

* 원상화

목차

Abstract

I. 서론

II. 장애아동과 창의성교육

- 1. 창의성 교육
- 2. 장애아동과 창의성 교육

III. 장애아동 창의성 교육을 위한 예술교과의 통합적 운영 방안

- 1. 예술교과 운영현황
- 2. 예술교과의 통합적 운영방안

IV. 결론 및 제언

- 1. 결론
- 2. 제언

참고문헌

* 극동대학교 초등특수교육학과 교수

논문투고일 : 2015.07.30.

논문심사일 : 2015.08.17.

게재확정일 : 2015.09.01.

A study on integrated operation of the arts curriculum for an education of creativity in children with disabilities.

Won, Sang-hwa
Far East University

The goal of this study is to examine the significance of creativity education for children with disabilities and based upon the analysis of the content of art-related courses in the basic curriculum of special education, to propose measures for integrated operation of the arts subjects. The study was carried out to lay the foundation of specific plans to implement creativity education for children with disabilities

First, in order to find an answer to the question ‘how to understand creativity education in special education?’, this study examined the theory of Winnicott as well as a variety of spectrum of creativity including Bic-c creativity, Pro-c creativity, Little-c creativity, and Mini-c creativity. The results show that the significance of creativity education for children with disabilities can be found in providing an environment of diverse experience so that it can contribute to manifesting and developing the potentials of an individual from the perspective of Mini-c creativity.

Second, the purpose of the arts subject in the basic curriculum of special education is less to aim at helping the students to comprehend artistic knowledge and skills than to provide a variety of experience, and through this to help the students improve in adaptive ability through the process of expanding the scope of experience, and ultimately to help them enjoy happy life.

Third, since the purpose of the arts subject for creativity education for children with disabilities is not to transmit professional information for each sector, there should be measures to take for integrated operation of the course. The direction for creativity education for children with disabilities could be set by taking measures for integrated operation to enhance creativity in art subject including integration according to expressive characteristics, integration from the development perspective, integration centered on the interest and strengths of the learner, integration centered on function, and integration centered on the topics of the subject.

key words > education of creativity, children with disabilities, special education, integrative arts education

주요어 >> 창의성 교육, 장애아동, 특수교육, 통합예술교육

21세기는 창의력과 감성이 강조되는 사회로서, 융합적 소양과 함께 타인과 소통할 수 있는 능력을 겸비한 인재의 양성에 그 교육적 초점이 맞추어 지고 있다. 그 중에서도 창의성은 사회전반적인 영역에서 요구되는 핵심역량이라고 할 수 있으며, 그렇기에 교육계에서도 창의성 신장을 위한 다양한 교수학습방안들이 연구되고 논의되고 있을 뿐만 아니라, 이론적이며 실천적 관점에서 부단히 고민해야 할 핵심주제를 형성하고 있는 것이다.

창의성 교육에 대한 연구는 필연적으로 전통적으로 가치를 두는 학과목 카테고리틀을 벗어나는 무엇이 요구될 수밖에 없는데, 현재까지 가장 유력하게 대두되었던 분야는 예술교육과 관련된 분야였을 것이다. 실제 교육 정책적 측면에서 살펴보더라도 창의성 교육의 실천을 위해 예술교육에 대한 중요성을 인식하고 그를 핵심교과로 채택하고 있는 것이 교육선진국의 추세라고 볼 수 있다(김화숙, 2006:2). 이와 같은 교육적 패러다임의 변화는 국내에 있어서도 비록 정도의 차이는 있을지라도 어떤 형태로든 교육 전반에 걸쳐 직간접의 영향을 필연적으로 주고 있는 것이며, 그러한 영향은 교육 인력의 양성, 교과 내용의 형성, 교수 방법의 개발, 교육 현장의 운영 등 국가 기간 교육의 모든 분야에 미치고 있다고 하겠다.

우리나라 교육과정에 있어서 창의성이 본격적으로 강조된 시기를 판단함에 있어 제도상의 절차적 측면으로 볼 때 7차 교육과정에서 그 모습을 찾아볼 수 있는데, 개정의 중점 내용 중 ‘창의성의 배양’이 포함되어 있었고, 또한 ‘창의력’을 규정함에 있어 ‘자신의 사고를 외부로부터 주어진 하나의 틀에 맞추지 않고 자신의 생각과 상상력을 자유롭게 표현함’으로 설명하고 있었다(교육부, 1997:1-3). 그러나 제도상의 개념적 측면에서는 창의성이 강조되고 있었으나 교육현장에서의 실천적인 측면에서는 창의성의 개념에 대한 인식조차 부족한 상황이었고 실제의 교과교육에서 창의성교육에 대한 구체적인 교수방법에 대한 실천적인 내용들이 제시되지 못한 시기이기도 하다. 이와 같은 창의성 교육의 문제점을 토대로 2009 개정교육과정에서 ‘창의인성교육’이라는 개념이 제시되었다. 2009 개정교육과정에서는 ‘배려와 나눔을 실천하는 인재를 기르는 창의성교육’을 강조하면서 창의적 체험활동을 신설하여 창의성을 교육의 주요목표로 강조하였다. 창의인성교육의 의미 안에서는 교육현장에서 창의성의 개념적 접근에도 변화가 있음을 의미한다. 창의성은 더 이상 산출물적인 관점에서 독특하고 탁월한 결과적 능력이 아니며, 과정적 관점

에서 인간의 성격과 태도적 측면에서의 개념적 포용의 결과로 볼 수 있는 것이다. 이와 같은 흐름은 일반교육과정은 물론 특수교육대상자를 위한 특수교육 기본교육과정에도 예외는 아니다. 특수교육 기본교육과정의 성격에 있어서도 창의성과 연관된 내용을 살펴보면 ‘학습자의 자율성과 창의성을 신장하기 위한 학생 중심의 교육과정이다’라고 명시하고 있고, 추구하는 인간상에도 ‘기초능력의 바탕위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람(교육과학기술부, 2011:3)’으로 하고 있다. 다시 말하면 장애학생에게도 창의성 교육을 위한 교과과정 운영 방안이 모색되어야 함을 의미한다.

2015년도 특수교육 통계조사에 의하면 특수교육대상자는 88,067명으로 특수학교와 일반학교의 특수학급과 일반학급에 배치되어 있다(교육부, 2015:3). 특수교육 기본교육과정이 일상생활 기술과 기본이 되는 학업기술에 주안점을 두고 있다는 점을 고려하면, 평균이하의 인지능력을 보이는 장애학생들에게 ‘창의성 교육’이 가능한가 하는 의문을 갖게 한다. 이와 같은 질문은 창의성의 개념과도 연관되어 진다. 장애학생을 위한 창의성 교육에서 창의성의 개념을 어떻게 정의하고 접근하는가에 대한 고민이 필요한 시점이다. 정지은(2012:96)은 국내 창의성 교육관련 논문을 분석한 결과 창의성의 의미와 개념을 정의하는 연구는 점점 줄어들고 있으며, 반면에 창의성의 정의에 대해 언급하지 않는 경우 경우가 조금씩 증가하고 있다고 분석하였다. 그 이유는 첫째, 창의성을 개인의 인지적 측면에서만 바라보던 것이 이전의 어느 정도 합의를 통설적인 관점이라면, 지금은 창의성에 대한 너무도 다양한 관점이 등장하여 명확히 정의를 내리기 어려워 졌다는 것을 언급하고 있다. 즉, 현 학계에서 논문 작성 시 광범위하게 쓰이는 논거 기법인 참고 문헌 근거 등의 방법에 의해서는 현 상황에서 적합한 정의를 설정하지 못하게 되었다는 것이며, 그 이유는 그 만큼 확고한 근거 문헌을 추적하여 채택하기가 곤란해졌다는 것을 반증하는 것이다. 둘째, 이미 너무도 많은 학자들이 창의성에 대해 정의하였기에 다시 정의를 필요성을 느끼지 못한 것을 그 이유로 들고 있다. 이른바 어느 정도 개연성이 확보된 사항에 대한 학문적 중복을 피한다는 의미일 것이다.

