

예술을 통한 인성수업 모델 개발: 가면 만들기를 통한 중학생의 페르소나 인식¹⁾

유재봉

성균관대학교 교육학과 교수, 주저자

유승민

성균관대학교 교육학과 박사과정, 교신저자

요 약

본 연구의 목적은 중학교 학생들을 대상으로 예술을 통한 인성수업의 한 가지 모델을 제시하고, 그러한 수업이 인성 함양에 얼마나 영향을 미치는지를 검증하는 데 있다. 이를 위해서 예술과 전인의 관계를 밝히고 예술이 추구할 수 있는 인성 교육의 요소를 규정한 후에, 예술교육에 적합한 수업 및 평가 방법인 아트 프로펠을 적용한 “가면 만들기” 수업을 디자인하여 자신의 페르소나를 인식하도록 한다. 이렇게 개발된 수업 방식으로 중학생을 대상으로 6차시의 수업을 진행한 후, 그 결과를 질적 연구를 통해 분석함으로써 수업의 효과를 검증한다. 이러한 과정은 수업의 설계, 실행, 피드백의 순서로 요약하였다. 이 연구는 심미적 교육과 인성 교육이 통합된 수업을 개발함으로써 미술교육이 추구하는 자기표현과 감상, 소통이 중학생의 인성 함양과 연관되어 있음을 밝히고 표현 중심의 미적 체험을 탐색과 만들기, 해석과 공유의 과정으로 전환할 것을 제안한다. 이는 미술교육의 새로운 대안을 제시할 뿐만 아니라 학교 교육의 불균형을 해소하고 상호 존중하는 공동체를 이루는 데 기여할 것이다.

주제어

예술 통합(arts integration), 창의인성 교육(creative and character education), 아트 프로펠(Arts PROPEL), 페르소나(persona), 창작 공동체(creative community)

서론

오늘날 우리나라 교육계와 학교 현장에서는 오랫동안 지식교육에 치중되었던 학교 교육의 불균형을 해소하고자 “창의인성 교육”이 부각되고 있다. 이러한 이유는 현행

1) 이 논문은 교보교육재단의 2018 인성교육 현장연구 “중학교에서의 예술(교과통합)을 통한 인성수업 개발”을 수정 및 보완한 것임.

학교 교육이 많은 교과와 지식을 다루고 있지만, 그것이 깨달음과 실천으로 연결되지 못하고 있으며, 전인적인 접근(holistic approach)이 미흡하여 삶과 삶이 조화를 이루지 못하고 있기 때문이다(정창우, 2015). 이로 인해서 학생들은 교육을 통해 개인과 공동체적인 삶에 요구되는 인성을 형성하지 못하고, 오히려 공격적 행동이나 집단 따돌림이 발생하는 교실 환경에 직면한다.

교육부는 이러한 문제를 해결하기 위해서 2009 개정 교육과정에서 “창의인성 교육”을 강조하고(교육과학기술부, 2012b) 인성 및 공공의식 함양, 학교 폭력 관련 정책들을 추진하고 있다. 이에 따라 일선 학교는 인성교육 실행계획을 세우고 체육, 예술, 창의적 체험활동 등 다양한 교과 수업과 교육 활동을 실시하고 있다. 최근에 교육부에서 발표한 2015 개정 교육과정은 전인적인 성장을 넘어서 진로와 삶을 개척하는 자주성, 새로운 지식을 창출하는 창의성, 문화적 소양에 기반한 교양을 두루 갖추어 공동체 의식을 가지고 배려와 나눔을 실천하는 “창의융합형” 인간상을 추구하고 있다(교육부, 2018).

예술교육 측면에서, 성장과 경쟁 위주의 사회 풍토 속에서 인성교육에 대한 방법을 창의적 활동, 표현과 체험, 공동체 활동을 통해서 찾거나, 단순히 학교 현장의 갈등 해소와 문제 해결을 위해 예술 과목 개설과 시수 확보 등 기계적인 도입에만 치중할 경우, 예술을 통한 인성교육이 체계적, 지속적으로 이루어질 수 없다. 예술교육을 통해서 인성적 역량을 기르고자 한다면 교과를 심미적 차원으로 끌어올리기 위한 교육철학적 접근과 이를 위한 교육 방법이 전제되어야 한다. 이런 관점에서 미술, 음악, 연극 등의 예술교육은 개별적 교육보다 교과와 학과를 통합하는 방식에서 교육적 성과를 얻을 수 있다. 통합학문은 여러 학문의 수업 주제가 상호관련성을 가지도록 구성함으로써 포괄적인 지식을 추구하는 것이다(손지현, 2004). 이러한 교육과정은 오늘날 비슷하고 단조로운 교육 환경에 놓인 학생들에게 흥미와 동기를 유발시키며 배움의 범위를 넓히도록 도와준다.

그렇다면 창의인성 교육의 직접적 대상이 되는 청소년들은 어떤 특성을 갖고 있는가? 하워드 가드너와 케이티 데이비스(Gardner & Davis, 2014)에 의하면, 이들은 이미지와 영상을 기반으로 다양한 콘텐츠가 강하게 결합된 미디어 환경에 노출되어 있으며 온라인 가상 세계에서 매력적인 이미지를 전달하기 위해 자신을 포장하는 경향을 보인다. 청소년들은 이렇게 형성된 캐릭터를 가지고 소셜 네트워크 서비스(SNS)에서 자신을 노출하면서 인맥을 형성할 뿐만 아니라 개인의 일상과 정보를 공유하며 교류 빈도에 따라 친구들의 순위를 매기고 사회적 관계의 연결과 단절을 반복해서 선택한다(Gardner & Davis, 2014). 이러한 피상적 관계는 학교가 경쟁의식을 방치하고 갈등을 회피할 때 더욱 심화된다. 파커 파머(Palmer, 2005)는 예술과 같은 주관적 학문을 배제하고 객관적 지식을 강조하면서 학생, 교사, 학과를 분리시키는 학교의 풍토가 학생들을 무관심과 침묵으로 내몰고 있다고 주장한다. 따라서 학교 교육은 파머가 언급한대로 학교 안에 형성된 두려움을 극복하고 상호연결성을 회복할 수 있도록 개인의

외면과 내면을 표현할 수 있는 어떤 기회와 생각이라도 환대하는 소통의 장을 제공함으로써 자기를 소중히 여기고 타인을 배려할 수 있는 학습 공동체를 만들어야 한다.

본 연구에서는 현시대의 청소년에게 필요한 인성적 역량과 이를 개발하기 위한 교육이 예술교육의 본래 목적과 맞닿아 있음을 이론적으로 밝히고, 창의성과 인성을 균형 있게 성장시킬 수 있는 수업 모델을 디자인한다. 이를 위해서 예술과 전인의 관계를 규정하고 이 수업에 적합한 교육과정을 개발하고 실행한다. 이렇게 진행된 수업이 인성 함양에 기여할 것이라는 가설을 기반으로 본 연구를 진행하고자 한다.

예술을 통한 인성교육의 이론적 배경

예술을 통한 인성교육을 시도하기 위해서 “전인교육”을 위한 예술교육의 역할을 제시하고, 지성과 감성이 조화된 수업을 구조화하는데 필요한 교육 이론을 탐색한다. 이어서 예술과 인성의 관계를 살피고 수업을 통해 기르고자 하는 인성요소를 제시한다.

예술과 전인

미술교육에 관한 최근의 연구는 학생들이 단지 재료 및 기법 사용과 표현 능력을 배우는 수준을 넘어서 우리를 둘러싼 다양한 시각적 이미지로부터 어떻게 의미를 해석하고 재구성하는가에 초점을 두고 있다(Keifer-Boyd & Maitland-Gholson, 2010). 이처럼 이미지로 보이는 세상과 실제 현실이 다르다는 점은 지금의 미술교육을 사회 참여와 비판적 사고, 권력의 문제를 다루는 교육으로 전환할 것을 요구한다. 특히 청소년에게 시각문화에 대해 가르치는 것은 민주 사회의 시민으로서 자신과 타인을 존중하는 법을 지도하는 것이다(Keifer-Boyd & Maitland-Gholson, 2010). 이러한 특성에 맞춰 미술 수업은 창작 활동뿐만 아니라 개념적 사고와 해석 능력을 키우기 위한 교육을 강화하고 우리 주변의 삶에서 수업의 주제를 찾아야 한다.

마리아 해리스(Harris, 2003)는 미술의 문제가 삶의 구체성과 연결되어 있음을 강조하면서 “감성과 지성활동의 통합”을 실천할 것을 주장하였고, 미술교사의 주된 역할이 예술교육에 대한 분명한 철학을 바탕으로 미적인 관점에서 학생을 이해하고 교육의 환경을 구성하는 것임을 분명히 하였다. 이는 미학과 지성의 결합을 인간 활동의 특징으로 보는 존 듀이(Dewey, 2005)의 견해와 일치하며, 인간의 감정이 미적 경험을 통해 표현된다는 점을 강조한다. 이런 관점에서 볼 때, 예술 작품처럼 어떤 미적인 개체의 형태를 특정해서 만드는 것은 감정과 관련이 있음을 알 수 있다.

