

박정애

공주교육대학교 미술교육과

- 1. 서언
- 2. 창의성의 이론과 실제
- 3. 문화와 문화중심
- 4. 비평이론
- 5. 문화중심 미술교육으로서의 비평학습
- 6. 요약과 결론

1. 서언

우리말로 ‘담론’이라고 번역되는 영어 단어 ‘discourse’는 개념복합체(a family of concepts)를 의미하며 여러 분야에서 다양한 의미로 폭넓게 사용되는 용어이다. 웹스터 사전에는 담론의 한 의미로 ‘질서정연한 사고나 절차로서의 합리성’을 서술하고 있다.<sup>1)</sup> 피터 맥라렌은 교육적 의미에서 담론은 현장과 교사교육 이론 사이의 차이점을 확립하기 위해 ‘규정된 체계의 성명’<sup>2)</sup>이라고 설명하였다. 맥라렌<sup>3)</sup>에 의하면, 담론은 단순히 말에 머무는 것이 아니라 교수법의 형태와 행동의 패턴, 제도의 실체에 내재해 있다고 한다. 그렇다면 이와 같은 성격의 담론이 한국의 교육과 미술교육계에 존재하는가? 만약 있다면 어떤 것들인가?

20세기 초반부터 현재까지 한국의 교육과 미술교육계에서 불변의 교

<sup>1)</sup> Webster's ninth new collegiate dictionary, Massachusetts : Merriam-Webster Inc, 1991, p. 391.

<sup>2)</sup> Peter McLaren, *Life in schools*, New York : Pearson Education Inc, 2003, p. 209.

<sup>3)</sup> *Ibid.*, p. 209.

육목표는 창의력의 함양이었다. 때문에 교육현장에서 가장 쉽게 들을 수 있는 말도 다음과 같이 창의력과 관련된 것들을 포함한다: “문화가 중심이 되는 문화의 세기인, 다원화된 21세기를 살아가기 위해 창의력이 더욱더 필요하다.” 이 말은 아마도 다양한 문화의 가치가 인정받는 21세기에 우리의 독특한 문화 상품을 만들어내기 위해 교육적 측면에서 요망되는 것이 창의력이라는 의미에서 생겨났으리라고 추측된다.

그러나 ‘문화중심’, ‘다원화’와 관련하여 서양의 교육학계는 다음과 같이 우리와는 사뭇 다른 주장인 “문화가 기준이 되는 다원화된 세계에서 교사들은 학생들에게 그들이 사는 현실과 세계를 이해시키기 위해서 교육을 통해 ‘비평적 사고력’ 또는 ‘비평 능력’을 함양시켜야 한다”라고 하고 있다. 따라서 이 글에서는 이 두 주장 중 어떤 것이 구체적인 교수법과 행동의 패턴, 실제에 내재한 담론의 일부이며 또 어떤 것이 합리적 근거가 없는 거짓 클레임(claim) 수준에 불과한 것인지 검토하기로 한다. 이를 위해 먼저 전적으로 서양 학원의 용어인 창의력과 창의력 교육의 이론과 실제에 대한 담론분석<sup>4)</sup>을 시도하기로 한다. 그런 다음, 문화와 문화중심, 다원화라는 용어의 개념을 분석하면서 창의력과 창의력 교육의 관계를 파악하기로 한다. 이어, 서양에서 창의력의 대안으로 부상한 ‘비평이론’에 대한 담론을 분석하면서 문화중심 미술교육으로서의 비평학습을 이론화하고자 한다. 문화중심, 다원화의 현상이 한국에서도 파악할 수 없는 사회적 현실이라면, 이 고찰은 21세기 한국의 교육과 미술교육에서 필요한 이론과 실제가 무엇인지 분명히 해줄 것이다.

## 2. 창의성의 이론과 실제

### 1) 창의성의 이론

한 인간의 정체성과 인격 및 능력은 타고난 것인가 아니면 그가 사는 시대와 문화에서 유래하는 것인가. 상식적으로 이 두 질문은 비단 미술뿐만 아니라 교육학의 교수법을 결정짓는 명제로도 작용한다. 능력, 개성, 인격이 타고나는 것이라면 어떻게 그 인간을 가르쳐야 할까? 그것은 저마다 잠재되어 있는 개성과 능력을 ‘끄집어내는’ 것이다. 저마다 다른 ‘독특한’ 개성이 잠재되어 있기 때문에 그것을 표현하기 위해서는 외부의 영향을 받지 않고 스스로 만들어내는 능력, 즉 ‘창의력’이 필요하고, 이 창의력은 인간만이 지닌 최고의 가치이다. 따라서 창의력의 함양은 최선의 교육목표가 된다. 그러자면 교수법은 강압적

<sup>4)</sup> 연구방법으로서의 담론분석은 문화학습에서의 탐구와 연결되어 있다. 담론분석은 실천적, 이론적, 해석적, 비평적 분석을 혼합하는 다형태적 방법이다.

이며 획일적인 방법에서 벗어나 학생들이 주의를 기울이게 하여 관심과 흥미를 이끌어 내고 ‘잠재된 것’을 ‘표현’하도록 동기를 유발시키면서 한 ‘개인’의 ‘자아성장’ 나아가 ‘자아실현’을 도모해야 한다. 이 같은 논리가 1940년대와 1950년대에 미국에 널리 퍼졌던 ‘진보주의교육’이다. 그리고 그 핵심개념은 인간의 능력이 타고난 것이라는 모더니즘 사상의 근간을 이루는 휴머니즘이다. 모더니즘은 — 간단히 정의하기는 어렵지만 — 산업혁명과 과학의 발달에 기초한 사회의 형성으로 대략 1450년부터 1960년까지 풍미했던 서양의 사상 체계로 절대성과 보편성, 이분법, 휴머니즘, 계몽주의, 합리주의 등으로 특징지어진다.

저마다 타고난 것들을 드러낸다는 의미에서 창의력은 ‘독창성(originality)’을 함의한다. 이러한 맥락에서 미술이란 — 과거 아카데미즘에서처럼 — 자연의 사물이나 사건을 있는 그대로 ‘묘사’하는 것이 아니라, 오히려 한 개인 안에 내재되어 있는 독창성을 표현하는 것으로 정의되었고 미술작품은 주로 예술가의 창의적 정신을 접촉하는 도구로 간주되었다.<sup>5)</sup>

한 사람 한 사람의 독특성을 표현하는 것이 창의성이기 때문에 그것의 교수법과 평가에는 객관적 기준이 적용될 수 없다는 전제가 깔려 있다. 미술의 역사상 가장 창의적인 예술가 중의 한 사람인 피카소에게 어떻게 하면, 창의적일 수 있는지 묻자 그는 다음과 같이 대답하였다는 일화가 전해진다: “창의적인 것이 무엇인지 모르겠다. 설사 내가 그 방법을 안다고 해도 말해주지 않을 것이다.” 그러나 피카소가 자신의 창의성의 비결을 설명했다하더라도 그것은 다른 사람들에게 적용이 불가능한 피카소의 ‘개인적’인 것이다. 그래서 영국의 철학자 다비드 베스트는 역설적으로 어떻게 창의력의 함양에 도달하였는지 이를 이론으로 충분히 설명할 수 있다면, 그것은 더 이상 창의적인 것이 아니라는 역논리가 성립한다고 주장하였다.<sup>6)</sup>

창의성은 오직 결과로서 확인이 가능한 것이다.<sup>7)</sup> 더군다나 무엇이 ‘창의적 과정(creative process)’인지 정의를 내릴 수 없으며, 그 창의적 과정이 창의적 결과를 이끈다는 근거를 내세울 수도 없는 것이 창의성이 지닌 특징이다.<sup>8)</sup> 따라서 만약 하나의 행동이 객관적 기준에 의해 합리적으로 설명이 될 수 없는 것이라면 하나의 기준을 적용하여 창의성을 가르치는 것도 사실상 불가능하다. 이러한 이유에서 베스트는 창의력은 가르쳐서 함양되는 성질의 것

<sup>5)</sup> Harold Osborne, *Aesthetics and art criticism*, London: Longmans, 1968, p. 134.

