

한국국제미술교육학회
미술과 교육
제20집 4호 2019

미술과 교육 제20집 4호

발행일: 2019년 10월 30일

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

백경미 (Kyong-Mi Paek) UNIST

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 2019

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 2018년도 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 20 輯 4號

차례

편집서문

이재영

논 문

박정애

미술교육의 근대화에 대한 고찰과 재해석 1

배한얼

영화 감상을 통한 정동 전파하기의 미술 수업 17

정연희

삶의 균형을 위한 예술교육 39

이재영

삶 중심 미술 감상 학습 방안 모색:
미술가의 삶 속에서 작품 들여다보기 59

안재영

동시대의 공예 이해를 위한 역사적 고찰 85

고동연

몰입, 신체적이고 다중감각적인 지각, 생태미술교육:
버추얼 리얼리티(Virtual Reality)와
사운즈스케이프 교육프로그램 101

이지연 · 장윤경 · 김지은

시각문화미술교육으로서 영화의 교육적 가능성 탐구:
미장센의 이해와 활용 129

Journal of Research in Art Education

Vol. 20, No. 3

Contents

Editorial

Jae-Young Lee

Papers

Jeong-Ae Park

Reinterpreting the Formation of Modernization of Art Education 1

Han-Earl Bae

Art Class Diffusing Affect through Film Appreciation 17

Yeon-Hee Jung

Challenges of Arts Education For Balanced Life 39

Jae-Young Lee

**A Study on the Method of
Art Appreciation Emphasizing Investigation into Learners' Life:
Art Appreciation in Relation with Artists' Life** 59

Jae-Young An

Historical Considerations for Understanding Contemporary Crafts 85

Dong-Yeon Koh

**Immersion, Bodily, Multisensory Perception,
and Eco-Art Education:
VR and Soundscape Art Education Programs** 101

Ji-Yeon Lee · Yoon-Kyung Chang · Ji-Eun Kim

**Possibility of Film Education as Visual Culture Art Education:
Understanding and Applying Mise-en-scene** 129

편집서문:

이재영

편집위원장

『미술과 교육』 20집 4호는 세 가지 주요한 연구를 수록하고 있다. 들뢰즈의 정동 개념을 이용한 미술교육의 재인식, 삶의 논리와 예술교육, 미술교육에서 테크놀로지로 구분해 보았다. 다양한 미술교육의 논의를 포괄하는 교차점을 찾는다는 것은 어려울 뿐만 아니라 불필요하다고 느낀다. 다름과 차이의 논리성 속에서 탈주하는 미술교육 담론의 확장되는 생성의 즐거움을 발견할 수 있었으면 한다. 소개한 논문들이 최근 미술교육 담론과 현장의 변화를 잘 반영하고 있다는 점에서 미술교육의 화두와 방향성을 고민해 보는 기회도 제공하리라 생각한다.

권두 논문인 박정애의 연구는 근대 미술교육에 대한 그녀의 탄탄한 이해를 근간으로 새롭게 확장되는 시선을 제시한다. 감각을 통한 이성 계발이라는 근대 미술교육의 계몽주의적 성격을 들뢰즈의 정동 개념으로 접근하며 신선한 연구의 중요성을 제시한다. 감각을 통한 이성의 계발이라는 논지 속에서 이성 중심 미술교육의 대안적 접근이 무엇인가라는 질문을 독자들에게 던진다.

배한얼의 논문은 정동의 개념과 현장 수업 적용 사례를 소개한다. 초등학교 5학년 학생을 대상으로 실시한 영화 감상 활동을 통해 정동에 대한 사례와 정동의 교육적 함의를 살펴본다. 차이, 생성, 그리고 기호에 대한 이해와 관계해 정동의 개념을 구체적 사례로 파악하고자 한다면 놓치지 말아야 할 논문이다. 난해한 들뢰즈의 철학을 학교 현장에서 실행하는 방안을 고민하는 독자들에게도 좋은 아이디어를 제공하리라 생각한다.

정연희의 논문은 예술교육의 키워드를 삶에 대한 이해로 제시한다. 특히 일과 삶의 균형감 속에서 예술의 가치를 탐구한다. 이를 위해 예술참여에 대해 현실적으로 존재하는 장벽을 넘어 참여적 문화소양교육, 엘리트와 대중적 취향이 상호 존중하고 공존하는 표현적 관점, 제공모델에서 촉진모델로의 전환과 같은 참여 지향적 접근을 대안적으로 제시한다. 기존 학교 교육 안에 함몰되어 버린 예술교육의 한계와 새로운 돌파구를 고민하는 독자들이라면 정연희가 제안하는 대안적 아이디어를 따라 읽어 보기 바란다.

이재영의 논문은 미술감상 학습에서 삶 중심 접근에 대한 논의를 확장적으로 제안한다. 기존의 미술감상 학습 프레임을 넘어 삶에 대한 강조 방안을 제시한다. 특히 단일 작품 미술감상 학습이 아니라 미술가의 삶 속에서 작품을 들여다보는 창의적인 방식을 소개한다. 가우디와 피카소의 삶과 예술에 대한 논의를 활용하며 삶과

예술의 밀접한 관련성을 학습하는 새로운 감상 학습 방안을 논의한다. 삶에 대한 이해나 인문적 성찰을 위한 미술감상 학습 방법을 고민하는 독자들에게 유익한 논문이 되리라 생각한다.

안재영의 논문은 공예사를 살펴보면서 공예와 예술의 통합성을 검토한다. 이를 근거로 동시대 공예가 일상과 구분되자 않으며 사회참여적이고 장소지향적인 특성을 담고 있다는 점을 강조한다. 이런 새로운 특성을 중심으로 공예교육은 공동체적 사회 기능, 삶이 녹아 있는 장소 속에서 이루어지는 참여 과정, 학생의 삶을 위한 학습 과정으로 진행되어야 한다는 새로운 공예교육의 기초를 제안한다. 기술 중심의 단편적 공예 교육을 넘어 새로운 공예 교육 방안을 고민하는 독자들에게 좋은 생각의 장을 제공할 것이다.

고동연의 논문은 생태미술교육 사례를 버추얼 리얼리티의 주요 특성인 몰입, 신체의 간섭, 다중감각적인 지각 측면에서 분석한다. 인간, 자연, 과학기술을 재정의하는 생태미술교육의 새로운 접근 방향을 예시적으로 잘 소개하고 있다. 사운즈스케이프 교육프로그램이 인간과 자연의 공존과 이들 각각의 중요성을 잘 반영하고 있는 유익한 사례임을 논의한다. 시각화, 디지털화 되고 있는 생태 변화를 생각할 때 분명 미술교육의 궤적은 VR에 대한 논의를 제외시키기 어렵다고 생각된다.

이지연의 논문도 시각미디어가 범람하는 시대 변화 속에서 테크놀로지에 대한 연구가 필수적인 접근임을 제시한다. 특히 미술교육 담론 안에서 영화교육에 대한 이해가 추가되어야 함을 주장하며 이를 위한 구체적인 아이디어로 미장센에 대한 이해와 활용 방안을 논의한다. 시각문화미술교육으로서 영화의 교육적 가능성을 탐구하는 이 논문은 시각문화미술교육에 대한 이해와 확장이라는 차원에서 보다 유의미성을 지닌다고 생각된다. 영상미학, 촬영기법, 미장센에 대한 이해와 활용을 통해 아이디어를 이미지로 구현하는 창작 과정이 시각문화 시대 종합예술의 범주가 되어야 함을 제안한다.

미술교육 담론이 확장되며 미술교과를 구성하는 지식 프레임은 보편성을 찾아보기 어려워지고 있다. 삶의 변화와 새로운 요구에 부응하는 미술교육 담론과 실천은 언제나 열려 있어야 한다. 이를 위해 기존의 미술교육에 대한 재해석뿐만 아니라 도전적 해체가 요구된다. 그리고 시선을 확장시켜 새로운 미술교육의 범주를 살펴보는 실험적 아이디어와 탐구도 계속되어야 한다. 생성의 담론은 변화의 담론과 다른 길을 갈 수 없다고 생각된다. 시대에 맞는 미술교육의 생성을 위해 우리는 변화를 검토하며 새롭게 활용하는 끊임없는 탐구와 실천을 시도해야 한다. 이를 바탕으로 참신한 연구 논문들이 지속적으로 투고되기를 고대한다.

미술교육의 근대화에 대한 고찰과 재해석

박정애

공주교육대학교 교수

요 약

이 글에서는 유럽 미술교육의 근대화 과정과 그 배경을 문헌을 통해 역사적 고찰을 하였다. 근대적 미술 교육은 계몽주의 사상가이자 교육자였던 루소에서 시작하여 19세기 공공학교 교육체제를 만든 페스탈로치를 통해 구체화되었다. 따라서 공공학교에서의 미술교육은 계몽주의 사상을 배경으로 하는데 그것은 감각을 통해 이성을 계발하기 위한 목적에서 이루어졌던 것이다. 루소는 “감각-이성,” 페스탈로치는 “감각-인상”을 각각 주목하면서, 시각 활동을 통해 이를 얻기 위한 일련의 교육과정 내용들을 고안하였다. 루소는 특별히 관계의 교육 안에서 선 위주의 모사 드로잉과 기하학의 연습을 포함한 시각 활동 프로그램을 체계화하였다. 또한 페스탈로치의 “감각-인상의 A B C”는 루소의 전통을 따라 기하학의 학습과 사물을 간단한 것에서 복잡한 것으로 그리는 단계적 수업을 특징으로 한다. 21세기의 동시대의 교육은 가장 근원적인 잠재력의 원천으로서 정동을 주목하고 있다. 그것은 인상의 기호들을 통해 전파되는 것으로서 궁극적으로 사유를 가능케 한다. 이 점은 미술교육의 근원적 목적이 감각을 통한 이성의 계발이라는 루소의 이론을 재인하게 한다.

주제어

미술교육의 근대화(modernization of art education), 루소(Rousseau), 페스탈로치(Pestalozzi), 들뢰즈(Deleuze), 감각-이성(sense-reason), 감각-인상(sense-impression), 정동(affect)

서언

고대성과 반대되는 영어 단어 modernity는 직역할 때에는 “현대성”이며, 보다 포괄적인 뜻을 담기 위해서 간혹 “현대문명”으로 의역되기도 한다. 현대성의 modernity는 유럽에서 종교개혁이 이루어졌던 시기부터 지금 현재까지 약 600년간을 포괄하는 용어이다. 말하자면 지금 이 시대 또한 modernity의 연속이다.¹⁾ 그런데 한국의 학계에서 흔히 사용하고 있는 “근대”라는 단어를 영어로 옮길 경우 또한 modern이 된다. 근대라는 단어는 현대로 진입하는 준비 기간이라는 뜻으로 원래 일본에서 사

1) 이러한 뜻에서 지금 이 시대를 late-modernity, 또는 post-modernity라고 구별하기도 한다.

용한 용어이다. 잘 알려진 바대로 일본의 역사에서 시대 구분은 근대와 현대로 나뉜다. 일본사에서 근대는 메이지 유신이 일어나던 19세기를 지칭하는 것이 일반적이다. 일본 학계의 영향 하에 우리나라의 역사/문화사에서도 근대와 현대를 구분하는 것 또한 일반적 관례이다. 이러한 이유에서 우리나라에서 modernity는 또한 “근대성”이라고 번역하는 경우가 허다한 것이다.

이 글에서는 유럽의 19세기의 교육과 미술교육을 20세기의 현대와 구별시키기 위해 “근대” 교육/미술교육이라고 부르고자 한다. 실제로 서양의 19세기는 근대성에 기초한 프로젝트가 사회 전반에 실천으로 이어졌던 시기이다. 이 글의 목적은 현대 교육과 직접적으로 관련이 되는 19세기의 배경에서 “근대적” 교육/미술교육의 특징을 파악하는 데에 있다. 미술이 학교교육에 포함된 이유가 무엇일까? 그 이유는 바로 미술교육이 시작되던 근대에서부터 고찰해야 할 것이다. 그러한 근대 미술교육은 현대에는 왜/어떻게 다르게 변화되었는지에 대한 이해 또한 근대 미술의 고찰을 통해 이해가 가능한 것이다. 실로 근대 미술교육에 대한 배경적 이해는 미래의 미술교육의 변화 가능성에 대한 깊은 통찰력까지 제공할 수 있다. 이를 위해 이 글은 먼저 근대성에 대한 개념분석으로 시작한다.

근대성과 근대 교육

앞서 필자는 현대성/근대성을 뜻하는 영어 단어 modernity의 기원이 16세기로까지 올라가면서 매우 광범위한 시대를 포괄하고 있음을 언급한 바 있다. 神本에 입각한 “고대성”에 획을 긋는 “modernity”는 人本을 일깨운 르네상스에 이어 종교개혁이 일어나면서 종교와 이성이 분리되던 그 시점을 기원으로 한다. “reason”은 과거 중세의 종교에서 유래한 견해, 신념을 뜻하는 “doxa”와 구분되는 인간의 특징적 사고로 간주된 것이다. 이를 계기로 17세기를 특징짓는 이성적 사고, 과학적 사고의 지평을 열게 된 것이다.

17세기 데카르트에서 시작하여 19세기의 헤겔로 종결되는 근대철학은 어떻게 하면 과학이 맞는지를 설명하고 증명하는 데에 방향이 있었다. 그래서 칸트는 우리가 세상을 보는 틀이 “과학”이라고 선언할 수 있었다. 17세기의 과학은 우주가 어떻게 작동하는지를 증명한 아이작 뉴턴의 시대이기도 하다. 뉴턴이 저술한 『자연철학의 수학적 원리』의 제 6장은 흔히 “만유인력의 법칙”이라고도 불리는 중력의 절대법칙, 즉 “절대성”에 관한 글이다. 우주를 “객관적으로” 증명한 “과학”은 모든 사람들에게 진리로 통용되어야 하는 “절대적인” 것이며 따라서 “보편적인” 것이 되었다. 이러한 맥락에서 시간과 공간이 절대적인 법칙에 따라 작동한다는 이론은 절대성과 객관성을 시대정신으로 품미케 하였다. 이러한 분위기에서 프란시스 베이컨은 지식을

추구하는 데에서 과학적 방법론, 이른바 귀납법을 세상에 내놓았다. 데카르트의 합리론은 “이성중심사고(logocentrism)”에 있다. 데카르트가 확인한 이 세상은 수학으로 이루어진 것이다. 따라서 자아는 바로 수학하는 자아이다. 따라서 데카르트에게 있어 이성이란 다름 아닌 인간 안의 수학적 질서를 증명하는 것이다. 또한 헤겔은 이성이란 절대적 정신의 자아-지식(self-knowledge)을 중재하는 것이라고 설명하였다(Habermas, 1990). 이렇듯 이성적인 것, 과학적인 것으로서의 근대적 사고가 이미 17세기부터 발아하였던 것이다. 그 결과 절대적 진리와 실증적 지식이 표준화된 조건 하에 이상적인 사회적 질서가 만들어질 수 있다는 믿음 또한 점차 공고해졌다.

이성에 대한 관심은 객관적 과학을 발전시키고, 도덕성과 법칙의 보편적 형태를 성취하여, 결과적으로 신화, 종교, 그리고 정치적 폭정의 비합리성에서부터 벗어나기 위한 유럽의 계몽주의와 연관되어졌다(Steger, 2013). 계몽주의는 이성과 과학의 시대가 낳은 핵심 사상이다. 계몽주의란 “합리적” 존재가 “과학”의 지식과 “이성”을 이용하여 행복하고 정의로운 사회를 이룩할 수 있다는 믿음이다. 계몽주의는 18세기에 이르러 스코틀랜드의 아담 스미스, 프랑스의 장 자크 루소, 디드로, 그리고 몽테스키외 등으로 이어져 크게 약진하면서 1789년 프랑스대혁명이라는 실천을 이끌었고, 이후 미국의 독립선언에도 직접적인 영향을 주었다. 프랑스 혁명의 혼란에서 콩도르세(Condorcet)는 “훌륭한 명제가 모두에게 좋듯이 좋은 법은 만민에서 좋은 것이다”(Harvey, 1990, p. 13)고 선언한 것은 객관성과 보편성의 사고에 기인한 것이다. 이렇듯 계몽주의는 “과학,” “이성,” “합리성,” “보편성(절대성)” 등의 가치를 중시하였다. “절대성”과 “보편성”의 개념은 “근본적인 진리,” “본질,” “원리와 원칙”의 추구를 함의한다.

합리성, 이성, 과학의 이념은 결국 人本의 휴머니즘과 맥을 같이 한다. 휴머니즘 사상은 한 인간이 “태어나면서부터” 그 사람만의 독특한 개성과 잠재력을 가진다는 점을 전제로 한다. 그 결과 “자유,” “개인,” “자율성” 등 또한 근대적 사고에 내재된 주요 가치들에 포함되었다. 지금까지 파악한 바와 같이 근대성은 “이성,” “과학,” “보편성,” “절대성,” “원리와 원칙,” “개인,” “자유,” “자율성” 등의 개념과 연관된 것이다. 그리고 다음에서 살펴보겠지만 이와 같은 개념들이 19세기의 근대적 교육과 미술교육을 형성하는 기본 바탕이 된 것이다.

루소의 교육: 이성의 계발을 위한 미술교육

계몽주의 사상이 17세기에 발아하면서 18세기를 거쳐 풍미하였던 시대정신이었던 듯이, 18세기의 교육/미술교육 또한 이 사상이 이론적 프레임으로 작용하고 있다. 따라서 근대 교육은 바로 계몽주의에 근간하여 이성의 힘을 기르는 것이 주요 교육 목표가 되었으리라 쉽게 추론해 볼 수 있다. 위르겐 하버마스(Habermas, 1984)에 의하면,

교육에서의 계몽주의는 무지와 가난, 후진성, 독재 체제 등에서부터 계몽된 시민과 그들 자신의 운명의 개척자가 되도록 격려하기 위한 것이다. 다시 말해 계몽주의는 이성의 계발을 통해 궁극적으로 한 개인의 자유를 쟁취하는 것이다. 루소가 쓴 교육서 『에밀』은 다음과 같은 선언으로 시작한다. “최고의 행복은 권력에 있는 것이 아니라 ‘자유’에 있다. 이것이 나의 원칙이며 교육에 접목시켜야 할 핵심이다”(Rousseau, 2008, p. 4). 무엇을 위한 자유인가? 루소(Rousseau, 2003)에게 있어 먼저 이성은 다음과 같이 설명되는 것이다.

이성만이 선악을 판단한다. 선을 좋아하고 악을 미워하는 마음은 이성과 독립되어 존재할 수 있으나, 이성 없이 발달할 수는 없다. 이성이 형성되기 전까지 우리는 선악을 판별하지 못하고 행동한다. 아이가 분별없이 행동하는 것은 바로 이 때문이다.(p. 31)

상기의 글은 루소가 말하는 자유가 선을 실천하기 위한 것임을 알게 해준다. 루소는 주장한다. 관계의 인간은 정념이 발달하면서 관계가 복잡해진다. 그러한 시각에서 루소는 인간의 독립성과 자유의 “마음의 절제”에 있다고 주장하였다.

『에밀』은 출간되자마자 급서가 되었다. 이 저술은 근본적으로 사회 개혁을 목표로 한 것으로서 기존의 체제에 반대하는 이념을 담고 있었기 때문이었다. 그래서인지 이 저술은 프랑스 혁명이 발발하게 된 결정적인 요인이 되었다고 한다. 따라서 이 저술은 많은 사상가들에게 영향을 주게 되면서 19세기의 교육학의 사상적, 이론적 틀을 만들게 되었다. 흥미롭게도 근대 미술교육 또한 그의 『에밀』에서 출발하고 있다! 루소는 이 저서에서 “미술” 또는 “미술교육”이라는 용어는 사용하지 않았지만 교육의 측면에서 시각교육의 중요성을 상당한 비중을 두어 설명하고 있다.

루소에게 있어 교육은 자연, 인간, 그리고 사물의 세 가지를 통해 이루어져야 하는 종합적인 성격을 가진다. 그는 자연이란 인간을 내적으로 성장시킬 수 있는 요소라 간주하였다. 자연법사상에서 자연은 인간의 본연의 본성을 의미한다. 따라서 계몽주의 사상가였던 루소는 인위적인 가치에 반하는 자연히 존재하는 것으로서 항상 유효한, 즉 보편적이며 불변적인 법칙을 존중하는 자연법사상을 따랐다. 루소의 자연 교육이란 대개 자연의 법칙을 이해하면서 이에 순응하는 것을 의미한다. 자연적 성향의 시각에서 루소는 어린이의 발달을 다음의 다섯 단계로 나누었다. 즉, 출생에서 다섯 살까지의 유아기, 다섯 살에서 열두 살까지의 아동기, 열두 살에서 열다섯 살까지의 소년기, 열다섯 살에서 스무 살까지의 청년기, 그리고 스무 살에서 결혼까지의 청년기이다. 이는 교육/미술교육에서 나이에 따른 타고난 “자연적인” 발달 단계의 기원이 바로 루소에서 비롯된 것임을 알게 해 준다.

자연과 달리 사물은 그것과 부딪쳐 얻는 경험의 측면에서 교육을 돕는다는 것

이다. 루소는 경험을 통해 얻는 지식은 결코 잊지 않는다고 주장하였다. 인간이 행하는 최초의 자연적 행위는 주변 사물과의 관계를 비교하고 검토하는 일이다. 그러면서 루소는 모든 존재는 “관계”를 통해 변화하는 것이라고 설명하였다. 삶은 늘 역동적으로 변화한다. 그리고 그 변화 안에서 인간의 몸과 마음도 함께 있는 것이다. 인간은 자신에게 적합한 것을 자신이 위치한 관계 안에서 파악한다. 이러한 이유에서 루소는 “관계의 교육”을 주장할 수 있었다. 루소가 주장한 관계의 교육은 크게 보아 자연과 사물, 그리고 인간의 유기적 관계를 의미하는 것이다. 루소에게 있어 배움은 자연과 삶으로부터 배우는 것이지 인간으로부터 배우는 것이 아니다. 어떤 사물이 어떤 성질을 가지고 있으며 그것이 또한 자기 보존과 어떤 연관성을 지니고 있는지는 자연과 삶을 통해 파악할 수 있기 때문이다.

아이의 어린 시절은 아직 이성이 성장하지 않은 시기이다. 루소는 인간이란 감각 기관을 통해 모든 사물을 인식한다고 설명하였다. 그러면서 루소는 인간의 최초의 능력이 “감각”이므로 먼저 그것을 계발해야 한다고 주장하였다. 이러한 연유에서 루소는 인간 안에 내재된 최초의 이성은 “감각적 이성”이라고 주장하였다. 그러므로 아이의 사고는 항상 감각의 안내를 받아 움직이도록 해야 한다는 것이 루소의 생각이었다. 지능의 도구인 림프, 감각, 기관들의 운동은 매우 중요한 것이다. 그는 시각적 지각은 거리, 드로잉, 실제적인 기하학, 그리고 공놀이 등의 직접적인 활동에 의해 발전시킬 수 있다고 설명하였다. 그 결과 루소가 언급하는 배움은 철저하게 학생의 몫인 것이다. 때문에 그의 교육은—오늘날의 교육학 용어로 말하자면—학생중심 교육으로 해석할 수 있다. 그 경우 지도서는 바로 “세계” 즉 생활중심교육을 지향해야 한다. 이렇듯 책에 의한 주입식 교육에 반대하면서 루소가 주장하는 자연을 통한 교육은 철저히 아동중심 또는 경험중심교육인 것이다.

강조하자면, 루소는 자연을 통해 이성의 계발을 주장하면서 이성을 이끄는 것이 감각에 있음을 주장한 것이다. 따라서 그가 기획한 바는 감성에 의해 이성을 계발하는 것이다. 이는 이성과 감성을 이분법적으로 구분하면서 이성을 중시하였던 데카르트의 이성중심사고와는 다소 구별되는 것이다. 그리고 이러한 맥락에서 루소는 진정한 교육이란 사물에 관한 학문이어야 한다고 역설하였던 것이다. 따라서 시각교육은 매우 유익한 것이다. 루소는 모사를 통해 사물의 형태를 인식하도록 설명하였다. 사물을 눈으로 측정할 수 있는 능력을 키우도록 아이들을 교육해야 한다는 것이다. 공간이나 물체의 크기를 정확하게 알기 위해서는, 다시 말해 정확한 눈을 가지기 위해서는 “모사” 훈련이 필요하다. 모사를 하다보면 자연히 원근법에 대한 생각이 발전하게 되면서 이는 곧 공간을 이해하도록 돕는다. 즉 모사를 통한 그의 교육 목표는 사물을 잘 모방하기보다는 사물 그 자체를 잘 분별할 수 있도록 하는 데에 있었다. 아울러 루소가 모사 훈련을 주장한 것은 이를 통해 아이들로 하여금 보다 정확한 관찰력을 기를 수 있다고 생각하였기 때문이다. 그것은 동시에 손의 유연성을 향상시

킨다. 이렇듯 시각교육이 학생들에게 더 정확한 눈과 정교한 손을 지니게 할 수 있다는 취지에서 교육과정에 포함되었던 것이다. 루소는 또한 교육에서 기하학의 교수학습 방법을 새롭게 전개하고 있다. 루소(Rousseau, 2008)에 의하면,

기하학을 이해하고 있다는 아이들을 관찰해보라. 그들의 단편적인 지식은 금방 한계를 드러내 문제를 살짝 비틀기만 해도 혼란에 빠진다. 아이들은 도형에 대한 인상과 증명에 필요한 문장들만 외우고 있을 뿐이다. 도형을 뒤집어 놓아보라. 뭐가 뭘지 아무 것도 모른다. 아이들의 모든 지식은 감각에만 머물러 있어 진정한 이해에까지는 이르지 못한다.(p. 104)

이렇듯 루소는 삶 중심의 교육, 이성과 감성의 조화, 더 정확히 말하자면 감성에 의한 이성의 계발하길 주장한 것이다. 그리고 이를 위해 루소는 모사교육, 기하학 연습 등의 시각 교육을 격려하였다. 손의 활동은 결국 이성의 계발을 위한 것이다.

페스탈로치 교수법: 감각-인상을 가르치기 위한 교육의 원리

요한 하인리히 페스탈로치는 18세기 중엽부터 19세기 초를 거쳐 활약하였던 스위스의 교육학자이자 사상가이다. 실로 페스탈로치의 일생은 교육자로서 일관하였다. 그는 부르그돌프에서 초등학교를 설립하여 학생들을 가르칠 당시 저서 『겔트루트는 그 자녀를 어떻게 가르치나 *How Gertrude Teaches Her Children*』를 출판하였다. 그런데 이 저서는 근대식 교육의 전형을 제공하면서 유럽대륙과 미국에서 지속적인 영향력을 가지게 되었다. 미국의 미술교육학자 아서 에플랜드(Efland, 1996)에 의하면, 1820년부터 1860년 사이에 미국에 발행된 120여권의 미술교육 서적이 페스탈로치의 드로잉교육의 영향을 받은 것이라 하였다. 이로 보아 페스탈로치의 교수법은 한 시대를 풍미하면서 미술교육의 근대화에 초석을 놓았음을 알게 된다.

『겔트루트는 그 자녀를 어떻게 가르치나』는 앞서 살펴본 루소의 교육관에 대부분 기초한 것이다. 페스탈로치가 교육자가 된 데에는 청년시절 루소의 『에밀』을 읽고 깊은 감명을 받게 된 것이 직접적인 계기가 되었다고 전해진다(Efland, 1996). 이 점은 페스탈로치의 저술과 『에밀』과의 영향 관계에 대한 필자의 주장을 더욱 설득력 있게 해준다. 루소의 전통을 따라 페스탈로치 또한 어린이들에게 글자나 형체 그 외에 손에 잡히는 모든 사물로 가르치려고 하였다. 아울러 루소와 마찬가지로 그 또한 교육의 근원을 자연에서 찾으려 하였다. 페스탈로치는 자연이란 우리들을 둘러싼 정신과 심령이라고 정의하였다. 이로 보아 페스탈로치의 자연관은 17세기의 철학자 스피노자가 주장하였던 범심론과 어느 정도 연관성이 있음을 짐작할 수 있다. 스

피노자가 설명하였던 범신론은 신이 자연과 같은 것이라는 “신 즉 자연(Deus sive natura)”을 뜻한다. 페스탈로치는 인간의 타락을 막고 방황에서부터 지키고 진리와 지혜로 인도하는 것이 자연이라고 설명하였다. 그래서 자연의 진행을 밟아 가면 아동의 힘 또한 무한한 것이라고 주장할 수 있었다.

페스탈로치는 아동의 마음이 자연계에서 여러 가지 “인상”을 받을 수 있는 그 순간부터 자연계는 아동에게 교육을 한다고 역설하였다. 『겔트루트는 그 자녀를 어떻게 가르치나』는 실로 페스탈로치 교육의 핵심은 본래 어린이가 받은 인상과 그 어린이가 발전시키는 힘의 정확한 정도 사이의 관계 및 조화에 기초를 두고자 한 데에 있음을 파악하게 한다. 그는 어린 나이의 아동에게 만물의 명백한 “감각-인상”을 얻도록 심리적 훈련을 할 필요가 있다고 주장하였다. 앞서 언급하였듯이 루소는 감각에서 이성이 발달하게 된다는 의미에서 “감각-이성”이라는 용어를 사용하였다. 페스탈로치도 비슷한 시각에서 감각으로서의 “인상”이라는 개념을 그의 교육 체계의 핵심으로 도입하였다.

“인상”이라는 용어는 18세기 영국의 경험주의 철학자 데이비드 흄의 철학에서 기원한다. 흄(Hume, 1994)에게 있어 지각은 마음에 나타나는 일반적인 것을 의미한다. 지각은 “인상(impression)”과 “관념(idea)”으로 구분된다. 생생하게 주어진 지각을 인상이라고 하고 의미나 본질로서 주어진 지각을 관념이라 한다. 흄은 인상이야말로 가장 근원적 지각이라고 주장한다. 흄은 인상을 “감각적 인상”과 “반성적 인상”을 구분하였다. 감각적 인상은 알려지지 않은 원인으로부터 근원적으로 마음에서 발생한다고 하였다. 이에 비해 반성적 인상은 주로 관념에서 발생한다는 것이다. 비교하자면 루소에게 있어 교육은 감성에 의해 이성을 계발하도록 돕는 하는 일이다. 이를 위해 루소는 경험과 감각을 통한 교육을 주장하였다. 이와 달리 페스탈로치의 “인상” 교육은 인상을 바탕으로 관념이 형성된다는 흄의 이론과 좀 더 상관하고 있다. 그런데 루소(Rousseau, 2003) 또한 『에밀』에서 “인상”에 대해 다음과 같이 언급한 바 있다. “각각의 감각에서 가능한 모든 장점들을 끄집어내어, 다른 것에서 만든 ‘인상’에 응용하면서 확인하라”(p. 97). 실로 루소가 자신과 동시대에 살았던 데이비드 흄의 철학에 대해 일정 부분 이해하고 있었음을 『에밀』의 군데군데에서 간파되고 있다.²⁾ 이는 루소-흄-페스탈로치의 삼각관계를 방증하는 것이기도 하다. 보다 정확

2) 루소는 데이비드 흄이 인지 능력으로 인정한 “기억”을 이성과 관련하여 설명하고 있다. 또한 “아이의 단지 이미지(심상)만 받아들인다. 이미지가 감각적인 대상의 충실한 그림이라면, 관념은 그 그림들 간의 관계에 의해 결정된 의견이다. 이미지는 그것을 재현시키는 마음에 홀로 존재할 수 있지만 모든 관념은 다른 관념들을 전제로 한다. 우리가 무엇인가를 상상할 때, 우리는 보는 것 이상을 행한다. 우리가 무엇인가를 간주할 때, 우리는 비교한다. 우리의 감각들은 순전히 수동적이다. 반면, 우리의 모든 지각들 또는 관념은 판단하는 적극적인 법칙에서 나온다”(Rousseau, 2003, p. 70). 이와 같은 인지 능력으로서의 기억과 이미지가 주는 인상과 관념과의 관계에 대한 루소의 설명들은 데이비드 흄의 이론과 정확하

하게 말하자면, 페스탈로치는 『에밀』을 읽으면서 흠을 간접적으로 접하게 되었고, 이를 계기로 흠에 대한 지식을 확장하고 심화시켰던 것으로 생각된다. 왜냐하면 “감각-인상,” 그리고 그러한 감각-인상과 관념과의 연관성 이 두 이론이 바로 흠의 철학에서 직접 기원한 것이기 때문이다.

실로 페스탈로치 교육의 핵심 주제는 “감각-인상(Anschauung)³⁾이다. 감각-인상의 결합이 바로 관념이라는 페스탈로치의 주장은 물체가 원자들의 집합이라는 환원주의로 귀결된다. 환원주의는 복잡하고 높은 단계의 사상이나 개념을 하위 단계의 요소로 세분화하여 명확하게 정의할 수 있다고 보는 것이다. 이러한 시각에서 페스탈로치는 사물의 유사성과 관련성을 연관시키면서 관념으로 발전시킬 수 있다고 간주한 것이다. 페스탈로치에게 있어 교육은 학생들의 감각적 인상의 범위를 끊임없이 확장시켜야 하는 것이다. 이는 앞서 서술하였던 “한 가지 감각에 의해 얻은 인상을 다른 감각에 의해 확인하라”는 루소의 주장이 페스탈로치에게 공명된 것임을 알게 해준다. 그렇게 해서 학생들의 의식에까지 온 감각적 인상을 명확한 인상으로 발전시키는 것이다. 감각-인상으로부터 일체의 지식을 구체화시킬 수 있는 수단은 실로 숫자와 형태, 그리고 언어에서 있는 것이다. 다시 말해 감각-인상을 가르칠 수 있는 교수의 수단과 자원이 언어, 수, 그리고 시각적인 형태 학습이다. 이로 보아 페스탈로치에게 있어 시각 교육은 감각-인상을 얻기 위한 도구로서 기능하였음을 이해하게 해준다. 이를 위해 페스탈로치가 고안해 낸 하나의 방법은 바로 그림책을 이용하는 것이었다.

계 맥을 같이 하는 것으로 판단된다. 데이비드 흠은 1738년 출판한 저술, *A Treatise of Human Nature*에서 “기억,” “인상,” “관념”에 대해 연구한 철학자이다(박정애, 2019). 이에 비해 루소의 에밀이 출판된 연도는 1762년이며 기억과 인상, 관념이라는 개념들은 흠에 비해 매우 짧은 지면을 통해 소개되고 있다. 이로 보아 루소의 개념들이 흠에서 연유한 것으로 간주하는 것이 합리적 추론으로 여겨진다.

- 3) 페스탈로치가 사용한 독일어 단어, Anschauung은 칸트가 처음 사용한 용어이다. 그러나 인상이라는 개념을 철학에 도입한 철학자가 18세기 영국의 데이비드 흠이고, 칸트가 흠의 철학에 대한 깊은 이해를 하고 있는 점으로 미루어 페스탈로치의 감각-인상은 바로 그 기원이 흠에 있는 것으로 파악된다. Anschauung은 흔히 “직관”으로 번역되기도 한다. 그런데 필자가 이 글에서 이를 “감각-인상”으로 번역한 일차적 근거는 L. E. Holland & F. C. Turner가 영어로 번역한 Pestalozzi, J.-H. (2012). *How Gertrude Teaches Her Children*. New York: Forgotten Books에 있다. L. E. Holland & F. C. Turner 두 번역자는 이 영역 본의 서두의 7쪽에서 “Notes on Two Difficult Words”라는 제목으로 이 저술에서 Anschauung을 “sense-impression”으로 번역하였음을 먼저 밝히고 있다. 이들이 그렇게 번역한 이유가 1886년 출판된 James Sully 저술의 *The Teacher's Handbook of Psychology*, Chapter viii에서 “Sense-impressions are the alphabet by which we spell out the objects presented to us(감각-인상은 우리 앞에 제시된 대상을 한자 한자 읽어가는 알파벳이다)”에 있다고 서술하였다. 그러면서 그들은 페스탈로치가 말하는 Anschauung과 “직관(intuition)”은 전혀 같은 뜻이 전혀 아니라고 부연 설명하고 있다. 필자 또한 페스탈로치 저서의 핵심 개념이 감각에서 유래한 인상이라는 데이비드 흠의 철학에 있다고 보는 시각에서 Anschauung을 직관보다는 감각-인상으로 번역하는 것이 타당하고 생각한다.

페스탈로치가 “가르침의 기술”이라고 부른 “기술(art)”은 혼란한 또는 막연한 감각-인상에서 명백한 관념으로 나아갈 수 있도록 이끄는 것이다. 우선 페스탈로치가 고안한 그 기술에서 가장 특징적인 것들 중의 하나는—루소의 전통을 따라서—바로 철저하게 선 드로잉에 의한 사물 묘사이다. 다시 말해 그 기술은 사물의 윤곽선을 그리는 것으로 성립되는 것이다. 이 방법은 처음에는 사물을 보면서 그 다음에 선을 보게 하는 것이다. 이렇게 선으로 사물의 윤곽을 묘사하는 기술이 이른바 “감각-인상(Anschauung)의 A B C”로 알려진 페스탈로치 교수학습 방법이다. 이와 같은 페스탈로치의 교수법은 결국 사물을 명확히 파악하고 그것을 단순화시킬 수 있는 힘을 함양시키기 위한 것이다. 페스탈로치에게 있어 “감각-인상의 A B C”는 모든 실물을 명확히 표현하는 힘을 쌓아 올리는 기초를—아동들이 어릴 때 미리 발전시켜야 하는—직선이나, 각, 직각, 곡선 등을 그리는 능력에 두었는지에 대한 이유를 설명해준다.

감각-인상의 A B C는 측량의 기술이 필수적인 지식이기 때문에 기하학의 학습과 직접적으로 연관되고 있다. 아동들은 자연계의 사물의 외적 균형을 파악하면서 또는 다른 사물과의 관계를 이해해야 한다. 이 기술에 따라 아동들은 사물의 형태를 보고 높이와 넓이, 그리고 균형을 포함하여 그 사물과 비슷한 기하학적 형태로 환원시켜야 하는 것이다. 페스탈로치(Pestalozzi, 2012)는 주장한다. “가장 복잡한 감각-인상들도 단순한 요소들을 기초로 한다. 만약 우리가 이 인상들에 완벽하게 명백하다면, 가장 복잡한 것이 단순화될 것이다(p. 137).” 따라서 페스탈로치 교수법은 가장 간단한 것에서 시작하여 점점 더 복잡한 방법으로 진행되는 단계화이며, 그 핵심은 먼저 단순화를 익히는 것이다. 우선 쉬운 것에서 시작하고 극히 단순한 것을 완전히 깨우치게 하였다. 페스탈로치는 이러한 환원주의가 사물을 실지로 이루는 힘 또는 원리에 귀착시키는 것이라고 생각하였다. 이를 위해 페스탈로치(Pestalozzi, 2012)는 다음과 같이 어린이의 심의를 전개시키길 원하였다.

첫째, 그들의 감각적 인상의 범위를 끊임없이 점점 더 확장시켜 나갈 것.
둘째, 확실하게, 혼란 없이 그들의 의식에까지 온 감각-인상들에 인상을 갖게 할 것.
셋째, 자연과 인위가 그들의 의식에 가져온 것에 또는 일부는 가져왔으리라 생각된 모든 것에 대해 충분한 언어의 지식을 그들에게 제공할 것.(p. 67)

상기의 조건들은 페스탈로치로 하여금 다음과 같은 원리와 원칙을 세우게 하였다. 첫째, 아동의 심의의 능력은 내적으로 향상시켜야 하는 것이며 단순히 개념들을 통해 외적으로 풍부하게 하려는 것이 아니다. 둘째 가르침은 전적으로 언어에 의지하는 것이다. 셋째, 데이터나 표제 또는 지도 관념들에 의해 정신의 모든 작용들을 주도해 주도록 해야 한다. 넷째, 가르침과 배움의 구조(mechanism)를 단순화한다. 다섯째, 지식을 인기 있는/대중적인(popular) 것으로 만든다. 이러한 “교육 원리와 원칙”의

고안은 페스탈로치가 “감각-인상의 A B C”에 보편성을 확보하고자 얼마나 심혈을 기울였는지 쉽게 짐작하게 한다.

페스탈로치의 다른 교수 수단인 언어와 수 또한 형태와 함께 지식의 유일한 기초인 감각-인상에 종속되는 것이기 때문에 서로 연결되어 통합되는 것이다. 이와 같은 직선이나 곡선을 사용한 “감각-인상의 A, B, C”는 또한 언어와 수의 기초가 되면서 일련의 지식 또한 언어의 기초가 되도록 해야 한다는 것이 페스탈로치의 주장이다. 실로 언어, 수, 그리고 형태의 이 세 학과는 학생들로 하여금 막연한 감각-인상에서 보다 선명한 감각-인상으로, 보다 뚜렷한 감각-인상에서 보다 명료한 심상으로, 마침내 명확해진 심상에서 확연한 관념으로 이끌기 위한 것이다. 그것은 지식의 원리를 결합하고 통합하면서 교사가 세운 교수로서 아동을 어떤 수준까지 끌어올리기 위해 페스탈로치가 치밀하게 기획한 원리와 원칙, 기초에 입각하여 고도로 구조화된 교육과정이었다.

지금까지 파악한 바와 같이 페스탈로치는 미술교육의 원리와 원칙, 근본적인 기초를 기획하기 위해 심혈을 기울였던 것이다. 실로 그의 저서, 『겔트루트는 그 자녀를 어떻게 가르치나』를 크게 요약하자면 감각-인상을 가르치기 위한 기초와 원리, 원칙을 고안하는 것이라고 말할 수 있다. 이는 그의 삶의 배경이 뉴턴의 고전 역학이 절대성, 보편성, 원리와 원칙을 찾아야 하는 렌즈로 작용하였다는 점에서 이해가 가능한 것이다.

루소와 페스탈로치의 미술교육의 재해석

지금까지 파악한 바와 같이 근대 미술교육의 개척자였던 루소에게 있어 미술교육은 이성중심사고가 지배적이던 당시, 시각 활동을 통해 이성을 계발하기 위한 근원적인 조건으로서 감각의 교육이었다. 이를 위한 방법으로서 루소는 눈과 손의 훈련을 위한 드로잉과 사물을 환원시키는 연습으로 기하학 학습을 교육과정 내용으로 주장하였던 것이다. 루소의 시각 훈련과 그에 대한 교수법은 19세기의 요한 하인리히 페스탈로치가 직접적으로 계승하였다. 페스탈로치가 “감각-이성”이라는 단어를 사용한 것도 루소가 이성의 전제 조건으로 감각을 설명한 것과 맥이 닿는 것이다. 페스탈로치는 루소의 전통의 맥에서, 18세기의 경험주의 철학자 데이비드 흄의 이론을 응용하고 활용하였다. 그는 흄의 이론에서 감각-인상을 선택하여 이를 통해 이성을 계발하는 일련의 교수법을 개발하였다. 가장 간단한 형에서 점점 복잡한 형으로 이어지는 방법이다. “감각-인상의 A B C” 교수법은 교육의 기초, 원리와 원칙을 정립하고자 하는 페스탈로치의 교육의 결정체인 것이다. 페스탈로치의 이 교수법은 프리시아를 거쳐 유럽 대륙에 전파되었다. 또한 여러 경로를 거쳐 미국에 도입되면서 미국의

근대 미술교육서 드로잉의 중요성을 간파하는 기초로서 사용되었다.

루소에서 페스탈로치로 완성된 상기의 근대식 미술교육은 19세기 말엽을 고비로 20세기 초기에는 급격히 쇠퇴하였다. 그러나 자연의 신적 부여라는 루소의 신념은 성인의 영향으로부터 자연적인 아동 미술을 보존하는데 매우 관심을 보였던 20세기 초에 활약하였던 치첵과 비올라에 의해 전적으로 채택되었다(Macdonald, 1970). 같은 맥락에서 어린이의 나이에 따른 자연적 발달에 대한 견해 또한 20세기 초기의 비올라, 치첵, 그리고 중기의 로웬펠드 등으로 그 전통의 맥이 이어진 것이다. 따라서 루소의 전통은 20세기 중기까지 그 맥이 이어졌던 것이다. 하지만 이들 20세기 미술가들은 아동 특유의 내면의 표현을 강조한다는 입장에서 루소나 페스탈로치와는 전혀 다른 미술교육 운동을 주창하였다. 모사나 단계적 수업은 학생들의 자유로운 표현을 강조하기 위해서는 백해무익한 것으로 간주되었다. 아동 특유의 동심의 표현을 강조한 이 “표현주의 미술교육”(박정애, 2001)에서는 그 감성의 표현이 이성의 계발과는 별개로 여겨졌던 것이다. 로웬펠드(Lowenfeld, 1950)는 어린이에게 어른의 간섭이 개입되지 않는다면 그들은 자신들의 느낌을 자발적으로 표현한다고 설명하였다. 그러나 루소는 로웬펠드의 이러한 주장에 아마도 다음과 같이 반박하였을 것이다. “어린 아이들은 위대한 모방가야! 그것을 교육에 응용해야 해!” 로웬펠드의 주장은 인류학적 관점에서 또 다시 부정되었다. 어린아이들이 그리는 방법은 주변의 또래나 선배가 가르쳐주는 도식이나 양식을 따라 그린다는 것이다(Wilson & Wilson, 1979). 브렌트와 마조리 윌슨(Wilson & Wilson, 1979)의 견해는 아동기는 모방 충동의 시기라는 루소의 주장을 상기시키는 것이다.

감성을 계발하기 위한 표현만으로는 미술교육의 입지가 불안정하였다. 그래서 20세기 초엽과 중엽을 거쳐 유행하였던 표현주의 미술교육은 지식체계로서의 미술교육, 이른바 DBAE에 의해 미술교육의 권좌에서 밀리게 되었다. 그런데 미술을 지식으로 배워야 한다는 이 DBAE에 대해 루소와 페스탈로치는 또 다시 반박하였을 것이다. 그것은 분명 미술 그 자체의 본질을 왜곡시키면서 결과적으로 길을 잃고 미로를 헤매는 형태처럼 보였을 것이다. 따라서 DBAE는 태생부터 단명할 운명이었다. 포스트모던 시각에서 어린이 미술은 이제 어린이 자신의 삶의 양상을 이해되고 있다. 그 결과 어린이 미술 자체가 “문화 연구(cultural studies)”로 인식되었다. 그러나 한 개인의 표현이 전적으로 그가 사는 문화적 표현이라는 미술은 문화라는 “구조”안에 자리매김함으로써 결과적으로 관계에 의해 변화하는 인간 본연의 활동을 설명하기에는 불충분한 것이다. 미술은 그 시작부터 감각을 이용한 실천이며 그것은 관계에 의해 변화하는 것이기 때문이다.

미술의 근본이 감각을 건드리는 데에 있다는 시각에서 필자는 근대적 교육/미술교육의 여명을 밝힌 루소와 페스탈로치의 연구가 함의하는 점에 대해 재해석하고자 한다. 흥미롭게도 필자는 루소의 감각적 이성, 그리고 페스탈로치의 감각-인상의

개념들을 들뢰즈의 철학에서 다시 만날 수 있었다. 들뢰즈(Deleuze, 2000)는 이렇게 말하고 있다.

회복된 시간의 주요 동기는 “폭력”이라는 단어이다. 즉, 우리에게 바라보도록 강요하는 “인상,” 우리를 해석하도록 강요하는 마주침, 우리에게 사유하도록 이끄는 표현들이다. 개방된 대낮에 지성이 직접적으로 포착하는 진실은 우리의 의지와 상관없이 삶이 어떤 “인상”에서, 어떤 물질적 인상으로 소통하는 진실들보다 덜 심원하고 덜 필연적이다. 왜냐하면 그 인상은 우리의 감각을 통해 왔으나 그 정신을 우리는 끄집어 낼 수 있다.(pp. 95-96)

들뢰즈는 부연하길,

우리가 만든 관념들이 논리적으로 정확할 수 없다는 것이 아니라 이제 그것이 진실인지는 알 수 없다는 것이다. 그러나 그 개념들의 실체가 부분적이더라도, 그 흔적을 찾을 수 없는 것처럼 보이더라도, 오직 “인상”만이 진실의 기준이다. 이러한 이유 때문에 인상만이 정신에 의해 이 진리를 이끌어낼 때 여기서 오직 “인상”만이 이 진리를 더 큰 완성으로 이끌어 정신에 순수한 기쁨을 더해 줄 수 있기 때문이다(pp. 96-97)

상기의 들뢰즈의 선언은 18세기의 철학자 데이비드 흄의 철학, 즉 인상과 관념 이론에 입각한 것이다. 다시 말해 페스탈로치가 흄의 철학에서 인상이라는 개념을 가져왔듯이, 들뢰즈(Deleuze, 1991) 또한 흄에서 인상을 이론적 배경으로 하여 주체성의 형성을 연구하였다.⁴⁾ 오늘날 우리는 흔히 이렇게 말한다. “인상이 중요하다!” 그 이유는 인상만이 가장 정확하고 감각적인 지각과 관련된 것으로 생각하기 때문이다. 들뢰즈는 흄의 인상을 “기호(sign)”로 해석하였다. 찬란함을 발산하는 기호, 바로 인상의 또 다른 이름이다. 들뢰즈는 기호가 내뿜는 강렬함을 “폭력(force)”으로 간주한다. 폭력의 기호는 우리에게 사유를 강요한다. 그 인상이 무엇을 담고 있는 것인가? 그래서 들뢰즈는 우리에게 사유하도록 강요하는 것은 바로 감각의 폭력에 의해 서임을 주장한다. 이는 우리가 저절로 능동적으로 우리의 의지에 의해 사유하는 것이 아니라 우연한 마주침의 기호를 통해서임을 방증하는 것이다. 사유하기 위해서는 먼저 감각이 움직여야 한다. 감각을 통해 이성을 개발시킬 수 있다는 18세기의 루소

4) 실로 들뢰즈의 학문적 경력은 바로 데이비드 흄에 대한 연구에서 시작한다. 들뢰즈의 1953년 소르본대학교에서의 박사학위 논문은 『흄에 따른 인간 본성론 Empiricism and Subjectivity, on David Hume』이다. 이 논문은 1991년 *Empiricism and subjectivity: An essay on Hume's theory of human nature*로 영역되어 출판되었다.

의 주장과 같은 맥락인 것이다.

기호는 감정적 충격인 “정동(affect)”를 수반한다. 기호를 매개로 하는 인상은 분명 정동과 깊은 관련성이 있는 것이다. 미술작품은 감상자의 가슴 깊숙이 정동을 끄집어내는 강렬한 인상의 기호들을 방출하고 있다. 그 기호들은 우리에게 사유하도록 강요한다. 인상은 우연한 마주침의 대상이다. 그것은 사유를 이끌고 사유는 해석인 것이다. 들뢰즈(Deleuze, 2000)에 의하면 예술작품이 기호들을 만드는 만큼 예술작품은 기호에서 탄생한다. 인상의 기호 찾기와 인상의 기호 만들기이다. 그것은 이성을 깨우는 감각에 기초한 것이다. 또한 그것은 본질의 능력으로서 순수 사유를 불러일으킨다. 이렇듯 깊은 통찰력의 사상가인 루소의 철학과 그의 전통을 계승한 페스탈로치 이론은 오늘날에도 재해석이 가능한 것이다. 미술교육은 바로 감각을 통해 지성 또는 이성을 계발하는 것이다! 교육/미술교육에서 감성과 이성은 분리될 수 없는 인지의 양면성이다. 따라서 루소는 교육이란 경험과 감각을 수단으로 어린이의 이성의 계발을 기획하는 것으로 설명해야 했다. 어린 나이는 바로 감각이 앞선 나이이기 때문이다. 경험을 통해서 어린 아이는 법칙을 세울 수 있기 때문이다.

정동을 불러일으키는 것은 타자와의 조우라는 우연성이기 때문에 과거 페스탈로치가 기획하였던 원리와 원칙에 정초할 수 없는 우연성/필연성의 모호성을 배경으로 한다. 다시 말해 21세기의 미술교육은 학습효과를 미리 기획하면서 원칙에 입각한 것이 아니라 기호와의 마주침의 우연과 그것이 수반하는 사유의 필연성에 대해 열려 있는 것이다. 다시 요약하면 오늘날의 페스탈로치의 교육이 21세기의 우리에게 요구하는 것은 두 겹으로 쌓인 인상—즉 반은 대상 속에서 내재되어 있고, 다른 절반은 우리 자신 속에 걸쳐져 있는—의 우연적 조우를 기대하면서 그 인상을 해석하는 미술교육인 것이다.

결론

지금 동시대의 21세기 교육에 무엇을 함의하는지를 알아보기 위해서 이 글에서는 서양에서 근대식 미술교육이 형성된 배경을 고찰하면서 이를 재해석하였다. 결론을 내리기 위해 필자는 교육/미술교육의 선구자 루소와 페스탈로치가 던지는 다음의 메시지가 오늘 날에도 계속 유효한 것이며, 미술교육의 특징과 관련하여 가장 근원적인 것이라고 주장한다. 다시 말해 미술은 감각을 자극하여 지성/이성을 깨우는 것이다! 이를 위해 루소는 자연과 인간의 통합을 중시하면서 인간의 진정한 이성이 신체의 원활한 기능을 필요로 한다고 역설하였다. 또한 그는 자연과 사물, 인간의 유기적인 관계적 교육을 주장하였다. 그러면서 그는 교육을 통한 이성의 계발은 궁극적으로 자유를 성취하기 위한 것임을 주장하였다. 그래서 루소는 경험 중심의 교육, 이성과

감성의 조화, 더 정확히 말하자면 감각을 통한 이성의 계발을 주장하였다. 말하자면, 루소는 시각 예술 교육을 통해 이성을 계발하기 위한 도구주의자의 자세를 취하였다. 루소의 전통을 이은 페스탈로치의 교육은 감각-인상을 계발하는 여정이었다. 이들의 개념, 감각-이성, 감각-인상은 들뢰즈의 기호로서의 인상과 상관하는 것이다.

루소와 페스탈로치의 삶의 배경은 뉴턴의 절대성 법칙이라는 렌즈가 작동하던 시기였다. 절대적이며 보편적인 것, 근본적인 실체, 원리와 원칙 등의 담론이 지배하던 시대였다. 그래서 미술교육의 이론과 실체는 —페스탈로치가 그렇게 하였듯이— 원리와 원칙을 찾는 범주에서 이루어졌다.

세상이 바뀌어 21세기에는 뉴턴의 절대성 이론을 뒤집은 상대성 이론, 그리고 하이젠베르크의 양자 역학이 새로운 렌즈를 제공하고 있다. 시간과 공간의 작동에 대한 상대성 이론은 문화의 상대성이라는 담론을 만들었다. 이러한 맥락에서 지식은 상호작용의 결과인 것이며 학습자의 지적 수준, 문화적 편견, 그리고 선 이해 등에 따라 개별적으로 형성된다는 교육학에서의 구성주의의 전제를 만들었다. 양자 역학이란 매순간 우연이 계속해서 끼어드는 법칙의 세계이다. 다시 말해 그것은 우연이 들어올 자리를 만들어 놓은 법칙이다. 따라서 이러한 우주관은 교육의 학습 안에 원리와 원칙을 세우고 그것의 학습 효과를 미리 기획할 수 없다는 방증인 것이다. 그러므로 21세기의 교육/미술교육은 법칙과 원리로 설명이 되지 않는 불확정성속에서 경우의 수를 두어야 하는 것이다. 이러한 맥락에서 교육과 미술교육은 포스트모더니즘/후기구조주의가 지배적인 이론적 근거를 제공하고 있다.

후기구조주의 철학자 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 1987)가 개념화한 리즘 이론은 0에서부터의 기원을 부정한다. 리즘은 구근이나 덩이줄기의 식물을 가리키는 용어이다. 들뢰즈와 과타리에게 있어 이러한 리즘은 질적 다양체로 존재하는 우주에 대한 은유이다. 우주/존재의 특징, 원리를 설명한 리즘을 인용하여 필자는 과거 나선형인지와 구별되는 “리즘 인지”(박정애, 2016)를 이론화하였다. 들뢰즈와 과타리에 의하면, 리즘은 연결접속의 원리와 다질성의 원리를 갖는다. 즉 리즘은 어떤 것들과 연결될 수 있다. 관계형성에서 가리는 것이 없다. 오늘날의 인터넷의 연결 접속은 이 점을 여실히 증명한다. 리즘으로서의 우주/존재는 시작도 끝도 중간에서 속도를 낸다. 다시 말해 학습에는 처음의 기초와 시작과 끝이 있는 것이 아니다. 우리의 인지는 어느 시점에 어느 것かと 통하는 리즘이다. 이는 루소가 말했던 관계의 교육이 더욱 촘촘해져야 한다는 점을 말한다. 따라서 21세기의 교육/미술교육은 불확정 속에서 관계에 의한 상호작용이 보다 긴밀해진 세계에서 인상의 기호를 만들고 이해하는 그러한 교육과정 내용과 교수학습 방법을 지향해야 한다. 그러나 그것은 이러한 기호의 인상이라는 정동을 통해 결국 사유를 유도하면서 배움을 통해 지성을 계발하는 것을 지향해야 한다. 다시 강조하면, 감각활동을 통해 학생들의 지성과 이성을 계발하는 것이다. 감성과 이성은 분리될 수 없는 인지구조이기 때문이다.

