

미술과 자기주도학습의 의미와 원리에 관한 탐색적 연구*

김 선 아**

〈 초 록 〉

2015 개정 교육과정이 고시된 이후 자기주도학습에 대한 사회적 관심과 요구가 증대되고 있으며, 이를 교과 맥락에서 해석하고 적절하게 구현하기 위한 방안 마련이 시급한 실정이다. 이에 본 연구에서는 자기주도학습의 개념에 대한 이론적 배경을 토대로 자기주도학습의 특징과 주요 요소를 도출하고, 이를 통해 학습자 개인에 국한되지 않은 학습자-교사 간의 상호작용적, 관계적 시각에서 자기주도학습을 논의하였다. 또한 자기주도학습의 핵심적 논의를 미술교과 맥락에서 재해석함으로써 미술과 자기주도학습을 개념화하고자 하였다. 이를 통해 사회적 구성주의의 개념에 기초하여 미술과 자기주도학습의 의미와 원리를 탐색하고, 전통적인 아동중심의 학습자관을 학습자 중심, 즉 사고하고 참여하는 문화적 주체로 전환할 수 있는 개념적 토대를 마련하였다. 또한 최근 미술교육의 담론에 기초하여 미술과 자기주도학습의 원리를 통합적 내용구성, 다면적 스캐폴딩 제공, 그리고 메타인지 강조의 3가지로 제안하였다. 이는 자기주도학습을 위한 미술 수업의 내용과 방법, 그리고 평가를 조직하기 위한 원리로 활용될 수 있다.

학습자의 주도성을 강조하는 최근의 교육적 요구는 개정된 교육과정을 수업에서 구현하여야 하는 교사나 새로운 교과서를 개발하는 연구자 모두에게 도전과 기회를 제시하고 있다. 다양한 수업의 상황과 맥락을 고려하여 학습자의 특성에 유연하게 대응할 수 있는 교수·학습의 구조를 고안하여야 하기 때문이다. 이러한 측면에서 본 연구는 미술교육 연구와 수업의 변화를 모색하기 위한 개념적 토대를 제공한다는 점에서 의의가 있다.

주제어(key words): 자기주도학습(self-directed learning), 미술과 자기주도학습(self-directed learning in art), 2015 개정 교육과정(2015 Revised National Curriculum), 미술교육(art education)

I. 도입

이제까지 미술 교과에서 자기 주도적 학습에 관한 학술적 논의는 그다지 폭넓게 다루어지지 않았다고 할 수 있다. 이는 미술 학습에서 자기 주도성이 중요하지 않기 때

* 이 논문은 2014년도 정부재원(교육부)으로 한국연구재단의 지원(한국사회과학연구지원사업)을 받아 수행된 연구임.(NRF-2014S1A3A2044609).

이 논문은 한양대학교 교내연구지원사업으로 연구되었음. (HY-2013년도)

** 본 학회 회원, 한양대학교 부교수, sakim22@hanyang.ac.kr

문이기 보다는 이것이 미술의 기본적인 전제가 되는 어찌면 당연한 요소로 여겨져 왔기 때문이다. 미술 활동은 감각, 감정, 인지를 통합적으로 활용하는 체험적 교과로서 학습자 스스로 생각하고, 제작하고, 의미를 만들도록 초대하는 데에 용이하다. 특히 표현 영역에 있어서는 학생들이 직접 손으로 변형하고 조작할 수 있는 다양한 물질과 재료를 다루기 때문에, 그 자체로 학생들의 흥미와 참여를 어느 정도 기대할 수 있다. 따라서 일반적인 미술 수업에서 교사는 탐구할 개념, 기능, 재료 등을 안내하고 제안할 뿐, 실제로 작품의 주제를 발전시켜 이를 시각적, 언어적으로 표현하고 새로운 의미로 완성하는 것은 학생들의 몫으로 인식되어 왔다고 할 수 있다.

학교 교육 전반에서 자기 주도적 학습이 특히 강조되고 있는 최근의 흐름은 미술 교과에서 자연적으로 수반된다고 믿어왔던 미적 경험에서의 학습자 역할에 대해 다시 한 번 주의를 기울이도록 한다는 점에서 주목할 필요가 있다. 최근 미술 교육의 동향을 고려할 때, 자기 주도적 학습이 가지는 의미는 무엇인가? 무엇이 학생들로 하여금 참여하도록 하는가? 미술 학습에서 학생들의 능동성과 자율성을 높일 수 있는 조건 혹은 환경은 무엇인가? 이러한 질문에서 출발하여 본 연구에서는 자기주도학습에 대한 미술 교육적 이해와 해석의 토대를 마련해 보고자 한다.

1990년대 이후 자기주도학습과 관련한 국내 연구동향을 분석한 연구에서 진영은과 이진욱(2007)은 상당수의 연구들이 자기주도학습을 학습자 홀로 학습을 수행하는, 즉 교사가 개입하지 않는 상황으로 전제하고 있다고 지적한다. 이는 교사의 역할을 모호하게 할 뿐만 아니라 자기주도학습과 관련한 교사 연구가 미진하게 되는 결과로 이어진다. 따라서 자기주도적인 학습 과정에서 조력자, 안내자, 촉진자로서의 교사 역할이 무엇을 의미하며 교과 맥락에서는 어떻게 구체화될 수 있는지에 대한 연구가 요구된다.

2015 개정 교육과정이 고시된 후 자기주도학습에 대한 교과적 이해의 필요성은 더욱 높아졌다고 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 자기주도학습의 개념에 대한 이론적 배경을 토대로 자기주도학습의 특징과 주요 요소를 도출하고, 이를 통해 학습자 개인에 국한되지 않은 학습자-교사 간의 상호작용적, 관계적 시각에서 자기주도학습을 논의하고자 한다. 또한 자기주도학습의 핵심적 논의를 미술 교과의 맥락에서 재해석함으로써 미술과 자기주도학습의 의미를 개념화하고, 이를 미술과에서 적용할 수 있는 원리를 제안함으로써 미술과에서 자기주도학습 능력을 개발할 수 있는 실제적 방안과 전략을 개발할 수 있는 기초를 마련하고자 한다. 학습자의 주도성을 강조하는 최근의 교육적 요구는 개정된 교육과정을 수업에서 구현하여야 하는 교사나 새로운 교과서를 개발하는 연구자 모두에게 도전과 기회를 제시하고 있다고 볼 수 있다. 다양한 수업

의 상황과 맥락을 고려하여 학습자의 특성에 유연하게 대응할 수 있는 교수·학습의 구조를 고안하여야 하기 때문이다. 이러한 측면에서 본 연구는 미술교육 연구와 수업의 변화를 모색하기 위한 개념적 토대를 제공한다는 점에서 의의가 있다.

II. 이론적 배경

1. 자기주도학습의 개념

우리나라 초·중등 교육에서 자기주도학습에 대한 관심은 1990년대 중반 나타났으며, 이미 제 7차 교육과정 개정 시기 때부터 학생 스스로 배움의 과정을 계획하고 주도적으로 실행할 수 있는 능력을 강조하여 왔다. 이후 20여년의 시간이 경과하고 국가수준 교육과정이 3차례나 개정되었음에도 불구하고 일방적인 학교 수업에 대한 문제들은 지속적으로 제기되고 있으며, 학습으로부터 소외되는 학생들의 어려움은 여전히 해결되지 못한 것으로 보인다. 하지만 이와 같은 문제의 개선 방안은 교과 내용의 체계화뿐만 아니라 교수·학습의 차원에서 접근되어야 한다. 즉 교육과정의 개정만으로는 학습의 성격을 변화시키는 데에는 한계를 가진다는 것이다. 이에 다음에서는 자기주도학습 개념의 등장 배경과 정의를 고찰하여 현 시점에서 미술과 자기주도학습의 방향을 탐색함에 있어 고려하여야 할 기본 개념을 논의하고자 한다.