그러나 기존의 창의성의 개념 체계에 있어서 장애학생에 대한 창의성 교육의 의미를 어디에 두고 또한 어떻게 해야 하는가에 대한 문제가 남는다. 이에 대해 정유진, 하주연(2014:19-21)의 장애학생을 대상으로 한 국내 창의성 연구 동향을 보면, 2005년에서 2013년까지 총 18편의 논문이 발표되었고, 이중 10편이 ‘주의력결핍과잉행동장애’가 다수 포함된 정서행동장애 학생에 대한 것이었다. 다시 말하면 국내 장애학생을 위한 창의성교육 연구는 주된 연구대상이 ‘주의력 결핍과잉행동장애’였다는 것인데, 주의력결핍과잉행동의 경우

일반적으로 그 특성으로 들 수 있는 흥미 있는 것에 대한 선택적 주의집중, 주의집중 지속의 어려움, 자극추구, 민감성은 창의성과 연관되는 특성을 보이고 있음을 고려할 때(이영나, 2006:58-59; Cranmond, 1995, 조나리·하주현, 2010:95, 재인용), 이 결과는 논문을 발표한 다수의 연구자들조차도 창의성의 전제로 어느 정도 이상의 인지적 능력을 상징하고 있다는 점을 나타내는 것이라 할 수 있다. 다른 측면에서 본다면, 결국 이는 창의성의 개념이 장애에 대해서는 결코 보편적이고 일반적인 개념이 아니라는 의미이며, 일반적인 특수교육의 의미에서 창의성 개념이 교육현장에 확장 적용되고 있지 못함을 의미한다.

다시 말하면 창의성 교육은 모든 사람에게 교육할 수 있는 것이 아닌 평균 이상의 인지능력이 있을 때 가능한 것으로 보고 있는 관점이 지배적이란 것이다. 특수교육 기본교육과정에서 성격과 목표에 규정되어 있는 창의성은 무엇을 의미하며, 이를 실현하기 위한 구체적인 방법이 과연 무엇인지에 대한 연구가 시급하다고 할 수 있다. 이를 위해 본 연구에서는 특수교육 기본교육과정에서 교과목의 성격이 창의성 교육과 가장 밀접하게 연관된 음악, 미술 및 체육교과에 포함된 신체표현활동 영역에서 창의성 교육의 의미를 분석해보고자 한다. 그 방법의 일환으로 국내학술정보 전문 검색사이트와 교육과학기술부에 고시된 제 2011-501 특수교육 교육과정을 통한 문헌연구를 진행하고자하며, 또한 장애아동의 창의성 교육을 위한 예술교과의 통합적 운영 방안을 제시하려한다. 장애아동의 창의성교육 관련 문헌자료는 국내학술정보 전문검색사이트와 한국문화예술교육진흥원 홈페이지(<http://www.arte.or.kr>)에서 문화예술교육 관련 연구보고서를 참고자료로 활용하고자 한다. 한국의 장애아동의 창의성 교육에 대한 연구를 연도제한 없이 검색한 결과 18편이 나온 것은 장애학생 창의성교육의 의미와 목적제시를 위한 기초연구도 진행되지 않은 제한점이 있다. 하지만 그럼에도 불구하고 본 연구를 통하여 장애학생을 위한 창의성 교육의 의미, 특수교육 기본교육과정에서의 예술관련 교과의 내용 분석, 이를 토대로 예술교과의 통합적 운영에 대한 방안을 장애학생 창의성 교육과 연관하여 알아보는 것은 장애아동에게 창의성교육을 시행할 수 있는 구체적 기반마련을 기할 수 있는 하나의 중요한 계기가 될 수 있을 것이라는 점에 의미를 부여할 수 있다.

이에 본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하여 연구를 진행하고자 한다.

첫째, 장애학생에게 창의성 교육의 의미는 무엇인가?

둘째, 특수교육 기본교육과정 예술교과에서 창의성과 관련된 내용은 무엇인가?

셋째, 장애학생의 창의성 교육을 위해 예술교과의 통합적 운영방안은 무엇인가?

II. 장애아동과 창의성 교육

현재 창의성은 정치, 경제, 문화 등 사회전반적인 영역에서 전방위적으로 강조되고 있고, 교육의 분야에서도 창의성 교육에 대한 관심은 교육의 직접적인 패러다임 변화에 있어 중추적인 역할을 하고 있다. 또한 고용을 교육과 연관된 교육의 확장 영역으로 파악할 때, 사적, 공적 조직을 막론하고 조직의 생존을 위해 고용 각 분야의 인재선발의 면접에서 창의적 잠재력을 갖춘 사람을 선발하기 위해 노력을 경주하고 있고, 그러한 영향은 곧바로 교육 현장으로 피드백 되어 각급 교육 기관에서는 더욱 더 학생들의 창의적 잠재력 형성과 육성을 위해 또한 각 교육기관의 생존을 걸고 배전의 공을 들이는 상황이다.

그러나 이런 동향에는 간과 못할 함정이 있는데, 즉, 창의성의 개념이 너무도 다양하고 심지어는 다소간 막연한 면이 있다는 것이다. 그러므로 창의성을 신장시키기 위한 방안이나 아이디어를 구체적인 교수-학습전략과 연계시킬 경우, 이와 같은 창의성의 다면적인 관점으로 인해 명확한 정의가 어렵다는 것이 걸림돌이 되기도 한다.

창의성의 사전적 의미는 “새로운 생각이나 개념을 찾아내거나 기존에 있던 생각이나 개념들을 새롭게 조합해 내는 것과 연관된 정신적이고 사회적인 과정이다(Wikipedia, 2015).” 라고 정의하고 있다. 다시 말하면 창의성은 무엇인가 새롭게 하는 것, 또는 신선한 발상으로 뭔가를 발견하고 구현하는 것, 기존의 틀을 깨고 대체할 새로운 뭔가를 제시하는 것 등 어떤 새로움을 현상에 임하게 한다는 일종의 전제조건이 있어야 함을 의미한다. 과거의 창의성은 오히려 고도로 훈련된 지식과는 다소 별개의 영역으로 상정되어 온 것이 사실이다. 뭔가 세상에 크던 작던 새로운 패러다임을 제시한 이들이 모두 고도로 훈련된 지식인이나 학자들이 아니었고, 오히려 틀에 박힌 지식과는 무관하게 순수함을 간직한 이들이었다는 것이 그러한 생각을 뒷받침해준다. 그렇다면 인지능력과 창의성의 관계는 어떠할까? 새로운 것을 생각하고 발견하기 위해서는 인지적 영역의 어떤 부분에서든 비범함을 가져야 한다고 이해하고 있는 것이 기존의 일반적인 견해였던 것으로 보여 진다. 이것이 과연 정당한 견해인지 아닌지에 대해서는 일단 차치하고, 그렇게 되면 특수교육 측면에서 교육철학적으로 상당히 진지한 문제가 제기된다. 즉, ‘지적장애가 있는 장애아동에게 창의성교육을 어떻게 시킬 수 있는가?’에 대한 의문이 그것이다. 본인은 여기서 ‘사회적 창의성’과 ‘개인적 창의성’의 개념을 생각해 본다.

학교교육에서 강조되고 있는 창의성은 사고능력 증진을 통한 문제해결능력을 위해 갖추어져야할 요소로 접근하는 것이 일반적이다. 창의성에 대한 정의는 교육학, 심리학, 철학, 의학 등의 분야에서 수많은 학자들에 의해서 정의 내려지고 있다. 즉, 그렇게 수많은 정의가 내려지고 있다는 것은 창의성에 대한 다양한 견해들에 의한 다양한 접근방식을 통해 접근하고 있음을 의미한다. 또한 이러한 창의성에 대한 많은 견해들은 거의 그 수만큼의 ‘창의성 교육’ 기법을 생산해 낸다는 것이다. 단언하건대 실제적으로 그러한 많은 ‘창의성 향상 기법’ 들 중에 지적 장애아동의 창의성교육에 대한 것은 거의 없는 것이 또한 사실이다. 인지적 측면의 창의성을 강조한다면 지적장애아동 창의성 교육은 가능하지 않는 또는 의미가 없는 것으로 이해될 수 있는 것이 당연하기 때문이다. 그러나 원칙적인 면에서 창의성 교육의 기본방향의 대상은 모든 사람을 그 대상으로 해야 하는 것이다. 그렇다면 창의성을 어떻게 이해해야 하는지에 대해 다시 한 번 진지하게 고찰해볼 필요가 있다.

