

예술영재교육 국제 심포지엄

International Symposium on Gifted Education in Arts

○ 발제자

교육학	Suzie K. Oh	<ul style="list-style-type: none"> - 미국 LA 교육국 3rd Street Elementary School 교장 - 2002년 California 주 "올해의 교장상(Principal of the Year)" 수상 - University of Southern California 교육학 박사 학위 취득
음악	Lawrence Scripp	<ul style="list-style-type: none"> - 미국 New England Conservatory 음악교육과 교수 - 하버드대학 프로젝트제로 연구팀 - 뉴욕 링컨센터 "음악속의 교육" 프로그램 총괄기획·운영 - 싱가포르 영재교육학회 상임고문
전통예술	Tsend Batchuluun	<ul style="list-style-type: none"> - 몽골 국립예술대학교 명예교수 - 몽골 예술 협회 음악 분야 책임자 - 마두금 오케스트라 지휘자 - 몽골 대통령상 수상
시각예술	Jeffrey Broome	<ul style="list-style-type: none"> - Florida State University 미술교육과 조교수 - The Florida State University, Tallahassee, FL 예술교육학 박사학위 취득
무용	Valarie Williams	<ul style="list-style-type: none"> - The Ohio State University 무용과 교수 - Texas Woman's University 박사 학위 취득 - Julliard School 졸업

○ 사회자

1부	10일 10:00 ~ 12:20	원영실 (한국예술영재교육연구원)
2부	10일 13:30 ~ 18:20	정승재 (상명대학교)
3부	11일 10:00 ~ 11:50	이용식 (전남대학교)
4부	11일 13:00 ~ 16:50	임미선 (전북대학교)

**Suggested Approaches for Gifted Art
Education for a Post modern Age**

**포스트모던 시대의 예술영재교육:
‘삶을 위한 예술’ 및 ‘멀티 에이지 교육’**

발제자 : Jeffrey Broome (Florida State University)

Suggested Approaches for Gifted Art Education in a Postmodern Age: Art for Life and Multi-age Education as Guiding Models

Jeffrey Broome (Florida State University)

Abstract

The goals of gifted art education traditionally concentrate on the identification and development of talented individuals with special skills in the visual arts. An analysis of these goals reveals significant congruency with modernist perspectives on art and culture. However, prevailing trends in contemporary art education appear to be increasingly postmodern, rather than modern, potentially leaving gifted art educators to feel out-of-step with the current professional landscape. The purpose of this paper is to explore the apparent incongruities between the traditional goals of gifted art instruction and current trends in visual arts education. The *Art for Life* model is discussed for its potential in providing a comprehensive bridge connecting aspects of modernism and postmodernism in a manner that may be suitable for gifted art educators. Suggestions are also made for including gifted art students in collaborative work, with multi-age models of instruction used as a reference point for fostering group functionality.

The concerns of gifted education in the arts often focus on the identification and development of unique individuals who show the potential for exceptional talent in one or more of the visual or performing arts (Goertz, 2003; Haroutounian, 1995). In contrast, the concerns of many visual arts educators are increasingly influenced by postmodern perspectives (Freedman & Stuhr, 2004) and art that emphasize the importance of collective and communal social values over the isolated accomplishments of individual

personalities (Anderson & Milbrandt, 2005). The purpose of this paper is to explore the apparent incongruities between the general goals of gifted arts education and current movements in visual arts education, while highlighting the *Art for Life* model of instruction (Anderson & Milbrandt, 2005) as a possible approach to reconcile these incongruities. A concluding section will also address recommended instructional strategies for including gifted and talented art students in group work sometimes used in *Art for Life*, and will draw upon existing research and multi-age models of instruction in making these recommendations.

Background

Discussions between educators on the subject of gifted visual arts students are sometimes confusing, as different teachers use the terms *gifted* and *talented* in different ways (Pariser & Zimmerman, 2004). Some teachers reserve the term “gifted” for those students who have formally passed through a predetermined evaluative process in traditional academic subject areas, but prefer the term “talented” for students showing superior skills in the arts or athletics. To further confuse the issue, many of the school districts that use a formal process to identify gifted students in traditional academic areas have no formal process in place to identify talented students in the arts. In this regard, many students are officially labeled as academically gifted in district documents and programming, while the talents of art students are more likely to be discussed in less formal and apparently subjective ways that may differ from the perspectives of the stakeholders involved in such conversations.

While tests have been developed to measure creativity (Torrance, 1962) and drawing abilities (Clarke & Wilson, 1991), few districts use these exams formally and the identification of talented art students is often informal or idiosyncratic. At best, the identification process relies on a combination of measures including qualitative observations and content analysis of student work by qualified educators. At worst, the identification process is ignored and does not exist. Considering this, talented art students are often viewed as an underserved gifted population (Smutny, 2003), and much of the existing literature (Clark & Zimmerman, 2004; Day & Hurwitz, 2012; Goertz, 2003; Haroutounian,

1995) on this topic places considerable attention on individual students and how to identify and develop unique talents in art.

The emphasis on the individual in gifted arts education also extends to research on the subject. Both case study and historical research methods are often used to investigate the development of artistic talent in individual children or in the juvenile work of adults who achieved fame as professional artists (Pariser & Zimmerman, 2004). Golomb (1995) has published an entire edited volume that featured six individual case studies on artistically talented students, and similar case studies have been featured in other literature sources (Tan, 1993; Wilson & Wilson, 1980). Researchers using historical methods have traced the childhood artistic development of acclaimed adult artists, including Toulouse-Lautrec, Paul Klee, and Pablo Picasso (Paine, 1987; Pariser, 1991; Porath, 1988). While there has been some discussion in literature involving opportunities for talented art students in heterogeneous group settings (Clark & Zimmerman, 1994), the overall emphasis appears to remain on the identification and development of individual students.

Modernism and Gifted Art Education

In order to understand contemporary postmodern art and perspectives, and how the field of visual art education has reacted to postmodernism, it is first necessary to discuss the modernist model that preceded it. This examination of modernism and postmodernism includes references to the goals and approaches typically associated with the development of talented visual arts students in order to check for congruency in theory and practice.