<sup>6)</sup> David Best, *The rationality of feeling*, London: The Falmer Press, 1992, p. 87.

<sup>7)</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>8)</sup> *Ibid.*, p. 92.

이 아니라 순전히 ‘내적이면서 주관적인 과정’<sup>9)</sup>이라고 주장하였다.

창의력은 주제 사고를 강조하는 모더니즘의 또 다른 특징인 ‘주관주의’를 토대로 한다. 창의력이라는 용어 자체를 공교육의 정책으로 삼을 때 나타나는 혼동의 근원도 바로 이 주관주의적 특성에서 비롯된 것이다. 주관주의자의 시각에서는 창의적 또는 비창의적인 것이라고 판단하는 객관적 기준이 없다. 자신의 학급 학생들이 그린 난초 그림이 모두 다 창의적이라고 하는 교사의 주장이 있는 반면, 동시(童詩)를 읽어주고 동기유발법을 사용하였지만 아이들의 표현이 거의 대동소이하여 창의적인 것은 하나도 없었다는 주장도 있다. 되풀이하자면, 주관주의자의 시각에서 어떤 것이 창의적인지에 대한 객관적 기준은 없다.

## 2) 창의력의 실제

20세기 초엽의 화가 혼련이 상기한 개념의 창의성을 목표로 하였을 때, 그것은 당연히 사실묘사를 위한 체계적인 학습방법인 과거의 아카데미즘을 통해 이루어질 수는 없었다. 독창성의 표출이란 체계적인 학습을 통해 이루어지는 것이 아니라고 생각되었기 때문이다. 따라서 독창성은 흔히 전통적인 것과 대조할 때 사용되면서 한 개인을 특징짓는 개별성과 구별되었다. 창의성은 하나의 규범이나 법칙을 초월하거나 이를 변화시키는 것과 관련이 있는 것으로 간주되었다. 이러한 맥락에서 창의력 교육은 상상력을 함양시키는 것과 어느 정도 관계가 있는 것으로 생각되었다. 상상력이란 경험하지 않은 일이나 사건을 실제로 경험해본 것처럼 생각하는 정신작용이다. 모더니스트로 대변되는 아방가르드 예술가들이 과거의 전통과 법칙, 지켜야 할 규범을 부정하면서 ‘자유 표현’을 외친 것도 이러한 배경에서이다. 말하자면 각자 나름대로 자유롭게 상상하면서 그리도록 내버려두는 것이 창의력을 위한 모더니스트 화가수업의 실제이다.

1920년대 당시 표현주의 화가이면서 미술교육가였던 프란츠 치츠크에게는 어린이들의 미술도 그들 나름대로의 독특성이 표현된 미술형태였다. 그는 어른의 간섭으로 어린이의 창의성은 쉽게 망가질 수 있다고 역설하면서, 이들의 창의성을 보호하기 위해 다른 것들 특히 성인 미술과의 접촉을 차단하였다. 말하자면 창의성을 위해 외부의 영향을 배제할 목적으로 아이들과 주변의 상호작용을 억제시킨 것이다. 이렇듯 아방가르드의 주장을 좇아 학교미술에서도 정규적이고 체계적인 학습이 무시되었다. 교사가 주도하는 미술에서의 기본적인 기술과 기교를 가르치는 학습이 포기된 것이다. 소위 ‘표현주의 미술교육’

<sup>9)</sup> *Ibid.*, p. 88.

이라고 불리는 이 미술교육은 ‘아동중심’ 교육으로 불리며, 기억을 새롭게 하는 동기유발법으로 창의성을 기르는 교육법이라고 설명되었다.

그러나 이러한 창의성의 실체가 교육현장에 가져온 결과는 전혀 다른 것이었다. 결국 화가수업에서 창의력 교육은, 가르치기 위한 일정한 내용이나 교수법의 부재로 이어졌다. 또한 어린이들에게서 어른의 영향을 배제시키면 어린이들 스스로 동기가 유발되어 그들 내면에 있는 독특한 것들이 그림에 ‘자발적’으로 표현된다는 동기유발법의 허구는 이미 30년 전에 아이스너<sup>10)</sup> 등의 현대미술 교육가들에 의해 입증되었다. 아이스너는 어린이들의 미술은 동기유발만으로 가능한 것이 아니었으며, 오히려 미술수업은 어떻게 매체를 다루는지를 배우면서 어떤 상태가 최상의 표현이며 어디가 예술적 표현이 부족한지 일일이 교사의 간섭이 개입되어야 하는 ‘학습’의 형태라고 주장하였다.<sup>11)</sup> 따라서 교육의 목표는 창의성의 함양에 있으면서도 실제 교육에서는 어떻게 그리고 만드는지에 대한 ‘기법’이나 ‘테크닉’을 강조한 것이 창의력 교육이 초래한 결과였다. 그러나 정작 서양의 미술교육에서 기술적 훈련을 강조한 교육은 창의성 교육이 아닌 사실주의 미술교육으로서 창의성 교육은 이 사실주의의 교육적 폐단을 부정하면서 생성된 교육안이었다. 또한 어린이들의 독특한 표현이라는 것이 사실은 대중매체와 기타 무수히 많은 출처로부터 ‘영향을 받은 것임이 이미 1970년대에 브렌트와 마조리 윌슨<sup>12)</sup>에 의해 증명되면서 치책에서 로웬필드로 이어지는 창의성 이론의 학문적 허상이 입증되었다.

### 3. 문화와 문화중심

만약 인간의 정체성이 타고난 것이 아니라 후천적인 것이라면 어떤 교육이 바람직한 것인가? 인간의 개성은 선천적으로 타고나는 것이 아니라, 한 인간이 살고 있는 시대의 사회와 문화 등 환경에 의해 보다 더 많은 영향을 받는다는 시각이 바로 다윈주의 또는 포스트모더니즘이다.

모든 인간은 사회적 그룹 혹은 집단 내에 존재하기 때문에 ‘그 집단에서 통용되는 사고 체계’인 ‘문화’를 지니고 있다. 한 인간이 삶을 영위하면서 무엇에 가치와 의미를 두고 어떻게 인생을 살아야 하는지는 그 인간이 살고

<sup>10)</sup> Elliot Eisner, *Education artistic vision*, New York: Macmillan Press Ltd, 1972; Elliot Eisner, “Examining some myths in art education,” *Studies in Art Education* 15(8), 1973-4, pp. 7-16.

<sup>11)</sup> Eisner, *Ibid.*, p. 9.

<sup>12)</sup> Brent Wilson and Marjorie Wilson, “An iconoclastic view of the imagery sources of the drawing of young people,” *Art Education* 30(1), 1977, pp. 5-11.

있는 문화를 통해 습득한다. 즉 문화는 우리에게 삶에 대한 믿음과 가치 그리고 의미를 부여한다.

문화는 거시문화와 하위문화로 나뉘어진다. 국가적 문화 즉 예를 들어, 한국문화와 21세기 모든 인간들이 공유하는 지구촌 문화는 거시문화의 예들이다. 국가적 문화는 정치적으로 만들어지며 기관, 법 그리고 정책이 존재하고 변화하는 지역공동체에 따라 달라진다.<sup>13)</sup> 반면 지구촌 문화는 주로 경제에 의해 만들어지며, 대중매체를 통해 지배적으로 구축되고 공유된 상호간의 문화적 경험을 만들어내는 기능을 한다.<sup>14)</sup>

하위문화는 나이, 성적(性的) 역할, 직업, 지형적 지역, 계급, 재능 여부(능력, 무능력), 정치적 지위 등을 단위로 구성한다.<sup>15)</sup> 예를 들어, 하위문화는 나이에 따라 '신세대문화', '중년문화', '노인문화' 등으로, 성적 역할에 따라 '여성문화', '남성문화'로, 직업에 따라 '교사문화', '노동자문화' 등으로, 지형에 따라 '경상도문화', '전라도문화' 또는 '도시문화', '농촌문화' 등으로, 계급에 따라 '상류층문화', '중상류층문화', '하층문화' 등으로, 재능에 따라 '엘리트문화' 등으로 형성된다.

