

링컨센터(LCI)의 교사 재교육에서 심미적 교육에 대한 고찰

백 미 현*

이 희 수**

〈요 약〉

일반적으로 교사들의 대표적 재교육인 교원연수는 전공과 관련한 이론 보충이나 교수법, 보편적 교양 등이며, 그 형식은 강의식과 토론 위주인 것으로 알려져 있다. 해마다 되풀이 되는 형식과 내용으로는 교사들의 재교육 기대감이나 정신적 만족감을 충족시키기 어렵다. 그로 인해 교육현장에서의 학습진이를 기대하기 힘들다. 본 연구는 기존 교사교육과정의 한계를 극복하는 대안으로서의 문화예술교육 프로그램을 활용한 교사 재교육에 대한 의미와 가치를 제시하고자 미국 뉴욕의 링컨센터의 심미적 교육 입문과정의 참여 경험을 바탕으로 사례를 분석하였다. 링컨센터는 Dewey의 심미적 경험과 탐구이론을 수용, 이를 예술교육 프로그램에 적용한 Maxine Greene의 철학에 기초하여 지속적으로 프로그램을 발전시키고 있다. 연구결과, 예술 강사, 교육행평가, 기획자와 일반 교사들을 교육대상으로 적용한 이 심미적 교육의 특징은 수업설계과정과 교육과정의 순서적 특징, 선지식의 배제로 인한 상상력학습, 창작자 위치에서의 작품제작 경험, 탐구과정을 통한 예술작품의 분석, 촉진자와 전문가의 역할, 예술작품 범위의 개방성 등으로 나타났다. 심미적 교육이 교사재교육에 활용될 때 교사의 창의력, 업무처리 능력, 정신적 만족감 등이 향상되어 궁극적으로 교육현장에 긍정적인 파급효과를 가져올 것으로 기대된다.

주제어: 심미적 교육, 탐구과정, 교사재교육, 촉진자

투고일: 2010년 10월 25일, 심사일: 2010년 11월 01일, 게재확정일: 2010년 11월 20일

* 제1저자, 중앙대학교 교육학과 박사수료, artbunker@hanmail.net

** 중앙대학교 교육학과 교수

I. 서론

현대사회의 문제는 지식의 폭발적 증가와 지식 수명의 단축에 있다는 것으로 모아진다. 화이트헤드(Whitehead)가 간파했듯이 인간의 수명은 늘어나는 데 지식의 수명은 짧아지고 있다. 지구의 노령화와 함께 인류의 고민은 깊어간다(Knowles, 1980). 이러한 격차를 줄이는 게 평생교육의 과업이기도 하다. 21세기의 문맹자는 읽고 쓸 수 없는 사람이 아니라 학습하고(learn), 폐기학습하고(unlearn), 재학습(relearn) 할 수 없는 사람이라는 Toffler의 말이 설득력 있게 들린다. 그러지 않으면 쓸모없는 지식의 덩어리(the obsoledge trap)에 걸릴 위험이 농후하다(Toffler & Toffler, 2006). 창조와 파괴를 특징으로 하는 창조사회에 들어서면서 국민의 창의력이 곧 국가 경쟁력인 시대에 창의적 교육의 가치는 더 높아지고 있다(Florida, 2002, 2005a, 2005b; OECD, 2000a). 창조적 파괴를 통한 끊임없는 혁신만이 요구되는 지식경제에서는 같은 것을 더 많이 해서 따라잡으려는(catch-up) 교육에서 혁신(innovation) 교육으로의 전환을 우리나라는 요구받고 있다(OECD, 2000b; Knapper & Cropley 2000). 이러한 요구를 최일선에서 받고 있는 사람들이 바로 교사들이다. 교육의 질은 교사의 질을 넘을 수 없다는 말은 괜한 구호만은 아니다. 시대의 변화를 선도하지는 못하더라도 적응이라도 해야 한다는 점에서 교사재교육은 중대한 변화의 기로에 있다. 교원연수는 교사들의 능력갱신을 위한 평생교육이자 대표적인 재교육 형태이다. 따라서 연수프로그램은 교사 자신과 현장에서의 학습전이 효과를 고려한 창의력 신장을 유도하는 방향으로 패러다임 전환해야 한다는 것은 역대 교육개혁 때마다 제기되었던 의제이다(대통령자문교육혁신위원회, 2007). 단순히 새로운 내용을 추가하는 내용적 접근(content)이 아니라 교육의 과정(process) 자체가 변할 것을 요구하고 있다. 그러나 대부분의 교육프로그램의 효과에 대해서는 긍정적 평가를 유보케 한다. 즉 교사들의 전공과 관련된 이론 강의로 구성되어 있거나, 창의력 관련 프로그램이나 실제 경험을 유도하는 교육과정은 부족하다. 교원 연수와 관련하여 기술공학메체를 활용한 기술공학적 접근, 성인학습자로서의 특성론적 접근, 학습결과의 사회적 인정 접근 등을 특징으로 하지 문화예술을 활용한 창조적 접근은 미미한 것으로 나타났다(권이종, 2007; 김진규, 2009; 김혜숙, 2002; 남수경, 2000; 박은종, 2007; 손병길, 2004; 신현석·전상훈, 2008; 염명숙, 2009).

기존의 재교육의 문제점으로는 첫째, 초등교사들이 예술영역까지 전담하는 현실을 고려하지 않은 점이다. UNESCO의 문화예술교육 국제컨퍼런스(World Conferance on Arts Education)는 익히 아시아지역 문화예술교육 문제점으로 ‘현직 학교 교사들의 문화예술교육관련 기능역량의 부족과 문화예술교육에 대한 교사들의 인식 부족(이구슬, 2006: 64)’을 지적하였다. 둘째, 교육개발원이 개발한 교원연수 교육과정의 경우처럼 대부분의 재교육에서 감수성 및 창의력 개발 프로그램이 누락되고 교과 내용중심인 점이다(박덕규, 박현규, 1998). OECD의 2002년~2004년 우수 교사의 유치, 양성, 재훈련 프로젝트는 문화예술교육이 단선적인 암기력과 이해, 기능적이고 파편화된 지식의 창출에서 벗어나 감수성과 창의력, 지식에 대한 통합적 이해와 수용에 중점을 두기 때문에 교원연수에 적용할 가치가 있다고 강조하였다(김현철 등, 2007). 2003년 참여정부 이후 발족한 문화예술교육진흥원과 2005년 12월 문화예술교육지원법의 국회통과는 문화예술교육 정책의 변화를 가져왔으며, 2007년 <문화예술교육 활성화 중장기 전략(2007~2011)> 수립을 낳았다(문화관광부, 2007). 특히 문화예술교육지원법은 문화예술전문인력 양성과 문화예술교육에도 중요한 시사점을 준다. 동법제3조(문화예술교육의 기본원칙)에 따르면, “문화예술교육은 모든 국민의 문화예술 향유와 창조력 함양을 위한 교육을 지향한다.”로 규정하고 있다. 또한 문화예술교육전문인력도 규정하고 있는데, 문화예술교육 관련 교원 외에 문화예술교육에 관한 기획·분석 및 평가 등의 업무를 수행하는 자를 말한다. 문화예술정책은 창작자 중심에서 수요자 중심으로 변화였고(한국문화관광연구원, 2009), 교육의 파급효과를 인식한 문화예술교육강사의 인력 수급이 증가하였다. 문화예술교육지원법에 따르면, “문화예술교육“이라 함은 문화예술, 문화산업, 문화재를 교육내용으로 하거나 교육과정에 활용하는 교육을 말한다. 장소 면에서는 학교에서 교육과정의 일환으로 행하여지는 학교문화예술교육과 학교문화예술교육 외의 각종 문화예술교육시설 및 단체에서 행해지는 사회문화예술교육으로 분류된다. 현재 공교육의 정규교과 외 문화예술교육은 창의적 재량 활동이나 방과후수업 등을 통한 보완 방식이며, 현직 교사와 외부 문화예술강사들이 이를 담당하고 있다(교육인적자원부, 2006). 이는 두 가지 난제를 낳았다. 하나는 교사들이 자신의 전공과 무관한 문화예술수업 진행이라는 어려움의 가중이다. 다른 하나는 문화예술강사들이 대부분 예술가 출신이라는 점이다. 예술가 중 상당수가 예술을 하는 것과 예술을 교육하는 것을 개념적으로 구분하지 않고(윤여각, 2003) 창의성과 심미적 경험을 지향하는 교육과 무관하게 기능전수 수업 위주의

프로그램을 제공하고 있다. 예술교육으로 창의성을 증진하기 위해서 가장 바람직한 상황은 교사 및 학교 행정가들이 예술가의 가치와 수준에 대한 안목을 높이고 예술에 대한 이해를 갖추는 것이다. 나아가 교사들이 이를 교육에 활용하고, 나아가 예술 작품 및 타 문화에 대한 이해가 가능해 질 수 있도록 하는 것이다(The World Conference on Arts Education, 2006). 교사들에게 잠재된 창의력을 자극하는 재교육으로 이들이 오래된 아이디어에서 새로운 의미 발견을 하는(이희수, 2009) 수준에 이른다면 교육 현장에의 재분배는 기대할 만 할 것이다. 현직교사와 문화예술강사를 위한 재교육에 다양한 문화예술교육프로그램을 적용하는 방안은 여러 국공립 기관에서 개발·실험중이다. 서울문화재단의 경우 예술전문가와 문화매개자(공무원, 교사, 복지사)를 구분하여 2007년부터 미국 뉴욕 링컨센터¹⁾의 심미적 교육을 벤치마킹한 워크숍을 개설해 오고 있으나(서울문화재단, 2009), 교원연수에 보편적으로 활용되지는 못하고 있는 실정이다. 이러한 상황을 고려할 때 창의력을 고취하고 삶의 질을 높일 심미적 경험을 제공하는 모범 프로그램 사례 발굴을 위해서는 단위 연구가 강화되어야 할 것이다(한국문화예술교육진흥원, 2007). 국내외에서도 링컨센터 교육 프로그램에 대한 본격적인 사례 분석이 시도되고 있다. 그러나 Bose(2008)의 연구에서는 한국의 문화예술교육에 의미가 클 촉진자의 존재 및 TA와의 공동 수업진행에 대한 설명이 누락되었다는 한계점이 보이며, 이것은 이가원(2005)의 연구에서도 극복되어야 할 과제이다. 이에 본 연구는 연구자가 직접 참여 관찰한 링컨센터의 교사재교육을 연구 대상으로 사례를 분석하여 한국 교사재교육 프로그램의 변화에 주는 시사점을 도출하고자 한다. 링컨센터는 듀이의 경험론에 근거한 예술교육을 실천하는 공연예술센터로 35년간 지속적으로 심미적 교육 프로그램을 개발하고 있으며, 여러 나라에서 우수모델로 벤치마킹하고 있다. 이 교육과정의 궁극적 목표인 심미적 경험은 교사의 교수활동에 창의적 유연성 증진과 업무에의 정신적 만족감을 고취시키는 데에 도움이 된다.²⁾ 본 연구에서는 심미적 교육의 특징을 분석하여 현 교원연수프로그램 및 보편적 교사재교육에 활용할 방법을 탐구하기 위해 두 가지 연구문제에 집중한다. 첫째, 심미적 교육의 예술교육적 철학과 미션은 무엇인가? 둘째, 심미적 교육의 교육과정은 어떤 특

1) LCI: Lincoln Center Institute for the Arts in Education

2) 연구자가 참여한 2008 국제교사 워크숍 제 4일, 과정 기존 이수자로서 지속적으로 네트워크 중인 현직 교사(영어, 생물, 미술, 역사) 4명이 초대되었다. 이들은 이 심미적 교육의 탐구과정과 심미적 경험을 자신의 교과 수업에 도입, 성공적으로 진행하고 있다고 발표하였다(2008.7.17 LCI 워크숍).

