. 또한 학습자가 교사의 시범을 모방하여 연습하는 과정에서 교사의 적절한 피드백이 필요하다. 따라서 학습자가 디지털 매체의 일반적인 기능을 습득하고 연습하기 위해 직접 교수법의 적용이 적절하다고 판단된다.

직접 교수법이 디지털 매체, 즉 디지털 기기와 소프트웨어의 기능 습득, 미술교육 활동에 주는 시사점은 다음과 같다. 첫째, 디지털 매체의 기본적인 기능 학습에 직접 교수법의 절차가 효과적이다. 학생들이 디지털 매체의 기본적인 기능을 교사의 시범, 연습 등을 통해서 배울 수 있기 때문이다. 특히 교사의 시범은 학생들에게 디지털 매체의 기능 및 활용법에 대한 상세한 안내를 제공한다. 학생들은 연습을 통해 교사의 시범을 모방하며, 교사-학생 혹은 학생-학생 간의 상호작용을 통해 모방 과정의 오류를 수정할 수 있을 것이다. 둘째, 직접 교수법은 기능 습득뿐 아니라 작품 제작 활동을 유도한다. 앞서 언급한 바와 같이, 디지털 매체 활용 학습은 작품 제작 활동을 병행함으로써 미술교육 목표에 부합하도록 이루어져야 한다(이지연, 2020). 직접 교수법은 독립적인 연습 단계에서 학생들의 작품 제작을 유도한다. 그러므로 직접 교수법은 디지털 매체의 기능 및 활용 학습뿐 아니라 학생들을 창작 활동을 장려하므로 미술교육 목표에 부합할 수 있을 것이다.

소프트웨어 교수법

디지털 매체 활용 미술교육은 확장된 미술 매체의 활용이자, 소프트웨어 활용 교육이라고 간주할 수 있다. 소프트웨어 교육은 컴퓨팅 기술을 활용할 수 있는 역량을 기르는 것뿐만 아니라 컴퓨팅 사고력과 문제해결력 신장을 목표로 한다(김진숙·한선관·김수환·정순원·양재명·장의덕·김정남·류미영·이진태·전수진·김상홍, 2015). 소프트웨어 교육은 컴퓨팅 기술을 토대로 절차적 사고력, 문제해결력을 신장하는 데 주안점을 두는 것이다. 학습자가 새로운 매체를 활용하여 미술 표현 활동을 하는 과정은 기존 인식의 와해와 새로운 인식 틀의 생성이 이루어지는 일종의 문제해결과정이라고 할 수 있다(백윤소, 2023). 학습자가 새로운 디지털 매체를 활용한 미술 표현 활동은 디지털 매체 사용 방법 습득과 더불어 학습자에게 주어진 문제를 해결하는 과정이라고 할 수 있기 때문이다. 이러한 맥락에서 소프트웨어 활용 능력 습득, 문제해결력 증진은 소프트웨어 교육과 디지털 매체 활용 미술 표현 활동을 관통한다고 할 수 있다. 이에 따라 필자는 미술교육을 위한 디지털 매체 활용에 관한 교수·학습 모형 구안의 이론적 토대를 마련하고자 소프트웨어 교수법을 탐구한다.

2015 개정 교육과정에 소프트웨어 교육이 도입되면서 교육학자들의 소프트웨어 교육에 관한 많은 연구가 진행되었다. 한국교육학술정보원(KERIS)은 교육 현장

지원 연구의 하나로 소프트웨어 교육 분야에 적합한 5종의 교수학습모델을 개발하여 제시하였다(김진숙 외, 2015). 김진숙 외(2015)이 제시한 5종의 교수학습 모델은 시연중심모델, 재구성중심모델, 개발중심모델, 디자인중심모델, 그리고 CT 요소중심모델이다. 필자는 5종의 모델 중 “시연중심모델”과 “재구성중심모델”에 주목한다. 시연중심모델과 재구성중심모델은 소프트웨어의 기초적인 기능 탐색, 흥미로운 학습과정, 그리고 작품 창작 등을 주로 다루기 때문이다.

시연중심모델과 재구성중심모델에 대한 설명을 간략히 요약하자면 다음과 같다(김진숙 외, 2015). 시연중심모델은 행동주의 교육 사조의 직접 교수법에 근거하며 프로그래밍 언어의 문법, 실습 중심의 명령어 등의 지도에 적합하다. 시연중심모델(DMM 모델)의 절차는 “시연(Demonstration)-모방(Modeling)-제작(Making)”이다(김진숙 외, 2015). “시연” 단계에서 교사는 가르치고자 하는 핵심 전략과 기능을 학생들에게 시연 혹은 설명한다. “모방” 단계에서 학생들은 교사의 시연내용을 그대로 따라 실습하며, 실습 과정에서 학생들은 질문하며 교사는 그 질의에 답변한다. 학생들은 “제작” 단계에서 시연과 모방 단계에서 배운 내용을 토대로 프로그래밍을 직접 해본다. 시연중심모델은 직접 교수법에 근거하므로 교사 중심의 학습 전략이지만, 학생의 질문과 답변을 중심으로 모방과 제작 단계를 강조하는 경우 학습자 중심의 모델이 될 수 있을 것이다.

재구성중심모델의 이론적 토대는 발견학습에서 찾을 수 있다. 재구성중심모델은 다양한 사례로부터 핵심 개념과 원리를 발견하고 제시된 사례의 수정 또는 재구성을 통해 컴퓨팅 사고를 유도한다. 재구성중심모델(UMC 모델)의 단계는 “놀이(Use)-수정(Making)-재구성(reCreate)”이며, 각 단계에 대한 설명은 다음과 같다(김진숙 외, 2015). 먼저 학습자들은 “놀이”를 통해 프로젝트를 시연, 조작, 활용, 탐색한 뒤 프로젝트에 아이디어를 추가하거나 확장하여 프로젝트를 “수정”한다. 학습한 기능이나 내용을 활용하여, 즉 “재구성” 혹은 개발하여 자신만의 프로그램을 제작한다. 재구성중심모델의 놀이 단계에서 이루어지는 프로젝트에 대한 탐색은 학생들의 자기 주도적 놀이 또는 교사의 시범에 따른 프로젝트 제작 및 활용 과정에 의해 이루어질 수 있다. 재구성 단계에서 교사 및 학생은 새로운 모듈이나 프로그램을 개발하는 것을 목표로 삼지 않도록 주의해야 한다. 앞서 놀이와 수정 활동에서 사용된 모듈, 기능 등의 확장을 지향함으로써 학습자의 지식과 기능을 구축하도록 유도해야 할 것이다.

시연중심모델과 재구성중심모델이 미술교육을 위한 디지털 매체 활용 학습에 주는 시사점은 다음과 같다. 첫째, 시연중심모델을 통해 직접 교수법이 새로운 개념이나 기술을 습득하는 데 적절하다는 것을 다시금 확인할 수 있다. 직접 교수법은 놀이를 활용함으로써 교사의 상세한 지도와 더불어 학생 중심적인 활동을 유도할 수 있다. 학습자가 처음 접하는 개념이나 기술을 습득하는 데 있어 체계화된 단계에 따

라 시범 및 모방, 질의응답, 다양한 형태의 연습과 놀이 등이 제공된다면 학생 중심적인 활동이 이루어질 것이다. 따라서 디지털 매체 기능 습득과 작품 제작 활동은 직접 교수법에 기반한 놀이, 시범과 모방, 연습 등으로 구성된 학습 모델에 의해 이루어지는 것이 적절할 것이다. 둘째, 기능, 모듈 등의 재구성 활동은 학습자의 지식 형성 및 기술 습득을 견고히 한다. 재구성중심모델은 기능, 모듈 등의 재구성에 중점을 둔다. 놀이 혹은 탐구 학습을 통해 파악한 기술과 지식을 활용하여 “재구성” 단계에서 자기만의 프로그램을 만들거나 기존 프로그램을 변형한다. 이러한 맥락에서 시연중심모델의 “재구성” 단계와 직접 교수법의 “독립적인 연습” 단계는 자기만의 창작 활동이 이루어진다는 점에서 일맥상통한다. 다만, 미술과의 직접 교수법의 “독립적인 연습” 단계는 교정적인 지도를 지양하나 재구성중심모델의 “재구성” 단계는 기존의 기능을 활용하기 때문에 학생의 오류 수정을 위한 교사의 피드백이 발생할 수 있다는 점에서 구분할 수 있다. 미술교육은 학습자의 창의적인 작품 제작 활동을 지향하므로 교사의 피드백을 통한 기능 활용 교정과 학습자의 자유로운 창작 활동이 모두 이루어짐으로써 미술교육 활동의 특성을 반영한 교수·학습 모형을 구안할 필요가 있다.

초등미술교육을 위한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형 제안

초등미술교육을 위한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형 제안에 앞서 직접 교수법, 소프트웨어 교수학습 모델인 시연중심모델과 재구성중심모델을 탐구하였다. 필자는 세 종류의 학습 모델 탐색을 통해 파악한 시사점을 토대로 초등미술교육을 위한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형을 구안하고자 한다. 디지털 매체 활용 교수·학습 모형은 디지털 매체의 기능 및 활용법 습득, 학습자 중심, 흥미와 놀이를 수반한 학습, 학습자의 창작 활동 등을 지향한다. 본 디지털 매체 활용 교수·학습 모형은 교사가 학습 목표로 설정한 기능 및 활용법을 분절하여 학습자에게 체계적으로 제시하는 직접 교수법을 계승한다. 또한 소프트웨어 교수학습 모델 중 재구성중심모델의 “놀이”와 “재구성” 단계를 토대로 학생들이 자유로운 매체 탐색과 기능을 재구성할 수 있는 학습 단계를 설정하고자 한다. 또한 디지털 매체의 개념과 범위가 광범위하므로 디지털 매체에 대한 범위를 제한할 필요가 있다. 디지털 매체의 범위를 제한하는 기준은 초등학생을 대상으로 한 공교육 미술교육현장에서 사용 가능 여부이다. 이 기준을 토대로 사용가능한 디지털 기기는 데스크탑 컴퓨터, 태블릿 PC, 휴대폰 등이다. 또한 디지털 매체, 즉 프로그램은 디지털 드로잉, 영상 제작 및 편집 프로그램, 코딩 프로그램, 3D 모델링 등으로 제한할 수 있을 것이다. 디지털 기기와 프로그램의 제한을 밝히는 이유는 필자가 제안하는 교수·학습 모형에 관한 이해를 도모하

고 교수·학습 모형의 교육 현장 적용을 위함이라고 할 수 있다.

미술교육을 위한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형은 여섯 단계로 이루어진다: ① 문제 인식 → ② 자유 놀이 → ③ 시범 모방 및 질의응답 → ④ 구조화된 놀이 → ⑤ 재구성된 놀이와 작품 제작 → ⑥ 정리 및 발전(<표 2> 참고). “문제 인식” 단계에서 교사는 학습자에게 사용할 디지털 기기 및 매체, 학습 목표 및 활동, 학습자가 도달해야 할 수준 등을 명확히 안내한다. 학습자는 “자유 놀이” 단계에서 새로운 디지털 매체에 대한 탐색을 자유로운 놀이처럼 즐긴다. 놀이는 자유롭고 자발적인 활동이며, 놀이의 과정이나 결과는 확정되어 있지 않으므로 더욱 흥미롭다고 이해할 수 있다(안금희, 2004). 또한 자유롭고 불확정적인 놀이를 통해 다양한 실험을 시도해볼 수 있다(김수진, 2019). 따라서 필자는 자유 놀이 단계를 통해 학습자가 새로운 디지털 매체를 자유롭게 탐색함으로써 새로운 매체에 대한 두려움을 낮추기를 기대한다. 학습자가 디지털 매체뿐 아니라 새로운 디지털 기기를 접하게 되는 경우 디지털 기기에 대한 사용법부터 습득해야 하므로 디지털 매체에 대한 자유 놀이의 어려움이 예상된다. 또한 디지털 활용 능력이 떨어지는 학습자에게 자유 놀이가 어렵게 느껴질 수 있을 것이다. 따라서 디지털 매체에 대한 자유 놀이는 새로운 매체를 탐색하는 수준으로 간략히 실시하거나 생략할 수 있을 것이다.

“시범 모방 및 질의응답” 단계에서 교사는 디지털 기기 및 매체의 주요 기능 및 활용법을 단계적으로 설명하고 시범을 보인다. 교사는 매체 활용법을 세분화하여 학습자에게 제시하며, 교사의 안내에 따라 디지털 매체를 실행한다. 학습자가 단계적인 디지털 매체 활용 안내를 잘 모방하지 못하는 경우 교사는 반복하여 시범 또는 설명, 교정 등을 실시해야 한다. 학생은 학습 목표와 내용과 관련된 디지털 매체 활용에 대해 질문하고 교사는 이에 답변한다. 교사-학생 혹은 학생-학생 간의 질의응답을 통해 활발한 의사소통이 이루어지도록 노력한다. 교사는 질의응답을 통해 학습자 수준에 부합하는 개별화 학습이 이루어질 수 있도록 노력해야 할 것이다. 그리고 교사와 동료 학습자는 학습에 어려움을 겪는 학생을 조력함으로써 부진 학생이 발생하지 않도록 해야 할 것이다.

“시범 모방 및 질의응답” 단계는 직접 교수법이 제시하는 목표 기능의 세분화, 교사 주도의 설명 및 시범, 질의응답 등에 근거한다. 직접 교수법은 교사의 설명 및 시범, 질의응답을 독립된 단계로 구분하였다. 그러나 실제 교육 현장에서 교사의 설명 및 시범, 학생-교사 간의 질의응답 활동이 분명한 경계를 이룬다고 단언하기 어렵다. 교사는 학생의 이해를 돕기 위해 목표 기능에 대한 설명 및 시범을 여러 차례 실시하며, 학생은 교사의 시범 및 설명에 대한 궁금증을 수시로 질문한다. 교사의 반복적인 설명 및 시범과 질의응답이 동시에 이루어짐으로써 학습자의 목표 기능에 대한 이해도가 높아진다고 할 수 있다. 따라서 필자는 직접 교수법의 교사 설명 및 시범, 질의응답 단계를 통합함으로써 교사와 학생의 활동이 유기적으로 이루어질 수

있도록 유도한다. 또한 학습자 관점에서 학습 단계 명칭을 기술함으로써 학습자 중심의 교육을 지향하는 필자의 견지를 간접적으로 드러낸다.

“구조화된 놀이” 단계에서 학습자는 교사로부터 배운 디지털 매체 활용법을 놀이처럼 연습한다. 교사는 초급 수준에서 시작하여 고급 수준에 도달할 수 있는 놀이를 학습자에게 단계적으로 제시함으로써 놀이의 체계성을 확립한다. 체계적이고 흥미로운 놀이를 위해 일종의 미션 수행의 형태로 활동을 구성하는 것을 제안한다. 교사는 학습자의 놀이 활동 과정을 관찰하면서 교정이 필요한 학생에게 적절한 피드백을 제공해야 할 것이다. “구조화된 놀이” 단계에서 학습자가 중심이 되어 활동을 이끌어 나갈 수 있도록 학습 분위기를 조성해야 할 것이다. “재구성된 놀이와 작품 제작” 단계에서 학습자는 “구조화된 놀이” 단계에서 습득한 활용법을 조합, 변형, 재구성한다. 학습자의 의도에 따라 디지털 매체 활용법을 다양하게 재구성하여 구현해보도록 유도한다. 이 단계에서 교사의 개입을 지양하며 학생들의 창의적인 디지털 매체 활용법 재구성, 재구성한 활용법에 따른 작품 제작을 지향한다. 또한 동료 학습자 간의 상호작용을 통해 디지털 매체 활용법 재구성에 대한 아이디어를 공유할 수 있도록 유도한다. “정리 및 발전” 단계에서 학생이 제작한 작품을 공유하고 감상한다. 작품에 대한 교사와 학생의 의견을 나누고, 필요에 따라 디지털 매체 활용 과정에서 발생한 오류에 대한 교정적 피드백을 제시한다. 또한 학생들의 놀이 재구성, 즉 디지털 매체 활용법의 재구성에 의해 확장된 매체 활용에 대해 의견을 나눈다.

<표 2> 초등미술교육을 위한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형의 단계 및 내용

단 계	상 세 내 용
문제 인식	- 동기 유발 및 학습 분위기 조성 - 사용할 디지털 기기 및 매체, 학습 목표 및 활동, 학습자가 도달해야 할 수준 등에 대한 명확한 제시
자유 놀이	- 새로운 디지털 매체에 대한 자유로운 탐색 및 놀이 활동 실시 - 간략히 실시하거나 생략할 수 있음
시범 모방 및 질의응답	- 교사가 디지털 기기 및 매체의 주요 기능 및 활용법을 단계적으로 설명하고 시범함 - 학생들은 교사의 시범에 따라 디지털 매체를 실행함 - 학생은 디지털 매체 활용에 대해 질문하고 교사는 이에 적절한 답변(피드백)을 제공함 - 교사-학생 혹은 학생-학생 간의 질의응답 활동이 이루어짐
구조화된 놀이	- 학습 목표 및 내용에서 다루는 디지털 매체 활용법에 대한 놀이 학습 - 단계에 따른 명확한 놀이 활동 제시 및 교사의 교정적 피드백 제공 - 목표로 설정한 디지털 매체 활용법을 학생 스스로 수행할 수 있어야 함
재구성된 놀이와	- 구조화된 놀이 학습을 통해 습득한 디지털 매체 활용 방법을 조합, 변형, 재구성하기

단 계	상 세 내 용
작품 제작	- 디지털 매체 활용 방법의 조합, 변형, 재구성을 통해 작품 제작하기 - 놀이의 재구성 단계에서 학생-학생 간의 활발한 교류 장려하기
정리 및 발전	- 작품 공유 및 감상 등을 통해 교사-학생, 학생-학생 간에 의견 나누기 - 디지털 매체 활용법의 오류에 대한 교정적 피드백을 제시하기 - 놀이의 재구성에서 이루어진 확장된 디지털 매체 활용법에 대해 피드백 제공하기

필자가 제안한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형은 교사 중심의 설명 및 시범에서 시작하나 질의응답, 놀이 등을 통해 교사의 역할이 줄어들고 학습 활동의 중심이 학생으로 전이된다고 특징지을 수 있다. 학습자가 새로운 기기와 프로그램에 부담 없이 접근할 수 있도록 자유 놀이 단계를 설정함으로써 학습자의 심리적인 측면을 고려하였다. 프리드리히 니체(Friedrich Nietzsche)는 놀이를 다양한 차이를 통해 무한한 창조와 해석의 바탕이라고 설명하며(이은영, 2015), 들뢰즈(Deleuze, 2004)는 비대칭성과 동등성 사이를 오가는 반복적인 힘은 끊임없이 이루어지는 놀이와 같다고 설명한다. 학습자는 교사의 설명 및 시범을 모방함으로써 교사와 자신을 동일시한다. 하지만 학습자는 모방한 행동(기능)을 놀이를 통해 새롭게 해석하고 창조한다. 즉, 학습자는 모델에 대한 동등성을 추구함과 동시에 놀이를 통해 모델과 차이를 만들고 모델을 해석하며, 새로운 것을 창조한다. 또한 놀이 학습은 직접 교수법에 비해 학습자의 흥미, 몰입 등을 유발하며 컴퓨팅 사고력 증진에 더 긍정적인 영향을 미친다(한선관, 2017). 따라서 놀이 학습은 학습자의 창의적인 표현 및 해석을 유도할 수 있으므로 학습자의 창의성 신장 및 표현을 지향하는 미술교육에 부합한다고 할 수 있다. 또한 놀이 중심 학습을 통해 학습 성취와 흥미를 높일 수 있으므로 직접 교수법의 한계를 보완할 수 있는 수단으로 작용할 수 있을 것이다.

본 교수·학습 모형을 적용한 수업을 통해 학생은 기초적인 디지털 매체 활용 방법을 체계적으로 배울 수 있으며, 기초적인 활용 방법을 응용 및 재구성하여 자신만의 디지털 매체 활용법은 창안할 수 있을 것이다. 앞서 살펴본 바와 같이 디지털 기술 활용의 미술 교육적 효용성은 유희성, 조형성, 연결성이다. 유희성은 놀이 활동과 관련이 있다. 교수·학습 모형 중 자유 놀이, 구조화된 놀이, 재구성된 놀이와 작품 제작 단계에서 유희성이 드러난다고 설명할 수 있다. 조형성은 구조화된 놀이, 재구성된 놀이와 작품 제작 단계에서 나타날 것이다. 이 단계에서 디지털 매체의 속성에 따라 표현 및 조형 방식의 확장이 드러날 수 있기 때문이다. 연결성은 학습자가 정리 및 발전 단계에서 그들의 작품을 공유함으로써 구현될 것이다. 본 디지털 매체 활용 교수·학습 모형은 미술교육 활동에 초점을 맞추어 구안되었다는 한계점이 있으나, 교수·학습 모형의 단계와 내용을 재구성하여 다른 교과와 디지털 매체 활용 학습에 적용할 수 있을 것이다. 그리고 본 교수·학습 모형의 전제는 학습자가 새로

은 디지털 매체를 처음 접하는 상황이다. 그러므로 본 교수·학습 모형을 적용한 교육 활동은 디지털 매체의 기본적인 기능을 활용할 수 있는 학습자에게 적합하지 않을 수 있다는 한계점이 있다.

맺는말

본고는 예술가들이 테크놀로지를 예술에 도입함에 따라 변화한 동시대의 미술을 살펴보고 미술교육의 변화가 필요함을 설명한다. 디지털 테크놀로지의 미술교육에의 도입은 동시대의 예술과 교육의 흐름에 부합한다. 디지털 테크놀로지를 도입한 미술 교육 활동을 실천하기 위해 새로운 교수·학습 모형이 필요하다. 필자는 새로운 교수·학습 모형 구안의 이론적 토대를 마련하기 위해 직접 교수법과 소프트웨어 교수법을 탐구하였다. 필자는 기존 교육 모델에 대한 탐구를 바탕으로 여섯 단계의 미술 교육을 위한 디지털 매체 활용 교육 모델을 제안한다: ① 문제 인식 → ② 자유 놀이 → ③ 시범 모방 및 질의응답 → ④ 구조화된 놀이 → ⑤ 재구성된 놀이와 작품 제작 → ⑥ 정리 및 발전.

이 글에서 제안하는 미술교육을 위한 디지털 매체 활용 교수·학습 모형은 학습자의 새로운 매체 활용 능력 습득과 창의적 표현을 목표로 한다. 학습자가 새로운 매체를 활용할 수 있는 능력을 습득하기 위해 교사의 설명, 시범 등이 필요하다. 학습자가 교사의 설명을 이해하고 시범을 모방하는 과정에서 학습자와 교사의 상호작용이 질의응답의 형식으로 이루어짐으로써 교사와 학습자가 함께 배움을 만들어 간다. 배움의 과정은 일련의 과정을 거치나 분절적으로 나누기에 무리가 있다. 교사와 학습자, 학습자 간의 상호작용 혹은 인지의 과정을 단계로 나누어 구분하기 어렵기 때문이다. 또한 학습자가 이해하지 못한 학습 내용이나 기능을 습득하기 위해 반복적인 교사의 설명 및 학생의 연습이 필요할 수 있다. 또한 학습자에 따라 학습 목표에 도달하는 과정이 다르므로 배움의 과정이 달라질 수 있는 것이다. 즉, 배움의 과정을 분절하거나 배움에 도달하기 위해 일련의 정해진 절차를 정확히 따르는 것이 다소 무리가 있다고 간주할 수 있다.

이러한 맥락에서 분절적이며 순차적인 배움의 과정을 강조하는 기존의 교육 모델 혹은 교수·학습 모형은 학습자의 수준이나 학습 환경에 적합한 교육을 실천하기에 부적합할 수 있다. 그러나 일련의 과정이 부재한 교육 계획 및 실천은 학습 성취에 부정적인 영향을 미치거나 무질서로 인해 배움이 부재한 활동으로 전락할 수 있다. 따라서 교사는 학습 목표 및 내용, 학습자의 수준, 교육 환경 등을 고려하여 적절한 교수·학습 모형을 선택하여 교육 활동을 계획하여 실천할 필요가 있다. 교수·학습 모형의 단계를 토대로 배움을 만들고 실천하되, 학습자의 학습 성취 정도에

따라 융통성 있게 교수·학습 모형의 전(前) 단계로 돌아가거나 재구성할 필요가 있다. 또한 새로운 디지털 매체 활용 기능 습득과 표현을 목표로 한 교육 활동은 교육의 균질성을 위해 디지털 매체의 종류를 제한할 필요가 있다. 그러나 디지털 매체를 활용한 창의적인 표현을 목표로 하는 교육 활동에서는 학습자가 스스로 매체를 선택하여 활용할 수 있도록 해야 할 것이다. 가령, 학습 목표가 학습자의 디지털 드로잉 방법 습득일 경우 디지털 매체를 한 종류로 제한하여 디지털 드로잉 프로그램의 기본적인 기능 습득을 도모함으로써 교육의 균질성을 유지할 수 있을 것이다. 반면, 디지털 드로잉 매체를 능숙하게 다루는 학습자를 대상으로 각자의 창의적인 표현을 장려하는 활동인 경우에 학습자의 취향, 선호도 등을 고려하여 다수의 디지털 매체 사용을 장려함으로써 다양하고 창의적인 표현을 유도해야 할 것이다. 즉, 교사는 교육 모델 혹은 교수·학습 모형을 적용 및 실천하는 과정에서 학습 목표 도달과 원활한 교육 활동 운영을 위해 일련의 과정을 따르는 체계성을 갖추어야 함과 동시에 학습자에 따라 배움의 과정이 달라질 수 있으므로 융통성을 발휘해야 할 것이다. 또한 학습 목표 및 활동 내용에 따라 디지털 매체의 선정 및 활용에 대한 확실성과 다양성을 모두 고려해야 할 것이다. 본 교수·학습 모형은 새로운 디지털 표현 매체의 기능 및 활용법 습득을 전제하므로 기초적인 디지털 활용 능력을 갖춘 학습자를 대상으로 한다고 이해할 수 있다. 따라서 디지털 매체를 능숙하게 다루는 학습자를 대상으로 창의적인 미술 표현 활동을 추구하는 미술 표현 활동에 관한 교수·학습 모형에 관한 연구가 이루어질 필요가 있다. 또한 본 디지털 매체 활용 교수·학습 모형을 적용한 교육 현장에 관한 연구가 이루어지기를 기대한다.

참고문헌

- 강태희 (1993). 미술과 테크놀로지. *현대미술관연구*, 4, 79-91.
- 교육부 (2015). *미술과 교육과정*. 교육부 고시 제2015-74 [별책 13].
- 교육부 (2022a). *2022 개정 미술과 교육과정 시안 발제문*.
- 교육부 (2022b). *미술과 교육과정*. 교육부 고시 제2022-33 [별책 13].
- 교육부 (2022c). *초·중등학교 교육과정 총론*. 교육부 고시 제2022-33 [별책 1].
- 김무아 (2023). David Hockney의 디지털 드로잉에 담긴 교육적 의미와 초등 미술교육 연계 방안 연구. *학습자중심교과교육연구*, 23(9), 555-570.
- 김성숙 (2002). 초등미술교육에서 직접교수법의 이해와 적용. *미술교육논총*, 15, 73-94.
- 김수진 (2019). ‘놀이’를 다루는 예술가의 미술교육적 시사점에 대한 연구. *조형교육*, 72, 41-66.