참고문헌

- 박정애 (2001). 포스트모던 미술, 미술교육론. 서울: 시공사.
- 박정애 (2016). 리즘 인지와 열린 교육과정. *미술과 교육* *Journal of Research in Art Education*, 제17집 3호, 1-18.
- 박정애 (2019). 어린 시절의 순수 기억이 예술적 정체성에 미치는 영향. *미술과 교육* *Journal of Research in Art Education*, 제 20집 3호, 1-18.
- Deleuze, G. (1991). *Empiricism and subjectivity: An essay on Hume's theory of human nature* (C.V. Boundas, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2000). *Proust and signs*. (R. Howard, Trans.) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. (B. Masumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Efland, A. (1996). *미술교육의 역사*. (박정애 옮김). 도서출판: 예경
- Habermas, J. (1984). *The theory of communication action* (Vol. 1). (Trans. T. B. McCarthy). Boston: Noston Press.
- Habermas, J. (1990). *The philosophical discourse of modernity*. (Trans. F. G. Lawrence.) Cambridge, MA: The MIT Press.
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity*. Cambridge MA & Oxford UK: Blackwell.
- Hume, D. (1994). *오성에 대하여* (이준호 옮김) 서울: 서광사.
- Lowenfeld, V. (1950). *Creative and mental growth*. (Revised edition). New York: Macmillan.
- Macdonald, S. (1970). *History and philosophy of art education*. New York: American Elsevier Press.
- Pestalozzi, J-H. (2012). *How Gertrude teaches her children*. (L. E. Holland & F. C. Turner, Trans.). New York: Forgotten Books. (Original work published 1898).
- Rousseau, J-J. (2003). *Émile* (W. H. Payne, Trans.) Amherst, New York: Prometheus Books. (Original work published 1762).
- Rousseau, J-J. (2008). *에밀* (이한 편역). 서울: 돈을새김.
- Steger, M. B. (2013). *Globalization: A Very Short Introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1979, May). Drawing realities: The themes of children's story drawings. *School Arts*, 12-17.

Abstract

Reinterpreting the Formation of Modernization of Art Education

Jeong-Ae Park

Gongju National Univ. of Education

This study examines the background of the modernization of art education in Europe in order to reinterpret its relevance to the 21st century art education. Modern art education was pioneered by Jean-Jacques Rousseau and reinforced by Johann Heinrich Pestalozzi who made system of public school in the 19th century. This educational purpose was to cultivate reason through the senses. Rousseau and Pestalozzi systematized curriculum contents in order to obtain “sense-reason” and “sense-impression” respectively through the visual activities. Rousseau consequently planned to include line-drawing of things and geometry study in his life-centered education and relational education. *A B C der Anschauung* was Pestalozzian pedagogy to cultivate the sense-impression to reach clear ideas. In this way, the modern art education in its inception was intended to motivate the activities of the senses in order to improving the reasoning or idea. The scholarship of contemporary education in the 21st century emphasizes the affect as the fundamental human virtuality. This echoes the views of Rousseau’s sense-reason and Pestalozzi’s sense-impression. In this way, Rousseau and Pestalozzi’s tradition remains to be seen how the drama of 21st century art education is to be acted out to explore the senses to improve reasoning.

논문접수 2019. 10. 11	심사수정 2019. 11. 03	게재확정 2019. 11. 03
-------------------	-------------------	-------------------

영화 감상을 통한 정동 전파하기의 미술 수업

배한얼

미르초등학교 교사

요 약

이 연구는 정동의 교육적 함의와 학생들의 배치 안에서 정동이 파급되는 과정과 원리에 대한 연구이다. 연구자는 연구자가 담임으로서 가르치는 세종특별자치시에 소재한 A초등학교 5학년 학생 24명을 대상으로 미술 수업을 하면서 전파되는 정동에 대한 사례와 정동의 교육적 함의를 실행 연구를 통해 묘사하고 설명하였다. 본 연구의 연구 결과는 다음과 같이 요약할 수 있다. 첫째, 정동은 학습자에게 배움과 새로운 스키마를 촉발한다. 둘째, 정동은 학습자를 동일성의 마당에 가두는 교육이 아닌, 학습자가 끊임없이 차이를 증가시킬 수 있는 차이 생성의 교육을 가능하게 한다. 셋째, 정동을 활용하여 학생들의 학습을 고무시키기 위해서는 학생이 교사를 해독해야만 하는 기호를 끊임없이 방출하는 사람으로 인식해야 한다. 넷째, 기호로서의 정동에 의해 사유된 생각들은 내집단에 의해 감각될 수 있으며, 학생들의 교환과 인정의 욕구에 의해 정동 또한 교환되며 정동에 의해 생겨난 아이디어들은 모두 작품 속에 반영되는 경향을 갖는다.

주제어

정동(affect), 실행 연구(action research), 에크리튀르(écriture), 배치(assemblage)

서론

정동은 우리가 어떠한 관점에서 외부와 관계하는지와 관련이 있으며, 근본적으로 다른 것들과 또는 다른 상황들과 관련되는 방식을 함의한다(Massumi, 2015). 그것은 몸체들 사이에서 일어나는 형태 없는 이행으로 관계 속에서만 발생한다(Massumi, 2015). 재현이 아닌 순수한, 사유를 강제하는 마주침과 함께 전형적인 존재방식은 도전받으며 기존의 지식체계는 와해된다(O'Sullivan, 2019). 오설리번(O'Sullivan, 2019)에 의하면, 우리는 우리가 관심 있는 것만을 인식하며, 이미 지각한 것들만 다시 인지할 뿐이다. 이와는 다르게 근본적인 사유를 일으키는 마주침은 베르그손이 『물질과 기억(Matter and memory)』에서 언급한, 실재의 다른 면을 지각하게 하고 환원 불가능한 형태의 차이를 확인하게 해주는 “주의”를 포함한다(Bergson, 2017; O'Sullivan,

2019). 이러한 현상은 학생들이 미처 생각하지 못한 마주침을 통한 정동이라는 “감정적 충격”을 받았을 때 초등학생들의 미술 작품의 변화에서 잘 목격된다. 따라서 학생들 자신들의 기존의 그림을 그리는 방식, 즉 원래의 영토에서 벗어나 새로운 방식으로 그림을 그리는, 다시 말해 탈영토화하는 모습들을 이러한 맥락 속에 포함시킬 수 있다. 우리들이 여러 지층에 의하여 조직된 주체이고, 정동되고 정동하는 개체들이라는 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 2001)의 이론을 가설로 받아들이한다면, 정동이 학생들의 지층들의 묶임과 배열에 어떠한 영향을 끼치는지에 대한 연구가 필요할 것이다.

이 연구는 연구자가 초등학교 교사로서 일한 연구자의 경험을 토대로 이루어졌다. 연구자는 초등학생들이 연구자의 의미 만들기 미술 수업과, 여럿이 작품을 만들어도 된다는 사실에 큰 충격을 받았던 것을 기억하고 있다. 이것은 학생들이 그동안 미술 수업 시간에 개인 작품만을 해왔고, 의미 만들기의 미술 수업을 하지 못했기 때문이라고 이해한다. 연구자는 이전의 연구(배한얼, 2018)에서 들뢰즈(Deleuze, 2004)의 기호로서의 정동을 활용하여 학생들로 하여금 미처 사유하지 못한 바를 보게 한 결과, 학생들이 미술 수업 시간에서 그들의 배우고자 하는 열의가 고취되고 있음을 확인하였다. 하지만 정동이 학생들에게 구체적으로 어떻게 파급되는지에 대해서 확인하지 못하였다는 한계점이 있었다. 이 점은 다음의 질문을 생각하게 한다. 미술교육에서 정동은 무엇을 함의하는가? 정동은 학생들의 관계 속에 어떻게 전파되면서 학생들의 학습을 고무시키는가?

이 연구는 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 2001)의 지식의 의미가 “관계”와의 연결에 의해 변동될 수 있다는 리즘 이론을 근거로 한다. 들뢰즈와 과타리는 “리즘(rhizome)”이라는 개념을 활용하여 다양한 성질이 다른 것들과 관계를 맺고 접속하여 새로운 다른 것들을 만드는 사유의 원리를 설명하였다. 다양하게 무수한 것들과 연결 접속하여 독특성을 창조하는 리즘처럼 우리의 지식도 우리의 배경 지식과 연결 접속하여 독특한 의미를 만들어낸다. 이러한 리즘 이론은 바르트(BARTHES, 1975)가 저서, 『텍스트의 즐거움(The pleasure of the text)』에서 설명하는, 끝없이 얹혀 다양한 곳들에서 온 것들이 뒤섞여 있다는 “텍스트(text)”와 맥을 같이 한다. 같은 또한 줄리아 크리스테바(Kristeva, 1984)가 설명하는 텍스트는 다양한 출처의 모자이크라는, 즉 상호텍스트성(intertextuality)인 것이다. 따라서 이 연구는 리즘, 텍스트, 그리고 상호텍스트 이론을 지지한다. 이와 대조적으로, 지식의 위계성과 선형적인과성을 주장하는 과거 모더니즘 이론의 입장과 생각은 연구에서 거부되었다. 또한 이 연구는 들뢰즈가 『베르그송주의(Bergsonism)』에서 지적한 베르그송의 “창조적 정서(creative emotion)” 이론을 바탕으로 한다(Deleuze, 1996). 오설리반(O’Sullivan, 2019)에 의하면, 창조적 정서는 현재의 경험과 습관으로부터 우리를 벗어나게 하는데, 그것은 예술로부터 구현될 수 있다. 이와 같은 맥락에서 예술 작품들은 정동과

감각의 블록을 구성하며, 우리에게 정동을 제공하며 그것이 우리를 횡단함으로써 우리의 다르게 되기(becoming)를 촉진시킬 수 있다(Deleuze & Guattari, 1994).

연구방법

연구자는 미술교육에서의 정동이 함의하는 바와 정동이 어떻게 학생들의 관계 속에서 전파되는지를 묘사하고, 해석하기 위해 실행 연구(action research) 방법을 사용하고자 한다. 이 연구는 실제 교육 현장에서의 상황을 서술하고 설명한다. 따라서 이 연구는 전반적으로 질적 연구의 성격을 갖는다. 이 연구는 세 부분으로 나눌 수 있다. 첫 부분에서는 정동을 정의하기 위해 철학적 개념 분석을 하고자 한다. 연구자는 스피노자(Spinoza, 2014)와 들뢰즈 외(Deleuze et al, 2005), 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 2001), 마수미(Massumi, 2015)등의 문헌을 참고하여 정동의 개념을 설명함과 동시에 정동의 교육적 함의에 대해 깊이 생각해보고, 연구하고자 한다. 이 연구에서 정동의 의미가 분명하게 규정될 때, 우리는 정동을 활용한 교수·학습 방안을 정동 개념의 토대 위에서 더 구체적이고 효과적으로 설계할 수 있다.

두 번째 단계에서는 정동을 일으킨 수업 사례를 알아보하고자 한다. 이 단계에서는 2019년 봄 학기부터 동년 가을 학기까지 3학기 동안 연구자가 세종특별자치시 A 초등학교에서 24명의 5학년 학생을 대상으로 미술 교과 수업에서 수행된 실행 연구를 해석하고 학생들에게 정동을 불러일으킨 사례를 기술하고자 한다. 실제 교육현장에서 연구 자료를 수집하고 해석하여 실제 현장의 상황을 개선할 수 있다는 점에서 실행 연구는 의의를 갖는다. 이 부분에서는 수업에서 정동의 발현과 학생들의 관계 속에서의 정동의 전파, 파급을 설명하고, 연구자의 미술 교과 수업에서의 교육적 개선과 실천에 초점을 두어 실행 연구를 심층 서술하고자 한다.

셋째 부분에서는 정동을 활용한 수업 활동의 연구 결과와 제언을 한다. 이 부분에서 연구자는 정동을 활용한 수업이 우리나라 학교에서 실행 가능한지와 연구 결과가 학교 교실 현장에 일러주는 바가 무엇인지를 검토할 것이다. 미술교육은 교사들에게 학생들의 미술에 대한 배움의 열의를 고무시키는 효과적인 방법을 제시하여야 한다. 미술교육의 교수·학습 방안을 새로이 고안하기 위해 연구자는 정동의 교육적 함의를 미술교육에 적용하고자 한다. 이러한 맥락에서 연구자는 이 연구의 중요성이 학생들의 정동의 함양과 학생들의 관계 안에서의 파급을 위한 구체적인 교수·학습 방안을 제시하였다는 데에 있다고 주장한다. 정동의 교육적 함의와 학생들의 배치 안에서의 파급 원리와 관련된 기존의 연구들은 매우 부족한 것이었다. 따라서 연구자는 학생들의 배움이 전파되는 정동에 의해 고취되는 실제 사례를 제공하였다는 점에서 이 연구의 의의가 있다고 생각하게 된다.

정동이란 무엇인가?

정동의 의미

정동이란 무엇인가? 17세기 네덜란드의 철학자 스피노자가 『에티카』 1부에서 정의한 변용(affectio)은 “실체의 양태이거나 이 양태에 영향을 미치는 변화(modification)이다”(Villani & Sasso, 2012, p. 349). 스피노자(Spinoza, 2014)는 양태란 “실체의 변용, 또는 다른 것 안에 있으면서 다른 것을 통하여 파악되는 것”(p. 56)이라고 설명하고 있다. 그는 윤리 체계에서 정동의 개념을 활용함으로써 욕망과 이성을 연결시키고자 하였다(Cole, 2011). 또한 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 1994)는 『철학이란 무엇인가(What is philosophy?)』에서 “예술 작품을 지각과 정동의 화합물”(p. 196)이라고 주장하고 있다.

그렇다면, 정동과 감정의 차이는 무엇인가? 이 둘은 어떻게 다른 것인가? 정동은 바깥의 자극이나 정보가 의식의 개입과 매개 없이 신체 능력의 변용을 촉발시키는 것을 말한다. 들뢰즈와 과타리(Deleuze & Guattari, 1994)는 정동은 주체에서 발생하지 않으며 주체를 횡단한다는 점에서 정동이 감정과 다른 것임을 설명하였다. 실제적으로 정서와 정동을 다음과 같이 구분할 수 있다. 물체의 날카로운 부분에 손을 닿았을 때, 우리는 저절로 손을 떼게 된다. 이 때 우리에게 손에 닿은 물체가 어떤 물체인지 생각할 여지는 없다. 즉 우리는 상황의 내용을 받아들이지 못한 채로 행동하는 것이다. 다시 말하자면 날카로운 물체에 찔렸다는 내용은 우리가 인지하지 못하지만, 날카로운 물체의 부분을 접촉했을 때 날카로운 강도를 느낀다. 그리고 시간이 지나면 의식이 회복되면서 날카로운 물체가 무엇인지 파악한 후에 우리는 “무서운” 감정을 체험하는 것이다.

들뢰즈 외(Deleuze et al, 2005)는 관념이 “무엇인가를 재현하는 사유의 양식”(p. 24)이라면, 정동은 “어떤 것도 재현하지 않는 사유양식”(p. 24)이라고 설명하면서 관념과 정동을 비교, 대조하여 설명한다. 예를 들어 부채꼴이라는 관념은 무한히 많은 부채꼴의 구체적인 예를 재현하고 함의한다. 하지만 정동의 전형적인 본보기인 고통, 사랑은 어떠한 것도 재현하지 않는다. 들뢰즈 외(Deleuze et al, 2005)는 존재 능력의 변이라는 스피노자의 정동의 정의를 수용하였다. 나아가 들뢰즈 외는 『스피노자의 철학』에서 affectio와 affectus의 관계를 설명한다(Villani & Sasso, 2012). affectio는 다른 신체의 행위에 종속하는 한 신체의 상태이다(Deleuze et al, 2005). 즉 행위는 어떠한 형태의 접촉을 수반하므로 정서(affectio)는 두 신체 간의 마주침을 의미하며(Deleuze et al, 2005), affectus는 어느 정서의 한 상태에서부터 다른 정서 상태로의 신체의 이행을 의미한다. 다양한 마주침 가운데 어떤 마주침은 생산적인 결과를 낳고, 다른 마주침은 덜 생산적일 수 있다. 스피노자의 『에티카』 3부 정의3에서 정동(affectus)은 신체의 활동능력을 증가하게 하거나 감소하게 하는 신체의 변용(affectio)과 이 변

용에 대한 관념으로 정의된다(Spinoza, 2014). 들뢰즈가 『스피노자의 철학(Spinoza: practical philosophy)』에서 인용한 바와 같이, 스피노자는 “정동으로 신체의 변용들을 이해하며 변용들에 의하여 신체들의 능동적 역량은 늘거나 감소한다”(p. 49)고 이해한다(Deleuze, 1988). 이렇듯 정동은 하나의 정서 상태에서 다른 정서 상태와의 이행과 신체 역량의 다름, 즉 비동 등에 의해 발생하는 것이다.

들뢰즈(Deleuze, 2004)는 자신의 저서 『차이와 반복(Difference and repetition)』에서 “강도(intensity)”라고 하는 존재의 심층에 자리하는, 유동하는 내적 차이가 감각적이고 물질적인 현상을 일으키는 원인이라고 말한다. 들뢰즈에게 있어 강도는 감각적이고 물질적인 차이이자 감성적인 것을 일으키는 근거가 되는 차이의 체계인 것이다. 따라서 강도는 관념적인 이념을 표현함으로써 감각적인 존재를 현실 세계로 구현시킬 수 있다(김재춘, 배지현, 2016). 이러한 맥락에서 들뢰즈의 이념은 규정된 플라톤의 이데아가 아닌, 다르게 되기(becoming)로의 변화가 일어나는 차이 생성의 흐름이다. 이념은 미분비의 비율적 관계를 맺으면서 이루어지는 가운데 특정한 미분비의 값을 갖는 특이점이 형성된다. 어떤 학습자가 학습을 할 때 무수한 변인과 변인들의 관계에 의해 특정한 배움이 이루어진다. 교우 관계, 책상의 배열, 수업 모형 등 다양한 변수들과 그들의 관계에 의해 미분비의 값들이 여럿의 특이점을 형성하면서 끊임없이 새로운 독특성을 이룬다. 들뢰즈(Deleuze, 2004)에 따르면 존재가 발생할 때, 처음에는 존재 발생의 질료나 다름없는 이념의 미분비와 특이점이 발생하는 미분화(differentiation) 현상이 일어난 후, 이념이 강도로 표현되는 개체화(individuation) 현상이 일어나는데 마지막으로 물질화된 이념의 미분비와 독특성들이 물리적 성질을 갖는 현실의 존재로 나타나게 된다. 아울러 발생된 존재는 강도와 이념의 차이화인 개체화와 미분화를 거칠 때 이전과 다른 새로운 존재로 탈바꿈될 수 있다. 여기에서 강도와 이념은 잠재성의 현실화를 이끌어낼 수 있다는 점, 존재의 탈바꿈을 이루어낼 수 있다는 점을 생각한다면 학습자의 탈바꿈을 일으킬 수 있는 주된 요인이 된다.

들뢰즈가 말하는 “기호”는 불균등한 차이의 체계에서 자유로이 움직이는 강도적이면서 물질적인 흐름으로 모호하면서 미세한 정동을 방출한다(김재춘, 배지현, 2016). 들뢰즈는 자신의 저서 『프루스트와 기호들(Proust and Signs)』에서 배운다는 것은 반드시 기호들과의 관계를 수반한다고 하였다(Deleuze, 1997). 기호들과의 부딪힘과 이념의 탐험에서 배움이 일어난다(Deleuze, 2004). 들뢰즈(Deleuze, 1997)에 의하면, 『프루스트와 기호들』에서와 같이 기호는 소쉬르의 기표-기의를 대응하는 관계처럼 배움의 대상을 정확하게 지칭하는 뜻을 가지지 않는다.

각각의 기호는 두 가지 측면을 가진다. 다시 말해, 한 대상을 지칭하기도 하며, 또 그 대상과는 다른 어떤 것을 의미하기도 한다. 대상적인 것이란 쾌락과 지금 당장의 즐겁고 실제적이라는 면모를 지닌다. 이런 대상의 길로 빠져 버리면

이미 진실의 측면은 희생되어 버린 것이다. 우리는 사물들을 재인식하기는 한다. 그러나 결코 그것들을 인식하지는 못한다. 우리는 기호가 의미하는 것을 기호가 지칭하는 존재나 대상과 혼동한다. 우리는 가장 아름다운 마주침들을 그냥 지나쳐 버린다. 다시 말해 이 마주침을 더 깊이 파고들기보다는 수월한 재인식을 더 좋아한다.(pp. 54-55)

기호에서 대상이 의미하는 바를 탐색하는 것은 “재인”이고, 후자는 새롭게 생성되는 의미를 파악하는 “인식”이다. 들뢰즈(Deleuze, 2004)는 사유를 하도록 가만히 내버려두는 재인의 사태와 사유를 강요하는 배움을 가능하게 해주는 사태를 구별하고 있다. 들뢰즈(Deleuze, 2004)는 주장하길, 배움의 대상은 오로지 감각밖에 될 수 없기 때문에 재인과 배움은 다르다. 우리의 인식의 틀로 파악이 불가능한 것들과 마주치면 우리는 기존에 상상하지 못한 문제가 자신의 앞에 놓이게 된다. 우리는 우리의 스키마에 없는 대상과 마주하게 되면서, 어떠한 인식의 틀 없이 18세기 영국의 경험주의 철학자 데이비드 흄(Hume, 1994)이 언급한 인상, 즉 대상의 객관과 감각적으로 대면할 수 있게 된다. 기호는 사유의 강제를 불러일으킨다는 점에서 “감정적인 충격”인 정동과 맥을 같이 한다. 기호와의 마주침에서 배움이 일어나는 점에서 배움은 학습자의 능동적인 의지에 의해 이루어지지 않고, 강제적이고 수동적인 압력에 의해 발생한다. 조 휴즈(Hughes, 2014)는 폭력에서 사유가 시작하는 것이며, 이러한 폭력의 참된 의미는 물질적 인상과의 인과 관계 없는 만남이라고 역설한다(Hughes, 2014). 들뢰즈에 의하면, 사람이 사물을 생각하는 경우는 사람이 사물을 생각하려는 내적인 능동적인 욕구에 의한 것이 아니고, 무엇인가에 강제되어야 비로소 사유가 이루어진다고 말한다(Kokubun, 2015).

요약하자면, 정동은 마주침, 즉 “관계” 속에서 생성되며, “육체들 사이에서 일어나는 효과이자 상태들 간의 가상적 이행의 증거이기 때문에 사물의 상태를 넘어 생성을 직접 접하게 해 준다는 점에서 직접적이다”(Masumi, 2015). 박정애(2018)에 의하면, 정동은 “기관 없는 신체(BwO: Body without organs)”와 긴밀하게 관계하고 있다. 기관 없는 신체는 기관을 가지고 있지만, 잠정적이고 변화하는 기능을 소유하는 일시적이고 변이하는 기관이다(Bogue, 2003). 기관 없는 신체는 정동의 영역을 개방하며, 정동되고 정동함으로써 새로운 개연성을 만든다. 그것을 통해 단순한 습관들을 깨뜨려 선형적인 인과 관계에 틈을 만들고, 창의성을 획득하게 한다. 정동되고 정동함으로써 뇌가 산출한 작용과 반작용 사이의 틈이 열려지고, 사유는 고립계가 아닌 열린계로서 작용한다. 이러한 틈의 배열 속에서 더 깊은 의미와 새로운 독특성이 산출되며 정동은 주체의 열림과 창조성을 보여주는 창조적 정서로의 모습을 보여준다. 스피노자, 들뢰즈, 마수미의 견해를 종합하면, 정동은 우리의 봉쇄된 선형적 인과관계를 열리게 하여 새로운 개연성을 획득하는 것이자 정동되고 정동할 수 있는

능력이란 공통점을 갖는다.

정동의 교육적 함의

그렇다면, 정동이 갖는 교육적 함의는 무엇인가? 변화는 정동과 불가분관계로, 정동과 함께 시작한다. 개인이 정동하고 정동될 때, 관계 속에서 영향을 주고받을 때 자신이 변화할 수 있도록 자신의 봉쇄된 회로를 개방하게 된다. 반응하는 물질이 존재하는 것만으로는 화학 반응은 일어나지는 않는다. 화학 반응을 위해 요구되는 에너지의 최소값인 활성화 에너지가 필요하듯이, 정동은 변화를 이행시키기 위하여 화학적 변화가 일어나는 에너지 준위에 이르게 한다. 즉 정동은 학생들의 성장과 변화를 촉진한다. 정동에 의하여 학생들의 역량이 증가할 수 있는데, 이러한 역량의 강화는 신체의 지각과 자극에 대한 반작용을 할 수 있는 능력의 증대를 이끌어낸다(Deleuze, 1992). 따라서 교사는 학생의 역량의 증대와 변화를 촉발하기 위해 학습 활동에서 정동에 대한 고려가 요구된다.

정동은 대자적 반복, 즉 시간의 세 가지 종합을 이루게 하는 중요한 요인이 된다. 들뢰즈에게 “현재”는 유한한 기간의 무엇인가의 지속이다. 우리들은 브로델이 언급한 것과 같이 우리 안에 상대적으로 장기와 단기의 지속들을 소유하고 있다(Braudel, 2012). 정동은 하나의 상태에서 다른 상태의 이행, 즉 두 종류의 반복 사이의 차이를 수반하는데, 즉자적으로 무너져 흩어지는 잠깐의 반복에서 수동적인 종합을 거쳐, 능동적으로 재현된 반복으로 우리를 이끈다(Deleuze, 2004). 이 때 “수동적이면서, 수용적이고 변화하는 자아”(p. 205)가 형성된다(Hughes, 2014). 이것은 앞서 말한 자신의 봉쇄된 회로의 순환에 수동적이며 비자발적인 열림이 이루어지는 것이다. 이 종합은 두 개의 다른 시간들인 과거와 현재들을 한데 불러 모으고 그것들의 질서를 마련하기 시작한다. 많은 현재들 가운데 하나 또는 몇몇의 현재는 와해되어 새로운 현재로 거듭나면서 단절이 이루어진다. 이러면서 새롭게 탈바꿈된 자아가 “녹색의 한 다리와 붉은 색의 다른 다리로 절뚝거리며”(Hughes, 2014, p. 208) 걸듯이 인식 능력의 비평형화를 낳는다(Hughes, 2014). 결과적으로 베르그손이 실재의 다른 부분을 인식하게 하는 “주의”와 같이 새로운 인식의 가능성을 열어젖히는 것이다. 따라서 정동은 시간 속에서 축적된 과거의 흔적을 바탕으로 새로운 역량을 이끌어내는 원동력이 된다. 따라서 브리이언 마수미(Massumi, 2015)는 상황과 타자와 연결되는 방식, 자신보다 더 큰 상황에 어떤 방향으로 관계하는지를 밝히는 것이 스피노자의 정동이라고 설명한다. 우리가 사유하거나 감정을 느끼거나 신체로 행동을 할 때, 한 갈래는 현재로서 지속하며 다른 한 갈래는 과거로서 기억의 저장소에 저장된다. 그리고 저장된 능력들은 잠재적으로 존재하게 되고 사라지지 않는 것이다. 우리에게 실현 가능한 잠재들의 목록이 많아질수록, 우리는 선택권의 여지가 다양하게 되는데 기여한다. 메건 왓킨스(Watkins, 2010)에 따르면, 교사가 일 년간 작문을 권

장하고 독려한 결과 학생들은 교사의 기대에 부응하고자 글짓기에 대한 학생의 관심이 높아지고 학생의 시 작문 능력이 향상됨을 가져왔다. 이는 유사한 정동이 반복적으로 경험되면 하나의 성향으로 축적된다는 것임을 함의한다(Watkins, 2010). 또한 이는 자아의 획득된 요소들이 일생 동안 지속적으로 영향을 미친다는 스텐(Stern)의 견해와 부합한다(Stern, 1985; Watkins, 2010에서 재인용). 덧붙여 정동은 가브리엘 타르드(Tarde, 2012)가 주장한 모방 현상의 직접적인 원인이 될 수 있다. 모방 현상은 “한 정신에서 다른 정신으로의 원거리 작용, 즉 어떤 뇌 속에 있는 음화(陰畫)를 다른 뇌의 감광판(感光板)에 거의 사진처럼 복제하는 것으로 이루어지는 작용”(Tarde, 2012, p. 8)이라는 뜻이다. 이토 마모루(Ito, 2016)는 논리가 통하지 않는 모방 현상에서 중요한 요인들은 정동, 감정, 확신, 의욕 등이며 타르드(Tarde, 2012)는 심리 상태 중 타인에게 전파되기 가장 쉬운 것은 의지, 감동, 확신이라고 설명하였다. 시간이 흐르면서 교사의 교수 활동에 대한 열정과 과목에 대한 의욕, 확신, 신념 등은 정동과 차이 생성의 흐름과 집적을 통해 학생들에게 확산되고 모방될 것이다. 서로의 “인정(recognition)”을 갈구하는 교사와 학생들의 정동의 교환 속에서 아이들이 집단적으로 북받쳐 일어나는 몰입과 관심이 다른 학생들에게도 전파, 파급되어 학습 활동에 참여하고자 하는 욕구를 증대시킨다(Watkins, 2010). 서로의 반응과 반응으로 완성되는 인정이 교사와 학생들의 정동적 상태를 구성원들이 함께 공유하고 지속하게 만든다. 정동은 사고와 행동 모두에 영향을 끼치고 학습에 대한 열의를 스스로 고조시키는 점에서 중요하다(Watkins, 2010). 이제 정동이 어떻게 학교 수업과 관련되었는지를 알아보기로 한다.

정동을 일으킨 수업 사례

연구자는 학생들에게 감정적인 충격인 정동을 통해 학생들의 새로운 사유의 도약을 일으키고, 그림의 에크리튀르(écriture)를 변화시키고자 했다. 에크리튀르는 롤랑 바르트가 제시한 개념으로, 영어 writing과 비슷하게 “글로 쓰인 것”을 의미한다(Uchida, 2018). 바르트는 언어를 랑그(langue), 양식(style), 에크리튀르의 세 가지 층위로 나누어 이해하고자 했다. 랑그는 모어(mother language)를 의미하며 우리는 랑그의 바다 속에 던져지고 익숙해짐으로써 그것을 활용하여 사고하고 그 랑그 안에서 새로운 단어를 만들어낸다. 이는 선택할 수 없는 필연적 영역이다. 다른 것은 스틸로 언어에 대한 개인적으로 좋고 싫음의 기호를 나타낸다. 에크리튀르는 랑그와 스틸 두 가지의 규제의 중간에 위치한다. 랑그나 스틸은 다른 것으로 변하지 않지만, 에크리튀르는 선택할 수 있다. 에크리튀르를 일본인 우치다 타츠루(Uchida, 2018)는 “일본어라는 커다란 틀 속에 산재하고 있는 국소적으로 형성된 방언 같은 것”(p.

133)으로 이해한다. 이 연구에서는 그림의 에크리튀르는 학생들의 그림에 커다란 틀 속에 산재하는 개인의 그림의 방식으로 이해한다. 에크리튀르는 선택 가능하지만, 결정되면 그 사회집단에서 다른 집단으로 옮겨갈 때까지 바뀌지 않듯이 연구자는 학기 초의 학생들의 그림을 관찰한 결과 학생들의 그림의 방식은 거의 변하지 않고 비슷한 대상을 재현하고 있었다. 그래서 학생들에게 새로운 강도의 차이를 느끼고 새로운 사유의 장으로 그들을 강제할 수 있도록 지금껏 사고하지 못했던 소재의 영화와 미술 작품들을 감상하게 하였다.

학생들에게 처음으로 보여준 영화 《벤허Benhur》는 원한과 복수, 그리고 용서라는 것들을 학생들에게 새겨지는 것과 같이 학생들은 영화의 내용을 흡수하고 이전과는 전혀 다른 생각을 했다. 이전 학년에 있었던 원한과 증오를 잊어야겠다는 몇몇 학생들의 이야기가 나왔고, 증오로 인해 사랑하는 유다 벤허의 모습은 변했다며 원래의 유다 벤허는 어디 갔냐는 에스더의 말에 학생들이 “맞아, 처음이랑 얼굴이 너무 못됐어”라며 동조하는 모습도 보였다. 이 영화의 클라이맥스인 전차 경주 장면과 벤허의 여동생과 어머니의 한센병이 낫는 장면은 학생들의 탄성과 놀라움을 자아냈다. 몇몇 학생들은 영화를 감상한 후 전차 경주 장면에서 영감을 받은 《스타워즈1: 보이지 않는 위협》의 주인공 아나킨 스카이워커의 경주 장면을 스스로 찾아보기까지 했다. 《가타카Gattaca》와 《아일랜드(Island)》의 경우 각각 주인공이 유전자 조작을 거치지 않고 태어나서 겪는 부당함과 사람들의 영생에 대한 욕망 때문에 복제인간들이 희생당하는 장면들을 보면서 “어떻게 인간이 저럴 수가 있지?,” “우리도 복제인간이면 어떡하지?,” “지금도 이런 일이 일어날까요?” 등 다양한 반응을 보였고 복제인간이 도망치다가 결국 불잡혀 수술실로 끌려가는 장면을 보면서 히죽거리는 군인들을 보면서 “인간도 아니다,” “나도 동생이 엄마에게 혼날 때 웃은 적이 있었지”라면서 비인간적인 군인을 규탄하는 반응과 자신을 반성하는 반응을 보였다. 아울러 디즈니의 《물란》 작품을 보면서 아버지를 위하여 대신 전장터에 나아가는 물란의 모습에 아이들을 자신에서 벗어나 영상에 진지하게 몰입하였다. 주인공 물란이 여자라고 밝혀지자 그전에는 물란을 신뢰했던 동료들이 여자라는 이유만으로 말을 듣지 않는 것을 보고는 “여자든 남자든 전쟁에서 잘하면 되는 거 아냐?,” “그때는 정말 이랬구나”라는 등 반발하는 반응과 그 당시의 시대적 상황을 이해하려는 분위기가 각각 반으로 나뉘어졌다. 고대 그리스와 페르시아의 전쟁을 이해시키기 위해 일부분만 보여준, 레오니다스 왕이 페르시아 사신을 걷어차 우물로 빠뜨리면서 “This is Sparta!”라고 외친 영화 《300》의 장면을 보고 아이들은 전쟁을 앞둔 왕의 고뇌와 통쾌함을 피부로 느끼는 듯했다.

연구자가 지도하는 학생들은 《몬테크리스토 백작》, 《투모로우Tomorrow》, 《세 얼간이3 idiots》, 《국제시장》, 《태극기 휘날리며》, 《연평해전》, 《바이센테니얼 맨Bicentennial Man》, 《포레스트 검프Forrest Gump》, 《인생은 아름다워Life is

Beautiful)》, 《매트릭스Matrix》 등 영화를 보면서 대부분의 학생들은 복수의 허무함과 통쾌함을 느끼고 기후 변화에 대한 자신의 실천과 노력을 다짐했으며, 우정에 대해서, 우리나라를 발전하게 하는데 헌신한 산업화시대 세대들과 군인들에 대해 생각해 보는 시간을 가졌다. 학생들은 《연평해전》 영화를 보면서 연구자가 해군 소속이었다는 사실을 생각해 보고 “선생님 전에는 멋진 해군이었어,” “역시 썸!”이라며 놀라는 반응을 보였으며 자신들이 지금껏 생각해 보지 못했던 2함대 해군장병들의 노고에 대해 감사하게 되는 놀랍고 경이로운 시간들이었다. 《국제시장》에서 주인공 덕수가 당시 월남에 가서 베트남에게 생명에 위협을 매순간 느꼈을 때 대부분 학생들이 “선생님, 저거 포레스트 검프에 있던 베트남전 아니에요?”, “아, 맞아!” “맞다!”라면서 자신들이 배운 것이 연결됨에 기뻐함을 보였다. 《인생은 아름다워》 영화 초반부에서는 자막이 잘 맞지 않아 몰입이 힘들다며 학생들의 아우성이 엄청났는데, 중반부가 되자 그 아우성은 언제 있었냐는 듯이 사라졌었다. 죽을 것임을 알면서도 아들을 살리기 위해 우스꽝스럽게 걸어가는 아버지(귀도)의 모습을 보고, 화면에 명시적으로 보여주지는 않았지만 군인이 귀도를 총을 쏘서 죽이는 소리를 듣고는 윤○현, 이○민, 권○주 학생은 “제발, 살아있었으면 좋겠다!”라면서 아버지가 영화 끝에 다시 나오기를 학수고대하는 모습도 보였다. 이○민 학생은 아버지가 죽은 줄도 모르고 연합군의 탱크를 타게 돼서 기뻐하는 아이의 모습이 영화에 비춰질 때 “아니, 아빠가 죽었는데 탱크 타봤자 무슨 소용이야!” 이러면서 격하게 화를 내고 아빠가 갑자기 보고 싶다고 했다. 김○울 학생은 영화를 보고 난 후 아버지에게 평소엔 투정부리는 모습을 안 보이고 아버지에게 감사하다고 말씀드렸다고 했다. 김○울 학생의 어머니는 ○울이가 집에 와서 2차 세계대전과 나치의 유대인 학살에 대한 책을 자발적으로 보았다고 했다. 어머니가 계속 세계사와 관련된 책을 보라고 해도 듣지 않았던 ○울이가 말이다. ○울이의 어머니는 본인이 하는 말씀과 선생님이 하는 말씀이 ○울이에게 다르게 들리는 것 같다고 연구자와의 상담 시간에 이야기했다.

9월 30일 미술 수업

연구자는 학생들에게 지금까지 연구자가 보여주었던 영화들을 얘기해보자고 했다. 《벤허》, 《가타카》, 《아일랜드》, 《세 일간이》 등등 많은 영화들을 학생들이 하나씩 얘기했다. 연구자는 그 영화들 중에서 가슴에 와 닿았던, 특별히 감성적으로 와 닿았던 영화들의 장면들을 합성하여 나만의 이야기를 만들어보자고 주문했다. 그리고 학생들에게는 이전과 같이 다른 학생들과 협동하여 작품을 만들어도 된다고 했다. 학생들은 저마다 짝을 이루거나, 개인별로 미술 작품을 그리기 시작했다.

학생들 가운데 이○미 학생이 촬영한 연구자의 얼굴 사진을 바탕으로 김○은 학생은 자신이 감명 깊게 본 영화 《알라딘》의 주인공 지니의 얼굴을 연구자의 얼굴로 바꾼 새로운 이미지를 만들어냈다. 또한 이○미 학생은 인터넷에서 유명한 여자

주인공이 남자 아이를 발차기로 때리는 “헥토파스칼릭” 사진에 여자 주인공을 물란으로, 남자 아이의 얼굴을 연구자의 얼굴로 합성한 작품을 보았다. 이○미 학생은 연구자의 얼굴을 보고 아이디어가 떠올랐던 모양인지 웃고 기쁜 표정을 감추지 못하며 연구자의 사진을 찍었다. 그리고는 원래의 이미지를 합성, 변형한 작품을 연구자에게 보여주었다. 다른 학생들도 미술 작품을 만드는 시간을 매우 즐거워하였으며, 장○원 학생은 “선생님 미술 수업은 뭔가 재미있어!”라면서 즐겁게 미술작품을 만들었다. 연구자는 장○원 학생에게 물어보자 예전에 생각도 못 해본 것들을 많이 해보기 때문에, 이전과는 전혀 다른 생각을 하게 되지만 새로운 것을 하게 될 것이라는 생각에 매우 즐겁다고 하였다. 박○한 학생은 영화 해리 포터 시리즈의 빗자루를 타고 가는 영화 《300》의 레오니다스 왕을 합성하여 다른 학생들의 호평을 받기도 하였다.



<그림 1> 김○은, 《해리를 혼내는 지니 선생님》, 2019, 사진, 한국



<그림 2> 이○미, 《물란의 헥토파스칼릭》, 2019, 사진, 한국

10월 10일 미술 수업

연구자는 현대 미술의 기법과 생각을 학생들에게 이해시키기 위해 미디어 아트를 보여주었다. 시시각각 모습이 뒤바뀌고 탈바꿈하는 미디어 아트의 장면을 보고 학생들

은 “요새 미술 작품이랑 우리가 도화지로 전에 그리는 거랑 진짜 다르다!,” “우와!,” “정말 아름답다!,” “선생님, 요새는 미술 작품을 설치해서 전시하나봐요” 등 다양한 반응을 보였고 “감정적인 충격”을 받은 듯했다. 연구자는 현대 미술을 잘 이해하는데 초점을 맞추어 학기 초부터 미술 수업을 해왔는데, 이는 미술 교육과정에 실제 미술계의 현장이 녹아들어있어야 학생들이 현대 문화를 이해할 수 있고, 문화는 삶의 양식이므로 현대 문화를 이해하여야 같은 시대의 삶의 양태와 모습을 파악할 수 있기 때문이다(박정애, 2001).

연구자는 빌 비올라(Bill Viola)의 《The Quintet of the Astonished》작품을 학생들에게 보여주었는데, 이 작품은 고속 필름으로 초당 384프레임으로 촬영한 것으로 일반적으로 촬영하는 24프레임과는 다르다(jagodzynski, 2012). 학생들은 영상에서의 인물들의 매우 느린 동작의 미세한 변화를 감지할 때, 탄성과 함께 자신들은 꼼짝하지 않고 움직임을 포착하고자 애썼다. 순간순간 학생들은 이따금씩 자신들이 움직이지 않고 집중했던 사실을 놀라워하며 강도의 차이를 가져오는 흐름들이 학생들에게 자리잡게 되었다. 영상과 학생들의 집단은 상호 작용 속에서 더 미세한 표정들의 흐름을 감지할 수 있었고, 학생들은 느림과 빠름, 정지와 운동이 미술 작품에서의 중요한 요소라는 것을 감정적인 충격을 통해 파악하게 되었다.

이○미 학생의 작품은 본인이 춤을 추면서 “I don't want to see you anymore” 이라고 노래를 부르고 춤을 춘 다음, 갑자기 본인이 이전에 만든 미술 작품인 “꽤 꽤” 거리는 자신의 모습을 찍은 영상과 연구자를 합성한 헥토파스칼릭 장면이 나온 후 자신의 머리를 찰랑거리는 슬로우 모션의 영상이 나오며 끝을 맺는 작품이었다. 박○한과 윤○성, 김○현 학생의 작품은 물을 종이컵에 담아 운동장에 흩뿌린 후, 영상을 되감기하여 물이 다시 운동장 흙에서 회수되는 장면을 영상으로 담아냈다. 학생들은 함께 미술 작품을 만들어가는 동안 어느 순간 갑자기 나온 친구들의 아이디어들을 무시하지 않고 다 수용하는 자신들을 발견했고, 무엇인가 다른 학생이 아이디어가 나올 때 아이디어가 나올 것 같다는 느낌들이 불쑥불쑥 감지된다는 얘기를 했다. 그리고 연구자는 한 학생의 기발한, 창의적인 아이디어가 나올 때 다른 그룹의 학생들도 뒤이어서 창의적인 아이디어가 나온다는 것을 느꼈다.

<10월 2일 이○학생과의 인터뷰>

나: 선생님이 자신에게 와 닿은 작품을 변형, 합성시켜서 작품을 만들어 보라고 했는데, 여러 작품들 중에서 알라딘, 선생님, 헥토파스칼릭 이런 것들이 가슴에 와 닿았던 이유가 어떤 것인가요?

이○미: 헥토파스칼릭은 굉장히 유명하잖아요? 되게 발차기를 날리는 모습이 굉장히 멋져 보였어요. 판타스틱! 스펙타클러! 정말 어메이징한 포즈였어요. 강렬했죠. 맞는 애가 불쌍해보였거든요.

(중략)

나: 갑자기 어느 순간에 어떻게 떠올린 거예요?

이○미: 헥토파스칼릭이 제 머리 속을 지나가서, 헥토파스칼릭 하면 되겠다. 사실 원래는 물란을 좀 하면 좋겠다고 생각했는데 갑자기 헥토파스칼이 생각나서 물란이 혼란을 하는 게 나올 것 아니에요? 그 장면 중에 발차기 하는 게 어딘가 있을 거라고 생각해서 인터넷을 겁나 뒤지다가 찾았거든요? 아무튼 개를 해서 바탕을 지우고 고생을 해서 선생님 얼굴을 합성했습니다.

나: 그러면 원래는 아이디어가 처음에 물란부터 나오다가 이어서 헥토파스칼릭이 나오고, 생각이 계속 꼬리에 꼬리를 물고 나온 거군요?

이○미: 네. 그리고 사실 원래 얼굴에 기○이나 주○이나 나○이를 붙이려고 했거든요? 선생님이 훨씬 나올 것 같아서 붙였습니다.

나: 그러면 그 결정이 짧은 시간에 이루어졌나요. 아니면 많은 고민 끝에 이루어졌나요?

이○미: 짧은 시간에 이루어졌습니다.

나: 망설임 없이 “이거다!”라고 생각이 나온 거네요?

이○미: 맞아요! 짧은 시간에 생각이 여러 개가 나오고 그 중에서 바로 선생님이라고 생각했어요. 기○이는 얼굴이 가름해서 상관없어요. 선생님이 외모에 자신감이 없는 것 같아서 제가 일부러 성형까지 해드린거죠.

<10월 11일 이○미 인터뷰>

나: 전에 있었던 작품을 합쳐서 새로운 작품을 만들었잖아요. 생각하게 된 까닭이나 동기, 과정이 있다면 설명해주세요.

이○미: 민○이가 자기 폰에 슬로우 모션 기능이 있다 길래 머리카락 넘겨서 슬로우모션 하려고 했거든요? 근데 선생님이 생각나서 선생님을 위해서 선생님이 관한 사진을 넣으면 좋겠다고 생각했어요. 노래를 넣다보니 시간이 남아서 제가 한 닭소리도 넣었어요.

나: 다른 학생들이 ○미가 선생님을 좋아한다고 하더라고요. 사실인가요?

이○미: 사실입니다! 제가 애들 중에서 선생님을 제일 이해 많이 하는 것 같아요.

나: 애들이 선생님이 ○미를 더 좋아한다고 하더라고. 그것에 대해 어떻게 생각하는지?

이○미: 맞는 것 같아요! (웃음)

나: 선생님을 작품에 많이 집어넣는 것 같은데 왜 그런지 솔직하게 말해주세요.

이○미: 선생님을 오랫동안 기억하기 위해서입니다. 머리 속에 박히는 작품이 있으면 저를 오랫동안 기억하실 거예요. 선생님은 남들과 달라요. 선생님은 재미있으시고 재미있으세요. (웃음)

나: 다른 학생들보다 선생님을 미술 작품에 더 잘 넣는 것 같더라고요. 정말 신기했는데 왜 그런 것이지요?

이○미: 선생님만 보면 아이디어가 떠올라요. 무의식. 아이디어가 조금씩, 조금씩 나와요. 선생님을 볼 때마다 새로운 아이디어들이 불쑥 불쑥 떠올라요.

나: 선생님이 직접적으로 얘기해서 아이디어가 떠오르는 건가요? 아니면 선생님이 얘기를 하는데 전혀 다른 생각을 ○미가 할 수 있는 거잖아요.

이○미: 둘 다 그래요. 물란 발차기 했을 때, 선생님과 아무 이야기하다가 물란이 떠올랐어요. 거의 처음에 봤던 게 물란이잖아요. 선생님이 얘기하지 않아도 선생님을 보면 제가 어느 순간 아이디어가 떠올라요.

이○미 학생이 언급한 것처럼, 이○미 학생은 선생님을 가장 잘 이해하는 학생으로 자신을 간주하고 있다. 우치다 타츠루에 의하면, 사제 관계는 본인만이 이해하고 있는 선생님의 가치와 진면목이 존재한다는 아름다운 오해에 근거한다(Uchida, 2012). 이○미 학생에게 연구자는 끊임없이 새로운 아이디어를 공급하는 원천이다. 이○미 학생에게 연구자는 끊임없이 해독해야 할 기호를 발산하는 자이다. 선생님의 이해되지 않는, 그러면서도 해석을 끊임없이 요구하고 강제하는 기호들 가운데 배움을 획득하려는 끈질긴 시도 속에서 학생들에게 배움이 일어난다. 학생이 선생님을 받아들이고, 배우고자 하는 의지가 없으면 결코 학생에게 배움은 일어나지 않는다. 이○미 학생은 선생님을 좋아하기 때문에 선생님과 관련된 것들까지도 아이디어가 된다고 증언하면서, 선생님을 싫어했다면 선생님을 불구덩이에 집어넣는 작품을 만들 것 같다고 하고, 선생님에게 지금과 같은 배움이 이루어지지 않았을 것이라고 이야기했다.

한 개인 자신의 전면으로 직접 파급된 메시지가 가장 강한 메시지이다(Uchida, 2018). 이○미 학생에게 연구자의 존재는 정동을 방출하면서, 이○미 학생의 해석하고자 하는 마음과 마주친다. 정동은 강도의 흐름과 연속적인 차이화의 흐름 속에서 이○미 학생의 사유의 이미지(image of thought)를 짧은 시간에 개체화와 미분화 과정을 통해 탈바꿈시키고, 학생에게 실재의 새로운 면을 보게 하면서 새로운 사유를 강요하는 것이다. 학습자는 본인이 답을 알지 못하는 문제 가운데 자신이 가지고 있는 배경 지식과 다른 성질의 여러 요소들이 우연성에 의해 연결되고 결합하면서 새롭게 사유하게 된다. 박정애(2016)는 “인간의 인지가 각기 다른 배경에서 각기 다른 이질적인 것들과 뒤섞여 각자의 지식을 만들고 있음”(p. 12)을 설명하기 위해 “리즘 인지”라는 용어를 만들었다. 헥토파스칼릭과 물란은 성질이 판이하게 다른 것임에도 이○미 학생은 “이것이다!”라는 느낌을 받고 둘을 혼합하여 새로운 하이브리드한 작품을 창조해낸 것이다.

<장○원 학생의 인터뷰>

나: 작품에 대해 구체적으로 설명해주세요.

장○원: 제가 인상 깊게 본 영화가 <빅 히어로>였어요. 지난 주에 봤던 것 같은…… 과학쌤이 보여주셔서 ○민이랑 제가 이 영화가 제일 인상이 깊었어요. 근데 빅 히어로가 똥똥했거든요? 그래가지고 호빵맨이 생각난거예요.

나: 아, 똥똥하니까 호빵맨이 생각난 거예요?

장○원: 네. 원래는 여기에 원래 기분을 표시하려고 하다가 ○빈이는 원래 여기다가 호빵맨 얼굴도 그리려고 하다가 귀찮아서 여기에 올렸거든요.

나: 배 정도에 호빵맨 얼굴 그리려고 했다가 얼굴을 올렸구나. 생각보다 잘 어울리네요. 해원이가 혼자 그린 그림하고 셋이서 한 그림과 어떤 점이 다른지 말해볼까요?

장○원: 제가 생각하는 것보다 이상으로 더 재미있는 게 더 많이 나와요. 원래는 제가 생각한 건 제가 생각한 그대로 끝나는데 친구들이랑 하면 친구들 생각과 섞어서 더 많이 만들어요.

나: 새로운 아이디어가 일대일로 연결이 되나요, 아니면 한 가지 생각을 하면 여러 가지 아이디어와 연결되나요?

장○원: 여러 가지로 연결이 되요. 생각이 계속 연결되어요.

나: 한 가지 아이디어를 생각한 다음 어떤 과정을 겪고 여러 가지가 떠오르게 된 건가요?

장○원: 네. “아, 이거다!”라는 느낌이 들어요. 그런 느낌을 받을 때 다른 친구들에게 말 안해도 (친구들이) 그거를 느껴요. 저도 다른 친구가 아이디어가 나왔다는 걸 느껴요.

나: “아, 이거다!”라는 느낌을 받으면 어떤 효과가 있나요?

장○원: 네, 아이디어가 정말 잘 나와요. 그러면 또 그 아이디어를 이어나가요, 여러 개. 아이디어가 하나 나와서 여러 개로 연결이 되고, 그 중에서 선택하면 나와요. 또 여러 개.

나: 선생님이 많이 영화를 보여줬잖아요. 이런 것들이 작품을 만드는 데 도움이 되나요?

장○원: 네. 여러 것을 보고 제일 좋은 것이 무엇인지 알아낼 수 있게 되었어요. 이렇게 표현하면 되겠다는 선택지가 많아져요. 많이 고를 수가 있어요.

나: 셋이서 작품 활동을 하면 아이디어가 다룰 수 있잖아요. 최대한 아이들 입장에 맞춰서 여러 개를 하려고 했어요. 아이디어 여러 개 나오면 여러 개 다 하려고 했어요.

나: ○주네랑 비슷한 것 같아요. 한 명은 탱크를 그려야 한다고 생각했고 다른 한 명은 수류탄을 그려야겠다고 생각했는데 두 개 다 그렸거든요. ○주랑 같이 작

품을 하지 않았는데 비슷한 의사결정 과정이 나온 건 왜 그렇다고 생각하나요?

장○원: 왜 그런지는 모르겠어요. 같은 반이라서 그런 것 같아요.

(중략)

나: 1학년에서 4학년의 미술 활동과 선생님과 미술 활동의 다른 점을 설명해 줄 수 있을까요?

장○원: 혼자 하는 것보다는 여럿이서 모아서 더 많이 하는 것 같아요. 원래는 혼자 그렸는데 5학년 선생님 반 되어서 여러 명이랑 같이 그리잖아요. 여러 명과 함께 그리는 게 자주 있진 않아서 기회가 별로 없었어요.

나: 지금까지 선생님과 한 합성하고 변형해서 나만의 작품 만드는 것들을 이전에 해 본 적이 있었어요?

장○원: 선생님하고 미술을 하면서 예전에 생각도 못 해본 것들을 많이 해 본 것 같아요. 선생님은 혼자 하는 것보단 여럿이서 막 많이 하는 걸 원하는 것 같아요.

장○원 학생은 이○빈, 이○민 학생과 함께 작품을 만들었다. 초등학교에서는 학생들이 개인별로 미술 작품을 그려 완성해야 하는 경향이 있다. 그래서 연구자는 기존의 방식에서 탈피하여 여러 학생들이 힘을 합쳐 협동 작품을 만드는 것을 허용한 바 있다. 우리와 다른 사람 간에는 서로 다른 차이가 있다. 이러한 차이는 타인과의 마주침을 통해 체험하게 되는 것이다. 우리는 타자와의 마주침을 통해 서로를 비교·대조하고, 내가 누구인지 정체성을 확인하게 된다. 타자의 낯선 면과 마주치고 연속적인 말소 불가능한 차이의 흐름에 섞일 때 새로운 문제가 생기고 탐구가 이루어지는 것이다. 우리는 타자와 마주치면서 변증법의 작용에 의해 내가 타자와는 다른 점을 알게 되고 자신의 정체성에 질문을 하게 된다(박정애, 2012).

장○원, 이○빈, 이○민 학생 중 한 명이 새로운 생성의 경험을 하자, 열중하던 다른 학생들도 속속 하나 둘씩 새로운 다르게-되기(becoming)의 경험을 뒤따라한 것이다. 세 명의 배치체(assemblage)는 상호간 영향을 주면서 배치의 구성원에게 정동의 흐름에 의한 “이것이다!”와 같은 새로운 아이디어가 떠오르게 한다. 다른 학생들도 그 학생이 아이디어가 떠올랐음을 느낌으로 감지할 수 있다. 이는 타르드(Tarde, 2012)가 언급한 모방 현상과 흡사한 것이다. 정동은 모방 현상을 통해 시공간을 지나 확산될 수 있다. 이는 학생들의 전반적인 분위기가 열심히 하려는 추세가 되면서, 학생들의 배치가 재배열되는 것이다. 또 이러한 정동의 흐름과 교환에 따라 틈이 생기고 창조적 정서가 개입할 여지를 만든다. 그리하여 다른 그룹과 다른 친구들의 아이디어 생성이 파급되고 확산된다. 한 개인의 새로운 되기가 모두에게 확산되는 것이다.

인류학자 레비스트로스는 “타인과 교환하고 싶은 강렬한 욕망이 모든 사회제

도의 근본에 놓여 있다”(Uchida, 2013, p. 142)고 설명한다. 우치다 타츠루 또한 “타인과 뭔가를 교환하는 것은 사람의 근원적인 욕망”이라고 레비스트로스의 주장에 찬동한다(Uchida, 2013, p. 142). 이와 흡사한 맥락에서 교우 간에 정동으로 인하여 발생한 아이디어들을 학생들은 교환하고 인정을 받고 싶어 했다. 학생들은 자신들이 정동에 의해 생겨난 아이디어들을 공유하고, 작품에 모두 넣는다. 그로 인하여 작품은 개개인의 작품의 단순한 합이 아니라 집단적 개체화가 일어난 제3의 인격, “내집단(in-group)”의 작품으로 모양을 이룬다. 권○주 학생과 김○정 학생의 미술 작품은 누구와 배치를 이루어 작품을 하느냐에 따라 그림의 에크리튀르는 판이하게 달라진다. 김○정 학생은 “붕괴”라는 게임의 미모의 여성 캐릭터들을 평소에 그리는데, 김○정 학생이 친구들과 공동 작품을 한 것은 이전의 개인 작품과는 성격이 매우 다르다. 마찬가지로 세 명의 작품과 권○주 학생과 황○현 학생의 공동 작품의 에크리튀르는 같지 않다.



