

문화예술 교육의 의미와 한계

김성봉*

목 차	
I. 서 론	III. 문화예술교육의 의미
II. 문화예술교육에 대한 다양한 이해방식	IV. 논의 및 제언 참고문헌

I. 서 론

최근 문화예술교육에 대한 관심이 정부, 학계, 시민단체를 중심으로 크게 증대하고 있다. 이러한 관심의 증대는 우리 사회 전반의 문화적 현실과 교육적 현실에 대한 하나의 새로운 대응 전략으로까지 확대되는 경향을 보여주고 있다. 그동안 우리 사회는 사회, 경제, 문화, 교육 등 개별 영역에서의 문제해결을 통해 균형적인 사회 경제 발전을 도모해 왔으며, 그 결과 적지 않은 성취를 이루어 냈다. 그러나 지금 우리 사회가 직면한 상황이 과거에 비해 더욱 복잡하고 다양화되면서 기존의 각 영역에서의 독자적인 문제해결 방식은 현재 우리 사회가 처한 문제 상황에 더 이상 효과적이지 않다는 인식이 사회 전반으로 확산되었고, 이에 따라 기존의 개별적 문제해결 방식보다는 상호 협력과 연계라고 하는 새로운 대응방식을 모색하는 사회가 되었다.

근자에 들어 문화관광부와 교육인적자원부가 공히 문화예술교육을 활성화하려는 정책적 의지를 보이는 것도 문화와 예술 그리고 교육 영역 간의 상호연계를 통해 보다 효과적으로 우리 사회의 문화적, 예술적, 교육적 상황을 개선해 나갈 필요가 있다는 우리의 사회적 상황을 반영하는 것으로 보인다. 2004년 11월 문화관광부와 교육인적자원부는 공동으로 『문화예술교육 활성화 종합계획』을 발표하였다. 그리고 이 종합계획의 일환으로 추진된 『문화예술교육지원법』은 2005년 12월 8일에 국회를 통과하였다. 2005년에는 학교

* 제주대학교 교육대학원 교육학과 교수

문화예술교육 지원사업이 사회문화예술교육 지원사업과 함께 기획되었다. 학교교육에 대한 지원 가운데 대표적인 사업에는 “학교-지역사회 연계 문화예술교육 시범사업”이 있다. 이 사업이 이른바 ‘ARTreach 프로젝트’이다. 이 사업은 교육인적자원부와 문화관광부가 공동으로 지역문화예술 활성화 사업의 일환으로 지금까지 진행되고 있다.

한편, 일각에서는 현재 정부에 의해 주도되고 있는 문화예술교육은 그 철학이나 지향이 불분명할 뿐만 아니라 학교에서의 문화예술교육 활성화 정책 또한 현실적으로 많은 한계가 있다고 지적하고 있다(박만용, 2003 ; 윤여옥, 2003 ; 조병진, 1999 ; 한국문화관광정책연구원, 2004 ; 황연주, 정연주, 2004). 뿐만 아니라 문화와 예술에 대한 무게중심의 위치에 따라 각기 상이하게 문화예술교육을 이해함으로써 문화예술교육에 대한 개념적 난맥상을 보이고 있는 것도 사실이다.

그럼에도 불구하고, 21세기 문화의 시대에 문화와 예술의 중요성은 분명 더욱 강조될 전망이며, 실제로 많은 전문가들은 문화예술교육은 다양한 교육적 가치와 효과가 있다고 주장하고 있다. 혹자는 학교에서 문화예술교육을 활성화하는 것은 “공교육의 위기를 극복할 수 있는 하나의 대안”(심효정, 이용훈, 2003 : 154)이 될 수 있다고까지 하고 있다.

이에 본 연구에서는 문화예술교육에 대한 다양한 이해방식과 문화예술교육의 의미를 문헌연구방법을 통해 살펴 본 후 문화예술교육의 발전과 관련한 몇 가지의 논의를 해 보려고 한다.

II. 문화예술교육에 대한 다양한 이해방식

그동안 우리나라에서는 문화교육과 예술교육을 명확히 구분하지 않은 상태에서 문화교육과 예술교육 그리고 문화예술교육이라는 용어가 혼재되어 사용되어 왔다. 그러나 1990년대 중반 이후 문화교육에 대한 논의가 본격화되면서 각각의 개념에 대한 차별적 인식이 나타나기 시작한다. 김문환(1999)은 미적 교육과 예술적 교육을 구분하여, 미적이란 예술의 수용적 측면인 감상의 문제와 관련된다면 예술적이란 예술형식들의 구성을 가리키는 것으로 본다. 그런데 그는 현재의 교육이 예술적 부분에 치중하고 미적인 부분을 소홀히 하고 있다고 지적하면서, “바람직한 (문화)교육 프로그램은 미적, 예술적 영역 양자에 모두 걸쳐 있어야 한다”(p. 96)고 주장한다. 특히 그는 예술교육이 문화교육의 개념을 통해 더욱 확장되어야 함을 강조하면서, “예술교육의 문제가 문화적 문해(cultural literacy)의 문맥에서 논의되어야 한다”(p. 31)고 하고 있다. 여기서 문화적 문해란 문화에 대한 이해와 감상에 중요한 의미를 갖는 맥락적 정보를 식별해내는 것을 말한다. 다시 말해 인간이 행하는 문화적 행위 자체 및 행위 과정, 행위 산물 등 문화적 과정 총체에 대해 이해하고 그러한 행위에 직접 참여할 수 있는 능력을 말한다. 이런 점에서 그가 강조하는 문화적 문해는 이해, 성찰, 반성 능력 및 의사소통 능력과 관련을 맺는 동시에 사회적, 문화

적 과정에 독립된 개인으로 참여할 수 있는 주체적 역량과 밀접한 연관을 가지고 있다. 이러한 문화적 문해의 관점에 입각해 그는 “현재의 예술교육은 예술의 내재적이고 비실용적인 가치들에 대한 감상의 진흥에 초점을 맞추고 있으며, 이러한 경향은 정신적 가치와 실용적 가치 양자를 모두 존중하면서 예술교육이 개인의 영혼을 고양할 뿐 아니라, 사회적 연대에도 공헌하는 방향으로 확장되어야 한다”(p. 35)고 하고 있다.