- 김진숙 외 (2015). *SW 교육 교수학습 모형 개발 연구*. 한국교육개발원. (수탁연구 CR 2015-35).
- 김혜진 (2023). 제페토(ZEPETO)를 이용한 VR전시와 교육 모델 연구. *미술사학*, 45, 117-137.
- 백윤소 (2023). VR 디지털 매체 탐색 및 활용에 나타나는 인식 탐구: 초등 6학년 학생을 중심으로. *미술과 교육*, 24(20), 141-159.
- 송미영 · 노영자 · 이인숙 · 박호민 · 김의임 (2019). *초등학교 미술(5~6학년) 지도서* (지학사). 과주: 벽호.
- 안금희 (2004). 미술교육에서 놀이의 가치와 유형. *미술교육논총*, 18(2), 1-24.
- 양성빈 · 한경임 (2019). 직접교수법과 반복 읽기에 의한 보완대체 의사소통 활용 수정된 그림책 읽기 중재가 중등도 지적장애 학생의 읽기 능력에 미치는 효과. *특수아동교육연구*, 21(2), 73-102.
- 이대식 (2004). 학습장애 및 학습부진 문제 해결을 위한 직접교수법의 이론과 활용방안 : 직접교수법의 의미와 주요 특징. *학습장애연구*, 1(1), 133-161.
- 이지연 (2020). 미래교육을 위한 테크놀로지 기반 미술교육의 쟁점 탐구. *조형교육*, 75, 271-291.
- 이지연 · 강주희 (2019). 첨단기술 활용 미술 창작의 사례에 기초한 디지털 미술교육의 가능성 탐구. *학습자중심교과교육연구*, 19(20), 429-448.
- 이은영 (2015). 미적 지각을 위한 놀이로서의 미술교육에 관한 기초 연구. *미술교육연구논총*, 40, 27-50.
- 임아영 (2021). *가상현실(VR) 기술 기반의 미술 교수·학습 지도방안 연구*. 석사학위논문. 단국대학교 교육대학원.
- 전종탁 (2008). 직접교수법을 통한 인체 동세 표현지도에 관한 연구. *미술교육연구논총*, 23, 247-271.
- 조성숙 (2023). 가상현실(VR) 기술을 활용한 미술교육 실천적 모형 연구. *기초조형학연구*, 24(2), 395-409.
- 조예지 (2021). *게임피케이션을 활용한 VR기반 미술교육*. 석사학위논문. 부산대학교 교육대학원.
- 천경록 (2003). 직접교수법 단계에 대한 고찰. *독서연구*, 9, 269-293.
- 한선관 (2017). 컴퓨팅 사고 신장을 위한 놀이중심 SW교육 교수학습 전략. *정보교육학회논문지*, 21(6), 657-664.
- 황문영 · 강옥려 (2014). 직접교수법에 기반을 둔 시험전략 교수가 읽기학습부진 학생의 학업성취도 및 학습동기에 미치는 영향. *학습장애연구*, 11(1), 227-225.
- Deleuze, G. (2004). *차이와 반복*. (김상환 역). 서울: 민음사. (원저출판, 1968)

- Geertz, C. (2008). *Local knowledge: further essays in Interpretive anthropology* (3rd ed.). New York: Basic Books.
- Prensky, M. (2019). *디지털 네이티브: 그들은 어떻게 배우는가*. (정현선 · 이원미 역). 서울: 사회평론아카데미. (원저출판, 2010)
- McLuhan, M. (1997). *미디어의 이해*. (박정규 역). 서울: 커뮤니케이션북스. (원저출판, 1964)
- Weitz, M. (1956). The Role of theory in aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15(1), 27-35.

Abstract

A Study on the Development of a Teaching and Learning Model Using Digital Media for Art Education

Yun-So Baek

Daejeon Jijok Elementary School

The purpose of this study is to propose a teaching and learning model for elementary art education activities that focus on acquiring how to use digital media. To this end, using the literature research method, I examined changes in art and art education as technology develops. In addition, direct instructions and software learning models were theoretically explored to derive implications for designing a teaching and learning model using digital media. The results of this study are as follows. First, the pattern of convergence between digital technology and art was identified through contemporary art. In addition, through educational trends, the educational field's willingness to actively introduce digital media was examined, and the educational effectiveness of using digital media was identified. Second, the demonstration-centered model of software learning and the direct instruction has great implications for systematic learning of the functions and utilization of digital media. The reconstruction-oriented model of the software teaching and learning model seeks to expand functions and skills through the learner's play and reconstruction, and this characteristic was reflected in the design of the teaching and learning model utilizing digital media. Third, the teaching and learning model using digital media was presented as a stage of problem recognition→free play→Demonstration imitation and Q&A→structured play→reorganized play and work production→arrangement and development. At the stage of recognizing the problem, teachers clearly present learning goals and digital media to learners, and learners relieve the burden of new digital media through free play. Teachers give learners detailed explanations and demonstrations of the utilization of digital media, and have a Q&A. Teachers present target digital media utilization methods to the learner as systematic play. Learners reconstruct structured play and creatively produce their own works. Sharing and appreciating works in the final stage, and presenting feedback on errors and extensions in the use of digital media.

논문접수 2023. 10. 13

심사수정 2023. 11. 08

게재확정 2023. 11. 08

미술교육에서 에듀테크에 관한 논의와 현황 분석 연구

이주은

이화여자대학교 교육대학원 석사, 제1저자

김효정

이화여자대학교 교육대학원 전임교수, 교신저자

요 약

디지털 전환이 교육에 새로운 흐름을 불러일으키고 있다. 이에 2022 개정 교육과정에서 디지털 소양을 강조하고 있으며 학교 미술교육에서도 에듀테크의 활용이 주목받고 있다. 그중 중등 학교급은 더 융합적이고 깊이 있는 에듀테크 활용이 가능하기에 본 연구는 중등 미술교육에 있어 에듀테크 활용 현황과 문제점을 분석하여 개선 방향을 모색하는 것을 목적으로 하였다. 따라서 10년간의 에듀테크 활용 미술 교육 관련 국내 학술지 70편을 대상으로 발행연도, 연구대상, 연구분야, 연구방법, 기술 유형별 동향을 분석하였다. 그 후 교육 현장과의 연계를 위해 현직 미술 교사 및 전문가와 심층 인터뷰를 진행하였다. 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 에듀테크 활용 미술교육 연구는 2019년을 기점으로 증가하였으며, 팬데믹 기간 최고치를 찍었다. 둘째, 연구대상은 문헌이 가장 많았으며, 학생 대상의 연구는 초등학생이 가장 많았으나 중, 고등학생 대상의 연구도 점차 활발해지고 있었다. 셋째, 연구분야 분석 결과, 현장 기반의 수업 모형 개발 및 효과 연구가 가장 많았다. 넷째, 연구방법은 문헌연구가 가장 큰 비중을 차지했으며, 다섯째, 기술 유형은 실감 기술에 관한 연구가 가장 많았다. 마지막으로, 인터뷰 결과 에듀테크 활용에 있어 교사 지원의 중요성이 강조되었다. 이러한 결과에 도출된 결론은 다음과 같다. 첫째, 에듀테크 활용 미술교육에 관해 다양한 주제와 범위의 학술연구 및 논의가 이루어져 현장까지 연결될 수 있도록 해야 한다. 둘째, 미술교육의 목적과 본질을 살리는 방향으로 에듀테크가 활용될 수 있도록 이에 대한 인문학적 성찰 및 교사의 인식 제고가 이루어져야 한다. 마지막으로 원활한 에듀테크 활용 수업의 진행을 위해 이에 적합한 환경 구축이 필요하다. 에듀테크 활용 미술교육에 대한 관심과 중요성이 증가하는 만큼 향후 교육 현장과 연계할 수 있는 다양한 연구가 진행되어 에듀테크가 효과적으로 미술교육 현장에 적용될 수 있길 기대한다.

주제어

에듀테크(eduTech), 에듀테크 활용 미술교육(art education utilizing eduTech)

서론

제4차 산업혁명 시대 디지털 기술은 단순 도구의 의미를 넘어 인간의 생활, 사고, 태도 전반에 혁신을 일으키고 있다. 이에 대응하기 위해 사회의 전 분야에서 디지털을 기반으로 조직, 프로세스, 문화, 커뮤니케이션, 시스템 등을 근본적으로 변화시키는 디지털 전환이 급속히 이루어지는 중이다(이찬, 유영주, 박신윤, 한성주, 2021). 그리고 교육 역시 마찬가지로 미래 인재 양성을 위해 디지털 전환이 필수적이라고 마이크로소프트사(Microsoft), OECD 등 다양한 기관에서 주장하고 있다. 따라서 교육은 현재 에듀테크로의 전환을 추진 중이며, 이에 학습 내용과 방법, 환경 역시 변화하고 있다(이두휴, 2021).

에듀테크는 교육 효과를 높이기 위해 이러닝을 넘어 4차 산업혁명의 주요 기술을 교육에 접목한 제품과 서비스이다(교육부, 2019). 이는 기존 교육의 제약 극복, 새로운 학습 경험 및 맞춤형 교육 등의 이점을 제공하며 그 가능성을 선보이고 있다. 더불어 기술의 발전에 따라 에듀테크가 적용되고 있는 학습 영역은 언어, 과학, 수학 등과 같이 일반적인 이러닝 영역 외에도 체험활동 및 상호작용에 기반을 두고 있는 영역까지 빠르게 확산 중이다(Zweifach & Triola, 2019; 오광수, 김현우, 2022).

미술교육은 자신과 외부 세계에 대한 감각, 지각을 통해 연결을 꾀하는 교과로, 디지털 기술이 삶과 분리될 수 없는 현시대에 필요한 감성과 소양을 함양시키기 위해 에듀테크를 활용한 새로운 교육 방향과 방법을 적극적으로 탐색하고 있다. 선행 연구로는 에듀테크를 기반으로 미래 미술교육의 방향을 제언한 이지연(2020), 고흥규(2021)의 연구가 있으며, 에듀테크 활용 미술교육 프로그램 개발 및 효과 입증과 관련해서는 김은주(2021), 박효진(2022)의 연구가 있었다. 그리고 이를 통해 에듀테크가 4차 산업혁명과 포스트휴먼 시대에 필요한 다양한 역량을 함양하는 미술교육에 기여함을 확인하였다.

현재 에듀테크는 자유학기제의 활동을 다양화하고, 고교학점제를 지원하는 핵심 요소이다(박종미 외, 2022). 또한 2022 개정 교육과정에서도 디지털 소양을 강조하고 있기에 중등 미술교육에서 그 활용은 더욱 확대될 것이다. 그러나 대부분이 에듀테크 특정 기술의 활용 가능성과 효과 파악에 중점을 두어 에듀테크 활용 미술교육의 실태나 현황, 방향성에 대한 구체적인 제안이 부족하다. 그러므로 에듀테크 활용 미술교육의 현황을 파악하고, 학교 미술교육 현장에서 원활한 에듀테크의 적용을 위해 개선사항을 연구할 필요가 있다. 따라서 본 연구는 학술지 분석과 현직 미술 교사 및 전문가와의 인터뷰를 통해 미술교육 현장에서 에듀테크 활용 현황을 파악하고 개선 방향을 제시하는 것을 목적으로 하였다.

이론적 배경

에듀테크의 이해

에듀테크(EduTech)란 교육(Education)과 기술(Technology) 두 단어의 합성어로 IT 기술을 활용한 교육 서비스 기술을 말한다(백승철, 조성혜, 김남희, 최미경, 노규성, 2016). 에듀테크는 이러닝, 스마트러닝보다 광의의 개념으로 이들이 기기를 통한 교육의 편리성 증대에 집중했다면 에듀테크는 더 나아가 다양한 소프트웨어와 혁신 기술로 학습 성과를 제고시키는 데 초점을 둔다(공영일, 2020). 이러한 에듀테크는 실시간 상호작용적이고 맞춤형 서비스와 새로운 학습 경험을 제공한다는 특성이 있는데, 이는 궁극적으로 자기주도 학습을 가능하게 한다. 자기주도 학습이란 학습자가 학습 요구를 진단하고 학습 목표를 설정하여 학습에 필요한 인적, 물적 자원을 파악한 후 적절한 학습전략을 선택, 실행하고 학습 결과를 평가하는 과정이다(Knowles, 1975). 에듀테크는 모든 과정에 도움을 줄 수 있다. 또 자기주도 학습을 위해서 그 활동 외에 그 어떤 것도 문제가 되지 않는 상태인 몰입 상태(Csikszentmihalyi, 1997)가 되는 것이 중요한데, 에듀테크는 몰입경험으로 학습자를 이끄는 역할을 한다.

그 교육적 효과를 주목하여 미래학자 Thomas Frey는 글로벌 핵심 분야로 에듀테크를 선정했고, 많은 국가와 기관이 시장에 뛰어들고 있다. 우리나라 역시 기술과의 접목을 위해 단계별로 교육 정보화 계획을 추진했으며, 그 과정은 다음과 같다.

<표 1>국내 에듀테크 활용 교육의 발전과정(김진옥, 2022)

시기	1단계	2단계	3단계	4단계	5단계	6단계
	1996~2000	2001~2005	2006~2010	2010~2014	2014~2018	2019~2023
특징적 교육 형태	ICT활용 교육	e-러닝	u-러닝, m-러닝	스마트 교육	소프트웨어 교육	AI·SW교육, 메이커 교육
주요 기기 및 서비스	데스크톱 PC, 원격화상 교육, CD-Room	인터넷 PC, 사이버 가정학습, 인터넷 수능강의	인터넷 PC, 사이버 가정학습, 인터넷 수능강의	스마트 폰, 태블릿 PC, 디지털 교과서	무선인터넷, 클라우드 환경, 개인용 단말기, 온라인 플랫폼	클라우드 PC, 지능형학습 플랫폼, AR/VR, AI 솔루션 서비스

에듀테크는 계속 발전하며 학습을 지원해왔고, 6단계인 지금은 실감 기술, 인공지능 등 4차 산업혁명의 기술을 교육에 적용하고 있다. 이처럼 에듀테크는 점차 확대되고 있으나, ISO의 교육기술 분류에 따르면 크게 학습환경 조성 및 관리 기술

과 콘텐츠 제공 기술로 나눌 수 있다(계보경 외, 2020). 본고의 논의는 에듀테크의 콘텐츠 제공 측면에 집중할 것이며, 이에 미술교육에 다양한 학습 콘텐츠를 제공하는 실감 기술, 인공지능, 3D 프린터, 블록체인과 NFT 등에 주안점을 두어 이루어지게 될 것이다.

에듀테크와 미술교육

미술 교과에서 교육하는 미적 앎과 질적 사고는 주지 교과에서 제공하는 앎이나 사고와는 다른 본원적인 것으로 사물이나 세계에 대한 인식을 새롭게 한다(한국미술교육학회, 2003). 이러한 본질에 따라 미술교육은 급변하는 사회 속에서 인식을 확장하기 위해 변화하고 있으며, 여기에 에듀테크가 영향을 미치고 있다. 이에 에듀테크의 미술교육적 가치와 활용 가능성을 살펴보도록 하겠다.

첫째, 에듀테크는 현시대 학습자의 삶과 미술교육을 연결하고, 나아가 새로운 경험을 제공함으로써 미적 체험을 확장하는 매개이다. 다양한 학자들은 기술의 잠재력을 인정하여 디지털을 통한 다채로운 시각적 경험이 미술교육에 기여할 수 있다 하였고, 미술교육과정에 포함하는 일이 중요하다고 강조했다(Hicks, 1993; Duncum, 1999; Freedman, 1997). 이제는 디지털 기술이 창출하는 다양한 시각문화가 삶 그 자체로 존재하기에 이르렀다(박상돈, 이성도, 2007). 또한 이는 상호작용적이고 다중감각적인 작품을 계속 생성하며 미적 체험을 확장하고 있다(이지연, 강주희, 2019). 따라서 디지털 감수성, 디지털 리터러시는 더욱 중요해지게 되었다. 이때, 에듀테크는 변화를 이끄는 기술 그 자체이자, 해당 역량을 함양하는 주요 도구로 작용할 것이다.

둘째, 에듀테크는 표현 매체로 미술 창작에 적극적으로 활용될 수 있다. 첨단 기술의 발전은 매체를 다양화하고 있으며, 그에 따른 새로운 미학적 가치를 창출하였다. 또한 현재 기술은 창작자에 대한 벽을 허물고, 신체적 감각과 지각을 확장하며 표현의 한계를 뛰어넘도록 한다(김시내, 손지현, 이혜선, 김경훈, 2021). 따라서 미술교육은 학습자의 능동적 창작을 이끌기 위해 에듀테크의 교육적 활용을 주목하고 있다. 에듀테크를 활용한 창작 교육의 가능성을 연구한 이지연, 강주희(2019)는 이를 통해 논리적 사고를 기반으로 한 창작 능력과 매체 적응 능력을 개발할 수 있다고 하였다. 또한 융합을 기반으로 한 다양한 감각의 확장과 함께 소통으로서 미술의 기능이 강화되어 새로운 상상을 불러일으키는 미술교육이 이루어질 것이라 보았다. 이처럼 에듀테크는 표현 영역을 확장하고 미래 미술교육의 모습을 구체화할 수 있다.

마지막으로, 에듀테크는 작품 감상에 유의미한 경험과 자료를 제공하며 그 가능성을 선보이고 있다. 먼저 기술의 발전으로 촉발된 혼성적 예술 주체성은 미술계의 쟁점으로 논의되고 있으며(고홍규, 2021), 첨단 기술의 상호작용적 특징은 능동적인 참여가 가능하도록 감상 태도의 변화를 불러일으켰다(이소영, 2022). 또한, 감상교육에 있어 중요한 박물관·미술관 연계 교육에 에듀테크는 핵심적 역할을 할 수

있다. 시공간의 제약 없이 막대한 정보를 담아낼 수 있는 가상의 박물관·미술관을 통한 감상 교육은 미술 문화를 이해하고 문화적 감수성을 형성하는데 매우 효과적이다(이은적, 2020). 2022 개정 미술과 교육과정 역시 에듀테크가 제공하는 이점을 인정하여 가상 온라인 미술관을 활용하도록 명시하였다. 이처럼 다양한 기술 기반의 에듀테크는 새로운 감상 경험을 제공하며 작품을 감상하는 관점과 태도를 확장하고 있다.

에듀테크는 위와 같이 미술 교과 각 영역의 확장과 역량의 함양에 기여하고 있다. 비록 이러닝의 적용이 활성화되었던 교과에 비해 미술 교과의 에듀테크 도입이 늦은 것은 사실이나, 20C부터 급격히 발달한 기술은 2000년대 이후 현대 미술교육에 다양한 이름과 적용으로 변주되어 등장하며 영향을 주었다(이지연, 강주희, 2019). 또한 2022 개정 미술과 교육과정이 미술의 영역을 가상공간에서의 미술까지로 확대하고 디지털 매체의 활용을 강조한 점(손지현, 김영주, 이해선, 2023), 미술에서의 매체의 변화와 융합을 교육하는 융합 선택 과목을 신설한 점으로 보아 중등 미술교육에서 에듀테크의 활용은 더욱 중요한 의미를 지니게 될 것이다.

연구방법

에듀테크 활용 미술교육 관련 학술지 분석

본 연구는 제5차 교육 정보화 기본계획이 시작된 2014년부터 2023년 현재까지 10년간의 학술지를 한국학술연구정보서비스(RISS)에서 수집해 분석 대상으로 선정하였다. 이 중 원문이 있는 논문만을 포함했으며, 관련성이 높은 자료를 선별하기 위해 연구 주제에 “에듀테크,” “테크놀로지,” “뉴미디어”와 분석기준에서 제시한 기술 유형이 포함된 미술교육 논문으로 한정하여 일차적으로 106건을 수집하였다. 또한, 본 연구의 주제가 학교 미술교육과 관련이 있으므로 박물관·미술관 교육을 다룬 연구와 단순 기기, 기술의 학습에 그치는 연구는 제외해 총 70편의 분석 논문을 선정하였다.

학술지 분석을 위한 틀은 정다희(2020)와 계보경 외(2020)의 연구를 참고하여 수립하였으며, 최종적인 학술지 분석 틀은 다음과 같다.

<표 2> 에듀테크 활용 미술교육 관련 학술지 분석 틀

분류	세부사항		
발행연도	2014년~2023년	연구방법	양적, 질적, 혼합, 문헌
연구대상	초등학생, 중학생, 고등학생, 중·고등학생, 미술 교사, 문헌		
연구분야	교육과정 및 교과서, 이론, 수업모형 개발, 수업모형 적용 및 효과 분석, 현황 및 실태		

분류	세부사항	
기술 유형	에듀테크 전반	에듀테크 활용 미술교육 전반을 다루는 연구
	실감 기술	홀로그램, 가상현실(VR)/증강현실(AR)과 같은 실감 기술과 메타버스를 활용한 미술교육에 대한 연구
	인공지능	인공지능을 활용한 미술교육에 관한 연구
	3D프린팅	3D프린팅 기술을 활용한 미술교육에 관한 연구
	블록체인과 NFT	블록체인과 NFT를 활용한 미술교육에 관한 연구
	기타 첨단 기술 활용	뉴미디어 아트에 관한 학습으로 로봇, 드론, 아두이노 등을 활용한 미술교육에 관한 연구

분석 방법으로는 연구 자료로부터 타당한 추론을 끌어내는 내용분석을 활용했다. 이는 문서 자료뿐 아니라 그림, 상징적 기호, 의사소통과 같은 모든 종류의 자료를 대상으로 삼기에 각종 문헌 분석에 많이 활용된다(Krippendorff, 2004).

미술 교사 및 전문가 인터뷰

인터뷰 대상자는 현직 중등 미술 교사 10명과 에듀테크 전문가 3명이다. 미술 교사를 선정할 때는 연구 주제 특성상 교과서 집필 경험이 있고, 해당 분야에 관해 활발히 연구 중인 교사를 포함하여 선정하고자 했다. 다음으로 에듀테크 전문가는 학교에서의 에듀테크 활용 미술교육 진행 경험을 기준에 포함하여 선정하였다. 다음은 인터뷰 대상을 정리한 표이다.

<표 3> 인터뷰 대상

대상	연령	경력	전공	학위	근무 지역	교과서 집필 경험 및 세부사항
A교사	50대	26년	회화	석사	경기	유
B교사	40대	17년	미술교육	석사	경기	무
C교사	30대	1년	한국화	석사	충청	무
D교사	30대	14년	미술교육	석사	경기	무
E교사	30대	10년	미술교육	박사	충청	유
F교사	30대	3년	디자인	석사	서울	무
G교사	30대	2년	디자인	석사	서울	무
H교사	30대	2년	디자인	석사	경기	무
I교사	20대	2년	조소	석사	인천	무
J교사	20대	2년	디자인	학사	경기	무
K전문가	40대	7년	컴퓨터 교육	석사	서울	에듀테크, 실감 기술·메타버스 활용 미술교육
L전문가	40대	15년	디지털 미디어 디자인	학사	서울	인공지능 활용 미술교육
M전문가	30대	8년	산업 디자인	석사	서울	3D 프린터 활용 미술교육

연구를 위한 심층 인터뷰 질문 내용은 박상돈(2018)에서 제시한 인터뷰 지침서를 참고하여 구성하였다. 질문은 연구 참여자 기본 정보, 에듀테크 활용 미술교육 진입, 에듀테크 활용 미술교육 내용 및 과정, 에듀테크 활용 미술교육에 관한 인식, 에듀테크 활용 미술교육 활성화를 위한 제언까지 5개의 범주로 나누어 구성하였다. 이후 심층 인터뷰 진행 시 녹음한 것을 전사하였으며, 자료 분석은 질적 연구에서 주로 활용하는 반복적 비교 분석법(유기웅, 정종원, 김영석, 김한별, 2018)을 활용하였다.

연구 결과

발행연도에 따른 분석 결과

<표 4>는 에듀테크 활용 미술교육 연구의 발행연도별 편수와 백분율을 2014년부터 2023년 5월까지 1년 단위로 분석한 것이다. 분석 결과를 살펴보면, 2015년과 2019, 2020년을 기점으로 증가한 모습을 확인할 수 있다. 2015년에는 융합을 강조한 2015 개정 교육과정이 발표되며, 에듀테크에 관한 관심이 높아진 것이라 유추할 수 있다. 이는 비슷한 양을 유지하다가 2019년부터 2021년까지 연당 3편 이상의 증가세를 보였다. 이는 4차 산업혁명과 함께 코로나-19가 발생하며 미술교육에서도 에듀테크에 관해 활발한 연구를 이어갔기 때문으로 보인다. 이어서 포스트 코로나로 넘어가는 시기인 2023년 5월까지의 연구는 8편(11.5%)이 발행되었다.

<표 4> 발행연도별 편수 및 백분율

발행 연도	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	합계
학술지 편수	1	5	5	3	3	7	10	14	14	8	70
비율(%)	1.5	7.1	7.1	4.3	4.3	10	14.2	20	20	11.5	100

*비율: 전체 중 각 연도의 학술지가 차지하는 비율 계산

연구대상에 따른 분석 결과

연구대상에 따른 분석 결과를 살펴보면, 문헌을 대상으로 한 연구가 총 23편(32.7%)으로 가장 활발하게 진행되었다. 이는 에듀테크가 본격적으로 도입된 기간이 길지 않기 때문이라 판단된다. 학생을 대상으로는 초등학생이 16편(22.9%)으로 대부분을 차지했으며, 이는 본 연구에서 핵심적으로 살펴보고자 하는 중학생, 고등학생 대상의 연구와 각각 1.5배 이상의 차이를 보이는 결과이다. 하지만, 연구대상별 발행연도를 교차분석한 결과, 중학생, 고등학생 대상의 연구도 2019년부터 조금씩 증가하기

시작하였고, 특히 고등학생 대상의 연구는 2022년에 5편으로 초등학생 대상 연구보다 많은 양을 보였다. 따라서 향후 중등 학생 대상의 연구 역시 활발히 이루어질 것으로 판단된다. 연구대상에 따른 분석 결과는 다음 <표 5>와 같이 정리하였다.

<표 5> 연구대상별 편수 및 백분율

연구대상	초등학생	중학생	고등학생	중·고등학생	미술 교과	문헌	합계
학술지 편수	16	8	11	4	8	24	70
비율(%)	22.9	11.5	15.7	5.7	11.5	32.7	100

*비율: 전체 중 각 대상의 학술지가 차지하는 비율 계산

연구분야에 따른 분석 결과

연구분야의 5개 범주 중에서는 수업 모형 적용 및 효과 연구가 27편(38.6%)으로 가장 큰 비중을 차지하고 있었다. 현장을 기반으로 에듀테크의 실효성을 입증한 연구가 활발하게 이루어지고 있다는 점은 에듀테크의 활성화에 있어 큰 의미가 있다. 하지만 해당 분야를 연구대상과 교차분석해보면, 초등학생 58.6%, 중학생 13.8%, 고등학생 20.6%로 대부분이 초등학생을 위주로 진행되었음을 알 수 있다. 다음으로 이론 연구가 18편(25.7%)이 진행되었으며, 실태 및 현황은 6편(8.6%), 교육과정 및 교과서는 한 편(1.4%)이므로 후에 보충 연구가 필요하다. 분석 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 연구분야별 편수 및 백분율

연구분야	교육과정 및 교과서	이론	수업 모형 개발	수업 모형 적용 및 효과	현황 및 실태	합계
학술지 편수	1	18	18	27	6	70
비율(%)	1.4	25.7	25.7	38.6	8.6	100

*비율: 전체 중 각 분야의 학술지가 차지하는 비율 계산

연구방법에 따른 분석 결과

연구방법별 분석 결과를 보면, 문헌연구가 32편(45.8%)으로 가장 많이 진행되고 있었다. 이때 문헌연구의 범주로는 이론이나 내용을 분석한 문헌 대상의 연구와 이론적 고찰을 통해 수업 모형을 개발한 연구가 포함되었다. 다음으로는 질적연구가 16편(22.8%)으로 뒤를 이었고, 혼합연구와 양적연구가 각각 11편(15.7%)이 진행되었다. 현장과의 연계를 위해서는 그 효과를 구체적으로 보여줄 수 있는 혼합연구와 양적연구가 더 보충될 필요가 있다고 판단된다. 분석 결과는 <표 7>로 정리하였다.

