

질적 사고와 창의성

: 예술교육을 위한 새로운 개념

김 연 희*

- I. 서론: 지식론의 변화와 예술교육
- II. 예술과 사고
 - 1. 프래그머티즘과 질적 사고
 - 2. 사고와 미적 경험
 - 3. 개성과 상상력
- III. 예술과 창의성
 - 1. 창의성의 개념: 전통적 개념과 새로운 개념
 - 2. 창의성: 몰입 vs 미적 경험
- IV. 예술교육에서의 문제들
 - 1. 탐구와 예술
 - 2. 예술 기반 연구
 - 3. 예술 기반 통합교육
- V. 결론

I. 서론: 지식론의 변화와 예술교육

최근 예술교육의 새로운 동향에 큰 영향을 미치고 있는 지식론의 변화는 몸

* 한국예술종합학교 한국예술영재교육연구원 책임연구원

이 논문은 한국미학예술학회 2010년 가을 정기학술대회에서 자유주제로 발표한 원고를 수정 보완하여 게재한 것이며, 한국연구재단의 2008년 학문후속세대양성(국내박사후연수) 연구비 지원에 의해 연구되었음.

과 마음의 이분법을 부정하는 프래그머티즘 철학이 주는 교육적 함의에서 그 기원을 찾을 수 있다. 프래그머티즘의 가장 독창적이고 현대적인 의미는 한마디로 경험에 주어진 ‘질적 직접성’을 들추어내려는 철학이라는 데 있다. 존 듀이(John Dewey)는 자신의 『탐구론』(Logic: Theory of Inquiry)(1938)을 통해 확실성을 추구하는 전통적 인식론이나 논리학과 달리, 자연 내부에 존재하면서 자연이 소유하고 있는 질적 대상들의 ‘불확실성’을 ‘참’으로 간주하는 방법을 체계화시켰다고 할 수 있는데, 이러한 노력들이 다시금 탈근대시대의 지식론의 경향과 맞닿게 된 것이다. 듀이는 모든 인식활동은 ‘지각’과 결부된 직접적 경험에서 출발한다고 보았으며, 또한 ‘인식’이라는 말보다는 ‘사고’¹⁾라는 활동적 과정에 주목하는데서 20세기 후반 이후 예술교육의 이론 정립에 지대한 영향을 미친 예술적 지식론의 기반을 제공하였다. 따라서 이 연구는 듀이의 경험과 사고의 이론이 이후 미국을 중심으로 전개되어온 교육심리이론 속의 창의성의 논의에까지 깊은 영향을 미치고 있으며, 이는 예술교육의 핵심적인 문제로 이어지고 있음을 밝혀보려 한다. 특히 질적 직접성으로 다가가는 지각과 결부된 사고인 ‘질적 사고’의 관념은 최근 탈근대시대에 새롭게 강조되고 있는 전체 교육 속에서의 예술교육의 중요성과 창의성을 설명하는데 중요한 개념이 된다. 즉 질적 사고는 모든 사고의 기초이며, ‘미적 경험’은 사고의 완성이라고 주장하는 듀이의 경험론은 최근의 대표적 창의성 이론가인 칙센트미하이(M. Csikszentmihalyi)의 ‘몰입’(flow) 이론을 비롯하여 대다수의 중요한 창의성 이론들에서 그 그림자를 찾아 볼 수 있다.

20세기 후반 이후 최근까지 활성화되고 있는 지식론과 심리학의 동향은 지식의 상대성과 가변성, 그리고 인지의 유연성을 인정하고, 몸과 마음의 이분법을 넘어서 신체적 사고의 중요성이나 인간의 다중지능을 인정하고 있으며, 이러한 경향은 20세기 중반 이래 인지과학과 연계된 예술에 대한 지식론적 탐구와 밀접하게 맞닿아 있다. 특히 넬슨 굿맨(Nelson Goodman)과 같은 대표적 인식론적 미학자는 예술과 과학적 탐구는 대등한 사고 과정이며, 예술적 특성들과 예술교육이 우리 사회의 인지적 진보에 기여할 수 있다는 점을 강력하게 주장하면서 1960년대 이래 ‘이해’ 혹은 ‘학문’ 중심의 예술교육 연구의 지식론적 기초를 제공해 왔

1) 듀이는 능동적 의미를 내포한 ‘thinking’과 수동적 의미를 내포한 ‘thought’라는 용어를 모두 사용하고 있는데, 듀이의 전체 철학의 관점이 능동적 활동과 수동적 활동을 분리되지 않는 통합적 활동으로 생각하므로, 실제 용례에서 크게 구분하지 않고 혼용하는 것으로 보인다. 따라서 이 두 단어를 모두 ‘사고’라고 번역하였다.

고, ‘프로젝트 제로’(Project Zero) 작업을 통해 예술철학과 인지과학, 심리학, 교육학이 점점을 찾아가면서 다중지능이론 및 창의성 논의에까지 이르는 이론적 기초를 제공했다.

이와 같은 연구들이 밝혀주듯이, 예술은 과학과 마찬가지로 세계를 구성하는 하나의 고유한 방식이며, 예술이든 과학이든 우리의 사고에는 정서의 작동이 필수적이며, 예술 기호는 수학이나 과학적 기호로는 결코 만들어 낼 수 없는 미묘하고 질적인 관계의 세계를 구성한다. 예술은 이러한 ‘미적 앎’이나 ‘질적 사고’의 훈련을 위한 가장 효율적인 도구이다. 이제 객관적 진리라고 인정되는 지식을 전수하는 전통적인 지식교육은 변화되어야 하며 다원화, 정보화, 복합매체 사회에 걸맞는 새로운 지식개념이 새롭게 요구된다. 여기에서 질적 관계에 대한 사고라고 할 ‘미적 앎’이나 ‘질적 사고’가 그 대안적 지식개념이 될 수 있다. 오늘날과 같은 인터넷 환경 속에서 정보로서의 지식은 언제 어디서나 접근가능하다. 이제 진정한 인지능력은 그렇게 찾은 ‘정보들을 관계 속에 배치하는 능력’이라 할 수 있다. 이는 듀이가 말한 문제 해결적 상황 속에서 발생하는 의미로서의 지식에 다름 아닌 것이다.

전통적 지식 개념이 근대적 이성이 만들어낸 추상적 지식, 절대적 지식, 객관적 지식이라면, 새로운 지식 개념은 지정의가 통합된 지성에 의한 삶의 문제해결로서의 실천적 지식, 다양성과 가변성을 인정하는 상대적 지식, 주체와 환경의 상호작용을 통한 의미 창출과정으로서의 구성적 지식이며, 이것이 21세기 현대의 우리에게 필요한 지식의 개념이다. 결국 예술적 진리나 미적 인식을 진정한 인식 능력의 하나로 고려하는 일은 21세기를 살아갈 미래 세대들을 위한 새로운 지식 교육 개혁의 핵심을 건드릴 수 있으며, 예술의 특성을 사고의 핵심요소로 수용하는 교육관과 그 교육방법, 즉 다양한 형태의 예술기반의 다양한 통합적 교육과정을 개발하는 것이 교육의 근본적 문제해결을 위해 절실하다는 점을 지적한다. 최근 교육부와 문화부가 함께 발표한 <예술교육 활성화방안>(2010)은 이러한 지식관의 변화가 서서히 우리 교육계에도 영향을 미치기 시작했음을 의미한다. 2) 1950

2) ‘예술교육 활성화 방안’(약칭)(2010. 7)이 제시하는 6개의 중점추진과제는 1) 교과활동에서의 예술교육 강화 2) 예술·체육중점학교 활성화 및 확대 3) 각급 교육기관의 예술심화교육 지원확대 4) 과학과 예술의 통합교육 실시 5) 학교와 지역사회 연계를 통한 예술교육 강화 6) 예술교육 지원 협력체계 구축이다. 2010년 한해는 <2010 유네스코 세계문화예술교육대회>(2010. 5. 25~28, 서울)의 한국 개최와 함께 예술교육에 대한 일반적 정책적 관심이 크

년대 말 이래 나선형 구조의 학문의 구조적 원리를 역설하며 ‘지식’ 중심 교육을 주도했던 브루너(J. Bruner)가 최근 ‘내러티브’ 중심으로 변화한 교육의 ‘문화’를 강조하는 것³⁾도 동시대 지식론의 변화를 인정하기 때문일 것이다.

이러한 사상을 철학과 인지심리학과 교육학의 학제적 연구 작업을 통해 구현하고 있는 것이 하버드대학의 프로젝트 제로 연구소이다. 현재 예술교육의 가장 중요한 이론과 실천의 모범을 만들어내고 있는 곳이다. 최근 예술교육과 관련한 대부분의 연구자들은 알게 모르게 이들의 연구에 기대어 가고 있다고 할 수 있다. 프로젝트 제로를 처음 시작한 곳맨은 ‘지식론과 예술론’의 결합을 화두로 삼고서 구성주의철학에 기반한 인식론적 예술론을 체계화하였다. 곳맨의 인식론적 예술론을 철학적 전제로 시작한 프로젝트 제로 작업은 하워드 가드너(Howard Gardner)의 다중지능이론을 탄생시켰고, 이를 기반으로 가드너는 인간의 다양한 지능이 다양한 영역에서의 창조성을 발휘하게 한다는 점을 강조하는 ‘창의성의 다양성’ 이론을 펼치고 있다. 가드너의 주장은 흔히 예술과 과학영역에서 특히 창의성을 발휘하는 인재가 많이 배출되고 있지만 인간의 다양한 지능은 개인마다 다양한 분야에서의 창의성을 보여준다고 주장한다. 이는 창의성의 영역특수성 주장이라고 할 수 있는데, 많은 사람들은 다양한 분야에서 창의적 인재가 될 가능성을 가지고 있음을 뒷받침하는 논리이다.

게 높아지고, 이에 힘입어 교육정책과 문화정책을 관장하고 있는 교과부와 문화부가 공동으로 “한국의 레오나르도를 꿈꾸다 -창의성과 인성 함양을 위한 초·중등 예술교육 활성화 기본방안-”(2010. 7)을 발표하는 등 예술교육과 예술영재교육에 대한 정책적 관심이 한 단계 성장한 한해였다. ‘유네스코 서울선언’에서 채택한 주제는 ‘예술교육을 통한 창의·인성 계발 강조’였으며, 올 한해 한국과학창의재단을 중심으로 한 창의인성교육과정과 프로그램에 대한 수많은 연구프로젝트들도 쏟아져 나왔다. 이렇게 창의인성교육의 핵심에 ‘예술’이 있다는 것을 인지하기 시작한 정책적 지원이 가능해진 덕분에 ‘창의적 인재 양성’을 위한 ‘예술교육’(수학과과학영재교육을 넘어선)이라는 사회 문화적으로 새로운 분위기가 현실의 교육 목표로 다가오게 되었다. ‘예술교육 활성화 방안’(약칭)(2010. 7)에 따르면, 2012년까지 예술교육선도학교를 약 1000개교 지정하고, 예술체육중점학교는 100개교까지 확대하며 대학부설 예술영재교육원이 20개소 규모로 운영되고, 과학과 예술을 통합적으로 교육하는 과학예술영재학교(또는 과학예술고등학교)도 1~2개교 설립될 계획이다. 이와 같이 최근 활성화되기 시작한 예술교육에 대한 정책들의 진정한 근원은 예술을 더 이상 단순한 정서의 표현으로 가두어 놓지 않고서, 예술의 핵심인 ‘지각’과 ‘정서’가 진정한 ‘인식’과 ‘사고’를 가져오는 중요한 도구이며, 지식과 문화는 불가분리적이라는 ‘지식 개념의 변화’ 속에 있다 할 것이다.

3) J. Bruner, *The Culture of Education*, 1996, 강현석, 이자현 역, 『교육의 문화』, 교육과학사, 2005.

특히 예술 분야에서 요구되는 창조성의 근원으로서의 시각적 민감성이나 공간감각 등은 시각과 촉각 같은 감각-지각의 능력이며, 이러한 능력들은 결코 사고활동과 분리되어 있는 것이 아니다. 이러한 ‘지각적 사고’는 최근 ‘이해’ 중심 미술교육의 화두로 떠오르는 ‘시각적 해득력’(visual literacy)의 문제를 품고 있으며, 루돌프 아른하임(Rudolf Arnheim)의 용어로는 ‘시각적 사고’(visual thinking)로 불리며, 듀이의 용어로는 ‘질적 사고’(qualitative thought) 등으로 불린다. 이 용어들은 모두 지각을 통해 얻게 되는 앎의 양식, 곧 미적 앎(aesthetic knowing)과 연관된 용어들이다.