<그림 3> 권○주, 김○아, 김○정, 《무제》, 2019, 사진, 한국



<그림 4> 권○주, 황○현, 《무제》, 2019, 종이, 16×17cm, 한국

정동을 활용한 수업 활동의 연구 결과와 제언

본 연구에서는 미술교육에서 정동은 무엇을 함의하는지를 탐구하고, 정동이 학생들의 관계 속에 어떻게 전파되면서 학생들의 학습을 고무시키는지에 대해 연구하였다. 먼저 정동의 개념을 철학자들의 문헌을 참고하여 파악한 후, 정동을 촉발하는 미술 교수·학습 활동을 행하여 정동의 함의와 정동의 전파 원리를 살펴보았다. 본 연구는 2019년 세종특별자치시에 소재하는 A초등학교 5학년 학생 24명과 함께 수행된 미술 수업에 관한 실험 연구를 해석하였다. 본 연구를 통해 얻은 연구 결과는 아래와 같이 간추릴 수 있다.

첫째, 정동은 학습자에게 배움과 새로운 스키마를 촉발한다. 정동은 평형화된 인식의 틀을 뒤흔들고 끊임없이 새로운 해석과 사유를 강요한다. 일반성의 틀로는 파악될 수 없는 정동의 독특성이 학습자와 만나 새로운 생성(becoming)을 가능하게 한다. 국소적인 독특성은 학습자의 정신에서 반복되고 학습자가 새로운 수준의 사유를 할 수 있게끔 한다. 결과적으로 정동은 학습자의 배움을 고양하고, 우리에게 습관이라는 편한 안주함에서 탈피하여 새로운 현실화를 이끌어낸다. 우리가 자발적으로 사유하지 않음을 감안한다면, 학습자들이 새로운 사유를 가능하게 하려면 교사는 학습자들이 기존에 생각할 수 없었던, 감정적인 충격을 느낄 수 있는 교수·학습 자료들을 제공하여야 한다. 또한 학습자들이 익숙한 사유의 이미지에서 벗어나 실재의 다른 면을 사고할 수 있도록 하여야 한다.

둘째, 정동은 학습자를 동일성의 마당에 가두는 교육이 아닌, 학습자가 끊임없이 차이를 증가시킬 수 있는 차이 생성의 교육을 가능하게 한다. 정동은 기호로서 가르치는 내용을 정확하게 지칭하는 내용이 아니며 준-인과적으로 작용함으로써 배움에 예측불가능성과 우연을 수반한다. 정동은 학습할 대상과 의미를 선형적으로 연결하지 않으며 배움의 과정을 열리게 하여 학습자의 새로운 반응과 사유를 가능케 한다. 정동은 연속하는 차이의 흐름 속에서 개인의 독특성을 확산시키고 촉발시킨다.

셋째, 정동을 활용하여 학생들의 학습을 고무시키기 위해서는 학생이 교사를 해독해야만 하는 기호를 끊임없이 방출하는 사람으로 인식해야 한다. 그러기 위해서는 학생의 교사에 대한 존경이 선행되어야 한다. 학생에게는 아무리 좋은 교사의 가르침이 있더라도 학생이 배우려고 하지 않으면 교사에게서 방출되는 기호는 없는 것이나 마찬가지이다. 교사가 발산하는 기호를 학생들이 필사적으로 해독하려고 하는 것은 학생들에게 있어서 교사는 깊이를 가늠할 수 없는, 학생들이 존경하는 스승일 때 이루어진다. 학생이 교사를 공경할 때 교사의 각각의 말과 행동을 기호로서 간주하고 해석하게 되며, 학생 스스로 묻고 답하는 과정만으로도 학생은 큰 깨달음을 형성할 수 있다.

넷째, 기호로서의 정동에 의해 사유된 생각들은 내집단에 의해 감각될 수 있으

며, 학생들의 교환과 인정의 욕구에 의해 정동 또한 교환되며 정동에 의해 창출된 아이디어들은 모두 작품 속에 반영되는 경향을 갖는다. 공동의 작품은 개개인의 작품과 생각의 단순한 덧셈이 아니라 새로운 인격, “내집단(in-group)”의 작품으로 기능한다. 아이디어들이 작품에 구현되어 새로운 배치를 형성하면서, 하이브리드(hybrid)한 작품을 형성하는데 기여를 한다.

본 연구에서는 새로운 사유를 강요하는 기호로서의 정동의 교육적 함의와 정동에 의한 아이디어가 나올 때 배치 안의 구성원들이 인식할 수 있다는 것, 교환과 인정의 욕구에 의하여 정동에 의해 생겨난 아이디어들이 미술 작품에 다 적용되는 경향을 확인할 수 있었다. 이 연구의 보완점으로는 정동이 어떻게 학생들 안에 파급되고 전파되는지 복잡성 이론의 여러 층위(사회, 집단, 신체 등)에서의 정동의 흐름에 대한 후속 연구가 필요하다는 것이다. 이러한 후속 연구가 이루어진다면 각각의 층위에서 정동의 흐름이 창의성과 새로운 사유의 열림에 어떻게 기여하는지 구체적으로 확인할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김재춘·배지현 (2016). *들뢰즈와 교육: 차이생성의 배움론*. 서울: 학이시습.
- 박정애 (2001). *포스트모던 미술, 미술교육론*. 서울: 시공사.
- 박정애 (2012). 하이브리드 미술제작에서의 정체성의 형성: 미술 교육과정에서의 함축성. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 13(2), 1-19.
- 박정애 (2016). 리즘 인지와 열린 교육과정. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 17(3), 1-18.
- 박정애 (2018). *보편성의 미학: 세계화와 한국 미술*. 서울: 사회평론아카데미.
- 배한얼 (2018). *미술 교육에서 정동(情動)에 대한 연구*. 석사학위논문. 공주교육대학교.
- Barthes, R. (1975). *The pleasure of the text*. (R. Miller Trans.). New York: Hill and Wang.
- Bergson, H. (2017). *Matiere et memoire*. (최화 역). *물질과 기억*. 서울: 자유문고. (원저출판, 1896)
- Bogue, R. (2003). *Deleuze on music, painting, and the arts*. New York: Routledge.
- Braudel, F. (2012). *La Dynamique du capitalisme*. (김홍식 역). *물질문명과 자본주의 읽기*. 서울: 갈라파고스. (원저출판, 2008)
- Cole, David. R. (2011). The actions of affect in Deleuze: Others using language and the language that we make. *Educational Philosophy and Theory*, 43(6), 549-561.

- Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical Philosophy*. (R. Hurley Trans.). San Francisco: City Light Books.
- Deleuze, G. (1992). *Expressionism in Philosophy: Spinoza*. (M. Joughin, Trans.). New York: Zone Books.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?*. (H. Tomlinson & G. Burchell, Trans.) New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1996). *Le Bergsonisme*. (김재인 역). *베르그송주의*. 서울: 문학과지성사. (원저출판, 1968)
- Deleuze, G. (1997). *Proust et les signes*. (서동욱·이충민 역). *프루스트와 기호들*. 서울: 민음사. (원저출판, 1964)
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2001). *Mille plateaux: Capitalisme et schizophrénie 2*. (김재인 역). *천 개의 고원*. 서울: 새물결. (원저출판, 1980)
- Deleuze, G. (2004). *Différence et Répétition*. (김상환 역). *차이와 반복*. 서울: 민음사. (원저출판, 1968).
- Deleuze, G. (2005). *정동이란 무엇인가?* (서창현 옮김). *비물질노동과 다중* (서창현·김상훈 편저). (pp. 21-138). 서울: 갈무리.
- Hughes, J. (2014). *Deleuze's 'différence and repetition'*. (황혜령 역). *들뢰즈의 『차이와 반복』* 입문. 경기도 파주: 서광사. (원저출판, 2009)
- Hume, D. (1994). (이준호 역). *오성에 대하여*. 서울: 서광사.
- Ito, M. (2016). *Joudou no Kenryoku*. (김미정 역). *정동의 힘: 미디어와 공진(共振)하는 신체*. 서울: 갈무리. (원저출판, 2013)
- jadgozinski, j. (2012). Aesthetic wars: Between the creative industries and nomadology. *미술과 교육, Journal of Research in Art Education*, 13(1), 59-71.
- Kokubun, K. (2015). *Deleuze no tetsugaku genri*. (박철은 역). *고쿠분 교이치로의 들뢰즈 제대로 읽기*. 서울: 동아시아. (원저출판, 2013)
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Cambridge: Polity Press.
- O'Sullivan, S. (2019). *Art Encounters Deleuze and Guattari*. (안구·이규원 역). *현대미술 들뢰즈·가타리와 마주치다*. 서울: 그린비. (원저출판, 2006)
- Spinoza, B. (2014). (황태연 역). *에티카*. 전주: 비홍출판사.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Tarde, G. (2012). *Les lois de l'imitation*. (이상률 역). *모방의 법칙*. 서울: 아카넷. (원저출판, 1895).

- Uchida, T. (2012). *Senseiwaeraí*. (박동섭 역). 스승은 있다. 서울: 민들레. (원저출판, 2006)
- Uchida, T. (2013). *Karyu Shikou*. (박동섭 역). 하루지향. 서울: 민들레. (원저출판, 2007)
- Uchida, T. (2018). *Machiba no Buntariron*. (박동섭 역). 어떤 글이 살아남는가. 서울: 원더박스. (원저출판, 2012)
- Villani, A. & Sasso, R. (2012). *Le Vocabulaire de Gilles Deleuze*. (신지영 역). 들뢰즈 개념어 사전. 서울: 갈무리. (원저출판, 2003)
- Watkins, M. (2010). *Desiring recognition, accumulating affect*. In M. Gregg and G. J. Siegworth (Eds.). (최성희, 김지영, 박혜정 역). 정동 이론 (pp. 425-449). 서울: 갈무리.

Abstract

Art Class Diffusing Affect through Film Appreciation

Han-Earl Bae

Mireu Elementary school

This study concerns the educational implications of affect and the process and principles of spreading it within an assemblage of students. The researcher describes and explains the educational implications of affect through action research in an elementary school (film appreciation) art classroom in Sejong City, South Korea, where he teaches the 24 fifth-graders as a homeroom teacher. Four main findings are determined and summarized as follows. First, affect triggers learning and new schema for learners. Second, it enables the learner to create differences constantly and thus not to receive an education that homogenizes him/her. Third, in order for students to better learn by provoking affect, they recognize their teachers as people who emit signs unceasingly and which thus requires learners to decipher and interpret them. Fourth, the ideas that are deduced by affect as signs can be sensed by the in-group, and affect is also exchanged by the students' desire for exchange and recognition. All the ideas caused by affect tend to be reflected in the artworks.

논문접수 2019. 10. 15	심사수정 2019. 10. 27	게재확정 2019. 10. 30
-------------------	-------------------	-------------------

삶의 균형을 위한 예술교육

정연희

공주대학교 미술교육과 외래교수

요 약

본 연구는 삶을 위한 예술의 관점에서 근로시간 단축에 따른 예술참여의 양상과 장애요인을 살펴보고, 일과 삶의 균형 속에서 예술의 가치를 재정립하기 위한 미술교육의 과제를 제시하고자 하였다. 근로시간이 단축되면서 여가시간이 증가됨에도 불구하고 일반 대중들의 예술참여에 대한 심리적 장벽이 존재한다. 이러한 장벽을 허물기 위해서는 학교 안과 밖의 미술교육이 보다 실제적인 예술참여의 경험을 제공하는 참여적 문화소양교육을 강화하고 학교 환경 속에서 예술의 중심성을 확보하는 것이 필요하다. 그리고 예술정책이 전문가의 지배를 받는 교육적·도구적 관점에서 벗어나 엘리트와 대중의 취향을 같이 존중하고 공존하는 표현적 관점으로 바뀌어야 한다. 또한 미술관, 박물관 등 예술기관 차원에서는 미디어의 디지털화에 대응하여 예술을 재규정하고 서비스 전달방식을 기존의 제공모델에서 촉진모델로 전환하는 등 공공의 예술참여를 촉진하기 위한 노력이 다각적으로 모색되어야 할 것이다.

주제어

예술교육(arts education), 삶의 균형(work-life balance), 삶을 위한 예술(arts for life), 예술참여(arts participation), 문화소양교육(cultural literacy education)

들어가며

“주 52시간 근무제”의 시행에 따른 근로시간의 단축은 삶의 질적 변화를 가져올 것으로 예상된다. 그 변화 중에는 여가시간의 증가로 인한 예술참여의 증가와 함께 미술교육을 비롯한 예술교육에 대한 사회적 관심과 수요의 증가도 포함될 수 있다.

주 52시간 근무제는 과거 시행되었던 주 5일 근무제에 이어 더욱 강화된 노동시간단축 정책으로서 “일과 삶의 균형(work-life balance)”이라는 슬로건 하에 2018년 7월 도입되어 2021년 전면 시행을 앞두고 있다. 이는 하루 8시간씩 5일간 근무(법정근로시간 40시간)를 전제로 연장된 근로 12시간을 더하여 총 52시간이 1주일 동안 일할 수 있는 최대한의 노동시간이며 이것은 기존 주 5일 근무제 하의 법정 노동시간인 68시간에서 16시간이 줄어든 것이다. 정부는 주 52시간 근무제의 도입을 위해

휴일근로도 연장근로의 일부가 되도록 근로기준법을 개정하였으며 특히 중소기업들이 이를 잘 시행할 수 있도록 다양한 보완책을 마련하여 지원하고 있다.

지금은 당연한 것으로 여겨지는 주 5일 근무제가 도입될 당시 고용주와 근로자 간의 입장 차이가 두드러졌던 사회적 반응과 주 52시간 근무제에 대한 현재의 반응은 여러 면에서 매우 유사함을 발견하게 된다. 물리적으로 증가한 여가의 시간을 반기면서도 노동의 시간이 줄어드는 것에 대한 두려움이 교차하고 있음이다. 물질적 풍요를 누리며 산업사회를 살아온 우리들은 노동(work) 중심의 삶에 길들여져 있어 근로시간의 단축은 삶에 대한 위협으로 다가오기도 한다. 산업사회에서의 노동은 개인의 정체성 형성에 결정적 영향을 미쳐 삶의 중심에서 가족, 이웃 등을 포함한 여타의 삶의 가치들 위에 군림해 왔다. 따라서 근로시간 단축은 일과 삶의 균형을 가져와 각 개인들이 노동 중심의 삶에서 해방되어 개인적 삶의 양상을 제고할 수 있는 기회를 갖게 될 것이다.

이 글은 일상의 삶을 위한 예술의 관점에서 근로시간 단축에 따른 예술참여의 양상과 장애요인을 살펴보고, 일상적 삶 속에서 예술의 가치를 재정립하기 위한 미술교육을 비롯한 예술교육의 과제를 제시하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 일상적 삶을 위한 예술, 특히 미술의 역할을 조명하고자 1930년대, 미국에서 구체화된 “일상생활에서의 미술”을 위한 미술교육 논의들을 살펴보았다. 그리고 일상적 삶에서의 예술참여 실태를 미국, 호주 등 선진국과 우리나라의 실태조사 결과를 중심으로 살펴본 다음, 예술참여의 장애요인을 확인하였다. 이에 토대하여 일상적인 삶에서 예술의 가치를 재정립하기 위한 과제로서 참여적 문화소양교육 강화와 미디어의 디지털화에 따른 예술정책 및 교육의 전환 필요성을 파악하였다.

주 52시간 근무제와 삶의 시간

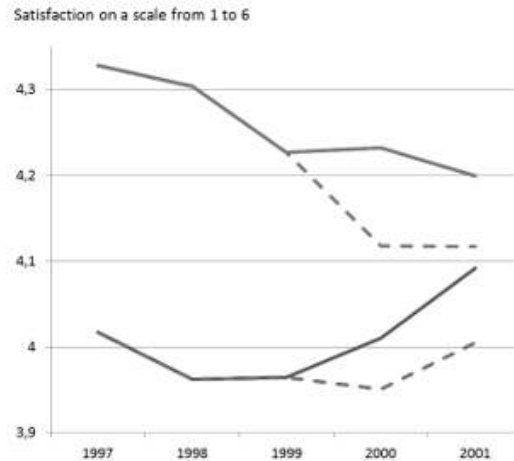
노동 중심의 삶과 주 52시간 근무제

한국문화예술교육진흥원이 주관한 제2차 문화예술교육 콜로키엄(2019, 07. 31/서울)에서 신승환 교수는 주 52시간 근무제 관련 발제에서 인간의 노동으로부터의 소외가 후기산업사회의 폐해로부터 연유하며 4차 산업혁명으로 더욱 촉발되고 있는 불가피한 것임을 지적하고 그 선상에서 주 52시간 근무제를 바라볼 것을 제안하였다. 그리고 현대인이 누리는 물질적 풍요 이면에 자리한 왜곡과 소외를 극복하기 위해서는 노동에 대한 새로운 패러다임이 필요한데 이를 리프킨(Rifkin)의 제3부문의 노동으로 설명하였다.

리프킨(Rifkin, 1996)이 말하는 제3부문의 노동이란 경제 행위로서의 노동이 아니라 자기 성취를 위한 일, 가족이나 공동체를 위한 일 등 가치나 의미를 추구하는

일을 의미한다. 한병철(2013)도 가치와 의미가 있는 모든 것들을 무시하는 크로노스(Cronus)적 시간의 “인질” 신세를 거부하고, 각자의 사유 행위와 “후각”의 회복을 통해 카이로스(Kairos)적 시간을 되찾으려는 시간혁명을 촉구하였다.

근로시간의 단축이 활동적인 삶(active life)이 아니라 일과 삶의 균형을 통한 창조적인 삶(creative life)¹⁾의 시간 회복을 허용할 수 있는 가능성은 존재한다. <그림 1>은 1998년 프랑스의 근무시간 단축(주 35시간)에 따른 근로자의 만족도를 업무(work)와 비업무(non-work) 영역으로 구분하여 조사한 결과이다(Lepinteur, 2016). 상단의 업무 만족도는 완만하게 줄어든 반면, 하단의 비업무(레저) 만족도는 크게 증가하는 패턴을 보여준다. 점선은 근무시간 단축이 이루어지지 않았을 때 만족도의 추정값이다. 결과적으로 근무시간 단축으로 일과 삶의 균형이 이루어져 업무 만족도 저하를 완화시킴과 동시에 비업무 만족도는 증가하였다.



출처: Lepinteur, 2016

<그림 1> 근로시간 단축이 업무 및 비업무 만족도에 미친 영향

장시간의 근무(long work hours)는 일반적으로 스트레스의 증가를 낳고, 잠재적으로 노동과 삶의 갈등²⁾을 야기할 수 있다. 일이 개인의 삶에 긍정적 영향을 미치

- 1) 창조적 삶은 끊임없이 생산적인 활동을 추구하는 활동적 삶과 달리 시간의 회복과 함께 예술참여 등 문화적 경험을 통해 보다 심도 있고 의미 있는 웰빙으로 이끄는 삶을 의미한다. 김재인(2014)은 예술가적 배움이 곧 창조하는 삶과 다르지 않다고 주장한다.
- 2) 일과 삶의 갈등(work-life conflict)은 서로 다른 경쟁하는 역할(배우자, 부모, 돌보미 등)을 수행함에 따른 결과, 또는 일과 여가 간의 만족을 달성할 수 없는 것에 의해 발생한다 (Greenhaus & Beutell, 1985; Ren & Foster, 2011).

기는 하지만 장시간 근무하는 문화는 노동자들의 삶을 망칠 수 있다(Warhurst et al., 2008). 한 개인이 직장에서 보내는 시간의 양은 노동과 여가의 균형에 강한 영향을 미칠 것이다. 직장에서 더 많은 시간을 보낼수록 비직업적 삶에 참여할 수 있는 시간이 줄어든다. 한 개인의 장시간 노동은 배우자, 부모, 시민으로서 살아갈 수 있는 시간을 제한시키게 되며 이로 인해 사회적으로는 생산적인 여가 활동의 기회가 감소할 수 있다(정연희, 2019). 즉, 주간 근로시간의 증가와 비자발적인 초과 근무 등으로 인한 장시간 노동은 근로자들의 가족 및 공동체에 대한 참여의 질과 양을 감소시키면서 결과적으로 삶의 균형에 부정적 영향을 초래하는 것에 귀결되는 것이다.

우리나라의 경우 2004년 도입된 주 5일 근무제의 영향에 관한 박철승(2014)의 연구에서 노동시장 외적 효과를 개인-일자리 고정효과 모형을 이용하여 추정한 결과, 직장에서 주 5일 근무제도의 실시가 근로자의 주관적 건강 상태를 향상시키면서 운동 횟수를 늘렸으며, 또한 직업훈련 외의 교육이나 연수를 받을 확률을 증가시키고 근로자의 삶의 질적 향상을 가져온 것으로 나타났다. 또한 문화 활동이나 여가에 사용하는 지출이 증가하였고, 근로자가 일과 직장에 대해 가지는 만족도 또한 높은 것으로 나타났다(정연희, 2019). 한편, 주 52시간 근무제가 도입된 지 얼마 되지 않아 그 영향을 충분히 파악하기 어렵지만 노동과 삶의 균형에 대한 사회적 관심의 증가가 우리의 삶에 대한 보다 근원적인 질문과 성찰로 이어질 필요가 있다. 그래야만 주 52시간 근무제의 도입의 취지가 단지 노동자를 위한 근로 기준의 물리적 변화에 한정되기보다 노동과 삶의 균형을 통하여 개개인의 삶의 질을 향상시킨다는 보다 근원적인 정책적 의미가 발현될 수 있을 것이다.

일과 삶의 균형을 위한 여가시간의 재발견

한병철(2013)은 삶의 시간의 위기를 극복하기 위해 활동적인 삶을 중시하는 가치관을 사유적인 삶을 중요시하는 가치관으로 바뀌어야 한다고 주장한다. 그는 활동적 삶이 절대화되면서 인간의 삶에서 사색적 요소는 실종되고, 그 결과로서 세계의 상실, 시간의 상실이 나타난다고 하였다.

실제로 미국의 엘리트 남자들은 일우선주의(workism)가 일종의 복음이 되었기 때문에 일에서 삶의 의미와 구조를 제공받는다고 한다. 목적의식이 직업적 정체성으로 포장된 사람들에게, 일 없는 삶은 창백한 삶의 형태일 뿐이다. 따라서 근로시간 단축에 따른 미래의 자유 시간은 당황스럽고 건강하지 않을 수 있는데 경제적 노동 외의 일 즉, 자기 성찰이나 가족과 공동체를 위한 봉사 등 또 다른 삶의 의미와 가치 추구를 통해 일과 삶의 균형을 찾아야 극복될 수 있다. 일 없는 것에 대한 일반적인 두려움에도 불구하고 일의 자동화, 일의 환경적 영향에 대한 인식, 그리고 근무시간 단축 움직임이 증가하고 있는 것은 우리 중 많은 사람들이 미래에 일을 덜 할 가능성이 높다는 것을 의미한다. 할 일이 적어지면 적어도 처음에는 지루함이 증가

할 것이지만, 도전적으로 이 지루함을 허락하는 것은 창조성과 행복에 이점이 있다.

근로시간 단축에 따른 일과 삶의 균형과 창조적인 삶의 회복을 가로막는 또 다른 요소는 소득과 여가활동의 상호보완성이다. 불안정한 고용 상태, 낮은 임금 또는 제한된 퇴직금을 가지고 있는 많은 사람들은 일찍 은퇴하거나 근무 주간을 단축할 여유가 없다. 상응하는 공적 지원 없이 상대적으로 일을 적게 할 수밖에 없는 사람들에게는, 주 수입원 보충을 위해 부업을 찾아다녀야 하기 때문에 여가시간은 그림의 떡일 수 있다. 그러므로 근로시간 단축과 함께 정부는 이러한 불평등에 주의를 기울일 필요가 있다.

문화적 여가에 대한 사회적 경험의 부족이나 미디어의 디지털화가 창조적 삶의 회복에 걸림돌이 될 수 있다. 호주의 경우 실제 여가시간을 활용하여 자원봉사 등 사회참여를 하는 사람들은 35세에서 44세 사이의 부양아동이 있는 사람들, 즉 가장 바쁜 사람들이라고 한다. 단순히 일을 하지 않는 시간을 갖는다고 해서 자동적으로 더 많은 예술참여가 이루어지는 것은 아니라는 것이다. 최근 서울시민의 여가 실태에 관한 분석결과(서울특별시, 2019)에 따르면 시민들의 절반이 약간 넘는 51.2%는 주중 여가를 TV 시청과 인터넷·게임으로 보낸 것으로 조사되었다. 이어 운동(17.5%), 휴식(6.6%), 문화예술 관람(6.5%), 문화예술 참여 활동(6.4%), 여행·야외나들이(4.9%)의 순이었다(정연희, 2019). 그리고 어떤 일자리기업이 직장인 대상 설문조사(630명)를 실시한 결과에 따르면 주로 혼자서 취미생활을 즐기고(47.9%), 취미생활의 절반 이상이 온라인을 통한 취미생활을 하고 있는 것으로 나타났다(매일경제 2019년 9월 28일자). 온라인 참여 문화는 상업 미술과 비상업 미술, 제작자와 사용자, 전문가와 아마추어 간의 선이 모호한 것이 특징이다. 젠킨스와 베르토지(Jenkins & Bertozzi, 2008)에 따르면, 예술기관들은 이러한 변화를 따라잡아야 하는데 예술을 재규정하고, 예술 세계를 재설계하며, 디지털 기술을 재고하는 등 재정립될 필요가 있다고 한다.

삶의 경험으로서의 예술에 관한 논의

삶과 예술의 관계에 관한 논의는 예술이 일상적 삶 속에서 어떤 위치와 역할을 갖는지에 관한 철학적 논의와 함께 예술을 둘러싼 다양한 이해관계자들이 예술의 의미와 가치를 어떻게 인식하느냐는 현실적 논의를 포함하여야 한다. 예술 철학적 관점에서 예술은 인간이 삶 속에서 아름다움을 느끼고 표현하는 의미론적 행위(신승환, 2006)로서 예술 그 자체보다는 인간의 근본적인 의미행위와 연결지을 때 그 본질에 다가갈 수 있다.

예술작품과 관련된 경험은 예술가나 관객의 경험이며, 어느 쪽이건 해당 작품은 통상 살아있는(living) 것으로 간주된다. 이는 예술가의 삶이나 경험을 드러내거나 관객의 공감적 반응을 유발하기 때문이다. 이런 차원에서 듀이(Dewey, 1980,

244-286)는 예술을 “현존하는 가장 효과적인 의사소통 방식,” “가장 보편적이고 자유로운 형태의 의사소통,” “순수하고 고결한 형태의 의사소통”이라고 믿었다. 듀이가 주장하는 것의 핵심은 예술이 사람들의 일상생활과 밀접하게 연관되어 있으며, 사람들은 서로의 유사점과 차이점에 대해 배우고, 이해와 인식의 장벽을 타개하고, 공동체를 정의하는 공통성(commonalities)을 개발하는 의사소통 형태라는 것이었다.

듀이(Dewey, 1980)는 기존의 미학이론이 예술을 “영적인 것”으로 찬양하고 전 시대에 세움으로써 예술과 일상적 경험 간의 연관성을 단절하고 사람들이 그들의 일상 활동과 대중 예술의 예술적 가치를 깨닫지 못하게 함으로써 해를 끼친다고 하였다. 그는 예술 작품의 세련된 경험과 일상적 활동 및 사건 간에 연속성이 있다고 주장하면서 예술은 감각과 상상력에 직접적으로 호소하며, 수많은 미적·종교적 경험들은 삶의 경험을 확장하고 강화하는 데 사용되는 에너지와 물질의 결과로서 발생한다고 하였다. 또한 듀이(Dewey, 1980)는 경험을 일반적 경험(ordinary experience)과 미적 경험(aesthetic experience)으로 구분하였다.³⁾ 후자인 미적 경험은 구조가 즉시 느껴지고 인식되며, 완전성과 통일성이 존재하고, 필연적으로 움직이며 결합시키는 힘 즉, 감정(emotion)이 존재한다고 하였다.

셔스터만(Shusterman, 2003)은 현대 세계의 세속화와 함께 예술이 점점 신성한 사색의 장소가 되었다고 주장하면서 또한 엔터테인먼트⁴⁾를 통해 얻어지는 즐거움(pleasure)이 “특별한 미적 체험으로서 인식의 일반적 흐름으로부터 드러나는 바, 이 미적 체험은 단조로운 삶의 일상으로부터 즐거운 일탈을 만들어내는 우리의 관심을 흡수하는 경험이다”(p. 304)고 강조한다. 셔스터만이 말하는 즐거움은 놀이와 같은 방법으로 매일의 사회적 일상에서 벗어나 미적 인식 모드를 활성화시키는 휴식기를 구성하는데 이 미적 인식 모드는 여기 현재 순간에서의 움직임에 묶인 새로운 문화적 경험을 만들어 낸다고 하였다. 결국 삶의 향기로운 시간의 회복은 예술참여를 통한 사색과 미적 체험으로 창조적인 삶으로서의 정체성을 회복하는 것이라 하겠다.

예술가는 삶 또는 즉각적인 경험의 세계, 예술 또는 확립된 진리의 세계라는 서로 다른 세계 사이의 모호한 영역에서 활동을 한다(Shiff, 1978). 삶과 예술의 동질

3) 이러한 경험에 관한 듀이의 유형화를 보다 정교화한 연구에서 호르(Hohr, 2012)는 경험을 감정 등 경험의 기본양식으로서의 느낌(feeling), 세계 속의 인간 경험으로서의 미적 체험(enlivening), 세계에 대한 추상화된 이해로서의 객관적 경험(conceiving)으로 구분하여 그 작동원리를 살폈다.

4) 셔스터만은 어원학적 관점과 역사적 관점으로 ‘엔터테인먼트’를 연구하였다. 프랑스어, 영어, 독일어로 ‘entertainment’와 관련된 어원학적 의미를 비교해 보면, 이 개념은 집중된 관심attention(자신을 유지하기 위해)과 오락distraction(자신을 느슨하게 하기 위해)의 변증법을 모두 담고 있다고 한다. 셔스터만은 “집중을 유지하고, 새롭게 하고, 심지어 더 깊게 하기 위해서는 집중력을 분산시켜야 한다. 그렇지 않으면 집중력이 저절로 떨어지고 둔해진다”(Shusterman, 2003. p. 293)고 결론짓는다.

성은 이상일 뿐 현실(reality)이 아니다. 삶의 경험으로서의 즉시성(immediacy)을 갖춘 예술이나 예술의 고정된 형식구조를 가진 삶은 우리가 아는 세상에는 존재하지 않는 것으로 생각된다. 마치 주체와 객체가 서로 의존하듯이 예술은 삶으로부터의 차별성에 의존한다. 만일 우리의 삶이 곧 예술작품의 형태를 가진다면 모든 사적인 종류의 경험들이 모두와 공유되고 개인적 정체성은 상실된다. 그리고 예술로 완전화된(perfected) 삶은 절대적 지식의 상태에서 존재하므로 경험할 수도 그렇게 살아갈 수도 없다. 예술로 완전화된 삶이나 삶으로 완전화된 예술은 모두 가능하지 않으며 우리가 사는 세계는 이 두 가지 극단 사이에 놓여있다.

쉬프(Shiff, 1978)는 삶과 예술의 관계를 은유적 관계로 규정한다.⁵⁾ 변화하는 세계에서 은유는 경험의 진실을 지식의 진리로 제시한다. 왜냐하면 그것은 개인의 즉각성에서 이미 존재하는 공적 세계(public world)로 전달하는 수단이기 때문이다. 우리는 그 은유적 다리(metaphoric bridge)를 이리저리 이동하며, 우리의 삶은 우리의 예술을 본받고 우리의 예술은 우리의 삶을 본받는다. 이런 식으로 우리는 우리 스스로를 의문의 상태로 유지하면서 경험을 수단으로 지식을 탐구하고 새로운 진리(truths)를 발견한다(Shiff, 1978).

일상에서 예술 바라보기

일상적 삶에서 예술의 가치

앞서 언급했듯이 삶 속에서의 예술에 관한 논의는 1930년대 미국에서 발전된 실용주의에서 구체화된 담론으로부터 출발하였다. 이는 21세기에도 여전히 공명되고 있는데 영국 예술위원회는 2007년 예술토론⁶⁾을 통해 예술 관련 이해관계자들이 인식하는 예술의 가치를 세 가지 측면에서 제시하고 있다(Bunting, 2007). 먼저, 예술은 삶의 근본적인 능력의 일부로 간주할 수 있다. 예술을 통해 사람들은 세계를 이해하고, 해석하며, 적응하는 데 도움을 받는다. 개인 수준에서 예술은 사람들이 자신을 창조적으로 표현하고 그렇지 않으면 이해하기 어려울지도 모르는 감정들에 형태와 의미를 부여할

5) 먼저, 유기체적 성장과 변화의 은유에 의지하여 예술을 개별 예술가나 관객의 경험 측면에서 규정할 수 있다. 그리고 다른 한편으로는 보다 보수적인 방식으로 정지(stasis)의 은유를 채택하여 예술을 고정된 성질의 외적 오브제로 규정할 수 있다. 예술이 경험으로 인식될 때 삶의 끝없는 즉각성에 대한 명료한 모델 역할에 의해 예술작품은 내부로부터 현실성(reality)을 드러낸다. 예술이 오브제로 인식될 때에는 예술작품은 외부세계로서의 현실성을 드러내는 바, 이는 개인의 삶이 위안을 받고 의미를 얻는 어떤 현실성이다(Shiff, 1978).

6) 2006년 영국 예술위원회(the Arts Council)는 우리의 일찍이 없었던 공공가치 조사인 예술토론을 개최하였다. 대규모의 연구 및 전문가회의 프로그램인 이 예술토론의 목적은 예술의 가치와 공적 자금의 역할에 대한 논쟁에 광범위한 이해관계자들을 참여시키는 것이었다.

수 있게 한다. 이러한 맥락에서 프랑스의 철학자인 질 들뢰즈와 페릭스 과티리(Deleuze, 1991)는 예술을 “지각-정서 복합체”라고 설명하였다. 또한 예술은 그 예술가가 산 시대와 문화를 반영한다는 차원에서 그 작품을 통해 삶을 이해하게 할 수 있다.

예술이 사람들에게 중요한 두 번째 이유는 예술이 삶의 경험을 풍부하게 하기 때문이다. 예술은 색, 미, 열정과 강렬함을 삶에 가져다준다. 그것은 즐거움, 엔터테인먼트, 그리고 휴식의 중요한 원천이다. 예술은 일상적 압박과 직장생활의 지루함에서 벗어나게 하는, 뭔가 특이하거나 놀라운 것을 제공할 수 있다. 실제로 많은 사람들에게 예술은 탈출이나 위안의 원천이며, 특히 삶이 암담할 때 더욱 그렇다. 예술은 감정을 공급하고 반응하며 흥분되고, 기운을 돋우며, 자양분을 공급하는 것으로 묘사된다.

마지막으로, 예술은 다른 맥락적 상황에서 목표와 우선순위를 다루는 데 있어 강력한 응용성을 제공한다. 개인 수준에서 예술은 말하기 어려울 수 있는 것을 표현하는 수단을 제공한다. 따라서 예술은 사람들의 전반적인 건강과 정서적 행복에 기여할 수 있다.

미국에서도 예술 옹호자들 사이에 예술의 가치에 관한 도구적 논리 즉, 예술이 “개인을 변화시켜 사회를 개선시킬 수 있다”는 믿음이 강하게 퍼져 있다(Jensen, 2003). 문화예술 옹호 캠페인 문헌에서는 예술 지원을 촉구하면서 예술의 가치를 다음과 같이 표명하고 있다.

예술에 대한 지원은……자기 표현, 치유, 지혜, 다양성, 개인적 성장을 위한 지원이다. 예술을 지원하는 것은 또한 시민 성장, 더 안전한 이웃, 마약 재활, 그리고 더 높은 재산 가치를 지원하는 것이다. 예술을 지지하는 것은 과거와 연결시키고, 미래에 대한 더 나은 전망을 만드는 것이다.…… “예술”은 우리가 누구든 간에, 혹은 우리의 배경이 무엇이든 간에, 출생부터 죽음까지, 사회적, 경제적, 영적으로, 그리고 육체적으로 우리 모두에게 이익이 될 수 있다. (Jensen, 2002, p. 145)

이러한 예술의 가치에 대한 도구적 관점은 예술에 대한 공적 지원을 지속가능하도록 하기 위해 개발된 치료약 같은 예술(art-as-medicine)의 가치 측면을 강력하게 부각시킨다. 이에 대해 미국의 커뮤니케이션학 교수인 젠슨(Jensen, 2003)은 다음과 같이 이러한 도구적 논리에 대해 비판적 입장을 피력한다.

나는 예술이 어떻게 해서든지 일상인들을 자율능력을 가진 대중으로 변화시킬 수 있도록 예술에 요구하는 것을 발견했다. 이러한 대중들에 대한 뿌리 깊은 불신은 “제대로 된” 종류의 문화가 “제대로 된” 유형의 시민을 창조(또는 회복)할 수 있는 가능성에 대한 과장된 믿음을 낳는다.(Jensen, 2003, p. 68)

우리 일상의 표현적 삶은 개인의 관심사에 의해 지배받는다. 서로 다른 관심사를 가지고 있기에 우리는 참여자, 청중, 독자, 청취자, 그리고 시청자로서 표현적 삶을 영위하는 것이다. 마찬가지로 어떤 사람들은 대중적인 예술 형태를 선호하고 다른 사람들은 고급문화를 선택한다. 우리가 각각 특정한 활동과 경험을 선택하는 이유는 그것이 우리에게 변화를 주고 우리의 일상생활에서의 가치와 의미에 기여하기 때문이다. 그럼에도 고급문화를 옹호하는 도구적 논리는 20세기 동안 서구 문화정책과 예술 옹호뿐 아니라 예술교육과 예술비평도 지배해 왔다. 따라서 예술 개념을 리더십 개념과 연결시켜 문화정책, 예술옹호, 문화소통의 의미를 교육적인 것으로 규정함으로써 대중문화는 주로 인기영합적인, 즉 바람직하지 않거나 단순히 취향을 다루는 것으로 본다. 이러한 도구적 논리는 예술과 문화, 엘리트와 대중적 취향의 대립을 초래한다. 엘리트 취향은 교육받은 엘리트들의 취향으로 이들은 정책 결정, 예술교육, 예술옹호 등을 관장하기 때문에 이들의 취향은 결국 예술과 문화 습관에 대한 참여도를 가능하는 척도가 되어버린다.

젠슨(Jensen, 2003)은 존 듀이의 주장에 영감을 받아 다양한 미적 경험을 강조하고 존중하는 예술에 대한 새로운 개념을 제안한다. 예술 옹호자와 예술 비평가들은 도구적 논리를 포기하고 예술과 예술의 경험이 그 자체로 가치 있는 보다 듀이적(Deweyan)인 표현적 논리로 대체해야 한다고 주장한다(Jensen, 2003). 문화예술에의 참여는 대화, 즉 수신자가 발신자와 상호작용을 하며 의미를 협상하는 대화라는 것이다. 젠슨(Jensen, 2002)에 의하면 “예술은 경험이고, 인간적인 의사소통의 실천이며, 따라서 귀중한 결합적(conjoint) 활동의 사례다”(p. 174).

일상적 삶에서 예술참여 양상

2006년 영국의 예술토론에 참가한 대부분의 이해관계자들은 예술이 개인과 사회에 중요하고 가치 있다고 믿는 것으로 조사되었다(Bunting, 2007). 많은 사람들이 새로운 조우(encounters)에 대한 열망과 예술을 통해 놀랍고 도전적이고 싶은 욕구를 가지고 있는 것으로 확인되었다. 또한 가능한 한 많은 사람들이 그러한 경험을 접하고 즐길 수 있어야 한다는 데 강한 공감대가 있었다. 일부 참가자들은 이론상 예술의 다양하고 주관적인 성격을 고려할 때 모든 사람들이 예술과 공명하고 미적 경험의 즐거움을 누릴 수 있어야 한다고 지적하였다. 그러나 현실적으로는 그렇게 되지 않는다는 아주 강한 인식도 존재하였다. 매우 많은 사람들이 예술을 이용할 수 있는 기회를 얻지 못하거나 접근할 수 없거나 배제된다.

브라운(Brown, n.d.)은 시각예술, 연극, 무용, 고전음악 등 네 분야의 예술참여 형태를 100명의 인터뷰를 통해 분류하였는데 대중의 예술참여 양식은 창의적 예술참여, 해석적 성격의 예술참여, 큐레이터적 활동의 예술참여, 관찰적 성격의 예술참여, 주변적 성격의 예술참여 등으로 구분할 수 있다(정연희, 2019에서 재인용). 창의

적(inventive) 예술참여는 본인이 관심을 가진 분야에서 예술 창작 활동을 하는 것이고, 해석적(interpretive) 예술참여는 자기표현의 창조적 행위로서, 개별적으로 또는 협력적으로 현존하는 예술작품에 생기를 불어넣고 가치를 더하는 것이다. 큐레이터적(curatorial) 성격의 예술 참여는 자신의 예술적 감성을 만족시키기 위해 의도적으로 예술(품)을 선정, 분류, 수집하는 창조적 행위다. 그리고 관찰적(observational) 예술참여는 어떤 가치 기대(감)에 의해 개인이 선택하거나 동의하는 예술 경험을 포함한다. 마지막으로 주변적(ambient) 성격의 예술참여는 의식적이든 무의식적이든, 어떤 의도를 갖고 선택하지 않은 예술을 경험하는 것을 포함한다. 여기서 창의적 예술 참여 양식을 제외한 나머지 참여양식은 다양한 참여 수준에서 다른 사람들이 창조한 예술을 경험하는 것을 포함한다.

개인이 특정 예술 활동을 어느 정도 중시하는지는 반드시 창의적 관여, 기술 또는 예술형태에 대한 지식수준에 의해 결정되는 함수가 아니다. 브라운이 면담한 사람들 중에서 많은 피면접자들이 훈련이나 기술적 지식이 거의 없이 참여한 예술 활동에서 얻는 기쁨과 만족에 대해 말했다. 특히, 음악을 다운로드하여 자신만의 CD를 만드는 것, 컴퓨터 바탕화면을 위한 벽지(wallpaper)를 고르는 것, 또는 집안 장식을 위해 예술작품을 수집하는 것 등과 같은 큐레이터적 참여에 대한 새로운 강조가 두드러진다. 브라운의 예술참여 프레임워크는 개인, 가족, 그리고 지역사회가 이용할 수 있는 예술 활동의 보편성에 대한 새로운 사고방식을 제공한다.

그러면 실제 현실에서의 예술참여는 어떤 양상을 보이고 있는가? 미국의 예술진흥기금(NEA, 2018)은 2017년 인구센서스국과 협력하여 대중의 예술참여 실태를 조사하였는데 시각 및 공연예술에 참여하는 성인의 비중이 2012년에 비해 2017년 조사에서 3.6% 증가하여 미국 성인 인구의 거의 54%(132.3백만명)가 시각 및 공연예술 이벤트에 참여하는 것으로 나타났다. 증가분의 대부분은 미술관 및 갤러리 방문, 아트 페스티벌이나 관광지에서의 비공식 예술부문의 활동 증가에 기인한 것이다. 한편, 호주 예술위원회는 2016년 7,537명의 표본을 추출하여 호주 국민의 예술참여 실태조사를 실시하였는데(Australia Council for the Arts, 2017), 15세 이상 호주인 1,400만 명 이상(72%)이 예술행사나 축제에 직접 참석한 것으로 나타났다. 호주인 2명 중 1명(53%)은 연극이나 무용에 참여하였고 시각예술과 공예에 참여한 호주인의 비율은 2013년부터 2016년까지 43%에서 46%로 증가했다. 그림, 디지털 아트, 사진, 조각, 설치 또는 공공 예술, 공예 등 여러 장르에 걸쳐 관람객이 증가했다. 그리고 2016년에는 오페라, 클래식, 뮤지컬, 예술음악, 현대 대중음악 등 호주인의 절반 이상(54%)이 라이브 음악을 관람했다.

우리나라의 문화향수 실태('18년) 조사 결과(문화체육관광부, 2019)에서도 우리나라 국민의 문화예술행사 관람률은 81.5%로 '16년 78.3% 대비 3.2% 증가하여 처음으로 80%대로 진입하였다. 이와 대조적으로, 문화예술행사를 관람한 횟수는 지난 1

년 동안 평균 5.6회로 '16년 5.3회에 비해 0.3회 증가했다. 분야별 관람률은 문화예술 전 분야에서 상승하였는데 대중음악/연예는 6.5%, 문학행사는 3.1%, 뮤지컬은 2.8% 증가하였고, 미술 전시회, 영화, 전통예술 관람률 또한 꾸준한 상승세를 이어가고 있는 것으로 나타났다.

일상적 삶에서 예술참여의 장애요인

국가별로 대중의 예술참여 비율이 차이가 나는 것은 예술의 범위에 대한 개념 규정 면에서 차이가 있기 때문으로 파악된다. 비교적 제한적 범위의 예술 활동에 대한 참여 실태를 조사한 미국의 경우 예술참여 비율이 상대적으로 낮게 나타난 것이 이를 반증한다. 소위 순수예술에 한정된 예술참여 비중은 이보다 훨씬 낮을 것으로 추정되는데 순수예술과 대중문화라는 데카르트적 이분법은 대다수 대중의 취향을 배제함으로써 일반 대중들이 예술에 더 많이 참여하는 데 장벽으로 작용하기 때문이다.

초기 정성적 연구에서 일반 대중들은 예술참여에 대한 심리적 장벽을 가지고 있는 것으로 파악되었다(Bunting, 2007). 일반 대중에게는 예술은 하나의 위험 요소이다. 예술은 매력적인 부분이 있지만 또한 사람들이 접근하기 어려울 수도 있다. 2006년 영국의 예술토론 참가자들은 예술 활동에서 새로운 어떤 것을 시도하지 않으려는 것은 그들이 그 새로운 것을 즐기지 않을 수도 있거나, 그것이 가치 있는 것이 아닐 것을 두려워하기 때문이라고 설명했다. 이러한 두려움은 종종 지적 또는 사회적 우려로 인해 더해진다. “내가 이해하지 못하거나 어떻게 대응해야 할지 알지 못한다면?,” “내가 맞지 않으면 어떡해?,” “사람들이 나를 깔보면 어떡해?,” 그리고 “적극적으로 참여해서 내가 잘 해내지 못한다면?” 이는 많은 사람들에게 개인적 차원의 명성 위험(reputation risk)과 관련된다. 때문에 잠재적 편익이 있다하더라도 그런 기회를 잡지 않는 것이 개인 입장에서는 보다 더 안전한 선택일 수 있다.

이러한 경향은 호주의 예술참여 실태조사(Australia Council for the Arts, 2017)에서도 나타나는데 예술에 대한 태도 면에서 모호성(ambivalence)이 증가하였다. 이는 경제적 이유(43%) 탓도 있지만 예술참여를 엘리트들이나 허세를 부리는 사람의 관심을 끄는 것이라 여기는 인식(43%)과 예술은 자신 같은 사람을 위한 것이 아니라는 인식(22%)이 작용하는 것으로 나타났다.

한편, 매턴(Mattern, 1999)은 듀이의 주장에 대한 비평에서 듀이가 가진 예술의 사회적 역할에 공감하면서도 경험으로서의 예술과 예술의 커뮤니케이션 능력은 예술이 사람들의 일상생활과 밀접하게 연관되어 있는지 여부에 정확히 달려 있다고 주장하였다. 그러나 매턴이 보기에 보통 미술 또는 예술이라 이해되는 것이 사람들의 일상생활과 거의 연결되지 않았다. 매턴(Mattern, 1999)에 의하면 “불행하게도 우리 시대처럼 그(듀이)의 시대에도 대부분의 예술은 박물관에서 먼지를 뒤집어쓰고 있고 보통 사람들의 일상생활과는 거리가 먼 공연장에서나 예술이 존재한다”(p. 55).

순수예술의 옹호론자들로 인해 예술은 소위 “문화 시금치(cultural spinach)”라고 불리게 되었다(Jensen, 2002). 그 의미는 우리가 예술을 좋아해야 하는 것으로 알고 있지만, 은밀하게 말하면 우리가 예술을 싫어한다는 것이다. 젠슨(Jensen, 2002)은 문화적 보급(cultural dissemination)이 비전문가를 교육하고 영감을 주는 일방적 의사소통의 형태가 아니라고 주장하면서 리터러시 프로젝트를 집단 디오니소스(대중)에게 등을 돌리고 개인 아폴로(지식인)에게 헌신한 것으로 비판하였다.

결국 대중의 예술참여를 촉진하기 위해서는 그들이 가진 예술에 대한 심리적 장벽을 해소하는 노력이 필요해 보인다. 젠슨(Jensen, 2003)은 이를 위해 문화예술정책이 전문가의 지배를 받는 교육적, 도구적 관점에서 벗어나 엘리트와 대중의 취향을 같이 존중하고 공존하는 것에 기반하는 표현적 관점으로 바뀌어야 한다고 주장한다.

예술에 대한 표현적 관점은 고급/저급, 진본/상업용, 예술/공예, 신성/불경 같은 개념들을 애써 지우려 하지 않는다. 대신 이러한 구분은 참여자들에게 중요하므로 중요하다고 가정한다. 좋은 문화와 나쁜 문화 사이의 경계선은 끝없이 구성·지속·수정·변형되고 있다. 이러한 구별은 가치 있는 것을 만들고 보호하는 의식인 평가적 의식절차(evaluative ritual)의 일부이기 때문에 중요하다. 예술은 무엇이 가치 있고, 인간적이고, 고상하고, 신성하고, 쾌적하고, 도전적이고, 가치 있거나 없는가에 대한 중요하면서도 지속적인 대화의 일부분이다. 그리고 그렇기 때문에 예술은 매우 중요하고 가치 있는 것이다.(Jensen, 2002, p. 199)

비슷한 맥락에서 박정애(2009)는 삶의 경험 자체가 상층과 하층으로 나누어질 수 없기 때문에 대중적 시각문화가 교육과정 내용에 포함되어야 한다고 주장하였다. 그 이유는 미술이 본질적으로 삶을 위한 삶의 표현이기 때문에 그러한 미술작품 안에 표현되는 이미지들은 상층과 대중문화에서 유래하는 이미지들이 서로 혼합되어 있기 때문인 것이다.

삶을 위한 예술을 지지하기 위한 예술교육의 과제

참여적 문화소양교육 강화 및 예술의 중심성의 확보

젠슨은 리터러시 프로젝트를 대중의 예술 접근성을 제약한다는 점에서 비난하면서 모든 사람의 취향을 존중하고 공존하는 표현적 논리(expressive logic)를 주장한다. 이는 다양한 관심과 취향을 가진 사람들을 대상으로 한 관객 개발(audience development)과 문화 확산을 위해 타당한 주장으로 이해된다. 그러나 학교교육을 통해 문화적 소양과 의식을 갖춘 세대를 키워내야 이들은 훗날 문화를 진정으로 이해하고 자신이 중

사하거나 참여할 문화 활동에 대하여 중요한 결정을 내릴 수 있을 것이다(Sorrell et al., 2014). 그러므로 학교에서의 문화소양(cultural literacy) 교육은 여전히 중요하다. 다만 전통적 소양교육이 학습자들이 표현하기 위해 배워야 하는 의미들(meanings)을 가르치기보다 공식적으로 설정된 지식이나 기술을 가르치는 것이었다면 문화민주주의⁷⁾ 시대의 소양교육은 학습자의 지식, 기술, 경험, 열망을 인식하고 존중하는 참여적 소양교육 접근방법이어야 한다(Fingeret, 1990). 이러한 참여적, 학생중심의 접근방법은 학습자와 교사들로 하여금 문화 간 커뮤니케이션, 협상, 상호학습을 할 수 있도록 하는 강력한 활동요소를 내포하고 있다.

참여적 문화소양교육이라 하더라도 최소한의 기대치 설정이 필요한데 영국 예술위원회가 개발한 문화소양프로그램인 아트 어워드(arts award)를 참고할 만하다. 이 프로그램은 청소년들이 공연예술, 시각예술, 문학, 미디어, 멀티미디어 등의 분야에서 예술가 및 예술향유자로 성장할 수 있도록 도울 목적으로 5~7세의 발견레벨, 7~11세의 탐구레벨, 11~25세의 브론즈·실버·골드레벨 등 각 레벨마다 그 활동이 수시간과 수준에 따라 자격이 부여된다(Sorrell et al., 2014). 이 프로그램은 예술참여의 수준별 관리와 동기부여를 통해 일상적 삶 속에서 청소년들의 예술참여를 촉진하고 미술관, 극장 등 문화기반시설들이 이러한 수요에 부합하는 참여 기회를 제공할 수 있도록 촉진한다는 점에서 매우 유용하다고 판단된다.

그리고 학교 예술교육에서 그 다음으로 중요한 사항은 학교환경 속에서 예술의 중심성(centrality)을 확보하는 것이다. 학교라는 물리적 환경 속에서 예술의 존재를 쉽게 목격할 수 있어야 학습자의 예술참여 경험을 촉진할 수 있기 때문이다. 학교를 들어설 때 학생작품들이 아름답게 전시되어 있고 조명시설도 잘 갖춘 갤러리에 들어서는 느낌을 준다면 학교 공간이 학생들에게 예술의 기쁨과 자극을 주고 예술적 영감을 불러일으키게 된다. 그리고 학부모들도 자녀들이 예술적 환경에서 학습할 수 있도록 동기를 갖게 된다(정연희, 2016). 그리고 이러한 학교환경에서 생활한 경험은 성인이 되어 문화와 예술에의 참여로 자연스럽게 연결될 수 있는 기회의 창을 제공할 것이다.

미디어의 디지털화에 의한 예술참여 다변화 수용과 지지

영국의 예술토론에 참여한 이해관계자들이 art와 arts를 정의한 내용은 예술에 대한 대중의 인식을 잘 반영하고 있다⁸⁾. 이에 대해 번팅(Bunting, 2007)은 다음과 같이 주장한다,

7) 문화민주주의의 개념은 서로 다른 다양한 문화 활동을 인정하고 지원하는 방식으로 작동하였다.(Duelund, 2003; Mulcahy, 2010)

8) 통상적으로 우리는 art를 미술로 arts를 예술로 번역하여 사용하고 있으나 여기서는 단수로서의 art와 복수로서의 arts에 대한 영국인들의 인식을 논할 목적이므로 번역하지 않고 원어를 그대로 사용하였다.

많은 사람들에게 “art”는 그들 삶의 구조 중 일부인 반면, “the arts”는 제도적인 것이며, 그들의 일상적 세계 경험과는 별개의 것이다.(Bunting, 2007, p. 13)

여기서 복수 형태의 예술(th arts)는 극장, 발레, 아트갤러리 등 예술기관이 제공하는 제도화된 형태의 전통적 예술 활동의 집합으로 파악된다. 예술토론에 참여하는 예술가, 예술 관리자 및 이해관계자들조차 이러한 인식에 공감하고 있으며 많은 사람들 사이에 이런 인식이 널리 퍼져있음에도 놀라지 않았다. 이러한 인식은 미국의 경우도 마찬가지인 듯하다. 연극학자 린 코너(Lynne Conner, 2008)는 “미국 전역의 극장이나 심포니홀에서 관객이 떠났다”(p. 103)고 하며 예술과 일반 대중의 접촉이 끊겼다고 한탄한다. 그녀는 이러한 변화를 소비자의 취향이나 패턴이 바뀐 게 아니라 예술참여를 둘러싼 문화의 변화 탓으로 진단한다. 그리고 전통적 예술 산업이 “예술행사(특히, 해석적 관계를 촉진해야 하는 행사)에 더 많은 참여기회를 제공함이 중요함에도 그 책임을 포기했다”(Conner, 2008, 104)고 주장한다.

미디어의 디지털화와 이동성은 예술 형태, 취향, 창조성, 생산과 관련하여 문화의 다양성과 함께 문화의 민주주의화를 초래하였다. 온라인 활동은 사람들이 모든 종류의 예술작품을 접할 수 있게 할 뿐만 아니라, 고급 예술과 대중 예술 모두를 리믹스하고 상호작용하는 기술을 사용할 수 있게 해준다. 사람들은 그것이 재미있고, 즐거움을 주고, 일상생활에서 그들을 위한 가치를 창출하기 때문에 참여한다. 게다가, 특히 중요한 것은 이러한 참여가 사람들에게 무엇을 해야 하는지를 알려주는 어떤 문지기도 없이 일어난다.⁹⁾ 그것은 자발적이고 즐거운 상호 연결되고 동료 중심의 참여 문화다. 우리의 인식, 인식, 행동이 새로운 디지털 미디어에 의해 가능해진 새로운 참여방식에 따라 바뀌고 있다. 따라서 예술교육은 미디어 문화가 사람들의 삶에 가치를 창출하는 방식을 인정하고 미디어 문화의 특징인 상호 작용과 협업을 교육에 반영하는 등 예술참여 방식의 새로운 변화를 적극 수용하고 지지할 필요가 있다.

문화예술정책 및 제도 측면에서도 이와 같은 노력이 뒷받침될 필요가 있다. 미디어의 디지털화와 문화의 민주화에 따른 “표현적 삶”¹⁰⁾에 의해 야기된 도전에 대해

9) 역사적으로 볼 때 언론 등의 전문평론가들이 문지기 즉, 중개자로서 청중 및 관객을 대신하여 선택·토론·평가·추천할 수 있는 권위를 가지고 있었다.