본 연구에서 창의성을 정서적 관점에서 고찰해보고자 한다. 심리학에서 모든 인간이 가지고 있는 요소로 창의성을 바라보고 있다는 것은 전기한 첫 번째 정의와 같이 창의성 교육의 대상이 ‘모든 사람이다’ 라는 것을 뒷받침해줄 수 있음을 의미한다. 현재 창의성의 구성요소와 연관된 연구관점은 창의적인 사람, 창의적인 과정, 창의적인 결과, 창의적인 환경으로 연구가 진행되고 있다. 이와 같은 네 가지 요소 중 창의적인 환경의 중요성을 강조한 Winnicott, D.의 이론을 통해 창의성의 개념을 살펴보고자 한다.

Winnicott, D.(1971:109)은 창조성은 삶을 생동감 있게 만들어주는 기제로 창조적인 삶을 들고 그것을 건강한 상태로 설명하고 있다. 또한 창조성을 삶에서 이해하기 위해서는 위대한 예술작품에서 분리시켜 생각해 볼 필요가 있다고 하고 있다(Winnicott, D. 1971:108). Winnicott, D.이 말하는 창조성은 일상생활에서 느끼는 것이다. 이와 같이 창의성은 위대한 업적을 남긴 사람들의 **Big-c** 창의성과 Winnicott, D.이 언급한 일상생활에서의 **Mini-c** 창의성으로 나누어 이해할 수 있다. Winnicott, D.의 심리치료의 중요한 기제로 설명하고 있는 창조성은 인간은 누구나 가지고 태어나며 삶속에서의 창조적 충동 그 자체로 이해해야 한다는 것이다. 이와 같은 창조적 충동은 **Big-c** 창의성의 결과를 나타내기도 하지만 어린 아이의 물장난, 흙장난 등 인간이 환경을 주도적으로 다루는 자발적이고 능동적인 힘이 창조성이라고 설명하고 있다. 다시 말하면 창조성은 인간이 태어나면서부터 가지고 있는 기체이며 이는 **Big-c** 창의성으로 발현되기도 하지만 일상에서의 **Mini-c** 창의성으로 행복한 삶을 향유하는 중요한 요인이라 할 수 있다. 삶속에서 창조성이 발현되지 못한다면 건강

한 삶이라고 할 수 없다는 것이다. 이는 창의성은 지적능력의 유무와 상관없이 누구에게나 가지고 있으며 환경에 의해 촉진될 수 있음을 의미한다.

Kaufman과 Beghetto(2009, 정지은, 2012:13-18, 이규일, 2013:83-84 재인용)연구에서 창의성의 수준을 보다 세분화시킨 내용을 토대로 창의성 범주를 도식화하면 <그림 1>과 같이 구분하였다.

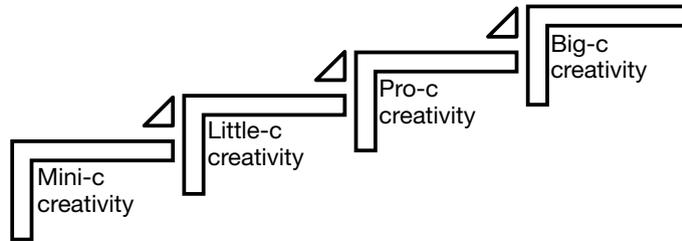


그림 1. 창의성 범주

Big-c 창의성은 위대한 화가의 작품, 과학자의 연구 성과물과 같은 사회에 기여한 업적을 의미한다. **Pro-c** 창의성은 각자의 영역에서 전문가로서의 능력을 발휘하는 것을 의미한다. 현재 장애아동 창의성교육의 실천에 있어서 어려움을 느꼈던 이유는 바로 창의성을 **Big-c** 창의성과 **Pro-c** 창의성의 산출물적 관점에서 이해하고 있었기 때문일 것이다. 그러나 창의성은 **Little-c** 창의성과 **Mini-c** 창의성의 범주를 함께 내포하고 있다. 교육현장에서는 **Big-c** 창의성과 **Pro-c** 창의성의 범주보다는 **Little-c** 창의성과 **Mini-c** 창의성에 관한 교육 및 교육환경 구축에 노력해야 한다. 이와 같이 창의성을 다양한 범주에서 이해할 때 창의성 교육의 대상과 방법적 차원에 있어 접근이 용이할 것이다. 장애아동 창의성교육에 있어서는 특히 **Mini-c** 창의성 범주에 대한 이해가 중요할 것이다. **Mini-c** 창의성이란 Winnicott, D.의 창조성과 같이 일상의 삶속에서 발현되는 것을 의미한다. **Mini-c** 창의성은 우리의 삶과 직결되는 창의성이며 심리치료현장에서도 관심을 가지는 영역이라 할 수 있다. Runco(2004:21-30)는 Winnicott, D.과 같은 맥락에서 창의성은 객관적인 환경을 개인적으로 해석하려는 의도이자 동기이며 인간 누구에게나 가지고 있는 잠재능력으로 설명하고 있다. 이와 같은 관점은 창의성을 교육하고자 하는 교육현장에서 아동 개인의 결과적 능력과 상관없이 인간은 누구나 창의적 잠재능력을 가지고 있으며, 교육을 통해 누구든지 창의성이 신장될 수 있음을 의미하는 것으로, 창의성 교육은 특정 능력을 가진 학생을 위한 교육이 아닌 모든 학생을 위한 교육이 됨으로 인해 매우 긍정적으로 학교현장에서 이루어

지는 각 군집 또는 셀별 창의성 교육의 간극을 좁혀 나갈 수 있을 것이다. 특히 이러한 관점은 장애아동 창의성 교육에 대한 연구가 전무한 상황에서 창의성교육의 가능성과 개인적 의미를 찾는 데 매우 중요한 관점이라고 할 수 있겠다. Kaufman과 Beghrtto(2007, 2009, 이규일, 2013:83-84, 재인용)는 Little-c 창의성을 세분화시켜 Mini-c 창의성의 범주를 제시함으로써 장애아동 창의성교육의 당위성을 설명하는데 중요한 관점을 제시하였다고 평가할 수 있다. Mini-c 창의성은 아주 개인적인 경험과 행동에서 그것을 해석하는 개인의 경험을 의미한다. 다시 말하면 새로운 색칠놀이 경험 후 그 느낌을 아는 것이 Mini-c 창의성이다.

정리하면 창의성은 창의성 검사 후 높은 점수를 받았거나 지능이 높은 사람에게만 존재하는 것이 아닌 인간 누구나 가지고 태어난 능력이라 할 수 있다. 부연하여 본 연구에서는 창의성의 이러한 면을 “사회적 창의성”과 “개인적 창의성”의 개념으로 정리하고자 한다.

“사회적 창의성”은 Big-C, Pro-C와 유사한 맥락이며, “개인적 창의성”은 Mini-C, Little-C와 유사한 맥락이다. 특히 본인이 생각하는 “개인적 창의성”의 개념은 ‘일반화’와 ‘개별화’, ‘전체주의’와 ‘개인주의’, ‘결과중시’와 ‘과정중시’, ‘거시적인 것’과 ‘미시적인 것’ 그리고 ‘획일론’과 ‘다원론’의 격렬함을 풀어놓은 것이다. 무엇이 나쁘고 좋다는 선악 구별과 선택의 문제가 아니고, 창의성의 양면성을 각자 그대로 인정하고 어느 하나에 다른 하나를 희생시켜 종속시키는 태도를 지양하는 것이다. 이와 같은 개념에 있어서 심각한 지적장애를 가진 학생에게 창의성이 가능한지 아닌지를 논의하는 것은 전혀 무의미한 일로서, 그에게 사회적 창의성은 미미하지만 개인적 창의성은 지극히 당연히 인정되어야 하는 것이다.