성이 있는가? 이 문제를 탐구하기 위해 본고에서는 링컨센터의 교육철학과 미션을 고찰하고, 이어서 백령(2005)의 박물관 교육프로그램 설계틀을 사용하여 심미적 교육 프로그램을 분석할 것이다. 분석결과 드러난 링컨센터의 심미적 교육 프로그램의 독자적 특성을 고찰하고, 한국의 교육현장에서의 적용가능성과 시사점을 논할 것이다.

II. 이론적 배경

1. 교사 재교육의 개념

교원은 초·중등교육법 제 21조 규정에 따른 인력으로, 교육부에서 인정하는 자격증을 소지한 초·중고 교사를 뜻하며, 문화예술교육 ‘전문인력’, 혹은 문화예술강사는 초·중고 정규교사를 제외한 문화예술 관련 모든 교육인력과 기획 인력을 망라하고 있다(오세곤, 2008). 교사 재교육의 대표적 형태는 교원연수이다. 본고의 연구대상인 링컨센터의 국제교사워크숍은 문화예술강사를 포함한 교원, 교육행정가, 기획자, 대학교수 등의 교육 인력을 모두 교사(teacher)로 받아들인다. 전문가(TA) 양성과정은 예술전공자를 위한 재교육과정이다. 본고에서는 교육인력의 보편적 지칭인 ‘교사’를 대표 명칭으로 사용한다. 그리고 교원과 문화예술강사를 포함한 모든 교육인력의 교사재교육에 심미적 교육의 활용을 염두에 두기 때문에 ‘연수’ 대신 ‘교사재교육’이라는 용어를 사용한다. 교사들의 재교육·계속교육은 의무적인 직무연수 형태로 우리에게 익숙하다. 교사 재교육은 현직교육, 보수교육, 계속교육 등으로도 불리는데, 직무에 대한 적응능력 및 교사로서의 전문능력을 배양하고 자질을 향상시키기 위해 제공되는 제반 교육활동을 의미한다(김남성의, 2005). 재교육은 특히 교사의 사회적 환경변화에의 적응과 지속적 성장을 위해서 필요하다고 Conant(1963)는 강조한 바 있다. 보수교육은 주로 유아교육교사들의 재교육을 칭하며(지성애, 2007), 교사재교육을 칭하는 연수 개념과 비교한 보수교육의 용어적인 어감에 대한 보육교사들의 불만이 제기되었지만(이순영, 박해미, 2008), 평생교육이라는 개념 안에서 존 듀이(1934)의 능력 갱신을 위한 경험의 재구성과 일맥상통한다.

문화예술강사의 재교육은 주로 국공립 평생교육기관에서 설계와 실행을 하고 있지만 아직도 많은 예술강사들이 창작활동 외의 교육학이나 교수법에 대한 지식과 경험 없이 교육현장에 임하고 있다. 이는 재교육의 필요성에 대한 인식 확보라는 과제와, 기능전수나 이론에 치중한 교육내용을 벗어난 대안적 프로그램 연구라는 과제를 남긴다.

2. 심미적 교육

전통적 미론(Beauty Theory)에서 미(美, beauty, schönheit, das schöne, Beauté)의 개념은 어떤 객관적인 대상을 아름답다고 지시하는 것이었다. 그런데 18세기에 취미론(taste theory)의 등장과 이어진 미적 태도론(aesthetic attitude theory)으로의 이론의 변천을 겪으며, 미의 개념은 미적인 대상의 개념으로 대체되었다. 즉 미는 우아한, 고결한, 돋보이는 등의 성질을 가진 대상으로부터 비롯된 말과 이를 통한 정신적, 감각적 즐거움 등으로 변한 것이다(문예이론총서, 1988). Dewey(1934)는 예술적(artistic)이라는 용어를 예술 창작행위와 연관된 활동·표현 능력으로, 심미적(aesthetic)이라는 용어는 감상적, 인식적, 향유적인 것으로 경험과 관련시켜 설명하였다. 심미적 교육을 모든 과목을 가르치는 방법에서 예술성을 띠는 심미적 방식의 교육으로 볼 때의 심미적 방식이란 미적 인식을 수반한 경험을 주는 것이다. 교육의 심미적 요소는 경험의 질과 성격에 의하여 결정한다(한명희, 1983). 심미적 교육은 예술적 표현의 이해를 증대시키기 위해 고안된 포괄적인 교육적 접근이며(이가원, 2005), 범세계적인 인간 삶을 고양시키는 통합적 예술교육(integrative Musikpaedagogik)이다(정감영, 2000). Read 또한 예술교육을 자기표현의 모든 방식을 포괄하는 실체에 대한 통합적 접근으로 보고, 이 통합적 접근이 심미적 교육으로 불려야하며 교육의 기초가 되어야 한다고 하였다(Read, 1945). Whitehead(1967)는 예술(그리고 심미적 교육)이 심미적 이해력의 기질을 끌어내며, 심미적 능력(the aesthetic faculties)이 미술작품에 대한 미학적 이해를 넘어서 더 넓게 이용되어야 한다는 입장이다. 이 능력은 현실에 대해 이해하는 일반적 습관(경향)을 만드는 능력이라고 한다. 예술과 교육의 관계는 전문가를 위한 예술교육(education for arts, education of arts)과 교육을 위한 수단매체로 예술을 논하는 예술을 통한 교육(education through arts)으로 이해할 수 있다(유혜경, 1997). 링컨센터(Lincoln Center Institute for the art in education)는 기관명이 시사하듯, 교육 속의 예술을

추구하고 있다. 2006년 포르투갈 예술교육세계대회에서는 교육 속의 예술 개념이 예술을 일반 교과를 가르치는 매개물이자 그 과목들에 대한 이해를 더욱 심화시키는 수단으로 이용하는 접근법으로 거론되었다. 이 접근법이 효과를 거두기 위해서는 교육 방법과 교사 훈련의 변화가 선행되어야만 한다고 지적하였다(The World Conference on Arts Education, 2006). 심미적 경험은 학습자가 수업과정에서 문화 예술을 매개로 경험하는 학습의 형태이다. 심미적 경험은 한국 교육현장에서 ‘미적 체험(서울문화재단홈피, 2010)’이라는 말과 혼용되고 있다. 본 연구는 학습의 결과를 경험으로 본다는 점에서 근본적으로 Dewey(1934)의 관점을 취한다. 듀이(1938)의 하나의 경험은 보편적 경험들로 해결되지 않는 새로운 문제 상황에서 성찰과 탐구 등의 방법으로 해결에 이르렀을 때 새롭게 생성된다. 링컨센터의 심미적 교육은 동시대 예술을 경험하고 이해하는 과정을 통해 하나의 경험을 쌓게 한다. 이에 관해서 링컨센터의 상주 철학자이자 심미적 교육의 핵심인물인 Maxine Greene³⁾에 대한 탐색이 필요하다.

Greene은 Dewey의 실제적 경험의 중요성을 반영하여(Bose, 2008) 예술작품 감상을 매체로 한 심미적 경험을 교육과정에 적용시켰는데, 이때의 예술작품은 항상 원작(Live work)으로 공연예술의 현장 감상이나 시각예술의 원작 관람을 기본으로 한다. Greene은 예술작품에 대한 이해가 음악, 춤, 드라마의 원작과 같은 재료로 작업할 때 풍성해질 수 있다고 보았다. 따라서 링컨센터의 수업과정은 시각예술과 공연예술을 다양하게 접하며, 원작을 제대로 이해하기까지 작품제작하기(창작과정 경험), 관람하기, 질문하기, 기술하기, 2차 관람하기, 다른 매체로 표현하기, 질문하기, 공연하기 등의 반복적이고 집중적인 브레인스토밍 작업을 거친다. 평생교육기관들이 제공하는 문화예술교육 프로그램의 여러 형태 중, Dewey의 경험에 가장 근접한 형태를 취하는 ‘예술작품 감상을 통한 심미적 경험’은 널리 보급된 편이다. 이는 현직연수에서의 성인교육의 원리 7가지 중 직접경험의 원칙-learning by doing과 통한다(박덕규, 박현규, 1998). 그러나 심미적 교육은 타기관의 교육프로그램과 차별적인 교육철학 및 교육과정을 갖고 있다. Greene(2001: 5)은 심미적 교육과 ‘예술교육’, ‘예술 감상’과의 차이를 논하며, ‘aesthetic’은 철학의 특수한 영역으로 사용되는 용어로 지각, 감각, 상상과 관계가 있다고 한다. 그녀는 aesthetic은

3) Columbia 대학, Teachers College 교육재단 철학과 교육학 교수, 브룩클린대, Montclair주립대, 뉴욕대 등에서 강의. 연관영역: 심미적교육, 문학, 사회사상, 논문 100편 이상, 책 6편 저술 등. LCI 상주철학자로 15년 이상 근무 중. 현재의 심미적 교육 변천의 주역이다.

예술 작품들과 만나서 그 존재 안으로 들어가는 경험 방식이며, ‘교육’은 예술 작품이 창조된 관점들에 대한 의미의 다양함에 접근할 수 있도록 인간을 변화시키는 과정이라고 정의하였다. 심미적 교육에서 강조되는 ‘의미 만들기’ 학습을 할 경우, 예술과 연합된 것을 포함한 문화의 상징 시스템은 우리 스스로 만들게 된다고 한다. 즉 예술작품과의 만남과 탐구가 주는 중요한 의미는, 우리가 그 작품에 대한 의미를 직접 만든다는 것이다. (Greene, 2001: 7).

심미적 교육은, 학습자가 관찰하고 주시할 수 있도록 만듦으로써 예술에의 감상적, 성찰적, 문화적, 참여적 참여를 기르고, 다양하고 의미 있는 방법으로 그들의 삶을 예술작품에 결부할 수 있도록 하는 하나의 고의적인 착수이다. 이 학습이 생성되면 새로운 관계가 경험 속에서 만들어 진다: 새 패턴이 형성되고, 새 이력이 열린다. 사람들은 다르게 보고, 다르게 공명한다(Greene, 2001: 8-9).