1) 자기주도학습의 등장 배경

자기주도학습의 개념은 1960~1970년대에 북미 지역의 평생학습의 맥락에서 성인들의 자발적인 학습 활동과 노력에 대한 연구로 출발하였다. 이후 우리나라에서는 1990년대 구성주의의 대두와 함께 능동적으로 지식을 구성할 수 있는 학습 능력이 강조되면서 지식정보화 사회의 변화에 대응할 수 있는 개념으로 주목받게 되었다(김윤영, 정현미, 2012). 1995년 5.31 교육개혁 선언에 ‘자기주도적 학습능력의 향상’이 직접적으로 언급되면서 자기주도학습에 대한 정책적, 학술적 논의가 본격화되었고(교육개혁위원회, 1995), 이후 제7차 교육과정에서 자기주도 학습 능력을 갖춘 인재 양성이 핵심적인 방향으로 제시될 정도로 학교 교육 안에서 자기주도학습에 대한 관심이 높아

졌다(진영은, 이진옥, 2007). 이처럼 자기주도학습은 지난 20여 년간 지속적으로 논의와 연구의 대상이 되어져왔다고 할 수 있다.

1990년대 자기주도학습 개념의 등장 배경으로 홍후조(2012)는 다음의 4가지를 제시하고 있다. 첫째, 습관화된 수동적 학습 태도에 대한 문제의식이다. 교사주도의 수업 형태가 오랜 기간 지속됨에 따라 교사의 설명을 듣고 수동적으로 반응하는 학생들의 태도가 고착화되었다는 것이다. 둘째, 지필 교사 중심의 평가 방식이 개인적인 노력이나 실패에 대한 상벌로 기능하게 되었고, 따라서 학생들은 시험에 맞추어 혼자 학습하는 데에 익숙하게 되었다. 셋째, 사교육으로 인해 높은 수준의 내용을 압축적으로 공부하면서 “만성적인 의존 학습”의 태도가 형성되었다는 지적이다(홍후조, 백혜조, 고영희, 2013, p. 184). 마지막으로 정보통신의 발달과 함께 홈스쿨링이나 사이버교육에 대한 인식이 높아지면서 자기주도학습에 대한 관심도 함께 확산되었다.

이후 21세기에 들어서면서 정보화 시대의 미래 교육에 대한 전망들은 자기주도학습에 대한 사회적 필요성을 더욱 확장시키고 있다. 이광성(2014)은 자기주도학습 능력을 “급변하는 지식정보화 사회에서 성공적인 학습자가 갖추어야 할 가장 필수적인 능력”(p. 417)으로 전제하면서 네트워크화로 특징 지워지는 현대 사회에서 교육을 통하여 개발되어야 할 핵심적인 능력이라고 설명한다. 최정순과 박은아(2012) 또한 21세기 사회 환경에 따른 학습 개념의 변화를 “학습하는 방법에 대한 학습(learning how to learn)과 스스로 문제를 탐색하고 해결하는 자기주도학습”(p. 24)의 강조로 요약하고 있다. 특히 지식정보화 사회에서는 정보와 지식을 자신의 상황에 맞추어 선택, 재구성, 활용하는 능력이 요구되며, 이는 기존 학교 교육의 한계를 드러냄과 동시에 학습의 개념이 근본적으로 전환되어야 함을 예고하고 있다(서혜경, 김유미, 2012). 최근 자기주도학습에 대한 이러한 논의는 정보기술의 발달에 따른 지식관의 변화와 함께 의미 구성과 창출의 주체로 학습자의 역할을 재정립하고자 하는 노력의 연속선상에 있다는 점에서 교육 개혁을 위한 핵심적인 어젠다라 할 수 있다.

위와 같은 시대적 흐름을 반영하여 2015 개정 교육과정 총론(교육부, 2015)에서는 교육과정의 성격을 ‘학습자의 자율성과 창의성을 신장하기 위한 학생 중심의 교육과정’으로 규정하고, 학교 교육을 통하여 길러야 할 핵심 역량으로 ‘자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기주도적으로 살아갈 수 있는 자기관리 역량’을 첫 번째 항목으로 제시하고 있다. 또한 교육과정 구성의 중점 사항으로 ‘교과 특성에 맞는 다양한 학생 참여형 수업을 활성화하여 자기주도적 학습능력을 기르고 학습의 즐거움을 경험하도록 한다.’라고 명시하고 있어, 교

과의 특성에 따른 자기주도학습 능력을 촉진하기 위한 방안 마련이 필요한 실정이다.

2) 자기주도학습의 정의

자기주도학습이라는 용어가 다양한 맥락에서 혼하게 사용되는 것이 비해 그 개념은 다소 모호하다. 배영주(2005)는 자기주도학습이 무엇인지에 대한 학자들 간의 합의가 아직 이루어지지 못하였고 “실체가 분명하지 않다”(p. 13)는 점에서 외형적 발전에 비해 여전히 문제가 잠재되어 있다고 지적한다. 더 나아가 자기주도학습과 혼용되는 개념들을 나열하였는데, 독학이나 자율학습, 자기조절 학습, 개별학습, 문제해결학습, 무형식 학습, 유연적 학습, 전환 학습 등 전혀 다른 교육적 활동과 관련하여 자기주도학습이라는 용어가 사용되기도 한다. 이처럼 단일한 정의에 도달하기 어려운 이유는 이에 관한 연구 자체가 미진하기 때문이기 보다는 ‘자기주도’ 그리고 ‘학습’의 개념이 그만큼 다면적이고 복합적인 성격을 가지기 때문일 것이다. 즉 단순한 모형이나 단계로 축소하기 어려운 지식관, 학습자관, 교수·학습 및 평가의 맥락 등 수업 상황에 대한 전체적인 접근이 필요한 개념이라 할 수 있다.

자기주도학습의 개념에서 가장 폭넓게 언급되는 것이 Knowles(1975)의 정의이다. 그에 따르면 자기주도학습(self-directed learning SDL)은 학습자 스스로 학습에 주도권을 가지고 자신의 학습요구를 진단하여 학습목표를 설정하며 학습에 필요한 인적, 물적 자원을 확보하고 적합한 학습전략을 선택, 실행하여 성취한 학습 결과를 스스로 평가하는 과정과 활동이라 할 수 있다(Knowles, 1975, p. 18). 성인 학습의 관점에서 제시한 그의 정의는 스스로 교수·학습과 평가의 전 과정을 계획, 통제, 실행하는, 즉 혼자서 해내는 학습의 개념에 가깝다. 이와 유사한 맥락에서 이광성(2014)은 “학습자가 학습상황에서 자기 스스로 혹은 학습 조력자와의 상호작용을 통해 학습의 계획, 실행, 평가과정을 주도하고 관리하는 학습”(p. 417)으로 자기주도학습을 정의하고 있다.

유사한 개념으로 Zimmerman(2008)의 자기조절학습(self-regulated learning, SRL)은 외부의 힘에 의해 학습자가 반응하면서 일어나는 것이 아닌 학습자가 목표를 수립하고, 전략을 선택하거나 배치하며, 효과성을 스스로 모니터하는 학습 기술을 획득하는 데에 사용되는 주도적인(proactive) 과정을 의미한다(p. 166). 여기에서의 핵심은 학습자가 개인적인 주도성과 인내심, 그리고 적응 기술을 보이는 것이다. 이러한 주도적 성향들은 학습자의 메타인지 전략뿐만 아니라 내적 동기와 신념에서 기인한다. Knowles의 개념은 학습 환경을 학습자가 자율성을 갖고 주도성을 발휘할 수 있도록

조직하는 것의 중요성을 시사하는 반면 Zimmerman의 개념은 학습자 개인의 차원에서 동기, 효능감, 도전정신, 과제집착력 등 또한 핵심적인 요소임을 보여준다.