<표 7> 연구방법별 편수 및 백분율

연구방법	양적연구	질적연구	혼합연구	문헌연구	합계
학술지 편수	11	16	11	32	70
비율(%)	15.7	22.8	15.7	45.8	100

*비율: 전체 중 각 방법의 학술지가 차지하는 비율 계산

기술 유형에 따른 분석 결과

기술 유형에 따른 분석 결과는 <표 8>로 정리하였다. 현재 가장 많은 연구가 이루어진 기술은 24편(34.3%)이 진행된 실감 기술이다. 실감 기술은 가상의 세계를 현실과 같은 이미지로 구현한다는 점에서 미술과 융합의 여지가 높기에 이와 같은 결과가 나온 것으로 판단된다. 또한 인공지능에 관한 연구 역시 활발히 이루어지고 있었다. 특히, 발행연도와 교차분석한 결과 인공지능 연구는 2021년 6편으로 급증하였는데, 이는 인공지능 이미지 생성 기술의 기하급수적인 발전이 미술교육에 미친 영향을 보여준다. 하지만 그에 비해 다른 기술 유형의 연구는 전반적으로 저조하다.

<표 8> 기술 유형에 따른 분석 결과

기술 유형	에듀테크 전반	실감 기술	인공지능	3D프린팅	블록체인과 NFT	기타 첨단 기술	합계
학술지 편수	12	24	18	7	1	8	70
비율(%)	17.1	34.3	25.7	10	1.5	11.4	100

*비율: 전체 중 각 기술 유형의 학술지가 차지하는 비율 계산

미술 교사 및 전문가 인터뷰

본 연구에서는 현직 중등 미술 교사 10명과 에듀테크 전문가 3명을 대상으로 인터뷰를 진행하였다. 이에 그 결과를 크게 학교 미술교육에서의 에듀테크 활용 미술교육에 대한 인식 및 진입과 개선 방향으로 나누어 제시하고자 한다.

1. 에듀테크 활용 미술교육에 대한 인식 및 진입

1) 에듀테크 활용 미술교육에 대한 교사의 인식

심층 인터뷰 결과, 10명의 미술 교사 모두 정도의 차이는 있지만 미술교육에 있어 에듀테크의 활용이 필요함을 인식하고 있었다. 대부분의 교사는 디지털 전환 시대가 요구하는 다양한 역량, 특히 시각적 소통 역량, 창의·융합 역량의 함양에 에듀테크가 기여할 수 있다고 보았다. 즉, 시대를 반영하고 학습자의 삶과 연결된 미래지향적인 미술교육을 진행하는데, 에듀테크가 필요한 것이다.

하지만 에듀테크를 활용하여 미술교육을 진행하는 것에 부담과 어려움을 느끼는 교사 역시 있었다. A교사는 에듀테크의 활용이 학생에게 긍정적인 영향을 줄 수 있으며 필요하다고는 생각하지만, 현장에 적용하기에는 아직 어려움이 많다고 답했다. 또한 교사들은 에듀테크의 활용에만 집중하여 교육의 본질과 목적을 상실하지 않도록 주의해야 함을 강조하였으며, 전통적인 미술의 가치가 경시되지 않도록 균형을 잡는 것이 중요함을 주장하였다.

2) 에듀테크 활용 미술교육의 실천 현황

인터뷰 결과, 현재 정보 검색, 플랫폼을 통한 학생들의 자료 정리 및 피드백 등 학습 관리 및 지원에 있어 대부분의 경우 에듀테크를 활용하고 있음이 확인되었다. 또한 아이디어 구상이나 성찰의 과정에 활용하는 교사도 있었으며, 에듀테크를 적극 활용하여 다양한 수업을 진행하는 교사도 있었다. 다음은 에듀테크를 다양한 수업을 전개하고 있는 E교사의 답변이다.

E교사: 학교 현장에서는 교육과정과 교과서가 제시하지만 실제로 교육하기 힘든 분야들이 있어요. 많은 공간이나 재료가 필요한, 특정하자면 전시 기획과 같은 분야죠. 그래서 보통 학기 말에 한 번 하거나 소규모로 진행하는 수준으로 수업이 끝나서 아쉬움이 있었는데, 가상현실 공간을 활용하여 전시 기획 수업을 진행함으로써 그동안 충족되지 않았던 부분들을 해소할 수 있었습니다. 이러한 점 때문에 불편한 부분이 있어도 활용해서 수업을 진행하고 있습니다.

에듀테크는 그동안 현장에서 진행하기 어려웠던 교육을 위한 좋은 대안으로 활용되며 그 가능성을 보여주고 있었다. 또한 I교사는 현재 에듀테크를 활용한 고교 학점제 강좌 제작에 참여하고 있다고 밝히며 자유학기제와 고교학점제를 통해 현장에서의 에듀테크 활용이 활발히 이루어질 것을 기대한다고 답했다. 하지만 위와 같이 답변한 E교사, I교사를 포함하여 인터뷰에 참여한 교사 10명과 전문가 3명 모두 아직 다양한 에듀테크를 자유롭게 활용하기는 어렵다고 답했다. 그리고 그 원인으로 예능 교과에 배당되는 예산과 인력의 부족과 와이파이, 소프트웨어와 같은 기반이 아직 완전히 갖추어져 있지 않은 점을 지적하였다.

2. 에듀테크 활용 미술교육의 개선 방향

1) 에듀테크의 활용에 대한 교사의 인식 제고

다양한 배경을 가진 교사들이지만 미술교육에서 적극적인 에듀테크의 활용이 이루어지기 위해서는 교사의 인식과 노력이 가장 중요하다고 의견을 모았다. 특히 D교사는 에듀테크에 대한 근거 없는 거부나 무조건적인 수용이 발생할 수 있다며 이를 강

조했다. 교사는 우선적으로 학습 내용을 결정하고 구성하기에, 교사의 관점과 인식은 학생에게 많은 영향을 미친다. 특히, 미술 교과의 경우 수업의 구성과 방법에 대한 교사의 자율도가 높아 더욱 교사의 인식은 중요하다. 교사는 학습자가 미래를 준비할 수 있도록 분별력 있는 태도로 학습자와 미술교육의 목적에 부합한 기술을 취사선택할 수 있어야 한다. 이 모든 것은 에듀테크에 대한 교사의 관심과 학습이 선행되어야 가능하므로 교사의 인식 제고와 관련 역량 함양이 우선 과제라 할 수 있다.

2) 에듀테크 활용에 적합한 환경 구축

에듀테크 활용 교육에 있어 이를 활용할 수 있는 디지털 환경은 필수적인 조건이다. 하지만 아직 학교 현장은 준비되어 있지 않은 곳이 많았고, 이에 에듀테크를 원활하게 사용하는 것은 무리가 있었다. 기본적으로 각종 비용과 행정 문제, 와이파이 접속에 관한 문제가 수업 진행을 방해하는 요소로 작용하였다.

다음으로 적은 수업시수가 에듀테크의 활용을 어렵게 만들었다. 2015 개정 미술과 교육과정에서 융합을 강조하긴 했지만, 많은 교사가 시간상 에듀테크 콘텐츠 기반의 수업을 진행하기에는 어려움이 있다고 토론했다. 특히, H교사는 에듀테크 활용 시 기술 오류와 같은 수업의 진행에 직결되는 잠재적인 문제가 있음을 지적했다. 그러므로 학교에서 다양한 에듀테크를 활용하고자 한다면 그에 적합한 환경과 함께 교사가 수업에 집중할 수 있도록 지원이 필요하다. 그리고 그에 대한 방안으로 기기 관리 및 기술 문제 해결 등의 업무를 담당하는 에듀테크 전문 인력 마련이 가장 강조되었다. 다음은 이와 관련한 E교사와 K전문가의 답변이다.

E교사: 에듀테크를 사용하기 위한 사전 작업과 수업 중에 발생하는 기술적인 문제들을 해결하는 것이 수업하는 과정보다 훨씬 어렵고 힘들어요. 그러니까 수업 외적인 부분을 담당하는 보조 인력이 있으면 굉장히 좋죠.

K전문가: 학교 현장에 에듀테크 기기만을 전문으로 관리하고 수업을 보조하는 테크니컬 매니저가 있으면 좋습니다. 에듀테크가 잘 활용되고 있는 외국 학교의 사례를 보면 8년 전부터 에듀테크 전담 부서를 마련하고 있었습니다. 그러니 에듀테크가 정식적인 학교 업무로 자리 잡기 위해서는 수업 외적인 부분들을 지원하는 전문적인 부서가 생겨야 한다고 생각해요.

에듀테크의 원활한 활용을 위해서는 제시한 바와 같은 환경·기반의 문제들을 해결할 필요가 있다. 이러한 환경적 조건들이 충족된다면 에듀테크 활용에 대한 부담은 감소할 것이며, 교사들의 자유로운 에듀테크 사용에 도움이 될 것이다.

3) 에듀테크를 활용의 활성화를 위한 교사 지원

미술교육에 에듀테크 활용을 활성화하기 위해서는 교사에 대한 다양한 지원이 필요하다. 먼저 교사의 연구에 대한 지원이 이루어져야 한다. 그 중 특히 에듀테크를 적용하기 위한 교사들의 연구 시간 확보가 중요하다고 판단되었다. 하지만 교사들은 이미 각종 업무로 시간이 부족한 상황이었으며, 여기에 기기 활용을 위한 부가적인 업무까지 추가된다면 연구를 위해 할애할 수 있는 시간은 절대적으로 부족함을 알 수 있다. 그러므로 연구 시간 확보와 연구 공동체 활성화를 위한 지원이 필요하다.

두 번째로, 교사가 에듀테크와 이를 활용한 수업에 관해 쉽고 빠르게 정보를 얻을 수 있는 방책이 필요하다. 많은 교사가 에듀테크 활용에 있어 어려운 점으로 자료와 정보의 부족을 꼽았다. 특히, G교사와 L전문가는 에듀테크의 종류는 다양하지만, 교사가 그 활용을 위해 필요한 구체적인 정보를 구하기는 어려운 실정임을 지적하였다. 에듀테크를 수업에 활용하고자 한다면, 교사가 해당 기술의 장단점을 파악하고 수업에 부합하는지 확인하는 과정이 필수적이다. 따라서 에듀테크에 관한 종합적이고 구체적인 정보가 교사에게 전달될 수 있도록 방안이 마련되어야 한다.

마지막으로, 다양한 연수가 교사들에게 제공되어야 한다. 인터뷰 결과, 현재 에듀테크와 관련하여 많은 연수가 제공되고 있으며 연수 참여 경험이 있는 교사 역시 반수가 넘었으나, 아직 그 다양성이 부족하고 미술 교과와 직접적으로 연관된 연수는 적음이 드러났다. B 교사와 J 교사, F 교사는 연수가 교사 인식 제고의 시작이 될 수 있다고 하며, 에듀테크 활용 미술교육에 관한 다양한 연수와 함께 이를 필수로 지정해야 할 필요성을 제기하였다. 또한 이때 단순 이론의 전달이 아닌 구체적인 에듀테크 활용 미술교육 사례를 체험할 수 있는 실질적인 연수가 필요하다고 하였다.

논의

본 연구는 에듀테크 활용 미술교육 관련 학술지 70편을 대상으로 연구 동향을 분석하였다. 그리고 이를 현직 미술 교사 및 에듀테크 전문가 인터뷰 내용과 종합하여 학교에서의 에듀테크 활용 미술교육의 현황을 파악하고 개선점을 마련하고자 하였다. 그에 따른 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 2014년부터 2023년까지의 논문 편수를 살펴보았을 때, 2019년을 기점으로 급증한 연구는 팬데믹 시기 최고점을 찍었다. 또한 포스트 코로나로 넘어가는 시기인 2023년은 5월까지의 학술지만을 대상으로 포함했음에도 불구하고 2019년보다 많은 양이 발행된 것으로 보아 에듀테크에 관한 관심은 지속될 것으로 예측된다.

둘째, 연구대상을 분석해보았을 때, 문헌 대상의 연구가 32.7%, 초등학생 대상 연구가 22.9%로 큰 비중을 차지하고 있었다. 하지만, 2019년도를 기점으로 중, 고등

학생 대상 연구가 활발해졌으며, 특히 고등학생 대상의 연구는 2022년에 5편으로 가장 많이 진행되었다. 이점은 중등 학생을 대상으로 한 연구의 필요성을 시사한다.

셋째, 연구분야 분석 결과, 수업 모형 적용 및 효과 연구가 27편, 수업 모형 개발 연구가 18편으로 현장 기반의 연구가 많이 이루어졌다. 또한 이론연구 역시 적지 않은 비중을 차지하고 있었다. 이는 에듀테크의 활용과 더해 미술교육의 본질적인 가치에 적합한 방향을 설정하고자 하는 노력이 이어진 것이라 해석할 수 있다.

넷째, 연구방법 분석 결과, 문헌연구의 빈도수가 가장 높았다. 따라서 본격적인 현장 연계를 위해서는 그 효과를 실질적으로 입증하는 방법의 연구가 더 활성화될 필요가 있다고 판단된다.

다섯째, 기술 유형을 살펴보았을 때 실감 기술 관련 연구가 가장 많이 진행되고 있었다. 하지만 실감 기술 외에도 각 기술의 교육적 의미를 고찰하고 그 효과를 입증한 연구 역시 있었기에 다양한 유형으로 연구가 확대되어야 할 것이다.

마지막으로 심층 인터뷰를 통해서, 새로운 시도를 하는 만큼 원활한 수업 진행을 위해 환경에 대한 지원은 물론 교사 지원이 필수적임을 알 수 있었다. 특히 교사의 인식 제고 및 역량 함양이 중요한 것으로 드러났다. 향후 에듀테크가 학교 미술 교육 현장에 어떻게 활용될 수 있을지 보여주는 다양한 후속 연구들이 진행된다면, 이에 많은 도움이 될 것이다. 또한, 연구 공동체의 활성화와 다양한 체험적 연수가 이루어져야 하고, 원활한 수업을 위해 기술적 부분을 분담할 수 있는 에듀테크 전문 인력을 지속해서 지원해야 할 것이다.

결론 및 제언

본 연구는 미래 미술교육으로 한 걸음 나아가기 위해 에듀테크 활용 미술교육의 현황을 파악하고 원활한 교육 현장 적용을 위해 개선 방향을 마련하는 것에 목적을 두었다. 본 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 에듀테크 활용 미술교육에 관한 연구 및 논의가 활성화되어 현장까지 다양한 내용과 유형의 자료들이 전달되어야 한다. 아직 학교 현장에서는 에듀테크 활용 미술교육과 관련된 유의미한 정보를 얻는 것에 어려움을 겪고 있었다. 따라서 이에 관한 다양한 유형과 내용의 연구가 지속되어 현장까지 연결되어야 한다.

둘째, 교사의 인식 제고와 역량 함양을 통해 에듀테크가 온전히 미술교육의 목적 달성에 활용될 수 있도록 해야 한다. 에듀테크는 필요하나 그 자체로는 충분하지 않다. 따라서 이에 대한 근거 없는 거부나 기술에 종속이 일어나지 않도록 교사의 인식 제고와 함께 미술교육 본질에 대한 인문학적 성찰이 이루어져야 할 것이다.

마지막으로, 에듀테크가 중등학교의 미술 수업에 안정적으로 녹아들 수 있도록

지속적인 관심과 정책의 개선이 필요하다. 특히, 소프트웨어와 에듀테크 전문 인력의 지원이 지속되어야 한다. 미술 교과에 이러한 지원이 이루어진다면, 교사는 교수·학습의 목적과 본질에 온전히 집중하고, 에듀테크는 학습효과를 증진하는 도구로 교육 현장에 활발히 활용되는 모습을 기대할 수 있을 것이다.

디지털 전환으로 교육의 새로운 패러다임이 도래함에 따라 미술교육에 에듀테크의 적용은 더욱 강조되고 있다. 이에 본 연구는 관련 학술지를 분석하고 미술 교사 및 전문가를 대상으로 인터뷰를 진행해 에듀테크 활용 미술교육의 현주소를 파악하였다. 또한 이를 기반으로 에듀테크의 활용이 현장에서 실천될 수 있도록 개선 방향을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 2022 개정 미술과 교육과정의 시행을 앞둔 지금, 본 연구가 에듀테크의 미술교육 현장 적용에 관한 기초자료로, 또 미래 미술교육을 위한 시도로써 의미 있는 작업이 되기를 기대한다.

참고문헌

- 고흥규 (2021). 인공지능을 활용한 미술 활동과 미래 미술교육의 방향성 탐색. *한국초등교육*, 32(1), 235-248.
- 교육부 (2019). *국내 최대 이러닝 전시회 “2019 이러닝 코리아”개막*. 교육부 (2019.09.04).
- 계보경 외 (2020). *포스트 COVID-19 대응 미래 교육 체제 전환을 위한 에듀테크 동향 분석*. 한국교육학술정보원.
- 공영일 (2020). *에듀테크 산업 동향 및 시사점*. 소프트웨어정책연구소.
- 김시내, 손지현, 이혜선, 김경훈 (2021). 가상현실 기술의 미술교육적 가능성과 활용방안 탐색. *미술과 교육*, 22(4), 17-54.
- 김은주 (2021). 가상현실(VR)을 활용한 미술교육 방안 연구: “틸트브러쉬 작품창작” 미술수업 적용 및 효과. *한국미술교육학회*, 35(4), 101-120.
- 김진옥 (2022). 에듀테크 활용에 대한 초등교사의 인식 조사. *한국실과교육연구학회*, 28(1), 37-55.
- 박상돈, 이성도 (2007). 비주얼 리터러시의 미술교육적 접근 - 휴대폰 카메라를 이용한 다큐멘터리 사진의 제작과 활용을 중심으로. *미술교육논총*, 21(2), 189-215.
- 박상돈 (2018). *미술교육에서 영상교육의 영향 요인에 관한 질적 연구*. 박사학위논문. 한국교원대학교.
- 박효진 (2022). 인공지능 기반 미술을 활용한 인공지능 리터러시 수업방안. *미술교육연구논총*, 70, 143-168.
- 백승철, 조성혜, 김남희, 최미경, 노규성 (2016). 다문화 구성원을 위한 에듀테크 적용방안에 관한 연구. *디지털융복합연구*, 14(3), 55-62.

- 박종미 외(2022). *고교학점제 운영을 위한 에듀테크 활용 현황 조사 분석: 에듀테크 선도학교를 대상으로*. 교육부 · 전라남도교육청 · 한국교육개발원.
- 손지현, 김영주, 이해선 (2023). 미술교육에서 디지털 리터러시와 교사의 디지털 리터러시 연구. *한국미술교육학회*, 37(1), 1-30.
- 오광수, 김현우 (2022). 에듀테크(Edu-Tech)를 활용한 중학교 체육수업 건강영역 프로그램 개발 및 적용에 따른 교육 효과 탐색. *한국체육교육학회지*, 27(2), 81-105.
- 유기웅, 정중원, 김영석, 김한별 (2018). *질적 연구방법의 이해*. 서울: 박영story.
- 이두휴 (2021). 학교 교육프로그램의 외주화 현상 분석: 초등학교 운동회를 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 21(14), 569-594.
- 이소영 (2022). 몰입형 미디어아트를 활용한 체험형 전시 사례분석 -“TeamLab: Life”를 중심으로-. *만화애니메이션 연구*, 389-412.
- 이은적 (2020). 포스트 코로나, 디지털 미디어 시대에서의 학교와 미술관 연계교육 활성화 방안 연구. *미술교육연구논총*, 62, 203-225.
- 이지연 (2020). 미래교육을 위한 테크놀로지 기반 미술교육의 쟁점 탐구. *한국조형교육학회*, 17(5), 271-291.
- 이지연, 강주희 (2019). 첨단기술 활용 미술 창작의 사례에 기초한 디지털 미술교육의 가능성 탐구. *학습자중심교과교육연구*, 19(20), 429-448.
- 이찬, 유영주, 박신윤, 한성주 (2021). 디지털 트랜스포메이션(Digital Transformaition) 시대 인재전환을 위한 역량모델링. *학습자중심교과교육학회*, 21(16), 265-284.
- 정다희 (2020). *문화예술교육에서의 테크놀로지 활용에 관한 체계적 문헌분석 및 메타분석*. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 한국미술교육학회 (2003). *미술교육의 동향과 전망*. 서울: 학지사.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *몰입의 즐거움*. 서울: 해냄.
- Duncum, P. (1999). A case for an art education of everyday aesthetic experience. *Art Education*, 40(4), 295-311.
- Freedman, K. (1997). Visual art/ virtual art: Teaching technology for meaning. *Art education*, 50(4), 6-12.
- Hicks, J. (1993). Technology and aesthetic education: A crucial synthesis. *Art education*, 46(6), 42-47.
- Knowles, Malcolm S. (1975). *Self-directed learning*. New York(State): Cambridge.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Zweifach, S. M., & Triola, M. M (2019). Extended Reality in Medical Education Driving Adoption through Provider-Centered Design. *Digital Biomarkers*, 3(1), 14-21.

Abstract

An Investigation into the Implementation and Status of Education Technology (EduTech) in Art Education

Joo-Eun Lee

Ewha Womans University

Hyo-Jung Kim

Ewha Womans University

This study aims to examine the current state of Educational Technology (EduTech) utilization in secondary art education, identify existing issues, and explore possible areas for improvement. To achieve this, the study examined 70 domestic academic articles from the past decade related to EduTech use in art education, analyzing factors such as publication year, research subject, research area, methodology, and technology type. The results, merged with insights from art teachers and expert interviews. The findings are as follows: Firstly, research on EduTech application in art education surged post-2019, peaking during the pandemic. Secondly, literature reviews dominated the research, research concerning middle and high school students is on an upward trajectory. Thirdly, research areas mainly consisted of classroom teaching models and impact analysis studies. Fourthly, literature reviews emerged as the preferred research method. Fifthly, the majority of studies concentrated on immersive technologies. Lastly, interviews underscored teachers' essential role in EduTech implementation. The conclusions are as follows: First, to translate findings into practice, comprehensive academic research and discussion on EduTech usage aspects in art education are necessary. Second, EduTech's use should amplify art education's inherent purpose, calling for a deeper understanding among teachers and consideration of the humanistic perspective. Third, a supportive environment is essential to facilitate EduTech-integrated lessons. As interest and significance in EduTech integration in art education escalate, future research is expected to chart the course for a more effective EduTech application in art education.

논문접수 2023. 07. 03	심사수정 2023. 08. 07	게재확정 2023. 08. 14
-------------------	-------------------	-------------------

다시 “미술가”를 꿈꾸는 초등교사의 미술교육 이야기¹⁾

이수아

안양안일초등학교 교사, 제1저자

이미정

한국교원대학교 부교수, 교신저자

요 약

본 연구는 미술가를 꿈꿨지만 좌절되었던 초등교사, “나”의 경험과 욕구가 초등학교 미술교육에 어떻게 나타나고 이어지는가를 자문화기술지를 통해 살펴보았다. 이를 위해 시간에 따른 삶의 맥락을 기술하여 연구에 대한 이해와 신뢰성을 높이고자 하였으며, 소설적 글쓰기를 통해 글을 읽는 이에게 인지적이고 심미적인 즐거움과 타인에 대한 공감을 이끌어내고자 하였다. 미술가를 꿈꿨던 “나”의 이야기의 범주는 크게 “미술가의 꿈을 꾸고, 포기하게 된 학생 시절의 기억,” “초등학교 교사인 나의 미술 수업 경험,” “미술에 대한 시각 변화와 미술 수업 다시 바라보기”라는 세 가지로 추출되었고, 이 과정에서 미술, 미술가, 그리고 미술교육에 대한 나의 인식과 태도는 점차 변화하였다. 나는 연구를 하면서 전문적인 기술을 가진 미술가의 세계라고 생각했던 미술은 초등교사인 내 삶 속에도 녹아 있으며, 나 역시 미술교육을 통해 “미술을 하는 미술가”가 될 수 있다는 시각을 갖게 되었다. 본 연구의 시사점은 다음과 같다. 첫째, 교사는 자신에 대한 이해를 바탕으로 삶의 철학이 담긴 미술 수업을 창조해야 한다. 둘째, 미술교육자인 교사는 자신이 인지하고 있는 미술과 미술교육에 대한 개념 변화에 민감할 필요가 있다. 셋째, 미술가를 꿈꿨던 교사에게 미술 수업은 기존의 작품 창작과는 다른 창작의 길을 열어줄 수 있다.

주제어

초등학교 교사(elementary school teacher), 미술가(artist), 미술교육(art education), 자문화기술지(auto-ethnography)

1) 제1저자의 석사학위 논문 “다시 ‘미술가’를 꿈꾸는 초등교사의 미술교육 이야기”를 수정 보완함.

서론

나는 미술가를 꿈꿨다. 그러나 초등학교 교사로 살아가고 있다. “미술”은 나에게 외면하고 싶은 “삶의 실패”였으며, 갖지 못할 “희망 고문”이었다. 미술가가 되지 못한 실패 경험은 “나” 스스로를 가혹한 비평 대상으로 만들었다. 그리고 실패한 나를 불행하게 여겼다. 하지만 그런 나에게도 행복을 찾아주고 싶었다. 자신을 사랑하고 싶었다. 그러기 위해서는 근본적인 원인이었던 “꿈”으로 다시 돌아가야 한다. 그래서 나의 이야기는 미술가라는 꿈을 꾸고 좌절하는 과정에서 내가 겪었던 “미술”과 “미술가”에 대한 나 나름의 답을 찾아보기 위한 노력에서 시작한다. 그리고 나는 내 삶에서 미술과 미술가의 의미와 가치를 찾아보고자 한다.

나의 이야기는 “미술가”의 꿈이 좌절된 초등교사가 미술 수업을 통해 내적 갈등을 해결하게 된 과정을 기술하는데 중점을 두고 있다. 이를 통해 우리나라의 교육적 상황에서 미술가를 꿈꿨지만 좌절했던 한 개인의 경험이 초등교사의 삶과 미술교수 활동에서 어떻게 이어지는지 살펴보고자 한다. 또한 나와 비슷한 경험을 가진 독자들에게 미술가와 미술 수업에 대한 시각을 환기시켜, 초등 미술 수업이 어떻게 미술가를 꿈꾸는 “나”에게 자아실현과정이 되는지 탐구해 보고자 한다.

