

한국국제미술교육학회

미술과 교육

제24집 1호 2023

ART
EDUCATION

한국국제미술교육학회
미술과 교육
제24집 1호 2023

미술과 교육 제24집 1호

발행일: 2023년 1월 31일

발행처: KoSEA(한국국제미술교육학회)

편집위원장(Chief Editor):

이재영(Jae-Young Lee) 한국교원대학교

편집위원(Editorial board):

김미남(Mi-Nam Kim) 한양대학교

김형숙(Hyung-Sook Kim) 서울대학교

박정애(Jeong-Ae Park) 공주교육대학교

손지현(Ji-Hyun Sohn) 서울교육대학교

안인기(In-Kee Ahn) 춘천교육대학교

Dennis Atkinson Goldsmiths College, London University, UK

Graeme Sullivan Pennsylvania State University, USA

Jan Jagodzinski University of Alberta, Canada

Jeff Adams University of Chester, UK

Karen Keifer-Boyd Pennsylvania State University, USA

Rita Irwin University of British Columbia, Canada

Ryan Shin University of Arizona, USA

자문위원

Brent Wilson Pennsylvania State University, USA

John Steers General Secretary, NSEAD, UK

Rachel Mason University of Roehampton, UK

인쇄처: 진흥인쇄랜드

본 출판물의 저작권과 출판권은 KoSEA가 소유하고 있습니다. 본 저술에 실린 저자들의 개인적인 연구와 연구결과의 내용에 대한 변형, 무단 전재, 복사를 절대 금합니다.

© Korean Society for Education through Art 2023

All rights reserved. Apart from fair dealing for the purposes of research or criticism as permitted under the Copyright Law, this publication may not be reproduced, transmitted in any form or by any means without the prior permission in writing from KoSEA.

“이 학술지는 2022년도 정부재원(교육부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 출판되었음.”

“This journal was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government (MOE).”

미술과 교육

第 24 輯 1號

차례

편집서문

이재영

논 문

안인기

포스트 디지털 담론과 시각문화교육의 방향 1

조인성

미술에서의 재현과 표현: 미술 교육과정에서의 시사점 23

이선훈

크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육에 관한 실험연구:
초등학교 3학년 대상 의사소통 능력 중심으로 43

김무아

보행예술 프로젝트를 통한 뮤지엄 경험과 역할의 확장 67

홍수정 · 최성희

침묵의 소리: 박물관 · 미술관을 가지 않는 20대 비관람자 연구 83

정혜연

관람객에게 말을 거는 미술관 라벨: 브레라 회화관의 가족 라벨 113

정연희

예술이 풍부한 문화예술교육 교수법에 관한 연구 133

Journal of Research in Art Education

Vol. 24, No. 1

Contents

Editorial

Jae-Young Lee

Papers

In-Kee Ahn

**A Study on the Post Digital Discourse and the Issues of
Visual Culture Education** 1

In-Seong Cho

**Representation and Expression in Art:
Implications for Art Curriculum** 23

Sun-Hye Lee

**An Action Research on Visual Culture Art Education
Using Credit Titles: Focusing on Communication Skills
for 3rd Graders of Elementary School** 43

Mu-Ah Kim

**A Study on Expansion of Museum Experience and Role
through the Walking Art Projects** 67

Su-Joeng Hong · Sung-Hee Choi

**Sound of Silence: Study on Non-visitors
in their 20s Who Do Not Visit Museums Voluntarily** 83

Hye-Youn Chung

**The Museum Label Talks to Visitors:
The Pinacoteca di Brera's Family Label** 113

Yeon-Hee Jung

A study on arts-rich pedagogy for arts and cultural education 133

편집서문:

이재영

편집위원장

『미술과 교육』 24집 1호는 미술교육, 미술관, 문화예술교육 분야에 걸친 다양한 연구 결과를 담고 있다. 미술교육계의 다양하고 다층위적인 연구 범주를 생각할 때, 다양한 담론에 대한 연구자들의 관심은 구체적 미술교육 관련 현장과 실천을 돌아보고 보다 실질적이고 실천적인 토대에 의문을 던진다고 생각한다. 다양한 미술교육 담론을 함께 읽어보며 독자들 개개인에게 필요한 의미와 고민지점들이 더욱 응축되고 증폭될 수 있는 계기가 되었으면 한다.

안인기의 논문 “**포스트 디지털 담론과 시각문화교육의 방향**”은 포스트 디지털과 포스트 인터넷 담론을 다룬다. 디지털 시각문화 환경 속에서 우리들은 관계망 속에서 이루어지는 네트워킹의 주체임을 설명한다. 이를 통해 포스트 디지털 주체의 성격에 초점을 두며 미술교육적 시사점을 논의하고 있다. 논의의 구체성을 더하기 위해 제공된 미디어아트 등 동시대 미술가 사례를 통해 네트워크 기반 미술 활동이 지니는 미술교육적 의미를 부각시킨다. 빈곤한 이미지, 밈, 네트워크를 통한 협력이 상호적으로 구축하는 미술 세계를 설명하며 이는 비판적 사고를 수반해야 함을 제안한다.

조인성의 논문 “**미술에서의 재현과 표현: 미술 교육과정에서의 시사점**”은 미술에서 재현과 표현의 차이를 미술과 교육과정과 연관시켜 살펴보고 있다. 미술작품과 연계해 재현과 표현의 의미를 분석하며 이 둘의 명확한 차이 지점을 보여준다. 하지만 현행 교육과정에서는 이 둘이 혼합되어 하나의 표현 영역으로 다루어지고 있는 문제 상황을 지적한다. 재현을 위한 미술교육과 표현을 위한 미술교육이 구분되어 차별적으로 지도되어야 하며 체험을 통한 표현이나 감각적 표현과 같은 새로운 패러다임으로 표현 영역 지도가 이루어질 필요가 있음을 강조한다.

이선혜의 논문 “**크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육에 관한 실행연구: 초등학교 3학년 대상 의사소통 능력 중심으로**”는 시각 문화 환경 속에서 요구되는 의사소통의 교육적 필요성을 탐색한다. 특히 디지털 시대를 살아가는 학생들에게 비판적 시각에서 시각 문화를 바라볼 수 있도록 크레딧 타이틀을 활용한 미술교육 프로그램 실행연구 결과를 제공한다. 연구 결과 초등학교 3학년 학생을 대상으로 한 연구를 통해 성찰을 통한 창의적인 과정, 미적인 제작 활동, 의미 있는 해석, 비판적 수용과 활용, 시각 이미지의 의미 읽기를 통한 의사소통 능력이 신장되었음을 보

여준다.

김무아의 논문 **“보행예술 프로젝트를 통한 뮤지엄 경험과 역할의 확장”**은 보행예술의 의미, 특징, 실천적 가치를 소개하는 유익한 논문이다. 사회적 공간으로서 뮤지엄의 의미와 역할을 고려하여 이런 보행예술이 뮤지엄과 결합될 때 기존의 뮤지엄의 역할 한계를 극복할 수 있는 대안적 아이디어가 될 수 있음을 제안한다. 소개한 뮤지엄에서의 관람객 참여형 보행예술 프로젝트 사례는 매우 실제적 이해에 큰 도움을 제공한다. 관람객 참여 방식에 대한 새로운 예시이자 뮤지엄이 총체적 경험의 장이 될 수 있도록 안내하는 중요한 역할을 하는 논문이다.

홍수정·최성희의 논문 **“침묵의 소리: 박물관·미술관을 가지 않는 20대 비관람자 연구”**는 20대 비관람자들이 박물관과 미술관을 자발적으로 방문하지 않는 이유를 살펴보는 흥미로운 연구 결과이다. 심층 인터뷰 자료를 기반으로 한 질적 연구 결과는 연구 대상자들의 다양한 경험과 밀접히 관계되고 있음을 보여준다. 이를 통해 박물관과 미술관에 대한 긍정적 경험, 20대의 니즈에 초점을 둔 박물관과 미술관 기획 및 운영, 스토리텔링을 통한 의사소통 체계가 필요함을 도출하고 있다. 잠재적인 관람자로서 비관람자들이 자발적으로 박물관과 미술관을 방문하도록 하기 위해 필요한 방법과 방향을 제시한다.

정혜연의 논문 **“관람객에게 말을 거는 미술관 라벨: 브레라 회화관의 가족 라벨”**은 미술관에서 이루어지는 감정적 교류를 활성화시키기 위한 방법으로 라벨의 효과적 활용 방안을 논의한다. 단순히 미술사적 정보를 습득하는 수단이 아니라 감상자만의 의미를 만들어 내기 위한 목적으로 라벨이 활용될 필요가 있음을 보여준다. 브레라 회화관의 가족 라벨을 예시적으로 소개하며 해당 라벨이 관람객에게 개인적인 작품 해석을 자극하고 소셜 오프젝트의 기능을 하고 있음을 소개한다. 또한 이 라벨은 정답이 없는 질문에 대한 답을 추구하며 감상자만의 내러티브를 만들어보게 하는 또 하나의 작가-되기 활동이 되고 있음을 설명한다.

정연희의 논문 **“예술이 풍부한 문화예술교육 교수법에 관한 연구”**는 문화예술교육에서 예술 활동의 의미를 탐색한다. 논문을 통해 예술이 풍부한 교수법이 기존에 교육참여 예술가 활동이나 예술가의 전문적 실행에 초점을 두고 제한적으로 있었음을 지적한다. 보다 행동주의적인 실천으로의 확장을 통해 예술이 풍부한 문화예술교육에 대한 합의 도출은 매우 유익하다고 생각된다. 다양한 상황에서의 예술가 실천을 분석한 내용은 예술가의 실천과 예술교육의 접점을 고민하는 매우 실질적인 정보를 제공하며 이를 통해 예술교육에 필요한 유용한 교수법에 대한 탐구 지점을 제공한다.

수록된 다양한 논문은 수용적 탐독의 대상물만은 아니다. 독자들은 보다 비판적이고 창의적인 시선에서 자신의 연구를 위한 자양분을 발견해 내리라 기대한다. 이런 자양분이 다음 호를 위한 더욱 흥미로운 논문들로 재탄생되었으면 좋겠다.

포스트 디지털 담론과 시각문화교육의 방향1)

안인기

춘천교육대학교 교수

요 약

인터넷을 통한 디지털 정보의 생산과 유통, 소비는 현대사회의 주요한 특징을 이룬다. 이 연구는 디지털 기술과 인터넷 사용성이 탈 전문화, 일상화되는 현재의 상황과 관련된 용어로 등장하는 포스트 디지털, 포스트 인터넷 담론을 추적하고 있다. 특히 디지털 네트워킹을 통해 파급되는 디지털 시각문화 환경은 정체성 형성, 기억, 사회적 네트워크, 의사소통 방식 및 수단, 비판적 사고 등의 근거를 변경함으로써 우리와 세계의 관계 형성에 영향을 미치고 있다. 행위자 관계망 이론을 바탕으로 포스트 디지털 담론은 우리에게 네트워크 주체라는 시사점을 제공한다. 관련 연구가 부족한 상황에서 본 연구는 포스트 디지털 주체의 성격을 통해 미술교육의 시사점을 도출하고자 하였다. 미디어아트 등 동시대 미술가들을 통해 참조할 수 있는 사례를 소개하고 “빈곤한 이미지”로서의 창작 아이디어에 대하여 살펴보았다. 인간/비인간 행위자의 관계망 속에서 미술교육은 네트워크를 활용하는 미술가들을 통해 다양한 가능성을 예상할 수 있다. 빈곤한 이미지, 밈, 네트워크를 통한 협력은 상호연관된 새로운 미술의 세계를 창조한다. 이것이 포스트 디지털 시각문화교육의 출발점이지만 여전히 비판적 사고와 함께해야 한다.

주제어

포스트 디지털(post-digital), 포스트 인터넷(post-internet), 행위자 관계망 이론(actor network theory), 빈곤한 이미지(poor image), 디지털 시각문화(digital visual culture)

서론

디지털과 인터넷 시대는 현재를 설명하는 가장 강력한 용어 중 하나이다. 2022년 말 현재 애플사의 시장 가치가 이탈리아의 연간 GDP에 맞먹는 2조 달러에 달한다. 세계 상위 10개 기업 중 IT 관련 기술 기업이 4개를 차지하고 있다. 4차 산업혁명으로 급변하는 세상에서 인터넷과 이동통신 미디어의 사용은 우리를 끊임없는 정보의 흐름과 연결된 새로운 커뮤니케이션 세상으로 이끌고 있다. 개인은 지리적 한계를 넘어 전문적, 기술적, 예술적, 문화적으로 여러 네트워크에 독립적이면서도 관계적으로 연결되

1) 본 논문은 교육부의 국립대학교 육성사업 사업비 지원을 받아 작성되었음.

어 있습니다. 이러한 상황을 사회학자 배리 웰만(Barry Wellman)은 “연결된 개인주의 (connected individualism)”라고 말한다. 웰만은 현대사회가 시간과 장소, 대상의 제약을 받지 않으면서 언제 어디서나, 무엇과도 연결되는 것을 초연결(hyper-connectivity)의 시대라고 지적하면서 이러한 초연결성이 이전 사회와 다른 문화, 가치, 서비스와 산업을 만들어 낸다고 말한다(Wellman & Rainie, 2014). 웰만의 지적처럼 연결의 과잉이라고 말할 수 있는 현대의 초연결 사회는 사람과 사람뿐만 아니라 사람과 사물, 나아가 사물과 사물이 서로 거미줄처럼 연결되는 네트워크 속에서의 우리의 삶을 지시하고 있다. 초연결 사회로서 현실 경제와 미래 비전은 디지털 기술혁신과 밀접하게 연결되어 있고 이러한 흐름의 속도는 높아지고 있다. 현대적 삶의 대표적 아이템이 된 스마트폰은 이미 텔레비전, 게임기, 뮤직비디오, 내비게이션 등 엔터테인먼트의 총아가 되었다. 오늘날 우리가 사물 인터넷이라고 부르는 것은 인간이 더 이상 생각하는 유일한 주체가 아니며, 인간을 둘러싼 사물들이 지능을 환경을 구성한다는 현실과도 관련이 있다. 인간중심의 사고에서 초월적 인간가 다음 세대 인간으로서 포스트휴먼에 대한 논쟁은 지속적이다(안인기, 2017).

최근 몇 년간의 코로나 팬데믹은 기술혁신에 대한 인간의 의존을 증가시켰다. 전 세계 공급망의 단절과 감염병의 확산에 대한 백신 의료기술의 독점과 자본화, 평등하지 않은 보급의 문제는 국제사회의 갈등과 혼란을 초래하면서 사태의 기술 종속적 국면을 드러내었다. 문제는 교육에서, 특히 학교 시스템의 경우 온라인 학습에 대한 접근의 기회균형에 차이가 있으며, 경제적으로 덜 발전된 국가일수록 교육 평등에 문제가 더 컸다는 점을 확인시켰다(Fayed & Cummings, Eds., 2021). 한편으로 온라인 학습과 관련하여 상황이 전적으로 부정적인 것은 아니다. 최근 출간된 책을 통해 우리는 전 세계가 코로나 팬데믹 상황에서 어떤 교육적 고충과 극복을 위한 노력을 전개하였는지를 살펴볼 수 있었다. 그중 우리도 흔히 사용하는 Zoom이 단순한 학습도구나 장소가 아니라 사용자의 이전 경험, 인식 및 기대로 가득 찬 사용자들의 상호작용을 구성하는 사회적 공간으로 확장하는 주장도 만날 수 있다(Ishii & Soltani, 2021). 21세기는 디지털과 인터넷이 사회적, 정치적, 기술적 변화의 중심에 있다. 교육자로서 우리는 초연결 사회의 양면성과 함께 기술혁신에 종속되지 않을 초연결 사회의 외부에 대해 고민할 필요가 있다. 교육은 기존 사회를 고착화하는 재생산 도구를 넘어서려는 비판적인 생산성을 통해 자신의 지평을 넓힌다.

이 연구는 코로나 팬데믹이 휩쓴 지난 2년여 동안 전 세계가 겪은 교육의 위기와 기회의 주요한 계기였던 교육적 관계의 디지털화, 네트워크화 상황의 경험에 대한 성찰의 필요성에서 출발한다. 최근 연구 경향에는 초연결 사회의 중심에 있는 디지털과 인터넷의 다음 상황에 대한 논의로 포스트 디지털, 포스트 인터넷 관련 교육 쟁점에 대한 담론들이 제기되었다(Ardalan & Adler, 2021; Knochel, Liao, & Patton. Eds., 2020; Tavin, Klob, & Tervo. Eds., 2021). Tavin 등은 포스트 디지털이라는 상

황에서의 인터넷과 디지털 이미지의 분량과 역할이 폭발적으로 확산된 동시대의 미술교육 제반 쟁점을 다양하게 살피고 있다. Knochel et al(2020)은 디지털 매체 활용 교육에서 간과되기 쉬운 비판적 사고와 시각문화 정체성 탐구, 사회적 쟁점과 전 지구적 공동체 현안의 연계 방법과 교수법 등의 검토를 통해 새로운 기술의 도구주의적 접근을 경계하는 담론을 개진하고 있다. Ardalan & Adler(2021)는 학교 교육 현장에서 활용 가능한 미술 표현과 디지털 테크놀로지의 활용 방안에 대해 실무적이고 방법론적인 제안들을 제시하였다. 이미 인터넷과 뉴미디어 장비 등이 교육의 주요한 도구로 사용되는 상황에서 증강현실, 가상현실, 스마트 미디어와 애플리케이션, 상호작용과 소통 방식의 사회적 확장 등의 양상이 현장 교실의 조건에서 유의미하게 채택되고 발휘될 수 있는 조건과 그에 맞는 변화된 미술교육의 지도법에 대한 선구적 연구의 사례들이다.

본 연구는 포스트 디지털, 포스트 인터넷 관련 교육 쟁점에 주목하고 현재의 시각 환경과 교수학습 상황의 변화 속에서 교육적 미래를 전망하려는 목적을 갖는다. 연구는 관련 연구의 문헌과 자료를 바탕으로 한 담론연구 방식을 취할 것이다. 중심적인 연구 내용은 3가지 범주를 아우르고자 한다. 이를 위해 1) 포스트 디지털, 포스트 인터넷 개념과 주장, 2) 관련 쟁점으로서 포스트 디지털 주체, 빈곤한 이미지 (poor image) 개념을 살펴보고 3) 이를 통해 변모할 미술교육의 내용과 쟁점에 대하여 살펴보고자 한다. 이러한 내용을 실현하기 위하여 포스트 디지털, 포스트 인터넷과 미술교육에 대한 담론의 비판적 연구를 수행하였다. 담론연구는 단순한 문헌 연구가 아닌 해당 주장의 배경, 맥락, 효과에 대한 메타 분석을 통해 관련 주장의 근거와 의도 사이의 문제를 드러냄으로써 실제적인 연구의 면목을 드러내는 효과가 있다. 본 연구는 트랜스 휴먼의 주장처럼 첨단 매체나 관련 기술에 대한 기술중심적 견해와 사유의 관례로부터 일정한 거리를 유지한 채 포스트 디지털 상황에서의 미술교육의 쟁점의 실체를 찾아보고자 한다. 이러한 담론연구는 미래가 아날로그적 미술로부터의 거리두기가 불가피한 것인지, 현실로 다가온 포스트 디지털 시대에 부합하는 미술교육의 방향과 역할은 무엇인지에 대한 하나의 지침을 얻을 수 있을 것이다.

왜 포스트 인터넷, 포스트 디지털인가

인터넷의 기술적 사회적 물질적 신체적 확장을 둘러싼 일상의 감각과 그 변화가 오늘날의 현실이다. 손끝의 조그만 움직임만으로 우리는 광대한 네트워크 속으로 접속할 수 있다. 하루에 접속되지 않은 시간이 거의 없는 스마트폰은 저마다의 광장과 시장, 놀이터와 사교장을 제공하며 사용자의 시공간을 구성한다. 세상은 서로 교신하는 무수한 채널과 정보망으로 둘러싸여 우리는 “인터넷에 대하여 인터넷 속에서, 인

터넷으로, 인터넷을 통하여” 생활하는 시대에 갇힌 것인지도 모른다(Tavin, Kolb & Tervo, 2021, p. 2). 이제 디지털과 인터넷이 중요한 기능을 수행하는 사회정치적 기술적 변화의 중심에 놓인 것이다.

“포스트 인터넷,” “포스트 디지털” 같은 표현은 디지털 기술이 새로운 문화적, 상징적, 물질적 형태를 초래할 정도로 사회적, 문화적, 정치적 및 지리적 환경과 얽혀 있음을 의미한다. 클라인은 “포스트(post)라는 접두사가 물질적 문화적 조건이 서로 변형되는 과정이자 디지털화에 따라 변화하는 현대인의 행동과 지각 방식, 새로운 권력 구조를 지시”하는 것으로 보고 있다(Klein, 2021, p. 29). 즉 포스트 디지털 현상은 오늘날이 단순히 디지털 기술혁신을 통한 변화에 한정하지 않는 우리의 인지, 사고, 판단, 행동 방식과 그것을 유통, 소비, 재생산, 변형하는 시장, 제도, 권력과도 연결되는 양상으로 작동하는 상황을 말하고 있다. 그러므로 역사적 종말과 새로운 단절의 의미를 내포하는 post라는 접두어는 과거의 연장선에서 새로운 단계로의 전환을 의미하는 post의 의미로 이해될 필요가 있다(Cramer, 2014). 즉 포스트 디지털, 포스트 인터넷이라는 용어에서 포스트는 인터넷이 끝난 상황을 설명하는 것이 아니다(Steyerl, 2013). 여러 연구자에게 post는 우리가 디지털화라는 새로운 상황을 넘어선 지 오래임을 말하는 것이며, 인터넷과 디지털 기술을 다루는 새로운 형태가 등장하고 있다는 것을 의미한다. 이제 구체적으로 각각의 개념과 용어의 맥락을 살펴보자.

1. 포스트 인터넷

포스트 인터넷이라는 용어는 미디어 아티스트이자 큐레이터, 평론가, 가수 경력을 갖는 마리사 올슨(Marisa Olson)이 2007~9년 사이 개념화하고 고안하였다(Sweeny 2021). 당시 미디어아트, 넷아트 등의 창작과 담론을 이끌던 웹진 “Rhizome.org”의 편집자였던 올슨은 넷아티스트들이 인터넷에 부유하는 기존 이미지들을 활용하여 다르게 전유, 재맥락화하는 작품을 블로그 등에 올리는 것을 보고 그들을 “프로 서퍼”라고 불렀다(오준호, 2019). 이들은 블로그를 통해 인터넷 공간 사이를 떠돌며 찾은 “발견한 사진(found photography)”을 활용한 전유적 이미지를 GIF 파일처럼 만들어 올리면, 여기에 다른 예술가들이 그것을 복사하고 변형하거나 댓글과 링크를 결합하는 일종의 인터넷 퍼포먼스적인 활동을 펼쳤다. 그들의 블로그는 움직이는 토론장이자 갤러리, 이미지 저장소가 되며 지속적인 변형과 확장, 전송이 이루어진다. 올슨은 인터넷 기반의 이런 상황이 당시의 뉴미디어 아트와 구별될 필요성을 함의하는 의미로 포스트 인터넷이라는 말을 사용하였다(Olson, 2011).

Rhizome.org를 매개로 확산한 “포스트 인터넷” 논란은 뉴미디어 아트, 넷아트, 인터랙티브 아트 등으로 불리던 기존의 미디어아트들과 차별화된 경향에 대한 표현의 필요성을 반영한다. 포스트 인터넷은 인터넷의 이미지를 기성 디지털 문화를 비

판하는 수단으로 사용하거나 인터넷의 이미지 지위가 기성 작품, 출판물 등과 동등하다는 인식으로의 변화를 반영한다. 인터넷을 통한 이미지 전송, 재맥락화와 수용성 확장, 새로운 유용성 개발, 네트워크를 통한 순환과 변형, 소셜과 재탄생 등을 통해 기존 미디어아트에 대한 비평과 이론적 담론들의 전개와 관련된다(오준호, 2019; Sweeny, 2021). 20세기 전환기의 미디어아트는 빌 비올라(Bill Viola)에서 알 수 있듯이 영화나 TV, 대중매체와 구별되는 고유한 영상 이미지 창조에 치중하였다. 포스트 인터넷은 보다 직접적이고 즉물적으로 대중매체와 영화, TV, 게임 나아가 다른 사람들의 이미지 소스와 유행을 활용한다. 이러한 차이는 미술의 엘리트주의와 대중주의, 독창성과 모방 사이의 미학적 논쟁을 포함한다. 또한 인터넷은 비즈니스가 일어나고 광고로 뒤덮였으며 손쉽게 우리를 추적하고 감시할 수 있는 곳이기도 하다. 인터넷이 한편으로 예술 창작의 자원이자 광장이지만 손쉬운 감시와 상품화로 이끄는 진열장이기도 하다. 포스트 인터넷 관련 논란은 용어의 처음부터 가능성과 한계의 양면을 함께 안고 출현하였다.

현대미술 특히 아방가르드적 성격의 전위적 미디어아트의 속성과 가능성을 모색하는 맥락에서의 명명된 포스트 인터넷과 달리 미술교육의 흐름과 관심에서 포스트 인터넷은 상대적으로 단순한 흐름을 보여준다. 스위니(R. Sweeny)는 미국의 인터넷 아트와 미술교육의 흐름을 연구한 글에서 1990년대에서 2천년대 초반 미술교육자들이 넷아트 등의 인터넷 활용 교육에 매료되지 않은 이유가 네트워크의 분산된 리즘적 속성이 교육 제도의 중앙집중화와 위계화, 경직화에 어울리지 않아 교육자들의 선택을 받지 못하였다고 평가한다. 덧붙여 인터넷이나 프로그래밍, 이미지 변형과 조작과 관련한 새로운 프로그램을 배울 시간과 구매 예산의 부족 같은 현실적인 이유도 지적하였다(Sweeny, 2021).

그렇다면 밀레니엄 이후 특히 2010년 전후로 전개되는 포스트 인터넷 담론은 미술교육과 어떤 관련이 있는가? 예술에 적용되는 포스트 인터넷이라는 용어는 포괄적으로 정의되지는 않지만 일반적으로 인터넷의 탈전문화를 의미한다(McHugh, 2010). 한때 상위 취미가와 과학자의 영역이었던 컴퓨터 활용 관행은 밀레니엄이 전환된 후 더 많은 대중이 사용할 수 있게 되었다. 이는 소셜 네트워크의 기능 확장으로 이어졌다. 스위니는 미국의 인터넷, 미디어 교육의 역사를 살펴보면서 “다양한 미술교육자들이 채택하고 진심으로 수용한 것은 인터넷이 대표하는 커뮤니케이션 가능성이었다. 미국 공립학교의 미술교육자들은 이메일, 온라인 갤러리를 사용했고 결국 Art Ed 2.0과 같은 소셜 미디어 포럼에 참여하였다”고 지적하였다(Sweeny, 2021, p. 48). 그런 점에서 누구나 손쉽게 접속하고 글이나 이미지를 올리고 변형할 수 있는 요즘의 상황처럼 인터넷을 통한 전례 없는 소통 가능성은 디지털 기술 자체보다 미술교육 실천에 더 많은 영향을 미쳤다고 평가할 수 있다.

2. 포스트 디지털

포스트 디지털의 접두사 포스트는 전 세계의 광범위한 인류가 언제 어디서나 인터넷을 사용할 수 있게 된 상황과 관련된 표현이다. 앞서 포스트 인터넷에서 언급되었듯이 인터넷 관련 기술이나 접속, 사용, 활용에서 탈전문화, 대중화, 편재화, 일상화가 실현되었다. 여기에 사물 인터넷, 인공지능, 고성능화되는 스마트폰과 모바일 기기 등의 기술혁신이 결합된 동시대의 사회 경제 문화적 양상의 변화를 설명하는 용어로서 포스트 디지털은 포스트 인터넷을 포괄하는 보다 광범위한 개념이지만 양자의 명확한 구분과 차이는 그리 크지 않다(오준호, 2019). 인터넷에 접속하는 것이 더 이상 어떤 의식적인 행위가 아닌 자연스러운, 늘 그렇게 되고 될 수 있는 상황이며 다양한 모바일 장치들 통해 이미 접속된 상태가 이어지게 된다. 세상의 정보는 손끝에서 손쉽게 알 수 있다. 이러한 정보들은 대부분 시각 이미지들이다. 오늘날의 의미는 말이나 글자 외에도 시각적으로 순환하는 상황에 주목할 필요가 있다. 기술적 성취를 통해 전파되는 시각 이미지는 정보를 전달하고 즐거움과 불쾌감을 주고 유행에 영향을 미치며 소비를 결정하고 권력 관계를 매개한다.

포스트 인터넷과 포스트 디지털은 2010년 이후의 디지털 기술과 문화 양상을 포괄적으로 의미하는 공통점을 갖는다. 두 용어는 모두 “사용자 인터페이스, 웹 디자인 및 소셜 미디어의 도입 이후에 디지털 기술을 사용하는 데 더 이상 전문적인 컴퓨터 기술이 필요하지 않은 시점을 지시한다”(Klein, 2021, p. 33). 물론 나라별 디지털화와 네트워크 품질의 차이는 존재하지만 그러한 조건에서 구현되는 미디어 관행이나 사용자 문화를 지칭하려는 관점에서 이 용어를 사용하는 것은 적절해 보인다. 그러므로 초기 인터넷 확산에 따른 기술혁신에 대한 기대감을 표현한 담론들, 인터넷을 통한 시민의 자유, 표현의 자유 확대, 소통과 연대 등의 민주적 사용의 이상은 여전히 유효한 포스트 디지털 시대의 주제가 될 수 있지만, 과거보다 더 상업화되고 고도화되었으며 거대하고 독점화된 IT 기업의 플랫폼에 의존하게 된 차이가 있다. 그래서 교육의 관점에서 우리가 포스트 인터넷과 포스트 디지털과 관련한 관심을 기울이는 것은 여전히 세상과 삶의 디지털화 과정에 대한 사회문화적 의존성과 권력 관계에 대한 비판적 인식을 어떻게 구성하는가와 관련이 있다. 미술교육에서 포스트 디지털 개념은 지금의 디지털 기술에 대한 견해와 비판적 관점의 구성이 필요하다는 입장에서 출발한다. 포스트 디지털 기술 단계의 전환에 따라 디지털 시각 이미지들이 일상생활의 교란, 욕망의 표현, 미적 수단을 통한 기술의 진보적 사용 가능성에 관해 관심을 가져야 한다는 주장들이 제기되었다(Cramer, 2014, Klein, 2021).

디지털화는 삶의 모든 것을 바꾸는 것이 아니라 기존의 문화적 형태와의 관계 속에서 점진적으로 일어난다. 역사적으로 인쇄술을 통한 책의 보급이 사회 참여에 필요한 문화적 기술로서 문해력을 함께 확장하면서 사회 변혁을 이끌 수 있었다. 이를 위해 문화적 기술을 보급하는 학교, 교사, 도서관, 출판업, 교육 제도 등이 함께

요구되는 것이다. 즉 미디어 조건의 변화는 그것을 사용하는 주체, 문화적 기술과 제도화 과정이 함께 요구된다(Klein, 2021). 이전과는 다른 차원, 유형, 계기로서 포스트 인터넷, 포스트 디지털 상황은 미술교육이 개념화, 이론화되는 방식에도 점진적인 영향을 미친다. 오늘날 학습자는 디지털 기기를 인터넷 접속의 도구로 삼는 것이 아니라 인터넷 자체를 탐색하는 것이 삶의 일부가 되고 있다. 인터넷을 부유하는 디지털 시각문화는 포스트 디지털 주체를 형성하고 정체성과 취향, 가치관의 형성에도 관계하고 있다. 그래서 태빈 등은 미술가, 비평가 등이 보여준 포스트 디지털 상황에 대한 예술적 의견을 참조하면서도 미술교육의 대응이 요구된다고 말한다. 포스트 인터넷과 포스트 디지털 상황에 대한 “작가들의 다양한 스타일, 형식, 사용 방식을 정의하기 위해서가 아니라 ‘포스트 인터넷 예술과 교육은 무엇일 수 있을까?’라는 질문에 대한 답을 찾는 것이 중요하다”고 지적하였다(Tavin, Kolb, & Tervo, 2021, p. 7). 이러한 지적은 포스트 인터넷, 포스트 디지털 관련 미술교육 연구가 본격화된 것이 아님을 반영하고 있다. 시각문화교육의 연장선에서 디지털 시각문화교육에 대한 관심과 디지털 미디어 상황, 관련 예술의 동향 등이 결합하면서 도래할 미술교육에서의 가능성을 가늠할 필요가 있다. 어쩌면 그것은 포스트 디지털 미술교육(Post Digital Art Education)으로 발전할 수 있을 것이다.

포스트 디지털 주체로서 네트워크

포스트 디지털 상황과 관련한 주체 논의는 풍성한 담론을 구성하고 있는 포스트휴먼의 주체론과 관련하여 이해할 필요가 있다. 인공지능과 같이 인간 주체의 특징과 유사한 것으로 가름하는 사고와 판단의 기능이 기계적 대행자를 통해 실현될 수 있게 되면서 인간만이 사유의 전유자가 아님을 우리는 인정하는 상황이다. 포스트휴먼은 이미 휴머니즘의 인간중심주의로서 근대적 인간상과 다른 인간-비인간-동물이 연대하는 탈인간주의를 제안하였다(Braidotti, 2015; Haraway, 2019). 필자가 관찰한 포스트 디지털의 주체 담론도 논쟁의 중심에 인간 주체를 두지 않는다. 인간 주체와 인간 신체는 포스트휴먼 맥락에서 동등한 사회적 구성 요소이다. 포스트 디지털 조건에서 주체 탐색의 중심은 미디어-인간-문화와의 관계이다. 문화는 개인이나 집단의 행위에 암묵적이건 명시적이건 영향을 미치고 작동하는 잠재적 규범이라고 볼 수 있다. 문화를 이루는 구성원에 따라 문화는 변화한다. 대중매체의 발달 과정에서 문화적 양상이 변모하듯 주체의 문제는 인간 구성원에 한정된 사태가 아니라는 것이 포스트 디지털 연구자들의 인식이다. 예를 들어 메이어(Meyer, 2021)는 포스트 디지털 조건에서 개인 주체의 발달보다 인간과 비인간 행위자 사이의 관계를 더 면밀하게 봐야 한다고 주장한다.

1. 행위자 연결망 이론과 포스트 디지털 주체

이러한 주장과 용어의 배경에는 행위자 연결망 이론이 있다. 행위자 연결망 이론(Actor Network Theory, 이하 ANT)은 인간 세계(사회)와 자연 세계의 모든 것이 끊임없이 변화하는 관계의 연결망 속에 존재한다는 사회이론이다. 어떤 것도 이러한 연결망의 외부에 존재할 수 없다. 이 연결망에는 사람 외에도 비인간 행위자로서 인간 외 생명체, 바이러스, 사물, 아이디어, 프로세스 등을 포괄한다. ANT의 관점에서 사회는 사회적 세계와 자연 세계, 인간과 비인간의 모든 것이 연결망 속에서 상호작용하고 관계 맺음으로써 변화한다. 현대사회의 격변을 불러오는 기술 인프라나 화석 자원 소비와 같은 생태, 기후 정책 및 전력 같은 비인간 행위자와 인간 사이의 연결망에 따라 인간의 행위가 변화한다는 것이다. 즉 ANT 주장의 차별성은 사회 변화의 원인을 인간 주체 사이의, 인간 행위자 사이의 관계와 작용을 중심으로 모색하는 것이 아니라 인간이 아니지만 행위능력(agency)을 가진 대상이 있으며, 인간과 비인간 행위자의 연결망에 따라 사회 변화가 일어난다는 확장적 관계에서 설명한다. ANT는 전통적인 근대사회학이 인간 주체 사이의 행위들에 대한 학문이라는 관점을 비판하며 인간과 비인간의 관계적 연결망으로 구성되는 구조를 제안하고 있다(Hahn, 2021; Meyer, 2021).

인간과 비인간 행위자 간의 상호작용을 바탕으로 하는 ANT의 이론적 특성으로 주목할 점은 주체의 상대적 개념으로서 객체를 능동적인 개체로 간주하며, 이 능동적 개체로서 비인간 행위자는 인간과 능동적인 상호관계를 구성한다고 본다. 인간이 아닌 객체적 행위자에는 동물, 식물, 미생물, 기계, 사물 등이 있는데, 이들 역시 행동하고 작용할 수 있다는 관점이다. “물질은 능동적인 행위자이다”(Hahn, 2021, p. 227).

이때 행위자는 그 또는 그녀의 특성, 인간 능력 또는 속성으로 정의되지 않는다. ANT는 행위자에게 인간에게 유리한 주체 개념을 피하고 인간과 비인간 행위자를 개념적 수준에서 동등하게 다룬다. ANT에서 행위자는 독단적으로 존재하는 것이 아니라 네트워크 형성을 통해서만 행위자가 된다. 부연하는 것이지만 여기서 네트워크는 사회적 행위자(인간)뿐만 아니라 물질적 행위자(사물)와 이들을 매개하며 담론적 인공물을 발전시키는 소셜 네트워크를 아우른다. 예를 들어 ANT의 대표적 이론가인 라투르(B. Latour)가 “사회적”이라고 말할 때, 기존 사회학이 말하는 인간들이 모인 집단의 관계를 의미하는 것이 아니라 인간과 인간 외의 이질적인 구성 요소들의 상호 연관성을 의미하는 것으로 사용한다(Hahn, 2021).

현대의 개인 주체는 이러한 많은 이질적인 얽힘과 과정의 결과이다. 행위자는 개인과 마찬가지로 네트워크에 선행하는 것이 아니라 네트워킹 프로세스를 통해 생성될 뿐이다. 그러므로 행위자 주체는 네트워킹의 상황과 조건에 따라 달라진다. 상호관계나 상호작용처럼 상호성을 강조하는 것은 고립된 실체가 선행적으로 존재한다는 것을 전제로 하고 있다. 우리가 흔히 말하는 “정체성은 원래 존재하는 것이 아

나라 특정한 구조와 관계 내에서 의미가 만들어지는 과정적 효과이다”(Hahn, 2021, p. 234). ANT에서 개인 주체라는 관념은 고유한 것이 아니라 인간과 비인간 행위자의 상호작용 속에서 상황적으로 형성된다. 포스트 디지털의 주체는 행위자들의 연결과 접속, 상호작용이 기술적으로 수행되는 조건에서 이전 매체, 기술과 다르게 구성된다는 입장이다.

나아가 선택은 인간만의 행위가 아니라고도 본다. 선택은 인간 주체 누군가가 점유하는 것이 아니라 인간과 비인간 행위자의 관계적 사태이다. 사물도 능동적인 행위자로서, 선택은 인간/ 비인간 누구 하나의 일방적 행위가 아니라 관계적인 선택이다. 이러한 ANT의 관점은 인간과 비인간 행위자의 복잡한 관계망에 귀속되는 의도와 지향성을 이해하여야 한다. 현재 네트워크 이론 및 포스트휴먼 이론은 주체화를 인간과 비인간 행위자가 자연, 문화 및 기술의 물질적, 담론적 관계의 공동 구성으로 정의한다(안인기, 2020, Braidotti, 2015). ANT는 기술-문화 장치의 헤게모니를 사고함에 있어 간과하기 쉬운 방식인 자연-문화/ 기술-인간의 이분법적 사고를 극복함으로써 생태적, 정치적, 사회적 문제에 새로운 해법을 모색하고자 한다. “우리가 인간을 더 이상 유능하고 완전한 존재로 간주하지 않고 비인간 행위자와 관련하여 생각한다면 다른 행동 가능성, 즉 행위성(agency)을 얻게 된다”(Hahn, 2021, p. 235).

기존의 이분법을 넘어 인간/ 비인간 행위자의 관계에 의한 네트워크화된 주체는 현대의 포스트 인터넷, 포스트 디지털 상황의 주체를 설명하는데 도움을 준다. 오늘날의 주체는 물리적 신체적 영역만이 아니라 디지털 장치와도 연결되어 있다. 전 세계가 네트워크화된 배경에서 세상의 정보를 손끝에서 액세스할 수 있고 다양한 디지털 장치를 다루는 방법을 익히고 새로운 방식도 만들어낸다. 스마트폰은 지능을 가진 사물 인터넷이자 비인간 행위자이다. 스마트폰과의 관계에서 우리는 타자와 서로 다른 연결망을 구성한다. 특히나 스마트폰은 인간에게 압도적인 이미지 정보를 지속적으로 전달, 검색, 생성, 소비하도록 한다. 디지털 시대에 네트워크로 연결된 스크린 이미지의 편재성은 사회적 연결망의 특징이다. 압도적인 이미지의 지배로 특징되는 오늘날의 미디어 상황을 야고진스키는 포스트 디지털 및 포스트 인터넷의 미디어 조건이라고 말한다(jagodzinski, 2021). 이제 주체는 이미지로 가득한 인터넷에 참여하는 방법, 이미지를 보는 방법, 디지털 기술과 관계하는 과정에서 서로 다르게 만들어진다.

2. 네트워크 주체와 미술교육

인간만이 행동의 주체가 아니라는 ANT의 주장은 교육학에 시사하는 바가 크다. 포스트 디지털 조건에서 주체가 인간/비인간 행위자의 관계적 주체로 변할 수 있다면 미술교육에서의 주체 개념도 재고될 필요성이 있다. 단순하게 보면 미술교육에서 “인간, 학습자만이 아니라 비인간 행위자인 공간이나 사물을 미술교육의 장에 포함

해야 한다”(Hahn, 2021, p. 235). 포스트 디지털, 포스트 인터넷 상황과 관련지어보면 개인 주체에서 “네트워크 주체”로의 전환을 주장하는 것은 인간과 사물의 관계에서 주체를 사고해야 한다는 관점의 전환을 의미한다. 네트워크 주체는 물질이 본질적으로 수동적이며 따라서 그 자체로는 무의미하다는 인간 중심주의적 가정에 비판적이다. 인간을 사물과 다르거나 심지어 우월한 것으로 정의하는 공간적, 존재론적, 인식론적 구분에 의문을 제기한다(Hahn, 2021).

행위자들의 네트워크로서 주체 관점은 우리가 미술 수업에서 교사-학생이라는 동등한 상호주체를 중심으로 교육을 상정하는 것을 넘어 학습자-교실, 학습자-재료, 학습자-칠판 같은 비인간 행위자와의 상호작용을 통해 형성되는 새로운 주체의 변화에 관심을 기울여야 한다는 생각과도 연결된다. 나아가 교육에 관련된 구성 요소로서 학습자, 교사, 커리큘럼, 학습 주제, 학습 동기, 동료 학생, 용어, 개념, 운영 체제, 검색 엔진, 미디어, 장비, 교실 가구, 저장장치 등이 제대로 작동한다면 그러한 교육은 성공적일 것이다. 교육의 형성은 이러한 네트워크 구축 과정에서 교육 구성 요소의 상호 연결과 연결의 수정, 재구성의 과정이 된다. 이처럼 네트워크 주체를 개별 인간에게만 투영하는 것이 아니라 인간과 사물의 관계에도 투영한다면 교육적 사태는 새로운 변수가 나타난다. ATN의 관점에서 미술(작품)을 생산하는 것은 인간 주체에 한정된 사건이 아니다. 인간 주체들과 비인간 행위자들의 연결 미술(작품)이 생산된다. 이제 미술교육은 인간 주체 사이의 교학상장이 아니다. 인간/비인간의 상호적 관계망의 지속적인 협력을 통한 상호적 형성을 바탕으로 일어난다. 이처럼 포스트 디지털의 조건 속에서 주체 관념이 변한다면 미술교육의 개념도 재고되어야 한다. 인간 개인의 관점만을 주체로 상정하지 않는다면 비인간 행위자로서 공간, 사물이 미술교육의 관심사로 수용되어야 한다. 이를 통해 미술교육은 인간/비인간 네트워크에 대한 능동적인 참여 가능성을 높임으로써 디지털 기술을 대안적이고 생산적으로 사용하는 데 중요한 역할을 할 수 있다.

미술교육의 전통에서 교육의 목적은 인간과 사물의 관계 형성이 아닌 창의적인 유능한 개인 주체의 개발과 형성에 있었다. 여전히 계몽주의적 휴머니즘 주체관이 헤게모니를 갖는다. 스스로 창조하는, 자율적으로 존재하는 예술가 모델을 재현하는 미술교육의 관례는 후기구조주의 이후, 특히 포스트 휴머니즘, ANT 이론의 주장과 어긋난다. 휴머니즘 전통의 온전하고 독특한 개인 주체가 아니라 인간과 비인간 행위자 사이의 관계에서 행동을 이해하고 형성하는 모형이 필요하다. 교육의 체계는 포스트 디지털의 네트워크에 비해 정체된, 체계적이고 느리며 고정된 속성이 강하다. 정체된 교육은 포스트 인터넷 문화에서 볼 수 있는 네트워크로 연결된 사회-기술적 협업 프로세스를 기반으로 하는 상황적이고 순환하며 일시적이면서도 지속적인 속성과 차이가 있다. 순수하고 자율적인, 개인 주체라는 개념으로 미술교육을 숙고하는 것은 포스트 디지털 시대에 부적절해 보인다.

그렇다면 네트워크 주체를 지속적으로 형성하는 미술교육은 어떤 관계 속에서 구성되는가? 이러한 논의는 현재 실험과 도전의 대상으로 남아 있다. 그래서 포스트 디지털 담론 관련한 연구자들은 거의 현대미술의 독창적인 시도들을 통해 미술교육의 청사진을 추출하고 있다. 포스트 디지털 시대에는 미디어아트, 개념미술, 설치, 비디오 아트 등의 작업이 한 작가에게서 동시에 제시되거나, 작가, 이론가, 큐레이터, 비평가를 겸하는 모습이 자주 나타난다. 지금의 포스트 디지털 예술가 주체들은 다층적 관계망의 산물이고 그러한 관계망을 실현하는 작가들이다. Hahn은 “변화된 미디어의 기술들을 노골적으로 다루는 현대미술에서 예술적 주체는 개인적인 것보다 복합적이고 관계적인 주체로 변화한다”고 지적하였다(Hahn, 2021, p. 228).

예를 들어, 2015-16년 사이 파리 현대미술관에서 열린 <Co-Workers: The Network as Artist>전을 통해 Hahn은 포스트 디지털 주체를 찾아보고자 한다. Hahn은 이 “전시는 디지털화를 통한 소통 형태의 변화 속에서 미술 생산이 어떤 변화를 겪고 있는지를 살펴보았다. 개인의 작품 창작보다 네트워크로 교류하며 협업하는 과정이 나타나며 예술가 주체의 인간 중심적 입장은 네트워크화된 협업으로 대체된다”고 관찰한다(Hahn, 2021, p. 229) 이런 평가는 해당 전시가 시사하는 것이 예술 작품을 만드는 개인 예술가라는 기존의 관념과 다른, 인간과 비인간 행위자가 동등하게 관여하여 함께 실천하는 과정으로서 예술 작품이 만들어진다는 관점을 바탕으로 한다. 네트워크화된 협업을 통해 인간 중심적 사고와는 다른 사건을 만들고 그런 과정의 작품에 대해 비평가나 큐레이터 중심에서 평가하는 것이 아니라 비인간 행위자의 행위와 작용 관계를 중심으로 살펴보는 것이 지금까지와 다른 예술의 의미를 만든다고 생각한다. 우리가 주체를 인간의 동의어로 여기지 않고 인간을 배타적인 개인이 아닌 환경과 함께 결부되어있는 존재로 이해한다면, 이 환경을 구성하는 주체는 무엇이며 환경이 어떤 역할을 하는지 자문하게 된다. 인간 행위자와 사물 행위자, 네트워크 중 누가 작품의 저자인가, 얼마나 더 많은 기여를 하는가, 작품 의미는 어떻게 만들어지나 같은 질문을 다시 하게 된다. 이러한 질문과 논란 속에서 예술가로서 네트워크의 생산적인 힘을 찾을 것이다.

포스트 디지털 시각문화 : 빈곤한 이미지로 창작하기

1. 저화질 디지털 이미지의 순환

오늘날 시각문화를 이끄는 디지털 이미지는 인터넷을 통해 공유되면서 오늘날의 문화적 현상들을 만든다. 디지털화된 기술 장치의 도움으로 예술이 생산되는 미디어 조건으로의 전환은 21세기 미디어 경험의 차이를 만들고 있다. 야고진스키는 이를 다음과 같이 설명한다.

현대의 포스트 미디어 조건은 미디어 이미지가 스크린과 인터페이스를 지배하는 포스트 디지털 및 포스트 인터넷 조건을 형성한다. 하이브리드 통신 기술의 확산으로 모든 대중매체가 결국 하나의 매체가 되는 지점에서 나타나는 미디어 융합이 도래하고 있다.(jagodzinski, 2021, p. 62)

다양한 수단과 기능이 하나로 융합되는 스마트폰의 등장 이후 이미지를 통한 커뮤니케이션은 일상생활의 일부가 되었다. 한 자료에 의하면 매년 전 세계적으로 1조8천억 장의 사진이 촬영되는데, 이는 하루 50억 장에 해당한다고 한다. 이 중 92.5%는 스마트폰으로 촬영되며 우리가 찍는 사진의 6%만이 인터넷에 공유된다. 그중 Instagram에서는 매일 1억 개의 이미지가 게시되고 13억 개의 이미지가 공유된다고 한다(<https://photutorial.com/photos-statistics/>). 압도적인 이미지의 생산과 유통, 소비는 포스트 디지털의 시각문화 상황이다. 현재의 인터넷 기술은 전 세계 사용자가 접속할 수 있고 손쉽게 복사, 재사용, 변형, 전송이 가능한 태이다. 광범위한 디지털 이미지의 사용에 대한 미술교육의 논의는 자연스럽게 시각문화교육의 연장선과 맞닿아 있다. 포스트 디지털 시각 환경은 우리의 네트워크 주체와 정체성 형성, 기억, 사회적 의사소통 방식 및 수단, 비판적 사고 등의 영향을 미치면서 우리와 세계의 관계 형성에 깊이 개입하고 있다. 특히 이미지의 절대적 분량과 유통 규모, 이미지의 얽힘 및 의미 작용의 맥락이 포스트 디지털 조건에서 점점 더 복잡해지고 있다. 이런 조건에서 특정 시각적 체계와 권력 관계를 온라인에서 식별하고 구별할 수 있도록 가르치는 것은 교육자들에게 중요하다. 포스트 디지털 시각문화에 대한 이해의 출발점으로 본 연구에서는 “빈곤한 이미지(poor image)”라는 개념과 실천들을 살펴보았다.

빈곤한 이미지는 스마트폰의 출현 이후 예술과 일상생활 모두에서 일반적인 이미지 관행이 된 포스트 디지털 현상의 하나이다. 영향력 있는 미디어 아티스트이자 이론가, 비평가인 히토 슈타이얼(Hito Steyerl)은 인터넷 사용이 대중화되던 시점에서 나타난 특정한 시각문화적 현상을 표현하는 용어를 빈곤한 이미지라는 말을 고안하였다. 그녀가 e-flux에 게재한 글에서 현대 이미지의 계층구조의 최하단에 위치한다는 빈곤한 이미지를 다음과 같이 설명하였다.

빈곤한 이미지(poor image)는 움직이는 복사본이다. 화질은 조악하고 해상도는 표준 이하다. 점차로 가속함에 따라 이미지는 더 나빠진다. 그것은 이미지의 유행이자 미리 보기, 섬네일, 잘못된 아이디어, 무료로 퍼지는 순환 이미지, 느려 터진 디지털 연결망으로 짜놓은 압축된, 재생산된, 찢긴, 리믹스 된, 또 다른 전송 채널 속으로 복사된, 붙이기가 된 이미지이다.(Steyerl, 2009)

우리가 요즘 흔히 인터넷의 떠도는 특정 이미지(움직이는 복사본)를 검색하고 복사하고 온라인에 다시 올리거나 수정, 변형, 콜라주 하여 다르게 활용한다면 그러한 이미지 사용 관련 제스처들을 슈타이얼은 빈곤한 이미지로 불렀다. 슈타이얼은 이 용어를 통해 이진법으로 데이터화된 이미지들이 어떻게 인터넷에서 다시 만들어지고 순환하며 소비되는지를 주목하였다. 이 용어의 아이디어는 영화의 역사에서 비롯되었다. 상업영화의 등장으로 실험적이고 개성 있는 예술영화들이 극장에서 사라졌다가 특정 예술영화관에서만 상영되었고, 이마저도 다시 기록 보관소로 사라졌다는 것이다. 그런데 유튜브 같은 사용자 콘텐츠 기반 온라인 스트리밍 플랫폼이 등장하면서 과거 스크린에서 사라졌다고 여겼던 고전 영화들이 품질은 나쁘지만 인터넷으로 쉽게 접근할 수 있게 되었다는 것이다. 저렴한 품질이지만 디지털로 “데이터화된 이미지의 순환”으로 다시 찾을 수 있었던 이미지를 슈타이얼은 빈곤한 이미지라고 불렀다(Steyerl, 2009). 인터넷에서 발견되는 고전 영화의 경우처럼 인터넷에서의 이미지 순환은 디지털 데이터의 속성과 다르게 품질이 변형된다. 이미지는 인터넷 순환 과정에서 인터넷 환경에 맞게 압축, 포맷, 축소되어 원래 데이터가 손실되고 이미지 품질이 저하되어 색상이나 화질을 잃게 된다. 그래서 이미지는 낮은 해상도, 깨진 이미지나 정보 또는 소스의 손실, 거의 인식할 수 없는 빈곤한 데이터가 되었다. 그럼에도 슈타이얼이 이 용어를 사용하는 것은 인터넷 사용 문화에 나타난 이미지 순환과 재사용이 기존에 대한 비판적 역할을 재생하기 위한 도구이자 가능성으로 보았다는 점이다. 슈타이얼은 빈곤한 이미지가 원본에 대한 것이 아닌 우리의 존재 조건에 대한 저항의 가능성이자 현재와의 연결점이라고 주장한다(Steyerl, 2009).

슈타이얼의 빈곤한 이미지 개념 이후 디지털 테크놀로지는 비약적으로 발전하였다. 4K 해상도의 스마트폰, 드론, 액션캠 등 많은 사람들의 일상에서 활용하고 있다. 과거처럼 빈곤한 이미지들이 아니며 풍부하고 섬세한 고품질의 사본이 인터넷을 통해 전파될 수 있다. 빈곤한 이미지는 더 이상 빈곤한 해상도나 손실된 정보로 구분되는 것이 아니라, 어떤 이미지가든 온라인에 수많은 복사본으로 존재할 수 있고 접속할 수 있다는 사실로 재정의될 수 있다. 이러한 빈곤한 이미지의 새로운 가능성에 주목한 미술교육자 슈미트(Schmidt, 2021)는 빈곤한 이미지가 이미지의 새로운 수행적 실천과 연결되는 미술교육의 가능성을 주장하였다. 컴퓨터나 데이터 저장장치에 보관된 정보가 아니라 네트워크에 게시된 이미지는 잠재적으로 다양한 컨텍스트 속에 놓이게 된다. 그것은 영감을 주는 자료일 뿐만 아니라 여러 익명의 사용자 그룹이 재활용, 재처리하기 위한 원료로서 시작점이 된다는 것이다. 슈미트는 네트워크에서 포착 가능한 빈곤한 (그러나 이제는 품질이 떨어지지 않은) 이미지들을 재사용, 자르기, 주식 달기, 재생산, 콜라주, 확장, 변형하면서, 어느 순간이 되면 원래의 저자나 컨텍스트를 알 수 없는 상태가 된다는 점에 주목하였다. 이 때문에 디지털 이전 시대와 다른 방식으로 이미지에 대해 논할 필요가 있다고 주장한다(Schmidt, 2021). 그래서

빈곤한 이미지는 더 이상 움직이는 복사본이 아니라 그 자체로 가변적이다. 이미지가 인터넷에서 순환하는 동안 우리의 현재는 디지털 미디어의 가능성 속에서 끊임없이 움직이고 변화하며 그 자체로 새로워진다.(Schmidt, 2021, p. 217)

슈미트의 주장처럼 확실히 현재의 디지털 이미지 순환은 끊임없이 새로운 현재를 연속적으로 재생, 변환하면서 지금을 재현하고 있다. 이런 의미에서 빈곤한 이미지는 포스트 디지털 시대의 특징적인 시각문화이다. 슈미트는 빈곤한 이미지의 지속적인 이동, 순환, 변환이 개별 사용자들의 실천을 통해 일어나는 수행적(performative) 특징을 갖는다는 점에서 포스트 디지털 이미지의 교육적 가능성이 있다고 본다(Schmidt, 2021).

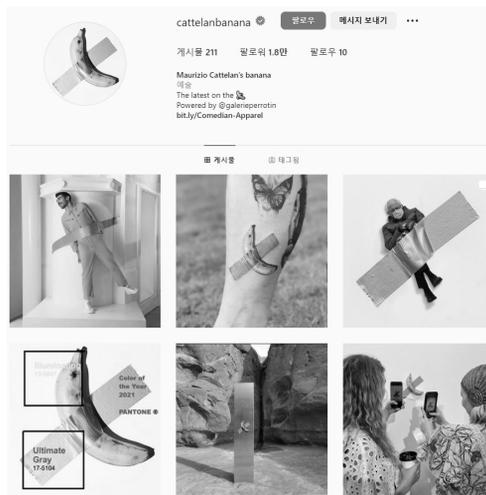
실제로 이 수행성은 다층적이며, 회화적 행동으로 이어질 연결고리가 네트워크처럼 확장되고 있다. 이것이 바로 빈곤한 이미지가 현대미술의 자원이자 예술에 대한 비판적 성찰의 대상으로 적합한 이유이다.(Schmidt, 2021, p. 218)

슈미트의 생각처럼 미술교육도 빈곤한 이미지에서 영감을 얻을 수 있다. 이는 전통적인 콘텐츠를 대체하는 것이 아니라 빠르게 변화하는 온라인상의 시각 콘텐츠가 지배하는 시대에 대응할 수 있는 방식이자 순환으로 빈곤해진 이미지 손실을 역이용하는 미술 만들기 자원이다. 빈곤한 이미지 현상은 이미지의 저작성, 원작성, 독창성 개념, 예술의 특권과 권위에 대한 도전을 모두 포함할 수 있고 창작을 차용과 도용, 풍자, 일상화, 재맥락화, 상호텍스트성과 정보 유통과 소비, 재구성과 변형으로 이동하는 모든 양상과 연결되어 있다. 그 과정에서 우리는 비판적으로 시각 이미지를 읽고 쓰고 창조하는 능력으로서의 디지털 시각적 문해력에 대한 현실적 쟁점을 다시 수면으로 끌어올릴 수 있다. 시각 리터러시를 습득한다는 것은 디지털 이미지와 같은 우리 시대의 시각 현상을 읽고 분류하고 비판적으로 질문할 수 있다. 이러한 이유로 빈곤한 이미지는 포스트 디지털 미술교육의 관심사가 되어야 한다.