문화예술교육과는 독립된 영역으로 문화교육을 설정하면서 문화예술교육은 문화교육으로 전환되어야 함을 강조하는 입장도 있다. 이 입장에서의 문화교육은 새로운 교육영역이라기보다는 하나의 새로운 교육이념으로 등장한다. 예컨대, 심광현(2002)은 문화교육이란 신자유주의 정책에 의해 더욱 악화되고 있는 입시위주 교육과 학교 및 개인의 서열화를 극복하고, 교육내용의 왜곡을 부채질하고 있는 지식기반사회의 국가경쟁력 강화라는 왜곡된 담론과 교육목표에 대응하는 새로운 교육이념으로 보고 있다. 특히 그는 문화교육의 가장 큰 특징이라고 할 수 있는 문화적 문해의 문제를 지식기반사회에서 핵심적으로 요구되는 항목으로 지적하면서, 문화교육을 기존의 교육이념에 대응하는 새로운 교육인 동시에 지식기반사회에 대응하는 핵심적 교육내용으로 위치시키려고 한다. 즉, 지식기반사회에서 요구되는 것은, 지식과 정보의 더 많은 공급과 암기가 아니라, 지식과 정보의 홍수에서 표류하지 않는 판단력, 다양한 지식과 정보를 선별하고 조합해 새로운 지식을 가공할 수 있는 기획력과 창의력, 미디어에 대한 비판적 독해와 자기표현 능력, 상상력, 점증하는 온라인 커뮤니케이션에 따른 고립화와 파편화를 치유할 수 있는 오프라인에서의 감성적·신체적 인터페이스와 새로운 커뮤니티 형성을 위한 민주적 시민의식과 도덕적·윤리적 인성, 산업사회가 파괴한 생태환경의 치유를 위한 집단적 노력 등으로 파악하고 있는 것이다.

예술교육이나 문화교육은 서로 연계되면서도 독자적인 영역을 가지는 것으로 바라보는 입장도 있다. 한국문화관광정책연구원(2004)은 예술교육이란 예술의 본질이나 아름다움에 대한 철학적 이해로부터 출발하여 예술적 기법이나 기술, 표현 형태에 이르기까지 독립적이면서도 매우 광범위한 영역을 포괄하는 것으로 본다. 문화교육 또한 인간과 사회에 대한 철학적 이해로부터 출발하여 가치, 다양성, 상징, 의사소통, 정체성 등 예술을 포함하면서도 예술에 국한되지 않는 매우 다양한 영역을 포괄하는 것으로 본다. 따라서 예술교육이 문화교육이라는 틀로 해소된다거나 문화교육이 예술교육의 영역으로 환원될 수 없으며, 예술교육이 문화교육으로 이행하는 과도기적 지점에 문화예술교육이 위치하지 않는다고 본다. 마찬가지로 문화예술교육이 예술교육이나 문화교육과 별개의 새로운 독립된 영역을 구성하는 것도 아니라고 본다. 다시 말해, 문화예술교육이 문화교육 및 예술교육과 만나는 지점에 존재하지만 그렇다고 문화교육이나 예술교육에서 제시하는 내용들을 병렬적으로 나열하는 교육을 의미하지는 않는다는 것이다. 그렇기 때문에 문화예술교육은 미적 교육, 문화다양성 교육, 여가교육, 매체교육, 문화적 문해 교육 등을 병렬적으로 나열하는 교육이라기보다는, 이러한 교육 영역들이 특정한 지향, 곧 개인의 미적, 창의적, 성찰적, 소통적 역량들을 북돋워 줌으로서 개인 자신의 발전과 성숙은 물론 사회의 문화

적 성장과 성숙을 이끌어낼 수 있도록 하는 지향 속에서 유기적으로 연계된 교육으로 파악하고 있다. 이런 점에서 “문화예술교육은 현행 예술교육이 보여주는 형식적 제약성과 문화교육의 내용적 광범위성이 상호 지양된 형태의 교육으로 규정될 수 있다”(p. 15)고 하고 있다.

한편, 김미운(2004 : 150-1)은 문화관광부가 사용하는 ‘문화예술교육’ 용어에 대해 다음과 같은 비판적인 입장을 취하고 있다. 즉, 일반적으로 ‘문화’는 예술장르를 일컫는 협의의 개념부터 삶의 양식이라는 측면의 광의의 개념까지 다양하게 쓰이고 있으며, 따라서 ‘문화교육’이라는 용어 역시 여러 가지 의미를 가질 수 있다. 그러나 지금까지 중요성이 제기되어 온 ‘문화교육’은 광의의 문화개념에 초점을 둔 것이다. 그런데 문화관광부의 「문화예술교육활성화 종합계획」에서는 ‘문화예술교육’이라는 용어를 사용하고 있다. 그리고 다섯 가지 세부추진계획을 살펴보았을 때 문화교육을 예술장르별 교육으로 국한시키는 경향이 보인다. 지금까지 민간 차원에서 제기되었던 문화교육은 특정 예술장르의 전문적 교육에 한정된 것이 아니었다. 오히려 장르별로 분절되고 통합되지 않는 비문화적 교육의 풍토를 지적하고, 삶으로서의 문화에 대한 포괄적인 지향을 강조한 것이다. 이러한 의미에서 예술장르에 대한 교육이 이루어진다고 하더라도, 문화교육의 맥락에서 그 궁극의 목표는 문화적 경험의 다양성을 보장하고 그 폭과 깊이를 확장하기 위한 것이어야 한다. “이 정책에서 문화예술교육이라는 용어를 씌으로써 장르별 예술교육과 포괄적인 문화교육의 개념이 혼동될 여지가 있다”(p. 151). 이러한 문화개념의 축소경향은 새로운 문화교육의 문제의식을 표방하면서도 구체적인 사업과 프로그램들이 기존의 예술교육과 별반 다르지 않게 되는 결과 낳을 수 있다. 이 정책은 학교의 문화교육에 전폭적인 인적, 물적 지원을 추가하는 등 새로운 모습을 보이고 있지만, 문화교육의 통합적이고 다층적인 성격을 충분히 살리지 못함으로써 장기적으로 교육의 새로운 패러다임 전환이라는 문화교육의 목적을 흐리게 할 소지가 있다는 것이다.

양현미(2004)는 문화예술교육이라는 용어는 “학술적인 측면에서 근거가 불분명한 용어”(p. 12)라고 지적하고 있다. 예술교육과 문화교육이라는 말은 사용되고 있지만 이 둘을 합친 문화예술교육이라는 용어는 사용되지 않기 때문이라는 것이다. 그리고 정부 정책에서는 예술보다는 문화예술이라는 용어를 일반적으로 사용하기 때문에 이러한 용례가 나타나게 되었으며, 정책에서 문화예술이라는 용어를 사용하는 근거는 문화예술진흥법이라고 하고 있지만, 그러나 이처럼 법적인 근거가 있는 용어임에도 불구하고 그 정의의 불명확성에 대해서는 학술적으로나 정책적으로 계속 문제가 제기되어 왔다고 지적하고 있다.