10) 아이비(Ivey, 2009)는 레이놀즈 윌리엄스의 문화 개념을 비판하면서 예술과 문화를 인류학적 개념의 일부로서 “유산(heritage)”으로, 사람들에게 일상생활에서 예술과 문화에 의미를 부여하고 자격을 부여하는 활동으로서 “목소리(voice)”를 배치한다. “유산”은 가족, 이웃, 민족, 국적, 그리고 많은 연결고리(우리가 특정한 장소에서 왔고 혼자가 아니라는 확실한 지식을 제공하는)에 기반을 둔 예술과 사상을 통해 표현되며 표현적 삶의 절반을 구성한다. 우리의 표현적 삶의 나머지 절반인 “목소리”는 우리가 자율적·개인적으로 성취하고 코즈모폴리탄일 수 있는 개인 표현의 영역이자 우리가 때때로 공동체나 가족 유산의 관습에 도전할 수 있는 공간이다.

사무엘 존스(Samuel Jones)는 데모스 램플릿(Jones, 2009)에서 기술 변화와 대중의 참여의지가 문화적 참여의 성격을 변화시켰다는 것을 전제로 하여 문화예술정책 및 제도가 이제 제공모델에서 촉진모델(model of enabling)로 옮겨가야 한다고 주장한다.

문화예술정책과 제도들이 우리가 속한 문화를 형성하고 개인화하는 데 참여할 수 있게 함으로써 표현을 용이하게 하지 못한다면 그들은 핵심을 놓친 것이다. 단순히 우리의 문화와 유산을 소통하는 것보다 그것을 활용하여 현재와 미래를 위한 새로운 가치를 창조하는 데 도움이 될 수 있도록 정책과 제도가 작동하여야 한다.(Jones, 2009, p. 10)

문화예술정책의 촉진모델은 특정 집단의 요구를 집중적으로 다루는 것이 아니라 더 많은 사람들이 일원으로 느낄 수 있는 예술에 대한 포괄적인 대화를 시작하는 것이다. 이러한 맥락에서 권한 부여(empowerment) 개념은 접근성 개념과 유사한 정도로 중요하게 여겨지게 된다. 이것은 어떤 의미에서 사람들이 예술과의 관계에서 어디에서 출발하는지를 존중하고, 모든 사람들의 여정이 다를 수 있음을 인식하고, 경험의 다양성을 반영하는 예술에 대한 집단적 서술력을 발전시키는 것을 의미한다. 보다 구체적으로 말하면 이는 사람들에게 가치 있는 예술경험을 추구할 정보, 지식, 도구, 자신감을 부여하고 모든 사람들이 그들 자신의 창조적인 삶을 만들어가도록 돕는 것을 의미한다. 이를 통해 문화예술기관은 유산과 목소리가 상호작용을 할 수 있는 영역으로서 의미 교환과 협상을 위한 민주적 플랫폼으로 기능할 수 있을 것이다.

나가며

본 연구는 삶을 위한 예술의 관점에서 근로시간 단축에 따른 예술참여의 양상과 장애요인을 살펴보고, 일상적 삶 속에서 예술의 가치를 재정립하기 위한 미술교육을 비롯한 예술교육의 과제를 제시하고자 하였다.

개인적 정체성이 일과 연결되어 있는 현대인들은 번팅(Bunting, 2007)의 연구 조사 결과와 같이 예술을 통해 삶을 이해하고, 단조로운 삶의 일상으로부터 즐거운 일탈을 만들어내는 미적 경험을 통해 삶을 더욱 풍부하게 하며 예술을 강력한 자기 표현의 수단으로 삼음으로써 건강과 정서적 행복에 다가갈 수 있다. 그러나 근로시간 단축에 따라 여가시간이 지속적으로 증가하고 있음에도 불구하고 일반 대중들의 예술참여에 대한 심리적 장벽이 존재한다. 이러한 장벽을 허물기 위해서는 성인이 되기까지 학교안과 밖의 예술교육이 보다 실제적인 예술참여의 경험을 단계적으로 제공하는 참여적 문화소양교육을 강화하고 학교 환경 속에서 예술의 중심성을 확보

하는 것이 필요하다. 그리고 예술참여를 위해 준비되지 않은 일반 대중을 위한 다양한 예술교육 프로그램이 마련될 필요가 있으며 예술정책이 전문가의 지배를 받는 교육적·도구적 관점에서 벗어나 엘리트와 대중의 취향을 같이 존중하고 공존하는 표현적 관점으로 바뀌어야 한다.

또한 미술관, 박물관 등 예술기관 차원에서는 미디어의 디지털화에 대응하여 예술을 재규정하고 서비스 전달방식을 기존의 제공모델에서 촉진모델로 전환하는 등 공공의 예술참여를 촉진하기 위한 노력이 다각적으로 모색되어야 할 것이다.

참고문헌

- 김재인 (2014). 들뢰즈의 예술론을 통해 본 예술가적 배움 - 초기 프루스트론을 중심으로. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 15(1), 1-20.
- 문화관광체육부 (2019). *2018 문화향수 실태조사*.
- 매일경제신문. 직장인 절반, 재미 없는 일상 해소하려고 혼자서.... 2019년 9월 28일자.
<https://mk.co.kr/news/society/view/2019/09/775644/>
- 박일호 (2009). 예술과 리얼리티, 그리고 일상적인 삶. *기초조형학연구*, 10(6), 141-152.
- 박정애 (2009). 비평적 교수법: 삶의 텍스트 안에서의 의미 만들기. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 10(2), 119-136.
- 서울특별시 (2019). 서울시민의 여가생활과 휴식 빅데이터 분석 결과 발표.
http://opengov.seoul.go.kr/press/18486657?tr_code=open
- 신승환 (2006). 예술이란 무엇인가. *우리말 철학사전*. 서울: 서울지식산업사. 201-226.
- 정연희 (2016). 중등미술교육에 영향을 미치는 학습환경 요인 연구. *미술교육논총*, 30(3), 1-34.
- 정연희 (2019). 창조적 노화를 위한 예술교육 프로그램의 성과측정 및 관리방안 연구. *예술교육연구*, 17(3), 1-25.
- 정연희 (2019). 주 52시간 근무제와 문화예술교육. *대전문화예술교육 웹진* 2호. 대전 문화재단.
- 한병철 (2013). *시간의 향기*. 서울: 문학과 지성사.
- Australia Council for the Arts (2017). *Connecting Australians: Results of the National Arts Participation Survey*. Retrieved from <https://www.australiacouncil.gov.au/workspace/uploads/files/connecting-australians-natio-59520692c614a.pdf>.
- Brown, A. S. (n. d.). A fresh look at arts participation. Retrieved from <http://wolfbrown.com/images/soundingboard/documents/wkcwp18.pdf>
- Bunting, C (2007). *Public value and the arts in England: Discussion and conclusions*

- of the arts debate*. London: Arts Council England, Retrieved from www.artscouncil.org.uk/downloads/publicvalueartsdebate.doc.
- Conner, L. (2008). In and out of the dark. A theory about audience behavior from sophocles to spoken word. In S. J. Tepper & B. Ivey (Eds.), *Engaging art: The next great transformation of American cultural life*, (pp. 103-126). New York: Routledge.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (1991). *What is philosophy?* H. Tomlinson and G. Burchell, (Trans.). New York: Columbia University Press.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. (Reprinted edition). New York: Wideview/Perigree (original work published 1934)
- Fingeret, H. A. (1990). Changing literacy instruction: Moving beyond the status quo. In F. P. Chisman and Associates, *Leadership for literacy: The agenda for the 1990s*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Greenhaus, J. H. & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Hohr, H. (2013). The concept of experience by John Dewey revisited: Conceiving, feeling and “enliving,” *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 25-38.
- Ivey, B. (2009). Expressive life and the public interest. In *Expressive lives*, Demos, collection 27. London: Demos.
- Jenkins, H. & Bertozzi, V. (2008). Artistic expression in the age of participatory culture,” In S. J. Tepper & B. Ivey (Eds.), *Engaging art. The next great transformation of American cultural life*, (pp. 171-195). New York: Routledge.
- Jensen, J. (2002). *Is art good for us? Beliefs about high culture in American life*. Maryland: Rowmann and Littlefield Publishers, Inc.
- Jensen, J. (2003). Expressive logic: A new premise in arts advocacy. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 33(1), 65-80.
- Jones, S. (2009). Introduction: Enfranchising cultural democracy. In *Expressive lives*, Demos, collection 27. London: Demos.
- Juncker, B. & Balling, G. (2016.) The value of art and culture in everyday life: Towards an expressive cultural democracy, *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 46(5), 231-242.
- Lepinteur, A. (2016). *The shorter workweek and worker wellbeing: Evidence from Portugal and France*. Paris School of Economics Working Paper No 2016-21.
- Mattern, M. (1999). John Dewey, art and public life. *The Journal of Politics*, 61(01),

54-75.

- Mulcahy, K. (2006). Cultural policy: Definitions and theoretical approaches. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 35(4), 319-330.
- NEA(2018). U.S. Trends in arts attendance and literary reading: 2002-2017. Retrieved from <https://www.arts.gov/publications/us-trends-arts-attendance-and-literary-reading-2002-2017>.
- Ren, X. & Foster, D. (2011). Women's experiences of work and family conflict in a Chinese airline. *Asia Pacific Business Review*, 17(3), 325-341.
- Rifkin, J. (1996). *The end of work*. 이영호(역). 노동의 종말. 서울: 민음사.
- Ro, C. (2019). With less work to go around, will people twiddle their thumbs or find better things to do with their time?. Retrieved from <https://www.bbc.com/worklife/article/20190815-the-double-edged-sword-of-the-shorter-workweek>
- Shiff, R.(1978). Art and life: A metaphoric relationship. *Critical Inquiry*, 5(1), 107-122.
- Sorrell, J., Roberts, P., & Henley, D. (2014). *The virtuous circle: Why creativity and cultural education count*. 오수연(역) 문화예술교육은 왜 중요한가. 서울: 열린책들.
- Shusterman, R. (2003). Entertainment: A question for aesthetics. *British Journal of Aesthetics*, 43(3), 289-307.
- Warhurst, C., Eikhof, D.R. & Haunschild, A. (2008). (Eds.). *Work less, Live more? Critical Analysis of the Work-Life Boundary*. New York: Palgrave Macmillan.

Abstract

Challenges of Arts Education For Balanced Life

Yeon-Hee Jung

Kongju National University

From the perspective of arts for life, this study examined the pattern and obstacles of arts participation caused by work hours reduction. Also, the study proposed the direction of arts education in order to reestablish the value of art in response to work-life balance trends. Despite the increase in leisure time caused by work hours reduction, there still exist psychological barriers to public participation in the arts. To remove these barriers, we need to shift arts and cultural policy away from an educational instrumental perspective governed by professional experts. At the same time, we need to direct our attention towards an expressive perspective to respect for both elite and popular tastes. In order to facilitate arts participation in everyday life, arts education in schools should provide participatory cultural literacy programs, which are customized to fit each development stage of child and youth. And also, it is needed to realize the centrality of the arts in the physical environment of schools. In addition to this, arts and cultural institutions should make endeavor not only to redefine art, but also move from a model of provision to a model of enabling. It is because they can help us to make use of them to create new values of art and culture in everyday life.

논문접수 2019. 10. 11	심사수정 2019. 10. 29	게재확정 2019. 11. 02
-------------------	-------------------	-------------------

삶 중심 미술 감상 학습 방안 모색: 미술가의 삶 속에서 작품 들여다보기

이재영

한국교원대학교 교수

요 약

본 논문은 미술교육의 인문학적 가치를 중심으로 기존 미술 감상 학습에 요구되는 새로운 변화를 살펴본다. 특히 미술작품 중심의 감상에서 미술작품을 통한 감상으로의 전환을 시도한다. 이는 미술작품 감상 활동이 미술작품을 통해 인간의 삶을 반추하는 투영의 과정이자 성찰의 과정이라는 교육적 의의를 추구해야 하는 것이라는 주장에서 비롯된다. 논의를 위해 본 연구는 예시로 가우디와 피카소의 삶과 예술을 살펴본다. 그리고 미술가의 삶과 미술작품의 관계를 보여주는 선행연구를 중심으로 삶 중심 미술 감상 학습 방안을 제안한다. 연구 결과 단일 작품 중심 미술 감상에 비해 한 미술가의 미술작품들을 종합적이고 제작 순서대로 살펴봄에 감상 학습 방법을 안내한다. 특히 미술가의 삶과 연결시켜 보는 학습 과정을 통해 학습자가 자신의 삶을 투영하고 성찰할 수 있는 삶 중심 감상 학습의 주요 단계를 소개한다. 기존의 미술 감상 학습법과 비교할 때, 삶 중심 감상 학습법이 지니는 차별적 특성도 함께 설명한다. 구체적인 현장 실행 연구는 후속 연구로 남겨둔다.

주제어

미술교육의 인문학적 가치(humanistic value of art education), 미술 감상(art appreciation), 미술과 삶(art and life), 성찰(reflection), 숙고(contemplation)

서언

교육과정이나 이론서에서 제시된 감상 교육의 목적과 방향성은 미술교육의 인문학적 가치를 지향한 미술 감상 교육의 실제에 적절하고 충분한 가이드 역할을 하고 있는가? 보편적으로 미술교육이 인문학적 가치를 지향하고 있다는 점에 동의하고 있음에도 불구하고 사실 학교 미술 교육 현장을 들여다보면 보편적 동의와는 거리감 있는 미술 교육이 이루어지고 있음을 발견하게 된다. 물론 거시적 관점에서 본다면 학교 현장에서 실시하고 있는 미술교육이 인문학적 가치와 무관하다고 단정 지을 수도 없는 것이 사실이다.

하지만 실제 미술 학습을 위한 교수 전략과 주요 학습 내용은 미술교육의 인문학적 가치를 중심으로 체계적이고 집중적으로 구현되지 못하고 있는 것이 아닌가? 미술교육의 인문학적 가치(이재영, 2012; 2014; 2015; 2016a; 2016b; 2019)에 대한 여러 연구가 선행되었지만 아직 실제적인 수준에서 논의가 이루어지지 않는 못하고 있는 것 같다. 선행연구들은 대부분 이론적 차원의 논의에 머물고 있다. 보다 구체적으로 학교 현장 적용을 위한 실제적 수준에서 논의가 전개되어야만 한다.

여러 차례 교육과정이 개편되며 미술 감상 영역의 영역과 내용들에 변화가 있었음에도 불구하고 여전히 학교 미술 감상 수업은 지속적으로 사용하고 있는 몇몇 수업 모형을 중심으로 이루어지고 있다. 이들 수업 모형이 예전부터 미술교육의 인문학적 가치 탐색을 위한 적절한 아이디어인지는 논의의 대상이다. 그럼에도 불구하고 현장에서는 이들 모형 중심의 수업이 주류를 이루고 있다. 미술교육의 인문학적 가치에 대한 일반적인 동의를 넘어 보다 구체적인 지점에서 현장 미술 감상 교육을 살펴볼 필요가 있음을 보여준다고 생각한다.

이에 본 연구는 미술교육의 인문학적 가치를 반영하기 위한 미술 감상 학습의 변화를 논의해 보고자 한다. 특히, 미술작품 중심 미술 감상 교육이 아니라 미술작품을 통한 감상 교육으로의 전환을 제안한다. 이를 위해 미술의 조형적 특성에 근거한 감상 학습을 미술의 조형적 특성에 반응하는 감상자의 성찰적 감상 활동으로 확장시키는 미술 감상 학습의 필요성을 논의한다. 미술작품에 대한 이해는 미술작품의 조형적 특성에 대한 형식적 분석과 함께 예술가와 감상자의 삶에 대한 성찰과 고민을 전개하는 학습 활동이 되어야 함을 강조한다. 이런 삶에 대한 성찰과 고민은 감상자 앞에 존재하는 미술작품의 물리적 특성을 넘어 감상하는 미술작품의 예술가의 삶 안에서 느끼려는 학습 활동이 되어야 한다. 이런 인문적 탐구를 통해 감상자는 미술작품을 통해 예술가와 자신의 삶을 공명시키면서 자신의 삶에 대한 질문과 탐구를 펼쳐나가는 성장의 기회를 갖게 됨을 살펴보고자 한다. 논의의 구체성을 위해 피카소와 가우디의 삶과 예술을 예시적으로 살펴본다. 다만 본 논문은 미술 감상 학습을 위한 대안적 접근 방안을 개념적이고 이론적 차원에서 논의한다. 실제적인 수업안과 적용사례 연구는 후속 연구에서 다루고자 한다.

미술작품에 대한 감상

학교 현장에서 쉽게 접하는 미술 감상 수업 장면은 다양하지만 상당 부분 미술 작품에 대한 학습으로 진행된다고 판단된다. 미술 작품에 대한 학습은 다음과 같은 형태로 이루어지고 있다.

첫째, 미술 작품의 의미와 가치 탐색을 중심으로 해당 작품의 아름다움을 탐구

하는 활동으로 진행된다. 언어적인 표현과 달리 시각 조형 언어로 표현된 미술 작품은 분명 우리들의 인지와 감정에 복잡하고 미묘한 변화와 반향들을 불러일으킨다. 작품과의 조우나 작품에 대한 몰입은 해당 작품이 지닌 조형 언어의 특수성과 함께 미적 가치를 느낄 수 있는 기회를 제공한다. 이를 통해 감상자들은 미술 작품의 아름다움을 느낄 수 있는 감수성을 신장시키게 된다. 뿐만 아니라 이런 조형 언어를 개념화하는 과정을 통해 미술 작품의 조형적 특성에 대한 언어적 묘사와 분석 활동을 보다 기술적으로 할 수 있게도 된다. 분명 미술 작품은 우리들이 일상에서 경험하기 어려운 미적 경험을 제공한다. 미술 작품의 미적 특성에 대한 감상은 이런 점에서 유익하고 다른 교과와 구분되는 미술교과만의 정당성과 함께 학과로서의 지식 체계를 구조화하는데 기여를 하고 있다.

둘째, 기호학적 관점에서 미술 작품은 시각적 기호 체계로 이런 시각 언어를 활용한 시각적 의사소통을 중심으로 진행된다. 미술 작품에 활용된 다양한 조형적 특성에 대한 학습은 이를 활용한 의사소통에 주요한 목표가 되고 있다. 기호와 형식의 관계에 대한 학습은 관습적이고 규범적인 것뿐만 아니라 다의성과 모호함이 존재하는 다양한 의미 해석의 가능성을 함께 고려한다. 이를 위해 작품의 의미 해석을 위한 다양한 맥락적 탐구 활동이 활용된다.

셋째, 미술사나 미술비평과 같은 기존 학과의 지식체계와 학습의 구조를 차용한 학습 형태가 이루어지고 있다. DBAE 이후 학과로서 지식의 구조화에 대한 필요성으로 도입된 미술 감상 학습의 목표와 방법들이 교육과정과 함께 교수학습 모형을 비롯한 다양한 현장 실천에 도입되어 있다. 특히 형식 분석과 단계적 절차에 따른 미술 감상 학습이 실행되고 있다. 특히 명화를 중심으로 한 작품 감상 활동이 이루어지고 있다.

이 외에도 다양한 미술 감상 학습이 이루어지고 있지만, 제시한 학습 유형을 살펴보면 상당 부분 학습이 미술 작품 자체에 대한 감상에 무게를 두고 있다는 것이다. 분명 미술 작품은 감상 학습에서 주요 학습 대상임에 틀림없다. 하지만 감상 수업의 결과가 해당 감상 작품에 대한 이해를 목표로 하는 것이냐는 여러 가지 관점에서 논의될 수 있다. 특히 초등학교 미술 감상 학습의 목표를 생각할 때, 미술 감상 학습은 미술 작품 자체에 대한 전문적인 이해를 요하는 학습보다는 인간 교육의 일부로 이루어져야 함을 우리는 알고 있다. 이는 여타의 주지교과가 차지하는 중요성에 비해 미술교과가 상대적으로 감성이나 감수성에 대한 보완적 교육 활동으로 이루어져야 한다는 잘못된 인식과는 전혀 다른 차원의 논의이다. 시지각 이론을 도입하여 미술 감상의 인지적 학습 측면을 부각시킨 것이나 체화된 인지 이론에 근거한 미술 감상 학습 등은 미술 감상 학습의 정당성과 필요성을 인지 중심 교육 관점에서 바라본 것으로 판단할 수 있다. 미술 감상 학습이 인지 학습을 위한 것이냐 아니면 정서, 감성, 감수성, 심미성 등과 같은 대안적 목표를 위한 것이냐는 지금 논의의 핵심이 아니다. 미술 감상 학습이 이들 중 어떠한 목표를 지향해서 이루어지더라도 미

술 감상 학습의 중심과 주된 내용은 미술 작품에 대한 이해라는 관습적이고 고착된 인식이 논의의 핵심이다.

미술 작품을 제시하고 작품에 대한 개인적 반응이나 형식적 분석 그리고 맥락적 정보 탐구를 통해 작품의 형식과 내용에 대해 학습이 진행된다. 이를 통해 작품의 아름다움을 이해하고 미적 인식 및 감수 능력, 시각적 의사소통 능력, 그리고 미술 문화 이해 능력을 향상시키며 미술 교과만의 독자적인 교육 목표를 달성하고 있다. 물론 이런 목표 달성을 미술 작품에 대한 감상 학습을 통해 이루고 있다. 그리고 미술과 교육과정에도 관련된 목표들은 교과역량과 연계되어 제시되어 있다.

미술 작품을 통한 감상

논의한 미술 작품에 대한 감상 학습과 달리 미술 작품을 통한 감상 학습이 필요하다. 이는 미술 작품에 대한 감상 학습이 미술 작품의 조형성에 대한 심미적 감상이나 미술 작품을 둘러싼 다양한 맥락적 정보에 대한 맥락적 감상과는 달리 미술 작품의 인문학적 가치를 반영한 감상 학습의 필요성에 근거한다.

미술 작품은 우리들에게 다양한 생각과 가치를 탐색할 기회를 제공한다. 미술 작품 감상을 통해 우리들이 얻을 수 있는 유익함은 미술 작품 자체에 대한 의미 해석이나 가치 판단을 넘어 미술 작품을 바라보는 자신의 삶에 대한 탐구와 성찰의 기회를 제공한다는 것이다. 미술 감상은 미술 작품의 조형적 특성에 대한 논리 분석적 사고에 대한 반성적 사고만을 뜻하지는 않는다. 뿐만 아니라 미술 작품 이해에 필요한 반성적 사고 습관과 태도가 다른 일반적 상황에 전이될 수 있을 것이라는 암묵적 교육 효과를 전제하는 것만도 아니다. 오히려 미술 작품 감상을 통해 우리는 미술 작품과 관계해서 우리가 떠올릴 수 있는 다양한 생각이나 느낌을 이끌어내고 돌아볼 수 있는 기회를 제공한다. 이 기회는 자신에 대한 성찰적 이해이며, 자신의 삶에 대한 반성이며, 자신의 삶과 관계되는 다양한 상황성에 대한 종합적인 탐색의 기회이다.

일반적인 교육의 목적은 학생들이 삶을 의미있게 직면하도록 돕기 위한 것이다. 그렇게 하기 위해, 학생들은 사람들이 접하는 상황을 “읽을 수” 있어야 한다.……미술 작품을 읽는 것은 인간이 직면하는 상황에 대한 소우주를 훈련하는 것이다.……그것은 관계하고 직면하는 문제이다.……아이들은 자신의 통찰력을 삶의 관심사로 확장시킨다.(Feldman, 1970, pp. 188-189)

펠드만(Feldman, 1970)이 제안한 미술교육의 인문학적 가치를 기반으로 한 미술 감상 학습 방안을 분석한 선행 연구(이재영, 2019)는 다음과 같은 이유로 그의 사

레가 제한적임을 논의했다. 첫째, 미술 작품에 드러난 주제 탐색을 중심으로 하는 인문적 접근이다. 미술 작품이 “보여주는” 이야기로부터 학습자 자신의 이야기를 “들여다보는” 활동으로 나아가야 한다. 둘째, 교사가 선정한 작품을 중심으로 감상 수업이 진행되어 학습자의 자율적, 능동적, 주도적인 감상 학습이 제한된다. 셋째, 조형 형식에 대한 인지 중심적 분석이 많은 비중을 차지한다. 조형적 특성에 대한 상대적 강조는 인문 성찰을 위한 학습 비중을 낮게 한다. 넷째, 가치지향성 미술 감상 학습 전략이 보완되어야 한다. 미술 감상 활동은 학습자가 자신의 이야기를 돌아보는 “내면적 심상화” 작용이어야 한다. 다섯째, 추상적이고 형식적인 활동은 학습자의 실제적 상황과 연계되어 개인적 차원에서 구체적으로 유의미하게 이루어져야 한다.

대안적으로 제시된 미술 감상 학습 방안은 다음과 같은 사항을 고려하도록 제안하고 있다(이재영, 2019). 우선, 미술 작품, 미술가, 미술계의 복잡한 관계성을 고려하는 미술 감상 학습이 필요하다. 미술은 삶에서 부딪히는 여러 가지 요인과 관계에 대한 것이다. 학습자는 자신의 삶에서 직면하는 상황성과 관계성 안에서 미술 작품을 바라볼 수 있도록 해야 한다. 미술 작품을 미술가의 삶과 연결시켜 감상하는 것은 미술가의 삶이라는 “타자에 대한 인문 학습”이 아니라 “자신에 대한 성찰을 일구어내는 인문 학습”이 될 수 있어야 한다고 제안한다. 이를 위해 학습자의 내적 반응을 강조하는 자제가 필요하다고 한다. 예를 들면 감상자의 내면 탐색하기, 작품과 내면 연계하기, 작품을 통해 내면 성찰하기, 감상자의 삶에 투영한 감상 작품의 가치 탐구하기, 자신의 내적 성찰 결과 정리하기 등과 같은 대안적 방안을 제시한다.

인문학적 관점에서 바라볼 때, 미술 감상 학습은 분명 미술 작품 자체에 대한 것은 아니다. 물론 이 주장이 미술 작품 자체에 대한 학습 자체를 불필요하다고 하는 것은 아니다. 상당수의 미술 감상 학습이 작품에 대한 형식 분석 활동에 치중되고 있는 불균형 상태를 지적하는 것이다. 그리고 미술 감상 학습에서 학습자보다 미술 작품이 더욱 강조되고 있는 현장의 문제점을 지적하기 위함이다. 미술 작품에 대한 감상 활동은 분명 작품에 대한 종합적인 이해를 필요로 한다. 따라서 미술 감상 활동의 일정 부분은 형식에 대한 이해 활동이 이루어져야 한다. 그리고 미술 감상 학습에서 학습자를 미술 작품보다 더 강조하는 노력이 지나친 주관적인 감상 활동으로 전락되어서도 안 된다. 결국 이 둘을 균형 있게 연결하기 위한 감상 학습 방안이 모색될 때, 우리는 미술 작품을 통한 감상 활동을 전개할 수 있다. 미술 작품은 교육의 중요한 도구이자 통로로 이용된다. 미술 작품을 통해 학습자들은 작품의 의미와 가치를 넘어 삶의 의미와 가치를 고민해 보는 기회를 갖게 된다.

김수진(2019)은 구성주의적 감상 교육 관점에서 다양한 주제 생성 과정을 파악하고 이를 바탕으로 학습자들이 협력하며 “학습자의 작인과 의미 생성 과정을 존중”하는 감상학습이 필요하다고 주장한다(p. 109). 그리고 미술감상 학습은 “미술사적 정보와 관람자가 생성하는 의미가 협상된 결과”(p. 109)이어야 한다고 제안한다. 이

런 주장은 안지연(2018)의 연구 결과를 참고할 때, 더욱 타당해 보인다. 안지연(2018)은 미술관에서 작품 앞에 일정 시간 머무르는 관람자를 대상으로 작품 앞에서 관람자들은 어떤 생각들을 하는지를 분석해 보았다. 그 결과 관람자는 “의미, 상상, 기억, 초대, 압도, 학습, 휴식, 교훈, 희망, 괴리 등”(p. 129)과 같은 생각을 하며 미술 작품을 바라본다는 것을 발견했다. 이를 통해 그녀는 “대부분의 연구 참여자는 자신의 경험을 전문적인 용어로 설명하거나 특수한 경험에 대해 이야기하지 않았으며 일반적인 용어로 일상적인 경험을 이야기하였다. 그만큼 연구 참여자들의 이야기는 일반적인 사람들의 맥락에 가깝고 누구나 경험해봄직한 자연스러운 반응들이었다”(p. 148)는 점을 주장한다. 결국 미술관에서 미술 감상은 매우 특별한 활동인 것 같지만 미술 작품을 대하는 관람자들의 생각은 일상적인 경험의 수준에 이루어지는 인간의 생각과 가치의 범주에서 이루어지고 있음을 보여준다. 같은 맥락에서 이혜진(2016)은 미술관에서 관객의 주체적인 감상 활동을 강조한다. 미술관은 미술 작품에 대한 권위 있는 비평 이론을 전달하는 곳이 아니라고 주장한다. 따라서 관객은 감상하는 미술 작품에 대해 자신만의 의미를 생성하는 능동적인 활동을 해야 하며, 미술관은 이런 능동적 학습 공간이 되기 위해 대화 중심의 교육 프로그램을 기반으로 운영되어야 한다고 제안한다. 미술 작품 감상에 요구되는 주체적인 의미 생성 활동은 자기 이해의 과정으로 논해지기도 하며 이는 미술 작품에 의미를 부여하는 방식으로 해석된다(김예림, 2016). 이처럼 미술 작품 감상에 요구되는 상호작용적 의사소통 과정은 미술 작품을 감상하는 관객이나 학습자에게 자기 성찰 및 반성의 기회를 제공하며 자기 주도적인 태도를 갖게 한다(원영미, 2016).

미술가의 삶 속에서 미술 작품 들여다보기

미술 작품과 학습자의 삶을 연결시킬 수 있는 접근 방안은 어떤 것이 있을까? 우선 대안적 방안을 설명하기 전에 미술 감상 학습에 대한 새로운 생각을 갖게 해 준 개인적인 경험을 먼저 이야기 하려고 한다.

지난여름 긴 시간 동안 유럽을 돌아보며 주요 미술관을 방문해 보았다. 도록이나 디지털 매체에서 만나는 미술 작품을 이용한 미술 감상 수업의 한계를 명확히 확인할 수 있었다. 사진이나 이미지의 재현 효과의 부적절함에 대한 언급이 아니다. 유럽의 미술관에 산재된 미술 작품들을 돌아보며 본 연구자는 미술 작품의 스펙트럼을 만났다. 미술사적인 나열이나 흐름을 뜻하는 것이 아니다. 미술가로서 한 개인이 살아온 흔적과 여정을 만날 수 있었다. 이 곳 저 곳에 흩어진 한 미술가의 작품들을 돌아보며 한 미술가가 제작한 미술 작품의 흐름과 변화를 지켜볼 수 있었다. 양식의 변화, 주제나 소재의 변화, 그리고 작품에 영향을 미친 주요 사건들의 연속을 만날 수

있었다. 다양한 루트를 통해 접하게 되는 작품에 대한 배경적 지식들은 이런 통시적인 미술 작품 이해를 보다 흥미롭게 했다. 왜냐하면 단일 작품 중심 감상에 익숙해 있던 일상적 습관과는 달리 이들 작품의 연속은 우선적으로 미술가의 삶을 보여주는 스토리 라인으로 다가왔었다. 자연스럽게 미술 작품들은 삶의 연속과 흐름이라는 생각을 쉽게 가질 수 있었다. 한 미술가가 제작한 미술 작품을 연속적으로 살펴보며 발견하는 미술 작품 내의 수많은 변화들은 단순히 조형적 특성의 차이로 바라볼 수는 없었다. 현실적으로 미술 작품에 나타난 조형적 특성으로 제시되고 있지만 좀 더 넓게 바라보면 이런 차이와 변화는 미술을 대하는 미술가의 삶에서 일어나 고민, 갈등, 시련, 놀람, 분노, 희비, 그리고 갈망 등을 기록한 것으로 이해되었다. 미술 작품은 삶에 대한 탐구이며, 해석이며, 성찰과 다르지 않아 보였다. 삶의 스토리 라인에서 분리되어 버린 미술 작품 한 점은 마치 절단된 영화 필름 한 컷이나 찢어진 소설책의 한쪽과 같아 보였다. 요동치는 삶의 굴곡을 미술 작품 하나에 모두 담아내기에는 미술가의 삶이 너무나 역동적이다. 그리고 그런 삶을 바라보는 우리의 눈과 기대치 또한 마찬가지로 복잡하게 뒤얽혀 있다. 미술 작품은 이런 두 차원의 복잡함이 만나는 곳에 존재하는 것 같았다. 하나의 미술 작품에서 우리는 만족스러운 스토리를 엿볼 수 없다. 그래서 우리는 미술 작품에 반응할 수 있는 우리들 자신의 스토리를 끄집어 내기도 어려운 것이 아닌가라는 생각이 들었다. 익숙하지 않은 조형적 특성을 가진 미술 작품을 접하는 감상자들이 미술 작품 앞에 오래 머무르지 못하는 이유도 어쨌면 이런 이유가 아닐까라는 생각도 들었다. 미술 감상의 출발점이 미술 작품과의 만남이다. 그리고 미술 작품을 자세히 들여다보는 인내심이 뒤따라야 한다. 영화가 끝날 때까지 또는 읽고 있는 소설의 결말이 드러날 때까지 우리는 기다리며 영화 감상과 독서를 즐긴다. 단순히 보는 것 또는 읽는 것이 아니다. 영화와 소설 속 이야기를 찾아낸 다음 자신들의 이야기를 덧입히기 시작한다. 어느 순간 본다는 활동은 반성, 이나 성찰과 같은 돌아보기 활동이 되어버린다. 물론 모든 영화와 소설이 이런 활동을 이끌어내는 것은 아니다. 이는 모든 미술 작품이 이런 활동을 모두 효과적으로 이루어주지 못한다는 것과도 통할 수 있다. 요약해 본다면, 본 연구자가 경험한 미술 작품 감상은 미술 작품에 대한 것이 아니었다. 그것은 미술 작품을 통한 감상이었다. 미술가의 삶 속에서 미술 작품은 조명되고, 그런 삶의 이야기 속에서 우리들은 자신들을 만날 수 있는 시간을 허락받는 것은 아닌가라는 생각을 갖게 되었다.

사례 1. 가우디의 삶과 미술

스페인을 대표하는 유명한 건축가 가우디(Antoni Gaudi)는 그가 평생에 걸쳐 작업한 <사그라다 파밀리아>(성가족) 교회를 비롯한 그의 대표적 건축물로 널리 알려져 있다. 괴테의 자연론에 영향을 받아 종합적이고 대담하며 환상적인 건축 양식을 만들어 낸 그는 자연, 빛, 공간이 어우러지는 건축 예술의 이상향을 추구했다. 이 모든 것

들이 <사그라다 파밀리아>에 집결되기 전부터 그는 <카사 비센스>나 <엘 카프리 초>를 비롯한 다양한 초기 작품에서부터 <카사 미아>와 <카사 바뜨유>에 이르기까지 다양한 실험적 여정을 꾸준히 시도했다. 자신의 생애에 완성을 하지 못할 <사그라다 파밀리아>를 설계하며 그는 죽음의 그림자 앞에서 자신이 꿈꾸는 예술의 세계에 모든 것을 투자했다.

나는 꽃, 포도나무, 올리브나무들로 둘러싸인 곳에서 닭울음소리, 새들의 지저귐, 곤충들의 날갯소리를 들으며 프라데스 산을 바라본다. 그리고 나의 영원한 스승인 자연의 순수함을 통해 상쾌한 이미지를 얻는다.(안토니 가우디, 2001, p. 24)

지중해를 바라보며 살았던 그는 “나의 소망은 타라고나 기적의 해안에 있는 모든 것을 보는 것이다. 그곳에서는 빛과 색이 서로 다른 색조를 띠고 있다. 나는 방과 제에서 그 광경을 바라보는 것만으로 만족할 수 밖에 없다”(안토니 가우디, 2001, p. 25)고 한다. <카사 바뜨유> 내부 여기저기를 천천히 걸어보면 가우디의 이 말을 우리는 직접 눈으로 확인할 수 있다. 건물물 안에 들어온 바다를 빛과 색으로 표현한 그의 창의성을 만나게 된다. 건물 정면은 출렁거리는 파도 물결을 연상시킨다. 그 표면에 다양한 색유리 파편과 함께 둥근 채색 타일들을 붙였다. 건물 가운데 있는 정원은 상단에서 하단으로 갈수록 남청색, 하늘색, 회색, 그리고 흰색 순으로 채색되어 있어 건물 전체를 올려다보면 하나의 청회색 바다를 연상케 한다.

강하지도 약하지도 않은 빛의 균형으로 이곳에서 위대한 문화예술을 꽃 피울 수 있었다. 지중해에서는 여러 가지 사물의 모습을 관찰할 수 있다. 사물을 관찰하는 가운데 참된 예술이 그 속에 잠재해 있다는 것을 알게 된다.(안토니 가우디, 2001, p. 25)

가우디에게 있어 자연은 위대한 책이었다. 지중해 연안에 있는 레우스 시에서 태어난 가우디는 가난한 구리 세공업자의 아들이었다. 그의 고향은 로마와 중세 시대 건축의 흔적이 가득한 곳이었다. 레우스에 있는 캄브레르 고딕 양식 성당도 향후 성당 건축에 대한 그의 열정으로 작용한다. 이렇게 건축에 대한 그의 관심은 자연스러울 수밖에 없다. 유년기부터 건축에 관심을 보이며 건축에 대해 공부했다. 하지만 그의 독창적인 아이디어는 기존의 건축적 안목으로는 높게 평가받지 못해 그는 8년의 긴 시간이 지난 후에야 좋지 않은 성적으로 건축학교를 졸업할 수 있었다. 가난한 집안 여건 때문에 그는 장인 집안에서 도제로 일하며 힘들었지만 다양한 경험을 쌓아나갔다. 건축에 관한 공부 외에도, 주철, 목공, 유리공예 전문가의 작업도 도왔다. 도제로 일을 하며 평생 독신으로 지내며 그는 건축에 필요한 다양한 공부를 하게 된

다. 이런 그의 삶에 변함없이 존재하는 자연에 대한 동경과 카탈루냐 문화 부흥에 대한 열망은 그의 건축 이면에 존재하는 예술적 영감이며 쉽 없는 원동력이다. <사그라다 파밀리아>는 그의 이런 삶의 이상향을 담고 있는 걸작이다. 43년간 교회 건축에 전념한 그의 삶을 볼 때, 교회는 그에게 있어 단순한 작업이 아닌 삶의 가장 근원적인 부분에 대한 열쇠라고 보인다. 자연, 변함없는 고향인 카탈루냐에 대한 사랑, 신앙이라는 세 요소를 담고 있는 교회를 살펴보는 것은 가우디의 건축을 통해 그의 삶을 들여다 볼 수 있는 방안이 될 것 같다(하이스 반 헨스페르헌, 2002).

<구엘성지 교회>와 <사그라다 파밀리아>는 비록 교회 건축이지만 그의 삶을 통해 추구한 자연, 변함없는 고향인 카탈루냐에 대한 사랑, 신앙이라는 일관성이 작용하는 변화의 모습을 비교할 좋은 대상이라고 생각한다. 이 두 작품은 내부와 외부의 모습을 놓고 비교해 볼 때, 가우디 성당 건축의 상반된 모습을 보여주며 변화의 양상이라고도 할 수 있다고 판단된다. 물론 이 두 성당 건축에 있어 가우디는 일관성 있게 종교적인 자세와 함께 자연에 대한 예찬과 동경을 유지하고 있다. 하지만 이 두 요소는 전혀 다른 방식으로 두 성당에 구현되고 있다. <그림 1>에서 살펴볼 수 있듯이 <구엘성지 교회>의 경우 주변의 소나무와 어우러져 성당의 외관은 거친 자연의 일부 인 듯 표현되었다. 건물 하부는 흙 색깔과 비슷한 돌이 사용되었고, 중간 부분은 회색과 은색이 채색되어 마치 소나무 줄기가 건물을 감싸고 있는 듯 하며, 상부는 녹색, 자색, 청색의 유리 재료를 이용해 주변의 나무와 하늘과 조화를 이루고 있다. 자연과 하나가 된 건축물의 모습을 구현해 놓았다(안토니 가우디, 2001). 성당 내부는 엄숙하고 숭고한 인상을 자아낸다. 건물 내부의 색조나 빛의 활용 또한 이런 효과를 더욱 상승시킨다. 비록 고딕 양식과 같은 화려한 스테인 글라스는 없지만 전체 내부는 교회라는 공간을 느끼기에 충분히 작업되어 있다(<그림 2>와 <그림 3> 참고).



<그림 1> <구엘성지 교회> 외부¹⁾

1) 안토니 가우디 (2001). *가우디 공간의 환상*. (이종석 옮김). 서울: 다빈치.

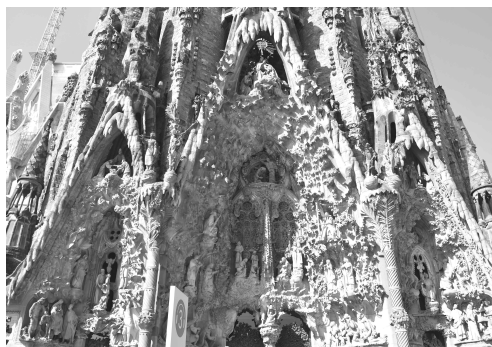


<그림 2> <구엘성지 교회> 내부 12)



<그림 3> <구엘성지 교회> 내부 23)

이에 비해 <사그라다 파밀리아>는 구체적인 종교적 내용과 장식물들은 모두 성당 외벽을 장식하고 있다. 거추장스러운 플라이버트리스를 모두 제거해 버림으로서 외벽은 성경을 조각해 놓은 듯 보인다. 물론 곡선을 비롯한 다양한 자연적인 모티브를 외벽 전체에서 볼 수 있지만 분명 탄생에서 수난에 이르기까지 성경에 나오는 다양한 정보들은 파사드에 장식되어 있다(<그림 4> 참고. 반면 성당 내부는 전혀 다른 공간인 듯 한 느낌이다. 석조 기둥의 색, 스테인 글라스를 통해 들어오는 은은하고 찬란한 빛의 효과, 넓게 펼쳐진 나뭇잎을 나타낸 듯 한 천장 장식은 종교적 공간이라기보다는 가우디가 꿈꿔온 자연의 모습을 그대로 재현해 놓은 듯 편안하고 상쾌한 느낌을 창출했다. 자연의 빛이 숨 쉬는 큰 숲 속에 있는 느낌을 받을 수 있다(<그림 5>와 <그림 6> 참고).



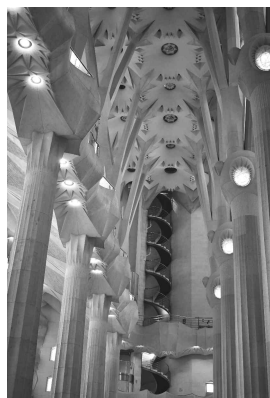
<그림 4> <사그라다 파밀리아> 외부 (탄생 파사드)

2) https://postfiles.pstatic.net/20160822_154/kongilane_1471821291979ugfHD_JPEG/P20160520_212645588_171F1884-5F54-4186-9A80-

3) https://postfiles.pstatic.net/20160822_56/kongilane_1471821294074IFnS2_JPEG/P20160520_213101215_A7CD55E5-027F-4D9D-A31A-



<그림 5> <사그라다 파밀리아> 내부 1



<그림 6> <사그라다 파밀리아> 내부 2

두 성당에서 찾아볼 수 있는 외부와 내부 장식의 이런 극단적인 변화는 가우디가 성장하며 자라온 자연환경, 역사적 건축물, 종교적 신념 등의 종합적인 표현이다. 하지만 표현 형식상의 변화는 카탈루냐 문예부흥을 꿈꾸어 온 그에게 있어 카탈루냐 자연에 대한 예찬과 흥미를 승화시킨 예로 볼 수 있다. 마지막 남은 생의 전부를 불사르며 <사그라다 파밀리아> 건축에 전념할 수 있었던 이유 그리고 순차적으로 진행된 <카사 밀라>와 <카사 바트요>에서의 다양한 실험의 흔적들은 이런 마지막 작업을 위한 그의 긴 여정의 일부로 해석되어진다. 지중해에 있는 카탈루냐 지역에서 자란 가우디에게 바다, 빛, 자연은 끝없는 예술적 해석의 근원이었으며 그의 건축 작업은 그가 꿈꿔온 자연에 대한 해석을 다져가는 삶의 과정으로 해석된다. 건축의 규모와 화려함 그리고 독창성을 넘어 우리는 그의 건축 앞에서 인간 가우디의 모습을 느껴볼 필요가 있다. 그의 건축을 위대하게 만드는 것은 가우디라는 인간이 추구한 삶의 이상향과 분리될 수 없는 것이다. 건축을 통해 자신의 삶 앞에 진실하게 다가서려고 했던 한 인간의 모습은 그의 건축을 더 아름답게 하는 중요한 요소임에 틀림없다고 판단된다. 카탈루냐에 대한 그의 사랑은 자연, 빛, 신앙심을 담은 그의 교회 건축은 카탈루냐 정체성의 복원이자 가우디 자신의 정체성에 대한 답이라고 볼 수 있다. 그의 건축을 통해 우리는 인간 가우디를 만나게 된다. 그의 삶을 관통하는 의식들을 만나게 된다. 삶을 집요하게 이끌고 가는 자신만의 동경과 열정이 가우디의 삶과 건축을 하나로 연결시키는 모습을 깨닫는 것은 분명 단순히 그의 건축 자체만을 바라보는 것과는 큰 교육적 의의를 만들어 낼 것이다.

사례 2. 피카소의 삶과 미술

다음 예시로 피카소의 삶과 예술을 살펴보자. 널리 알려진 피카소의 작품에 대한 이야기는 생략하고 그의 생애를 중심으로 살펴보고자 한다. 특히 그의 작품에 영향을

미친 삶의 이야기로부터 피카소의 작품과 삶의 상관성을 논의하고자 한다. 스페인의 남부지방 말라가에서 태어난 피카소는 화가이자 미술교사인 아버지의 영향과 도움으로 아카데미한 그림에 천재적인 소질을 보이며 어릴 때부터 두각을 나타낸다. 스페인에 있는 미술학교의 콩쿠르를 거의 다 석권해 버린다. 미술에 대한 아버지의 조예와 지원뿐 아니라 이미 14세에 피카소는 스페인 전역을 횡단하며 마드리드 프라도 박물관에 있는 명작을 비롯하여 스페인의 위대한 회화를 만나게 된다. 유년기의 천재적 소질에도 불구하고 그는 아카데미한 그림 양식을 따르지 않는다(마리-로르 베르나다크, 1991; 인고 발터, 2005).

그의 이런 열정적인 도전 자세는 19살에 이르러 파리로 옮겨가며 본궤도에 다르게 된다. 파리에서의 이국생활을 시작으로 그는 유명한 천재 예술가들이 드나들었던 몽마르트르에서 방랑과 고뇌의 생활을 시작한다. 이곳에서 그는 전통적 회화의 길을 가지 않는 수많은 화가들과의 만나며 자신만의 그림 양식을 탐색하기 시작한다. 그의 작품 전체를 관통하는 일관된 양식을 논하기는 불가능할 뿐 아니라 큰 의미를 가지지 않는다. 그에게 미술은 언제나 대상의 본연에 충실한 표현 방식이었기 때문이다. 양식의 변화에 대해 피카소는 “어떤 사물이 띄어야 할 필연적인 표현양식에 대해서 내가 느끼는 그대로를 나는 말할 뿐이다”(마리-로르 베르나다크, 1991, p. 78)라고 언급하였다. 괄목할 만한 몇몇 양식적 특성은 청색시대, 장밋빛시대, 입체파, 파피에 콜레, 초현실주의 등으로 표현할 수 있다. 상당수의 작품이 이런 괄목할만한 양식으로 제작되었지만 그의 작품 중 일부는 고전적인 모티브와 상당히 사실적인 묘사력도 보여주는 것도 있다. 지나치게 피카소를 특정 양식의 선구자로 교육하는 것은 어쩌면 이런 양식적 변화 전체를 가능하게 한 그의 삶의 모티브를 놓쳐버리게 한다. 본 논문의 주목적은 이런 양식적 변화가 피카소의 삶의 여정과 동행하고 있다는 부분이다.

친구인 카사헤마스의 자살로 시작으로 1901-1904년 사이 피카소의 청색시대가 시작된다. 슬픔, 애통함, 고통을 청색조로 묘사한다. 그 이후 페르낭드 올리비에를 만나 사랑하며 1904-1906년 사이 장밋빛시대로 전환된다. 색조의 변화뿐만 아니라 등장인물의 현저한 차이도 명확히 나타난다. 청색시대를 채웠던 거지, 장님, 불구자는 장밋빛시대에 접어들어 곡예사, 줄타기 곡예사, 어릿광대처럼 오락을 상징하는 인물들로 대체된다(인고 발터, 2005). 빈곤한 방랑생활 시기 그가 접한 주변 대상은 분명 안정적인 시기에 접어들며 상대적으로 밝고 오락적인 요소를 접하는 시기와는 구분된다.

피카소 작품에 나타나는 양식적 변화는 이런 삶의 요인과 함께 여행에서 만나는 다양한 새로운 자극들이 중요한 부분을 차지한다. 1907년 트로카테로에 있는 인류사 박물관을 방문한 그는 아프리카와 오세아니아 예술의 원시성을 만나게 된다. 그 이후 그는 <아비뇰의 처녀들>를 제작하게 된다. 물론 이 작품은 파리에서의 거

친 방랑생활도 작용한 것으로 생각할 수도 있다. <해변을 달리는 여인들>은 피카소의 로마 체류의 흔적을 반영한다. 로마에 체류하며 접한 고전주의적 모티브들이 강하게 그의 작업에 등장한다.

그의 작품에 등장하는 상당수 소재들은 그의 평소 생활 방식도 잘 반영한다. 피카소는 무질서를 즐긴다. 그는 수많은 물건들을 쌓아놓고 그 가운데 둘러싸여 그림을 그리는 습성이 있다. 일반적인 사물들 간의 관계에 따라 질서 있게 정리하는 방식보다 그는 자신이 좋아하는 것을 마구 뒤섞어 놓은 채 작업하는 방식을 선호했다. 전혀 무관해 보이는 대상들이 한 작품에 등장하는 방식이나 전혀 무관한 재료로 특정 대상을 제작한 그의 조소 작품들 등은 이런 생활 습관의 연장에서 이해가 가능하다.

피카소에게 있어 사람과의 만남은 작품 활동에 지대한 영향을 미치는 요인이다. 가족, 화가뿐만 아니라 여러 명의 연인들은 굴곡을 그리는 그의 삶에 주요한 부분이며 이런 굴곡은 피카소 작품의 소재나 주제를 제공한다. 심지어는 양식의 변화에도 작용한다. 예를 들면 무용가이자 러시아 장군의 딸인 올가 코흐로바의 죽음으로 제작한 <안락의자에 앉은 올가의 초상>에서 우리는 피카소 자신이 혐오하던 고전적인 양식으로의 짧은 복귀를 엿볼 수 있다. 그리고 마리 테레즈와의 사랑으로 고전 양식이 또 다시 등장하는 것도 발견할 수 있다.

전쟁과 같은 시대의 변화도 매우 중요한 요소로 작용한다. 입체주의에 대한 유행은 독일과의 전쟁 후 팽배해진 변화 기류로 초현실주의로의 전향을 가져온다. 스페인의 시민전쟁에 반해 공화주의자들을 옹호하는 입장에서 프랑코 파들의 야만적인 행위를 비난하는 <게르니카>를 제작한 것은 이미 익숙해진 사실이다.

간단히 살펴본 그의 삶과 작품의 변화는 분명 이들 양자 간의 관계성을 잘 보여주리라 예상한다. 피카소는 여행, 삶의 변화, 사랑, 전쟁, 친구, 가족, 생활 주변 사물들과 같은 삶의 요소들은 그의 작품에 고스란히 담았다. 이런 요소들을 자신이 바라보고 느끼는 방식으로 작품에 담아냈다. 항상 새로운 것에 관심을 기울인 그에게 변화와 자신만의 방식은 놀라운 것이 아니다. 자신이 추구한 실험적인 예술은 그의 삶이 보여주는 우여곡절과 무관하지 않다. 흥미로운 점은 이런 실험적이고 도전적인 삶의 자세는 어릴 때부터 피카소 안에 있었던 것이라는 점이다. 그가 보여준 격동의 삶과 예술은 어릴 때 잃어버린 그의 본연적 삶으로의 복귀 과정과 다르지 않았다. 그의 말년 작품에서 우리는 피카소가 지금까지 모든 작업의 마지막에 다시 유년기의 그림으로 돌아갔다는 것을 발견하게 된다. 피카소는 다음과 같이 말했다.

미술에서 아이가 천재적 재능을 발휘한다고 해봐야 아이일 때만 그럴 따름이다. 세월이 지나가면 어릴 적 재능은 사라져버린다. 그러다가 아이가 성인이 됐을 때 진짜 화가, 위대한 화가가 될 수도 있다. 하지만, 그런 경우 제로 상태에서 다시 출발해야 한다. 나는 어릴 때 이런 재능이 없었다. 내가 그때 그랬던

그림들은 아동미술전람회에 내놓을 만한 것이 아니었다. 내 그림에는 아이다운 서툰 선이며 순진성은 거의 담겨 있질 않았다. 나는 아이일 때 벌써 아카데미적인 그림을 그렸다. 나는 내가 세밀하고 정밀하게 그린다는 사실에 소름이 끼쳤다.(인고 발터, 2005, p. 8)

긴 삶의 여정과 예술의 변화를 지나오는 동안 그는 무엇을 위한 예술을 한 것일까? 그의 삶이 보여주듯 그리고 생의 마지막 즈음에 이루어진 창작 활동이 보여주듯 그는 질서에 안주하며 안정적인 삶보다는 어린 시절의 자신이 좋아하던 미술을 찾기 위해 긴 여정을 걸어간 것처럼 보인다. 그 여정 속에서 그는 사람을, 환경을, 미술을, 전쟁을 만나며 현재를 살아갔고 그것을 작품에 담아내었다. 변화 많은 그의 작품에도 불구하고 그는 똑같은 그림을 그렸다고 한다. 피카소는 “실상 예술가는 자기의 현재를 재현할 따름이다. 사람들은 예술가가 차원만 다를 뿐 언제나 똑같은 그림을 그린다는 사실을 이해하지 못한다”고 했다(인고 발터, 2005, p. 54). 피카소 작품에서 관찰할 수 있는 실험적 변화들도 주요한 감상 지점이지만 우리는 이런 작품들의 변화를 가져온 동인들을 찾아보는 작업을 놓쳐서는 안 된다. 변화를 관통하는 그의 삶은 도대체 무엇을 위한 것이었는지 그리고 그것을 통해 우리는 그의 작품에서 무엇을 바라보고 있는지를 자문해 보아야 한다고 생각한다.

삶과 미술의 스펙트럼

일선 학교에서 이루어지는 미술 감상 수업은 대체로 명화를 중심으로 이루어지고 있다. 명화가 가지는 차별적 조형성은 분명 해당 작품의 미적 가치를 충분히 인식할 수 있는 기회를 제공한다. 하지만 대체적으로 미술 감상 수업은 단독 또는 제한된 작품에 대한 감상이다. 교사가 선택한 작품에 대한 감상이 대부분이다. 문제는 선택된 감상 작품이 학습자에게 무엇을 이야기해 줄 수 있는가이다. 선택된 미술 작품은 제작한 미술가의 삶 속에서 성취된 한 장면이다. 정지된 장면을 보며 우리는 이야기의 흐름을 자연스럽게 인지하기가 쉽지 않다. 영화나 소설을 비교해서 생각해 보자. 이들은 스토리가 점진적으로 진행되며 관객이나 독자들의 반응과 몰입을 이끌어 낸다. 스토리가 흥미진진하고 실감날수록 관객이나 독자들은 스토리에 심취하고 자신을 등장인물에 투사해 버리곤 한다. 결국 스토리 전개과정 중에 관객이나 독자들은 자신들이 생각하는 결말을 떠올리게 된다. 영화나 소설이 이런 자신들의 희망사항과 일치되지 않을 때, 반전이 주는 충격을 즐기기도 한다. 드라마의 경우 시청객은 드라마의 결론이 자신들이 희망하는 방식으로 이루어지기를 요구하는 경우도 발생한다. 드라마, 영화, 그리고 소설에 나오는 이야기는 웃음과 눈물을 만들어내며 관객이나 독자들 자신의 과거, 현재, 미래가 되어버린다.