따라서 21세기를 사는 한국인들의 사고는 크게 거시문화로 대표되는 지구촌 문화에, 중국, 일본, 한국 등이 포함되는 한문화(漢文化)와 한문화에 대해 생각할 때 대부분의 사람들이 집중하는—한국문화 특유의 민족성에 영향을 받는다. 그러면서도 나이, 성적 역할 그리고 혹은 타고난 성(性), 사회·문화적 계급(교육, 직업, 가족의 지위), 예외성(재능과 건강), 지리적 위치(시골, 교외, 도시, 북쪽, 남쪽, 동쪽, 서쪽 또는 중앙), 종교, 정치적 지위 등의 하위문화에 각각 다양하면서도 복합적인 영향을 받는다. 그러므로 우리의 정체성은 다양한 문화적 양상이 우리의 인격과 복합적으로 작용하면서 형성된다.

문화의 일부는 그 그룹의 일원이 살아온 임시적 경험에 기초하며, 문화에 대한 이해는 항상 부분적이고 임시적이다.<sup>16)</sup> 왜냐하면 일정한 그룹 내에 연결된 모든 사람들이 복수의 그룹에 속해 있기 때문에 단일문화는 가족 내에 서조차 존재하지 않는다.<sup>17)</sup> 즉 개인적 차이점, 경험과 역사가 모든 사람 안에 복수문화적 정체성을 안고 있다. 이러한 이유 때문에 우리는 다양한 가치가 함

<sup>13)</sup> Christine Ballengee-Morris & Patricia Stuhr, "Rethinking culture in a changing world: Implications for art and visual culture," Unpublished paper, 2002.

<sup>14)</sup> *Ibid.*

<sup>15)</sup> Christine Ballengee-Morris & Kathleen Keys, "Community based art education: Culture, collaboration, and pedagogy," 『미술과 교육』 제5집 1호, 출판중.

<sup>16)</sup> *Ibid.*

<sup>17)</sup> *Ibid.*

게 존재하는 다원화된 문화에 참여하고 있는 것이다. 결국 다원화되었다는 말은 하나의 시물이 미적으로 그리고/또는 상징적으로 가치를 두는 것은 그 특별한 사회적 배경에 따라 상대적이라는 뜻이다. 때문에 결국 미적 가치와 상징적 가치에 대한 정의가 다양해지는 것이다. 또한 미적 가치나 정의에 대해 어떤 절대적 기준을 부여하는 것이 없기 때문에 모든 미술품은 그것들이 만들어진 ‘문화적 가치가 기준이 되는’ 문화중심, 즉 문화의 상대주의를 취하게 된다.

이렇듯 ‘문화중심’이라는 용어는 문화는 다양하며 인간의 행동과 인격이 문화에 의해 영향을 받는다는 의미가 내재된 포스트모더니즘 용어이다. 포스트모더니즘은 정보화 혁명에 의해 탈중심, 부분생산으로 산업체계가 변화하며 도래한 지구촌화, 다원화, 절충주의를 특징으로 하는 1960년대 이후의 사회·문화적 양상을 총칭하는 용어이다. 결국 문화중심은 한 사람의 정체성/개성이라는 것이 그/그녀가 활동하는 사회와 문화라는 여러 가지 복잡한 조직망을 통해 형성되는 것이기 때문에, 태어날 때부터 마음속에 있던 것을 표출하는 독특성과 창의성을 부정한다. 따라서 문화중심은 모더니즘의 전제인—모든 인간의 개성이 선천적으로 타고난 것이라는—‘인간중심’의 휴머니즘과 직접적으로 상치되는 개념이다. 서양의 학계에서 문화를 잣대로 다원화된 사회의 배경적 이해를 도모하고자 할 때 이를 저해하는 이념이 바로 한 인간의 타고난 독특성을 강조하는 창의성임을 주장하는 것도 이러한 맥락에서이다. 즉 휴머니즘은 인간을 사회에서 유리시켜 그 배경을 파악하는 데에 실패한 것이다. 또한 이러한 조건에서 포스트모더니스트들은 창의성의 이념 자체를 부정하는 입장을 취한다.

이렇듯 우리가 다양한 기준과 가치가 공존하는 사회에 살면서 우리의 정체성이 크게는 국가적 문화나 지구촌 문화와 같은 거시문화와 나이, 성적 역할, 타고난 성, 사회·문화적 계급, 지형학적 위치 등 다양한 하위문화적 조건에 의해 형성된다는 포스트모더니즘 전체를 받아들일 때 제기되는 의문은 ‘무엇을 어떻게 가르쳐야 하는가?’이다. 교사들은 먼저 우리 자신을 포함하여 다른 나라 사람들의 삶이 어떻게 사회를 통해 학습되고 문화적으로 구축되었는지를 학생들에게 이해시켜야 할 것이다. 그래서 한 인간이 그 주변과 어떻게 상호작용을 하고 있는지에 대한 ‘비평적 해석’이 있어야 한다. 그것은 결과적으로 우리가 살고 있는 현실 즉 세계를 이해하기 위한 거시적 목표를 지향한다. 이러한 맥락에서 문화가 중심이 되는 문화의 세기를 사는 학생들은 그들의 개인적인 삶이 어떻게 구축되고 있는지 곧 문화를 파악하기 위한 비평적 사고력이 교육목표가 된다. 강조하자면 다양한 미적·상징적 가치가 함께 공존하는 다원화된 사회에서 개인적 사회·문화적 정체성의 상호작용을 이해하기 위해 필요시 되는 능력이 ‘비평적 해석’을 위한 ‘비평적 사고력’이다. 따라서 “문화

가 중심이 되는 문화의 세기인, 다원화된 21세기를 살아가기 위해 창의력이 더욱더 필요하다”는 한국교육계의 말은 이론적 측면에서, 또 교육의 실제 측면에서 담론의 일부를 형성할 수 없음이 분명해진다.

#### 4. 비평이론

##### 1) 창의성 교육의 대안으로서의 비평이론

앞서 살펴본 바와 같이 미국의 교육과 미술교육계가 창의력 교육에 회의적 시각을 견지하기 시작한 1960년대 이후부터 창의성 교육을 대신하여 여러 대안들이 구체화되었다. 1960년대에 이르자 창의력이라는 용어가 애매모호하게 중구난방으로 사용되면서 교육과 미술교육의 학문적 발전을 저해하는 근본 원인으로 작용하고 있음을 자각하게 되었다. 그리고 미국과 몇몇 서부 유럽 국가들의 이러한 자각에 연유하여 미술작품의 의미를 읽고 이를 표현하는 미술의 ‘기본’을 가르치자는 시각적 문해력(visual literacy)이 대안으로 부상하게 되었다.<sup>18)</sup>

하나의 체계적인 학문영역 즉 “하나의 학과를 중심으로 가르치자”는 1960년대의 학과지향교육(Discipline Oriented Education)은 창의력이 그 핵심이념이었던 진보주의에 반대하며 부상한 교육안이었다. 이 교육운동에 미술교육이 반응하면서 미술은 미술비평, 미술사, 미술실기로 이루어진 ‘학문영역’이 되었다. 1960년대의 이 학과지향교육을 학문적·이론적 조상으로 하는 1980년대의 DBAE(미술학중심교육)<sup>19)</sup>는 1960년대 학과지향교육에 미술학

<sup>18)</sup> Douglas Boughton, “Visual literacy: Implications for cultural understanding through art education,” *Journal of Art & Design Education* 5(1 & 2), 1986, p. 126.