한편, 기영준(2005)에 의하면, 외국의 경우 문화예술교육은 국가나 지역 및 사회적 배경에 따라 예술교육(arts education), 문화교육(culture education) 등의 용어들이 사용되고 있으나 본질적인 의미에서 같은 맥락으로 사용되고 있다고 한다.

이상 살펴 본 바와 같이, 문화예술교육에 대한 이해 방식은 접근방식에 따라 다양하며, 이는 문화예술교육의 개념에 대한 이해를 어렵게 하고 있다. 문화예술교육을 예술교육의 개념을 확장한 것으로 보아야 할 것인지, 아니면 예술교육이 문화교육으로 이행하는 과도

기적 과정에 있는 것으로 보아야 할 것인지, 아니면 문화예술교육을 예술교육이나 문화교육과는 전혀 다른 독립된 영역으로 보아야 할 것인지 등 논란의 여지가 적지 않다. 김미운(2004 : 162)의 지적대로, 정부가 정책과 법에서 사용하는 ‘문화예술’이라는 용어도 명확하게 정의되고 있지 못하다. 이러한 불명확성은 ‘문화예술교육’을 명확히 정의하는데 정의 내리는 데에도 깊은 영향을 끼치고 있다. ‘문화교육’, ‘예술교육’이라는 기존 용어의 쓰임에 준하여 잠정적으로 ‘문화예술’의 정의를 내리고 있기는 하나, 문화와 예술이 한데 묶일 수 있는 개념인가 등의 문제가 제기되고 있으며, 이는 문화예술교육이나 활동의 내용과 목적을 정확히 규정하는데 어려움을 주고 있다.

Ⅲ. 문화예술교육의 의미

1. 포스트모던 시대적 요구로서의 예술

모더니즘 산업화 시대의 지배적 인식론은 인식의 주체와 객체 간의 엄격한 구분을 전제로 하는 객관주의적이고 논리-실증주의적인 지식관이다. 이에 따라 객관적인 관찰과 검증이 가능한 지식만이 참된 지식으로 간주되었다. 예술교과는 대체로 이러한 범주에 포함되지 못함으로써 소위 ‘주변교과’로 치부되었다. 최은식(2003 : 146-157)은 이러한 산업사회의 지식관에 의한 ‘주지교과’와 ‘비주지교과’의 구별을 비판하면서, 지식기반사회에서의 예술의 가치를 다음과 같이 논의하고 있다. 즉, 지식기반사회는 인간사고의 정밀성과 속련성뿐만 아니라 유연성과 개별성 및 감성을 요구한다. 이는 객체화되고 객관화된 사고를 전제로 하는 산업화 사회의 지식개념에 대한 질적인 변화를 의미한다. 즉, 산업화 시대 실증주의적 지식관에 의해 간과되거나 무시되었던 지식의 개별성 또는 암묵성이 지식의 중요한 범주로 자리하게 된 것이다. 사회체제의 근본적인 변화와 이에 따른 지식개념의 변화는 학교교육의 변화를 요구하고 있다. 이전 사회가 객관화되어 진술되고 축적될 수 있는 지식의 전수를 학교교육에 요청하였다면, “지식기반사회는 감성적·인격적 지식의 전수를 요청하고 있다. 주관성, 개인적 경험, 감성의 소통은 예술의 핵심적 과정이자 목표이다”(p. 146). 예술적 인식은 실증주의적 인식론에서 객관화될 수 없다는 점 때문에 오랜 기간 동안 소외된 주제였다. 그러나 20세기 말 인간과 인간지식의 합리성에 대한 전제들이 강력한 도전을 받게 되었다. 구성주의, 해체주의, 또는 포스트모더니즘 등 여러 형태로 나타난 다양한 사조들의 공통점은 인식주체와 객체를 전제로 하는 인간지식의 합리성을 부정한다는 데 있다. “합리적 인식론이 의문으로 남겨두었던 주체적·개별적 인식과정은 예술의 핵심적 과정이다”(p. 152). 학교의 주지주의적 교과들이 전통적으로 외적인 지식체계를 절대화하고 이를 내재화, 인격화 하는 과정을 철저하게 무시한 반면 예술교과들은 오히려 외적인 지식요소보다 지식의 내적·주관적 과정을 강조한다는 점 때문에 학교교

육의 변방에 머물러야 했다. 그러나 산업화 시대 인간이 담당하였던 지식의 많은 기능들이 정보화에 의해 대체되어가고 있는 지식기반사회에서는 지식자체의 획득보다는 지식을 개별화하고 가치화하는 내적과정의 학습이 더욱 중요하다. “예술교과는 본질적으로 내적 과정을 핵심으로 한다는 점에서 다른 교과와는 차별화되는 장점을 가지고 있다는 점에서 그 의미가 재평가 되어야 하며”(p. 153), 인식 주체와 객체의 구별을 배제하고, 사상(事象)의 전체를 감각적으로 통찰하며, 대상의 개별성과 독특성을 공감할 수 있는 형태로 표현하는 “예술은 지식기반사회에 가장 적합한 인식형태를 제공한다”(p. 157)는 것이다.

Iannone(1998)은 “예술은 포스트모던 교육과정에 자연스럽게 그리고 중요하게 그리고 이론적으로 적합하다”(p. 118)고 하면서, 하나의 이론적 기반(base)으로서 예술을 가진 교육과정은 일상 특히 인습적인 것에 의문을 제기하며 세상을 다각도로 보는 것을 돕는다고 하고 있다. 그리고 오늘날 학교는 지루하고 재미가 없지만, “교육과정을 위한 이론적 기반으로서의 예술은 새로움(a newness)을 가져오고, 그렇게 함으로서 우리를 인간으로서 더욱 풍요롭게 한다”(p. 119)고 하고 있다.