Modernism, commonly discussed as a time period or style in art history lasting from the late 19th century to the late 20th century (Atkins, 1993), is referred to in this paper as a related group of artistic and aesthetic values and understandings (Anderson & Milbrandt, 2005; Pariser, 1997). Modernist attitudes value the accomplishments of individual artists breaking away from the patterns of traditional arts meant to pass along shared social values and beliefs from one generation to the next. In this regard, creativity was highly favored and the new painting techniques of, say, Henri Seurat were celebrated over the traditional fiber art, dances, jewelry, and pottery of indigenous

peoples and society. Work that copied patterns and traditions of previous generations was not valued, and was often labeled as simple craft (Anderson & Milbrandt, 2005).

With creativity serving as a major criterion in establishing quality fine art, individual artists breaking from established art movements rose to the level of iconic figures, depicted as creative geniuses, like Picasso or Jackson Pollock, working alone in their studios. The path of modernism, then, became one continuous revolt after another, with each new manifesto trying to overthrow the preceding movement (Pariser, 1997). This succession of one artistic movement to the next ran the gamut from expressionism and cubism to abstract expressionism, with a general teleological goal of refining formal qualities, creating increasingly significant aesthetic form, or art for its own sake (Anderson & Milbrandt, 2005).

Pariser (1997) has detailed the congruities between the ideals of modernism and traditional conceptions of artistic giftedness, including (a) an emphasis on intrinsically motivated self-determination in the arts, (b) intense and prolonged periods of productivity, and (c) the willingness to take risks and break from established rules of the discipline. "All of these same traits are strongly associated with the notion of the mature modern artist - a titanic figure filled with energy and determined to break existing artistic conventions" (Pariser, 1997, p. 42).

Postmodernism and the Resulting Shift in Visual Arts Education

With no definitive event that clearly marks the beginning of postmodern thought, the term *postmodernism* seems to carry more weight than merely meaning the next ideological and artistic movement after modernism. In many ways, *postmodernism* could instead be characterized as *anti-modernism* (Barrett, 1997) for its overall opposition to the ideals of the modernist movement. Postmodernists question modernism's emphasis on the creative individual breaking away from tradition, and wonder aloud about the dangers of ignoring social practices and customs, and even question if it is truly possible to do so (Anderson & Milbrandt, 2005). Postmodernists believe that meanings are constructed in social contexts, not in isolation, and that important values and traditions of past cultures and societies can be lost when communal aspects of society

are devalued or ignored.

According to Hutchens and Suggs (1997), some of the most clear distinctions between the perspectives of modernism and postmodernism can be traced back to Andy Warhol and his contemporaries involved in creating pop art. Whereas modernism valued fine art over commercial and popular images, and also devalued the copying of existing images, pop artists did the opposite by imitating designs from popular culture and presenting them in an elevated status equal to fine art. Since that time, it is not rare to find postmodern artists who appropriate, borrow, or steal an image from existing sources and then recontextualize it in new ways to create new meanings within a postmodern work of art (Barrett, 1997). Such copying of existing works would be seen as unoriginal and devalued through a modernist lens.

Postmodernists also reject the teleological goals of modernism in its attempt to develop a continually refined path toward significant aesthetic form in art history (Pariser, 1997). Instead of embracing one path of continued refinement, postmodernists are pluralistic in orientation and embrace a number of artistic styles, approaches, and socially constructed world views, including feminism, multiculturalism, and social reconstructionism (Hutchens & Suggs, 1997). With no one artistic approach proclaimed as superior to others, then, philosophically speaking, there is not one true path in art historical development, but rather a multitude of paths and narratives.

In recent years, postmodern ideas have increasingly influenced the aims and approaches adopted by visual art educators (Freedman & Stuhr, 2004). The National Art Education Association in North America published three different books on the subject of postmodern curricula during a two-year time span in 1996 and 1997 (Clark, 1996; Efland, Freedman, & Stuhr, 1996; Hutchens & Suggs, 1997), and one particular version of postmodern art education focusing primarily on the uncovering of meaning in popular visual culture images (Duncum, 2002; Freedman & Stuhr, 2004; Keifer-Boyd & Maitland-Gholson, 2007) has received more attention than can be cited in this paper. One prominent art educator has gone so far as to declare discourses in modernist aesthetics useless and even suggests that other art educators strike-through the term "aesthetics" in their writing to depict its irrelevance in a postmodern era (Tavin, 2007). Based on a review of current literature alone, it would seem that many visual art educators are turning away from modernism's emphasis on formal aesthetic qualities,

fine art, and individual creativity, in favor of postmodern approaches that allow borrowing from the past, the incorporation of popular visual culture, and the search for socially constructed meanings through group discussions and collaborative projects.

Noting the congruities of modernist thought with the goals of traditional gifted art education, Pariser (1997) offered an analysis of the impact of postmodern perspectives on teaching talented and gifted art students. While proposing some suggestions for adapting conceptions of artistic giftedness to fit a postmodernist lens, Pariser concluded his analysis by emphasizing his overall concerns that postmodern views may lead to the eventual demise of gifted art education programs. Using the story of the pied piper as a metaphor, Pariser (1997) expresses his concerns in the following passage:

The "bad news" then seems to be that the postmodern Pied Piper hired by the good citizens of Museville to cleanse their city of historical rats, and other hegemonic vermin, may possibly leave town with both rats and children parading behind her. Where childhood ceases to exist, childhood giftedness is a meaningless concept. (p. 46)

From my point of view and for the purposes of this paper, the issue is not whether art educators should adopt either modernist *or* postmodernist views for instructing artistically gifted students. But rather, how can art educators working with talented art students utilize some aspects of modernist *and* postmodernist views (and traditional world views as well) to present a comprehensive and coherent art program for all students. I propose that suggestions for solving this dilemma can found in the *Art for Life* approach to art curricula offered by Anderson and Milbrandt (2005). In the section below, I will discuss the *Art for Life* approach and its potential for retaining aspects of the modernist view valued by educators of the gifted while simultaneously emphasizing postmodernists values as well. Some concluding thoughts will discuss the potential for group work involving artistically gifted students and will offer some suggestions drawn from multi-age models of education.