2. 밈과 포스트 디지털 시각문화들

디지털 이미지는 컴퓨터가 읽을 수 있도록 변환된 코드화된 정보들이다. 이 코드는 인터넷을 통해 무한히 확산하고 증식하며 서로 다른 시공간에서 무수히 많은 복사본을 존재한다. 공유, 리믹스, 복사 및 붙여넣기는 이제 일상적인 디지털 생활의 습관처럼 되었다. 소셜 미디어에서 이미지는 일반적으로 온라인 커뮤니티에서 현재 상황에 대한 시각적으로 댓글을 달기 위해 사용하는 간단한 합성 이미지의 재료로도 사용된다. 포스트 인터넷 문화의 대표적인 예로 밈(meme) 형태의 이미지는 변화하는 맥락에 따라 반복적으로 재활용되고 변형되고 다시 캡처된다. 밈은 1976년 진화생물

학자 도킨스(R. Dawkins)가 복사나 모방을 통해 사람에게 사람으로 전파되는 문화의 작은 단위를 설명하기 위해 만든 용어이다. 인터넷 문화에서 밈은 네티즌 사이에서 특정 시기, 상황에서 유행하는 것을 전파하는 풍자화된, 압축된, 변형되고 편집된 이미지, 짧은 동영상 등을 지칭한다. 이러한 밈은 시사성과 유행의 사회적 맥락을 바탕으로 이미 알려진 이미지로 자신의 짧은 메시지를 재구성하는 상호텍스트적 성격을 갖는다.



<그림 1> Maurizio Cattelan이 <Comedians> 논란 후 오픈한 인스타그램 계정 화면.
전 세계 사용자들이 업로드한 바나나 관련 밈이 게시되어 있다.
출처: www.instagram.com/cattelanbanana/

예를 들어, 2019년 12월 <Art Basel Miami Beach>에서 이탈리아의 현대 미술가 마우리치오 카텔란(Maurizio Cattelan)은 전시장 벽에 실제 바나나를 덕트 테이프로 붙인 <Comedian>을 전시했는데, 이 작품은 곧바로 큰 논란과 함께 인터넷 밈을 증폭시켰다. 단지 바나나를 테이프로 붙인 것임에도 2점이 12만 달러에 판매되고, 1점은 15만 달러로 인상된 가격에 판매되었다. 구매자는 논란 자체를 미리 예상한 기민한 수집가였지만, 실제로 팔린 것은 바나나가 아니라 작가의 진품인증서와 바나나를 붙이는 정확한 각도와 높이를 포함하는 설치 지침이었다. 전시 도중 한 퍼포먼스 아티스트가 작품의 바나나를 뜯어 먹은 사건이 발생하면서 논란은 더 확산되었다(news.artnet.com/art-world/maurizio-cattelan-banana-explained-1732773). 계속된 바나나 작품 논란은 전 세계에서 거의 실시간으로 댓글과 비난, 풍자, 동조의 메시지

를 담은 밈으로 만들어져 다양한 채널에서 나타났다. <그림 1>은 카텔란이 만든 인스타그램 계정에 올려진 밈 이미지들이다. 단순히 <Comedian>을 촬영한 장면에서 <스페이스 오딧세이>의 오프닝 장면과 결합하거나 광고로 풍자하고 자신을 바나나로 빗대는 등 다양한 밈 창작을 확인할 수 있다. 밈 제작은 유머러스하거나 비판적인 개인 네티즌에서 다른 미술가, 나아가 자신의 상품을 판매하기 위한 광고 제작자와 맥도날드 같은 기업까지 참여하였다. 이런 양상은 원본, 복제, 저자, 시장성, 도용과 전유 같은 예술적 쟁점이 포스트 디지털 시대에 얼마나 빨리 뒤섞이고 확장되는지를 보여주는 사례이다.

때때로 그것들은 무생물적 본성을 갖고 있음에도 불구하고 인간의 생각을 유혹하고 압도할 수 있는 잠재력을 지닌 것으로 여겨진다. 인터넷 밈으로서 이미지는 가장 기민한 형태이자 어디나 편재하는 실체이다. 밈으로서 이미지는 연예인, 선동가, 촉매자 나아가 문화간 교류의 필수적인 논평가가 된다.(Schütze, 2021, p. 84)

슈츠의 주장처럼 순식간에 제작 유포되는 밈은 네트워크 주체들의 서로 다른 의도와 목적을 나타낸다. 각각의 밈을 통해 우리는 현재의 이미지 리터리시를 시험할 수 있다. <Comedian> 관련 밈들은 참여자들이 만드는 새로운 <Comedian>이다. 우리가 특정 사태에 대해 사진을 찍고 변형, 합성, 조합하고 공유하는 것은 원래의 작품을 유명하게 만드는 데 편승하는 것이기도 하면서 그것의 의미를 갱신하고 변경하며 해체하는 데 참여하는 것이다. 포스트 디지털 조건에서의 시각적 참여들은 그 자체로 새로운 시각적 사건이며 문화적 실체를 구성한다. 이미지와 사건, 서로 다른 감상, 입장, 해석, 평가와 재창조의 순환적 네트워크가 현재의 시각문화 현실이다. 이런 의미에서 밈은 풍부한 시각문화교육의 무대가 된다.

<Comedian> 사태처럼 소셜 미디어는 미술의 개념과 방식, 무대를 변경시킨다. 인스타그램은 미술의 훌륭한 전시장이기도 하다. 울만(Amalia Ulman)은 <Excellences & Perfections>(2014) 프로젝트를 자신의 인스타그램에 올렸다. 이 작업들은 사진가이자 현대미술가인 울만이 스스로를 로스앤젤레스로 이주한 소녀가 자신이 원하는 모델 일을 꿈꾸며 찍은 듯한 일상의 사진을 정교하게 연출하여 인스타그램에 올린 프로젝트이다(<그림 2>). 현재 관련 계정은 중지되었고 작가는 프로젝트의 연장선에서 전시와 출판을 진행하였다. 현대 소비자들이 원하는 판타지한 라이프 스타일을 연출한 이 사진들은 작가가 연출한 가상의 온라인 퍼포먼스였다고 밝혔을 때 팔로워들의 엄청난 비난을 받았다고 말했다(Ulman, 2020). 울만의 프로젝트는 우리가 소셜 미디어에서 읽고 보는 것이 “진짜”라고 얼마나 기꺼이 믿으려 하는지 보여주고 있다. 그래서 울만은 “미디어는 기만적이다. 사물이 이미지가 되면 허구가 된다”고 주

장한다(Ulman, 2020). 울만의 작업은 우리가 소셜 미디어에서 엿보는 개인의 사생활과 그것을 공개하여 주목받으려는 욕망, 허영에 대한 동경과 질투, 유대감, 여성을 나타내는 전형화된 이미지화 방식과 스스로 그러한 포즈와 표정을 연출하는 연기, 응시와 보여짐의 관계에 대한 이해, 자신의 라이프 스타일을 미화할 수 있는 소품과 장소의 소비주의 욕망을 세련되면서도 차별화하여 보여 줄 수 있는 풍부한 시각적 장치들이 동원되었다. 이러한 장치들은 포스트 디지털 미디어 조건들에서 이미지를 만들고 공유하며, 향유하는 새로운 방식들이다. 우리가 소셜 미디어에 시각적으로 참여한다는 것은 이러한 복합적인 연결망과 시각 체제를 이해하고 활용한다는 의미이다.



<그림 2> A. Ulman의 인스타그램 장면. 2014.

현재 위 계정은 비활성화되어 있다.

출처: <https://webenact.rhizome.org/excellences-and-perfections/20141014150552>/<http://instagram.com/amaliaulman>

그러므로 핀란드의 미술 교사 비요크(Helena Björk)가 관찰하였듯이 “십 대들은 해시태그로 말하고, mim으로 몇 가지 개념을 배우며, 때로는 아이들 마음이 GIF 이미지와 함께 작동하는 가진 것처럼 보인다”(Björk, 2021, p. 285)는 지적은 시사점이 많다. 우리 아이들의 시각적 관심과 표현의 체계가 포스트 디지털 시각 장치들을 통해 학습되고 재현되기 때문이다. 비요크는 인스타그램 방식을 수업에 전유하여 학교 생활, 수업 준비 방법, 학생들이 제작할 과제, 셀카, 오늘의 의상 등을 인스타그램과 mim을 통해 게시하며 소통한다. 또한 “인스타그램 소셜 만들기”라는 과제도 수행하게 하는데, 학생들에게 공지하는 사항은 다음과 같다.

출연진, 헤어 스타일, 화장, 의상, 세트 디자인, 조명, 촬영 장소 등 영화 제작에 참여하는 것처럼 신중하게 선택한다. 자신의 작업 방식, 필터 등 알 수 있는 스

크린샷을 업로드 한다. 자신의 관객이 적극적인 사회 활동을 하는 사람들이라고 생각하여 그에 맞는 해시태그를 선택한다. 일정한 거리두기(Verfremdung)를 유지하며 반복한다.(Björk, 2021, p. 296)

비요크는 청소년들의 시각문화를 교실로 끌어들이고 있어, 인스타그램의 이미지를 활용하지만 그것이 가상도 현실도 아님을 거리두기하며 만들어야 한다고 본다. 비요크는 포스트 디지털 시각문화교육은 인터넷 시각문화에 대한 몰입과 무관심의 적절한 균형 속에서 비판적 활용이 필요하다는 입장이다. 그녀의 아이디어처럼 인터넷에 보이는 무수한 사진들은 우리 현실의 모방이지만 실체가 아닌 까지도 손쉽게 구성하는 방법이 될 수 있다는 것으로 시각문화교육은 여전히 비판적 사고를 요구하고 있음을 확인하게 된다.

결론

포스트 디지털 담론을 통해 미술교육의 방향을 타진하는 것이 큰 연구의 줄거리이다. 구체적인 미술교육 내용과 방법론에 대한 논의에 도달하지 못한 것은 본 연구의 한계이자 과제로 남겨둔다. 그럼에도 본 연구를 통해 우리의 연구 지형에서 아직 낮은 포스트 디지털 관련 담론을 살펴봄으로써 현재의 기술혁신과 미술교육의 관계에 대한 사유의 계기를 찾을 수 있었다. 포스트 디지털 조건에서의 미술교육은 주로 시각문화교육의 연장과 관련이 깊다. 디지털 이미지의 정보량이 포스트 디지털 주체의 인지, 정서 형성에 미치는 힘을 살펴볼 수 있었다. 인터넷은 기술, 신체 및 질료를 포함하지만 이에 국한되지 않는 다양한 마주침을 만들어 낸다. 인터넷이 발전함에 따라 인간적인 방법과 사회에 존재하는 방법도 발전한다. 이 마주침과 교육의 실천 사이의 상호작용을 통해 미술교육의 다른 가능성이 찾아질 수 있다.

소셜 미디어는 “좋아요”라는 형태로 보상을 제공함으로써 청소년의 행동을 형성한다. 디지털 환경에서의 교육은 오디오, 비주얼이 풍부한 환경, 공동 창작의 여러 가능성이 있는 대화형 컨텍스트, 경험을 공유하고 사람들을 연결하는 소셜 네트워크 서비스를 활용한다는 것과 관련된다. ANT에서 설명하듯 인터넷과 디지털 시각문화는 인간과 마찬가지로 작용하는 비인간 행위자들이다. 미술교육의 관점에서 인터넷은 시각문화, 대중문화, 혼성과 리믹스로 가득 차 있다. 그것이 우리 아이들에게 어떤 종류의 이미지를 만들고, 어떻게 만들고, 왜 만드는지에 영향을 미친다. 우리가 오늘날의 청소년에 대해 이해하기 위해서는 과거 학교미술이 아닌 만화에 주목하였듯이 아이들의 소셜 네트워크에서 만들고 있는 시각 세계를 살펴봐야 한다. 우리는 모두 이러한 연결망 내의 존재이며, 그러한 연결을 단절한, 관례와 역사에 의존하

는 미술교육은 점차로 정당한 행위능력을 잃을 수 있다.

오늘날 학습자, 청소년들이 생산, 소비, 유통하는 빈곤한 이미지들은 포스트 디지털 시대 시각문화교육의 불가피한 비인간 행위자들이다. 네트워크는 기술독점과 자본화, 상업화, 불평등이란 비판에서 여전히 자유롭지 않다. 연결을 통한 참여와 민주주의의 실현은 이름에 머무르는 회의론도 지속적으로 나타났다. 전 세계적인 교육적 쟁점에서 여전히 서구 백인, 남성 중심성에 대한 도전과 인간중심주의, 정상성, 이성중심주의 등의 쟁점은 지속적인 미술교육의 과제이다. 환경, 생명, 기후변화, 자원위기, 지속가능한 발전에 대한 관심, 평화, 사회 정의, 사회 참여 등 전 지구적 생명사의 틈바구니에 얽힌 우리의 미술교육 과제들 또한 온전히 유지되어야 한다. 그러한 쟁점들은 포스트 디지털 조건과 비인간 행위자의 관계망 속에서도 적용되고 확장되어야 한다. 본 연구에서 살펴보았듯이 포스트 디지털, 포스트 인터넷의 연결망 사회에는 빈곤한 이미지의 순환으로 새롭고 대중적이면서도 일상적이고도 예술적인 사건들이 출몰한다. 인터넷은 아직 보지 못한 잠재력 있는 교육 기계이자 참여 광장이다.

그러므로 학교 현장과 수업에서 포스트 디지털 미술교육은 다채롭게 구현될 수 있다. 디지털의 영향력이 실체화되는 시대이다. 독일의 아티스트이자 큐레이터 바이벨(Peter Weibel)은 “뉴미디어는 예술이란 나무에서 새로운 가지일 뿐만 아니라 사실상 예술의 나무 자체를 변형시켰다”고 했다. 연구에서 살펴보았듯이 현대미술의 실험과 도전은 일정 부분 미술교육의 방향성을 가늠하는 데 도움이 될 것이다. 인공지능, 딥러닝, 클라우드 소싱, 포스트 프로덕션, 리믹스, 유통, 보급 등의 전혀 다른 관례들이 작동하는 현대미술의 실험이 미술교육의 연결망에 함께 존재하는 행위자이다. 이를 통해 미술교육은 능동적인 참여의 가능성을 높이고 디지털 기술을 대안적이고 독창적인 방식으로 사용하는 데 기여할 수 있다. 오늘날 학습자는 포스트 디지털 시각문화의 생산자이자 소비자이다.

참고문헌

- 안인기 (2017). 포스트휴머니즘 담론으로 본 미술교육의 문제. *미술과 교육*, 18(4), 1-17.
- 안인기 (2020). 포스트휴먼 주체와 기술적 상상력에 대한 연구: 낯선 아름다움의 초대. *미술교육연구논총*, 63, 179-203.
- 오준호 (2019). 동시대 예술에서 “디지털 이후”의 진단과 사유들. *기초조형학연구*, 20(1), 278-291.
- Ardalan, S., & Adler, C. (2021). *Art and technology: Innovative K-12 digital lessons*.

- New York: Teachers College Press.
- Braidotti, R. (2015). 포스트휴먼. (이경란 역). 파주: 아카넷. (원저 출판, 2013)
- Björk, H. (2021). Post-internet Verfremdung. In Tavin, K., Klob, G., and Tervo, J. (Eds.) *Post-Digital, Post-Internet Art and Education*. (pp. 285-298). New York: Palgrave Macmillan.
- Cramer, F. (2014). What is “post-digital”? *APRJA*, 3(1), 11-24.
- Fayed, I., & Cummings, J. (Eds.) (2021). *Teaching in the PostCOVID-19 era: World Education Dilemmas, Teaching Innovations and Solutions in the Age of Crisis*. Cham: Springer.
- Haraway, D. (2019). 해리웨이 선언문. (황희선 역). 서울: 책세상. (원저 출판, 2016)
- Hahn, A. (2021). Educating Things: Art Education Beyond the Individual in the Post-Digital. In K. Tavin, G. Kolb, & J. Tervo (Eds.), *Post-Digital, Post-Internet Art and Education*. (pp. 225-238). New York: Palgrave Macmillan.
- Ishii, D.N., & Soltani, B. (2021). Digital Spaces of Engagement: Perspectives on Using Zoom and Virtual Spaces in Online Classrooms. In Fayed, I., Cummings, J. (Eds.) *Teaching in the Post COVID-19 Era*. (pp. 3-11). Cham: Springer.
- jagodzinski, j. (2021). A Meditation on the Post-digital and Post-internet Condition: Screen Culture, Digitalization, and Networked Art. In K. Tavin, G. Kolb, & J. Tervo (Eds.), *Post-Digital, Post-Internet Art and Education*. (pp. 61-80). New York: Palgrave Macmillan.
- Knochel, A., Liao, C., & R. Patton, (Eds.). (2020). *Critical Digital Making in Art Education*. New York: Peter Lang Publishers.
- Klein, K. (2021) Post-Digital, Post-Internet: Propositions for Art Education in the Context of Digital Cultures. In K. Tavin, G. Kolb, & J. Tervo (Eds.), *Post-Digital, Post-Internet Art and Education*. (pp. 27-44). New York: Palgrave Macmillan.
- McHugh, G. (2010). Post-internet art. <https://122909a.com.rhizome.org>
- Meyer, T. (2021). A New Sujet/Subject for Art Education. In Tavin, K., Klob, G., & Tervo, J. (Eds.) (2021). *Post-Digital, Post-Internet Art and Education*. (pp. 131-145). New York: Palgrave Macmillan.
- Olson, M. (2011). Postinternet: Art after Internet. *Foam Magazine*, 29, 59 - 63.
- Sweeny, R. (2021). Post-Internet Art and Pre-Internet Art Education. In Tavin, K., Klob, G., & Tervo, J. (Eds.) (2021). *Post-Digital, Post-Internet Art*

- and Education*. (pp. 45-59). New York: Palgrave Macmillan.
- Tavin, K., Klob, G., & Tervo, J. (2021). Introduction: It's All Over! Post-digital, Post-internet Art and Education In Tavin, K., Klob, G., & Tervo, J. (Eds.) *Post-Digital, Post-Internet Art and Education*. (pp. 1-24). New York: Palgrave Macmillan.
- Wellman, B., & Rainie, L. (2014). *새로운 사회 운영 시스템*. (김수정 역). 서울: 에이콘출판. (원전 출판, 2012)
- Schmidt, H. (2021). What is the Poor Image Rich in?. In Tavin, K., Klob, G., & Tervo, J. (Eds.) *Post-Digital, Pst-Internet Art and Education*. (pp. 203-221). New York: Palgrave Macmillan.
- Schütze, K. (2021). Bodies of Images: Art Education After the Internet. In Tavin, K., Klob, G., & Tervo, J. (Eds.) *Post-Digital, Pst-Internet Art and Education*. (pp. 81-97). New York: Palgrave Macmillan.
- Steyerl, H. (2009). In defense of the poor image. e-flux.
<https://www.e-flux.com/journal/10/61362/in-defense-of-the-poor-image/>.
- Steyerl, H. (2013). Too much world: Is the internet dead? e-flux.
<https://www.e-flux.com/journal/49/60004/too-much-world-is-the-internet-dead/>
- Ulman, A. (2020). Why I staged my own Instagram meltdown. Financial Times,
<https://www.ft.com/content/d2cb7650279b-11ea-9a4f963f0ec7e134>
- Weibel, P. (2012). The post-media condition. Mute.
<https://www.metamute.org/editorial/lab/post-media-condition>.
<https://photutorial.com/photos-statistics/>
<https://www.instagram.com/cattelanbanana/>
<https://news.artnet.com/art-world/maurizio-cattelan-banana-explained-1732773>

Abstract

A Study on the Post Digital Discourse and the Issues of Visual Culture Education

In-Kee Ahn

Chuncheon National University of Education

The digital is not an anomaly but part of our everyday reality. Production, distribution, and consumption of digital information through the Internet form a major feature of modern society. This study traces the post-digital and post-Internet discourses that emerge as terms related to the current situation in which digital technology and Internet usability are de-professionalized, popularized, and routinized. In particular, the digital visual culture environment that spreads through digital networking affects the formation of relationships between us and the world by changing the foundations of identity formation, memory, social networks, communication methods and means, and critical thinking. These phenomena have led to a more participatory culture of makers, enabling anyone to be an image maker, a media producer, and a cultural critic. Based on the theories of actor network theory, the turning away from the individual subject toward an entangled non-human actor is of high significance for art education. The post-digital discourse provides us with the implications of being network subjects. In the absence of post digital art education in Korea, this study tried to derive implications for art education through the nature of post digital subjects. Examples that can be referred to through contemporary artists such as media art were introduced, and creative ideas as “poor image” were considered. In the network of human/ non-human actors, art education can explore various possibilities through artists who utilize the network. Collaboration through poor image, meme, and network create a different world of art in relation to each other. This is a new starting point for visual culture education, but it must still be accompanied by critical thinking.

논문접수 2023. 01. 09	심사수정 2023. 01. 22	게재확정 2023. 01. 23
-------------------	-------------------	-------------------

미술에서의 재현과 표현: 미술 교육과정에서의 시사점

조인성

한국교원대학교 박사과정

요 약

이 연구는 미술에서의 재현과 표현의 차이를 미술 교육과정과 관련시켜 탐구하였다. 이를 위해 재현과 표현의 개념을 실제 미술작품과 관련 하여 개념 분석하였다. 재현은 한 대상을 객관적이고 사실적으로 나타내면서 자연과 사건을 모방하는 행위이다. 이에 비해 표현은 한 개인의 감정과 심리 상태를 안에서 바깥으로 드러내는 것이다. 근대의 고전주의 미술은 정해진 모델 또는 대상을 재현하고 있다. 반면 근대의 낭만주의에서 시작한 감각적 표현은 모더니즘 미술에 이르러 한 개인의 사상, 감정, 개성 등을 자유롭게 표출하여 발전되었다. 이처럼 재현과 표현은 미술 제작에서 엄연하게 구분되는 행위이다. 그럼에도 불구하고 우리나라 미술 교육과정에서는 이 둘이 혼합되어 하나의 표현 영역으로 제시되고 있다. 그러나 미술교육에서 재현과 표현은 교수학습방법이 각기 다른 것으로 확인되었기 때문에 이를 명확히 구분해서 교육과정에서 기술되어 미술 수업에서는 실제로 구분되어 가르쳐야 될 필요성이 있다. 현행 교육과정의 표현 영역이 재현과 조형 요소와 원리가 혼재된 양상에서 벗어나 표현에 대한 새로운 패러다임, 즉 “체험을 통한 표현,” “감각적 표현”으로 모색되어야 할 것으로 생각된다.

주제어

재현(representation), 표현(expression), 체험(experience), 감각(sense), 미술 교육과정(art curriculum)

서론

동일한 대상을 같은 시간과 장소, 즉 한날한시에 서로 다른 두 사람이 그 대상을 그림으로 그린다고 가정해보자. 두 사람이 스케치한 어떤 특정 대상의 그림은 동일할까? 이 물음에 모두가 같지 않다고 답할 것이다. 전혀 같을 수가 없다. 왜 그렇게 대답할까? 두 사람이 똑같은 대상을 두고서 중요하게 생각하는 부분이 서로 다를 수도 있고 서로 다른 느낌을 갖고 있을 수도 있다. 그렇다고 두 사람이 꽃이라는 대상을 강이나 돌과 같이 전혀 다른 대상으로 그리지는 않을 것이다. 따라서 한 개인이 미술 작품을 창작할 때, 바깥의 대상을 똑같이 나타내기도 하지만 한 개인의 내면을 바깥

으로 드러내기도 한다.

재현과 표현은 미술 창작에 있어 서로 다른 관점이다. 따라서 그것은 미술작품을 평가하고 감상하는 데에서 기준으로 작용한다. 이 두 가지 중에서 어느 관점을 더 중요하게 보고 미술작품을 제작하느냐에 따라 그림의 속성이 달라진다. 요컨대, 재현의 미술은 대상의 관찰과 모방에 관심을 둔다면, 표현의 미술은 미술 작가의 개인적이고 주관적 경향을 보다 더 강조한다고 할 수 있을 것이다. 미술 감상에서 또한 어느 것에 관심을 두고 보느냐에 따라 미술작품에 대한 이해가 달라진다. 재현의 미술에서는 대상을 똑같이 그렸는지가 중요하다. 표현의 미술에서는 한 작가가 미술작품을 통해 어떤 감정을 불러일으키는지 중에서 어디를 더 중요하다. 따라서 재현과 표현 중 어디에 비중을 두는 지에 따라 그림의 의미와 속성이 다르게 전달된다. 이 점은 미술의 역사를 통해서도 간파할 수 있다. 근대 미술에서 특별히 고전주의에서는 대상의 재현을, 낭만주의에서는 대상의 표현에 비중을 두고 있다. 모더니즘 미술은 한 미술가의 느낌과 감정의 표현으로 정의된다. 이처럼 어느 것에 초점을 두는지 차이에 의해서 미술작품을 재현과 표현이라는 각기 다른 별개로 볼 수 있는 것이다. 요약하면, 미술작품을 바라보는 관점의 차이에 따라 그것들의 이해에도 변화가 생겼으며, 미술의 정의 또한 달라지는 것이다.

상기한 바와 같이 재현과 표현이 서로 다른 관점임에도 불구하고 미술과 교육과정과 미술 교과서에는 이 둘이 혼재되어 나타나고 있다. 미술 교과서의 내용은 크게 체험, 표현, 감상 영역으로 구성되는데, 이러한 양상은 특히 “표현 영역”에서 두드러지게 나타난다. 2015 개정 초등학교 미술 교육과정에서 내용 체계를 보면, 표현 영역에서 발상과 제작이라는 두 개의 핵심 개념이 등장한다. 여기서 발상의 3~4학년 내용 요소를 보면 “상상과 관찰”이 있다. 상상하는 것은 엄밀히 말하면 표현의 토대가 될 수 없으며, 관찰 또한 표현의 범주에 속할 수 없다. 그러나 교육과정에서는 이 둘을 같이 혼합해서 가르치게 되어 있으면서 동시에 표현 영역이라는 이름으로 함께 중점을 두고 있다. 이는 미술사와 미술 이론의 맥락과 배경에 대한 이해가 결여된 상태에서 교육과정을 개발한 측면이라고 할 수 있다. 또한, 표현 영역에서 발상이라는 핵심 개념에서는 재현 이론과 표현 이론이 나타나고 제작이라는 핵심 개념에서는 표현 이론과 형식론이 혼재되어 등장한다. 교육과정에서 미술의 재현과 표현, 그리고 형식이 표현이라는 하나의 영역 안에서 아무런 구별과 구분 없이 나타나고 있다. 이 글에서는 조형 요소와 원리의 형식론에 대한 문제는 논외로 한다. 조형 요소와 원리에 대한 형식주의는 표현뿐만 아니라 감상 영역에까지 걸쳐 있기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 재현의 근대 미술과 표현의 모던 미술을 살펴본 뒤에, 현행 2015 개정 미술과 교육과정의 내용을 분석하고 제반 문제들을 심도 있게 다루고자 한다. 이어서 앞으로 우리나라 미술 교육과정이 지향해야 하는 방향성을 결론으로 제시하고자 한다.

고전주의: 재현의 미술

우리나라 미술 교육과정과 미술 교과서의 학습 주제 중에서 늘 빠지지 않고 등장하는 소재 중 하나는 단연 어떤 대상을 관찰하여 그리는 것이다. 관찰하여 그리기는 재현(representation)이나 모방에 기반을 두면서 행해진다. 재현은 어원상 닮음과 똑같음을 뜻하는 그리스어인 미메시스(mimesis)를 “repraesentare”라는 라틴어로 번역하는 데에서 유래한다(Osborne, 1970). 따라서 재현은 모방과 유사한 의미를 담고 있다. 영국의 미학자 헤럴드 오스본(Osborne, 1970)에 의하면, 아리스토텔레스는 논쟁의 여지없이 우리가 미술이라고 불러야 하는 것을 모방의 미술이라고 당연하게 정의하였다. 또한 재현이란 “있음(present)”을 “다시 있게 함(re-present)”이라는 의미를 내포하고 있기 때문에 재현 대상은 있음(present)일 것이다. “있음”은 현실(reality) 또는 실재(reality)이다(Williams, 2015). 현실이나 실재는 모두 영어로는 reality로 번역되기는 하지만, 어감상 차이를 보인다. 현실은 추상이나 환상이나 이상과는 다른 구체적인 것을 뜻하고 실재는 말 그대로 실제로 있음을 뜻한다(Williams, 2015). 이 글은 재현 대상을 다루기 때문에 현실이나 사실이라는 말을 사용하더라도 실재와 같은 뜻으로 쓰고자 한다.

이처럼 재현은 실제로 존재하는 즉, 눈에 보이는 세계 또는 물체의 형이나 형태 등을 묘사하고 모방하는 것이다. 또한 재현은 추상과 대립되는 말이다. 재현은 일반적으로 자연의 외관을 모방하는 것과 관련된다(Osborne, 1970). 이러한 점에서 재현은 사실주의와 자연주의로 분류된다(Osborne, 1970). 이미 언급한 모방이라는 의미의 미메시스는 자연주의와 상당히 밀접한 연관성을 갖는다. 이러한 맥락에서 미메시스인 재현은 자연의 모방을 의미한다. 한편 문화 이론가 레이먼드 윌리엄스(Williams, 2015)는 representation을 역사적으로 분석하고 있다. 그에 따르면, represent가 중심에 놓인 재현인 representation은 오랫동안 가장 복잡한 단어 중 하나였다. 윌리엄스는 설명하길, representation은 14세기 영어에 등장했지만, 이 시기에 presentation은 “모습을 나타내는 것”이라는 의미의 명사로서 이미 존재하고 있었다. 17세기에 이르러서는 타자를 대표함이라는 의미가 더욱더 통용되기 시작하였다. 그러면서 17세기 중반 이후 재현이라는 단어는 견본이나 전형이라는 의미로 널리 통용되고 있었다. 같은 시기에 미술에서 representation이란 이미지나 상징 혹은 사고나 시각에 무언가를 제시하는 과정이었다. 윌리엄스는 강조하길, 18세기부터 재현은 전형적이라는 의미에서 상황과 인물 묘사에 사용되기 시작하였다. 이러한 용법은 19세기 중반 이후 일반화되면서 자연주의나 사실주의를 구별하는 요소로서 널리 통용되기에 이르렀다. 이후, 어떤 타자나 대상이라는 무언가의 시각적인 구체화라는 representation의 오랜 의미였던 “정확한 재현”이라는 뜻으로 전문화되었다. 이러한 과정을 거치면서 마침내 20세기에 이르러 “구상미술(representational art)”이라는 특유의 범주가 탄생되었다. 따라서 재현이란 “모습을 나타냄,” “타자를 대표함,” “견본이나 전형,” “무언가를

제시하는 과정,” “상황과 인물 묘사”라는 의미를 거쳐 무언가의 시각적인 구체화로서의 “정확한 재현”이라는 의미에 도달하였다(Williams, 2015). 이러한 의미는 지금 현재에도 굳건하게 자리 잡고 있다. 그 결과 재현은 상징(symbol)이라는 단어와 대비되어 사용되기도 한다. 상징은 무언가 독립적이면서도 중요한 것, 다시 말해 재현이 아닌 이미지라는 의미를 함축한다. 윌리엄스(Williams, 2015)에게는 여기에서 이미지란 스스로는 정의 불가능한 것 혹은 그 외의 방법으로는 정의되지 않는 것을 지시한다. 이처럼 상징은 보여지는 이미지대로 정의 불가능하고 그 이미지로 보여지는 방법 이외에는 정의되지 않는다. 이러한 이유에서 재현의 의미와는 확연히 구분된다. 결과적으로 재현은 다른 것이나 타자를 똑같이 나타냄을 의미한다.

플라톤은 재현의 판단 기준으로 정확성을 제안하였다(Osborne, 1970). 자연주의는 재현되어 나타난 미술작품 혹은 문학작품에 적용된 정확성이나 자연적 기준으로 미술작품을 평가한다는 측면에서 나온 개념이다(Williams, 2015). 미술작품에 재현된 현실이 실제 세계와 일치할 때 우리는 그것을 현실적이면서 사실적인 미술이라고 부른다. 현실적과 사실적은 추상적의 반대말로 사용된다. 이러한 점에서 사실주의(realism) 미술은 사물을 표현하는 미술과 대조적으로 사물의 외관을 모방하는 미술이다(Osborne, 1970). 이러한 용어에 대한 용법의 대부분은 자연주의적 태도가 공통적으로 내포되어 있다. 현실적이고 사실적이라고 불리는 미술작품은 자연스럽게 선택된 현실 혹은 사실의 한 조각을 보여주는 반사된 거울로 여겨진다(Osborne, 1970). 그것을 “현실적”이고 “사실적”이라고 함으로써 우리는 반사된 현실이 의도적으로 과장되거나 이상화되기보다는 그것이 상상이 아닌 실제로 생각되고 실체가 반영된다는 것을 암시한다(Osborne, 1970). 이러한 맥락에서 사실주의와 현실주의에 기반한 재현의 미술은 왜곡된 거울이 아니라 사실과 현실로서의 반사된 거울이며, 사실이나 현실이 반영된 거울인 것이다.

상기하였듯이, 재현의 미술에 따르면, 미술의 본질은 어떤 대상을 모방하는 것이고, 대상을 얼마나 설득력 있고 정확하게 재현했느냐가 좋고 훌륭한 미술작품의 평가 기준이 되었다(Gombrich, 2017). 재현의 어원을 살펴보았지만, 모방의 미술은 그 역사가 상대적으로 앞서 있다. 모방의 미술은 기원전 5세기 그리스 시대로부터 시작된다(Gombrich, 2017). 이 시기에 플라톤과 아리스토텔레스는 서로 다른 모방에 대한 관점을 주장하기도 하였다. 플라톤은 이데아를 중시하면서 미술이 대상의 겉모습을 복제하는 “단순모방”의 미술의 기능을 부정적으로 평가하였다. 반면에 아리스토텔레스는 모방이 대상의 핵심인 본질을 나타내는 것으로 보는 “본질 모방”을 주장하면서 미술의 긍정적인 기능을 견지하였다(이광래, 2016). 플라톤과 아리스토텔레스는 미술의 기능에 대하여 서로 다른 의견을 제시하였지만, 그들이 살았던 때는 그리스 미술이 재현의 미술을 중심으로 꽃피웠던 전성기였다. 또한, 자연 과학이 발달함에 따라 사람들은 현실에 대한 관심이 증대되었고 미술의 관찰을 통한 사실적인 묘

사와 재현적 기능이 더욱더 중시되었다(Hollingsworth, 2009).

모방의 미술은 전성기를 이루었던 르네상스로 이어지면서, 미술가들은 정확한 재현을 목표로 하는 비례론이나 원근법을 연구했으며 생리학이나 해부학과 같은 과학의 법칙을 미술작품을 제작하는 데 있어서 적용하기도 하였다(Gombrich, 2017). 근대에 이르렀던 모방의 미술은 이성을 중심으로 견지하였던 데카르트의 철학을 토대로 보다 체계화되고 철학적인 이론으로 다듬어졌으며, 이후 고전주의 미술로 이어졌다(Hollingsworth, 2009). 고전주의 미술가들은 미술이 이성적 규범에 따라 자연을 충실하게 모방할 때 자연 속의 보편적인 것을 잘 나타낼 수 있으며, 완전성에 이를 수 있다고 주장하였다(이광래, 2016). 그들은 미술도 과학과 마찬가지로 모든 사람이 동의할 수 있는 미술의 보편적인 규범을 만들고자 노력을 경주하였다. 따라서 미술을 인간의 이성을 통한 합리적인 활동이라고 여기기도 하였다(이광래, 2016). 다음의 미술작품들은 모방과 재현의 미술에 대한 대표적인 작품들이라고 할 수 있다.



<그림 1> 레오나르도 다빈치, 《모나리자》, 1503-1505년경, 나무판에 유채, 76×53.3cm, 파리 루브르박물관



<그림 2> 니콜라 푸생, 《사비니 여인들의 약탈》, 1636-1637년경, 캔버스에 유채, 154.9×209.6cm, 뉴욕 메트로폴리탄미술관

낭만주의와 모더니즘 미술: 표현의 미술

고전주의의 반작용으로 등장한 낭만주의는 미술이 대상의 모방이라는 전통의 주장을 반박하면서 구체화되었다. 이제 미술은 미술가의 주관적 영역인 내면의 감정이나 심리 상태와 관련되는 것이다. 미술은 또한 상상력을 통해서 미술가의 감정은 그 동료이자 수단으로 간주되었다. 미술가의 감정은 인간이 자연이나 세계와 통하는 통로로 여겨졌다. 미술작품은 진리를 직관적으로 파악하는 영역으로 간주되었으며, 미술작품 창조의 근원은 한 미술가의 감정의 표출이다. 따라서 미술은 상상력을 통해서

진리를 파악하는 것이고, 직관의 영역이며, 그 수단이 미술가의 감정이라는 것이다.

낭만주의는 18세기 말에서 시작되어 19세기 중엽에 전 유럽으로 퍼져나가면서 재현과는 다른 미술 사조로 부상하였다. 낭만주의 미술가들은 미술이란 미술가의 감정이나 내면 심리 상태를 드러내는 것으로 여겼다(Gombrich, 2017). 이로써 감상자들은 한 미술가의 내면 심리나 감정 상태를 미술가가 제작한 미술작품을 통해 잘 느끼는 것이라고 간주하였다. 이는 한 대상과 미술작품의 관계보다는 미술가의 개인과 미술작품의 관계가 더 중요하게 다루어져야 한다는 사고가 내재한 미술 양식이었다. 이후, 고대 그리스부터 고전주의까지 행해졌던 재현은 부차적인 위치로 내려왔거나 무시되었고, 마침내 19세기 말에서 20세기 초에 미학자와 철학자들은 재현을 대신하는 “표현”을 강조하였다. 다음 <그림 3>과 <그림 4>는 낭만주의 시대의 미술들로 재현이 아닌 “표현된” 미술작품들이다.



<그림 3> 테오도르 제리코, 《메두사호의 뗏목》, 1819년, 캔버스에 유채, 491×716cm, 파리 루브르박물관



<그림 4> 조지프 말로드 윌리엄 터너, 《노예선》, 1840년, 캔버스에 유채, 91cm×1.23m, 보스턴 미술관

오스본(Osborne, 1970)에 의하면, 표현이란 단어는 라틴어 “*exprimo*(엑스프리로)”를 어원으로 하는데 이는 “밖으로 짜낸다”라는 뜻을 담고 있다. 이 뜻이 확장되어 표현은 한 미술가가 마음속에 있는 생각이나 감정 등을 밖으로 끄집어낸다는 의미를 지닌다. 따라서 표현은 미술가의 마음 안에 있는 것을 밖으로 드러내는 행위이다. 반면에 재현은 미술가의 밖에 있는 대상을 작품으로 다시 제시하는 것이므로 재현과 표현은 서로 상반되는 의미를 가진다. 즉, 표현은 미술가의 개인주의인 행위를 말한다면, 재현은 대상을 재현하는 객관적인 개념이다.

산업화가 전개되면서 등장한 모더니즘 사고에서 표현의 개념은 보다 확대되었다. 모더니즘은 이성과 과학이 절대적 가치를 지니게 되면서 자율성과 자유의 개념을 중시하였다. 따라서 인간 중심을 강조하였던 휴머니즘의 믿음은 모더니즘의 사고에서 확장되면서 미술가의 개인주의와 주관주의를 심화시켰다. 이렇듯 한 개인만이 가진 잠재력과 개체성을 존중하는 휴머니즘 사상이 풍미하면서 미술에서의 “객관적인” 재현

이 아닌 “주관적인” 표현이 강조되었다(박정애, 2001). 한 미술가의 마음속에 내재된 인상과 생각, 그리고 개성을 “주관적으로” 끄집어 또는 밖으로 드러내는 표현인 것이다. 이렇듯 표현을 강조한 표현주의 미술가들은 미술작품이 한 개인의 “자기표현,” 또는 “자아표현”이기 때문에 미술의 창작 과정은 어떤 전통적인 관습이나 규칙으로부터 벗어난 개인의 독창성으로부터 비롯되는 것이라 믿게 되었다(Strickland, 2010).

한 개인의 개성과 주관을 안에서 밖으로 드러내는 미술가의 제작 과정에 초점을 두는 자기표현 또는 자아표현으로서의 미술은 표현주의를 이문화한 핵심 개념이다(Osborne, 1970). 이것이 표현주의의 첫 유형이다. 나아가 표현주의는 감상자들이 미술작품을 매개로 의사소통을 하거나 감정을 전달받게 된다는 이론을 전개시켰다. 이것은 표현주의에 내재된 두 번째 유형이다. 그래서 우리는 미술가의 작품을 통해 그 작품을 만든 미술가의 인격을 상상하게 된다. 그 작품을 통해 미술가와 의사소통한다고 가정하게 된다. 이러한 미술의 두 가지 기능, 즉 자아표현과 의사소통의 기능은 각각 미술가나 감상자의 관점에 초점을 두고 있다. 특히, 표현주의는 표현적 측면이 미학적이고 객관적이며 재현적인 측면에 비해 강한 무게감을 지니고 있다, 소통으로서의 미술이라는 표현주의의 기능은 미술가들이 자신들의 “체험”을 감상자들에게 전달하고 미술작품을 매개로 소통하기 위해, 즉 “감상자”들을 위해서 표현하려고 미술작품 창작을 시도하는 것을 통해서 드러나게 된다(Strickland, 2010). 이러한 입장은 그동안의 표현주의가 작품의 제작과 감상 과정에서 결과물의 외적인 해석에만 적용하였기 때문에 문제가 발생하였다고 본다. 따라서 미술작품의 결과물로서 내적 속성이라는 작품 자체에만 초점을 두는 표현주의가 나타났다. 이것이 표현주의 이론에 대한 세 번째 유형이다. 이러한 표현주의는 작품 자체의 표현적 속성과 특징을 파악하는 것이다(Osborne, 1970). 다음 <그림 5>의 절규라는 미술작품을 통해 세 가지 형태의 표현주의 미술 이론에 대한 사례를 살펴보기로 하자.



<그림 5> 에드바르 뭉크, 《절규》, 1893년, 나무판에 템페라, 83.5×66cm, 노르웨이 오슬로 국립미술관

<그림 5>는 표현주의의 대표작이라고 할 수 있는 절규이다. 앞서 설명한 표현주의 미술 이론의 첫 번째 유형에 의하면, 이 작품은 에드바르 뭉크만의 어두운 인간 내면의 표출을 반영한 자아표현이자 자기표현으로서의 미술이다. 이는 미술가의 관점이다. 두 번째 유형에 의하면, 감상자는 뭉크의 불안한 내면과 감정 상태를 전달 받고 이러한 미술작품과 의사소통을 하게 되는 것이다. 이는 감상자의 관점이다. 세 번째 유형은 미술작품의 내적 속성에 대한 표현적 특징과 작품 자체에만 초점을 두는 것이다. 이러한 유형을 통해 본 이 작품에서의 구불구불한 강물과 붉은 하늘은 불안감을 자아내도록 표현되고 있으며, 실제로 절규의 비명소리가 들릴 듯이 청각 효과를 불러일으킨다(강미화, 2007). 이는 어둡고 불안한 인간 내면과 감정을 표출하기 위한 차원에 있는 것이다. 뭉크가 표현한 절규의 표현적 특징은 기존의 인습과 전통, 전통적인 관습과 규칙을 부정하고 반(反)자연주의적 태도로 감정과 주관에 거칠게 표현했다는 데에 있다(박완용, 2021). 이러한 세 가지 유형은 표현주의 미술에 대한 의의로 작용하였다. 그렇지만 표현주의는 다른 개체들과 서로 교류하거나 소통하며, 상호 작용을 간과한 채 개인의 내면과 심리 상태뿐만 아니라 감정, 개성, 사상 등을 바깥으로 드러내는 데에만 주목했다는 점에서 한계를 지니고 있었다.

2015 개정 미술 교육과정에서의 재현과 표현

2015 개정 미술 교육과정에서의 재현과 표현이 어떤 양상을 띠고 있는지 살펴보기로 한다. 먼저 내용 체계에 대한 표를 보면 우리나라 교과 교육과정의 내용 체계는 영역-핵심 개념-일반화된 지식-내용 요소-기능의 구도로 구성되어 있다. 미술과의 교육과정 또한 이와 동일하게 이루어져 있다<표 1>.

<표 1> 2015 개정 미술 교육과정에서 초등학교 표현 영역의 내용 체계(교육부, 2015)

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소		기능
			3~4학년	5~6학년	
표현	발상	주제를 다양한 방식으로 탐색, 상상, 구상하는 것은 표현의 토대가 된다.	다양한 주제	소재와 주제	관찰하기 상상하기 계획하기 방법 익히기 발전시키기 구체화하기 표현하기
			상상과 관찰	발상 방법	
	제작	작품 제작은 주제나 아이디어에 적합한 조형 요소와 원리, 표현 재료와 용구, 방법 매체 등을 계획하고 표현하며 성찰하는 과정으로 이루어진다.	표현계획		
			조형 요소	조형 원리	
		표현 재료와 용구	표현 방법		
				제작 발표	

미술에서의 재현과 표현과 관련된 영역은 모두 “표현” 영역에 속한다. 표현은 다시 두 가지의 핵심 개념 즉, “발상”과 “제작”으로 구분된다. 교육과정의 내용 체계표를 보면, 각 핵심 개념별로 일반화된 지식에 대한 설명이 서술되어 있다. 발상이라는 핵심 개념의 일반화된 지식은 “주제를 다양한 방식으로 탐색, 상상, 구상하는 것은 표현의 토대가 된다”라고 서술되어 있다. 여기서 핵심 개념이 “발상”이기 때문에 한 학습자의 사상, 개성, 감정 등을 발산하는, 즉 안에서 바깥으로 꺼내는 과정과 방법이 포함될 것으로 생각된다. 일반화된 지식을 보게 되면, 학습자로 하여금 “다양한 방식”으로서 열린 개념의 “주제”를 강조하면서 표현적 행위에 대한 기대감의 나타내고 있다. 하지만, 문제는 다음부터이다. 주제를 찾는 방식이자 표현의 토대가 되는 것들 중 첫 번째 단계가 “탐색”이다. 탐색은 아직 드러나지 않고 발견되지 않은 현상이나 사물을 밝히고 살펴서 찾아내거나 찾는 활동이다. 이는 어떤 대상을 찾는 것인데 그 대상이 학습자의 내면에서 찾는 것이 아니라 학습자의 바깥에서 찾고 있다. 따라서 이것은 표현이 아니라 정확히 “재현”의 관점이다. 재현은 학습자를 대상과 분리된 주체로 바라보는 관점이다. 이러한 재현은 앞에서 주지하였다시피 사실주의와 자연주의에 기초한다. 표현의 토대가 되는 첫 번째 단계 “탐색”은 안에서 바깥으로 표출하는 표현론의 관점은 아니다. 그 다음 표현의 두 번째 단계로 제시된 “상상” 또한 표현이 아니다. 그런데 교과서에는 “상상 표현”이라는 말이 자주 등장한다. 이는 정확한 용어의 사용이 아니다. 상상은 “머릿속으로” 특정한 이미지나, 상황, 감각 등을 떠올리는 것을 말한다. 상상은 “머릿속”을 거치는 작용이다. 그러나 표현은 이와 다르다. 표현은 마음속의 내재적인 것을 바깥으로 끄집어내는 것이다. 들뢰즈(Deleuze, 1994)에 따르면, 표현은 무의식에서 비롯되며, 의식하지 못하는 세계의 잠재성으로부터 생성되는 것이다. 또한 들뢰즈(Deleuze, 1994)는 재현에 대해 설명하기를 “다시 있게 하거나 나타냄”(p. 144)으로 정의하여 기존에 존재하고 있었던 것들을 다시 수면 위로(미술에서는 미술작품으로) 다시 있게 만드는 의식적인 개념으로 생각하였다. 이러한 들뢰즈의 관점을 종합해보면, 상상은 재현을 하는 토대가 되며, 분명히 의식적인 활동이다. 이전의 단계인 “탐색”이 이러한 점을 더욱더 뒷받침해준다. 대상을 바깥에서 찾는 탐색을 하고 머릿속으로 이미지나 감각 등을 상상하는 것은 재현에 기초하여 의식적인 활동을 하겠다는 것으로 볼 수 있다. 후기구조주의에서 이야기하는 표현은 또한 물질 등을 가슴에서 “수동적으로,” “무의식적으로” 감각하여 이루어지는데(김예림, 2021a) 상상과는 대립될 수밖에 없다. 따라서 “상상 표현”은 틀린 말이고 이를 “상상하여 그리기,” 또는 “상상을 통해 나타내기” 정도로 대신해야 할 것이다. 표현의 토대가 되는 마지막 단계는 “구상”이다. 구상은 추상과는 반대말이다. 추상표현주의라는 용어는 있어도 구상표현주의라는 단어는 사용하지 않는다. 구상에 기반한 미술, 즉 구상미술은 20세기에 등장한 현실이나 자연을 모방하지 않는 추상미술의 반작용으로 종래의 물체의 형태를 객관적으로 재현하는 미술을 가

리킨다(Strickland, 2010). 반대로, 표현은 어떤 대상을 재현하는 것이 아니라 내면의 감정을 바깥으로 전달하는 활동이다. 따라서 발상이라는 핵심 개념의 일반화된 지식에 대한 설명을 보게 되면, 표현의 토대가 되는 “탐색,” “상상,” “구상”의 세 가지 단계는 전부 “재현”의 관점에서 나온 개념이자 용어들이다. 여기서 연구자는 재현을 비판하는 것이 아니라 교육과정에서 “재현”과 “표현”은 극명하게 구분해야 될 필요성을 제기하는 것이다. 이처럼 교육과정에서는 재현하는 것이 모두 표현하는 것으로 “위장”되고 “포장”된 양상을 보이고 있다.

앞서 발상의 일반화된 지식이 재현론의 관점에서 서술되어 있다고 주장하였다. 앞으로 살펴볼 “내용 요소”와 “기능”을 보면 이러한 주장은 더욱 구체화하면서 이를 방증하게 될 것이다. 내용 요소는 영역-핵심 개념-일반화된 지식보다 중립적인 단어 또는 용어로 제시하면서 교수자와 학습자가 각각 가르치고 배워야 할 교수학습내용이라고 말할 수 있다(교육부, 2016). 3~4학년 내용 요소 중에서 문제는 “상상과 관찰”인데 이는 표현의 영역에서 재현과 혼합되어 나타난다는 주장을 뒷받침하고 있다. 이전에서 살펴봤듯이, 상상과 관찰은 표현과는 구별되어야 하는 용어들이라고 할 수 있다. 기능은 학습자가 내용 요소를 습득하는 과정에서 탐구 및 사고 기능인 동시에 내용 요소에 대한 학습의 결과로 학습자들이 할 수 있어야 되거나 발휘할 수 있어야 하는 능력을 의미한다(교육부, 2016). 이러한 차원에서 내용 체계의 기능들 중 첫 번째 기능인 “관찰하기”와 두 번째 기능인 “상상하기”는 “상상과 관찰”이라는 내용 요소를 한 번 더 강조하며 환기시키고 있다. 내용 체계에서 이러한 기능은 2015 개정 교육과정이 역량 기반 교육과정이라는 것을 표방하기 위해 도입된 바 있다. 따라서 이러한 일반화된 지식을 습득하거나 학습의 결과로 활용되는 사고 및 탐구 기능이라고 할 수 있는 내용 체계 표의 기능 중 첫 번째 “관찰하기”와 두 번째 “상상하기”를 보면 표현의 토대가 되는 “탐색,” “상상,” “구상”의 세 가지 모두가 재현의 관점임을 방증한다. 다른 내용 요소, 즉 “다양한 주제,” “소재와 주제,” “발상 방법” 또한 소재 혹은 주제를 다양하다는 말로 열어 놓았지만, 이는 수평적이며 열린 형태의 표현적 발상이 아닌 수직적이고 위계적인 형태의 재현적 발상의 관점이라고 할 수 있다. 학습자들이 습득하는 과정과 배움의 결과 나타나야 할 능력인 기능 즉 “관찰하기-상상하기-계획하기-방법 익히기-발전시키기-구체화하기-표현하기”는 미술교육에 있어 한 대상을 재현하는 단계적 교수법의 과정과 닮아있다. 이러한 단계적 교수법은 간단하고 쉬운 형태에서 어려운 형태로 나아가다가 가장 어렵다는 인체를 재현한다. 이와 같은 단계적 방식은 19세기 초엽에 유럽에서 공공학교의 미술교육의 교수법이다(Efland, 1996). 따라서 교육과정의 기능들은 재현의 관점에서 기반한 일견 단계적 교수법을 연상케 한다. 여기서 문제는 교육과정에서 재현과 표현을 따로 구별하지 않았다는 사실에만 국한되는 것이 아니다. 연구자가 지적하는 바는 이와 같이 각기 다른 기능들이 모든 표현 영역에 묶이면서 초등학교 미술 시간의 전반을

차지하고 할애하고 있다. 그런데 정작 학생들로 하여금 습득하는 과정과 습득의 결과 발휘되어야 하는 능력이 사실상 “재현”에 기반하고 있다는 점이다. 물론 재현과 표현이 따로 구분된다면 더욱 이상적일 것이다. 현실적으로 그 점이 어렵다면, 학년군 수준과 상관없이 함께 제시된 현재의 기능들이 5~6학년군과는 구분선을 만들고 따로 분리되어 3~4학년군에서만 그것들이 활용되면 좋을 것 같다. 미술 교육과정에서는 기능들이 학년군 구별 없이 3~6학년에 한 번에 제시되어 있다.

중학교 미술 교육과정의 내용 체계의 표현 영역 <표 2>를 보면, 영역-핵심 개념-일반화된 지식은 초등학교 미술 교육과정과 동일하게 서술되어 있다. 하지만 내용 요소와 기능은 다르게 제시되어 있다. 내용 요소에서 초등학교와 같이 “주제와 의도”라는 이름으로 또 한 번 “주제”를 강조한다. 중학교에서 발상의 핵심 개념의 내용 요소에는 초등학교 미술 교육과정의 상상과 관찰 등의 내용 요소들이 사라지면서 “주제와 의도”라는 하나의 내용 요소만을 내세우고 있다. 중학교 미술교육과정에서는 기능이 초등학교 3~6학년에서 한 번 제시된 것처럼 중학교 1~3학년에서 또한 기능이 한 번 등장하고 있는데, 이는 탐색하기-계획하기-점검하기-활용하기-표현하기로 되어 있다. 기능들이 초등학교 교육과정과 대동소이해 보이지만 좀 더 생각해 보면, 중학교에서 신설된 기능인 “탐색하기”는 초등학교에서 첫 번째 기능으로 제시되었던 “관찰하기” 대신 나타나 있다는 것을 알 수 있다. 탐색하기 또한 관찰하기와 마찬가지로 바깥에서 대상을 찾는 재현론의 관점에 있다. 따라서 초등학교에서 중학교까지의 표현 영역은 재현론에 초점을 두면서 재현과 표현이 혼합된 양상을 보이고 있다. 달리 말해, 관찰, 탐색, 상상 등의 재현이 표현이라는 하나의 이름으로 위장되고 전치되어 있음을 확인시켜준다.

<표 2> 2015 개정 미술 교육과정에서 중학교 표현 영역의 내용 체계(교육부, 2015)

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소	기능
표현	발상	주제를 다양한 방식으로 탐색, 상상, 구상하는 것은 표현의 토대가 된다.	주제와 의도	탐색하기 계획하기 점검하기 활용하기 표현하기
	제작	작품 제작은 주제나 아이디어에 적합한 조형 요소와 원리, 표현 재료와 용구, 방법 매체 등을 계획하고 표현하며 성찰하는 과정으로 이루어진다.	표현 과정과 점검	
			조형 요소와 원리의 효과	
			표현 매체	

마지막으로 2015 개정 초등학교 미술 교육과정에서 표현이라는 같은 영역에서 발상 외에 또 하나의 “제작”이라는 핵심 개념을 살펴보기로 하자. 학습자는 한 개인의 사상과 감정 등을 발상하는 과정을 거쳐 마침내 제작이라는 단계로 나아간다. 즉, 한 학습자의 마음속에 내재된 개성과 정서, 감정 등을 끄집어낸 것을 미술작품에 옮기는 핵심 개념의 “제작”인 것이다. 제작의 일반화된 지식을 보게 되면, 작품 제작은 주제나 아이디어 등을 계획하고 표현하며 성찰하는 과정으로 이루어진다고 서술하고 있다. 그러나 문제가 되는 것은 연구자가 이를 다음에서 강조하기 위한 차원에서 위의 문장 중간 부분을 의도적으로 생략하였다. 표현에 있어서 작품 제작은 학습자마다 주제나 아이디어를 계획하고 표현하며 성찰하는 과정이면 되는데 학습자 누구에게나 보편적으로 적용하려는 개념과 용어들이 등장한다. 바로 “조형 요소와 원리”와 “표현 재료와 용구, 방법, 매체”이다. 2015 개정 중학교 미술 교육과정에서 또한, 표현 영역의 제작이라는 핵심 개념과 일반화된 지식이 초등학교와 동일하게 제시되고 동시에 내용 요소에 “조형 요소와 원리의 효과”라고 되어 있다. 표현 영역에서 조형 요소와 원리가 등장한다. 조형 요소와 원리에 내재된 미술의 정의는 미술이 선, 형, 색채 등으로 구성되어 “통일, 강조, 균형” 등으로 화면을 구성한다는 형식주의이다(박정애, 2001). 여기서 중요한 건 재현은 사실주의, 표현은 표현주의, 그리고 또 하나의 조형 요소와 원리라는 개념은 “형식주의”에 기초한다는 것이다. 형식주의는 표현주의와 함께 모더니즘에서는 미술의 한 축이었다. 이성과 과학이 중시되었던 모더니즘에서는 보편성과 절대성의 사고를 초래하게 되었는데 미술에서도 예외 없이 원칙과 원리, 그리고 “형식”이 존재한다는 것이다(박정애, 2001). 그것이 바로 조형 요소와 원리이다. 즉, 조형 요소와 원리를 활용하여 한 화면에 “형태”를 구성하고 만드는 것이다. 정리하자면, 교육과정에서는 하나의 표현 영역에 재현론, 표현론, 형식론이 모두 등장하는 것이다. 이처럼 교육과정에서 조형 요소와 원리가 아무런 맥락 없이 등장하게 되었는데, 조형 요소, 조형 원리는 각각 초등학교 3~4학년과 5~6학년 내용 요소로 각각 제시되어 나타난다. 학습자가 발상한 것을 통해 미술작품을 제작하는 과정과 방법이 형태와 형식으로 화면을 만들고 구성하는 조형 요소와 원리인 것이다. 이는 표현주의와 함께 모더니즘 미술에서 유행하였던 미술관이다. 여기에 사실주의까지 교육과정에 기반을 두면서 근대와 모더니즘적 요소가 미술과 교육과정에 포함되어 있다. 이 모두는 각기 독립된 학습 내용이지만, 같은 표현 영역에서 아무런 구분 없이 함께 다루어지고 있는 것이다. 표현주의에 적합한 교수학습방법은 한 학습자의 정서와 개성을 안에서 밖으로 표현하게 하기 위해 자연 동기유발에 자유로운 것이었다(박정애, 2016). 이러한 자유로운 교수법이 되어야 하지만 교육과정에서는 정작 조형 요소와 원리를 가르치며 배우게 되는 것이다. 조형 요소와 원리는 형식과 형태라는 보편적인 원칙과 원리에 입각한다. 따라서 먼저 객관적인 사실에 따른 지식이 필요하다. 그리고 이를 토대로 한 “표현”이다. 한편, 학습자들이 작품을

제작하는 과정에서 “표현 재료와 용구, 방법, 매체” 등을 활용하고 주제나 아이디어를 구현하며 표현할 수 있도록 그들을 배려하고 생각하는 차원에서 일반화된 지식이 서술되어 있다고 생각할 수도 있다. 그러나 교육과정에서 내용 체계의 “기능”은 재현에 관점을 두면서도 제작의 일반화된 지식과 내용 요소에 조형 요소와 원리가 등장하여 기본 원리를 배우는 데에 초점을 두는 상황이다. 이러한 상황에서 제작이라는 핵심 개념에서 일반화된 지식의 일련의 용어들, 즉 표현 재료와 용구, 방법, 매체 등은 조형 요소와 원리에 의거해 이미 정해져 한정될 수밖에 없어 그것이 순수 표현이라고 볼 수 없는 것 같다. 다시 말해, 재현과 형식이 강조되는 데에서 아무리 다양한 표현 재료와 용구, 방법, 매체 등에 대한 언급이 있다 하더라도 자유스런 표현은 기대할 수 없는 것이다. 그 이유는 재현론이 이미 주어진 대상을 염두에 두고 모방하는 것이며 객관성을 중시하고, 형식론은 전적으로 조형 요소와 원리만을 가지고 만국 공통의 추상 언어를 만들어 내기 때문이다. 한 개인에게 미술작품을 표현하기 위한 발상과 제작의 과정에서 재현과 형식에 기반한다. 이러한 이유에서 “자유롭게,” “다양하게,” “개성 있게”의 구호에 맞는 순수 표현의 한계는 분명 있는 것이다.