2. 창조적 자유와 인간해방으로서의 예술

예술은 인간의 창조적 자유와 깊은 관련을 맺으며 인간을 해방시키는 중요한 기능을 가지고 있다. 양은주(2004 : 120-1)는 포스트모던 조건을 비판적으로 통찰하는 맥락에서 예술이 갖는 가치를 다음과 같이 논의하고 있다. 즉, 아름다움의 체험이야말로 그 어떤 규범적 도덕적 훈시보다도 우리를 전 인격적으로 성장시키는 근원적인 힘을 갖으며, 미학 이론의 오랜 전통 속에서 미적 경험은 전체로서의 인격을 도야하는 교육적 가치를 갖는 것으로 이해되어 왔다. 미적 경험을 통해 추구하는 교육적 가치는 무엇보다 아름다움의 체험에서 일차적으로 얻게 되는 가치로서 창조적 자유를 들 수 있다. 현재적 순간의 활동에 몰입되어 즐기면서 동시에 새로운 의미를 창조적으로 구성하는 미적 경험을 가질 때 그것은 우리를 자유롭게 해 주며 일상의 진부함과 평범성으로부터 벗어나게 해준다. 미적 인 것에서의 전위(轉位)를 바라는 예술의욕의 표현인 미적 경험을 통해 우리는 인간 생명 그 자체의 근원적 자유를 자각하게 되며, 지나온 경험의 구속으로부터 간혀진 의미를 해방시키는 힘을 얻는다는 것이다.

일찍이 Green(1981)은 심미적 경험이 갖는 해방적인 힘과 그것의 교육적 가치를 조명하면서 심미적 교육을 통해 추구하는 목적을 “의미를 추구하는 신선한 지향성”이라고 규정한 바 있다. 이는 일상과 상투적 반응에서 벗어나는 힘이며, 사물의 다양성과 형식을 이해하는 능력이며, 경험과 자유의 확장에 이르는 것을 의미한다.

심미적 경험을 통한 인간해방의 관점은 Dewey에서도 찾을 수 있다. 즉, 기존의 정형화된 사회에서 교육받으며 성장한 개인들은 세상을 경험할 때 본래의 독창적이고 자발적인 정서적 반응을 견지하는 것은 매우 어렵다. 다시 말해 개인들은 성인으로 성장하면서 자신들의 본래적인 정서는 차츰 억압되고 왜곡되면서 그 위에 타인들의 가치 기준을 덧씌

우게 된다. 따라서 이렇게 덩혀진 구속을 벗겨내어 더 깊고 본래적인 정서를 불러내어 자유롭게 발달하도록 하는 것이 교육적으로 절실히 요구된다(Dewey, 1930 : 138-9). 예술이란 경험되는 사물들이 지니고 있는 풍성한 표현성을 숨기는 덮개를 걷어냄으로써 판에 박힌 일상으로부터 우리를 각성키시고, 다양한 질과 형상을 갖는 우리를 둘러싼 세계를 경험하는 기쁨 가운데 우리 자신을 위치시킴으로써 몰아의 경지를 실현케 한다(Dewey, 1934 : 110)는 것이다.

3. 예술교육의 다양한 교육적 가치와 효과

많은 학자들은 예술교육은 다양한 측면에서 교육적 가치와 효과가 있다고 주장하고 있다. Eisner에 따르면, 예술은 첫째, 독특한 방식으로 사고하는 것을 배울 수 있는 기회를 제공함으로써 정신(mind)을 계발하며, 둘째, 시가 산문으로 말하기 힘든 것을 말하기 위해 창조된 것처럼, 논리적인 언어로 표현하기 힘든 문제들에서 의사소통을 가능케 하며, 셋째, 삶을 풍요롭게 한다. 이 세 가지는 교육적으로 사소한 것이 아니다. 잘 생각해 보면 예술은 교육자들에게 가르칠 것이 많다. 예술은 진정으로 교육하는 학교를 창조하는데 필요한 모델들을 제공해 줄 수 있다(Eisner, 205 : 10).

Ohler(2000 : 17-8)는 예술교육은 학생들의 표현력 향상, 인지 및 태도의 향상, 다문화 이해 및 개인적 성장과 같은 교육적 효과가 있으며, 따라서 예술은 3Rs(reading, 'riting, 'rithmetic)에 더하여 4번째 R이 되어야 한다고 주장하고 있다.

Stevens(2002 : 21)에 따르면, 예술을 통한 교육은 개인이 환경을 경험함에 있어서 자신의 감각들을 즐겁게 활용하는 능력을 증대시킴으로써 개인의 삶을 풍요롭게 한다. 모든 학생들은 그러한 만남을 가져야 한다. 학교는 개인적 발달과 문화유산 전달을 위한 주요 조직이다. 교육은 그러므로 학생들로 하여금 개인적 삶을 선택하고 사회에서 그들이 거부하거나 자랑스럽게 생각하는 것에 대해 책임을 질 수 있도록 해야 한다. 예술은 학생의 정서적, 생리적인 지적인 발달을 반영하고 격려한다. 예술경험들은 아이디어들을 전달하고, 감정들을 표현하고, 자아개념과 인지적 기술들을 강화하고, 상상력을 개발하고, 사회적 상호작용과 상이한 관점에 대한 이해를 촉진하고, 성장에 대한 기록을 제공한다. 예술은 인간발달에 기본적인 것으로서 학생들로 하여금 표현하고 의사소통하고 정서적으로 관여하도록 한다. 예술은 심장과 정신을 가르친다. 예술은 학생들로 하여금 상이한 학습 스타일과 사전지식을 활용하도록 하며, 예술은 학생들의 다양한 인지적·정의적 경험들을 모아 이해력을 높이는데 도움이 된다고 한다.

Grytting(2000 : 66-7)은 예술수업이 다양한 측면에서 학생들의 발달에 기여한다고 주장하고 있다. 즉, 예술수업은 첫째, 몰류(flow)를 통한 배움의 기쁨을 촉진시킨다. 몰류는 시간감각의 상실과 관련된 경험으로서 일종의 성공감 혹은 성취감이며 기쁨의 정서이다. M. Csikszentmihalyi는 자신의 책 'Flow : The Psychology of Optimal Experience, 1999)에서 창의적 활동들은 몰류의 감각을 이끄는 경험들 가운데 하나라고 보고하였다. 창의적

활동은 그것들이 학생들로 하여금 창조하도록 허락될 때 배움의 기쁨을 촉진한다.

둘째, 지적인 성장을 지원한다. Howard Gardner는 잘 만들어진 지적 성장 프로그램은 언어와 수학만이 아니라 모든 지능을 다루어야 하며, 예술수업은 공간적 지능, 신체-운동적 지능, 대인관계 지능, 개인이해 지능의 발달을 돕는다고 하였다. 예술수업은 다른 영역에서의 성취에 영향을 준다. Martin Gardiner, Alan Fox, Faith Knowles and Donna Jeffrey에 의해 행해진 연구에 따르면, 초등학교 1학년 아동들의 읽기와 수학 성취점수는 계열화된 기술 발달을 강조하는 음악시각예술 교육과정으로 7개월 동안 수업을 받은 후 향상되었다. 우리가 직관적으로 알고 있는 것은 마침내 과학적으로 검증되고 있다.