이상의 내용을 전제로 창의성교육이란 무엇인가에 대하여 고찰하고자 한다.

1. 창의성 교육

7차 교육과정이 적용되기 시작 한 2000년대 초반부터 교육과정의 수시 개정이 도입되면서 창의성은 교육의 중요한 목표로 명시되어 왔다, 하지만 그럼에도 불구하고 교육현장에서는 창의성 교육의 의미 및 구체적 실천방안에 대한 논의가 부족 했던 것이 사실이다. 더욱이 교과와 연관한 창의성교육의 구체적인 개념이 확립되지 못하다보니 교육관계자들도 일치된 관점을 가질 수가 없었던 것은 어찌 보면 필연이다. 이 시기는 모든 면에 있어 기반이 부족한 상황에서 학교현장에서는 바로 창의성 교육을 실현해야하는 입장이었기에 창의성의 개념 파악을 위한 문헌 연구가 급격히 증가한 시기라고 할 수 있다. 장애아동창의성 관련 연구도 2005년 1편의 연구로 시작되었다(정유진, 하주현, 2014:21). 2005년 이전에는 장애아동 창의성 관련 연구는 전무한 상황이었다. 2000년대 중반부터는 창의성에 대한 개념이나 정의에 대한 연구보다는 창의성교육을 위한 교수학습개발과 적용관련 실천적 연구들이 많이 이루어졌다고 볼 수 있다.

창의성이 교육과정에서 강조되면 교육현장과 연결한 창의성에 대한 개념의 이해가 매우 중요하다. 조연순 외(2009:230) 연구에 의하면 교육의 직접관련자인 교사, 학부모들도 창의성을 유창성이나 융통성, 독창성, 정교성 등의 사고적 특성으로 인식하고 있고, 이와 같은 창의성에 대한 단편적 이해는 창의성 교육의 실천에 어려움이 있음을 의미한다. 이러한 상황은 결국 창의성의 개념을 교육현장과 연계하여 재정립하고, 창의성의 이해의 폭을 넓히는 것을 필요로 하게 한다.

이와 같은 관점에서 본 연구는 창의성의 개념을 인간 누구나 가지고 있는 잠재능력으로 이해하고, 이를 최대한 촉진 시킬 수 있도록 하는 것이 창의성 교육의 핵심이라는 관점에서 진행되었다. 다시 말하면 창의성과 관련된 교육의 중요한 과제는 개인의 창의적 잠재력을 개발해 나가는데 그 의미가 있는 것이며, 또한 창의성은 외부의 자극에 민감하게 반응하는 능동적이며 적극적 태도를 기반으로 개발되므로 창의성은 개인적 태도와 특성과도 밀접하게 연관된다.

창의성 교육은 미래교육공동체 제 1차 포럼 중 왜 “창의적 인재인가?”의 자료에서 창의성 교육의 기본방향을 교육대상자, 목적, 실행방안의 카테고리를 통해 학교와 국가차원에서 나아갈 방향을 풀어내고 있다. 그 내용은 <표 1>과 같다.

표 1. 창의성교육의 기본방향과 의미

창의성교육의 기본 방향	의미
<ul style="list-style-type: none"> • 모든 학생을 위한 창의성 교육 (Everybody Counts) 	교육대상
<ul style="list-style-type: none"> • 창의성 교육은 2010년 이후 한국 사회의 미래를 위한 필수조건 • 교육공동체 구성원의 삶의 만족도 제고- 학생, 학부모, 교사 지역사회 모두가 네트워킹 된 교육공동체 지향 	목적
<ul style="list-style-type: none"> • 창의성 교육을 통한 학교 교육의 실효성 증진, 교육의 질 개선 • 공교육의 정체성 강화, 사교육 대비 교육 경쟁력 강화 	
<ul style="list-style-type: none"> • 창의적인 교사와 학생, 창의적인 교실생활과 학교문화를 존중하는 학교 만들기 • 창의적 학생을 고무할 수 있는 교육과정과 수업, 평가, 상급학교 진학, 학교 시설과 인적 지원 등 학교 교육의 전반의 연계 구축 • 창의성 발현을 위한 심리적 공간 진작 - 생각할 시간, 다양한 분야의 독서 기회 증진 • 학생의 학교생활의 균형과 조화 추구 : 즐거운 학교 만들기 • 학부모가 믿을 수 있는 안전하고 신뢰로운 학교 만들기 	실행방안

(김진숙, 2010:53, 재구성)

위 내용을 살펴보면 우선 창의성 교육의 대상은 모든 학생이다. 장애, 비장애를 구분하지 않는다. 또한 현재 교육계의 고질적 큰 문제인 사교육의 독세에 대해 공교육이 주도권을 가져와야 함을 표명하며, 창의성교육도 공교육에서 주도적으로 그 역할을 수행해야 함을 선언하고 있다. 아울러 학생만이 창의적인 것이 아니라, 교사는 물론 학교생활과 학교문화의 창의성까지 규정하고 있다. 이와 같은 맥락에서 창의성 교육에서 소외되었던 장애아동들에게 창의성 교육은 어떤 의미를 가지는지 알아보려고 한다.

2. 장애아동과 창의성교육

2009년 교육부가 '창의인성교육'의 기본방안을 발표하면서 학교현장에서는 창의성 교육의 실천을 위한 다각도의 노력이 본격화 되었다. 이와 같은 흐름은 장애학생에게 있어서도 예외는 아니다. 2010년 특수교육 교육과정에서도 창의적 체험활동과 학교 교육의 재량권이 확대되면서 다양한 활동에 대한 관심을 가지게 되었고, 이 시점부터 문화예술교육을 재량활동 또는 교과시간에 운영하는 등의 사례가 있게 되었으나, 직접적으로 장애아동의 창의성교육을 목표로 운영되었다고 보기는 어렵다. 실제 평균이하의 지적능력과 적응능력을 보이는 장애아동에게 창의성 교육을 표방하는 교육은 관심을 받지 못하고 있었다.

실제 장애학생을 대상으로 한 국내 창의성 연구의 동향을 보면, 장애학생을 대상의 한 창의성 연구는 2013년 기준 총 15편이었고, 그 중 55.6% 이상이 정서행동장애가 주 연구대상이었고, 정신지체는 4편이었다(정유진, 하주현, 2014:23). 다시 말하면 국내의 장애아동교육은 기능중심의 일상생활 훈련이나 직업훈련에 비중이 높고, 창의성 교육에 대한 관심은 매우 저조하다고 볼 수 있다. 결국 국민공통기본교육과정과 동일하게 특수교육 기본교육과정에서도 창의성 교육을 교육의 기본 성격으로 규정하고 있으나, 실제 그에 대한 의미와 실천 방향에 대한 고민은 부족하다고 할 수 밖에 없는 것이다.

사회 전체적으로 창의성교육이 강조되고 있는 현 시점에서 장애아동의 잠재능력을 개발하고 창의성을 향상시킬 수 있는 교육에 대한 관심을 가지는 것은 이제 당연한 상황이 되었다. 장애아동에게 있어 창의성은 지적특성만을 대표하는 창의성이 아닌 다차원적 관점, 즉 ‘개별적 창의성’의 관점에서의 접근이 필요하다.

Winnicott, D.은 창조성을 구성하는 요인으로 개인적 특성과 함께 심리사회적 환경의 중요성을 강조하고 있다. 또한 이와 같은 창의성은 생활에서 행동감과 즐거움으로 나타난다고 하고 있다. 이는 Gowan & Demos(1967, 김옥현, 2010:2, 재인용)의 “아동은 원래 창의적으로, 단지 그것을 표현할 올바른 환경만을 필요로 한다”는 것과 일맥상통하는 것이다. 또한 창의성 교육에 있어 창의성과 지능의 상관관계를 떠나 동기적 요인의 중요성을 Haper(1967, 김옥현, 2010:2, 재인용)는 강조하고 있다. 이와 같이 창의성을 인간의 잠재 능력에서 개인의 특성에 따라 Little-c 창의성과 Mini-c 창의성이 발현될 수 있는 환경이 바로 교육의 역할일 것이다. 즉 창의성 교육의 핵심은 창의적 환경에 있다는 것인데, 예를 들어 하나의 경험을 한 사람보다는 다양한 경험을 한 사람이 어떤 문제가 발생했을 때 다양한 해결방안을 제시할 것이다. 바로 여기에 창의성 교육의 본질이 있다.