그런데 이런 능력은 비단 예술에만 요구되는 능력이 아니라 과학이나 여타 교과에도 마찬가지로 요구되는 능력이다. 아이스너(E. W. Eisner)나 애플랜드(A. Efland)를 비롯한 일단의 예술교육 연구자들이 주장하듯이 ‘예술’이 가진 특성은 예를 들어, 아이스너의 ‘예술 기반 연구’(Art-Based Research)나 설리반(G. Sullivan)의 ‘연구로서의 예술창작’(Art Practice as Research)처럼 사회과학적 연구방법을 대체하는 교육학의 새로운 연구방법이 될 수 있다. 그리고 브루너의 ‘나선형 모델’(Spiral Model)을 대체하는 애플랜드의 ‘격자 모델’(Lattice-Model)⁴⁾처럼 유용한 교육과정의 모델을 제시할 수도 있다. 이렇게 예술의 특성으로 논의되는 지각적 이해와 감성적 소통의 능력은 일반교육에서도 중요하게 추구하는 능력이다. 최근 교육계에서 중요한 이슈로 떠오르는 ‘교육 속 예술’(Art in Education)의 논의는 21세기 들어 일반 지식교육과 예술교육 모두의 중요한 변화를 보여준다. 이제 예술교육은 전체 교육을 위해서도 중요한 모델을 제공할 수 있다 할 것이다. 따라서 최근 예술교육에서 새롭게 부각되는 ‘질적 사고’와 ‘창의성’의 개념을 살펴보는 것은 예술이 품고 있는 21세기의 창의인재 양성을 위한 교훈을 탐색하는 일이 될 것이다.

4) A. Efland, “The Spiral and the Lattice; Changes in Cognitive Learning Theory with Implication for Art Education”, *Studies in Art Education*, vol. 36(3)(1995), pp. 134~153.

II. 예술과 사고

1. 프래그머티즘과 질적 사고

듀이의 프래그머티즘 철학의 핵심은 ‘통합’의 원리에 있다. 듀이에게 있어 앎(knowing)이란 보는 것이 아니라 오히려 먹는 것과 같은 실천이요 행위다. 헤겔의 전체론적 사고로부터 제임스 심리학의 생물학적 기능주의의 영향에 이르기까지 듀이의 지적인 진행과정 전체를 지배하고 있던 한 가지 중심테마는 다름 아닌 ‘삶의 모든 국면들의 연속성과 상호 의존성’이라는 것이었다. 이는 사고와 행위 사이의 연속성을 드러내 보이기 위한 듀이의 전 생애에 걸친 철학적 탐구 속에서 잘 드러난다. 듀이에게 진정한 ‘철학적 탐구’(philosophical inquiry)란 삶의 실천적 갈등들에 대한 반응으로서 떠오르는 것이다. 따라서 듀이에게 철학적 탐구는 바로 과학이었다. 이런 이유로 듀이는 실험과학의 방법과 사고의 방법을 동일한 것으로, 과학과 예술을 대등한 사고로 만들어 놓는다. 이때 듀이 전체 철학에 대한 실험실은 바로 교육이었고, 그가 실험한 것은 지식의 통합이론이었다. 이렇게 철학에서 실천의 중요성을 강조하는 듀이는 1896년 시카고 시절에 학생 12명, 교사 2명으로 실험학교(Laboratory School)를 세웠다. 듀이에게 학교는 교사양성기관도 심리학 실험실도 아니었다. 그것은 바로 ‘철학’ 실험실이었다. 그가 실험한 것은 지식의 통합이론이었다. 듀이가 말하는 ‘지식의 통합’은 모든 지식이 하나라는 뜻이 아니라 지식이 행위와 분리될 수 없이 통합되어 있다는 뜻이다. 듀이에게 지식은 의미를 낳는 탐구활동의 산물이다. 모든 개념 혹은 지식은 행위 즉 실천을 통해 유의미성을 보장받을 때만 의미를 지닌 지식이 된다는 것이다.⁵⁾

이론과 실천, 개념화와 현실화의 이분법을 넘어서는 ‘방법’(method)으로서의

5) 루이스 메난드(2001), 정주연 역, 『메타피지컬 클럽』, 민음사, 2006, pp. 411~418 참고. 따라서 실험학교의 어린이들은 지식통합이론에서 나온 통합교육의 방식인 워크샵 형태의 연구 과제를 통해 실생활과 자연적 본성과 사회와의 관련성 속의 배움을 얻어 나갔다. 마찬가지로 요리나 곡식재배, 철을 다루는 일들을 교과과정에 도입하여, 점심식사와 화학을 연결시키고 행위와 배움을 분리할 수 없는 것으로 만들어 나갔다. 듀이는 이렇게 자신의 프래그머티즘 철학을 지식의 통합이론의 실험인 통합교육으로 만들었던 것이다. 듀이가 지향하는 통합이론의 정점에 바로 하나의 경험과 예술이 있다. 듀이에게 예술은 활발하게 탐색하는 지성적 과정이 주어진 상황에 정서적으로 깊이 몰입되어 수단과 목적이 하나로 통일될 때 발생하는 하나의 경험적 사건이기 때문이다.

프래그머티즘은 우리가 ‘실용주의’라는 용어에서 생각하듯 단순히 실제적 유용성을 존중하는 사상이라는 통념보다 훨씬 심오한 의미를 함축하고 있다. 프래그머티즘의 논리는 듀이가, 비평은 의미를 ‘해석’하는 것이 아니라 의미를 찾는 ‘방법’을 알려주는 것이라고 보는 기본적 관점을 형성시킨 토대이다. 프래그머티즘의 핵심은 다음 세 가지로 요약할 수 있다. 첫째, 프래그머티즘은 어떤 의미내용을 주장하는 사상이 아니라 그 ‘방법’(method)을 의미한다. 둘째, 프래그머티즘의 방법은 관념을 형성하는 데 있어 ‘행위’(action)의 중요성을 강조한다. 이는 진리 자체가 아니라 진리의 의미를 찾는 ‘과정(process)으로서의 사고’와 ‘실제 사고(real thinking)의 기술’에 대한 관심을 철학의 중심으로 가져온 것이다. 따라서 ‘추론 결과로서의 지식’보다는 ‘행위과정으로서의 사고’가 핵심이 된다. 셋째, 이러한 프래그머티즘으로부터 경험주의를 떠나지 않으면서도 수동적 감각경험과 관념을 형성하는 사고를 분리하는 전통 경험론을 넘어서 직접적 경험, 즉 지각(perception) 경험의 의미 속에서 ‘감각경험과 사고를 분리 불가능한 것으로 통합’시키는 새로운 경험관이 탄생했다. 그것이 듀이의 직접적 경험론으로 대표되는 프래그머티즘 경험관이다. 듀이의 직접적 경험론은 자연주의와 도구주의 특성을 부각시키는 듀이의 프래그머티즘으로부터 탄생했으며, 경험의 ‘질적 직접성’(qualitative immediacy)이 핵심을 이룬다. 프래그머티즘 경험관은 경험의 직접성 속에 지적 요소, 정서적 요소, 행위적 요소가 통합되어 있다는 점을 강조함으로써 지각경험과 결합된 사고, 즉 ‘질적 사고’의 문제를 제기한다.

듀이가 질적 사고로서 의미하고자 하는 바는, 우리가 행하고 겪고 즐기면서 살고 있는 세계는 명백히 질적 결정들로 규제되는 특징적인 양상의 사고를 형성하는 질적 세계이며, 그러므로 질적 사고란 “삶의 관심과 이슈들에 연관된 대상들에 관계해야만 하는 사고”로서 “상식적 사고”(common-sense thinking)를 의미한다는 것이다. 이처럼 듀이는 전통적 형이상학을 비판하면서 전통 철학에서의 경험 개념이 아닌 다분히 관행적이고 일상적인 경험의 개념을 되살리고자 하였다.

“우리가 그 속에서 추구하고 성공하고 실패하면서 그 속에서 직접적으로 살아가는 세계는 무엇보다 앞서 질적인 세계이다. 우리가 행하고 겪고 즐기는 것은 그것들의 질적인 결정들이다. 이 세계는 사고가 결정적으로 질적인 고려들에 의해 규제되는 것을 특징으로 하는, 사고의 특징적인 양상들을 형

성한다 ... 즐거움이든 고통이든 행위와 그 결과에 관계되는 상식적 사고 (common-sense thinking)는 질적이며 ... 단순히 삶의 관심과 이슈들에 연관된 대상들에 관계해야만 하는 사고 ... 이다.”(QT, 243).

듀이가 의미하는 상식적 사고는 우리의 지각과 결부된 직접적으로 행하고 겪고 즐기는 질적 대상의 세계에 결부된 사고로써, 예술가의 사고와 같은 질적 사고의 전형이다. 단지 그들은 삶의 관심과 이슈에 연관된 성질들이나 예술을 구성하는 성질들이나 하는 점만 다를 뿐 모두 질적 세계에 결부된 사고이다.

예술가가 과학자만큼 진실하고 철저하게 사고하지 않는다는 생각은 불합리하다. 왜냐하면 능동적으로 행하는 것과 수동적으로 행해지는 것 사이의 관계를 인식하는 것이 지성(intelligence)의 일이기 때문이며 ... 예술가는 자기가 창작하고자 하는 전체와 관련하여 능동적 행위와 수동적 행위의 각각의 개별적인 관계를 파악해야 한다. 그러한 관계들을 이해하는 것이 곧 사고하는 것이며, 또한 사고의 가장 까다로운 양식 중의 하나이다 ... 성질들의 관계를 통해 효과적으로 사고하는 것은 언어적 혹은 수학적 상징들을 통해 사고하는 것만큼이나 엄격한 요구이다(AE, 45~46).

듀이는 ‘지각’(perception)과 ‘인식’(recognition)을 구별하면서,⁶⁾ 지각과 사고(thinking)를 연결시킨다. 왜냐하면 듀이는 우리에게 의미있는 인식활동은 지식이라는 결론 그 자체에 있는 것이 아니라 그 과정에서 발생하는 의미가 핵심이기

6) 듀이는 지각과 인식의 차이를 다음과 같이 설명한다. “인식과 지각의 차이는 대단한 것이다. 인식은 자유롭게 발전할 기회를 가지기 전에 고정되어 버린 지각이다. 인식을 할 때 지각 행위로 시작한다. 그러나 이 시작은 인식되는 사물을 완전하게 지각할 수 있을 정도로 발전하게 하지는 않는다. 우리가 거리에서 어떤 사람을 볼 때, 그곳에 있는 것을 보려는 목적으로 보는 것이 아니라 피하거나 인사하기 위해 그를 확인하는 것처럼 이 경우의 지각은 어떤 다른 목적에 매여있다. 인식을 할 때 우리는 이전에 이미 형성된 고정관념의 틀로 돌아간다. 어떤 지엽적인 것 혹은 지엽적인 것들의 배합이 어떤 단순한 확인을 위한 단서가 되기도 한다. 인식의 경우 이러한 꾸밈없는 윤곽은 눈앞의 대상에 적용해 볼만한 형편으로서는 충분하다 ... 사람을 접할 때 우리는 어떤 인상을 받는다. 이전에는 그 사람을 알지 못했다는 것을 깨닫는다. 우리는 그 사람을 중요한 의미를 두어 보지 않았던 것이다. 지금 우리는 그 사람을 두어 연구해보고 받아들이는 것을 시작한다. 지각은 기존의 빈약한 인식을 대신한다. 재구성을 위한 능동적 행위가 시도되고 의식은 새롭고 생생하게 된다.”(AE, 52).