하지만 하나의 독립적인 미술 작품은 이런 스토리 전개를 제공하지 못하며 감

상자의 반응, 몰입, 또는 투사를 충분히 이끌어내지 못한다고 판단된다. 교육과정 편제상 부족한 미술 감상 시간에 미술 작품을 깊이 있게 감상하려면 분명 감상하는 미술 작품 수는 한정적일 수밖에 없다. 게다가 선정된 미술 작품에 대한 감상과 함께 미술 작품 감상 태도와 내면화를 추구하려면 허락되는 시간은 더욱 한정적인 것이 사실이다. 하지만 이런 문제는 미술 작품 감상이 미술 작품 자체에 대한 독자적인 것이 아니라 삶의 스토리를 만들어가는 과정이라는 관점으로 확장시켜 볼 때, 분명 다른 과목들과 통합적으로 운영할 수 있는 대안적 방안도 가능하다. 미술이 시각적 “의사소통”이라는 일반적 생각을 고려할 때, 우리는 더욱 미술 감상 활동은 다양한 의사소통이나 삶의 문제를 다루는 장면과 연계시켜 진행할 수도 있다. 앞서 제시한 가우디와 피카소의 예시에서 우리는 그들의 작품 자체에 대한 논의가 아니라 작품들의 흐름과 변화 그리고 그 안에 존재하는 일관성을 삶의 이야기와 관계해서 살펴보고 시도했음을 되돌아보자.

DBAE로 인해 모든 교과들이 독자적인 지식 구조를 탐구하며 교과목들은 극단적으로 분화 되었다. 궁극적으로 초등학교 수준에서 삶의 문제와 인간의 문제를 다루는 모든 교과목들은 자체 교과목만의 독자적 논리 구조를 추구하는 방식으로 진행되었다. 지식 구조의 위계적 조직은 삶에 대한 이해의 위계적 탐구와는 또 다른 문제였다고 판단된다. 논리적으로 위계적인 구조를 갖춘 학습 내용들은 삶의 문제를 다루는 추상적인 개념, 원리, 법칙, 이론의 형태로 다가왔다. 학습의 전이는 지식 구조 체계의 위계성이나 연관성에서 많이 논의된다.

궁극적으로 학습자에게 필요한 삶에 대한 탐구와 성찰은 논리적 사고력 신장, 지식 구조에 대한 학습, 전이와 확장을 전제로 한 추상적이고 보편적인 것들에 대한 학습, 그리고 엄선된 학습 자료에 의한 학습과 학습 결과의 효율적인 적용 학습에 밀려나 버렸다. 주요 학습 활동이 이런 교육 목표에 초점을 두면서 미술 감상 학습 또한 삶의 문제 탐구라는 궁극적 방향성에 집중하지 못하게 되었다. 예를 들면 알팍한 수준의 주제 탐색 활동으로 머물러버리는 발상 단계가 특별히 의미를 부여하지 않아도 될 정도의 미술 작품을 낳는 것과 무관하지 않다. 초등학생들이 미술 작품 제작을 위해 모색하는 주제가 학습자들에게 친숙하고 가까운 것이어야 한다는 생각은 자칫 너무 보편적이고 일반적인 주제를 제안하거나 또는 너무 가볍게 표현 주제를 탐색하는 활동으로 나아가게 한다. 이런 생각들을 종합적으로 고려할 때, 우리는 미술 작품의 의미와 가치에 대한 탐구는 보다 세심하고 신중하게 고민되어야 할 문제임에 분명하다. 특히 그것이 관람객이나 학습자 자신의 삶에 대한 돌아보기로 연결될 때는 더욱 더 그러할 것이다.

삶의 스토리를 만들어가는 미술 감상 학습

미술 감상 활동이 삶의 스토리에 대한 탐구가 되려면 미술 감상 학습은 어떻게 진행되어야 할까? 앞으로 논의할 대안적 아이디어는 우선 미술가와 미술 작품의 관계에 대한 이해를 필요로 한다. 우리는 단순히 미술 작품을 미술가의 창작 행위로 이루어지는 예술적 산물로 바라보는 태도를 돌아보아야 한다. 미술 작품은 미술가의 삶을 담고 있는 그릇이다. 그리고 미술가의 삶을 그려가는 여정이다. 예술가의 자의식과 예술창작의 관계를 탐구한 이미정(2016)의 연구는 이를 구체적으로 보여준다. 그녀는 “예술에 종사하며 예술 작품을 통해 자신의 영역을 만들어가는 예술가에게 예술 창작은 삶이요, 곧 “존재 이유”이다”라고 주장한다. 보다 구체적으로 그녀는 다음과 같이 예술가와 예술 작품의 관계를 보여준다.

예술가의 사적 자의식은 자신의 삶을 성찰하고 자신을 판단하는 기준으로써 정서적 민감성에 관계하며 작품 속에 표현주의적 주제를 형성하는데 관계함을 알 수 있었다. 아울러 공적 자의식은 예술적 삶을 살아가기 위한 타인과의 관계망 설정을 위한 사회관과 세계관을 형성하며 작품을 통해 사회 비판적 주제로 소통하는 데 관계하고 있음을 알 수 있었다. 즉, 자의식을 바탕으로 형성된 예술가의 사상은 작품 속에 반영되어 사회 풍자나 작품의 주제를 형성해 나가는 데 풍부한 예술적 바탕을 제공함을 알 수 있었다. 자의식이 예술가의 예술 창작에 일련의 동기가 되고 자극 요소로 기능하며, 예술가를 끊임없이 예술로 끌어내 창작의 사상적 배경과 관계되고 있다.(p. 1)

이외에도 미술가와 미술 작품의 관계를 탐색하며 인문학적 가치를 중심으로 미술교육이 이루어져야 함을 보여준 연구는 다른 연구에서도 명확히 찾아볼 수 있다(권해일, 2018; 진은정, 2017). 이 연구들은 공통적으로 미술가들의 작품 활동이 일상적 삶과 분리되지 않으며 삶에 대한 철학으로서 그들의 예술 활동이 이루어진다는 점을 보고하고 있다. 이런 관점에서 미술 작품은 미술가와 구분되기 어려우며 미술에 대한 탐구는 삶에 대한 인문학적 성찰이라는 것을 강조한다.

앞서 제시한 미술가 사례와 함께 미술가와 미술 작품의 관계를 탐색한 연구결과를 참고할 때, 삶을 탐구하는 대안적 미술 감상 학습은 어떻게 이루어질 수 있을까? 본 연구에서는 대안적 접근에 대한 개론적 논의를 소개하는 정도로 한다. 구체적인 적용 사례 연구는 다음 연구에서 다루려고 한다.

삶 중심 미술 감상 학습은 단독 작품에 대한 감상이 아니라 미술 작품을 제작한 미술가의 삶의 연속성 안에서 미술 감상 활동을 진행할 필요가 있다고 생각된다. 이를 위해서 우리는 미술가의 삶을 반영하는 주요한 미술 작품의 연속적 시리즈를

미술 감상 활동에 투입할 필요가 있다. 그리고 이들 미술 작품 세트를 흥미롭고 단단히 연결시켜 줄 수 있는 다양한 맥락적 정보들이 함께 투입되어야 한다. 맥락적 정보로는 미술가에 대한 것, 제시되는 미술 작품 세트에 대한 것, 미술 작품과 관련된 미술계에 대한 것 등이 포함될 수 있다. 그리고 이들 미술 작품 세트에서 학습될 수 있는 삶의 이야기와 관계될 수 있는 감상자의 삶의 이야기 기록이 필요하다. 과거에 대한 회상, 현재에 대한 탐색, 미래에 대한 예견 등은 단순히 언어적인 설명보다는 다양한 기록 자료들이나 관계되는 구체물로 보완될 필요가 있다.

좀 더 구체적으로 대안적 미술 감상 학습법을 살펴보자. 대안적 미술 감상 학습은 다음과 같이 여섯 단계를 가진다. 미술가의 삶 속에서 미술 작품을 감상한 다음, 감상 내용을 자신의 삶과 연결시키는 구조를 가진다.

1단계는 한 작가의 미술 작품 시리즈를 만나는 단계이다. 학습자들은 한 작가의 삶을 대표하는 미술 작품들을 제작 순서에 따라 살펴본다. 작품들을 비교 감상하며 미술 작품의 일관된 흐름, 점진적 발전, 주요 변화, 급진적 전환, 작품들 간의 관련성 등을 파악해 본다. 작품에 자주 등장하는 주제, 소재, 그리고 표현양식 등을 살펴본다. 뿐만 아니라 이전의 작품과는 달리 새롭게 나타나는 변화들도 자세히 살펴보도록 한다. 관찰한 일관성과 변화를 시간 흐름 순서에 맞게 나열해 본다.

2단계는 미술작품과 관련된 미술가의 삶에 대한 탐구이다. 살펴본 미술작품을 제작한 미술가의 생애를 살펴본다. 미술가가 추구한 삶의 가치를 중심으로 미술가가 일관성 있게 살아간 삶의 태도나 생각 등을 찾아본다. 그리고 미술가에게 어떤 중요한 사건들이 일어났으며 삶을 대하는 태도나 방식들이 변화되었는지 살펴본다.

3단계는 미술작품에 나타난 미술가의 삶 탐구이다. 앞서 살펴본 1-2단계 내용을 참고하여 미술작품에 나타난 일관성과 두드러진 변화의 이유들을 미술가의 삶에서 찾아보는 단계이다. 미술작품의 주제, 소재, 재료, 표현방법, 전시방법 등에 발견되는 특성을 미술가가 추구한 삶의 가치나 태도 등과 결부시켜보는 것이다. 단순히 미술가의 일화가 미술작품에 표현되어 있다는 사실적인 정보 파악을 위한 것이 아니다. 이런 일련의 사례들을 보며 미술가가 미술작품을 대하는 태도를 살펴본다. 그리고 미술작품이 미술가가 추구한 삶의 주요한 부분임을 깨닫는 것이다. 이를 통해 미술작품을 감상하는 것은 미술가의 삶을 들여다보는 기회가 된다는 것을 발견하기 위한 것이다. 이 단계는 미술뿐만 아니라 다른 학문영역과의 통합적인 지도 방식으로 접근 가능하다. 삶의 가치와 의미를 다루는 관점에서 도덕 교과와, 사회적 배경과 관계성 속에서 살펴보는 사회 교과와, 글을 읽고 내용을 파악하고 중심 생각을 도출하는 국어 교과와 관련지어 종합적으로 운영할 수도 있다.

4단계는 미술가의 삶과 감상자 자신의 삶을 연결시켜보기이다. 타인의 삶에 대한 탐구를 통해 발견하는 삶의 방식과 가치는 맹목적으로 학습자에게 강요될 수 있는 것이 아니다. 이런 발견은 학습자 주도적인 자신의 삶을 돌아보는 기회를 제공한다

다는 점에서 유의미함을 인지해야 한다. 미술작품을 통해 미술가의 삶을 살펴보고자 하면 학습자는 자신의 삶의 자세를 투영시켜보는 기회를 가져야 한다. 미술작품을 대면할 때 우리는 시각 정보에 대한 인식뿐만 아니라 미술작품이 전해 주는 감동에 사로잡히기도 한다. 미술작품을 눈으로 보는 것이 아니라 마음으로 읽어보려는 시도가 이루어질 수 있다. 이런 시도는 미술작품이 전해주는 가치를 느끼기 때문일 수도 있다. 하지만 좀 더 적극적이고 주도적인 미술 감상 태도를 가진다면 우리는 이런 가치를 일방적인 차원이 아니라 미술작품과 감상자 사이의 양방향 소통의 결과로 더 효과적으로 이루어질 수 있음을 알아야 한다. 결국 미술작품을 감상한다는 것은 감상자 외연에 존재하는 시각 대상에 대한 것이 아니라 외적 자극에 반응하는 감상자 내면에서 일어나는 탐구와 사유에 대한 것이라고 볼 수 있다.

5단계는 자신의 삶에 대한 탐구 결과를 미술로 표현하는 단계이다. 미술작품을 통한 삶의 이해는 다시 미술이라는 형식으로 재해석되어야 한다. 삶을 대하는 태도와 가치는 다양한 인지적 정보와 감성적 정서 상태의 복합체이다. 이에 대한 언어적 설명을 넘어 조형 언어로 표현해 보는 과정은 언어라는 기호체계가 가지는 표현의 한계성을 넘어 인식의 복잡성을 새롭게 다양한 방식으로 나타내 보는 기회를 제공한다. 표현주의 작품 양식에 억매이지 않더라도 모든 조형 언어들은 인간이 의식하는 생각과 느낌을 표현할 수 있는 다양한 방식들을 제공한다. 인지 정보를 사실적으로 묘사하든 감정의 상태를 추상적인 상태로 묘사하든 이 모든 표현 양식들은 삶에 대한 이해의 층위와 이를 미술이라는 형식으로 담아내려는 인간의 의지와 고민의 결과물인 것이다. 이런 의식적 표현 활동을 통해 우리는 삶에 좀 더 성실히 다가가는 태도를 가져볼 수 있게 된다. 이를 위해 우리는 일정한 표현의 형식이나 방식을 답습할 필요는 더더욱 없다. 다양한 실험적 탐구 활동을 통해 최적의 선택에 도달할 수 있어야 한다. 필요에 따라 기존의 표현 형식이나 방식의 반복이나 차용이 이루어질 수도 있고 실험적인 해체나 변화가 시도될 수도 있다. 학습자 스스로가 자신의 표현에 확고한 생각과 의미부여가 이루어진다면 삶에 대한 탐구와 미술 표현 활동은 구분되지 않고 동시에 이루어지는 것이다.

설명한 삶 중심 미술 감상 학습 단계는 크게 미술작품과 작가의 삶 살펴보기와 나의 삶에 투영시키기 활동으로 정리할 수 있다고 생각된다. 아래 [표 1]은 이 두 활동에서 구체적으로 이루어질 수 있는 세부적인 활동 내용을 보여준다.

<표 1> 삶 중심 미술 감상 학습 단계별 세부 활동 내용

미술작품과 작가의 삶 살펴보기

1. 작품을 제작 과정 순으로 살펴보기
2. 작품에 나타나는 일관성 있는 특성 찾아보기
3. 작품의 변화 과정 살펴보기
4. 작가의 삶 들여다보기(작품, 삶에 관한 다양한 텍스트 자료)
5. 작품의 특성과 작가의 삶 연결시켜 보기
6. 작품의 일관성과 변화로 작가의 삶을 스토리텔링하기

나의 삶에 투영시키기

1. 무심히 바라보기
 - 작품이나 작가의 삶과 관련지어 떠오르는 나의 생각 따라가기
 - 감상한 작품이나 작가의 삶이 나에게 던지는 질문거리 찾아보기
2. 공감이나 감정이입하기
 - 작품 속 작가의 삶에 투영된 나의 생활 돌아보기
 - 작품 속이나 작가의 삶에 자신을 넣어보기
3. 작품과 관계된 나의 스토리텔링 만들기
 - 작품에 투영된 나의 이야기 구체화하기
 - 나의 삶에 작품이나 작가의 삶을 넣어보기
4. 나의 삶 표현하기
 - 나의 삶을 반영하는 작품 고민하기
 - 자기 주도적이고 자발적인 작품 창작의 계기 갖기
 - 자신의 미술작품에 대한 명확한 가치와 의미 부여 기회 갖기

삶 중심 미술 감상 학습에 대한 오해

삶 중심 미술 감상 학습은 기존의 미술 감상 학습 관점에서 볼 때, 다음과 같은 특징을 가진다.

미술가의 여러 작품에 대한 종합적인 비교 감상 학습법이다.

삶 중심 미술 감상 학습법은 한 미술가의 여러 작품에 대한 종합적인 비교 감상 학습법이다. 정지된 한 장면이 묘사할 수 있는 스토리는 한계가 있다. 사진 한 장을 보고도 우리는 많은 스토리텔링을 할 수 있다. 마찬가지로 미술작품 하나를 보고도 우리는 지금까지 많은 스토리텔링을 시도해왔다. 하지만 사진 한 장과 영화 한 편은 분

명히 진행할 수 있는 스토리의 규모와 깊이에서 많은 차이를 만들어 낸다. 인간의 의식은 정지된 화면처럼 고정된 것이 아니며, 살아가며 지속적으로 변화하며 다져진다. 인간이 추구하는 삶의 의미와 가치는 이런 의식의 지속적인 작용이나 변용과 분리된 것이 아니다. 인간의 의식에 대한 이해가 지정된 한 순간에 대한 것이 아니듯 삶의 가치에 대한 탐구 또한 정지된 한 장면에서 찾아보기에는 제한적이다. 행위, 언어, 사고의 반복과 변화를 지속적으로 살펴봄에 현상 이면의 의식과 가치를 쉽게 찾아볼 수 있듯이, 삶 중심 미술 감상 학습은 미술 작품 한 점에 대한 감상이 아니라 한 미술가의 여러 미술작품을 제작 순서대로 살펴봄에 삶의 흐름들을 같이 살펴보는 미술 감상 학습법이다. 물론 한 작품에 대한 감상으로도 삶에 대한 탐구는 가능하다. 논지는 효율성 그리고 수월성을 고려할 때, 미술 작품들 간의 변화와 일관성을 찾아보는 것이 효과적일 수 있다는 뜻이다.

양식의 변화를 살펴보는 미술사 중심적인 미술 감상 수업이 아니다.

삶 중심 감상 학습법은 시간이 흐름에 따라 작가의 표현 양식이 변화하는 것을 찾아보는 미술사나 미술 양식에 대한 수업과는 구분된다. 감상하는 미술작품이 미술사에서 지니는 의미와 가치를 살펴보는 것은 필수적이다. 하지만 이런 미술사적 의미와 가치는 미술사적 논의에 대한 것에서 더 나아가 작품의 일관성과 변화를 통해 발견할 수 있는 미술가의 삶의 흔적들을 탐색하기 위한 것이다.

미술 작품에 투영된 미술가의 삶을 학습하고 학습자 자신의 삶을 투영한다.

삶 중심 감상 학습법에서 미술 작품의 특성에 대한 파악은 학습의 출발점이 지도착점이 아니다. 미술 감상은 미술 작품에 대해서 가르치는 것이 아니다. 특히 형식주의 미술비평 이론에 근거한 전문적인 미술비평 학습법이 미술의 조형적 특성에 대한 지도에 상당 부분에 기울어졌음을 생각해보자. 이와는 달리 삶 중심 미술 감상 학습법은 미술 작품에서 발견하는 특성은 미술가의 삶을 투영하는 거울이라는 점을 전제한다. 미술 작품에서 찾아볼 수 있는 차별적 특성들은 미술가의 삶을 들여다볼 수 있는 근거자료를 제공할 수 있다는 관점에서 가르치는 대상이 아니라 교육적으로 학습자 자신의 삶을 투영시키고 성찰하기 위해 활용되는 자료에 속한다.

삶에 대한 인문학적 가치 추구 학습이다.

삶 중심 감상 학습법은 삶의 교훈을 찾는 도덕 수업이 아니다. 인문학적 가치를 추구하는 감상학습은 도덕 교육과는 구분된다. 미술을 통한 인문학적 가치 탐구 수업은 인간의 삶에서 경험하는 다양한 생각, 느낌, 감성을 깊이 있게 들여다보는 과정이다. 도덕 윤리를 생각하는 것이 아니라 깊이 있게 고민해 보지 못한 자신의 삶을 좀 더 진지하게 들여다보는 수업이다. 미술 작가의 모범적 삶에 대한 학습이 목적이 아니

다. 삶의 다양한 국면과 복잡성을 생각해 보고 자신의 삶을 평소 생각해 보지 못했던 차원에서 돌아볼 수 있는 기회를 제공하기 위한 것이다. 혼화식이나 답습식 미술 감상 수업이 아니라 철학적 사고를 위한 감상 수업이라고 볼 수 있다.

삶을 투영하고 성찰할 수 있는 명화에 대한 새로운 이해가 필요하다.

명화를 정의하던 기존의 규범들을 다시 바라보아야 한다. 명화를 가르치던 기존의 미술 감상 학습법과는 차별화된다. 기존의 명화들이 희귀성, 조형적 특성, 그리고 미술사적 업적에 기반을 둔다면, 삶 중심 감상 학습에 투입되는 명화는 다른 기준을 적용시켜야 할 필요가 있다. 삶에 대한 탐구를 촉진시키는 명화는 분명 기존의 명화에 적용되었던 기준들을 포함할 수 있다. 하지만 다른 요소들을 추가적으로 고려해야 한다. 학습자의 수준을 고려할 때, 삶 중심 미술 감상 학습에 투입될 수 있는 명화들은 삶에 대한 투영성과 삶에 대한 성찰의 가능성이라는 요소를 포함시켜 볼 필요가 있다. 명화에 대한 모더니즘적 정의보다는 학습자에게 타당한 포스트모더니즘적 정의를 생각해 볼 필요가 있다는 것이다. 규범적으로 정의된 명화보다는 학습자로 하여금 삶의 탐구와 성찰을 활발히 유도할 수 있는 미술 작품이 보다 효과적일 수 있다는 뜻이다. 클래식 음악이나 추상적 미술보다 영화를 보거나 문학을 읽으며 삶의 의미와 가치를 더 쉽게 고민하게 된다는 것은 일반적이지 않은가? 고전적이거나 모던적인 것보다는 대중적인 것을 통해 더욱 현실적 삶에 가까워진다고 느끼고 있지 않은가? 삶을 탐구할 수 있는 명화는 분명 기존의 명화의 범주와는 차이가 있어 보인다.

다양한 인생의 의미와 가치를 추구하는 미술 감상 수업이다.

작품에 사용된 소재나 작품의 주제는 일반적으로 언급하는 미술 작품의 아름다움을 살펴볼 수 있는 단서들을 제공한다. 삶 중심 감상 학습법은 삶에서 부딪히는 다양한 인간의 생각, 느낌, 감정을 포괄적으로 돌아보는 과정이어서 미적 아름다움의 범주를 보다 포괄적으로 바라보아야 한다. 삶에서 직면하는 아름다움은 다양한 이유로 존재한다. 다시 말하면 삶에서 의미와 가치는 단지 우리가 제한적으로 규정하는 미적 아름다움에만 국한되지 않는다. 슬픔, 분노, 외로움, 좌절, 절망, 두려움, 불안, 속박 등은 수많은 미술 작품의 주제임에도 불구하고 미술 감상 시간에 제대로 다루어지지 못하고 있다. 학생들을 대상으로 지도하기에 이들이 지니는 부적절한 뉘앙스 때문이든 아니며 이런 주제에 대한 실질적 지도의 어려움 때문이든 이들 주제에 대한 미술 감상 학습은 극히 제한적이다. 학생들이 접하는 문학이나 영화에서는 빈번히 다루어지는 주제들이다. 학생들이 생활 속에서 자주 직면하는 고민거리들이다. 미술가들이 작품 속에 그려낸 삶의 고백들이다. 그런데 왜 우리는 이런 주제들이 즐거움, 희망, 낭만, 온화, 용기, 자유, 친절 등과 같은 제한적 주제들에 밀려버리는 것

일까? 이런 제한적 주제에 한정된 미술 감상 학습은 삶의 절반을 돌아보는 감상 수업으로 전락되어 버린다. 삶 중심 미술 감상 학습법은 삶에서 직면하는 다양한 주제, 의미, 가치들에 대한 균형 잡힌 탐색을 시도한다.

미술작품, 미술가, 학습자의 관계를 지향하는 미술 감상 수업이다.

삶 중심 미술 감상 학습이 자칫 자신의 삶에 대한 성찰만을 위한 접근이 되어서는 안 된다. 모든 교육의 궁극적 목표가 인간 교육이며 인문적 성찰이라고 하지만 각 교과목은 독자적인 탐구 영역을 가진 특수성에 기반을 둔다. 삶에 대한 성찰은 한 가지 표현 형식으로 이루어지기보다 다양한 표현 형식과 양식으로 이루어질 때, 생각과 반응을 더욱 풍부하고 깊이 있게 이끌어 낼 수 있다고 본다. 문학을 읽고, 영화를 보고, 음악을 듣고, 미술작품을 감상하고 이 모든 방식들은 같은 목표를 지향한 다양한 접근 루트이다. 따라서 우리는 삶 중심 미술 감상 학습이 추구하는 궁극적 교육 목표인 삶에 대한 탐구 방법을 미술이라는 특수성에 근거해 시도해야 한다. 미술가의 미술작품을 그리고 학습자 자신이 제작하는 미술작품은 모두 삶을 이해하고 삶을 표현하는 삶의 탐구 수단임을 기억하도록 해야 한다. 미술작품이나 미술가의 삶에 대한 탐구는 학습자 자신의 삶에 대한 탐구 수단이다. 하지만 수단적 특수성은 삶에 대한 탐구의 차원과 층위를 다채롭게 할 수 있는 고유한 특수성을 포함하고 있다. 따라서 미술작품에 대한 탐색과 미술가의 삶에 대한 탐색을 자신의 삶에 대한 성찰과 비교 저울질 하는 것은 바람직하지 못한다. 이 세 가지 요소들이 균형감 있게 추구될 때, 궁극적인 삶에 대한 올바른 탐구에 보다 접근할 수 있을 것이다. 한 미술가의 여러 미술작품들에서 발견하는 특성과 변화를 미술가의 삶과 연결시켜 바라볼 때, 학습자는 자신의 삶과 미술을 연결시키는 기회를 갖게 될 것이다. 미술로 자신의 삶을 표현해 볼 때, 언어적 표현이 충분히 채워주지 못한 감정적이고 감성적인 삶의 이해를 미술의 형식으로 답해 볼 것이다.

본질과 맥락에 대한 이분법적 인식을 넘어 삶에 대한 철학적 성찰을 추구한다.

삶 중심 미술 감상 학습은 미술가의 삶에 대한 스토리로 미술작품을 감상하는 맥락적 감상법과는 구분된다. 미술가의 삶에 대한 태도와 이해는 미술작품 제작의 핵심적인 부분이다. 따라서 기존에 본질과 맥락을 구분하던 제한된 인식의 틀을 벗어나야 한다. 미술작품의 내재적 형식에 대한 것이 본질적이며 미술작품을 둘러싼 일련의 정보들이 맥락적이라고 바라보던 좁은 안목은 재고될 필요가 있다. 우리가 흔히 맥락적이라고 지칭하던 정보들은 미술가가 미술작품에 표현하고자 했던 주요한 삶의 자세와 가치를 알려주는 주요 요소들이다. 단순히 일화나 에피소드와 같은 흥미 위주의 정보가 아니다. 이런 정보들의 퍼즐은 미술가가 미술작품을 통해 종합적으로 추구한 삶에 대한 고민의 결과이다. 미술작품 자체에 대한 강조가 자칫 미술가의 삶

과 미술작품을 이원화시킬 때 우리는 본질과 맥락에 대한 이원론적 인식 오류에 빠져들 수밖에 없다. 미술가의 삶과 미술작품이 하나가 될 때, 본질과 맥락에 대한 고민도 결국 궁극적인 교육의 대상이며 철학적인 성찰이라는 일치된 결과에 도달하게 될 것이다.

결론

인간 교육으로서 미술 감상 학습은 어떻게 접근해야 할까? 미술가와 미술 작품의 관계를 불가분한 것으로 당연히 받아들이면서도 우리는 미술 감상이 삶의 탐색이어야 한다는 것을 놓쳐 버린 것이 아닌가? 삶에 대한 이해는 철학적이며 복잡하고 미묘하다. 그만큼 우리는 살아가며 다양한 방식으로 자신의 삶을 고민하며 답을 찾고 있다. 미술 교육이 인간 교육으로서 정당화 될 수 있는 지점이 바로 이 관점이 아닐까 생각한다.

미술 작품 중심의 감상 학습에서 미술을 통한 삶에 대한 탐구로 미술 감상 학습이 이루어질 때, 우리는 매우 많은 유익함을 가질 수 있다. 미술가와 미술 작품의 긴밀한 관계를 살펴보게 할 수 있다. 미술 작품 감상을 통해 우리는 보다 주도적인 자신의 삶을 탐구할 수 있게 된다. 특히 한 미술가가 제작한 여러 작품들을 종합적으로 살펴보며 삶의 여정과 미술작품의 흐름을 파악할 수 있다.

미술 작품을 바라보며 우리들이 자신의 삶을 돌아볼 수 있는 방법은 다양하다. 하지만 보다 적극적인 자세로 실천적인 대안을 살펴보아야 한다. 본 연구가 제안하는 삶 중심 미술 감상 학습법의 타당성은 향후 구체적 실행 연구 과정 속에서 더 정교하게 검토될 것이라 판단된다. 그리고 보다 체계적이고 실제적인 적용 아이디어들이 탐색될 수 있을 것이라 생각한다. 삶 중심 미술 감상 학습이 되기 위해 단순히 단위 시간 미술 감상 학습만을 고민할 문제는 아니다. 원론적으로 교육과정에서 제시하고 있는 미술 감상 학습의 방향성과 목표 그리고 지도내용이 정말 삶을 위한 것인가를 비판적으로 검토할 필요가 있을 것이다. 그리고 실제 현장 활용을 위해 미술가의 삶과 미술 작품들의 관계를 보여주는 다양한 자료들이 필요할 것이다. 더 많은 미술 작품들을 접할 수 있는 기회가 요구되며 이들 작품 앞에서 고민할 수 있는 여유가 학습자에게 주어져야 할 것이다. 미술이 삶에 대한 고민이라는 점에 동의한다면 우리는 미술 작품에 대한 감상 비중을 좀 더 현실적으로 고민해 볼 필요도 있을 것이다. 현장 실천적 차원이든 정책적인 차원이든 우리는 삶 중심 미술 학습을 위한 논의와 연구를 계속 열어놓고 추진해야 할 필요가 있다고 생각한다.

참고문헌

- 김수진 (2019). 구성주의적 감상 교육에서 “주제”의 생성 과정에 관한 연구. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, 20(2), 109-135.
- 김예림 (2016). 자기이해를 위한 초등학생 미술교육 프로그램 연구. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, 17(1), 91-108.
- 권혜일 (2018). *삶과 철학 기반 사진교육의 가치 연구*. 박사학위 논문. 한국교원대학교.
- 마리-로르 베르나다크, 폴 뒤 부셰 (1991). *피카소의 사랑과 예술*. (윤형연 역). 서울: 책세상.
- 안지연 (2018). 작품 앞에 멈추어 선 사람들의 이야기 - 미술관 관람자의 체험을 중심으로. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, 19(3), 129-151.
- 안토니 가우디 (2001). *가우디 공간의 환상*. (이종석 역). 서울: 다빈치.
- 이미정 (2016). 예술가의 자의식과 예술창작의 관계 탐색. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, 17(1), 1-27.
- 이재영 (2012). 인문학적 접근으로 바라본 시각문화미술교육. *미술교육논총*, 26(3), 1-22.
- 이재영 (2014). 인문학적 가치 탐구를 위한 미술교육. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, 15(2), 99-120.
- 이재영 (2015). 시각 이미지의 정치성과 비평적 담론: 인문학적 접근을 위해. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, 16(4), 17-37.
- 이재영 (2016a). 미술교육의 인문학적 가치를 중심으로 한 미술교육의 변화 모색. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, 17(4), 1-17.
- 이재영 (2016b). 시각 이미지의 정치성에 대한 문화인류학적 접근. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, 17(2), 1-21.
- 이재영 (2019). 자기주도적 미술 학습 능력 신장을 위한 미술 감상 학습 방안 연구: 미술교육의 인문학적 가치를 중심으로. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, 20(2), 69-92.
- 이혜진 (2016). 한국의 미술관에서 대화 중심 교육 프로그램의 운영 실태. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, 17(1), 109-126.
- 인고 발터 (2005). *파블로 피카소*. (정재곤 역). 서울: 마로니에북스.
- 원영미 (2016). 질문지와 대화법을 활용한 자기 주도적 감상교육 방안. *미술과 교육 Journal of Research in Art Education*, 17(1), 127-149.
- 진은정 (2017). *예술가의 창작과 일상 탐구가 시사하는 미술교육의 인문학적 접근에 대한 연구*. 박사학위 논문. 한국교원대학교.
- 하이스 반 헨스베르헌 (2002). *어머니 품을 설계한 건축가 가우디*. (양성혜 역). 서울: 현암사.
- Feldman, E. (1970). *Becoming human through art: Aesthetic experience in the school*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Abstract

A Study on the Method of Art Appreciation Emphasizing Investigation into Learners' Life: Art Appreciation in Relation with Artists' Life

Jae-Young Lee

Korea National University of Education, Professor

This study explores a new paradigm for an art appreciation in order to realize the humanistic value of art education. In particular, this article proposes a shift of art appreciation lessons from artwork-based approach to artwork utilizing approach for the learners' value of life investigation. This suggestion is based on an assertion that art appreciation activities need to be a reflective process searching for the value and meaning of learners' life. For example, Gaudi and Picasso show how their artworks are intimately connected with their life. In addition, the result of literature review providing the evidence of the connection between artists and their artworks supports an alternative art appreciation approach to investigate into the value and meaning of learners' life. From these data analysis, this paper develops a holistic art appreciation method studying series of artworks made by an artist in order to look at the consistency and evident changes in the artworks rather than a general art appreciation approach pursuing studying about "one" artwork. Findings introduce several phases for learners to reflect on their life through this life-centered art appreciation approach. Relative characteristics of this alternative approach are also discussed. The practical action research for this alternative approach requires further study.

논문접수 2019. 10. 11

심사수정 2019. 11. 01

게재확정 2019. 11. 02

동시대의 공예 이해를 위한 역사적 고찰

안재영

광주교육대학교 교수

요 약

본 연구는 문헌연구를 바탕으로 공예사를 살펴봄으로써 “공예는 예술과 분리된 오브제”라는 개념이 오해였음을 밝히는 것을 목적으로 하였다. 연구결과, 오랫동안 공예는 예술과 통합되어 있었음을 알 수 있었다. 그리고 특히 최근 동시대의 공예는 일상생활과의 경계가 해체되는 가운데, 사회참여적이고 장소지향적인 특성을 보이는 바, 단순한 오브제로부터 벗어나는 특성이 있음을 알 수 있었다. 본 연구가 공예교육에 시사하는 바는 다음과 같다. 첫째, 학생들로 하여금 공동체를 둘러보고, 공동체를 위한 사회적 기능을 담당할 수 있는 공예작업을 경험해보게 한다. 둘째, 공예작품을 자족적인 오브제로 간주하기보다는 학습자의 삶이 녹아 있는 장소 속에서 참여하는 과정을 통해 만드는 것으로 인식을 전환할 수 있도록 하는 것이 필요하다. 셋째, 작업의 주체는 모든 학생들이며, 모든 학생들의 삶을 위하여 진행되어야 한다.

주제어

공예예술(craft-art), 공예교육(craft education)

서 론

최근 제11회 청주공예비엔날레(2019.10.08. - 2019.11.17.)가 막을 올렸다. 이 국제 공예 비엔날레에서 총 63개국에서 온 1500여점의 공예작품은 <미래와 꿈의 공예-몽유도원이 펼쳐지다>를 주제로 과연 인간이 어떻게 공예작품을 통해 자연을 만나게 되고 또 즐거움과 아름다움을 향유할 수 있는지의 가능성에 대해 40여일 동안 전 세계인들에게 그 비전을 제시하고 있다(안재영, 2019). 이번 전시는 다섯 개의 기획전과 세 개의 특별전으로 구성되었다. 기획전 중에는 예를들어 청주의 옛 연초 제조창인 문화제조창C에서 관객을 맞이하는 <몽상가들>이 있다. 아프리카의 동물부터 일상의 사물까지 거대한 설치 작업을 시도해 온 도자 설치 작가 Ngozi Ezema(1979-현재)의 작품이나 탄소섬유를 전통 지승공예방식으로 엮어 가구 등을 만드는 노일훈(1978-현재)의 작품이 여기에서 보이고 있다. 또 다른 기획전으로는 동부창고 37동

에서 이루어지고 있는 <도화원으로 가는 꿈의 여행>이 있다. 여기에서는 Albrecht Klink (1962-현재)의 목공예 작품, 《청주의 신문》이 눈에 띈다. 그 외 청주 율랑동 고가를 배경으로 지역 신화를 다룬 미디어아트와 가상현실을 다루는 <놀이의 시작> 기획전이나 관객이 직접 움집을 만들어 보는 과정이 작품이 되도록 하는 <인간의 자리> 기획전도 관객들의 주목을 끌고 있다. 한편 연초 제조 산업의 부흥 이후에 공동화되기 시작한 청주의 안덕벌과 청주역, 정북동 토성 둘레길 등으로 확장된 특별전도 눈길을 끈다.

우리나라 공예교육의 역사는 장구하다(이부연, 2005). 최초의 디자인 및 공예 디자인교육은 조선시대로 거슬러 올라간다. 성균관이 행한 습자나 그림교육, 그리고 도화서가 화원을 대상으로 왕실용 그림이나 초상, 왕실행사 그림 작업을 수행하도록 한 교육이 그 예이다. 이후 근대적 미술교육이 시작(1894)된 이래와 보통학교령(1906) 하에서 공예교육은 습자와 도화교육으로 행해지게 되었다. 제2차 교육령(1992) 하에서는 도화가 필수과목이 되었고, 제3차 교육령(1938) 하에서는 사상화, 도안화, 사생화, 임화, 용기화로 지도가 구체화되었으며, 제4차 교육령(1943) 이후에는 만들기와 공작이 강조되었다. 미 군정하(1945-1948)를 지나 전시 기간(1950-1953) 동안 디자인 및 공예디자인 교육은 일인일기 교육으로 전환되었고, 미국 Peabody 교육사절단의 방문(1956) 이후에는 목공예, 흙공예, 죽공예가 활성화되었다. 공예교육은 본격적인 국가 수준의 교육과정의 시작되던 제1차 교육과정(1955-1963)에 중등 표현 영역을 구성하는 여덟 요소들 중 묘사, 의장, 배치·배합, 공작, 기타 공작, 제도, 서예를 통해 지도되는 모습을 보였고, 이후 묘화, 디자인, 공작, 도법, 서예(제2차 교육과정(1963-1973))로 구현되다가, 구성, 디자인, 공예, 서예(제3차 교육과정(1973-1981))로 지도되면서 주로 디자인 교육과 함께 미술 표현교육의 한 축을 담당해 오고 있다. 그런데, 최근 공예에 대해 매우 익숙한, 혹은 익숙하지 않은 미술교육자를 포함한 관람자들이 국제 공예 비엔날레 같은 전시장을 찾아 공예 작품들을 보고 혼란을 느낀다고 말하는 경우가 종종 보인다. 관람자들은 그들이 보는 작품들이 과연 공예 작품인지 순수예술 작품인지를 혼동하게 된다고 토로한다. 이러한 현상은 우리가 통상 공예는 유용성을 제 1원리로 하는 영역으로서 기능성을 배제하는 순수예술과는 거리가 있다는 생각이나, 공예란 아름다운 디자인이 각인된 유용한 생활용품 혹은 오브제라는 생각을 가지고 공예작품을 보게 되는 데에서 일부 기인한다. 고착화된 공예 개념이 공예에 대한 고정관념을 구축해 온 것으로 보이는 바, 공예의 실제적 역사를 통해 공예가 순수예술과 양극단에 있었던 것이 아니고, 또 오브제에 국한되지 않음을 밝히는 것이 필요하다고 보여진다.

다변화되고 있는 동시대의 전 세계 공예 작품을 마주하는 지금, 미술교육자로서 우리는 공예에 대한 오해를 해소할 필요가 있다. 이렇게 될 때 공예 교육에 대한 새로운 비전도 가능해지지 않을까 생각된다. 연구자는 래리 E. 샤이너(Shiner, 2001;

2015)의『순수예술의 발명』의 문헌연구를 바탕으로 공예의 역사를 되돌아봄으로써 공예를 과연 순수예술과 거리가 있는 별개의 영역으로 볼 수 있는지, 그리고 공예는 아름다움과 기능성을 갖춘 오브제만을 의미한다고 볼 수 있는지에 대해 생각해 보고자 한다. 이를 바탕으로 공예교육의 방향에 대해 간단히 제안하며 연구를 마무리할 것이다.

공예와 순수예술, 그 범주 (비)분리의 역사

공예란 일반적으로 “인간의 일상생활을 중심으로 신변에서 사용되며 재료, 장식, 기교 또는 제작 과정과의 관련에 의해 미적 효과를 나타내는 도구나 그 외의 물품 및 그것의 제작”(이수철, 윤민희, 2002, 박라미, 임우연, 정은정, 2007, p. 204 재인용) 혹은 “우리가 일상생활에 사용하는 못 도구들로서 인간의 창의나 예지를 거쳐서 만들어진 것”(전광수, 2003, p. 153)을 말한다. 공예는 일반적으로 순수예술과 분리된 개념으로 여겨져오고 있다. 왜냐하면 순수예술은 독자적인 미적 순수성을 띄고 기능성이 배제되어야 하는데 반해 공예는 유용성을 제 1차적 특성으로 하는 오브제라고 여겨지고 있기 때문이다. 이 장에서는 공예와 순수예술의 관계를 어떻게 보아야 할 것인지, 양자는 과연 분리된 것인지를 역사를 통해 살펴보고자 한다.

고대 그리스부터 18세기까지의 공예와 순수예술

과거 오랫동안 예술과 공예는 분리되어 있지 않았다. 예술(art)이 그리스어 테크네(techné), 라틴어 아르스(ars)에서 연원한다는 사실만 보아도 예술은 기술을 특징으로 하는 공예와 분리되어 있지 않았음이 추측 가능하다. 그리스 시대에 예술(art)이란 곧 테크네/아르스로서 “목공예와 시, 구두 제작과 의술, 조각과 말 조련술”같은 다양한 활동을 가리켰다. 따라서 예술과 테크네는 “무언가를 만들고 행할 수 있는 인간의 능력”을 가리켰다(Shiner, 2015, p. 63). 한편 그리스 후기와 로마 시대에 예술은 교양예술/자유예술과 범속예술/종속예술의 이원체제로 분류되었다. 교양 예술은 정신과 관계된 것이었고, 범속 예술은 신체를 사용하거나 비용이 발생하는 것을 가리켰다. 자유예술에는 규정된 것은 아니었지만 대체로 언어적 예술(문법, 수사학, 변증술)과 수학적 예술(산수, 기하학, 천문학, 음악)이 포함되었고, 범속예술에는 유료로 해 주는 노래나 연주 그리고 시각예술이 포함되었다(Shapiro, 1992, Shiner, 2001/2015, p. 66 재인용). 교양예술에 가끔 건축이나 회화가 포함되기도 하였으나 일반적으로 건축이나 회화는 교양 예술과 범속 예술이 결합된 제3의 범주인 혼합예술(mixed arts)로 분류되는 경우가 많았다. 요컨대 그리스·로마 시기에 순수예술이나 공예 간에 구분이 있었다는 근거는 찾기 힘들다.

중세 시대에도 공예는 순수예술과 분리되지 않은 채 여전히 종속예술의 일종으로 간주되었다. 12세기가 되면 다만 예술 범주명에 다소 수정이 가해지게 되는데, 성 빅토르의 Hugh는 기존의 범속/종속 예술에 순화된 뉘앙스를 주고자 이를 “기계적 예술”이라는 용어로 교체할 것을 주장하게 된다(Whitney, 1990). 12세기에 예술은 이제 이론적 예술, “신이 인간의 무지를 치유하기 위해 내려주신 것,” 실용적 예술, “인간의 악을 치유하기 위해 내려주신 것,” 기계적 예술, “인간의 신체적 약점을 치유하기 위해 내려주신 것”으로 분류되었다(Shiner, 2015, p. 77). 기계적 예술에는 직조, 무장(armament), 교역, 농경, 수렵, 의료, 연극이 포함되었다. 그러므로 시각예술은 기계적 예술에 속하였음을 알 수 있다. 한편 중세에는 기계적 예술가들을 기술자(artifex)라 불렀다. 그리고 중세에 화가라 함은 “위임을 받아 교회와 공공건물, 부유층 저택에 벽화를 그리고 가구, 깃발, 방패, 간판에 그림을 그리는 사람”으로서, 오늘날 우리가 의미하는 것과 달리 “장식” 기술자를 의미하였다(Shiner, 2015). 그러므로 중세에 화가라 부르던 이들이나 오늘날 우리가 공예인이라고 생각하는 이들 간에 구분이 없었으며, 이들이 모두 기계적 예술가들, 혹은 기술자로 간주되었음을 알 수 있다. 아우구스티누스(5세기)부터 아퀴나스(13세기)까지 예술은 “회화, 조각, 건축, 요리, 항해술, 말 조련술, 구두 제작, 공터지기 등”(Shiner, 2015, p. 75)을 포함하고 있었다. 요컨대 중세에도 순수예술과 공예가 분리된 것이 아니라 그냥 예술이 있었을 뿐이었다.

교양예술 대 기계적 예술의 분류체계는 17세기를 마칠때까지도 지켜졌고 순수예술과 공예는 르네상스 시기에도 분리 되지 않았다(Shiner, 2015). 흔히 르네상스(1350-1600) 시기에 고대의 예술/공예 체계가 현대적인 순수예술 체계로 전환되었다고 이야기되어진다. 그러나 현대적 순수예술이 시, 음악, 시각예술 전체를 아우른다는 사실을 떠올려본다면 르네상스 시기에도 아직 회화, 조각, 건축이 시나 음악과 합쳐져 순수예술 범주로 만들어진 건 아니었으므로 순수예술 체계가 형성되었다고는 말하기 어렵다. 회화와 조각은 “의복 만들기, 금속 세공, 농업”과 함께 여전히 기계적 예술로 분류되었다. 르네상스시기에 예술과 공예가 분리되었다고 보는 시각은 예술가와 장인이 분리되었다고 보는 데서 연원하기도 한다(Effland, 2000). 예술가의 전기가 만들어졌거나 예술가의 자화상이나 궁정예술가의 등장이 이 시기에 비로소 예술가가 장인과 분리되었다고 보는 근거로 작용한다. 이에 대해 샤이너(Shiner, 2015)는 르네상스시기에 예술가와 장인의 분리가 나타나기 시작한 것은 맞지만 공예와 예술, 장인과 예술가를 아직은 하나로 보는 것이 일반적이었다고 서술한다. 그 근거를 보면, 첫째로, 예술가의 전기가 만들어진 것과 관련해, 예술가의 전기를 많이 저술한 Vasari의 경우, 그가 쓴 원래 책 제목은 『가장 뛰어난 화가, 조각가, 건축가들의 생애(Lives of the Most Excellent Painters, Sculptors, and Architects)』이었다고 한다. 그런데, 이 책이 번역서로 바뀌면서 제목이 『예술가의 생애Lives of the Artists』로 바뀌

게 되었다. 바사리(Vasari)가 원래 사용했던 용어는 “기술자”를 뜻하는 “artifice”이었는데, 이 “artifice”가 번역서에 따라 “예술가”로나 “수공업자” 혹은 “장인”으로 옮겨지게 된다. 이를테면 다음 어구를 보자. “우리는 얼마나 행복한 시대에 살고 있는가! 미켈란젤로에게 빛과 비전을 전수받은 우리 수공업자들(artifice)은 얼마나 행운아들인지, 우리의 어려움을 이 비할 데 없이 경탄스러운 예술가(artifice)가 없애주었다네!”(Vasari, 1965, Shiner, 2015, p. p. 94 재인용). 여기에서 수공업자를 가리키는 원어와 미켈란젤로를 가리키는 원어가 공통적으로 “기술자(artifice)”이었지만, 번역가는 미켈란젤로를 예술가로 칭하면서 예술과 기술자 간 분리가 있었을 것이라는 오해의 여지를 남기게 되었다. 다음으로 예술가의 자화상이 등장한 것을 빌어 르네상스 시대에 예술가가 공예인과 분리되고, 예술가들의 위상이 높아졌다고 말하곤 하는데, 샤이너(Shiner, 2015)는 이 예술가들의 자화상은 “궁정예술가”에 해당되는 극히 소수 엘리트에 국한되었을 뿐 일반적으로 거의 모든 예술가들에게 해당되는 사항은 아니었으므로 이를 근거로 하여 예술가들과 공예가들의 분리나 예술가들의 높아진 위상을 말하는 것은 무리가 있다고 본다. 마지막으로 궁정예술가들의 등장을 빌어 예술가들의 높아진 위상을 말하곤 한다. 이에 대해 샤이너는 궁정 예술가들은 현대적 개념의 예술가들이 아니었다고 말한다. 왜냐하면, 이들은 개인적인 표현을 위해서 작품을 창조한 것이 아니었고, 특별한 용도로 주문을 받아 작품을 제작하였기 때문이다(Baxandall, 1972, Shiner, 2015, p. 97 재인용). 궁정예술가들은 연봉과 무료 숙식을 제공받고 고용주의 초상화를 그린다거나 방 장식, 가구에 색칠하기, 장식함에 금박 입히기, 테피스트리와 그릇에 디자인하기, 축제와 의상을 담당하였다. 보통 회화는 자율적인 예술작품이고, 화가는 창조자로 여겨지는데, 르네상스 시대의 일반적인 화가는 단지 “교회의 제단이나 회의실, 도시 주택, 궁정을 장식하는 팀의 일원”이었다(Shiner, 2015, p. 89).

17세기에도 예술은 교양예술 대 기계적 예술의 체계를 견지하였고, 기술을 포함하는 예전 의미로 폭넓게 사용되고 있었다. 17세기에 회화를 비롯한 예술들은 여전히 “교육, 위신, 반주, 장식, 기분 전환같은 유용한 기능”(Shiner, 2015, p. 137)을 하는 것으로 여겨졌다. 물론 1563년에 피렌체에서 디자인 아카데미가 만들어지면서 회화와 조각이 교양예술과 비슷한 지위를 성취하였고, 프랑스는 1648년에 프랑스 아카데미가 만들어지면서 회화가 인정을 받기 시작하였지만, 포르투갈, 영국, 네덜란드 같은 나라는 18세기까지도 회화가 교양 예술이 되고 있지 못하였다. 이와같이 예술을 “기능적” 관점에서 바라보는 사고는 지속되고 있었다(Shiner, 2015). 구체적인 실례로 미술관의 전조라고 여겨지는 “진귀품 진열실”인 스튜디오(studiolo) 혹은 쿤스트캄머(Kunstskammer)를 보면, 여기에는 “시계, 과학기구, 희귀한 식물, 광석과 나란히 회화, 조각, 값비싼 보석”(Shiner, 2015, p. 139)이 전시되었다. 전시물들 중 성격이 다른 것으로 보이는 그림과 조각이 포함되었다는 것은 순수예술의 범주가 아직 존재

하지 않았음을 보여준다. 한편 17세기에 예술가라고 불렀던 사람들을 보아도 이를 알 수 있는데, 이 시기에 예술가라는 용어는 “예술”하는 사람에게 쓰일 수 있었지만 특히 연금술사를 가리키는 말로 많이 사용되었다. 1694년 아카데미 프랑세즈 사전은 “예술가”의 첫 번째 의미로 연금술사를 꼽고 있고, 1690년 푸르티에르(Furetièrer) 프랑스어 사전(1968)에서도 “예술가”의 전형으로 꼽은 인물은 라파엘로가 아니라 연금술사들이었다(Shiner, 2015, p. 128).

18세기 중반부터 20세기 중반까지의 공예와 순수예술

그런데, 18세기경에 순수예술이 공예로부터 분리되게 된다. 3단계로 진행되었는데 1단계는 1680년-1750년까지로 예술의 여러 요소들이 통합되기 시작하였고, 2단계는 1750-1800년까지로 순수 예술이 공예로부터 그리고 예술가가 장인으로부터 미적 경험의 다른 경험들로부터 분리되기 시작했다(Shiner, 2015). 3단계는 1800-1830년경으로 예술이라는 용어가 “자율적인 정신 영역을 의미하기 시작했고, 예술가의 소명이 신성시되었으며, 미적인 것이라는 개념이 취미를 대체하기 시작”(Shiner, 2015, p. 144)하였다. 과거 체계에서는 예술가와 장인이 분리되지 않은 상태에서 이들이 “천재성과 규칙, 영감과 숙련, 혁신과 모방, 정의와 봉사”를 겸비할 것으로 생각했지만 18세기를 거쳐오면서 “영감, 상상력, 자유, 천재성”같은 “시적” 속성들은 예술가에게 귀속되어졌고 “기술, 규칙, 모방, 봉사” 같은 “기계적” 속성들은 장인에게로 귀속되어졌다(Shiner, 2015). 예를 들어 1762년 아카데미 프랑세즈 사전은 “예술가”를 “천재성과 손이 반드시 일치를 이루어야 하는 예술 분야에서 일하는 사람”이라고 정의하고, 장인은 단순히 “기계적 예술에 종사하는 사람, 거래업자”(Brunot, 1966, Shiner, 2015, p. 191 재인용)라고 표기하고 있다. 이렇게 분리가 일어나면서, 이들에겐 수월성은 영감에서 분리되어 단순한 기교로 낙인되었고, 규칙은 천재성에서 분리되어 과거의 것을 모방하는 것이 되었으며, 봉사는 자유에서 분리되어 상업적 거래로 간주되게 되었다. 이로부터 공예가는 기계적으로 규칙을 따르며 주문받은 제품을 생산하는 자라는 생각이 굳어져 가기 시작하였다.

19세기 중엽 예술은 순수예술의 범주(시, 회화, 음악 등)를 가리키는 용어일 뿐 아니라 작품과 공연, 가치와 제도를 아우르는 하나의 자율적 영역이 되었다. 예술은 “구체적인 어떤 것이 되어 이제 생사를 걸 수 있고 끝없이 이야기를 만들어낼 수 있는 무언가”(Shiner, 2015, p. 354)가 되었다. 예술가도 지위가 상승하였고 예술작품도 “영감이 깃든 상상력이 만들어낸 고정된 창조물이 되어 “그 자체를 위해” 경건하게 미적인 주목을 받는 대상”(Shiner, 2015, p. 354)이 되었다. 이에 따라 공예의 가치가 하락하고, 장인들은 산업 직공으로 전락하였으며, 순수예술과 대중예술의 관객이 분리되었다.

20세기 첫 수 십년동안 좋은 디자인을 존중하는 사고가 생겨나 훌륭한 가구,

직물, 가정용품도 미적 감상의 대상이 되었지만 그럼에도 예술 대 공예의 분리는 더욱 강화되어 유럽에서는 응용예술 박물관이 별도로 존재하게 되고, 미국에서는 장식예술, 응용예술, 비주류 예술로 불리던 공예가 순수미술관 내에 따로 존재하게 되었다.

20세기 중반부터 최근까지의 공예와 순수예술

1950년대 말이 되면 공예가 순수 예술과 대립되던 구도에서 순수예술과 통합되어가는 현상이 보이기 시작한다(Shiner, 2015). 공예가 순수예술로 통합되어가는 양상은 크게 두 가지 방향으로 이루어졌다. 하나는 예술가들이 공예와 동일시되는 재료를 택하기 시작함에 있었고, 다른 하나는 공예인들이 순수예술이 취하는 양식과 기능적 목적을 택함에 있었다. 예를 들어 전자에 속하는 예술가들로는 목재, 점토, 섬유, 합성수지, 플라스틱으로 실험했던 네오다다와 팝아트 예술가들이 있다. 비슷하게 문선옥(2000)은 이것을 현대 예술가들이 사람들의 생활에 유용함을 제공하는 기능을 제공하고자 하는 공예의 아이디어를 받아들였던 현상으로 보고 있다. 예를 들어 도날드 저드(Donald Judd)가 1978년에 그의 집과 작업실을 인테리어할 때나 솔 르윗(Sol Lewit)이 큐브 조각 작품을 만들 때 기능성을 고려하면서 작품을 만들었다는 것이다(문선옥, 2000). 그리고 후자에 속하는 예술가로는 예를 들어 피터 볼커스(Peter Voulkos)와 같은 도예가들이 유약을 추상표현주의 양식으로 바꾼다거나 그릇 형태이지만 구멍을 뚫어서 그릇으로서의 기능을 배제한 작품을 만들기 시작한 것이 있다. 특히 볼커스나 그의 추종자들은 이제 스스로를 도공(potter)이 아니라 도예조각가(ceramic sculptor)라 부르게 된다. 이러한 경향은 점차 확대되어 1970년대가 되면 비평가 존 페로(John Perreault)가 말한 것처럼 예술과 공예를 가르는 선이 점선으로 바뀌게 된다(Shiner, 2015).

우리나라의 경우도 1950-60년대가 되면 예를 들어 도예가 예술이라는 인식이 생겨나기 시작하였다(서영희, 2019). 이전까지 일반적으로 도예는 전통 승계 혹은 실용성을 제 1의 목적으로 여기고 심미성은 부차적인 것으로 간주 하였다. 그러나 20세기 후반이 되면 보다 본격적으로 모더니즘적 순수조형주의가 우리나라에서 일어나게 된다. 이 경향은 미국의 추상표현주의 도예, 핑크 도예, 수퍼 오브제 도예와 같은 현대 도예가 수용되기 시작하면서부터였다. 추상표현주의 도예는 점토를 물질이 아닌 순수미술을 위한 매체로 여기고 추상 표현주의의 특성들을 도예에 적용한 양식을 말한다(엄혁용, 2006). 핑크 도예는 1960년대 미국 캘리포니아에서 일어난 도예의 경향으로 “인간의 삶과 현대 소비생활에 관심을 둔 저속한 양상”(de Waal, 2003, 서영희, 2019, p. 52 재인용)을 특징으로 한다. 수퍼오브제는 1970년대 후반에 미국에서 확산된 도예의 경향으로, 마치 극사실주의처럼 세밀하게 실물 형태를 묘사하는 경향을 특징으로 한다. 예를 들어 라차드 쇼(Richard Shaw)는 《재떨이가 있는 책 도자》(1980)에서 책들, 담뱃갑과 재떨이, 우편봉투를 극사실적으로 형태화하였다. 모더니즘의 순수조

형주의로 말미암아 도예가들은 이제 도예가 “흙을 매체로 삼는 고유한 입체예술 즉 세라믹 아트”(서영희, 2019, p. 50)라고 인식하게 되었다. 그리하여 도예는 다른 예술 장르와 달리 독특하게 흙을 사용한다는 점에서 다른 예술 장르와 구별되는 독자성을 가진다는 점을 강조하고, 도예에서 오브제 형식과 시각 및 촉각적 감각을 강조하게 되었다(서영희, 2019).