창의성 교육의 전제는 다양한 경험을 할 수 있는 환경마련이라고 할 수 있다. 본 연구에서는 창의성 교육을 특수교육에서는 어떻게 이해해야 하는가에 대한 답을 찾기 위해 창의성에 대한 개념을 Winnicott, D.의 이론과 창의성의 다양한 스펙트럼에서 살펴보았다. 이제 이를 통대로 창의성교육의 현장실천을 위해 예술교과에서 그 의미를 모색해보고자 한다.

Ⅲ. 장애아동 창의성 교육을 위한 예술교과의 통합적 운영방안

장애아동을 대상으로 하는 창의성교육은 다양한 새로운 경험을 제공하는 환경구축에서 시작한다. 창의성이란 누구에게나 잠재되어 있는 것으로 다양한 문제해결과정에서 개인의 경험 안에서 주어진 문제를 해결하거나 새로운 어떤 것을 생산해내는 능력으로 이해할 수 있다. 여기에서 문제해결과정이라는 것은 큰 과제를 해결하는 과정만을 의미하는 것이 아닌 일상에서 늘 당면하게 되는 문제들을 포함한다. 예를 들면 어린 아이의 경우 블록을 높이 쌓는 다는지 문턱을 넘어가야 한다든지 등 매순간 모든 상황에서 문제해결을 해야 하는 과제에 직면하게 된다. 그리고 그 과제를 좀 더 다양하게 효율적으로 생산적으로 해결한다면 이는 창의성을 발휘하는 삶이라 할 수 있다. 창의성의 발휘 하는 삶을 위한 미적경험은 지적, 정서적, 실천적영역이 <그림 2>와 같이 작동한다.

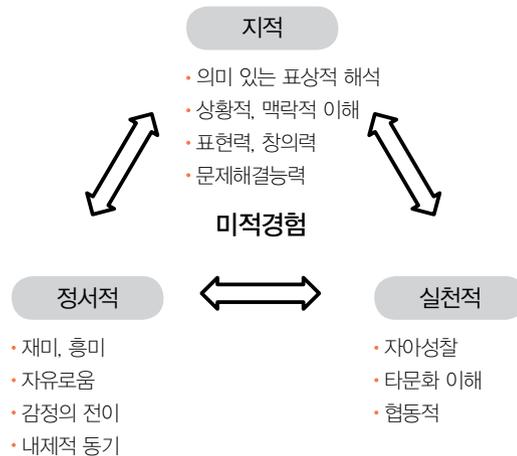


그림 2. 미적경험의 교육적 효과(설연경, 2014 : 519)

창의성교육의 전제 조건은 첫째, 다양하고 풍족한 환경을 통해 많은 경험을 쌓도록 하는 것이다. 둘째, 생활 속에서 새롭고 다양한 과제가 주어져야 한다. 셋째, 이 과제를 해결하기 위한 능동적이고 자기주도적인 내적 동기가 수반되어야 한다. 마지막으로 이 문제해결과정에 대한 피드백을 주어야 한다. 이와 같은 창의성 교육의 원리가 학교와 가정에 접목되어야 한다.

이와 같은 원리에 입각하여 장애아동 창의성 교육의 방안을 마련함에 있어, 문제해결을 능동적이며 자기 주도적으로 하고자하는 내적동기를 유발하고 유지시키는 과정을 위해 교육과정 영역 중 예술교과를 통한 창의성 교육은 매우 의미가 있다고 하겠다. 예술은 그 핵심적 특성이 창의성이라도 해도 과언이 아닐 정도로 새롭고, 가치 있고, 새로운 것을 창출해야하는 예술의 핵심역량이 바로 창의성이다. 20세기 이미 각국에서는 아동의 창의성 신장을 위해 예술교과의 중요성이 강조되었다. 또한 예술은 순수 자발성과 능동적 내적동기가 주요 요소이다. 인간은 오감을 통해 자극을 받아들여 사물에 대한 감성을 즉각적으로 반사하는 과정에서 창작이 이루어진다. 이와 같은 즉흥을 통해 스스로 생각하고 계획하고 표현하는 창조적 표현능력의 신장은 창의성 교육과 깊은 연관이 있다. 또한 예술교육의 중요한 목표인 심미적 감각을 길러준다는 의미는 같은 상황에서 다양한 자극을 인지하고 자신의 것으로 받아들일 수 있는 미니창의성 신장에 핵심적 역할을 할 수 있음을 의미한다. 예술교육은 우리의 감수성을 일깨워 준다. 창의성 교육의 전제조건이었던 다양하고 풍족한 환경설정을 해주는 이유가 바로 미적 감수성을 일깨워 다양한 것을 경험할 수 있는 능동적 태도를 기르게 하는데 그 의의가 있다. 이와 같은 관점에서 장애아동 창의성교육을 위한 방안으로 예술교과의 내용을 분석하고 또한 예술교과 운영에 있어 지금까지 크게 관심을 가지지 않았던 장애아동의 창의성 교육의 의미를 고찰하고자 한다.

1. 예술교과 운영현황

2011 개정 특수교육 기본교육과정에서 미술교육의 개정 중점 내용을 보면 기능적인 요소, 생활 속에서의 미술, 미술을 통한 진로 능력을 중점내용에 포함시키고 있다. 또한 특수교육의 특수성을 반영하여 실천적 내용의 확장과 표현활동 중심의 통합적 활동을 강조하고 있다. 미술교과의 성격으로는 미적 감수성과 직관으로 대상을 이해하고 심미적 태도, 표현력, 상상력, 창의성, 비판적 사고를 길러주는 교과로 성격을 규정하고 있다. 음악과는 특수교육 대상학생들이 지닌 특별한 요구를 바탕으로 개성과 능력에 적합한 다양한 음악적 경험을 제공하고, 음악 활동에 필요한 기본적 능력을 길러주며, 이를 일상생활 속에서 적용할 수 있도록 해 줌으로써 삶을 보다 풍요롭게 하는 교과로 그 성격을 규정하고 있다. 체육의 무용영역에 해당하는 '표현'은 신체 활동을 통하여 자신의 감정이나 생각을 적극적으로 드러내고 이를 아름답게 꾸밀 수

있는 능력을 추구하고, 풍부한 감수성과 비판적 사고력을 바탕으로 한 다양한 신체적 표현 활동은 창의력을 기르는 데 매우 효과적이라고 그 성격을 규정하고 있다. 이와 같은 기본성격을 바탕으로 미술, 음악, 무용의 구성, 교과 목표와 그에 따른 세부목표를 정리하면 <표 2>와 같다.