홍후조 외(2013)는 학습을 개인의 책무로만 접근하는 학교 교육의 프레임에서 벗어나야 한다고 주장한다. 즉 기존의 자기주도학습에 관한 논의가 상호협력성은 배제한 채 인지적인 측면만을 강조하여 개인 경쟁력 강화라는 한 가지 목적에 치우친 한계를 가지고 있다는 것이다. 이를 극복하기 위해서는 자기주도학습이 개인적인 성향, 능력, 자질 등의 태생적 특성에 따른 것이 아니라 연습과 훈련, 그리고 환경을 통해서 촉진될 수 있는 개념임을 분명히 하여야 한다. 따라서 수업의 사회적 상호작용의 측면에서 자기주도학습 능력을 향상할 수 있는 다양한 환경적 요인들에 대한 적극적인 연구가 필요하다.

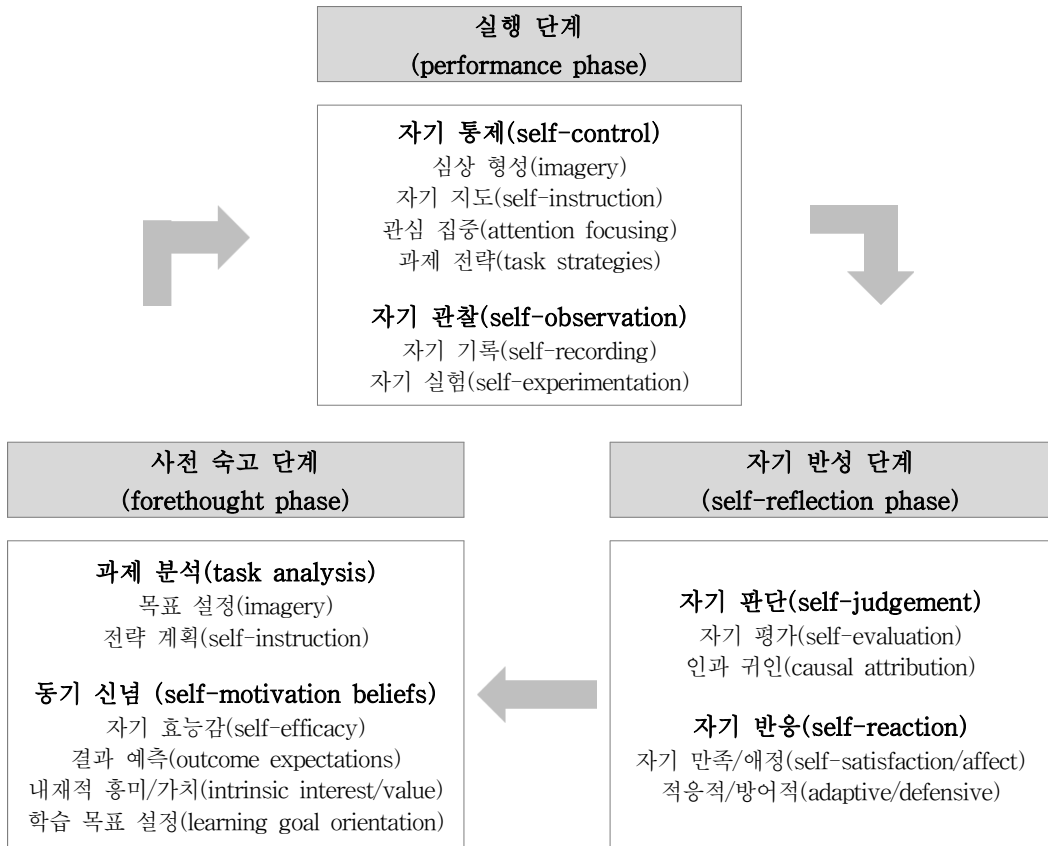
2. 자기주도학습의 주요 요소

교육의 실천적 측면에서 자기주도학습이 무엇인가에 못지않게 자기주도학습이 어떻게 촉진될 수 있는가 또한 중요한 논의의 대상이 된다. 자기주도성을 높이기 위해서 교사 주도의 학습을 학습자 주도로 변환시키면 된다고 간단하게 답할 수도 있을 것이다. 이러한 관점에서는 교사주도학습과 자기주도학습을 학습 계획, 요구진단, 목표 설정, 학습 설계, 학습 활동, 평가 등의 전 과정에서 누가 결정권과 통제권을 가지는가에 따라 구분한 Knowles(1975)의 설명이 설득력을 가질 것이다. 하지만 이는 교수와 학습의 경계에 대한 모호한 이해에서 비롯된 것으로 자기주도학습에 있어 교수자의 역할과 학습자의 역할에 대한 충분한 설명을 제공하지 못한다(배영주, 2005; 진영은, 이진욱, 2007). 즉 교수와 학습을 단순히 분리하는 것이 아니라 상호 간의 협상과 조정의 관계적 측면에서 접근하여, 개인적 차원에서의 자기주도적 학습 능력과 환경적 측면에서의 지원 체계를 동시에 고려한 전략이 필요한 것이다. 이에 다음에서는 자기주도학습 능력 개발을 위한 주요 요소를 학습자 개인의 내재적 차원인 학습의 측면과 교수·학습 활동과 환경의 외재적 차원인 교수의 측면에서 논의하고자 한다.

1) 자기주도적 학습의 과정

앞서 논의한 바와 같이 자기주도학습을 위한 학습자의 개인적 특성들은 동기, 인내심 등 개별적인 속성이기 보다는 다양한 요소들이 상호 연관성 속에서 일어나는 과정

이라 할 수 있다. 이는 학습자들이 이러한 요소들을 구체적인 학습의 과정에서 어떻게 활용하는지에 대한 이해가 필요함으로 보여준다. Zimmerman(2002)은 자기조절학습을 3가지 단계의 순환적 과정으로 설명한다. 1단계는 과제 분석과 자기 동기화의 사전 숙고의 단계이다. 2단계는 자기 통제와 자기 관찰의 실행 단계이다. 마지막으로 3단계는 자기 평가와 자기 반응이 포함된 자기 반성의 단계이다. 자기조절학습의 단계를 세부 요소들을 포함하여 도식화하면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 자기 조절의 단계(Zimmerman, 2002, p. 67)

위의 그림에서 알 수 있는 바와 같이 자기주도적 학습은 선형적 절차가 아닌 순환적 과정으로 진행됨을 알 수 있다. 즉 치밀하게 학습 목표를 수립하고 전략을 세워 예측한 대로 기계적으로 진행하는 것이 아니라는 것이다. 사전 숙고와 실행, 그리고 반성의 루프가 하나의 과제 안에서도 여러 번 진행됨에 따라 점차적으로 주도성을 획득해 나가며 자기주도학습의 습관을 형성해 나갈 수 있어야 한다.

Zimmerman의 자기조절학습의 개념에 기초하여 최성우(2010)는 자기주도학습 능력 개발을 위한 MMIS 모형을 제안한 바 있다. 이 모형은 동기(motivation), 메타인지(metacognition), 상호작용(interaction), 자기성찰(self-reflection)의 요소로 구성되어 있다. 여기에서 메타인지와 상호작용의 측면을 주목할 필요가 있다. 메타인지는 정보 수집과 관련되는 메타 지식, 학습 과정을 조절하는 메타 조절, 그리고 지속적인 노력을 가능하게 하는 메타 제어가 포함된다(최성우, 이경희, 2012). 자기주도적 학습 능력을 개발하기 위해서는 자신에 대한 이해가 선행되어야 하는데, 즉 정보와 지식을 처리하는 자신만의 방식과 인지적인 과정을 조절하고 제어할 수 있는 능력이 필요하다는 것이다. 하지만 이는 자연스럽게 형성될 수 있는 능력이기 보다는 교수자 혹은 동료와의 소통과 피드백을 통해 발견되어지는 것이다. 이러한 측면에서 적극적인 상호작용이 자기주도학습에 주요한 요소가 될 수 밖에 없다. 이와 같이 학생들이 주도성을 발휘할 수 있도록 하는 교수·학습 설계와 교육 환경은 내재적인 자기조절 능력 못지않게 중요하며, 따라서 학습 과정의 측면은 교수 활동의 측면과 긴밀하게 연관되어야 한다.