공예와 예술의 통합에 대해 이중의 저항이 많았다. 이를테면 추상화를 연상시키는 기하학적 문양의 켈트가 예술켈트로 부상하는 분위기 속에서 1971년에 휘트니 미술관에서 <아메리칸 켈트>라든가 <예술 켈트>, <예술가와 켈트>같은 전시가 열렸을 때, 켈트는 이중의 저항에 휩싸이게 되었다. 이를테면 전통적인 켈트 작업을 해 오던 이들은 그들대로 예술 켈트라고 하는 것들이 전통적으로 이어져 오던 문양을 따르지 않고 또 손으로 바느질도 하지 않았다고 해서 거부하였고, 일부 미술관 큐레이터들은 큐레이터들대로 켈트 벽걸이는 액자에 끼워져 있지 않았으므로 전시하기를 다소 꺼려하였다(Huitt, 1998, Shiner, 2015, p. 424 재인용). 1980-1990년대에도 이 문제에 대한 논의는 계속 공예 잡지에 실리게 된다(Andrews, 1999, Shiner, 2015, p. 425 재인용). 여기에서 몇몇 예술가들은 여전히 전통적 공예인들을 단순 기술자로 간주하는 경향을 보였다. 이는 공예인들 편에서도 마찬가지였는데, 공예인들 내부에서도 상반된 의견차가 나타났다. 한편에서 친예술과 공예인들은 전통적 형태를 거부하고 공예의 기능을 없애야 예술로서의 공예가 된다고 보는 입장을 취하였다. 그리고 다른 한편에서 친 공예과 공예인들은 예술을 쫓는 공예인들을 예술계를 위해 공예기량과 서비스를 제공한다고 비판하였다. 이러한 대립적 경향을 보여주기도 하듯 80-90년대 저명한 미술가나 비평가들은 예술로서의 공예작품들에 무관심하거나 공예 작품들이 지나치게 잘 만들어지고 아름답다고 보았다. 이를 염두에라도 두듯이 공예가들은 그들의 작품이 잘 만들어졌다고 하는 평판을 부담스러워하고 자신의 작품은 “공예”가 아니라 “예술”이라는 것을 부각시키고자 하는 경향이 있었다(Shiner, 2015). 그럼에도 불구하고 공예와 예술의 관계는 예술로서 통합되기 시작하였고 이제 이에 대해 부정하는 이는 거의 드물게 되었다.

그런데, 최근 동시대의 공예는 이제까지와는 또 다른 양상을 띄고 있다. 예술이 생활과의 경계가 해체되는 경향에 편승하면서 공예가 예술인지 생활인지가 모호해지는 상황에 이르게 된 것이다. 다시말해 우리 시대의 공예는 예술의 일종으로서, 현 예술이 장르 해체 속에서 생활과의 경계가 모호해지는 상황을 경험하고 있듯 공예도 생활과의 경계가 해체되고 있는 것이다. 이러한 양상은 이미 뒤샹으로부터 예견되었었다. 그는 제설용 삽, 소변기 같은 일상용품을 순수예술로 변모시킴으로써 예술과 생활 사이의 구분을 지워버렸었다. 주지하듯 《샘》은 독립예술가협회가 1917년 주최한 전시회에 그가 Richard Mutt라는 이름을 빌어 출품한 작품이다. 이 작품은 한편으로는 예술이 아닌 것으로 간주 할 수 있고, 다른 한편으로는 예술로 보이기도 한

다. 한편으로 이 작품이 반예술적인 것으로 보이는 이유는 이 작품이 예술의 한계에 도전했기 때문이다. 다른 한편 이 작품이 예술인 이유는 이 작품을 통해 어떤 오브제에 새로운 의미가 창조되었기 때문이다. 즉 뒤상이 말한 것처럼 이 작품은 머트씨의 “선택” 때문에 예술이 된 것이다(de Duve, 1991, Shiner, 2015, p. 444 재인용). 《샘》으로 인해 일상의 오브제가 예술이 되는 길이 열렸다. 이로써 일상생활을 위한 오브제 혹은 용도가 있는 오브제라고 간주되는 공예가 순수예술인지 아닌지에 대한 논의는 무색해졌다. 왜냐하면 공예라고 할 수도 없는 레디메이드 조차 이제 예술이 되었기 때문이다. 다시 우리의 논의로 돌아가 뒤상 식으로 말한다면 예술가의 “선택”이 들어간 동시대의(contemporary) 공예가 예술임을 부정할 이는 이제 거의 없을 것이다. 그리고 보다 중요하게는 이제 예술은 생활과의 경계가 해체되면서 생활과 불가분의 관계를 맺게 되었다.

이상으로 공예의 역사를 개괄해 보았다. 연구결과 과거 2000여년 동안 예술의 의미는 “어떤 목적에 바쳐진 인간의 모든 제작 혹은 활동”(Shiner, 2015, p. 44)으로써, “광범위하고 실용적인 예술 체계”(Shiner, 2015, p. 36)가 존재했음을 알 수 있었다. 그러므로 꽤 오랫동안 예술과 공예 간에 구분이 확연하지 않았던 셈이다. 18세기에 공예가 예술과 분리되는 듯 하였지만 전체 역사를 놓고 보았을 때 비교적 짧은 시간이라고 볼 수 있는 200여년이 안 되는 사이 곧 공예는 순수예술에 동화되거나 순수예술에 저항하는 식으로 다시 예술과 통합되는 양상을 보이고 있다. 이러한 과정 속에서 이제 동시대 순수예술이 그러하듯, 공예예술도 생활과의 경계가 불명확해지는 경향을 보이고 있다. 이제 더 이상 공예가 예술인지 아닌지는 무의미한 논쟁이 되었다. 그럼 다음절에서는 확연히 구분되고 있는 동시대의 공예의 양상을 보다 구체적으로 이해해 보도록 하겠다.

동시대의 공예 예술, 일상생활로의 수렴

동시대(contemporary) 공예는 좀 더 파격적으로 달라지고 있다. 공예 자체 내에서 순수예술과의 접합점을 찾으려 모색하기보다는 공예의 바깥으로, 즉 공예를 일상생활로 가져오며 예술화를 시도하고 있다. 본 장에서는 일상생활로 수렴되고 있는 동시대 공예예술이 구체적으로 어떤 양상을 띄고 있는지, 기저에 있는 미학과 최근 공예 예술의 양상을 중심으로 논의해 보고자 한다. 논의를 통하여 공예를 과연 오브제에 국한된 것으로 이해해야 하는지에 대한 연구자의 궁금증이 해소되기를 기대해본다.

동시대의 공예예술을 위한 미학

최근 공예예술의 지향점을 뒷받침하는 근간으로 연구자는 예술과 생활이 별개의 것

이 아니라고 본 존 듀이(John Dewey)의 미학과 관람객의 참여와 과정 속에서 작품을 구성할 것을 주장한 니콜라 부리요(Nicolas Bourriaud)의 관계미학을 들고자 한다. 듀이는 순수예술과 실용예술의 분리, 예술과 생활의 분리에 반대하고 예술과 일상의 통합을 역설하였다. 그는 다음과 같이 말한다.

실용**예술**과 순수예술 사이에 종류상의 차이를 도입하려는 시도는……우스꽝스럽다.……근본을 구분하자면 형편없는 예술과 훌륭한 예술이 있을 뿐이고, 이는……유용한 것과 아름다운 것 모두에 똑같이 적용된다.(Dewey, 1988, Shiner, 2015, p. 406 재인용)

Dewey는 전통적인 응용예술과 대중예술을 예술에 포함시키고자 하였고, 바느질과 같은 일상의 활동에서도 “예술”이 있다고 보았다. Dewey는 다음과 같이 말한다. “진정한 예술은 “도구적인 동시에 완전”하며, 예술을 유용한 것과 순수한 것으로 분리할 때마다 우리는 “예술의 본질적인 의미를 파괴한다”(Dewey, 1988, Shiner, 2015, p. 407 재인용). Dewey는 일상생활에서 예술을 가려내고자 미적인 것의 개념을 그의 방식으로 새로이 구축하였다. 그는 미적인 것을 “경험의 유별난 종류가 아니라 인간의 모든 경험이 지닌 한 차원”(Shiner, 2015, p. 406)으로 보았다. 듀이는 경험의 핵심이 “불균형 후에 오는 조화의 느낌”이라고 보았는데, 이 불균형 후에 오는 조화의 느낌이 특히 통합을 이루어 정점에 달하면 그 순간이 미적이라고 보았다. 그는 순수예술이 특히 더 “의미의 최대치”를 끌어내긴 하지만 모든 예술은 기본적으로 이 미적이거나 통합적인 경험을 제공해준다고 보았다(Dewey, 1934, Shiner, 2015, p. 195 재인용). 듀이가 보기에 유용성이 있다고 해서 불균형 후의 조화를 깨트리는 것은 아니므로 유용성이 있다고 해서 예술이 아닌 것은 아닌 것이다.

다음으로 최근 동시대의 공예예술은 니콜라 부리요(Bourriaud, 2011)의 관계미학(relational aesthetics)을 토대로 삼고 있다. 관계미학은 인간이 인간과의 만남과 관계를 회복해야 한다는 믿음에서 대두되었다. 부리요는 신자유주의 체제하에서 정치, 사회, 경제적으로 획일적인 세계화와 소비 자본주의가 득세하게 되었다고 본다. 그리하여 인간과 인간이 직접 만나 교류하는 것이 쉽지 않게 되고, 인간관계가 기계적으로 변화되었으며 효율성에 의해서만 연결되고 있다고 보았다. 여기서 관계예술(Relational Art)을 주장하게 되는 바, 관계예술이란 예술 작업을 통해 다른 사람들과 만나고 소통하며 공감하는 관계를 맺도록 하는 데 주안점을 둔 예술을 말한다. 관계예술은 작업방식 상 몇 가지 특징을 띤다. 첫째, 관계예술은 미술이 협업을 통한 사회적 실천이 되기를 기대하였다(진휘연, 2018). 부리요의 관계 미학은 사람들간에 사회적이고 정치적이며 경제적인 면(들)에 있어 소통을 이루어 사회적 실천으로서 예술작업을 수행하길 기대하였다. 그는 반자본주의, 반상업주의를 표방하며 미술이 사회적

교류와 소통이 장이 되길 기대한 것이다(진휘연, 2018). 둘째, 관계예술은 관람자들의 적극적 참여를 중시한다(진휘연, 2018). 관계예술 하에서는 관람자들 스스로의 주도성과 자발성에 의한 참여가 곧 작품의 내용을 결정 짓게 된다. 따라서 기존의 관람객 참여 중심 예술경향보다 보다 적극적인 관람자의 참여를 확인할 수 있다. 예를 들어 리크리트 티라바니자(Rirkrit Tiravanija; 1961-현재)가 《무제》(1992)에서 오브제 형식의 작품제작을 과감히 탈피하고 갤러리 공간을 식당으로 꾸며서 관람객들이 손님으로서 태국의 전통음식을 즐길 수 있도록 하였을 때, 그는 관람객들로 하여금 여러 관계들을 경험하게 해 주었다. 이를테면 낯선 “환경, 사물, 건축물, 상황”을 만나게 하였는데, 이것의 요체는 관람객의 참여였다(진휘연, 2018, p. 8; Bourriaud, 2011). 셋째, 관계예술은 과정이 중시된다(진휘연, 2018). 펠리스 곤잘레스-토레스(Felix Gonzalez-Torres; 1957-1996)는 《무제(총기사망)》(1990)에서 전시장에 포스터 뭉치를 쌓아두고 관람객들이 그 포스터 뭉치에 참여하게 하였다. 포스터는 1989년 5월 1일에서 7일 사이에 총기사고로 희생당한 사람들에 대한 내용을 담고 있었다. 혹자는 쌓여진 포스터를 바라보았고, 혹자는 포스터를 가져가서 읽었는데, 이 작품은 관람자들이 참여하는 이 모든 과정이 곧 작품이 되는 방식이었다.

동시대 공예예술의 양상

사회참여적. 동시대의 공예예술은 사회적 메시지를 전달함으로써 사회참여적 역할을 하고 있다. 작가들은 공예를 통해 메시지를 전함으로써 정치적, 사회적으로 영향을 끼치고 그림으로써 사회를 변화시키고자 참여하고 있다. 마이클 브렌슨(Michael Brenson)은 “모더니즘 회화와 조각은 언제나 심오하고 불가결한 종류의 미적 경험을 제공할 것이다. 그러나 모더니즘 미술은 이제 미국인들의 생활을 위협하는 사회적, 정치적 문제들과 외상들에 효과적으로 대응하는 것과는 거의 무관해지고 말았다”(Shiner, 2015, p. 451)고 말한 바 있다. 최근 포스트모던 도예 예술가들은 이와 같은 모더니즘의 한계를 극복하고자 생활 속에서 겪는 복잡하고 다층적인 문제들에 대해 다루고 있다. 이를테면 최규락의 《아담의 창조》를 보자. 이 작품은 미켈란젤로의 시스틴 예배당의 천정에 그려진 원작에 세라믹 도예 조각으로 재생산된 작품이다. 작가는 정치인이나 시사적 인물 등 권력의 중심에 있는 사람들을 우스꽝스러운 로봇으로 패러디한다. 그는 다음과 같이 말한다.

[나는] 쓸모없는 제품을 만든다…… 시대의 표정을 담아내는 것이 저의 작품 주제이다. 흙이라는 소재를 통해서 시대의 자화상을 만드는 것이지요…… 광화문 촛불이 만든 역사를 인물과 그들의 표정을 통해 표현해보려는 것이다.(서영희, 2019, pp. 60-61)

권력이 이외에도 평범한 시민들의 초상을 제작하면서 그는 사회문제에 민감히 반응하고 사회에 메시지를 띄우는 작업을 수행하고 있다.

사회참여를 위한 예술작품으로는 반드시 거대 담화가 필요한 것이 아니다. 예를 들어 공동체 기반 예술(community based art)의 일환으로 공예 예술가들이 지역 주민들과 함께 디자인하고 색칠을 하며 동네벽화운동(neighborhood mural movement)을 하고 있다. 예를 들어 브라질 리우데자네이루 파벨라의 벽화운동을 보자. 파벨라는 마약거래와 같은 범죄가 극심했던 장소로 갱단과 정부군이 대낮에도 헬리콥터와 장갑차까지 동원하면서 시가전을 벌이는 장소였다. 2002년 기준, 총기사고로 사망한 이들이 38,088명에 이른다는 통계를 볼 때, 이 지역이 얼마나 치안이 불안하고, 가난과 폭력으로 얼룩진 범죄도시인지를 추측할 수 있다(이태호, 2016). 이곳에서 쿨 하스와 우르 한은 《연 날리는 소년》(2007) 벽화를 청소년들과 함께 제작함으로써 파벨라에도 여느 도시의 시민들처럼 온정이 가득한 사람이 살고 있음을 알렸다(이태호, 2016). 이 벽화는 주민들이 스스로 공예예술가가 되는 기회를 가지고, 동시에 자신들의 주변 환경을 스스로의 힘으로 벽화라는 공예를 통해 개선할 수 있음을 보여준다. 이 특성은 서영희(2019)가 현대 도예의 특징 중의 하나로 본 메시지 전달 매체로서의 특성과 유사하다. 사회참여적인 특징을 띄는 동시대 공예예술은 메시지 전달 매체로서의 현대 도예의 성격이 그러하듯 예술이 사회의 영향력 아래에 있는 것이 아니라 오히려 공예예술이 “사회적 형태로서 해당 세계를 능동적으로 재프로그래밍”(서영희, 2019, p. 56)한다고 볼 수 있다.

사회참여적인 특징을 띄는 동시대 공예예술은 세계를 재프로그래밍한다는 점에서 18세기 전의 공예와 구별된다고 볼 수 있다. 다시 말해 과거의 공예예술도 물론 사회적, 정치적 맥락과 깊은 관련을 맺었지만, 과거의 공예예술은 지배 이데올로기를 강화하고자 하는 의도가 강하였다. 예를 들어 그리스·로마시대의 미술은 범아테네 축제라는 사회적, 정치적, 종교적, 실용적 목적을 위해 제작되었다. “항아리, 잔, 봉헌상, 묘비, 신전의 일부, 주택의 장식 부품” 등 그리스 시대의 조각이나 그림은 대부분이 일상생활이나 종교의식을 위하여 만들어진 기능적 물품들이었다. 독립된 조각상으로 우리가 미적으로 감상하는 그리스 예술품들도 종교적이고 정치, 사회적 목적을 위해 제작된 것이었다(Spivey, 1996, Shiner, 2015, pp. 71-72 재인용). 현재 우리가 르네상스 작품으로 보는 것들, 이를테면 “파사드, 프레스코화, 패널화……태피스트리, 깃발, 분수, 세련된 가구, 도자기” 등도 그저 관상용 혹은 미적 관조나 향수를 위해 주문된 것이 아니고, “사회적, 종교적, 정치적 생활의 도구”였다(Kemp, 1997, Shiner, 2015, p. 113 재인용). 이에 반해 동시대에 작가들은 공예 작품을 통해 사회를 보여주는 데에서 한 걸음 더 나아가 사회를 재편하고자 하는 경향을 보이고 있다.

장소지향적. 동시대 공예예술은 장소와 떼려야 뗄 수 없는 관계를 가진다. 특정한 장소와 불가분의 관계를 맺으면서 그 속에서 작업을 수행하는 것이다. 예를 들어 Burton의 작품을 보자. 만하르트와 만하르트(Manhart & Manhart, 1987)에 의하면 Burton은 그의 작품이 모든 사람들이 사용할 수 있는 공간을 구축하는데 기여하기를 기대하였다(문선옥, 2000, p. 30 재인용). Burton은 그의 작품이 보다 많은 대중에게 다가갈 수 있을 때 작품의 미적, 실용적 목적이 보충될 수 있게 될 것이라고 보았던 것이다. 따라서 그는 미술작품을 제작할 때 모든 사람들의 삶에 공통된 작품을 만드는 것이 중요하다고 보았다. 대중은 그의 작품을 그들이 일상적으로 생활하는 공간에서 만나게 되고 감상할 수 있게 된다. 더욱이 감상에서 멈추는 것이 아니라 작품에 편하게 다가와 작품에 심지어 앉을 수 있는 체험도 하게 된다. 자연히 그의 작품은 관객과의 상호작용까지도 이끌어내게 된다. 이외 메리 미스(Mary Miss)와 스콧 버튼(Scott Burton) 또한 시각적으로 사람들을 매료시키면서 또한 사람들이 작품에 편히 다가와 작품에 편히 앉을 수 있고 또 모여 놀 수도 있는 장소를 제공함으로써 생활과 공예의 결합을 도모하고 있다.

물론 우리가 순수예술이라고 부르는 것과 공예가 분리되기 전의 공예도 특정 장소를 위해 제작되긴 하였으나 최근의 경향과는 다르다. 예를 들어 중세의 화가들이나 르네상스 시대의 화가들은 지금 우리가 생각하듯 독립적이고 탈맥락적으로 액자화되어 벽에 걸리는 작품을 그린 것이 아니었다. 작품을 위한 작품을 제작한 것이 아니라 “침실 벽이나 공회당 천정에 맞도록 짠 제단이나 혼례용 옷장의 일부”(Shiner, 2015, p. 36), 혹은 “조상, 회화, 조각, 상감, 멋진 촛대, 성체 현시대, 성유 물함...심지어 피렌체나 베네치아의 회의실 벽 혹은 천장”(Shiner, 2015, p. 113)이라는 특정 장소 맞춤형으로 작품을 제작한 것이었다. 공예예술가들이 장소성을 고려했다는 것은 최근까지도 이어져 이를테면 도날드 저드도 그의 집과 작업실을 인테리어 할 때 미적 조화를 위해 장소에 어울리는 가구를 제작한 바 있다(Manhart & Manhart, 1987, 문선옥, 2000, p. 30 재인용). 그런데 이들은 공통적으로 작품이 놓여지는 장소의 아름다움이나 장소의 특성과 관련한 특정 목적을 위하여 장소성을 고려하였다. 이에 반해 동시대 공예예술가들은 예술을 위한 예술 혹은 자족적 작품을 제작하기 위하여 장소성을 고려하기 보다는 공동체의 삶 속에서 공동체가 살고 있는 물리 및 심리적 장소감에 대해 고려하기 위하여 장소성을 고려하고 있다.

이상으로 동시대 공예 예술의 역사를 개괄해 보았다. 연구결과, 동시대 공예예술은 이제 더 이상 단순한 오브제에 머무르지 않음을 알 수 있었다. 일상생활로 수렴되는 특징을 보이고 있는 동시대의 공예예술은 생활 속에서 참여자들에게 조화된 미적 경험을 불러오고 있다. 그리고 관상용으로 갤러리 안 좌대위에 놓여지기를 거부하고 이제 작품 제작자와 감상자가 살고 있는 일상생활로 들어가 그 속에서 사람들간의 관계가 기반이 된 소통과 공감의 참여과정 속에서 사회적 실천을 모색하고 있다.

요약 및 결론

본 연구는 공예사를 살펴봄으로써 미술교육자를 포함한 관람객들이 동시대 공예를 마주함에 있어 흔히들 갖게 되는 생각인 “공예는 예술과 분리된 오브제”라는 개념이 오해였음을 밝혀 보고자 시도되었다. 연구결과 공예는 오랫동안 예술과 통합되어 있었음을 알 수 있었다. 공예는 인류의 2000여년 역사동안 예술로 작용해 왔다. 비록 최근 200여 년 동안 순수예술의 대적점에 있는 것으로 여겨지던 때도 잠시 있었으나 순수예술에의 동화와 저항을 거쳐 이제 공예예술은 예술로 자연스럽게 받아들여지면서 예술이 당면하고 있는 이슈인 일상생활과의 경계해체를 함께 경험하고 있는 실정이다. 그 결과 예술이 그러하듯 공예예술도 일상생활과의 융합이 활발히 도모되고 있다. 다음으로 동시대의 공예는 단순한 오브제에 국한 될 수 없음이 연구결과 도출되었다. 일상생활로 수렴되고 있는 동시대의 공예 예술은 듀이와 부리요의 렌즈를 통하여 보았을 때 장소 속 사람들간의 관계를 기반으로 한 참여과정 속에서 사회를 변화시키는 총체적 미적 경험으로 연결되고 있기 때문이다.

이상으로 논의한 내용을 바탕으로 결론을 대신하여 공예교육의 방향을 제안하면 다음과 같다. 첫째, 학생들로 하여금 자신을 둘러싼 공동체의 생활을 둘러보고, 공동체를 위한 봉사나 여타 사회적 기능을 담당할 수 있는 작업에 대해 고심해보도록 한다. 학습자가 삶에서 경험하는 복잡다단한 문제들에 대해 생각해보고, 이 문제에 대해 공예를 통해 접근해봄으로써, 문제해결을 위해 참여하도록 유도한다. 둘째, 공예작품을 일종의 특수하고 자족적인 오브제로 간주하기보다는 학습자의 삶이 녹아 있는 장소 속에서 참여하는 과정을 통해 만들어지는 것으로 프로그램을 기획하는 것이 필요하다. 이는 의상, 장신구, 그릇 만들기, 실내 환경을 아름답게 꾸미기 등, 공예품 만들기를 위한 공예품 만들기에 초점을 두는 방식이나 액자 속, 혹은 좌대 위에 위치하게 하기 위해서 작업을 하는 방식에 국한하는 것을 피하고 작업 과정에 중점을 두는 것을 의미한다. 셋째, 작업의 주체는 만들기에 소질이 있는 소수의 특정 학생이 아니라 모든 학생들을 대상으로 하며, 교육의 목적은 모든 학생들의 삶을 위해서 실시한다는 생각이 필요하다. 학습자 스스로가 왜 공예품을, 어떠한 방식으로 만들어야 하고, 만드는 과정 속에서 어떠한 관계들을 경험했는지에 대해 소통해보게 하는 교육을 시도할 필요가 있다. 그리하여 공예를 통해 자신과 공동체에 대해 볼 수 있게 하는 것이 필요할 것이다.

참고문헌

- 문선옥 (2000). 日常 생활에서의 언어의 은유를 이용한 포스트모던 공예와 미술교육에의 함축점. *미술교육연구논총*, 11, 27-46.

- 박라미, 임우연, 정은정 (2007). 현대공예 이해교육 방향모색을 위한 ‘공예적 이해’의 미소고. *미술교육논총*, 21(1), 203-232.
- 서영희 (2019). *2019청주공예비엔날레 제2차학술심포지엄*. 청주공예비엔날레조직위원회.
- 안재영 (2019). *월간 도예 8월호*. 281.
- 엄혁용 (2006). *추상 표현주의 도조의 미술사적, 환경적 동인과 특성에 관한 연구*. 박사학위논문. 원광대학교 대학원.
- 이부연 (2005). 한국 중학교 교과서 디자인 및 공예디자인 교육에 관한 연구. *한국디자인포럼학회*, 12, 217-226.
- 이태호 (2016). *미술, 세상을 바꾸다*. 경기: 미술문화.
- 전광수 (2003). 美術科教育에 있어서 感覺力 향상을 위한 手工藝 교육의 필요성. *한국교육대학교 미술교육학회*, 14, 143-159.
- 진휘연 (2018). 참여의 미학-참여 담론과 현대미술 교육의 과제. *미술교육논총*, 32(3), 1-22.
- Bourriaud, N. (2011). *Relational Aesthetics*. (현지연 역). *관계의 미학*. 서울: 미진사. (원저출판, 1998)
- Efland, A. D. (2000). *A History of Art Education*. (박정애 역). *미술교육의 역사*. 서울: 예경. (원저출판, 1990)
- Shiner, L. E. (2015). *The Invention of Art*. (조주연 역). *순수예술의 발명*. 경기: 인간의기쁨. (원저출판, 2001)

Abstract

Historical Considerations for Understanding Contemporary Crafts

Jae-Young An

Gwangju National University of Education

This study attempts to clarify the misconception that the concept of “crafts is an object separated from art” by examining the history of crafts through a literature review. For a long time, craft has been integrated with art. Contemporary crafts can be seen to have the characteristics of moving away from being simple objects. Contemporary crafts can be viewed as socially participatory and place-based while breaking the boundaries between everyday life and crafts. The implications of this study for craft education are as follows: First, it is needed to have students explore the community and experience craft works that can take on social functions for the community. Second, it is necessary to transform the perception of crafts by creating them through the process of participating in the place where the learners’ lives are located, rather than considering crafts as self-sufficient objects. Third, the subject of the craft works is all students, and the making of the craft works should go forward for the students’ lives.

논문접수 2019. 10. 11	심사수정 2019. 10. 27	게재확정 2019. 11. 02
-------------------	-------------------	-------------------

몰입, 신체적이고 다중감각적인 지각, 생태미술교육: 버추얼 리얼리티(Virtual Reality)와 사운드스케이프 교육프로그램

고동연

명지대 객원교수

요 약

본 연구는 우리나라의 초등학교 학생과 가족을 대상으로 한 생태미술교육에 대한 사례를 버추얼 리얼리티(Virtual Reality)의 주요 특징인 몰입(immersion), 신체의 간섭, 다중감각적인 지각(multisensory Perception)의 세 가지 측면에서 분석해보고자 하였다. 이를 통하여 VR이나 멀티미디어가 예술교육 참여자들이 지식과 정보를 효율적으로 체득할 수 있도록 독려하는 동시에 어떻게 참여자들의 정서적이고 감성적인 공감대를 확장하고 있는지를 살펴보았다. 나아가서 VR을 비롯한 디지털, 혹은 관련 멀티미디어를 사용하는 국내의 사례들이 학교폭력, 청소년들의 자살문제, 생태환경 등의 각종 사회적 이슈들을 다루는 과정도 파악하였다. 대표적인 연구 사례인 감성놀이터의 VR <치유의 숲>(2018) <제주 매월>(2019)이나 김준의 사운드스케이프를 활용한 백남준아트센터의 워크숍 <수집된 물질들>(2018), 교육방송에서 방영된 “예술아 놀자!”의 2화 <돌 보름 낭 소랑소랑>(2019)은 과학기술의 기재를 예술교육에 접목한 미디어 아트 교육의 예이자 인간, 자연, 과학기술을 재정의하는 생태미술교육의 최근 유형이라고 할 수 있다. 이들 사례는 환경파괴의 심각성에 대한 정보나 도덕적 명분을 전달하는 대신 자연의 이미지나 소리가 어떤 정서적, 심리적인 효과를 지니며 인간과 자연의 공존, 그리고 각각의 중요성을 인식시키는 데 중점을 두고 있기 때문이다.

주제어

생태미술교육(ecology art education), 환경미술교육(Arts-based environmental education), 초등학교 미술교육(art education for elementary school students), 버추얼 리얼리티(VR), 몰입(immersion)

서론: 생태미술교육과 멀티미디어의 만남

가상현실과 멀티미디어를 활용한 생태미술교육의 등장: 연구의 배경과 목적

테드(Ted) 강연으로 유명해진 예술가이자 영화 제작자 크리스 밀크(Chris Milk)에

따르면, 버추얼 리얼리티(Virtual Reality, 이하 VR)이야말로 최고의 “공감 기계(emphatic machine)”이다(Milk, 2015). 2015년 당시 밀크가 공동 설립한 VR 영상 제작업체 브이알에스이 워크(Vrse.works)는 유엔(The United Nations)과 협력하여 인류가 당면한 사회적 이슈들을 VR 다큐멘터리로 제작해오고 있다. <시드라 위에 머문 구름>Clouds over Sidra>(2015)은 대규모 난민사태가 난 시리아를 방문해서 난민 캠프의 내부를 360도 고화질 VR 영상으로 사용자의 눈앞에서 펼쳐서 보여준다. 이용자는 파노라마 비전으로 촬영된 VR 영상 속 16세 난민 소녀가 거주하는 열악한 텐트 내부를 배회하는 듯한 착각을 하게 된다. 특히 2015년 구글과 삼성이 각각 비교적 저가의 머리 착용 디스플레이(Head Mounted Display, HMD-사용자가 안경과 같이 머리에 쓰고 영상을 즐길 수 있는 영상장치, 디스플레이의 제약에서 벗어난 탈 프레임 미디어)를 출시하면서 VR은 전시나 교육용으로 널리 사용되기 시작하였다. 최근에는 시각뿐 아니라 촉각, 후각을 자극하는 VR 영상도 제작되고 있다.

그렇다면, 리얼리티를 생생하고 다중감각적(multisensory)으로, 그리고 왜곡해서라도 실제보다도 더 실제와 같이 체험할 수 있게 해주는 VR이나 기타 멀티미디어를 활용한 예술은 어떻게 이용자나 관람객이 리얼리티를 대하는 자세를 변화시켰는가? 이러한 연장선상에서 최근 VR이나 이에 상응하는 미디어를 사용하는 예술교육 프로그램이 어떻게 학습자가 장면에 몰입해서 공감대를 형성하고 내적(심리적, 정서적인)인 변화를 일으키도록 하고 있는가? 예컨대 밀크의 <시드라 위에 머문 구름>은 시리아 난민 소녀의 예와 같이 분쟁지역이고 쉽게 접할 수 없는 장면을 VR로 촬영, 상영함으로써 관람객이 오지에서 일어나는 비극적인 일들을 한층 가깝게 느끼도록 만든다. 관람객은 난민캠프의 실내 환경으로 들어가서 이내 그들의 끔찍한 삶의 현실을 가까운 거리에서 실제로 목격하는 듯한 인상을 받는다. 실제로 밀크의 영상이 전 세계적으로 방영되면서 난민캠프 봉사자와 후원이 쇄도하였다(Milk, 2015).

VR을 비롯하여 나날이 발전되어가는 이른바 “몰입형(immersive)” 멀티미디어 장치들이 어떻게 이용자들의 심리적, 정서적인 변화를 일으키고 나아가서 교육적 효과까지 달성하는지에 대한 다양한 이론들이 제시되고 있다. 첫 번째로 모든 감각기관이 총체적으로 연결돼서 완벽하게 그 장소에 있는 듯한 착각을 불러일으키는 “몰입(immersion)”은 중요한 교육적 효과로 손꼽힌다. “몰입”이란 사용자나 참여자가 철저하게 자신의 모든 감각과 인지능력을 동원해서 총체적으로 빠져드는 상태를 의미하며, 눈앞에 존재하지 않는 상태를 실제 존재하는 것처럼 느끼는 “현존(presence)”의 경험과 혼동해서 사용되기도 한다(Liu, Dede, Huang, & Richards, 2017). VR 장치가 선사하는 강화된 시각적, 음향적 효과 덕택에 사용자는 감정적으로 고양된 상태에 이르게 되고 특히 신체 전체를 움직여서 감상할 때 그 몰입의 상태는 더 강화된다(Minocha, Tudor, & Tilling, 2017). 두 번째로 VR은 이용자나 학습자가 자신의 지적인 탐구 과정에서 “통제력과 권한”을 부여받게 된다(Minocha, Tudor, & Tilling, 2017). 또

한, VR은 학습자가 평소에 그가 경험하지 못한 리얼리티를 타인의 관점에서 볼 수 있게 만들기도 한다. <시드라 위에 머문 구름>에서 이용자는 시드라가 거주하는 열악한 캠프 내부를 시드라의 관점에서 바라보는 것과 같은 착각을 하게 된다. 관점의 변화는 공감 능력을 극대화하는 데에도 중요한 역할을 한다. 이용자 자신의 성별, 인종, 문화, 종교적인 제약을 넘어서 전혀 경험해보지 못한 삶이나 상황을 대리 경험할 수 있기 때문이다.

몰입과 공감의 효과를 내는 것으로 알려진 VR과 미디어아트 예술교육의 형태들이 최근 생태미술교육의 분야에서도 적극적으로 사용되고 있다. 환경문제는 밀크가 유엔과 함께 제작한 동영상에서도 자주 다뤄진 테마이다. 최근 과학기술기재의 형식과 생태나 환경의 내용을 결합하는 “디지털-에코(Digit-Eco)” 아트는 신조어도 생겨났다(Coles & Pasquier, 2015). 디지털-에코 아트는 환경파괴와 연관된 데이터나 도덕적인 메시지를 전달하기보다는 자연체험의 중요성을 부각하는 최근 생태미술교육의 흐름을 반영한다. 생태미술, 혹은 생태미술교육의 선구적인 이론가이자 예술가인 메리 헬가 만테레(Meri-Helga Mantere)는 2004년 환경교육이나 생태교육에서 점차로 지식이나 메시지를 전달하는 방식이 아닌 감각적인 관찰과 소통을 중시하는 예술교육의 중요성을 강조한 바 있다(Mantere, M.-H, 2004). 아울러 생태미술교육 관련 이론가들도 인간과 자연환경과의 관계를 복원, 재정립하는 과정에서 디지털 정보 기술의 역할에 주목하였다. 로라 리 콜스와 필립 파스콸이어(Laura Lee Coles & Philippe Pasquier)에 따르면 이제까지 과학기술은 인간 문명과 자연을 분리해서 인식해왔다(Coles & Pasquier, 2015). 통상적으로 환경파괴의 주범 중의 하나로 지난 2세기 동안 급격한 인류문명의 발전을 이끈 과학기술문명을 지목하는 것이다. 이에 콜스와 파스콸이어는 “인간-기술-자연 관계”를 회복하기를 원한다고 주장한다(Coles & Pasquier, 2015). 디지털 기술을 사용함으로써 감각적인 경로를 통하여 인간과 자연이 다시 만날 수 있게 된다는 것이다.

따라서 본 연구는 VR을 비롯하여 각종 첨단 멀티미디어 관련 기자재와 장치를 통하여 가능해진 “몰입”과 “공감”의 경험이 어떻게 최근 생태미술교육에서 유용한 교육적 방법으로 대두되고 있는지를 살펴보고자 한다. 이를 통하여 만테레가 언급한 바와 같이 최근 생태미술교육 프로그램들이 새로운 형식과 매체를 사용해서 자연과 인간을 잇는 가교역할을 하고 있다는 사실에 주목하고자 한다. 연구자는 몰입, 공감각, 다중감각적인 관찰과 체험의 측면에서 VR과 멀티미디어를 활용한 미술교육의 예들을 다루어보고자 한다. 감성놀이터의 VR 프로그램 <바람의 대화, 죽녹원>, <제주 애월>과 김준의 사운드스케이프(soundscape)가 주요 분석의 대상이다. 국내에서는 드문 미술 심리치료의 분야에서 행해진 감성놀이터의 VR 프로그램은 서울시가 2015년부터 진행하고 있는 자살 예방을 위한 “찾아가는 생명문화버스”의 부분으로 2019년 4-12월 서울의 초등학교에서 진행되었다. 김준의 사운드스케이프는 2018년에 백남준아트센터, 2018년에 국립현대미술관, 2019년 교육방송과 한국문화예술교육

진흥원(아르떼)가 후원하고 협업한 텔레비전 프로그램 “예술아-놀자”에서도 소개된 바 있다. 이들 미디어아트를 활용한 교육프로그램은 정신적인 치유, 자연체험, 다양한 감각을 활용하는 최근 국내외적으로 주목을 받는 생태미술교육의 교육목표와 방향성을 잘 반영하고 있다.

VR 및 멀티미디어 기재와 예술교육프로그램: 기존의 연구 방향

국내외적으로 VR이나 증강현실(Augmented Reality)등의 새로운 디지털 매체와 프로그램들이 어떻게 기존의 교육프로그램에 적용될 수 있을지에 관한 많은 연구가 진행 중이다. 그러나 이러한 연구들은 이미 밝혀지거나 확립되어온 과학적, 역사적 지식이나 사실을 학생들에게 더 잘 이해시킬 수 있도록 돕는 교육 자재로서 VR 장치의 역할에 더 집중해왔다. 아울러 몰입의 상태를 촉발시키는 정서적인 반응보다는 이성적이고 인지적인 측면에 연구의 초점이 맞추어져 왔다.

실제로 VR의 교육적인 역할을 다룬 국내외 논문들은 과학, 수학, 추상적인 사고와 연관된 것들이 주를 이룬다.¹⁾ 과학과 응용수학의 각종 원리를 도표로 설명하는 과정에서 가상현실의 탁월한 교육적 효과가 언급돼 왔다(Mikropoulos & Natsis, 2011). VR과 같은 첨단기술에 대한 과학교사나 학생들의 관심이 높은 것도 이유이지만, 무엇보다도 VR이 눈으로 쉽게 관찰할 수 없는 추상적인 과학의 개념을 360도의 넓은 시야를 활용해서 3차원의 공간에서 공감각적으로 보여주기 때문일 것이다. 2010년 보고서에 따르면 VR 프로그램의 44%가 과학, 38%가 역사, 12%가 영어, 3%가 수학을 위한 교육용이며, 미술은 3%에 불과하다(Dalgarno & Lee, 2010).

미술의 분야에서도 아직 시작 단계이기는 하지만 VR 장치가 어떻게 미술교육의 효과를 증대할 수 있는지에 관한 여러 실험이 진행 중이다. 구글은 2016년 머리에 장착하는 HTC 바이브(HTC Vive)와 연동해서 사용자가 눈에 보이는 3차원에서 그리면 스크린에 상이 맺히는 “틸트 브러시(Tilt Brush)”를 출시하였고, 같은 해 오쿨러스(Oculus)는 애니메이션 일러스트레이터를 위한 “퀸(Quill)”을, 3차원적인 물체의 모델링을 위해서 “중력 스케치(Gravity Sketch)”가 2014년에 출시되었다. 이들은 전통적인 미술교육이나 실습교육을 대체할 수 있는 효율적인 미술표현을 위한 프로그램들이다. 2017~2018년 예일대학교 미술대학의 학생들이 예술과 미디어의 협업을

1) VR이 지닌 교육적인 가능성에 관하여 회의적인 연구도 다수 존재한다. 게임화가 학습자의 성과 손실에 영향을 미친다는 연구결과(Attali & Arieu-Attali, 2015)가 있고, 게임을 활용한 교육 교재들이 비용도 비용이지만, 일선 교사들이 작동하기에는 너무 어렵다는 비판도 있다(McDaniels, Lindgren, & Friskics, 2012). “머리 착용 디스플레이(HMD)”의 경우 이용자의 적극적인 뇌 활동을 오히려 방해한다는 연구결과도 있다. VR이 공간적인 감각을 떨어뜨리거나 약화하고 감각 간의 불균형을 이룬다고 보기 때문이다. VR 착용자가 공간적으로 혼동을 일으키거나 이에 따라 “사이버 멀미(cyber-sickness)”를 하는 경우가 이에 해당한다(Lécuyer, 2017).

위한 센터(Center for Collaborative Arts and Media)에서 3차원의 실제 크기의 작업을 틸트 브러시를 사용해서 제작하였는데 아이디어의 구현단계에서부터 스케일, 촉감, 공간에서의 디스플레이 등을 학생들은 제작 단계에서부터 미리 실험하고 예상할 수 있었다. 예술제작의 과정을 전혀 다른 시각에서 바라볼 수 있게 만든 셈이다. 또한, 참여 학생들은 머리 착용 디스플레이(Head Mounted Display)를 쓰고 신체 전체를 사용해서 디자인, 드로잉 등의 제작과정을 진행할 수 있게 되었다. “머리 착용 디스플레이”는 사용자가 자신의 신체를 움직이고 손가락을 사용해서 보고 싶은 장면과 프레임을 선택할 수 있는 “지능형 시스템”에 해당하며, “시각·촉각·청각적 감각체험을 통한 인터랙티브 아트(Interactive Art) 연구”(2010)에 따르면, 관객의 움직임 등의 환경 정보를 센서(sensor), 카메라(camera) 등을 사용해서 입력하고 이 정보들을 실시간으로 처리, 분석해서 그 결과를 영상이나 그래픽(graphic), 음향 등의 미디어를 사용하여 출력하게 된다. 관객의 감정이나 감성 상태를 측정하고 이를 예술적인 결정에 참고하게 된다(김은영, 2010). 아울러 이동진, 정진현(2012)의 “증강현실의 프레즌스 경험에 관한 연구”에서 “대화식 컴퓨터 시뮬레이션으로 구성된 매체는 참가자의 위치 및 조치 및 하나 이상의 피드백을 대체 또는 보강”하게 되는데 이를 통하여 사용자는 시뮬레이션에 실재 자신이 존재한다는 느낌을 받게 된다.

예술과 과학을 결합한 융합과목들에서 학생들이 어떻게 VR 장치와 정보를 미술적 표현을 위하여 활용하고 있는지에 관한 연구들은 급속도로 진행되고 있는 것에 비하여 VR이 여타 미술교육에서 학습자에게 미치는 심리적이고 정서적인 영향과 그 활용도에 관한 연구는 상대적으로 미진하다. 김은영은 인터랙티브아트 작품은 관객의 직접적인 감각체험을 바탕으로 관객이 마치 게임을 하듯이 혹은 무언가 좋아하는 일을 할 수 있게 한다는 점에서 “몰입”의 효과를 높인다고 설명한다(김은영, 2010). 하지만 그의 연구도 미디어아트의 역사나 유형을 소개하는 데에 한정되어 있다. 따라서 교육의 현장에서 다중감각적인 장치나 내용을 활용하는 최근 미디어아트 관련 교육이 어떻게 학습자들의 체험을 심화시키고 정서적이고 심리적인 상태에 영향을 미치는지에 대한 분석은 이뤄지지 않고 있다.

물론 언급한 몰입의 상태가 주관적인 경험이고, 과연 그 경험들이 특정한 교육적 목표를 성취할 수 있는지에 대한 객관적인 평가 기준을 정하기는 쉽지 않다. 그럼에도 불구하고 VR의 장치를 이용해서 다양한 감각을 자극할 때 사용자들이 영상에 더욱 몰입하게 되고 특정 이슈나 주제에 대한 호기심을 증대시킨다는 사실은 여러 연구를 통하여 증명된 바 있다. “구글 익스페디션(Google Expedition)” 사용자를 대상으로 한 연구에서 VR의 확대된 시야, 동시에 여타 풍경을 제한 채 촬영된 풍경에 집중하는 시야, 사용자가 관심 있어 하는 물건, 풍경, 장면에 집중할 수 있게 하는 방식, 선택된 장면과 360도 풀 비전을 사용자가 쉽게 스위치 해서 비교해 볼 수 있는 시스템 등은 모두 몰입과 집중을 가능하게 하는 VR 장치의 장점이다(Minocha, Tudor,

& Tilling, 2017).

특히 환경파괴와 관련하여 스탠퍼드 대학 “가상현실 상호작용 랩(VHIL-Virtual Human Interaction Lab)”의 감독인 제러미 베일렌슨(Jeremy Bailenson)은 VR 다큐멘터리와 해양 산성화 문제를 설명하기 위한 인터랙티브 VR 게임을 발표하였고, 공감의 측면을 극대화하고자 하였다. 영상은 인류가 비효율적인 에너지를 지속해서 사용할 때 생겨나는 결과를 단순히 설명하는 것이 아니라 시각화하고 있다. 미래에 닥치게 될 재앙을 현대인들이 미리 목격하게 할 뿐 아니라 관객들이 미래 인류의 두려움이나 불안감을 공유하도록 하는 것이 목적이다. <스탠퍼드 바다 산성화 경험(The Stanford Ocean Acidification Experience)>이라는 인터랙티브 영상이 2016년 트라이베카 영화제(Tribeca Film Festival)에 선보인 후 이듬해 가상현실 인터랙션 랩은 “대대적인 공감(Empathy At Scale)”이라는 리서치 프로젝트의 목적으로 노숙자의 경험을 시뮬레이션한 인터랙티브 프로그램도 개발하였다.

학습자의 공감 능력을 증대시키려는 노력은 최근 생태교육의 흐름에도 부합된다. VR을 통한 공감 능력은 자연이나 생태계의 파괴에 대한 지식을 습득하는 것을 넘어서 환경문제를 자신의 것으로 인식하게 만든다는 점에서도 중요하다. 교육학자 최현석(2011)에 따르면, 공감 능력은 “상대방의 느낌, 감성, 사고 등을 정확히 이해하고 이해된 바를 정확하게 상대방과 소통하는 능력”(최현석, 2011, p. 246)이다. 또한, 공감은 머리로 습득한 정보를 마음으로 내재화하고 자신에게 동기를 부여하는 중요한 학습 과정이다(Turner, Meyer, & Schweinle, 2003). 이와 관련하여 상기한 이론가 만테레가 1992년 그녀의 글 “에콜로지, 환경 교육과 예술교육(Ecology, Environmental Education and Art Teaching)”에서 밝힌 생태미술교육의 궁극적인 목적을 떠올릴 필요가 있다. 만테레에 따르면 교육이나 체험이 실제 삶이나 생활 태도의 변화로 이어져야 하고, 이를 위하여 참여자가 스스로 동기를 부여하고 명분을 가지는 과정이 매우 중요하다(Mantere, 1992). 국내에서도 연구자들 사이에서 생태미술교육이 “융합교육을 통한 지식의 형성이나 시민의식 형성을 위한 교육이기보다 환경을 주제로 하는 예술적 삶과 삶의 태도에 대한 교육”이라는 흐름이 형성되고 있다. VR은 이용자나 학습자가 환경파괴나 보존의 심각성을 직접 체험하고 자신의 문제로 느끼도록 해주는 몰입과 공감의 수단이라는 점에서 최근 생태미술교육에서 유용한 장르로 떠오르고 있다.

미술교육의 측면에서도 감성놀이터의 VR 프로그램과 김준의 사운드스케이프는 공감각적인 경험과 문제해결적인(problem-solving) 접근방식을 도입한다는 점에서 유의미한 연구주제이다. 첫 번째로 미국의 철학자 아널드 베를란트(Arnold Berleant)는 미적 열망이 기본적으로 환경에 관한 관심과 인식에서 출발한다고 주장하였다(Berleant, 2010). 체험을 강조하는 생태교육은 환경에 대한 감수성과 경험으로부터 미를 발견하고 모방하는 고전적인 미술교육의 목표와 만나게 된다. 이러한 태도는 생태교육의

주요한 이론가이자 스스로 작가이자 미술교육자였던 만테레의 행보에도 부합하는 것이다. 사운드스케이프의 예에서 참여자들은 최대한 자신을 둘러싼 환경에서 거의 들리지 않는 소리를 포착하기 위하여 주위 자연환경의 변화에 극도로 집중하게 된다.

두 번째로 생태예술교육은 미술교육에서 필수적인 감각의 재발견을 돕는다. 이것은 미술교육의 중요한 목표를 감각과 인식의 전환으로 정의한 엘리엇 아이스너(Elliott Eisner)의 주장과도 맞닿는다(Eisner, 2002). 특히 감성놀이터의 VR은 초등학교 사용자의 시각뿐 아니라 청각적인 자극을 동시에 고려해서 만들어진 공감각적인 프로그램이며 백남준아트센터에서 진행된 김준의 교육프로그램은 주위 환경에서 관찰한 소리를 드로잉으로 전환하는 과정을 담고 있다. 시각에 한정되어 있던 미술교육을 청각, 촉각과 연계시켜 확대한다고 할 수 있다.

세 번째로 주위 자연환경을 민감하게 관찰하고 반응하는 태도는 미술교육을 표현보다는 “발견(discovery)”이라는 측면에서 접근하게 만든다. “발견”을 통해서 행해지는 교육은 학생들 스스로가 문제점을 상정하고 그 문제를 해결해가는 방식을 취하게 만든다는 점에서 미술교육의 패러다임적인 전환을 의미한다(Nutting, 2013). 감성놀이터의 <제주 애월>에서 흡사 실제로 신체를 움직여서 빼곡한 숲에서 바다로 전진해가는 3차원적인 가상 경험이나 김준의 사운드스케이프에서 학생들은 잘 들리지 않는 소리를 녹음하기 위하여 자신의 신체를 움직여서 소리를 만들어보는 과정은 신체와 연관해서 문제 해결 과정을 학생들이 직접적으로 경험하게 만든다. 특히 사운드스케이프에서 참여 학생들은 소리의 출처를 관객들에게 더 잘 전달하기 위하여 물건들을 수집하고 소리 박스를 만들면서 다각적인 소통의 방식을 스스로 고안해내게 된다. 이를 통하여 초등학교 학생들은 통상적인 자기표현을 위한 실기 수업이 아닌 문제를 자기 주도적으로 풀어가는 과정을 경험하게 된다.

세 가지 VR의 특징: 연구의 대상과 이론적 배경

유엔은 2015년 2030 지속 가능한 발전 과제로 자연에 대한 인간의 도덕적, 윤리적 책무를 강조하는 “생태시민성(ecological citizenship)”의 증진을 주요한 교육 의제로 내세웠다. 국내에서도 환경교육이 1992년 이후 보통 교과과목으로 포함된 이후 생태교육을 위한 교사 워크숍이나 어린이들을 상대로 한 생태미술교육이 학교 안과 밖에서 활발하게 열리고 있다.²⁾ 국내의 대표적인 환경생태교육으로는 <생태미술 동호회 숲

2) 환경교육은 1992년 6차 교육과정 개정을 통해 국가 교육과정의 보통교과로 도입되었다. 하지만 일선 학교에서 중·고등학교 환경 교과의 선택률은 2006년부터 2015년까지 지속해서 감소하고 있고 환경 교과를 선택했던 학교의 비율이 2006년도에 20% 수준에서 2014년에는 9%대까지 낮아지고 있다. 또한 환경 담당교사들은 환경교육 전공교사와 관련 교과 전공교사, 환경교육 연수를 받은 환경교사, 환경교사 상치 교사로 구분되는데, 이 중 가장 높은 비율인 50%를 차지하고 있는 환경 담당교사는 연수나 교육경험이 전혀 없음에도 환경 담당교사로 배정된 ‘환경교사 상치 교사’이다(서은정, 2016).

쟁이>, <어린이 생태프로그램 삼지 어린 농부학교>, <탄천 풍경 2013-알투스>와 함께 하는 천변풍경 새로 쓰기>, 수원시 어린이 생태 미술체험관 풀잎의 <상상 틈: 씨앗의 재발견>과 연계된 <초록생각전 연계 워크숍>이 있으며, 최근에는 지자체마다 초등학생을 대상으로 한 토요문화예술학교에 생태, 자연체험학습 등이 열리고 있다. 가족 단위의 여행객을 유치하기 위한 방학용 가족 프로그램(아르떼 후원)도 열리고 있다.

이에 본 연구는 서울시에서 진행하는 생명문화버스의 일환이자 교육부의 공공프로젝트로서 김준의 제주 꽃자왈 교육방송(EBS) 프로그램과 김준의 사운즈스케이프의 경우를 다루고자 한다. 김준의 텔레비전 방송 <돌 보름 낭 소랑소랑>(예술아 놀자 제 2화)(연출 남선숙 외 4인)은 TV 시사·교양·다큐멘터리 정규부문에서 한국방송공사가 수여하는 “이달의 PD 상”을 받았고, 2019년 “한·중·일 문화예술교육포럼”에서 한국의 대표적인 융합적인 예술프로그램의 한 유형으로 소개된 바 있다. 초등학생을 대상으로 진행된 생명문화버스가 자연의 소리와 VR 영상을 통하여 참여자들의 몰입과 미술치료의 효과를 보고자 하였다면, 김준의 사운즈스케이프는 최근 생태미술교육의 접점에서 강조되고 있는 체험과 다중감각적인 요소들을 활용하고 있다.

이와 관련하여 VR의 세 가지 특징을 중요한 분석의 기준으로 삼고자 한다. 첫 번째로 VR과 생태미술 교육의 접점에서 “몰입”과 “현존”의 개념을 들 수 있다. “현존”은 앞에서도 언급한 바와 같이, 멀리 있거나 현재 존재하지 않는 것, 혹은 존재하더라도 간접적인 수밖에 없는 것을 실제 여기에 존재한다고 느끼는 것이다. 관객이 몰입해서 영상 이미지를 “사실”로 받아들이는 경우를 말한다. 구조주의 영화이론가들이 영상매체를 권력의 도구로 비판하였던 것도 관객들이 스크린이나 기체 속의 영상 이미지가 리얼리티의 “재현”임을 깨닫지 못하고 현실과 영상 속 현실을 구분하지 못한다고 여겼기 때문이다. 일찍이 1950년대 프랑스의 영화이론가 안드레 바쟁(Andre Bazin)은 “진실의 진정한 재현(a true representation of the truth)”이야말로 영화감독의 도덕적인 의무라고 단언하면서 영화화된 극장, 즉 할리우드식 극영화는 궁극적으로 영화의 정신에 대한 “죄”라고까지 비난한 바 있다(Bazin, 1967). 그러나 이후 관객들이 영상 속 리얼리티를 받아들이는 방식에 대한 다양한 이론과 가설이 논의되어왔다. 영화비평가 브루스 베넷(Bruce Bennett)에 따르면 소리, 색상, 스테레오스코프(Stereoscope) 등이 소개되면서 영화의 리얼리즘이 보장되어 온 것과 같이 보이지만 영화가 태생적으로 지닌 모순성은 변화되지 않았다고 주장한다(Bennett, 2013). 최근 발전하고 있는 디지털 3-D 영화들은 영화적 사실주의를 완성한다기보다는 영화가 감각적으로 더 자극받기를 원하는 관객의 욕구를 채워주기 위한 수단에 지나지 않는다는 사실을 보여준다. 그 때문에 영화적 리얼리즘에 대하여 반문하게 만든다는 것이다(Bennett, 2013). 게다가 VR 영상의 경우 제작자가 미리 만들어 놓은 영상을 일방적으로 관객이 감상하는 것이 아니라 관객은 이미 제작된 장면 중에서 의도적으로

자신이 보고자 하는 프레임을 결정할 수 있다. 이때 화면의 연속성이 깨어지게 된다. 또한 VR 상영과정에서 관객의 능동적인 신체 움직임은 중요한 역할을 하게 되고 관객은 자신의 신체에 대하여 더욱 강하게 의식하게 된다. 따라서 VR은 영화적 리얼리즘의 기술적인 진일보를 이루기도 하지만 관객을 오히려 능동적으로 변모시키는 역할도 한다고 하겠다.

두 번째로 VR을 비롯하여 멀티미디어를 사용한 생태미술교육에서도 신체적인 움직임은 강조된다. VR은 이용자가 임의로 제어할 수 있는 개인적인 장치들을 제공하게 되는데, 제어하는 손의 움직임이나 고개를 돌리는 등의 신체적인 움직임이 학습능력에 영향을 미친다(Barsalou, 2008). 신체의 움직임은 이용자나 학습자가 접한 정보, 이미지, 상황에 대하여 더욱 친밀감을 느끼고 적극적으로 대처하게 만드는 것으로 알려져 있다(Hostetter & Alibali, 2004). 예컨대 빠르게 직선적으로 움직이거나 떨어지는 이미지를 보았을 때 조작하는 기계의 몸짓도 같은 강도와 방향으로 연동하게 되면, 신체의 움직임과 시각적인 경험이 합치되면서 사용자가 더 오래 주어진 정보나 이미지를 기억하게 된다. 감성놀이터의 생명문화버스를 위한 VR은 안마의자와 같이 신체가 이완된 상태에서 이용자가 자연풍경을 감상하도록 하였다. 김준의 사운드스케이프에서 참여자들도 자연에서 소리의 채집하기 위하여 시각적인 관찰뿐 아니라 신체를 통한 실제 물건과의 접촉을 끝없이 시도하게 된다.