심미적 교육은 예술작품과의 순수한 만남을 통한 탐구, 질문, 상호작용, 성찰, 상호변용 등의 수업방식을 진행하고 있는데, 이는 Dewey의 경험, 예술, 교육이론의 실천 방식과 연계된 개념들이다. 심미적 교육이 목적하는 바는 예술작품을 통한 인간 개발- 그들의 인지적, 지각적, 감정적, 상상력의 개발이다.

3. 링컨센터의 심미적 교육 프로그램

1) 예술교육 철학과 미션

링컨센터는 시각예술과 공연예술과의 만남을 통한 관찰, 상상력과 창의력의 개발 기술에 있어서 선도적인 조직으로, 약 2천만 명 이상의 학생, 교사, 대학교수, 공립학교의 예술경영자, 예술기획자, 뉴욕시 전문가 교육대학과 국가와 세계를 넘나들며 교육방식을 공유해왔다. 또한 미국과 해외의 국가들에게 자문 및 전문가 개발 기회를 제공하고 있다(LCI, 2010). 현재 링컨센터의 행정직 원장인 Scott Noppe -Branden과 행정직 간부인 Holzer는 센터가 예술교육에 대한 사회, 국가적 인지도의 변화와 예술교육의 파급효과를 인지하고, 교사교육과 교육과정의 개발 및 지속적 변화를 논하였다고 한다(Greene, 2001). 링컨센터에 첫 건물이 세워지기 전인 1960년부터 교육 구성을 시작, 공연예술가들의 작품을 시의 중등학교에 적용시켰다. 이 시기에 교육 속의 예술 정책으로 시작되었으며 학교에서의 공연예술할

동이 크게 증가하였다. 1970년, 교육 책임자인 Mark Schubart 재임시 링컨센터인 스티튜트를 설립, 학생과 교사를 대상으로 한 예술가들의 워크숍을 미학적 목표로 재정립하였다. 그리고 제한된 수의 젊은 학생들을 교육하기보다는 성인들(교사, 학교 책임자, 공동체 책임자, 그리고 예술가들)의 파트너가 되기로 결정하였다. 이 방법은 대량의 학생들에게 교육을 보급할 수 있었고, 오늘날까지 링컨센터는 이 기본 정치적 설계를 반영한다고 한다. 1975년, 링컨센터는 Columbia대학 교원대학과 파트너십을 체결, 저명한 철학자이며 미학교육 분야의 권위자인 Dr. Maxine Greene을 핵심 분과위원으로 지목하였다. Greene이 초빙되고서 비로소 15년의 광대한 교육 경험이 교육철학과 하나로 연합되었다. 기관의 철학적 역할은 그녀에 의해 생성되고 현재까지도 존중되고 있다. 심미적 교육의 철학은 실제적 경험에 의거한 Dewey를 따르며, 지속적인 개발과정 중에 있음을 전제로 한다(Bose, 2008). Greene을 따른 이 교육의 행동철학은 교사들이 자신의 교실현장에서 차후에 적용할 것을 염두에 두고 과정에 임하도록 하였다(LCI가이드북, 2008).

2) 교육과정

심미적 교육은 세계 4대륙에서 예술교육의 모델로 제시되고 있다. 40개의 도시에서 온·오프라인으로 시행되며 뉴욕시 단독으로만 약 130개 공립학교와 10여개의 교육대학의 교육자 4000명 이상의 인원과 일을 하고 있다(LCI, 2010). 링컨센터의 원장 Noppe -Branden과 행정 간부인 Holzer는 교사재교육의 교육과정 모습을 생생하게 소개하고 있다.

...상상해보라, 뉴욕 줄리어드 학교의 스튜디오는 도심지의 교사들로 채워져 있다. 그들은 평상복에 대다수가 운동복에 운동화 차림이다. 그들은 3주간 링컨센터 기관의 TA와 함께하는 심미적 교육 워크숍에 수반된 음악, 연극, 시각예술과 춤에 젖어 든다. 더 상상해 보라: 교사들은 워크숍 2인무를 추며; 즉흥 연극을 하고; 노래를 작곡하고; 실루엣을 만든다.... 그들은 스튜디오로 돌아가서 그들의 경험을 TA와 성찰하고, 이 경험을 어떻게 그들의 교수법에 연관시킬지 논의한다. 이 모든 일의 중심에 있는, 강력하게 그들의 교사로서의 삶을 연관시키고 그들을 열정적으로 집중하게 하는 Greene의 말을 듣기 위해 모인다(Greene, 2001: 3).

Greene은 TA와 직원들에게 링컨센터의 철학 실천과 개념적 구조들을 강조하며, 프로그램 설계와 수행에도 교육철학자와 행정직원, 전문가의 연합 기획으로 진행

된다(Bose, 2008). 이 힘이 심미적 교육의 지속적 발전의 기반이 되고 있다

교사를 대상으로 하는 재교육과정은 세 유형으로 분류된다. 첫째, 전문가(TA: teaching artist) 재교육과정은 TA들이 연수 후 뉴욕시 근교 내의 K-12 교사들과 직접적으로 연계, 정기적으로 교실 내 교육을 맡게 한다. LCI의 재교육에 투여되는 강사들은 모두 이 교육과정을 이수한 TA이다. 둘째, 뉴욕시의 전문대학/대학교 교육 관련 학과 교수들과의 파트너 관계 형성으로, 예비교사들에게 심미적 교육을 교육한다. 셋째, 교사 재교육과정은 일반 학과교사를 포함, 보편적 교수자를 대상으로 하는 워크숍이다. 기본적으로 전문가 교육과정과 같으며, 예술 체험과정을 학과 수업 과정에 적용하려는 시도 및 그에 따른 성공담들을 서로 공유한다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 기존 교사 재교육에 부족한 심미적 교육의 필요성을 보완하고자, 이의 우수한 사례로 세계 각국과(LCI, 2010) 국내 서울문화재단이 벤치마킹하고 있는(서울문화재단, 2010) 링컨센터를 대상으로 한 질적사례연구방법으로 이루어졌다. 연구자가 2008년 서울문화재단의 지원사업 하에 참석하게 된 링컨센터의 국제교사워크숍 참여관찰로 수집된 자료에 근거하여 수행되었다. 최근 한국 문화예술교육의 질을 높이기 위한 해결책으로 우수사례 모델개발 단위연구가 제안되고 있다(김현철외, 2007). 본 연구는 이에 부각하는 참여관찰을 통한 질적사례연구로, 연구대상에 대한 깊이 있는 이해와 현상 이면에 존재하는 조건과 동인을 분석하는데 적합한 방법이다(남궁근, 1998). 또한 교육자와 연수자라는 소수의 분석대상의 특정 상황 및 그 현상 안의 주요 인자들의 상호작용(Merriam, 1988)을 발견하는 데 적합하다. 연구자의 참여관찰 관여 정도는 완전한 참여자로서의 참여관찰이다. 이 입장은 자유롭게 녹음하거나 관찰일지를 작성하기 어려운 반면, 집단의 숨겨진 단면을 관찰할 수 있는 장점을 갖는다(김영천, 2006). 관찰사실의 노출은 첫째 날에 사진촬영 양해를 구하면서 밝혔다. 국내의 교사 재교육을 제공하는 기관들은 이론에 치우친 프로그램의 반복적 개설이라는 문제점을 안고 있다. 기관들의 예술 연관성 유무에 따라 정도의 차이는 있으나 교사들에게 새로운 경험을 제공하지 못하는 대부분의 기관들은 심미성과 교육과 삶의 연관에 대한 이해가 부족하거나 기능전수형 교육프로그램을 생산하는 교사로 머물게 한다. 이러한 문제에 대해 링컨센터의 심미적 교육은 탐구와 성찰의 방법으로 이론과 예술과 삶이 경험되는 통합적 접근법이라는 해안을 제공할 대안이 될

수 있다. <표 1>은 국내 대학부설 교원연수원의 직무연수 교육프로그램과 예술교육을 제공하는 기관이 제공하는 교사연수 프로그램들을 비교한 결과이다. ①프로그램 총 시간에서 심미적 경험의 비중은 링컨센터는 35h30s/37h30s, K미술관이 전시투어 6h/30h, S교원연수원이 답사 8h/180h(2010년)을 배정하였으나, 국내 두 기관은 안내를 통한 관람 등의 소극적인 형태이다. 국내기관들의 압도적인 이론/강의가 차지하는 비중은 링컨센터와 매우 대조적이라 할 수 있다. ②교육강사와의 상호작용 면에서 링컨센터가 프로그램 설계부터 실천까지 참여한 촉진자와 TA에 의해 진행되는 반면, 국내기관들은 초빙된 강사들에 의해 대부분 움직인다. 이는 심미적 경험을 촉진하는 수업진행방식의 긴밀함에서 차이를 보인다고 할 수 있다.

<표 1> 링컨센터와 국내기관의 교사연수프로그램 비교

구분	S대학교원연수원: 초등1급정교사연수		H예술영재교육연구원: 교원기초연수(2010)	K미술관: 초등교사미술연수 (2009/2010)	링컨센터:국 제교사워크숍 (2008)
	2009	2010			
대상	초등교사		예술강사, 교사	초등교사	교사,관리직
시간	183h	180h	30시간(h)	30시간(h)	37시간 30분
장소	강의실, 강당		연수장소 (3박4일 워크숍)	미술관강당,전시실	무용실,미술관, 공연장
교육강사	강사45명, 교육담당		특강 10명, 교육담당	특강 7명, 교육담당	교육담당3명
강의시간 & 내용	교양13h, 교직26h, 전공120h	교양13h, 교직26h, 전공107h	예술영재성에 대한반성, 재조명 총 21h, 사례 5h	미술감상/비평교육, 미술작품보존/ 복원,미술수업사례 19h	링컨센터의 교육철학과 역사 2h
체험	답사6h, 과제10h, 평가 4h	답사8h, 과제8h, 평가 4h		전시투어 6h	전시장 8h 공연장 3h
실습	체육4h	체육 2h	규정 만들기 2h	감상활동지 개발 2h	파티:2시간30
딴활동	토론6h	토론10h		실습과 동일	창작과동일
전체토론	강의에 포함	전체토 론2h	종합토론 2h	그룹활동발표 3h	10h(매일 2h정도)
창작활동					창작 2h, 퍼포먼스 5h