지금까지 서술한 바와 같이 재현과 조형 요소와 원리에 기초한 배치는 학습자를 형식적인 틀에 가둘 수 있다. 교육과정에서는 누구에게나 적용 가능하다고 간주하는 재현의 형식이 반영되어 있다. 그런데 이러한 것들이 모두 하나의 “표현”으로 묶여 있는 것이다. 그렇게 되면 재현과 조형 요소와 원리에 의한 표현이 의도하고 이끄는 대로 학습자들에게 생각하고 행동하게 될 수 있다. 또한 학습자들은 재현과 조형 요소와 원리에 의해 무감각하고 재인이 가능한 능동적 종합으로서의 미술작품만을 의식적이고 습관적으로 표현하게 될 것이다. 반대로 재인이 불가능하고 인식능력의 불일치를 야기하여 수동적 종합으로써 무의식적으로 표현된 새로운 미술작품은 감각들의 블록이자 감각의 미학이다(김예림, 2021b; 맹혜영, 2021). 그렇기 때문에 재현과 조형 요소와 원리에 의해 자유가 억압된 상태에서 표현된 미술작품은 감각들의 블록이자 미학인 미술작품과는 정면으로 대치될 수밖에 없다. 그간 이러한 잘못된 인식을 심어준 교육과정에서의 개념적 혼동은 미술에서의 각기 다른 사고와 상충된 유형의 틀이 표현이라는 미명 하에 한꺼번에 제시되었다. 결국, 교수자와 학습자들은 교육과정에서 “미술의 모든 것은 모두 표현이다”라는 잘못된 오해를 불러일으킴으로써 미술 제작에서의 다양한 방법에 대한 실제적 이해가 무시되었다. 교육과정이나 교과서에 “관찰 표현,” “상상 표현”을 비롯하여 “조형 요소와 원리의 표현”이라는 전혀 맞지 않는 개념들이 교수자와 학습자들로 하여금 이를 오역하고 오해하게 하였다. 관찰 또는 상상 표현은 관찰하여(관찰한 것) 그리기 또는 상상하여(상상한 것) 그리기가 적절한 것이다. 또한, 조형 요소와 원리의 표현은 조형 요소와 원리에 의해 화면(미술작품) 만들기보다 정확한 것이다.

결론 및 제언: 미술 교육과정에서의 시사점

미술 교육과정에서 빠지지 않는 메뉴인 “관찰”은 재현의 미술이다. 관찰하여 그리기는 객관적인 대상의 재현을 필요로 하기 때문이다. 이는 “관찰”하여 그리기로 수정되어야 할 것이다. 그런데 교육과정 상에서는 모든 표현 활동의 토대가 “관찰하기,” “탐색하기”로 되어 있어서 재현과 표현의 구분선이 애매하게 제시되어 있음이 확인되었다. 즉, 교육과정에서 재현과 표현의 구분 없이 모든 표현에 재현을 기초로 한 내용 체계를 따르고 있었다. 사실성을 추구하는 재현은 자연이나 사건의 모방이다. 그것은 한 개인으로부터 분리된 한 객체나 대상을 찾거나 탐색하여 그것을 똑같이 사실적으로, 그리고 객관적으로 그려서 나타내는 것이다. 다시 말해, 한 개인의 바깥에서 재현할 대상을 선택하거나 발견하고 이를 동일하게 모방하고 묘사하여 그려내는 것이다. 이에 따라 관찰하여 그리기에서 미술의 교수학습방법은 가장 기초적인 것부터 가장 어려운 인체에 이르기까지 단계적인 학습이다. 이러한 과정에서 원근법과 명암, 비례 등의 어떤 대상을 재현하는 기능(skill)이 요구된다. 이러한 사실성을 추구하는 재현의 미술은 현재까지 이어지면서 교육과정이나 교과서에 여전히 관찰 표현이라는 틀린 용어로 그 명맥을 유지하고 있는 것이다.

모더니즘이 추구한 표현의 미술은 미술 수업 시간에서 한 학생의 내면을 밖으로 드러낼 수 있도록 교사가 자연 동기유발에 의해 조력해야 하는 것이다. 표현하기는 한 개인의 내면인 감정, 정서, 느낌 등을 무의식적으로 드러내어 끄집어내는 활동이기 때문이다. 그러나 교육과정 상에서는 표현을 하는 데 있어서 발상과 제작의 과정과 방법이 각각 재현론과 형식론에 기반이 되고 있음이 확인되었다. 표현주의에서 미술이란 한 개인의 내면에서 나온 자아표현, 자유표현의 결과물, 즉 한 개인의 독창성의 결과로 간주한다. 따라서 표현의 미술 활동은 어떤 관습이나 규칙을 단계에 맞게 행하는 관찰하여 그리기와는 구분되는 것이다. 이때, 표현의 미술 수업 시간에 교사는 학습자들의 내면에 있는 정서나 사상, 개성 등을 드러낼 수 있도록 동기유발을 한다. 또한, 교사는 학습자들의 독창적인 표현을 위해 독특한 방법들을 시도하고 실험할 수 있도록 자유로운 교육의 장을 마련해주어야 할 것이다. 이것이 표현하기 미술의 교수학습방법이다. 이처럼 표현주의로서 표현의 미술은 현재까지 이어졌고 그 결과 우리나라 교육과정에서 재현론(관찰 표현)과 형식론(조형 요소와 원리의 표현) 등의 미술의 다른 이론과 실제에도 모두 표현이라고 하면서 그 수명을 지속하고 있는 것이다.

이러한 점을 바탕으로 미술 교육과정에서의 시사점으로서 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, 교육과정에서 재현은 표현 영역으로부터 분리되어 구분될 필요가 있다. 이러한 맥락에서 다른 대안으로는 체험, 표현, 감상의 세 가지 영역 간 구분선을 지우고 이것들을 통합하여 지금보다 유연하고 함축적으로 연계시켜야 할 것이

다. 현재와 같이 세 영역 간 구분을 해야 한다면, 재현의 요소를 체험의 영역으로, 조형 요소와 원리는 감상 영역이나 체험 영역으로 재배치해야 될 것을 제안한다. 체험의 영역에서 재현의 요소와 대상을 학습자들이 몸소 겪으며 경험하는 것이 보다 효율적인 것으로 생각된다. 이때, 체험의 영역에서 재현의 요소를 인간과 비인간으로까지 대상화하면서 폭과 스펙트럼을 다양하게 하여 이를 학습자들이 체험할 수 있도록 하고 이후에 그것을 그리거나 묘사하는 미술 활동 또한 할 수 있게 구성한다. 만약, 교육과정에서 재현과 표현, 그리고 형식 중 어느 하나라도 버리지 못한다면, 표현 영역의 명칭을 미술 제작 또는 미술 창작으로 바꾸어야 할 것이다. 이 세 가지 모두는 미술작품을 제작하고 창작하는 과정과 방법이 될 수 있을 뿐만 아니라 감상 기준과 작품을 평가하는 준거가 될 수 있기 때문이다. 지금과 같이 그것들이 교육과정에서 표현이라는 하나의 영역에 함께 제시되어 나타나는 것은 큰 문제라고 생각된다.

둘째, 교육과정에서 표현은 그 과정이나 방법과 같은 내용에 대한 패러다임이 바뀔 필요가 있다. 표현에서 발상의 토대는 지금과 같은 탐색, 상상, 구상이 아니라 “내면,” “느낌,” “심리,” “감정”에 있다. 그리고 표현에서 제작의 토대는 관찰하기 또는 조형 요소와 원리와 그것들에 따른 한정되고 제한된 표현 재료와 용구, 방법, 매체 등에 있지 않고 “자유,” “감각,” “개성”에 있기 때문에 이들로 재편될 필요가 있다. 또한, 학습자들이 보다 창의적으로 표현하도록 하려면 그들로 하여금 미술을 열린 개념으로 인식케 해야 한다. 그러면서 재현과 형식에 기반하여 상충되는 현재의 표현이 아닌 표현 활동의 첫 시작부터 학습자들에게 모든 것을 허용해주고 동시에 그들의 내면, 느낌, 심리, 감정을 자유롭게, 감각 있게, 개성 있게 바깥으로 드러낼 수 있는 방향으로 나아가야 할 것이다. 따라서 미술교육에서 표현은 체험을 통한 표현, 즉 체험적 표현으로 그 내용에 대한 새로운 패러다임이 요구된다. 미술은 모든 감각을 통해 눈으로 만지는 “촉지적(haptique)” 체험이기 때문이다(정다운, 2020). 이러한 표현 영역이 지향해야 할 방향은 성취기준에서 3~4학년군 체험 영역을 설명하고 해설하는 부분과 초등학교 미술교육과정의 내용 체계에서 체험 영역의 지각과 같은 영역의 소통에 대한 일반화된 지식의 서술 등 <표 3>에서 착안하여 단서를 얻을 수 있을 것이다. 교육과정의 초등학교 3~4학년군 미술과 성취기준에는 맨 처음 체험 영역을 설명하고 해설하는 부분이 있다. 3, 4학년의 체험 영역에서는 몸의 감각을 활용하여 다양한 활동에 “자발적으로” 참여하라고 서술되어 있다. 이러한 점에 착안하여 표현 영역이 나아가야 할 방향성은 학습자들이 자신의 신체를 관통하는 몸의 감각을 활용하면서 곧바로 무의식적인 다양한 표현 활동에 “수동적으로” 참여할 수 있도록 해야 할 것이다. 또한 <표 3>에서 지각과 소통이라는 핵심 개념에 대한 “감각을 통한 인식,” “이미지는 느낌과 생각을 전달하고 상호 작용하는 도구”라고 서술된 일반화된 지식과 “자신의 감각,” “이미지와 의미”라는 내용 요소, 그리고 기능 중 첫 번째 “감각 활용하기” 등은 이 글에서 제안했던 체험을 통한 표현이라는 체험적 표

현의 패러다임을 실현시켜 줄 단서라고 생각된다. 따라서 교육과정의 표현 영역에서 미술이란 몸과 신체를 매개로 한 체험을 통해 수동적으로 지각하고 이를 토대로 감각 있게 무의식으로 표현하며, 감상자와 미술작품 간 서로 소통하고 상호 작용하는 것으로 새롭게 재개념화 할 수 있을 것이다. 그간 우리들이 코로나-19 바이러스로 인한 비대면 온라인 미술 실기 수업에서 “상호 소통”의 중요성이라는 빠져린 교훈을 실감했던 과정(권해일, 2021)은 이러한 표현을 통한 미술의 새로운 재개념화를 교육 과정에 도입하여 반영하는 것이 얼마나 소중하고 절실한지 깨닫게 해준다.

그러한 자리들을 대신해주는 것은 앞서 말했듯이, 재현이 체험 영역으로 이동하여 배치되는 것이다. 재현할 대상과 시각 이미지를 몸소 체험하고 나서 관찰 혹은 상상하여 그리기라는 내용으로 재구성되면 좋을 것 같다. “지각”과 “소통” 대신에 “관찰”(혹은 “재현”)이라는 새로운 핵심 개념으로 바뀌고 이에 따른 일반화된 지식은 “관찰(혹은 모방/재현)은 체험을 인식하는 바탕이/토대가 된다.” 내용 요소에서 “자신의 감각”과 “이미지와 의미”는 표현 영역의 내용 요소로 이동되어 걷어지게 되면, “대상의 탐색”과 “자신과 대상”이라는 내용 요소만 남게 되어 “관찰”(또는 “재현”)이라는 새로운 핵심 개념과 맥을 같이 할 수 있다. 관찰하여 그리기나 재현이 한 개인, “자신”으로부터 분리된 한 “대상”을 “탐색”하여 객관적으로, 사실적으로 그려내는 활동이기 때문이다. 기능 또한 “감각 활용하기”를 표현 영역의 기능으로 배치시키면, “탐색하기,” “반응하기,” “발견하기,” “나타내기,” 그리고 “관련짓기”라는 기능만 남게 된다. 이러한 것들도 체험 영역의 “관찰”(혹은 “재현”)이라는 핵심 개념과 새로운 일반화된 지식, 그리고 내용 요소 중 일부들과 적합하게 개념화되어 사용된다면 좋을 것 같다. 지금과 같이 똑같이 사용되더라도 체험이라는 영역과 관찰 혹은 재현이라는 핵심 개념, 남겨진 내용 요소들과도 아무런 무리가 없을 것으로 생각된다. “탐색하기-반응하기-발견하기-나타내기-관련짓기” 모두 관찰이나 재현의 프레임과 틀에 가두어 놓아도 손색이 없는 단어들이자 명칭들이기 때문이다. 또한, 순차적으로 연속된 기능들인 “탐색하기-반응하기-발견하기”에서 바깥의 어떤 한 대상을 “관찰 체험”하고 난 다음에 그 뒤로 연결된 “나타내기”와 “관련짓기”라는 기능들에서 그것을 다시 나타내거나 모방한다는 “재현”의 미술활동을 충분히 할 수 있을 거라고 생각된다. 재현의 나타내기를 한 이후 대상과 재현 대상 간 동일한 관점(예컨대 원근법, 명암, 비례, 음영 등)에서 관련짓기 또한 모색할 수도 있다.

<표 3> 2015 개정 미술 교육과정에서 초등학교 체험 영역의 내용 체계(교육부, 2015)

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소		기능
			3~4학년	5~6학년	
체험	지각	감각을 통한 인식은 자신과 환경, 세계와의 관계를 깨닫는 바탕이 된다.	자신의 감각 대상의 탐색	자신과 대상	감각 활용하기 탐색하기 반응하기 발견하기 나타내기 관련짓기
	소통	이미지는 느낌과 생각을 전달하고 상호 작용하는 도구로서 시각 문화를 형성한다.		이미지와 의미	
	연결	미술은 타 학습 영역, 다양한 분야와 연계되어 있고, 삶의 문제해결에 활용된다.	미술과 생활	미술과 타 교과	

미술과 교육과정이 바뀌는 이유는 새로운 시대에 맞는 문화적 현상을 담아내기 위해서이다. 그럼에도 불구하고 바뀐 교육과정에서 실제로 무엇이 바뀌었는지를 알 수 없는 것이 현실이다. 미술의 이론과 실제에 대한 배경과 맥락적 이해 없이 용어와 개념을 구분 또는 구별하지 않으면서 교육과정을 개발하고 있기 때문이다. 그렇게 어떤 미술교육의 내용과 방법이 지금 현재의 시대에 적합하고 어울리는지 명확한 개념이 부재한 상태에서 만들어진 교육과정에 의거하여 교과서가 제작되고 있다. 미술 교육과정과 교과서는 오래전에 쓰인 미술의 모든 내용과 방법을 담아내는 그릇으로서의 미술교육이 아니다. 현시대의 감수성과 문제의식에 대해 새롭게 생각할 지점들을 적극적으로 반영하고 배치하여 개편될 필요가 있다. 새로운 교육과정과 교과서를 편성하여 운영하기 위해서 선행되어야 할 것은 미술교육의 체도를 변화시킬 수 있는 교육과정 전문가의 인력 또한 절실하다. 미술교육 전공자들은 사회 및 문화적 배경과 맥락에서 끊임없이 변화하는 미술을 주시하면서 교육과정 개발에 임해야 할 것이다. 그것이 적절한 문화교육으로서의 미술교육을 담당해 낼 수 있기 때문이다.

참고문헌

- 강미화 (2007). 몽크(Munch)의 작품에 나타난 여성이미지를 통한 내면세계 연구. *미술치료연구*, 14(3), 479-508.
- 교육부 (2015). *미술과 교육과정*. 세종: 교육부.
- 교육부 (2016). 2015 개정 교육과정 총론 해설: 초등학교. 세종: 교육부.
- 권혜일 (2021). 비대면 시대의 온라인 미술 실기 수업 연구. *미술과 교육*, 22(2), 139-158.

- 김예림 (2021a). 후기구조주의에서의 예술 기호에 대한 연구: 미술교육에의 시사점. *미술교육논총*, 35(1), 136-164.
- 김예림 (2021b). 감각 중심의 시각문화 미술교육에 대한 연구. *미술과 교육*, 22(2), 45-66.
- 맹혜영 (2021). 들뢰즈의 감각의 미학을 통한 미술교육에서 과정중심평가에 대한 연구. *미술과 교육*, 22(2), 21-44.
- 박원용 (2021). 자화상을 통해 본 빈센트 반 고흐와 에드바르트 뭉크의 내면표현에 관한 비교연구. *미술치료연구*, 28(1), 225-248.
- 박정애 (2001). *포스트모던 미술*, 미술교육론. 서울: 시공사.
- 박정애 (2016). 교육과정에서의 절충성의 문제: 한국 미술교과서의 내용을 분석하며. *미술과 교육*, 17(1), 53-67.
- 이광래 (2016). *미술 철학사*. 경기도: 미메시스.
- 정다운 (2020). 온라인 미술교육을 통해 살펴본 포스트 코로나 시대 미술교육 변화에 관한 사례연구. *미술과 교육*, 21(3), 67-94.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition* (P. Patton, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Efland, A. (1996). *History of art education*. (박정애 역). *미술교육의 역사*. 서울: 예경. (원저출판, 1989).
- Gombrich, E. H. (2017). *The story of art*. (백승길, 이종승 역). *서양미술사*. 서울: 예경. (원저출판, 1950).
- Hollingsworth, M. (2009). *Art in world history*. (제정인 역). *세계 미술사의 재발견*. 서울: 마로니에북스. (원저출판, 2003).
- Osborne, H. (1970). *Aesthetics and art theory*. London: Oxford university Press.
- Strickland, C. (2010). *Annotated Mona Lisa: crash course in art history, from prehistoric to post-modern*. (김호경 역). *클릭, 서양미술사*. 서울: 예경. (원저출판, 1992).
- Williams, R. (2015). *Keywords: a vocabulary of culture and society*. England: Oxford University Press.

Abstract

Representation and Expression in Art: Implications for Art Curriculum

In-Seong Cho

Korea National University of Education

This study explored the difference between representation and expression in art, concerning art curriculum. To do so, this study analyzed the concepts of representation and expression, relating them to works of art. A representation refers to the imitation of nature and events, presenting an object objectively and realistically as it is. In comparison, an expression is an artistic act that reveals an individual's emotions and psychological states from inside to outside. Such a view of representation and expression can well be understood in works of art. Classical art in modern times represents fixed models or objects. In contrast, Romantic and Modernist art in modern times put an individual's thoughts, emotions, and personalities on canvas, freely expressing them. Like this, representation and expression are strictly differentiated acts. Nevertheless, in the Korean art curriculum, these two are mixed and presented as a single domain of expression. Since it was found that representation and expression in art education had different teaching-learning methods, it would be necessary to clearly differentiate them to describe them in the curriculum, and to differentiate them to teach them in art classes. It is judged that the domain of expression in the present curriculum should break from the aspect in which representation and formative elements and principles are mixed and should be sought with a new paradigm of expression, in other words, "expression through experience" or "sensuous expression." At this time, art is defined as communications and interactions with all individuals.

논문접수 2022. 10. 07	심사수정 2023. 01. 30	게재확정 2023. 01. 31
-------------------	-------------------	-------------------

크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육에 관한 실행연구: 초등학교 3학년 대상 의사소통 능력 중심으로

이선혜

한양대학교 교육대학원 겸임교수

요 약

오늘날 디지털 시대를 살아가는 학생들에게 시각 문화를 비판적으로 해석하고 수용하기 위해 시각적 의사소통에 대한 교육적 필요성이 제기되고 있다. 미술은 다양한 정보를 수집하고 자신의 생각과 느낌을 시각적으로 표현하며, 비판적인 시각을 통해 시각적 의사소통이 가능한 교과로서의 중요한 역할을 하고 있다. 본 연구에서는 디지털 시대를 살아가고 있는 학생들의 소통 능력에 주목하여 시각 문화의 관점에서 크레딧 타이틀을 활용한 미술수업을 실행한다. 초등학교 3학년을 대상으로 실행된 본 연구는 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육 프로그램이 학생들의 비판적 사고력의 형성 과정에 어떤 영향을 미치며, 제시한 프로그램을 통해 시각적 의사소통이 가능한가에 대한 문제에 대해 알아보고자 하였다. 이에 대한 결론은 문자 창조자로서의 의사소통 능력의 신장 측면에서 성찰을 통한 창의적인 과정에서의 의사소통 능력과 미적인 제작 활동을 통한 의사소통 능력의 신장이 이루어졌다. 또한 의미 있는 해석을 통한 의사소통 능력 측면에서 비판적 사고력의 형성 과정으로서 비판적 수용과 활용을 통한 의사소통 능력과 시각 이미지의 의미 읽기를 통한 의사소통 능력의 신장이 이루어졌다는 점에서 교육적 의미를 가지게 되었다.

주제어

시각 문화(visual culture), 시각 문화 미술교육(visual culture art education), 크레딧 타이틀(credit title), 의사소통 능력(communication ability)

서 론

현대 사회는 정보화 사회로의 빠른 변화로 수많은 정보가 쏟아지고 있으며 디지털 전환 시대를 맞이하게 되었다. 디지털 시대를 살아가고 있는 학생들은 많은 영상 매체를 통해 시간과 공간의 차이를 협소하게 만들고 시각 이미지들에 의해 의사소통을 하고 있다(이선혜, 2022). 따라서 이러한 환경에서 학생들은 정보를 효과적으로 활용

할 줄 아는 인재로 양성하는 데 지혜를 모아야 할 시점이다(민경원, 2007). 최근 2022 개정 교육과정 총론 시안이 발표되면서 디지털 기반 교육의 중요성을 강조하면서 미래역량을 갖춘 자기주도적 혁신 인재 양성에 비전을 두고 있다(교육부, 2022). 현대의 시대적 상황으로 사람들은 “코로나 19”로 인한 팬데믹 현상을 경험하면서 비대면의 접촉이 많아지고, 이에 따라 디지털화된 소통으로의 환경이 가속화되었다(손지현, 2021). 이와 같은 위기 상황에 대응한 교육과정으로 체계 변화의 필요성을 반영하게 된 것이다(강혜진, 2022). 따라서 디지털 전환 시대에 시각 문화의 하나로 디지털 도구를 활용하여 크레딧 타이틀을 제작해 봄으로써 학생들의 소통 능력에 주목하고자 한다. 크레딧 타이틀은 타이틀을 단순한 제목과 등장인물의 나열이 아닌 감독이 전하고자 하는 메시지를 동적인 장면들로 시각적인 소통을 통해 시각적인 집중력을 발휘한다. 따라서 크레딧 타이틀은 시각적 의사소통의 원칙에 의해 의미를 생산해 내고 있으며 영상을 통한 하나의 메시지라고 할 수 있다. 즉, 영상 안에서의 조형적인 측면을 넘어 그 속에 담겨 있는 내용적인 측면을 읽을 수 있기에 의사소통 능력과도 연결되어 자신을 표현하는 데 있어서 미술을 통한 정보 전달과 동시에 시각적 의사소통이 가능하다는 교육적인 의미를 찾을 수 있다.

이재영(2010)은 현대 사회에서 제공되고 있는 대중 이미지가 제공하고 있는 다양한 즐거움은 시각적인 대중 이미지의 확산과 함께 대중적인 소통의 경험을 할 수 있다고 설명한다. 안인기(2014)는 이미지 시대에 대한 미술교육의 대응으로서 시각 문화 미술교육의 이름을 주장하고 실천한 대표적인 개념으로 “시각적 문해력,” “비판적 사고력,” “역량강화”가 대표적인 키워드임을 폴 던컴(Duncum)의 논의를 통해 제시하였다. 이러한 측면에서 미술은 다양한 정보를 수집하고, 자신의 생각과 느낌을 시각적으로 표현하며, 비판적인 시각을 통해 시각적 의사소통이 가능한 교과라 할 수 있다(송기현, 2020). 따라서 본 연구에서는 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육 프로그램을 의사소통 능력 중심으로 실행하고자 한다. 연구의 대상은 초등학교 3학년 학생이다. 연구에 참여한 학생들이 다니는 서울시 성북구 소재 ○○초등학교는 디지털 선도학교로 크롬북, 아이패드, 갤럭시 탭, 컴퓨터, 노트북, 스마트폰 등의 다양한 기기에 익숙한 환경이 마련되어 있다. 연구에 참여한 3학년 학생들은 1인 1 기기로 크롬북을 모두 학교에서 제공 받아 수업에 활용하고 있다. 이미 많은 교과에서 미디어 기기를 활용한 수업 경험을 통해 디지털 도구를 활용한 크레딧 타이틀을 제작하는데 크게 무리 없는 수업이 이루어질 것으로 판단된다. 이에 교육 현장에서 수업 실행을 통해 비판적인 사고력의 형성과 시각적 의사소통이 가능한지에 대해 의미 있는 교육적 변화상을 도출해 보고자 한다. 또한 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육 프로그램이 학생들의 비판적 사고력의 형성 과정에 어떤 영향을 미치며, 제시한 프로그램을 통해 시각적 의사소통이 가능한가에 대한 문제에 대해 알아보하고자 한다.

이론적 배경

시각 문화 미술교육의 이해

시각 문화(Visual Culture)는 과거 모더니즘 시대에 고급문화로 지칭된 회화, 조각, 공예, 디자인 등과 같은 순수 미술뿐만 아니라 일상생활 속의 모든 시각적인 문화 현상을 포괄하는 대중문화가 포함된다(안금희 외, 2018). 현대 사회에서는 “디지털 환경이나 대중문화, 영상 매체, 상품, 도시 공간 등이 만들어내는 시각 이미지들이 우리의 사고, 가치, 취향, 미적 판단, 정체성 형성” 등 특징적인 시각적 인공물들을 현대적 삶의 방식들을 구성하게 되는 상황을 함의한다(한국조형교육학회, 2016).

오늘날 세계화와 정보화 시대의 학생들은 주변 환경과 대중매체를 통해 끊임 없이 소통하며 살아간다. 박정애(2022)는 시각 문화 미술교육에 대해 “비판적 사고력” 또는 “비판적 해결력”을 향상시키는 것을 목표로 한다고 설명한다. 즉, 실재를 보고 이해하기 위한 차원에서의 시각교육의 중요성이 강조된다. 시각 문화와 시각 문화 미술교육에 대한 개념 정의는 학자마다 차이를 보이지만 디지털 시대를 살아가는 학생들에게 일상생활 안에서의 모든 시각적인 문화 현상에 소통할 수 있는 능력을 기르는 교육으로 다수의 학자들은 <표 1>과 같이 주장한다. <표 1>은 시각 문화 또는 시각 문화 미술교육의 개념을 요약하여 제시한 것이다.

<표 1> 시각 문화와 시각 문화 미술교육의 개념

저자	개념
백세화 (2007, p. 213)	• 시각 문화는 영상, 만화, 디자인과 광고, 패션, 사진, 건축과 문자 등과 같은 여러 종류의 시각 이미지를 이용하여 시각과 문화의 문 제점들에 대해 언급한다.
이지연 (2011, p. 74)	• 시각 문화 미술교육은 디지털 테크놀로지를 통해 시각 문화를 창조적으로 만들고, 디지털 세대인 학생들이 자신을 표현하고, 발전 시킬 수 있다는 점에서 의미 있다.
이현진 (2013, p. 48)	• 시각 문화 미술교육의 교육적 의의 중 하나는 이미지 중심의 오늘날의 생활을 영위하는데 필요한 의사소통 능력을 길러줄 수 있다.
김미화, 김미경 (2021, p. 92)	• 시각 문화 미술교육은 대중문화의 확산에 따라 자신의 견해를 통해 시각적 문해력에 따른 의사소통 능력과 입체적인 사고능력의 확장으로 능동적인 삶을 영위하도록 돕는다.
김예림 (2021, p. 45)	• 시각 문화는 순수미술, 실용미술뿐만 아니라 그 외의 미디어를 통한 대중문화 등의 문화적 가치를 가진 시각 이미지들을 포함하며 일상생활에 매우 광범위하게 작용한다.
손지현 (2021, p. 19)	• 시각 문화 미술교육의 관점에서 디지털 전환 시대에서 인간적인 소통의 문제는 중요하다.

<표 1>과 같이 시각 문화는 시각으로 지각되는 정보들을 우리의 행동 방식이나 삶의 방식 등을 변화시키는 상황에 주목하는 개념이다(한국조형교육학회, 2016). 시각 문화 미술교육은 시각 문화 현상에 대한 이해와 삶의 향상을 위한 사회적 소통의 수단으로 활용된다는 점에서 의미가 있다(안인기, 2008). 따라서 본 연구에서는 디지털 시대를 살아가고 있는 학생들에게 다양한 시각과 문화의 개념에서 시작하여 소통할 수 있는 능력으로 이루어져야 함을 강조한다. 이러한 맥락에서 학생들이 변화하는 시각 문화 속에서 수없이 쏟아지는 시각 이미지와 정보, 시각 매체를 이해하고 비판적으로 해석하며, 이를 활용한 미술 활동을 통해 소통할 수 있도록 돕는 교육이 되어야 한다.

시각 문화 미술교육에 대한 교수·학습 방법은 여섯 가지 틀에 기초한다(Anderson & Milbrandt, 2012). 첫째, 학문 통합적이며 사회적으로 연관된 교육과정의 내용에 초점을 둔다. 둘째, 시각 문화와 관련하여 학생들이 경험을 쌓도록 하며, 이를 위해 학습자 중심의 교수·학습 방법을 사용한다. 셋째, 의미 있는 교수·학습 방법을 위해 새로운 매체와 대안적 자료들을 활용한다. 넷째, 학생들의 상상력을 넓히고 비평 능력을 신장하기 위해 시각 문화를 만드는 여러 미술가의 다양한 관점을 이용한다. 다섯째, 시각 문화와 정체성의 확립, 세계 문화의 풍요로움, 자연적이고 조형적인 환경 보전 등의 이슈와 학습자 자신과의 관련성을 생각하도록 격려한다. 여섯째, 지속적인 토론을 통해 지식을 습득하고 적용할 수 있도록 하며, 신중한 방법과 기준을 사용하여 학습을 평가한다. 이는 시각 문화 미술교육이 시각 문화 현상에 대한 올바른 이해로 학생들의 삶의 향상을 실천하도록 도우며, 새로운 시각 미디어를 통한 창의적인 시각 언어 표현을 생성하는 교육이 되어야 함을 의미한다.

학생들이 자신의 삶을 미술을 통해 이해하는 것은 매우 중요하다. 특히 디지털 시대를 살아가는 학생들에게 미술의 범위를 가상공간으로 확장하여 자신의 느낌과 생각을 디지털 매체를 활용함으로써 시각적으로 소통할 수 있는 능력을 기를 수 있도록 해야 한다. 따라서 학생들이 자신과 마주하는 디지털 환경 안에서 삶의 주체로서 미술을 통해 자신의 이해를 위해 시각적으로 소통하고 이해할 수 있도록 다양한 디지털 매체를 활용하여 비판적인 사고로 이어질 수 있어야 한다.

크레딧 타이틀의 개념

멀티미디어 시대에서 영상은 수많은 정보들과 디지털을 통해 시각적인 소통을 이루며 “보여주는 영상”을 넘어 “경험하는 영상”으로 확장되고 있다. 이에 학생들은 시각 이미지 및 제작과 관련하여 타이틀 시퀀스도 중요하게 되었다(안영훈, 2009). 타이틀 시퀀스는 영화의 시작과 끝에 적용되는 타이틀로 단순히 등장인물들을 나열하는 것으로 일관하지 않고, 영화에 대한 관객의 기대감과 흥미를 더하고, 영화의 시작 전 진지한 마음을 준비시키는 것이라 할 수 있다(안영훈, 2009). 따라서 타이틀은 단순

한 제목과 등장인물의 나열이 아닌 감독이 전하고자 하는 메시지를 동적인 장면들로 시각적인 소통을 통해 시각적인 집중력을 발휘할 수 있다.

크레딧 타이틀은 무성영화(silent film, 無聲映畵) 시대에 등장인물의 대사나 장면에 대한 설명을 자막으로 보여주면서 시작이 되었다(김인철, 2005). 점차 영화의 장르가 다양해지면서 타이포그래피부터 영화에 내용이 담긴 이미지와 그래픽 요소들이 접목되고 제작되어 상영되고 있다. 크레딧 타이틀은 시각적 의사소통의 원칙에 의해 의미를 생산해 내고 있으며 영상을 통한 하나의 메시지라고 할 수 있다. 영상은 그 의미가 고정되어있는 것이 아니라 다양한 방식의 해석으로 다 의미성을 지니고 있다고 할 수 있다(오창섭, 1999). 크레딧 타이틀은 시각 언어로서 미술과 기술의 결합으로 메시지를 어떻게 표현하는가에 따라 전달되는 느낌이 달라질 수 있다. 전체적으로 조형성 있는 화면을 구성하고 다양한 표현기법을 개발하는 등 시대가 요구하는 시대적 감각을 갖기 위한 노력이 중요하다. 크레딧 타이틀은 오프닝 크레딧(Opening Credit), 라스트 크레딧(Last Credit), 타이틀(Title)로 <표 2>와 같이 정리할 수 있다.

<표 2> 크레딧 타이틀

크레딧 타이틀	개념
오프닝 크레딧 (Opening Credit)	<ul style="list-style-type: none"> • 영화의 도입부에 보여지는 크레딧 • 프로덕션 크레딧이 나오고 영화가 시작되면 타이틀과 등장인물 크레딧이 등장한 다음 영화가 시작되는 형식과 연기와 크레딧이 함께 이루어지는 형식
라스트 크레딧 (Last Credit)	<ul style="list-style-type: none"> • 영화의 맨 끝부분에 보여지는 크레딧 • 제작에 참여한 사람들이나 제작에 도움을 준 단체나 투자회사, 그 외 스태프(Staff)들을 자세하게 기입한 것
타이틀 (Title)	<ul style="list-style-type: none"> • 표제·제목·직함이라는 뜻으로 영화에서 자막이라는 말이 쓰여지면서 현재 타이틀이라고 불림 • 영화나 프로그램의 시작과 끝을 알리는 것으로 주어진 시간에 로고와 사운드가 함께 제시되는 영상

출처 : 황석현(2001) 영화 크레딧(Credit)타이틀에 관한 연구. 재구성 pp. 17-18

크레딧 타이틀은 단순히 영화 타이틀로서 정보 전달의 목적만을 가진 것이 아니며 타이틀 그 자체만으로도 디자인적이며 사회적 커뮤니케이션에 참여하게 된다(신정연, 2005). 크레딧 타이틀은 영상 안에서의 조형적인 측면을 넘어 그 속에 담겨 있는 내용적인 측면도 읽을 수 있다고 본다. 이는 의사소통 능력과도 연결되어 설명될 수 있다. 의사소통 능력은 인간관계 형성을 위해 필요한 사회적 기술이며 경청과 타인의 관점을 이해하고, 정보 수집 등 자신의 생각을 분명한 의사 표현을 통해 전달함으로써 복합적인 영향을 끼칠 수 있는 능력이라 할 수 있다(조슈아박, 김평화, 김근

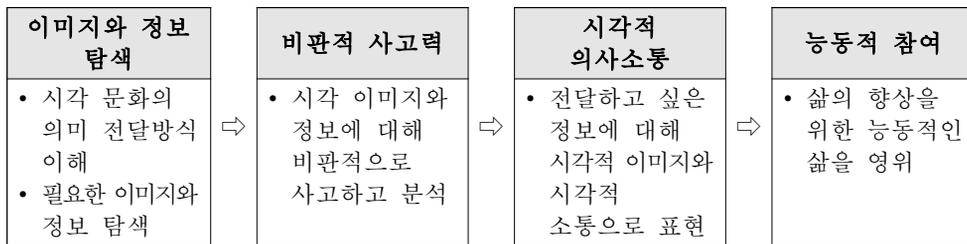
회, 2016). 따라서 디지털 전환 시대를 살아가는 현시대에서 학생들은 크레딧 타이틀을 제작해 봄으로써 자신을 표현하는 데 있어서 정보 전달과 동시에 시각적 소통이 가능하도록 미술을 통해 능력 향상이 이루어질 수 있을 것이다.

크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육

디지털 시대가 본격적으로 시작이 되면서 20세기 후반부터 출생한 디지털 세대(digital generation)들은 수없이 많은 다양한 디지털 콘텐츠를 소비할 뿐만 아니라 자신에게 익숙한 디지털 기기를 활용하여 재생산하고 제작을 하기도 한다(한국조형교육학회, 2016). 이는 미술을 통해 다양한 매체를 활용하여 시각적 경험으로 미래 사회에 적극적으로 다가갈 수 있음을 시사한다(최은영, 나선엽, 임혜원, 공완욱, 이주연, 2017). 이에 디지털 전환 시대에 시각 문화의 하나로 크레딧 타이틀을 활용한 미술 수업으로 학생들의 소통 능력을 관찰하고자 한다. 교육부(2015)에서는 2015 개정 미술과 교육과정의 성격으로 “미술은 느낌과 생각을 시각적 표현을 통하여 다른 사람과 소통하고 자신과 세계를 이해하는 인간 활동으로서 삶의 질을 향상시키는 데 중요한 역할을 한다”고 제시하고 있다. 또한 내용 영역별 지도 중 체험영역에서 “체험 활동 후 자신의 느낌이나 생각을 글, 이미지, 소리, 영상, 사진, 행위 등을 통해 자유롭게 나타내도록 허용적인 수업 분위기를 조성한다”라고 제시되어 있다(안금희 외, 2018). 최근 발표된 2022 개정 교육과정 총론 시안에서도 미술의 범위를 가상공간까지 확대하고, 소통과 도구로 디지털 매체를 활용하여 디지털 시대에 필요한 디지털 소양을 기르도록 한다고 미술과 성격에 제시하고 있다(교육부, 2022). 이는 학생들이 일상생활에서 마주하는 다양한 시각 이미지들을 자신의 생각과 느낌을 담아 다양한 방식의 시각 이미지로 제작해 봄으로써 미술을 통해 서로 소통하는 능력을 향상시켜 줄 수 있다는 것을 의미한다. 즉, 미술이 디지털 시대를 살아가는 학생들에게 매우 중요한 교육 중 하나가 될 수 있다는 것이다. 박남정(2016)은 미술교육에 대해 교과교육 측면에서 다른 사람의 감정을 이해하는 데 대표적인 교과임을 주장한다. 이선혜와 김선아(2019)도 미술은 의사소통으로서의 역할을 지니고 있으며 자신과 세계와의 관계를 성찰하고, 타인에 대한 이해와 존중을 다룰 수 있는 교과임을 설명하고 있다. 이와 같이 미술은 소통을 위한 언어이자 삶의 방식으로 시각 이미지의 의미 읽기를 통해 관찰, 해석, 추론 등의 사고 능력을 개발할 수 있으며 이 과정에서 교사는 학생들의 반응을 연결하거나 새로운 정보를 제공하면서 시각 이미지에 대한 감상을 심화시킬 수 있는 역할을 한다(장지성 외, 2018).

미술교육에서 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육의 필요성은 타인과의 의사소통 능력과 연결된다. 크레딧 타이틀을 직접 제작해 봄으로써 학습자들은 스스로 생산과 가동을 하는 과정에서 시각 문화의 능동적인 주체자로 성장할 수 있다. 미디어는 문화적 표현 및 의사소통을 위한 중요한 수단이다(안인기, 2017). 이에

교과교육으로서의 시각 문화 미술교육은 다양한 시각 이미지와 정보, 시각 매체를 이해하고 비판적인 해석으로 타인에 대한 이해와 공감으로 미술 활동을 통해 소통할 수 있도록 도울 수 있을 것이다. 이를 위해 크레딧 타이틀은 학생들이 가지고 있는 생각과 느낌을 시각 이미지로 만들고 사운드로 풀어내는 작업으로 제작을 하는 학생과 관람을 하는 학생과의 쌍방향 의사소통이 가능해진다. 따라서 연구자의 관점에서 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육의 핵심요소를 의사소통 중심으로 <그림 1>과 같이 제시할 수 있다.



<그림 1> 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육의 핵심요소

크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육의 핵심요소는 이미지와 정보탐색, 비판적 사고력, 시각적 의사소통, 능동적 참여로 요약될 수 있다. 학습자는 다양한 미디어 매체를 활용하여 시각 문화의 의미 전달 방식을 이해하고 스스로 필요한 이미지와 정보를 탐색할 수 있다. 또한 다양한 시각 이미지와 정보에 대해 비판적인 사고 및 분석을 하고, 전달하고자 하는 정보에 대해 시각 이미지와 의사소통을 할 수 있을 것이다. 이는 삶의 향상을 위한 능동적인 삶을 영위할 수 있다는 흐름을 반영한다. 교과교육으로서의 미술교육은 디지털 시대를 살아가는 학생들에게 범람하는 시각 이미지들을 비판적인 사고로 바라볼 줄 알고, 미술을 통한 의사소통 능력을 향상할 수 있도록 돕는 교육이 될 수 있다. 따라서 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육의 교수·학습 계획을 활용해서 미술과 교육과정으로 재구성해보고, 디지털 기기를 활용하여 학생들의 의사소통 함양으로서의 기회 마련에 최선의 노력을 다해야 할 것이다.

연구방법

실험 연구 및 연구 단계

본 연구에서는 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육의 실천 방안을 모색하기 위해 디지털 시대를 살아가는 학습자의 시대적 상황에 맞춰 의사소통 중심의 프로그램을 개발하여 적용한 후 그 결과를 분석하였다. 손지현(2015)은 실험 연구에서의 주

제는 개방적이고 실천에 유용한 실천적 지식을 산출하는 것을 목적으로 한다고 설명한다. 강지영과 소경희(2011)는 현장에서의 실천 행위가 연구의 과정이 된다고 설명하면서 연구자가 연구의 주체가 되어 연구자의 실천 행위를 스스로 탐구해가는 연구 방식을 실행 연구라고 정의한다. 박창민과 조계성(2016) 또한 실행 연구에 대해 실천 행위 자체가 연구의 과정으로 교육적인 변화를 통해 새로움을 연구하는 방식임을 설명한다. 따라서 학교 현장에서 교사는 실행 연구를 통해 다각도로 교육 현장을 이해하고 학생들의 삶을 의미 있게 성장시킬 수 있도록 도울 수 있다(이선희, 김선아, 2021). 본 연구는 프로그램 개발 중심의 실행 연구(Action Research)로 이루어지며 연구자가 연구의 주체가 되고, 연구 참여자는 학생이 되어 학생들의 의미 있는 변화상에 대해 알아보고자 한다. 따라서 연구자는 반성가의 역할과 함께 연구의 주체자로 학습자의 의식 변화를 위해 질 높은 교육이 이루어지도록 해야한다.

실행 연구의 방법은 변증법적 나선형 모델을 따르는 것이 큰 특징이다(이수진, 2021). 계획, 실행, 관찰, 반성의 단계로 순환하는 과정으로 “1차 수업 계획 → 1차 수업 실행 → 수업 관찰 → 수업 반성 → 수정된 2차 수업 계획 → 2차 수업 실행 단계 → 수업 관찰 → 수업 반성 평가 → 수정된 3차 수업계획(프로그램) 제시”의 절차를 거친다. 수업의 실행은 사전 문헌 연구를 바탕으로 프로그램을 개발하고, 수업 내용을 구체적으로 계획하여 수업 지도안을 구상한다. 1차 실행은 총 4차시로 이루어지며 실행 수업이 끝난 후 연구자와 전문가 집단의 수업 분석 후 내용을 수정 보완하여 2차 실행에 적용한다. 2차 실행도 4차시의 수업으로 이루어지며 학습자들은 2차 실행 수업을 마치면 모두 8차시의 수업을 받게 된다. 실행 수업의 기간은 8월 26일부터 9월 19일까지이며 창의적 체험학습 시간을 이용하여 이루어진다.

연구 대상

본 연구는 서울시 성북구 소재 ○○초등학교 3학년 1반 학급의 학생들 29명(남: 13명, 여: 16명)을 연구 대상으로 선정하였다. 이 학생들은 모두 연구자가 담임을 맡고 있는 학생들로 특별한 모집 과정 없이 자연스럽게 연구 대상이 되었다. 3학년 1반 학생들은 연구자가 개발한 프로그램에 참여하고, 본 연구자는 프로그램을 진행하였다. 연구에 참여하게 된 학생들은 “코로나 19” 사태를 맞아 초등학교 입학부터 연기되고 대면 수업 대신 온라인 수업으로 초등학교 수업을 시작한 배경을 지니고 있다. 3학년이 된 지금의 현재 상황에서도 “코로나 19” 사태는 여전히 종식되지 않은 상태로 대면과 온라인 수업이 병행되고 있다. 이러한 상황에서 연구 참여자를 3학년 학생으로 선정한 것은 온라인 수업을 통해 다양한 미디어 기기를 자연스럽게 활용할 줄 알고, 디지털 선도학교인 ○○초등학교에는 1인 1기기로 크롬북으로 수업이 이루어지고 있다는 점 등의 다양한 미디어 기기를 활용한 수업을 경험하고 있기 때문에 원활한 수업이 이루어질 수 있다. 이에 크레딧 타이틀을 제작하는 데 있어서 자료를 스스로 조사하거

나 제작한 시각 이미지 등을 온라인 환경에서 서로 공유하고 소통하는 데 있어서 무리가 없을 것으로 판단되었다. 또한 교육부(2022)에서는 미술과 교육과정 구성 원리 중 시각적 소통 부분에서 “다양한 매체에 기반한 시각 문화를 비판적으로 이해하고 활용하여 시각적으로 소통한다”라고 제시하고 있으며 3~4학년 수준에서의 미적 체험 영역에서 핵심 아이디어로 “이미지를 비판적으로 이해하는 것은 시각적 소통과 문화적 참여의 토대가 된다”라고 제시하고 있다. 이를 바탕으로 본 연구의 연구 대상인 초등학교 3학년 학생들이 연구에 참여하는 것은 무리가 없을 것으로 판단된다.

다른 참가자는 세 명의 자문가집단(자문가 A, B, C)이다. 자문가 A 교사는 미술 교육을 전공한 석사학위자로 서울의 초등학교에서 13년째 미술수업을 담당하고 있다. 자문가 B 교사는 디지털 선도학교 담당 교사로 컴퓨터 교육을 전공한 석사학위자로 디지털을 활용한 수업과 AI 교육을 하고 있는 교육경력 12년의 초등 교사이다. 자문가 C 교사는 미술교육을 전공한 석사학위자로 23년 교육경력을 가지고 있으며 혁신학교의 전라북도 지역의 초등학교 교감으로 재직 중이다. 자문가 교사들은 모두 1차, 2차 실험 수업을 참관하고, 관찰일지 작성 및 심층면담으로 수업에 대한 의견을 주었다.

자료수집

자료의 수집과 분석은 초등학교 학생들이 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육이 제대로 발현되는지, 의미 있는 실천적 변화상을 살펴보기 위해 필요하다. 자료 수집은 <표 3>과 같이 네 가지로 구분된다.

<표 3> 자료 수집

자료수집	내용
학생들의 활동지, 소감문	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들의 활동지와 소감문은 학습 활동 중 작성되는 활동지와 수업 후 수업을 통해 알게 된 점이나 느낀점 등을 기술
수업 관찰일지	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들의 수업 참여 모습을 있는 그대로 관찰하여 기술 • 수업 중 보여지는 행동, 대답, 토의, 표현활동, 사고의 변화 과정을 중점적으로 관찰 • 장기간의 수업 관찰을 통해 학생들의 변화상을 섬세하게 관찰하고 기록
심층면담	<ul style="list-style-type: none"> • 자문과 집단과의 면담과 학생 면담으로 진행 • 심층면담은 1차 실험 후와 2차 실험 후 진행되었으며, 그 중 학생 심층면담은 면담에 참여하고자 하는 희망 학생으로 진행되었음 • 심층면담은 녹취되어 기록되고, 짧은 면담은 연구자의 현장 메모나 성찰 일지로 기록 • 자문가 집단과의 면담은 대면 면담을 비롯하여 zoom 화상면담, 카톡이나 문자, 메일 등을 통해 필요한 정보나 궁금한 내용 등을 주고받음
성찰 일지	<ul style="list-style-type: none"> • 연구자가 수업을 진행하는 과정에서 느낀 점을 기록 • 앞으로 진행할 프로그램을 위해 반성과 개선 방향 등을 기록 • 연구자의 반성적 사고를 토대로 기록

수집된 자료의 분석은 자료수집, 해석, 의미, 확산의 순환적 반복 과정을 거치는 질적 연구의 분석 과정을 통해 진행되며 질적 연구의 방법 중 코딩(coding) 과정에 따른다. 이동성과 김영천(2014)은 코딩에 대해 포괄적 자료 분석 절차 방법으로 자료를 분석하였다. 이는 “반복적 자료 읽기와 질적 자료 관리 → 분석적 메모 쓰기 → 1차 코딩 → 2차 코딩 → 3차 코딩 → 연구 결과 재현”의 순서를 따르며 본 연구 또한 이 과정에 의해 자료를 분석한다. 본 연구는 실행 연구로 진행되며 실행 연구는 자료로부터 얻어진 결과들이 확실성과 일관성으로 신뢰도를 대체할 수 있으며(서정기, 2011) 신뢰도와 타당도를 높이기 위해 다양한 연구 방법 및 수집된 자료의 분석을 세밀하게 기술하여 연구의 과정과 맥락이 잘 드러나도록 하였다.

프로그램 구성 및 내용

교육부(2022)에서 최근 발표한 2022 개정 교육과정 총론 시안에서 발표한 미술과 성격에는 미술의 범위를 가상공간까지 확대하고, 소통과 도구로 디지털 매체를 활용하여 디지털 시대를 살아가는데 필요한 디지털 소양을 기르도록 한다고 제시하였다. 이는 현대 사회가 정보화 사회로의 빠른 변화로 수많은 정보가 쏟아지고 있으며 디지털 전환 시대를 맞이하고 있는 시대적 상황을 고려한 흐름으로 학습자가 주변의 세계를 자신의 삶과 연계하여 시각적인 표현으로 소통하는 능력이 강조되고 있음을 알 수 있다. 학습자는 다양한 시각적 기호로 구성된 시각 문화를 비판적인 사고로 해독할 수 있는 능력이 필요하며 학습자들의 능동적인 삶을 위해 학습자에게 의미 전달을 위한 주체적 활용 능력을 교육해야 한다는 미술교육적 필요성이 내포되어 있다. 이에 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육의 목표를 <표 4>와 같이 체험, 표현, 감상 영역으로 나누어 제시하고자 한다.

<표 4> 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육 수업 목표

시각 문화 미술교육 핵심 요소 (의사소통 능력 중심)	학습 목표						
<ul style="list-style-type: none"> • 이미지와 정보탐색 • 비판적 사고력 • 시각적 의사소통 • 능동적 참여 	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">체 험</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 시각 문화가 의미를 전달하는 방식을 이해한다. • 다양한 미디어 매체를 활용하여 이미지와 정보를 스스로 탐색한다. </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">표 현</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 다양한 미디어 매체를 활용하여 다양한 표현 효과를 활용해 창의적인 시각 언어로 크레딧 타이틀을 표현한다. </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">감 상</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 전달하고자 하는 내용을 타인에게 전달하고, 타인과의 의사소통 내용에 대해 존중하는 태도를 지닌다. • 친구들의 작품에서 전달하고자 하는 내용이 잘 드러났는지 감상한다. </td> </tr> </table>	체 험	<ul style="list-style-type: none"> • 시각 문화가 의미를 전달하는 방식을 이해한다. • 다양한 미디어 매체를 활용하여 이미지와 정보를 스스로 탐색한다. 	표 현	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 미디어 매체를 활용하여 다양한 표현 효과를 활용해 창의적인 시각 언어로 크레딧 타이틀을 표현한다. 	감 상	<ul style="list-style-type: none"> • 전달하고자 하는 내용을 타인에게 전달하고, 타인과의 의사소통 내용에 대해 존중하는 태도를 지닌다. • 친구들의 작품에서 전달하고자 하는 내용이 잘 드러났는지 감상한다.
	체 험	<ul style="list-style-type: none"> • 시각 문화가 의미를 전달하는 방식을 이해한다. • 다양한 미디어 매체를 활용하여 이미지와 정보를 스스로 탐색한다. 					
	표 현	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 미디어 매체를 활용하여 다양한 표현 효과를 활용해 창의적인 시각 언어로 크레딧 타이틀을 표현한다. 					
감 상	<ul style="list-style-type: none"> • 전달하고자 하는 내용을 타인에게 전달하고, 타인과의 의사소통 내용에 대해 존중하는 태도를 지닌다. • 친구들의 작품에서 전달하고자 하는 내용이 잘 드러났는지 감상한다. 						

디지털 시대를 살아가고 있는 학생들에게 다양한 시각과 문화의 개념에서 시작하여 소통할 수 있는 능력으로 이루어져야 함이 강조된다. 따라서 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육은 이미지와 정보탐색, 비판적 사고력, 시각적 의사소통, 능동적 참여에 중점을 두어 학습목표를 설정하였다. <표 5>는 본 연구의 최종 프로그램을 반영한 것이다. 총 8차시(1차 실행 4차시, 2차 실행 4차시)로 이루어졌으며 최종 프로그램은 2차 실행 수업을 마친 후 자문가 교사의 자문으로 개발되었다.

<표 5> 수업 실행의 주요 활동 및 최종 프로그램

차시	주요 활동	
1차 실행	1	<ul style="list-style-type: none"> 생활 속 다양한 시각 문화 탐색하기
	2·3	<ul style="list-style-type: none"> 정보 및 자료를 수집하기 시각 문화로 자신을 소개하고자 하는 크레딧 타이틀 제작하기 완성작품 업로드하기
	4	<ul style="list-style-type: none"> 작품 발표 및 친구들의 작품 감상하기
	↓	
2차 실행	5	<ul style="list-style-type: none"> 시각 문화 읽기
	6·7	<ul style="list-style-type: none"> 시각 문화로 “나를 소개하기” 크레딧 타이틀 내용 정하기 디지털 표현 매체의 영상 제작 방법을 알기 디지털 표현 매체의 활용 방법을 알고, 전달 내용을 담아 주제를 표현하기
	8	<ul style="list-style-type: none"> 완성작품 업로드하기 작품 발표 및 친구들의 작품 감상하기 능동적으로 참여하기
	↓	
차시	최종 수업에 반영된 주요 활동	
1	<ul style="list-style-type: none"> 생활 속 다양한 시각 문화 탐색하기 <ul style="list-style-type: none"> 등하교 길에 보았던 시각 문화에 대해 이야기한다. 생활 주변에서 본 시각 문화가 하는 역할에 대해 이야기한다. 시각 문화 읽기 <ul style="list-style-type: none"> 시각 문화에 사람들의 생활 양식과 사고방식이 담겨 있음을 이해한다. 대중매체에서 정보가 소통되는 다양한 방식을 이해한다. 시각 문화로 “나를 소개하기” 크레딧 타이틀 내용 정하기 <ul style="list-style-type: none"> 소개하고 싶은 내용을 떠오르는 이미지나 문장, 단어들을 마인드맵으로 나타낸다. 소개하고 싶은 문구를 정리한다. 	
2	<ul style="list-style-type: none"> 디지털 표현 매체의 영상 제작 방법을 알기 <ul style="list-style-type: none"> 동영상 어플을 활용하여 이미지 편집 및 동영상 제작 방법을 익힌다. 	
3	<ul style="list-style-type: none"> 시각 문화로 자신을 소개하고자 하는 크레딧 타이틀 제작하기 <ul style="list-style-type: none"> 자신을 소개하고자 하는 내용을 바탕으로 크레딧 타이틀 시나리오를 완성한다. 크롬북, 핸드폰, 컴퓨터 등 미디어 기기를 활용하여 필요한 시각 이미지, 음악 등을 검색한다. 동영상 어플을 활용하여 시각 이미지 편집 등 크레딧 타이틀을 제작한다. 	

차시	최종 수업에 반영된 주요 활동
4	<ul style="list-style-type: none"> • 완성작품 업로드하기 <ul style="list-style-type: none"> - 학급 누리집, 유튜브, 밴드 등에 작품 업로드하기 - 제작한 크레딧 타이틀의 내용, 활용한 매체 등을 함께 기록하고 작품 업로드하기 • 작품 발표 및 친구들의 작품 감상하기 <ul style="list-style-type: none"> - 친구의 작품을 감상하고 댓글로 작품에 대한 느낌과 생각을 공유하기 - 친구들의 작품에 나타난 시각 문화의 가치와 시각적 이미지를 통한 의사소통 활동을 한다. • 능동적으로 참여하기 <ul style="list-style-type: none"> - 타인과의 의사소통 내용에 대해 능동적인 참여와 함께 존중하는 태도를 지닌다.

연구 결과

크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육 프로그램 실행 후 학생들의 반응과 결과를 통해 의사소통 능력 측면에서 교육적 의미를 발견할 수 있었다. 문자 창조자로서의 의사소통 능력 신장과 의미 있는 해석을 통한 의사소통 능력 신장 측면에서 논의가 가능하다. 이 과정을 통해 학생들은 비판적 사고력의 형성 과정을 엿볼 수 있다.

문자 창조자로서의 의사소통 능력

교육적인 변화상 중 하나로 문자 창조자로서의 의사소통 능력이 신장되었다고 할 수 있다. 이는 성찰을 통한 창의적인 과정에서의 의사소통 능력과 미적인 제작 활동을 통한 의사소통 능력 신장에서 교육적인 변화를 발견할 수 있었다.

첫째, 성찰을 통한 창의적인 과정에서의 의사소통 능력이다. 성찰은 행위에 대한 자각으로 즉 의식화의 과정이다(김성중, 이영주, 2015). 학생들은 시각 문화 미술교육을 위한 크레딧 타이틀을 제작하는 과정에서 마인드 맵을 통해 자신에 대한 탐색의 시간을 가지면서 자신을 되돌아보고 성찰의 과정을 통해 꿈을 키워가고 있는 모습을 보였다.