세 번째로 VR의 또 다른 특징은 “다중감각적”이다. VR은 실시간 시뮬레이션 및 상호 작용을 포함하는 고급 사용자 컴퓨터 인터페이스를 사용해서 시각, 청각, 촉각, 냄새 및 미각의 다양한 감각기관을 자극하는 것이 가능하다(Burdea & Coiffet, 2003). 감성놀이터에서 최석영(2019)도 제주도 숲에서 녹음한 소리를 조합해서 음향효과를 만들어내고 소리와 함께 시각적 이미지가 이용자의 정서적 이완을 극대화하도록 하였다. 유사한 맥락에서 김준은 백남준아트센터에서 2018년에 열린 워크숍 <수집하는 물질들(Collected Materials)>의 결과로 참여자들이 상자 내부 중앙에 스피커를 설치하고 그 주위를 채집한 소리와 연관되는 물체들과 상응하는 색상, 형태, 선들로 장식하였다. 아울러 생명문화버스나 김준의 사운드스케이프 모두 사운드 드로잉과 같은 전통적인 시각 미술교육을 병행하였다. 이에 본 연구는 몰입, 신체를 위한 체험, 다중감각의 세 가지 측면에서 감성놀이의 생명문화버스와 김준의 사운드스케이프를 분석해보고자 한다. 이를 통하여 VR이나 멀티미디어를 사용한 생태미술교육이 인간, 자연, 과학기술과의 관계를 새롭게 접근하고 개선해가는 과정을 살펴보고자 한다.

연구 자료는 감성놀이터의 최석영 대표, 김준과의 인터뷰를 활용하였다. 현재 미술관이나 여타 기관들에서 문화예술가로 활동하고 있는 작가의 많은 교육프로그램은 대부분 작가가 주도해서 프로그램의 세부 사안을 구성하고 진행하는 방식이다. 뿐만 아니라 VR이나 사운드스케이프는 장비 대여, 구입, 조작 등의 부분에서 기존의

교육프로그램과 달리 작가나 교육자의 전문성을 절대적으로 필요로 한다. 따라서 작가와의 직접, 서면 인터뷰가 교육과정의 구성, 진행, 현장의 반응을 살피는 데에 있어 가장 중요한 기초자료이다. 또한 생명문화버스와 같이 프로그램이 정부 기관의 감독하에 있거나 보고서를 제출해야 하는 경우 일반 연구자가 자체적으로 조사를 진행하지 여의치 않은 부분도 있다.

감성놀이터의 VR 프로그램에 대한 분석을 위하여 제작 의도는 작가와의 인터뷰를 통하여, 분석은 작가가 깊게 영향을 받았다고 주장하는 알프레드 아들러(Alfred Adler)의 상담 심리학에서 정의한 단계와 연관하여 연구자가 진행하였다. 프로그램은 서울 코엑스에서 열린 《2019 가상현실 엑스포(2019 VR EXPO)》에서 직접 연구자가 경험한 것을 토대로 진행되었다. 현재 감성놀이터가 개발 중인 프로그램은 외부 기관의 후원을 받거나 수익을 창출하기 위한 것이라 개인 연구자가 설문 조사를 별도로 진행하는 데에는 한계가 있었다. 라이프가 진행한 생명문화버스의 경우에도 참여한 초등학생을 대상으로 한 설문 조사를 아직 외부에 공개할 단계가 아니어서 라이프사가 서울시에 제출한 사업계획안 문서를 토대로 전체 교육프로그램을 분석하였다. 생명문화버스는 서울시 보건의료정책과가 담당하고 있으며 현재 일반 연구자가 정보를 취득할 수 없는 상황이다. 대신 최석영 대표와의 인터뷰를 통하여 학생들의 반응에 대한 총평을 들을 수 있었다. 최석영(2019)는 생명문화버스 뿐 아니라 감성놀이터를 통하여 초, 중, 고생을 위한 VR 프로그램과 워크숍을 지난 4년 동안 진행해오고 있다.

김준의 사운드스케이프는 작가와 서면 인터뷰를 진행하였고, 교육과정의 세부적인 부분이나 참여자들의 반응은 추가 인터뷰를 통하여 진행하였다. 백남준아트센터의 교육프로그램과 설문 조사는 미술관에서 매년 교육프로그램에 관한 연구 결과를 보고서를 발간하고 있다. 보고서의 중요 내용을 바탕으로 설문 조사를 인용하였다. 아울러 김준은 작가로도 활동하고 있으며 그의 사운드스케이프는 아르코미술관, 국립현대미술관, 백남준아트센터에서 이미 여러 차례 선보여 왔다.

생명문화버스를 위한 감성놀이터의 VR: 생태계 이미지를 통한 자살 방지프로그램

여기에서는 2019년 여름에 초등학교 학생을 대상으로 진행된 찾아가는 생명문화버스 프로젝트에 참여한 감성놀이터의 VR 프로젝트를 서론에서 언급한 몰입과 공감각, 다중감각, 시각과 음악을 결합한 총체적인 감각의 차원에서 다루고자 한다. 미디어 아티스트이자 감성놀이터의 대표 최석영(2019)은 “서울 국제 미디어아트 비엔날레”, “광주 미디어아트 2012”, 독일의 “아르스 일렉트로니카 페스티벌 2019(Ars Electronica Festival 2019)” 등의 국제전에 참여한 작가이자 각종 VR 관련 교육프로그램을 제작

하고 실행하는 업체 감성놀이터의 대표이다. 2015년부터는 국내에서는 드물게 심리치료 VR 콘텐츠를 제작하였다. 각 교육구청은 3대 기술 분야(IoT·빅데이터, AR·VR·MR, 코딩기반 로보틱스)를 접목한 “미래 교육” 프로그램, 미래 교육 선도학교 등의 다양한 프로그램을 활발하게 진행 중이다. 감성놀이터는 90개교의 찾아가는 미래교육과 VR 콘퍼런스, 교사연수, 서울시와 혁신프로젝트 청소년 심리치유 VR 메이커스페이스, 한국 창의재단, 대안학교와 국제학교가 후원하는 워크숍을 통해 VR을 활용한 미술교육, 미술치료 프로그램을 기획, 구현해왔다. 2018년부터는 휴테크 연구개발센터나 서울 환경대학원과 MOU를 체결하면서 건강관리 분야에도 진출하고 있다. “VR 힐링 스페이스”를 오픈하였고, 12개의 심리치유 VR 콘텐츠를 개발하였다. 특히 직장인들을 상대로 하는 VR 체험 전시를 커피전문점 탐앤탐스의 영등포 루프탑 예술 라운지에서 열었다. 《제주의 향기, 애월》은 12개의 3D 사운드에 둘러싸인 그네 의자에 앉아 제주도의 소리를 생생하게 들을 수 있는 “숲”, 가상현실 지형 솔루션을 결합한 사진 작품 “가상의 산”, VR 기기를 착용하고 VR 영상을 관람하는 <치유의 숲, 꽃자왈>, <비의 정원, 비자람>으로 이루어져 있다.

VR과 심리치료 간의 관계는 여러 연구를 통하여 입증된 바 있다. 최근 정신적, 심리적 장애가 과도한 스트레스를 교정하기 위한 수단으로 VR이 적극적으로 사용되고 있으며 미술치료와 병행하는 경우들도 많다. 영 블럿(Youngblut)의 경우 자폐증 학생을 위한 VR 응용 프로그램을 개발한 바 있다. “기술의 세계(Skill World)”라는 VR 프로그램을 통하여 소통이나 학습 장애가 있는 학생들은 사회적 소통방식, 일반인들과의 대화에서의 두려움을 사전에 연습할 수 있고 실제 상황에 대비할 수 있다(Guttmann & Regev, 2004). VR을 통한 심리치료에서 가장 극적인 예로는 미국 워싱턴대학 재활의학과 데이비드 패터슨(David Patterson) 교수와 헌터 호프만(Hunter G. Hoffman) 휴먼인터페이스 기술연구소 소장이 함께 개발한 VR 영상게임 “스노우 월드(Snow World)”를 들 수 있다. 연구진은 신체 표면의 33% 이상이 심한 화상으로 뒤덮인 환자들에게 눈과 얼음이 덮인 협곡에서 다양한 대상들과 눈싸움을 벌이는 VR 게임을 체험시킨 후 그 결과를 분석했다. 실험에 참여한 환자들의 경우 MRI 뇌 스캔 사진 통증과 관련된 뇌의 활동이 현저히 감소하는 모습을 보였다(Panjwani, 2017). 게임이 계속되는 동안 환자들은 현실에서와는 전혀 다른 자신을 상상할 수 있었고 자신의 통증에 덜 집중할 수 있었기 때문이다.

감성놀이터가 2019년 여름 초등학교 대상의 “찾아가는 생명문화버스”에 선보인 VR 영상 <제주 애월>도 VR을 사용해서 정신적인 두려움이나 고통을 미리 방지하거나 개선하기 위한 교육 및 치료프로그램이다. VR 정신치료는 VR이 선사하는 몰입 효과를 최대한 이용해서 특정 두려움을 지닌 이용자들이 비극적이거나 불편한 상황에 대비할 수 있도록 심리적으로 훈련하거나 이완된 상태를 유지하도록 해준다. 원래 생명문화버스는 2015년부터 서울시가 자살 예방 및 방지를 위하여 개설한 사업

으로 2016년~2018년까지는 서울시의료원에서 주관하였으나 2019년부터 “라이프(자살예방행동포럼 라이프)”라는 비영리 민간단체가 맡아서 진행하게 되었다. 2016년부터 청소년 자살 예방을 위해 달려온 “서울시 생명문화버스”의 탑승자가 1만6000명을 넘긴 것으로 집계되었다. 생명문화버스 우리 학교 수다 공방에 2015년부터 올해까지 초·중·고 142개교 학생 1만6493명이 참여하였고, 교사·학부모 수다 공방에도 625명이 참여했다.³⁾



<그림 1> 생명문화버스



<그림 2> VR 존

2019년에는 처음으로 생명문화버스를 진행한 사단법인 라이프는 정신과 의사들과 교사, 사회복지사들로 이뤄져 있으며, 최석영(2019)은 라이프의 섭외로 참여하게 되었다. 특히 2019년에는 청소년 위주로 진행되던 자살 방지프로그램이 초등학교로 대폭 확대되면서 감성놀이터는 6월부터 7월에 이르기까지 송례초등학교를 비롯하여 신천초등학교, 상암초등학교, 길동초등학교 학생들을 상대로 VR 심리치료를 진행하게 되었다. 학교폭력 발생 연도가 날로 어려워지고 이로 인한 자살이 청소년에서 점차로 10대 초반으로 옮겨져 가고 있기 때문이다. 생명문화버스에서 최석영(2019)은 제주도를 대표하는 원시림 곳자왈과 제주의 자연풍경을 가상현실로 꼼꼼하게 표현해냈다. 참여한 초등학교생들은 5분간 편안한 의자에 앉아 눈앞에 놓인 듯한 제주의 자연에 몸을 맡기고 눈과 귀를 통해 치유의 시간을 가진다.

<표 1> 생명문화버스 프로그램-대상 초등학교 4학년 이상⁴⁾

- 3) 2019년 6월까지 생명문화버스 우리 학교 수다공방 참여자 7695명을 대상으로 조사한 결과 92%가 만족한다고 밝혔다. 학교 축제 등 행사 때 찾아가는 생명존중캠페인 <생명! 놀자> 역시 참여 학생 90% 이상이 만족했다는 결과가 나왔다. 또한, 행사에 참여한 학생 151명을 대상으로 아동 우울척도(CDI)를 사전, 사후 조사해 비교한 결과 전 항목에서 유의한 차이를 보여 효과가 있는 것으로 분석됐다. 특히 자아정체성 형성 시기에 생명존중 교육이 높은 효과를 보는 것으로 나타났다(박대로 2018).

VR 존 (5분)	LIFE 수다공방-미술 (15-20분)	LIFE 수다공방-기타 활동
- 프로젝트기업 '감성놀이터'와 협업 - VR&AR 기술을 기반으로 한 심리치유 프로젝트 - 가상공간에서의 자연풍경과 소리 경험 - 스트레스 해소 및 긍정적 자아 탐색 독려	- 생명존중/자살예방교육과 문화체험 활동 연계 - 학급 단위 교실 진행 - 원은희 작가의 그림을 바탕으로 대인관계에서 발생 가능한 다양한 감정 그림 Coloring	- 내 마음의 반창고/ '사람을 살리는 말' 실천 - 분노 캔들 만들기/ 스트레스컴퍼니 '화가 날 땐 초를 켜고 당신의 화를 녹이세요' - 켈리 달력 만들기/ 한 해 계획 수립/자기 관리 및 스트레스 관리 방법 구성
감상	토론/표현	표현/실기

이에 최석영(2019)의 VR <제주 애월>을 첫 번째 몰입의 측면에서 살펴보고자 한다. VR에서의 몰입은 영상을 통하여 가상현실을 실재하는 것처럼 느끼고, 다양한 시점에서 리얼리티를 경험함으로써 공감 능력을 극대화하는 과정이다. VR이 사용자를 360도로 에워싸기 때문에 긴장감과 친밀도에서 일반 영상보다 훨씬 강렬한 것은 자명한 사실이다. 관람자는 <제주 애월>에서 천천히 다가오는 숲을 헤쳐나가는 듯한 착각을 하게 된다.⁵⁾ 특히 제주 애월의 매우 촘촘한 숲의 구조는 미지의 세계로 점차로 빨려 들어가는 듯한 인상을 극대화해준다. <제주 애월>속 숲은 작가의 다른 제주도 관련 VR 영상작업에 비해서는 밝게 표현되어 졌다. 다른 VR 영상의 배경으로 사용된 제주도 비자림은 제 2 제주공항과 제주 영리병원을 둘러싸고 벌목과 난개발로 숲이 훼손된 지역이고, <제주 꽃자왈>은 한국전쟁 당시 발발하였던 제주 4.3 사건의 피해자들이 숨어 지냈던 아픈 역사를 지닌 장소들인 것에 반하여 초등학교들을 대상으로 한 <제주 애월>은 비극적인 역사적 상흔과는 거리가 먼 순수한 숲과 바닷가로 재현되었다.

또한, 빼곡한 숲의 구조에서부터 시작하여 후반부에서 숲을 나와 애월 해변으로 이르는 전개 과정은 탐험을 하듯 영상 속의 광경에 이끌리는 학생들의 몰입도를 높이는 동시에 상담 심리학에서 말하는 자기 성찰의 단계를 따른다고 볼 수 있다.

4) 라이프, 찾아가는 생명문화버스 사업계획안, 2019, 서울: 사단법인 자살예방행동포럼 라이프.

5) 국내에서도 “숲 치유프로그램이 초등학교의 인성 함양에 미치는 영향”의 사례와 같이 숲 치유 프로그램, 생태체험학습이 참가 학생들의 인성에 긍정적인 영향을 미치는 연구결과들이 있다. 경기도 A 초등학교 5학년의 한 학급을 대상으로 5회에 걸쳐 숲 치유프로그램을 시행한 결과 사회와 심리, 도덕, 신체의 세 영역에서 모두 수치가 상승하는 결과가 나왔다 (권영림, 2013).

작가는 자신의 VR 영상이 비엔나의 심리학자이자 정신 치료학의 주창자 알프레드 아들러(Alfred Adler)로부터 영감을 얻었다고 주장하였다(최석영, 2019). 아들러는 정신분석학이 강조하는 인간의 욕망 대신에 주로 사회적 욕망, 인정, 환경과 연관하여 개인의 성격이 결정되는 것으로 믿었으며, 특히 어린 아이의 발달단계에서 아이의 인정욕구를 강조하였다(Mosak & DiPietro, 2006). 나아가서 6단계의 정신치료, 상담을 통해서 환자 스스로가 치유의 방식을 찾아가고 핵심적인 가치를 발견해가도록 유도한다.

<제주 애월>의 어두운 숲에서부터 점차로 밝고 넓은 공간으로 움직여가는 발전 구조는 아들러가 주장하는 자기 주도적인 치유의 단계를 닮아있다. 1단계에서 닫힌 자신의 공간에서부터 서서히 나와서 상담자와의 공감대(empathy)를 바탕으로, 3단계에서는 자신의 감정에 대하여 인지하게 되고, 4단계에서 행동의 변화(change), 5단계에서 도전(challenge)에 이르게 된다. 이때 도전은 자아가 확장되어 자신의 사회적 가치, 기여도를 인식하게 된다. 6단계에서는 삶의 높은 핵심적 가치(higher values)를 스스로 정의하고 이를 바탕으로 삶의 모든 측면을 재조정하게 된다(Hersen & Sledge, 2002). <제주 애월>로 돌아와서 관객은 바다가의 이미지에 이어서 물과 같이 반사된 화면을 마주하게 되는데, 이것은 치유의 핵심적인 부분에 해당하는 자기 성찰(혹은 감정을 스스로 마주하기)의 단계를 학생들이 우회적으로 경험하도록 하기 위한 것이라고 해석할 수 있다. 여기에서 <제주 애월>은 환경파괴와 같은 생태미술교육의 단골 소재를 전면에 내세우지는 않는다. 대신 <제주 애월>은 자연의 이미지, 소리 등을 사용해서 학생들의 정서적인 이완을 도울 뿐 아니라 자기 치유의 과정을 학생들이 직접 경험하게 한다. ‘숲’이라는 자연주의적이고 초월적인 공간과 이미지 자체가 학생들에게 심리적인 안정을 주기도 하지만 무엇보다도 ‘숲’으로부터 넓은 ‘바다’로 나아가는 이야기 전개는 학생들 스스로가 자신의 감정에 몰입하고 동시에 이로부터 자유로워지는 단계를 연상시킨다. 또한 관객을 360도로 둘러싼 숲이 화면상 관객에게로 천천히 접근하듯이 압박하면서 집중도를 더해준다. 이후 넓은 공간으로 나오게 되면서 관객들이 느끼는 해방감도 커진다고 할 수 있다.

두 번째 숲으로 서서히 전진하면서 관람객이 자신의 신체적 움직임에 민감해지게 된다. 지면의 높낮이에 따라 약간의 경사를 오르거나 내리는 과정에서 나무가 가까워지기도 하고 멀어지기도 한다. 자연스럽게 시야도 고정되지 않고 앞에 놓인 숲과 가까워지기도 하고 멀어지기도 하면서 숲을 탐험해가는 신체의 변화와 앞으로 나아가는 몸의 움직임을 가상적으로 인지하게 된다. 또한 VR을 감상하는 과정에서 장치를 다루는 매우 미세한 손가락 움직임으로부터 신체의 상태에 이르기까지 이용자의 신체적 상태는 기억능력이나 교육적인 효과를 심화시키는 것으로 알려져 있다. 신체의 움직임을 통하여 더 많은 신경 경로가 활성화되고, 학습 신호 또는 메모리 추적이 더 강해지기 때문이다(Goldin-Meadow, 2011). 흥미로운 점은 VR <제주 애월>

은 빠르게 들어찬 숲이 관람객을 360도로 둘러싸지만, 나무가 서서히 관객에게 다가왔다가도 멀어지는 과정을 반복하면서 이완 효과를 만들어낸다. 생명문화버스에서 학생들은 편안한 의자나 안마의자와 같이 폭신한 의자에서 관람하게 되는데 ‘안마의자’는 한국인들이 신체적, 정신적 이완을 위하여 애용하는 도구로서 최석영(2019)은 안마기 제조회사인 휴테크와도 MOU를 체결한 바 있다. 이를 통하여 이용자는 차분하게 심리적인 안정을 꾀할 수 있게 되고 이러한 신체의 상태는 편안한 자연의 이미지에 부합한다. 감성놀이터의 정적인 VR 프로그램은 여타 생명문화버스에서 벌어지는 동적이고 표현적인 미술치료의 과정과도 대조를 이룬다.

세 번째로 몰입이나 신체적인 움직임과 함께 다양한 감각적인 요소들이 사용된다. 작가는 아예 자연의 소리를 녹음해서 음악으로 만든다. 예를 들어 8-12 헤르츠 사이에 위치하는 알파파의 소리가 정서적인 안정을 준다는 것은 이미 잘 알려진 사실이다. 최석영(2019)은 VR 영상 편집의 과정에서 소리를 파장에 따라 배열하고 같은 컴퓨터 화면에 소리 파장에 맞추어 초록색의 덩불을 군데군데 배치해 놓는다. 시각요소 중에서 가장 직접 심리상태에 영향을 미치는 요소로 알려져 있으며, 굴절이 심한 붉은 색에 비하여 초록색은 망막에 비쳤을 때 가장 덜 조정이 필요해서 심리적으로 편안하고 조용한 인상을 주는 것으로 알려져 있다(Wright, 1998). 결과적으로 제주 애월>의 풍경은 작가가 현장에서 녹음한 소리와 풍경으로 이루어져 있지만, 심리적인 안정을 주는 푸른색이 실사 풍경사진에서보다 훨씬 강조되어 있고 VR 착용자가 초록색 작은 덩불을 만날 때마다 자연의 주파수에 맞는 알파파의 소리를 경험하게 된다. 이와 같이 색과 소리가 짝의 맺구를 이루는 것은 일찍이 20세기 초 독일의 바우하우스에서 음악과 시각적 요소들 사이의 상관성을 연구하였던 바실리 칸딘스키(Vassily Kandinsky)를 연상시킨다. 현대음악에도 조예가 높았던 칸딘스키는 소리와 색상의 무계에 따라 도표를 작성하였고, “음악과 색상의 도표”는 이후 사운드 아티스트에 의하여 계승되었다. 칸딘스키는 그의 책 『예술에 있어서 정신적인 것에 관하여(On the Spiritual in Art)』(1911)를 통틀어서 색상, 형태, 선을 음악 악기에 비교하고는 하였다.

따라서 감성놀이터의 <제주 애월>은 아직 국내에서는 흔치 않은 VR을 사용한 미디어아트, 정신치료법, 생태예술의 점점에 자리 잡고 있다. VR의 몰입 효과와 심리학에서 사용하는 단계적이고 점진적인 자기 치유의 과정을 본뜬 <제주 애월>은 초등학생들에게 다른 세상을 탐험하도록 독려한다. 반면에 뇌파를 안정시키는 편안한 자연의 소리와 폭신한 의자는 그 탐험의 속도와 완급을 조절하게 만든다. 이를 통하여 정적이며 차분한 분위기에서 자신의 신체, 신체와 주위 자연과의 관계를 천천히 관찰하게 된다. 자연으로부터 직접 채집한 소리 또한 차분한 정서적 분위기를 한껏 고양시킨다. <제주 애월>은 환경보존이나 파괴의 메시지를 직접 전달하는 전통적인 환경 수업이라고 보기는 어렵지만, 체험을 우선시하는 최근 생태미술교육의 방

향성을 반영한다. 특히 360도를 에워싸는 VR의 몰입 효과, 자기성찰의 탐험 과정을 유도하는 영상의 전개 과정, 신체적인 이완의 돕는 관람 환경, 마지막으로 색, 소리, 음악, 긴장과 이완을 반복하는 리듬감 등의 공감각적인 요소들은 자연과의 조우를 통하여 자신의 감각기관에 집중하게 되고 상담심리학에서 말하는 자기 성찰의 과정에 스스로 다다를 수 있도록 유도하기 위한 것이다. 만테레는 생태미술교육이 인간과 사물, 자연, 세계와의 연관성을 깨닫게 하는 “관계성”에 기초한 미술교육이 되어야 한다고 역설한 바 있다. 즉 자연적인 창조물로서 자기 자신의 본질을 보고, 받아들이고, 기억해야 한다는 것이다(Mantere, 1992). 생명문화버스는 학생들이 자연풍경에 몰입함으로써 자신의 감정과 가치에 집중하게 되고 이를 통하여 자신의 가치를 발견하게 된다는 점에서 생태미술교육의 확장된 목표를 따른다고 볼 수 있다.

김준의 사운드시케이프 워크숍

사운드시케이프는 전통적인 의미에서 VR 교육프로그램은 아니지만, 미디어아트의 중요한 부분이자 소리를 통하여 장소와 자연에 대한 우리의 공감을 이끌어낸다는 점에서 생태미술교육의 중요한 장르 중의 하나이다.⁶⁾ 소리를 통하여 자연과의 친밀도를 높이고 인간과 자연이 공존하는 생태계의 현황을 파악할 수 있기 때문이다. 또한 김준의 사운드시케이프를 이용한 교육프로그램은 몰입, 신체적인 움직임, 공감각, 다중감각적인 경험을 중시한다는 점에서 VR 장치를 활용한 예술이나 교육프로그램과 중요한 특징을 공유한다.

사운드시케이프는 사운드아트의 일종이다. 원래 이 용어는 캐나다의 작곡가 머레이 쉐퍼(Murray Schafer)에 의하여 사용되기 시작하였고, 정확히 음악은 아니지만 음악을 만들 수 있는 각종 소리 들을 “폰타주”와 같이 짜집기한 경우를 일컫는다(Schafer, 1977). 음악과는 구분되지만, 동시에 단순한 소음과 구분되는 형태의 실험적인 소리의 의도적인 모음이라고 할 수 있다. 사운드시케이프가 생태미술에서 중요한 장르로 떠오르게 된 것은 소리를 통하여 인간과 자연의 상호관계를 탐구하는 장르이기 때문이다. 쉐퍼가 규정한 음향환경에는 지질의 변동 과정, 생물학적 활동, 심지어 박쥐 에코 로케이션 호출과 같은 인간들이 감지 못하는 자연계의 소리나 진동들이 포함되며, 나아가서 인간의 활동과 소음의 관계 또한 사운드시케이프의 소재가 된다. 물론 최근 인간의 건강에 도움이 된다고 밝혀진 자연과 음악의 일부 소리도 사운드시케이프의 소재가 된다. 따라서 최근 사운드시케이프는 단순히 자연적인 소리

6) 최근 사운드시케이프 예술교육이 지역사회와 학교문화예술교육 활성화를 위하여 <학교 문화예술교육 지원사업>에서도 진행되고 있다. 일례로 광명공업고등학교 스마트미디어과 1학년 학생들을 대상으로 작가들과 함께 스피커와 앰프를 납땜하며, 사물 악기를 만들고, 전도성 잉크를 활용해 전기회로를 그리며 작품을 제작하고, 학교 주변의 소리를 채집하여 사운드박스 작품을 제작해 나가는 과정을 진행하였다. 10주간 진행된 작품들을 모아 교내 전시도 열렸다.

를 채집하는 과정이 아니라 어떻게 소리와 인간의 신체적인 변화, 인간의 활동이 연관을 맺고 있는지를 집중적으로 다룬다.

김준 또한 인간과 환경, 소리와 인간의 관계를 규명하기 위하여 소리를 사용한다. <혼재된 신호들, DMZ>(2015), <자생하는 식물, 장식된 식물, 호주 식물 생태계>(2016), <플리센, 오래된 재개발단지>(2016) 등 국내외의 특정 장소의 역사성이나 현상들을 관찰하고 수집하여 그 결과물들을 사운드 설치작품으로 제작하였다. <인스턴트 풍경Instant Landscape>(2013)에서는 땅에서 새어 나오는 가스, 지층 하부 구조의 마찰, 혹은 진동들을 소리로 전환하여 채집하였고, 감춰진 레이더 기지를 찾아내거나 도시 주변의 에너지 발전소가 인간에게 미치는 영향력들을 가늠할 수 있는 수단으로서 소리를 사용한 <피드백 필드Feedback Field>(2012-2013)가 있다. 전쟁의 긴장감이 도는 DMZ를 비롯하여 평택 미군기지 근처의 초등학교 학생들과 사운드시케이프도 진행한 바 있다. 작가는 소리의 역할을 다음과 같이 규정한다. “수치화된 데이터는 우리가 ‘그럴 거야’라고 생각하는 것을 ‘그렇다’라고 보게 만들어요. 그리고 보이지 않을 때 우리가 가장 진실하게 느끼는 매체가 저는 소리라고 생각해요. 그래서 전자기기나 진동 센서 등을 활용해 측정하고 이를 통해 채집된 소리를 구현할 수 있는 인터페이스(Interface)를 만들어 선보이는 거예요”(김준, 2019a).

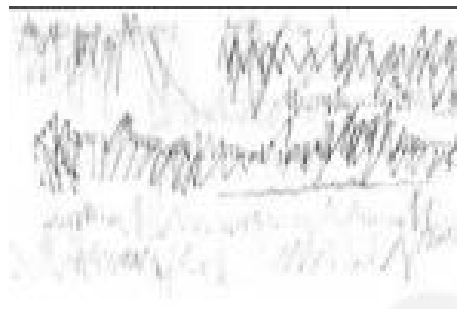
김준은 최근 4~5년간 국내의 미술관에서 가장 활발하게 미디어아트 관련 워크숍이나 교육을 진행하고 있는 문화예술교육자이기도 하다. 2015년 아르코 미술관에서 열린 <소리공동체> 연계 사운드아트 워크숍, 2015년 경기도미술관의 가족대상 <미술관 소리풍경>, 2016년 국립현대미술관과 함께 칠원의 한 초등학교를 방문하여 진행한 DMZ 생태환경의 사운드시케이프, 이외 2014년 한국문화예술교육진흥원 아르떼의 중학교 자유학기제 미디어아트 예술교육 시범사업, 국립현대미술관의 찾아가는 미술관, 각 지방이나 구 단위의 문화재단이 운영하는 미디어 관련 예술교육 사업 등에 참여해왔다. 작가에 따르면 학생들, 특히 초등학생이나 어린이들의 경우 일상생활 속에서 간과된 소리를 포착하고 표현하는데 뛰어나다. “아이들은 즉각적으로 반응해요. 그리고 자신들이 들어본 소리와 즉각적으로 연결해요. 그래서 굉장히 재미있는 표현들을 많이 들어본 것 같아요”(김준 2019c). 김준의 최근 주목할 만한 교육프로그램으로 2018년 백남준아트센터의 10주년 기념전 <메타뮤지엄>과 관련하여 열린 워크숍 <수집된 물건들>이 있다. 2018년 11월에 50여 명의 참여자를 대상으로 열린 이 프로그램은 미술관 주변 환경에서 참여자들이 모은 “물건들”을 채집하고, 그것을 시각과 청각을 사용해서 표현, 이후 전시하는 프로그램이었다. 참여 인원 중에는 어르신과 교사들도 포함되어 있었다(김준 2019c).

<표 2> “수집된 물건들”의 교육과정⁷⁾

1회 생각 나누기	백남준아트센터의 작품을 감상하고 소리와 물건에 대한 자기 생각을 나누는 시간, 무엇보다도 표현의 영역에서 사운드 드로잉, 보이지 않는 소리를 그림으로 그리는 과정,	토론
2회 미디어 배우기	소리와 연관된 미디어 작동방법을 이해하는 단계, 주로 스피커, 앰프, 녹음기, 마이크를 작동하는 매체 활용법에 대하여 배우다.	실습 체험
3회 수집과 표현	일상의 소품을 수집하여 새로운 의미를 발견하는 시간이다. 즉, 각 소리에 대하여 표현하고 설명하는 단계이다. 언어적인 부분이 수행된다.	체험 표현
4회 작품제작 아카이브	전시를 위해서 미술관 주변의 “소리”와 “물건”을 수집하여 나만의 수집 상자를 만든다. 그리고 이를 이후 백남준아트센터 1층에 마련된 전시장에서 참여자들이 나무 상자 안에 스피커를 집어넣고 소리가 나오게 해 놓은 후에 근처에 수집한 소리와 연관된 물건, 물건의 파편들을 집어넣고 장식한 소리 상자를 전시하였다.	제작 표현
전시	《수집된 물건들》 백남준아트센터 1층 로비	발표



<그림 3> 생각 나누기 (1회)



<그림 4> 사운드 드로잉 (1회)



<그림 5> 수집과 표현 (3회)



<그림 6> 작품제작-수집 상자 (4회)

<수집된 물질들>은 첫 번째, 몰입과 연관해서 몇 가지 중요한 실마리를 제공한다. 사운드스케이프의 중요한 부분은 채집을 위한 고도의 집중력에 있다. VR에서 몰입의 과정과 유사하게 사운드스케이프에서도 집중하기 위하여 별도의 노력이 필요하기 때문이다. 작가에 따르면, 소리를 수집하는 과정에서 참여자들은 자연에서 일상적으로 들리는 소리(예, 새소리, 물소리 등) 외에 땅바닥이나 돌, 나무 등에 콘택트마이크를 붙여서 나무나 땅을 만지거나 진동을 형성해서 소리를 녹음하는 결과물들에 흥미를 많이 느낀다고 한다(김준, 2019c). 백남준아트센터의 <수집된 물질들>의 참여자 설문 조사에서도 소리에 집중하게 되어서 좋았다는 반응이 압도적이었다. “상황 주변에 사소한 것들을 소중히 관심 있게 바라보고 싶어짐” “흘려들던 소리에 관심이 감,” “일상의 사소한 것들을 하나씩 따로 보게 됨,” “도처에 귀를 기울이면 아름다움이 들린다.” “주변에 다니면서 소리에 귀를 기울이게 되었다. 좀 더 섬세한 감각을 가지게 되었다고 할까?” 등과 같이 참여자들은 작고 이제까지 무시해온 주변 환경을 소리로 접근할 수 있었다는 데에 큰 의미를 두고 있다(백남준아트센터, 2019).

사운드아티스트들은 교육과정에서 듣는 행위 자체에 큰 중요성이 부여한다. 미세하게나마 들은 것들에 대하여 상대방에게 전달하고 표현하는 과정도 반드시 포함되어 있다. 즉 듣고 자신이 관찰하고 느낀 바를 설명하고 다시 듣기의 과정이 반복된다. 이에 조용히, 적극적으로 듣는 것을 사운드스케이프의 출발점으로 손꼽는다. ‘심층 청취(intensive listening)’는 교실이나 학교 밖에서 재미있는 소리로 다른 공간을 탐험할 수 있게 해주며, 소리는 시각적인 정보보다 훨씬 불안전하고 심지어 미약하므로, 오히려 탐험의 욕구를 더 발동시키기도 한다(Akbari, 2014). 김준의 방송 <돌, 보름 낭 소랑소랑>에서도 홍해솔 어린이는 바다를 원래도 좋아했으나 소리 채집 이후 더 좋아하게 되었다고 설명한다. “바다랑 친했는데 더 친해진 것 같아요”(김준, 2019b). 미세한 소리라도 귀를 기울이려고 노력하는 과정에서 아이들은 다양한 상상력을 동원하기 때문이다.

두 번째로 심층 청취의 과정에서 참여자/채집자의 신체적인 경험과 간섭이 필요하다. 사운드스케이프를 위한 야외학습과정에서 학생들은 특정 장소와 연관된 각종 감각과 느낌을 되살리고자 연상되는 소리를 만들어내기도 한다. 예컨대 <돌 보름

낭 소랑소랑>(돌, 바람, 나무, 산들산들의 제주도 방언)에서 숲을 거닐면서 자연스럽게 만들어지는 나뭇잎 소리를 만들기 위하여 참여하는 어린이들은 일부러 크게 움직이기도 하고 직접 나뭇잎을 여러 번 밟는다든지, 혹은 제주도의 숲에서도 자주 발견되는 돌을 서로 부딪치면서 소리를 만들어낸다. <돌, 보름 낭 소랑소랑>에서 해솔이는 직접 동굴 속의 소리를 만들어내기 위하여 돌을 집어 들고 동굴 내부의 각기 다른 표면을 드럼 악기를 연주하듯이 두드린다. 높은 소리와 낮은 소리를 만들어내기 위함이다. 그리고 그 소리를 마이크와 앰프를 사용해서 확대하고 재생산해내게 된다. 참여자인 9살 어린이 홍해솔이 마른 고사리 잎을 만질 때 그녀의 손 움직임이 클로즈업된다. 이내 해솔이는 주머니에서 사탕을 꺼내서 사탕의 껍데기가 만들어내는 바스락거리는 소리와 고사리를 연관시킨다. 따라서 김준의 사운드스케이프에서 소리는 본디 존재하는 소리뿐 아니라 인간이 자연, 그의 환경과 소통해서 만들어낸 흔적을 포함한다.

세 번째로 자연스럽게 소리를 수집하고 이를 바탕으로 교육프로그램을 진행하는 과정에서 시각 이외에 청각, 촉각 등의 다양한 감각들이 서로 연계된다. 김준에 따르면 수집하는 “소리는 어쿠스틱 사운드(나고 들리는 소리), 진동 사운드(마찰이나 진동을 통해 형성된 소리), 파장 사운드(보이지 않고 들리지 않는 시그널이나 주파수, 전자파장 등)” 등이며 “들리는 소리는 경험하기는 쉽지만 진동이나 파장을 소리로 듣고 녹음하는 것은 또 다른 감각적 영역을 자극”한다고 설명한다(김준, 2019c). 학생들은 교육과정에서 소리와 연관해서 사운드 드로잉을 진행하게 된다. 소리의 파장이 불러일으키는 느낌을 듣고서 이를 뽀족하거나 둥근, 규칙적이고 불규칙한 선과 색상으로 표현한다. 물론 참여자들이 소리의 크기, 높낮이, 피치, 범위, 무게 등을 드로잉의 선이나 색상으로 표현하는 과정은 전적으로 주관적인 정서적 반응에 기반을 둔 것이지만 동시에 1회차 생각 나누기 시간에 언어적인 표현을 병행하게 되는데 자연스럽게 시각, 청각뿐 아니라 소리와 연관하여 촉각적인 경험도 상상하게 된다.

<수집된 물질들>의 결과물로 학생들이 만든 소리 상자는 시각, 청각, 촉각적인 정보들의 집합체이다. 참여자들은 모두 상자를 만들고 상자 내부에 스피커를 넣는다. 백남준아트센터를 둘러싼 장소들에서 모은 물건과 재료들이 만들어내는 소리를 채집하고 앰프를 통하여 소리를 확대한다. 그리고서 참여자들은 자신이 채집한 소리와 연관된 낙엽, 돌, 흙 등의 여러 물질을 삽입하고 주위에 여러 가지 그림들을 그려 넣는다. 상자의 내부를 보면 수집된 표면이 매끄럽지 않은 재질감과 촉감을 연상시키는 오브제들이 소리가 나오는 스피커 주변에 배치되어 있다. 따라서 소리 상자는 참여자들이 다중감각적으로 자신이 채집한 소리에 접근한 여러 과정을 집약적으로 보여준다. 결과보고전에서 관람객은 이어폰을 끼고 소리를 들으면서 소리 상자의 내부에 담긴 물건들, 드로잉의 시각, 촉각적인 특징과 연결시키게 된다.

<돌 보름 낭 소랑소랑>의 소리 수집과정에서도 홍해솔 어린이는 자신이 찍은

사진 속의 꽃들이 어떤 소리를 낼지에 대한 질문을 던진다. 홍해솔은 소리 채집과정에서 사진기를 가지고 자연의 풍경을 담아낸다. “사탕 껌질 소리가 가는 고사리,” “쓰담쓰담 나뭇잎 소리,” “개구리가 물속으로 풍하고 들어가는 소리 같아요,” “내가 찍은 바다는 ‘췌아아’하는 소리가 나요”(김준, 2019b) 등 해솔이가 내뱉는 표현은 엄밀한 의미에서 소리 그 자체에 관한 것이라기보다는 바람, 나뭇잎, 파도, 동굴, 모래 등의 자연 현상이나 환경을 시각, 청각, 촉각 등의 다양한 감각기관으로 변환한 것에 가깝다.

최근 소리와 시각적인 정보의 병치를 추구하는 오페라, 영화와 같은 종합예술의 분야에서뿐 아니라 뇌과학분야에서 음향과 시각적 정보를 어떻게 동시에 처리하게 되는지에 관한 연구들이 진행 중이다. 특히 “글로벌 마인드 프로젝트(The Global Mind Project)”와 같이 행위예술가들의 뇌를 스캔하여 다양한 감각적 정보가 서로 유기적으로 연결되어 뇌에서 처리되는 과정을 뇌파검사로 기록하고 관찰하는 연구들이 새롭게 부상하고 있다(Grandchamp & Delorme, 2016). 음악과 색상 등의 서로 다른 미적 요소들을 매칭할 경우 이에 대한 선호도 조사는 있어 왔지만, 다중감각적인 자극이 어떠한 정서적, 인지적인 변화를 학습자에게 일으키는지에 대한 과학적인 연구는 비교적 새로운 분야라고 할 수 있다.

그런데도 김준의 사운드스케이프는 시각적인 정보에 비해서도 더 집중력을 필요로 하는 소리를 사용하여 신체를 통한 체험, 시각, 청각, 촉각으로 그 경험의 폭을 확장하고 있다는 점에서 생태미술교육의 새로운 방향성을 보여준다는 점에서 주목할만하다. 아울러 이러한 과정에서 학습자의 신체는 단순히 자연을 관찰하고 소리를 채집하기 위한 수단 그 이상의 의미를 지닌다. 참여자들은 의식적으로 자신의 신체와 자연의 접촉을 통하여 소리를 만들어내기도 한다. 만테레는 생태미술교육이 유형화된 편견에 사로잡혀 있다고 지적하면서 감각적인 체험의 필요성을 재차 강조한다. “우리는 어떻게 인식하는가? 우리는 자연적이든 인위적이든 환경이 던져주는 메시지를 어떻게 받고 또 거부할 것인가? 무엇이 우리가 인식하고 경험하는 것에 영향을 미치는가? 얼마나 자주 우리가 확실히 시각장애인이나 청각장애인이 되고 무감각해지는 일이 벌어지는가?”(Mantere, 2004).

또한, 몰입, 신체의 간섭, 공감각적인 소리체험의 과정은 인간 중심적인 사고에서 벗어나서 이타적인 주체성을 실현하는 데에도 효과적이다. 몰입의 상태에서 참여자들은 자아 중심적인 욕구(egocentric impulses)를 떨쳐버리고 환경에 자신의 모든 감각기관을 집중시켜야 하기 때문이다. 빌 드발(Bill Devall)과 조지 세션스(George Sessions)에 따르면 생태교육의 중요한 목적은 인간중심주의의 지배적 세계관(dominant world view)에서 새로운 세계관인 근본생태론적 세계관(deep ecology world view)으로의 전환에 있다(Devall & Sessions, 1985).

결론

감성놀이터의 <제주 애월>과 김준의 사운드시스템은 아직 걸음마 단계에 있지만, 국내에서도 자연적인 이미지와 소리를 이용한 미술치료, 생태미술교육, 뉴미디어 아트가 나아가는 방향을 제시하였다. 아울러 감성놀이터의 <치유의 숲>이나 <제주 애월>은 몰입과 공감을 통하여 자연에 대한 감각적인 체험을 확대하는 미디어아트 교육의 면모를 보여주었다. <제주 애월>에서 정서적인 안정이나 이완은 신체가 놓여 있는 긴장을 풀 상태와 밀접한 연관성을 띠었으며 몰입의 상태에서 사용자의 신체 상태가 정서적으로도 영향력을 미치도록 하였다. 마찬가지로 김준의 사운드시스템에서도 매우 미세한 소리만이 존재하는 외부 공간에서 참여자들은 집중해서 듣고 동시에 상상하는 과정을 거치게 된다. 이러한 과정에서 참여자는 최대한 주위 환경에 존재하는 소리에 민감할 수 있도록 특정 장소와 연관된 오브제들로부터 가상의 소리를 유추해내고 의식적으로 신체를 사용해서 심지어 소리를 생산해내었다. 이것은 생태미술교육이 결국 자연을 관찰하는 그것뿐 아니라 자연과의 친밀도를 쌓고 자연과의 소통을 이어가는 핵심적인 과정에 해당한다.

<제주 애월>이나 김준의 사운드시스템에서 참여자는 시각 이외에 다양한 감각을 사용하게 된다. <제주 애월>의 제작과정에서 작가는 사진 이미지도 활용하지만, 뇌파를 이완시키는 음악과 함께 초록색의 나무 그루터기를 화면 곳곳에 배치해 놓는다. 색상과 음악을 매칭시켜서 이용자가 편안하게 느낄 수 있는 소리와 이미지를 생성하였다. 마찬가지로 사운드시스템에서 <수집된 물질들>의 결과로 전시된 소리 상자에는 중앙에 놓인 스피커 주위를 특정 촉감에 대한 연상을 불러일으키는 물건과 재료들, 사운드 드로잉을 연상시키는 그림이 둘러싸였다.

나아가서 감성놀이터에서 사용자가 360도 숲으로 둘러싸인 닫힌 공간에서 점차로 개방된 바닷가로 나아가고 자신을 비출 수 있는 반사된 표면을 마주하게 되는 나레티브의 과정은 VR 사용자가 과도한 자극에 노출되어 수동적인 상태에 놓이게 한다는 부정적인 인식과도 거리를 두고 있다. 오히려 김준의 사운드시스템에서 학습자의 몰입과 신체를 통한 경험, 다중감각적인 상태는 주위 환경을 새롭게 바라보고 자연 현상 ‘발견’해내는 과정을 강조함으로써 발견과 문제 해결의 과정을 미술교육에 도입한 예라고도 볼 수 있다. 캐트린 너팅(Catherine Nutting)에 따르면 미술교육에서 창조성은 더 이상 타고난 창조적인 재능을 지닌 개인이나 성향이 아닌 기존의 경험과 지식을 처한 상황에서 새롭게 연결하는 능력으로 인식된다(Nutting, 2013). 예컨대 김준의 사운드시스템에서 자연 속의 소리는 매우 민감하고 잘 포착하고 기록하기 어려운 가변적이다. 그러나 학생들은 관찰, 끈기, 그리고 필요에 따라서는 신체적인 간섭을 통하여 소리를 녹음기에 담아내고 이를 타인들과 소통할 수 있는 다양한 방법을 사용하도록 고안해내어야 했다. 이와 같은 과정은 적극적으로 자신을 돌

러싼 환경을 관찰하고 자신과 환경의 관계를 재정립해가는 생태미술교육의 중요한 교육목표에도 부합하는 것이다(Devall & Sessions, 1985).

본 연구는 국내 생태미술교육의 한 장르인 VR 영상 감성놀이터와 사운드스케이프를 통하여 몰입과 신체를 통한 경험, 다중적인 감각적 경험이 어떻게 학습자의 정서적이고 심리적인 체험을 유도하는지를 살펴보고자 하였다. 추후 연구에서 초등학생을 위한 체험적인 측면 이외에 도시재생, 환경과피 등의 인간과 자연의 관계 속에서 파생되는 사회 비판적인 테마에 대한 연구도 진행되어야 할 것이다. 이와 관련하여 감성놀이터의 생명문화버스 또한 학교폭력이 초등학생들로까지 번져가고 있는 시대에 청소년들의 심리적, 정신적 자아 성찰이라는 중요한 사회적 맥락에서 진행된 프로그램이라는 사실에 주목해야 한다. 최근 감성놀이터의 최석영 대표는 최근 제주도 비자림의 벌목현장을 찾아서 시민단체들과 함께 자연과피 현장에서 미디어 작업을 상영하였다. 마찬가지로 맥락에서 김준이 주장하는 소리의 의미를 되새길 필요가 있다. 김준은 자신이 학생들과 채집하는 소리가 결코 자연의 소리로 한정될 수 없으며 그가 말하는 생태계 또한 자연에 한정되지 않는다. 오히려 소리는 인간과 주위 환경을 둘러싼 유기적인 관계에서부터 파생된다. 김준이 제주도 꽃자왈뿐 아니라 학생들과 평택의 미군기지 옆에 있는 초등학교에서 학생들과 소리를 채집하는 교육프로그램을 진행한 것도 소리를 통해서 우회적으로 사회적 이슈를 다루기 위함이다.

마지막으로 이번 연구에서는 생명문화버스의 VR과 김준의 사운드스케이프에 참여한 초등학생들에 대한 세밀한 설문 조사를 진행할 수 없었다. 언급한 바와 같이 서울시에서 관장하는 생명문화버스에 대한 보고서가 아직 발표 전이어서 세밀한 인터뷰나 자료열람은 불가능하였다. 그러나 최근 지자체를 중심으로 미디어아트 교육과 생태예술교육 프로그램이 확산되는 추세이다. 따라서 참여자들의 반응에 대한 심층적인 분석을 통하여 몰입, 신체를 사용한 다중적인 감각의 경험이 실제로 참여 학생들에게 어떠한 정서적인 효과를 지니는지를 살펴보는 연구가 필요하다고 하겠다. 새로운 미디어아트 교육의 부분으로서 VR을 활용한 프로그램이나 사운드스케이프가 기존의 전통적인 시각 매체만을 활용한 실기교육에 비하여 어떻게 자신의 감각과 생태계 환경에 대한 인식과 친밀도를 높이는지에 대한 비교연구도 추후 과제로 남겨 놓고자 한다.

참고문헌

- 권영림 (2013). *숲치유 프로그램이 초등학생의 인성 함양에 미치는 영향*. 석사학위논문. 상명대학교.
- 김은영 (2010). *시각·촉각·청각적 감각체험을 통한 인터랙티브 아트(Interactive Art)*

- 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 김준 (2015). 김준: 소리, 문제의 본질을 투영하다, *헬로! 아티스트*. 네이버 문화재단.
<https://terms.naver.com/entry.nhn?docId=3579359&cid=59154&categoryId=59154> (2019년 8월 20일 접속).
- 김준 (2019a), 김준: 청각의 시각화, 사물의 오감화, EBS 다큐 '아티스트,' 예술아 놀자, EBS, <https://www.youtube.com/watch?v=r42LeIAjWAQ> (2019년 8월 20일 접속).
- 김준 (2019b). 돌 보름 낭 소랑소랑, 예술아 놀자 2화, 2019년 1월 22일 방영, 한국문화예술교육진흥원-EBS 협력, <http://www.ebs.co.kr/tv/show?prodId=130277&lectId=20020377> (2019년 8월 20일 접속).
- 김준 (2019c). 연구자 인터뷰, 2019년 8월 31일.
- 라이프, 찾아가는 생명문화버스 사업계획안 (2019). 서울: 사단법인 자살예방행동포럼 라이프.
- 박대로 (2018). 서울생명문화버스 1만6000명 탑승...자살고위험군 학생들 지원, *뉴시스*, 2018년 9월 6일, http://www.newsis.com/view/?id=NISX20180906_0000411181&cID=10801&pID=14000 (2019년 8월 20일 접속).
- 백남준아트센터 (2019). *메타뮤지엄 #프로젝트 자료집*. 용인: 백남준아트센터.
- 서은정 (2016). 중등학교 환경교과 선택 및 교사 임용율을 둘러싼 환경교육과정 운영 실태에 대한 연구. *환경교육*, 29(3), 251-262.
- 이동진, 정진현 (2012). 증강현실에서의 프레즌스 경험에 관한 요인분석. *조형미디어학*, 15(3), 135-142.
- 최석영 (2019). 연구자와의 인터뷰. 2019년 9월 19일.
- 최현석 (2011). *인간의 모든 감정*. 파주: 서해문집 출판사.
- Akbari, E. (2014), *Soundscape Compositions for Art Classrooms*, Master Thesis, Montreal, Canada: Concordia University.
- Barsalou L.W. (2008). Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645.
- Bazin, A. (1967). *What Is Cinema?* (1st ed.) Hugh Gray (Trans.). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Berleant, A. (2010). *Sensibility and Sense: The Aesthetic Transformation of the Human World*. Exeter: Imprint Academic Philosophy Documentation Center.
- Bennett, B. (2013). The Normativity of 3D: Cinematic Journeys, 'Imperial Visuality' and Unchained Cameras. *Jump Cut*, 55, Fall.
- Burdea, G. C. & Coiffet, P. (2003). *Virtual Reality Technology* (2nd ed). Hoboken,

- NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Coles, L. & Pasquier, P. (2015). Digital Eco-Art: Transformative Possibilities. *Digital Creativity*, 26(1), 3-15.
- Dalgarno, B. & Lee, M. J. W. (2010). What Are the Learning Affordances of 3-D Virtual Environments? *British Journal of Educational Technology*, 41, 10-32.
- Devall, B. & Sessions, G. (1985). *Deep Ecology*, Salt Lake: Peregrine Smith Books.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press.
- Goldin-Meadow, S. (2011). Learning through Gesture. *Cognitive Science*, 2, 595 - 607.
- Grandchamp, R. & Delorme, A. (2016). The Brainarium: An Interactive Immersive Tool for Brain Education, Art, and Neurotherapy. *Computational Intelligence and Neuroscience* 1, 1-12.
- Guttmann, J. & Regev, D. (2004), The Phenomenological Approach to Art Therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 34(2), 153-162.
- Hersen, M. & Sledge, W. (Eds.). (2002). *Encyclopedia of Psychotherapy*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hostetter, A. B. & Alibali, M. W. (2004). On the Tip of the Mind: Gesture as a Key to Conceptualization. In K. Forbus, D. Gentner, & T. Regier (Ed.), *Proceedings of the 26th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 589 - 594.
- Lécuyer, A. (2017). Playing with Senses in VR: Alternate Perceptions Combining Vision and Touch. *Computer Graphics and Applications*, 37(1), 20-26.
- Liu, D., Dede, C., Huang, R., & Richards, J. (Eds.). (2017). *Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education*. Singapore: Springer.
- Mantere, M.-H. (1992). Ecology, Environmental Education and Art Teaching, In Piironen, L. (Ed). *Power of Images*. Helsinki, Finland: INSEA Research Congress, Association of Art Teachers, 17-26.
- Mantere, M.-H. (2004). Coming Back to the Senses: An Artistic Approach to Environmental Education. Published at: www.naturearteducation.org
- McDaniel, R., Lindgren, R. W, & Friskics, J. (2012). Using Badges for Shaping Interactions in Online Learning Environments, Paper at IEEE International Professional Communication Conference, Orlando, FL, United States.
- Mikropoulos, T. & Natsis, A. (2011). Educational Virtual Environments: A Ten-Year Review of Empirical Research (1999-2009). *Computers & Education*, 56, 769-780.
- Milk, C. (2015). How Virtual Reality Can Create the Ultimate Empathy Machine,

- TED2015*, https://www.ted.com/talks/chris_milk_how_virtual_reality_can_create_the_ultimate_empathy_machine/transcriptTED2015 (2019년 8월 20일 접속).
- Minocha, S., Tudor, A., & Tilling, S. (2017). Affordances of Mobile Virtual Reality and Their Role in Learning and Teaching. *Proceedings of British HCI, Digital Make Believe, 1*. Sunderland, UK.
- Mosak, H. H. & Di Pietro, R. (2006). *Early Recollections: Interpretive Method and Applications*. New York Routledge.
- Nutting, C. M. (2013). Discovery-Based Learning in World Arts: Creativity and Collaboration in the Undergraduate Fine Arts Class. *Teaching Innovation Projects*, 3(1), <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/tips/article/view/3639>.
- Panjwani, L. (2017). Virtual “Snow World” Helps Burn Victims Cope with Extreme Pain. *R&D Magazine*, August, <https://www.rdmag.com/article/2017/08/virtual-snowworld-helps-burn-victims-cope-extreme-pain> (2019년 8월 10일 접속).
- Schafer, R. M. (1977). *The Tuning of the World*. New York: Knopf (재출판: *The Soundscape*, Destiny Books, Rochester, Vermont, 1994).
- Turner, J. C., Meyer, D. K., & Schweinle, A. (2003). The Importance of Emotion in Theories of Motivation: Empirical, Methodological, and Theoretical Considerations from a Goal Theory Perspective. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 375-393.
- Wright, A. (1998). *The Beginner's Guide to Color Psychology*. Singapore: Kyle Cathie.

Abstract

Immersion, Bodily, Multisensory Perception, and Eco-Art Education: VR and Soundscape Art Education Programs

Dong-Yeon Koh

Visiting Professor, Myungji University

The study aims to analyze two notable cases of ecological arts educations for elementary school students in Korea, in light of three characteristics of immersion, physical intervention, and multisensory stimulation of Virtual Reality media. Through this, the study aims at examining how these art educations using digital or related multimedia such as VR enable learners to get out of the virtual world and pay attention to offline social issues in a positive sense; furthermore, how art education utilizing VR or multimedia not only effectively strengthens the student's acquisition process of knowledge and information, but also contributes to the emotional and emotional consensus of learners. VR's *Forest of Healing* and *Jeju Aewol* by Emotion Playground, and Kim's soundscape, named *Collected Materials*, the workshop at Nam June Paik Art Center in South Korea, and *Dol Borom Nang Sorang Sorang* (Stone, Wind, Tree, and Gently, Softly), an educational Television program at EBS (Educational Broadcasting Station) are the two major case of analysis. These media art education programs incorporate science and technology into ecological art education. Simultaneously, these programs provide an opportunity to reconsider human, nature, and technology. This may reflect the recent trend in ecological arts education that strives to reestablish disconnected relationships between humans, nature and science.