표 2. 특수교육 교육과정에서의 예술교과 내용분석

	체육(표현)	음악	미술
구성	내용은 움직임 표현의 기초가 되는 신체지각 활동으로부터 표현 활동의 흥미와 동기를 부여할 수 있는 리듬활동과 민속표현활동으로 5개 인 학년군으로 구성.	내용은 활동, 이해, 생활화의 3개 영역으로 구성하고, 각 영역은 5개의 학년군으로 구분하여 계열성을 강조함.	내용은 체험, 표현, 감상의 내용을 심화 확장하도록 구성하고 5개의 학년군으로 구분하여 계열성을 강조함.
교과목표	신체활동 가치의 내면화와 실천을 통해 전인교육을 목표로 한다. 즉, 신체활동을 통하여 활기차고 건강한 삶에 필요한 지식과 실천 능력, 자신의 미래를 계발하는데 필요한 도전 능력과 창의적 사고력, 공동체 생활에 필요한 선의의 경쟁력과 협력하는 태도를 함양한다.	다양한 악곡과 활동을 통하여 음악의 아름다움을 경험하게 하며, 음악의 표현, 감상, 이해능력을 기르고, 음악을 생활화함으로써 즐거운 생활을 하는 태도를 기르게 하며, 음악활동을 통해 정서적, 사회적, 신체적, 인지적 발달을 촉진한다.	미술의 다양한 활동을 통하여 일상생활에서 아름다움을 느끼며, 미적 감수성, 창의적 표현능력, 비평능력을 기르고, 미술 문화를 향수할 수 있는 능력과 태도를 기른다.
세부목표	표현 활동에 필요한 다양한 표현 방법을 습득하고, 창의적으로 표현 활동을 수행하며, 감상하는 태도를 기른다.	1. 다양한 음악활동을 통해 표현 및 감상 능력을 기른다. 2. 음악의 기본적인 구성요소에 대한 개념을 이해한다. 3. 생활 속에서 다양한 음악을 경험하고, 활용하며 적용하는 태도를 기른다.	1. 생활 속에서 자신의 주변 세계에 대한 미적 감수성을 기르고 문화 활동에 참여한다. 2. 미술활동을 통하여 느낌이나 생각을 창의적으로 표현하고 소통할 수 있는 능력과 긍정적 자아개념을 계발한다. 3. 미술 문화를 존중하고 미술의 가치를 판단할 수 있는 능력과 미술 문화를 존중하는 태도를 기른다.

미술, 음악, 체육의 표현영역인 무용의 예술교과의 공통적인 성격을 추출해 보면 첫째, 심미적 감각을 증진시킨다는 것이다. 둘째, 예술적 표현 능력을 기른다는 것이다. 셋째, 정서적 순화의 내용을 포함하고 있다. 넷째, 미적 감상능력을 기른다는 것이다. 그리고 마지막으로 전인적 인격형성으로 요약해 볼 수 있다.

위와 같이 동작, 음악, 미술이라는 표현매체의 형태는 다르나 그 내용이 내포하고 있는 예술교과로서의 공통적 특성과 교육적 목표가 있다.

특수교육 기본교육과정에서 예술교과의 목표는 전문적인 예술적 표현능력을 가르치는데 목표를 두기보다는 다양한 경험을 할 수 있는 환경을 구성하여 미적 감수성을 일깨워 주고, 이를 토대로 표현 능력을 향상시키며, 나아가 전인적 인격형성에 도움이 되는 영역으로 이해할 수 있다. 다시 말하면 예술교과의 공통적 특성을 중심으로 그 성격과 내용체계를 구성하고 이에 따라 장애 아동의 장애특성 및 개인적 특성을 고려한 예술교과의 통합적 방향으로 나아가야 할 것이다. 실제 음악교육에서 자주 언급되고 있는 오르프의 경우 1920년대 음악무용학교에 그 뿌리를 두고 있다. 음악교육에서 음악을 통한 신체 표현은 학생들의 음악수업에 능동적으로 참여할 수 있게 하고 신체로 음악을 표현하는 과정에서 감각적 경험을 통해 음악적 개념 습득에 도움이 된다는 관점에서 음악과 신체표현활동은 불가분의 관계로 음악교육에서도 신체표현 활동은 중요하게 다루어지고 있다. 특히 달크로즈와 오르프는 대표적으로 음악과 신체표현의 중요성을 교육에 반영한 음악가라 할 수 있다. 오르프의 리듬과 신체의 통합적 접근방식은 독일의 Günther 학교의 교육과정에 그 뿌리를 두고 있다고 할 수 있다(Kugler, M., 2002:41). 1920년대 개교했던 Günther 학교는 독일의 대표적인 무용음악학교로 그 내용을 보면 움직임, 음악, 이론으로 교육과정이 구성되어 있다.

요약하면 음악과 무용을 같은 비중으로 교육하는 교육기관이 있었고, 그 기관은 당시까지와는 차별성을 두어 음악교육에 움직임교육을 접목하여 그 내용을 좀 더 풍부하게 하였으며, 무용교육에 있어서도 음악이 움직임 교육의 중요한 자극의 요인으로서 뿐만 아니라 정서적 자극을 줌으로 인해 움직임을 더욱 풍성하게 하는 역할을 하였다는 것이다. 이와 같은 관점에서 예술의 통합적 접근을 시도한 Fritz Perls의 통합예술치료의 기본원리를 중심으로 예술교과의 통합적 접근을 모색해 보고자 한다.

2. 예술교과의 통합적 운영방안

2010년 세계문화예술교육대회에서 ‘예술은 사회성을 교육은 창의성을’이라는 주제로 예술교육의 발전을 위한 목표를 제시하였다(강상희, 2013:329-330). 이는 감각과 이성의 통찰을 추구하는 예술 교과교육의 중요함을 강조하고 있는 시대적 흐름을 반영한 것이라 할 수 있다. 또한 예술교과교육에서도

단일영역 중심의 운영을 뛰어넘는 통합적 교육방법의 수용을 강조하고 있다. 예술교과는 단일영역의 표현기법 습득이 목표가 아닌 다양한 관점중심에서 장르중심이 아닌 목표중심의 운영이 요구된다. Koopman은 예술교과교육을 세 가지 관점에서의 의미를 제시하였다(강상희, 2013:330). 첫째는 정서 중심의 의미로 감정소통의 과정의 관점을, 둘째는 지각을 자극하는 인지적 기능의 향상을 마지막으로는 윤리 초점의 예술교과교육을 제시하고 예술의 자율성이 도덕적 함양의 매개체로 작용한다고 하여 예술의 자율성을 강조하고 있다. 예술교과 교육의 목적은 다양한 경험을 통해 감각과 인식의 통합을 경험하고 발전시키는 과정에서의 창의성의 신장이다. 또한 이성과 감성의 조화와 통합의 경험을 통해 전인적인 조화로운 발달을 그 목표로 하고 있다(교육과학 기술부, 2011:3). 특수교육 기본교육과정에서의 예술교과는 예술적 지식과 능력의 함양에 목표를 두기보다는 다양한 경험을 제공하고, 이를 통해 경험의 범위를 확대시켜나가며, 적응능력 향상과 함께 궁극적으로 즐거운 삶을 영위하도록 하는 것에 목표가 있다.

장애아동을 위한 예술교과의 통합적 운영에 대한 그 당위성을 독일의 통합 예술치료 창시자인 Petzold의 이론에서 찾아볼 수 있다(원상화, 2009:8-11). 독일의 통합적 관점에서의 예술치료를 대표할 수 있는 통합치료는 인간의 체험 현상을 그대로 인정하고 지각하게 하는 현상학적 관점에서, 신체와 창조성의 회복을 목표로 하여 예술이라는 매체를 활용함으로써, 심리적 건강을 추구하는 분야이다. Petzold(2003, 원상화, 2009:8-11, 재인용)는 통합치료라는 개념을 사용하고, 운영내용에 있어서 다양한 예술과 창의성을 매개체로 하여 심리치료의 이론적 기반을 형성해 나갔다. 통합예술치료는 인간을 바라보는 관점에서 이론을 전개하였다. 그 첫 번째 질문은 ‘건강한 인간은 어떤 상태인가?’에서 출발하여 궁극적으로 바람직한 인간상을 제시하고 있다. 통합치료에서의 바람직한 인간상은 다양한 예술매체를 활용하여 각자의 감각을 깨우고, 그를 통해 창조성을 회복하는 삶을 구현하며, 삶에 있어서의 전반적인 역량강화를 이루는 인간이다. 이를 세분화하면 통합예술치료에서는 인간을 발달적 관점에서 언어이전에서 언어적 과정까지의 신경생리학적 관점에서 이해하고, 과거와 현재를 연결하는 현재의 나의 중요성에 대해 강조하고 있다. 또한 일상에서 미적체험을 통해 생활예술을 실천하는 관점에서 궁극적으로 창조적인 인간상을 핵심 축으로 통합예술치료 영역을 구축하였다. 통합예술치료에서는 특정 장르를 숙달하는 것이 목표가 아닌 체험을 통한 성장일이 핵심원리가 된다. 예술체험은 감각을 통해 자신과 만나는 방법이다. 춤추기, 복치기, 찰흙작업하기, 그리기, 색칠하기 등은 그 일을 왜 하는지 굳이 알려고 하지 않아도 감각 차원에서 자신을 할 수 있게 해준다. 노력하지 않아도 알게 된다고 하고 있다.