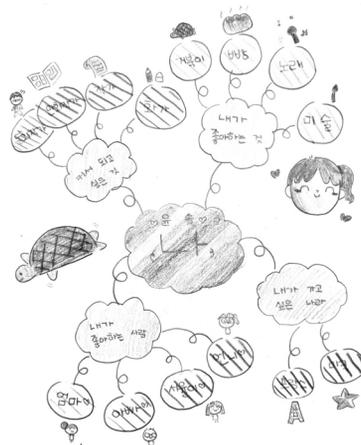
마인드맵을 하면서 저를 더 알게 되었어요. 제가 잘하는 게 뭔지, 좋아하는 게 뭔지를 생각해 보니까 하고 싶은 꿈이 더 많이 생겼어요. 그래서 더 많은 자료들을 인터넷으로 찾아보게 되고, 알게 되었어요. (학생 심층 면담, 민○진)

자신에 대한 소개를 크레딧 타이틀로 제작하기 위해 먼저 마인드맵을 통해 스스로를 생각하고 자신의 삶을 되돌아보는 과정에서 반성과 성찰의 시간이 이루어지고 있음이 발견되었다. 미디어 기기를 활용하여 자료를 찾는 과정에서 스스로 검색하여 찾은 시각 이미지들은 나타내고자 하는 내용의 이해를 더해

주었다. 이 과정에서 학생들은 창의적인 사고로 이어지고 소통해 가는 과정으로 발전해 가고 있음이 보였다. (관찰일지, 자문가 C)

자신에 대해 생각하는 과정에서 학생들은 머뭇거리며 자신에 대해 생각의 시간을 가지는 모습이 보였다. “선생님, 저에 대해서 생각을 안 해봤었어요. 뭘 소개해야 할지 모르겠어요.”라는 말들이 수업 도중 들릴 정도로 초등학교 3학년 학생들에게 자신을 소개하는 내용을 만들기까지는 자신을 되돌아보는 시간이 필요했다. 그러나 마인드맵으로 잘 하는 점, 되고 싶은 꿈, 좋아하는 사람 등등을 하나씩 글과 그림으로 작성해 가면서 크레딧 타이틀을 제작하기 위한 내용을 위해 스스로 만들어 가면서 자신에 대해 깊이 되돌아보면서 내면적인 활동도 이루어지고 있다고 여겨졌다. 내용을 위한 정보를 인터넷을 통해 검색해 나가면서 수업에 대한 몰입도를 높이고, 반성적 사고를 통해 더 발전된 형태로 내용 구성을 하고 있었다. (성찰 일지, 연구자)

<그림 2>와 같이 미디어 기기를 활용하여 자신이 좋아하는 것, 자신의 꿈을 위해 필요한 것 등의 정보를 스스로 탐색해 보고 알아가는 과정으로 마인드 맵에 시각화 활동으로 표현하였다. 이와 같은 과정에서 자신을 되돌아보면서 성찰의 시간을 가지게 되었고, 이를 바탕으로 창의적인 과정으로 발전되어 자기주도적으로 학습의 필요성을 느끼는 결과로 이어졌다.



<그림 2> ‘나를 소개하기’ 크레딧 타이틀 정하기를 위한 마인드맵 학생작품

둘째, 미적인 제작 활동을 통한 의사소통 능력 신장이다. 미디어 시대를 살아가고 있는 학생들에게 시각 문화는 많은 시각 이미지와 소리 등에 자극을 받고 있으며,

다양한 네트워크를 통해 자신의 생각을 공유하고 전달하면서 의사소통을 하고 있다. 이와 같이 시각 문화는 학생들의 삶 속에 깊숙이 자리매김을 하고 있는 상황에서 본 수업을 통해 더 이상 보기만 하는 관찰자의 입장이 아닌 제작자로서의 역할을 충실히 하고 있다는 것을 알 수 있었다. 크레딧 타이틀을 활용하여 자신을 소개하는 영상을 제작하면서 학생들은 시각적인 기호와 형태 색채의 사용 등 다양한 조형 요소와 원리를 적용하여 창의적인 사고력을 통해 미적인 안목을 더해 제작해 가는 모습이었다.

수업이 진행되는 과정에서 학생들은 시각적 이미지와 소개하고 싶은 문구들을 정리하면서 “어떻게 효과적으로 전달할 수 있을까?”를 고민하는 모습들이었어요. 참 인상적인 부분인데요. 인터넷을 활용해서 스스로 찾은 시각 이미지의 정보들을 이리저리 배치하면서 가장 효율적이고 아름답게 보이기 위해 노력하는 모습들이었는데..... 이런 과정들을 통해 창의적인 사고력을 신장시키고 자신을 가장 잘 드러나도록 소개하기 위한 목적으로 자연스럽게 의사소통의 경험도 이루어지고 있었다고 생각되었어요. (자문가 심층 면담, 자문가 C)

영화랑 애니메이션의 크레딧 타이틀을 보면 검정 바탕에 흰 글자로만 되어있는 게 많았어요. 저는 저를 소개하는 크레딧 타이틀을 만드는 거니까 어떻게 하면 더 눈에 잘 띄고, 나에 대해 사람들이 잘 알 수 있었으면 좋겠다고 생각했어요. 그래서 제 사진을 이용해서 컴퓨터를 활용해서 그림도 그리고, 제 꿈을 위해 알아본 사진 자료들도 넣어보면서 눈에 띄고 예쁘게 타이틀을 만들어보려고 해서 만들었어요. (학생 심층 면담, 조○술)

선생님, 저는 저를 소개하는 문장에 따라서 배경을 다르게 하고 싶어요. 그래도 돼요? 색도 내용과 어울리게 바꾸고, 배경도 제가 나타내고 싶은 이미지를 찾아서 넣어보고 싶어요. 그러면 친구들이 저를 알아가는 데 더 쉬울 것 같아요. (수업 중, 김○수)

학생들은 자신에 대한 이야기를 크레딧 타이틀을 제작하는 과정에서 시각 이미지의 표현활동과 나타내고자 하는 문구를 이리저리 배치하고 다양한 색채를 사용해 보면서 미적인 창조를 위해 아주 많은 노력을 하는 모습들을 관찰할 수 있었다. 스스로 자료를 검색하여 찾아보고, 이를 보기 좋게 영상으로 만들어 가는 과정에서 시각 문화 미술교육이 추구하는 목적과 잘 어우러지는 수업이었다고 생각한다..... (중략) 미적인 제작 활동을 위해 인터넷을 활용한 자료 검색, 전달하고자 하는 내용을 시각 이미지와 문자, 또 어울리는 음악까지 더해져서 미디어 시대에서의 학생들에게 창의력을 통한 의사소통의 능력이 얼마나

중요한가를 알게 되었고, 제작자로서의 그 역할을 아주 잘 해주었다고 판단되었다. (관찰일지, 자문가 A)

디지털 매체를 활용하여 자신이 전달하고자 하는 내용을 목적에 맞게 보기 좋고 아름답게 제작할 수 있는 능력을 중시하는 모습이였다. <그림 3>은 자료를 검색하는 모습과 표현하고자 하는 시각 이미지를 제작하고 있는 모습, <그림 4>는 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육의 실험 수업에서 동영상 편집 프로그램을 활용하여 자신을 소개하는 데 있어서 가장 적합한 미적인 방법을 동원하여 제작한 것이다. 학생들은 이러한 시각 문화 환경에서 창의력을 통한 미적인 제작 활동으로 의사소통 능력이 신장되었다고 할 수 있다.



<그림 3> 자료 검색하는 모습과 시각 이미지를 제작하는 모습





<그림 4> 학생작품

의미 있는 해석을 통한 의사소통 능력

다양한 문화를 접하고 있는 시각 문화 환경에서 학생들은 수없이 많은 정보를 비판적인 시각으로 바라볼 줄 알아야 하며 수없이 많은 정보를 효과적으로 활용할 줄 알

아야 한다. 실험 수업 후 교육적 변화상으로 비판적 수용과 활용을 통한 의사소통 능력과 시각 이미지의 의미 읽기를 통한 의사소통 능력 부분에서 유의미한 관찰이 이루어졌다.

첫째, 비판적 수용과 활용을 통한 의사소통 능력이다. 첨단 기술의 발달과 함께 사회의 변화 속도는 급격히 빨라지고 있다. 이러한 환경에서 시각 문화를 비판적으로 해석하고 수용해야 할 필요성을 학생들은 느끼고 있었다.

학생들은 자신을 소개하기 위해 인터넷을 활용하여 다양한 시각 이미지와 음악 등을 검색하였다. 이 과정에서 자신에게 필요한 정보들을 스스로 판단하여 활용하는 모습을 보였다. 자신이 찾은 다양한 정보들을 자신만의 기준으로 분석하고, 분류하고, 평가하는 과정에서 자료 활용을 했으며 이를 통해 제작으로 까지 이어졌다. (성찰 일지, 연구자)

저에 대해서 잘 소개하고 싶어서 인터넷으로 많은 자료들을 검색했는데요. 저는 요리사가 꿈인데요. 맛있는 음식을 소개하고 싶은 마음으로 검색했는데..... 저한테 필요하지 않은 자료들도 많아서 골라서 사용하는데 시간이 좀 걸렸어요. 그래도 자료를 찾아서 내용을 만들어 보니까 훨씬 재밌고, 다양한 그림과 내용을 만들어 낸 것 같아요. (학생 심층 면담, 이○서)

학생들은 자료를 검색하고 활용하는 과정에서 비판적인 시각으로 수용하고, 이를 효과적으로 활용하려는 모습으로 크레딧 타이틀을 제작하였다. 이러한 시각화 활동을 하는 과정에서 학생들은 자신에게 필요한 정보를 스스로 탐색하고, 판단하고 해석하여 활용하면서 학습에 흥미를 느끼고, 학습의 필요성까지 느끼게 되었다. 둘째, 시각 이미지의 의미 읽기를 통한 의사소통 능력이다. 시각 문화 속에 담긴 의미를 해석하며 의미를 발견하고 해석하는 모습 등이 관찰되었다. 친구들의 작품을 보면서 전달하고자 하는 시각 문화의 의미를 읽기를 통해 관찰, 해석, 추론 등의 고차원적인 사고 능력을 개발하면서 의사소통의 과정을 경험하였다. 이는 시각 문화가 자신의 삶과 사고 방식에 영향을 줄 뿐만 아니라 소통의 매체로서 그 기능을 하고 있음을 알고 미술로 소통하는 즐거움을 발견해 나가는 모습이라고 할 수 있다.

학생들은 자신이 경험한 것, 이미 알고 있는 것을 넘어서 그 이상의 사고력들을 학생 수준의 언어로, 시각 이미지로 보여주었던 것 같아요. 크레딧 타이틀이라는 영상을 제작하기 위해 알게 된 지식이나 기술 외에 친구들의 작품에서 시각적 이미지를 통한 해석을 통해 의사소통을 위한 능력이 발휘되고 있었어요. (자문가 심층 면담, 자문가 B)

우리가 만든 크레딧 타이틀을 학교 홈페이지 알림장 게시판에 업로드를 해서 보는 활동이 너무 즐거웠어요. 친구들의 작품을 보면서 그 친구에 대해 알게 되었고, 댓글에 감상평도 적고, 궁금한 점도 물어보면서 친구의 생각도 알게 되고, 제 생각도 전하고 해서 좋았어요. 이렇게 그림이나 영상으로 생각을 전할 수도 있구나를 알게 되었어요. (심충 면담, 안○현)

학생들은 스스로의 작품을 관람자로, 참여자로, 제작자로 참여하면서 의사소통이 쌍방향적인 측면에서 이루어졌다. 자신의 작품을 설명과 함께 업로드하고, 이를 다른 친구들이 관람하고 작품에 대한 의견을 댓글로 남기면서 참여자로서의 역할도 이루어졌다. 이러한 시각적 의사소통 과정은 서로의 의견을 존중하고 공감하면서 능동적인 참여로 이어지게 된 것 같다. 친구들의 작품을 감상하면서 사용한 시각적 이미지에 대한 의미를 읽어보고, 관찰하고, 나름대로 해석하면서 자신의 생각을 추론하여 감상평까지 작성하는 모습들에서 디지털 시대를 살아가는 현 상황에 맞는 수업이라 판단되었고, 이러한 과정 안에서 학생들은 의미 있는 의사소통을 미술을 통해 이루어지고 있다고 생각된다. (관찰일지, 자문가 A)



<그림 5> 업로드 된 학생작품과 의사소통 내용

학생들은 자신을 소개하기 위해 만든 크레딧 타이틀 작품을 <그림 5>와 같이 플랫폼에 업로드하여 시각적인 의사소통의 과정을 경험했다. 이러한 시각적 의사소

통의 과정은 다양한 시각 이미지가 지닌 의미를 읽는 과정을 통해 이루어졌다고 할 수 있다. 이는 시각 문화가 지닌 의미를 이해하는 것에서 출발하여 비판적 사고를 통해 소통할 수 있는 능력으로 이어졌다는 것을 알 수 있었다.

결 론

오늘날 현대 사회는 첨단 기술의 발달과 함께 정보화의 전환으로 학생들은 시각 문화를 비판적으로 해석하고 수용하기 위해 시각적 의사소통에 대한 필요성이 제기된다. 현대 사회는 조화, 감성 등의 감성적 능력을 함양한 창의적인 인재를 필요로 한다(안성호, 2018). 이에 미술은 느낌과 생각을 시각적으로 표현함으로써 자신을 둘러싼 세계와 소통하며, 시대의 특징과 문화를 기록하고 반영함으로써 인간의 삶에 대한 이해와 새로운 문화 창출을 이끌어낸다(교육부, 2022). 이를 위해 학교 교육에서는 새로운 교육 방법의 도입으로 수업 방식을 변화시키고 교육의 질 개선으로 이어질 수 있도록 미술이 역할을 하도록 방법을 모색해야 할 시기이다.

디지털 전환 시대에서 살아가는 학생들에게 삶의 주체로서 자신에 대한 이해가 더욱 중요시해졌고, 자신을 느끼고 생각한 것을 이해하고, 성찰하고, 이를 확장하며 살아갈 수 있도록 교육안에서 도와야 한다. 시각 문화 환경에서는 미술의 범위를 가상공간까지 확대하여 디지털 매체를 기반으로 비판적인 시각으로 시각적 의사소통을 한다. 이런 맥락에서 시각적 의사소통을 통한 시각 문화 미술교육은 미술 교과 안에서 매우 큰 역할을 한다. 본 연구에서는 디지털 전환 시대에 시각 문화의 하나로 디지털 도구를 활용하여 크레딧 타이틀을 제작해 봄으로써 학생들의 의사소통 능력에 주목하여 실험 수업이 이루어졌다. 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육의 핵심 요소는 이미지와 정보탐색, 비판적 사고력, 시각적 의사소통, 능동적 참여로 요약될 수 있으며, 실험 수업을 통해 학생들의 의미 있는 교육적 변화상에 대해 알아 보았다.

본 연구에서는 연구자가 담임을 맡고 있는 ○○초등학교 3반 1반 29명을 대상으로 수업하였다. 총 8차시(1차 실험 4차시, 2차 실험 4차시)의 수업이 이루어졌으며 이는 창의적 체험학습 시간을 이용하였다. 프로그램 실험 후 학생들은 문자 창조자로서 의사소통 능력과 의미 있는 해석을 통한 의사소통 능력의 신장 측면에서 유의미한 변화가 나타났다.

첫째, 문자 창조자로서의 의사소통 능력 신장 측면에서 성찰을 통한 창의적인 과정에서의 의사소통 능력이다. 학생들은 시각 문화 미술교육을 위한 크레딧 타이틀을 제작하는 과정에서 마인드 맵을 통해 자신에 대한 탐색의 시간을 가지면서 자신을 되돌아보면서 성찰의 시간을 가지게 되었고, 이를 바탕으로 창의적인 과정으로

발전되어 자기주도적으로 학습의 필요성을 느끼는 결과로 이어졌다. 또한 미적인 제작 활동을 통한 의사소통 능력의 신장이다. 크레딧 타이틀을 활용하여 자신을 소개하는 영상을 제작하면서 학생들은 시각적인 기호와 형태 색채의 사용 등 다양한 조형 요소와 원리를 적용하여 창의적인 사고력을 통해 미적인 안목을 더해 제작해 가는 모습이었다.

둘째, 의미 있는 해석을 통한 의사소통 능력 신장 측면에서 비판적 수용과 활용을 통한 의사소통 능력의 신장이다. 학생들은 자료를 검색하고 활용하는 과정에서 비판적인 시각으로 수용하고, 이를 효과적으로 활용하려는 모습으로 크레딧 타이틀을 제작하였다. 이러한 시각화 활동을 하는 과정에서 학생들은 자신에게 필요한 정보를 스스로 탐색하고, 판단하고 해석하여 활용하면서 학습에 흥미를 느끼고, 학습의 필요성까지 느끼게 되었다. 또한 시각 이미지의 의미 읽기를 통한 의사소통 능력이다. 시각 문화 속에 담긴 의미를 해석하며 의미를 발견하고 해석하는 모습 등이 관찰되었다. 친구들의 작품을 보면서 전달하고자 하는 시각 문화의 의미 읽기를 통해 관찰, 해석, 추론 등의 고차원적인 사고 능력을 개발하면서 의사소통의 과정을 경험하였다. 이러한 과정에서 학생들은 비판적 사고력의 형성에도 이르렀다고 판단된다.

본 연구는 초등학교 3학년을 대상으로 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육을 디지털 시대의 의사소통 능력 중심에서 수업이 실행되었다. 크레딧 타이틀을 활용한 시각 문화 미술교육 프로그램을 통해 학생들의 비판적 사고력의 형성 과정과 시각적 의사소통 능력의 향상 가능성에 대해 알아보았다. 본 연구를 통해 디지털 전환 시대를 살아가고 있는 학생들에게 미술의 범위를 가상 공간까지 확장하여 다양한 디지털 매체를 통해 학생들의 생활 주변에서 마주하게 되는 다양한 시각 문화를 비판적으로 이해하고 활용하면서 시각적인 의사소통을 하는 능력 향상을 돕는데 의미 있는 자료로 활용되길 기대한다.

참고문헌

- 강지영, 소경희 (2011). 국내 교육 관련 실행 연구(action research)동향분석. *아시아 교육연구*, 12(3), 197-224.
- 강혜진 (2022). 예비 특수교사의 ICT 활용 수업영상 제작 경험에 대한 연구. *수산해양교육연구*, 34(2), 312-323.
- 교육부 (2015). *초등학교 교육과정*. 교육부 고시 제2018-162호 [별책 2]. 교육부 고시 제2015-74호의 일부개정. 교육부.
- 교육부 (2022). *2022 개정 교육과정 시안 초등학교 미술*. 국민참여소통채널 탑재본.
- 김미화, 김미경 (2021). 인성교육을 위한 고등학교 미술과 교수학습 모형 개발 및 효

- 과성. *미술교육연구논총*, 65, 85-130.
- 김성중, 이영주 (2015). 교사의 수업 성찰 지원도구로서 태블릿의 가능성 탐색. *敎員敎育*, 31(4), 55-75
- 김예림 (2021). 감각 중심의 시각 문화 미술교육에 대한 연구. *미술과 교육*, 22(2), 45-65.
- 김인철 (2005). 映畵 映像에서 크레딧 타이틀의 전개 유형에 관한 연구 - 2000년 전후의 국내외 영화들을 중심으로. *한국디자인포럼*, 11, 141-152.
- 민경원 (2007). e-러닝을 통한 영상제작교육. *영화연구*, 31, 27-52.
- 박남정 (2016). 2015 개정 교육과정의 핵심역량으로 살펴본 미술교육의 미래교육 방향 탐색. *미술교육논총*, 30(3), 121-144.
- 박정애 (2022). *미술로 이해하는 미술교육*. 서울: (주)사회평론아카데미.
- 박창민, 조재성 (2016). 실행 연구(Action Research): 패러다임들, 접근들, 그리고 학위논문쓰기. *한국질적탐구학회*, 2016(1), 1-28.
- 백세화 (2007). 미술학 중심 교육, 시각 문화와 다문화 미술교육에 기초한 통합 미술 교육과정. *미술과 교육*, 8(1), 207-235.
- 서정기 (2011). 학교폭력에 따른 갈등경험과 해결과정에 대한 질적 사례연구. 박사학위 논문. 연세대학교.
- 손지현 (2015). 미술교육에서 실행 연구의 방향과 방법론에 관한 고찰. *미술교육연구논총*, 40, 51-72.
- 손지현 (2021). 시각 문화와 디지털 리터러시 교육을 위한 교수·학습 원리 연구. *미술과 교육*, 22(3), 1-24.
- 송기현 (2020). *세계시민교육을 위한 미술과 기반 교수학습 방안: 공동체 역량 함양을 중심으로*. 석사학위논문. 경인교육대학교.
- 신정연 (2005). *한국영화 타이틀 디자인의 변천요인 연구: 1050년부터 2000년까지를 중심으로*. 석사학위논문. 홍익대학교 대학원.
- 안금희, 장지성, 김선아, 이선희, 구경주, 이남근, 박봉희, 이정묘, 이희욱 (2018). *초등학교 미술(3-4학년군) 지도서 3~4*. 서울: (주)천재교과서.
- 안성호 (2018). 스마트폰을 이용한 효율적인 영화제작 수업활용 방안 연구. *아시아영화연구*, 10(2), 161-179.
- 안영훈 (2009). *영화 엔딩 타이틀에 나타난 의미작용에 관한 연구*. 석사학위논문. 단국대학교.
- 안인기 (2008). 시각 문화교육의 정의와 담론 구분에 관한 연구. *미술교육논총*, 22(1), 1-25.
- 안인기 (2014). 시각적 문해력 이후의 시각문화교육. *미술과 교육*, 15(1), 55-74.
- 안인기 (2017). 포스트모더니즘 담론으로 본 미술교육의 문제. *미술과 교육*, 18(4),

1-17.

- 오창섭 (1999). *디자인과 지식*. 서울: 디자인네트.
- 이동성, 김영천(2014). 질적 자료 분석을 위한 포괄적 분석절차 탐구: 실용적 절충주의를 중심으로. *교육종합연구*, 12(1), 159-184.
- 이선혜 (2022). 세계시민교육을 위한 멀티미디어 활용 디자인 수업 개발: 초등학교 3학년 의사소통 능력 중심으로. *미술교육논총*, 36(2), 214-239.
- 이선혜, 김선아 (2019). 초등학교 통합 교육과정에 기초한 미술과 세계시민교육에 관한 기초 연구. *조형교육*, 70, 81-98.
- 이선혜, 김선아 (2021). 세계시민교육을 위한 그림책 활용 미술교육에 관한 실험 연구. *조형교육*, 80, 163-189.
- 이수진 (2021). 교육대학원 <음악 교재연구 및 지도법>의 수업 개선을 위한 실험 연구. *미래음악교육연구*, 6(3), 43-69
- 이재영 (2010). 시각문화미술교육: 대중문화 이미지와 즐거움. *미술교육논총*, 24(3), 1-20.
- 이지연 (2011). 새로운 미술교육의 패러다임으로서의 시각 문화교육의 가능성과 적용 연구. *미술과 교육*, 12(2), 61-77.
- 이현진 (2013). 소통과 공감의 시각 문화 미술교육(VCAE)활동 프로그램을 적용한 자기표현 신장. *미래교육연구*, 3(1), 45-62.
- 장지성, 안금희, 김선아, 이재욱, 김현정, 김동욱, 정세환 (2018). *고등학교 미술 지도서*. 서울: (주)천재교과서.
- 조슈아박, 김평화, 김근희 (2016). 토론프로그램이 학교 부적응 청소년의 의사소통 능력과 사회적 유능감에 미치는 효과. *한국소통학회*, 15(1), 170-198.
- 최은영, 나선엽, 임혜원, 공완욱, 이주연 (2017). 미술교육에서 세계시민교육의 실천 방안 탐색. *조형교육*, 64, 195-216.
- 한국조형교육학회 (2016). *미술교육의 기초*(류지영, 이은적, 안혜리, 이주연, 김선아 편). 경기: 교육과학사.
- 황석현 (2001). *영화 크레딧(Credit)타이틀에 관한 연구 : 애니메이션(Credit)타이틀을 중심으로*. 석사학위논문. 광주대학교 산업대학원.
- Anderson, A., & Milbrandt, M. (2012). *삶을 위한 미술교육*. (김정희 외 역). 서울: 예경. (원저출판, 2007)

Abstract

An Action Research on Visual Culture Art Education Using Credit Titles: Focusing on Communication Skills for 3rd Graders of Elementary School

Sun-Hye Lee

Hanyang University

The educational need for visual communication is being raised for students living in the digital age to critically interpret and accept visual culture. Art plays an important role as a subject that collects various information, visually expresses one's thoughts and feelings, and enables visual communication through a critical perspective. In this study, art classes using credit titles are conducted from the perspective of visual culture by paying attention to the communication ability of students living in the digital age. It is conducted on the third grade of elementary school, attempted to solve the problem of how the visual culture and art education program using credit titles affects the formation process of students' critical thinking skills and whether visual communication is possible through the program presented. The conclusion of this study, communication skills in the creative process through reflection and communication skills through aesthetic production activities were improved in terms of enhancing communication skills as a text creator. In addition, in terms of communication ability through meaningful interpretation, it has educational significance in that it has improved communication ability through critical acceptance and utilization and communication ability through reading the meaning of visual images.

논문접수 2022. 10. 10	심사수정 2023. 01. 19	게재확정 2023. 01. 19
-------------------	-------------------	-------------------

보행예술 프로젝트를 통한 뮤지엄 경험과 역할의 확장¹⁾

김무아
전남대학교 강사

요 약

보행예술은 “걷기(walking)” 행위를 매개로 신체와 정신, 공간과 인간, 인간과 인간 사이를 매개하고 융합하면서 상호관계성을 활성화하는 예술이다. 이러한 보행예술의 특징은 뮤지엄이라는 공간에서도 실천적 가치를 지닐 수 있다. 뮤지엄 역시 다양한 사회 구성원과 콘텐츠, 공간이 관계 맺는 일종의 사회적 공간이기 때문이다. 그러나 그간의 뮤지엄은 사회적 공간이기보다는 콘텐츠와 관련된 전문 지식을 전달하는 전문가 집단이자 교육 기관으로 인식되어왔다. 본 연구는 보행예술이 뮤지엄과 결합할 때 그간의 뮤지엄과 관람객의 관계를 근원적으로 전환할 수 있는 가능성을 지닌다는 점을 밝히기 위한 것이다. 이를 위해 먼저 보행예술이 지니는 실천적 가치에 대해 연구하였다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 뮤지엄에서 실행된 관람객 참여형 보행예술 프로젝트 사례 2가지를 선정하여 분석하였다. 이러한 분석은 새로운 유형의 관람객 참여 방식을 제안할 뿐 아니라 뮤지엄의 역할이 일방향적 전시와 교육에서 총체적 경험의 장으로 확장될 가능성을 시사해 줄 것이다.

주제어

보행예술(walking art), 함께 걷기(walking-with), 뮤지엄 경험과 역할(museum experience and role), 관람객 참여(visitor's participation)

서론

뮤지엄(museum)²⁾의 전통적 역할이 지닌 일방향적 제시와 교육 방식에 대한 재검토는 이미 20세기 후반 이후 지속적으로 진행되어왔다. 포스트모더니즘 패러다임 속에서 뮤지엄 콘텐츠 또한 절대적, 고정적인 것이 아니라 사회적 관계성과 맥락 속에서 유동적으로 해석되고 수용될 수 있다는 구성주의적 관점이 강조되었고, 그러한 가운

1) 이 논문은 2022년 7월 12일, 26일 2회에 걸쳐 한국박물관협회에 기고한 온라인 칼럼, “뮤지엄에서 걷기: 보행예술을 통한 뮤지엄 경험의 확장”을 수정·보완한 것이다.

2) 이 논문에서는 박물관과 미술관을 통칭하기 위한 의도로서 뮤지엄(museum)이라는 용어를 사용하였다.

대 관람객의 능동적 참여와 경험이 중요한 화두로 떠올랐다(강인애, 2011). 이제 대부분의 뮤지엄에서 우리는 체험형 전시나 연령층에 따른 교육프로그램, 아동 관람객 참여를 위한 활동지, 작가와의 만남 등 다양한 관람객 참여 프로그램들을 접할 수 있게 되었다. 코로나-19 시대 비대면 문화가 확대되면서 뮤지엄에서 실제 관람객의 참여 기회는 줄었지만 이에 대한 대안으로 디지털 기술의 상호작용성, 시공간 초월이라는 장점에 주목한 프로그램 개발이 활성화되기도 했다(김혜인, 2020; 양초롱, 2022; 조주현, 2021).

이러한 노력들은 뮤지엄과 관람객의 관계와 거리를 상당히 좁혀오기는 했지만 여전히 뮤지엄은 교육과 학습 공간, 전문 기관이라는 인식에서 벗어나기 어려운 듯 보인다. 뮤지엄을 지속적으로 방문하고 프로그램에 자발적으로 참여하는 사람들은 뮤지엄에 대한 지식 습득과 학습적 목표를 염두에 두고 있는 경우가 대부분이다(지수민, 2017). 뮤지엄 프로그램 역시 관람객의 흥미도와 기여도를 높이는 방향으로 진화하고 있지만 결국은 이러한 교육적 목표를 보다 유연하게 구조화한 결과물이라 할 수 있다. 문제는 이러한 구조화된 프로그램이 일회적이고 단편적인 체험으로 끝나거나 정답이 정해져 있다거나 전시(물)와 분리된 공간에서 강사가 주도하는 교육으로 진행될 때 관람객 참여는 여전히 수동적일 수밖에 없다는 것이다.

이 논문은 뮤지엄의 기존 관람객 참여 방식이 지닌 한계를 지적하는 데 목적이 있다기보다는 기존에 볼 수 없었던 새로운 모델 제시를 통해 뮤지엄 관람객 참여 방안에 대한 논의를 확장하고자 함에 있다. 이 논문에서 제시하게 될 모델은 뮤지엄을 기반으로 실행된 보행예술 프로젝트로서 그 자체로는 뮤지엄 프로그램이라기보다는 예술작품이자 뮤지엄 콘텐츠라 할 수 있다. 그러나 보행예술은 새로운 유형의 유의미한 관람객 참여를 활성화하고 있으며 뮤지엄의 장소 특정성까지도 작품의 소재와 주제에 반영한다. 이를 통해 보행예술 프로젝트는 뮤지엄—전시(물)—관람객의 관계를 진정으로 통합하고 경계를 해체하는 새로운 가능성을 보여준다. 특히 “걷기(walking)”라는 보행예술의 주요한 방법론은 관람객의 연령층이나 사전지식, 경험에 구애받지 않는 열린 참여가 가능하게 하는 쉽고 단순한 신체 경험이라는 점에서 유용하다.

이 논문에서 제시할 2가지 사례는 제레미 우드(Jeremy Wood)의 《옥스퍼드셔 위에 그림 그리기(Drawing on Oxfordshire)》(2003), 프란시스 알리스(Francis Alÿs)의 《현대적 행렬(The Modern Procession)》(2002)이다. 이 사례들은 보행예술 중에서도 뮤지엄을 기반으로 기획된 참여적 프로젝트로서 다양한 연령층의 관람객이 참여했고 뮤지엄 콘텐츠와 관람객 간의 새로운 관계성을 생성했을 뿐 아니라 뮤지엄 주변 공간까지 경험의 공간으로 확장했다는 점에서 주목할 만하다.

그동안의 연구가 이미 존재하는 전시(물)와 관람객 사이를 연결하는 매체나 방법론에 초점이 맞춰졌다면, 이 연구는 새로운 유형의 예술작품이 지닌 실천적 형태

에 주목하여 뮤지엄에서의 경험이 근본적으로 변화할 수 있다는 가능성에 주목해 보는 시도이다. 이러한 연구는 뮤지엄에 대한 새로운 이해를 도모하고 뮤지엄과 관람객 간의 단단한 벽을 허무는 방법에 대한 실증적 근거로서 유용하게 작용할 것이라 기대한다.

보행예술과 뮤지엄의 결합

보행예술의 개념과 특징

보행예술(Walking Art, 步行藝術)은 문자 그대로 “걷는 예술”이다. 좀 더 이론적으로 정의하자면 인간의 가장 원초적인 존재 방식인 걷기(walking)를 통해 인간이 속해 있는 공간, 환경, 세계와의 관계성과 자신의 존재 방식, 경험 등을 근본적으로 재탐색하려는 예술이다. 보행예술은 걷는 행위의 기반이 되는 신체성, 걷는 배경이 되는 공간성을 전제하며, 목적지로의 도착보다는 이동 과정에서의 경험을 더 중요시하는 특징을 지닌다(김무아, 2021).

특히 보행예술에서 공간성은 매우 중요한데, 어떤 공간을 선택하고 이 공간에서 어떤 태도로 걸느냐 하는 것이 보행예술의 주제와 직결되기 때문이다. 보행예술의 주제는 그 태도와 장소에 따라 지극히 명상적일 수도 있고 때로는 정치적일 수도 있다. 원초적인 대자연 속을 걸으며 흔적을 남겼던 리처드 롱(Richard Long)에게 보행은 예술가로서의 행위와 세계 내 존재를 현상학적으로 성찰하려는 방법이였다. 공공장소나 도시 거리를 배경으로 걸었던 에이드리언 파이프(Adrian Piper)나 모나 하툼(Mona Hatoum)의 경우는 여성이면서 소수 인종으로서 자신들이 겪어야 하는 이방인적 정체성과 소외를 폭로하기 위한 정치적 행위로서 보행을 선택했다. 해미쉬 풀턴(Hamish Fulton)의 경우는 느리게 걷는 방식을 통해 점차 빨라지는 삶의 속도와 도시 문화에 대한 새로운 리듬을 제시하고자 했다(김무아, 2021). 이렇듯 걷는 행위는 공간이 지닌 다양한 맥락과 호흡하면서 실천적 의미를 유발할 수 있다.

보행예술의 등장 및 흐름은 1960년대에 본격화된 전통적 예술 형식과 관념에 대한 도전으로부터 시작하여 사회 구조와 개인의 관계성을 근본적으로 재탐색하고자 한 포스트모더니즘 흐름과 맥을 같이 하며 현재까지 진행되어왔다. 특히 보행은 가장 덜 인위적이고 원초적인 인간의 존재 방식이자 경험으로서 문명의 인위성과 억압적 규범에 대한 저항이자 본능적 경험과 감각 회복을 위한 예술적 실천으로 주목되어왔다. 보행의 방향성과 리듬을 스스로 조절하는 경험을 통해 보행자는 수동적으로 편승하던 삶의 리듬에서 잠시 벗어나 삶의 환경과 패턴에 대해 성찰하고 능동적으로 환경과 관계 맺는 경험을 할 수 있게 된다.

보행예술은 20세기 후반기 이후 점차 활성화되고 있는 양상을 보인다(김무아,

2021).³⁾ 이러한 현상은 인간의 문명이 고도화될수록, 도시 문화가 확대될수록 사회적 상호관계성이 축소되고 규격화된 삶의 리듬이 강화되는 데 대한 예술적 반응으로 이해될 수 있다. 프랑스 인류학자 마르크 오제(Augé, 2017)는 동시대의 많은 공간이 관계성이나 역사성이 결핍된 채 그저 지나가는 장소인 “비장소(non-place)”의 특징을 띠고 있다고 분석한 바 있다. 21세기의 출발과 함께 『걷기의 역사』를 출간한 비평가이자 큐레이터인 레베카 솔닛(Solnit, 2003)은 걷기에 주목하게 된 계기를 경험과 관계성이 추상화되어가는 문화 때문이라고 밝힌 바 있다. 걷는다는 것은 인간이 닫고 있는 세계와 환경에 대해 메스컴이나 문헌을 통한 간접적 이해가 아닌 구체적 경험에 의한 사유와 성찰을 의미할 수 있는 것이다. 보행예술 이론가이자 실천가인 프란체스코 카레리(Francesco Careri)는 건축학과 교수로서 현대의 공간 계획이 인간의 경험과는 동떨어진 채 진행된다는 점을 깨달은 후 학생들을 데리고 직접 걸으며 공간과 교감하는 워크숍을 시작했다. 카레리는(Careri, 2002) 도시를 걷는 경험이 “환경에 마음을 여는” 방법이자 “환경 속 모든 것을 재발견하는” 행위라고 하였다(p. 14). 지식에 의한 것이 아닌 신체와 감성적 경험을 통해 활성화된 공간이야말로 인간의 환경으로서 의미를 지닐 수 있다는 점을 강조한 것이다.

이러한 시대적 필요성을 반영하면서 보행예술가들은 느리게 걷기, 놀이하듯 걷기, 우연에 맡기며 걷기, 함께 걷기 등의 다양한 실천 방식들을 시도해 왔다. 이러한 행위들은 때때로 명확한 주제나 목적이 없이 이루어지며 무의미해보이기도 하는데, 이러한 무위(無爲)적 성격이야말로 의식을 자유롭게 하고 신체 감각과 주어진 환경 그 자체에 집중하며 즐거운 정서적, 감각적 경험으로 이끄는 방법론이 될 수 있다.

걷기를 통한 뮤지엄과 관람객의 관계 전환

뮤지엄 역시 일종의 사회적 공간으로서 보행예술의 실천 배경이 될 수 있다. 그렇다면 뮤지엄에서 걷는다는 것은 어떤 의미를 지닐 수 있을까? 보행예술을 통해 뮤지엄을 만나고 참여하는 것은 기존의 참여 프로그램과 어떤 차이점을 지닐까? 먼저 뮤지엄이 지닌 전통적 장소성과 경험 방식에 대해 검토하고 보행예술과의 결합이 어떤 변화를 유발하는지 알아보려고 한다.

뮤지엄의 고전적 정체성은 예술작품이나 유물을 안전하게 보존하고 이를 선별하여 전시를 통해 그 가치를 대중에게 알리거나 예술적, 역사적 가치를 연구하고 교육하는 장소라는 점이다. 그런 점에서 뮤지엄은 오랫동안 문화예술계 내에서 아우라와 권위를 지닌 공간이었다. 한편으로 뮤지엄은 작품 혹은 유물의 안전과 이상적인 감상 분위기 조성을 위해 철저한 보안과 관람 질서 유지가 요구되는 진지하고 엄격한 이미지를 지닌 공간이기도 하다. 이러한 인식 속에서 관람객은 뮤지엄이 제시하

3) 영국 선더랜드 대학 소재 연구소 W.A.L.K. (<https://www.walk.uk.net>); 국제적 보행예술가 네트워크 WAN (<https://www.walkingartistsnetwork.org>) 등을 참조할 수 있다.

는 방향성과 통제에 순응하게 되고 소극적인 방식으로 콘텐츠를 감상하는 위치에 놓이게 될 가능성이 크다.

뮤지엄의 전통적 장소성이 지닌 이러한 일방향성과 권위적 분위기는 이미 변화의 필요성이 제기된 지 오래이며, 20세기 후반 이후 지금까지 관람자의 적극적 참여 방안을 모색하며 뮤지엄의 문턱을 낮추기 위한 노력은 다각적으로 진행되어왔다. 문화예술뿐 아니라 사회 전반에서 일어난 포스트모더니즘 흐름의 전개와 맞물려 뮤지엄 역시 사회적 관계성과 구성주의적 지식 생성을 중요시하는 포스트-뮤지엄(post-museum)으로의 변화를 지향해왔다(강인애, 2011; 김혜인, 2020). 다양한 노력의 결과로 모더니즘 이전의 뮤지엄에 비한다면 현재의 뮤지엄은 대중과의 거리가 상당히 좁혀진 것도 사실이다.

그러나 대다수의 뮤지엄 프로그램들에서 뮤지엄-관람객의 관계는 여전히 생산자-수용자, 교육 주체-교육 대상의 관계라는 전통적 구조 안에 머물러 있다. 대다수 활동지의 경우 정해진 답으로 유도하는 단순한 미션인 경우가 많고 전시 연계 체험 프로그램의 경우에도 실제 전시(물)과는 분리된 곳에서 일회성 창작활동이나 교육적 프로그램으로 진행되는 경우가 많다. 이러한 프로그램은 대체로 교육 강사나 예술가, 학예사가 주도하게 되고 관람자의 참여는 결과적으로 기획된 틀 안에서 교육적 목표 달성에 적합한 방식으로 설계된다. 특히 역사적 아우라가 큰 유물을 주요 콘텐츠로 하는 뮤지엄은 관람자들에게 여전히 학습과 교육의 공간으로 인식되고 있다(지수민, 2017). 듀이(Dewey, 2021)는 완성되고 완전한 세계에서는 문제 해결의 기회조차 없으며 이러한 세계에서는 성취도 일어날 수 없다고 보았다. 잘 짜여진 프로그램 속에서 의도한 목적의 달성은 쉽게 눈에 보이지만 그 이상의 성취로 나아가기 어려우며 여전히 참여자를 수동적 학습자로 머물게 한다.

이러한 측면에서 볼 때 뮤지엄에서 이루어지는 보행예술 프로젝트는 특수한 목적을 위해 설계된 프로그램이라기보다는 뮤지엄과 관람객, 그리고 전시물이 대면하는 방식의 전환을 의미할 수 있다. 뮤지엄에서 걷는 예술의 실천적 의미는 단순히 전시(물)을 감상하기 위해 정해진 동선을 따라 걷는 것과는 다른 방식으로 뮤지엄 공간을 사용한다는 데 있다. 뮤지엄에서의 보행예술은 벽에 고정되지 않은 유동적 콘텐츠이며, 관람객은 그러한 콘텐츠의 일부가 되어 의미를 공동 생산하는 주체적 위치에 놓이게 된다. 이러한 참여 속에서 뮤지엄 관람자는 능동적 참여자가 될 수 있으며 뮤지엄은 예측불가능한 경험 생성의 장으로 전환될 수 있다. 뮤지엄의 전시와 교육 기능은 이러한 경험 속에서 자연스럽게 경계가 해체되고 융합될 수 있다.

뮤지엄 기반 보행예술 프로젝트 사례

이번 장에서는 실제로 뮤지엄에서 실행된 보행예술 프로젝트 사례 2가지를 소개하고자 한다. 보행예술은 예술가 혼자 걷는 방식에서 점차 사람들의 참여를 유발하는 참여적 방식으로 확장되고 있으며 실천 공간 또한 다양해지고 있다. 아직까지 뮤지엄 공간을 배경으로 이루어진 보행예술 사례는 많지 않지만 다음 두 프로젝트는 뮤지엄 안에서 예술작품과 예술가, 관람객이 어떻게 유기적으로 상호작용할 수 있는지에 대한 가능성을 잘 보여준 선구적 사례라 할 수 있다.

프란시스 알리스의 《현대적 행렬》(2002)⁴⁾

프란시스 알리스는 자신의 예술에서 걷는 행위를 주요한 방법론으로 삼는 대표적인 동시대 보행예술가이다. 알리스는 1990년대부터 도시 거리, 광장, 분쟁 지역 등 다양한 공간을 배경으로 시적이고 유머러스한 방식의 보행 퍼포먼스를 진행해 왔는데, 이를 통해 공간이 지닌 다양한 층위, 그리고 공간과 개인의 움직임 사이의 관계성에 대한 사유를 지속해 왔다.

알리스는 2002년에 뉴욕현대미술관(Museum of Modern Art, 이하 모마)을 거점으로 《현대적 행렬》 프로젝트를 시도했다. 이 프로젝트는 퍼블릭 아트 펀드(Public Art Fun)의 후원과 모마와의 협업으로 이루어졌다. 당시 모마는 리모델링 공사 관계로 미술작품 일부를 맨해튼의 임시 공간인 모마 퀸즈(MoMA QNS)로 이동시켜야 하는 상황이었다. 알리스는 뮤지엄 관계자, 전문가들의 업무에 해당하는 이 공적 문제를 시민 참여 이벤트를 위한 모티프로 활용했다. 이 프로젝트를 위해 150여 명의 지역 참가자가 모집되었다. 이들은 주최 측에서 제공한 프로젝트 유니폼을 맞춰 입고 미술작품 운송이라는 중요한 임무에 참여했다. 이 프로젝트의 형식은 일종의 퍼레이드와 같은 것으로 다수의 시민들이 하나의 임무 수행을 위해 협동하며 함께 걷는 방식이었다. 알리스는 이러한 퍼레이드 기획자, 기록자이기도 하면서 시민들과 함께 걷는 참가자이기도 했다.

참가자들은 모마를 대표하는 작품 3점이 놓인 나무 수레를 함께 운반하는 상징적인 임무를 수행했는데 운반한 작품은 파블로 피카소(Pablo Picasso)의 《아비뇽의 처녀들》, 마르셀 뒤샹(Marcel Duchamp)의 《자전거 바퀴》, 그리고 알베르토 자코메티(Alberto Giacometti)의 《서 있는 여자》 복제품이었다. 알리스는 본래 진품을 운반할 계획이었지만 뮤지엄의 우려로 실행되지 못했다. 그러나 어쨌든 이러한 거절 과정 자체도 프로젝트의 일부로서 뮤지엄 소장품의 원본성이 지닌 아우라에 대해 생각해볼게 하는 효과를 불러일으킬 수 있다. 한편으로는 운반 대상이 복제품이었기

4) <https://www.publicartfund.org/exhibitions/view/the-modern-procession>에서 프로젝트 영상을 볼 수 있다.

때문에 참가자들은 임무 수행에 대한 부담감을 갖기보다 이 상징적인 뮤지엄 행사에 더 즐겁게 몰입할 수 있었을 것이다.



<그림 1>, <그림 2>

프란시스 알리스, 《현대적 행렬》, 2002, 사진 © Francis Alÿs/Amy Elliott
출처: <https://www.publicartfund.org>



<그림 3>, <그림 4>

프란시스 알리스, 《현대적 행렬》, 2002, 비디오 영상(7분 35초) 캡처
출처: <https://francisalys.com/>

거리에서는 퍼레이드에 즉흥적으로 합류하는 시민들도 있는가 하면 퍼레이드를 지켜보면서 응원을 보내거나 그저 신기하게 바라보는 간접적 참여도 나타났다. 또한 퍼레이드의 의미를 알지 못하지만 일종의 놀이로서 행렬에 합류하는 아이들도 있었고 반려견을 동반하고 산책하듯 걷는 시민들도 보였다. 뮤지엄과 뮤지엄 사이를 걷는 프로젝트는 뮤지엄을 폐쇄적 공간이 아니라 지역 사회의 일부로 자연스럽게 확장하였으며 광범위한 지역민들의 참여를 유발했다고 할 수 있다.

목적지에 도착한 참가자들은 가마를 내려놓는 순간 박수를 치고 환호하며 다 함께 기뻐했다. 이러한 경험은 그 자체로 예술과 관람객의 전통적 관계와는 다른 관계 맺기를 보여준다. 프로젝트 참가자들은 뮤지엄과 뮤지엄 사이의 거리를 그저 걸

있을 뿐이지만 지역 축제로 변모한 뮤지엄 이벤트 자체를 즐겼다고 할 수 있다. 그리고 그 과정에서 공동의 책임을 위해 협업하고 도시와 예술계의 일원이 되었다는 자부심을 느끼게 되었을 것이다. 특히 거리를 걷는 이러한 프로젝트는 누구에게나 열려 있다는 점에서 뮤지엄과 예술 프로젝트의 문턱과 벽을 낮추는 효과를 지닐 수 있다.

미국의 비평가이자 대표적인 걷기 연구가인 레베카 솔닛(Solnit, 2003)의 말을 빌리자면, 축제와 같은 자유로운 행렬 속에는 “기분 좋은 동료애가 충만”하며, “같은 방향, 같은 공간, 같은 목적을 공유”하는 목적만이 이들을 함께 건도록 한다(p. 338). 《현대적 행렬》에서 참가자들은 미술품 운반이라는 임무를 공유하며 행렬에 참가했지만, 이들을 목적지까지 이끈 것은 그러한 임무에 대한 책임감이라기보다는 퍼레이드 속에서 일어나는 공감과 협력의 즐거움 그 자체였을 것이다. 이는 바로 “진지한 재미”를 동반하는 놀이와 교육이 융합된 경험이라 할 수 있다. 또한 서로 이해관계가 없던 시민들은 프로젝트를 통해서 하나의 임무를 위해 실천공동체가 되어 뮤지엄의 의미를 공유하고 뮤지엄과 협업하는 관계가 되었다.

이러한 프로젝트의 목적은 예술작품에 대한 교육이나 감상이라기보다는 뮤지엄과 관람자, 예술작품, 더 나아가 지역사회가 서로 긴밀하게 관계 맺는 경험이라 할 수 있다. 이러한 경험은 뮤지엄의 관람객이 새로운 방식으로 뮤지엄을 사용하고 예술 활동에 참여하는 능동적 향유 방식이 될 수 있다. 또한 이러한 경험은 뮤지엄과 예술작품의 존재가 일상적 삶과 친숙하고 가깝다는 새로운 인식의 출발점이 될 수 있다.

제레미 우드의 《옥스퍼드셔 위에 그림 그리기》(2003)⁵⁾

또 하나의 프로젝트 사례로서 제레미 우드의 《옥스퍼드셔 위에 그림 그리기》가 있다. 제레미 우드는 GPS(Global Positioning System) 기술이 보편화하기 시작한 2000년 초부터 실시간 위치 추적과 기록 장치가 결합된 GPS 기반 특수장비를 개발하여 걷는 행위와 융합한 예술을 시도하였다. 우드는 이 장치를 들고 도시를 걸어나가면서 가상 지도 위에 낙서를 남기는 일명 “GPS 드로잉(GPS Drawing)”을 개발했다. 우드의 GPS 드로잉은 위성 통신을 기반으로 발전한 위치 제공 서비스를 통해 빠르고 정확한 이동이 일반화되고 있는 현실에 대한 성찰의 의미를 갖는다. 우드는 자신의 이동성이 도시의 리듬과 규격화된 구조에 맞춰져 간다는 점을 인식하면서 GPS 드로잉을 통한 삶의 여정과 움직임을 기록하기 시작했다. 이러한 기록 행위는 주어진 환경과 개인의 관계를 돌아보는 계기가 되며 익숙한 리듬으로부터 벗어나 창의적 리듬을 스스로 창출하는 능동적 걷기로 이어지게 된다. 우드는 이러한 GPS 드로잉을 개인적 실천에서 나아가 뮤지엄, 학교 등에서 이루어질 수 있는 참여적 프로젝트로 확장하는 시도를 하였다.

5) http://www.gpsdrawing.com/workshops/museums/oxon_museums.htm 참조.

《옥스퍼드셔 위에 그림 그리기》 프로젝트는 5개의 뮤지엄—The Oxfordshire Museum, the Museum of Oxford, Abingdon Museum, Banbury Museum, Modern Art Oxford—을 포함한 영국 옥스퍼드셔 지역을 배경으로 진행된 시민 참여형 GPS 드로잉 프로젝트이다. 이 프로젝트는 2003년 10월 15일부터 22일까지 8일간 진행되었으며, 옥스퍼드셔 지역 주민들이 아이부터 어른까지 다양하게 참여할 수 있도록 기획되었다. 특히 이 프로젝트는 옥스퍼드셔 주 의회(Oxfordshire County Council)가 지원하는 청년 문화 향유 촉진 정책의 일환으로 진행된 것이기도 해서 청소년 참여가 특히 두드러졌다. 이 프로젝트는 각각의 뮤지엄에서 별도의 참가자 그룹이 워크숍을 진행하고 그 결과물을 모아 전시하는 구조로 되어 있다. 각 워크숍의 기본 구성은 다음과 같다.

- ① 뮤지엄 전시물 감상
- ② 전시물 이미지 선택 및 개인 드로잉 작업
- ③ GPS 드로잉 계획
- ④ 뮤지엄 주변 야외 공간 이동
- ⑤ GPS 드로잉 실행
- ⑥ 참가자 작품 종합 및 지도화, 공유



<그림 5>, <그림 6>, <그림 7>

제레미 우드, 《옥스퍼드셔 위에 그림 그리기》 중 옥스퍼드 뮤지엄 워크숍 관련 이미지, 2003, 출처: www.gpsdrawing.com

프로젝트 참가자들은 먼저 해당 뮤지엄 유물이나 작품을 관람한다. 그리고 유물들이 지닌 독특한 특징들을 찾아낸 뒤 드로잉 활동을 통해 이미지를 자기화한다. 이를 바탕으로 GPS 드로잉을 위한 계획을 세운 뒤 뮤지엄 주변의 넓은 평지로 이동하여 GPS 드로잉을 실행한다. GPS 드로잉 장비에는 작은 모니터가 있어서 자신이 움직이고 있는 동선이 어떻게 드로잉으로 나타나는지 실시간으로 확인할 수 있고, 참가자는 그에 따라 자신의 이동 과정을 계획에 맞게 조정할 수 있다. 참가자들이 드

로잉을 마치면 이 최종 데이터가 제레미 우드에 의해 수집되어 지도 위에 드러나게 되고, 참가자들은 이를 공유하며 이야기를 나누는 시간을 갖게 된다. 이러한 활동은 전시물에 대한 학습이라기보다는 전시물을 모티프로 한 놀이와 같으며, 프로젝트 참가자들은 학습에 대한 부담보다는 GPS 드로잉이라는 활동이 지닌 유희성과 우연적 결과에 집중하게 된다. 그러한 과정에서 뮤지엄 콘텐츠와 관람객 사이에는 친근감이 형성될 수 있다.

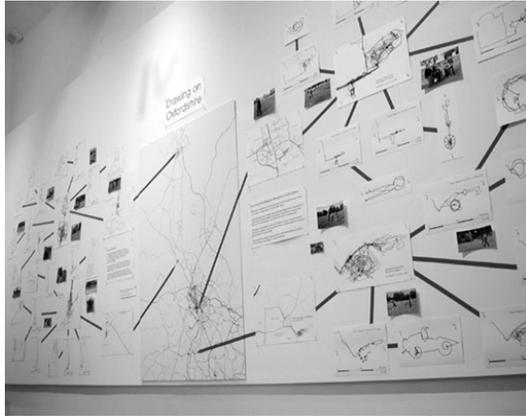


<그림 8>, <그림 9>

제레미 우드, 《옥스퍼드셔 위에 그림 그리기》중 애빙던 뮤지엄 워크숍 결과물 이미지, 2003, 출처: www.gpsdrawing.com

다른 뮤지엄에서도 각자 이와 같은 워크숍이 실행되며 유물이나 미술품의 차이만큼 다양한 GPS 드로잉이 지역 지도 위에 그려지게 된다. 참가자들이 그린 GPS 유물 드로잉은 최종적으로 각 뮤지엄이 포함된 지역 지도 위에 포개어지는데, 이러한 드로잉 결과는 뮤지엄의 정체성과 존재성을 지역 지도 위에 이미지화하여 드러내는 역할을 하게 된다. 이때 참가자들은 직접 자신들의 지역 지도에 흔적을 남김으로써 지역의 일원이 되어 지도 생성에 관여하는 능동적 주체가 되기도 한다. 또한 이 지도를 보는 사람들은 뮤지엄이 지역의 역사적, 공간적 일부이며 서로 연결된 관계성 속에 놓여있음을 새삼스럽게 느끼게 될 것이다.

개별 뮤지엄에서 진행된 프로젝트 과정과 결과물은 마지막으로 옥스퍼드셔 뮤지엄에서 합산되어 결과 전시의 형태로 공개되었다. 전시는 GPS 드로잉 워크숍이 끝난 후 약 2주간 진행되었다. 이러한 전시는 뮤지엄 공간과 유물을 매개로 하여 지역 주민들이 함께 만들어낸 결과물이 다시 뮤지엄의 새로운 콘텐츠가 되었다는 점에서 또다른 의미를 지니게 된다. 이러한 결과물을 보면서 사람들은 뮤지엄과 뮤지엄, 유물과 관람자, 그리고 뮤지엄과 지역을 상호 연결된 총체적인 관계 안에서 이해하는 기회를 갖게 될 것이다.



<그림 10> 제레미 우드, 《옥스퍼드셔 위에 그림 그리기》, 2003, 결과 전시 장면, 옥스퍼드셔 뮤지엄, 출처: www.gpsdrawing.com

이 프로젝트의 거점이 된 뮤지엄들은 영국 역사와 관련된 오래된 유물들을 보존하고 있는 장소들이다. 이러한 유물들을 색다른 방식으로 대면하고 자신의 신체를 이용해 지역 공간 위에 그림을 그려보는 체험은 유물과 감상자 간의 심리적 거리감을 좁히고 뮤지엄을 친숙한 공간으로 인식하게 하는 기회가 될 것이다. 또한 유물들과의 친숙한 관계 맺기를 통해 유물들이 뮤지엄이라는 공간에 박제되어 있는 사물이 아니라 자신들이 살고 있는 장소의 역사적 산물임을 인식하고 관람자 스스로가 지역의 과거와 현재를 연결 짓는 상징적 경험을 하게 되는 것이다.

보행예술을 통한 뮤지엄 경험과 역할의 확장

지금까지 살펴본 두 가지 보행예술 프로젝트 사례는 일방적으로 관람하는 전시도, 구조화된 목적 아래 이루어진 교육 프로그램도 아닌, 새로운 유형의 예술작품이자 참여 방식을 보여주었다. 이러한 프로젝트 속에서 뮤지엄은 유물이나 작품을 소장하고 연구하는 권위적이고 진지한 장소에서 나아가 흥미로운 경험의 장으로 변모했다. 또한 관람객들의 참여 방식도 개개인의 자율성과 우연성을 근간으로 하며 예술 작품 자체와 보다 긴밀하게 결합되는 양상을 보였다. 이러한 방식의 프로젝트를 통해 확장되는 뮤지엄의 경험과 역할은 구체적으로 다음과 같이 정리될 수 있다.

놀이적 경험 속 내재화된 교육

보행예술 프로젝트 속에서 뮤지엄의 경험은 놀이와 같은 유희적 경험이 될 수 있었

다. 보행예술 프로젝트는 완결된 목적이나 의미를 전제하기보다는 걷는 과정 자체에서 일어나는 즐거움과 우연한 경험을 강조한다. 프로젝트의 기본 구조와 목적이 존재하지만 그것은 최소한의 가이드라인으로만 기능한다. 보행예술 프로젝트는 마치 놀이처럼 유희적으로 실행되며 그러한 경험을 통해 자연스럽게 걷는 환경에 대한 감각적, 정서적 이해를 유도한다. 놀이는 인간의 오랜 본성이며 모든 연령층을 포용할 수 있는 매개가 될 수 있다. 놀이 참가자는 놀이를 통한 흥미로운 몰입 속에서 자연스럽게 대상과 일체되는 경험을 하게 된다. 존 듀이(Dewey, 1933)는 “이상적인 학습 환경이 언제나 놀 수 있고 한편으로 진지한 환경”이라고 제안한 바 있다(강인애, 2011, p. 126 재인용). 보행예술은 진지한 요소인 뮤지엄 콘텐츠를 재미 요소를 지닌 놀이로 접근하도록 유도하면서 “진지한 재미(serious fun)”(강인애, 2011)의 경험을 통해 그 본연의 교육적 효과를 내재화할 수 있다.