때문이다. 듀이는 ‘지각’이 없이는 경험의 성장은 일어나지 않으며 의미있는 결론에 이를 수 없다고 본다. 듀이에게 경험의 성장으로서의 사고는 능동적인 것과 수동적인 것 사이의 ‘관계’를 파악하는 데서 의미를 발생시키는 일이다. 모든 지성은 그 의미를 추구한다(AE, 44). 그리고 그러한 지성적 활동에서 핵심적 역할은 ‘지각’활동이며, 지각이 일어나게 하는 에너지가 바로 ‘정서’이다(AE, 53). 따라서 지각과 사고는 결코 분리되어 있지 않다고 주장하는 것이다. “인식은 유기체를 동요시키지 않으며 내적 혼란을 야기 시키지도 않는다. 그러나 지각의 행위는 유기체 전체로 점차 과급되는 물결을 일으킨다. 그리하여 정서와는 별개로 이루어지는 것을 보고 듣고 하는 식의 지각이라는 것은 없다. 지각된 대상이나 장면은 정서적으로 철저히 침투된다. 생생한 정서가 지각의 대상 혹은 사고의 대상이 되는 재료에 침투해 들지 않는다면, 그것은 아직 예비적인 단계에 있는 것이거나 아니면 병적인 것이다 ... 전체 유기체와 대상물 사이의 계속적인 상호작용이 없으면 대상물은 지각될 수 없고 특히 심미적으로 분명히 지각되지 않는다.”(AE, 53).

이렇게 사고의 ‘질적’ 요소는 ‘반성적’ 요소와 함께 우리의 모든 사고경험의 기초를 이루는 것이다. 그러나 그 양태에 있어 압도적으로 질적인 사고는 예술이 가장 잘 보여주는데, 예술가의 창작방법을 이끄는 사고나 예술사의 양식들 속에서 볼 수 있는 기법이나 조형원리 등이 그 사례이다. 질적 사고에 대한 강조는 자연스럽게 창의성의 문제에도 중요한 함의를 준다. 특히 이는 이성과 진리의 확실성에 대해 회의하는 최근 인식론의 경향과도 맥을 함께하고 있어 창의성과 질적 사고를 둘러싼 21세기의 새로운 예술교육의 문제를 탐색하는 데도 어떤 시사점을 줄 수 있다.

2. 사고와 미적 경험

듀이는 사고가 순조롭게 완성이 되면 ‘하나의 경험’이라는 미적인 경험이 된다고 생각한다. 이런 사고에서의 미적 경험이 예술에서의 미적 경험과 다른 것은 재료의 차이일 뿐이다. 듀이에게 “예술의 기원은 경험”이며 하나의 경험은 어떤 경험의 침투적 성질들이 긴밀하게 조직되어 의식에 강렬하게 드러나는 경험이다. “하나의 경험은 진정한 사고의 순간을 표시한다. 대부분의 사고에서 결론은 단순히 도달되지만, 사고의 과정은 그 목적에 도달하기 힘든 수단이다. 사고에서 하나

의 경험은 하나의 결론이 명백히 드러날 때만 출현한다.”⁷⁾ 듀이는 이론적이지만 결론이 명백하게 도출되는 사고경험은 ‘미적인’ 경험인 ‘하나의 경험’이 된다는 사실을 다음과 같이 설명한다.

사고는 관념의 연속으로 진행된다. 그러나 이때의 관념은 분석적 심리학에서의 관념 그 이상의 것이기 때문에 관념들이 하나의 연속성을 형성한다. 관념들은 전개되고 있는 하나의 성질을 바탕으로 하고 있으며 그것이 정서적으로 실제적으로 구분되어 나타난 양상이다. 관념들은 성질이 움직이면서 나타내는 다양한 모습이며, 로크와 흄의 관념과 표상처럼 분리되고 독립된 것이 아니라 하나의 침투적이고 발전적인 색조가 미묘하게 변화해가는 모습이다 … 그리하여 ‘하나의’ 경험으로서의 ‘사고’는 그 자체의 심미적 성질을 지닌다(AE, 37).

여기서 듀이는 ‘하나의 경험’이 되는 사고경험이 우리가 통상적으로 미적 경험이라고 생각하는 예술에서의 미적 경험과 다른 점은 그 ‘재료’의 차이라고 생각한다. 즉 예술경험에서의 ‘재료’는 ‘성질들’이고 그 속에서 일어나는 사고는 압도적으로 ‘질적인’ 사고이지만 이론적 경험에서의 ‘재료’는 ‘기호 혹은 상징들’로서 그런 경험은 압도적으로 ‘반성적인’ 사고인 것이다. 하지만 이런 이론적 사고 역시 질적인 경험으로 출발하고 경험이 통합과 완성을 통해 결론이 도출될 때는 ‘정서’⁸⁾가 중요한 추동력으로 작용하는 미적인 경험이라는 주장이다.

7) T. M. Alexander, *ibid.*, 1987, p. 187, 202.

8) 따라서 듀이는 단순한 느낌이 아니라 ‘정서’가 수단과 목적, 과정과 결과 사이의 관계를 인식하는 데서 발생한다고 본다. 즉, “경험은 정서를 지닌다. 그러나 경험 안에는 특별히 정서라고 불리는 것이 따로 분리되어 존재하지는 않는다. 마찬가지로 정서는 움직이고 있는 사건과 대상에도 불박혀 있다. 정서는 병적인 경우를 제외하고는 사적인 것이 아니다. 어떤 특정한 대상이 없는 정서조차도 그것이 불박혀 있을 대상을 초월하여 아무런 실제적 대상이 없는 상태에서 하나의 망상을 낳기도 한다. 정서는 분명히 자아의 소유물이다. 그러나 그것은 자신이 바라거나 바라지 않거나 간에 어떤 결말을 향하여 사건이 움직이는 것에 관심을 두는 그러한 자아의 것이다. 부끄러울 때 금방 얼굴을 붉히게 되는 것처럼 무서울 때는 순간적으로 펄쩍 뛴다. 그러나 이때의 겁을 내거나 부끄러워하는 것은 정서적 상태가 아니다. 그것은 단지 자동적인 반사작용일 뿐이다. 그것이 정서적이기 위해서는 대상과 그 결말에 대한 관심을 포함하고 있는 포괄적이고 지속적인 상황의 부분으로 속해 있어야 한다. 무서움으로 펄쩍 뛰는 것도 위협적인 대상이 있어서 그것을 감당하거나 기피해야 한다는 것을 알거나 의식하게 될 때 비로소 정서적 공포가 된다. 또한 얼굴이 붉어지는 것은 자신이 행한 바를 다른 사람이 불쾌하게 반응할 것이라고 연결시켜 생각할 때 수줍음의 정서가

그것은 보통 우리가 심미적 경험이라고 하는 것과 다르지만 단지 그 경험의 내용(재료)에 있어서 다를 뿐이다. 순수예술의 재료는 성질들로 이루어져 있다. 이론적 결론으로 이루어진 경험의 내용은 기호 혹은 상징이다. 기호 혹은 상징은 그 자체의 본질적인 성질을 가지지 않지만 다른 경험에서 성질로 경험되는 사물을 나타낸다. 그 차이는 대단히 크다. 엄격히 지적인 미술이 음악처럼 쉽게 대중화될 수 없는 이유는 바로 그것이다. 그럼에도 불구하고 경험 그 자체는 체계적이고 조직적인 움직임을 통하여 내적인 통합과 완성에 도달하기 때문에 만족감을 주는 정서적 성질을 지닌다. 이러한 예술적 구조는 직접적으로 감지된다. 그러는 한 그것은 심미적이다 ... 훨씬 더 중요한 것은 이 성질이 이론적 탐구를 수행하고 그것을 정직한 것이 되게 하는데 주요 동기가 될 뿐만 아니라, 어떠한 이론적 활동도 이러한 성질로써 마무리되지 않는다면 하나의 통합된 사건(즉 '하나의' 경험)이 되지 못한다는 것이다. 이런 성질을 지니지 못한 사고는 결론적인 것이 아니다. 요컨대 지적인 경험이 그 자체로 완성되기 위해서는 심미적 특징을 지녀야만 하기 때문에, 우리는 심미적인 것을 지적인 실험과 분명하게 구별할 수가 없다는 것이다(AE, 37~38).

따라서 사유과정을 과학실험의 과정과 동일하게 만드는 듀이에게 사고는 곧 탐구이다. 이렇게 우리의 의식과 마주한 경험은 탐구의 시작이며, 탐구의 완성은 예술이다. 듀이에게 미적인 것은 특별한 종류의 경험이 아니라 의미 있는 통합을 향한 모든 경험의 충동 작용이 실현되는 것이다. 그러므로 듀이에게 예술은 인간의 경험 중의 인식적 경험 및 도덕적 경험과 구분되는 특별한 범주가 아니다. 듀이에게 “미적인 것은 경험을 명확하게 하는 방법”⁹⁾인 것이다. 이것은 대부분의 경험과 하나의 경험을 분명하게 구별하는 특징이다. 통상의 경험에서는 그 경험의 의미를 결정하는 지평을 제공하는 센스가 암묵적으로 남겨지기 때문이다. 그러나 하나의 경험에서는 지배적 특질이 그 경험의 직접적 의미를 구성하면서 그 경험의 의식적 초점을 확정하는 맥락을 설정한다. 즉 하나의 경험이 보여주는 것은 우리가 경험의 초점에 존재하는 것을 파악하기 위해서는 그것의 맥락을 형성하는 센스에 대한 파악이 필수불가결하다는 것이다. 이러한 지배적 성질이 의식

된다.”(AE, 41~42).

9) T. M. Alexander, *ibid.*, 1987, p. 250.

적으로 실현되거나 명확하게 느껴질 수 있다는 점을 드러내는 것이 바로 ‘예술작품’이다. 따라서 경험이 품고 있는 의미를 맥락적으로 확정하는 질적 의미는 예술에 의해 범형적으로 파악된다고 할 수 있다.

3. 개성과 상상력

이렇게 듀이는 전체로서의 경험과 예술을 분리할 수 없는 것으로 만들면서도, 더 나아가 위대한 예술작품이 갖는 의미까지 경험 속에서 찾아낸다. 즉, 듀이는 표현적 의미를 실현할 수 있는 경험의 선천적 가능성이 위대한 예술작품들에 의해 거의 독보적으로 드러나는 것으로 생각한다. 그는 경험의 의미를 결정하는 지평을 제공하는 침투적 성질(pervasive quality)이 의식적으로 실현되거나 명확하게 느껴질 수 있다는 점을 예술작품이 명확하게 드러낸다고 보기 때문이다. 따라서 예술은 사물의 본성을 경험 속에서 가장 완전하게 반영하며, 예술은 그 최고의 형식을 가진 작품에 있는 ‘창조적 개성’이 된다.

“예술은 과학의 완성이다. 예술은 예술가의 개성을 발휘 뿐만 아니라 과거 그들의 조건에 대한 전례 없는 반응 속에서 개성을 미래의 창조로서 표명한다. 그 자신의 개성을 실현하는 예술가는 지금까지 실현되지 않은 잠재성을 드러낸다. 이러한 드러냄은 다른 개인들이 잠재성을 실현하도록 영감을 준다. 창조적 표현의 선물을 가진 사람들 ... 은 다른 사람들에게 다른 개성의 의미를 밝혀준다. 예술작품에 참여함으로써 그들은 그들의 활동 속에서 예술가가 된다 ... 창조적 활동의 근원들은 밝혀지고 해방된다. 예술의 원천인 자유로운 개성은 또한 시간 속에 있는 창조적 발전의 최종적 원천이다.”¹⁰⁾ 개성 자체는 원래 하나의 잠재성이고, 주변 조건들과의 상호작용을 통해서만 실현된다. 원래의 능력은 특유한 요소를 포함하고 있다 해도 이러한 상호작용의 과정에서 변형되고 하나의 자아가 된다. 더욱이 저항에 부딪히게 됨으로써 자아의 본성이 발견되는 것이다. 자아는 환경과의 상호작용을 통해 형성되기도 하고 의식되기도 한다. 무언가를 그리려는 어린아이의 충동이 처음으로 펼쳐진 그림에서부터 램브란트의 작품에 이르기까지 자아는 대상을 창조하는 데서 창조되는 것이다(AE, 281~82).

10) R. Bernstein, ed., *On Experience, Nature, and Freedom*, Indianapolis: Bobbs Merrill Company, Inc., 1960, pp. 242~43; T. M. Alexander, *ibid.*, 1987, p. 102 재인용.