셋째, 정서적 성장을 지원한다. 예술교육은 학생들로 하여금 감정들을 표현할 수 있는 기회를 제공한다. 다양한 색깔은 상이한 감정적 상태와 관련된다는 것이 밝혀졌다. 예술 작품들은 다양한 감정들을 묘사하며 이런 느낌들은 사람들이 예술작품을 볼 때 방출된다. 감정들은 학생들이 시각 작품을 만들 때 방출될 수 있다. 예술수업은 학생들로 하여금 감정들을 탐험하고 표현하도록 함으로써 정서적 성장을 지원한다.

넷째, 사회적 성장을 지원한다. 작가 Thomas Moore는 신학자이자 원형심리학자이다. 그는 사회적 성장의 한 요소로서 예술의 중요성을 강조하고 있다. 즉 Moor에 따르면, 예술에의 지속적인 노출은 우리 자신을 관계에 준비시키는 최선의 방법 중의 하나이다. 이는 삶에 대한 우리의 접근에 있어 심리학에 전적으로 의존하는 것보다 훨씬 나은 방법이다. 예술에의 몰입을 통해 우리의 삶에 대한 반성은 더욱 커지며, 그 결과 우리가 관계의 도전들과 직면할 때 우리는 풍부한 상상력으로 그 도전들과 만날 것이다.

다섯째, 미래의 지도자를 준비시킨다. 우리는 학생들이 선택한 분야에서 성공하기를 희망한다. 그 분야가 무엇이든 창의성은 성공의 필수적 도구이다. 예술수업은 학생들로 하여금 창의력을 개발할 수 있는 기회를 제공한다. 예술수업은 학생들로 하여금 책임감 있고 역동적인 미래의 지도자가 되도록 도전을 주는 효과적인 길을 제공하고 있다는 것이다.

Grytting(2000)은 예술수업의 이러한 다양한 효과를 고려해 볼 때 미국의 모든 학교는 장학교육과정협회(ASC : Association for Supervision and Curriculum)가 설정한 기준들을 충족시키고 “예술수업을 교육과정의 필수로 위치시켜야 한다”(p. 67)고 주장하고 있다.

이상과 같은 예술의 교육적 가치와 효과뿐만 아니라 예술교육은 학생들의 성취에 효과적이라는 증거들이 나오고 있으며, 특히 낮은 사회경제적 지위와 학문적 실패위기에 있는 학생들에게 가장 큰 효과가 있었다(Catterall, Chapleau, & Iwanaga, 1999 ; Rabkin & Redmond, 2006)는 보고가 있다. Health(1999)의 연구에서는, 저소득층의 위협에 처한 젊은이들을 위한 10년 동안의 방과후 예술 프로그램은 스포츠나 지역사회봉사 프로그램보다 더 큰 관심을 끌었을 뿐만 아니라 더 높은 학문적, 발달적 혜택을 주었다고 한다.

한편, 미국에서는 1990년대 동안 일부 예술 교육자들은 예술은 인지적인 것이며 예술공부는 진지한 학문적 혜택을 줄 수 있다는 생각으로 새로운 프로그램과 실제들을 개발하기 시작하였는데, 이들이 개발한 예술통합프로그램은 전통적인 예술프로그램보다 생활고와 싸우는 학생들의 성취에 훨씬 강력한 효과가 있었다(Rabkin & Redmond, 2004)고 보

고되고 있다. 일리노이주 시카고에 있는 23개의 예술통합학교에 있는 학생들의 표준화 검사 점수는 보다 전통적인 학교의 학생들 점수보다 2배 이상 빠르게 향상되었으며 (Catterall & Waldorf, 1999), 미네소타주 미니애폴리스의 한 연구인 예술통합프로그램은 사회경제적으로 불이익을 당하는 학습자들에게 가장 큰 효과가 있었다(Ingram & Seashore, 2003)고 한다. Rabkin과 Redmond(2006)에 따르면, 예술통합학교에서 얻어지는 것은 기초능력과 시험점수만이 아니다. 즉 예술통합은 교사들에게 활력을 불어넣었고 보다 폭 넓은 학교변화로 이끌었으며, 학부모들은 학생 프로젝트를 위한 자원이 되었으며 아이들의 수행이나 전시작품을 보러 더 자주 학교에 왔다고 한다.

그 외에 학생들의 학교 안팎에서의 적극적인 예술참여 활동은 학생들의 학업성취 점수에 큰 영향을 주었으며(Diket, Sabol, & Burton, 2001 ; Diket, Sabol, Burton, Thorpe, & Siegesmund, 2002), 고등학생들의 예술공부와 SAT점수 간에는 강력한 상관관계가 있었다(Winner & Hetland, 2001 ; Deasy 2002)고 보고되고 있다.

4. 문화와 예술의 사회적 의미

문화라는 용어는 역사적으로 동·식물의 재배와 양육을 의미하던 것에서 인간의 교양이나 정신세계의 교양으로 그 의미가 확장되었고, 오늘날에는 의미나 가치, 정체성, 반성 혹은 성찰, 사회적 의사소통, 다양성 등과 같은 다양한 측면과 연계되고 있다. 문화의 의미가 역사적으로 부단히 변화, 확장되어 왔다는 것은 그것이 사회적 맥락과 불가분의 관계에 있다는 것을 의미한다. 반면 예술은 전통적으로 창의성, 감수성, 상상력, 전문적 기예와 같은 예술의 본질적 가치를 강조함으로써 사회적 유용성과는 다소 거리가 있는 것처럼 보인다. 그러나 예술의 창의성, 감수성, 상상력과 같은 개념들은 오늘날 지식기반사회에서 사회적, 국가적 경쟁력 제고와 높은 상관을 갖는다는 점에서 예술은 사회적 의미를 갖기에 충분하다.

문화와 예술의 사회적 의미는 정부의 정책을 보면 분명히 드러난다. 문화관광부(2004a, 2004b)는 정책적 측면에서 문화와 예술이 강조되는 맥락을 사회발전의 동력, 시민성의 강화, 사회적 수요에의 대응으로 제시하고 있다. 첫 번째의 사회발전의 동력이라는 논리를 보면, 21세기는 '문화의 세기'이며, 오늘날의 사회가 '지식기반사회'라는 주장들은 공공정책의 영역에서 문화와 예술을 강조하는 중요한 근거가 된다는 것이다. 그리고 정책적인 측면에서 창의성이 중요한 이유는 그 자체의 가치가 개인의 인격적 완성에 기여하기 때문이라기보다는 "우리사회가 그토록 절대적인 가치로 생각하는 경제뿐만 아니라, 나아가서는 사회의 총체적 생산능력의 필수적인 요건이기 때문이며 나아가 경제와 사회발전을 이끄는 성장 엔진이기 때문이다"(2004a, p. 27)라고 하고 있다. 마찬가지로 모든 국가가 창의성을 중시하는 이유 또한 그들이 문화적인 나라여서라기보다는 새로운 경제체제가 창의성을 요구하고 있기 때문으로 파악하고 있다.