논문접수 2019. 10. 11

심사수정 2019. 10. 31

게재확정 2019. 11. 02

시각문화미술교육으로서 영화의 교육적 가능성 탐구: 미장센의 이해와 활용

이지연

한국교원대학교 부교수¹⁾

장윤경

한국교원대학교 박사과정²⁾

김지은

한국교원대학교 박사과정³⁾

요 약

영화는 우리 삶에 큰 영향을 주는 시각미디어이자 종합예술이다. 본 논문은 영화를 미술교육의 시선으로 바라본다면 어떤 교육이 가능할 것인가를 탐색하는 기초연구이다. 이에 본 연구는 미술교육의 시각에서 영화교육의 틀을 재구성하기 위한 시도이다. 본 논문에서는 영화교육의 연구 동향을 짚어보고, 그간 강조되지 않은 미장센에 초점을 맞춰 이미지의 창작 및 재구성을 논의하였다. 영화교육에 있어 “의미”의 표현을 위한 시각적 요소와 미장센을 이해하고 적절하게 활용하는 것은 중요하다. 창작자의 의도를 한정된 프레임 속에서 시각적 요소로 어떻게 감각적이고 창의적으로 전달하는지를 학습할 수 있기 때문이다. 본 연구에서는 영화교육에서 미학적 창작과 창작자의 스타일을 만들어내는 중요한 요소인 미장센의 이해에 초점을 맞추고자 한다. 이에 영화 창작에 있어 개성적인 미장센의 이미지를 표현하고 있는 웨스 앤더슨(Wes Anderson) 감독의 영화를 사례를 기반으로 미장센 이미지와 힘을 이해하고자 한다. 미술교육의 시각에서 영화교육의 틀(framework)을 재구성하기 위해서는, 영상미학, 촬영기법, 미장센을 이해하고 활용하여 아이디어를 이미지로 탄생시키는 구체적인 창작의 과정에 보다 관심을 기울여야 한다.

주제어

영화교육(film education), 미장센(mise-en-scene), 영화 제작(film making), 영상언어(film language), 시각문화미술교육(visual culture art education)

1) 주저자
2) 공동저자
3) 공동저자

들어가며

1895년 프랑스 루미에르 형제가 발명한 시네마토그래프(cinematographe)는 움직임을 촬영하고 재생하는 여러 가지 영화장치 중 하나였다. 1895년 12월 28일 파리의 그랑카페(grand cafe)에서 시네마토그래프가 대중들에게 유료영화로 첫 선을 보이게 되며, 이는 세계 영화사에서 영화 탄생의 기점이 된다(신강호, 2012). 이후 영화는 변화와 발전을 거듭하며 우리 삶에 가장 큰 영향을 주는 시각미디어이자 종합예술로 자리 잡았다. 종합예술교육의 역할을 하고 있는 영화미디어교육의 가치는 높다고 할 수 있다. 서울시교육청은 2018년 12월 제2서울창의예술교육센터에서 “2018 중학교 협력종합예술활동 발표회”를 개최했는데, 협력종합예술활동은 교과 및 창의적 체험활동 시간에 담당교사와 예술강사의 협력 수업으로 이루어지는 예술수업이다. 또한 서울특별시교육청은 2017년부터 예술로 즐기고 나누는 행복한 학교생활이라는 비전을 세우고 중학교 협력종합예술활동 프로그램을 시작했다. 중학교 협력종합예술활동은 중학교 3년 중 최소 1학기(총 17시간 이상) 이상 교과 또는 창의적 체험활동 영역에서 학급 내 모든 학생들이 뮤지컬, 연극, 영화 등의 종합예술활동에 역할을 분담하여 참여하고 발표하는 학생 중심 예술체험교육이다. 운영 현황과 수요 조사를 통해 가장 많은 학교에서 운영하고 있는 종합예술 분야가 뮤지컬(35%)이었으며, 그 다음이 연극(28%), 영화(13%) 순으로 나타났다. 영화진흥위원회(2019)에서는 2019년부터 영화교육 중점학교 프로그램 운영을 시작해 영화분야 예술 강사등을 초빙하여 지원하고 있다. 청소년의 인성발달 및 창의력 개발을 위해 부산시내 일반 학교를 대상으로 운영하는 프로그램으로 사업목적은 첫째, 미래영화관객 개발 및 영화산업의 지속성 유지와, 둘째, 영화 리터러시 중심의 영화교육이다. 이는 전문적인 영화교육프로그램을 일선학교에 제공하는 새로운 시도이다. 영화미디어교육에 대한 정책적 관심은 2019년 7월 29일 교육부(2019)가 발표한 “학교 미디어교육 내실화 지원계획”에서도 엿볼 수 있다. 이번 계획은 학생들이 다양한 콘텐츠 제작 활동을 통해 창의·문화적 감수성을 키우고 미디어를 책임감 있게 이용하며 비판적 사고력과 합리적 의사소통 능력 함양을 목표로 한다. 최근 학생들의 관심사와 진로희망을 반영하여 주제 중심 교수·학습자료 보급 및 학교 내 제작 체험 공간 조성 등으로 학교의 미디어 교육을 지원할 예정이다. 이처럼 여러 교육정책의 지원에 힘입어 영화교육에 대한 관심과 기대가 실제 교육현장을 중심으로 높아지고 있다.

본 연구자도 디지털 스토리텔링, 디지털 리터러시, 미디어 리터러시의 측면에서 영상을 제작하는 미술교육의 가능성을 탐구해 왔다. 내러티브와 스토리텔링의 관점이나 공학, 문학, 미술을 아우르는 융합교육의 관점이 아닌 미술교육의 시선으로 영화교육을 바라본다면 그 필요성과 가능성은 어떤 모습일 것인가? 라는 질문이 이

연구를 이끌었다. 영상교육의 단계에 충실한 현재의 영상/영화 제작교육과는 다른, 새로운 창작의 관점으로 재구성된 영화교육의 가능성과 비전을 논의할 필요가 있다. 본 연구는 시각문화미술교육의 시각에서 영화교육의 틀(framework)을 재구성하기 위한 시도이며 영화창작교육을 탐색하는 기초연구이다. 미술교육에서는 20세기 말부터 시각문화미술교육이라는 미술교육의 이론과 실체가 구체화되었으며, 미디어, 영화, 광고, 퍼포먼스 등 모든 시각적 이미지에 대한 교육을 포함하고 있다(이지연, 2011). 본 연구에서는 영화교육 분야의 참고문헌을 분석하여 시각문화미술교육의 시각에서 영화교육을 살펴보았다. 후속 연구들을 통해 영화교육의 틀을 정교히 하고, 영화 창작의 가치와 필요성을 구체화할 것이다.

영상은 어떻게 미적으로 시각화되고 전달되는가?

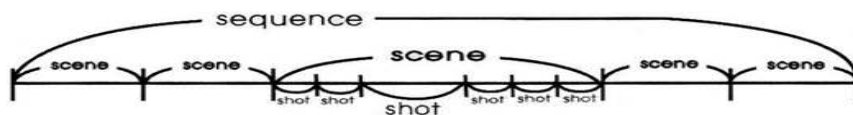
영상미학과 영상의 단위언어

영화라는 대중미디어를 전달하기 위해서는 창조적으로 시각화하고 미적으로 전달해야 한다. 제틀(Zettl, 2016)은 영상미학(applied media aesthetics)이 기존의 미학(aesthetics)과 다른 점을 3가지 이유를 들어 설명했다. 먼저, 영상 미학은 일상생활과 상호 밀접한 관계에 있으며 “aisthanomai(지각하다)”라는 그리스어에서 개념의 원형을 찾을 수 있다. 여러 미적(aesthetic)요소들과 이에 대한 인간의 지각적 반응을 다루는 것이다. 둘째, 영화 등 영상 미학을 다루는 미디어는 미적 메시지를 전달하는 미디어이다. 마지막으로, 기존의 미학이 전통적 예술작품을 분석하는 수단이었다면, 영상 미학은 현대의 영화를 분석하고, 새로운 미디어 창작물을 미적으로 창작할 수 있는 기준을 제시한다. 미술교육의 영역에서 지도할 수 있는 영상 미학의 요소를 개념화하여 적용하는 것이 필요한 이유이다.

영화에서 인간과 생활을 묘사하는 수단을 영상 언어라고 한다. 프랑스 철학자 메를로 폰티(Merleau-Ponty, 1945)는 『지각의 현상학』에서 언어와 사유의 관계에 대해 “언어는 (단순히) 의미를 전달하는 도구가 아니라, 그 자체로 의미를 지닌다”고 말했다. 보통 영화를 볼 때 화면에 담긴 영상과 대사만으로 영화를 이해한다. 하지만 대사는 영화 언어의 일부이며, 영화만이 가지고 있는 시청각적 언어와 그 비유, 상징에 대한 이해가 필요하다. 영화 속 시각표현은 의미 전달로서의 도구 뿐 아니라 화면 구성, 영상 편집 순서 자체로 의미를 지니고 있다. 이에 영화교육은 영화와 영상미디어를 활용하여 보다 폭넓은 사고능력과 창의력을 증진시키고, 학생들 스스로 자신의 생각을 표현하는 방법을 터득하고, 영상문화에 대해 올바른 이해를 하도록 한다 (정재형, 민경원, 이아람찬, 김선희, 2012). 이아람찬(2005)은 피터스의 견해를 빌려 영화교육 7가지 접근법을 다음과 같이 소개한다.

- 비교로서의 접근(comparative approach): 영화와 다른 예술, 특히 문학과와의 관계 비교
- 주제로서의 접근(thematic approach): 영화의 내용, 사상, 가치를 분석할 수 있다.
- 미학으로서의 접근(aesthetic approach): 영화매체의 미학적 도구와 형식적인 요소를 알 수 있다.
- 창작으로서의 접근(creative approach): 영화의 기획, 연출, 제작 등의 과정을 할 수 있다.
- 심리학적 접근(psychological approach): 영화의 감성적, 지적 효과에 대해 알 수 있다.
- 스타일로서의 접근(stylistic approach): 감독의 연출 방법과 배우의 연기 스타일을 알 수 있다.
- 역사적 접근(historical approach): 영화의 기원과 발전을 알 수 있다.

영화교육의 7가지 접근법은 시각문화미술교육의 영역에서 모두 다루어질 수 있을 것이다. 미학적인 제작과 창작자의 스타일이 녹아든 영화미디어 제작을 위해서는 영화 속 시각 표현이 지닌 의미에 대한 이해를 기반으로 한 영화 제작교육이 이루어져야 한다. 이에 미술교육의 시각으로 접근한 영화미디어교육을 위해서는 영상의 구성, 편집, 촬영을 위한 기초 영상 문법의 이해가 필요하다. 자연 언어에서 의미를 가지는 최소 언어 단위인 형태소가 있듯이, 영상에도 독자적으로 의미 작용을 하는 단위 언어가 존재한다(Metz, 2011). 영상의 단위언어는 쇼트, 씬, 시퀀스로 구분할 수 있다.



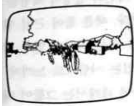
<그림 1> 쇼트, 씬, 시퀀스의 관계

• 쇼트(shot)

쇼트는 영화의 기본 편집단위로서 촬영 시 감독이 “레디 고!”를 외치고 “컷!”이라고 말할 때까지 촬영한 편집되지 않은 영상을 지칭한다(지명혁, 2002). 90분 정도의 영화 한 편은 평균 600개의 쇼트로 구성된다(Siety, 2006). 이처럼 쇼트를 자르고 이어 붙이는 편집을 통해 하나의 영화가 만들어진다.

쇼트의 크기는 피사체와 카메라와의 거리, 즉 관객이 느끼는 거리감을 어떻게 보여주는냐에 따라 구분된다(Gast, 1999).

<표 1> 쇼트의 크기 (Gast, 1999, pp. 42-60)

크기	전달 의미
 극단적 롱 쇼트	- 풍경이나 석양 등을 원경으로 보여준다. - 하나의 시퀀스가 시작되거나 끝나는 부분에서 사용한다. - 특정한 분위기를 전달하거나 상징적 이미지를 제시한다.
 양상블 쇼트	- 전체적인 풍경 속에 들어 있기는 하지만 이미 개별적인 것을 인식할 수 있는 가능성을 부여한다. - 사건 진행을 전체적 시각에서 전달한다. - 사건에 대한 개관, 사건 전개 공간에 대한 정보를 제시한다.
 세미 양상블 쇼트	- 화면에 담긴 인물들을 머리끝부터 발끝까지 보여준다. - 등장인물 사이에 전개되는 사건 진행을 종합적으로 제시한다.
 미디엄 쇼트	- 등장인물의 무릎 윗부분까지 촬영한다. - 등장인물 상호간의 관계나 소통 상황을 보여준다.
 아메리칸 쇼트	- 인물의 허리 아래쪽까지 포착한다. - 미국 서부극의 경우 주인공이 권총을 뽑는 장면을 보여준다.
 클로즈 쇼트	- 등장인물의 가슴까지 촬영한다. - 인물의 표정, 제스처에 주목하여 감정적인 변화와 다음 장면의 정보를 제공한다.
 클로즈업 쇼트	- 인물의 얼굴과 목 또는 어깨까지 촬영한다. - 감정이나 느낌을 묘사하는 세부적 요소(쉴룩이는 입, 눈의 표정, 코의 찌푸림 등)를 통해 감정이나 느낌을 묘사한다.
 극단적 클로즈업 쇼트	- 한 인물이나 대상의 미세한 단면을 촬영한다. - 관객에게 피사체와 아주 가까운 거리에 있는 느낌을 불러일으킨다. - 감정이나 긴장, 극적인 효과를 강화한다. - 극단적 클로즈업 쇼트 이전, 이후에 전체적 연관성을 보여주는 설명 쇼트가 필요하다.

- 씬(scene)

씬은 여러 개의 쇼트가 모인 단위로 언어의 문장에 비유할 수 있다. 동일한 장소, 시간 내의 쇼트들의 의미 있는 집합을 씬이라 한다. 따라서 씬은 시퀀스와는 달리 공간, 시간 내의 명확한 물리적 단위이다(지명혁, 2002).

- 시퀀스(sequence)

시퀀스는 여러 개의 다른 씬으로 구성된 의미 있는 독립적 단위이다. 여기서 ‘의미’란 인물이나 장소, 시간이 하나의 독립적 내용, 주제를 전달하는 것을 뜻한다. 하나의 시퀀스에서 다음 시퀀스로 변할 때 인물이나 장소, 시간 등이 변화하는 것이 보통이지만 이것이 필수적 요건은 아니다. 내용과 주제에 따라 시퀀스를 구분하기 때문에 개인에 따라 차이가 발생할 수 있다. 상이한 인물, 장소, 시간을 배경으로 진행되는 여러 쇼트들을 동일한 배경 음악을 재생함으로서 하나의 시퀀스가 되기도 한다(Gast, 1999).

촬영을 위한 화면 구성 언어

영화미디어 속 이미지를 만들어내기 위해서 창작자는 촬영을 통해 화면을 구성해 나간다. 앞서 언급하였듯이 영화 속 이미지를 영상 언어라 한다. 영상 언어는 이미지로 의미를 전달하는 단위 언어, 프레임 속에서 의미 전달을 위한 이미지를 형상화하는 구성 언어로 구분할 수 있다. 구성 언어 중 영화교육의 필수 학습 요소로 앵글과 미장센을 들 수 있다.

- 앵글(angle)

앵글, 즉 시점은 영화를 형상화하는 수단이자 관객의 인지 작용을 조정하는 가장 기본적인 수단이다. 감독이 묘사 대상에 대한 시선을 카메라로 이동하며 촬영하면서 영화의 내용적 요소와 양식적 수단과 결합하여 하나의 맥락을 형성한다. 관객은 감독이 선택한 앵글에 의해 구성된 인물과 사건을 보고 영화의 의도를 파악한다. 앵글의 종류는 카메라의 높이에 따라 아래와 같이 구분된다(지명혁, 2002).

<표 2> 앵글의 종류 (지명혁, 2002, pp. 27-29)

종류	기능
 정상(눈높이) 앵글 (eye level)	- 카메라 높이를 성인의 눈높이(약 1.7m)에 설치하여 사람 시선의 높이로 촬영한다. - 안정적이며 가장 많이 사용된다. - 일상적인 장면, 해설장면 촬영 시 사용되며 극적인 면은 부족하다. - 영화적 묘사에 객관성, 신빙성을 부여하여 관객이 영화가 사실적, 현실적이라는 인상을 갖도록 한다.
 부감((high angle)	- 크레인에 카메라를 설치하거나 카메라의 머리를 숙여 아래 쪽으로 축을 내려 촬영한다. - 높은 곳에서 더 확실하게 보여주어야 할 배경이나 무대 표현 시 사용한다. - 관객은 피사체가 보는 것을 같이 본다. - 피사체의 중요성이 감소되며 위에서 찍힌 인물은 아무런 해도 끼치지 않을 것 같고 사소하게 보인다. 이를 통해 피사체의 소외, 고독, 외로움을 표현하고 관객의 동정심을 유발한다. - 속도감각은 잘 전달되지 않는 반면 지루함이나 자기비하를 표현할 때 효과적이다. - 축소, 압도의 인상을 주기 때문에 추적당하는 사람의 포획된 심리상태 표현에 효과적이다.
 양각(low angle)	- 카메라의 머리를 아래에서 위로 올려 촬영한다. - 주위 환경은 보통 왜소화되고 종종 하늘이나 천정이 단지 배경에 불과하게 된다. - 대상물의 높이가 실제보다 증가되어 수직선이 강조된다. 따라서 밑에서 촬영되는 인물의 공포감, 경외심, 존경심이 드러난다. 이처럼 인물에 가치를 부여하고 권력의 상징적 이미지를 투사하여 인물의 부정적 이미지를 강화한다. - 속도감이 강화되어 폭력장면에서 혼란감을 잘 표현한다.
 조안각(bird's eye view)	- 헬기나 드론을 사용하여 아주 높은 곳에서 아래를 촬영한다. - 관객은 피사체를 한눈에 알아보기 힘들고 추상적, 사소한 존재로 인식한다. - 자연의 웅장함을 표현해낼 때 주로 사용하며 자연에 비하여 인간의 나약함, 왜소함을 강조한다. - 관객이 마치 전능한 신과 같이 장면 위를 날며 관찰할 수 있게 하여, 운명이 가장 커다란 힘을 발휘하는 순간에 효과적이다.

종류	기능
 경사/사각앵글(oblique-angle/dutch angle)	- 카메라를 기울여 촬영한다. - 비정상적인 심리묘사나 왜곡된 상황에 주로 쓰인다. - 불균형을 암시하여 초조나 긴장, 불안, 왜곡된 상황을 묘사한다.

출처: 영화 ‘아멜리에(Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain, 2001)’, 영화 ‘타이타닉(Titanic, 1997)’, 영화 ‘세븐(Se7en, 1995)’, 영화 ‘브로크백 마운틴(Brokeback Mountain, 2005)’, 영화 ‘레옹(Léon, 1994)’의 장면

• 미장센(mise-en-scene)

미장센은 원래 프랑스 연극용어로서, “무대 위에 배치한다”는 뜻이었다. 영화는 연극의 시각적 요소에 조형 미술이 더해지면서 영화에서의 미장센은 더 복잡한 용어가 되었다. 영화에서의 미장센은 프레임 안 배우의 연기, 의상, 무대 디자인, 소품 등의 시각적 요소 뿐 아니라 조명, 카메라의 앵글, 카메라의 움직임, 프레임의 구성 등을 총망라 하는 개념으로, 연극과 촬영이 혼합된 용어이다(배상준, 2016). 미국 할리우드 감독들은 대형 영화사 아래에서 작업하면서 편집 통제권이 없었다. 하지만 현장에서만큼은 구도와 조명, 소품, 배우의 행동들을 구성하여 자신만의 쇼트를 꾸밀 수 있었으며, 그러한 쇼트들이 모여 감독만의 스타일을 구축했다. 즉, 미장센은 감독이 구사할 수 있는 표현적 도구인 것이다(Hayward, 2012).



<그림 2> 영화 〈졸업(The graduate, 1967)〉의 장면

<그림 2>에서 주인공은 교회 결혼식을 망치고 도망치며 십자가로 문을 봉쇄한다. 십자가로 교회의 문을 봉쇄하는 것은 교회가 전통적인 믿음과 관습에 갇혀 있

음을 암시한다(신강호, 2012). 이처럼 감독은 프레임 속 화면의 구성요소를 어떤 위치에 두어 주제를 강조하고 의미를 만들어 관객의 생각을 자극하여 이야기 이상의 의미를 전달할 수 있을지 결정해야 한다.

편집을 위한 언어

촬영을 마친 이미지(footage)들은 편집과정을 통해 가공되고 재창작된다. 편집과정을 이해하고 편집활동을 수행하기 위해 알아야 할 언어들은 다음과 같다.

- 컷(cut)

쇼트와 같은 의미로 사용되지만 쇼트는 촬영 언어, 컷은 편집언어이다. 컷은 편집의 기본단위로 편집의 시작점에서 끝점까지의 연속적으로 연결된 하나의 장면을 칭한다(Gast, 1999). 즉, 쇼트에서 필요한 부분을 자르면 컷이 된다.

- 몽타주(montage)

몽타주는 조립, 합성을 뜻하는 프랑스어 “montage”에서 기인한 용어로, 두 개 이상의 쇼트가 커트나 페이드를 통해 결합된 영상의 시간적 배열과 관련된 개념이다(Gast, 1999).

러시아 영화가인 레프 쿨레쇼프(Lev Kuleshov)는 1921년 한 배우의 무표정한 얼굴과 따뜻한 스프, 관 속의 아이, 소파 위의 여인을 각각 촬영한 쇼트와 한 배우의 무표정한 얼굴을 촬영한 쇼트를 이어지게 편집한 후, 관객에게 보여주어 배우의 감정을 설명하도록 한 ‘쿨레쇼프 실험’을 통해 하나의 쇼트는 그 자체로 존재하는 것이 아니라, 전후의 쇼트와 충돌해 새로운 의미를 만들어냄을 증명하여 몽타주라는 용어를 만들고 몽타주 이론을 개척했다(김용수, 2006).

하지만 1925년 러시아의 영화 감독 세르게이 에이젠슈타인(Сергей Михайлович Эйзенштейн)은 영화 “전함 포테킨”을 통해 쿨레쇼프의 기계적으로 나열되는 편집의 개념을 비판하며 몽타주 기법을 확장시켰다. 에이젠슈타인은 “진정한 몽타주란 연속과 결합이 아닌 충돌로서 제3의 의미를 만들어낸다”고 말하며 함축적 의미전달로서의 몽타주를 보여주었다. 즉, A+B=C로 두 개의 상충하지 않는 쇼트의 충돌과 갈등이 새로운 내용을 재창조하여 영화 속 내용을 극대화하고, 관객에게 능동적인 감정을 이끌어 의미 있는 결과를 전달한다는 것이다(Hayward, 2012). <그림 3>에서 대검을 든 카자크 군인, 바닥에 어지럽게 널린 깨진 안경, 피 흘리며 울부짖는 여인, 아기가 탄 유모차가 계단을 굴러 내려가는 장면 등이 빠른 속도로 병렬적으로 배치되어 재생된다. 관객은 이 장면들에 서술된 객관적 상황의 이해를 뛰어넘어 몽타주를 통해 장면 속 묘사되지 않은 암시적 혁명과 반혁명 세력 간 극도의 대립을 감각적으로 해석하면서 감독의 메시지와 공감하게 된다(최진희, 2015).



<그림 3> 영화 <전함 포템킨 The Battleship Potemkin, 1925> 중 오데사 계단의 학살 장면

영화 속 미장센의 이해와 활용

영화교육의 연구 동향

미디어의 발달로 우리가 의식적으로 혹은 무심코 접하는 시각문화 중 영상, 영화의 영향력이 커지고 있다. 이에 맞춰 2004년 한국영화학회 영화교육위원회는 다음과 같이 영화교육의 목표를 설정하였다. 첫째, 일상에서의 다양한 영상 체험으로 영화로 표현되는 대상의 아름다움과 의미를 발견하며 그러한 대상을 만들어 내는 영화의 창조성을 이해한다. 둘째, 영상이 의미를 만들어 내는 방식을 체험하고 이를 통해 사고와 감정, 정서를 표현하는 방법을 익힌다. 셋째, 영화에서 표현된 다양한 가치관, 신념, 태도를 존중하고 이를 비판적으로 사고할 수 있는 능력을 기른다(한국영화학회, 2004). 뒤이어 2005년 “한국문화예술교육진흥원” 설립 및 “문화예술교육지원법” 제정을 통해 문화예술교육으로서 영화교육을 활성화시키고자 다양한 정책, 교육과정, 교육내용 관련 연구들이 이어졌다. 영상, 영화 속 시각 이미지 선행 연구(안인기, 2014; 박건용, 2018; 이승희, 김선아, 2018; 정정화, 2019)를 살펴보면 영화를 분석하고 이를 발전시키는 연구가 진행되었음을 알 수 있다. 이 연구들은 영화 속 미장센 분석을 통한 영화 이해 연구 혹은 영화의 서사를 기호학적으로 분석하거나 스토리텔링을 연구했다. 신양섭(2018)은 교육적 접근은 아니었으나 동양화의 이미지가 영화 프레임 안에 그대로 담길 수 없는 한계를 극복하기 위한 감독의 몽타주 표현을 탐색했다. 또 다른 영상, 영화 선행 연구(조혜정, 2016; 진영선, 최병길, 2019)를 살펴보면 유명 영화의 스타일과 조형적 요소를 미학적 측면에서 분석하여 영화와 회화의 상호매체적 관계를 드러내었고, 길윤홍, 김문석(2017)의 연구는 칸딘스키의 색채론을 바탕으로 영화 속 인물 심리 표현을 위해 사용된 색채 미학을 보여주었다. 이 외에도 수업 과정 속 영상, 영화의 창작 교육 연구도 다수 진행되었는데(곽정연, 2014; 신원선, 2018; 김레오, 허윤정, 2019) 촬영 주제에 따른 영상 제작에 앞에 기초 영상 언어

지도를 실제 수업 프로그램에 구성, 적용한 점이 돋보인다. 황보성진(2014)은 노인을 대상으로 뉴스, 다큐멘터리, 드라마, 광고, 영화 등의 장르 특성에 따라 시놉시스 구성부터 촬영, 편집까지 영상 제작 교육을 탐색했다. 하지만 미술교육의 시각에서 문자 언어와는 다른 시각 언어만의 독창성을 영상 제작 교육 적으로 구체화를 시도하였다. 이에 이지연(2014)은 인성교육을 목표로 하는 영상제작교육을 구상하여 예비교사 대상으로 실천하였다. 본 연구에서 학습자는 영상 제작을 통해 구성요소에 의미를 부여했으며, 사회적 문제와 지켜야 할 가치를 은유적인 시각 언어로 표현했다.

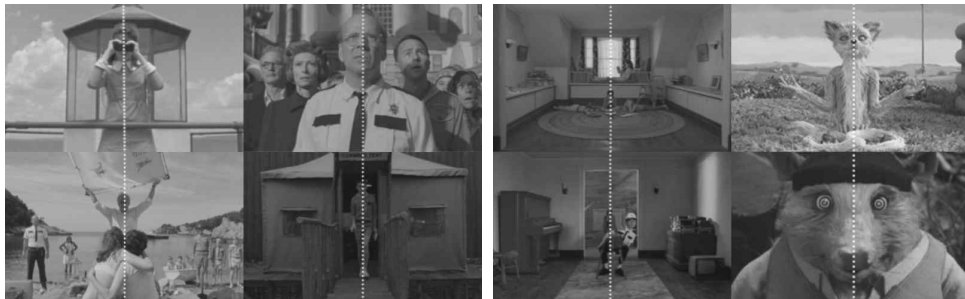
스마트폰이 일상화되면서 사람들은 일상 속에서 수많은 영상을 촬영한다. 하지만 영화는 감상자가 객관적으로 이해할 수 있는 메시지를 영상 속 시각요소를 통해 전달할 수 있어야 한다. 따라서 영화 교육은 “의미”의 표현을 위한 시각적 요소와 미장센을 위한 구성, 기술적 처리를 가르쳐야 한다. 현실 모방으로서의 영상을 뛰어넘어 창작자의 의도를 한정된 프레임 속에서 카메라의 구도와 앵글, 쇼트의 크기, 인물들이 움직이는 공간, 공간 속 사물의 구성 등의 시각적 요소로 어떻게 전달할지에 대한 탐구가 필요하다. 특히 최근의 상업영화, 광고 등 영상 속에서 창작자의 의도와 감정을 직접적으로 전달하기보다 선, 형, 색, 구도와 같은 조형적 언어로 메시지를 예술적으로 표현하고자 하는 시도가 늘어나는 만큼, 영상, 영화제작교육 시 영상언어에 입각하여 일상을 새롭게 관찰하고 미적으로 영상 이미지를 구성 및 재구성하는 교육이 필요하다.

웨스 앤더슨 감독과 창작으로서의 미장센

영화 속에 등장하는 일상생활의 모습은 현실에서 보여지는 모습이 아닌 감독의 해석을 통해 재구성된 현실과 “같은” 이미지들이다. 따라서 문자로 표현된 시나리오가 영상으로 옮겨지는 재현 매체의 전이가 아닌, 영화 속 시각 이미지가 제시하는 정보를 읽고 표현하여 이미지의 힘을 느낄 수 있는 교육이 우선되어야 한다. 이를 위해서 영상 언어 중 미장센에 대한 이해가 필요하다. 미장센(mise-en-scène)은 “무대에 올리기”를 의미하는 프랑스 연극 용어에서 기인하여 영화 프레임 안에 배치되는 모든 것을 뜻한다. 즉, 배경, 인물, 조명, 의상, 분장, 카메라의 움직임까지 “화면을 구성”하는 것을 이르는 개념이다(Gast, 1999). 화면 속 구성요소들은 단순한 존재 이상의 영화적 의미를 갖는다. 감독은 화면의 구성요소들을 위치시키고, 결합시키고, 편집하는 과정을 통해 주제를 강조하고 관객의 생각을 자극하여 의미를 구성, 언어로 전달되는 스토리 이상의 의미의 확장을 표현한다. 영화에서의 미장센은 카메라의 움직임, 앵글, 구도, 화면의 중형비, 심도와 같은 촬영 미장센, 배우 캐스팅, 의상과 분장, 연기, 음성, 인물간의 거리와 같은 캐릭터 미장센, 조명 미장센, 세트 미장센, 음향과 음악 사운드 미장센, 색채 미장센, 화면의 톤으로 표현되는 질감 미장센, 컷의 길이, 시간의 확장과 축소로 나타나는 시간 미장센, 특정 쇼트와 소품의 반복으로 드러나는

반복 미장센으로 구분할 수 있다(이종승, 2019).

본 연구에서는 영화미디어교육에서 미학적 창작과 창작자의 스타일을 만들어 내는 중요한 요소인 미장센의 이해에 초점을 맞추고자 한다. 이에 영화 창작에 있어 개성적인 미장센의 이미지를 표현하고 있는 웨스 앤더슨(Wes Anderson) 감독의 영화를 사례를 기반으로 미장센 이미지와 힘을 이해하고자 한다. 웨스 앤더슨(Wes Anderson) 감독의 6편의 영화 속 미장센 요소를 분석함으로써 다양한 화면구성의 미학과 영상언어의 활용을 이해할 수 있다. 웨스 앤더슨(Wes Anderson) 감독은 동화적인 신비한 색감과 선명한 대칭구조식 화면구성으로 예술성을 갖춘 영화들을 제작하여 흥행시켰다 <그림 4>. 그는 아트버스터(artbuster, art blockbuster)라고 불리는 예술영화를 흥행시킨 영화감독으로 손꼽힌다.



<그림 4> 웨스 앤더슨 감독 영화의 색감과 중앙 대칭구조식 화면구성

출처: https://www.artinsight.co.kr/m/page/view.php?no=18608#link_guide_netfu_64709_77360

6편의 영화들을 분석하기에 앞서 언급할 웨스 앤더슨 영화의 대표적 특징으로는 <그림 4>와 같은 중앙 대칭구조를 활용한 촬영기법과 인물을 중앙에 두고 움직이는 트레킹 쇼트이다. 아트인사이트(<https://www.artinsight.co.kr>)의 자료에 의하면 앤더슨 감독이 주로 사용하는 중앙 대칭구조식 촬영기법은 마치 1점 투시도처럼 촬영되어 화면에 원근감으로 공간에 깊이를 더해주고, 이렇게 촬영된 화면은 관객의 시야를 중심에서 주변으로 확대시켜 관객이 영화에 더욱 집중할 수 있게 한다고 한다. 또한 앤더슨 감독은 영화마다 컬러 팔레트를 정해두고 의도적으로 색들을 사용하는데, 완벽한 중앙 대칭구조의 화면구성에 세세히 계획되어 조합된 파스텔 톤 컬러들은 사랑스럽고 신비한 동화적 영상미를 연출하며 소위 “앤더슨 터치”라는 신조어를 탄생시켰다고 표현한다.

• <맥스군 사랑에 빠지다, Rushmore>(1998)

영화의 시퀀스는 주인공 맥스가 학교에서 많은 클럽활동에 속하게 된 과정을 많은

이미지들을 음악과 병합하여 보여준다. <웨스 앤더슨 컬렉션: 일곱 가지 컬러>(2017)에 실린 영화 비평가인 매트 졸러 세이츠(Matt Zoller Seitz)와 앤더슨 감독의 영화 제작에 관한 인터뷰를 통해 <그림 6>처럼 주로 대상을 중앙에 두고 움직이며 촬영하는 임스(Charles & Ray Eames)의 트래킹쇼트 촬영기법에 영향을 받았다는 것을 알 수 있다(Anderson & Seitz, 2017).



<그림 6> 임스(Charles & Ray Eames) vs. 앤더슨 영화 트래킹 쇼트 시퀀스
출처: 임스(Charles & Ray Eames)의 <Toccata for Toy Trains>(1957), 웨스 앤더슨(Wes Anderson)의 <맥스군 사랑에 빠지다>(1998)

또한 앤더슨 감독은 <그림 7>과 같이 그래픽 디자이너 솔 바스(Saul Bass) 스타일로 영화 스크린에 텍스트를 넣어 상황을 설명하거나 <그림 8>과 같이 영화감독 조나단 드미(Robert Jonathan Demme)의 클로즈업 촬영기법으로 화면에 인물들을 아주 가깝게 보이면서도 바로 앞에 있는 것 같지 않은 느낌을 주며 클로즈업 한다(Anderson & Seitz, 2017).



<그림 7> 솔 바스(Saul Bass)텍스트 vs. 앤더슨 텍스트 씬,

출처: 솔 바스(Saul Bass, 1958~1959) 포스터디자인

<https://terms.naver.com/entry.nhn?docId=3569802&cid=58789&categoryId=58801>, 웨스 앤더슨(Wes Anderson)의 <맥스군 사랑에 빠지다>(1998)



<그림 8> 조나단 드미 vs. 앤더슨 스타일 클로즈업 쇼트
출처: 조나단 드미(Robert Jonathan Demme)의 <양들의 침묵>(1991), 웨스 앤더슨(Wes Anderson)의 <맥스군 사랑에 빠지다>(1998)

• <로얄 테넨바움, The Royal Tenenbaums>(2001)

영화 평론가 세이츠는 <로얄 테넨바움>에 대해 영화의 배경은 뉴욕이지만, 뉴욕에 가본 적 없는 젊은이가 꿈꾼 뉴욕을 스토리와 디자인, 사이먼과 가펩클 등의 배경음악을 활용하여 은유적으로 표현했다고 한다. 그는 앤더슨 감독이 주로 관객이 영화를 좀 더 실재처럼 느낄 수 있도록 여러 샷으로 자르지 않고 컷 없이 관객의 관점을 바꾸며 컷을 하는 롱 테이크 촬영기법을 사용하는 것을 선호한다는 특징을 말한다(Anderson & Seitz, 2017). 이 영화는 등장인물의 성격을 의상으로 드러내는 웨스 앤더슨 영화의 특징을 가장 잘 살려내었다. 세이츠는 영화 속에서 어릴 적 테니스 선수였던 리치가 테니스 헤어밴드를 계속 착용하는 것과, <그림 9>처럼 마고가 짙은 눈화장이나 담배로 경계심을 표현하는 이미지를 예로 들어 설명한다(Anderson & Seitz, 2017).



<그림 9> 등장인물 성격 의상표현
출처: 웨스 앤더슨(Wes Anderson)의 <로얄 테넨바움>(2001)

- <스티브 지소와의 해저생활, The life aquatic with Steve Zissou>(2004)
 <웨스 앤더슨 컬렉션: 일곱 가지 컬러>(2017)에 의하면 이 영화를 위해 제작팀은 반
 으로 자른 배를 촬영하기 위해 남아프리카에서 진짜 물에 띄워서 쓸 배 두 척을 찾
 아내어 <그림10>처럼 한 척은 반으로 자른 배의 세트로 사용하기 위해 분해했고,
 배를 촬영할 때는 상하로 움직이는 크레인을 사용하여 촬영했다.



<그림 10> 배 세트 단면

출처: 웨스 앤더슨(Wes Anderson)의 <스티브 지소와의 해저생활>(2004)

영화 속에서 등장하는 비현실적인 바다 생물들의 색은 세상에 존재하지 않는 색과 형태로 이루어져 영화 속에서 “상상 속의 무엇”을 표현한다. 웨스 앤더슨 감독은 스톱모션을 매우 선호하는데, 그는 스톱모션을 어떤 대상을 진짜 살아있는 것처럼 보이게 만드는 마법 같은 방법이라고 표현한다. 현실에서 존재할법한 바다 생물이 아닌 영화 분위기에 걸맞는 바다생물을 창조하여 <그림 11>처럼 아날로그 방식인 “스톱모션”으로 표현한다(Anderson & Seitz, 2017).



<그림 11> 상상 속 바다생물

출처: 웨스 앤더슨(Wes Anderson)의 <스티브 지소와의 해저생활>(2004)

- <다즐링 주식회사, The Darjeeling Limited>(2007)
 내용에 관한 사전 정보를 주지 않고 오프닝 없이 주인공이 이동하는 장소에 관객이 따라가며 영화가 진행되는 구성이다. 이를 위해 영화 중간에 주인공들의 1년 전 모습을 플래시백으로 보여주며 감추어진 부분들을 드러낸다. 관객을 실재와 허구의 경계에 빠뜨리기 위해 실제 기차에 세트를 지어 기차 안에서 촬영하였다. 기차 밖에서

창 너머로 촬영한 신은 미술부 공간에 작은 세트를 만들어서 카메라 움직임을 짜고 알맞은 장비를 골라내는 연습을 거쳐 촬영했다(Anderson & Seitz, 2017).



<그림 12> 기차세트내부
출처: 웨스 앤더슨(Wes Anderson)의 <다즐링 주식회사>(2007)

• <판타스틱 Mr.폭스, Fantastic Mr. Fox>(2009)

앤더슨 감독은 세이츠와 인터뷰(Anderson & Seitz, 2017)에서 <판타스틱 Mr. 폭스>는 앤더슨이 어릴 때 너무 좋아했던 책이어서 영화제작 약 10년 전부터 애니메이션으로 계획하며 생각했다고 한다. 땅을 파는 여우의 행동을 좋아했고, 동물들의 털을 표현하기 원했기 때문에 <그림 13>처럼 영화 내용의 대부분이 땅속 터널에서 진행된다. 반드시 스톱모션 애니메이션으로 만들고 싶었던 영화였기에 컴퓨터 그래픽이 아닌 디지털 카메라를 사용하여 촬영하고, 애니메이터와 상의하여 부분 촬영으로 수정하고 편집하여 애니메이션이지만 영화처럼 보이도록 제작된 것이 특징이다(Anderson & Seitz, 2017).



<그림 13> 땅굴 씬
출처: 웨스 앤더슨(Wes Anderson)의 <판타스틱 Mr. 폭스>(2009)

세이츠는 애니메이션이지만 여전히 90도, 180도, 270도의 팬을 쓰며 시선을 끌고, 틸트업과 틸트다운을 사용할 때는 늘 정확히 아래를 내려다보는 전지적 시점으

로 끝을 내는 앤더슨 감독 특유의 쇼트들을 강조한다(Anderson & Seitz, 2017). 그는 <그림 14>처럼 계속 반복되는 특정 형태의 쇼트들이 상황에 따라 조금씩 변용되어 사용된 앤더슨의 쇼트 특징들을 다음과 같이 평한다.

샷들은 역동적이고 때로는 몹시 아름답지만 “내가 카메라로 뭘 할 수 있는지 잘 봐! 대단하지?” 하고 소리치는 방식으로 움직이지 않는다. 꼭 필요한 것만 남긴, 경제적이며 실용적인 시나리오와 연출이 대부분이다. 대사, 대사, 대사 웃기는 대사, 그리고 다음 신. 클로즈업. 와이드 샷, 오른쪽으로 팬, 아래로 팬. 웨스 앤더슨이 예상 밖의 무엇을 할 때에는 이유가 있다.…… <판타스틱 Mr. 폭스>는 주제와 미학을 꿰고 줄여서 그림책과 같은 단순한 순간과 동작만 남기는 그의 예술적 기교를 핵심적으로 보여준다. 대사나 순간의 낭비는 없다. (Anderson & Seitz, 2017, p. 254)



<그림 14> 애니메이션에 나타나는 앤더슨 감독의 중앙 대칭구조 쇼트
출처: 웨스 앤더슨(Wes Anderson)의 <판타스틱 Mr. 폭스>(2009)

• <문라이즈 킹덤 Moonrise Kingdom>(2012)

개발이 금지되어 강제로 보존된 어떤 섬을 배경으로 여자 주인공의 어릴 적 로맨스의 아주 강렬한 경험을 주제로 영화가 제작되었다. 여주인공이 책을 아주 많이 읽는다는 가정 하에 주인공 여자아이 책의 시점에서 펼쳐지는 영화다(Anderson & Seitz, 2017). <그림 15>와 같이 영화에 반복적으로 등장하는 쌍안경을 들고 서 있는 소녀의 모습은 관객으로 하여금 마치 주인공 소녀의 눈을 통해 보는 것 같은 느낌을 준다.



<그림 15> 쌍안경을 든 소녀의 모습의 시선
출처: 웨스 앤더슨(Wes Anderson)의 <문라이즈 킹덤>(2012)

세이츠는 앤더슨 감독이 <스티브 지소>와 <판타스틱 Mr.폭스>를 제작하면서 얻은 노하우로 액션이 있거나 큰 세트가 필요하거나 길이가 긴 신은 모두 스토리보드를 애니메이션으로 만들었다고 그 배경을 설명한다. 애니메이션으로 영화에 지도를 넣어 보는 관객이 함께 길을 찾는 것처럼 느끼도록 만들어주고, 배경이 다른 섬으로 바뀔 때마다 관객은 스톱모션 애니메이션 속 작은 핀들의 움직임을 따라다니며 영화 속 배경의 위치를 알 수 있게 한다(Anderson & Seitz, 2017).

미술교육의 시각으로 바라본 영화교육

영화는 인간과 인간, 인간과 세상 사이를 연결해주는 도구에서 매체의 발달로 영상 기호로 의미를 드러내는 미디어적 특징이 커졌다(이주봉, 2014). 영화교육을 통해 영화 속 메시지를 비판적으로 이해하고 자신의 의견을 영상 언어로 표현하고 소통할 수 있는 능력을 기를 수 있다. 아직 학교 교육과정에 정규과목으로 들어오지 않은 영화교육은 미술교과에서 능동적으로 다룰 수 있는 영역이다. 학교 현장 속 영화창작교육은 스토리보딩 작업을 통해 의미 있는 메시지를 시각적으로 구현하는 활동을 하거나, 총 3단계의 과정(제작 전, 제작, 제작 후) 중 제작 후 과정에서 미디어편집 프로그램을 활용한 후반 편집과정을 강조하는 형태로 진행되기 마련이다(이지연, 2013). 주지하다시피, 영화미디어는 종합예술이자, 미적 창작의 결과물이며, 감독의 개성적인 작업의 산물이다. 무엇보다 영상미디어는 이성적 리터러시에 앞서 정서적, 감정적 참여가 우선된다(Hipfl, 2010). 따라서 미술교육의 시각으로 바라볼 때 감각적으로 촬영하고, 미장센(mise en scene)을 구상하고 계산하여 정교하게 배열하는 과정은 후반부의 편집과정 만큼이나 중요하다. 제틀(Zettl, 2016)에 따르면, 영상의 구성요소는 빛과 색, 공간, 시간, 동작 그리고 음향으로, 이러한 구성요소의 이해가 영상 내용이나 아이디어보다 우선적일 수 있다. 내용이나 아이디어(스크립트나 스토리보딩)가 중요 요소인 것 확실하지만, 그것을 적절한 포맷으로 바꾸어 전달하기 위해서는 영상의 미적 구성요소를 이해하고 활용할 수 있어야 한다. 소품, 세트, 의상, 조명, 구도, 동선, 카메라의 각도와 움직임 등을 고민하고, 이미지를 연출하고 촬영하여 시각화하는 과정은 유의미한 이미지 창조의 과정이다. 조명, 무대장치, 첨단 촬영 장비가 부재하더라도, 어떤 미적이고 창의적인 영상 이미지를 만들겠다는 분명한 계획이 있다면, 이러한 아이디어를 특정 이미지로 충분히 감각적으로 시각화할 수 있다. 사전에 계획한 것과 공간, 조명, 무대, 배우들이 다르다면, 그러한 문제 상황을 조율 및 조정하면서 작품 창작의 과정을 하나의 문제해결과정인 듯 접근할 수 있다. 시각문화미술교육의 시각에서 영화교육의 틀(framework)을 재구성하기 위해서는, 영상미학, 촬영기법, 미장센을 이해하고 활용하여 아이디어를 이미지로 탄생시키는 구

체적인 창작의 과정에 보다 관심을 기울여야 한다. 따라서 본 연구의 후속연구로 영화미디어의 창작의 틀을 영역별로 구성하고 구체적인 활용 방안을 제시하고자 한다.

참고문헌

- 곽정연 (2014). 미디어활용능력 향상을 위한 미디어 교육: 독일문학작품을 각색한 단편영화 제작 수업 사례를 중심으로. *독어교육*, 60, 183-205.
- 교육부 (2019). <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=78118&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- 길윤홍, 김문석 (2017). 박찬욱 감독의 영화 <아가씨> 색채연구. *한국디자인리서치*, 2(2), 1-11.
- 김레오, 허윤정 (2019). 기초 영상 문법과 소통 능력 향상 융합 수업-인터뷰 영상 제작을 통해. *디지털융복합연구*, 17(7), 341-349.
- 김용수 (2006). *영화에서의 몽타주 이론 - 콜레쇼프, 푸도프킨, 에이젠슈테인의 예술적 미학원리*. 서울: 열화당
- 박건용 (2018). 소품을 활용한 공포영화 스토리텔링 복합 연구: <곤지암> 소품의 공포감 창출을 중심으로. *한국과학예술융합학회*, 35, 175-185.
- 박혜연 (2015. 8. 17). 웨스 앤더슨의 환상영화. 아트인사이트 [온라인].
https://www.artinsight.co.kr/m/page/view.php?no=18608#link_guide_netfu_64709_77360
- 배상준 (2016). *미장센*. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 신강호 (2012). *영화사를 바꾼 명장면으로 영화 읽기*. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 신양섭 (2018). 영화 <취화선>에서의 풍경 이미지의 논리 구조: 동양 산수화와 미술 인상주의의 구조적 공통점을 중심으로. *영화연구*, 76, 175-209.
- 신원선 (2018). short cut 영화제작실습이 영상문학 학습에 미치는 효능성 연구. *한국문화융합학회 전국학술대회*, 387-404.
- 안인기 (2014). 시각적 문해력 이후의 시각문화교육. *미술과 교육Journal of Research in Art Education*, 15(1), 55-74.
- 영화진흥위원회 (2019). <https://www.kofic.or.kr/kofic/business/board/selectBoardDetail.do?boardNumber=4&boardSeqNumber=48502>
- 이승희, 김선아 (2018). 다문화미술교육을 위한 대중적 시각문화의 기호학적 분석. *조형교육*(0)68, 143-174.
- 이아람찬 (2005). *영화교육론 이론과 실제*. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 이종승 (2019). *미장센: 영화 창작 논리의 해부*. 서울: 아모르문디

- 이주봉 (2014). 영화미디어의 주체효과와 자기반영성. *미디어와 공연예술 연구*, 9, 3-24.
- 이지연 (2011). 새로운 미술교육의 패러다임으로서의 시각문화교육의 가능성과 적용 연구. *미술과 교육* *Journal of Research in Art Education*, 12(2), 61-77.
- 이지연 (2013). 디지털 스토리텔링을 활용한 디지털 미술교육의 가치와 가능성. *미술과 교육* *Journal of Research in Art Education*, 14(2), 123-139.
- 이지연 (2014). 영상 제작을 통한 미술교과 기반 인성교육의 실천적 이해. *미술교육 연구논총*, 38, 135-159.
- 정재형, 민경원, 이아람찬, 김선희 (2012). 영화교육 교육표준 연구. *모드니 예술*, 7, 1-23.
- 정정화 (2019). 비디오 서사 분석-문학과 영화를 참조한 비디오 서사 특징. *기초조형학연구*, 20(3), 347-361.
- 조혜정 (2016). 영화와 미술의 상호매체성 연구. *영화연구*, 68, 227-253.
- 지명혁 (2002). *영화예술의 이해*. 서울: 집문당
- 진영선, 최병길(2019). 영화 <아가씨> 의 내러티브에 영향을 미치는 미술적 요소 분석. *기초조형학연구*, 20(1), 502-521.
- 최진희 (2015). 인문산책: 러시아 문화 7 영화; 20 세기 최고의 걸작 “전함 포템킨” 에이젠슈타인 감독의 몽타주 기법 교과서. *CHINDIA Plus*, 100, 56-57.
- 한국영화학회 영화교육위원회 (2004). 영화교과 교육과정 연구. *한국영화학회*
- 황보성진 (2014). 스토리텔링 교수법을 적용한 영화교육 연구. *아시아영화연구*, 6(2), 33-63.
- Anderson, W., & Seitz, M. Z.(2017). *The Wes Anderson Collection*. (조동섭 역). *웨스 앤더슨 컬렉션: 일곱 가지 컬러*. 파주: 월북. (원저출판, 2013)
- Anderson, W., Rudin, S., Rales, S., & Dawson, J. (Producer), Anderson, W. (Director). (2012). *Moonrise Kingdom* [Film] . Focus Features, Indian Paintbrush, Scott Rudin Productions, American Empirical Pictures, Moonrise.
- Gast, W. (1999). *Film und Literatur*. (조길예 역). *영화*. 서울: 문학과지성사. (Verlag Mortz Diesterweg GmbH, 1993)
- Hayward, S. (2012). *Key concepts in cinema studies*. (이영기, 최광열 역). *영화 사전: 이론과 비평*. 서울: 한나래. (Routledge, 1996)
- Hipfl, B. (2010). 미디어 교육: 현대의 도전들. *미술과 교육* *Journal of Research in Art Education*, 11(2), 173-190.
- Mendel, B., & Schiff, P., & Cameron, J. (Producer), Anderson, W. (Director). (1998). *Rushmore* [Film] . American Empirical Pictures, Touchstone.
- Mendel, B., Rudin, S., & Anderson, W. (Producer), Anderson, W. (Director). (2001).

- Royal Tenenbaums* [Film] . American Empirical Pictures, Touchstone.
- Mendel, B., Rudin, S., Sisti, E., & Anderson, W. (Producer), Anderson, W. (Director). (2004). *The Life Aquatic with Steve Zissou* [Film] . American Empirical Pictures, Touchstone.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phénoménologie de la perception*. (류의근 역). *저각의 현상학*. 서울: 문학과지성사. (Éditions Gallimard, 1945)
- Metz, C. (2011). *Essais Sur La Signification au Cinéma*. (이수진 역). *영화의 의미 작용에 관한 에세이 1*. 서울: 문학과 지성사. (Klincksieck, 1968)
- Pilcher, L. D., Coppola, R., Rudin, S., Dawson, J., & Anderson, W. (Producer), Anderson, W. (Director). (2007). *The Darjeeling Limited* [Film] . Scott Rudin Productions, Indian Paintbrush.
- Rudin, S., Abbate, A., Dawson, J., & Anderson, W. (Producer), Anderson, W. (Director). (2009). *Fantastic Mr. Fox* [Film] . 20th Century Fox Film Corporation, Indian Paintbrush, Regency Enterprise, American Empirical Pictures, 20th Century Fox Animation.
- Siety, E. (2006). *Le Plan au Commencement du Cinéma*. (심은직 역). *쇼트-영화의 시작*. 서울: 이화여자대학교출판문화원. (Cahiers du Cinéma, 2001)
- Zettl, H. (2016). *Television production handbook*, (12th Edition). (임영호 역). *방송 제작론 - 12판*. 서울: 한경사. (Cengage Learning, 2015)

Abstract

Possibility of Film Education as Visual Culture Art Education: Understanding and Applying Mise-en-scene

Ji-yeon Lee

Korea National University of Education

Yoon-Kyung Chang

Korea National University of Education

Ji-eun Kim

Korea National University of Education

This paper is a basic research that explores what kind of film education is possible in the area of art education. This study is an attempt to reconstruct the frame of film media education from the perspective of art education. In this paper, we first discuss how film aesthetics are visualized and delivered through visual aesthetics and film language. Next, the research trend of film media education was reviewed. Further, the creation and reconstruction of film images were discussed, focusing on the mise-en-scene that was not emphasized in art education yet.

Therefore, this study will focus on the understanding of Mise-en-scene, which is an important factor in creating aesthetic creation and creator's style in film media education. I would like to understand Mise-en-scene image and it's power based on the case of Wes Anderson's film, which expresses the unique and creative image of Mise-en-scene in film making. In order to reconstruct the framework of film media education from the perspective of art education, we must pay more attention to the specific creative process of creating ideas into images by understanding and utilizing film aesthetics, film language, and mise en scenes.

논문접수 2019. 10. 11	심사수정 2019. 10. 24	게재확정 2019. 11. 02
-------------------	-------------------	-------------------

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.

Korean Society for Education through Art

구 분	정회원 () 평생회원 () 특별회원 () 단체회원 ()			
이 름	한 글		생년월일	
	한 자		성 별	남 / 여
	영 문		우편물수령지	자택() 직장()
주 소	자 택	(-) (☎)		
	직 장	(-) (☎)		
	e-mail		휴대 폰	
소 속				
직 위			전공분야	
출 신 교	학 사			
	석 사			
	박 사			
학위 논문	석 사			
	박 사			

이
하
기

(인) 또는 서명

문 의: 간사 송민정 kosea2012@naver.com

한국국제미술교육학회 Tel: 033-260-6497 <http://www.kosea-artedu.or.kr/>

한국국제미술교육학회 임원 명단

회 장: **안인기** (춘천교육대학교 미술교육과)
수석부회장: **김미남** (한양대학교 응용미술교육과)
부 회 장: **박은덕** (한국교원대학교 미술교육과)
사무처장: **고흥규** (홍익대학교 교육대학원)
감 사: **김형숙** (서울대학교 미술대학 동양화과)
박정애 (공주교육대학교 미술교육과)
이부연 (한양대학교 응용미술교육과)
학술위원장: **정혜연** (홍익대학교 교육대학원)
기획이사: **고은실** (서울대학교)
재무이사: **서제희** (홍익대학교 교육대학원)
연구이사: **김세은** (강남대학교 복지융합인재학부)
정보이사: **이혜진** (성신여자대학교 교육대학원)
섭외이사: **김정선** (진주교육대학교 미술교육과)
윤리이사: **강병직** (청주교육대학교 미술교육과)
국제교류이사: **백경미** (UNIST 기초과정부)
홍보이사: **심영옥** (경희대학교 교육대학원)
출판이사: **최성희** (한국교육과정평가원 부연구위원)

■ 이사명단 ■

강주희 (목원대학교 미술교육과)
고진영 (Columbia University)
곽순내 (서울수락초등학교)
김범수 (공주교육대학교 미술교육과)
김선아 (한양대학교 응용미술교육과)
김성규 (Columbia University)
김수현 (경상대학교 미술교육과)
김연희 (한국예술영재교육원 연구원)
김현정 (인천 신현고등학교)
김혜숙 (춘천교육대학교 미술교육과)
김황기 (대구교육대학교 미술교육과)
남영립 (춘천교육대학교)
류재만 (서울교육대학교 미술교육과)
배재한 (University of Wisconsin, Oshkosh)
성지영 (서울대학교)
손지현 (서울교육대학교 미술교육과)
안금희 (경인교육대학교 미술교육과)
안혜리 (국민대학교 미술학부)
양윤자 (전남화순교육청 교육장)
오승익 (제주사대부설중학교)
오종숙 (전 흥익대 강사)
윤명화 (성남금융고등학교)
이미정 (한국교원대학교 초등교육과)
이옥선 (University of Central Oklahoma)
이인순 (서울한양초등학교)
이지연 (한국교원대학교 초등교육과)
임남숙 (대구교육대학교 미술교육과)
장동호 (전주교육대학교 미술교육과)
장용석 (적암초등학교)
장은정 (Francis Marion University)
장준석 (갤러리 이노 관장)

정연희 (공주대학교)

정옥희 (목원대학교 교양교육원)

조철수 (안산공업고등학교)

최기호 (재능대학교)

최명숙 (광주교육대학교 미술교육과)

최미원 (Western Kentucky Univ.)

최윤아 (넥슨컴퓨터박물관 관장)

현은령 (한양대학교 응용미술교육과)

홍소영 (한양대학교)

황연주 (청주교육대학교 미술교육과)

황향숙 (경북대학교)

Anissa Fung (Hong Kong Institute of Education)

Jeanette Wachtman (Kennesaw State Univ.)

Sandra Bird (Kennesaw State Univ.)

Samuel Leong (The Hong Kong Institute of Education)

Tammy Ko Robins (한양대학교 응용미술교육과)