Suggested Models for Gifted Art Education

The *Art for Life* model of art education created by Anderson and Milbrandt (2005) is unique in its intentions to encourage individual creativity while also supporting global worldviews and postmodern ideals. In brief, *Art for Life* offers a comprehensive and authentic approach to art education that features thematic instruction based on the real life concerns of students. The model conceives of art as a way for human beings to communicate personal meaning with one another, and also as a way to describe human experience itself. In *Art for Life*, instruction is based around central themes of social significance, as a way to connect teaching and learning to real life issues. Through this use of socially significant themes of instruction, *Art for Life* distances itself from modernist attitudes that depict fine art as existing for its own sake and for special aesthetically-attuned individuals who can appreciate its significant form.

While the thematic approaches of *Art for Life* may, at first glance, seem entirely postmodern, Anderson and Milbrandt (2005) have made efforts to construct their model of art education in a comprehensive fashion, using their own sensibilities in borrowing the best aspects of existing methods. As such, individual creativity, self-expression, aesthetics, art history, and instruction in proficient studio techniques are all viewed as integral parts of *Art for Life*. While the real life themes of *Art for Life* are central to the model, students still make works of art in response to these themes. Since the focus in *Art for Life* is to explore and create meaning in works of art, a foundation in good technical skills is needed for students to most effectively convey their intended messages.

Teachers of the artistically talented may consider adopting many of the comprehensive strategies offered by *Art for Life*, particularly if they are seeking ways to address the individual creative and technical needs of gifted students while still staying in-step with the prevailing postmodern attitudes favored in contemporary art education. *Art for Life* is unique in its attempt to blend content from a variety of worldviews, including modernism and postmodernism. Anderson and Milbrandt (2005) describe this blend in the following passage:

We take from . . . postmodernism the idea of centering art in the community by returning

it to the center of students' lives. Art should be taught for the sake of what it can tell us, through aesthetic means, about life. . . . From modernism, we take the idea of the artist, and the student, as an independent, creative individual . . . By extension, we retain the idea of competing philosophical systems, or narratives of belief. Conceptually, this is the content of art for life. (pp 6-7)

Some Suggestions for Structuring Group Work

Although the main purpose of this paper is not to discuss grouping strategies with the artistically gifted in depth, I will offer some concluding suggestions on this topic as both postmodern approaches and *Art for Life* imply the need for cooperative exploration and dialogue, as well as opportunities for collaborative activities. During the 1990s the notion of including talented and gifted students in heterogeneous cooperative learning groups was hotly debated (Fielder, Lange, & Winebrenner, 1993; Rogers, 1993). However, since collaborative and cooperative activities seem to have a natural fit with postmodern ideals and themes, particularly those dealing with community and ecological issues (Day & Hurwitz, 2012), some discussion of the provision of group work for the artistically gifted seems in order.

Recent research focusing on the performance of high-achieving students placed in different group settings indicates that it may not be the heterogeneous or homogeneous composition of the groups that is most significant in predicting performance outcomes for high-ability students, but rather the nature and quality of group functioning and interaction that is most important (Webb, Nemer, & Zuniga, 2002). When groups were authentically collaborative, and high-ability students welcomed and accepted suggestions, participation, and constructive challenges from the other members of the group, the performance of the high-ability students increased significantly at the conclusion of the study. The results imply that art educators planning to develop group activities with talented art students should first consider strategies that will encourage positive group functioning throughout collaborative assignments. While this task may seem daunting to some art educators, I propose that multi-age models of art education may offer some suggestions for planning positive group work and experiences for students of all levels.

While multi-age education is only beginning to receive concentrated attention from art educators, the model has been studied in depth for decades in other academic areas (Broome 2009). Multi-age classrooms are loosely defined by the purposive grouping of students from two or more grade levels with the intention of cultivating a positive family or community atmosphere for the mixed-age groups of students (Coyne, 2000; Nishida, 2009). Instructional approaches emphasize collaboration over competition (Elkind, 1993) and the freedom for children to progress at a rate that is not rigidly bound by grade level expectations (Hoffman, 2003). Multi-age teaching strategies significant to the purposes of this paper include (a) the efforts of teachers to model cooperative attitudes and build caring environments that foster group interaction (Miletta, 1996), (b) the frequent use of collaborative groups, (c) the flexible regrouping of students for either heterogeneous or homogeneous ability groups depending on the emphasis of a particular lesson as inquiry-based or skill-based (Alessi, Hoyne, & Stewart, 2006), and (d) the use of thematic units that relate to topics of relevance to children's lives (Lolli, 1998). Art teachers interested in adopting multi-age approaches for structuring group work should consult existing literature on this topic for more extensive information on the qualities that characterize such mixed-age art programs (Broome 2009; Heid, 2004; Serig, 1995). Of particular relevance to the purposes of this paper is Jan Johnston's description of working with multi-age groups of secondary students in the Program for Artistically Advanced Students (PAAS) in Prince George County, Virginia (Broome, Heid, Johnston, & Serig, 2011).

Summary

Traditionally, the emphasis in gifted arts education has related to the identification and development of uniquely creative individuals with special talents in the visual or performing arts. In many ways, these goals are congruent with modernist understandings of art and culture and may be increasingly out-of-step with prevailing postmodernist trends in contemporary art education. With attention in the field currently gravitating toward postmodern perspectives that favor pluralistic communal social values over modernist visions of refined aesthetic form, gifted art educators may question their

role in the current professional landscape. Rather than seeing this as an issue of whether or not art educators should adopt modernist *or* postmodernist views, I have suggested that gifted art teachers consider adopting strategies offered by the *Art for Life* model of instruction (Anderson & Milbrandt, 2005) due to its comprehensive scope in addressing postmodern themes while still valuing individual creativity and technical skill. A concluding section also detailed my suggestions for including talented art students in collaborative group work, with multi-age models of education serving as a reference point for those interested in exploring the topic further.