듀이에게 경험은 ‘상상력’(imagination)을 통해 변형된다. 현재가 이상적인 생생한 의미를 떨 수 있고 수렴적 완성을 향한 완결로 나아가는 시간적 과정에 통합될 수 있는 것은 바로 현재의 가능성을 풍부한 상상력으로 전유함을 통해서이다. 듀이에게 상상력은 어떤 능력이 아니라 “활동적이고 재구성적인 계획 그 자체”이다. 그리고 상상력은 비단 미적 경험에만 있는 것은 아니다. 모든 의식적 경험은 과거가 현재를 해석하는 데 사용되고 미래에 대한 과거의 의미를 해석하는 데 사용되는 정도만큼 상상적이다. 경험의 뿌리는 살아있는 유기체와 환경 사이의 상호작용이 결정할지 모르지만 그 경험은 앞선 경험에서 유래한 의미들이 그 경험에 들어갈 때에만 의식적 즉 지각의 문제가 된다. 듀이는 상상력에 대해 다음과 같이 말한다. “상상력은 그 의미들이 현재의 상호작용으로 들어갈 수 있는 유일한 문이다. 아니 보다 정확하게 말하면, 새로운 것과 옛 것을 의식적으로 적용시키는 것이 바로 상상력이다.”(AE, 272) 따라서 상상력은 추상적인 도식적 힘이 아니며 환상을 꾸미는, 즉 공상의 능력은 더욱 아니다. 상상력은 상황적 사건을 끊임없이 조직하고 재구성함으로써 경험의 흐름을 유의미한 연속체로 엮어내는 활동이다. 상상력은 행동을 통한 의미의 성장으로 경험을 파악하는 것이다. 따라서 듀이의 상상력은 지각과 결부된 사고 작용 속에서 일어나는 활동적이고 재구성적인 계획 그 자체라고 말할 수 있을 것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 우리는 듀이의 이론 속에서 제시되는 지각과 결부된 사고로서의 질적 사고, 깊은 정서적 침투를 통한 사고경험의 완성으로서의 미적 경험과 상상력의 문제는 현대의 창의성 논의에 반향을 일으키는 다양한 개념들의 기원이 되고 있다 할 것이다.

III. 예술과 창의성

1. 창의성의 개념: 전통적 개념과 새로운 개념

그렇다면 철학적 측면에서 창의성의 개념은 어떻게 변화되어 왔을까? 우리는 ‘creativity’이라는 동일한 용어를 때로는 ‘창조성’으로, 때로는 ‘창의성’으로 번역한다. ‘창조성’으로 사용될 때는 신화와 기독교적 전통의 신적인 창조성, 그를

이어받은 낭만주의적 ‘천재’의 창조성에 유비되고 그것은 예술 속의 창조성 개념으로 이어져 온 것이다. 그런데 그런 개념이 ‘창의성’이라는 용어로 사용되는 데는 20세기 중반 이후 심리학과 인지과학의 발달과 함께 모든 인간이 가진 새로운 발상의 능력으로서 사용되게 된 것이다. 이는 ‘창의성’ 개념이 신적 창조든 인간의 예술창조든 무언가를 만드는 무에서 유를 만들어내는 ‘제작활동으로서의 창조’의 관점에서 ‘새로운 발상이라는 사고’의 관점으로 맥락의 변화를 의미하며, 또한 예술의 창조를 넘어서 과학의 창안을 포함하고, 천재의 능력을 넘어서 평범한 인간에 잠재된 발상능력을 포함하는 것을 의미한다. 여기에는 지식과 문화의 패러다임을 바꾸는 큰 창의성도 있지만 우리 삶의 일상을 변형시키는 작은 창의성도 중요하게 논의된다. 비단 미적 경험에만 존재하는 것이 아니라 “활동적이고 재구성적인 계획 그 자체”인 듀이의 ‘상상력’은 이런 현대적 창의성 개념에 가깝다.

이런 맥락에서 창의성에 대한 철학적 분석을 시도한 엘리엇(R. K. Elliott)은 창의성 개념을 ‘전통적’ 개념과 ‘새로운’ 개념이라는 두 가지 버전으로 설명한다.¹¹⁾ 첫 번째 버전인 전통적 개념은 ‘신적 창조활동’에 대한 유비에서 유래된 ‘제작자의 속성’으로서의 창조성이다. 신의 세계의 창조는 18세기 이래 낭만주의 물결을 타고 ‘천재’ 개념과 함께 대두된 예술작품 창조의 모델이 되었다. 따라서 예술적 창조의 관념은 신적 창조활동의 관념에 훨씬 가깝다. 근대미학을 확립시킨 칸트는 ‘예술적 천재’ 개념을 대표하는 인물이다. 예술적 영감과 천재 개념의 근원과 역사를 명쾌하게 분석하고 있는 피터 키비(Peter Kivy)¹²⁾에 따르자면, 칸트(Kant)보다 앞선 제라드는 천재의 개념을 ‘예술’에 국한시키지 않았고 이론과학과 실천과학을 포함하는 광범위한 인간 활동으로 간주했지만, 칸트가 천재성을 오로지 ‘예술’만을 위한 창작능력으로 국한시켰다는 것이다.¹³⁾

11) R. K. Elliott, “Versions of Creativity”, in *Aesthetics and Art Education*, ed. by Smith, R. A. and Smith, Alan, University Illinois Press: Urbana and Chicago, 1997, pp. 60~71.

12) Peter Kivy, *The Possor and The Possessed*, Yale University, 2001, 이화신 옮김, 『천재, 사로잡힌 자, 사로잡은 자』, 샘앤파커스, 2010.

13) 키비에 따르자면, 제라드는 “천재의 주요한 첫 번째 특징은 ‘발명’과 같은 기발한 착상을 한다는 것이다. 동떨어져 있지만 어쨌든 연관성 있는 관념들을 기꺼이 연합하려는 광범위한 상상력을 지닌 사람이다. 천재에게 ‘통합의 원리’는 너무도 강력해서, 마음속에 어떤 관념이 떠오르기만 하면 그것과 가장 미미한 연관성을 갖는 모든 다른 관념들까지도 즉시 떠올리게 된다.”(제라드, *Essay on Taste*, 163)고 말하며 천재의 능력을 연상의 능력으로 묘사하였고, 또한 “예술의 천재성이라 하는 개념은 무언가를 발명하거나 설계하는 능력(광범위하고 자연 발생적인 관념들의 연합)뿐 아니라 그 설계를 적당한 재료들로서 ‘표현’해 내는 능력까지 포

그리하여 근대 이래 서양의 일상 용법에는 ‘예술적’ 창조라는 전통적 개념이 깊이 뿌리박고 있어 최근까지 예술가의 예술작품 제작만을 창조로 간주하려는 경향이 있게 되었다. 따라서 과학자처럼 “이미 존재하는 사물에 대한 진리를 발견”해온 사람들은 지혜로운 사람들로 인정하긴 해도 ‘창조적’이라고 부르지는 않았던 것이다.¹⁴⁾

그러나 20세기 중반 이후 두 가지 측면에서 변화가 나타났다. 하나는 ‘혁명적인’ 과학자에게도 세계제작이라는 제작적 관점의 창조 개념이 부여되었는데, 그 이유는 예술적 창작 뿐 아니라 “과학적 발견도 세계를 우리의 보는 방식대로 재구성하고 재창조”하므로 창조적이기 때문이라는 것이다. 이런 변화를 잘 반영하는 철학이 20세기 중반 이후의 프래그머티즘적 과학철학과 넬슨 굿맨의 <세계제작>

함한다. 이 표현능력이 없다면, 천재성은 불완전한 것이 될 뿐 아니라 영원히 과묵히 발견되지 않는 쓸모없는 것으로 남게 될 것이다.”(제라드, *Essay on Taste*, 165) 이렇게 볼 때 키비는 “제라드의 천재성이란 심미성을 갖춘 사람들이 연상작용을 자극할 수 있는 예술작품의 도움 없이 관념의 폭넓은 연합을 ‘자연발생적’으로 혹은 ‘무의식적’으로 경험하는 성향”이며 “천재성은 다른 사람들에게 그러한 연상을 불러일으키기에 적합한 예술작품들을 높은 수준에서 창조하는 능력이며, 또한 예술작품의 지원 없이도 연상을 경험할 수 있는 무의식적 성향”인 것으로 정리한다(제라드, *Essay on Taste*, 165). 이에 반해 칸트는 “천재성이란 예술에 규칙을 부여하는 자질이며 타고난 재능이다. 예술가의 타고난 재능으로서의 창작능력은 그 자체로 자연에 속한 것이므로, 우리는 천재성을 타고난 정신적 능력(ingenium)이라 말할 수 있을 것이다. 자연은 이 능력을 통해 예술에 규칙을 부여한다.”(판단력비판, 46절) 여기에는 예술작품을 창작하는 능력으로서의 천재성, 타고난 재능으로서의 천재성, 예술에 규칙을 부여하는 능력으로서의 천재성이 모두 드러나 있다. 칸트의 천재성은 오로지 예술만을 위한 창작능력이었다. 하지만 이 관념은 “천재성은 기발한 착상을 떠올려 낼 수 있는 고유한 능력이다. 이를 통해 과학에서 무엇이 새로운 발견인지, 예술에서 무엇이 독창적인 작품인지 판별할 수 있다.”고 한 제라드의 견해와 첨예하게 대립한다. 칸트나 쇼펜하우어와 극명한 대조를 이루는 제라드는 자연스럽게 천재성을 예술만이 아니라 이론과학은 물론 실천과학까지 포함하는 훨씬 더 폭넓은 범위의 인간 활동으로 규정하고 있었다는 것이다(Peter Kivy, *ibid.*, 2001/2000, p. 194, 195, 199, 200에서 재인용 및 인용).

- 14) 엘리엇은 다음과 같이 말한다. “과학자는 예술가의 창조적 지위를 얻지는 못할 것이다. 왜냐하면 우리는 새롭고 유용한 대상들의 생산을 “창조”가 아니라 “창안”(invention)이라고 부르기 때문이다. 창안은 창조성의 위계 속에 그 위치를 점하지만 그 위치는 최상위가 아니다. 프랭크 위틀 경(Sir Frank Whittle)이 제트엔진을 창조했다고 말하는 것은 단지 그가 한 것보다 약간 과장해서 말하는 것일 뿐이지만, 밀톤이 <잃어버린 파라다이스>를 창조했고, 그가 그 원재료를 창조한 대장이고 역할을 창조한 배우이고 스타일을 창조한 헤어드레서고 스타를 창조한 프로듀서라고 말하는 것은 적어도 과장됨은 없다 ... 예술과 과학을 고려하자면, 전통적 개념은 여전히 현저하게 불균형적이다. 모든 성공적인 예술가들은 명백히 창조적인 반면, 소위 우리가 우리의 세계와 과학의 세계를 변형시켰다고 간주하는 사람들인 몇몇 위대한 과학자들만 창조적이다.”(R. K. Elliott, *ibid.*, p. 65).

이 보여주는 ‘구성주의 인식론’이 그 사례가 될 것이다.

다른 한편으로 20세기 중반 이후 창의성 개념은 제작으로서의 창조가 아닌 사고로서의 발상으로 변화한다. “창조성은 어떤 가치 있는 추구 속에서 성공적으로 표명되어 온 상상력 혹은 발명의 재주(ingenuity)”이다. 그리고 “창조성의 패러다임들은 예술 속에만 자리 잡고 있는 것이 아니라 과학과 실천적 행위 속에도 있다”고 생각하게 된 것이다.¹⁵⁾

또한 엘리엇에 따르면, ‘제작’을 넘어선 ‘발상’의 의미를 갖는 창의성의 새로운 버전도 두 가지 측면으로 전개되는데, 하나는 “문제해결”의 아이디어라는 측면이고 또 하나는 문제해결이 압박 없이 “순수한 사고의 자유로운 유희”에 따른 창의적인 사고라는 두 가지 측면이다. 결국 과학과 예술의 활동을 모두 포함하는 창의성의 새로운 개념은 “모든 창의성은 창의적이고 상상적인 사고”라고 간주하는 것이다. 이런 관념이 20세기 중반부터 등장하기 시작한 것은 흔히 이 시기는 냉전시대 소련의 달 탐사 우주선 발사와 관련한 스푸트닉 쇼크와 함께 미국에 불어 닥친 기초과학육성에 대한 반성과 우주와 핵 연구프로젝트가 문제로 떠올랐고, 그 해결을 위해 상상력을 요구했던 이론적 기술적 문제들의 폭넓은 다양성이 제시되었던 때였기 때문이다.¹⁶⁾

이러한 ‘창의성’의 개념의 변화는 ‘천재’개념의 변화 속에서도 발견된다. 키비는 “오늘날 우리가 생각하는 천재란 어떤 존재인가? 그들은 어떻게 천재로 만들어지는가? 천부적으로 타고나는 것인가, 아니면 특출 난 재능이 피땀 어린 노력을 만나 이루어낸 인간승리의 위대한 결과물인가?”하는 물음을 던진다. 물론 오늘날 우리 사회의 상식은 후자 쪽으로 흐르고 있다. 오늘날은 타고난 천재보다는 학습된 천재, 일벌레 천재론이 대세를 이루고 있다. 이렇게 변모하는 천재 개념 속에 현대의 창의성 개념이 함축되어 있다. 즉, 피땀 어린 노력과 끈기와 자기분야에 대한 집중력과 애호하는 마음속에서 탄생하는 창의성이 그것이다. 그런 맥락에서 오늘날 예술과 과학의 창의성이 ‘교육’의 화두로 떠오르고 있는 것이다.