프로로그

제임스 데첸트(James Daichendt, 2010)에 따르면 “조지 월리스(George Wallis)는 ‘미술가-교사(Artist-Teacher)’라는 용어를 처음 사용한 것으로 알려졌다”(p. 77). 손톤(Thornton, 2011)은 미술교사(Teacher of Art)는 미술가로서의 실천을 필수적으로 하지 않고 학생들의 미술적 발전에 몰두하는 사람인 반면, 미술가-교사(Artist-Teacher)는 미술작품을 창작하며 동시에 미술을 가르치는 사람이라고 하였다. 나 역시 미술가-교사가 되는 것이 자아실현의 유일한 방법이라고 생각했던 시절이 있다. 하지만 미술과 관련한 경험들은 나 자신이 미술가로서도, 교사로서도 자아를 실현하고 있다는 확신을 느끼지 못하게 하였다. 그렇다고 미술가를 포기하기에는 짐착이 강했으며, 교사를 포기하기에는 책임감이 강했다. 어느 순간, 두 마리의 토끼를 잡으려다 모두 놓쳐버리는 상황이 되었다. 미술가와 교사 사이에서의 정체성 갈등은 점차 미술가의 꿈을 접게 하였으며, 미술 수업에도 계속 회의감을 갖게 하였다. 이러한 회의감 속에서 내가 진정으로 원하는 자아실현의 방향에 대해 다시 고민하게 되었으며, 그것이 이 연구의 출발점이 된다. 학술연구정보서비스(RISS)에서 검색한 결과에 따르면, “미술가-교사”에 대한 우리나라의 선행 연구들은 <표 1>과 같다.

<표 1> “미술가-교사”의 정체성에 관한 선행 연구 목록

저 자(발행연도)	연구 제목
김미화(2011)	교사인가, 미술가인가?: 미술가로 활동하는 초등학교 교사의 정체성과 전문성에 대한 생애사적 연구(국내박사, 부산대학교 대학원)
정윤희(2014)	“미술가-교사”의 정체성에 관한 현상학적 연구(한국조형학회, 50(50), 133-165.)
김윤아(2017)	미술가 경험을 통한 미술교사 정체성 변화 과정에 대한 연구: 내러티브 연구를 중심으로(국내석사, 고려대학교 교육대학원)

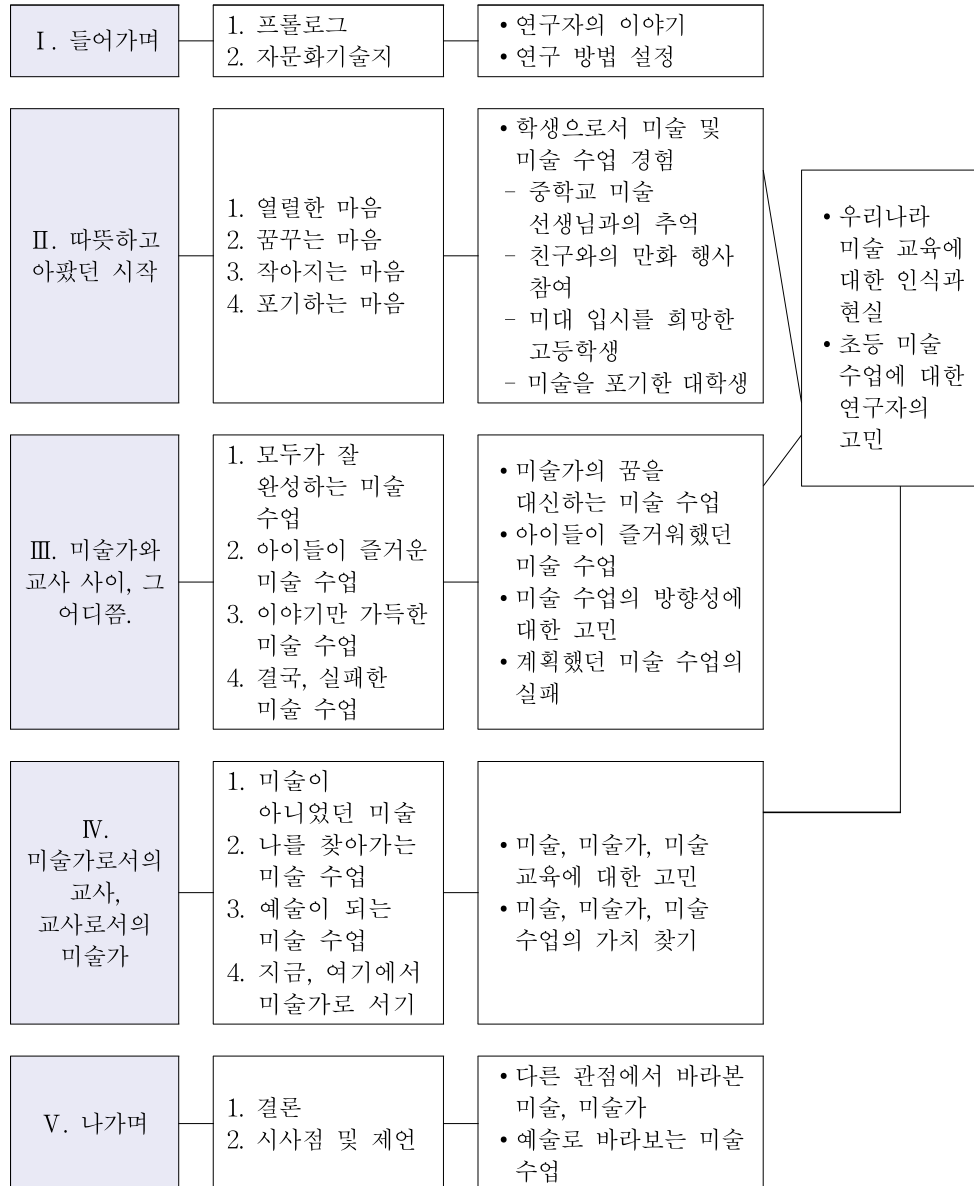
위의 연구들을 통해 나는 주변 사람들이 추천한 길이었던 “미술가-교사”에 대해 다시 한 번 생각해 볼 수 있었다. 그러나 미술에 대해 갖고 있는 나의 의문들을 “미술가-교사”의 정체성을 연구하는 것으로는 해결할 수 없었다. 그래서 본 연구는 미술가와 교사를 병행하는 사람의 정체성에 관한 연구가 아닌, 미술가를 꿈꿨던 초등교사의 미술 수업을 통해 미술, 미술가, 그리고 초등 미술 수업을 탐구한다는 점에서 위의 연구들과 차이점이 있다. 나는 자신의 삶을 돌아보는 이 연구를 통해 미술가를 꿈꿨던 개인의 욕구가 초등 미술 수업에서 어떻게 이어지고 구성되는지 탐구하였다. 직업적인 미술가가 아닌 삶을 창조하는 미술가라는 관점을 통해, 앞으로 나와 비슷한 경험을 가진 초등교사들에게 초등 미술 수업과 미술가로서의 자아실현을 위한 하나의 시각과 방향을 제시해 주고자 하는 마음이다.

자문화기술지

나는 “미술가”의 꿈이 좌절된 초등교사의 내적 극복과정을 성찰하기 위해 자전적 자료를 활용하는 자문화기술지(auto-ethnography)를 연구 방법으로 택하였다. “대한민국,” 그리고 “초등교사”라는 특정 문화의 내부 구성원인 내가 1인칭 관점에서 스스로의 주관적 체험을 깊이 성찰하는 질적 연구를 하고자 한다(김영천, 2013; 박순용, 장희원, 조민아, 2010; Chang, 2008). 본 연구에서 다루는 나의 “자전적 이야기(autobiographic narratives)”는 사회적·문화적 맥락에서 검토될 수 있다(Ellis, 2004). 김영천, 주재홍(2010)은 질적 연구를 할 때에는 창의적으로 고민하는 태도로 다양한 글쓰기의 시도를 해야 할 필요가 있다고 하였다. 이에 영향을 받아 문학적 글쓰기 중에서도 소설적 글쓰기를 이용하고자 한다.

글의 1장 도입 부분과 2장~4장은 소설의 형태를 차용하여, 현실세계와 타인에 대한 다양한 정보를 재현하여 인간의 삶을 폭넓게 이해하고 공감할 수 있는 토대를 마련하였다. 마지막 5장은 2장~4장까지 제시한 자료를 분석하고 해석하여 미술가를 꿈꿨던 초등교사로서 미술과 미술 수업에 대한 나의 생각과 가치를 논의하였다. 논문을 읽는 이의 이해를 돕기 위해 <표 2>를 첨부한다.

<표 2> 연구 절차



본 연구의 방법으로 자문화기술지를 활용하여 연구자 개인의 삶 속에서 미술, 미술가, 그리고 미술교육과 관련된 경험을 끄집어내는 일은 연구자 자신에 대한 성찰을 하게 한다. 경험 속에 담겨있는 의미가 무엇인지 파악하여 개인의 삶 속에서 미술과 미술가, 미술교육에 대한 가치와 정의에 대하여 논의해 볼 수 있을 것이다.

따뜻하고 아팠던 시작

본 장은 연구자가 학생 시절에 겪었던 미술 관련 경험과 미술에 대한 개인적 의미와 가치 변화의 모습들을 묘사하였다. 우리나라 공교육에서 미술교육이 어떻게 이루어지는지, 그러한 교육 모습이 한 개인에게 어떠한 영향을 미치는가에 대하여 경험할 수 있도록 개인의 기억과 내러티브로 엮어가려고 한다.

열렬한 마음

“손 잘 그리네. 명암도 꽤잘게 넣었고……. 미술학원 다니니?”

“안 다니는데요.”

“그래? 그림 다닌 적은 있어?”

“아니요. 따로 다닌 적은 없어요.”

“어, 진짜? 그런데도 이 정도로 그리다니, 그림 잘 그리는구나!”

중학교 첫 미술 수업 이후 언제나 그는 내 작품을 칭찬해 주며 조언을 아끼지 않는다. 나의 경험에 비추어 볼 때, 학생 시절에 경험하는 최초의 칭찬은 참으로 중요하다. 지금 생각해봐도 당시 보잘것없던 나의 미술 실력이 그를 만나 일취월장했던 것 같다. 중학생이 되고 나서는 “그림 잘 그린다.” 소리를 꽤 들었으며, 수행평가를 할 때마다 어김없이 “A+”를 받았다. 이에 막대한 공을 세우신 미술 선생님께 난 언제나 열렬한 충성을 다했다.

그러던 중, 나의 심장을 뛰게 만드는 사건이 벌어졌다. 미술작품을 제대로 감상할 줄 모르는 자신에게 실망하고 있는 나에게 그는 진지하게 말했다.

“수아야, 미술을 전공해 보는 게 어때?”

“미술이요……?”

“응. 물론 지금 시작하면 실기가 늦기는 했지만, 요즘은 성적 비중도 높게 보는 대학교들도 있으니까. 넌 성적을 많이 보는 미대를 가면 될 것 같아.”

“선생님은 뭐 전공하셨어요?”

“나? 나는 동양화 전공했어. 나중에 디자인은 따로 공부했고. 너는 순수 미술

쪽보다는 디자인이 잘 맞을 것 같아. 디자인 계열이 성적을 더 보기도 하고.”

“실기 준비하려면 학원 다녀야 하지 않나요?”

“그치. 지금 예고를 준비하기는 그렇고, 미술학원 다니면서 입시 미술 준비하고, 고등학교는 일반계 고등학교로 진학해서 수능 준비하고……. 그러면 될 것 같은데? 한 번 생각해봐.”

나의 마음이 활짝 피어났다. 진로를 정했다. 내 무의식이 원하던 말을 먼저 들려준 그의 말대로 미술을 전공하기로 했다.

꿈꾸는 마음

A는 한눈에도 몹시 당차 보이는 얼굴을 가진 소녀였다. 외모뿐 아니라 사실이 그랬다. 생각한 일을 바로 행동으로 옮기는 당차고 똑똑한. A는 지역에서 열리는 여러 축제 행사에 직접 참여하고 있었다. 고등학생이 그런 행사에 참여한다는 게 내게는 딴 세상 이야기 같았다. 나는 호기심 반 부러움 반 A와 어울려 종종 만화 행사에 함께 다니기 시작했다. 그러나 그저 부스 한 켠에서 아르바이트를 하는 수준이었다. 그러던 어느 날, A는 지역에서 매년 열리는 코스프레 행사에 직접 참여하고 싶다며 나를 유혹했다.

“우리도 부스에 참가해 보자. 옷 만들면서 알아봤는데, 그림 원본 파일 보내면 칼라 인쇄 잘해주는 곳이 있어. 아크릴은 하지 말고, 코팅해서 군번줄로 달자. 그게 원가가 싸더라구. 그러면 안 팔리더라도 손해도 적어 팬층을 거야. 그림은 너랑 나랑 나눠서 그리면 훨씬 부담도 적고.”

그해 가을, A와 나는 행사 주최 측에 부스 참가 희망서를 제출했다. 서로가 그려온 그림을 보고, 최종적으로 인쇄할 도안을 선택하고, 판매할 상품에 대해 아이디어를 공유했다. 그림이 다 완성되고 나서는 이제 제작할 차례다. 그림을 스캔해서 인쇄 업체에 보내고, 인쇄본을 찾아와 자르고, 코팅하고. 용돈은 매번 바닥이었지만, 우리의 열정은 항상 가득 차 있었다.

축제가 끝나는 오후, 우리의 판매 실적은 총 네 개였다. 아침에 올 때와 양의 변화가 없는 짐을 정리하며, A와 나는 깔깔거렸다. 양손은 묵직했지만, 마음은 더할 나위 없이 가볍고 즐거웠다. 그리고 나는 다시 한번 마땅한 목적지를 확인했다. 미술가가 되기로.

작아지는 마음

좋아하는 미술 수업은 고등학교 교육과정 1학년 1학기 이후로 끝이 났지만 미술 선

생님과 관계가 좋지 않았기에 크게 아쉽지는 않았다. 수업도 수채화와 찰흙을 이용한 조소 외에는 기억나지 않는다. 그런 나이지만 유독 쉽사리 포기할 수 없는 문제가 하나 있었다. 하루빨리 부모님을 설득해서 입시 미술학원을 다니는 것이었다. 지금 시작해도 미술을 전공하려는 또래의 아이들에 비해 늦었기 때문에 마음은 더 급했다. 고등학교에 오면 바로 입시 미술 학원에 다닐 수 있을 거라 기대했는데, 1년이 다 지나가도록 부모님은 요지부동이었다. 그런데 지금까지는 적당한 선에서 끝내도 되었던 상황이 달라졌다. 1학년이 끝나가면서 문과, 이과, 그리고 예체능과 지원서를 받기 시작한 것이다. 엄마와 나의 전쟁이 시작되었다.

“미술 학원 다닌다고 치자. 너 원래부터 미술을 했던 애들보다 잘할 자신 있어?”

“그럴 자신이 있는 것은 아닌데……. 열심히 하는 데까지 해볼게.”

“그런 마음으로 어떻게 시작하려고 그래? 남들보다 잘할 것도 아니면서.”

“어떻게 어릴 때부터 미술을 배운 애들보다 잘해?”

“너가 그냥 일반고에 있으니 미술을 잘하는 거 같지? 예고 가봐. 잘 그리는 애들이 깔렸어.”

“…….”

“개들이랑 경쟁해서 어디 갈래? 지방대 갈래? 난 너 지방대 못 보내.”

엄마의 말씀은 사실이였다. 전쟁 도중 숨이 가빠지기 시작한 내 몸은 점차 숨을 들이마시지만 하고, 내쉬지를 못했다. 손과 발에서는 경련이 일어났다. 감정을 주체하지 못한 나의 신체 반응에 싸움은 결론 없이 끝이 났다. 그 뒤로는 부모님께 미술 진학 얘기를 하지 못했다. 또 다시 경련을 일으키며 쓰러질 것 같아서라는 이유는 너무 초라한 변명일 것이다. 그동안 꿈꿔왔던 것이 무색하게 나는 쉽게 물러나 버렸다. 이미 늦었다는 주변의 말에 어지간히 익숙해져서 나도 모르게 스스로를 합리화하면서 모든 것을 내려놓았다.

포기하는 마음

나같이 자격지심으로 속이 파배기처럼 꼬인 사람은 주위 사람에게서 내가 갖지 못한 것을 발견해 내는 데 천부적이다. 이야기의 시작은 바로 그 “내가 갖지 못한 것을 가진 사람” 중의 한 인물을 대학교에서 만나게 된다는 것에서부터 펼쳐진다. 바로 나의 교대 대학 동기 B로서 예중, 예고를 우수한 성적으로 졸업했음에도 불구하고 교대를 선택했다는 독특한 경력을 가지고 있다.

“예중, 예고? 그런데 왜 교대에 왔어?”

나의 물음에 B의 답변은 명료했다.

“나는 당연히 서울대 미대에 합격할 줄 알았거든. 그런데 떨어진거야. 재수하는데 엄마가 교대가라고 하셨어. 미대 쪽이 취업이 어렵잖아. 미술가로 성공하기는 더 힘들고…….”

“그래도 아깝다…….”

“근데 잘한 것 같아. 미대 간 친구들 보니까 다들 힘들어 하더라구. 전시회도 여러 번 해야 하고, 취업 걱정도 많이 하고……. 교대는 그런 걱정 없잖아.”

2006년 3월 B와의 대화를 상기해 본다. 미술을 포기했다는 사실만 놓고 보면 내가 B에게 자격지심을 가질 이유는 없는 셈이었다. 오히려 초등학교 때부터 계속 미술을 해오다가 미술을 포기한 B가 더 심적으로 힘든 결정을 했다고 할 수 있다. 그런데도 불구하고 대학교 시절 내내 B에 대한 자격지심과 질투는 나를 괴롭혔다.

모두가 초등교육을 전공하는 교대이지만, 미술 심화 전공은 다른 전공에 비해 미술 실기 수업이 많았다. 나름 미술에 관심을 가진 사람들이 꽤 모인 과였음에도 B의 실력은 단연 눈에 띄었다. B의 경력을 생각하면 그것은 당연한 거지만, 나는 유난히도 부러워 견딜 수가 없었다. 나름 내가 미술을 잘한다고 생각했는데, B의 실력은 내가 지금까지 생각하던 “잘 그려진 작품”의 수준을 한 순간에 깨 버렸다. 그뿐인가. 작품을 구상하는 아이디어나 완성하는 속도 면에서도 도저히 B를 따라갈 수 없었다. B는 어떠한 실기 수업도 어려워하지 않는 실력자였다. 심지어 글까지 잘 쓰고, 다른 강좌의 성적도 우수했다.

B 역시 미술을 포기하고 교대에 와 있는데, 그럼에도 내가 갖지 못한 모든 걸 갖고 있다고 느껴졌다. 무엇보다도 견디기 힘들었던 것은 당연히 미술 실력이었다. 자신감은 바닥이었고, 마음과 열정도 모두 시들었던 때이다. 그나마 붙잡고 있던, 그래도 미술은 잘한다는 생각마저도 툭 하고 떨어지는 소리가 났다.

미술가의 꿈을 포기해야만 한 원인을 계속 나를 둘러싼 상황 때문이라고 탓했던 지난 시간을 되돌릴 수 없었다. 숨기고 부정하려 애썼지만, 사실은, 어찌 되었던 그 모든 원인은 나 자신에게 있었다. 결국 모든 것은 나의 선택이었다.

미술가와 교사 사이, 그 어디쯤

기술이 중요한 미술 수업

교사로 발령을 받았지만 나는 여전히 “미술가”를 꿈꾸었고, 그 해 2012년부터 그토록 원했으나 부모님께 허락받지 못했던 “화실”에 다닐 수 있었다. 이제 난 경제적으로 독

립할 수 있는 성인이므로, 처음 나의 목표는 단연 “미술가”가 되는 것이었다. 화실에서 그림을 그리는 것은 내가 상상했던 것과 많이 달랐다. 화실에는 비슷하면서도 다른 화풍을 가진 사람들의 작업 결과물들이 무질서하게 모여 있었다. 미술 전공생과 비전공생이 섞여 있는 이곳에는 어떤 체계적인 배움의 단계의 흔적도 보이지 않았다. 비슷함 속에서도 이른바 자기만의 “독특한 화풍”을 찾기 위한 온갖 그림들이 뒤섞여 있었다. 누구나 서로의 그림을 칭찬했지만, 자신의 그림에 만족하는 사람은 없었다.

나도 “미술가 지망생”이라는 이름표를 발급받고 그 자리에 섞여 마음에도 없는 칭찬을 늘어놓았다. 함께 그림 그리고 전시회도 참여하며 몇 해가 지났지만 이상하게도 그들이 경탄하는 그림이 전혀 이해되지 않았다. 무엇이 잘못되었는지 잘 그린 그림, 좋은 작품을 판단하는 기준의 부재는 내가 습득하고자 하는 표현기술의 수준도 애매모호하게 만들었다. 한동안 제일 자신 없던 수채화 표현기술이 느는 것 같았으나, 그것은 결국 언제나 모작이었으며 미술 전공자들을 따라가기에는 턱없이 부족했다. 무엇보다 내가 잘 그렸다는 만족감이 늘 채워지지 않았다. 배우고 싶었던 미술을 배우면서도 나는 항상 난바다에 떠 있는 느낌이었다. 교사도 미술가도 되지 못하는 정체성에 위협받으며.

화실에서의 활동으로 채워지지 않는 미술에 대한 욕구는 엉뚱하면서도 자연스럽게 미술 수업으로 이어졌다. 나는 늘 미술가가 작품을 창작하듯이 미술 수업을 창작하고 싶었다. 그림을 그릴 때나 미술 수업을 할 때, 나는 “창작” 즉, “아이디어를 내고 계획하는 일”에 집중하였다. 그러나 나의 불행은, 그리고 내가 범한 오류는, 그 모든 것을 순수하게 즐기거나 만족하지 못했다는 것이다. 교육과정을 재구성하고 교과서에 제시된 활동과는 다른, 새로운 미술 활동을 구상하기 위해 매주 머리를 싸맸다. 무엇보다 학생들이 미술 수업 시간에 좋은 작품을 창작하게끔 해야 했다. 나는 미술 수업에서 학생들의 작품 완성도가 높을수록 마치 내가 좋은 작품을 완성한 것 같았고, 학생들 역시 미술을 좋아할 것이라는 착각에 빠져 있었다.

“너 왜 이렇게 스케치를 대충 했어?”

“저는 어차피 색칠하면 다 망해요.”

“그럼 작은 부분들은 물감이 마르면, 그 위에 사인펜으로 그리고 큰 부분만 물감으로 칠해봐.”

“하아... 진짜 못 칠하는데... 그럼 바탕은 안 칠해도 돼요?”

2013년 미술 수업 중에 학생과 나는 대화에서 보듯, 미술을 싫어하는, 혹은 미술에 자신감이 없는 아이들의 생각을 바꾸는 것은 어려웠다. 매번 “못 하겠다, 못 한다, 어렵다, 귀찮다.” 등의 반응은 계속되었다. 주어진 활동의 난이도는 그들에게 중요하지 않았다. 그저 모든 것이 “내가 못하는 미술”이었다. 처음에는 아이들이 자신

의 표현 능력과 상관없이 완성도 높은 작품을 완성하면, 성취감을 통해 미술에 흥미와 관심을 가질 것이라 믿었다. 내가 작품을 칭찬받은 이후 미술을 더욱 좋아하게 된 것처럼 말이다. 나의 미술 수업은 언제나 작품의 완성으로 귀결되었다.

한동안은 표현기술에 큰 영향을 받지 않는 활동을 계속 찾았다. 매주 수업 계획을 세울 때마다 표현기술이 부족해도 그럴싸한 작품을 완성할 수 있는 미술 활동을 계획하는 것은 스스로에게 주어지는 큰 임무였다. 그러나 “작품”을 완성한다는 것은 늘 “완성도”를 벗어날 수 없었고, 미술을 못하는 아이들의 생각을 바꿀 수 없었다. 그들에게 미술은 여전히 어렵고 못하는 것이었다. 작품이 좋으면 자연스럽게 미술을 좋아할 것이라 여겨왔던 내가 조금씩 미술을 즐기는 방법을 잊어버렸다. 수업 시간에 나의 행동, 나의 생각 하나하나가 학생들이나 나 자신의 즐거움을 감소시켰고, 내가 그토록 즐겼던 미술의 세계를 망각하게 만들 뿐이었다.



<그림 1> 완성도를 강조한 연구자의 미술 수업 활동 1, 2

사람은 자기에 대한 신뢰가 형성되면 자신이 하는 일에 열정을 갖고 최선을 다하게 된다. 하지만 내가 연구한 미술 수업은 학생들에게 “자기 신뢰”를 생성하게 해주지 못했고, 심지어 미술에 대한 나의 신뢰마저도 점점 모호하게 만들었다. 미술교육은 교사와 학생들이 배움에 참여하는 과정을 통해서 학생들이 자신에 대한 “자기 신뢰”가 생성되게 하는 과정이 되어야 한다고 했다(김황기, 2012). 나는 미술 수업을 통해 무엇을 가르치고 싶은 것일까? 초등 미술 수업에서는 아이들에게 무엇을 가르쳐야 하는 것일까? 초등학교에서 미술 수업은 대부분 담임교사에 의해 이루어진다. 이들에게 요구되는 미술 전문성은 미술을 전공한 중등 미술 교사들과는 다르다. 초등학교에서는 아이들의 발달 특성상 구체적인 체험을 통해 교과의 세계에 친숙해지고 관심을 가질 기회를 제공해야 한다(정광순, 2004). 또한 초등교사는 모든 과목을 가르치기 때문에 전 교과에 대한 통합적 이해와 교육과정 문해력을 바탕으로 학생에게 맞는 수업을 설계할 수 있어야 한다(정광순, 2012). 이를 위해서 초등학교의 수업은 학생들의 삶과 경험을 연결할 수 있도록 “통합”의 관점에서 접근되어야 한다(정광순, 2004). 하지만 나는 늘 이 “통합”에 대한 철학과 중심이 흔들렸고, 주제가 비슷한 단원들을 더하는 수준에만 머물렀다. 그리고 이 과정에서 미술은 늘 다른 교과의

보조 역할로 밀려났다. 이재영(2015)은 개인의 미술 교육 철학이 초등학교 교사가 미술 교재 재구성을 위해 지녀야 하는 기본적인 전문성이라고 하였다. 미술, 그리고 미술교육에 대한 철학이 제대로 정립되지 않은 상황에서 미술 표현기술 능력에 대한 어설픈 자신감 향상은 나의 수업을 미술의 전문적 기술 습득과 작품의 완성도를 강조하는 수준에서 벗어나지 못하였다.

아이들이 즐거운 미술 수업

날이 너무 좋아서 아이들의 무질서함이나 작품의 미완성을 무릅쓰고 교실 문을 나갔다. 교실 밖 운동장에는 파란 하늘을 배경으로 햇별이 가득 내리쬘고 있었다. 햇별 속에서 아이들이 분분히 웃고 있었다. 작품 결과물에 계속 신경을 쓰는 것이 정상이어야 하는데 나는 전혀 개의치 않고 있었다. 흥내 내기에 바쁜 나를 쉬어가게 한 건 완성도가 아니라 웃음이었다. 조금은 따가운 평화, 부드러움의 감촉이었다. 이 부드럽고 평온한 감촉이야말로 미술이 아닐까. 나는 잠시 관람객이 되어 운동장에 그려지는 엉성하지만 황홀한 작품 속으로 서서히 침몰했다.



<그림 2> 학생 작품 1, 2, 3

“각 모둠에서 5번 학생들이 자연물을 이용하여 무엇을 표현했는지 말해 볼까?”
 “저희는 꽃으로 커플을 표현했어요. 주변의 돌은 사랑의 장애물이에요. 시련과 고난을 겪고 마침내 사랑을 이뤄요.”

“물에 의해 변화하는 강의 모습이에요. 물의 침식, 운반, 퇴적 작용에 의해 10년 후에 강이 직선화됐어요. 물을 흘러가게 하고 싶어서 여러 번 떠 왔는데, 물이 다 모래에 스며들었어요.”

“이건 학교 정원에 있는 연못이에요. 연못에 있는 꽃은 지난번에 죽은 불쌍한 물고기를 추모하는 거예요.”