References

- Alessi, L., Hoyne, P., & Stewart, K. (2006). What are flexible groupings?. In N. C. Lester & L. Constable (Eds.), *Multiage in a nutshell: Your guide to a multiage classroom* (pp. 40-42). Eagleby, QLD: Multiage Association of Queensland.
- Anderson, T., & Milbrandt, M. K. (2005). *Art for life: Authentic instruction in art*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Atkins, R. (1993). *Art spoke: A guide to modern ideas, movements, and buzzwords, 1848-1944*. New York, NY: Abbeville Press.
- Barrett, T. (1997). Modernism and postmodernism: An overview with art examples. In J. Hutchens & M. Suggs (Eds.), *Art education: Content and practice in a postmodern era* (pp. 17-30). Reston, VA: NAEA.
- Broome, J. L. (2009). Observations from a multi-age art classroom. *Art Education Australia*, 39(2), 86-104.
- Broome, J. L., Heid, K., Johnston, J., & Serig, D. (2011). *Simultaneously working with multiple grades in one art room: Experiences in multi-age art education*. Manuscript submitted for publication.
- Clark, G., & Wilson, T. (1991). Screening and identifying gifted/talented students in the visual arts with Clark's Drawing Abilities Test. *Roeper Review*, 13(2), 92-97.
- Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1994). *Programming opportunities for students gifted and talented in the visual arts*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (2004). *Teaching talented art students*. New York, NY: Teachers College Press.
- Clark, R. (1996). *Art education: Issues in postmodernist pedagogy*. Reston, VA: NAEA.
- Coyne, A. L. (2000). *Creating a year-long theme: A teacher's journey for multiage and single-age classrooms*. Columbus, OH: Englefield and Arnold.
- Day, M., & Hurwitz, A. (2012). *Children and their art: Art education for elementary and middle schools* (9th ed.). Boston, MA: Wadsworth.
- Duncum, P. (2002). Clarifying visual culture art education. *Art Education*, 55(3), 6-11.

- Efland, Freedman, & Stuhr. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston, VA: NAEA.
- Fiedler, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (1993). The concept of grouping in gifted education. *Roeper Review*, 16(1), 4-7.
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 187-199). Reston, VA: NAEA.
- Goertz, J. (2003). Searching for talent through the visual arts. In J. F. Smutny (Ed.), *Underserved gifted populations: Responding to their needs and abilities* (pp. 459-467). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Golomb, C. (Ed.). (1995). *The development of artistically gifted children: Selected case studies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Haroutounian, J. (1995). Talent identification and development in the arts: An artistic/educational dialogue. *Roeper Review*, 18(2), 112-125.
- Heid, K. A. (2004). *Aesthetic development through sociocultural learning: A challenge for standards in the elementary art classroom* (Unpublished doctoral dissertation). University of Georgia, Athens, GA.
- Hutchens, J. W., & Suggs, M. S. (1997). Student complaints and faculty moaning: Some antecedents to the essays that follow. In J. Hutchens & M. Suggs (Eds.), *Art education: Content and practice in a postmodern era* (pp. 7-15). Reston, VA: NAEA.
- Lolli, E. M. (1998). Multiage magic. *Primary Voices K-6*, 6(2), 10-18.
- Miletta, M. M. (1996). *A multiage classroom: Choice & possibility*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Nishida, Y. (2009). *The challenge of multiage primary education in public education*. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag, Dr. Mueller.
- Paine, S. (1987). The childhood and adolescent drawing of Henri-de Toulouse-Lautrec (1864-1901) drawings from 6 to 18 years. *Journal of Art Design Education*, 6(3), 297-312.
- Pariser, D. (1991). Normal and unusual aspects of juvenile artistic development in Klee, Lautrec and Picasso: A review of findings and direction for future research. *Creativity Research Journal*, 4(1), 51-67.
- Pariser, D. (1997). Conceptions of children's artistic giftedness from modern and postmodern

- perspectives. *Journal of Aesthetic Education*, 31(4), 35-47.
- Pariser, D., & Zimmerman, E. (2004). Learning in the visual arts: Characteristics of gifted and talented individuals. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 379-405). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Porath, M. (1988). *The intellectual development of gifted children: A neo-Piagetian approach*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto.
- Rogers, K. B. (1993). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, 16(1), 8-12.
- Serig, D. A. (1995). *Developing a visual arts curriculum for a multiage class*. (Unpublished master's thesis). National-Louis University
- Smutny, J. F. (Ed.). (2003). *Underserved gifted populations: Responding to their needs and abilities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Tan, L. (1993). *A case study of an artistically gifted Chinese girl: Wang Yani*. (Unpublished master's thesis). Concordia University, Montreal.
- Tavin, K. (2007). Eyes wide shut: The use and uselessness of the discourse of aesthetics in art education. *Art Education*, 60(32), 40-45.
- Torrance, E. P. (1962). *Education and the creative potential*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Webb, N. M., Nemer, K. M., & Zuniga, S. (2002). Short circuits or superconductors?: Effects of group composition on high-achieving students' science assessment performance. *American Educational Research Journal*, 39(4), 943-989.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1980). Beyond marvelous: Conventions and inventions in John Scott's Gemini. *School Arts*, 80(2), 19-26.