15) R. K. Elliott, “Versions of Creativity”, in *Aesthetics and Art Education*, ed. by Smith, R. A. and Smith, Alan, University Illinois Press: Urbana and Chicago, 1991, pp. 60.

16) R. K. Elliott, *ibid.*, pp. 66~67.

2. 창의성: 몰입 vs 미적 경험

20세기 이후 현대 창의성의 논의는 대부분 심리학의 측면에서 이루어지고 있는데 심리학자들이 창의성의 내용으로 주장하는 발산적 사고나 몰입경험 등에서 듀이의 사고와 깊이 결부된 미적경험론의 반향을 발견할 수 있다. 심리학에서 인간의 창의성 연구의 역사는 인간 지능 연구의 역사와 비슷하다. 알프레드 비네(Alfred Binet, 1857~1911)와 루이스 터먼(Lewis Terman, 1877~1956)과 관련된 심리학 측정법이 혁명적으로 발전한 덕분에 ‘지능’과 지능의 수치인 ‘지능지수’(Intelligence Quotient)라는 개념은 20세기 초반에 이미 널리 적용되고 있었고, 이는 ‘현대’의 탄생기기와 겹친다. 이때 모든 사람들은 태어날 때부터 혹은 교육의 결과로서 일정한 지능의 양을 지닌다고 여겨졌고 간단한 문제나 수치문제나 구성된 IQ검사는 한사람의 지능을 나타내기에 충분하다고 간주되었다. 이런 분위기 속에서 창의성에 관한 연구는 전통적인 지능연구에 대응하여 20세기 중엽 심리학자 조이 길포드(Joy P. Guilford)가 창의성에 대한 과학적 관심을 기울이면서 시작되었다.

20세기 중엽 심리학자 조이 길포드가 생각한 창의성의 핵심은 ‘발산적 사고’(divergent thinking)였다. 그는 창의성과 지능이 똑같은 것이 아니라고 주장하면서 창의적 잠재력에 대한 측정도구가 필요하다고 주장하였는데, 그 핵심개념이 ‘발산적 사고’였다. 즉 창의적인 사람은 어떤 문제에 대해 습관적인 대응법을 생각하는 것이 아니라 다양한 연상을 하고 유별나고 엉뚱한 반응을 보이는 경향이 있으며, 순수한 즐거움으로 자신이 관심을 쏟는 대상에 완전히 몰입하는 경험 속에서 이런 창의적 해법을 발견하게 된다는 것이다. 흔히 IQ가 뛰어난 사람들은 주어진 문제에 항상 올바른 그래서 상투적인 대응법을 생각해 낸다면, 창조적인 사람들은 어떤 자극을 받거나 문제를 보면 아주 다양한 연상을 하는 경향이 있으며, 그 중 일부는 매우 유별나고 엉뚱한 반응을 보이기도 한다는 것이다. 이처럼 창조성은 지능과 다르다.¹⁷⁾ 여기서 발산적 사고는 새로운 발상에서 나오며 이는 불확실하고 무규정적이며 미묘하고 모호한 것을 판단하는 능력인 ‘질적 사고’(qualitative thought)와 깊게 연관되어 있다고 생각한다.

창의성을 인지적 측면에서 접근하는 조이 길포드(Joy P. Guilford)의 ‘발산적

17) H. Gardner, *Creating Minds*, 1993, 임재서 역, 『열정과 기질』, 북스넷, 2004, p. 59, 63.

사고'(divergent thinking)나 하워드 가드너의 '다중지능이론'에 입각한 창의성 이론은 유서 깊은 심리 측정학의 전통과 비교적 최근에 등장한 인지과학의 전통 속에서 이루어져왔다. 다른 측면에서 그 보완적 접근법으로서 개인의 비인지적 측면을 강조하는 경향도 있다. 즉 독립심, 자신감, 관습에 얽매이지 않는 태도, 기민함, 야망, 집중력 등의 성격, 그리고 사람들이 외적인 보상을 노릴 때보다는 순수한 즐거움으로 행동할 때 창조적 해법을 발견하는 경우가 많다는 내재적 동기¹⁸⁾를 강조하는 관점, 특히 '몰입' 경험의 중요성을 강조하는 칙센트미하이의 연구가 그것이다. 칙센트미하이는 창의성이 발현되는 조건으로서 '몰입'(flow)을 강조하는데 그때 생겨나는 경험이 '최적경험'(optimal experience)이다. 칙센트미하이는 시카고대학의 연구팀과 함께 사람들이 자신의 삶을 가장 즐기는 순간에 어떤 느낌을 갖는지에 대해 예술가, 체육인, 음악가, 체스의 대가들, 숙련된 외과의사 등 많은 전문가들 수백명의 진술을 분석하여 플로우 개념에 바탕을 둔 최적경험 이론을 발전시켰다.

이는 내재적으로 동기화된 경험에서 자신이 관심을 쏟는 대상에 완전히 몰입하는 경험이다. 자주 창조행위를 하는 사람들은 이런 감정 상태를 추구하며, 이러한 몰입의 상태에 도달할 수만 있다면 훈련과 노력을 아끼지 않는다. 창의적인 사람은 좌절을 겪더라도 자신의 전문분야에 지속적으로 도전하고 더욱 더 어려운 도전에 응하게 된다는 것이다. 그리고 그들은 문화를 바꾸어 놓는다. 또한 흔히 렌줄리(Renjulie) 같은 대표적 영재성 이론가가 영재의 주요 특성으로 언급하는 '과제집착력'도 이런 '몰입' 능력에 다름 아니다.

“쉬운 대상에서 즐거움을 찾기는 쉽다. 섹스와 폭력은 우리의 유전자 속에 이미 프로그램 되어 있는 행위이다. 사냥과 낚시를 하고 먹고 짝을 짓는 일들은 우리의 신경계통 속에 이미 프로그램 되어 있다. 반면 수학이나 과학이나 시를 쓰거나 작곡을 하면서 상징체계를 조작함으로써 세상을 이해하는 것처럼 비교적 최근에 알게 된 것들을 즐기는 법을 배우기가 훨씬 더 어렵다 ... 창의적인 사람은 ... 복잡한 상징적 활동이 얼마나 즐겁고 흥미로운지를 보여준다. 그들은 문화의 개척자이며 후세의 본보기이다. 그들을 본받는다면 인류의 의식은 유전자와 문화가 우리의 머릿속에 입력해 놓은

18) 테레사 아마빌레(Teresa Amabile)나 매슬로우 등이 성격과 내재적 동기(intrinsic motivation)를 강조하고 있다.

과거의 한계를 뛰어넘을 수 있을 것이다. 아마 자손 대대로 수동적으로 즐기는 일보다는 시를 쓰고 법칙을 해결하는 일에서 좀 더 기쁨을 느낄 것이다. 창의적인 사람의 삶은 그것이 불가능하지 않다는 것을 보여준다.”¹⁹⁾

칙센트미하이(Mihaly Csikszentmihalyi)가 주장하는 인간 행복의 조건이자 창조적 의식의 토대가 되는 ‘몰입’ 경험은 “의식의 질서상태와 즐거움을 통한 삶의 질적 변화”이다. 이는 듀이의 용어로 하자면 우리 경험의 성장이 가져다주는 즐거움, 즉 ‘하나의 경험’으로서의 미적 경험이라고 할 수 있다. 칙센트미하이는 ‘몰입’과 ‘최적 경험’을 다음과 같이 설명한다. “몰입은 사람들이 다른 어떤 일에도 관심이 없을 정도로, 지금 하고 있는 일에 푹 빠져있는 상태를 말한다. 곧 이때의 경험 자체가 매우 즐겁기 때문에 이를 위해서는 어지간한 고생도 감내하면서 그 행위를 하게 되는 상태이다 ... 누구에게나 한번쯤은 외적인 조건들에 압도되지 않고, 우리의 행동을 스스로 조절할 수 있으며, 내 운명은 내가 주인인 듯한 느낌이 드는 순간들이 있다. 그리고 이런 경험은 우리의 뇌리에 오랫동안 남아 있게 되고 더 나아가서 본인이 지향하고 싶은 삶의 이정표가 될 수 있다”고 말한다. 그는 이런 경험을 최적경험이라고 부른다. 이 경험은 존 듀이의 ‘미적 경험’과 거의 유사하다.

이 경험은 캔버스 위의 여러 색들이 마치 자석의 힘에 이끌리듯이 서로서로 뭉치면서 생명력을 갖는 형태를 만들어 갈 때 이를 창조한 화가가 느끼는 것과 같다. 최적 경험은 외부적인 여건이 좋을 때만 생기는 것이 아니다. 수용소에 갇혀있는 사람들이나 생과 사를 오갈 정도로 위험에 처해 있던 사람들도 큰 시련을 겪으면서도 이런 경험을 한 적이 있다고 회상한다. 이런 경험을 초래했던 자극은 특별한 것이 아니다. “이들을 최적경험으로 이끈 것은 숲에서 들려오는 새의 지저귐을 들을 때, 일터에서 매우 고된 작업을 끝냈을 때, 수용소에서 동료와 빵 한 조각을 나누어 먹을 때와 같은 극히 일상적인 순간들이었다. 우리가 일반적으로 생각하는 것과 달리 이런 느낌을 주는 순간들이 수동적이거나 수용적이며 이완된 상황은 아니다. 이런 순간들은 우리가 어렵지만 가치 있는 일을 이루기 위해 최대한도로 노력할 때 일어난다. 따라서 최적경험은 거저 생기는 것이 아니라 우리가 노력해서 만드는 것이다. 아이에게 최적경험은 여태까지 쌓았던 장난감 성을 더 높이 만들기 위해 마지막 꼭대기를 장식할 조각을 조심스럽게 얹으려고 노력

19) Mihaly Csikszentmihalyi, *ibid.*, 1990/2004, pp. 154~155.

할 때 일어날 수 있다. 수영선수는 자신의 기록을 깨려고 노력할 때, 바이올리니스트는 매우 어려운 작품을 연주하는 순간에 일어난다. 모든 사람에게는 이렇듯 자신의 내적 세계를 확장할 수 있는 수많은 기회가 올 것이고 그에 도전할 수 있을 것이다.”²⁰⁾

칙센트미하이(Mihaly Csikszentmihalyi)가 설명하는 자신의 ‘관심’에 ‘몰입’하는 경험은 전통적인 ‘무관심적’(disinterested) 태도의 ‘미적경험’을 넘어서 오늘날 새롭게 재정의되고 있는 ‘미적경험’과 상당히 유사하다. 이와 같은 상황에 몰입하는 ‘관심적’(interested) 태도의 ‘미적 경험’의 이론을 처음 주창하면서 미적 경험을 일상경험의 영역으로 처음 확장시킨 사람이 존 듀이이다. 이렇게 모더니즘적 예술관이 지배하던 20세기 초 대부분의 미학자들이 미적 경험을 ‘무관심적’ 경험으로 규정할 때, 어떠한 미학적 전통도 따르지 않고 일상 경험에서도 발견되는 이러한 관심과 몰입의 황홀한 경험을 미적 경험으로 간주한 미학자가 듀이이다. 그리고 21세기에 들어선 오늘날 새롭게 ‘미적 탐구’와 ‘질적 사고’ 그리고 ‘몰입’의 능력으로서의 창의성 이론을 선도한 듀이의 미학과 예술의 교훈은 현대 지식론의 변화와 결부된 지식교육의 개혁과 전체 교육 속에서 예술교육의 의미를 재정립하기 위한 근거로서 필히 새롭게 재조명되어야만 할 예술교육의 중요한 개념이라 할 것이다.