2015년 6월 5일 학생들과의 수업에서 나눈 대화들이다. 설명하는 아이 뒤로 다른 모둠원들은 키득거리는 웃음을 참지 못하고 청량한 소리로 내뱉는다. 운동장에 아이들이 남긴 흔적은, 그때는 미처 작품이 되지 못한 것들이라고 생각했다. 자연을 접하고 즐거웠으나 미술교육의 가치와 어떻게 연결해야 할까.

이야기만 가득한 미술 수업

2015년에는 발령 동기들과 동학년을 구성하였다. 그들은 학년 교육과정을 계획할 때, 미술 수업에 대한 나의 의견을 적극적으로 반영해 주었다. 하지만 과연 나에게 미술 수업 전문성이 얼마나 있었을까? 주제 중심 교과 통합 프로젝트에서 내가 했던 통합의 수준은 하나의 주제를 중심으로 관련된 미술 단원을 연결시키는 것, 단지 그것뿐이었다.

논문을 쓰며 2020년 8월 13일 면담을 했던 안 선생과의 대화에서 우리는 과거 수업에 대해 비슷한 느낌을 받았고 성찰 지점이 유사하다는 것을 알게 되었다.

“그때 우리가 한 건 사실 제대로 된 교과 통합이라고 할 수 없지. 그냥 과목들 엮어서 말 만들기? 주제가 비슷한 단원들을 모아서 더해놓은 거니까.....주제 통합 수업이라고 보기에는 부족한 점이 많지. 진짜 열심히 운영했는데, 완성도 면에서는 아쉬움이 많아. 그래도 아이들이 엄청 즐거워해서 보람은 있었어.”
나 역시 그랬다.

“체육은 애들이 족구 규칙이나 기술도 익히고, 자기들끼리 전략도 짰는데..... 미술은 학습 목표를 달성하지 못한 거 같아서 다른 방향으로 할 결 그랬다는 생각이 많이 들어. 애들 작품도 6학년이 만들었다고 하기에는 미숙한 부분이 많았고.”

“우리도 많이 미숙했으니까 아무래도 부족한 부분이 많았지. 나는 내가 미술을 못하니까 애들 작품은 크게 신경 안 썼는데, 아무래도 너는 기대한 작품 수준이 나랑 다를 수밖에 없겠다. (웃음) 그래도 내가 한 미술 수업 중에서 아이들이 즐겁게 했던 수업 중 하나였어. 감상도 잘한 것 같고. 감상하면서 자기들끼리 이야기를 너무 많이 하긴 했지만, 재미있어 했으면 됐지. 그리고 나도 동세 표현은 잘 못 해. (웃음) 너무 어려워.”

<표 3> 2015년 K 초등학교 6학년 주제 중심 프로젝트 분석표

교과	단원 (차시)	학습 목표
체육	3. 경쟁활동	- 네트형 경쟁의 의미와 특성을 이해한다. - 네트형 경쟁 활동에 참여하면서 기본기능을 습득한다. - 네트형 경쟁 활동의 게임 전략을 이해하고, 게임 활동에 창의적으로 적용한다.
국어	3. 마음을 표현하는 글	- 쓰기(2) 목적과 주제를 고려하여 내용을 조직하여 글을 쓴다. - 읽기(5) 글에 나타난 글쓴이의 관점이나 의도를 파악한다.
미술	9. 시끌벅적 시장	- 인상 깊게 본 장면을 그릴 수 있다. - 움직이는 사람의 동세를 살려 입체로 표현할 수 있다.
도덕	5. 배려하고 봉사하는 우리	- 배려와 봉사의 의미와 중요성을 알고 구체적으로 행동하는 방법을 익혀 생활 속에서 꾸준히 실천한다.

출처: 『2015학년도 K 초등학교 6학년 교육과정』, K 초등학교, 2015, 76쪽.

단순한 과목들의 더하기였던 교과 통합은 미술 수업을 조연으로 만들었다. 그리고 제일 마음에 걸렸던 부분은 수업을 가르치는 내가 학습 목표의 가치를 이해하지 못하고 있었다. 아이들에게 인상 깊었던 장면을 동세를 살려 입체로 표현하는 것이 어떤 가치가 있을까? 생활 속에서 “동세”라는 조형 요소를 파악하는 것은 아이들의 삶의 어떤 의미가 있을까? 프로젝트 수업이 진행되는 동안 학습 목표에 대한 의문을 해결하지 못하고, 곁핼기의 수업을 준비했다는 죄책감을 벗어나지 못했다.



<그림 3> 학생 작품 1, 2, 3

아이들은 주제 중심 프로젝트가 진행되는 동안 경험했던 족구 장면을 자신들이 준비할 수 있는 재료로 표현하였다. 작품을 만들기까지 그들은 모둠원들과 많은 토의 시간을 가졌다. 평소의 미술 시간보다 더 많은 시간을 투자했지만, 완성된 작품은 솔직히 족구 장면임을 알아보기 힘들었다. 그리고 동세를 이해시키기 위한 사전 수업 노력이 무색하게 작품 속에서 동세를 찾아보기가 힘들었다. 물론 아이들의 작품 설명 속에는 동세가 가득하긴 했다. 아이들은 작품 안에 녹아 있는 자신들의 이야기를 장황하게 재잘재잘 늘어놓았다. 누가 공을 차서 누가 맞았াদ느니, 누구의 동작이 엄청 웃겼다느니..... 이야기는 꼬리에 꼬리를 물고 끊임없이 이어졌다.

이야기에서 간신히 발견할 수 있던 동세보다 의아했던 것은 아이들의 반응이었다. 도저히 예의상으로라도 잘 만들었다고 할 수 없는 작품 앞에서 아이들은 매우 즐거워했다.



<그림 4> 미술 수업 장면 1(좌), 2(우)

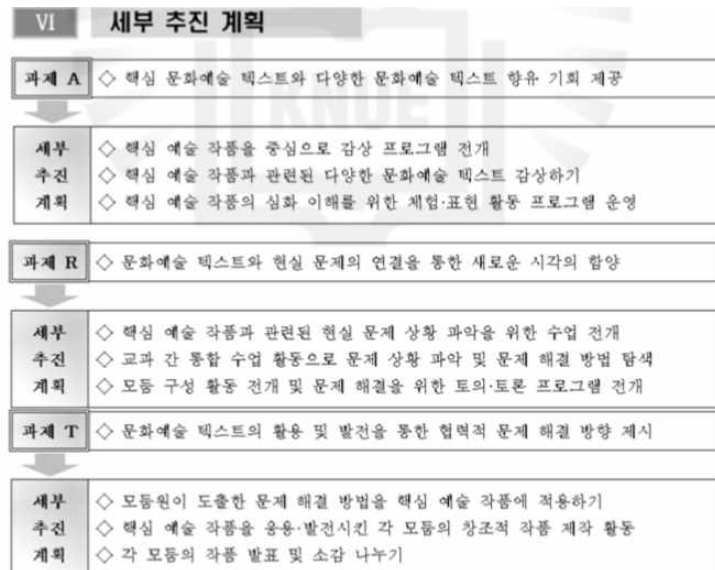
이전의 미술 시간에서는 볼 수 없었던 활기가 교실을 가득 채웠고, 작품 활동을 하는 동안 많은 의견이 오갔다. 작품을 준비하고 만드는 과정에서 그들은 족구를 하면서 겪었던 생각이나 느낌을 나누었고, 기억에 남는 장면을 시각적으로 표현하기 위해 아이디어를 공유하였다. 6학년 세 개 반의 작품을 모아 복도에 전시하였을 때는 일부가 부서져서 형태를 알아볼 수 없는 작품도 섞여 있었다. 하지만 신기하게도 아이들은 그 장면을 알아보고 웃음을 나누었다. 작품 자체로는 알 수 없는 웃긴 동작을 취했던 친구를 놀리기도 하면서 6학년 아이들은 어떤 작품을 감상할 때보다 진지하게, 그리고 즐겁게 서로의 작품을 감상했다.

2015년 개정 교육과정에서는 조형 요소를 “점, 선, 면, 형·형태, 색, 명암, 질감, 양감 등”으로, 조형 원리를 “비례, 율동, 강조, 반복, 통일, 균형, 대비, 대칭, 점중·점이, 조화, 변화, 동세 등”으로 제시한다. 이는 내가 학생 시절 배웠던 내용이며, 임용고시를 준비하며 공부했고, 교사가 된 이후에도 변함없이 가르쳐 오던 내용이다. 하지만 내가 학생 시절 경험하는 미술과 지금 아이들이 경험하는 미술은 분명 차이가 있다. 삶에서 변화하는 미술을 경험하면서도 내가 가르치고 있는 미술은 전혀 달라지지 않았다. 가르치면서도 의문이 드는 내용을 과연 아이들이 얼마나 받아들일 수 있을까? 그렇다면 미술 수업에서는 오직 아이들의 이야기를 중심으로 즐거움만을 추구해야 하는 것일까? 그것이 미술교육의 목표는 아닐 터. 우물에 가야 하는 아이들에게 어디를 거쳐 어디로 가야 하는지 알려주기보다 이야기하며 즐겁게 가라고만 알려준 꼴이 되었다. 나는 여전히 비켜 갔다.

결국, 실패한 미술 수업

미술교육의 방향과 교육내용에 대한 논의는 인간, 사회, 미술, 교육, 문화 등의 다양한 관계 구조에서 이루어져 왔으며, “미술” 분야는 진리를 탐구하고 정확한 사실을 밝히는 다른 학문과는 달리 끊임없이 변화되고 새롭게 생성되는 특성을 갖는다(권혁미, 김정희, 2016). 초등교사로서 미술을 가르치면서, 그리고 개인적으로 그림을 그리는 동안에도 미술에 대한 내 생각은 계속 변화하였다.

미술은 과연 무엇이고, 미술 수업에서 무엇을 어떻게 가르쳐야 할까라는 의문 속에서 교사로서 교육과정에 충실해야 한다는 의무감, 학생들에게 미술을 잘 가르쳐야 한다는 책임감, 나만의 미술 수업을 창작하고 싶다는 미술가로서의 미련이 뒤섞였다. 그 혼돈은 자꾸 예술 같은, 예술이 될 수 있는 미술 수업을 창작하고 싶다는 욕구에 불을 붙였다.



<그림 5> 연구자의 문화예술수업 계획서 일부

육구를 충족시키기 위해 <그림 5>와 같이 2017년 1학기에 미술 교과를 중심으로 한 문화 예술 수업을 계획하고 실행하였다. 문화예술 텍스트를 중심으로 한 수업을 통해 학생들이 자신의 생각을 시각적인 작품으로 표현하는 원대한 목표를 세웠다. 하지만 프로젝트 수업을 진행하면서 써 내려간 수업성찰일지에는 의문과 불확실함, 그리고 미술을 가르치는 교사로서의 자신감을 상실한 내가 가득했다.

대부분의 학생들은 잘 따라와 주었다. 문제는 나왔다. 학생들이 자기 생각을 갖고 표현하기를 바라면서도 자꾸만 내가 의도하는 방향으로 그들을 유도했다. 내가 내 생각에 갇혀 한 학기가 물처럼 새어 나갔다. 나는 미술, 그리고 미술 수업에 대하여 너무나도 상반된 생각을 가지고 있기에 어떤 식으로 강한 결단을 내릴 수 있을 만큼 충분한 기준을 세울 수가 없었다. 이렇게 원대하게 시작했던 수업은 결국 예술이 되지 못하고 초라하게 막을 내렸다.

미술가로서의 교사, 교사로서의 미술가

꿈에 대한 미련, 미술 수업에 대한 의문은 결국 나를 대학원으로 이끌었다. 나는 대학원에서 초등 미술교육을 전공하며 강의를 듣고, 여러 사람들과의 의견 공유를 통해 “미술”에 대한 개념 자체가 좀 변화하게 되었다. 미술에 대한 시각 변화는 나로

하여금 초등학교로서 미술을 가르치면서 들었던 의문과 고민, 그리고 미술가를 꿈꾸었지만 그림을 그리는 것만으로는 충족되지 않았던 욕구에 대한 답을 찾아갈 수 있는 길잡이 등불이 되어주었다.

시대의 정신을 반영하는 미술로 나아가기

지난 수년 동안 사실 나의 미술 수업은 미술가로서의 욕구를 충족시켜주는 것이 아니라 오히려 창작으로부터 나를 멀어지게 만들었다. 그러면서도 미술 수업에 계속 매달렸던 것은 달리 어쩔 수가 없기 때문이고, 그 무엇보다도, 삶에서 미술을 포기할 수 없었기 때문이었던 것 같다. 스스로를 표현하는 방법으로 미술을 선택하여 세상과 소통하고 싶었지만, 정작 소통하는 방법을 알지 못한 상태로 소리 없는 언어를 내뱉고 있었다. 그동안 그려왔던 그림 속에도 나는 없었다.

그렇게 소통하고자 했던 나의 미술 수업에서도 소통은 존재했을까? 자신의 작품을 설명할 때, 아이들은 자신의 생각을 표현하고 소통한 것이 아니라 단순히 “말하기”를 했을 뿐이다. 그래서 그 시간이 그토록 공허했나 보다. 내가 가르치고 싶었던 미술은 지금까지 내가 알던 미술이 아니었다. 그림을 그리면서, 미술 수업을 하면서 가졌던 의문들은 포스트모더니즘의 현실에서 살아가는 내가 모더니즘 시대의 미술을 추구했기에 생겨났던 것들이었다. 나는 다양한 미술을 접하면서도 모더니즘에서 정한 아름다움이 아니라는 이유만으로 그것들을 배척하고 있었다. 수업 시간에도 마찬가지였다. 현대의 미술교육도 지식의 다원성과 특수성을 고려하며 다양성을 촉진시키기 위한 수단으로 이용되어야 함에도 불구하고(이재영, 2008) 지금까지 나의 미술 수업은 포스트모더니즘 사회를 살아가는 아이들의 다양성을 인정하지 못하고, 기존의 진리를 반복해서 가르치고 있었던 것이다. 이제야 발목을 붙잡고 있는 미련과 고정관념을 깨고 나와 미술을 다시 바라봐야 한다는 생각이 들었다.

나를 찾아가는 미술

미술가라는 꿈에 대한 미련과 되고 싶지 않았던 교사로서의 책임감이라는 이중의 잣대는 “미술”이라는 교과에 대한 집착을 낳았다. 나에게 미술은 무엇이며, 미술을 통해 무엇을 하고 싶은 것일까? 초등학교 교사를 하면서 나는 줄곧 시각적 표현 기술과 작품의 완성도를 높이려는 미술 수업과 학생들이 소통을 하며 즐거워하는 미술 수업 사이에서 고민을 했다. 그리고 평소 그림을 그려 나를 표현한 것처럼 가장 좋아하는 미술 수업을 통해서 끊임없이 “나”의 존재를 표현하고자 했다. 더불어 학생들도 자신을 표현하고 서로 소통하기를 바랐다.

교사에게 수업은 창조적 활동이다. 돌아보면, 여러 교과 중에서도 미술 수업은 미술가를 꿈꿨던 나에게 더욱 의미가 있는 창조적 활동이며, 자기표현과 자기극복의 방법이었다. 그동안 나는 미술 수업을 통해 교사로서 전문성을 쌓고 싶었고, 미술가

처럼 예술 작품을 창작하길 원한 것이었다. 다만 그 두 정체성을 만날 수 없는 평행선의 세계로 생각하여 점점을 인식하지 못하고 있었다. 교사로서 예술이 되는 미술 수업을 하고 싶은 마음, 미술가로서 자신을 발견하고 창작을 하고 싶은 마음. 그 두 마음은 언제든지 화합할 수 있는 길이 열려 있던 세계였다.

수업으로 미술하기

이재남(2010)은 수업 속에 나타나는 전달, 발표, 감상하기, 조작하기 등의 다양한 표상 형식은 생각과 느낌, 경험을 바꾸는 본질적인 도구로 예술의 다양한 표현 양식에 해당하는 예술적 요소라고 하였다. 또한 수업에 많이 등장하는 예측하지 못하는 “우연성과 대응,” 종합적이고 세밀하고 운영하고 판단할 수 있는 “감식안”과 수업이 주는 “내적 충만감”은 예술적 감각과 경험을 제공한다. 그리고 수업은 공장의 기계처럼 똑같이 찍어낼 수 없으며, 수업 상황이 물리적 재료처럼 정량적이지 않고, 무의식적이며, 통찰과 심상적 요소를 필요로 한다는 점에서 예술과 같은 창조적 활동이다. 수업은 예술 활동과 유사하게 수업 목표가 과정 속에서 실현, 생성, 변화될 수 있다.

돌이켜 보면, 내가 배워오고 경험한 미술의 세계에는 늘 시각적인 “결과물”이 존재하였고, 그것으로 성취감을 느꼈다. 이러한 나의 경험은 미술 수업에 대한 접근 방식에 “결과물”이라는 무의식적인 틀을 만들었고, 이 틀은 미술과 수업의 경계를 무너뜨리지 못하고, 내가 경험한 미술 수업을 벗어나려는 나의 발목을 붙잡고 있었다. 좀처럼 변화하지 않는 기존의 미술 개념은 “소통”의 문제도 야기했다. 미술 교과의 내용은 다른 교과에 비해 상대적으로 덜 구조화되어 있어 학습자에게 그 과정이 복잡하고 다양하게 일어난다. 그래서 수업 설계를 할 때 다양한 학습자의 학습 방식과 특성을 이해하여 표현 주제, 재료 선택, 용구 사용법 등을 결정할 수 있도록 해야 한다(김상준, 김미남, 2015). 용구만 바꾸었을 뿐 수업 시간에 내가 시도한 소통들은 여전히 “결과물에 대한 성취”와 “그에 대한 칭찬”을 중시하는 나의 틀을 벗어나지 못했다. 미술 선생님의 칭찬과 작품에 대한 성취감으로 미술을 좋아하게 된 나의 경험은 학생들에게 적용되지 않았다. 간신히 쥐어짜 낸 경우가 많았던 학생들의 작품에 대한 칭찬은 생각보다 효과가 없었고, 대부분의 학생들은 작품 활동에서 성취감을 느끼지 못하였다. 이는 미술 수업에 대한 나의 철학을 바로 세우지 못하고 학생들과 충분히 호흡하지 못한 데서 비롯된다. 이러한 소통은 학생들의 사고 과정을 자극하지 못했다.

미술 수업은 일반적인 인지와 사고방식에 관련된 여섯 가지 성향인 관찰, 상상, 숙고, 표현, 도전과 탐구, 참여와 끈기를 발달시킨다(Hetland, Winner, Veenema, Sheridan, 2014). 이러한 성향은 미술 수업에서 매우 다양한 수준으로 드러나며, 교사는 이에 적절한 반응을 할 수 있어야 한다. 미술 수업 시간의 상호작용을 통해 학생은 미적 경험과 자기 창조의 경험을 할 수 있으며, 교사 스스로도 자신의 존재를

확인할 수 있게 해준다.

내가 어릴 때 좋아했고, 학창 시절 동안 배워왔던 미술은 교사가 된 내가 초등학교에서 가르치고 싶은 미술과는 분명 달랐다. 하지만 무엇이 다른지, 그리고 나의 미술교육 철학과 중심을 정확히 어디에 두어야 할지 정하는 것은 어려운 일이었다. 그래서 다시 미술교육을 공부하고자 했고, 나를 돌아볼 시간이 필요했다. 대학원에서의 시간은 미술가와 교사 사이에서의 나, 그리고 미술과 미술교육에 대해 그 어느 때보다 진지하게 생각하는 기회가 되었다. 생각의 시간은 나에게 말했다. 미술, 미술가, 그리고 미술 수업에 대한 나의 고정된 인식을 완전히 깨버려야만 한다고.

미술과 미술 수업을 바라보는 시각의 변화는 과거의 수업들을 다시 바라보게 했다. 무질서했지만 즐거웠던 2015년 6월의 대지 미술 수업도 다시 생각난다. 대수롭지 않게 여겼던, 다른 미술 수업 때보다 많이 오갔던 질문과 대답들이 그 시간을 더 미술답게 만들었다. 외면했던 지난 미술 수업의 장면들이 하나씩 작품으로 다가오기 시작한다. 나는 잠시 멈춰 흐릿한 장면들을 하나하나 그려 본다. 그때는 지나쳤던 순간들이 머릿속에서 반복 재생된다. 아아, 그건 감동이었구나. 감동은 거대한 모습을 하고 있지 않았다. 그것은 마치 잠시 내 컷가를 스치는 바람의 미세한 속삭임이다. 상상에 빠져 나에게 인사하는 작은 작품들의 움직임을 알아채지 못했다. 내가 실패했다고 생각한 수업은 완벽하지 않아도, 그 자체로 미술이었다.

지금, 여기에서 미술가로 서기

삶에 대한 논의는, 그리고 미술을 창작한다는 것은 거대한 모습으로 존재하지 않았다. 아이들의 세계에서, 자신의 관점으로 소중한 가치를 이야기하고 표현하는 것이 그들의 소서사였고, 미술이었다. 그리고 나의 철학을 담아 창조하는 미술 수업은 미술을 좋아하는 교사인 나의 소서사이고, 나라는 사람을 정의해 나가는 삶의 한 페이지였다. <표 4>를 보면 연구자가 좋아했던 미술에도 “나”의 존재를 세상에 표현한다는 내용이 있다.

<표 4> 연구자의 미술, 미술 수업에 대한 개념 변화

연구자가 좋아했던 미술	연구자가 배웠던 미술	연구자가 가르치고 싶은 미술	연구자가 새롭게 알게 된 미술
- 미술 작품의 창작과 완성 - 잘 그린 그림에 대한 성취감 - 전문가처럼 뛰어난 표현 기술 - 이상적이고 아름다운 미술 - 예술가의 작품과 비슷한 작품 - 완벽한 창작물 (결과물)이 존재함 - “나”의 존재를 세상에 표현함	- 미술 기초 지식과 표현 기술의 습득 - 작품에 대한 타인의 평가 - 잘 그린다는 것의 기준 존재 - 교육과정과 제한된 미술 수업 범위 - 미술 전공자 따라가기 - 작품 완성도의 중요성 - 타인과 전통적 가치의 추구 - 창조 행위는 결과물로 나타남	- 즐거움과 만족이 있는 미술 - 삶과 관련한 미술 - 교사와 학생들이 소통하는 미술 - 자기 생각을 갖고 표현하기 - 아이들이 좋아하는 미술 - 미술을 “자신”을 알아가기 - 나만의 특색이 있는 미술	- 자유로운 미술작품 창작 - 자신의 이야기를 표현하기 - 자신에게 의미 있는 작품 - 예술가의 삶의 자세 - 삶에 대한 고민 - 미술은 자기 창조의 행위 - 다양한 범주의 미술과 미술가 - 미적 경험과 상호 작용 - 자신의 존재 확인하기 - 교사에게 수업은 창조활동

나에게 미술은 굳이 타인 앞에 나서거나 말하지 않아도, 나를 표현할 수 있는 통로였다. 교사가 되어 만난 학생들 중 많은 이들이 자신을 표현하기 어려워하는 모습을 보며 나는 어린 시절의 내가 생각났다. 그래서 그들에게도 언어가 아닌, 미술을 통해 감정과 정서를 표출하는 통로를 열어주고 싶었다. 미술은 나와 가장 가까운 교과였기에, 나는 기꺼이 미술을 그 통로로 선택하였다. 미술에 대한 나의 경험과 노력은 결코 무의미하지 않았다. 그것은 나의 미술 수업으로 이어지고 있었으며, 그림을 창작하는 것과는 다른 모습으로 나의 삶에서 표출되고 있었다.

“선생님은 꿈이 선생님이었어요?”

대답을 할 수 없어 얼버무렸던 질문. 미술가를 비롯한 예술가는 가장 자기다운 모습을 찾아야 한다. 교사인 나를 부정하는 태도는 스스로를 자신으로부터 멀어지게 만들었다. <표 4>에서 보듯 미술작품을 창작하고 완성하는 것을 좋아했던 나는 미술의 기초 지식과 표현 기술을 습득하는 등의 배움의 시간을 보냈다. 그리고 교사가 되어 아이들에게 가르치고 싶은 미술은 즐거움과 만족이 있는 나만의 개성을 발견해 가는 그런 미술이었다. 이후, 미술과 미술교육에 대한 나의 배움이 확대될수록 미술

교육의 의미는 다양한 범주를 포괄하면서 자신을 이해하고 삶을 가꾸어 가는 교육이어야 한다는 방향성을 갖게 되었다. 내가 꿈꾸었던 미술가가 지닌 창조적 사고와 창작의 행위는 교사의 수업이라는 예술적 행위로 전환되었다. 수업을 비평이 가능한 우연과 창조로 이루어진 예술로 바라본 이혁규(2008)의 관점과 같이 미술가를 꿈꿨던 나의 태도에 내재된 예술 창작의 특성들이 수업에 접목되며 가치를 드러냈다고 볼 수 있을 것이다.

교사인 나를 인정하는 것, 그리고 미술가의 꿈은 실패하였으나 실패하지 않았다는 것. 미술가의 꿈은 다시 살아나 또 다른 삶의 의미를 찾게 해주었다는 것. 이를 받아들이기 위해 나는 먼 길을 돌아왔다. 지금도 나는 좀 더 창의적인 미술 수업에 대한 탐구를 통해 끊임없이 나를 찾고 있고, 아이들도 나와 같이 미술이 자신을 발견하는 아름다운 길이 되기를 원한다.

나는 지금, 내가 있는 여기에서 미술을 하고 있다.

나가며

나는 이 연구를 통해 미술가를 꿈꿨던 한 초등교사의 욕구가 초등 미술교육에서 어떻게 이어지고 반영되는지를 자문화기술지(autoethnography)를 통해 보여주고자 하였다. 아울러 미술 수업에 대한 고민을 통해 미술, 미술가에 대한 시각 변화와 초등 교사로서의 예술가적 정체성을 찾아가는 이야기를 기술하고자 하였다.

미술에 대한 나의 이야기의 범주는 “미술가의 꿈을 꾸고, 포기하게 된 학생 시절의 기억,” “초등학교 교사인 나의 미술 수업 경험,” “미술에 대한 시각 변화와 미술 수업 다시 바라보기”라는 세 가지로 추출되었고, 이는 시간의 흐름에 따른다.

첫 번째 범주인 “미술가의 꿈을 꾸고, 포기하게 된 학생 시절의 기억”에서는 나의 초·중·고·대학교 시절을 돌아보면서 왜 미술가를 꿈꾸게 되었고, 어떤 과정을 통해 그 꿈을 포기하게 되었는지 생각해 보았다. 미술을 좋아하지만 단순하고 막연하게 생각했던 꿈은 현실 상황에서 쉽게 사그라들어 미련으로 남는다.

두 번째 범주인 “초등학교 교사인 나의 미술 수업 경험”에서는 초등교육 현장에서 미술교육을 하면서 가지고 있던 미술에 대한 생각과 경험, 고민들을 돌아보았다. 미술가와 교사의 경계선에서 그림을 그리면서도 충족되지 않는 마음, 미술 수업을 진행하며 겪었던 고민과 어려움, 그리고 예기치 않았던 수업 상황들을 드러냈다.

세 번째 범주인 “미술에 대한 시각 변화와 미술 수업 다시 바라보기”에서는 대학원에서 초등미술교육 전공을 경험하며 가지게 된 생각의 변화가 나타났다. 교집합이 없다고 생각해 왔던 미술가와 교사 세계를 연결하는 통로의 발견은 “미술가를 꿈

뒀던 초등교사의 정체성”에 대한 고민의 답을 생각하게 이끈다.