교육프로그램은 입문과정, 심화과정, 현장 적용과정⁴⁾의 단계별로 구성된다. 연구자가 참여관찰한 과정은 국제교사 워크숍 2008년 입문 과정의 A 반으로, 참여일자는 2008년 7월 14일부터 7월 18일까지 5일간 매일 오전 9시부터 16시 30분까지 총 37시간 30분 진행되었다. 워크숍 진행은 주축진자(Lead Facilitator)인 Judith Hill Bose가 총 진행을, 전문가(Teaching Artist: 이하 TA)는 음악담당의 Patric Mckeam과 시각예술 담당인 Barbara Ellmann이 맡았다. 수업이 진행된 장소는 New York Juilliard School의 Juilliard Room 320과, 구겐하임 미술관, 링컨센터의 공연장이었다. 워크숍의 의제는 “예술 원작과의 상상력이 넘치는 만남이 우리의 개인적, 전문가적 삶에 가능성의 한 의미로 도입될 수 있는 방법은?”으로, 세미나와 토론, 조각작품 관람과 멕시코 음악 감상, 탐구, 표현, 공연, 팀작업의 활동으로 구성되었다. 참여자는 클래스 당 약 40명으로 미국, 캐나다, 한국 등에서 참여한 교사, 교수, 예술행정가, 기획자, TA로 구성된 국제적 규모의 워크숍이다. 입문과정을 이수한 한국인은 연구자를 포함, 총 5인으로 예술교육을 하는 예술전문가 3인, 신문기자 1인, 시청의 문화관련 공무원 1인으로 구성되었다. 본 연구는 심미적 교육워크숍을 대상으로 한 분석의 틀을 설정하는데 있어 선행 연구와의 차별성 부여를 위해 축진자의 존재 부각의 필요성, 미적체험 교육과정의 ‘순서’가 주는 특별한 학습효과에서 오는 상상력학습, 그리고 링컨센터의 최근의 수업 전략인 탐구과정(a Line of Inquiry)을 추가로 고려하였다. 링컨센터 교육 프로그램에 대한 본격적인 사례 분석을 시도한 Bose(2008)의 연구는 모두 심미적 교육이론과 실천 간의 관계, 이를 실행하는 주체이자 Greene에게 교육받는 TA의 미묘한 역할에 대한 관찰을 하고, 실천공동체로서의 링컨센터와 도시교육에의 적합성을 다루었다. 하지만 Bose(2008)의 연구에는 축진자의 존재에 대한 언급과 TA와 축진자의 공동 수업진행에 대한 설명이 누락되었고 이는 이가원(2005)의 연구에서도 같다. 따라서 연구자는 심미적 교육과정의 분석과 TA와 축진자의 공동 수업방식을 논의하였다. 이가원(2005)이 제시한 여섯 가지 링컨센터 교육프로그램의 독창성에 대해서도 참여관찰자로서 심미적 교육의 본질에 해당하는 상상력과 탐구과정으로서의 교수 전략을 고려해 여섯 가지로 재구성하였다. 이러한 재구성의 의미는 전자가 링컨센터 교육프로그램의 일반적 시각의 차별성에 초점을 둔 데 비해 본 연구자는 참여관찰자로서 특정 프로그램 사례의 차별성에 보다 중점을 둔 점에 있다. 이에 따라 링컨센

4) 교사들이 각자의 교육에 심미적 교육을 도입하면서 필요한 네트워크를 구축하는 과정이다.

터 교육프로그램의 독창성은 본 연구의 맥락에서 <표 2>과 같이 고려되었다.

<표 2> 링크센터 교육프로그램의 독창성

링크센터 교육프로그램에 대한 일반적 시각의 차별성(이가원, 2005)	링크센터 국제교사워크숍의 차별성
Dewey의 철학에 근거한 교육철학	수업설계과정과 교육과정의 순서
선생님의 역할과 예술교육	상상력 관점에서 바라본 심미적 교육
전문가(TA)의 개념과 역할	촉진자의 개념과 TA와의 공동 수업진행
학습동기 부여	탐구과정을 통한 작품의 분석과 이해과정
협동 학습 원리	예술작품 범위에 대한 고찰
상위인지작용	창작자 위치에서의 작품제작 경험

연구 대상인 국제교사워크숍의 차별성에 대해 추가적으로 교육설계과정의 차별성과의 연계를 위해 백령(2005)이 제시한 박물관 교육프로그램 개발 단계를 고려하였다. 박물관교육 프로그램 개발 단계는 관련 이론과 교육프로그램 기획의 6개 활동을 바탕으로 구성된 것이다. 각각의 단계는 첫째, 전시의 개념과 전시물 의미의 이해, 둘째, 전시의 개념 이해를 중심으로 교육목표의 설정, 셋째, 교육 프로그램 구상, 넷째, 목표의 구체화, 세분화된 실행안 개발, 다섯째, 실행과 수정을 통한 프로그램의 확정, 여섯째, 프로그램 실행, 일곱째, 평가와 같다(백령, 2005). 이 틀에 기초해 한국 기관들의 문화예술교육 사례를 접하고, 링크센터의 설계틀과 비교분석을 통해 시사점을 도출하는 것이 가능할 것이다. 최종적으로 본 연구에서의 링크교육센터 국제교사워크숍에 대한 분석의 틀은 <표 3>와 같이 정리되었다.

<표 3> 분석의 틀

구분	분석 항목	관련근거
교육설계과정의 차별성	1. 교육설계과정과 교육실천 분석 (박물관 교육프로그램 개발 단계와 의 비교 분석)	백령 (2005)
교육과정 순서의 차별성	2. 선지식의 배제- 상상력학습	이가원(2005) Bose (2008)
상상력 관점에서 바라본 심미적 교육	3. 창작자 입장에서의 작품제작 경험	
탐구과정을 통한 분석과 작품의 이해과정	4. 탐구과정을 통한 분석- 기술하기, 질문하기, 의미생성, 해석하기	
교육진행자에 대한 고찰	5. 촉진자(Facilitator)와 전문가(TA)	
예술작품 범위에 대한 고찰	6. 예술작품 범위의 개방성	

IV. 연구 결과

1. 교육설계과정과 교육실천 분석

백령(2005)의 박물관 교육과정 분석틀에 의거하여 링컨센터의 심미적 교육과정을 비교한 결과는 <표 4>과 같다. 구체적으로 보편적 박물관의 심미적 교육과 링컨센터의 심미적 교육은 다음과 같이 비교된다.

첫째, 링컨센터가 엄격한 재교육과정에 의해 양성된 전문가를 보유, 설계과정부터 수업까지 진행된다는 점에 비해, 보편적 박물관은 교육과정이 설계된 이후 전시 안내인을 모집, 교육한다. 둘째, 사전 지식의 전달을 우선으로 하는 보편적 박물관과 달리, 링컨센터는 감상하게 될 예술작품의 창작과정을 먼저 체험하게 하는 작품제작 과정이 선행한다. 셋째, 활동지 등을 통해 질문하고 설명을 듣는 보편적 박물관과 달리 링컨센터는 철저하게 작품 설명을 금한다. 반면, 참여자들이 작품을 보고 질문하기를 통해 탐색하도록 한다. 넷째, 보편적 박물관의 전시 안내인이 작품설명을 보충하다면, TA는 중립을 유지하면서 참여자의 탐구를 통한 분석을 유도하도록 애쓴다. 다섯째, 작품을 완전히 이해한 후에 같은 내용으로 작품 창작 체험을 하는 보편적 박물관에 비해 링컨센터는 창작과 감상 2회 후, 해석하지 못한 작품의 맥락적 정보를 탐구하는 시간을 갖는다. 여섯째, 링컨센터의 교육과정이 지속적 수업인데 비해 보편적 박물관 교육프로그램은 단기이다.

<표 4> 일반적 박물관과 링컨센터 교육 비교

단계	박물관 교육 프로그램 설계 및 실천	링컨센터(LCI)
1	전시의 개념과 전시물 의미의 이해 : 박물관 관계자들	실행과 수정을 통한 프로그램의 확정- 전문가 교육을 통해 TA 배출 및 확보
2	전시의 개념 이해를 중심으로 교육목표의 설정: '전시실에서의 감상활동을 통한 현대미술 학습과 이해'	예술작품 2개 선택, 분석-LCI행정가, TA: 공연예술, 시각예술 등 여러 장르에서 매 코스마다 2개 선발
3	교육 프로그램 구상: 설명/해석으로 학생들에게 객관적 미술사 지식이 전달되는 활동지 제작	구체적 교육과정 토론:LCI행정가, TA-사전 예행연습과 토론, 교정 Dewey와 Maxine Greene의 교육철학, 질문을 통한 탐구방식 적용

단계	박물관 교육 프로그램 설계 및 실천	링컨센터(LCI)
4	목표의 구체화, 세분화된 실행안 개발 활동지를 통한 안내, 설명. 활동지는 관람과정의 동선을 제시하며, 아이스너의 관찰과 감상방법 적용	실행1: 사진 수업(TA)-예술작품 제작: 예술작품 감상 전, 작품제작을 통해 예술작품이 내포한 의미에 접근-의미만들기 1
5	실행과 수정을 통한 프로그램의 확정- 전시안내 인력 훈련: 시나리오, 교재 작성	실행2: 현장답사- 질문하기를 통해 작품 탐구. 절대 전시설명이나 정보 없음-의미만들기2
6	프로그램 실행: 전시안내인(인턴, 자원봉사자): 전시설명을 먼저 듣고 질문지 작성, 전시 및 예술 이해	실행3: Inquiry of Questioning: 질문하기 + 현장답사2 +작품 이해를 위한 연구(가능한 모든 정보제공): 팀작업
7	평가	실행4: 의미만들기3: 반성과 탐구의 핵을 다른 매체로 표현하기(팀작업) 참여자 설문

2. 선지식의 배제- 상상력학습

보편적 예술 감상 교육프로그램은 참여자의 이해를 돕고자 미술사적 지식과 작품의 내용, 작가 정보를 사전에 배포하고 도슨트나 미술관 관계자의 전시 안내를 병행하며 감상을 유도한다. 따라서 전시에 대한 관람자의 의미생성에 전시해석도구는 매우 중요하다. 전시 텍스트가 대표적인 해석매체로 활용되는데, 그나마도 개막 전 성급히 작성되는 경우가 많아서(양지연, 2007) 관람자의 의미생성과 해석에 도움이 되는지 의문을 낳고 있다. 그러나 링컨센터는 학습자가 사전지식 없이 작품과 순수하게 만날 수 있도록 유도하고 있다. 사전 정보 없이 직접 예술작품과 만나 질문을 던지며 탐구하는 과정은 ‘상상력의 극대화’라는 목표에 매우 큰 효과를 가져 온다. 이는 선행학습에서 비롯되는 순진한 믿음이나 잘못된 또는 그릇된 지식의 획득이 처음 만나는 낯선 미술품을 이해하는 능력을 손상시킬지도 모른다는 우려에서이다(Efland, 2006). Bose(2008)는 초기 LCI가 감상할 예술작품의 사전정보를 차단하기 위해, 미술관 벽에 부착된 작품 설명서나 제목 등을 가렸다고 한다. 심미적 경험과정의 설계자 Greene(2001)은 어떠한 방해요인이나 통제가 없는 상태로 학습자가 직접 작품 앞에서 상상력을 발동시키는 ‘상상력의 해방’을 강조하였다:

...내게 심미적 교육은 예술 형태에 대한 의식이나 이해의 강화와 관련 있는 것만은 아니다. 이는 당연히 직접적 만남을 통해(예술작품과의)⁵⁾ “의미⁶⁾의 풍성함과 자유”에의 개방을 가능하게 만들어야 한다. 이 의미에 대해 Dewey는, 상상력의 해방과 인지적 느낌을 통해 광대하게 만날 수 있는 의미라 하였고, 이 인지적 느낌은 우리에게 브란덴버그 협주곡 2번의 악구나 가치의 구현으로서의 작은 즉흥곡 한 악절을 듣도록 허락하는 종류의 것을 말한다. 실제로 우리가.. 만약, 느낌과의 조우 없이 이미 그것을 학습한 상태라면- ..우리가 포착해야 하는 인지적 지식인 음악의 구조를-, 그 음악은 죽은 나무나 다름없을 것이다(Greene, 2001: 67).