이와 같은 체험현상을 그대로 인정하고 자각하게 하는 현상학적 측면에서, 신체와 창조성의 회복을 목표로 하여, 예술이라는 매체를 활용함으로써, 심리적 건강을 추구하는 분야라고 할 수 있다.

이와 같은 목표는 장애아동의 창의성교육의 의미를 정립하고 실천적 과정에서 예술교과의 통합적 적용을 통한 교수학습과정 개발에 주요한 근거가 될 수 있다. 예술교과의 통합적 적용 방안을 언급함에 앞서 통합의 의미를 명료화 할 필요가 있다. 통합의 사전적 의미는 “아직 완성되지 않은 것을 부분의 첨가로 완성 시키는 일, 부분을 연결시켜 전체를 만드는 일, 이질적인 것들을 하나의 체계 속에 연결 융화시키는 일(Wikipedia, 2015)”로 정의하고 있다. 즉, 통합은 단순히 여러 가지를 섞는다는 의미가 아닌, 어떤 체계 또는 줄거리를 가지고 무엇에 대한, 무엇을 위한 통합인지에 대한 명확한 관점이 있어야 함을 의미한다. 실제 교육과정에서 의미하는 통합은 교과목 중심을 교육과정에서 벗어나, 유사한 계열의 과목을 묶거나 공통의 내용을 갖는 과목 또는 단원을 통합하는 방식을 말한다. 이 의미는 예술교과의 통합적 운영을 위해서는 예술교과가 가지고 있는 공통적 원리를 중심으로 교과과정의 재구성이 필요함을 뜻하는 것이다.

본 연구에서는 창의성의 의미를 Winnicott, D.의 창조성원리에서 고찰하여 이를 창의성 교육에 접목하고자 하였다. 이를 토대로 장애아동의 창의성교육의 필요성과 가능성에 대한 내용을 중심으로 연구를 진행한 후, 창의성과 가장 밀접하게 연관되어 목표가 설정되어있는 예술교과의 통합적 적용에 대한 방안을 <그림 3>과 같이 제시하였다.

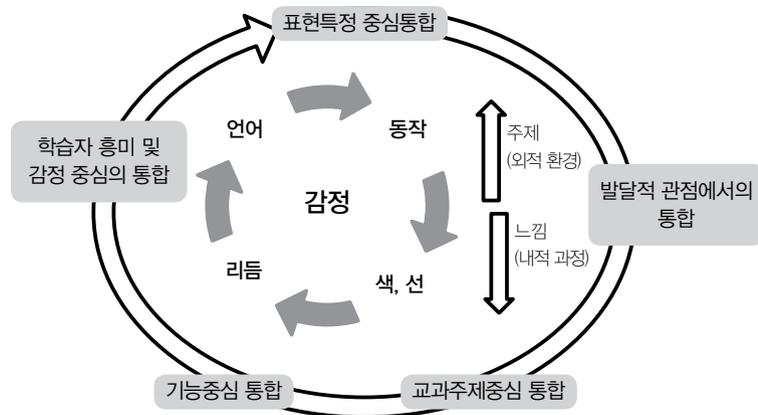


그림 3. 예술교과의 통합적 운영방안

- 첫째, 예술교과의 표현적 특성에 따른 통합이다. 음악, 미술, 무용은 각자의 표현적 특성을 가지고 있다. 무용의 매체는 신체움직임, 미술은 그림의 색과 선 그리고 조형물, 음악은 리듬과 소리이다. 이와 같이 일반적인 음악, 미술, 무용 활동이 아닌 그 안에 내포되어 있는 표현의 원리를 도출하고, 원리에 따른 표현중심의 통합을 통해 예술교과의 효과적 통합과 운영을 기한다면 교과 내용이 훨씬 풍부해 질 것이다.
- 둘째, 발달적 관점에서의 통합이다. 인간은 공통된 발달단계를 따르게 된다. 예술매체 또한 발달단계에 따른 사용과정이 있고 표현방식에도 발달단계가 있다. 이와 같은 발달단계를 중심으로 예술교과의 통합적 운영방안을 모색해 볼 수 있다.
- 셋째, 학습자의 흥미와 강점 중심의 통합이다. 장애학생의 개개인의 흥미나 강점을 파악하여 이를 수업운영에 적용하는 것이다. 음악, 미술, 무용의 장르가 중요한 것이 아닌 어떤 것에 흥미가 있는지 장점이지를 파악 후 점차 표현 형태를 넓혀가는 형식의 말한다.
- 넷째, 기능중심의 통합이다. 장애아동의 경우 장애로 인한 제한을 고려하여, 해야 할 기능에 초점을 두고 이를 촉진할 수 있는 예술교과의 운영을 의미한다.
- 다섯째, 교과주제 중심의 통합이다. 단원에서 목표로 하는 단원 주제를 중심으로 예술교과를 통합한다면 좀 더 풍부하고 풍성한 교과교재가 제공됨으로써 다양한 경험을 제공할 수 있을 것이다.

IV. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 장애아동을 위한 창의성 교육의 의미를 고찰하고, 특수교육 기본교육과정의 예술관련 교과 내용 분석을 토대로 예술교과의 통합적 운영을 위한 방안 제시에 관한 연구이다. 이를 통해 장애아동에게 창의성교육을 시행할 수 있는 구체적 기반마련에 목적을 두고 연구가 진행되었다. 본 연구의 결과는 다음과 같다.

- 첫째, 창의성 교육을 특수교육에서는 어떻게 이해해야 하는가에 대한 답을 찾기 위해 창의성에 대한 개념을 Winnicott, D.의 이론과 창의성의 다양한 스펙트럼인 Big-c창의성, Pro-c창의성, Little-c창의성, Mini-c창의성에서 살펴본 결과, 장애아동을 위한 창의성 교육의 의미는 Mini-c창의성의 관점에서 개인이 자신이 가지고 있는 잠재능력을 발현하고 발달하도록 다양한 경험의 환경을 제공해주는 것이다.
- 둘째, 특수교육 기본교육과정에서의 예술교과는 예술적 지식과 능력의 함양에 목표를 두기보다는 다양한 경험을 제공하고, 이를 통해 경험의 범위를 확대시켜나가는 과정을 통해 적응능력 향상과 함께 궁극적으로 즐거운 삶을 영위하도록 하는 것에 목표가 있다.
- 셋째, 장애아동의 창의성교육을 위한 예술교과는 각 영역의 전문적 기술 전달이 목표가 아니므로 통합적 운영방안이 마련되어야 한다. 예술교과 영역에서 창의성 신장을 위한 통합적 운영방안으로 표현적 특성에 따른 통합, 발달적 관점에 따른 통합, 학습자의 흥미와 강점중심의 통합, 기능중심의 통합, 교과주제 중심의 통합으로 예술교과의 통합적 운영을 통해 장애아동의 창의성 교육의 방향을 설정할 수 있다.

2. 제언

인간은 누구나 확장하고, 뻗어나가고, 발달하고, 성숙해지려는 명백한 방향성을 가지고 성장한다. 이와 같은 성장의 방향성은 신체, 인지, 정서, 사회성 등 다양한 발달영역이 유기적으로 상호작용하면서 진행되어 간다. 이와 같은 과정에서 창의성은 인간 발달을 좀 더 즐겁고 신나고 생동감 있게 하는 활력이 되어주는 영역으로 이해할 수 있다. 창의성은 외적 조건들에 의해 억지로 만들어 지는 것이 아니다. 창의성의 주요 동기는 인간이 자신을 실현하고자 하는 경험과 잠재 능력을 발현하고자 하는 경향과 유사하다. 창의성은 누군가에 의해 개발되는 것이 아닌 스스로의 능동적 참여를 통해서만이 가능하다.