이러한 탐구의 과정을 거치며 나는 미술, 미술가, 그리고 미술 수업에 대한 인식과 태도가 변화한다. “내가 미처 인식하지 못했던 미술”을 알아가는 과정을 통해 미술가라는 꿈에 대한 미련이 실은 미술을 통해 나를 찾고 싶었다는 강렬한 바람이 있음을 알게 되었다. 결국 꿈을 이루지 못한 “나”와 교사가 된 “나”의 모습을 수용하는 과정을 통해서 이상의 나와 현실의 내가 화해하는 것을 경험할 수 있었다. 그리고 그 화해의 과정은 “미술”이 매개체가 될 수밖에 없었고, 되어야만 했다. 그토록 “미술가”를 갈망했던 이유는 내가 세상과 소통할 수 있는 방법, 그리고 나의 정체성을 찾을 수 있는 방법이 그것밖에 없다고 믿고 있었기 때문이었다. 하지만 미술이란 그 경계를 어떻게 정의하느냐에 따라 인간의 삶 전체에 녹아있는 숨결과도 같은 대상이 될 수 있었다.

계속 다른 곳에서 답을 찾고 있었지만, 진실은 바로 여기에 있었다. 나는 미술을 통해 나를 찾아가는 교사이다. 미술은 이를 수 없는 꿈이 아니다. 그것은 삶이다. 미술은 내 삶 속에 녹아 있으며, 일상 속에서 늘 함께하며 세상과 나를 소통하게 해주었다. 비록 작품 창작을 업으로 살아가는 미술가는 되지 못하였지만, 나는 미술교육을 통해 미술을 하고 있었다. 삶을 창조하는 미술가로서, 수업을 창조하는 교사로서 나는 앞으로도 계속 미술 수업을 고민할 것이며, 그 안에 삶의 다양한 가치를 녹여 내기 위해 노력할 것이다. 동시에 학생들이 삶에서 미술을 하는 것, 미술로 자신을 발견하고 세상과 소통할 수 있게 도와주는 것이 바로 나의 미술이다.

나의 경험을 분석한 결과를 토대로 본 연구에서의 시사점은 다음과 같다.

첫째, 교사는 자신에 대한 이해를 바탕으로 삶의 철학을 바로 세워 미술 수업을 창조해야 한다. 미술을 한다는 것은 “자신이 되어가는 과정”이다. 교사와 학생들은 미술 수업에 참여하는 과정을 통해서 자신을 발견할 수 있어야 한다. 삶을 논하는 미술 수업을 위해서 교사는 미술 수업에서 결과물이 아니라 목표에 도달하는 과정에 초점을 맞추고, 이를 통해 학생들이 삶의 의미를 생각해 보도록 해야 한다. 미술 수업을 창조하는 미술가로서 교사는 획일화되고 이상적인 아름다움을 추구하는 미술 수업에서 벗어나서 개인적 차이와 다양성을 촉진하며 진정한 자신을 찾아나가는 미술 수업을 지향해야 한다.

둘째, 미술교육자인 교사는 자신이 인지하고 있는 미술과 미술교육에 대한 개념 변화에 민감할 필요가 있다. 나는 관성에 젖어버린 교육적 관행 속에서 미술의 개념을 모더니티²⁾적으로 정의하려는 자신의 모습을 발견했다. 미술의 개념도 변화를 겪는다. 우리는 모더니티적 관점에서 형성된 미술의 범주를 벗어나 삶 속에서, 그리고 삶과의 관계 속에서 미술을 다시 바라보고, 이를 교육에 반영할 수 있어야 한다.

2) 모더니티에서 지식이 보편적이라는 개념은 미술에서 위대한 작품이란 모든 사람에게 보편적이며 초월적인 가치를 지닌다는 가설을 설정한다(박정애, 1995).

셋째, 미술가를 꿈꿨던 교사에게 미술 수업은 기존의 작품 창작과는 다른 수업 안에서의 창작의 길을 열어줄 수 있다. 미술 수업에 대한 교사의 신념이나 철학은 미술 수업을 재창조한다. 이렇게 재창조된 미술 수업은 예술 작품을 통해 자신의 삶과 철학을 표현하고자 하는 예술가의 행위와 닮아있다. 미술가에게 시각적인 작품이 자신을 표현하는 수단이 되듯이, 미술가를 꿈꿨던 교사에게 미술 수업은 자신의 철학과 삶을 표현하는 수단이 된다.

참고문헌

- 교육부 (2015). *미술과 교육과정*. (교육부 고시 제2015-74호 [별책 13]). 서울: 교육과 학기술부.
- 군포신기초등학교 (2015). *군포신기초등학교 6학년 교육과정*. 76쪽.
- 권혁미, 김정희 (2016). 수업 성찰을 통한 초등미술수업의 본질 탐구. *미술교육연구* 논총, 45, 35-62.
- 김미화 (2011). *교사인가, 미술가인가?: 미술가로 활동하는 초등학교교사의 정체성과 전문성에 대한 생애사적 연구*. 박사학위논문. 부산대학교 대학원.
- 김상준, 김미남 (2015). 예비초등교사의 “좋은 수업 탐구대회” 참가 수업 분석을 통한 “좋은 미술수업”에 대한 인식 탐구. *조형교육*, 54, 23-58.
- 김영천 (2013). *질적연구방법론 2: Methods*. 파주: 아카데미프레스.
- 김영천, 주재홍 (2010). 질적 연구에서의 글쓰기: 다양한 접근들의 이해. *열린교육연구*, 18(1), 155-183.
- 김윤아 (2017). *미술가 경험을 통한 미술교사 정체성 변화 과정에 대한 연구: 내러티브 연구를 중심으로*. 석사학위논문. 고려대학교 교육대학원.
- 김황기 (2012). 미술교육의 재개념화를 위한 탐색. *한국조형교육학회*, 42, 95-114.
- 박순용, 장희원, 조민아 (2010). 자문화기술지: 방법론적 특징을 통해 본 교육인류학적 가치의 탐색. *교육인류학연구*, 13(2), 55-79.
- 박정애 (1995). 포스트모더니즘과 미술교육. *한국미술교육학회*, 4, 35-62.
- 이재영 (2008). 구성주의와 지식의 본질: 미술교육에서의 사회비평이론과 비평적 탐구의 필요성. *미술과 교육*, 9(1), 1-21.
- 이재남 (2010). *수업예술론: Eisner의 수업예술론과 그 실천 양태*. 서울: 도서출판 미래희망.
- 이재영 (2015). 미술과 교재 재구성 사례를 통해 살펴본 미술교육철학의 필요성. *미술연구논총*, 43, 179-199.
- 이혁규 (2008). *수업, 비평의 눈으로 읽다*. 서울: 우리교육.

- 정광순 (2004). 초등교육과정에서 기초의 의미 탐색. *교육과정연구*, 22(2), 185-205.
- 정광순 (2012). 교사의 교육과정에 대한 문해력. *통합교육과정연구*, 6(2), 109-132.
- 정윤희 (2014). “미술가-교사”의 정체성에 관한 현상학적 연구. *한국조형학회*, 50(50), 133-165.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. CA: Left Coast Press.
- Daichendt, G. J. (2010). *Artist teacher: A philosophy for creating and teaching*. USA: Chicago, UK: Intellect Bristol.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. CA: Altamira Press.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, M. K. (2014). *실기 수업 방법론: 미술교육의 실제 효과들*. (김세은 역). 파주: 미진사. (원저출판, 2007)
- Thornton, A. (2011). Being an artist teacher: A liberating identity?. *The International Journal of Art & Design Educatio*, 30(1), 31-36.

Abstract

An art education story of an elementary school teacher who dreams of becoming “an artist” again

Soo-A Lee

Anil Elementary School

Mi-jeong Lee

Korea National University of Education

This study examined through autoethnography how the experiences and desires of “I,” an elementary school teacher who dreamed of becoming an artist but was frustrated, appeared and continued in elementary school art education. To this end, we sought to increase understanding and reliability of the research by describing the context of life over time, and sought to elicit cognitive and aesthetic pleasure from readers and empathy for others through novel writing. The categories of the story of “I” who dreamed of becoming an artist are largely “memories of my time as a student who dreamed of becoming an artist and then gave up on it,” “my art class experience as an elementary school teacher,” and “changing perspectives on art and looking at art class again.”, and in this process, my perception and attitude toward art, artists, and art education gradually changed. During my research, I came to see that art, which I thought was the world of artists with professional skills, is also incorporated into my life as an elementary school teacher, and that I, too, can become an “artist who makes art” through art education. The implications of this study are as follows. First, teachers must create art classes that contain a philosophy of life based on their understanding of themselves. Second, teachers as art educators need to be sensitive to changes in their perceptions of art and art education. Third, for teachers who dreamed of becoming artists, art classes can open a path to creation that is different from the creation of existing works.

자기 비평과 동료 비평을 활용한 미술 비평 교육의 가치 탐구

윤인화

한국교원대학교 초등교육과 강사, 제1저자

이지연

한국교원대학교 초등교육과 교수, 교신저자

요 약

본 연구의 목적은 미술 비평 교육의 활성화를 위해 자기 비평과 동료 비평의 가능성을 탐구하는 것이다. 2022년 9월부터 12월까지 K대학교 초등교육과 미술 심화 전공 1학년 예비교사 대상 초등미술 감상연구 수업을 토대로 질적 사례연구를 수행하였다. 이에 본 연구에서는 초등 예비교사를 대상으로 한 비평 수업 사례를 통해 창작과 연계한 자기 비평과 동료 비평의 사례를 분석하고 그 가치를 탐구하였다. 창작 작품에 대한 자기 비평 및 동료 비평 활동 산출물을 비교·분석한 결과, 자기 비평과 동료 비평을 혼합한 비평 수업은 다음과 같은 의미를 갖는다. 자기 비평과 동료 비평을 혼합하여 활용한 미술수업은 자칫 자기 비평의 관대하고 편향적인 피드백을 객관적이고 실제적인 동료 비평을 통해 보완하여 올바른 성찰과 성장이 이루어지도록 도울 수 있다. 더불어 자기 주도적으로 미술 작품을 탐구하는 비평적 활동을 경험함으로써 수용적 존중 능력을 함양할 수 있을 것이다.

주제어

예비교사 교육(pre-service teacher education), 미술 비평 교육(art criticism education), 자기 비평(self-critique), 동료 비평(peer-critique)

서론

전 세계 30개국 언어로 번역되어 700만부 이상의 판매를 기록한 책이자, 미술사의 입문서로 꼽히기도 하는 에른스트 고프리치(Ernst H. Gombrich, 1909-2001)의 『서양미술사』는 다음과 같은 첫머리로 시작한다. “미술(art)이라는 것은 사실상 존재하지 않는다. 다만 미술가들이 있을 뿐이다.”(Gombrich, 2003, p. 15). 그의 저서는 원시미술부터 20세기 초반에 이르는 미술사를 다루고 있으나 아이러니하게도 그가 미술의 역사를 통찰한 결과, 독자들에게 미술의 경계는 이미 허물어졌으니 열린 개념으

로 해석해도 좋다는 단서를 준다. 이처럼 미술은 절대적인 의미가 아닌 창작자나 감상자에 따라 얼마든지 다르게 만들어지거나 해석될 수 있으며 이는 포스트모더니즘 이후 더욱 적극적으로 이루어졌다(강주희, 2021).

한편 교육 현장에서 이러한 미술을 교과로 가르쳐야 하는 교사는 “어떻게,” “무엇을” 가르쳐야 할지 난해할 수밖에 없다. 미국미술교육협회(NAEA: National Art Education Association)는 자격을 갖춘 미술교사에 의한 미술 수업 운영을 강조하고 있으며 사실상 교사는 미술을 가르치기 위해 풍부한 창작 경험과 더불어 다양한 작품을 감상하고 비평할 수 있는 실제적인 역량을 길러야 한다(Hurwitz & Day, 2006). 이를 위해 교사는 예술계(art world)의 변화에 민감하게 반응하고 더불어 동시대 미술문화에 대해 이해해야 한다. 미술을 가르치는 교사가 미술을 탐구하는 행위와 체험을 통해 미술가의 통찰이 만들어지기까지의 과정을 경험하는 것은 학교 현장에서 학생들에게 다양한 창작 경험과 감상 및 비평 활동을 독려하는 데 도움이 된다(최다혜, 박소영, 2019; Langer, 2008). 그동안 동시대 미술 창작을 위한 교수·학습 방법을 제안한 연구들은(강주희, 이지연, 2018a; 강주희, 이지연, 2018b; 류지영, 2007; 류지영, 2009; 이지연, 강주희, 2018) 교사들이 미술에서의 생소함을 체험하고, 시도하고, 부딪치며 그 과정에서 창의적 문제해결을 통해 미술을 이해해야 함을 보여준다.

이에 이지연과 강주희(2018)는 예비 초등교사를 대상으로 한 미술 감상과 비평 교육의 방법론을 다섯 가지로 유형화하여 제안하였다. 첫째, 작가와 작품이 지닌 조형성, 기법, 맥락적 특성 등 심층적 탐구를 통해 미술 표현의 이해와 해석의 지평을 넓히는 교육 방법, 둘째, 간학문적 접근을 통해 교과 간 통합 교육을 실천할 수 있는 감상 및 비평 교육 방법, 셋째, 미술에 대한 고정관념 또는 편견에서 탈피하여 새로운 가치 판단을 위한 쟁점 중심 미술 감상과 비평 교육, 넷째, 놀이라는 행위의 참신하고 긍정적인 요소를 적용한 미술 감상 비평 교육, 다섯째, 다양한 시각 이미지를 비판적으로 해석하고 토론함으로써 미술이 지닌 의미와 맥락성을 탐구할 수 있는 감상 및 비평 교육이다. 연구자들은 예비 초등교사들이 다양한 쟁점에 관심을 두고 동시대 미술을 인식하는 것이 감상과 비평을 가르칠 수 있는 실제적 역량을 습득할 수 있도록 함으로써 미술과 문화를 맥락적으로 이해하고 경험하도록 독려해야 한다고 주장했다.

본 연구에서 지향하는 바는 앞서 제시한 연구(이지연, 강주희, 2018)의 후속적 성격으로서 미술 비평 교육의 활성화를 위해 예비교사를 대상으로 한 자기 비평과 동료 비평의 가능성을 탐구하는 것이다. 본 연구의 주요 내용은 다음과 같다. 예비교사를 위한 미술 비평 교육과 관련한 선행연구를 고찰하고 최신 연구 동향을 살펴보고자 한다. 이를 통해 자기 비평, 동료 비평을 활용한 미술 비평 교육의 가능성을 탐색할 수 있다. 더불어 역량 중심 교육과정의 내용을 바탕으로 미술 비평 교수 방법의

대안을 살펴본 후, 초등 예비교사를 대상으로 한 창작 기반 자기 비평과 동료 비평의 사례를 분석하고 그 가치를 탐구할 것이다.

예비교사를 위한 미술 감상 및 비평 교육

역량 중심 교육과정과 비평 교수법의 대안적 접근

미술 비평 활동은 단순히 개인의 영역을 넘어 넓은 의미에서 교육적 의의가 있다. 미술 비평 교육은 제7차 교육과정에서 본격적으로 거론되어 자리잡기 시작하였으며 교수·학습 방법과 관련하여 감상 활동에서의 발문, 대화법, 커뮤니케이션을 중심으로 한 연구(류재만, 2004; 류지영, 2014), 미술 비평 활동의 글쓰기 및 언어화를 중심으로 한 연구(박영주, 노용, 2007; 조민주, 손지현, 2018) 등 다양한 관점의 연구가 수행되었다. 이성도, 임정기, 김황기(2013)는 이러한 미술 비평 활동을 중심으로 한 미술교육의 의의를 다음과 같이 밝힌 바 있다. 첫째, 미술 비평 활동에 동반되는 작품 분석 및 가치 판단 등을 통해 비판 능력이 함양된다. 둘째, 미술 비평은 감상자로 하여금 분석적 사고를 요구하며 다양한 생각을 교류하고 자신의 관점을 고무할 수 있는 활동이며, 이를 언어로 치환하여 설명할 수 있는 상호 소통능력에도 영향을 준다. 셋째, 비평을 통해 감상자는 감상의 지평을 확장하고 고도의 미적 경험을 축적할 수 있다. 마지막으로 시각을 통한 정밀한 관찰과 분석을 통해 작품과 대상을 깊이 이해할 수 있다. 이러한 분석적 태도는 작품과 작가에 관심을 기울일 수 있는 동력이 되며 나아가 미술 문화에 대한 관심으로 확장될 수 있다(이성도 외, 2013).

기존의 2015 개정 미술과 교육과정에서는 미술문화 이해 능력을 “우리 미술문화에 대한 이해를 바탕으로 정체성을 확립하고 유연하고 개방적인 태도로 세계 미술문화의 다원적 가치를 이해하고 존중하며 공동체의 발전에 참여할 수 있는 능력”(교육부, 2015, p. 4)으로 제시하고 있다. 기존보다 확장된 의미로 제시된 “공동체 역량”은 내가 존재하는 세계를 보다 능동적으로 인식하는 것이 강조되고 포용과 배려, 지속적 연결성을 함축하고 있다(박수정 외, 2022). <표 1>에서 드러난 바와 같이 2022 개정 미술과 교육과정에서는 공동체 역량을 비롯하여 심미적 감성 역량, 정체성 역량에도 “미술문화 이해 능력”이 내포되어 있음을 확인할 수 있다(류지영, 장연자, 2023). 이는 개정 교육과정에서 추구하는 각 역량별 구성 요소 및 영역과 내용은 분절적인 체계가 아닌 통합 또는 연계되어 재구성될 가능성을 시사한다(정옥희, 2022). 미술교육에서 미술 비평은 학생들에게 분석적이고 종합적인 사고를 함양하도록 하여 학습자들이 스스로 고유한 의미를 내면화하는 데 의의가 있다(Anderson & Milbrant, 2007).

<표 1> 2015/2022 개정 미술과 교육과정 역량 비교 및 수정 여부

2015 개정 미술과 교육과정 역량		2022 개정 미술과 교육과정 역량	수정 여부
미적 감수성	→	심미적 감성 역량	수정 변경
자기 주도적 미술 학습 능력	→	정체성 역량	포괄적 의미에서 수정 변경
창의·융합 능력	→	창의·융합 역량	유지(미술과의 본질에 따라 수정)
시각적 소통 능력	→	시각적 소통 역량	유지
미술 문화 이해 능력	→	공동체 역량	포괄적 의미에서 수정 변경

출처: 정옥희, 2022, p. 9 재구성

이주연과 장연자(2019)는 자기 교육과정에 적절한 교수·학습 방법을 제안한 연구에서 미술과 핵심 역량 중 심미적 감성 역량과 공동체 역량은 미술을 통한 감상 및 비평 활동을 통해 함양시킬 수 있다고 보았다. 감상 및 비평 활동은 미술을 통해 삶의 의미와 다원적 가치를 발견하고 향유하도록 하며, 다양한 미술문화의 이해를 통해 문화적 감수성을 기르고 미적 가치를 내면화하도록 한다. 이에 미술과 핵심역량에 기반한 교수·학습 방법으로 스토리텔링 교수법, 비교 감상 학습, 토의·토론 학습 등을 제안하고 있다. 또한 예술기반학습(Arts-based learning)은 심층적 주제 탐구에 있어 학습자 중심의 반성과 성찰, 정서적 예술 활동에 초점하여 자기 주도 학습을 유도하여 학습자의 지식체계를 재구성하는 데 도움을 준다(강주희, 2013; 이주연, 장연자, 2019). 앞서 새롭게 제안된 감상 및 비평 교수법은 학습자 개별적 특성을 고려하면서도 공동체를 인식하고, 관계 지향적이며, 미술을 주제로 한 깊이 있는 탐구를 추구한다. 이에 미술 감상 및 비평 수업은 능동적인 상호작용을 기반으로 한 교수·학습 방법으로 접근할 때 효과적일 수 있다.

미술 비평 교육을 위한 방법론 탐구

예비교사를 대상으로 하는 수업 중 미술 감상 교육은 많은 연구자들이 공감한 바와 같이 가르치기 어려운 미술교육 영역 중 하나이다. 이재영은 학습자의 삶을 중심으로 한 미술 감상 학습 방안을 구체적인 수업 사례를 통해 제안한 바 있다(이재영, 2020; 이재영, 2021). 현직교사와 예비교사를 대상으로 한 감상 수업 사례를 통해 미술가의 삶과 연계, 작품과 미술가의 삶의 관계성 탐구, 학습자의 일상과 경험이 감정과 정서 표현에 영향을 주는 언어적 표현의 확장이라는 세 가지 관점에서 감상 학습 방안을 제시하였다. 미술 감상 수업은 고차원의 전문성에 기인하기보다는 실제적 적용을 고려하여 인문학적 가치를 탐색하는 것이 삶과 연계한 흥미로운 감상 교육의 지향점임을 명확하게 하였다. 이지연과 강주희(2018)는 예비 초등교사를 대상으로 미술문화역량을 기르기 위한 미술 감상과 비평 교육의 방법론을 제시한 바 있다. 주

제 중심의 동시대 미술 감상 및 비평 활동을 통해 융합적 사고를 함양할 수 있을 뿐 아니라, 학습자를 둘러싼 환경과 맥락을 반영한 미술 감상 활동은 자기 주도적 학습을 활성화시킴을 보여줬다. 류지영과 장연자의 연구(2023)는 미술관 관람 경험을 기반으로 한 초등 예비교사의 동시대 미술 인식 개념을 토대로 동시대 미술 감상 역량을 위한 방안을 탐색하였다. 연구 결과는 감상 교육에 대한 학습자들의 요구는 높아지는 데 반해 실제 교육 현장에서는 이러한 요구를 수렴하고 있는지 반문하게 한다.

이에 연구자들은 다양한 동시대 미술에 대한 이해를 기반으로 한 자기 주도적 감상 프로그램의 도입으로 학습자가 중심이 되는 감상과 비평 수업의 적용이 필요한 시점이라고 강조하였다. 자기 비평과 동료 비평을 강조하는 최신의 연구가 있지는 않으나 2007년 발표된 김홍숙의 연구에서 “학습자의 자기 미술 비평”에 대한 질적 연구를 통해 유사한 맥락을 포착할 수 있었다(김홍숙, 2007). 해당 연구에서는 일반적인 미술 비평과 자기 미술 비평을 비교한 표를 통해 자기 비평의 시기를 표현계획과 과정, 결과 관점에서 이루어진다고 보았으며, 자기 비평의 목적은 가치 판단뿐만 아니라 표현 이해에도 있다고 보았다.

이처럼 학습자들의 주체적 활동을 기반으로 한 미술 감상 및 비평 수업이 강조되고 있기에, 학생들이 주도적으로 평가의 과정에 참여하는 활동인 동료평가와 자기평가는 매우 중요하다. 학습의 과정에서 다양한 상호작용이 이루어지며 그 주체에 따라 교수자 피드백, 동료 피드백, 자기 피드백 등으로 구분할 수 있다. 특히 과정중심평가를 지향하는 현장 분위기 속에서 학생 자기평가(self-assessment) 또한 학습자 주도학습과 과정에 초점한 개념으로서 주목받고 있다. 학습자들은 자기평가를 통해 수시로 자신의 학습과정을 점검할 수 있으며, 학습 수행과정 중 수정하거나 보완할 수 있도록 독려하는 평가이다(김지은, 2021). 더불어 학습자가 자기평가에 더 적극적으로 개입함으로써 자신의 학습과정을 인지하는 데 효과적일 수 있다. 학습자들은 주도면밀한 자기 관찰과 평가를 통해 자신에게 적합한 학습 방법을 터득하고 이를 효과적으로 활용할 수 있게 된다(김지은, 2021; Andrade, 2010). 자기평가를 통해 학습자는 자신의 수행한 과제와 학습을 객관적으로 자가 점검할 수 있는 반성적 사고와 메타 인지적 학습을 지향하며 학생 주도적인 학습을 독려할 수 있다(조은비, 정도준, 남정희, 2021). 이는 학습자가 스스로 자신의 성장과 형성을 위한 정보수집 과정인 동시에 자신의 학습을 조절하고 판단하는 데 도움을 준다.

동료평가(self-assessment)는 유사한 수준과 특성으로 구성된 또래 집단에서 교수자와 학습자의 관점에서 이루어질 수 있는 피드백으로 학습의 질 향상을 통해 학업 성취를 이룰 수 있도록 도움을 주는 것을 의미한다(Sawyer, 2014). 동료평가를 통해 학습자는 동료의 학습과정과 성과를 점검하는 평가자의 역할과 동시에 피평가자로서 피드백을 받게 되면서 능동적이며 성찰 중심의 학습을 수행할 수 있다고 밝혔다(조은비 외, 2021). 동료 피드백(peer feedback)의 긍정적인 효과로는 학습자들의 참여를 독

려하고 팀 활동을 통한 협업과 자기 주도적인 학습 분위기를 조성할 수 있다는 점이다. 나아가 적극적인 소통과 상호작용으로 학습 결과물의 질적 향상을 기대할 수 있으며 학습의 전 과정을 통해 자기 성찰을 촉진할 수 있다(임규연, 김영주, 진명화, 김주연, 2017). 이러한 동료 피드백은 팀 구성원 간의 상호평가를 위한 도구로 활용되는 것에 그치지 않는다. 상대 팀의 과제 수행에 따른 피드백을 통해 더 넓은 관점에서 자신의 학습을 돌아보는 전략으로 활용할 수도 있으며 서로의 생각과 의견을 교류함으로써 협력적 지식을 구성할 수 있다(김영주, 임규연, 2019). 학습의 효과 측면에서 동료 피드백은 적절한 성취 기준을 마련해줌으로써 그 효과를 높일 수 있는 동시에 학습의 동기와 강화에도 영향을 주어 미래지향적인 목표에 도달하는 데 도움을 준다.

OECD는 학생이 교육에서 적극적인 역할을 하는 능력인 학생주도권(student agency)을 미래교육의 핵심적인 실천과제로 제안하였다. 이에 학생들이 자신의 수업을 주체적으로 점검하고 자기 주도적으로 학습하도록 돕는 교수·학습 방법인 플립러닝, 토의 수업, 프로젝트 수업 등이 활성화되고 있다(조은비 외, 2021). 이러한 교육현장의 추세는 학습자 스스로 학습을 구성하고 내면화하는 데 긍정적인 영향을 주고 있으며 나아가 평가와 피드백에 적극적으로 학습자의 개입을 유도하는 자기평가와 동료평가의 효과적 활용이 필요한 시점임을 암시하고 있다. 전통적인 교육현장에서는 학습의 성찰과 평가 측면에서 교수자 피드백을 중심으로 이루어지며 자기 피드백과 동료 피드백은 부수적인 역할에 그치는 경향이 강했으나 학생의 성장과 발달이라는 넓은 의미에서 동료 피드백은 학생이 주도할 수 있는 형성평가 이상의 가치를 창출할 수 있다(Cheng & Warren, 1997). 학습자 간 주고받는 피드백은 제공자와 수용자 모두에게 유익한 역할을 하는 것으로 기대할 수 있다. 구체적으로는 동료 피드백 과정에서 학습자들은 자신의 학습 수행에 대한 수정과 개선을 위한 정보를 얻을 수 있으며 이를 토대로 학습에 대한 깊이 있는 이해와 과제를 완수할 수 있기에 되도록 많은 동료로부터 피드백을 구하는 것이 효과적이라고 할 수 있다(임규연 외, 2017).