2) 자기주도학습을 위한 환경적 요인

자기주도학습이 학습에 대한 학생들의 책임 의식과 자발성을 강조한다고 해서 고립된 상태에서 학습을 수행하도록 하는 것은 아니다. 오히려 주체적으로 학습을 진행할 수 있도록 지원하는 환경이 중요하며, 교수자, 동료, 교재, 물리적 환경 등 다양한 요소들이 유기적으로 상호작용하여야 한다. 따라서 교사의 개입이 줄어들고 자동적으로 학습자의 자율성이 증가하는 것이 아니라 교사도 주도적 학습을 위해 활용 가능한 자원으로써 역할을 하여야 한다. 이처럼 자기주도학습은 학습자가 스스로 학습을 계획, 실행, 평가, 반성할 수 있도록 돕는 생태적인 환경 안에서 성장 가능한 능력이라 할 수 있다.

박수진과 유영만(2015)은 자기주도학습의 주체가 학습자라 하더라도 결국 그 과정과 결과는 다른 사람들과 관계를 맺고 영향을 주고받는 일이 될 수밖에 없다고 주장하면서, 자기주도학습의 원리를 다음의 5가지로 제시하고 있다. 첫째, 학습 사태로의 입문이다. 학습할 내용에 대하여 자기동기화하고 몰입하는 가운데 내면화할 수 있도록 삶의 연관성을 가진 '사태' 혹은 상황으로 학습 대상과 과정이 구성되어야 한다는 것이다. 둘째, 문제의 발견과 해결을 위한 반성이다. 반성은 학습의 전 과정에서

일어나며 스스로 문제를 발견하고 해결하는 데에 활용되어야 한다. 셋째, 메타학습이다. 메타인지는 성공적인 학습의 요인으로 이를 위한 효과적인 방법 가운데 하나는 대화이다. 넷째, 학습 체험에 대한 자기평가이다. 여기에서의 평가는 성취 정도를 파악하는 것을 넘어서 학습 과정을 개선하는 데에도 주안점이 있다. 마지막으로 교육적 관계이다. 자기주도학습 과정에서 교육적 관계를 맺는 것은 협력적으로 학습하고 성장할 수 있는 환경을 구축하는 것이다.

이와 같이 자기주도학습은 학습이 일어나는 데에 요구되는 다양한 조건들이 종합적으로 작용하여 하나의 환경을 이루는 것이라 할 수 있다. 따라서 환경적 요인을 개별적으로 파악하고 나열하는 것보다는 교수적 환경이 어떠한 기능을 하여야 하는지를 명료화하는 것이 실제 자기주도학습을 실현하는 데에 도움이 될 것이다. 구성주의적 교육 안에서 자주 언급되는 개념 가운데 스캐폴딩(scaffolding)은 자기주도학습 능력을 향상시키는 요인과 밀접한 관련성을 가지고 있다. 김윤영과 정현미(2012)는 여러 선행 연구를 토대로 스캐폴딩의 요소를 인지적, 정서적, 자기점검적 스캐폴딩의 세 가지 범주로 구분하여 제시한 바 있다. 인지적 스캐폴딩은 학습 내용을 지원하기 위한 조언, 정보, 안내, 코칭 등을 포함한다. 정서적 스캐폴딩은 학습의 지속을 위한 정의적, 정서적 측면의 도움을 제공하는 것이다. 마지막으로 자기점검적 스캐폴딩은 학습자가 자신의 학습 과정을 지속적으로 점검할 수 있도록 지원하는 구조를 의미한다. 이를 요약하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 자기점검적 스캐폴딩의 요소

범주	내용
인지적 스캐폴딩	개념적 스캐폴딩, 학습 정도에 따른 조언이나 정보 제시, 학습 안내 및 코칭, 특정 표출하기, 설명 제공하기, 예/단서 제공하기
정서적 스캐폴딩	내재적 스캐폴딩, 좌절 조절하기, 격려하기, 흥미 유발, 좌절 통제
자기점검적 스캐폴딩	생각의 명료화, 학습 과정의 계획, 조절, 점검, 평가

종합적으로 볼 때 자기주도학습은 학습자라는 주체와 그를 둘러싼 환경 간의 유기적인 상호작용 안에서 학습자가 주도성을 획득해가는 과정이라 할 수 있다. 이러한 환경을 구성하기 위해서는 학습자 스스로 의미를 부여하고 경험을 만들어갈 수 있는 스캐폴딩의 접근이 필요하다. 또한 교과외 특수성 안에서 자기주도학습이 가지는 의

미를 명료화하고 이를 구현하기 위한 다양한 방법과 원리를 탐색하여야 할 것이다.

III. 미술과에서 자기주도학습의 의미

시대의 변화와 함께 새로운 사회적 요구에 따른 교수학습의 개념들이 등장할 때, 이를 그대로 적용하기 보다는 미술 교과서의 맥락에서 해석하고 재개념화하는 노력이 선행되어야 한다. 따라서 미술과에 적용할 수 있는 자기주도학습의 방법을 모색하기에 앞서 미술과 안에서 학습자와 교사의 역할이 어떻게 정의되어왔으며 학습자의 주도성과 자율성이 미적 경험 안에서 어떤 의미를 가지는가를 먼저 살펴보고자 한다. 이를 통해 자기주도학습을 수많은 교수·학습방법 가운데 또 다른 방법의 한 가지로 첨가하는 데에 그치지 않고, 학습자와 교사의 역할을 새롭게 정의할 수 있는 교과 내용 구성의 원리로 발전시켜나갈 수 있을 것이다. 이에 다음에서는 미술 교과에서 학습자에 대한 관점을 통사적 시점에서 고찰하고, 최근 미술교육의 동향 안에서 자기주도학습이 가지는 미술 교과적 의미를 논의하고자 한다.

1. 예술가로서의 아동

미술교육의 역사 안에서 학습자에 대한 이해를 크게 전환시킨 학자 가운데 하나로 프란츠 치츠크를 거론할 수 있을 것이다. Efland(1990/2000)가 설명한 바와 같이, 치츠크와 그의 동조자들은 “어린이들 또한 예술가이며 그들의 미술도 다른 미술과 같이 본질적으로 가치가 있다는 전제에 기초한 미술 교수법”(p. 270)을 확립해 나갔다. Eisner(1972/1998)가 이때를 “아동의 시대”(p. 61)라고 명명한 바와 같이, 19세기 말 직업 준비교육으로서의 미술교육은 이 시기에 창의적인 자기표현의 기회 제공을 위한 교육으로 전환되었다. 또한 ‘자유로운 표현’ 혹은 ‘자아 표현’으로 대표되는 당시의 교수법은 이후 미술 교과 안에서 학습자와 교사의 역할을 설명하는 중요한 개념으로 자리 잡게 되었다.

변화된 아동에 대한 관점에 기초하여 20세기 초 창조표현주의 미술교육에서 학습자를 ‘예술가’로 지칭한 것은 크게 2가지의 의미를 갖는다. 첫째, 아동미술의 발견이다. 아동들의 작품은 오직 어린이들만이 표현할 수 있는 창조성이 담겨 있는 것으로 여겨졌으며, 따라서 그 자체로 “찬사를 받아야 하는 예술”로 간주되었다(Efland,

1990/2000, p. 27). 이에 치책은 미적 표현의 방법, 재료, 주제 등에서 어린이들의 자유로운 선택을 강조하였다. 즉 예술가로서 자신의 결과물을 만들기 위한 방법과 과정들을 스스로 결정하고 수행할 수 있는 자율성이 학습자에게 부여된 것이다.