포스트모던 시대의 예술영재교육: '삶을 위한 예술' 및 '멀티 에이지 교육'

제프리 볼룸 (플로리다 주립대학)

초록

예술영재교육은 전통적으로 시각예술분야에 뛰어난 재능이 있는 영재들을 판별하고, 그 능력을 계발시키는 것에 중점을 두어왔다. 이는 모더니스트들이 예술과 문화에 대해 취하는 관점과 상당부분 일치한다. 그러나 오늘날 드러나는 현대 예술교육의 경향은 '모더니즘'이 아니라 '포스트모더니즘'으로 기울어져 가는 추세다. 이로부터 예술영재교육자들은 어찌면, 그들이 오늘날의 교육 환경 및 추세에 맞지 않는다고 느낄 수도 있다. 본 논문의 목적은 전통적인 예술영재교육과 현재의 시각예술교육의 경향 사이에서 확실하게 발견되는 부조화를 탐구하기 위한 것이다. 본 논문에서 제시하는 '삶을 위한 예술'의 모델은 예술영재교육자들에게 모더니즘과 포스트모더니즘이라는 두 가지 사조를 포괄하여 연결해 주는데 효과적인 잠재력을 지니고 있다. 또한 영재 그룹 기능을 강화하는 데 참고할 수 있는 모델로 멀티 에이지 교육 모델과 예술영재들이 할 수 있는 협동작업에 대한 제언을 하고자 한다.

예술영재교육의 관심사는 주로 시각예술이나 공연예술의 한 분야 이상에서 뛰어난 잠재력을 보여주는 특별한 아동들을 발견하고 그들의 재능을 계발하는데 집중되어 왔다 (Goertz, 2003; Haroutounian, 1995). 이와는 대조적으로 현대 시각예술 교육자들의 관심사는 개인의 성격에 따른 개별적 성취감(Anderson & Milbrandt, 2005)보다는 공동체 집단의 사회적 가치에 대한 중요성을 강조하는 포스트모더니즘과 예술로부터 점점 더 큰 영향을 받고 있다(Freedman & Stuhr, 2004).

본고에서는 예술영재교육의 일반적인 목표와 시각예술교육의 최근 동향 사이에 나타나는 부조화 현상을 파헤치고, 이러한 부조화들을 조화시키기 위한 효과적인 접근방법으로 '삶을 위한 예술' 모델(Anderson & Milbrandt, 2005)을 제안하고자 한다.

결론에서는 예술영재와 영재를 '삶을 위한 예술' 모델에서 종종 사용하는 협동작업에

참여시키기 위한 교수전략, 기존의 연구 모델 및 멀티 에이지 교육 모델을 적용에 대하여 논하였다.

배 경

시각예술영재라는 주제에 대한 교육자들의 토론은 가끔 혼란스럽다. 왜냐하면 교사들이 '영재'와 '재능'라는 단어를 서로 다른 의미로 사용하기 때문이다 (Pariser & Zimmerman, 2004). 어떤 교사들은 공식적으로 전통적인 학교 교과목 분야에서 영재판별과정을 통과한 학생들에게는 "영재"라는 단어를 사용하고, 예술이나 운동에서 뛰어난 기술이나 능력을 보이는 학생들에게는 "재능아"라는 단어를 사용한다. 더욱 혼란스러운 것은 전통적인 학과목 분야의 영재 판별 과정을 도입하고 있는 많은 교육구조차도 예술에 재능 있는 학생을 판별해 낼 수 있는 공식적인 과정이 전혀 준비되어있지 않다는 것이다. 이와 관련하여 교육구의 문서와 프로그래밍에는 공식적으로 많은 학생들이 학문적 영재로 분류되어 있는 반면 예술에 재능이 있는 학생들은 비공식적이거나 이해관계자들의 관점에 따라 주관적으로 다루어지는 경향이 있다.

창의성(Torrance, 1962)과 드로잉 능력(Clarke & Wilson, 1991)을 측정하기 위한 테스트가 개발되어 왔지만 이런 검사를 공식적으로 사용하는 교육구는 소수이고, 재능 있는 학생을 식별하는 일은 비공식적이거나 주관적 판단에 의존하는 경우가 많다. 가장 좋은 경우는 관련 전문가/교사 학생의 작업에 대한 질적 관찰 및 내용분석을 포함하여 여러 측정방법을 종합하여 판별과정을 진행하는 것이다. 반면, 최악의 경우에는 판별과정을 무시할 뿐 아니라 판별 과정이 아예 존재하지도 않는 경우이다. 이런 점에서 예술 재능아들은 종종 소외된 영재로 간주되며(Smutny, 2003), 이와 관련된 연구들은(Clark & Zimmerman, 2004; Day & Hurwitz, 2012; Goertz, 2003; Haroutounian, 1995) 대부분 학생 개인과 이들을 판별하고 특별한 예술재능을 개발하는 방법에 대한 것이다.

예술영재교육에서 개인에 대한 연구는 해당 주제에 대한 연구로까지 확대될 수 있다. 사례연구와 역사적 연구방법은 전문예술인으로 명성을 얻은 성인이 청소년이었을 때 만든 작품을 통하여 예술적 재능이 어떻게 개발되었는지를 관찰하는 데 사용된다 (Pariser & Zimmerman, 2004). Golomb(1995)는 예술적 재능을 가진 학생들에 대한 6건의 사례 연구를 다룬 책을 발간했으며 다른 저서(Tan, 1993; Wilson & Wilson, 1980)에서도 이와 비슷

한 사례들에 대한 연구결과를 볼 수 있다. 역사적 방법을 이용하는 학자들은 몰루즈 로트랙, 폴 클레, 피카소 등 유명한 예술가들이 아동기에 보여주었던 예술적 발달과정을 추적한다 (Paine, 1987; Pariser, 1991; Porath, 1988). 이질적인 집단환경에 있는 예술영재들에게 주어지는 기회를 다룬 저서들이(Clark & Zimmerman, 1994) 발간되기는 하였지만, 전반적인 초점은 아직까지도 개별 학생을 판별하고 능력을 계발하는 것에 맞추어져 있는 것으로 보인다.

모더니즘과 예술영재교육

포스트모던 예술과 관점들, 그리고 시각예술교육분야가 포스트모더니즘에 어떻게 반응해왔는지를 이해하려면 먼저 포스트모던 이전의 모더니즘에 대하여 논의할 필요가 있다. 모더니즘과 포스트모더니즘에 대한 검토에서는 전형적인 시각예술영재교육의 목표와 접근방법을 살펴보고, 이론과 실제의 차이에 대하여 논의하고자 한다.