뮤지엄의 유물이나 작품에 대한 앎이 반드시 지식에 대한 전달과 수용일 필요는 없다. 뮤지엄에서의 경험이 그러한 측면으로 인식될수록 심리적 벽은 높아질 것이다. 특히 어린 연령층일수록 긍정적 경험과 기억이 선행될 때 교육 효과 역시 높아질 수 있다. 콘텐츠에 대한 친근감 형성 자체가 일종의 교육이라고 볼 수 있다. 즐거운 퍼레이드처럼, 낙서 놀이처럼 즐기는 뮤지엄 프로젝트 경험은 자연스러운 교육의 일환이 될 뿐 아니라 지속적 뮤지엄 방문의 동기가 되어 다른 교육 프로그램이나 전시 경험의 확장으로 이어질 수 있을 것이다.

함께 걷기(walking-with)를 통한 공동체적 경험

뮤지엄 기반 보행예술은 “함께 걷기(walking-with)”라는 방식을 통한 새로운 경험과 참여 방식을 보여준다. 예술가와 함께, 그리고 타인들과 함께 걷는 과정은 뮤지엄의 방문자, 소비자로 존재했던 관람객들을 뮤지엄 콘텐츠의 공동 생산자로 변화시킬 수 있으며 뮤지엄의 요소들과 보다 밀접하게 관계 맺는 능동적 참여 방식이 될 수 있는 것이다. 이때 참여자들은 공동의 목표 아래에 놓인 동행 관계 속에 놓이게 되며 뮤지엄이 사회 속 공유 공간이자 만남의 장소라는 사실을 새삼스럽게 자각할 수 있게 된다. 이러한 자각은 뮤지엄에 대한 소속감이나 친밀감으로 이어질 수 있으며, 전문 기관, 교육 기관으로서의 뮤지엄 이미지는 공동체적 공간으로 전환될 수 있다. 사회학자 미셸 드 세르토(Certeau, 1988)도 보행을 친교적(phatic) 행위라고 보면서 수많은 보행자들의 움직임이 뒤얽혀 지도 위의 지리적 장소가 “인류학적 장소(anthropological space)”로 활성화된다고 하였다. 보행예술 프로젝트 속 함께 걷기는 임무 수행의 수단이라기보다는 공간과 콘텐츠를 공유하고 타인과의 공감과 협업 과정을 상징하는 실천행위라 할 수 있다. 또한 보행예술 프로젝트 사례 속에서 함께 걷는 공간의 범위는 뮤지엄을 넘어 뮤지엄 주변 공간으로도 확장되었는데, 그러한 과정에서 자연스럽게 지역 구성원들과의 우연한 만남도 유발되었다. 이를 통해 뮤지엄 경험은 다시 지

역 사회와의 관계 안으로 재차 확장될 수 있게 되는 것이다.

보행예술 프로젝트를 통해 참가자들은 일종의 실천공동체(commynity of practice)가 되었다. 실천공동체는 구성원들이 특정 주제에 대한 관심과 열정을 공유하고 상호작용을 통해 의미를 공동 생산하면서 이해와 지식의 깊이를 심화시킨다(Wenger, 2007; 강인애, 2011). 실천공동체를 통한 뮤지엄 경험은 다양한 참가자들의 개별성만큼 다양한 차이들에 의해 유동적으로 구성되는 열린 지식을 생성하며, 뮤지엄을 포함하는 사회와 문화에 대한 폭넓은 이해를 유발할 수 있게 된다.

내적 성장으로서의 뮤지엄 교육

놀이와 같은 유희적 경험과 공동체적 경험을 기반으로 한 보행예술 프로젝트는 단순히 뮤지엄에 대한 흥미 유발이나 관계 변화만을 의미하지는 않는다. 보행예술 프로젝트 참여 속에서 관람객들은 예술 생성의 원리를 사회적 상황과 자신의 구체적 경험 속에서 이해할 수 있게 되기 때문에 결국 이는 삶과 사회에 대한 이해로 이어질 수 있는 것이다. 또한 프로젝트 구성원으로 참여한 경험은 특수한 성취와 정신적 고양감으로 이어져 듀이(Dewey, 2018)가 말한 “미적 경험(aesthetic experience)”이 될 수 있다. 듀이가 말하는 미적 경험은 인간이 속한 환경과의 상호작용에 의해 생겨난 특수한 질서이며 미적 경험의 산물이다. 뮤지엄의 유물 역시 일상 속 산물이 특수한 미적 가치와 역사적 가치를 지니게 된 것이다. 듀이는 예술에 대한 향유 역시 이러한 미적 경험에 대한 이해와 공감이어야 한다고 보았다(Dewey, 2021). 이를 통해 듀이가 강조한 것은 예술에 대한 이해에 있어서 예술을 발생시키는 사회와 환경, 그리고 인간에 대한 이해가 중요하다는 점이다. 폐쇄적 공간과 구조 속에서 이루어지는 교육 프로그램이나 전시 감상 속에서 이러한 이해는 한계를 지닐 수밖에 없다. 보행예술 프로젝트 속에서 참여자들의 미적 경험은 서로 상이할 테지만 이러한 경험이 무엇이든 예술과 삶의 관계를 이해하고 세상을 바라보는 창의적 시선에 기여하게 될 것이다. 이는 내적 변화와 성장을 의미하는 것이다. 내적 성장은 지식의 축적이 아닌 깨달음을 통해 이루어지며, 이러한 자각은 행복을 느끼게 할 수 있다(박정애, 2022).

인간이 예술을 창작하고 수집, 보존, 연구하면서 다시 이를 사회 구성원들과 공유하려는 행위(전시, 교육) 역시 근본적으로는 삶의 질적 가치, 정서적 가치의 향상에 그 목적이 있을 것이다. 뮤지엄의 역할에서 전시물이 지닌 역사적 중요성이나 예술적 의의를 전달하는 것도 중요하지만 그것은 과정이나 수단에 불과하다. 뮤지엄은 문화예술을 통한 인간과 문화의 질적 성장에 그 궁극적 목적을 두어야 한다. 이러한 측면에서 볼 때 보행예술 프로젝트는 그저 뮤지엄에서 놀이하고 협업하는 경험처럼 보이지만 삶과 사회에 대한 긍정성과 이해도 향상이라는 내적 성장 효과를 지니게 됨으로써 뮤지엄의 근원적 역할에 기여한다고 볼 수 있다. 무엇보다 보행예술은 자연스럽고 인위적이지 않은 실천 방식이라는 점에서 기존의 교육 프로그램이나 전시

가 지닐 수 없었던 자연스러운 방식으로 관람자들의 능동적 참여와 내적 성장을 자극할 수 있다는 점에서 유용한 매개가 될 수 있다.

결론

지금까지 살펴보았듯이 보행예술은 “걷기”라는 단순하고도 원초적인 실천 방법을 통해 공간과 인간을 연결하고 인간과 인간을 연결하는 역할을 하면서 뮤지엄의 경험을 변화시킬 수 있었다. 보행예술과 뮤지엄의 결합은 유희적이고 관계적인 경험을 통해 뮤지엄과 관람객, 그리고 전시(물) 사이의 관습적이고 일방향적인 관계를 해체하고 보다 능동적인 관계 맺기를 가능하게 한다. 보행을 기반으로 한 뮤지엄 참여는 교육을 목적으로 완벽히 짜여진 프로그램이나 전시와는 달리 느슨한 경험 속에서 다채로운 미적 경험을 생성할 수 있으며, 뮤지엄과 뮤지엄 콘텐츠가 지닌 사회문화적 맥락을 이해하는 방법이 될 수 있다. 이는 관람객의 지적 성장이라기보다는 내적 성장에 관련된 것이다. 이러한 성장은 단기간에 그 효과가 드러나지는 않지만 뮤지엄의 궁극적 목표인 인류의 삶의 질적 향상에 기여할 수 있다는 점에서 의미를 지닌다. 이러한 점이야말로 인간이 문화예술을 향유하는 이유일 것이며 뮤지엄의 존재 가치라 할 것이다. 전시나 교육과 같은 뮤지엄 역할은 결국 그러한 목표를 위한 수단이나 과정이라 할 수 있을 것이다. 듀이(Dewey, 2021)가 예술을 삶의 경험이라는 맥락 속으로 되돌릴 필요성을 제시했듯이, 뮤지엄 역시 인간 삶의 일부로서 수용될 때 그 벽은 진정으로 허물어질 수 있을 것이다. 보행예술을 통해 뮤지엄은 지식 전문 집단이자 교육 기관이라는 권좌에서 벗어나 놀이와 여가를 위한 장소, 사회적 장소, 정서적 만족감을 생성하는 장소로 확장될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 장인에 편 (2011). *학교교육에 대한 대안적 교육환경으로서의 박물관교육의 가능성*. 서울: 문음사.
- 김무아 (2021). 1990년대 이후 보행예술의 정체성과 실천 가치 연구. 박사학위논문. 전남대학교 대학원.
- 김혜인 (2020). 확장적 교육환경으로서의 디지털 시대의 참여적 박물관: 소셜미디어와 게임 활용 사례를 통한 참여 환경에 관한 연구. *문화예술교육연구*, 15(5), 195-218.
- 박정애 (2022). *미술로 이해하는 미술교육: 감각이 깨우는 지성*, 서울: 사회평론 아카

데미.

- 양초롱 (2022). 팬데믹 이후 예술 생태계 변화 속 미술관의 역할: 메타버스와 NFTs를 중심으로. *유럽문화예술학논집*, 3(2), 121-138.
- 조주현 (2021). 뉴노멀 뮤지엄: 온라인 미술관 플랫폼과 관객 경험-일민미술관 <Fortune Telling: 운명상담소>(2021.4.16.~7.11)의 사례를 중심으로. *미술과 교육*, 22(4), 103-116.
- 지수민 (2017). 박물관의 협력적 프로젝트 참여경험에 대한 질적사례연구. 석사학위논문. 한양대학교 대학원.
- Careri, F. (2002). *Walkscapes: walking as an aesthetic practice*. Ames: Culicidae Architectural Press.
- Certeau, D. M. (1988). *The practice of everyday life*, (Rendall, S. F. trans.). Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Dewey, J. (2021). *경험으로서 예술 1, 2*. (박철홍 역). 고양: 파주. (원저출판, 1934)
- Dewey, J. (2018). *경험과 교육*. (강윤중 역). 고양: 배영사. (원저출판, 1938)
- Marc, A. (2017). *비장소: 초근대성의 인류학 입문*. (이상길·이윤영 역). 파주: 아카넷. (원저출판, 1992)
- Solnit, R. (2003). *걷기의 역사*. (김정아 역). 서울: 민음사. (원저출판, 2000)
- Wenger, E. (2007). *실천공동체*. (손민호, 배을규 역). 서울: 학지사. (원저출판, 1998)
- <https://francisalys.com/the-modern-procession>
- <https://www.publicartfund.org/exhibitions/view/the-modern-procession>
- <http://www.gpsdrawing.com>
- <https://www.walk.uk.net>
- <https://www.walkingartistsnetwork.org>

Abstract

A Study on Expansion of Museum Experience and Role through Walking Art Projects

Mu-Ah Kim

Chonnam National University

“Walking art” can connect and converge human body and mind, space and human, person and person through the method of just “walking,” which can activate the mutual relationship between them. These characteristics of walking art can have practical value even in the space of a museum. This is because museum is also a kind of social space where various members of society and contents form relationships. However, museums have been recognized as a group of experts and educational institutions that deliver specialized knowledge rather than as a social space. This study aims to suggest the possibility that museum-based walking art can expand the traditional experience and role of museums by redefining the relationship between museums and visitors. This study first started with a study on the practical value of walking art. Based on the results, two examples of walking art projects executed in museums were selected and analyzed. This analysis will not only suggest a new type of visitor participation method, but also suggest the possibility that the role of the museum will expand from one-sided exhibitions and education to a place of holistic experience.

논문접수 2023. 01. 01	심사수정 2023. 02. 01	게재확정 2023. 02. 02
-------------------	-------------------	-------------------

침묵의 소리: 박물관·미술관을 가지 않는 20대 비관람자 연구

홍수정

국립중앙박물관 학예연구원

최성희

광주교육대학교 교수

요 약

본 연구는 박물관·미술관을 자발적으로 찾지 않는 관람자를 비관람자(non-visitor)라 설정하고, 다양한 비관람자층 중에서 20대 비관람자에 초점을 맞추어, 그들이 왜 박물관·미술관을 찾지 않는지 그들의 경험과 인식에 대해 살펴보는 것을 목적으로 하였다. 최대 다양성 표집 방법과 반구조화된 심층 인터뷰로 질적 연구를 수행하였고, 분석 결과, 한국의 20대 비관람자들의 박물관·미술관에 대한 인식은 미술과 역사에 대한 긍정적인 경험, 부정적인 경험, 학교와 주변 환경, 박물관·미술관의 분포도, 공감대 형성 부족, 스토리텔링의 부재, 20대의 문화적인 요소의 특수성으로 통합적인 경험과 관련 깊게 나타났다. 연구에 대한 시사점으로, 유아기 그리고 초·중·고 시절 박물관·미술관에 대한 긍정적인 경험의 필요성, 박물관·미술관이라는 공간적 특수성과 재미와 즐거움을 추구하는 20대 비관람자들에게 초점을 맞춘 박물관·미술관의 기획과 프로그램의 필요성, 스토리텔링을 통한 의사소통체계의 필요성 등이 제시되었다. 이 연구를 통해, 잠재적 관람자인 비관람자를 포함한 많은 관람자층을 아우를 수 있는 방법과 방향에 대한 제시가 이루어질 수 있기를 기대한다.

주제어

관람자연구(visitor study), 비관람자(non-visitor), 20대(20s), 박물관 학습(museum learning)

서론

본 연구는 박물관·미술관을 자발적으로 찾지 않는 관람자를 비관람자(non-visitor)라 설정하고, 그들이 왜 박물관·미술관을 찾지 않는지 그들의 경험과 인식에 대해 살펴보는 것을 목적으로 한다.

박물관 관람자의 경험에 대한 연구는 19세기 리버풀 박물관의 관람객 연구를 시작으로, 20세기 초중반부터 본격적으로 관람자에 대한 연구가 시작되었다고 본다. 그러나 2차 세계대전 발발 전까지 관람객에 관한 연구는 겨우 36편에 불과했으며(Hein, 2015), 이러한 연구도 관람객의 반응이나 행동에 관한 것이었지, 비관람자에 대한 연구는 아니었다. 1960년대를 지나 관람객에 관하여 연구하는 단체가 성장하면서 미술관 프로그램에 대한 평가가 등장하기 시작하였으며, 비관람자에 대한 연구도 행해지기 시작하였다. J. 폴 게티 미술관(J. Paul Getty Museum)에서 수행된 『Insights : museums, visitors, attitudes, expectations : a focus group experiment』라는 보고서에서 자발적인 관람자와 비자발적인 관람자를 초청하여 왜 박물관 관람을 하지 않는지에 대해 비자발적인 관람자들의 의견을 청취하면서, 비관람자에 대한 연구가 시작되었다(Walsh, 1991).

국내에서도 관람자에 대한 연구는 대개 자발적으로 박물관·미술관을 찾는 관람자에 대한 연구였고, 외국의 경우처럼 박물관·미술관을 관람하지 않는 비관람자에 대한 연구는 거의 없는 것으로 보인다. 아마도 최근 2022년 국립중앙박물관 특별전 <조선의 승려 장인> 전시의 관람자 연구로 수행된 포커스 그룹 인터뷰가 유일해 보이는데, 『조선의 승려 장인: 관람객 심층 면담 및 반응 분석 보고』에서 “국립중앙박물관에서 기획한, 불교 관련 전시를 보지 않을 것 같은” 비관람자를 특별 초대하여 그들의 이야기를 수집·분석한 것이 그것이다(최성희, 2022).

대신, 관람자의 경험에 대한 연구들은 발표된 바 있는데, 미술관에서 작품과의 만남을 통해 관람자들이 관람자 자신의 정체성을 구축해가는 과정에 대한 연구(최성희, 2008)와 초등학생들이 미술관 경험과 생각을 바탕으로 미술관 이미지에 대해 이야기해 보고 직접 방문하여 변화하는 인식이 보여주는 미술관 교육의 방향을 제시하는 연구(김수진, 안금희, 2015), 그리고 미술관 전시 공간과 관람자가 가까워져 관람자의 이야기를 통한 능동적 해석으로 미술관에서 개인의 삶을 구축해야 함을 주장하는 연구(최성희, 2015)들은 관람자의 박물관·미술관 경험에 초점을 맞추고 있는 연구라 할 수 있다. 최근 관람자의 중요성이 인식되기 시작하면서 비교적 연구가 활발해지고 있지만, 대부분 박물관·미술관을 찾는 자발적인 관람자들을 대상으로 한 연구여서, 잠재적 관람자라 할 수 있는 비관람자들은 아직 연구 대상에 포함되지 않고 있는 실정이다.

이러한 맥락에서, 본 연구는 박물관·미술관을 자발적으로 찾지 않는 관람자를 비관람자(non-visitor)라 설정하고, 다양한 비관람자 층 중에서 20대 비관람자에 초점을 맞추어, 그들이 왜 박물관·미술관을 찾지 않는지 그들의 경험과 인식에 대해 살펴보는 것을 목적으로 한다. 질적 연구를 방법론으로 하는 본 연구는 연구의 대상을 모든 연령의 비관람자가 아닌, 20대로 한정해 연구의 타당도와 신뢰도를 확보하고자 하였다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 한국의 20대 비자발적 관람자들은 어떠한 맥락에서 박물관·미술관을 경험해왔는가? 둘째, 한국의 20대 비자발

적 관람자들이 생각하는 박물관·미술관에 대한 인식은 무엇이며, 그것이 의미하는 바는 무엇인가?

이론적 배경

박물관·미술관의 관람자 연구

포크와 디어킹(Falk & Dierking, 2007)은 박물관을 찾는 다양한 관람자의 유형에 대해 연구하며, 방문 경험에서부터 방문 이후의 기억에 이르기까지 관람자의 총체적인 경험을 분석의 대상으로 삼는다. 후드(Hood, 1983)는 관람객을 박물관 방문 빈도로 구분하여, 박물관 방문 빈도가 높은 관람객, 낮은 관람객, 전혀 이용하지 않는 비이용자 세 집단으로 나누었다. 또한 관람자들이 박물관·미술관을 방문하는 목적을 연구한 포크는 박물관 관람자의 유형을 다섯 가지의 개별적인 유형으로 분류하였는데, 호기심 많은 탐험가(explorer), 학습 매개자(facilitator), 지식 전문가(professional/hobbyist), 경험 추구자(experience seeker), 정신적 순례자(spiritual pilgrim)가 그것이다(Falk, 2006).

J. 폴 게티 미술관에서 진행한 『Insights : museums, visitors, attitudes, expectations : a focus group experiment』라는 연구에서 관람자들이 어떠한 관람 경험을 가지고 있는지를 알아보기 위해 11개의 박물관에서 자발적인 관람자와 비자발적인 관람자를 초청하여 토론을 진행했다(Walsh, 1991). 자발적인 관람자들은 박물관에 정서적인 안정이나 흥미 등의 의미를 부여하며 박물관을 방문하였고, 그렇지 않은 비자발적인 관람자들은 정보가 부족하거나 무관심하며 대중교통, 주차장 등 물리적인 조건에 대하여 비판적인 시각을 보였다. 이 연구를 통해 관람자들/비관람자들이 지닌 박물관·미술관 경험과 인식이 박물관·미술관 방문 자체에 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다.

국내 연구를 살펴보면, 전기선과 최은수(2007)는 성인학습자의 박물관 성인교육 프로그램 참여요인과 저해 요인에 대해 언급하고 있고, 최윤희(2004)는 박물관 교육 다양화의 인식에 대한 연구에서 박물관 방문 현황 결과를 보면, 관람자들의 목적이 문화생활이 아닌 여행에 있는 경우가 많다는 것을 알 수 있다고 하였다. 두 연구 모두 비자발적 관람자는 조사 대상이 아니었지만, 자발적 관람자에 대해서도 통계와 수치를 사용하는 양적 연구방식을 사용하고 있어, 관람자 개개인이 박물관을 관람하는 동기 및 경험 전반에 대해 파악하기는 어려움을 알 수 있었다.

이처럼 지금까지 미술관과 박물관 관람 경험이 있는 성인들을 대상으로 한 인식 조사는 있었지만, 대부분이 미술관에 관심이 있는 교사 또는 미술관 교육프로그램에 참여하는 학부모나 자발적으로 교육프로그램 참여자들을 대상으로 이루어진 연구들이고, 대부분 관람객의 만족과 방문현황에 대해 통계와 수치로 나타내고 있어, 관람자의 경험에 대해서는 알기 어렵고, 관람자가 경험하는 실제에 접근하기 어

럽다는 제한점이 있었다.

이런 이유로 관람자의 생생한 경험과 인식에 대해 알 수 있는 질적 연구의 필요성이 제기되고 있다(안금희, 변순영, 2002; 최성희, 2008; 2016). 미술관 관람자들의 대화를 통한 교육적 효과를 탐색하는 안금희와 변순영(2002)의 연구는 대학생 2명을 참여자로 선정하여 이들의 대화를 통한 상호경험의 양상과 이러한 경험의 개인적, 사회문화적, 물리적 맥락을 파악한다. 담화분석이라는 질적 연구방법론을 활용한 최성희(2008)의 연구는 미술관 관람 경험을 통해 관람자들이 자신에 관한 내러티브 정체성을 구축하는 과정에 주목하며 관람자들의 관람 경험을 분석한다. 최근 국립중앙박물관에서 수행된 정성 평가를 통한 관람객 조사(최성희, 2016; 2019; 2022)를 살펴보면 관람자들의 전시 관람 경험을 통해 전시의 흥행, 성공, 실패 요인을 분석함과 동시에 관람자들의 구체적이고 개별적인 관람 경험에 초점을 맞추어 전시가 관람자들에게 어떠한 의미로 다가갔는지, 구체적으로 무엇을 보고 어떻게 해석했는지, 관람자의 개별적이고도 구체적인 경험에 관심을 기울이는 것을 볼 수 있다.

박물관·미술관 교육의 맥락적 학습 모형

포크와 디어킹(Falk & Dierking, 2007)은 박물관에서 이루어지는 학습은 관람자의 개인적 맥락, 사회문화적 맥락, 물리적 맥락의 통합적인 상호작용에 의해 영향받는다는 맥락적 학습 모형을 주장하였다. 국내에서도 맥락적 학습 모형에 기반한 연구가 이루어졌는데, 조우리(2015)는 이러한 맥락적 학습 모형을 기반으로 구성주의적 박물관 교육프로그램을 개발하여 학습자의 학습효과를 알기 위해 사전, 사후마인드맵과 설문지 그리고 사후 인터뷰를 진행하여 관람자의 경험을 분석했다. 김선영(2017)은 초등학생들을 연구 대상으로 박물관에서 전시를 관람하며 맥락적 학습모형에 기반해 개인적, 물리적, 사회문화적 3가지 상호작용으로 전시 관람 경험을 해석하였다. 연구참여자들에게 관람 상황 자체가 학습이 되도록 구조화되어 있었기에 동일한 전시 공간 속에서 관람객들은 자유선택학습을 통해 각자 다른 경험을 구축했고 이를 통하여 관람에 대한 동기형성과 개인의 정체성을 구축할 수 있었다.

맥락적 학습 연구 결과들을 살펴보면 단순한 지식의 제공보다 박물관·미술관과 개인의 상호작용을 매우 중요시한다. 학습에 동기를 부여하고 호기심을 유발하는 개인적, 물리적, 사회문화적 상호작용 경험을 통해 관람자들은 학습에 긍정적인 영향을 받았다. 즉 박물관을 관람하는 것만으로도 학습의 경험의 형성될 수 있다고 본 것이다.

동시대 한국의 20대 사회문화적 특수성

최근, 『90년생이 온다』(임흥택, 2018), 『밀레니얼의 반격』(전정환, 2019)를 비롯한 20대를 정의하고 설명하려는 논의가 끊임없이 쏟아져 나오고 있다. 대체로 지금의 20

대와 과거의 20대가 매우 다르다고들 말하고 있는데, 과거에는 학업을 지속하거나 경제활동을 하는 20살부터 29살에 해당하는 사람들이 모두 성인으로 간주되었지만, 현재는 매우 다른 상황이 펼쳐지고 있다고 한다(김은정, 2010). 대학진학률로 인해 20대가 취업을 하는 데 과거에 비해 오랜 시간이 걸리고 산업구조의 변화로 인해 청년 실업률이 높아졌다. 그러다 보니 과거에는 낭만과 모험을 즐기던 20대들이 지금은 학업에 몰두하고 취직 준비에 시간과 에너지를 모든 에너지를 쏟아 붓고 있어, 실제로 젊은이들이 정말 바라는 것들은 누리지 못하는 상황이 되었다. 또한, 취업준비생 중 10명 중 4명이 공무원을 준비하고 있고 이들의 선택기준은 “직업 안정성”을 중요하게 생각한다(임홍택, 2018). 광금주(2010)는 아네트(Arnett)의 연구 결과를 인용하며, 사회의 급격한 변화로 오늘날 수많은 20대들은 전보다 오랜 기간 학업을 수행하며 교육을 받고, 그렇기에 과거와는 다른 방식으로 세상과 상호작용을 하고 있다고 파악한다.

에릭슨(Erikson)의 심리사회적 발달단계 이론에 따르면 20대는 강력한 우정관계를 보여주며 친밀감을 형성하여 자기정체성을 확립한다(광금주, 2010). 레빈슨(Levinson)의 이론을 살펴보면 “20대는 본능적인 욕구가 최고조에 이르고, 개인적 만족감을 추구하기 위해 고군분투하며, 성인 사회에서 자기 위치를 확립하기 위해 노력하면서 심리적 갈등과 긴장도 최고 수준에 달한다”고 한다(광금주, 2010, p. 22). 이러한 연구 결과들에 따르면 성인들은 학업과 직업 그리고 결혼과 같은 다양한 가능성을 경험하는데, 20대 스스로 의사결정을 하며 자신을 이해하는 과정에서 자신에 대해 탐색하며 많은 가능성이 열려있다. 따라서, 20대는 자극을 통해 동기와 정서, 성격, 인지가 형성되어 반응하게 되며 그것이 행동으로 나타난다는 것이다(광금주, 2010).

현대의 20대를 청년기로 규정하지만, 이들은 청소년기나 성인기와는 다른 특성을 보여주고 있다. 학업을 진행하면서 불안과 혼란 속에서 자신을 이해하고 심리사회적으로 성장을 원한다는 것이다(심은정, 김은영, 변복수, 석미정, 최혜경, 2013). 이렇듯 독특한 시대적 상황과 특성이 오늘날 20대들의 경험과 사고방식, 특히 박물관·미술관을 대하는 인식에 영향을 미치고 있다는 점에서 20대라는 특정 연령대를 대상으로 한 연구가 필요하다.

연구 방법 및 내용

연구 설계 및 절차

본 연구는 박물관·미술관을 찾지 않는 20대의 비관람자에 대한 경험과 인식을 탐구한다. 비관람자란 박물관·미술관을 자발적으로 찾지 않는 관람자를 의미한다. 가령 연구참여자가 타인에 의해 박물관·미술관을 방문한 경험이 있다라고 하더라도, 그

관람이 자발적인 것이 아니었다면, 그 관람자는 비관람자에 해당할 수 있다. 예를 들어, 학교에서 현장학습으로 가는 박물관 학습 이외에 한 번도 자발적으로 박물관 미술관을 방문한 경험이 없는 사람은 비관람자에 해당한다고 할 수 있다.

한국의 20대 비관람자들의 개인적, 사회적, 물리적 환경에 의해 형성된 경험이나 인식의 의미를 심층적으로 파악하기 위한 연구방법으로 질적연구방법을 사용했다. 질적 연구는 인간이 겪은 경험을 구성하고 그 경험의 내적인 의미를 체험하고 나아가 사회현상의 의미까지 기술하여 인간의 본질을 발견하고자 한다(김영천, 2013). 맨 매넨(Manen, 1994)이 주장하듯이 이렇게 질적 연구방법론을 통해 개인적인 경험을 출발로 다른 이들로부터 경험을 얻을 수 있다. 그러므로 질적연구를 통해 김영천(2013)이 말한 인간의 개인적인 경험을 정확하게 기술하고 연구하며 그 경험으로 인간에 대한 이해를 증진하고자 한다.

연구참여자 선정은 목적 표집(purposeful sampling)을 통해 연구자가 참여자를 직접 선택하는 방법을 사용하였으며, 다양한 참여자들의 공통점과 차이점을 보기 위하여 최대 다양성 표집을 사용하였다(김영천, 2012). 박물관·미술관을 찾지 않는 20대들을 중심으로, 가능한 다양한 정보를 취합할 수 있도록 거주지가 수도권과 지방에 있는 연구참여자, 그리고 수도권에서 지방으로 거주지를 옮긴 연구 참여자 등 지역 배분과 성별을 비율 있게 나누고 각자 다양한 전공을 고려하여 연구참여자를 모집하였다.

본 연구자는 연구참여자들에게 연구의 주제와 목적 및 필요성과 연구 윤리와 관련된 사항을 전달한 후, 동의를 구하고 2016년 1월부터 2017년 5월까지 16개월간 20대의 비관람자들을 직접 방문하거나 전화면담을 통해 본 연구의 취지를 설명하였고, 연구에 참여 의사를 밝힌 이들을 참여자로 선정하였다. 심층면담은 직접 방문과 전화면담을 통해 진행하였다. 1차 면담은 평균 1시간 정도 소요되었고, 2차 면담은 1차 면담을 바탕으로 질문의 내용을 추가하고 수정 보완하여 기술하였다. 면담 장소는 연구참여자들의 의견을 수용하여 참여자의 자택, 카페 등에서 이루어졌다. 초기에는 반구조화 면담을 통해 참여자에게 일어난 사건을 세부적으로 기록하고 관찰하면서, 실재를 구성하고 실재가 해석되는 심층면담(in-depth interview) 방식으로 진행하였다. 인터뷰 과정에서 공감대(rapport)를 형성하기 위해, 연구자의 개인적인 이야기에서부터 일상적인 이야기들, 오늘의 날씨나 식사상태, 또는 현재 생활부터 참여자가 관심을 갖고 있는 화제로 대화를 시작하였다(김영천, 2013).

면담의 내용은 연구참여자의 반응을 깊게 이끌어낼 수 있고 풍부한 정보를 얻을 수 있는 반구조화된 면담(semi-structured interview)을 실시하였다(김영천, 2012). 원활한 인터뷰 진행을 위해 웨서폴(Wasserfall)이 제시한 상대주의를 바탕으로 연구자나 참여자의 판단에 우위가 없다는 가정하에 참여자를 배려하고 이해하며 존중하려 노력하는 포스트모더니즘 관점을 사용하였다(김영천, 2012).

자료 수집을 위해 면담은 기술적인 노트(descriptive note)와 녹음기를 이용하여 녹취하였다. 면담이 끝나면 즉시 자료 정리를 하고, 정기적으로 기록된 자료를 분석적인 노트(analytical note)를 통해 구체적으로 분석하였다. 그리고 본 연구의 발전을 위해 점진적 주관성(progressive subjectivity)을 가지고 반성적 연구 활동을 하면서 개방코딩의 방법으로 분석하였다(김영천, 2013). 연구참여자와 인터뷰를 분석하여 소영역을 추출하고 여섯 명의 자료를 종합하여 중영역으로 나누어 분석한 후, 대주제를 이끌어내, 44개의 소영역, 9개의 중영역, 3개의 대영역으로 코딩되었다.

본 연구의 신뢰도와 타당성을 높이기 위해 다각화(triangulation) 기법을 사용하였다. 조용환(1999)에 의하면, 다각화란 다양한 연구방법을 이용하고 다양한 출처의 자료를 통합해 연구자의 주관성이 독단적 의견으로 변질될 수 있는 것을 지양하고 신뢰할만한 결론으로 나아가도록 돕는 방법이라 할 수 있다. 또한 연구참여자와 내용을 공유하면서 연구참여자들의 인터뷰에서 나타난 의도를 확인하는 것을 의미하는 참여자 심사(member checking)의 방법도 사용했다(Glesne, 2008).

연구 참여자 소개

본 연구에 참여한 연구참여자는 11명이다. 11명 중 최종 6명을 선정하여 연구를 진행하였다. 11명의 참여자는 처음에 모두 자신이 자발적으로는 박물관·미술관을 찾지 않는 비관람자라고 답했지만, 면담을 진행하면서 이 중 3명은 실은 새로 열리는 전시회를 찾아보며 시간이 되면 박물관·미술관을 자발적으로 찾아가거나 일 년에 5번 이상 전시에 참여한 적이 있는 자발적인 관람자였다는 것을 알게 되었고, 2명은 개인적인 사정으로 인해 마지막까지 연구에 참여하지 못했기 때문에, 최종적으로 6명의 참여자를 대상으로 한국에서의 박물관·미술관 경험에 대한 면담을 실시하고 분석하였다. 6인에 대한 자료는 다음 <표 1>과 같고, 연구 결과를 바탕으로 연구 참여자의 이야기를 재구성하여 소개한다.

<표 1> 연구참여자

성 명(가명)	연령(2016년 기준)	성 별	거 주 지 역
성누리	만 24세	여	지방 → 수도권 → 지방
홍한결	만 22세	남	수도권
권주리	만 23세	여	수도권
배세웅	만 23세	남	지방대도시
문하랑	만 25세	여	지방
변영재	만 21세	남	지방대도시

성누리 이야기: “가고 싶지만...여유가 없어요”

성누리(가명)는 현재 서울에 살면서 취업을 준비하는 일명 취업을 준비하는 학생이었다. 지방에서 태어나고 자랐으며 어린 시절 한 번 이사를 한 적이 있지만 취업을 위해 서울로 이사를 하기 전까지는 계속 지방에 거주했다. 성누리가 거주한 지역에도 박물관·미술관이 있었지만 4년 전에 방문한 것이 마지막이었다. 현재 취업을 준비해야 하는 상황으로 당장 문화생활이나 여유를 즐길 시간이 부족하다고 인식했다.

홍한결 이야기: “임팩트가 없어요”

홍한결(가명)는 지방에서 태어나고 자랐다. 현재는 학업을 위해 서울에서 살면서, 경영대학에서 국제물류학을 전공하고 있으며, 여느 대학생처럼 학업과 아르바이트 그리고 공모전을 함께 준비하면서 매우 바쁜 나날들을 보내고 있었다. 홍한결의 가족은 아버지와 어머니 그리고 예술을 전공하고 있는 누나로 구성된 4인 가족이며, 박물관·미술관에 두 번 갔다고 기억했다. 그는 자신이 박물관·미술관에 가지 않는 것은 매우 평범한 일이라고 답하며 박물관·미술관은 자신의 기억에 남은 만한 임팩트가 없기 곳이라고 말했다.

권주리 이야기: “학창시절에 재미가 없었어요”

권주리(가명)은 부친의 직업상 이사를 많이 다녔다. 취학 전부터 전국을 돌며 지내다가, 초등학교 때 가족이 서울에 정착을 했다. 현재는 미용 관련 일을 하고 있으며, 예술과 미용은 관련이 있다고 생각한다. 집안에 예술 관련 일을 하는 사람이 몇 사람 있으며 자신 또한 관심이 많고 한다. 그런데 박물관·미술관을 간 경험은 거의 없다고 했다. 어렸을 때 학교에서 단체로 박물관에 방문했고, 학교에서 가는 단체 관람에 억지로 가기는 했지만, 흥미를 느끼기보다는 부정적인 기억만 남아있으니, 재미없는 곳에 가서 재미없는 기억만 남았다는 것이다. 그리고 박물관·미술관에서 하는 전시의 경우는, 자신이 잘 알지 못하는 것들이고 “멋있다,” “무엇으로 만들었을까”라는 생각이 들 뿐, 조금 더 깊이 생각해보려 하면 머리가 복잡해진다고 했다.

배세웅 이야기: “나는 미술을 못하고 몰라요”

배세웅(가명)은 지방에서 태어나고 자라왔으며 현재는 학업을 위해 고향이 아닌 다른 지방 대도시에서 생활하고 있다. 어렸을 때부터 공부를 매우 잘하는 편이었고, 현재는 그 지역 국립대학교에 재학 중이다. 공과대학에 재학 중인 공대남이며, 자신은 미술을 잘 못하기 때문에 미술에 관심이 없는 사람이라고 잘라 말했다. 박물관·미술관은 먼 존재이고, 자신의 세상과는 너무나 다른 공간이라고 생각하고 있었다. 아버지, 어머니, 남동생과 자신으로 이루어진 4인 가족에, 남동생도 공과대학에서 공부를 하고 있다고 했다. 주변에 예술전공자가 전혀 없어 어렸을 때부터 미술은 늘 어렵

게만 느껴졌다고 답했다. 미술 시간에도 남들이 하니까 따라 하긴 했지만 자신과는 맞지 않았다. 미술 과목을 잘 못하니까 재미를 느끼지도 못했고, 좌절감도 여러 번 느꼈다고 했다.

문하량 이야기: “공감대 형성이 안 돼요”

문하량(가명)은 지방에서 태어나고 자랐으며 지금도 같은 지역에서 생활하고 있다. 대학을 졸업한 후 금융권에서 일하다가 현재는 직업을 바꿔 패션 관련 업종에서 일하고 있다. 문하량은 자신이 좋아하고 흥미 있는 일로 진로를 결정했으며, 패션과 예술은 밀접한 관계를 가지고 있다고 생각했다. 예술에서 패션에 응용할 영감을 얻을 수 있기 때문이라는 것이다. 하지만 문하량의 주변 지인 중에는 예술 전공자가 없다. 친한 친구들도 제각기 다른 전공을 갖고 있지만, 단 한 번도 친구들과 박물관·미술관에 대해 이야기를 나눠본 적이 없다. 박물관·미술관에 관한 대화 주제로는 친구들과 공감대 형성이 잘 되지 않아 소통이 어렵다고 생각하기 때문이었다. 또 친구들 모두 취업해서 자신의 일에 바쁜 나날을 보내고 있기 때문에 자주 만나기 어려워져서 만나면 안부를 묻기에 바빠, 예술이나 문화에 대하여 이야기하는 일은 거의 없다.

변영재 이야기: 각인된 경험-“만지지마세요, 사진 찍지 마세요”

변영재(가명)는 지방의 한 대도시에서 태어나고 자랐다. 가족 구성원은 아버지, 어머니, 누나로 4인 가족의 일원이며, 태어나고 자란 곳에서 계속 생활하고 있다. 일반 초·중·고를 나와 공학대학에 진학했고, 현재는 군 대체복무를 위해 휴학 중이다. 다른 참여자에 비해 비교적 관람 경험이 많은 편이기는 했지만, 주변 사람들에 맞춰 어쩔 수 없이 따라 갔을 뿐 자발적으로 박물관에 가본 적은 없다고 한다. 변영재는 박물관·미술관은 “뻘한 곳”이라고 정의했다. 전시장에 입장을 하면 화살표 방향에 따라 전시를 관람해야하며, “사진찍지 마세요, ” “손대지 마세요.” 같은 문구나 작품설명이 붙어있는 제한이 많은 곳이어서 자율성이 떨어진다는 것이다. 또 전시된 작품은 자신의 가치관이나 장식을 위해 만들어지는 것이라고 생각하고 있었다. 변영재의 경우, 박물관에는 가도 미술관에는 가지 않는다고 했는데, 박물관에는 콘텐츠가 있지만, 미술관에는 잔잔한 음악이 흐르는 공간에 그림이 걸려 있는 지루한 곳이라고 했다. 변영재는 아쿠아리움이나 민속 체험관 등도 박물관이라고 생각하고 있었는데, 무엇이든 관람할 수 있는 곳이라면 모두 박물관·미술관이라고 생각하고 있었다.

20대 박물관·미술관 비관람자들의 경험 분석

과거 미술에 대한 기억과 경험이 현재를 구성

1. 미술에 대한 인식

미술에 대한 인식 패턴을 보면, 긍정적인 인식을 보이는 참여자와 부정적인 인식을 보이는 참여자들이 각각 3명으로 정확하게 반으로 나뉘지만, 박물관·미술관에 대한 인식은 모두 부정적으로 나타났음을 알 수 있었다.

우선 연구참여자들이 미술에 대해 가지고 있는 긍정/부정적인 인식이 어떠한 양상으로 나타났는지 살펴보자. 미술에 대하여 긍정적인 인식을 보여준 연구참여자들의 답변을 분석해보면, 이러한 긍정적인 인식을 갖게 된 데에는 개인적 연관성이 있음을 알 수 있다. 지인이 미술에 대해 관심이 많다거나 가족 중 미술을 전공하는 사람이 있고, 자신이 하는 일과 관련이 있기 때문에 긍정적인 인식을 갖게 된 것으로 보인다.

미술에 대한 긍정적 인식을 보여준 성누리는 영어 전공자로 미술에 대해 자세히 알지 못하는 상태였다. 그러나 주변에 미술을 전공하는 친구들이 있는데, 그 친구들이 미술에 대해 호감을 갖고 있어서 지금은 영향을 많이 받는다고 하며, 자신이 미술 작품을 좋아하는 것 같다고 말했다. 문하량은 자신이 현재 하고있는 일과 미술은 상당한 관련이 있고, 미술에서 영감을 얻을 수 있다고 생각하기 때문에 미술에 대해서는 긍정적이었다. 마지막으로 권주리의 경우는, 가족 중 미술을 전공하는 사람에게 영향을 받아왔기 때문에 미술에 대해 긍정적 반응을 보였다. 이 세 참여자들은 친구, 가족, 직업과 같은 개인적인 이유 즉, “개인이 미술 분야(직업)와 관련하여 가지고 있는 인지적, 정의적 요소가 복합된 선천적 잠재성이자 경험”(강병직, 고흥규, 김정희, 이현아, 이지연, 2015, p. 19)을 통해 미술에 대해 긍정적인 인식을 가지고 있음을 답변을 통해 알 수 있다.

이와 반대로 미술에 대해 부정적인 인식을 보여준 연구참여자들은 미술은 자신과 상관없는 것이며, 자신이 잘 할 수 없는 것이라 생각하는 공통점이 있었다.

어릴 때는 남들하는거 따라하니까 했지, 근데 미술은 뭔가 내랑 안맞더라... 못하니까 그림도 못 그리고 재미도 없고... 나는 해도 안 되는 것 같더라, 미술은.
(2016년 9월 14일 배세웅의 인터뷰 중)

위의 면담에서처럼 배세웅은 미술이 무엇인가에 대한 근본적 의문을 던지며, 자신이 잘 알지 못하는 것이라 답했고, 변영재는 미술에 큰 관심이 없다고 했다. 흥한결은 미술에 대해 완전히 무지하다고 자신을 표현했다. 더 나아가, 배세웅은 미술을 매우 부정적이며 어렵고 싫은 것이라고 말해 세 사람 모두 미술이 자신과 아무

관련이 없는 것이라고 단정 짓고 있었다.

2. 내가 생각하는 잘 그린 그림

그렇다면, 이들 연구참여자가 말하는“잘 그린 그림”은 어떤 그림일까? 참여자들은 자신이 생각하는 잘 그린 그림이란 “자신이 의도한 바 그대로 그려내는 것이며, 이러한 기술은 학교에서 가르쳐주지 않는 것”이라는 인식을 가지고 있었다. 그렇다면, 미술에 대한 배세웅의 부정적인 인식은 그림 그리기에 대한 좌절에서부터 비롯된 것은 아닐까? 배세웅과의 2차 인터뷰를 진행하면서 어떤 이유로 미술에 대해 부정적인 시선을 갖게 되었는지에 대해 좀 더 자세히 알 수 있었다.

음...못 그리는 이유는 뭘 그려보라 하면 시작도 못하겠음...뭘 어디서 어떻게 손대야 할지 모르겠고 어떻게 그려야 될 줄도 모르겠고. [나한테] 창의성 같은 게 좀 없었는 듯... 뭘 보고 그리려고 해도 완성작은 그게 아니고 학교에서 잘 그린다고 하는 건 [사물과] 똑같은 그림인데 선생님이 어떻게 하면 잘 그리는지 알려주지도 않았다. 학교에서 잘 그리는 스킬 같은 건 안 가르쳐주지 않나? (2017년 5월 8일 배세웅의 인터뷰 중)

배세웅이 말하는 “잘 그린 그림”은 자신이 그리고자 하는 것을 있는 그대로 똑같이 그려내는 것이지만 학교에서 이러한 기술을 알려주지 않았기 때문에 그림 그리기에 대해 잘 모르고 두려움이 생겼다는 것이다.

3. 학교수업에서 배운 유명한 작가는 서양화가

또, 연구참여자들이 유명하다고 생각하는 작가는 모두 서양화가들이었는데, 특히 반 고흐와 모네, 피카소가 많이 언급되었다. 연구참여자들에게 평소 알고 있거나 유명하다고 생각하는 작가가 누구인지 물었을 때, 문하량은 한치의 망설임도 없이 “그냥 뭐 다 알고 있는 널리 알려져 있는 고흐라던지 피카소, 모네 뭐 그런 유명 작가들”이라고 대답했고, 흥한결은 “반 고흐랑 고갱밖에 생각이 안 난다. 아! 피카소도.”라고 대답했다. 변영재는 “고흐랑... 아, 미술책에서 본 그 자화상밖에 생각이 안난다.”라고 했고, 배세웅의 경우에는 “난 피카소밖에 모르는데”라고 하며 이들 모두 19세기~20세기 서양화가의 이름을 뱉었다. 그렇다면, 연구참여자들은 왜 서양화가들이 유명하다고 생각할까? 변영재는 “학교에서 그것[고흐, 모네]만 배웠으니까”라고 대답했다. 초·중·고시기에 미술수업에서 배운 인상주의와 입체파 작가들이 지금까지도 널리 속에 박혀 있어, 학교수업에서 배운 서양화가들을 유명한 작가라고 기억하고 있는 것이다.

4. 미술의 범주에 대해 폭넓게 생각해볼 기회

작가들에 대해서만이 아니라, 모든 연구참여자들이 미술 범주에 대해 알고 있는 폭 또한 좁아서, 모두 대표적 장르로 그림과 조형을 많이 언급하였다.

작품? 일단 그림? 동양, 서양? (2016년 8월 22일 성누리의 인터뷰 중)

난 미술 종류가... 범위도 몰라. 어떤 게 미술 범위인지. 그니까, 내가 아는... 내가 원래 알고 있는 미술 범위라고 해봤자 그냥 고작 구조물 하나 세운 거, 조형물이나 그림이랑 뭐 그런 뭐 뭉으로 표현하는... 그런 것도 있는데... (2016년 9월 5일 홍한결의 인터뷰 중)

미술? 너무 많지 않나? 그냥 막 이런 유리 공예도 미술이고 막 조각하는 것도 미술 아니에요? 조각도 미술이고, 길에 그려져 있는 것도 미술이고... (2016년 9월 6일 권주리의 인터뷰 중)

그림이랑 조각? (2016년 9월 14일 배세웅의 인터뷰 중)

뭐 그림이랑 작품이겠지. (2016년 9월 15일 변영재의 인터뷰 중)

이렇듯 연구참여자들은 미술의 범주를 크게 그림과 조형으로만 나눠 생각하고 있었다. 미술의 사전적 개념만 기술해 보더라도 회화, 조소, 공예, 영상, 사진 등 다양한 범주가 있지만, 연구참여자들은 다양한 범주에 대해 인지하지 못하고 있었다. 홍한결의 인터뷰 중 “난 사진이 포함된 지도 몰랐지. 와! 사진도 미술관에 포함되는 거야? 사진전 같은 거?”라고 말하는 부분이 있는데, 사진은 예술작품이 아닌 별개의 범주에 속하는 것이라 생각하고 있었다. 사진은 일반인들이 스마트폰으로도 얼마든지 찍을 수 있고 작가가 아니더라도 누구나 쉽게 접할 수 있기 때문일까? 연구참여자들은 미술시간에 보고 배워왔던 것들이 대부분 그림 그리기와 간단한 조형 만들기 작업에 국한되어 있었기 때문에, 미술의 범주에 대해 폭넓게 생각해볼 기회가 없었다고 볼 수 있다.

비관람자들의 박물관·미술관에 대한 부정적 인식

1. 부정적 인식의 시작

연구참여자들은 미술에 대해서는 긍정과 부정 두 가지 인식이 모두 드러나는 반면, 박물관·미술관에 대한 인식은 모두 부정적인 인식만 드러내 보였다. 박물관·미술관에 대한 인상을 묻자 성누리는 “원래 전혀 몰랐지, 아예!”라고 대답했고, 변영재와

배세웅은 “하나도 모른다고 생각하는데…”와 같은 반응을 보였으며, 문하량은 “잘 모른다고 생각해.”라고 대답했다. 홍한결은 “그냥, 뭐 무지지. 거의 무지지”라는 반응을 보이며 자신들이 박물관·미술관에 대해 잘 모른다는 반응을 보였다. 박물관이나 미술관이 유물이나 미술 작품이 전시되는 곳이라고 하는 점은 다들 알고 있으면서도, 이들은 왜 자신들이 박물관이나 미술관에 대해 모른다고 판단하는 것일까? 심지어 연구참여자들은 인터뷰를 시작하기 전 본 연구에 대해 설명하는 과정에서 이미 자신을 비관람자라고 단정 짓고 있었다. 성누리는 “내가 딱 맞는” 사람이라고 자신을 표현했고, 홍한결은 “나, 비관람자지”라고 자칭했으며, 권주리는 “저예요! 저 안가요!”라고 답하는 등, 자신들을 비관람자라고 스스로 인지하고 있었다. 박물관·미술관이 이들에게는 너무나 먼 존재였음을 알 수 있는 대목이다. 연구참여자들 중 몇몇은 비관람자가 된 이유로 “관심이 없으니까”라는 반응을 보였으며, 대체로 박물관·미술관은 나오는 상관없는 별개의 공간이며 박물관·미술관을 찾는 사람들은 작품에 관심이 있거나 박물관·미술관 관련 전공자들이라고 생각했다.

모든 연구참여자들은 자발적으로 박물관·미술관에 가본 적이 없으며, 학교 차원의 현장체험학습으로 다녀오거나 학교 숙제를 위해 방문한 경험이 있었다. 이들이 박물관·미술관을 방문했을 때, 한국의 박물관·미술관에서는 이들에게 관람자의 행동규칙을 억제한다는 인상을 남겼다. 전시 관람시 정숙해야 하며, 사진을 촬영해서는 안 되며, 탐색 행동 또한 제한되었다. 자신이 원하는 동선으로 움직일 수 없고, 많은 인파 속에 한 줄로 전진해야 하며, 제한된 시간 안에 전시물을 보고 지나쳐야 했기 때문에 자신이 본 전시는 물론이고 작품을 한 점도 기억조차 하지 못하는 연구참여자도 있었다.

어린 시절 박물관·미술관을 방문한 기억에 대해 물었을 때도 권주리는 “나는 그때 기억이 정말 재미가 없었어.”라고 답했고, 홍한결은 “어릴 적에 기억나는 거. 예를 들면 그냥 임팩트가 없는 거지. [박물관·미술관] 가봤는데... 너무 별로더라고.,” 성누리는 “초등학교 때 거의 소풍을 거기[박물관·미술관]로 갔거든, 거의 맨날 소풍이면 똑같은 데 가서 안 좋았지”라는 반응이었다. 배세웅은 “재미없었지!” 변영재는 “어릴 적부터 재미없는 걸 느꼈는데,” 문하량 “어릴 적엔 좀 지루했지”라고 답해, 연구참여자들의 어린 시절 박물관·미술관의 경험은 부정적인 기억들이 대부분이라는 사실을 알 수 있었다. 부정적인 기억에 대한 언급을 좀 더 자세히 살펴보자.

[박물관·미술관에] 가면 구경하는 안내 코스 화살표, 이렇게 되어있겠지. 거기로 꺾으면 뭐가 있겠지. 뭐 관람하고 사진 찍지 마세요. 손대지 마세요. (2016년 9월 15일 변영재의 인터뷰 중)

선생님이 잘 따라 다니라고 하고, 줄 서라고 하고, 그냥 따라 갔지 뭐. 만지지

말라고 하고. 즐만 따라 다녔지. (2016년 9월 14일 배세웅의 인터뷰 중)

나가서 차라리 숙소에 복귀해서 애들이랑 놀고 싶었는데 그게 안되고, 계속 만지지도 못하지. 촉감이 어떤지도 모르지. 그냥 눈으로만 보거나 설명만 10분 듣고 앉아있으니까, 재미가 없지. 계속 역사 관련된 얘기만 듣다보니까 지루했지. 그때 당시 역사에 별로 관심이 없었거든 신라에 뭐 어느 왕이 있고. (2016년 9월 5일 홍한결의 인터뷰 중)

항상 기억났던 게 무덤에 들어간다고 그 더운데 줄 썼던 거. 줄 서 가지고 기다려서 들어가면은, 끝난거야. 들어가서 뭔가 신기한게 있을 것 같아서 들어갔는데, 그냥 글 엄청 조그맣게 글 엄청 많고 어렸을 때 그게 이해가 가겠냐고! 3~4학년 때, 재미도 없지, 빨리 집에 가고 싶다, 김밥 먹고 싶다. 막 이 생각밖에 안하지. 선생님 쫓아다니면서 설명도 잘 안해주고 잘 줄 서서 따라와... 더워 죽겠는데 계속 잘 줄 서서 따라와 이려고... (2016년 9월 6일 권주리의 인터뷰 중)

연구참여자들의 답변을 살펴보면, 박물관·미술관의 관람 경험에서 감상의 비중이 크지 않았다는 것을 알 수 있다. 특히 변영재가 기억하는 내용 중에는 행동을 억제하는 “사진 찍지 마세요! 손대지 마세요!”라는 부정적인 이미지가 뿌리 깊게 자리하고 있었다. 배세웅 역시 행동을 억제 당하면서 앞만 보고 따라다녔다고 한다. 권주리는 기대감을 안고 들어갔지만 실망감만 안고 돌아오게 되었다는 것이다. 이렇듯 행동의 억제나 강압적인 분위기 등의 부정적인 경험을 통해 연구참여자들이 박물관·미술관에 대하여 뿌리 깊은 부정적 인식을 갖게 되었을 것이라 유추해볼 수 있다.

2. 부정적 인식의 강화

연구참여자들은 박물관·미술관에 대한 다양한 인상을 갖고 있었지만, 공통적으로 교양인이 가는 장소이며 대부분 격식을 차리고 다른 사람들에게 과시하기 위해 가는 곳이라고 생각하고 있었다. 성누리는 “교양인들이 가는 곳? 약간 차려입고 가야하고 세련되고 도시적일 것 같다. 그런 무언의 약속이 있지 않나?”라고 답했고, 홍한결은 “품격있고 있는 사람들이 가겠지.”라고 박물관·미술관을 표현했다.

특별한 계층의 사람들, 특히 교양이 있거나 부유한 이들이 과시적 목적으로 박물관·미술관을 찾는다고 하는 이러한 인식은 어디에서 비롯된 것일까? 다음 인터뷰 내용을 보면 박물관·미술관을 찾는 사람들에 대한 이미지는 많은 부분 미디어에 의해 형성되었다는 점을 알 수 있다.

뭘랄까... 품격 있고 있는 사람들이 가겠지 (2016년 9월 5일 홍한결의 인터뷰 중)

그냥 TV같은 데 나오는 돈 많은 사람들이 볼 줄도 모르면서... 미술관 가고 약간 배운 티 내고 약간 이런 느낌? (2016년 9월 14일 배세웅의 인터뷰 중)

나한테 미술관 이미지는 그거예요. 드라마에서 고급진 싸[사]모님들이 미술 보러 가면은 꼭 어떤 아줌마... 또 고급진 싸[사]모님이 와가지고 막 미술 보면서 얘기 하잖아요. 그냥 뭐 사업에 대해서 얘기하거나 미술을 보면서 다른 얘기 하잖아요 다른 얘기하면서 나 이 그림 하나 사자고 하면서. 하하하하! 뭔지 알죠? 흐흐흐... 그냥 이거 미술... 미술 전시회나 이런 거는 전시회나 그림 사려고 하는 돈 많은 사람들만 가는 건가? 어렸을 때는 그런 생각을 한 것 같아요. 그니까 나한테 이미지가 좀 그래요.. 그런 부유층들 (2016년 9월 6일 권주리의 인터뷰 중)

돈 많고 좀 비싼 사람들? 그냥 좀 사는게 비싼 사람들? 정장 입고 팔짱 끼고 보고 있을 것 같다. 뭐 아는 척 하면서 허세 부리면서 그렇게 보고 있을 것 같다. 뭐 이 작품으로 말할 것 같으면, 하면서 똥폼 잡으면서 그렇게 보고 있을 것 같다. 막 아는 척하고 괜히 모르는데 아는 것도 없으면서 그냥 그럴 것 같다고. 그런 장면을 웬지 드라마에서 본 것 같다. (2016년 9월 15일 변영재의 인터뷰 중)

인터뷰 내용을 보면, 연구참여자들에게 박물관·미술관의 이미지는 자신과는 다른, 소위 말하는 돈 있는 사람들이 가는 곳이라고 하는 인식이 깊게 박혀있기 때문에, 자신과는 거리가 멀고 상관이 없는 곳이라고 생각하고 있었다. 배세웅과 권주리, 변영재는 TV 속 드라마를 보고 이러한 이미지가 형성되었다고 했다. 즐겨보던 TV나 영화 속에서 이렇게 변질된 박물관·미술관의 이미지는 누구나 참여할 수 있는 공간이 아닌, 상류층의 점유물이며 평범한 자신과는 관계없는 장소라는 부정적인 인식을 연구참여자들 속에 심어놓는 역할을 했다고 볼 수 있다.

20대의 현재: 박물관·미술관과의 접점의 부재

1. 작품 감상은 스마트폰으로도 충분함

통신기술의 눈부신 발달로 요즘 20대들의 대다수가 스마트폰을 가지고 있다고 해도 과언이 아니다. 스마트폰을 활용할 수 있는 영역이 확장되며 언제 어디서나 스마트폰을 사용하는 횟수가 늘었다(고용준, 2017). 클릭 한 번으로 많은 정보를 찾을 수 있는 시대가 된 것이다. 이렇듯 통신기기를 통해 쏟아져 들어오는 콘텐츠가 과다하다 보니, 연구참여자들은 보고 싶은 작품이 있으면 굳이 박물관·미술관에 찾아가기보다는 인터넷이나 스마트폰을 통해 찾아본다고 답했다.

인터넷에 그냥 클릭해도 사진 다 나오니까 (2016년 9월 5일 홍한결의 인터뷰 중)

왜냐면 굳이 안 가도 인터넷에 많기 때문에 그 작품을 볼 수가 있어. 예를 들어서 뭐, 반 고흐라던지 이런 유명한 사람들. 앤디 워홀이라던지, 이런 사람들 작품은 그 사람 이름만 치면 작품이 다 나오잖아 그리고 심지어 그 사진을 개인 소장도 할 수 있어, 휴대폰에 넣으면. 그래서 굳이 거길 봐서 생동감을 안 느껴도 대리만족을 할 수 있다는 거지. 그래서 박물관을 안 찾는 것 같아. (2016년 9월 16일 문하량의 인터뷰 중)

미술관을 가지 않아도 그거에 대한 예술적인 것들은 인터넷으로 되게 많이 볼 수가 있잖아요. (2016년 9월 6일 권주리의 인터뷰 중)

그냥 커다란 그림 하나 있는데 그걸 돈 주고... 뭐, 인터넷에 그림치면 맨날 나오는 거, 굳이 돈 주고 가가지고 구경할 필요가 (2016년 9월 15일 변영재의 인터뷰 중)

인터뷰 내용을 통해 알 수 있듯, 연구참여자들은 작품을 직접 보기 위해 박물관·미술관을 방문하는 데 시간을 할애하지 않는다고 했다. 인터넷과 스마트폰에 많은 정보들이 나와 있기 때문에 굳이 박물관·미술관에 직접 찾아가서 봐야한다는 생각이 들지 않는다는 것이다. 인터넷상의 작품들에서 생동감을 느끼기는 어렵지만, 충분히 대리만족이 가능하기 때문이라고 한다.