예술을 통해 배운다는 것은 예술 그 자체에 관한 학습이라기보다는 미적 경험을 토대로 인간의 감정과 소통에 대해 탐색하는 것이다. 실제로 예술 수업의 중요한 구성 요소 중 하나는 재료를 사용하고 기법을 익히면서 동료들과 협력하는 가운데

자신의 역할을 찾아 스스로 학습하는 자연적인 활동이다. 그러나 무엇보다 중요한 경험은 교사가 안전한 교육 환경을 만들고, 학생들은 구조화된 미술 수업을 통해 스스로 배우고 또한 서로 영향을 주고받는 것이다. 이와 같이 사유와 직관, 창작 등 미술의 장점을 극대화하는 듀이(Dewey, 2005)의 관점은 예술교육의 고정관념을 깨뜨리는 돌파구가 된다.

이렇듯 교수-학습 관점에서 보면, 예술교육의 관심사가 지식의 전수에서 인격적 소통을 바탕으로 인간 자체를 기르는 일로 전환됨으로써 수업 그 자체가 인성교육으로 기능한다는 것을 알 수 있다. 여기서 “인간을 기른다”는 것은 인간다움, 즉 인성을 함양하는 것과 다르지 않다. 이렇게 보면, 교육의 핵심은 “인성을 함양하는 일”이라고 할 수 있다(유재봉, 2014). 이에 대해서 허버트 리드(Read, 2008)는 플라톤(Platon)의 가르침을 빌려 다음과 같이 서술하였다. “심미적 교육만이 육체의 우미와 정신의 고상함을 가져오는 교육이라는 것, 따라서 우리들은 예술을 교육의 기초로 하지 않으면 안된다는 것을 의미했던 것이다”(p. 417). 리드에 따르면, 이러한 교훈은 근세에 들어 프리드리히 쉴러(Friedrich von Schiller)에 의해 다루어졌다. 쉴러(Schiller, 2015)는 인간이 가지고 있는 두 본성, 즉 감각적 본성에서 나오는 유한한 상태로서의 감각충동과 이성적 본성에서 나오는 영원한 존재로서의 형식충동을 제시하며, 둘의 상호 관계를 통해 이성과 감성을 화해시키는 유희충동이 도출되었음을 제창하였다. 쉴러의 표현을 빌리면, 인간은 유희를 함으로써 비로소 진실한 인간이 될 수 있다.

리드와 쉴러의 주장처럼, 교육계 전반에 형성된 객관주의적 교수-학습의 우세 상황을 해소하기 위해서는 예술이 감성과 이성을 화해시킬 수 있도록 미적 교육에 관한 철학적 논의와 예술교과를 교과답게 가르치기 위한 교육 방법이 필요하다.

예술교과 통합

창의성과 인성이 조화된 수업을 일관성 있게 제시하기 위해서는 미술이나 음악 등 독립된 교과보다는 예술적 상상력과 과학적 합리성이 동시에 수반되는 정교한 작업이 필요하다. 미술교과의 경우, 창작 활동과 더불어 미학, 미술사, 미술비평을 체계화함으로써 미술과목을 하나의 학문(discipline)으로 격상시키려는 DBAE 운동(Reynolds, 1992)은 미술이 다른 학문 영역과 비교하여 대등한 위치를 확보하도록 도와준다. 그러나 독립된 학과를 지향하는 미술교육의 흐름은 미술의 다양한 영역뿐만 아니라 학문 간 관계도 인위적으로 분리시키는 결과를 초래할 수 있다(손지현, 2004).

학생들이 자신의 내면에 있는 참된 자아를 만나기 위해서는 미술, 음악, 연극, 영상 등 다양한 예술 수업을 통해 자기표현 능력을 습득하고 창조적 직관을 길러야 한다. 이런 예술교육은 단순히 기술(skill)을 익히는 수준을 넘어서 인간에게 내재된 통합적 소통의 언어를 다양한 예술 장르를 통해 체험하는 것을 추구한다. 인간은 이러한 미적 체험의 경험을 통해서 비로소 개인의 내적 변화와 마주하게 된다(서울문

화재단, 2014). 이처럼 예술을 통합하는 이유는 분절된 교과 지식 습득만으로는 학생들에게 균형 있는 배움과 성장이 일어나기 어렵기 때문이다. 예술의 통합은 분절된 표현과 기법 중심의 활동을 지양하고 매 수업마다 적절한 성취 기준을 제시하여 자신에게 맞는 표현 방법을 스스로 선택해서 작품을 만들도록 도와줄 수 있다. 이를 위해서 미술교사는 교과서를 내려놓고 개인이 독창성을 발휘할 수 있는 공간과 전위적이고 우호적인 분위기를 보장하는 교육 환경을 만들 필요가 있다. 본 연구에서는 이러한 환경을 “창작 공동체”로 규정하고 학생들이 창작 과정에 자발적으로 참여하면서 역량을 키울 수 있는 방법을 모색하였다.

다중지능을 주창한 가드너(Gardner, 2007)가 이끄는 프로젝트 제로 연구팀은 “아트 프로펠(Arts PROPEL)”을 만들었다. 아트 프로펠은 예술 관련 교육과정과 평가에 대한 접근법으로 음악, 미술, 창의적인 글쓰기 등 다양한 예술 활동을 대상으로 세 가지 역량, 즉 산출(production), 지각(perception), 성찰(reflection)에 대한 학습(learning) 정도를 평가한다. 구체적으로 살펴보면, 산출은 작곡이나 연주, 그리거나 칠하기, 상상적인 혹은 창의적 글쓰기 등 제작과 연결되며, 지각은 예술적 형태를 구별 또는 식별하기, 예술적으로 사고하기 등 이해의 영역과 연결된다. 마지막으로 성찰은 반성적 측면으로 자신이나 다른 예술가의 지각이나 작품으로부터 한 걸음 물러서는 것, 성취된 목표, 방법, 어려움, 효과의 이해와 연결된다(Gardner, 2007).

가드너 연구팀은 일정 기간 동안 실시할 수 있는 교육과정의 단위를 “영역 프로젝트(domain project)”라 부르고, 프로젝트의 초점을 개념과 실습에 맞추면서 아트 프로펠의 역량인 산출(제작), 지각(이해), 성찰(반성)을 핵심 요소로 제시한다. 영역 프로젝트와 함께 수업의 구조를 받치고 있는 것이 “프로세스폴리오(process-folio)”이다. 프로세스폴리오는 프로세스(과정)를 담고 있는 포트폴리오로써 완성된 작품만이 아니라 최초의 아이디어, 초기 스케치, 잘못된 출발, 프로젝트에 영향을 준 작품들, 자신과 타인의 비평, 현 프로젝트에서 영향을 받은 새로운 프로젝트 기획 등을 담게 된다(Gardner, 2007). 이러한 방식은 예술 수업의 구조를 탄탄하게 만들어 주며, 교사와 학생이 상호 교감하면서 교실에서 일어나는 시행착오를 통해 수업을 발전시킬 수 있도록 도와준다.

예술 수업과 인성

일반적으로 예술교육은 학생들로 하여금 창의적 사고와 공동체적 유대감을 형성하는데 기여할 것으로 간주된다. 그러나 현행 교육과정 편제(교육부, 2018)에서 예술교육은 주지주의 교과에 밀려 최소한의 시수로 유지되고 있으며, 교육 내용 또한 현대 미술의 담론을 무시한 채 표현 중심의 근대적인 미술교육 개념에 머물러 있다(박정애, 2006). 이는 결국 학생의 발달 단계에 따른 심리적 상태를 반영하지 못하고 오히려 예술에 대한 흥미와 기대가 낮아지는 결과를 초래한다.

학교에서 예술 교과와 위상이 추락한 또 다른 이유는 표현주의 시각에 편승하여 개인적 정서 표현에 치중했기 때문이다(박정애, 2006). 이와는 달리, 예술을 통한 인성 교육은 공동체의 상호 작용에 기반을 둔다. 수업을 담당하는 교사는 교육의 방향을 정확히 인식하고 학교의 분위기를 우호적으로 형성함으로써 상호 공존하는 문화를 만드는 데 전력해야 한다. 파커 파머(Palmer, 2012)는 마음과 지성이 연합된 온전한 교사가 가르침과 배움을 온전히 이룰 수 있음을 주장하면서 다음과 같이 언급하였다.

예를 들어 그 과정에서 우리는 홀로코스트를 유발할 수도 있는 개인적, 사회적 병리를 방지하도록 마음의 습관을 가르침으로써 민주주의의 이상에 기여할 수 있을 것이다. 잔인함과 창의성의 역사, 환경 파괴와 복원, 절망과 희망의 문학 등 모든 분야의 사실이 긴장을 유발하는 질문들을 제기한다는 것을 학생들은 배운다. 그 긴장을 끌어안음으로써 그들은 더 훌륭한 시민과 사람이 될 수 있다.(pp. 208-209)

그렇다면 예술 수업에서 제시할 수 있는 인성에 대한 일정한 기준은 무엇인가? 학자들은 인성이나 도덕성을 진단하고 교육하기 위해 개인과 사회 모두에게 필요한 덕의 목록을 추출하고 있다. 그러나 연구자마다 인성의 성격, 범위, 구성 요소가 다르며, 이를 정리하면 <표 1>과 같다. 이 중에서 2009 개정 도덕과 교육과정(교육과학기술부, 2012a)을 살펴보면, 주요 가치 덕목으로 존중, 책임, 정의, 배려, 자율, 성실, 절제, 효도, 예절, 협동, 준법, 공익, 애국심, 통일의지, 인류애, 자연애, 생명존중, 평화가 제시되어 있다. 이와 비교하여 2015 개정 교육과정(교육부, 2018)은 미래사회에 필요한 인간상에 맞는 핵심역량으로 자기관리, 지식정보처리, 창의적 사고, 심미적 감성, 의사소통, 공동체 역량을 제시한다. 이러한 흐름은 인성에 대한 이해가 도덕적 가치를 수양하는 것에서 훈련과 연습이 필요한 수행 능력으로 전환되고 있음을 보여준다.