미술사에서 통상 '19세기 후반부터 20세기 후반까지의 기간이나 미술양식'을 일컫는 (Atkins, 1993) 모더니즘이란 단어를 본고에서는 '예술적이고 미학적인 가치와 지식에 관계된 집단(Anderson & Milbrandt, 2005; Pariser, 1997)'을 지칭하는데 사용하였다. 모더니즘은 우리가 공유하고 있는 사회적 가치와 신념을 한 세대에서 다음 세대로 물려준다는 전통적 예술 패턴에서 벗어나 예술가 개개인이 성취한 결과에 가치를 둔다. 이런 맥락에서 창의성이 높이 평가된다. 말하자면 앙리 쇠라(Henri Seurat)의 새로운 유화 기법이 전통적인 점묘미술, 무용, 장신구, 원주민의 토기보다 더 큰 찬사를 받았으며, 이전 세대의 패턴이나 전통을 모방한 작품은 가치평가를 받지 못 하고 때로는 단순한 공예품으로 분류되기도 하였다(Anderson & Milbrandt, 2005).

예술에서 창의성이 중요한 평가기준이 되면서 피카소나 잭슨 폴락처럼 기존의 예술양식의 틀을 깨고, 자신의 스튜디오에서 혼자 작업하는 창의적인 천재들이 예술 아이콘으로 부상하였다. 새로운 미술운동이 부상하여 그 이전의 운동을 전복시키는 현상이 반복적으로 일어나면서 모더니즘은 지속적으로 이어지는 혁신의 길이 되었다(Pariser, 1997). 이와 같이 하나의 예술운동이 또 다른 예술운동으로 이어졌다. 표현주의와 입체파에서 추상표현주의로 이어지는 것이 전반적인 추세였다. 일반적인 목표는 좀더 높은 미적 형태를 추구하면서 양식을 갖춘 세련된 작품, 즉 예술을 위한 예술이 되었다 (Anderson & Milbrandt, 2005).

Pariser(1997)는 모더니즘의 이상과 전통적인 예술 영재성이라는 개념이 다음과 같은 공통점을 가진다고 주장한다. 첫째, 예술에서 본질적으로 동기화되어 있는 자기결정권의 강조. 둘째, 강도 높고 지속적인 생산성. 셋째, 리스크를 받아들이고 기존의 틀에서 벗어나려는 의지. "이 세가지 성격 모두가 성숙한 모더니즘 예술가, 즉 에너지가 넘치고 기존의 예술적 관례를 깨고자 하는 의지로 무장된 거장의 개념과 강한 연관성을 갖는다" (Pariser, 1997, p. 42).

포스트모더니즘이 야기하는 시각미술교육의 변화

포스트모더니즘의 시작을 명확하게 말해주는 결정적인 사건은 없지만 포스트-모더니즘이라는 단어는 단순히 모더니즘을 뒤따라 일어난 이념적이며 예술적인 운동을 넘어서는 의미를 포함하고 있다. 여러모로 포스트-모더니즘은 모더니즘 운동을 이루고 있는 사상들과는 전반적으로 반대되기 때문에 오히려 반모더니즘(anti-modernism)적이라고 할 수 있다 (Barrett, 1997). 포스트모더니스트들은 전통에서 벗어나 창조적 개개인만을 강조하는 모더니즘에 대하여 회의를 가졌고, 사회적 관행과 관습을 무시하는 데 따르는 위험을 크게 우려할 뿐 아니라 심지어는 이런 일이 과연 정말로 가능한지를 의심한다 (Anderson & Milbrandt, 2005). 포스트모더니스트들은 의미라는 것이 고립된 상태에 있는 것이 아니라 사회적 맥락에서 성립되는 것이며, 우리 사회의 공동체 의식이 평가절하되거나 경시된다면 과거의 문화와 사회가 갖는 중요한 의미와 전통이 잊혀질 수 있다고 믿는다.

Hutchens과 Suggs(1997)는 앤디 워홀과 동시대 예술가들이 팝아트를 창시한 시기를 모더니즘과 포스트모더니즘이 가장 명확하게 구분되는 시점으로 본다. 모더니즘은 상업적이고 대중적인 이미지보다 순수예술에 가치를 두었다. 그리고 기존의 이미지를 복제하는 것을 경시했다. 팝 아티스트들은 이와는 정반대로 대중문화에서 모방한 디자인을 순수예술의 경지로 끌어올렸다. 앤디 워홀 이래로 포스트모던 예술가들이 기존의 이미지를 전용하거나 차용하고 또는 흠쳐와서 새로운 방법으로 재구성하여 새로운 의미를 가진 포스트모던 예술품을 만드는 일은 흔해졌다 (Barrett, 1997). 모더니스트들이라면 기존의 작품을 복제하는 것은 창의성이 결핍된 가치 없는 일로 간주하였을 것이다.

또한 포스트모더니스트들은 미술사에서 중요한 미학적 형태를 추구하며 순수미학의 길을 걸어가고자 하는 모더니스트들의 목적론적 목표를 거부한다 (Pariser, 1997). 포스트모

더니스트들은 끊임없이 세련미를 추구하는 대신 다원화를 지향하면서 다양한 예술양식과 접근방법, 그리고 남녀평등주의, 다문화주의, 사회적 재구성주의 등을 비롯하여 사회적 공감대를 이끌어내는 세계관을 추구한다 (Hutchens & Suggs, 1997). 어떤 특정 하나의 예술적 접근방법도 다른 접근방법보다 우수한 것이라고 주장할 수 없다. 철학적으로 말한다면, 미술사발전에서 하나의 길만이 진정한 길이 아니며 수많은 길과 서사가 있다는 것이다.