둘째, 예술가-교사(the artist-teacher) 개념의 등장이다. 아동이 예술가로 존중받게 되면서, 예술가인 학습자를 지도하는 데에 체계적이고 형식적인 교수법을 훈련받은 교사는 더 이상 적합하지 않게 되었다. 진보주의적인 예술가-교사들은 다양한 방식으로 자신만의 교수법을 개발하였는데, 창의적 표현의 원천이 무엇인가에 대한 견해의 차이에도 불구하고 몇 가지 공통점을 가지고 있었다(Stankiewicz, 2001/2011). 그들은 아동의 미술 표현 발달 단계를 믿었으며, 적절한 시기에 필요한 기법을 지도하면서도 학생들을 지나치게 통제하지 않아야 한다는 과제에 직면해 있었다. 또한 어린이의 자아 표현의 특징을 보존하는 것이 자신의 과제라고 여겼기 때문에 학생들의 욕구에 따라 비구조화된 교수법을 선호하였다.

학습이 아동의 안에서 밖으로 발전한다는, 즉 내부에서 자연스럽게 성장한다는 이 시기의 아동중심 미술교육에 대하여 Eisner는 다음과 같이 설명한다.

Lowenfeld와 Read는 예술 충동이 인간 무의식 속에 존재하며, 이 자연스러운 과정을 방해하지 않는 것이 교사, 특히 미술 교사가 할 일이라고 생각하였다. Read의 사고는 미술을 주입식으로 가르쳐서는 안 된다는 것이며, 교사는 어린이의 창조적 욕구에 일종의 산과역할을 하여야 한다는 것이다. (Eisner, 2002/2007, p. 41)

따라서 교사는 소극적인 자리에 위치하였으며 사회문화적 맥락에 대한 이해는 학습 과정에서 장려되고 활용되기 보다는 창조성과 개성을 보호하고자 하는 교육적 목적에 따라 분리되었다.

자기주도학습을 논의함에 있어 20세기 초 아동중심 미술교육을 다시 한 번 되돌아보는 것은 미술 교과 안에서 미적 경험의 주체로서 학습자에 관한 어떤 이미지를 가지고 있는가를 확인한다는 점에 의미가 있다. 개인적 경험, 자율적 예술가, 아동의 선택, 주입하지 않는 교수법 등은 자기주도학습에서 강조하는 동기, 내재적 흥미, 자기통제와 반응 등과 동일한 관점을 공유하고 있는 것처럼 보인다. 이러한 측면이 자기주도학습에 대한 합의된 개념 정립이나 심층적인 기초 연구 없이도 자연스럽게 미술 교과 맥락에서 자기주도학습이 수용될 수 있는 이유 가운데 하나일 것이다.

아동중심의 전통적인 학습자관은 자기주도학습을 미술교과 안에서 쉽게, 혹은 당연

한 것으로 받아들일 수 있는 토양을 제공하는 반면, 이를 적극적으로 연구하고 재구성하고자 하는 노력을 소홀히 하도록 하는 위험을 가지고 있다. 앞서 고찰한 바와 같이 주변 환경과의 적극적인 상호작용 속에서 의미를 구성해가는 주체로서 자기주도학습을 정의하기 위해서는 고립된 개인으로서 학습자의 무의식과 창조성 발현에 집중하는 아동중심 미술교육관을 극복할 필요가 있는 것이다. 이러한 측면에서 ‘아동중심에서 학습자 중심’으로 미술교육의 담론을 전환하여야 한다는 Burtion(2000)의 주장은 설득력을 가진다. 아동중심 미술교육을 따를 때 흔히 아동을 진공 상태의 순수한 창조자로 간주함으로써, 아동들이 주변 세상과 맺는 개인적, 사회적, 문화적 다면적인 관계를 간과하게 된다. 또한 주변 환경과 능동적인 대화와 상호작용 속에서 의미를 만들고, 자신의 경험을 미술의 상징적 언어와 재료를 통해 재구성하는 미적 경험의 본질을 무의식의 표출이라는 제한된 영역으로 축소하는 오류를 범하기 쉽다. 따라서 능동적 주체로서 자신의 경험을 해석하고 적극적으로 소통하며 참여하는 학습자관을 새롭게 정립할 필요가 있는 것이다.

2. 학습자에 관한 대안적 관점

최근 사회문화적 측면을 강조하는 미술교육의 이론들은 ‘홀로 학습’ 개념으로서의 자기주도학습이 아닌 환경 속에서 성장하는 학습 능력으로서 자기주도학습의 개념이 필요함을 분명히 보여준다. 이에 다음에서는 21세기 들어 지속적으로 논의되고 있는 미술교육에서의 인지적 접근과 시각문화교육, 다문화미술교육, 사회참여미술교육 등과 같은 맥락주의적 담론에 기초하여 미술교육에서 학습자의 의미를 재개념화 해보고자 한다. 이를 통해 자기주도학습의 개념과 원리들이 미술 수업의 현장에서 어떤 의미와 강조점을 가지고 구체화되어야 하는지에 대한 방향을 탐색하고자 한다.

1) 인지적 관점에서의 재개념화

성인의 개입 없이 넓은 공간에서 여러 가지 재료를 마음껏 사용하면서 자유롭게 표현하는 아동의 모습은 일반적으로 연상되는 미술교육의 한 장면이라 할 수 있다. 하지만 최근의 미술교육 이론은 아동들에게 시각적 상징과 미술 매체를 사용하는 것이 내면의 감정적 표출 이상의 의미를 갖는다고 설명한다. 특히 인지중심의 미술교육 이론은 시각적 정보를 처리하는 과정과 물질적 재료를 사용하여 주관적 의미를 전달하

는 형상을 제작하는 것, 그리고 타인의 창조적 작품에 공감하고 감동하는 것이 통합적이고 능동적인 사고 과정을 수반함을 보여준다. 따라서 인지적 관점에서 학습자는 세계에 대한 복합적인 의미 만들기를 수행하는 능동적인 주체라 할 수 있다.

미술과 사고와의 밀접한 관계에 관하여 Anderson과 Milbrandt(2004/2007)는 “미술 교육은 창의성과 메타 인지의 중심에 있으며, 그로 인해 학생들은 실제 수업에서 이끌어낸 결과로서 고등 수준의 사고를 발달시키고 더 깊이 있는 학습을 할 것이다.”(p. 94)라고 적고 있다. 즉 미술을 통하여 학습자들의 정서적, 심리적 향상을 기대할 수 있지만, 동시에 인지적 능력을 개발하여 심층적인 이해에 도달하도록 할 수 있다는 것이다. 여기에서 ‘인지적’이라는 의미는 단지 지식을 양적으로 보유하거나 정보를 처리, 재생하는 능력만을 뜻하지 않는다. 통합적인 인지 이론에서 이해는 지식(knowledge)보다는 앎(knowing)의 의미로서 사회문화적 맥락 안에서 대상의 특질을 발견하고 이해하고 가치 판단하는 종합적인 사고 능력이라 할 수 있다. 따라서 미술을 통하여 학습자는 자신의 관심과 시각에 기초하여 대상과 관계를 형성하고 질적인 측면들을 탐색하여 의미를 만들어갈 수 있다. 이와 같이 미술교육에서 인지적 접근은 아동을 능동적인 의미 만들기의 주체로, 학습을 자아 표현에서 영속적인 이해로 전환하는 데에 유용한 개념적 틀을 제공한다.

미술 학습에서 학습자의 역할을 적극적으로 사고하고 경험을 재구성하는 주체로 전환하였을 때, 미술교육은 어떻게 변화하여야 하는가? 이와 동일한 질문에 Eisner는 다음과 같은 답을 제시한다.

만약 미술 활동에서 인지의 중요성을 강조하고, 교육적인 목적을 위해 그를 활용하고자 한다면 어떠한 미술교육 프로그램이 되어야 할까?예를 들면 학생들이 현재 작업하고 있는 미술 형식 안에서 자신의 목적을 개념화해 보는 프로그램, 문제를 해결할 수 있게 고안된 프로그램, 자신의 사고 과정에 대해 반성적 사고를 해 보는 것처럼 학생들에게 자신의 작업에 대해 메타인지적이 되어 보게 하는 프로그램, 또한 미술에 대한 판단 능력을 심화할 수 있게 학생들을 독려하는 프로그램이 이에 해당된다. (Eisner, 2002/2007, p. 46)

인지적인 미술교육 프로그램에 대한 위의 서술은 앞서 논의한 자기주도학습의 특징 과도 많은 부분 중첩됨을 알 수 있다. 따라서 미적 경험과 사고 활동의 주체인 학습자를 위한 미술교육의 방법을 모색함에 있어 자기주도학습의 요소들을 적극적으로 반영하는 것이 타당할 것이다. 따라서 미술 교과와 특성에 기초하여 자기주도학습을 구조화하고 학습자를 지원하기 위한 방법을 안내하는 실제적 방안이 모색되어야 한다.