<표 1> 인성교육 요소

구분	내용
조연순 외 (1998)	민주시민의식: 준법정신, 봉사정신, 협동정신, 책임감, 정의감, 애국심, 환경보호 타인존중의식: 권위의 존중과 수용, 예의범절, 효, 사랑, 배려, 정직, 신뢰 자기존중의식: 자신감, 자아수용, 자기표현, 자기통제
조난심 외 (2004)	성실, 정직, 자주, 절제, 자기주도성, 사고의 유연성, 예절, 협동, 준법, 책임, 타인배려, 효도, 경애, 관용, 정의, 공동체 의식, 민족애, 인류애, 타문화 이해, 생명존중
2009 개정 교육과정	<도덕과> 존중, 책임, 정의, 배려, 자율, 성실, 절제, 효도, 예절, 협동, 준법, 공익, 애국심, 통일의지, 인류애, 자연애, 생명존중, 평화

구분	내용
이명준 외 (2011)	배려, 정직, 성실, 예절, 바른 생활습관
유병열 외 (2012)	지혜, 용기, 성실, 절제, 효도, 예절, 존중, 배려, 책임, 협동
천세영 외 (2012)	도덕성: 핵심가치 인식, 책임 있는 의사결정(역량), 정직, 책임 사회성: 사회 인식, 대인관계, 공감, 소통 감성: 자기인식, 자기관리, 긍정, 자율
이근호 외 (2012)	도덕/정서지능을 갖춘 삶: 도덕적 감수성, 자기통제력, 자기동기화 능력
양정실 외 (2013)	가치덕목 · 인성 역량: 존중, 배려, 책임, 참여와 협동, 공감과 수용, 대화와 소통능력, 문제와 갈등해결능력, 정의
2015 개정 교육과정	자기관리, 지식정보처리, 창의적 사고, 심미적 감성, 의사소통, 공동체

* 출처: 손경원, 정창우(2014); 양정실 외(2013)에서 재구성

역량 중심의 인성교육은 예술교육의 원래 목적과 연결되는 지점이 있다. 예술 창작은 자기표현과 용기, 책임과 성실, 공감과 소통과 같은 삶의 태도를 요구한다. 우리 삶에서 파생되었거나 연관되어 있는 문제를 관찰하고 드러내기 위해서는 미의식과 창의적 표현 능력을 넘어서 개념적 사고와 실제적 역량이 강화되어야 한다(Keifer-Boyd & Maitland-Gholson, 2010). 따라서 본 연구에서는 다양한 예술적 경험을 통해 정체성을 탐색하고, “창작 공동체”에서 책임 있게 소통하면서 자신의 역할을 감당하는 법을 학습한다. 이러한 환경에서 공감과 배려하는 마음을 갖추는 것을 목표로 하여 인성과 창의성의 하위요인을 <표 2>와 같이 제시한다. 앞에서 언급한 인성 구성 요소 중에서 예술과 관련된 요소들을 인성적 역량의 하위요인으로 분류하고, 창의성의 하위요인으로 호기심과 흥미를 나타내는 동기적 요소, 개념을 이해하고 표현을 확장하는 확산적 사고, 대상을 분석하고 생각을 발전시키는 비판적 사고를 선정하여 인성과의 균형을 모색한다.

<표 2> 인성적 역량과 창의적 문제해결력의 하위요인

인성적 역량의 하위 요인	창의적 문제 해결력의 하위 요인
정체성 (자기 인식, 자기 존중) 도덕성 (책임, 정직) 사회성 (대인관계, 소통, 공감)	동기적 요소 (호기심, 흥미) 확산적 사고 (이해, 확장, 연결) 비판적 사고 (분석, 편집, 재구성)

수업 설계의 틀과 인성교육의 효과 측정 방법

예술을 통한 인성수업은 “창의성교육”과 “인성교육”의 각 기능과 역할을 수행하면서, 동시에 두 교육의 유기적 연결을 통해 성숙한 인격과 도덕적 판단력을 갖춘 창의적 인재를 육성할 수 있는 실제적인 교육과정이 되어야 한다. 이런 관점에서 본 연구가 수행하고자 하는 것은 두 가지이다. 하나는 인성교육을 위한 예술교과통합 수업모델을 제시하는 것이고, 다른 하나는 이러한 수업의 인성 함양 효과를 측정하는 것이다.

먼저 수업을 설계하는 과정에서 “무엇을, 어떻게 가르칠 것인가”만큼 중요한 것은 “왜 배우고, 누가 가르치는가”를 명확히 하는 것이다. 그동안 교육에 대한 전통적인 논의가 주로 “무엇”과 “어떻게”에 맞춰져 있었다면, 파머(Palmer, 2005)는 “왜”와 “누가”에 관한 질문을 제기함으로써 교육에 관한 깊은 탐구를 요구한다. 따라서 예술을 통한 인성 수업은 <표 3>에 제시한대로 파머의 4가지 질문에 바탕을 두고 설계 원칙을 정한다. 이러한 접근은 본 연구가 인성 함양에 목적을 두고 있으나 이와 동시에 예술교육을 해야 하는 “목적(왜)”도 추구할 것을 상기시킨다. 다시 말하면, 학교 교육에서 예술이 인성교육을 위한 통로로 사용될 수 있지만 좋은 성품이나 역량을 갖춘 학생을 기르는 것이 예술교육의 본질은 아니기 때문이다. 교육의 목적과 다르게 수업의 주체와 관련된 “누가”의 문제는 모든 수업의 핵심 요소로 작용한다. 사실 이 연구의 관심이 교사와 교사, 교사와 학생, 학생과 학생의 관계를 개선하는 데 있음을 감안하면, 본 수업이 “누가”에 중점을 두고 설계될 것임을 유추할 수 있다.

<표 3> 예술을 통한 인성수업의 설계 원칙

구분	누가(who)	왜(why)	무엇(what)	어떻게(how)
교육적 구분	수업의 주체 (교사, 학생)	교육철학	교육과정	교수·학습 방법
파머의 관점	교사의 자아의식	교육 목적 및 목표	교육 내용	교육 방법과 기술
핵심 기준	- 교사의 특성 - 사명감, 전문성 - 학생의 특성 - 발달단계, 환경 - 구성원 간 관계	- 교육 목적에 맞는 학습주제 세우기 - 교사관, 학생관, 지식관에 따른 교육활동 및 행위	- 인성 함양을 목적으로 예술교육과정 재구성(교과통합) - 지식과 삶의 연결 - 사계절 교육과정	- 프로젝트형 수업 - 아트프로펠(산출·지각·성찰) - 교사와 학생의 사회적 상호작용

* 출처: 김현섭(2013)에서 재구성

이렇게 개발된 예술 수업의 인성 함양 효과는 인성과 창의성이 균형 있게 성장했는가를 평가하고자 가드너(Gardner, 2017)의 이론을 참고하여 질적 연구를 통해

측정한다. 학생의 훈련된 마음에 주목하여 인간의 행동, 사고, 느낌, 행위가 마음의 습관을 형성하는데 미치는 영향을 파악한 가드너처럼, 수업에 참여한 학생들의 실제적인 변화를 측정하기 위해 수업에서 만든 작품들과 동일 집단을 대상으로 한 면담과 수업 관찰을 통해 예술창작 과정에서 발생하는 현안과 구성원 간 상호작용, 학생 개인의 경험을 분석한다. 이를 위해서 수업에 참여했던 학생들의 자료를 받아 개별 면담을 실시한다. 수업의 효율성을 위해서 동일한 주제의 수업을 중학교 2학년과 1학년을 대상으로 순차적으로 진행하고, 각 프로젝트가 종료되면 면담을 실시하여 수업 내용의 개선점을 찾고, 면담 문항을 수정 보완한다. 1차 면담을 위해서는 수업에 대한 흥미와 인성교육의 효과를 측정하기 위해 정체성, 도덕성, 사회성을 참고하여 질문을 구성하고, 2차 면담에서는 수업에서 배운 지식과 삶의 연결점을 확인하고 정체성과 사회성에 관해서 실제적인 배움에 대한 소감을 묻는 질문으로 구성한다. 연구자는 학생들의 답변 내용을 수집 및 분류하고 비교 분석한다.