<sup>19)</sup> DBAE의 원명은 Discipline-based Art Education으로 1984년 미국의 미술교육학자인 드웨인 그리어가 1960년대의 학과지향교육에 근거하여 이름을 만들었다. 교육학 용어인 discipline은 ‘과목’을 뜻하는 영어 단어 ‘subject’와 구별되는 개념이다. 영어권의 교육학 텍스트에서 subject는 학교 밖에서는 존재하지 않고 학교 안에서만 존재하는 학습 단위를 일컫는 용어이다. 이에 비해 discipline이 될 수 있는 조건은 학자공동체와 탐구유형, 학습방법이 존재하는 경우로서, 성인들의 학문영역을 일컫는 용어이다. 즉 산수, 철학, 실과 등은 과목에 속하며 수학, 화학, 미술사학 등과 같이 ‘~학’이 붙는 학습단위가 discipline이다. 1960년대 미국의 학과지향교육 운동은 학교 내에서의 학습 단위인 subject의 지식이 체계가 잡혀있지 않기 때문에 이를 좀더 체계화하기 위해 discipline을 만들어 가르치자는 운동이다. 말하자면 discipline은 과목보다 지식이 체계화된 학문의 영역이다. 따라서 discipline을 한국어로 번역할 때에는 ‘교수 및 연구의 편의상 구분한 학습의 업무나 과목’을 뜻하는 ‘학과’로 번역해야 한다. 우리나라에서 discipline을 ‘학문’으로 번역하는 예가 있으나, 영어권의 교육학 텍스트에서 학문은 ‘scholarship’이나 ‘academic learning’으로 표기되어 있다. 따라서 discipline을 ‘~

을 구성하는 미술비평, 미술사, 미술실기 외에 미학이 하나 더 첨가되었다. 이렇듯 1960년대의 학과지향교육에서의 미술과 DBAE는 창의력 교육에 반대 한 미술교육의 이론과 실제이기 때문에 특별히 ‘미술실기’를 ‘art making’ 또는 ‘art production’으로 표기하면서 ‘창작(creativity)’과 구별하고자 하였다. 말하자면 미술실기는 미술이 한 개인의 정서나 마음의 표현에서 나오는 것이 아니라 “미술은 미술에서 나온다”는 의미에서 미술사나 미술비평, 미학을 통해 감상한 작품을 토대로 한 것이었다. 이로 보아 미국의 미술교육계에서 ‘창작과 ‘창의성’이라는 용어가 사어(死語)가 된 것은 이미 1960년대부터라고 할 수 있다.

또한 1960년대에는 비평적 사고를 목표로 한, 비평이론(critical theory)<sup>20)</sup>이 각기 다른 지역에서 구체화되기 시작하였다. 비평이론은 교육에 급진적 접근을 시도하기 위해 후기 프랑크푸르트 학파, 브라질의 교육가인 파울루 프레이리(Paulo Freire)의 교수법, 페미니즘, 후기식민지시대의 달론뿐만 아니라 포스트모더니즘에 이르기까지 아주 포괄적이며 다양한 분야에 이론적 근거를 두고 있는 이론과 실제였다. 그런데 이 세 대안 중 시각적 문해력은 현재 비평적 문해력(critical literacy)을 통해 교수법을 개발할 수 있다는 이론이 하나의 담론을 형성하며 비평이론에 포함되고 있다.<sup>21)</sup> 그리고 이 중 DBAE는 — 앞

---

학, ‘학과’로 번역할 때 DBAE는 ‘학파에 기초한 미술교육’으로 직역된다. 또 이를 의역하면 ‘미술학중심교육’이 된다. 이 의역은 미술의 성격을 탐구(미학)하면서 미술의 역사(미술사)를 알고, 미술을 평가(미술비평)하면서 검토한 미술작품을 토대로 실기(미술실기)를 기획할 때 미술이 체계화된 하나의 학문영역 즉 ‘미술학’이 될 수 있다는 DBAE의 핵심 내용을 가장 잘 대변하는 것이다. 즉 미술이 ‘미술학’이라면 그 미술학은 네 가지의 학문영역을 체계화하는 것이라는 주장이 바로 DBAE 이론의 요지이다. 그러나 미술이 학문영역이 될 수 있다는 그 주장이 바로 DBAE를 반대하는 사람들에 게 인식상의 질문을 던지게 한 것이다: “Is art a discipline?”

discipline에 대해 좀더 자세한 것은 다음의 세 문헌을 참조 바람: 박정애, 「미술교육에서의 개념적 혼동을 검토하며」, 『미술교육연구논총』 14(1), 2003, pp. 83-100; Arthur Efland, 박정애 옮김, 『미술교육의 역사』, 도서출판 예경, 1996, p. 327, 331; Arthur Efland, *A history of art education*, New York: Teachers College Press, 1990, p. 238, 241.

<sup>20)</sup> critical theory는 철학, 교육, 문학, 미술 등 다양한 학문영역에서 사용되는 이론으로 주로 미술에 국한되어 사용되는 미술비평(art criticism)과는 이론에서, 학문의 방법에 서 구별되는 용어이다.

<sup>21)</sup> Henry Giroux, *Teachers as intellectuals*, Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey, 1988, p. 84; 박정애, 「시각적 텍스트로서의 미술작품: 의미읽기」, 『미술과 교육』 제3집, 2002, pp. 179-194; 박정애, 「시각적 문해력과 미술교육 과정」, 『미술

서 설명하였듯이 1980년대에 부상하였지만 — 1990년대에 들어서자 포스트 모더니즘의 이념에 밀려 이미 이론적으로 또는 학문적으로 생명을 다한 상태이다. 이러한 이유에서 비평이론은 포괄적 의미로 1960년대부터 현재까지 미국과 서부 유럽 국가들의 교육과 미술교육에서 창의력 교육의 대안이라고 말할 수 있다.

## 2) 비평이론의 학문적 형성

앞서 짚막하게 서술하였듯이, 비평이론이 영미권의 교육, 미술 그리고 미술교육에 영향을 미친 시기는 1960년대 이후부터이다. 당시 비평이론은 주로 두 방향을 통해 전개, 발전되었는데 그 첫번째 것은 후기 프랑크푸르트 학파의 비평적 사회주의자의 이론이 영향을 미치면서이다. 프랑크푸르트 학파는 칼 마르크스의 이념을 좇아 사회연구에 집중하였다. 그 중심인물로 테오도르 아도르노, 발터 벤야민, 헤르베르트 마르쿠제, 막스 호르크하이머 그리고 이후 위르겐 하버마스가 포함된다. 프랑크푸르트 학파는 역사적 물질주의라는 칼 마르크스의 이론을 공유한다는 점을 특징으로 한다.

두번째 것은 앞서 언급한 바 있는 브라질의 교육가 파울루 프레이리의 이론이 영향을 미치면서이다. 존 듀이가 20세기 전반기에 활약한 가장 위대한 교육가였다면, 20세기 후반기에 가장 영향력 있는 교육가는 1997년 타계하면서 이미 전설상의 인물이 된 프레이리일 것이다. 케리 프리드먼은 프레이리의 교육철학이 진보주의 교육이면서도 문해력(literacy) 교육이 본질적으로 실용주의에 입각한 것이기 때문에 존 듀이의 교육철학과 관련된 것으로 해석하였다.<sup>22)</sup> 이렇듯 존 듀이의 교육철학과도 연관되며 20세기 후반기에 가장 큰 영향력을 지녔던 프레이리 교육철학이기 때문에 그가 견지했던 교육 개념의 일단을 파악해볼 필요가 있다.

잘 알려진 바대로, 프레이리의 초기 경력은 법률가였다. 그러나 그가 법률가직을 포기하고 교육가의 길로 들어선 것은 브라질의 대중문화운동에 참여하면서부터이다. 이후 그는 브라질의 노동자단체에서 학생과 교사와 부모의 관계를 연구하면서 성인들에게 글을 읽고 쓸 수 있는 문해력을 가르치기 위하여 새로운 방법들에 몰입하였고, 그 과정에서 교육에서의 비평이론을 개발하게 되었다. 프레이리는 문해력이 해방적인 정치 시각과 일관되는 것으로 인지행위에서 사회적 관계의 힘을 밝히려는 지식 이론과 관련된다고 주장하였다.

과 교육목표 및 내용 체계 연구(II), 한국교육과정평가원, 2003, p. 74.

<sup>22)</sup> Kerry Freedman, *Teaching visual culture*, New York: Teachers College Press, 2003, p. 6.