두 번째의 시민성의 강화라는 논리를 보면, 정책적 차원에서 문화와 예술은 무엇보다

시민의 자기역량을 강화하는데 매우 중요한 수단으로 활용된다는 것이다. 그리고 우리 사회가 겪고 있는 여러 가지 문제적 상황들은 그동안 국가 주도적 발전과 식민지배의 경험, 내재적 역량에 의하지 않은 발전과정 등 여러 요인에 기인하는 것으로 지적되어 왔으며, 이러한 문제 상황들은 더 이상 국가만의 힘으로 해결될 수 없으며, 시민사회 차원의 협력과 지원을 절실히 필요로 한다는 것이다. 그리고 문화예술교육이 개개인의 차이와 다양성을 인정하고 상호간의 이해와 의사소통능력을 가질 수 있도록 하기 위해 필요하다거나, 주체적 의사소통 능력과 자기 주도적 학습 능력을 갖춘 문화인으로 성장하는데 필수적이라고 보는 인식은 “주체적이고 능동적인 시민의 양성을 통하여 사회적 통합을 이루어나 가려는 정책적 필요”(2004b, p. 53)를 보여준다고 하고 있다.

세 번째의 사회적 수요에의 대응이라는 논리를 보면, 문화와 예술은 개개인의 반성과 성찰, 상호간의 의사소통 등을 확산시킬 뿐 아니라 잠재된 창의력과 감수성을 북돋워 줌으로써 개인의 역량을 제고함과 동시에 사회적으로는 유대를 강화시킴으로써 이와 같은 사회의 문제적 상황들에 보다 능동적으로 대처할 수 있게 한다는 것이다. 그리고 창의성과 상상력, 감수성, 문제해결 능력 등의 용어와 관련되지 않더라도, 문화와 예술은 국민들의 주요 여가활동 영역이라는 이유로 정책적인 관심과 지원의 대상이 되며, 주 5일제 근무와 같은 사회 환경의 변화는 보다 다양한 여가활동에 대한 사회적 수요의 증가를 가져오고, 이러한 수요에 대응해야 할 정책적 필요성이 강조되는 환경에서 문화와 예술영역은 중요한 여가 정책의 대상으로 자리매김 된다고 하고 있다.

IV. 논의 및 제언

지금까지 문화예술교육에 대한 다양한 이해방식과 문화예술교육의 의미를 살펴보았다. 이상의 고찰에 더해 다음 몇 가지를 논의해 보려고 한다.

첫째, 문화예술교육에 대한 다양한 이해방식은 문화예술교육의 개념에 대한 명확한 이해를 어렵게 하며, 이는 자연스럽게 문화예술교육의 지향이나 철학과 관련된 여러 갈등 소지를 내포하고 있다는 것이다. 예컨대, 예술교육과 문화교육 중 어느 쪽에 무게를 두느냐에 따라 문화예술의 정책방향을 수립하는 것이 영향을 받을 수 있으며 이 때문에 문화예술교육 정책에 관여하는 주체들 간에는 갈등이 있을 수 있다는 것이다. 한국문화관광정책연구원(2004)의 지적에 따르면, 현행 우리의 문화예술교육은 그 지향과 목표가 분명하게 제시되거나 이해되지 못하고 있다. 문화예술교육의 범위 안에 여러 활동들을 포함하고는 있지만, 이러한 활동들이 왜 문화예술교육이라는 영역 안에 포함되는지에 대한 분명한 인식이 공유되지 못한 채 관행적으로 문화예술교육이라는 용어가 일반화되어 사용되고 있다. 문화예술교육이 왜 실시되어야 하는지, 어떠한 교육이 문화예술교육이라는 틀 안에서 실시되어야 하는지, 어떠한 내용을 중심으로 문화예술교육이 이루어져야 하는지, 문화

예술교육을 실시하는 데 가장 적절한 운영 방식은 무엇인지 등과 같은 문제들은 문화예술교육이 지향하는 방향 및 목표와 직접적으로 관련된 것들인데, 문화예술교육의 지향과 목표가 명확하게 제시되지 못한 상황에서 실시되는 문화예술교육은 다분히 여가, 취미교육의 범위를 벗어나기 힘들다(한국문화관광정책연구원, 2004 : 100-1).

문화관광부(2004c)가 「문화정책백서」에서 제시하는 문화예술교육의 등장 배경을 보면 현행 정부의 문화예술교육 접근은 대체로 문화적 고부가 가치 창출을 위한 인재양성이라는 시장경제 논리에 기초하는 것으로 보인다. 그 배경을 요약하면 첫째, 문화감수성을 바탕으로 지식과 정보를 재가공함으로써 부가가치를 창출하는 경제구조로 전환하고 있고, 둘째, 주 5일 근무제 실시 확대 등에 따른 여가시간의 증대로 생활에 새로운 요구가 생겨나고 있고, 셋째, 공교육 현실에 대한 대안적 논의로서 문화예술교육의 중요성이 확산되고 있으며, 넷째, 우리 사회에는 다인종, 다문화 시대가 확산되고 있는 상황과 결맞지 않게 여전히 수직적 위계문화와 폐쇄적 경계 만들기가 잔존하고 있다는 것이다. 이 네 가지 배경은 사회변화에 대한 민감성을 잘 보여주고 있으나 문화예술의 도구적, 기능적 가치를 우선하는 기능주의적 입장에 있으며, 이는 곧 우리 사회가 전향적으로 문화예술교육에 대한 구상을 내놓았지만, 아직 그 철학적 기반을 제대로 정립하지 못하고 있음을 의미하고 있다. 삶의 질적인 고양이나 문화예술의 공공성 등과 같은 가치가 전면에 나오지 않고, 경제논리가 앞서서 제시되는 가운데 문화예술교육이 제안되고 있다는 점은, 앞으로 정책 방향에 대한 사회적 합의를 하는데 있어서 무수한 쟁점들이 등장할 것을 암시하고 있다(김미윤, 2005 : 163).