수업 관찰은 6차시 수업을 관찰함으로써 수업의 진행과정(도입, 전개, 마무리)과 학생들의 반응, 교사와 학생의 관계를 파악하고 자료를 수집한다. 다른 질적 연구와 마찬가지로, 수업 관찰에서도 신빙성 확보가 매우 중요하다. 더욱이 관찰되는 것은 실질적으로 다시 복제될 수 없기 때문에 타당성의 문제는 어떤 경우에도 중요하다(조영달, 2017). 조영달(2017)에 의하면, 관찰은 면담의 경우와는 달리 주관적인 해석의 과정에서 편견이 개입되기 쉽다. 관찰 상황을 지나치면 그것을 재현하거나 다시 관찰하기란 불가능하기 때문에 관찰자의 주관성에 매우 민감할 수밖에 없다. 따라서 다양한 예술 전공의 전문가이자 교사인 관찰자는 다양한 예술 활동을 통해 생성되는 학생들의 느낌, 표현, 소통 양식 등에 초점을 맞추어 예술 창작을 통한 정체성의 확립과 공동체의 의미를 탐색한다. 이와 함께 창작 활동에서 제시되는 주제를 탐구하고 작품을 제작하는 과정에서 변화되어 가는 학생들의 경험을 관찰하고 수집함으로써 예술교육과 인성교육의 연결점을 찾고 본 수업이 교육현장에 정착될 수 있는 가능성을 모색한다.

그러나, 예술은 일반화하기 어려운 감성적이고 직관적인 영역이기 때문에 연구자의 주관성이 연구 과정에 상당한 영향을 끼칠 수 있다. 따라서 질적 연구의 신빙성을 보장하기 위한 개념으로 이해도와 진실성이 요구된다. 연구자의 편견은 자료의 수집과 분석 과정에서 연구자가 지닌 이론적 성향, 가치관, 사전 인식들에 의해 발생하지만, 이를 완전히 제거하는 것은 불가능할 뿐만 아니라 신뢰성을 높이기 위해 연구자가 어떠한 하라는 원칙을 정하고 따르게 하는 것(일종의 표준화)은 적절하지도 않다(조영달, 2017). 조영달(2017)에 의하면, 오히려 연구자의 주관성을 인정하면서 연구에 끼칠 영향을 예측하고 이해하는 것이 중요하다. 이는 예술 활동과 같이 주관적 요소가 개입될 여지가 많은 영역에서 더욱 필요하다. 연구가 진행되는 실제 교육 현장에서 참여 학생들의 반응성을 이해하고 생산적으로 활용함으로써 연구의 신

되도를 높이고 추가 연구의 가능성을 제시할 수 있다.

이와 같이 질적 연구의 한계를 인정하고 연구의 신뢰성과 타당성을 높이기 위해서는 학생들로 하여금 수업의 주제와 이와 관련된 활동이 우리의 삶의 문제를 다룬다는 것을 인식하도록 해야 한다. 그리고 기존 예술 수업은 학생들의 독창적인 생각과 표현 능력을 평가하는 것이 중요하지만, 과정 중심과 학습자 중심의 수업을 통해 정체성, 사회성, 도덕성과 같은 인성 역량을 갖추었는가를 측정하기 위해서는 복수의 자료를 검토하는 것이 효과적이다. 특히 학생의 개성과 반응을 탐색하고 이해하는 연구 과정에서 학생의 작품과 관련된 자료, 학생 면담 자료, 수업 관찰일지를 수집하고 분석하여 동일한 이해에 도달한다면 본 연구에 대한 이해와 해석의 타당성을 더욱 높일 수 있다(조영달, 2017).

예술을 통한 인성수업의 실제

예술을 통한 인성수업의 목적은 사춘기를 맞이한 학생들이 자신의 정체성과 삶의 이유와 목적에 관한 질문을 던지고 나와 타인의 목소리에 귀를 기울이면서 우리의 이야기를 기록하는 여정에 참여하는 것이다. 따라서 수업의 부제는 “나를 찾아 떠나는 여행”이다. 학생들은 이 여행을 통해 다양한 예술 활동을 경험하면서 정체성에 대한 고민을 구체화시킨다. 이러한 과정에서 중요한 점은 “공동체 창작 과정”을 통해 소통을 경험하고 타인을 수용하는 법을 익히는 것이다. 이처럼 학생들에게 자신의 이야기와 주변에 둘러싸인 역사와 문화, 시대와 장소를 넘나드는 이야기들을 연관시키고 재구성하는데 있어 상상력을 발휘하도록 가르치는 것은 예술교육의 핵심이다. 다양한 이야기(역사, 공상, 현실 등)들을 주제로 한 미술, 음악, 연극, 사진, 영상의 융합은 창의적인 요소를 폭발적으로 늘릴 수 있다. 이처럼 예술의 통합은 마치 재료를 다듬고 깎고 붙이면서 조형 작품을 만드는 것처럼 개인과 공동체의 삶을 입체적으로 나타낸다.

본격적으로 수업을 설계하는 단계에서 몇 가지 유의할 점이 있다. 먼저 연구의 목적대로 인성교육 차원에서 여러 교과가 융화되는 것이 바람직하나 이와 같은 수업이 정착되기 위해서는 탐색과 만들기, 해석과 공유의 과정이 상대적으로 용이한 미술교육의 측면에서 진행하는 것이 적절하고, 이를 토대로 예술 교과의 통합이 더욱 활발하게 일어나도록 할 필요가 있다. 다음으로 본래 “예술을 통한 중학교 인성수업: 나를 찾아 떠나는 여행”은 1년 과정으로 구성되지만, 그 중에서 일부 단원인 “가면 만들기”라는 구체적인 미술 활동을 면밀하게 고찰하여 예술을 통한 인성교육의 가능성을 살피고자 한다.

수업의 초기 단계에서는 비교적 다루기 쉬운 소재를 선택하는 전략이 필요하

다. 가면은 동서양을 막론하고 연극적 효과를 지니며 우리 내면에 숨겨진 이야기를 다룰 수 있다는 점에서 적절히 활용될 수 있다. 또래 관계가 중요한 청소년들에게 가면을 통한 익명성은 대중 앞에 나설 수 있는 용기를 주기도 하며 취약한 내면을 보호하는 장치가 되기도 한다. 칼 구스타브 융(Jung)은 “페르소나(persona)” 개념을 통해 가면에 일정한 기능을 부여한다. 페르소나는 고대 그리스의 연극에서 배우들이 쓰던 가면을 뜻하며, 현실을 살아가는 우리들도 집단 속에서 체면이나 역할을 위해 여러 개의 가면을 이용하여 살아간다. 그런 면에서 페르소나의 가면이 도덕적인 위선을 의미하는 것은 아니며, 엄밀히 말해서 개인의 고유한 성격도 아니다(이부영, 2012). 오히려 페르소나는 집단정신의 한 단면으로, 이에 대해서 융(Jung)은 다음과 같이 설명한다. “그것은 개인과 사회가 ‘어떤 사람이 무엇으로 보이는 것’에 대하여 서로 타협하여 얻은 결과이다”(Jung, 1963, p. 47; 이부영, 2012, p. 96 재인용).

우리가 어떤 친구의 별명을 부르거나 특정한 이미지로 인식할 때, 그리고 각자가 처한 가정이나 사회적 위치, 그곳에서 수행할 역할을 특정할 때 암묵적으로 페르소나를 형성하게 된다. 이 수업에서는 각자의 민낯에 착용하는 가면에 대해 생각해 보고 자료를 탐색한 후 실제 가면을 만든다. 이렇게 예술의 특성인 창작 과정을 통해 자기 이해라는 특정한 목적을 추구하기 위해서는 정교하면서도 실험적인 수업 설계가 요구된다. 수업에 참여할 학생의 특성을 분석하고 수업을 구성하는데 필요한 핵심 질문을 도출하는 것은 탐색과 맥락, 의미를 중요시하는 본 수업에 필수적이다. 이와 관련된 수업 디자인을 주요 항목별로 정리하면 <표 4>와 같다.

<표 4> “가면 만들기” 수업 디자인

학생의 특성 분석	• 중학교 1, 2학년의 발달 단계를 고려하여 학생의 특성을 파악하기 - 정체성에 대한 개념과 자신의 장단점에 대해서 어느 정도 인식하고 있는가? - 예술 수업에 대한 관심이 어느 정도이고 비슷한 수업에 참여한 적이 있는가? - 또래 관계는 어떻게 형성되어 있으며, 자신의 의견을 자유롭게 표현하는가? • 미디어 환경의 영향력에 대해서 파악하기(현재 SNS 운영 여부, 이전 경험)
교육과정 분석	• 동 학년의 타 교과 교육과정을 참고하여 “예술을 통한 인성 수업”을 구성하기 • 가면의 역사적 맥락, 예술적 맥락, 시대적 맥락을 파악하고 교육 자료 만들기 • “가면 만들기”를 통해 얻고자 하는 것을 구체화하고, 이를 학습자가 파악할 수 있도록 수업을 설계하기(표현과 수용 / 이해와 공감)
핵심질문 및 교육과정	• 수업의 핵심 목표와 의도를 창의적 사고력과 문제 해결력, 미의식 발달에 두고 이와 관련한 핵심 질문 만들기