좀 그런 것 같아 왜냐면 이런 것 있잖아. 재래시장을 안 찾잖아. 왜냐면은 저기 그냥 홈플러스[대형할인점], 이런 매장에 온갖 물건이 한테 다 모여 있는데, 굳이 뭐 어디가고 이럴 필요가 없잖아. 그러니까 안 찾는 것처럼 특별히 미술에 관심이 있고, 그 그림이 어떤 그... 질감과 텍스처, 이런게 알고 싶다고 생각을 안하는 사람은 안 가는 것 같아. 박물관에... [휴대폰을 가리키며]이런 데 다 있으니까 (2016년 9월 16일 문하량의 인터뷰 중)

연구참여자들의 인터뷰 내용을 살펴보면, 통신매체가 발달하고 과학기술이 첨단화되었기 때문에, 더더욱 박물관·미술관을 찾지 않아도 된다는 인식이 강하게 자리 잡혀 있음을 알 수 있다.

2. 발동의 불, 여가생활보다는 취업이 중요한 20대

연구참여자들 중에는 학업을 수행하는 학생도 있었고, 취업을 준비하는 취업준비생,

그리고 취업에 성공한 이도 있다. 김은정(2010)에 의하면, 사회 환경적 맥락의 변화로 인해 20대의 개인은 항상 불안해하며 직업과 자신의 삶에 대해 고민하고 있다. 실제로 연구참여자 모두 진로에 대한 고민을 하고 있었으며 취업에 대한 불안감에 사로잡혀 있었다.

오늘날 한국의 많은 사람들은 대학에 진학하는 것도 중요하지만, 대학 입학 후에는 학업 그 자체보다는 취업을 우선으로 생각하고 생존을 위해 직업을 갖는 것을 중요하게 생각한다. 경제 불황 때문에 앞으로의 생존이 보장되어 있지 않은 형편에, 취업난이 계속되다 보니 20대들에게 우선순위 1위의 가치로 취업이 이야기되고 있다. 실제로 연구참여자들의 이야기를 들어보면, 참여자들 대부분 취업에 대한 부담감을 느끼고 있었다. 성누리는 취업준비생이라는 자신의 상황이 중요해서 박물관·미술관을 찾는 시간이 부족하다고 설명하면서 “지금? 지금은 취준생[취업을 준비하는 학생]이니까… 가고 싶은데 지금은 약간 더 공부를 하고 싶고, 그건 여가니까… 임용 붙는 게 더 중요하지.”라고 답했고, 배세웅 역시 “요즘 관심사는 취업이지. [20대 또래들 모두] 다 그렇지, 뭐!”라고 말하며 현재 자신이 가장 관심을 갖고 신경을 쓰는 문제는 취업이라고 대답했다. 홍한결 또한 자신의 현재 상태에서 중요한 것은 스펙을 쌓는 일이며, 박물관·미술관을 찾는 것은 시간적 여유가 있을 때나 하는 하위 개념의 활동이라고 했다.

요새 취업이 중요하지, 그게 중요하나? 스펙 쌓는 게 중요하지. 그건 서브지. 주는 아니지 갈 수 있을 때 가는 거지. 20대 중반 되면 취업 준비한다고 바쁘지, 그리고 20대 후반에 취업할 사람들은 계속 취업 준비하고, 취업한 사람들은 거기 치여서 처음에 막내생활… (2016년 9월 5일 홍한결의 인터뷰 중)

현재 취업을 준비하는 연구참여자들에게 박물관이나 미술관은 중요하지 않고 꼭 필요한 장소도 아니며, 미래에 더 나은 삶을 영위하기 위해서는 좋은 조건의 취업을 더 중요하게 여기는 것을 알 수 있었다. 홍한결은 취업을 하더라도 사회생활에 잘 적응하려면, 박물관이나 미술관을 방문할 시간은 더욱 부족해질 것이라 답했다. 실제로 직장생활을 하고 있는 문하랑의 인터뷰에서 이런 태도가 드러난다.

일하기 바빠 가지고 일만 하고 빨리 집에 오고 싶다. 거기서 뭔가 여유를 부리는… (2016년 9월 16일 문하랑의 인터뷰 중)

직장생활을 하는 문하랑 역시 일이 바빠 시간적 여유가 없다고 말하며, 박물관·미술관을 찾는 행위는 여유를 부리는 것이라고 했다. 정리해 보자면, 20대 연구참여자들에게 가장 중요한 문제는 취업이며, 이런 중요한 시기에 박물관·미술관을 방

문하는 것은 여유를 부리는 행위라고 생각한다는 것을 알 수 있다. 앞으로 더 나은 삶을 위해 취업을 해야 하고, 그를 위해서는 당장 스펙을 쌓는 일이 더 중요하다는 것이다. 발등의 불인 취업 부담이 사라지지 않는 한, 연구참여자들에게 박물관·미술관은 현재의 삶과는 동 떨어진 먼 나라의 이야기임을 알 수 있다.

3. 공통의 대화 주제가 되기 어려운 박물관·미술관 전시

현재 20대인 연구참여자들은 친구와의 관계를 매우 중요하다고 여기고 있었다. 친구들과의 만남이 중요하고, 지금 자신에게 일어나고 있는 일들은 물론 시시콜콜한 일상의 이야기를 나누며 유대감을 형성하는 일이 무척 중요하다고 답했다. 그런데 연구참여자들만 비관람자가 아니라 그 친구들 또한 대부분 비관람자에 속하기 때문에, 박물관이나 미술관을 화제로 삼아 공감대를 형성하며 대화하기가 어렵다고 단정 짓고 있었던 것으로 유추된다. 연구참여자 중 일부는 한 번도 친구들과 박물관이나 미술관에 관해 이야기를 나뉘본 적이 없다고 했다.

미술관에 대해서 전혀, 미술에 관련해서, 예술에 관련해서 전혀 얘기를 해본 적이 없는데 (2016년 9월 5일 홍한결의 인터뷰 중)

이런 걸로 대화거리가 안 생긴다. 그냥, 와! 잘 만들었다. 만드는데 몇 시간 드셨을까? 요 정도? (2016년 9월 15일 변영재의 인터뷰 중)

내가 예를 들어서 A를 봤어. 근데 친구는 A보다는 B를 인상적으로 봤어. 그래서 만약에 내가 내 친구한테 A어땠어? 했는데 어? 나는 자세히 모르겠고 [하면서 사람마다 취향이 다르니까] 이런 식으로 너무 다양한 것이기 때문에 그게 주제거리로는... 공감형성대가 낮은 것 같아. 만나서 수다떨기 바쁘고, 얘기하기 바쁘니까... 박물관은, 뭔가 박물관을 가자는 얘기는... 와! 진짜 한 번도 안 해봤다. 전혀! 입 밖에 꺼낸 적이 없다. (2016년 9월 16일 문하량의 인터뷰 중)

그렇다면 연구참여자 주변 친구들이 박물관·미술관에 자주 방문하는 관람자 그룹이었다면 상황은 달라졌을까? 박물관·미술관을 화제로 삼아 친구와 공감대를 형성하기 어려운 것은 대화의 내용이 주로 전시 형태나 주제로 한정되어 있었기 때문은 아닐까 하는 의문을 던져볼 수 있겠다.

연구참여자들이 대화를 촉발시키거나 공감대 형성을 할 수 있는 주제로 꼽은 것은 주로 일상생활에서 있었던 일이나 영화 이야기 또는 가볍게 이야기 할 수 있는 예능프로그램 등이었다.

본 연구를 진행한 시기인 2016년 8월 경, <무한도전>에서는 8.15 특집으로 도

산 안창호선생님에 대한 이야기가 소개되었고, 20대들의 예능프로그램 선호도 1위가 <무한도전>이었기에, 박물관·미술관에 대한 인터뷰를 진행하면서 성누리와 권주리에게 <무한도전>에서 도산 안창호 기념관이 나온 것에 대해 언급하였다. 성누리와 권주리는 예능프로그램을 보며 눈물을 흘릴 정도로 큰 감동을 받았다고 했다. 8.15 안창호 특집에서 방송된 내용은 “LA 곳곳에 숨어 있는 도산 안창호의 흔적을 되짚어보고 안창호의 후손들을 만나 조국의 광복을 위해 힘쓴 업적을 되돌아봤다. 무한도전 멤버들은 예상치 못한 장소에서 마주한 역사에 대해 숙연함을 느끼며 교과서에서는 배울 수 없었던 것들을 알게 되는 이야기였다”(이진욱, 2016).

음... 무한도전 나왔잖아. 도산 안창호, 난 눈물이 너무 나는거야. 너무 감동이던데 (2016년 8월 22일 성누리의 인터뷰 중)

요번에 무한도전을 보고 많이 느꼈어. 안중근..., 아아 안중근도 나왔어! 안창호 선생님 그,그,그 박물관 되어 있는거 있잖아요. 그거 나왔잖아요. 무한도전. 기념관! 그 사람들이 안창호 선생님의, 그, 뭐냐, 동상도 어디있는지 모르고, 기념관이 여기 있는지도 몰랐데요. 다들... 그게 나오는 거예요. 그거 보면서 진짜 우리나라는 이런 거 하나, 이렇게 위대하신 분이... 이런 것도 모르는데, 좀 그런 생각이 많이 들더라고요 (2016년 9월 6일 권주리의 인터뷰 중)

또한, 연구참여자들은 영화 관람이라는 문화생활은 박물관·미술관 관람에 비해 탄탄한 스토리를 바탕으로 이야기를 나누는 것이기 때문에, 많은 사전 지식이 없다 하더라도 자신의 지식수준 안에서 충분히 이해할 수 있다고 했다. 홍한결은 “내 입장에서는 영화를 보면 아! 재밌다. 애들이랑 얘기할 거리가 생긴다.”라고 했는데, 연구참여자들의 입장에서는 영화 관람이 친구들과 공감대를 형성하기 쉬운 주제라고 대답했다. 이에 반해 박물관·미술관은 연구참여자들은 물론 친구들과의 공통 관심사가 없는 곳이라는 의견이 대부분이었다.

논의

그들이 미술에 관해 배웠던 것

2016년에 20대였던 연구 참여자들은 초·중·고 과정에서 7차 교육과정을 이수한 세대들이다. 교육부에 고시되어 있는 7차 교육과정을 살펴보면, 미술 과목은 초등학교 1학년부터 고등학교 1학년까지 국민 공통기본 교육과정으로 필수 과목에 속한다. 고등학교 2학년부터는 진로에 맞게 선택할 수 있는 선택과목으로 편성되어 있다. 7

차 교육과정의 목표는 미술활동을 통하여 표현, 감상, 창의성 개발을 통한 심미적 태도를 함양하는 것이다(교육부, 1997). 하지만 심미적 태도 함양을 목표로 하는 미술과 교육과정의 의도와는 다르게, 7차 교육과정으로 교육받은 20대들은 표현기능 중심 미술교육의 전통에 깊게 침윤되어 있었다는 것을 알 수 있었다. 표현기능 중심 미술교육의 대표적인 미술교육 기관은 바우하우스로 제품의 질적 향상을 위한 디자이너를 양성하기 위해 미술의 기본 요소와 체계적인 구조를 반복적인 훈련을 통하여 교육시켰다(이영기, 2003). 연구참여자 배세웅은 사실주의와 재현주의에 입각한 그림이 좋은 그림이라는 환경 속에서 미술 교육을 받아왔고, 그런 사실주의와 재현주의에 필요한 기술을 교육받지 못했다는 자괴감 속에서 미술을 점점 더 멀리하게 된 것이다. 이러한 점으로 미루어 보아 학교에서 “전통적인 자연묘사의 미술 교육을 받으면서도 창조로 이끄는 교육이 부재함”(박미진, 2011, p. 11)으로 인해 미술에 대한 부정적인 인식을 갖게 되었음을 유추해볼 수 있다.

포크와 디어킹(Falk & Dierking, 2007)에 의하면 사람들은 무언가를 좋아할 때, 그것에 대한 긍정적인 느낌과 가치를 부여한다고 한다. 또한, 하인(Hein, 2015)에 의하면, 박물관 관람객들이 전시를 어떻게 접하는가의 결과에 따라 미래의 박물관·미술관 방문에 영향을 미칠 수 있다고 했다. 전시가 재미있고 관람자의 흥미를 불러일으켰다면, 다시 박물관·미술관에 방문하고 싶은 생각이 들 것이라는 것이다. 반면 전시가 재미없게 느껴지고 관람자의 흥미를 끌지 못했다면 재방문 의사는 생기지 않을 것이란 의미이다. 20대 비관람자들에게 공통적으로 드러났던 박물관·미술관에 대한 부정적인 인식은 유아 시기 박물관·미술관을 방문했던 경험이나 학교의 체험 학습으로 박물관·미술관을 방문했던 경험에서 비롯되었다. 초·중·고 재학시절, 전시 관람에 대한 부정적인 기억이 연구참여자들을 박물관·미술관에 대한 부정적 인식 단계에서 무관심의 상태로까지 이어지게 한 것은 아닐까?

박물관·미술관이라는 공간의 특수성과 20대의 예술 문화 소비 취향

20대 비관람자들은 박물관·미술관이 자신들과 직접적인 관련이 없다고 인식하고 있었다. 미디어의 영향으로 인해, 박물관·미술관은 사회의 특수 계층이 향유하는 곳이라는 인식이 강했고, 멋진 사진을 찍을 수 있는 “장소”라고 인식했다. 이렇듯, 20대 비관람자들에게 박물관·미술관은 자신들과 잘 맞지 않는 곳이지만, 자신들의 용도로 소비될 수 있는 곳이었다. 즉, 박물관·미술관은 20대의 취향을 저격할 수 있는 장소로서 소비되고 있었다. 연구에 참여했던 20대 비관람자들은 박물관·미술관을 하나의 건물을 넘어선, 자신들에게 매력있는 공간으로 바라보고 있는 것이다. 하인(Hein, 2015)은 구성주의 박물관을 언급하며, 관람자의 박물관 관람경험을 풍부하게 하고, 박물관에서의 학습을 용이하게 하기 위하여 관람자들의 인지적 접근성과 물리적 접근성을 높힐 필요성에 대하여 주장하였다. 하인이 주장한 물리적 접근성은 포

크와 디어킹(2007)이 맥락적 학습 모델에서 물리적 맥락으로 제시했던 내용과 유사하다. 연구에 참여한 20대 비관람자들에게 이미 박물관·미술관의 공간적인 측면과의 접점이 마련되어 있었던 것으로 볼 수 있다.

그렇다면, 이 지점에서 드러난 20대의 취향은 무엇일까? 한국 성인들의 예술문화 소비에 대한 연구를 살펴보면, 20대들의 예술문화 소비는 대중예술문화 분야에 편중되어 있다(박은희, 최혜경, 2014). 20대가 생각하는 문화생활에 대한 연구를 살펴보면 20대들에게 문화는 재미와 즐거움을 추구하기 위한 행동이라고 한다(박진수, 송혜윤, 김현중, 2015). 20대들이 SNS를 통해 맛집을 찾거나 모바일로 웹툰을 읽거나, 한강에서 치킨 시켜 먹는 것과 같은 재미와 즐거움을 누리는 일상적인 모습을 그들의 문화로 정의했다. 20대가 일상적인 활동을 문화라고 정의하는 이유는 문화를 대표할 수 있는 관람형 활동과 일상적인 활동이 동일한 만족감을 제공했기 때문이다. 정혜연(2006)의 연구 결과에 따르면 관람객들은 박물관·미술관에 방문하여 단지 전시물만 보게 된다면 그들의 여가 시간을 박물관·미술관에 할애하고 싶지 않다고 하였다. 문화에 대한 20대의 인식은 빠르게 변화하고 있다. 본 연구의 연구참여자들 또한 문화생활에서 중요한 것은 “재미”이며, 사진을 찍어서 남기는 행위 또한 중요하다고 생각했다. 문화랑과 변영재의 문화생활은 대부분 애인과 함께 하는 활동이었다. 문화랑과 변영재는 데이트를 할 수 있는 공간이면서 사진을 찍어 자신의 활동을 인증하고 보여줄 수 있는 장소를 즐겨 찾는다. 문화랑과 변영재는 박물관·미술관이 사진을 찍어 인증할 수 있다고 한다면 방문하겠다는 의사를 보였다.

이런 20대 수요자의 요구에 발빠르게 대처하고 있는 미술관이 있다. 20대들이 열광할 수 있는 소재를 이용해서, 미술관을 새로운 놀이터로 탈바꿈시키고 있는 공간들이다. 특히 대림문화재단 소속인 대림미술관, 디뮤지엄의 흥행요인을 살펴보면, 우선 20대를 겨냥하여 미술관 내부 사진 촬영을 허용한 것을 눈여겨 볼 필요가 있다. 20대들이 SNS에 자신의 일상생활을 올려 인증하는 방식이 많아졌다는 점을 수용해 사진촬영을 허가한 결과, 대림미술관 관련 온라인 게시물만 해도 30만 건이 넘어서었다. 두 번째로는 20대들이 익숙하고 관심 있는 소재를 통해 젊은이들이 미술관으로 유입될 수 있도록 유도한 것이다. 이렇게 문화수요자들을 위해 빠르게 변화하고 개방하는 미술관에 대한 청년층의 선호도가 높아지고 있다. 이렇듯, 20대 관람자들에게 친숙한 소재 전시와 미술관 내부 사진을 찍을 수 있도록 허용한 것을 시작으로, 20대 관람자들의 박물관·미술관의 방문 빈도를 높일 수 있는 지점을 기획했다는 것은 재미와 즐거움을 추구하는 20대의 예술 문화 소비 취향을 박물관 미술관이 파악했다는 의미이다.

재미와 즐거움을 추구하는 것이 20대의 특성이라면, 이것이 “힐링”과는 유사한 종류의 정서일까? 최성희(2016)의 국립중앙박물관 관람자를 대상으로 한 연구, “미술 속 도시 도시 속 미술 정성 평가를 통한 관람객 조사”를 살펴보면 힐링을 목적으로

박물관·미술관을 찾는 관람객들이 있음을 알 수 있다. 이들은 박물관·미술관에서 작품을 혼자 관람하며 사색하는 시간을 가지며 아름다운 것들을 통해 치유를 받는다. “박물관은 마음의 안식처이며, 휴식의 장소였고, 힐링하는 곳, 영감을 받을 수 있는 곳이었으며, 타인과의 공감대를 느낄 수 있는 마음의 휴식처와 같은 곳이었다.” (최성희, 2016, p. 67)라고 느끼는 관람자들이 늘어나고 있음을 의미한다. 하지만 본 연구의 참여자들은 박물관·미술관의 비관람자들로 혼자 관람하고 싶지 않고, 박물관이나 미술관에서 힐링된다는 느낌을 받아본 적도 없다고 했다. 또 박물관·미술관을 관람하는 것보다 집에서 쉬거나 친구들을 만나 영화를 보고 카페를 가는 문화생활과 여가생활을 즐기는 것이야말로 힐링이라 생각한다고 답했다. 박물관·미술관을 방문하는 관람자와 비관람자와의 차이가 확연하게 드러나는 지점이라 할 수 있다.

일반적인 관람자와 비관람자와의 확연한 차이를 볼 수 있는 지점은 문하랑의 발언에서 드러난다. 6명의 연구참여자 중, 단 한 사람, 문하랑만이 작품을 통해 웅장함과 아우라를 느낀다고 답했고, 이것은 연구자로 하여금, 2차 인터뷰를 진행하게 만들었다.

그 불상 이름은 정확하게 생각 안 나는데 그 불상 그게 개쩔더라. 뭔가 아우라가 있어. 오묘하니 아우라가 있다. 찼었어. 그 분위기와 이 웅장함과 이렇게 뭔가 짝 느껴졌어. (2016년 9월 16일 문하랑의 인터뷰 중)

이렇게 작품에 대해 잊을 수 없는 경험을 한 적이 있는 문하랑에게 작품, 특히 박물관·미술관을 통한 힐링 경험이 있는지를 질문했다. 하지만 문하랑 역시 작품이나 박물관·미술관에서 힐링을 경험한 적은 없다고 답했는데, 문하랑이 생각하는 “힐링”이란 현재 생활에 재미를 느끼는 것이며 자신이 좋아하는 행위를 하는 것이었다. 여기에는 분명, 힐링에 대한 세대별 다른 경험과 인식의 차이가 존재할 것이나, 작품을 보며 웅장함과 아우라를 느낀다고 해도, 그것을 힐링의 경험과 연결시키지 않는 연구 참여자 그룹, 즉 20대 비관람자들이 느끼는 방식에 대한 개별성과 특수성에 대한 인식이 먼저 필요해 보인다. 최성희(2021)는 “관람자를 하나의 관념 속에서 모호하게 생각하던 방향으로부터 구체적인 경험을 가진, 특수한 개별적인 경험을 추구하는 피와 살을 가진 관람자”(p. 241)로 인식 전환이 필요함을 강조한 바 있다.

이러한 상황에서, 박물관·미술관이 20대 비관람자들의 개별성과 특수성을 인정하며, 그들이 추구하는 경험이 무엇인지를 탐색하여, 20대 비관람자들과 이미 만들어진 접점을 확장하고, 새로운 접점, 즉 인지적 접근성을 높힐 수 있는 방법에 대한 모색이 요청된다. 예를 들어, 포스트 뮤지엄을 미술관의 미션으로 삼고 있었던 서울시립미술관이 대중화 전략으로 기획한 2012년 팀 버튼 영화감독을 주제로 하는 전시 50만명의 관람객을 유치했으며, 특히 2015년 대중문화의 아이콘인 그룹 빅뱅의

멤버인 지드레곤을 큐레이터로 내세워 음악과 시각예술이 만남을 기획했던 전시는 10~20대 관람객을 미술관으로 불러 모으는 역할을 하였던 것으로 보고된다(최성희, 2017). 같은 연장선상에서 대림문화재단 소속의 디뮤지엄의 경우 전시 소재 자체가 청년층의 가치관이나 행동양식에 관한 것으로 현재까지 관람객은 14만 명으로 20대~30대가 차지하는 비율이 90%가 넘었음을 확인할 수 있다(김빛나, 2017). 이러한 다양한 문화수요자들을 박물관·미술관 안으로 끌어들이기 위한 노력들은 비관람자들도 자발적으로 관람을 고려할 만한 대중적 관심이라는 요소를 창출해 내어 관람을 유도할 수 있는 가능성을 높혀 준다고 할 수 있다. 박물관 미술관의 전시 주제를 대중적 관심과 연계해 풀어내는 박물관 미술관의 전시 기획 능력은 20대 비관람자들의 박물관 미술관에 대한 인식적 갭을 낮추고, 접근성을 확장 시킬 수 있을 것으로 보인다.

20대 비관람자의 소통법: 스토리텔링의 가능성

연구참여자들은 주로 스토리텔링으로 이루어져 있는 드라마나 예능 프로그램을 좋아한다고 답했다. “스토리텔링”이란 지식 정보를 단순히 설명하는 것이 아닌, 사건에 대한 등장인물과 배경을 구성 요소로 시간적 흐름에 따라 기술하는 것이다(안금희, 2008). 학습자들은 스토리텔링을 통해 자발적인 교육 참여도를 높일 수 있고, 몰입도 역시 높일 수 있었으며, 학습효과와 자아의식의 증진을 통해 학습자들은 재미와 흥미를 느꼈다고 한다(신복진, 박형석, 2008). 스토리텔링을 통한 콘텐츠 전달은 듣는 사람에게 재미와 흥미를 제공하며, 보다 높은 몰입을 일으키는 힘을 갖고 있는 것이다.

스토리텔링을 큰 범주로 보면 “문학·만화·애니메이션·영화·게임·TV 프로그램·광고·스포츠·지적 재산 등의 이야기 장르를 아우르는 상위 범주”(김영성, 2014, p. 34)로 요즘은 다양한 매체에서 사용되고 있는데, 그중 현재 20대들에게 많이 노출되어 있는 미디어를 살펴보도록 하자. 임희수(2015)의 연구에서, 20대에게 예능은 피로회복제이며 스트레스를 해소할 수 있는 도구로 보았는데, 20대들은 집에서 TV 시청하는 것을 즐기며, 1주일에 평균 3개의 예능프로그램을 보면서, 3시간 이상의 시간을 할애하고 있다.

앞장에서 언급했던 20대들의 예능프로그램 선호도 1위를 차지했던 <무한도전> 또한 2005년 방송이 처음 시작된 이래 “스토리텔링” 형식을 도입해 진행되어 왔다고 한다(김영성, 2014). 10년 이상 장수하며 지금까지 시청자들의 높은 시청률과 신뢰를 얻을 수 있었던 것은 스토리텔링 방식을 채용하여 시청자들의 높은 몰입도를 이끌어내었기 때문이라고 분석하는 이들도 있다. 연구참여자인 성누리와 권주리의 경우에도 자신이 방문한 박물관·미술관에 대해 감동을 받은 적이 없다고 하면서도, TV에 나온 기념관에는 감동을 느꼈다고 했다. 성누리와 권주리가 감동과 재미를 느낀 요인은 무엇이었을까? <무한도전>은 캐릭터와 목표달성의 스토리텔링 형식으로 주제, 구성, 영상 미학을 바탕으로 이야기가 전개되는 방식을 채택하고 있다. <무한

도전>은 익숙함과 다양한 스토리텔링 전략으로 이야기를 패러디하여 새로운 이야기를 창조하기 때문에 시청자들이 공감하고 소통을 이끌어 낸다(김영성, 2014).

이런 점들을 미루어볼 때, 스토리텔링은 연구참여자들이 공감하고 소통할 수 있도록 이끌어 주는 역할을 했다는 것을 알 수 있다. 박물관·미술관 역시 스토리텔링의 형식을 채용해 관람자에게 다가가려는 시도를 늘려간다면, 보다 많은 일반 관람자들이 작품을 쉽게 이해하고, 흥미를 느낄 수 있을 것이다.

결론

연구참여자들의 박물관·미술관 경험과 인식은 매우 복잡하고 다양했지만 크게 다섯 가지 공통점이 나타났다. 첫째, 미술에 대한 인식이다. 연구참여자들은 모두 비전문공자이며, 긍정적/부정적 인식을 보이는 두 그룹으로 나뉘어 나타났으며, 미술의 범주에 대한 지식이 얕았으며, 유명 작가는 모두 서양 작가를 예로 들었다. 미술에 대한 인식을 살펴보면 3명은 긍정적으로, 3명은 부정적으로 반응했다. 긍정적인 연구참여자의 경우 대부분 미술과 개인적인 관련성이 있었지만, 부정적인 인식을 가진 연구참여자들은 개인적인 관련성을 가지지 못했다.

둘째, 박물관·미술관에 대한 인식이다. 연구참여자들의 경우 미술에 대한 인식은 긍정과 부정 경향으로 나뉘어 나타난 반면 박물관·미술관에 대한 인식은 6명 모두 모두 부정적이었다. 연구참여자들은 박물관·미술관에 대해 전혀 알지 못하는 상태이며, 스스로를 비관람자라고 단정 짓게 만들 정도로 박물관·미술관은 이들에게 멀리 있는 존재라고 생각하고 있었다. 연구참여자들은 초·중·고 재학시절 부정적인 박물관·미술관 경험을 통해 평균적인 흥미조차 잃어버리게 되었고, 심지어는 관람자의 행동을 억제하는 각인된 경험으로 인한 부정적인 관람 경험, 즉 지루한 기억들이 부정적인 영향을 끼쳤음을 알 수 있었다.

셋째, 박물관·미술관에 대한 부정적인 경험이 생긴 원인으로는 학교와 주변 환경으로 인한 원인과 박물관·미술관의 구조적인 문제를 들 수 있는데, 학교의 경우 박물관·미술관에 대한 선행지식이 없는 상태로 학교에서 행해진 단체 방문으로 선택과 조절이 어려운 관람경험이 부정적인 인식을 형성했을 것으로 보인다. 또 다른 주변 환경의 영향으로는 가족과 또래 관계로, 이들은 어렸을 때부터 가족이나 친구들과 박물관·미술관을 방문한 경험이 없었고, 이런 이유로, 박물관·미술관이라는 주제로 공감대를 형성하거나 대화를 이끌어갈 수 없다고 생각하고 있었다. 박물관·미술관에 대한 구조적인 문제에 관한 것을 보자면, 연구참여자들의 초·중·고 재학 당시, 국내 박물관·미술관의 지역 분포도는 현재에 비해 현저히 낮은 수준이었다(문화체육관광부, 2015). 박물관·미술관은 대부분 유적지 등 관광지 주변에 존

재했고, 주로 전시, 수집을 목적으로 운영되었기 때문에 교육적 요소가 상당히 낮았다고 할 수 있다.

넷째, 동시대 한국의 20대가 처한 상황의 특수성이다. 20대들은 박물관·미술관을 미디어에 의해 형성된 전형적인 이미지를 무비판적으로 수용했다. 또 전시된 작품들은 온라인이나 스마트폰에서 언제든지 볼 수 있어 이러한 매체로 대체할 수 있는 공간이라고 느끼고 있었다. 다른 20대 또래들과 박물관·미술관을 공통의 관심사로 여기지 않을 뿐더러, 현재 주어진 삶의 과제를 더욱 중요하게 생각하고 있었다. 연구참여자 대부분 진로에 대한 고민을 하고 있었고, 취업에 대한 불안감에 휩싸여 있었기 때문에 그들에게 박물관·미술관은 꼭 가봐야 하는 곳으로 인식되지 않고 있었다.

이러한 분석을 통하여 얻어낸 연구 결과는 다음과 같은 시사점을 제시한다. 첫째, 유아기 그리고 초중·고 시절 박물관 미술관에 대한 긍정적인 경험을 할 필요가 있다. 연구 결과, 박물관·미술관에 대한 어린 시절의 경험은 성인이 되어서까지 박물관·미술관의 방문에 영향을 미칠 정도로 큰 영향을 끼친다는 것을 알 수 있었다. 그러나 학교 교육을 통한 박물관 미술관 관람 경험이 긍정적인 영향을 미치기 위해서는 현장 체험 학습 등 학교 교육을 통한 박물관 미술관 교육의 질적인 차원의 제고가 이루어져야 한다.

둘째, 박물관·미술관이라는 공간적 특수성과 재미와 즐거움을 추구하는 20대 비관람자들에게 초점을 맞춘 박물관 미술관의 기획과 프로그램이 필요하다. 박물관·미술관이 20대 비관람자들의 개별성과 특수성을 인정하며, 그들이 추구하는 경험이 무엇인지를 탐색하여, 인지적 갭을 줄여나갈 수 있다면, 박물관·미술관이 보다 많은 관람자들의 힐링의 공간으로 재탄생할 수 있으리라 본다.

셋째, 스토리텔링을 통한 의사소통체계가 박물관·미술관 전시 및 프로그램에 필요하다. 박물관 미술관의 전시 주제를 대중적 관심과 연계해 풀어내는 박물관 미술관의 전시 기획 능력은 20대 비관람자들의 박물관·미술관에 대한 인식적 갭을 낮추고, 접근성을 확장 시킬 수 있을 것으로 보인다.

참고문헌

- 강병직, 고흥규, 김정희, 이현아, 이지연 (2015). 미술 적성의 개념 및 구성 요인에 관한 연구. *미술교육연구논총*, 40, 1-25.
- 고용준 (2017, 7. 5.). 서울시, “언제 어디서나” 스마트폰...하루 4시간 이상 사용자 54.8%. OSEN [Online]. <http://osen.mt.co.kr/article/G1110681142>에서 검색
- 곽금주 (2010). *흔들리는 20대: 청년기 생애설계 심리학*. 서울: 서울대학교출판문화원.

- 교육부 (1997). *고시 제1997-15호 미술과 교육과정*. 서울: 교육부
- 김빛나 (2017, 4. 19.). 서울시, “보고, 찍고, 올리고” 미술관 매력에 푹 빠진 청춘들. 한국일보 [Online].
<http://www.hankookilbo.com/v/f345e71c941d474f9f60d71a11c18474>에서 검색.
- 김선영 (2017). *맥락적 학습모형에 의한 어린이 관람객의 박물관 학습경험 연구*. 석사학위 논문. 서울교육대학교 교육전문대학원.
- 김수진, 안금희 (2015). 미술관 이미지에 대한 초등학생들의 내러티브 유형 연구. *조형교육*, 56, 53-90.
- 김영성 (2014). TV 리얼 버라이어티 쇼 《무한도전》의 스토리텔링 연구. 박사학위 논문. 한남대학교 대학원.
- 김영천 (2012). *질적연구방법론 1*. 파주: 아카데미프레스.
- 김영천 (2013). *질적연구방법론 2*. 파주: 아카데미프레스.
- 김은정 (2010). 새로운 생애 발달 단계로서의 성인모색기. *사회와 이론*, 19, 329-372.
- 문화체육관광부 (2015). 2015 전국 문화기반시설 총람. <http://www.mcst.go.kr>에서 검색.
- 박미진 (2011). 프란츠 치젝(F. Czek)의 미술교육 사상. 서울교대미술교육연구회 (편). *미술교육 이론과 사상*. (pp. 9-30). 파주: 교육과학사.
- 박은희, 최혜경 (2014). 21세기 초 한국 성인들의 예술문화소비에 관한 연구. *디지털융복합연구*, 12(9), 433-443.
- 박진수, 송혜윤, 김현중 (2015). “20대가 생각하는 문화생활이란?”. 대학내일20대연구소 [Online], SNS칼럼 2016-7호. <https://20slab.naeilshot.co.kr>에서 검색.
- 신복진, 박형성 (2008). 가상현실에서 디지털 스토리텔링 형태가 학습자의 재미와 이해에 미치는 영향. *정보교육학회논문지*, 12(4), 417-425.
- 심은정, 김은영, 변복수, 석미정, 최혜경 (2013). *20대를 위한 심리학*. 서울: 숭실대학교 출판국.
- 안금희 (2008). 미술 교육에서 내러티브의 의의와 기능. *미술교육논총*, 22(3), 19-48.
- 안금희, 변순영 (2002). 미술관 관람객의 교육적 경험에 대한 사례 연구. *미술교육연구논총*, 13(1), 183 - 222.
- 이진욱 (2016, August 21). “미국서 도산 안창호 발자취 뒤따른 무한도전에 시청자들 왈각”. 노컷뉴스 [Online]. <http://www.nocutnews.co.kr/news/4643077>에서 검색.
- 임홍택 (2018). *90년생이 온다*. 서울: 웨일북.
- 임희수 (2015). “대한민국 20대, 예능을 말한다.”. 대학내일20대연구소 [Online].
<https://20slab.naeilshot.co.kr>에서 검색.
- 전기선, 최은수 (2007). 성인학습자의 박물관 성인교육 프로그램 참여 및 저해 요인.

Andragogy Today: Interdisciplinary journal of adult & continuing education,
10(2), 125-145.

- 전정환 (2019). *밀레니얼의 반격*. 서울: 더퀘스트.
- 정혜연 (2006). 학습동기와 교육환경으로서의 미술 박물관. *미술과 교육*, 7(2), 136-156.
- 조용환 (1999). *질적연구*. 파주: 교육과학사.
- 조우리 (2015). *맥락적 학습 요소에 따른 구성주의적 박물관 교육프로그램 효과 분석 연구*. 석사학위 논문. 경희대학교 교육대학원.
- 최성희 (2008). 미술 박물관 경험을 통한 “관계형성”의 가능성: 관람자의 내러티브 아이덴티티. *미술과 교육*, 9(1), 135-149.
- 최성희 (2015). 미술관 전시 공간 내 체험적 요소를 구조화하기: 관계미학의 교육적 의미. *미술과 교육*, 16(2), 51-74.
- 최성희 (2016). <미술 속 도시 도시 속 미술> 정성평가를 통한 관람객 조사 보고서. 국립중앙박물관.
- 최성희 (2017). 전시, 소통, 포스트 뮤지엄:서울시립 북서울 미술관의 전시 <코끼리 주름 펼치다>와 <끼리끼리 코끼리>를 중심으로. *조형교육*, 61, 177-201.
- 최성희 (2019). 특별전 *대고려 918·2018* 그 찬란한 도전: 관람객 심층 면담 및 반응 분석 보고서. 국립중앙박물관.
- 최성희 (2021). 관람자 조사를 통한 전시평가 연구: 국립중앙박물관 특별전 <미술 속 도시, 도시 속 미술>을 중심으로. *조형교육*, 80, 219-245.
- 최성희 (2022). *조선의 승려 장인: 관람객 심층 면담 및 반응 분석 보고서*. 국립중앙박물관.
- 최윤희 (2004). 박물관 교육기능의 다양화에 대한 인식 연구. *역사와 담론*, 38, 287-313.
- 이영기 (2003). 표현기능 중심 미술교육. 한국미술교과교육학회 (편). *미술교육 이론의 탐색: 현대 미술교육의 사상과 역사*. (pp. 237-260). 서울: 예경.
- Falk, J. H. (2006). The impact of visit motivation on learning: Using identity as a construct to understand the visitor experience. *Curator*, 49(2), 151-166.
- Falk, J. & Dierking, L. (2007). *박물관교육의 기본*. (노용, 이주연, 류지영, 이선아 공역). 파주: 미진사. (원저출판, 2000)
- Glesne, C. (2008). *질적 연구자 되기*. (안혜준 역). 파주: 아카데미프레스. (원저출판, 2006)
- Hein, G. E. (2015). *박물관 교육론*. (안금희, 김혜경, 김선아, 정혜연 공역). 서울: 학지사. (원저출판, 1998).
- Hood, M. G. (1983). Staying away: Why people choose not to visit Museums.

Museum News, 61(4), 50-57.

Walsh, A. (1991). (Ed.), *Insights: Museums, visitors, attitudes, expectations : a focus group experiment*. Chatsworth, CA: Continental Typographics Inc.

Manen, V. (1994). *체험연구*. (신경림, 안규남 공역). 파주: 동녘. (원저출판, 1990)

Abstract

Sound of Silence: Study on Non-visitors in their 20s Who Do Not Visit Museums Voluntarily

Su-Joeng Hong

National Museum of Korea

Sung-Hee Choi

Gwangju National University of Education

This study examines the experiences and perception of people who do not visit museums and art galleries voluntarily (“non-visitors” hereafter) to determine their reasons for not visiting, with a focus on those in their 20s. It conducted qualitative research using maximum variation sampling and semi-structured in-depth interviews. The analysis showed that the perception about museums of non-visitor Koreans in their 20s was related to a mix of factors: positive and negative experiences of art and history, environment surrounding schools, distribution of museums and art galleries, lack of sympathy formation, lack of storytelling, and unique characteristics of the cultural elements of people in their 20s. Accordingly, this study identified the necessity of the following: (1) promotion of positive experiences about museums during early childhood as well as elementary, middle, and high school; (2) planning and development of programs that focus not only on the spatial characteristics of museums and art galleries but also on visitors in their 20s who seek fun and pleasure; and (3) creation of a communication system through storytelling. It is expected that this study presented methods and directions for attracting visitors, including non-visitors, to museums and art galleries.

논문접수 2023. 01. 01	심사수정 2023. 01. 31	게재확정 2023. 02. 01
-------------------	-------------------	-------------------

관람객에게 말을 거는 미술관 라벨: 브레라 회화관의 가족 라벨¹⁾

정혜연

홍익대학교 부교수

요 약

오늘날의 미술관에서는 관람자가 소장품을 통해 자신을 발견하고 느끼는 감정적 교류를 만들어내기 위해 소장품과의 “연결고리”를 제공하려 노력하고 있다. 본 연구의 목적은 미술관 관람자에게 작품에 대한 해석의 실마리를 제공하는 가장 기초적인 방식인 라벨이 작품에 대한 미술사적 정보를 습득하도록 하는 도구가 아니라 자신만의 의미를 만들어 낼 가능성을 탐색하는 것이다. 본 연구는 이탈리아 밀라노에 있는 7세기 궁전 건축의 브레라 회화관 가족 라벨에 관한 사례 연구이다. 브레라 회화관의 가족 라벨은 관람자에게 작품과 관계를 맺는 것을 목적으로 제작되어 브레라 회화관의 대표작이 아닌 비교적 덜 알려진 작품들에 대해 관객들의 견인력과 유지력을 끌어내고 있다. 일반 라벨이 미술사적 사회문화적 맥락, 특히 종교적인 정보를 제공하는 것에 비해, 가족 라벨은 관람객에게 작품을 해석하는 자극 (provocation)을 제공하고 작품에 등장하는 사물이나 사람에 주목하도록 하는 “소셜 오브젝트”의 기능을 하고 있다. 또한, 브레라 회화관의 가족 라벨은 관람객이 자신의 정체성을 반영할 수 있는 문장과 정답이 없는 질문에 답을 찾도록 한다. 그 과정에서 아동을 포함한 가족 관람객은 자신만의 내러티브를 만들어내는 작가-되기를 실천한다.

주제어

미술관/박물관의 해석적 라벨(interpretive label), 포용적 박물관/미술관(inclusive museum), 의미 만들기(meaning-making), 참여적 박물관/미술관(participatory museum), 소셜 오브젝트(social object), 들뢰즈(Deleuze), 작가-되기(becoming artists)

서 언

오늘날의 미술관은 미술관 학습이 수동적 의미 수용이 아닌 자발적 의미 생성 과정이라는 관점을 수용하고 관람자의 경험을 소장품의 이해보다 상위에 위치시키고 있다. 다시 말해 미술관/박물관은 소장품에 대한 지식 또는 정보의 습득보다 관람객이

1) 본 연구는 홍익대학교 연구비 지원으로 연구되었음.

소장품을 통해 자신을 통찰하고 느끼는 감정적 교류를 더욱 중시하고 관람객에게 소장품과의 “연결고리”를 제공하려 한다. 다시 말해, 관람객의 경험과 각자 다른 관람객이 만들어내는 의미가 권위적 해석보다 더욱 중요하며, 이것은 박물관/미술관 교육의 주체가 전시나 전시물이 가지는 가치에 있는 것이 아니라 전시물을 감상하는 관람객에게 넘어가 있음을 의미한다(최성희, 2015).

관람객이 주체가 되는 경험은 관람객이 전시물에 매료되고, 개인적인 관심과 지식을 충족시키는 즉, 감각과 인지가 결합한 개인화된 경험이다. 감각적 습득의 편의성이 중요시되면서 해석의 도구들은 기술적 발달과 함께 다양화되고 있다. 1952년 네덜란드 스테델릭 박물관(Stedelijk Museum)에서 핸드헬드 오디오 가이드가 최초로 개발되었고(이보아, 2006), 감지식 오디오 가이드, 휴대전화에 다운 가능한 방식의 가이드, App, QR코드를 제공 등 그 형식은 지속해서 변하고 있다. 동시대 전시장에서는 동영상을 통해 전시물에 대한 정보나 제작 과정 등을 보여주기도 하고, 터치스크린을 통해 전시물과 관련된 다양한 정보를 받을 수도 있으며, App를 통해 관람객들은 자신의 휴대전화로 자신이 기억하고 싶은 전시에 대한 해석을 저장할 수도 있다. 최근에는 국립중앙박물관을 비롯하여 전시 안내 로봇이 등장한 박물관/미술관도 적지 않다(국립중앙박물관, 2022). 기술적 편의성이 정보 습득의 편의는 가져올 수 있으나, 기술적 편의 방식이 관람객 자신만의 의미 만들기를 끌어낼 수는 없다. 작품 이해에 대한 해석 자료는 관람객 중심으로 서술되어야 하고, 또한 예술작품이 만드는 기호를 읽어 내는 단서가 되는 내용을 담아야 한다(박정애, 2022; Deleuze, 2004).

전시에 관한 해석적 매체 중 가장 오래된 형태는 텍스트로 제작된 라벨이었다. 라벨은 그 형태가 텍스트이든 디지털 App이든 관람객이 작품에 대한 미술사적 지식이나 권위 있는 전문가의 해석을 습득하도록 도와주는 것이 아니라 관람객에게 개인적인 의미를 만들도록 돕는 것이어야 한다. 후퍼 그린힐(Hooper-Greenhill, 2000)은 미술관/박물관에서의 해석은 관람객 개인이 자신의 경험과 작품의 상호작용이며, 스스로 의미를 구성하는 과정이기에 미술관/박물관은 관람객을 개개인 특정한 취향과 학습 양상을 가진 개인으로 인식하여야 한다고 주장하였고, 그 해석을 돕는 가장 오래된 매체가 텍스트 라벨인 것이다.

관람자의 의미 만들기와 해석을 고무시키기 위한 미술관에서의 다양한 의미 만들기 전략은 여러 연구를 통해 알려져 왔다. 본 연구자는 뉴욕 현대미술관의 《미술 실험실》 사례를 통해 미술 실험실이라는 교육공간이 작품을 감상하고 이야기하는 것을 넘어서 관람자들이 새로운 방법으로 관계를 맺도록 하는 것을 목표로 하여, 관람객이 미술 실험실에서의 경험, 미술관/박물관 전시장에서의 경험, 그리고 일상의 경험을 관계적으로 이어나갈 수 있는 환경을 제공한다는 주장을 하였다(정혜연, 2013). 뉴욕 현대미술관의 미술 실험실이 작품이나 전시의 의미를 수동적으로 이해하

는 것이 아니라 그 작품이나 전시가 나에게 의미가 있는 이유를 찾아 자신만의 해석을 만들어내도록 한다(정혜연, 2013). 최성희(2015)는 미국 콜럼버스 미술관의 《드랍-인 인터랙티브》 체험 사례를 통해 전시장에서의 경험이 “앉아서 듣는 문화”에서 “뭔가를 만들고 하는 문화” 바뀌어야 한다는 필요에 따라 놀이를 키워드로 하여 관람자가 체험할 수 있는 활동을 제공하였다고 하였다(최성희, 2015). 김수진(2018) 또한 콜럼버스 미술관에서 콜렉티브 보이스(Collective Voices)라는 일종의 오디오 가이드 전략을 지정한 바 있다(김수진, 2018). 오디오 가이드에는 미술사적 지식을 갖춘 전문가인 큐레이터 혹은 미술사가 등의 목소리만이 아니라 커뮤니티의 다양한 사람들이 참여하여 만든 작품에 대한 다양한 의미를 생성하고 이들의 목소리를 들을 수 있도록 오디오 자료를 제공함으로써 관람객이 자신의 목소리도 하나의 중요한 해석임을 연구하였다.

본 연구는 작품에 대한 해석에 대한 실마리를 제공하는 가장 기초적인 방식인 라벨이 작품에 대한 정보의 일방적 전달이 아니라 관람자가 작품과 소통하고 자신만의 의미를 만들어내는 데 어떤 도움을 줄 수 있을까 하는 의문을 가지고 시작하였다. 본 연구자는 관람객에게 정보를 제공하는 라벨이 아니라 관람객과 소통하는 라벨로 브레라 회화관의 사례를 채택하게 되었다. 사례 선정은 본 연구자의 박물관/미술관 교육 연구에 관한 경험을 바탕으로 다양화되고 있는 라벨의 기술적 변화가 아닌 내용을 변화의 유의미성을 고려하였다(김영천, 2013). 왜냐하면, 브레라 회화관의 가족 라벨은 제작의 시작부터 관람객의 생각을 함께 나누고 공유하는 “대화”를 위해 제작되었기 때문이다. 브레라 회화관의 많은 소장품은 오래전 과거 14~18세기의 이탈리아 회화 작품을 전시하고 있으며, 그 작품들은 종교화 혹은 역사적 사건을 소재로 한 작품들이 대부분이다. 따라서, 동시대 어린이 관람객의 경험 세계와 간극이 크기 때문에 이러한 간극을 줄일 수 있는 가족 라벨 사례가 본 연구에 적합하다고 생각되었다.

본 연구의 자료는 연구자가 2019년 브레라 회화관을 방문하여 라벨의 내용과 이미지를 촬영하여 수집되었다. 가족 라벨과 일반 라벨의 텍스트와 이미지는 연구자에 의해 전사되고 번역되었다. 이후 코로나 발발로 인해 자료 수집이 지연되었다가 2021년 가족 라벨의 개발 의도와 과정, 원칙에 관해 연구자가 브레라 회화관의 가족 라벨을 제작한 교육팀과 2차례 이메일을 통해 수집하였다. 본 연구는 가족 라벨의 개발과정과 내용에 초점을 맞추고 있으며 일반 라벨과의 차별성을 분석하고 있다. 본 연구는 라벨을 근간으로 하는 관람객의 대화 경험, 자신의 생각의 경험 등에 관한 자료는 다루지 않고 있는 한계를 지니고 있다. 브레라 회화관 교육팀 또한 가족 라벨이 관람객이 작품을 자세히 보도록 하였으며, 가족과 친구 간의 대화를 촉진하는 것을 발견했으나, 구체적인 연구는 이루어진 적은 없었다고 한다.

미술관의 라벨과 작품 해석

관람객 조사와 서벨의 라벨 분류

초기 관람객 연구는 박물관/미술관의 관람객이 전시물을 보는 시간보다 더 많은 시간을 라벨을 읽는데 할애함을 발견하였다(Falk, 2009). 관람객 연구는 1884년 히긴스(Higgins, 1884; Hein, 1998에서 재인용)가 리버풀 박물관(Liverpool Museum)에서 행했던 것이 최초라고 알려져 있다. 이 관람객 연구의 목적은 박물관의 교육적 가치를 향상하는 것이었다. 이 연구에서 히긴스는 관람객을 열심히 공부하는 학생(1-2%), 둘러보는 관찰자(78%), 여가를 즐기는 사람(20%)으로 구분을 하고 학생 그룹에 속하는 관람객을 증가시키는 방법을 추구해야 한다고 하였다. 도슨트라는 용어를 처음 사용한 길만(Gilman)은 보스턴 미술관(Museum of Fine Art, Boston)에서 관람객 연구를 통해 “뮤지엄 피로”라는 용어를 제시하고 관람객의 편안한 관람을 위해서는 한 갤러리 안에서는 적은 수의 작품이 설치되어야 하고, 학습 공간이 존재하는 것의 중요성을 설명했다. 또한 길만(Hein, 1998에서 재인용)은 관람객의 행동 연구를 통해 관람객은 라벨을 읽는데 작품을 보는 시간보다 더 많은 시간을 할애하고 라벨의 내용이 관람객에게 미치는 영향을 발견하였다. 1928년 로빈슨은 견인력과 유지력이라는 개념을 제시하였다. “견인력”은 관람객이 전시물을 보기 위해 멈추어 서도록 하는 정도이고 “유지력”은 관람객이 개별 전시물 또는 갤러리 전체를 보기 위해 머무는 시간인데, 관람객 대부분은 갤러리에서 보내는 시간이 몇 분 정도이며, 전시물 하나를 감상하는데 대부분 몇 초 정도만을 쓴다고 하였다(Hein, 1998에서 재인용). 그리고 관람객 대부분은 갤러리에서 짧은 시간을 보내며, 시간이 갈수록 한 갤러리에 남아있는 관람객의 숫자는 지속해서 줄어들다가 마지막까지 남은 아주 소수의 관람객은 다른 관람객과 비교하기 어렵게 오랜 시간을 보낸다고 한다. 즉, 관람객 개발이 하나의 갤러리에서 보내는 시간은 지속적으로 줄어들다가 마지막에 급격한 커브를 이루게 되는데, 그 모양이 “J”와 같다 하여 이러한 관람객 감소를 멜튼은 “J커브”라고 명명하였다(Hein, 1998에서 재인용).

이러한 J커브 이론에 따르면 전반적으로 J커브가 전반적으로 뒤쪽으로 존재하는 전시, 즉 관람객 감소의 추세가 더딘 전시가 성공적인 전시라고 한다. 전통적으로 성공적인 전시는 1) 방문자가 분당 3000m² 미만의 속도로 전시를 이동하고, 2) 방문자의 51%가 적어도 전시의 51% 이상을 관람하며, 또한 3) 관람자들이 전시 요소 혹은 전시 목표와 관련된 구체적인 사실이나 태도, 개념들을 정확하게 인용하거나 기억한다고 하였다(Serrel, 1996).

이렇게 견인력을 유지하는 전시는 일단 전시물이 관람객을 유인하고 견인하는 심미적 역사적 의미, 작품이 가지는 아우라가 가장 중요하지만 이를 설명하기 위한 보조 장치도 전시물 자체의 성격만큼이나 중요하다. 이보아(2006)에 의하면 관람객

은 오디오 가이드, 도슨트, 워크 시트, 라벨과 같은 해석 매체로부터 전시기획 의도 혹은 개별적인 전시물에 대한 정보를 습득한다고 하였다. 이러한 전시 해석 매체는 전시물과 전시에 관한 정보를 전달하며 전시와의 소통을 돕는 교육적 매체이며, 이 중 라벨은 작품을 설명하기 위해 제공되는 보조 장치로 텍스트를 포함한다. 라벨은 또한 특정 기구나 App 설치, 오디오 가이드 대여 등이 필요하지 않은 해석 자료로서 전시를 관람하는 모든 사람이 전시장 벽에서 만날 수 있는 접근적 용이성을 가지고 있다. 또한, 라벨은 전시 전반에 관한 정보에서부터 특정한 전시물에 관한 이야기, 전시나 작품을 둘러싼 이야기들의 자료를 제공하는 매체이다.

다양한 전시 라벨에 대해 셔렐은 해석을 요구하는지 아닌지에 따라 두 가지 형식으로 구별하였다. 한 형식은 해석을 요구하지 않는 라벨로서 작품에 관한 제목, 작가, 크기, 재료, 제작 연도, 기부에 관한 정보, 협찬 등을 기록하는 것으로 그 전시물에 관한 출처와 제작에 관한 사실을 증명하는 신분증의 역할을 하는 라벨이다. 이러한 라벨은 정확한 증명을 요구할 뿐 보는 사람에게 해석을 위한 적극적 정보를 제공하지 않아도 된다. 이와는 다르게, 다른 한 형식의 라벨을 “해석적 라벨”이라 명명한다. 작품에 관한 정보 외에 의도나 목적을 가지고 제작자의 해석이 들어가고, 그 해석이 라벨을 읽는 사람에게 해석을 불러일으키도록 하는 라벨이다. 셔렐은 이러한 해석적 라벨을 몇 가지로 구분하고 해석을 포함하는 라벨이 어떤 기본적 원칙 아래에 쓰여야 하는지 설명하였다. 전시 제목 라벨도 해석적 라벨에 속하는데 전시 제목은 반드시 4문장이 아닌 1문장으로 그 전시가 무엇에 관한 것인지 의도가 포함된 문장이어야 한다고 하였다. 다시 말해, 누군가의 개인전이라 해도 000개인전이 아니라 그 작가의 어떤 경향의 작품, 혹은 그 작가가 추구하는 작품의 의미 등을 반영하여야 하며, 전시의 의도를 명확히 표현하는 길지 않은 문장이어야 한다는 것이다. 부연하자면, 전시의 주제를 명확히 설명하면서도 전시에 오기 전 대중에게 그 전시에 관한 호기심을 끌어내고, 전시를 보고 싶게 만드는 것이어야 한다는 것이다. 전시 제목이 호기심과 주제를 전달했다면 전시 초반에 설치된 전시 전반을 설명하는 라벨은 전시의 구성과 배경, 전체 디스플레이와 큐레이팅의 개념 등을 담아내야 한다고 한다. 또한, 전시장에 한 개 이상의 공간으로 구성된 경우 각 공간을 지칭하는 라벨 또한 정보적 성격, 예를 들어 연대나 장르, 소장품의 형식으로 라벨을 쓰는 것보다는 해석적 요소가 들어가는 것이 관람객에게 그 전시 공간을 자신의 경험을 투영하여 공간 전체의 내러티브를 만들 수 있는 중요한 역할을 한다고 한다(Hein, 2000).

마지막으로 작품 하나하나에 달리는 개별 라벨을 캡션이라고 하면서 셔렐(Serrel, 1996)은 개별 캡션 라벨만은 반드시 에듀케이터가 제작해야 한다고 주장했다. 왜냐하면, 에듀케이터는 관람객이 작품과 소통하는 것을 돕는 중재자이므로 관람객의 적극적 해석을 유도하기 위해서는 에듀케이터가 개입되어야 한다. 셔렐의 주장은 전시기획자, 즉 전시에 관한 전문가인 큐레이터가 써야 한다는 라벨에 관한 고

정관념을 관람자의 전시물에 대한 이해가 우선되어야 한다는 생각으로 전환되어야 하는 중요성을 일깨우게 되었고, 이후 많은 미술관/박물관에서 라벨은 큐레이터와 에듀케이터가 함께 써야 한다는 생각의 전환이 이루어졌다. 현재 브레라 회화관을 비롯하여 많은 박물관/미술관에서 큐레이터와 에듀케이터가 협업을 통해 라벨을 제작하고 있다(이지혜, 2019).

서렐의 라벨이 갖추어야 할 요소와 관람객의 해석

라벨에 관한 이론적 서적을 최초로 집성할 때 서렐(Serrel, 1996)은 관람객 친화적 전시 라벨은 라벨 작성자(에듀케이터와 큐레이터), 관람객 개인, 그 개인과 동반한 관람객, 그리고 전시 작품 사이의 네 방향의 대화를 유발해야 한다고 강조했다(Serrel, 1996). 네 방향의 대화가 일방적 전달이 되지 않기 위해서는 작품에 대한 해석의 권한을 관람객에게 양도하는 것이 중요하다. 이러한 권한 양도를 실천하는 구체적인 방식으로 서렐은 질문을 제안했다. 라벨은 관람객에게 질문을 던지고, 이 질문을 받는 관람객은 자기 생각이나 경험, 상상을 답하게 된다. 예를 들어 나의 첫 번째 여행, 내가 (누군가를) 처음 보았을 때 등 자신이 기억하는 경험들에 관한 것이다. 이러한 질문은 관람객에게 정답을 요구하는 것도 아니며 예상되는 답을 요구하는 것도 아니며, 특정 전시물에 깊이 있게, 그리고 개인적으로 몰두하도록 장려하기 위한 심리적 도구이다. 또한, 특정한 전시물이나 생각을 다른 관람객과 대화하도록 유도하기 위함이다. 그리고 전시기획자나 라벨을 제작한 사람에게는 관람객의 질문에 대한 반응을 통해 전시 전반 운영을 위한 기초 토대 정보를 얻을 기회가 되는 것이다. 질문은 나이와 다른 관심의 대상을 넘어서 최소한의 공통분모만을 가진 너무 뻥하거나 결말이 있어서는 안 되고, 열린 생각을 하는 답이 없는 질문이어야만 한다. 이러한 열린 결말을 유도하는 질문은 또한 어려운 내용이나 용어를 사용하지 않아야 관람객이 질문에 답하는 것에 대해 자신감을 가지고 임하게 할 수 있다. 질문은 관람객이 자신의 과거 기억을 전시물에 대입하기 위함이지 전시 주체 기관이 제공하는 지식을 얼마나 이해했나를 확인하는 것이 아니어야 한다. 질문이 담긴 라벨의 위치 또한 중요하다. 사이먼(Simon, 2010)은 전시물에 깊게 몰두하는 것이 목표라면 질문이 담긴 라벨은 반드시 전시물과 가깝게 배치되어야만 하고 눈에 쉽게 띄어야 한다.