둘째, 이러한 문제점들을 고려해 볼 때, '지금 그리고 이곳'의 사회적, 역사적 맥락에서 충분한 논의를 거쳐 문화예술교육의 지향이나 방향성에 대한 일정한 사회적 합의를 도출하는 작업은 시급한 과제로 보인다. 현재 많은 문화예술교육 프로그램이 정책적으로 추진되고 있지만 청소년들의 자발적 참여율은 그다지 높지 않은 것으로 분석되고 있다(김미윤, 2005 : 176). 문화예술교육의 지향과 방향성에 대한 사회적 합의는 분명 학생들의 자발적 참여를 이끄는 데 영향을 줄 수 있을 뿐만 아니라, 현재와 같이 문화예술교육 개념이 일반화되고 추상화됨으로써 프로그램 개발이나 전문가 양성에 구체적인 도움을 주지 못하는 현실을 극복하는 것에도 일조할 것으로 보인다.

셋째, 앞에서 살펴본 바와 같이 예술교육은 교육적으로 다양한 가치와 효과가 있으며, 따라서 이를 학교교육에 적극적으로 반영할 필요가 있다는 것이다. 그 교육적 가치와 효과는 정서적 발달, 지적인 성장, 의사소통과 이해의 촉진, 지적 회열, 풍요로운 삶, 학업성취도의 향상 등의 키워드로 정리될 수 있을 것 같다. 미국에서는 이러한 교육적 가치와 효과를 실현시키려는 노력이 다각도로 이루어져 왔다. Stevens(2002)에 따르면, 1994년의 학교향상법(the Improvising America's Schools Act)에서는 예술의 중요성을 타교과들과의 관련성이 아닌 예술교과 그 자체의 중요성으로 파악하였다. 이 법을 보면, 예술은 교육에 있어서 기본적으로 중요한 이해의 형식이며 삶의 방식이며, 교수와 학습을 변혁하고, 무력한 학생들로 하여금 학교와 지역사회 활동에 보다 적극적으로 참여하도록 하며,

위험에 처한 학생들로 하여금 자신들의 학습에 적극적으로 참여하도록 동기화시키며, 따라서 예술은 초·중등 교육과정의 필수불가결한 부분이어야 한다고 되어 있다. 국가예술교육협회(the National Art Education Association)의 보고서에 의하면 미국 주 전체의 64.6%가 예술자격증을 요구하고 있으며, 상위 100개의 미국 대학은 예술에의 참여는 향후 직업과 시민생활에서의 성취를 예견한다는 인식하에 예술학점의 비중을 높이고 있다. Goals2000은 예술을 핵심교과 목록에 포함하고 있다(Stevens, 2002 : 21).

우리의 경우는 어떠한가? 돌이켜 보면, 예술이 학교교육과정의 기본적인 필수로 인정된 적은 별로 없다. 오히려 예술을 교육의 중심주체와는 거리가 먼 사치스런 주제나 교육적 장식물로 생각해 왔다(조병진, 1999 : 209). 미술교과는 교육과정 개정 때마다 꾸준히 줄어 왔다. 7차 교육과정에서는 주당 1시간 정도에 불과하다. 미술교과가 직접적으로는 수학능력시험에서 전면 배제된 상황에서 홀대받기 딱 좋다. 미술교과는 현재와 같은 학교의 물리적 환경과 입시라는 “공공의 적”(박만용, 2004 : 242)이 버티고 있는 한 설 자리가 없어 보인다. 더욱이, 학교에서 문화예술교육을 담당할 수 있는 인력인 교사는 예술교육이나 문화교육과 관련한 전문적 교육을 받은 경험이 없을 뿐만 아니라 교사 재직 중에도 이러한 교육을 받을 수 있는 기회가 거의 없어 학교에서의 문화예술교육을 실시하기에는 많은 한계점이 있다(한국문화관광정책연구원, 2004). 교육과정의 틀에 구속되어 문화와 예술의 가치를 향유하는 체험활동은 기대하기 어려우며, 교육의 논리에도 충실하지 못한 채 이루어지고 있다(윤여옥, 2004). 정부의 문화예술교육 정책은 학교 및 사회교육 현장의 교육현실과 문화예술교육의 현황을 충분히 고려하지 않고 성급히 추진한 결과 많은 문제점들을 노정시키고 있다(황연주, 정연희, 2004). 문화예술교육이 활성화되려면 문화와 예술과 교육 삼자간의 유기적인 협력체계가 구축되어야 함에도 불구하고 그동안 우리의 문화예술교육은 교육 분야와의 협력이 미흡한 채 진행됨으로써 문화예술교육의 많은 계획이 변형, 수정, 보류되는 상황이 벌어지고 있다(김미윤, 2005). 지역문화시설의 낮은 교육적 관심과 양질의 교육프로그램 확보에 있어서의 어려움이 있으며, 정부차원의 협조체제는 미흡하다(박만용, 2003 ; 윤여옥, 2003 ; 조병진, 1999 ; 황연주, 정연희, 2004 ; 한국문화관광정책연구원, 2004). 이상의 지적들을 종합해 볼 때 우리의 문화예술교육 상황은 그다지 호의적이지 못하다.

넷째, 이러한 비호의적 상황에도 불구하고, 기존의 학교문화예술교육 입장에서는 지금의 문화예술교육에 대한 정부의 높은 정책적 관심은 학교문화예술교육의 위상을 높일 수 있는 호기가 될 것으로 보인다. 그 동안 문화교육이나 예술교육에 대한 정부 주도의 정책적 관심을 제대로 받아 본 역사적 경험을 우리는 갖고 있지 못하다는 점에서 시사하는 바가 적지 않은 것이다. 특히 모든 국민이 중학교까지는 의무교육을 받는다는 점에서 학교교육은 문화예술교육의 가치와 효과가 사회 전반에 미칠 수 있도록 하는 것과 관련하여 가장 중요하게 고려되어야 할 영역으로 보인다.

다섯째, 그러나 문화적 관점에서 지금의 학교교육을 조망해 볼 때 이러한 고려는 적절해 보이지 않는다는 것이다. 주지하다시피, 오늘날 우리 사회가 직면한 많은 문제의 원인

들은 우리 사회의 다원화되지 못한 획일적 가치 기준과 성찰의 부재에 있다. 인간을 평가할 때 특정한 경우에는 경제적 가치가 중요한 판단기준이 될 수 있다. 그러나 인간성, 도덕성, 소박성과 같은 것이 보다 중요한 기준이 될 수도 있다. 그런데 명품 지향성이 매우 강한 우리 사회는 부와 경제적 성공이라는 매우 제한적인 가치체계에 의해 압도되고 있다. 소위 '명문대학' 진학은 현실적으로 부와 경제적 성공의 핵심으로 인식된다. 이에 따라 전국의 많은 학생들은 부모들과 함께 대학진학을 위해 무수한 현재적 고통을 감내하고 있다.