재구성	- 가면을 소재로 하여 정체성을 탐색하는 이유는 무엇인가? - 가면을 만들면서 예술적 상상력은 어디까지 허용되어야 하는가? - 가면의 용도는 나를 꾸미기 위한 것인가? 감추기 위한 것인가? - 가면을 통해서 자신을 표현하는 것은 어떤 유익이 있는가? - 가면을 추하게 꾸미면서 마음이나 기분을 표현할 때 어떤 생각을 하였는가? - 가면을 쓴 타인을 볼 때 나는 어떤 느낌을 받는가? - 온라인에서 보이는 모습도 일종의 가면이라고 할 수 있는가? 그렇다면 오프라인에서의 가면과 어떻게 다른가?
학습구조 및 교수학습 활동 디자인	• 수업의 도입 및 활동을 설명하는 단계: 강의식 학습 • 아이디어 스케치 및 작품 제작: 개별 학습 • 작품 발표 및 감상: 협동 학습 • 아트 프로젝트를 활용한 프로세스폴리오 제작: 글쓰기, 작품 촬영 • 교사 역할: 작가, 진행자, 평론가, 큐레이터 역할 담당
수업 준비물 제작	• 가면을 소재로 한 작품이나 공연: 봉산탈춤, 가면무도회 영상 자료 • 재료 준비: 가면 틀(종이), 아크릴 물감, 파슈, 비즈, 글리터 물감
수업 실행	• 수업지도안을 준비하되 돌발 상황에 유연하게 대처하면서 핵심을 유지하기 • 강의식 수업은 도입 부분에서만 실시하고 학생이 주도적으로 참여할 수 있는 분위기 만들기 • 수업 중 학생들의 변화를 살피고 수업의 흐름을 파악하고 조율하기
평가 및 피드백	• 작품이 손상되지 않도록 보관하기 - 완성 작품, 프로세스폴리오(아이디어 스케치, 글, 프로필 사진) 작성 • 동료 교사들과 수업에 대한 피드백을 나누고 개선 방안을 모색하기

위와 같이 “정체성 탐구”를 주제로 “가면 만들기” 2차시 수업을 3주간 진행하게 된다. 각 주차의 수업 내용을 간단히 요약하면 <표 5>와 같다.

<표 5> “가면 만들기” 차시별 수업내용

주차	차시	수업내용
1	1, 2차시	• 한국의 전통 탈춤과 유럽의 가면무도회를 비교 및 연구하기 • 각자 아이디어 스케치를 통해 컨셉을 정하고 가면을 만들기(진행)
2	3, 4차시	• 다양한 재료를 가지고 가면을 만들기(완성) • 가면을 착용하고 대화를 나누면서 서로 감상하기
3	5, 6차시	• 가면을 착용하고 프로필 사진 촬영하기 • 가면에 담긴 이야기 쓰기

“가면 만들기”는 정체성을 탐색하기 위한 개인 프로젝트로 시작된다. 학생들은 각자 가면을 만들고 이를 착용한 상태로 서로의 작품을 감상하며 프로필 사진을 촬



예술 수업의 인성함양 효과

예술을 통한 인성수업 모델로 개발된 “가면 만들기”가 중학생들의 인성 함양에 미치는 효과를 검증하고자 학생 면담과 수업 관찰을 실시하였다. 학생 면담은 수업에 참여한 중학교 1, 2학년 학생들을 대상으로 진행되었고, 수업 관찰은 수업이 실시된 중학교 1학년 1개 학급을 대상으로 진행되었다. 면담에는 연구자의 구두 설명을 듣고 중학교 2학년 10명, 중학교 1학년 10명이 자원하였고, 연구 참여를 희망한 학생과 학생의 보호자는 연구 윤리 기준(Seidman, 2009)에 따라 연구의 취지, 개인 신분과 비밀 보장, 연구 참여 철회 등 연구참여자의 권리가 담긴 연구참여동의서를 읽고 서명하였다. 두 차례 면담은 학생들이 평소에 수업에 참여하는 미술실에서 진행되었다.

학생 면담 결과

이 연구는 수업의 진행 순서에 따라 중학교 2학년 학생들을 대상으로 2018년 7월에 과일잇 면담을 실시한 후, 면담 문항을 보완하여 2018년 10월에 중학교 1학년 학생들을 대상으로 실시하였다. 1차 면담에서는 미술 수업의 구조화를 검증하기 위해서 주로 창의적 요인에 관한 질문이 제시되었다. 문항별 질문과 주요 답변 내용은 <표 6>과 같다.

<표 6> “가면 만들기” 수업 후 면담 내용 (중학교 2학년)

면담 문항 및 답변 내용
1. “가면 만들기”를 통해 느낀 점은?
“가면을 만들면서 ‘내가 이런 것들을 좋아하는구나’를 새롭게 알 수 있었고, 다른 친구들의 가면을 보면서 내가 몰랐던 친구들의 다양한 모습들을 알 수 있어서 좋았습니다.” 이**(여) / 동기적 요소인 호기심, 확산적 사고인 이해를 나타내고 있음
“가면을 통해 자신을 표현하기에 앞서, 내가 어떤 사람인지, 무슨 생각을 하는지 찾아가는 과정이 좀 어려웠습니다. 저의 단점들을 최대한 가면으로 가리려고 했던 것 같고...” 양**(여) / 확산적 사고인 확장, 비판적 사고인 분석을 나타내고 있음
2. “가면 만들기”를 시작할 때와 중간, 마무리 과정을 거치면서 들었던 생각의 변화는?
“처음엔 빨리 끝내고 싶었는데, 수업이 진행될수록 몰입할 수 있었고, 가면을 더 멋있게 만들고 싶었어요.” 신**(남) / 동기적 요소인 흥미, 확산적 사고인 확장, 연결을 나타내고 있음
“수업이 진행될수록 좋았습니다. 어떤 가면을 만들지 계획을 한 것은 아니지만, 좋아하는 재료들을 선택해 보고 다양한 시도를 하면서 재미있는 가면이 나온 것 같아요.” 이**(여) / 동기적 요소인 호기심과 흥미, 확산적 사고인 확장을 나타내고 있음
3. 가면을 쓴 사진을 촬영하는 것과 일반증명사진을 찍을 때의 다른 점은?
“증명사진은 언제 찍던 비슷한 자신의 얼굴이 나오는데, 가면을 쓰고 촬영하면 자신의 감정 상태가 드러난다는 점에서 다른 것 같아요. 또한 증명사진은 얼굴 전체가 나오는데, 가면 쓴 얼굴은 내가 드러내고 싶은 일부분만 보여줄 수 있어서 재미있었습니다.” 배**(남) / 비판적 사고인 분석과 편집을 나타내고 있음
“좀 더 다양한 포즈와 표정을 취할 수 있었고, 여러 가지 컨셉으로 해볼 수 있어서 좋았습니다. 자신감이 생겼고, 내 얼굴이 어떤 모습일지 신경 쓰지 않아도 되서 편하고 자유롭게 표현할 수 있었습니다.” 김**(여) / 동기적 요소인 흥미, 확산적 사고인 이해를 나타내고 있음
4. 수업을 통해서 자신의 생각을 정리하고 표현하는 것에 도움이 되었는가?
“자신의 생각을 정리할 수 있을 뿐만 아니라 내 자신을 알아가는 시간을 가질 수 있었어요.” 신**(남) / 인성적 역량의 요인인 정체성 중에서 자기 인식을 나타내고 있음
“지금까지 제 아이디어를 생각만 하거나 적어두는 방식으로 했었는데, 가면을 시각적으로 표현하면서 친구들과도 쉽게 공유할 수 있어서 좋았어요.” 이**(여) / 인성적 역량의 사회성 중에서 소통과 공감을 나타내고 있음

면담 문항 및 답변 내용

“저희가 청소년이라 자신에 대해서 많이 고민하는 시기인데 이러한 수업활동을 많이 진행해주면 나에 대한 생각을 정리해보고 다져보는 시간이 될 수 있는 것 같고 많이 해보고 싶습니다.” 정**(여) / 확산적 사고인 확장, 연결을 나타내고 있음

“나에 대해 생각하는 시간들이 별로 없는데, 이런 수업을 통해서 자신에 대해서 생각하는 시간을 가져보는 것이 의미 있었습니다. 이 수업을 통해서 나의 캐릭터들을 찾아볼 수 있었어요.” 황**(여) / 비판적 사고에서 분석, 재구성을 나타내고 있음

1차 면담 결과, 학생들은 수업에 대한 흥미, 호기심, 확장 등 창의성에 관한 피드백이 주를 이루고 있으며, 4번 문항처럼 학습자의 성찰에 관한 질문에는 정체성이나 사회성 등 인성에 관한 답변을 제시하였다. 이를 통해서 학생들이 가면 제작을 위해 자기를 이해하는 과정에 참여하면서 창의성의 요인인 동기적 요소와 확산적 사고, 그리고 비판적 사고를 발휘하고 있음을 알 수 있다. 2차 면담에서는 창의성 요인과 인성 역량을 균형 있게 파악할 수 있도록 면담 문항을 보완하였다. 특히 자아상에 관한 내용을 포함하여 창작 활동과 삶의 연관성에 초점을 두고 학생들의 마음과 생각을 파악하는 문항으로 수정하였다. 학생 면담의 개요와 구체적인 질문은 <표 7>에, 이에 대한 답변은 <표 8>에 제시되어 있으며, 질문과 관계없거나 중복된 답변은 제외하였다.