작품 해석(interpretation)의 기본원리

미술작품을 해석하는 것은 작품을 이해하는 것을 넘어 보는 사람 자신을 보도록 하는 것이다. 작품을 해석하는 것은 작품에 대한 참여이며, 이 참여는 작품과 자신이 서로 맞물려 관련성을 만들어나가며 새로운 의미를 발견하는 능동적으로 작품과 연결되는 행위이다(Barret, 2004). 따라서 해석을 적극적으로 유도하는 장치들은 예술 작품에 연결되고 그 의미와 보는 사람의 관계를 밝히는 것을 목적으로 하는 교육 활

동이다.

틸든(Tilden, 1977)은 오래전 작품 해석의 6가지 원리에 관해 주장한 바 있다. 첫째, 감상자의 성격이나 경험을 고려해 전시된 것과 관련이 없는 해석은 아무 소용 없다. 둘째, 작품의 정보는 해석이 아니다. 해석은 정보와 관련이 있으나 완전히 다른 것이다. 그러나 해석은 정보를 포함한다. 셋째, 해석은 그 행위 자체가 예술이며, 해석 대상의 재료가 과학적이든, 역사적이든, 건축적이든 여러 종류의 예술을 종합한다. 그리고 배움을 통해 그 예술적 해석 능력을 키울 수 있다. 넷째, 해석의 최우선 목표는 지시(instruction)가 아니라 자극(provocation)이다. 다섯째, 해석은 작품의 부분이 아닌 전체를 보여주는 것을 목표로 해야 한다. 마지막으로, 아동을 위한 해석은 성인을 위한 것에서 조금도 그 내용이 넓게 회석되어서는 안 된다. 그러나 철저히 다른 접근이 필요하며, 분리된 프로그램이 요구된다. 부연하자면 해석은 작품에 관한 정보를 제공함으로써 작품을 읽어 내기 위한 지침서를 제시하는 것이 아니라 관람객을 자극하여 자신의 의미를 만들어가는 예술 활동인 것이다.

바렛(Barret, 2004)도 미술작품에 국한하여 작품 해석의 원리를 조금 다른 방식으로 제시하였다. 예술작품은 무언가에 관한 것, 다시 말해 표현형식만이 존재하는 것이 아니라 내용을 담고 있다. 예술작품의 의미는 소재, 재료, 형태, 맥락이 복합적으로 작용하여 만들어진다. 작품을 해석한다는 것은 작품에 대한 이해를 감정적으로 느끼는 것을 넘어 언어로 표현하는 행위이다. 그러나 보는 사람의 감정은 해석으로 안내하는 역할을 한다. 작품에 관하여 비평적으로 묘사, 비판, 해석, 판단, 이론화하는 활동은 서로 관련되는 동시에 독립적이다. 미술작품은 다수의 해석을 요구하며 하나의 원대한 해석이 목표가 아니지만, 한 작품에 관한 한 해석의 범위는 존재한다. 모든 미술작품은 그것이 제작된 세계의 일부이며, 동시에 다른 작품 일부이다. 작품을 해석하는 것은 개인적인 행위인 동시에 공동체적 행위며, 좋은 해석이란 우리에게 우리 자신을 보도록 하며, 또한 자신 내면을 보는 행위를 지속시키도록 도와준다.

틸든(Tilden, 1977)과 바렛(Barret, 2004)의 예술작품 해석의 논리를 종합하면 들뢰즈의 차이와 반복에서 예술의 목표가 무엇인가와 연관(Deleuze, 2004)이 된다. 들뢰즈에게 예술의 목표는 차이와 생성을 사유하고 느끼게 해줌으로써 우리의 역량을 새로운 가치들의 창조로 이끄는 데 있다. 예술가의 자격에는 이러한 역량 고양을 위해 팽팽함을 만들어가는 반복의 떨림이 지속하여 새로운 가능성으로 행동하고 실현하게 한다. 들뢰즈는 반복한다는 것은 행동한다는 것이며 어떤 차이에 의해 “새로운 것을 흠쳐내는 것이다”라고 언급한 바 있다. 그리고 반복은 개념의 동일성이나 부정적 조건으로만 설명되지 않는 무차별한 차이라고 주장한다(박정애, 2022).

관람객의 대화를 유도하는 라벨의 예: 브레라 회화관의 가족 라벨

위에 언급하였듯, 본 연구는 사례 연구로서 사례는 브레라 회화관의 가족 라벨이다. 브레라 회화관(Pinacoteca di Brera)은 이탈리아 밀라노에 있으며, 7세기 궁전인 브레라 궁전(Palazzo di Brera)의 2층에 있는 국립 미술원(Accademia di Belle Arti) 소속이다. 소장하고 있는 작품들은 나폴레옹의 전폭적인 지지를 받은 미술학교가 학생들을 위해 성당과 수도원에 의해 수집된 것을 시초로 하고 있다. 14세기 비스콘티가 등 많은 귀족이 예술가의 후원자가 되면서, 14세기부터 19세기에 걸친 베네치아가, 롬바르디아 가의 500점을 넘는 작품들이 기증하면서 브레라 회화관의 소장품이 증대되었으며, 현재 7세기부터 르네상스까지 이탈리아 회화의 역사를 보여주는 미술관이 되었다. 브레라 회화관의 건물은 과거 궁전이었던 30개의 방을 전시실로 개방하고 있는데, 14세기의 중세 회화, 조각을 시작으로 다빈치나 라파엘로까지 르네상스 시대 거장들의 기법을 도입한 작품으로 연결되어 가는 방식으로 전시되어 있다. 브레라 회화관에는 북쪽 이탈리아의 르네상스를 대표하는 작품 또한 소장하고 있는데, 천여 점에 달하는 소장품에는 조반니 벨리니(Giovanni Bellini)의 《피에타(Pieta)》, 틴토레토(Tintoretto)의 《성 마르코 주검의 발견(The Finding of the Body of Sanit Mark)》, 라파엘로(Sanzio Raffaello)의 《성모 마리아의 결혼(The Marriage of the Virgin)》, 만테냐(Andrea Mantegna)의 《죽어 가는 그리스도(The Dead Christ and Three Mourners)》가 유명하고, 그 외에도 기독교를 주제로 하는 작품들이 많다(Pinacoteca di Brera, 2022).

1809년 공식적으로 설립된 브레라 회화관은 1776년부터 이미 소장품이 교육적 목적을 가진 기관의 역할을 하고 있었으며, 이러한 교육기관은 아카데미아 디 벨 아르티(Accademia di Belle Arti)가 설립되면서 교육적 목적이 더욱 확장되었다. 브레라 회화관은 전통적인 문체로 쓰인 라벨과 함께 일부의 작품에 가족 라벨(family label)을 함께 전시하고 있다. 검은 패널과 흰 패널로 이루어진 두 다른 라벨에 대해 브레라 회화관 교육팀은 보통 라벨이 작품을 설명하고 이해를 돕는 방향으로 쓰였지만, 가족 라벨은 가족 관람객, 혹은 그룹의 관람자에게 작품에 대해 상상력을 일으키게 하는 것이라고 한다. 본 연구자와 브레라의 교육팀의 면담에 의하면 브레라 회화관의 가족 라벨은 관람자 그룹, 특히 가족이 함께 미술관을 방문하여 작품을 감상할 때 혼자 따로 보는 것이 아니라 “대화”를 나누도록 하는 것이 궁극적 목표이다(Pinacoteca di Brera, 2022). 어린이 동반 가족 관람객이 최우선 대상인 가족 라벨은 미술사를 근간으로 학문적 내용 전달이 주를 이루는 일반 라벨과 달리, 관람객이 다양한 반응을 표출하도록 장려하는 것이다. 가족 라벨은 『박물관/미술관 내에서의 해석(Interpretation in the Museum)』의 저자 브래드번(Bradburne)이 총책임자로서 2015년 10월부터 2018년 10월에 이르기까지 3년간 제작되었다. 총책임자 외에 9명의

교육팀 임원이 라벨 쓰기에 함께 하였다(Pinacoteca di Brera, 2022).

가족 라벨의 제작 과정, 기본원리와 궁극적 목적

브레라 회화관의 가족 라벨을 제작은 3차례의 과정을 통해 이루어진다고 한다. 첫째, 가족 라벨 쓰기 과정은 9명의 교육팀 직원에게 모든 작업이 포함된 Word 파일을 만들어 공유하는 것으로 시작된다. 즉, 모든 라벨을 해석하는 실마리가 되는 단어 기록은 시작부터 9명의 모든 직원이 Google 드라이브에서 같은 파일을 공유하고 작업한다. 교육팀은 라벨을 쓰기 위한 기초 작업으로 작품 안에 흥미로운 요소들, 호기심을 불러일으킬 세부 사항, 또는 중요한 시각적 단서가 될 수 있는 사항들에 대한 아이디어 스케치를 발전시킨다.

둘째, 각 작품에 대한 아이디어가 수집되면 본격적인 라벨 초안은 하나의 작품마다 담당 교육사 한 명이 개별적으로 진행한다. 9명의 교육사는 하나 이상의 작업을 선택하고 자신의 영감에 따라 라벨의 초안을 독립적으로 작성한다.

셋째, 교육사 개인에 의해 작성된 초안에 관해 다른 교육사들은 코멘트를 하고, 수정을 제안하며, 장점과 혹 있을 수 있는 단점을 지적한다. 이때 모든 교육사의 작품에서의 관찰되는 요소를 공유한다. 모든 발견된 요소들은 모든 교육사가 동의할 때까지 지속적인 수정이 이루어진다.

마지막으로, 모든 교육사의 동의가 이루어진 라벨은 그 개별 작품 바로 앞에서 작품을 함께 감상하면서 라벨이 의도하는 데로 연습해 보는 과정을 거쳐 다시 수정이 일어난다. 이 마지막 수정 과정 역시 모든 교육사가 동의할 때까지 지속된다.

이렇게 개인 작업과 협업 작업으로 쓰인 라벨은 지속적인 수정에 의한 동의로 제작할 뿐, 각 작품의 특성에 따라 매우 다르게 이루어진다. 따라서 가족 라벨에 대한 일괄적 원칙이 존재하지는 않으나 브레라 회화관 교육팀은 전반적으로 다음과 같은 형식을 가지고 있다고 말한다.

1) 라벨의 형식적 구조이다. 텍스트는 약 500자(공백 포함)여야 하며, 작품의 시각적 요소를 설명하는 묘사적인 부분이 있어야 하며, 이 묘사는 정답이 없는 “열린” 개방적 질문으로 이어진다. 이때 “열린 질문”이란 단순히 예/아니오에 대한 대답이 아닌 체계적이며 설명적이며 주관적인 답변을 유도하는 질문이다.

2) 라벨에 사용되는 언어는 명확하고 쉽게 이해가 가야 하지만, 아주 부분만을 보거나 단순한 반응 이상을 요구하는 것이어야 한다. 라벨의 문장은 너 혹은 당신(you)을 주어로 사용하여 다수의 대중이 아닌 개인에게 대화하는 형식을 사용한다.

3) 라벨의 내용은 미술사학자들이 쓴 학문적 라벨(일반 라벨)과 겹치지 않아야 한다. 라벨에는 단 하나의 초점만 있어야 하며, 이 초점은 열린 결말을 가진 개방된 활동을 목적으로 하여야 한다. 지금까지 쓰인 44개의 라벨을 전반적으로 살펴보면, 그 초점이 되는 주제는 작품들에 대한 다양한 관점(주제, 스타일, 구성, 역사...)을

제안하려고 시도하는, 즉 다양성의 원칙을 지향하고 있다.

4) 모든 라벨은 독립성을 가지고 있다. 다시 말해, 다른 라벨을 참조하지 않고 개별적으로 사용 가능해야 한다. 최종 라벨은 미술사적으로 정확히 밝혀진 사실을 근간으로 한다.

위에서 설명했듯이 가족 라벨은 관람자에게 작품을 좀 더 주의 깊게 보도록 초대하려는 의도를 가지고, 브레라 회화관의 대표작이 아닌 비교적 덜 알려진 작품들에 대해 관객들에게 오래 머물도록 관람하도록 유도하는 것이 궁극적 목표로 제작되었다. 어린이 관람객들이 더욱 자세하게 작품을 감상할 수 있도록 장려하기 위해, 작품의 전체적으로 조망하는 것뿐만 아니라 세부적인 부분에도 초점을 맞추도록 유도하였다. 관람객은 전체 작품뿐만 아니라 개별 작품의 하나 이상의 세부 사항에 집중하도록 유도되고, 관람객 집단(대부분 가족)이 서로의 반응을 공유함을 통해 관람객 집단 안에 다른 사람들과 작품에 관한 기억이 창조되도록 장려한다(Pinacoteca di Brera, 2022).

브레라 회화관 가족 라벨의 위치, 내용, 성격

브레라 회화관 가족 라벨은 일반 라벨과 같이 나란히 배치되어 있다.

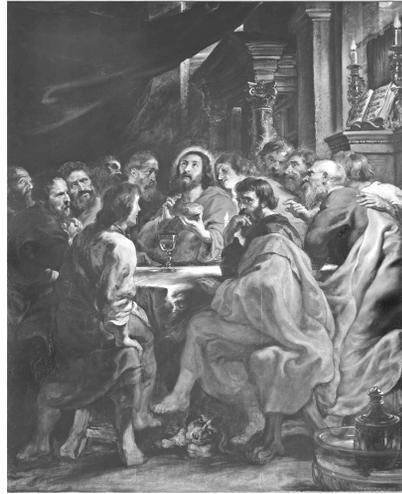


<그림 1> 브레라 회화관의 일반 라벨과 가족 라벨의 위치와 모양

가족 라벨은 작품의 제목과는 다른 가족 라벨 제목을 가지고 있으며 그에 해당하는 질문을 하고 있다. 본 연구에서 선택한 가족 라벨의 구체적 내용은 다음과 같다. 지면상 작품의 사진은 아래 두 작품으로 제한하겠다.



<그림 2> 가시면류관을 쓰고
조롱당하는 그리스도



<그림 3> 최후의 만찬

아래는 본 연구가 주목하는 가족 라벨의 구체적 내용이다. 가족 라벨은 질문을 포함하고 있으며 보는 사람이 주어로 쓰여 있다. 또한, 작품명과 가족 라벨의 제목은 아주 상이하다.

<표 1> 브레라 회화관 가족 라벨 내용

작가명 가족 라벨 제목	작품명 가족 라벨 내용
쥬세페 데 리베라 (Jusepe de Ribera)	가시면류관을 쓰고 조롱당하는 그리스도 (Christ Mocked and Crowned with Thorns)
가족 라벨 제목: 유대인의 왕을 환영하라!	이 장면은 쥬세페 데 리베라가 예수를 모욕하는 병사들을 상상한 것입니다. 작가는 병사들이 막대기를 쉿터처럼 쥐고, 예수의 어깨에 빨간 망토를 던진 채로 머리에 가시면류관을 씌운 순간을 포착하려 하였습니다. 진통적으로 예수를 공격하는 병사들은 추한 성정이 얼굴에 드러나는 것처럼 못생긴 얼굴로 그려집니다. 당신은 나쁜 사람의 얼굴은 어떻게 그리니까?
페테르 파울 루벤스 (Pieter Paul Rubens)	최후의 만찬 (The Last Supper)

작가명	작품명
가족 라벨 제목	가족 라벨 내용
가족 라벨 제목: 개 조심	“예수 그리스도여, 누가 당신을 배신하겠습니까?” “그게 저입니까?” “아니면 저 자입니까?” 사도들이 촛대 주변에 둘러앉아 모여 물었습니다. 오직 한 사람만이 시신을 외면하고 다른 쪽을 쳐다보는데, 그가 바로 유다입니다. 유다의 배신을 강조하기 위해, 작가는 고전적으로 충성을 상징하는 개를 그의 발치에 그렸습니다. 그의 의도를 대비하기 위해서입니다. 어떤 동물이 당신의 성격과 반대되는 동물입니까?
벤베누토 티시 (가로파로) (Benvenuto Tisi, known as Garofalo)	죽은 그리스도에 대한 애도 (Lamentation over the dead Christ)
가족 라벨 제목: 집게와 손톱	격렬하게 흘날리는 망토를 보라! 요한과 마리아의 얼굴에는 슬픔이, 또 마리아 막달레나의 얼굴에는 온화한 아름다움이 깃들어 있습니다. 예수는 십자가에서 내려졌고, 생명력 없는 팔이 어머니의 품에 있으며 그의 창백한 몸은 어머니 옆에 가까이 눕혀져 있어요. 작가는 작품에서 십자가를 그리지 않았습니다. 작가는 아름다운 풍경, 마법 같은 분홍빛의 노을, 또는 평화로운 마을의 모습을 망치고 싶지 않았을지도 모르지요. 십자가를 떠오르게 하는 물체가 그림에서 보이는가요? 작품 속 아기는 그것들을 찾은 것 같아요.
마르코 도지오노 (Marco D'Oggion)	세 대천사(The Three Archangels)
가족 라벨 제목: 오르락내리락 (Up and down)	큰 날개를 펼치고 검을 휘두른 채로 날고 있는 천사는 위대한 대천사 미카엘입니다. 그는 타락한 천사 루시퍼를 무찔렀고, 루시퍼는 벌거벗은 채 미카엘의 발아래 깊은 골짜기로 머리부터 곤두박질치고 있습니다. 그 틈은 어둡고 좁아서 아무도 어디로 향하는지 모릅니다. 루시퍼를 바라보고 있는 두 명의 대천사인 가브리엘이나 라파엘의 위치에 당신이 서 있다고 상상해 보세요. 그 깊은 틈에서 무엇이 보이나요? 루시퍼가 결국 어디로 향할 것 같은가요?
베로네제 (Veronese)	시몬 집에서의 저녁 식사 (Supper in the House of Simon)
가족 라벨 제목: 관심의 중심	만약 당신이 손님을 저녁 식사 초대하면, 주인공 손님의 자리를 어디로 하겠어요? 아마도 가장 중앙이 되는 곳일 것 같은데요, 이 그림의 중앙에는 고양이 한 마리와 강아지 두 마리, 그리고 하늘이 자리하고 있어요. 그렇다면 작가는 시몬의 영광스러운 손님인 예수를 어디에 그렸을까요? 그는 왼편에 프레임에 거의 기대다시피 앉아있는데, 흰색 식탁보, 유리와 접시, 그리고 요리로 둘러싸여 있습니다. 이러한 점은 그가 소외된 것이 아니라는 점이 확실합니다. 베로네제의 다른 그림에는 그가 어디에 앉아있을 것 같은가요? 이 그림에서 예수를 찾아보세요. 광륜을 가진 사람이 예수입니다.

최근 개발된 가족 라벨

브레라 회화관은 2021년에 작품의 시각적 요소가 아니라 액자 틀에 초점을 맞춘 가족 라벨을 개발했다. 부연하자면, 액자도 작품 일부로 생각하도록 함과 동시에 종교적 내용이 아니라 동시대 가족 관람객에게 익숙한 내용을 제시한다.

<표 2> 브레라 회화관 가족 라벨 최근

작가명	작품명
가족 라벨 제목	가족 라벨 내용
귀도 레니 (Guido Reni)	성 바오로와 성 베드로 (Santi Pietro e Paolo)
가족 라벨 제목: 내가 개를 본 것 같은데	액자의 중앙 하단에 있는 방패에는 앞발과 꼬리를 들고 있는 그레이하운드가 조각되어 있어요. 이 혼란된 개는 가문의 컬렉션으로 이 그림을 그려 소유한 볼로냐의 켐피에리 가문의 문장을 나타내는 중요한 역할을 하고 있어요. 다른 그레이하운드는 액자 밖으로 킁킁거리며 냄새를 맡는 것으로 보아 혼란받은 개처럼 온전히 서 있지 못합니다. 당신의 가족을 대표하는 문장(가족을 대표하는 머리 장식)을 디자인을 고안해 볼까요?
니콜로 디 피에트로 (Nicolò di Pietro)	성모 대관식 (Incoronazione della Vergine)
가족 라벨 제목: 하나의 예외적인 액자	아치 모양의 커튼은 별빛으로 빛나는 하늘을 보여줍니다. 침탑에는 백합이 피어 있고, 그 위에는 천사들이 떠다니고 있습니다. 액자의 금줄 세공을 통해 붉고 푸른 꽃이 보입니다. 금색은 그림에도 꽃의 붉은 색과 푸른색을 그림에 어우러지게 합니다. 액자와 그림은 함께 제작되었기에 상당히 비슷해 보입니다. 브레라의 많은 작품은 액자 원본을 가지고 있지 않은데, 이 작품은 예외적으로 액자 원본이 보존되어 있어요. 옆에는 다른 작품이 하나 더 있으니, 찾아서 보길 바랍니다. 이 작품의 원본 오래된 액자는 낡고 허름하지만 성 베드로는 이를 개의치 않아 하는 듯하지요.

브레라 회화관 가족 라벨의 특징 분석

지면상 본 연구는 가족 라벨과 일반 라벨을 모두 비교한 자료를 모두 제시하지 못하나 그 차이를 분석한 요약된 결과는 다음과 같다.

소셜 오브젝트의 기능

브레라 회화관 가족 라벨은 작품 제목과는 다른 가족 라벨만의 제목을 가지고 있다.

일상 용어로 제작된 가족 라벨은 기독교 배경을 가진 제목을 성경적 이해 배경이 없는 관람객에게 그 작품 앞에 멈추어 보게 하는 견인력을 발휘할 수 있다.

<표 3> 브레라 회화관 작품명과 가족 라벨 제목 비교

작품명	가족 라벨 제목
최후의 만찬	개 조심
성 바오로와 성 베드로	내가 개를 본 것 같은데
세 대천사	오르락내리락
성모 대관식	하나의 예외적인 액자

루벤스의 《최후의 만찬》은 미술사적으로 지식이 있거나 성경적 이해가 있는 관람객에게는 몹시 익숙한 작품이다. 이 《최후의 만찬》의 가족 라벨 제목은 “개 조심”이라는 웃음을 자아낼 수 있는 문구이다. 우리에게 익숙한 반려동물인 개 중 입질이 있는 개들에게 예쁘다고 다가가면 자칫 상처를 입을 수도 있다는 경고의 메시지인 “개 조심”은 성경적 지식이 없는 동시대의 아이들에게도 익숙한 어조로 어린 관람객의 시선을 끌어낼 수 있다. 작품명이 성서의 인물인 《성 바오로와 성 베드로》의 가족 라벨 제목은 “내가 개를 본 것 같은데”로 액자의 중앙 하단에 있는 방패에는 앞발과 꼬리를 들고 있는 그레이하ound가 조각을 주목하도록 한다. 성경의 인물 중심이 소재인 이 작품의 다른 측면인 셉피에리 가문을 대표하는 문장의 개의 모습을 보도록 유도한다. 《세 대천사》 작품은 성서에 나오는 중요한 천사를 의미하는 것인데 이의 가족 라벨 제목은 “오르락내리락”이다. 세 천사의 동작에 초점을 맞춰 아이들이 놀이터의 구조물을 이용하는 모습을 떠오르게 하는 단어이다. 성경의 중요한 사건이나 인물인 원작품의 제목을 아동의 관점이나 실생활의 문구로 바꿈을 통해 작품을 친숙하게 만들고, 동시에 흥미를 자아낼 수 있는 단어를 선택하여 작품을 오래도록 감상하도록 한다. 즉, 가족 라벨의 해석적 제목은 관람객의 견인력을 끌어낸다. 이렇게 제목을 통해 견인된 관람객은 가족 라벨의 설명과 질문을 통해 작품을 오래 감상하게 하는 유지력을 지니게 된다(Hein, 1998에서 재인용).

관람객이 전시물에 몰두하기 위해서는 라벨에는 질문이 담겨 있어야 하며 전시물과 가깝게 배치되어야만 한다고 주장한 사이먼(Simon, 2010)은 “소셜 오브젝트(social object)”라는 개념을 제안했다. 소셜 오브젝트는 사이먼(Simon, 2010)의 참여를 이루어 실무적 설계를 이루는 개념으로 예술작품에 대해 놀라움을 가지고 방문객이 서로에게 들려서 이야기하고 싶게 만드는 사물이나 그 경험이 마치 사물처럼 되어 기억되고 확산하는 경험 모두를 포함한다. 브레라 회화관의 가족 라벨은 일상의 용어와 제목을 사용하여, 작품에 익숙하게 만들고 웃음을 자아내어, 관람객 간 대화와 공유로 나아가는 참여적 경험을 유도하고 그 전시 공간을 자신의 경험을 투영하

는 소셜 오브젝트의 역할을 하고 있다(Hein, 2000).

다음의 목소리를 유도하는 질문

서렐(Serrel, 1996)은 관람객 친화적 전시 라벨은 라벨 작성자(에듀케이터와 큐레이터), 관람객 개인, 그 개인과 동반한 관람객, 그리고 전시 작품 사이의 네 방향의 대화를 유발되도록 하기 위한 구체적 장치로 질문을 적극적으로 제안했다. 특히 작품에 대한 지식이 일방적 전달이 되지 않기 위해서는 작품에 대한 해석의 권한을 관람객에게 양도하는 방식으로 질문이 담긴 라벨을 제안한 것이다. 브레라 회화관 가족 라벨은 대부분 질문을 담고 있다. 다음의 예시와 질문의 의도를 살펴보자.

- 1) 당신의 가족을 대표하는 문장(가족을 대표하는 머리 장식)을 디자인을 고안해 볼까요? **의도)** 개인과 가족 공동체에 대한 이해를 바탕으로 작품에 개인을 대입하고 표현하기
- 2) 어떤 동물이 당신의 성격과 반대되는 동물입니까? **의도)** 자신을 돌아보고 개인을 표현하기
- 3) 작가는 시몬의 영광스러운 손님인 예수를 어디에 그렸을까요? **의도)** 작품 중앙에 사건의 주인공이 위치하지 않는 의문점 제시하기
- 4) 루시퍼를 바라보고 있는 두 명의 대천사인 가브리엘이나 라파엘의 위치에 당신이 서 있다고 상상해 보세요. 그 깊은 틈에서 무엇이 보이나요? 루시퍼가 결국 어디로 향할 것 같은가요? **의도)** 작품 안에 인물이 되어 자신의 행동을 상상하기
- 5) 당신은 나쁜 사람의 얼굴은 어떻게 그림니까? **의도)** 자신의 성격과 미술 표현의 경험 개별화하기
- 6) 십자가를 떠오르게 하는 물체가 그림에서 보이는가요? **의도)** 상징적 요소 찾아내기

이러한 질문은 관람객에게 정답을 요구하는 것도 아니며 예상되는 답을 요구하는 것도 아니다. 어려운 용어를 사용하지 않으며 너무나 빠른 답도 아니며 아동 대부분이 자신감을 가지고 자신의 기억을 소환하거나 자주 쓰는 표현, 자신과 가족의 취향과 정체성을 말하도록 하고 있다. 따라서 질문은 작품을 깊이 있게, 그리고 개인적으로 몰두하여 감상하도록 하는 장치이며 다른 관람객에게 자신의 취향을 표현하고 타인의 정체성을 교환하는 대화를 위한 장치이다. 가족 라벨과 나란히 놓여있는 브레라 회화관의 일반 라벨은 브레라 미술관이라는 기관이 이해하는 미술사적 정보나 작품의 의도, 혹은 후원자의 정보나 그 시대 다른 작품과의 차별성 등을 서술하고 있는 것과 비교하여 보면 가족 라벨의 대화 장치와는 강하게 대비되는 것을 알 수

있다. 가족 라벨은 일상용어로 작품의 맥락을 먼저 제시하고 이 맥락을 이해하고 받아들이는 것이 아닌 열린 질문을 통해 자신의 목소리를 낼 수 있는 장치인 것이다. 즉, 답이 없으며 관람객 자신의 의도와 이해를 표현하게 되므로 관람객 각자의 다름의 목소리를 만들어낸다.

나만의 내러티브 만들기

브레라 미술관의 가족 라벨은 작품이나 액자에 있는 사람이나 동물 혹은 사물로 시작한다. 작가가 미술사적으로 어떤 위치에 있는 작가였는지, 성경적 신념이나 태도 등 작품이 제작된 이유를 추상적 단어로 설명하는 것과는 대조적이다. 구체적인 사물, 즉 망토, 요한과 마리아의 표정, 예수와 제자들의 위치, 동물의 포즈, 천사들의 위치 등을 작품 설명의 실마리 단어로 사용하는 것이다. 사람, 동물, 사물들을 살펴보고 이를 발전시켜 작품에서 일어나는 내러티브를 해석하고, 위에서 설명한 열린 질문을 통해 관람객이 내러티브를 만들어내도록 하고 있다. 또한, 이러한 질문은 관람객의 정체성을 포함하고 있다. 루벤스의 《최후의 만찬(The Last Supper)》의 가족 라벨은 “개 조심”이란 제목으로 작품의 등장인물인 예수와 제자들의 대화로 시작한다. 즉, 작품의 내러티브를 대사처럼 보여준다. 그리고 작가의 의도인 “유다의 배신을 강조하기 위해, 작가는 고전적으로 충성을 상징하는 개를 그의 발치에 그렸습니다.”라는 동물의 상징적 의미를 생각하도록 하고, 관람객에게 “어떤 동물이 당신의 성격과 반대되는 동물입니까?”라고 질문하여 자신의 성격과 동물을 연결하려고 노력하게 한다. 아래는 《최후의 만찬》의 일반 라벨이다.

캐서린 레스큐어가 아버지를 기리기 위해 의뢰한 이 그림은 1631년 완성되어 플랑드르 말린스에 위치한 성 람보 성찬 예배당의 재단에 놓였다. 후기의 다른 작품과 마찬가지로, 루벤스는 작품에서 덜 중요한 부분은 조수에게 맡겼다. 하지만 인물 표정의 특징을 다루는 방식과, 바탕색을 잘 드러내는 벨라투라 기법으로 붓을 사용하는 방식은 그가 명장임을 증명한다. 그림의 구성요소들은 16세기 베니스 그림으로부터 영향을 받았다.²⁾

가족 라벨이 작품에서 일어나는 상황을 대화로 설명하는 것과는 대조적으로 일반 라벨은 작품이 제작된 후원자라는 사회문화적 맥락과 미술사적 중요성을 구체적으로 제시하고 있다. 가로팔로의 《죽은 그리스도에 대한 애도》의 일반 라벨 또한 사회문화적으로 그 작품이 제작된 당시의 시대적, 사회적 배경과 종교적 내용을 서술하고 있다.

2) 일반 라벨은 연구자가 촬영하여, 번역한 것이다.

이 작품은 “페라라의 라파엘”이라고 불리던 화가의 가장 위대한 작품 중 하나이다. 잔잔한 리듬, 그리고 형식적으로 보이지만, 상징적인 구성 속에서 라파엘의 영향이 이 그림을 통해 느껴진다. 그림에 있는 사람들은 예수와 마리아 양 옆으로 명확하게 나뉘어 마당에 모여 있다. 하지만 이러한 어색함은 눈부신 배경, 인물 왼쪽의 노란색과 파란색 또는 중앙의 주황색 스카프에 의해 밝혀진 마리아 막달레나의 튜닉처럼 복잡한 색상의 배치, 또 예수의 싸늘한 창백함에서 느껴지는 감동적일 정도로 자연스러운 디테일을 통해 상쇄된다.

이 일반 라벨은 브레라가 가진 기관의 해석적 가치를 서술하고 미적으로 어떤 특징을 갖는지 그것은 어떻게 성경과 연관되어 있는지 설명한다. 즉, 일반 라벨은 학문적 정보를 정확히 제공하고 있으나 관람객 개인이 의미를 형성하기 위한 내러티브를 생각하도록 하지는 않는다. 그 대비가 가장 극대화된 라벨 중 하나는 레니의 《성 바오로와 성 베드로》 작품이다. 일반 라벨은 성경적 내용인 갈라디아인에게 보내는 편지(갈라디아서)의 내용을 그리고 있다. 성 바오로는 옆에 앉아 눈물을 흘리고 있는 성 베드로를 꾸짖는다. 이러한 참회는 개신교는 반대하는 성례를 주장하는 반종교 개혁을 그리기 위한 주제로 적합하다는 종교적 해석과 함께 “레니는 카라치 가문의 고전주의와 카라바조의 자연주의를 넘나드는 화가”라는 미술사적 중요도를 지목한다. 이러한 일반 라벨과는 대조적으로 이 작품에 대한 가족 라벨은 작품의 성경적 시대 문화 맥락적 내용이 아니라 가문과 연관된 액자를 통해 자신의 가족을 나타내는 문장을 디자인하도록 하고 있다. 위의 가족 라벨에서 보듯이 액자의 중앙 하단에 있는 방패에는 앞발과 꼬리를 들고 있는 그레이하운드가 썸피에리 가문의 문장이며 이 개의 훈련된 모습을 보고 관람객이 개인적으로 자신의 가족을 대표하는 문장을 디자인하도록 질문한다.

결론 및 제언

박정애(2022)에 의하면, 들뢰즈의 정동은 인간의 비인간적 생성이라고 하면서 정동은 자신도 모르게, 자신이 의식적으로 조절할 수 있는 차원을 벗어나 열정이 일어나 에너지가 생겨서 무엇인가 새롭게 되는 것이다. 그것은 무의식적으로 어느 하나에 집중하는 상황이며, 이는 칙센트미하이(Csikszentmihalyi, 1996)가 교육적으로 강조한 “몰입”이 외부의 독특성이 동기 유발이 되어 우리의 몸에 정동을 일으켜 무엇인가 몰두하면서 궁극적으로 창의적 표현이 가능해지며, 또한 인식적 이해가 체화된다고 하였다. 브레라 회화관의 가족 라벨은 일반 라벨이 미술사적 사회문화적 맥락, 특히 종교적인 정보를 제공하는 것과 대조적으로 관람객에게 말을 걸고, 관람객에게

생각을 나누도록 하여 작품에 대한 창조적 해석을 가능하게 한다. 브레라 회화관 가족 라벨은 성인을 위한 것과는 완전히 다른 접근이나 작품을 해석하도록 자극 (provocation)을 제공하고, 작품에 대한 정보를 작품에 등장하는 사물이나 사람에 주목하고 관람객을 자극하여 자신의 의미를 만들어가는 예술 활동인 것이다(Tilden, 1977).

브레라 회화관의 가족 라벨은 묘사는 정답이 없는 열린 개방적 질문을 통해 자신만의 결말을 가지도록 한다. 따라서 관람객 각자의 다름의 목소리를 유도한다. 일반 라벨은 문장의 주어가 작품을 만든 후원자, 작가, 그 시대 등이지만 가족 라벨은 모든 문장의 주어가 “you”(당신, 혹은 너)로 관람객의 관점에서 모든 것을 설명하고 질문하여, 다수의 대중이 아닌 개인에게 대화하는 형식을 취하고 있다. 가족 라벨에는 단 하나의 초점만 가지고 있고, 이 초점은 열린 결말을 가진 개방된 활동을 목적으로 하고 있다. 브레라 회화관의 가족 라벨은 이를 보며 함께 대화를 나눌 수 있는 가족을 위해 가족만의 내러티브 만들기를 유도한다.

루벤스의 《최후의 만찬》의 가족 라벨은 “개 조심”은 가족의 문장을 디자인하는 “작가 되기”를 이끌어나가고 있다. 허버드(Hubard, 2007)는 예술작품은 글과 달리 물리적 실체를 제시하고 관람객의 신체적, 정서적 반응과 해석을 유발한다고 주장한다. 그러므로 체화된 학습(embodied learning)은 감상자가 작품의 구조와 재료의 느낌을 경험하고, 작가의 제작 과정을 연상하고, 또 작품의 감정적 어조(emotional tone)나 문화적 중요성에 공감하도록 돕는다고 설명한다. 특히 아동 관람객에게 체화된 경험은 중요하다고 한다. 과거 많은 관람객 연구가 관람객이 작품을 보는 시간보다 라벨을 읽는데 더 오랜 시간을 할애함을 발견하였다. 그럼에도 미술사적 정보에 의존하는 일반 라벨이 동시대 미술관에서도 라벨의 기초적 내용으로 인식되고 있다. 본 연구가 어린 관람객이 미술관에서 시대적으로 문화적으로 공감이 어려운 작품을 접하는 경우 아동 관람객에게 작품과 상호작용하고 가족 간의 대화를 창조해내는 실천에 보탬이 되었으면 한다. 위에서 언급하였듯이 본 연구는 가족 라벨을 실제로 보면서 대화하는 관람객의 경험을 담지 못하고 있다. 가족 라벨에 구체적 실천을 담는 실험연구가 후속되길 희망한다.

참고문헌

- 국립중앙박물관 (2022). <https://www.museum.go.kr>
 김수진 (2018). 미술관과 학교의 협업 교육 프로그램 사례 연구. *미술교육논총*, 32(4), 151-185.
 김영천 (2013). *질적연구방법론 II*. 파주: 아카데미프레스.

- 박정애 (2022). *미술로 이해하는 미술교육*. 서울: 사회평론아카데미.
- 이보아 (2006). 모바일 기술과의 융합을 통한 박물관 커뮤니케이션의 활성화 연구. *인문콘텐츠*, 7, 23-50.
- 이지혜 (2019). *어린이 관람객의 의미 형성을 돕기 위한 미술관 전시 레이블 개발 방안*. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육전문대학원.
- 정혜연 (2013). 현대미술관 내 인터랙티브 공간의 역할과 조건: 아동 관객의 교육적 경험을 위한 모색. *미술과 교육*, 14(3), 59-79.
- 최성희 (2015). 미술관 전시 공간 내 체험적 요소를 구조화하기: 관계미학의 교육적 의미. *미술과 교육*, 16(2), 51-74.
- Barret, T. M. (2004). *미술비평: 그림을 읽는 즐거움*. (이태호 역). 과주: 아트북스. (원저출판, 2000)
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Deleuze, G. (2004). *차이와 반복*. (김상환 역). 서울: 민음사. (원저출판, 1968)
- Falk, J. (2009). *Identity and the Museum Visitor Experience*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London and New York: Routledge.
- Hein, G. E. (2000). *The Museum in Transition: a philosophical perspective*. USA: Smithsonian Institution.
- Higgins, H. H. (1884). *Museums of Natural History, Transactions of the Literary and Philosophical Society of Liverpool*, England: Routledge.
- Hooper-Greenhill. (2000). *Museum and interpretation of visual culture*. England: Routledge.
- Hubard, O. (2007). Complete engagement: Embodied response in art museum education, *Art Education*, 60(6), 46-53.
- Pinacoteca di Brera. (2022). <https://pinacotecaPinacoteca>
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Santa Cruz, CA: Museum OZ.
- Serrel, B. (1996). *Exhibit Labels: an interpretive approach*. England: Alta Mira Press.
- Tilden, F. (1977). *Interpreting Our Heritage*. USA: The University of North Carolina Press.

Abstract

The Museum Label Talks to Visitors: The Pinacoteca di Brera's Family Label

Hye-Youn Chung

Hongik University

Today's art museums accept the view that learning is a voluntary process of making meanings and try to provide a "connection" with the collection to create an emotional exchange that viewers discover and feel through the collection rather than knowledge or information about the collection. The purpose of this study is to explore the possibility that the label, the most basic way to provide a clue to the interpretation of the work, creates its own meaning rather than providing information about the work. This study is a case study on Family Label of the Pinacoteca di Brera in Milan, Italy. The Pinacoteca di Brera's family label aims to invite the viewer to take a closer look at the works, and invites the audience to stay for a long time on relatively lesser-known works that are not the representative works of the Pinacoteca di Brera. The function of "social object" was induced by attaching the title of everyday language to the family label which is distinct from the general label. Pinacoteca di Brera's family label contains open questions that can reflect one's identity. Becoming a device to create a narrative to form a meaning for audiences of all ages.

논문접수 2023. 01. 01	심사수정 2023. 02. 09	게재확정 2023. 02. 09
-------------------	-------------------	-------------------

예술이 풍부한 문화예술교육 교수법에 관한 연구1)

정연희

국립공주대학교 미술교육과 교수

요 약

본 연구는 예술적 실천 과정을 문화예술교육에 접목할 때 “예술이 풍부한” 양질의 교육 구현이 가능함을 입증하고자 하였다. 이를 위해 기존의 “예술이 풍부한 교수법” 논의가 교육참여 예술가 활동에 주로 초점이 맞추어지는 경향 즉, 교육 환경에서 예술가의 전문적 실행(practice)에 초점을 맞추는 데서 더 나아가 예술가의 사회 참여를 포함한 예술 행위의 실재를 스튜디오 환경에서의 작품 제작(poiesis), 사회 환경에서의 행동주의적 실천(praxis)으로 확장하여 이를 심층 분석함으로써 예술이 풍부한 문화예술교육 교수법을 위한 함의를 도출하였다. 그리고 예술적 실천 과정을 (준비)-개방-연결-생성-성찰의 단계로 구분하여 다양한 상황에서의 예술가 실천을 분석하고 이에 근거하여 “예술이 풍부한 교육”을 위한 실천요소를 도출하였다. 현대 예술가의 실천으로부터 예술교육을 위한 유용한 교수법을 도출하고 이를 다른 학문 분야의 학습모델로 전파하는 것은 예술교육, 더 나아가 예술교육학의 정체성 또는 가치를 드높일 수 있는 지평을 열어줄 것으로 사료된다.

주제어

예술이 풍부한 교수법(arts-rich pedagogy), 예술적 실천(artistic practice), 교육적 실천(educational practice), 문화예술교육(arts and cultural education)

서론

예술교육은 여타의 교과 교육학처럼 교육학이 제시하는 이론과 방법론을 수용하고 접목하여 함께 변화·발전하고자 하였다. 그러나 여기에 예술교육의 딜레마가 있다. 예술교육을 학문을 기반으로 구축·운영되고 있는 교육 제도 속에서 실행하게 될 때, 학문과 차별되는 예술 본연의 진리 탐구 방식이 소홀해지는데, 그렇다고 교육의 형식을 포기하면 예술교육은 그 의미와 가치 확산의 기회를 잃게 되는 것이다. 어떻게 하면 예술교육이 예술 본연의 진리 탐구 방식을 포기하지 않으면서도 교육 안에

1) 이 글은 한국문화예술교육진흥원이 지원하고 한국국제미술교육학회가 주최한 문화예술교육 교수자 세미나 및 워크숍(2022. 09. 17.) 발표 원고를 토대로 재작성한 것이다.

서 다루어질 수 있을까? 예술이 풍부한 문화예술교육 교수법에 관한 본 연구는 바로 이 질문에서 비롯하고 있다.

“예술이 풍부한 교수법(Arts rich pedagogy)”의 개념은 어빙(Ewing, 2018)의 연구에서 처음 발견되는데 예술교육에서 예술가가 파트너십을 이루어 수업을 진행함으로써 교수과정에 예술이 풍부하게 작용하고 그 결과 학습자의 학습을 풍요롭게 하는 접근법을 의미한다. 풍부한 예술을 교수법 차원에서 다루고 있는 이와 유사한 개념으로 “예술 중심 학습(art-centered learning),” “예술 기반 학습(arts-based learning)” 등이 있으나 이들 개념들은 교수법에 있어 예술을 수단적 가치로 보는 경향을 더 강하게 내포하고 있다.

이에 본 연구에서는 예술을 일반 학습을 위한 수단적 가치로 고려하는 교수법적 접근보다는 예술교육의 본질적 가치를 고양함을 전제로 하여 예술이 풍부한 교수법에 대해 살펴보고자 한다. 따라서 예술이 풍부한 교수법의 원리와 요소를 밝히고 예술교육의 독자적 교수학습방법론으로 재조망해 봄으로써 예술교육의 내용적 차별성뿐만 아니라 교수방법에 있어서도 예술교육의 특수성을 강화하게 될 것이다. 이는 곧 예술교육의 본질적 가치를 제고하기 위한 하나의 방안이다. 그러나 기존의 예술이 풍부한 교수법의 접근방법이 예술가의 교육 참여 경험을 기반으로 정의되고 있어 예술이 풍부한 교육의 실천 원리를 근본적으로 파악하는 데 한계를 보인다. 이를 극복하기 위해 본 연구는 예술가의 사회 참여를 포함한 예술 행위의 실재를 “스튜디오 환경에서의 작품 제작(poiesis),” “사회 환경에서의 행동주의적 실천(praxis)” 그리고 “교육 환경에서 예술가의 전문적 실행(practice)”으로 구분하여 심층적으로 살핀 다음, 예술적 실천 과정의 프레임워크를 도출하고자 한다. 그리고 전문가 워크숍을 실시하여 연구를 통해 도출한 예술적 실천의 과정과 요소들이 문화예술교육 현장에 적용 가능한지 그 타당성을 검토한 후, 교수법적 함의를 살펴보고자 한다. 이를 통해 다양한 교육환경에서 활동하는 문화예술교육 교수자들이 예술적 실천에 대한 전문적 이해와 지식에 착안하여 자신들만의 실천 기반에 부합하는 예술이 풍부한 문화예술교육 교수법을 가이드 할 수 있기를 기대한다.

예술이 풍부한 교수법(art-rich pedagogy)의 개념

교수법의 정의

교수법(pedagogy)은 학습의 이론과 실천, 그리고 그 과정이 학습자의 사회적·정치적·심리적 발달에 어떻게 영향을 미치고 영향을 받는지에 관한 것이다. 하나의 학문 분야로 간주되는 교수법(또는 교육학)은 교육적 맥락에서 지식과 기술이 어떻게 전달되는지에 대한 연구이며 학습이 이루어지는 동안 발생하는 상호 작용을 고려한

다. 교수법의 목적은 교양 교육(인간 잠재력의 일반적인 개발)으로부터 직업 교육(특정 기술의 전달 및 습득)에 이르기까지 다양할 수 있다. 전통적인 서구 교수법에서는 교사를 지식 보유자로, 학생을 지식의 수용자로 간주하지만(Freire, 2018), 교수법 이론은 점차 학생을 교육의 주체자로, 교사를 촉진자로 간주하고 있다.

교수법은 종종 협의적으로 교수(teaching) 행위로 설명된다. 교사가 채택한 교수법은 학습이론, 학생과 그들의 수요에 대한 이해, 개별 학생의 배경과 관심을 고려한 행동, 판단 및 교수 전략을 포함한다(Shulman, 1987). 여기서 교수 전략은 학생의 배경 지식과 경험, 상황 및 환경뿐만 아니라 학생과 교사가 설정한 학습 목표에 따라 결정된다.

예술이 풍부한 교수법의 접근방법

기존 문헌의 검토를 통해 예술이 풍부한 교수법의 접근방법을 예술이 풍부한 교수법을 직접 언급하고 있는 소수의 연구를 포함하여 양질의 예술교육을 위한 교수법의 교수법적 논의의 기원 및 차원을 예술교육의 본질적 가치에 두고 있는 선행 연구들로 제한하여 살펴보았다. 그 결과 다음 세 가지 접근방법을 확인하였다. 첫째는 양질의 예술교육 관점에서 예술이 풍부한 교육을 논하는 예술 중심 학습²⁾ 접근법으로 그린(Greene, 1995), 에프릴, 버너포드, 웨이스(Aprill, Burnaford & Weiss, 2001), 뎀포드(Bamford, 2006)의 연구가 이에 해당한다. 뎀포드(Bamford, 2006)는 “예술이 풍부한” 교육 프로그램이 학문적 및 개인적 수준에서 학습자들에게 긍정적 영향을 미친다고 주장하였다. 그리고 예술이 풍부한 교육은 수준 높은 프로그램에서만 효과적이라 주장하면서 예술 속에서(in) 그리고 예술을 통한(through) 고도의 질적 교육 프로그램들이 갖는 특징을 구체적으로 제시하였다(<표 1> 참조). 한편 에프릴 등(Aprill et al, 2001)은 “예술이 풍부한 커리큘럼은 교육자와 학생들이 비판적으로 생각하고, 창의적으로 자신을 표현하고, 다양한 의견을 존중하는 역동적인 학습 공동체로 학교를 변화시키는 데 도움을 줄 수 있다”고 주장한다.

2) 예술 중심 학습(art-centered learning)은 학생들이 예술 프로젝트를 완수해 나가는 과정을 통해 정규 교육과정을 배우도록 하는 교육 접근법이다.

<표 1> 예술이 풍부한 양질의 예술교육 프로그램의 구조적·방법론적 특징(Bamford, 2006)

구조적 특징	방법론적 특징
<ul style="list-style-type: none"> - 창의적인 사람 및 조직과의 활발한 파트너십 - 모든 학생들에게 접근성 허용 - 지속적인 전문성 개발 - 유연한 조직구조 - 계획 및 집행에 대한 책임 분담 - 학교, 조직(기관), 지역사회 간의 긴밀한 유대 - 구체적인 평가전략 구비 	<ul style="list-style-type: none"> - 프로젝트 기반 - 팀워크 협력 - 조사연구 수행 - 토론 촉진, 아이디어와 이야기 교환 - 과정적·종합적으로 공식적·비공식적 성찰 - 학습 접근방법과 변화에 대한 메타 비판적 성찰 - 활동적 창조(active creation)에 집중 - 각 요소들이 연결되어 있고 전체론적(connected and holistic) 접근 - 대중 퍼포먼스와 전시 - 재료와 내용 면에서 지역자원, 환경, 맥락 활용 - 창의적 학습접근을 통해 특정 예술언어 개발 - 모험을 통해 자신의 전체 잠재력을 활용케 함

그리고 예술이 풍부한 교수법에 관한 두 번째 논의는 학교 교실에서 해당 과목 담당 교사와 교육참여 예술가가 파트너십을 이루어 수업을 진행함으로써 학습자의 학습을 풍요롭게 하는 예술 기반 학습³⁾ 접근법으로 갈톤(Galton, 2006), 도우닝, 로드, 존스, 마틴, 스프링게이트(Downing, Lord, Jones, Martin & Springate, 2007), 톰슨, 홀, 존스, 소프튼-그린(Thomson, Hall, Jones & Sefton-Green, 2012)의 연구가 이에 해당한다. 갈톤(Galton, 2006)은 교사와 창의적 실무자(예술가) 간의 협력 관계를 통해 교수법의 초점이 학습 결과에서 학습 과정으로 이동했으며, 이는 사고력, 정서적 문해력⁴⁾, 의사소통기술 및 문제해결력을 향상시켰다고 주장한다. 창의적 실무와 학습의 현장 공유에 관한 창의적 파트너십 연구를 수행한 도우닝 등(Downing et al., 2007)은 창의적 파트너십으로부터 전문적 학습을 공유할 수 있는 투입, 산출 및 방법을 설명하는 모델을 제공하였다. 또한 톰슨 등(Thomson et al., 2012)은 창의적

3) 예술 기반 학습(arts-based learning)은 예술적 기술, 과정, 경험을 비예술적 분야와 영역에서 학습을 촉진하기 위한 교육 도구로서 목적으로 사용하는 것을 말하는데 이는 예술을 수단으로 다른 영역의 학습을 촉진하는 것이다. 예술 통합 교육(arts-integrated education)은 예술기반교육의 일종이라 할 수 있는데 예술 통합 교육에서는 학습자들이 예술과 다른 과목 간의 연결성을 탐구하는 창의적 과정에 참여함으로써 양쪽의 학습 목적을 함께 충족시키는 교육 접근법이므로 예술과 다른 교과를 연계시키는 점에서 예술 기반 교육과 유사하지만 예술이 반드시 수단적 가치만을 갖는 것이 아니라는 점이 예술기반교육과 차이가 있다.

4) 감정파악능력으로 번역되기도 하는 정서적 문해력(emotional literacy)은 자신의 감정을 이해하는 능력, 타인의 말을 경청하고 그들의 감정에 공감하는 능력, 감정을 생산적으로 표현하는 능력을 의미한다.

실무자의 교수법⁵⁾이 갖는 특징적 요소를 명확히 하는 분석 프레임워크를 만들었다. 그들은 창의적 실무자에 의한 교수(teaching)의 특징적 요소로 간주되는 18개의 교육 실무관행의 레퍼토리를 <표 2>와 같이 제시하였다. 그리고 이들 각 교육 관행은 독특하지 않을 수 있으나 이들 관행들이 결합되면 예술이 풍부한 교육 경험을 성공적으로 만든다고 주장하였다.

<표 2> 창의적 실무자의 독특한 18가지 교육 실무관행(Thomson et al., 2012)

1) 자극(Provocation)	10) 풍부한 서사적 환경의 창출 (The creation of a rich narrative environment)
2) 유물의 사용(Use of artefacts)	11) 전문적 규범의 사용 (The use of professional norms)
3) 교실 밖으로 이동하기 (Moving out of the classroom)	12) 지역사회에 대한 관여 형성 (Building commitment to the community)
4) 특별한 계기를 만들기 (Making an occasion)	13) 유연한 속도 조절 (Flexibility in pacing)
5) '우리 삶의 텍스트'의 사용 (Use of 'the texts of our lives')	14) 규칙적인 순서와 방법의 사용 (The use of routine)
6) 교수 자원으로서의 자기 자신 (The self as a teaching resource)	15) 다양한 방식으로 행동 관리 (Managing behaviour differently)
7) 신체의 의상 사용 (Costume use of the body)	16) 집단적 노력의 공정한 기준 설정 (The valorisation of collective endeavour)
8) 다양한 강의실 담론 패턴 (Different classroom discourse patterns)	17) 학문적 기대치와 부합 (Alignment with disciplinary expectations)
9) 놀이의 허용(Permission to play)	18) 개방형 도전의 사용 (The use of open-ended challenge)

마지막으로 예술이 풍부한 교수법에 관한 세 번째 접근법은 예술이 학습에 대한 새로운 시각을 제공한다는 관점을 견지하면서 예술가가 작품을 만드는 과정 즉, 예술 행위로부터 교육을 위한 기초를 도출하는 비교적 최근의 예술 기반 교육 접근법으로 프링글(Pringle, 2009), 할버슨(Halverson, 2021) 등의 연구가 있다. 테이트 뮤지엄의 큐레이터인 프링글은 갤러리 맥락에서 예술 실무관행과 교수법 간의 관계를 살피므로써 교육자로서의 예술가가 갖는 특징을 분석하였다. 또한 위스콘신-메디슨 대학의 할버슨 교수는 자신의 책 “예술이 어떻게 교육을 구할 수 있나: 교수, 학습 및 강의의 혁신”에서 교육에 대한 예술기반 접근법으로 교육을 구하기 위한 대담한 계획을 제시하

5) 여기서 교수법은 교실 환경, 학교, 그리고 지역사회에서의 관계, 대화, 그리고 학습 환경을 포괄한다.

고 아이들이 교실로 가져오는 사회적, 문화적, 역사적 자산을 포용하는 새로운 학습 모델을 제시하였다. 또한 그녀는 학교 상주 예술가 프로그램인 Whoopensocker⁶⁾의 많은 사례를 통해 보다 포괄적인 교육적 성공을 위해 교실 관행과 학교 구조를 재구성할 수 있는 방법을 제시하였다. 할버슨(Halverson, 2021)은 교사가 예술 실무관행에 빠르게 접근하고 학문 분야(규율들) 간의 연결을 구축하는 데 도움이 되는 세 가지 팁을 <표 3>과 같이 제시하였다.

<표 3> 예술 실무관행으로부터의 효과적 교수법 요소(Halverson, 2021)

교수법 요소	내용
위험 감수 (take risk)	- 교수학습의 핵심 특징 - 위험을 감수하는 방법과 아이디어의 흐름이 계속되게 하는 식으로 대응하는 방법을 모델링(scaffolding risk-taking)
정체성과 표상의 수용 (embrace identity and representation)	- 예술을 통해 자신이 누구이며 어떤 사람이 될 수 있는지 실험 - 새로운 개념과 아이디어를 테스트하려면 실험이 이루어질 수 있는 즐거운 공간에서 표상(작품 만들기) 수행
집단적 책임 (take collective responsibility)	- 학습은 혼자 하는 것이 아니라 예술 공간에서의 학습 경험은 교수자, 학습자, 학습 자원을 포함하는 학습 생태계에 분배됨 - 진행 중인 예술품 제작 과정에 참여자가 되는 것은 지속되는 대화에 참여하도록 허용된 것을 의미

이상에서 기존 연구문헌을 중심으로 예술이 풍부한 교수법에 대한 논의를 정리하였다. 이상의 논의들은 예술가의 교육 참여 경험을 기반으로 예술 실천을 통한 효과적 교수법을 제시하고 있음을 알 수 있었다. 그러나 한걸음 더 나아가 예술가들의 예술적 실천을 직접 분석하여 이로부터 예술교육적 함의를 도출함으로써 예술이 풍부한 교육의 보다 근본적인 실천 원리를 파악해 볼 필요가 있다. 이것은 예술가의 사회 참여를 포함한 동시대 예술 행위의 실재를 심층적으로 살펴보는 것을 포함한다.

예술적 실천의 과정

예술적 실천

예술적 실천(artistic practice)은 예술가가 자신의 작업을 하는 방식에 관한 것으로 예술 작품을 만드는 물리적 행위를 넘어 영향력, 아이디어, 재료, 도구 및 기술 등을 포함한다. “실천(practice)”은 그리스어인 “praxis”에 어원을 두고 있다. 예술에서 실

6) 예술가들이 초등학생을 대상으로 창의성, 표현, 작문 및 협력에 중점을 두고 가르치는 6주 프로그램

천은 일반적으로 어떤 것을 완전히 익히기 위해 여러 방식을 통해 실행하는 것을 의미하였다. 예술가는 실천을 통해 자신이 따르는 예술 제작 이론을 적용하거나 또는 실제로 자신의 새로운 이론을 발견한다. 그러나 실천의 진정한 목표는 “poiesis”(작품 제작)에 관여하며 생각과 행동으로 창조력을 연마하고 향상시키는 것이다. 즉, 예술을 작동하게 만드는(make art work) 것, 예술작품을 만드는(make artwork) 것이다. 한편 “praxis”는 당초에 이론에 기반한 실천의 개념이었으나 현대에는 “가장 높은 수준의 활동적 삶(Arendt, 1958)” 등 행위의 영향을 고려하여 어떤 행동을 취하는 의미로 사용되고 있다.

여기서는 예술가의 예술적 실천을 분석적으로 평가함으로써 현대 미술교육에서 실천 기반 연구(practice-based study)를 형성하는 아이디어를 탐구하고 의미를 발견하고자 한다. 이를 위해 예술적 실천을 앞서 소개한 교육 환경에서 예술가의 전문적 실행(practice)과 함께 스튜디오 환경에서의 작품 제작(poiesis), 사회 환경에서의 행동주의적 실천(praxis)에 대하여 살펴보게 될 것이다. 이를 통해 예술적 실천에 대한 전문적 이해와 지식을 적용하여 교육환경에서 개인의 실천 기반 작업을 가이드 할 수 있을 것이기 때문이다.