여섯째, 이러한 우리의 사회적 현실을 고려해 볼 때 우리의 학교문화예술교육의 기본 지향은 부와 경제적 성공과 같은 획일적 가치에 지배당하고 있는 사회의 부정적인 내적 기제로부터 인간을 해방시키는 교육이어야 한다는 것이다. 우리의 존재가 우리를 둘러싼 사회적 현실에 의해 상당 부분 규정된다고 볼 때 이러한 지향은 매우 의미있는 작업으로 보인다. 물론 필자의 이러한 규범적 주장은 “하나의 보는 방식은 동시에 하나의 보지 않는 방식”(강현석 외 역, 2007 : 109)이라는 점에서 제한적 관점일 수밖에 없으며 더 많은 논의를 필요로 하고 있다.

참고문헌

- 고경화(2003). **예술교육의 역사와 이론**. 서울 : 학지사.
- 기영준(2005). **문화예술교육 매개자 워크숍**. 제주문화예술재단.
- 김기홍(1996). 문화교육의 필요성과 의미에 관한 고찰. **교육사회학연구** 6(1), 51-69.
- 김문환(1999). **문화교육론**. 서울대 출판부.
- 김미운(2004). 문화교육, 어떻게 접근할 것인가 - 문화예술교육 정책에 대한 검토와 청소년 분야의 대응을 중심으로 - **청소년문화포럼**, 144-167, 한국청소년문화연구소.
- _____ (2005). 청소년 문화예술교육 활성화를 위한 비판적 고찰. **청소년문화포럼**, 159-179, 한국청소년문화연구소.
- 문화관광부(2004a). 『창의한국-21세기 새로운 문화의 비전』
- 문화관광부(2004b). 『예술의 힘』
- 문화관광부(2004c). 『2004 문화정책백서』
- 문화연대(2004). “지역문화예술교육 시범사업 추진경과와 과제”. **문화교육**, 교육포커스, 27호.
- 박만용(2003). 7차교육과정의 서자 문화예술교육~! “상공의 바린 자식이 아비를 부르고 싶나이다”. **교육비평**, 가을 제13호, 241-249.
- 심효정, 이용훈(2003). 공공도서관을 활용한 공교육 문화예술교육 프로그램 활성화 방안 모색. **한국도서관정보학회지**, 제34권 제4호, 153-177.
- 양은주(2004). 수업미적 경험과 초등교육 - 듀이 예술철학을 중심으로. **초등교육연구**

- 17(2), 109-126, 한국초등교육학회.
- 양현미(2004). 문화예술교육 활성화를 위한 정책기반 조성방안 연구. 한국문화관광정책 연구원.
- 윤병희(2005). 교육과정 연구에서의 교육목적론과 교육소재론. *교육과정연구* 23(4), 1-36.
- 윤여옥(2003). 문화·예술 교육에 대한 재검토. *교육원리연구*, 8(1), 143-163.
- 조병진(1999). 학교교육과정에서의 연극: 그 위치와 교육과정 계획. *연극교육연구*, Vol. 4, No.-, 207-224.
- 최은식(2003). 지식기반 사회 학교 예술교육의 인식론 및 실천론적 가능성 탐색. *음악교육연구* 제24집, 146-161, 한국음악교육학회.
- 한국문화관광정책연구원(2004). 문화예술교육 중장기 발전 방안. 한국문화관광정책연구원.
- 황연주, 정연희(2004). 문화예술교육정책의 분석과 전망. *미술교육논총*, 제18권 3호, 1-28.
- Catterall, J. S., Chappleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development. In E. B. Fiske (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Catterall, J., & Waldorf, L. (1999). Chicago arts partnerships in education: Summary evaluation. In E. B. Fiske (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Dewey, J. (1930). *Construction and Criticism*. LW5. 125-143.
- _____ (1934). *Art as Experience*. LW10.
- Diket, R. M., R P. Sabol, and D. Burton. (2001). *Implications of the 1997 NAEP visual arts data for policies concerning artistic development in America's schools and communities*. Hattiesburg, Miss.: Visual Arts Consortium and William Carey College.
- Diket, R. M., R. E Sabol, D. Burton, P. K Thorpe, and R. Siegesmund. (2002). Learning from the NAEP Assessment. *Translations* 11(2), 1-6.
- Diket, R. M. (2003). The Arts Contribution to Adolescent Learning. *Kappa Delta Pi Record* 39(4), 173-7.
- Eisner, Elliot W. (2002). The Arts and the Creation of Mind. 강현석 외 6인 역(2007). *예술교육론 - 미술 교과의 재발견* - 서울: 아카데미프레스.
- Eisner, Elliot W. (2005). Opening a Shuttered Window- An Introduction to a Special Section on the Arts and the Intellect. *Phi Delta Kappan* 87(1), 8-10.
- Green, M. (1981). Aesthetic Literacy in General Education. In J. Soltis (Ed.), *Philosophy of Education*, pp. 121-141. Chicago: University of Chicago Press.
- Grytting, C. (2000). The Benefits of Art Education. *Arts & Activities* 27(3), 67.
- Heath, S. B. (1999). Imaginative actuality: Learning in the arts in the nonschool

- hours. In E. B. Fiske (Ed.), *Champions of change : The impact of the arts on learning*. Washington, DC : Arts Education Partnership.
- Iannone, R. (1998). Art as a theoretical base for the postmodern curriculum. *The Clearing House* 72(2), 118-20.
- Ingram, D., & Seashore, K. (2003). *Arts for academic achievement : Summative evaluation report*. Unpublished report. Center for Applied Research and Education Improvement, College of Education and Human Development, University of Minnesota.
- Ohler, J. (2000). Art Becomes the Fourth R. *Educational leadership* 58(2), 16-9.
- Rabkin, N., & Redmond, R. (2004). Putting the arts in the picture. In N. Rabkin & R. Redmond (Eds.), *Putting the arts in the picture : Refraining education in the 21st century*. Chicago : Columbia College Chicago.
- _____ (2006). The Arts Make Difference. *Educational Leadership* 63(5), 60-64.
- Stevens, K. (2002). School as Studio- Learning through the Arts. *Kappa Delta Pi Record* 39(1), 20-3.
- Pinar, W. (1975). *Currere : Toward Reconceptualization in Curriculum Theorizing*. In W. Pinar Ed., *The Reconceptualists*. California : McCuhan Publishing Corporation.
- Winner, W., and L. Hetland. 2001. The arts and academic improvement : What the evidence shows, executive summary. *Translations* 10(1), 1-6.