<표 7> 학생 면담 개요 및 면담 문항 (2차)

- 면담 유형: 개별 면담
- 면담 대상: “가면 만들기” 수업에 참여한 중학교 1학년 학생 10명
(여학생 5명, 남학생 5명)
- 면담 시기: 2018년 10월 / 수업 종료 후 1주일 이내

면담 문항

1. 내가 만든 가면의 어떤 부분이 나의 마음이나 심리적 특징을 담아내고 있나요?
2. 가면의 어떤 부분이 실제 내 모습과 다른가요? 그렇다면 나의 민낯은 어떤 모습일까요?
3. 나의 “이미지”를 관리하기 위해 평소에 쓰고 있는 “보이지 않는 가면”이 있나요?
4. 가면을 쓰고 사진을 촬영하는 것은 일반 증명사진을 찍을 때와 어떤 차이가 있나요?
5. “가면 만들기”를 마치고, 자신뿐만 아니라 타인도 가면을 쓸 수 있다는 생각을 하게 됐나요?

<표 8> “가면 만들기” 수업 후 면담 답변 내용 (중학교 1학년)

면담 문항	학생 답변 내용
1. 가면의 어떠한 부분이 학생의 마음과 심리적 특징을 표현하고 있는가?	“저는 산타클로스 가면을 만들었어요. 산타는 다른 사람에게 늘 기쁨을 줘야 하는데, 그러한 점이 피곤하고 힘든 일이라고 생각해요. 그래서 약간 피로한 산타를 표현하려고 했습니다.” 안**(남) / 인성 역량의 정체성 요인에서 자기 인식, 도덕성 요인에서 책임, 사회성 요인에서 대인관계를 나타내고 있음 “저는 저의 행복한 마음을 표현하려고 했습니다. 저는 늘 행복함을 느끼고 싶고, 그런 행복한 감정은 좋은 느낌을 줍니다.” 최**(여) / 인성 역량의 정체성 요인에서 자기 존중을 나타내고 있음 “저는 완벽함을 추구하는 태도가 있는데 그러한 점을 가면 제작에 반영한 것 같아요. 과녁에는 10점, 5점, 3점 등의 점수들이 정해져 있고, 저 역시도 다양한 분야에서 목표 점수를 맞추기 위해 노력하는 것 같아요.” 최**(여) / 인성 역량의 정체성 요인에서 자기 인식, 도덕성 요인에서 책임을 나타내고 있음
2. 가면의 어떤 부분이 실제 나의 모습과 다른가? 자신의 민낯(맨얼굴)은 어떤 모습인가?	“제 모습은 평소에 많이 즐거워 보이고 활발해 보이는데, 실은 늘 즐겁지 않고 자주 피곤해요. 물론 피곤함을 참고 노력하는 편이에요...” 안**(남) / 인성 역량의 정체성 요인에서 자기 인식을 나타내고 있음 “가면의 감정색은 어두운 느낌인데 실제로 제 모습은 밝은 척을 자주 하는 편이에요. 그래서 가면에서 제 본래 어두운 모습을 표현했어요.” 박**(여) / 인성 역량의 정체성 요인에서 자기 인식을 나타내고 있음 “가면에서는 제가 원하는 대로 과녁을 맞힐 수 있지만, 실제의 저는 늘 완벽할 수 없기 때문에 실수하는 저를 감싸주고 싶어요.” 최**(여) / 인성 역량의 정체성 요인에서 자기 존중을 나타내고 있음
3. 이미지를 관리하기 위해 평소에 자신이 쓰고 있는 보이지 않는 가면이 있는가?	“약간 저의 특이함을 보여주려는 가면을 자주 쓰고 있어요. 게다가 친한 친구들과 재밌게 지내려고 할 때는 저의 장난기 가득한 가면을 쓰면 분위기가 더 좋아져요. 그렇지만 집에 있을 때는 그런 가면을 쓰지 않는데 저의 가족은 차분한 느낌이라 그 가면을 굳이 쓰지 않아도 돼요.” 정**(남) / 인성 역량의 정체성 요인에서 자기 인식, 사회성 요인에서 대인관계를 나타내고 있음 “가끔 화가 나거나 그런 감정이 들 때에는 참는 가면을 써요. 평소에 부정적인 감정을 잘 숨기는 편이에요.” 박**(여) / 인성 역량의 도덕성 요인에서 책임을 나타내고 있음 “집과 학교에서 행동이 많이 다른 것 같아요. 집에서는 혼잣말을 자주 하고 떠드는데, 학교에서는 조용히 가만히 있어요. 사람들에게 관심 받을 수 있으니까요.” 박**(여) / 인성 역량의 정체성 요인에서 자기 인식, 사회성 요인에서 대인관계를 나타내고 있음

면담 문항	학생 답변 내용
4. 가면 촬영과 일반 촬영(증명사진촬영)의 다른 점은 무엇인가?	“증명사진은 얼굴을 정확하게 찍어야 해서 포즈를 못 취하지만, 밝고 행복한 가면을 쓰면 훨씬 자신 있게 포즈를 취하고 촬영할 수 있어요.” 최**(여) / 인성 역량의 정체성 요인에서 자기 존중, 창의성의 확산적 사고에서 확장을 나타내고 있음
	“음, 일반증명사진은 좀 두려운 느낌이 있어요. 그런데 가면 촬영은 조금 더 자신감이 생겨요.” 김**(남) / 인성 역량의 정체성 요인에서 자기 인식을 나타내고 있음
	“증명사진을 촬영할 때에는 저의 얼굴 자체를 조정하듯이 입 꼬리를 더 올리고 자세는 어떻게 해야 한다는 여러 가지 점 때문에 오히려 가면을 더욱 쓴다는 기분이 들어요. 반대로 가면 촬영을 할 때에는 겉의 가면이 나를 감싸주니까 조금 더 자유롭게 편안하게 촬영할 수 있었어요.” 최**(여) / 인성 역량의 정체성 요인에서 자기 존중, 창의성의 확산적 사고에서 확장을 나타내고 있음
5. 이번 활동을 통해 타인도 가면을 쓸 수 있다는 생각을 하게 되었는가?	“어디에서나 가면을 쓴 사람을 볼 수 있다고 생각하고, 그 사람들이 점점 더 많아져서 가면을 벗었을 때의 서로의 모습을 공유할 수 있는 친구들이 더 적어질 수 있다고 생각해요. 친구들 사이에도 가면을 쓰는 시간이 많아지겠죠. 그렇지만 저는 있는 그대로의 모습을 솔직하게 보여주고 싶어요. 서로가 속상한 점이나 말하기 어려운 부분들도 서로 보듬어줄 수 있었으면 좋겠어요.” 최**(여) / 인성 역량의 도덕성 요인에서 정직, 사회성 요인에서 소통과 공감을 나타내고 있음
	“네. 이전에도 생각하고 있었어요. 내가 내 기분을 그대로 보여주는 것보다 그러지 않을 때에 더 좋을 수도 있고, 시기에 따라 적절한 가면을 쓰는 것이 필요하다고 생각해요. 다른 사람들과 지내면서 저의 속마음을 다 보여줄 수는 없으니까요.” 정**(남) / 인성 역량의 사회성 요인에서 대인관계를 나타내고 있음
	“네. 이번 수업을 통해서 잘 알게 되었어요. 제가 제 감정을 숨기듯이 다른 사람들도 뭔가 숨기고 있을 수 있겠다고 생각했어요. 그래서 저는 친구들의 기분이나 감정을 더 살피고 파악해서 배려하고 도와줄래요.” 김**(남) / 인성 역량의 사회성 요인에서 소통과 공감을 나타내고 있음

중학교 1학년 학생들을 대상으로 실시한 수업의 효과, 학생들의 성취, 배움의 확장 등에 관한 면담 분석 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학생들은 수업에 대한 흥미를 일정하게 유지하면서 창작 활동에 참여하였다. 예술 수업의 공통적인 특징은 표현 자체에 대한 호기심과 두려움이 공존한다는 것이다. 학생들은 수업에 대한 설명을 듣고 목적과 의미를 이해하였으며, 작업 과정이 점차 진행될수록 작품 제작에 대한 관심을 높이면서 작품을 완성하였다.

둘째, 학생들은 가면을 착용함으로써 부담 없이 사진 촬영에 임하였다. 사춘기

의 학생들은 외모에 대한 평가에 예민하고 다수의 주목을 받는 상황을 매우 꺼린다. 면담에 참여한 다수의 학생들은 얼굴을 가림으로써 심리적인 안정감을 느끼고 훨씬 편안하게 창작 활동에 참여했다고 답하였다. 이와 같은 익명성과 대중성이 자기표현과 독창성을 요구하는 예술의 영역에서 어떻게 작동될 것인가를 예측하고 적절히 대응하는 것도 본 연구의 과제라고 할 수 있다.

셋째, 학생들은 가면을 만들기 위해서 자신의 관심사와 감정을 이해하기 위한 시도를 하였다. 가면은 강점이나 약점을 표현하거나 열등한 부분을 감추려는 특성을 가지고 있기 때문에 아이디어 단계나 제작 과정에서 남들에게 보이고 싶지 않은 부분도 드러나게 된다. 학생들은 이를 담담히 받아들이고 이러한 경험이 자신을 이해하는 데 도움이 되었음을 인정하였다.

넷째, 학생들은 사회적 활동을 위해서는 가면을 써야 한다는 것을 인식하면서 페르소나의 개념을 이해하고 수용하였다. 답변 내용을 보면 가면에 대한 부정적인 인식이 거의 없었음을 알 수 있다. 더욱이 가식, 거짓, 포장이라는 개념의 단어는 전혀 사용하지 않았고, 오히려 이전부터 본인이 가면을 착용해 왔고 다른 사람들의 가면도 이해하고 수용할 수 있다는 의견을 제시하였다.