최근 들어 포스트모던 사상은 시각예술 교육자들이 선택하는 목적과 접근방식에 점점 더 많은 영향을 주고 있다 (Freedman & Stuhr, 2004). 미국 미술교육학회(NAEA)는 1996년부터 1997년까지 2년동안 포스트모던 교과과정에 관한 책을 3권 발간하였다 (Duncum, 2002; Freedman & Stuhr, 2004; Keifer-Boyd & Maitland-Gholson, 2007). 이 중 한 권이 대중적 시각문화 이미지의 의미를 드러내는데 초점을 맞추면서 포스트모던 미술교육을 다루었는데(Duncum, 2002; Freedman & Stuhr, 2004; Keifer-Boyd & Maitland-Gholson, 2007) 이 책은 미술 교육계로부터 큰 주목을 받았다. 어느 저명한 미술교육자는 심지어 모더니스트의 미학을 논하는 것은 부질없는 일이라고까지 말하였고 또 다른 미술교육자들도 포스트모던 시대에 미학은 쓸모없는 것임을 나타내기 위하여 그들의 저서에서 “미학”이라는 용어를 지워버렸다 (Tavin, 2007). 현재 출간된 저서들만을 검토해 본 바에 의하면 많은 시각미술 교육자들이 모더니즘에서 강조했던 형식상의 미적 요소, 순수미술, 개인의 창의성에 등을 돌리고, 그 대신 옛 것에서 차용하는 일, 대중 시각문화와의 융합, 집단 토론과 협업프로젝트를 통하여 사회적으로 형성된 의미를 추구하는 접근방식을 선호하고 있다.

Pariser (1997)는 모더니스트의 이념이 전통적인 예술영재교육의 목표와 일치하는 점에 주목하면서 포스트모던 관점이 예술영재 및 재능아 교육에 미치는 영향을 연구 분석하였다. 이 연구의 결론에서 Pariser는 예술적 영재성의 개념을 포스트모던 관점에 맞게 조정하기 위한 제안을 내놓으면서 포스트모더니스트들의 견해가 궁극적으로 예술영재교육 프로그램의 종언을 가져올 수 있다는 우려를 표했다. Pariser는 은유적으로 Pied Piper (하멜린의 피리 부는 사람)의 이야기를 빌어 다음과 같이 자신의 관심사를 표현하였다.

그렇다면 그 “나쁜 소식”이라는 것은 포스트모던 시대 Museville의 훌륭한 시민들이 역사적인 도시를 점령하고 있는 쥐와 해충들을 도시로부터 소탕하기 위하여 고용한 피리 부는 사람이 어찌면 쥐와 어린이들을 모두 거느리고 그 도시를 떠날지도 모른다는 것이다. 유아기가 존재하지 않는다면 유아기의 영재라는 것은 아무 의미도 없는 개념이다. (p. 46)

내 자신의 견해와 본 논문의 목적에 비추어볼 때, 문제가 되는 것은 예술교육자들이 예술영재교육에서 모더니스트의 견해를 따를 것인가 아니면 포스트모더니스트의 견해를 따를 것인가 하는 것이 아니다. 문제는 어떻게 하면 예술영재와 함께 일하는 교육자들이 모더니스트와 포스트모더니스트 모두의 주장에서 이득이 되는 부분을 취하여 모든 학생들에게 포괄적이며 일관성 있는 예술교육을 제공할 수 있는가 하는 것이다.

이와 같은 딜레마에 대한 해결책을 앤더슨과 밀브란트(2005)가 제안한 예술 교과과정을 위한 ‘삶을 위한 예술’ 접근방법에서 찾으라고 제안하고자 한다. 다음 장에서는 영재 교육자들이 소중히 여기는 모더니스트적 관점과 동시에 포스트모더니스트 가치관도 강조하면서 ‘삶을 위한 예술’ 접근방법에 대하여 논하겠다.

결론에서는 예술영재와 함께 하는 그룹활동이 지니고 있는 잠재력에 대하여 논하고, 멀티 에이지(복합연령 집단) 교육 모델로부터 얻은 시사점을 제시하겠다.

예술영재교육을 위한 모델

앤더슨과 밀브란트(2005)가 고안해낸 예술교육 모델인 ‘삶을 위한 예술’은 개인의 창의성을 고무하면서 글로벌한 세계관과 포스트모더니즘의 이상을 지원한다. 간단히 말하자면, ‘삶을 위한 예술’은 학생들의 실제 생활에서의 관심사에 근거한 주제를 다루는 예술교육을 위한 광범위하고 믿을만한 접근방법을 제시하는 모델이다. 이 모델은 예술은 인간이 자신의 개인적인 의미를 다른 사람과 소통하기 위한 방법이며 또한 인간의 경험 자체를 묘사하기 위한 방법이라고 전제한다. ‘삶을 위한 예술’에서 교육은 가르치는 일과 배우는 일을 실제 생활 문제들과 연결시켜주는 방법으로 사회적 중요성이라는 중심 주제를 기본으로 하고 있다. ‘삶을 위한 예술’은 사회적으로 중요한 주제들을 교육시킴으로써 모더니스트적 태도로부터 거리를 둔다. 모더니스트들은 예술이 예술 자체를 위해 존재한다고 생각하고, 미적 형태의 진가를 알아볼 수 있도록 특별히 미학적인 훈련을 받는다.

‘삶을 위한 예술’의 주제적 접근방법이 얼핏 보기에는 전적으로 포스트모던한 것처럼 보이지만 앤더슨과 밀브란트(2005)는 그들의 예술적 감성을 기반으로 기존의 방법들 중에서 최고라고 생각되는 부분들을 차용하여 포괄적인 예술교육모델을 만들기 위하여 모든 노력을 기울였다. 따라서 개개인의 창의성, 자기표현, 미학, 미술사, 숙련된 스튜디오 기법에 대한 설명 등이 ‘삶을 위한 예술’의 필수 요소로 간주된다. ‘삶을 위한 예술’의 실생활 주제들이 이 모델의 핵심을 이루고 있으며 학생들은 그런 주제들에 응하여 예술 작품을 만든다.

‘삶을 위한 예술’은 예술작품의 의미를 탐구하고 창작하는데 초점을 두기 때문에 학생들은 작품을 통하여 자신이 의도하는 메시지를 가장 효과적으로 전달하기 위하여 높은 수준의 기술적 테크닉을 필요로 한다.