따라서 프레이리의 비평이론은 자연 억압받는 사람들을 돕기 위해 역사, 정책, 경제 그리고 계급의 범주를 문화와 권력의 개념과 연결시키는 쪽으로 발전하게 되었다. 그가 구체화한 교수법의 특징은 교육과정의 중심에 매일의 일상생활을 사회적으로 정치적으로 분석하는 것이라고 알려져 있다. 프레이리의 이론과 실체는 라틴 아메리카와 아프리카, 아시아의 교육가들을 비롯하여 미국의 교육가인 헨리 지루와 피터 맥라렌에게 이어졌다.<sup>23)</sup> 지루와 맥라렌의 교육이론에서 교육체제가 제국주의, 남성중심제, 유럽중심주의 담론과 유산 내에 위치해 있다는 인식은 바로 프레이리에서 비롯된 것임은 주지의 사실이다.

그러나 비평이론이 그 이론적 체계를 구축하는 데에 장족의 발전을 이룩할 수 있었던 계기는 1980년대 사상계에서의 모더니즘에서 포스트모더니즘으로의 개념적 이동이었다. 때문에 비평이론은 페미니즘을 비롯해 지구촌과 다문화주의에도 반응하게 되었다. 페미니즘에서는 지식을 생산하는 데에 있어, 특히 자아 재현에 있어 모든 사람들에게 권능을 부여하면서 계급형성의 파괴를 통해 사회적 평등을 추구하고자 하였다. 이 점이 바로 비평이론과 관심을 공유하는 부분이다. 또한 다문화주의는 문화적 다양성의 복잡한 이슈를 이해하면서 개인들과 그룹들에 사회적으로, 정치적으로 그리고 특히 교육적으로 동등한 기회를 제공하기 위한 교육운동이다. 이렇듯 비평이론은 아주 포괄적이고 절충적인 다양한 분야의 이론과 실제라 할 수 있다. 그러나 이 다양한 비평이론의 궁극적 목표는 한결같이 비평적 사고력의 향상을 통해 현실을 인식하고자 하는 것이다.

비평적 사고력은 비평적으로 진실을 추구하는 능력이다. 비평적 사고력의 본래 정의는 실증주의자의 전통에서 유래한 것으로 주로 독서한 것을 분석하는 능력과 관련된 것이었다. 그러나 앞서 언급하였던—프레이리의 학맥을 잇는—헨리 지루와 피터 맥라렌의 비평이론에서 비평적 사고력은, 지식이 인간의 삶과 분리될 수 없는 것이기 때문에, 기정사실로 여겨져 온 것들을 우리의 삶과 관련시켜 문제로 인식하는 능력을 통해 구성된다고 정의하였다.

비평이론에서 가장 중요한 개념은 변증법이다. 변증법은 단순히 개인과 동떨어진 사건 또는 사회구조적 결손 이상으로 사회문제를 인식하는 이론으로서 오히려 이 문제들이 개인과 사회가 상호작용한 결과의 일부라고 간주

<sup>23)</sup> 예를 들어, Henry Giroux의 저술, *Teachers as intellectuals*도 프레이리의 교수철학에 기반을 둔 것으로 특별히 이 저술의 제8장, “Culture, power and transformation in the work of Paulo Freire: Toward a politics of education”은 프레이리의 교수법을 소개한 글이다. 또한 Peter McLaren과 Henry Giroux의 많은 저술의 서문을 프레이리가 직접 쓴 사실도 이들과 프레이리의 학문적 관계를 쉽게 파악하게 하는 일례이다.

한다.<sup>24)</sup> 변증법적 접근은 개인이나 사회 중 어느 것에도 분석에서의 우선권이 주어지지 않으며, 이 둘은 서로 긴밀한 관계에 있기 때문에 어느 하나를 언급하는 것은 다른 하나에 함축성을 지닌다.<sup>25)</sup> 따라서 비평이론가들은 결국 이러한 변증법으로 학생들이 상호관련성을 이해하면서 포괄적인 틀 또는 세계관을 습득할 수 있다는 것이다.

결국 비평이론의 변증법적 성격은 미술대학이나 화단이 사회화의 무대 또는 교육의 현장을 넘어 학생들 또는 화가들의 권능부여와 자아변형을 도모하는 문화지대임을 자각하도록 돕는다. 예를 들어, 홍익대학교나 서울대학교가 미대생들에게 어떤 권능을 부여하며 그들이 애당초 지녔던 예술가의 개념을 깨고 화가가 되도록 어떻게 훈련을 시키고 있는가에 대한 연구는 궁극적으로 이들 대학을 문화지대로 간주하는 문화학습으로 이어진다. 이러한 시각에서 비평이론가들이 관심을 가지는 영역이 문화학습이다.

문화학습이란 단순히 삶의 방법으로서가 아니라 지배적 또는 종속적인 사회관계에서 각기 그룹들의 권력과의 불평등한 관계를 파악하고 그들의 열망을 정의하고 실현하는 생산의 형태로서 문화를 분석하는 것이다.<sup>26)</sup> 따라서 문화학습은 문화, 지식 그리고 권력 사이의 관계를 파악하고자 한다. 맥라렌<sup>27)</sup>은 문화학습에 응용되는 문화, 지배적 문화, 종속문화를 설명하였다. 문화학습에서 문화는 사회적 그룹이 생존하고 ‘주어진’ 환경과 삶의 조건을 이해하는 특별한 방법이다. 지배적 문화는 사회의 물질적, 상징적 재산을 지배하는 사회계급의 핵심적 가치, 이익, 관심을 주장하는 사회적 관습과 재현을 말한다. 마지막으로 종속문화는 지배계급 문화에 종속되어 사회적인 관계 속에 있는 그룹들을 말한다.

## 5. 문화중심 미술교육으로서의 비평학습

### 1) 문화적 체계로서의 미술

앞서 살펴본 바와 같이 모든 사람들이 태어날 때 독특한 개성을 가지고 태어난다는 휴머니즘이 그 핵심사상인 모더니즘에서는 미술을 한 개인의 감정, 정

<sup>24)</sup> Peter McLaren, *op.cit.*, p. 28.

<sup>25)</sup> *op.cit.*, p. 28.

<sup>26)</sup> Henry Giroux, “Is there a place for cultural studies in colleges of education?” In Henry Giroux, Colin Lankshear, Peter McLaren, Michael Peters, *Counternarratives*, New York: Suny Press, 1996, p. 46

<sup>27)</sup> Peter McLaren, *Life in schools*, New York: Pearson Education Inc, 2003, pp. 200-201.

서, 사상의 표현으로 정의하였다. 그러나 인간을 주변과 끊임없이 상호작용하고 있는 존재로 정의하는 포스트모더니즘에서는 한 인간의 개성이 그 상호작용의 결과인 것이다. 그렇기 때문에 포스트모더니즘에서는 미술가가 역시 그가 사는 시대의 지배적인 문화가차를 받아들이면서 또는 그것의 모순을 인식하여 의도적으로 반대하면서 작품을 만들기 때문에 그의 작품은 그가 활동하고 있는 문화에 의해 형성된다고 간주한다. 미술품은 결코 중립적이거나 객관적일 수 없으며 역사적, 문화적 틀 안에서 구조화된다는 것이다. 이는 미술작품이 작가 개인의 자발적인 창작 활동이라는 입장을 정면으로 부정하는 논리이다.

우리는 우리가 살고 있는 이 사회에 앞서 존재하는 것이 아니며 이 사회 속에서 살아가고 있다. 따라서 우리가 어떤 사건의 의미를 추구할 때 이 세상 곧 사회에서 통용되는 의미를 추구하는 것이다. 이를 미술작품으로 표현하며 예술가는 다른 사람들과 소통하기 위해 어떤 방법을 택하는가? 자신들의 정서나 생각을 표현하여 다른 사람들과 의사소통을 하고자 할 때 예술가들은 그 사회 내에서 통용되는 상징적 형태를 찾게 된다. 따라서 예술가들이 말해야 하는 것, 그가 어떻게 말하고 있는지 그리고 다른 사람이 그의 메시지를 어떻게 받아들이고 있는지에 대한 학습은 사회적 소통에 대하여 보다 포괄적인 과정의 이해를 높여준다. 특히 포스트모더니스트들은 상징이 언어, 문화, 장소, 시간 등에 따라 의미를 만들어내는 방법에 영향을 받는다고 강조한다. 그러한 이유에서 미술 작품제작과 해석은 ‘문화적 체계’<sup>28)</sup>인 것이다. 포스트모던 사회에서 미술가를 ‘문화제작자’, 비평가를 ‘문화비평가’로 부르는 것은 바로 이 점에서이다.