예비교사 대상 감상 및 비평 수업 사례 탐구

연구 방법 개괄 및 수업 사례

본 연구의 목적은 미술 비평 교육의 활성화를 위한 예비교사를 대상으로 한 자기 비평과 동료 비평의 가능성을 탐구하는 것이다. 이를 위해 질적 사례연구(qualitative case study)를 연구 방법으로 하여 수업과 학습자들의 학습 사례를 중심으로 탐구하였다. 질적 사례연구를 위한 연구 참여자의 선정 기준은 연구 주제와의 밀접한 관련성이 중요한 기준이 된다(Seidman, 2009).

이에 본 연구 참여자들은 해당 수업의 수강생으로 2022년 2학기 교원양성대학

교 K에 재학중인 1학년 미술교육 심화 전공 학생들이다. 수강 과목인 “초등미술 감상연구”는 2학점 2시수의 수업으로 총 15주간 진행되었으며 심화 수업의 특성상 2022년 2학기 당시 수강 인원은 총 6명이었다. 이들은 직전 학기에 미술교육 심화전공 수업인 “초등미술교재연구 2”와 “초등평면표현 1”을 수강하였으며, 2학기에는 “초등미술교재연구 3,” “미술실기 2,” 본 연구에 소개된 수업인 “초등미술 감상연구”를 수강 중에 있었다. 대학교 입학 후 심화 전공을 선택하는 특성상, 다른 예비교사들에 비해 평소 미술에 관심이 많은 편이었다.

본 연구는 사례연구로서 해당 수업의 수강생이자 연구의 참여자인 학습자들의 창작 경험과 산출물, 작품에 대한 감상 및 비평문을 토대로 데이터를 분석하고 이해하고자 하였다(Merriam, 2009). 질적 사례연구의 분석과 해석은 대개 심층면담과 관찰로부터 획득한 질적 자료를 기반으로 연구하게 되지만 본 연구에서는 수업을 사례로 선정하여 학습자들의 학습과정, 미술 창작 경험, 자기 작품에 대한 비평, 동료 작품 비평을 분석의 대상으로 하였다. 수집된 자료의 구체적인 종류로는 학습자들과 실시간으로 과정과 고민을 공유한 온라인 게시판인 패들렛(Padlet)에 게시한 이미지 및 텍스트, 수업 중 교수자 그리고 학생들과의 대화 내용, 연구자의 관찰, 과제로 제출한 자기 비평 및 동료 비평문, 창작 결과물이다.

본 연구는 2022년 예비교사 대상의 초등미술 감상연구 강의의 기반으로 진행되었다. 초등교육학과 미술심화 전공 학생을 대상으로 매주 2시수씩, 총 15주차(30시수)에 걸쳐 진행되었으며 1주차-10주차에 해당하는 수업 내용은 테리 바렛(Terry M. Barrett, 1945-)의 저서 『미술창작: 동시대 미술의 형식과 의미』를 각 챕터별로 고찰하고 일부 챕터는 학생들이 이해한 내용을 발표하는 형식으로 진행되었다. 본 수업에서 주요 연구 내용에 해당하는 11주차-15주차는 다음 <표 2>와 같이 문제기반학습(PBL)을 적용하여 학습자간 상호작용을 활성화하고 동료 비평과 자기 비평의 시간을 충분히 가질 수 있도록 진행하였다.

<표 2> 창작과 감상 및 비평 수업 진행 과정(11-15주차)

해당주차	진행 단계	주차별 주제	주요 활동 내용
11주차	1단계	1차 문제제시 - 다양한 동시대 미술 표현 이해	- 동시대 미술 작품 감상 - 창작을 위한 작품 계획
12주차	2단계	1차 문제해결 - 동시대 미술 특성 표현의 이해와 표현	- 동시대 미술 특성을 적용한 창작 - 동료 또는 교수자 피드백 및 상호작용
13-14 주차	3단계	2차 문제제시와 해결 - 창작과 비평의 이해	- 창작의 실제 및 전시, 작가 노트 작성의 문제제시 - 작품 감상과 비평을 위한 문제제시와 문제해결
15주차	4단계	발표 및 동료 비평 - 결과물 발표 및 비평	- 작품 제작 발표 및 전시 - 자기 비평 및 동료 비평문 작성

본 수업의 구체적인 운영 방식은 다음과 같다. 1주차는 오리엔테이션으로 진행되었고, 2주차부터 10주차에 걸쳐 다양한 동시대 미술 작품을 감상하고 다각도로 탐구하면서 미술의 형식과 내용, 함축된 의미를 해석하는 연습이 이루어졌다. 주차별 구체적인 수업 주제는 다음과 같다. 2주차에는 미술사의 전반적인 흐름을 간략하게 훑어보았으며, 3주차에는 “무엇이 미술일까?”라는 주제로 다양한 동시대 미술작품을 소개하고 이에 대한 감상과 작품으로서의 가치 판단에 대한 의견을 공유하였다. 4주차는 “놀이로 바라보는 미술 감상”으로 초등학교급에서 활용할 수 있는 감상 활동을 탐구하고 직접 체험해봄으로써 다양하고 흥미로운 감상과 비평 활동에 대해 구상해 볼 수 있는 시간을 마련하였다. 5주차부터 10주차까지는 본 강의에서 활용하는 교재의 챕터를 분담하여 각자 통찰한 내용을 바탕으로 발표와 피드백 중심의 수업이 이루어졌다. 강의 전반부에서 드러난 일련의 활동들은 동료 또는 교수자와의 적극적인 상호작용에 기반하였으며 예비교사들의 창작과 연계한 감상과 비평 활동의 질적 제고를 도모하기 위함이었다.

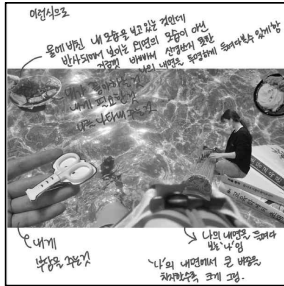
본 수업을 진행하면서 지속적으로 고려한 부분은 앞서 학습한 동시대 미술의 감상과 비평 활동과 추후 진행될 자기 비평 및 동료 비평 활동의 연결 가능성이었다. 그 과정에서 학습자들에게 동시대 미술 특성을 활용한 창작 활동을 문제 상황으로 제시하는 PBL을 적용하여 프로젝트로 연결하였다. 이에 동시대 미술 작품과 작가의 작업을 통해 영감을 얻을 수 있도록 지속적인 동기를 부여하고자 하였다. 나아가 본격적인 창작에 앞서 구상을 위한 마인드맵을 작성하고 미술에 대한 고정관념에서 벗어나도록 독려했다. 다만 표현 과정에서 본 수업의 수강생들은 초등교육과의 미술교육 심화 전공을 선택한 학생들이지만 미술전공자는 아니기에 실기표현에 있어 어려움이 있을 수 있음을 감지하였다. 이에 온라인 게시판인 패들렛을 활용하여 작품 구상 및 과정에 있어 직면한 고민이나 어려움, 재료와 기법, 진행 경과 등을 동료 및 교수자와 함께 공유하며 피드백을 주고받을 수 있는 방법을 마련했다. 실제적인 창작활동은 11주차부터 14주차까지 4주간, 마지막 15주차는 결과물을 발표하고 감상 및 비평 활동의 프로젝트 수업이 진행되었다.

창작물 기반 자기 비평 및 동료 비평 분석

본 장에서는 연구 참여자이자 “초등미술 감상연구” 학습자 사례 중 일부 연구 참여자들의 작품 계획 및 창작 결과물과 자기 비평문, 동료 비평문을 제시하여 분석하고자 한다. 그에 앞서 학생들의 자기 비평문은 에세이 형식으로 자유롭게 작성하도록 하였으며, 동료 비평문 또한 교수자가 따로 양식을 제공하지 않아 자유 형식으로 작성되었음을 밝힌다. 또한 인용문 내에 굵게 강조한 부분은 연구자의 분석에 언급된

내용을 명시하기 위함이다. 지면 관계상 학생들의 비평문을 모두 싣기에는 어려움이 따르므로 원자료를 분석에 활용한 부분을 제외하고 의미와 맥락을 왜곡하지 않는 범위에서 생략하였다.

학생 A의 창작 결과물과 비평문



학생 A <물에 비친 나> 2022, 디지털 콜라주&영상

<그림 1> 학생 A의 작품 계획 및 결과 이미지

A-1. 자기 비평

구멍조끼를 입고 있는 내가 물 속으로 점차 들어가며 윤슬을 따라 진정한 나를 찾아가고 있는 모습이다. 나를 찾아가는 과정에서는 많은 것들이 **투명한 물 속에 비쳐서 보인다**. 지금껏 바쁘다는 이유로 돌아보지 못했던 나의 내면을 투명하게 들여다볼 수 있게 했다. 내가 좋아하는 것, 내가 하고 싶은 것, 내게 영향을 준 사건들 속에서 나의 인생관 “Seize the day!(현재를 즐겨라!)”를 문자로 짤 썬 나의 주먹의 모습으로 담아보았다. 흐르는 물처럼 현재를 살아가고 있고 앞으로도 살아가고 싶은 내게 어울리고, 내가 좋아하는 소리인 파도소리를 담았다. 멀리 나가서 장애물에 걸리고 험살리더라도, 결국은 다시 되돌아오는 파도소리가 흐르는 물처럼 살고 싶은 나의 인생관과 잘 맞는 것 같아서 **소리의 요소로 선택**했다. 물에 띄워진 종이배처럼 현재의 삶에서 고마운 인연들, 소소한 행복들, 낭만들을 놓치지 않고 조금씩 태우고 흐르는 삶을 살고 싶다. 작품에서 선택한 모든 사진들은 내게 제각기 다른 의미가 있다. 내 삶에서 긍정적인 요소로 작용하기도, 나를 힘들게 하기도 하는 것들이다. 그렇지만 내가 선택한 모든 것들은 소중하기에 앞으로의 내 인생도 내 손으로 직접 선택해서 하루하루를 꽉 붙잡는! 인생을 살거다. (후략)

A-2. 동료 비평(학생 C)

이 작품의 소재는 제목에 쓰인 그대로 “나,” “자기 자신”이다. **작품의 전체적인 배경은 물로, 이는 즉 거울을 의미**한다. 윤동주 시인의 자화상과 마찬가지로

로 물은 거울을 의미하고 자신을 들여다보는 수단이 된다. 작가는 물 위에서 아래를 내려다보는 사진을 배경으로 삼음으로써, 작품의 전체적인 주제는 바로 자기 자신이 들여다보는 스스로의 모습이라는 것을 나타냈다. 투명해서 바닥이 보이는 물은 그만큼 작가 자신이 스스로의 모습을 깨끗하고 방해물 없이 바라보고 있다는 것을 보여준다.

이 작품에서 작가는 물 위에 서 있는 사진 위에 자신을 구성하고 있는 다양한 요소들을 콜라주했다. 요소들을 살펴보자면, 노란 전차와 먹었던 음식들, 티 코스터 등 작가 자신이 겪은 기억 일부가 담긴 것들도 존재하고, 고기나 가야금처럼 작가가 좋아하는 요소들이자 겪었던 기억들이 들어가 있다. 오른쪽 아래 쌓여있는 책들은 마치 가야금을 치는 중인 작가가 깔고 앉은 것 같은 모습을 보인다. 이는 작가가 외면하는 중이거나, 외면하고 싶어 하는 소재임을 나타낸다. (중략) 작품의 원래 형식은 짧은 5초짜리 영상으로, 영상을 재생하면 파도가 치는 소리가 들려온다. 이는 물 위에 떠 있는 것들이 파도에 휩쓸릴 것들이고, 파도는 순간순간의 새로운 갱신, 새로운 기억을 가져오는 것을 뜻한다. 작가는 끊임없이 치는 파도와 같이 끊임없이 변화할 것이기 때문에 파도가 작품에 가지는 의미는 각별하다. 파도는 작가를 구성하는 것들을 끊임없이 저편으로 밀어내고, 새로운 것들을 가져올 수도 있는 소재로, 작품은 멈춰있지만 계속해서 변화할 것이라는 의미를 내포한다. (후략)

학생 A의 경우 창작 구상에 있어 본 수업 시간에 접했던 프리다 칼로(Frida Kahlo, 1907-1954)의 작품 “물이 나에게 준 것(What the Water Gave Me, 1938)”으로부터 큰 영감을 받았다. 이에 해당 작품에서 “물”이 의미하는 것을 유심히 살펴볼 필요가 있다. A의 작품 속 배경 전체에는 물의 투명한 속성에 빚대어 자신의 내면을 들여다볼 수 있는 매개로 표현하였다. 학생 C의 동료 비평문에서도 이러한 “물”의 기능이 창작자 내면을 있는 그대로 투영하는 “거울”과도 같다고 해석하고 있다. 또한 이 작품은 파도 소리 효과를 가미하여 화면에 자리한 다양한 텍스트들이 반복적으로 움직이는 패턴의 짧은 영상이다. 작품에 있어 중요한 요소인 “파도”의 의미에 주목하였는데, 학생 A가 앞으로의 삶에 있어 마주하게 될 “장애물에 걸리고 휩쓸리는 순간들”을 거쳐 다시 제자리로 복귀한다는 속성에 “파도”를 빚댄 것에 비해 학생 C는 파도가 그간의 정체된 것들을 밀어내고 새로운 “갱신”과 “변화”의 의미로 해석한 점이 흥미롭다. 더불어 학생 C는 동료 비평을 통해 작품에 빼곡하게 콜라주한 다양한 이미지들을 특별한 시각에서 해석하고 있다. 예컨대 노란 전차, 티 코스터, 바비큐, 가야금과 같은 이미지가 갖는 의미가 무엇인지 창작자인 학생 A를 가까이에서 지켜보고 애정 어린 시선으로 관찰한 바가 반영되었다고 할 수 있다.

정적인 정서와 달리 이 세상의 도덕과 반대되는 선상의 것들을 선보이듯 전시해, 어색함을 주었다.

맥락: 작가는 대학교 1학년 때 여러 사람을 만나면서 받은 “사랑”을 작품의 주제로 삼았다. 사랑에 여러 형태 중 위험한 사랑을 작품에 표현했다고 한다.

의미: 가장 달콤하고 어린 것들에서 **욕망과 천진난만함**이 느껴진다. 어렸을 때 불량식품의 그 단맛에 몸에 나쁘다는 걸 외면하고 계속 먹게 되는 것처럼, 술 마약 사랑 모두 나를 아프게 한다는 것을 알면서도 어린아이처럼 이끌린다. **어쩌면 가장 쾌락적인 것들을 마주칠 때, 우리는 순수해지는 걸지도 모른다.** 작가는 가장 본능적이고 순수하면서도 인간이라면 거부할 수 없는 것들을 통해 자신을 잡아먹는 사랑을 은유하고 있다.

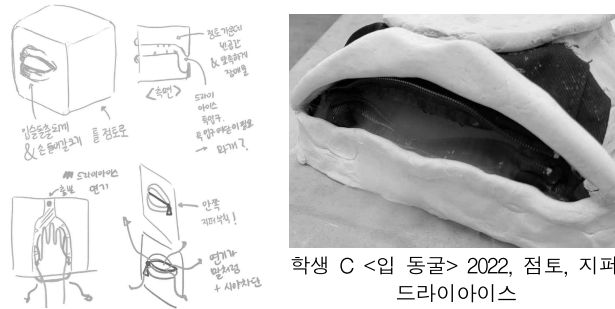
학생 B는 작품의 구상 단계부터 “매체”를 통한 아이러니한 표현에 집중하였다. 그는 개인적 맥락에서 자신의 대학 생활을 통해 새롭게 형성된 관계와 결속된 상태에서의 “사랑”을 나름대로 정의하였다. 이는 “사랑”이 주는 온화하고 완전한 이미지와는 상반된 다양한 형태와 유형에 대한 고민으로 확장되었다. 아직 20대에 갓 접어든 학생 B는 사랑에 대한 충분한 경험이 많지 않았다고 언급하며 사회적으로 이슈가 되는 왜곡된 사랑에 대한 인식에 주목하였다. 학생 B와 동료 학생 D가 기술한 바와 같이 작품의 매체는 창작자의 의도와는 상반되는 느낌을 주는 달콤한 간식, 그중에서도 “불량식품”이다. 학생 B는 오브제를 설치하여 작품을 완성하고자 하였으며 시중에 판매하는 불량식품의 내용물 형태와 색 등을 조사하였고 부득이 구할 수 없는 것들은 직접 제작하려고 하였으나 그 과정에서 시행착오를 경험하기도 했다. 학생 B는 주된 매체로 불량식품을 선택한 이유에 대해 자극적인 단맛, 알록달록한 색감을 갖고 있으나 “불량”식품의 백해무익한 특성을 자신의 창작 의도와 연결하여 기술하고 있다. 동료 학생 D는 이에 대해 궁극의 달콤함과 화려한 색채를 탐닉하는 어린아이의 순수함을 상징적으로 드러내는 “달콤한 어떤 것”이 주는 위험성을 상기했다. “욕망과 천진난만함”의 공존을 통해 쾌락과 이를 탐하는 인간 본성에 빗대어 위험하고 퇴폐적인 사랑에 대한 경고의 메시지라는 창작자의 의도를 해석하였다.

학생 C의 창작 결과물과 비평문

C-1. 자기 비평

작품의 주된 소재는 “말”이다. 작품은 지점토를 쌓아 올려 만들었으며 입술 모양 안에는 천에 달린 지퍼가 부착되어 있다. **작품은 관람자들이 직접 체험할 수 있는 형태로, 이 작품을 보는 관람자는 입술 안 지퍼를 열어 그 속에 손을 넣어볼 수 있다.** 안에 손을 넣으면, 울퉁불퉁한 내면과 뽀족하게 튀어나온 구조를 느낄 수 있다. 이는 “**말 속의 가시,**” “**말의 위험성**” 등을 상징하는 요

소로, 관람자는 무엇이 있을지 모르는 입속에 손을 넣을때, 자연스럽게 조심하게 된다. 이는 말을 할 때는 신중하라는 의미와 다른 사람의 말을 해석할 때 주의를 기울이라는 이중적인 의미를 가진다. 작품에 참여(주이상스)하는 것은 관람자가 작품이 가진 메시지를 더욱 직접적으로 느끼도록 한다.



<그림 3> 학생 C의 작품 계획 및 결과 이미지

C-2. 동료 비평(학생 A)

소재: 작품의 소재로는 “입,” “동굴,” “말” 세 가지가 보인다. 작품에서 가장 눈에 띄는 것은 입 모양이다. (중략) 보이지 않는 입안 동굴의 모습이 오히려 궁금증을 자아낸다. 동굴로 들어가 보지 않으면 내부에 무엇이 있을지 알 수 없는 것처럼 말도 입안에만 담아두고, 밖으로 꺼내지 않으면 타인은 화자가 무슨 말을 하고 싶어하는지 알 수 없음이 느껴진다.

매체: 작품의 매체로는 지점토를 사용했다. 물에 적서진 묵직한 지점토가 입과 말에서의 나오는 무게감을 느껴지게 한다. 지점토를 흰색 그대로 두지 않고, 실제 입술처럼 빨간색들로 색칠했다면 좀 더 입술 모양 같은 느낌을 받을 수 있지 않았을까 하는 아쉬움이 남는다. 붓 방향을 적절히 사용해서 입술 결을 살려주어도 좋을 것 같다. 입 동굴의 모습도 실제 구강 모습의 색을 사용해서 색칠해주었으면 더욱 사실감 있는 작품이 되었을 것 같다. (중략) 입술을 막고 남은 지퍼의 부분 처리가 깔끔하게 되지 못한 점이 다소 아쉽다. 입에서 나오는 말은 드라이아이스에 물을 뿌려서 만들어지는 뿌연 연기로 사용했다. 보이지 않는 말을 입에서 연기로 나오게 함으로써 시각화한 점이 신선했다.

형식: 조형 요소 중에서는 공간의 이용이 가장 특별해 보인다. 동굴 형태의 공간을 만들어냄으로써 입안의 공간 자체가 만들어내는 궁금증으로 인해 나도 모르게 손을 넣어보고 싶게 만든다. (중략) 입 동굴 내부 공간을 눈으로 봤을 때는 가시로 인해 굉장히 위험해 보이지만 입안으로 손을 넣

있을 때에는 그 공포가 배가 되었다. 예상치 못한 것에 대한 대비가 되지 않은 탓일까 공포가 더 크게 느껴졌다. 손을 넣어서 조심스럽게 만져보니 가시가 만져진다. 그리고 어느 곳에 가시가 있을지 몰라 나도 모르게 조심스럽게 손을 움직이게 된다. 드라이아이스 연기로 인해 동굴 안은 이미 너무 차갑다. 차갑게 얼어 붙어있는 공간에서, 보이지 않는 가시와 손이 닿일 때면 소름이 끼친다. (중략) 내부의 어두운 공간과 드라이아이스로 인한 냉랭한 분위기가 “말을 담아두고, 하는 것”이 얼마나 무게가 있고, 조심스러운 일인지를 느껴지게 한다.

맥락: (중략) 과연 우리가 하고 있는 말에는 가시가 없을까? 우리의 입속에는 가시가 존재하지 않는가? 사소한 말들로 인해서 누군가에게 상처를 주고, 스스로를 해하기도 하는 현대인들에게 이 작품은 새로운 체험을 통해 각각의 기회를 제공한다.

의미: 입안에 가시가 마구 돌린 작품은 나의 입 동굴을 돌아보게 했다. 가시는 타인을 아프게 할 뿐만 아니라, 내가 가지고 있어도 찢려서 아플 수 있다. 그러므로 타인을 위해서도, 나를 위해서도 처음부터 입안에 가시가 돌리지 않게 하는 것이 중요해 보인다. 가시 돌린 말보다는 긍정적이고 좋은 이야기를 많이 머금고, 해줄 수 있는 사람이 많아지는 사회를 기대해 본다.

학생 C는 작품의 재료와 구현 방식에 대해 많은 고민을 하고 동료 및 교수자와 다양한 상호작용을 하였으나 결과물이 본인의 기대에 미치지 못하는 아쉬움을 드러냈었다. 그는 사람들과의 상호작용에 있어 “말”이 주는 위협성에 대해 표현하고자 하였으며 입안에 동굴이 존재한다는 가정하에 자신의 생각을 표현하고자 했다. 작품을 직접 체험해볼 수 있는 C의 작품은 실제로 다른 학생들이 “입 동굴”에 손을 넣어보는 행위를 시도하였다. 이에 동료 학생 A는 직접 자신이 경험하고 관찰한 바를 토대로 비평글을 작성하였다. 이 작품의 주재료는 지점토로 주로 초등학교급에서 등장하는 재료이다. 찰흙의 단점을 보완하여 널리 활용되는데 빨리 굳지 않고 건조 후에는 채색을 할 수 있는 장점이 있지만 물로 반죽하면 쉽게 무르는 특성 때문에 면적이 넓은 작품을 만들기에는 적절하지 않을 수 있다. 동료 학생 A 또한 채색 단계가 생략된 점과 입 동굴을 감싼 윗부분의 형태가 불안정한 느낌을 받았다고 아쉬움을 드러냈다. 반면 이 작품의 체험적 요소에 대해 긍정적인 비평을 하였는데, 예를 들면 입안의 동굴이라는 공간을 인식하고 감상자의 호기심을 자극한다고 표현했다. 감상자가 입에 부착된 “지퍼”를 열면 잠시 머뭇거릴 수 있다. 열린 지퍼 사이로 새어 나오는 “드라이아이스”가 이 작품에 대한 궁금증을 더 자아낼 수 있기 때문이다. 동료 학생 A도 작품 설치 당시 활용했던 “드라이아이스”의 효과에 대해 “차갑다,” “냉랭

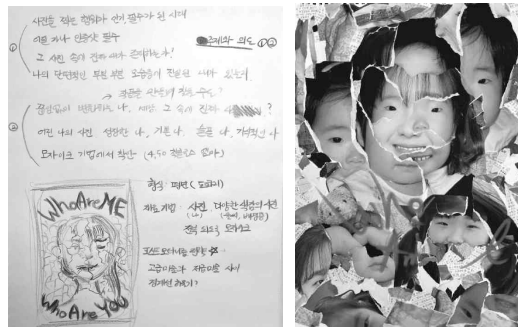
한 분위기”라고 언급했으며 입안에 만들어놓은 “가시”로 인해 “공포가 배가 되었다,” “소름 끼친다” 등의 느낌을 감상자 중심에서 비평하였다. 마지막으로 작품이 내포한 의미를 해석하는 과정에서 자신의 언어 습관을 돌아보고 점검하는 등 결과적으로 학생 C의 작품은 감상자에게 성찰의 기회를 열어 주었다.

학생 D의 창작 결과물과 비평문

D-1. 자기 비평

언젠가 사진첩에 가장 오래전 사진부터 가장 최근의 사진까지 훑아본 적 있다. 거의 비슷한 시기에 찍은 하루 한달 차이 사진들에선 알 수 없었던, (사진첩) 위쪽의 나와 (아래쪽)의 나의 괴리가 너무나 느껴졌다. (중략) 그런 날들의 나와 지금의 나는 정말 한없이 달라 보이다가도 **사진을 시간순으로 이어보면 결국 지금의 나로 오는 일련의 연속적인 과정**이었다. 그 과정에 부자연스러움이 없었다.

나는 변화한다. 세상의 작은 자극에도 변화한다. 자극이 없더라도 나는 늘고 나는 성장한다. 때로 나는 렌즈 앞에서 나를 더 꾸민다. 유일하게 나를 기록하는 사진이라는 매체 속에서도 가식적인 사람인 나는 고정적이고 영원한 “나”를 찾을 수 있을까? **진정한 나를 찾고자, 진정한 내가 있는지에 대해 의문을 제기하고자**, 순간의 나를 담은 사진이라는 매체를 사용했다. 시간의 틈이 있는 사진들을 택해, 내 얼굴형의 각 부분을 다른 사진들로 이어붙였다. (중략) 정면을 바라보는 두 눈이 글씨 사이에 자리해. “나는 누구인가”라는 뜻의 말이 이 작품을 보는 감상자 자신에게 닿도록 했다. 눈이 묻는 것이다. 너는 어떤지. 너는 네가 누구인지 아는지.....



학생 D <나> 2022,
포토몽타주

<그림 4> 학생 D의 작품 계획 및 결과 이미지

D-2. 동료 비평(학생 B)

작품 속 수많은 친구 E의 얼굴 사진을 보면 서로 잘 일치하는 부분들도 있지만 **기괴하게 뒤틀린 부분들도 있기에 혼란스러운 분위기를 자아낸다.** 마치 성장을 거친 여러 가지의 자신의 모습이 자신이 아닌 것처럼 느껴진다는 메시지가 담긴 것처럼도 보이고 **성장을 하며 혼란스러웠던 자아정체성이 서서히 정립되어간다는 것**을 나타내는 것처럼 보이기도 한다.

우리는 사진을 통해 지난날의 향수를 불러일으킬 수 있고, 그때의 분위기를 다시 음미할 수 있다. 하지만 과거의 안 좋은 기억보다는 즐겁고 행복한 기억들을 만들고 싶은 마음에 카메라 렌즈 앞에서 치장하고 가식적인 모습을 보이기도 한다. **이런 나의 모습과 현실의 괴리감을 가장 잘 아는 사람 또한 나 자신이기에 혼란스러운 마음을 느낄 수 있을 것이다.**(후략)

학생 D의 작품 속 사진 이미지는 모두 자신의 사진을 트리밍하여 연출한 것이다. 감상자들은 어린 시절부터 최근에 이르기까지 같은 얼굴, 다른 모습, 다른 표정을 한 주인공의 모습과 마주한다. 그는 각기 다른 시기에 찍힌 사진들을 모아 “기록된 자신의 모습”으로 아카이빙했다. 이에 대해 동료 학생 B는 “혼란스러운 분위기” 또는 “기괴한 느낌”이라고 표현하며 성장과정에서 자아정체성이 형성되는 과정과도 같다고 해석하였다. 창작 과정에서 학생 D는 여러 개의 컬러 사진 이미지를 모자이크 형식으로 조합하고자 했지만 앞서 감상자의 시각에서 본 바와 같이 “혼란”의 느낌을 가중시킬 뿐이었다. 이에 작업 후반부에 흑백사진 프린트 이미지로 변경하여 하단에 “Who am I”라는 빨간색 타이포그래피를 넣어 더욱 극적인 분위기를 자아냈다. 동료 학생 B가 비평한 내용과 같이 현실의 나와 이상적인 나에 대한 존재의 괴리감을 잘 드러내는 문구라고 볼 수 있다.