2) 맥락주의적 관점에서의 재개념화

맥락주의적 미술교육에서는 미술의 사회문화적 역할이 강조되면서 기본적인 조형 이론을 배우고 표현 기능을 숙련하는 것을 넘어서 삶의 방식이자 소통 방식으로 미술을 이해하고 활용하는 능력 개발로 미술교육의 영역을 확장하고 있다. Sullivan(2004)은 미술이 비평적으로 사고하는 방식을 학습하는 것이라고 설명하면서, 주변의 문화적 환경을 비판, 해석, 변화시키는 문화 주체로서 학생들이 육성되어야 한다고 주장한다. 여기에서 학습자는 단순한 소비자가 아닌 특정한 문화를 선택하고 재생산하며 참여하는 문화적 주체로 간주된다. 또한 이를 위한 미술교육의 내용과 방법은 학생들이 발견한 사회문화적 이슈와 미학적 질문을 수업의 중앙에 위치시키는 학습자 중심의 성격을 갖는다(Ballengee-Morris & Stuhr, 2008). 특히 비구조화된 교과라는 미술의 특성은 학습자의 삶의 문제들을 수업에 끌어들여 학습자가 주도적으로 문제해결 과정을 수행하도록 하는 데에 유용하다.

더 나아가 최근 논의되고 있는 사회참여미술에서는 개인과 집단, 미술과 공동체, 예술가와 관람자 간의 유기적 연결과 상호작용을 강조한다(Helguera, 2011). 특히 사회적 변화를 위한 공동의 협력과 참여가 중심이 되는 데, 여기에서 미술은 소통의 핵심적인 매체가 된다. 즉 미술의 성격 자체가 문화적 도구로서 다양한 경계를 넘어선 참여와 문제해결로 확장되고 있는 것이다. 이러한 미술 교육의 동향을 고려할 때 학습자의 역할은 성인들이 규정한 미술의 지식을 저장하고 활용하는 데에 있는 것이 아니라, 주변 세계에 대하여 ‘만약 ~라면’의 상상력을 토대로 사회와 문화를 변혁하는 주체라 할 수 있다(Greene, 1995). 이때 교사와 학습자의 관계는 동시대를 살아가는 사회 구성원으로서 세계에 대한 창의적인 생각들을 공유하는 동료이자 미술의 다양한 매체를 활용하여 사회에 대한 대안적 메시지를 형상화하는 협력자라 할 수 있다.

사회 변혁을 위한 미술 학습에서 요구되는 지식은 사회적 행동 기술과 참여적 실천을 포함한다. 이를 위해 Keifer-Boyd와 Maitland-Gholson(2007/2010)는 “역량 강화(empowerment)”(p. 18)를 중요한 학습 전략으로 제안한다. 그들은 학습자들에게 삶 속에서 발견한 시각 문화를 비평하고 재창조하며 의미화할 수 있는 권한을 부여함으로써 새로운 가능성을 창조할 수 있는 학습의 주체로서 학습자의 역량을 강화하고자 한 것이다. 역량 강화를 Anderson과 Mildbrandt(2004/2007)는 “학생들이 수동적으로 책이나 교사로부터 의미를 하달 받는 것이 아니라, 스스로 의미를 찾아낼 수 있도록 하는 과정”(p. 75)이라고 설명한다. 즉 학습자의 일상과 관련성 있는 질문에서 시작하

여 스스로 의미를 부여해 가는 과정이라 할 수 있다. 따라서 미술과에서 자기주도학습의 의미는 사고하고 참여할 수 있는 힘을 학생들에게 전적으로 부여하는 것이며, 사회의 주체적 일원으로서 자신의 역량을 발견하고 강화할 수 있는 지원 체계를 제공하는 것이라 할 수 있다.

IV. 미술과 자기주도학습의 원리 탐색

최정순과 박은아(2012)는 중학생들의 자기주도학습에 대한 인식론적 신념에 대한 연구 결과를 토대로 다음과 같이 제안하였다. 첫째, 중학생들의 자기주도학습을 장려하기 위해 대인관계기술 향상을 위한 방법이 마련되어야 한다. 이는 개별 학습자의 동기부여 못지않게 협업과 상호작용에 기초한 사회적 상호작용이 자기주도학습에 중요한 요소임을 보여준다. 둘째, 교수·학습 내용과 방법이 다원적, 상대적 관점에서 비구조화된 문제를 중심으로 구성되어야 한다. 즉 전문가의 판단에 따른 지식 획득과 사실 확인에 집중하기 보다는 학습자 스스로 비판적 관점에서 지식에 대한 의문을 가지고 스스로 판단하고 평가하는 방식이 되어야 한다는 것이다. 셋째, 교과와 특징과 지식 구조를 바탕으로 학생들의 인식론적 신념을 발달시킬 수 있는 방향으로 수업이 재구조화되어야 한다. 이를 통해 학생들이 교과 지식을 이해할 뿐만 아니라 지식에 대한 태도와 배우고자 하는 동기를 자극하고 변화시킬 수 있어야 한다.

위의 연구 결과와 제안은 자기주도학습을 위한 교수·학습방법에 관한 연구에 있어 학습자 개인의 인지적, 정서적 측면 못지않게 학습자-교수자, 학습자-교과 간의 상호작용의 측면이 중요함을 보여준다. 즉 교과 지식의 특성에 기초하여 학습자가 스스로 교과 지식과 관련성을 발견하도록 조력하고 지원하는 시스템이 요구되는 것이다. 이에 앞서 고찰한 자기주도학습의 개념과 미술 교과에서의 학습자관에 대한 논의를 토대로 미술과 자기주도학습의 원리를 교육의 내용, 교수·학습방법, 평가의 측면에서 다음과 같이 제안하고자 한다.

1. 통합적 내용 구성

자기주도학습을 위한 미술의 내용을 선정하고 조직하는 데에 있어 핵심적인 전제는

학습 내용이 학습자의 삶과 관련성을 가져야 한다는 것이다. 학습자의 삶과 경험을 강조하는 입장은 각기 다른 미술교육의 이론에서 조금씩 달리 표현되었을 뿐 항상 미술교육의 중심에 위치하여왔다. 그럼에도 불구하고 자기주도학습에서 다시 한 번 삶과의 관련성이 중시되어야 하는 이유는 두 가지 측면에서 요약될 수 있다. 첫째, Zimmerman(2002)의 사전 숙고 단계에서도 강조되었듯이 과제의 목표 설정 및 내재적 흥미는 학습의 전 과정을 주도적으로, 그리고 인내심을 가지고 지속할 수 있도록 하는 데에 주요한 요소이기 때문이다. 자신의 문제를 미술로 탐구할 수 있을 때에 학습자의 참여와 몰입은 향상될 수 있다. 둘째, 자기주도학습에서 목표한 바와 같이 교과 내용을 중심으로 학습자의 인식론적 태도를 변화시키고 영속적인 자기주도학습의 습관을 형성하기 위해서는 미술이 자신의 생활 세계 속에서 어떤 의미를 갖는지를 경험할 수 있어야 하기 때문이다.