IV. 예술교육에서의 문제들

1. 탐구와 예술

근래 질적 사고나 창의성의 문제를 제기하는 예술교육 논의는 결국 예술을 ‘탐구’(inquiry) 관점에서 접근하는 것이다.²¹⁾ 듀이에게 ‘탐구’는 ‘사고’와 동의어이며, ‘질적 사고’는 아이스너(E. W. Eisner)의 용어처럼 ‘질적 탐구’로 바꾸어 쓸 수 있다. 듀이가 처음 제기한 사고와 예술의 문제를 20세기 후반이후 인지심리학의

20) Mihaly Csikszentmihalyi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, 1990, 최인수 옮김, 『몰입』, 한울림, 2004, pp. 27~29.

21) 이에 관해서는 연구자의 선행연구인 「탐구로서의 예술경험과 교육적 함의-존 듀이의 질적 사고를 중심으로」, 『교육철학』 제41집(2008)에서 논한 바 있다. 상세한 철학적 논의는 이 글을 참고하시오.

발달과 함께 넬슨 굿맨은 명백하게 지식론적 예술론으로 정립시켰으며, 60년대 이후 ‘이해’ 중심의 예술교육의 이론적 토대를 제공했다. 듀이와 굿맨은 탐구와 예술의 통합적 접근이라는 면에서 전체론적 프래그머티즘의 관점을 공유하고 있다.

우선 예술에 있어 ‘인지적(cognitive)’이라는 말은 예술심리학과 예술철학에서 아주 오랫동안 논쟁해온 주제이다. 대표적인 예술인지주의자인 넬슨 굿맨은 이러한 논쟁의 핵심은 ‘인식’이란 개념에 대한 혼동, ‘교육’의 개념에 대한 혼동, ‘예술과 과학’에 대한 혼동에 있다고 본다. 굿맨은 진정한 의미의 ‘인식’을 다음과 같이 설명한다.

인식이란 모든 유용한 의미들에 의한 배움, 앎, 통찰력의 획득, 이해를 포함한다. 감각적 식별력의 발전은 복잡한 수학적 개념의 창안이나 공리증명만큼이나 인지적이다. 운전기술을 숙달하는 것은 모호한 운동감각적(kinaesthetic) 구별들과 관련들을 만드는 것을 포함한다. 친숙하지 않은 스타일의 회화나 심포니를 이해해 가는 것, 어떤 예술가나 학파의 작품을 인식해 가는 것, 새로운 방식을 듣고 보아가는 것은 읽고 쓰고 셈하는 것을 배우는 것만큼이나 인지적인 성취이다. 감정들조차도 인지적으로 기능한다. 세계를 조직하는 데 있어 느껴지는 대조와 유사는 미묘하든 두드러지든 보고 듣고 추리하는 것보다 덜 중요하지 않다(N. Goodman, 1984: 147).

탐구적인 보기를 자극하고, 지각을 날카롭게 만들고, 시각적 지성을 일으키고, 시야를 확장하고, 새로운 관계들과 대조들을 생산하고, 무시되어온 의미 있는 종류들을 강조함에 의해 작품이 작동할 때, 작품들은 경험의 조직화와 재조직화에 참여하고 따라서 우리의 세계들을 제작하고 재제작한다 ... 순진한 눈, 고립된 지성, 마음 없는 정서의 신화는 진부한 것이다. 감각(sensation)과 지각(perception)과 느낌(feeling)과 이성(reason)은 인식의 모든 국면들이며, 그것들은 서로서로 영향을 미치고 영향을 받는다. 작품들이 정보를 공급함에 의해서가 아니라, 시각(vision)을 형성(forming)하고 재형성(re-forming)하거나 변형(transforming)함으로써, 시각에 정보를 줄 때(inform) 그것들은 작용한다(N. Goodman, 1984: 179~180).

이렇게 최근 예술교육은 ‘시각적 해득력’(visual literacy) 혹은 ‘문화적 해득력’(cultural literacy)을 중심으로 전개되고 있다. 여기서는 예술작품에 대한 이해

와 감상을 위해 중요한 의미를 갖는 맥락적 정보(contextual information)를 식별해 내는 일이 중요해진다. 1990년에 문화적 해득력의 개념을 예술교육에 적용하기 위한 세계적인 토론의 장²²⁾이 마련되었는데, 여기서는 예술교육프로그램을 단순히 예술의 내재적이고 비실용적 가치들에 대한 감상의 진흥으로 주장하는 이론적 경향들에 의문을 제기하면서, 정신적 가치와 실용적 가치를 모두 존중하면서, 예술교육이 개인의 영혼 뿐만 아니라 사회적 연대에도 공헌한다고 본다. 개인성과 다원주의적 덕성들이 사회적 결속의 맥락 안에서 충실히 실현될 수 있다는 것을 강조한다. 교육이 추구하는 해득력이라는 것이 단순히 기술적 문자를 해독하는 것이 아니듯이, 예술교육도 단순한 기법이나 솜씨에 대한 기법의 전수나 수련이 아닌 것이다. 예술교육에 임한다는 것은 단순히 예술적 기준을 탐색하는 것은 아니며, 그 사회가 만들어낸 대표적 문화적 기호로서 예술을 받아들이고, 그 기호를 이해하고 사용하는 방법을 배우는 것이 된다. 따라서 우리의 예술교육은 사회속에서 의사소통할 수 있는 문화적 기호와 공동체의 정서와 윤리적 에토스를 공유하는 작업으로서 이해되어야 하는 것이 된다.

예술교육에 있어서의 이 모든 변화는 기본적으로 예술을 ‘정서’의 소관에서 ‘인지’의 소관으로 바라본다는 근본적인 예술관의 변화에 기인하는 것이다. 이러한 경향은 미술교육에서 1960년대 이후 나타난 가장 중요하고도 근본적인 패러다임의 변화를 담고 있는 것이며, 이러한 경향은 최근 포스트모던 사회의 문화적 동향과 만나면서 인지적이면서도 사회적 문맥의 맥락성을 중시하는 문화교육, 통합적 교육의 논의로 이어지는 것이다. 따라서 다양한 방식으로 예술이 일반적 커리큘럼 속으로 통합될 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다. 그리하여 우리의 예술교육은 예술의 교육에 한정되지 않고 전체 교육 속 예술을 향해 나아가게 된다. 이때 예술교육은 “예술을 통한 창의성 신장과 사회적 인식 및 소통능력을 향상시키는 데 목표를 두는 교육”²³⁾이 된다.

22) *Journal of Aesthetic Education*(Spring, 1990)에서 미학, 문학, 조형예술, 음악, 연극, 그리고 교육이론의 전문가들이 초청한 특집을 마련하였다. 이는 그 이듬해 단행본으로 출간되었다. Ralph A. Smith (ed.), *Cultural Literacy and Arts Education*, Urbana: University of Illinois Press, 1991.

23) 2006년 3월에 리스본에서 열린 ‘21세기를 위한 창의적 능력 수립’을 주제로 한 세계예술교육대회(유네스코 문화국 주최, 포르투갈 정부 주관)의 전체적인 방향도 그러했다. 정현선의 세계교육대회참관기 “창의성과 사회적 인식 소통능력이 살아있는 문화예술교육을 꿈꾸다”(arte.ne.kr, 웹진 23호) 참고.

이렇게 예술이 고유하게 기여하는 세계 ‘이해’의 방식이 존재한다면 그것은 바로 예술을 통해 이 세계를 이해하는 능력을 키우는 길이다. 그것이 바로 우리가 흔히 말하는 ‘문화적 해득력’이자 ‘시각적 해득력’을 향상시키는 예술기호 특유의 사회적 소통 능력을 향상시키는 길이 되는 것이다. 이것은 근본적으로 세계를 이해하는 인지적인 기능을 하는 예술, 즉 예술교육을 통해 사회적 인식을 기르고 소통능력을 향상시키는 것을 궁극적 목적으로 삼는다는 말이다. 여기에는 예술을 제작하고, 관찰하고, 지각하고, 보고, 읽고, 쓰고, 나아가 미술을 활용하는 것까지 포함된다.²⁴⁾ 예술교육에서 DBAE(Discipline-Based Art Education) 교육과정이 4개의 학문을 포괄하는 체제로 확립된 이유는 일단 이 학문들이 스스로 시각적 해득력의 양성에 기여하는 학문들로서 자리매김 되기 때문이다. 더욱 다양한 미술 제작도 다른 학문들처럼 시각적 해득력의 습득에 기여한다고 설명된다. 왜냐하면 “예술을 창작한다는 직접적 경험이 시각예술 작품들 속에서 전달되는 의미의 다양한 측면들에 대한 어떤 통찰로 나아가게 하기 때문이다.”²⁵⁾

2. 예술 기반 연구

존 듀이와 넬슨 굿맨의 전체론적 프래그머티즘의 영향을 가장 훌륭하게 예술교육의 논의 속으로 수용한 사람은 아이스너이다. 그는 교육연구에서 ‘교육적 감식안’과 ‘교육비평,’²⁶⁾ 그리고 ‘질적 연구방법’을 주창했고 나아가 최근 ‘예술 기

24) W. Eugene Kleinbauer, “Art History in Discipline-based Art Education”, in *DbAE*, 1987, p. 206.

25) Fredrick Sparatt, “Art Production in Discipline-based Art Education”, in *DbAE*, 1987, p. 197.

26) 아이스너가 오래 전부터 듀이의 사고를 확장하여 주장하는 감식안은 예술감상과 동일한 것을 의미한다. 그에 따르면 감식가는 그 분야에서 다른 사람들이 보지 못하는 것을 보는 사람이다. 감식가들은 ‘보는’ 것을 통해 ‘읽’의 능력을 개발한다. 결국 감식가란 질적 사유의 능력이 뛰어난 사람이다. 아이스너는 누구나 경험한 것에 대해 말을 할 필요가 없으며, 어떤 것에 의해 또는 과정에 의해 깊고 복잡한 경험을 한다는 사실을 중요하게 생각한다. 아이스너는 공공을 감식가로 만드는 것이 교육에서 중요하며, 이를 위해서는 비평 활동이 요구된다고 생각한다. 교육에 있어서 이런 과정이 ‘교육적 비평’이 된다(E. Eisner, *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, New York: Macmillan, 1991 참고할 것; E. Eisner, *ibid.*, 2002, pp. 239~240). 이와 같은 아이스너의 교육적 아이디어는 듀이가 비평의 목적을 “지각에 대한 재교육”(AE, 324)이라고 말한 것과 동일한 맥락이다. 학교에서 예술품을 감상하고 지각에 대한 재교육으로서

반 연구'(Art-Based Research)를 주창하고 있다. 이러한 아이스너의 시도는 탐구의 관점에서 재해석할 수 있는 듀이의 예술적 과정에서 나타나는 '질적 사고'의 개념을 교육적 모델로 적극 수용하려는 노력이다. 그것이 사회과학으로서 교육학 연구에서 '양적 연구'의 대안으로 제시되어 온 '질적 연구'이다.

그러나 최근 아이스너는 지금까지 사회과학 연구에서 '연구'(research) 자체에 대한 신념들이 많은 변화를 겪어 왔다고 생각하면서, 지금까지 주장해온 '질적 연구 방법론'을 확장하여 '예술'이 중요한 연구방법이 될 수 있다고 주장한다. 그것이 '예술 기반 연구'이다. 즉 '연구가 과학의 한 종'이 아니라, 오히려 '과학이 연구의 한 종'이며, 따라서 지금까지 '과학'적 연구가 연구의 기준이었던 것과는 달리 '예술'이 연구의 기초가 될 수 있다고 주장한다.