Greene은 참여자들이 예술작품과 만나서(encounter) 느낌을 먼저 연기를 의도하며, Dewey가 강조한 상상력과 인지력을 통한 의미의 획득을 실천하려 한다. 교육속의 예술(Arts in Education) 프로그램 제후자인 Gen Wenner(문화예술총서, 1988: 154)도 예술교육의 접근방식에 대하여, “한 예술작품이 무엇을 ‘의미하는지’에 대해 교사가 학생들에게 설명을 해 줌으로써 교사가 학생들이 예술적 경험을 하는데 방해가 되지 않도록 주의해야만 한다.”고 하였다.

상상력은 실제로 지각되지 않거나 실제 경험하지 않은 정신적 이미지를 형성하는 행위 혹은 능력이다. 이전 경험의 통합과 재구조화를 통해 새로운 아이디어 혹은 이미지를 창조하는 행위 혹은 능력이다(Efland, 2006). 상상력은 칸트에게 여러 감각기관들을 하나로 모아 표상화하는 능력으로, 사르트르에게는 예술이 아름다움을 발하는 비현실의 세계로 의식을 투사할 수 있는 자유를 함의하는 능력이다. 바슐라르에 이르러서 상상력은 이 세계와 직접적으로 교감하는 인간영혼의 한 능력으로 정의된다. 바슐라르는 상상력이 자연의 4원소인 물, 불, 흙, 공기의 네 가지 물질성과 교감하는 능력임을 밝혀냈다(김윤희, 2008).

링컨센터의 심미적 교육의 목적은 궁극적으로 상상력 학습이며(LCI, 2010), 작품 제작 경험과 원작을 직접 대면하고 탐구한다는 점에서 바슐라르의 물질적 상상력과 관련 있다(Bose, 2008). 작품을 만나서 이전 경험의 통합과 재구조화(Efland, 2006)를 통해 발동시킨 상상력은 예술작품을 해석하는 원동력이 된다. 상상력을 극대화하기 위해 경험하게 될 예술작품에 관한 세부정보를 미리 발표하지 않으며, 과정이 시작되는 날 참여자들에게 배분하는 파일에도 최소한의 일정을 실었을 뿐이다.

5) 연구자 덧붙임

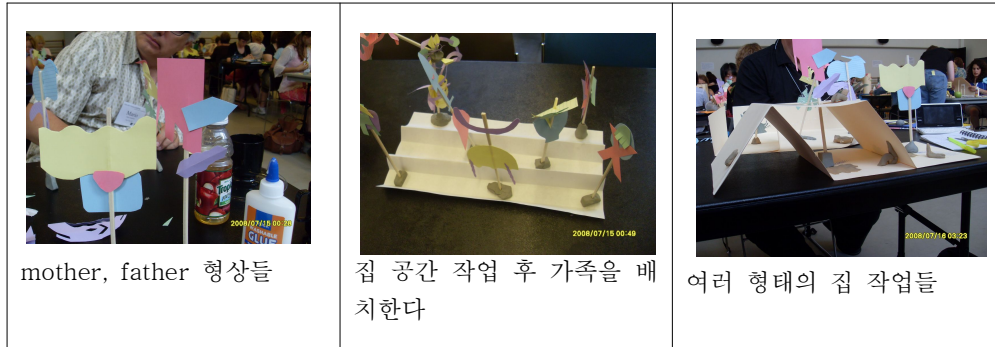
6) 듀이의 Experience and nature에서의 richness and freedom of meaning을 말함.

3. 창작자 입장에서의 작품제작 경험

Dewey(1934)는 경험으로서의 예술에서 진정한 발견과 탐구방법의 하나로 예술가적 경험을 강조하였다. 예술가들은 근본적으로 실험자(경험자)이며, 작품에 의미와 재료로 개인적 경험을 표현하는 실험가이기 때문에 이들의 작품을 탐구하는 경험은 의미 만들기 과정이 된다고 한다. 미국 예술교육위원회는 교육이 개발할 능력 4가지에 창의력의 개발과 효율적인 타인과의 상호작용의 촉진을 포함시켰다. 그리고 전 미국의 교육정책에 예술을 강조하였는데, ‘예술품 제작경험’의 중요성과 이에 따른 교사들의 역할을 위해 재교육을 강조하였다(한국문화예술진흥원, 1988: 332). 연수 첫째 날, 예술작품과 연결되는 첫 수업은 작품 제작(art-making)으로, 시각예술 TA인 바바라가 수업을 주도하였다. ‘저널쓰기’로 시작한다며 종이카드를 나눠주고, 한 장에 ‘mother’, 다른 카드엔 ‘father’의 기억 중, 좋은 기억과 나쁜 기억에 관한 키워드를 몇 개 적으라고 한다. 그리고 이 핵심단어를 토대로 부모의 형상을 만들게 하였다.

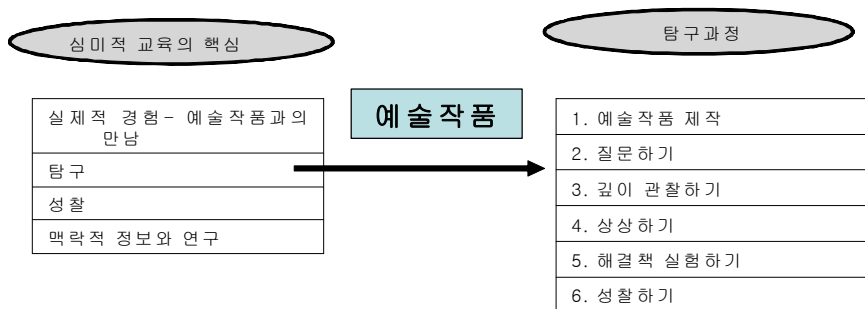
글을 시각이미지로 전환시키는 수업은 실제 현장에서 많이 적용되고 있는 편이다. 그러나 ‘핵심단어’를 이끌어내고, 이를 시각이미지화 한다는 것이 곧 추상미술 창작과 감상에 직접적으로 연관되어 있음은 루이즈 부르조아 조각전의 두 번째 관람과 분석과정에서 깨닫게 되었다(관찰일지, 2008).

부모 형상을 만들고, 조별로 작품에 대한 질문하기 시간이 끝나자 4절 도화지를 나눠주면서 각자의 집을 만들라고 한다. 부모를 배치시키고, 필요하다면 자신과 형제들을 넣어도 된다고 한다. 집이 완성되자 앞 단계와 같이 팀별로 질문하기 과정을 진행한다. 이 제작과정 경험에서 알 수 있듯, 예술작품을 매개로 한 감상교육이 보편적으로 향유, 소비 위주인데 반해 심미적 교육은 작가의 창작의도, 내용, 창작 과정에 이르는 능동적이고 적극적인 경험을 이끌어 낸다. 이 경험은 바로 자아와, 대상과 사건의 세계 사이의 완전한 상호 침투를 의미하는 최고의 경험이다(Dewey, 1934).



4. 탐구과정을 통한 분석- 기술하기, 질문하기, 의미생성, 해석하기

심미적 교육의 철학은 4가지로 축약된다: ① ‘직접적 경험’은 실제 작품 제작하기 및 원작(live work of art) 감상의 방식이다. ② ‘탐구에 기반한 학습’은 링컨센터가 개발한 탐구과정(a Line of Inquiry) 순서에 따라 작품에 대해 질문하면서 탐구하는 것이다. 특히 끝없이 열린 질문은 작품 관찰의 시작이며, 분석으로 이어지는 중요한 관문이다. ③ ‘성찰’은 작품에의 관찰과 깊은 주시로부터 나오는 분석과 이해의 과정에 토대가 되는 행동방식이다. ④ ‘맥락적 정보와 연구’는 예술작품이 속한 장르와 사회적 의미, 작가 개인사와 철학의 연구이며, 멀티미디어와 여러 분야의 자원을 통한 총체적 이해과정이다. 탐구과정의 핵심은 예술작품 감상과 작품제작에서 오는 심미적 경험이다. 다음의 표는 Dewey의 철학에 Greene이 탐구과정을 추가한 심미적 교육의 개념에 대한 이해를 돕기 위해 연구자가 도식화 한 것이다.



〔그림 1〕 심미적 교육의 특징과 탐구과정

1) 기술하기와 질문하기

워크숍 일정의 주요 부분은 기술하기와 질문하기 과정이다. 부모 형상과 공간작업을 마친 후의 질문과정의 경우, 작품을 만든 당사자는 팀원들의 질문에 대한 대답은 금지되고 듣기만 한다. 질문에 답을 하지 않아야 묻는 사람의 탐구의 폭이 확장되기 때문이다. 질문하는 사람은 독자적인 질문, 앞서사람의 질문에 이은 질문, 기법이나 형태, 크기 등에 관해 자유롭게 질문을 할 수 있다. 촉진자와 TA들이 여러 번 강조하는 것은 절대 ‘평가’나 ‘판단’의 발언을 해서는 안 된다는 점이다. 연구자가 최근 심미적 교육을 교육현장에서 적용해 본 결과, 확인을 내리는 순간 끝없는 탐구와 분석이 멈춰버린다는 것을 확인하였다. 따라서 열린 질문(open questioning)과 탐구 간의 긴장을 유지하는 것은 매우 중요하다. 작품제작 후 오후에 옮겨간 구겐하임 미술관에서 본격적인 작품탐색이 시작되었다. 입구에 있는 루이즈 부르조아의 거대한 거미 조각품 앞에서 작품에 대해 기술하기(description)가 진행되었다. 그리고 팀을 3개로 나눠서 따로 하나씩의 작품을 지정하여 질문하기(questioning) 과정을 진행하였다. 오전에 제작한 부모형상과 집 작업이 부르조아의 조각과 설치작품 분석으로 직접 연계된다는 것을 참여자 모두 알게 되었다.

“왜 공모양일까?” 누군가 질문하면, “왜 둥글둥글할까?” 라는 질문이 나온다. 그리고 누군가 “왜 원형을 하고 있을까?” 라고 덧붙인다. 둥글다는 하나의 현상을 놓고 각자 고유한 언어로 만든 유사 질문을 계속 만든다는 것은 우리의 경험과 사고방식으로는 이해가 어려운 모습이다(관찰일지, 2008).