미술 교과 내용의 삶과의 관련성을 갖도록 하기 위한 방법으로 많은 학자들이 제안하고 있는 것이 통합적 접근이다. 가장 대표적으로 Dewey(1934/2009)는 의미 있는 하나의 경험을 형성하는 데에 다양한 지식과 개념을 활용하도록 하는 통합적 접근이 필요함을 역설하였다. 미래의 준비로서의 학습이 아닌 현재 삶 속에서의 변화와 성장으로서 학습을 강조한 그는 삶의 대부분의 문제들이 분절적으로 일어나지 않듯이 배움 또한 통합적, 전인적 경험이 되어야 함을 강조한 것이다. 이러한 관점에 기초하여 미술 교육에서 사회재건주의자들 또한 통합적 접근을 시도하였다(Efland, 1990/2000). 삶을 위한 미술교육을 제안한 Anderson과 Mildbrandt(2004/2007)는 주제중심의 통합을 통한 실제적 교수법을 대안적 미술교육의 접근으로 강조한 바 있다. 이 외에도 다문화미술교육과 사회참여 미술교육 등 최근에 논의되는 미술 교육 이론에서 통합적 접근은 공통적으로 강조되고 있는 요소라 할 수 있다.

미술의 내용을 통합적으로 구성함으로써 기대할 수 있는 자기주도학습의 효과는 모든 학습자들이 미술을 통한 의미부여에 참여할 수 있도록 학습의 기회가 확장된다는 데에 있다. 각기 다른 관심과 학습 양식, 그리고 문화적 배경을 가진 학생들이 주도적으로 과제 전략을 세우고 집중하며, 다양한 실험과 그에 따른 평가를 수행하도록 하기 위해서는 학습자의 다양성에 대한 배려와 존중이 요구된다. 미술 교과 내용 구성에 있어 통합적 접근은 확장되고 있는 미술 교육의 성격을 실제적으로 반영하는 방안인 동시에 다양한 학생들이 참여하도록 교과 내용을 유연하고 개방적으로 설계하는 방법이 될 수 있다.

2. 다면적인 스캐폴딩 제공

자기주도학습의 개념을 통하여 실제 수업을 변화시키기 위해서는 가시적인 전략적 처방에 앞서 어떻게 학습이 일어나고 누가 관여하는가에 대한 인식론적 전환이 선행되어야 한다. 배영주(2005)는 결국 자기주도학습은 “구체적인 사태 속에서 학습자 스스로가 주체가 되어 자신의 학습활동을 주재하는 가운데 자신의 학습 과정을 반성함으로써 학습의 능력을 신장”(p. 74)시키는 것으로 구성주의 인식론과 상당히 일치한다고 지적한다. 특히 사회적 상호작용 속에서 자기주도학습 능력의 향상이 촉진될 수 있다는 점에서 Vygotsky의 사회적 구성주의는 교수·학습 활동을 설계하는 데에 개념적 토대가 될 수 있다.

Vygotsky는 인간의 정신 활동을 다양한 기호의 사용과 사회문화적 관계의 내면화를 통한 학습의 결과로 보았다(Efland, 2002/2006). 여기에서 중재의 개념이 중요한데 언어, 수적 상징체계, 예술 등은 사회화된 관습적 기호들로서, 이는 대상에 의미를 부여하고 내면화하여 의식을 재구성하는 데에 중요한 중재적 도구라 할 수 있다. 따라서 시각적 상징체계이자 기호로서 미술을 활용하여 의미를 부여하는 경험은 학습자들이 지식을 내면화하고 의식을 변화시킬 수 있는 학습의 중요한 요소가 된다. 이러한 미술의 내용은 일종의 인지적 스캐폴딩의 역할을 하여 탐구하고자 하는 문제에 대한 새로운 해석과 이해를 제공한다.

자기주도학습에서는 지식뿐만 아니라 학습 과정에 대한 내면화가 중요한데, 학습에 대한 자기 통제와 자기 반성의 과정을 통해 효능감을 높이는 순환적 정신 역동을 만들어가야 하기 때문이다. 이를 위해 스캐폴딩의 개념은 자기주도학습을 위한 교수·학습방법을 조직하는 원리로 적절하다. Bruner는 스캐폴딩에 관해 “외부적 지식을 내면화하고 의식적 조절”이 가능하도록 하는 도구로 설명한 바 있다(Efland, 2002/2006, p. 71, 재인용). 따라서 스캐폴딩은 일종의 사회적 지원이라 할 수 있으며 앞서 논의한 바와 같이 인지적, 정서적, 자기점검적 차원에서 다면적으로 구성되어야 한다. 이를 구체화하기 위해서 토의, 토론 학습, 협력학습 등 다양한 방법들이 실제 수업에 적용될 수 있을 것이다.

3. 메타 인지의 강조

학습 전략을 수립하고 이를 자기 통제 가운데 실행하며 결과에 비추어 평가하고 재수립하는 능력은 자기주도학습에서 핵심적인 요소라 할 수 있다. Efland(2002/2006)는 미술 학습자의 지식 추구 전략에서의 문제점에 관하여 언급한 바 있는데, 이는 제한된 전략, 근시안적인 탐구 패턴, 방향 감각을 잃은 탐구 패턴, 그리고 관계적 패턴의 4가지로 요약된다. 즉 전문가에 비해 학습자들은 미술작품을 탐구하고 제작함에 있어 좁은 시야를 가지고 있으며 전체 상황과 맥락에 대한 이해가 부족하다는 것이다. 또한 미술에 대한 고정적 지식을 가지고 있어 제한적이고 고착화된 지식을 고수하는 경우가 많다. 이에 대한 대안의 한 사례로 그는 인지 지도 그리기를 제안한다. 인지 지도는 일종의 정신적 도식으로 자신의 사고의 흐름을 길, 경계, 구역, 분기점, 랜드 마크 등 물리적 지도의 형식을 차용하여 나타내는 것이다. 그는 인지 지도가 평가방법의 하나로 사용될 수 있다고 설명하는데, 이것이 사전 지식과 관련성을 찾도록 하는 교육적 자극을 제공할 수 있기 때문이다.

Efland의 인지 지도와 같이 자기주도학습에서는 자신의 학습 과정을 전체적으로 조망하고 관련성을 찾아 의미 있는 형태로 제시하는 평가 방법이 중요하다. 이처럼 메타 인지를 강조하는 평가 방법은 성취 기준에 도달하였는지 아닌지를 확인하는 것을 넘어서 어떻게, 어떤 여정을 거쳐 도달하였는가를 보여주기 때문에 자기주도학습을 위한 순환적 고리를 연결하는 핵심이 된다.

자기주도학습을 위한 메타 인지의 활용을 위해 고려해야 할 또 다른 요소가 반성적 사고이다. ‘반성’은 잘못을 뉘우치는 판단의 의미보다는 뒤를 돌아본다는(turn-back) 뜻을 갖는다(Postholm, 2008). 즉 자신의 행위를 비평적으로 점검하고 개선점을 찾아 이를 다음의 활동에 적극적으로 반영하고자 하는 의식적 노력인 것이다. 반성의 개념은 결과에 대한 평가보다는 과정에 대한, 그리고 과정 중에 일어나는 사고 행위라 할 수 있다. 같은 맥락에서 Schön(1983)은 행위에 대한 반성(reflecton-on-action)이 아닌 행위에서의 반성(reflection-in-action)을 강조하는 데, 이는 전문가들이 반성적 사고를 통해 창조적인 활동을 할 때 직관적으로 자신의 행위를 평가하고 다음 단계에서 취할 행동을 결정한다는 점에서 착안한 것이다. 이러한 복합적인 사고능력이 내면화 되었을 때, 사고와 행위가 결합되어 몰입할 수 있는 조건이 제공된다.

V. 맺음말

급변하는 미래 사회를 준비하기 위한 역량을 개발하는 교육에 대한 사회적 요구와 함께 2015 개정 교육과정에서는 주도적으로 학습하고 영속적인 이해에 도달할 수 있는 학습자의 능력이 강조되고 있다. 이는 교사의 수업 레파토리에 단순히 자기주도학습이라는 새로운 교수·학습 방법을 첨가하는 것으로는 충족되기 어렵다. 왜냐하면 학습을 이끌어가는 주체가 누구인가, 학습 결과에 대한 책임이 누구에게 있는가, 학습자와 교사의 관계는 어떻게 설정되어야 하며 어떤 상호작용을 하여야 하는가 등 수업 전반에 대한 근본적인 문제를 제기하기 때문이다. 이에 본 연구에서는 자기주도학습의 실체에 다가가기 위해 선행 연구에서 공통적으로 제시되는 자기주도학습의 등장 배경과 개념적 특징을 파악하고자 하였다. 이를 통하여 자기주도학습이 미술 교육에 제시하고 있는 과제가 무엇인가를 명료화하고자 한 것이다.