나는 처음으로 연구(research)를 인간의 경험을 확장하고 이해를 증진하는 폭넓은 "우산" 과정으로 개념화할 수 있다고 생각한다. 그것은 주로 지식의 창조와 관련되거나, 혹은 삶의 과정과 관련된 과정이다. 이렇게 폭넓은 우산개념이 주어지면 과학은 연구의 한 종으로서 간주될 수 있고, 마찬가지로 예술도 그럴 수 있다 ... 예술 그 자체로부터 분리된 과학은 문제가 많은 개념이다. 듀이가 '경험으로서의 예술'에서 기술했듯이, 예술이 경험의 형식들로 간주된다면 그것은 순수예술이 예술의 한계를 정의하지 않는다는 것을 주장할 수 있다. 예술의 핵심으로서 미적 경험은 과학적 연구의 결과에 대한 만족에서 뿐만 아니라 그것을 행하는 절차에서도 추구될 수 있다 ... 요점은 과학에만 지배되는 연구의 개념으로부터 벗어나 과학적 실천과 성과가 중요한 미적 특질을 가질 수 있다는 것을 인정하는 것이다. 그것들은 동기화된 과학자들이 그들의 작업을 추구해나가는 바로 그 특질이다. 이런 의미에서 잘 수행되는 과학적 실천은 예술이라고 간주될 수 있다.²⁷⁾

이는 과학을 기준으로 연구가 수행되는 것이 아니라 '연구' 속에는 '과학적 연구 방법'이 있고 '예술적 연구 방법'이 있다는 주장이다. 여기서 중요한 점은 이렇게 방법의 개념이 보다 자유롭게 변하는 것은 단순히 방법론적 확장을 의미하

비평적 안목을 키우는 것은 아이스너가 말하는 교육적 감식안과 교육적 비평의 훈련을 돕는 것이다.

27) E. Eisner, "Does Arts-Based Research Have a Future?", *Studies in Art Education*, 2006, 48(1), pp. 9~18.

기 보다는 “인식론적 확장”을 의미한다는 점이다. 이는 최근 철학적 사유에서 나타나는 이성과 지식에 대한 재개념화와 동일한 맥락에 있는 것이며, 지식을 개념화하는 방식에 대한 변화를 나타낸다.²⁸⁾ 결국 이는 과학을 통한 세계구성에서 예술을 통한 세계구성이라는 근본적인 인식론적 변화를 반영하는 것이라고 할 것이다.

이렇게 세계를 구성하는 하나의 방식으로서 예술은 예술 교육 뿐만 아니라 전체 교육에 대해 중요한 교훈을 함축하고 있다. 이것이 ‘교육 속 예술’이 의미하는 바이기도 하다. 우리가 중요하게 인식해야 할 점은 이제 미적 성질은 예술의 전유물이 아니라는 사실이다. 이 사실은 지금까지 설명한 예술이 주는 교훈을 학습 결과에 대하여 또 하나의 관찰을 할 수 있게 해준다. 예술 이외의 어떤 분야나 어떤 활동이 미적인 속성을 추구할 때, 그리고 그러한 경험을 생성하고자 하는 목적 하에서 그 분야나 활동이 전개될 때 이 분야나 활동은 예술적인 것에 점점 다가가기 시작한다는 것이다. 과학도 그것의 최종 결과물이나 그 탐구과정에 있어 점차적으로 예술적인 삶의 형식을 생성하는 한 수단이 된다. 이는 모든 교과목이 마찬가지다. 따라서 이제 교육은 하나의 교과목을 잠재적인 예술형식으로 취급해야 하고, 그렇게 할 때 예술은 교육을 위한 하나의 모델이 되는 것이다.

3. 예술 기반 통합교육

나아가 모든 교육적 논의는 교육적 실천 형식과 함께 고안되지 않으면 의미가 없다. 그것이 사회변화를 도모하는 실천을 전제한 이론으로서 교육이론의 매력이기도 하다. 이렇게 교육이 추구하는 목표와 내용을 담는 교육 형식이자 절차가 교육과정(curriculum)이다. 아이스너에 따르면, 교육과정은 ‘마음을 변화시키는 장치’이다. 교육과정은 학습자를 교육시키는 데 방향을 제시해 주고 개인의 인지능력을 개발시켜주는 그러한 활동들을 일정하게 배치함으로써 이루어진다. 물론 ‘인지적 능력들’(cognition capacities)이란 용어 속에는 전형적으로 ‘지적’으로 간주

28) 지식은 관점, 시간, 흥미, 방법, 표상형식 등에 의존하며, 세상을 연구하는 방법의 선택은 세상에 대해 말할 수 있는 것의 선택일 뿐만 아니라 추구하는 것과 보게 되는 것의 선택이기도 하다. 다시 말해 방법은 우리가 세상을 파악하기 위해 사용하는 창을 규정하기 때문이다. 따라서 아이스너가 제안하는 예술 기반 연구는 오늘날 우리의 사유와 정서와 행위 속에서 일어나고 있는 지식의 재개념화를 증명하는 새로운 연구 방법이 될 수 있다.

되는 과목 속에서 발견되는 추상적인 개념을 다루는 능력뿐만 아니라, 느끼고 행동하는 능력도 포함된다는 것이 사실이다. 이는 듀이, 굿맨, 쉐플러 등과 함께 아이스너가 주장하듯, ‘인지’가 ‘지각’을 포함하는 광의 개념이며 ‘정서’의 인지적 기능도 수용하는 ‘재 개념화된’ 인지 개념을 의미한다. 이는 1960년대 이래 벨슨 굿맨의 구성주의 인식론과 기호로서의 예술론으로 확고하게 정착되었고, 그 선구적 사유는 존 듀이의 질적 사고와 탐구이론 속에서 이미 예견되었다는 점은 이미 논 의한 바이다. 그것은 세계에 대한 ‘지식’을 추구한다기 보다 세계가 주어지는 전체 상황에 대한 ‘이해’를 추구하는 것이다. 이제 인지 개념은 지식과 정서와 의지적 요소를 모두 함축한 개념이다.

이런 이유로 거시적으로 보자면, 교육과정은 그 광범위한 인지 개념의 개발을 증진하도록 고안된 프로그램이 된다. 따라서 정책 입안자와 교육 이론가들이 학교 또는 교실을 위한 교육과정을 정의할 때, 그들은 또한 학교 내에서 증진될 수 있는 사고의 형태를 정의하고 있다. 교육과정은 다양한 방식으로 개념화될 수 있다. 교육과정은 인간들이 반드시 배워야 하는 것에 영향을 미치도록 설계된 계획으로서, 인간들이 의도적이고 체계적으로 만드는 계획이라고 할 수 있다.²⁹⁾ 따라서 교육과정을 기획하는 일은 우리의 잠재적 인지능력들의 실현 가능성을 규정하게 되는 중요한 일이 된다.

따라서 진정한 인지적 진보를 위한 한 가지 가능한 교육방법이 예술에 기반한 예술과 지식의 통합적 접근법이 제안될 수 있다. 물론 여기에는 예술 자체 내 통합적 방식으로 예술에 잠재된 인지능력을 개발하는 방법도 있을 것이며, 다른 지식교육과의 통합적 방식으로 접근할 수도 있을 것이다. 어떤 접근법이든 예술적 성질들이 가진 장점들을 최상으로 활용할 수 있는 교육과정의 개발은 학생들의 사고를 예술가의 그것과 같이 만들 수 있을 것이다.³⁰⁾ 이러한 통합적 교육과

29) E. Eisner, *ibid.*, 2002, p. 193 참고.

30) 예를 들자면, 아이스너가 ‘창조적 문제해결’(Creative Problem Solving)이라고 표현하는 바우하우스 교육의 사례는 듀이의 질적 사유, 즉 예술적 문제해결의 과정을 잘 활용한 예술 내 통합방식이라고 할 수 있다. 또한 예술 속에 역사, 사회, 과학기술 같은 더 폭넓은 분야와 통합하는 방식도 시도될 수 있다. 단순히 통일신라시대에 문화가 발달했다는 것을 책으로 보는 것 보다는 석굴암의 원리에 따라 제작해 보거나 탐방하면서 그것이 가진 아름다움을 통해 비례와 완전성과 건축술과 신라인들의 과학기술을 배우고 유물을 보존하는 과학적 기술을 배울 수 있다. 모빌이나 키네틱 아트 같은 움직이는 조각 작품들을 감상하고 그 원리에 따른 작업을 고안함으로써 운동의 물리학을 배울 수 있으며, 컴퓨터를 이용

정은 질적 사고와 창의력을 훈련시키는 21세기의 새로운 예술교육모델이 될 수 있을 것이다.

V. 결론

이런 새로운 관점에서 보자면 지각적 사고와 정서적 소통을 탐색하고 그 표현 형식을 만들어 내고 감응하는 능력을 키우는 예술교육의 핵심 원리 속에 창의적 인재 양성을 위한 지름길이 존재한다. 최근 교육부와 문화부의 예술교육 정책이 추구하는 창의력 훈련은 예술을 통해 가장 잘 훈련되는 지각적 훈련과 정교하게 다듬어진 표현으로 완성되는 예술의 정서적 힘, 즉미적 체험을 통해 가장 잘 구현될 수 있다. 이러한 예술의 창의력은 원하는 느낌대로 섬세하게 표현할 수 있는 ‘숨씨’를 제대로 ‘이해’(understanding)하고 ‘수련’(practice)하는 데서 길러질 수 있다. 따라서 예술 및 다양한 세계를 보고 듣고 느낌을 통해 미세한 차이를 분별하고 이해하는 능력과 그것을 표현할 도구인 ‘숨씨’와 ‘기량’을 훈련하는 일은 지각과 소통의 훈련으로서 예술교육의 핵심이라 할 것이다.

그런 의미에서 최근 ‘문화적 리터러시’, ‘시각적 리터러시’, ‘미적 리터러시’ 등 다양한 용어로서 지각과 지각적 소통에 대한 이해력의 중요성이 강조되고 있다. 훌륭한 예술가는 이러한 미적 체험과 미적 표현, 감상능력과 표현능력을 통합적으로 체득한 사람이다. 스스로의 ‘느낌과 감동’을 자신만의 고유하고 정교한 기술로 ‘표현’함으로써 타인과 소통할 수 있는 하나의 형식을 만들어 낼 때, 그때 한 예술가의 창의적 사고는 한 사회의 새롭고 감동적인 문화적 산물로 사회 속에 소통되고 많은 사람들에게 창의적 영감을 주게 된다. 그런 의미에서 훌륭한 예술은 대단히 교육적이며, 타인을 변화시키는 힘을 가지고 있다. 훌륭한 예술가와 감상

한 인터랙티브 아트 등은 현대의 첨단 테크놀로지가 아름다움이나 신기함과 즐거움으로 충만할 수 있음을 가르쳐 줄 것이다. 그리고 알랭 레네의 <밤과 안개>(night and fog)(1955) 속의 장면의 배치나 몽타주, 시간적 흐름 속에서의 이미지의 움직임, 나레이션 등의 효과적 구성은 보는 이들에게 아우슈비츠의 학살의 참혹함과 광기의 역사를 생생한 경험으로 느끼도록 도와줄 것이며, 이런 영화의 기술이 경험 속으로 침투하는 원리를 활용하여 역사적 사건의 영상을 만들어 봄으로써 인류의 과거와 미래를 현재 속에서 가장 효과적으로 조망하는 법을 배울 수도 있을 것이다.

자는 그 형식을 감동으로 읽어낼 수 있는 능력과 이를 새로운 언어로 표현할 수 있는 능력을 가지고 있다. 이런 능력을 시각적 리터러시, 미적 리터러시, 문화적 리터러시 등의 용어로 표현한다. 이러한 능력이 바로 예술적 기량이다. 예술은 다른 사람들에게도 새로운 느낌과 감동을 전달하고 그들의 창의적 사고를 북돋울 수 있게 만드는 예술적 기량을 필수적으로 요구한다.