질적 사례연구를 통한 비평 활동의 사례 간 분석 결과

앞서 각 사례별로 제시한 분석내용을 토대로 연구자의 해석을 통해 미술 창작과 자기 비평 및 동료 비평의 가치를 통합적 관점에서 살펴보고자 한다. 본 연구의 수업 사례를 통해 학생들의 창작 결과물은 영상작품 1점, 설치작품 3점, 평면(회화, 사진 및 콜라주)작품 2점으로 작업 형식과 재료를 사용함에 있어 다양한 시도를 하였다. 총 15주차 강의 중 전반부에서 중반부에 이르기까지 동시대 미술에 대한 이해의 폭을 넓히는 과정에서 창작과 비평을 위한 동기화 과정은 다양한 주제를 탐구하고 매체를 활용한 창작과 작품을 해석, 비평하는 중요한 밑거름이 되었다. 학생들이 작성한 자기 비평과 동료 비평문, 창작 과정 및 결과물을 토대로 한 사례 간 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 창작과 비평 활동을 통해 학습자들은 자신의 삶의 장면에서 발견한 이슈

에 주목하였으며 학습자로서의 주도권과 책임감을 갖고 임했다. 자아 탐구 뿐 아니라 우리 사회가 직면한 다양한 문제에 집중함으로써 어떻게 예술적 표현으로 연결할 수 있을지 고민하고 실마리를 찾고자 노력했다. 특히 학생 A와 학생 D의 경우 자기를 인식하고 정체성을 탐구하는 과정에서 자신의 모습을 반영할 수 있는 사진 이미지를 활용하여 콜라주 작업을 진행하였다. 나아가 “나에게 소중한 것의 의미,” “내가 좋아하는 것”과 같은 물음을 지속하여 던짐으로써 “나에 대한 이야기”를 스스로 구성하기 위해 집중하고 적극적으로 반추할 수 있는 기회가 되었다. 학생 B, 학생 C는 대학생 신분인 자신들의 시각에서 바라본 타인과의 관계, 사회에 만연한 문제와 병폐, 삶의 본질에 대한 물음 등 공동체적 관점에서 창작과 비평 활동을 연결하여 해석하였다. 학습자이자 창작자인 학생은 스스로 수행과정에 깊이 있는 이해와 창작의 질적 향상을 위해 노력하였다. 학습자들은 그 노력의 일환으로 자기 성찰을 통해 주체적으로 정보를 생산하고 수행을 조절할 수 있는 역량을 함양하였다고 볼 수 있다(박정, 2019; Sadler, 1989). 그들은 평가자인 동시에 피평가자의 역할을 통해 능동적 이면서도 성찰적 사고를 도모하는 실질적인 피드백 제공에 기여할 수 있었다. 교수자 또한 학습자들의 자율적인 자기 점검과 독립적인 학습과정을 지켜봄으로써 학습자들의 변화 과정에 대해 풍부한 정보를 습득할 수 있었으며 의미있는 피드백을 제공하기 위해 노력할 수 있었다.

둘째, 동료 비평 과정에서 자신의 가치관과 의견을 적극적으로 활용하여 의미를 해석하고 제안하는 등 건설적이고 유의미한 피드백을 제공한 점이 두드러졌다. 학생 A의 작품에 대한 학생 C의 비평문 사례는 작품 속 “파도”가 의미하는 바를 제작자와 다른 관점에서 “갱신과 변화”의 관점으로 해석하여 은유적 표현으로 기술하였다. 이러한 해석에는 동료 학생에 대한 관심과 애정이 더해져 작품 속 여러 요소에 대한 의미를 다양하게 재해석하여 비평한 결과로 볼 수 있다. 또한 학생 C의 작품에 대한 학생 A의 비평 사례에서는 창작의 소재가 된 “입 동굴”을 하얀 지점으로 제작한 점에 대해서 자신의 의견을 뚜렷하게 밝히고 있다. 실제적인 분위기를 자아내려면 사실감 있는 표현이 강조되어야 한다는 점을 피력하면서도 작품의 형식인 “공간”이 주는 환영과 감각적 효과에 대해서는 긍정적으로 비평하였다. 동료의 객관적 시각에서 바라본 과정에 대한 개선과 제안을 담은 피드백은 수용 여부에 따라 효용성의 차이를 낳게 된다. 특히 피드백 수용의 관점에서도 교수자의 피드백은 무조건 수용하려는 태도에 비해 학습자와 동등한 수준을 가진 동료로부터 받은 피드백은 주체적으로 조율하고 선별하여 수렴함으로써 성찰적 사고와 비판적인 관점을 기르는 데 도움이 된다(황혜영, 한혜령, 2020; Cheng & Warren, 1997). 물론 교수자가 제공하는 피드백의 의미와 중요성을 간과할 수 없으며 학습자 간의 동료 피드백이 갖는 긍정적인 영향력 또한 학습자의 자아존중감에 효과가 있으므로 호의적인 동료 피드백의 중요성은 날로 강조되고 있다(강숙희, 2010). 특히 또래들과의 협업 과정에서 동

료 피드백은 적극적으로 소통하고 상호 의견을 교류하여 협력적 지식 구성과 타인을 배려할 수 있는 미래사회에서 필요한 역량을 함양할 수 있다(김영주, 임규연, 2019).

셋째, 미술 창작 과정에서 정서적 신뢰 및 지지에 의한 피드백이 주를 이루었으며, 동료 비평문을 통해 동료 학생에 대한 수용과 존중이 드러난 양상이 확인된다. 이처럼 학업이나 과제 수행과정에서 동료 학습자간 정서적 신뢰를 기반으로 한 피드백 상호교환은 수용 태도를 높여 과업 성취에 긍정적인 영향을 준다(임규연 외, 2017; Ridings, Gefen & Arinze, 2002). 류지영(2014)에 따르면 미술 교과에서 감상과 비평 영역은 학습자로 하여금 나와 세계를 연결해주는 폭넓은 시각을 형성시켜주며 유연하고 다원적 가치를 존중하는 태도를 갖게 한다고 강조한다. 이에 정의적 접근의 동료 피드백을 적절히 활용함으로써 미술을 통한 긍정적 수용 경험과 다원적 가치를 발견할 수 있도록 하는 것은 그 의미가 크다.

결론

본 연구에서 주목한 자기 비평과 동료 비평이 예비교사들의 미술 감상 및 비평 수업에 주는 의의는 다음과 같다.

첫째, 학습자들의 비평문을 통해 자기 비평과 동료 비평이 갖는 반응과 공감의 가치를 발견할 수 있다. 본 연구의 결과에서 보여지는 자기 비평의 과정은 학습자가 작품을 표현하고 자신이 표현한 작품에 대한 피드백과 반응을 고찰하는 과정이다. 동료 비평의 과정은 동료의 작품에 대해 반응하고 피드백을 주고, 이러한 피드백을 작품의 제작자와 공감하고 교류하는 시간이다. 자기 비평과 동료 비평의 과정을 통해 작품의 가치를 재조명하고 작품의 의미를 점검할 수 있을 뿐 아니라, 내 작품이 타인의 시각에서 어떻게 해석되는지 의식할 수 있도록 도울 수 있다.

둘째, 적절한 자기 또는 동료 비평과 교수자의 피드백은 상호보완적 역할을 이룰 수 있다. 또한 이 과정 속에서 토론, 협업, 공감 및 다양한 의사소통의 과정을 경험하고 이러한 상호작용의 기술은 학생의 비평 역량을 질적으로 보조해줄 수 있었다. 미술에 대한 이해가 높은 교수자가 학생의 작품을 비평해주고 평가해주는 과정은 학습자에게 질적인 피드백을 제공할 수 있으나, 한 명의 교수자가 다수의 학생의 작품을 꼼꼼하고 읽어내고 양질의 비평을 해주는 것은 시간의 측면에서 현실적인 제약이 있다. 학습자 스스로가 자신의 작품을 점검하고 읽어내거나, 비슷한 수준의 동료 학생이 다양한 각도에서 작품을 점검하고 비평하는 과정은 학습자들이 주도적이고 적극적으로 작품을 탐구하고 개선할 수 있는 의지와 관심을 독려해준다.

셋째, 창작과 연계한 감상과 비평 활동은 수업의 영역을 확장하여 삶의 다양한 가치와 태도를 함양할 수 있다. 본 연구의 사례로 소개한 수업을 수강한 학생들은 미

술에 대한 표현이 서툴렀으나 점차 표현 능력보다 작품의 의미와 개념에 더 비중을 두는 모습을 포착할 수 있었다. 또한 이들은 수업 시간 외에 별도로 마련된 온라인 게시판을 활용하여 틈틈이 작업 과정을 공유하고 의견을 교류했다. 그 과정에서 서로의 생각과 의견을 수시로 확인하며 각자의 사고를 확장하는 데 많은 영향을 주었다. 때때로 동료의 작품에 비판적 시각과 의문을 품고 “만약 나라면”이라는 전제하에 비평하기도 하였다. 이를 통해 타인의 생각과 표현 방식이 자신의 생각과 비교했을 때 구체적으로 어떻게 다른지, 왜 이러한 표현형식을 취하고 의미와 해석에 도달했는지 등 미술을 통해 다원성을 이해하는 데 영향을 주었다.

예비교사 대상 감상 및 비평 수업에 있어 창작 기반 자기 비평 및 동료 비평 활동은 학습자들의 삶과 연계한 주제 탐구를 통해 학습의 주도권과 책임감을 고취시켰다. 더불어 동료 학생으로부터 건설적이며 유의미한 피드백을 제공받을 수 있었으며 각자의 가치관과 의견을 존중해주는 정서적 지지와 신뢰를 경험하였다. 자기 비평과 동료 비평을 혼합하여 활용한 미술수업은 자칫 자기 비평의 관대하고 편향적인 피드백을 객관적이고 실제적인 동료 비평을 통해 보완하여 올바른 성찰과 성장이 이루어지도록 도울 수 있다. 더불어 자기 주도적으로 미술 작품을 탐구하는 비평적 활동을 경험함으로써 수용적 존중 능력을 함양할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강숙희 (2010). 교직 희망 의지와 동료 피드백 유형이 예비교사들의 교사효능감에 미치는 영향. *한국교원교육연구*, 27(4), 197-214.
- 강주희 (2013). 예술 기반 학습을 활용한 대학 수업 사례연구, *미술교육논총*, 27(2), 1-25.
- 강주희, 이지연 (2018a). 동시대 미술교육에 반영한 “문화”와 “교육과정” 담론 고찰. *교원교육*, 34(3), 39-66.
- 강주희, 이지연 (2018b). 포스트모던 시대의 미술 창작 방법론 탐구. *미술교육논총*, 32(4), 26-45.
- 강주희 (2021). 미래사회 대비 미술교과교육의 쟁점과 과제. *조형교육*, 77, 1-20.
- 교육부 (2015). *미술과 교육과정*. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 13].
- 김영주, 임규연 (2019). 동료 피드백 시스템 개발 연구: 프로젝트기반 학습에서의 팀 간 피드백 도구 설계 사례. *교육정보미디어연구*, 25(4), 627-655.
- 김지은 (2021). 음악 수업에서 형성적 자기평가의 적용 방안 탐색 점검표, 자기 질문법, 기술식 자기평가를 중심으로. *미래음악교육연구*, 6(1), 1-21.
- 김홍숙 (2007). 초등 미술 표현활동에서 학생의 자기미술 비평에 관한 질적 연구. *미*

- 미술교육연구논총, 22, 73-96.
- 류지영 (2007). 현대미술 감상교육의 지도방법 연구. *미술교육연구논총*, 21, 83-109.
- 류지영 (2009). 현대미술 감상 및 표현수업 지도방안 연구. *조형교육*, 33, 179-216.
- 류지영 (2014). 미술 감상교육에서의 대화: 협조를 통한 상호 교수의 관점을 중심으로. *조형교육*, 49, 147-179.
- 류지영, 장연자 (2023). 초등 예비교사의 동시대 미술 감상 역량을 위한 미술관 경험 연구. *미술교육연구논총*, 72, 81-123.
- 류재만 (2004). 미술 감상·비평 학습에서 발문에 관한 연구. *미술교육논총*, 18(1), 193-226.
- 박수정 외 (2022). 2022 개정 미술과 교육과정 핵심 역량 고찰-심미적 감성, 정체성, 공동체 역량을 중심으로. *미술교육연구논총*, 71, 127-166.
- 박영주, 노용 (2007). 비판적 사고력 중심 미술감상비평활동이 고등학교 3학년 학생의 글쓰기와 감상능력에 미치는 영향. *조형교육*, (30), 107-141.
- 박정 (2019). 과정중심평가를 위한 수업과 학생 자기평가 의미 탐색. *교육평가연구*, 32(3), 421-440.
- 이성도, 임정기, 김황기 (2013). *미술교육의 이해와 방법*. 서울: 예경.
- 이주연, 장연자 (2019). 차기 교육과정 개발을 위한 미술과 교수·학습 방법 제안. *조형교육*, 69, 65-89.
- 이지연, 강주희 (2018). 예비 초등교사를 위한 미술 감상 및 비평 교육의 방법론 탐구. *미술과 교육*, 19(2), 73-94.
- 이재영 (2020). 삶 중심 미술 감상 학습 방안 연구: 미술가의 삶과 미술작품의 관계 탐색을 중심으로. *미술과 교육*, 21(4), 89-112.
- 이재영 (2021). 삶 중심 미술 감상 학습 방안 연구: 생활 속 언어적 표현 확장을 중심으로. *미술과 교육*, 22(3), 61-80.
- 임규연, 김영주, 진명화, 김주연 (2017). 문제해결학습에서의 동료 피드백: 피드백 수용도의 매개효과 탐색. *교육공학연구*, 33(2), 269-294.
- 정옥희 (2022). 2022 개정 예술교과 교육과정 시안 개발 연구. 2022 개정 미술과 교육과정시안 개발 연구 추진 주요 내용 발표문.
- 조민주, 손지현 (2018). 미술 비평문 쓰기 활동을 활용한 VTS 교육방법의 효과 연구. *미술교육연구논총*, 53, 51-91.
- 조은비, 정도준, 남정희 (2021). 협상에 기반한 동료평가 및 자기평가 활동이 과학영재 고등학생들의 모델링에 미치는 영향. *대한화학회지*, 65(6), 455-467.
- 최다혜, 박소영 (2019). 창작활동과 연계한 감상·비평 활동 프로젝트 수업 사례 연구: 예술 고등학교 미술전시회를 중심으로. *조형교육*, 69, 89-121.
- 황혜영, 한혜령 (2020). 한 단락 글쓰기에서의 자기평가, 동료평가, 교수자평가 비교

- 연구. *교양교육연구*, 14(1), 107-130.
- Anderson, T., & Milbrant, M. (2007). *삶을 위한 미술교육: 미술의 실제적 교수·학습을 중심으로*. (김정희, 최정임, 신승렬, 김선아, 손지현 공역). 서울: 예경. (원저출판, 2004)
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definite source of formative assessment: Academic self-assessment and self-regulation of learning. In H. L. Andrade & J. G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). New York: Routledge.
- Cheng, W., & Warren, M. (1997). Having second thoughts: Student perceptions before and after a peer assessment exercise, *Studies in Higher Education*, 22, 233-239.
- Gombrich, E. H. (2003). *서양미술사*. (백승길, 이종승 공역). 서울: 예경. (원저출판, 1995)
- Hurwitz, A., & Day, M. (2006). *어린이와 어린이 미술*. (전성수, 박수자, 김정선 공역). 서울: 예경. (원저출판, 2001)
- Langer, E. J. (2008). *예술가가 되려면.....* (이모영 역). 서울: 학지사. (원저출판, 2005)
- Merriam, S. (2009). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ridings, C. M., Gefen, D., & Arinze, B. (2002). Some antecedents and effects of trust in virtual communities. *The Journal of Strategic Information Systems*, 11(3), 271-295.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sawyer, K. (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- Seidman, I. (2009). *질적 연구 방법으로서의 면담: 교육학과 사회과학 분야의 연구자들을 위한 안내서*. (박혜준, 이승연 공역). 서울: 학지사. (원저출판, 2006)

Abstract

Exploring the Value of Self-critique and Peer-critique in the Process of Pre-service Teachers' Art Criticism

In-Hwa Yoon

Korea National University of Education

Ji-Yeon Lee

Korea National University of Education

The purpose of this study is to explore the possibilities of self-criticism and peer-criticism for art criticism education. From September to December 2022, a qualitative case study was conducted based on an elementary art appreciation research class targeting first-year pre-service elementary teachers at K University. In this study, criticism class for pre-service elementary school teachers was the case, and the case of self-criticism and peer criticism linked to their art making was analyzed and its value explored. As a result of comparing and analyzing the outcomes of self-criticism and peer-criticism activities for creative works, self-criticism and peer-criticism has the following significance. Applying both self-criticism and peer criticism during the class can be the effective teaching and learning method. Self-criticism can be generous and biased feedback, but it can be supplemented with objective and practical peer critique. Also, if you use both at the same time, you can help correct reflection and growth. In addition, by experiencing critical activities to explore art works on their own initiative, they will be able to cultivate their ability to accept and respect each other.

논문접수 2023. 06. 30	심사수정 2023. 09. 02	게재확정 2023. 09. 17
-------------------	-------------------	-------------------

KoSEA 학회지 투고 안내

KoSEA 발간 학회지 『미술과 교육』은 국제 미술교육학계에 새롭게 변화된 학문의 이론과 실제, 그리고 연구결과를 국내는 물론 일본, 홍콩, 대만 등의 아시아 국가들뿐만 아니라 서양의 여러 국가들과도 학문적 지식을 제공, 교환하고 있습니다. 『미술과 교육』은 1년에 네 번(1월, 4월, 7월, 10월)에 출간되고 있습니다. KoSEA 출간의 『미술과 교육』에는 교육과 미술의 특별한 관계에 대한 연구, 미술 또는 교육계에서의 특별한 경향과 그것의 미술교육에의 함축성, 미술교육에 영향을 미치는 사회·문화적 가치를 포함한 사례 연구, 에트노그래피, 역사적 연구 등 포괄적인 범위의 포스트모던 미술교육의 이론과 실제에 대한 “연구” 논문을 환영합니다.

원고는 한국어, 영어의 두 언어로 출판되며 모든 원고는 APA 양식(*Publication Manual of the American Psychological Association, 5th edition, 2001*)에 따라 서술되어야 합니다. APA 양식의 한국 출판 적용에 대해서는 KoSEA 웹사이트(www.kosea-artedu.or.kr)의 원고 투고규정을 참고하시기 바랍니다. 원고의 길이는 A4 용지 14매 (글자 크기 10포인트) 내외이며 원고는 온라인 논문 투고 사이트(<https://kosea.jams.or.kr/co/main/jmMain.kci>)에 제출해 주시기 바랍니다. 논문 제출 후 논문 심사료를 반드시 납부 바랍니다.

원고에는 작성자의 이름(한글, 영어), 소속기관, 영어 원고 제목 8-10 단어 내의 영어와 한국어의 주제어(Key words), 한글 요약과 영어 abstract (250자에서 300자 내)가 반드시 포함되어야 합니다. 원고 제출 시 한국연구재단 홈페이지에서 제공하는 논문유사도 검사 결과를 함께 제출하기 바랍니다.

보내온 원고는 편집위원 3인의 심사를 받아 심사 결과에 따라 게재 여부가 결정되며 편집위원회에서 지적한 정정을 요하는 내용/사항들이 원고작성자에게 보내지면 최종의 원고가 온라인 논문 투고 사이트에 제출되어야 합니다. 경우에 따라 제출된 최종원고를 편집위원은 인쇄에 앞서 다시 편집할 수 있습니다.

CALL FOR PAPERS

The Journal of Research in Art Education is published 4 times a year in January, April, July, and October by Korean Society for Education through Art. The Journal provides an academic forum for the dissemination of postmodern art theories, practices, and research findings in art education.

The *Journal* welcomes diverse “original” research papers which focus on the research on the relationships between art and education, specific or new trends in art worlds and its implications for art education, case studies including social and cultural values which have significant influences on art education, ethnography, and historical research.

Papers should be written by APA style (*Publication Manual of the American Psychological Association, 5th edition, 2001*) and should not normally exceed 6,000 words in length. Cover page should include basic information of the author. It should also include an abstract normally no more than 300 words and key words less than 10 key words.

On-line paper submission is allowed. Upload your paper to our online article submission web-site, <https://kosea.jams.or.kr>. For your submission, create your account first. Then, follow the submission procedure. If you need any help for your on-line submission, email chief editor via choo422@hanmail.net.

All papers deemed appropriate for the *Journal* are send out to three reviewers. Revised paper and final paper should be unloaded to our online article submission web-site within designated due for publication. In cases, the final paper can be revised by the editor before the publication.

한국국제미술교육학회

Korean Society for Education through Art

입회원서

구 분	정회원 () 평생회원 () 특별회원 () 단체회원 ()			
이 름	한 글		생년월일	. . .
	한 자		성 별	남 / 여
	영 문		우편물수령지	자택() 직장()
주 소	자 택	(-) (☎)		
	직 장	(-) (☎)		
	e-mail		휴대 폰	
소 속				
직 위			전공분야	
출 신 교	학 사			
	석 사			
	박 사			
학위	석 사			
논문	박 사			

위 본인은 한국국제미술교육학회에 가입하고자 하오니 허락하여 주시기 바랍니다.

년 월 일

본 인:

(인) 또는 서명

회 비: 정회원 연회비 3만원 / 평생회원 50만원

입금계좌: 신한은행 100-031-239639 (예금주: 한국국제미술교육학회)

문 의: 간사 양희원 kosea2012@naver.com

(08826) 서울시 관악구 관악로 1 서울대학교 미술대학 김형숙 교수 연구실

한국국제미술교육학회 Tel: 02-880-7484 <http://www.kosea-artedu.or.kr/>

한국국제미술교육학회 임원 명단

- 고 문: **이부연** (한양대학교 명예교수)
박정애 (공주교육대학교 명예교수)
- 회 장: **정연희** (공주대학교 교수)
- 부 회 장: **고홍규** (서울교육대학교 교수)
김미남 (한양대학교 교수)
안인기 (춘천교육대학교 교수)
박은덕 (한국교원대학교 교수)
정혜연 (홍익대학교 교수)
- 감 사: **김세은** (강남대학교 교수)
김형숙 (서울대학교 교수)
안인기 (춘천교육대학교 교수)
- 사 무 처 장: **맹혜영** (공주교육대학교 강의교수)
- 편집 위원장: **이재영** (한국교원대학교 교수)
- 편 집 위 원: **김미남** (한양대학교 교수)
김형숙 (서울대학교 교수)
박정애 (공주교육대학교 명예교수)
손지현 (서울교육대학교 교수)
안인기 (춘천교육대학교 교수)
Dennis Atkinson (Goldsmiths College, London University, UK)
Graeme Sullivan (Pennsylvania State University, USA)
jan jagodzinski (University of Alberta, Canada)
Jeff Adams (University of Chester, UK)
Karen Keifer-Boyd (Pennsylvania State University, USA)
Rita Irwin (University of British Columbia, Canada)
Ryan Shin (University of Arizona, USA)
- 기획 위원장: **이은지** (경남대학교 교수)
- 기 획 위 원: **이예승** (고려대학교 교수)
- 학 술 이 사: **엄혜윤** (수원시립미술관)
- 재 무 이 사: **안혜경** (공주대학교 교수)
- 연 구 이 사: **최정아** (한국교원대학교 교수)
- 협 력 이 사: **고은실** (홍익대학교 초빙교수)

정 보 이 사: **이미정** (한국교원대학교 교수)
홍 보 이 사: **안해경** (공주대학교 교수)
윤 리 이 사: **박상돈** (한국교육과정평가원)
섭 외 이 사: **서제희** (홍익대학교 초빙교수)
출 판 이 사: **심효진** (국립현대미술관)
자 문 위 원: **Brent Wilson** (Pennsylvania State University, USA)
John Steers (General Secretary, NSEAD, UK)
Rachel Mason (University of Roehampton, UK)

■ 이사명단 ■

강주희 (목원대학교 교수)
강병직 (청주교육대학교 교수)
고진영 (Columbia University)
곽순내 (서울수락초등학교 교사)
김누리 (광주중학교 교사)
김민경 (미술교육학 박사)
김범수 (공주교육대학교 교수)
김선아 (한양대학교 교수)
김성규 (Columbia University)
김수현 (경상대학교 교수)
김연수 (을지중학교 교사)
김연희 (한국예술영재교육원 연구원)
김정란 (경남대학교 교수)
김현정 (인천 신현고등학교 교사)
김효정 (이화여자대학교 교수)
김혜숙 (춘천교육대학교 교수)
김황기 (대구교육대학교 교수)
나혜정 (대경중학교 교사)
남영림 (춘천교육대학교 강의교수)
류재만 (서울교육대학교 교수)
류지영 (춘천교육대학교 교수)
박정선 (공주교육대학교 강의교수)
배재한 (University of Wisconsin, Oshkosh)

백윤소 (대전 지족초등학교 교사)
심영옥 (경희대학교교육대학원 교수)
심지영 (홍익대학교 교수)
안재영 (광주교육대학교 교수)
안혜리 (국민대학교 교수)
양윤자 (전남화순교육청 교육장)
오보미 (서귀포 온성학교 교사)
오승익 (제주사대부설중학교 교사, 한국미술교육연구회 제주지부회장)
윤명화 (성남금융고등학교 디자인 미술교사)
이상준 (경기자동차디자인 고등학교 교사)
이옥선 (University of Central Oklahoma)
이인순 (서울한양초등학교 교사)
이재열 (남강중학교 교사)
이지연 (한국교원대학교 교수)
이혜진 (성신여자대학교 교수)
임가영 (동덕여자중학교 교사)
장동호 (전주교육대학교 교수)
장용석 (적암초등학교 교사)
장은정 (Francis Marion University)
장준석 (갤러리 이노 관장)
정옥희 (목원대학교 교수)
조철수 (안산공업고등학교 교사, 한양대학교 대학원 겸임교수)
최기호 (재능대학교 강의교수)
최명숙 (광주교육대학교 교수)
최미원 (Western Kentucky Univ.)
최병화 (인천기계공업고등학교 교사)
최성희 (광주교육대학교 교수)
최윤아 (넥슨컴퓨터박물관 관장)
한주연 (삼성미술관 리움)
현은령 (한양대학교 교수)
홍소영 (한양대학교 박사과정)
황연주 (청주교육대학교 교수)
황향숙 (경북대학교 강의교수)

Anissa Fung (Hong Kong Institute of Education)

Jenette Wachtman (Assistant professor of Art Education)

Samuel Leong (The Hong Kong Institute of Education)

Sandra Bird (Professor of Art Education, Kennesaw State Univ.)

Tammy Ko Robinson (한양대학교 응용미술교육과 교수)