워크숍 과정 중 한국 참여자들에게 가장 어렵고 생소한 수업은 단연 ‘기술하기’와 ‘질문하기’이다. 하나의 대상을 관찰하고 30-45분 이상 끝없이 기술하거나 질문하는 시간은 한국 교육현장에서 경험하기 힘들기 때문이다. 객관적이고 명료한 기술하기 과정은 질문 만드는 과정을 보다 더 세부적 차원으로 이끄는 토대가 되어주었다. 질문하기는 참여자의 브레인스토밍으로 진행되었다. 링컨센터(2010)가 밝힌 상상력 학습 수행에 전제되는 능력은 ‘질문하기’ 수업 방식에 필요한 능력으로 ① 깊이 관찰하기 ② 구체화하기 ③ 질문하기 ④ 패턴을 일치시키기 ⑤ 연관 짓기 ⑥ 감정이입한 것을 드러내기 ⑦ 의미 창출하기 ⑧ 행동하기 ⑨ 반성·평가와 같다.

2) 의미 생성과 해석하기

미술가들의 상상력은 우리를 세계의 물질성과 연결하는 힘이며, 인간의 영혼 속에 깊이 박혀 있는 힘이다. 그리고 정신의 창조적 활동을 가능하게 하는 힘이다 (김윤희, 2008). 링컨센터가 탐구과정을 통한 상상력의 신장에 예술작품을 매체로 한 이유는 예술작품 탐구과정이 창의적 사고에 미치는 효과가 크기 때문이다.

그들은 창조과정 동안 예술가들이 선택한 것과 유사한 탐색을 하며, “예술작품이 말하는 이야기”와 그들 자신의 삶 간의 연관성을 추구하고 있다. 예술은 결코 하나의 추상으로 남지 않고, 질문하기, 성찰과 연구를 위한 매체자원의 사용을 포함한 탐구-기반 학습을 통해 실제화하는 현존이 된다. 이 과정은 학생들에게 예술가적이나 학술적으로나 모두 풍성하게 습관으로서의 창의적 사고를 양성한다(LCI, 2010).

작품 제작 후 수업참여자들은 타인의 작품에 질문을 하게 된다. 제작자는 질문을 듣고 자신의 작품에 대해 성찰을 한다. 이 과정은 미술관에서 원작과 만날 때 관찰의 렌즈를 제공하며, 성찰의 방식에 익숙하게 만든다. 예술작품을 눈앞에 두고 탐색할 때 TA들은 참여자들이 작품에 대한 맥락적 정보를 찾지 않도록 차단한다. 그리고 교실에서 사전에 경험했던 작품제작의 기억을 떠올리도록 촉진한다(Bose, 2008). TA들은 형태의 아주 단순하고 사소한 것에 대한 질문부터 시작하도록 유도하며, 색채, 테크닉 등으로 이어지는 끝없는 질문이 생성되도록 조정한다.

연구자는 이 워크숍의 첫째 날 일정한 구겐하임미술관 방문 시 실망감이 컸다. 미술관 입구에 들어서서 로비의 대형 거미를 보는 순간 루이즈 부르조아의 조각임을 알았고 그녀에 대한 사전정보를 많이 알고 있음을 자각했기 때문이다. 따라서 ‘작품과의 순수한 만남과 탐구’에 대한 의지를 접고 다른 학습자들을 관찰하기로 했다. 참여자들이 대형 추상조각인 거미 한 쌍에 대해 기술하고 질문하는데 사용한 무수한 언어들은 연구자가 관람한 부르조아전을 떠오르게 했다. 그 경험은 미술관 입구에서부터 안내관의 경로를 따라 작품 제작년도와 제목, 재료, 작품세계 등을 확인하는 과정에 다름없었음을, 따라서 부르조아의 작품에 대해 진지하게 충분한 시간을 들여 탐색하거나 성찰하지 않았음을 깨달았다(관찰일지, 2008).

TA들이 하는 일들 중 중요한 하나는 참여자들의 질문을 기록하는 것이다. 수업이 진행되는 대형 연습실 3면의 벽은 종이로 도배되어 있고, 수업이 진행되는 동안

참여자들이 발표한 기술과 질문은 TA들에 의해 일일이 기록된다. 왜 비슷한 유형의 문장들을 굳이 모두 받아 적는지 의문이 생길 정도로 모든 발표는 기록된다.



워크숍 4일째가 되니 3면의 종이가 문장과 단어들로 가득차고, TA들은 종이를 이층으로 붙여가며 계속 기록한다. 참여자들은 자신들이 발표한 비슷한 유형의 질문이 수 천, 수 만개로 누적된 기록을 보면서, 이 질문이 곧 작품에 대한 분석이며, 해석이라는 사실을 깨닫는다. 왜 TA들이 이 모든 것을 기록했는지의 의미가 선명해지는 순간이다(관찰일지, 2008).

이 과정은 의미생성(make meaning)과 관련 있다. 사소한 것에 대한 관찰과 기술은 그에 대한 의미를 부여하게 되고, 의미들이 쌓여서 해석이 가능하게 한다. 심미적 교육은 예술가들이 작품에 ‘기술을 사용한 의미’를 탐색하기 위해 존재한다. 반면, 다른 기관들의 수업은 ‘기술의 시범’에 그친다(Bose, 2008: 180). 따라서 심미적 질문을 제시하는 것은 미적 경험 자체를 더욱 반성적이고 비판적이며 작품에 공명하도록 만들며, 예술교육은 이런 질문에 대한 대답에서 발생하는 것으로 깊어지고 확장되기 때문에 의미 만들기 과정이라 말할 수 있다(Greene, 1995).

워크숍 첫째 날에 만든 부모의 형상과 집은 루이즈 부르조아의 작품세계를 이해하는 핵심적 방법이였다. 참여자들은 구겐하임미술관의 거미조각에서 한 쌍의 남녀를 보는가 하면, 자식을 보호하는 어머니를 말하기도 하였다. 부르조아의 공간설치작의 내밀한 요소와 여러 가지 상징 등에 대한 각자의 해석이 어떤지는 알 수 없다. 참여자들은 감상이나 판단 같은 주관성을 배제한 상태의 발언만 하기 때문이다. 하지만 내밀하고 상징적인 요소들이 부르조아의 가족사 트라우마의 표현이며, 부모에 대한 긍·부정의 기억으로 표현한 작품 경험과 직접 연결된다는 점은 참여자 모두

를 감탄시킨 경험이었다(관찰일지, 2008).

예술은 이중적인 해석활동을 요구한다. 하나는 작품의 실제적인 창조에서의 해석활동으로 미술가의 관점에서 보는 것처럼 개인적인 지식을 구체화하는 것이다. 다른 하나는 관람자가 작품의 가능한 의미를 명료화하는 해석활동으로, 이 세계를 해석하는 능력은 미술에 대한 해석을 통해 학습된다. 미술(예술)을 가르치는 목적은 각 개인이 살고 있는 사회적이고 문화적인 환경을 이해하는 것을 돕기 위한 것이다(Efland는 심미적 교육은 두 가지 해석활동을 모두 포함한다. 작품을 만나기 전 경험하는 작품제작이 첫 번째에 해당하며, 탐구과정으로 분석함에 따라 생성되는 의미와 해석의 다양성이 두 번째이다. (Efland, 2006: 273)

심미적 교육이 효과적이기 위해서는 관람자들이 경험하지 않은 예술작품을 대상으로 하는 것이 좋다. 정보가 없는 작품을 분석하기 위해서는 사소한 것부터 심오한 것까지 깊은 관찰을 요하며, 깊은 관찰은 다양한 의미와 다양한 해석을 가능케 한다. 그리고 개인별 해석이 다양할 수밖에 없음은 개개인이 작품을 그것이 반영하는 문화적이고 사회적인 세계와 관련하여 인식하기 때문이다. Efland(2006: 273)는 “미술작품과 문화 간의 관계가 상호적이며, 지식의 통합이 최대화되는 곳이 미술작품(예술작품)이기 때문에 교육과정에 확고히 자리 잡아야 한다” 고 주장한다.

5. 촉진자(Facilitator)와 전문가(TA)

2008 국제교사 워크숍의 심미적 교육 진행은 음악, 시각예술 파트 각 1명의 전문가(TA)와 1명의 촉진자가 맡았다. 교육학 전공자인 주촉진자는 기술과 질문 수업과정을 리드하며 토론의 중재와 의견 수렴의 역을 맡았다. 2인의 TA는 각각 음악과 시각예술에 관련한 작품제작과 의미생성, 표현 수업과정을 담당하고, 그 외엔 촉진자를 보조하였다. TA들이 수업을 주도하는 방식은 참여자의 경험을 끌어내고 최대한 표현하도록 촉진한다는 점에서 근본적으로 주촉진자와 같은 교수법을 사용한다. 주촉진자가 주로 언어로 표현하는(번역하는) 기술과 질문 영역의 토론수업을 맡는다면, TA는 각 영역의 예술표현과 해석을 담당한다는 점이 다르다. 연구자는 이 3인의 공통 수업 진행을 보며, 촉진자에 대해 관심을 갖게 되었다. 한국의 문화예술교육에 교육학 전공자가 촉진자로서 수업을 총괄 진행하는 사례는 아직 접해본 적이 없거니와, 강의계획서에 강사진(전문가)과 촉진자라는 명칭이 구분되어 실려 있는 점이 새롭다고 판단했기 때문이다⁷⁾. 교육자는 학습의 조력자 또는 촉진자가 되어야 하며, 서구의 교육자와 트레이너들은 자신을 학습 촉진자라고 불렀고 교육관련 문헌에서 촉진자는 주요 개념으로 다루어지고 있다. 촉진자들은 학습자를 도와주는 관계에 있으며, 학습자와 학습자를 돕는 촉진자의 관계를 가능하게 만드는 중심요소는 신뢰, 중립성, 의도적인 상호작용이다(Brookfield, 1986). 학습을 하기 편하게 하는 자로 촉진자의 행동방식이 제시되기도 한다(권두승, 2006). 한국 교육현장에서는 교육자의 대표적인 역할이 지식전달이며, 조력자, 촉진자, 혹은 매개자로서의 교육자 개념은 문화예술교육 분야에서 사용되고 있다. 심미적 교육 진행자들은 학습자와 대등한 관계에서 대화하며 학습자의 탐구의욕을 끌어내는 ‘이상적인 조력자’ (Brookfield, 1986: 63) 역할에 충실하다. 촉진자와 TA들은 서로 번갈아가며 수업을 주도하는데, 보조를 맡은 동안에는 다른 참여자와 동등하게 수업을 받기도 한다.

워크숍 5일째 마지막 프로그램은 팀별로 이루어진 음악퍼포먼스였다. 주촉진자인 주디와 시각예술TA인 바바라도 여느 참여자들과 같이 팀에 합류하였다. 진행을 맡

7) 이 촉진자가 본 연구의 선행연구로 활용된 박사학위 논문의 연구자인 Bose이다. Bose는 음악전공으로 TA과정을 마치고 교육학으로 박사학위를 받았다.