따라서 창의인재양성을 위한 예술교육을 논하는 데 있어 예술실기 교육에 대한 과도한 편견과 거부감은 자칫 ‘예술’의 진정한 힘을 무시한 예술교육을 주장하게 될 수 있다. 진정 필요한 것은 예술실기교육 방식의 전환이다. 예술의 핵심은 ‘감각의 총체인 몸으로 느끼고 그 표현 형식을 정교하게 만들어나가는 작업’이기 때문이다. 이렇게 창작능력과 감상능력은 결코 분리되어 있지 않다. 감동을 느낄 수 없는 사람은 감동적인 작품을 만들 수 없다. 스스로 느끼지 못하는 예술교사는 아이들에게 진정한 예술의 힘을 가르칠 수 없다. 따라서 창의인재양성 교육에서 ‘예술’을 요구한다면 그것은 우리의 눈과 귀, 손과 몸으로 하는 작업이다. 중요하게 달라진 것은 그러한 ‘몸’의 수행, 즉 ‘숨씨’와 ‘감응력’은 단순 기술이 아니라 논리적이고 추상적인 사고보다 더욱 어려운 지각적 사고력을 키우는 일이라고 생각하는 인식론의 변화인 것이다. 프랑스 철학의 메를로 폰티(Merleau-Ponty), 독일철학의 아도르노(T. W. Adorno)나 발터 벤야민(Walter Benjamin), 미국철학의 존 듀이 등의 예술론의 재조명이 보여주듯 21세기는 ‘몸’이 화두가 되는 시대이다. ‘철학’의 핵심이 ‘미학’이 되어가는 시대이다. 몸은 단순히 움직이는 것이 아니라 생각하는 것이다. 그 몸이 정교하게 움직일수록 우리의 지각적 사고도 더욱 미묘한 차이도 알아차릴 만큼 치밀해진다. 그 교육적 교훈을 배우는 것이 예술교육의 핵심인 것이다.

* 논문투고일 : 2011년 2월 28일 / 심사기간 : 2011년 3월 2일-4월 14일 / 최종 게재확정일 : 2011년 4월 16일.

참고문헌

- 교육과학기술부, 『창의·인성교육 현장적용도 제고방안 모색을 위한 공청회』, 서울: 한국과학기술부, 2010.
- 교육과학기술부/ 문화체육관광부, 「“한국의 레오나르도를 꿈꾸다” - 교과부/문화부 ‘창의성과 인성 함양을 이한 초·중·등 예술교육활성화 기본방안’ 공동발표-」, 보도자료(2010. 7).
- 김연희, 「John Dewey의 질적 사유와 예술교육 - 예술교육과 지식 교육의 통합적 접근을 위하여」, 홍익대학교 대학원 미학과 박사학위 논문, 2008.
- _____, 「예술교육의 관점에서 예술과 지식의 문제: 존 듀이와 넬슨 굿맨을 중심으로」, 『미학예술학연구』, 제25집(2007), pp. 323~360.
- _____, 「존 듀이의 미적 비평과 교육적 함의」, 『美學』 제54집(2008), pp. 1~33.
- _____, 「미술관 교육에서 경험과 이해의 통합적 접근을 위한 고찰」, 『미술과 교육』 제10집 1호(2009), 한국국제미술교육학회, pp. 101~118.
- _____, 「‘질적 탐구’로서의 미술비평 - John Dewey의 관점에서 교육적 미술비평에 대한 재고찰」, 『미술교육논총』 제23권 1호(2009), pp. 293~322.
- 이돈희 편역, 해설, 『존 듀이-교육론-』, 서울대출판부, 1992.
- Alexander, T. M., *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature, The Horizons of Feeling*, The State University of New York Press, 1987.
- Arnheim, R., *Visual Thinking*, The Regents of the University of California, 1969, renewed, 1997, 김정오 역, 『시각적 사고』(개정판), 이화여자대학교출판부, 2004.
- Bernstein, Richard J., “John Dewey’s Metaphysics of Experience”, *The Journal of Philosophy*, vol. 58(1)(1961), 5~14.
- _____, *John Dewey*, 1966, 정순복 역, 『존 듀이 철학입문』, 예전사, 1995.
- Bruner, Jerome, *Actual Minds, Possible worlds*, Harvard University Press, 1986.
- _____, *Culture of Education*, 1996, 강현석, 이자현 역, 『교육의 문화』, 교육과학사, 2005.
- Csikszentmihalyi, Mihaly, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, 1990, 최인수 옮김, 『몰입』, 한울림, 2004.

- _____, *Creativity: Folw and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins Publishers, 1996.
- Chalmers F. G., Art Education as Ethnology, *Studies in Art Education*, vol. 22(3), 1981, 6~14.
- _____, “Beyond Current Conceptions of Discipline- Based Art Education”, *Art Education*, vol. 40(5), 1987, 58~61.
- _____, “D.B.A.E. as Multi-cultural Education”, *Art Education*, vol. 45(3), 1992, 16~24.
- Dewey, John,(1925), *Experience and Nature*, New York: Dover Publications, INC, 1958.
- _____, (1930), “Qualitative Thought”, in *LW5*, 1930, 243~262.
- _____, (1934), *Art as Experience*, New York: Minton, Balch & Company, 1964
- _____, (1938), *Logic: the Theory of Inquiry*, New York, Henry Holt and Co.
- Efland, A., “The Spiral and the Lattice; Changes in Cognitive Learning Theory with Implication for Art Education”, *Studies in Art Education*, vol. 36(3), 1995, 134~153.
- Eisner, Elliot W., *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Prentice Hall. Inc., 1998.
- _____, *The Arts and the Creation of Mind*, New Heaven: Yale University press., 2002.
- _____, “Should We Create New Aims for Art Education?”, *Art Education*, vol. 54(5), 2001, 6~10.
- _____, “Does Art-Based Research Have a Future?”, in *Studies in Art Education*, 48(1), 2006, 9~18.
- Elliott, R.K., “Versions of Creativity”, in *Aesthetics and Art Education*, 1971, ed. by Smith, R. A. and Smith, Alan, University Illinois Press: Urbana and Chicago, 1991.
- Fosnot, Catherine T. 외 공저, 조부경 외 공역, 『구성주의: 이론, 관점, 그리고 실제』, 양서원, 2001.
- Gardner, Howard, “Tward More Effective Arts Education”, *Journal of Aesthetic*

- Education*, 22, 1988.
- _____, *Creating Minds*, 1993, 임재서 역, 『열정과 기질』, 북스넷, 2004.
- _____, *Intelligence Reframed*, 1999, 문용린 역, 『다중지능-인간지능의 새로운 이해』, 김영사, 2001.
- Goodman, Nelson, “Art and Inquiry”, in *Problems and Projects*, Indianapolis, Ind.: Bobbs-Merrill, 1972.
- _____, *Language of Art: Approach to a Theory of Symbols*, 1968, second edition, 1976, Hackett Publishing Company, INC., 김혜숙, 김혜련 역, 『예술의 언어들, 기호이론을 향하여』, 이화여자대학교출판부, 2002.
- _____, *Of Mind and Other Matters*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1984.
- Guilford, J. P., *Creating talents: Their nature, uses and development*. Buffalo, NY: Bearly Limited, 1986.
- Kivy, Peter, *The Possor and The Possessed*, Yale University, 2001, 이화신 옮김, 『천재, 사로잡힌 자, 사로잡은 자』. 샘앤파커스, 2010.
- Root-Bernstein, R., Root-Bernstein, M.(1997). *Sparks of genius*. (박종성 역(2007)). 『생각의 탄생』. 서울: 에코의 서재).
- Runco, Mark A.(2007), *Creativity: Theories and Themes*, 전경원 외 역, 『창의성, 이론과 주제』, 시그마프레스, 2009.
- Scheffler, Israel, *Inquiries, Philosophical Studies of Language, Science and Learning*, Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1986.
- Scripp, Larry, *Directions in Innovation in Music Education: Integrating Past Conceptions of Giftiness into Contemporary General Education*, 『예술영재교육 국제심포지움』(2011), 한국예술영재교육연구원, pp. 1~52.
- Smith, R. A. and Smith, Alan(ed.), *Aesthetics and Art Education*, University Illinois Press: Urbana and Chicago, 1991.
- Shusterman, R., “Why now Dewey” in “Symposium on John Dewey’s Art as Exprience”, *Journal of Aesthetic Education*, 23(3), 1989.
- _____, *Pragmatist Aesthetics, Living Beauty, Rethinking Art*, Blackwell, 1992, 김광명, 김진엽 역, 『프라그마티스트 미학』, 예전사, 2002.

- _____, *Performing Live, Aesthetic Alternatives for the End of Art*, Cornell University Press, 2000.
- Siegesmund, R., “Why Do We Teach Art Today?”, *Studies in Art Education*, 39(3), 1998, 197~214.
- Smith, Ralf A. and Smith, Alan(ed.), *Aesthetics and Art Education*, University Illinois Press: Urbana and Chicago, 1991.
- Sullivan, Graeme, *Art Practice as Research, Inquiry in the Visual Arts*, Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, 2005.
- _____, “Research Acts in Art Practice”, *Studies in Art Education*, 48(1), 2006, 19~35.
- Sternberg, R. J. 외 편저, (2004), 임웅 역, 『창의성-그 잠재력의 실현을 위하여』, 학지사, 2009.
- _____, et al. (2009) Wisdom., 최호영 역, 『지혜의 탄생』, 서울: 21세기북스, 2010.
- 루이스 메난드(2001), 정주연 역, 『메타피지컬 클럽』, 민음사, 2006.

국문 초록

이 연구는 최근 예술교육에서 가장 중요한 문제로 부각되고 있는 탐구와 창의성의 개념을 예술교육의 관점에서 그 이론적인 기원과 의미를 찾아보려 한다. 최근 예술교육의 새로운 동향에 큰 영향을 미치고 있는 지식론의 변화는 몸과 마음의 이분법을 부정하는 프래그머티즘 철학이 주는 교육적 함의에서 그 기원을 찾을 수 있다. 존 듀이는 확실성을 추구하는 전통적 인식론이나 논리학과 달리, 자연 내부에 존재하면서 자연이 소유하고 있는 질적 대상들의 ‘불확실성’을 ‘참’으로 간주하는 방법을 체계화하면서, 다시금 탈근대시대의 지식론의 경향과 맞게 된다. 듀이는 모든 인식활동은 지각과 결부된 직접적 경험에서 출발한다고 보며, 사고의 과정에 주목하는데서 20세기 후반 이후 예술교육의 이론 정립에 지대한 영향을 미친 예술적 지식론의 기반을 제공하였다. 따라서 이 연구는 듀이의 경험과 사고의 이론이 이후 미국을 중심으로 전개되어온 교육심리이론 속의 창의성의 논의의 이론적 토대를 제공하고 있으며, 이는 최근 창의성의 강조와 더불어 부상하고 있는 예술기반연구 및 예술기반 통합교육 등 예술교육의 핵심문제에까지 이어지고 있음을 밝혀보려 한다.

핵심어

탐구로서의 예술, 예술교육, 예술기반연구, 질적 사고, 창의성, 상상력, 미적 경험, 몰입, 프래그머티즘, 존 듀이

ABSTRACT

Qualitative Thought and Creativity : The New Ideas for Arts Education

Yeon-Hee Kim*

This study is intended to classify the educational meaning of the based on the idea of qualitative thought which connects John Dewey's theory of art and logic of inquiry, and the theory of creativity in the contemporary pedagogical psychology. Dewey concentrates the active process called 'thinking' connected with 'perception' which is the origin of all awareness, and suggests the transformation of late 20th century's theory of knowledge. Ultimately, it will be concluded that the subject called the knowledge's variability and relativity attended by the post-modern epistemology is deeply connected with the problem of aesthetic understanding, perceptual thought, or language of art through proving a continuity of the education studies' two core subjects; theory of knowledge and theory of art, and the aesthetics through re-examining the qualitative thought-focused Dewey's philosophy, and the 21st century's education for creativity must learn from the artist's thought.

The qualitative thought which is represented the most clearly as the logic of artistic construction shows the feature of qualitative regulation which is common in the art and science. The art as the inquiry or the art studies from the aspect of the qualitative thought is focused on the logic of artistic formation or the artistic thought shown in the art experiences. It shows that the art education will considerably contribute the cognitive progress and

* Research Fellow at Korea National University of Arts

creativity towards the future not staying in the emotion cultivation or self-express training. It also shows that the art education engages with the core of the 21st century's knowledge and art education reform toward the creative minds in the future.

Key Words

John Dewey, flow experience, aesthetic experience, qualitative thought, creativity, art as inquiry, art education, Arts-Based Research