학생들을 면담한 내용을 종합해 보면, 수업에 참여한 학생들은 예술창작 활동을 통해서 자기 인식을 심화시키고 공감과 소통을 실현하였다. 이는 창의성과 인성을 함께 배우도록 하려는 본 수업의 취지가 제대로 실현되고 있음을 알려 준다. 나아가 예술을 통한 인성 수업의 성공적인 정착을 위해서 수업에 대한 흥미를 높이고, 구성원의 지속적인 참여를 유지하는 것이 관건이며, 서로 인정하고 환대하는 공동체를 구성하는 것이 중요하다는 사실을 알 수 있다.

수업 관찰 결과

이 연구는 수업 결과를 분석하기 위해 수업을 관찰하면서 전반적인 수업 활동 과정과 학습자들의 태도, 교사의 교수 방식에 대하여 관찰하고 기록하였다. 연구자는 면담자들이 속한 중학교 1학년, 1개 학급(학생 수 20명)을 대상으로 2차시씩 3주간 수업 관찰을 실시하였고, 연구 윤리 기준에 따라 학생들에게 사전에 수업의 취지와 관찰의 목적을 설명하고 동의를 구하였다. 수업은 크게 도입과 수업 전개, 마무리로 구성되어 있으며, 이 중에서 작품 마무리, 가면에 맞는 연기와 포즈 설정 및 사진 촬영으로 이루어진 5, 6차시 수업 내용은 <표 9>에 제시되어 있다.

<표 9> “가면 만들기” 수업 관찰일지

<수업 관찰> 2018.9.13 / 5-6차시: “가면 만들기” 활동 후 사진 촬영 및 인터뷰	
주제	“가면 만들기” 활동에 대한 학생 소감 인터뷰 진행
도입	교사는 학생들에게 지난 차시에서 학습한 내용을 상기시키며 “가면 만들기” 활동에 대한 학습 목표를 다시 재정리하며 소개하였다. 또한 교사는 가면과 탈에 대한 학생들의 호기심을 지속시킬 수 있도록 동·서양 가면의 특징 및 성격에 대해서 설명하였고, 학생들은 경청하며 자신의 생각을 적극적으로 대답하였다. 교사는 “페르소나”라는 개념을 학생들에게 소개하며, 가면이 내포한 심리적 특징에 대해 알려주었고, “내가 되고 싶은 자아,” “내가 숨기고 싶은 자아” 등에 대한 이야기를 통해 학생들이 자신이 만든 가면에 대해 다시 고민하며 수정 및 보완할 수 있도록 지도하였다.
전개1	교사는 학생들에게 완성된 가면을 착용하고 사진을 촬영하는 방법에 대해서 소개하였다. 교사는 학생들마다 자신의 가면 특징에 따른 다양한 연기와 포즈를 표현할 수 있도록 여러 가지 의견을 제시하였고, 학생들은 자신의 가면 제작을 꼼꼼히 마무리하며 촬영할 사진 포즈에 대한 아이디어를 마인드맵으로 작성하였다. 학생들이 가면을 마무리하는 과정에서 교사는 칼, 가위 등의 사용 방법과 안전 사항에 대해 지도하였고, 학생들은 집중하여 가면을 제작하였다.
전개2	교사는 학생들을 순서대로 촬영실로 안내하여 학생 1명씩 사진 촬영을 진행하였다. 교사는 학생들과 즐겁게 촬영을 진행하며 학생들이 자연스럽게 포즈를 취할 수 있도록 편안한 분위기를 유도하였다. 교사는 학생들에게 “무엇을 표현한 가면인가요?,” “자신이 만든 가면의 의미는 무엇인가요?,” “가면을 제작하며 재밌었던 점, 어려웠던 점이 있었는지?” 등 발문을 하였고, 학생들의 대답은 자신이 되고 싶은 대상을 표현하거나 자신의 숨겨진 감정 등을 표현한 경우가 많았다. 학생들은 자신의 가면을 착용한 후 자신의 특징을 잘 드러낼 수 있는 포즈를 적극적으로 표현하였고, 교사는 촬영 과정에서 학생들과 대화하며 그들의 속마음을 들어 볼 수 있었다. 교사는 촬영을 마친 학생들에게 학생들이 찍힌 사진을 보여주며 서로 즐겁게 의견을 나눴고, 촬영을 마친 학생들은 자신의 가면에 대한 생각을 글로 정리하는 시간을 가졌다.
마무리	교사는 오늘 수업에 대한 소감으로 마무리하며 다음 차시에 새로 학습할 주제에 대해 간단히 설명함으로써 학생들의 관심을 유도하였다. 또한 교사는 학생들에게 미술실 환경을 정리할 수 있도록 지도하였고, 학생들은 미술실을 깨끗하게 정리 정돈하였다.

수업의 관찰 내용을 창의적 문제해결력 및 인성 역량을 중심으로 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 창의적 문제해결력의 하위 영역인 “동기적 요소”의 측면에서, 학생들은

총 6차시의 수업 동안 예술 수업이 프로젝트 방식의 과정 중심과 학습자 중심으로 진행되는 것에 대해 지속적인 호기심을 갖고 적극적인 태도로 수업에 임하였다. 특히 전반적인 수업 전개에 대해 학생들의 흥미를 유발함으로써 동기와 성취 의욕이 높아지는 것을 관찰할 수 있었다. 이를 통해 창의적 문제해결력에서 “동기적 요소” 영역이 향상되었음을 알 수 있다.

둘째, 창의적 문제해결력의 하위 영역인 “확산적 사고”의 측면에서, 학생들은 예술의 개념에 대한 이해를 바탕으로 단순한 표현에 머물지 않고 사고를 확장하여 다양한 표현 방법을 모색하고 있었다. 따라서 이러한 수업이 창의적 문제해결력의 “확산적 사고” 영역에 효과적이었음을 알 수 있다.

셋째, 창의적 문제해결력의 하위 영역인 “비판적 사고”의 측면에서, 학생들은 자신의 아이디어를 분석적으로 다듬으며 발전시켜나갔다. 실제 수업에서 학생들은 자신의 가면에 대해 탐색한 후, 자신이 만들려고 하는 가면들을 현대적으로 재해석하여 맥락과 의미를 가진 이미지로 제작하였다. 따라서 이러한 수업이 창의적 문제해결력의 “비판적 사고” 영역에 효과적이었음을 알 수 있다.

넷째, 인성 역량의 하위 영역인 “정체성”의 측면에서, 학생들이 예술을 통한 인성수업을 통해 자신에 대해 이해하고 알아가는 과정에 있음을 관찰할 수 있었다. 특히 가면 만들기 수업의 주제로 자신의 관심사, 성격, 생활 태도에 대해 성찰하는 시간을 가졌고 이를 통해 인성 역량의 “정체성”이 함양되었음을 알 수 있다.

다섯째, 인성 역량의 하위 영역인 “도덕성”의 측면에서, 학생들은 정직하고 책임감 있는 사고와 태도로 수업에 임하였으며 가면을 만들면서 자신의 내면을 솔직하게 바라보고 타인의 생각과 행동을 존중하기 위해 노력하는 모습을 보여 주었다. 이를 통해 인성 역량의 “도덕성” 영역이 향상되었음을 알 수 있다.

마지막으로 인성 역량의 하위 영역인 “사회성”의 측면에서, 학생들은 다른 친구의 가면 제작 과정과 작품에 높은 관심을 보이면서 대화를 나누었고 적극적인 태도로 가면을 착용한 채 포즈를 취하고 사진 촬영을 하였다. 이를 통해서 예술이라는 또 하나의 언어로 의사소통을 할 수 있으며 공동의 목표를 이루기 위해 협력할 수 있음을 학습하였다. 이에 따라 인성 역량의 “사회성” 영역이 향상되었음을 알 수 있다.

이와 같이 예술을 통한 인성수업의 효과를 측정하기 위해 학생 면담, 연구자의 수업관찰일지 등을 분석한 결과, 학습자들은 수업에 대한 흥미를 유지하면서 창작 활동에 참여하였고 작품을 만들기 위하여 자신의 관심사와 감정을 이해하고자 노력하였다. 그 결과 다른 사람을 이해하고 수용하는 태도가 향상되었음을 알 수 있었다. 대체로 말해서, 본 수업을 통해서 학생들은 자신에 대해 성찰하면서 성실하게 작품을 제작하고, 다른 친구를 수용함으로써 정체성, 도덕성, 사회성을 함양해 가고 있다는 것을 이 연구에서 확인할 수 있다.

그러나 이 연구는 중학생 20명을 대상으로 진행하였기 때문에 한정된 표본으

로 인한 제한점을 가지고 있으며, 교수자의 역량과 학생들 간의 개인차 및 환경에 따라 수업의 질이 격차를 보인다는 한계를 가지고 있다. 이와 더불어 교육과정을 실행하는 학교의 상황에 따라서 반응이 달라질 수 있다는 점에서 본 연구 내용을 타 학교에 그대로 적용하기에는 다소 무리가 있다. 따라서 후속 연구에서는 표본의 수를 충분히 확보하여 실험군과 통제군으로 나누어 연구할 필요가 있다. 또한 단기간에 창의성과 인성에 관련된 요인들을 파악하여 인성교육의 효과를 측정하기 어려운 점이 있으므로 학생들의 변화를 추적할 수 있는 장기적인 종단 연구가 실행되어야 한다.