은 음악TA 페트릭은 “5일간의 워크숍 중 가장 인상적인 키워드를 각자 두 개씩 말하고, 이 단어들로 공연을 만들라”고 하였다. 연구자의 팀은 transaction, communication, fandango, interaction, trade 등 같거나 비슷한 단어들을 모으고 나머지 단어들을 나열한 뒤 순서를 정했다. 그리고 각자 고유한 악기들을 선택하고 해석한 대로 리듬을 타는 연습을 하였다. 다른 팀에 합류한 바바라가 환가발을 쓰고 온몸으로 전율하며 신체 표현하는 모습이 눈에 들어왔다(관찰일지, 2008).

조덕주(2009)는 교사의 전문직 정체성에 대한 반성적 사고를 조성하는 환경인 프로네시스(phronesis, 실천적 지혜)를 위한 두 요소로 실제적 환경의 제공과 교사교육자의 촉진자적 역할을 들었다. 링컨센터의 교사재교육은 이 두 요소를 내포하면서, 나아가 탐구과정을 통한 성찰의 경험 제공으로 반성적 교육자를 양성한다고 볼 수 있다. TA들은 참여자가 작품을 순수하게 경험하도록 ‘촉진’하는 태도를 견지한다. Bose(2008: 175)는 이 수업과정의 긴장과 평형성을 ‘풍선’에 비유했다. 교수자로서의 TA의 역할은 학습자가 구체적인 경험들에 대해 논의하고 반성하도록 고무시키고, 이들이 딜레마에 빠졌을 때 문제해결 학습에 참여시킨다는 점에서 Merriam(2007)의 반성의 촉진자와 유사하다. TA(Teaching Artist)라는 명칭을 직역하면 교육하는 예술가로 이중 직업의 의미를 내포한다. 이들은 교육을 하지만 예술가가 대표 직업이다. TA는 한국의 문화예술강사와 가장 유사하다. 최근 서울문화재단이 링컨센터를 벤치마킹하면서 TA라는 명칭을 사용하기 시작했다는 것은 시사하는 바가 크다.



6. 예술작품 범위의 개방성

링컨센터는 지속적인 변화와 발견의 진행과정(Bose, 2008; LCI, 2010)에 있다. 모

든 교과과정의 설계는 기관 관계자들과 TA들이 함께 모여 논의를 하며, 워크숍 5일 과정의 전 일정이 사전에 철저히 조사되고 계획된다고 한다. 5일 동안 경험할 예술작품의 선별은 뉴욕의 공연 및 전시일정과 밀접한 관계가 있으며, TA의 작품 선발에 영향력이 작용한다. 심미적 교육에 활용되는 예술작품의 범위는 대중예술에까지 이르며 개방적이고 다양하다. 워크숍 마지막 날, 초대된 무용수가 교실 안에서 즉석 Dance를 보여주었다. 이 춤은 미국의 유명한 흑인가수 Biliy Holiday의 대중가요를 현대 무용으로 안무한 춤이었다. Dewey(1934)는 오늘날 보통 사람들에게 많은 활력을 주고 있는 여러 예술은 사실 사람들이 예술로 여기지 않는 것들이기 쉽다고 했고, 영화, 제즈, 연재만화, 밀회장소, 살인, 사기꾼 행위에 관한 신문 보도 등을 제시하였다. Greene은 미술관에 분리되어 보호받고 추앙받는 예술작품에서 경험을 이끌어 내기 힘들다고 판단한 Dewey에 공감하면서, “진정한 예술작품은 그림, 소나타, 연극의 장면, 댄스공연처럼 ‘생산된 것’이며, 경험과 함께 한다”고 하였다. 따라서 “예술 주변에 벽은 세워지면 안 되며, 예술은 ‘분리된 영역’으로 보내져도 안 된다”고 하였다(Greene, 2001: 107). Dewey와 Greene은 예술품들이 박물관이나 보관소로 추방되었기 때문에, 일반인들이 심미적 경험 욕구를 해소할 때 일상의 환경이 제공하는 것에서 그 출구를 찾는다는데 같은 관점을 둔다. 따라서 Greene은 교육과정에 활용되는 예술작품의 범주를 대중의 영역까지 확장한 것이다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 이론과 강의 위주인 현 교사재교육에 부족한 교사들의 상상력과 창의력 증진 및 유연한 감성을 증진하고, 나아가 이를 교육 현장에 파급할 문화예술 교육프로그램을 제시하고자 착수되었다. 국내 지명도가 높은 기관 3곳의 서로 다른 교사연수프로그램을 링컨센터의 교육과정과 내용을 비교하니, 전체 수업내용에서 링컨센터는 심미적 경험이 95% 이상을 차지하는 반면, 국내 기관 3곳은 각 50~80%이상이 강의 중심이었다. 경험의 관점에서 보면 국내 기관의 체험·실습 내용도 수동적인 관람의 형태가 주를 이루고 있다. 따라서 링컨센터의 심미적 교육이 국내 재교육에 보완할 시사점이 충분하다고 여겨진다. 문화예술교육을 활용한 교사재교육 우수사례 단위연구로써의 링컨센터의 심미적 교육을 분석한 결과, 심

미적 교육의 철학은 실제적 경험에 의거한 Dewey를 따르며 이에 Greene의 탐구 과정이 추가되어 심미적 경험을 통한 상상력 학습의 증대를 목표로 하고 있다. 링컨센터의 미션은 많은 학생들에게 심미적 교육을 보급하기 위해 교사 및 교육기관 관계자들의 교육에 힘쓰는 것이고, 이를 위해 뉴욕시 초·중등학교 및 대학들과 파트너십을 체결하여 함께 교육을 연구, 실천하고 있다. 심미적 교육과정을 분석하여 한국 교사재교육에 활용할 고유한 특징을 알아본 결과는 다음과 같다. 첫째, ‘심미적 교육’은 교육설계과정 및 실천 순서의 차별성이 가장 두드러졌다. 백령(2005)의 미술관 교육프로그램 설계들을 사용하여 보편적 미술관 감상프로그램과 비교한 결과, TA를 사전 교육하여 교육과정 설계에 참여시킨다는 점과 예술작품 감상 전 작품제작 경험이 특징이다. 둘째, 상상력을 극대화하기 위해 선지식을 배제한다. 셋째, 창작자 입장에서의 작품제작을 경험한다. 넷째, Greene의 탐구과정을 통한 작품분석은 기술하기, 질문하기, 의미생성, 해석하기의 과정을 따른다. 다섯째, 선행연구인 이가원(2005)과 Bose(2008)의 연구에서 주목받지 못한 촉진자의 존재 및 TA의 수업방식이다. 이들이 조력자로서 참여자들과 동등하게 대화하고 토론하는 진행방식과 미적 경험을 촉진하는 반성적 교사에 대한 역할을 고찰하였다. 여섯째, 예술작품 선정의 개방성이다. 미적체험 대상을 순수예술을 표방하는 고급 문화 뿐 아니라 대중예술에까지 넓게 영역을 확대한 것은 Dewey와 Greene의 예술교육철학에 근거한 것이라고 할 수 있다. 심미적 교육의 국내 교사 재교육프로그램에의 적용 가능성은 한국교육현장의 변화 여건 조성이라는 과제 하에 다음과 같이 검토되었다. 첫째, 양질의 문화예술교육프로그램을 설계하고 제공할 기관 확보가 중요할 것이다. 그리고 지속적으로 교사재교육 교육과정을 설계할 자질을 갖춘 전문 인력의 기관 내 배치가 필요하다. 둘째, 중심이 될 기관과 교육기관들과의 협동이 성립되어야 할 것이다. 협력기관이 다양하고 많은 링컨센터가 갖는 어려움은 ‘서로 다른 기관의 문화를 이해하고’ 공통의 언어를 찾는 일과, 이 교육에서 얻는 기술이 전통적 교육기관에서 쉽게 받아들여지지 않는다는 점, 그리고 심미적 교육 실천이 빚는 많은 논쟁들이다(Holzer, 2005: 10). 우리나라의 경우 학교예술교육사업을 통한 교육단체와 교육기관들의 협력사업에도 링컨센터가 갖는 어려움과 해결책을 참고로 해야 할 것이다. 셋째, 참여자들의 부정적 반응에 대한 사전 대비 문제이다. Holzer(2005)가 제시한 사례들은 교육대 학생들 일부가 심미적 교육이 자신의 학생들과 연계성이 없다고 보는 선입견과, 자신의 예술교육에 대한 사전지식으로 만족하여 심미적 교육의 불필요를 토로한 것이다. 교육의 결과가 아닌 과

정에 중점을 두는 교육철학은 실제로 연수를 하지 않고는 깨닫기 어려운 점이므로, 참여를 독려하는 방법이 최선이라 하겠다. 연구 결과가 주는 학문적 시사점은 학습자의 상상력의 증진 및 그로 인한 창의력 향상을 조력할 촉진자의 존재와 역할에 대한 실증적 확인이다. 성인학습에서 교사의 역할은 조력자 및 중재자로서의 학습의 촉진자이며(Brookfield, 1986), 이러한 태도를 가진 촉진자의 교육현장에서의 파급효과는 더욱 커질 것이다. 연구자는 Bose(2008)가 TA의 탐구촉진 방법에 초점을 두고, 이가원(2005)이 전문가TA의 존재와 역할을 언급하였으나 두 연구에서 주시되지 않은 촉진자를 고찰함으로써 그 역할과 가치를 강조하였다. 아울러 우수사례 모델개발을 위한 질적사례연구를 제시함으로써 국내 문화예술교육 이론과 현장의 균등한 발전에 심미적 경험이 주는 의미를 제시하였다. 교육현장에서의 적용을 위한 실제적 시사점은 첫째, 평생교육기관에서 실천가로 활동할 문화예술강사의 재교육과 인원 확보이다. 국공립기관에서 재교육 프로그램을 통한 양성과정이 늘고 있는 추세이나 기능전수를 넘어서는 심미적 교육을 맡을 인력은 아직 부족한 실정이다. 둘째, 삶과 직접적으로 연계된 경험으로 심미적 교육을 재구성하여 예술과 교육과 삶이 통합적이라는 인식 보급을 하고, 이러한 경험 기회의 확대가 필요하다. 셋째, 예술가와 교육가가 소통을 통해 예술적 실천과 교육적 실천의 상호의존성(이병준, 2007)에 대한 논의로 예술교육의 발전에 임하도록 교육전문가, 촉진자, 전문예술가의 통합 수업 교과과정 연구에 대한 필요성의 자각이다. 예술과 교육의 접점에서 바라보는 교육 인력에 대한 실천공동체적(Bose, 2008) 시각이 필요하다 하겠다. 넷째, 최근 심미성의 개념이 HRD 담론의 핵심이 되고 있는데, 이는 HRD 이론과 실천에 상상력과 창조력의 필요성을 자각한 데서 기인한다(Gibb, 2004, 2006; Gibb & Waight, 2005). 상상력과 창조력이 그간 문화예술영역에만 강조된 경향이 있으나 이를 평생학습의 관점에서 다뤄야 한다는 점을 투영하고 있다고 하겠다. 예술작품 감상을 교육과정에 활용하는 목적은 심미적 경험을 유도하기 위함이지만, 보편적으로 볼 수 있는 모습은 작품 앞에서 자신이 아는 정보와 작품안내 텍스트를 확인하는 일이다. 심미적 경험을 통해 상상력과 창의력을 향상시키는 심미적 교육의 탐구과정은 창의한국정책 실천의 한 방법으로 제시할 가치가 높다고 볼 수 있다. 더욱이 창작자 중심에서 수요자 중심으로의 정책 변환으로 인한 교육의 강조는 교사역할의 중요성을 반증하며, 이에 적합한 교사재교육 프로그램의 변화를 피할 수밖에 없다. 모든 교육은 교사로부터 시작될 때 실질적인 효과를 기대할 수 있을 것이기 때문이다.