미술이 문화적 체계라는 명제는 “미술작품은 국경 없는 보편적 언어이다” “명작은 시대와 공간을 초월한다”라는 가설을 부정한다. 오히려 미술은 무수히 많은 이질적인 시각언어로 구성되었기 때문에 미술작품만큼 국경선이 뚜렷한 것도 없을 것이다. 이렇듯 일개 개인의 독특한 개성의 표출이 아니라 미술가가 주변과 항상 상호작용하고 있어 사회적 배경을 가지는 ‘사회적 생산인 미술’<sup>29)</sup>은 또 한편으로는 ‘텍스트로서의 미술’<sup>30)</sup>이다. 텍스트로서의 미술은 미술작품의 양식, 취향, 다양한 미술전통, 매체, 크기, 규모의 선택과 유용성 등 모든 것이 문화적으로 결정된다고 간주한다.

<sup>28)</sup> Clifford Geertz, “Art as a cultural system,” in *Local knowledge*, London : Pontana Press, 1983, pp. 94-120.

<sup>29)</sup> Janet Wolff, *The social production of art*, 2nd edition, London : Macmillan Press Ltd, 1993.

<sup>30)</sup> Roland Barthes, “From work to text,” *Image-music-text*, S. Heath(trans.), New York : Hill and Wang, 1977, pp. 155-164.

따라서 미술에서의 비평이론은 한 물체가 미술인지 아닌지를 결정하는 데에 어느 특정한 기준이 있는 것이 아니라 사회·정치적 혹은 경제적 배경이 조건을 결정한다는 제도이론(*institutional theory*)을 이론적 배경으로 한다. 그렇기 때문에 비평이론은 미술품이 전시되는 조건과 그것에서부터 발생하는 의미를 파악하고자 한다. 이렇듯 미술을 만들고 이해하고 감상하는 데에 융통성과 절충적 입장을 취하기 때문에 미술에서의 비평이론은 결국 ‘열린 개념(*open concept*)’<sup>31)</sup>을 포용한다.

## 2) 비평학습

미술계에서 포용되는 비평이론을 학교 교실에 적용하는 ‘비평학습(*critical studies*)’의 목표는 미술작품과 예술적 상황을 넘어선 배경을 고려하며 미술작품에 미친 사회적 영향을 분석하여 미술과 문화에 내재된 역동적 힘을 이해하는 데에 있다. 영국의 미술교육가 다비드 티슬우드(David Thistlewood)는 비평학습을 작품이 생산되는 과정과 그 생산을 둘러싼 환경과의 관계를 포함하는 미술작품에 관한 학습으로 정의하였다.<sup>32)</sup> 티슬우드에 의하면

비평학습은 직접적으로 미술작품의 이미지와 대상을 문화로 또는 단순한 역사 진행의 결과로서 언급하는 것이 아니라 다른 사물들과 습관 그리고 가치와의 상호관계에서 한 사물을 설명하고자 한다.<sup>33)</sup>

따라서 시각작품을 둘러싼 복합적인 배경을 이해하는 지적 요구와 관련한 비평학습의 교수법을 개발하고자 할 때, 특히 염두에 둘 것이 독일의 사회학자 위르겐 하버마스가 구별한 지식의 유형이다. 하버마스는 지식의 세 유형을 ‘기술적 지식’, ‘실제적 지식’, ‘해방적 지식(*emancipatory knowledge*)’으로 확인하였다.<sup>34)</sup> 기술적 지식은 측정할 수 있으며 양적인 것이다. 이 지식의 특징은 자연과학에 기초하며 가설과 연역 또는 실험적, 분석적 방법을 사용한다. 미술작품을 감상하기 위해 언제 어디서 누가 그 작품을 만들었으며 그 작

<sup>31)</sup> Morris Weitz, “The role of theory in aesthetics,” *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* XV(1), 1956, p. 32.

<sup>32)</sup> David Thistlewood, “Critical studies, the museum of contemporary art and social relevance,” in D. Thistlewood (ed.), *Critical studies in art and design education*, London: Longman, 1992, p. 2.

<sup>33)</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>34)</sup> Jurgen Habermas, *Theory and practice*, John Viertel(trans.), London: Heinemann, 1974; Peter McLaren, *op.cit.*, p. 197.

품의 양식적 특성을 조형요소와 원리를 이용하여 분석하는 학습이 미술에서의 기술적 지식이다.

두번째 유형인 실제적 지식은 개인들이 세상에서 일상적 활동을 형성할 수 있도록 돕는 것이다. 실제적 지식은 사회적 상황을 묘사하고 분석하면서 습득한다.

마지막으로 비평이론가들이 가장 관심을 가지고 있는 유형은 바로 세번째 해방적 지식이다. 하버마스에 의하면, 이 지식은 기술적 지식과 실제적 지식의 반대 입장과 타협하며 이를 초월하면서 습득된다. 예를 들어 18세기와 19세기 조선후기에 그려진 풍속도가 당시 성행하던 실학사상과 관계되었다는 사실을 파악하는 것은 기술적 지식이다. 말하자면 실학사상이 변지자 당시 조선에 살고 있던 평범한 사람들의 삶이 작품의 주제가 된 것임을 쉽게 추론할 수 있다. 그렇다면 이런 풍속도의 수요층은 누구인가? 누구를 위한 그림인가? 실제적 지식에 의하면 이 그림은 서민들을 위한 것이며 서민이 수요층이 되어야 한다. 그러나 18세기와 19세기 조선후기 당시 절대 빈곤에 허덕이던 서민들이 풍속도의 수요층이 되기는 매우 어려웠다. 또한 실제적 지식과 관련된 의문은 TV나 역사책에서 본 조선시대 서민들의 절대빈곤에 허덕이던 비인간적인 삶이 그림—예를 들어 김홍도의 <씨름도>와 <서당도> 그리고 김득신의 <파적도> 등—에서는 익살과 해학이 넘치는 넉넉한 사회의 점경으로 묘사되었다는 점이다. 또한 이 점은 19세기 말 바르비종파에 속하는 프랑소아 밀레의 <만종>에서도 보여진다. 이러한 의문이 바로 기술적 지식과 실제적 지식의 모순을 파악하면서 궁극적으로 미술작품이 한 사회의 조직체제 안에서, 특히 특권층의 소수 지배계급 혹은 후원자와의 역할과 긴밀한 관계 속에서 제작된다는 사실을 이해하게 되는 해방적 지식으로 이어진다. 이렇듯 해방적 지식은 사회적 관계가 어떻게 왜곡되었고 권력과 특권의 관계에 의해 조절되었는지를 이해하도록 돕는다: “박물관이 그 작품에 대해 무엇을 말하고 있는가?” “인상파와 후기인상파에서 왜 마네와 세잔이 다른 예술가들보다 우위에 있는가?” 등이 그 예이다. 따라서 해방적 지식은 실제적 지식이 답할 수 없는 것에 답하도록 만들어진 탐구 유형이기 때문에 이 지식은 비평학습의 교수법을 함축한다. 그래서 이 지식은 궁극적으로 목적에 대한 수단이라는 관계에 집중하면서 추론적 질문으로 이어진다.