결론

본 연구의 목적은 다양한 예술교과를 통합한 수업을 통해 학생들의 인성적 역량을 개발하는 데 있다. 사춘기에 접어든 청소년들은 또래 관계에서 자신의 위치를 찾고 사회적 관계 기술, 소통 방법을 체득하게 된다. 이것은 공동체의 필요성을 상기시키지만 적극적인 자기표현이 요구되는 예술 활동에서는 소극적 반응이나 무반응의 상황을 가져올 수 있다. 특히 자신을 포장하고 인간관계의 갈등 상황을 회피하는 미디어의 특성은 중학생들로 하여금 “가면 만들기”와 같은 예술 활동이 민망하고 귀찮은 일로 여기도록 만들 수 있다. 그러나 수업 결과 아이디어 탐색과 작품 제작, 소통과 공유 활동에 대한 학생들의 참여도는 기대 이상으로 높았고, 예술 수업의 질적인 면에서도 의미 있는 결과가 도출되었다.

예술을 통한 인성수업은 수업의 주체가 교사와 학생임을 상기시킨다. 이 수업을 통해서 교사는 학생들을 존중하면서 기다리고, 학생은 자아를 탐색하고 표현한다. 면담에 참여한 학생들은 가면을 만들면서 자신의 내면에 대해서 고민하고 다른 사람의 생각과 행동에 대해서도 의미를 부여할 수 있는 기회가 되었음을 말하였다. 이는 그동안 인식하지 못했거나 부정적으로 여겼던 나와 타인의 페르소나를 인정함으로써 개인과 공동체에 요구되는 인성 역량을 기르게 되었음을 알 수 있다.

교육적 측면에서 보면, 역량 중심의 예술 수업은 표현 중심의 미적 체험보다 과정 중심의 실제적인 미적 탐구 활동을 지향하게 한다. 기존의 예술교육은 완성된 작품을 통해 학생들의 생각과 의도를 파악하는 것에 초점을 두고 있으나, 예술 교과가 통합된 수업은 프로젝트를 기획하고 실행하고, 그 결과물을 다시 재구성하면서 자연스럽게 탐색과 만들기, 해석과 공유라는 과정을 따르게 된다. 이러한 변화는 수업에서 창의성과 인성의 균형을 적절하게 유지하고, 창의적인 활동이 역동적으로 진행되도록 하는 순환적 고리를 만들어 준다. 그러므로 이 수업에 주도적으로 참여한 학생들은 인성적 역량과 창조적 역량을 갖추어 우리 주변에서 주제를 직접 선택하여 해석과 창작과정을 수행하고 의미와 가치를 공유하는 공동체를 형성할 것이다.

청소년을 위한 예술교육은 미지의 세계로 모험을 떠나는 것이다. 가르치는 교사와 배우는 학생이 모두 약간의 설렘과 두려움, 망설임을 가지고 있다. 특히 전통적 미술교육의 흐름에서 볼 때 이러한 시도가 교육의 유행을 따라서 시대의 조류에 편승한다는 비판을 받을 수도 있다. 그러나 미술의 역할은 대상의 재현과 표현, 시각적 이미지에 대한 이해와 비평, 경험에 대한 해석과 맥락을 파악하는 일에만 한정된 것이 아니다. 니콜라스 월터스토프(Wolterstorff, 2010)는 예술을 우리의 책임을 성취하기 위한 불가결한 도구로 보았다. 특히 예술은 그것이 제공하는 기쁨 안에서, 자기 자신과 이웃, 환경, 자연과 더불어 모든 관계들 속에서 평화롭게 공존하는 장을 제공한다. 그런 점에서 농사와 목공처럼 손으로 수고하는 노작 활동도 예술과의 융합을 통해 마음발을 가꿀 수 있는 토대가 된다. 이처럼 예술은 특정 작가들의 전유물이 아니라 우리의 생각을 펼쳐내고 담아내는 또 하나의 언어로 쓰일 수 있다. 학교는 이를 탐구하는 실험실이자 작업실이 되어야 한다. 본 연구의 성과는 이러한 가능성을 확인하였다는 점에 있다.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2012a). *교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책6] 도덕과 교육과정*. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부 (2012b). *교육과학기술부 고시 제2012-31호 [별책1] 초·중등학교 교육과정 총론*. 서울: 교육과학기술부.
- 교육부 (2018). *교육부 고시 제2018-162호 [별책1] 초·중등학교 교육과정 총론*. 세종: 교육부.
- 김현섭 (2013). *수업을 바꾸다*. 경기: 한국협동학습센터.
- 박정애 (2006). 현대 교육과정 담론과 한국 미술 교육과정. *미술과 교육* *Journal of Research in Art Education*, 7(1), 1-20.
- 서울문화재단 (2014). *미적체험과 예술교육*. 서울: 이음스토리.
- 손경원, 정창우 (2014). 초·중·고 학생들의 인성 실태 분석 및 인성교육 개선 방안 연구. *윤리교육연구*, 33, 27-52.
- 손지현 (2004). 통합학문과 미술교육과정에 관한 연구. *미술과 교육* *Journal of Research in Art Education*, 5(2), 115-130.
- 양정실 외 (2013). *교과교육을 통한 인성교육 구현 방안*. 서울: 교육과정평가원.
- 유재봉 (2014). 세속대학에서의 인성교육. *신앙과 학문*, 19(3), 85-106.
- 이부영 (2012). *분석심리학*. 서울: 일조각.
- 정창우 (2015). *인성교육의 이해와 실천*. 경기: 교육과학사.

- 조영달 (2017). *질적 연구 방법론(학교와 수업 연구의 새 지평)*. 서울: 근사.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Penguin Putnam Inc. (Original work published 1934)
- Gardner, H. (2007). *Multiple intelligences: new horizons* (문용린, 유경재 역). *다중 지능*. 경기: 웅진지식하우스. (원저출판, 2006)
- Gardner, H. (2017). *Five minds for the future*. (김한영 역). *지능교육 넘어 마음교육*. 서울: 사회평론. (원저출판, 2006)
- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *The app generation*. (이수경 역). *앱 세너레이션*. 서울: 와이즈베리. (원저출판, 2014)
- Harris, M. (2003). *Teaching & religious imagination*. (김도일 역). *가르침과 종교적 상상력*. 서울: 한국장로교출판사. (원저출판, 1998)
- Keifer-Boyd, K., & Maitland-Gholson, J. (2010). *Engaging visual culture*. (류재만 외 역). *시각 문화와 미술 교육*. 파주: 교육과학사. (원저출판, 2007)
- Palmer, P. J. (2005). *The courage to teach : exploring the inner landscape of a teacher's life*. (이종인 역). *가르칠 수 있는 용기*. 서울: 한문화. (원저출판, 1998)
- Palmer, P. J. (2012). *Healing the heart of democracy*. (김찬호 역). *비통한 자들을 위한 정치학*. 경기: 글항아리. (원저출판, 2011)
- Read, H. (2008). *Education through art*. (황향숙 외 역). *예술을 통한 교육*. 서울: 학지사. (원저출판, 1945)
- Reynolds, N, W. (1992). *Art lessons for the middle school: a DBAE curriculum*. Portland: Walch.
- Seidman, I. (2009). *Interviewing as qualitative research(third edition)*. (박혜준, 이승연 역). *질적 연구 방법으로서의 면담*. 서울: 학지사. (원저출판, 2006)
- Von Schiller, F. (2015). *Über die ästhetische erziehung des menschen*. (윤선구 외 역). *프리트드리히 실러의 미적 교육론*. 서울: 대화문화아카데미. (원저출판, 1795)
- Wolterstorff, N. (2010). *Art in action*. (신국원 역). *행동하는 예술*. 서울: Ivp. (원저출판, 2010)

Abstract

Developing a Character Education Class through Art: Persona Perception of Middle School Students by Creating Masks

Jae-Bong Yoo

Sungkyunkwan University, First Author

Seung-Min Yoo

Sungkyunkwan University, Corresponding Author

Recently, creative and character education has increasingly addressed instead of traditional education which is focused on the transmission of knowledge. The purpose of this study is to explore the effects of character education through an integrated arts class. To this end, this study attempts to undertake a detailed analysis of personal and social capability needed for teenagers in a digital media environment. It employs a wide range of sources, especially in the relationship between art and the whole person. Art education essentially regards human interest as the subject of education, and emphasizes the cultivation of humanity through aesthetic education; this is realized through various aesthetic experiences and interaction between teachers and students. Thus, a character class through arts integration are designed to pursue both creativity and personality by applying arts-based learning. This developed class is verified for its effectiveness through qualitative research. The study reveals that the self-expression, appreciation and communication pursued by art education are related to the character development of middle school students by developing a class that combine aesthetic education and character education, and suggests converting aesthetic experiences centered on expression into the process of exploration and production, interpretation and sharing. It is hoped that this will be able to pursue alternatives to art education and create a school community of mutual respect.

논문접수 2020. 06. 30	심사수정 2020. 08. 05	게재확정 2020. 10. 10
-------------------	-------------------	-------------------