선행 연구의 분석 결과 최근 논의되는 자기주도학습은 순환적 개념으로서 학습자 스스로 과제를 계획, 실행, 반성하여 의미 있는 경험을 구성해가는 과정임을 알 수 있었다. 또한 교사의 권한과 개입을 줄이고 학습자의 책임을 늘리는 역할 이동의 개념이기보다는 목표를 설정하고, 자기 통제 속에서 전략을 실행하며, 반성적으로 평가하는 학습의 전 과정에서 학습자가 주도성을 가질 수 있도록 적절한 사회적 지원 체계를 마련하는 상호작용적, 관계적 개념임을 확인할 수 있었다.

본 연구에서는 사회적 구성주의의 개념에 기초하여 미술과 자기주도학습의 의미와 원리를 탐색하였다. 이를 위해 전통적인 아동중심의 학습자관을 학습자 중심, 즉 사고하고 참여하는 문화적 주체로 전환할 수 있는 개념적 토대를 마련하였다. 또한 최근 미술교육의 담론에 기초하여 미술과 자기주도학습의 원리를 통합적 내용구성, 다면적 스캐폴딩 제공, 그리고 메타인지 강조의 3가지로 제안하였다. 이는 자기주도학습을 위한 미술 수업의 내용과 방법, 그리고 평가를 조직하기 위한 원리로 활용될 수 있다.

본 연구는 자기주도학습을 위한 처방적 전략을 제시하기에 앞서 자기주도학습이 미술과에서 어떤 의미를 가지며, 이를 구현하는 데에 적용할 수 있는 핵심적인 원리가 무엇인가에 관한 개념적 기초를 마련하기 위한 탐색적 연구이다. 즉 새로운 교수·학습의 원리를 개발하기 보다는 자기주도학습의 개념을 명료화하여 미술교육 내에서 보다 강조되고 상세화되어야 하는 핵심 요소를 다시 한 번 조명하는 데에 목적을 두었다. 따라서 자기주도학습 프로그램이나 실제적인 교수·학습 방법을 개발하는 것은 본 연구의 범위를 벗어난다고 할 수 있다. 본 연구의 결과를 토대로 실제적인 학습

전략을 수립하여 수업 설계 혹은 교재 개발에 적용할 수 있는 구체적 방안에 관한 후속 연구가 이어지길 기대한다.

【참고문헌】

- 교육부(2015). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2015-74호. [별책 1]
- 김운영, 정현미(2012). 자기주도학습 촉진을 위한 교수자 스캐폴딩 가이드라인 개발. **교육과학연구**, 43(1), 1-31.
- 박수진, 유영만(2015). 협력학습을 활용한 자기주도학습 모형 개발 연구. **학습과학연구**, 9(1), 21-46.
- 배영주(2005). **자기주도학습과 구성주의**. 서울: 원미사.
- 서혜경, 김유미(2012). PBL 기반 자기주도 학습 프로그램의 효과성 검증. **학습자중심교과교육연구**, 12(1), 183-204.
- 이광성(2014). 의사소통능력이 자기주도적 학습능력에 미치는 효과 연구. **열린교육연구**, 22(1), 413-429.
- 진영은, 이진욱(2007). 자기주도학습에 관한 국내 연구동향 및 과제. **한국교원교육연구**, 24(1), 221-249.
- 최성우(2010). 자기주도 학습능력 개발을 위한 MMIS 모형의 적용 방안 탐색. **한국HRD연구**, 5(1), 117-138.
- 최성우, 이경희(2012). 중등교사의 자기 주도 학습능력과 교사효능감의 관련성 연구. **학습과학연구**, 6(1), 24-44.
- 최정순, 박은아(2012). 중학교 학생들의 자기주도학습 실태 분석-인식론적 신념을 바탕으로. **열린교육연구**, 20(4), 23-45.
- 홍후조(2012). 학교 폭력을 예방하는 학교의 일상적 교육활동 방안에 대한 연구: 학교교육에서 자기주도학습과 협동학습, 인성교육과 사회성교육의 균형. 2012 **국제교과서심포지엄 자료집**, 177-210.
- 홍후조 · 백혜조 · 고영희(2013). 학교교육에서 강조하는 자기주도학습과 인성교육에 대한 비판적 고찰. **교육문제연구**, 26(1), 181-200.
- Anderson, T. & Milbrandt, M. (2007). **삶을 위한 미술교육** (김정희 외 역). 서울: 예경. (원저 2004 출판)
- Ballengée-Morris, C. & Stuhr, P. L. (2008). *Multicultural art and visual cultural education in a changing world.*

- Burtion, J. M. (2000). The configuration of meaning: Learner-centered art education revisited. *Studies in Art Education*, 41(4), 330-345.
- Dewey, J. (2009). **경험으로서의 예술** (이재언 역). 서울: 책세상. (원저 1934 출판)
- Efland, A. (2000). **미술교육의 역사** (박정애 역). 서울: 예경. (원저 1990 출판)
- Efland, A. (2006). **인지중심 미술 교육론 탐구: 교육과정 개발의 새 접근** (강현석 외 역). 서울: 교육과학사. (원저 2002 출판)
- Eisner, E. (1998). **새로운 눈으로 보는 미술교육** (서울교육대학교 미술교육연구회 역). 서울: 예경. (원저 1972 출판)
- Eisner, E. (2007). **예술교육론-미술 교과의 재발견** (강현석 외 역). 서울: 아카데미프레스. (원저 2002 출판)
- Greene, M. (1995). Text and margins. In R. W. Neperud (Ed.), *Context, content, and community in art education: Beyond postmodernism* (pp. 111-127). NY: Teachers College Press.
- Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art*. NY: Jorge Pinto Books Inc.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, NY: Association Press.
- Keifer-Boyd, K. & Maitland-Gholson, J. (2010). **시각 문화와 미술 교육** (류재만, 손지현, 박미진, 정윤의 역). 서울: 교육과학사. (원저 2007 출판)
- Postholm, M.B.(2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717-1728.
- Schön, D.(1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NY: Basic Books, Inc.
- Stankiewicz(2011). **현대 미술교육의 뿌리** (안혜리 역). 서울: 미진사. (원저 2001 출판)
- Sullivan, G. (2004). Critical thinking and cognitive practices in art education. **KoSEA 2004년도 국제학술대회 자료집**.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming self-regulated learning: An overview. *Theory into Practice*, 41(2). 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investing self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1). 166-183.

논문접수 2016년 1월 15일

논문심사 2016년 1월 30일

게재승인 2016년 2월 10일

ABSTRACT

A Study on the Meaning and Principles of Self-directed Learning in Art Education

Sunah KIM

Since the 2015 Revised National Curriculum was officially announced, the social need for self-directed learning has increased. It also has expanded the significance of interpreting its meaning in the context of art education, and of developing the practical methods for implementation. Thus, this study attempted to discuss the characteristics and primal factors of self-directed learning based on the literature review. Then, it shed light on the concept of self-directed learning from the perspective of interaction and relationship between the student and the teacher. In addition, the art educational meanings of self-directed learning was constructed in association with the shifted meaning of 'learner' in art education. The purpose of this re-conceptualization was to open the avenue for placing the student at the center of meaning making and cultural participation. As a result this study proposed 3 principles of self-directed learning in art education; the integrated approach to content design; multi-layered scaffolding in instructional design; the focus on meta cognition in assessment. The significance of this study could be found in the sense that it provided the conceptual ground on which the strategies and methods for self-directed learning would be developed in art education.