미술에서 해방적 지식을 얻기 위해서는 특히 미술이 문화적 체계라는 명제를 받아들일 때 “무슨 목적으로 미술을 만드는가”라는 미술의 개념, 의문, 이슈, 가설을 발전시키면서 시작할 수 있다. 미술의 문화학습은, 하나의 작품이 미술품이 되는지의 여부는 어떤 절대적 기준이 있는 것이 아니라 그 시대와 문화권에서 통용되는 권력 관계에 깊게 뿌리를 두고 있음을 인식하면서 출

발해야 한다. 즉 미술품으로 인정받는 것은 사회적으로 구축된다는 점을 인식하는 것이다. 이는 특별한 사회적 관계로, 예를 들어 계급, 인종 그리고 성적 역할에서 살아남은 개인들 사이에서 동의된 결과라는 인식이다. 계급은 일정한 사회적 질서에서 삶을 다스리는 경제적, 사회적, 정치적 관계를 뜻한다. 부연하자면 사회적으로 구축된다는 의미는 대개 우리가 사는 세계가 다른 사람들과의 사회적 상호작용을 통한 정신에 의해 상징적으로 구축되며 문화, 배경, 제도 그리고 역사적 특수성에 크게 의존한다는 것을 의미한다. 예를 들어 ‘예술가’라고 불리는 사람들의 유형, 미술작품을 사고팔고 후원하는 사람들의 유형 그리고 미술작품을 즐기는 사람들의 유형처럼 미술작품의 의미도 시대에 따라 변화한다. 요약하자면 비평학습을 위한 해방적 지식을 얻기 위해서는 미술작품이 만들어지는 전반적인 과정 즉 예술가, 미술작품 그리고 대중과의 상호작용에 관해 검토해야 하는 것이다.

미술이 하나의 문화권을 단위로 생산되는 각기 다른 이질적인 시각언어라는 가설은 첫째, 그 미술품이 그 문화권에서 만들어진 이유가 무엇인가라는 질문을 수반한다. 왜 이런 작품이 만들어졌을까? 무슨 목적으로 만들어졌을까? 이때 대중문화는 어떻게 미술이 특정한 시대에 전통적으로 기능하였는지를 증명하는 가장 중요한 수단이 된다. 예를 들어 오늘날에는 오히려 대중미술이 미술의 전통적인 기능을 하고 있다. 그렇다면 그 같은 성격의 대중미술이 만들어진 이유는 무엇인가? 따라서 미술의 각기 다른 기능이 무엇인지에 대한 논의는 무엇이 미술인지에 관해 각기 다른 미적 기준과 가치를 부여하게 된다. 이는 결과적으로 예술가의 역할이 다양한 것임을 확인하게 한다.

둘째로 그 미술작품이 만들어진 지역의 경제와 사회조직에 어떻게 연결되었는지에 관한 검토이다. 즉 예술가와 미술 소비자와의 관계를 파악하는 것이다. 그와 같은 미술품이 누구를 위해 만들어졌는가? 누가 그 작품을 사길 원하겠는가? 그리고 그 이유는 무엇인가? 그 작품이 만들어진 문화권에서는 어떤 것이 미적으로 가치가 있는가? 되풀이하자면 문화학습과 비평학습은 하위문화들의 가치를 고려하면서 선도적이고 역사적으로 중요한 ‘예술가’와 미술작품을 선별할 뿐만 아니라 시대와 특별한 취향의 관계를 확인하고자 한다.

셋째로—미술이 하나의 문화권을 기초로 하여 만들어진다는 명제는—특히 미술교육의 시각에서 다음의 질문들로 이어진다. (미술대학에서) 학생들을 미술가로 만들기 위해 훈련시키는 데에 최우선적으로 관심을 보여야 할 사항이 현대문화를 반영하도록 훈련시키는 것인가? 아니면 그 문화권에서 미술로 지각된 전통을 훈련시켜야 하는가? 이 질문은 또한 다음 일련의 문화학습 질문들을 함축한다:

그들에게 어떤 것이 또 어떤 이유로 상징적 또는 미적 가치가 있는가? 특별한 그룹이 그를 '예술가'라고 부르기 위해 어떤 종류의 미술품이 생산되어야 하는가? 그리고 그 이유는 무엇인가? 누가 미술작품인지 아닌지를 결정하는가? 어떤 방법으로 결정하는가? 누구에 의해 어떻게 미술의 개념이 형성되는가? 미술시장에서 미술에 포함되는 것에는 어떤 것들이 있으며 또 어떤 것들이 제외되는가? 미술시장의 개념이 사람, 기관, 단체 등에 대한 역동적인 관계로 설명되었는가? 미술계와 사회의 다른 부분, 예를 들어 미술과 정치, 미술과 종교의 관계는 어떤 것인가?<sup>35)</sup>

이 질문들은 결국 다양성과 이류(異類)를 도입하고 각기 다른 교육적 실재의 존재를 인식시켜 준다. 또한 이 교수법은 왜 그리고 어떻게 현재 또는 기존의 지식이 구축되는지 어떤 이유에서 그리고 어떻게 몇몇 현실 구축이 다른 문화에서는 분명 그렇지 않은데도 지배문화에 의해 합법화되고 찬양되는지를 이해시켜준다.

미술교육 담론의 일부가 된 이 비평이론은 21세기에 와서는 결국 시각 문화를 가르쳐야 하는 사회적 지각으로 발전하고 있다. 복수적, 개인적, 지역적, 국가적, 지구촌의 시각에서 야기된 사회·문화적 이슈들을 다루고자 할 때 시각문화는 분명 문화학습에서 빼놓을 수 없는 영역인 것이다.

이렇듯 미술이 우리 삶의 양상을 다루는 학문영역일 때 미술에서의 비평학습 교육과정은 자연히 많은 학문영역들이 연계되는 통합 학문의 형태를 취하게 된다. 말하자면 미술은 철학적, 역사적, 심리학적 그리고 무엇보다도 사회학적 관점에서 파악해야 한다. 이와 같은 미술의 특성을 존 듀이는 다음과 같이 정의하였다.

미술은 마음의 상태이며 정신적 태도이다. 미술은 새롭고 좀더 의미 깊은 형태를 만들려는 욕구와 그에 따른 만족을 수반한다. 작업하고 있는 행위의 의미를 찾기 위해서, 그 의미로 기뻐하기 위해서 그리고 작업에서 동시 발생하는 사실과 작업자를 연관시키기 위해서 내면생활과 물질적 조건의 질서정연한 발달을 전개시키는 것, 그것이 바로 미술이다.<sup>36)</sup>

상기한 존 듀이의 정의는 미술이 결코 실기와 이론으로 분리되어 존재

<sup>35)</sup> Graeme Chalmers, "Art education as ethnology," *Studies in Art Education* 22(3), 1981, p. 10.

<sup>36)</sup> Katherine Mayhew & Anna Edwards, *The Dewey school: The Laboratory School of the University of Chicago*, New York: Appleton Century Co, 1966, p. 348.

할 수 없는 영역임을 확인시켜 준다. 이는 또한 세계라는 지구촌 문화의 이슈에 영향을 받으며, 한국의 사회적, 문화적, 성적 역할 등의 다양한 하위문화의 영향을 파악하고 분석하는 비평적 사고력을 통한 의미 만들기의 과정이 다름이 아닌 미술작품임을 말해주는 것이다. 강조하자면, 미술의 감상뿐만 아니라 미술가와 학생들의 ‘의미 깊은 형태 만들기’인 실기작업은 그들 현재의 삶을 이해하고 그 의미를 파악하면서 미래 삶의 가능성을 파악하는 비평적 사고력을 통해서이다. 그러므로 비평학습에서 교육은 학생들의 삶과 그들의 세계를 결과로서가 아니라 계속해서 진행되고 있는 과정으로 인지해야 할 필요가 있다.

## 6. 요약과 결론

이 글에서는 문화와 창의성, 문화와 비평적 사고력에 관한 개념을 분석하면서 그것들이 가지는 미술교육에서의 함축성을 파악하였다. 창의성은 한 인간의 타고난 독특성을 강조하는 휴머니즘을 사상적 배경으로 하여 모더니즘의 체계 내에서 생성된 이념으로 독창성을 드러내어 나타낸다는 의미의 표현 개념과 긴밀하게 연관되었다. 그래서 미술에서 창의성은 전적으로 창작 즉 실기에 국한되어 사용된 용어였다. 이러한 창의력은 자유표현과 동기유발법에 의해 구현되는 것으로 알려졌으나, 그 교수법이 실제로 창의적 표현이라는 교육적 효과를 가져오지는 못하였다. 결과적으로 창의성에 대한 강조는 미술교육에서 기법과 테크닉에 중점을 두며 실기를 강조하는 양상을 초래하였다. 창의성이라는 용어 자체가 교육과정에서 애매모호하게 사용되면서 여러 가지 혼동 양상을 가져오는 이유는 독창성이 객관적 기준이 적용되지 않은 지극히 개인적인 주제사고와 관련되었기 때문이다. 그러므로 창의성은 평가에 객관적 기준이 적용되지 않는다.