참 고 문 헌

- 권두승 (2006). **성인교육자론**. 서울: 교육과학사.
- 권이종 (2000). **교원 연수 학점 강화 및 프로그램 개발 연구**. 서울: 교육부.
- 교육인적자원부 (2006). **방과후학교운영계획**. 교육인적자원부 학교정책추진단.
- 김남성 외 (2005). **교사교육론**. 서울: 학지사
- 김영천 (2006). **질적연구방법론**. 서울: 문음사.
- 김용희 (2008). **바슐라르의 상상력 이론에 대한 소론. 열린미학의 지평**. 고위공 외. 서울: 사문난적.
- 김진규 (2009). 교사 학습공동체 활용 평가연수의 실천전략. **교육평가연구** 22(4), 939-959.
- 김현철 외 (2007). **문화예술분야 교원연수프로그램 지원 사업 평가 및 발전방안 연구**. 05-06 문화예술교육 연구보고서 국문요약본. 한국문화예술진흥원.
- 김혜숙 (2002). **교원연수체제 정비 및 법적 기반조성에 관한 연구**. 서울: 교육인적 자원부.
- 남궁근 (1998). **비교정책연구**. 서울: 법문사.
- 남수경 (2000). 원격 교원연수 프로그램의 비용-효과성 분석모형 개발. **교육재정 경제연구** 9(2). 교육재정경제학회. 203-227.
- 대통령자문교육혁신위원회 (2007). **학습사회 실현을 위한 미래교육 비전과 전략 (안)**. 서울: 대통령자문교육혁신위원회.
- 문예이론총서7 (1988). **미학사전**. 서울: 논장.
- 문화관광부 (2007). **문화예술교육 활성화 중장기 전략**. 문화관광부.
- 문화예술교육 지원법. (타)일부개정 2008.2.29 법률 제8852호.
- 박덕규, 박현규 (1998). **‘초,중등학교 교원 재교육을 위한 교육개발원 교육연찬프로그램 개발연구’**. 서울교육개발원.
- 박은종 (2007). 현직교원의 요구분석을 통한 원격연수 개선 방안 연구. **교육연구논총** 28(1). 충남대학교 교육연구소. 103-134.
- 백령 (2005). **멀티미디어 시대의 박물관 교육**. 서울: 예경.
- 서울문화재단 (2009). **서울문화재단백서 07-08**. 서울: 서울문화재단.
- 손병길 (2004). **지식기반사회에 대응하기 위한 교원연수 혁신 방안 연구**. 서울: 교육인적자원부.

- 신현석·전상훈 (2008). 교원연수제도의 문제와 개선에 대한 역사적 신제도주의적 분석. **교육문제연구** 32. 고려대학교교육문제연구소. 167-192.
- 양지연 (2007). 교육적 매체로서의 박물관 전시와 의미생성. **문화예술교육연구** 2(2). 문화교육학회. 45-64.
- 염명숙 (2009). 교사의 학습자 특성에 따른 원격연수에 대한 인식탐구. **인문학연구** 76. 충남대학교 인문과학연구소. 429-455.
- 오세곤 (2008). 문화예술교육 관련 법령 및 제도연구. **순천향인문과학논총** 22. 순천향대학교 인문과학연구소. 5-38.
- 유혜경 (1997). **예술교육**. 서울: 학연사.
- 윤여각 (2003). 문화·예술 교육에 대한 재검토. **교육원리연구** 8(1). 교육원리연구회. 143-163.
- 이가원 (2005). 예술교육 개선을 위한 미국링컨센터의 심미적 교육 프로그램에 대한 고찰. **연세음악연구** 12. 서울연세음악연구소. 55-77.
- 이구슬 (2006). 우리의 문화예술교육정책 고찰. **문화경제연구** 9(2). 한국문화경제학회. 45-70.
- 이병준 (2007). 연출과 퍼포먼스연구에서 바라보는 예술교육. **문화예술교육연구** 2(1). 문화교육학회. 103-116.
- 이순영·박해미 (2008). 보육교사 제도의 발전방향. **아동교육** 17(2). 한국아동교육학회. 231-242.
- 이희수 (2009). **창조사회와 창조적 인적자원개발**. 한국조직경영개발학회 춘계학술대회 자료집. 서울: 한국조직경영개발학회.
- 정갑영 (2000). **초등생 문화예술교육 프로그램 개발**. 서울: 한국문화정책개발원.
- 조덕주 (2009). 반성적 사고 중심 예비교사 교육 프로그램 개발을 위한 기초 연구. **한국교원교육연구** 26(2). 한국교원교육연구회. 411-436.
- 지성애 (2007). 보육교사 보수교육 현황 분석 및 개선 방안. **유아교육학논집** 11(3). 한국유아교원교육학회. 155-180.
- 한국문화관광연구원 (2009). **문화정책백서2008**. 문화체육부.
- 한국문화예술진흥원 (1988). **문예예술총서 9** 서울: 한국문화예술진흥원: (원글 출처: Education and Americans Panel. Basics [Coming to our senses] McGraw Hill book company 1977/ Education and Americans Panel, Creative energy and the adolescent[Coming to our senses], McGraw Hill book company 1977).

- 한명희 (1983). *교육철학*. 서울: 배영사.
- 함영숙 · 이숙재 (2009). 미술재교육이 보육교사의 교수활동에 미치는 영향에 관한 문화기술적 연구. *아동교육* 18(1). 한국아동교육학회. 285-297.
- Bose, J. H. (2008). *Aesthetic education: Philosophy and teaching artist practice at Lincoln Center Institute*. The City University of New York: Dissertation of Doctor of Philosophy.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. California: Jossey-Bass Publishers.
- Conant, J. B. (1963). *The education of american teacher*. Washington, D.C: McGraw-Hill Co. 재인용. Dewey John(1934). *Art as experience*. New York: Perigee.
- Dufrenne, M. (1967). *Phenomenologie de L'experience Esthetique*. 김채현 역(1991). *미적 체험의 현상학*. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. 강현석외 역(2006). *인지중심 미술교육론 탐구*. 서울: 교육과학사
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class*. New York: Basic Books.
- Florida, R. (2005a). *Cities and the creative class*. New York: Routledge.
- Florida, R. (2005b). *The flight of the creative class*. New York: Harper Business.
- Gibb, S. (2004). Imagination, creativity, and HRD: An aesthetic perspective. *Human resource development Review* 2004, 3(53). 53-74
- Gibb, S. (2006). *Aesthetics and human resource development: Connections, concepts and opportunities*. London: Routledge.
- Gibb, S. & Waight, C. L. (2005). Connecting HRD and creativity: From fragmentary insights to strategic significance. *Advances in developing human resources*, 7(2), 271-286.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College Press.
- Holzer M. F. (2005). *From philosophy to practice: asking important questions*,

- creating enabling structures: Community in the making.* Teachers College: New York, Columbia University: London.
- Holzer, M. F. (2007). *Aesthetic education, inquiry and the imagination.* <http://imaginationnow.files.wordpress.com/2010/03/aeii.pdf>(2010년 5월 2일 인출)
- Knapper G. K and Cropley A. (2000). *Lifelong learning in higher education(third edition).* London: Kogan Page.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy(2nd ed.).* New York: Cambridge Books.
- LCI (2008). *Entering the world of the work of art.* New York: Lincoln Center for the Performing Arts, Inc.
- Lincoln Center(LCI). <http://www.casenex.com/casenet/frontPages/lciRC/cil.jsp>(2010년 1월 29일 인출).
- Merriam, C. B. (2007). *Learning in adulthood.* Sanfrancisco, Jossey-Bass, 3rd Ed.
- Merriam, S. (1988). Case study research in education: a qualitative approach. 허미화 역(1997). *질적사례연구법.* 서울: 양서원.
- OECD (2000a). *Korea and the knowledge-based economy - Making the transition.* Paris: OECD.
- OECD (2000b). *The creative society of the 21st century.* Paris: OECD.
- Read, H. (1945). *Education through art.* 황향숙, 김황기, 김지균, 김향미, 김성숙역 (2007). *예술을 통한 교육.* 서울: 학지사.
- The World Conference on Arts Education(예술교육 세계대회). **예술교육 로드맵-21세기를 위한 창의성 증진.** 한국문화예술교육진흥원역(2006).
- Toffer, A. and Toffler, H. (2006). *Revolutionary wealth.* New York: Alfred A. Knopf.
- Whitehead, A. N.(1967). *The aims of education and other essays: The rhythm of education.* London: Christophers.

【Abstract】

**A Case Analysis of the re-education program for
teachers at Lincoln Center using the aesthetic education**

Mi-hyun Paek
(Chung-Ang University)
Hee-su Lee
(Chung-Ang University)

The in-service training, which is one of the most typical re-educational programs teachers, is generally organized with forms of lectures on the supplementary theories which are related with teachers' majors, teaching methods, or general refinement. It is repeated again without changing the forms and contents. Therefore, it is hard to meet the teachers' needs and expectation. In this regard, this study is an attempt to analyze the Introductory Course of Aesthetic Education at Lincoln Center Institute for the Arts in Education for the purpose of proposing the value of re-education utilizing the culture & arts education program. LCI is developing the program based on Maxine Greene's art education philosophy that accepts Dewey's theory of aesthetic experience and inquiry. The aesthetic education programed for art instructors, educrats, architects, and teachers has features as follows; procedural synergy of class design and curriculum development, imaginatory learning excluded prior knowledge, experiencing making art work with artistic point of views, appreciating works through inquiring process, roles of facilitators and experts, and broadening boundaries of defining works of art etc. We expect spin-offs by Aesthetic Education be-all and end-all to learning environment; the program could develop teachers' creativity, performance as well as growing satisfaction when it should be applied to the re-education for themselves.

Key words: Aesthetic Education, Maxine Greene, a line of inquiry, re-education of teachers, facilitator