예술영재들을 가르치는 교사들은 ‘삶을 위한 예술’이 제안하는 포괄적인 전략들 중 많은 부분을 그들의 교수법에 적용할 수 있을 것이다. 특히 현대 예술교육에서 선호도가 높은 포스트모더니스트 사고방식을 견지하면서도 영재 개개인의 창의력과 기법 향상에 대한 욕망을 다루는 방법을 모색하고 있는 경우에 유용하다. ‘삶을 위한 예술’은 모더니즘과 포스트모더니즘을 포함한 다양한 세계관들을 융합시키는 시도를 했다는 점에서 의미가 있다. 앤더슨과 빌브란트(2005)는 이 같은 융합에 대하여 다음과 같이 말한다:

우리는 ... 포스트모더니즘으로부터 예술을 학생들 삶의 중심으로 되돌려 줌으로써 공동체 안에서 예술이 중심이 된다는 아이디어를 가져왔다. 예술은 미적 수단을 통하여, 삶에 대하여... 예술이 우리에게 무엇을 이야기해 줄 수 있는가를 이해하기 위하여 가르쳐야 한다. 모더니즘에서는, 독립적이며 창의적인 개인으로서의 예술가, 그리고 학생이라는 아이디어를 가져왔다. 더 나아가서는, 대립되는 철학적 체계나 신념들이라는 아이디어를 간직하고 있다. 개념적으로 이러한 것이 삶을 위한 예술의 내용이다. (pp 67)

집단 편성을 위한 제안

이 논문의 주 목적이 예술영재 그룹핑 전략을 심도 있게 논의하기 위한 것은 아니지만 결론에서 포스트모더니즘과 모더니즘의 관점을 모두 수용하여 제안하려 한다. ‘삶을 위한 예술’ 모델은 협력적인 탐구와 대화, 그리고 협동활동의 필요성에 대하여 암시하고 있다. 1990년대에 재능아와 영재들을 이질적인 협동학습 그룹에 포함시킨다는 개념에 대해 뜨거운 논쟁이 있었다(Fielder, Lange, & Winebrenner, 1993; Rogers, 1993). 그러나 협동활동이 포스트모던 사상과 주제, 특히 공동체와 생태학적인 문제를 다루는 사람들에게 자연스럽게 맞아떨어지는 것으로 보이기 때문에 (Day & Hurwitz, 2012) 예술영재를 위한 그룹 활동에 대한 논의는 유효해 보인다.

상이한 그룹에 배치된 학업 성취도가 뛰어난 학생들의 실적에 초점을 맞춘 최근의 연구 결과에 의하면 높은 능력을 가진 학생들의 실적을 예측하는데 있어서 가장 중요한 것은

집단 구성이 이질적인가 동질적인가에 대한 것이 아니라 집단이 어떻게 기능을 발휘하며 상호작용하는가라고 말하고 있다 (Webb, Nemer, & Zuniga, 2002).

집단이 정말로 협동적이며, 우수한 학생들이 제안을 받아들이고 집단에 참가하여 그 집단의 다른 학생들의 생산적인 도전을 기꺼이 받아들이는 경우, 학습이 끝날 무렵 우수한 학생들은 괄목할 만한 학업 성과를 보여주었다. 이 결과는 예술영재들과 함께 협동활동을 개발하려는 계획을 세우고 있는 예술 교사들이라면 무엇보다 먼저 공동의 과제를 통하여 집단의 긍정적인 기능을 진작시키는 전략을 고려해야 한다는 것을 암시한다. 이런 과제가 벽차다고 생각하는 예술교육가들도 있었지만 미술교육에서 멀티 에이지 모델이 긍정적인 그룹 작업을 계획하는 데 유용하고, 모든 수준의 학생들에게도 경험을 줄 수 있다고 생각한다.

멀티 에이지 교육이 미술교육자들로부터 집중적인 관심을 받기 시작한 것은 얼마 되지 않지만 다른 학습 분야에서는 수십 년간 심도 있게 연구되어 왔다 (Broome 2009). 멀티 에이지 반이란, 서로 다른 학년의 학생들을 위하여 긍정적인 가족 또는 공동체 분위기를 조성하기 위한 목적으로 두 학년 이상 차이가 나는 학생들을 한 그룹으로 편성하는 것이다 (Coyne, 2000; Nishida, 2009). 수업 방법은 경쟁보다는 협력(Elkind, 1993)을 중시하며 높은 성적의 성취보다는 아동들이 자신이 원하는 속도로 나갈 수 있는 자유의 중요성을 강조한다 (Hoffman, 2003). 본 논문의 목적에 부합하는 멀티 에이지 수업 전략에는 다음과 같은 내용이 포함된다. 첫째, 협력적인 태도를 본보기로 만들고 그룹 내에서 상호작용을 촉진할 수 있도록 서로 배려하는 환경을 조성하기 위한 교사의 노력. 둘째, 공동의 그룹을 자주 활용. 셋째, 탐구 중심 또는 기법 중심 등 수업이 강조하는 바에 따라 이질적 또는 동질적 능력을 가진 그룹을 만들기 위하여 융통성을 가지고 그룹 재편성(Alessi, Hoyne, & Stewart, 2006). 넷째, 아동의 삶과 관련있는 주제를 사용(Lolli, 1998). 그룹활동 편성에 멀티 에이지 방법을 사용하고자 하는 예술교사들은 멀티 에이지 예술 프로그램 등을 특징짓는 성격에 관한 좀더 많은 정보를 얻기 위하여 이 주제에 관한 저서들을 읽어 볼 필요가 있다(Broome 2009; Heid, 2004; Serig, 1995). 특히, 본 논문의 목적에 부합하는 내용으로 버지니아 주 프린스 조지 카운티에서 예술적으로 우수한 학생들을 위한 프로그램(Program for Artistically Advanced Students, PAAS)의 교사로 멀티 에이지 그룹과 함께 일한 Jan Johnston의 사례를 참고로 할 수 있다(Broome, Heid, Johnston, & Serig, 2011).