문화중심은 우리의 삶에 믿음과 가치 그리고 의미를 부여하는 문화가 중심이 된다는 뜻으로, 문화는 다양하며 인간의 행동과 인격이 문화에 의해 영향을 받는다는 의미의 포스트모더니즘 용어이다. 이렇듯 우리의 삶의 의미를 이해하고 미래의 삶을 위한 가능성을 이해하기 위해 해체되는 개념이 문화이기 때문에, 다양한 가치와 기준이 인정되는 다원화된 사회에서 교육과 미술교육에서는 지식을 구별화하고 차별화하면서 해석할 수 있는 능력 즉 비평적 사고력을 목표로 지향하게 된다. 이를 통해 “문화가 중심이 되는 문화의 세기인 다원화된 21세기를 살아가기 위해 창의력이 더욱더 필요하다”는 주장은 담론의 일부로 발전할 수 없는, 논리가 배제된 단지 클레임에 불과한 것임을 파악할 수 있었다. 말하자면, 창의력이라는 이념이 담론을 만들었던 시기는 휴머니즘을 배경으로 한 모더니즘 시대였다. 오히려 문화를 기준으로 다양한 가치를

파악하는 데에는 “다원화된 세계에서는 학생들이 그들이 사는 현실과 세계를 이해하기 위해 교육을 통해 비평적 사고력을 함양하여야 한다”는 구어가 담론의 일부라는 결론에 도달하게 된다.

1960년대부터 창의력의 대안으로 부상한 비평이론은 모더니즘에서 포스트모더니즘에 걸쳐 다양한 이론에 근거한 여러 분야의 이론과 실제이다. 그래서 우리는 비평이론이 창의성과는 달리 모더니즘과 포스트모더니즘이라는 시대적, 사상적 패러다임에 귀속되지 않고 오래도록 교육과 미술교육의 목표가 되는 이유에 주목하게 된다. 그것은 아마도 그 질층적이며 융합하는 특성에 다양성과 이질성을 주입하면서 복잡한 교육의 실재를 제공하고 있기 때문이라고 생각된다. 다시 말해서 창의성의 이념이 이론과 실제에 일관성이 없으며 연구의 적절성에 회의적 시각을 제공하였던 것과는 달리, 비평이론의 이론과 실제는 해석적 도구를 제공하면서 다양한 시각에서 세계를 경험할 모자이크로 기능하기 때문일 것이다. 그렇기 때문에 비평이론을 학교 미술수업에 도입한 비평학습은 다원화된 21세기에 문화중심 미술교육으로 기능할 수 있다.

#### 주제어

창의력(creativity), 문화(culture), 문화중심(culture-centered), 다원화(pluralism), 비평적 사고력(critical thinking), 비평이론(critical theory), 비평학습(critical studies), 문화중심 미술교육(culture-based art education)

## 참고문헌

- 박정애, 「시각적 텍스트로서의 미술작품: 의미 읽기」, 『미술과 교육』 제3집, 2002.
- , 「시각적 문해력과 미술교육 과정」, 『미술과 교육목표 및 내용 체계 연구(II)』, 한국교육과정평가원, 2003.
- , 「미술교육에서의 개념적 혼동을 검토하며」, 『미술교육연구논총』 14(1), 2003.
- Ballengee-Morris, Christine & Keys, Kathleen, “Community based art education: Culture, collaboration, and pedagogy,” 『미술과 교육』 제 5집 1호, 출판중.
- , Christine & Stuhr, Patricia, “Rethinking culture in a changing world: Implications for art and visual culture,” Unpublished paper, 2002.
- Barthes, Roland, “From work to text,” *Image-music-text*, S. Heath (trans.), New York: Hill and Wang, 1977.
- Best, David, *The rationality of feeling*, London: The Falmer Press, 1992.
- Boughton, Doug, “Visual literacy: Implications for cultural understanding through art education,” *Journal of Art & Design Education* 5(1 & 2), 1986.
- Chalmers, Graeme., “Art education as ethnology,” *Studies in Art Education* 22(3), 1981.
- Eisner, Elliot, *Education artistic vision*, New York: Macmillan Press Ltd, 1972.
- , “Examining some myths in art education,” *Studies in Art Education* 15(3), 1973-4.
- Etland, Arthur, *A history of art education*, New York: Teachers College Press, 1990.
- , 박정애 옮김, 『미술교육의 역사』, 도서출판 예경, 1996.
- Freedman, Kerry, *Teaching visual culture*, New York: Teachers College Press, 2003.
- Geertz, Clifford, “Art as a cultural system,” in *Local knowledge*, London: Pontana Press, 1983.
- Giroux, Henry, *Teachers as intellectuals*, Westport, Connecticut, London:

- Bergin & Garvey, 1988.
- , “Is there a place for cultural studies in colleges of education?,”  
Lankshear, Colin·MacLaren, Peter·Peters, Michael, *Counternarratives*, New York: Suny Press, 1996.
- Habermas, Jurgen, *Theory and practice*, J. Viertel (trans.), London: Heinemann, 1974.
- Mayhew, Katherine & Edwards, Anna, *The Dewey school: The Laboratory School of the University of Chicago*, New York: Appleton Century Co. 1966. (original work published 1936).
- MacLaren, Peter, *Critical pedagogy and predatory culture*, London and New York: Loutledge, 1995.
- , *Life in schools*, New York: Pearson Education Inc, 2003.
- Osborne, Harold, *Aesthetics and art criticism*, London: Longmans, 1968.
- Thistlewood, David., “Critical studies, the museum of contemporary art and social relevance,” in D. Thistlewood (ed.), *Critical studies in art and design education*, London: Longmans, 1992.
- Weitz, Morris, “The role of theory in aesthetics,” *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* XV(1), 1956.
- Webster's ninth new collegiate dictionary*, Massachusetts: Merriam-Webster Inc, 1991.
- Wilson, Brent., and Wilson, Marjorie, “An iconoclastic view of the imagery sources of the drawing of young people,” *Art Education* 30(1), 1977.
- Wolff, Janet, *The social production of art*, 2nd edition, London: Macmillan Press Ltd, 1993.

## Critical Studies as Culture-based Art Education

Park, Jeong-uk

This study examined the condition of an educational discourse, relating the concept of creativity, culture, culture-centered, and critical thinking, to explore Culture-based Art Education(CBAE). In particular, art education practice was examined using interpretations of creativity and critical theory positions from the field of education. Discourse analysis was used as the research method to contextually situate and analyze the ways in which art education theory and practice of creativity and of critical studies encoded meanings. The study helped build an understanding that creativity was formed as a modernist discourse in the humanistic stance. In education, creativity became the fundamental concern for progressive educators who pursued innate ability of individuals. The way to enhance creative potential of students was to induce their motive, as was the same case in art education, while in artist training, free expression was its main method. In this way, as creativity was intimately connected with the concept of expression, in art education art making is the only course for enhancing creativity. However, because creative process cannot intelligently be regarded as logically distinct from the creative product, and creativity can only be said by product, it seems valid to think that creativity is the quality not to be achieved by teaching. Furthermore, its emphasis on art making resulted in unbalance of art making and art appreciation in art education. It was the late sixties when several alternatives for creative education were made their appearance. Critical studies in art adopted critical theory as its theoretical background has developed as an alternative of creative art education, when research and theory for creativity could not be adequate to deal with the problem of practice. Critical theory is a broad and diverse field of theory and practice drawing on aspects of the modernist perspective of the later Frankfurt School, feminism, Freirean pedagogy, postcolonial discourse as well as postmodernism to construct a practical approach to education. It is very this eclectic nature to provide the mosaic that need to experience cultures from different perspectives in a pluralistic society. Because one's personality is formed by multiple aspects of culture which is very complex and is made up of what we do and value, creativity cannot make part of educational discourse with the philosophy of culture centered. On the other hand, critical studies, as a school art program of critical theory, can perform the role of CBAE, because it would have to deal with the investigation of social and cultural issues form multiple personal, local, national, and global perspectives.