예술적 실천의 과정

일부 학자들(AAR, n.d.; Sawyer, 2018)은 예술적 과정을 창발(emergence)의 과정으로 파악한다. 이는 예술적 과정을 여러 많은 요인 즉, 시각, 창의성, 영감, 직관, 그리고 숨씨, 기술, 책임감, 훈련, 시간 및 자원의 사용 등으로 균형을 이룬 협력의 조합에 따른 복잡한 창조적 과정으로 이해한다는 점에서 설득력을 가진다. 그러나 이러한 창발 과정의 정의는 통일성과 실행을 모색하는 사람들에게는 혼란스러움을 준다. 본 연구는 예술에 대한 심미화(aestheticization) 보다는 예술적 실천에 대한 전문적 이해와 지식을 구하고자 하기에 예술이 혼돈 속에서 출현하는 것이라기보다 예술가가 어떤 의도를 가지고 행하는 창조적(창의적) 과정을 통해 생성되는 것으로 이해하고자 한다. 기존의 연구들을 살펴보아도 예술적 실천은 창의적 과정으로서 일련의 연속적·반복적 과정을 통해 행해지는 것으로 파악할 수 있다(<표 4> 참조).

<표 4> 예술적 실천 과정에 관한 기존 연구

구분		예술적 실천 과정				
창의적 과정	Runco & Dow(1999)	문제 발견		인큐베이션		평가
	Sadler- Smith(2016)		준비	인큐 베이션	유대 통찰 입증	
예술적 과정 (디자인)	정연희(2004)	조건 문제 인지 정의	아이디어 도출		실행	평가
	Howard, Culley & Dekoninck (2008)		분석		생성	소통 평가
예술적 과정 (작품제작)	Mace & Ward(2002)		착상		개발	실현 마무리
	Botella et al. (2011)		준비	집중 인큐베이션	표상 통찰 입증	기획 제작 검증
	Botella et al. (2013)	아이 디어/비전	지식 수집/성찰		1차 스케치	테스팅 임시 일련의 작품 작품
예술적 과정 (사회참여)	정연희(2019)		개방적 운영	관계	창출	
	이하림(2022)		개방	연결	생성	

예술적 실천으로서 디자인 과정은 문제 해결을 위한 아이디어 도출과 이러한 아이디어의 실행을 통해 생성으로 연결되는 순환적 과정이다, 그리고 예술적 실천으로서 작품 제작 과정은 착상 단계를 거쳐 인큐베이션과 표상화를 통해 작품 제작으로 연결되는 순환적·주기적 과정이다. 또한 사회참여 과정으로서의 예술적 실천은 관객의 개방적 참여를 허용하거나 사물을 새롭게 보는 개방의 단계를 거쳐 관계와 담화, 그리고 연결을 통해 새로운 의미를 창출하거나 새로운 공간을 생성하는 단계로 이어진다. 물론 이상의 세 가지 유형의 실천 행동은 기본적으로 창의적 과정으로서 생성 후 성찰을 통해 다시 반복·순환하는 특성을 가지고 있다고 여겨진다.

이러한 관점에서 예술가의 예술적 실천 과정은 기본적으로 개방-연결-생성-성찰의 네 단계로 이루어지고 이러한 과정이 반복된다고 볼 수 있겠다. 먼저 개방 단계에서는 어떤 문제나 사물에 대한 착상 또는 아이디어 생성(ideation)으로부터 출발하며 이는 사물을 새롭게 보고 개방형 교환을 허용하는 것과 다르지 않다. 즉, 이 시기에 예술가는 삶의 덩어리를 깨고 그 안의 틈, 여백의 시공간을 마련함으로써 사물을 전혀 새로운 모습으로 볼 수 있게 된다(이하림, 2022).

그 다음 연결 단계에서는 아이디어 연상이 잠재의식 수준에서 일어나는 인큐

베이션의 시간을 거치거나(Carson, 1999), 유대의 시간을 가지거나(Sadler-Smith, 2016), 관객이나 컴머너(commoner)를 영접함으로써 실천을 위한 의식적·무의식적 연결(connection)이 이루어진다. 이때 예술가의 행위가 작품 제작을 위한 것이라면, 이 과정은 예술가들이 “낯설게 보는” 과정을 통해 자신을 열고 “살아있는 언어”를 획득하는 과정이 될 것이다. 반면에 예술가가 사회 변화를 위해 행동하는 것이라면 다양한 매체로 사람들에게 울림을 주는 “공통적인 기반”이 필요하며 관계 맺기를 통해 서로를 이해하고 “함께 존재하는” 연대의 기반을 조성한다(이하림, 2022).

그리고 생성 단계에서는 예술가의 행위 목적(작품 제작, 사회적 실천, 전문적 실행 등)을 달성하기 위한 표상(representation) 및 실행의 과정을 거쳐 예술품 제작이나 서로 공존하는 공간을 실현하게 된다. 예술가의 실천이 작품 제작을 위한 것이든 아니면 사회적 또는 전문가적 실천을 위한 것이든 실천의 결과를 생성하는 것으로 해당 실천 행동은 마무리된다 할 것이다.

이러한 과정이 마무리되면 이어 성찰의 시간이 뒤따르는데 소통, 검증, 평가 등을 통한 자신의 행위에 대한 성찰은 또 다른 새로운 변화를 초대함으로써 예술적 실천은 끊임없이 변모해 나갈 것이다.

본 연구에서는 이러한 예술적 실천 과정(개방-연결-생성-성찰)의 프레임워크를 활용하여 예술가(또는 예술창작자), 사회변혁자(social reformer), 교육개혁자(educational reformer)로서 예술가들의 예술 실천을 분석적으로 고찰하고 그것으로부터 교육학적 함의 특히 교수방법과 관련한 시사점을 도출하였다.

예술적 실천의 교육적 분석⁷⁾

여기서는 앞서 제시한 예술적 실천 과정의 틀을 사용하여 현대적 예술 실천의 사례들을 분석하고 기존 연구를 메타분석 함으로써 예술이 풍부한 교육을 위한 핵심적인 실천 요소들을 체계적으로 살펴보았다. <표 5>는 교육적 함의를 가지는 세 가지 유형의 예술적 실천 행위를 과정별로 면밀하게 검토한 후 주요 실천 요소를 종합 정리한 것이다.

7) 교육적 분석((educational analytics)은 교육적 맥락에서 자료들을 활용하여 의미 있는 관계를 찾거나 정보를 추출하는 것이다. 이러한 유형의 분석은 교수학습 관련 결정에 도움을 주고 학습자의 성과를 향상시킬 수 있는 정보에 기반을 둔다.

<표 5> 예술적 과정별 주요 실천 요소

구분		실천 과정별 요소				
		(준비)	개방	연결	생성	성찰
스튜디오에서 의 예술 실천행위	Studio Thinking	훈련 관찰	착상 위험 감수	관여 및 끈기 확장 및 탐구 아이디어	표현(표상) 의미 찾기	작품 공유 예술세계 이해
	Design Thinking	탐구 정의		아이디어	시제품	테스트
사회환경에서 의 예술 실천행위	Participatory Arts		개방	관계와 담화	과정 지향 의미 창출	
	Commoning	관심 소속감	초대	참여 및 협력 관계(사회적 회로)	문화 창조	평가
교육현장에서 의 예술 실천행위	Artist as educator		인정 및 존중	관계 맺기/해석	의미 만들기	
	Collaborative teaching	역할 분담	인정 및 신뢰	협력 및 파트너십	지식의 공동 구축	

스튜디오에서의 예술적 실천

스튜디오 사고 모든 연령대의 학습자들은 예술가처럼 생각하는 법을 배우므로써 예술이 풍부한 교육의 혜택을 누릴 수 있다. 폴 게티 재단이 후원한 Studio Thinking Project(2001-2007)는 이러한 취지에서 출발하여 강력한 시각 예술 수업에서 암묵적이고 명시적으로 가르쳐야 할 마인드 습관(Habits of Mind)과 이러한 학습을 촉진하는 교실 구조를 연구하였다. 그 결과물로 발간된 “스튜디오 사고: 시각 예술 교육의 진정한 이점”(Hetland L. & Teachers College, 2007)은 양질의 예술 교육에 대한 논의를 바꾸는 데 기여하였다.

스튜디오 마인드 습관은 학생들이 예술가처럼 생각하는 법을 배우도록 가르칠 수 있는 8가지 성향을 말한다. 그리고 스튜디오 구조는 교사가 시각 예술 교실에서 시간, 공간 및 상호 작용을 구성하는 방법으로 교사가 정보를 제공하고, 학습자들이 개별적으로 또는 집단으로 프로젝트를 수행하고, 타인의 작품을 살피고 논평을 하며, 자신들의 작품을 전시하는 일체의 활동을 포함한다. <표 6>은 스튜디오 마인드 습관의 8가지 성향을 예술적 실천 과정과 매칭하여 제시한 것으로 생성의 과정에 해당하는 부분은 연구자의 의견을 추가하였다.

<표 6> 스튜디오 마인드 습관(Hetland L. & Teachers College, 2007)

마인드 습관		내용
개방	기교 개발	기술: 도구, 재료 및 예술 관례의 사용을 학습 스튜디오 실습: 도구, 재료, 작업 및 공간의 관리
	작상	새로운 예술작품과 그것들을 현실로 만들기 위한 상상 및 기획
연결	관여 및 끈기	개인적으로 의미 있는 프로젝트를 찾고 이를 고수
	관찰	자세히 보고 주목하기
	확장 및 탐색	놀고, 새로운 것을 시도하고, 실수를 함으로써 배우기
생성	(표현)	(개인적인 의미를 전달하는 작품 제작) (타인의 작품에서 의미를 해석)
성찰	성찰(평가)	질문 및 설명: 자신의 작업 및 작업 과정에 대해 설명 평가: 자신과 타인의 작품에 대해 이야기 하기
	예술 세계의 이해	해당 분야: 예술가의 작품 제작에 대해 배우기 커뮤니티: 협력을 배우고 예술가들의 공동 작업을 이해

최근에 이루어진 할버슨(Halverson, 2021)의 연구도 교실에서 예술가들이 새로운 작품을 만들기 위해 사용하는 과정을 수용한다면 더 실질적인 학습 경험을 제공한다고 주장한다. 어떤 종류의 예술이든 예술을 창조하는 것은 하나의 아이디어를 취하고 다른 사람들이 반응할 수 있는 형태를 제공하는 표상⁸⁾ 행위이다. 예술 학습 과정에는 기본적으로 아이디어를 내고 이를 표상하기 위한 매체와 해당 매체의 사용 기법에 관한 훈련이 포함되어야 한다.

할버슨(Halverson, 2021)은 학습자와 교사들이 위험을 감수하는 기초 위에 바람직한 교수학습이 이루어진다고 주장한다. 여기서 위험 감수는 해결책을 모색하는 과정에서 실패를 감수하고자 하는 의지에서부터 리더십(인지적 또는 프로젝트 리더십⁹⁾)을 발휘하고자 하는 의지까지 모든 것을 포함한다. 따라서 위험을 감수할 수 있도록 설정된 교실에서, 학습자와 교사가 새로운 아이디어에 기여하고 그러한 아이디어가 대화가 되도록 할 준비가 되어 있어야 한다.

그리고 제작한 표상의 결과(작품)를 전시, 공연 등을 통해 관객들과 공유하는 것은 다시 관객과의 관계 맺기를 통한 연결의 과정으로 피드백 된다. 그러나 이 표상의 결과를 제작자의 성과로 고정시켜 버리면 표상(표현) 과정에 활기를 불어넣을 수 있는 모든 선택권은 사라지게 된다. 마치 표준화된 시험 점수를 학습의 척도로 사용

8) 할버슨은 이를 representation(표상화)로 표현하였다.

9) 인지적 리더십은 자신이 처한 환경을 이해하고 해당 환경에 적절한 리더십 스타일, 도구 또는 기술을 적용하는 것을 의미하고, 프로젝트 리더십은 프로젝트 관리와 관련한 리더십을 말한다.

하게 되면 학생들의 배울 기회를 제한할 수 있는 것처럼 말이다.

<표 7> 작품 제작의 과정 및 요소

과정	요소
개방	위험감수 환경 조성
연결	아이디어, 대화
생성	표상화(작품 제작)
성찰	관객과의 작품 공유(전시, 공연 등)

디자인 사고 디자인 사고는 디자이너가 사고하는 법에 관한 것이지만 그들만의 전유물이 아니고 문학, 미술, 음악, 과학, 엔지니어링, 비즈니스 분야의 혁신가들이 이를 실천하고 있다. 디자인 사고를 교수법에 활용하려는 시도는 스튜디오 사고에 관한 연구가 수행되기 훨씬 이전에 이루어졌다. 디자인 분야가 특히 교수학습 방법으로 관심을 끈 것은 디자이너의 작업 과정이 창의적·혁신적인 방식으로 문제를 해결하기 위해 인간 중심 기술을 체계적으로 추출·교수·학습·적용하는 데 도움이 될 수 있다는 판단에 근거하고 있다. 디자인 기반 교육 연구는 콜린스(Collins, A., 1992) 및 브라운(Brown, A., 1992)과 같은 연구자들이 기존의 교육 연구가 종종 교실 관행을 개선하지 못하였다고 인식하면서 시작되었다.

우리나라에서도 백현주(2002) 등이 이를 소개하였고 정연희(2004)는 디자인의 개념과 방법론적 특성에 대한 교육적 분석을 통해 미술교과 디자인영역 교수·학습에의 적용가능성 및 방향을 제시한 바 있다.

문제해결과정으로서의 디자인 과정은 조건 인지-문제 정의-아이디어 도출 및 실행방법 선택-실행-평가의 순환적 과정이다(Bawers, 1999). 그리고 이 과정은 해결책 중심의 전략, 창의적 사고 유발을 위한 다양한 방법, 시각화, 팀워크를 통한 협력, 고객의 요구 수행 등 디자인 문제를 해결해 나가는 방법론적 특성을 가지고 있다(정연희, 2004). 특히, 디자인 기반 교육을 초중등교육 과정에 적용하는 DK-12(Design Based Education K-12)모델은 “디자인”을 가르치는 것이 아니라, 문제해결 과정의 모든 차원을 가르치려는 “사고의 방법”을 가르치기 위해 모든 교과목의 학습이 프로젝트 형태로 디자인을 기반으로 이루어져야 한다는 주장을 담고 있다. 이 모델에서는 디자인 기반 학습을 위한 단계별 과정과 활동(<표 8> 참조)을 제시하고 있다(백현주, 2002에서 재인용).

<표 8> 디자인 기반 학습의 과정 및 활동

과정		활동
개방	조건 인지	의도하기
	문제 정의	정의하기, 탐구하기
연결	아이디어 도출 및 실행방법 선택	탐구하기, 계획하기
생성	실행	실행하기, 통합하기
성찰	평가	평가하기

사회 환경에서의 예술적 실천

참여예술 참여예술은 창작 과정에 대중이 참여하여 작품의 공동 저자, 편집자 및 관찰자가 되도록 하는 예술 제작 방식이다. 따라서 이러한 유형의 예술은 관객과의 물리적 상호작용 없이는 성립될 수 없다.

현대의 예술가들은 다양한 형태의 예술적 실천을 하고 있는데 이는 형식주의 미학, 관계 미학 등 예술가의 예술적 실천을 뒷받침하는 미학 이론의 발전에 의해 뒷받침되었다. 참여예술은 예술가들이 스스로의 정체성을 찾아가는 창의적 예술작업을 넘어 사회적 유용성을 다루거나 관객과의 상호작용 및 담론에 더욱 초점을 맞춘다. 이러한 참여 예술의 운영방식은 교육과정 실천(curricular practice)을 확장시킬 수 있는 잠재력을 가지고 있으며 참여적 예술 실천과 결합된 교육적 실천이 보다 교육학적·창의적 교육의 지평을 넓혀 줄 수 있을 것으로 기대된다.

정연희(2019)는 참여예술의 운영방식에 대한 검토를 통해 참여적 예술 실천과 결합된 교육적 실천을 가능하게 하는 핵심요소로서 개방, 관계 및 담화, 과정을 통한 의미 창조 등을 제시하였다(<표 9> 참조).

<표 9> 참여적 예술 실천의 핵심요소

핵심 요소		내용
개방	개방형 교환	작가들은 정보 제공자 역할을 담당할 뿐이며 관객과의 관계에서 구체적 처방보다는 개방형 교환기회를 제공
연결	관계	관객들이 작품과의 관계에서 선형적 지식에 기반하여 임기응변적으로 대응하거나 집단스토리텔링을 통해 쉽게 다가갈수록 기회 제공
	담화	관객들을 비판적·해방적 담론에 관여시키는 과정에서 관객들의 '주체되기'를 촉진
생성	과정 지향	참여 과정과 연계된 결과물보다 경계면에서의 상호작용 즉, 교환이 이루어지는 예술적 실천 과정을 중시

문화적 커머닝(cultural commoning) 참여예술에서 예술가가 보여주고자 하는 진실은 굳이 이데올로기적 표명과 연결시키지 않고 더욱 신뢰할 수 있는 것이 되도록 하는 반면에, 예술가들의 문화적 커머닝은 자본주의의 폐해를 극복하기 위해 커먼즈(공유자원; the commons)로 눈을 돌리는 예술을 추구한다는 점에서 행동주의 예술 양식에 가깝다.

컴머닝(commoning)¹⁰⁾은 우리가 스스로 보살펴야 할 커먼즈를 함께 관리하는 것을 의미한다. 여기서 과도한 사유화는 인위적인 희소성과 분리를 만들어내며 우리를 경쟁으로 몰고 간다는 점에서 커먼즈는 모든 사람의 생득적 권리이자 새로운 미래를 만드는 보루라고 볼 수 있다(Wahl, 2018). 일반적으로 커먼즈는 보전하여야 할 자원뿐 아니라 정의된 공동체, 자원을 관리하기 위해 고안한 프로토콜, 가치 및 규범 등을 포함한다.

문화적 커머닝은 사람들이 참여적·협력적 접근을 통해 창조적 활동과 실천을 시작하고 창조와 혁신을 위해 자발적으로 함께 모일 때 발생한다. 컴머닝은 커먼즈를 단순히 소유하는 것이 아니라 보살피고 재생함으로써 현 세대가 받은 혜택과 동등하거나 더 나은 조건에서 다음 세대에 물려줄 수 있도록 한다.

예술가들이 참여하는 컴머닝 작업 그룹은 사회운동의 일환으로 형평, 풍요, 상호 의존(interdependence)을 위해 예술과 문화의 지형을 변화시키는 커먼즈 기반 접근법을 사용하는 데 주력한다(Bollier, 2019). 커머너로서의 예술가들(artists-as-commoners)은 높아진 연대를 통해 인식의 변화, 새로운 가능성의 영역, 그리고 위대한 예술 작품이 만들어낼 수 있는 역량을 갖추고 있다.

예술가의 예술적 실천의 한 형태로서 컴머닝의 과정과 핵심적인 활동요소는 <표 10>과 같이 정리할 수 있다. 컴머닝의 대전제는 공동체에의 관심과 소속감이다. 이것이 존재하지 않으면 컴머닝에의 초대에 응하지 않을 것이기 때문이다.

<표 10> 문화적 컴머닝의 과정 및 활동

과정	활동
관심	소속감/가치 공유
개방	초대/영접(hosting)
연결	관계 맺기/협력, 협업
생성	공동 창조(시스템 혁신, 문화 창조, 장소만들기 등)

10) 1990년대 이후 유럽에서 복지국가의 구조적 격차에 대한 보상의 한 형태로 각광을 받던 커뮤니티 아트는 2007년 말 금융 위기 이후 불을 일으켰던 컴머닝 예술로 연결되는데 이는 커뮤니티 아트에 비해 더욱 활동적이고 때로는 급진적인 정치적 성격을 띠었다.

컴머닝의 핵심은 초대된 사람들을 영접(hosting)하고 관계 맺기를 하는 것이다. 모든 사람들에게 고정적이고 특정한 역할을 하도록 할당하는 대신, 호스팅의 기술을 통해 우리가 서로 배려하는 인간으로서 연결되어야 한다. 이를 위해 강력한 플랫폼이 필요할 수 있으나¹¹⁾ 컴머너(commoner)들은 어떻게 자신을 영접하고, 다른 사람을 영접하여야 하는지, 자신에 대한 영접을 어떻게 허용하는지, 그리고 다른 사람들과 어떻게 공동 생산할 수 있는지를 배워야 한다. 이것은 민감한 손길, 예술적 재능, 그리고 타자의 인간성에 대한 깊은 관심을 필요로 하는 영접의 기술이다.

그리고 커머닝을 위한 연결의 기술은 딱딱하고 규범적인 역할을 하는 사람들이 아니라 완전한 인간으로서 서로 관계를 맺도록 하는 사회적 회로(social circuitry)를 설계하는 것이다. 컴머너들은 관계 맺음을 통해 커먼즈에 접근하므로 미학, 윤리 및 감정을 포함한 인간의 질적 차원 및 능력에 더 많은 관심을 가져야 한다. 컴머너들은 개성과 진정성을 가지고 존재해야 하고 그룹의 에너지에 연결되어 협력적 활동¹²⁾을 전개할 수 있다.

이를 통해 문제가 발생할 때 확인하고 해결책을 발전시킴으로써 문화적 컴머닝은 시스템 혁신, 새로운 문화 창조, 창의적인 장소만들기 등 공동 창조와 혁신을 이룰 수 있는 것이다.

교육 환경에서의 예술적 실천

학교 밖 환경에서 교육참여 예술가 예술가들의 교육자로서의 실천 사례는 예술가 상주프로그램, 미술관·박물관 교육프로그램 등 다양한 사례들이 존재한다. 여기서 예술가 상주프로그램은 예술가의 예술적 실천을 교육에 접목하는 것이지만 앞서 살핀 스튜디오 환경에서의 스튜디오 사고 부분에서 다루었으므로 여기서는 교실 밖 교육현장에서의 예술가 실천에 초점을 맞추고자 한다. 이를 위해 테이트 미술관의 보고서를 중심으로 미술관 교육프로그램에서 탐구 및 의미 만들기 과정으로서의 예술적 실천을 중점적으로 살펴보았다.

미술관 교육 시나리오 속에서 예술가들의 실천관행을 조명한 테이트 보고서(Pringle, 2009)에서는 예술가들은 그들의 실천을 개념적 탐구 및 의미를 창출하는 과정으로 볼 뿐 아니라 자신을 완벽한 전문가가 아닌 자신의 지식을 질문하고 재구성하는 공동 학습자(co-learner)로 식별하는 경향이 있다고 말한다.

예술작품이 “작품에 필요한 지식”을 담고 있는 “상상적 결과물(imaginative outcome)”임을 전제할 때(Prentice, 2000), 어떤 작품 속에 존재하는 상징적으로 구현

11) 해당 사례로 영국 버밍엄 시의 제11번 노선 예술문화중심(Arts and Culture Central)은 예술의 정체성, 장소 및 기능을 근본적으로 재고할 수 있는 강력한 플랫폼 기능을 수행하고 있다.

12) 관련 사례로 영국 버밍엄 시의 제11번 노선 예술은 공동 디자인 방법론을 통해 버밍엄시를 위해 변화를 만들고 장소를 만드는 대화를 수립하였다.

된 지식에 접근하는 것은 갤러리에서 예술가들이 이끄는 해석적 과정의 한 요소이다.

이 과정에서 예술가들은 자신들이 예상치 못한 것을 수용하는 데 능숙하며 호기심, 창의적 대응, 열린 마음, 그리고 동시에 관심의 가닥들을 탐구할 수 있는 자유를 소중히 여기는 것으로 나타났다. 또한 그들의 예술적 실천은 영감, 비판적 사고, 의미 구성을 포함하는 개념적 탐구의 경험적 과정으로 이들 예술가에 의해 구성되었다.

테이트 모던에서 수행된 연구는 예술가들이 그들의 예술 실천과 유사한 학습 과정을 부추기기 위해 창조적인 실천가로서의 경험에 의지한다는 것을 발견했다. 이것은 예술가들이 무엇을 가르치고 있는지 -예술적 노하우에 내재된 기술과 지식을 전수하고-와 학습자와 예술작품에 어떻게 관계 맺는지에 대한 함의를 갖는다. 교육 참여 예술가들은 학습자가 “바라보는” 기술을 개발함으로써 부분적으로 예술작품과 관계 맺도록 하려는 테이트의 구체적인 방법론적 접근법(Charman., Rose, & Wilson, 2006)의 영향을 보여준다.

작품과의 관계 맺기를 위한 바라보는 기술은 보고, 질문하고, 검토하고, 의미를 만드는 것이다. 예술가들은 학습자들이 인식에서 분석으로 이동할 수 있도록 하고 시각적·지적 해석 과정이 일어나도록 장려하는 예술작품에 대한 접근 방식을 채택하도록 지도하고 있다. 즉, 갤러리 맥락에서 실무자인 예술가는 학습자가 스스로 예술을 해석할 수 있는 기술, 자신감 및 지식을 제공하려고 한다. 그러나 구체적인 해석을 전달하는 것이 아니라 학습자가 적극적인 의미의 창조자로서 적극적으로 문제제기를 하고 조사 과정을 시작하도록 장려한다. 일반적으로 예술가들은 형식적 요소와 개념적 요소를 질문함으로써 학습자들과 함께 해석 과정을 시작한다. 또한 예술가들은 학습자들이 지원적 환경에서 예술에 직접 참여하고, 실험하고, 위험을 감수하고, 놀 수 있는 기회를 주는 것에 중점을 두고 경험적 학습을 촉진한다. 탐구 및 의미 만들기 과정으로서의 예술적 실천 과정별 요소를 정리하면 <표 11>과 같다.

<표 11> 의미 형성의 예술 실천 과정 및 요소

과정	요소
개방	인정 및 존중
연결	작품과의 관계 맺기, 해석
생성	의미 창출
성찰	반성

예술가들은 이러한 교육적 실천을 “교수(teaching)”로 묘사하는 것을 거부하는데, 이는 교수를 단지 전달적(transmissive) 교수법과 연관시키는 경향 때문이다. 예술가들은 지식 전달이 아니라 주로 토론과 아이디어와 경험을 교환함으로써 참가자들을 의미 창출 과정에 관여시키려 하기 때문이다.

파트너십 환경에서의 협력적 교수 협력적 교수(collaborative teaching)는 교육 환경에서 교사와 예술가가 공동으로 운영하는 파트너십 과정에서의 예술가 실천에 관한 것이다. 여기서는 학교 드라마프로그램에 대한 종단적 조사 결과를 바탕으로 교육참여 예술가의 실천을 분석한 Ewing(2018)의 연구를 참조하였다. 이 프로그램은 교사와 예술가가 짝을 이루어 7주 간 공동으로 기획·멘토링·지도를 하는 학교 드라마 프로그램이다.

이 프로그램에 처음 참여하는 교사는 전문적 학습 워크숍에 참여하여 공동 멘토링 과정을 이해하여야 한다. 이 프로그램을 위한 역할분담 측면에서 전문 배우 또는 교육참여 예술가는 문해력 향상에 초점¹³⁾을 맞춘 드라마를 사용하여 양질의 문헌(literature)을 계획·모델링·탐구를 한다. 교사는 프로그램 시작 전과 종료 후에 사례 연구로 6~8명의 학생을 영어 또는 문해력 포커스 집단으로 선택한다. 초기에는 교육참여 예술가들이 문학 교재로 교육 또는 과정 드라마 전략의 사용을 모델링하지만, 시간이 지남에 따라 교사가 이 교수법에 대해 더 많은 책임을 진다.

이 프로그램은 교사와 교육참여 예술가가 특정 교실에서 학생들의 영어 성취도와 읽고 쓰는 능력을 향상시키기 위해 드라마와 문학을 사용하여 팀을 가르치기 때문에 그 성패는 서로 경의를 표할 수 있는 파트너십의 개발에 달려 있다. 따라서 이들은 서로의 전문성을 인정하고 차이에 대한 엄격한 논의를 견뎌낼 수 있는 신뢰 관계를 발전시키기 위해 노력해야 한다.

이 과정에서 교사들은 영어와 문맹퇴치 향상을 위한 드라마 활용에 대해 배우는 반면, 교육참여 예술가는 그들의 전문적인 연극 기술을 특정 교실과 학교의 맥락에서 특정한 문맹퇴치에 초점을 맞추는 것에 대해 배운다. 또한, 학생들은 선생님들의 학습과 문학 텍스트와 함께 드라마 전략을 지속적으로 사용함으로써 스스로 이해의 깊이를 더하고 식별된 읽고 쓰는 능력을 향상시킬 수 있다. 이처럼 문학 텍스트를 사용한 드라마틱한 놀이가 학생들이 교사, 예술가뿐만 아니라 동료들과 지식을 공동 구축하는 데 도움을 줄 수 있다(Ewing, 2015). 파트너십 실천 과정 및 요소를 정리하면 <표 12>와 같다.

<표 12> 파트너십 실천 과정 및 요소(Ewing, 2015)

과정	요소
개방	인정 및 신뢰
연결	파트너십
생성	지식의 공동 구축
성찰	반성

13) 주요 초점 영역은 언어구사력, 설명력, 상상 글쓰기 및 추론 이해

워크숍을 통한 교수법적 함의 도출

본 연구에서 여섯 가지 환경에서 발견되는 예술가의 예술적 실천의 교육적 분석을 통해 “예술이 풍부한 교육”을 위한 교수법적 실천 요소들을 파악할 수 있었으며 이를 <표 13>과 같이 정립하였다. 그러나 “예술이 풍부한 교육”에 영향을 미치는 다양한 요인들을 고려할 때 모든 상황에 적용할 수 있는 “예술이 풍부한 교수법” 개발은 한계가 있어 보인다.

<표 13> 예술이 풍부한 교육을 위한 교수과정과 실천 요소

과정	실천 요소
phase1: 개방	인정, 존중, 신뢰
	관찰, 위험감수, 호스팅
phase2: 연결	관계, 담화
	아이디어
	협력, 파트너십
phase3: 생성	표상화
	의미 창출
phase4: 성찰	작품 공유
	평가

할랜드 등(Harland et al., 2005)은 예술이 풍부한 교육의 성공에 영향을 미치는 요인을 20가지 제시하면서 그 중에서 예술가의 교수법(artists' pedagogy)이 가장 중요한 요인이라 주장하고 있다. 따라서 우리는 예술이 풍부한 교육을 위해 다양한 상황의 교육 현장에서 적용할 수 있는 예술이 풍부한 교수법을 탐구하는 노력을 멈출 수 없다. 그 일환으로 교육참여 예술가들을 대상으로 한 심층인터뷰를 통해 교육참여 예술가들의 경험을 바탕으로 예술가의 주요 실천 요소를 예술교육의 교수학습에 접목시킬 수 있는 방법을 도출할 수 있을 것이다.

본 연구에서는 그에 앞서 예술이 풍부한 교육을 위한 교수과정과 실천 요소가 교육 현장에 실제 적용 가능한지 그 타당성 여부를 입증하는 것을 우선하였다. 이를 위해 교육참여 예술가들을 대상으로 워크숍을 실시하였다. 워크숍 참여자는 총 10명¹⁴⁾으로 10년 이상 경력의 문화예술교육 분야 교육참여 예술가로 구성하였다. 워크

14) 무용 분야 1명, 디자인 분야 1명, 연극 분야 4명, 음악 분야 2명, 미술 분야 2명으로 교육 참여 예술가로 활동하는 연극 분야 2인을 제외한 나머지는 자신의 분야에서 예술적 실천을 하면서 동시에 대학에서 문화예술교육사 교육과정을 강의하는 교수자이다.

숍 모데레이터(moderator)는 필자가 맡았으며 2인의 보조자가 진행을 도와 약 2시간 동안 진행되었다. 워크숍을 위해 미리 준비한 토픽은 <표 13>과 같다.

<표 13> 워크숍 토픽

구분	질문
도입부	예술이 풍부한 교수법의 의미 및 교수과정과 실천 요소에 대해 설명
예술가의 예술적 실천	이 작품에서 개방, 연결, 생성, 성찰의 과정은 어떻게 구현 되었나요? 각 원리별로 느끼거나 발견한 것을 여섯 단어 이내로 표현해 보세요.
	이 예술적 실천에서 어떤 예술교육에의 시사점을 발견할 수 있었나요?
예술가의 교육적 실천	예술과 교육은 어떤 연결점이 있을까요? 짧은 문장이나 이미지로 표현해 보세요.
	그렇다면 예술이 풍부한 문화예술교육을 기획 및 실행할 때 우리는 어떤 점에 가장 유의해야 한다고 생각하나요?
결론부	예술이 풍부한 문화예술교육의 구현을 방해하는 가장 핵심적인 요인은 무엇인가요?

워크숍에서 활용한 작품은 맹혜영 작가의 작품 “Sandys”¹⁵⁾로 한국분체기법의 초상화 제작과정을 디지털 사진과 필름으로 기록하여 실험적인 비디오 아트인 Documentation Art로 제작한 것이다. <그림 1>과 <그림 2>는 그 일부이다.



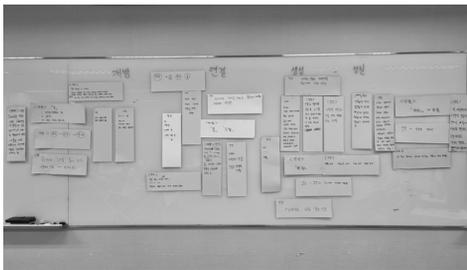
[그림 1] 맹혜영(2020). Sandys 부분



[그림 2] 맹혜영(2020). Sandys 부분

15) <https://filmfreeway.com/projects/2335703>

워크숍의 진행은 본 연구의 결과를 적용한 미술 분야 감상 수업 시연과정에 직접 참여하는 방식으로 이루어졌다. 먼저, 참여자들이 자기소개와 함께 예술이 풍부한 교수법 관련 본 연구의 취지와 결과 그리고 동 워크숍의 취지를 이해하도록 하는 도입 단계가 진행되었다. 그에 이어 모더레이터의 참여를 촉진하는 발문과 진행에 따라 예술적 실천 사례로서의 미술 작품을 함께 감상하면서 해당 작품에서 개방, 연결, 생성, 성찰의 과정이 어떻게 구현되었는지 자신이 느끼고 해석한 바를 발견하고 짧은 문장으로 의견 카드를 작성하여 제출하도록 하였다. 모더레이터는 서로의 생각을 한 눈에 볼 수 있도록 <그림 3>과 같이 의견 카드를 게시하였다. <그림 4>는 모더레이터가 참여자가 작성한 의견 카드에 적힌 의미를 파악하여 참여자에게 확인하고 상세한 설명이 필요하거나 의미를 명확히 하고자 할 때 해당 참여자에게 추가적으로 설명하게 하는 방식으로 워크숍이 진행되는 장면이다. 끝으로 모더레이터는 연구 결과의 현장 수용 가능성 여부를 타진하기 위해 참여자들이 워크숍을 통해 경험한 개방, 연결, 생성, 성찰이라는 예술적 실천으로부터의 교수과정에 대해 어떻게 느끼는지, 자신의 문화예술교육 현장에 적용 가능하다고 생각하는지, 문제점은 무엇이라고 생각하는지를 도화지에 적어 발표하게 하였다.



[그림 3] 게시된 참여자 의견 카드



[그림 4] 워크숍 장면

이상 워크숍 진행의 결과를 단계별로 살펴보면, 먼저 워크숍의 첫 번째 토픽인 “감상 작품에서 개방, 연결, 생성, 성찰의 과정은 어떻게 구현되었나요?”에 대해 다음과 같은 결과가 도출되었다.

대부분의 참여자들은 작가가 자신의 딸이자 작품의 모델인 Sandy를 융합적이고 복합적인 정체성(다양한 자아, 다양한 감정)을 지닌 존재로 인정하게 된 것을 작품의 아이디어가 열리는 “개방”의 과정으로 파악하였다. 그러나 참여자 중의 한 명은 “원래의 나로 돌아가기”를 개방의 과정으로 제시하였는데 그것은 작가가 구미권에서 수학하면서 여러 새로운 작업방법을 시도하는 과정에서 다시 과거의 자신 즉, 한국화 분채기법을 새롭게 발견하는 과정을 예술적 실천에 있어 개방의 과정으로 인식한 것이다.

“연결”의 과정에 대해서는 참여자들이 각기 다른 다양한 의견을 제시하였다. 개방의 과정에서 착안한 Sandy의 내면에 존재하는 다양한 자아를 한국화의 분체 기법 및 영상 기법과 연결했다는 의견이 가장 많았으며 소리 및 속도로 연결했다는 의견 그리고 Sandy의 고운 초상 및 꽃 이미지와 그녀의 낙서에 등장하는 불쾌한 이미지(관절 인형 손, 절단된 손 등)와 연결했다는 의견이 있었다. 그리고 시간의 흐름과 Sandy의 성장을 꽃과 깃털 이미지와 연결했다는 의견이 있었다.

“생성”은 표상하기의 과정인데 참여자들은 작가 스스로 Documentation Art라고 명명한 작품 형식 자체가 작품의 생성 과정을 영상으로 기록하여 보여주는 것이 특징인 관계로 작품 감상을 통해 충분히 생성의 과정을 발견하고 이해한 것으로 파악되었다. 참여자 C는 작가의 생성 과정을 “나를 찾는 시간”에 비유하였다.

“성찰”은 반성 및 평가가 이루어지는 과정으로 작가 스스로 다음 작업을 위해 이루어지지만 생성 결과를 공유하는 전시나 공연 등의 과정에서 이루어지기도 한다. 본 워크숍에서 참여자들은 작가의 반성 및 평가의 과정을 발견하기 보다는 감상한 작품을 통해 자신에 대한 성찰이 이루어졌음을 진술에서 확인할 수 있었다. “예술이 생활과 작품과 사람의 마음을 이어 전혀 새로운 창작을 가능하다는 것을 깨닫게 되었다”거나 “내 안에 존재하는 다양한 자아들에 대한 궁금증이 생겼다”거나 “한 사람에게 다양한 모습이 있으니 쉽게 사람을 평가한 후, 고정관념을 가지지 않아야 겠다”는 의견이 있었으며 “예술이란 계속적으로 나아가며 흐르고 쌓아가는 것이라는 깨달음이 있었다”는 의견도 있었다.

워크숍의 두 번째 토픽은 “예술과 교육은 어떤 연결점이 있을까요?”로서 예술적 실천 원리를 이해하고 발견하는 워크숍을 통해 참여자들이 예술적 실천과 교육적 실천의 차이를 어떻게 인지하게 되었는지를 다루었다. 이것은 연구 결과의 현장 적용 가능성을 확인하기 위한 질문에 해당한다.

참여자들은 예술을 통한 다양한 교육의 가능성을 발견하였으며 예술이 줄 수 있는 가장 큰 장점은 내면의 표현이므로 인간교육의 측면에서 가장 큰 교육적 효과를 얻을 수 있다고 하였다. 그리고 예술적 실천과 교육적 실천은 사회 및 공동체의 성장에 영향을 미친다는 점에서 공통점을 갖는다는 의견이 있었다. 다음은 참여자 A의 실제 진술 내용이다.

그동안 예술교육은 예술가가 예술 활동하는 것처럼(생각하기, 사고하기, 실천하기) 이루어져야 한다고 알고 있었는데 오늘 학생 입장에서 워크숍에 참여하면서 예술가가 작품을 만들며 하는 각각 고민의 과정(개방, 연결, 생성, 성찰)을 같이 해 나갔습니다. 그 가운데 나 자신도 무언가 사물, 상황을 새롭게 바라보기 위해 사고를 확장하고 연결해 보고 그것을 표현하기 위한 방법, 소재 등의 선택을 떠올리며 사고하게 되었습니다. 또한 다양한 작품을 통해 다양한 사람

들의 삶과 사고방식 등을 들여다보게 되면서 문화예술교육과의 연결 가능성을 보았고 사람에 대한 이해의 눈이 성장할 수 있었습니다.

한편 대학에서 디자인분야 전공 교수자인 한 참여자는 예술이 풍부한 문화예술교육의 실천 요소인 개방, 연결, 생성, 성찰의 과정을 디자인 등 전공 창작 수업을 위한 교수법에 접목했을 때 교육적 효과를 기대할 수 있겠다는 판단을 다음과 같이 진술하였다.

개방, 연결, 생성, 성찰의 예술가의 실천 과정을 작품 감상을 통해 간접적으로 경험해 본 오늘 워크숍 경험이 나의 전문 분야인 디자인 과정과 디자인에 대한 성찰의 기회가 되었습니다. 나의 디자인 전공 학생들에게 적용해 볼 예정입니다. 본인 디자인 작품에서 개방, 연결, 생성, 성찰의 과정을 객관적으로 분석해보게 한다면 학생들이 자신을 더 잘 이해하고 더 나은 창작을 하도록 하는 실제 디자인 실기 교수에 큰 도움이 될 것 같습니다.

이상 워크숍 참여자들은 예술적 실천의 개방, 연결, 생성, 성찰의 과정에 내포하고 있는 다양한 아이디어와 메시지를 해석하면서 예술 작품에 더욱 몰입할 수 있었으며 더 나아가 자기 성찰의 단계까지 경험하였음을 그들의 진술에서 발견할 수 있었다. 뿐만 아니라 교수 경험이 풍부한 교수자의 관점에서 감상활동뿐만 아니라 표현활동 교수에도 예술가의 예술적 실천으로부터 규명한 실천 요소들을 접목 가능하며 효과적인 교수법이 될 수 있음을 전망하고 있었다.

결론

예술가들은 예술 창조 과정, 달리 말하면 “행동 속의 지식형성”(Schon, 1982)과 그들의 아이디어를 일반적으로 시각적 형태로 드러냄으로써 예술적 실천을 행한다. 예술교육계가 가진 예술이 풍부한 교육에의 관심은 창의적 실무자인 예술가의 예술행위로부터 교수 및 학습의 기반이 되는 원리나 실천요소를 도출하여 예술교육, 더 나아가 학교 교육의 변혁을 이끌어내고자 하는 교육 접근방법으로 이해된다. 그러나 기존의 예술이 풍부한 교육 논의는 교육참여 예술가 활동에 주로 초점이 맞추어지는 경향이 있었다.

본 연구는 예술이 풍부한 교육의 범위를 예술가의 예술 실천 행위로 확장하였다는 점에서 그 의의가 있다고 판단된다. 그리고 예술적 실천 과정을 (준비)-개방-연결-생성-성찰의 단계로 구분하여 다양한 상황에서의 예술가 실천을 분석하고 이

에 근거하여 예술이 풍부한 교육을 위한 실천요소를 도출한 것도 예술교육의 발전에 일조한 것으로 생각된다.

21세기 학습자들이 가속화하는 변화에 대처하기 위해 창의적 잠재력을 개발해야 한다는 정책 문서의 미사여구에도 불구하고, 교사들은 상상력이 풍부하고 창의적인 교육과 학습에 집중할 수 있는 여건이 마련되지 않았으며 권한을 부여받지 못한 것으로 느끼고 있다. 그러한 가운데 할버슨(Halverson, 2021)은 예술을 교수학습하는 것이 아니라 예술이 곧 교수학습이라고 하면서 예술가의 실천행위를 통해 학습 경험이 어떻게 설계되는지를 보여주는 학습모델을 제공하여야 한다고 주장하였다. 이러한 관점에서 현대 예술가의 실천으로부터 예술교육을 위한 유용한 교수법을 도출하고 이를 다른 학문 분야의 학습모델로 전파하는 것은 예술교육, 더 나아가 예술교육학의 정체성 또는 가치를 드높일 수 있는 지평을 열어준다고 볼 수 있다.

참고문헌

- 백현주 (2002). 디자인으로 무엇이든 가르칠 수 있다면 - 필라델피아 예술대학의 “사고를 위한 디자인”프로그램. *디자인 교육 새야*, 창간호, 57~64.
- 이하림 (2022). 미술교육 커먼즈를 위한 커머닝 원리의 탐색. 2022년 한국 미술교육 공동 학술대회 자료집.
- 정연희 (2004). 디자인의 방법론적 특성에 기초한 미술교과 디자인영역 교수학습방안 연구. *미술교육논총*, 18(2), 135-166.
- 정연희 (2019). 참여 예술의 운영 양식과 예술교육적 함의. *미술교육연구논총*, 57, 33-60.
- AAR (n.d.). The artistic process, the emergent process. Retrieved from <https://www.artsaction.com/the-artistic-process-the-emergent-process/>
- Aprill, A., Burnaford, G., & Weiss, C. (2001). *Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bamford, A. (2006). A Child's Rights to Quality Arts and Cultural Education. Retrieved from http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/15-fevrier-2006_AnneBamford.pdf
- Bollier, D. (2019). Commoning as the Heartbeat of Art & Culture. Retrieved from <https://www.resilience.org/stories/2019-12-06/commoning-as-the-heartbeat-of-art-culture/>

- Botella, M., Glaveanu, V. P., Zenasni, F., Storme, M., Myszkowski, N., Wolff, M., et al. (2013). How artists create: creative process and multivariate factors. *Learning and Individual Differences*, 26, 161 - 170. doi: 10.1016/j.lindif.2013.02.008
- Botella, M., Zenasni, F., and Lubart, T. I. (2011). A dynamic and ecological approach to the artistic creative process in arts students: an empirical contribution. *Empirical Study of the Arts*, 29, 17 - 38. doi: 10.2190/EM.29.1.b
- Bowers, J. (1999). 커뮤니케이션 디자인의 이해. (박효신 역). 서울: 디자인하우스. (원저출판, 2002)
- Brown, A. L. (1992), Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Carson, D. K. (1999). Counseling. In M. A. Runco and S. R Pritzker(Eds.), *Encyclopedia of Creativity Vol. 1* (pp. 395-402). New York, NY: Academic Press.
- Charman, H., Rose, K. and Wilson, G. (eds.) (2006). *The Art Gallery Handbook. A Resource for Teachers*. London: Tate Gallery Publishing.
- Collins, A. (1992). Toward a Design Science of Education. In: Scanlon, E., O'Shea, T. (eds) *New Directions in Educational Technology*. NATO ASI Series, vol 96. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Downing, D., Lord, P., Jones, M., Martin, K. & Springate, I. (2007). *Study of Creative Partnerships Local Sharing of Practice and Learning*. Slough: National Foundation for Education Research.
- Ewing, R. (2015). Dramatic play and process drama: Towards a collective zone of proximal development to enhance language and literacy. In S. Davis, B. Ferholt, H. G. Clemson S-M. Jansson, A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* (pp. 135 - 152). New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Ewing, R. (2018). Making a difference in learning through arts-rich pedagogy. Research Conference 2018, Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1331&context=research_conference
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury Publishing USA.

- Galton, M. (2006). *The pedagogy of creative practitioners in schools: Final report*. London: Arts Council England, Creative Partnerships.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Harland, J., Lord, P., Stott, A., Kinder, K., Lamont, E. & Ashworth, M. (2005). *The arts - education interface: A mutual learning triangle?* Slough: NFER.
- Halverson, E. R. (2021). *How the Arts Can Save Education: Transforming Teaching, Learning, and Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Hetland L., & Teachers College. (2007). *Studio thinking: the real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- Howard, T. J., Culley, S. J., & Dekoninck, E. (2008). Describing the creative design process by the integration of engineering design and cognitive psychology literature. *Design Studies*, 29, 160 - 180.
doi: 10.1016/j.destud.2008.01.001
- Mace, M.-A., & Ward, T. (2002). Modeling the creative process: a grounded theory analysis of creativity in the domain of art making. *Creativity Research Journal*, 14, 179 - 192. doi: 10.1207/S15326934CRJ1402_5.
- Prentice, R. (2000). The Place of Practical Knowledge in Research in Art and Design Education. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 521-534.
- Pringle, E. (2009). The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context. *Tate Papers*, Issue 11. Retrieved from
https://www.tate.org.uk/documents/347/tate_papers11__emily_pringle_artist_as_educator.pdf
- Runco, M. A., & Dow, G. (1999). Problem finding. In *Encyclopedia of Creativity*, Vol. 2, eds M. A. Runco and S. R. Pritzker (New York, NY: Academic Press), 433 - 435.
- Sadler-Smith, E. (2016). Wallas' four-stage model of the creative process : more than meets the eye?. *Creativity Research Journal*, 27, 342 - 352. doi: 10.1080/10400419.2015.1087277.
- Sawyer, R. K. (2018). How Artists Create: An Empirical Study of MFA Painting Students. *The Journal of Creative Behavior*, 52, 127-141.
<https://doi.org/10.1002/jocb.136>
- Schon, D. (1982). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*.

London: Routledge.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.

Harvard Educational Review, 15(2), 4 - 14.

Thomson, P., Hall, C., Jones, K. & Sefton-Green, J. (2012). *The Signature*

Pedagogies Project: Final Report. Newcastle: CCE.

Wahl, D. C. (2018). Learning the art of commoning. Retrieved from

<https://medium.com/age-of-awareness/learning-the-art-of-commoning-db7299470f49>

Abstract

A study on arts-rich pedagogy for arts and cultural education

Yeon-Hee Jung

Kongju National University

This study tried to explore that art-rich pedagogy can be realized when the process of artistic practice is embeded into the arts and cultural education. From the literature review of the “art-rich pedagogy,” it was found that the concept tends to be used mainly to give high value on the activities of teaching artists in education. But this study intended to expand the conceptual use from the professional “practice” of the artists in educational environment to the Poiesis of art-making in the studio, and to the Praxis of activist practice in the social setting. With the holistic view of art-rich pedagogy like the above, this study has been carried out to analyze existing cases and present the implications for arts and cultural education. In particular, the process of artistic practice was divided into four stage: those are (preparation), opening, connection, creation(representation), retrospect(validation). Then, collected various cases and situations were examined according to the analytic framework, and key practical elements of art-rich pedagogy were drawn. Deriving and disseminating some effective art-rich pedagogies from the artistic practice of contemporary artists should open up new horizons for enhancing the identity and value of arts education and arts pedagogy.

논문접수 2022. 10. 10	심사수정 2023. 01. 26	게재확정 2023. 01. 30
-------------------	-------------------	-------------------

KoSEA 학회지 투고 안내

KoSEA 발간 학회지 『미술과 교육』은 국제 미술교육학계에 새롭게 변화된 학문의 이론과 실제, 그리고 연구결과를 국내는 물론 일본, 홍콩, 대만 등의 아시아 국가들뿐만 아니라 서양의 여러 국가들과도 학문적 지식을 제공, 교환하고 있습니다. 『미술과 교육』은 1년에 네 번(1월, 4월, 7월, 10월)에 출간되고 있습니다. KoSEA 출간의 『미술과 교육』에는 교육과 미술의 특별한 관계에 대한 연구, 미술 또는 교육계에서의 특별한 경향과 그것의 미술교육에의 함축성, 미술교육에 영향을 미치는 사회·문화적 가치를 포함한 사례 연구, 에트노그래피, 역사적 연구 등 포괄적인 범위의 포스트모던 미술교육의 이론과 실제에 대한 “연구” 논문을 환영합니다.

원고는 한국어, 영어의 두 언어로 출판되며 모든 원고는 APA 양식(*Publication Manual of the American Psychological Association, 5th edition, 2001*)에 따라 서술되어야 합니다. APA 양식의 한국 출판 적용에 대해서는 KoSEA 웹사이트(www.kosea-artedu.or.kr)의 원고 투고규정을 참고하시기 바랍니다. 원고의 길이는 A4 용지 14매 (글자 크기 10포인트) 내외이며 원고는 온라인 논문 투고 사이트(<https://kosea.jams.or.kr/co/main/jmMain.kci>)에 제출해 주시기 바랍니다. 논문 제출 후 논문 심사료를 반드시 납부 바랍니다.

원고에는 작성자의 이름(한글, 영어), 소속기관, 영어 원고 제목 8-10 단어 내의 영어와 한국어의 주제어(Key words), 한글 요약과 영어 abstract (250자에서 300자 내)가 반드시 포함되어야 합니다. 원고 제출 시 한국연구재단 홈페이지에서 제공하는 논문유사도 검사 결과를 함께 제출하기 바랍니다.

보내온 원고는 편집위원 3인의 심사를 받아 심사 결과에 따라 게재 여부가 결정되며 편집위원회에서 지적한 정정을 요하는 내용/사항들이 원고작성자에게 보내지면 최종의 원고가 온라인 논문 투고 사이트에 제출되어야 합니다. 경우에 따라 제출된 최종원고를 편집위원은 인쇄에 앞서 다시 편집할 수 있습니다.

CALL FOR PAPERS

The Journal of Research in Art Education is published 4 times a year in January, April, July, and October by Korean Society for Education through Art. The Journal provides an academic forum for the dissemination of postmodern art theories, practices, and research findings in art education.

The *Journal* welcomes diverse “original” research papers which focus on the research on the relationships between art and education, specific or new trends in art worlds and its implications for art education, case studies including social and cultural values which have significant influences on art education, ethnography, and historical research.

Papers should be written by APA style (*Publication Manual of the American Psychological Association, 5th edition, 2001*) and should not normally exceed 6,000 words in length. Cover page should include basic information of the author. It should also include an abstract normally no more than 300 words and key words less than 10 key words.

On-line paper submission is allowed. Upload your paper to our online article submission web-site, <https://kosea.jams.or.kr>. For your submission, create your account first. Then, follow the submission procedure. If you need any help for your on-line submission, email chief editor via choo422@hanmail.net.

All papers deemed appropriate for the *Journal* are send out to three reviewers. Revised paper and final paper should be unloaded to our online article submission web-site within designated due for publication. In cases, the final paper can be revised by the editor before the publication.

한국국제미술교육학회 임원 명단

- 고 문: **이부연** (한양대학교 명예교수)
박정애 (공주교육대학교 명예교수)
- 회 장: **정연희** (공주대학교 교수)
- 부 회 장: **고홍규** (서울교육대학교 교수)
김미남 (한양대학교 교수)
안인기 (춘천교육대학교 교수)
박은덕 (한국교원대학교 교수)
정혜연 (홍익대학교 교수)
- 감 사: **김세은** (강남대학교 교수)
김형숙 (서울대학교 교수)
안인기 (춘천교육대학교 교수)
- 사 무 처 장: **맹혜영** (공주교육대학교 강의교수)
- 편집 위원장: **이재영** (한국교원대학교 교수)
- 편 집 위 원: **김미남** (한양대학교 교수)
김형숙 (서울대학교 교수)
박정애 (공주교육대학교 명예교수)
손지현 (서울교육대학교 교수)
안인기 (춘천교육대학교 교수)
- Dennis Atkinson** (Goldsmiths College, London University, UK)
Graeme Sullivan (Pennsylvania State University, USA)
jan jagodzinski (University of Alberta, Canada)
Jeff Adams (University of Chester, UK)
Karen Keifer-Boyd (Pennsylvania State University, USA)
Rita Irwin (University of British Columbia, Canada)
Ryan Shin (University of Arizona, USA)
- 기획 위원장: **이은지** (경남대학교 교수)
- 기 획 위 원: **이예승** (고려대학교 교수)
- 학 술 이 사: **엄혜윤** (수원시립미술관)
- 재 무 이 사: **안혜경** (공주대학교 교수)
- 연 구 이 사: **최정아** (한국교원대학교 교수)
- 협 력 이 사: **고은실** (홍익대학교 초빙교수)

정 보 이 사: **이미정** (한국교원대학교 교수)
홍 보 이 사: **안해경** (공주대학교 교수)
윤 리 이 사: **박상돈** (한국교육과정평가원)
섭 외 이 사: **서제희** (홍익대학교 초빙교수)
출 판 이 사: **심호진** (국립현대미술관)
자 문 위 원: **Brent Wilson** (Pennsylvania State University, USA)
John Steers (General Secretary, NSEAD, UK)
Rachel Mason (University of Roehampton, UK)

■ 이사명단 ■

강주희 (목원대학교 교수)
강병직 (청주교육대학교 교수)
고진영 (Columbia University)
곽순내 (서울수락초등학교 교사)
김누리 (광주중학교 교사)
김민경 (미술교육학 박사)
김범수 (공주교육대학교 교수)
김선아 (한양대학교 교수)
김성규 (Columbia University)
김수현 (경상대학교 교수)
김연수 (을지중학교 교사)
김연희 (한국예술영재교육원 연구원)
김정란 (경남대학교 교수)
김현정 (인천 신현고등학교 교사)
김효정 (이화여자대학교 교수)
김혜숙 (춘천교육대학교 교수)
김황기 (대구교육대학교 교수)
나혜정 (대경중학교 교사)
남영립 (춘천교육대학교 강의교수)
류재만 (서울교육대학교 교수)
류지영 (춘천교육대학교 교수)
박정선 (공주교육대학교 강의교수)
배재한 (University of Wisconsin, Oshkosh)

백윤소 (대전 지족초등학교 교사)
심영옥 (경희대학교교육대학원 교수)
심지영 (홍익대학교 교수)
안재영 (광주교육대학교 교수)
안혜리 (국민대학교 교수)
양윤자 (전남화순교육청 교육장)
오보미 (서귀포 온성학교 교사)
오승익 (제주사대부설중학교 교사, 한국미술교육연구회 제주지부회장)
윤명화 (성남금용고등학교 디자인 미술교사)
이상준 (경기자동차디자인 고등학교 교사)
이옥선 (University of Central Oklahoma)
이인순 (서울한양초등학교 교사)
이재열 (남강중학교 교사)
이지연 (한국교원대학교 교수)
이혜진 (성신여자대학교 교수)
임가영 (동덕여자중학교 교사)
장동호 (전주교육대학교 교수)
장용석 (적암초등학교 교사)
장은정 (Francis Marion University)
장준석 (갤러리 이노 관장)
정옥희 (목원대학교 교수)
조철수 (안산공업고등학교 교사, 한양대학교 대학원 겸임교수)
최기호 (재능대학교 강의교수)
최명숙 (광주교육대학교 교수)
최미원 (Western Kentucky Univ.)
최병화 (인천기계공업고등학교 교사)
최성희 (광주교육대학교 교수)
최윤아 (넥슨컴퓨터박물관 관장)
한주연 (삼성미술관 리움)
현은령 (한양대학교 교수)
홍소영 (한양대학교 박사과정)
황연주 (청주교육대학교 교수)
황향숙 (경북대학교 강의교수)

Anissa Fung (Hong Kong Institute of Education)

Jenette Wachtman (Assistant professor of Art Education)

Samuel Leong (The Hong Kong Institute of Education)

Sandra Bird (Professor of Art Education, Kennesaw State Univ.)

Tammy Ko Robinson (한양대학교 응용미술교육과 교수)

Journal *of* Research *in* Art Education

Vol. 24, No. 1

Contents

Editorial

Jae-Young Lee

Papers

In-Kee Ahn

A Study on the Post Digital Discourse and the Issues of Visual Culture Education

In-Seong Cho

Representation and Expression in Art: Implications for Art Curriculum

Sun-Hye Lee

An Action Research on Visual Culture Art Education Using Credit Titles:
Focusing on Communication Skills for 3rd Graders of Elementary School

Mu-Ah Kim

A Study on Expansion of Museum Experience and Role through the Walking Art Projects

Su-Joeng Hong · Sung-Hee Choi

Sound of Silence: Study on Non-visitors in their 20s Who Do Not Visit Museums Voluntarily

Hye-Youn Chung

The Museum Label Talks to Visitors: The Pinacoteca di Brera's Family Label

Yeon-Hee Jung

A study on arts-rich pedagogy for arts and cultural education

Korean Society for Education through Art