창의성 교육이란 개인이 자신이 가지고 있는 창조적 잠재능력을 발현하고 발달하도록 환경을 제공해주는 역할을 하게 한다. 예술교육은 이와 같은 창의성 발현과 발달을 위해 매우 중요한 교과라고 할 수 있다. 예술 활동은 오감의

감각기관 활동을 적극적으로 활용하여 표현능력을 신장시키며 다양한 관점을 이해할 수 있는 이해력을 촉진 시킨다. 또한 예술 활동 과정에서 신체적, 정서적, 심리적 조화와 통합을 돕는다. 이와 같은 관점에서 장애아동이 즐겁게 학교에 적응하고 학교생활을 하며 능동적으로 자신의 발달에 참여할 수 있는 과정을 인지할 수 있게 하는 것이 창의성 교육이다. 장애아동에게 창의성 교육은 매우 중요한 영역이고 관련 전문가들은 장애아동을 위한 창의성 교육 방안을 적극적으로 고민하고 실행방안을 마련해야 함에도 불구하고 아직까지 관심 밖의 영역으로 여겨져 왔다. 실제 특수교육 분야에서 장애아동의 창의성 교육이나 미적 체험 관련에 관한 것이 관심을 받지 못하고 있었다. 예술교육에 대한 관심이 특수학교에 자리 잡기 시작한 시점을 2008 개정 특수학교 교육과정에서 창의적 체험활동 운영에 대한 학교 재량권이 확대되면서 부터라고 할 수 있다.

특수교육 기본교육과정에서는 창의성이나 미적체험 관련한 교과목 목표나 인재상을 언급하고 있으나, 실제 현장에서는 ‘장애아동에게 창의성 교육이 가능한지?’ 또는 ‘필요한지?’의 의문을 가지고 있는 것이 일반적인 상황이다. 이는 창의성대안 개념정의에서 인지적 측면을 강조하고 결과중심을 평가하는 평가방식에서 그 원인을 찾을 수 있다. 장애아동의 창의성 교육을 위해 예술교과의 통합적 운영을 위해서는 위에서 제시한 다양한 통합적 방안 이외에도 이를 운영하는 교사교육의 중요성을 간과해서는 안 된다. 이는 김경애, 문장원(2012:133)연구에서도 정신지체 특수학교 문화예술교육에 대한 특수교사의 인식과 요구조사에서 장애학생의 문화예술교육 활성화를 위한 전제 조건으로 특수교사와 일반교사에 대한 문화예술교육관련 역량강화와 함께 문화예술교육전문가에 대한 장애학생을 이해하는 연수가 시급함을 제시하고 있다. 또한 독일의 음악무용학교와 같은 통합적 교과운용을 위해서는 교사양성 과정에서도 통합적 운영을 위한 실질을 갖춘 시스템이 요구된다.

현재 통합을 넘어 융합을 강조하고 있고, 융합을 위한 외국의 사례들이 소개되고 있으나, 국내에서는 실제 이를 실천할 수 있는 시스템이 갖추어져 있지 않다는 것이 문제이다. 창의성 교육의 전제는 수업을 운영하는 사람 또한 창의적이어야 함을 의미한다. 교과과정이 수시 개정되면서 창의성교육을 통합 융합형 창의적 인재 양성이 학교교육의 중요한 목표로 자리를 잡고 있으나, 문제는 국가차원에서 큰 틀의 방향이 제시되어도, 이를 실제 운영하는 현장은 빠르게 변화하지 못하는 문제점이 있다. 다시 말하면 창의성 교육의 시작은 교육 관련자 모두가 함께 창의적으로 되어야 함을 의미한다. 이와 같은 관점에서 창의성 개념이 교육과 실생활 안에 모두에서 개념의 재정립이 필요하고, 이를 통해 창의성이 아직도 특정인에게 부여된 능력으로 보는 관점에서

벗어나 누구나가 생활 속에서 창의성을 실천하고 나이에 상관없이 창의성을 신장시킬 수 있다는 사회적 분위기 조성 또한 중요하겠다.

이와 같은 관점에서 본 연구는 창의성의 개념을 잠재능력으로 이해하고 환경과의 상호작용에서 누구나 습득하고 생활 속에서 발현될 수 있는 것이며, 교육을 통해 좀 더 목표 지향적이면 더욱더 적극적으로 개발할 수 있다는 관점에서 연구를 진행하였다. 또한 예술교과를 중심으로 '창의성 신장을 위한 예술교과'의 체제 안에서 예술교과의 통합적 운영방안을 제시하였다. 본 연구는 선행연구가 전무한 상황이어서 본 연구를 통해 좀 더 많은 장애아동 창의성 교육에 대한 활발한 후속연구가 진행되기를 바란다.

참고문헌

- 강상희(2013), "미적 경험을 기반으로 한 음악교육의 창의성 신장 가능성 탐색", 학습자중심교과교육학회, **학습자중심교과교육연구 13(3)**, 325-343.
- 교육과학기술부(2009), **초·중등교육과정(총론)**, 교육인적자원부 고시, 제 2009-41.
- _____ (2011), **특수교육교육과정(총론)**, 교육인적자원부 고시, 제 2011-501호.
- _____ (2011), **특수교육 교육과정(1)**, 교육인적자원부 고시, 제 2011-501호.
- 교육부(1997), **초·중등교육과정 총론**, 교육부 고시, 제 1997-15호.
- _____ (2015), **특수교육통계**, 서울: 교육부.
- 김진숙(2010), "왜 창의인재인가? 창의성교육의 실효성 강화방안", **2010 제 1차 미래교육공동체 포럼**, 서울: 교육과학기술부.
- 김경애, 문장원(2012), "정신지체 특수학교 문화예술교육에 대한 특수교사의 인식과 요구조사", 한국지적장애교육학회, **지적장애연구 14(2)**, 131-156.
- 김옥현(2010), "심리운동이 지적장애 아동의 창의성에 미치는 영향", 미간행, 석사학위 논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 김화숙(2007), "창의성과 즉흥무용 교육 관계탐색", 한국무용교육학회, **한국무용교육학회지**, 18(2), 1-20.
- 설연경(2014), "문화예술활동 기반 교육 개별사례에서 미적 경험이 주는 교육적 효과분석", 한국콘텐츠학회, **한국콘텐츠학회논문지 14(2)**, 517-526.
- 이영나(2006), "ADHD 성향아동의 창의성과 자기유능감 관계 연구", 미간행, 박사학위논문, 숙명여자대학교 대학원.
- 원상화(2009), "독일예술심리치료의 발전 동향과 한국예술심리치료 발전을 위한 제언", 한국예술심리치료학회, **예술심리치료연구 5(1)**, 1-21.
- 정유진, 허주현(2014), "장애학생을 대상으로 한 국내 창의성 연구의 동향", 한국창의력교육학회, **창의력교육연구 14(1)**, 17-34.
- 조나리, 허주현(2010), "ADHD성향 아동과 일반아동의 창의적 특성 비교연구: 초등학교 교학년을 중심으로", 한국창의력교육학회, **창의력교육연구 10(2)**, 91-108.

- 조연순, 최규리, 최문경(2009), "초등학교 교사와 학부모의 창의성 및 창의성 교육에 대한 인식 분석", *교육과학연구*, 40(3), 215-237.
- 정지은(2012), "국내 창의성 교육관련 논문 분석을 통한 창의성 교육 연구의 동향 및 의미 탐색", 미간행, 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- Runco, M.A.(2004), "Everyone has creative potential. In R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko & J.L. Singer(Eds.), *Creativity: From potential to realization*, 21-30.
- Kugler, M.(2002), "Die Günther-Schule als Institution", *Elementarer Tanz-Elementare Musik*, Schott, 242-49.
- Winnicott, D.(1971), 이재훈(역, 1997), **놀이와 현실**, 서울: 한국심리치료연구소.